

初級におけるロールプレイ中心の会話の授業 ——創造的・協働的な活動を促す教室を目指した実践研究——

加藤 伸彦

1. 序論

本論は協働学習の理論の基に、学習者が自ら作り上げる創造的・協働的な学びの場としての教室で行われたロールプレイに関し、その実践と研究について論じたものである。協働学習とは舘岡（2005）によれば「互いに協力して何かをつくりあげる創造的活動を行うこととし、そこでは一人ではおきえなかった創発がおきる」（2005: 96）学習理論である。そしてロールプレイは田中（1988）によれば「ドラマ系統の教室活動の中でもっとも学習者の自由度が高く、自発的で創造的な言語活動ができる」（1988: 151）練習方法である。本論の主眼は、この両者の考えに基づき、創造的・協働的な学びを促す教室で行われるロールプレイとはどのようなものを論じることになっている。

本論では以下の3点を主体として論じていくつもりである。それは1. 創造的・協働的な活動を生み出す教室とはどのようなものか、2. この授業では何に重点が置かれていたか、3. 実際の教室ではどのような活動を行うのか、この3点である。1. と2. に関しては、4章で論考し、3. に関しては3章で筆者の実践を述べながら俯瞰していきたい。

2. 先行研究——協働学習とロールプレイについて——

2.1 協働学習

まず「協働学習」という言葉の定義を行いたい。「協働学習」という言葉の定義と使用を巡っては様々な表記が存在するし、統一されていないようである。筆者が本論で述べる学習理論はcollaborative learning（通常「協働学習」と訳される）とみなしている。また同時に類似する学習法としてcooperative learning（通常「協同学習」と訳される）という学習法も存在する。協働学習という言葉に関する使い分けに関する議論はOxford（1997）、池田（2004）、舘岡（2005）、池田・舘岡（2007）などで行われているが、ここで全てを述べきれものではないので、本論文では取り扱わない。以下では本論で筆者が想定している協働学習（collaborative learning）の理論を述べていきたい。

次に協働学習の理論について概観していきたい。協働学習の理論の一つはヴィゴツキー（2003）の「ZPD: Zone of Proximal Development（発達の最近接領域）」の理論と、ZPDの理論を基盤とし、それを学習に応用したscaffolding（Wood, et.,al., 1976）の理論である。またレイブ&ウェンガー（1993）の民俗学的調査の結果から提案された「LPP: Legitimate Peripheral Participation（正統的周

辺参加)」の理論も協働学習を構成する理論の一つである。また分散認知 (distributed cognition) という考え方も協働学習にとって欠かせない理論である。分散認知とは各学習者の認知は分散している状態であり、それらを統合させることによってより高次の認知を獲得できるという考え方である。ブラウン (2004) らの実践によれば、分散認知の理論を用いて、相互教授法 (reciprocal teaching) とジグソー学習 (jigsaw method) と呼ばれる形態の学習が行われている。

これらの理論を背景に様々な協働学習が行われてきている。例えば館岡 (2000) では二人の学習者による協働的な学びが行われているし、館岡 (2005) では協働学習の一つであるピア・ラーニングと呼ばれる学習が行われている。また池田・館岡 (2007) ではピア・レスポンスと呼ばれる同様の理論に基づいた作文の授業が試みられている。

2.2 ロールプレイ

ロールプレイは学習者が自由に話す能力を身に付けるには必要不可欠な練習方法であろう。またロールプレイをすることによって、学習者は、今後発生すると予想される様々な事態に対処することが可能となるであろう。

それはロールプレイという練習方法に起因するといえる。例えばロールプレイを重要な練習方法の一つとみなしている OPI (Oral Proficiency Interview) の考えに基づけば、ロールプレイはタスクの一つであり、それは「場面」「話題」「機能」という3種の要素を持つ総合的タスクと言うことになる。またロールプレイは丁寧な会話をしなければならぬ状況から友達と話すような会話を行える状況まで設定できるため、話し方の練習にも繋がることだろう (田中 1988: 153)。

ロールプレイとはどのようなものを指すのであろうか。定義づけするならば、「決められた状況や場合で、学習者がある役割になって、自分で表現を選んでコミュニケーションをする練習」(国際交流基金 (2007: 62)) となる。山内 (2005) によれば、ロールプレイの特徴とは「教室内の発話者の数を最大限にできる手段である」ということと「教室外の場면을教室内に持ち込むことができる手段である」山内 (2005: 124) ということであるとされている。

ロールプレイには演技をしているだけという指摘もある (山内 2005: 125)。しかしながら会話の内容が全てもしくはある程度決まっているシナリオ・ドラマやシミュレーションなどの他の会話の練習方法と比べた場合、ロールプレイが最も自由で創造的な練習方法の一つであるということとはできるだろう。

ロールプレイに対して人前で行うことをためらう学習者が出てくる可能性もある (田中 1988: 153)。ロールプレイを行う場合には、このような事態が発生する可能性についても考慮しなければならないだろう。この問題に関しては、筆者の実践を基に、4章で検討を行ってみたい。

3. 実践——どのような授業が行われたのか——

3.1 学習者、授業の概要、使用教科書について

以下で述べられるロールプレイはラチャモンコン・ラタナコシン科学技術大学ボピットピムック・チャクラワッドキャンパスの2年生を対象として行われたものである。

本論における学習者数は24人で、また彼らの能力は初級後半前後と位置づけることができるだろう。学習者たちは今までに、1年次に文法の授業を総計180時間受け、また2年次の前期に文法45時間、読解45時間、書道45時間、会話45時間、総計180時間受けている。380時間といえば日本語能力試験3級合格にいたるまでの時間の目安、300時間を越えていることになるが、本大学では学習者たちは他の科目（例えば数学や英語）なども受けなくてはならず、日本語のみに集中して学習できる状況に置かれていないことを考慮すれば、380時間という長さは日本語能力試験3級合格レベルに達するまでに決して十分な時間ではないといえるだろう。つまり、学習者たちの能力は、全般的に言って4級から3級の間とすることができるだろう。

授業は1コマ3時間で行われた。ただし3時間連続して授業を行うことはなく、途中で10分から15分程度休憩を設けていた。授業は前半と後半の2部構成で行われ、前半は40分から50分、後半は2時間前後であった。そしてロールプレイは授業の後半に行われていた。

前半行っていたことは、自由会話やゲームなどで主に学習者が自分で考えて話すことと学習者同士の関係を深めることに主眼を置いたものであった。自由会話は学習者をいくつかのグループに分け、3から4のテーマを与え、それについてグループ内で自由に会話するという形式で行われた。そのときには1. 日本語だけで話すこと、2. みんなが話すこと、3. 大きな声で楽しく話すこと、4. 速く話すことの4点を板書し、また文法の授業ではないことも学習者たちに示した。これは文法的な正確さよりも流暢さを重視し、また自由に話すことを重視したことによっている。ゲームも自由会話と同様に正確さよりも、楽しく話す、また学習者同士の関係を深くすることに主眼を置いていた。

前半部で意図したところは、1. 学習者が自分で考え日本語で話すこと、2. 学習者の緊張を和らげること、3. 学習者同士の関係を築くことなどであった。またこれは後々のロールプレイに繋げるための準備段階として機能させることも考慮していた。

次に使用教科書について述べる。ロールプレイでは『日本語 TOTAL COMMUNICATION——絵カードブック』（以下『日本語 TOTAL COMMUNICATION』と略）を用いた。『日本語 TOTAL COMMUNICATION』は3部構成であり、それぞれの部がさらに数課ごとに分けられている。そして毎課ごとに絵カードのページとそれに関連する語彙、また話し言葉、また文化や困ったときのヒントなどのページで構成されている。絵カードはその場の状況が明瞭に提示され、誰であれ、一見しただけで理解できるように描かれている。語彙や話し言葉、ヒントなどはやや難しい言葉があるので、筆者がタイ語訳のシートを作り、学習者の困難にならないような方法をとった。こ

のタイ語訳のシートに関しては2節で後述する。

3.2 ロールプレイの展開

ロールプレイは、授業にいたるまでの準備段階と実際の段階に分けて述べたい。

まず準備段階では、『日本語 TOTAL COMMUNICATION』に各課に出てくる単語の対訳を作成した。そして教科書に掲載されている「話し言葉」や「ヒント」は単語のみをタイ語として書くか、もしくは意味が変わらないように既習済みの簡単な表現に直したものを用意した。タイ語訳のシートを作った理由は、1. 学習者への漢字の負担を減らすため、2. 学習者をロールプレイに集中させるため、3. 限られた時間内でロールプレイを行うため、などである。

次にロールプレイの流れを簡単にまとめてみたい。ロールプレイは、使用するシートの配布（1－2分）→教師による説明（5分－10分）→台本の作成（15分－20分）→練習（15分－20分）→1回目のロールプレイ（20分－30分）→フィードバック（15分－20分）→2回目のロールプレイ（20分－30分）→フィードバック（10分－15分）の順で行った。1回に費やす時間は100分から120分程であった。

はじめに上述のタイ語訳を書いた紙と教科書のコピーを配布した。次に学習者たちをくじ引きによって2人1組のペアに分け、教師による簡単な説明を行った。ここでは、どのような状況なのか、何をしなければならないのかなどとロールプレイで行うことを説明するにとどめ、後は学習者の自由にまかせた。そしてその説明を受けて、学習者たちは自分たちで話しを考え、台本を書いた。そしてその後、学習者たちが練習する時間を設け、学習者は自分たちで書いた台本をなるべく覚えるようにペアによる練習を行った。

練習の後には1回目のロールプレイを行った。ロールプレイ時には、机を広く円状に並べ、その中でペアはロールプレイを行った。ロールプレイを行う順番は、くじ引きによって1番目のペアを決め、その後は時計回り、もしくは反時計回りでいった。またロールプレイ時に学習者が他者のロールプレイを評価するためのシートを配布した。これによって、各学習者はより他者のロールプレイを見て、また評価したり取り入れたりすることができるようになったのではないと思われる。

1回目のロールプレイ終了後は、教師によるフィードバックを行った。教師によるフィードバックは、学習者の自主性を重んじながらも、いかにその場に合った会話を行うかと言うことに注目して行われた。フィードバックでは通常行われるであると想定される会話からの逸脱、文法・発音の誤り、男性的・女性的な会話方法（特に終助詞）、そして非言語行動に注意して行われた。例えば『日本語 TOTAL COMMUNICATION』2-3「お弁当？うれしいけど…」p.18-19で示されていることは「ホームステイをしている留学生が、ホストマザーが作ったお弁当を断る場面」である。この場合、留学生はホストマザーまたはホストファミリーの好意による申し出を、関係が悪くならないように断らなければならない。そのためにはある程度の会話の技術が必要となるで

あろう。つまりはっきりと断るのではなく、感謝、そして残念な気持ちを表しながらも、断ることが要求されるのである。フィードバックでは1回目のロールプレイにおいて、例えば、留学生側が直接的に「いない」など言った例が見られた場合、上手に断る方法、またその際の非言語行動（例えば、表情や身振り・手振り）などを説明・板書した。

次の2回目のロールプレイではペアを換えて行った。2回目では台本は作成せず、学習者たちはその場で瞬時に会話を築きあげていった。これがおそらくは従来のロールプレイに近い形態であると考えられる。2回目のロールプレイでは学習者たちは1回目のロールプレイとフィードバックを基に、1回目より適切な会話を行うことが求められた。

ロールプレイは2回目のフィードバックを行って終わりとなる。2回目のフィードバックの目的は2回目のロールプレイで、1回目のロールプレイより改善された点を述べ、1回目のフィードバックで行ったような否定証拠を示すようなことはほとんど行わなかった。ここで行われることは、学習者の良かった点を述べ、学習者の情意的要因を高めることを主眼が置かれていた。

3.3 教師の役割

この授業における教師の主な役割は、1. 教室の環境を整えること、2. 適切なフィードバックを与えること、3. 評価を行うことの3点である。ファシリテーター（facilitator）として学習者の学びを助け、教室の環境を整えることが中心であった。教室の環境とは、シラバスの作成から学習者の配置までその大小を問わず多岐にわたる。

適切なフィードバックを与えることについては前述のとおりである。フィードバックによって正しい文法を示すのは、学習者にとって自ら学びを生み出すということと同様に非常に役立つことであろう。

学習者の能力を評価することも教師にとって重要な役割であろう。この授業において、筆者は会話と筆記という2種類の評価を行った。会話の評価は学習者自身による評価と教師による評価と言う2つの評価の方法がとられた。会話の評価に学習者自身による評価を取り入れた理由は、1.この授業が学習者を中心としたものであるため、2.教師以外の他者（つまり学習者）からの評価を参考にするための2点である。1.に関しては以下の3点から効果的であると考えられた。それは1.学習者に自分たちが授業を作っているという実感を持たせるため、2. 学習者が持っている他者を客観的に評価する能力を伸ばすため、3. 他者に評価されることに慣れさせるための3点である。2.に関しては、1. 教師一人の評価よりも多人数のほうが正確であると想定されたため、2. 学習者が他者の会話をどのように捉えているのか知るためという2点からこのような実践にいたった。

筆記テストに関しては、会話の流れを重視する問題を作成した。会話の流れとは、例えば前述のホストマザーとの会話では、通常で考えれば、挨拶（留学生・ホストマザー）→弁当を作ったという情報の提示（ホストマザー）→感謝（留学生）→拒否（留学生）→理由の提示（留学生）

→留学生の立場・心情の理解（ホストマザー）→感謝（留学生）のような展開がなされることを意味している。またこれらのテストは学習者が授業中に行ったロールプレイを中心として作成された。

4. 研究——創造的・協働的な学びと学びあう教室作り——

4.1 創造的・協働的な学びを生み出す教室とは

協働学習の理論を用いた創造的な学びを生み出すロールプレイの授業では、学習者が互いに学びあうことが推奨される。また学習者たちは教師から、互いに学びあうことの利点を教えられている。この教室では学習者は教師から教えられるだけではなく、学習者同士で相互に学ぶのである。

このような互いに学びあう教室では少なくとも3種類の場合が内在していると述べることができるだろう。それは1. 学習者が自ら学ぶ場、2. 学習者が他者との違いに気づく場、3. 学習者が自然に学べる場の3点である。これらは筆者が実践を通して感じたことであり、また目指した教室でもある。

学習者が自ら学ぶ場とは、学習者が自律的に学ぶ教室のことであり、教師が主導的に知識や技術を教える教室ではないことを示している。ここでは、学習者は自らの能力・技術を使いながら、他者と協力的に会話を進めていくのである。

学習者が他者との違いに気づく場とは、学習者が他者と協働することによって、他者と自らの考えの相違に気づき、それを受容する教室であることを意味している。ここでは積極的に他者と話し合うことが求められ、その考えの違いが学習者自身の学びに繋がると考えられている。ここで述べられる受容とは他者の考えをそのまま受け入れるだけではなく、自分に取り入れて、考えを広げることを意味している。

学習者が自然に学べる場とは、学習者が緊張せずに学べる教室であることを表している。このような環境下では学習者たちの情意フィルター（affective filter）は低くなると考えられる。情意フィルターが低くなればよりいっそう学びが進むことになるであろう⁽¹⁾。

またロールプレイを行う際には人前で演技をすることに対して、積極的でない学習者もいるということに留意しなければならないだろう。そのような学習者が教室内に存在する場合、このような教室を作ることによって、その学習者の心理的負担を軽減することができるかもしれない。実際に本実践が行われた教室では、ロールプレイが行えないという学習者もしくはペアが発生するということは起こらなかった。これが授業の方法に起因するものなのか、それとも他の要因（例えば、学習者同士の仲が良かった、恥ずかしがりやの学習者がいなかったなど）に求めることができるのかどうかと言うことに関しては断言することは難しいが、一つにはこのような教室作りを目指したからかもしれない。

4.2 この授業では何に重点が置かれていたか

この授業において筆者が重点を置いていたことは以下の3点である。それは1. 学生の会話能力の上昇、2. 学生の社会的能力の向上、3. 互いに学びあう教室の作成である。1. と2. に関しては学生の能力に、3. はそのための学びを促す教室作りに関するものである

学生の会話能力は1. 流暢さ2. 正確さの両者に筆者は重点を置いていた。ただし、授業の進め方としては、正確さを追求するために流暢さが失われるということとは行われなかった。あくまでも本授業のロールプレイの主眼は「与えられたタスクを解決できるかどうか」である。その際に考慮されるべき能力として、流暢さを第一としながらも、同時に正確さも考慮されたということである。ここで述べられる流暢さには速く話すことのほかに、その場に相応しい社会言語能力も含まれる。例えば教師と話すとき、初対面の人と話すとき、友達と話すときにおいてはそれぞれに相応しい会話の方法（例えば敬意表現、話題など）をとることが望まれると考えられる。

学習者が学ぶことは、教室内を共同体とみなした場合、通常のロールプレイで培われるコミュニケーション能力に加えて、その場でふさわしい行動が取れる社会的能力であろう。ここで述べられている社会的能力とはオックスフォード（1994: 124）で述べられている社会的ストラテジーの理解と使用能力を意味し、2 人もしくは多人数の間で行われるコミュニケーションでは必要不可欠なものである。学習者が社会的能力を身に付けることは、教室内での活動をより活性化させることにつながり、引いては学習者の学びを促進する要因にもなるであろう。また多人数の教室で発生しがちな学習者同士がグループを作ってしまうというような自体も減らすことができるだろう。

互いに学びあう教室の作成は、このような教室の中で行われるロールプレイを行う場合、教師にとって考慮しなければならない課題だろう。例えば、教室の雰囲気作り・ペアの検討などである。教室の雰囲気作りは早期に行ったほうが良いと考えられる。ペアの検討に関しては、この実践においては発生することがなかったが、もし学習者同士の仲がよくない場合には、ランダムに決めるのではなく、ある程度介入する必要があるかもしれない。また加藤（2007）で提示されたように、協働学習の教室では「暗黙のルール」とでも呼べる、学習者同士が持つ見えないルールが存在するとも考えられる。「暗黙のルール」とは学習者同士に存在し明示化されない規則であり、協働学習が行われている教室ではある程度普遍的に発生しやすいと考えられている⁽²⁾。学びあう教室作りにおいては、この「暗黙のルール」が教室内もしくはグループ内に発生しているのかどうかを考慮することも重要となるであろう。

4.3 今後の課題

今後検討の余地のある課題としては少なくとも以下の4点が考えられるであろう。それは1. 学習者は他の学習者のロールプレイ中は何を学んでいるのか、2. 教師による訂正もしくはフィードバックはどこまで行えばいいのか、3. どのような教室であっても行えるのか、4. テストと評価

はどうすればいいのか、という4点である。なおこれらはこれから検討を加える課題であると共に、筆者が授業期間中に直面した問題でもある。

最初に第一の課題について述べよう。学習者が他の学習者のロールプレイ中に何を学んでいるのかということを完全に記述することは難しいだろう。なぜなら会話に関しては、その場で行われる瞬間的なものであるため、文法や作文のように学習者の思考過程を記録として明示化することが困難となるからである。しかしながら、学習者が何も学んでいないということは考えにくいだろう。もちろん何も学んでいない可能性もある。例えばあるペアが他のペアのロールプレイ中に、自分たちのロールプレイのための練習をしているなどの場合は、他のペアのロールプレイで学んでいることは考えにくいだろう。筆者が行った実践では、このような事態にならないためにも他の学習者のロールプレイ中も学べることを学習者たちに伝えた。この授業では学習者は自分たちのロールプレイ以外でも学べることを知っているのである。

次に教師による訂正もしくはフィードバックについて検討を行ってみたい。訂正はロールプレイ前のペアワーク時には行わないほうが良いと考えられるだろう。なぜなら訂正を行うことはロールプレイの特長である学習者たちの自由な会話を遮ってしまう恐れがあるからである。ペアワーク時に訂正を行うと、学習者たちは文法的に正しく話さなければならないと感じてしまうだろう。筆者の実践では、筆者はたとえ学習者が間違った表現を使っていることを聞いても、学習者から直接的に質問されない限りは訂正することは避けた。明示的に否定証拠を示すことはロールプレイが終わった後のフィードバックの時にに行った。

第三の課題、どのような教室でもこのような授業は可能かという問いに対して現時点では以下のように述べるができる。つまり、筆者は学習者のレベルや人数、個人ごとの性格や学習者同士の相性に合わせて教科書や時間配分、ペアの方法などの方法論についてはその場に相応しい手段をとるのが効果的であるが、その理論的な面に関して言えばどの教室であっても通用するであろうと考えている。

最後にテストと評価について述べたい。テストと評価は3章3節で述べたとおりに行われたが、これに関しては筆者の目指した教室下で行われたものであるため、他の教室では他の方法をとることが可能であろう。例えば、筆記テストを行わず会話テストのみで評価を下すことも大いに考えられるし、むしろ会話の授業であるならば推奨されるべきかもしれない。評価に学習者が加わることに限っては、評価の方法と基準、そして客観的に評価をすることを学習者に伝えるようにすれば、充分可能ではないかと筆者は考えている。

5. 結論

以上のように、本実践では、学習者が創造的に学びあうことができる教室を目指して、ロールプレイの授業を行った。この授業では学習者は学びあい推奨された教室文化の中、会話の構成

と方法を学んだ。そしてこの教室では学習者は他者と学びあう、もしくは他者の活動を見ることによって自らの学びに繋がられると考えられる。

本実践研究では今後考慮されるべきであろういくつかの課題が提出された。これらの課題を分析し次の実践に生かすことができるように配慮しなければならないし、そしてそれは互いに学びあう教室を作り出す上で必要不可欠な要素となることであろう。

注

- (1) クラッシュェン・テレル (1986: 45) では「情意フィルターを低めるような教室とは学習者の不安感が少なく、防衛的態度が見られない学習環境である」とされている。
- (2) 例えば、グループで会話を行う際に話を最後まで聞く、また自分の意見を話すなど、誰もはっきりと述べたり、紙に書いたりしない規則のことを指す

参考文献

- 池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言」『日本語学』、vol.23 1月号、明治書院、pp.36-50
- 池田玲子・舘岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために』、ひつじ書房
- ヴィゴツキー、L. 著 土井捷三・神谷栄司訳 (2003) 『「発達最近接領域」の理論——教授・学習過程における子どもの発達——』、三学出版
- オックスフォード、R.L. (1994) 『言語学習ストラテジー——外国語教師が知っておかなければならないこと』、凡人社
- 加藤伸彦 (2007) 「協働学習における暗黙のルール——読解授業の調査とインタビューからの研究」『日本語の授業場面における協同学習』、科学研究費補助金基盤研究 (C) (2) 研究成果報告書、pp.123-133
- クラッシュェン、S.D.・テレル、T.D. 著 藤森和子訳 (1986) 『ナチュラル・アプローチのすすめ』、大修館書店
- 国際交流基金 (2007) 『話すことを教える』、ひつじ書房
- スカセーラ、R.C.・オックスフォード、R.L. 著 牧野高吉訳 (1997) 『第二言語習得の理論と実践——タペストリー・アプローチ——』、松柏社
- ソロモン、G. 著 松田文子監訳 (2004) 『分散認知——心理学的考察と教育実践上の意義——』、協同出版株式会社
- 高岸雅子 (2003) 『日本語 TOTAL COMMUNICATION——絵カードブック』、凡人社
- 舘岡洋子 (2000) 「読解過程における学習者間の相互作用」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究セ

ンター紀要』23、pp.25-50

舘岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ——日本語学習者の読解課程と対話的協働学習——』、東海大学出版会

田中望 (1988) 『日本語教育の方法』、大修館書店

山内博之 (2005) 『OPI の考え方に基づいた日本語教授法——話す能力を高めるために——』、ひつじ書房

レイブ、J・ウェンガー、E.著 佐伯胖訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加——』産業図書

Oxford, R.L. 1997. Cooperative Learning, collaborative learning and interaction: There communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*. 81 (4) pp.443-456

Wood,D., Bruner,J., and Ross,G., 1976. The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, pp.89-100