

Role-play の利用に関する一考察

広島大学大学院 波多野 五 三

1. はじめに

言語運用能力 (Communicative Competence, 以下 CC) とは、言語的・非言語的脈絡において、発話者が自分の伝達意志を適切に伝え、話し相手の発話から必要な情報を得る能力であるといえる。こうした CC 習得を目的とした外国語教授アプローチ (Communicative Language Teaching) が提唱される昨今、本論文では、その具体的な指導技術の 1 つである role-play (以下 R-P) を取り上げ、(1)R-P の特性と利点、(2)R-P と伝達場面の類型化、(3)指導手順と留意点の 3 点を考察することにする。

2. Role-play の特性と利点

広義的には、劇化 (dramatization) の下位範疇に属するものと考えられる R-P は、我が国では「寸劇」という名で親しまれ、外国語教授指導技術としてばかりでなく、ホームルーム活動における問題解決学習の導入法としても広く利用されてきた。しかし、その定義は諸家によって多少異なる。たとえば、Celce-Murcia & Rosensweig (②: 250) によれば、R-P とは、外国語学習者が多様な役割を演ずる真に迫まった伝達場面の劇化であるが、Littlewood (⑧: 51) のように、コミュニケーションを目的とした言語使用という点では、cued dialogs においても R-P と同様の創造的な劇化が可能となるとする立場もある。しかし、いずれの場合にせよ、ある特定の伝達場面における言語の運用ということに関しては意見の一致がみられるようである。Holden (⑥: 9) は、R-P を “a type of activity in which the students are given fairly controlled scenarios or cuecards to interpret... a more controlled situation in which the students generally interact in pairs or small groups” と定義して、伝達場面における登場人物の行動様式や会話内容に具体的な指示を与えた劇化が R-P であると述べている。すなわち、R-P とは、架空の言語運用場面における役割演示をとおして、学習者に自由な言語使用の機会を与える即興劇的言語活動であるといえる。

この場面設定と役割の創作は、演示参加者 (role-players)、観衆 (non-participants or the audience) および教師が行なうものであるが、参加者が日常生活における自分自身の役割を演ずるのか、それとも全く架空の役割を演ずるのかという役割採用 (role-adoption) に関しては、本論では後者に焦点を合わせて論を進めることにする。その理由としては、Haycraft (⑤: 87) が指摘するとおり、自分とは直接何ら関係のない役割を演ずることにより、学習者は自分にあてがわれた役割という心理的マスクのおかげで、発話中に文法的な誤りをおかすことに対してより寛容になれるからである。このように、R-P には、学習者心理に有効な働きを示す要素があるばかりでなく、新しい発話や行動様式および言語的・非言語的コミュニケーション方略を試すための表現領域と手段の自由がある。R-P の有効性について Littlewood (⑦: 199) は、R-P においては、(1)言語が伝達手段として使われていること、(2)言語的・非言語的要素からなる行動単位の 1 部分として言語が取り扱われていること、(3)言語が場面のもつ脈絡の中に組み込まれて

いることの3点を挙げ、R-Pが言語要素ばかりでなく、言語運用上の言語外決定要因 (extralinguistic determinants) も包含していると述べている。一方、Donahue & Parsons (④: 361) はR-Pの利点を次のようにまとめている。

- (a) R-Pは、文法・発音などの言語体系ルール (technical rules)と言語使用ルール (appropriate rules) の双方を教授するのにふさわしい環境を提供する。
- (b) R-Pは、異文化理解を目的としたグループ活動の場をもたらす。
- (c) 学習者は、伝達場面における自分と他人の行動様式の類似点や相異点を評価できる。
- (d) R-Pは、新しい問題を新しい方法で解決するための手段を提供する。
- (e) R-Pのもつ問題解決学習という特性は、学習者の異文化体験によって生じる心理的疲労感を軽減する働きがある。

要約すれば、R-Pにおいては、学習者が、目標言語の社会言語的・文化的な脈絡におけるコミュニケーションのための言語使用を体験しながら、言語・意味・行動様式など様々な見地から、対人相互作用的潜在性と目標言語体系に対する理解を深めていくことが予期されているのである。

3. Role-play と situation の類型化

3.1 Typology of role-play

目標言語の社会言語的・文化的なルールを学習者に習得させるためには、学習者が自分の発話や行動の適切さ、正確さを確認し評価する機会を設けなければならない。Rivers (⑩: 186-7) が指摘するとおり、会話の始め方と応答のし方 (initiation of interaction, responding, etc.), 話題の選択や場面の違いによる言語レベルの認識 (attitude, topic, register, style, etc.), 発話内行為や身振り言語の中に隠れた意味の発見など、会話における目に見えないルールの習得は、言語運用体験をとおしてはじめて可能になるのである。

そこで、学習者にどのようにして言語使用を実行させ、行動上の適応を促すかについては、experimental role-play (以下E-R-P) と diagnostic role-play (以下D-R-P) の2つのアプローチが考えられる。前者は、最も幅広く用いられているタイプで、言語材料の提示とドリルから自動的な発表能力養成を目指した口頭練習への展開といった伝統的な順序に従うものであり、言語項目の統合的提示と十分な口頭練習ののちに、実際の言語運用場面で学習者がどれだけ既習事項を再生できるかを実験してみる活動である。一方、後者は、初期の段階から学習者を伝達交渉場面に親しませ、各時点において学習者が運用可能な言語能力すべてを駆使して伝達目的が達成できるか否かを体験するタイプで、換言すれば、より効果的で適切なやりとりには、いかなる言語要素が提供されるべきであるか、どんなコミュニケーション方略が操作されるべきであるか、どのような行動が予期されているかなどの点を明確化し、選定・学習する活動である。このアプローチにおいては、誤りの指摘・訂正や習得援助・強化操作は、学習者の言語ニーズや、発話および伝達行為の欠陥に関する学習者自身と教師の診断に応じて、言語運用後 (演示後) になされるものである。E-R-P と D-R-P の差異は下に示すとおりである。

E-R-P: presentation and drill → practice in context → autonomous production

D-R-P: contextualizing activity → specification of language needs → actual language use → specification of communication deficiencies → pedagogical support

3.2 Contextualization of situations

学習者を積極的にR-Pに参加させるためには、コミュニケーションを開始させる基本的な情報が参加者全員に提供されなければならない。やりとりのきっかけとなるべきこの情報 (cue-

ing information, 以下 CI)は、台本 (cue cards), 絵図, 音声などの媒介をとおして与えられるが (⑥: 42), それは、参加者が関与する伝達場面がどのように具体化され進展するかということに関して概括的な知識を供給するためのものである。一般的に、CI は、伝達場面に関するものと登場人物の役割に関するものの2種に大別される。前者は、location, time, physical setting, identities and interrelationships of charactersなどを簡潔に描写したものである。後者は、各登場人物の communicative aims, personality, mannerism (attitude, style, etc.), emotion, occupation, age, sex, appearance などについて言及している。CI は、場面の性質と R-P のタイプによって参加者人数分の別々の cue cards に書かれて与えられることもあるが、いずれにせよ、演示参加者間の自由なやりとりの進展に応じて創造・交換されるべき「意味」(what to communicate) に間接的な示唆を与えるよう計画されたものであり、表現形式や発話内の言語項目 (how to communicate) に人為的な制約を加えたり、やりとりの結果を前もって決定するようなものであってはならない。

より自由な cueing においては、役割設定に関する詳細な説明が省略される傾向にあり、この場合、situational scenario が包括的な cue としての役目を果たすことになる。このような場面 CI は、学習意欲と想像力を促進し、独創的な発話を誘発するものであり、こうした理由から、中級以上の学習者により効果的であると考えられる。この場面 CI は、伝達目的と対人相互作用的要因から次の3種類に大別できる。

(a) Episodic — その場限りの短期間のやりとりに基づくもので、登場人物は質問の応答や提案の受諾・拒絶などをとおして、自分の言いたいことを相手に伝える。

Example (②: 143)

Tell the ticket agent that you want to go to Philadelphia. She asks whether you want to go by Metroliner or by regular train. You say you think you'll go by Metroliner this time, and ask when the next one leaves. She says the 2:00 train is full, but ...

(b) Socio & Trans-cultural — 異文化間コミュニケーションを取り扱うもので、参加者は母国語と目標言語間の社会文化的規範の相異点および類似点を認識する。

Example (⑨: 358)

An American family asks you for dinner. They pick you up and take you to their home. They are very nice and try hard to make you forget how nervous and afraid you are about your English and the new customs. The wife has made a special dinner for you and has used her best dishes and tablecloth. She serves the food and you take a lot of the main dish to make her feel happy. You taste it and you *hate* it! It has liver in it and you never eat liver. She is waiting to see if you like the food. What do you do?

(c) Problem-solving — information-gap や何らかの (e.g. 心理的な) 衝突・ジレンマを含んだ偶発的な架空の出来事からなるもので、すべての登場人物が満足のいく解決策を案出することにより伝達目的が達成される。

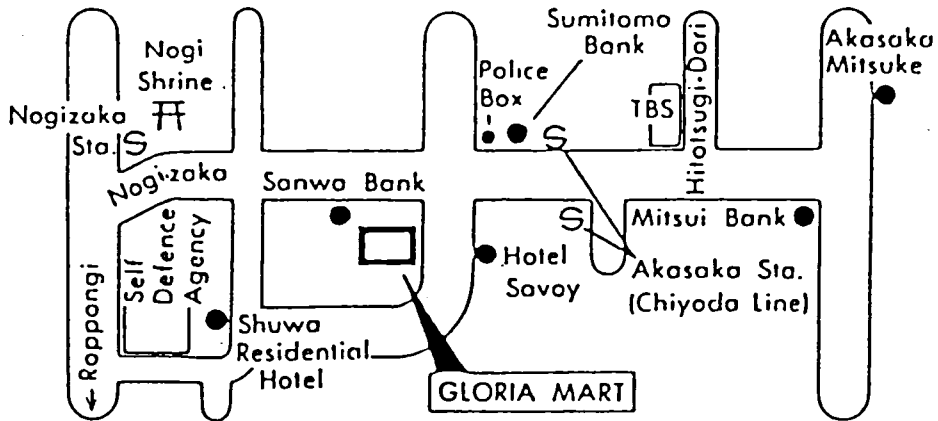
Example (⑩)

At 6:30 p.m. Sue Allison, a little girl, finds Mrs. Komer's dog dead in an alley-way which is the common driveway to garages owned by four separate houses. The owners of the houses came running outside when they hear Sue, the little girl, crying out. They gather around the sobbing child and the dead dog, Fluffy. Mrs. Komer tries to find out how her dog was killed. She questions her neighbors.

これらの定型化した situational cues に加えて、学習者のニーズやR-Pの性質などにより他の種類の CI も考慮されるべきであろう。そこで、D-R-Pの一部と考えられる場面の脈絡化活動を例に挙げ、言語ニーズと機能カテゴリーの具体化および登場人物間の相互関係の創作活動を概説することにする。この学習者中心の言語活動は次の手順によって行なわれる。

(a) 一枚の地図やひと続きの絵が与えられ、参加者はこれらをもとに、架空の伝達場面や登場人物を創作する。

Example (㊸)



(b) できるだけ多くの言語運用場面を案出し、やりとりにおける対人相互作用的要因から、functional units と communication acts を一般化する。

Example

Functional Units	Communication Acts
(a) identifying	to name streets or buildings
(b) giving directions	to show the way to the nearest bank or the subway station
(c) greeting	to talk with an acquaintance for a while
(d) information-giving / getting	to call the hotel receptionist to ask if there is any vacancy
(e) satisfying curiosity	to ask the crowd how the traffic accident happened
(f) apologizing	to apologize to the pedestrian you bumped into
(g) complaining	to tell the shopkeeper that his vending machine is out of order
(h) establishing relationship	to invite someone to dinner
(i) appealing	to sell baked potatoes on the street
(j) lying	to make up some reasons for being late for the date
(k) giving / following advice	to ask about or recommend the most reliable bank
(l) threatening	to break into a bank
(m) appeasing	to persuade the burglar to surrender

(c) 次にあげるような疑問点を明確化させることにより伝達場面の内容を細分化する。

- When did / will this specific event take place?
- Where did / will it happen?
- Who got / will get involved in the interaction?
- What were / are the interrelationships among them?
- What did / will they aim to do?
- Why did / will they negotiate?
- How did / will they achieve their communicative purposes?
- How did / does the situation develop?

さらに、こうした脈絡化における任意の要素の変換が、Di Pietro (③)の唱導するような 'open-ended scenario'に通ずることも忘れてはならない。

4. Role-playの手順と指導上の留意点

(A) Presentation

Purposes - R-Pの枠組みについて方向付けを行ない、CIを与える。

Points - E-R-Pでは、教師は必要に応じて、演示前に語彙、イディオム、慣用表現などの言語材料を提供しておく。D-R-Pにおいては、場面 CI のみが与えられるが、どちらの場合も、situational topic は学習者が概念的に処理可能な範囲におさまる興味深いものでなくてはならない。

(B) Preparation

Purposes:

- やりとりにおける登場人物間の関係を確認し、場面の脈絡化をはかる (D-R-Pのみ)。
- 役割の配分をきめる。
- 既習言語項目とコミュニケーション方略の選定を促す。

Points:

- cued dialogs やフィルムなどの warm-up activity を行なう。
- 観衆は小道具をととのえる。

(C) Enactment

Purposes:

- 既習言語項目の新しい組み合わせをためしてみる。
- 言語的・非言語的伝達能力を駆使することにより表現領域の拡大をはかる。
- 目標言語のコミュニケーション方略について言語使用体験から仮説をたてる。

Points:

- 演示を緊迫したものにするためにも観衆は必要である。
- すべての演示者が均等に発話するよう配慮する。教師も 'prompter' として演示に参加したり、演示者や観衆からの質問に答えるなどして 'intervene' してもよいが、演示の流れを遮ってはならない。
 - 言語知識の欠如が演示の流暢さや意味のやりとりを妨害するようであれば、母国語使用が許可されうる。

(D) Reenactment (optional)

(E) Follow-up

Purposes - 言語の正確さ (grammatical competence), 発話および行動様式の適切さ (func -

tional competence), やりとりの有効性 (strategic competence) などを中心に(①), 演示について意見交換する。

Points:

- E-R-P, D-R-P 双方において, 教師は学習者のおかした文法的誤りを必ずしもすべて訂正しない。D-R-Pにおいては, 習得援助・強化操作は, 学習者のニーズと教師の診断によって, 最も必要とおもわれた場合に行なう。
- ディスカッションの際に, 録画した演示を再生する。

5. おわりに

R-Pの最大目的は, 既知の文法知識や習得済みの言語能力をもとに, 言語ニーズの明確化や新たな言語的・非言語的な体験をとおして, 学習者に目標言語体系の sociolinguistic rules of language use in context を習得させることである。また, R-Pの成功の鍵は, 準備・演示段階における参加者全員の熱意にみちた創作活動と教師のはたらきかけであることも念頭においておく必要がある。

〔参考文献〕

1. Canale, M. and M. Swain (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing," *AL*, 1 / 1, 1-47.
2. Celce-Murcia, M. and F. Rosensweig (1979) "Teaching Vocabulary in the ESL Classroom," in Celce-Murcia, M. and L. McIntosh (ed.) (1979) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 241-257.
3. Di Pietro, R. J. (1982) "The Open-Ended Scenario: A New Approach to Conversation," *TESOL Q*, 16 / 1, 15-20.
4. Donahue, M. and A. H. Parsons (1982) "The Use of Roleplay to Overcome Cultural Fatigue," *TESOL Q*, 16 / 3, 359-365.
5. Haycraft, J. (1978) *An Introduction to English Language Teaching*. London: Longman.
6. Holden, Susan (1981) *Drama in Language Teaching*. London: Longman.
7. Littlewood, W. T. (1975) "Role-Performance and Language-Teaching," *IRAL*, 13 / 3, 199-208.
8. _____ (1981) *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Paulston, C. B. (1974) "Linguistic and Communicative Competence," *TESOL Q*, 8 / 4, 347-362.
10. _____ (1975) *Developing Communicative Competence: Roleplays in English as a Second Language*. The University Center for International Studies, University of Pittsburgh.
11. Rivers, W. M. (1981) *Teaching Foreign-Language Skills*. 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press.
12. Stevick, E. W. (1982) *Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. *Tokyo Weekender*, X / 21, 1979.