『言語情報学研究報告』No.10（2006）

会話教材としての TUFS 日本語会話モジュールの使用－インドネシア北スマトラ大学でのアクション・リサーチ－

松本　剛次
（国際交流基金派遣日本語教育専門家／東京外国語大学博士後期課程）

1. はじめに

本論文は，筆者が，インドネシアにある北スマトラ大学で課外活動として行なった TUFS 日本語会話モジュール（以下「D モジュール」）を利用した会話クラスでのアクション・リサーチ[1]（以下 AR）からの報告である。このクラスは正規の授業ではない課外授業として，2004 年 9 月から 2005 年 3 月まで，不定期ながら 5 回に渡り行なわれた。

D モジュールはインターネット教材である。しかし現地ではインターネット事情がよくないため，CD-ROM に焼いたものが教材として使用された。授業はクラス単位での授業で，基本的に，1 クラスで 1 つの CD-ROM と一台のパソコンを使用し，プロジェクターでパソコンの画面を投影しながら，教師である筆者がクラス運営の中心となって教室活動を進行するという形で進められた。学習者は大学で日本語を専攻している 3－4 年生の学生 5－10 名で D モジュールが対象として想定している初級終了のレベル（日本語能力試験 3 級程度）のレベルであった。

AR としてのこの授業実践の目的は，教材として D モジュールをどう利用するのが効果的か，ということを探るところにあった。リサーチクエスチョンとしてより明確に示すと，「D モジュールの特性（利点）と限界は何か。それを補うためにどのような活動を取り入れるとよいか」「会話クラスで教材として D モジュールを使用する場合，どのような教室活動をそれに加えるとより効果的か」という問いである。その問いに答えるべく，期間中，筆者は授業の模様を毎回授業日誌という形で記録，公開し[2]，学習者の反応を踏まえた上で先行研究や先行実践のレビューも随時取り入れながら改善策を考え，それを実行する，という作業を繰り返した。また，授業の成果を学習者同士が行う実際の日本語会話から判断するため，授業中に行われた学習者同士によるロールプレイなどの会話や授業中に行われた教師である筆者と学習者のはできる限り IC レコーダーで録音され，必要に応じて文字化，分析が行われた。

---

[1] アクション・リサーチとは，「自分の教室内外の問題及び関心事について，教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される，システマティクな調査研究」（横溝 2000:17）と定義される実践を通しての研究活動である。

[2] この授業日誌はメーリングリストを通して COE 第二言語習得班（日本語）のメンバーに公開されていた。

2. Dモジュールの「会話教材」としての利点と限界

授業を開始するに当たり，筆者はまず，e-learningの特性についてその長所・短所を整理した高見沢（2004）などを参考に，Dモジュールがその機能上有している会話教材としての特性の分析を行った。その結果，以下の7点が会話教材としてのDモジュールの利点として見出された。

① 見出しで取り上げられている「機能」と対応したスキットがある。
② スキットは音声付の動画で見ることが出来る。
③ 動画だけを拡大して再生することが出来る（これが出来るのはCD-ROM版だけ。）
④ 男性の台詞だけ，あるいは女性の台詞だけを再生することができる。
⑤ 1ターンずつ，映像と音声を再生させることが出来る。
⑥ 映像•音声と共に，1. 日本語，2. 英語，3 日本語と英語で，スキットの台詞を文字として表示できる。
⑦単語の英訳を表示させることが出来る。

これらはリピート練習をする際や，一つ一つ内容について確認をしながら学習を行う際に有効な機能である。

しかし，これらの特性は，Dモジュールの利点を示していると同時に，限界も示しているものでもあった。その限界とは即ち，「スキットを確認して，繰り返せば，会話の能力は身につくのだろうか」という根本的な問いである。

この問題については，たとえば岡崎・岡崎（2001：81−82）では次のように述べられている。

> 意味のある会話のできる力は，文法についての知識だけで構成されているのではない。他に，適切な状況で適切なことが言える力，会話を切り出したり会話に入ったり会話を終わらせたり，あるいは一貫性を持って話が展開できたりする力，また，自分の言いたいことを効果的に伝えたり，また上手く伝えられない場合には適当なストラテジーを使って切り抜けたりする力などは文法知識に勝るとも劣らないくらい重要である。

岡崎・岡崎が指摘しているのは，つまり，会話の力というものは，どんな場面でどんな話題を出すか，どう会話を進めていくか，といったいわゆる「会話のストラテジー」を指導しなければ伸びるものではない，ということである。会話教材としてDモジュールを考えた場合，欠けているのは，この「会話のストラテジー」に関する指導項目である。実際，単にスキットを示し，それを繰り返し練習し，シュチュエーションを変えて会話を練習する，という初級レベルの会話の授業では基本的なものとされている流れ[3]で授業を行った後

[3] 例えば，川口・横溝（2005）では初級段階でのスピーキングの指導の基本的な流れとして，「学習項目の提示と文法説明」→「機械的ドリル」→「コンテクストの中の練習」→「ペアワーク」→「ロールプレイ」というものを挙げている。

で，確認として学生同士で行わせたロールプレイ会話は以下のようなものになっていた。

例 1：朝友達に会って挨拶するロールプレイ

A	おはようございます。
B	おはようございます。
A	お元気ですか。
B	はい元気です。
A	朝は何時に起きますか。
B	6 時に起きます。
B	「A 名前」さんは何時に起きますか。
A	私は 6 時に起きました。
B	何をしますか。
A	今から友だちと行きます。
B	さようなら。
A	さようなら。

例 2：友だちからものを借りて例を述べるロールプレイ

A	こんにちは。
B	こんにちは。
A	きょうはどうでしたか。
B	今日は忙しいですが，面白かったです。
B	あー，お元気ですか。
A	はい，元気です。
B	今日はどうですか。
A	あー，今日は頭が痛い。
A	あー，宿題がたくさんありますから。
B	あのう，本がありませんですか。
A	何の本ですか。
B	日本語の本です。
A	ああ，私の本を貸してもいいですよ。
B	ああ，そうですか。
B	どうもありがとうございます。
A	いいえ，どういたしまして。

例 3：友だちに自分の過失を詫びるロールプレイ

A	「B 名前」さん，こんにちは。
B	こんにちは。
A	「B 名前」さん，すみません。
A	わたしはきのう，約束を守ることが出来ませんでした。
B	ああ，どうしてですか。
A	きのう，母はパダンから来ました。
B	あー，どうしてお母さんが来ましたか。
A	あー，母は私に会いたいですから。
A	「B 名前」さん大丈夫ですか。
B	大丈夫です。
B	また今度はしないでください。
A	ありがとう。

どうだろうか。会話としては成立しているものの，これらは「自然な会話」であるとは言えないであろう。ほとんどすべてが「質問」と「答え」という一対のペアの繰り返しに過ぎず，また，お互いに結果や帰結点が見えているためか会話の進行が予定調和的なものになってしまっている。会話が会話であるための「やりとり」あるいは「意味の交渉」というようなものはここには見られない。

この結果から，「自然な」会話を目指すのであれば，「自然な」会話とはどのようなものであるかをまず学習者に知らせる必要があり，そしてそのために必要なテクニック（＝ストラテジー）を教師は指導する必要がある，と筆者は考えた。残念ながら，その部分（会話の特徴やストラテジーの使用）は現時点での D モジュールはカバーしきれていない。今後，それを D モジュールに取り入れていくためにも，まずは，教師が教室活動として D モジュールが持っていない機能を補う必要がある。そのような考えから，筆者は自身の授業活動に，自然会話の特徴を学習者に意識させる，という活動と，それを踏まえた上での話し方のストラテジーの指導，という活動を取り入れることとした。

3. 自然会話の特徴と D モジュールのスキット

しかし，ここで，次に出てきた問題は，「では，自然会話の特徴とはどんなものなのだろうか」という問いと，「D モジュールのスキットは，その「自然会話」の例として提示するに足りるものになっているのだろうか」，という問いであった。

自然会話分析は近年研究が著しく進んでいる分野である。例えば，前述の岡崎・岡崎（2001）では書きことばと比べた話し言葉の特徴として次の 7 点が挙げられている（p.71）。

（1） 発話は完結された文では構成されていない。変わりに，句や節で構成されている。

（2） 双方で共有されている旧情報を最初に持ってきて，それに新情報を提供する形をと

る。
（3）　相手との間に距離をおかず，個人的にかかわりを持っていることを強調する。
（4）　語彙や文体などに公的性格があまりない。
（5）　文法によってではなく，隣り合って言われることによって命題間の関連性を示す。
（6）　修整や繰り返しを多用する。
（7）　フィラー，ポーズ，イントネーションがある。

では，D モジュールのスキットはどうであろうか。そのスキットはこれらの自然会話の特徴を有しているであろうか。先の学習者のロールプレイと対応する機能のスキットを以下に例として示してみたい。

スキット番号1：挨拶する

A:	あ，斉藤先生。 おはようございます。
B:	おはよう。
A:	先生，今日は朝から授業ですか。
B:	いいえ，午前中に会議があるんです。 **山田君は。**
A:	私は２限目から授業です。
B:	**もう，十時半ですよ。**
A:	あっ，本当だ。 急がないと。 お先に失礼します。

スキット番号2：感謝する

A:	先生，ここに印鑑をいただきたいのですが。
B:	**ああ，科目の変更ですね**。 分かりました。 はい，どうぞ。
A:	ありがとうございます。 **それから**，この本をお返しします。 長い間ありがとうございました。
B:	いえいえ。 で，役に立ちましたか。
A:	ええ，とてもおもしろくて，勉強になりました。
B:	そう，それはよかった。

スキット番号5：謝る

A:	失礼します。
B:	どうぞ。
A:	先生，レポートを提出しに来ました。
B:	**えっ，レポートですか。** たしか締め切りは先週の金曜日でしたよね。
A:	遅れてすみません。 風邪で寝込んでしまいまして･･･。
B:	そうですか，でも，そういう場合も電話かメールであらかじめ連絡してくださいね。

A:	分かりました。 これから気をつけます。
B:	**で，風邪のほうは。**
A:	もう，すっかり良くなりました。

注目したいのは網掛けし太字で示した部分[4]である。まず，スキット１ではＢ（教師）はＡ（学生）の質問に答えた上で「山田君は」と聞き返している。先に示した学習者たちであれば，ここは「山田君は何がありますか。」などと「文」にしてしまうであろう。また，「もう十時半ですよ。」というのはＡの回答に対する反応，フィードバック，コメント的な発話であるが，「急ぎなさい」という意味の間接表現として機能している。このような間接表現も会話のストラテジーの一つである。前述の学習者たちは恐らくまだこのような間接表現を使うことは出来ないと思われる。同様の間接発話のケースはスキット５の「えっ，レポートですか」という表現にも見られる。これはそれに続く言葉で確認できるように，「今頃出してもだめですよ」という意味である。

また，スキット２ではＢ（教師）は「ああ，科目の変更ですね。」と述べている。これはＡ（学生）の発話に対する反応であるが，質問に対する答えではない。学習者によるロールプレイでは単に質問と答えが繰り返されているだけであるというのは先に見たとおりであるが，これは会話のやり取りには質問と答え意外にも様々なバリエーションがあるということを示しうる例になるものである。またＡは「それから」という接続詞を使うことで，ターン（発話権）をキープするというテクニック（ストラテジー）も用いている。このような接続詞のストラテジー的な使用も会話の特徴と言える。スキット５における「で，風のほうは。」の「で」は，今度はターンを取るときに接続詞をうまく使っている例である。

このように，人工的に作成された会話ではあるが，Ｄモジュールのスキットもある程度は自然会話の特徴やテクニックといったものを備えており，そこに学習者の意識を向けさせる（焦点化させる）ことは可能であると考えられた。

4.「タスク」という考え方とロールプレイ

次に，筆者は会話力を高めるための応用練習の手段としてのロールプレイに注目し，これまでにロールプレイについてどのようなことが言われ，どのようなことがなされているのかについて，先行研究を調べてみた。先に述べたように，学生のロールプレイの問題点の一つは結果や帰結点がお互いに見えているからか，予定調和的で意味交渉のないものになってしまっているという点であった。このロールプレイと意味交渉というキーワードから行き着いたのは「タスク」という考え方と，その効果的なやり方についてである。この「タスク」についてとその特徴についても岡崎・岡崎（2001）述べられているので以下に引用したい（pp.17-18）。

---

[4] これらの網掛けや太字は筆者が施したものである。原典であるＤモジュールにはない。

タスクの特徴としてはピカらは work，activity，goal の三つのキーワードを挙げている(Pica et al.1993)。つまり，タスクとは，言葉を使って，互いに協力し合って，一つの目標に向かう活動である。タスクは基本的にペアを含むグループで行なわれる。達成されるべき課題がある。したがって，タスクにおいては，目標達成する過程で意味交渉が頻繁に起こり，はじめは理解できないインプットであっても理解可能とされ，他方アウトプットも相手に理解可能なように言い直されていく。この意味で，タスクは，インプット，アウトプットの両面から言語習得を促進する意義を持つといえる。

しかし，ピカらによれば，どのようなタスクであっても同じように第二言語習得に貢献するのかと言えばそうではない（Pica et al.1991）。情報の所在，情報の流れの方向，結果の有無から，タスクを分類した結果，特定のタスクが，第二言語習得の促進に強く寄与するかどうかを見るのには，三つの軸があることが明確になったとしている。第一は，グループメンバーからの情報提供が義務的か，それとも自由かという軸である。メンバー全てが義務的に，自分が持っている情報を提供しなければならない場合には，その分意味交渉が頻繁にかつ丁寧になることが予想される。第二の軸は，情報の流れである。情報の流れが A さんから B さんへというように一方向に流れる場合よりも，A さんから B さんへ，B さんから A さんへというように双方向の流れがあるほうが意味交渉は頻繁に起こるであろう。第三の軸は，答えがただ一つしかないのか，それとも複数あるのかという軸である。答えが一つしかない場合には，その一つの答えに至るためには頻繁で丁寧な意味交渉が必要になるであろう。何れのばあいも意味交渉が頻繁で丁寧であればあるほど，理解可能なインプットも理解可能なアウトプットも豊富になり，その結果，第二言語習得が促進されるとされた。

言葉を使って，互いに協力し合って，一つの目標に向かうという意味で，ロールプレイもタスク活動の一つであると言える。そして，意味交渉が活発に行われるロールプレイを設定するには情報提供が義務的で，情報の流れが双方向，そして，答えがただ一つになるような状況を設定することが望ましいということになる。

5. 授業計画の立案

以上，単に D モジュールを会話の「例」として提示し，その会話を確認して繰り返し，そこでの文型を用いて応用的な会話の練習をする，という活動だけでは，学習者は会話の特徴やストラテジーを習得することは出来ない，ということ，またロールプレイもそれが予定調和的であっては会話が会話であるところの「意味の交渉」とはならないこと，を先行研究と実際の学習者の会話例を参考に見てきた。しかし，一方では D モジュールのスキットは人工的に作られた会話ではあるものの，自然会話の特徴もある程度備えており，会話の特徴やストラテジーを意識化させる際に使えそうことを確認し，いくつかの点に注意すれば「意味の交渉」が活発になるロールプレイを設定することも可能であるということも，確認できた。これらの活動を取り入れ，さらには第 2 章で検討したようなウェブ教材，e-learning 教材としての利点も出来る限り生かした形で，一例として会話のストラテジーの一つであるいわゆる「前置き表現」に焦点を当てた授業の流れを設計したみたとこ

ろ，以下のようなものとなった[5]。

授業時間：90分

授業目的：人に質問する時に必要な「前置き表現」を中心に，質問の会話展開の基本的な形を習得する。

授業の流れ：

1　ウォーミングアップ

「レバラン[6]の休みは何をしましたか。」というテーマでウォーミングアップ的な自由会話を行なう。

2　学習目的の確認

「今日はいろいろな形の『人にものを尋ねる・質問する』会話を練習したいと思います。」

3　学習目的の詳細の確認

「『人にものを尋ねる・質問する』のは例えばどんな時ですか？」

「今日は特に『金額についてたずねる』『経験についてたずねる』『場所についてたずねる』『手段についてたずねる』『能力についてたずねる』『程度についてたずねる』『時間についてたずねる』『特長についてたずねる』を例に挙げて練習してみましょう。」

4　予備知識の確認

「じゃあ，たとえば『金額についてたずねる』時，日本語ではどのように言いますか？」

「『経験についてたずねるときは？』

（以上のようにたずねて，各機能のキーセンテンスのみを学習者から引き出す。）

5　予備知識の詳細の確認

「でも，突然人に何かを聞くのも失礼ですよね。質問をする前にどう言えばいいですか？」

6　主教材の提示

「では，ここで質問をする前にどんなことを言っているか，しているかに注意してスキットを続けて見てみましょう」

7　主教材の内容確認

「スキットではどんなことが行なわれていましたか？　質問を切り出す前にどんなことを言っていましたか？」

（以上のようにたずねて，ここで使われていた「すみません，・・・たいんですが…。」「・・・てもいいですか。」「・・・たいんですが…。」などの前置き表現を取り出して指導する。）

8　主教材の発音練習と機械的ドリル

「では，スキットを繰り返して言ってみましょう。」

「それぞれの役になって，言ってみましょう。」

（ここから以下は各機能ごとに行う。）

9　主教材の解説

5　この授業の流れの大筋は高見沢（2004）に基づくものである。

6　「レバラン」とはイスラム教における断食明けの大祭のこと

「ここで使われていた「キーセンテンス」は何でしたか？」

10　主教材の詳細な解説

「ここで使われていた「前置き表現」はどんなものでしたか？　どうしてそのような前置き表現をしたと思いますか？」

11　文型定着練習・文法定着練習（コンテクストの中での練習 1／ペアワーク）

「では，ペアで簡単なロールプレイをしてみましょう。」

（ここでのロールプレイは「文法・文型定着」が目的。よって「意味の交渉」にはこだわらない。）

12　応用練習（バリエーション）の提示（コンテクストの中での練習 2）

「では，ちょっとこの練習問題をやってみましょう。」

（選択肢回答方の練習問題を各機能 2 問提示）

13　応用練習のヒント

（様子を見てヒントが必要そうであればヒントを提示。）

14　応用練習（コンテクストの中での練習 3／ペアワーク）

（練習問題をロールプレイ的に実演。）

15　タスクの提示とヒント

「では，次はこのロールプレイをしてみましょう。」

（ここでのロールプレイの目的は「意味の交渉」よって意味の交渉が活発に起きるロールプレイを設定。）

16　タスクの実施と報告

（ペアによるロールプレイの発表。及びその録音会話を聞いての振り返り。）

6. 授業結果の観察・分析・考察

6-1. 会話の特徴，ストラテジーの意識化，焦点化

以上のように設計した授業の流れに基づき，実際に授業が行われた。ここでは，その成果について録音された資料を基に振り返ってみたい。まずは，この授業で取り入れた「会話の特徴，会話のストラテジーに学生の意識を向かせる」という活動についてである。しかし，これについては，録音がうまく出来なかったという事情から，先に授業の流れを示した「前置き表現」へ焦点を当てたものではなく，それとは別の回に行われた「相づち」に焦点を当てた授業から，その活動の後に行われた教師である筆者と学習者のやり取りを録音資料を基に再現してみた。なお，この焦点化はＤモジュールのスキットからでなく，学習者同士のロールプレイを聞かせてからそれと比較する形で筆者が学習者の一人と行ったロールプレイ会話を録音したものを聞かせた後でのものである。

（T：教師（筆者），S：学生）。

T：でも，私のときと，二人の時と，何が違うと思いました？　私の話し方と，学生の話し方で，何が違います？　違いが分かりました？

S：[学生同士，小声で相談]

T：うん，私の話し方と，二人，学生同士の話し方で。何が違うと思いました？

S：[学生同士，小声で相談］ に，せ，積極的？
T：どうですか。
S：あっ，えっ，ええと，
T：私の話すときは・・・。
S：先生に（はい），あー，先生は・・・。
[ここでテープ（T1 と S1 のロールプレイ）をもう一度再生]
[学生は再生中「はい，はい」「そうですね」などを口に出したり，そこで頷いたりしている。]
T：そうですね，日本人は，話すときは，「そうですか」「そう」「はい」，
S：「はい」「うん」
T：とか「あっ，・・・ですか」
S：「・・・ですね」
T：こういった言葉ですね。日本語で「あいづち」。
S：あー，相づち。
T：と言います。
S：はい。
T：こういった「相づち」があったほうが，やっぱり会話が「いい」ですね。うん。相づちがないとさっきみたいに「質問」「答え」「質問」「答え」「質問」「答え」でしょ。
S：はい。
T：だから，「質問」「答え」でこう「相づち」「相づち」。
S：はい。
T：うん。

このように教師によるある程度の誘導が必要ではあるが，学習者の意識を会話の特徴やストラテジーといった部分に向かせることは可能であった。ここでは，焦点化されたのは「相づち」のみであったが，誘導の仕方によっては「相づち」以外にも，例えば「繰り返し」「言い換え」や「重なり（オーバーラップ）」といった語レベルでの会話的特長や「文ではなく，句・節単位での発話が多いこと」「いわゆる「相づち」のみでターンのやり取りが行なわれることも多いこと」といった発話単位での会話的特徴などにも，学習者の焦点を持っていくことは可能であると思われる。また，今回は私自身の会話を「気づき」のための資料として用いたが，もちろん D モジュール自体のスキットをその「気づきのための資料」として用いることも可能であろう。しかし，そのためにはモジュールとして一つ一つを切り離して使うのではなく，気づきのための方向付けとなるタスクを与えた上で（例えば，会話は文のやり取りではなく，句や節のやり取りで成り立っている，ということを気づかせるために，「それぞれの発話の長さに注目して，以下のスキット（複数指定）を聞いてください。どんなことに気がつきますか？」というタスクを与える，など）いくつかのスキットをまとめて聞かす，という作業が必要ではないかと考えられる。また，文字化資料を見ると改めていろいろなことに気づくということもあるので，スクリプトを効果的に利用する，ということも有効な手段として考えられる。相づちやフィラーなどの要素

については，それを太字で示すなど，卓立性を高めるいわゆる「視覚的インプット強化」の手法なども有効であると思われる。

6-2. ロールプレイ

次に，Pica らのいう第二言語の習得に寄与するタスク設定の 3 つの軸を意識して作成したロールプレイの成果についてみてみることとしたい。今回設定したのは次の 3 つのロールプレイであった。

ロールプレイ 1「金額」

A：あなたは新しい NOKIA の携帯電話が買いたいです。いろいろなお店を回って，どこのお店がいちばん安いか探しています。お店の人に，新しい NOKIA の携帯電話はいくらか聞いてください。そしてサンプラザ[7]ではその携帯電話がもっと安かったこと（3 万ルピア）だったことを伝えてください。

B：あなたは携帯電話屋の店員です。お客さんが来ました。新しい NOKIA の携帯電話の値段（3 万 5 千ルピア）を教えてください。お客さんがそれが高いと言ったら，もっと安い携帯電話を勧めてください。

ロールプレイ 2「手段」

A：あなたは携帯電話の店で新しい NOKIA の携帯電話を買いました。お金を払う時に持っていたお金が足りないことに気がつきました。クレジットカードでも大丈夫か聞いてください。お店の人があなたに何かを教えてくれますから，どうやってそこへ行ったらいいか，聞いてください。

B：あなたは携帯電話のお店の人です。お客さんが新しい携帯電話を買いましたがクレジットカードはあなたの店では使うことが出来ません。1 階の ATM では，クレジットカードでお金をおろすことが出来ることをあなたは知っています。お客さんに教えてあげてください。1 階の ATM はエレベータの近くにあります。

ロールプレイ 3「場所」

A：あなたは新しい携帯電話がほしいです。サンプラザに来ましたが，広いのでどこにあるか分かりません。デパートの人に場所を聞いてください。でも，デパートの人の説明は良く分かりません。地図を書いてもらってください。

B：あなたはデパートの店員です。お客さんは携帯電話の店を探しています。携帯電話の店は 3 階の一番北のエレベーターの出口の近くにあります。教えてください。

このような指示の下，学習者が行ったロールプレイは以下のようなものであった。ここでは，比較検討が容易に出来るように同一ペアによって行なわれた，「金額を尋ねる」ロー

---

[7] サンプラザとはメダン市に実在するショッピングモールのことである。

ルプレイ会話と「場所について尋ねる」ロールプレイ会話を再現する。なお，これらのロールカードには振り仮名が振られており，学習者が声を出して読んだあとで，教師である筆者がパラフレーズして説明し直し，指示内容については一応十分に学生に理解させた上でロールプレイが行なわれたことを付け加えておく。

「金額を尋ねる」ロールプレイ会話　（A,B：学生，T は教師である筆者）

B	いらっしゃいませ。
A	あーすいません。
A	あのう，あたらしいノキアの携帯電話が買いたいんですが。
B	はあい。
B	うーん，どちらですか？。
B	ノキアはどちら？。
B	どんな携帯電話？。
A	カメラが・・・。
B	はい，ちょっと待って。
B	あー，これがいいですか？。
A	あーこれは，いくらですか？。
B	はい，うーん，[インドネシア語で独り言を言う]3 万 5 千ルピア。
A	3 万 5 千ルピア？ですか？。
B	はい。
A	高いですね。
B	いえ，安いですね。
B	でも，携帯電話，安い携帯電話があります。
B	ちょっと待って。
A	いえいえ，これも欲しいんです。
A	でも，うーん，物価が，割引がありますか？。
B	いえ，ありません。
A	えーと，サンプラザで物価は違いますね。
B	えーとー。
A	サンプラザで 3 万ルピアだけですよ。
B	えーとー，ちょっと待って。
B	課長，教えてください。
T	あっ，どうしました。
B	先生，<笑い>，あっ，課長，課長（うん），あー，値段が（うん），少し（はい），減りますか？。
T	あっ，これほんとはいくらですか。
B	3 万 5 千ルピア。

T	あー，はいはい。
T	で，お客さんはいくらがいいと言っていますか？。
B	3万です。
T	あー，3万ルピアですか。
T	うーん，3万2千ルピアはどうですか？。
T	じゃあ，お客さんにちょっと聞いてください。
T	3万2千ルピア。
B	はい，先生。
T	先生じゃない<笑い>[小声で]。
B	あー，お客さん。
B	あー。
A	はい。
B	3万です，だめですよ。
B	3万2千ルピア，どう思いますか？。
A	いいえ。
A	もし3万ルピアが出来ませんなら，私たちはサンプラザに行ったほうがいいでしょう。
B	／少し間／3万，だめですよー。
A	あの，もう一度課長に聞いてください。
B	はい。
B	課長。
T	あっ，はいはい。
B	3万2千ルピアがー，でき，できない，できません。
T	あーそうですか。
T	じゃあ，ちょっと，あのお客さんですか？。
B	はい。
T	はい，じゃあ，私がちょっと話しますね。
T	あっ，はい，いらっしゃいませ。
A	ええ。
T	えっと，この携帯電話ですか？。
A	はい。
T	はい。
A	この，物価が3万ルピアができますか？。
T	ええ，あのう，ほんとは3万5千ですね。
A	うん。
T	3万2千ぐらいが，いちばん安くて3万2千ぐらいなんですけど。

A	でも（はい），サンプラザでできますよ。
T	あっ，そうですか。
A	はい。
T	これと同じ携帯電話ですか？。
A	はい。
T	あっ，ほんと？，あのう，何というお店ですか？。
A	えーと。
T	店の名前は何ですか？。
A	うーん／少し間／ワンさんの店。
T	あー，ワンさんのお店。
A	はい。
T	じゃあ，三，3万ルピアですか。
A	はい。
T	分かりましたー。
T	税金，税込みですか？。
A	うーん。
T	税金が入って3万ルピアですか。
A	はい。
T	あーそうですか。
T	じゃあー，／少し間／分かりました，じゃあ3万ルピアで。
A	はい。
T	じゃあ，どうぞ。

「場所を尋ねる」ロールプレイ会話

B	いらっしゃいませ。
A	はい，あのう，私は新しい携帯電話が買いたいんですが，でも，あー，携帯電話やでも，あのー，どこに携帯電話が，どこに携帯電話屋がでしょうか？。
B	携帯電話屋。
B	携帯電話屋，3階にあります。
B	3階の一番北のエレベーターがあります。
B	あのう，エレベータの出口の近くにあります。
A	すみません，私は分かりません。
A	そうですねえ，図を，地図を描いてください，お願いします。
B	[地図を描くジェスチャー]。
A	はい，分かりました。
B	ありがとうございます。

このように,「金額を尋ねる」ロールプレイは時間的にも長く続き，意味の交渉が細かく，頻繁に行なわれ，その結果，修整や繰り返しの多用，文ではなく句や節でターンが構成されている，などの会話の特徴が，もちろん母語話者の場合と比べればまだ十分ではないが，ある程度は認められ，会話のクラスにおけるロールプレイとしては満足のいくものとなった。一方,「場所を尋ねる」ロールプレイは，時間的にも短く，前述したような会話の特徴はあまり多く認められない。この二つが同一ペアにより行なわれた活動であることから考えると，このような違いが出たのはやはりロールカードの内容，指示の与え方に問題があったからではないかと考えられる。再びここで二つのロールカードを見てみたい。

ロールプレイ「金額」

A：あなたは新しい NOKIA の携帯電話が買いたいです。いろいろなお店を回って，どこのお店がいちばん安いか探しています。お店の人に，新しい NOKIA の携帯電話はいくらか聞いてください。そしてサンプラザではその携帯電話がもっと安かったこと（3 万ルピア）だったことを伝えてください。

B：あなたは携帯電話屋の店員です。お客さんが来ました。新しい NOKIA の携帯電話の値段（3 万 5 千ルピア）を教えてください。お客さんがそれが高いと言ったら，もっと安い携帯電話を勧めてください。

ロールプレイ「場所」

A：あなたは新しい携帯電話がほしいです。サンプラザに来ましたが，広いのでどこにあるか分かりません。デパートの人に場所を聞いてください。でも，デパートの人の説明は良く分かりません。地図を書いてもらってください。

B：あなたはデパートの店員です。お客さんは携帯電話の店を探しています。携帯電話の店は 3 階の一番北のエレベーターの出口の近くにあります。教えてください。

改めてこの二つを比べてみると,「金額」のロールカードでは情報の流れが双方向であるのに比べ,「場所」のロールカードでは情報の流れが一方向（A が尋ねて B が答えるのみ）であったことに気づく。つまりこのロールカードでは学習者の会話は「質問」→「答え」のやり取りのみで終わってしまう，ということである。また,「場所」ではその会話のやり取りのゴールが「地図を描いてもらう」という一つに決められているのに対し,「金額」では意味の交渉としての「答え」（つまりは「金額」）は一つであるものの，その意味の交渉を行いながらの会話全体のゴールはロールカードには記されてなく，演じ手にまかされており，演じ手はお互いに意味の交渉というやり取りをしながらも，その方向（ゴール）についても「交渉」していかなければならない。実際，このやり取りではそばにいた筆者を「課長」という形で登場させるなど，予想外の方向へと話が進んでいる。このことにより，予定調和的ではなく，結論，帰結点自体も自分たちで「交渉」しながら会話を作り上げていく，ということが実現されたのではないかと考えられる。

7. おわりに

以上，5 回にわたる授業実践の過程で実践を通して考察してきたことを述べてきた。しかし，これはあくまでアクション・リサーチの一例に過ぎず，結果の一般化を急ぐべきものではない。今後は以下の作業を進めていく必要がある。

まず，はじめに注意しておきたいことは，会話の特徴やストラテジーの指導を行うのであれば，その会話の特徴やストラテジーを明らかにする必要がある，ということである。近年の会話分析の成果はさまざまなことを明らかにしてきているが，まだ，それらはシラバスという形で会話教育に応用できるまでは至っていない。今後はそれを少しずつでも着実に進めていく必要がある。さらには，いずれはそれらを D モジュールに組み込んでいく作業も求められるであろう。あるいは教師用のマニュアルというような形でその成果を取り入れることが出来るかもしれない。また，そのような活動を行いながら，一方では本当に会話の特徴やストラテジーを意識化することが会話能力の向上につながるのか，という問題について本格的に，客観的なデータをもとに研究として調べていくことも重要である。ロールプレイについても同じことが言える。ロールプレイが会話の能力の向上に貢献するのか，またどのようなタイプのロールプレイが有効なのかについてはまだまだ調査・研究の余地があるものである。

参考文献

宇佐美まゆみ（2003）「改訂版：基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）『平成 13－14 年度　科学研究補助金　基盤研究 C（2）研究成果報告書』

岡崎眸・岡崎敏雄（2001）『日本語教育における学習の分析とデザイン　言語習得課程の視点から見た日本語教育』凡人社

川口義一・横溝紳一郎（2005）『成長する教師のための日本語教育ガイドブック（上）（下）』ひつじ書房

高見澤　孟（2004）「E-Learning の学習理論の研究」『日本語教育研究』第 47 号　（財）言語文化研究所

山内博之（2000）『ロールプレイで学ぶ中級から上級への日本語会話』アルク

横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』日本語教育学会編　凡人社

Kemmis,S.&McTaggart,R.（1988）. *The action research planner*. Dearlin University Press.

Pica et al.（1991）Language learning through interaction. *Studies in Second Language Acquisition 13(3)*. 343-376

付録：　本稿で用いた記号凡例（宇佐美 2003 より一部簡略化して記載）

。　［全角］[8] 1発話文[9]の終わりにつける。

,,　発話文の途中に相手の発話が入った場合，前の発話文が終わっていないことをマークするためにつけ，改行して相手の発話を入力する。

,　①［全角］　1発話文および1ライン中で，日本語表記の慣例の通りに読点をつける。
②発話と発話のあいだに短い間がある場合につける。

"　"　発話中に，話者及び話者以外の者の発話・思考・判断・知覚などの内容が引用された場合，その部分を"" でくくる。

?　疑問文につける。

/沈黙　秒数/　1秒以上の「間」は，沈黙として，その秒数を左記のように記す。

=　=　改行される発話と発話の間（ま）が，当該の会話の平均的な間（ま）の長さより相対的に短いか，まったくないことを示すためにつける。これは，2 つの発話（文）について，改行していても音声的につながっていることを示すためである。

…　文中，文末に関係なく，音声的に言いよどんだように聞こえるものにつける。

<　>{<}　同時発話されたものは，重なった部分双方を<　>でくくり，重ねられた発話には，<　>
<　>{>}　の後に，{<}をつけ，そのラインの最後に句点「。」または英語式コンマ2つ「,,」をつける。また重ねた方の発話には，<　>の後に，{>}をつける。

[　]　文脈的情報。その発話がなされた状況ができるだけわかりやすくなるように，音声上の特徴（アクセント，声の高さ，大小，速さ等）のうち，特記の必要があるものなどをそのラインの最後に記しておく。

（　）　短く，特別な意味を持たない「あいづち」は，相手の発話中の最も近い部分に，（　）にくくって入れる。

<　>　笑いながら発話したものや笑い等は，<　>の中に，<笑いながら>，<2 人で笑い>などのように説明を記す。

#　聞き取り不能であった部分につける。その部分の推測される拍数に応じて，#マークをつける。

「　」　トランスクリプトを公開する際，固有名詞等，被験者のプライバシーの保護ために明記できない単語を表すときに用いる。

---

[8]宇佐美(2003) では，検索の際の便宜を図り，各記号は「半角」で統一することを原則としている。ただし，凡例中に[全角]とある記号は，「全角」で表記する。
[9] BTSJ では，「実際の会話の中で発話された文」という意味で「発話文」という用語を用い，基本的な分析の単位とする（詳しくは宇佐美 2003 参照)。