



Title	関係構築のための雑談力を伸ばす日本語中上級口頭表現授業の実践
Author(s)	高井, 美穂
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2025, 23, p. 9-28
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/100692
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

関係構築のための雑談力を伸ばす日本語中上級口頭表現授業の実践

Teaching Small Talk in an Upper-Intermediate Japanese Speaking Course:

A Report of the Four Different Classes

高井 美穂

【要旨】

本稿では、日本語中上級口頭表現科目「関係構築のための日本語会話」について、4つの異なるクラスの実践を報告する。授業担当者である筆者による授業実施記録、受講生から提出された会話の録音とチェックリスト、学期末に受講生に対して実施した無記名式のアンケートの分析の結果から、コース初期において、受講生には主に次のような課題が見られる。それは(i)聞き手として評価を表すことばのバリエーションが限定的であること、(ii)話し手として話題が思いつかないこと、(iii)聞き手として反応までに間がありテンポよく会話が進まないこと、である。中盤になると(ii)(iii)は解消されるが、(ii)は話し手・聞き手問わず(iv)話題の深め方へ、(iii)は(v)特定の表現の多用へと形を変えて継続する。また、関係の深化に伴い(vi)相手に関する知識の利用が新たな課題となり、(vii)自発的なターンの取得も課題となる。終盤では(vii)は徐々に解消され、複数の語りのパターンを身につけると関係深化に対する自己評価も向上していた。

1. はじめに

本稿では、大阪大学日本語日本文化教育センター（以下、CJLC）における中上級口頭表現科目「関係構築のための日本語会話」の実践について報告する。本科目は、CJLCのプレースメントテストでB1～C1レベルと判定された留学生が履修可能な選択科目の一つである。当該レベルの選択日本語実習科目（漢字・語彙、文法・語彙、読解、聴解、口頭表現、文章表現）は開講時限、担当教員、内容、評価方法等の異なる複数の授業が各学期開講されており、学生は自身のニーズや都合に合わせて選択できるようになっている。本稿で報告するのは複数開講された中上級口頭表現科目のうちの一つで、受講生が教室の内外で新たに知り合った人と雑談を通して互いのことを知り、共通点や相違点を尊重しながら関係を作っていけるようになること、及び普通体でのカジュアルな話し方に習熟することを目的とするものである。教材には、筆者が著者の一人である『関係作りの日本語会話―雑談を学ぼう』（今田ほか，2021）を使用した。

会話教育に関して、中井（2012；2017；2024）は「研究と実践の連携」モデルを提唱し、「④授業前に会話データ分析を行って（研究）その成果を活かした授業（実践）を行い、そして、⑤授業後にその授業の会話データをさらに分析する（研究）」といった絶え間ない循環（中井2017：27）が重要であると述べている。本授業で使用した教材の開発プロセスについては高井ほか（2022）で報告した通りであるが、これは上述のモデルにおける循環の④の部分に該当する。一方⑤では、「授業中の会話をデータとする会話データ分析の他、学習者によるワークシートの記述、授業に対する学習者のコメントや、教師の授業記録などをもとに学習者や教師の振り返り・学びの分析を行う」実践研究（中井，2024）も推奨されている。試用版を用いた実践については田中ほか（2020）で報告済みである¹⁾が、分析に用いたのは会話データと学習者のアンケートのみで、教師の気づきやふるまい、録音には現れない学習者のふるまいや内省といったものは含まれていなかった。

そこで本稿では、2022年度春～夏学期から2023年度秋～冬学期に開講された4つのクラスの実践について、授業担当者である筆者による授業実施記録、板書を撮影した写真、受講生から提出された会話の録音と自己評価のためのチェックリスト、学期末に受講生に対して実施した無記名式のアンケートをもとに、1) 日本語の雑談のやり方を明示的・体系的に学ぶ過程で、受講生はどのような難しさに直面し、2) 授業担当者である筆者がそれに対してどのような足場かけを行ったのか、3) 受講生は実践後の振り返りにおいてどのように自己評価をしていたのか、4) 1) の難しさを自ら乗り越えていた受講生はどのような手立てを使用していたのか、を記述する。

中井(2017)は、教師による研究と実践の連携にとどまらず、「学習者自身が会話を意識的に『研究』し、そこから自身の会話の参加の仕方をよりよくするためのヒントを見つけ、それを意識して、会話に参加する『実践』を行ってみるといった、学習者による『研究と実践の連携』も重要」(p.33)であると主張している。1) 2) は授業担当者である筆者の研究と実践の連携を、3) は学習者による研究と実践の連携を記述する試みである。また、4) についても述べることで、上述の⑥から①へと循環させることができると考える。なお、本稿で抜粋する会話は研究目的での使用と論文への掲載について許諾を得られたもので、会話分析の手法を用いて分析した。

2. 授業の概要

2.1 受講生について

受講生はのべ31名(2022春夏11名、秋冬5名、2023春夏5名、秋冬10名)で、CJLCの日研生プログラム(日本語・日本文化研修留学生プログラム)で学ぶ国費留学生と、メイプル・プログラム(大阪大学短期留学日本語日本文化特別プログラム)で学ぶいわゆる交換留学生に相当する私費留学生が概ね半々の割合であった。いずれのプログラムの学生も、海外の大学ないしは大学院で日本語・日本文化を学び、10月から翌年の8月までCJLCで約一年間の留学生生活を送る。出身地域はアジアが52%と約半数を占め、ヨーロッパが35%、その他の地域は13%であった。学期終了時に行ったアンケート(3章で詳述)の結果によれば、学期開始時の日本語レベルは、CJLCの日本語能力評価基準²⁾でB2が52%、C1が42%で、B1の受講生は6%であった。日本人の友人と話す機会については、「ときどきある」が最も多く55%、次いで「よくある」が26%、「あまりない」が19%で、「全然ない」という受講生はいなかった。

2.2 授業について

本科目は週1回90分、15回のコースである。『関係作りの日本語会話—雑談を学ぼう』を教科書として使用し、以下の通り概ね2回の授業で1課を学習した。

- | | |
|--------|--------------------------------|
| 第1・2回 | 第1課(お互いの好みや興味を知って親しくなるきっかけを作る) |
| 第3・4回 | 第2課(小さな不満・不安を共有して親しくなるきっかけを作る) |
| 第5・6回 | 第3課(その場で話題を見つけて親しくなるきっかけを作る) |
| 第7・8回 | 第4課(前にした話の続きを話してもっと親しくなる) |
| 第9・10回 | 第5課(身近な人とのエピソードを話してもっと親しくなる) |

- 第11・12回 第6課（誰でもよくある経験を話して仲を深める）
第13・14回 第7課（共通の思い出を話してもっと仲を深める）
第15回 期末発表と振り返り

教科書の各課は扉と3つのステップで構成されており、扉では学習者の経験しやすい「もやもや」をクラスで共有し、その課のねらいを確認する。「STEP1：考えよう」で問題とその原因を考え、学習項目を確認した上で、「STEP2：学ぼう」ではポイントとなる表現を練習する。「STEP3：お互いについて知ろう」は「話そう」と「発表しよう」という2つの教室活動からなる。「話そう」はSTEP2で学習したポイントを踏まえて自分自身についてペアで話す練習で、最後に「発表しよう」に向けて会話を録音することが推奨されている。シラバスには、①クラスメートとペアやグループになり、自分のことについて話す活動があること、②学期中に6回、ペアで5～10分程度の会話をしてその録音を提出する課題があること、その課題は授業時間中に行うこと、③一組の録音をクラスで聞き、良かった点、改善できる点について話し合う活動があること、④録音を提出したすべてのペアに対して翌週の授業で教師がフィードバックのコメントを配布すること、を明記した。そのため、このような活動に比較的抵抗の少ない受講生が履修していたものと思われる。教科書のねらいや具体的な内容については高井ほか（2022）で述べられているため、ここでは割愛する。基本的には教科書に沿って授業を進め、全体的に日本語運用能力の高いクラスではSTEP3の負荷を少し上げ、練習を経ずに最初から録音するよう促した。

成績評価は各課の録音課題と期末発表（各50％）によって行った。期末発表ではペアで雑談の場面を決め、5～10分程度の会話をスマートフォンで録音して事前にメールで提出させた。その際、あらかじめスクリプトを作って読み上げたり暗記したりするのではなく、必ず即興で会話をする、録音は何度やり直してもよいが、提出するファイルは一つにすることとした。

3. 実践の振り返りに使用したデータ

実践の振り返りの材料として使用したのは、(A)～(E)の5種類である。

(A) 授業実施記録

授業担当者である筆者が自身の振り返りのために記入した電子ファイル。授業実施日、欠席者の有無、配布物、その日の授業で扱った項目と授業中の受講生のふるまい、筆者自身の気づきなどが記されている。ただし、多忙な時期には書けないこともあり、すべての回について記録が揃っているわけではない。

(B) 板書を撮影した写真

発表に対するフィードバックを行うため、教室のホワイトボードにその場で即興的に書いたものを授業中、もしくは授業後に筆者のスマートフォンで撮影した。

(C) 受講生から提出された会話の録音

受講生からメールで提出されたSTEP3及び期末発表の録音で、成績評価の対象であった。ただし、第7課についてはどの学期も録音の提出を求めている。

(D) 受講生から提出されたチェックリスト

チェックリストは出版社のウェブサイトからダウンロード可能なもので、紙で配布。受講生

はSTEP3の最後に各チェック項目に対し「よくできた」「できた」「次こそ頑張る」の中から自己評価を選択する。また、もう一度同じ会話をする場合に組みたい目標を記入し、その場で提出する。成績評価の対象ではなく、欠席による未提出、提出漏れ、一部未記入のこともあった。回収したリストは、録音へのフィードバックとともに受講生に返却する前に、スキャンしてExcelに受講生ごとに入力した。ただし、スキャン漏れで記録できなかった回もある。

(E) アンケート

各学期最終回の最後の時間に紙媒体で配布。無記名式で、その場で回答を促し、回収した。設問は「0. 当該学期の日本語レベル（選択式）」「1. 受講理由（自由記述式）」「2. 日本人の友人と日本語で話す頻度（選択式）」「3. 教科書で役に立った各課のPOINT（選択式、複数回答可）」「4. この教科書で学べたこと、できるようになったこと（「強くそう思う」から「全然そう思わない」まで4段階評価）」「5. STEP3の会話を通してクラスメートのことを知ったり、仲良くなったりできたか（同上）」「6. 5に対し肯定的評価の場合はそのように感じた話題とその理由（自由記述式）」「7. 5に対し否定的評価の場合はその理由（自由記述式）」であった。

以下ではコースを初期（第1回から第4回まで）、中盤（第5回から第8回まで）、終盤（第9回から第15回まで）の3段階に分け、4章から6章で（A）～（D）をもとに振り返る。なお、第7課については録音の提出を求めていること、学期によっては十分な学習時間を割けないこともあったことから、本稿では報告の対象から除外する。次章以降、授業実施記録からの引用は年度、学期、回の順に（2022春夏①）のように示す。7章では（E）をもとに、学期終了時における受講生の自己評価について述べる。

4. コース初期（第1回から第4回まで）

授業実施記録を見ると、授業担当者から見たコース初期における受講生の課題は概ね（i）（聞き手として）評価を表すことばのバリエーションが限定的であること、（ii）（話し手として）話題が思いつかないこと、（iii）（聞き手として）反応までに間があり、テンポよく会話が進まないこと、の3つに集約される。以下、（i）～（iii）の順に詳しく述べる。

4.1 評価を表すことばのバリエーション

稲飯・才田（2019）で「話の聞き手として、相手の話に興味を示したり、語りを促進したりする効果を持つ『リアクション』の練習」の必要性が指摘されている通り、本実践でも相手の発話内容に対して肯定的であれ否定的であれ何らかの評価を示す際に使用する表現が、初期の段階では限られていることがどの学期・クラスにも共通して観察される。教科書の各課冒頭には、「学習者が難しいと感じたり、うまくいなくて不満を感じたりしやすいこと」（今田ほか、2021）として「相手の好みや興味に共感を示したいとき、いつも『いいね。』『私／おれ／ぼくも。』ばかり使ってしまう」（第1課）、「相手の不満・不安に共感するとき、『大変だね。』『残念だね。』ばかり使ってしまう」という項目が挙げられているが、本授業の受講生たちもまさにそれらの課題を抱えていることが分かる。第1回の授業の実施記録には、「『いいよね』以外の表現がなかなか思いつかないという人もいた」（2022春夏①）、「評価が『いい』『面白い』に偏っていた」（2023秋冬①）という記述が見られる。第2回の実施記録にも、「評価に使う表現はまだ限定的（難しい、大変そう、疲れる、退屈など）」（2023秋冬②）で、自由度の高いSTEP3で

は「POINT1、2を使おうとする場面も見られたが、使った評価語が漠然としたものだったので、(相手の)考えを引き出すところまでは行っていないかもしれない」(2023秋冬②)、「共感に(その日学習した表現ではなく)『そうだよね』を用いている人が数名見られた」(2023秋冬⑤)という記述が確認できる。

こうした困難点や課題を克服するため、授業では「ある程度の時間でペアでの練習を一旦止め、クラス全体で」考える時間をとったり(2023秋冬③)、「まず全体に投げかけて少し想像してもらってからペアでの練習に」(2023秋冬④)入ったりした。また、STEP3を行った翌週に「先週発表したグループの会話を題材に、共感のバリエーションを皆で考える時間」(2023春夏③)を設けるなどしてバリエーションを増やすための教室活動を取り入れた。

図1は第2課の練習に出てくる「昼休みが短い」という不満に対する共感を3つの段階に分けて例示することで、練習の足場かけを行った例である。第1段階では、昼休みに何をするか尋ね、受講生の回答をホワイトボードに列挙する(図1画像の左列)。第2段階では、昼休みが短いとどのような問題があるか、どのような点で困るかを尋ね、同様に列挙していく(図1画像の右列)。第3段階では、右列に挙げた内容が「わかる!! 食堂も行列ができてるし、コンビニも混んでるし。」(網掛け部分が学習項目)のように共感に使えることを確認した後、ペアでの練習を再開する。

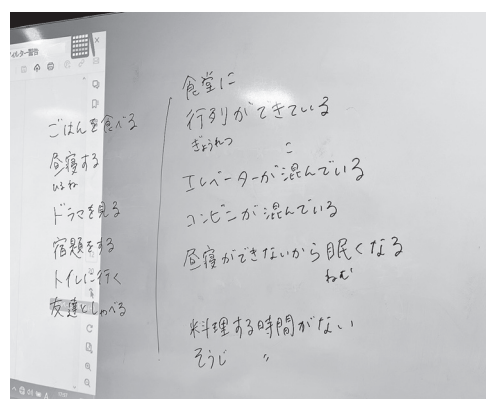


図1 2023秋冬④板書

授業実施記録には、上のような練習を取り入れた結果、受講生に「はじめから具体的」に想像して共感しようとする様子(2023秋冬④)や、「共感では、安易に『いや』『大変』を使わないよう意識している様子(考える表情)」が見て取れるようになった(2023秋冬④)という記述が見られる。受講生による自己評価(表1)からは、第1課では2割の学生が共感を課題とする一方、第2課ではその割合がわずかに減少していることが確認できた(網掛け部分)。また、それらの回答者は重複しておらず、第1課で共感を課題としていた受講生の全員が第2課の共感の項目では「できた」または「よくできた」を選択していた。他方、第1課ではできたと感じていたものの第2課では「次こそ頑張る」とした4名のうち、2名は同一ペアであった。会話を確認すると、出身地域の気候が大きく異なるにも関わらず、日本の夏の暑さを話題にしたり、一方は寮住まい、他方はアパート住まいであるにも関わらず、通学の大変さを話題にしたりしていたことが分かった。そのため、共感というよりは話題選択の問題であると考えられる。

表1 受講生による第1課及び第2課の自己評価(提出者数各30名、28名)

課	チェック項目	よくできた	できた	次こそ頑張る
1	自分と似ているところについて、いろいろな言葉で共感できましたか。	43.3%	36.7%	20%
	自分と違うところについて、もっと話してもらうことができましたか。	3.3%	66.7%	30%
	会話を通して、お互いのタイプを知り、親しくなるきっかけを作ることができましたか。	20%	66.7%	6.7%
		「よくできた」と「できた」の中間 3.3% 「できた」と「次こそ頑張る」の中間 3.3%		

2	不満・不安を「私たちのもの」として示せましたか。	46.4%	50%	3.6%
	相手の不満・不安に共感を示せましたか。	46.4%	35.7%	14.3%
		「よくできた」と「できた」の中間 3.6%		
	不満・不安を共有して、お互いのことをもっと知り、親しくなるきっかけを作ることができましたか。	32.1%	67.9%	0%

一方で、一部の受講生に『『そうだよね』の後、すぐに話題を変え」る（2023秋冬⑤）傾向が見られたとする記述も確認された。次の（1）はその一例である。

（1）2023秋冬、第2課STEP3³⁾

- 1 A: あ、Bちゃん、(0.9)よく：食堂に：行く？
- 2 (0.8)
- 3 B: え？
- 4 A: よく：食堂に行く？
- 5 B: そうだよねえ、(0.5)毎日かな、毎日食堂に：行き、行っている、
- 6 (0.9)
- 7 A: そう、私も、でも：(0.9) 食堂の前の：行列、長すぎ：じゃ、長すぎない？
- 8 (1.7)
- 9 A: 人が多い： POINT1 1) 不満を「私たちのもの」として示す
- 10 (0.7)
- 11 B: → そうだよねえ：、(0.5)ん：：、人が多いけど：なんか、そこは：あの：そのの：
- 12 : 食事がおいしいだね、
- 13 A: そうそう、(0.6)でも：(1.3)
- 14 B: なんか、あの：特別な大好き、大、大好きな食べ物がある？

Aは食堂の行列が長いことを「小さな不満」として取り上げ、共感を求めている（7行目）。Bからの反応がなく1.7秒という長い沈黙が生じているため、Aは「行列が長い」を「人が多い」と言い換える（9行目）。Bは沈黙を経て「そうだよねえ」と同意を示す（11行目）が、行列に関して掘り下げることなく、すぐに「食事はおいしい」と評価の対象を変え（12行目）、さらに食堂の好きなメニューに話題を変えている（14行目）。

Bの「そうだよねえ」が同意を表す意図で用いられたものなのか、あるいは不同意に先行する見せかけの同意として用いられたものなのかを窺い知ることはできない。Bは質問に対する応答の前にも「そうだよねえ」を使用している（5行目）ことから、同意でも不同意でもなく、フィラーとして用いている可能性もある。しかしながら、0.7秒という比較的長い間に続いて産出されていること、その後にも0.5秒の間が生じていること、音の引き伸ばしなどによる非流暢さが観察されること、「同意」＋「けど」という不同意に先行して用いられるフォーマットが利用されていること、といった不同意発話に見られる特徴（Pomerantz, 1984）を満たしていることにより、Bの11-12行目にかけての発話は全体としてAの発話に対する不同意として聞かれう

るものになっている。その結果、Bの意図が実際どうであったかに関わらず、不同意に聞こえる発話に加え、相手の開始した話題を十分に深めることなく別の話題に変えてしまったことで、相手のポジティブ・フェイスを侵害するリスクのある行動（Brown & Levinson, 1987）を取っているのである。

第1課のチェックリストにおける自己評価では、3割の学生が「自分と違うところについてもっと話してもらおう」ことに課題を感じていた（表1）。（1）のような例を踏まえると、一つの話題の深め方にも難しさがあることが窺える。

4.2 話題の想起・選択

授業実施記録には、練習を始めてからしばらくすると「だんだん話題が思いつかなくなっている様子」（2023春夏③）が見られるという記述が、小さな不満・不安をトピックとする第2課において散見される。そこで2023年度春～夏学期には、「これまでの授業で話題に挙げたものなどをホワイトボードに列挙」（2023春夏③、図2）することを試みた。この方法が話題想起に役立ったことは、次のような記述から確認できる。それは、「近くのスーパーの名前（図2ではマスキング）があるのを見たあるペアの一人が『(店名)って寒くない？』と始めたところ、相手の学生が『私だけだと思ってたー！！』と笑い、心から共感している様子」（2023春夏③）が見て取れたというもの、また「その様子を見聞きした別のグループも笑っていて、話題がうまくハマった様子」であったことから、「目標達成には、心から共感できる話題選びが重要」（下線は原文ママ）であることを改めて感じたというものである。そのため次の学期には、あらかじめ「話題にできそうなキーワード」（2023秋冬③）をスライドにまとめて提示するようにした。

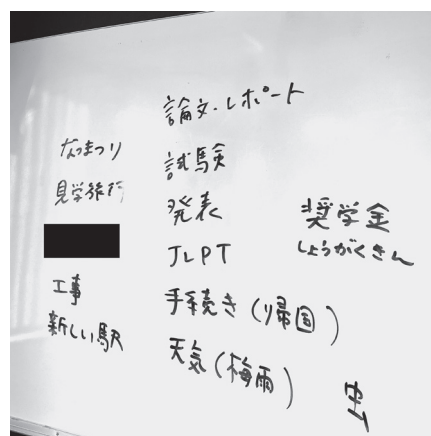


図2 2023春夏③の板書

グループも笑っていて、話題がうまくハマった様子」であったことから、「目標達成には、心から共感できる話題選びが重要」（下線は原文ママ）であることを改めて感じたというものである。そのため次の学期には、あらかじめ「話題にできそうなキーワード」（2023秋冬③）をスライドにまとめて提示するようにした。

多国籍のクラスにおいて受講生の出身国・地域の気候や食文化が大きく異なったり、現在の生活圏が異なったりすると「味覚、天候、周辺の不便さでは共感を重ねるのが難しく、話題は必然的に自炊や授業のことに」なる（2022秋冬③）という記述や、授業回数を重ねるにつれて「どんどん話題を思いつく人と、そうでない人」（2023春夏④）に分かれたり、「不安・不満の話題に固執するあまり途中でネタ切れ」したりする様子（2023春夏④）も観察されたとする記述も見られることから、クラスのメンバーが共感できそうな話題をあらかじめピックアップしておくことは足場かけとして役立つのではないかと考えられる。また、「ネタ切れ」については不安・不満の話題から関連する別の話題に展開することに難しさを抱えている可能性も考えられ、4.1で指摘した話題の深め方ともつながる。

4.3 即時の反応

授業実施記録には、相手の発話を受けてからそれに対して評価を示したり共感したりする練習において「教科書を見ながら話していて、共感の反応まで2秒ぐらい間」があり（2023春夏③）、「即座に反応するのが難しそう」（2022秋冬③）な様子が見られたという記述がある。

このようなケースでは、「今反応まで2秒ぐらいかかってるから、今よりもう少し早く反応する練習をしよう」と声をかけ（2023春夏③）ることで、教科書に目を落とさず反応スピードに焦点を当てて練習するよう促した。授業実施記録には、その結果「概ねうまくできるように」（2023秋冬③）なったとある。チェックリストには反応速度に関する項目がないため、受講生の自己評価は確認できないが、次の（2）から、即時の反応がどのようにして可能になっていたのかを垣間見ることができる。

（2）2022秋冬、第2課STEP3

- 58 C： でも自分で料理す、
59 (0.5)
60 D： ん：
61 C： あの：することが：好きなので。
62 D： あ：° そっか° [いいね、[ん：
63 C： [はい .h：[(で)もちょっと(0.4)寮の：台所はちょっと小さ
64 ： く [ない？
65 D：→ [h：**そう**：私もそう思う [hん：.なんか、スペース：なんか(0.6)
66 C： [ん：.

67 D： 野菜と [か：
68 C： [あ：あ：そう.
69 D： 切るスペースない**し**：、[h：う：んそして：ICクッカー
70 C： [ん：そうね。
71 C：→ .h [あ：：
72 D： [ひとつだけ：[ある**し**：、
73 C： [そうねえ、わ° たしもちょっと° .h
74 D： ん：[：.
75 C： [あ：(やばい)
76 (0.4)
77 D： 困ってる。
78 C： ん：[ん：.
79 D： [なんかお、そして：なべ：、.h[△]私は[△]小さいなべだか、だけある：から：、
80 ： .hなんか：.h小さい料理だ(h)け(h)hhh [h： [できるね：.
81 C： [△ああそうね私[もちょっと
82 ： 同じみたい？
83 D： ん：.

POINT1 2) 不満を「私たちのもの」として共感する

よく自炊するというCが寮のキッチンが小さいと評価すると、Dもそれに同意する。発話の前にDが大きく息を吸っていることや、「そう」に強勢が置かれている（65行目）ことから、この話題がDの共感を呼ぶものであったことが窺える。また、ICクッカー（IHコンロ）が一つし

かない不便さを嘆くDに対し、Cは「ICクッカー」という語を聞いただけで大きく息を吸い、「あー」と思い当たることがある様子を見せている（71行目）。

宮永（2023）は、上級レベルを目指す話者が「楽しくおしゃべりするためのコツ」の一つとして、ターンの受け渡しの観点から「質問が必要な場面や即座に反応が必要な場面、理解したことや共感を示したい場面では、適切なタイミングで割り込みやオーバーラップを行うことで、積極的に会話に関わることができる」（p.217）という学習目標を提案している。（2）のCとDの発話に観察されるパラ言語的な特徴、つまり相手の発話末の同意が期待される位置（Pomerantz, 1984）に重ねるようにして大きく息を吸って見せたり、「ああ」を下降音調で強く発話したりすることは、即座に言葉が出てこない場合にまず共感の意図を主張し、時間をかせぐための戦略として利用できるのではないかと考えられる。授業実施記録には、3人グループでの練習で、ある受講生が「別の学生の共感に対して（言葉はともなっていなかったものの）手を叩いた後、人差し指を上下に振りながら『それ！』というジェスチャー」をしていたという記述がある（2022秋冬③）。杉浦（2011；2013）は、指さしが強い同意を示すのに用いられることを明らかにしており、共感を示す際に利用可能な戦略の一つとして、言語項目と併せて指導に取り入れるとよいのではないかと考える。

5. コース中盤（第5回から第8回まで）

授業実施記録を見ると、この時期には「10分間、ほとんど話題が途切れることなく」会話を続けられるようになる受講生も現れる。また、初期の頃に苦戦していた受講生についても、第4課が終わる頃には「反応が早くなっていて、3課までは頻繁に起きていた沈黙が今回はほとんどなかった」（2023春夏⑧）という記述が見られる。さらに、授業終了直後、ある受講生がその日はペアではなかったクラスメートにその日の学習項目を使って話しかけ、盛り上がっていた様子も記されており（2022春夏⑥）、変化が起き始める時期である。

一方、この時期の課題としては（i）聞き手として、同意を示す際に使用する表現が限られていること、（ii）話題は見つかるが深まらないこと、（iii）会話経験のある相手に関する知識が蓄積できていないこと、が挙げられる。以下、具体的に述べる。

5.1 同意に用いられる表現のバリエーション

コース初期に「そうだよね」の多用が見られることを指摘したが、「そう」系の同意についてはコース中盤でも使用が目立つ。例えば現場の事物や人物等を話題にする第3課では、「あ、（あの犬）、（かわいい）」という気づきの発話に対して、聞き手が指示された対象を見つけたらまず「ほんとだ」と反応してから評価を述べるという短いやりとりを学ぶ。しかし練習では、『ほんと（だ）』のかわりに反射的に『そうだね』という反応をする学生が思いのほか多いことに気がつく（2023春夏⑤）。ただし、「タスク」でYouTubeのライブカメラ映像を見ながら話す⁴⁾際には、同じような会話であっても「静止画より言及対象が見つけにくいからか、『ほんとだ』という反応が自然に出てくるようになっていた」（2023春夏⑤）ため、練習方法次第で異なる反応が引き出せる可能性もあると考えられる。

5.2 話題の深め方

コース初期には話題の展開や一つの話題の深め方に課題が残ることを述べた（4.1及び4.2）。中盤になると、授業実施記録における「一つの話題がすごく発展しているわけではな」くても、「一部は発展させたりすることができていた」（2023春夏⑥）という記述や、「うまく自己開示できており、次の話題につながりそうだった」（2023秋冬⑤）という記述に代表されるように、話題を発展させられるようになる兆しが見える。

表2は第3課のチェックリストによる自己評価である。

表2 受講生による第3課の自己評価（提出者数17⁵⁾）

課	チェック項目	よくできた	できた	次こそ頑張る
3	その場にいる人・その場にあるもの、または相手の持ち物を話題にして、話を続けることができましたか。	47.1%	47.1%	5.9%
	その場にいる人の話題をきっかけに、自分たちのことについて話すことができましたか。	29.4%	64.7%	5.9%
	沈黙せずに会話を続け、お互い気持ちよく時間を過ごして、親しくなるきっかけを作ることができましたか。	35.3%	47.1%	11.8%
		「できた」と「次こそ頑張る」の中間 5.9%		

チェックリストの目標記述欄には、話題を見つけることには成功したが、その話題を続けられなかったので、次はもっと長く話せるようになりたいという記述が散見される。例えば、「それぞれの話題を展開する。一つの話題から、言えることをみつければみつけるほど、会話が深くなる（長くなるだけじゃない）」（2022春夏受講生a）、「同じトピックについてもっと長く話せるようになりたいです。ときどきトピックをすぐ変えてしまいますから、深い話になりません。」（2022春夏受講生b）、「同じ話題がみじかすぎたんですから（続けませんでしたので）、他の話題を見つけなければならませんでした。話題が続けるために、または沈黙をなくすために、細いことまで話した方がいいと思います。今回は●●の話で少し親しくなれることができてよかったと思いますが、それがいがい色々なトピックについてもくわしく話した方がいいです。」（2023春夏受講生c）などである（いずれも原文ママ）。長さとともに深さに言及する受講生が複数見られることは注目に値する。受講生の自己評価と、「できるようになりつつあるが、すべてにおいて成功しているわけではない」という筆者の観察はほぼ一致していると言える。

5.3 相手に関する知識の蓄積

第4課では、前に相手と話したことの続きを話すことに焦点を当てる。しかしながら、授業実施記録には「前に何を話したか覚えていないという学生が多く、メモを頼りに」する（2023秋冬⑦）場合と、「これまでに話したことをよく覚えていたので、スムーズ」（2023春夏⑦）に会話ができていたという場合の2つのケースが見られる。筆者の主観ではどちらかと言えば前者の方が多い印象である。後者のクラスでは、1課のSTEP3でゲームについて話していたペアが「前回詳しく聞けなかったこと」を聞く様子や、アニメ・ゲーム好きの共通点を生かして「ずっとその話題にこだわって練習」する様子が記述されており、「誰とペアで話したかを覚えていたり、（前回話したときには）自己開示できなかったことを覚えていたり」とメタ的に捉えら

れている点は、チェックリストが役立っているのではないか」という気づきも記されている。

(3) は、(2) と同じ C、D に E を加えた 3 人による会話である。C の卒業論文に関する話題が終わった後、27 行目、29 行目の沈黙を経て、D が E のアルバイトについて話を引き出そうとするが、記憶違いがあったために 4.5 秒もの長い間が生じている (32 行目)。また、E は戸惑う様子を見せた後、再び沈黙してしまう (33 行目)。ただし、E がアルバイトに関連する自己開示を行ったことで滞りは解消されていた (38-42 行目)。

(3) 2022 秋冬、第 4 課 STEP3

- 24 E : 難しいね、[h卒(h) [卒業論文
- 25 D : [ん：.
- 26 C : [ん：、そうね.
- 27 (1.3)
- 28 D : ん：.
- 29 (1.6)
- 30 D : → はい：.hん：、(0.8) E、E は：、アルバイトをしてる：(0.5) って：
- 31 : 言ってたっけ？
- 32 ⇒ (4.5)
- 33 E : ⇒ え：：(2.3) 覚えてない h [hh
- 34 D : [ん：あ(h) (0.5) あ、じゃあ E じゃなかったかも.
- 35 E : hhh [そうかも、大丈夫大丈夫大丈夫.
- 36 D : [ごめん.
- 37 D : .h：
- 38 E : でも：、バイトは：、(0.5) まあ(0.5) したいけど：
- 39 D : ん：[：
- 40 E : [なんかイミグレーションに行ったとき、
- 41 D : はいはいはい.
- 42 E : バイトの [はんこもらってなかった.
- 43 C : [hあ：、そうか：

POINT2 相手が前に話した内容を確認しながら聞く

一方、表 3 に示すように、チェックリストでは相手の話の続きを聞くこと (上 2 つの項目) よりも自分の話の続きを自発的に始めること (3 つ目の項目) の方に課題を感じている受講生が多いことが分かる。

表 3 受講生による第 4 課の自己評価 (提出者数 26)

課	チェック項目	よくできた	できた	次こそ頑張る
4	相手の前の話の続きを、聞きたいところから聞くことができましたか。	50%	38.5%	7.7%
		「できた」と「次こそ頑張る」の中間 3.8%		
	相手が前に話した内容を確認しながら、相手の話の続きが聞けましたか。	42.3%	50%	7.7%

	自分が前に相手にどこまで話したかを確認しながら、話の続きが伝えられましたか。	26.9%	50%	19.2%
		「できた」と「次こそ頑張る」の中間 3.8%		
	前にした話の続きをして、もっと親しくなることができましたか。	61.5%	30.8%	7.7%

次の（４）は（１）と同じペアによる会話で、自分の話の続きを自発的に開始できている例である。Aは短い沈黙の後に「えっとー」というフィラーによって話題を探す様子を見せた後（22行目）、「ああ」という感動詞に続けて自発的に自らに関する話題を開始している。その後は、Bによる質問とAの応答、それに対するBの評価の発話によるやりとりが続き、Aのテストの話題が収束するとBが自分もテストがあったことを打ち明けている（64行目）。

（４）2023秋冬、第４課STEP3

- 20 A : hhhh
- 21 (1.8)
- 22 A : → えっと：、(0.6)ああ(0.6)この前：、(0.9)あの：私は(0.6)テストを：
- 23 : した：(0.4)て：、言ったっけ、
- 24 (0.7)
- 25 B : あそうなんだ：。(0.5)えどうだった？テスト、
- 26 (0.6)
- 27 A : ((ため息)) [大変
- 28 B : [な、何の、何のテストなんだっけ？
- 29 (0.5)
- 30 A : えっ[と：
- 31 B : [忘れてた、
- 32 (1.6)
- 33 A : 文章表現という授業の[テスト、
- 34 B : [文章表現？[わ：、
- 35 A : [そう：大変だっ[た、
- 36 B : [なんか名前だけで：
- 37 : 難しそう、
- 38 A : 文章表現、
- 39 B : へ：：[：
- 40 A : [そう、
- 41 B : どうだった？
- 42 (0.5)
- 43 A : ((文章のジャンル)) を書く(0.6)[という授業、
- 44 B : [((文章のジャンル)) の？え：(0.3)
- 45 A : .h[むずか、
- 46 B : [なんか書きことばとか？

- 47 A : ㄹそうㄹ
 48 B : なんか()え：大変そう．[難しい：かった？
 49 A : [ㄹ大変だった． 難しいㄹ.hあの、書きことば
 50 : とか敬語とか.
 51 B : .h敬語？[わ：：.
 52 A : [敬語.(0.8)((ジャンル))の、ことばとか、[専門用語とか.
 53 B : [へ：：：
 54 (1.2)
 55 A : (で)も：(1.5)一番難しかったのは：、(1.0)えっと、((文章の種類))を
 56 : 書く、と
 57 B : ((文章の種類))？
 58 A : そう、((文[章の種類])).
 59 B : [わ：：：.
 60 (0.5)
 61 A : 難しい、本当に難[しい
 62 B : [ㄹ私ならできないかも：：めっちゃ、お疲れさまねㄹ
 63 A : hhhあ(h)り(h)が(h)[と(h)う(h)
 64 B : [実は先週私もテストがある[んだ． [ん：.
 65 A : [hああ：[そうなんだ.
 66 B : そう[：.
 67 A : [何のテスト？

実は、Aはこの方法を同じ会話において相手の話を引き出す際にも使用していた。自分に関する話題を自発的に開始することに難しさを感じる学習者には、話題終了にともなって生じた沈黙の後にターンを取得するためのストラテジーの一つとして、「えっとー、ああ！」という表現が使えることを示すことで、足場かけになるのではないかと考える。

6. コース終盤（第9回から第15回まで）

コース終盤では経験の語りを扱う。教科書の第5課冒頭には、「最近の出来事」を話すときに「学習者が難しいと感じたり、うまくいなくて不満を感じたりしやすいこと」として、「わかりやすい話し方ができているかどうか自信がない」「相手から期待する反応がないことがよくある」という項目が挙げられている。また、第6課では「相手の経験の話を聞いたとき、どのタイミングであいづちを打ったり、自分の話を始めたりしたらいいかわからない」というチェック項目がある。以下、(i) 自発的な語りのパターンと聞き手としてのあいづち、(ii) ターンの取得の2つに分けて詳述する。

6.1 自発的な語りのパターンとあいづち

本授業では、まず自発的に開始する語りの基本的なパターンを学び（第5課）、その後で相手の反応を引き出しながら語る方法を学ぶ（第6課）。授業実施記録を見ると、第5課で扱う基本

パターンについては「大体なぞれている」(2022春夏⑪)、「大体うまくパターンに当てはめられて」(2023春夏⑨) いる様子が見られる一方で、教科書で提示されている型の「どの下線にどれを入れるかがずれているケース」もあることが記されている(2023春夏⑨)。同様の指摘は第6課の記録にも見られ、語りに先立って相手に経験の有無を聞く「Vたことある？」に「どのレベルのことを入れるかは毎学期やはり難しい様子」が見られる(2023春夏⑫) ことが記されている。典型的には、次の(5)(6)のように結末まで言ってしまうケースである⁶⁾。

(5) 2023秋冬、第6課STEP3

- 1 F: → あのさ: (0.5) [店に行ったら:、
2 G: [ん:
3 G: ん:
4 F: 閉まっていたこと(0.6)あるの?

POINT1 似たような経験があるかどうかを初めに聞く

(6) 2022秋冬、第6課STEP3

- 130 C: → でもさ、あ(h)なんか.h必要なときことばは全然覚えない、
131 E: hh[hh
132 C: [こと(0.5)お、ぼえなかったことあ(h)る(h)の(h)? .h.h
133 E: ¥まあ、よくあるよね¥[hh
134 C: [私は:、この前も発表、が、発表をする(0.3)課題
135 : があ[て:
136 E: [ん:ん:.

このような場合、まず前者の語りの基本的なパターン(5課)については、起きたことをホワイトボードに時系列に列挙した後、どこで区切り、どこに接続詞を使ってどのように語りのパターンに当てはめたらよいかを整理して示した。図3の例では、「この前さー、海鮮を食べに行ったんだけどさ、メニューを見て生たことを注文したんだ。で、料理が来たんだけど、店員さんが鉄板に置いたらさー、動き始めたんだ。」のように、教科書の学習項目「～たら、～んだ」「～んだけど、～んだ」を組み合わせたり、接続詞「で」を使用してつなぐ方法などを例示した。

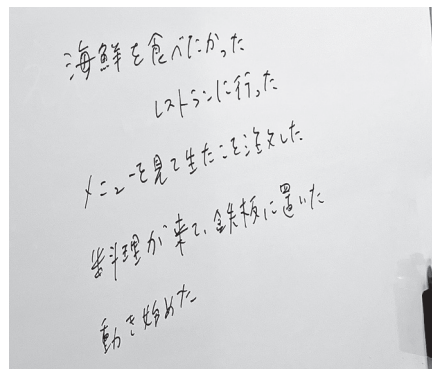


図3 2023秋冬⑨板書

次に、語りに先行して相手の経験の有無を聞く方法(6課)については、抽象度の異なるさまざまな聞き方を例示し、類似する経験のを見つけやすさや興味の引き方にどのような違いがあるかを考えてもらった。個別具体的な経験をどのように抽象化するか、どの部分にフォーカスを当てるか、ある経験から共通性をどのように見出すかについては、訓練が必要であると考えられる。

あいづちに関しては教科書の第6課で扱われているが、「頭では理解していてもまだ難しい様子」で、「だまって聞く文化の学生が『うー』と唸」る様子など、受講生たちの葛藤が授業実

施記録から垣間見える。あいづちの難しさを生み出している原因は、聞き手（あいづちの打ち手）に求められる場合もあるが、筆者は授業実施記録において、そもそも話し手が「あいづちを打つ場所を用意していな」いこと、つまり『『さー』の後ポーズを置かずにそのまま続けてしまう』ことも一因ではないかと記述している（2022春夏⑪、2023秋冬⑨）。そこでフィードバックの際に取り入れたのが、もちつきのYouTube動画の視聴である。パフォーマンスとしての高速もちつきの動画を見た後、通常スピードの息の合ったもちつきの動画を視聴する。相手が合いの手を入れるのを待つ感覚を視覚的につかんだ後、徐々に「いい感じの間が作れるように」なり（2023秋冬⑨）、学期末には「共通してあいづちが上手く」なっていた（2022春夏⑭）。

授業実施記録には、語りのパターンを身につけ、聞き手としてのあいづちもできるようにすると、披露されるエピソードにも変化が見られたことが記述されている。例えば、「困惑する気持ち」が臨場感たっぷりに伝わってくるもので、「聞きごたえ」があると感じたこと（2023春夏⑪）や、「焦る様子が時系列で臨場感たっぷりに」（2023秋冬⑪）語られていたことなどが記されている。第6課になると、第5課で学んだ語りのパターンについては「全体的に、第5課より上手く」なり（2023秋冬⑬）、「学期前半にとっても苦しそうだった学生を含むペア」についても「すばらしかった」と評価するほどに伸びている様子が授業実施記録から見て取れる。後者については「やや複雑な話だったのでスムーズではなかったけれども、場所や時間、そのときの気持ちがとても具体的で、発表を聞いていたクラスメートも『えっ、（寮まで2時間半も）歩いたの?』と本人に質問したり、クスクス笑ったり」（2022春夏⑭）していたことが記されており、語り手の意図がよく伝わっている様子が分かる。

チェックリストによる自己評価（表4）を見ると、第5課終了時点では1～2割の受講生が「次こそ頑張る」を選択している一方、第6課終了時点ではその割合が減少している（「似たような経験がないとき」に該当しなかったケースを除く）。特にあいづちに関して「次こそ頑張る」を選択した受講生はおらず、全員が目標を達成できたと感じていることが分かった。

表4 受講生による第5課及び第6課の自己評価（提出者数各28）

課	チェック項目	よくできた	できた	次こそ頑張る
5	あなたや身近な人との最近のエピソードを、「オチ」に向けてわかりやすく話すことができましたか。	47.5%	42.5%	10%
	期待したとおりの反応が相手からありましたか。	57.5%	32.5%	10%
	複数の人のせりふを「私」の立場で話せましたか。	28.5%	50.5%	21%
	クラスメイトのエピソードを聞いて、その人について新しいことを知り、もっと親しくなることができましたか。	32%	32%	3.5%
		未記入 28.5%		
6	自分の経験について話すとき、相手にも似たような経験があるかどうかを初めに聞きましたか。	50%	46.4%	3.6%
	相手の経験の話を聞きながら、いいタイミングであいづちを打つことができましたか。	42.9%	57.1%	0%
	相手と似たような経験があるとき、理解・共感を示し、自分の経験を伝えることができましたか。	60.7%	35.7%	3.6%
	相手と似たような経験がないとき、相手の話に対する評価を述べ、自分には似たような経験がないことを伝えることができましたか。	28.6%	46.4%	17.8%
		未記入 ⁷⁾ 7.1%		
	お互いに経験を話しあい、仲を深めることができましたか。	71.4%	28.6%	0%

6.2 ターンの取得

5.3で指摘したように、コース中盤において受講生は、自発的にターンを取って新たな話題を開始することに難しさを感じている。第6課では、相手によって披露された経験と類似する経験を有する際に、「わかるわかる」などと共感を示した上で自身の類似経験を語る方法を学ぶ。しかし自由度の高い練習になると、聞き手は共感を示してからターンを取ろうとする際に『『そうだね』を多用する傾向』があり(2023秋冬⑫)、「わかるわかる」が「ほとんど使用されていない」(2022春夏⑭)ことに気づいた。コース初期から中盤にかけて多用されていた「そう」系の同意「そうだね」「そうだよ」は第6課の段階でもまだ多用されており、咄嗟に同意する際にこれらが用いられる傾向があることが示唆された。フィードバックにおいて「そうだよ」との違いを説明することにより、「全体的に、『わかるわかる』に続けてターンを取るのが上手く」なっていた(2023秋冬⑬)。

次の(7)は、寝不足気味で、かつ朝の身支度に時間がかかるというHに対し、いつでもどこでも寝られるというIが自分の場合を打ち明けているところである。

(7) 2023秋冬、第6課STEP3

- 211 H: 私に、ほんとに時[間かかる、
212 I: [うん、でもね：それは：、早く起きることはいいことだ
213 : よね、
214 H: ん：：[hhh
215 I: [(ちゃんと)(0.4)ごはんも食べて、(0.6)シャワーも浴びて、
216 H: そうだよ[ね：：、
217 I: [授業に行くほうがもっといいけど：、
218 H: そう、
219 I: 私は：、そうすることが全然できないね：、
220 H: へ：
221 I: 私：えっと：、実は：何も食べなくて、授業に行くと：、
222 H: ん：、
223 I: 勉強にあんまり集中することができなく[て：、ん：そ(んな感じ)、ん：、
224 H: → [あ：、ん：、わかるわかる、わかる、
225 : なんか私は、同じだよ？
226 : なんか寝[不足だから、
227 I: [ん：
228 I: ん：、
229 H: 同じだよ.hhh ㄹなんかちゃんと寝ないから同じだよㄹ.hh

POINT2 相手の経験を自分の経験と比べながら聞いて、自分の経験も話す

Iが朝食を取らないことによる集中力の欠如を打ち明けると、Hはまず「ああ」と理解したことを示す(224行目)。「わかる」を2回繰り返した後、オーバーラップしたためにさらに1回「わかる」を繰り返すことでターン取得の意思を主張する。そして続けて、(原因は異なるが)同じ問題があることを打ち明けて共通点を明示的に伝えている。

チェックリストを見ると、お互いに経験を話し合うことで仲を深めることができたかを問う関係構築に関するチェック項目についても、全員が「できた」以上を選択しており、「よくできた」と評価する受講生が初めて7割を超えた（表4）。

7. 学期終了時の自己評価

本授業の目的は「受講生が教室の内外で新たに知り合った人と雑談を通して互いのことを知り、共通点や相違点を尊重しながら関係を作っていけるようになること」であった。この目的の達成度は、受講生が互いのことを知れるような雑談ができるようになったかどうか（日本語の雑談能力の向上）、新たに知り合った人と関係を構築できたかどうか（関係構築の達成度）、の2つの側面から測ることができる。本章では、学期末に受講生に実施したアンケートの結果から、学期終了時に受講生がどのように自己評価していたのかを述べる。

7.1 日本語の雑談でできるようになったこと

表5は8つの項目についてそれぞれ「強く思う」「そう思う」「あまりそう思わない」「全然そう思わない」の4段階評価で「強く思う」「そう思う」を選択した受講生の割合を示したものである。自分の性格や気持ちを表す出来事について話すこと、会話を以前より長く続けること、会話を通して相手の性格を知ること、スムーズに会話をするについて、9割以上の受講生が向上を実感しているほか、日本語で話せる話題の数も増えたと感じていることが分かる。

表5 この授業でできるようになったこと（回答者数30⁸⁾）

項目	肯定的評価
自分の性格や気持ちを表す出来事についてもっと話せるようになった	96.7%
日本語で話せる話題が増えた	93.3%
会話が以前より長く続けられるようになった	93.3%
会話を通して、相手の性格についてもっと知ることができるようになった	90.0%
会話が以前よりスムーズにできるようになった	90.0%
日本語での会話にもっと参加できるようになった	80.0%
会話能力に自信がついた	80.0%
日本語でも、もっと自分らしく話せるようになった	76.7%

特に長さに関しては、期末発表の課題において2組が指定した時間の2倍以上の長さに及ぶ録音を提出したことが特筆に値するだろう。いずれのペアも「授業の課題だということをいつの間にか忘れてしまった」「録音を止めるタイミングが分からなかった」ということであった。時間を忘れるほど夢中になっていたことの裏付けといえる。

一方、上に述べた項目に比較して肯定的な回答がやや少なかったのは、「日本語での会話にもっと参加できるようになった」（24名、80%）、「会話能力に自信がついた」（24名、80%）、「日本語でも、もっと自分らしく話せるようになった」（23名、76.7%）の3つである。この結果からは、2割ほどの受講生が本来の自分はもっと話せると感じていることが窺える。

7.2 クラスメイトとの距離は近くなったのか

受講生の所属するプログラムでは選択科目が履修科目の中心になる。そのため、週に1コマ、この授業でしか顔を合わせる機会がないという人も多い。では、受講生たちは接触機会の限られたクラスメイトと本授業の活動だけで心理的な距離が近くなったと感じているのだろうか。アンケート結果では、1名を除く30名が「強くそう思う」または「そう思う」という肯定的な回答であった（図4）。「あまりそう思わない」と回答した1名は、その理由を「授業中の話は時々固くなって、STEP3ができるためだけ何か考えないといけなかった。さらに、自分の話ではなく、話しやすいテーマを選んだ場合が多かった」としており、自分のことを話さなかったことによる当然の結果と言える。肯定的な回答をした受講生の「距離が近くなったと感じる話題」（自由記述式）は共通点、趣味、不満・不安など多岐にわたり、特定の話題が集中して挙げられるということとはなかった。

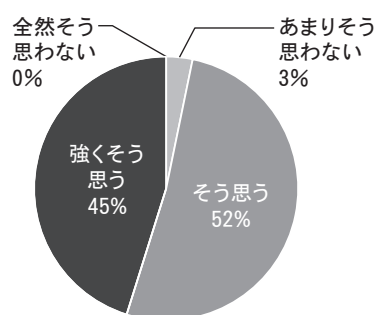


図4 STEP3でクラスメイトとの距離は近くなったか

その一方、話題以外の側面に言及した以下のような回答もあった。

「授業の中でじゃんけんぽん（筆者注：自発的に手が挙がらなかった際に、発表者をじゃんけんで決定していた）を始めてから、仲が本当によくなったと思います。授業でのこのinteractionのあと、よくみんなの録音も聞いたり、外で会ってもあいさつしたりすることができるようになりました。」（2023秋冬受講生、下線は筆者による）

じゃんけんというインタラクションがクラスメイトに関心を持つきっかけや動機につながった、教室外でのやりとりにもつながったとする受講生自身の分析は、関係構築の日本語会話をテーマとする授業にとって、大変示唆的である。クラスサイズが大きくなるほど、受講生一人が15回の授業のうちに直接言葉を交わすことのできるクラスメイトは限られてしまう。会話以外の小さなインタラクションを授業に取り入れることで、直接言葉を交わす機会がなかったとしても、「同じ空間に毎週たまたま居合わせるだけの人」が、より親しみを持つ「同じ授業でともに学ぶ仲間」へと変わるきっかけを作り出せる可能性があるのではないかと思われる。

8. おわりに

学期末のアンケートの結果から、受講生たちは、自分の性格や気持ちを表す出来事が話せるようになり、会話を通して相手の性格を知ることができるようになるなど、日本語の雑談によ

る関係構築のスキル向上を実感していることが分かった。また、日本語で話せる話題が増え、会話を円滑に、長く続けられるようになったと感じていることも明らかになった。

筆者による授業実施記録、及び受講生から提出された会話の録音ならびにチェックリストを分析した結果から、受講生は学習を進めていく中で、1) 話題、2) 反応速度、3) 手持ちの表現のバリエーション、4) ターンの取得と維持に関わるさまざまな課題に直面しており、それらの課題を少しずつ解消しながら会話のスキルを伸ばしていたことが分かった。それらの課題が概ね解消された第12回以降には、関係深化に対する自己評価も向上していた。

改善点としては、次の二点が挙げられる。一点目は、受講生が自ら用いていたさまざまな言語的・非言語的リソースを足場かけ的に指導に取り入れることである。例として、共感の発話に先立って息を大きく吸ったり(4.3)、指さしのジェスチャー(4.3)をしたりすること、前の話題が終わって沈黙が生じた後、新たな話題を開始しようとする際にフィラーや感動詞を産出する(5.3)ことによってターン取得の意思を示すなどの方法が挙げられる。二点目は、教材の目的と構成上、学習が進むにつれてどうしてもすでに会話をしたことのあるクラスメートとペアやグループを組むことになるという点への対処である。クラスサイズが大きくなると全員と会話をする機会を作ることは難しくなってしまう。じゃんけんのような会話以外の小さなインタラク션을授業中に取り入れることで、直接のインタラクシヨンの機会を生み出し、クラスメートの会話内容に興味を持てるような仕組みを作ることが必要だろう。これらの改善を加えた実践については、改めて振り返りを試みたい。

注

- 1) 田中ほか(2020)では2017年度から2019年度までの実践が報告されている。また、使用教材は刊行前の試用版であった。
- 2) 漢字、文法、作文で構成されるプレースメントテストにもとづき、総合的に評価される。
- 3) トランスクリプト中の記号の意味は次の通り。(m.n) 沈黙の秒数 : 音の引き伸ばし ? 上昇音調 . 下降音調 ° ° 発話の声が小さい [音の重なり始めの位置 .h 吸気音 下線 強く発話されている 斜体 発話の声が大きい ¥ ¥ 笑っているような声で発話されている h 呼気音 (h) 笑いながら発話されている (()) 注記 () 聞き取り不能
- 4) 日没後の時間帯や教室の位置等の物理的な理由で、教室の外に見える景色や人物を話題にすることができなかったため、YouTubeのライブカメラ映像を窓の外の景色と仮定して話すことにした。
- 5) 記録が残せなかった2023年度秋～冬学期を除いた数である。
- 6) 発話末が「あるの?」となっている点も共通して観察される課題であるが、紙幅の都合上、本稿では触れない。
- 7) 2名のうち1名は斜線を引いており、「似たような経験がないとき」に該当しなかったことによる未記入であると思われる。
- 8) 片面のみ未記入の回答者がいるため、31名にならない。

参考文献

稲飯亜有美・才田いずみ(2019)「雑談における聞き手行動指導の可能性」『言語科学論集』23, 77-88.

今田恵美・高井美穂・藤浦五月・吉兼奈津子・田中真衣(2021)『関係作りの日本語会話—雑談を学ぼう』くろ

しお出版

- 杉浦秀行 (2011) 『『強い同意』はどのように認識可能となるか—日常会話における同意ターンのマルチモーダル分析』『社会言語科学』14 (1), 20-32.
- 杉浦秀行 (2013) 『『そう』によって表明される同意の強弱—マルチモーダル分析の試み』『茨城大学留学生センター紀要』11, 43-62.
- 高井美穂・藤浦五月・田中真衣・今田恵美・吉兼奈津子 (2022) 「雑談による関係構築のための日本語教材ができるまで—体系的な雑談指導の方法論構築を目指して」『日本語・日本文化研究』32, 1-22.
- 田中真衣・吉兼奈津子・今田恵美・高井美穂 (2020) 「友人関係を築くための会話教育の提案—関係深化にフォーカスした授業実践から」『2020年度日本語教育学会秋季大会予稿集』161-166.
- 中井陽子 (2012) 『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房
- 中井陽子 (2017) 『『研究と実践の連携』の必要性』中井陽子 (編著) 『文献・インタビュー調査から学ぶ会話データ分析の広がり軌跡：研究から実践まで』ナカニシヤ出版, 26-35.
- 中井陽子 (2024) 「教師の自己研鑽のための『研究と実践の連携』」中井陽子 (編著) 『日本語の会話授業のデザインと実践—基礎から発展へ』スリーエーネットワーク, 223-230.
- 宮永愛子 (2023) 「ターンの受け渡しのコツ」俵山雄司 (編) 『自由に話せる会話シラバス』くろしお出版, 201-218
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. (田中典子 [監訳] (2011) 『ポライトネス：言語使用における、ある普遍現象』研究社)
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press. 57-101.

キーワード

日本語会話、雑談、会話教育、雑談指導、関係構築

(たかい みほ 本センター准教授)