



Title	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
Author(s)	高井, 美穂; 藤浦, 五月; 田中, 真衣 他
Citation	日本語・日本文化研究. 2022, 32, p. 1-22
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/90717
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

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 —

高井 美穂・藤浦 五月・田中 真衣・今田 恵美・吉兼 奈津子

1. はじめに

本稿の目的は、筆者らが取り組んだ日本語会話教材（今田ほか 2021）の作成過程を報告することによって、「雑談を通じて関係構築ができる日本語学習者を育てる」という理念と教室での実践をつなぐプロセスの一例を示すことである。

近年の日本語会話教育において、学習者のニーズは多様化している。留学生を例に挙げると、そのニーズは日常生活やアカデミックな場面における日本語の習得に留まらず、日本人学生や地域社会に暮らす人々との円滑な関係構築に役立つ日本語（雑談）の習得にもあると考えられる。実際に、中級レベル以上の運用能力を持ち、買い物など日常生活に必須の活動や、学校生活に関わる依頼・苦情述べ等の目的がある会話はできるようになったものの、雑談となると「何を話したらいいかわからない」、「なかなか気持ちが通じ合わなくて、本当に仲がいい友達にはなれない」など、周囲の人々との関係構築に悩みを抱えている学習者は少なくない。しかしながら、教材作成を開始した 2011 年当時、従来の日本語の会話教材、特に中級以降といえば、「依頼」等の機能シラバスによる課題遂行型のロールプレイ等の教材が主であり、雑談によって関係性を深める教材はほとんど見当たらなかった。そこで、筆者らは学習者が雑談を通して自律的に周囲の人々との人間関係を構築していくことができるよう、「関係構築のための会話能力を育成すること」を目的とし、中上級レベルの学習者を対象とする日本語会話教材の開発に取り組んできた。

日本語教材の理念や開発プロセスに関する報告には、ボイクマン (2009)、今井・伊藤 (編) (2019) 等がある。しかしながら、会話教育で雑談を扱うことに関しては、雑談ができるとはどういうことか、やりとりができるようになるにはどのような教育が必要か、教師の役割は何か、といったこと、つまり理念と教育をつなぐプロセスはこれまで論じられてこなかった。そこで本稿では、関係構築を目的とした雑談の日本語教材ができるまでのおよそ 10 年間を四つのフェーズに分けて順に追い、教材が完成するまでを報告する。筆者らの試みを報告することで、理念にもとづいた雑談の教材開発及び雑談指導に関する議論の活性化の一助になればと考える。

フェーズ 1 (2011 年) では、これまでの会話教材であまり取り上げられてこなかった雑談教育、関係構築という目的について議論を重ね、筆者らの問題意識を共有した。フェーズ 2 (2012 年) では問題意識を念頭に、実際に大学生の雑談データを収集し、その分析によって、話題と学習項目となりうる技法を抽出した。フェーズ 3 (2012-2016 年) では、それらを体系的に学べるようシラバスを作成した後、各課の構成、全体の構成を模索し、実

際のデータからモデルとなる会話を作成して教材を作成した。フェーズ4（2017-2020年）では、ある程度形になった段階から、筆者らや協力が得られた教師の担当する授業などで試行を重ね、完成させた。以下、2章から5章で各フェーズについて順に述べる。

2. フェーズ1：問題意識の共有

本章では、筆者らが初めにどのような教材作成を目指したかを述べる。次に、教材作成にあたって筆者らが共有した関係構築プロセスについて取り上げ、最後に、雑談指導についての指針を示す。

2.1 目標とする教材

前述したような学習者の悩みを解決するために、学習者が周囲の人々と円滑に関係を構築できるようになる会話教材の作成を目指した。関係構築とは、互いの価値観の共通点・相違点を知ったうえで、それを互いに尊重し、関係を更新・変化させていく過程であると考えた。新たな価値観を知ることは、自らの価値観に変化を起こし、人間的成長につなげる機会にもなりうる。

互いの価値観はどのようにして伝えられるか。それはただ一回限りの直接的に自分の意見を主張する、相手の意見を聞く機会によってなされるのではなく、日々繰り返される何気ない雑談において語られるエピソードから垣間見えるものではないかと考えた。こういったまとまりのあるエピソードを話す、相手の会話から垣間見える性格や人となりを読み取るといった活動の積み重ねによって関係を作り上げていくのではないだろうか。

このように「関係構築」を大きな柱としたうえで、学習者がやりとりに「自分自身」として参加でき、また、同じクラスメートや教師といった仲間と一緒に期間とともに学ぶというコースでの使用に最大限に活かせるような内容と構成にしようと話し合った。具体的には、会話において互いの価値観はどのように現れるか、適時適切な発話とはどのようなものか、相手に対する配慮はどのように行われるべきかについて、自らの会話をモニターできる能力を養成し、またクラスメートとディスカッションすることによって理解を深められる工夫を施した（4章において詳述）。こうして関係に応じた段階的な活動を同じ仲間とともにしていくことで、実際の学習者同士の関係も深められるような教材になるのではないかと考えた。

以上のことを教材作成の理念としたうえで、次に関係構築がどのようなプロセスで行われるか、どのような話題や技術を選定すべきかを話し合った。

2.2 関係構築プロセスへの着目

初対面の者同士が知り合い、関係を構築していくには、どのような方法・プロセスが必要になるのだろうか。筆者らは、関係構築を長期的プロセスで捉える重要性に着目した。日本語の会話教材には、親疎・上下といった二項対立の対人関係に配慮した表現を扱うも

のが多く存在するが、親しさというのは段階的に構築されていくものであり、その過程に応じた話題ややりとりの仕方（今田ほか, 2012; 田中ほか, 2020; 藤浦ほか, 2014; 吉兼ほか, 2013）などを学ぶことが重要だと考えたからである。

また、関係構築を捉える際の概念として、Svennevig (1999) や串田 (2001) を参考にした。Svennevig は、関係構築とは、会話参与者らが互いの自己イメージに関心を向け、敬意を払い、相互行為を通して一体感のある状態を交渉することだとしている。彼は、対人関係は、互いの連帯感や親しさや好意によって構築され、維持され、発展されるとした。またそのプロセスの分析に会話分析を用い、初対面において互いの情報を分かちあうことが、互いの親しさ・連帯感の生成に寄与していることなどを明らかにした。

串田 (2001) は、成員カテゴリー化装置⁽¹⁾ (Sacks, 1972) に触れ、同じカテゴリーの担い手であることを「共通の成員性（以下、共一成員性）」を持つことであるとしている。「共一成員性」を持つとは、「この相手は自分の仲間だ」と示しながらふるまうことであるといえる。また、それは会話という相互行為を通して、会話者たちが可視化していくものである。串田はその形式のひとつとして、会話者たちが「共通経験を語り合う」ことを通して「共一成員性」が可視化されるとしている。

上記に加え、今田 (2015) より、関係構築のプロセスに会話参与者らの個別具体的な文脈（共時的な視点）と時間軸（通時的な視点）を取り入れることにした。共時的には、会話参与者らが共有する特定の文脈（例：同じ大学の学生同士）が関係構築のための会話のリソースとして利用可能である。また、通時的には、出会いの初期に自己開示した情報や、日々積み重ねられていく共有経験や知識が、会話の中で再利用され、彼らの関係を更新していく。今田は、時間をかけて醸成された相手に関する知識・理解をもとに行われる「褒め」や「からかい」などが関係構築に寄与することも示唆している。

筆者らは上記のような先行研究を念頭に、実際のデータを見たうえで関係構築に影響のある話題と技術を抽出することにした（フェーズ2）。具体的には、入学したばかりの大学生の雑談データを録音収集し、そのプロセスの分析に会話分析の手法を用いた（今田ほか, 2012; 田中ほか, 2020; 藤浦ほか, 2014; 吉兼ほか, 2013）。

本節の最後に、関係構築の際に重要な価値観の相違について述べておきたい。筆者らは、会話参与者らが自己開示のうえ、類似点や共通点を探したり、共感を示したりすることだけが関係構築だとは捉えていない。相違点が明らかになった際に、さらにそのことについて深く話すことによって相手を知ることもまた、関係構築のひとつの形であると捉えている。ただ、意見の違いがあるときに、ことさらに相手を否定するのではなく、相手が「自分の気持ちをわかってほしい」と思っている可能性に配慮した行動を取ることも重要だと考えている。

以上のような関係構築プロセスを想定したうえで、最後に、どのような形で学習項目を提示し、指導していくべきかを検討した。

2.3 雜談指導についての指針

日常生活において雑談ができるようになるためには、何をどのように指導するべきだろうか。雑談を会話教育で扱うとすると、普通体、終助詞、縮約形などの言語形式や、あいづち、フィラー、ターンテイキングなどの会話のストラテジーがすぐに想起される。しかしながら、これらの言語形式やストラテジーのみを提示し、学習者が覚えただけでは、使用できるようになるのは難しいかもしれない。なぜなら、筒井(2012)が指摘するように、会話教育においては、学習者が状況や相手に合わせて、会話の局所において適時適切な反応ができるようになることが重要だからである。そのためには、単に言語形式やストラテジーを提示するのではなく、一定のまとまりある会話の構造パターンの中に位置付けて、言語形式を示す必要がある。しかしながら、2010年代初頭までの日本語会話教育では、構造とともに言語形式を指導する会話教材として、「謝罪」「依頼」等の目的を達成するための課題遂行型会話を扱った教材は存在したが(『会話に挑戦！中級前期からの日本語ロールプレイ』中居, 2005等)、雑談を構造とともに扱った教材は存在しなかった。それは、課題遂行型会話に比べて、雑談はより広範な話題が選択されること、複雑な会話構造を持つことに起因するのかもしれない。2012年にはじめて会話分析の知見をもとに、日常会話の展開を学べる会話教材『にほんご会話上手！一聞き上手・話し上手になるコミュニケーションのコツ15』(岩田・初鹿野, 2012)が刊行され、日常会話(雑談)をその構造とともに学ぶことの重要性が浸透してきたと言える。

そこで筆者らは、雑談の中でも関係を深めていくやりとりに焦点を当て、その構造の調査をもとに教材を作成することにした。教材作成の指針として、共時的・通時的な観点から関係構築につながる現象を実際のデータから抽出し、教材の項目として設定すること、それらを一定のまとまりある会話の構造パターンの中に位置付けて示すことを決めた。

3. フェーズ2：データ収集と分析

2章で述べたような問題意識から、「実際に知り合ったばかりの大学生はどのような話題を、どのように話しているのか」を調べるために調査を行うこととした。特に本調査で注目した点は、①会話参与者らが互いの自己イメージに関心を向け、敬意を払い、相互行為を通して一体感のある状態のやりとりをしている箇所、②会話参与者らの個別具体的な文脈(共時的な視点)と時間軸(通時的な視点)である。本章では、実際のデータからどのように学習項目を抽出したのかを詳述する。

データの収集方法は、大学の食堂で新入生のペアに声をかけ、雑談の録音を依頼するという方法である。収集期間は、入学直後の4月時点と、その約1か月後の5月時点である(藤浦ほか, 2014)。1回目の収録時に2回目の収録を依頼し、同ペアで収録を行った。それらのデータを文字化し、トピックの整理、雑談の展開を分析するための資料とした。

分析の結果、話題としては、好み、小さな不満や不安、その場にあるものをきっかけとした話（例：相手の持ち物や今いる場所で目に入ったものや人物に関する話題）、共通経験（例：受験時の苦労など）、共有経験（例：大学入学式の土砂降り）などが抽出された。例えば、親しさの指標として「悩みごとの共有や相談」などが取り上げられることがあるが、出会いの初期のデータからは、「大学までの坂を登ると汗だくになる」「課題が多くて大変」「本当に単位が取れるのか」といった、小さな不満や不安に関する話題（吉兼ほか, 2013）が多く見られた。このような話題では「ちょっと相談したいことがあるんだけど…」というような前置き表現は使用されないだろう。実際の場面の観察を通して、真正性のある教材にするために教材で取り上げたいトピックや注目したいやりとりを絞っていった。

また、前述したように、相手とのその場でのやりとりと、会話している相手とそれまでに一緒に経験したことを話すやりとりという「共時的なやりとり」「通時的なやりとり」にも注目した。本章では、両やりとりにおいて、会話参与者らがどのように互いの自己イメージに関心を向け、相互行為を通して一体感のある状態を作り出しているのか、収録データの事例を紹介する。データのどのような点に着目してポイントや表現を抽出し、教材を作成していったかを紹介することで、今後の会話教材開発の一助としたい。

まずは、共時的な視点が表れているやりとり（1）「おしゃれなX（学部略称）の子たち」を紹介する。食堂で、面識のある特定の学部（X）の学生が目に留まり、その人たちについて話題にしている場面である。なお、データ中の下線は抽出した学習項目である。

（1）【おしゃれなX（学部略称）の子たち】（女子学生2名、データ内人物名は仮称）

- 1 B: あ、X((学部略称))の子たちだ。
- 2 A: あ、ほんまや。
- 3 B: リカちゃんとかケイ子ちゃん。あ、ケイちゃんか。
- 4 A: ほんまやね。
- 5 (略)
- 6 B: でもよく一緒おるな、あの人たち。
- 7 A: なんか((SNS名))とかで仲いい感じ？
- 8 B: そうそうそう。
- 9 B: みんなおしゃれやな。
- 10 A: うん。思う。服なくなるもん。うん、もう。
- 11 B: 困るよ。
- 12 A: うーん。
- 13 B: もうだいぶサイクルになってきた。
- 14 A: ウフフフ。あるある。ワンパターンになる、フフ。
- 15 B: ほんとやん。ちょっとは買わないかんけど、もしライフル部に入ったら

16 : めっちゃ消費んなるけんね、お金。
17 A: ああ、そうやな。

まず、その場で目に留まったものに言及することで、相手との関係性を築くために何をしているのかに注目した。この「おしゃれなXの子たち」の例では、Xの学生に対し「おしゃれ」であると評価をした後に続く会話に注目したい。AとBは、「服がなくなる」「困る」「だいぶサイクルになってきた」「ワンパターン」「ちょっとは買わないかんけど」といった発話を互いに笑い（14行目）や同意（10、14行目）を交えて展開することで、「自分たちはXの人たちほどファッションに力を入れていない人」という異なるグループとして対比させている。この発話で「あの人たちとは違う私たち」という仲間意識を作り出している。このような実際のデータ観察を通して、雑談で目に留まったものを話題にする際には、その場にあるものに言及するだけでは不十分であり、それをどう評価し、相手との関係を築くためにやりとりを展開するかを想定して教材作成を行う必要があることがわかった。したがってデータ（1）からは、現場で目に留まった人物への気づき「あ、～」から始まり、その人物への評価（かわいい、まじめ、忙しそうなど）の表明を通じて自分たちに関することへの言及をポイントとして抽出した。

次に、会話相手と過去に話したことや一緒にした経験を話題とする通時的な視点が表れているやりとりについて紹介したい。関係性が深まっていく、積み上がっていくものであるということは、過去の相手とのやりとりも雑談のリソースとして使用されるということである。しかしながら、過去の相手とのやりとりを自然な雑談の流れでどのように持ち出し、展開していくかということは具体的なデータを確認する必要がある。分析の結果、（2）と（3）のようなやりとりが複数抽出された。

（2）【サークル】（女子学生2名）

1 C: サークルは結局、部活は結局、陸上ホッケー入ったん?
2 D: 入ってない。
3 C: 入ってないって。フフフフ。
4 D: なんか、((サークル名))、なんか、バスケのサークルのさあ。
5 C: ああ。

（3）【サークル】（女子学生2名）

1 E: サークル何で迷ってるって言ってたつけ。
2 F: ん?
3 E: 何で迷ってる、何で言ってたつけ。
4 F: MIX((テニスサークル名))。迷ってるっていうか、MIXと天文とお花と、

5 ガーデニングと、なんやったっけ、な、なんかあったわ、忘れたわ。

6 E: 多いな。

7 F: 忘れた、忘れたわ、どうしよう。あ、古美術研究会。なんか、京都行くやつ。

8 E: サークル充⁽²⁾やな。

9 F: あ、でも、全部、なんか月1とかやから。

10 E: 緩いやつ。緩いのがいいよな。

11 F: やろ？やろ？やんな。 週に何回もさ、来いとか言われてもさ、無理やん。

12 E: 嫌や、拘束されんの嫌や。

13 F: やんな。やんな。

(2) も (3) も、過去に話したサークルのやりとりを自然に持ち出している。相手と過去にしたやりとりの続きを尋ね、より深く・多く知ることは、「前に互いに話したこと覚えている」「その続きを（=あなたのこと）を知りたいと思っている」ことの主張になる。こうした過去についての互いの経験に基づいたやりとりは関係性を深めるリソースになるため、「過去に聞いた話の続きを聞く」を学習のポイントとして抽出した。

実際のデータを観察すると、(2) では「結局～たん（たの）？」、(3) では「疑問詞+～って言ってた（んだ）っけ？」という表現で相手の話を引き出している。このように、過去の雑談をリソースとして持ち出すときの持ち出し方も複数あることが確認できる。また、過去の雑談をリソースとして現在の（最新の）相手の状況を知り情報を更新していくことで、現在も私たちは友達であるという関係性を更新していくことにつながる。

今回紹介した収録事例（本稿で紹介した事例と同分類の他事例も含む）から抽出した学習項目（ポイントと表現）を整理すると以下のようになる。

表1 紹介事例から抽出した学習ポイントと表現

話題	ポイント	表現	
共時的	Xの子たち	<ul style="list-style-type: none"> ・その場にいる人・その場にあるものを話題にする ・その場にいる人の話題をきっかけに自分たちについて話す 	<ul style="list-style-type: none"> ・あ、～ ・ほんと（だ）。それに比べて私／おれ／ぼくたち
通時的	サークル	<ul style="list-style-type: none"> ・前の話の続きを聞きたいところから聞く 	<ul style="list-style-type: none"> ・この前、～って言ってたけど、結局～の？／どうした（の）？／どうなった（の）？／どうだった（の）？／（今）どう？ ・～は／～って、結局～の？／どうした（の）？／どうなった（の）？／どうだった（の）？／（今）どう？

		・相手が前に話した内容を確認しながら聞く	・～って言ってたっけ？／疑問詞+～んだったっけ？
--	--	----------------------	--------------------------

これまで紹介したように、実際のデータ観察から、会話参与者らが相互行為を通して一体感のある状態をどのように作り出しているのかを基準にポイントを抽出し、そのポイントとなるスキルを身につけるにはどのような表現や展開の仕方を学ぶ必要があるかを考えていった。つまり、学習者が言語形式を覚えることを目的とするのではなく、目の前の相手がどのような人で、相手と自分の関係性をどう築いていくかという意識を持ち、関係性を築くための表現・展開方法を教室内で練習できるようにすることをねらいとした。次章では、課の骨子、学習順、登場人物といった教材を制作するための具体的な枠組みや内容決定のプロセスを詳しく紹介したい。

4. フェーズ3：教材作成

本章では、フェーズ2で抽出した学習項目をどのように教材に落とし込んでいったのかを詳述する。全体像(4.1)について述べた後、各課をどのように作成していったのか(4.2)を述べる。なお、ここではフェーズ4の試用を経て完成された形を示すが、必要に応じて適宜、試作段階のもの(藤浦ほか, 2014)にも触れる。

4.1 全体像を決める

4.1.1 シラバスを作成する

教材は、大学の半期15回の授業で使用することを想定し、1課につき90分2コマのペースで1冊を終えられるよう、7つの課で構成することにした。まず表2のような枠組みを設定し、話題とそれにともなう表現・スキルなどの学習内容が、疎から親へと親しさの程度に応じて配列されるようにした。

表2 枠組み(今田ほか 2021:5)

	登場人物の関係性(=親しさ)	各課での示し方
第1、2課	出会いの初期	★★☆
第3、4課	中期	
第5、6、7課	後期	

フェーズ2で収集したデータの会話参与者は、知り合ってからの期間が1~2か月未満という出会いの初期あるいは中期に相当する関係で、データには、サークル、授業、アルバイトなど、日本語を母語とする大学生の初対面会話における話題選択肢リスト(三牧1999)に含まれるような話題が多く観察された。また、これらの話題は、初対面からの会

話における話題選択を縦断的に分析した谷（2016）において、3回目の収録時⁽³⁾まで中心に選択されていたことが報告されている。よって、フェーズ2で抽出したこれらの話題やそれとともに学習項目は第4課までに配置した。

第5課から第7課については、ある程度まとまった長さのある経験を話題として取り上げた。経験語りの種類として、①語り手の「単独経験」、②語り手の単独経験でありながら聞き手にも類似の経験の可能性がある「共通経験」、③語り手と聞き手がともに経験した「共有経験」の三つを想定し、知り合ってからの時間的経過が最も感じられ、親しさの程度が高い話題として③を第7課に配置した。データとの関連については後述する。

話題の配列順を決定した後、各課の主題と副題をつけ、フェーズ2で抽出した項目を上記の枠組みに当てはめてシラバスを完成させた。その後、筆者らのうち ACTFL-OPI のティスター資格を持つ1名によって、学習項目が中上級レベルの学習者にとって適切な難易度であることを確認した。表3は、各課で取り上げた学習項目である。矢印は関係構築における学習者に期待される行為を表す。学習者には解説部分で平易な言葉で示した。

表3 各課で取り上げた学習項目

第1課	親しくなるきっかけを作ろう（1）好みや興味の話題作り
	<p>POINT 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を示す</p> <p>POINT 2 自分と違うところについて、もっと話してもらう</p> <p>→ 相手の情報を自己との関連性の中で捉える</p> <p>話題 サークル、授業、アルバイト、休みの日の過ごし方</p>
第2課	親しくなるきっかけを作ろう（2）小さな不満・不安の共有
	<p>POINT 1 不満を「私たちのもの」として示す・共感する</p> <p>POINT 2 不安を「私たちのもの」として示す・共感する</p> <p>→ 共一員としてのふるまい</p> <p>話題 授業、一人暮らしの生活、キャンパス周辺の環境</p>
第3課	親しくなるきっかけを作ろう（3）その場の話題探し
	<p>POINT 1 その場にいる人・その場にあるものを話題にする</p> <p>POINT 2 相手の持ち物を話題にする</p> <p>POINT 3 その場にいる人の話題をきっかけに、自分たちについて話す</p> <p>→ 共時的なふるまい</p> <p>話題 相手の持ち物（服装、髪型を含む）、現場の事物や第三者</p>
第4課	もっと親しくなろう（1）前にした話の続きを
	<p>POINT 1 前の話の続きを聞きたいところから聞く</p> <p>POINT 2 相手が前に話した内容を確認しながら聞く</p> <p>POINT 3 前に相手にどこまで話したか確認しながら話す</p>

→ 通時的なふるまい
話題 サークル、授業、アルバイト、休みの日の過ごし方
第5課 もっと親しくなろう (2) 身近な人とのエピソード
POINT 1 「オチ」に向けてエピソードを話す
POINT 2 複数の人のせりふを「私」の立場で話す
→ エピソードの分かりやすい話し方
話題 家族や恋人、別の友人との出来事
第6課 仲を深めよう よくある経験
POINT 1 似たような経験があるかどうかを初めに聞く
POINT 2 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
→ 共一員としてのふるまい
話題 留学生活、授業・先生、家族・友達
第7課 もっと仲を深めよう 共通の思い出
POINT 1 相手が思い出しやすいように話す
POINT 2 誰かが言ったことを引用しながらいきいきと伝える
POINT 3 共感が伝わるように、そのときの気持ち・具体的な出来事を表現しながら話す
→ 通時的なふるまい、共一員としてのふるまい
話題 学生生活上の印象に残っている共有経験

第1課では、初回のデータに多く観察されたサークルや授業、アルバイト、休みの日の過ごし方の話題を取り上げ、①相手の好みや興味に自己との類似点を見つけて共感を示す、②自己との相違点についてさらに情報を得る、という二つを関係構築のポイントとして取り上げた。このようなスキルは、相手の情報を自己との関連性の中で捉えるという点において、出会いの初期から後期に至るまで、どの段階においても有用な基礎的スキルであると考えた。第2課では、大学生活に関連する小さな不満や不安の共有を通して共一員、つまり同じ大学に通う学生としてふるまう方法を扱っている。

第3課では、相手の持ち物を褒めたり、3.1のデータで示したような会話をしているその場の事物や人物を話題にしたりする共時的なふるまいを通して、相手に対して関心を示す方法や自分と相手との関係性を示す方法を学ぶ。続く第4課では、第1課で扱ったサークルや授業、アルバイト、休みの日の過ごし方などを再び話題として取り上げ、前にした話の続きをするという通時的なふるまいを学ぶ。

第5課から第7課までは、まとめた長さのある経験の語りを扱っている。後半の課で扱うこととしたのは、次の二つの理由からである。一つ目は、語りにはこれから語りが始まることを予示したり、聞き手があいづちを打つ場所を設けながらターンを維持したりといった、より高い日本語能力が必要とされることである。二つ目は、経験語りを通して互

いの価値観を知るには、クラス内での関係がある程度構築されていることが前提となると考えたことである。また、親しくない間柄での語りにはニュース価値、すなわちなぜ今その話をするのかという理由が必要である一方、親しい関係では、取るに足りない話や、昨日起きた些細な出来事を話すのに、特別な理由は求められないことも挙げられる。なお、前述の通り、フェーズ2で収集した会話データは出会いの初期・中期に収集されたものであるが、単独経験（第5課）、共通経験（第6課）も一定数観察され、共有経験（第7課）についてもわずかに観察された。よって各課を作成する際（4.2で後述）には、具体的に取り上げる小話題の内容を変更したり、遠慮のない直接的な表現の使用や呼称の変更などの局所的なストラテジーを加えたりすることによって、親しさの程度を調整している。

まず第5課では、身近な人とのエピソードの分かりやすい話し方を学ぶ。個人的な経験を相手に共有する私事語りは、日常的によく行われる行為である。しかしながら、それが関係の構築にどのようにつながるのか、また、学習者が単独経験の語りを通して関係を構築できるようになるために習得すべきこととはどのようなことかという点については、会話教育において何らかの共通理解があるわけではない。学習項目の設定にあたって筆者らで何度も議論を重ねた結果、第5課で習得すべきことは、身近な人（家族や友人、恋人など）とのエピソードを共有することによって、より個人的な自己開示をすることであると考えるに至った。それが達成されるためにはまずエピソードの内容が聞き手に分かりやすく理解されなくてはならない。加えて、それが自然なやりとりの中で達成される必要がある。したがって、モノローグではなく聞き手のあいづちや反応を前提とした語りの基本的なパターンを取り上げることにした。

続く第6課では、第5課での学習を踏まえたうえで、共通経験の語り合いを通じた共一員としてのふるまい方を学ぶ。なお、フェーズ2で収集した日本人大学生のデータに観察された共通経験は、塾・受験や修学旅行、高校時代の部活といった、入学以前の日本での学校生活に関するものがほとんどであったため、そのまま使用することができなかった。したがって、それらに代わる共通経験で学習者らが共一員としてふるまうことが可能と思われる話題として、パソコンのフリーズや遅刻、言い間違い、思わぬ出費といった誰しも経験があるような軽くて笑える失敗談や、家族に驚かされた話などを取り上げることにした。最後の第7課で取り上げる話題は、入学式やオリエンテーション、授業や課題、食事など学生生活上の共有経験に関する思い出話である。ともに過ごしてきた時間における思い出を語り合うことは、通時的な関係の上に共一員としてふるまう行為であると言える。前述のように、フェーズ2で収集した会話は出会いの後期におけるものではないが、1か月前の入学式に関する共有経験の語り合いがわずかながら見られた。第7課で取り上げた学習項目はそれらのデータから抽出したもので、話題を変更して取り上げた。

4.1.2 登場人物のキャラクターを設定する

以上に述べた共時的・通時的な関係構築を学習者により分かりやすく、身近に感じてもらえるよう、その役割を担う存在として、教材全体を通して登場する主要なキャラクターを設定した。設定にあたっては、三つのことを意識した。一つ目は、個性を持つ一人の人間として親しみが持てる人物にすること、二つ目は、同じ大学に通う設定とし、出会いの場をキャンパスにしたこと、三つ目は、学習者ができるだけ自己を投影できるよう、性格や好み、学部（文／理）、留学形態（長期／短期）などに幅を持たせたことである。留学生と日本人学生のバランス、男女のバランスも考慮したうえで、メインキャラクターは最終的に留学生2名（マイク、静）、日本人学生2名（山ちゃん、さくら）の4名とし、彼ら全員が身近に知るサブキャラクターとして「中山先生」と「ユッキー先輩」を加えた。

まず行ったのは、キャラ設定のすり合わせである。メインキャラクターたちの学部、アルバイト、出身、家族構成、性格、趣味嗜好、会話で苦手とすること⁽⁴⁾等について、アイデアを出し合って一覧にし、各課の作成後、ブレがないよう調整を行った。

4.1.3 教材全体を通した登場人物の成長ストーリーを設定する

本節のはじめに述べたように、教材は時系列になっている。後述する各課のスッキリ会話（うまくいっている会話例）のみを通して見れば、第1課ではまだ少しよそよそしいところもあった登場人物たちが、第7課では一緒に過ごした思い出を笑いながら語り合えるほどすっかり親しくなっている。また、1課ごとに見れば、同じく後述する各課のもやもや会話（うまくいっていない会話例）では、例えば心配性の静は自分のことを話すのが苦手で、会話を広げて相手と親しくなりたいと思いながらもそれができないが、スッキリ会話ではできるようになっている。一方おしゃべり好きのマイクは、もやもや会話では相手に話を促すことができず、関係構築につながらないが、スッキリ会話ではそれがうまくできるようになっている。こうした小さな成長を課ごとに繰り返しながら、徐々に日本語での関係構築がうまくなっていくというストーリーを、教材全体を通して設定した。

4.2 各課を作成する

前節で述べた枠組みの決定後、各課を分担して作成した。本節ではまず各課の構成について述べ、次にそれがどのようにできていったのかを述べる。

完成した教材の各課は、次頁表4のように扉のページと三つのステップで構成されている。全体的な流れとしては、会話展開上の問題発見（扉、STEP1）→学習（STEP2）→実践とふりかえり（STEP3）という順になっており、ページの構成は扉（1ページ）、STEP1（見開き2ページ）、STEP2（POINTごとにおおむね2ページ）、STEP3（見開き2ページ）、コラム（1ページ）となっている。

表 4 各課の構成

扉	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	問題とその原因を考え、学習項目を確認する
STEP2	ポイントとなる表現を練習する
STEP3	自分自身についての会話と、その発表をする

以下、4.2.1 から 4.2.6 で各項目について順に述べる。

4.2.1 扉

扉ページは図 1 のような項目で構成されている。ここでは、語彙リスト⁽⁵⁾を除く項目について述べる。

扉ページの目的は、その課の目的を確認し、学習の動機付けを図ることである。その中心的役割を担うのが「よくあるもやもや」である。次ページの STEP1 前半とリンクするよう、学習者の抱えやすい問題点をチェック項目にした。チェック項目は、今田 (2010) や筆者らの経験をもとに、各課につき 1~3 項目をリストアップした。その上部には、それらの要約になるような「～ことはありませんか」という経験を問う文を「よくあるもやもや」への導入として示した。

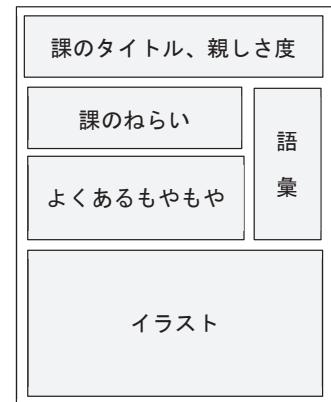


図 1 扉ページの構成

ページの下半分に描かれたイラストは、STEP1 の「もやもや会話」(4.2.2 で後述) の場面を表している。登場人物の心情を理解するためには、表情も重要な手がかりとなる。そのためイラストレーターの方には、眉や唇の角度に至るまで、筆者らの細かな要望に応えていただいた。

4.2.2 STEP1 考えよう

STEP1 は、問題とその原因を考え、具体的な学習項目を確認することを目的として、「もやもや会話」(左頁) と「スッキリ会話」(右頁) という二つの会話例を中心見開き 2 ページで構成した(図 2)。

「もやもや会話」とは、登場人物らが互いにもやもやした気持ちを抱いている会話、すなわち関係構築にプラスの働きをしていない会話の例である。この会話は、学

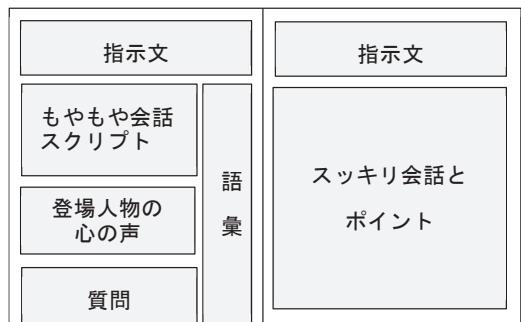


図 2 STEP1 のページ構成

習者の雑談を見聞きした筆者らの経験や、今田（2010）における接触場面のデータを参考に書き下ろした。4.1.2、4.1.3で述べた登場人物のキャラクターや会話で苦手とすることも適宜反映させた。スクリプト下には登場人物らの困った顔のイラストを添え、心の声を吹き出しで示した。これは、スクリプトには表れない心情を明示的に示すためである。

このページは、「もやもや」の原因を学習者に考えさせ、気づきを促すことを目的としている。学習者が原因を会話相手の性格や、話題への興味関心の有無に求めがちになるのを防ぎ、会話の展開の仕方や言語形式に自ずと目を向けることができるよう、二つの工夫を施した。一つ目は、スクリプト中の注目してほしい箇所（原因につながる部分）に下線を引いたことである。二つ目は、ページ最下部に設けた「質問」という項目である。下線部に注目しながら質問に答えることで、的を絞った議論ができるようにした。

右ページの「スッキリ会話」とは、「もやもや会話」で登場人物が抱えていたもやもやがすべて解消され、関係構築につながっている会話の例である。「スッキリ会話」の目的は、その課の学習を終える頃に学習者にできるようになってほしい目標を示すこと、うまくいっている会話のどのような点にそのポイントがあるのか（＝学習項目）を示すことである。スッキリ会話はフェーズ2で収集した会話がもとになっている。ただし、学習項目であるPOINTは、それぞれ別々の会話から抽出されたものであるため、との会話をそのまま使用した場合、すべてのPOINTを網羅的に示すことができない。そのため、自然さをできるだけ損なわない形ですべてのPOINTを盛り込めるよう、との会話を一部改変して創作した。また、登場人物らのキャラクターや課を追うごとの成長、変化していく関係（親しさの程度）も会話に反映させ、ストーリー性を持たせた。

4.2.3 STEP2 学ぼう

STEP2は、その課のポイントとなる表現の学習である。一部はSTEP1のスッキリ会話でも示されている。1つのPOINTは、おおむね図3のような構成になっている。以下では、第1課のPOINT2「自分と違うところについて、もっと話してもらう」を例に、解説部分と口頭練習に分けて説明する。

解説部分は、例→表現→解説の順で構成した。第1課のPOINT2では「Nって、～んじやないの？」「Nって、～イメージなんだけど。」という二つの表現を提示している。これらは、フェーズ2でデータから抽出した表現である。この表現を用いた例を、使い方を理解しやすくする目的で表現に先行して示した。上掲した表現では、Nには話題を表す名詞が用いられること、「～」の部分に用いられる品詞と接続形、「否定的な評価の言葉」とい

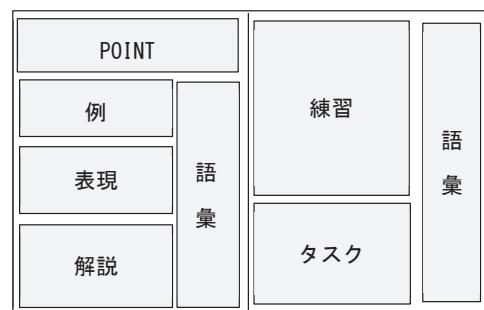


図3 STEP2の構成

った情報を盛り込んだ。表現の下部には、その表現を使用することによる効果や、文法上の注意点などの文章による解説を添えた。本教材の対象とする中上級レベルの学習者が自分で読んで理解できるよう、できるだけ平易な日本語での説明を目指した。

口頭練習は練習とタスクの二段階とした。第一段階の「練習」は、第二段階の「タスク」に向けた口慣らしである。一人で行う練習とペアで行う練習があるが、いずれのタイプも口慣らしに集中できるよう機械的な練習になっている。キーとして示した発話は、次のタスクや STEP3 での話題選択のヒントにもなるよう、できるだけ学生生活に関連するものにした。あわせて、練習方法の理解を促すため、すべての練習に例をつけた。第二段階のタスクは、実際に自分たち自身について 2~3 ターンの短いやりとりをしてみると、POINT の学習が達成できたかどうかを測るためのものである。次の図 4 のように、目標を意識するために POINT を改めて上部に示し、学習した表現・POINT をどの話者がどのタイミングで用いればよいかが分かるよう、やりとりの流れ（左列）と行動（右列）をフローチャートで示した。

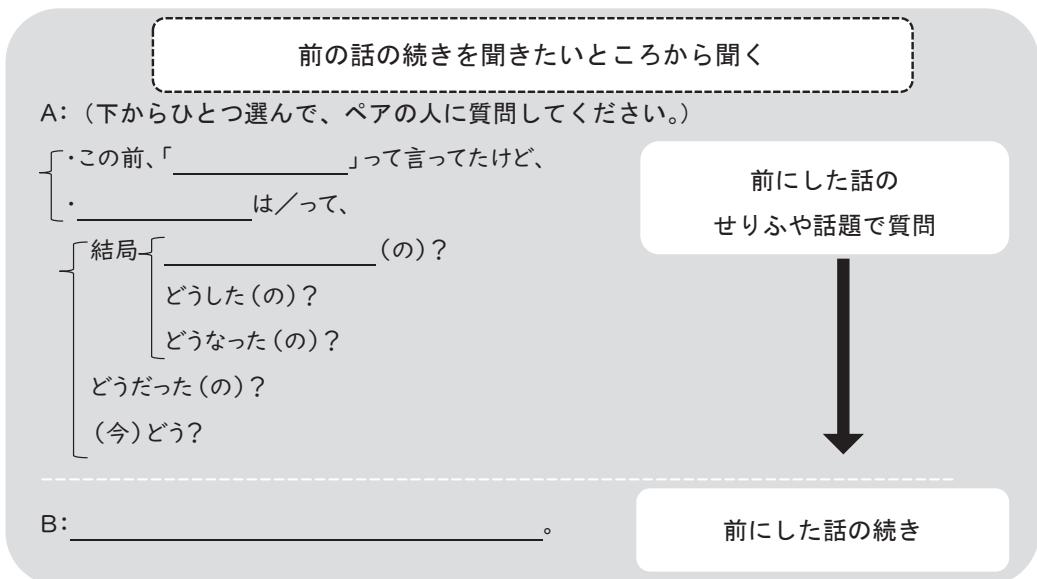


図 4 タスクの例（第4課 POINT 1）

4.2.4 STEP3 お互いについて知ろう

STEP3 は次頁図 5 のような見開き 2 ページで、「話そう」（左頁）と「発表しよう」（右頁）の二つの課題で構成した。

左頁の「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ある。STEP2 のタスクとの違いは、次の三つの点にある。

一つ目は、場面例（ページ上部）が設定されていることである。STEP2の学習を終えた学習者は、ポイントを踏まえた2~3ターンの短いやりとりができるようになっており、次の段階では、そのやりとりを教室外においても適切かつ自然なタイミングで行えるようになる必要がある。場面例はそのことを意識させるために設けた。例えば第4課では、「1週間に1回同じ授業を受けている友だちに2週間ぶりに会ったので、カフェで話すことにしました」(p.56)という場面例が示されている。この例から分かるように、場面例には、①場所（カフェ／談話室／教室など）と②状況（授業が終わったところ／次の授業のために教室に入ったところ／前の話題が途切れたところなど）を必ず含めた。例えば上掲した第4課は久しぶりにカフェで会うという状況のため、「それおいしそう」などとちょっとしたやりとりをしてから、「そういえば」と切り出して「バイトは結局始めたの？」のようにその課で学習したやりとりを始めるということになる。一方、第5課では先に授業に来ていた友達の隣に座って話しかけるという状況(p.68)が設定されているため、「おはよう！」や「お疲れー」といった挨拶から始めることになる。

二つ目の違いは、話題（ページ下部）が三つ提案されていることである。話題探しの負担を減らし、スムーズに会話が始められることをねらった。場面から話題を連想しやすいようイラストを添え、すべての学習者が自己を投影できるように、イラストの人物は登場人物とは異なるジェンダーレスかつシンプルなものにした。

三点目の違いは、次の「発表しよう」に向けて会話の録音ないしは録画を奨励している点である。

右頁の「発表しよう」は、ふりかえりと分析の課題となっている。このセクションのねらいは、次の二点である。一つ目は、他のペアの会話からその人たちの人となりを知り、教室での関係構築のリソースとすることができるようになることである。二つ目は、他の会話から、話題の選択や展開の仕方、同じ機能を果たす表現のバリエーションなどへの気づきを得て、教室内外での自分の会話に生かせるようになることである。このような意識化を通して、学習者のモニター能力を向上させることを目指した。

ふりかえりの観点は主に二つある。一つ目は、STEP1でのもやもやが解消されているかどうかである。二点目は、関係構築に結びつくような互いの価値観や行動、性格などを、その会話を通して知ることができているかどうかである。以上のような分析的観点を身につけさせるために、「話そう」で録音した1~2組の会話をクラスで聞き、議論を行う。第一段階では、発表者の会話の録音を聞き、指示にしたがってメモを取る。そのメモをもと



図5 STEP3の構成

に、先に述べた点についてクラスで議論をする。STEP1 で登場人物らの会話を分析したのと同じ活動を、自分たちの会話でもやってみようというわけである。最後に自己評価を行うが、これはウェブからダウンロードできるチェックリスト（次項）として別に作成した。

4.2.5 チェックリスト

各課の学習の終わりに自己評価を行うためのチェックリストを別途作成した。その課で学んだポイントについて、「よくできた」「できた」「次こそ頑張る」の3段階で自己評価をさせたうえで、人間関係の深化という点でも到達目標が達成できたかどうかをチェックさせる。最後に「次に同じような会話をするときは、どんなところを上手になりたいですか」という質問を設け、目標を記述させる欄を設けた。この欄のねらいは、学習者に自己の課題を認識し、授業外でも積極的に周囲の人々と関係を築いてもらうことである。

4.2.6 コラム

各課の最後に設けたコラム（表5）は、STEP3での「話そう」に役立つ知識を中心にまとめたものである。紙幅や所要時間の関係で STEP2 からコラムに移したもの、試用の段階でその必要性が感じられたために作成したものがある。

表5 コラムの内容一覧

課	タイトル
第1課	答えて終わり？
第2課	絶対に共感しなくちゃいけない？
第3課	話を深める方法って？
第4課	わかりやすい呼び方って？
第5課	ひとつの文では話せない！—長くて複雑な経験の話
第6課	その文、長くない？
第7課	この前の店ってあの店？ あれってどれ？

ここでは第3課を例として取り上げる。この課では、その場の事物や人物を話題にすることによって、沈黙を回避し、会話を和やかに続ける方法を扱っている。ところが試用段階では、目についたものを次から次へと話題にする学習者も一部に見られた。これでは、沈黙の回避という目的は達成できても、互いを知ることにはつながらない。そればかりか、目の前の相手に対する無関心の表れとも受け取られかねず、関係構築に負の影響を与えてしまう恐れもある。そこでコラムでは、見つけた話題の深め方を具体例とともに示した。

5. フェーズ4：試行

教材が現在の形へと完成するまでには、多くの授業実践、編集部や協力が得られた日本語教師の意見や助言をもとに工夫や調整を行った。本章ではそのような工夫や調整を行った箇所について述べる。まず扉のページ(5.1)、STEP1及び2(5.2)、STEP3「発表しよう」までで再検討・修正を行った内容(5.3)について述べ、次に課の順序の調整を行った箇所(5.4)について、そして最後に別途作成した指導書(5.5)について説明する。

5.1 扉のページ

当初、扉のページ(4.2.1 図1参照)には音声がなかったが、STEP1の「もやもや会話」で使用する音声と同じものを入れることにした。扉のページに描かれているイラストは次のSTEP1の「もやもや会話」がよくわかるような一場面を表しているが、イラストだけでは学習者が「もやもや会話」の場面を理解しにくかったり、異なる場面を想像したりすることもある。そのため、扉のページにも音声を入れ、学習者がイラストの場面をより具体的に想像したりもやもや会話全体が与える印象をより把握したりしやすくなるようにした。

扉のページにある「よくあるもやもや」では学習者の抱えやすい問題点を学習者自身がチェックするのであるが、そのチェック方法として指導書では学習者に該当項目には挙手してもらうというクラス全体での活動を紹介している。当初「よくあるもやもや」は能力記述文による行動目標の形で提示していた。しかし、学習者の抱えやすい問題点として書き換え、さらに挙手制にしてクラス全体での活動にしたことにより、学習者が自分の会話における問題点とその解決方法をより意識化できることにつながった。また、クラス内で挙手した学生に自分のエピソードを語ってもらう機会ができたことにより、「よくあるもやもや」の内容理解が深まることにもつながった。教師にとっては学習者の挙手によって学習者自身がまだ気づいていない「もやもや」があることを知り、その後の指導に役立たれるようになった。

5.2 STEP1とSTEP2

大きな修正の一つは、STEP1の「もやもや会話」とSTEP2の「スッキリ会話」の長さの調整である。初めは会話の長さが2ページにわたるものがあったため、「もやもや会話」の問題がある箇所と「スッキリ会話」でそれが解消されている箇所を見比べるのにページを行き来しなければならなかった。このような不便な点を解消するために、教材を開いた際に左のページには「もやもや会話」、右のページには「スッキリ会話」がくるようにそれぞれの会話を1ページ以内に収まる長さに調整して使いやすくした。また、スッキリ会話は、もやもや会話の問題点が解消されて会話がより長く続いたり話が盛り上がったりしていることが視覚的にもすぐにわかるように若干の調整を施した。

STEP2では「タスク」の前に表現の口慣らしとして「練習」を入れている。当初この練習は課によって数が異なっていたため、練習不足になったり教材としての統一感に欠けた

りしていた。そこで、紙幅の都合や「表現」の口慣らしができる回数を考慮し、全課において練習の数を三つに統一した。さらに、授業の際に指示がわかりにくく学習者がうまく練習できなかった問題については、人型のシルエットを用いてキーをシンプルにしたり指示文を修正したりして練習方法をより明確にして改善した。

5.3 STEP3「発表」までのスモールステップ

一般的に、話題シラバスの会話教材では話題とそれにともなう語彙や表現が、機能シラバスの会話教材では特定の機能を果たす表現とその会話例、練習が提示される。つまり、発話単位での産出練習から談話単位での産出練習へと段階が踏まれるようになっている。筆者らの教材の特徴は、「話題」すなわちまとまった長さをもつ談話単位での産出練習と、表現すなわち発話単位での産出練習の間をつなぐ「タスク」があることである。刊行された教材では「タスク」と最後のSTEP3で自分たちの話について発表することになっているが、最初の試行版では「タスク」はなく、「各課の練習→STEP3の発表」という流れとなっていました。学習者は発話単位での産出練習からすぐに、ある話題についてまとまった長さの会話をしなければならなかった。さらに、それが自分たちについての話でなければならなかった。このようなやり方では負荷が高く、STEP3で学習者がうまく話を続けられないという問題が見られた。そこで発表に至るまでの流れを再度見直して「タスク」を挟むことにし、「練習→タスク→発表」という段階を踏むことにした。「練習」では「表現」で学習した型の使い方を簡単なキーで口慣らしをし、次の「タスク」ではその型を使ってより自由に自分たち自身について2~3ターンの短い会話をする。そして最後の発表では自分たち自身について学習した型を使いながら自由により長い会話をするというスモールステップに分けることで、学習者が無理なく発表までできるようにした。

上記以外にSTEP2に「タスク」を入れたもう一つの理由は、毎回の授業で自分のことを話す機会を設けるためである。当初は学習者が自分のことを話すのはSTEP3の発表のみであったため、各課を90分授業2コマで終えるという本教材の構成の場合、授業1回目のSTEP2までには自分のことを話す機会がなかった。そこで、STEP2に「タスク」を入れることで毎回自分のことを話す機会が持てるようにした。

5.4 課の順序

本教材は、当初「共通経験（4.1.1 参照）」（現6課／旧5課）を学習した後「単独経験（4.1.1 参照）」（現5課／旧6課）を学習するという順であったが、授業実践を通して検討した結果、順序を入れ替えることにした。初めは、親しさの程度という点から考え、話し手と相手の共通経験の話はそれほど親しくなくてもでき、単独経験はその共通経験をきっかけにより親しくなった後にする身近な人の話であるため、共通経験を先に提示していた。しかし、単独経験がうまく話せないままでは共通経験を話す活動が難しかったため、単独

経験、共通経験の順で学ぶ現在の順序に入れ替えた。

5.5 指導書

授業を進める際に役立つように、教材とは別にウェブからダウンロードできる指導書を作成した。指導書には、教材の「始める前に」の使い方、チェックリストの使い方、各課の内容に合わせた具体的な授業の進め方の例、指導ポイント、質問や練習の解答例など、教材には収まりきらない教師向けの内容を記載した。

指導ポイントでは、試用したからこそわかった学習者のつまずきやすい点を取り上げている。例えば筆者ら以外の教師から「～よね」「～よ」「～ね」の違いは何か」といった文法項目についての学習者からの質問が多かったという指摘があった。そのため、教材では「表現」として扱っていないが、練習やタスクを通して学習者がよく使うと思われる文法などについては説明を加えた。また、練習においては想定よりもスムーズに進まなかつたり時間がかかったりした箇所は見直しを行い、進め方の例を記載した。例えば、5.4で述べた共通経験を扱う第6課の練習では、単独経験を扱った第5課の該当箇所を復習しておくとスムーズに進むこと、学習者が使いにくい受け身や使役受け身などの形を「タスク」に入る前の「練習」で復習しておくと「タスク」活動がしやすくなることなどを紹介した。

指導書では練習やタスクの解答例、「発表しよう」の会話やフィードバックの参考例も紹介している。本教材のような自由度の高い会話練習などでは正解というものがあるわけではないが、正解がないからこそ解答例や参考例が役に立つと考えた。これらは実践を通して得られたものや筆者らの考えをもとに作成したもので、解答のバリエーションにはどのようなものがあるか参考になればとも思い記載した。

6. おわりに

近年、日本語教育において、雑談を扱うことの重要性は広く認識されるようになった。一方、その方法論についてはまだ模索段階であるといえるだろう。筆者らの開発した教材は、従来の教材作成のプロセス（国際交流基金, 2008; 尾崎ほか, 2010 等）を辿りつつ、それを雑談教育に応用するための新たな方法論を構築しようと試みた結果である。それは、「雑談を通して関係構築ができる日本語学習者を育てるために、会話教育はどうあるべきか」という問い合わせに対する筆者らなりの答えであるとも言える。本稿ではその開発過程を四つのフェーズに分けて丹念に報告することで、以下の四つのことを論じてきた。一つ目は、関係構築を「互いの価値観の共通点・相違点を知ったうえで、それを互いに尊重し関係を更新・変化させていく過程」であると捉え、教材開発を行ったことである。二つ目は、学ぶべき表現や展開方法を、大学生の実際の雑談データから、「相互行為から一体感のある状態をどのように作り出しているのか」を基準にポイント（好み、小さな不満や不安、その場にあるものをきっかけとした話、共通経験、共有経験といった話題やその展開方法、

それにともなう表現）を抽出したことである。三つ目は、調査から抽出された学習項目を教材に反映させる過程（例えば、疎から親へと親しさの程度に応じて配列されるようにしたことなど）である。そして最後に四つ目として、教材を試用する中で、学習者が自己のこととして課題を捉えやすく、使いやすいように、また教師が指導しやすい工夫を施した改善プロセスについて示した。

学習項目をどのような順序で配列し、どのような形式で提示するのが良いか、どのような練習・活動をどのような段階に分けて行えば関係構築のスキルの向上につながるのか、という問い合わせに対する筆者らなりの一つの解が示せたと考えるが、その検証については今後の課題とし、別稿に譲りたい。

注

- (1) 成員カテゴリー化装置とは、(1) 社会の成員がどのような方法に従って成員をカテゴリー化しているのか、(2) そのようなカテゴリー化がどのような活動と結びついているのか、を明らかにするためのものであり、「カテゴリー集合」と「適用規則」からなる。
- (2) ここでは、サークルをいくつも掛け持ちすることで人生が充実している人という意味で使われている。友だちが多い・恋人がいる=リアルな生活が充実している人という意味の「リア充」というネットスラングをもじったものと思われる。こうした言葉が通じることを前提としたやりとりも仲間意識の表明の一つである。ある組織に所属する人同士にしか通じない言葉もそれにあたる。本教材では、登場人物が通う大学の坂の下にあるレストランを「坂下のレストラン」で通じる言葉として取り入れている。
- (3) 収録は基本的に2週間に1回の頻度で行わされたとしている。
- (4)マイクは自分のことばかりを話しそうる向きがあり、相手から話を引き出すのは苦手という設定である。また、静は自分のことを自ら話したり、会話を広げたりするのが苦手なタイプとして設定されている。
- (5) 教材は2段組とし、日本語能力試験旧2級以上の語彙には初出ページの右端に対訳（英・中・越）をつけた。また、旧2級以上の漢字を含む語彙にルビを振った。

参考文献

今井新悟・伊藤秀明（編）（2019）『日本語の教科書がめざすもの』凡人社

今田恵美（2010）「接触場面の初対面会話におけるカテゴリー化—留学生と日本人学生の『共通経験の語り合い』に注目して」大阪大学大学院言語文化研究科修士論文〔未刊〕

今田恵美（2015）『対人関係構築プロセスの会話分析』大阪大学出版会

今田恵美・高井美穂・吉兼奈津子・藤浦五月（2012）「基本情報交換以降の話題展開—出会いから始まる会話教材に向けて」『日本語教育方法研究会誌』19(1), 52-53.

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

岩田夏穂・初鹿野阿れ (2012) 『にほんご会話上手!一聞き上手・話し上手になるコミュニケーションのコツ 15』 アスク出版

尾崎明人・椿由紀子・中井陽子 (2010) 『日本語教育叢書「つくる」 会話教材を作る』 スリーエーネットワーク

串田秀也 (2001) 「私は—私は連鎖—経験の「分かち合い」と共一成員性の可視化—」『社会学評論』 52(2), 36-54.

国際交流基金 (2008) 『国際交流基金日本語教授法シリーズ 14 教材開発』 ひつじ書房

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.

谷智子 (2016) 「初対面からの縦断的会話データにみる相互行為的デフォルトの構築—ディスコースレベルのポライトネスの観点から」『インターナル・コミュニケーションの理論と実践』 くろしお出版, 149-168.

筒井佐代 (2012) 『雑談の構造分析』 くろしお出版

中居順子 (2005) 『会話に挑戦!中級前期からの日本語ロールプレイ』 スリーエーネットワーク

藤浦五月・田中真衣・今田恵美・高井美穂・吉兼奈津子・岩田夏穂・初鹿野阿れ (2014) 「第32回研究大会ワークショップ: 日本語教育に生かす会話分析の可能性—日常的なやりとりに注目して」『社会言語科学』 16(2), 106-111.

ボイクマン総子 (2009) 「『聞いて話す』プロフィシェンシーとその養成のための教室活動」 鎌田修・山内博之・堤良一 (編) 『プロフィシェンシーと日本語教育』 ひつじ書房, 189-219.

三牧陽子 (1999) 「初対面会話における話題選択スキーマとストラテジー—大学生会話の分析」『日本語教育』 103, 49-58.

吉兼奈津子・藤浦五月・田中真衣・今田恵美・高井美穂 (2013) 「互いの共感を生む不安・不満の語られ方—会話分析を生かした日本語会話教材に向けて」『日本語教育方法研究会誌』 20(1), 2-3.

Sacks, H. (1972). An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology, In D. Sudnow (Ed.), *Studies in Social Action*. 31-73. note, 430-431. The Free Press. (北澤裕・西阪仰 (訳) 「会話データの利用法—会話分析事始め—」 北澤裕・西阪仰 (編訳) (1989) 『日常性の解剖学』 マルジュ社, 93-173.)

Svennevig, J. (1999). *Getting Acquainted in Conversation: A Study of Initial Interactions*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.