

『世界の日本語教育』14, 2004年9月

談話レベルでの会話教育における指導項目の提案

——談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目

中井陽子*・大場美和子**・土井眞美***

キーワード: 会話教育, 指導項目, 談話・会話分析的アプローチ, 談話技能

要旨

文法シラバス中心の教育のみを受けた学習者には、正確に文は作れても、談話レベルにおける十分なコミュニケーションが行えず、本人の意思に反して相手に誤解を生じさせるような話し方をしてしまうことがある。このような問題を防ぎ、学習者が積極的に会話へ参加していけるようにするためには、早い段階から文法シラバス中心の教育だけでなく、談話レベルでの会話教育を行う必要があり、そのための指導項目の整理と教師間での指導項目の共有が必要となる。そこで、本稿では、談話レベルでの会話教育に関する先行研究をその観点の違いから、①会話ストラテジー教育の観点から会話教育の指導項目化を試みた先行研究と、②談話・会話分析的観点から会話教育の指導項目化を試みた先行研究として見直し、整理する。そして、先行研究においてリスト化されてきた会話教育のための指導項目に、ピジターセッションを利用した会話授業及び演劇プロジェクトの授業での指導項目を実践研究からの成果として加え、それらを談話・会話分析的アプローチから整理し直し、談話レベルでの会話教育を行うための談話技能の指導項目として提案する。提案する指導項目は、「A. 言語的項目」、「B. 非言語的項目」、「C. 音声的項目」、「D. 言語・非言語・音声の総合的的技能項目」という4つに分類して整理した。このような指導項目リストの作成により、同じクラスを担当する教師間において会話指導とその指導項目に対する意識の共有もより容易になるものと考えられる。

1. はじめに

日本語教育を行う上では、指導項目、つまり、シラバスを整理し、教材化し、的確な時期に的確な指導法を用いて教室運営をしていくことが大切である。シラバスとは、田中(1988: 83)によると、「あるコースのなかでなにを教えるかという『なに』にあたるもので、一般にそのコースで教えるべき教授項目をリストアップしたもの」であり、構造、場面、機能、トピック、タスク、

* NAKAI Yoko: 早稲田大学日本語研究教育センター客員講師。

** OHBA Miwako: 千葉大学大学院社会文化科学研究科。

*** DOI Mami: 国際交流基金クアラルンプール日本語センター主任講師。

スキルなどに基づいたシラバスがあるとしている。

現在の日本語教育では、これまでの日本語構造に関する研究や教育経験の積み重ねにより、文法シラバスに基づいた教育については改善改良され、様々に教材化され、様々な教授法のもとに教育が行われている。しかしながら、文法シラバス中心の教育のみを受けた学習者は、正確な文法で文を作ることはできても、時に、談話というレベルにおいては十分なコミュニケーションが行えず、本人の意思に反して相手に誤解を生じさせるような話し方をしてしまうという問題も指摘されている。Kato [Nakai] (1999)、中井 (2002)、Nakai (2002) では、日本語学習者と日本語母語話者間の会話分析を行い、以下のような会話の談話レベルでの問題を指摘している。例えば、学習者が初対面の母語話者と会話をする中で、両者の共通の話題を見つけても、あいづちや質問表現などを用いて、その話題に関心を持っているということを示せないままに会話をし、その結果、会話を続けることに関心があまりないものと思われ、相手の母語話者を落胆させてしまう。学習者が未習語を聞き返さないため、その後の会話の理解が困難となり、その状況から抜け出そうと唐突に話題転換をしてしまい、会話の相手を驚かせてしまうといった問題等である。これらは、つまり、談話レベルでのコミュニケーションが十分に行えないために、学習者自身が会話展開に戸惑ってしまい、結果として、学習者の意図しないところで、思わぬ誤解や不快感を会話の相手に与えてしまったものと考えることができる。このようなコミュニケーション上の問題を防ぎ、学習者が既習文法項目を利用して会話に積極的に参加していけるようにするためには、文法シラバス中心の教育だけではなく、談話レベルでの会話教育もあわせて行う必要があるといえる。特に、日本で生活している学習者にとっては、コミュニケーション上の問題を軽減し、良い人間関係を作っていくためにも、初級の段階から談話レベルでの指導をすることが重要となってくるであろう。

しかし、文法シラバスとは異なり、会話教育のためのシラバスは、その必要性は指摘されてきてはいたが、現在、まだ十分に整理されているとはいえないだろう。これは、現在市販中の教材の中でも談話レベルでの会話教育を全面に出した教材はまだ少なく、また、会話教育を行う教師間でも指導項目についての認識の仕方が十分に統一されていないことから分かる。西村 (1996) では、指導箇所がどのような考えで何を学習者に提示しているかを教師間で最初に検討することの重要性を指摘している。そして、教師間でこのような共通認識を初めに作っておかないと、同じ教科書を使って複数の教師が指導をする際、引き継ぎは単なる形式的なものとなり、指導上の「抜け落ち」が起こりうることを指摘している。このような「抜け落ち」の問題は、指導項目が未だ整理されていない会話教育の場合、なおさら起こりうるといえるであろう。そこで、指導上の「抜け落ち」を防ぐためには、文法シラバスだけでは対応できない会話教育のための項目を明確に

¹ 54のカテゴリーを260に細分化したマイクロスキルのシラバスは、Munby (1978) を参照。

し、シラバス化を行い、教師間、コース間で共有し、学習者に応じた会話教育を行える状態にしておく必要があるといえる。そこで、本稿では、以下の2点について試みる。

- 1) 談話レベルでの会話教育に関する先行研究を、その観点の違いから、次の2つの方向からの研究として見直し、整理する。
 - ① 会話ストラテジー教育の観点から日本語の会話教育の指導項目化を試みた先行研究
 - ② 談話・会話分析の観点から日本語の会話教育の指導項目化を試みた先行研究
- 2) 先行研究においてリスト化されてきた会話教育のための指導項目に、ビジターセッションを利用した会話授業及び演劇プロジェクトの授業での指導項目を実践研究からの成果として加え、それらを談話・会話分析的アプローチから整理し直し、談話レベルでの会話教育を行うための談話技能項目として提案する。

2. 先行研究

会話教育で扱うべき指導項目についての先行研究をみると、主に、① 会話ストラテジー教育の観点から項目化をはかったものと、② 談話・会話分析の観点から項目化をはかったものという2つの観点が見えてくる。会話ストラテジー教育の観点では、コミュニカティブ・アプローチの立場から、従来の文法シラバスでは扱えない項目を取り上げて「会話ストラテジー」として項目化している。一方、談話・会話分析的アプローチからの会話教育の観点では、まず会話の構造を記述し、その中で実際に起こっている現象について分析し、そこから得られた会話特有の要素を項目化し、教育に応用しようとしている。以下、会話ストラテジー教育の観点から会話教育の指導項目化を試みた先行研究と、談話・会話分析の観点から会話教育の指導項目化を試みた先行研究を、談話レベルでの会話教育を行うためのシラバス化という視点からまとめる。

2-1. 会話ストラテジー教育の観点からの会話教育

80年代後半から、会話教育のためのシラバス化の必要性がうたわれ始めた。その先駆者である畠(1988)、谷口(1989)、岡崎(1989)の会話教育の観点と、会話指導項目を概観する。

畠(1988: 109-110)は、会話を、文法、語彙などの内容に直接関与する「セマンティックな部分」と、会話の進行にだけ関与している「シンタクテックな部分」に分けている。そして、会話教育として従来行われてきたセマンティックな部分の教育だけでなく、シンタクテックな部分に集中して現れる会話のストラテジー教育を、会話教育の中心にする必要性を強調している。そこで、「日本語会話ストラテジーの項目リスト」をかかげ、24項目の「会話をスムーズに運ぶための技術」を狭い意味での「会話ストラテジー」として、23項目の「表現意図の項目」を広い意味での「会話ストラテジー」として、まとめている。さらに、会話教育の指導例として、まず会

話のストラテジーの提示を行い、次に、教室内外において実際のコミュニケーションを行いながら使用し、それを録音し、教師が訂正するという過程(提示—使用—訂正)で行わなければならないとしている(畠 1988: 115)。

谷口(1989)は、畠(1988)の会話ストラテジー項目を参考に、Canale(1983)のコミュニケーション能力(文法、社会言語学、ディスコース、ストラテジー)、会話の特徴(音声面、話者交替、解釈・表現・交渉の能力)、及び、会話の参加者にとって必要な能力を中心に整理し、「会話の技術」のリストを掲げている。このリストは、「会話の流れを作る」「コミュニケーション能力の不足を補うためのストラテジー」「対人関係を調整する」「良い聞き手になる」「相手に働きかける」「自分の発話を調整する」「話をモニターする」「内容」「音声面のコントロール」「非言語行動」「文化的背景についての知識」という11項目となっている。

岡崎(1989)は、コミュニカティブ・アプローチの立場から「会話ストラテジー」について、コミュニケーション目的を円滑に果たすための communication strategy と、社会・文化的要素も考慮した実際の場で communication strategy を使用する際の social strategy の両者を含めたもので、「会話を円滑に運ぶためのルール、及びそのルールに従い会話の進め方にとって適切な表現を選択しコミュニケーション目的を果たす方策」であるとしている。そして、文法の誤用とは違い、「会話ストラテジー」は話し手の心的態度を表すので、これをうまく理解して用いないと、思わぬ誤解をしたりされたりしてしまうという点で、「会話ストラテジー」を初級から指導する必要性を強調している。そこで、「会話の開始・展開・終結」という場面と、表1のような「場面の条件」とを組み合わせて用いる「会話ストラテジー」の指導にあたってのシラバスをまとめている。実際の教室活動としては、実生活で起こりうるコミュニケーション場面を想定したロールプレイを行い、各会話場面で適切な「会話ストラテジー」を用いていたかについて、教師がフィードバックを与えるとしている²。

表1 場面の条件

場 所	公けの場か個人的な場か
話 題	話し手にかかわることか、きき手にかかわることか、第三者にかかわることか 内容が相手に負担・迷惑をかけることか、不愉快なことか、関係する人に利害関係があるかどうか
人間関係	知っているか知らないか、親しいか親しくないか、内か外か、年齢的な上下、社会的な上下、性別
立 場	本来の役割かそうでないか
時 間	常識的な時刻の範囲かどうか
状 況	緊急かそうでないか

(岡崎 1989: 92)

² このようなロールプレイによる会話教育を基に作成された教科書は、岡崎他(1987, 1988)を参照。

以上、畠（1988）、谷口（1989）、岡崎（1989）の三氏に共通する主張は、会話教育のための指導項目を立て、会話教育を文法教育から独立させて独自に行うべきであるという点である。つまり、文法教育の延長線上としての会話ではなく、会話能力の向上のための会話教育という別の視点に立った指導を個別に行うことを目指しているのである。これは、文法教育に重点がおかれていた当時の教育状況において、会話教育の重要性を強調させるための1つの方策であったものと考えられる。また、文法シラバスでは扱えない会話特有の指導項目とその指導の必要性を主張した点は非常に画期的であったといえる。しかしながら、会話教育は文法教育抜きには成り立たないものであるため、筆者らは、会話教育の独立ではなく、文法教育と融合させ、総合的に指導すべきであると考えている。よって、三氏の会話教育のための指導項目という主張やそのリストについては参考にし、次の2-2.で述べるように、その後、談話・会話分析によって明らかとなってきた会話の特徴を取り入れ、文法指導項目と融合させることにより、指導項目の詳細化と統合化につなげる。

2-2. 談話・会話分析的アプローチの観点からの会話教育

近年、会話教育への関心が高まり、母語話者同士、母語話者 / 非母語話者、非母語話者同士による会話の分析が盛んになってきている。しかし、これらのうち、多くは分析研究を目的としており、会話教育への応用まで具体的ににつなげようとしているものは、まだ少ないのではないかといえる。そこで、ここでは、特に、談話・会話分析的アプローチの観点から、母語話者同士、母語話者 / 非母語話者による会話を分析し、そこから浮かび上がってきた会話指導項目を具体的な形で提示しているもの、さらに、それらの会話指導項目を実際の教室活動でどのように扱ったかを示してあるものに焦点を当て、概観する。まず、会話を円滑に進めるための聞き手の積極的な会話への参加方法の指導について述べた岡崎（1987）、伊藤（1993）を取り上げる³。次に、言語的要素と共に、非言語的要素や音声的要素をどのような場面や相互行為の中で使い分けていくかを学習者に気付かせ、練習させること等について述べた土井（1997）、ザトラウスキー（2001, 2002a, 2002b）、Kato [Nakai]（1999）、Nakai（2002）、中井（2002, 2003a, 2003b, 2003c, 2003d, 2004）を取り上げる。

岡崎（1987: 170-173）は、初～中級のカリキュラムにおける「聞き手中心の談話の指導」（相づちの指導、良質な聞き手養成の指導、談話参加の指導）について報告している。「相づちの指導」は、簡単な相づち、同情・共感の言葉を入れる練習、短い質問で会話に参加する練習、「私も…」を使って話順をとって自説を提示していく練習まで段階的に行うという。「良質な聞き手養成の指導」は、相手の話の要点をつかんで短く要約する練習、「談話参加の指導」は、音楽や手拍

³ 聞き手に注目した研究には、堀口（1988）、尾崎（1993）等もある。

子に合わせてリズム良く述べたいことを短時間にまとめて話す練習を行うという。また、岡崎(1987: 173–175)は、中級、上級の指導項目として、接続表現やメタ言語等の「話の構成に係る諸句」、賛成・反対の意思表示等を行う「先行する話者への談話のつなげ方」、相づちの「相手の地位、または場面に応じた使い分け」、「終助詞ネ、ヨの多様な使い分け」、「トピックをめぐる指導」、「適切な割り込み方」、「言いよどみ」等を挙げ、より高度な談話構成能力の育成をはかっている。

伊藤(1993)は、自然会話の分析から、あいづちに簡単なコメントや短い発話を加えた【バックチャンネル+ α 】という発話形式を主張している。この【バックチャンネル+ α 】の【 α 】部分を少しずつ変化させることにより、聞き手からさらに一步話し手側に回り得る可能性のある段階まで発話量を増やし、会話に積極的に参加していく指導方法を考察している。【バックチャンネル+ α 】の指導項目には、「相づち詞の繰り返し」「話し手の言葉の繰り返し」の他、賛意や意見等による「バックチャンネルの後に短い発話が続く形式」「先取り」等があるとしている(伊藤 1993: 82–86)。

土井(1997: 45–48)では、文字教材では扱いが困難となる会話学習項目を視聴覚教材によって扱い、映像素材が提示する「映像」「音声」「会話場面」の情報から得られる言語・非言語項目の指導の必要性について強調している。「映像」からの学習項目としては、「身振りや顔の表情、動作、視線、姿勢、相手との位置関係や距離」(p. 45)等の非言語行動によって伝達される意味から参加者の心情を推測することの重要性を説いている。「音声」からは、「イントネーションや声の高さ、大きさなど、音声にともなう情報によって伝達される意味」を挙げ、「発話者の意図や心的態度を読み取る上で有効な手がかり」(p. 46)であるとしている。「会話場面」からは、「表現形式の種類と選択」(p. 47)と「談話を構成する単位の種類と表現手段の選択、順序の決定」(p. 48)を学習者に観察させる重要性も挙げている。

母語話者同士、母語話者 / 非母語話者間の会話分析を行ったザトラウスキー(2001, 2002a, 2002b)では、視線、うなずき、手の動作等の非言語行動が、言語行動と共にどのように用いられているかについて、ストーリーテリングの構造の中で分析している。そして、日本語教育において、言語行動だけでなく、日本語特有の非言語行動も共に用いて、話し相手を会話へ参加させるように促す技術の指導を行う必要があることを指摘している。

中井(2003d, 2004)では、会話への積極的参加態度を示す言語的・非言語的な談話能力の向上をはかるための教室活動の実践報告(ビジターセッション、演劇プロジェクト)をしている。これらの授業は、母語話者と非母語話者が、話題開始部及び終了部において用いる言語的要素の分析(Kato [Nakai] 1999, Nakai 2002, 中井 2003a)、会話展開の型(相互話題導入型、質問—応答型、情報提供話題展開型)、話題、質問表現の分析(中井 2002, 2003b)、言語的・非言語的ターンの受け継ぎの表示の分析(中井 2003c)を基にしている。まず、中井(2003d)では、談話技

能(聞き返し, あいづち, 評価表現, 質問表現, 会話の始め方・終わり方, 話題の始め方・終わり方, 良い話し手になるために等)の知識化・意識化を行う「準備レッスン」, 初対面の母語話者と自由に会話しながら学んだ談話技能を実際に用いる「ビジターセッション」, それを振り返る「反省会」という会話授業の流れを紹介している。また, 中井(2004)では, 会話ビデオ中の談話技能(あいづち, うなずき, 笑い, 繰り返し, 評価表現, 質問表現, 強調, 視線, 姿勢等による会話への参加の仕方・させ方)の観察・意識化をはかる「会話分析活動」, その談話技能を実際に反復練習する「演劇プロジェクト」, それを振り返る「反省会」という授業の流れを紹介している。

以上, 談話・会話分析的アプローチの観点から会話教育を考察している先行研究についてまとめた。いずれも, 文法シラバスでは扱われていなかった項目で, それぞれの観点から会話教育のための指導項目を考察している。中でも, 伊藤, ザトラウスキー, 中井は, 母語話者同士, 母語話者 / 非母語話者間の実際の会話分析に基づいた項目の抽出であり, 母語話者や非母語話者が円滑な会話を目指す上で必要となる会話特有の要素が詳細に抽出されている。2-1. の畠(1988), 谷口(1989), 岡崎(1989)の指導項目の具体的な下位分類となりうるものと考えられる。

3. 談話レベルの会話教育のための談話技能の指導項目案

以上, 概観した「会話ストラテジー教育」の観点からの先行研究と, 談話・会話分析的アプローチの観点からの先行研究における会話教育の指導項目に, 筆者が担当したビジターセッションを利用した会話授業(中井 2003d)と演劇プロジェクト(中井 2004)で取り上げた指導項目を実践研究からの成果として加え, それらを談話・会話分析的アプローチから整理しなおし, 談話レベルでの会話教育を行うための談話技能の指導項目として表2にまとめた。本稿では, 「会話ストラテジー教育」の観点と談話・会話分析的アプローチの観点を融合し, 談話技能について, 「話し手や聞き手として会話に参加しながら, 会話を円滑に展開していくために必要な言語的・非言語的な要素を, 談話レベルで効果的に用いるための技能である」と定義する。

表2は, 「A. 言語的項目」, 「B. 非言語的項目」, 「C. 音声的項目」, 「D. 言語・非言語・音声の総合的技能項目」という4分類となっている。さらに, 岡崎(1987), 伊藤(1993)等が強調している聞き手の役割を指導することの重要性を考慮に入れて, 「A-1. 言語的項目」においては, 「聞き手」と「話し手」に分けて項目を提示した。これによって, 話し手と聞き手として, それぞれがどのように効果的に会話へ参加していけるかを整理しながら指導しやすくすることを狙った。また, 接触場面での問題処理のための技能項目として, Tarone(1981), ネウストブニー(1981), 畠(1988), 谷口(1989), 尾崎(1996)を参考にし, 新たな項目を追加した⁴。

⁴ 詳しくは, Tarone(1981), ネウストブニー(1981), 畠(1988), 谷口(1989), 尾崎(1996)を参照。

表2 談話レベルでの会話教育のための談話技能の指導項目案
(会話・談話分析的アプローチの観点から)

A	話し手	聞き手
<p>1. 発話を構成して、事象・意見・態度を伝達する技能</p> <p>1.1. 談話展開を明確にする</p> <p>a. 文と文の関係を示す</p> <p>～と/～ば/～たら/～なら</p> <p>～で、～て、～、～、～時/～前/～後/～でから</p> <p>～けど/～けども/～が/～ないで/～せずに</p> <p>それから/そして/それで/でも/だから/そしてら/それでも</p> <p>～たりする/～たりしない</p> <p>b. 順番に説明する</p> <p>まず/はじめに/次に/それから/で/その後/最後に</p> <p>1.2. 話題に対する自分の態度を示す</p> <p>a. 感情を入れる/態度を示す</p> <p>～てもらう/～てくれる/～てあげる</p> <p>～てしまう/～ちゃう/～される/～させる</p> <p>～のに(せっかやくやっただのに...)/～ても (今から行っても...)</p> <p>やっばり/せっかやく/ぜび</p> <p>あんまり/ちよつと/すごく/～だけ/～しか/～も</p> <p>b. 類推する/意見を言う</p> <p>～かもしれない/～かもね/～かも</p> <p>～んじゃない/～んじゃないかな/～んじゃないかと思う</p> <p>～ようだ/～みたいだ/～そうだ/～らしい</p> <p>もし/ひょつとして/たしか/きつと/たぶん/実は</p> <p>～かどうか...</p> <p>～わけ/～はず</p> <p>c. 意向/希望を伝える</p> <p>～ようと思う/～つもり/～予定/～たい/～たいと思う</p> <p>～まとめる/評価する</p> <p>d. だから、もう大変なんですよー./でも、楽しいですけどね。</p> <p>それで、失敗しちゃったのよ。</p> <p>1.3. 話を生き生きとさせる</p> <p>～てくる/～ていく/～し始める/～し出す/～し終わる</p> <p>～ておく/～てある/～ている/～てみる</p> <p>1.4. 聞き手との相互行為を配慮する</p> <p>a. 発話をやわらかくする</p>	<p>1. 話題に対する自らの感情・態度を示す技能</p> <p>1.1. あいつちのな発話 (種類・機能・スピーチレベルの使い分け, タイミング, イントネーション)</p> <p>a. 応答詞(ええ/はい/うん/あーそですか)</p> <p>b. 感動詞(えー!/まあ/ほー/うわー)</p> <p>c. 反復発話(相手の発話を繰り返す)</p> <p>1.2. 実質的な発話</p> <p>a. 評価表現</p> <p>好ましい状況に対して/好ましくない状況に対して</p> <p>b. 要約発話(相手の話を短く要約する)</p> <p>c. 自らの意見を加える</p> <p>d. 共同発話(相手の発話構成に協力する)</p> <p>e. さえざり(相手の発話を阻止する)</p> <p>2. コミュニケーションを円滑にする技能</p> <p>2.1. 確認</p> <p>a. 会話を進める(話し手の話を明確にする)</p> <p>A: あんまり好きじゃないですねえ.</p> <p>B: え?何がですか./それが?/どうして?</p> <p>b. 確認の質問(相手の質問を確認する)</p> <p>A: 行きますか.</p> <p>B: 私ですか./京都ですか./明日ですか. ええ,行きますよ.</p> <p>2.2. コミュニケーション上の問題を処理する技能:</p> <p>聞き返し/話し手に話し方の調整を求める (分らないことを明確に示す→示さない) すみません,ちよつと意味が分かりません. ～...ちよつと分かりません. もう一度言っていただけですか. もう少しゆっくり話していただけませんか. ～ってどういう意味ですか. ～って何ですか. ～って英語で何ですか. ～英語でお願いします.(コードスイッチ) ～?(繰り返し)</p>	

	<p>～んです。/の。/~んですけど、/~んだよね ～ですけどー。/~ですけどね。/~ですよ。/~ですか ～かな。/~なあ(ちよっと遅いなあ) /～さ ～でも(お茶でも) /～なんか(私なんか) /～みたいな b. 聞き手の理解を確認する 地下鉄でトークンを買うの。あ、トークンって分かる？ c. 聞き手に同意を求める そう思いませんか。/そうでしょう？ 1.5. 聞いたことを伝える ～って /～そつだ /～らしい /～って言ってたんだけど /～って聞いたんだ けど 1.6. 回顧する ～っけ /～なあ 2. コミュニケーション上の問題を処理する技能 2.1. 自己の発話能力を補う 言いよどみによる時間稼ぎ / 言いさし発話 倒置発話 / 言い換え 日本語以外の言語の使用(英語でいいですか) 2.2. 自分の発話をモニターする(事前、事中、事後) 自己訂正(発話構成の計画、言い直し、内省)</p>	<p>～…(繰り返し) はい? /ん? /え? /はあ? あの一… それは、～ということですか。(確認) うーん… 沈黙 ええ、ええ、ええ…(バツシソク) [後で意味が分かるまで聞き続ける。 [だいたいの必要な分かる情報だけ聞き取る。] 話題を換える 3. 良い人間関係、社会関係を作るための質問 a. 相手に興味があるという態度を見せる 御出身はどこですか。/ 趣味は? b. 相手に興味を持ってもらう話題を出す 昨日の野球、見ましたか。 c. 物・話題についての事実・情報を聞く 日本旅行するのなら、どこがお勧めですか。 d. 相手の意見・感想について聞く アメリカの音楽についてどう思いますか。</p>
A	話し手 / 聞き手	
2	<p>言語的項目</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 言語体系に関する技能 <ol style="list-style-type: none"> 1.1. 文法能力: 語彙 / 文法 / 表現の強化 1.2. 談話展開能力: 接続表現, メタ言語表現, 相互行為指標表現, 指示表現, 「のだ」文, 普通体, 接続助詞, 終助詞, 語尾母音の引延, 倒置表現, 重複発話, 重複発話, 反復発話, 自己修復発話 2. 対人距離のはかり方に関する言語的技能 <ol style="list-style-type: none"> 2.1. スピーチレベル・言語表現・談話構成の選択: くだだけた会話・改まった会話(丁寧語・尊敬語・謙讓語) 前置き発話の有無 / 交渉の長さ・丁寧度等 2.2. 話題の選択 <ol style="list-style-type: none"> a. 相手との共通点を探す b. プライベートな話題に対する扱い: 結婚, 子供, 家族, 恋人, 給料 c. 回避したい話題に対する扱い: 想像におまかせします。/ 秘密です… / どうでしょうねえ。/ 忘れちゃったー 3. 会話展開に関する技能 <ol style="list-style-type: none"> 3.1. 会話の展開の型 <ol style="list-style-type: none"> a. 情報提供話題開始型(互いに情報提供して話題を出し合う) b. 相互型の質問—応答型(互いに質疑応答して話題を出す) c. 一方方向型の質問—応答型(一方の参加者が主に質問して話題を出す) 	

A	話し手 / 聞き手
2	言語的項目
	<p>3.2. 会話の始め方・終わり方</p> <p>3.2.1. 始め方: 話すきかけ作り / 声をかける / 挨拶 / 自己紹介</p> <p>3.2.2. 終わり方</p> <p>a. 会話の終わりを言う: では / じゃあ / それでは / それじゃあ / そしたら お会い / お話しできて、本当によかったです / たのしかったです / おもしろい話をありがとうございました。 今日はお忙しいところ、わざわざ来てくださいます。ありがとうございます。 / 試験、がんばってください!</p> <p>c. 次に会う約束をする: じゃあ、また。 / また、今度、お会いしたいです。 / またお会いしましょう。</p> <p>3.3. 話題の始め方・終わり方</p> <p>3.3.1. 始め方</p> <p>a. 相手の注意を引く表現: あのー / えー / えっとー / あっ / ねえ!</p> <p>b. 接続詞: でも / じゃ / で / ところで / 実は</p> <p>c. 話を変える表現: 話は変わりますが / 話を変えてすみませんが / 話がそれますが / ぜんぜん関係ないんですが</p> <p>d. 話を思い出した時の表現: あっそうだ! / そういえば / そうそう! / あっちょっと思い出したんですけど</p> <p>e. 話を戻す表現: 話をもどしますが / さっきの話ですが / ~のことなんだけど</p> <p>f. 質問する時(情報要求): ~? / ~か? / ~んですか。 / ~の? (最近、どうですか。忙しいですか)</p> <p>g. 自分から情報を出す時(情報提供): 私、~んです(よ)。 (私、就職がやっとなりました)</p> <p>3.3.2. 終わり方</p> <p>a. 評価表現: よかった。 / すごい。 / 大変ですね。</p> <p>b. まとめの言葉 / あいづち / 沈黙 / 共同発話 / 笑い</p> <p>c. ゆっくり話す / 語尾母音の引き延ばし</p> <p>4. コミュニケーション上の問題を処理する技能</p> <p>4.1. 相手に協力を求める: 発話能力の不足を提示する(事前、事中、事後) 発話構成の助けを求めるメタ言語を用いる(えっとー何でしたっけ)</p> <p>4.2. 自己の言語能力以上の言語活動を回避する: 話題回避(話しやすい話題だけ取り上げる / 話しにくい話題を放棄する)</p>
	話し手 / 聞き手
B	非言語的項目
	<p>1. コミュニケーションをより効果的に行うための技能</p> <p>1.1. 相手との位置関係 / 距離</p> <p>1.2. 視線</p> <p>1.3. うなずき</p> <p>1.4. 笑い</p> <p>1.5. 姿勢: 座り方 / 立ち方</p> <p>1.6. 表情: 様々な感情に応じて変化させる</p>

	<p>1.7. ジェスチャー</p> <ol style="list-style-type: none"> 図像的 (iconic), 隠喩的 (metaphoric), 指示的 (deictic), 拍子的 (beat) (McNeill 1992, ザトラウスキー 2002b 和訳) キーワード・強調語・抽象的概念を分かりやすくする リズムを取る <p>2. コミュニケーション上の問題を処理する技能</p> <ol style="list-style-type: none"> 自己の発話能力を補う: ジェスチャー・絵・文字の利用 相手に協力を求める: 相手に近づく / 相手を見つめる / 第三者を見る / うなずかない / 笑わない / 困った顔をする
<p>C 音声的項目</p>	<p>話し手 / 聞き手</p> <ol style="list-style-type: none"> コミュニケーションをより効果的に行うための技能 <ol style="list-style-type: none"> 発音(子音, 長母音, 高低アクセント) / イントネーション / プロミネンス 間 / 沈黙(長短の意味付け) リズム / 速度(速い / 遅い) 音量(強弱) コミュニケーション上の問題を処理する技能 <ol style="list-style-type: none"> 自己の発話能力を補う: はっきり発音する / アクセントを変えて言い直す / ゆっくり話す / ゆっくり話す / 大きな声で話す 相手に協力を求める: 発話の途中でポーズを置く 相手の発話速度を遅くすることを求める(明示的に依頼する / 遅く話して相手に合わせてもらう)
<p>D 言語・非言語・音声の総合的技能項目</p>	<p>話し手 / 聞き手</p> <ol style="list-style-type: none"> 言葉の強調: ジェスチャー / 視線 / うなずき / 声量 / 繰り返し / 視覚的補助 視覚的補助: 絵 / 写真 / 板書等 話し相手を話に引き込み参加させる方法: (質問表現 / 終助詞「ね」 / ジェスチャー / 視線 / うなずき / 共同発話 / 繰り返し / コーモア) 抽象的な概念の説明の仕方 / キーワードの示し方 ターンの受け継ぎ表示 <ol style="list-style-type: none"> ターン開始表示 (前置ターン開始表示 / ターン取得表示 / ターン受取表示): (接続表現 / 咳払い / 視線・手・頭の動き / 応答表現) ターン終了表示 (ターン譲渡表示 / ターン放棄終了表示): (情報要求 / 同意要求の終助詞「ね」 / 複数のうなずき / 視線 / 下を向く / 沈黙) ターン開始の容認表示: あいづち / 視線 / うなずき ターン移行期表示: あいづち / 複数のうなずき コミュニケーション上の問題を処理する技能

「A-1. 言語的項目」の「話し手」に対する会話指導項目は、「1. 発話を構成して、事実・意見・態度を伝達する技能」として、6つの項目に分類した。これらの項目は、主に、中井(2003d)で分類したものであり、「話し手として事実、意見、態度等を談話の中で効果的に示す」という観点から、初級前半から初級後半までに学ぶ文法項目を、整理し直したものである。例えば、項目の2.には、文法シラバスの観点から見れば、やりもらい、受身、使役、副詞等の項目が混在しているが、談話レベルでの会話教育の観点からは「1.2. 話題に対する自分の態度を示す」という視点でまとめている。

「A-1. 言語的項目」の「聞き手」に対する会話指導項目は、中井(2003d)を参考に、聞き手の役割をする際に、話し手との相互行為に配慮しながら、効果的に会話に参加していくための項目として、3つに分類した。「1. 話題に対する自らの感情・態度を示す技能」は、杉戸(1987)の「あいづち的な発話」と「実質的な発話」の区別を参考に、下位分類をした。また、「2. コミュニケーションを円滑にする技能」、「3. 良い人間関係・社会関係を作るための質問」は、斎藤(1989)の「疑問文・質問文で表現されるコミュニケーション上の機能」と佐々木(1998)の「情報要求の発話の機能の分類」を参考にした。

「A-2. 言語的項目」の「話し手/聞き手」に対する会話指導項目は、話し手と聞き手の両方が動的な相互行為の中で用いる4つの言語的項目についてまとめたものである。なお、ここに挙げた項目は、「A-1. 言語的項目」の「話し手」「聞き手」に分けて挙げた項目と一部重なるが、「話し手/聞き手」が相互に入れ替わりながら会話を構築していくための言語的スキル項目という観点から再度整理し直したものである。まず、「1. 言語体系に関する技能」の「1.1. 文法能力」は、畠(1988)の言う「セマンティックな部分」に当たり、会話を行う上で基礎となる、伝えたいことの内容を表現するためのものである。「1.2. 談話展開能力」で挙げた項目は、Kato [Nakai](1999), Nakai(2002), 中井(2003a)で分析した言語的要素の一部をまとめたものである⁵。「2. 対人距離のはかり方に関する言語的スキル」における「2.1. スピーチレベル・言語表現・談話構成の選択」は、会話相手によって普通体や丁寧体等による話し方、及び、前置き発話の有無や、交渉の長さ・丁寧度等が対人距離や状況によって変換できるようにするための項目である。また、「2.2. 話題の選択」は、特に、初対面の人と話す時の話題選びについての注意点をまとめたものである。次に、「3. 会話展開に関する技能」は、「会話」という大きな枠組みを把握した上で、情報提供や情報要求等をしながらか、会話・話題⁶を開始、展開、終了していくための項目である。こ

⁵ 各言語的要素の詳しい定義は、Kato [Nakai](1999)を参照。

⁶ 「会話」と「話題」の区別は、南(1972)を参考にした。「会話」というのは、例えば、ビジターセッションの場合、参加者同士が出会いの挨拶をして話を始めてから別れの挨拶をするまでのまとまりであるとす。これに対して、「話題」というのは、その会話で実際に話されている内容のまとまりを指す。つまり、1つの「会話」はいくつかの「話題」から成るといえる。

れらは、いずれも、中井(2003d)のビジターセッション用の指導項目を参考にしたものである。

「B. 非言語的項目」の「話し手 / 聞き手」に対する会話指導項目の「1. コミュニケーションをより効果的に行うための技能」は、谷口(1989)の「会話の技術」における「非言語行動」、土井(1997)、ザトラウスキー(2001, 2002a, 2002b)、中井(2003d, 2004)、を参考にした。「1.7. ジェスチャー」の「a. 図像的(iconic)、隠喩的(metaphoric)、指示的(deictic)、拍子的(beat)」は、McNeill(1992)とザトラウスキー(2002b)の4つの分類である。また、中井(2004)の演劇プロジェクトにおける非言語的要素の指導項目ではこのジェスチャーの4つの分類を用いて、「b. キーワード・強調語・抽象的概念を分かりやすくする」「c. リズムを取る」という項目も扱った。

「C. 音声的項目」の「話し手 / 聞き手」に対する会話指導項目の「1. コミュニケーションをより効果的に行うための技能」は、谷口(1989)の会話の技術リストの「音声面のコントロール」、土井(1997)の視聴覚教材における「音声」に伴う情報からの学習項目、中井(2004)の演劇プロジェクトで挙げられている項目を参考にした。

最後に、「D. 言語・非言語・音声の総合的的技能項目」の「話し手 / 聞き手」に対する会話指導項目は、「A. 言語的項目」、「B. 非言語的項目」、「C. 音声的項目」の各項目を、編成し直したものである。これは、言語・非言語・音声を総合的に組み合わせて用いることによって効果的に話すための指導項目で、会話指導項目のA, B, Cと一部重なる部分がある。1. から4. は、中井(2004)の演劇プロジェクトで扱ったもの、「5. ターンの受け継ぎ表示」は、畠(1988)、谷口(1989)、中井(2003c)を参考にした。

4. 談話技能の指導項目の取り上げ方と教室活動

表2にまとめた談話レベルでの会話教育のための談話技能の指導項目について、その取り上げ方に対する教師の姿勢、実際の教室活動の行い方、その具体例について述べる。

まず、表2の指導項目に対する教師の姿勢としては、全ての項目を教室活動で網羅的に積み上げて提示するのではなく、学習者の個性や母語の影響、ニーズ、談話能力のレベル、コースの形態や目標等に応じて、必要なものを取捨選択し、文法指導項目と融合させ、他の指導項目との関連性を意識しながら、総合的に指導していくことが重要であるといえる。また、実際の運用に関しては、学習者の視点が大切にされるべきものであり、教師の役割は、学習者が談話技能を知識化し、使える技能の選択肢を増やし、学習者自らがもともと持つ技能と照らし合わせ、必要に応じて自分の意志で取捨選択し、その選び取った技能が使えるようになるという一連のプロセスの形成を支援していくものであると考える。そのためには、教師は、日本語母語話者の話し方の規範を「絶対的に正しいもの」として、表2のような談話技能の指導項目を固定的に捉え、学習者

に押し付けようとしてはならないであろう⁷。つまり、コミュニケーションでどの言語にも共通する部分と、文化的、個人的にずれる部分を把握した上で、学習者自身で母語と日本語の相違点について考えさせ、身に付けたいものをより自由に選ばせるような環境作りが必要であるといえる。

実際の教室活動の行い方としては、取り上げる談話技能項目を、単に雛形的なものとして丸暗記させるのではなく、1つ1つの会話の中で生じる相互行為によって変わる動的なものとして捉え、その相互行為の中で意識化させ、練習させ、フィードバックを与えていくものであると考える。つまり、Kramsch (1986) が主張するような異文化間コミュニケーションにおける「相互行為能力 (interactional competence)」の育成を目指すべきであるといえる。例えば、日本でモノリンガルな日本語母語話者と話すのか、日本国外でその国の文化を理解している日本語母語話者と話すのか、非母語話者同士で日本語で話すのかといった、会話の場所や、会話相手の背景、会話相手との相互行為で、談話技能の用い方が動的に変わることを認識させることが重要であろう。この際、表2における談話技能項目と表1における岡崎 (1989) の「場面の条件」とを組み合わせて教室活動に取り入れると、より現実のコミュニケーションに近いものとなり、「相互行為能力」の育成につながるものと考えられる。

実際の教室内外の具体的な活動例としては、ロールプレイ(岡崎 1989)、視聴覚教材による観察と理解(土井 1997)、ビジターセッション(中井 2003d)、演劇プロジェクト(中井 2004)の他、Neustupný (1992) の母語話者のティーチングアシスタントの活用、尾崎 (2003) のビジターセッション、ホームビジット、会社訪問等、様々な可能性が考えられる。なお、学習者が母語話者と接触する機会を設ける際は、学習者からだけでなく、母語話者からの会話を理解していくための歩み寄りの姿勢⁸を考慮に入れることが重要である。今後、このような母語話者と非母語話者が相互行為を通して互いに学び合い、理解し合うための歩み寄りを考慮した教室活動を考慮していくべきであろう。

⁷ 表2は、母語話者/非母語話者間の会話分析だけでなく、母語話者同士の会話分析も基にしているが、学習者が知らずに使っていて、母語話者に誤解をされている箇所を知り、また、母語話者の何人かがどのような話し方をするのかを知るきっかけとなるという点で参考になるといえる。また、非言語行動の扱い方においても、日本人の身振り手振りを学習者に押しつけるということではない。例えば、会話中、うまくターンがとれず、言いたいことを言えずにいる学習者がいる場合、どのようなタイミングでターンがとりやすくなるのかを、非言語行動との関わりから、知識として提示し、会話参加の機会を増やす、という指導の可能性が考えられる。あるいは、言語一般に、効果的に自分の伝えたいことを伝えるためのテクニックとして、意識化してコミュニケーションの訓練をする際、母語、非母語の言語の規範に関係なく、非言語での効果的なコミュニケーションの仕方を意識化することも重要であるといえる。

⁸ 岡崎 (1994) では、母語話者と非母語話者とのコミュニケーションにおける、相互の歩み寄りによる調整、配慮、円滑化を分析している。また、青木他 (1998: 108-109) では、接触場面において理解に関する問題が起こることには、非母語話者側だけでなく、母語話者側にも責任があるとし、このような問題の解決のためには、母語話者にも、「非母語話者との接触への慣れ」、「調整のうまさ」、「理解しあおうという姿勢」、「非母語話者の住む世界についての知識」が要求されるとしている。

5. まとめと今後の課題

以上、会話ストラテジー教育の観点と談話・会話分析的アプローチの観点という2つの方向からの先行研究を概観し、談話レベルでの会話教育を行うための談話技能の指導項目を表2に提案し、その指導方法について述べた。

今後の課題としては、表2にまとめたような会話教育のための言語的、非言語的、音声的、総合的、各指導項目を、文法項目と融合させ、さらなる項目の追加と整理を進めていくことが挙げられる。この際、畠(1988)の「表現意図の項目」、谷口(1989)の「相手に働きかける」、「文化的背景についての知識」、発話機能⁹、待遇表現¹⁰等を考慮に入れることが必要であろう。また、今後、より多くの談話・会話分析の研究成果の整理と教育への応用実践を通して、談話・会話分析的アプローチからの指導項目の追加も考えられる。例えば、ファン(1999)が分析している非母語話者同士の「第三者言語接触場面」の会話における、母語話者同士の会話とは異なる規範の分析結果などをもとにした会話教育の研究がさかに行われれば、さらに、学習者の視点を取り入れた指導項目を追加していくことができるのではないだろうか。また、特に、「D. 言語・非言語・音声の総合的スキル項目」は、談話能力の向上をはかった会話授業の実践研究の積み重ねによって、さらなる談話技能・機能別の指導項目が抽出できることと思われる。つまり、本稿で提案した談話技能項目は、今後より網羅的なものを作成していく必要性を具体的に提示し、その方向性を提起するものであるといえる。

今後もこのような談話レベルでの会話教育のための指導項目の整理を充実させることによって、各教師が会話指導項目の全体像を んで共有し、計画性を持って一貫した指導を行えるようにすることが重要であるといえる。教師が表2のような会話教育の全体的な指導項目を把握していれば、学習者の日本語での活動をフィードバックする観点がより広く豊かなものになり、より多くの学習目標と活動と学習者の個性に対応できるといえる。また、学習者も、談話技能項目を知識として認識したり、身につけたりすることにより、様々なコミュニケーション場面に遭遇した際に対応できるよう、より多くの選択肢を用意しておけるといえる。

また、本稿でまとめたような会話教育のための指導項目の教授法、および、教材¹¹の開発は、現在、まだ研究の途に着いたばかりであり、これらの実現が早急の課題であろう。なお、既成の教科書を用いた談話能力の向上を目指すための会話教育の具体的指導例については、次稿に譲る。

⁹ 発話機能の指導項目については、西口(1995)、国立国語研究所(1994)機能一覧表を参照。

¹⁰ 蒲谷・川口・坂本(1994)参照。

¹¹ 「音の変化」「会話の形式」「会話の目的」という3つのレベルの会話教育項目にもとづく構成の教科書は、富阪(1997)を参照。また、会話の場面・話題・機能をもとに設定されたロールプレイを行うことによって、帰納的に談話の指導項目が扱えるように構成されている教科書は、山内(2000)を参照。

参考文献

- 青木直子他(1998)「第二言語話者と第一言語話者とのやりとりにおける理解達成のプロセス」『就労を目的として滞する外国人の日本語習得過程と習得にかかわる要因の多角的研究』平成6年度～平成8年度文部省科学研究費補助金基盤研究(A)研究成果報告書, 研究代表者土岐哲, 課題番号06301099, 80-123.
- 伊藤博子(1993)「談話の指導——バックチャネルからの展開——」『日本語学』12巻8号, 明治書院, 78-91.
- 岡崎志津子(1989)「日本語会話教育におけるストラテジー指導」『東京国際大学論叢商学部編』40号, 東京国際大学商学部論叢編集委員会編, 87-101.
- ・小西正子・藤野篤子・松井治子・松永雅子(1987, 1988)『ロールプレイで学ぶ会話(1), (2) こんなとき何と言いますか』, 凡人社.
- 岡崎敏雄(1987)「談話の指導——初～中級を中心に——」『日本語教育』62号, 日本語教育学会, 165-178.
- (1994)「コミュニティーにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化——日本人と外国人の日本語——」『日本語学』13巻13号, 明治書院, 60-73.
- 尾崎明人(1993)「接触場面の訂正ストラテジー——『聞き返し』の発話交換をめぐる——」『日本語教育』81号, 日本語教育学会, 19-30.
- (1996)「会話教育のシラバス再考——会話の展開と問題処理の技術を中心として——」『名古屋大学日本語・日本文化論集』4号, 名古屋大学留学生センター, 119-135.
- (2003)「言語運用能力の育成」『日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成 論文集 1巻 日本語総合シラバスの構築に向けて』, 独立行政法人国立国語研究所, 74-92.
- 蒲谷 宏・川口義一・坂本 恵(1994)「待遇表現研究の構想」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』6号, 早稲田大学日本語研究教育センター, 1-22.
- 国立国語研究所(1994)『日本語教育映像教材中級編関連教材「伝えあうことば」4 機能一覧表』, 大蔵省印刷局.
- 斎藤里美(1989)「日本語教育における疑問文・質問文——コミュニケーション上の機能からみた日本語教材の課題——」『日本語学』8巻8号, 明治書院, 41-56.
- 佐々木由美(1998)「初対面の状況における日本人の「情報要求」の発話——同文化内および異文化間コミュニケーションの場面」『異文化間教育』12号, 異文化間教育学会, 110-127.
- ザトラウスキー, ポリー(2001)「相互作用における非言語行動と日本語教育」『日本語教育』110号, 日本語教育学会, 7-21.
- (2002a)「アニメーションのストーリーを語る際の話段と中心発話について」『表現研究』76号, 表現学会, 33-39.
- (2002b)「日米におけるアニメーションのストーリーの語り方と非言語行動の相違」『総合的日本語教育を求めて』水谷修・李徳奉編, 国書刊行会, 187-201.
- 杉戸清樹(1987)「発話のうけつぎ」『国立国語研究所報告92 談話行動の諸相——座談資料の分析——』, 国立国語研究所編, 三省堂, 68-106.
- 田中 望(1988)『日本語教育の方法——コース・デザインの実際——』, 大修館書店.
- 谷口すみ子(1989)「会話教育のシラバス作りに向けて——会話の技術のリスト試案——」『日本語教育』68号, 日本語教育学会, 259-266.
- 土井真美(1997)「映像素材の教材としての利用の可能性——話しことば教育のための学習項目抽出——」『日本語学』16巻8号, 明治書院, 42-50.
- 富阪容子(1997)『なめらか日本語会話』, アルク.
- 畠 弘巳(1988)「外国人のための日本語会話ストラテジーとその教育」『日本語学』7巻3号, 明治書院, 100-117.
- 堀口純子(1988)「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」『日本語教育』64号, 日本語教育学会, 13-26.

- 中井陽子 (2002) 「初対面母語話者 / 非母語話者による日本語会話の話題開始部で用いられる疑問表現と会話の理解・印象の関係——フォローアップ・インタビューをもとに——」『群馬大学留学生センター論集』2号, 群馬大学留学生センター, 23-38.
- (2003a) 「初対面日本語会話の話題開始部 / 終了部において用いられる言語的要素」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』16号, 早稲田大学日本語研究教育センター, 71-95.
- (2003b) 「話題開始部で用いられる質問表現——日本語母語話者同士および母語話者 / 非母語話者による会話をもとに」『早稲田大学日本語教育研究』2号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 37-54.
- (2003c) 「非言語行動によるターンの受け継ぎの表示」『早稲田大学日本語教育研究』3号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 23-39.
- (2003d) 「談話能力の向上を目指した会話教育——ビジターセッションを取り入れた授業の実践報告——」『講座日本語教育』39分冊, 早稲田大学日本語研究教育センター, 79-100.
- (2004) 「談話能力の向上を目指した総合的授業——会話分析活動と演劇プロジェクトを取り入れた授業を例に——」『小出記念日本語教育研究会論文集』12号, 小出記念日本語教育研究会, 79-95.
- 西口光一 (1995) 『日本語教師トレーニングマニュアル ④ 日本語教授法を理解する本 解説と演習. 歴史と理論編』, バベル・プレス.
- 西村よしみ (1995) 「日本語初級授業における教師の意思決定 関連知識領域との関わりの観点から」『日本語授業における学習者の認知過程と教師の意思決定に関する研究』平成5年度~平成7年度文部省科学研究費補助金一般研究(C)研究成果報告書, 研究代表者西村よしみ, 課題番号05680237, 1-15.
- ネウストブニー (1981) 「外国人の日本語の実態 (1) 外国人場面の研究と日本語教育」『日本語教育』45号, 日本語教育学会, 30-40.
- ファン, サウクエン (1999) 「非母語話者同士の日本語会話における言語問題」『社会言語科学』2巻1号, 社会言語科学会, 37-48.
- 南不二男 (1972) 「日常会話の構造——とくにその単位について——」『言語』1巻2号, 大修館書店, 108-115.
- 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.
- Canale, Michael. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and Communication*, ed. by Richards, Jack and Richard Schmidt. London: Longman.
- Kato [Nakai], Yoko. 1999. *Topic shifting devices used in Japanese native/native and native/non-native conversations*. University of Minnesota: MA thesis.
- Kramsch, Claire. 1986. From language proficiency to interactional competence. *Modern Language Journal*. 40.4: 366-372.
- McNeill, David. 1992. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: Chicago University Press.
- Munby, John. 1978. *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nakai, Yoko Kato. 2002. Topic shifting devices used by supporting participants in native/native and native/non-native Japanese Conversations. *Japanese Language and Literature*. 36.1: 1-25.
- Neustupný, J. V. 1992. The use of teaching assistants in Japanese language teaching. 『世界の日本語教育』2: 199-213.
- Tarone, Elaine. 1981. Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*. 15: 285-295.