



岐阜大学機関リポジトリ

Gifu University Institutional Repository

| | |
|------------|---|
| Title | 多文化間コミュニケーションのための「日本語」の教育： ディスカッションプログラムからの一提言 |
| Author(s) | 宮谷, 敦美; 太田, 孝子; 山田, 敏弘 |
| Citation | [岐阜大学留学生センター紀要 = Bulletin of the International Student Center Gifu University] no.[2003] p.[3]-[12] |
| Issue Date | 2004-03 |
| Rights | |
| Version | 岐阜大学留学生センター (The International Student Center Gifu University) |
| URL | http://hdl.handle.net/20.500.12099/3408 |

この資料の著作権は、各資料の著者・学協会・出版社等に帰属します。

多文化間コミュニケーションのための「日本語」の教育

—ディスカッションプログラムからの一提言—

宮谷敦美 太田孝子 山田敏弘

要旨

大学で学ぶ留学生にとって必要な日本語とは何であろうか。従来、専門日本語教育の分野では、主に発表やレポート作成等に必要な日本語に注目した教育内容の提案がなされてきている。しかし、大学での生活全般を考えると、留学生が日本人学生と共に過ごす中で伝えたいことを正確に伝える方略や、日本語学習者が日本人学生の発話が理解できなかった場合に日本語を調整してもらう方略の養成が、今後さらに重要になってくるであろう。

以上のような問題意識に立ち、本稿では、日本語学習者との会話において日本人学生がどのようなコミュニケーション活動をしているか、その特徴を明らかにした。その上で、大学で学ぶ日本語学習者が、日本人学生と研究を進めていくためにはどのような「日本語」教育が必要であるかという点を中心に考察を試みた。

1. はじめに

大学院生や研究生に対する日本語教育では、研究室で必要とされる日本語能力の養成がその第一目的となるため、ゼミでの発表やレポート作成などの専門日本語分野の日本語教育が重視される。加えて、学生がチームになって研究を進めなければならない自然科学系の研究室では、不十分な日本語能力を駆使してコミュニケーションをしなければならない場合が多い。このコミュニケーションの場で必要になってくるのは発表やレポート作成に必要な表現だけではない。伝えたいことを正確に伝える方略や、日本語学習者が日本人学生¹の発話が理解できなかった場合に、日本語を調整してもらう方略を身につけることの方が、文法的に「正しい」日本語を話せることにも増して重要になってくる。また、留学生が日本人学生の発話を理解する場合に注目すると、日本人学生の話す「くだけた」日本語を理解するためには、「正しい」日本語だけでなく「くだけた」日本語の表現も積極的に教育内容に取り入れるべきである²。以上のような現状から考えると、これまでの日本語教育では、上述の内容を取り入れた教育内容やカリキュラムが提示されてきたとは言い難いのではないだろうか。

このような問題点を改善していくためには、日本語学習者と日本人学生の自発的なコミュニケーションを目的とした場を設定し、日本人学生のコミュニケーションの問題点や特徴を分析した上で、日本語学習者への「日本語」³教育に還元していくことも一つの方法であると言える。本稿では、以上の目的で行った日本語学習者と日本人学生とのディスカッションプログラムにおける日本人学生の日本語の特徴を分析した上で、専門教育前日本語予備教育における教育内容をどのように考えていけばよいかという点を中心に、提言を行いたい⁴。

2. 先行研究

大学で学ぶ日本語学習者に対する日本語教育の指導内容と活動については、これまで、主として専門日本語教育分野で様々な先行研究が報告されている。指導内容については、深尾（1999：6）がまとめているように、レポートや講義によく用いられる語彙調査や文型、談話構造の分析が多い。また、教育方法や教材開発についても多くの報告がなされている。専門日本語教育でよく取り上げられる活動としては、プロジェクトワークがあげられる。専門教育への橋渡しとしてのプロジェクトワークの効果は、1) 大学で研究するために必要な客観的分析能力を身につける、2) 受身的になりがちな学習態度から脱却し自ら学ぶ態度を養う（三浦 1998：61）、3) 学習者の専門研究に必須のスキルを学ぶことにより高い動機付けが可能である（土屋 2001：94-95）と言われており、専門の研究活動のリハーサル的な面に注目したものが中心であった。

宮谷（2003：96-97）は、以上のような専門日本語におけるプロジェクトワークの位置づけを概観した上で、専門日本語教育能力養成には、講義やレポートなどで特徴的な日本語表現を学習することや、研究活動のリハーサル的な活動のみでは、学習者が経験する日本語でのコミュニケーション環境に対応できる「聞き手に配慮して話す」能力の養成には不十分であると指摘し、その指導方法としてピア・フィードバックを取り入れたプロジェクトワークの指導方法を提案した。

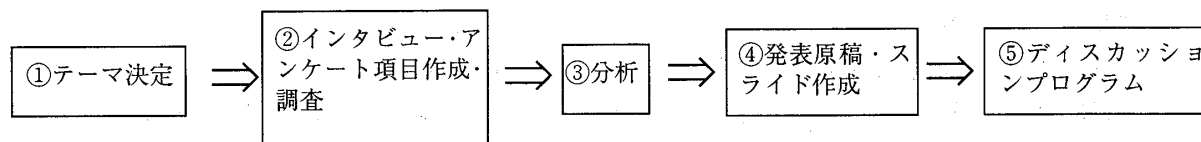
また、日本人学生と日本語学習者との多文化クラスに関する先行研究には、徳井（1999）がある。徳井（1999）は多文化集団が、創造性を増大させることや、視野とアイデアの広がりを持つというポジティブな側面に注目し、具体的な授業の運営方法について実践、提案を行っている。

これらの先行研究は、異なる文化や知識を持つ相手とコミュニケーションを行う体験を通して、どのようにすればより相手の考えが理解できるのか、また自分の考えを伝えることができるのかを学習者が深く考えるようになることを目指している。この動向は外国語学習において単に語彙や文型の学習だけでなく、言語使用者がコミュニケーションのプロセスに着目できるような指導方法が必要になってきていることへの認識の現れであると言えよう。

3. ディスカッションプログラムの位置づけ

今回実施したディスカッションプログラムは、日本語研修コース初級クラスにおけるプロジェクトワークの一環として行われた。

プロジェクトワークの手順を以下に示す。



①のテーマ決定と②インタビュー・アンケート項目作成・調査では、学習者は自分が興味を持っているトピックについて、その理由と調査に向けての具体的な内容をクラスで発表し、クラスメートである他の学習者は、そのトピックや内容が、発表を聞く聴衆にとっても興味深いものであるかどうかについて意見を述べ合い、具体的な質問内容を吟味した。その後、学習者は、インタビューおよびアンケート調査を実施した。調査の前に、学習者はインタビューを依頼する際の会話練習や、

インタビューでの会話において日本語が理解できないときにどのような方法で解決できるかについて話し合い、具体的なコミュニケーションストラテジーを学習した。学習者は、10名以上の日本人にインタビューを実施し、その会話は、後に内容を確認したり、分からない箇所を教師が説明できるように、カセットテープに録音させた。

③の分析では、学習者はインタビューのテープを聞いたり、アンケートに記入された回答を読んだりして、結果を集計した。④発表原稿・スライド作成では、学習者自身が、自分の発表内容が他者にとって分かりやすいものかどうかを意識させるために、学習者同士で発表内容や日本語の間違いについてアドバイスしあうピア・フィードバックの手法を取り入れた。原稿作成に並行して、コンピュータに文章を入力し、パワーポイントを用いてスライドを作成し、発表練習を行った。

⑤のディスカッションプログラムでは、3つのグループに分かれ、日本人学生の前で発表し、ディスカッションを行った。1グループに3～4名の学習者と5名前後の教育学部の日本人学生、留学生が参加した。参加した学生は、教育学部の「異文化間教育論」を履修する学生9名と、ポスターの呼びかけにより参加を希望した学生7名（日本人5名、台湾1名、ミャンマー1名）である。学習者の発表の後、テーマに基づいて、30分から1時間程度ディスカッションを行い、ディスカッション終了後に、参加者に対してアンケートを実施した。

4. 日本人学生の発話の特徴とその日本語教育への応用

4では、このディスカッションプログラムにおける日本人学生の発話⁵に焦点を当て、彼らの日本語運用における特徴と問題点を分析する。その上で、日本語学習者への日本語会話能力養成のために必要な学習項目について考察する。

4.1. 意見述べの表現

意見述べの表現を見てみると、日本語学習者が使っている意見述べの表現は「～と思います」あるいは、「いいです」「好きです」のような形容詞が中心であったのに対し、日本人学習者は、多様な表現を用いていた。

- (1) 授業の先生は、一週間に一回とかしか会わないから、ううん、授業でしかも90分とかしかただけだから、そんなにも仲良くなならないかもしれない。(JA)⁶
- (2) 高校生になってまで、教えてもらう問題ではないのかも。(JB)
- (3) 温泉のお湯はなんか普通の水ではなくて効き目がある特別な水、っていうイメージがあるから何か効き目がある感じ。(JC)
- (4) おおっぴろげに歩こうとは思わないけど、まあ見られちゃったらいいかなあとは思いますが。(JD)
- (5) 男の人って思うとやっぱ裸をみせるのは恥ずかしいかなっていう意識があるし。(JD)
- (6) 日本、アジアの人たちって、私も含めてですけど、あの、アメリカとかヨーロッパに憧れるかなあつてのがあるんですけど。(JE)
- (7) 家庭教師とかで教えてても、やっぱり家庭教師をやるっていう子はわからない子じゃないですか。で、私も自分が勉強してもすごくわからなかったんで、その気持ちがすごい良くわか

るっていうか。(JE)

今回のディスカッションプログラムでの日本人学生の「～かもしれない」の用法((1)(2))は、意見を和らげる表現として用いている場合が多かった。平田(2001)では、「カモシレナイ」の機能を整理し、さらに語用論的に分析している。平田(2001)は、「『カモシレナイ』が命題に対する確信の低さから、「押し量り」としての基本的意味を持つが、そこに話し手の主観を排除し、命題に客観性を持たせる作用を働かせる機能がある」と述べ(p.63)、語用論的には、「話し手の聞き手に対する配慮の現れであると共に、話し手自身を守り、円滑な人間関係を保ちつつコミュニケーション活動を行う一要素である」(p.65)と指摘している。平田(2001)が提示した用例は小説データからであったが、今回の発話データにおいても、平田が指摘した機能の「～かもしれない」が多用されていることが検証された。さらに、平田(2001:66)は日本語教科書において「カモシレナイ」が「断定を避ける」「事柄の起こる可能性を述べるが、その可能性の程度は低い」という意味で提出されていることに言及し、実際の対話においてどのような機能を持つか、どのような使い方ができるのかを学ぶことはきわめて少ないと指摘し、特に中級レベルにおいて、的確な文脈における使用例を提出することが重要であると主張している。

初級における日本語学習は、一般的にいわれる文型の核となる意味用法から学習し、派生的なものは、後に学ぶという方法を採用。しかし、実際に用いられる意味の頻度を考えると、必ずしも中核となる意味から学習する必要はないと考えられる。今回の会話データはディスカッション場面という特殊性は拭えないものの、「可能性の低さ」の意味で「～かもしれない」が用いられていることはなかった。「中核的な意味から派生的な意味へ」という提出順序そのものも再考すべきではないだろうか。

また、日本人学生は、(3)の「感じ(がする)」の他にも「イメージがある」「意識がある」のような、「名詞+がする・ある」のような表現や、(4)～(6)のような「かな」+「って」+「思います・いう意識がある・のがある」などもよく用いていた。このような表現は、文の構造、用法共に簡単なものである。日本語予備教育を終えた日本語学習者の多くは、初級終了レベルから中級レベルで、それぞれの研究室に入る。研究室でのディスカッションの場面を考えると、初級段階であっても、(3)～(6)のような表現を学習しておくことが、内容理解のためにも重要であると言える。

また、最近よく使われるようになった(7)の「～ていうか」は、使用する表現として積極的に指導すべきかどうかは即断できないが、日本人学生が多用している事実を考えると、理解レベルの表現として導入する価値があるのではないだろうか。

4.2. 質問・確認要求の表現

日本語学習者に対する質問において、日本人学生は「～か。」だけではなく、次のような形式を用いていた。

(8) 比較は、自分の中国での生活と、イメージとを比較したっていうこと？(JC)

(9) タンザニアでは、可愛がるペットというものはいるのかなって。(JB)

(10) アルバイトは、学費のためにやっているのではなく、自分たちが、遊びに行ったり、自分たちの食費とかお小遣いのためにやっている人が多いのではないかなと。(JF)

(8) は、「～ということですか」の文末が省略された形である。「～という…」は、初級段階では、「火事があったというニュース／うわさ」のような名詞修飾の形で学習するが、(8) のような用法は練習しない。また、(9) や (10) のような「～って」「～と」は伝聞の省略された形式であると捉える学習者も多いと考えられる。早い段階から理解レベルでの指導が必要になってくる項目と言えるだろう。

聞き手がどのように理解しているのかの確認を要求する場合、終助詞の「ね」や「よね」を用いることが多いと考えられているが、実際の日本語話者の会話では、次のような確認要求表現も多用されている。

(11) JA：じゃあ、ミャンマーでは、えー、その、実験の方法とかは知っていても、instruments は少なかったの、日本に来てそれを実際に実験して、良くわかるようになったと。

FA：はい、良くわかります。

この「と」は「ということですね」の下略表現と考えられるが、単独で用いられることも多い。「と」単独でも確認要求が行われていることを、日本語話者との会話の機会が多い留学生に対しては説明しておくことが必要であろう。

また、聞き手に対して何らかの情報を求めるこれらの質問・確認要求の表現については、テレビのインタビューなど、下降イントネーションを伴うタ形で確認要求を行い、質問をする場合などもあり、多様な表現を取り入れた教育が求められる。

4.3. 話題転換

ある話題からある話題に移るとき、日本人学生はどのような方略を用いるであろうか。

今回のディスカッションの中では、次のような質問という形態をとることが多かった。

(12) はい、タンザニアでは、ペットというのはいいますか。犬はペットではないのですね。タンザニアでは、可愛がるペットというものはいるのかなって。(JB)

(13) ペットについてなんですけど、日本でもハンティングをする人はいるかもしれないけど、ほとんどの人が、家族みたいに、動物を扱っているけど、タンザニアでは、見張り番であったり、ハンティングの供というか、連れていきますよね。それで、日本のように、家族のように動物を飼っていることをどう思いますか。(JF)

(14) もし、ニュースで3時間後に地震が起きたらどうしますかっていうアンケートで、日本人は広い所に行くって意見が多かったっていうのがさっきあって、シリアの人は多分家にいるって考えるっておっしゃってたんで、それはつまり、シリアの家は丈夫で地震に強いって言うふうに考えるからなんですか。(JD)

いずれも先行文脈に対し、何らかの関連性をもつことばを取り上げ質問している。この先行文脈と関連させる部分は質問の前提となる共通理解の部分であり、その点について言及していることは話を発展させるための方法の一つである。しかし、関連させる部分が長すぎたり((13)), ほかの挿入句が入っていたりして((14)), 何が質問されているのかがわかりにくく、日本語学習者が質問された内容に適切に答えるためには進行役である教師が再度、言い直さなければならなかった。この

ような、「前提→質問」の形式で話題を転換する場合、日本語学習者がどの表現に注目して聞けばいいのか、(例えば、(14)の場合、「それはつまり」の後に注意を払うべきである等) 談話標識や特徴的な表現を整理する必要があるだろう。

さらに日本人学生は新規の話題に移るとき、次のような表現形式を用いていた。

(15) 皆さんの意見はどうですかという質問だったんですけど。(JA)

このような「っていうN(名詞)なんですけど」は、「っていう」という引用の表現を含むことからわかるように、前の話題の一部を引き継ぎ、主題的に扱いながら、自分の意見の叙述を行う表現である。このような話題転換も、従来から中級段階で教えられてきた「～について説明します」や「～に入りたいんですが」などの表現に加えて、学習者自身の使用をも視野に入れた学習が必要となってくるであろう。

4.4. 文の区切れと接続表現

談話レベルの問題点として、文と文とのつながりにも気を配る必要がある。

初級段階の日本語学習において、さらに話題を付け加える、いわゆる累加の表現として学習するのは「それから」「そして」「また」などであるが、実際の日本語話者のくだけた発話の中にこのような表現はほとんど出てこない。代わりに出てくるのが「あと」である。

(16) やっぱり、1, 2年生の時は全く、全くではないですけどあまり専門の時間がなかったんで、全然自分が音楽科という気がなくて、その時は面白くなかったんで、ピアノもあんまり練習しなかったんです。あと、うーん、そうですね。でも3・4年生になったら、いろんな他の楽器もできるようになったんですけど、やっぱり先生が少ないので、自分がレッスンを見てもらえる時間が少ないんです。それは少し不満です。あと、将来は、それを自分の仕事に生かすかっていうと、まだわかりません。(JA)

(17) えっと、あとオーストラリアにはそのような文化はあるんですか。一緒にお風呂お風呂に入るとかいったようなことは(後略)(JG)

(17)のように、自分の述べたいことを累加していく場合に用いられるものもあれば、(18)のように、他者の発話に付け加えて「ほかに」のような意味で用いられる場合もある。

このような「あと」は文化庁の『外国人のための基本語用例辞典(第二版)』には、一部、接続助詞化した形式名詞としての用法は載っているが、単独で用いられる接続詞としての用法は見られない。

このほか、前の内容の同類や列举を述べる「添加の『で』」⁷も多用される。

(20) 私小学校の時オール1とか当たり前で、今その先生たちに会って、「どこの学校行ってるの。」じゃなくて、「何してるの。大丈夫?」って聞かれるんですよ。それを考えると、今自分が教師を目指しているのがすごい不思議な感じがして、で、家庭教師とかで教えてても、やっぱり家庭教師をやるっていう子はわからない子じゃないですか。で、私も自分が勉強してもすごくわからなかったんで、その気持ちがすごい良くわかるっていうか…。だから、そうい

う面でもやっぱり自分は教師がむいているのかなあって勝手に思い込んで、教師を目指して
るんですけど、で、親はやっぱり自分たちが教師なので、その辛さも、そういう大変さとか
も楽しさも知っていて、で、すごい私が教師を目指すことに対しては賛成してくれています。
で、自分が今英語を勉強して楽しんでるかっていうと、えーと、英語にも文法構造を中心
にした授業や、英文学をひたすら追究していくような授業とかあって、興味のもてないものは、
ある程度距離をおいて勉強してるっていう感じがします。(JE)

(20) にあげた接続表現の「で」⁸ は、意味的にも多義であるが、日本語教育の教材で取りあげら
れているものは、対話の中で、相手が述べたことを受けて、「で、どうしますか。」のようなものが
中心であり、(20) のような語りの際の「で」はあまり扱われていない。

さらに、日本語学生の「日本語」表現として特徴的なのは、いわゆる「はてしな文」⁹ である。

(21) 私は、生涯教育講座に在籍してるんですけど、あの、ボランティア活動とか、子供たちと接す
る場とか、そういうことを主体とした講座なんですけど、でも、実際に専攻しているのは英語
で、で、英語に何で興味があるかっていうと、小さい頃に祖父とかがいろいろな外国に連れてっ
てくれる機会があって、で、やっぱりいろんな国の人のいろんな生活、やっぱ日本人とは全然
違う生活を見てきて、とてもすごく楽しかった思い出があって、で、やっぱりそういう人たち
と話をするには英語が必要だとすごい思って、で、英語の勉強をするようになって、で、なお
かつそれをしながら自分も成長できるっていうのは、私にとっては教職しかないかなっていう
ふうに思って、で、先生になりたいって考えるようになって、今に至ってます。(JE)

下線の「～て」のいくつかは下降イントネーションになっており、意味の切れ目であると認識でき
る箇所もあったが、発話 (21) で、発話の終了を明示している箇所は、最後の「今に至っています」の
みである。発話 (21) は、時間軸に沿って述べられ、論理関係も単純であるため、日本語学習者は理
解できていたが、このような日本語母語話者の言語運用の特徴も無視できないのではないだろうか。

日本語学習者は、発話 (21) のような「～て」で切れ目なく続く「計画されていない」発話を理
解するために必要な方略も、学習する必要がある。まず、このような切れ目のない発話が理解でき
ない場合に、発話に割り込み確認をしたり聞き返しをする練習や、発話全体の後に、「さっき言った
のは～っていいことですか」などの、要約確認する練習が1つの方法として考えられる。

4.5. まとめ

4 では日本人学生のコミュニケーション活動に焦点を当て、彼らの日本語運用における特徴と問
題点を、1) 意見述べの表現、2) 質問・確認要求の表現、3) 話題転換、4) 文の区切れと接続表現、
の4点について分析した。日本人学生が用いている特徴的な表現の多くは、現在の初級教科書では
ほとんど取りあげられていない項目であるが、日本語学習者が初級終了～中級の段階で研究室に入
り、日本人学生とコミュニケーションをとっていかなければならない現状を考えれば、理解のため
に使用頻度の高い表現を積極的に取り入れるべきであると考えられる。また、理解できないときに、割
り込み確認や聞き返すなどの方略的な手段を用いる練習も積極的に取り入れるべきであろう。

5. 留学生に対するアンケート結果の考察

異文化理解セッション終了後、日本語研修コース A クラス受講学習者に自由記述式のアンケートを実施した。アンケートでは、プロジェクトワーク全般と、日本人学生とのディスカッションプログラムについて質問した(資料 1)。質問は学習者が分かる簡単な日本語で記述したが、念のため配布時に教師が口頭で内容を確認した。学習者は各自の得意な言語(日本語, 英語, 中国語)で回答を記述した。

本節では、コミュニケーションに関するものに限定し、初めて話をする日本人学生との会話で困難だった点と、それを解決するために学習者自身がどのような方略を用いたかという点を中心に考察を行う。

まず、プロジェクトワーク全般については、「学習者は日本人学生へのインタビューを通して、日本人学生の考え方と自然な日本語の話し方を学ぶことができた」と回答しており、等身大の日本人学生の考え方や話し方に触れることができたと言える。また、日本人が書いたアンケートの回答を読む過程から、漢字の学習にもつながったようである。さらに、教師が期待していなかった、コミュニケーションを行なう対象に広がりが見られたことも明らかになった。プロジェクトワークの過程で想定していた学習者のコミュニケーションの相手は、インタビューを受ける日本人、クラスメートである日本語学習者、日本語教師であった。しかし、学習者は、学内の他の留学生と議論したり、日本人の友人に発表の仕方のアドバイスを求めたりしていることが分かった。以上の回答から、プロジェクトワークのタスクが、学習者が様々な日本語使用場面に接し、身近な日本社会や文化について考えるきっかけになったと言える。

さらに、学習者がプロジェクトワークを自身の日本語学習にどのように位置づけているかについては、主に 1) コントロールの少ない日本語に接する機会、2) 専門分野に必要な日本語能力の学習の場、の 2 つに分けられる。1) コントロールの少ない日本語に接することについては、クラスで学んだ内容を、実際の会話場面で練習ができる、日本語教師以外の人から学ぶ機会になるという意見が多かった。2) 専門分野に必要な日本語能力の学習については、今後研究活動に必要な発表やレポート作成、コンピュータ技術の習得に役に立った、という意見も目立った。しかし、多くの学習者が、自分の考えを適切な表現を用いて表現するには現在の日本語能力では不十分であり、今後、さらに文法、語彙、漢字などの学習を進めていきたいと述べている点が印象的であり、このプロジェクトワークがさらなる日本語学習への動機付けになった点は評価できよう。

ディスカッションプログラムについては、日本人学生が質問するときの日本語はなかなか難しかったようであるが、日本語学習者は、日本人学生に対して、繰り返しや簡単な語や文への言い換え、他の学習者に援助を頼む、辞書を使う、英語で話すように頼む等の様々な方略を用いて意志疎通を図ろうとしていたことが判明した。

多くの学習者は日本語でのパブリックスピーキングへの自信がついたことと、日本人の考え方が自分たちの常識とは異なることを知ったことが有益であったと述べているが、反面、日本人の学生はあまり発言がなく意見を述べなかつたので、セッションが退屈だったという意見もあった。これはグループによって状況が違っていたが、日本人学生からの質問や意見述べが少なく、進行役の教師の発言が多くなってしまった場合もあった。日本人学生がこのようなディスカッションの形態に慣れていないことや、外国人との会話に慣れていないこともその要因として考えられるが、さらに活発なやりとりができる環境づくりが次回の課題として残った。

6. まとめと今後の課題

本稿では、ディスカッションプログラムにおける日本人学生のコミュニケーション活動に注目し、大学で学ぶ日本語学習者が、日本人学生と研究を進めていくためにはどのような「日本語」教育が必要であるかという点を中心に考察を試みた。180分×3グループの限られた範囲での考察ではあるが、現在の日本語教育に欠けている観点を指摘できたのではないかと考える。今後も、分析データを蓄積し、さらに考察を深めてく必要性を感じているが、多文化間コミュニケーションにおいて最も大切なことは、単に日本語をコントロールすることではない。日本語学習者、日本語母語話者双方が、話し方、内容について歩み寄る態度を育てることが第一歩であり、その意味で、多文化間ディスカッションのような実践を継続していくことが重要であると認識している。

参考文献

- 佐久間まゆみ (1990) 「文段認定の一基準(Ⅱ) ー接続表現の統括ー」『文藝言語研究言語篇』17, pp.35-66
- 梶本総子 (1994) 「日本語における会話展開 ー会話構成単位と談話標識ー」大阪外国語大学大学院 外国語学研究科未刊行修士論文
- 田中よね, 他 (1998) 『みんなの日本語 初級編Ⅱ』スリーエーネットワーク
- 土屋千尋 (2001) 「日本語教員養成にもとめられるもの ー学習者のニーズに真にこたえうる教員をめざしてー」『第13回日本語教育連絡会議報告・発表論文集』 pp.91-96
- 徳井厚子 (1999) 「多文化クラスと創造性 ー学生による討論形態の模索からー」『信州大学教育システム研究開発センター紀要』5, pp.45-51
- 平田真美 (2001) 「『カモシレナイ』の意味: モダリティと語用論の接点を探る」『日本語教育』108, pp.60-68
- 深尾百合子 (1999) 「『専門日本語教育』研究に期待するもの」『専門日本語教育研究』No.1, pp.6-9
- 文化庁 (1987) 『外国人のための基本語用例辞典 (第二版)』, 国立印刷局
- 三浦香苗 (1998) 「初級段階の口頭発表プロジェクト ー受信から発信へー」『平成10年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.61-66
- 宮谷敦美 (2003) 「聞き手に配慮した会話能力を目指した専門日本語教育 ーピア・フィードバックを取り入れた発表プロジェクトワークー」『日本文化学報』第18号, pp.93-106
- 宮谷敦美・太田孝子・山田敏弘 (2003) 『異文化理解プロジェクト報告書』, 岐阜大学留学生センター
- 山田敏弘・太田孝子・宮谷敦美 (印刷中) 「日本語話者に対する非日本語母語話者との日本語コミュニケーション教育の重要性」, 『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』52巻2号

註

- 1 必ずしも日本国籍を有しているというわけではないが、日本語母語話者と同じ程度の日本語運用能力を持った学生という意味で用いる。
- 2 本稿でいう「正しい」日本語とは、日本語教科書に載っている、日本語母語話者が規範と考えるような文法を用いた日本語という意味で用いている。例えば、実際の会話では、店で買い物をするとき「これ、ください」と助詞が脱落したり、「これ、もらうわ」と方言が用いられたりするが、一般的な日本語教科書では、「これをください」と標準日本語話者が文法的に正しく述べたと

考えられている日本語が提示される場合が多い。

- 3 本稿で括弧つきの「日本語」を用いている理由は、註2で述べた静的なイメージの規範的な日本語という意味ではなく、言語使用者により変化していく動的なものとして捉えているためである。
- 4 留学生と媒介言語としての日本語を用いてコミュニケーションする日本人学生に焦点を当てれば、様々な文化背景や日本語能力を持った外国人に「日本語」でコミュニケーションするための能力が不可欠であることが指摘できる。さらにこれは、研究室の中にとどまらず、急増する外国人定住者に接する可能性が高い日本語母語話者（例えば、小中学校教員など）にとっても、多文化間コミュニケーションの手段として高い「日本語」能力を身につけることが重要であると言える。日本語母語話者に対する「日本語」の教育については、山田・太田・宮谷（印刷中）で議論を展開しているので、参照されたい。
- 5 ディスカッションプログラムの分析は、180分×3グループ分をトランスクリプト化したものを対象に行った。
- 6 用例は、日本人学生の発話はJA～JH、日本語学習者の発話はFA、FBで表している。
- 7 佐久間（1990）の接続表現の分類による。
- 8 梶本（1994）では、「それで」（「で」）の意味機能に、「事のなりゆきを述べる」機能があり、「先行発話と後続発話に明確な因果関係がみられず、先行発話を前提にして事のなりゆきを述べていく」ものであると指摘している。
- 9 冗長な発話がはてしなく続き、意味のまとまりがはっきりしない発話のことを指す。

資料1 日本語学習者に対するアンケート項目

A. プロジェクトワーク全般について

- 1) あなたがプロジェクトワークで学んだことは何ですか。
- 2) プロジェクトワークをするとき、クラスメートや先生にどんな手伝いをしてもらいましたか。協力がありましたか。
- 3) 日本人へのアンケート・インタビューでどんなことを学びましたか。
- 4) プロジェクトワークをして、もっと勉強したいと思ったことはどんなことですか。
- 5) プロジェクトワークで何が大変でしたか。
- 6) 自分のプロジェクトワークに満足していますか。
- 7) プロジェクトワークについて、自由に意見を書いてください。

B. 日本人学生とのディスカッションプログラムについて

- 1) 人の前で発表することは、あなたにとってどんな経験でしたか。
- 2) ディスカッションで発見したことや新しく気がついたことがありますか。それは、どのようなことですか。
- 3) 会話の中で日本語がよく分からなかった場合、あなたはどのようにしましたか。
- 4) 会話の中で日本語がよく分からなかった場合、日本人やクラスメートはどのようにしましたか。
- 5) ディスカッションをして、もっと勉強したいと思ったことはどんなことですか。

このディスカッションプログラム（ディスカッションプログラム）について、自由に意見を書いてください。