

多文化状況での日本語コミュニケーション能力

松岡 洋子, 宮本 律子

1. はじめに

日本語教育では日本語母語話者同士の言語行動を規範とした運用能力の習得が目標とされている。しかし、様々な文化的背景を持つ者同士が日本語によるコミュニケーションを行うとき（多文化状況での日本語コミュニケーション）に必要とされる運用能力は、日本語母語話者同士のものとは異なるのではないだろうか。

本稿では多文化状況での日本語コミュニケーションにどのような特徴があるかについて、談話分析および意識調査の結果から考察を進め、母語話者同士とは異なるコミュニケーションという視点から日本語教育への提言を行う。

2. 研究の背景

2.1 外国語運用能力とはなにか

外国語能力には文法能力と運用能力があるといわれている。文法能力とは、ある言語の規則に従って、語順を決定したり、発音、イントネーションを調整したりする能力で、言語の規則に関する知識能力と言える。一方、運用能力は場面に合った言語活動をする能力のことで、コミュニケーションのための言語使用力である。Canale & Swain (1980) は運用能力の要素として、社会言語学的能力、談話構成能力、ストラテジー使用能力の3つをあげている。社会言語学的能力とは、それぞれの場面に適した表現形式を決定する能力で、敬語などの待遇表現使用能力はこの一例である。談話能力は、必要な文を適切につなぎ合わせ、段落を構成し表現する能力である。また、ストラテジー使用能力とはコミュニケーションの中で起こる様々な問題を解決するための方略使用能力で、コミュニケーションを維持する上で必要とされる。例えば、ある表現が相手に伝わらなかったとき、その他の表現に言い換えたり補足したりする能力がこれにあたる。

1986年、ACTFL（アメリカ外国語教育協会）は、ACTFL Proficiency Guideline（外国語能力基準）を作成した。これはある言語を母語とする者が持つ能力のうち、非母語話者である学習者がどの部分をどの程度使用する能力を有するかを測定するための基準である。鎌田 (1996) はProficiency を、母語話者ならだれでもうまく実行できる言語活動のうちその言語の学習者がどれほど実行可能なのかを示すもの、と述べている。

2.2 多文化状況での運用能力

外国語教育の Proficiency は通常、母語話者同士の言語活動における能力を基準とする。では、非母語話者と母語話者とが混在する多文化状況でのコミュニケーション場面では、母語話者同士と同様の運用能力でコミュニケーションが維持できるのだろうか。

ここで、留学生のコミュニケーションについて考えてみよう。留学生は日本での生活の様々

な場面で多くの場合マイノリティの立場にあり、日本語使用場面においても日本人と同様の言語行動を取ることが好ましいとされ、日本の規範に同化することが求められている。コミュニケーション上問題が起こったときは留学生側にその責任が転化されることが多く、これに対して日本人側の変容はあまり期待されていない。例えば、相手からの依頼を断るという場面で、ある留学生が婉曲にではなく明確に理由を述べて断ったとしよう。このような留学生の行動は直接的過ぎて譲歩の姿勢も見られず、日本人に対して多少非礼な印象を与える可能性が高い。しかし、この留学生は相手の期待に応えられないことを初めから相手に伝える方が、誤解を与えず誠実だ、という判断からこのような行動を取ったとしよう。この留学生にとっては、婉曲な断り方をする方が不誠実なことであり、自らの行動規範とは異なるのである。日本人同士なら常識的だとされる行動が、留学生にとっては単なる外国語の社会言語学的な行動規範以上の同化を求められることにつながっているのではないだろうか。また、ある留学生は、日本人との会話場面であまりあいづちを打たなかったために、相手の日本人に話を聞いていないのではないかと誤解された。しかし、この留学生はあいづちを打つことがかえって相手の話の流れを阻害するのではないかと考えて、相手の話が終わるまでじっと聞いていたのだ。このような誤解は文化の異なる者同士のコミュニケーション場面においては珍しくない。

誤解を回避しコミュニケーションを維持するためには、非母語話者の母語話者側への行動の同化が不可欠なのだろうか。先の留学生の行動例は日本語コミュニケーション場面では不適切だろうか。多文化状況においては母語話者同士とは異なる言語行動が必要になるのではないだろうか。また、そのような行動は非母語話者だけでなく、母語話者にも必要なコミュニケーション能力ではないだろうか。このように多文化状況の日本語コミュニケーション場面における運用能力について母語話者、非母語話者双方の視点から検討する必要がある。

3. 研究の範囲

3.1 運用能力構成要素としてのストラテジー使用能力

多文化状況の日本語コミュニケーションに必要な運用能力を考える際、社会言語学的能力、談話構成能力、ストラテジー使用能力の3つの側面について考える必要があるが、ここでは研究のはじめの段階として、まずストラテジー使用能力について検討する。ストラテジー使用能力について始めに注目した理由は、談話分析など外部からの観察による分析が可能なこと、また、コミュニケーション参加者自身が各ストラテジー使用について意識化しやすい、という研究手続き上の理由による。

3.2 ストラテジーとはなにか

松本（1997）は方略的能力（strategic competence）を「言語に関する知識不足を意識的、無意識的に補完する力」と定義している。異文化コミュニケーション研究の分野では、異文化コミュニケーション能力の一項目としてこの方略的能力が捉えられている。

堀口（1997）は、会話における聞き手の役割に注目し、日本語会話に現れるあいづち、反復要求、説明要求、確認要求、先取りの5つのストラテジーについて研究を行っている。堀口によるとコミュニケーション能力の養成という視点から日本語の初級、中級段階の教科書でこれらのストラテジーは会話中に取り上げられているが、学習レベルが上がるにつれてこのような項目が取り上げられる比重は下がることが指摘されている。また、母語話者同士のコミュニケーションと日本語上級学習者である非母語話者同士のコミュニケーションとの行動を比較した結果、上級学習者は反復要求、説明要求、確認要求の3つストラテジー使用および、あいづちの

頻度について日本人と異なり、これらの項目を日本語教育でより幅広く取り上げることを提言している。

3.3 本研究の範囲

上述した堀口の研究は、日本語母語話者同士と非母語話者同士の言語行動を分析し、違いを明らかにしているが、母語話者と非母語話者との会話については分析されていない。また、コミュニケーションが維持されているか否か、という視点での分析ではないため、それぞれのコミュニケーション維持上に必ずしも問題が認められない場合にも、日本語のストラテジー使用規範を適用することが望ましいという前提で考察が行われているのではないだろうか。

本研究では、母語話者と非母語話者とのコミュニケーション場面に見られるストラテジーにはどのようなものがあるか、それらがコミュニケーションを維持するためにどのように機能しているか、さらに、コミュニケーションの参加者自身がそれぞれのストラテジー使用についてどのように意識しているかという点について考察する。

4. 研究方法

4.1 研究のサンプル

本研究は、多文化状況での日本語コミュニケーション行動とはどのようなものか明らかにするため、日本語母語話者と非母語話者との実際のコミュニケーション場면을観察、分析することから始めた。

秋田大学では1998年、および1999年の2回にわたり「日本事情Ⅱ」の授業の一環として、他大学の日本事情、あるいは異文化コミュニケーション関連授業の受講生との複数大学合同合宿を実施した。¹ 本研究では1999年に実施された合宿の、共同作業過程における日本語コミュニケーション場면을分析対象とした。共同作業とは、「文化の相違点と共通点を表現する」という課題についての共同制作作業である。作業はこの課題に取り組むために教官によって組織された、留学生1名と日本人学生4～5名のメンバーからなるグループで行われた。この共同作業を研究対象とした理由は以下のとおりである。

- ①グループのメンバーはコミュニケーションへの参加が義務付けられる。
- ②メンバー内の社会的コンテクストが低く、合意形成の為に多様なコミュニケーションが必要になる。
- ③限られた時間内に成果をあげる必要がある。²
- ④成果に対する外部からの評価がある。

このような状況では、メンバーの参加動機の高い、目的意識をもったコミュニケーションが行われる。つまり、明確な目的と高い必然性、意思決定を伴う最終ゴールが設定されている状況でのコミュニケーションであり、その過程から生じる結果が参加メンバーに実質的な意味を持つ、という点で、実験的な状況では得られない資料になると考えた。

共同作業は、1)メンバーの自己紹介、2)「文化の相違点と共通点を表現する」という課題について、どのような事柄をどのように表現するか、話し合いにより決定、3)発表にむけての制作作業(本研究のサンプルの場合は劇を創作し、練習するという過程)という流れで約4時間にわたって行われた。

4.2 研究の方法

研究は次の2つの方法による。

1) 留学生と日本人学生との共同作業過程の談話分析

2) 共同作業参加者のフォローアップ・アンケート（意識調査）

談話分析は本研究ではストラテジー項目の抽出を目的として、今回は全9グループの分析は行わず、特定グループのコミュニケーション行動の観察、分析を行うエスノグラフィーの手法をとった。ここでは、堀口（1997）の研究を参考に、あいづち、反復要求、説明要求、確認要求、先取りといったストラテジーに注目し、それらがどのように使用されているか共同作業過程の録画資料を文字化し、談話分析した。分析対象となったグループのメンバーは、東欧出身で来日して2ヶ月、日本語能力上級の日本研究専攻の留学生1名と、学部1年次の日本人学生5名（男性3名、女性2名）である。ⁱⁱⁱ 分析資料は、共同作業過程をビデオ録画したもので、メンバーには研究目的を説明し、作業過程を録画すること、およびそれを研究に使用することについて承諾を得た。

フォローアップ・アンケートは、談話分析対象グループだけではなく、合宿の共同作業参加者全員に対して、ストラテジー使用に関する意識調査を合宿後に行った。調査は18項目のコミュニケーション・ストラテジーおよびコミュニケーション時の意識についての記述に対して5段階評定で回答する方式で実施した。^{iv}

5. 結果と考察

5.1 実際のコミュニケーション場面に見られたストラテジー

対象グループの共同作業場面を談話分析した結果、コミュニケーションを継続させるために、次のような行動が見られた。出現頻度順に示す。

- ① あいづち（繰り返し、あいづち詞などによる）
- ② 例示説明
- ③ 説明要求
- ④ ジェスチャー
- ⑤ 確認要求
- ⑥ 言い換え説明
- ⑦ スピーチレベルのシフト（留学生に対して敬体の使用）
- ⑧ 繰り返し要求
- ⑨ 語彙、表現選択（留学生に対して簡単な語彙、わかりやすい表現の選択、外国語使用）
- ⑩ 発話スピードの調整（ゆっくりした発話、文節ごとに間を置く発話）
- ⑪ 話題打ち切り・転換（話題に対して自分、または相手が理解不能と判断したとき）
- ⑫ 先取り

この中で、日本人学生のみに見られた行動は、⑩「発話スピードの調整（ゆっくりした発話、文節ごとに間を置く発話）」である。⑦「スピーチレベルのシフト」は日本人学生の場合、話し合いの手順の提示、議事を促す時などや、留学生に対して聞き手の役割を担う時や説明をする時などにしばしば見られた。次の会話はその一例である。

<例1>

* JM=日本人男性, FF=留学生女性, JF=日本人女性

- JM2 : あ、蛙。蛙は？
 JM3 : 蛙？
 FF : コンコンコンコン…
 JM2 : 全然違うねえ。ゲロゲロ。

- JF2 : こんな感じ。
- JM3 : じゃあ、そこらへんで次のを考えますか。(議事進行を促す際の敬体使用)
- JF2 : 次、行きますか。(議事進行を促す際の敬体使用)
次…、ううん、何かなあ…。
- JM1 : ところで～、あの～、赤ちゃんとか～、ちっちゃい動物とかに～、なんか声かけるときに～、しゃべり方って変わらないですか？(留学生に対する発話スピードの調整および敬体の使用)

一方、留学生は一発話中のスピーチレベルが一定せず、常体と敬体のコミュニケーション機能を意識した使い分けはあまりしていない。教師が会話に介入した時には、教師に対して必ず敬体を使用しており、会話の相手が目上の場合には敬体を使用するという大原則は守っているが、日本人学生がここで使用しているような機能については知識が不足している可能性がある。

非母語話者にとって使用が難しいと言われる①「あいづち」については、留学生のあいづち使用は全般的には少ない。しかし、質問、説明要求などが留学生に向けられた場合は、うなずきなど非言語的方法も含め、頻繁にあいづちを使用した。この分析サンプルの会話中、「あいづち」について偶然話題にのぼっているが、この留学生の文化ではあいづちを多用する習慣はなく、日本語使用場面では意識的にあいづちを多く使用するよう心がけているという、留学生自身の発話があった。それに対して日本人学生は、もし、あいづちを打たずに会話を進めろといわれても自分自身には不可能であり、あいづちのない文化圏の会話は想像できないと語っている。日本語教育において、あいづちは学習項目として比較的初期の段階から取り上げられており、上級学習者は使用に努めている場合が多いようだが、堀口(1997)も指摘しているようにあいづちの頻度については日本人と差があるのではないかと思われる。さらに、この会話では複数の特定の日本人学生が様々なあいづちによって話し手の発話に対して「確認」、または「聞いている」という表明を繰り返し、聞き手としてコミュニケーションを維持する役割を果たしていたが、留学生からのそのような反応はほとんど見られなかった。次の会話は繰り返し行動によって、会話を維持している例である。

<例 2>

- JM2 : 生魚って食べんですか？
- JM3 : 生魚？(JM2の発話内容に対する確認要求)
- JF1 : 刺身。(JM2の発話の言い換えによる説明)
- JM3 : お刺身。(繰り返しによるJF1の説明に対する理解表明=あいづち)
- FF : 食べた。すし。
- JM2 : あっち…向こうで？
- FF : レストランで。シーフードレストランで。
- JF1 : レストランで。(FFの発話の繰り返しによるあいづち)
あっちでは食べない？
- FF : う～ん…、食べない。
- JF1&JM3 : 食べない。(FFの発話の繰り返しによるあいづち)
- FF : 生肉食べるけど。
- JM3 : 生肉？(FFの発話の繰り返しによる確認要求)
- JF1 : 生肉！(FFの発話の繰り返しによる驚きの表明=あいづち)

また、ある発話内容（の全部または一部）の理解に障害が起きた時、その話題を打ち切って転換させ、新たな話題でコミュニケーションを継続させるストラテジーも日本人学生、留学生双方に見られた。次の会話は、日本人学生の発話した語彙を留学生が理解できず、留学生からの説明要求があったが、日本人学生の説明が留学生に伝わったかどうかの確認要求がないままに、話題が打ち切られ転換されている例である。

〈例3〉

- JM2 : よし、じゃあ、ストーリー性、作っか。
 JF1 : おお、作れ作れ。
 JM3 : あとは役割分担やね。
 JM2 : おお。
 JM3 : どれが一番最初がええんかな。
 JF1 : つかみか。つかみは大切だね。
 JM2 : つかみ、大事。これすべったら、もう…。人前だからね。
 FF : つかみ、は何ですか。(JF1, JM2 の発話の語彙に対する説明要求)
 JF1 : いや…、知らなくていい日本語です。
 JM2 : 始めが肝心ってことです。
 FF : う～ん…。
 JF1 : なんかさあ、リモコンとかって、こうやる… (説明打ち切り、話題転換)
 JF2 : ああ、やるやる。
 FF : これはプレーステーション? こういう感じ?

ここでは留学生が「つかみ」という表現について説明要求したが、留学生は日本人学生 (JM2) の説明では理解できずに、首をかしげていた。しかし、それは無視され、別の日本人学生 (JF1) によって話題転換がなされた時点で、留学生の説明要求は打ち切られた形になっている。さらに、留学生は話題が転換されたことについて異議を申し立てず、転換された話題に切り替えてコミュニケーションが継続されている。

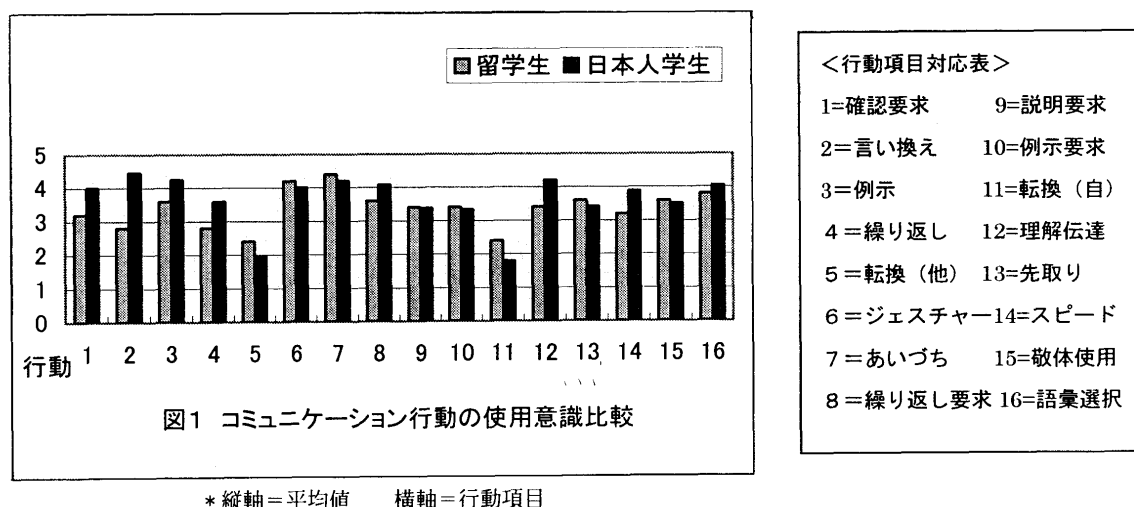
5.2 ストラテジー使用についての意識

共同作業過程でメンバーがどのような行動を意識して行ったのか、フォローアップ・アンケートを行った。先に述べたように、これは談話分析の対象となったグループのメンバーだけでなく、合宿参加者全員を対象に調査を行った。参加者 (回答者) に多文化状況での作業だったことを意識化させるため、設問は異文化の相手 (留学生は日本人学生、日本人学生は留学生) に対してそれぞれの行動をどの程度行ったか、5段階評定 (1 = ぜんぜんしなかった、→ 5 = よくした) で問う形にした。そのため、日本人学生は同文化のメンバー間のコミュニケーションについては答えていないことになる。

5.2.1 作業過程でのコミュニケーション行動意識の全体的な比較

留学生と日本人学生とを比較するため、図1のような形にデータをグラフ化したが、留学生のサンプル数が少ないため、統計的な検討は行わなかった。全体的に、留学生よりも日本人学生の方がそれぞれの行動を使用したと認識した程度が高い。また、ジェスチャー、あいづち、簡単な語彙・表現の選択、の3つの行動は両者とも高い数値を示している。逆に、相手が自分

の話を理解していない（と思った）時、ないしは自分が相手の話を理解できない時に、その話題を打ち切って新しい話題に転換するという行動はあまりとらなかったと認識している。



5.2.2 使用頻度が高いと認識された行動

次に、留学生、日本人学生それぞれがよく使用したと認識している行動の上位3つを比較した（表1）。留学生が最もよく使用したと認識したものがあいづちである。これに対して、日本人学生は言い換えによる説明行動をよくとったと考えている。2位、3位も両者の行動項目は異なっているが、日本人学生の3位にあいづちがある。あいづち行動は両者ともによく使用する戦略だと認識されているようだ。特に、留学生にとってあいづちは日本語によるコミュニケーションを行う時に最も意識的に使用する戦略であり、重要な行動と認識されているために高い数値が示されたのではないだろうか。しかし、サンプルグループの談話分析結果をみると、留学生のあいづち行動はそれほど多いとは言えない。一方、日本人学生のあいづち行動が日本人間のコミュニケーション時と比較して差があるかどうかは、今後の研究を待たなければならない。日本人学生は留学生の話を聞いているという態度を示すために、日本人同士の時より頻繁にあいづち行動を行ったと感じたのか、あるいは日本語コミュニケーションではあいづちは頻出する行動だという考え方が日本人学生にもあるのだろうか。

表1 使用頻度が高いと認識した行動の比較

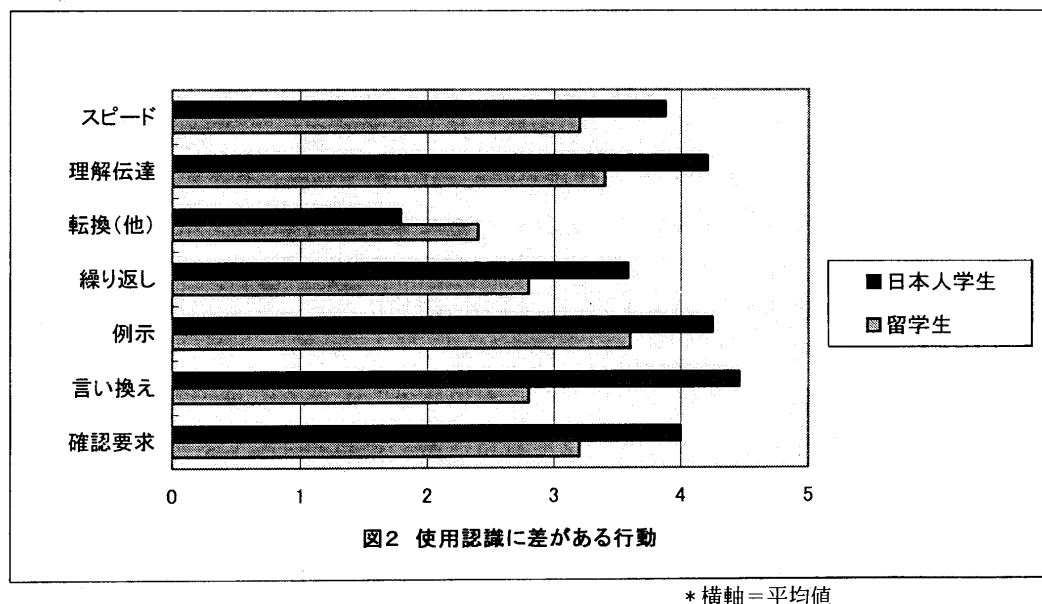
	1位	2位	3位
日本人学生	言い換え	例示	あいづち 理解伝達
留学生	あいづち	ジェスチャー	語彙選択

5.2.3 使用頻度の認識差が大きい行動

図2には留学生と日本人学生とでその使用程度の認識に差がある行動を示した。留学生の方が数値の高いものは（程度としては低いものだが）相手の話が理解できない時、その話題を打ち切って新しい話題に転換する、という行動だけである。これは、談話分析の結果にも、留学

生、日本人学生双方に見られた行動である。そのような場面では、先に例示した会話例のように、コミュニケーション・ブレイクダウンに近い状況もあるが、共同作業の全過程をみると、あまり重要ではない話題と判断され、コミュニケーションを継続させることを重視したために起こった行動だと考えることもできる。

他の行動はいずれも日本人学生の数値が高い。最も差が大きいのは言い換え説明である。言い換え説明というストラテジーは、自分の発話が相手に伝わっていないという判断があった時に使用される。この結果を見ると、日本人学生は留学生に対して、自分の発話がうまく伝わらないと感じた場面が多かったことが窺える。日本人学生は文化的背景の異なる相手とのコミュニケーション場面に慣れておらず、相手に対して伝わるかどうかという配慮もないままに発話をして、それが伝わらないことに発話後に気づき、言い換え説明を繰り返したのではないだろうか。逆に留学生は、異文化コミュニケーション場面（ここでは日本人とのコミュニケーション）に慣れており、どのように発話すれば相手に伝わるかを常に意識して表現の選択を行っているため、言い換え行動をとる必要性が少なかった可能性がある。



6. 日本語教育への提言の可能性

本研究では、多文化状況の必然性の高いコミュニケーション場面でどのようなストラテジー行動が現れるかという視点から、実際のコミュニケーション場面の分析と意識調査を行った。今回談話分析の対象となったコミュニケーションにおいては、あいづち、例示説明、確認要求、ジェスチャーなど様々なストラテジー行動が見られた。しかし、それぞれの行動使用に対する意識は留学生と日本人学生とでは異なることが明らかになった。

共同作業のように、条件が限定された状況で結果が求められるコミュニケーション場面では、参加メンバーの意見を効率的に集約し、合意形成し、成果をまとめるための行動が必要になる。しかし、コミュニケーションの参加者が多文化の状況では、同文化間コミュニケーションとは必要な行動が異なる可能性がある。

今回の研究で提示されたストラテジー行動は、多文化状況のコミュニケーションにおいてはある程度重要だと考えられる。これまで、日本語教育において上級レベルでストラテジー使用能力の習得について取り上げることは少なく、取り上げられたものは、母語話者である日本人

の行動に同化することが好ましいと考えられてきた。今後、本研究を発展させることで、多文化状況での日本語コミュニケーションに必要な運用能力のひとつとして、ストラテジー使用能力の習得項目を新たに捉えなおせるものと考えられる。

具体的な行動項目は今後の研究を待たなければならないが、本研究で見られた結果からは次のようなものが考えられる。

- 1) 母語話者は非母語話者に対して、自分の発話が理解されるか、という配慮に欠ける。非母語話者はそのことを認識し、母語話者の発話が理解できない時、繰り返し、例示、言い換えなどの説明を要求するストラテジー、語彙の選択や、発話スピードに対する配慮を喚起するストラテジーの習得を行うべきである。また、そのようなストラテジー使用によって母語話者に違和感をもたれる可能性のあることも十分認識し、母語話者の違和感を減少させる説明行動も併せて習得することでコミュニケーションが維持できる。
- 2) あいづちは日本語コミュニケーション場面では重要な行動である。しかし、非母語話者が母語話者と同様のあいづち行動を使用する必要があるか、再検討を要する。あいづち行動には多様なものがある。あいづちの機能を再確認し、あいづち行動の目的を明確に意識した上で、必要な場合に使用できるように習得を進めるべきである。
- 3) 発話意図が伝わらない場合、打ち切り転換行動は作業効率の点では意味がある。しかし、転換以外の方法でも発話意図が伝わらない場合のコミュニケーションの修復は可能である。多文化状況では発話が伝わらない場面は、同文化間コミュニケーションの場合より多い。発話意図が伝わったかどうかの確認、あるいは確認要求のストラテジー使用能力を高めることが必要である。特に同文化間のコミュニケーションでは問題とならない点についても確認が必要になる場面が多文化状況のコミュニケーションではしばしば起こることを認識して、行動しなければならない。

7. まとめと今後の課題

本稿では多文化状況の日本語コミュニケーションとはどのようなものか、ストラテジー使用能力の観点から考察を進めた。今回の研究は非常に限られた対象で行われ、研究範囲も限定されたものだったため、明らかになったことはごくわずかであり、数値的な検証もできなかった。今後は、母語話者同士、非母語話者同士、母語話者と非母語話者が混在する状況の3つのケースについての比較研究を数値的研究も含めて行い、多文化状況における日本語コミュニケーションに必要な運用能力とはどのようなものかを明らかにしていきたい。

また、共同作業の課題を「文化の共通点と相違点を表現する」といった参加者間の文化差を強調するようなものではなく、参加者自身は文化差を意識しないような条件でのコミュニケーション場面を設定することも重要である。自分の文化背景を初めから限定するような状況は、偏見や誤解を内在させ、参加者間の多文化に対する認識を偏ったものにする可能性がある。この点は十分に考慮しなければならない。その意味で留学生を留学生というひとつのカテゴリーで捉えるのではなく、留学生間の文化差にも目を向ける必要もある。この点についてはデータを偏りなく収集するよう配慮しなければならない。

さらに、非母語話者だけがこのような能力の習得を目指すのではなく、母語話者に対する多文化状況の日本語コミュニケーション教育も提案したい。国際化社会に通用するコミュニケー

ション能力の養成のためには、外国語能力の習得だけでは不十分である。母語による多文化状況のコミュニケーション能力の習得を留学生とともに行う可能性についても模索すべきである。

<注>

- i. 今回の研究対象となった1999年度合宿は、秋田大学と福井大学の2大学合同合宿である。合宿については、宮本・松岡(1999 a, b)を参照のこと。
- ii. 共同作業の成果は発表会で提示され、発表に対して投票による順位付けを行い、賞品が与えられた。賞品授与をすることは、共同作業が始まる前に参加者に告知されており、これが作業の動機付けにつながった、という意見を参加者から得ている。
- iii. 学生の所属学部は工学系、または文科系で、秋田大学4名、福井大学1名である。
- iv. 本稿執筆時、アンケート回収数は30(日本人25, 留学生5/合宿参加者50名中)であった。調査紙は巻末資料参照。

<参考文献>

- 石井敏他編(1997)『異文化コミュニケーション・ハンドブック』(有斐閣選書)
- 鎌田修(1996)「OPI(オーラル・プロフィシエンシー・インタビュー)」『日本語教授法ワークショップ』(凡人社)
- 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」異文化間教育12(異文化間教育学会発行, アカデミア出版会)
- 堀口純子(1997)『日本語教育と会話分析』(くろしお出版)
- ポリ・ザトラウスキー(1993)『日本語の談話の構造分析』(くろしお出版)
- マーク・ラドフォード, 中根允文(1991)『意思決定行為—比較文化的考察—』(ヒューマンティワイ)
- 宮本律子・松岡洋子(1999 a)「『日本事情』のオリエンテーション教育としての意義—複数の授業形態の実践を通じて—」秋田大学教育実践研究紀要21号
(1999 b)「異文化コミュニケーション能力測定の尺度作成に向けて—複数大学合同多文化合宿に参加した学生のアンケート調査から—」1999年第四回国際日本語教育・日本研究シンポジウム(於:香港理工大学)発表資料集
- Canale, M & Swain, M (1980) “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing” Applied Linguistic 1

なお、本稿は平成9-11年度科学研究費補助金基盤研究(c)(課題番号09680297)の一環として行われた研究に基づき、平成11年度第9回日本語教育研究集会(主催:日本語教育学会, 会場:東北大学)口頭発表原稿をまとめたものであることを付記する。

<資料>「共同作業についての意識調査」(調査用紙)

グループ活動の時、あなたは日本人学生／留学生とどのようにコミュニケーションしましたか。つぎのようにそれぞれ番号を書いて下さい。

5 = よくした 4 = した 3 = どちらともいえない
2 = あまりしなかった 1 = ぜんぜんしなかった

1. 自分の話を理解しているかどうか留学生／日本人学生に確認した。
2. 留学生／日本人学生が理解していない(と思った)時、別の言葉を使って説明した。
3. 留学生／日本人学生が理解していない(と思った)時、例を挙げて説明した。
4. 留学生／日本人学生が理解していない(と思った)時、もう一度同じことを繰り返した。
5. 留学生／日本人学生が理解していない(と思った)時、(その話題は打ち切って)別の新しい話題の移った。
6. 留学生／日本人学生にわかりやすいように、ジェスチャーを使った。
7. 留学生／日本人学生の話聞く時は、あいづちをうった。
8. 留学生／日本人学生の話すことが理解できない時、もう一度同じことを繰り返してもらった。
9. 留学生／日本人学生の話すことが理解できない時、もっと詳しく説明してくれるように頼んだ。
10. 留学生／日本人学生の話すことが理解できない時、例をあげてもらった。
11. 留学生／日本人学生の話すことが理解できない時、(その話題は打ち切って)別の新しい話題の移った。
12. 留学生／日本人学生の話すことが理解できた時、自分が理解したことを伝えた。
13. 留学生／日本人学生がうまく表現できない(と思った)時、相手の言おうとしていることを先取りして表現した。
14. 留学生／日本人学生と話す時、ゆっくり話すようにした。
15. 留学生／日本人学生と話す時、丁寧な言葉づかいをした。
16. 留学生／日本人学生と話す時、できるだけ簡単な表現、語彙を使った。
17. 留学生／日本人学生が話し合いの内容を理解しているかどうか気にしなかった。
18. 留学生／日本人学生の話すことが理解できなくても気にしなかった。