

# 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

How should Japanese native speakers talk with non-natives in Japanese?

山田敏弘・太田孝子・宮谷敦美

YAMADA Toshihiro\*, OHTA Takako\*\*, MIYATANI Atsumi\*\*

## 1. はじめに

国際交流基金の調査によると、全世界で日本語を学ぶ学習者の数は210万人(1998年現在)と、日本語は世界的にも多く学ばれている言語の1つであり、日本で学ぶ留学生の数も10万人を上回っている。岐阜大学にも377人も留学生が学び(2003年10月現在)、日本人学生と机を並べて勉学・研究にいらしている。

このような状況下で、日本語母語話者は非日本語母語話者とのようなコミュニケーションを行ったらよいのだろうか。文系と理系とでは事情も違うだろうが、少なくとも日本国内においては、必ずしも英語を介することばかりが最良の方法とはならないことがある。日本人とのコミュニケーションは大学の研究室のような特殊な環境ばかりでもたれるわけではない。特に中国などのアジア系留学生とのコミュニケーションは、英語を媒介語として用いることができないことも多い。

概して日本語教育においては、日本語教師が教え学習者が学ぶという立場が固定化されたものであった。近年、生活面などを中心に、学習者からも得るものが多いという考えや、共生という考え方も一般的になってきているが、殊に日本語の言語としての教育に関する研究は、学習者や学習者と関わる教師に関するものがほとんどである。学内で学ぶ留学生が増え、また地域や学校教育現場でも日本語を母語としない児童生徒を含む住人が増えている昨今、日本人学生にとっての非日本語母語話者との日本語によるコミュニケーションを考えることも、また必要なこととしてより頻繁に議論の俎上に上ってもよいのではないか。

本稿は、2003年7月30日、岐阜大学教育学部において行われた日本人学生と留学生との「ディスカッションプログラム」での討論内容をもとに、日本における日本語母語話者にとって、非日本語母語話者とのコミュニケーションがどうあるべきかを考察し、母語教育に対し1つの提案を行うものである。

## 2. ディスカッションプログラムについて

今回取り上げるディスカッションプログラムは、留学生センター日本語研修コースAクラス(初級レベル)で実施している発表プロジェクトワークの一環として行われたものである。

プロジェクトワークは、留学生が興味を持ったテーマについて、日本人や留学生に日本語でインタビューし、調査結果をまとめて発表するというものである。今回初めて、日本人学生の前で発表しディスカッションを行うという形が実現し、留学生のほかに、教育学部から太田の担当する「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希望した学生7名(日本人5名、台湾1名、ミャンマー1名)の計16名の学部学生と研究生が参加して行われた。

ディスカッションは3つのグループに分かれ、1グループに3~4名の留学生と5名前後の教育学部の日本人学生、留学生が参加した。留学生の発表の後、テーマに基づいて、30分から1時間程度ディ

\* 岐阜大学教育学部国語教育講座

\*\* 岐阜大学留学生センター

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(留学生側の問題点およびアンケートの結果を含めプロジェクトワークの詳細については岐阜大学留学生センター編(2003)を参照のこと)。

ディスカッションプログラムに参加した留学生の日本語能力は、留学生センター日本語研修コースAクラスに在籍する留学生は、『みんなのほんご初級I, II』(スリーエーネットワーク)終了、日本語会話能力はACTFL-OPIの尺度で中級一下から中級-中程度であり、教育学部に在籍する留学生は、日本語会話能力は上級程度である。ただし、時に理解不足や理解の齟齬が生じることがあった。

重要な点として、発表者である留学生の母語は異なっており、必ずしも英語が共通語となるような環境でなかった点が挙げられる。つまり日本語こそがその場の共通語として唯一の選択肢であった。

それぞれのグループには教育学部および留学生センター教官である山田、太田、宮谷が進行役として参加した。

### 3. 日本語話者の日本語を考える必要性について

それぞれの具体的な事例をみる前に、日本語話者自身が日本語を考える必要性について考えておきたい。なお、ここからは日本語話者の側に重点を置いて述べていく。

#### 3.1 国語教育におけるコミュニケーション上の相手意識

まず、国語教育の方法論と照らし合わせて考えてみる。

学校の国語教育から事例を拾うと、国語教育では、特に小学生の段階で、既習漢字と未習漢字がかなりはっきり分けて使われている。習っていない漢字はひらがな書きをし、習った漢字のみで表現することを基本とする方法である。このような表記は、ときに混ぜ書きやぬえ語などの非日常的な表記を生成することになったり、漢字の1つの大きな特性である文節表示という機能を消失させたりするものとして非難的となることがあるが、ここで考えたいのは、文字言語においてはこのような受信者のレベルにあわせた教育が実践されているという点である。

音声言語に関しては、学校教育現場では、母語であることの一点をもって、既習表現と未習表現とのレベルに配慮した表現の教育が、十分に行われていない、あるいは十分に体系化されていないという点を考えておかなければならない。平成11年度からの新しい学習指導要領にも見られる「話すこと・聞くこと」では、音声言語の2技能が1つの領域として扱われている。これはこの2技能が非常に時間的な近接性をもつことにより、常に相手を意識しなければならないことを表しているためと考えられる。このような相手を意識した話しことばの1つの特徴は、相手の理解を常に検証しながら話すことであり、それを自らの話の内容と形式に反映させることである。文字言語と平行に考えれば、受信者のレベルに合わせることは、音声言語でより重要となるが、国語教育では、聞き手のレベルに合わせた音声言語教育が十分に行われてきているとはいえない状況にあるのではないだろうか。

#### 3.2 ティーチャートークおよびフォリナートークについて

そんな国語教育における聞き手レベルに合わせた音声言語教育のヒントとなるのがティーチャートークやフォリナートークという考え方である。日本語教育の分野では1980年代後半からいわゆるフォリナートークやティーチャートークが議論の俎上に上ることが多くなった。

西原鈴子(1999)などによると、フォリナートークは、ある言語の母語話者がその言語で非母語話者とコミュニケーションを行う際、その非母語話者の理解レベルに合わせた言語使用を行うことと概ね理解される。また、ティーチャートークは、教師が教育の場で学習者に対して用いるフォリナートークの上位概念である。

このようなフォリナートークの使用に対しては、特に「日本語能力が高くなるにつれてそのレベル

のF T(筆者注：フォリナートーク)に対して好感度が低くなる(坂本正・小塚操・架谷眞知子・児崎秋江・稲葉みどり・原田知恵子1989:121)」などの弊害もあるが、ティーチャートークを用いる「日本語教師が話すと外国人によく理解されるのに、そうでない人の話は通じない場合がある(西原1999:62)」など、理解の促進という点においては、一定のメリットを有する。

Chaudron(1988)によるティーチャートークの特徴は次の通り(西原1999:63-64の日本語訳を引用)。

(1) 音韻的特徴

- ・ 省略・縮約が少ない。
- ・ やや大げさな発音である。
- ・ ポーズが頻繁で、それぞれが長い。
- ・ 速度が遅い。
- ・ 音量が大きい。

(2) 語彙的特徴

- ・ 基本的語彙の使用が多い。
- ・ 普通名詞の使用が他の名詞類よりも多い。
- ・ 文体的に中立的な語彙を使用する。
- ・ 口語的語彙が少ない。

(3) 統語的特徴

- ・ 文が短い。
- ・ 一文あたりの語数が少ない。
- ・ 活用形の使用が単調である。
- ・ 現在形の使用が多い。
- ・ 過去形の使用が少ない。
- ・ 条件形, 受身形の使用が少ない。
- ・ 単文が多い。
- ・ 平叙文が多い。
- ・ 疑問文が少ない。
- ・ 従属節が少ない。
- ・ 非文法的な単語の羅列が見られる。

(4) 談話構成的特徴

- ・ 繰り返しが多い。
- ・ 一人称の談話が多い。
- ・ 一発話あたりの談話機能が限定されている。
- ・ 一談話機能あたりの言語量が多い。
- ・ 指示発話が多い。
- ・ 教師主導型発話が多い。
- ・ 受容的発話が少ない。
- ・ メタ言語が多い。

これらは、1980年代から90年代にかけて議論された(戦後の)簡約日本語のような、不自然な日本語とは異なる。特に、坂本他(1989)の観察が示唆するように、一見(一聴)してフォリナートークであると分かるのではなく、あくまで自然な話し方の中でこのような工夫がちりばめられることが望ましい。

また、国語教育でも昨今、音声コミュニケーション能力の向上が、特に平成11年以降の学習指導要領で「話すこと・聞くこと」として明確に打ち出されていることから考えても、上記のフォリナートークの特徴は、観点として有用な部分をもっているであろう。

以上の観点から、今回行われたディスカッションプログラムにおいて、教育学部学生が留学生に対しどのような日本語を用いてコミュニケーションを図っているかを、次節において検証してみたい。

#### 4. 分析

ここでは、第2節で述べたディスカッションプログラムでの会話を素材に、日本語母語話者が日本語で発した発話が原因となって留学生の理解不足が生じたり理解の齟齬が生じたりした場面について考察し、どのような点に注意したら母語の異なる話者との会話場面で通用する日本語になるかを考えていく。

発話者は記号にて示す。Jは日本語話者、Fが非日本語話者を表し、登場順にJA, JB, …およびFA, FB, …のように示した。同一事例の中では同一番号を振り、事例が異なれば同一人物であっても異なる記号を用いている。なお、本考察執筆者でディスカッションプログラムの進行役を務めた山田, 太田, 宮谷の3名は実名で記す。

なお、理解不足の原因は複合した場合もあり、どれが原因とは言い難い場合もあるが、ここでは便宜的に語彙, 文法(統語), 談話, 文化的背景の4つに分けて考察を行う。

##### 4.1 語彙が原因となって理解不足や理解の齟齬が生じる場合

おそらくどのような母語の異なる話者との会話においても、もっとも多く見られる理解不足や理解の齟齬の原因は、語彙によるものであろう。語彙は非母語話者にとって単に未知であることによって理解されないこともあるが、理解されない理由はそれだけではない。その言語の母語話者であれば当該語彙が未知のものであっても、文脈から補って理解できることも多い。そのことから考えれば文脈と語彙との結びつきが外国語であるということによって十分に理解されないことがあると考えるほうが正確であろう。ここでは広く両者を語彙に起因する理解不足・理解齟齬と捉えておく。

##### [事例1]

最初に語彙レベルが非日本語話者のレベルと合わない場合について見ていく。

長い文化をもつ言語であれば、それぞれの時代における輸入・移入あるいは内部における創造・変化により、多層的な語彙をもつ。その多層的な語彙は、それぞれ異なる性質をもつことが多い。たとえば日本語において、漢語語彙は概念的にも「高級」であり、その同音異義語の多さ、音節の長短が語の弁別に多く関与することからも、いわゆる漢字圏を除いて、日本語学習者にとって一般的に「難しい」ものと考えられている。今回は非漢字圏からの留学生も多く参加していた。

JA1: 家畜が経済のためになるということは、家畜が売れることで経済が活性化するというのですか?

FA2: ??

この場合、FAの発表内容「家畜が経済のためになる」という部分を受けて質問が行われており、理解不足が生じた理由は「(家畜が売れることで経済が)活性化する」というところにあると考えられる。この文は構造としては相対的に見て単純であり、また「経済」「家畜」等の語彙も発表にあったものであることから考えると、「活性化」という初出でしかも質問のキーとなるような語彙の理解不足が、質問の意図を十分に伝えられない原因となったものと考えられる。

##### [事例2]

語彙による理解不足は日本人学生からの質問だけに見られることではない。山田自身による次のよ

うな発言が留学生に理解されない場面があった。

山田1：オーストラリアでは海外から木を切ってきて新しく紙を作ることを制限していますか？  
それをだめですよと法律で何か決めていますか？

FB2：制限？

このような場合、どの部分が理解されていない可能性が高いかを探り、その部分をより初期の段階で学習している可能性が高い表現に置き換える必要がある。

この場合、山田は「制限」ということばに原因があると考えたが、にわかには「制限」が置き換え可能なより初期の段階で学習しているであろうことばが思い浮かばなかった。おそらく辞書的な類義語「限る」であっても、「制限」の代替表現としてはふさわしくないであろう。

そのため、次のように「制限」ということばを説明することにした。

山田3：制限するっていうのは、たくさんあるのを、このぐらいにしましょうって言って、ここまではいいです。ここからはだめですよということを制限するといいます。入る人が、たとえば1万人しか入れません。1万人からもう1人来たら入れません。帰って下さい。で、オーストラリアでは海外から木を切って、インドネシアとか、木を切って、新しく紙を作るために持ってくることを制限していますか？ だめですよと法律で言っていますか？

語彙によってはこのように十分な説明を行うために、より初期の段階で学習しているであろう語彙を用いることが困難であり、説明が長くなる場合もある。今回は教室での学習ではないので話題に沿う説明を試みたが、「速度制限」などからもう少し簡単に「制限」ということばだけを理解させる方法もあったかもしれない。

非漢字圏の日本語学習者の場合、語彙の理解不足は漢語に多いということは、同音異義語の多さからも容易に察することができる。実際、日本語母語話者同士の会話で理解不足や理解の齟齬が生じる多くの原因は、漢字が思いつかないことによって意味がわからないことにある。

ただし今回は、漢語であるために理解しにくいということはそれほど多くなかった。

### [事例3]

初級での学習語彙であると思われがちな、「怒る」や「通う」のような和語によっても、理解不足が生じた場面が見られた。

JB1：ときどき生徒を怒りますか？

FC2：おこる…

上記はFCがどのような先生かについて質問が続いた時に出た質問であるが、FCは「怒る」という語彙が理解できなかったため、答えが返ってこなかった。「怒る」が理解できないことを察知した学生JBが、以下のように「理解できるだろうと思われる語彙」で聞き直した。

JB3：ときどき生徒を怒るってゆうのは、注意したり、怒ったりしますか？

FC4：ちゅ…

JB5：注意

「怒る」に対して「注意」という語を用いて尋ねたのだが、FCにはそれも理解できなかった。

JC6：怒る、怒るって分かる？ こらーって（身ぶりを伴って）

JB7：こらー（身ぶりを伴って）

JC8：だめーって（身ぶりを伴って）

FB9：そうそうそう。先生はいつもくれたね

JB10：FCさんはそういうのをしますか、ときどき？

FC11：ときどき

FBは漢字圏の学生ではあるが、「注意」という語彙を理解することができなかった。そこで、学生JCの用いたものは上記のような身ぶりを伴った感嘆詞での言い換えであった。上述のような3段階の説明を経て、ようやく質問の内容を理解させることができた。

#### [事例4]

「通う」という語彙については、次のような場合である。

JD1：ミャンマーの人で大学に通う人は多いんですか？

FD2：かよう？

「通う」という動詞自体は初級で教えられていることばであるが、使用頻度は高くない。和語の中にもさまざまな理解の度合いが異なる語が存在することにも注意すべきである。

非日本語話者の不理解のシグナルに応じて、「大学生は多いか」のような言い換えを用いていけばよいし、次のような、類似表現の並置も理解促進の一助となるであろう。

山田：日本の国内法で、国の中の法律で。

山田：検討されている。話し合われている。

3.2節で見たティーチャートークの語彙に関する項目のうち、「基本的語彙」が母語が異なる者どうしの日本語でのコミュニケーションにおいて、どのようなものであるかは、さらなる検討を要する。

#### 4.2 文法構造の複雑さが理解不足や理解齟齬を生じる場合

単に難解な語彙が用いられているという理由ではなく、語彙自体は簡単であるか、もしくは非日本語母語話者の中で活性化されているにもかかわらず、理解不足や理解の齟齬を来す場合もある。その原因の1つとして文構造の複雑さや、文末表現として口語的表現の多用があると思われる。

#### [事例5]

たとえば今回の話し合いの中では次のような場面があった。

JE1：効果があると思えないとこに参加することに躊躇しちゃうんじゃないかな。

FE2：もう一度言ってください。

JE3：効果があることにだったら、みんな参加すると思うんですけど、行ったら効果があると思っていないのに、そこに参加しようって気にはならないんじゃないかと思うんですけど。

すでにFE自身の発表の中に「効果」や「躊躇」ということばも出てきており、また、ほかに難解な語彙も見られないことから、これは語彙によって理解不足が生じているとは考えにくい。

ひとつは学生の発言が、通常の話しことばであったということも原因として可能性があるだろう。「しちゃうんじゃないかな」はその可能性がある部分である。3.2節で挙げた音韻的特徴の縮約に該当する点での配慮が欠けた発話である。

しかしこの場合、「[[効果があると思えない]ところに参加する]ことに躊躇する」という入り組んだ構造になっている点にも注意を向けてみたい。この「ところ」は前の文脈に出てきている「デモ」を指す。この名詞修飾構造は限定的に前の「効果があると思えない」が「ところ＝デモ」を限定しているのではなく、「効果があると思えないので、デモに参加する～」という理由を表す節と実質的に読むことができる。逆に言えば、名詞修飾構造をとることによって、このような理由を表しているとは読めなくなってしまう。

理由を表す接続助詞を用いた複文で「効果があると思っていないので、デモに参加することに躊躇するのではないでしょうか」と言えば、相対的な理解しやすさは上がると考えられる。

Chaudronのティーチャートークは、(3)に従属節の少なさを挙げている。日本語では単に従属節といっても、2つの事態の論理的関係が形式によって明示的に示される複文表現のほうが、ここで見てきた非制限的名詞修飾構造よりも、相対的に見て容易な表現であることが予想される。このような点にも配慮しながら、非日本語母語話者にとって分かりやすい日本語の表現についてはさらに細部を検討しなければならない。

なお、当該学生は理解不足に気づくと上記のように発言を修正している。この場合、「効果があることになったら」は「効果があることに参加するのだったら」など、省略を極力少なくすることも、より理解しやすい方法となる。

#### [事例6]

今回は日本語学習者の反応が見られなかったが、次のJF1の表現などは理解されない場合がある。

宮谷：大学生はどんなことをして遊ぶんですか？

JF1：今は、テレビゲームのサッカーゲームが熱いです。

「熱い」という表現も「サッカーゲーム」との結びつきが難しい可能性があるほか、多義的な「～は～が」文の使用にも注意しなければならない。

#### [事例7]

文法的要素のほかに、さまざまな要因が複合して理解不足が生じたと考えられる場面も見られた。

JG1：えっと、あの、大学の先生をやり始めたときと、この頃、あのつい最近ぐらいまで教えられてたと思うんですけど、そのときと授業の仕方とか、やっぱり変わってきましたか。生徒の様子も、時間ていうか時代とともに変化してくると思うんですけど、カリキュラムの、授業の仕方とかは変えましたか？

上記は、発表者である留学生FFの教え方が教え始めた頃に比べて変化したかどうかを質問したものであるが、質問の量としてはかなり長い。内容的にも、個人的な変化そのものをストレートに聞いた質問と、時代の変遷による生徒の変化に対応して教え方を変えたのかを聞いた二種の質問が一緒になっている。質問の中の敬語が未習事項であること、(授業の)「仕方」という語彙が理解しにくい語

であること、「えっと」「あの」「やっぱり」などの日本人特有の感嘆詞や副詞が混じった質問の仕方でありそれらの語が印象に残りやすいこと、「先生をやり始めた時」と「つい最近」という時間的な変化を内在させた質問であることなど、複雑な要素が重なり、質問が理解できなかったものと思われる。

その複雑な要素を含んだ質問に対するFF2の答えは、以下のようなものであり、質問者の語彙の内、「カリキュラム」や「教え始めた頃」などの既習の単語のみに反応した内容となっている。

FF2：うーん、はじめ、たぶん、うーん。カリキュラム、うん、2年間、2年間に、新しい教師は2年間、じつ、じつけん？

JF3：実習、実習？

そこで、進行役である太田は下記のように一つ目の質問を二つに区切って尋ねることにした。

太田4：FFさんが、一番初め先生になったとき、どういうふうに教えましたか？ で、日本に来る前は、変わりましたか、先生のやり方？

FF5：うん

太田6：その後、ずうっと教師やりましたね。8年。あとでは変わりましたか？

FF7：うん、変わりました

次いで、どのような先生だったのかを具体的に聞くことにした。

太田8：では、初めはどういう先生でしたか？ 厳しい先生？ 怖い先生？

FF9：親切な先生

太田10：そして、日本に来る前は？

FF11：日本に来る前は…

JF12：どんな先生？

太田13：もっと優しい？

FF14：優しい先生

しかし、このような段階を経ても、「授業の仕方を変えたのか」という当初の質問のその内容にまで入り込んだ質問をすること、その答えを得ることはできなかった。

#### 4.3 談話レベルでの複雑さが理解不足や理解齟齬を生じる場合

談話レベルでは、留学生が教科書で学ぶ表現と日本人学生の話したことばとが大きく違っていることもよくある。特に切れ目のない発話や、質問や前提などの働きをもつ文をどう配置するかという言語による談話展開の違いが問題となる。

#### [事例8]

日本人学生の日本語運用上よく問題となるのは、「はてしな文」などと呼ばれる、文の切れ目のない談話である。

JG1：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。

実際には、いくつかのテ形接続の位置で下降イントネーションを伴う文末と同様に印象づけられる箇所もあるが、基本的にこの談話の中でいわゆる終止形は、名詞修飾や引用部分を除けば最後の「今に至ってます。」のみである。このような談話は、時間軸に沿って述べられる継起的事象の羅列であり、論理関係は単純であるが、やはり文として日本語学習者が学ぶ日本語レベルでの「終わり」がないため、思考のまとまりがづくりにくい。

### [事例9]

談話の1つの特徴として接続詞の使用がある。日本人学生同士のようにただけた会話では、「あと」や「で」がよく用いられる。JH1とJI1は、それぞれ別の文脈の発言である。

JH1：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。

JI1：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うと、「どこの学校行ってるの。」じゃなくって、「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。

「あと」は累加する機能を持ち、「それから」などと同様に日本語教育で教えられることもある可能性があるが、「それから」などの表現の方が、日本語学習者にとっては近づきやすい表現であろう。

最後の用例などは、「んですけど」「っていうか」など言いさして文が完結していないと受け止められやすい表現も多く用いられている点にも注意しなければならない。

### [事例10]

1人の発話を他者が引き継ぐ形で進められる談話パターンも見られた。

JJ1: まず, JKさんは興味があるからいろいろしてるけど, 普通の人は…普通の人っていうか…何ていうの? 大学生は, 英語ともう1つ。日本語, 英語, もう1つ。それは英語はしゃべれないとダメ。

JK2: と, 言われている。

JJ3: 言われているけど, できないんだけど, 英語がbaseで。だから, 英語がしゃべれて初めて, あの, そのnative English speakerに追いついて, それプラスだよ。だから一緒だよ。

「英語が話せて一人前」という思考の是非は後述するが, このような談話パターンは, その他の会話参加者に対して疎外感を招きやすい。内輪受けをすべき場かどうかを見極めることもきわめて重要である。

### [事例11]

日本人の質問は, 前提(→例示→)質問のような流れが多いが, 前提が長いと日本語学習者にとって何を話したいのかが分かりにくいことがある。

JL1: あの今までの話とかぶっているところもあると思うんですけど, 私が前期の授業でFGと一緒に話をする機会があって, そのときに温泉は絶対嫌だっていったんですよ。で, 着替えるのも嫌だ男の人同士でも目の前で着替えるのはいやだって。で今FHさんの話をきいて温泉が好きになったって聞いて少しびっくりしているんですけど…FGからそういう話をずっと聞いてきたから, 入って平気な人もいる。他のオーストラリア人は一般的にはどうなのかなって…

JL1の発言は「あの今までの話とかぶっているところもあると思うんですけど」から「入って平気な人もいる。」までが, 質問の(例示を含む)前提となっている。この発言の中心的な意図が質問であるとは分かりにくい談話となってしまっている。「○○について質問します。」など, この当該発言がどのような意図で行われているのか明示することも必要である。

また, 質問がいわゆる「～か」の形ではなく, 「～と思うんですけど」「～かなーって」などが多いのも, 理解しにくさを助長している。ぼかすことは日本語の談話の1つの特徴であるが, あまり日本語の能力の高くない, 特に, 社会言語能力(ネウストプニー1995参照)の高くない非日本語母語話者との会話においては, 用いないことが必要である。

では, どのような談話であれば好ましいのであろうか。次に, 比較的成功している談話展開を見ていく。

### [事例12]

人間の頭はある一定の順序で示された場合に, 相対的に理解しやすいものと考えられる。その一定の順序というのは, 時間の順序であり, 場面提示の順序である。

時間の順序というのは, 出来事の生じる順序が言語として表される線条性に一致している場合, それが一致していないよりは理解しやすいというものである。細かいデータは持ち合わせてはいないが, 日本語では目的を表す構文「買い物しにスーパーへ行く」よりも, 「スーパーへ行って買い物をする」と言った方が, この出来事生起の順序と言語表現の線条性が一致しているため, 相対的に理解しやすい。今回, このような時間の順序の複雑さによる理解不足や理解の齟齬は見られなかった。

もうひとつは場面提示と出来事展開の提示順序である。日本語では「昔々, あるところにおじいさんとおばあさんがいました」のような昔話に代表されるように, 通常, 時と場所をともなう存在表現

から物語は始まる。つまり、場面提示を行った後で、出来事が展開していくという順をとる。

今回、語彙的にも、また文法的にも困難とは考えられないような場面で、留学生の側が理解不足を来した場面が見られた。

JM1：オーストラリアでは、ほとんどの人が参加しますか？

FI2：うーん、すると思う。

JN3：街の中心とかでデモがあるんですか？

FI4：？

JN5：街の中心...でデモがあるんですか？

FI6：街の中心？

語彙あるいは文法的要素に困難な点は見だしにくいため、ほかの可能性の中の1つとして考えられるのは、やはり提示順序であろう。

次のように「存在提示（街→街の中心）」→「デモという出来事の提示」を、語彙的な「真ん中」「中心」という併用もあわせて行くことで理解不足は解決できるものと考えられる。

山田7：いろいろな街がありますね。オーストラリアにも。その街の真ん中、中心にいろいろな広場があったりしますね。広いところ。

街の中でデモをすることもありますか？

理解は段階をふんで進んでいくことを忘れてはならない。とくに母語のように一度に理解できる分量が多くない外国語の場合、一度に理解しなければならない一文に込められた情報は、なるべく少なくしていくことも必要である。

### [事例13]

Yes-No疑問文など、答えの幅が閉じているclosed questionにより、話の主題を導入、規定し、その答えに基づいて様々な答えが予想されるopen-end questionへと発展させていく方法もある。

JO1：FJは一回温泉にいったことがあるって言ってましたが、好きになりましたか？

FJ2：…あー…(←あいづち、沈黙)

JO3：えーっと、温泉は好きですか？

FJ4：好きです。

JO5：どうしてですか？

FJ6：えー気持ちいいですから…入ったら皮膚もつるつるになって、やせると思います。何か自然もきれいだし、友達とも楽しいし…

JO1では、「温泉にいったことがあるって言ってましたが」と前置きをしたあとに、「好きになりましたか」と発表者に質問している。これは、日本人がコメントを求める際によく用いる表現形式である。

しかし、FJ2で、どのように答えたらいいか迷ってあいづちをうつと、JO3は、「温泉は好きですか」と「はい、いいえ」で答えられるより単純なclosed questionに言い換え、そのあとにJO5で「どうしてですか」と理由を求めるopen-end questionを行っている。

JOは、留学生との交流クラブにも在籍し、日頃から留学生と日本語で話すことに慣れているよう

である。

#### 4.4 文化的背景が理解できなかったために齟齬が起こった事例

言語は共通して認識されている情報を基礎にして、その上で展開されている。文化的な背景もそのような共通認識の1つであり、異文化間コミュニケーションにおいては、このような文化的背景の違いから理解が阻害されることもある。

##### [事例14]

太田1：中国はもっとドライでしょ？ 宗教を考えないでしょ？

FK2：私は全然信じません。

JP3：お葬式はどうするのですか？

FK4：家でやります。

JP5：どういう風に？

FK6：……

上記は、宗教に関するディスカッションの中で、中国の葬式の仕方を質問したものであるが、その返答はなかった。この理解齟齬は、中国の葬式の仕方が一様ではないこと、日本人学生は、日本の仏教による葬式の仕方をベースに質問をしたため、その質問が理解できなかったことなど、相互に文化的背景が理解できなかったために齟齬が起こったものと考えられる。

その後、学生は絵を描く等、苦労しながらFKから中国の葬式の仕方を聞き出した。それによると、宗教的な儀式はせずに、家に近親者や友人が集まって弔うこと（その弔い方はどのように努力しても聞き出すことができなかった）、遺骨は近くにある遺骨を収納しておくような場所（宗教的な墓所ではないようだ）に入れておくのだということが理解できた。

##### [事例15]

同様の問題は、僧侶の妻帯に関しても起こった。

FL1：日本の僧侶が結婚していることはおかしい、変です

太田2：おかしい、変だということは、清くない、pureではないということですか？

FL3：……

上記の齟齬はベトナム系であるFLにとっては、ベトナムの僧侶のように妻帯していないことが自然で当然の姿だと思っていたので、妻帯している日本の僧侶はとても「違う」ということを感じての発言したものである。太田の発言は、「おかしい」を「清くない、pureではない」と解釈しての質問であった。この事例も、双方が文化的背景に引きずられた結果起こった齟齬であったといえる。

#### 5. 日本人学生に対するアンケートから

ディスカッションプログラムでは、留学生・日本人学生双方にアンケートを行った。留学生側のアンケート結果については宮谷・太田・山田(2004)で分析したので、ここでは日本人学生に対するアンケート結果のみを対象に分析を行う。

日本人学生用アンケートの質問は以下のとおりである。なお、記述はすべて自由記述とした。

- あなたがディスカッションの中で新たに気付いたことや学んだことは何ですか。
- ディスカッションの中で、同意できないことや賛成できないことがありましたか。

- ・ ディスカッションの中で留学生と日本語での意思疎通が難しい場合、どのようにしましたか。
- ・ あなたが話すとき、留学生に分かるように工夫したことは何ですか。
- ・ 留学生と話すことは、あなたにとってどんな経験でしたか。
- ・ この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。

個別の項目ごとではなく、このディスカッションプログラム全体を通じて日本人学生が感じ考えたことを中心に記述する。

### 5.1 全体的な感想

新たに気付いたこと・学んだこととしては、①文化の違いを知ったこと、②留学生の日本語が予想以上に上手だったこと、③自分の意見を伝えることの難しさを知ったこと、に分類することができ、「言語運用」としての側面に言及したものは、後者の2点である。

②では、わずか3ヶ月余りの学習とは思えない留学生の日本語力に対する驚きと共に、日本に対する関心が窺える発言や失敗を気にせず自分の考えを伝えようとしていた姿に、好印象を持ったようである。留学生の質疑応答に対しては何度も聞き直す場面もあったようだが、全グループの学生が「ディスカッションをするのに不便だと感じることはなかった」と答えている。

### 5.2 言語面での感想の分析

③に分類される日本人学生の状態は、「100%みんなに理解してもらえるように話すのは、日本語でも難しい」という意見に代表される。しかし、これは単にディスカッションに慣れていないということではなく、明らかに日本語レベルの異なる留学生を前にして、どのような日本語レベルを用いて自分の言いたいことを伝えていったらいいのか、どうしたら理解してもらえるのか分からなかったというとまどいを反映した感想だと考えられる。この感想は、日本語のレベルが違う相手に対しては、自身の使用する日本語も変えて対応していかなければならないという気付きがあったことを示すものであり、その気付きが日本語のレベルの違う留学生とのディスカッションは難しいということを実感させたものと判断できる。「自分の意見を話すことと、相手に分かってもらうのは別物で、それが分かったし苦労しました」という意見が、その状況を如実に示している。日本人学生が母語が異なる留学生とのコミュニケーションを日本語で行うことを目標とした教育の必要性がここに示されている。

では、明らかに日本語レベルの異なる留学生に対して、意思疎通が難しい時、どう対処したか、話す時工夫したことがあるかという点に関しては、「ゆっくり、はっきり、大きな声で、簡単な語彙や文章を使って」話そうと努め、時には「見振り手振り、辞書や、英語を使って」話したので、意思疎通に困ることはなく何とか通じたという回答が目立った。3.2節で挙げたティーチャートークの基本的な特徴はまさにこのようなことである。問題はこのようなティーチャートーク的な話し方の必要性を認識していても、その具体的な方法を日本人学生がまだ十分には持っていないことである。

他には、同じ国の学生が通訳をしたり、司会者として各グループに同席した教師が留学生に分かるように質問し直したり、解説してくれたため助けられたという回答もあった。このような相互の工夫と助成により、全体的には、どのグループも大きな齟齬を生じることなく、内容を理解し、質問しあうことができたといえる。「相手の伝えたいことが分からない時は、分かるまで聞きました。それはこういうことですかと言い換えたりすることによって、分かり易くなったと思います」「分からないときは質問したが、答えてもらった後も未だははっきり分からなかった。でも議論は進んでしまっていた。その後、休み時間に丁寧に教えてもらい嬉しかった」など評価できる記述も見られた。

### 5.3 コミュニケーション面での感想の分析

一見うまく進んだように見えるディスカッションも、細部からは①留学生に対する配慮・対処の仕

方, ②思い込みによる短絡的な了解, ③精神論で解決しようとする姿勢, などの問題点が指摘できる。

①に指摘した留学生に対する配慮や対処の仕方は全体に通じる根底的な問題点といえる。各ディスカッションの書き起こしを読み直してみると, 確かに簡単な語彙や文章による言い直しや間違いが出て来ないわけではない。だが, 話題が盛り上がっている場面や, 日本人学生の発言が続く場面では, 実際に留学生に対する配慮がなされていたことを窺えるような場面は思いのほか少ないことが分かる。あるいは, 留学生が同席していることさえ忘れてしまったかのように, 日本人同士の難解なやり取りが続くこともある。「実際に話していたときは, もしかして留学生が分かりにくいことがあったかもしれない」「あまり意識することなく日本語を話してしまった」などが, 日本人学生の実態を写した感想といえよう。

さらには, 明らかに理解できていない場面, コミュニケーション上の致命的中断であるブレイクダウンが見られる場面も登場するのだが, その場面での対処の仕方も, 自分なりの推測や判断をして分かった気になったり, 話の継続を諦めてしまったり, 笑いという形で対応している箇所が随所に見られた。「時々分かりにくいところがあったが, 自分なりの判断をしてしまって, なんとなくになってしまった」り, 「分からないことがあるともう一度聞いてみて, それでも分からないと先生がうまくまとめて, 留学生に分かるように質問して答えを聞いてくれた」など, 教師のリード (または助け) に頼る場面も多かったといえる。そのため, 「分からない所は質問というより, 自分で一生懸命考えてしまっていたように思うので, そこはもっと聞くべきだったと反省している」という記述が残されることにもなった。

#### 5.4 媒介語とコミュニケーション態度に関する感想の分析

「論題が難しいので単文や単語での答え方がされていました。それでも限界があると…共通語である, 英語がきちんと話せたらなあとお切実に思います」という記述も見られた。「多文化間のディスカッションでは共通語は英語」と考える日本人学生の短絡的思考にも類似の問題点が窺える。このディスカッションでの共通語は日本語であり, 各グループには英語を十分理解することのできない中国の学生なども同席していたにもかかわらず, 英語を共通語と決めつけている感覚は問題といえるのではないだろうか。

③の精神論で解決しようとする姿勢に関しても言及しておきたい。「たとえ自分の話があまり通じなくても, 一生懸命コミュニケーションをとろうと努力することが大切だと思います。日本の学生は消極的だと思います。積極的に参加しようとする姿を示すだけでも相手はその気持ちを分かってくれると思う」という記述に示されるように, 「努力」や「気持ちを示すこと」など精神論で解決されるような方向を記述した学生が数名いた。この記述には, このレベルの姿勢・気持ちには限界があり, ディスカッションの内容をより豊かなものにしていくためには求められるスキルがあることへの気付きが全く見られず, 「共通語の英語」の習得という方向が示されるにとどまっていた。これは, 日本人学生の現時点の状態を示す一つの意見だということができよう。反面, 「小学生に話すようにではなく, 言い方をシンプルにした。シンプルでも意識次第で充分大人対大人の会話ができると思う。相手を不愉快にさせないように」配慮をしたという学生もおり, 相手を大人として接したとする回答があったことも付記しておきたい。

#### 5.5 まとめ～母語の異なる話者間でのよりよいコミュニケーション方法とは

以上の感想の分析から, 特に②に指摘した思い込みによる短絡的な了解で納得してしまうという問題を考えておきたい。日本人学生の回答には, 「ゆっくり, はっきり, 大きな声で, 簡単な語彙や文章を使って」話したことを評価する記述が一様に見られたが, 問題は, たとえ「ゆっくり, はっきり, 大きな声で, 簡単な語彙や文章を使って」話したとしても, 英語を用いたとしても, それで真意が伝

わったのかどうか、その点に関する洞察や吟味がほとんどなされていないことであり、疑問も記されていないことである。

また、留学生／外国人に対しては「ゆっくり、はっきり、大きな声で、簡単な語彙や文章を使って話せば分かる」という単純な思い込み、あるいは通念がそのまま記述につながっているのではないかという印象も拭い得ない。どのような日本語を使ったら日本語を母語としない留学生とのコミュニケーションがスムーズに行くかについては、ある程度体系的な教育がなされていく必要があると考えられる。

さらに、この姿勢は、簡単な語彙であっても、理解されないことや誤解されることもあるのだということが実感できる場面にもぶつかっても、「何故か」という追究もなく、「初級の留学生だから理解できない」という在り来たりの理解で片付けられることにもつながっているといえる。

今回、日本人学生は留学生のプレゼンテーションを聞き、それに対して自国語である日本語でディスカッションを行うという「楽な」役割だったのだが、事前の情報をほとんど与えられていない状態の中で、熱心に発表を聞き、ディスカッションに参加したと断言することはできる。しかし上述してきたように、留学生に対する配慮はほとんどできなかったと言わざるをえない。さらに、留学生の状態を考慮して日本語をコントロールしながら発言していくスキルはほとんどないというのが、日本人学生の現状だといえよう。

## 6. おわりに

本考察では、日本語母語話者の発話に対して学習者が理解不足や理解の齟齬を示した会話を、それぞれの理解不足や齟齬を引き起こしたであろう原因ごとに分析した。結果としては第3節で示したティーチャートークの基本的な考え方と合致するものが多いが、個別の項目を掘り下げて考察した他、新たに談話的な運用などいくつかの点を付け加えて示すことができた。

本考察はあくまでもケーススタディに依拠する面は否めないが、日本人学生にとって、非日本語母語話者とのコミュニケーションをより円滑に進めるための、このようなティーチャートークの要素を（そのままではないにしても）一部取り入れた話しことばの教育の必要性は十分に示せたと考えられる。今後は日本人学生と留学生との相互コミュニケーションの場で役立つ日本語の全体像を描くために、より多くの事例を集めて考える必要があるだろう。

注意しなければならないのは、あくまでも相手のプライドを傷つけるような幼稚な話しことばを求めるわけではないという点である。形式的な限定や表現の複層化をあくまでも自然な日本語のレベルで行うこと。これは、簡単なように見えて簡単なことではない。また、何よりもこのような表現方法を用いて、論理的な思考をことばにすることも必要である。

とかく国際的なコミュニケーションという英語をはじめとした外国語を学ぶことばかりを考えがちな日本の教育である。その最たるものが事例9や5.4節で観察したような「英語centricな」思考である。自分の考えを母語できちんと表現できない人が母語以外で表現できるということはある得ない。

一方で、日本国内はますます多言語化してきている。外国語教育の重要性は十分認めるとしても、日本語自体の国際化を考える必要があるのではないだろうか。そのためには、本考察で見えてきたような観点について、学校教育現場で、特に話す聞くという音声言語コミュニケーションの指導において考えられていくべき時期に来ていることを主張したい。

学校教育に携わる教員を送り出す側としての教員養成学部としても、近年増え続ける日本語を母語としない児童生徒への教育も視野に入れて、非日本語母語話者とのコミュニケーション教育を考えることは急務である。

「じゅげむ」などことば遊び教育の意義を認めるとしても、国際化時代の母語学習・母語教育は、

従来の「国語」のよさを残しながらも、自ら使う日本語を相手に合わせていく手法を学ぶなどの点にも着目したものにならない。

### 参考文献

- 岡崎敏雄・長友和彦 (1991) 「日本語教育におけるティーチャートークーティーチャートトークの質的向上に向けてー」『広島大学教育学部紀要』第2部 第39号, pp.241-248
- 岐阜大学留学生センター編 (2003) 『異文化理解プロジェクト報告書』
- 坂本正・小塚操・架谷真知子・児崎秋江・稲葉みどり・原田知恵子 (1989) 「日本語のフォリナー・トーク」に対する日本語学習者の反応」『日本語教育』69, pp.121-143
- 志村明彦 (1988) 「日本語のForeigner Talkと日本語教育」『日本語教育』68, pp.204-215
- 坪井健(1999) 「留学生と日本人学生の交流教育」『異文化間教育』13, 60-74
- ナカミズ, エレン(1999) 「留学生支援システムとしての日本語教育」『異文化間教育』13, pp.51-59
- 西原鈴子 (1999) 「日本語母語話者とのコミュニケーションー日本語教師の話はなぜ通じるのかー」『日本語学』vol.18-6, pp. 62-69
- ネウストプニー, J.V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 宮谷敦美・太田孝子・山田敏弘(2004) 「多文化間コミュニケーションのための「日本語」の教育ーディスカッションプログラムからの一提言ー」『岐阜大学留学生センター紀要』2003 (ページ数未定)
- Chaudron, Craig.(1988) *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge University Press