

平成 21 年 6 月 20 日現在

研究種目：基盤研究（B）  
研究期間：2006～2008  
課題番号：18320080  
研究課題名（和文） 多文化共生社会における幼児から大学生までのコミュニケーション能力育成モデルの開発  
研究課題名（英文） Forging a Model for Developing Communicative Abilities in a Multicultural Community: From Pre-school to University  
研究代表者  
佐々木 泰子 (SASAKI YASUKO)  
お茶の水女子大学・大学院人間文化創成科学研究科・教授  
研究者番号：20251689

## 研究成果の概要：

まず第一に小学生から大学生までの話し合いにおけるコミュニケーション能力の発達過程について、「小学5年生が一つの分岐点であること」「学年が上がるにつれて話し合いにおいても聞き手配慮の言語表現が多用されるようになること」などが明らかになった。また、帰国子女においては日本国内のみで育った児童とは異なる談話展開が観察された。

次に日本人大学生と留学生の話し合いを分析した結果、「日本人大学生が話し合いをリードする傾向にあること」「日本人大学生と留学生ではスピーチスタイルが異なること」などについて明らかになった。

## 交付額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2006年度	5,400,000	1,620,000	7,020,000
2007年度	2,500,000	750,000	3,250,000
2008年度	3,400,000	1,020,000	4,420,000
年度			
総計	11,300,000	3,390,000	14,690,000

## 研究分野：人文学

科研費の分科・細目：言語学・日本語教育

キーワード：コミュニケーション教育

## 1. 研究開始当初の背景

社会のグローバル化に伴い、多様な言語・文化を背景とする人々との接触が日常的になってきている。そのような文脈の異なる人々の集合である多文化共生社会に対応するコミュニケーション能力を育成する教育は、留学生を含む学校教育への社会的要請となっている。

## 2. 研究の目的

本研究では、まず、留学生及び日本人学生のコミュニケーション能力とはいかなるものであるかを明らかにし、その結果をもとに

コミュニケーション能力を育成するためのモデルを提示することによって、広く教育現場に資することを目的とする。具体的な研究課題は以下の通りである。

- ・留学生と日本字学生とではコミュニケーション能力に違いがあるのか、としたらどのような違いか。
- ・日本語母語話者のコミュニケーション能力の発達過程はいかなるものか。
- ・帰国子女のコミュニケーション能力の発達過程はいかなるものか。

## 3. 研究の方法

データ：小学生から大学生まで及び留学生の  
少人数討論場面の録音・録画

方法：

1. 留学生対象日本語教育及び日本人対象コミュニケーション教育については、談話レベルの説明・説得のパターンの解明を談話標識、前置き表現、話題転換、あいづち、まとめ・評価の発話、非言語行動を観点として分析を行う。

2. 発達心理学及び言語心理学の観点から帰国子女を含む日本人幼児、児童、生徒の相互行為方略の発達について分析する。

3. 帰国子女教育・バイリンガル教育・年少者日本語教育については、帰国子女の文化再適応過程における相互交流能力の発達の解明を行う。

話しことば教育

4. 帰国子女を含む日本人児童、生徒の相互交流能力の発達に適した指導法や評価法の観点から分析を行う。

最後に1～4について総合的考察を行う。

#### 4. 研究成果

##### 【幼児①】

対面的コミュニケーションにおいて、パラ言語情報は言語情報を補完し強化する場合もあれば、葛藤状況をもたらす場合もある。幼児期の情動理解の発達の特徴は次の通りである。

第1に、4歳から6歳未満では複数の情動が同時に存在すること、すなわち両面価値性（アンビヴァレンス）をほとんど許容できない（Haeter, 1987）。2つの情動が存在することを許容できない就学以前の子どもにとって対立する2つの情動が存在していることに気がつくのは困難なことかもしれない。さらに幼い子供は、他者はあるイベントに決まった感情的反応をもつと想定する傾向にあるため（Gnepp & Gould, 1985）、例えば「サンタがやってきた」という状況には他者は嬉しい反応を示すだろうと想定し、他の感情は全く考えないかもしれない。

第2に、年齢が低い子どもほど表面的な情報にとらわれやすく、また多くの情報を同時に処理できずに処理できない部分を無視してしまいがちである（Lightfoot 1990）。

Lightfoot (1990) は言語と顔の表情が逆のコミュニケーションにおいて、子どもがどうやってその不整合性を解消するか研究し、次のように述べている。「子どもが正反対のコミュニケーションを解消できるかどうかは、子どもが多重の情報を処理できるかどうかだけではなく、その参照される文脈を利用（あるいは生成）できるかどうかにかかっている」。言語は幼児にとってより表面的・明示的であり、対立した声調の利用は難しいと考えられる。【研究2】において、声調と言語

が一致した感情で読み聞かせられた4歳児は物語の理解や記憶、感情の読み取りにおいて5歳児と同程度であった。このことは、声調が言語情報と一致している場合に幼児は声調を上手に活用できることを示していると考えられる。話し手の確実性を判断する研究において、4歳児は言語と声調が組み合わせられた（矛盾した）場合に5歳児よりうまく活用できないが、声調のみが与えられた場合5歳児よりうまく声調を活用できることが示されている（Moore, Harris & Partiquin, 1993）。このことは、言語情報と声調が対立した場合に声調を利用することは5歳児でも難しいが、声調のみで呈示された場合や声調と言語が一致して組み合わせられた場合に、4歳児でも声調をうまく活用できることを示している。幼児が言語と矛盾した場合に声調からの感情の判断が困難な第3の要因として、コミュニケーションにおける声調の役割についての理解が限られている（Levy, 1982）ことが挙げられる。大人は大人のように「本音は声の表情に顕れる」とか「ウソかマコトかは相手の顔の筋肉の動きを見ればわかる」などと考えるが、幼児は声の表情が言語以上に相手の感情や意図を伝えるものであるということを理解していないかもしれない。そのため声調に対して受動的注意を払っていると考えられる4歳児では声調と相手の感情との関係を関連づけようとはしない。情報処理容量の拡大に伴い、因果推論を働かせて、整合性ある意味構築がなされたかをメタ的に評価できる幼児期の終わりになって、やっと声調を活用し、言語情報と矛盾しているときには、情動を抑制させて言語情報から物語の主人公に共感できるのである。

##### 【幼児②】

5歳児の事例では、教師の支えのもとで、幼児が自発的に根拠をあげて相手を説得しようとしていることがわかる。3歳児の表情や動きで伝えようとする表現からはじまり、日々の様々な体験を経て「意見・説得」に至るまでには次のような大切な要素があることが見えてきた。

- ①ひとやものとの関わりの中で自分なりの思いをもつ（事例1・2 事例3 場面1）
- ②生活の中での必要感からの伝えたいという思いをもつ（事例1・2 事例3 場面1）
- ③体験に基づく実感の伴ったことばをたくわえる（事例3 場面1・場面2）
- ④論拠をもって説明され、納得し腑に落ちた体験をする（事例3）
- ⑤自分の表現が相手に伝わる体験を積み重ねる（事例3 場面1・場面2）

ここで挙げた事例のような場面は、日頃の生活の中での教師と子どもの関わりや会話、子ども同士の関わりや会話のあちこちに見

出すことができる。教師が、まず幼児の表現しようとすることを認め、幼児のことばに耳を傾け、聴き、受け止めることが重要である。そして教師がわかりやすい言葉で表現し、子どものところに染み入るように伝えることが子どもの豊かな言葉を育むであろう。そうすることによって、子どもたちの思いと言葉がつながり、自分でも納得し、相手にも伝わるような表現を生み出していくと思われる。

#### 【帰国生】

一般生グループと帰国生グループの間には討論という言語行動に対して異なる志向性を持っていることがうかがえる。すなわち、一般生グループは過程志向型であるのに対し、帰国生グループは結果志向型であると考えられる。

一般生グループは、まず各自の立場や討論の進め方の手順や各自の役割を相談しあってから討論の本題に進む。手順や役割などを決定する際には、多くのやりとりを費やした後指示や提案をし、そのような過程を経てなされた指示や提案を比較的すんなりと受け入れる。これらの特徴は、討論の本題に入るまでの段取りを整えることを重視し、さらにその過程では何らかの決定を出すまで入念に話し合おうとする志向性の現れととらえられる。帰国生グループは、短いやりとりのみで速やかに手続きを決定し討論の本題に進もうとする。短いやりとりで手続きを決定しようとした場合、他の参加者が拒絶することも少なくないが、その際はすぐに代案を提示するか繰り返し決定を促す。こうした特徴は、迅速に手続きを整え討論の本題を議論することを目指すという志向性の現れだと言える。

一般生と帰国生の志向性の違いは、混成学級などで両者が一つのグループとなって行う討論では問題を引き起こす可能性がある。例えば、帰国生が一般生に対して「なかなか本題に入らないので非効率的だ」と不満を抱いたり、一般生が帰国生に対して「強引に段取りを決めようとする」という印象を持ったりするおそれがある。両者の誤解を防ぎ、相互の学び合いを促すためには、一般生と帰国生の双方に対して討論の始め方の多様性や異なる取り組み方を認めることの重要性を理解させる必要があると考えられる。

#### 【小学生～大学生①】

(1)「だから」は一般に前件と後件の間に因果関係が成立することを明示するとされるが、小学校2年から中学校1年まではその機能は優勢ではない

(2)高校1年で後件の文末に、対人関係への配慮を示す表現を付加する傾向が強まる。

話し合いにおいて、「だから」を用いて明

示的に原因や理由等を示し異なる意見を持つ人を説得する能力、および文末表現を操作し他者への配慮を示しつつ説得する能力は、中学校1年から高校1年の間に大きく伸び、さらに大学に進むまで伸びていくことが示された。すなわち「だから」による説得方略の変容が起こるのは、中学校中盤から高校の初めにかけての段階が1つの目安であると考えられる。

「だから」とともに説得に用いられる接続表現の1つに「だって」が挙げられるが、「だって」を使った説得方略は小学校5年を境界として成人の用法に近づくことが明らかにされている(佐々木・楊・山本・會田 2006)。

「だって」と比較すると「だから」は成熟にむけた変容が起こるのが遅いことが、本研究から浮き彫りとなったといえる。

#### 【小学生～大学生②】

聞き手からの回答を義務とせず、話し手の心的態度が反映されている質問発話を分析した。これらの質問発話は、批判や非難を伝達したり、自身の意見を強める効果があるが、その使用数は学年を追う毎に減少していることがわかった。このことは、討論という対立が自明な環境下にあっても、学年が上がれば明示的な対立を避ける戦略を選択することを意味する。

また、質的分析を行った結果、小2・小5では言語遊戯的な言い争いの場面に多く用いられていたが、中1では、そういった言語遊戯的な使用が減少し、論理的な展開の中で質問発話を用いることができていた。高1については、もともと対立を避ける傾向にあるため、相手を攻めることを目的として質問発話を用いることは少ない。むしろ、自分の意見を控えめに装うために、あえて「問う」という形を用いている印象さえある。

話し手の意見や判断を表明する発話意図の発言において、学年によって「ね」「よ」「よね」の使い分けが大きく異なることが明らかになった。見解の表明や事実の指摘を行う際、小学生は「よ」を多用して聞き手にその受け入れを強く求める傾向があるが、学年が上がるにつれ、「よ」の代わりに「ね」「よね」を使用することで、その見解や事実が相手との共通認識であるかのように表明し、「話し手の認識の受け入れを求める」という行為を和らげる手続きを踏むようになっていくことが観察された。これらのことから、小学生の話し合い場面からは、「話し合い」というよりも聞き手に対して自らの認識の受け入れを求めることが主になっている様子がうかがえるが、学年が上がるにつれ、相手との認識の共有を重んじるようになり、話し合いの中で相互交流がより活発になっていることが明らかになったといえるだろう。

### 【小学生～大学生③】

接続助詞「から」は、小5と中1を境に使用数の変化があることがわかった。具体的には、小5以前より中1以降の方が減少する。理由の一つとして、学年があがるにつれ他の語彙の増加があることが考えられる。また、接続助詞「から」の使用は発言の対立関係がより顕著に表れてしまうため、話し合いという他者との対立を余儀なくされる場面においても、中1以降は自分の意見を一方的に述べるのではなく、他者と協調しながら会話を進めていくことを重視することがわかった。また、接続助詞「から」の全使用数に対する言いさし表現の割合は学年が上がるにつれて上昇する。ここでも小5と中1を境とした使用割合の変化が見られた。学年が上がるにつれて、一般的な話型を崩さないことよりも相手への配慮を重視するようになることがわかった。

以上のことから、小学生から大学生の発達段階において、察しの能力の向上が、言いさし表現の使用率の上昇と深く関わっていることが示唆された。

### 【日本人大学生と留学生④】

討論の会話を進行したり、まとめたりする進行役発話に着目し、参加者の進行役発話の使用量をグループ内で比較した。その結果、日本人学生による課題達成型討論では、討論冒頭で進行役を決定しない場合でも、グループ内の一人が進行役発話を他の参加者よりも多く用いて進行役を担い、討論を組織化していることが明らかとなった。佐々木

(2005)では、談話標識の1つである「じゃ」から、特定の参加者が進行役を担うということを明らかにしたが、本研究では、進行役発話から、特定の参加者が討論の進行役を担っているという特徴を浮かび上がらせた。討論の進行に関わる発話全体に着目したという点で、討論における進行役の様相がより明らかになったといえるのではないだろうか。また陳(2006)は、固定した進行役が見られない場合があることを報告しているが、本研究の対象とした討論の全グループにおいて、進行役を決めずに討論を開始したにも関わらず、特定の参加者が進行役を務めていた。これには、本研究の対象とした討論が授業中の1つの活動であったということの影響が考えられる。討論という活動を授業で求められる課題の1つとして参加者が認識したため、課題達成志向がより強く現れた可能性がある。

また本研究の結果から、討論の最初の発話者が、討論の進行役も務める可能性が示唆された。本研究の対象とする討論は、日常会話の延長ではなく、そこでは進行役が中心となって進行役発話を用いて討論を管理し、組織

化する非日常的な言語行為が達成されると考えられる。そのため、日常的な状況から、討論という非日常的な状況へ移行する重要な役割を果たした者が、討論を進行する役割自体も担うと考えられる。但し、同学年・同年齢の場合には最初の発話者以外の者が進行役を務めており、この点について今後更に詳しく調べる必要がある。

### 【日本人大学生と留学生⑤】

グループ構成の異なる討論場面に生起する沈黙の比較を通して、それぞれのグループの討論の展開の特徴を分析した。データ数が少ないため、一般化することはできないが、本研究の結果から、構成員の異なる3種類のグループ討論にそれぞれ異なる傾向が見られた。まず、日本人グループと留学生グループにおいて、沈黙の生起頻度に有意差が見られ、日本人グループに沈黙の生起は有意に高かった。混合グループの沈黙の生起頻度は、日本人グループと留学生グループの中間であり、日本人グループと留学生グループとの間に有意差が見られなかった。

次に、3種類のグループの展開を分析した結果、日本人グループでは、特定の参加者が討論の進行を管理する役割を果たして討論を進めていくが、強いイニシアチブが見られないため、沈黙が頻繁に生起し、議論が停滞する場面が多く見られる。留学生グループでは、討論を管理する役割を果たす参加者がおらず、参加者全員がすばやく意見を表明したため、沈黙の生起が少なく、討論は停滞なく進む。混合グループでは、留学生グループより多くの沈黙が生起し、日本人学生は留学生から意見を引き出す役割を担い、討論の進行を管理している。

このように、グループの構成員が異なることによって、討論の参加者の言語行動が異なることが示唆された。すなわち、日本人学生と留学生による接触場面での討論において、日本人学生は、母語場面と異なる言語行動をとり、また、留学生も、留学生だけの討論とは異なる言語行動をとっていたことが考えられる。「すべての集まりはある程度それにふさわしい行為を定めている」(Goffman 1963, 1980: p. 13 訳とページ数は丸木・本名の訳書より)のであるが、相互行為の参加者の文化背景や属性が異なれば、それぞれの場面における参加の役割意識も異なり、相互行為の展開も異なる可能性がある。本研究は、沈黙の分析を通して、構成員の異なるグループにおける討論の異なる展開の特徴を明らかにした。

### 【日本人大学生と留学生⑥】

叙述形式と会話展開という2つの観点から討論全体の発話を対象として分析した結果、

JS と CL が異なる役割で討論に参加していることが推測される。

JS は、叙述形式からみると、相づち及び投掛けが多く、他の参加者から意見を引き出したり、受け止めの発話をしたりして、討論を主導的に進めている。また、会話展開からみると、話題を提示し、話し合った内容をまとめることにより討論の進行を管理していることが明らかになった。このように、日本語母語話者は、討論を主導的に進め、討論の進行を管理する役割を果たしていることから、司会的役割を担っていると考えられる。

一方、中国人学習者は、叙述形式からみると、他の参加者の発話を引き出す投掛けは少なく、主に、自ら意見や情報を提供したり、または質問に応答する形で討論に参加している。また会話展開からみると、情報を追加して発展させたり、具体的に述べたりして討論の内容を充実させていくことによって、討論の展開を促進していることが明らかになった。このような参加の仕方から、日本語学習者は情報提供者の役割を担っていると推測される。

これまでの先行研究では、討論の部分的な場面における母語話者と学習者の「投掛け—情報提供」の一側面だけに注目しているが、本研究では、母語話者は、投掛けだけでなく、相づち発話をして積極的な聞き手役も務めていることが明らかになった。また、佐々木 (2005) では、日本語母語話者が「じゃ」を用いて、討論の進行を管理する司会的役割を担うと述べているが、本研究では、日本語母語話者と学習者の発話傾向から、前者は主に討論の進行の枠組みを作り、後者は主に討論の内容の充実を図る、というように両者が異なる役割を担って討論に参加していることを明らかにした。

最後に、会話教育への示唆について考えてみたい。投掛けや、新規話題の開始、まとめ及び抽象化の発話は、本研究では学習者には比較的少なく、日本語母語話者には多く見られたが、これらの発話は、討論の流れを可視化し、討論の進行における参加者間の共通認識を作るメタ言語的発話と言える。討論における司会的役割を果たすためには、これらのメタ言語的発話を用いる高度な日本語力が必要であることが示唆された。

#### 【日本人大学生と留学生⑥】

中日接触場面の討論に見られるくり返しの機能と、CL と JS のくり返しの使用状況を調べることから、CL と JS の討論への参加の仕方の一端を明らかにした。

まず、接触場面の討論におけるくり返しの機能として「他者発話受容機能」「自己発話推進機能」「心情表示機能」「討論進行機能」の4つが見られ、さらに下位分類として10

種類のくり返しの機能が見られた。久米ら (2000) が指摘したくり返しによる前言の支持という機能以外にも、討論を円滑に進める方策として、くり返しが様々な機能を果たしていることが明らかになった。

次に CL と JS のくり返しの使用状況については、頻度は CL より JS の方が多かったものの、大きな差はみられなかった。

CL と JS の用いるくり返しについてみると、「他者発話受容機能」が最も多く、「心情表示機能」が比較的多く使われるという共通点が見られた。討論において、CL、JS ともに、くり返しを用いて、情報伝達の際に聞き手として積極的に働きかけるとともに、参加者の関係性にも配慮していることが窺える。

一方両者には異なる点も見られた。「自己発話推進機能」は、JS より CL の方が用いる割合が高く、「討論推進機能」は CL より JS の方が用いる割合が高かった。CL は、話し手として、自分の意見をくり返すことにより、自己の発話を「強調」し、自分の話を進めていく傾向が見られた。このようなくり返しは、主張が強いと受け取られる可能性もあり、また JS はこのような使い方は少ないため、場合によっては JS に違和感を抱かせるおそれがある。

また、討論において課題遂行のための「討論推進機能」は CL にはあまり見られず、くり返しを用いて内容を精緻化し、意見を共有していくことは JS が主に行っていた。この理由の一つには CL の日本語能力の影響が考えられるが、もう一つの理由として、日本語自体に焦点が当てられる場面では、母語話者と非母語話者という意識が強く現れたという可能性も考えられる。討論における「じゃ」について分析した佐々木 (2005) では、接触場面の討論に参加した日本語母語話者へのフォローアップ・インタビューを通して、母語話者意識から、「じゃ」を多用して討論の進行役、司会役を務めていたとしている。参加者が何者として討論に参加しているかということは、討論の場面によって変化すると考えられるが、日本語自体の検討という場面においては、佐々木 (2005) が指摘する母語話者意識から JS は積極的にくり返しを用いて言葉の検討や内容の精緻化を行い、CL は非母話者という意識から発話を控え、JS に委ねていたと推察される。この点に関しては今後さらに会話データを詳細に分析する必要がある。

#### 【日本人大学生と留学生⑦】

中日接触場面の討論における提案の場面に焦点を当て、両者の提案における討論への参加の仕方について分析を行った。その結果、日本語母語話者は主に、提案を求めることにより、討論の進行を管理し、展開を促進して

いるが、中国人学習者は、提案を求めることよりも、自ら提案を行うことにより討論の展開を促進しているということが明らかになった。

ファン (1995) では、接触場面の会話において、母語話者が言語ホスト役として会話参加し、積極的な話題導入等で非母語話者から発話を引き出し、非母語話者の会話参加を支援していると述べている。また、楊・倉田・佐々木 (2006) では、沈黙の後、日本語母語話者が説明や意見を要求する発話をすることにより、討論の進行を管理することを報告している。本研究でも、中国人参加者の発話を引き出す「提案を求める」発話が多く見られ、これらの先行研究の指摘と共通した結果が見られた。一方で、非母語話者の中国人参加者は積極的に提案を行うことにより、話し合いの素材を提供し、日本語母語話者と異なる方法で討論の場を維持し、管理していることが窺えた。接触場面の討論における会話の管理は、日本語母語話者だけによるものではなく、非母語話者も積極的に関わり、参加者の双方が進行の管理を行っているということが示唆された。

また、本研究では、中日参加者の提案を求めるまたは提案を行う発話のし方にも相違点が見られた。日本人参加者は、参加者全員が均等に会話参加できるように配慮して提案を求める。一方で、中国人参加者の自ら提案を行う発話のなかには、討論の展開を促進する働きはあるものの、相手の日本語母語話者に違和感を与えてしまい、ひいては相手の会話参加の妨げとなる可能性が感じられるものもある。これは、日本語学習者が目標言語による接触場面の談話に参加する際の特有の問題であるか、中日母語話者の会話のスタイルの相違や、討論の談話管理の志向の相違によるものかについては、明らかではない。

## 5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計 3 件)

① 佐々木泰子・楊虹・山本綾・會田祐子 (2008) 「小学校から大学までの話し合い活動にみられる説得方略の発達過程－「だって」に導かれる理由を手がかりに－」『人文科学研究』4, 67-74. (査読あり)

② 佐々木泰子・楊虹・會田祐子 (2008) 「小学校から大学までの話し合いに見られる合意形成プロセスの発達過程－接続詞「だって」に注目して－」『相互交流能力を育てる「意見・説得」学習への挑戦』(191-201) 明治図書. (査読なし)

③ 楊虹・倉田芳弥・佐々木泰子 (2007) 「グループ討論における沈黙の分析」『国際行動

学研究』2, 27-38. (査読あり)

[学会発表] (計 3 件)

① 佐々木泰子 (2007年3月) 「JFL 環境における日本人と中国人日本語学習者の会話に関する一考察」 Association Of Teachers of Japanese Seminar (USA・Chicago). (査読あり)

② 佐々木泰子 (2007年7月) “Japanese Conversation in the Contact Situation” Fifteenth Biennial Conference of The Japanese Studies Association of Australia, The Australian National University (Australia・Canberra) (査読あり)

③ 佐々木泰子・楊虹 (2009年3月) 「留学生の話し合い場面に見られる文末表現の特徴」 Association Of Teachers of Japanese Seminar (USA・Chicago). (査読あり)

[図書] (計 1 件)

① 佐々木泰子編著 (2009) 『多文化共生社会における幼児から大学生までのコミュニケーション能力育成モデルの開発』平成 18 年度～20 年度 科学研究費補助金研究 基盤研究 (B) 研究成果報告書

[その他]

<http://yasukosasaki.jp/>

## 6. 研究組織

(1) 研究代表者

佐々木 泰子 (SASAKI YASUKO)

お茶の水女子大学・大学院人間文化創成科学研究科・教授

研究者番号：20251689

(2) 研究分担者

内田 伸子 (UCHIDA NOBUKO)

お茶の水女子大学・大学院人間文化創成科学研究科・教授

研究者番号：70017830

岡崎 眸 (OKAZAKI HITOMI)

お茶の水女子大学・大学院人間文化創成科学研究科・教授

研究者番号：80223999

(3) 連携研究者

なし