

インタビュー・プロジェクトにおける聞き返しの指導

下平 菜穂

キーワード：聞き返し、インタビュー・プロジェクト、初級日本語学習者、
聞き返しの指導、聞き返し表現

要旨

初級日本語学習者の聞き返しについては、近年その使用が研究され、聞き返しの指導の重要性も指摘されている。本稿では、日本語研修コース初級クラスで行ったインタビュー・プロジェクトについて、聞き返しの指導と、プロジェクトに参加した3人の学習者が実際に行った聞き返しを分析した。その結果、相手の発話を繰り返すエコー型聞き返しがもっともよく使われていた。聞き返し表現の使用にはそれまでの授業や教科書での扱われ方が影響を与えていた可能性があること、複数の日本人学生にインタビューを繰り返す活動が学習者に聞き返し表現を試す機会を与えたこと、聞き返し表現の復習には聞き返しの使用を促す効果があったと思われることなどが明らかになった。

0. はじめに

信州大学留学生センター日本語研修コース（以下、研修コース）では、学習活動のひとつとして、インタビュー・プロジェクトを、限られた時間ではあるが取り入れてきた。期によって活動の内容は異なるが、学習者が自分で（あるいは自分たちで）決めたテーマについて日本人に対するアンケートやインタビュー調査を行い、結果を壁新聞や発表会などで発表するプロジェクト・ワークである。

インタビュー・プロジェクトでは、日本人にインタビューして回答を聞き取る必要があるため、言語能力の限られている日本語学習者にとっては聞き返しが重要なコミュニケーション・ストラテジー^(註1)のひとつとなる。本稿では、2001年度前期の研修コース初級クラスのインタビュー・プロジェクトにおける聞き返しの指導のあり方について考察したい。

1. 日本語学習者の聞き返し

日本語母語話者と非母語話者の接触場面では、コミュニケーション上の様々な問題が経験される（ネウストプニー,1995）。聴解で問題が生じた場合聞き手は、その処理として聞き返しをするか、あるいは聞き返しを回避して聞き流すことになる。

尾崎（1992）は、聞き返しをその表現形式によって動詞型、名詞丁寧型、名詞普通型、不完全型、間投詞型の5つのタイプに分類しており、初級日本語学習者（以下、初級学習

者)の場合は上級日本語学習者や日本語母語話者と違って動詞型や名詞普通型を多く用いること等を報告している。また尾崎(1993)は聞き返しの発話意図を反復要求、聞き取り確認要求、説明要求、理解確認要求、反復/説明要求、聞き取り確認/説明要求の6つに分類している。近年の研究ではこれらの分類にしたがって、あるいは準じて聞き返しを分析しているものが多い(伊藤1998、大野2001など)^(註2)。

聞き返しはコミュニケーション上の問題処理のために行われるのに対し、動詞型、名詞普通型、といった分類は文法構造に基づく言語形式の分類である。たとえば名詞普通型という分類について考えてみると、名詞はその数が多く聞き返しの対象となることが多いので、聞き手が話し手の発話の一部を反復する形で聞き返す場合は、その多くが名詞を繰り返すことになるであろう。しかし未習の動詞も多い初級学習者が聞き返すときには、同じ反復でも「えらびます?」と動詞を反復することも多いと思われる。

尾崎(2000)は、相手の発話を繰り返すかどうかによる不定形、エコー型、非エコー型、という分け方を紹介している。不定形は聞き返す対象が特定されないもの、エコー型は相手の発話の一部または全体を反復するもの、非エコー型は聞き返しの対象は特定されるが直前の相手の発話に含まれない語、文節、文である。この方法だと上記のような名詞の反復と動詞の反復はともにエコー型に分類され、聞き返しの仕方の分類としては、よりわかりやすい。

日本語教育の現場での聞き返しの指導について、トムソン木下(1994)はその重要性を説き、教科書でモデルを提示すること、練習させること、実際に聞き返しが使える場を提供することを提唱している。猪狩(1999)は、聞き返しを積極的に取り入れている初級教科書では学習者に必要な表現を網羅しており、具体的な練習も取り入れられているので、教室活動に有効に活用したいと述べている。

聞き返しの具体的な指導方法について特に論じている研究は少ない。トムソン木下(1994)は、聞き返しの指導を受けている学習者がビジターセッション(村岡、1992)で何度も聞き返すことに躊躇を感じたことを、聞き返しを実際に行っているから出た問題として積極的に評価したいと述べているが、具体的にどのような指導が行われたかは明らかにされていない。

本稿では、インタビュー・プロジェクトで教師が行った指導とそこで扱った表現、実際に学習者が行った聞き返しを分析し、具体的な指導のあり方について考察する。なお、その際に扱われる聞き返しによく使われる表現を、聞き返し表現と呼ぶことにする。

2. 2001年度前期のインタビュー・プロジェクト

2-1. インタビュー・プロジェクトの概要

2001年度前期の研修コース初級クラスは、「みんなの日本語」を主教材に使った構造シラバスで授業が進められたが、街歩き、日本文化体験といった教室外活動や、パーティー、インタビュー・プロジェクトなどのプロジェクト・ワークも不定期に行われた。このうち

インタビュー・プロジェクトは17週あるコースの中の12週から14週にかけて行われた。

インタビュー・プロジェクトは、1) 日本語の運用能力、コミュニケーション能力を高め、2) 日本社会の多様な価値観の一端を知ることがを目的とした個人プロジェクトとして行われた。学習者は、それぞれ自分自身で設定したトピックについて日本人にインタビューを行ってその結果をまとめ、協力して発表会を開いて口頭発表した。参加した3人の学習者はいずれもこのプロジェクトを肯定的に評価している。

インタビュー・プロジェクトの指導は筆者と同僚の2人があたり、そのうちインタビュー準備は筆者が、インタビューは同僚が担当し、発表準備と発表会は2人が指導した。

このうち前半の中心的な活動であるインタビューでは、相手に失礼にならないように質問して、わからないときには聞き返しをして情報を得られるようにすることと、日本人の価値観の一端に触れさせることを指導の目標とした。準備に3時間、日本人学生や教師などへのインタビューにおよそ2時間程度が充てられた。

2-2. インタビューの参加者

プロジェクトを行った初級クラスの学習者は、カンボジア出身の21才の男性（以下、A）、ネパール出身の27才の男性（以下、B）、フランス出身の22才の男性（以下、C）の3人の学生だった。コース開始当時、Aは簡単な挨拶ができる程度、Bは日本語学習歴がなく、Cは簡単な名詞文と形容詞文が言える程度のレベルからスタートした。12週目のインタビュー・プロジェクト開始当時は初級後半に入っていた。

インタビューに答えた日本人学生は日本語教育を副専攻で学んでいる信州大学4年の女子学生5人で、インタビューを行った学習者とは、パーティーやビジターセッションですでに2、3度会っている。パーティーでは名刺を交換したり、一緒にゲームをしたりして打ち解けていた。ビジターセッションでは、日本人学生は伝言の練習と、漢字の読み方や言葉の意味を尋ねる活動に参加した。年齢は不明だが、学習者とほぼ同年代だと思われる。学習者の既習語彙を使って話そうとするなど、日本語をコントロールしようとする意志がある学生がいることがインタビュー以前に観察されている。

インタビューは当初、日本人学生に対するインタビューだけを予定していたが、学習者の希望でその他の日本人に対してもインタビューが行われた。インタビューに答えたその他の日本人は、留学生センターその他の教師やスタッフ、学習者の知り合いなどである。

3. 分析方法

3-1. 分析資料

分析の対象としたのは、授業を担当した教師の記録、学習者が授業時に書いたもの、それにインタビューの録音テープを文字おこしたものである。

授業担当教師による記録は、教師が互いの連絡のために書いている連絡日誌を中心に、個人の覚え書き用のメモを使用した。連絡日誌は1回の授業につきA4で1ページの授業

記録を書き、次の担当者に渡しているものである。学習者が授業時に書いたものは、質問項目を書いたワークシート、インタビュー準備のために作った語彙リスト、インタビューのために作った調査票がある。学習者はインタビューを行いながら、回答を聞いて調査票に書き込んでいった。

インタビューの録音テープは、教師が研究や指導に使用する可能性があることをことわって録音した。学習者もインタビューを聞き直すことに使えるということで録音したが、結果的に学習者は3人とも、回答はすべて調査票に記入できたので聞く必要はないと述べた。3人の学習者のうち、AとBについては5人の日本人学生に対するインタビューが、Cについては最初の2人の学生に対するインタビューが録音できている。合計でおよそ2時間の録音テープである。

3-2. 分析方法

聞き返しについてどのような指導が行われたか明らかにするため、教師の記録と学習者が書いたもとに、授業中行われた指導とそのときの学習者の様子を記述した。

インタビューの録音テープは文字化し、その中から聞き返しを抽出した。文脈と音調から聞き返しと判断できるものだけを抽出し、判断できないものは除外した。

抽出した81の聞き返しを、尾崎（2000）にしたがって、エコー型、非エコー型、不定形の3つに分類した。下位分類は尾崎（2000）の単純と複雑という下位分類を採用せず、集められたデータに見られた表現形式の特徴にしたがって、エコー型は相手の発話の反復だけからなる直接エコーと「～はどういう意味ですか」のように反復に他の表現がついているエコー+ α 、不定形は「ん」などの音声的なものと「すみません」などの統語的なものに分類した。非エコー型の中には下位分類となるような特徴的な表現形式の違いを見つけられなかった。それぞれの分類を例示すると下記のようなになる。

エコー型	直接エコー	J: せんきょで えらぶとき ですか? L: せんきょ?	(Lは学習者、Jは日本人学生、 ?は上昇調のイントネーションを表す)
	エコー+ α	J: それは めずらしいことだとおもいます L: めずらしいってなんですか?	
非エコー型		J: むかしからのー ぶんかだからーだとおもいます L: はい。 いまー いまー いまですか? (。は不自然に長いポーズを表す)	

不定形	音声的	J : おたがいに L : ん ?
	統語的	J : じぶんのなまえ かえたくないです L : はい すみません あー

4. 結 果

4-1. 教師による聞き返しの指導と学習者の様子の記述

以下は学習者が書いたものを参考にしながら授業を担当した教師による記録をまとめ、再構成したものである。

インタビュー準備の時間は個人作業で、学習者はそれぞれ 1) 必要そうな語彙のリストを作り、教師に聞いたり辞書で調べたりする、2) 質問項目を考え、調査票を作成する、3) 教師とシミュレーションをし、必要に応じて聞き返しの仕方を確認する、という作業を行った。

インタビュー準備を担当した教師は、Aとのシミュレーションで、インタビューの回答者が使う可能性のある語彙で学習者が知らないと思われるものを回答に使用した。するとAはそのまま何も言わず、会話中のポーズとしては不自然に長い間があいた。聞き取れないときやわからないときはどうしたらいいかと教師は尋ねた。Aは答えなかった。

教師は聞き返し表現をAが忘れているのだと考え、全員で復習する必要があると判断した。そして他の学習者たちにも声をかけて、今までに授業で扱ったいくつかの表現が困ったときに役に立つかもしれないことを示唆し、下記の表現を学習者に挙げさせたり教師の側から提示したりした。

「すみません。」

「すみません。もう一度お願いします。」

「すみません。もう少しゆっくりお願いします。」

「～って何ですか。」

「～ですか。」

「～はどういう意味ですか。」

そして「すみません。もう一度お願いします。」「もう少しゆっくりお願いします。」「～って何ですか。」を板書した。

上記の表現のうち、「～はどういう意味ですか」は、語彙の意味を聞く機能をもった表現として教科書に取り上げられている。この表現を学習した授業はちょうどビジターセッションに当たっており、学習者は日本人学生達と一緒に学内を歩いて語彙を探し、分からない漢字の読み方や語彙の意味を尋ねる活動をした。「すみません」と「～ですか」は教

科書では聞き返し表現として提示されてはいないが、学習者が自分たちで機能に気がついた。その他の表現は教科書にはなく、教師が導入してきたものである。

教師はAとのシミュレーションを再開し、未習語彙をもう一度使った。Aはしばらく黙っていたが、教師の顔を見、ホワイトボードに書いてある表現の方を見て、「すみません。もう一度お願いします。」と言った。

Bはシミュレーションで「すみません。」とエコー型の聞き返しを何度か使った。教師が使った未習語彙、「改革」や「人格者」等を直接エコーで聞き返しては、日本人学生も使うかもしれない言葉としてメモした。教師は聞き返しについて特に指導しなかった。

Cは調査票を選択式にしてインタビューの回答者が自分の知らない語彙や表現を使うことを避けようとしていた。「すみません。もう一度お願いします。」を一回使った。

インタビュー当日担当した教師は、最初に学習者のインタビュー項目を確認し、そのあと既習の聞き返し表現を復習させた。教師はBに対して回答者に調査票に回答を書かせず、自分で聞いて情報を収集するよう助言した。

その後学習者は日本人学生がいる部屋へ移動して彼女達に会い、しばらく雑談をした後、1時間ほどインタビューした。

インタビュー中、教師は特に指導はせず、学習者が自分たちですべて行った。学習者は主に日本語メモを取りながらインタビューした。日本語で書けない部分については英語も使った。話が盛り上がり、インタビュー終了後も学習者は学生たちと談笑していた。他の日本人にもインタビューしたいという学習者の希望があり、その後教師やその他の日本人に対してもインタビューを実施した。

4-2. 学習者がインタビューで行った聞き返し

学習者がインタビューで行った81の聞き返しの内訳は、表1のとおりである。

相手の発話やその一部を繰り返すエコー型の聞き返しが46例で全体の6割近くを占めており、中でも繰り返しだけで何も付け足さない直接エコーが34例(42%)で、最も多かった。非エコー型が3割弱、不定形が1割強を占めている。

学習者による違いでは、Aの非エコー型と不定形の割合がB、Cと比べて多かった。しかしながら、非エコー型としたAの発話のうち3例は相手の直前の発話以外の発話を繰り返しており、エコー型と同じ要素を持つものと言える。それを考慮に入れると学習者によるエコー型と非エコー型の割合に大きな差はないことになる。

4-2-1. エコー型聞き返し

エコー型聞き返しのうち7割以上が直接エコーだった。聞き取れない語や句、あるいはその一部を繰り返しているものが多かったが(例1)、聞き取れない語の直前の語の繰り返しも2例見られた。

例1 J: えーと そうだんします

L: そうだんします?

表1 学習者が行った聞き返し

学習者	エコー型		非エコー型	不定形		計
	直接エコー	エコー+ a		音声的	統語的	
A	11	5	12	5	1	34
B	11	4	5	2	0	22
C	12	3	7	2	1	25
計	34 (42.0%)	12 (14.8%)	24 (29.6%)	9 (11.1%)	2 (2.5%)	81 (100%)

表2 学習者が使ったエコー+ aの聞き返し表現

	A	B	C
1人目	使用せず	「めずらしいって なんで すか」	「あ いみ どういう それは どういう いみで すか」非エコー型)
2人目	使用せず	「きゅうりょうですか」	「すいません かんげき？」 「かげきそれは どういう いみですか」 「と な なんて」 (「と」=「党」)
3人目	「すみません かわって は どういういみですか」 「うらやましい どういう いみですか」	使用せず	
4人目	「ほうりつ ど どう」	使用せず	
5人目	「はいすいません えらん だ どういういみですか」	使用せず	

エコー+ aでは、相手の発話全体を少し変えたものが3例あったが、その他の9例はすべて相手の発話の一部に「～ですか」「～はどういう意味ですか」等の聞き返し表現をつけたものだった。そこで使われた表現は学習者によって違いがあり、また複数の日本人に対してインタビューを繰り返す中で変化があった(表2)。

Aは、一人目、二人目のインタビューでは直接エコーによる聞き返しは行っているが、

聞き返し表現をつけたエコー+ α の聞き返しは行っていない。三人目のインタビューからは説明要求に「どういういみですか」を使った。Bは一人目のインタビューで説明要求に「～ってなんですか」を使用し、二人目で理解確認要求に「～ですか」を使用した。三人目以降に対するエコー型は直接エコーだけだった。Cについては録音ミスで一人目と二人目のインタビューしか録音できていない。一人目のインタビューではエコー型は直接エコーだけだが、非エコー型の中で1例、エコーのかわりに「それは」を使って「どういう意味ですか」と言っている。二人目では「すみません」「どういう意味ですか」「なんて」を使っている。

4-2-2. 非エコー型聞き返し

非エコー型聞き返しについては表現形式による下位分類ができなかったが、特徴的なものとしては、相手の発話の部分または全体を他の表現で言い換えたり、相手の発話に対する自己の解釈を述べたりして理解確認要求をしているもの（例2、3）、「もう少しゆっくり」と反復説明要求しているもの（例5）などが認められた。

例2 J：うーん パートナーが かえてくれればいいとおもいます

L：かれ？

例3 J：えーと じぶんがかわってしまうきがします。 なんか なまえだけではなくてー じぶんというにんげんが かわってしまう えーとー

L：あなたのけんりがありません？

例4 L：がいこくじん なんにんしていますか いま

J：しているというじっさいにしりあい？

例5 J：そうしたら かえるかもしれません

L：すみません もう

J：もうすこしかんたん／／に

L： ／／ゆっくりー

J：はい

(／／は発話の重なりを表す)

日本人学生の発話は主に学習者からの質問に対する答えなので、学習者は日本人学生の発話の内容をある程度推測でき、言い換えたり自己の解釈を述べたりすることができた。例3では、このやりとりの少し前に学習者は、結婚で姓を変えることで自分の権利がなくなるような気がするかどうかと聞いており、ここでは「自分が変わってしまう」ということが「権利がなくなる」ということかどうかを確認している。

このような言い換えによる確認要求は日本人学生の発話にも見られた。日本人学生の言い換えによる聞き返しは、「子どもの名前って子どもの名字？」のように「～って」や「～というと」を使ってエコー型にしたり（例4）、「ん？ 変えてほしいか ということ？」のように「～ということ」などの表現を使ったりしている。それに対して学習者による聞き返しには「～って」や「～ということ」などの聞き返し表現がない。

「もう少しゆっくり」と言う表現は、Aが3人目のインタビューで1回、Cが一人目に2回使った。いずれも「もう少しゆっくり話してください」あるいは「もう少しゆっくりお願いします」の不完全な形だった（例5）。3例ともゆっくり発話されていて、2例はフィラーも入っており、「すみません もう少し」と言いかけると相手が「もうちょっと簡単に」などと発話して、学習者が「あ すこし ゆっくり」と補足するというパターンだった。

4-2-3. 不定形聞き返し

不定形の聞き返しは「ん？」「んー えーと」といった音声的なものが9例、「すみません」が2例だった。

音声的なものは、「えーと」のような日本語の感動詞の形が認められるものだけでなく、「あーむ」のような日本語の感動詞になっていないものも含まれる。そのうち「ん？」や「んー」が6例で、3人とも使っていた。「え？」や「は？」という感動詞はなかったが、インタビューに答えたほぼ同世代の日本人学生の不定形聞き返しも「ん？」と「ん～」だけで、「え？」や「は？」はなかった。9例の音声的な聞き返しのうち5例はAによるもので、そのうち3回は1人目の学生に対するインタビューに集中している。

初級学習者に多いと言われる「わかりません」を聞き返しに使う例はなかった。

5. 考 察

5-1. 聞き返しのモデルの提示について

教師が復習として扱った聞き返し表現のうち、「～って何ですか」と「～はどういう意味ですか」は説明要求であることがはっきりしているエコー型聞き返しである。インタビューでは「～って何ですか」の使用が1例だけであるのに対し、「～はどういう意味ですか」は不完全なものも含めて6例あった。これはこれらの表現のそれまでの授業や教科書での扱われ方と関係があると思われる。

「～はどういう意味ですか」は教科書に載っており、学習者は教科書を投げ所に復習をするのである程度定着したと考えられる。また、ビジターセッションで日本人学生といっしょにした活動の中で使った表現なので、より強く印象に残っていたのであろう。しかし、「どういう意味」は相手に異議を申し立てながら説明を求めるときにも使われる表現であり、その多用は好ましいとは考えられない。

それに対し「～って何ですか」については、教科書には取り上げられておらず、ビジター

セッションで使ってみるといような印象に残りやすい活動も行われなかった。インタビューでは、Bが教師と聞き返しの復習をした直後の一人目のインタビューに使っているだけである。そしてBも二人目以降のインタビューでは「～って何ですか」を使用していないが、これは日本語よりも内容に注意が向いていた結果と考えられ、「～って何ですか」が学習者の中にあまり定着していないことを示していると言える。

非エコー型聞き返しでは、「もう少しゆっくり」をAとCが使ったが、発話に慣れていない様子で中にポーズが入ったり相手に助けられたりしており、これもあまり定着していなかったと思われる。これも教科書にモデルが提示されていないものだった。

以上の少数の例から一般化はできないが、トムソン木下(1994)が指摘するように、教科書でモデルを提示することは聞き返しの指導において重要だと思われる。しかしながら、現場で教師が教科書を選択する際には様々な要素を総合的に判断して選択しており、聞き返しのモデルが理想的に提示されている教科書をいつも選べるとは限らない。

教科書にないものを提示する場合には、それが印象に残り定着するよう、教科書に載っているものを提示するとき以上の工夫が求められる。また、学習者が適切な表現を選べるよう、一つ一つの表現のマイナス面を明示したり、複数の表現の違いを対比的に示したりしていくことも必要である。

授業や教科書でモデルが示されなくても使われている聞き返しもあった。不定形の「ん？」という聞き返しは、教師は導入していないが学習者にも日本人学生にも使われている。また直接エコーは聞き返し全体の4割以上を占めている。これらの聞き返しは相手によっては待遇表現として不適切なこともあるが、今回の同世代の日本人学生に対する聞き返しでは、特に不適切だと思われるものはなかった。

聞き返しには、教室での教師やクラスメートとのコミュニケーションで使われるようになったものや(伊藤、1998)、日本人との接触で使われたもの、母語でのコミュニケーションで使っていたものを日本語でも使ってみたものなどもあるはずである。そのような自然に習得されたものも、適切な形で使えるよう、聞き返しの指導の中で扱っていく必要がある。

5-2. 聞き返しを使う場としてのインタビュー・プロジェクト

実際に聞き返しが使える場の提供として、今回のプロジェクトでは複数の日本人学生に対して同じインタビューを繰り返す活動を設定した。

Aは一人目のインタビューでは直接エコーと音声的な不定形の聞き返ししか行わなかったが、表2に見られるとおり3人目のインタビューからは「どういう意味」を(それが適切な表現かどうかは別として)使っている。また、3人目のインタビューでは「もう少しゆっくり」という表現も使おうとしている。

これは、同じインタビューを繰り返すことでさまざまな表現を使おうとする余裕が生まれたものと考えられる。Aのような学習者にとっては、複数の日本人にインタビューを繰

り返す活動は、聞き返しを使ってみる場として有効であったと言える。

シミュレーション時、教師は聞き返しの復習が必要と判断してそれまでに扱った表現の復習を行った。復習で取り上げられた表現のうち、「もう一度お願いします」は実際のインタビューで使われなかったが、それ以外はインタビューで使われている。

「もう少しゆっくりお願いします」という表現は、その発話の様子からそれまであまり定着していなかったものと思われるが、AもCもインタビューの相手に助けられながら使用しており、今後使っていく可能性もある。聞き返し表現の復習には、聞き返しの使用を促す効果があったと言えるだろう。

しかしながら、復習が必要だと判断した教師の判断材料の解釈には疑問も残る。教師が感じた不自然な間は、実は学習者が一人で作っているものではない。不自然な間があいても自己訂正（大平 1999）を行わない教師の発話も不自然であり、そのため学習者の側も教師の発話を待っていた可能性がある。そしてシミュレーション再開後、Aは教師の顔とホワイトボードの聞き返し表現を見て、聞き返しを行うことを期待されているのだと状況を判断して聞き返しをしたとも解釈できる。

インタビュー・プロジェクトは聞き返しを使う場として有効ではあったが、今回のインタビューだけでは使う機会を得られない聞き返しもあると思われる。たとえば今回、学習者の「わからない」という発話はなかった。これには、学習者にとって相手の発話は自分が質問したことへの答えなのである程度予測ができたことや、語彙等をあらかじめ調べてあったこと、日本人学生がある程度非母語話者との会話に慣れていたことなどが関係しているだろう。

しかし現実には初級学習者は、相手の話が全くわからないという状況もよく経験する。全くわからないという状況での問題処理は、ここでは経験されなかった。相手の言うことが全くわからないときの問題処理を体験するような活動も、今後コースの中に組み込んでいく必要がある。

学習者が相手の発話がある程度予想できたことや、日本人学生が非母語話者との会話に慣れていたことは、一方で、言い換えや解釈を述べて行う聞き返しを増やしたと考えられる。しかし、日本人学生は同じような場合に「～ということ？」等の聞き返し表現を使っているのに対し、学習者にはそれがなく、例2、例3のように唐突な印象を与えている。今回のように相手の発話がある程度予測でき、相手が非母語話者との会話に慣れていて、しかも同じインタビューを複数の相手に繰り返すような場合は、初級学習者であっても、言い換えによる聞き返し表現を導入するのがよいだろう。

6. まとめ

インタビュー・プロジェクトで行った聞き返しの指導と実際に学習者が使用した聞き返しを分析して、エコー型聞き返しが多く使われていたこと、授業や教科書での扱われ方が聞き返しの使用に影響を与えている可能性があること、複数の相手にインタビューを繰り返

返す活動が学習者に聞き返し表現を試す機会を与えたこと、聞き返し表現の復習には、聞き返しの使用を促す効果があったと思われることなどが明らかになった。

少数の学習者の指導例なのでこのまま一般化することはできないが、データを積み重ね、今後の指導に役立ててゆきたい。

注

- 1) コミュニケーション・ストラテジーの定義については、尾崎（1993）に従う。
- 2) 伊藤（1998）が扱っているのは、教室の中で言語について話すメタ言語だと思われる。

参考文献

- 伊藤 かな 1998 「初級日本語授業における学習者の「聞き返し」の特徴」『岐阜大学留学生センター紀要』創刊号
- 猪狩 美保 1999 「初級日本語学習者の「聞き返し」のストラテジー～初級日本語教科書との関連から～」『横浜国立大学留学生センター紀要』6
- 大平 未央子 1999 「接触場面の質問～応答連鎖における日本語母語話者の「言い直し」」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第3号
- 大野 陽子 2001 「初級日本語学習者の「聞き返し」のストラテジーと日本語母語話者の反応」『三重大学留学生センター紀要』第3号
- 尾崎 明人 1992 「「聞き返し」のストラテジーと日本語教育」カッケンブッシュ寛子、尾崎明人、藤原雅憲、初山洋介（編）『日本語研究と日本語教育』名古屋大学出版会
- 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
- 尾崎 明人 2000 「接触場面における在日ブラジル人と日本人のコミュニケーション・ストラテジー：「聞き返しの発話交換」から日本語習得へ」第6回社会言語科学学会大会シンポジウム発表資料
- トムソン木下千尋 1994 「初級日本語教科書と「聞き返し」のストラテジー」『世界の日本語教育』4
- 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
- 村岡 英裕 1992 「実際使用場面での学習者のインターアクション能力について～「ビクターセッション」の場面分析～」『世界の日本語教育』2