

# 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

## 「ビジターセッション」場面の分析

村岡英裕\*

キーワード: ビジターセッション, インターアクション能力, 実際使用場面, コミュニケーション・ストラテジー, 会話マネージメント

### 要旨

日本語教育のさまざまな新しい試みにおいて、教室場면을越えた教育をめざそうという傾向は目立ってきている。しかしながらそのような場面での学習者の行動についてはまだまだ知識が乏しいと言わなければならない。本稿では、そうした試みの一つである実際使用をとりあげ、その一形態であるビジターセッションでの学習者のインターアクション能力を、学習者のコメントと会話録音テープから分析した。また、それによって実際場面の有効性と問題点を明らかにしようとした。

この場面の活動に対する学習者の態度は肯定的であり、かつ自然な日本人とのコンタクト場面で生じるような、学習者の能力の総合的な使用、相手の話に対するおおまかな理解の必要性などが実践的に理解され、実際場面の日本語コースへの導入の有効性が確かめられた。ただし、コミュニケーション・ストラテジーの点からは、学習者のインターアクション能力は期待を下回った。また会話のマネージメントに関する教育が必要であることが最後に議論される。

## 1. 目的

1980年代からはじまった新しい日本語教育についての理論的、実践的な試みの多くはわれわれに教室場面の役割、教師—学習者のネットワークなどについての再考をうながしている<sup>(1)</sup>。そうした試みでは特に、学習の場面が教室の外に向かい、また逆に外の現実が教室へと侵入する傾向が特徴的である<sup>(2)</sup>。

ネウストプニー (1989, 1991) は、「インターアクション」を日本語教育の理論的な支柱とすることによって、これからの日本語教育の組み直しを提唱している。接触場面を教育の中心にもつ

\* MURAOKA Hidehiro: モナシュ大学 (Monash University, Australia) 日本研究科講師。

<sup>(1)</sup> 田中 (1988), 岡崎 (1989, 1991b), ネウストプニー (1982, 1989, 1991) 参考のこと。

<sup>(2)</sup> プロジェクトやタスクを教室の外の現実に向けた報告として文献 11, 12 を参照。また教室場面の部分的な変更については文献 2 を参照。

てくること、そこでのインターアクションに必要な社会文化、社会言語（コミュニケーション）、言語の諸能力をシラバスに組み入れること、学習の過程に言語の練習にとどまらずに実際使用の活動を取り入れること、そのためには伝統的な教師—学習者のネットワークに変更を加える必要があること、などが議論される。

しかしながら、こうした従来の教室場面を越えた日本語教育の実態についてわれわれの知識はきわめて乏しいといわなければならない<sup>(3)</sup>。たとえば、学習者を教室の外で活動させるとして、そこでなにが起こるかをわれわれはどれだけ正確に予測できるだろうか。

本稿ではモナシュ大学で1990、91年にインターアクションのための教育をめざして開発されたコース<sup>(4)</sup>の中で、実際使用<sup>(5)</sup>の教室ネットワークのひとつの形態として行われたビジターセッションをとりあげて、そこでの学習者の経験を記述、分析する。学習者の直面した問題およびその解決のためのコミュニケーション・ストラテジーを中心にできごとの記述をこころみ、学習者のインターアクション能力を素描すると同時にコースに不足しているいくつかの要素についてふれる<sup>6</sup>。

## 2. ビジターセッションのコンテキスト

### 2-1. コースおよびビジターセッションの位置づけ

この研究のデータを採集したモナシュ大学の初級コースは、場面またはトピックに基づいたユニットによって作られている。ユニットは、目的をできるだけ明確に限定したタスクの連鎖としてつくられている<sup>(7)</sup>。その連鎖の最後に総合的な実際使用の場面がおかれ学習者にそのユニットで学習した知識の運用をうながす。したがって実際使用の場面（authentic situation）によって、そのユニットで学習する項目のかなりの部分が決定されることになる。

学習者にとって、この実際使用の活動はそこにいたるまでの学習の直接的な目標となりうる。

<sup>(3)</sup> ネウストプニー (1981), 田中 et al. (1983, 1986), 馬瀬 et al. (1989) 参考。

<sup>(4)</sup> Spence-Brown (1991), Muraoka (1991) 参照。

<sup>(5)</sup> 実際のコミュニケーション場面に見られるように、「学習者に意義があると思われるような目的があり、その目的の達成のためにインターアクション能力を総合的に使用する活動」を実際使用のアクティビティーと呼ぶことにする。ネウストプニー (1991) を参照。

<sup>(6)</sup> 岡崎 (1991a) の言葉をかりて、こうした本稿のような研究は「自己検証」、または action research (Nunan, 1990) として位置づけられるだろう。

<sup>(7)</sup> 本稿の調査の対象となったビジターセッションの含まれるユニットのトピックは以下のとおりである。各トピックがほぼ1時間の内容に相当する。

#### U12 Staying in Japan

- |  |                                 |
|--|---------------------------------|
| 1. Family life in Japan                                      | 6. Dinner table conversation    |
| 2. Greeting your host family                                 | 7. Giving and receiving favours |
| 3. A tour of a house   | 8. Telephone calls              |
| 4. Preparation for visitor session                           | 9. Follow-up to visitor session |
| 5. Visitor session; Finding out about domestic life in Japan | 10. Going home                  |

同時にそこでの活動は自分自身のインターアクション能力(せまくは言語能力)の習得の状況についての自己検証の機会としても役立つ。一方、教師にとっては学習者の能力のモニターの機会であり、かつ教育効果についてのフィードバックのためのデータ収集の場ともなる。

## 2-2. ビジターセッション

本稿であつかうビジターセッションは、26週156時間のコースの中の「日本に滞在する」という最後のユニットの24週目に、日本人への家族生活についてのインタビュー活動として行われた<sup>(6)</sup>。日本の家庭にホームステイをする場合に必要な社会文化知識として日本人家族の日常生活のリズム、習慣、家族の役割などを想定し、その個々の場合についてメルボルンに滞在する日本人主婦にインタビューすることによって確かめようというわけである。

実際のビジターセッションの前には、4人1グループのインタビュー・グループの決定、話題の選択、それにそった言語面、社会言語面の手当て(挨拶、自己紹介、敬語の有無、会話の始め方、終わり方、あいづち、聞き返し、など)が行われた。学習者には前もって質問項目を準備すること、そのメモを持ち込んでよいこと、しかし質問するときにはメモを見ないことなどが指示された。さらにインタビューとそのあとで書く理解チェックのシートは教師によって評価されることが知らされた。

## 2-3. 参加者

### 2-3-1. ビジター

教室にまねいた日本人ビジターは、おもにメルボルンに滞在して1~3年の20代後半から30代前半の主婦5名、男性2名が選ばれた。ビジターは1クラスに1~3人が割り当てられた。ビジターはそれぞれ2,3クラスで同じインタビュー活動を経験したから、回を追うごとに学習者の質問を予測しやすくなるし、いわゆるフォーリナー・トークのコツのみこめるようになっていった。

### 2-3-2. 学習者

学習者約180名の大部分は、この年(1990)モナシュ大学で日本語を勉強しはじめた学生である。総学習時間数およそ140時間で、1,2割の学生をのぞいてほとんどが日本人家族の生活については知らず、もちろんホームステイの経験もない。また学生の1割は成人学生だった。なお、学習者はビジターセッションをそれまでに2回経験していた。

<sup>(6)</sup> 1990年10月8,9日にモナシュ大学日本研究科レベルAコース(Business course, Comprehension course)の11クラスで実施された。

### 2-3-3. 教 師

ビジターセッションの本番においては教師は最小限の役割しかもたない。ただ、教師は学習者のインタビュー活動の評価者として同席していたから、学習者にはどうしてもこの場面のテスト状況を感じさせることになったと思われる。

### 2-4. インタビュー場面の構造

1時間のビジターセッションは、最初にクラス全体でビジターの個人背景についての Q & A、次にグループごとに順に行われるインタビュー（ほかのグループはうしろで静かに聞いている）、最後に再びクラス全体でその場で思いついた質問などをしておわる。本論であつかうのは、そのうちグループ・インタビューの部分だけである。

インタビューは1グループ4人で約10分行われた。4人がそれぞれ重複しないように準備した質問を順に行う方式ですすめられたが、場合によってはグループの他のメンバーがインタビューをしているところにわりこむことも可能である。本論で分析の単位とした学習者一人ずつのインタビュー時間はほんの2,3分にすぎない。

## 3. 分析方法

### 3-1. 分析資料

#### 3-1-1. 学習者によるコメントシート

コース改善のために学習者がビジターセッションについてどのような態度、感想をもっているかを知る目的で、署名つきでビジターセッションの直後または数日のあいだにコメントを書いてもらった。質問は、① ビジターセッションにどんなことを期待したか、またその期待はどのくらい充足されたか、② インタビューでの自分自身のパフォーマンスをどう評価するか、またその評価の根拠となる例にどんなものがあったか、③ インタビューにおいてどんな問題点を感じたか、の3つで、それぞれ記述式である。コメントシートは115名から回収され、筆者によってそれぞれの記述を要約したデータベースがつけられた。

#### 3-1-2. インタビューのテープレコーダーによる録音

インタビューの録音は、教師による評価のばらつきを訂正する目的で、すべてのクラスで実施された。そのうち、筆者が観察した2クラス、計28名のインタビューについて文字化資料が作成された。

### 3-2. 分析の手順

上のような限られた資料について本稿では、まずビジターセッションでの経験全体に対する学習者の態度、学習者がビジターとのやりとりで感じた問題点と達成感をコメントシートから分析した。さらに、その両方の場合における学習者の行動の特徴を、テープ録音された2クラス、28名の学習者のうち、コメントシートが回収できた24名について分析し、学習者の自己評価との対照をこころみた。分析に際しては Faerch and Kasper (1983) のコミュニケーション・ストラテジーの概念を利用して、学習者が問題状況に対して回避をしたか (avoidance)、問題解決を試みたか (achievement strategies)、危険のない言語能力のレベルまで後退したか (formal reduction strategies)、やりとりを簡略化したか (functional reduction strategies) を調べることにした<sup>9)</sup>。

## 4. 分 析

### 4-1. 学習者のコメントからわかる経験の内容

#### 4-1-1. 学習者の期待内容

期待した内容でいちばん多いのが、日本語の練習の機会 (46%)、ついで社会文化知識の獲得 (19%)、言語能力の向上と社会文化知識の獲得の機会 (10%)、教師以外の日本人と話す機会 (8%)、報告なし (17%) となっている。

インタビューそのものが日本語習得の手段となってしまう半数に近い学習者の場合を考えると、一見この活動がすこしも実際のインターアクションの場面として成立していない印象をあたえるかもしれない。しかし、タスクとして与えられる目的 (日本人家族の生活について知る) と学習者それぞれの期待の内容とにちがいが見られることは、教育の現実からはむしろ自然であろう。教師は学習者自身がいただく目的を規制すべきではないし、正規の授業の一環として活動に参加する以上、学習者が日本語習得を期待するのは当然なことだからである。

#### 4-1-2. 学習者の態度

コメントシートの ① (および ②) には、期待の充足度を問う質問があり、そこで回答した多くの学習者が、ビジターセッションについての肯定的あるいは否定的な態度を表明している。表 1 はその結果である。なお、期待内容ごとにもその充足度を調べてみたが、一定の特徴は見いだせなかった。充足度はインタビューそのものの成否に左右されたようである。

<sup>9)</sup> Tarone, Cohen and Dumas (1983) は、会話参加者共同による negotiation をコミュニケーション・ストラテジーと狭く定義しているが、本稿では学習者のビジターセッションに対する態度、評価、問題点の報告など会話の表面に現れない要素を扱うから Faerch and Kasper (1983) の定義のほうが有効である。

表 1 ビジターセッションに対する学習者の態度

	問題指摘なし	問題指摘あり	計 (人)
肯定的評価	(A) 13 (11%)	(B) 49 (43%)	62 (54%)
否定的評価	1	(C) 23 (20%)	24 (21%)
評価なし	6 (5%)	(D) 23 (20%)	29 (25%)
計 (人)	20	95	115(100%)

1割以上の報告を数えることのできる A, B, C, D では、それぞれの直面した現実がかなりこととなっていることが想像できる。ここではとくに B と C について考えたい。B の場合には、問題はあったが、総体的には肯定的に自分の経験をとらえている。コメントのいくつかを拾うと、「会話がながくつづいた」「ビジターの言うことが理解できたし、自分の言いたいことをはっきりとつたえられた」「以前のビジターセッションより自分の日本語習得がすすんでいると感じられた」など、発話の成功と同時に、習得についての自己評価、会話のマネジメントの成功などが、ビジターセッションをやってよかったという評価につながっている。

一方、C のグループの報告を見ると、半数がテスト状況や初対面の日本人に接する場面へのプレッシャーで失敗したといい、残りの半数がビジターの日本語を理解するのが困難だったと言っている。このグループにふくまれる学習者にとっては、ここでの経験はそれぞれの能力を越えるものであったか、極端に緊張したなかでのサバイバル状況であったかのどちらかであったことが想像される。

なお、D に属する学習者の評価によって、じつは B と C の全体に占める割合が変わってくる可能性があるのだが、残念ながら報告されていない。コメントシートの質問内容ないし形式を再考する必要があるだろう。

#### 4-1-3. 学習者によって意識された問題点

報告された問題は3つに分類された。もっとも多かったのは言語能力の問題である。回を追うごとに学習者と話すことに慣れてきた日本人の話でも、そのスピード、語彙、表現は絶えず学習者に問題として意識されていたし、学習者自身もまた準備してきた質問を越えて即興的に発話する能力の不足を強く意識している。

社会言語能力(コミュニケーション能力)については会話が自然に流れていかない、会話をコントロールできないなどのマネジメントの問題、ビジターの応答にそって会話を発展させていく技術の不足、さらには何度も聞き返すことへの躊躇、あいづちを忘れたことなどが報告された。こうした問題が報告されたのには、学習者が会話をリードしていかなければならないインタビューという場面がそれをつよく意識させることになったと思われる。

最後の問題として社会文化的な問題が想定されたが、報告例は1例に限られた。ただ注意しなければならないのは、コメントシートで報告されるのは、参加者の一方である学習者の、意識された問題のみであるということである。学習者の意識にはのぼらないがビジターには意識されたかもしれない問題はここではあつかえない。したがって社会文化的な問題が非常に少なかったとは断言できない。

#### 4-2. 2クラスの録音テープからわかる学習者の解決能力

##### 4-2-1. 言語能力の問題に対するストラテジー

ビジターの話の理解に困難を覚えたと報告した9名の、こちらで同定した箇所10例のうち、7例が問題解決を回避して、次の質問にすすんでいる。

(以下の例において、S: 学習者, J: ビジター, 黒丸...: ポーズの長さで、黒丸3つ以上は不自然なポーズとなる, ↑: 上昇イントネーションを表す)

##### 例 1 (Class 1: total turns: 138)

108 S8 しゅうまつはごしゅじんとなにをなさいましたか。

109 J1 ... その. おとうさんとおかあさんのいえにいて. こどもをあずけて. おやはあそんでいました. (笑い)

110 S8 ... すみません. にほんで. ひまな. ひまの. ときは. なにをしましたか.

111 J1 ひまなときですか... こどもがちいさいので. (後略)

S8 は、J の応答に対応できずに、長めのポーズとそのあとに続く話題転換の「すみません」によって準備してきた次の質問に移行している。そのために J1 は「ひまなときですか」と言って、前の質問と関連のない質問をされたことへの戸惑いを表明している。

一方、問題解決をこころみた残り3例のうち、2例が20代後半以上の成人学習者による。わからない単語「おいわいをする」を「パーティーをする」で聞き返し(例2)、推測がただしいかどうかを確かめたり、ビジターの応答の一部を取り出して聞き返したりする(例3)ことに成功している。

##### 例 2 (Class 2: total turns: 344)

229 S7 にほんでは. たんじょうびはどんな. どんなことを.. すみませ. どんなことをなさいましたか.

230 J3 えーと.. だいたい.. じぶんの.. あの.. うちでいわれます. じぶんのいえで. あの. おいわいをします.

- 231 S7 あのー。すみません..パーティーを..します?  
 232 J3 .しますね。ホームパーティーを。

## 例 3 (Class 2)

- 268 S4 にほんでは、いつー。ごしゅじんはやすみ。をとりましたか。  
 269 J4 えー。ふだんはどようびとにちようびがおやすみで..  
 270 S9 ど.どようびと.  
 271 J4 どようびとにちようびですね。

学習者自身の発話については、S13 の語彙の誤用 (シユミとシユウマツ) の例以外の 4 例については問題の箇所が同定できなかった。

## 4-2-2. 社会言語能力の問題に対するストラテジー

一人の学習者がききかえしへの躊躇を報告している (例 4)。

## 例 4 (Class 2)

- 125 S15 あのう。ときどきごしゅじんはりょうりをなさいますか。  
 126 J5 あー..ほとんどしませんが。あー... 99 パーセントわたしです。  
 127 S15 (笑い)① ちょっとわかりません。  
 128 J5 んー。ひゃっかいにいかい.. しゅじんがします。(笑い)  
 129 S15 ② そうですねー。 (笑い)あのー。あー。なりにょうりをなさいましたか。  
 130 J5 インスタントラーメンとか。インスタントヌードル。わかりますか。それとか。  
 131 S15 あーそうですか。  
 132 J5 でんしレンジであたためるとか.. マイ。マイクロウエーブで。あたためるとかそれぐらいしかできません。(笑い)  
 133 S15 ③ あのーあー.. なりにょうりがいちばん好きですか。

② の回避は会話のなかではよく起こるきわめて自然なものである。さらなるききかえしは会話の流れを中断させると同時に、相手の話が聞きにくいことをも意図せずに伝えてしまう恐れがある。学習者が躊躇したのもこの点に関してであったらう。こうした「ききかえし」のストラテジー<sup>(10)</sup>がもつ様能に関してはコースの中では前もって教えることがなかったが、学習者は英語場面での知識をこのコンタクト場面にも転用させたと考えられる。

<sup>(10)</sup> Ozaki (1989) Chapter 7 参照。



#### 4-2-3. 社会文化能力の問題に対するストラテジー

趣味について質問した学習者 S16 は、少なからぬ日本人が「趣味はない」とこたえがちだということを知らなかったために、その答えに当惑したことを報告している。学習者は一瞬息のんだあと、おどけた口調で「そうですねー」とあいづちを打ち、相手に当惑していることを知らせる (appeal) ことに成功している。これもまた問題の解決を試み、成功した例としてよい。

#### 4-3. 報告された達成感と学習者のストラテジー

言語能力に関して2名 (S21, S22) が聞き取り能力の向上を、1名 (S7) が準備していなかった質問をすることに成功したことを報告している。発話しか記録されない文字化資料から聞き取り能力の向上を同定するのはむずかしい (ただし S21 の会話文字化資料を見ると、グループの他のメンバーがインタビューしているところにわりこんで、話を発展させたり、意味を明確にとらえようとしている)。ここでは S7 の行動をとりあげる。

#### 例 5 (Class 2)

318 S7 あむ。すみません。どちらにすんでいますか。

319 J2 とうきょうです。

(中略)

320 S7 あの。あー。とうきょうは.. あー。あー...とうきょうでうまれましたか。

321 J2 はい。うまれました。

S7 は後で書かなければならない理解チェックシートに家族の「出身地」を聞く質問があることに気がついて、即興的に質問を組み立てている。フォローアップ・インタビューによれば、「出身」という単語が思い出せなかったが、パラフレーズして「うまれた」を使うことによって適切な応答を聞き出すことに成功している。

社会言語面では2名 (S23, S24) が日本人の応答に対して会話を発展させる質問ができたこと、そして共感の言葉や感想が言うことによって会話のマネージメントに成功したことを評価している (例 6)。

#### 例 6 (Class 2)

159 S24 えー。にほんで..えむ。しゅうまつはなにをなさいましたか。

160 J4 えー。しゅじんといっしょに。えー。ショッピングにいたり。えいがをいっしょにみにいたりしました。

161 S24 ① しゅみはなんですか。

162 J4 わたしのしゅみですか。えー。えいがをみる。みる。みたり..それから.. うーん。

おんがくもすきです。

163 S24 あー.わたしもです.

164 J4 ...

165 S24 あの一.. ② しゅうまつはごしゅじんとなにをなさいましたか.. え一. にほんで.

166 J4 にほんで. はい. えーと...おなじようにショッピングにいったり.

167 S24 あの一.. ③ レストランに. いらっしやいましたか.

168 J4 はい.

169 S24 あの一. うーん. どんなたべものを一. たべましたか.

170 J4 うーん. おすしやさんによくいきました.

171 S24 あ一. すしがすきですか.

172 J4 はいだいすきです. それから一. イタリアりよりも. それから.

173 S24 あ一. たくさんですね. (笑い)

174 J4 ええ. たべにいきました.

ただ文字化資料でみるかぎり、アンダーラインの共感の表明や感想をのべることについての成功には但し書きが必要であろう。①, ③ の話題転換の唐突さ, ② の前の質問と重なってしまう質問, さらに学習者が評価したアンダーラインの部分も幼児化した, やりとりの簡略化の印象があり, 自然な会話からはほど遠いといわなければならない。これらの対応を学習者自身が肯定的にとらえているわけであるが, ビジターにはどのような印象を与えたのかについてはフォローアップ・インタビューによって明らかにする必要がある。

## 5. 結 論

コースのなかにビジターセッションなどの実際使用の活動を組み込むころみは始まったばかりである。学習者の感想とインタビュー活動での行動の分析から, 学習者のインターアクション能力と実際使用の活動の意義と問題点について最後にまとめる。

### ① ビジターセッションでの学習者のインターアクション能力

教師以外の日本人とインターアクションを行うということについては, おおむね学習者の肯定的な評価を得ている。しかし, 学習者のインターアクション能力は全体として教師の期待をかなり下回っていた。かなりの学習者がビジターの発話理解に困難をおぼえたことを報告し, かつその解決を回避していることは, 言語能力そのものの習得が十分にすすんでいないことを明らかにしているように思われる。社会言語能力についても同じことが言えるが, 問題解決の多くが成人学習者によってころみられていることは注意してよい。ただしこれが一般的なコミュニケー

ション能力の違いによるのか、場面や学習に対する態度の違いによるのかはここでは議論できない。

② 実際使用場面としてのビジターセッションの有効性

コース設計者側で期待していた実際使用の有効性はかなり確かめることができた。単なる教室場面と異なって、学習者が能動的に会話のマネジメントを行わなければならないこと、より自然な日本語の会話においては、おおまかな理解に満足することが会話維持のために必要であること、など通常の教室活動では実施困難な諸点が観察され、また学習者からも報告された。

また実際使用の活動においては目標と場面設定が成否の重要な鍵をにぎることもわかった。質問内容が制限されていること、時間が少ないこと、グループの人数が多いこと、さらに評価されていること、などのために、学習者の行動そのものが不自然になったり、プレッシャーによって十分に能力が発揮できなかったりすることにもなった。

③ コース改善のための諸点

シラバスの面からは、さまざまなストラテジーの会話における機能とその多義性、会話マネジメントのしかたなどを、接触場面の調査によってあきらかにし、シラバスに今以上に含める必要がある。とくに会話マネジメントの習得を練習において強調することは学習の動機をも高めることに役立つであろう。その場合注意しなければならないのは、学習者によるマネジメントが日本人側にどのような反応を引き起こすかをも含めて、教育すべきであるということである。

参考資料 A： 2クラスで報告された問題に対するコミュニケーション・ストラテジー

問題の種類		学習者	ストラテジー	備考
言語能力	理解	S1	回避 (avoidance)	次の質問に移行
		S2	回避	次の質問に移行
		S3	回避	次の質問に移行
		S4	回避	次の質問に移行
			解決の試み (achievement)	ききかえし
		S5	回避	次の質問に移行
		S6	回避	次の質問に移行
		S7	解決の試み	パラフレーズして意味確認
		S8	回避	次の質問に移行
	S9	解決の試み	パラフレーズして意味確認	
	発話	S10	?	問題箇所同定できず
		S11	?	問題箇所同定できず
		S12	?	問題箇所同定できず
		S13	解決の試み	言い直し
S14		?		

問題の種類		学習者	ストラテジー	備考
社会言語能力	理解	S15	回避(2例) 解決の試み(2例)	躊躇 ききかえし
社会文化能力	発話	S16	解決の試み	appeal
そのほか		S17	?	問題の報告なし
		S18	?	問題の報告なし
		S19	?	問題の報告なし
		S20	?	問題の報告なし

参考資料 B: 2クラスで報告された肯定的評価と学習者の行動

評価能力		学習者	評価点	実際の行動
言語能力	理解	S21	聞き取り能力の向上	turn-taking
		S22	聞き取り能力の向上	??
	発話	S7	準備しない発話の成功	パラフレーズ
社会言語能力	マネージメント	S23	話が発展した	自分の場合について言及 共感, 感想を述べる
		S24	会話が自然に流れた	

参 考 文 献

1. ネウストプニー, J. V. (1991) 「新しい日本語教育のために」, 日本語教育論集『世界の日本語教育』第1号, 国際交流基金日本語国際センター.
2. ——— (1982) 『外国人とのコミュニケーション』, 岩波新書, 岩波書店.
3. ——— (1981) 「外国人場面の研究と日本語教育」, 『日本語教育』45号.
4. 尾崎明人, ネウストプニー, J. V. (1986) 「インターアクションのための日本語教育—イマーシオンの試み」, 『日本語教育』59号.
5. 田中 望 (1988) 『日本語教育の方法』, 大修館書店.
6. 田中 et al. (1986) 「外国人の日本語行動」, 『言語生活』No. 418, 筑摩書房.
7. 田中 et al. (1983) 「外国人の日本語行動」, 『日本語教育』49号.
8. 岡崎敏雄 (1989) 「異文化教育としての日本文化の指導」, 日本語教育国際シンポジウム・ペーパー (南山大学).
9. 岡崎敏雄 (1991) 「コミュニケーション・アプローチ 多様化における可能性」, 『日本語教育』73号.
10. 岡崎敏雄, 岡崎 眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』, 凡人社.
11. 馬瀬 et al. (1989) 「外国人の言語行動に関する日本人の意識調査」, 『日本語教育』67号.
12. 日本語教育研究会資料シリーズ編集委員会編 (1989) 『コミュニケーション重視の学習活動 1, 2』, 凡人社.
13. 伊豆原英子 et al. (1990) 「初級段階での課題達成プログラム」, 『日本語教育論集』第1号, 名古屋大学日本語学科.
14. Faerch, C. and G. Kasper. 1983. Plans and strategies in foreign language communi-

- cation. In *Strategies in interlanguage communication*, ed. C. Faerch and G. Kasper. New York: Longman.
15. Tarone, E., A. D. Cohen, and G. Dumas. 1983. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In 12 above.
  16. Haastrup, K. and R. Phillipson. 1983. Achievement strategies in learner / native speaker interaction. In 23 below.
  17. Spence-Brown, R. 1991. Development of new courses at Monash University. In *Japan and the world*, Volume 3: 182-85. Proceedings of the Seventh Biennial Conference. Canberra.
  18. Muraoka, H. 1991. Interactive competence of learners of Japanese in authentic situations: a case study of visitor sessions at Monash University. In 17 above: 150-51.
  19. Neustupný, J. V. 1989. *Strategies for Asia and Japan literacy*. Melbourne: Japanese Studies Centre.
  20. Ozaki, Akito. 1989. *Requests for clarification in conversation between Japanese and non-Japanese*. Canberra: Pacific Linguistics.
  21. Coulthard, M. 1985. *An introduction to discourse analysis*. London: Longman.
  22. Horwitz, E. K., M. B. Horwitz, and J. Cope. 1986. Foreign language classroom anxiety. *MLJ*, 70-2: 125-32.
  23. Nunan, D. 1990. Action research in the language classroom. In *Second language teacher education*, ed. J. Richards and D. Nunan. New York: Cambridge University Press.