

留学生対象の講義における講師の言語調整行動と意識との関連

—— 留学生向けの教養・専門科目講義の方法を検討するために ——

俵 山 雄 司

要 旨

本稿では、留学生対象に行われたビジネスマンによる製造業に関する講義とその講師に対する事後の意識調査をデータとして、留学生の増加に対応した教養・専門講義のツールとしてのフォリナー・トークの可能性について検討した。総体として、講義担当者のフォリナー・トーク使用実態と意識は一致していたが、「難しいことば（単語）を使わない」「長い文よりも短い文を使う」ということに関しては、日本語教師からみると、実態と意識が必ずしも一致しているとはいえないものであった。その理由として、これらが他のフォリナー・トークの要素とは異なり、日本語教育的な知識と経験がないと具体的にイメージしにくく、また実際の発話として具体化させることも難しいことを述べた。

【キーワード】 留学生向け講義 教養・専門科目 フォリナー・トーク 製造業 使用意識

1. はじめに

平成20（2008）年1月の第169回国会で福田康夫首相が施政方針演説において打ち出した「留学生30万人受け入れ」という方針は、さまざまな問題をはらみつつも、同年7月の「留学生30万人計画」骨子として、より具体性を持った形で提示された。この背景に、もはや抗うことが難しいほどの政治・経済・文化のグローバル化があることは自明である。

しかし、留学生受入数を増加させようとした場合、大学が従来提供してきた教育の内容や方法についても再考する必要がでてくる。まず、受け入れ留学生数を増やすことで、留学生間の日本語力のバラつきが大きくなると予想される。そうすると、従来型の日本人学生と留学生との混成クラスでの教養・専門科目の講義には限界が生じてくる。そこで、留学生向けの授業を開設する可能性を論じることも必要になってくる。

このような状況において、留学生向けの講義の方法を考えることの一側面として、講義を提供する言語の問題について考えてみたい。

まず、従来中心であった日本語での講義提供というものがある。しかし、先にも述べたように、従

来の学生よりも相対的に低い日本語力の留学生が増加すると、このやり方は早晚立ち行かなくなってしまう。

次に、英語での講義提供という方法が考えられる。実際、上記の骨子でも、政府により選定される国際化拠点大学において「日本語を必要としない教育を提供する」ことの必要性を述べ、英語のみで講義を行うコースを拡大することを提案している。しかし、これは日本の大学を、学位を取るためだけに「通過」する学生を生み出す恐れがある。日本語に親しまなかった彼らのはたして日本文化や日本社会に愛着を持つようになるかは疑問である。したがって、英語による講義提供の可否は、いったい何を目的として留学生を受け入れるか、どんな留学生を育成するか、ということに立ち戻って慎重に議論しなければならないものである。また、「英語力の十分でない学生にとっては逆にストレスになる」「全ての教員が英語で講義を行えるわけではない」などの問題もあり、英語での講義提供にはまだハードルが多い。

上記2つの得失をふまえたうえで、第3の道として「やさしい日本語」での講義提供という方法もある。「やさしい日本語」で講義を提供すれば、日本語での講義のところで述べた留学生の日本語力、そして英語での講義のところで述べた、日本文化・社会への愛着、教員の英語力といった問題がある程度クリアすることが可能であると思われる。

ただ、この第3の道も、実現までには、以下のように考えなければならないことがいくつかある。

- 1) そもそも「やさしい日本語」とは何を指すのか
- 2) 複雑かつ抽象的な内容であっても「やさしい日本語」で説明可能なのか
- 3) 全ての教員が「やさしい日本語」で講義を行えるのか

上記3つの課題を考えるきっかけとして、本稿では、大学の留学生対象に行われたビジネスマンによる製造業に関する講義とその講義担当者に対する事後調査をデータとして、留学生の増加に対応した教養・専門講義のツールとしての「やさしい日本語」について、フォーリナー・トーク（後述）の概念を援用しながら、その可能性や問題点について検討する。そのうえで、留学生対象の教養・専門科目講義の方法に関して提言を行う。

2. 「やさしい日本語」としてのフォーリナー・トーク

講義に用いる「やさしい日本語」について考えるうえで参考になるのが、フォーリナー・トーク（以下、FT と表記）という概念である。Ferguson(1981)では、FT について以下のように定義している。

ある言語において十分な能力を持たない（あるいは、まったくゼロの状態の）外国人に対する伝達のために用いられる特定の言語使用域（register）（Ferguson 1981: 10）

（邦訳は本稿筆者）

ロング (1992) は、日本人と外国人の実際の談話データをもとに、FT を含む「対外国人行動」の特徴を整理している。以下はそのうち FT に関する部分だけを抜き出し、筆者がまとめ直したものである。

ロング (1992) によるフォリナー・トークの特徴

- | |
|---|
| <p>a. 語彙面
他言語の単語の使用 (訳語、臨時借用語)、外来語の頻用、日本語による言い換え (同義語、積義 [分析的言い換え])、語・節の繰り返し</p> <p>b. 文法面
文法の簡略化 (短い文の頻用、格助詞の省略、複雑な文構造の回避、敬語の回避 [丁寧体の使用]、丁寧体の回避 [普通体の使用]、指定表現「ダ」の省略)</p> <p>c. 音声面
聞き取りやすい発話 (話すスピードの減速、拍を区切った発音)</p> <p>d. 談話面
明確化の要求・理解の確認</p> |
|---|

(筆者が抜粋し整理)

上記を見て分かるとおり、FT は、言語形式の簡略化を中心とした聞き手の理解を優先した調整がさまざまな側面で行われるものである。また、FT と同様の簡略化・単純化の特徴を持つものとして、ティーチャー・トーク (教師が学習者に対して使用する言語使用域) がある。このティーチャー・トークのうち、特に、第二言語学習の教室で用いられるものは、FT との共通点が多い。しかし、FT が、そのままでは挫折の可能性があるコミュニケーションを成立させるために使用されるのに対し、第二言語学習の教室で用いられるティーチャー・トークは、言語学習に何らかの貢献をすることを目指している (Chaudron 1988)。この目的の違いは認識しておくべきだろう。

本稿で取り扱うデータは、第二言語の場面ではあるものの、言語自体の学習に主眼があるのではなく、製造業ビジネスに関する教養的知識や思考法を身につける講義のものである。よって、ここでは、混乱を避けるため、分析対象を「第二言語による講義場面で用いられる FT」と捉え分析を進めることにする。そして、この分析を通して、留学生向けの講義で用いられる「やさしい日本語」の可能性について考えていく。

3. 分析対象となる講義について

3.1 講義の概要

分析対象となるのは平成19 (2007) 年度の群馬大学のアジア人財資金構想プログラムの中の「生産と管理」の講義である。

アジア人財資金構想とは、日本での就職を希望する留学生と、アジアで活躍できる優秀な人材を確保したい企業との仲立ちをする目的で経済産業省と文部科学省のもと平成19（2007）年から開始された事業の名称である。群馬大学は、製造業を中心とした地元企業と産学連携のコンソーシアム（共同体）を形成し、企業のニーズに応じた専門教育・ビジネス日本語教育・日本ビジネス教育などを含んだプログラムを開発・実施することで、企業の求める高度な人材を育成することを目指している。「生産と管理」はこのプログラム内の授業で、生産現場で技術者を管理するうえで基盤となる知識を学ぶものという位置づけになっている。講義は1回（90分、最後の1回のみ180分）完結で全7回のオムニバス形式である。講師については各回の講義で取り扱う内容について豊富な知識と経験を持っている人材を各コンソーシアム企業から派遣してもらっている。今回は、第1回と第4回の講義を分析の対象とする¹⁾。

3.2 講義担当者・学生の属性

分析対象となる2回の講義の担当者は以下のような属性を持っている。

- ・大学の近隣市町村の企業（製造業）で管理職クラス
- ・現在日常生活や仕事において外国人と接する経験は多くない（第1回目担当者：ほぼゼロ、第4回目担当者：3ヶ月に1～2回程度）
- ・第1回目の担当者は、大学で日本人相手に講義を行った経験あり

受講学生は以下の5名である。

	国籍	学年	所属	レベル	性別
学生A	ベトナム	博士2	環境創生工学	初級	男
学生B	中国	修士1	電気電子工学	上級	男
学生C	中国	修士1	情報工学	上級	男
学生D	中国	修士1	情報工学	初中級	女
学生E	ベトナム	学部3	機械システム工学	中級	男

上記を見ても分かる通り、受講学生は、上級から初級までと（日本語のレベルに）大きな幅があり、5名全員が同じ日本語の講義を聞いて、同程度内容を理解することはかなり難しい状況であった。そこで、学生の講義理解を少しでも促進するために以下の2つの対策を講じた。

- 1) できるだけ講義担当者に事前に講義資料を送ってもらい学生に予習させる。漢字の知識がなく漢語を辞書で調べるのが難しい学生には、筆者が読みがなつきの語彙リストを作成し、あらかじめ辞書で調べてきてもらう。
- 2) 各学生には授業中1名もしくは2名のチューターがつき、学生本人の授業理解を補助する。なお、学部3年生の学生Eを除き、チューターは当該学生と同じ研究室に所属する学生であり、日頃から日常生活や研究場でコミュニケーションを取っている間柄である。

ただ、上記にある事前の予習やチューターによる補助は、講義によって利用の度合いが異なっていた。第1回目の講義に関しては、指定された資料（書籍）があったため、学生は予習でそこを事前に読んできていた様子であった。また、授業中に講義担当者がチューターと話し合っただけで資料の理解を確認する時間を何回かとったため、チューターとのやり取りはかなり頻繁にあった。一方、第4回目の講義では、事前資料なしで講義が行われた。また、チューターとのやり取りの時間は特別用意されなかった。

3.3 講義担当者への指示

講義担当者には、講義の数週間前に全体打ち合わせ会を行い、口頭と書面で以下の指示を行った。当日参加できなかった講義担当者には、電子メールで書類のファイルを送付して、読んでもらうことにした。

- ・ベトナムの学生は、漢字の実力がまだ十分ではありません。文字（書く）、音声（話す）の両面において、難しい漢字は、できるだけ使用しないようにお願いいたします。授業進行上避けて通れないものであれば、前もって送付していただく講義資料の中に入れていただければと思います。
- ・学生の講義理解の度合いを上げるため、授業のところどころで、そこまでの内容を要約して再度話すなどの方法を取っていただければ幸いです。また、授業内で少し時間を取って、チューターと話し合わせ、そこまでの内容を確認するなどの方法も可能です。
- ・その他、講義でお話される際のコツ（特に中級、初級の学生に対して）
 - ① 話す際は、できるだけ短い文を使う。
 - ×殖産興業が発達したので、日本が発展したわけですが、それでどうなったかというと、外国との関係が問題になりはじめて、～。
 - 殖産興業が発達したので、日本が発展したわけです。それでどうなったか。そこで、外国との関係が問題になりはじめたんですね。～
 - ② 話す際は、より簡単な語に、できるだけ言い換える。
 - 例)「作成する」→「作る」、「検討する」→「よく考える」
 - 「アウトソーシングする」→「他の会社などに、頼んで仕事をしてもらう」
 - ※同じ意味のことばであれば、漢語、外来語より和語のほうが留学生にとっては簡単です。
 - ③ 話す際は、オノマトペ(ボンボン、パーツと、ベとべと、しゃきしゃき etc.)などは、できるだけ使わない。
 - ※オノマトペは、日本人同士なら子供でも理解できますが、留学生にとっては上級になってもなかなか理解しにくい語の1つです。

この指示は講義担当者に、学生にとって理解可能な話し方をしてもらうためのものであり、FTの諸特徴を考慮して作成した。指示の1点目は漢語に関するもの、2点目は授業の進め方に関するもの、3点目は語彙や文構造の簡略化に関するものとなっている。

しかしながら、見て分かる通りこの指示は先に示したロング（1982）が示したものの全てをカバーできていない。それは一度に多くの指示を与えると、講義担当者の注意が散漫となり、結局どの指示も履行されなくなることを恐れてのものである。それであれば、むしろポイントをしばった指示を忠実に履行してもらったほうがよいと考え、特に3点目に関しては、日本語教育に従事するもの以外は通常意識しにくいようなこと（長い文より短い文、漢語・外来語より和語、オノマトペの難しさ）を具体例を挙げながら示している。

4. FT に対する意識と実際に観察された特徴

4.1 データと調査方法

今回分析対象とするのは、上記の「生産と管理」全7回のうち、第1回目と4回目の講義、それぞれ約90分間である。講義はビデオとICレコーダーで記録し、これらをもとに筆者が文字化を行った。

また、講義後には、講義担当者に対して今回の講義内でのFT使用意識などについて書面での調査（選択式16問と自由記述3問の混交形式）を行った、調査内のいくつかの質問項目では「普段より…」のことは用いて、日頃のことは遣いと今回の講義内でのことは遣いを比較して回答することを求めているが、調査用紙のはじめに、『「普段」は、会社や組織内の会議などにおいて、複数の人の前で話す場面の言葉遣いを指します』と明記し注意を促している。

以下、講師のFTの意識と実際観察された行動を対応させながら、FTに直接関係する12の項目について質問項目ごとに見ていく。なお、ここでは第1回の講義担当者を講師A、第4回の講義担当者を講師Bと表記して示す。

4.2 音声面の特徴

まず、質問1)から4)までは音声に関する項目である。本来ならば、同内容の講義を、日本人学生に向けて行ったデータと比較しなければ、「FTだから変化した」とは言えないが、ここでは便宜上、講義前後に筆者が講義担当者と打ち合わせや挨拶などで話したときの印象と比較して述べる。

1) 講義の際、普段より話すスピードを遅くした

- | | |
|----------------|----------------|
| 1. まったく遅くしなかった | 2. ほとんど遅くしなかった |
| 3. ところどころ遅くした | 4. 全体的に遅くした |

回答（講師A：3 講師B：4）

講師Aについては、解説・講義部分はさほど遅くなった印象はなかったが、学生への個別の質問の部分は遅くなっていた。講師Bは、全体的にかなりスピードを落として話していた。

2) 講義の際、普段より文と文の間に間（ま）をあけながら話した

例) 「みなさんフォードという会社を知っていますか。〈間をあける〉 自動車で有名な会社ですね。
 〈間をあける〉 1960年代、この会社の作った車にある問題が起きました。……」

- | | |
|---------------|---------------|
| 1. まったくあけなかった | 2. ほとんどあけなかった |
| 3. ところどころあけた | 4. 全体的にあけた |

回答 (講師A : 2 講師B : 4)

講師Aについては、序盤はかなり意識的に間をあけているように見受けられた。講師Bは回答の通り全体的に文と文の間に間をあけて話しているように見受けられた。

3) 講義の際、普段より単語と単語の間に間（ま）をあけながら話した

例) 「みなさん 〈間をあける〉 フォードという会社を 〈間をあける〉 知っていますか。」

- | | |
|---------------|---------------|
| 1. まったくあけなかった | 2. ほとんどあけなかった |
| 3. ところどころあけた | 4. 全体的にあけた |

回答 (講師A : 1 講師B : 3)

講師Aは、回答の通り特にそのような特徴は観察されなかった。講師Bは、以下のように、格助詞や接続助詞のところはかなりの頻度で間をとって話している。以下では、句点(、)で1秒以下の短い間、括弧に入った数字は1秒以上(端数は切捨て)の間を表す。

- (1) ここ中の (1.0) え人が乗るところですね、そこのなかの、おーにシートを4つ入れ、
 たらー (1.0) 後ろ側が、あまりにも、おー、(1.0) えー低くしてあると、後ろの人が座っ
 たらー、頭が当たっちゃうか、(1.0) というのを、この、お、粘土の状態で、えーき、
 (1.0) 見ながら決めていきます。

ここで講師Bの間の取り方の傾向として、間の部分で単に沈黙するのではなく、①「えー」などのフィラーを入れる、②「座ったらー」のように各要素の最後の音を伸ばす、③「あまりにも、おー」各要素の最後の音の母音が、間のあとに後続する要素の前につく、などが観察された。これは、単に沈黙で間を取ると、聞くほうにも不自然に聞こえるし、話すほうも間を取りにくい、ということを意識しているためではないかと考えられる²⁾。

4) 講義の際、普段よりはっきりした発音で話した

- | | |
|------------------|-----------------|
| 1. まったく意識せずに話した | 2. ほとんど意識せずに話した |
| 3. ところどころ意識して話した | 4. 全体的に意識して話した |

回答 (講師A : 4 講師B : 3)

講師Aでは、特に名詞や動詞などの内容語をはっきり発音しようという意図が見て取れた。一方で、「だから」が「だ(か)ら」、「要は」が「よ(う)は」など、発話の頭で頻繁に用いられていた特定の形式に関しては、音の弱化がよく見られた³⁾。また、発音というよりは語彙の選択に関わることであるが、「ほいで」(それで)といった形式も用いられていた。講師Bは全体的にはっきり発音しようとしている意図が見てとれた。

4.3 語彙面・文法面の特徴

項目の5) 7) 13) 14) 15) は語彙面、6) は文法面(文構造)の調整である。このうち5)と6)は両者とも先に紹介した講義前の指示に盛り込まれているものであり、この質問紙でも同じ例を出して説明している。

5) 講義の際、普段より難しいことば(単語)を使わないようにして話した

例) 「作成する」→「作る」、「検討する」→「よく考える」

「アウトソーシングする」→「他の会社などに、頼んで仕事をしてもらう」

1. まったく意識せずに話した
2. ほとんど意識せずに話した
3. ところどころ意識して話した
4. 全体的に意識して話した

回答(講師A: 4 講師B: 4)

両者とも「全体的に意識して話した」と回答したが、講師Aに関してはこちらの意図したようなことは文字化資料から読み取れなかった。それに対して、講師Bは、講義のあらゆる場面で、できるだけ難しいことばを避けようとしていたことがうかがわれる。

(2) それ以外にも一、いろんなあの製品を、く、あの一ものを作ってますのでー

(3) 飛行機の部品だとかー、(1.0) ごみを集める車とかを作っています

前者では、「製品」ということばを難しいと判断したのか、何か言いかけたあとで「もの」と言い換えている。また、後者では、おそらく「ごみ収集車」と言いたかったところだが、「収集車」が難しいと判断して、「ごみを集める車」と漢語を使わずに言い換えをしている。

ただ、講師Aは、講義の中でテキストの1部を学生に朗読させ、その中にある語を他の言葉で言い換えるというメタ言語的な説明の中で、できるだけわかりやすいことばを探っている箇所があった。なお、他の学習者も同様の朗読をしているが、講師Aがこのような説明を行っているのは学生Aに対してのみである。これはこの学生の日本語が初級段階であることに配慮してのものであると考えられる。

(4) (テキストの朗読で「指針」「示唆」という言葉が出てきた後で)

指針っていうのはあの方針っていうか、(1.0) ガイドラインっていうか、(1.0) 方向性みたいな、やつを指針、ガイドラインっていったほうがいい、ガイドラインならわかる(かな)、こういう風にしたほうがいいよみたいな、そのものが、示唆ってのは、示されてるっていうかね、(1.0) (こんな) 日本人でも難しいね、(1.0) ね、(1.0) 指針がだから、暗示されているっていうかね

6) 講義の際、長い文よりも短い文を使って話した

長い文の例：殖産興業が発達したので、日本が発展したわけですが、それでどうなったかというと、外国との関係が問題になりはじめて、～。

短い文の例：殖産興業が発達したので、日本が発展したわけです。それでどうなったか。そこで、外国との関係が問題になりはじめたんですね。～。

1. まったく意識せずに話した 2. ほとんど意識せずに話した
3. ところどころ意識して話した 4. 全体的に意識して話した

回答 (講師A : 4 講師B : 4)

全体的には、講師Aに関しては、特別意識して短くしているという印象は受けなかった。一方、講師Bは、意識して短くしていることが明らかな部分とそうでない部分があった。

以下の(5)は講師Bが講義の最後に余談を披露している箇所であるが、かなり短い文を接続詞や指示語などの結束性を示す要素なしで連ねて話す場面があった。これはこの部分が、ある出来事を起きた順に話しているため、接続助詞などで文をつなげる必要がなく、短文を連ねる形にしやすかったからだと考えられる。

(5) あとあの、電気製品で面白いのは、アメリカで実際にあったこのPL法という法律、うーであった事例ですけど、猫、動物の猫、わかりますか、猫わかります(1.0) 猫を、洗いました(2.0) シャンプーつけて洗いました(1.0) 濡れてるからかわいそうだから乾かそうと思いました(1.0) なんで乾かしたかという、電子レンジの中に入れました、電子レンジわかりますか、電子レンジの中に入れてチーンとボタン押したら、猫が死んじゃいました(2.0) 電子レンジが悪い(1.0) 訴えたんですね(6.0) それ、電気家電メーカーが裁判で負けました

また、文の短さとは直接の関係はないが、文構造に関して、講師Aは節の挿入が、講師Bは言い直しによる要素の重複が、相対的に目立った。両者とも内容を的確にわかりやすく伝えるための工夫として行っていると推測されるが、文の要素としては余剰のものである。

(6) で、そ、そんなかで、こう皆さん仕事してくわけですよ、チームワークというんで、で、そんなときにいろいろな悩みがでてくるわけですよ、(1.0) そうすつと例えば、あのコスト、安全性ってありますけど、じゃあその、極端なこと言えばですね、こうやってずーと、ほとんどこう、できてきたんだけど、実はその、(2.0) あの、ね、不良率がちょっと高いとかね、(1.0) ここは問題だとかあって、逆に、売っちゃう場合があるわけですよ、いいや(って)、(1.0) で、わかってて売るのはもうだめなんだけど、ま、だから実はわかってない場合もあるんですけど、だから、そういう、こうせめぎあいの中で仕事をやっていくんで

(講師Aの発話、二重線部が挿入箇所)

(7) それと、もう一つは、(1.0) 一番私たちが、気にするのが、(1.0) きちんと締まっているのに、くるタイヤが外れた、(2.0) ということは、(1.0) その強さで締めたんだと、(1.0) 取れるか、取れちゃう可能性がある、タイヤが外れちゃう可能性がある、(3.0) ということは、ほかの車はもうちょっと強く締めないとだめになるかもしれない、(3.0) ということがある、ということですね、で、そうなるみたいへんですね、もう何十万台って車が、(1.0) えーお客さんに乗ってもらってるので、(1.0) その車ぜんぶ、締め直さなければいけない、強く、(2.0) ということが起きちゃい、起きるんですね

(講師Bの発話、二重線部が言い直し)

7) 講義の際、普段より同じことばを繰り返すようにして話した

- | | |
|------------------|-----------------|
| 1. まったく意識せず話した | 2. ほとんど意識せずに話した |
| 3. ところどころ意識して話した | 4. 全体的に意識して話した |

回答(講師A:1 講師B:3)

講師Aは、「まったく意識せず話した」としているが、学生が知らないという反応をしたことばに関しては(8)のように繰り返して提示する場面があった。講師Bにも(9)のような同様のケースが見られた。

(8) そうかあの、最近日本にきた方は知らないでしょうけど、ちょっと忘れたな、(1.0) あの日本で有名な雪印ってあったんですけど、(1.0) 今少しあると思う、知らないでしょ、雪印ってね、(1.0) 雪印、雪印乳業、雪印

(9) T: えっと、LDさん品質ってわかりますか日本語(1.0) 品質

S: ひんしつ

T: 品質、品質、品物の質

S: {苦笑い}

T: 難しい、難しい

また、講師Bは他の場面でも、語や句の繰り返しが観察された。しかし、特に理解しづらい場面で用いられたわけではない。

- (10) なぜかっていうと、カセットテープ、昔はカセットテープ、テープがこうあつ、あるのが、置けたんです
- (11) ここにエンジン載せます、エンジン載せます、そうすると、こんな、これぐらいしか幅がないとエンジン載らない

13) 講義の際、普段より英語の単語を使って話すようにした

1. まったく使わずに話した 2. ほとんど使わずに話した
3. ところどころ使って話した 4. 全体的に話した

回答 (講師A : 2 講師B : 2)

講師Bが、講義の最後に学生からの質問に答えて、「あのー、エンジンの、あの油オイルを交換しなきゃいけないとあってありますけど」と言い換えている部分以外は、特にFTだと感じられる場面はなかった。

14) 講義の際、難しい単語は、具体例を出して説明するようにした

例) 「鉱物」→「鉄とかアルミとか」

1. まったく出さずに話した 2. ほとんど出さずに話した
3. ところどころ出して話した 4. 全体的に出して話した

回答 (講師A : 1 講師B : 4)

上記の回答の通り講師Bは積極的に具体例を挙げて、ことばを説明しようという姿勢が顕著であった。

- (12) 車はー、(2.0) 車を作ります、(1.0) 作るとー、(1.0) 検査、ほんとにその車がー、あー、ちゃんと走りますかちゃんと止まりますかちゃんと曲がりますか、えースピードメーターはちゃんと、おー働いて動いてますかっていうのを全部の車、検査します、(1.0) 全部の車検査します
- (13) 今さっきあの車全体、車を、おーぶついたりしましたけどー、そうじゃなくて、(1.0) えー部品ですね、部品ごと、ハンドルとかー、(1.0) えーオーディオだとか、メーターとか

15) 講義の際、難しい単語は、関連することばを出して説明するようにした

例) 「戦車」→「戦争のときに使う兵器で、大きくて重いもの、人が乗る」

- | | |
|-----------------|----------------|
| 1. まったく出さずに話した | 2. ほとんど出さずに話した |
| 3. ところどころ出して話した | 4. 全体的に出して話した |

回答 (講師A : 4 講師B : 3)

講師A・Bともに数は少ないが、以下のようなことばの説明が見受けられた。

(14) で、で、2行目、2行目が車が燃えて、燃える重傷者数、だから焼け焼け死になくても、
まあ、やけどですむ人が180人 (講師Aの発話)

(15) テストコース、車を走らせて一、えー実際に一いー試験をするところ、おーがあります
(講師Bの発話)

4.4 談話面の特徴

次の8)は同じ内容の繰り返し、16)は質問に関することで、談話を形作る際の調整と言える。

8) 講義の際、普段より同じ内容を繰り返すようにして話した

- | | |
|------------------|-----------------|
| 1. まったく意識せず話した | 2. ほとんど意識せずに話した |
| 3. ところどころ意識して話した | 4. 全体的に意識して話した |

回答 (講師A : 1 講師B : 3)

講師Aは「まったく意識せずに話した」としているが、(16) (17)に示したように、この講義のテーマである企業倫理の重要性を説明する箇所では具体例を出しながら、たたみかけるように同様の説明をしているところがあった。講師Bにも同様の繰り返しがあった。ただし、これは日本人相手の講義でも観察されるものなので、FTと言えるかどうかを判断するには、頻度の比較などが必要になってくる。

(16) こないだ起きた、あの一、あの一、なんだっけあの一、(3.0) イージス艦の事故なんかあるじゃないですか、結局まさにほら、こういう問題なんですよ、だ(か)ら、こういうことがあるんで一、あの一、そういうことに対してやっぱり日頃ね、(1.0)ちゃんと学んでなきゃいけないっていうのがあると思うんです

(17) あの一、たまたまその知り合いの方がね、役員してて、非常にいい方だったんですよ、ほいでね、テレビのニュースでね、こう謝っているんですよ、役員だったから、いやーと思ってね、ものすごく印象的です、だから要はあの一、あの一、あの一、あの一、あの一、あの一、やっぱり、そういった背景から倫理、そういうこと学びましょうってのが最近の機運でありますよね

また、講師Aは質問の時に、同内容を少しずつ言い換えながら、何度も繰り返すということが観察された。

- (18) 要するに、この、問題ってというのは、要するに、フォードが、フォードがしたことは何が問題ですか、要するに、何間違ったことしたんですかっていうのがわかりやすいですか、フォードは何を間違ったんですか

16) 講義の際、普段より、質問を多くして聴衆の理解を確かめるようにした

- | | |
|------------------|-----------------|
| 1. まったく意識せずに話した | 2. ほとんど意識せずに話した |
| 3. ところどころ意識して話した | 4. 全体的に意識して話した |

回答（講師A：4 講師B：4）

両者の講義において、「わかりますか」という確認の質問は頻繁に挟み込まれていた。それ以外の質問もあったが、それがFTによって出現したものかどうかは判別できなかった。(19)は講師A、(20)は講師Bによるものである。前者は、言い換えながら繰り返しを行っており、複数の調整を複合的に用いているものである。

- (19) T：じゃまずちょっと質問なんですけど、あの、工学倫理とか、技術者倫理ってあの、要はその日本に来る前に、習ったことありますか、聞いたことありますか

S1：（ありません）

T：ありません

S2：はい

T：どうですか、ありませんか

S3：（大学で、***）⁴⁾

T：あ、やっています

S3：日本の大学で

T：あ、日本でね、やっていますか、あの、あ、LDさんは、はじめて、

T：はじめて、ね、MYさんもはじめて

S4：はい、はじめてです

- (20) T：で、もう一つが、魅力的品質ってあるんですけどー、MYさん、魅力的品質ってわかりますか、例えば、どんなのが魅力的品質

S：例えば、あの、スポーツメーカーだったら、ナイキとかアディダスとか、それはただのえっといいもので、えと質量が高いもの、だけではなくて、そのメーカーの、は品質、品質という魅力的なメーカーということ

T：あー

S：考えております。

T：はい

以上、FTに関わる12項目について、使用意識に関わる調査と文字化資料とをつきあわせて述べてきた。たった2例という限定的なデータであるが、今回の調査においては、総体として、使用実態と意識とはおよそ一致していた。

しかしながら、5)の「講義の際、普段より難しいことば(単語)を使わないようにして話した」と6)の「講義の際、長い文よりも短い文を使って話した」に関しては、講師Aにはこちらが意図したような程度のFTは観察されなかった⁵⁾。注目に値するのは、この2つは事前に例を出して講義担当者に指示をしたものであるということである。その理由としては、まず以下の2つのことが考えられる。

- ① 日本語教師の考える「留学生の講義での使用に堪えうるFT」と、一般の人の考えるそれとが異なっている。
- ② 日本語教師のようなFTを、一般の人がトレーニングなしにすぐ使えるとは限らない。

経験豊富な日本語教師であれば、日ごろ様々なタイプ・レベルの日本語力を持つ学習者に接してきたため、相手の反応から、どれぐらいのFTを使用すればいいか推測するのは容易である。しかも、教室内で常にティーチャー・トークを使用していれば、それを実際に発話で具現化していくことも難しいことではない。しかし、一般の人は、そのような経験がないため、相手にふさわしい程度にFTを調整し、それを実際の発話の場に乘せていくことは難しいのである。

そのうえ、上で述べた「難しいことばと簡単なことば」「単純な文構造と複雑な文構造」というのは、「ゆっくり話す」や「例を出して話す」「繰り返し同じことを話す」ということと比べると、日本語教育的な知識や経験抜きにはイメージしにくいものであろう。それが、事前指示があっても、この2項目にこちらの意図したFTが表れなかったことの原因だと考えられる。

5. 今後に向けて

ここまで、一般の人が自分がFTを使用していると感じていても、日本語教師の目から見ると、その環境・相手に適した内容・レベルではないことがあることを講義のデータを通じて見てきた。では、留学生向けの教養・専門科目の講義が実現したとして、それを「やさしい日本語」で行うためにはどのような準備が必要となってくるであろうか。

考えられるのは、まずFTトレーニングのようなものである。日本語教師が、インストラクター役となり、留学生向け講義の担当者に例を示し、それを実際に練習してもらおう。そのためには、少なくとも初級段階ではどのような文法や語彙が扱われているかを、簡単に示すような手立てを用意する必要があるだろう。これは、日本語教師が大学における教養教育や専門教育に貢献する1つの機会となるだろう。

しかし一方で、FT は慣れないものにとっては心理的な負担と疲労が多く、悪くすると留学生に関わることへの拒否感が生まれかねない(尾崎1999)。したがって、FT の諸特徴すべてを提示してその遵守を強制するのではなく、特に優先される特徴を、講義の形態や内容を考慮しながら選び出し、教養・専門科目の講義担当者に示していくようなことが必要になってくる⁶⁾。本稿で得られた結果は、それを準備する1つのケーススタディと位置づけられる。

また、内容的に複雑な事項の説明や、専門用語を用いた説明が避けられない場合は、ルビ付きの語彙シートや、授業の流れが一目で分かる書き込み式のシートなど、教材の作り方・使い方を工夫することで、講義担当者のFTの負担はかなり軽減できる。ここでも語学教育における蓄積を日本語教師が提供できるだろうと思われる。

今回は非常に限定されたデータによる分析をもとにしており、ここで得られた結果がどれだけ一般性のあるものかはさらに検証が必要である。同じ内容の講義で日本人向けのものと留学生向けのものとを比較する、学生が講義をどのように受けとったかも調査する、などさらに考察を行っていきたい。

付記

本稿は、群馬大学教育研究改革・改善プロジェクト事業・公開研究会「グローバル化に対応した教養教育—留学生教育の視点から見えてくるもの」での発表に加筆・修正を加えたものである。

注

- 1) 同様に講義のFTを調査した研究に池田(1998)がある。しかし、こちらは大学の教員に「コンピューターの2000年問題」に関する記事を読んでもらった後に、留学生が受講者であると想定して仮の講義を行ってもらい、講義の真正性という点で本稿のデータとは異なっている。
- 2) 日本語学習者にとって、単に沈黙で間を取っている発話と、フィラーや伸ばした音で間をとっている発話のいずれが、聞き取りやすく、また聞いていて疲労しにくいかという問題もある。これは、レベル別に検証する必要があるだろう。
- 3) 以下、文字化したデータを示す際、聞き取りにくい音の部分は「だ(か)ら」のように丸括弧に入れて表記する。
- 4) アスタリスクは聞き取れなかった音を示す。
- 5) 講師Aが担当した第1回目の講義は予習が可能であり、チューターとの話し合いの時間も設けられていた。そのため、周到なFTを用いることが講義の冗長さを増し、かえって学習者(特に上級学習者)に不評となる可能性があった(cf.坂本他1989)。そういった理由で、講師が言語調整の基準となる日本語レベルを高いところに設定し、こちらの意図した程度のFTとはならなかったということも考えられる。
- 6) 西原(1989)は、ティーチャー・トークの諸特徴の中から基本的なものを「はっきり発音し、ゆっくり話す」「単文を使い、言い切る形を選ぶ」など6項目にまとめ、外国人とコミュニケーションをする際に留意すべきこととして提案している。このようなものに追加・修正する形で、講義のFTに必要な要素を考えることも有効な手段の1つである。

参考文献

- 池田隆介 (1998) 「日本語フォリナー・トークにおける語彙の修正に関する一考察」『比較社会文化研究』4, 九州大学大学院比較社会文化研究科, pp.67-85.
- 尾崎明人 (1999) 「フォリナー・トークの功罪」『月刊言語』28-4, pp.68-69.
- 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.121-146.
- 西原鈴子 (1989) 「日本語非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』18-6, pp.62-69.
- ロング・ダニエル (1982) 「日本語によるコミュニケーションー日本語におけるフォリナー・トークを中心にー」『日本語学』11-13明治書院, pp.24-32.
- Chaudron, C. (1988) *Second language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge University Press.
- Ferguson, C.A. (1981) "Foreigner talk as the name of a simplified register". *International Journal of the Sociology of language* 28. pp.9-18

The relationship between Language Adjustment Act in the Lectures for Foreign students and Consciousness of it :

Toward the Examination of the Method of the Lectures of The Liberal Arts and Technical Subjects for Foreign Students

TAWARAYAMA Yuji

In this study, based on the lectures on the manufacturing industry for foreign students by businesspersons and questionnaire survey conducted after the lectures, I examine the possibility of using foreigner talk as a tool in the liberal arts and technical subjects in response to an increase in the number of foreign students. A lecturer's actual use of foreigner talk corresponds mostly to his consciousness of it, but from a Japanese language teacher's viewpoint on two items, "do not use difficult phrases (words)" and "use short sentences rather than long sentences," the actual use of foreigner talk does not necessarily correspond to the lecturer's consciousness of it. These two items are different from other items because it is difficult to conceive concrete examples without knowledge and experience about Japanese language education. Moreover, it is difficult to embody them as actual utterances.

Keywords : lecture for foreign students, the liberal arts and technical subjects, foreigner talk, manufacturing industry, consciousness to foreigner talk