

論文 / 著書情報  
Article / Book Information

|                   |   |
|-------------------|---|
| 論題(和文)            | 理工系留学生のセミナーでの対話理解課程の分析-理工系学生のシラバス作成に向けて-  |
| Title(English)    | A analysis of the Understanding Process OBserved from Foreign Students Dialogues in Seminars of Sceintific and Technical Fields                                   |
| 著者(和文)            | 仁科喜久子, 笹川洋子   |
| Authors(English)  | KIKUKO NISHINA  |
| 出典(和文)            | 日本語教育, Vol. , No. 84, pp. 40-52   |
| Citation(English) | NIHONGO KYOUIKU, Vol. , No. 84, pp. 40-52   |
| 発行日 / Pub. date   | 1994,   |
| 権利情報 / Copyright  | 本著作物の著作権は日本語教育学会に帰属します。利用は著作権の範囲内に限られます。<br>Copyright (c) 1994 The Society for Teachingl Japanese as a Foreign Language, Information and Communication Engineers. |

# 日本語教育

84号

## 目次

|  |     |
|--|-----|
| 日本人小学生・中学生・高校生・大学生と日本語学習者の作文における<br>文末表現の発達過程に関する一考察 ……佐々木泰子・川口 良…………… 1                         | 1   |
| 日本語母語話者と日本語学習者の文章構造の特徴<br>——文配列課題に現れた話題の展開—— ……杉 田 くに子…………… 14                                   | 14  |
| 科学技術論文作成を目指した作文指導<br>——専門教員と日本語教師の視点の違いを中心に——<br>……………深 澤 のぞみ…………… 27                            | 27  |
| 理工系留学生のセミナーでの対話理解過程の分析<br>——理工系学生のシラバス作成に向けて——<br>……………仁科喜久子・笹川洋子・土井みつる・五味政信・楠本はるみ…………… 40       | 40  |
| 他動詞表現と介在性 ……佐 藤 琢 三…………… 53  | 53  |
| 「ものだ」に関する一考察 ……坪 根 由香里…………… 65   | 65  |
| 日本語学習者の語彙習得——語彙のネットワークの形成課程——<br>……………谷口すみ子・赤堀侃司・任都栗新・杉村和枝…………… 78                               | 78  |
| 台湾人学習者における「て」形接続の誤用例分析<br>——「原因・理由」の用法の誤用を焦点として——<br>……………吉 田 妙 子…………… 92                        | 92  |
| 日本軍占領下のシンガポール（1942年～1945年）での日本語教育の性格<br>——現地出版された教科書『国語読本』『工業日本語読本』の分析——<br>……………清 水 知 子……………104 | 104 |
| [研究発表会発表要旨]……………119  | 119 |
| [大会発表要旨]……………130   | 130 |
| [英文要旨]……………157   | 157 |

1994 11

日本語教育学会

# 理工系留学生のセミナーでの 対話理解過程の分析

## —理工系学生のシラバス作成に向けて—

仁科喜久子・笹川洋子・土井みづ  
五味政信・楠本はるみ

### 要 旨

本稿は理工系大学院に在学する留学生のセミナー発表を観察し、対話ディスコースという観点から相互理解に至る過程の構造を記述する。特に、留学生の日本語能力および専門知識のレベルなどに関わるコミュニケーション・ブレイクダウンに注目し、その原因を分析した。その結果、相互理解を容易にするストラテジーが大切であるという結論が導かれた。指導上ではそれらのストラテジーを導入するシラバスを作成することを提案する。

【キーワード】発話の計量、発話機能、ディスコース、ブレイクダウン、ストラテジー

### 0. はじめに

東京工業大学留学生センターでは1988年以来理工系留学生のための教材開発研究を行ってきた。本稿はその一環として、理工系大学院のセミナーでの発表討議の様子をビデオ収録し、セミナー参加者の相互の理解過程の構造を日本語能力別に観察する。ここでは特に理工系留学生の発話におけるブレイクダウンに焦点を当てて、その構造を質的・量的に調査し、コミュニケーションの成立までの様相を分析する。

### 1. 分析方法

#### 1-1 分析対象

外国人学生と日本人教官のセミナーの対話を9時間半分収録した。収録に当たっては日本語能力、文化背景、専門知識の違いを考慮した。コントロールグループとして日本人学生の発表3資料を含めた10資料は表1の通りである。

表1 分析資料一覧表

| 資料番号  | ①     | ②   | ③    | ④  | ⑤    | ⑥   | ⑦   | ⑧     | ⑨   | ⑩   |
|-------|-------|-----|------|----|------|-----|-----|-------|-----|-----|
| 国籍    | ブルガリア | タイ  | イラン  | 日本 | インド  | 台湾  | タイ  | フィリピン | 日本  | 日本  |
| 母国    | ブルガリア | タイ  | ペルシャ | 日本 | タミール | 中国  | タイ  | タガログ  | 日本  | 日本  |
| 学習歴   | 1年    | 1年  | 3年   | —  | 6ヵ月  | 6ヵ月 | 1年  | 6ヵ月   | —   | —   |
| 滞在期間  | 2年    | 1年半 | 10年  | —  | 4年   | 6ヵ月 | 1年半 | 2年    | 23才 | 27才 |
| 日本語能力 | 中級    | 中級  | 上級   | —  | 上級   | 初級  | 初級  | 初級    | —   | —   |
| 学年    | D1    | D1  | D3   | D1 | D3   | M1  | M1  | M1    | M1  | D2  |

### 1-2 書き起こしおよび計量の方法

(1)テープ起こしに際しては学生のハンドアウトや発表原稿を参照し、さらに本人に面接して訂正確認をしてスクリプトを作成した。このスクリプトはPolly Szatrowski (1993) の表記法に修正を加え、ノンバーバル要素を除き、言語要素だけとして参考資料(1)に収めた。

(2)客観的に発話量を測定できればポーズの長さなどと併せて、話す速度、情報量の計測ができ、ディスコース全体の中での相対的な発話量、一定時間内のことばによる情報量も計量できる。その一つの方法としてデータを形態素解析し、各発話の相対的な量の比率を見ることにした。この形態素解析は京都大学工学部長尾真研究室で開発された自動形態素解析プログラムでJUMANと呼ばれているものを使用し、その結果を図1に各資料毎に示した。

この図から様々な事柄が読み取れるはずであるが、その一例として情報提供機能の発話をみる。資料⑥⑦⑧の初級者は情報提供量が少ない。日本語能力が低いために情報を多く提供できないという仮説が考えられるが、しかし一方で、⑤の上級者、⑨の日本人にも少ない例が見られる。これは専門知識の不足などの他の要因が考えられる。

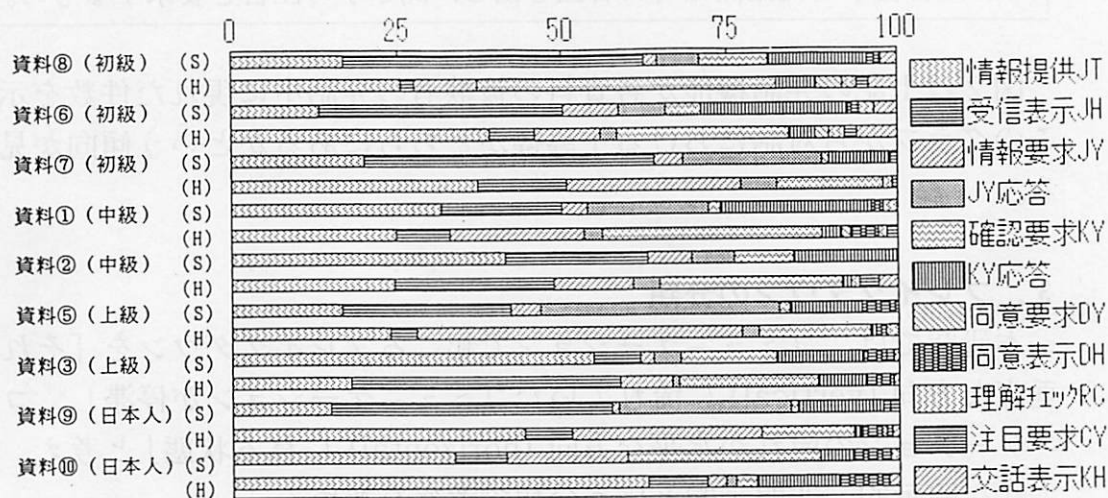
### 2. 発話機能の分析

セミナーにおける発話を分析するにあたり、個々の発話が担う機能のラベル付けを行った。発話機能の分類に関しては、中田(1991)、国立国語研究所(1994)などがあるが、本研究では、ゼミの担当教官と発表者である外国人学生とがお互いに意味の交渉(negotiation of meaning)を通して

図1 発話中の形態系の構成比率



図2 対話における発話機能の応答構造



(S) は学習者で、(H) は対話者

(グラフ上の数字は形態素数を示す)

共通理解に到達するという過程を考察するため、次のような分類項目とした。

表2 発話機能の分類

- (1) 情報提供：新情報を含むもの。特に意味の交渉の過程にはパラフレーズ・例示・コードスイッチング・反復など様々な形式で現れ、その出現形は発表者が持つ専門的知識や日本語能力に関連する。
- (2) +受信表示：対話者の先行発話を理解し、受信したことを示すもの。
- (3) -受信表示：対話者の先行発話が理解できなかったことを示すもの。
- (4) ×受信表示：先行発話を理解した上での表示か否か判断できないもの。
- (5) 保留要求：相手発話の内容理解のために発話継続の保留を要求するもの。
- (6) 交話表示：相手との関係を作るもの。
- (7) 情報要求：新情報の提供の要求。
- (8) 情報要求に対する応答：(7)に対する応答。
- (9) 確認要求：対話者に自分の知識や考えの確認を求めるもの。
- (10) 確認要求に対する応答：(9)に対する応答。
- (11) 理解チェック：対話者の理解をチェックするもの。
- (12) 注目要求：発話開始時に合図を出し、聞き手の注目を要求するもの。

図2は上記の発話機能が各資料の被験者の発話中に現れた件数を示す。このグラフから対話における主導権がどちらにあるかという傾向が見られる。

### 3. ブレイクダウンの分類

本研究では、コミュニケーションで起こるブレイクダウンを「それまで垂直な方向 (vertical) に流れていたコミュニケーションが停滞し、コミュニケーションの流れが水平な方向 (horizontal) に移る状態」と考え、次のような明示的、非明示的という分類で考察を進める。

#### (ア) 明示的なコミュニケーション・ブレイクダウン

対話者の双方がブレイクダウンの発生に気づき会話の修復を行なう場合と話し手が聞き手のどちらか一方が気づき、修復をリードする場合がある。

#### (イ) 非明示的コミュニケーション・ブレイクダウン

双方が気づかずブレイクダウンが修復されないまま、あるいは対話者のどちらか一方が修復を試みたものの、それが成功しないままコミュニケーションが進められていく。

この(ア)(イ)のブレイクダウンはそれぞれ言語形式、語用論、専門知識の問題としても観察される。

#### 4. 日本語能力別のコミュニケーションの特徴と有効なストラテジー

##### 4-1 初級

初級者では、発音が不正確であったり、日本語の語句の意味が理解できないために起こる言語形式上のブレイクダウンが多く観察される。また、ディスコース・レベルでは、ミクロなブレイクダウンが頻繁に起こる。一般的には、「情報要求（修復要請）」―「情報提供」―「理解表示」というディスコースの流れによって、ブレイクダウンは比較的早く修復されている。その修復が難しい場合には、小さなブレイクダウンがディスコースの展開の中でマクロなものとなり、さらに新しいブレイクダウンを生み出すこともある。このように、ブレイクダウンがマクロなディスコースレベルに広がってしまった場合、修復はセミナーの聞き手、主に教師によって行われることになる。初級者が「理解できない」とはっきり表示しないため、教師側は様々な手段を駆使して、学習者の理解状況を探る。そこでは、理解チェックにエネルギーを集中することになり、効率は非常に悪い。

次の〈用例 a〉では、学習者は教授の「どうやってわかったか」という、判断基準の説明を求める言葉が理解できず、要求からはずれた説明をしていく。それから長い迂回があり、教授自身によりはじめの質問の答えが示される。

〈用例 a : 資料⑧〉

##### stage 1 情報要求

T教授24：……。まず、chromium-rich層とchromium-deficient層ができているってことは、どうやってわかったんですか。(以下学生R.Yの説明とT教授の応答が続く)

##### stage 2 情報要求の具体化

T教授29：いや、だからね、どういうふうに見れば、この実験結果を、のどこを見れば、例えばchromium-rich層があって、chromium-rich層があるってことがわかるんですか。

stage 3 確認要求

T教授38：これは金属だから、これはイオンですね。だから、一応MSっていう、そういうような系だと考えている、考えてないわけでしょ？ (R.Y39：不理解表示, T教授40：パラフレーズ,

R.Y 41 : 不理解表示)

stage 4 確認要求の具体化

T教授42：うん、MS, 純安定の時に出て来てるフェイスっていうのは考えてるんですか。考えてないわけでしょ？ (以下T教授：確認要求の具体化とR.Yの応答が続く)

stage 5 同意要求

T教授54：そうでしょ。

R.Y 55 : うん、そうですね。はい。(以下、T教授は同様に「確認要求」-「同意要求」を何回も繰り返しながら、R.Yとの共通理解を試みている)

stage 6 情報提示

T教授88：それで、メタル、メタル層は。

R.Y 89 : はいはい。

T教授90：中間ぐらいというかんじ。だから、この右と左の絵が違うから、そういうことだろうということですか。

R.Y 91 : はい

T教授92：{笑い}

以上の教授の発話の過程を図式的にまとめると次のようになる。

stage 1 情報要求 → stage 2 具体化した再情報要求 → stage 3 確認要求 →  
(…ということですか。)

stage 4 具体化による再確認要求 → stage 5 同意要求 → stage 6 情報提示  
(……。そうですね?) (私は………と思います。)

初級者は語彙が限られているが、このようなコミュニケーションの問題を回避するために、できるだけ明示的に「理解できない」という表示と、対話者の修復に対する理解表示を、対話者に知らせなければならない。調査データからは、表3に示すような学習者の聞き手に対する修復要請と理解表示のストラテジーが観察された。

表3 修復要請と理解表示のストラテジー

| 修復要請のストラテジー                          | 理解表示のストラテジー         |
|--------------------------------------|---------------------|
| (A)パラフレーズによるサインを出す                   | (H)パラフレーズする         |
| (B)英語で聞く                             | (I)あいづちをうつ          |
| (C)日本語で確認する                          | (J)英語で言い替える         |
| (D)「……て、何ですか」と尋ねる                    | (K)「分かりました、」と言う     |
| (E)自分の言葉で言い換える<br>(「……て、……ということですか」) | (L)「そうですね、」と同意表示をする |
| (F)「えっ?」という感嘆詞を用いる                   |                     |
| (G)沈黙                                |                     |

まず、明示性という点からみると、沈黙を含めたノンバーバルなサインは、相手が気づかない場合もあり、理解表示のあいづちは単に「受信表示」しているだけととられる可能性もある。その点「英語で言い換える」、「パラフレーズする」という方略は効果的であろうと思われる。また、自分の理解の範囲を明確に示し、他者に修復させる。表3 (E) のストラテジーは、丁寧さのルールにもかなり有効な方略と考えられよう。例えば「C.Y 34: COGNITIVE PERFORMANCEは、たぶん認知的の能力? (資料⑥)」のような例である。

#### 4-2 中級

中級の学生には、日本語の言語形式上のブレイクダウンは少なくなるが、前述したように、語用論上のブレイクダウンが見られる。

##### (i) 発話行為のブレイクダウン

資料2では、学習者が教授の発話「N助教授3: 必ずそうしないといけないわけじゃないんでしょ」を「質問」と理解できなかった例が観察された。

##### (ii) 丁寧さのルールへの違反 (非明示的ブレイクダウン)

中級学習者の発話で、「言ってることわかんない」というように、明らかに丁寧さのルールへの配慮が欠けている発話(資料②)や、教授の確認要求に対して、何も応答せず、話を先に進めていく発話(資料①)が確認された。

##### (iii) ディスコースの組立の問題

最初に必要なポイントを言わないために、ブレイクダウンが解消されな

いということがある。用例bでは、学習者は発話12で先行研究の方法について説明し始めるが、N助教授は、繰り返し、もっと新しい方法はないかということを知る。しかし、学習者は以降17回のターン発話にわたって、説明を続け、発話29で、はじめて対話者の要求にかなう応答を示している。

〈用例b：資料②〉

N助教授25：そういうことはできないんですかって聞いているの。

[学生 26：(……………) とも

[D.D 27：しかし(……) 今がだいたい使われてる外国の方法なんですけど。

N助教授28：うん。だから、それじゃおもしろくないでしょっていつてるわけ。

D.D 29：ええ、まあ、だから本研究はこの方法は考えない。

N助教授30：考えない。それならいい。

D.D 31：この方法はみんな考えます。

N助教授32：それならいいですけど。

(iv) 言語形式レベル

専門語彙となった外来語を日本語に置き換える時に起こる問題がある。資料①では「リップル」を「さざなみ」, 「エネルギー」を「勢力」とする例が見られた。以上のようなブレイクダウンのうち、(i)や(ii)に関する語用論上のブレイクダウンは、発話者自身が気づかない非明示的なものである上に、母語話者も意識していないルールが多く、コミュニケーション上の方略は用いられにくい。初級学習者では、このような違反は言語の能力が十分でないということから、容認されやすいが、中級者学習ではその学生のパーソナリティの問題ととられる可能性もある。しかし簡単なストラテジーを用いているために、ブレイクダウンが起こらない場面も観察された。同じ資料②で、相手の発話内容が理解できないときに、相手の言葉を言い替え「……て、……ということですか」と自分の理解の範囲を示している場面では、ディスコースの流れも自然になっている。この発話は、相手の修復可能性を含蓄するため、丁寧さのルールにもかなう。同様の例は、他の初級者資料(①)にも見られ、学習者の確認要求に対する応答や理解表示が明確な場面では、コミュニケーションはスムーズに流れている。このレベルでも、「修復要請」と「理解表示」のストラテジーが重要なことが分かる。更に、中級レベルでは前述「(iii)ディスコースの組立」という

問題が関わってくるが、前述の用例bのような事例を防ぐためには、最初に言いたいポイントを絞り、自分の表現できる範囲で、できるだけ具体的に例を示しながら、論議を進めていくというディスコース構成のプランニングが重要と思われる。また、専門語彙となっている外来語を、日本語で言い換えたために起こるブレイクダウンは、専門知識が不十分であることが原因となっている。しかも、専門語彙は辞書を引くだけでは対応できない場合が多い。この専門語彙の問題は、初級者にも共通の問題であり、専門分野別用語集の充実が課題となる。

#### 4-3 上級

このレベルになると、初級者で多く見られた言語形式レベルのブレイクダウンや、中級者で多く見られた語用論レベルのブレイクダウンが減少し、その大半が、背景知識レベルの問題が原因で起こるものになっている。また、後で述べる対話理解に有効なディスコースマーカーをうまく使うことによって、発話の伝達効果を高めたり、ディスコースの構成を考えながら発話していることが認められる。また、発話を適当な長さや情報量に限定したり、繰り返しをはさみながら話していることから、聞き手の理解をモニターしながら話す姿勢が見られることはこのレベルの大きな特徴と言えよう。また、情報提供の文末で使用されている「よ」「よね」「んです」「わけです」などの巧みな使い分けも、スムーズな発話のやり取りに大きな役割を果たしている。

また、このレベルでは、情報提示の段階で、丁寧にパラフレーズが行われ、前後の文脈を結びつけたり、聞き手の注目を引きつけたり、あるいは、価値判断を示すような副詞句相当の表現を挿入することにより、聞き手に理解されやすいようなストラテジーが使えるようになってきている。

〈用例c：資料③〉

(1)S.S 28 : それでー、えー、えー収束非常に遅いわけですよ。で実数を、  
どンドンあげていっても、あんまり、よく収束してくれない  
んですよ。

N教授29 : うん。

S.S 30 : で、それが逆にこの場合がいいんですよ。なぜかというと、こ  
ことここでの信号レベルがあまり変わらない。

N教授31 : うん。

S.S 32 : 信号レベルがあまり変わらないから、

N教授33：うん。

[S.S 34：あまり、増幅されていないんですよね。発生するノイズが。

[N教授35：うん。うん。

(2)S.S 24：ええ。えーっと、これは、えーっと前にもN先生とお話して  
いたんですけれども、この、メ、バーンスタインの公式、っ  
ていうのが=

(3)S.S 253：あっ、それ、それ、その話をしようと思ってたんです。えっ  
とそれでー、実は感度がちがうんです。

(4)S.S 166：ちょっとこのへんが、わからないんですけれども、  
なんといいましても、フィルター収束が遅いんでー、

さらに、上級者の間では、教師ではなく、学習者の方が、ディスコース  
の展開を誘導しているのが観察され、限られた時間の中で発表すべき事柄  
を確実に伝えるために配慮しているのが伺える（資料⑤ K.S 142）。

しかしながら、用例d(1)では、K.Sは教師の情報要求に対する応答は後で  
行くと述べているが、(2)では明らかにそれを退けており、対話者は唐突に  
ディスコースの展開を切断されているような印象を受ける。このような展  
開は、丁寧さのルールに違反しているものであり、もし学習者がそれに気  
づいていない場合は、対話者に不快感を与え、深刻な問題にもなりかねな  
い。

<用例d：資料⑤>

(1) [T助教授140：実際だからたとえばさー、悪い、場合もあるわけ  
しょ。

[K.S 141：はい。はい。

K.S 142：んーそうですね。まーはい。それについて問題あります  
ね、けどー、そー、実際にですね、メモリの、使用メ  
モリはですね、先祖表の、えー、ancestorのほうが多  
い。じゃ、それについては、あとで、ちょっと説明しま  
すが、じゃ、とりあえずここで、ここでパート1が終わ  
りにしたいと思います。=

T助教授143：それ、なんなんパーセントぐらい多いの。

(2) [T助教授 45：んでも、それは、グループでしょ？

[K.S 46：でもま、はいはいはい。じゃもうちょっと、先にいき  
たいんですが。

また、上級者は対話者の注意を引き付けたり、共通理解の基盤を築いたり、あるいは、対話者と有効的な関係を維持するのに役立つ様々なディスコースマーカ―を使用している。これらは、発話内容の伝達に有効に機能している。本研究においては次の表4に挙げたようなものが観察された。

表4 対話理解に有効なディスコースマーカ―

| マーカ―の種類 | 事 例   |
|---------|---|
| (1)予告   | <p>これから述べる発話の主旨を最初に示すことで、情報の伝達を容易にする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○理由述べ……理由はですね、というのはですね、なぜかっていうと、</li> <li>○発話内容に対する態度表明……おもしろいのは、残念ながら</li> <li>○発話内容の明確化……言いたいことは、</li> </ul> |
| (2)確認   | <p>聞き手の理解を確認しながら情報提示する際にも、確認を要求する際にも有効なマーカ―である。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○(わけ) ですよ。 ○んです(よ)ね。 ○てことですか。</li> </ul>   |
| (3)譲歩主張 | <p>相手の意見を尊重した上で、自分の主張を行うことは、討論においては丁寧さのルールに違反しないためにも重要である。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○それはそうなんですけど、 ○それはいいですけど、</li> <li>○そういうふうにも考えられますね。</li> </ul>                           |
| (4)要約   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○要するに ○っていうか</li> </ul>  |
| (5)言い訳  | <p>討論場面では重要なマーカ―である。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○～ないといけないんですけど、</li> </ul>  |

セミナー発表に関して、このレベルでは、対話者の反応に配慮しながら制限時間内でプレゼンテーションを行う技術を養成する時期であると言える。その意味で中級者レベルで養成するよりも大きい単位のディスコースの構成技術をマスターする必要がある。そのために、発話の構成を明確にするディスコースマーカ―のストックを増やしたり、相手の理解をスムーズにする発話技術が必要となってくる。後者に関しては今までの考察から、理解しているというあいづちを対話者が示せるような発話の進行を行った

り、トピックから次のトピックの移行を円滑に行えるストラテジーの養成が考えられる。またさらには、相手を不快にさせないために、相手を尊重しつつ、要求されている言語行為に的確に応答することを意識させる必要がある。

## 5. むすび

本稿ではセミナーにみられる理解過程を分析するに当たり、ディスコースの流れの中に起こるコミュニケーション・ブレイクダウンに焦点を当てた。その結果得た知見をまとめると次のようになる。

### (1) コミュニケーション・ブレイクダウンを計る尺度

(i) 明示性=(A)明示的 (B)非明示的

1) 言語形式によるもの 2) 語用論上のもの 3) 基礎的な専門知識によるもの

(ii) 形態素解析による発話量の測定

4.1の用例aのように発話のターンをかなり飛び越えて情報が伝わっているような対話では発話量と伝達量を計量することでその伝達効率を示せよう。この場合、理想的なモデルとの比較に形態素数を単位として利用し、学習者の対話能力の評価をすることが考えられる。これについての詳しい考察は別稿に譲る。

### (2) 日本語能力との関連性

ブレイクダウンの内容と発話者の日本語能力の関係は以下の通りである。

初級者では言語形式上の明示的なブレイクダウンが頻繁に見られた。これらの修復は対話者である教師による場合が多いが、それに要する時間は比較的短時間なものから教師の多大なエネルギーを要するものまでである。

中級者は言語形式の明示的なものがまだ多いが、語用論上の非明示的なブレイクダウンも見られるようになり、留学生の専門研究に関わるコミュニケーションとしても深刻な問題が出てくる。

上級者では、ブレイクダウンが起こるのは専門知識背景に関わるものとなる。このレベルではセミナー全体のディスコースの流れを意識し、その場の主導権を取りながら共通理解に到達できるようになっている。そこでは、効果的なディスコースマーカ―も適宜使われている。

### (3) セミナーに役立つシラバス

上記の(1)(2)のような観察から、セミナーなどに対応できる日本語教育の

シラバスとして次のようなことが可能性として考えられよう。

- (ア)発表形式を学ぶために、日本人の模範的な発表風景をビデオ教材として作成し、教室で学習する。ここでは、本稿で得た知見から、ブレイクダウンが起こらないような方略を示す。
- (イ)能力別に可能な模擬セミナーのタスクを工夫して教室作業として学習する。
- (ウ)専門用語の用法などがわかりやすく解説された教材を提供する。これには専門教官との相互協力が必要である。

本研究は文部省科学研究費補助金一般研究（c）科学技術日本語講義・セミナーの音声ディスクコース分析のための基礎的研究（研究代表者仁科喜久子）（1993～1994）によるものである。また本稿は1994年度日本語教育学会春期大会発表をもとに、さらに共同研究者が討議を重ね内容を補足し、仁科（0, 1, 5）笹川（3, 4.1, 4.2）、土井（2, 4.3）が執筆を担当した。

#### 参考文献

- (1) 国立国語研究所(1994)『日本語教育映像教材中級編関連教材伝えあうことば 4 機能一覧表』
- (2) 笹川洋子(1994)「発語媒介行為の再考—日本人のコミュニケーションにおける発語媒介行為の意味」『マスコミュニケーション研究』No. 44
- (3) 土井みつる(1994)『日本語学習者の会話分析—proficiencyレベルの違いによる修復の特徴の記述—』(東京外国語大学大学院外国語学研究科日本語学専攻修士論文)
- (4) 中田智子(1991)「発話分析の観点—多角的な特徴記述のために—」『国立国語研究所報告103』研究報告集12 秀英出版
- (5) 仁科喜久子(研究代表者)(1994)『文部省科学研究費補助金一般研究(c)科学技術日本語講義・セミナーの音声ディスクコース分析のための基礎的研究 中間報告書 セミナー対話資料集』
- (6) 仁科喜久子(1994)「理工系セミナー発表に見られるディスクコースの分析」『日本語教育学会春期大会予稿集』
- (7) Polly Sztatowski(1993)『日本語の談話の構造分析』くろしお出版  
(東京工業大学)