

会話データ分析のむこう

－社会的貢献の可能性を考える－

企画責任者：中井陽子（東京外国語大学）

話題提供者：大場美和子（広島女学院大学）、寅丸真澄（早稲田大学）、加藤好崇（東海大学）

指定討論者：三牧陽子（大阪大学）

ワークショップの趣旨と内容

現在、談話分析、会話分析、ディスコース分析等、話し言葉のデータを扱った様々な分析が行われている。本ワークショップでは、こうした分析の総称を「会話データ分析」とする。そして、「会話データ分析のむこう」、つまり、会話データ分析がどのような社会的貢献に繋がりのあるのかについて、具体例を示しながら議論する。

本ワークショップの内容は以下の通りである。

	内容	担当
第1部	ワークショップの趣旨説明 会話データ分析のむこうを考える	中井
	話題提供①：接触場面の分析	加藤
	話題提供②：メディアの分析	大場
	話題提供③：教室談話の分析	寅丸
	話題提供のまとめと考察	中井
(休憩)		
第2部	講評・指定討論	三牧
	全体討論	フロア
	全体統括	中井

第1部において会話データ分析についての話題提供を行い、第2部において講評・指定討論を行う。それをもとに、最後に以下のテーマについてフロアを交えて討論する。

- (1) 会話データ分析はどのような社会的貢献ができるか
- (2) 会話データ分析の意義を社会にアピールしていくためにはどうすればよいのか
- (3) 会話データ分析を行う様々な分野で連携していくにはどうすればよいのか

以上の議論を通して、「会話データ分析の社会的貢献の可能性」を考える機会とする。そして、各研究者・実践者による会話データ分析の知見をどのように共有して、社会に貢献していくことができるかを考える。これにより、様々な会話や現場の会話データ分析を行う者が連携して知見を共有するきっかけとなることを目指す。

会話データ分析のむこうを考える

中井陽子

1. 会話データ分析の意義と可能性

「会話データ分析」では、録音・録画・文字化した会話データによって、実際の言語行動が客観的、かつ詳細に記述・分析される。これは、言語使用に関するアンケート調査や、内省による作例とは異なる。「会話データ分析」では、言語行動だけではなく、社会言語行動、社会文化行動といったインターアクション行動(ネウストプニー, 1995)全般を広く分析対象とする。そのため、日常交わされる会話の中や、実践現場の会話の中で、実際に何が起きているのかを詳細にみていき、社会の実態をあぶり出していくのに有効な手法である。よって、会話データ分析は、社会を見つめ、問い直し、改善していくための様々な可能性を秘めている。

この社会言語科学会は、言語を人間・文化・社会との関わりから研究し、その成果を社会に役立てるという「ウェルフェア・リングイステクス」(徳川・ネウストプニー, 1999)の理念から成り立っている。そして、本学会では、近年、ワークショップやシンポジウムを中心に、この「ウェルフェア・リングイステクス」についても様々な議論されてきた(第24回、第28回大会等)。

会話データ分析も、この「ウェルフェア・リングイステクス」の観点から、その意義を再考する必要がある。つまり、1つ1つの会話データ分析が社会的にどのような意味をもち、社会的に貢献するのか、その秘めた可能性を検討し、これからの社会により役立てていけるようにすべきなのである。

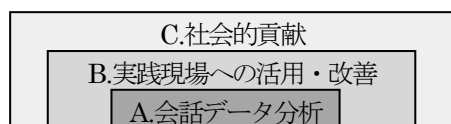
そして、会話データ分析は、言語学、社会学、心理学、コミュニケーション論、文化人類学、言語教育、言語政策、情報科学といった様々な研究分野で「トランスディシプリナリー」(徳川, 1998)、つまり、超領域的に連携し合って行われていくのが理想であろう。この点は、これまで互いに連携し合うことが少なかった様々な学問領域が互いに刺激し合うために、「ユニークな共和国の建設」を目指したこの社会言語科学会の理念(徳川, 1998:1)にも、合致する。よって、様々な研究分野での会話データ分析の手法や社会的な貢献の成果を共有して、互いに役立てていくべきである。

2. 会話データ分析のむこうと分析枠組み

「会話データ分析の社会的貢献の段階」には、以下のよう
な3つの段階があると考えられる(中井・大場・寅丸, 2011)。

- A段階:** 会話データ分析を行う段階
B段階: 会話データ分析の成果を個々の実践現場で
活用し改善に役立てる段階
C段階: 会話データ分析の成果を広く様々な実践現場で
活用し改善に役立てる段階(社会的貢献)

これを図式化すると、【図1】のような入れ子型の構造になる。つまり、A 段階「会話データ分析」は、B 段階の個々の「実践現場への活用・改善」の中で役立てられる。そして、個々の実践現場(B 段階)を含む、より広い社会の中の様々な現場で役立てられる「社会的貢献」の C 段階がある。ここでいう「実践現場」とは、社会の中で人々が日々の暮らしを営む場のことである。そして、こうした「実践現場」において、「会話データ分析」で行った研究成果を活かしていくことが「会話データ分析のむこう」であり、「社会的貢献」となる。



【図1】会話データ分析の社会的貢献の段階

さらに、この「A⇒B⇒C」の3段階を分析するに当たって、以下のような2つのタイプに分けた。

①研究からスタートするもの:

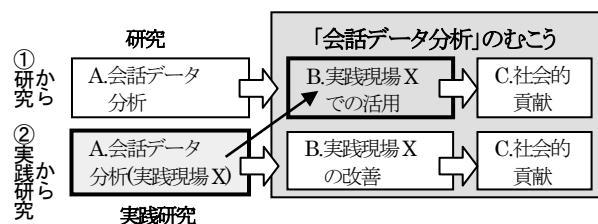
A 研究としての会話データ分析の段階⇒B段階⇒C段階

②実践研究からスタートするもの:

A 実践研究としての会話データ分析の段階 ⇒B段階⇒C段階

【図2】は、この2つのタイプの図式化である。「②実践研究からスタートするもの」の A 段階は、「①研究からスタートするもの」の「B.実践現場 X での活用」の段階を会話データとして分析するものともなりうる。そのため、①と②は、性質が異なるものであり、両者の ABC 段階の特徴も異なるため、区分した。つまり、②のA段階は、実践現場自体の会話データを分析する「実践研究」であるため、その他の会話データ分析を行う①とは別立てにした。これにより、①と②の各ABC 段階が詳細にみえてくると考える。そして、2つの両タイプの B 段階と C 段階が「会話データ分析のむこう」となる。

【表1】に、「会話データ分析の社会的貢献の段階」の3段階と、「①研究からスタートするもの」「②実践研究からスタートするもの」の関係と、その具体例をまとめた。A 段階は会話データ分析を行う段階、B 段階は個人や所属機関の個々の実践現場に生かす段階である。そして、C 段階は、そうした個人や研究グループによる会話データ分析がさらに広く社会の中の様々な現場で共有されて生かされる段階である。この C 段階は、なぜ自身の研究や実践を他者に開示し、共有するのか、自身の研究が社会とどう繋がるのかを自ら問い直すことでも意識化されうる。つまり、C 段階を意識することで、AB 段階の社会的な位置づけが明確になるのである。



【図2】「①研究からスタート」「②実践研究からスタート」の3段階

【表1】会話データ分析のむこうの3段階とタイプ

	①研究から スタートするもの	②実践研究から スタートするもの
A.会話 データ 分析	会話データの分析から実態を 探る研究(例: 二者・多人 数・初対面会話、母語(内的) 場面・接触場面、メディア)	実践現場の会話データの 分析から実態を探る実践 研究(例: 教室談話、医 療・介護・育児の現場)
B.実践 への活 用・改善	・個々の実践現場への活用 (例: 言語教室、人工知能)	・個々の実践現場の改善 (例: 言語教室、医療・育 児現場)
C.社会 的貢献	・様々な実践現場への貢献 (例: 実態の共有、指導学習 項目構築、教材開発、提言)	・様々な実践現場への貢 献(例: 実践の知見・問題 の共有、留意点、提言)

●A 段階「会話データ分析」: ①様々な会話や②実践現場の会話を記述・分析する段階である。それによって、その会話で暗黙に了解されているルールや規範、実態といった、日常知や経験知をデータから浮き彫りにする。

「①研究からスタートするもの」では、自然会話やタスクを与えて実験的に収集した会話、雑談や機能性の高い会話(例: 誘い・断り)、メディア談話、コーパス会話等、様々な会話データの分析が行われている。また、母語話者同士による「母語(内的)場面」と、母語話者と非母語話者による「接触場面」での会話という区分もある。

「②実践研究からスタートするもの」では、教育・医療・介護・育児等、様々な実践現場の会話をデータとして分析が行われている。例えば、日本語クラスでは、会話、作文、読解、聴解等の教室活動の会話をデータとして分析するものがある。こうした実践現場のデータを分析し授業改善や教師の成長を図るものは、「実践研究」と呼ばれる。本稿では、「実践研究」について、特に、実践に関与する当事者自身がその実践現場の分析を行い現場の改善を図るものとする。よって、日本語クラスの実践研究の場合は、教師が自身の授業改善のためにその授業を分析することになる。

●B 段階「実践現場への活用・改善」: 会話データ分析の成果をもとに、①教育等の実践現場へ生かしたり、②分析者自身の実践現場を改善したりする段階である。

「①研究からスタートするもの」では、会話データ分析の成果が言語教室や人工知能開発等の個々の実践現場で活用される段階である。例えば、個々の教育現場への活用としては、談話の中での語彙・文法の使い方、あいづち・質問表現等の談話技能の用い方、話題展開のさせ方等の分析成果を日本語クラスの指導学習項目として活用するといった例(中井, 2010a, b; 2012 等)が挙げられる。その他、学部生

対象の社会言語学や異文化教育の講義等で、会話データ分析の知見を導入・体験させるような活用方法もある。

「②実践研究からスタートするもの」では、個々の言語教室や医療現場等の実践現場の会話データを分析し、そこでの実態や問題点を浮き彫りにすることで(A段階)、その各実践現場の改善を目指す段階である。例えば、日本語クラスでの学習者や教師の学びの実態について、詳細に「A.会話データ分析」を行い、その結果をもとに、次の教育実践に生かし改善していく例(中井, 2010a, b; 2012 等)が挙げられる。

●C 段階「社会的貢献」: 会話データ分析とその活用(A 段階, B 段階)の共有による社会的波及効果の段階である。

「①研究からスタートするもの」では、会話データ分析を行うことで(A 段階)、個々の実践現場(B 段階)を越え、広く様々な現場に有益な知見を提供するのがC 段階である。例えば、日本語の会話データ分析を行い(研究)、その成果を会話クラスに生かし(実践)、指導学習項目リストを作成し(研究)、こうした「研究と実践の連携のモデル」を提案する例(中井, 2010a, b; 2012 等)がある。または、様々な教育現場での活用を目的とした大規模な教材開発もC 段階である。

「②実践研究からスタートするもの」でも同様に、個々の実践現場の会話データ分析を行うことで(A 段階)、その各実践現場(B 段階)の改善だけでなく、広く様々な実践現場の改善に役立つような提言を行うのがC 段階である。

3. これまでの会話データ分析に関する研究

中井・大場・寅丸(2011)、大場・中井・寅丸(2011)では、『日本語教育』、『社会言語科学』、『社会言語学会大会発表論文集』掲載の会話データ分析を行う研究論文が「A⇒B⇒C」のどの段階に言及しているかを分析し、「会話データ分析の社会的貢献の可能性」を探った。

4. 会話データ分析のむこうの話題提供①②③

本ワークショップでは、上記の「A⇒B⇒C」の3段階がどのように実現しうるかについて、加藤、大場(①研究からスタートの例)、寅丸(②実践研究からスタートの例)より話題提供する。まず、この3人それぞれが「A.会話データ分析」をなぜ行うことにしたのかという個人の問題意識を語る。そして、3つの異なった会話データ分析(A 段階: 接触場面の分析、メディアの分析、教室談話の分析)を、各教育現場(日本語学習者、学部日本人学生)にどう生かし(B 段階)、広く他の教育現場の参考となるようにしたか(C 段階)を議論する。

5. 議論のさらなる発展

上記の話題提供①②③を受けて、会話データ分析を実践現場の他、広く社会に貢献させていく方法について具体的に検討していく必要がある。つまり、個々の会話データ分析を個々の実践現場で活用・改善するだけに終わる場合が多

いが(AB 段階)、それを広く社会にいかに関与できるかを常に意識し続けること(C 段階)が重要であろう。

もちろん、こつこつと個人の研究を積み重ね、広くその研究分野での研究の積み重ねに貢献するという姿勢も重要である。だが、自身の研究の1つ1つが具体的にどのように社会と繋がっているのかを意識することも必要であろう。

そして、「C.社会的貢献」というマクロレベルだけをみているのも十分ではない。その社会の中で実際に何が起きているのかを実際の会話データから丁寧にみていくというミクロレベルの「A.会話データ分析」を地道に行っていくことも重要である(ネウストブニー, 1995)。

ただし、会話データ分析といった実態調査は、ある限られたデータから抽出された現象の一部である。こうした認識のもと、実践現場で活用していくべきである。多様で動的な実態を一般化・単純化して鵜呑みにするべきではない。教員養成課程や言語クラスにおいて、教師や学習者が会話データ分析の訓練を受けることで、会話の中で瞬間瞬間に起こる動的な現象を分析・調整できる能力を育成することも必要である(中井, 2010a; 2012 等)。また、すべての会話データを録音収集することはできない。だが、会話データ分析の訓練を受け、会話をみる視点を持てば、録音・文字化していない会話でもその場で瞬時に分析しやすくなるであろう。

以上、会話データ分析は、実践現場への活用、実践現場の分析の他、会話をみる視点の育成にも、有効である。本ワークショップでの議論から、参加者一人一人が自身の「研究」「実践」「社会的貢献」の繋がりを考え直す機会としたい。

参考文献

- 中井陽子(2010a). インターアクション能力育成を目指した会話教育—教師と学習者による研究と実践の連携の必要性— 博士学位申請論文 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 中井陽子(2010b). 第3章作って使った後で 尾崎明人・椿由紀子・中井陽子(著) 関正昭・土岐哲・平高史也(編) 日本語教育叢書「つくる」会話教材を作る スリーエーネットワーク pp.192-216.
- 中井陽子(2012). インターアクション能力を育てる日本語の会話教育 ひつじ書房
- 中井陽子・大場美和子・寅丸真澄(2011). 会話・談話分析の社会的意義の考察—掲載論文の分析をもとに— 修剛・李運博(主编) 跨文化交际中的日语教育研究②異文化コミュニケーションのための日本語教育 高等教育出版社 pp.628-629.
- ネウストブニー, J.V.(1995). 新しい日本語教育のために 大修館書店
- 大場美和子・中井陽子・寅丸真澄(2011). 会話・談話分析の手法を用いた研究論文の社会的意義の考察—学会誌『日本語教育』掲載論文の分析をもとに— 2011 年度日本語教育学会研究集会第10回中国地区(広島) 予稿集 pp.51-56.
- 徳川宗賢(1998). 「社会言語科学」の創刊にあたって 社会言語科学, 1(1), 1.
- 徳川宗賢・J.V.ネウストブニー(1999). ウェルフェア・リングイスティクスの出発 社会言語科学, 2(2), 89-100.
- 連絡先 中井陽子 (なかい ようこ)
〒183-8534 東京都府中市朝日町3-11-1 東京外国語大学留学生日本語教育センター ynakai@tufs.ac.jp

話題提供①：接触場面の分析とそのむこう

加藤好崇

1. 問題の所在

筆者はこれまで主に初対面(第二回・第三回)接触場面研究を行ってきた。しかし、特にその場面自体に大きな問題意識があったのではない。こういった研究を行ってきた理由は、もともと母語話者と非母語話者が参加する異文化接触場面における規範に興味を持っていたことと、大学機関で働いていることから、留学生の来日から卒業までの長い期間、彼らと接することが多く、留学生たちが日本人学生とつきあっていく上での問題に留意していたことが挙げられる。

そこで、どうすればこういった問題を少しでも改善できるのかという問題意識から、とりあえず日本人学生との関係作りの端緒となる初対面場面における規範の研究にとりかかることにした。そして、その研究結果を留学生に対する日本語教育に役立てることができるのではないかと考えていた。

しかし研究を進めていくと、単に接触場面を分析し、その結果を留学生に伝達するのみでは、決して問題の解決に繋がることはなく、むしろ現実の接触場面の複雑さをより実感するようになっていった。そういったなかでミクロの談話レベルの研究結果が、教育も含めたマクロレベルにおいてどう反映されるべきかを考え始めるようになった。

本稿では JSL 環境における日本人学生と留学生の初対面(第二回・第三回)接触場面のデータ(加藤 2010)を再考察し(加藤 印刷中)(A 段階)、それに沿って行われたマクロの教育レベルでの実践例(B 段階)について報告を行い、さらに社会的貢献に結びつける枠組みについて触れたい(C 段階)。

【表 1】会話データ分析のむこうの 3 段階

A. 会話データ分析	初対面(第二回・第三回)接触場面分析
B. 実践への活用	「接触場面演習」：自己調整能力の育成
C. 社会的貢献	共生の規範とその管理

2. 会話データ分析の社会的貢献の 3 段階

2.1 A 段階: 会話データ分析

加藤(2010)は関東圏の私立大学に在籍する日本人大学生・日本人大学院生と、同じ大学に在籍する留学生(学部留学生・大学院生・日本語研修課程生)を被調査者として、初対面から三回目までの一対一の接触場面全 39 例(初対面接触場面 13 例、第二回接触場面 13 例、第三回接触場面 13 例)をデータとした。会話データはすべて文字化され、その後フォローアップ・インタビュー(全 78 時間)が各被調査者に対して行われた。フォローアップ・インタビューは接触場面毎に行われた。また分析にあたっては言語管理理論(ネウストプニー 1995)の管理プロセス(図 1)を基礎的な枠組みとした。

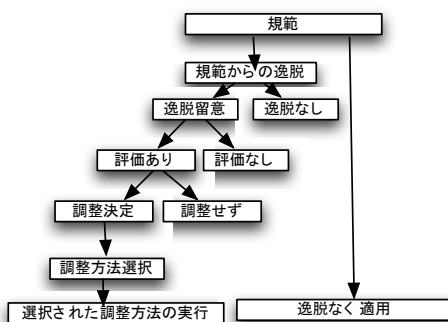


図1 言語管理理論の管理プロセス(加藤2010を基に作成)

ここでは次の三点に絞って考察内容をまとめる。

① 規範の動態性

ここでの規範とは言語的規範・

社会言語的規範・社会文化的規範を含むインターアクション規範をさす。

規範の動態性には二つのタイプがある。一つは接触場面における基底規範群の中に、どのような規範が選択されたり、新しく生成されたり、受容されたりするかに関わるものである。もう一つのタイプは、選択された個々の規範が、どのように適用されているのか、例えば顕在化しているのか潜在化しているのか、強く意識されているのか意識的に不使用になっているのか等、適用の程度に関わるものである。

現実の接触場面では、日本語を媒体としている接触場面でも、新しい規範が生成されたり、母語規範が緩和されたりしている。したがって母語話者の規範のみを静態的なものとして伝授するような教育だけでは、すべての問題を解決することができない。無論、非母語話者だけではなく母語話者側も接触場面の動態性に対応する能力が必要になる。

② 管理プロセスの循環性

これは①の規範の動態性と関連することである。規範が変容する要因の一つに管理プロセスの循環性が関係している。ここでは一例のみを挙げて説明する。

図1の管理プロセスは規範から始まり、調整行動に終わる一方方向的なものに見えるが、プロセスは循環する場合も多い。次の会話例は同学科の先輩である日本人学生 J(男性)と後輩である中国人留学生 C(男性)が初めて会話をした場面である。

《談話例》

- C: そうですか、<J 笑う>そうですか: あ、じゃあ、じけんは、どういう、レポートたくさん出る?(肘をテーブルの上に置いている)
- J: いやあ、全然、試験を・微分、積分のテストだけかな。(両手を膝の上に置いている)
- C: あ、テストだけだ。
- J: うん:・
- C: ああ、今、微分と、微分積分やつてる: <ああ>けど: ちょっと難しいな。(肘をテーブルの上に置きながら髪を触る)

この会話は一見先輩と後輩の会話であると想像しにくいのではないのか。初対面で J は、自らが持つ「先輩」に対する「後輩」の言語行動の規範から、C が逸脱していると、繰り返し否定的評価を行っていた。ところが 2 ヶ月後の三回目の接触場面では、この言語行動が中国の規範なのだろうと相手

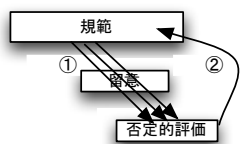


図2 管理プロセスの循環性の例

として、最終的に相手言語規範が受容されるに至ったプロセスを示している。このように接触場面の参加者たちが自ら当該場面の問題を解決しようとする時、管理プロセスの循環が生じる可能性がある。管理プロセスが循環することは、接触場面に対する個人の柔軟さに繋がると考えられる。

③ 管理プロセスの非共有性

ある場面の参加者が常に同一の規範を持っているわけではないのと同様に、管理プロセスも同一ではない。つまり、規範からの逸脱に留意するかどうか、またそれを否定的に評価するかどうかは参加者間で異なる。異文化間では一層その共有は困難になろう。

図3は②で挙げたJとCの会話における、両者の管理プロセスの違いを示している。すなわちJはCの先輩に対する言語行動を繰り返し否定的に評価しているのに対して、Cは自らの言語行動がJの規範から見て逸脱であるとはまったく留意していなかった。図はJが「評価」まで進み、Cが「留意」にまでも到っていない事示している。このように接触場面では管理プロセスの非共有性が大きく、そのことがインターアクション持続の妨げや誤解に結びつくケースが多いと考えられる。

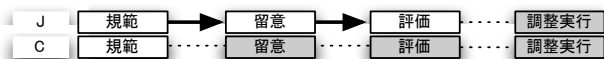


図3 管理プロセスの非共有性の例

●結論・提案

接触場面研究から上記のような分析結果が得られたわけだが、このことから接触場面でのインターアクションを成功させるためには少なくとも次のようなことが言えるのではない。まず、接触場面における規範の動態性を考えれば、単に知識の学習にとどまらず、規範の変容に柔軟に適應できる調整能力が必要になる。次に、問題が起きても自らの規範に固執せず、より適切な規範生成を行おうとする管理プロセスを循環させる能力も必要である。無論管理プロセス自体を生起させる接触場面に対する敏感さも必要であろう。さらに管理プロセスの非共有という問題を解決するために、教師等による他者調整も必要になってくる。

そして何よりも現実の接触場面体験の中でこれらの能力は育成されなければならない。この場合、学習者に相当するものは非母語話者と母語話者の両者であり、「接触場面」教育の両輪となる。

2.2 B 段階:実践現場への活用

上記の考え方に沿って行った授業が「接触場面演習」という授業である。この授業では日本人学生と留学生がほぼ均等になるように構成されており、一セメスターの間、初対

面場面、ロールプレーによる依頼や断り等の発話行為を行う場面、特定の価値観に関わるディスカッション場面、情報収集から発表に到るまでの共同作業場面等、いくつかの種類の接触場面を設定している。さらに授業後には必ず内省シート等の利用により、管理プロセスを活性化させ、循環させる訓練を行った。また、グループ間での作業中に言語的・社会言語的・社会文化的問題が共有化されることもあるが、教師は内省シート等で得られた問題の共有化を図った。

この授業では接触場面の特徴に関する講義も行いが、基本的には上記の接触場面体験と管理プロセスの活性化、循環、共有を後押しすることによって学習者の自己調整能力を養成しようとしている。

2.3 C 段階:社会的貢献

筆者の研究はミクロの談話レベルのものであったが、そこで見いだされた問題を、教育レベルの管理プロセスに反映させ、2.2 で述べたような調整方法で問題解決を図ったと言える。しかし、国や地方行政等のより高次のマクロレベルにも管理プロセスは存在する。

今後、「共生」という大きな規範に沿って社会が進もうとするのであれば、やはりミクロの談話レベルの中でどのような問題が存在し、そして個人レベルでは解決できない問題をいかにマクロレベルの管理プロセスに反映させ、そして社会としてどのようにそれを調整していくのかといった、ミクロとマクロの管理プロセスを結ぶ枠組みの整備、少なくともミクロ・マクロ間で「何を」「だれが」「どのような経路」で伝えるのかという点の検討が必要であろう。

3. まとめ

本稿ではミクロの談話レベルの研究から得られた規範の動態性、管理プロセスの循環性と非共有性、また、それらの知見をもとにした教育レベルでの実践、またミクロとマクロの繋がりについて議論した。

社会が持つ規範は時代によって変容していくが、現在の日本社会の規範の一つが「共生」であるなら、その規範の実現の妨げとなる何らかの問題を見いだせる場所の一つはミクロの談話レベルにある。しかし、同時にミクロの談話レベルでの個人による問題の調整行動は、社会のあり方に変化をもたらすものでもあろう。

参考文献

- 加藤好崇(2010). 異文化接触場面のインターアクションー日本語母語話者と日本語非母語話者のインターアクション規範. 東海大学出版会
- 加藤好崇 (印刷中). 言語管理理論における管理プロセス再考. 東海大学国際教育センター紀要第2号
- 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
- 連絡先 加藤好崇 (かとう よしたか)
〒259- 1291 神奈川県平塚市北金目 4- 1- 1
東海大学国際教育センター jablko@tokai-u. jp

話題提供②：メディアの分析とそのむこう

大場美和子

1. 問題の所在

筆者は、日本語教育の現場において、留学生とのやりとりで内的場面とは異なる問題が発生することに関心を持ち、接触場面と内的場面の会話データ分析を行い、その結果をさらに日本語教育の現場でいかに活用するかを考察してきた(大場, 2011a; 2012 等). 接触場面の会話データ分析も、その研究成果の教育での活用も当然の流れであると考えていた. つまり、接触場面を重視した研究を行い、接触場面を基盤とした教育を実践し(ネウストブニー, 1995a), 接触場面の全ての問題は解決しえない事実を認め、解決できない問題をいかに軽減するかを検討する(ネウストブニー, 1995b)という考えが根底にある.

しかし、教育の現場が留学生センターから学部生対象となった際に 2 つの問題が発生した. 1 つは日本語教育と接触場面の研究に対する日本人学部生の無関心であり、もう 1 つは会話データ分析に対する学部生や他分野の研究者の不理解である. 前者の問題は、これまでの筆者の研究成果をふまえ、学部生対象の授業で接触場面を映像で疑似体験させる授業を計画して実践し、接触場面への関心を喚起させて問題の調整を試みた(大場, 2008).

後者の問題は、メディアの談話を会話データ分析の手法で分析し、教育現場で活用することで不理解の問題の調整へつながった. 会話データ分析を、何でも録音したらできると思い込む人に、研究の目的をもってデータを収集・分析するプロセスを具体的に提示したことによる.

本稿では、テレビ局の取材の談話と放送された談話というメディアの談話の会話データ分析(A 段階)をもとに、学部生対象の社会言語学の授業でメディア・リテラシーに着目した授業を行い(B 段階)、さらに分析結果の発表により、他分野との情報交換につながったプロセス(C 段階)を報告する.

【表 1】会話データ分析のむこうの 3 段階

(①研究からスタートの例)

A. 会話データ分析	取材の談話と放送されたニュースの談話の比較分析
B. 実践への活用	授業「社会言語学」：会話データ分析の紹介、メディア・リテラシーの育成
C. 社会的貢献	学会・研究会発表による他分野との問題の共有(通訳・翻訳)、知見の教育現場への還元(議論(日本語教育))

2. 会話データ分析の社会的貢献の 3 段階

2.1 A 段階: 会話データ分析

本稿のメディアの分析とは、筆者が地方の民放局から文化庁の「国語に関する世論調査」の結果に対し、「専門家」として「解説」を求められた取材の談話と、それを編

集して放送したニュースの談話、という 2 つの談話の分析である. 本取材では、専門家として期待される解説が求められ、取材者と筆者の間で意見の不一致が発生し、内的場面でありながら接触場面のように感じるやりとりであった. さらに、放送されたニュースの「解説」は、筆者の発話の引用ではあったが、筆者の主張とは異なるもので違和感を覚えた. そこで、筆者のこれまでの接触場面の会話データ分析の手法を用いて問題の分析を行った.

まず、取材の談話とは、筆者(30 代女性)に対する民放局のインタビュアーとカメラ担当の 2 名(ともに 30 代男性)による約 2 時間のインタビューの録音・録画である(2008 年 7 月 30 日). テレビニュースの談話は、夕方の地域のニュース番組(2 時間 10 分)の録画である(2008 年 8 月 5 日). 世論調査のニュースは約 11 分で、「専門家」の発話は、前述の 2 時間の取材から 54 秒引用されている.

大場(2010)では(1)ニュースの談話の構成分析、(2)2 つの談話の引用関係の分析、大場(2011b)では(3)取材の談話の話題、(4)各話題の質問と応答の分析を行った.

次の例は、(2)の引用関係の分析の例である. 下線部は、世論調査の解説としてニュースに引用された取材時の筆者の発話である. 取材時、筆者が世論調査ではなく、会話データ分析の説明を行った発話が部分的に利用され、「解説」として再構成されたことがわかる.

《談話例》

864T: はあつごめんなさいすいません、あー何かですね、あの一、私は普段会話分析をしててこういうふうビデオで撮った会話の特徴一を分析してるんですけども、その話してる時っていうのは一、普通に一話が成立一、コミュニケーションが成立して一何ら問題は発生していない、だけど会話収録したあとに一人一人にフォローアップインタビューとしてこの時どうだった一てインタビューしてみると、いや実はねっていうことが結構出てきて一、表面上何も起こってなかったのに一、2 人の間で一、解釈が違ってるっていうことってかなりあります. (以下、略)

まず、分析(1)(2)の 2 つのデータの比較と構成分析から、専門家の取材時の発話の引用ではあるが、調査結果への直接的な言及以外の発話を「解説」として部分的に利用した点が判明した. 取材時と放送時の場面が乖離し、世論調査に関する「現実」が構成されていた. 次に、分析(3)(4)の取材の談話の話題と質問の分析から、表面上はインタビュアーの質問と専門家の情報提供のやりとりのようではあるが、単純な隣接応答ペアではなく、内容にも一貫性に欠けることがあると判明した. つまり、大場(2010)で、メディアが筆者の発話を解説として再構成した実態と、筆者がニュースを見て違和感を覚えた原因が明らかとなった. さらに、大場(2011b)で、端的な解説を求めるインタビュアーとそれを断る筆者の交渉のプロセスが、再構成された解説の背景にあることが判明した.

2.2 B 段階:実践現場への活用

大場 (2010;2011b) の分析をもとに、今後の課題として次の 2 点を考えた。まず、メディア・リテラシーの教育活動に会話データ分析活動を組み入れることである。次に、わかりやすさを優先させて現実を再構成するのではなく、単純化できない現実があることを会話データから提示し、その現実を自分なりに理解して調整しようとする能力の育成を行うことである。そこで、学部生対象の社会言語学の授業において、メディア・リテラシーの育成に会話データ分析の手法を取り入れた活動を実践した。筆者としては、表面上はメディア・リテラシーに着目した社会言語学の授業ではあるが、会話データ分析の事例を紹介することで、会話データ分析に対する学部生の不理解という、冒頭で述べた問題の調整を試みたものであった。

具体的には、まず、授業活動の 1 つに大場 (2010;2011b) の分析結果を利用し、いかに現実が再構成されるかを会話データで具体的に提示することを計画した。受講生は、筆者の 54 秒の発話の背景にある取材者とのやりとりの実態、取材時の発話と放送時の発話の乖離の実態を、会話データから実感することとなった。つまり、会話データ分析から何がどのように見えてくるのかを具体的に提示したと考える。次に、筆者が取材とニュースの談話で覚えた違和感を解決するという目的のもとにデータを分析したという研究の目的と分析のプロセスも提示した。会話データ分析がやみくもに日常会話を録音しているのではなく、目的に沿った分析を経て結果が明らかになるという A 段階のプロセスを、具体的に受講生に示すためである。最終的には、受講生に実際にメディアの分析を体験させ、メディア・リテラシーの活動を実践すると同時に、会話データ分析の体験も試みた。例えば、YouTube にある芸能人のインタビューとそれが編集されて放送されたニュースを比較した受講生は、単純化できない現実があることを、会話データから実感したものと考える。以上の授業実践により、会話データ分析に対する不理解という問題は、筆者の授業の学部生に対して、部分的に改善されることとなったと考える。

2.3 C 段階:社会的貢献

C 段階は、分析結果を学会・研究会で発表し、他の教育現場や実践者との問題の共有、知見の教育現場への還元議論へつながった点が指摘できる。まず、社会言語科学会では、通訳・翻訳の専門領域の方と意見交換が行えた。複数の言語で情報伝達を行う場面で、元発話と通訳・翻訳後の発話の関係の問題を留意しており、大場 (2010) の引用関係の分析結果に関心を持ったとのことであった。次に、広島日本語教育の研究会で、日本語教育の現場で本分析結果を活用する可能性を問いかけた。この結果、留学生のアカデミック・ジャパニーズの指導で、大場 (2010) の引用関係の分析結果の活用の可能性が指摘された。この意見から、筆者は、留学生だけでなく、大

学生のレポートでの引用等の初年次教育のアカデミックスキルの指導でも活用する可能性があると考えた。

3. まとめ

筆者が直面した冒頭の 2 つの無関心と不理解の問題は、日本語教育や会話データ分析という認知度の低い分野に対して非常に単純化した理解を行い、その単純化した理解に疑問を抱かない点が共通する。自らの固定的な規範に固執し、他者に無関心で理解しようとせずに発生する問題は、接触場面での問題に通じるものであり、筆者は会話データ分析から両問題の調整を試みた。表面上はメディアの分析であるが、ABC 段階のプロセスにより会話データ分析の不理解の問題が、筆者の受講生には軽減されたと考える。また、この ABC 段階のプロセスは、これまで筆者が日本語教育の分野で行ってきたものである。今回、メディアという分析対象、学部生の教育という異なる分野の現場でも、同様に行いけると判明したと考える。

なお、問題の調整の引き金となった取材者にも分析結果を伝えたが、十分に問題は解決されてはいない。また、他分野の教員の会話データ分析に対する不理解の問題は残っている。今後は、会話データ分析により、社会の問題を実証的に提示し、教育現場や社会で活用し、会話データ分析の手法の有効性を主張したい。そして、他分野からも関心をもって理解してもらい、連携の可能性を探りたいと考える。

参考文献

- ネウストプニー, J.V. (1995a) . 新しい日本語教育のために 大修館書店
ネウストプニー, J.V. (1995b) . 日本語教育と言語管理版 大日本語研究, 7, 67-82 .
大場美和子 (2008) . 接触場面における問題の対応能力の育成をめざして—日本人学部生に対する映像を利用した授業実践の分析— WEB 版実践研究フォーラム報告, 1-11
(<http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.html#2008>)
大場美和子 (2010) . 取材の談話とテレビニュースの談話の比較—「国語に関する世論調査」に対する「専門家」の解説のつくられかた— 社会言語科学会第 25 回大会論文集, pp.244-247.
大場美和子 (2011a) . 内的場面と接触場面における三者自由会話への参加の調整—談話・情報・言語ホストの役割の分析— 千葉大学審査学位論文
大場美和子 (2011b) . テレビニュースの取材の談話における話題と質問の分析—「国語に関する世論調査」に対する「専門家」の解説のつくられかた— 社会言語科学会第 27 回大会論文集, pp. 204-207.
大場美和子 (2012) . 接触場面における三省会話の研究 ひつじ書房
連絡先 大場美和子 (おおば みわこ)
〒732-0063 広島市東区牛田東 4-13-1
広島女学院大学文学部 ohba@gaines.hju.ac.jp

話題提供③：教室談話の分析とそのむこう

寅丸真澄

1. 問題の所在

日本語学習者は、教室活動の過程で、他者とかかわりながら、教師があらかじめ想定した学習内容以上のさまざまなことを経験し、吸収していく。これらはテスト等では測定不可能な学びであり、学習者によりよい学びを提供すべき教師としては、そのような測定不可能な学びについても知っておくことが、授業を改善したり、他の教室設計や教室運営に役立てたりする上で重要である。また、そのような経験や知見は、担当教師の成長を促し、さらには、同じような実践に携わっている実践者に有効な影響を与えようと考えられる。

しかし、このような学びを可視化し、実践者間で共有することは難しい。相互行為におけることばは、瞬時に流れてしまうからである。そこで、筆者は、教室活動における学習者の学びの実態を明らかにするため、自身が担当したクラスを対象とした実践研究を行うようになった。そして、それらの実践研究を有効に行う一方法として、参加者の相互行為が詳細に観察できる教室談話を分析するようになった。

言語教育における教室談話の分析は、一般的に、授業方法の改善や教師の成長、または、制度的場面における参加者間の不均等な相互行為の実態把握といった、教育的、社会的な二側面からなされることが多い。しかし、この二側面はばらばらに実現されるわけではない。一般的な日本語クラスを対象とした、授業改善を目的とした教育的側面からなされた分析であっても、分析で得られた知見は、教育の場に還元されると同時に、その教育実践のむこうに広がる社会にも還元されうるからである。研究の社会的貢献という問題に対する関心が高まっている現在、ここに言語教育において教室談話を分析する一つの意義があると考えられる。

【表1】会話データ分析のむこうの3段階
((2)実践研究からスタートの例)

A.会話データ分析	日本語クラスの実践研究における教室談話の分析
B.実践への活用	教師の「省察」 ¹ の促進、日本語学習のあり方や教室活動の意義の再考と再解釈、授業改善
C.社会的貢献	他の教育現場や実践者との問題の共有化、経験と知見の還元、学習者の社会性の育成

本稿では、その意義を検証する一例として、大学の日本語クラスを対象とした実践研究を取り上げ、その実践研究で得られた知見が担当教師に気づきを与え、他の実践者と共有された例を概観する。まず、実践研究の結果、教室活動における測定不可能な学びの一つとして、学習者のコンフリク

トの実態と意義が明らかになったことを示す(A段階)。次に、実践研究によって、授業改善や学習者の学びに関わる教師の気づきが得られたことを示す(B段階)。最後に、実践研究とその振り返りの過程を他の実践者に開示することにより、経験と知見が共有、還元できたことを報告する(C段階)。

2. 会話データ分析の社会的貢献の3段階

2.1 A段階:会話データ分析

寅丸他(2010)の実践研究では、教室活動でのコンフリクトの実態と意義を明らかにした²。分析対象は、自由なテーマでレポートを書く、学習者の主体性を重視した日本語の選択クラスである。学習者は自宅で少しずつレポートを書き、教室での参加者全員による話し合いを踏まえて書き直す。レポートは参加者の相互行為と、相互行為の結果得られた内容や表現に関する参加者間の合意を前提として書かれる。そのため、活動では心理的・認知的葛藤や他者との対人的な対立が生じる。教室談話の分析を通して、そのようなコンフリクトの実態を把握し、その意義を再検討することを本分析の目的とした。分析は、週2回(3コマ)のクラスを担当した教師2名と、全回参加したボランティア1名による協働で行われた。

分析の結果、明らかになったのは以下の点である。

- (1) 教室活動で生じたコンフリクトは、教室設計時に予想できるコンフリクトと偶発的なコンフリクト、学習者個人と学習者間の対立に起因するものに分類できる。
- (2) (1)は、教室内の他者との相互行為を前提に生じ、教室内外の他者との相互行為を通して解決された。
- (3) 学習者は、コンフリクトに対峙することにより、①技術的にも心理的にもレポートを書く自信がつく、②読み手意識を身につける、③クラスを受講した目的やレポートを書く目的を意識化する、④他者との合意形成を経験してその重要性を認識する、⑤他者を国籍等からではなく個人として理解するようになる、といった学びを得た。さらに、これらの学びは、他の学習者や教室外の学習者の行動に影響を与えた。

例えば、学習者Vは、日本語能力が他の学習者と比較して十分ではなかったため、レポートの執筆が進まず、授業に対して不安を抱くという心理的葛藤と、日本語が思うように使えないという認知的葛藤を抱えた。教室では他の学習者が彼を励ましたり、彼自身が教室外で努力したりして、最終的には葛藤を乗り越えられたということがあった。

また、下の《談話例》は、W国を批判するXに対し、Yが母国のW国民を擁護している場面である。Yが説得しても、Xは理解を示さずにYに反発した。このような対

¹ ショーン(2007)は活動の流れの過程で生じては消えていく探求としての思考を「行為の中の省察(reflection in action)」と呼んでいる。本稿の「省察」もこれに従う。

² 本稿では、教室活動におけるコンフリクトとことばの学びに言及した寅丸他(2010)を取り上げる。教室活動の相互行為によって生じたことばの学びについては、本稿の他、寅丸(2012)を参照のこと。

立は活動中日本語を駆使して繰り返されたが、話し合いを進めるうち X は Y の主張や立場を理解するようになり、授業終了時には Y を個人として尊重するようになった。

《談話例》

Y: 小さい頃からずっと W 国 (Y の母国) からの教育を受けましたから。(X: うんうん。) やっぱ W 国は悪い国とかそんなことは話すわけがないと思います。あのう、確かにいろんな制度とかはほかの国と比べて弱い、よくないの話はよく出ましたけど、(X: はい。) そんな直接直ちに W 国は悪い国という話し方は W 国ではあまりないと思います。(X: えー。) もし、Z 国 (X の母国) で Z 国は悪い国と言ったら、大丈夫ですか? (X: え?) 例えば、Z 国は悪い国って。(他の学習者: hhh)

X: (鋭い口調で) え、言っていないよ。

X は、授業後インタビューで「今まで W 国の留学生とは話さなかったが、授業で W 国の留学生と意見交換したり、彼の性格や考え方を知ること、大切なのは国ではなく、個人だということがわかった。それからは W 国の留学生とも積極的に話せるようになった」と語っている。

コンフリクトは学習者に心理的・認知的葛藤や対人的な対立を引き起こすが、それらを肯定的に転換できれば、学習者に日本語や人間関係に関わる自信を与え、日本語学習に有効な影響を及ぼすことが示唆された。

2.2 B 段階：実践現場への活用

上述の実践研究(A 段階)は、教師とボランティアの協働により行われた。この実践研究の過程とその後に行われた担当者の省察、及び担当者に対するインタビュー等の結果、筆者らが二つの経験をしていたことが明らかになった。一つは、実践を分析し振り返ることで、筆者らの省察が促されたことである。二つ目は、日本語学習のあり方や教室活動の意義について再考し再解釈する機会を得たということである。

(1) 教師の省察の促進

担当教師 2 名は、週 1 回ずつ担当したため、授業記録以外の資料で、互いの授業でなされた相互行為の詳細を知ることができなかった。しかし、教室談話の分析を通して活動の全貌が明らかになることで、活動全体が再構成され、それまで気づけなかった学習者の特性や、特定の言動の意図、出来事の因果関係等に気づくことができるようになった。例えば、《談話例》のような相互行為の実態を知り、X と Y の考え方や背景の違いを認識できたこと等である。

(2) 日本語学習のあり方や教室活動の意義の再考と再解釈

これまで第二言語の教室では、コンフリクトは回避すべき事象として扱われがちであった。しかし、学習者 V や X の例のように、心理的、対人的コンフリクトに遭遇した学習者は、日本語による相互交渉を重ね、コンフリクトを解決していく過程で、ことばや人間関係を学んでいるという実態が明らかになった。このことから、教室設計の段階でコンフリクトを有効に授業活動に取り入れたり、授業過程で適切に対処したりする可能性が見出されたといえる。さらに、学習者がことばと同時に人間関係の学びを得ていたという分析結果は、教室活動が人間関係を学ぶ場としても再定義できることを示した。

た。教室活動に対する視点を広げるこのような教師の気づきは、活動を設計、実施する上で重要であると考えられる。

2.3 C 段階：社会的貢献

(1) 一つの実践現場から他の実践現場へ

本稿で示した教室談話の分析による実践研究は、筆者らの授業の改善や教師の成長を促すために有効であっただけでなく、得られた経験や知見を寅丸他(2010)等によって学会や研究会の場で発表し、他者と共有、還元できたという点で社会性を帯びている。この実践研究で得られた知見は、ことばの学びという観点では、他の日本語クラスや言語教育実践に役立つといえる。一方、教室活動における人間関係の学びという観点では、その他の実践現場でも共有、活用できる知見であろう。実践研究で得られた経験や知見を外へ発信することで、それらを他の日本語教育現場や言語教育現場、その他の実践現場に還元できると考えられる。

(2) 教室から社会へ

学習者 X は、日本語によるコンフリクトの解決をきっかけに自分の偏見に気づき、教室外での行動を変えていった。このような知見を他の実践で生かせれば、本実践で X の社会性が向上したように、学習者の共生や、日本語による社会生活支援という側面から社会に寄与できると考えられる。

3. まとめ

本稿では、実践研究として行った教室談話の分析が、教室活動の実態を明らかにすると同時に、教師の省察を促し、実践を改善し、教室活動の意義について再考する機会を与えたことを示した。さらに、それらを他の実践者や実践現場に開示することによって社会に寄与できる可能性を示した。

授業方法の改善や教師の成長や、制度的場面における相互行為の実態把握を目的とした教室談話の分析が肝要であることは言うまでもない。しかし、教師が自身の研究によって社会に貢献しようとするならば、教育実践の場のむこうに広がる社会という地平を意識し、社会という視点をもって教室談話の分析を行うことがますます重要になると考えられる。

参考文献

- ショーン, D. A. (2007). 柳沢昌一・三輪建二(監訳) 省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考 鳳書房
- 寅丸真澄・村上まさみ・森林謙 (2010). 教室活動における参加者の関係調整と合意形成の相互行為分析—学習者の学びを促すコンフリクトの発生から解決の過程を通して— 2010 年度日本語教育学会秋季大会予稿集, pp.177-182.
- 寅丸真澄 (2012). 日本語の教室における意味の構築とアイデンティティ形成—ことばの意味世界を共同構築する〈私〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉 細川英雄(編) 言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性 春風社 pp.199-220.

連絡先 寅丸真澄 (とらまる ますみ)

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14 早稲田大学
大学院日本語教育研究科 toramaru@akane.waseda.jp

指定討論：会話データ分析研究の 社会的貢献とその方法

三牧陽子

1. 研究の意義を考えるという姿勢

本ワークショップの企画および話題提供は、会話データを用いた研究に共通した普遍的、かつ重要な問題提起となっている。ここで提議されている社会的貢献を意識した研究という課題は、あらゆる分野の研究にも通じるさらに普遍的なものでもある。そこで、まず、会話データ分析の方法論を採用する研究に焦点を絞る前に、本節で研究一般という広い視野から、研究と社会的貢献の関係について考えておく。

総務省統計局「科学技術研究調査」は、研究タイプをその性格から、基礎研究・応用研究・開発研究¹の3種に分類している(文科省, 2007)。一般的に、新技術、新製品、新薬や治療法等の形で社会への貢献に結びつきやすい応用研究や開発研究に比して、基礎的な研究の場合には、その成果の行方は見えにくいと考えられる。そのため、成果を性急に問う風潮への反動として、近年、じっくり取り組むべき基礎研究重視の提言も見られる(総合科学技術会議基本政策専門調査会 2010 等)。これらをふまえた上で、本ワークショップの提言を位置づけてみたい。

2. 会話データ分析研究の社会的貢献の可能性

以上、研究全般についてみてきたが、研究領域によって、その様相は異なる部分も多いであろう。人文科学や社会科学領域の研究の場合には、自然科学や生命科学ほど社会への貢献や研究成果の還元が直接的・明確ではない場合が多いかもしれない。そのような中であって、社会言語学会は、発足当初から「ウェルフェア・リングイステクス」を理念として示し、社会への貢献を志向していることは特筆すべきであろう。では、会話データ分析を方法論として採用する研究に焦点を絞った場合に、どのような社会的貢献の可能性があるのかというのが、本ワークショップの問題意識である。

会話データ分析という研究方法の優れている点は、直感や内省からは得にくい会話の実態を詳細に明らかにできることである。近年、会話データ分析に基づいた研究が盛んに行われることによって、会話という言葉行動によって、単

にメッセージのやりとりだけでなく、権力やアイデンティティ、ポライトネスの表示など、人は実に多くのことを実践していることが明らかになってきている。会話データ分析を採用した研究の目的は多岐に渡るが、一例として、会話の構造とメカニズム、会話のストラテジー、相互行為における文脈化、会話スタイルなどの解明が挙げられる。会話データ分析研究の成果は、一般の人々にとっても、自らのコミュニケーションを改めて見直し考える機会を提供する契機となる可能性が大きい。

3. 社会への還元方法：アウトリーチ活動

社会への貢献というと、ハードルが高いイメージが先行するかもしれない。しかし、研究成果を、学会発表や論文の公表など主に研究者を対象として発信することをはじめ、各話題提供者が示したような実践現場への還元も直接的な貢献である。さらに、社会への研究成果の還元方法としては、近年注目され推奨されている「アウトリーチ活動」(研究成果を一般市民を対象にわかりやすく伝えたり双方向的にコミュニケーションを図ったりする活動)の概念が参考になる。内閣府(2006)をふまえた学外者を対象にしたアウトリーチ活動例(大阪大学アウトリーチ WEB)には、公開講座・シンポジウム・サイエンスカフェ・研究施設公開・小中高生向け授業・科学イベントへの出展といった直接発信する活動と、展示・WEB・プレスリリース・一般向け書籍・TV/ラジオ/ネット番組・映像コンテンツといったメディアを通じた発信とが挙げられている。背景には、研究費を用いて実施した研究である以上、説明責任として当然の義務であるとの認識がある。このように各研究内容にとって可能な方法を用いて発信行動に移すことは、研究者側にとっても新たな研究のヒントに結びつくこともあろうし、また同種の研究に関心を持つ後進の養成につながる可能性もある。したがってアウトリーチ活動は市民・研究者双方にとってメリットがあるといえる。

短絡的に社会的貢献に結びつけなければ研究ではない、という極端な思考は問題外であるが、時間的な長短はあっても、常に社会への貢献・還元という意識を持つことの重要性を指摘したい。

参考文献

- 文部科学省(2007). 平成19年版科学技術白書
内閣府(2006). H18年度科学技術振興調整費「効果的な理解増進事業の実施のための手法開発に関する調査」成果報告
大阪大学アウトリーチWEB:研究者向けアウトリーチ活動支援情報
<http://outreach.21c-kaitokudo.osaka-u.ac.jp/outreach_info/outreach_info_action/> (2012年1月5日)
総合科学技術会議基本政策専門調査会(2010). 基礎研究強化に向けて講ずべき長期的方策について
連絡先 三牧陽子(みまき ようこ)
〒565-0871 大阪府吹田市山田丘1-1 大阪大学国際教育交流センター mimaki@isc.osaka-u.ac.jp

¹ [基礎研究]: 特別な応用、用途を直接的に考慮することなく、仮説や理論を形成するため又は現象や観察可能な事実に関して新しい知識を得るために行われる理論的又は実験的研究。

[応用研究]: 基礎研究によって発見された知識を利用して、特定の目標を定めて実用化の可能性を確かめる研究や、既に実用化されている方法に関して、新たな応用方法を探索する研究。

[開発研究]: 基礎研究、応用研究及び実際の経験から得た知識の利用であり、新しい材料、装置、製品、システム、工程などの導入又は既存のこれらのものの改良をねらいとする研究。