

接触場面における日本語母語話者の言語行動の特徴と意識

——国際共修カリキュラムへの示唆——

竹井 光子¹・藤原 美保²

(受付 2020年5月27日)

1. はじめに

近年、アクティブラーニングや協働的な学習が注目され、課題解決型・プロジェクト型 (Problem/Project-Based Learning: PBL) 授業を採用するケースが増えたことで、授業内における学生間のインターアクションが活発に行われるようになった。一方で、社会のグローバル化に対応する人材の育成が求められる中、国際共修カリキュラムの導入が日本国内の大学で進んでいる (岩崎・池田 2015, 末松 2017)。第一筆者の所属大学も例外ではなく、2017年度より留学生教育、留学支援教育、国際共修の3つを柱とするグローバル科目の一環として、文化・社会的テーマに基づくプロジェクト型の「多文化交流プロジェクト」(日本語使用) と「Multicultural Project」(英語使用) が新設された。

国際共修は、日本人学生と外国人留学生、すなわち言語・文化的背景が異なる学生がコミュニケーションの壁を互いに乗り越え、そのプロセスから学ぶことのできる教育的仕かけである (坂本・堀江・米澤 2017)。国際共修は日本人学生と留学生が正規科目として履修し共に学び合うことを前提としており、両者が対等な立場にあるという点で、実際使用場面としてのビジターセッション (村岡 1992) がより発展した形と言える。双方へのメリットが期待されるが、日本人学生にとっては、多様な言語・文化的背景を持つ人々との交流という点で「共通語としての日本語 (Japanese as a Lingua Franca: JLF)」の使用者としての意識を高め、相互理解のために必要となる相互調整能力や異文化間コミュニケーション能力の習得に影響を与えることが期待できる。留学生にとっては、日本語母語話者を相手として日本語を使用する場면을正課内において体験する機会となる。

一方、言語管理理論の枠組による接触場面研究が日本語教育の分野で盛んになって久しい (宮崎・マリオット 2003)。ファン (2006) は、接触場面として「共通言語接触場面」、「相手言語接触場面」、「第三者言語接触場面」の3つを設定し、各場面における会話の言語管理が異なるとしている。この内、「相手言語接触場面」が国際共修の JLF 場面に相当するが、国

1 広島修道大学 国際コミュニティ学部

2 Department of Japanese and Chinese, College of Arts and Sciences, Willamette University

内外の日本語授業内の場面にあたる「第三者言語接触場面」や国内学生のインターアクション場面である「母語場面」とは異なる談話上の特徴や言語行動が予想される。

本稿では、PBL型国際共修授業における言語使用に近い疑似的場面（課題解決型三人会話）を設定して収集した録音・録画データから、母語場面との比較により接触場面の特徴の抽出と整理を試みる。同データを用い、発話・あいづち（竹井・吉田 2018a, b）、疑問表現（藤原 2018）の視点から言語行動の分析を行った先行研究と関連づけながら、さらなる分析や検証を加え、相手言語接触場面に参加した2名の日本語母語話者の意識、姿勢、役割をフォローアップ・インタビューでの発言から探るとともに、日本語学習者（留学生）にとって、母語話者が加わる相手言語接触場面の経験すなわち国際共修が持つ意義や課題について考察する。

2. 調査の概要

2-1 調査方法

調査は、2016年6月～2017年6月に日本国内の大学において日本人学生、学部留学生・交換留学生18名（延べ数）を調査参加者として行った。データ収集は、任意募集による参加希望者に対して研究調査の目的・概要の説明を行い、研究協力の同意書への署名を得た上で行っている。

PBL型授業における言語使用に近い疑似的場面（課題解決型三人会話）でのインターアクションを分析するために与えた課題は、「附属高校から大学体験の目的で訪問する女子高校生10名のために、大学生活を知ってもらうためのプログラム内容（キャンパスツアーなど）を計画する」というものである。10:00（出迎え）から15:00（見送り）までの計画書（スケジュール案）を30分程度で協議して作成することを求めた。

調査参加者は、入室後に教員から課題の説明を受け、教員退室後に課題遂行のためのディスカッションを開始する。30分後に教員が再入室し、計画案の発表および感想を口頭で求める。この一部始終について録画・録音を行っているが、分析の対象としたのは課題遂行作業の部分のみである。また、課題作業終了後の数週間以内に、調査参加者に対して半構造化フォローアップ・インタビューを実施した。インタビューは参加者の許可を得て録音を行い、音声とその書き起こしを分析に用いた。

日本の大学において提供される科目群の授業内で起こりうる学生間のインターアクションを、接触場面研究における場面カテゴリーと対応させて、以下の3つの日本語使用場面を設定した。

1 一般科目

【母語場面】：母語話者同士の日本語使用場面

2 留学生科目

【第三者言語接触場面】：母語がそれぞれ異なる留学生同士の日本語使用場面

3 国際共修科目

【相手言語接触場面】：留学生と日本語母語話者である学生間の日本語使用場面

グループは3名で構成することとし、各場面（日本人学生3名、留学生3名、留学生2名＋日本人学生1名）につき2グループの計6グループの参加者によって会話データを収集（録画・録音）した。各グループの調査参加者の詳細は、表1に示す通りである。

このうち、印（*、**）を付した2名の日本人学生（JP_F_1、JP_M_1）は同一の学生であり、母語場面と相手言語接触場面の両方に参加していることから、本稿では、この2名の言語行動や意識に注目することにする。対象とする母語話者2名は、普段から留学生との交流に積極的に参加している学生である。グループの他の参加者とは初対面、または顔見知りではあったものの長時間の会話や目的を持ったディスカッションをしたのは初めてという関係であった。JP_F_1は、英語を共通語とする相手言語接触場面の調査に参加した後に、相手言語接触場面（日本語）、母語場面（日本語）のグループに参加した。一方、JP_M_1は、相手

表1 場面（グループ）別調査参加者の内訳

グループ	個人コード	第一言語	属性	日本語レベル
母語場面 [1]	JP_M_2	日本語	学部生	母語
	JP_F_1 *	日本語	学部生	母語
	JP_M_1 **	日本語	学部生	母語
母語場面 [2]	JP_M_3	日本語	学部生	母語
	JP_M_4	日本語	学部生	母語
	JP_F_2	日本語	学部生	母語
第三者言語接触場面 [1]	CN_F_1	中国語	学部留学生	N1
	KR_F_1	韓国語	交換留学生	N1
	NZ_M_1	英語	交換留学生	N3
第三者言語接触場面 [2]	TW_F_1	中国語	交換留学生	N1
	VN_F_3	ベトナム語	交換留学生	N2
	NZ_M_2	英語	交換留学生	N2
相手言語接触場面 [1]	JP_M_1 *	日本語	学部生	母語
	VN_F_1	ベトナム語	交換留学生	N2
	UK_F_1	ロシア語	交換留学生	N2 準備中
相手言語接触場面 [2]	JP_F_1 **	日本語	学部生	母語
	VN_F_2	ベトナム語	交換留学生	N2
	CN_M_1	中国語	学部留学生	N1 準備中

※個人コードは、出身国_性別_話者番号を示す。日本語レベル（当時）はJLPTによる。

言語接触場面（日本語）、母語場面（日本語）の順に調査に参加した。両名とも、フォローアップ・インタビューを相手言語接触場面（日本語）の調査参加後、すなわち母語場面（日本語）の調査参加前に受けている。

2-2 調査データ

録画・録音データは書き起こしを行い、発話の分割およびあいづちの特定を行った。発話分割は、以下の例のように、一つの発話機能を持つ節構造を発話単位と定義して行った。

- A: え、でもさ、サークルの紹介、30分。足りる、足りませんかね。【質問】
 B: 足りると [思う。] 【応答】
 C: [いいと思う。] 【認定】

あいづちは、「話し手が発話権を行使している間に聞き手が送る短い表現」とするあいづち表現の定義（メイナード 1993: 58）にもとづき、相手の発話を促す以外の発話機能を持たない「うん」「はい」「へえ」「あー」など表現と定義して抽出した。よって、あいづちは発話数にカウントしない。

- A: 国際センターで (C: うん) 大学の紹介した時に、ちょっと「iCafeがあるんだよー」みたいな。(C: うん)
 B: そう。
 A: そうだねー。じゃ、授業は日本人 (B: うん)
 A: うーん、自由時間ってありますかね。
 B: うん。自由時間。
 A: なんか、ね、「好きなどこ、見に行っていていいよ」みたいな。(B: あー)

これらの処理を行った会話データの概要は、表 2 の通りである。

表 2 データの概要

場面	分析対象時間 (分)	発話総数	あいづち総数
母語場面 [1]	28	854	134
母語場面 [2]	28	785	41
第三者言語接触場面 [1]	46	990	190
第三者言語接触場面 [2]	31	663	57
相手言語接触場面 [1]	25	429	32
相手言語接触場面 [2]	21	515	31

想定した課題作業時間は30分であった。作業が早く終わって雑談をしているグループもあったが、雑談部分は分析対象時間を含めていない。また、第三者言語接触場面〔1〕グループは、課題（計画書の作成）が完了しなかったため時間の延長を認めた。

3. 先行分析と本分析のねらい

これらのデータは、「各場面の言語行動の特徴や傾向を探ることで国際共修授業の設計や運用の方法などに関する示唆を得ること」を主たる目的とする共同研究グループ内で共有し、これまで、さまざまな視点から言語行動の分析と考察を行ってきた。

竹井・吉田（2018a, b）は、3つの場面グループの発話数の割合やあいづち出現数から、発話数割合の均等性と共話的やりとり（母語場面）、上級学習者による主導や、消極的な聞き手行動（第三者言語接触場面）、母語話者による主導的役割（相手言語接触場面）などの特徴や傾向を示した。

藤原（2018）は、会話における情報要求に着目し疑問表現の使用傾向について3つの場面の比較を行った。結果として、母語話者は、母語場面と比べて相手言語接触場面では疑問表現を多用すること、一方で学習者は、第三者言語接触場面では疑問表現を使って会話への参加を試みているが、相手言語接触場面においては疑問表現を使った情報要求が少ないこと、すなわち、母語話者、学習者ともに場面によって役割が変化することを報告している。

下條（2018a, b）は、スピーチスタイルに着目し、3つの場面における普通体と丁寧体の使用傾向を調査した。母語場面では普通体と丁寧体を使い分けているが、相手言語接触場面では母語話者リーダーがより普通体に傾くこと、第三者言語接触場面では丁寧体を使うことでリーダー的役割を強調して課題を遂行することが報告されている。

渡辺（2018, 2020）は、談話展開（話段）を分析しつつ、提案の発話に着目して母語場面と第三者言語接触場面での比較を行った。結果として、母語場面では、提案の可決・否決に至る発話連鎖パターンが見られる一方で、第三者言語接触場面では、提案の可決・否決が決まる前に他の提案や話題に推移してしまう傾向があることを指摘した。

本稿では、収集データの6グループの中から、母語場面〔1〕、相手言語接触場面〔1〕、〔2〕を分析対象とする。その内、2つの場面に参加した2名の母語話者（JP_F_1, JP_M_1）に焦点を当てて、前述の先行分析の結果を土台として、データの精査を行う。さらに、その言語行動（聞き手行動・話し手行動）の特徴の背景にあると思われる意識や姿勢をフォローアップ・インタビューの中の発言から探っていく。そして、相手言語接触場面（すなわち国際共修授業）における母語話者の役割や「共通語としての日本語」話者としての意識について考察することをねらいとする。

4. 母語話者の言語行動と意識の分析

ここでは、2名の母語話者（JP_F_1, JP_M_1）の相手言語接触場面と母語場面における言語行動の変化を、(1) 発話数, (2) あいづち, (3) 疑問表現の3つの視点から観察するとともに、その背景にある意識を反映していると思われる発言をインタビューの中から探っていく。

4-1 発話数

母語場面 [1] [2] における3名の参加者の発話数の割合は、2グループともに均等性が見られ（各30%程度）、共話的なやり取りが目立った。表3が示すように、JP_F_1, JP_M_1の割合も同様である。しかし、相手言語接触場面においては、2名の発話数の割合がそれぞれ約50%を占めていることがわかる。

表3 発話数の割合

	母語場面	接触場面
JP_F_1	31%	49%
JP_M_1	30%	52%

この点について、JP_F_1はインタビューの中で「最初、誰も話し始めなくて、…自分からなんか話しかけたほうがいいかなって思って…自分が司会者みたいな役割に立って話を進めていく感じ」と述べ、「英語でやった時は英語圏の〇〇がやってくれたから同じようなことを」と英語調査での経験から母語話者としてのリーダー的役割を意識していたことがうかがえる。JP_M_1も、「まとめる人がおらんかったら、まとめるしみたいな感じ」と、母語場面の時と異なり、状況から主導的役割を担ったことを述べている。母語話者として「主導的役割の必要性、会話を円滑に進める配慮」（一二三 1999）を意識していたことがわかる。

以下に、相手言語接触場面から、会話例①、②を紹介する。いずれも、課題遂行作業の冒頭部分である。JP_F_1, JP_M_1ともに、積極的に問いかけや提案を行って進行しようとしている姿勢が見られる（下線部）。あいづちは省略してある。

会話例①

JP_F_1: じゃあ、何か、どうしようか。何から考えていくのがいいかな。

CN_M_1: 10時から、4時。

JP_F_1: で、大学生活を知ってもらうの、もらうためのプログラムだから、大学せい、

大学生活がわからないと、多分、駄目なのかな。

- CN_M_1: ですから、大学の授業とか、えーと、サークルとか。
JP_F_1: 授業、サークル、確かに、確かに。
CN_M_1: はい、大学の食堂（笑）。
VN_F_2: iCafe。
JP_F_1: iCafe ?
CN_M_1: iCafe ですね。
JP_F_1: ああ、いいかも。iCafe に来てもらう。うん。サークルとかね。
iCafe に行って、留学生とかと交流するってことなのかな。
CN_M_1: iCafe でいいんじゃないですか。
JP_F_1: iCafe。オッケー、オッケー。これを、授業は、1 個だけのほうがいいかな、見るのとか。
VN_F_2: うーん、どんな授業がいいですかね。
JP_F_1: 楽しい授業のほうがいいよね。
VN_F_2: 楽しい授業。
CN_M_1: そうですね。
JP_F_1: 授業、体験？それとも、授業見学？
VN_F_2: 見学のほうがいいですね。
JP_F_1: 見学のほうがいい？ 見学ね。じゃあ、何か、どうしようか。何から 考えていくのがいいかな。

会話例②

- VN_F_1: はい。はじめましょう。
UK_F_1: うん。
JP_M_1: えー。
UK_F_1: うん、ふふふふふつふ。
JP_M_1: なにしますか。
VN_F_1: あのー。
UK_F_1: じゃ、まずはー、なにをした方がいい、あー、決めたら、どう。
VN_F_1: うん。
JP_M_1: そうっすね。見学かってことですよね。授業見たりするかー、その、大学を見てまわるか。どっちか。
UK_F_1: そ、そ、その後は、時間。

- JP_M_1: うん。でも、途中で、絶対、お昼ごはん入れますよね。
- VN_F_1: うん、そう。
- UK_F_1: あ、うんうんうん。
- VN_F_1: うん。
- JP_M_1: お昼。で、多分、大学生いるから、時間ずらして、料理、ごはん食べないと、人が多くて。…
- UK_F_1: そうですね。
- JP_M_1: じゃ、まず、なににしますか。
- UK_F_1: まーずは一、うーん。
- JP_M_1: 逆に、なにを見たいかですよ。
- VN_F_1: 多分。
- JP_M_1: なにを見たいと思いますか。
- UK_F_1: キャンパス。

4-2 あいづち

あいづちは、前述のように「話し手が発話権を行使している間に聞き手が送る短い表現」とするメイナード (1993) の定義を採用して抽出している。水谷 (1988) も、あいづちは「話の進行を助けるために、話の途中に聞き手が入れるもの」とし、理解と進行を促す「合図の役」を果たすとしている。また、日本語母語話者にとっては会話相手のあいづちの欠如が不安を引き起こすとする一方で、外国人話者にとっては「中断」や「邪魔」という解釈となりうることを指摘している。あいづちは、頻度の点において日本語会話における特徴的な聞き手行動の一つと言える。

本データにおけるあいづちの出現頻度 (分単位の回数) を表 4 に示す。JP_M_1 は両場面ともに頻度が低いが、母語場面では高い頻度で出現している JP_F_1 のあいづちが、接触場面ではかなり低くなっていることがわかる。

これは、JP_F_1 自身の発話数が増えたことも影響しているだろうが、インタビューでの「最後まで話し終わるのを待って、うんうん、そうだよねって否定しないっていうか、…最後まで話を聞いて、うん確かにそうだねとか、それいいねっていうふうにした方が、会話はた

表 4 あいづちの出現頻度 (回数/分)

	母語場面	接触場面
JP_F_1	2.29	0.58
JP_M_1	0.28	0.12

ぶんはずむと思った」, 「さえぎらない。待つことが大事」という発言から、傾聴を重視して、割り込みを想起させるあいづちの使用を意識的に抑えた可能性がうかがえる。熊井（2008）では、「相手が話しているときはあいづちを多くしたり、頻繁にうなずいたりする」ことを母語話者が接触場面で意識した配慮行動の一つとして報告しているが、ここでは別の配慮を行ったことになる。これが、水谷（1988）が指摘する「外国人話者のあいづちの解釈」を知識として有していたことに起因するかどうかは、インタビューからは読み取れていない。

4-3 疑問表現

次に、疑問表現に注目する。藤原（2018）では、相手言語接触場面における2名の母語話者（JP_F_1とJP_M_1）の発話中の疑問表現の割合が母語場面と比較して高いことを報告している。本稿では、この2名の母語話者が母語場面・接触場面で使用した疑問表現の種類について、さらに詳しく見ていくことにする。

林（2016）は、「疑問文が相手に何をどのように言わせるかという言語的反応の観点から分析する方法」に基づき、疑問文の分類を試みている。本分析では、このうち「返答要求表現」「返答誘発表現」「説明誘発表現」「同意表明期待」という4つの括りを用いてデータ分析を行った。

まず、4つの分類について説明する。「返答要求表現」は、質問の文型をとり相手に積極的に答えを求めて返事をさせる表現であり、「昨日のサッカーの試合、どっちが勝ったんですか」（林 2016：401（3））などが例として挙げられている。一方、「返答誘発表現」は非質問の文型をとり、不確定感を持っている自分を見せることで相手から言語的な反応を引き出す表現であり、「昨日のサッカー、どっちが勝ったのだろう／勝ったのかな」（林 2016：401（1）（2））などがその例とされている。「説明誘発表現」は相手の発言やその場の状況がよく理解できないため情報提供を誘発する表現で、「え？」「は？」「それで？」（林 2016：394（14）（15）（19））などがある。以上の3つは、話し手が「分からない」ことを相手に示して言語的反応を引き出していることになる。加えて、「口紅はまだ早いんじゃないか」（林 2016：393（23））のような否定疑問文は、「分からない」ことを表現せずに相手から言語的反応を引き出しており、これを「同意表明期待」と呼んでいる。

これらの4分類に基づき、本データにおける母語場面・相手言語接触場面での母語話者の総発話数に対する疑問表現の使用割合を示したものが表5である。

この表から、まず、総発話数に対する疑問表現が占める割合が母語場面よりも接触場面で増えていることがわかる。JP_F_1は16%から46%に、JP_M_1は、27%から33%に増加している。相手から言語的反応を引き出す意図が働いた結果と推察する。

さらに、4分類別に見ると、「返答要求表現」の割合が両場面とも最も高く、また相手言語

表 5 両母語話者の母語場面・相手言語接触場面における疑問表現タイプの内訳とその割合

疑問表現タイプ	JP_F_1		JP_M_1	
	母語場面 (発話数268)	相手言語接触場面 (発話数252)	母語場面 (発話数259)	相手言語接触場面 (発話数221)
返答要求表現	11% (29)	30% (76)	17% (43)	26% (58)
返答誘発表現	3% (9)	12% (29)	1% (3)	4% (9)
説明誘発表現	1% (2)	3% (8)	2% (4)	3% (6)
同意表明期待	1% (2)	1% (3)	8% (21)	0% (1)
合計	16% (42)	46% (116)	27% (71)	33% (74)

接触場面ではその使用割合が増加していることがわかる。返答要求の例としては、「2時までにする?」「それも全部見ます?」「キャンパスツアー入れる?」などが挙げられる。これらの表現は、予定を立てながら相手の確認をとる時に使われていた。次に多く使われているのは「返答誘発表現」であり、その使用もまた相手言語接触場面で増えている。特にJP_F_1はその傾向が顕著であり、前掲の発話例①に見られるように「何から考えていくのがいいかな。」と相手の発話を促したり、「留学生と交流するってことなのかな」と相手の意図を推測して確認したりする時に多用している。文末表現の「かな」を伴っているのが特徴である。

両母語話者が主として使用した疑問表現は「返答要求表現」「返答誘発表現」であるが、JP_M_1は「同意表明期待」の疑問文も母語場面において使用していた。これは、「普通あるじゃないですか。」「どれか入れたらいいんじゃないですか。」などの自分の意見を疑問文の形で述べ、それへの同意を期待している文であるが、接触場面ではほとんど見られなかった。これは、母語場面では先輩(上級生)がいたためにこのような控えめな意見の述べ方をしたが、接触場面ではその必要がなかったためか、もしくは自分の意見を述べる機会が少なかったのではないかと推測される。

以上、母語場面と接触場面の両方に参加した母語話者の疑問表現の特徴を分析・考察したが、これらの結果はフォローアップ・インタビューでの発言中に見られた接触場面における母語話者の意識とも一致している。JP_F_1は、「何かできるだけ2人の意見を引き出すようにはしてたかなというか、どうなのがいいと思う? って、気をつけて話を振ったり、…なんかどういう意見がいいかなって疑問形にしたりとか」と発言している。JP_M_1も、「△△に確認したいなのとかがちょっと形式としては多くて、自分は聞いてばっかだった感じで」と述べており、両者とも、進行役という意識から、意見を引き出すため・確認するために、疑問表現を多用したことがうかがえる。これは、問題解決型三人会話において、接触場面ではリーダー的役割を担う母語話者が非母語話者への情報要求(疑問表現)が多くなるという

Fan (1994), ファン (1996, 2006) の主張とも一致している。

4-4 まとめ

以上、発話数、あいづち、疑問表現の3つの分析視点からみた母語話者の言語行動（聞き手行動・話し手行動）の特徴をインタビューから垣間見られる意識と関連づけて考察を行った。結果として、いずれの点においても、フォローアップ・インタビューでの発言が実際の会話データ分析の結果を裏付けていることがわかった。すなわち、母語話者の意識が、実際の言語行動に反映されていると言えるだろう。

母語話者2名（JP_F_1, JP_M_1）の言語行動の特徴をまとめると、発話数においては母語場面でみられた参加者間の均等性がくずれ、全発話数の約半分を占める結果となった。母語場面では頻度が高かったJP_F_1のあいづちの抑制傾向も見られた。また、疑問表現を多用することで意見や提案を促す姿勢も見られた。この背景には、課題遂行のための進行役という母語話者としての強い意識や姿勢が働いていたことが推察される。

また、母語話者2名の接触場面に対する全体的な感想としては、「すごい楽だった（JP_F_1）」、「難しかった（JP_M_1）」という対照的な結果となった。「あまり考えずに話すことができた、留学生に配慮した話し方をするのは苦ではなかった」とするJP_F_1に対して、JP_M_1は「相手の提案の意図がわからない、理解してもらえているのかがわかりにくい」などの戸惑いを抱きながらの進行であったようである。また「遠慮しすぎたかな」と後悔の思いもあった。同じ母語話者といえども、受け止め方の点では個人差があることがうかがえる。

4-5 日本語学習者の感想

最後に、参考として、これらの母語話者の言語行動を含むグループ活動に対して学習者がどう感じたかをインタビューの中からひろってみる。「目的を持って日本語を使うことで自信がついた、課題がスムーズに進んだことに驚いた」という達成感や「互いにわかりあえたこと、意見をしっかりと聞いてくれたこと」への満足感などがみられる。

5. 国際共修への示唆と課題

日本語学習者（留学生）の感想から、国際共修が日本語授業での学びを实践する場としての意義が大きいことは推察できる。そこに深く関わる日本母語話者（日本人学生）の言語行動と意識をみてきたわけであるが、母語話者としてのリーダー的役割、進行役への強い意識が言語行動にも反映されていることがわかった。ただし、その言語行動にあらわれる特徴や傾向には、日本人学生の個性、知識、能力、経験などが影響していることもうかがえた。

発話数・割合の点からは、母語場面における対称性から接触場面における非対称性へと変化が見られた。これは「主導的役割の必要性」への意識が影響していることがインタビューから見て取れた。Fan (1994) は、参加者役割として「言語ホスト・ゲスト」の概念を提示している。母語話者としての日本人学生の言語ホスト性は固定的であるが、役割（進行役、質問者）が固定しない工夫が、課題やテーマ設定によって可能であるのか、その工夫をすべきなのかは、検討すべき点である。「情報ホスト・ゲスト」の概念を示した薄井 (2007) は、「ある人の生活してきた環境、教育、研究などから得た知識全体」を「情報」の定義とした上で (1) 情報ホスト・ゲストの関係は参加者間の相対的な情報量の差によって決定されること、(2) 情報ホスト・ゲストの役割関係は可変的であることを指摘している。竹井・タウンゼント (2019) では、その指摘を支持する分析・考察結果を別の接触場面データから得ることができている。国際共修においては、言語ホスト・ゲスト、情報ホスト・ゲストの関係をバランスよく援用した授業計画が望まれるだろう。例えば、日本のアニメに詳しい情報ホストとしての留学生が、言語ホストである日本人学生を知識の点で圧倒することはよくあることである。しかしながら、ある程度予測可能な言語ホスト性と異なり、情報ホスト性については予測が難しいが、だれがどこで情報ホストとなりうるかわからない面白さも秘めていると言えるだろう。

あいづちについては、日本語会話における特徴的な聞き手行動であることから、接触場面は、留学生が日本語授業で知識として学んだことを体感する格好の機会となる。日常生活の中でも、日本語はあいづちが多いことに気づいている。一方で、日本語母語話者にとっては、あいづちが無意識であることが多いが、水谷 (1988) が指摘するあいづちに対して外国人が抱く違和感や誤解についての知識を持った上で、何らかの配慮や調整をすべきかどうか、これもバランスの点から検討すべき点であろう。

疑問表現については、はっきりとした回答を求める「返答要求表現」に比べ「返答誘発表現」は間接的に回答を求めている。また、「説明誘発表現」「同意表明期待」の表現も回答者が質問者の意図を汲んで反応をする必要がある疑問表現である。このため、今回のデータには現れなかったが、日本語学習者の日本語能力のレベルの違いによって、日本語母語話者の疑問表現の意図を正しく理解できない可能性も考えられる。しかし、国際共修の場面で日本語母語話者が意図的に「返答要求表現」のみを使うのは不自然であり、留学生にとっての実際使用場面の意義からも反するため、あいづちと同様、母語話者がどの程度の配慮や調整をする必要があるかは、実践とデータを積み重ねてバランスを見極めることが大切だと考えられる。

以上、3つの言語行動の分析視点から、国際共修への示唆と課題について検討した。日本語授業における学びの実践の場としての意義や日本語学習者の感想にみられる達成感や満足

感を維持しつつ、「共通語としての日本語：JLF」使用者としての経験を通し日本人学生の言語面および意識面における成長を促し、相互調整能力や異文化間コミュニケーション能力の育成へとつなげる仕組みを取り入れる工夫が必要であろう。

今後は、分析対象とする言語行動の視点を拡大しつつ、社会文化的規範からの逸脱（加藤 2010）などインターアクションの過程で日本語学習者が感じるさまざまな違和感や戸惑いについてもさらに注目していきたい（竹井 2019）。

※本研究は「国際共修カリキュラムのための『共通語としての日本語・英語』使用実態・意識の調査」（JSPS 科研費 JP15K02774, 研究代表者 竹井光子）の助成を受けた研究成果の一部である。本研究組織内で、データ収集・分析やインタビュー調査に関わったメンバーおよび調査に参加した学生の皆さんに感謝申し上げる。

引用文献

- 岩崎千明・池田佳子（2015）「グローバル人材の育成を見据えた日本人学生と外国人留学生の混在型による初年次交流学习のデザイン」『関西大学高等教育研究』（6），pp. 87-93. 関西大学教育開発支援センター
- 薄井宏美（2007）「接触場面の参加者の役割から見る社会文化能力の習得——インターアクション場面のケーススタディから」『千葉大学日本文化論叢』（8），pp. 76(31)-59(48). 千葉大学文学部日本文化学会
- 加藤好崇（2010）『異文化接触場面のインターアクション——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
- 坂本利子・堀江未来・米澤由香子 編著（2017）『多文化間共修：多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』学文社
- 下條光明（2018a）「日本語母語話者によるスピーチスタイルシフト——母語場面と接触場面の比較——」2018 AATJ (American Association of Teachers of Japanese) Annual Spring Conference, Washington, DC.
- 下條光明（2018b）「課題解決型会話におけるスピーチスタイルシフト——日本語母語話者と日本語学習者の比較——」カナダ日本語教育振興会2018年度年次大会（CAJLE Annual Conference 2018）
- 末松和子（2017）「『内なる国際化』でグローバル人材を育てる——国際共修を通したカリキュラムの国際化——」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』（3），pp. 41-51.
- 竹井光子（2019）相手言語接触場面のインターアクションにおける母語話者の意図と学習者の戸惑い. 2019 AATJ (American Association of Teachers of Japanese) Annual Spring Conference, Denver.
- 竹井光子・タウンゼント ジャナ マリ（2019）「国際共修における相手言語接触場面のインターアクション：計量的・内容的分析から見えてくること」カナダ日本語教育振興会2019年度年次大会（CAJLE Annual Conference 2019）. *CAJLE 2019 Conference Proceedings*, pp. 305-314.
- 竹井光子・吉田悦子（2018a）「国際共修カリキュラムへの教育的示唆を導き出すための母語場面・接触場面における会話データの収集と分析」2018 AATJ (American Association of Teachers of Japanese) Annual Spring Conference, Washington, DC.
- 竹井光子・吉田悦子（2018b）「国際共修カリキュラム（相手言語接触場面）における母語話者の意識と役割」カナダ日本語教育振興会2018年度年次大会（CAJLE Annual Conference 2018）. *CAJLE 2018 Conference Proceedings*, pp. 274-283.
- 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
- 林淳子（2016）「言語的反応の観点による疑問文」『日本語学論集』（12），pp. 6-31. 東京大学文学部国語研究室
- 一三朋子（1999）「非母語話者との会話における母語話者の言語面と意識面との特徴及び両者の関連」『教育心理学研究』（47），pp. 490-500.

- ファン, サウクエン (1999) 「非母語話者同士の日本語会話における言語問題」『社会言語科学』2-1, pp. 37-48. 社会言語科学会
- ファン, サウクエン (2006) 「接触場面のタイポロジーと接触場面研究の課題」国立国語研究所『日本語教育の新たな文脈』pp. 120-141. アルク
- 藤原美保 (2018) 「母語場面と接触場面における疑問表現の比較」2018 AATJ (American Association of Teachers of Japanese) Annual Spring Conference, Washington, DC.
- 松田陽子 (1988) 「対話の日本語教育学——あいづちに関連して——」『日本語学』Vol. 7, No. 13, pp. 59-66.
- 水谷信子 (1988) 「あいづち論」『日本語学』Vol. 7, No. 13, pp. 4-11.
- 宮崎里司・ヘレン・マリオット 編 (2003) 『接触場面と日本語教育——ネウストプニーのインパクト——』明治書院
- 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: 「ビジターセッション」場面の分析」『世界の日本語教育』(2), pp. 115-127. 国際交流基金
- メイナード, K. 泉子 (1993) 『会話分析』くろしお出版
- 渡辺文生 (2018) 「話段の展開的構造からとらえる母語場面と接触場面の比較」2018 AATJ (American Association of Teachers of Japanese) Annual Spring Conference, Washington, DC.
- 渡辺文生 (2020) 「課題解決型会話の談話展開と提案の可決・否決——母語場面と第三者言語接触場面の対照——」『山形大学人文社会科学部 研究年報』(17), pp. 1-17.
- Fan, S.K.C. (1994) Contact situations and language management. *Multilingua*, 13-3, pp. 237-252.

Summary

L1 Japanese speakers' behaviors and awareness in contact situations: A pedagogical implication for multicultural co-learning courses

Mitsuko Takei¹ and Miho Fujiwara²

The quest for fostering global competency has been attracting attention to multicultural co-learning at Japanese universities (Iwasaki & Ikeda 2015, Suematsu 2017). Multicultural co-learning is a designed educational environment from which both local and international students benefit by utilizing opportunities to learn from the process of accomplishing given tasks together while overcoming any potential linguistic and cultural barriers in the course of communication (Sakamoto, Horie and Yonezawa 2017). Such co-learning courses demonstrate an academic-context instance of contact situations, more specifically, partner language contact situations (Japanese use between local students with Japanese as L1 and international students with various L1) as depicted in Fan (1994).

This paper attempts to characterize L1 Japanese speakers' roles perceived in contact situations and their behaviors in project-based interactions with Japanese learners, by analyzing two sets of video-recorded three-person conversation data in a pseudo multicultural co-learning setting. In the analysis, the focus is on the L1 speakers' speakership/listenership behaviors in relation to their role perceptions, attitudes and awareness investigated from their remarks made in the follow-up interviews. Particular attention is given to the language behaviors represented by the utterance ratio, and the use of *aizuchi* (backchannelling) and interrogative expressions in contact situations. The contrastive analysis result of the two data sets is presented as potential pedagogical implications for multicultural co-learning practice.

1 Faculty of Global and Community Studies, Hiroshima Shudo University

2 Department of Japanese and Chinese, College of Arts and Sciences, Willamette University