

留学生との相互学習型活動における 日本人学生の言語的調整行動と学び

——言語的共生化における「協働」の過程に注目して——

清田淳子

Abstract

In order for people to live in harmony within a Japanese society that is becoming ever more multi-cultural, it is necessary for native Japanese speakers to improve their communication skills to interact with non-natives. This paper examines what kind of linguistic adjustment actions Japanese students took in order to maintain good interaction with foreign students during mutual learning activities involving both parties in a university class. The results of the analysis showed that Japanese students took “consideration actions” to develop conversation in a different way from the communications among native speakers, as well as “mutual adjustment actions” which are related to the control of topics, vocabulary and speech comprehension. In addition, there were some cases that a group discussed linguistic adjustment actions that were necessary to execute tasks and for smooth interaction within the group and selected them as group rules.

Keywords : 相互学習型活動, 日本人学生, 留学生, 言語的調整行動, 言語的共生化

1, はじめに

地球規模のグローバル化により、1990年代以降、日本社会の多文化化が進んでいる。法務省入国管理局（2014）によれば、2013年の外国人登録者数は206万人に上り、大学など高等教育機関においても留学生の数は2012年時点で約137万人と10年前の2倍を超える（日本学生支援機構2013）。

このような状況下で、大学では1990年前後から日本人学生と留学生が相互に学ぶ「相互学習型活動」の授業が行われるようになった。こうした授業は「合同クラス」「交流授業」「協働学習」「多文化クラス」など多様な名称で呼ばれるが、共通の特徴として、日本人学生と留学生が対等な関係で、学期を通して継続的に参加する演習形式の授業であること、学習の双方向性や異文化理解をめざすことが指摘されている（足立他2001, 岩井2006）。

相互学習型活動を行う意義として、日英二言語での授業を展開した坂本（2013）¹⁾は、コミュニケーション能力、異文化接触、協働学習に関わる学びがあるとしている。このうちコミュニケーション能力に関わる学びとしては、日本人学生が留学生の二言語運用能力の高さと積極的な発

言姿勢に刺激を受けることや相手の理解を助けるコミュニケーションの工夫、異文化接触に関わる学びには多様な視点や価値観への発見や自文化への認識の深まりを指摘している。また、北出（2010）²⁾は日本人学生と留学生のグループ形成過程で生じる学びに着目し、留学生の学びとして異なる価値観に対する柔軟性、理解しようとする姿勢、感情的ではなく建設的に取り組む姿勢を挙げている。加えて、同じグループの日本人学生の取った積極的に意見を聞く姿勢や日本語力の低い留学生との対話の仕方にも学びを得ていたという。一方、日本人学生側では、日本語非母語話者に対する自身の日本語運用能力が十分でないことの発見があり、さらにはなぜ外国語を学ぶのかへの本質的な問い直しや、内容に関する知識がなければ対話が成り立たないことへの気づきが指摘されている。

多文化化する日本社会で人々が共生していくためには、非母語話者の日本語力の向上ももちろん必要ではあるが、それを待つだけではなく、日本語母語話者の側にも非母語話者とのやりとりを展開していくためのコミュニケーション能力が求められている（徳永 2009, 平野 2011 など）。上述した坂本（2013）や北出（2010）の指摘にもあるように、相互学習型活動は日本人学生が非母語話者に対する自身の日本語運用能力の不足に気づき、実践的に力量形成を図る格好の場であるともいえよう。

さらに近年では、相互学習型活動における日本人学生と留学生との接触場面を「言語的共生化の過程」（岡崎 1994, 2003）という枠組みで捉える研究が広がっている（杉原 2010, 野々口 2012, 半原 2012 など）。「言語的共生化の過程」とは多数の言語的背景をもつ人々が同一のコミュニティにおいて共生化していく過程を意味する。そこには言語間共生化³⁾と言語内共生化という二つの動きがあり、このうち言語内共生化は「参入側と受け入れ側という位置関係にある異なる言語の話者同士が、同一コミュニティの住人として共生していくために、ある言語について共生に適した運用をつくり、共生言語として形成していく交渉過程」（杉原 2010:21）であり、「協働」「自己保存」「異なりの内在的統合」という3つの過程を含む。そのうち「協働」の過程では、やりとりの維持に関わる相互調整行動⁴⁾が行われ、その経験が蓄積されると会話をより育成していくための配慮行動が生まれ、続いて、文化に根ざした発話行為において相互が歩み寄る円滑化行動が行われる（岡崎 2003, 杉原 2010）。

これまで大学の授業を対象にして「協働」の過程に着目した研究を見てみると、徳井（1995）は留学生と日本人学生がコミュニケーションのブレイクダウン（つまりきや誤解）にどのように対処しているかを探り、松岡・宮本（2000）は留学生と日本人学生の問題解決ストラテジーについて検討している。杉原（2010）はこれら二つの研究を、相互調整行動がうまくいかないことを取り上げ、その改善策を模索している点で「協働」の過程に関わる研究として位置づけつつ、配慮行動や円滑化行動を視野に入れた分析の必要性を指摘している。

そこで本研究では、大学の授業における相互学習型活動を対象に、日本人学生が「協働」の過程でどのような言語的調整行動をとっているかを明らかにする。そして、言語的調整行動の実践を通して日本人学生がことばやコミュニケーションに関わってどのような学びを得ているかについて検討する。

2, 先行研究

言語内共生化における「協働」の過程は、異なる言語の話者同士がコミュニケーションを成立させるために相互に歩み寄る行動特性によって形成される。そして「協働」の過程の代表的な行動としては「相互調整行動」「配慮行動」「円滑化行動」がある(岡崎 2003)。

岡崎(1994)によれば、相互調整行動とはやりとりの維持に関わり、たとえば非母語話者と母語話者の間で共有されていない単語について意味を確認し合うなどの行動を指す。そしてこのような経験が積み重ねられると、会話をより育てていくための配慮行動が行われる。たとえば配慮行動の例として、母語話者が「非母語話者に対して率直に意見を言わないと、相手を不快にさせたり誤解される危険がある」ことを経験の中で学んだために、非母語話者に対しては「相手の意見に率直に自分の意見を言う」という母語話者同士の場合とは異なる行動を取ることが挙げられる。また、円滑化行動とは、より文化的な面に根ざした発話行為の中で行われる相互の歩み寄りである。たとえば、“No, Thanks.”のような直接的な断り表現を母語で行う人が、日本語では間接度の増した断り表現を用いることがその例として示されている。

大学の授業を対象にこのような「協働」の過程に着目した研究の中で、徳井(1995)は、留学生と日本人学生約50名(構成比は半々)からなる合同授業において、全体討論(計6時間)を対象にコミュニケーション・ブレイクダウンへの対処の仕方の違いについて検討した。留学生においては「修正を助けてもらう表現」が不足していること、一方、日本人学生は語彙レベルの修正は積極的に行うが、会話の流れを変えたり遮ったりするなど談話レベルの修正には消極的であり、また、自分が無意識に用いる日本語の曖昧さが原因で生じたブレイクダウンに気づかないケースも見られたという。これらの結果から徳井は、ブレイクダウンに直面したときどこに問題があるかに気づき、修正を試みる意思とそのための方法を知ることが重要であると述べている。

松岡・宮本(2000)は、留学生1名と日本人学生5名による話し合い(計4時間)を対象に問題解決ストラテジーの使用実態と使用に対する意識を探った。分析の結果、母語話者は自分の発話が理解されるかへの配慮に欠ける場合があるため、非母語話者側は説明要求のストラテジーや配慮喚起のストラテジーを習得する必要があると述べている。

また、大学の授業という位置づけではないが、増井(2005)は日本人学生と留学生による会話セッション(期間は7~10日、会話時間は約10分)を設けて日本人学生の修復的調整の変化を調べた。その結果、接触場面の経験を経ることで日本人学生はより積極的に談話の修復に取り組むようになり、「言い換え」に関わる言語行動のバラエティが広がったとしている。

これらの研究で明らかになった日本人学生の行動特性はいずれも相互調整行動に関わるものである。しかし、日本人学生と留学生の相互学習型活動を「協働」の過程全体を視野に入れて捉えたとき、日本人学生は母語話者同士の場合とは異なる仕方を作り出してはいないのか、配慮行動や円滑化行動を視野に入れた検討が求められる。

3. 研究の概要

3.1 研究の目的

大学の授業における日本人学生と留学生の相互学習型活動の中で、「協働」の過程に着目し、

① 日本人学生が、留学生とのやりとりの維持や会話をより育てるためにどのような言語的調整行動をとっているか、相互調整行動・配慮行動・円滑化行動の観点から検討する。

② 相互調整行動・配慮行動・円滑化行動を行う中で、日本人学生がことばやコミュニケーションに関わってどのような学びを得ているかを探る。

3.2 研究方法

3.2.1 相互学習型活動の概要

分析対象とした相互学習型活動は、関西圏にある大学（以下、R大学と呼ぶ）で2013年4月～7月に実施した日本人学生と留学生の合同授業である。授業の目標は「1, 文化的・言語的背景が異なる他者を理解し尊重する柔軟な態度を養う」「2, 自文化や自己の意見を相手にわかるように説明したり、意見を聞き取って理解する技能を身につける」「3, 多文化共生社会で求められるコミュニケーションや日本語のあり方について関心を高める」の三つである。目標の1と2は異文化間コミュニケーションに関する態度と技能に関わる目標であり、3は非母語話者との対話で求められるコミュニケーションについて認識を深めることを意図している。

この授業は小グループによるプロジェクトワークを通じて異文化間コミュニケーションの過程を実践的に学ぶもので、日本人学生にとっては「選択授業」の位置づけをもつ。受講生は50名（日本人学生と留学生の構成比はほぼ1対1）である。留学生は半年～1年間の短期留学生で、出身地域はアジア・北南米・ヨーロッパ・オーストラリアの多岐に渡る。日本語力の中～上級レベルであるが個人差が大きい。日本人学生は学部の2～4年生で、2年生が24人中19人を占める。長期の留学経験のある学生は1名のみ（4年生）で、高校時代にホームステイなどの経験のある者が3名、これから海外留学を予定している学生は4名である。その一方で、外国人とのやりとりの経験は「中学校の時、AETの先生と話しただけ」という学生もいて、日本人学生の多くは留学生と日本語で話すのは初めてという状況であった。なお、筆者は対象授業の担当者でもある。そのため授業の様子や学生の行動について詳細な情報が得られるものの、外部の視点からデータを見ることができず、客観性の点で限界がある。

授業は半期にわたって行われるが（計15時間）、その流れは以下の通りである（図1）。

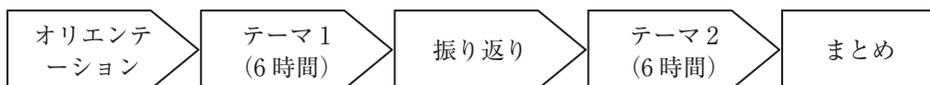


図1 授業の流れ

図1の「テーマ1」と「テーマ2」では、日本人学生と留学生の合同グループを編成し、グループごとにテーマへの切り口を決め、資料収集から発表内容の検討、プレゼンまでを行う。グルー

プの内訳は、日本人学生2名と留学生2名、もしくは日本人1名と留学生2名である。

各テーマの中身であるが、「テーマ1」では、まず、各自が母国の大学制度や大学教育の抱える問題を調べ、その結果をグループで報告し共有する。その後、「R大学への提案」として、R大学ではどんな問題が発生しているかを探り、留学生の出身大学が持つ制度の利点やR大学への導入の可能性を吟味しつつ、解決策を提案する。提案内容は、学生寮・喫煙者対策・サークル体験入部・入試制度等に関わるものであった。次に「テーマ2」は、取り上げたいテーマを事前にクラス全体から募集し、テーマごとに興味関心のある学生が集まって3～4名のグループを編成した。具体的には「日本人学生と中国人学生によるサマースクールの実施」「留学生と学部生の新しい交流の機会づくり」「R大学にいる留学生が安全に自転車に乗る方法」などのテーマが掲げられた。

また図1に示した「振り返り」についてであるが、対象授業では学生の内省を促すために三つの振り返りの場を設けた。一つはジャーナル活動（後述）における振り返りで、ここでは個人レベルでの意識化と、担当教員のフィードバックによる意識化の深まりが期待される（倉地1998）。二つ目はグループによる振り返りで、「テーマ1」のプロジェクト活動が終わった段階で、日本人学生だけ／留学生だけのグループを編成して議論の場を設けた。そして三つめは非母語話者とのグループによる振り返りである。二つ目の振り返り同様「テーマ1」の活動終了後に「テーマ1」とは異なる留学生メンバーと新しいグループを編成し、それまでのわだかまりや遠慮がない中で、留学生がどのような対応を求めているのか質問する機会を設けた。

さらに、毎回の授業では日本人学生にも留学生にもジャーナルの提出を課した。異文化間コミュニケーション教育におけるジャーナル活動は、学生の内省を促し、「学びの応用」（以前の課題で習得した知識や技術の応用）を活性化させ、学習を深化させることが報告されている（奥村2005）。留学生との相互作用という新しい経験を内在化させるためには、「新しい経験」に伴う行動、見方や感じ方を振り返って省察するプロセスが求められるが、ジャーナルを記述することはその振り返りの機会を提供してくれる。また、異文化衝突に際し、描写・解釈・判断・評価という段階を踏んで慎重に自己分析する姿勢を養うという点でもジャーナル活動は重視されている（北出2013）。そして、学生の側から見れば、自身のジャーナルはいつでも読み返し、振り返ることのできる重要な学習リソースであり（園田他2007）、授業者にとっては学生のパフォーマンスの全体像を幅広くつかむ手がかりとなる（Shohamy1990）。

実際の授業では、ジャーナル活動は授業の最後の10分を使って行った。時間が無くて書ききれない場合は、学生が自分のペースで落ち着いて書き進められるように翌日の夕刻までに提出することとした。提出されたジャーナルに対し、担当教員（筆者）はコメントを数行ほど書き、翌週の授業で返却した。学生はA4サイズの記入用紙に記述する。毎回のように細かい文字でびっしり書き込む学生もいるが、平均的に15行程度の分量である。ジャーナルには何を書いてもよいが、表面的なことや一般的なことなく、毎回のグループ活動における自分の行動や体験、グループ内でのコミュニケーションについて、自分の見方や感じ方、考えたことを書くことが期待されている。

3.2.2 分析方法

3.2.2.1 分析データ

分析データは、日本人学生（24名）が毎授業終了後に提出したジャーナル（全15回分）の記述である。談話データとは異なり、ジャーナルには書き手の意識に上った行動のみが記される。そのため、日本人学生の言語的調整行動がそのまま記述に反映されているわけではないという点で限界がある。その一方で、ジャーナルからは、日本人学生が自分や相手のどのような行為を問題として認識し、どう受け止め、どう解釈し、そしてどのように対処したか（対処しようと考えたか）、そして自身の経験をどのように意味づけているかが記されているとともに、15週間の個人の変容をたどることもできる。

なお、解釈にあたっては補助的なデータとして以下の資料を参考にした。

- ・初回の授業で書いたこれまでの異文化体験に関する作文
- ・グループで作成した発表資料
- ・グループ発表の映像記録とフロアからの評価用紙
- ・「テーマ1」「テーマ2」の活動に対する自己評価と相互評価
- ・最後の授業で書いたコミュニケーションに関するレポート
- ・異文化コミュニケーションに関する自己変容について、全ジャーナルを読み返して書いた学期末レポート（4000字程度）

3.2.2.2 分析手続き

「はじめに」の項に述べたように、本研究では多数の言語的背景をもつ人々が同一のコミュニティにおいて共生化していく過程を「言語的共生化の過程」（岡崎1994, 2003）という概念でとらえているが、その全体は以下のように整理することができる。

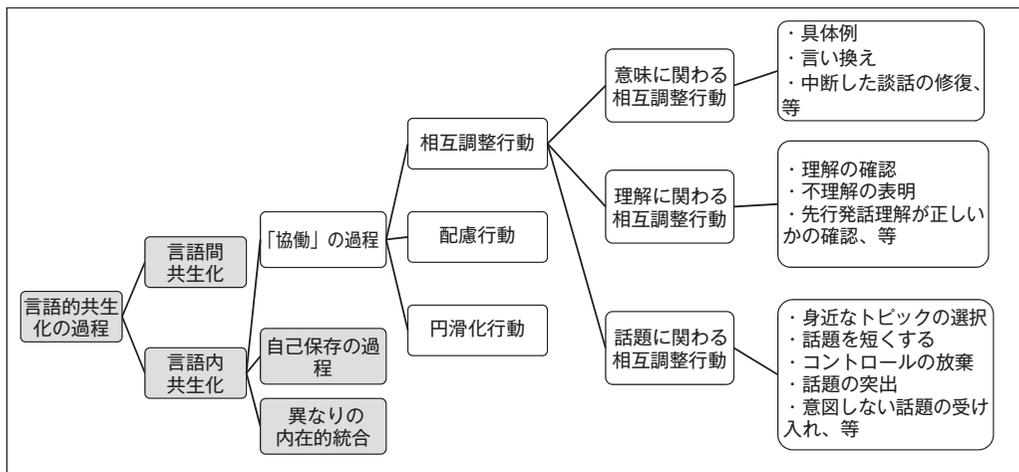


図2 言語共生化の過程の全体図

図2の中で、本研究は「協働」の過程の構成要素（図2の塗りつぶされていない項目）を対

象に分析を行う。

分析の手順としては、日本人学生 24 名分のジャーナルから留学生とのコミュニケーションに関わる記述を全て抜き出し、それらを「協働」の過程の構成要素である「相互調整行動」「配慮行動」「円滑化行動」に分類した。このうち「相互調整行動」に分けられた記述については、「意味に関わる相互調整行動」「理解に関わる相互調整行動」「話題に関わる相互調整行動」に分けた。さらに、「意味に関わる相互調整行動」については「具体例／言い換え／中断した談話の修復」の 3 項目に、「理解に関わる相互調整行動」は「理解の確認／不理解の表明／先行発話理解が正しいか確認」の 4 項目に分類し、「話題に関わる相互調整行動」は誰が話題を出しているかに着目して分けた。なお、図 2 の分類にあてはまらない記述については、岡崎（1994）をもとに相互調整行動の検討を行った新庄他（2005）や岡田（2006）の分類を参考にして新たな項目を立てた。

分類は、筆者と、共生日本語教育学を専門とし、当該の授業にまったく関与していない研究者との 2 名で行い、一致率は 95.0% であった。分類に疑義のある記述については、最終的に分類者間で調整し項目を決定した。

4. 分析の結果

4.1 日本人学生が意識した相互調整行動の実際

4.1.1 意味に関わる相互調整行動

<意味に関わる相互調整行動>とは、母語話者・非母語話者間で共有されていない単語について、双方で意味を確認し合っていく行動である（岡崎 1994）。分析の結果、次のような相互調整行動を取り上げた記述が確認された（図 3）。

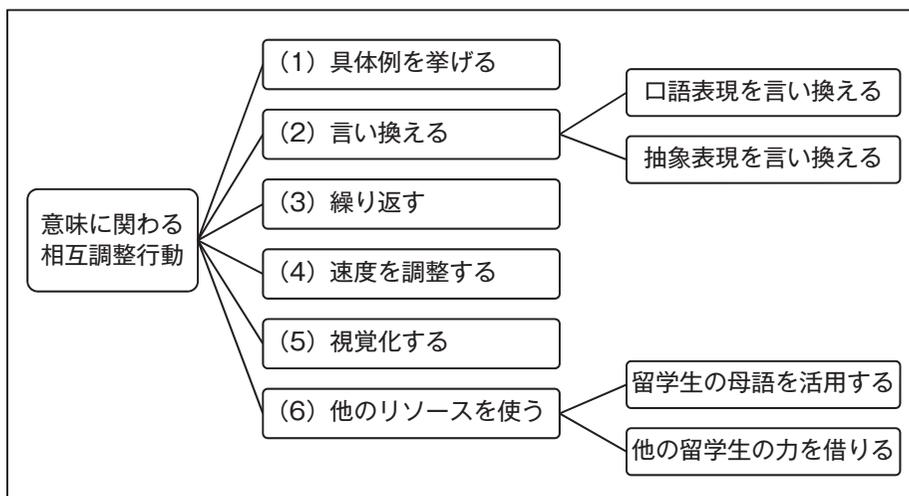


図 3 日本人学生の<意味に関わる相互調整行動>

以下、(1)～(6)の各項目について具体例を挙げて説明する。

(1) 具体例を挙げる

【例1】は、「前回あまりうまく意思疎通ができなかった(6/5, 学生E)」ことを受けての記述である。

【例1】

・(テーマ1の)内容が複雑な分、できる限り話の筋道を立てて、例も交えながら確認していったことで、前回までの確認作業は比較的スムーズに行ったと思います。(6/12, 学生E)

複雑な内容の話し合いを日本語で行うにあたり、日本人学生が筋道を立てたり具体例を挙げるといった方法をとることで、留学生との間に共通理解を図っていったことが示されている。

(2) 言い換える

① 口語表現を言い換える

次に、学生が安易に用いた口語表現(略語や方言を含む)は留学生には伝わりにくいものであることへの気づきを取り上げる。

【例2】

・初めの頃は学部生と話す日本語で会話をしていました。特に方言とか略語が自然に出てきて、留学生から「え?」と言われることも多々ありました。(7/10, 学生M)

この他にも「私は『(自分の表現の仕方が)面倒だったかな』と言ったつもりでしたが、留学生の人にはそれが伝わらず、『何のことが面倒くさいの?』と聞かれてしまいました」(4/17, 学生H)のように、留学生の「え?」という聞き返しや「何が面倒くさいの?」という的外れな反応から、口語表現が伝わりにくいことが日本人学生に初めて把握されている。口語表現は日本人学生にとっては友人同士の間で使う普段遣いのことばであるため、留学生のつまずきは予想外のものであったことが見て取れよう。

このような気づきを得て、日本人学生は口語表現の使用に関して次のような対応を取ったことが記されている。

【例3】

・略語を使いそうになったけど、それは元の言葉に直してから話すようにしました。(4/24, 学生M)

・(方言や略語が)共通理解ができていなかった時に、時間はかかるけど、そのことばを解説しながら話すと理解し合えました。(7/10, 学生M)

・発表準備中のある日、みんなで学外にご飯を食べに行く。発見。私の「タバコ吸ったら怒る?」という質問に対して、留学生二人はボカーン。言い方を変えて「タバコ吸っていい?」と聞くと、今度はすぐに了承してくれた。(7/3, 学生O)

【例3】からは、日本人学生が略語を避けて「元の言葉」を用いたり、方言や略語の意味を解説したり、あるいは「吸ったら怒る?」を「吸ってもいい?」と言い換えることで、やりとりの修復を図っていることがわかる。

② 抽象表現を言い換える

言い換えの対象は口語表現に限らず、専門用語や漢語など抽象度の高い語彙についても行われている。

【例 4】

・課題のためにかしこまった日本語を使っているのが、かみ砕いて話すのが大変でした。(5/8, 学生 A)
・「確保」や「効率化」といった日本語をうまく説明できなかったのを悔しく思います。(5/1, 学生 R)

「かしこまった日本語」や「確保」などの漢語の他、日本語特有の言い回し(「愛着がわく」)や留学生にとって背景知識のない語(「推薦入試」)などについても言い換えを試みたことがジャーナルには記されていた。しかし、日本語母語話者といえども抽象表現の言い換えは容易ではなく、上に示した例のようにその難しさを指摘する記述が多く見られた。

(3) 繰り返す

「繰り返す」とは、情報を繰り返し提示することで留学生の意味理解を図る行動を指す。

【例 5】

・大切なことば、難しいかな?と思うことばは、表情をうかがって反応を見て、「?」っていう表情をしていたり、うなづきがなかったら、もう一度戻って説明するようにしました。(6/26, 学生 G)

【例 5】では、キーワードや難語句を用いる場合、日本人学生は説明を繰り返し行ったことが述べられている。しかもその際には「『?』っていう表情をしていたり、うなづきがなかったら」とあるように、日本人学生は留学生の反応をモニターした上で、繰り返しの行動をとったことがうかがえる。

(4) 速度を調整する

次の例は、留学生の意味理解を促すために話す速度を調整したことを記したものである。

【例 6】

・内容が専門的なので、一つ一つの語句がどうしても難しくなってしまうけど、話すスピードや辞書で調べる時間を取ると、みんなちゃんと話し合いに参加できました。(6/5, 学生 N)
・V (=留学生) から「発表の時はゆっくり、わかりやすい言葉を選んでしゃべって！」とアドバイスをもらった。そこで、普段の会話からそのアドバイスを意識した。すると、以前よりも留学生の顔が明るくなり、伝わりやすくなったと思う。(5/2, 学生 O)

一つ目の例では、話し合いの中で専門用語を何度も使わざるを得ないとき、日本人学生は用語の言い換えや回避ではなく、話す速度を調整したとある。二つ目の例では、「発表の時はゆっくり、わかりやすい言葉で」という留学生のアドバイスを普段のやりとりにも応用したところ、それが通用し、しかも有効であることの気づきが述べられている。

(5) 視覚化する

視覚化するとは、「情報を紙に書く」など、耳だけでなく視覚情報を活用することで理解を図る行動を指す。

【例7】

・難しい意味の単語が出てきたときは、単にその言葉を使わないのではなく、1回使ってみて反応がなかったら、紙に書いてわかりやすく簡単に教える。(6/5, 学生G)
・単位や数字は書いて見せて説明すると伝わりやすいことに気づいた。(5/1, 学生M)

【例7】では先に示した【例5】同様、「1回使ってみて反応がなかったら」のように、日本人学生が留学生の反応をモニターしつつ視覚化という行動をとったことが述べられている。ここでは、相手の状況に応じてどのような相互調整行動をとるべきかを判断している日本人学生の姿がうかがえる。

この他にも日本人学生は身振りや表情など、留学生の視覚情報を豊かにするような非言語行動をとり、それが有効であることの発見も記されていた。

(6) 他のリソースを使う

日本人学生の力だけでなく、留学生の母語を活用したり同じグループの他の留学生の力を借りることでやりとりを維持していく方法も認められた。

【例8】

・「不景気」はうまく説明できなかったので和英辞書に頼った。(4/17, 学生F)

【例9】

・「冠婚葬祭」の意味を留学生に説明する際に、とても苦戦しました。(略)私は自分自身「冠」という言葉が何のことを示すのか知らないことに授業で気づき、逆に留学生のGさんに「中国では元服のことを意味するよ」と教えてもらいました。(5/1, 学生L)

【例8】では「不景気」の説明を日本語でできなかったとき、留学生の母語に着目して英和辞書を利用したとある。そして【例9】は、「冠婚葬祭」の「冠」の意味について、グループ内の留学生が自分の持っている知識を提示することで、最初に説明を求めた留学生だけでなく日本人学生の理解も助けている例である。「留学生の力を借りる」という行動は、日本人学生と留学生とが協働してコミュニケーションを成立させ、課題の解決に取り組んでいることを表すといえよう。

以上、日本人学生のジャーナルからは、＜意味に関わる相互調整行動＞として、具体例を挙げる、口語表現や抽象表現を言い換える、繰り返す、速度を調整する、視覚化する、留学生の母語を活用したり他の留学生の力を借りるなど他のリソースを使う、という行動への言及が確認された。

4.1.2 理解に関わる相互調整行動

＜理解に関わる相互調整行動＞には「理解の確認」「不理解の表明」「先行発話の理解があっているかの確認」が含まれる(岡崎1994)。分析の結果、岡田(2006)をふまえ、「意図を推測

して先行発話を補う」という分類項目を加えて次のように整理した（図4）。

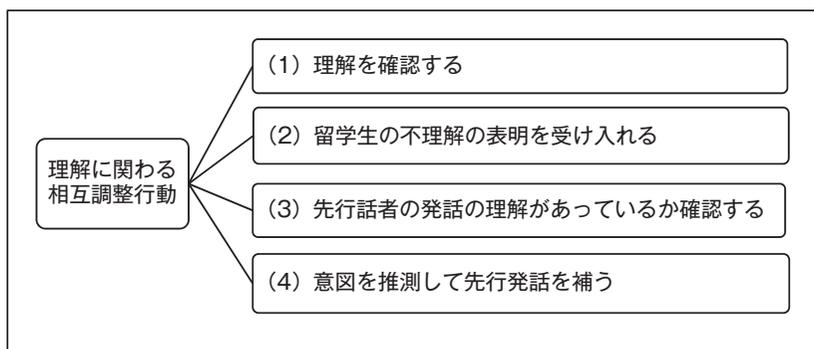


図4 日本人学生の＜理解に関わる相互調整行動＞

(1) 理解を確認する

① 日本人学生による理解の確認

次は、留学生がやりとりの内容を理解できているか、日本人学生が確認を行ったことについて述べたものである。

【例10】

・Sさんが少し自分の意見を言う機会が少なく、分からないことも聞かないことがあるので、こまめに確認しないといけないと思った。(5/8, 学生N)

【例11】

・授業外でプレゼンの準備をしていて、「これでいい?」と確認したときに、(留学生が)少し戸惑った表情をしながら「OK」「大丈夫」と返してくれる時がありました。口では肯定してくれていますが、何となくすっきりしない時がありました。少し不安だったので、そのような場合はそのまま準備を進めず、再度説明するなどして皆が理解して進めるように工夫しました。(7/10, 学生H)

【例10】では、発言が少なくわからないことがあっても質問できない留学生に対し、日本人学生がそれを放置せず、自分から留学生の理解を「こまめに」確認したとある。【例11】では、「これでいい?」という日本人学生の確認に対して「大丈夫」という返答があった場合でも、留学生の表情などから「大丈夫」ではない状況を察知して説明を加えている様子が描かれている。

接触場面でのやりとりにおいて、日本人学生は自分の発話が相手に理解されるかへの配慮に欠けるという指摘もある(松岡・宮本2000)。しかし、先述したように本研究で対象とした相互学習型活動は6週間にわたる調査活動やグループとしての意思決定が求められるため、留学生の理解無しには作業が進まない。それゆえ留学生の理解を確認する必要性を早い時点で認識した学生が多かったと推測される。

② 留学生からの確認要求

理解の確認をめぐっては、留学生からの確認要求について取り上げた記述も見られた。

【例 12】

・班の人はみんな自分が疑問に思うことを「これは～ではないの?」とかたくさん質問してくれたので、私が話した内容の何が伝わってないかが理解できて、すごくありがたかったです。(6/5, 学生 K)

上の例では、留学生からの確認要求が「私が話した内容の何が伝わってないか」が把握できる点で「ありがたい」と肯定的に受け止められている。この他、「会話してる時も留学生の方から「○○ってどういう意味?」という話をしてくれたり、こちら側からも難しそうかなという単語があったら「○○分かる?」と聞いたりしました」(5/29, 学生 B) など、日本人学生と留学生が相互に質問することで理解を確認し合っている状況も記されている。

(2) 留学生の不理解の表明を受け入れる

次に、留学生の「不理解の表明」に対し、日本人学生がどう対応したかをとらえた記述を示す。

【例 13】

・私自身がアメリカの大学でコミュニケーションを取る際には、慣れない間は分からないことははっきりわからないと聞く(=質問する)ようにしていたので、いつでも会話を止めて質問できるように一度にたくさんを言わないようにしてみました。(5/1, 学生 T)
・(留学生の) Jさんが正直に「何を話しているのかわからない」と言ってくれたのが本当にうれしかったです。すごく嬉しくて、白紙を用意して、今何をしようとしているのかを説明しました(略)。Jさんが「前の班でそれができなかった、つらかった…」と言ってくれたのを思い出して、いつも以上に明るく冗談を織り交ぜて、大丈夫なんですよ～、私たちには素直に言ってくれていいんですっていうことを伝えました。(6/12, 学生 G)

一つ目の例では、学生 T は自身の留学体験をリソースとして、話の途中であっても留学生が「わからない」と言いやすいように、発話を短めに区切ることを意識したとある。また、次の例では、不理解を表明した留学生に対し、「安心して『わからない』と言ってくれていいのだ」というメッセージを伝えるべく、ことさら明るい雰囲気を作って対応したことが記されている。これらの例からは、留学生の不理解の表明を肯定的に受け入れている日本人学生の姿勢を読み取ることができよう。

(3) 先行話者の発話の理解があっているか確認する

次の例は、理解を確認するための聞き返しをめぐって、日本人学生 M が異なる時期に書いた記述である。

【例 14】

- [5月1日] 今日は、何を言っているかわからない時に「こういうこと？」と聞き返してみましたが、（留学生は）「そうそう」と言ってくれて、聞き返すことは悪いことではないと思った。
- [5月8日] 今日も何度か（聞き返しを）して、私が（相手の発話の）意味を理解できなかったから聞き返しているのだと気づきました。
- [5月29日] （留学生は）お互い聞き返す方がいいと言っていました。（略）今回その話ができ、心のモヤモヤがなくなりました。

日本人学生 M は、初めて聞き返しを行った5月1日には、留学生の反応を観察して「聞き返すことは悪いことではない」という気づきを述べている。授業者はジャーナルへのコメントとして、その理由を問いかけたところ、翌週のジャーナルに M は「意味が理解できなかったから」と内省の結果を記している。その後は授業者からは聞き返しに関わるコメントはないが、2週間後の5月29日に M はこれまでの成功体験をもとに聞き返しという行動の是非について留学生に聞いたのだとある。さらに、学期最後のジャーナルには「一度聞き返しを行うと、その必要性を知り、適宜行うようになった。さらに、丸投げで聞き返していたことを、時間が経つにつれ自分から『それは、こういうこと？』と自分のことばで聞き返すようになった」（7/18）とあり、聞き返し方の変化についても言及している。

一連の経過からは、日本人学生が留学生とのやりとり維持のための行動を考え出しては試み、試みては振り返り、そして相手の反応を観察したり明示的に問いただすことを通して、有効な相互調整行動を一つずつ見いだしていることが推測される。

(4) 意図を推測して先行発話を補う⁵⁾

次の例は、留学生の発話が途中で止まってしまった場合への対応について述べたものである。

【例 15】

- ・留学生が言おうとしているけど、なかなかその単語が出てこない時に、私がその単語を言うと「そうそう」と思い出したように言ってくれて、スムーズに会話ことができました。(4/24, 学生 M)

【例 15】では、留学生の発話の中で次の単語がなかなか出てこないとき、日本人学生がそれまでの文脈から発話の意図を推測し、「その単語」を提示することでやりとりの維持を図ったことが記されている。このように、適当な語彙が見つからず言いよどんでしまった留学生の発話に対し、日本人学生が「その単語」を推測して言ったことは、両者が力を合わせて納得に至ったことを表しており、「話し手・聞き手の創造的な共同作業」（村松 2001：37）を行っていることを把握されよう。

以上、日本人学生の＜理解に関わる相互調整行動＞については、留学生の理解を確認する、留学生の不理解の表明を受け入れる、先行話者の発話の理解があっているか確認する、意図を推測して留学生の先行発話を補う、という行動をとらえた記述が認められた。

4.1.3 話題に関わる相互調整行動

＜話題に関わる相互調整行動＞には、身近なトピックの選択、話題を短めに取り上げる、話題のコントロールを放棄する、話題を突出させる、意図しない話題のスイッチを受け入れる、という5つの行動がある（岡崎 1994）。これらはいずれも母語話者側の行動として示されているが、本研究では、＜話題に関わる相互調整行動＞の主体を日本人学生側と留学生側とに分けてとらえ、次のように整理した（図5）。

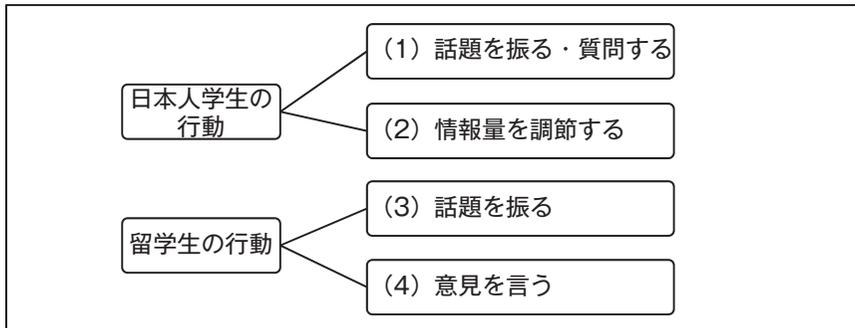


図5 日本人学生／留学生の＜話題に関わる相互調整行動＞

(1) 日本人学生が留学生に対して「話題を振る・質問する」

次の例は、グループでの話し合いの中で、日本人学生が話題提供している様子をとらえたものである。

【例16】

・初めに「リーダーにふさわしい人格」について意見を交わしました。ボク達のグループは全員一致でAさん>がふさわしいという結論でした。理由を聞いたところ、最も重視する箇所は「決断力」という所まで一致してしまいました。このままでは話し合いが終わってしまうため、「副リーダー」にふさわしい人について考えてみたところ、ここで意見が分かれました。

(4/17, 学生R)

・できるだけ沈黙がないように頑張りました。考え事をしてそうだったら、何について考えているのか、悩んでいそうだったら悩んでいることは何か、聞く(=質問する)ように努力しました。(6/26, 学生A)

【例16】の「このままでは話し合いが終わってしまう」「できるだけ沈黙がないように頑張りました」からは、話題が途切れることや沈黙が続くことを「よくない」ものにとらえ、それを回避するために、日本人学生が新たな話題を投げかけたり相手に質問することで対応している姿が描かれている。

しかし、日本人学生の中には「口べたなので不安」(4/17, 学生F)、「誰か話を進めてくれればいいのに」(7/11, 学生S)、「普段は私はあまり意見を言いません。(略)この授業は割と私の意見によって物事が進んでいきますので、とてもドキドキします」(5/8, 学生F)のように自分から進んでものを言うことに対して不安や抵抗を感じるという学生もいて、発信型の学生は

かりが参加しているわけではない。

岡崎眸 (2007: 279) は、異文化間の交流において受け入れ側が放棄しなければならないものとして「言語や文化などの点で多くの共有点を持つ人々とのリラックスしたコミュニケーション」を挙げている。日本人学生の中でも話すより聞き役を得手とする者にとっては、自分から主体的に話題を生み出し続けていくことはまさに「リラックスしたコミュニケーションの放棄」に他ならない。このような学生においては、母語環境という安全地帯に身を置いているとはいえ、グループ内の日本人は自分一人か自分も含めて二人という状況下で不慣れな任務を果たすべく格闘しているともいえよう。

(2) 日本人学生が「情報量を調節する」

情報量の調節は、「一つ一つ的话题を、短めに取り上げる」(岡崎 1994) と同様の行動を意味する。

【例 17】

・私は一気にばあーっと話してしまう癖があるのですが、そこも今回は気をつけました。(6/26, 学生 G)

【例 17】では、口頭表現による話し合いを進める上で日本人学生が自分のコミュニケーション・スタイルを振り返り、「一気にばあーっと」言わないという行動を自覚的にとったことが記されている。この他にも「一度にたくさんを言わない」(5/1, 学生 T) などがあり、これらの例からは、留学生の日本語音声情報に対する処理能力には限界があり、その点に留意して話をする必要があることに日本人学生が気づき、対応している様子が見て取れる。

(3) 留学生が日本人学生に対して「話題を振る」

次に、留学生の側に注目する。【例 18】は、日本人学生の「話題を振る・質問する」という努力が尽きてしまったとき、留学生の側が話題を投げかけたことをとらえたものである。

【例 18】

・意外だったのは自分が話題がないと思ってしまった時でも留学生から話をふってくれたことでした。すごく話しやすかったです。(4/17 学生 J)

上の例では、前項 (1) で述べたように日本人学生は母語話者の責務として主体的に話題を提供することに努めたが、それが行き詰ってしまったとき、留学生からの働きかけを得たことでやりとりの継続が図られたことが記されている。そして、「留学生が話題を振ってくれた」ことに対しては「意外だった」と驚きを感じつつ、話しやすい状況が生まれたことを評価している。ここにもまた【例 15】同様、日本人学生と留学生による「参加者のダイナミックな共同作業」(村松 2002) を見いだすことができよう。

(4) 留学生が「意見を言う」

【例 19】は「～したほうがいいんじゃない?」「～はどう?」など留学生の意見表明を、日本人学生がどのように受け止めたかに関する記述である。

【例 19】

・これはどうだろう、あれはどうだろうと皆から様々な意見が出て、自分では気づかなかったような留学生の新しい意見が刺激になりました。(5/8, 学生 C)
 ・留学生の2人が質問内容等をたくさん提案してくれて、話し合いがすごくスムーズに進んだ。(6/12 学生 D)

上の例では、留学生の意見表明は「刺激」になり、「話し合いがすごくスムーズ」に進むための原動力になったという日本人学生の評価が語られている。

以上、＜話題に関する相互調整行動＞について、日本人学生側の話題を振る・質問する、情報量を調節するという行動、一方、留学生側の話題を振る、意見を言うという行動を取り上げた記述が確認された。そして、留学生が話題を出してくれたり積極的に意見や提案を言ってくれる場合には、日本人学生は「話題を出し続けなければならない」という思い込みから解放され、交わされる内容そのものを味わい、知的に楽しむ様子がうかがえた。

4.2 日本人学生が意識した配慮行動の実際

配慮行動とは、接触場面特有の会話のあり方を新たに創造する行動である。本研究では、母語話者同士では日本人学生が＜A＞という行動をとり、留学生が＜B＞⁶⁾という行動をとる時、接触場面において日本人学生がこれまでの経験をもとに自分で判断して＜B＞という行動を選択する場合を配慮行動としてとらえた。

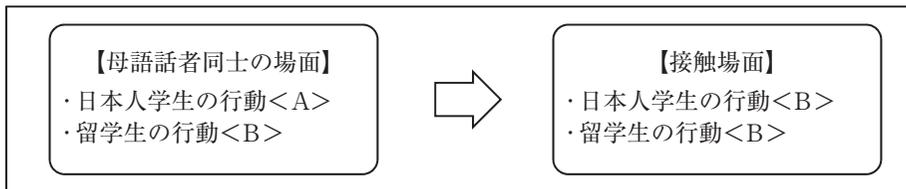


図6 配慮行動の模式図

分析の結果、(1) 意見の言い方を変える、(2) 非言語行動を変える、(3) 定型的な表現を変える、(4) 対応の仕方を質問する、という配慮行動を取り上げた記述が見られた。以下、例を挙げて説明する。

(1) 意見の言い方を変える

次の例は、意見の言い方について述べたものである。

【例 20】

・「～みたいな」「～という感じ」などと語尾を濁して話す癖があっても、日本人の友人と会話する際には困らなかった。(略) だが、留学生と話す際には、意見をはっきりと述べるのが求められていた。「～みたいな」などといった曖昧な表現は、まだ続きがあるのかと思われたり、また自信のない意見だととられることもあった。そのため、意見交換をする際には、語尾を濁らせないよう意識して取り組んだ。(7/22, 学生 F)

上の例では、日本人の友人同士の会話に用いる語尾を濁す表現は、留学生に対しては「まだ続きがあるのか」「自信のない意見だ」という思いも寄らない誤解や印象を与えかねないことの気づきがまず示されている。彼我の違いを認識した上で、学生Fは、留学生との意見交換の場では語尾を濁さず「意見をはっきり述べる」スタイルを選択し実践したとある。ここには、同じ日本語を使っているながらも意見の述べ方が異なることを体験の中から発見し、それへの対応として留学生のスタイルを選択した日本人学生の姿勢が認められる。

(2) 非言語行動を変える

ジャーナルには視線に関する記述がたびたび見られた。対人コミュニケーションにおける視線行動について、「アイコンタクトを重視し、目が合ってから初めて話者双方の関係が成立したものと考える」欧米系の白人とは異なり、日本では相手の目を直視せず、目をそらす方が多いとされる（藤本 2011：148, 149）。そのような中で、次の例では留学生と同じ視線行動を取って選択し実行したことが述べられている。

【例 21】

・しゃべっている人の目をじっとみて話すのをがんばって私も実践してみました。私はすごくシャイであまり人の目を見て話すことが得意ではないのですが、留学生2人ともがそうしてくれるので、目を見ないことには失礼にあたるのではないかと考えて頑張りました。(4/24, 学生G)

【例 21】を記した学生Gの1週間前のジャーナルには「日本人は、自分の意見を話すときも、いろんなところを見ながら話していましたが、ドイツからの留学生も中国からの留学生も、質問された相手の目だけをじっとみて話していました」(4/17)とある。つまり、この日本人学生の中では、まず留学生の視線の置き所が自分たちとは違うという発見があり、二つの行動を知った上で留学生に合わせるという判断をしていることがわかる。

(3) 定型的な表現を変える

次の例はアンケート調査の質問項目を作成する際、日本語でよく用いられる定型的な表現の変更について取り上げたものである。

【例 22】

・アートの留学生への質問の文章を考えていた時、最初に考えた文だと留学生には分かりにくかったので、難しい単語を簡単に変えるのではなく、違う質問の仕方にしたら留学生は「うん、分かる分かる」と言ってくれました。日本語母語話者同士ではこのような質問の仕方はあまりしないけれど、別に日本語として間違っている訳でもないし、意味も通じる。(7/18, 学生C)

【例 22】では、留学生にわかりにくい表現があったとき、「別に日本語として間違っている訳でもないし、意味も通じる」ことから、「日本語母語話者同士ではあまりしない」質問の仕方を日本人学生が採用したことが述べられている。

杉原（2010）では合同グループでのアンケート作成をめぐる、母語話者の「そういう形式のアンケート私見たことないです」という発言が決定打となり、非母語話者の提案が却下される

事例を取り上げている。そして、アンケート作成という成果物が一定期間内に求められる状況下では効率性が重視されるため、母語話者の持つ思考の枠組みが優先されるという解釈を提示している。しかし、「一定期間内に成果物が求められる」という状況は本研究も同様である。とすれば、どのようなときに日本人学生の配慮行動が出現するのか、その状況をさらに詳しく見ていく必要がある。

ところで、日本人学生は留学生の行動< B >を始めから認識しているわけではない。それまでの経験を元に考えても留学生の行動< B >の予測がつかないとき、日本人学生は「留学生に対応の仕方を質問する」という行動をとったことがジャーナルには記されていた。その例を次に示す。

(4) 対応の仕方を質問する

【例 23】

・(グループ内の話し合いの際に) 敬語を使った方がよいのかどうかは私も気になっていたの
で、今回思い切って本人達 (=留学生) に尋ねてみたところ、なんだかんだで使わない方が (留
学生の) 文法的・精神的な負担が軽いことが分かり、これからはカジュアルな日本語で話すこ
とになった。その結果、前よりも壁が取り払われたような心地がして、非常に話しやすくな
った。なぜ今まで本人達に直接聞かなかったのだろうと自分でも疑問である。(4/24, 学生 F)

【例 23】の「これからはカジュアルな日本語で話すことになった」という記述には、敬語の使用に際しては留学生の要望に合わせようという日本人学生の意思を読み取ることができる。しかし、最初は留学生の意向がわからなかったため、日本人学生は留学生に対応の仕方を質問することで対応の手がかりをつかんでいる。

なお、「対応の仕方を質問する」は、留学生が自分の母語場面で使用している行動ではない。その意味では「留学生の行動< B >」の項目に含めるにはズレが生じる。しかし、「対応の仕方を質問する」ことは接触場面で「留学生の行動< B >」を探るためのものであり、しかも日本人学生が母語話者同士の場面ではとらない行動であることから、本研究では「対応の仕方を質問する」を配慮行動に含めることとする。

4.3 日本人学生が意識した円滑化行動の実際

円滑化行動は、より文化的な面に根ざした発話行為の中で行われる相互の歩み寄りである。すなわち、母語話者同士では日本人学生が< A >、留学生が< B >という行動をとるが、接触場面では日本人学生も留学生も< C >という行動をとる場合が想定される。これに加え、本研究では、両者が明示的に話し合った結果、「グループのルール」として< B >という行動をとる場合も円滑化行動としてとらえることとした (図 7)。

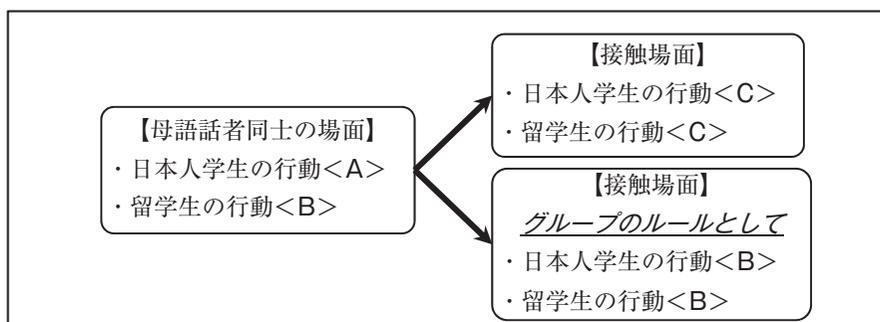


図7 円滑化行動の模式図

本節では円滑化行動の例として「誤りの訂正」に言及した記述を取り上げ、それがどのような点で互いの交流を円滑にしているのか三つの例を通して示す。

【例 24】

・D（＝留学生）が「大学への提案」をレポートに書いて読んでくれましたが、それを直してあげたいと思ってしまいました。これは良いことなのでしょうか。（5/1, 学生B）

【例 24】では、留学生のレポートに誤りがあることに気づき、「直してあげたい」という思いと「これは良いことなのか」との間で、日本人学生が迷う様子が描かれている。その根底には、「せっかく頑張って書いた日本語を直されるのはつらいのではないか」（7/18, 学生N）という逡巡があったことが推測される。

一方、次の例は、「もし外国人が自分の言葉で話しかけてきて、その表現に誤りがあった場合、自分はどうか対応するか」⁷⁾についてグループで話し合った結果を記したものである。

【例 25】

- 留学生V：言葉が間違っていたら上手に話せるように手伝う。
- 留学生J：相手の間違いを推敲する。
- 日本人学生O：間違いをスルーして、とりあえず褒める。（4/17, 学生O）

【例 25】では、留学生のいずれもが相手の間違いを指摘した上で「上手に話せるよう手伝う」「推敲する」という行動を挙げているのに対し、日本人学生Oは間違いは「スルー」し、まずは日本語による発話を「ほめる」という対応を示したことが記されている。さらに学生Oは彼我の違いが際立つことを受けて、「日本人は挨拶の一つとして日本語でしゃべれることをとりあえず褒める傾向にあるが、立場を変えて考えた場合は、それを挨拶として受け取ってもらえないのではないかと思います」（4/17）と述べており、留学生の考えを聞いて学生Oの中では、「日本語でしゃべれることをとりあえず褒める」という言語行動の意味が拡大していることが見いだせる。

このように留学生と日本人学生では誤りに対する行動が一様ではないことに気づいた後、留学生の誤りにどう対応するかがグループで話し合われていくケースを次に示す。

【例 26】

・最近は（留学生の）日本語のまちがいを自然に直すことができます。「どう思うかな？」と考えていたけど、まちがいは直してほしいということをルールとして決めていたので、スムーズにできています。（6/19, 学生 M）

【例 26】では、誤りの訂正に対し、当初は日本人学生の中に「（留学生が）どう思うかな」という不安があったものの、「まちがいは直してほしい」という留学生の要望を受け入れた結果、グループのルールとして行動の統一が図られていく様子が描かれている。

【例 24】～【例 26】では、留学生の誤りを直すべきか否かを迷うことにとどまらず、誤りの訂正に対する態度を出し合うことで対応の仕方は一つではないことに気づいたり、あるいは留学生の要望を聞いてどのような対応が求められているかを知ることを通して、「グループのルール」として誤りに対する対応が統一化されていく途があることが見て取れる。

誤りの訂正は「母語話者の持つ一種の特権の行使」（浜田他 2001：109）というとらえ方もある中で、それを乗り越えるための方策としてここでは「誤りを直すことをグループのルールとする」ことが提案されている。しかも、その解決策は日本人学生と留学生自身が話し合っただけのものであり、グループの意思決定に非母語話者も参加できていた点で、かつそれを双方が実践している点で評価できよう。

このように、メンバーの話し合いによって生み出された「まちがいは直す」というルールは、両者が明示的に話し合っただけで採用されたことを鑑みれば、「どのような語用のあり方が日本語を使った場合交流を円滑にするか」（岡崎 1994：71）が学習された結果としての行動に相当するといえよう。

以上の点から、「協働」の過程において配慮行動から円滑化行動に移行するためには、ある個人が自分の気づきを実践に移すだけでなく、気づきを表明し、共有し、全メンバーで行動に移していくプロセスが求められるのではないかと考えられる。つまり、配慮行動は個人レベルの気づきとその行動化があれば実現可能であるが、円滑化行動には個人の気づきをグループのルールとしていくこと、すなわちグループの文化として育てていくことが求められるといえよう。

5, まとめと今後の課題

大学の授業における相互学習型活動について日本人学生によるジャーナルを分析したところ、意味・理解・話題に関わる相互調整行動にとどまらず、配慮行動や円滑化行動という「協働」の過程をたどる言語的調整行動をとらえた記述が確認された。

今、言語的共生化の過程における言語内共生化の定義「多数の言語的背景をもつ人々が同一のコミュニティにおいて共生化していく過程」に立ち戻ってみると、「授業で編成された小グループ」というコミュニティにおいて、相互調整行動や配慮行動、「グループのルール」として合意形成された円滑化行動を実践していくことは、「ある言語について共生に適した運用をつくる」ことに他ならない。この点において参加学生は共生を容易にするような歩み寄り行動を創造し、言語的共生化の過程をたどっていると把握される。

では、このように言語的共生化の過程をたどる中で、日本人学生はどのような学びを得たのだろうか。ここでは日本人学生の日本語やコミュニケーションに関わる学びを三つ挙げたい。

一つ目は、日本人学生が、日本語に対してメタ的な視点を持ち得たということである。方言や口語表現が伝わらない、漢語を言い換えようにも適切なことばが見つからないなどの状況を打開していくためには、改めて日本語に向き合い、ある事柄を伝えるためにはどのような日本語を用いるのか意識して考えざるを得ない。すなわち、相手の状況や文脈に応じて一つ一つの語彙や表現を吟味して使うこと、学生の言葉を借りれば「より<日本語を考へて>話すようになった」（7/10, 学生 E）ことが一つ目の学びである。

二つ目は、日本人学生が日本語の使い手として自分の力量を見つめ直すようになったことである。日本語でのやりとりであるにも関わらず<通じない>という事態に直面したとき、それを留学生の日本語力不足に帰するのではなく、「今までの活動でも単語の意味がわからないということはありました。しかし、『何を言っているのか分からない』と会話自体の意味が通じないというのは初めての経験でした。結局満足に説明することができず、不甲斐ない思ひです。自分の日本語の拙さをあらためて実感します」（6/5, 学生 R）のように、「わからない」という状況を作り出してしまったことや、その状況をうまく解決できないことについて、「自分の日本語の拙さ」に目を向けたとらえ方をしている。そして、ここでいう「自分の日本語」とは、日本語母語話者同士の間で用いていた日本語ではなく、接触場面で使われる「共生言語としての日本語」（岡崎隆 2007）に相当すると考えられる。すなわち、留学生との相互学習型活動は「共生言語としての日本語」の力や技能があるのだろうかという問いを生じさせ、自らの力量を振り返る場となっているととらえられる。

そして、三つ目は、共生化の過程をたどるようなコミュニケーション力の形成である。留学生とのやりとりは、「やってみては上手くいかず、ごくたまに上手く伝わるが、やっぱり失敗した」（7/17, 学生 E）の連続であった。しかし「解決案を考える力がついて、<やってみる>が多くなってきた」（7/17, 学生 E）や、「『何かを伝える』という行為に、果敢に取り組むようになった」（7/10, 学生 F）という語りに代表されるように、<通じない>状況を多様な言語的調整行動によって<通じる>に至らせる中で、日本人学生は接触場面におけるコミュニケーションの仕方についての理解と技能をボトムアップ式に獲得していったと言えよう。

最後に、「偶発的なやりとりから出発し、コミュニケーションを成立させ維持する方法の学習」（岡崎 1994：66）を促した要因として、振り返りの場を三重に設けたことを指摘したい。ジャーナル活動で得た個人レベルの気づきが母語話者同士のグループで交換され共有されることで、「（私たちのグループの）留学生の Rさんと Aさんは比較的ゆっくりな日本語で話してほしいということでしたが、他のグループには自然な日本語が良いという留学生もいることがわかりました」（4/24, 学生 U）のように、日本人学生のものの見方が多面的になっていることがうかがえる。さらに非母語話者とのグループによる振り返りの場は、「パワポをみんなで作るべきか？」と聞きました。すると留学生は絶対全員で作るべき、話し合うことで新たな案が出てきて納得しました」（5/29, 学生 M）など、日本人学生にとっては「対応の仕方がわからなければ質問する」という調整行動があることを実践的に学ぶ場ともなり、留学生の考え方や学びのスタイルを知ることは配慮行動や円滑化行動へのプロセスを促すと期待される。

今後の課題としては、談話データや映像データなど異なるデータを用いることで、相互学習型活動における相互調整行動について立体的に分析を進めていく必要がある。また、「協働」の過程で交わされる「共生言語としての日本語」に対する日本人学生の意識や、相互学習型活動における日本人学生の役割認識についても追求していきたい。

注

- 1) 坂本 (2013) は「異文化交流授業」という名称を用いている。
- 2) 北出 (2010) は「協働学習」という名称を用いている。
- 3) 言語間共生は、コミュニティの中に異なる言語話者が新たに住民として参加し、その結果、複数の言語が共生関係を構築していく過程を表す (杉原 2010)。
- 4) 共生日本語における相互調整行動は、第二言語習得研究で明らかにされたフォリナー・トーク、コミュニケーション・ストラテジー、意味の交渉が基盤となっている。しかし、言語内共生における相互調整行動は、相互の歩み寄りにおけるインターアクションを扱うこと、談話を切り離さず相手との関わりを扱うこと、母語話者と非母語話者の双学習過程を扱うという視点を有している点で異なるとしている (野々口 2012)。また、日本語母語話者と非母語話者の調整行動の着目はこれまでの接触場面研究においても行われてきたが、日本語母語話者の規範を適用する志向をもつ研究と、言語的共生化に向けた調整行動を扱った研究とは区別する必要がある (杉原 2010, 半原 2012)。さらに、言語内共生化において、「協働」の過程に続く「自己保存」や「異なりの内在的統合」もすべて母語話者と非母語話者のやりとりの形成と維持の上に成立するものであることから、「協働」の過程における相互調整行動は特に重要な役割を持つとされる (半原 2012)。
- 5) 「意図を推測して先行発話を補う」は、本研究と同じく岡崎 (1994) に依って相互調整行動を分析した岡田 (2010) をもとに項目を設けた。岡田は「相手は話しているが言いたい言葉が見つからず言いよどんでいるときに、相手の言いたい言葉を推測して自分が代わりに発話する行為」に「代弁」という項目名称を当てている。また、「②留学生からの確認要求」との違いとして、「②留学生からの確認要求」は相手発話の終了後に行われるのに対し、「代弁」は相手の発話の途中で行われるとしている。本研究ではジャーナルの記述を扱っているため出現位置を談話データのように特定することはできないが、【例 15】においては「留学生が言おうとしているけど、なかなかその単語が出てこない時に、私とその単語を言う」という記述から、日本人学生の発話は留学生の発話途中で行われたと判断した。なお、本研究は言語調整行動の枠組みで分析を進めたが、【例 15】は、会話分析における「自己開始／他者修復 (「言葉探し」に見られるように聞き手が話し手を助ける) (岡本・榎本 2010) という修復行動に相当するにとらえることもできる。
- 6) 留学生の母文化は多様であることから、その行動は < B > のみならず、< B', B", . . . > と表されるべきであるが、ここでは図を簡略化し、< B > と表す。
- 7) この話題は授業者が設定したのではなく、グループの中で自然発生的に生じた話題である。

参考文献

- 足立祐子・押谷祐子・土屋千尋 (2001) 「コミュニケーション体験の場としての多文化クラス」『第 12 回日本語教育連絡会議報告発表論文集』 pp.42-47.
- 岩井朝乃 (2006) 「日本人大学生の「文化的他者」認識の変容過程 - 多文化クラスでの異文化接触体験から」『異文化間教育』 (23), pp.109-124.
- 岡崎敏雄 (1994) 「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化 - 日本人と外国人の日本語 -」『日本語学』 13, pp.60-73.

- 岡崎敏雄 (2003) 「共生言語の形成－接触場面固有の言語形成－」宮崎里司・ヘレンマリオット (編) 『接触場面と日本語教育－ニューズブニーのインパクト－』明治書院, pp.23-44.
- 岡崎暁 (2007) 「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子 (編) 『共生日本語教育学－多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版, pp.273-308.
- 岡田亜矢子 (2006) 「対等な関係性と相互学習をめざした地域日本語教育－「お話しグループ」5回目の実践から見えたこと」『早稲田大学日本語教育実践研究』5, pp.3-12.
- 岡本雅史・榎本 美香 (2010) 「修復の権限はいかにして移譲されるか?－多人数会話における第三者修復の事例を通じて」『日本語用論学会大会発表論文集』(6), pp.25-31.
- 奥村圭子 (2005) 「異文化間コミュニケーション教育における内省の活性化」『山梨大学留学生センター紀要』1, pp.17-29.
- 北出慶子 (2010) 「留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案－異文化間コミュニケーション能力理論と実践から」『言語文化教育研究』9/2, pp.1-26.
- 北出慶子 (2013) 「相互文化グループ学習活動におけるアイデンティティ形成の学び」『言語文化教育研究』11, pp.282-305.
- 北出慶子 (2013) 「相互文化学習」授業の意義と設計－グローバル社会における言語文化教育の在り方－『立命館言語文化研究』24/3, pp.117-130.
- 倉地暁美 (1998) 『多文化共生の教育』勁草書房.
- 坂本利子 (2013) 「異文化交流授業から国内学生は何を学んでいるか－多文化共生力育成をめざして－」『立命館言語文化研究』24, pp.143-157.
- 杉原由美 (2010) 『日本語学習のエスノメソロジー－言語的共生化の過程分析－』勁草書房
- 園田博文・奥村圭子・中村朱美 (2008) 「異文化理解力とコミュニケーション能力の養成に向けて－山梨大学・山形大学・佐賀大学の授業実践を事例として－」『山形大学紀要 (教育科学)』14 (3), pp.227-249.
- 徳井厚子 (1995) 「誤解はどこから生まれるか－留学生と日本人学生のコミュニケーション・ブレイクダウンへの対処をめぐって」『信州大学教育学部紀要』86, pp.87-97.
- 徳永あかね (2009) 「多文化共生社会で期待される母語話者の日本語運用力－研究の動向と今後の課題について」『神田外語大学紀要』第21号, pp.111-129.
- 日本学生支援機構 (2013) 「平成24年度外国人留学生在籍状況調査結果」(http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/documents/data12.pdfにて取得)
- 野々口ちとせ (2012) 「対話における言語の機能と発達－地域日本語教室で日本人と外国人がともにことばを学ぶこと－」平成24年度お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科博士論文 (未公開)
- 浜田麻里・大谷晋也・三牧陽子・村岡貴子・山田泉 (2001) 「多文化コミュニケーション能力を養うために－『基礎セミナー』『日本語』乗り入れ授業の試み－」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第5号, pp.103-111.
- 半原芳子 (2012) 「持続可能な多言語多文化共生社会を築く『共生日本語教育』の可能性」平成24年度お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科博士論文 (未公開)
- 半原芳子, 佐藤真紀, 三輪充子 (2012) 「持続可能な多言語多文化共生社会を築く『共生日本語教育』の可能性－日本語母語話者と日本語非母語話者の言語的共生化の過程に着目して－」『多言語多文化－実践と研究』No.4, pp.166-193.
- 平野美恵子 (2011) 「持続可能な学びを促す共生日本語教育－理念, 実態, 展望－」『国際経営・文化研究』15 (2), pp.21-36.
- 藤本久司 (2011) 「文化の類型とコミュニケーションギャップ」『人文論叢』(三重大学), 第28号, pp.145-155.
- 法務省 (2014) 「在留外国人統計」(2014年5月27日公表)

(<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001118467>にて取得)

増井展子 (2005) 「接触経験によって日本語母語話者の修復的調整に生じる変化」『筑波大学地域研究』25, pp.1-17.

松岡洋子・宮本律子 (2000) 「多文化状況での日本語コミュニケーション能力」『秋田大学教養基礎教育研究年報』第2集, pp.27-37.

村松賢一 (2001) 『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習』明治図書

Elana Shohamy (1990) Language Testing Priorities: A Different Perspective. *Foreign Language Annals*, Volume 23, Issue 5, pp.385-394.