

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
Examining Multicultural Co-learning Interaction in Contact Situations:
Findings from a Quantitative & Qualitative Content Analysis

竹井光子, 広島修道大学
Mitsuko Takei, Hiroshima Shudo University
ジャナマリ タウンゼント, 広島修道大学
Jana Mari Townsend, Hiroshima Shudo University

1. はじめに

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)。その内、日本語母語話者と非母語話者のインターアクションが起きる「相手言語接触場面」は、2010年以降にグローバル化の促進を背景として日本国内の大学で広がっている「国際共修」において体系的に実現されており、両者を融合した教育研究が進んでいる。

本研究では、実際の国際共修科目を履修する学生による授業外のタスクセッション(課題解決型三人会話)におけるインターアクションを録画・録音し、その言語行動を計量的および内容的な側面から分析する。さらに、事後セッションにおけるディスカッションでの発言などから垣間見ることができる日本語母語話者と日本語学習者双方の意識、姿勢、役割について、計量的・内容的分析結果と相互に関連付けながら探ることで、相手言語接触場面におけるインターアクション経験すなわち国際共修の中での活動の意義や課題について考察する。

2. 背景

まず本研究の土台となっている3つのキーワード(国際共修、接触場面、リンガフランカ)について関連する先行研究をまとめておく。

2.1 国際共修

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)。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)。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」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育成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面を正課内において体験する機会となる。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。

2.2 接触場面研究

接触場面研究では、日本語母語話者と非母語話者（学習者）のインターアクションの特徴や課題を会話データの分析から明らかにする試みが盛んに行われている。分析の焦点は、スピーチスタイル（伊集院 2004）、共話（徳永 2006）、コードスイッチング（田崎 2007）など実に多様である。薄井（2007）は、Fan（1994）によって提起された「言語ホスト・ゲスト」、宮副（2003）による「文化的ホスト・ゲスト」、伊東（2004）による「情報ホスト・ゲスト」という役割関係に着目し、社会文化能力の習得プロセスを明らかにする目的で接触場面のインターアクションにおける参加者の役割の記述を試みている。

2.3 リンガフランカ

リンガフランカ研究は、世界の言語事情やグローバル社会における英語の位置づけから English as a Lingua Franca (ELF) の議論が圧倒的に先行している。その草分け的存在である Seidlhofer は、ELF を “any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option (2011: 7)” と定義している。多様な言語・文化的背景を持つ留学生と日本人学生がともに学ぶ国際共修の場では、「第一言語が異なる話者間でのコミュニケーション用選択肢としての日本語使用」が起きることから、Japanese as a Lingua Franca (JLF) と呼ぶことができる状況が成り立っている（Ikeda & Bysouth 2013）。リンガフランカ概念を援用することで ELF 研究からの豊富な教育的知見を JLF に応用することが可能であろう。

3. 調査の概要

3.1 調査方法

本調査では、2018 年度の前期・後期に国際共修科目を履修した学生のグループ（留学生 2 名＋日本人学生 1 名）による授業外のタスクセッションを分析対象とした。タスクセッションは、履修者の中から希望する学生の任意参加による授業外活動とし、研究協力同意書をかかわした上で録画・録音を行った。本稿の分析の対象となった調査参加者の内訳は、表 1 の通りである。

表 1 グループ別調査参加者の内訳

グループ	個人コード※	出身国	第一言語	日本語レベル
A	NZ_M	ニュージーランド	英語	初中級
	CN_F	中国	中国語	上級
	JP_M1	日本	日本語	母語
B	AU_F	オーストラリア	英語	中上級
	SL_F	スロバキア	スロバキア語	上級
	JP_M2	日本	日本語	母語

※個人コードは、出身国_性別_(話者番号)を示す。日本語レベルは日本語担当教員による判定により総合的な日本語能力を示している。

タスクは、授業(講義・ディスカッション)の内容テーマに関するもので、例えば「Images of Japan in Western Cinema」を履修したグループには、「これまでに見た映画の中で、最も記憶に残る『日本人』(の役)は誰ですか?」という質問を与え、3人の『日本人』とその役柄、印象に残っている理由を、10分間の時間制限を設けてまとめることを求めた。タスクセッションは、学期中に同一グループで3回実施した(月に1回程度)。各回には、授業内容の進捗に合わせたタスクを課している。

毎回のタスクセッションの直後には、事後セッションを行っている。事後セッションでは、調査参加者(学生3名)にモデレーターである教員1名が加わり、タスクセッションの録画ビデオを視聴した後に、振り返りと気づきの共有を4名によるディスカッションの形で行っている。これには、会話参加者の言語行動の背後にある意識を探るという研究的ねらいとともに、振り返りを通じて自己のインターアクション能力の向上を図る一助とするという教育的ねらいがあるため、参加者の意識を引き出し言語化させることを主目的としつつも、モデレーターの教員が必要に応じて感想を述べたり助言を行ったりしている。ここでのディスカッションはICレコーダーによる録音を行っている。

3.2 調査データ

前節で説明した調査方法により収集したデータは、グループA、Bともにタスクセッション3回分(各10分間)と事後セッション3回分(各30分程度)となる。タスクセッションの映像・音声データは書き起こしを行い、発話ターンの認定と途中あいづちの特定を行った。

発話ターンは、発話者の交替の定義(杉戸1987)に従い、「実質的な発話」と「あいづち的な発話」の両方をターンとしてカウントした。途中あいづちは、「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。すなわち、「あいづち的な発話」と発話権を取らない「途中あいづち」とは区別している。

以下に12の発話ターンから成る会話例(グループBタスクセッション1の一部)を示す。途中あいづちには下線が引いてある。

- 1 JP: そ、渡辺謙の英語ってどんな感じに聞こえるの?[なんか。
- 2 SL: [私は聞いたことない。
- 3 JP: ない?
- 4 SL: うん。
- 5 AU: 全然思い出せない。
- 6 JP: あー、そ、ああ。じゃあ、日本 [の。
- 7 SL: [たぶん、大丈夫(JP: うん)夫。

- 8 JP：聞き取れる。[まあ、聞き取れる。
 9 SL： [たぶん。
 10 AU：たぶん。
 11 SL：うん。(JP：うーん) 有名な映画 (JP：うん) で出てたから、たぶん大丈夫。
 12 JP：うん。

事後セッションについては、ディスカッションの音声データの書き起こしとセッション後に提出を求めた感想・コメントシートを参照することとした。

3.3 分析の方法

分析の方法としては、計量的・内容的の2つのアプローチをとり、相互の関係性を探ることとした。

まず、計量的な分析として(1)発話ターン数、(2)発話量、(3)途中あいづち数の3つの数値データを求めた。発話ターン数は、前述の定義に従いカウントしているが、発話は「長短まちまちの姿」(杉戸 1987: 83)をとることから、会話への参加度合い(どれだけ話しているか)をより正確に把握するために発話量をみることにした。発話量は、英語の「語(word)」の相当するものをして「形態素(morpheme)」をカウントすることとした。形態素のカウントには、国立国語研究所コーパス開発センターから公開されている Web 茶まめ(安定版)(<https://unidic.ninjal.ac.jp/chamame/>)を使用し、規定されている品詞のうち、補助記号(読点、句点、括弧など)を除外した名詞、代名詞、連体詞、感動詞、形容詞、形状詞、副詞、助詞、動詞、助動詞、接尾辞、接続詞をカウントした。途中あいづちは、前述の定義に従ってカウントしている。

内容的な分析としては、内容(content)を客観的にとらえる手法として注目されている計量テキスト分析を用いることにした。分析のためのツールとして KH Coder(樋口 2014)を使用した。形態素解析を土台として文章データを統計的に分析して結果を可視化する機能を持つ KH Coder を用いることで、会話の内容をまず概観し、より質的な内容分析につなげる糸口とすることをねらいとした。中でも、文章中に出現する語と語が共に出現する(共起する)関係性を直感的にとらえることができる共起ネットワークに話者という変数を加えて分析することで(末吉 2019)、タスク参加者3名間のインターアクションの特徴を探る。

これらの計量的分析と内容的分析を比較しながら各グループの特徴を抽出する。さらに、事後セッション(振り返り)から垣間見られる話者の意識、姿勢、役割とも関連付けることで、国際共修という相手接触場面における日本語母語話者、日本語学習者の言語行動の特徴をまとめる。

4. データ分析

4.1 計量的分析

まず、グループ A とグループ B について、各3回のタスクセッション(T1→T2→T3)における発話ターン数、発話量、途中あいづち数の推移を参加者別に

示した分析結果を図1、図2、図3にグラフで示す。学期中に3回のタスクセッションを設定したのは、参加者の何らかの変化を見るためである。

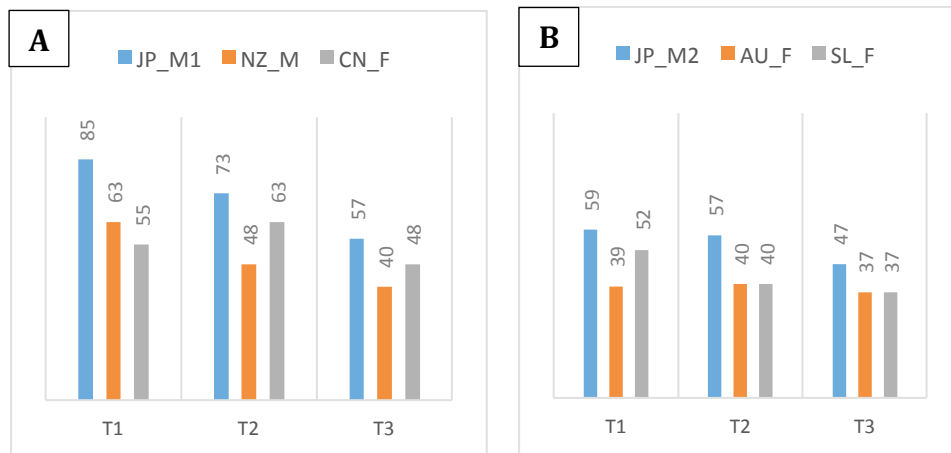


図1：発話ターン数の推移 (T1→T2→T3)

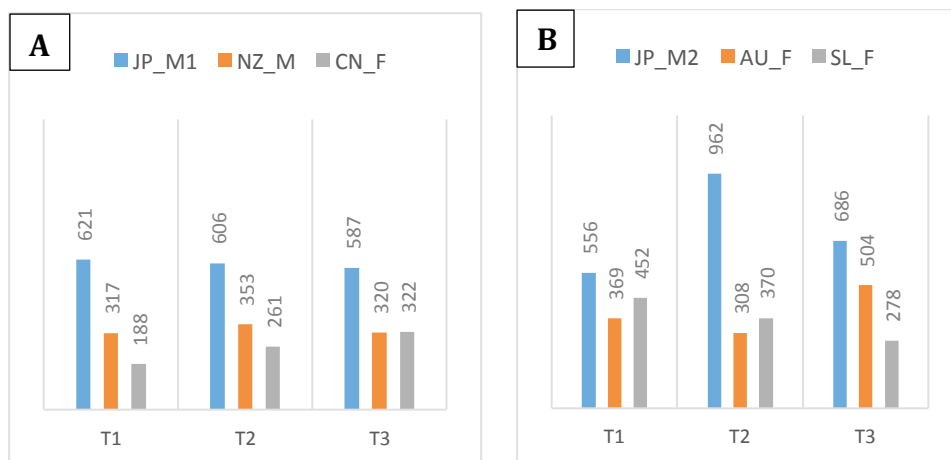


図2：発話量の推移 (T1→T2→T3)

図1、図2から、グループA、Bともに母語話者 (JP_M1、JP_M2) が発話ターン数、発話量の点において各セッションをリードしていることがわかる。学習者 (留学生) 2名については、発話ターン数、発話量にみる参与度合いの順位が固定しているわけではなく、セッションによって変化している。発話ターン数と発話量を比較してみると、分布の割合にずれが生じていることがわかる。特に、グループBのタスクセッション2 (T2) において、JP_M2の発話ターン単位の発話量が多くなっていることがわかる。この数値には、「なぜ日本にはチップがないのか」や「日本でお客様は神様である」ことを文化的ホストであるという自意識から熱心に説明している場面が影響していると思われる。

次に、図3 (次頁) を見ると、母語話者2名 (JP_M1、JP_M2) の途中あいづち数が対照的であることがわかる。グループBのJP_M2が極めて頻繁に (平均1分間に5回程度) あいづちを打っているのに対して、グループAのJP_M1の頻度は極めて低い。ただし、映像を確認すると、あいづちとしての発声はないも

の非言語メッセージとしての「うなづき」が観察される場面はあった。日本人の聞き手行動の特徴とされる途中あいづちであるが、頻度の点ではタイプの異なる2名の母語話者であったことがわかる。グループAのタスクセッション3 (T3) でCN_Fの途中あいづち数が増加している点については、後述する。

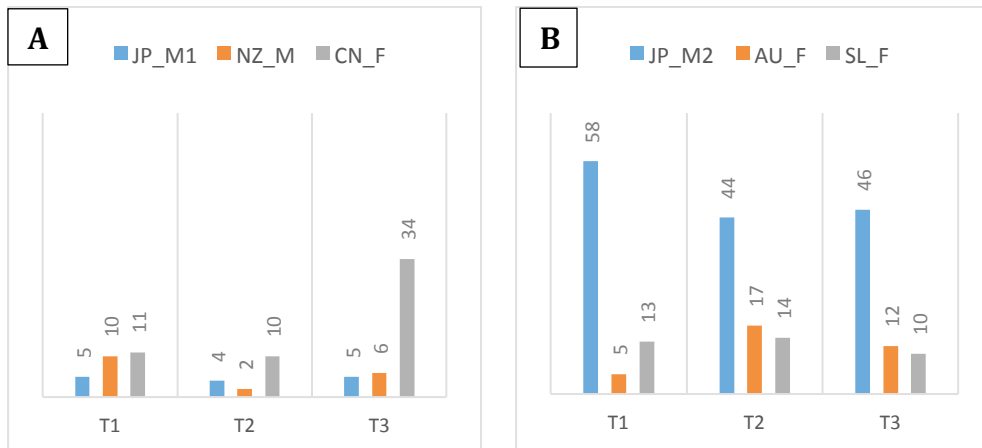


図3：途中あいづち数の推移 (T1→T2→T3)

4.2 内容的分析

会話の内容を分析するために、KH Coderの共起ネットワーク（話者を変数とする）を用いた。その一例（グループBタスクセッション1）を図4に示す。

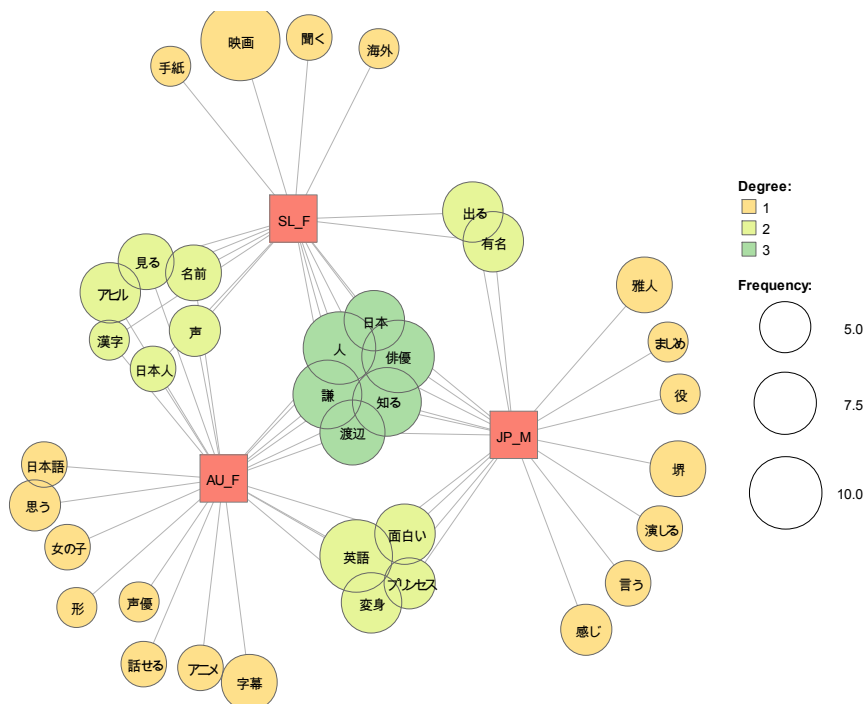


図4 グループBタスクセッション1の共起ネットワーク

このネットワーク図から、「これまでに見た映画の中で、最も記憶に残る『日本人』（の役）は誰ですか?」というタスクに対して、(1) 3人が「渡辺謙」について触れていること、(2) JP_M2が「堺雅人」を紹介していること、(3) AU_Fが「アニメに出てくる女の子（注：プリンセスチュチュ）」を紹介しJP_M2、SL_Fとのやり取りの中で説明していること、(4) SL_Fが提供している具体的な情報が少ないこと、などが見てとれる。(4)については、SL_Fの「うーん、実は、私はあの一、日本の映画はあんまり一、見ません。見ないので、なんか、どうぞ（笑）。」という発言とも一致する。他のセッションの共起ネットワークからも同様の観察が可能であるが、図の提示は紙幅の関係で省略する。

5 分析結果の考察

計量的分析、内容的分析の結果と事後セッションの内容を相互に関連付けながら、以下の2つの事例を中心に考察を行いたい。

事例①：【グループA】明治、大正、昭和を対象とするタスクセッションが進むにつれてCN_Fの発話量が増えている。

事例②：【グループB】「日本のレストランでアルバイトをすることになった留学生へのアドバイス」というタスク（セッション2→3）において、AU_Fの発話量が増えている一方で、SL_Fの発話量が減っている。

事例①では、「明治の東京にタイムスリップしたら、何が一番おどろくと思うか」というタスク1に対して、NZ_Mから「アイス」、JP_M1から「野球」の提案があり可決されている。その後、CN_Fから「議会」、「オリンピック」の提案があるが「闇に葬る（若野1998）」などの否定的反応を受けている。そして、「鉄道の唱歌」の提案がメンバーから感嘆とともに受け入れられ、CN_Fの表情が一瞬にして明るくなる場面があった。事後セッション1においては「自分の意見を話した」「一番自信があった」と述べ、事後セッション2,3においては、「雰囲気良くなった」「いいアイデアを出せた」などとポジティブなコメントが続いている。この場面は、ELF研究における“perceived success” in the form of speaker satisfaction (Kohn 2015) に該当すると考えられる。上級レベルの日本語能力を持ちながら、控え目で慎重なCN_Fだが、講義内容の理解度は最も高い。「鉄道唱歌」発言をきっかけに自信を得るとともに、他のメンバーにも授業の理解度の高さが認知されたことが動機づけとなり積極的な会話参加者へと変化したと思われる。また、図3の途中あいづち数の推移をみると、CN_Fの途中あいづち数がタスク3(T3)で大幅に増えている。聞き手としても積極性があらわれたことが推察できる。

事例②では、「レストランでアルバイトをする留学生へのアドバイス」というタスクに対して、SL_Fは、上級レベルの日本語能力を持ちながら、日本での外食やアルバイト経験が少ないことから、提供できる情報や意見が限定された。これは、会話中の「（焼肉屋に）私はまだ行ったことがない。」「そっかー。私、知らなかった。」「さすが居酒屋で働いている(笑)。」などの発言から推察できる。ただし、事後セッションにおいて自己の経験不足に関するコメントの表明は

なかった。一方で、AU_Fは中上級レベルながら、日本でのアルバイト経験の豊富さが積極的な会話参加につながった。これは、事後セッションで「I like the task this time because I am doing *baito*. I was able to use actual experiences to talk about.」と述べていることから、自覚しつつの行動であったことがわかる。

母語話者に目を向けてみる。グループAのJP_M1は、事後セッションで「自分の母語だから、自分が話を進めないといけないかなって思ったから、皆が理解できるように言い換えしたり、繰り返したりした。」と述べ、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。グループBのJP_M2は、発話量が多いものの、ふだん意識していない日本的な事象への説明に苦勞をして言葉をつくしている様子が見られた。これに関して、事後セッションで「日本人だけど、当たり前すぎて気づかないことに気づかせてくれる。面白くてそれが。」と述べ、この母文化を再認識する経験をポジティブにとらえていることがわかった。この点は、双方向的なメリットを前提とする国際共修において、日本人学生の側に期待される効果の一つと考えられるだろう。

6 まとめと今後の課題

タスクセッションにおけるインターアクションの計量的分析、内容的分析および事後セッションにおいて垣間見られた意識を相互に関連させながら、接触場面参加者の言語行動の分析を試みた。

事例①と事例②の考察結果は、薄井（2007）の接触場面二人会話のインターアクション分析から得られた示唆と合致する部分が多い。特に、「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、指摘している2点—（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は、本研究の分析・考察結果からも支持されていると言える。講義内容の理解度が高いCN_Fが保持する情報やアルバイト経験が豊富なAU_Fから提供される情報が、インターアクションの中で重要な要素となり、言語行動の数値データにもそれがあらわれている。タスクが変われば、この役割関係が変化することも考えられる。また、情報ホスト・ゲストの役割が文化的ホスト・ゲストの役割と一致するとは限らない点も、同様である。

以上のことから得られる国際共修カリキュラムへの示唆としては、（1）「言語ホスト」、「情報ホスト」、「文化的ホスト」が必ずしも一致しない面白さ、（2）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、（3）「文化的ホスト」が必ずしも良い説明者にならない難しさと「文化的ゲスト」の客観的視点の面白さが、挙げられる。これらは、まさに国際共修の肝であると言える。これらをいかに効果的に授業設計や授業運営の中に組み入れるかが、接触場面のインターアクションを核とする国際共修の成功への鍵の一つとなりうるだろう。

最後に、ふりかえり活動の必要性について触れておきたい。ふりかえりの目的には、（1）インターアクション能力の向上への指針を得るという教育的側面、（2）言語行動の裏にある意識を探るという研究的側面、の2つがある。特に、ふりかえりによる気づきの推進が動機づけを高める効果があるという点で教育的

な意義は大きい。国際共修授業の流れの中にも組み入れていく必要があるであろう。ふりかえりの手法としては、事後セッション（グループディスカッション）とフォローアップ・インタビュー（個別面談）が考えられるが、授業に組み入れやすいのは前者である。しかし、フォローアップ・インタビューを用いた竹井（2019）で観察された「母語話者の意図に反する学習者の戸惑い」という母語話者の逸脱に対する学習者のネガティブな評価がグループディスカッションでは得づらいという点が研究的側面における課題である。

※本研究は、広島修道大学・ひろみら特別研究（2019年度）「国際共修における日本語・英語リンガフランカの使用・意識の調査と教育的活用」（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。

参考文献

- 伊集院郁子（2004）「母語話者による場面に応じたスピーチスタイルの使い分け—母語場面と接触場面の相違—」『社会言語科学』6（2），12-26
- 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』6，87-93. 関西大学教育開発支援センター
- 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
- 末松和子（2017）「「内なる国際化」でグローバル人材を育てる—国際共修を通じ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』3，41-51
- 末吉美喜（2019）『テキストマイニング入門—Excel と KH Coder でわかるデータ分析』オーム社
- 杉戸清樹（1987）「発話の受け継ぎ」『国立国語研究所報告 92 談話行動の諸相—座談資料の分析』68-106 三省堂
- 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.
- 田崎敦子（2007）「接触場面のコードスイッチングが参与者に与える影響—多言語を背景にした大学院生のグループディスカッションを対象に—」『異文化コミュニケーション研究』19，85-99
- 徳永あかね（2006）「接触場面グループに見られる母語話者の共話」『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』平成 14~18 年度科学研究費補助金研究基盤研究 B(2)研究成果報告書 研究代表者：岡崎眸 105-116
- 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

- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して』 ナカニシヤ出版.
- 一二三朋子 (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, 490-500
- メイナード、K.泉子 (1993) 『会話分析』くろしお出版
- 宮崎里司・ヘレン・マリオット (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
- 宮副ウオン裕子 (2003) 「多言語職場の同僚たちは何を伝えあったか仕事関連外話題における会話上の交渉」宮崎里司・ヘレン・マリオット (編) 『接触場面と日本語教育ネウストプニーのインパクト』 165 -183 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, 115-127 国際交流基金
- 若野恵 (1998) 「可決・否決のストラテジー—学生の話し合い場面の会話分析—」 『日本語と日本文学』 26, 3-38 筑波大学国語国文学会
- Fan, S.K.C. (1994) Contact situations and language management. *Multilingua*, 13-3, pp. 237-252.
- Ikeda, K. & Bysouth, D. (2013). Japanese and English as Lingua Francas: Language Choice for International Students in Contemporary Japan. In Harberland, Lønsmann and Preisler (eds.), *Language Alternation, Language Choice and Language Encounter in in International Tertiary Education* (pp. 31-52). Springer Science & Business Media.
- Kohn, K. (2015). A pedagogical space for ELF in the English classroom. In Yasemin Bayyurt and Sumru Akcan (eds.), *Current Perspectives on Pedagogy for ELF* (pp. 51-67). Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.