

共通語としての日本語への意識調査
 ー国際共修の場におけるインターアクションを通してー
 AN INVESTIGATION INTO USERS' AWARENESS OF JAPANESE AS A LINGUA
 FRANCA: THOROUGH INTERACTION IN AN INTERNATIONAL CO-LEARNING
 ENVIRONMENT

野上陽子, 松山大学
 Yoko Nogami, Matsuyama University

1. はじめに

日本国内で活躍するグローバル人材育成が重要な課題とされるなかで、日本の大学において日本人学生と外国人留学生が共通の言語を通して共に学習する国際共修への関心が高まっている（末松 2014）。国際共修の場で言語や文化背景の異なる学生たちが使用する言語として、主に「共通語としての日本語（Japanese as a lingua franca）」（以下 JLF）、と「共通語としての英語（English as a lingua franca）」（以下 ELF）が想定される。

本稿の目的は、JLF と ELF を使用言語とした国際共修を将来的に正課のカリキュラムとするための教育的示唆を得ることにある。そのために本稿では、JLF による国際共修の各場面における参加者の言語行動について振り返りを促し、その行動の背景にある意識を探る。それとともに、JLF による国際共修に参加することを通じて参加者がどのような言語的意識を持ったかに焦点をあてる。

2. 国際共修と JLF

先述の通り、国際共修では様々な言語文化背景をもった日本人学生と外国人留学生が共通の言語（JLF や ELF）を使用し、協働活動に従事することで学習を行う。末松（2014: 12-13）によると、国際共修には「学習者らがお互いを十分理解するための交流活動や討論、つまり意味のある交流（meaningful communication）を効果的に取り入れる」必要があり、その学習形態としては、多文化理解型、日本文化学習型、テーマ別学習（時事問題、人権教育など）型、地域・産業との連携型、協働プロジェクト型が挙げられる。このような様々な学習形態を取り入れた国際共修では、言語的学習、異文化コミュニケーション理解、多文化・自文化理解、協働テーマの学習、コミュニケーション能力の向上、協働性が総合的に促進されることが期待されると論じられている。

日本の大学における国際共修の場での学生同士のコミュニケーションの共通言語の一つである JLF（Ikeda and Bysouth 2013）は、「共生言語」とも呼ばれている（岡崎 1994, 2003, 徳永 2009）。JLF/共生言語は、外国語教育分野における母語話者 - 非母語話者という二項対立モデルにもとづいた考え方と一線を画している。このモデルでは母語話者は学習者の絶対的な規範となっており、母語話者のコンピテンシーを指標として非母語話者は学習を続け、評価をされる傾向にある。

一方で JLF コミュニケーションにおいては、すべての話者は日本語の使い手として対等であると考えられている。よって、母語話者も含め話者の言語レベル

は重要要素ではない。コミュニケーション上で発生する問題は参加者全員の責任とみなされ、また問題修復への努力も参加者全員に課せられる。日本語母語話者は「母語としての日本語」ではなく、異文化コミュニケーションでの使用言語として JLF を習得する必要がある、様々な言語文化背景を持った JLF 話者とのコミュニケーションを効率的に行う能力が求められる（徳永 2009）。

また、JLF はコミュニケーション参加者のインターアクションの過程で新たに形作られ変化する偶発的なものである。そのようなインターアクションを通じて話者らが JLF を形成していくその過程を岡崎（1994）は「共生化」と呼び、一二三（2002）は「共生的学習」と呼んでいる。例えば一二三は「共生的学習」を「母語の異なる者同士が、共生言語を使ってコミュニケーションを行うとき、母語話者同士の場面とは異なる枠組みに気づき、自らの枠組みを相手に合わせて調整していく。共生学習とは、その調整の過程そのものであり、母語話者同士の枠組みとは異なる枠組みが、新たに付け加えられていく過程を指す」（一二三 2002: 185）と定義し、学習の過程における気づきや調整による変化を強調している。

JLF を用いた国際共修における日本人学生及び外国人留学生の協働の過程、JLF インターアクションの過程や、その過程での話者の意識、意識変化を知り、どのようにコミュニケーションの調整を行っているか、どのような新たなコミュニケーションの枠組みを構成しているかといった「共生化」／「共生的学習」の実際の側面に目を向けることは、国際共修の場について考えるうえで重要な課題になると考えられる。したがって本稿では、JLF による国際共修の各場面における日本人学生と外国人留学生の言語行動および言語的意識について検証する。

3. 方法

JLF コミュニケーションで起こる言語行動および言語的意識を探るために、本研究は2つの段階（1：小規模の協働プロジェクト参加、2：半構造的フォローアップインタビュー）で構成される方法によってデータ収集を行った。期間は2016年6月から7月にかけてである。

協働プロジェクトでは、JLF を用いた国際共修の授業を想定した活動に3人1組で取り組んでもらった。協働プロジェクトのテーマは「附属女子高校の生徒の大学訪問の1日の案内計画を30分ほどで立てる」であった。研究への参加者は9名で、そのうち日本人学生2名、外国人留学生7名が3つのグループに分かれてそれぞれ協働プロジェクトに取り組んだ（表1）。活動の様子は録音録画された。

協働プロジェクト参加後、9名それぞれの参加者に対してフォローアップインタビューを実施した。インタビューの時間は約30分～40分で、彼らが所属する大学の日本語教育専門の教員によって行われ、録音された。インタビューではそれぞれの協働プロジェクトに参加して印象に残ったこと、参加者がその活動内で感じ、気づいたことを中心に語ってもらった。インタビューデータの分析は参加者の視点からの解釈的アプローチ（Miles & Huberman 1994）によって行った。

本稿では9名のJLF話者のインタビューで共通して語られた言語的意識を結果として示す。

表1 調査参加者背景情報

協働グループ	ID	国籍	性別	母語	日本語学習歴	その他の言語
グループ1	JPm	日本	男	日本語	NA	英語
	RUf	ロシア	女	ロシア語	1年+	英語
	VN1f	ベトナム	女	ベトナム語	3年半	英語
グループ2	CNf	中国	女	中国語	6年	英語
	KRf	韓国	女	韓国語	10年+	不明
	NZm	ニュージーランド	男	英語	4年	ベトナム語
グループ3	JPf	日本	女	日本語	NA	英語
	VN2f	ベトナム	女	ベトナム語	4年	英語
	CNm	中国	男	中国語	4年+	英語

4. 結果

4.1. 母語話者のディスカッションリーダーとしての役割

日本人学生の2人は、教員から指示を受けていたわけではなかったが、協働プロジェクトが始まってすぐにディスカッションのリーダーとしての役割を担っていた。この様子は録画データから観察できたとともに、インタビューでも自ら意識的にディスカッションをまとめる進行役を務めていたことが語られた。

最初誰も話し始めなくて、自分から話したほうがいいかなって思って (JPf 0:26)

僕は、話を進める上で… (JPm 1:50)

日本人学生参加者の2名とも、母語話者として一番言語的に不自由がない立場にある。このことを背景として、自分たちがディスカッションをまとめて引っ張っていくべきだという自覚が生じたことが窺える。

4.2. やさしい日本語への意識

ディスカッションの進行中、日本人学生は外国人留学生のためにことばの使い方に意識を向けていたことが明らかになった。

難しい表現を使わないようにした…意識として分かりやすく伝えられるように心がけた…課題を進めていく上で、言語が分からなくて止まるっていうのが、もったいない、…課題だけに集中するためにはなるべく分かりやすく伝えたほうが進むのかな (JPm 24:50–25:44)

(VN2fが) エッていう顔してたから、理解するのに時間かかるだけで、もうちょっとスピード落としてしゃべろうって気づいて、そっから若干スピードゆっくりにしたり、話の内容噛み砕いて説明したり (JPf 4:00)

上記の語りから、日本人学生が外国人留学生の様子を詳細に確認しながら、その都度ことばの使い方や話すスピードなどに注意を払っていた様子が分かる。その一方で、JPmは以下のように今回の反省点と次の機会への展望を述べている。

話を進める上で二人の顔色を窺いすぎたかなあ (JPm 1:55)

別に留学生っていうくくりを作らなくても普通にしゃべってもいいかな。ただ、伝えるのって難しいんでどうなるかの想像はできないけど、次は遠慮せずに喋ってみたい (JPm 29:49-)

このようにJPmは外国人留学生への配慮を行いながらも、どのように話すべきなのか迷い、糸口を見つけれないまま活動に参加していた。そのような経験から得た気づきを、JPmは次にJLFを使用する機会に向けた学びとして捉えていると考えることができる。

4.3. 「ファシリテーター」としての役割

日本人学生はディスカッションのリーダーとしての役割を担うとともに、以下のように外国人留学生が分かりやすいようにことばの選択や話し方に注意を払っていた。

単純に課題だけに取り組んでたっていうよりは、その人とのコミュニケーションを考えつつ、課題もやりつつ (JPm 17:50)

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、話そうとしてるのを遮って、つまりこういうことが言いたいんだよねってするんじゃなくて、最後まで話しを聞いて、うんうん確かにそうだね、っていう風にした方が、会話が弾むと思ったから (JPf 5:25)

二人の意見を引き出すようにはしてた、どういうふうなのがいいと思う？って気をつけて話をまんべんなく振ったり、一人に偏るだけでなく二人に話を振ったり、どういう風なんがいいかなあって疑問形にしたりとか (JPf 14:30)

(相手に) 嫌なことはしないようにしようっていうのが…出来るだけ3人での会話をするようにはしてた (JPf 16:28)

日本人学生には外国人留学生の言語使用を正したり、新しいことばを教えたりするような「日本語教師」としての役割意識はなく、録画データからもそのよう

な場面は確認されなかった。それよりも外国人留学生ができるだけ心地よく日本語で会話ができるように言語的な配慮をしつつ、参加しやすい雰囲気を作ることに留意していたことが分かる。その背景には、ディスカッションをうまく進行させようとする「ファシリテーター」としての役割を務める意識が強く働いていたと考えることができる。

4.4. 共修することの意義 1 - 共修自体からもたらされるもの -

次に、外国人留学生の側から最も多く聞かれた JLF を用いた国際共修参加の意義に関する語りを紹介する。ここでの意義とは、共修することそのものの意義と、言語学習・練習の場としての意義に大別される。まず本項では前者に関する例を挙げる。前者については「言語文化背景の異なる様々な学生の色んな考えを知ることができる」(NZm) といった多様性を通じた気づきとともに、「共通のテーマについて皆で議論しながら考えをまとめていくことを通じた一体感や達成感」(VN1f) を示す声が多く聞かれた。

いろいろ話し合っ、意見も違ふところも結構あつたけど、結局決まつたつていう瞬間がすごく満足感…一体感、そうありました。…みんなちゃんと話し合つてベストの選択を出来たつていう感じです。(CNf 14:50-16:10)

(言語力をアップしたいということ) はメインの目的ではなくて、チームワークの方が目的 (VN2f 22:00)

何かのために、一つの目的を目指して、何かを達成するために、… (VN2f 27:45)

以前はただの留学生の気持ちだったけど、この大学の一員という気持ちが生まれた、うれしかった (VN2f)

様々な言語文化背景を持つ学生同士がプロジェクトに取り組む国際共修は、共通の目的や楽しみによって一体感や充実感を感じることにつながるようである。また 1 名だけの回答ではあるが、今回のような参加者全員に関わるテーマが起因となって、外国人留学生と日本人学生という区別を超えた大学の一員、つまり所属しているコミュニティの一員としての自己意識が芽生えることが示唆された。

4.5. 共修することの意義 2 - 言語学習・練習の場として -

外国人留学生にとって、JLF による国際共修はまとまった時間ディスカッションをし、普段の会話では使わないことばも使える場となっており、言語学習および言語練習上の意義があることが語られた。

この活動は、意味が分かるくらいでいい。日本語をたくさん使つてちょっと自信が持つようになるから良いと思います。(Ruf, 23:00)

タスクがあったら専門なことばが使える。(Ruf 25:44)

上記のように、国際共修は普段の言語学習授業のように日本語の文法や使用方法に気を使い、間違いの指摘を受けるような学習の場とは異なっている。JLFによる国際共修では普段の会話をするような雰囲気でのコミュニケーションを円滑に行うことに重点が置かれており、そのため外国人留学生も言語的な間違いを気にせず日本語を話す練習ができるようである。

また以下のように、同じ日本語使用者／学習者として、外国人留学生同士が互いに刺激を受け、自身の言語能力に対する気づきを促されていることも確認された。

KRfの発音がすごかった。…すごく（綺麗だなと）思いました。…同じ留学生なのでくやしいなあとか思ったかもしれないが、これから自分のイントネーションも気をつけないといけないし、頑張りたい気持ちがありました。
(CNf 6:20-17:02)

(私は) ついついタメ口で話しちゃうんですが、でもずっと (CNfが) 敬語で話してくれるのが。…そんな風になりたい。…尊重してもらってる感じがして、…賢く見える…なんかずっとこんな風になりたいって思いました。

(KRf 7:32-8:27) すごい CNf の年の関係なくその場で敬語を使うのを見て、私も…敬語を話す練習をするようになりました。(KRf 12:49- 13:29)

CNfのまとめ方、…まず自分の意見を行って、NZm さんはどうですか？KRf さんはどう思いますか？言ってさらに、意見が違って、それを調整する役割をしてくれました。…私もあんな風になりたい、私も自分の意見がちゃんと言えて、他の人の意見を聞いて、それをリードしてまとめて、じゃあこういうのはどうですか？って言いたい。(KRf 1:28-3:10)

JLFでの国際共修を通じて、外国人留学生は互いの言語能力に刺激を受け、相手のように言語を使用できるようになりたいという願望を抱き、それを自己学習への力と変えている。このことは、言語学習への investment (Norton 2000) の現れとしてみなすことができるだろう (Nogami 2013)。

5. 考察

フォローアップインタビューの結果から、日本人学生は、外国人留学生の言語習得レベルやコミュニケーションスタイルを察知しながらインターアクション全体の舵取りを行っていたということが明らかとなった。徳永 (2004) にもとづくならば、彼らは「言語的調整」よりも「相手の感情や意図の察知」に徹していたとみられ、母語話者としての責任感からファシリテーターとしての役割を担っていたと考えられる。このファシリテーターとしての役割とは、換言すれば「言語ホストとしての管理 (host management)」(ファン 2006: 135-136, 徳永 2009) を行うことであり、日本人学生が国際共修の場で JLF 使用について実践的に学

んでいたと言えるだろう。異文化コミュニケーションにおいて必要な accommodation 能力 (Beebe and Giles 1984) を身につける訓練の場として、JLF による国際共修への参加は日本人学生にとっても有効であると考えられる。

また外国人留学生は日本人学生から日本語を教えてもらいたいというよりも、「ただ自然な日本語を聞きたい」(Ruf, KRf)、「日本人に関わる課題テーマの場合は日本人の意見を聞いてみたい」(CHF) といった理由から JLF による国際共修の場への日本人学生の参加を望んでいた。このことより、日本人学生と外国人留学生双方の学びを促進するためには、JLF による国際共修への日本人学生の参加は、日本語教員を補助するという立場であってはならないと言える。

外国人留学生にとって、国際共修の場は日本語の学び、練習の場として意義があるとともに、日本人学生と同様に JLF として日本語の意義を認識し、協働による異文化理解を深めながらコミュニケーション能力の向上が期待される(末松 2014)。また有意義な異文化コミュニケーションの経験から肯定的アイデンティティを形成する(Kalocsai 2014, Nogami 2011, Phan 2009, Virkkula & Nikula 2010) 場として、国際共修を位置づけることができる。言語文化背景の異なる人々とのコミュニケーションを取るなかでの気づきや学びは、グローバル市民としての意識や地域コミュニティの一員としての意識の発達、および多言語多文化人としての自己認識の獲得を促す。このように国際共修は、学生たちがグローバル社会で活躍するために必要な能力と自己認識を獲得する契機となる有効な教育方法となりうるのではないだろうか。

最後に付け加えておくべきことは、ただ共修の場を学生に提供するだけでは学生の学びのもととなる気づきは起こらないということだ。以下に挙げる語りのように、研究上の目的で実施したインタビューは、結果として学生にとって共修の経験を振り返ることのできる機会となっていた。

インタビューされて聞き出してくださったから、(そうでなかったら)、頭のなかでふわふわしたもので終わってたのかなって。(JPf 11:10)

良かったことは忘れちゃうけど、課題はずっと付きまとうから (JPf 21:00)

国際共修の場での経験を振り返り、引き出された気づきを意味づけることによって、学生にとっての学びが促進される。正課の授業の場合は個別にインタビューを行うのは効率的ではないかもしれない。その場合は、国際共修を行った後に感想文やレポートを執筆させ、そのなかで挙げた問題点について学生同士が議論をするのも、気づきを促す方法となるのではないだろうか。また、本研究参加者の数名からは、共修終了後に各グループで何が起こったのか、どのようなことに気がついたのかを母語を共有する学生同士で振り返りながら意見交換をする方法もいいのではないかと (JPf, VTf) という意見も得た。そのほかの方法の可能性を探ることも含めて、どのように気づきを起こさせるかは国際共修を正課の授業とするうえで重要な課題となるだろう。

6. 今後の課題と展望

本稿の議論は少人数の参加者から得たインタビューデータを元にしたものであり、即座に一般化できるものではない。しかしながら、国際共修を正課のカリキュラムとするための示唆と課題が得られたという点に、成果を認めることができる。

今後の研究課題として、現行調査の長期的な継続および JLF の言語的特徴に着目した追加調査が必要となるだろう。前者については複数回の国際共修の場に参加した学生の意識変化の観察、後者については JLF インターアクション言語的特徴の調査として、方言の使用 (Ikeda & Bysouth 2013)、語用論的言語運用とアイデンティティの関係性 (Iwasaki 2010, Siegal 1996) □、聞き手行動 (e.g., 相づち) (吉田 2013)、コミュニケーションストラテジーの調査を視野に入れている。

さらに JLF と ELF それぞれを用いた国際共修間の相互作用についても今後調査を行う予定である。本稿で紹介した参加者の 1 人 (Jpf) は JLF による国際共修の前に ELF による国際共修に参加していた。Jpf の「自分がサポートしてもらった様に出来るように」、「自分がくやしいなって思ったことは、他の人もくやしかったり悲しいって思っちゃうから、それはなくそうと思ってました」という語りは、ELF による国際共修での経験と JLF による国際共修における実践との間の相関を示している。共通言語の異なる複数の国際共修に参加することによっておこる異文化コミュニケーションに対する意識と言語行動の変化の事例を深く調査し、JLF と ELF の国際共修が連携できる正課のカリキュラム作成の可能性を模索したい。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP15K02774 (基盤研究 C) の助成を受けたものである。

文献

- 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』12月号 明治書院 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—ネウストプニーのインパクト』明治書院 pp.24-44.
- 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能力：研究の動向と今後の課題について」『神田外語大学紀要 21 巻』pp.111-129.
- 末松和子 (2014) 「キャンパスに共生社会を創る—留学生と日本人の共修における教授法の確立に向けて—」『ウェブマガジン「留学交流 Vol.42」』pp.11-21.
- 一二三 朋子 (2002) 『接触場面における共生的学習の可能性 - 意識面と発話内容面からの考察 - 』 風間書房

- 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」『日本語教育の新たな文脈~学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』国立国語研究所編 アルク pp.120-141.
- 吉田悦子 (2013) 「聞き手行動としての日本語あいづち表現の分析: 転記情報とコーディングによる発話連鎖パターンの認定」『日本語学コーパスワークショップ第3回大会予稿集』 pp.435-440.
- Beebe, L. M., & Giles, H. (1984). Speech accommodation theories: A discussion in terms of second language acquisition. *International Journal of the Sociology of Language*, 46, pp.5-32.
- 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 International Tertiary Education*, pp. 31-52. Springer Science & Business Media.
- Iwasaki, N. (2010). Style shifts among Japanese learners before and after study abroad in Japan: Becoming active social agents in Japanese. *Applied Linguistics*, 31(1), pp. 47-71.
- Kalocsai, K. 2014. *Communities of practice and English as a lingua franca: A study of Erasmus students in a central European context*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Nogami, Y. (2011). Japanese L2 English users' second language identities and pragmatic use in relations of power and culture. Unpublished PhD thesis, University of Essex, U.K.
- Nogami, Y. (2013). *Negotiation of Second Language Identities in Shifting Power Relations: Voices of Japanese L2 English Users*. *Hiroshima Journal of International Studies*, 19, pp. 81-100.
- Phan, L. H. (2009). English as an international language: International students and identity formation. *Journal of Language and Intercultural Communication*, 9(3), pp. 201-214.
- Siegal, M. (1996). The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. *Applied Linguistics*, 17(3), pp. 356-382.
- Virkkula, T., & Nikula, T. (2010). Identity construction in ELF contexts: A case study of Finnish engineering students working in Germany. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(2), pp. 251-273.