

講義場面における留学生のインターアクション問題に対する調整行動 —非言語行動としての頭部動作を中心に¹—

麻生 貴美

キーワード

非言語行動・傾き・注意・調整行動・インターアクション

1. はじめに

留学生は、講義場面でどのような理解行動をしているのであろうか。講義の聴解は、長時間一方的に繰り出されるインプットを受け、情報を処理し続けなければならないことから、ターンをとって談話を調整できる対話の聴解とは異なる性質を持つ。同時に、自分からの発信がしにくい環境下で、聴解のみならずノートテイキング等の産出面に至るまでの全ての作業を担うことになり、その点で講義中の行動は一種のタスク達成作業であると言える。そして、インプットを内的に処理する過程においても、理解時に問題が生じた際には、教師に対して何らかの視線の動きをもって調整を試みるなど、様々な頭部動作が生じ、非言語行動に現れると予想される。また、講義場面では、対話形式のインターアクションは限定されているものの、表現意図が頭の動きへと連動して表出されるのであれば、教師との間に相互的なインターアクションも成立すると考えられる。

これまでの講義理解に関する研究では、実際に講義場面を観察し、留学生の講義中の頭の動きや内省分析から、学習者の非言語行動がインターアクションにどう関連しているのかを検証した研究はない。よって、本研究では、講義場面における様々な非言語行動としての頭の動きを分析し、分類することを目的とした。同時に、学習者側から教師に向けて発信されるシグナルとしての非言語行動を明らかにし、講義場面におけるインターアクション問題がどう解決されるべきなのかを検証する。本研究によって、これまで接触場面として注目されることのなかった講義場面におけるインターアクション問題を明らかにすることができれば、今後の日本語教育および専門教育研究の分野において、新たな研究の可能性の展開が期待できる。

2. 講義中の留学生の頭の動き

講義中の頭の動きは、講義中のインプットが刺激となり、そのインプットへの反応として視線の移動が起こった際の動きや、理解への手がかりを得ようと試みる非言語行動が含まれると考えられる。こうした問題に対する留意は、ディスコースだけの検証と比べ、より広範囲なインターアクション問題の解明につながると考えられる。非言語行動の典型的なアプローチは、依然社会言語学の一部の関心に留まっているが、言語習得でも、喫緊の課題として実証的な研究を試行すべきである。

本研究では、調査対象者の頭部に CCD カメラをつけ、講義中の学習者の視線を録画し、再生刺激法によって、自省報告を得る方法を取った。その結果、講義担当者の発話テキストや動作に対する調査対象者の頭の動きが記録された。その動きは、傾きとしての「連続した縦振りの動き」と否定表現である「連続した横振りの動き」、インプットへの反応等を表す「下方から上方への視線の動き」がその主なものであった。本稿では、この頭の動きを学習者の自省報告から、分類し、その機能についても考察する。

2.1 傾きと否定表現としての頭の動き

非言語行動としての頭の動きに関する研究は、これまで、対話場面で言語表現とともに用いられる頭の動きとして、主に「あいづち」の研究に関連して取り上げられてきた。この、「あいづち」については、メイナード（1993：153）が、「話し手が発話権を行使し、それを補う聞き手の状況にある者が送る短い表現である」とし、その表現を3つに分けている。それは、①「うん」「ふうん」などの短い表現、②頭の動き（はっきりした頭の縦ふりと横ふり）、③笑い、笑いに似た表現、であり、「あいづち」には頭の動きが含まれていることが分かる。では、講義場面における頭の動きを「あいづち」の一種とする場合、その機能はどのように分類できるのであろうか。メイナード（1993：160）は、「あいづち」の機能について、次のように分類している。

- 1 「続けてというシグナル」(continuer)
- 2 内容理解を示す表現
- 3 話し手の判断を支持する表現
- 4 相手の意見、考え方に賛成の意志表示をする表現
- 5 感情を強く出す表現
- 6 情報の追加、訂正、要求などをする表現

この「あいづち」に関して、ザトラウスキー（1993）は、あいづちを「注目表示」という発話機能として捉え、「継続」「承認」「確認」「興味」「感情」「共感」「感想」「否定」「終了」「同意」「自己」という11種類の機能を提示している。

一方、堀口（2000）は、「あいづち」の基本的機能を「聞き手が話し手から送られた情報を共有したことを伝えること」とし、言語表現別に「聞いているという信号」「理解しているという信号」「同意の信号」「否定の信号」「感情の表出」の5つに分類するなど、先行研究におけるあいづちの定義は様々であり、その機能に関しても重複した項目が多く見られる。

これらの「あいづち」として用いられる非言語行動としての「頭の動き」については、メイナードが、「会話進行中、話し手聞き手両者が使う会話管理上の手段である」（1993：172）とし、頭の動きがミクロレベルの会話管理に関連していると想定して、話者交代システムの10種類のコンテキストのカテゴリーを設けている。その10種類のカテゴリーの機能について分析した内容の中で、聞き手の使う頭の動きが当てはまるものは、「話し手が発話順番を取っている間、又は発話順番の直後に聞き手が使う頭の縦ふり」という「あいづち」としての動きと、「聞き手が発話間のポーズの後で使う頭の振り」「否定の表現に伴って使われる頭の横ふりの動き」に限定されていた。

以上のように「あいづち」に関する研究、もしくは非言語行動としての「頭の動き」についての研究では、講義場面に見られる「頭の動き」、つまり「頷き」と共通の機能が含まれると考えられた。しかし、前述の先行研究で検証されてきた「あいづち」と「頭の動き」は、対話場面における「あいづち」の定義であることから、講義場面という異なる環境では、違った定義が必要となる。対話によるインターアクションのほとんどない独話の講義場面においては、一般の対話場面とは「あいづち」の性質や機能が違う可能性もある。その環境による違いとは、まず、1) 講義場面では、聞き手は講義担当者に対する質問以外に声をほとんど発しない。よって、講義場面での「あいづち」は、非言語行動が中心となる。2) 話し手が一人で、聞き手が複数という講義場面においては、聞き手である受講者は明示的な反応をしなくても不自然ではない。つまり、講義担当者に対し、送られた情報を共有したことを伝えるという、対話場面における聞き手の役割を担う必要はない。よって、受講者は講義担当者から視線をそらし、ノートテイキングなどの他の行動を行うことが可能である。3) 講義場面においては、発話によるインターアクションがないため、その意思表示には、主に頭の動きが用いられると考えられる。よって、聞き手としての頷きだけでなく、「はい」「いいえ」などの応答表現の動きも含まれると考えられる。

2.2 上下の視線の動き

講義中には、講義担当者の動きや声といったインプットに反応し、下方から上方への頭の動きが生じている。認知心理学の分野においては、視線の動きは「注意」と密接な関係があるものと考えられている。中でも、情報処理的研究では、この「注意」を中枢における情報の選択活動として捉えている。この情報処理における注意の役割は、選択的注意、覚醒水準、意図的注意の面から研究されている。通常、視線の動きと視覚的注意の移動とは、ほぼ対応しており、人は選択すべき対象を中心窩に結像させるために、視線を移動させる（今田他 1987）。つまり、感覚レベルでの選択機能（末梢の眼の動き）と中枢レベルでの選択機能とが密接に関連している。この「注意」に関して、海保（2002）は、人の情報処理モデルの中で、短期記憶に「注意」が注がれている部分があるという。その「注意」には、環境の中の際立った対比に引き付けられる受動的な「注意」と、自分の興味関心のあるものに意図的に注意を集中することができ、何に注意するか（選択）どれくらいの注意を注ぐか（配分）、どれくらいの期間、注意を向けておくか（持続）が、ある程度までは自分でコントロールできる能動的な「注意」があるという。また、「注意」は感情状態と密接な関係があるという。

講義中に学習者が頭を上げる動作を行った際の動きには、視覚、知覚情報を取り込むた

めに、インプットの方向に頭を動かす動きが含まれ、情報処理の第一段階、「知覚処理の段階」で起こるものと考えられる。また、講義中の動きには、反射的な動きだけでなく、自己の行動をモニタリングする傾向にある学習者の場合、意識的にコントロールされた動きもあると考えられる。これは、メタ認知ストラテジーの中の「選択的注意」および「自己モニター」などのストラテジー使用に伴う動きであるともいえる。

さらに、講義理解のストラテジー連鎖を考えた際に、この「注意」は、視覚情報や聴覚情報への「留意」と密接な関係があると思われる。インプットの取り入れに何か問題が生じた際や、確認など、ミクロ、マクロ処理過程においてストラテジーが進行する際に、対象への留意があり、「注意」が向けられ、同時に視線の移動が生じるものとする（図1参照）。本稿では、留學生の視線の移動が生じた場面における内省報告に基づき、分析、検証を行った。

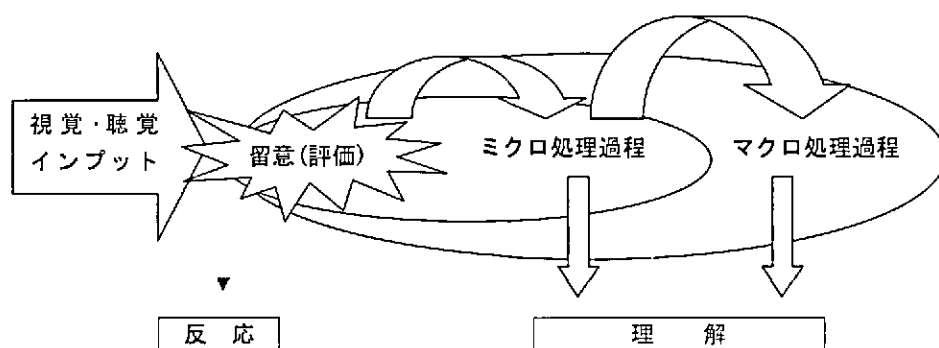


図1 講義場面におけるストラテジー連鎖

3. 研究の枠組み

本研究では、調査対象者の頭の動きから、講義中の講義担当者と学習者のインタラクション問題に注目して分析を行う。講義中に講義者とのインタラクションで何らかの留意があり、調整が行われた際には、意味交渉研究の分野から宮崎（1999）の調整行動の理論を参考として分析をする。宮崎は、接触場面で起こった不適切な問題を処理する調整行動の調整パターンを提示した。この調整パターンを講義場面に置き換えると、対話によるインタラクションのほとんどない講義場面においては、学習者を調整行動の上での自己として調整行動を想定した場合、「自己マーク」が中心となると思われる。調整行動を促す「引き金（trigger）」、または刺激となる発話行為としての調整マーカーは頭の動きが生じた因子としてのインプットであり、「問題となった要因」が挙げられる。そして自己マークは「問題特定」などの様々なインプットへの「留意」であると考えられる。その後の調整過程では、講義スタイルによって調整パターンの使用状況も変化するとと思われる。講義担当者が講義のほとんどでその発話のターンを取り、独話によって話を進める講義形式では、講義の聴き取りの中で聞き手が不適切さをマークし、自分自身で調整のデザインを行う「自己マーク自己調整」が見られるだろう。この場合、理解に到達した場合には、頷きなどの何らかの動きが生じると考えられる。また、自らの間違いに気づき、不適切さ

をマークしたにも関わらず、調整を行わない放棄や聞き流しは、「自己マーク無調整」となる。講義担当者と学習者の間に何らかのインターアクションが行われた際には、別の調整パターンが見られるものと考えられる。例えば、話し手が不適切さをマークし、聞き手である講義担当者に調整を要求する明示的な動きが起こった場合には、「自己マーク他者調整」となる。また、講義担当者からの質問で、答えに自信がなかった場合の発話では、自己の発話に不適切さはマークするが、直接相手に調整の要求は行わない「フラッグ型自己マーク」といった調整行動が行われると思われ、以上のような調整行動を本研究の分析の枠組みとする。

4. 調査の概要

4.1 調査の方法

本研究では、学習者の行動や反応を観察でき、同時に自己の内的過程をより具体的に報告できる方法論として「再生刺激法」(stimulated recall technique)を採用した。さらに、本研究の特徴は、その録画用機材に新たに CCD カメラ (WATEC 社製) を使用し、調査対象者の視線から机の上や講義担当者の行動を記録したことにある。使用したカメラは 25g と軽量で、カラー撮影が可能な製品を 2 台用意した。調査対象者は眼鏡のフレームの一方に CCD カメラを装着した状態で講義を受け、筆者はその CCD カメラからの画像を VTR に録画した。同時に教師の発話内容はマイクを通して録音した。この CCD カメラの使用により、①対象者が言語的・非言語的キューにどのように反応し、行動したか、②ノートテイキングなどの学習者の行動とその内容、③学習者の視点から見た教師の行動が詳細に記録され、これを第一次データとした。第一次データ収集日から 2 週間以内に再生刺激法によるインタビューを行い、調査対象者が問題特定した部分、および、その問題解決に向けてどのようなストラテジーを使用したか等の内省の報告の様子を録画、録音した。調査対象者は第一次データ収集の時に使用したノートや配布資料と、再生された画像を見ながら、自分自身の行動と思考内容について自由に発話を行った。同時に、調査対象者が「顔を上げた瞬間」「何らかの行動を行った時」「行動に変化がない時」「頷きとみられる“揺れ”があった時」にインタビューを行った。これら調査対象者の内省報告を文字化し、その発話データを第二次データとした。

4.2 調査対象者

調査対象者は、日本の大学院に在籍する 20 代前半から 20 代後半の外国人留学生 6 名である。全員が大学院での日本語による講義を受けている大学院生もしくは科目等履修生である。日本語能力については、1 級能力試験等の試験に合格していることから、大学入学の基準を満たすレベルに達していると判断する。調査対象者 6 名の内訳は、入学前に日本語による受講経験のない留学生 4 名および日本の大学及び大学院に半年以上在籍し、日本語による受講経験がある留学生 2 名である。調査対象者 6 名 (NNS1 ~ NNS6) の詳細を表 1 に記す。

表1 調査対象者の詳細

	NNS1	NNS2	NNS3	NNS4	NNS5	NNS6
性別	女性	女性	女性	女性	女性	男性
年齢	20代	20代	20代	20代	20代	20代
母語(L1)	韓国語	台湾語 ¹	中国語	韓国語	リトアニア語	中国語
日本語学習歴	2年	1年	4年10ヵ月	10年	4年6ヵ月	6年
日本語で講義を受けた経験の有無	無	無	無	有	有 (本大学院で6ヵ月)	有 (大学、大学院で2年)
所属	大学院1年生	科目等履修生	大学院1年生	大学院1年生	大学院1年生	大学院1年生
専攻	日本語教育	日本語教育	日本語教育	日本語教育	日本語教育	日本語教育

4.3 講義担当者の詳細と講義内容

今回調査の対象とした講義は、受講者の発表や活動が中心の演習や実践研究ではなく、教師の独話での教授が中心となっている講義（理論研究）5科目である。すべて半期で終了する一コマ90分の講義であった。調査には受講者同士のディスカッションや、講義担当者以外の発表などを含まない45分間を対象とした。講義担当者の詳細は表2に記す。

表2 調査時の講義内容および調査対象者

	講義A	講義B	講義C	講義D	講義E
専門分野	第二言語習得	文法・文型	音声・音韻	教材・教具	語彙・意味
講義内容	フォーリナー・トークとティーチャートーク	受身文の説明について／「なら」の対比文について	第1章・発音のしくみと母音・子音	作文用教材のレベル分け／視聴覚教材の説明	語彙 語趣構成 漢語／字音語
調査対象者(NNS)	NNS1 NNS2	NNS1 NNS5	NNS1	NNS2 NNS3	NNS4 NNS6

また、講義理解に影響する要因の一つとして、講義担当者の談話の聴覚的特徴が挙げられる。本稿では、その特徴を見るために、講義担当者の発話速度を測定した。一分間の発話文字数と文節数から発話速度を出した結果が表3の内容である。使用した発話データの条件は、①講義担当者がある物事の説明を行っている部分であること、②受講者とのインターアクションがないこと、③3秒以上のポーズが含まれない部分であること、とした。

表3 講義担当者の発話速度

	講義A	講義B	講義C	講義D	講義E
文字数(／分)	290字	426字	355字	432字	378字
文節数(／分)	67文節	96文節	81文節	103文節	85文節

5. 調査結果

表4の結果から、講義による調査対象者の頭部の動きの頻度差が明らかになった。

表4 調査対象者の頭部の動きと頻度数

調査対象者	NNS1			NNS2		NNS3	NNS4	NNS5	NNS6
	講義A	講義B	講義C	講義A	講義D	講義D	講義E	講義B	講義E
頷き	12	2	106	13	36	21	47	31	8
顔を上げる	121	104	98	140	93	115	38	67	20
(内：板書時)	(53)	(62)	(0)	(99)	(11)	(39)	(8)	(33)	(5)
左右に振る	0	0	0	0	0	3	0	3	0

「頷き」に関しては、複数の講義を取っている調査対象者 NNS1、NNS2 の頷きの頻度数に明らかな違いが見られた。次に、「顔を上げた頻度数」は、NNS1 と NNS2、NNS3 に多く見られた。なお、講義 E のようにハンドアウトの問題を解いていく形式の講義では、視線の移動はほとんど行われず、NNS4、NNS6 共に顔を上げる頻度は非常に少なかった。この点でも講義スタイルによって、調査対象者の動きに違いが生じていることが分かる。

1) 頷きと否定表現としての頭の動きの調査結果

本研究では、再生刺激法による記録と、それに伴う調査対象者からの内省報告を分析し、講義場面における頭の動きを分析した。その結果、「連続した縦ふりの動き（頷き）」と、「連続した横ふりの動き」の機能は、以下のように分類された。

A. 連続した縦ふりの動き（頷き）

- ① 確認：発話テキストからの推測や問題が解決した際の動き
- ② 納得：未知の情報を得て理解を深め、既存情報を精緻化した際の動き
- ③ 感心：未知の情報に対して、感心したり、興味を持った時の感情を伴った動き
- ④ 想起：既知の情報が発話テキストに含まれていた時の動き
- ⑤ 同意Ⅰ：講義担当者の意見、考えに対して、賛成した際の動き
- ⑥ 同意Ⅱ（共感）：講義担当者の考え方や意見と同じように感じた際の動き
- ⑦ 終了：自己の理解が十分であることを認識し、次の発話を促す動き
- ⑧ 応答Ⅰ：講義担当者からの問いかけに対する応答
- ⑨ 応答Ⅱ：講義担当者からの問いかけに対する応答だが、実際には、同意求めに対する反応であった動き

B. 連続した横ふりの動き

- ① 否定Ⅰ：講義担当者からの問いかけに対する否定的な表現としての動き
- ② 否定Ⅱ：否定的な表現を行ったが、実際の内的状況とは異なっていた際の動き

以下に例を示す。調査対象者の反応のうち、「連続した縦振りの動き」つまり、「頷き」は HS (Head Shake) とし、頷きが続いている間を波線で表した。「横振り」は (← →)

で表した。顔を上げた場合は(↑)下げた場合は(↓)の記号で表す。講義担当者の発話に対し、ノートテイキングの内容や、調査対象者の行動などはその過程で併記した。講義担当者の発話中のポーズは//で表した。講義担当者の発話に対して調査対象者の視線の動きが生じた部分は太字にした。NNS へのインタビューの内容は、原文に近い状態で、機能を最もよく表している部分を抜粋した。特に機能を表している部分には更に下線を引いた。

A—①「確認」の機能を持つ動き

例 1. 講義 E の場面：述べ語数と異なり語数の違いについての説明

講義担当者の発話	異なりと述べの、違いを もたらしめている原因は为什么呢。「(他の受講者の発話)：繰り返し表れる」そうですね。繰り返し表れてくれれば、述べのほうが広がっていくわけですね。
講義担当者の動作	(受講者の方向を見ている)
NNS6 の視線の動き	~~~~~HS~~~~~
ノートテイキング	述べと異なりの区別：異なりは繰り返し現わす

〈NNS6 へのインタビューの内容〉

[NNS6：あ、今の先生の話聞いて、述べの特徴がわかったんです。]

NNS6 は、この場面の前に「述べ語数と異なり語数の違いについて、明確に思い出すことができず、意味が分からなかった」として、問題が生じていたことを報告していた。その後 NNS6 は、様々な推測を行っていたが、結局講義担当者からの説明により、意味の理解と確認ができた上記のような報告を行っている。その際に、「理解したこと」を表す頭の動きが起こっている。これは、調整行動でいう「自己マーク他者調整」であるが、実際には、マーカーは行動としては表示されておらず、調整が完了した時点での反応として傾きのみが観察された。

A—④「想起」を表す頭の動き

例 2. 講義 C の場面：音声波形を見て説明を行っている場面

講義担当者の発話	このように、声がある部分にですね、音声波形を見るときにギザギザというふうに表れてきます。えー、逆に無声音ですね。無声音閉鎖音では、例えば、ちょっと、 <u>待って~~~~ください</u> 、と発音した時の、小さい“つ”に当たるところは、何も発音してない部分ですね。
----------	--

〈NNS1 へのインタビューの内容〉

NNS1：あ、「そうそうそう。」(Q：これは韓国で習ったことだからですか。)これは韓国でなかった知識じゃなかったんですよ。たぶん、これ(資料)を見てるから、「そうだそうさだ」と思ったと思いますね。こういう音波が出るのはあんまり見たことがないです(Q：先生が「ちょっと」というような話し方をしたときは?)あ、それも資料に書いてあって、その小さいつのことを書いてありましたから、あ、資料と同じ、同じ、という感じ。

例2の下線（波線）部分は、傾きとしての頭の動きであり、特にこの場面で多く確認された。この場面では、事前に既有知識として記録されている情報が、講義担当者の発話テキストによって想起されたことでも傾きが起きている。NNS1は、講義Cでの傾きが多く確認されたが、それは予習段階で構築されていた先行オーガナイザーの利用（想起）によるものであると考えられる。これは、聴き取りが、インプットされた情報と既有知識を結びつけて意味を作り出す過程であることから、このような傾きは講義場面で多く出現すると思われる。

また、本研究では、対話場面での傾きと同様の機能を持つ傾きが講義場面においても確認された。

A—⑤「同意」を表す頭の動き

例3. 講義Cの場面：有声音と無声音についての違いを説明している。

講義担当者の発話	で、こういうことを聞いていると、日本語教育にもかなり関係があるんじゃないかと思った人がいるかもしれません。小さい“つ”の発音とか。 <u>よく出てきますよね</u> 、日本語教育の現場で発音指導というと、特殊拍、小さい“つ”の発音、促音といいますが、 <u>どうしたらいいのかとか。それから、有声音、無声音という言葉を使いましたけど、例えば、“た”と“だ”の違いのような発音が難しいなんていう学生は多いですね。</u>
----------	---

〈NNS1 へのインタビューの内容〉

[NNS1: 本当に、日本語教育の現場ではそれが大切です。本当にそうです、とか。]

この場面では、NNS1は上記のように報告し、発話テキストに含まれる講義担当者の評価やコメント部分を捉え、全ての部分で自分も同意見であることを示している。なお、この「同意」については、先行研究でも談話の機能上の様々な定義があるが、本稿では松田（1988）や堀口（1988）メイナード（1993）の示す同意と同様に、「同意」を「相手の意見や考えに同意見であると賛成すること」と定義する²⁾。

A—⑦「終了」を表す頭の動き

例4. 講義Dの場面：作文教材のリストを作成する作業が終わった場面

講義担当者の発話	作文を書かせたいんだけど、あ、どうもありがとう。はいはい。…えー、作文を書かせたいんだけど、その項目をどういうふうに分けるかという、中心になっている、えー、構成になっている、軸になっているものが少しずつ違うということがわかるんですね。
講義担当者の動作	受講者の方向を見ている→
NNS2の視線の動き	<u>HS</u>

〈NNS2 へのインタビューの内容〉

[NNS2: (Q: 今、画面が揺れましたね) ああ、早く次へ行きましょうって]

この講義では、30分ほどの時間をかけ、作文教材の初級から上級までのリストを受講

者全員で作成していた。作業が終わった時点で、NNS2は十分に内容を理解できたと認識しており、次の作業への移行を促がすような動きが現れている。この終了を表す領きはこれまでの理解や同意を表す領きとその性質が異なる。「終了」は、主にターンの受け継ぎがある対話場面に見られる領きであるが、このように、対話によるインタラクションのない講義場面でも、確認されている。同様に、A—⑧、⑨のように、講義場面においても「応答」を表す領きが見られた。

A—⑧「応答Ⅰ」を表す頭の動き

例5. 講義Cの場面：映像で「声帯」が動いている様子を見る場面

講義担当者の発話	ちょっとポーズをかけてみましたけれど、今、この一対の、この声帯の間が開いているのがわかりますか？ 少し隙間が出てきていますね。
講義担当者の動作	[声帯の映像を見せている]
NNS1の視線の動き	HS HS

〈NNS1へのインタビューの内容〉

[NNS1：先生がさっき「分かりますか」といったから、うん、わかります、わかります、と。]

NNS1は、講義担当者の発話テキスト中の、文末の疑問文と、確認の表現に反応している。この動きは、講義担当者からの確認要求に対して、「はい」という肯定を示すもので、NNS1は「応答」を行っていることになる。受講者が話し手となり、意思表示の表現を行っていることから、ある種のインタラクションが生じていると言える。

A—⑨「応答Ⅱ」を表す頭の動き

例6. 講義Cの場面：声帯の視覚的印象についてコメントを述べている場面

講義担当者の発話	// 綺麗ですね。声帯っていうのは。こう見ると人間の身体っていうのは→
NNS1の視線の動き	↓ ↑
講義担当者の発話	→うまく出来てるもんだなあ、と思いますね。ねえ？（強い問いかけ）
NNS1の視線の動き	HS

〈NNS1へのインタビューの内容〉

[NNS1：先生強くおっしゃったから、「そうですね」と頷いたんですけど、実際はそうは思わなかった。あれは綺麗じゃないと思ってたんです。]

講義担当者は、この場面で、「声帯」が動く様子の映像を見せ、その後やや声の音量を上げ、ポーズの後に「綺麗ですね、声帯っていうのは。」と、発話し、声帯についての講義担当者自身のコメントを述べた。その後、やや音量を落とし、「人間の身体っていうのは、うまく出来ている」というコメントも述べたあと、強く「ねえ？」と受講者に対して問いかけを行った。この場面でNNS1は、文頭で強く発せられた「声帯は綺麗だ」というコメントへの同意求めだと判断し、その場では肯定する動きをしたが、実際の内的過程は違っていた。この場面のインタビューで、NNS1は、「先生が、“ねえ？”と言うときは

イエスを望んでいるときですよね。強く。そういった時はそれ（頷く）しかできないじゃないですか。」と述べ、強い同意求めに対しては、応答の反応が起こると述べていた。この頷きも、「応答Ⅰ」と同様に、インターアクションの機能を持った頷きであると言えるが、発話意図や言語形式に考慮した上での応答である点が特徴的である。以上、講義場面における連続した縦振りの動き（頷き）には、理解時の反応としての動きだけでなく、外に向けてのインターアクションの機能があることが分かった。

B. 連続した横ふりの動き

B—① 否定Ⅰ

例 7. 講義 D の場面：受講者が調べた教材の特徴について質問している。

講義担当者の発話	あの一、絵入り日本語作文入門で何か特定の対象者がありました？	ない、
講義担当者の動作	[板書：特定の対象者]	
NNS3 の視線の動き	↑（教師を見る）→←→←→←	

〈NNS3 へのインタビューの内容〉

[NNS3: (Q: 今、画面が横に揺れましたね。) 特定の対象者はない、と。]

例 7 では、講義担当者が発話テキストの文末部分を上昇調イントネーションで発話し、受講者に問い掛けている。NNS3 は、この教材についてのリストを作成しており、講義担当者の質問に対しての答えとして頭を連続して横に振り、否定表現を行っている。その結果、講義担当者の応答が引き出されたことから、受講者側の非言語行動によって、相互的なインターアクションが成立していたと言えよう。

B—② 否定Ⅱ

例 8. 講義 B の場面：自然現象の受身文について、受講者に質問を行っている場面

講義担当者の発話	なんか言えそうですねえ。霧は？霧に立たれた。霧が立つ、霧に立たれた。変ですねえ。何かねえ。氷が張る。氷に張られる（笑う）変ですねえ。
講義担当者の動作	(受講者の方向を見て話している)
NNS5 の視線の動き	→←→←→←（頭を横に振る）

〈NNS5 へのインタビュー〉

[NNS5: 「いいえ、いいえ。」（笑う）反応はしているんだけど、ただ聞いたことがないのを、まあ、言いたかったんだけど、もしかしたらいうかもしれないと思っていて。]

講義担当者の発話に対し、その場では否定表現として頭の横振りをしたものの、実際の内的過程では、否定の可能性を考えていたことから、この場面でも、外的表現と内的過程が必ずしも一致しないことが確認された。NNS5 は、「おかしいとは思っている。でも、聞いたことがないだけかな、と思って（発言する）勇気がなかった。」と、母語話者でないことから文法についての知識に自信がなく、強く否定を表現できなかったと述べた。これは、自己の意思表現としてではなく、講義担当者とのインターアクションを優先した行

動であると言え、内的過程と行動との違いが対話場面だけでなく、講義場面でも観察できたといえよう。

同時に、NNS5からは、これらの傾きの機能を把握していることを示す内省報告があり、実際に意識的な「非言語行動」としての傾きが多く確認できた。その傾きについてNNS5は、以下のように述べている。

〈NNS5へのインタビュー (1)〉

これは授業なんだけど、誰かと二人で話しているときもね、傾きが入るでしょ？授業だったら、先生は私にだけ言ってることじゃないんだけど、私に関係ないってことはないから、ああ、やっぱり私にも言ってるから、うんうんうんうんって。先生は何も反応しないと、いやー、聞いてるかなって思うかもしれないし、今はもう癖になってるかもしれないけど、中学校でも同じことやってたのよ。

NNS5は、講義担当者側の意識に配慮した傾きを行っていたことから、傾きに対話場面と同様のインターアクション機能があるものと捉えていたと言えよう。

また、NNS5の傾きが多く確認された場面では、以下のように、講義担当者のテキストからのインプットを、主観的に捉え、印象付けた上で記憶に能動的に取り込むことを意識した内省報告が得られている。

〈NNS5へのインタビュー (2)〉

だから、すっかり自分のことだと思ってて、考えると、後で使えるな、と思ったら、すぐ覚えちゃうのよ。やっぱり動機が高いとすぐ覚えちゃうの。いいな、いいな、これからの教科書が変わるなって思いながら。だって、私には関係ない話だと思いながら聞くとすごくつまらない？いやー、何とか90分聞いたらいいって思ったら、やっぱりつまらないでしょ？やっぱり聞いて、いい話だなー使えるなあ、自分で勉強したときはどうだったかなあって考えながらやるとね、ああ、面白い、面白いって。

以上の調査結果から、講義場面の傾きは、2つの機能を持つと考えられる。まず一つは自分の内に向けての反応としての機能である。自分自身の理解を確認する時の傾きは、身体的反応となる。身体的反応は、O'Malley et al. (1985) のストラテジーの定義にあるように、理解の促進に繋げるストラテジーとしての機能を持つ。また、同時に、インプットに伴う刺激となって、記憶への取り入れを助ける機能があると考えられる。

もう一つの機能は、外に向けて発信するインターアクションとしての機能であろう。NNS5の報告にあるように、講義中の受講者の傾きは、「理解していること」を講義担当者に向けて示していることになる。その結果、この動きは、講義担当者の確認作業を助ける働きがあると考えられる。全く傾きがない場合には、「十分な理解がなされていないのではないか」と、改めて理解の確認や、言い換えを行ったり、内容を繰り返す作業、何らかのアテンションを与えて、顔を上げさせる作業が生じることになり、スムーズな談話の進行に影響を与える可能性もある。このことから、講義場面における傾きは、講義担当者と受講者とのインターアクションの円滑化に貢献していると考えられた。

以上、対話によるインターアクションの少ない講義場面においても、非言語行動としての様々な傾きが出現しており、また、多くの場面で講義担当者と学習者間のインターアクションに関わっていることが明らかになった。

2) 頷きの頻度と講義スタイルとの関連性

本研究では、前述のような機能を持つ頭の動きを調査対象者別に比較したところ、調査対象者 NNS1 の頭の縦振り（頷き）の頻度が、講義によって大きく差があることが分かり、講義スタイルとの関連性が考えられた。よって、表 5 のように NNS1 の頭の動きを講義別、言語形式別に分類を行った。なお、その順番は、頻度数が最も多く確認された講義 C を中心とした。

表 5 頭の縦振り（頷き）が出現した個所の言語形式と頻度

言語形式	講義 C の頻度 (%)	講義 A の頻度 (%)	講義 B の頻度 (%)
終助詞「ね」「よ」	44 (41.5%)	1 (8.3%)	1 (50.0%)
文末詞（丁寧形）	21 (19.8%)	3 (25.0%)	0
文中の単語上	12 (11.3%)	1 (8.3%)	0
文中の例示表現上	9 (8.5%)	3 (25.0%)	0
疑問文の文末	7 (6.6%)	0	0
接続の助詞、助動詞	6 (5.7%)	1 (8.3%)	0
倒置（文の追加部分）	3 (2.8%)	0	0
指示代名詞（文頭）	2 (1.9%)	0	0
接続詞	1 (0.9%)	0	0
文末詞（普通形）	1 (0.9%)	1 (8.3%)	0
疑問節の文末	0	2 (16.7%)	0
他者の発言後	0	0	1 (50.0%)
合計	106 (100%)	12 (100%)	2 (100%)

このように、講義 C では、言語形式によって頷きの出現個所が違っており、特に終助詞の部分での頷きが全体の 4 割を占めていた。

表の結果から、黒崎（1987）が、話し手の使用する文末詞によってあいづちの頻度が変化すると述べているように、講義の談話でも、発話テキスト中の終助詞に頭の動きの頻度が関連すると考えられた。よって、各講義の発話テキスト 5000 文字中の終助詞「ね」の頻度数を確認したところ、最も頷きの頻度数が多かった講義 C で 39 回、次に、講義 A で 6 回、頷きが最も少なかった講義 B で 31 回となっていた。このことから、講義担当者の発話テキスト中の終助詞は、調査対象者の頷きとの直接的な要因とはなっていなかったと言える。

講義場面での頷きは、再生刺激法によるインタビューの際に、NNS1 が、「自分がはっきり理解した際にこうする（頷く）かもしれませんが」と述べていることから、その機能は、理解や確認の意思表示が中心となっていると考えられる。しかし、NNS1 以外の調査対象者が、講義理解に問題がないことを報告し、9 割以上理解できていたと述べていた講義において、頷きはそれほど多くは確認できていない。

あいづちの頻度に個人差があり、談話の内容や相手との関係などによって変化する（堀口 2000）とされているように、講義中の頭の動きにも、当然個人差があると思われる、他

の受講者と比較することは妥当ではない。しかし、NNS1 一人の頭の動きになぜこのような差異が生じているのであろうか。メイナード (1993:161) は、あいづちは「ある決まったコンテキストがあるとき送られるもの」で、「特に話し手の行動が聞き手のあいづちをうながすと思われるコンテキストを作り出す場合、タイミングよく聞き手があいづちをはさむ」ことで、会話のリズムが保たれているとしている。メイナードが行ったあいづちの談話上のコンテキストに関する調査の結果では、あいづちの多くは話し手が発話中短い間 (ポーズ) を置く PPU³⁾ 末付近で見られ、あいづち総数の 80.71% を占めていた。また、あいづちの使われた全体のコンテキストのうち、40.84% が終助詞、間投助詞のあるコンテキストであったことから、助詞使用によりあいづちを送りやすい環境を作り出していると述べている。同様に、堀口は、あいづちの「適切なタイミング」を、音声的な弱まり、下降イントネーション、上昇イントネーション、尻上がりイントネーション、ポーズ、間投詞、うなづきなどが話し手側にあった時であるとし、その瞬間に聞き手があいづちを挟むことで談話のリズムが保たれるとしている。講義場面では、対話場面と違ってあいづちが会話を促進する機能は持たないとしても、少なくとも、受講者は講義担当者の発話から聴覚インプットを得るときに、同時に談話のイントネーションやポーズなども認知していると考えられる。また、講義担当者の発話スタイルによっては、講義の談話のコンテキスト上にもリズムがあり、あいづちを挿入するタイミングも存在すると考えられる。以上のようなことから、講義担当者の発話が講義 C の頭の動きに影響した要因を考察すると、次のような要因が考えられた。

- 1) 講義 C では、予習という事前調整によって、先行オーガナイザーの利用による意味の確認が随所で可能であった。よって、理解できたという確信が得られる頻度自体が多くなっていた。
- 2) 配布資料の内容に沿った講義であったことから、コンテキストの構造化も比較的容易であった。
- 3) NNS1 が、講義担当者の発音を「聞きやすく理解しやすい」と述べているように、発話速度が速すぎず、文と文の間に十分なポーズが存在していた。
- 4) あいづちが表れやすい終助詞や疑問文などの言語形式がテキスト中に多く存在していた。

以上の 4 点から、講義 C には、あいづちとしての頭の動きが挿入できるだけの、統語上、音韻上の条件が揃っていたといえる。よって、傾きが出現する場所にも、対話場面と同じくある程度のルールがあることが示唆された。同時に、この傾きは、講義担当者の談話の特徴を認知した上での傾きであるとも言え、学習者は、文末表現「～ね」が、明示的な意味を持つのか、確認求めや同意求めなどのインターアクションの機能を持つのかを文脈全体で認知し、同時に傾きを挿入できるだけのポーズやタイミングを測るという作業を行っていると考えられる。このように、インプットを調整し、管理することが可能であったのが、NNS1 にとっては講義 C の発話テキストであったと言えるだろう。講義 A、講義 B は、この調査の時点では言葉の速さや表現形式への慣れという問題から、インプットの調整が難しく、その結果、傾きの出現が少なくなっていたと思われる。

5.2 インプットに対する上下の視線の移動

次に、本研究では、インプットに対する学習者の下方から上方への視線の移動を、調査対象者からの内省報告の特徴に基づき、4つに大きく分類した。それは、情報が何らかの刺激となり、それに瞬時的に留意した際の「インプットへの反応」と、情報に対して何らかの心の動きがあった際の動きである「情意要因」、自己の行動をモニターし、能動的に注意の方向をコントロールする「自己管理下の注意」、そして、講義担当者に対する行動としての「教師へのインターアクション行動」である。以下のように、それぞれの下位分類を行い、分析を行った。

〈I. インプットへの反応〉

1. 聴覚インプットへの反応

表6 聴覚インプットへの反応の報告件数

聴覚インプット		NNS1			NNS2		NNS3	NNS4	NNS5	NNS6
講義		講義A	講義B	講義C	講義A	講義D	講義D	講義E	講義B	講義E
A	指示語			1						
	未知語					1	1			
	フィラー（構造）		1	1						
	接続詞								1	
B	ポーズ			2	2					
	音の大小			3	1				1	
C	黒板の音	2	2		1					
D	理解時	1								1
	問題特定時		1		6	(1)	(1) ¹⁾	2	1	1
	トピックの移行			1						
合 計		3	4	8	10	1	1	2	3	2

〈表中：A＝テキスト中の単語に対する留意、B＝音声表現要因（パラ言語情報）への留意、C＝講義担当者の行動に起因する音への留意、D＝コンテキストへの留意〉

まず、聴覚情報に反応した際の対象を概観してみる。NNS1とNNS2が聴覚インプットへの反応が多くなっていることが分かる。特に、NNS1は特に他の講義に比べ、講義Cでの反応報告が多く確認されたが、講義担当者のテキスト上の特徴や、音声表現要因による注意付け（attention）などの要因が考えられる。また、調査対象者全体として、「問題特定時」の反応が確認されている点が特徴的である。理解できない問題が生じた際には、講義担当者を見るという非言語行動が起こっているといえる。

一方、NNS1には、講義A、Bともに板書の音や、パワーポイントの画面が変わる際の音への反応が見られた。これは、ノートテイキングへ費やした時間の長さから、書くことを重視する学習スタイルにも関係があると思われ、各調査対象者個人の調整行動が、視線の動きに現れているといえる。以下に聴覚インプットへの反応の例を挙げる。

A. テキスト中の単語に対する留意

A—① 指示語への反応

例 9. 講義 C の場面：「声を作り出すメカニズム」についての説明

講義担当者の発話	例えば、“あー”というように、発音した場合にですね、この。私の今の“あー”を作りだしたものはなんでしょうか。「(他の受講者の発話) 声帯」声帯？うんそうですね。声帯。それから／／他に。「(他の受講者の発話) 唇」唇。他に。ここ？ 顎、ですか？ 他に。
講義担当者の動作	顎を人差し指で指す
NNS1 の視線の動き	↓ ↑ (講義担当者を見る)

〈NNS1 へのインタビュー〉

NNS1: ああ、“ここ？”って。たぶん見たんですよ。“ここ？”というふうに。たぶん先生があごを指してたと思う。

この場面では、講義担当者が、受講者への質問を行っており、受講者から次々に回答が出されていた。NNS1 が下を向いていたときに、講義担当者が受講者の回答に対して「ここ？」と受講者への確認要求を行ったため、その個所の確認のために NNS1 は顔を上げた。NNS1 は、報告はしていないが、他の場面でも、講義担当者が「これ」「ここ」のように指示語を使用して指し示す場面で、上方向への頭の動きが確認されている。NNS1 が下を向いていても、こういった指示語への反応によって、頭を上げ、対象を確認することで理解が促進されていたと言える。

A—② 未知語への反応

例 10. 講義 D の場面：商社が日本語の教材を作っていたことがあるという内容

講義担当者の発話	これ、なぜ商社が…あ、商事会社みたいなもの、これ作ったんですよね。
講義担当者の動作	(受講者の方向を見て話している)
NNS3 の視線の動き	(手元の資料を見ている) ↑ (講義担当者を見る)

〈NNS3 へのインタビュー〉

NNS3: (Q: ここで、顔を上に上げましたけど。) なんか商社という言い方はよく聞くんですけど、商事会社という言い方はなんか初めて聞いたという感じ。

この場面では、NNS3 は、理解できない未知語に反応し、顔を上げている。これは、インプットへの「留意」が生じた際の反応であり、テキスト中の単語への自己マークであると言える。なお、NNS3 は、この場面では留意はしたものの、自分自身で内容の理解に到達しており、これは「自己マーク自己調整型」調整行動であったといえよう。

B. 音声表現要因（パラ言語情報）への留意

B—①ポーズ

例 11. 講義 D の場面：講義担当者が受講者に質問を行っている場面

講義担当者の発話	TT の経験があまりない人いる？／／日本人でだあれ？ K さんは？
講義担当者の動作	（受講者の方向を見て話しかける）
NNS2 の視線の動き	↑（講義担当者を見る）

〈NNS2 へのインタビュー〉

NNS2：先生黙ってるときは、私先生のほうを見ると思う。何をしてる、いまどうしたの、って感じ。いつも聞きながら背いてるでしょ。先生急に止まったら、あれ、先生何をしてるのって。だから、先生のほうを見るのはわからないから。何をしてるのって。

NNS2 は、このように「ポーズ」に反応し、視線を移動させている。これは、発話テキストの中で、その予想にない逸脱が起こったため、留意し、反応したと思われる。また、この反応は、顔を上げることによって講義担当者の様子を確認する行動であると同時に、不適切さをマークし、調整を促がす「リクエストマーカ」でもあり、講義担当者への確認要求としての機能があったと思われるが、講義場面では直接調整を要求できないことで「フラッグ型自己マーク」となっていると言える。また、このポーズには、NNS1、NNS2 ともに反応しており、日本語による講義未経験者であったことから、講義の談話への慣れも関係しているものと思われる。

B—②音の大小

例 12. 講義 B の場面：例文を挙げ、その場面を受講者全体で考える場面

講義担当者の発話	紅茶は飲みましたが、コーヒーは飲みませんでしたっていうのは、何のためだろう。はい、どうでしょう。／／あるいはどういう順序でもいいですよ。
講義担当者の動作	（受講者の方向を見て話している）
NNS5 の視線の動き	（資料を見ている） ↑（講義担当者を見る）

〈NNS5 へのインタビュー〉

NNS5：（Q: 先生を見ているのはどうしてですか？）あの、さっき、先生結構声を上げたから、で、先生を見て、何をいうか。で、やっぱり声が上がると、大切なところを強調するんじゃないかな、と思って先生を見て。

ここでは、NNS5 が「声を上げる」と言って、講義担当者が音量を上げたことに反応したと述べていた。実際にこの場面では、接続詞「あるいは」の部分から講義担当者の声が明瞭かつ大きくなっていたことが確認できた。よって、NNS5 は、音の大きさへの留意から、頭を上げて、後続のインプットを聞くという姿勢に入ったことから、受動的な注意から能動的な注意へと、その注意の性質を変えたことになる。なお、音の大きさについては、NNS1、NNS2 ともに反応しており、その内省報告から、音の大きさが重要性に関わると考え、講義担当者のテキスト上のポイントや、強調部分を探っていることが分かつ

た。特に、NNS2の場合は、講義担当者の声の増量が起こった際に顔を上げており、そのインタビューには、「そう、これ、先生がAttention引いてるから見てみようという感じ」と述べていた。このことから、声の大きさに反応すると同時に、NNS5と同様に、講義担当者の声の大きさから発話意図を理解し、それに応えるという相互的なインターアクションが存在していたと言えるだろう。

D. コンテキストへの留意

D-②問題特定時

例 13. 講義 A の場面：接触場面におけるフォーリナー・トークについての説明

講義担当者の発話	つまり、私が知りたいのは、カルテ、とか情報でなくて、“薬”です。ま、どのような薬を調合したら、学習者の習得に役に立つか、そういうようなこ
講義担当者の動作	(受講者の方向を見て話している)
NNS2の視線の動き	↑ (講義担当者を見る)

〈NNS2 へのインタビュー〉

NNS2: ここは分からなかった。(Q: 先生を見ましたね。) 分からなかったから見たと思う。先生今、急に薬の言葉出てきたから。でも、そこ真っ白でしょ。集中できなかったと思うそのとき。だから先生から薬の言葉が出てきたとき私は分からなかった。ただ「薬」とだけ聞いた。(Q: 言っている意味が分からなくて顔を上げたわけじゃないんですね。) 両方あると思います。で、今どんな話をしてるか分からなかったね。まずね、だから顔上げた。で、薬の話出てきたから、先生もこういう意味でこの言葉を使っているの、と。この二つね。でも結局分からなかった。

この場面で、NNS2はテキストの内容理解と、薬という言葉から派生した講義担当者の発話意図に対して留意し、反応している。その後、推測しながら後続テキストを聞き続けるという能動的な注意を行い、問題処理するためのストラテジーを遂行している。このことから、問題が生じた際には、インプットへの留意に伴って視線の移動が起こり、その後、問題解決のための「ストラテジーの連鎖」へと処理過程が続いていると考えられた。

この問題特定時の反応は、全調査対象者の内省報告から確認されており、ここでも不適切さをマークした際の頭の動きがあり、理解要求の非言語行動として講義担当者側に向けられた動きであったことが分かる。よって、頭の動きはリクエストマーカーとして機能しており、講義担当者からの回答を間接的に求める「フラッグ型自己マーク」であったと言えるだろう。

2. 視覚インプットへの反応

以下の表は、視覚インプットへの反応の報告件数である。視覚インプットについても、NNS1 の講義 C における報告数が多くなっていた。

表7 視覚インプットへの反応の報告数

視覚インプット	NNS1			NNS2		NNS3	NNS4	NNS5	NNS6
	講義A	講義B	講義C	講義A	講義D	講義D	講義E	講義B	講義E
講義担当者の動作			3	1		1			
講義担当者の指差し			1						
黒板 (PP) からの情報	1								
合 計	1	0	4	1	0	1	0	0	0

2-① 講義担当者の動作

例 14. 講義 C の場面：発音に影響する要因についての説明

講義担当者の発話	で、まあ、吸い込むほうを吸気といいますけれども、で、出すほうを呼気と
講義担当者の動作	身体の前両手を広げて、息を吸う動作、吐く動作をする。
NNS1 の視線の動き	(手元の資料を見ている) ↑ (講義担当者を見る)

〈NNS1 へのインタビュー〉

- （ NNS1：ここで、先生が息を出すとか、こういう手振りをしたので、だから見たと思います。息を吸うとか、出すとか。(Q：それでよく分かったんでしょうか。) うん、そうですね。これが吸うこと、これが出すこと。(動作をしてみせる) ）

この場面では、講義担当者が音声学上の専門用語「吸気」「呼気」という言葉を発すると同時に、息を吸う動作、吐く動作によってその言葉の意味を表現していた。この講義担当者の動作は、一種の非言語的キューであると言え、NNS1 は、そのキューを察知し、頭を上げることで内容理解に達成できており、理解に影響した因子の一つであると考えられる。これは、理解できないテキストを察知し、自己マークを行うと同時に、講義担当者側からの語句の繰り返し、非言語的キューなどの調整によって、確認に到達するという「自己マーク他者調整」であったと言える。

〈Ⅱ. 情意要因〉

頭を上にする動きの中には、テキストからの情報に対して心の動きが生じた際に出現したものも含まれていた。

II-1. 驚き

例 15. 講義 C の場面：犬に話し掛けるときの日本語を研究していた大学院生の話題

講義担当者の発話	私がモナシュというところにいた時に、学生が面白い、日本人とオーストラリア人、犬にどのように話し掛けるかという研究をしていた人がいました。	
講義担当者の動作	(受講者の方向を見て話している)	
NNS2 の視線の動き	(手元の資料を見ている)	↑ (講義担当者を見る)

〈NNS2 へのインタビュー〉

NNS2: (Q: ここで先生を見えていますね。) ちょっとびっくりしたかもしれません。日本語の教育の研究してるのに、急にえっ犬。

この場面では、講義担当者からある研究例を聞いて、その内容に驚いたとして顔を上げている。NNS2 は、他の講義でも、講義担当者から受講者への「フォーリナートークは難しいか」という質問に、「驚いた」として顔を上げている。同時に、「でも、多分先生の表情も見なかったと思う。先生は結構表情豊かな方だと思います。授業の中で。アイコンタクトとか、表情も。で、面白いこと話すときは笑顔で話している。そういう場合は、たぶん授業の内容からずれているもの話している。面白い話。ああ、笑ってる、面白い話をもっと聞こうって。」と、講義担当者の表情からテキストを推測し、理解を得ようとするコメントもあった。同様に、同じ講義中に隣の受講者と話している一人の受講者に、講義担当者が質問を行ったときにも「先生が怒ってるかもしれないと思って。」と、驚きと不安の気持ちを持って顔を上げ、講義担当者の表情の確認を行い、「でも笑っていたから安心した。」と述べている。他の場面でも、例の中に自分の名前が含まれていたことで「今呼ばれているからビックリ。先生例を挙げてるね、ちょっと反応したほうがいいと思って。」と顔を上げており、頭の動きが感情に起因してただけでなく、講義担当者側の心情を考えた非言語行動としての動きでもあったことがわかる。

〈Ⅲ. 自己管理下の注意〉

表 8 自己管理下の注意の報告件数

注意の対象	NNS1			NNS2		NNS3	NNS4	NNS5	NNS6
	講義 A	講義 B	講義 C	講義 A	講義 D	講義 D	講義 E	講義 B	講義 E
A. 発話テキスト	1			2				4	1
B. 他者の発話				1	1			1	
C. 講義担当者の様子	1		1	7	1		1	1	
D. 黒板・PP・教材等		2	1	3	1	4	1	2	2
合 計	2	2	2	13	3	4	2	8	3

自己管理下にある注意は、必要な情報を得るために意識的に注意の方向を決定した場合の動きである。つまり、意図的な動きであることから、これは「反応」というよりも「行動」に近い頭の動きであると考えられ、自己モニターなどのストラテジーにも大きく関わ

と思われる。

本調査では、自己管理下の動きでは、NNS2とNNS5からの報告件数が多くなっていた。一方、NNS1は前述の視覚、聴覚インプットに対する反応の頻度に比べ、ほとんど報告が得られなかった。

なお、この自己管理下の注意が最も確認されたのは、NNS5であった。NNS5は、注意の方向を常に意識的にコントロールしており、その内省報告は以下のような内容だった。

例 16. 講義Bの場面：「なら」の対比の文型についての説明

講義担当者の発話	もう少し説明があつて、ならは何か特定のその一比べられているものに対して、ポジティブな積極的なことを言いたいときに扱われていますね。
講義担当者の動作	(受講者の方向を向いて話している)
NNS5の視線の動き	(下を向いて資料を読んでいる)

〈NNS5 へのインタビュー〉

NNS5: で、さっき、先生は例文について話していたんだけど、私はまだこっち（資料）見てて、だけど先生の話も聞いてて、これを完全に自分で見て考えようと思ってたんだけど。結構自分で考えたりするときも聞こえるのよ、私、先生のいうこと。じゃあ、先生は今ここ言ってるんだけど、私はまだこっち（資料）を考えるとところがあるから、終わったらこれを見た。この映像を見たら、先生が言ってるところと、私の見てるところがちよっとずれちゃうという印象を与えるかもしれないんだけど。

この場面では、NNS5は画面上では、下を向いて資料を読んでいたが、その内的過程では、講義担当者の行動や発話テキストの内容までを把握していた。NNS5は、自己の注意の方向を選択し、時間の配分から、どのくらい持続させるかまでを意識的にコントロールしており、この場面でも資料を読んで完全に理解してから視線を移動させようとしていた。NNS5は、「映像では先生が言ってるところと私の見てるところがちよっとずれちゃう」と述べているが、その“ずれ”は視線の意識的なコントロールによって生じたものであり、その点で特徴的であった。この場面以外のノートテイキングや確認の行動の際にもこの“ずれ”が確認されており、その際にも同様の報告を得ている。よって、NNS5は講義の全過程を通し、自己管理の下での注意の方向付けを行っていたといえる。

このように、NNS2、NNS5の頭の動きの多くは、発話テキストに対しての意識的な聞き取りを行なっている際に確認されている。講義の聞き取りの際には、自己の意識と行動をコントロールしながら必要なインプットを得ようとする注意の方向付けが行われていると言えよう。また、「自己モニター」や「確認」のストラテジー遂行の過程に現れる動きが多く確認されており、内省報告からメタ認知的ストラテジーとの密接な関連性が考えられた。本調査では、特にNNS2とNNS5にはその意識が頭の動きとなって顕著に表れていたといえる。

〈Ⅳ. 教師へのインターアクション行動〉

Ⅲの意識的な頭の動きと同様に、講義担当者とのインターアクションを意識した頭の動きが見られた。その中には、講義担当者からの問いかけに対する「応答」や、講義担当者を見ることで、自分の意思を伝えようと視線を送るための頭の動きが見られた。

1. 応答

例 17. 講義 A の場面：ティーチャートークによる調整行動についての説明

講義担当者の発話	インターアクションするチャンスも多いので、そこで、どのような効果的な調整行動をするか、のほうに関心を移したほうがいいと思いませんか。
講義担当者の動作	(板書後、受講者の方向を向く)
NNS2 の視線の動き	(ノートを見ている) ↑

〈NNS2 へのインタビュー〉

[NNS2: (Q: ここで先生を見ましたね) 先生が「そう思いませんか」っておっしゃったから。誰かの意見を求めているって感じだから、私は一応顔を上げて。先生の反応も見ながら。]

NNS2 は、他の場面でも、自分の名前が例の中に含まれていた場面、もしくはこういった問いかけの場面で、応答するために顔を上げており、これらは講義担当者とのインターアクションを意識した非言語行動であったと言える。

2. 視線による意思の伝達

例 18. 講義 E の場面：次の問題へ移行する場面

講義担当者の発話	誰まで行ったっけ。じゃ、K さん？ Y さん (NNS4) が終わったので次は
講義担当者の動作	(受講者の方向を向いて話している)
NNS4 の視線の動き	↑ (ノートを見ている) ↑ (講義担当者を見る)

〈NNS4 へのインタビュー〉

[NNS4: (Q: 先生を見えていますね) たぶん、この前が私だったので、「私じゃない」ということ。]

講義 E はハンドアウトの問題に順番に答える講義形式であり、この場面の前に NNS4 は回答済みであった。しかし、講義担当者が次の回答者を確認しようとした際に、自分ではないことを伝えようと顔を上げている。他の場面でも、NNS4 は他の受講者が発言した場面で顔を上げていたが、その時の内省報告では、「これは、前に答えた人が和語って言って、私は漢語だと思ってて、それで先生に“漢語ですね？”って。」と、確認要求の視線を送っていたことを述べた。このような例から、NNS4 は自己の視線の動きによって、講義担当者に自分の意思の伝達や確認を試みていることが分かる。実際に講義 E では、この確認要求が対話場面で成立しているケースがあった。(例 19 参照)

例 19. 講義 E の場面：講義担当者からの質問に調査対象者が答える場面

講義担当者の発話	「少し」はどうでしょうか。Y さん (NNS4)。副詞、ですね。副詞。「少し」は副詞です			
講義担当者の動作	板書「副詞」			
NNS4 の発話	↑「ふーくー…」	↓	↑	↓
ノートテイキング	ふくし 副詞			

〈NNS4 へのインタビュー〉

NNS4：ここで私が答えたのが副詞だったんですけど、副詞を、その漢字が浮かばなくて、韓国語で描いていたんですけど、韓国語では「プサッ」っていうんですけど、それを日本語で訳すことをちょっと迷ってたら、先生が副詞って言ってくれて少し安心した。たぶん先生も私の言いたいこと、何だかわかったと思います。

NNS4 は、この場面で「知ってるけど、単語が分からないなあっていう。先生にそれを伝えたいという気持ちがあったと思う。」と述べている。実際に気持ちが伝わったかどうかについては、「伝わったと思う。黑板にも書いてもらったし。」とのことだった。講義 E は、講義担当者の説明部分は独話であるが、受講者が質問に答える際には、このようなインターアクションがある。これは、対話場面におけるフラッグ型調整ディスコースであると言える。このタイプのディスコースは、直接的な調整要求ではなく、間接的な説明要求であり、発話行為を成功させるためには、聞き手が発話意図をくみ取る必要がある。講義場面の中でも、対話場面においては確認要求の調整行動が成功し、理解達成が可能なケースがあったといえる。

3. 視線の回避

例 20. 講義 B の場面：文型「なら」について受講者に問いかける場面

講義担当者の発話	“なら” ってもうちちょっと別のことしませんか。さっき “は” に近いっておっしゃったでしょ。“は” に近いタイプもあるんですよ。
講義担当者の動作	(受講者の方向を向いて話している)
NNS5 の視線の動き	↓ (下を向く)

〈NNS5 へのインタビュー〉

NNS5：で、ならは時々 “は” に近いタイプもあって、言い換えられるというのを結構聞いたことがあったので。でも、聞いたことがあるんだけど、例文を思い出せなくて、心配していたというか、ちょっと恥ずかしくて先生を見ないで頭を下げて考えていたところだった。

一方、自分の視線を送るのではなく、教師と目を合わせることを回避していた行動が NNS1 と NNS5 に見られた。この場面で NNS5 は、自分が講義担当者の質問に答えられないことから、目を合わせることができなくなったと報告している。NNS5 は、こういったマイナスの自己評価を 3 回報告しており、どれも「答えられなくて恥ずかしい」という内容であった。

このような視線を回避する行動は NNS1 にも見られたが、NNS5 のように質問に回答

できない理由からでなく、普段からの意識的行動として次のように述べていた。「普段から先生をじっと見るのことができないんですよ。目を合わせないようにしてるんです。恥ずかしいんですよ。親しくなったら目が合ってもかまわないんですが。」という内容であり、実際にすべての講義で講義担当者と視線を合わせるのを回避していた。NNS1の行動の特徴として、理解時の傾きなどの動きに比べ、問題特定時などの動きは少なく、むしろ回避する傾向にあり、講義担当者への積極的な確認要求は行っていなかった。しかし、これは講義担当者の心情に配慮した動きでもあり、視線をそらすという非言語行動によって、相互間のコミュニケーションを尊重しているのではないかと考えられた。

5. 結果の考察

以上のように、本研究では、講義中における学習者の頭の動きと、その内省報告から機能分類が検証できた。分析の結果、留学生が頭を動かすことによって、視覚、聴覚インプットに対する自己の理解を確認するという認知ストラテジーや、後続のテキストに能動的に注意したり、講義担当者の行動を観察するというメタ認知ストラテジーが使用されていることが明らかになった。同時に、この結果は、調査対象者が、自分の視線を移動させることによって、インプットの対象や量、タイミングを調整していることを示す。講義場面のような会話によるインターアクションが困難な場面においては、自分自身が動くこと、つまり視線の移動や行動によって理解の手がかりを得る作業が行われているといえるだろう。よって、自らの求める情報を得るためには、学習者が自らの動きを調整、管理するという、知識以外の技能 (skill) が求められる。この点が第二言語による講義を受講したことのない学習者にとって、様々な理解上のインターアクション問題が生じる原因の一つとなっているのではないかと考えられる。

また、インプットに対する反応や、意識的な視線のコントロールによる視線の動きは、学習者にとっての確認作業であり、同時にインターアクション場面という確認要求の機能を持つと考えられる。つまり、その頭の動きが、本研究でいう留意に伴う動きであり、後の調整行動を引き出す機能があると考えられる。この調整行動が、調整ストラテジーであり、問題処理の過程にあるものである。本調査で確認された「問題処理のストラテジー」、また、「確認」や「予測」など、自己モニターに関連するストラテジーの過程上には、実際に講義中に学習者の頭の動きが多く確認されていたことから、ストラテジーとの密接な関連が示唆された。

講義場面において、留学生が抱えるインターアクション上の問題点としては、講義中の対話場面における調整行動は、発話によってリクエストマーカが講義担当者側に察知され、他者調整が成立する過程があったのに対し、独話の講義場面においては、調査対象者側が不適切さをマークした問題特定時の頭の動きは、講義担当者側の調整を引き出すには至っておらず、ほとんどの場合で「自己マーク無調整」と同様の結果となり、他者調整が成立せず、結果として理解に到達できないケースが多く見られた。

6. まとめ

分析の結果、講義中の頭の動きは、意思表示の機能を備えると同時に、理解への手がかりや、有益な情報を得ようとする一つのストラテジーであることが確認された。また頭の動きをコントロールすることで、インプットの量や取り入れるタイミングを調整していることが観察された。

また調整行動の視点から考察した結果、学習者側の頭の動きには、理解していることを示す動き、問題が生じた際の確認要求などの非言語行動としての動き等、講義担当者側に向けて様々なインターアクション行動として発信されていることが明らかになった。理解時の動きは、頷きが多くを占め、これは「理解」や「共感」を示す動きであることから、非言語行動の中でも、相互間のインターアクションの成立が比較的容易であると思われる。一方、問題特定時の頭の動きは、下方から上方への頭の動きとして表れることが分かったが、同じ動きには情意要因、ノートテイキングや確認、聴覚、視覚インプットへの反応の際の動きなどがあり、その機能も様々であった。よって、学習者側からのインターアクションを意識した動き、もしくは、問題が生じた際の確認要求であっても、講義担当者側には、その行動意図が伝わりにくく、相互間の調整が困難であると言える。しかし、発話によるインターアクション、つまり質問のみが問題解決の手段となるならば、現実には独話の講義の進行は成り立たないことが予想される。講義場面におけるインターアクション問題の解決には、学習者側のインターアクションに問題が生じていることを、その反応等から講義担当者側が察知し、繰り返しの調整を行うことによって、問題解決の可能性は高まると考えられる。さらに、相互間の十分な理解、確認のためには、「講義中に対話によるインターアクションの機会を多く設ける」「講義後に学習者側からのリクエストペーパーを回収する」等、講義デザインも含めた積極的なインターアクションの試みが必要であろう。

今後の研究課題としては、本研究の調査では、調査対象者が6名と限られていたこと、また、受講科目も、調査対象者によって異なり、一つの講義に1名もしくは2名という少人数を対象に行ったため、十分な量的比較という観点から、一般化を図るための検証が必要となるだろう。あわせて、講義場面の専攻分野や大学院に関しても、文系で、しかも日本語教育に限られていたことから、今後は理数系の講義場面での調査も必要となると思われる。何よりも、相互間のインターアクション問題を明らかにするためには、講義担当者側からも内省報告を得ることが重要であり、今後の最優先研究課題としたい。

参考文献

- 麻生貴美 (2004) 「大学の講義場面における留学生の聴解過程および問題処理ストラテジー」 早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士論文
 堀口純子 (1988) 「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」『日本語教育』61号 13-26 頁
 堀口純子 (2000) 『日本語教育と会話分析』くろしお出版
 今田寛・宮田洋・賀集寛共編著 (1987) 『心理学の基礎』培風館
 海保博之 (2002) 「知識獲得の心理学エッセンス」海保博之・柏崎秀子 (編著) 『日本語教育のための心理学』新曜社 3-13 頁

- 黒崎良昭 (1987)「談話進行上のあいづちの運用と機能—兵庫県滝野表現について—」『国語学』150
109-122 頁 国語学会
- 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』第7巻13号 59-66
頁
- メイナード、泉子 (1993)『会話分析』くろしお出版
- 宮崎里司 (1999)「接触場面でのコミュニケーション調整とそのディスコースパターン：自己マーク
自己調整を中心として」『早稲田日本語研究』7 65-76 頁
- 宮崎里司 (2002)「対象者の内省を調査する (4) —発話思考法、学習ダイアリー、再生刺激法、回想
法—」『言語研究の方法』pp. 117-123 頁 くろしお出版
- O'Malley, J., Chamot, M., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. and Russo, R. (1985). Learning
strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35, pp. 21-46
- ザトラウスキー、ポリー (1993)『日本語の談話の構造分析—訪話のストラテジーの考察—』くろし
お出版

- 1 本稿は、修士論文「大学の講義場面における留学生の聴解過程および問題処理ストラテジー」の
一部を加筆・修正したものである。

注

- 1) NNS2の国籍はニュージーランドであったため、母語の台湾語の他に、英語も堪能であった。
- 2) 「同意」と類似した「共感」に関しては、松田 (1988) は、「同意の信号」の下位区分として「共
感を伝える」という機能を項目として立てており、本稿でも、その内的報告から明確な区分がで
きなかったことから、「同意Ⅱ」とした。
- 3) メイナードが行った研究では、会話における発話の細分化を調べるため、PPU (Pause-bounded-
Phrasal-Unit) という単位を用いている。詳細についてはメイナード (1993: 96) を参照のこと。
- 4) 未知語への留意は問題特定と重複しているため、NNS3の聴覚インプットへの反応の報告件数に
含まない。