

日本語教育における学習者の調整行動と教室活動

—総合活動型におけるレベルに差がある学習者間のインターアクション分析を通して

林 逸菁

キーワード

接触場面・調整行動・意味交渉・内容交渉・総合活動型日本語教育

0. はじめに

母語話者と非母語話者の接触場面において、母語話者は非母語話者とのコミュニケーションを維持するために言語ホストとして会話に参加し、非母語話者は言語ゲストとして参加するという役割関係をなしているとされている（ファン 1998）。つまり、母語話者と非母語話者の関係は、日本語の有能さにより、教える側（言語ホスト）と、教えられる側（言語ゲスト）という役割関係となる傾向があるといえよう。しかし、人と人の関係を、常に日本語レベルの高低により、言語ホスト対言語ゲストという固定化したものとして捉えてもいいものだろうか。

現在、日本語教育では、教師対学習者を、一方が教え、一方が教えられるという固定化した関係とする従来の学習観を捉え直す必要性が唱えられている。それは、日本語レベルの低い者が日本語レベルの高い者に学ぶという従来の学習観の下では、教師と学習者、または日本語レベルが異なる学習者間に上下関係が生まれ、学習者一人一人の持つ無限の可能性が抑圧されて、多様な学びの機会を奪ってしまう危険性を孕んでいるからだと考えられる。このような日本語教育の動向を受け、接触場面研究においても、母語話者対非母語話者、または日本語レベルが異なる学習者同士の関係を、言語ホスト対言語ゲストという固定関係で見なす傾向を批判的に見る必要があると思われる。

そこで、本稿では、日本語レベルに差がある学習者同士の接触場面を対象に総合活動型活動を行い、学習者間で行われるインターアクションを調整行動という視点から考察するとともに、日本語レベルが異なる学習者間に言語ホスト対言語ゲストという固定化された関係が常に成立するのかを検証することを目的とする。

1. 接触場面研究から反映される学習観

接触場面は、母語が共通した話者同士による共通言語接触場面、母語話者と非母語話者による相手言語接触場面、非母語話者同士による第三者接触場面¹の三つに分類することができる（ファン 1998）。日本語教育の研究分野においては、相手言語接触場面を扱った研究が多く、それらの多くは母語話者が会話を維持するために用いる調整行動の特徴を、学習者に会話モデルとして提示することを試みたものである。それに対し、鄭（1997）では、母語話者のルールをそのまま学習モデルとして提示するより、接触場面の相互作用におけるルールに向けた意識化が必要になるとの指摘がなされている。

近年、接触場面研究の分析対象は相手言語接触場面から学習者同士の接触場面に移行している。ファン（1999）は、学習者同士の接触場面における言語問題に着目し、言語管理の視点から分析を行った。その結果、学習者同士の接触場面の特徴として、1) 日本語の規定規範としての機能が弱い、2) 言語ホスト対言語ゲスト²という役割関係は成立しない、3) すべての逸脱を解決しようとししない、の3点を挙げている。一方、春口（2002）では、会話参加の役割という観点から学習者同士の接触場面と相手言語接触場面とを比較し、日本語レベルに差がある学習者同士の接触場面にも、相手言語接触場面と同じように、会話参加にあたって言語ホスト対言語ゲストという役割関係が成立しているという特徴が実証され、ファン（1999）と異なる結果が得られた。つまり、母語話者や日本語レベルの高い学習者は常に言語ホストであるのに対して、非母語話者や日本語レベルの低い学習者は常に言語ゲストであるように位置づけられるのである。このように従来の接触場面研究においては、母語話者対非母語話者という対立関係が強調され、日本語の運用能力の高低で会話参加の役割を決めるという、従来の学習観に依存した視点で分析が進められている。

それに対し、宮崎（2004）は、規範に合致したストラテジーやモデルを適正とし、そうでないものを誤用とするといった二元論的な社会的なディスコースの捉え方は、あまりにも単純な構造であり、早晚限界を迎えると指摘している。また、母語話者を目指すより、外国人同士がそれぞれの能力が違うという異質性を認め合いながら、自分の力を発揮できる活動を通して社会参加を果たすことの重要性も論じている。宮崎の論述から、接触場面の参加者は、固定的な役割で捉えられるのではなく、それぞれが異なる能力を持つ一員であり、接触場面の参加にあたって相対的な役割を果たすことができる可能性が示唆されている。

2. 日本語教育における学習観の捉え直し

現在、日本語教育では、「日本語教育の目的とは何か」といった教育の基本理念への問い直しが盛んに行われるようになってきた。それはこれまで確信されてきた教育観、学習観に疑問を抱き始めたことを表していると思われる。では、日本語教育における学習観にはどのような変容が起きているのだろうか。

まず、教師と学習者の関係を「教える・教えられる」という関係として固定的に見る学習観が批判されている。古川（1993）は、学習とは個々の人に属するものであり、外部から働きかけることはできても、管理することはできないと主張している。そして、教師に

よる管理は学習者の能動性を奪い、結果として学習者の学習能力を奪う可能性がある」と指摘している。宮崎（2004）は、「学習は教師による管理だけで促進されるという固定観念から一刻も早く開放されるべきである」と従来の学習観からの脱却を呼びかけている。

また、日本語によって生じる力関係について指摘する研究もなされている。田中（1996）は、日本語だけを問題とする従来の日本語教育は、日本人を常に優位に置く枠組みを暗黙のうちに容認し、外国人を能力の欠けたものとししか見なさず、教える日本人、教えられる外国人という力関係を固定させやすいと批判している。野本（1996）も従来の文法積み上げ式の日本語教育は、機能主義的日本語教育で、そのような教育の下では、日本社会における日本人と外国人の関係性にイデオロギー性が潜んでいると田中の批判に同調している。さらに、広崎（2003）はそのような固定化した関係を崩すためには、日本人と外国人双方を共に社会を支えていく一員であると捉え、双方が共生社会実現のための学習を進めることが望ましいと提言している。これらの研究から、現在、日本語教育では、学習を、教師・日本人が学習者・外国人へ何かを与えるという一方向性のものから、双方が日本社会の一員として対等で共に学ぶという双方向のものとして捉え直そうとしていることがわかる。

細川（2002）は従来の学習観の捉え直しを踏まえたうえで、新しい日本語教育を提示している。細川は従来の日本語知識の伝授を重視するといういわゆる言語構造重視の日本語教育から、学習者自身の考えていることをどのように引き出すかという内容重視の教室活動へと転換させる総合活動型日本語教育を提唱している。細川は言語重視と内容重視は対立的なものではなく、両者がどのように統合するかということが重要であるという立場を示している。細川による総合活動型日本語教育では、学習内容は教師が与えるものではなく、学習者自身が自ら学び取っていくものとされ、学習者が違う自分を発見し、創造的な解決を目指すことのできる可能性を持つという個人の創造性が重要であることを強調している。

このように、現在の日本語教育は、日本語知識の伝授、日本語習得だけを目的とする従来のものから、学習者に内在する創造性などの新たな学びの可能性に焦点を当てるようなものへと転換を求められている。従って、接触場面研究においても、従来の学習観の捉え直しという議論を直視し、従来の学習観の適正を再考する必要があると思われる。

3. 活動概要

本研究では、前述の従来の学習観の捉え直しという考えを接触場面研究に取り入れ、内容重視の総合活動型活動を行い、日本語レベルに差がある学習者同士の調整行動を検証した。

3.1 総合活動型活動

細川（2002）による総合活動型の枠組みを参考にし、学習者が自ら選んだ興味・関心のあるテーマ、つまり学習者それぞれの「考えていること」³ について語り合う活動を行った。活動の目標は自己の考えだけを表現するのではなく、他者の意見を絡めたうえで自分なりに考えたことを日本語で表現することである。活動は話し合いを中心に進められるが、自分の考えがどのように変わったか、他者の意見をどのように捉えたかを記述するために、

毎回の活動で自分のテーマについて話し合ったことをまとめて、文章を書く課題を課した。

活動は2004年11月末から2005年3月末にかけて計6回行った。1、2回目の活動では選択したテーマの動機、またはそのテーマが自分にとってどのような意味があるかをめぐって話し合う。3、4回目の活動では他者とのディスカッションに重点を置いて、自分のテーマについて語り合っていく中で他者の意見をどのように受け取るかについて話し合う。5回目の活動ではこれまでの話し合いを振り返ったうえで結論を発表する。6回目の活動では、学習者同士に、互いの文章化した結論について評価してもらう。筆者は活動の主旨と流れを提示するほか、学習者同士の話し合いに働きかけるため、サポート役として活動に参加した。

3.2 活動参加者

早稲田大学別科日本語専修課程に在籍している学習者A、Cと、早稲田大学大学院日本語教育研究科に在籍している学習者Bに活動参加の依頼をした。これらの活動参加者は、それぞれ母語が異なる初対面の学習者である。活動参加者の背景を表1に記す。日本語レベルは早稲田大学別科日本語専修課程で定められている8段階の規定によるものである。

表1 活動参加者の背景

学習者	A	B	C
母語	韓国語	広東語	イタリア語
年齢	20代前半	20代前半	20代前半
性別	男性	女性	男性
日本語レベル	レベル8（上級）	レベル7～8（上級）	レベル5（中級）
日本語学習歴	韓国：大学4年 日本：6ヶ月	香港：5年 日本：1年	イタリア：3年 日本：3ヶ月
日本語能力試験	1級	1級	無
来日時期	2004年4月	2003年9月	2004年9月

3.3 データの収集

6回分の活動内容を録音し、それを文字化したものを一次データとして収集した。また、毎回活動終了後、活動の会話を文字化したものに基づき、活動参加者にフォローアップ・インタビューと半構造化インタビューを組み合わせた形のインタビューを行い、その中から得られた学習者の内省報告を二次データとした。インタビューでは、録音した活動内容を再生し、学習者に行った調整行動の意図、活動参加時の意識について質問した。

4. 分析方法

本稿では、総合活動型活動の目標である「学習者の考えていることを表現すること」を遂行するために、学習者間で行うインターアクションに注目し、それを意味交渉として捉え、調整行動という観点から分析する。具体的には、学習者がどのような調整行動を行うか、活動参加時の意識がどのように変化するかという二点から考察を加える。なお、分析

に関しては、活動参加者のうち、日本語レベルが最も低い学習者 C に注目して、C のテーマを中心に話し合いが展開された場面を切り出し、そこでのインターアクションを縦断的に・質的に分析する。

4.1 意味交渉と調整行動の定義

宮崎 (1998) は、これまでの意味交渉研究は、意味交渉の意味を、狭義の意味 (文法項目) として捉えがちで、より広範囲の問題として考える必要があると指摘している。また、意味交渉の研究対象は意味の交渉だけに留まるのではなく、インターアクション全般の交渉へと拡大しなければならないと主張している (宮崎 2002)。宮崎の指摘を踏まえ、本稿では意味交渉を、単なる語彙などの言語形式上の交渉だけではなく、考えていること、つまり内容を伝達するための交渉も含めたものとして、より広く捉え直すこととする。また、言語形式上の問題に重点を置いた従来の意味交渉を「形式的な意味交渉」、話す内容全般のための意味交渉を「内容交渉」と呼ぶこととする。

ネウストブニー (1997) は、調整行動を、インターアクションの中で起きた問題を解決するために行われるもので、その問題はインターアクションを支配する規範から逸脱したときに起こるものであるとしている。それに対して、本稿では、インターアクションを支配する一定の規範が存在することに疑問を持つ立場をとるため、調整行動は、規範に逸れたときの問題解決の手段と見なすより、自分の考えを表現できるようになることを、他者と協働作業をしながら達成させる手段であると考えている。従って、本稿では調整行動を、学習者間で行う交渉の手段とし、なんらかの目的、または課題を遂行するために使用されるものであると定義づける。

調整行動の分析には「形式調整行動」と「内容調整行動」という枠組みを用いる。前者は「形式的な意味交渉」のために行われ、語彙、表現、文法、発音といった言語形式に関わる問題を解決するものであり、後者は「内容交渉」のために行われ、学習者がテーマについて考えている内容を表現したり、引き出したりすることに働きかけるものである。

4.2 調整行動の分類

本稿では調整行動の分類を、調整の引き金となるマークがどのような形式であったかという「マーク型」と、どのような調整が遂行されたかという「調整型」の、2つに分類する。「マーク型」と「調整型」は、ファン (1998)、池田 (1999)、村上 (1997) を参考に分類を行った。

表 2 調整行動の分類

	マーク型	調整型
形 式	1. 聞き返し	1. 理解促進
	2. 支援要請	2. 支援実行
内 容	1. 内容理解確認	1. 内容確認応答
	2. 明確化要求	2. 明確化
	3. 根拠提示要求	3. 根拠提示
	4. 話し合い促進	4. 意見表明
	5. 意見表明	

次に、調整行動を、形式に関するものか内容に関するものかという観点と、マーク型か調整型かという観点から、さらに下位分類した。それぞれの定義を表3、表4、表5に記す。

【形式調整行動】

「形式的な意味交渉」のために行われ、言語形式の問題を解決するものである。

表3 「形式調整行動」

性質	調整行動	定義
マーク型	1. 聞き返し	相手の発話中、語彙や意味が理解できなかったり、聞き取れなかったりした際に、自分の不理解を表明するもの。
	2. 支援要請	自分が発話する際に、語彙や表現などの言語形式の問題で伝達に困難が生じた場合、相手に支援を求めるもの。
調整型	1. 理解促進	相手の不理解を表明する「聞き返し」を受けて、自分の発話を調整することで、相手の理解を図るもの。
	2 支援実行	相手の支援要請から、相手の伝達上の困難を察知し、相手が伝えたいことを表出できるように援助を行うもの。

【内容調整行動】

「内容交渉」のために行われ、内容を引き出すことに働きかけるものである。

表4 マーク型「内容調整行動」

性質	調整行動	定義
マーク型	1. 内容理解確認	相手の発話内容に関し、語彙レベルの意味を確認するのではなく、相手が伝えたいことについて自分の理解が正しいかどうか、相手に確認を求める。
	2. 明確化要求	相手の発話から発生した質問や疑問である。相手の発話に関して、①意図がわからない、②興味を感じ、もっと知りたくなる、③自分の理解、予想したことと異なった場合に、相手にその説明を要求する。場合によっては、自分の解釈を加える形で行われることがある。
	3. 根拠提示要求	相手の考えの根拠を知りたい場合、また、相手の考えが納得できない場合、考えの根拠や理由付けの提示を求める。
	4. 意見表明	自分や他者のテーマ、発話、考えに関して、自分の考え・立場・経験などを表明する。相手と異なる考え、立場を述べる場合もある。

表5 調整型「内容調整行動」

性質	調整行動	定義
調整型	1. 内容確認応答	「内容理解確認」に応じて、応答するもの。「うん。」と答える場合もあれば、説明したり、補足したりする場合もある。
	2. 明確化	相手の「明確化要求」を受けて、自分の発話の意図をさらに説明したり、再考し、自分の伝えたいことが明確に相手に伝わるように試みる。
	3. 根拠提示	相手の「根拠提示要求」を受けて、なぜ自分がそう考えたのかという理由を考えたり、相手を納得させるように根拠を考えたりして、自分なりの根拠、理由付けを提示する。
	4. 意見表明	自分や他者の考えに関して、自分の考え、立場、経験といった意見を表明する。相手と異なる考え、立場を述べる場合もある。

5. 分析と考察

ここでは、それぞれの学習者がどのような頻度で調整行動を行っているか、また活動が進むにつれて、それが変化しているかを見ていく。また、インターアクションにおいて、「形式調整行動」と「内容調整行動」はどのように関わっているかについても考察する。

5.1 調整行動の使用とその変容

学習者3人のうち、日本語レベルが最も低い学習者Cに注目し、Cのテーマ（スローフード）を中心に展開された第一回目から第五回目の活動⁴までのインターアクションを分析した。具体的には、Cは、自分のテーマに関する考えを表現するために、どのような調整行動を行っているか、またAとBは、Cの考えの表現化に働きかけるために、どのような調整行動を行っているかを考察した。

まず、学習者A、B、Cのそれぞれの「形式調整行動」の使用頻度を表6に示す。

表6 第一回目の活動から第五回目の活動までの「形式調整行動」（マーク型）の使用

形式調整行動		A						B						C					
マーク型	活動回数	一	二	三	四	五	計	一	二	三	四	五	計	一	二	三	四	五	計
	聞き返し	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	3	6
	支援要請	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	7	0	0	10
	計	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	4	0	8	1	3	16

マーク型「形式調整行動」である「聞き返し」と「支援要請」に関して、AとBはあまり行わなかったが、Cによる使用は多かった。これはCの日本語レベルがAとBに比べて低いため、自分の考えを日本語で表現するのに、他者に助けを求めることを必要としているからだと考えられる。このことから、形式調整行動の観点からは、Cは言語ゲストとして位置づけられることとなる。ただし、ここで注目したいのは、Cは第三回目の活動以降、「支援要請」を行わなくなったということである。これは活動が進むにつれ、Cが他者に助けを要請する必要がなくなり、自分の力で考えを表現できるようになったためだと考えられる。これは三回目の活動からのCの発信意欲の変化に起因しているが、その考察については後述する。

表7 第一回目活動から第五回目活動までの「形式調整行動」（調整型）の使用

形式調整行動		A						B						C					
調整型	活動回数	一	二	三	四	五	計	一	二	三	四	五	計	一	二	三	四	五	計
	理解促進	2	0	2	1	1	6	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	4
	支援実行	1	0	3	0	0	4	3	0	4	0	0	7	0	0	0	0	0	0
	計	3	0	5	1	1	10	3	0	4	0	0	7	1	0	0	3	0	4

次に、各学習者の形式調整行動の使用について見てみる（表7）と、調整型「形式調整行動」のうち、まず、「支援実行」に関しては、Cが「支援実行」を行わなかったのに対して、AとBによる使用は確認された。これにより、AとBには支援を行うという言語ホスト志向が強く見られ、CはAとBより日本語レベルが低いため、言語形式上の手助けをする言語ホストの役割を果たすことができなかったと考えられる。次に、「理解促進」に関しては、AにもCにもその使用が確認された。このことから、Cは他者に手助けをすることはできなかったが、自分の発話を調整することで他者の理解を促進させようとする姿勢があるように見受けられる。以上より、「形式的な意味交渉」において中級学習者Cと上級学習者AとBの間には、日本語能力の差により言語ゲスト対言語ホストという関係が成立しているということが明らかになった。以上より、日本語レベルに差がある学習者間には、言語ゲスト対言語ホストの関係があることが検証された。

次に、「内容調整行動」の使用に関しても同じような特徴が見られるかを考察する。まず、それぞれの学習者の使用に変化が確認された。また、AとBはテーマの語り手であるCの考えを引き出すため、調整に働きかけるマーク型を使用したのに対して、Cは調整を遂行する調整型を使用するという特徴が見られた。次に、活動におけるA、B、Cのそれぞれの「内容調整行動」の使用頻度を、表8と表9に示す。

表8 第一回目の活動から第五回目の活動までの「内容調整行動」（マーク型）の使用

内容調整行動	A						B					
活動回数	一回	二回	三回	四回	五回	計	一回	二回	三回	四回	五回	計
内容理解確認	0	1	2	5	8	16	0	0	4	3	1	8
明確化要求	2	0	1	3	4	10	0	3	2	3	2	10
根拠提示要求	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	3
意見表明	0	1	1	0	2	4	0	0	2	0	3	5
計	2	2	4	8	12	30	0	3	9	8	6	26

表8から、活動が進むにつれて、Aのマーク型「内容調整行動」の使用が次第に増えていくことがわかる。また、Bは、一回目から三回目の活動までマーク型「内容調整行動」が増えていったが、三回目以降、ほぼ同じ頻度で使用されている。これは、活動が進むにつれて、AとBの、Cのテーマの内容に対する関心が強まったため、Cの語りたいことを引き出す、働きかけるマーク型「内容調整行動」をより多く行うようになったためではないかと考えられる。また、A、Bともに「内容理解確認」と「明確化要求」を多用する傾向が見られた。

表9 第一回目の活動から第五回目の活動までの「内容調整行動」(調整型)の使用

内容調整行動	C					
活動回数	一回	二回	三回	四回	五回	計
内容理解応答	0	2	5	11	5	23
明確化	10	4	10	22	13	59
根拠提示	0	3	3	3	7	16
意見表明	0	0	6	2	1	9
計	10	9	24	38	26	107

表9より、Cの「内容調整行動」は、マーク型ではなく、調整型がほとんどで、活動が進むにつれて、その使用が増えていったことがわかる。特に、第三回目の活動から、使用頻度の増加が顕著である。このことから、AとBと同じように、活動が進むにつれて、Cの「内容調整行動」の使用が活性化したといえるのではないだろうか。また、Cの調整型「内容調整行動」の使用頻度は、AとBのマーク型「内容調整行動」を大きく上回っている。これは、Cが学習者A、Bの働きかけであるマーク型に応じて、積極的に調整型を行ったためと考えられる。しかし、この結果からいえるのは、内容交渉を行う際に、日本語レベルが最も低いCは必ずしも言語ゲストとして位置付けられるわけではなく、言語ホストとして位置づけることができるということである。

このように、学習者Cは形式的な意味交渉の際に、言語ゲストと位置づけられるが、内容交渉の際に言語ホストに変わることがわかる。ではなぜ学習者Cは内容交渉の際に言語ホストの役割を果たすことができたのだろうか。それについて考察するため、学習者Cの第一回目から第五回目までの活動における「形式調整行動」と「内容調整行動」の使用を合わせて考察を行った。その結果、「形式調整行動」は第三回目の活動での使用頻度が一番高く、第四回目の活動以降、その使用が減少したのに対して、「内容調整行動」は第三回目の活動以来、高い頻度での使用が続いていることが明らかとなった。このような変容が見られたのは、活動で行われた議論の質が異なったためだと考えられる。三回目の活動では、Cはテーマのスローフードについて語っていくうちに、話がスローフードという名詞の意味を説明するという具体的なことから、スローフードは自分にとっては世界を感じるものだという抽象的な考えにまで変わった。この抽象的な考えの説明は難しかったが、哲学的な考えが好きで、どうしてもそれを日本語で表現したかったということがCに際するフォローアップ・インタビューからわかった。よって、発信意欲が高まったCはその抽象的な考えを日本語で表出するために、ほかの参加者に支援を頻繁に要請したのだと考えられる。

一方、第四回目と第五回目の活動では、第三回目の活動で出てきた哲学的な考えの辞書的な意味ではなく、Cがなぜそのような哲学的な考えを持っているのかということをめぐる議論が行われた。つまり、話し合いは哲学的な考えの語彙的な意味自体から、その考えの裏にあるCの思想や価値観など、発展した内容になったのである。そのため、第四回目の活動以降、Cの形式調整行動が減り、内容調整行動が増えたと推論できよう。

以上の分析から、春口(2002)の日本語レベルが異なる学習者間に「言語ホストと言語

ゲストの関係が成立する」という主張とは異なる結果が得られた。日本語レベルが低い学習者でも、自分の興味関心のある内容を語る際には、言語ホストになる可能性があり、言語形式上の不足部分が他者の提示によって補われる際には、言語ゲストになるというように、言語ホストと言語ゲストの役割関係が交替することがあると考えられる。よって、学習者の考えていることを引き出す内容重視の総合活動型では、日本語レベルに差がある学習者間の言語ホストと言語ゲストという固定化した関係が崩れる可能性が示唆されているといえるのではないだろうか。

5.2 「形式調整行動」と「内容調整行動」の相互依存連鎖

5.1 までで、学習者による調整行動の使用を見てきたが、次に、使用される調整行動の中で、「形式調整行動」と「内容調整行動」はどのように関わっているのかを考察する。その結果、両者は切り離されて起こるものではなく、密接に関連し、相互に依存している連鎖であることがわかった。次に「形式調整行動」と「内容調整行動」が依存しあう実例を示す。

会話データ 1

(D は筆者のことを示す)

11	D: 食べ方はどう違うの？	明確化要求
12	C: あんーあん、イタリアでは、うんーあの一昼ご飯も晩ご飯も、あの一 家族とか友達と一緒に、本当にゆっくり、食べて、いろいろな話をして、あの一に日中一番大切な、あの一期間？	明確化 支援要請
13	D: / 時間？	支援実行
14	B: // うん、時間。	支援実行
15	C: 時間です。あの一家族でも、あの一みんな (**) 集まると、あの一家族の問題について、話す機会なので、まー一時間くらい？かかる。(以下略)	明確化

会話データ 1 の 11 で、筆者は、C が日本とイタリアの食べ方の違いをどう感じているかを知るため、「明確化要求」を行った。それに対し、C はイタリアでは食事の時間が一番大切だと説明しようとしたが、期間と時間の使い方を混乱したため、上昇イントネーションで期間を発話し（「支援要請」）、自分の言語形式上の問題をマークした。それに対して、筆者と B は同時に時間と応答し、適切な「支援実行」を行い、C の産出に支援を行った。これにより、C は途切れた話を続けることができ、15 で話の内容により詳しい説明を加えた。このように、11 から 15 までのやりとりは総じて内容交渉の連鎖となっているのに対して、12 から 14 までのやりとりは形式的な意味交渉の連鎖である。会話データ 1 からわかるように、形式的な意味交渉の連鎖が内容交渉の連鎖の中に含まれている。

これらの連鎖は、内容交渉を行う最中に、何らかの問題で形式的な意味交渉が発生し、それを達成した後にも内容交渉に戻るという特徴がある。この特徴から、「形式調整行動」が「内容調整行動」の連鎖に内包されていることが明らかになった。よって、インターアクション全体は形式的な意味交渉と内容交渉によって構成されるものであり、従来の接触場面研究では、分析の視点が形式的な意味交渉に偏り、内容交渉の視点が欠けていることが指摘できる。

6. おわりに

本稿では、総合活動型活動における学習者同士のインターアクションを、形式調整行動及び内容調整行動という視点から、縦断的・質的に分析・考察し、日本語レベルに差のある学習者間に言語ホスト対言語ゲストという関係が固定するかについて検証した。

分析の結果、日本語レベルに差がある学習者間の言語ホスト対言語ゲストという役割関係は固定化したものではなく、交替するということが明らかになった。つまり、学習者の考えている内容を重視する総合活動型活動では、日本語レベルが異なる学習者間の言語ホスト対言語ゲストという固定化した関係が崩れる可能性が示唆されているのである。

この結果、以下の二点が考えられる。第一に、学習者の考えていることを活動内容とする総合活動型では、内容交渉が頻繁に起こり、内容交渉が考えのやりとりであるため、日本語能力に影響されることはあるが、形式的な意味交渉の際のように日本語能力が絶対的な要因ではなくなる。そのため、活動に参加する学習者の対等性が確保されると考えられる。第二に、従来の接触場面研究では、言語形式に関わる形式的な意味交渉だけに注目することが多かったが、そこでは、意味交渉の達成には日本語能力が問われることになり、言語ホスト対言語ゲストの関係が生じやすい。そのため、従来の接触場面研究では、母語話者対学習者、或いは日本語レベルが高い学習者対低い学習者という関係が、言語ホスト対言語ゲストという固定化した役割関係で位置づけられることが多かったのではないだろうか。言語ホスト対言語ゲストという固定関係を崩すことができたのは、本活動が学習者の考えている内容を伝え合う内容交渉にも焦点を当てたことに起因しているといえよう。

今後の接触場面研究では、形式的な意味交渉から、学習者の本当に発信したいこと、つまり内容交渉にも目を向けることにより、場面参加者が、日本語能力の高低により言語ホスト対言語ゲストという関係が形成されるという固定観念から解放されることが望まれる。また、従来の接触場面研究では、横断調査が多く、実験的な調査手法がとられてきたが、学習者の参加する教室の運営理念は明確に示されていない。本稿は接触場面研究と日本語教育を取り結ぶことを試みたものであり、今後は、言語・行動に注目し、原理を発見する接触場面研究から、教育の意味を持たせる接触場面研究へ転換する必要があることを提言したい。

注

- 1) 本稿では、第三者接触場面を、学習者同士の接触場面と呼ぶこととする。
- 2) ファン（1998）では、会話参加における言語ホストの参加調整は会話維持を目的としているものであるのに対して、言語ゲストの参加調整は会話においてその場をしのぐというサバイバル的な目的を持つものであるとしている。
- 3) 総合活動型日本語教育では、学習者の「考えていること」を素材にして活動を展開していくことが最も重要な理念とされている（細川 2003）。
- 4) 第六回目の活動は、学習者それぞれのテーマについての最終結論に対して活動参加者が相互評価を行ったものであるため、そこで行われた調整行動は分析の対象としない。

参考文献

- ファン, S. K. (1998) 「接触場面と言語管理」 特別研究「日本語総合バランスの構築と教材開発指針の作成」 会議要録 pp. 1-16 国立国語研究所
- (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』 Vol. 2 No. 1 pp. 37-48 社会言語科学会
- 古川ちかし (1993) 「内容優先・学習重視の日本語教育」 大坪一夫・梅田千砂子編『日本語教育の方法と実践』 pp. 23-61 シンガポール国立大学日本文化学科
- 春口淳一 (2002) 『第三者言語接触場面における上級学習者の会話参加—言語ホストとしての参加調整ストラテジーに関する一考察—』 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文
- 広崎純子 (2003) 「地域日本語教育に求められるもの」 『多文化教育の研究—ひと、ことば、つながり—』 pp. 86-95 学文社
- 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践—』 明石書店
- (2003) 「「総合」の考え方—問題発見解決学習としての総合活動型日本語教育」 『「総合」の考え方と方法』 pp. 1-16 早稲田大学日本語研究教育センター
- 池田玲子 (1999) 「ピア・レスポンスが可能にすること：中級学習者の場合」 『世界の日本語教育』 第9号 pp. 29-43 国際交流基金日本語国際センター
- 宮崎里司 (1998) 「第2言語習得理論における調整、意味交渉及びインプット」 『紀要』 no. 11 pp. 177-190 早稲田大学日本語研究教育センター
- (2002) 「第二言語習得研究における意味交渉の課題」 『早稲田大学日本語教育研究』 創刊号 pp. 71-89 早稲田大学日本語教育研究科
- (2004) 「新時代の日本語教育をめざして、早稲田大学大学院 日本語教育研究科の取り組み—座標軸を問い直す日本語教育への提言」 『日本語学』 4月号 vol. 23 pp. 84-93 明治書院
- 村上千かおり (1997) 「日本語母語話者の『意味交渉』に非母語話者との接触経験が及ぼす影響—母語話者と非母語話者とのインターアクションにおいて—」 『世界の日本語教育』 第7号 国際交流基金日本語国際センター
- ネウストプニー, J. V. (1997) 「プロセスとしての習得研究」 『阪大日本語研究』 9 pp. 1-15 大阪大学文学部
- 野元弘幸 (1996) 「機能主義的な日本語教育の批判的検討—「日本語教育の政治学」 試論—」 『埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学Ⅱ)』 第45巻第1号 pp. 89-97 埼玉大学教育学部
- 柴田幸子 (2003) 「地域の日本語教育活動」 岡崎洋三・西口光一・山田泉編著『人間主義の日本語教育』 pp. 110-125 凡人社
- 田中望 (1996) 「地域社会における日本語教育」 鎌田修・山内博編『日本語教育・異文化間コミュニケーション—教室、ホームステイ、地域を結ぶもの—』 pp. 23-37 (財) 北海道国際交流センター 凡人社
- 鄭恵允 (1997) 「「接触場面」における日本語の曖昧性に関する考察—日本語教育への「接触場面」概念の導入へ向けて—」 『人文科教育研究』 24号 pp. 53-63 人文科教育学会