

教室活動における日本人学部生と留学生の 問題と調整の違い

——接触場面のディスカッションに対する
評価の分析——

大 場 美 和 子

1. 研究の目的

接触場面では、ある発話が理解できないという言語的な問題から、ある行動の意図に誤解が発生するなど、多様な問題が参加者間に発生しうる。その問題は、その場で参加者の調整によって解決できるものから、その場での解決は難しく、妥協するものもあると考えられる。また、調整していると思っ
ていても、別の参加者にとっては十分ではないこともあると考えられる。これまで、日本語教育においては、接触場面における日本語学習者の問題を解決するために様々な提案や指導が行われてきている。一方、日本人学部生は、その接触場面に学習者とともに参加する可能性のある存在であり、筆者は、その日本人学部生に対する接触場面での問題の調整能力の育成も重要である
と考える。しかし、留学生センター等がない地方大学では接触場面の経験が
少なく、接触場面に参加すること自体に無関心な日本人学部生も多い。そこで、筆者は、接触場面の問題を映画によって疑似体験させ、その問題について日本人学部生と留学生がディスカッションを行う授業を
実践した。この結果、①ディスカッションという授業活動を行ったこと、これにより、②留学生／日本人学部生と直接話し合えたことに対する肯定的評価が、受講生から授業時より繰り返し報告された。しかし、留学生と接触場面の経験の不足する日本人学部生が行ったディスカッションの全てが肯定的評価になるとは考えられず、この教室活動という接触場面においても何らかの問題が発生していたと考えられる。また、その問題は日本人学部生と留学生では異なることが予測される。つまり、①②の評価に至るまでに、個々の活動で何が起こっていたのか疑問が残る。本研究の目的は、受講生の教室活動に対する肯定的評価に着目し、①②の評価に至るまでにどのような問題が発生し、受講生はどのように調整していたのかという教室活動の実態を、日本人学部生と留

生の両視点から明らかにすることである。

2. 先行研究

ネウストプニー (1981、1995a) は、日本語学習者が実際に参加する接触場面は内的 (母語) 場面とは本質的に異なり、接触場面における実態を明らかにすることにより、接触場面を基盤とした日本語教育を行う重要性を主張している。また、ネウストプニー (1995b) は、接触場面では内的場面とは異なる問題が起こりうるものであり、接触場面における全ての問題は解決しえないという事実をまず認め、解決できない問題をいかに軽減するかを考えなければならないとしている。そして、ネウストプニー (1995a) は、接触場面の問題として、「言語行動の問題」「コミュニケーション行動の問題」「文化行動 (実質行動) の問題」の3つをあげている。「言語行動の問題」とは、文法、語彙、発音といったいわゆる言語の問題であり、その言語をいかに使用するかという段階の「コミュニケーション行動の問題」と、社会・文化行動のルールを利用してインターアクションを行う段階の「文化行動 (実質行動) の問題」があるとしている。そして、日本語教育の最終的な目標は、「文化・社会 (実質) 行動であるインターアクション」に設定すべきであり、そのためにもそれぞれの問題の分析が重要であるとしている。

この接触場面における解決しえない問題に対し、どのように参加者は対処するかについては、村岡 (2006) が、(1) ストラテジーのゴールとしての問題、(2) 解決できない問題、(3) インターアクションを促進するリソースとしての問題、という3つに分類している。(1) は、ストラテジーを使用することによって解決する問題であり、これまで数多く研究されてきたものである。(2) は、解決できない問題にいかに対処するかという視点から、さらに、2つに下位分類されている。1つは、(a) 解消できない問題の負担を軽くするストラテジーを考察するというもので、漢字が読めない場合に文字を理解する仲介者を利用するストラテジーの例をあげている。もう1つは、(b) 解消できない問題を潜在化するストラテジーを考察するというもので、あるタスクを達成するための言語能力については評価せず、タスクができたかどうかという結果を評価するという例をあげている。漢字が読めない、タスク達成に必要な発話ができないという問題自体は解決せずに残るが、問題に対処している点で (a) (b) は共通している。最後の(3)では、問題は通常は否定的に評価される場合が多いが、外国人の外来性を留意し、その珍しさや新しさを肯

定的に評価してインターアクションを促進することがあるとしている。

3. 授業と調査の概要

分析対象の授業は、日本人学部生対象の選択科目「言語とコミュニケーションⅡ」⁽¹⁾で、2008年度後期に15回(1コマ90分)、筆者が担当した。受講生は32名(3～4年)で、この32名には学部留学生2名(中国)、交換留学生1名(韓国)が含まれ、さらに英文科の英語助手(米国)⁽²⁾も参加した。この英語助手以外は本授業の履修生であり、英語助手も含め全ての授業に参加している。授業の目標は、日本人学部生の接触場面の経験が不足しているという状況をふまえ、①接触場面の参加者としての認識を持たせ、②接触場面の問題の分析力をつけ、③接触場面の問題の調整能力を育成することを設定した。そして映像で接触場面を疑似体験させてディスカッションを行った。この映像は映画『知らない二人』で、日本人学部生(稔)とホームステイで来日したスペイン人(アントニオ)が、様々な問題を経て交流を深める様子を描いた30分程度の作品である。接触場面の問題を具体的に上げている点、主人公の稔の設定が受講生の接触場面の経験不足という状況に類似している点から教材として選択した。

15回の授業では、映像を教材として有効に活用するために、(1)導入活動(1コマ)、(2)講義・討論活動(6コマ)、(3)分析活動の授業活動(8コマ)をデザインした。この(2)講義・討論活動では、教師側から映像中の接触場面の問題に関する講義を行い、講義内容に関連した課題を与え、留学生1人と5～7人による日本人学部生のグループに分かれて課題に関するディスカッションを行った。つまり、映像中の接触場面の問題について、実際の接触場でディスカッションをしていたといえる。ただし、留学生と日本人学部生の人数が大きく異なるため、日本人学部生だけのグループもあった。また、(3)分析活動も同じようにグループ単位での分析と発表を指示しており、留学生がグループのメンバーである場合は同様に接触場でディスカッションを行う活動が継続していた。受講生からは、(2)講義・討論活動において①ディスカッションという授業活動を行ったこと、これにより、②留学生/日本人学部生と直接話し合ったことに対する肯定的評価が、授業中からも、授業後の授業評価における自由記述(任意)からも繰り返し報告された。本研究ではこの言及に着目する。

ディスカッションのグループの参加者の構成については教師側からは指示

しなかったが、授業が進むにつれて固定化し、そのまま親しくなる傾向が観察された。そこで、全授業終了後の2009年2月に、2つのグループの6名（日本人学部生4名、韓国人留学生1名、英語助手1名）に、個別に①②について半構造化インタビュー（1時間10分～2時間）を行った。この6名は、他のグループと比較して、(2)講義・討論活動と(3)分析活動において継続的に同じメンバーで活動する傾向にあり、親しさが顕著に現れていた点で注目した。

表1は調査対象者の概要で、J1とJ2は主として韓国人交換留学生（K）、J3とJ4は主として英語助手（A）を中心としてディスカッションを行っていた。ただし、4人の日本人学部生は、どちらの留学生ともディスカッションをした経験はある。

表1：インタビュー協力者の概要

記号	身分	性別	年齢
J1	日本人学部生	女性	20代前半
J2	日本人学部生	女性	20代前半
J3	日本人学部生	女性	20代後半
J4	日本人学部生	女性	20代後半
K	韓国人交換留学生	女性	20代前半
A	米国人英語助手	男性	20代前半

Kは、大学で日本語学習を始め、1ヶ月間の大阪におけるホームステイも経験しており、日本語によるディスカッションにも十分に参加できる中上級レベルであった。Aは、ハワイ出身の日系人であるため幼少時より日本語や日本文化に触れていたが、本格的に日本語学習を始めたのは大学からであった。1年間、名古屋にも短期留学をしている。しかし、現在は英文科で授業補助をしているため日本語を使用する機会は殆どなく、日本語レベルとしては中級程度である。ディスカッション内容の理解と発話には時間がかかり、電子辞書を多用しながらの参加であった。なお、2人とも国の大学では日本語専攻ではない。

インタビューでは、授業参加時の意識を含めた言語行動を想起してもらうため、授業の流れにそって、授業全体の感想、6回のディスカッション、発表準備の3点について聞くと言明して行った。主として、(2)講義・討論活動と(3)分析活動について聞いたといえる。インタビューは、Aには英語で、

他の5人には日本語で行った。

4. 分 析

6人のインタビューは全て文字化を行い、「①ディスカッションという授業活動を行ったこと（「ディスカッション活動」）」、「②留学生／日本人学部生と直接話し合ったこと（「直接対話」）」に関する言及が含まれる談話の断片を抽出した。例えば、例(1)では、「友達としゃべるような感じ」であったために「楽しくできました」と述べており、留学生に関する言及はなく、接触場面であることよりも、①ディスカッション活動への参加に関する言及と評価の理由であると判断した。なお、インタビュー例のIは調査者である。

例(1) J2: そうですねなんか、授業なんだけど (I: うん) 堅苦しいんじゃないくて (I: うん)、あの一、なんていうんですか、友達としゃべるような感じの (I: うん) 授業だったのですごく、楽しくできました、(I: あ一) はい。

さらに、2つの評価に関して受講生が何を問題として留意し、どのように調整を行ったのかを、日本人学部生 (J) と留学生 (F) の各視点から、ネウストブニー (1995a) と村岡 (2006) に従って分類した。この結果、インタビューにおいても授業時と同様の肯定的評価が表面上は報告されたが、その評価に至るプロセスはJとFでは異なることが判明した。以下、4.1では「ディスカッション活動」について、4.2では「直接対話」について、JとFの各視点から述べる。

4.1 ディスカッション活動に関する問題と調整

まず①では、ディスカッションという教室活動全体に対しては全員が肯定的評価であったが、そのディスカッションに対する自身の参加のしかたについては、積極的に意見を言えなかったという否定的評価を報告し、さらにその原因がJとFで異なった。

4.1.1 ディスカッション活動に関する日本人学部生の問題と調整

Jにディスカッションではあまり話せなかったという否定的評価の理由を尋ねたところ、ディスカッションという教室活動自体がはじめての経験であり、どのようにこの活動に参加していいのかわからなかったと全員が報告し

た。つまり、課題達成に向けた多人数の参加者の発話と情報提供の配分のありかたがわからないという、コミュニケーション行動の問題（ネウストブニー 1995a）を留意していたといえる。例(2)ではディスカッション自体がはじめてで戸惑ったことを報告している。また、「どこに行っているのか」とは、ディスカッションの際にどのグループに行くべきか迷ったという報告である。例(3)ではハワイ出身の A と話すのを楽しみにしていたのにディスカッションでは話せなかったことが報告されている。

例(2) J4: はー全体的にはなんかディスカッション (I: うん) がはじめてだったのであたしは。

I: あーそうなの。

J4: うーんだから慣れていなくて (I: うん) なかなか最初は話せなかったし (I: あー) どこに行っているのかもわからなくて (I: あーあー) うーんちょっと苦手だったけど。

例(3) J1: なん一杯聞きたい事もあるしって思ってたんですけど (I: うん) 話さなくて。

I: うーん、なんでだろう。

J1: なんでだろう、ま隣の席じゃなかった (I: あー) こう、横面に座ってて (I: うん) 私の間に何人か座ってて直接 A さんとはあんま話す (I: ちょっと話にくいね) かったのもあるし (I: うん) (1) まーその時にまーあのあの面白い 2 人ベアーの (I: あー) 方もいて (笑) よく喋ってたんで (I: うーん、なるほどね) あんまり。

このコミュニケーション行動の問題に対する調整は 2 点報告された。1 つは、普段からよく話す人に司会者的役割をまかせたり、英語ができる人に説明をまかせたりするという役割配分による調整である (例 (4) (5))。例(4)では、普段から会話を主導する役割の人に、ディスカッションでも同様の役割を果たすことを期待していたことがわかる。例(1)でも「友達としゃべるような感じ」と報告しており、接触場面ではあるが、内的場面の雑談における多人数会話の役割調整を利用してディスカッションに参加していたと考えられる。また、ディスカッションは基本的に日本語で行っていたが、例(5)のように英語使用に関する言及が出たのは、A に対して単語レベルで英語を

使用することがあったこと、接触場面の経験が少ないために、外国人とは英語で話すというステレオタイプが日本人学部生全般にあったことが考えられる。この役割配分による調整は、自分からは積極的に問題を調整しようとしたというよりも、ディスカッションの参加者の中に、問題を調整できる他者による調整の実施を期待していたといえる。村岡 (2006) における、(2) 解決できない問題に対し、(a) 解消できない問題の負担を軽くするストラテジーによる調整の実施であると考えられる。

例(4) J2: なんかやっぱり、シーンとする場面が、(I: あー) よくあったんですよ (I: あううん) でもだれか話を切り出さないと (I: うん) 進まないし、(I: うん) って思ったら J1 さんが (I: あー) よく、ゆってくれるんですよ。(笑)

I: なるほどね (J2: はい) J1 さん、立派ですね。(笑)

J2: ほんとに (笑)。

I: あー、でもさ一席近かったら結構 J2 さんも実は、沈黙を。

J2: 破りたくって、(I: うん) たぶんどーしよどーしよどーしよって思っ
(I: うーん) こうしばらくたつたあとに、ちょっとこうゆうぐらいな。

I: あーそれって普段さあの一仲良し 4 人が (J2: はい) いるときも、やっぱ J1 さんなの。

J2: そうですねだいたい話 1 番最初に話題だすのは J1 さんですね。

例(5) J1: (3) うーんやっぱり難しいです、自分がま、英語が無理、単語単語しか分からない (I: あー) から理解してあげることもしかないから (I: うん) なんか (3) 私が出る幕じゃないなーっていう (I: あー) ちょっと理解できる人が話してくれたらそっちの方がいいしとか思ってしまいましたね。

もう 1 つの調整は、留学生に対する情報要求を行うという方法である。例(6)では、J の中から司会的役割を果たす人が現れ、F に情報要求を行っていたことを報告している。多人数のディスカッションにおいて特定の人に明示的に情報要求を行うことは、情報提供を期待して次話者を決定することとなる。つまり、J にとっては、発話連鎖が継続してディスカッションが停滞せず、情報提供が得られることとなる。接触場面の経験が少ない J が、1 人の F を囲んでディスカッションを行うという場面では、F が情報保有者として情報

提供を行うことへの期待が発生する。つまり、F の持つ情報が、村岡 (2006) における、(3) インターアクションを促進するリソースとなり、ディスカッションを成立させることにもつながっていたと考えられる。また、例 (7) より、F も、J1 が主導的に情報要求を行い、それに応えていたという認識であったことがわかる。

例(6) J4: なんか1人リーダーシップすごい取って (I: うん) 質問話を進めてくれる場合もあるし (I: うん) そうじゃない場合もありました。

例(7) I : んーんー (4) じゃやっぱJ1さんがわりと積極的にこう (K: そっですネ) おーおー。

K: ほかの子は言っても (I: うん) なかJ1さんが質問してそれに答える (I: あーあーあ) (***) だったと思います。

4.1.2 ディスカッション活動に関する留学生の問題と調整

A と K は、ディスカッションという教室活動は国の大学での経験と似ていたとし、活動自体に問題はなかったと報告した。しかし、日本語でディスカッションに参加することは難しかったという言語行動の問題 (ネウストプニー 1995a) を留意していた (例 (8) (9))。授業という短い時間では言語能力の問題を完全には解決しえない。また、電子辞書の使用や J による説明については、授業活動における特定のやりとりとしてというよりは、一般化した事例として報告された。2 人とも解決しえない言語能力の問題とその調整よりも、ディスカッションという教室活動を達成することを重視していたためであると考えられる。教室活動を重視し、(b) 解消できない言語能力の問題を潜在化するストラテジーを使用して問題を軽減 (村岡 2006) していたと考えられる。

例(8) A : Okay. Honestly it was all in Japanese so: (I : uhm) for a lot of time I was kind of confused. (laugh)

例(9) K : 最初は、(I : うん) 自分がしゃべりっ、たい (I : うん) けど (I : うん) しゃべれなかった。

I : あーそうなの、んーなっなっ。

K : (**) 日本語だしー。

I : んーんそりゃあもちろんね。(笑)

K : んー (2) それは、(I : うん) ありました、なんか言いたっていうか
(I : うん) あ、今はちょっとこの雰囲気では言わなきゃとは思ってるんですけど (I : んあー) やっぱりちよと日本語で話すのもそだしー (I : あー)、なんか、留学生なのに (I : うん) なんかつちよとうるさくさするのちよとどうかなーと思つてー。(笑)

なお、K は教室活動全体における J の支援の不足に対する否定的評価を報告した (例 (10)) また、例(9)でも、留学生である自分が主体的に話すことに躊躇があったことを報告している。例(9)(10) から、K は接触場面では J と F の間に言語的ホストとゲストの役割関係 (ファン2006)⁽³⁾ が成立し、J が主導的役割を果たすことを期待していたと考えられる。村岡 (2003) は、言語的ホストとゲストの役割の出現は、対等な参加の機会を志向する役割調整であるとしている。しかし、前述のように、J は、他者に司会者的な役割、F に情報提供の役割を期待していたと考えられる (例 (6) (7))。よって、K が対等な参加であると認識するまでには至らず、K のみコミュニケーション行動の問題 (ネウストプニー 1995a) が残っていたと考えられる。

例(10) K : (3) あでもやっぱりー (I : うん) もっとみんなが積極的に (I : んー) ちよつとー、んー、こう来てくれたらいいなーって。

I : んーそうねー、(K : ん) 確かに、が、ちよつと心残りかなー。

K : (3) あの教室に入ったら (I : んー) あたしが留学生でっていうのはみんな知ってるじゃないですか (I : んー)、でも、ちよつと私的には (I : うん)、ちよつと気まずい雰囲気っていうかー (I : あー)、みんなは知ってるけどー (I : うん) 挨拶はしない (I : んー) っていう、んー。

4.2 留学生／日本人学部生との直接対話に関する問題と調整

J も F もディスカッションを通じて直接話せたことについては、肯定的評価を報告している。しかし、その肯定的評価の理由と②直接対話によって学習した内容は J と F、さらに K と A でも異なることが判明した。

4.2.1 留学生との直接対話に関する日本人学部生の問題と調整

まず、Jは、Jだけでは思いつかなかった意見をFから聞いたことに対する肯定的評価が全員から報告された(例(11))。Fからの情報提供によってFの外来性が留意され、肯定的評価となり、ディスカッションの動機が高まったと考えられる。つまり、村岡(2006)の(3)インターアクションを促進するリソースとなっていたといえる。

例(11) J1: 本当に楽しみで (I: うん) で、そのディスカッションがとにかく楽しかったんですよ、(I: あー) あのー (2)皆でがーって色々話せて (I: うーん) で、Kさんの (I: うーん) 視点がとにかく (I: あー) 意表を突かれるところばっかりだったんで。

Fの視点を学ぶことにより、映画『知らない二人』の見方に対する変化も報告された。最初は日本人側の視点からしか映画を見ることができなかったものの、映画中の日本人(稔)に対する否定的評価が緩和されたという報告もあった。例(12)は、映画で、日本語のわからないアントニオ、アントニオの母語(スペイン語)がわかる咲枝、スペイン語のわからない稔の3人による会話の場面について述べている。映画では、日本語もしくはスペイン語の会話となり、3人のうち1人が会話へ参加できなくなる。留学生からの異なる意見によって、映画の最初の視聴時の否定的評価が緩和されたと考えられる。

例(12) J2: もう、1番最初見たら (I: うん) もう入ってくる情報稔が悪い稔が悪いそればかりだったんですよ (笑) ほんとに (I: あー) やっぱ日本人がの、視点で見てるから (I: うーん) 日本人のする行動がすごく目につく (I: うーん) けどディスカッションするーことによって、そのKの情報Kからの意見を聞いて (I: うーん) あっそっかあーそっちの立場もそうなんだねって思って、(I: あー) 見方がちっと変わって (I: うーん)、最後見るとやっぱこのシーンは稔じゃなくて、アントニオも、気づかないといけないし (I: うん) 咲枝さんも気づかないといけないなーとか、(I: ふーん) 思いましたね。

4.2.2 日本人学部生との直接対話に関する留学生の問題と調整

KもAも日本人学部生と直接話せたことを肯定的に評価した点では共通する。しかし、映画の解釈については日本人学部生と、さらにKとAの間でも異なった。

まず、Kは、映画を最初に見た際は、来日したばかりのアントニオを支援しない稔を強く否定的に評価したが、自分が韓国にいる場合は、やはり留学生に対する支援を十分に行うことは難しいかもしれないと報告した。否定的評価の緩和という点ではJと一致しているが、自らを母語話者と非母語話者の両立場から想定して課題を考察していた点では異なる。この結果、Kは、Kの意見をそのまま受け入れるJに対しても、母国で母語話者の経験しかない場合は、留学生の立場はわかりにくいと理解を示した(例(13))。さらに、Kは教室で学習した内容を、実際の場面で実行する困難さにも言及した(例(14))。Jからの意見が殆どないため、課題について自らの接触場面の経験と比較し、実際の接触場面を想定していたといえる。一方、Jからは、例(14)のKのように、教室外の実際の接触場面に自らを想定した報告は観察されなかった。

例(13) K: ん(3)そー、ですね、たぶん、考えたこともない、んじゃないかなー。

I: んーたぶんそうなんですよ。

K: 私も日本来る前はそんな考えたことないからー (I: あー) うんー、そうかもな (**).

例(14) K: (6)あなかディスカッションで (I: うん) 色々話したけどー (I: うん) やっぱり自分がその、場面にあったらー (I: うん)、んー行動にするのが やっぱり難しいなって (I: あー) 思って。

一方、Aは、言語能力の問題で最初は映画の内容がよく理解できなかったが、ディスカッションでJの説明からわかるようになったと述べた。また、授業中から映画の特定の登場人物に対する否定的評価を報告することはなく、映画中の問題に対しても、1つの解決策があるわけではないと報告した(例(15))。Kが母語話者と非母語話者の対比で考察しているのに対し、Aは二対立では捉えきれないとする点で異なる。

- 例(15) A : There weren't there is no conclusion really,
I : Um. そうそうそう。
A : Because it could be: a number of different things,
(中略)
A : which I think can be discussed for a long period and never have any
conclusion.

この K と A の解釈の違いは、2 人の接触場面の経験の違いが影響していると考えられる。A には、ハワイにおける多様な背景を持つ人々が共存する場面の経験があり、K のように母語話者と非母語話者の二対立では捉えず、特定の参加者に対する否定的評価も生じなかったものと考えられる (例 (16))。多文化共存の接触場面の経験がある場合、接触場面の問題 (ネウストプニー 1995a) は常に存在しており、特定の誰かが解決すべきというより、問題を残したままでもその場面での相互行為を行うことを重視するとされている (村岡2006)。よって、ディスカッションにおいても、母語話者の支援をあまり期待することなく授業の課題達成をめざしており、J に対する否定的評価もなかったものと考えられる。そして、映画の登場人物に対する解釈でも、単純に人物の使用言語で調整の方法を捉えてはいなかったと考えられる。なお、K と同様に A も実際の場面での実行の難しさを報告した (例 (17))。

- 例(16) A : But just in short being from Hawaii or just growing up in Hawaii::
I : Um.
A : I don't know. I have friends that were just from you know a lot of different
backgrounds. Some friends from Japanese background some friends you
know Filipino background. But then there are friends who are just mixed
some Filipino just mixed with some Spanish.
(中略)
A : Yeah and you know...for me, I guess, seeing people from different culture. It'
s not strange.
(中略)
A : But in Hawaii not one I would say no one type of person that stands out.

- 例(17) A : You can point out someone else's mistakes but when you are doing it you

know you don't see your mistakes.

5. 考 察

日本人学部生と留学生6名に対する半構造化インタビューを、ネウストブニー（1995a）、村岡（2006）の分類をもとに分析した結果、授業の①ディスカッション活動と②留学生／日本人との直接対話に対する肯定的評価を報告する点では一致しているものの、その評価に至るまでのプロセスが異なる点を指摘した。

まず、「①ディスカッション活動」では、自らの非積極的参加に対する否定的評価を行っていた点では受講生全員に共通していた。しかし、この否定的評価の理由としては、Fは言語能力の問題を留意していたのに対し（例（8）（9））、Jはディスカッションの参加方法というコミュニケーション行動の問題を留意していた（例（2）（3））。また、Kは、積極的に働きかけて新しい関係を構築したり、会話を積極的に進めたりするような支援をJに期待するという、コミュニケーション行動の問題も留意していた（例（9）（10））。これらの問題に対し、Fは言語能力の問題という授業期間では解決しえない問題は潜在化させる調整を行い、教室活動のディスカッションを行っていた。一方、Jは、1) 他者に主導的役割を期待し（例（4）（5））、2) Fへの情報要求によってFの発話を促進する（例（6）（7））調整を行っていた。つまり、表面上はFに情報要求を行うことでFの発話の機会を与え、Fに対する会話参加の支援であるようにみえる。確かに、Fの外來性によってインターアクションが促進され、情報要求によって結果的にはFの会話参加の機会は増えていたと考えられる。ただし、Fの会話参加の機会を保とうとしたというよりは、Jが慣れない教室活動（ディスカッション）におけるコミュニケーション行動の問題を留意し、ディスカッション成立をめざした調整でもあったと考えられる。そして、接触場面の経験が限られているJの調整は、内的場面における日常の多人数会話の役割配分を応用するものであった（例（1）（4））。接触場面における言語的ホストとゲストの役割関係（ファン2006）をJとFの間に期待していたKには、調整と期待にずれが生じ、新たな問題が発生していたと考えられる（例（9）（10））。

次に、「②留学生／日本人との直接対話」では、肯定的評価だけでなく、映画に対する解釈に変化が生じて授業の学習が促進された点も受講生に共通して観察された（例（11）（12）（13）（14）（15）（16）（17））。JはFから異

なる意見を聞くことで、Fの視点からの解釈が可能となり、映画の情報の受け取り方に変化がみられた。異なる意見を述べるFの外来性を留意し、インターアクションが促進され（例（11）（12））、その結果として映画の再解釈が行われたと考えられる。ただし、J側のインターアクションは促進されたが、Fにとっては対等な参加の機会（村岡2003）を認識するものではなかったといえる。

一方、Fからは、JがFを肯定的に評価したような、日本人側の視点の意見を積極的に述べたという報告はなく、情報提供の配分がJとF間で不均衡であったといえる。また、Fには、Jのようにインターアクションを促進するほどの外来性をJに対して留意することはなく、過去の接触場面の経験とディスカッション内容を比較していた（例（13）（15）（16））。つまり、Fにとって「②日本人との直接対話」では、調整を実施するような問題は発生せず、自らの経験を再検討することにより、授業の課題達成に向かっていたといえる。さらにKとAを比較すると、過去の接触場面の経験内容が異なるために映画の解釈やJに対する期待も異なっていた。以上から、授業を通して、映画中の接触場面の問題に対する解釈が変化した点では受講生全体に共通するが、Jは映画自体の評価が緩和されるまでであったのに対し、Fは自己の経験を生かし、自らを実際の場面に置きかえ、授業活動以外の場面の想定も行っていた。Jは映画の中の問題に対する考察にとどまったのに対し、Fは他の接触場面も想定し、一般化した解釈と評価がなされていたと考えられる。

以上、日本人学部生と留学生のディスカッションという教室活動に対して、表面上は共通の肯定的評価が報告されるものの、実際には異なる問題に対して、異なる調整を行っていた点を述べた。Jについては実際の接触場面への応用（授業の目標③）という課題が残る（大場2008）。そこで、今後の授業の改善点として次の3点を提案する。

まず、実際の接触場面ではどうするのか、受講生自身が遭遇すると想定される接触場面の問題を具体的に設定してディスカッションを行う活動が提案できる。実際の場面での実行の困難さは留学生のみ報告した（例（14）（17））。映画中の接触場面の問題についてだけではなく、受講生が実際に遭遇する可能性のある場面を具体的に設定し、その場面に関するディスカッションを行い、応用を実感させる活動が必要であると考えられる。

2点目に、JがFからの情報要求に応える活動を取り入れ、不均衡な情報

交換のやりとりを解消する活動が提案できる。本授業は日本人学部生対象の授業であり、接触場面の経験が少ないJの問題の調整能力の育成が、教師としては大きな目的であった。よって、教師側にもFに異なる意見を提示することを期待する傾向にあった。FからJに対する情報要求を誘発したり、映画にはない第三の文化圏の人との接触場面の設定をしたりするなど、対等な情報交換や意見交換が可能となる課題の設定が考えられる。これにより、母語話者と非母語話者という固定した役割配分も可変的になる可能性が予測される。

最後に、表面上は同じような評価を報告していても、その評価に至るプロセスは異なることを、教室活動でも明示的に示す活動も考えられる。ディスカッションをもとにした受講生の課題に対する回答は、回答に至るまでのプロセスが読み取れることがある。この記述内容から読み取れるプロセスを受講生に提示して、表面上は同じ現象が観察されても、そのメカニズムが接触場面では異なりうることを実感させるものである。接触場面の問題を、実際に自分達が参加している接触場面でディスカッションしているという教室場面の条件を生かし、今、ここで何が起きているのかを客観的に分析する視点の育成（授業の目標②）につなげうると考えられる。

6. まとめと今後の課題

本研究では、受講生から繰り返し報告される2つの肯定的評価に至るまでの教室活動の実態を探るため、授業後に日本人学部生と留学生の半構造化インタビューを行い、個々の教室活動では異なるレベルの問題を留意し、各自の調整が多層的に実現されていたことを指摘した。これをもとに今後の授業の改善点として3点提案した。日本人学部生のディスカッションという教室活動に不慣れであることに関しては、大学の初年次教育との連携の可能性も検討する必要があると考えられる。今後の課題としては、教室場面における学習内容を実際の場面の応用へと具体的につなげることが指摘できる。また、教室場面で親しくなった日本人学部生と留学生による教室場面以外における接触場面への参加の実態を追跡調査し、教室活動との関連を探ることが考えられる。

注

(1) 前期開講の「言語とコミュニケーションⅠ」で接触場面や内的場面のコミュニケー

ションの問題について講義を行ったが、映画『知らない二人』は取り上げていない。また、Iを受講せずにIIを受講した学生もいる。なお、大場（2008）は2007年度後期の授業、本稿では2008年度後期の授業を分析対象としている。

- (2) 厳密には「留学生」ではなかったが、新卒で学部生と同世代であること、助手本人も受講生のように参加していたことから、日本人学部生からは他の3人の留学生と同じように認識されていた。インタビューで助手本人も学生として参加していたと報告している。
- (3) ある言語の母語話者／非母語話者という属性からではなく、接触場面において会話の参加者が会話維持のために使用する調整ストラテジーの観点から、話題を開始したり、相手の発話の支援を行ったりする調整を行う役割を「言語的ホスト」、問題の解決を相手に求める役割を「言語的ゲスト」という関係でとらえた役割である。優劣や固定的な役割関係でもなく、またどちらも積極的な役割の管理であるとしている。

文字化の規則

(発話)	ターンを取得しない聞き手としての発話。
(数字)	沈黙の秒数。
(笑) (laugh)	笑い。
(**)	聞き取り不能発話。
::	母音延長。英語の文字化のみに使用。

参 考 文 献

大場美和子（2008）「接触場面における問題の対応能力の育成をめざして——日本人学部生に対する映像を利用した授業実践の分析——」『WEB版実践研究フォーラム報告』日本語教育学会 pp.1-11

(<http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.html#2008>)

ネウストプニー、J. V. (1981) 「外国人の日本語の実態—— (1) 外国人場面の研究と日本語教育」『日本語教育』45号 日本語教育学会 pp.30-40

ネウストプニー、J. V. (1995a) 『新しい日本語教育のために』大修館書店

ネウストプニー、J. V. (1995b) 「日本語教育と言語管理」『阪大日本語研究』7 大阪大学文学部日文学科（言語系）pp. 67-82

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」国立国語研究所『日本語教育の新たな文脈』アルク pp.120-141

村岡英裕 (2003) 「アクティビティと学習者の参加——接触場面にもとづく日本語教育アプローチのために——」 宮崎里司／ヘレン・マリOTT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.245-259

村岡英裕 (2006) 「接触場面における問題の種類」 村岡英裕編 『多文化社会における言語管理——接触場面の言語管理研究 vol.4——』 千葉大学大学院社会文化科学研究科 pp.103-116

参 考 資 料

『知らない二人』 (2006年度富田林市立中央公民館市民セミナー受講生制作、特定非営利活動法人とんだばやし国際交流協会企画・共同制作、財団法人大阪府国際交流財団編集・上映協力)

謝 辞

本研究のインタビューに協力して下さった6名のみなさんに心よりお礼申し上げます。お名前をあげることはできませんが、授業に対してみなさんが語ってくれた内容は、本稿だけでなく、今後の授業にも反映させていきたいと思っています。また、本稿執筆にあたり、中井陽子氏 (国際教養大学) からは大変貴重なコメントをいただきました。ありがとうございました。また、とんだばやし国際交流協会の前川仁三夫代表、協会のみなさま、映画制作に関わったみなさまには、映画『知らない二人』を使用させていただき、さらに授業だけでなく、大阪や広島における国際交流などについて貴重な情報をいただいております。今後も交流を継続し、発展させていきたいと願っております。