

関係構築につながる

日本語母語話者と非母語話者の対話

一言語の社会的機能に注目して一

田崎敦子

要旨

本稿は、日本語母語話者と初級日本語クラスの学習者が対話を通して周囲の事象や経験を共有し意味づけしていくことを関係構築の場と捉え、そうした対話がどのように展開されるのかを分析した。その結果、聞き手の積極的な応答が引き出す相互作用を通して話し手の経験が明確化、精緻化され、参加者が共感したり、認識を変容させたりすることで関係構築に向けた対話が行われることが示された。その過程では、母語話者、学習者が日本語を媒介言語として機能させるためにそれぞれの役割を担っていた。これらの結果から日本語初級レベルであっても学習者が母語話者との関係構築を目指す対話は可能であり、初級レベルの段階から母語話者との社会的活動の遂行が求められる学習者には、教室活動にこうした対話の機会を積極的に取り入れる必要性が示唆された。

キーワード：初級日本語クラス、教室活動、積極的な応答、相互作用、意味づけ

1. はじめに

日本語学習者(以下、NNS)のコミュニケーション能力を養成するためには、実際に日本語母語話者(以下、NS)と話す体験を教育に採り入れることが有効だと言われており(尾崎, 2006; ネウストプニー, 1995)、そのための様々な実践が報告されている。その活動は NNS が教室外で NS と円滑にコミュニケーションを図るための準備として位置づけられ、活動前にある目的を達成するための談話を学び、練習として疑似コミュニケーションを行うことや、活動後に NS とのコミュニケーションを教師と共に分析し NNS に修正すべき点を認識させるなどの手順が重視される(尾崎, 2006)。会話を円滑に進めるための技能の習得を目的としたこうした活動は、NS との社会的活動を行う前の NNS には有益なものである。

これに対し、日本語学習開始と同時に日本社会のコミュニティーに属し、そこで NS と社会的活動を遂行していかなければならない NNS の場合、日本語を媒介言語として NS と関係を構築することが喫緊の課題となる。したがって、彼らのニーズに最も合った NS との教室活動は、NS とのコミュニケーションのための準備ではなく、活動自体が関係構築の場となることである。NS と NNS のコミュニケーションが日本語クラスで設定された場であれば、NS は NNS の話に積極的に耳を傾け、NNS の日本語の誤りや能力不足による滞りなども許容しやすく、NNS も NS にそれを期待し発言しやすくなるであろう。また、日本語クラスで設定した活動が彼らの関係構築につながれば、参加する NS にも意味のあるものとなる。しかし、こうした活動は NNS の日本語能力が初級レベルであっても可能なのだろうか。可能だとすれば何をその成果と見なすことができるのだろうか。これまで初級クラスの NS との活動をこうした観点から分析した研究はほとんど行われていない。そこで本稿では、関係構築を目的とした活動における NS と NNS の対話を分析し、その成果を検討する。

2. 先行研究と本研究の目的・課題

2-1 言語の社会的機能

NS と NNS の対話を分析するに当たり、まず同じコミュニティーの成員として関係を構築するということについて考えてみたい。同じコミュニティーに属する者は日常の行動を共にし経験を共有することで関係を築いていく。バーガー&ルックマン(1996)は、こうした営みにおける言語の役割を述べている。彼らによれば、日常生活は仲間たちと共有する言語を通じての生活であり、日常生活において客観化された共通の事物は言語による意味づけによって維持されるという。この考えにもとづけば、日常生活を共にするコミュニティーの成員は、共有する言語を媒介にして日常の事象や経験に対する認識を伝え合い、互いの理解を深め、意味づける、つまりそれらが自分たちにどのような意味を持ち、どのような影響を及ぼすのかを考えつつ現実世界に共に関わることだと解釈できる。

こうした言語使用に関しては、バフチン(1996)の言語論が参考になる。バフチンは、言語を社会的に存在し機能するものとして捉え、対話(dialogue)の中で使われる発話(utterance)を「言語コミュニケーションの現実的な単位」とし、そこに分析の焦点を当てた。バフチンによれば、発話は常にだれかに向けて発せられ、それを受けた聞き手の積極的

な理解にもとづく応答により定位されるという。この点についてバフチンは以下のように述べている。

実際の言語生活において、あらゆる具体的な理解は積極的である。それは理解されるものを自己の対象的・表現的視野の中にとり入れ、応答や動機づけられた反駁・同意と分ち難く一体となる。ある意味では、優位に立つのは、積極的原理としての応答の方である。＜中略＞理解はただ応答の中でのみ成熟する。理解と応答とは弁証法的に一体となって、相互に他を条件づけ、相互に他を離れては存在しえない。

積極的理解は、このようにして理解されるものを理解する者の新しい視野の中に入れることにより、この理解されるものを一連の複雑な相互関係、それに対する共鳴や不協和音の中に置き、この理解されたものを新しい諸要素で豊かにする。(バフチン, 1996:48-49)

この考えによれば、聞き手は話し手の発話を自分の視野に定位するために不明な点を問いかける、推測をするといった積極的な応答を返す役割を担い、話し手の発話に「新しい要素」を加えていくことになる。その過程で話し手も自分自身の語った内容を捉え直し、修正を重ね、話し手の中でもその内容はより明確に豊かになっていく。このように他者の力を借りて話し手も聞き手も多角的に世界を捉えられるようになることをバフチンは「創造的理解」と呼び、それは言語を介した対話、つまり相互作用によってのみ生まれると述べている。こうした対話の捉え方は、聞き手の役割を話し手の伝えた情報を受信することとし、それがなされれば理解が成立したとする「伝達モデル」(Reddy, 1979)とは大きく異なるものである。例えば、伝達モデルにもとづいて NS と NNS の対話を捉えると、日本語能力の限られた NNS が NS の発話を理解できない場合は「失敗例」と見なされる。しかし、バフチンの対話性によれば、それは「言語コミュニケーションの連鎖の一環」(クラーク&ホルクイスト, 1990)であり、NNS の応答により NS の発話がどのように定位され、その後の相互作用によりどう修正されていくかが重視される。

前述した関係構築をバフチンの言語論をもとに捉え直すと、日本語を媒介言語とするコミュニティーの成員の間に関係が構築されるのは、話し手に対する聞き手の積極的な応答により引き出される日本語による成員間の相互作用を通して、それぞれが事象や経験に対する理解を深め、

共感、反駁し、時には自分の認識を変容、発展させながら、経験や事象に意味づけを行う過程においてだといえる。したがって、初級クラスの活動でもこうした対話が行われていれば、関係構築を図る活動の成果と見なすことができる。

2.2 本研究の目的と課題

本稿で対象とする NNS は、英語で学位取得可能な大学院の専攻(修士課程)で学ぶ留学生である。論文執筆や研究発表などを英語で行う彼らは日本語能力が求められていないため、日本語能力皆無で入学している。しかし、日常生活や日本人学生とのコミュニケーションには日本語が必要となることから、入学後に専門の授業や研究活動と並行して週に4コマ日本語クラスを受講している。日本語学習の開始と同時に研究室に属し日本人学生と共に研究活動を進める NNS は、初級レベルの段階から日本語を使い日本人学生と研究仲間として関係を築くことが求められる。本稿は、それを助けるために教室活動の一環として行ったグループディスカッションでの対話の分析を通してその成果を検討し、教育への示唆を得ることを目的とする。分析では、バフチンの言語論にもとづき、対話の中で事象や経験に対する認識の深まりや意味づけが起きているのか、起きているとしたら初級レベルの日本語でその対話はどのように展開されるのかを見ていく。

3. 活動内容と分析方法

ディスカッションは、4つのグループ(G1～G4)に分かれて行われた。グループの構成は NS2名、NNS2名で全員同じ理工系大学院の同じ専攻の学生である。参加者の背景は表1に示す。活動を行った時点での NNS の学習歴は約7か月であった。NNS 同士、NS 同士は親しい関係だが、NNS と NS は顔見知り程度であった。ディスカッションを行う前に、時間(15分程度)とテーマについて説明した。ディスカッションのテーマは、NS と NNS が同じ大学の学生として対等な立場で参加できることや彼らの日常生活との関連を考慮し、「(所属する)大学に改善してほしい点」とした。また、教育目的のためにディスカッションを録音・録画すること、その際個人情報厳守されることを伝え、参加者から了承を得た。グループは個別の部屋に分かれ、教師(筆者)は各部屋にビデオカメラを設定した後、その場を離れた。ディスカッション終了後には、参加者にフォローアップ・インタビューを行い、ディスカッションでうまくいった点

や難しかった点、工夫した点、発話の意図などを尋ねた(日本語と英語使用)。本研究では、上記の4つのグループによるディスカッションの録音・録画資料、その文字化資料、及びフォローアップ・インタビューの結果を分析データとした。

表 1

G1	J1 (日本・男性)	J2 (日本・女性)	F1 (中国・男性)	F2 (タイ・女性)
G2	J3 (日本・女性)	J4 (日本・男性)	F3 (ベトナム・男性)	F4(インドネシア・ 女性)
G3	J5 (日本・女性)	J6 (日本・男性)	F5 (ベトナム・男性)	F6 (ベトナム・女性)
G4	J7 (日本・男性)	J8 (日本・女性)	F7 (ベトナム・男性)	F8 (カンボジア・男性)

4. 結果と考察

4.1 問題の共有と意味づけ

N5 と日本語初級レベルの NNS が意思疎通を図るためには、NNS の言語能力を補うことが不可欠となる。例 1¹⁾はそのやりとりである。

例 1)

- 1 F7 あー、ジム。
- 2 J8 ん？
- 3 F7 ジム。
- 4 J8 じむ？事務室？
- 5 F7 あ、いえ、あーexercise します。
- 6 J8 あー、ジム、体育館ですか？
- 7 F7 うん？
- 8 J7 うん、あの、生協のとなりの。
- 9 F7 あ、はい。たい？
- 10 J7 たいいくかん。
- 11 F7 たいく、かん？
- 12 J7 そうそう。
- 13 F7 あー、たい、かん、時間が短いです。
- 14 J7 何時から何時までだっけ？何時から、何時までですか？
- 15 F8 あー、何時？4時。
- 16 F7 4時まで。
- 17 J7 4時、4時までね。何時から？
- 18 F7 何時？
- 19 J7 そう、朝何時から？
- 20 F7 9時。
- 21 J7 9時か。
- 22 (3)
- 23 J8 食堂の時間はどうか。

F7は体育館のことを話題にしたいが、日本語がわからないため英語を使ったり、情報を追加したりすることでそれを相手に伝えようとしている(1-F7、3-F7、5-F7)。NSも質問しながらF7の発話意図を引き出そうとし(4-J8、6-J8、8-J7)、F7が新たな情報を出すと(13-F7)、それに対してより詳しい情報を要求する(14-J7)などの積極的な応答を続け、F7はやりとりを通して体育館の使用時間が問題であることを伝えることができた。情報の伝達という点から見れば、この対話はNSとNNSの協力により達成された成功例だといえよう。しかし、F7が提示した体育館の使用時間の問題については誰も考えを示さず、問題の共有や意味づけは行われていない。

一方、例2では例1と異なる展開が見られた。例2では、F1の研究室がある建物にキッチンがあるという発話(8-F1)がきっかけとなり、F2が自分の研究室がある建物にもキッチンを作ってほしいという要望を出す(17-F2)、この時点でその理由は伝えていない。その後、参加者は次々とキッチンを作ってほしいことや、それに対する賛同を示す(18-F1～22-F1)。ここでは単に要望が繰り返されるだけだが、これにより自分の意見が支持されたことを確認できたF2は、キッチンの利点を具体的に示す(23-F2)。続くJ1が「研究にすぐ戻れるし」という利点を加え、さらに「研究のために必要だよ」とまとめると(24-J1)、F2が「研究のため」を繰り返し強調する(25-F2)。F2はフォローアップ・インタビューで、キッチンが研究のために必要であると言いたかったことがJ1の発話で意識できたと報告している。最後にJ1は「理系の学生には特にね」(26-J1)と述べ、キッチンについて理系の大学院生という参加者全員のアイデンティティーにもとづいた意味づけを行った。

この対話でF2が使用した日本語は初級レベルの範囲であり複雑な内容を述べているわけではない。しかし、応答する参加者がF2の発話に対して支持や意味づけなどをすることで、F2は自分が提示した問題やその背景を日本語で明確に捉えることができた。その過程で他の参加者もF2の要望に対する認識を深めたことが、最後に示されたJ1の意味づけと(26-J1)、それに対するJ2の同意(27-J2)からわかる。

例2)

- 1 F1 あ、研究室はどこですか？
- 2 J1 研究室は3号館の＝
- 3 F1 あー。
- 4 J1 ＝えーと。
- 5 F2 3階？
- 6 F1 3号館？

- 7 J1 3階、3号館です。
 8 F1 3号館です、あー。私2号館、いいね、2号館、新しいキッチンあります。
 9 J1 あー。
 10 F2 あー、キッチンはあります。
 11 F1 キッチンあります。
 12 J1 あー、ほんとですか。
 13 F1 あー、いいね、ほんと大きなキッチンね。
 14 J1 へー。
 15 F1 大きい。いいです。
 16 J1 [へえー
 17 F2 [キッチン、3号館は、キッチン作ってほしいです。
 18 F1 そうです。
 19 J1 作ってほしいねー。
 20 F2 私も作ってほしいです。
 21 J2 賛成
 22 F1 私も(笑)
 23 F2 はい。キッチンとても便利です。研究室でごはん食べます。安い。
 24 J1 うん、うん、うん。研究室で作れば、時間もかからないし、すぐ研究に戻れるし。研究のために必要だよ。
 25 F2 そう。研究のため。研究のため。いいです。[それから何直してほしいですか？
 26 J1 [理系の学生には特
 27 J2 うん。

4.2 認識の変容

参加者は対話を通して問題に対する認識を変容させることもあった。次の例3では、まず F6 が図書館の開館時間を延ばしてほしいという要望を出し(1-F6)、続く F5 の応答で図書館が早く閉まるという問題が示される(2-F5)。この要望に J6 は共感を示さないが(4-J6)、F6 は諦めず「図書館はいいです」(5-F6)と述べる。しかし、これだけでは理由がわからないため、J6 がそれを尋ねると(6-J6)、F6 は具体例を出し説明する(7-F6)。これにより J6 が図書館の新たな側面に気づいたことが「あー、そうか。」という応答からわかる(8-J6)。また、J6 はこの応答で F6 のあげた具体例を「情報交換」と抽象化し(8-J6)、F6 の発話を理解したことを示すと同時に F6 の意図を明確にした。F6 は自分の意図が伝わったことを確信すると、図書館では友達に会えるという新たな理由を加える(11-F6)。J6 はこれに対しても「あ、そうか」と再度気づきを示した後、「留学生結構来てるからね。家でも一人だもんね。」と F6 の発話に情報を追加し、内容を発展させる(12-J6)。さらに J5 がその理由を日本人学生にあてはめると(14-J5)、図書館の利点がより確かなものとなった。F6 は自分の考えが J5 に受け入れられたことに後押しされ、最初の要望を繰り返す(16-F6)。それを受けた J6 の発話から(17-J6)から、こ

の対話を通して図書館の新たな側面に気づいた J6 が図書館に対する認識を変え、F6 の問題を理解したことがわかる。J6 は、フォローアップ・インタビューにおいて、この話し合いで留学生にとっての図書館の重要性に気づいたことを述べている。

例 3)

- 1 F6 図書館、もっと長い、あーオープンがいいです。
- 2 F5 はい。早い終わります。
- 3 F6 はい。
- 4 J6 うーん。俺あんま図書館行かないからなー。
- 5 F6 図書館はいいです。
- 6 J6 どうして？
- 7 F6 どうして(2)あー、たとえば、友だちに会います。あー、専門のこと、話します。
- 8 J6 あー、そうか。情報交換できるしね。
- 9 F6 ん？
- 10 J6 あ、情報交換、あー、information exchange?
- 11 F6 あー、はい、はい。それから、あー、友達があります。いいです。
- 12 J6 あ、そうか。留学生結構来てるからね。家でも一人だもんね。
- 13 F6 [はい。
- 14 J5 [留学生じゃなくても、図書館行けば誰かいるかなあってあるよ。試験前とか。
- 15 J6 そうなんだ。
- 16 F6 はい。図書館オープン、お願いします。
- 17 J6 そうか、図書館遅くまでやってた方がいいねー。
- 18 F6 J6 さんも行きましょう。
- 19 (全員の笑)

4.3 問題の共有・意味づけからの発展

ここでは、前述した問題の共有、意味づけからさらに発展し、参加者が新たな情報を共有する過程を見ていく。例 4 では、F4 がトイレのことを問題としてあげるが(1-F4)、これまで見てきた例と同様この時点で問題の背景はわからない。続く J3 は、それを探るために和式トイレが要因ではないかと推測するが、F4 が「和式」という日本語がわからなかったため(3-F4)、その意味を確認するやりとりが行われる(4-J3~12-J3)。ここで F4 の発話を理解するために自分なりの推測を行い、日本語の意味の明確化を助けた J3 は、積極的な応答をしたといえる。J3 と F4 のやりとりから F4 にとって和式トイレは問題でないことがわかると(13-F4)、今度は同じ NNS である F3 が問題の明確化を図り(14-F3)、F4 が抱えるトイレの問題の背景が明らかになっていく(15-F4)。

例 4)

- 1 F4 トイレは、あー、ちょっとだめですね(笑)
- 2 J3 あ、和式だから？
- 3 F4 ん？
- 4 J3 えーと、座るタイプのトイレ？
- 5 F4 あー。

- 6 J3 No?
 7 F4 いえいえいえ。
 8 J3 あー。
 9 F4 日本、日本し、
 10 J3 日本式。
 11 F4 あー、はい、日本式トイレ(笑)。
 12 J3 うん。うん、うん。
 13 F4 あー、いえいえ。日本式 OK. Western style もあります。
 14 F3 何が problem?
 15 F4 トイレだめです。3号館の3階、もっと女の人のトイレ作ってほしい。

例4のやりとりを経て女子トイレが少ないというF4の問題が全員に理解されると、それを補足する追加情報が次々と出され、この問題に対する参加者の関心が示される(例5、16-J4~28-J3)。そして、F4が研究室と同じ階に女子トイレがないため「いつもrunします」という日常の行為を具体的に伝えると(29-F4)、J3はF4の感情を推測する(30-J3)。この後、F4は「怖い」を繰り返して強調し、「それが一番problem」と加えている(33-F4)。F4はフォローアップ・インタビューで、「怖い」という日本語をこの場で学んだこと、そしてそれが一番言いたかったことだと述べている。

例5)

- 16 J4 あー、女子トイレがない。
 17 J3 そう、そう、3号館[は=
 18 F4 [あー、
 19 J3 = 3階しかなくて=
 20 J4 [違う、違う。
 21 J3 =[えーと、3階にだけ。
 22 F4 あー、はい、2階だけ[女の人のトイレ
 23 J3 [そう、そう。
 24 F3 えー?ほんと?だめですねー。
 25 F4 はい。だめです。
 26 F3 3階はだめです。4階ありますか?
 27 F4 [いえいえ、3階
 28 J3 [いや、3階までです。で、1階と3階に男の人のトイレがあります。
 29 F4 いつもrunします(笑)
 30 J3 うん。夜とか怖いよね。
 31 F4 え、こ、わかりません。
 32 J3 怖い、えっと、scare?
 33 F4 はい、はい、怖いです。怖いです、それが一番problem。
 34 J3 女子トイレのほうが少ないんですよ。困りますよね。
 35 F4 はい、困ります。とても困ります。
 36 J3 今、女子多いから。
 37 F4 はい。
 38 J3 それはちょっと問題。
 39 F4 大きい問題。

上記の例 4、5 は例 2、3 で示したような参加者間での問題の共有、意味づけと見なすことができるが、ここではさらなる展開がある。例 5 に続く対話の例 6 では、J4 から新たな情報が提供され (J4-40、42、44)、問題が改善に向かっていることを全員が実感し、それを歓迎するコメントが示される (43-J3、47-F4)。これを受けて、F3 が女子学生の多い 6 号館 (自分の研究室がある建物) にはいつ女子トイレが増えるのかと質問すると (48-F3)、全員の笑いが起きた。NS と NNS が対話を通してこの大学の学生だけにわかる問題やそれに関連する新たな情報を共有することにより、彼らの間には同じ大学で学ぶ学生としての連帯感が生まれたのではないだろうか。

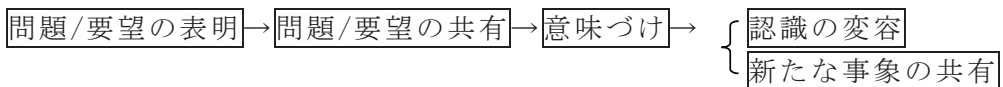
例 6)

- 40 J4 今、今、あー、building 直していますね＝
41 J3 [あー、
42 J4 = [少し、あの、女子トイレが増えるそうです。
43 J3 あー、よかった。
44 J4 あー、新しい building、女子トイレが増えます、あー、increase?
45 F4 あー、more toilets for woman?
46 J4 そう、そう。
47 F4 あー、よかった。たくさんになります。
48 F3 いつ、いつ 6 号館トイレがたくさんになりますか？女の人たくさん、
います。
49 (全員の笑)

5. 総合的考察

本稿では、NS と NNS が対話を通して日常生活の事象や経験を共有し意味づけを行う過程を関係構築の場と捉え、それが初級レベルの日本語でも可能なのか、可能だとすればその対話はどのように展開していくのかを分析した。その結果、NS と NNS は初級レベルの日本語を使い相互作用を通して問題や要望を明確化、深化させ、彼らなりの意味づけを行っていたことがわかった。このことから、同じコミュニティーの成員としての関係構築を助けるための活動は初級クラスでも可能であることが示唆された。また、フォローアップ・インタビューでは、NS から「最初は日本語の問題を感じたが、終わってみると大学のことを話し合えた気がする」「NNS を身近に感じた」などの報告があった。NNS は「NS と大学のことを話したことがなかったので楽しかった」、「NS が日本語を助けてくれた」などの感想を述べていた。そして、NS、NNS 共通のコメントとして「NS も NNS も大学に対して同じようなことを感じていることがわかった」というものがあり、対話を通して彼らが同じ大学の学生としての意識を高めたことが窺える。

本稿で示したこうした対話の談話構造は、以下のようにまとめることができる。



対話は、一人の参加者の問題/要望が出されることから始まり、それが参加者間で共有、意味づけされ、さらに参加者の認識の変容や新たな事象の共有へと発展した。その過程では、NS と NNS の協働的なやりとりが対話の発展を助けていた。この点について、本稿では特に積極的な応答という観点から考察してみたい。

NS と NNS が共に考えを深めていく対話では、両者の積極的な参加が不可欠となるが、初級レベルの日本語では意思の疎通が難しいことがある。本稿で示した例では、NS が NNS の日本語を理解できない場合、続く応答で発話意図の推測や明確化要求などが行われていた。NNS も NS の使った日本語がわからない場合は、その意味を尋ねていた。こうした応答に引き出される相互作用は、NNS の日本語能力を補うだけでなく、話し合われている内容に対する参加者の関心を高め、理解を深めるという意味でも大きな役割を果たしていた。

また、NNS の問題や要望、意見が理解された後に示された支持にも注目したい。NNS の問題の共有という観点から NS と NNS の対話を分析した野々口 (2010) は、対話の成立には他者の枠組みを否定しない姿勢と他者の発言を支える協働的な言語使用で信頼を表出し、当事者性を持って自分の考えを率直に示すことの必要性を述べているが、本稿で対象にした対話では NNS の問題や要望への支持を示す応答が NNS の発話を促す働きをしていた。例えば、問題/要望の表明の場面では、はじめは問題や要望しか述べなかった NNS が他の参加者から支持されると、その背景の説明を始めた。初級レベルの NNS の場合、支持を得ることにより自分の考えが受け入れられたというだけでなく、自分の日本語が理解されたことも自信となり、対話により関与しやすくなったと考えられる。

NNS が問題や要望の背景を説明すると、対話に新たな展開が見られた。NNS は、具体例をあげて背景を説明することが多かったが、NS がその具体例を抽象化しまとめる、情報を追加するなどの積極的な応答を返し、NNS が提示した問題や要望に対する参加者の理解、考えはより深まっていった。その過程で NNS 自身も問題や要望の根拠を日本語で捉えられるようになった。これらのやりとりでは、初級レベルの日本語でも比較的表現しやすい具体例の提示は NNS が、抽象化は NS が行っており、それ

ぞれが自分の能力を活かす役割を担った。このような NS と NNS の役割分担は、問題や要望の意味づけを行う場面でも観察された。NS と初級レベルの NNS の対話における参加の形として今後さらに検討していきたい点である。

本稿で示したこうした対話は、バフチン(1996)のいう「創造的理解」へつながるものであり、上記ではその談話構造、および NS、NNS の参加の様相を示したが、最後にそこから得られる教育への示唆をまとめる。今回対象にしたような初級クラスで現実に即したコミュニケーションを展開させるためには、事前の設定や準備が重要となる。まず、対話に参加する NS や話題について考慮しなければならない。NS は NNS と同じコミュニティーの成員であり、話題には NS と NNS が成員として対等な立場で話し合えるものを設定する必要がある。

また、本稿で示した対話では話題を提供しているのが NNS で、その発話を他の参加者の応答が補い発展させていたが、ここで取り上げなかった対話を見ても、NNS から話題提供した場合の方がやりとりが発展する傾向が見られた。この背景には、NNS の発話は単文で、使われる表現も初級レベルの範囲であるため、他の NNS を含めグループ全員に理解されやすいということがあるだろう。その結果、内容を明確化、精緻化するための応答を NS だけでなく他の NNS も行うことができ、参加者全員の発話を促す開始となる。これに対し、NS が問題を切り出す場合、文の構造や語彙が複雑で NNS にはわかりにくく、それに対して質問や推測をすることが難しくなると考えられる。NS と NNS との会話では、会話を維持するために NS が率先して話題を出す傾向も見られるが(ファン, 1998)、双方が意見を出し合い考えを深めることを目的とする対話では、NNS による話題提供がやりとりを促進する要因となることが示唆された。また、その際には多くの情報を入れず、単文で話題提示のみにした方がそれを受ける応答で明確化要求や情報の付加をしやすいこともデータから示された。

このような NNS の役割や談話の展開を踏まえると、NS との対話の前には、話題を提示するための表現を学ぶ、NNS 間の対話でも明確化要求や情報の付加を行う、さらには他者と同意見だった場合には積極的に支持をすることなどを促す練習を行うのが効果的だと考える。また、今回の対話であまり発言できなかった NNS の中には、大学の改善点について特に考えがなかったとフォローアップ・インタビューで述べている者がいた。こうした NNS に対応するために、日頃の教室活動でも NNS が生活の

中で直面する事象や問題を取り上げ、意見交換をしながら意味づけをするなど、日本語を使わず NNS 間で自分たちを取り巻く現実を共有する場を設定することを提案したい。このような話し合いを繰り返すことにより、NNS が周囲の事象や問題に対して意識を高め、それらを日本語で捉えられるようになってると同時に、NS との対話の前に NNS 間に同じ大学で学ぶ学生としての関係が構築されることが期待できる。

6. 今後の課題

今回の対話では、やりとりを通して NNS が文脈に合った表現を学び、それを使い自分の考えを日本語で示すことができるようになる場面が観察された。石黒(2004)は、言語獲得において重要な課題は状況から切り離された語の習得数にあるのではなく、言語という道具による社会文化的経験との関連付けの程度や内容にあると述べている。そうした学習は教室という空間や時間を越えて他の人間活動に関わっても持続するという。今回のような対話に関係構築だけでなく、こうした言語習得の可能性があるとすれば、研究活動の中で日本語の習得を目指す NNS にはより大きな意味を持つことになる。今後は言語習得という観点からも活動を分析し、彼らの持続的な学習につなげることも考えていきたい。

一方、NS の行為では、特に単文レベルの発話や NNS の示した具体例を抽象化することなどが対話の発展に効果的に働いていた。日本語能力の限られた NNS と社会的活動を行う NS には、こうした日本語使用に対する意識を高めるための教育を行うことを検討する必要がある。これらの課題に取り組みつつ、今後も様々な内容や形式で NS と NNS が同じコミュニティの成員として関係を構築するための活動を初級日本語クラスに継続的に取り入れていきたい。

注

- 1) 会話例の文字化記号は以下の通りである。ー：長音　[：発話の重なる開始点、：発話中の途切れ　。：発話の終了　?：上昇イントネーション
(数字)：沈黙の秒数

参考文献

石黒広昭(2004)「学習活動の理解と変格にむけて：学習概念の社会文化的拡張」石黒広昭(編)『社会文化的アプローチの実際』北大路書房, pp. 2-32.

- 尾崎明人(2006)「コミュニケーション能力の育成」国立国語研究所(編)『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－』アルク, pp.196-220.
- クラーク, K., & ホルクイスト, M.(1990)『ミハイル・バフチーンの世界』(川端香男里・鈴木晶訳)せりか書房.(Clark, K. & M. Holquist (1984) *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.)
- 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.
- 野々口ちとせ(2010)「共生を目指す対話をどう築くか－他者と問題を共有し「自分たちの問題」として捉える過程－」『日本語教育』144号, pp.169-180.
- バーガー, P. L・ルックマン, T. (1996)『現実の社会的構成－知識社会学論考』(山口節郎訳)新曜社.(Berger, P. & T. Luckmann(1996) *The Social construction of reality*. New York: Doubleday.)
- バフチン, M. (1996)『小説の言葉』(伊東一郎訳)平凡社ライブラリー.(Bakhtin, M. (1934-1935). 原題ロシア語)
- ファン、サウクエン(1998)「接触場面と言語管理」『日本語総合構築と教材開発指針の作成』会議要録.
- Reddy, M. J. (1979) The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.164-201.

付記：本研究は、科学研究費補助金（研究代表者：田崎敦子）の助成を得て行われた。

（東京農工大学国際センター）