

# 接触場面における日本語から英語へのコードスイッチングの機能

## 一 二言語使用はグループディスカッションの促進をどのように助けるのか一

田崎敦子  
東京農工大学

本研究では、大学院の日本人学生と留学生の日本語のグループディスカッションにおける英語へのコードスイッチングが、どのように日本人学生と留学生の相互理解を助け、グループディスカッションの促進に貢献するかを明らかにするために、コードスイッチングの機能を分析した。その結果、複数の機能が観察され、それらが異なる面から留学生の言語面の困難を解決し、意見交換、参与者間のラポート形成を促していることがわかった。

This paper analyzes some functions of Japanese/English code-switching used by Japanese and international graduate students in group discussions in order to show how code-switching can facilitate understanding by compensating for the international students' lack of Japanese proficiency. The code-switching data were categorized into six functions, and each of them assisted the international students to participate in the discussions in different ways, encouraging both Japanese and international students to exchange opinions and establish rapport.

### はじめに

日本の大学院で学ぶ留学生が増加し、その背景が多様化している現在、日本語で十分にコミュニケーションできる能力を備えていない留学生が増えている。しかし、こうした留学生も、大学院で研究活動を行うためには、日本人学生や他の留学生と意見交換をしながら、様々な考え方を学び、専門分野の知識を深めていかなければならない。特に、実験が多い理工系大学院では、学生が研究室で過ごす時間が長く、専門に関する議論だけでなく、学生間で雑談をする機会も多い。こうした日常のコミュニケーションを通して、人間関係を構築することが共同研究を円滑に進めるための助けになるという(田崎, 2003)。しかし、日本語能力が限られている留学生には、日本語母語話者を含めた複数の参与者間で行われるコミュニケーションに参加することは非常に難しい。

こうした状況の中、理工系大学院の研究室では、日本人学生と留学生が、留学生の日本語能力を補うために英語へコードスイッチング(以下、CS)を使うことで、両者のコミュニケーションが成立しているという。英語へのCSを使うことには、研究に英語が必要で、日本人学生にも留学生にも英語能力があることが影響しているのだろう。しかし、日本で学ぶ留学生の大半は非英語圏出身であるため、英語使用場面では、日本人学生も留学生も非母語話者であり、その英語能力には差がある。第二言語学習者のCS研究では、彼らの母語へのCSを対象にしたものが多く、CSされる言語の能力を考慮されてこなかった。そして、使用場面も、教室がほとんどで、母語へのCSが学習者間の連帯感を育てることや(Ogane, 1997)、自立学習を助けること(Macaro, 1997)、また、目標言語の文法や語彙、タスクの手順の説明、学習者の理解の確認などに有効であることが実証されている(Atkinson, 1993; Swain & Lapkin, 2000)。しかし、教室外で母語の異なる話者同士が、両者にとって母語ではない言語へのCSを使うことで、どのように相互理解を図り、コミュニケーションを達成させるのかという点についての研究は少ない。そこで、本稿では、大学院で学ぶ日本人学生と留学生が研究活動の中で頻繁に行うグループディスカッションを取り上げ、そこで使用される日本語から英語へのCSの機能分析を通して、CSが彼らの相互理解をどのように助け、グループディ

スカッションの促進に貢献するかを明らかにする。

## 先行研究

### コミュニケーション・ストラテジーとしてのCSの特徴

非母語話者が使用するコミュニケーション・ストラテジーには様々な方法があるが、その選択は「節約の原理 (Principle of economy)」、「明瞭さの原理(Principle of clarity)」(筆者訳)という会話の原理(Grice, 1975)にもとづいて行われる(Poulisse, 1997)。つまり、少ない労力で、意味を明確に伝えられるコミュニケーション・ストラテジーの使用が最優先されることになる。しかし、実際は、タスクの種類、コミュニケーションの形式や目的、参加者の役割、アイデンティティーなどによって調整され優先順位がつけられる (Rampton, 1997; Williams, Inscoc & Tasker, 1997)。本研究で対象とするグループディスカッションでは、留学生が日本人学生に明確化や言い直し要求などの援助を求めるストラテジーを頻繁に使うと、話し合いの流れが止まり、意見交換の妨げとなる可能性がある (Aston, 1986)。また、留学生の質問でディスカッションが中断されると、参加者はひとつの話題を発展させる中で生まれる共感を持って、グループに一体感が創造されにくい。

こうした話し合いの流れ、母語話者への負担を考えた場合、非母語話者が一人で実行でき、母語話者への負担が少ないCSは (Firth & Wagner, 1997)、グループディスカッションに適した方法だといえる。しかし、実際の大学院生によるグループディスカッションにおいて使われる日本語から英語へのCSが、どのように日本人学生と留学生の相互理解を助け、グループディスカッションの目的達成に貢献するのかが明らかになっていない。

### 日本語の接触場面におけるCS研究

日本語の接触場面における英語へのCSは、日本語母語話者、非母語話者の相互理解を助けるだけでなく (大平, 2000; 久保田, 2004; 服部, 2001)、談話の促進や調整、コミュニケーションにインパクトを与えるなど、コミュニケーションをより豊かにする効果もあることが報告されている (久保田, 2004; 服部, 2001)。しかし、これまでの研究は、主に母語話者と非母語話者の二者間の自由会話を対象としており、複数参加者のコミュニケーションの複雑性は考慮されていない。また、CSの機能については、局所的な分析に止まっており、それがコミュニケーションの目的達成にどのように関連しているかは示されていない。コミュニケーション・ストラテジーの効果は、それが使われるコミュニケーションの目的によって異なるため(Poulisse, 1997)、CSの効果を見るためには、まず、CSが使われるコミュニケーションの目的を明確にし、その目的達成とCSとの関連を明らかにする必要がある。そこで、本研究では、分析対象を接触場面のグループディスカッションに絞り、そこで使われるCSの機能がグループディスカッションの目的達成にどのように貢献するのかを分析する。

### グループディスカッションにおける非母語話者の困難

本研究で行うグループディスカッションは、ある話題について複数の参加者が対面して話し合いをすることを通して、参加者の思考を深めることを目的とする (Hackman, 1983)。こうしたグループのコミュニケーションでは、参加者が活発な意見交換をしながらお互いに刺激し合い、新たな考えが創造されることで質が高まる (Hirokawa, 1988)。活発な意見交換を実現するために、参加者は複数の聞き手に考えを示し、同時に他者の意見を解釈、推測しながら話題を発展させなければならない (Keyton, 1999)。

さらに、意見交換を継続させるためには、各参加者がバランスよくターンを取り、それを維持、譲渡することが必要である。しかし、留学生は、日本語のグループディスカッションにおいてターンの取得や譲渡がうまくできず、それがディスカッションの流れを妨げることが報告されている (小室, 1995)。

また、グループの話し合いで、各参加者の参加を促し、やりとりを活性化するためには、グループ内のラポートを形成することが必要である (佐々木, 1994)。ラポート形成のためには、話し合いの目的以外のことを話題にする雑談が効果的だといわれている (Reich & Wood, 2003)。雑談の中で、冗談を言ったり、参加者間で興味を共有したりすることで、緊張感が緩和され、意見交換がしやすくなるという。しかし、日本語能力に差がある日本人学生と留学生が冗談を言い合うことは難しい。また、言語、文化背景の異なる両者には雑談の話題を見つけることさえ容易ではない。

このように、グループディスカッションの目的を達成するためには、与えられた話題についての意見交換、参加者間のラポート形成が必要だが、多くの日本人学生と留学生は、これらを円滑に行うことが難しい。接触場面のグループディスカッションを促進させるためには、こうした困難を解決しなければならないが、その解決方法を総

合的に扱った研究はほとんど行われていない。

## CSの定義

言語の切り替えについては、その特徴により「CS」、「借用(borrowing)」、「コード・ミキシング」という区別がある。CSは、言語交替が単語や句、文の間で生起し、話し手に意識的にも、無意識的にも使われる。形態素的、音韻的にはベース言語と一致しないという特徴を持つ(Gumperz, 1982)。借用は、形態素的、音韻的にベースとなる言語に組み込まれ、その一部となった単語であるため、一言語話者にも無意識に使用される(Gumperz, 1982; Myers-Scotton, 1990)。

一方、コード・ミキシングは、ベース言語と形態素的、音韻的には一致せず、特にベースとなる言語能力を補うことを目的に使われる単語レベルの言語の切り替えを指す場合や(Bokamba, 1988; Sridhar & Sridhar, 1980)、単語レベルに限定せず、CS同様、文と文の間の言語の切り替えなど、言語能力に関係なく起きる言語交替すべてを含める場合があり(Genesse, 2004)、その定義は統一されていない。

このようにCS、借用、コード・ミキシングには、それぞれの特徴があり、定義も異なるが、日本語母語話者、非母語話者を対象にした本研究では、一言語話者も日常生活で使用している借用は、非母語話者特有の言語交替ではないため、対象から外す。ただし、借用と判断される表現でも、日本語の発音ではなかった場合はCSとみなす。言語能力を補うという意味でのコード・ミキシングについては、言語能力が限られている非母語話者の言語交替の大きな特徴のひとつと捉え、CSに含めることとする。

## 分析対象・分析方法

本研究では、都内の理工系大学院で学ぶ日本人学生と留学生が行った10組の日本語によるグループディスカッション(日本人2名+留学生2名、約30分間)を分析対象とする。コミュニケーションの形式としてグループディスカッションを選んだのは、理工系の大学院の研究室では、研究についての話し合いでも、雑談でも、複数の学生が集まって話すことが多いからである。

留学生の出身国は、インドネシア(4名)、バングラデッシュ(4名)、中国(3名)、ラオス(2名)、ベトナム(2名)、以下、ブルガリア、マダガスカル、ロシア、ミャンマー、ウズベキスタンが1名ずつである。ディスカッションは、日頃、研究室で、接触場面のコミュニケーションの機会が多い日本人学生と留学生に参加を依頼した。参加者は、互いに顔見知りである。参加者には、録画資料を研究目的以外に使用しないことや、個人情報保護について事前に説明し、録画の同意を得た。

また、ディスカッションの目的は、与えられた話題について全員が意見を出し合い、考えを深めることにあること、グループで結論をひとつにまとめる必要がないことも予め説明し、理解を得た。留学生の日本語能力は中級程度である(8ヶ月~10ヶ月の学習歴)。英語能力は、TOEFL500~600で、全員日本語より英語能力の方が高いと報告している。日本人学生の英語能力は、TOEFL480~560の範囲である。ディスカッションの話題については、話題に関する参加者の知識の有無が、参加者の談話上の役割に影響することを考慮し(宮副ウオン, 2003; Zuengler & Bent, 1991)、日本人学生、留学生に関係なく、同じ「大学院生」として、それぞれの視点で関われる話題として「理想的な指導教員」、「理工系大学院に必要な英語教育」を設定した(各グループは、どちらか一つのトピックについて話し合った)。ディスカッションに筆者は同席しなかった。

ディスカッションは、すべて録画・録音し、それを文字化した(付録参照)。さらに、参加者のコミュニケーション活動をより詳細に把握するために、ディスカッション直後に、個別にフォローアップ・インタビューを行い(留学生には日本語と英語を使用)、意思疎通を図るための工夫、困難点、CSの使用理由、CS使用の感想などについて尋ねた。また、録画資料を見た後、参加者の行動の意図を確認する必要がある場合は、後日、再度インタビューを行った。

以上の録画資料、文字化資料、フォローアップ・インタビューの結果をもとに、日本人学生、留学生が使用した日本語から英語へのCS(単語、句、節、文)をすべて抽出し、その前後の発話、発話者の意図からCSの機能を分類した。その後、それぞれの機能とグループディスカッションの促進要因との関連を分析した。

## 結果と考察

### CSの機能分類

CSの機能分類については、日本人の英語学習者によるグループタスクのコミュニケーションにおける日英間のCSの機能を示したFotos(1990)を参考にした(表1)。ただし、この分類は、英語から日本語へのCSであること、日本人のみの参加者を対象と

していることなど、本研究と異なる条件もあるため修正を加えた。まず、Fotos (1990) では、目標言語の能力を補うための機能が特に分類されていないが、本研究では、英語への CS が留学生の発話生成や理解を助けていることが観察されたため、「発話生成・理解の補助」という機能を加えた。

Fotos (1990) は、「じゃ」「ね」「あのう」「えっと」への CS に「聞き手の注意を喚起、維持する」「発話の進行を調整する」などの働きがあるとし、これらの機能を「談話形成 (Frame discourse)」(筆者訳)としている。本研究では、英語への CS を対象としているため、こうした日本語の表現は直接適応されない。しかし、日本語のコミュニケーションの中で、“on the other hand”や“so”などを使用し、発話の進行を調整したり、聞き手の注意を喚起、維持したりする機能は観察されたため、こうした機能を「談話調整」としてまとめた。

Fotos の「事実と感情の区別」は、本研究では「フレームの変化」とする。事実を述べる場合と、個人的な感情を述べる場合を区別するということは、「談話フレーム」が変化すると広く捉えることができるからである。ここでいう「談話フレーム」とは、話し手がどのような意識でコミュニケーションに参加しているかを表す枠組みを指す (Gumperz, 1982)。CS に談話フレームの境を示す機能があることは、Nishimura (1995) や Romaine (1994) でも報告されている。本研究では、参加者がディスカッションのトピックについて話す「話し合いの談話」と、それ以外の談話を区別する際に CS を使用していた。

また、本研究の対象者は、他の参加者に配慮し、人間関係を良好にするために英語を使用する場面があったため、「人間関係調整」という機能を設定した。

なお、Fotos (1990) の分類では、助詞「は」「が」の使用によるトピック導入の機能が含まれているが、これは、日本語特有の機能であり、本研究のように英語への CS の場合は適応されないため除外した。

表 1 CS の機能分類

Fotos (1990)	機能の説明	本研究
トピック導入	助詞:は、が	
明確化	英語で述べた後に日本語で情報を加え、意味を明確にする	明確化
強調	英語で言ったことを日本語で言い直す	強調
英語表現の修正	じゃなくて	談話調整
談話形成	「だから」、「じゃ」、「ね」等の使用により発話進行のサインを示す。聞き手の注意を喚起、維持する。	
事実と感情の区別	タスクに関することは英語で、感情は日本語で表現	フレームの変化
	話し手の意図の伝達や、聞き手の理解を助ける。	発話生成・理解の補助
	良好な人間関係を構築するために、他者への配慮を示す。	人間関係構築

上記のような修正の結果、本研究で観察された CS は「発話生成・理解の補助」「明確化」「強調」「談話調整」「談話フレームの変化」「人間関係調整」の 6 つの機能に分類された。

以下、会話例をあげながら各機能の働きについて述べる。

(1) 発話生成・理解の補助

参加者がディスカッションのトピックに関連した発話を生成する、または、他者の発話を理解することを助ける CS の機能を「発話生成・理解の補助」とした。この機能には、以下のような複数の使い方が観察された。

発話生成補助 「話し手が日本語で表現できないことがある場合」

- ① 話し手が日本語で表現できないことを英語で伝え (例 1、1:IF8)、該当する日本語表現を教えてもらう (例 1、2:JF6)。

例 1) 「中国の大学の英語試験について」

- 1 IF8: あ、うーん、その 4 年、パスじゃなくて、ええと、なんだ、graduate.  
2 JF6: → あー、卒業。

3 IF8: ああ、卒業。卒業できません。

② 話し手が日本語で表現できないことを英語で代用して発話する。

例 2) 「指導教員とのやりとりについて」

1 IF4: → あの、先生に聞いて、それから、あー、先生からいろいろな opinion をもらいます。

③ 話し手が、日本語発話の途中で、文への CS を使用する (例 3)。このような CS は、単語や句を英語で補うだけでは表現できない複雑な内容を述べる際に使われることが多い。

例 3) 「指導教員の教え方について」

1 IF3: 私は、先生が、学生に、してもいいです、いろいろしてもいいです、いいです、えーと、いいと思います(2)あ、あの英語ですみません。Uh, I think ideal teacher, uh, I think, uh, for example, uh, the 先生 tells the student to do this =

発話理解補助 [聞き手が他者の使った日本語表現を正確に理解できない場合]

④ 聞き手が理解困難を示したり (Varonis & Gass, 1985) (注 1)、聞き返しをしたりすることで (尾崎, 1992)、日本語の意味を理解できないことを伝え (例 4、2:IM3)、他の参加者がそれを英語で説明する (例 4、3:JM4)。

例 4) 「理想的な指導教員について」

1 JM4: ひとつの考え方じゃなくて、こう、他の視点をくれるっていうか、

2 IM3: → え?

3 JM4: → 他の視点、なんだろう、another point of view?

4 IM3: ああ、そうですね。

(2) 明確化

話し手が聞き手の理解を確認するために、または、聞き手自身が話し手の意図を理解したか不安な場合に、英語を使用し日本語の意味を確認する際に使われる CS の機能を「明確化」とした。例 5 の JF2 は、IF3 が「ほうれん草」の意味を知っているかどうかわからなかったため、それを尋ねると、IF3 が英語でその意味を示し、IF3 の理解が確認できた。同時に、IF3 自身も自分の理解が正しいことがわかった。

例 5) 「研究室の人間関係について」

1 JF2: 人とつきあうにはね、うん、こういうことが大切、「ほうれん草」ってって =

2 IF2: うん。

3 JF2: =ほうれん草って、vegetable、知ってますか?

4 IF3: → はい。Spinach?

5 JF2: そう、そう。Spinach.

(3) 強調

日本語で表現された内容を英語で繰り返す (例 6、2:JF3、3:JM3)、または、日本語でも表現可能な簡単なことをあえて英語で表現し、話し手の意図を強調する際に使われる CS の機能を「強調」とした。前述した「明確化」は、英語表現が上昇イントネーションとなることで、「強調」と区別される (例 5、4:IF3)。

例 6) 「指導教員が出す課題について」

1 IM2: いつも必ずしなければいけませんか?

2 JF3: [そう、必ず。]

3 JM3: → [必ず。Must です。]

(4) 談話調整

発話の中で、英語の接続詞や副詞句などが挿入されることがある。これらの表現には、談話の展開を示すため、その機能を「談話調整」とした。例7の1:IM5は、発話の途中で“on the other hand”を入れることで、前半の意見「あの、英語のクラスはとても大切です。」と異なる意見を後半で述べることを示唆すると同時に、前半と後半の意見を対比し、後半部分を強調することができた。尚、この機能を持つCSは、談話の展開を示すのみで、「発話生成・理解の補助」と異なり、発話内容には直接関連しない。

例7)「大学院で行う英語のクラスについて」

- 1 IM5: → あの、英語のクラスはとても大切です。あー、on the other hand、大学院で、専門の勉強はとても忙しい。一番大切です。だから、英語のクラスは、optional がいいです。いいと思います。
- 2 JF1: うん、うん。大丈夫、大丈夫。

(5) フレームの変化

話し手は、CSを使い、発話時の心理、感情などを表したり、冗談を言ったりするなど、与えられたトピックに関する意見交換と異なる談話フレームを形成していた。例8で、IM1は、大学院で学ぶ目的について話している最中、日本語で意見を述べるのが難しくなり、その際の心理状態を表すために英語を使っている(1:IM1)。そして、再度意見を述べ始めると日本語使用に戻している(3,5,7:IM1)。

例8)「大学院で学ぶ目的について」

- 1 IM1:      なんか、たぶん、あの私は(2) その一、時間かかるは、なんか、もちろん、それは大切だけど、でも(2) たぶん私はあの(3) いい先生はあの、その目的は実験の目的は、あの簡単なことができる、あの一、できるの、できること、できるやり方が、あの一(3) 説明できるは、それは大きいと思う。目的は、あの一、もちろん難しい、あの最初から、What  
→ am I saying? (笑) But, I'm trying to say (2) words important is, giving us あーなんか。
- 2 JF1:      うん、うん。大丈夫、大丈夫。
- 3 IM1: → goals, goals だけ、でも、やり方は＝
- 4 JF1:      うん。
- 5 IM1: → =簡単で(笑)＝
- 6 JF1:      あー。
- 7 IM1: → [XXX あの、が教えられる先生(笑)

例9では、IM6が発話の途中で「あー」と言って、沈黙してしまった(1:IM6)。その後、“And I”と、英語にCSしようとするが、すぐに、“sorry”と英語で謝罪している。これは、英語で話し出してしまったことへの謝罪と解釈できる。そして、この時点で、IM6は意見交換の談話から外れたことがわかる。しかし、IM6も、例8のIM1同様、意見の談話フレームに戻ると、日本語使用になっている(3:IM6)。

二言語の能力を持つ話し手の場合、咄嗟の状況に対応する際には、能力の高い言語を使いやすいという(Wentz & McClure, 1977)。IM6も、グループディスカッションの過程で日本語以外の言語を使ってしまったことに対し、すぐに謝罪しようとして英語を使ったと思われる。又、意見を述べる際に日本語使用に戻しているのを見ると、IM6は、意見交換は日本語でしようとする態度が窺われる。CSを使い談話内における立場を変化させ(Goffman, 1981)、英語で話したことはディスカッションに関連した意見ではないことを示し、自分は日本語でディスカッションに参加していることを表そうとしたとも考えられる。

例9)「大学院の講義の使用言語について」

- 1 IM6:      あー(2)And I, あ、sorry, うーん。
- 2           (全員の笑い)
- 3 IM6:      あ、あの、IEASは、外国、英語?＝

一方、例10では、JM7は、直前の発話者と同じ意見であることを言う際、日本語母語話者でありながら、簡単な表現をあえてCSして、「Me, too です」と言うことで、

ふざけた感じを出している。ここでは、「英語を使うべき人は留学生」という期待から外れ、日本人学生 J12 が CS したことで、日本語で賛成意見を述べるのとは異なる談話フレームが形成されたといえる。さらに、この発話に、日本語非母語話者である留学生 I11 が「日本語でお願いします」と言ったことから(8:I11)、全員の笑いを引き出した。

例 10) 「大学院に英語教育は必要か」

- 1 IM5: そう、私あったほうがいい。
- 2 JM7: どうですか。
- 3 IF7: うん、たぶん、あったほうがいいと思います。
- 4 JM7: → Me, too です。
- 5 JF5: [うん、うん。
- 6 IM5: [はい。あっ、日本語でお願いします。
- 7 (全員の笑い)

(6) 人間関係調整

例 11 の JM5 は、IM3 が日本語の語彙を探しているのを見て(4:IM3)、「You can use English. English OK だよ。」と、英語で伝えている。今回のグループディスカッションでは、使用言語が日本語であり、英語使用は不規則なことである。また、留学生にとって、英語使用は自分の日本語能力不足を示すことでもあり、なるべくその使用を避けたいという気持ちもあるだろう。そこで、JM5 は、あえて英語で英語使用を勧めることで、留学生が日本語能力を補うために英語を使用することを気にしないように配慮したといえる。

例 11) 「研究室で助けてくれる人について」

- 1 JM4: 助教授？
- 2 IM3: ええ。
- 3 IF5: Teaching[assistant ですか？
- 4 IM3: → [あの一、いやいや (笑) なんか、
- 5 JM5: → You can use English. English、OK だよ。
- 6 JM4: うん、いいよ [English. OK.
- 7 JM5: [うん。
- 8 IM3: あ、はい。よかった (笑)

### グループディスカッションの促進を助ける CS の機能

本節では、接触場面における CS のコミュニケーション上の働きをより明確にするために、各機能がグループディスカッションを促進するために必要な意見交換、レポート形成をどのように助けるのかを分析する。

#### 意見交換を助ける CS の機能

(1) 発話生成・理解の補助

留学生がわからない言葉を日本人学生に英語で質問し、日本語表現を学んだり、日本語で表現できないことを英語で代用したりすることで、彼らは自分たちの日本語能力で表すことができない意見を伝えることができる。また、日本人学生の言ったことがわからない場合にも、英語で説明してもらうことで、より複雑な内容の理解が可能になり、意見交換への参加度を高められる。先行研究でも述べたように、CS は、言い換えや明確化要求などのコミュニケーション・ストラテジーと比べ、言語能力を補う際、時間を費やしたり、日本人学生に負担をかけたりすることが少ないため、ディスカッションの流れを大きく妨げないですむ。特に、例 12 のように、留学生が日本語で表現できないことを英語に置き換え、それをそのまま日本語の文に埋め込むと、留学生が「比べる」という言葉を知らなくても、話し合いは中断しない。これは、留学生が日本人学生と対等にディスカッションに参加するための大きな助けとなる。

例 12) 「指導教員の研究指導について」

- 1 IF3: =先生が、そういうテーマのときには、こういうできました。私が  
→ あとに compare, compare します=

- 2 IF2: [あー。  
3 JM2: → [あー。先生の考えと自分の考えを compare するってことね。

また、CSにより日本語の語彙を探す時間が省けることや、複雑な文をその場で生成することは、ターン獲得や維持を容易にする。例 13 では、研究室で日本人学生と留学生の交流があまりないということをも日本人学生 JM6 と JF4 が話しているところに、留学生 IF6 が英語を使い、ターンを取っている(4:IF6)。IF6 は、この内容を日本語でも言えたかもしれないが、日本人学生同士が日本語で話している中でターンを取るとは難しかったとも考えられる。しかし、日本語より能力の高い英語を使うことで、円滑にターンを取ることにも成功したともいえる。ここでは、日本語のやりとりの中で突然英語を使い、他の参加者の注意を引いたこともターン獲得に効果的だったのかもしれない。

例 13) 「研究室内の日本人学生と留学生の交流について」

- 1 JM6: うん、まあ、人によってですよ、ほんと、ある人、ない人の差は激しいと思います。  
2 JF4: [あー、そう、うん。仲いい人はいいよね。  
3 JM6: うん、でも、うちの研究室はあんまりないなあ。  
4 IF6: → But it's important to improve generally environment, more international relationship.  
5 JM6: うん、そうだよね。せっかく留学生もいるんだから、あった方がいい。

一方、例 14 では、IF3 が日本語で話している途中で「それ、いいと思います」と言った後沈黙している。その後、「あ、あの英語ですみません」と謝罪して、英語へCSし、意見を述べていることから、日本語で意見を述べるのが難しくなり、日本語を使用しないことに罪悪感を持ちながらも、CSしたことがわかる。しかし、このCSにより、IF3 は、日本語で表現できなくなっても、ターンを放棄することなく、発話を続け、自分の意見を伝えることができた。

例 14) 「指導教員の指導法について」

- 1 IF3: 私は、先生が、学生に、してもいいです、いろいろしてもいいです、いいです。それ、いいと思います(2)あ、あの英語ですみません。Uh, I think ideal teacher, uh-, I think, uh, for example, uh-, 先生 tells the student to do this =

## (2) 明確化

英語を使い日本語の意味を明確にすることで、より正確な意図を伝え合うことが意見交換を助けることはいままでの間でもない。明確化の方法は、日本語での言い換えや精緻化など他の方法もあるが、こうした方法は日本語の語彙が限られている留学生には難しい。

CSによる明確化は、意図の確認だけでなく、留学生がターンを獲得することも助ける。留学生は、日本語で意見をまとめることが容易ではないため、ターンを取りにくい場合もあるが、例 5 のように日本語の意味を確認された際、CSを使い意味を明確にすることで、自然にターンが取れる。こうした発言は、新たな意見を提示することではなく、参加者の考えを深める意見交換を展開するものではないが、留学生自身が意味を確認したり、英語で繰り返したりしながらターンを取ることで、他者に自分の理解を伝えると同時に、話し合いに参加していくきっかけを作るという効果が期待できる。

## (3) 強調

その場の話し合いで強調すべきこと、つまり、重要な言葉が英語で繰り返されると、聞き手は、話の内容が理解しやすくなる。例 6 でも、日本人学生が「必ず」を強調するために「Must です」とCSを使うことで、それが強調されたことが留学生にも伝わっただろう。日本語だけでも、同じ言葉を繰り返したり、異なる表現で言い換えたりすることで強調の機能は果せるかもしれない。しかし、異なる言語を使うことでインパクトはより強くなる。また、留学生にとっては、日本語の表現が繰り返されたり、言い換えられたりした場合、聞き取れなかったり、理解が難しかったりすることがある。留学生が話し手として何かを強調したい場合も、日本語の語彙が限られているた



め、別の表現を使い言い換えることは難しい。発音が難しい語彙の場合は、繰り返すことにも躊躇するだろう。しかし、CSを使い強調することには、こうした問題がなく、簡潔に強調したいことが聞き手に伝わるであろう。

強調の機能は、ある事象を英語で簡潔に表現することで果たされることもある。例15では、JM6が留学生の日本語の上達が早いので、日本人学生とのコミュニケーションで英語より日本語使用が多くなると述べている(1:JM6)。この状況に対し、IF6が「そして最後、No English」と英語で簡潔にまとめることで、最後には日本人学生と留学生の間で英語が使われなくなることが強調された。このように、CSを使うことで、留学生は、少ない語彙で自分の意見を強調し、聞き手にインパクトを与えることができる。

例 15) 「研究室の日本人学生と留学生の使用言語について」

- 1 JM6: 日本人が、あの、日本人が、英語が、英語をしゃべれるよりも、留学生が日本語をしゃべる＝
- 2 IF6: はい。
- 3 JM6: ＝ほうが上手になります。
- 4 IF6:→ あー、そして最後、No English.

#### (4) 談話調整

接続詞“so,”や“but”には、ディスコース・マーカ―として談話の展開を示す働きがある(Schiffrin, 1987)。留学生には、日本語でこうした接続詞などを談話の展開に合わせて適切に使用することは難しいが、例7のようにCSを使うことにより、談話の展開を聞き手に示し、発話の内容をよりわかりやすくすることができる。また、“so”や“but”には、聞き手の注意を喚起する働きがあるため(Schiffrin, 2001)、留学生がこれらを文頭や文中で使うことにより、他の参加者の注目を集め、その発話が理解されやすくなることも期待できる。

例16では、グループの意見交換が終わりに近づき、話し合いが途切れた場面、8:IM4が英語の“so”を使って、発話を切り出している(8:IM4)。“so”には、“used when you are making a final statement”(Oxford 現代英英辞典)という使い方があり、話をまとめる際に使われる。IM4は、この使い方を利用して、直前の話題をまとめ、「終わりますか？いいですか？」と続けていることから、グループディスカッションを終結させようとしたと解釈できる。これもCSを利用した談話調整と見ることができるだろう。

例 16) 「ゼミの発表準備について」

- 1 JF5: ＝やっぱ、二週間前にやり始めて、一週間は翻訳の時間に残して  
|おく、
- 2 IM4: [うん、はい、そう、そう、そう。
- 3 JF5: みたいなペースができれば、うん。
- 4 IF7: いいですね、いいと思います。
- 5 JF5: [うん。
- 6 JM7: [うーん。
- 7 (2)
- 8 IM4:→ So, 終わりますか？いいですか？
- 9 JF5: そうですね。じゃ、結論は、えとー、
- 10 IF7: あったほうが、

#### (5) フレームの変化

例8、9で示したように、留学生は、意見を述べている最中に、自分の心理状態を英語で表現することがある。このような内面表示は、トピックの発展に関わる意見ではないため、たどたどしく言ったり、日本人学生に日本語を尋ねたりして、ディスカッションの流れを崩す危険を冒してまで言うことではない。しかし、能力の高い英語を使うことで、意見を述べている発話に内面表示を円滑に挿入することができた。同時に、こうした心理状態をターンの途中に入れることで、「日本語で意見を表現することは難しいが、ターンを維持したい、沈黙を避けたい」という留学生の意図を伝えることもできる。実際、例8で留学生が混乱したことを英語で示した後、他の参加者は、「大丈夫、大丈夫」と言って、この留学生が発話を完結するのを待っていた。

### レポート形成を助けるCSの機能

#### (1) 発話生成・理解の補助

上記で述べたように、内容伝達・理解を補助するCSには複数の使い方があがるが、その中に、留学生が英語を使って日本人学生に日本語表現を聞く、日本人学生が英語で日本語の意味を教えるという方法がある。母語話者、非母語話者間特有のこうした助け合いは、相互理解を促進するだけでなく、両者の間に母語話者同士にはない連帯感を生むといわれている(Gass & Varonis, 1985; Pica, Holliday, Lewis, & Morgenthaler, 1989; Rampton, 1997)。前述したように、非母語話者による過度の質問は、母語話者の負担になったり、グループディスカッションの流れを止めたりする危険がある。しかし、英語を使うことで、質問も、それに対する答も簡潔に示すことができる。その結果、母語話者の負担が軽減され、グループディスカッションの大きな妨げにもならず、むしろ留学生の質問が日本人学生への語りかけとなり、両者の距離を縮めるきっかけとなることが期待できる。

#### (2) フレームの変化

CSにより留学生が感情を見せることで、他の参加者は留学生を心理的に身近に感じることができれば、それが参加者間のレポート形成を助ける。

また、例10では、英語使用を期待されていない日本人学生があえて簡単な内容を英語にしたことで談話フレームが変わり、参加者の笑いを集めていたが、佐々木(1994)は、小グループの座談における笑い中で、冗談、あるいは話者がまじめに言ったことが他者におかしい気持ちを起こし、その反応として生まれる笑いはレポートの表示だと述べている。特に、全員が一斉に笑った場合は、一気に強いレポートが生み出されるという。ディスカッションの中の冗談は、言葉を探しながら言うと、タイミングを逃し、そのおかしさは半減する。したがって、日本語のみの使用では、留学生が冗談を理解し、日本人学生とおかしさを共有することは難しいこともある。また、言語、文化背景が異なる彼らには、共有できる情報が限られており、冗談を言いにくいということもある。しかし、例10では、両者が容易におかしさを共有することができた。これは、CSを利用し、談話フレームを即座に変えることにより可能になったことである。

#### (3) 人間関係構築

CSは、留学生のディスカッションへの参加を言語面から助けているが、英語を使うことに罪悪感を持っている留学生もいることがフォローアップ・インタビューの結果からわかった。実際、留学生が英語に切り替える際「すみません」と謝罪する場面が観察されている。こうした留学生に対し、例12のように、英語を使用する必要のない日本人学生があえて英語を使い、“You can use English. English, OKだよ”と言うことで、留学生が「あ、はい。よかった」と笑いながら言っていることで安心したことが窺える。このような他者への配慮により、参加者間に一体感が生まれるだけでなく、留学生の緊張感が緩和されるという効果もあるだろう。

また、例8、9で示したように、留学生が内面を語る際に英語を使い、意見を述べる際に日本語に戻すという行為により、日本語でディスカッションに参加していることを示しているとすれば、留学生が自分は日本語で意見を述べるができることを見せたかったからかもしれない。同時に、自分のせいで話し合いの使用言語を変え、他の参加者に迷惑をかけたくないと配慮し、話し合いのトピックに関する意見を述べる際には、英語をやめ、日本語を使ったと考えることもできるのではないだろうか。こうした配慮は、やはりグループの人間関係を維持するためのものだと捉えることができる。

### 総合的考察

本稿では、大学院で学ぶ日本人学生と留学生のグループディスカッションで使われたCSの機能を示し、それぞれの機能が日本人学生と留学生のグループディスカッションの促進にどのように寄与するのかを分析した。

第二言語習得研究において、CSは、非母語話者がコミュニケーション上の問題を解決するために使用するコミュニケーション・ストラテジーとして捉えられており、その使用は、彼らの目標言語の未熟さに起因すると考えられてきた(Faerch & Kasper, 1983)。確かに、本研究においても、留学生は日本語では表現できないことを伝えるために、また、日本人学生の日本語を理解するためにCSを使っていた。しかし、それだけでなく、日本人学生も留学生も、既に聞き手に理解されている内容を強調したり、談話の展開を調整したりする際にもCSを利用していた。また、CSを使い談話フレームを

区別し、話し手がどのような意図で発話しているのかをより明確に示すなど、CSを使うことでコミュニケーションをより豊かにする場面も見られた。さらに、留学生が日本語より高い能力の英語を使いやすいようにするために、日本人学生が配慮し、あえてCSして英語使用を勧めるという場面も見られた(例11)。こうした使用は、直接留学生の日本語を補うものではない。機能分類の際も述べたように、これは、全員がグループディスカッションに参加できるようにするために行った参与者同士の配慮と捉えることができる。

また、はじめに述べたように、彼らのCSの働きを見るためには、日本人学生と留学生が共に英語非母語話者であることを考慮する必要がある。言うまでもなく、日本人学生にとっては、英語へのCSは容易なことではなく、母語である日本語だけで留学生とのグループディスカッションを行うことが最も望ましいはずである。それにもかかわらず、会話例が示すように、日本人学生も留学生と同様に、英語へのCSを使用していた。これは、彼らが留学生との言語、文化の相違を越え、理解し合おうとしているからであろう。一方、留学生の中には、はじめに決められた使用言語である日本語以外を使用することに抵抗を感じている者がいた。それでも彼らが英語へのCSを使ったのは、日本語より能力の高い英語を使い、日本人学生とのコミュニケーションを達成したかったからである。岡(2000)、McClure&MaClure(1988)は、二言語を共有する者がCSを使うということは、場や相手に対応し、積極的に相互理解を図ろうと努力していることの表れだと述べている。本研究で対象とした日本人学生と留学生が様々な機能を持った英語へのCSを使用したのも相互理解を達成し、グループディスカッションを成立させるためであり、そこでは両者が「二言語使用者」、つまり「バイリンガル」としてコミュニケーションに参加していたと考えられる。

近年、「バイリンガル」の定義には様々な議論があり、従来の「均衡バイリンガル」(Broomfield 1933)のように、話し手の二言語の能力の高さのみを基準にして決めるのではなく、二言語を混在して使う際に、場面や相手に合わせて調整できる能力にも注目すべきだという考えがでてきている(Baker 1993; Grosjean 1985)。このように、バイリンガルの特性をその二言語の能力の高さではなく、使用方法に見た場合、コミュニケーションの過程で必要に応じてCSを採り入れ、グループディスカッションの展開を図っていた本研究の日本人学生と留学生も「バイリンガル」と捉え直すことができるのではないだろうか。

彼らが「バイリンガル」としてコミュニケーションに参加している場面があるとすれば、両者の関係は「日本語母語話者」「日本語非母語話者」に固定されることなく、言語面でより対等になるといえる。こうしたCSの効果は、特に今回の対象者である日本人学生と留学生には大きな意味がある。彼らは、同じ大学院生として、対等に研究活動に参加していかなければならない。しかし、留学生の日本語能力には限界があるため、たとえ専門の知識は日本人学生と同等だとしても、日本語のみで意思の疎通を図ろうとする場合、当然言語面で日本人学生の助けが必要である。しかし、コミュニケーションの過程で留学生が日本人学生に頼ることが多くなると、日本人学生は留学生を「研究仲間」と見る以前に、「日本語能力の低い者」として位置づけてしまう可能性がある。それは、彼らの共同研究への対等な参加を妨げ、研究成果にも否定的な影響を及ぼす危険がある。しかし、CSを使用することにより、留学生は、日本人学生に大きな負担をかけずに、短時間で日本語能力を補い、相互理解の達成することが可能となった。さらに、両者で二言語を協働的に使いながら、コミュニケーションをより豊かにする機能も採り入れることもできた。

また、彼らのCSが効果的に働いたことには、英語が「国際語」として高い地位にあることも影響しているだろう。留学生は、たとえ日本語能力が低く、それを補う必要があったとしても、国際語である英語を使用すれば、知的レベルが低く見られることがなく、彼らの「大学院生」としてのアイデンティティを維持することができる。グループディスカッションに参加する際に、両者が「大学院生」という共通のアイデンティティを持つことは、対等な関係を構築し、研究活動を行うためには不可欠なことである。

さらに、CSに対する日本人学生の態度も、CSの働きに影響していただろう。CSがコミュニケーションの中で効果的に使われるかどうかは、使用者の意識が大きく影響するといわれている(Romaine 1989)。本研究で対象とした日本人学生と留学生は、ともに本研究が対象とした日本人学生は、研究、または、将来の仕事で英語能力が必要なことを認識しており、その能力向上には大きな関心を持っている。フォローアップ・インタビューでは、日本人学生20名中18名が、英語使用について、「留学生に意味が伝えやすくなる、留学生のいいことが理解しやすくなる」と留学生のためのCSの効果について述べているが、同時に、16名が「自分の英語の勉強にもなる」と考えていることがわかった。コミュニケーション・ストラテジーの観点から見た場合、CSのように母語話者が自分たちへの利点を認識して使用するという事は、他の方法で

はほとんどないだろう。こうした CS 使用に対する日本人学生の積極的な態度も、CS が両者の相互理解の助けとなった一因であろう。

### まとめと今後の課題

今後、大学の国際化が進み、留学生が増加すれば、その言語背景はさらに多様化し、日本語学習の過程で日本人学生と研究活動を行わなければならない者は増えるであろう。このような多言語多文化環境で日本人学生と留学生が共同で学習、研究活動を進めていくためには、従来のように留学生の日本語能力に頼るだけではなく、両者が持つ言語リソースを最大限に使い、協力しながらコミュニケーションを達成させる方法を考える必要がある。その中で、日本人学生と留学生が日本語のみで話すのではなく、お互いにとって母語ではない英語への CS を採り入れることは、両者を「日本語母語話者—非母語話者」という関係に固定せず、言語面でより対等になるという効果も期待できる手段だといえるであろう。

しかし、彼らの CS 使用には問題もある。留学生の中には、日本語使用場面における英語使用に引け目を感じている者もいた。第二言語学習者が目標言語以外の言語への CS を使用する際、こうした心理的状況は、頻繁に見られることである (Legenhausen, 1991)。目標言語を使用しなければいけないという学習者としての責任と、目標言語では難しいやりとりを達成させたいという欲求との葛藤を感じているのである。こうした状況に対し、Legenhausen (1991) は、使用言語を目標言語のみに限定し、意思の疎通が妨げられることは、彼らからコミュニケーションの参加者としての権利を奪うことであるとし、学習者の CS を肯定的に捉えている。しかし、前述したように、参加者の CS に対する意識が、CS のコミュニケーションの中の働きに大きく影響することを考えると (Romaine 1989)、留学生が CS 使用に否定的なことは、コミュニケーションに支障をきたす可能性もある。

また、日本人学生の中にも、留学生の中にも、話し手の英語の発話が長すぎたり、発音が聞き取りにかけたりした場面があったことを、英語への CS の問題点としてあげた者がいた。日本人学生、留学生にとって母語ではない英語への CS を使用する場合、こうした問題も当然起きるのである。

今後、さらに CS の働きを把握していくためには、このような CS の問題について分析する必要がある。また、CS のコミュニケーション上の働きをより詳しく見るためには、CS がどのように引き出され、それが誰に、どのように応答され、コミュニケーションを進めていくのか、話題の展開にはどう影響するのかなどについても明らかにしなければならない。今後も、様々な場面の日本人学生と留学生のコミュニケーションの分析を続け、彼らの二言語使用者としての可能性を探っていきたい。

### 注

(注 1) Varonis & Gass (1985) は、理解困難の表示 (indicator of non-understanding) を、1. 理解困難を明確に表示、2. 直前の発話の単語や句の繰り返し、3. 非言語による反応、4. 要約、5. 驚きの反応、6. 不適切な反応、7. 明らかな訂正、に分類している。

### 参考文献

- Aston, G. (1986). Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier? *Applied Linguistics*, 7, 2, 128-143.
- Atkinson, D. (1993). *Teaching monolingual classes*, London: Longman.
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Bloomfield, Leonard (1933). *Language*, NY: Holt.
- Bokamba, E. (1988). Code-mixing, language variation, and linguistic theory: evidence from Bantu language. *Lingua*, 76, 21-623.
- Crystal, D. (1998). *English as a global language*, UK: Cambridge University Press.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, New York: Longman, 20-60.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Fotos, S. (1990). Japanese-English conversational codeswitching in balanced and limited proficiency bilinguals [Electronic version]. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 1, 2-16.

- Gass, S.M., & Varonis, E.M. (1985). Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In Gass, M. Susan and Madden, G. Carolyn (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp.149-161). MA: Newbury House.
- Genesee, J. F., Paradis, J., & Crago, M.B. (2004) *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Paul H. Brookers.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation, In P. Cole & J.L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics. Vol.3. Speech Acts (pp.41-58)*. NY: Academic Press.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467-477.
- Gumperz, J.J. (1982). Conversational code switching. In J. Gumperz (Ed.), *Discourse strategies* (pp., 59-99). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hackman, R. (1983). Group tasks, group interaction process, and group performance effectiveness. *Small Groups and Social Interaction*, vol.1, New York: University Press, 176-209.
- Hirokawa, R. Y. (1988). Group communication and decision-making performance: A continued test of the functional perspective. *Human Communication Research*, 14, 485-515.
- Jacoby, S. & Oches, E. (1995) Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 171-183.
- Keyton, J. (1999). Relational communication in groups. In L. Frey, D. Gouran & M. Poole (Eds.), *The Handbook of Group Communication Theory and Research* (pp.192-222). CA: Sage.
- Legenhausen, L. (1991). Code-switching in learners' discourse. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1, 61-73.
- Macaro, E. (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- McClure, E., & McClure, M. (1988). Macro-and micro-sociolinguistic dimensions of codeswitching. In M. Heller (Ed.), *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives* (pp. 25-51). Mouton de Gruyter.
- Nishimura, M. (1995). Varietal conditioning Japanese/English code-switching. *Language Sciences*, 17, 2, 123-145.
- Hornby, A. S. (2001). Oxford 現代英英辞典[Electronic version]、第7版、増進会出版社.
- Ogane, E. (1997). Codeswitching in EFL learner discourse. *JALT Journal*, 19, 1, 106-122.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., & Morgenthaler (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90.
- Poullisse, N. (1997). Compensatory strategies and the principles of clarity and economy. In G. Kasper & E.Kellerman (Ed.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp.49-64). London: Longman.
- Rampton, B. (1997). Sociolinguistic perspective on L2 communication strategies, In G. Kasper & E. Kellerman, *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 279-303). London: Longman.
- Reich, M., & Wood, T. (2003) . Sex, gender, and communication in small group. In R. Hirokawa, R. Cathcart, L. Samovar, & L. Henman (Eds.), *Small group communication —theory and practice—*(pp.218-229). CA: Roxbury Publishing Company.
- Romaine, S. (1994) *Bilingualism*, Oxford: Blackwell.
- Schiffrin, D. (1987) *Discourse markers*, New York: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (2001). Discourse markers: Language, meaning and context. In D. Schiffrin, H. Hamilton, & D. Tannen (Eds.), *Handbook of discourse analysis* (pp. 54-75). Malden, Mass: Blackwell.
- Sridhar, K. & Sridhar, K. (1980). The syntax and psycholinguistics of bilingual code mixing. *Studies in the Linguistic Sciences*, 10, 1, 203-215.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the users of the first language. *Language Teaching Research*, 4, 251-74.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varonis, E., & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversation: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6, 71-90.
- Williams, J., Inscoc, R., & Tasker, T. (1997). A sociolinguistic perspective on L2 Communication strategies. In G. Kasper & E.Kellerman (Eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 304-322). London: Longman.
- Wentz, J., & McClure, E. (1977). Monolingual "codes": Some remarks on the similarities between bilingual and monolingual code-switching. *Chicago Linguistic Society*, 13, 706-713.
- Zuengler, J., & B, Bent (1991). Relative knowledge of content domain: An influence on

- native-non-native conversations. *Applied Linguistics*, 12, 397-415.
- 大平未央子 (2000). 「日本語の母語話者と非母語話者のインターアクションにおける相互理解の構築ー関連性理論の観点からー」 『日本語教育』、105号、71-79.
- 岡秀夫 (2002). 「バイリンガリズムと言語教育」、上田博人(編) 『日本語学と言語教育』 (pp. 95-120). 東京大学出版会.
- 尾崎明人(1992). 「聞き返し」のストラテジーと日本語教育」、カッケンブッシュ寛子他(編) 『日本語研究と日本語教育』 (pp. 251-263)、名古屋大学出版会.
- 小室郁子 (1995). 「“Discussion”における turn-takingー実態の把握と指導の重要性ー」、 『日本語教育』、85、53-65.
- 佐々木倫子 (1994). 「会話スタイルとラポーター日英・若い女性の座談例からー」、 『国立国語研究所報告 107 研究報告集』、15、251-286.
- 久保田満里子 (2004). 「英語話者が日本語でコミュニケーションする際生じる問題」、宮崎里司・ヘレン・マリオット(編) (pp. 185-196) 『接触場面と日本語教育ーネウストプニーのインパクトー』、明治書院.
- 田崎敦子(2003). 「科学技術系大学院留学生に必要な日本語教育ー研究活動を支援するコミュニケーション能力・異文化理解能力の養成ー」、 『現代のエスプリ』、432号、175-183.
- 田崎敦子 (印刷中) 「接触場面におけるコードスイッチングはコミュニケーション上の問題をどのように解決するのかー理工系大学院生のグループディスカッションを対象にー」 『言語文化と日本語教育』、33号
- 三牧陽子(2006). 『大学コミュニティにおける留学生のコミュニケーションに関する研究』平成14年度～平成17年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書.
- 宮副ウオン裕子 (1995). 「香港人と日本人の接触場面に見られる筆談について」 『平成7年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 129-134.
- 服部圭子(2001). 「接触場面における日本語非母語話者のコードスイッチングー機能を中心にー」、 『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』 第5号、39-58.

## 付録

### 文字化の記号

、	発話の区切り、ごく短い沈黙
( )	沈黙。括弧内の数字は、沈黙の秒数。
。	発話の終了 (下降イントネーション)
?	発話の終了 (上昇イントネーション)
—	音の引き延ばし
[	同時発話
=	話が切れ目なく続いている
XXX	聞き取れなかった部分

### 発話者の記号

J	Japanese student
I	International student
M	Male
F	Female