

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 —理工系大学院生のグループディスカッションを対象に—

田崎 敦子

要 旨

本研究では、理工系大学院の日本人学生と留学生のグループディスカッションを対象に、留学生が直面するコミュニケーション上の問題を示し、日本語から英語へのコードスイッチングがその問題をどのように解決するかを分析した。その結果、コードスイッチングを使うことにより、留学生は時間をかけずに語彙の不足を補い、複雑な内容を表現することができ、話し合いの流れを大きく妨げることなくディスカッションに参加することが可能になることがわかった。そこでは、日本人学生も積極的にコードスイッチングを受け入れ、使用していたことが大きな助けとなった。しかし、留学生が英語のみで長いターンをとると他の参加者の理解を得られず、話題の発展が妨げられる場面も観察された。コードスイッチングを相互理解において効果的に使うためには、日本人学生、留学生が共に相手の言語能力を配慮する必要があり、両者の協力が不可欠であることがわかった。

【キーワード】 英語、 コミュニケーション・ストラテジー、 研究活動、 ターン、 話題の発展

1. はじめに

非母語話者が使用するコミュニケーション・ストラテジーの一つに、第一言語や第三言語に切り替えるコードスイッチング(以下 CS)がある。日本語の接触場面のコミュニケーションでは、理工系大学院の日本人学生と留学生が英語への CS を頻繁に使用しているという報告がある(三牧 2005)。こうした CS の使用には研究活動において英語能力が求められ、英語を使う機会が多いことが影響しているのだろう。

では、研究活動に必要である英語能力さえあれば、留学生は大学院で学ぶことができるのだろうか。指導教員と話したり、論文を書いたりすることは英語だけでも可能かもしれない。しかし、研究を進めるためには、学生間で意見交換をしたり、共に実験を行ったりすることも必要である。その際、留学生が使用言語を英語に限定すると、英語のコミュニケーションに慣れていない日本人学生とはコミュニケーションを円滑に進めることができず、共同で行う研究活動にも支障を来す可能性がある。こうした状況から、留学生には日本語が求められ、英語はあくまでも日本語能力を補うために使われるのだろう。

非母語話者の CS については、目標言語の使用

を回避するストラテジーとして否定的な見方もあるが(Faerch & Kasper 1983; Tarone, Cohen & Dumans 1983)、Firth & Wagner (1997)は、CS が問題なのではなく、重要なのは CS を使った後のやりとりだと述べている。例えば、CS が意味交渉のきっかけとなり結果として相互理解に達すれば、CS はコミュニケーションにおいて有効に働いたことになるという。つまり、接触場面で使われる CS の効果を見るためには、CS を含めたやりとりの中でどのようにコミュニケーションの問題が解決され、それが談話の促進につながるかを見なければならぬということである。また、こうした分析をすることで、談話の促進を左右する CS の要因を明らかにすることも可能である。さらに、日本人学生と留学生に相互理解を促すための CS 使用の留意点を示すことで、CS を使うコミュニケーションの促進を支援することができる。

そこで、本稿では、理工系大学院の日本人学生と留学生のグループディスカッションを対象に、彼らのやりとりを通して、英語への CS が留学生の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を分析する。また、CS がコミュニケーションを阻害する場面にも注目し、その要因を探る。

2. 先行研究

2.1 コミュニケーション・ストラテジーとしての CS の特徴

非母語話者がどのようなコミュニケーション・ストラテジーを選択するかは、「節約の原理 (Principle of economy)」、「明瞭さの原理 (Principle of clarity)」という会話の原理 (Grice 1975) にもとづいている (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、参加者のアイデンティティ、役割などによって調整され優先順位がつけられる (Poulisse 1997; Rampton 1997; Williams, Inscoc & Tasker 1997)。その中で、母語話者とのコミュニケーションでは、話の流れを崩さないために節約の原理が優先され、短時間で処理できる他言語を使用するストラテジーなどが使われる傾向があるという。この選択には、非母語話者が伝えたい意味を目標言語で細かく説明しなくても、他言語を使い母語話者に確認や助けを求めることで容易に伝えることができるという状況も影響している。

また、本研究では、グループディスカッションというコミュニケーションの形式を対象にするが、グループディスカッションでは、参加者が活発に意見交換を行い、お互いに刺激し合うことで、新たな考えを創造することが求められる (Hirokawa 1988)。こうしたインタラクションを実現させるためには、参加者が他者の意見を解釈、推測しながら、自らも複数の聞き手に考えを示し、話題を進展させなければならない (Keyton 1990)。さらに、グループの話し合いを活性化させるためには、参加者間にレポートを形成し、それぞれが意見を出しやすい状況を作ることも必要である (佐々木 1994)。しかし、明確化要求や言い直し要求など、母語話者の助けが必要で時間がかかる方法では、ディスカッションの流れを妨げ、話題が中断される可能性がある。話題が発展しなければ、ひとつの話題を話し合う過程で生まれる共感がなく、レポートも創造されにくい (Aston 1986)。これに対して、母語話者に大きな負担をかけず、短時間で目標言語の能力を補うことができる CS は、グループディスカッションにより適したコミュニケーション・ストラテジーだといえる。

このように、CS は本研究で対象とするコミュニケーションの特徴に合った方法だといえるが、実際、グループディスカッションにおいてどのようなコミュニケーションの問題が起き、CS がその解決にどのように貢献できるのかは明らかになっていない。

2.2 日本語接触場面における CS 研究

日本語の接触場面において、英語への CS は日本語非母語話者の日本語能力を補い、日本語母語話者との相互理解を助ける働きがあると報告されている (久保田 2004; 服部 2001)。しかし、これまでの研究では、主に日本語非母語話者の CS の機能や局所的な問題解決の分析が中心で、CS に対する日本語母語話者の応答や、CS が話題の発展に与える影響などは詳しく分析されていない。

コミュニケーション・ストラテジーの研究では、従来、非母語話者の使用のみが対象になってきたことが批判され、その効果を見るためには、コミュニケーション・ストラテジーが使われたやりとりの分析が必要だといわれている (Williams, Inscoc & Tasker 1997)。こうした指摘を踏まえ、本研究では、話し手がどのような場面で CS を使い、それを聞き手がどのように受けるかを分析する。また、グループディスカッションでは、参加者の意見交換により話題が発展し、それぞれが考えを深めることが大きな目的であるため、やりとりを通してコミュニケーション上の問題が解決されるだけでなく、その後の話題が発展しなければ、コミュニケーションに効果的に働いたことにはならない。このような理由から、本研究では、CS が話題の展開に与える影響までを含めて分析する。

3. 研究課題

日本人学生と留学生のグループディスカッションにおける CS の働きを明らかにし、相互理解における効果的な使い方を示すために、以下の課題を設定した。

1. 日本人学生と留学生のグループディスカッションにおいて、留学生はどのようなコミュニケーション上の問題に直面するのか。
2. CS は、上記の問題の解決にどのように貢献できるのか。
3. どのような CS が話題の発展を妨げるのか。

4. 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)」、「混用(code-mixing)」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、ベース言語と形態素的、音韻的に一致しない。また、話し手には、意識的にも、無意識的にも使われる(Gumperz 1982)。一方、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レベルの切り替えであるため、ほとんどの場合、一言語話者にも使用される(Gumperz 1982; Myers-Scotton 1990)。混用は、特にベースとなる言語の能力を補うために、単語レベルで意識的に使われる言語の切り替えを指し、CS 同様、ベース言語と形態素的、音韻的には一致しない(Bokamba 1988; Sridhar & Sridhar 1980)。

このように CS、借用、混用には、それぞれの特徴があるが、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。混用については、言語能力が限られている日本語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。

5. 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、複数の日本人学生、留学生がコミュニケーションに参加することにより、日本人学生、留学生間だけでなく、日本人学生同士、留学生同士のやりとりが見られ、よりダイナミックな参加方法が観察できると考えたからである。

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、個人情報の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、考えを深めることであり、グループで結論をひとつにまとめる必要がないことを予め説明し、理解を得た。留学生の日本語学習暦は、8 ヶ月～10 ヶ月で、日本語能力は中級程度である。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、TOEFL490～560 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（宮副ウォン 2003; Zuengler & Bent 1991）、日本人学生、留学生が同じ「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。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）、意思の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。

本研究では、上記の資料から、まずグループディスカッションにおけるコミュニケーション上の困難を観察し、その問題を CS がどのように解決することができるのかを分析する。

6. 結果と考察

6.1 コミュニケーション上の問題

本研究では、留学生の日本語能力が原因で話題の発展が妨げられる場面を「コミュニケーション上の問題」と捉える。

6.1.1 語彙の問題

ディスカッションでは、留学生が日本語の適切な語彙を見つけることができず、話し合いが中断されるという場面が観察された。例 1 では、留学生 IM2 が、「奨学金」という語彙を表現できず、参加者全員でその言葉を探している。参加者は、IM2 が何を言おうとしているのかわからず、IM2

の発音を真似てみたり、発音の似ている語彙を提供したりしながら、しばらくやりとりを続けた。最終的には、参加者が協力して「奨学金」という語彙を見つけ相互理解に至ったが、この間意見交換が中断され、話題の発展はなかった。フォローアップ・インタビューで、IM2にこの場面について尋ねると、「奨学金」という言葉は知っていたが、すぐに思い出せなかったと報告している。複数の参加者が次々とターンを交替していくディスカッションでは、緊張感もあり、留学生が意見を述べることは難しく、たとえ知っている語彙でもすぐに表現できないことは十分に考えられる。

[例 1] 「指導教員に相談したいことについて」

- 1 IM2: うん、留学生は、うーん、たくさん生活の問題が＝
- 2 JM3: 問題、[うん、うん。
- 3 JF3: [うん、うん。
- 4 IM2: ＝あります。例えば、研究書、えーと。
- 5 JM3: うん。
- 6 JF3: 研究書? [なんだ?
- 7 JM3: [研究室?
- 8 IM2: けん、けんかくしょ? かくしょうけん?
- 9 JM3: [え?
- 10 IF4: [ん?
- 11 JF3: 違う、うー。
- 12 IM2: (笑)
- 13 IF4: 何ですか。
- 14 JF3: ゆっくり、かく、がくしょく?
- 15 JM3: あ、計画書? 研究計画?
- 16 IM2: いいえ、いいえ。あの、お金。
- 17 JM3: えー、お金の問題? 生活費とか?
- 18 IF4: あー、奨学金ですか?
- 19 IM2: あ、はい、そうです。
- 20 JF3: あー、奨学金か。

(J-Japanese student, I-International student,
M-Male, F-Female)

6.1.2 文生成の困難

留学生は、発話の途中で日本語で複雑な内容を表現できなくなると、ターンを放棄してしまうことがあった。例 2 で、留学生 IM1 は、自分の研究が指導教員や他の学生の研究と関連があることに何か問題があると述べ、その問題について話そうとするが、日本語では難しく、「あー、すみません」と言って、途中でやめている。二人の日本

人学生 2:JF1、3:JM1 がこれを許容したため、この話題についてのやりとりが中断され、沈黙となった。

[例 2]

「指導教員と他の学生の研究との関連」について

- 1 IM1: 私の研究、先生と、友達の研究と関係があります。これは、あの、少し問題です。いいです。でも、問題があります。あー (1) すみません、ちょっと難しい。
- 2 JF1: あ、いいですよ。
- 3 JM1: うん。
- 4 (2)

例 1、2 では、留学生の日本語能力の問題から、グループディスカッションの核となる意見交換が妨げられている。特に例 2 のように、留学生が発話をやめ、日本人学生がそれを受け入れることは、両者が意思の疎通を放棄したことであり、話題が発展しないだけでなく、グループの一体感や共感の創造も難しい。これは、グループディスカッションの促進を妨げる大きな要因となる。

6.2 CS による問題解決

前述したコミュニケーション上の問題解決に、CS はどのように貢献できるのだろうか。以下、CS を含んだやりとりを分析し、その働きを見ていく。

6.2.1 語彙の補償

(1) 留学生の質問による語彙の獲得

6.1.1 では、留学生がひとつの語彙を思い出せないために、他の参加者に意図を伝えることができず、ディスカッションの流れを止めてしまった例を見た。しかし、このような問題は、CS を使うことにより容易に解決される。例 3 で留学生 IF8 は、「卒業」という語彙を見つけることができなかつたため、“graduate”を使って他の参加者に助けを求めている(1:IF8)。それに対し、日本人学生 JF6 がすぐに「卒業」という語彙を提供し(2:JF6)、IF8 は発話を完成させることができた(3:IF8)。フォローアップ・インタビューで、IF8 は、「卒業」という日本語は知っていたが、その場で思い出せなかったと述べている。これは、例 1 の IM2 と同じ状況であるが、IF8 は、“graduate”という英語を使うことによりすぐに助けを得られ、例 1 のように語彙探しに時間をかけることなく、意見を述べることができた。

[例 3] 「中国の大学の英語教育について」

- 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: あー、卒業。卒業できません。

4 IM5: ああ、いいですね。いいです。
学生は、たくさん勉強しますね。

留学生は、未習の語彙を学び、それを使って発話を完成させることもある。例4の場合は、留学生が日本語で表現できない語彙を英語で伝え(1:JF1)、日本人学生と他の留学生が共に日本語の語彙を教えている(2:JF1, 3:IM1)。ここでも、留学生の質問はすぐに対応され、ディスカッションはほとんど妨げられていない。

[例4]「指導教員と学生のやりとりについて」

1 IF1: えーと、うーん、あー、質問、質問が来て、え、うーん (2) 学生、学生が、えーと、うーん、あ、thinkって日本語で何ですか?

2 JF1: あ、考える?

3 IM1: うん、考える。

4 IF1: 考える＝

5 JF1: うん。

6 IF1: ＝がいいと思う。

さらに、CS は、留学生が日本人学生や他の留学生の発話を理解することも助ける。例5では、留学生 IM3 が日本人学生 JM4 の使った日本語を理解できず、JM4 にそれを示すと(5:IM3)、JM4 が英語を使って意味を教え(6:JM4)、その結果、留学生 IM3 は容易に発話を理解することができた。また、こうした「質問→答」というやりとりが挿入されることにより、参加者の関与を強めるという効果も見られた。例5では、IM3 の日本語に関する質問、理解後の同意(7:IM3)により「独立」が強調され、8:JM5、10:IF5 で他の日本人学生、留学生も続いて同意し、参加者全員がこの話題に関与することになった。

[例5]「指導教員の指導方法について」

1 JM4: ＝でも、学生が＝

2 IM3: [はい。

3 JM4: [=何ていうのかな、独立するっていうのも重要。

4 JM5: うん、うん。

5 IM3: え?

6 JM4: あ、独立、independent. 学生が independent するのが大切だなあ
って。

7 IM3: あ、はい。大切です。自分で。

8 JM5: そうそう、重要[だよな。

9 IM3: [そう、[そう。

10 IF5: [それも

重要、はい。

こうした留学生の語彙を補償する CS は、ディスカッションの過程で「留学生の質問→答→発話完成、または、発話理解」というやりとりを引き出し、留学生の参加を助けていた。このような意味交渉は、接触場面における相互理解を助ける効果的な方法だといわれている(Firth & Wagner 1997; Long 1983)。しかし、一方で、日本人学生に対する質問を頻繁に使用すると、日本人学生に負担がかかる。また、話しの流れを止め、レポートの形成を妨げる危険があるが(Aston 1986)、こうした問題は CS により解決された。留学生は、英語を使うことでわからない表現を即座に示すことができ、日本人学生や他の留学生もすぐにその質問に対応できた。その結果、ディスカッションの流れを大きく妨げることなく、留学生の日本語能力が補われ、話し合いへの参加が維持された。

しかし、参加者は、全員英語非母語話者であるため、常に日本語の語彙に対応する適切な英語を提供できるとは限らない。この問題には、参加者同士で英語の語彙を探したり、英語を訂正したりすることで対応できる(例6参照)。英語母語話者がいないグループで英語を使用する際には、こうした英語能力を補うための参加者同士の協力が重要であることがわかる。

[例6]「ゼミでの指導教員の対応について」

1 JF1: うーん。先生は、学生とは異なる視点を持っていますね (1) あー、異なる、異なる、あー、違う?＝

2 IF1: うん。

3 JF1: ＝visual? を持っている。

4 JM1: Vision じゃない?

5 JF1: あー、vision, vision, vision か。
そう、vision, vision＝

6 IM1: [あ、はい、vision

7 JF1: [=学生とは違う vision を持っているの
で＝

8 IF1: うん、はい。

9 JF1: ＝先生が質問してくれると＝

10 IM1: うん。

11 JF1: ＝勉強になるね。

(2) 留学生による英語の語彙や句の挿入

留学生が CS により日本語の語彙を補い発話を完成させる方法には、日本語で表現できない部分

のみを英語にするというものがある(例7、1:IF7)。留学生の日本語の語彙不足という点では、前述した留学生が語彙について質問した場面とCSの要因は同じである。しかし、ここでは、留学生の質問がないため、他の日本人学生や留学生もあえて挿入された英語を日本語にすることはない。むしろ、例7の日本人学生8:JM7は、その英語表現を継続して使用し、談話に採り入れている。JM7は、その英語の語彙が留学生にとって最もわかりやすい表現だと判断し、その理解を助けるために自分も使用したのである。スピーチ・アコモデーション理論によれば、話し手は相手に受け入れられようとする際に、自分の話し方を相手のスタイルに近づける「収束」という行動をとるといふ(Giles, Coupland & Coupland 1991)。本研究で、「英語動詞+する」という留学生が使った表現を日本人学生が引き継ぐことは、留学生との相互理解を達成しようとするために、日本人学生が留学生に収束した結果であるといえる。

[例7] 「大学院に必要な英語のクラスについて」

- 1 IF7: 今、えと、コミュニケーションクラスありますね。XX先生、そのクラスはちょっと、えと、improveして＝
- 2 JF5: [うん。
- 3 JM7 [うーん。
:
- 4 IF7: = えっと、英語でもっともっと、コミュニケーション＝
- 5 JF5: [うん。
- 6 JM7 [あー。
:
7. IF7: =したほうがいいと思います。
- 8 JM7 そうですね。でも、どう improve
: するのがいいと思いますか？

6.2.2 文生成を助けるCS

6.2.2.1 話題の発展につながるCS

(1) 留学生の英語発話理解される場合

6.1.2では、留学生が複雑な内容を日本語で表現することが難しくなりターンを維持できず、途中で発話を放棄してしまう例を見た。本節では、CSがこうした問題を助けるやりとりを見ていく。

例8では、留学生IF2がターンの途中で日本語で意見を述べるができなくなったが、英語に切り替えることでターンを維持している(1:IF2)。1:IF2、3:IF2の英語の発話に対し、日本人学生JM2は、まず、「そうですね」と受けてから、

3:IF2の意見の一部を日本語で要約した(4:JM2)。この要約により、参与者全員が留学生の英語発話の意味を確認できた。そして、JM2は、最後に「困りますよね」と同意要求することで、IF2の日本語による発話を引き出している。IF2は、JM2の日本語発話から学んだ「困ります」を使って、英語で述べた自分の意見を強調している(5:IF2)。

[例8] 「指導教員の研究指導について」

- 1 IF2: そして、私は、あの、when I have trouble how to do research＝
- 2 IF3: あー。
- 3 IF2: =Yeah, first we have no idea about how to do research. We first want to learn it.
- 4 JM2: そうですね。研究の方法はわからないと困りますよね。
- 5 IF2: あ、そう、困ります。

留学生の英語発話に対しては、次の話し手が英語で受ける場合もある。例9の1:IM3の英語発話に対する2:JM5の英語の応答では、例8の日本語の応答と異なり、言い換えなどがなく直前の発話への追加情報や、感想が直接述べられ、より対等な意見交換となっている。

CSを使ったコミュニケーションにおいて、話し手が直前の発話者の使用した言語を継続して使うことは、直前の発話者への配慮だといふ(Auer 2000)。例9でも、日本人学生は、英語で話した留学生に合わせて英語で応答したと考えられ、英語の応答は留学生に対する収束と見なすことができる(6.2.1参照)。

[例9] 「指導教員の態度について」

- 1 IM3: うん。でも、あの、The teacher should teach students even though he is busy. That's his job.
- 2 JM5: うん、うん。Many Japanese teachers forget it. ね？
- 3 JM4: あ、そうだね。自分の研究ばかりしてる先生多いかもね。

また、留学生の英語発話を他の留学生が英語で受ける場面もあった。例10では、留学生IF1の言った「先生は、control students, and manage the laboratory.」(3:IF1)という意見に、もうひとりの留学生IM1が英語を使って反論している(4:IM1)。IM1は、IF1の考えに反対であることを即座に示すために、そのままIF1と同じ英語を使ったと考えられる。また、直前の話し手の言語に合わせることで、自分の考えを強

調しようとしたのかもしれない。どちらにしても、4:IM1 が 3:IF1 の英語発話を受けたことで、話題がつながり、IM1 の反論に日本人学生 JM1 が日本語で同意し(5:JM1)、話題がさらに発展した。

[例 10]「指導教員の態度について」

- 1 JF1: [先生はいつも忙しいから。
- 2 JM1: [忙しいから (2) うん。
- 3 IF1: はい、でも、先生は responsibility あります。あの、先生は、control students, and manage the laboratory.
- 4 IM1: No, not control. いいえ、いいえ。 He teaches the students.
- 5 JM1: そうですね。control じゃないほうがいい。
- 6 JF1: あー、やっぱり、教えてくれる人って感じかなあ。でも、やっぱり研究室に＝
- 7 JM1: うん。
- 8 JF1: ＝あの、1週間に1、2回は、こうー、いてくれる？＝
- 9 IM1: うん。
- 10 JF1: ＝先生がいると、いる先生がいいなー。

このように、英語発話に対しては、その応答が日本語でも英語でも話題の発展につなげることが可能である。しかし、例 8～10 のように、英語発話に対し、常に言い換えや反論などの積極的な応答が返ってくるわけではない。例 11 では、留学生 IF3 の英語発話に対し日本人学生 9:JM2 は、“Yeah”としか言っていない。この反応により、IF3 は、JM2 が自分の英語発話を理解したかどうか不安になったのだろう。10、12:IF3 で、英語発話の一部を日本語で言い換えている。一度英語で述べているため、言うことがまとまっていたこと、また日本語では詳細に言う必要がなかったことが日本語で発話することを容易にしたと考えられる。IF3 の日本語発話の後、13:JF2 は、「うーん、いろいろきめてしまう先生ね。」と、IF3 の意見を言い換え、今度は IF3 の意見により強い関与を示した。フォローアップ・インタビューで、JM2 は、IF3 の英語発話は理解していたが、英語で言われたためかすぐに反応できなかったと振り返っている。しかし、IF3 が日本語にして意見を続けたので、応答しやすかったという。

日常生活で英語を使い慣れていない日本人学生は、たとえ英語を理解できても、すぐに反応でき

ない場合がある。その際、例 11 のように、日本人学生の英語能力を考慮し、留学生の日本語能力の範囲で一部分だけでも日本語にすることで、日本人学生の理解を助けるだけでなく、関与を強めることもできた。

[例 11]「指導教員の指導方法について」

- 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、いいます。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 IF2: うん。
- 3 IF3: ＝but, even if the students have other opinion＝
- 4 IF2: Uh-ha,
- 5 IF3: ＝still 先生 cannot accept the opinions＝
- 6 JM2: [うん。
- 7 JF2: [うん。
- 8 IF3: ＝but, the teacher wants to force, you have to do this, you have to do this.
- 9 JM2: Yeah.
- 10 IF3: これをしなさい、これをしなさいと
いって、とても厳しい＝
- 11 JF2: ええ。
- 12 IF3: ＝先生。
- 13 JF2: うーん、いろいろきめてしまう先生
ね。
- 14 IF3: うん、その先生だめと思います。

(2) 留学生の英語発話が理解されない場合

留学生の英語発話を話題の発展につなげるためには、他の参加者がその英語発話を理解することが前提となる。しかし、実際は、英語発話が理解されない場合もある。こうした問題は、英語能力が異なり、独特のアクセントを持った英語非母語話者同士の間では頻繁に起こり得ることである。しかし、その際、例 12 のように参加者同士で意味を教え合うことで問題は解決される。例 12 では、日本人学生 JF3 が、1、3:JF3 で自分の指導教員は自分を理解してくれ、とてもいい先生で大好きだと述べた後、留学生 IF4 は、「いいですね」と受け、さらに“I envy you.”と英語で感想を述べた(4:IF4)。フォローアップ・インタビューで、IF4 は、「うらやましい」という日本語を知らなかったと述べている。IF4 は、日本語では表現できないことを英語にし、感想を伝えていた。しかし、

JF3 は、"I envy you"の意味を理解することができなかつたため(5:JF3)、もう一人の日本人学生 JM3 が日本語に訳し、理解を助けた(6:JM3)。IF4 の感想を理解した JF3 は、今度は、IF4 の指導教員についての質問を投げかけ(8、10:IF3)、話題を進展させている。こうした英語表現に関する質問を挿入することで、その意味が確認されるだけでなく、参与者の関与が強化されることは、語彙の質問があった例5でも観察された。これらの例から、英語表現に関する質問は、参与者間で協力して対応すれば、話題の発展を妨げるものではないことがわかる。

[例 12] 「JF3 の指導教員について」

- 1 JF3: そう。自分、正直に自分の言いたいことが言えるし、あの一、ほんとに真剣に相談にのってくれるので、もうすごく好きです。＝
- 2 IF4: うーん。
- 3 JF3: ＝とても好きです。
- 4 IF4: いいですね。I envy you. (笑い)
- 5 JF3: え？何？
- 6 JM3: うらやましいって。
- 7 JF3: あ、うらやましい。そうか。先生と話しませんか。
- 8 IF4: あまり。あの、先生が、＝
- 9 JM3: うん。
- 10 IF4: ＝あの、学生と、話す時間が多いですか？

6.2.2.2 話題の発展を妨げる CS

例 12 の "I envy you" のように短い英語発話の場合は、たとえ参与者のひとりが理解できなくても、他の参与者が助けやすい。しかし、英語のターンが長くなると、英語の理解は非常に困難になる。

例 13 を見ると、IF6 は、前述した例 8～11 と同様に、発話の途中で日本語で表現することが難しくなり、英語に切り替えている(1:IF6、3:IF6、13:IF6)。しかし、IF6 は、例 8～11 の留学生に比べ、英語を話す速度が速かった。また、英語を積み掛けるように話し、5:IF6、13:IF6 では、JM6 の応答が終わらないうちに次の発話を始めている。

これを受ける日本人学生 JM6 の応答は、「うん」、「そうですね」のみ、または、IF6 の発話に使われた "improve" を繰り返すだけなど(8:JM6)、会話の一時停止を引き起こす「minimal response(限られた反応)」(McLaughlin & Cody 1982、訳はメイナード 1993 による)で終わって

いる。13:IF6 の最後で、IF6 が "you, too?" と JM6 に問いかけているが、JF6 は、「えー、うーん。そうですね。」としか言えず、結局このやりとりは沈黙で終わり、話題の発展は見られなかった。フォローアップ・インタビューで、JM6 は、IF6 が一方的に英語で話したので圧倒されてしまったこと、発話の意味がほとんど理解できなかったことを報告している。

CS がコミュニケーションの助けとなった例 8～11 では留学生が英語をゆっくり話す、聞き手のあいづちを聞き、理解を確認する、また日本人学生から意見が返ってこない場合は、日本語で意見の一部を言い直すなど、日本人学生の英語能力を配慮していたことが特徴としてあげられる。しかし、例 13 のように、留学生が日本語より容易に話せる英語を自分のペースで使い、聞き手の応答を考慮しないやりとりでは、参与者の理解を得ることができず、話題の発展を妨げることになる。

[例 13] 「大学院に合う英語コースについて」

- 1 IF6: でも、もう、えー、one point is えー、今は＝
- 2 JM6: うん。
- 3 IF6: ＝じつは、私たちは英語の勉強したいです。あの、Students prefer to study English. Students may still not enough in English level.
- 4 JM6: うん、そう[ですね。
- 5 IF6: [It's a good idea to make to improve but we should find a better way.
- 6 JM6: うん。
- 7 IF6: We should do something to improve.
- 8 JM6: うん、improve.
- 9 IF6: Yes, but, you know, now I don't think it's good enough.
- 10 JM6: うん、あー、Japanese student ?
- 11 IF6: Yes.
- 12 JM6: [うん。
- 13 IF6: [But, どのように、プログラム、英語のプログラム、私たちは勉強するか、あー、maybe international absolutely need improvement. This is obvious, obvious. Maybe, we have to study by ourselves? I don't know. But, we need to improve academic English, for, for our research. For the conference, presentation, writing papers. It's important, very important. We will be researchers in the future. You, too?
- 14 JM6: えー、うーん。そうですねー。
- 15 (3)

7. まとめと今後の課題

CS は、目標言語を使用しないことから、否定的に捉えられ、話題を避ける、または途中で放棄することと同じ回避ストラテジーに分類されることさえある(Tarone, Cohen & Dumans 1983)。しかし、これは非母語話者の言語使用に注目した見方であり、母語話者と非母語話者との相互理解の促進に主眼を置いたものではない。本研究で対象とした留学生は、日本語のみで日本人学生とコミュニケーションを成立させることは難しいが、既に大学院生活は始まっており、日本人学生と共に研究活動を行っていかねばならない。こうした状況にある留学生には、日本人学生との意思の疎通が最優先である。また、コミュニケーションが参与者の相互行為であり、協働で構築されるものであるとすれば(Jacoby & Ochs 1995)、コミュニケーション達成のために日本人学生もその言語能力を最大限に使い協力することが求められる。こうしたコミュニケーションの視点から CS を捉え直すと、本研究で示したように、CS は、留学生が時間をかけずにコミュニケーション上の問題を解決でき、ディスカッションへの参加度をより高めることができる効果的な手段であるといえる。

さらに、英語使用は日本人学生にも利点がある。フォローアップ・インタビューの結果から、日本人学生の大半が英語への CS を自分たちの英語学習の一環と見なし、肯定的に受け入れていることがわかった。彼らは、国際語として高い地位にある英語の能力向上に関心が高く、積極的に英語を使用したいと考えていた。こうした日本人学生の態度も CS が相互理解においてより効果的に働いた要因であろう。

しかし、CS を使って留学生のコミュニケーション上の問題を解決し、話題を発展させるためには、日本人学生、留学生それぞれの協力が必要である。日本人学生は、グループディスカッションの過程で留学生の CS を使った質問に即座に対応したり、留学生が日本語を理解できない場合には、英語で説明したりしていた。時には、留学生の CS に収束することもあった。これまで CS は、母語話者の助けを必要としないコミュニケーション・ストラテジーとされてきたが(Tarone 1983; Faerch & Kasper 1983)、実際は、日本人学生の積極的な協力がなければ CS を使ってコミュニケーションを達成させることは難しいことが明らかになった。

また、CS 使用場面では、日本人学生が留学生の日本語能力を配慮するだけではコミュニケーションは円滑に進まない。CS により英語使用になると、日本人学生も留学生も英語非母語話者となり、母語話者が存在しなくなる。その結果、英語がわからない場合には、日本人学生、留学生という立場を越え、お互いに教え合うなどの協働的参加が必要であった。特に、英語のコミュニケーションに慣れていない日本人学生は、留学生の英語を理解することが難しい場合もある。そこでは、留学生が日本人学生に対して言語面の配慮をしなければならぬ。

本研究では、グループディスカッションにおける留学生の問題解決の手段としての CS の分析を通し、日本人学生と留学生に対し相互理解を促進するための CS の効果的な使用方法を示した。さらに、これらの結果をもとに、従来の CS に対する捉え方をコミュニケーションの達成という視点から再考した。コミュニケーション・ストラテジーが母語話者と非母語話者の相互理解を助けるためのものだとすれば、本研究のように両者の視点からその効果を見る必要性は高い。今後も CS と発話量、話題との関連等を調べ、その働きを多角的に示していきたい。

文字化に用いた記号

= : 発話が途切れなくつながっている

(数字) : 沈黙の秒数 (,) : 1秒以下の短い間合い

? : 上昇イントネーション [: 発話の重なり

。 : 下降イントネーションで発話に区切りがついた

— : 延ばす音

参考文献

- 佐々木倫子 (1994) 「会話スタイルとラポートー日英・若い女性の座談例から」『国立国語研究所報告 107 研究報告集』15 号, 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)『接触場面と日本語教育—ニューストブニーのインパクト—』明治書院, 185-196.
- 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機能を中心に」『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』5, 39-58.
- 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.
- メイナード、泉子(1993)『会話分析』くろしお出版

- Antaki, C., Diaz, F., & Collins, A. (1996) Keeping your footing: Conversational completion in three-part sequences, *Journal of Pragmatics*, 25, 151-171.
- Aston, G. (1986) Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier?, *Applied Linguistics*, 7, 128-143.
- Auer, P. (2000) A conversation analytic approach to code-switching and transfer, In L. Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader*, Routledge, 261-279.
- Bokamba, E. (1988) Code-mixing, language variation, and linguistic theory: Evidence from Bantu language. *Lingua*, 76, 21-623.
- 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.
- Gumperz, J.J. (1982) Conversational code switching, In J. Gumperz (Ed.), *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press, 59-99.
- 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*, CA: Sage, 192-222.
- McLaughlin, M., & Cody, M. (1982) Awkward silences: Behavioral antecedents and consequences of the conversational lapse, *Human Communication Research*, 8, 299-316.
- Myers-Scotton, C. (1990) Codeswitching with English: Types of switching, types of communities, *World Englishes*, 8, 333-346.
- Nishimura, M. (1995) A functional analysis of Japanese/ English code-switching, *Journal of Pragmatics*, 23, 157-181.
- Poullisse, N. (1997) Compensatory strategies and the principles of clarity and economy, In G. Kasper & E. Kellerman, *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, London: Longman, 49-64.
- Sridhar, K. & Sridhar, K. (1980) The syntax and psycholinguistics of bilingual code mixing, *Studies in the Linguistic Sciences*, 10, 203-215.
- Tarone, E. (1983) Some thoughts on the notion of communication strategy, In F. Claus & K. Gabriel (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, London: Longman, 61-74.
- Tarone, E., Cohen, A.D., & Dumans, G. (1983) A closer look at some interlanguage terminology: A framework for communication strategies, In C. Faerch, & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*, London: Longman, 4-14.
- Williams, J., Inscoc, R & Tasker, T. (1997) Sociolinguistic perspective on L2 communication strategies, In G. Kasper & E. Kellerman, *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, London: Longman, 304- 322.
- Zuengler, J. & B. Bent (1991) Relative knowledge of content domain: An influence on native-non-native conversations. *Applied Linguistics*, 12, 397-415.

たさき あつこ／東京農工大学留学生センター
tasaki@cc.tuat.ac.jp

Effects of codeswitching to solve communication problems international students have in group discussions at a graduate school of science and technology

TASAKI Atsuko

Abstract

This paper shows communication problems international students have in group discussions, and describes how codeswitching from Japanese to English helps to solve the problems. The codeswitching compensated for the lack of the Japanese ability of the international students, and they were able to participate in the discussions more actively. However, excessive English use of the international students made it difficult for Japanese students to understand, resulting in communication breakdowns. In order to promote mutual understanding using codeswitching, the cooperation of Japanese and international students is necessary to care about the English and Japanese skills.

【Keywords】 English, communication strategy, research activities, turns, development of topics

(International Student Center, Tokyo University of Agriculture and Technology)