

# 日本語非母語話者の支援者としての特性 —やりとりに現れる対称性・非対称性に着目して—

名塚 公輔

## 1. はじめに

2018年度には、在留外国人数は約260万人に上り、過去最高となった（法務省2019）。それに加え、2019年4月からは改正入管法が施行されたことに伴い、「特定技能」の受け入れが始まった。今後、日本ではさらなる外国人労働者の増加が見込まれている。

しかしながらその実態について考えると、まだ受け入れ態勢は万全には程遠い。野山（2019）では、外国人労働者、さらにはその児童に対する日本語教育の充実、日本語教育者の育成が喫緊の課題であると述べられている。

その中で、生活者としての外国人を支えるものとして、地域日本語教育がある。地域日本語教育とは、杉澤（2012）によると、「多文化共生社会の実現を目的とする市民参加による地域の日本語教育活動およびそのシステム」とされており、自治体や国際交流協会がボランティア団体と連携して日本語を学ぶ場所を提供する等の活動の総称である。しかし、文化庁（2015）、御館（2019）を踏まえると、地域日本語教育においては大きく分けて4つの問題点があるといえる。それは、①ボランティアの性質ゆえに支援者が安定的な支援体制に付けられないこと、②一部のボランティアには日本語教師が所属している場合もあるが、すべてのボランティアにおいて日本語教師が常駐しているわけではなく専門性に欠けること、③ボランティアの高齢化、④支援者としての日本語母語話者と、非母語話者である学習者との間に権力関係が介在していることであるといえる。

上記の問題を解決するための方法の一つとして、すでに在住している日本語非母語話者が日本語支援に加わっていくことが求められるであろう。本稿では、日本語非母語話者が支援者として地域日本語教育に関わる際に、どのような特性があるのかを、学習者とのやりとりの対称性及び、非対称性に着目し、明らかにする。

## 2. 先行研究

### 2.1 会話に現れる非対称性

これまで、地域日本語教育に関して、日本語母語話者と日本語非母語話者の間に生まれる非対称性、権力関係が注目されてきた。ここでいう、「非対称性」は、後述することになるが、談話の中に現れる日本語母語話者と日本語非母語話者との「線引き」や、「日本人である」といった「カテゴリー化」である。そして、これまでのいくつかの研究において、無意識、無自覚のうちに、ボランティアでの活動場面やボランティア後の支援者によるミーティングの中で、権力作用が働いていることが指摘されている（Ohri 2005、森本 2009 など）。

Ohri（2005）は、日本語母語話者 8 名、日本に定住している日本語非母語話者 4 名

の会話における、「日本人は」が現れるディスコースを抽出し、特徴的なディスコース型を同定している。そこでは、会話の中で、無意識のうちに外国人定住者と母語話者の線引きがなされている事実を捉え、それが「共生」の達成を困難にする可能性を示している。例を挙げると、「すごい日本語がお上手になりましたね」といった、「評価」のディスコース、「日本人じゃないけどかなり多くの人が」という発話から、「日本人の常識」が共有されており、その常識を共有しない人は発話権、会話への参加が制限されるという「一般化」のディスコース、「日本」と「みんなの国」、「私たち」と「他の人」といった二項対立的な表現を用いる「対比」のディスコースの3つに同定されたとしている。

森本 (2009) は、地域日本語ボランティアの支援者のミーティングにおける語りから、ボランティアと学習者が「先生—生徒」というカテゴリーが表出されていること、「ボランティア」＝「日本人」カテゴリー化が、「日本語を完璧に操れる能力」を持っている「先生」としての自己カテゴリー化と結びついていることを批判的に述べている。また、それが外国人を「非日本人」として扱い、覆すことのできない、固定的な「先生—生徒」という権力関係を構築していると指摘している。

上記の Ohri (2005)、森本 (2009) の研究は、池上 (2011)、福村 (2016) で指摘されているように、地域日本語教育が共生の場ではなく、日本社会に参加するために日本語を身に付ける「準備的教育」であるというイデオロギーが潜んでいることを明らかにしているといえる。しかしながら、地域日本語教育が、外国人住民との共生を目的とした相互学習の場であるならば、母語話者と非母語話者の間に存在する権力関係を取り除く方策を考える必要があるといえる。

## 2.2 日本語非母語話者同士のやりとりの特徴

前述した Ohri (2005)、森本 (2009) を踏まえ、御館 (2019) では、地域日本語教室において、参加者が対称的な関係を構築するための一つの方法として、すでに在住している外国人が支援者として関わることを提案している。それに関し、御館 (2010) では、地域ボランティアの日本語支援に関して、支援者としての外国人を対象に、インタビュー及び支援の観察を行っている。インタビューからは、外国人が地域の日本語支援を行う意義として、同じ経験を共有できること、外国人支援者が新しく来日した人にとってのロールモデルになれることが明らかになっている。実際の支援の観察からは、母語による詳細な説明、学習者の言語使用環境にあった適切な説明を行えること、学習者からの言語の適切さに関する質問や、生活上で直面する問題に関する質問があり、それに対するアドバイスを行えるなど、母語が異なっているとしても、外国人支援者が日本語教室で支援を行うメリットを明らかにしている。

日本語非母語話者同士のコミュニケーションに関して、ファン (1999) は、日本語中級レベル以上の外国人学部生 2 名と短期留学生 6 名の 8 名、計 12 の初対面会話を対象に日本語学習者同士の会話の様相を記述している。そこでは、お互いが中間言語の規範に基づいてコミュニケーションを行うため、造語を使用する等の言語規範の拡

大が起ることが分かっている。また、非母語話者同士では、言語ゲスト、言語ホストの関係が成立しないために、言語問題を共同して解決しようとする姿勢が見られたこと、コミュニケーションの問題が生じた際に、それらをすべて解決しようとはしないことも明らかになっている。赤羽（2017）では、会話参加者がどのようなカテゴリーに属して発話し、どのように相互行為が続いていくのかを、Sacks（1972）によって提唱された、成員カテゴリー化分析を用いて分析している。その結果、①参加者同士が同じカテゴリーにカテゴリー化される、②参加者同士がそれぞれ異なるカテゴリーにカテゴリー化される、③「韓国人」「中国人」などの「出身国人」カテゴリー対と『外国人』カテゴリー集合が現れることによって対称的なやりとりが継続されていることが明らかになっている。

### 2.3 先行研究で残された課題

上述したように、非母語話者同士のやりとりにおいては、母語話者と非母語話者間のやりとりとを比較して、対称的なやりとりが遂行される傾向があることが明らかになっている。しかしながら、非母語話者が地域日本語教育の支援者として対称的な関係を築けることに関しては示唆のレベルにとどまっており、母語話者と比較して、習熟度の高い非母語話者が、学習者と対称的な関係を築けるのかはまだ明らかにされてはいないといえる。そのため、本稿では、母語話者と非母語話者間、非母語話者同士による比較可能なやりとりに着目し、そこに現れる非母語話者の支援者としての特性に着目したい。その方法として、後述するが、インフォメーションギャップタスクを用いて、母語話者・日本語上級話者による、中級話者とのやりとりを分析することにする。

## 3. 研究課題

前述した先行研究及びその課題を踏まえ、以下の研究課題を設定する。

(RQ1) 母語話者と中級話者のやりとりのなかで非対称的なやりとりが展開されるか。

(RQ2) 上級話者と中級話者のやりとりのなかで対称的なやりとりが展開されるか。

## 4. 調査の概要

### 4.1 調査対象者

調査対象者は、日常的に非母語話者と接する機会（接触経験）が少ない日本語母語話者6名、上級話者（JLPTN1程度の能力を有する者であり<sup>1</sup>、かつ日本語教師経験のない者）6名、中級話者（日本での滞在歴1年未満かつJLPTN2、N3程度）6名とし、上級話者と中級話者の共通言語が日本語になるように設定する。

ここで、日本語母語話者の接触経験を考慮したのは、多くの日本語母語話者は日常

---

<sup>1</sup> 1名のみN2の話者がいたが、大学の学部生であり、日本での滞在期間も1年4ヶ月であったため、上級であると判断した。

的に日本語非母語話者と接する機会があまり多くないと考えたからである。そのような日本語母語話者と比較して、学習者としての経験がある日本語非母語話者が支援者としてどのような能力を有するのかを明らかにすることが本研究の目的であったため、接触経験の少ない母語話者を対象とした。

母語話者インフォーマントの特徴は、全員が日本語以外の言語でコミュニケーションを取ることはなく、日本語非母語話者と接する機会がほとんどない、もしくはあいさつ程度である。非母語話者の属性に関して、上級話者は全て中国語母語話者であり、中級話者は英語母語話者が2名、韓国語母語話者が4名である。それぞれの話者は、一組のペアを除き初対面であり、その一組も一度挨拶を交わしたことがある程度で会話をした経験はほぼなかったため、初対面とさほど変わらない状況であったといえる。

#### 4.2 調査方法

調査では、やりとりの比較を行うために柳田（2015）を参考にして作成したインフォメーションギャップタスクを用いる。ここでは、10コマのマンガを2つ（タスク1とタスク2）用いて、前半5コマを母語話者（NS）・上級話者（H）が説明、後半5コマを中級話者（M）が説明する（資料1、2）。説明を聞いている間は、メモを取り、わからない部分に関しては質問等しながら、全体のストーリーを完成させる。Mは、タスク1とタスク2の両方を行い、NSおよびHは、タスク1か2のどちらか1つを行うことになる。そこで、カウンターバランスをとるため、NSAがタスク1を行い、HAがタスク2を行った後、NSBはタスク2、HBはタスク1と、それぞれが3回ずつタスク1、2を行うようにした（表1）

表1 話者とタスクの種類

話者	NS（母語話者）	H（上級話者）	M（中級話者）
A	タスク2	タスク1	タスク1、2
B	タスク2	タスク1	タスク1、2
C	タスク1	タスク2	タスク1、2
D	タスク1	タスク2	タスク1、2
E	タスク2	タスク1	タスク1、2
F	タスク1	タスク2	タスク1、2

調査を行う際は、3名を同室に集め、調査方法を調査者（筆者）が説明した。タスクを2名が行っている間は、筆者を含む他の2名は退出し、やりとりの内容がわからないようにした。また、タスクを始める前に5分程度雑談の時間を作り、過度の緊張を持たせないようにした。それぞれの参加者の属性については、雑談の中でお互いの属性を知る場合もあったが、筆者からは伝えないようにした。

その後、それぞれの話者に半構造化インタビューを用いて、どのような意識のもと

でタスクを行ったのかを NS、H に、それに対しどのような印象を持ったのかを M に尋ねた。

本稿で用いる調査の当初の目的は、NS と H による、M に対する言語調整行動の実態を明らかにすることであった。そこで、量的に言語調整行動の方略の出現数を集計すると同時に、やりとりに関する質的な分析も行った。本稿で扱うのは、質的な分析の部分であり、非母語話者の支援者としての特性の一つとして、やりとりの対称性に着目する。本稿で扱っていない、NS・H による言語調整行動の差異に関しては紙幅の関係上別稿に譲ることにする。

#### 4.3 分析方法

調査では、上記の調査方法を用いて、タスクを行い、タスクは IC レコーダーで録音し、事後インタビューを行うにあたって録画も行った。その後、やりとりを文字に起こし、非対称的なやりとりおよび対称的なやりとりが見られた事例を確認し、どのように対称性・非対称性が顕在化するのかを明らかにする。

#### 5. 母語話者と中級話者との間に現れる非対称性

やりとりを質的に分析したところ、NS と M の間には非対称的なやりとりが見られた。それを大きく分けると、①「相手を安心させようとする発話」②「ほめ」③「正しい表現を求める」の三点に現れていた。以下、それらのやりとりを記述する。

##### 5.1 「相手を安心させようとする発話」

やりとりの中には、日本語母語話者による、相手を安心させようとする発話が見られた。以下にそれを示す<sup>3</sup>。

- |      |     |                                                           |
|------|-----|-----------------------------------------------------------|
| 69   | MA  | はい、最後に、えっと、お、えっと、おじさんはさよならと言って、えっと女の人はえっとおじさんに好きのようになりました |
| 70   | NSA | うーん、うん？                                                   |
| 71   | MA  | えっと                                                       |
| 72   | NSA | うんもう一回お願いします                                              |
| 73   | MA  | はい                                                        |
| 74 → | NSA | <u>ゆっくりで大丈夫ですよ</u> <sup>4</sup>                           |
| 75   | MA  | えっと                                                       |

<sup>2</sup> 本稿では、橋内 (1999) でまとめられている、母語話者による「フォリナー・トーク」、非母語話者による「コミュニケーションストラテジー」等の、発話を調整し、やりとりを遂行するための方略を指す。

<sup>3</sup> 68、69 等の番号は、やりとりを行っている際の発話の番号である。また、MA、NSA はそれぞれ、中級の話者 A、母語話者の話者 A を指し、上級の話者 A の場合は HA と記す。

<sup>4</sup> 話者の横に付記されている (→) は注目すべき発話を示している。

- 76 → NSA 落ち着いて  
 77 MA おじさんがさよならとって、あな

以上のやりとりでは、69 で MA が内容を説明するが、NSA は内容を理解できず、70 で聞き返している。その後 72 で「もう一度お願いします」といった後すぐに、74 で「ゆっくりで大丈夫ですよ」、74 では「落ち着いて」と安心させる言葉をかけている。これは、NSA が MA の心理的負担を軽減しようとして行った発話であるといえるが、この発話には、「日本語母語話者が日本語非母語話者の発話を管理する者」である、という前提が存在すると考えられる。また、75 では、相手が話し始めたのにもかかわらず、「落ち着いて」という言葉をかけ、相手の発話が始まるのを待たない様子が見られた。これらの発話から、日本語母語話者と日本語非母語話者間に非対称性が現れていると考える。加えて、この発話が生まれた経緯について考えてみる。

- 19 → MA それでは7番にはえっと、えっと男の人は、えっと、ウェイター  
 /さんに/  
 20 NSA //うん//  
 21 MA えっと、うー、うん、お金を払っています  
  
 33 MA はい、そうです  
 34 NSA なるほど、、はいありがとうございます  
 35 → MA はい、それから8番にはえっと、男の人は、えっと、財布を忘れた、  
 忘れたと気づいた/

以上の例の中では、MA が内容を説明しながら、わからない部分や詳細を知りたい部分は NSA が質問するといった対称的なやりとりが続いている、そこには、MA が話し手、NSA が聞き手といった役割が成立しており、話し手としての MA が「7番は」「8番は」と番号を提示して内容を説明するやりとりが行われている。しかし、徐々にその対称性は失われ、NSA がやりとりを管理するようになってくる。

- 41 MA no え、えっと、たぶん二人はえちよっとけんか、して、あー、  
 おじいさんはその喧嘩に、あーちよっと聞こえました  
 42 NSA えーっと、財布を忘れて、忘れてしまった男性と女性が喧嘩/して  
 る/  
 43 MA //はい//  
 44 NSA と、それを、ウェイターえっと、ウェイターさんですか？  
 45 MA はい、え、いいえ、ウェイターさんじゃなくてえっと別/なおじさ  
 ん/  
 46 NSA //あー// /なるほど

- 47 MA //です//
- 48 NSA 別のおじさん、なるほど、なるほど、ありがとうございます
- 49 MA はい
- 50 NSA 喧嘩をしたんだけどなんか変な、どこかにいる
- 51 MA はい
- 52 NSA おじさんが、、はいありがとうございます
- 53 MA はい
- 54 → NSA 9コマ目ですか
- 55 → MA はい、そして9番には、えっとおじさんは、うー、おじさんは女の  
人に
- 64 NSA 女性に、俺払うよと、その時男性はなんか、どんな表情ですか
- 65 MA うん、ちょっとびっくりした
- 66 NSA ふーん、、なるほど、
- 67 MA はい
- 68 → NSA びっくりしてる、はいありがとうございます、じゃ最後です
- 69 → MA はい、最後に、えっと、お、えっと、おじさんはさよならと言って、  
えっと女の方はえっとおじさんに好きのようになりました

上記のやりとりでは、41 で MA が「二人の男女が喧嘩して、他の人がそれを聞いた」と表現しようとしているが、NSA はその場面を理解できずに質問をしている。そこで、これまでのやりとりと同じように NSA が分からない部分を質問しながらやりとりを続けている。しかし、54 では「9 コマ目ですか」と、次のコマに移行する提案をし、55 では9 コマ目の説明を MA が始めている。このやりとりにおいては、NSA が質問をしており、知りたい部分を理解したため、次の部分に移行しようと促している自然な流れであると捉えることもできる。しかし、これまでの発話では、理解した際に、NSA は 34 のように「ありがとうございます」とだけ言って自発的に次の場面に移行することを待っていたが、54、68 では次の場面に移行する際に、NSA は次の場面への移行を明示している。ここでは、情報とり場面においても NSA が会話の進行をリードする状況になっていることがわかる。そこには、母語話者が聞き手でありつつも、「会話を管理する者である」という共通の理解が生まれていると考える。

以上の背景を踏まえて、NSA による、対話者を安心させようとする発話について考えてみると、対称的なやりとりを行っているうちに「NSA が会話を管理する者である」という非対称的な関係が構築され、MA が言い淀んでいる際に、「ゆっくりで大丈夫ですよ」「落ち着いて」という会話の管理者としての発話が現れたと考えることができる。

## 5.2 「ほめ」

Ohri (2005) で指摘されたように、日本語母語話者による「評価」のディスコース

は、本調査でも見られた。

- 99 MB はい、お自分の彼女見てあーって、困っている  
 100 NSB /ははは (笑い) /  
 101 MB //困って//困っています  
 102 NSB はい  
 103 MB で終わりです  
 104 → NSB ありがとうございます、わーすごい分かりやすいです、上手ですね、  
 ははは (笑い)  
 105 MB ありがとうございます

下線で表した部分は、NSB が情報とり場面において、MB の説明を聞いていた場面であるが、MB の説明が終わった直後、「わーすごい分かりやすいです、上手ですね」と相手の日本語を褒める発話が見られた。この時、日本語母語話者は「日本語を評価することができる者」として、相手の日本語能力および情報伝達能力を評価していたと考えられる。では、もし NSB と MB との間に母語話者、非母語話者という非対称性が顕在化していたとすれば、ここで見られる、相手の能力を評価する発話以前にどのような関係が構築され、この発話をするに至ったのだろうか。以下、実際のやりとりを提示しながら考えていくことにする。

- 23 MB 男の人が  
 24 NSB はい  
 25 → MB あの、ビル、ビル、ビルを  
 26 → NSB はいはいはい  
 27 MB をもって自分がお会計するって  
 28 NSB /おー/

25 では、MB が「会計札」という言葉が分からず、英語の「bill」を代わりに言って相手に意味が伝わるのかを確認していると考えられる。ここでは、ビルの意味が分かるのか、さらにはそれを適切な表現で何というのかを繰り返し発話することで確認しようとしていると考えられる。それに対し、NSB は「はいはいはい」とあいづちを打つことで理解していることを表明している。ここで、MB は NSB が日本語を知っている者と扱い、繰り返し英語を言うことで正しい表現を教えてもらおうとする非対称性が見られていると考えられる。

- 41 MB 自分のなんかジャケットを  
 42 NSB はい  
 43 MB こうやって探して



- 44 NSB はい  
 45 → MB なんか、はははたね？はねた？なんかこれクエスチョンマーク  
 46 → NSB あ、はてなはてな  
 47 → MB はてな？  
 48 → NSB はいはい

45 では、「はてな」という言葉が合っているかわからず、「はたね?」「はねた?」と繰り返し選択肢を広げ、「クエスチョンマーク」と英語の語彙にすることで情報を相手に伝えよう、さらには適切な単語を聞こうとしていると考えられる。そこで、NSB が「はてなはてな」と答えている。

以上の2例では、MB は分からない単語を、発話の繰り返しや、他言語へのコードスイッチングを行いながら聞こうとしており、その前提には日本語母語話者ならばわからない単語を正しい形で提示してくれるだろうという期待があると考えられる。そこには、母語話者は知っている者、非母語話者は知らない者として非対称性が存在しており、最後のNSBの「上手ですね」という発話には、それまでに構築された母語話者と非母語話者の間にある力関係が顕在化していると考えられるのではないだろうか。

### 5.3 「適切な表現を求める発話」

「ほめ」「安心させようとする発話」に加え、Mによる「適切な表現を求める」といった発話も見られた。ここでは、例を挙げながらそれがどのような発話かを述べることにする。

- 90 MD たくさん食べてくださいって  
 91 NSD たくさん食べてください  
 92 → MD あーこれ日本語で  
 93 NSD んー、えーでも、たくさん食べてくださいでいいんじゃないですか？  
 94 MD あーそうですか？  
 95 NSD うーんなんなんかあるっけ  
 96 MD あ昨日か、/お/  
 97 NSD //うん?//  
 98 MD おとといか  
 99 NSD うん  
 100 MD そんな表現を  
 101 NSD うん  
 102 MD 覚えますけどいま  
 103 NSD え、なんだ/ろ/

- 104 → MD //しら//ないで、わっわから/ないです/  
 105 → NSD //え、えん//りよ/しないて/みたい/な/感じ/?  
 106 → MD あー/そんな/感じ/です

ここで見られた発話では、90においてMDが、「たくさん食べてくださいって」と、絵の内容を説明し、NSDもその内容を理解している。本来であれば、この後すぐに次のコマに移り、新たな情報を伝えると想定されるが、MDはNSDに対して、「あーこれ日本語で」と日本語における適切な表現を求める発話を行い、自らの発話よりも適切な表現を尋ねている。ここでは、HBの意識調査にも見られた、「母語話者に聞けばすぐに答えを教えてくれる」という前提をMDも持っていることが考えられる。MDは非母語話者であるHDとのタスクでは、適切な表現が出てこない場面があったが、このような適切な表現を求める発話は見られなかった。そのため、「適切な表現を知っている者」としてNSを、「適切な表現を知らない、もしくは、完璧には理解していない者」としてHを捉えていることが考えられる。以上のことから、母語話者と非母語話者との間の非対称性が存在しているといえるのではないだろうか。

それでは、「ほめ」、「相手を安心させようとする発話」と同様にこの発話が出するまでにどのような経緯があったのだろうか。この発話にいたるまでの過程を見てみることにする。

- 24 MD あー、安心すると  
 25 NSD うん  
 26 MD 違った姿です  
 27 NSD お?違った姿?  
 28 → MD あ、安心す、安心する  
 29 → NSD うーん、安心して、ちょっと、あえ表情が、/なんか/  
 30 MD //あー//表情が  
 31 NSD そうですねちょっと  
 32 MD なんか  
 33 → NSD えーと、なんだろ/柔らかくなる/というか  
 34 → MD あー、そうです、やわらかかったです  
 35 → NSD うーんなるほど、女性が、、、うん、なんだろ、安心する/でいいか  
 36 → MD はい、安心する表情/です  
 37 NSD うーん、オッケーです

上記の例は24から37までの発話であるが、26ではMDが「違った姿です」と述べ、その意味が理解できなかったNSDは「違った姿?」と聞き返している。そこで、MDが「安心する」と言い淀んでいる際に共同で発話を完成させようとしている。その後、33では、NSDが「柔らかくなるというか」と述べると、MDが「そうです」と

承認をし、その後 NSD は「うーん… (中略) 安心するでいいか」と、適切と考えられる表現に修正し、36 で MD は「はい、安心する表情です」とその表現を肯定している。この発話から MD の中で、NSD は、わからない、適切ではない表現があった場合、それを適切に訂正してくれる、答えを教えてくれる者であると認識し、92 の「あーこれ日本語で」という、より適切な表現を求める発話につながったのではないだろうか。

以上のように、NS と M の間には、「ほめ」「励まし」「適切な表現を求める」などの非対称性が確認された。そこで分かったことは、初めからそのような行為が行われていたわけではなく、始めに行われる対称的なやりとりの中から徐々に、母語話者と非母語話者との間に非対称性が顕在化されていき、後半になって、「相手を評価する者」、「会話を管理する者」、「適切な表現を知っている者」としての非対称性が顕在化する、ということである。

タスク終了時にそれぞれの話者にインタビューを行ったところ、非対称的な関係が構築されていた M からは、それに対する否定的なイメージは見られず、むしろ「話しやすかった」と肯定的に捉えられていた。

しかし、地域に暮らす日本語非母語話者の場合は、上記で見られたような非対称的な関係を好まず、対等な関係でありたいと願う可能性もある。そういった際に、ここで見られた非対称的な関係は共生を阻害する一つの要因となり得るといえる。それと同時に、M の中で母語話者が優位であるという「母語話者に対する信仰」とも呼べるべき考えがすでに存在していることも示唆された。

## 6. 上級話者—中級話者の発話に見られる対称性

これまで、日本語母語話者と中級話者との間で行われるやりとりに目を向け、非対称性について分析してきたが、非母語話者同士である、H と M の間では上記のような非対称性に対し、対称性が現れると予想される。では、どのような対称性が現れているのだろうか。

### 6.1 「上級話者による自信のない語の補完」

非母語話者同士のやりとりの中では、どちらかが会話を管理する、相手を評価するといった非対称性は見られなかった。また、非母語話者同士のやりとりにおいては、M が H を支援している事例も見られた。

- |         |                                                          |
|---------|----------------------------------------------------------|
| 47 → HB | はい、次のステップ4はえーと、で、散歩してきた女の子は、 <u>なんかペットボト、ボルト？ペットボルト？</u> |
| 48 → MB | <u>ペットボトル？</u>                                           |
| 49 → HB | <u>ペットボトル、/そう/</u>                                       |
| 50 → MB | <u>//はい//、<u>ペットボトル</u></u>                              |
| 51 HB   | ペットボトルを一本をもって、なんか泣いている                                   |
| 52 MB   | はい                                                       |

上記のやりとりはHBによる情報やり場面である。47では、HBが「ペットボトル」という語を発話しようとしたが、日本語での発音が分からなくなり、MBに確認を行っている。事後インタビュー調査でもHBは、「ペットボトルという語の発音が苦手だが、MBが話してくれたから助かった」と述べているように、ここでは「HBが教える」「MBが教えられる」という関係ではなく、「ともに支援し合う」という対称的なやりとりが行われているといえる。これについてMBはインタビューで「母語話者ではないのでお互いが探す感じでいくため、母語話者相手のほうがタスクを行いやすい」と述べている。

しかしながら、このような対称性は、森本（2009）が指摘している無意識のうちの「教える—教わる」「先生—生徒」の関係を築かずに、対等な関係のなかで支援者として関わることのできる可能性を示唆しているといえるであろう。

## 6.2 「中級話者による語の説明」

HCとMCの間でのやりとりでも、非母語話者同士の対称性が確認された。

- 45 → MC      で男が慌ててます  
 46 → HC      ははは（笑い）、あわ？  
 47 → MC      あわててます、あの、えっと  
 48 → HC      腹立つ？  
 49 → MC      腹立つじゃなくて、えー、慌てる、慌てるっていうかな  
 50    HC      あっあっ、わかりましたわかりました  
 51    MC      はい、ちょっとなんか  
 52    HC      焦って、焦つてるといーうか  
 53    MC      //はいそういう//感じですよ

上記のやりとりは、HCがMCから情報を受け取るという、情報とり場面である。ここでは、MCがストーリーを説明し「慌ててます」と発話している。次のHCの発話では、「慌ててます」の意味が分からず「あわ？」と聞き返している。そこで、「腹立つ？」と言い換えて意味の確認をしたが、MCは「腹立つじゃなくて、慌てる」と発話し「慌ててます」の辞書形である「慌てる」を発話して理解を促している。その後50ではHCが理解し、意味交渉が終了している。ここでも先ほどのMBの例と同様にお互いの関係が非対称ではなく、MCがHCの支援を行う様子が見られている。これに関してMCはインタビューの中で「非母語話者同士だとお互いに説明しにくい」と、否定的な考えを述べていた。

以上の事例のように、HとMの間では、NSとMの間とのやりとりとは異なり、対称的なやりとりを行う例が見られた。MBに関しては、相手がNSの場合には、「評価する者—評価される者」の関係性ができていたのに対し、相手がHの場合には、「お互いに支援し合う関係」が構築されていることが分かった。このことから、同一の話

者であっても、対話者が母語話者か、非母語話者かによって、対称的なやりとりかそうでないかが異なる傾向がある、ということが明らかになった。

## 7. まとめと今後の課題

### 7.1 まとめ

本稿では、支援者としての日本語非母語話者の特性を、日本語母語話者との比較を通して、発話に現れる対称性と非対称性に着目し、明らかにした。MA、MB、MDがNSとタスクを行う際には、NSは「日本語を教える者」、「相手进行评估する者」として、「ふさわしい表現の提示」「励まし」「ほめ」を行っており、そこに非対称的な関係が現れていた(RQ1)。一方で、MBは、NSBとタスクを行う際には「評価する者—評価される者」としての非対称的な関係が構築されていたのに対し、HBとタスクを行う際には、HBの言い淀みに対し、支援を提供し共同でやりとりを遂行するという「支援者」としての役割を担い、「ともに支援し合う」という対称的な関係が築かれていた。MCもHCに対して、語の説明をするなどのやりとりを行い、対称的な関係が構築されていた(RQ2)。

タスクを行う相手が、NSかHかによって、異なる関係性を築いてタスクを行っていたことが確認されたのはMBのみであったが、Hが対話を行う相手になることによって、「教える—教わる」の関係性が固定化せずに、対称的なやりとりを行える可能性を示唆しているといえるのではないだろうか。このことは、日本語非母語話者が支援者として地域日本語教育に加わる際に、「教える者—教わる者」という関係ではなく、「時に教え、時に教えられる」といった、「対等」もしくは「流動的」な関係を構築していけることを示したといえる。福村(2017)が述べるように、「地域日本語教育を担う者は母語を話す日本人であり、その役割は外国人に日本語を教えることだ」という言説に基づく地域日本語教育を解体し、新しく『公共の場』を創ることを目的とするのであれば、本研究は非母語話者が支援者として、対等な関係を築けるといった特性を生かしながら共同体のメンバーとして加わることができるということを示すことができたといえよう。

では、上記の結果をうけ、日本語母語話者にはどのようなふるまいが求められるであろう。本研究で扱った調査においては、中級話者は日本語母語話者とのやりとりが非対称的であったとしても、それを肯定的に捉えていたことが分かる。このことは、必ずしも「教える—教わる」関係が、中級話者にとって否定的に受け取られるわけではないことを示している。しかし、非対称的なやりとりが継続されていった場合に、支援者と学習者の間に対等な関係を築くことはできず、学習者が自らを発信しにくくしてしまう可能性や、話を遮られるために、自身の考えを伝える日本語能力が育たないなど、共生の実現を困難にしてしまう可能性が挙げられる。そのことから、日本語母語話者の支援者が、自らの言動が無意識のうちに微細な権力関係を構築しているかを顧み、「日本語を教える者」ではなく対話をする一人の人間であるという意識を持つことが求められるであろう。そのような姿勢を持つことで、母語話者の立場から地域

日本語教室を共生の場にしていくことができるのではないだろうか。

## 7.2 今後の課題

本稿では、日本語母語話者との比較を通して、日本語非母語話者が、対称的なやりとりを行うという支援者としての特性の一端を示せたといえる。しかし、それと同時に、中級話者の中に「母語話者がすべてを知っている者である」といった、母語話者信仰ともいえるビリーフが存在している限り、共生の実現が困難であることが考えられる。そのため、どのように学習者による母語話者信仰を取り除いていけるのかを明らかにするとともに、その方策を実践していくことが必要であるといえる。

また、本稿で着目した対称的なやりとりが見られた要因が、単に上級話者の日本語能力に中級話者と大きな差がないためである、もしくは単なる個人差によるものであることも否定はできない。そのため、今後、調査対象者を増やし、異なる属性（母語が異なる話者、より習熟度が高い話者など）を対象に非母語話者同士のやりとりを見ていく必要があるといえる。

日本語非母語話者の特性に関して、本研究の調査において、日本語母語話者には見られない、日本語非母語話者特有の支援の方法を明らかにすることはできなかったといえる。そのため、今後の研究の中で、日本語母語話者には見られない、非母語話者特有の支援の方法を明らかにしていくことも求められるであろう。

最後になるが、ファン（2011）が指摘しているように、非母語話者同士の接触場面研究はまだ進んでいるとは言えない。そのような中で、グローバル化の波は進行し、今後ますます日本語が共通言語として用いられていくことが考えられる。地域、介護現場、学校現場など様々な場所で共通言語としての日本語が使用され、そのような場では、外国人の先輩が重要な役割を果たすようになっていくであろう。日本語が日本語母語話者だけのものであるという認識を再考し、母語話者、非母語話者という枠を超えたグローバルなコミュニケーションのあり方を模索していく必要があるといえよう。

### 文字化記号

/と//	発話の重なり	?	上昇イントネーション
,	不自然ではない間	—	伸びる音
...	3秒以上の沈黙	#	聞き取りができない部分

### 参考文献

赤羽優子（2017）「第二言語としての日本語使用者同士のカテゴリー化実践—第三者言語接触場面の対称的なやりとりに注目して—」『国際日本研究』9、pp.83-105.

池上摩希子（2011）「地域日本語教育の在り方から考える日本語能力」『早稲田日本語

教育学』9、pp.85-91.

御館久里恵 (2010)「地域日本語教室における外国人支援者の存在意義と、かれらの『語り』に関する研究」平成 20～21 年度科学研究費補助金[若手研究(B)]研究成果報告書

御館久里恵 (2019)「地域日本語教育に関わる人材の育成」『日本語教育』172、pp.3-17.

Ohri, Richa (2005)『『共生』を目指す地域の相互学習型活動の批判的再検討—母語話者の『日本人は』のディスコースから—』『日本語教育』126、pp.134-143.

杉澤経子 (2012)「地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』15、pp.6-25.

野山広 (2019)「官民協働で追求する義務教育完全保障—学会設立と『基礎教育』論—」『日本の科学者』54 (2)、pp.11-16.

橋内武 (1999)『ディスコース—談話の織りなす世界—』くろしお出版

ファン、サウクエン (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』2 (1)、pp.37-48.

ファン、サウクエン(2011)「第三者言語接触場面と日本語教育の可能性」『日本語教育』150、pp.42-55.

福村真紀子 (2017)「地域日本語教育から創る『公共の場』—結婚移住女性をめぐる研究を手がかりに—」『早稲田日本語教育学』22、pp.81-100.

森本郁代 (2009)「地域日本語教育の批判的再検討—ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して—」野呂香代子・山下仁編『新装版「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み—』三元社、pp.215-246.

柳田直美 (2015)『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略—情報やりとり方略の学習に着目して—』ココ出版

文化庁 (2015)「地域における日本語教育の実施体制について 中間まとめ (『論点7 日本語教育のボランティアについて』)」

<[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/nihongo\\_jisshi\\_150827.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/nihongo_jisshi_150827.pdf)> (2019/12/19)

法務省 (2019)「平成 30 年末現在における在留外国人数について」

<[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00081.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00081.html)> (2019/09/28)

Sacks, H. (1972). On analyzability of stories by children. In Gamperz, J. J., & Hymes, D. (eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, pp.325-345. New York: Holt, Rinehart and Winston.

付記

本稿は筆者の修士論文「日本語非母語話者同士の接触場面における言語調整能力—日本語を共通言語としたインフォメーションギャップタスクを用いて—」の一部を加筆、修正したものである。2年間にわたりご指導して下さった指導教官の奥野由紀子先生、本稿執筆にあたり貴重なコメントをくださった3名の査読委員の方々に心より御礼申し上げます。そして、本調査に快く協力して下さった協力者の皆様に心より感謝申し上げます。

(なづか こうすけ・首都大学東京大学院博士前期課程)

### 参考資料

左2段が本調査で用いたタスク1、右2段がタスク2である。

