

日本人大学生の異文化間 グループディスカッションにおける 参与と語用論的発達： 言語社会化論の視点から

抽 冬 紘 和

1. はじめに

グローバル化が進むにつれ、多くの日本国内の大学では留学生と日本人学生の共同の学びの機会として、様々なグローバル、国際プログラムを正規課程、補完的課程として設置し始めている(例:Stigger, 2018)。そのようなグローバルプログラムで共通的に目標とされる事項として英語能力とコミュニケーション能力、もしくは異文化理解力の習得があげられる。コミュニケーション能力習得を視野に入れた英語教育は日本では長年行われ、また、英語母語話者もしくは英語母語話者に近い英語力をもつ英語教師(講師、アシスタントも含む)による授業を経験している大学生も増えている(Anderson, 2019)。学生が異文化コミュニケーションを行う授業内で、学生はどのように学習活動に参加し、英語力、コミュニケーション能力の発達を表すのであろうか。この事例研究では、著者が日本の私立大学におけるグローバル教育プログラムで行ったエスノグラフィックフィールドワークで収集したデータをもとに、アカデミックグループ内での異文化間コミュニケーションにおける日本人大学生の語用論的発達を言語社会化の観点から考察し、3つの発達段階を提案する。

2. 理論的枠組

2.1 言語社会化

言語社会化論は本研究の主要な枠組であり、第二言語学習における語用論的発達を考察する視点となる (Kasper, 2001)。言語社会化は Schieffelin and Ochs (1986) によると、「言語使用を通しての社会化」“socialization through the use of language” と「言語使用のための社会化」“socialization to use language” (p.163) という 2つの側面からなる。この枠組みは、私達が、ある社会文化的状況においてコミュニティやグループの構成員、参与者となる際の、その状況に合った言語の習得、言語使用、心理的発達、社会規範に適したコミュニケーション能力 (“communicative competence”, Hymes, 1972) の関連性を範疇にしている。この点は言語と社会文化的知識の両方を習得する発達過程に着目する本研究に応用できる。

本研究は、言語社会化論の観点から非英語母語話者の語用論的発達を考察するが、Schieffelin and Ochs (1986)によると、言語社会化の研究は “the linking of microanalytic analysis of children’s discourse to more general ethnographic accounts of cultural beliefs and practices of the families, social groups, or communities into which children are socialized” (p. 168) に焦点を当てる。この点を踏まえ、本事例ではどのように日本人学生のオオゾラ (child と表現される年齢ではないが) が相互行為をし、アカデミックグループ内で活動し、言語(英語)能力、コミュニケーション能力を習得していくかを考察する。

3. 研究背景

3.1 フィールドワークとデータ収集

本研究は著者が2014年の4月から7月にかけて行ったエスノグラフィックフィールドワークからの事例である。このフィールドワークは、言語社会化、また、アカデミック社会化 (Morita, 2000; 2004; Morita & Kobayashi,

2008)の枠組みから学生の英語習得、英語使用、コミュニケーション能力習得のプロセスに着目した。実施したコースは私立大学が開設したグローバル教育プログラムの中の1つで、日本への留学生と日本人学生が受講した。授業担当者はアメリカの大学で博士号を取得し、ネイティブスピーカーに近い英語力を持つ教員で、授業内では教員、学生アシスタント、グループ間ではできる限り英語使用のみでの相互行為を目標としていた。学生たちは、教室内で設定されたリングフランカとしての英語の習得を目指し、またコミュニケーション能力の習得を目標とされた。

著者はエスノグラフィの手法(例: Blommaert & Jie, 2010; Hammersley & Atkinson, 2007)に基づき、参与観察者として、また、別グループのアシスタントとして授業に参加した。このようなフィールドワークでは、観察者の参与者への文脈的影響が懸念されるが(Hymes, 1980; Schieffelin, 1990)、グループアシスタントとして参加することにより、参与者たちの自然な態度、行動を記録することが可能とした。グループの相互行為はビデオカメラで動画撮影し、ICレコーダーで会話を録音した。また、授業外では、コースの教育目標を記したガイドラインを分析した(Nukuto, 2018)。コース終了後、イーミックアプローチ(Duranti, 1997)の観点から事象を分析するため、着目したグループの学生、グループアシスタントに対して、聞き取り調査(個人インタビュー)を行った。

3.2 参与者

受講生たちは英語能力別に6つのグループに分けられ、本研究では最上位のグループを観察した。観察対象とされたグループの参与者は4名、アンドリュー(アメリカ合衆国からの留学生)、オオゾラ(日本人学生)、ラクマッド(インドネシアからの留学生)、サリー(仮名、タイからの留学生)である(表1)。オオゾラを除く、3名の学生は日本語、日本文化に興味を持ち、1年間の留学期間中であった。アンドリューは自国では人類学の専攻で、この授業へは英語のネイティブスピーカーとしてグループ内相互行為のサポートを行うために参加していた。オオゾラは日本人学生で、英語、翻訳学専攻の学生

である。当時、イギリスへの留学を予定していたため、異文化間コミュニケーション、グループ相互行為への参加に対するモチベーションが高い学生である。ラクマッドはインドネシアからの留学生であるが、自国で日本語、日本文化を専攻し、英語での積極的なグループディスカッションへ参加するなど、相互行為への参加が顕著な学生である。サリー（仮名）はタイからの留学生で、彼女もまた、日本語、日本文化を専攻している。英語能力に関しては、インプット力は他の参与者(ネイティブスピーカーのアンドリユーは除く)と同等に近いが、アウトプット力はそこまでは見られなかった。しかし、後述の相互行為の例において見られるように、常に、グループディスカッションへの参加態度は見られた。

表1. 参与者

名前	国籍	性別	言語レパートリー	専攻
アンドリユー (グループアシスタント)	アメリカ合衆国	男	英語/日本語	人類学
オオゾラ	日本	男	日本語/英語	翻訳
ラクマッド	インドネシア	男	インドネシア語/ 英語/ 日本語	日本語、 文化
サリー (仮名)	タイ	女	タイ語/英語 日本語	日本語、 文化

3.3 聞き取りインタビュー

本研究の基となるエスノグラフィ研究での1つの“rich point” (Agar, 1996) として、学生の語用論的発達に着目した。本研究の着眼点は参与者であったオオゾラに聞き取りインタビューを行った際に得ることが出来た。このインタビューは特定の質問は設けず、自由回答質問のスタイルで、15週のコースに関して振り返りをしてもらった。そのインタビューで、オオゾラは彼の英語能力の向上とともに、グループ内での相互行為におけるコミュニケーション能力の変化について言及した。その内容は、初めの数回の授業では積極性を持たず、“何を言うべきか?” と、グループディスカッションでなか

なか話し出すことが出来なかったが、授業が進むにつれ、話す回数が増え、そして、グループディスカッションに積極的に参加出来るようになったということである。この内容に沿って、オオゾラの参与態度に焦点を当て、データの追跡分析を行った。

3.4 分析方法

本研究では、参与者の語用論的発達を考察するため、“Behavior Tracking Methodology” (Markee, 2008)を応用する。Markee (2008)はこの手法を会話分析に用いて、長期的観察、言語学習での学習者の態度、そして学習者の第二言語学習・習得のコンテキストでの言語能力、コミュニケーション能力習得の達成を観察することを提案している。本研究ではこの手法を用いて、“how participants achieve successful language learning behavior over a period of several months” (2008, p. 421)という観点から、学生の語用論的発達を観察、考察した。

4. 分析

4.1 観察的参与(Rote Participating)

オオゾラへのインタビューで得られた内容を元に、会話データの見直し追跡分析を行った。まずここでは、オオゾラはコース開始頃には積極的にグループディスカッションへの参加ができなかったという点について考察する。

オオゾラはこの初期の段階ではディスカッション中には、“何を言うべきか？”という疑問を持ちながらグループに参加していた。つまり、彼は注意深く、グループアシスタントが何と言ったか、他のメンバーが何と言っているか、そして次に誰が話すのか？という点を注意深く聞いていた。この点から、これらのコミュニケーション態度は相互行為に参加していないように見られるが、彼はグループディスカッションでの会話の進行を追い、また、アシスタントに指名されるまで自身の発言の順番が自身に来るまで待つことが出来るということがわかる。

例1は上で述べたオオゾラの語用論的発達の最初の段階である。学生たちはディスカッションのトピックである、“1万ドルを手にしたらなにをするか?”について話している。まず、この活動では、それぞれの学生が1万ドルを得れば、何をするかに関する意見を出している。すべての意見が出ると、アンドリューは、その中の1つをグループのアイデアとして選ぶことを促している。この例は4月25日の授業からのもので、コースの第3週目である。第1週目はオリエンテーション、第2週目はグループ分けのためのプレースメントテストが行われたため、学生たちにとっては、このようなグループワークは1回目となる。

例1 (2014年4月25日)¹

1. アンドリュー: Anything else, any::: other Ideas ↓ Ah, we gonna start talking about which one you wanna go with ↓
2. オオゾラ: Ah:::
3. サリー: Ah:::
4. アンドリュー: Any other ideas ↓ You can XXX the money ↓ You can burn it ↓ You can do everyone with it ↓ You can save it ↓ Ah:::
5. サリー: Comics ↑
6. アンドリュー: Comics ↑ O:::K::: Yes ↓
7. サリー: @@@
8. アンドリュー: ((Writing down ideas on a mini-board))
9. ラクマッド: You know (…) ((Writing down her idea on a mini-board))
10. アンドリュー: Yes, Yes, Yes ↓
11. サリー: ((Writing down his idea on the mini-board))
12. アンドリュー: Travel arou:::nd, O:::K:::
13. 学生たち: ((thinking of ideas))
14. アンドリュー: Anything else, anything else ↓ Other idea:::s ↓

15. オオゾラ: ((Writing down his idea on the mini-board))
16. アンドリュー: Go:::to:::
17. オオゾラ: Gig ↓
18. アンドリュー: Gigs ↑ Gig, Gig ↑ Like a, like a::: band's concert ↑
19. オオゾラ: Yeah ↓
20. アンドリュー: OK, so, go to a concert ↓
21. オオゾラ: Ah, a lot of (…)
22. アンドリュー: Gigs is fi:::ne ↓ But it's it's it's, might be a little
confusing, If you just say, go to a gi:::g ↓ But, OK ↓
23. ラクマッド: Go to a concert ↑
24. アンドリュー: Go to a concert, Yeah ↓

例1では、コースの初期に見られるパターンとして、アシスタントのアンドリューが会話をスタートする(1)。アンドリューはメンバーにアイデアの提案を促し、グループアイデアとして1つ選ぶことを求める(1)。アンドリューがこの発話をした後、(2)のように、まずオオゾラが談話標識“Ah”で発言の順番を得る。しかし、そののち、サリーが発話の順番を得る(4)から(14)の間、オオゾラは参与態度を聴き手へと切り替え、観察に入る。

オオゾラとサリーはパラ言語的特徴、または談話標識である“Ah:::”(2と3)を使用し、アイデアの構築を考え出している。その後の会話の連鎖に見られるように、これは2人がアンドリューの発話の内容を理解し、会話が進行しているとみることが出来る。そして、アンドリューは“You can burn it”“You can save it”のようにディスカッションのポイントを説明する。これらのヒントをもとに、サリーは漫画というアイデアを得る(得たお金で漫画を買う)。サリーとアンドリューはこのやりとりを終了すると、アンドリューは小型のホワイトボードにそのアイデアを記入し、(9)のようにラクマッドが続いて彼の意見を述べるという連鎖につながっている。彼は意見を口頭で伝える代わりに、ホワイトボードにアイデアを記入し、“you know”というフレーズでグループの意識を引いている。

(16)から、他のメンバーのやり取り(3-14)を見た後、オオゾラは他のメンバーのスタイルと同様のスタイルで会話の連鎖を構築する。そして、アンドリューの手助けにより、連鎖を完了する。アイデアをボードに記入した後、アンドリューは“Anything else”と、ほかの学生にも意見を求める(14)。それに呼応して、(15)から、他の学生と同じように、意見を書き込み、グループに意見を述べている。アンドリューがボードに記入された意見を確認すると同時に、“Gigs”(17)という意見を述べる。(18)で、アンドリューはオオゾラの意見に対してのサポートを始める。アンドリューにとって、“gig”が表す意味が不透明だったのか、オオゾラに、“gig”がバンドのコンサートと意味するのかを“like a band’s concert?”と確認している。

アンドリューが意見のチェックを終了して(18)、オオゾラはチェックに対して、はっきりと同意する。この会話連鎖を完結するため、アンドリューは“go to a concert”というオオゾラの意見を言い直す(20)。ここで着目したい点は、アンドリューが意見をまとめた後、オオゾラが“a lot of”(21)と、さらに意見を付け加えている点である。ここでは、オオゾラが、ギグとはロックバンドがたくさん出るコンサートだという意味を伝えようとしていると考えられる。最後に、アンドリューはオオゾラが意見を追加することを手助けする(22)。

以上見てきたように、コースの前半の週では、オオゾラは英語でのグループ内相互行為に対してのモチベーションを持ちつつ、観察的態度で、グループディスカッションに参加し、貢献した。この態度で、彼は他のメンバーと似たスタイルでの発話を試みていた。発言の順番が来ると、オオゾラはアシスタントのサポートで会話を完了した。次のパートでは2番目の語用論的発達の段階を考察する。第1の段階で見た、他の学生による既定の形式通りに発話する様式ではなく、オオゾラはグループディスカッションのためにコンテキストを理解し、どう発話しグループに参加すべきかを理解する。

4.2 受容的参与 (Receptive Participating)

先のパートでは、オオゾラの初期のグループ参与スタイルを見た。彼はグ

グループ相互行為を観察し、他のメンバーのスタイルに合わせ、グループに参加した。英語を使用し、グループ内で意見を述べ、グループ相互行為の連鎖を読むことが出来ているという点から、オオゾラは参与能力がある学生と評価できる。しかしグループでのアイデア構築に参加するためには、グループ内での会話を観察し、他のメンバーに従うだけでは十分ではない。

ここでは、オオゾラの語用論的発達の中間的段階を見る。グループ内では、クラスルーム内での教師と学習者の相互行為スタイルとは違い、IRF (Initiation-Response-Feedback; 切り出し-応答-フィードバック) (Sinclair & Coulthard, 1975) のような特定の会話の連鎖は見られない。代わりとして、学生たちはアシスタントにアイデアを直接的に伝えるよりも、グループでのアイデア構築のための相互行為への参加を求められる。

コースが進むにつれ、オオゾラはグループでのやりとりに慣れると、第1段階時に比べ、グループアイデア構築のための相互行為に参加するようになる。つまり、自身の意見をグループメンバーに理解してもらうための発話を行うようになる。聞き取りインタビューでオオゾラが述べたように、週が進むにつれ、彼の発話回数は増え、グループセッションに貢献するようになる。例2は、映画作品の「パッチアダムス」を鑑賞し、その内容を使用し、ディスカッションを行っている場面である。この例は、5月23日のもので、コースの中間時期にあたる。

例2 (2014年5月23日)¹

55. ラクマッド: Especially, non, nothing certificate ↓ So ↓ xxx cut all of ↓
56. アンドリュー: You cut all of ↑ Mad ↑ ((Andrew calls Rachmad "Mad")) ↑
57. ラクマッド: I cut them ↓
58. アンドリュー: You cut all of them ↑
59. オオゾラ: Yeah ↓
60. アンドリュー: Cut all of ↑ Yes ↑ Checking half! Especially checking

often you do!

61. 学生たち: @@@
62. アンドリュー: Alright, so ↓ , first, how did he get his name ↑
63. 学生たち: ((thinking of ideas))
64. アンドリュー: You don't know ↑ You know ↑
65. オオゾラ: The::: old man named (···) named, him ↓
66. アンドリュー: Yes, exactly ↓
67. オオゾラ: But I don't know wh:::y @@@
68. アンドリュー: You don't know wh:::y ↑ Alright, so ↓ , The cup is leaking, right ↑
69. ラクマッド: Uh huh ↑
70. アンドリュー: Yes ↓ So::: when you have a leak, now, we say in English, if you, if you::: plug the leak ↓ , you “patch it” ↓ “You patch the leak” ↑
71. ラクマッド: AH:::

この場面では、ラクマッドは 初めに発話の順を得る(55)。“I cut all of them” (56)という彼の発話はグループでは理解されていない。これに対し、アンドリューはラクマッドから、同じアイデアを引き出す(56-57)。そしてもう一度、アンドリューはアイデアを確認する (58)。ラクマッドのアイデアをアンドリューが確認したあと、オオゾラは その確認に反応し、このアイデアに同意を示す (59)。このやりとりを見て、この後の会話連鎖にオオゾラが参加することになる。

(62-63)では、まず、アンドリューは「なぜパッチはそう名付けられたのか」という質問を投げかけ、考える時間を与えている。メンバーからの反応を得ることが出来ていないため、(64)で、メンバーが質問の意図を理解できているかを確認している。このやりとりに対して、オオゾラが新しい会話連鎖を開始する(65)。ここで、オオゾラは答えに近づく (66)。 (63)で、この状況では誰かが、グループ相互行為を修復しなければならなかったが、オオゾラが

役割を果たす。そして、アンドリューが、“exactly”と、オオゾラの発話を評価する(66)。しかしながら、オオゾラはそれ以上、彼のアイデアを発展させることは出来ず、アンドリューになぜパッチと名付けられたのかはわからないと述べる(67)。これに対し、アンドリューは問題の困難さを認識し、(68)からなぜパッチと名付けられたかの理由を説明し始める。談話標識の“right?”を上昇ピッチで使用しながら(68)、アンドリューはメンバーが答えを得るようにサポートしている。ラクマッドはこれに呼応し、“Uh huh ↑”(69)と理解を表す。しかし、ラクマッドはここではまだ、答えにたどり着いてはいない。これに続きアンドリューは(70)で、より詳細な説明を与える。

このパートでは、オオゾラの語用論的能力は、文脈を読み、どのようにディスカッションに貢献するかを理解している。具体的には、オオゾラはグループ全体が、タスクに対して、相互行為を行うことが出来なくなった際に、会話の連鎖を修復し、再開できるようになっている。この際、自身の発話の順番を待たずに、もしくは、アンドリューからの指名を待つことなく、オオゾラは会話の連鎖をスタートし、グループディスカッションのゴールに向かっている。

4.3 積極的参与 (Active (Full) Participating)

上述の2つの段階では、オオゾラの観察的、受容的段階における語用論的発達を見た。これらの段階を通して、彼の発話、参与はアシスタントのサポート無く増えてきていた。このパートで述べる点の前提として、オオゾラは未だ、語用論的に有能とは言えず、アカデミック化、社会化されたとは言えない。しかしながら、コースを通して、彼の英語力、グループへの貢献度、彼のグループ内でのアイデンティティの確立は向上を見せている。これらの発達を見るために、このパートでは3つ目の段階を考察する。

このコースの後半の時期で特徴的な点は、参与者たちが、アシスタントのサポート無しに、グループディスカッションの中心となり相互行為を遂行する点である。特に、オオゾラはよりグループの中心となり、英語力の語用論的側面の発達が顕著に見られた。

例3は最終週の授業内での活動からである(この翌週に学期末試験が実施された)。この週では、グループメンバーたちは絵を見て、それを英語でアシスタントに説明し、絵を見ていないアシスタントは何が描かれているのかを連想する。

例3 (2014年7月11日)¹

70. アンドリュー: OK::: What is he wearing ↑ What does he look like ↑
71. サリー: Long::: xxx
72. アンドリュー: Ah, a long shirt ↑ A long sleeved shirt ↑
73. オオゾラ: I think it is xxx
74. サリー: xxx
75. オオゾラ: Ah::: line (…)
76. アンドリュー: Stripe ↑
77. オオゾラ: Not stripe, xxx like (...)
78. サリー: Triangle ↓
79. アンドリュー: Mm ↑
80. サリー: Triangle ↓
81. オオゾラ: Looks like, looks like many “W” ↓
82. サリー: Yeah, yeah, yeah, yeah ↓
83. オオゾラ: Many “W” ↓ “W”, “W” ↓
84. アンドリュー: Where ↑ Where does it look like that ↑
85. Oh::: it’s like (…)
86. オオゾラ: His long (…)
87. アンドリュー: It’s a long sleeved T-shirt:::t ↑
88. オオゾラ: Long, long sleeved T-shirt, yeah ↓
89. アンドリュー: OK, OK ↓

アンドリューが、「何が描かれているか?」とトピックに関して質問した際、グループメンバーは、絵の主人公が何を着ているのかという事から説明

している(70)。そして、サリーがまず会話の順番を得る。彼女はその服がどのようなものか、そしてそれが長袖だと説明しようとしている。アンドリューがサリーの説明を、“Ah, a long shirt? A long sleeved shirt?”と修正し、聞き直す(72)、オオゾラは“I think”というフレーズを使い、アイデアを追加する(73)。例3で見られるように、中間語用論の観点から考察すると、オオゾラは 談話標識となる“I think”を使用し、彼のアイデアを明らかにするとともに、アイデア構築のサポートをするために会話の順番を得る(73)。次に、オオゾラはサリーの新しいアイデアを聞いている(74-75)。ここで彼はTシャツのもう一つの特徴を述べ、それには線があると説明している(75)。アンドリューがこのアイデアに返答した後、それはストライプかどうかを確認している(76)。オオゾラはまた、“like”を使用し、アンドリューの確認を否定したあとの会話の順番を維持しようと努める(77)。説明を続けようとしているオオゾラに対して、サリーは“triangle”と提案し、サポートしている(78)。アンドリューはこれを理解し、絵についての考察を続ける(79)。サリーは、再び、シャツには三角形が描かれていると説明する(80)。サリーの順番に続いて、オオゾラはもう一度、会話の順番を得る(81)。ここで、彼はTシャツにはWのマークがたくさんあるように見える模様だとヒントを出す。

このパートでは、オオゾラはグループでのアイデア構築のための相互行為において中心的に参与したと見られる。オオゾラはより詳細な追加情報を与えながら参与する(83)。こうして、アンドリューは、どこのWのマークがあるのかと考えを深めていく(84)。これに呼応して、オオゾラは新しいヒントを与えるために会話の順番を得る(86)。これはアンドリューが絵を想像することに大いに貢献する。(87)で、アンドリューは長袖のTシャツだとわかることになる。そして、オオゾラの返答を持って(88)、アンドリューはどのような絵かを突き止める。

ここでのオオゾラの参与はこの活動でのアイデア構築に大きく貢献した。例えば、オオゾラは(80-81)で、三角のマークがシャツにはあるというサリーのアイデアをサポートする。また、このグループディスカッションの最後で、オオゾラは アンドリューが答えを得るサポートをする(84-89)。しかし

留意すべき点は、この活動はアンドリューが受容的参与の立場を取り、グループメンバーが中心となる活動である。しかしそうだととしても、ここでは、オオゾラは彼のこの時点での英語力を駆使し、グループディスカッションの進捗をコントロールするために、発話の順番を得ることが出来ていた。

5. 「参与」の定義：語用論的発達と言語社会化における発達の3段階

上記の3つの語用論的発達段階において、日本人学生のオオゾラの、異文化コミュニケーションを通しての語用論的発達を考察した。このパートでは3つに分類した語用論的発達を定義し、どのように、アカデミックな文脈に社会化に関連するのかを考える。

語用論的発達段階を定義するには、参与(participating)の定義がここでは重要となる。学習者は自身の言語能力、コミュニケーション能力を向上させ、グループ活動に貢献する努力をし、それに向かい合うという点を考えると、本事例の学生は積極的な参与ができると考える。

このグローバルプログラムでは学生達はコミュニカティブで異文化理解力のある人材になるように奨励され、それぞれの学生の異なる文化的背景を理解できることを目指した。これらの目標を達成するために学生たちは英語を使って、グループ相互行為に参加し、元来は精通していないコミュニケーションスタイルでグループに参加する必要があった。このグローバルプログラムのコースで、アカデミックグループのメンバーになることは英語でのアカデミックディスコースへの社会化であり、参与はアカデミック語用論的発達の段階における学習者の社会化の重要な要素である。従って学生たちがこのコースの目標と定められているように、英語を用いて積極的に相互行為に参加することが一時的に困難であったとしても、参与へのモチベーションを持ち、自身の語用論的能力を向上したと考えられる。

5.1 観察的参与(Rote Participating)

第1段階では、学習者はグループディスカッションにおいての相互行為で

どのようなスタイルを求められているかを観察した。このために会話の連鎖の始めに、学習者は他のメンバーの参与スタイルを観察し、それに従った。この過程で、学習者は、英語そのものよりも、このアカデミックグループでの相互行為スタイルを学んだ。

学習者は聞き取りインタビューの際に、初めの数週間では自身が望んだほど自分自身は積極的にグループディスカッションには参加できていなかったと述べた。しかしここまで考察してきたように、たとえ、受容的な参与態度であったとしても、グループ相互行為には参加し経験を積むにつれ、積極的な参与スタイルを習得した。しかし、この段階ではまだ、学習者はアカデミックコンテキストにおいて十分、相互行為において積極的、貢献的参与は行っていない。

この段階では、一般的には積極的に言語学習、相互行為に参加しているとはみなされない。しかし、しばしば、日本人学習者には見受けられる段階である。この場合、2つの主な理由が考えられる。まず、表現のための十分な英語力をまだ習得していないという点。またもう一つは、自身をどのように相互行為に参加させ、グループ相互行為内でどのような位置付けで参与するかを理解し、習得していないということである。この段階ではどのように参与者が社会化していない状況に引き込まれ、その状況を意識して、どう参与していくかという課題に向き合うことが見られる。この意識は、言語習得、コミュニケーション能力習得の第一のステップとなる

5.2 受容的参与 (Receptive Participating)

第2段階としての受容的参加は、学習者が、他のメンバーのスタイルを模倣したり、観察したりすることなく、どう参与すべきかを判断できるようになる段階であると定義する。観察的参加とは違い、学習者は、自身の意思に沿って、グループ相互行為に参加できる能力を習得し始める。この現象は例2で見ることが出来るが、まだ参加者はアシスタントのサポートを要しながら、相互行為の遂行、完了をする。

この中間的段階で、学習者は部分的にグループディスカッションに参加す

るための語用論的能力を習得する。これは、学習者が聞き取りインタビューで述べた、初期のころは話し始めることが出来なかったという段階から発している。それは、学習者はコンテキストで必要とされる英語力（英語でなんというべきか）を習得していない、もしくはグループ内で相互行為を行うコミュニケーション能力（どのように自分自身を表現するか）を習得していないことを表す。この、“何を” “どのように” という点は 社会化において1つの習得目標であり、“communicative competence” (Hymes, 1972) と類似する。

5.3 積極的参与 (Active (Full) Participating)

積極的参加は、学習者はコンテキストに応じて参与するだけでなく、的確な言語で相互行為に主体的に貢献できる段階である。また、オオゾラがインタビューで、「コースの後半になると、発話の数が増え、授業に参加できた」というような内容を述べていたように、学習者も自身の背積極的参与を意識することが出来る。

例3で、参与者たちの英語はとても簡単で短い発話であったが、ほとんどの発話はグループ相互行為を成り立たせていた。また、この段階では、発話の順番を維持するために“so”のような談話標識の使用が見られた。加えて、アシスタントのサポート無しに、学習者達は協力して、グループのアイデア構築を行うことが出来た。このように、グローバルプログラムでの学生への目標とされていた英語運用能力(English language competence)と異文化間コミュニケーション能力(intercultural competence)の習得に向かう段階であるといえる。このような能力を持ちあわせる段階であるが、前の2段階ではこれら2つの能力の組み合わせは見られなかった。

言語社会化の観点では、観察対象者の社会化の結果を考察するのではなく、社会化の過程に焦点を当てる。このことから、この段階を学習者の語用論的発達の最終段階とみることは出来ない。しかしながら、この15週のコースにおいて学習者は、そのコンテキストにおいて、参与し、談話に貢献できるようにコンテキストの解釈に努めていたことは認められる。

6. まとめ

本研究では、日本人学生のグループ相互行為への参与の過程を追跡分析し、語用論的発達、特にコミュニケーション能力の発達を考察した。この分析は観察的参与(Rote Participating)、受容的参与(Receptive Participating)、積極的参与(Active (Full) Participating)の3つの提案をした。言語社会化の観点から、この3段階は習得目標言語使用のための社会化の過程として見られると同時に、グループ内で必要とされるコミュニケーション能力の習得過程としても見られた。

このプログラムのコース概要では、学生たちへ学習目標が提示されていたが、相互行為中に、それを明示的に伝達されることはなく、研究対象の日本人学習者は自身の参与と経験を持って学習した。このことは、言語社会化論は“the idea that members’ perceptions and conceptions of entities are grounded in their subjective experiences and that members bring somewhat different realities to interpersonal encounters” (Schieffelin and Ochs, 1986, p.165)であるという視点からも考えることができる。また、本研究での事象は暗示的社会化(“implicit socialization”) (Ochs, 1990)でもある。言語社会化は学習者のコンテキストへの参与の繰り返して起き、中心的参与者(本研究ではアシスタント)が学習者に対して、必要とされる語用論的能力につながる側面を、相互行為を通して暗示する。

また、本研究で考察した日本人学生の語用論的発達における3段階は参与者である学生同士の仲間相互社会化(peer socialization)によって促進された。異文化間グループ相互行為を通して、コミュニケーション能力と言語能力という2つの能力の語用論的発達は学生のコンテキストに対する主体的認識、また、参与者の相互作用によって段階的に見られると考えられる。

引用・参考文献

- Agar, M. (1996). *The Professional stranger. 2nd Edition*. US: Academic Press.
- Anderson, E.F. (2019). Nails that still don't stick up: Revising the enigma of the Japanese college classroom. In P. Wadden & C. C. Hale. (Eds.). *Teaching English at Japanese Universities: A new handbook* (pp.125-136). UK: Routledge.
- Blommaert, J., & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. UK: Multilingual matters.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice. Third edition*. New York: Routledge.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin.
- Hymes, D. H. (1980). *Language in education: Ethnolinguistic essays*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Kasper, G. (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics*, 22 (4), 502-530.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. MA: Blackwell.
- Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29, 404- 427.
- Morita, N. (2000). Discourse socialization through oral classroom activities in a TESL graduate program. *TESOL Quarterly*, 34 (2), 279-310.
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38 (4), 573-603.
- Morita, N., & Kobayashi, M. (2008). Academic discourse socialization in a second language. In A. Duff & N. H. Hornberger (Eds.), *Language socialization: Encyclopedia of language and education, Volume 8* (pp. 243-255). New York: Springer.
- Nukuto, H. (2018). Globalization, Foreign Language Acquisition Planning and Classroom Practice: A Case Study of Multinational Group Interaction in a Japanese University English Course. In M. Sinner, F. Hult, & T. Kupisch. (Eds.). *Language policy and language acquisition planning* (pp. 155-172). Cham: Springer.
- Ochs, E. (1990). Indexicality and socialization. In J. W. Stigler, R. A. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 287-308). New York: Cambridge University Press.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. Basingstoke. Palgrave Macmillan.
- Schieffelin, B. B. (1990). *The give and take of everyday life: Language socialization of Kaluli children 2nd ed.* US: the Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford

University Press.

Stigger, E. (2018). Introduction: Internationalization in higher education. In E. Stigger, M. Wang, D. Laurence & A. Bordilovskaya. (Eds.). *Internationalization within higher education: Perspective from Japan* (pp.1-19). Singapore: Spinger.

注釈

1. 文字化の記号 (Richards, 2003 応用)

(…)	Short pause (less than 3 second)
@@@	Laughing
Capital	Emphasis
↑	Rising intonation
↓	Falling intonation
!	Exclamatory utterance
xxx	Unable to transcribe
:::	Extended sound or syllable up to 2 second
…	Utterance is fading out
(())	Showing additional information

