

初級中国語学習者における学習者間相互作用の諸相：山崎直樹（関西大学）

コードスイッチングを中心に

日本中国語学会第75回全国大会，2025/11/09，東北大学

孟梦（関西大学・院）

教室内会話を分析する意義	ピア・インタラクション研究の意義
1. 制度的場面としての教室における会話の特徴 2. 多様な資源を用いてコミュニケーションを構築する様子 3. 教室内会話に特徴的な構造として指摘された IRF (Initiation-Response-Feedback) が自然会話にも存在するという発見(Sinclair & Coulthard, 1992)	1. 学習者間の対等な相互行為における発話構築の特徴 2. 教師の介入がない環境での初級学習者の発話維持方略 3. 教師とのやり取りとは異なり、学習者がより多く発話し、自ら発話を構築・調整する様子(Sato & Lyster, 2007) 4. ピアインタラクションにおいても IRF が！（酒井，2022）

タスクの特徴	タスクA	情報が欠落した構内地図を持つ学習者が完全版を持つペアの相手に質問し、指定した複数の施設を同定する（週180分で2ヶ月の学習歴、2025年6月記録）。	1. 少数の固定した文型 2. 豊富な語彙選択の余地 3. 十分な情報ギャップ 4. 意味交渉の必要性 5. 創造的談話構成 6. 明確なゴール	同じ建物の位置を表現するのでも複数の方略が考えられるため、自由度が高い。情報を積み上げていくため、確認が不可欠。
	タスクB	二十種弱の「生活に必要な施設(病院、コンビニ等)」から5種を自由に選び、その全てが近所にある学生をクラス内で見つける(学習歴、記録日時はタスクAに同じ)。		答える側は、質問の予測ができにくいため、質問の内容確認が不可欠。また、聞き手は「全部そろっている」かどうかの確認のため、確認が不可欠。
	タスクC	退職後の居住希望地とその理由をインタビュー(週180分で6ヶ月の学習歴、2024年12月記録)。		「できるだけ多くの理由を聞き出す」というタスク。答える側の表現は聞き手には理解できないことも多いため、意味交渉が不可欠。

	型	機能	具体的な各種の操作	例
観察された主要な機能	意味交渉	L1の言語形式をそのまま利用する	L1の形式を反復して確認 相手の使ったL1を自分のL2の発話の中に利用	“shu dang(食堂)” って shu- → しょくどう → あーしょくどう？ ／因为我的 おばあちゃん 在那里→除了你的 おばあちゃん 在那里以外／比如说… けんろくえん →你去过 けんろくえん 吗？ CSの共鳴 resonance（L1使用の追認→再利用）
		L2の言語形式をL1で代替	相手／自分が表現・理解できない言語形式をL1に置換	我买… おようふく →衣服, 衣服, 衣服→衣服。我有衣-, あー 我买衣服／因为…那里的…fenjin(风景)…是…很漂亮→fenjin什么？→ ふうけい, けしき In-context learning
		理解を共有できているかを確認	相手の発話のL2を自分が理解できるL1に置き換えて確認 L1で明確化や定義づけ	你家附近有医院吗？→医院？ おいしゃさん？ ／那里有, 漂亮的…hài→hài→海, 海→ うみ？ ／ それ何？ ／ もう1回もう1回 ／ わかった？ ／因为那里的…那里的… 「ふうけい」って何だっけ？ ／“书店” やんなあ？ ／“我常常” ではない
	談話管理	談話を進行させるフィードバック	同意・承認・理解・納得・評価・感嘆	うんうんうん／いいね／すごい／へー／ぜんぶあるやん／ぜんぶ“有”やん／有→おおっ→“有”です ／没有超市→没有超市？ ざんねん／“有”なん？
		修復行為の起動をL1で	語句の挿入で発話番を維持し、語彙探索のための時間を作る エラー宣言	えーっと／ちゃうわ／まちがえた／すみません／よくは食べないから…我, 不…常常…海鲜…吃海鲜 L1の感嘆詞やフィラーは修復の起動に多用
		メタ的な発話をL1で	タスクの開始を合図する 言語使用の状況、タスク、フレームなどにコメントをする	いくでえ／ずっと“吗”を言ってなかった？ ／…很习惯→“习惯”是什么？→习惯, むずい ／山口有, ちょっと待って、あー、郷土料理とかでいい？ ／ 中国語で答えてもらっていい？ ／(※地図に) たぶんこれね線が入ってるんよこっちに

↑の分類は孟梦(2025)、酒井(2022)を参考にした

考察I: フレーム間の往来

- 学習者は**重層的なフレームを自由に行き来している**。その標識がCS
- 「L1で明確化や定義づけの操作をする」ときに、低い声になるなど声のトーンが変わる、特有の身振りを伴うこともある（👁️ **parenthetical speech**, Goffman, 1981）
- IRFのFの位置に現れる〈感嘆詞〉（おおっ！）などは声の大きさは変わらない？

考察II: In-context-learningでおこなう意味の共同生成

- In-context learning** その場の文脈を足場にした即時的な吸収→産出
- 学習者はタスクを進行させながらCSを効果的に使って、知識を増やしている。

考察III: MetadiscourseとしてのL1使用

- Matrix Language Frame Model**（Myers-Scotton, 1993）
- 「L2の枠、L1の埋め込み」というCSはむしろ少ない。
- 「L1の**metadiscourse**要素（Hyland, 2005）、L2の埋め込み」が多い（**IRF**の**F**等）。

フレーム1: L1を共有する中国語の教室

フレーム2: 中国語の学習のための言語活動

フレーム3: タスクで演じる仮の場面・状況

↓↑

フレーム間を積極的に行き来させるべきでは？

明確化要求の方略などを指導することは多いが、IRFのFに使えるmetadisocourse要素は指導しているか？

教育への示唆

- L1という言語資源を積極的に活用し（👁️ **Translanguaging**）、タスクの中で効果的に知識を構築する活動設計
- インタラクションの基盤としてmetadiscourse要素の学習

• Du Bois, J. W. (2014). Towards a dialogic syntax. *Cognitive linguistics*, 25(3), 359-410.

• García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave MacMillan.

• Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.

• Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Continuum.

• 孟梦（2025）「教室談話における自己開始自己修復行為：初級中国語学習者を対象に」 関西大学修士論文

• Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Clarendon Press.

• 酒井優子（2022）「協働的対話における学習者の母語使用とその役割：社会文化理論とバイリンガル・アプローチの視点から」 北海道大学博士論文

• Sato, M. & Lyster, R. (2007). Modified output of Japanese EFL learners: Variable effects of interlocutor vs. feedback types. In Mackey, A. (ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies*. Oxford University Press, 123–142.

• Sinclair, J., & Coulthard, M. (1992). Towards an Analysis of Discourse. In Coulthard, M. (ed.). *Advances in Spoken Discourse Analysis*. Routledge. pp.1-34.

