

国際共修カリキュラム（相手言語接触場面）における母語話者の意識と役割  
 INVESTIGATING L1 JAPANESE SPEAKERS' AWARENESS AND ROLES  
 IN MULTICULTURAL CO-LEARNING COURSES  
 (PARTNER LANGUAGE CONTACT SITUATIONS)

竹井光子, 広島修道大学  
 Mitsuko Takei, Hiroshima Shudo University  
 吉田悦子, 三重大学  
 Etsuko Yoshida, Mie University

## 1. はじめに

近年、アクティブラーニングや協働的な学習が注目され、課題解決型・プロジェクト型（PBL）授業を採用するケースが増えたことで、授業内における学生間のインターアクションが活発に行われるようになった。一方で、社会のグローバル化に対応する人材の育成が求められる中、国際共修カリキュラムの導入が日本国内の大学で進んでいる（岩崎・池田 2015, 末松 2017）。国際共修は、日本人学生と外国人留学生、すなわち言語・文化的背景が異なる学生がコミュニケーションの壁を互いに乗り越え、そのプロセスから学ぶことのできる教育的仕かけである（坂本・堀江・米澤 2017）。双方へのメリットが期待されるが、日本人学生にとっては、多様な言語・文化的背景を持つ人々との交流という点で「共通語としての日本語」の使用者としての意識を高め、相互理解のために必要となる相互調整能力や異文化間コミュニケーション能力の育成に影響を与えることが期待できる。留学生にとっては、日本語母語話者を相手として日本語を使用する場面を正課内において体験する機会となる。これは、接触場面研究（宮崎・マリオット 2003）における相手言語接触場面に相当するが、第三者言語接触場面や母語場面とは異なる特徴や課題が予想される。

本稿では、PBL型国際共修授業における言語使用に近い疑似的場面（課題解決型三人会話）を設定して収集した録音・録画データから場面ごとの特徴の抽出と整理を試みる。同データを用い、発話・途中あいづち（竹井・吉田 2018）、スピーチスタイル（下條 2018a, 2018b）、疑問表現（藤原 2018）、提案（渡辺 2018）の視点から言語行動の分析を行った先行研究と関連づけながら、相手言語接触場面に参加した2名の母語話者の意識、姿勢、役割をフォローアップ・インタビューでの発言から探ることで、留学生（日本語学習者）にとって、母語話者が加わる相手言語接触場面の経験すなわち国際共修の意義や課題について考察する。

## 2. 調査の概要

### 2.1 調査方法

調査は、2016年6月～2017年6月に日本国内の大学において日本人学生、学部留学生・交換留学生18名（延べ）を調査参加者として行った。日本の大学において提供される科目群の授業内で起こりうる学生間のインターアクションを、接触場面研究における場面カテゴリーと対応させて、以下の3つの日本語使用場面を設定した。

- ① 一般科目【母語場面】：母語話者同士の日本語使用場面
- ② 留学生科目【第三者言語接触場面】：母語がそれぞれ異なる留学生同士の日本語使用場面
- ③ 国際共修科目【相手言語接触場面】：留学生と日本語母語話者である学生間の日本語使用場面

グループは3名で構成することとし、各場面（日本人学生3名、留学生3名、留学生2名＋日本人学生1名）につき2グループの計6グループの参加者によって会話データを収集（録画・録音）した。各グループの調査参加者の詳細は、表1に示す通りである。

表1 場面（グループ）別調査参加者の内訳

グループ	個人コード	母語	身分	日本語レベル
母語 [1]	JP_M_2	日本語	学部生	母語
	JP_F_1 *	日本語	学部生	母語
	JP_M_1 **	日本語	学部生	母語
母語 [2]	JP_M_3	日本語	学部生	母語
	JP_M_4	日本語	学部生	母語
	JP_F_2	日本語	学部生	母語
第三者言語 [1]	CN_F_1	中国語	学部留学生	N1
	KR_F_1	韓国語	交換留学生	N1
	NZ_M_1	英語	交換留学生	N3
第三者言語 [2]	TW_F_1	中国語	交換留学生	N1
	VN_F_3	ベトナム語	交換留学生	N2
	NZ_M_2	英語	交換留学生	N2
相手言語 [1]	JP_M_1 *	日本語	学部生	母語
	VN_F_1	ベトナム語	交換留学生	N2
	UK_F_1	ロシア語	交換留学生	N2 準備中
相手言語 [2]	JP_F_1 **	日本語	学部生	母語
	VN_F_2	ベトナム語	交換留学生	N2
	CN_M_1	中国語	学部留学生	N1 準備中

※個人コードは、出身国\_性別\_話者番号を示す。日本語レベルは JLPT による。

このうち、印 (\*, \*\*) を付した2名の日本人学生 (JP\_F\_1, JP\_M\_1) は同一の学生であり、母語場面と相手言語接触場面の両方に参加していることから、本稿では、この2名の言語行動や意識に注目することにする。

PBL型授業における言語使用に近い疑似的場面（課題解決型三人会話）でのインターアクションを分析するために与えた課題は、「附属高校から大学体験の目的で訪問する女子高校生10名のために、大学生活を知ってもらうためのプログラム内容（キャンパスツアーなど）を計画する」というものである。10:00

(出迎え) から 15:00 (見送り) までの計画書 (スケジュール) を 30 分程度で協議して作成することを求めた。

調査参加者は、入室後に教員から課題の説明を受け、教員退室後に課題遂行のためのディスカッションを開始する。30 分後に教員が再入室し、計画案の発表および感想を口頭で求める。この一部始終について録画・録音を行っているが、分析の対象としたのは課題遂行作業の部分のみである。

また、課題作業終了後の数週間以内に、調査参加者に対して半構造化フォローアップ・インタビューを実施した。

## 2.2 調査データ

録画・録音データは書き起こしを行い、発話の分割および途中あいづちの特定を行った。発話分割は、以下の例のように、一つの発話機能を持つ節構造を発話単位と定義して行った。

- A: え、でもさ、サークルの紹介、30分. 足りる、足りませんかね。【質問】  
 B: 足りると[思う。] 【応答】  
 C: [いいと思う。] 【認定】

途中あいづちは、「話し手が発話権を行使している間に聞き手が送る短い表現」とするあいづち表現の定義 (メイナード 1993: 58) にもとづき、相手の発話を促す以外の発話機能を持たない「うん」「はい」「へえ」「あー」など表現と定義して抽出した。よって、途中あいづちは発話数にカウントしない。

- A: 国際センターで (C: うん) 大学の紹介した時に、ちょっと「iCafe があるんだよー」みたいな。(C: うん)  
 B: そう。  
 A: そうだねー。じゃ、授業は日本人 (B: うん)  
 A: うーん、自由時間ってありますかね。  
 B: うん. 自由時間。  
 A: なんか、ね、「好きなどこ、見に行っていていいよ」みたいな。(B: あー)

これらの処理を行った会話データの概要は、表 2 の通りである。

表 2 データの概要

場面	分析対象時間 (分)	発話総数	途中あいづち総数
母語場面 [1]	28	854	134
母語場面 [2]	28	785	41
第三者言語接触場面 [1]	46	990	190
第三者言語接触場面 [2]	31	663	57
相手言語接触場面 [1]	25	429	32
相手言語接触場面 [2]	21	515	31

想定した作業時間は30分であった。作業が早く終わって雑談をしているグループもあったが、それは分析対象時間に含めていない。また、第三者言語接触場面 [1]グループは、課題が完了しなかったため時間の延長を認めた。

### 3. 先行分析

これらのデータは、「各場面の言語行動の特徴や傾向を探ることで国際共修授業の設計や運用の方法などに関する示唆を得ること」を主たる目的とする共同研究グループ内で共有し、さまざまな視点から言語行動の分析を行ってきた。

竹井・吉田 (2018) は、3つの場面グループの発話数の割合や途中あいづち出現数から、発話数割合の均等性と共話的やりとり (母語場面)、上級学習者による主導や、消極的な聞き手行動 (第三者言語接触場面)、母語話者による主導的役割 (相手言語接触場面) などの特徴や傾向を示した。

下條 (2018a, b) は、スピーチスタイルに着目し、3つの場面における普通体と丁寧体の使用傾向を調査した。母語場面では普通体と丁寧体を使い分けているが、相手言語接触場面では母語話者リーダーがより普通体に傾くこと、第三者言語接触場面では丁寧体を使うことでリーダー的役割を強調して課題を遂行することが報告されている。

藤原 (2018) は、会話における情報要求に着目し疑問表現の使用傾向について3つの場面の比較を行った。結果として、母語話者は、母語場面と比べて相手言語接触場面では疑問表現を多用すること、一方で学習者は、第三者言語接触場面では疑問表現を使って会話への参加を試みているが、相手言語接触場面においては疑問表現を使った情報要求が少ないこと、すなわち、母語話者、学習者ともに場面によって役割が変化することを報告している。

渡辺 (2018) は、談話展開 (話段) を分析しつつ、提案の発話に着目して母語場面と第三者言語接触場面での比較を行った。結果として、母語場面では、提案の可決・否決に至る発話連鎖パターンが見られる一方で、第三者言語接触場面では、提案の可決・否決が決まる前に他の提案や話題に推移してしまう傾向があることを指摘した。

### 4. 本分析のねらい

本稿では、収集データの6グループの中から、母語場面 [1]、相手言語接触場面 [1], [2] を分析対象として、2つの場面に参加した2名の母語話者 (JP\_F\_1, JP\_M\_1) に焦点を当てて、前述の先行分析の結果を再検討する。さらに、その言語行動の特徴の背景にあると思われる意識や姿勢をフォローアップ・インタビューの中で探っていく。そして、相手言語接触場面 (すなわち国際共修授業) における母語話者の役割や「共通語としての日本語」話者としての意識について考察することをねらいとする。

対象とする母語話者2名は、普段から留学生との交流に積極的に参加している学生である。グループの他の参加者とは初対面、または顔見知りではあったものの長時間の会話をしたのは初めてであった。JP\_F\_1 は、英語を共通語とする相手言語接触場面の調査に参加した後に、相手言語接触場面 (日本語)、母語場面

(日本語)のグループに参加した。一方、JP\_M\_1は、相手言語接触場面(日本語)、母語場面(日本語)の順に調査に参加した。両名とも、フォローアップ・インタビューを相手言語接触場面(日本語)の調査参加後に受けている。

## 5. 母語話者の言語行動と意識の分析

ここでは、2名の母語話者(JP\_F\_1, JP\_M\_1)の母語場面と相手言語接触場面における言語行動の変化を、(1)発話数、(2)スピーチスタイル、(3)疑問表現、(4)提案の4つの視点から観察するとともに、その背景にある意識を反映していると思われる発言をインタビューの中から探っていく。

### 5.1 発話数

母語場面における3参加者の発話数の割合は、2グループともに均等性が見られ(各30%程度)、共話的なやり取りが目立った。JP\_F\_1, JP\_M\_1の割合も同様であるが、表3が示すように、接触場面では半分を占めていることがわかる。

表3 発話数の割合

	母語場面	接触場面
JP_F_1	31%	49%
JP_M_1	30%	52%

この点について、JP\_F\_1はインタビューの中で「最初、誰も話し始めなくて、…自分からなんか話しかけたほうがいいかなって思って…自分が司会者みたいな役割に立って話を進めていく感じ」と述べ、「英語でやった時は英語圏の〇〇がやってくれたから同じようなことを」と英語調査での経験から母語話者としてのリーダー的役割を意識していたことがうかがえる。JP\_M\_1も、「まとめる人がおらんかったら、まとめるしみたいな感じ」と母語場面の時と異なり、状況から主導的役割を担ったことを述べている。

以下に、相手言語接触場面から、会話例①②を紹介する。いずれも、課題遂行作業の冒頭部分である。JP\_F\_1, JP\_M\_1ともに、積極的に問いかけや提案を行って進行しようとしている姿勢が見られる(下線部)。途中あいつちは省略してある。

#### 会話例①

- JP\_F\_1: じゃあ、何か、どうしようか。何から考えていくのがいいかな。  
 CN\_M\_1: 10時から、4時。  
 JP\_F\_1: で、大学生活を知ってもらおうの、もらうためのプログラムだから、大学せい、大学生活が分からないと、多分、駄目なのかな。  
 CN\_M\_1: ですから、大学の授業とか、[えーと、サークルとか。  
 JP\_F\_1: 授業、サークル、確かに、確かに。  
 CN\_M\_1: はい、大学の食堂(笑)。  
 VN\_F\_2: iCafe。  
 JP\_F\_1: iCafe?  
 CN\_M: iCafeですね。

- JP\_F\_1: ああ、いいかも。iCafeに来てもらう。うん。サークルとかね。  
iCafeに行って、留学生とかと交流するってことなのかな。
- CN\_M\_1: iCafeでいいんじゃないですか。
- JP\_F\_1: iCafe。オッケー、オッケー。これを、授業は、1個だけのほうが  
いいかな、見るのとか。
- VN\_F\_2: うーん、どんな授業がいいですかね。
- JP\_F\_1: 楽しい授業のほうがいいよね。
- VN\_F\_2: 楽しい授業。
- CN\_M\_1: そうですね。
- JP\_F\_1: 授業、体験？それとも、授業見学？
- VN\_F\_2: 見学のほうがいいですね。
- JP\_F\_1: 見学のほうがいい？ 見学ね。じゃあ、何か、どうしようか。何か  
から 考えていくのがいいかな。
- CN\_M\_1: 10時から、4時。
- JP\_F\_1: で、大学生活を知ってもらうの、もらうためのプログラム [だから  
から、大学せい、大学生活が分からないと、多分、駄目なのかな。
- CN\_M\_1: ですから、大学の授業とか、えーと、サークルとか。
- JP\_F\_1: 授業、サークル、確かに、確かに。

## 会話例②

- VN\_F\_1: はい。はじめましょう。
- UK\_F\_1: うん。
- JP\_M\_1: えー。
- UK\_F\_1: うん、ふふふふふつふ。
- JP\_M\_1: なにしますか。
- VN\_F\_1: あの一。
- UK\_F\_1: じゃ、まずは一、なにをした方がいい、あ一、決めたら、どう。
- VN\_F\_1: うん。
- JP\_M\_1: そうっすね。見学かってことですよね。授業見たりするか一、  
その、大学を見て回るか。どっちか。
- UK\_F\_1: そ、そ、その後は、時間。
- JP\_M\_1: うん。でも、途中で、絶対、お昼ごはん入れますよね。
- VN\_F\_1: うん、そう。
- UK\_F\_1: あ、うんうんうん。
- VN\_F\_1: うん。
- JP\_M\_1: お昼。で、多分、大学生いるから、時間ずらして、料理、ごはん食  
べないと、人が多くて。…
- UK\_F\_1: そうですね。
- JP\_M\_1: じゃ、まず、なにしますか。
- UK\_F\_1: まーずは一、うーん。
- JP\_M\_1: 逆に、なにを見たいかですよね。
- VN\_F\_1: 多分。
- JP\_M\_1: なにを見たいと思いますか。
- UK\_F\_1: キャンパス。

次に、途中あいづちの出現頻度（分単位の回数）を表4に示す。JP\_M\_1は両場面ともに頻度が低いが、母語場面では高い頻度で出現しているJP\_F\_1の途中あいづちが、接触場面ではかなり低くなっていることがわかる。

表4 途中あいづちの出現頻度（回数/分）

	母語場面	接触場面
JP_F_1	2.29	0.58
JP_M_1	0.28	0.12

これは、JP\_F\_1自身の発話数が増えたことも影響しているだろうが、インタビューでの「最後まで話し終わるのを待って、うんうん、そうだよねって否定しないっていうか、…最後まで話を聞いて、うん確かにそうだねとか、それいいねっていうふうにした方が、会話はたぶんはずむと思った」「さえぎらない。待つことが大事」という発言から、意識的にあいづちを抑えた可能性がうかがえる。

## 5.2 スピーチスタイル

スピーチスタイルの選択については、表5に示すように、2名間で割合に差はあるものの、相手言語接触場面では普通体に傾くことがわかった（下條 2018a）。

表5 普通体発話の割合

	母語場面	接触場面
JP_F_1	86%	98%
JP_M_1	48%	65%

JP\_F\_1は、「普通に友達と話す感じで」「いつも通りまた留学生と楽しくおしゃべりしている感覚で楽しい気持ちで終わったのかな」とのインタビューでの発言から、リラックスした姿勢でのぞんだことがうかがえる。一方で、母語場面において先輩（参加者）に対し一貫して丁寧体を使用していたJP\_M\_1は、「（留学生だから）気をつかった。女の子と話すの緊張しますし」との発言から、接触場面では普通体に傾きつつも、丁寧体との併用となった理由がみてとれる。この両者のスタイルの差は、前掲の会話例①②にもあらわれている。

## 5.3 疑問表現

藤原（2018）の分析によると、表6に示すように、発話中の疑問表現の割合が、母語場面と比較して相手言語接触場面ではかなり高いことがわかった。

表6 疑問表現発話の割合

	母語場面	接触場面
JP_F_1	14%	46%
JP_M_1	16%	33%

この点については、JP\_F\_1は、「何かできるだけ2人の意見を引き出すようにはしてたかなというか、どうするのがいいと思う？ って、気をつけて話を振

ったり、… なんかどういいう意見がいいかなって疑問形にしたりとか」と発言している。JP\_M\_1も、「△△に確認みたいなのとかがちょっと形式としては多くて、自分は聞いてばっかだった感じで」と述べており、両者とも、進行役という意識から、意見を引き出すため・確認するために、疑問表現を多用したことがうかがえる。前掲の会話例①②にも、その傾向がみられる。

#### 5.4 提案

渡辺（2018）では、第三者言語接触場面では〈提案〉の可決・否決が決まる前に他の〈提案〉や話題に推移してしまう傾向が見られる一方で、母語場面においては、以下のような提案の可決・否決に至る発話連鎖のパターンがあることを報告している。

〈提案〉→〈提案懸念〉→ 反論の〈提案説明〉→〈提案〉の可決

〈提案〉→〈提案懸念〉→〈提案懸念〉への支持→〈提案〉の否決

そこで、相手言語接触場面ではどのような傾向がみられるかを観察したところ、母語話者の〈提案懸念〉をきっかけとして、〈提案〉の可決・否決に至る発話連鎖が生じている例が2グループともにみられた。以下に、キャンパスツアーのルートにATMを加える提案をする会話例を示す。

VN\_F\_1: 食堂から、えっと、ATMがあるところとか 〈提案〉

JP\_M\_1: あっ、ふふふ、高校生と、高校生ですよ。 〈提案懸念〉

VN\_F\_1: うん。あ、高校生は、ATMは、まだ、ない。

JP\_M\_1: 多分、自分で持つとる人は、あんまりいないかもしれない。

〈提案懸念〉の説明

VN\_F\_1: あー、そうなんだ。

UK\_F\_1: でも、大学生になる、ね。 〈提案懸念〉への反論

JP\_M\_1: 大学生になると、まあ、自分で。

VN\_F\_1: 大学生になる。

JP\_M\_1: あ、ATMね、大事かもしれない。 〈提案懸念〉の取り消し

UK\_F\_1: ふふっ、コンビニも。

VN\_F\_1: うんうん、そう 〈提案支持〉

JP\_M\_1: あー確かに。 〈提案〉の可決

この例に加え、以下の発話連鎖においても、JP\_M\_1は〈提案懸念〉を示しつつも、留学生（学習者）の意見を尊重して、最終的には妥協している。

UK\_F\_1: 「全サークルを紹介する」という 〈提案〉

JP\_M\_1: 女子ですよ、女子。 〈提案懸念〉

UK\_F\_1: 〈提案懸念〉への反論

JP\_M\_1: 〈提案懸念〉の説明（女子だから興味がないサークルもある）

UK\_F\_1: 反論の説明

JP\_M\_1: 反論への同意 → 〈提案〉の可決



この点について、JP\_M\_1は「出た意見から、どうしようかって考えてった。まあその意見を言ってもらったんで、それで考えようか、まあ自分はいいや、みたいな感じで考えました。」と述べ、自分の考えよりも進行役としての役割を優先していたことがうかがえる。

### 5.5 まとめ

以上、4つの視点からみた母語話者の言語行動の特徴をインタビューから垣間見られる意識と関連づけて考察を行った。結果として、いずれの点においても、フォローアップ・インタビューでの発言が実際の会話データ分析の結果を裏付けていることがわかった。すなわち、母語話者の意識が、実際の言語行動に反映されていると言えるだろう。

母語話者2名(JP\_F\_1, JP\_M\_1)の言語行動の特徴をまとめると、スピーチスタイルについては、一貫して普通体のJP\_F\_1、普通体と丁寧体の使い分けたJP\_M\_1という差異はあったものの、疑問表現を多用することで意見や提案を促し、さらに提案支持や提案懸念を示すことで談話展開に寄与している点では共通性がみられた。この背景には、課題遂行のための進行役という強い意識や姿勢が働いていたことが推察される。

また、2名の全体的な感想としては、「すごい楽だった(JP\_F\_1)」、「難しかった(JP\_M\_1)」という対照的な結果となった。「あまり考えずに話すことができた、留学生に配慮した話し方をするのは苦ではなかった」とするJP\_F\_1に対して、JP\_M\_1は「相手の提案の意図がわからない、理解してもらえているのかがわかりにくい」などの戸惑いを抱きながらの進行であったようである。また「遠慮しすぎたかな」と後悔の思いもあった。同じ母語話者といえども、受け止め方の点では個人差があることがうかがえる。

### 5.6 学習者の感想

最後に、参考として、これらの母語話者の言語行動を含むグループ活動に対して学習者がどう感じたかをインタビューの中からひろってみる。「目的を持って日本語を使うことで自信がついた、課題がスムーズに進んだことに驚いた」という達成感や「互いにわかりあえたこと、意見をしっかりと聞いてくれたこと」への満足感などがみられる。一方で、「初対面で、敬語(丁寧体)ではなくため口(普通体)で話すことに違和感を持った」、「考え方が理解できない点があった(「女子ですよ」発言にあらわれたジェンダー意識)」など母語話者の思いや意図に反する戸惑いが明らかになった点が興味深い。

## 6. 国際共修への示唆と課題

学習者(留学生)の感想から、国際共修が日本語授業での学びを実践する場としての意義が大きいことは推察できる。そこに深く関わる日本人学生(母語話者)の言語行動と意識をみてきたわけであるが、母語話者としてのリーダー的役割、進行役への強い意識が言語行動にも反映されていることがわかった。ただし、そ

の言語行動にあらわれる特徴や傾向には、日本人学生の個性、知識、能力、経験などが影響していることもうかがえた。

母語話者としての日本人学生の「言語ホスト性」(Fan 1994)は固定的であるが、役割(進行役、質問者、提案調整など)が固定しない工夫が、課題やテーマ設定によって可能であるのか、その工夫をすべきなのかは、検討すべき点である。国際共修における日本人学生側のメリットとのバランスも必要であろう。

また、親疎度や共有意識とスピーチスタイルの選択との関係、ジェンダー意識などの言語・文化規範からの逸脱の例を始め、インターアクションの過程で感じるさまざまな違和感や疑問への対応をどうすべきか、教員がどのように介入するか、またそれを学びにどう活かすべきかについても検討の必要があるだろう。

※本研究は「国際共修カリキュラムのための『共通語としての日本語・英語』使用実態・意識の調査」(JSPS 科研費 JP15K02774, 研究代表者 竹井光子)の助成を受けた研究成果の一部である。

### 参考文献

- 岩崎千明・池田佳子(2015)「グローバル人材の育成を見据えた日本人学生と外国人留学生の混在型による初年次交流学习のデザイン」『関西大学高等教育研究』(6), 87-93. 関西大学教育開発支援センター
- 坂本利子・堀江未来・米澤由香子 編著(2017)「多文化間共修：多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する」学文社
- 下條光明(2018a)「日本語母語話者によるスピーチスタイルシフト—母語場面と接触場面の比較—」AATJ 2018 Annual Spring Conference パネル発表資料
- 下條光明(2018b)「課題解決型会話におけるスピーチスタイルシフト—日本語母語話者と日本語学習者の比較—」カナダ日本語教育振興会 2018 年度年次大会(CAJLE Annual Conference 2018) 発表資料
- 末松和子(2017)「「内なる国際化」でグローバル人材を育てる—国際共修を通じたカリキュラムの国際化—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』(3), 41-51.
- 竹井光子・吉田悦子(2018)「国際共修カリキュラムへの教育的示唆を導き出すための母語場面・接触場面における会話データの収集と分析」AATJ 2018 Annual Spring Conference パネル発表資料
- ネウストプニー, J. V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 藤原美保(2018)「母語場面と接触場面における疑問表現の比較」AATJ 2018 Annual Spring Conference パネル発表資料
- 宮崎里司・ヘレン・マリオット(2003)『接触場面と日本語教育—ネウストプニーのインパクト—』明治書院
- メイナード, K. 泉子(1993) 『会話分析』くろしお出版
- 渡辺文生(2018)「話段の展開的構造からとらえる母語場面と接触場面の比較」AATJ 2018 Annual Spring Conference パネル発表資料
- Fan, S.K.C. (1994) Contact situations and language management. *Multilingua*, 13-3, pp. 237-252.