

## 日本語学習場面における学習者たちの「わからない言葉を調べない」ふるまいに 対する積極的な評価—「学習者たちの学び合い」に関するエスノメソドロジ ー的研究—日本語学習, エスノメソドロジ, 相互行為分析, わからない言葉

### 1. 問題提起

我々学びの導き手は、授業を実践するとき、教え方に関する様々な方法を用いている。と同時に、その場を「授業」として組織するために、様々な「習慣的方法」を用いている。例えば、我々は、「授業を始める」「教壇に立つ」などの日常的ふるまいを、ほとんど習慣的におこなっている。むしろ、習慣的におこなうことによって、授業が実践可能であると言い得る。この「習慣的方法」は、習慣的であるが故に、ふつう考察の対象にはならない。しかし、この「習慣的方法」が正しいという根拠はどこにあるのだろうか。

本論文に即して言えば、学習者たちが、ペアワークやグループワークなどの活動に取り組んでいるとき、《わからない言葉》に出合ったにもかかわらず、それを辞書で調べたり教師に質問したりするといった解決策を何ら講じることなく会話を先に進めたならば、我々学びの導き手は、彼らに対しておおむね良い印象を受けない。《わからない言葉》を調べなかったことに対して、マイナスの評価を与えることもあり得るだろう。しかし、我々のこの見方が正しいという根拠はどこにあるのだろうか。

### 2. エスノメソドロジと相互行為分析

本論文は、1の問題意識に基づき、学習者たちの学び合いのありようを具に観察することから始める。そして、その方法として、「エスノメソドロジ—«Ethnomethodology»」という研究分野において用いられている「相互行為分析」を採用する。エスノメソドロジの創始者であるハロルド・ガーフィンケル Harold Garfinkel は、「エスノメソドロジとは社会のメンバーがもつ、日常的な出来事やメンバー自身の組織的な企図をめぐる知識の体系的な研究(Garfinkel 1968:17)」と定義している。すなわち、エスノメソドロジは我々が現実を「現実」として組織するために、あたりまえに用いている「習慣的方法」を明らかにする。そして、この研究で用いられている「相互行為分析」は、まさに「相互行為」を具に分析する。「相互行為」には、発話はもちろん、僅かな言いよどみやコマ数秒の空隙、視線の動きまでもが含まれる(西阪1997)。

### 3. 本論文の射程

外国語の授業における、学習者たちの学び合いに関するエスノメソドロジ的な研究は、管見の限りではあるが、決して多くない。例えば、Fujimoto(2010)は、小グループでの議論の場面を分析し、一見すると学習者の第二言語能力が低いとみなされがちな「おなじ語の繰り返し」や「空隙」が、実は学習者たちが適切にやりとりを組織するために用いている方法であることを明らかにしている。大山(2012)は、フランス語の協働学習場面を、「きっかけ」「道具」「参

加のかたち」という視点から分析し、学習者たちが何を学び得るのかは外在的にコントロールできないことを明らかにしている。

しかし、本論文のような、外国語の授業における、学習者同士が学び合う中で、「《わからない言葉》を調べない」ふるまいについてのエスノメソドロジ一的な研究は、管見の限りではあるが、存在しない。かくして本論文は、「《わからない言葉》を調べない」ふるまいに対して、おおむね積極的な評価を下さない我々の習慣的な見方の妥当性を検討することになる。

#### 4. 研究資料

本論文は、初中級レベルの大学2年生を対象とした日本語クラスにおいて、学習者3名がグループとなり、目標言語で会話することそのものを目指す活動に取り組んでいる場面を、ビデオカメラ1台で記録したものを分析する<sup>1</sup>。学習者たちには、事前に、質問が書かれたカードが配布された。彼らは、順番にカードをめくり、そこに書かれている質問に答えるかたちで、会話を始める。議論をすすめるにあたり、学習者たちが組織している相互行為を書きおこしたトランスクリプションを用いる。作成にあたっては、鈴木(2007)、西阪(1997)、好井他(1999)を参考にした<sup>2</sup>。

#### 5. 分析1 ——「《わからない言葉》を調べない」ふるまい——

事例(1)は、学習者たちが、「留学するなら一人暮らしかホームステイかどちががいいか」について、会話しているところである。今、Aが自分の意見を述べている。

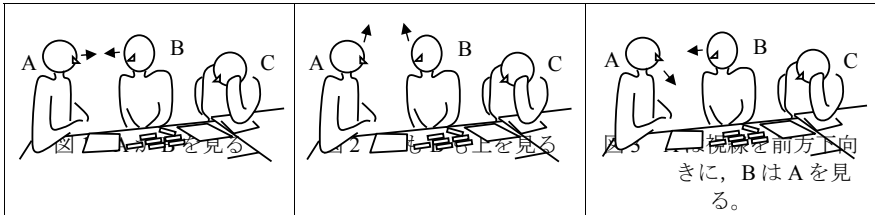
事例(1)

01 A: にはんへともだちがいたら::(0.2)いたら(0.8)あ::(1.2)hhh(0.6)あ:::(.)よる(1.0)

02 よるちゅう↑(0.4)[XXXXXX](0.6)[XX]よるちゅう(0.8)ともだちといっしよに

↑(図1)                      ↑(図2・3)

03 (0.4)あ:(.)あん(0.4)あそびます



注目するのは、01-02行目の「よる(1.0)よるちゅう↑」からのやりとりである。Aは前方下向きに視線を向けながら、「よるちゅう↑」と語尾を上昇させ、この言葉に確信がないことを示す。そして、0.4秒の空隙ののち、視線をBに移す(図1)。それから、おそらく共通語で自分が話したい事柄をBに示し、Bに正し

い言葉を知っているかどうか尋ねる。すると、AとBはほぼ同時に上を向き(図2), Aは視線を再び前方下向きに、Bは頭を右に少し傾けながらAに視線を戻す(図3)。0.6秒の空隙ののち、Aは、正しいかどうか確信がなかった「よるちゅう」をそのまま用いて、当該の会話を先にすすめる。

ここで重要なことは、Aは、01-02行目の時点では「よるちゅう」という言葉が正しいかどうか確信がなかったにもかかわらず、数秒のやりとりののち、「よるちゅう」という言葉を、今度は疑問視することなく発話していることである。Aは、辞書で調べたわけでも教師に質問したわけでもない。また、Bに尋ねたが解答を得ることはできなかった。すなわち、「よるちゅう」という言葉が正しいかどうか確信をもつに至っていない。しかし、Aが「よるちゅう」を疑問視することなく発話していることから、Aは、「よるちゅう」という言葉を少なくとも「当該の会話を進める上で差し障りがない言葉」として、言い換えるならば、他の学習者が、「よるちゅう」という言葉を介して、Aの伝えたい事柄を理解し得る、と認識していることが分かる。つまり、事例(1)の分析から、次のことが言い得る。

(2) 学習者たちは、互いのふるまいなどをリソースとして用いながら、「正しいかどうか確信が持てない言葉」を「正しいかどうか確信は持てないが、当該の会話を進める上で差し障りがない言葉」として作り成している。

#### 6. 分析2 —— 「《わからない言葉》を調べる」ふるまい——

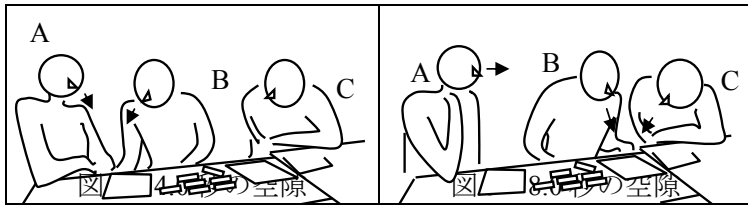
では、学習者たちの(2)のふるまいは、当該の相互行為裡に何を達成しているのか。この問いについて考えるために、学習者たちが「《わからない言葉》を調べる」場面を分析し、比較したい。事例(3)は、事例(1)の約4分前の場面であり、学習者たちは、「発展途上国は先進国を真似するべきかどうか」について会話している。

事例(3)

01 B: あたらしいしごとのところ::あ::が(.)ん::(.)あ:(.)たほうがいい  
(.)あ::(0.8)

02 だか(.)え:(.)なぜなら::↑(4.0)あ(.)なぜなら(.)ん::(1.0)は(.)てん(.)え(.)は(.)  
↑(図4)

03 てんと:じょうこくは(0.6)ん::(2.0)こ(8.0)(hh)あ::たくさん:(.)ことを  
↑(図5)



まず注目するのは、02行目の4.0秒の空隙における学習者たちのふるまいである。Bは、空隙の前に「なぜなら…↑」と語尾を伸ばしながら上昇させ、この言葉に疑問があることを示す。そして、Aのプリントのほうに上半身を傾けながら、視線を移し、疑問の解決を試みる(図4)。Aは、BがAのプリントに視線を移したのち、プリントをひっくり返して、Bの疑問に対する解答が記載されている面をBに見せる。

次に注目するのは、03行目の8.0秒の空隙における学習者たちのふるまいである。Bは、空隙の前に「ん::」と唸り、2.0秒の空隙ののち、「こ」と発話して、まずAのプリントのほうに上半身を傾けながら視線を移したかと思うと、すぐさまB自身のプリントに上半身を傾けながら視線を移し、疑問の解決を試みる。そして、約6.0秒の静止ののち、吸気音(hh)とともに上半身を起こして、発話を再開する。興味深いことは、8.0秒の空隙における、Aのふるまいである。Aは、BがB自身のプリントに視線を移したのち、約2.5秒間、左前方の違うグループのほうに視線を向けている(図5)。そののち、AもBのプリントのほうに視線を移す。

ここで重要なことは、Bが発話を中断して何かを調べているあいだ、AもCもBが発話を再開するまで待っていることである。8.0秒の空隙においては、Aは、Bの持つ疑問およびその疑問の解決に対してほとんど興味を持っていないようにさえ見える。しかし、AもCも、Bから発言権を奪うなどして、当該の会話を先に進めることはしない。つまり、事例(3)の分析から、次のことが言い得る。

(4) 発言権を有する学習者が、発話を中断してひとたび何かを調べ始めたならば、ふたたび発話を再開するまで、他の学習者たちは当該の会話を先に進めず、発話の再開を待つことが一般的に期待されている。

## 7. 「《わからない言葉》を調べない」ふるまいに対する積極的評価

外国語の授業における、学習者同士が目標言語で会話することそのものを目指す活動の中で、学習者たちが、疑問をもった言葉のすべてをひとつひとつ辞書で調べたり教師に質問したりして解決を試みたとする。この場合、(4)から明らかのように、会話が中断を繰り返す、会話そのものが成り立たなくなる可能性が少なくない。言い換えるならば、《わからない言葉》を具に調べることが、活動の進行を妨げる可能性がある。つまり、(2)は、次のように書き換え得る。

(5) 学習者たちは、互いのふるまいなどをリソースとして用いながら、「正しいかどうか確信が持てない言葉」を「正しいかどうか確信は持てないが、当該の会話を進める上で差し障りがない言葉」として作り出すことによって、当該の会話を中断させることなく、先に進めることに成功している。

そして、(5)から「《わからない言葉》を調べない」ふるまいを、次のように記述し得る。

(6) 「《わからない言葉》を調べない」ふるまいは、学習者たちが当該の会話を中断させずに先に進めるための「習慣的方法」のひとつであり得る。

(6)から明らかなことは、学習者同士が目標言語で会話することそのものを目指す活動のなかで、我々学びの導き手は、学習者たちの「《わからない言葉》を調べない」ふるまいに対して、積極的な評価を下し得る場合がある、ということである。

## 8. 結論

本論文は、学習者たちの「《わからない言葉》を調べない」ふるまいに対して、おおむね積極的な評価を下さない我々の習慣的な見方の妥当性に疑問を抱いた。そして、学習者たちの学び合いのありようを、相互行為分析を用いて具に観察することにより、その妥当性を検討した。具体的に、日本語学習場面における、学習者同士が会話することそのものを目指す活動の中で、学習者たちが「《わからない言葉》を調べない」ふるまいに当該の会話を先に進める場面の相互行為分析を試みた。その結果、学習者たちは「正しいかどうか確信が持てない言葉」を「正しいかどうか確信は持てないが、当該の会話を進める上で差し障りがない言葉」として作り出すことによって、当該の会話を中断させることなく先に進めていることが明らかになった。これは、我々学びの導き手が、学習者たちの「《わからない言葉》を調べない」ふるまいに対して、積極的な評価を下し得る場合があることを示している。もちろん、本論文が示したのはほんの一例に過ぎない。しかし、このような学びの場が一つでも存在する限り、我々の「あたりまえ」に無批判ではいられない。加えて、学習者たちがどのような「習慣的方法」を用いて「学び合い」を組織しているのかについて、ほとんど明らかになっていない。外国語の授業におけるさまざまな相互行為を、様々な視点から分析していく必要があるだろう。今後の課題としたい。

### 注

2013年12月2日撮影。教室にいる学習者の数は8名であった。学習者には、事前に研究目的であることを伝え、許可をとったうえで撮影をおこなった。

2

以下、トランスクリプションの記号の見方を示す。

(数字) 秒数分の空隙 (.) 0.2秒以下の空隙 hh 呼気音 (hh) 吸気音

::: 発話の伸ばし ↑ 語尾の音の上昇 \_ 大きい音 [XX] 聞き取り不可能

### 参考文献

- (1) 大山大樹 (2012) 「フランス語学習における『きっかけ』『道具』『参加のかたち』の協働的達成——『知識』構築のエスノメソドロジー的研究——」大阪市立大学大学院文学研究科、修士論文。
- (2) 鈴木聡志 (2007) 『会話分析・ディスコース分析: ことばの織りなす世界を読み解く』新曜社。
- (3) 西阪仰 (1997) 『相互行為分析という視点——文化と心の社会学的記述』金子書房。
- (4) 好井裕明・山田富秋・西坂仰 編 (1999) 『会話分析への招待』世界思想社。
- (5) Fujimoto, Donna (2010) Connecting EFL group discussions to research, 『大阪女学院短期大学紀要』40, 大阪女学院短期大学: 1-17.
- (6) Garfinkel, Harold (1968) 「エスノメソドロジー命名の由来」『エスノメソドロジー——社会学的思考の解体』〔山田富秋・好井裕明・山崎敬一 編〕せりか書房, 9-18, 1987.