

# 「自分のことを語り合う」ことを中心とした第二言語 (日本語)教室活動における相互行為と参加の様相

家根橋 伸 子

(2008年10月2日受理)

Interaction and Participation in Second Language Activities (Japanese)  
on the Theme of *Discussing Myself*

Nobuko Yanehashi

**Abstract:** This paper provides suggestions for carrying out second language activities (Japanese) on the theme of *Discussing Myself* based on the perspective of languages such as language is co-constructed through the interaction, and on the perspective of learning languages such as participation in this interaction is the process of learning a second language. These activities were designed in accordance with humanistic activities. Humanistic activities were developed for the purpose of getting learners to interactively discuss each other in order to generate interaction and its promotion. The interaction in the classroom when these activities were put into practice, was observed and analyzed, with the emphasis placed on the creation of cooperative interaction, through comprehensive conversation analysis. From these analyses, how the learners' utterance and chosen subjects were co-constructed through the interaction was observed. The students were using conversation forms, instructors and other language resources to voluntarily take part in establishing interaction, and this indicated the effectiveness of *Discussing Myself* activities in learning languages.

Key words: Discussing Myself, second language activities, interaction in the classroom, participation, co-construction of language

キーワード：自分のことを語り合う，教室相互行為，参加，協働構築，第二言語学習

## 1. はじめに

近年、社会文化的視座からの第二言語教育研究が数多く提出されている (Swain & Deters, 2007)。従来の心理言語学的アプローチでは、第二言語習得を純粹に個人の認知的課題として扱ってきた。これに対し社会文化的視座に立つ諸研究(以下、社会文化的アプローチ

チとする)は、第二言語習得が複雑な現象であることの認識にもとづき、言語、言語学習者、そして言語学習・習得を、個人的要因と社会的・文化的諸要因との間のダイナミックなインターアクションに焦点をおき理解することを試み、言語だけではなく全人としての学習者の自己変容・成長をも視野に入れた研究が行われている。

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：縫部義憲(主任指導教員)、多和田真一郎、  
深澤清治

社会文化的アプローチでは、言語は相互行為を通して協働的に構築されるものであり、協働的相互行為の中で言語は学習されると捉えられる。したがって、第二言語教育においても教室での参加者間(学習者・教師)の協働的相互行為を重視する必要があると同時に、

第二言語教育研究においても、教室において展開するこの相互行為を微視的に分析することの必要が提唱されている。

筆者は、この社会文化的アプローチの観点に立ち、学習者が協働的相互行為の中で自己を第二言語（日本語）で表現していくことを中心とし、またその相互行為を促進する教室活動として、人間性心理学にもとづき開発された教室言語活動－Humanistic language activities を実践した。本稿では、この活動実践における教室相互行為の微視的分析を行い、活動における協働構築的相互行為の様相と学習者の参加－この言語観・教育観に基づくとき、言語学習の重要なプロセスを為す－について明らかにし、言語学習における相互行為を主眼とした教室活動の意義と教室活動研究の必要性への提言を行なう。

## 2. 社会文化的アプローチの言語観、言語学習・教育観と教室相互行為

言語心理学的アプローチを基盤とする第二言語教育・研究の言語観では、言語・言語知識を音韻・形態・統語・語用論というヒエラルキー構造を持つ言語システムからなるものとして捉えてきた（Hall, 1997: 302）。一方、社会文化的アプローチの言語観では、相互行為を言語生成と了解の基幹として捉えること、その相互行為は参加者によって協働的に構築されるものであること、また、その言語生成・了解の主体である人間を個人的認知主体としてのみではなく、社会的・情意的・身体的存在として全人的（whole person）に捉えることを特徴としている。

矢部（2005）は、バフチン（1989）を踏まえ、このような言語論の特質を以下のように説明している。

「〈声〉を発するという事は、「私はどういう人間で、どんな状況にあって、何を目指し、何を必要とし、どんなことを考えているのか、どんなことを感じているのか」というところに根ざして、誰か具体的な相手に対して、働きかけたり、問いかけたり、応答したりすることであると。そして、仮想現実ではないリアルな状況の中で声が発する必然性がなければ、〈声〉を実際に形作っていくことも不可能なのである。」（矢部 2005: 2）

言語をこのように「今、ここ」における全人としての相互行為主体間の応答の中で創造されていくものであると捉えるとき、言語を学習・習得するためには、学習者が自身にとって意味ある内容をもつ協働的な言語的相互行為に主体的に参加することが必要であると言える。

また、特に第二の言語、言い換えれば他者の言語を

学習するとき、そこには母語と異言語の間のせめぎ合いが生じる。近年、第二言語教育・異文化間教育の研究者たちによって「第三の場所」（the third place）という概念が提出され、議論されている。ここでの「場所」（place）とは、物理的空間ではなく、学習者の内面に存在する心理的概念である（矢部, 2007）。「第三の場所」とは、異文化・異言語と接触することによって「（その人たちの）現在と過去が出合い、裂け目や隙間、矛盾が存在する中で互いを変容していく『違いをめぐる交渉（negotiation of difference）の場』」（Block, 2007: 864）であり、「自分なりの意味を創造できる場所」（Kramsch, 1993: 236. 日本語訳は矢部（2007: 56-57）を参照）である。

この概念を第二言語学習という側面から捉えるとき、「第三の場所」は、その人の母語と新たに入ってきた第二言語のせめぎあいのもとで「（目標言語の）母語話者のスピーチ形式・行動様式として伝授された知識を、自分の個人に根ざした目的のために使おうとし、自分自身の独自の意味を作り、自分自身との関係性を見出そうとする」、学習者の内面に存在する「視点」「能力」として捉えられる（矢部, 2007: 57-58:（）内は筆者）。この観点をとるとき、第二の言語を学習するということは、客観的で静的な第二言語知識の蓄積ではなく、第二言語を相互行為の中で自ら吟味し、創りかえ、自分を表現するためのことばとしていく主体的活動であると言える。

このように見ていくと、協働的な相互行為を通して第二言語を学ぶということは、学習者自身が主体的・協働的に言語的相互行為に参加し、その継続的参加の中で他の参加者の援助を得つつ他者の言語である第二言語を了解し、「他者のものを自分のものにする過程」（田島, 2003: 31）即ち、第二言語を自分を表現するための、自分なりのものとしていく過程－「専有」（appropriation）として捉えられる。社会文化的アプローチの立場から学習の共同行為性を論じる田島（2003）は、ワーチ（1991, 1998）の学習論をもとに、学習には一方向的に伝達された知識・技術をそのまま身につける「習得」と「多方向的・対話的」な過程の中での「生徒自身の声をかぶせた多声的・創造的な知識獲得」（田島, 2003: 208）である「専有」の二つの側面があるとする。項目積み上げ型の日本語教育が前者の「習得」をめざすものであるのに対し、社会文化的アプローチにもとづく相互行為型の日本語教育・授業は、「専有」という側面から言語学習にアプローチするものであると考えられる。

さらに、このような第二言語学習観に立つとき、第二言語教育・教師の役割もまた、従来とは異なる役割

が求められる。第二言語の学習項目—文法項目であれ、機能表現文型であれ—を選択・配列し、それを伝達するだけではなく、協働的相互行為への学習者の参加を可能にする学習環境のデザインを行なうこと、また、その第二言語による協働構築的相互行為の中で学習者を支援していくこと(scaffolding, modeling, training)が、第二言語教育・教師の重要な役割として位置づけられる(Hall, 1997:302)。そして、第二言語教室は、教師が学習者に言語形式に関わる知識を伝授するだけの場ではなく、教室という共同体(community)において、自己にとって意味あることについて表現し合う協働構築的相互行為の場であり、学習者がそこに主体的に参加することによって第二言語を専有していく場として位置づけられる(Hall, 1995; Jacoby & Ochs, 1995; Hall, 1997; Hall, J. K. & Walsh, M., 2002; 田島, 2003; 矢部, 2005)。

### 3. 協働構築的教室相互行為と「語り合い」

本稿は前項で述べた言語観、言語学習・教育観を具体化する方法として「自分のことを語り合う」ことを中心とした教室活動を提言するものであるが、この「語り」という用語の定義は研究者によって異なる。

能智(2006)は、「語り」を「こと」と「もの」の両面を持つものとして捉えている。「こと」としての語りは、特定の時・場所において特定の聞き手を前にして行なわれる相互行為であり、それゆえ、「もの」としての語りは、語り手の生み出したものであると同時に、「語り」の場の産物でもある(能智, 2006:51)。

本稿では、この能智(2006)の論考を踏まえ、「自分について語り合うこと」を「話し手が、自身の経験やそれに関連・付随する自己像、価値、思考、想像、感情、感覚等を聞き手に対して語り、聞き手・場との「今、ここ」の相互行為の中でひとまとまりの談話を協働的に構築していくこと」とする。「自分のことを語り合う」ということは、場を共有する他者ととともに、自分と他者に関わりのある内容について、他者との協働で相互行為を構築し、共有された意味を創造していくことであると言える。

「自分のことを語り合う」ことを中心とする教室活動を第二言語教育の方法として導入することは、前節で述べた言語観、言語学習・教育観から導かれる第二言語教室に求められる役割—協働構築的な教室相互行為を創り出し、学習者がそれに参加することをとおして言語を学習することを促進することと符合する。「自分のことを語り合う」ことを中心とした教室活動は、第二言語の学習過程において重要な意義を持つと考え

られる。

## 4. 本実践の概要

本研究では、このような「自分のことを語り合う」ことを中心とした教室活動として、Moskowitz(1978)、Galyean(1976)らによって提案された第二言語教室活動である Humanistic language activities をもとに、教室活動のデザインを行った。Humanistic language activities は、人間性心理学、カウンセリング心理学の理論と技法をもとに開発された、言語と共に学習者の情意面とクラス内人間関係の育成を目的とした教室言語活動である。主に身体・五感を使った活動を通じて「今、ここ」に生起する経験、感情、感覚、思考等を目標言語で表現し、他者と共有することをその骨子に、特に活動の中で生じた感情、想起を中心に(内容)、活動で生じる感情・身体感覚を伴った相互行為の中で協働的に「語って」いくこと(行為)が意図されている。前節で述べた本稿の立脚する言語観・言語学習観では、表現主体・学習主体である人間を、認知的・社会的・情意的・身体的側面を統合した全人的存在として捉えられることが重要であった。Humanistic language activities は、学習者のこれら諸側面を統合した活動であり、本稿の立脚する言語観、言語学習・教育観に沿うものであると考えられた。実施した活動の内、本稿に掲載した活動の概略を表1に示す。

本実践の対象は、国内短期大学留学生別科の中級レベル日本語クラスで、期間は4ヶ月間、週1回(90分)、計13回のコースであった。クラスの参加者は中国出身の別科生9名(スクリプト中のA~I:Fのみ女性)、交換留学生2名(韓国・オーストラリア各1名:ともに女性。スクリプト中ではそれぞれJ, K)で<sup>1)</sup>、教師は筆者自身である。中国人別科生が本実践開始時に既に1年半の滞日歴があったのに対し、交換留学生J, Kは来日したばかりであった。日本語能力レベルはKが初級修了レベル、他は中級レベルであったが、その中でもレベル差が見られ、F, Gはこのクラスの中で日本語能力が高かった。F以外が1年半前の来日後に本学において日本語学習を開始したのに対し、Fは来日前に日本語学習経験があり、本学においても前年度も中級クラスに在籍していた。

各回の授業では、教師が選び、再デザインした Humanistic language activity を土台とする活動を中心とし、必要に応じて活動前に言語練習を行ったのち、活動を行った。

表1 本分析で取り上げた教室活動の概略

◆『カラーワーク』：輪郭のみ描かれたセーターの絵にペアの学習者に似合う絵をデザインし、説明する手紙とともに贈る。
◆『からだ探検』：大紙に自分の輪郭を写し取り、頭、肩、心、腕等の各部に自分の考えや夢、心配、信じていること、できること等を書き込み、発表する。
◆『I hear happiness』：海の音、歓声等、心地良い音の入ったCDを聞き、感じたこと、想起されたことなどを学習者が互いに話す。

## 5. 分析の目的と方法

### 5.1 分析の目的

第2節で述べた言語学習観に立つとき、学習者の第二言語による協働的な教室相互行為への参加そのものが、言語学習一専有の重要な一過程であると捉えられる。したがって、自分のことを語り合う相互行為を主体とした教室活動研究の端緒として、本研究では活動実践において学習者の相互行為への参加がいかに行われているかを明らかにすることに分析の主眼をおく。

Williams & Burden (1997)は、社会構成主義の立場から、このような相互行為に基づく教室活動における言語学習を図1のように図式化している。

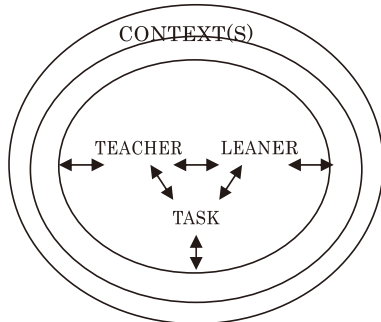


図1 学習—教授過程の社会的構成モデル  
(Williams & Burden, 1997:43)

この図で示唆される社会構成主義における活動—Williams & Burden (1997)では「タスク」という用語で示される—は、学習を決定するものではなく、教師、学習者、文脈という、教室を構成する要素のひとつとして、互いに作用し合いながら、ともに学習—教授過程を進行させていくと捉えられる。そして、この中で学習者の言語学習一専有も進んでいく。したがって、分析では、活動の単独の「効果」を見るのではな

く、活動が教室相互行為の中でどのように他の要素と影響し合い、その中で学習者がどのように第二言語による相互行為への参加を果たしているかが重要な視点となる。

このような教室相互行為と学習は、第2節でふれた「第三の場所」という概念が示しているように、行為的 (behavioral) 側面においてだけでなく、参加主体の内的・心的 (internal, mental) な側面においても起こっていると考えられる (Markee & Kasper, 2004:495-496)。しかし、本稿では言語的相互行為に焦点を絞り、教室相互行為の特に行為的側面を中心に微視的な相互行為分析 (micro analysis: 詳細は次節) を行なう。これを通じ、「自分について語り合う」ことを中心とする活動がどのように言語学習に必要な協働的相互行為の組織化 (organization) と学習者の参加に貢献しうるかについて一つの示唆を得ることを目的とする。具体的には以下の2点を分析の焦点とする。

- 1) 自己に関する「語り」を中心とする教室活動において、協働的な教室相互行為がどのように組織されているか。
- 2) また、その協働的な教室相互行為に、学習者はどのようなリソースを活用し参加しているか。

### 5.2 分析方法

本分析では、上述の分析目的・焦点に沿う分析方法としてエスノメソドロジック的会話分析の手法を用いた。これは社会学の一派であるエスノメソドロジックを学問的背景とした相互行為分析の手法であり、発話を社会的行為 (social action) とみなし、各発話をターン毎に前後のターンとのつながりの中で捉え、それを総合することで、会話の参加者によってどのようにその相互行為が組織 (organize) されているか、そしてその中で、その発話を行った発話者がその発話を行うことによってどのような行為を行っているのかを明らかにする微視的な分析法 (micro analysis) である。本研究は、相互行為を主軸とする第二言語教育での言語学習を、協働的相互行為に参加する中で学習者が第二言語を取り入れ、新たな自分を表現するものとしていく主体的行為過程一専有—であると捉えている。学習者が協働的相互行為において第二言語で発話を行うことは、その相互行為に参加する行為であり、同時にその相互行為を創造する一組織化していくことでもある。そしてこの相互行為過程こそが言語学習一専有の過程ともなっていると考えられる。この発話を行為として捉え、相互行為の過程を微視的に追跡する視点は、エスノメソドロジック的会話分析の視点と一致するものであり、このことから、本研究ではエスノメソドロジック的会話分析、特に第二言語教室における相互行為分析



の手法として開発された以下の Seedhouse (2004) の微視的教室会話分析の手法を用いた。その手順を以下に示す。

- 1) 全授業（週1回90分、全12回（4ヶ月））の録画記録文字化資料を録画を参照しつつ精読し、分析対象部分（協働構築的談話）を抽出
- 2) 分析対象部分の微視的分析
  - ①発話を隣接対、シークエンスとの関連の中で詳細に検討
  - ②対象部分全体の相互行為の組織化を同定・検討
  - ③用いられている言語形式を検討
  - ④参加者の志向する役割やアイデンティティを検討
  - ⑤エスノグラフィー的データを参照し、より広い文脈から相互行為を検討
- 3) 分析部分の特質を相互行為の組織化と参加者のリソース利用から記述

## 6. 結果と考察

全データの分析から、活動における相互行為には多様な形態が見られ、すべての相互行為が協働的に構築されていたわけではなかった。しかし本稿では、「協働構築的相互行為がどのように組織化されているか」という本稿の分析の焦点から、複数が参加して協働構築的に相互行為を展開している場面（以下、「協働的相互行為場面」とする）に焦点を絞り、以下、分析と考察を行う。

協働的相互行為場面の分析から、3つの特徴的な相互行為のタイプ『語り』の協働的構築、話題の協働的構築、「語らない」ことの協働的構築<sup>1</sup>が析出された。本節ではこれらについて、それぞれ例をあげて特質を述べ、言語学習<sup>2</sup>と専有との関連において考察を行う。

なお、断片中の記号については以下の通りである。

T : 教師, A ~ M : 学習者 L : 不特定の学習者  
 LL : 不特定の学習者（複数） [ : 発話の重なり  
 = : 発話の連続 x : 聞き取れない部分  
 ( ) : ジェスチャー, 相植, 状況説明等

### 6.1 「語り」の協働的構築

はじめに、一人の学習者の「語り」が、教師との協働構築的相互行為を通じて達成されていく様子を示す。断片1は活動『I hear happiness』における談話である（表1参照）。活動では、学習者は様々な音のCDを聞き、想起されたことを互いに語り合い、共有する。断片1は、学習者Bの「時計の音を聞いていた

ら、子どもの頃帰宅後一人で親の帰宅を待っていたことを思い出した」という発表内容から、教師が学習者に順に「小学生の頃帰宅時に家にひとりであったか」を尋ねていった場面で、Hが指名された部分である。

#### ◆断片1：子どもの頃の留守番をめぐる応答

- 01 T ひとり？それとも、だれか [いましたか？  
 02 H [そうですね。  
           ぜんぶは一、ほく一、x [xx ないで一  
 03 T [ひとりだった。んん。  
 04 H ん一、だから、家は、あまり一、あ一、よくない=  
 05 T =あ、ああ、よくない、いたくなかった=  
 06 H =あそびに、いき一 (LL 少し笑い)  
 07 T はい？  
 08 H いきます (小さめの声) =  
 09 T =あ、あ一一。一人でいた、いたくないから、あそびにいったんですか？  
 10 H そう、そう

Hの発話(02,04,06,08)は、適切な語を探し試すように途切れ途切れのものであった。第二言語で発話内容を考えながら即時的に発話を行なうことは、初中級レベルのHにとって難しい。発話において間が開くと、そこは発話順番の交代点となる。しかし教師はHが一定量の発話を行うまで待ち、そこでHの発話を言い換え、明確化する発話をすかさず行い(03,05)、Hはその教師の援助の発話を引き継ぎ活用して次の発話を行うことで、教師との協働的相互行為を通して自分の「語り」を構築している。09で教師はそれまでのHの発話をまとめて一文にしてHに確認し、Hがそれを認めることで(10)、Hの語りは完成されている。

断片中の発話が示すように、H自身には「話したいこと」はあってもそれを表現する十分な言語リソースがなかった。代わりにHは教師との1対1の隣接応答対からなる教室談話構造を利用し、教師の言語リソースを用いながら、自分の発話を完成させていく。Hの発話はフィラーと間が多く使用され、また単語が途中で伸ばされており、これらが教師に対して援助を求める合図となっている。学習者の援助求めに教師は答え、Hはそこで提供された言語的援助を積極的に取り入れて、H自身の現在の言語能力より上の「語り」を可能にする相互行為を組織化している。

### 6.2 話題の協働的構築

次にひとつの話題が相互行為の中で協働的に発展していく相互行為場面を示す。断片2は活動『カラーワーク』(表1参照)のものである。一学習者がお金マーク

クのセーターを描いたことから教師が「お金と愛とどちらが大事か」という話題をとりあげ、少しずつ質問を変えながら学習者を順に指名した。断片はGが指名されたところである。

◆断片2：価値の選択—愛とお金

- 01 T Gくん、愛をあげるのが好きですか？もらうのが好きですか？
- 02 G あー、[両方]
- 03 T [愛をあげるのが好きですか、もらうのが。両方]
- 04 G あげないと、もらわな、もらえない
- 05 T ああ、愛はあげないともらえない
- 06 E そうねえ
- 07 I そうそうそうそう
- 08 T そうかー
- 09 A 深いねえ（隣のJと笑う）
- 10 T 愛、love はー、あげます、もらいます。あげません、もらえません。ほー、そっかー。でも、あげるだけでも（間）
- 11 A 先生、こういうこと。へへ
- 12 T うん？そうか
- 13 G あげるだけでも、あいして（小声）
- 14 I あげるだけ、だー
- 15 T =あげるだけもあるよ。あげる、あげる、あげる
- 16 I =せーも、自分は？
- 17 T いらないらないらない
- 18 LL えー！
- 19 F えー、先生、それは人間じゃないですよ
- 20 T 人間じゃない？
- 21 F ー
- 22 I 人間じゃないよ
- 23 G じゃ、あー
- 24 A あるよ
- 25 I XXXですか？じゃみんなおねがいしまーす。
- 26 T でもね、子ども、みなさん、子どもいないよねえ？（LL一斉に笑い、言葉）子どもは特別。主人は、あげたら、もらいたいです。でも、子どもは、やはり、いらないです。
- 27 F あ、先生、それは、愛、普通の愛じゃなくて
- 28 I 普通の愛じゃない。[普通のね]
- 29 G [うん]
- 30 F あ、義務。それは、親とし、親の義務な

んですよ

- 31 T あー。義務だけど、でも
- 32 I [義務じゃない]
- 33 T [義務だけじゃない]
- 34 L 子ども思います
- 35 (F, Iを初め、複数のLの発言が交錯)
- 36 G あの一、先生、心理的な、満足が一、
- 37 T ああ、ある
- 38 G うん。それだけでも
- 39 T あ、そうか。それもある

この断片2では、一定の談話展開型がなく、自発的な発話順取りによって不規則に発話順番が交代している。そしてその中で学習者も参加した話題の展開がなされている。

話題の展開に関係する発話をしている学習者はF、Gである（→で示した発話）。両者は新しい情報を自ら持ち出し、それにより談話の話題を展開させている。

言語上の特徴として、F、Gの発話は、自分の既知の言語知識を試しながら発話している様子がわかる。例えばGの発話04、13、36はいずれも完成された文の形ではなく、間が多く、語を言い換えたり、発音を引き伸ばしたりしている。Fの発話も、発話30に見られるように、一つの発話の中で同じ語を反復し、表現を付加していく様子が見られる。F、Gは自分の既知の言語知識をもとにそれを自分自身で、また教師に投げかけることで吟味しながら、新たに「今ここ」の自分を表す言葉として用いている。

また、F、Gの発話には、発話順番を取る際の「あの一」の多用、「先生」という呼びかけ、先の他者の発話内容とのつながりを示す「それ」という指示語や省略も多く見られる。また、Gは相槌をしばしば用いたり、談話の展開を示す「じゃ」を用いたりしている。これらの談話標識は談話の展開に重要な役目を担っており（木田・小玉、2001）、F、Gが語彙・文法能力だけでなく談話に関する能力も高いことを示している。さらに、F、Gが「先生」という言葉で発話を開始することで生徒—教師という役割関係が持ち込まれ、教師は「学習者」の呼びかけに答え、発話順番を割り当てている。

F、Gの他には、両者のように話題の転換には直接関与していないものの、Iが先行する教師やF、Gの発話中の言葉を再利用することで参加を果たしている（14、22、28、32）。

一方、このように一定の談話構造型がなく教師の援助も教材等の手がかりも利用しにくいこの談話には、日本語リソースの少ない学習者は参加することが難しく、話題の展開に参加できていない。Aらは断片の前

半では話題に対する自分の態度を示す短い言葉を用いることで、自らの態度を表明する発話を行っているが、特に27以降、教師がクラス学習者全員の理解を意図した発話の調整をやめると相互行為に参加していない。

### 6.3 「語らない」ための協働的相互行為の組織化

3つ目の協働構築的相互行為として、学習者の「語らない」ための相互行為の組織化の様子を示す。

自己についての語りを求める活動は、しばしば「語りたくない」という抵抗を生む。特に語られる内容が自己関与の深いものであればあるほど、抵抗は起こりやすいと考えられる（榎本，1997）。しかし、「学習者の行為は教師の評価の対象となる」（Seedhouse, 2004）教室という制度的状況の特質から、学習者が割り当てられた発話順番と求められる発話内容を拒否することは規範からの逸脱となる。「自分のことを語り合う」ことを中心とした活動の持つこのような問題に対して、学習者は「語りたくない」のにただ「語り」を行なうしかないのだろうか。又は相互行為は行なわれないのだろうか。

断片3は活動『からだ探検』（表1参照）のものである。体の輪郭を大きな紙にとり、自分の夢、信念等を各部位に自由に記入し、それを黒板に張り、全員の前で発表する。以下はAの発表で、Jがまず指定された問いかけ文を読むよう教師に指名・指示されているところから始まる。

#### ◆断片3：Aの発表（信じているもの）

- 01 J 次に胸にいきます。胸には、あなたが大切にしているものが、しまっておりあります。あなたは何を大切にしていますか。
- 02 A xx. あ。将来くにかえる
- 03 T うん。将来くにかえる。（問）信じているもの
- 04 A 自分の夢、持っています
- 05 T 自分の夢を持っていること。自分の夢を信じているんですか？
- 06 A （問）信じてない（小声で）
- 07 T 信じてない。（問）信じたい
- 08 A 信じたい
- 09 T 信じたい。自分の夢を信じたい（問）はい。大丈夫だよ。うん。はい
- 10 L 大丈夫だよ
- 11 A まだ若いね（LL 笑い）

この断片は、教師とAの発話の隣接応答対からなる談話構造となっている（01, 10を除く）。この点で6.

1の断片1と共通している。しかし、断片1では学習者Hが新しい情報を提供し、それを教師が援助することでHの語りが協働的に構築されていたのに対し、この断片3ではAは教師の先行発話で与えられた言葉を反復するのみで、新しい言葉や情報を提供していない（図2参照）。また、しばしば教師が発話順番の交替を示す「問」を置いても発話順番を取らない。最終的に09で教師はここまでの発話をもとに「自分の夢を信じたい」というAの「語り」とも言える文を提示するが、Aからは肯定・否定の反応はない。教師は自身がまとめた「Aの語り」に対し評価の発話「大丈夫だよ」を行ない、「はい」という標識とともにこの談話の終了を告げている。これに続き他の学習者が笑いとともに09の教師の「大丈夫だよ」を反復し（10）、さらにAが「まだ若いね」と発話し（11）、他の学習者たちとAが共に笑い、この談話は終了された。

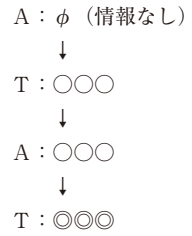


図2 Aの「語り」<sup>2)</sup>

「大丈夫だよ」「若い」はこの教師の口癖で、気軽な励ましの言葉として他回の授業においても、また授業外においても、教室でしばしば使われていた言葉であった。また学習者同士、学習者から教師に対しても頻繁に使われていた。いわば菊岡（2003）の言う「教室の共同体の“favorite phrase”」であった。「自分の大切にしていること」という自己そのものについての真剣な話題についての「語り」が求められる活動であったにも関わらず、学習者たちは“favorite phrase”をリソースとして利用することで、「語らない」談話を笑いのうちに終了させている。教師と教材が意図した真剣な「語り」に反し、Aは、教師の発話をただ反復するだけの発話行為による発話順番の遂行、教室共同体の“favorite phrase”の利用による笑いの誘発により、教室内の人間関係を損なわず相互行為を継続しながら、実際には自己については「語らない」ままに相互行為を遂行していた。自己について「語らない」ことは、本当に何も話さないことで相互行為が成立しなくなるのではなく、参加者がリソースを主体的に利用することで、相互行為の中で実行されていたことが見えてくる。

## 7. まとめと課題

本研究では、自分のことを語り合う相互行為を主体とした教室言語活動における言語学習—専有研究の一端として、活動実践における相互行為の組織化と学習

者の参加の様相を明らかにすることを目的とする分析を行った。以上の分析から、まず語りの協働構築的相互行為の組織化について、それが様々に組織化されていることが示された。断片1と3の比較に見られるように、表面上は同じ隣接応答対からなる形態であっても、誰が情報を提供しているかによって質的に異なる相互行為が構築されていた。学習者Hが新情報を提供していた断片1では結果としてH自身について語ることが達成されていたのに対し、学習者Aからの情報提供がないままに相互行為が継続されていた断片3では「自分について語らないこと」が構築されていた。

後者について、教室という公的な場での自己開示を求める活動では自己開示に対する学習者の「抵抗」が懸念されるが、学習者Aは教師への応答の型を利用しながら応答を行いつつ「自己について語らない」相互行為を組織していた。教室での自己開示は決して強要されてはならないが、学習者が単に教師にすすめられるままに語られる受身的存在ではなく、第二言語環境にあっても語るべき内容を自ら調整し、教室相互行為を組織していく存在としての姿が、この分析を通じて浮かび上がった。

参加のためのリソース利用については、学習者が自分の言語リソースとともに他者（教師、他の学習者）の言語リソース、さらに教室相互行為を通して生成された“favorite phrase”などの教室共同体の言語リソースを活用して協働的な相互行為を組織化し、それを通して「語り」を構築していく様子が示された。また、教室談話展開の型（隣接応答対、IRF<sup>3)</sup>、教師による発話割り当て）を利用することで、発話順番取り、そして協働構築への参加が可能になっており、このようなパターン化した教室談話構造も重要な参加リソースとして活用されていることが示されていた。

この分析結果を第二言語を「自分なりのものとする」専有という学習観から見ると、断片1における学習者Aが教師とのやりとりの中で教師から新たな自分の表現したいことを表現する、自分のものとしての第二言語（日本語）を得ていっていることは、この専有という学習の特質を示しているものであると言える。目標言語学習項目を用いて自分を表現するという伝達型の言語授業とは異なる言語獲得の方向性が、ここにはある。

また、断片2では、相互行為の中で自分の表現したいことを表現するために第二言語を吟味しながら参加している様相が示された。ここで相互行為に発話という形で参加しているのは主に言語能力の高いFとGであったが、学習者Iは教師、F、Gの発話での表現を反復することによって、バフチン（1989）の言葉を

用いるならば「他者の言葉を借りて」、自分を表現する言葉として用いることによって参加を果たしていた。また、発話を行っていないがその場にいた他の学習者が、この教室相互行為に言語的には参加していないが、やはり「参加者」であったことは、教室のどよめき（断片3発話18）やこの授業後の感想ノートでの「今日の勉強は、いろいろ言葉を習いました。このクラス、よくわかりました」（学習者K）、「今日の授業では友達のことをよく分かったり、いろいろなことを考えたり、感じたりしました」（学習者J）、「きょうには、みんなの気持ちがのりあげて（原文のまま。「のって」「もりあげて」の意と考えられる）いました」（学習者B）という記述にも表れている。これらの学習者が、他の参加者によって提示された第二言語をその後自分なりのものとして、自分を表現する言葉として獲得したかどうかは今回採取したデータからは明らかではないが、その可能性を見ることができる。

一方、断片2の学習者FやG、断片1の学習者Hが自分の既存の第二言語知識を提示することで新たなより適切な自分を表現する言葉を得て、それを自分を表現する言葉としていたのに対し、断片3での学習者Aは、断片1の学習者Hと同じ教師との一対一の応答に参加しながら、自分を表現しようとする意志が見られず、結局そこで語られたことはA自身の「表現したいこと」ではなかった。したがって、相互行為は継続しているものの、そこでAにとって自分を表現するための第二言語は得られていない。この活動では、言語学習主体である学習者に自分を表現しようという意志がなければ、相互行為はあっても専有は起こらないと言える。

本稿では紙幅の都合で掲載できないが、この断片3を含む活動において、Aは自発的に発表順番をとり、その発表の初めの部分では積極的に自己表現を行おうとする態度が見られていた。しかし、録画データには、相互行為の進展の中でAの相互行為への態度が次第に受け身的になっている様子が表れていた。コース終了時の個別インタビューにおいて、クラスで自分の気持ち等を話すことについて尋ねられたAは、言いよんだ後、「みんな前、話す（…間…）おもしろくない」と答えている。掲載した断片3の前に行われた自分の「悩み」、また断片3での「胸にしまっていること」という自己の内面に関わる内容を言語教室という場で開示し、それについて応答しあうことがAにとって不快なものであったのではないかと推察される。また、理由は明らかではないが、Aはこの授業後、最終回まで、他の教師のクラスには出席していながらこのクラスは欠席している。この問題についての詳細は別稿に譲る



が、活動の内容・目的、教師を含めたクラスの人間関係、個人の性格特性など、様々な要因が学習者の自己表現への意欲に影響し、それが専有としての言語学習に影響を与えていることがうかがえる。

以上、本稿での分析において、「自分のことを語り合う」ことを中心とした活動において、学習者が能動的・主体的にリソースを活用し、第二言語での協働的語り構築の相互行為に参加していた様相が示された。また、その相互行為の中での専有としての言語学習過程が示され、この活動の言語学習への有効性・可能性が示唆された。しかし一方で、同時にそれを制約する要因が存在することも分析結果は示していた。

第2節でふれた「第三の場所」という概念に示唆されるように、第二言語学習によって引き起こされる交渉とそれによる変容は、学習者の言語にとどまらない。そして、教室での言語学習は全人としての参加者（学習者たち・教師）、またその人間関係、タスク、文脈（contexts）の相互作用の中で構成されると捉えるとき（図1参照）、第二言語学習によって生じる学習者の多面的な変容の過程もまた、学習に影響を与え続けていると言える。Hall（2004）は、教室活動研究には参加者の言語行為的側面にとどまらない第二言語教室の諸側面を包括した全体的、さらに通時的視野が求められるとしている（Hall,2004）。今後、活動における言語学習研究のためには、会話データのみを中心とするのではなく、エスノグラフィー的データも加えたより広範なデータにもとづき、抵抗の問題も含めた活動全体の分析が必要である。

さらに、「自分のことを語り合う」ことを中心とした教室言語活動である Humanistic activities には、学習に欠かせない学習者の主体性への働きかけや、異文化環境における自己像の再構成など学習者の心理的・情意的側面への効果も期待されている。第5節の分析目的で述べたように、本分析は、自分について語る相互行為を主体とする教室活動が可能にする言語学習について明らかにする研究の一端として、言語的相互行為の組織化と参加という側面を焦点に微視的分析を行った。今後は、専有としての言語学習—他者の第二言語を協働的相互行為の中で自分を表現する・自分なりのものとしていく過程—を明らかにするために参加者の言語表現・表現内容のより詳細な分析を進めるとともに、言語学習を超えた活動の持つ諸側面について明らかにしていくことも研究の目的に包括し、活動が生み出す学習の全体像を明らかにしていくことが研究の課題として求められる。

## 【注】

- 1) 参加者数は回によって若干の変動があった。
- 2) 作図には西口（2007）を参照した。
- 3) 教室談話に特徴的な談話の型とされる I(教師による Initiation)-R(学習者の Response)-F(教師の Feedback) という連鎖型。

## 【参考文献】

- 榎本博明（1997）『自己開示の心理学的研究』北大路書房。
- 菊岡由夏（2004）「第二言語の教室における相互行為—“favorite phrase の使いまわし” という現象を通して—」『日本語教育』122号、32-41。
- 木田真理・小玉安恵（2001）「上級日本語学習者の口頭ナラティブ能力の分析—雑談の場での経験談の談話指導に向けて—」『日本語国際センター紀要』第11号、31-49。
- 田島信元（2003）『共同行為としての学習・発達』金子書房。
- 西口光一（2007）「母語話者による第二言語話者の語りの支援」小川貴士編著『日本語教育のフロンティア 学習者主体と協働』37-54、くろしお出版。
- 能智正博（2006）『〈語り〉と出会う 質的研究の新たな展開に向けて』ミネルヴァ書房。
- パフチン、M. M. 著 桑野隆訳（1989）『マルクス主義と言語学（改訳版）』未来社。
- 矢部まゆみ（2005）「対話教育としての日本語教育についての考察」『Web 版リテラシーズ』1, 2. <http://literacies.9640.jp/dat/Literal-2-yabe.pdf>. September, 5, 2008.
- 矢部まゆみ（2007）「日本語学習者はどのように「第三の場所」を実現するか 「声」を発し響き合わせる「対話」の中で」小川貴士編著「日本語教育のフロンティア 学習者主体と協働」55-78、くろしお出版。
- ワーチ、J. V. 著 田島信元他訳（1995）『心の声』福村出版。
- ワーチ、J. V. 著 佐藤公治他訳（2002）『行為としての心』北大路書房。
- Block, D. (2007) The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, 863-876.
- Galyean, B. (1976) *Language from within*. Prism Research and development.
- Hall, J. K. (1995) (Re)creating our world with words:

- A sociohistorical perspective of face to face interaction. *Applied Linguistics*, 16, 2, 206-232.
- Hall, J. K. (1997) A consideration of SLA as a theory of practice: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81, 3, 301-306.
- Hall, J. K. (2004) Language learning as an interactional achievement. *The Modern Language Journal*, 88, 4, 607-612.
- Hall, J. K. & Walsh, M. (2002) Teacher- student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203.
- Jacoby, S. & Ochs, E. (1995) Co-construction: An introduction. *Research on language and social interaction*, 28, 3, 171-183.
- Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Markee, N. & Kasper, G. (2004) Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88, 4, 491-500.
- Moskowitz, G. (1978) *Caring and sharing in the foreign language class: A sourcebook on humanistic techniques*, Boston, Heinle & Heinle.
- Seedhouse, P. (2004) *The interactional architecture of the language classroom : A conversation analysis perspective*, Blackwell.
- Swain, M. & Deters, P. (2007) "New" main stream SLA theory: Expanded and enriched. *The Modern Language Journal*, 91, 820-836.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997) *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.