

教室談話における教師の「笑い」

— 初級学習者を対象とした日本語授業の場合 —

木村典子・伊藤亜希・福原涼子¹・
本田雅美¹・今里 葵¹・永田良太

(2013年10月3日受理)

Teacher's Laugh in Classroom:
In the Case of the Novice Japanese Class

Noriko Kimura, Aki Itoh, Ryoko Fukuhara, Masami Honda, Aoi Imasato and Ryota Nagata

Abstract: This study investigated in what kind of situations a teacher had used “laughter” during instruction. In order to examine the functions of laughter, the scenes where a teacher performed “laughter” in the novice Japanese class were analyzed. The data were obtained from novice Japanese class with one Japanese teacher and eight learners. From the result, it was revealed that there are three situations where the teacher used laughter: 1) the situation that the teacher reacted to learners making others to laugh, 2) the situation that the teacher reacted to learners who didn't make others to laugh, 3) the situation that the teacher laughed in her own. As a result of having analyzed three types of laughter in detail, we suggest the three possibilities of reasons that the teacher used laughter; 1) to make the atmosphere of the class better, 2) to avoid face threatening act of both the teacher and students, 3) to help students easily follow the class.

Key words: Classroom discourse, Teacher's laugh, Novice Japanese student as a second language

キーワード：教室談話，教師の笑い，日本語初級学習者

1. はじめに

「笑い」は社会的ジェスチャーの一部であり、会話参加者に楽しさや安らぎを与えるだけでなく、気分を高めたり、リラックスした雰囲気を引き出したりできると言われている (Bergson, 1911; Askenasy, 1987)。また、その機能には、仲間意識を高める機能 (Elli, 1997)、話し手の間違いを和らげる機能 (Glenn, 1995) などがある。「笑い」は様々な機能を担っているが故に、曖昧性が高く (Jefferson, 1979)、その機能を決定するには、「笑い」が現れた状況や「笑い」を含む構造的特徴を分析する必要があると言われてい

る (Ikeda, 2003)。

「笑い」は様々な場面において見られるが、本研究では授業場面に着目し、「笑い」が授業のどのような局面で見られるかを分析することで、授業談話における「笑い」の機能を探る。

教室談話は、Initiation-Reply-Feedback という構造が多く見られる点や評価者である教師と被評価者である学習者という立場の違いが存在しており、日常行われる自由会話とは異なる。このような特徴を持つ談話における「笑い」を詳細に分析することは「笑い」の機能を解明する一助となると考える。

¹ 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

2. 先行研究

教室内インタラクティブにおける学習者の「笑い」を分析した研究に Ohta (2008) がある。Ohta (2008) は日本語初級クラスにおける教師主導のやり取りと、学習者間のペアワークのやり取りに見られる「笑い」を調査するために、大学1年生である4人の協力者の「笑い」を分析した。その結果、「笑い」が見られたのは、1) 言葉遊びを行う際、2) カタカナ英語が産出された際、3) 言語的に難しいものを産出する際、4) クラスメイトが間違っただけの言語形式を産出した際であった。ここから、学習者の「笑い」によって、1) 言語形式に注意が向けられている、2) 日本語の産出に難しさを抱えている、3) 話し手の間違いを笑うことで相手と言語的な難しさの共感を示し、間違っただけの滑稽さを取り除こうとしていることが表されると Ohta (2008) は指摘する。

では、教師はどのような場面で「笑い」を行うのだろうか。Ohta (2008) では、教師の「笑い」の事例が1例挙げられている。この事例は、学習者の間違い(「珈琲でスチューデントユニオン [学生会館] を飲みます」)に対して、教師が「笑い」を伴って「スチューデントユニオンを飲みます?」とフィードバックしているものであった。Ohta (2008) はこの事例から、教師がユーモアを交えて誤用を取り上げることで教室の雰囲気が和らぎ、学習が楽しく行なわれていると述べている。Ohta (2008) の目的は学習者の「笑い」に注目し、L2発達のプロセスを見ることであった。そのため、教師の「笑い」はこの事例以外検討されていない。しかし、上述の通り、「笑い」の機能を明らかにしていくためには、様々な状況を詳細に分析していくことが必要である。

教師の「笑い」の機能を分類した研究に、早川 (2003) がある。早川 (2003) は上級学習者を対象とした日本語授業のデータに現れた「笑い」をタイプA、タイプB、タイプCの3種類に分類し、「教育実習生 (以下、TT)」と「経験のある教師 (以下、ET)」に現れる「笑い」のタイプの違いを比較した。タイプAの「笑い」とは、「教師が面白いことを考えて、発言した時に教師自らが笑ったものと学習者がそれを聞いて笑ったもの」、タイプBの「笑い」とは「自身もしくは他者が発話した内容を訂正する際に発生する緊張を和らげるために笑ったもの」、タイプCの「笑い」とは「何か自分がしたこと恥ずかしさを誤魔化すために笑ったもの」である。その結果、ETもTTもタイプAの「笑い」を最も多く産出していたことがわかった。一方、タイプBではTTが全ての「笑い」の5%、ETが

11%を占めているのに対して、タイプCではTTが11%、ETが5%と逆の傾向を示していた。このように、タイプBとタイプCにおいては、ETとTTでは「笑い」の傾向が異なることがわかった。

早川 (2003) の研究は教師のどのような「笑い」が教室内で起きているのかを検討しているという点で意義深い。そこでは「笑い」の起きた場面が明記されていないため、どのような状況や授業活動の中で「笑い」が現れたのかはわからない。また、早川 (2003) が対象とした学習者は上級学習者であったが、授業内容や用いられる言語表現が限定される初級の授業においても同様の「笑い」が見られるのかという疑問も残る。初級学習者は理解可能な言語表現に限られているため、教師は様々な非言語的手段を用いて授業を展開していることが予測されることから、上級学習者とは異なる場面で「笑い」が観察される可能性がある。

そこで本研究では、教師が初級クラスで「笑い」を用いる場面を明らかにするために、初級の日本語授業を行う教師の「笑い」を質的に分析する。本研究における研究課題は以下の2点である。

- I. 初級クラスにおいて、教師の「笑い」は授業のどのような場面で見られるか。
- II. それらの場面で「笑い」はどのような役割を果たしているか。

なお、本研究の「笑い」は発声を伴う「笑い (laughter)」に限り、非音声的な表情のみによる「笑い (smile)」は分析の対象外とする。

3. 調査概要

3.1 データ

本研究では、アメリカの大学における初級日本語クラスの録画データ (45分) を用いる。本研究で対象とするクラスの学習者は初級学習者8名であり、教師は米国の大学で5年以上の教授経験を持つ日本人教師 (女性) 1名である。

3.2 分析方法

録画データはすべて文字化された。文字化に際しては、書き起こしの規則について分析者5名で確認した後に、分担し、書き起こしを行った。書き起こし終了後、書き起こしに間違いがないかを相互で確認した。その後、録画データと書き起こし資料を用いながら教師の「笑い」を抽出し、分類を行った。

3.3 「笑い」の分類方法

先に述べたように、早川（2003）では教師の「笑い」について分類が行なわれているが、それらは以下の例（1）、例（2）に見られるように、「笑い」を誘発する明示的要因が存在するかどうかによって二つに大別される。なお、事例の左横にある数字は発話番号である。例（1）では、S3の発話の後に教師の「笑い」が見られるが、S3の発話は直前の教師の問いに答えたものであり、そこには「笑い」を誘発するような働きかけは認められない。

例（1）

- 247 T そうですか。ビデオカメラがほしいですか。
 248 S3 いいえ、ほしくないです。
 249 T hahaha.
 ほ(h)し(h)く(h)な(h)い(h)で(h)す(h)か(h).
 そうですか、S7さんはどうですか？

一方、次の例（2）では、「マンガ大好き」というS1の発話の後で「笑い」が見られる。ここではS1が普段とは異なる高い声で発話を行うという「笑い」を誘発するような明示的な働きかけが行われている。

例（2）

- 111 T みなさん、マンガが好きです::ね？
 112 S1 は::い、マンガ大好き::（高い声で）
 113 T hahaha。そうですか。
 じゃ::。じゃ、そうですね。

本研究では、例（1）のように、明示的要因が見られない「笑い」を「笑い1」とし、明示的要因が見られる「笑い」を「笑い2」とし、前者の「笑い1」に焦点をあてる。その理由として、「笑い2」が「笑い」を誘発する意図的な行為に対する生理的な反応である可能性があることと、「笑い」を誘発する意図的な行為がないにも関わらず行なわれる「笑い1」には、生理的な反応という原因以外の「笑い」を行う原因や必要性があると考えられるためである。

以下においては、「笑い1」が見られる場面に着目し、教室談話の中でそのような「笑い」が起こる場面と、それらに共通する特徴を分析する。

4. 分析結果

4.1 「笑い」の種類別出現数

まず、全体的な傾向を見るために、データ全体に見られた教師の「笑い」の出現数について述べる。デー

タ中に見られた「笑い」の種類と出現数をまとめたものが表1である。

表1 「笑い」の種類別出現数

分類	笑い1	笑い2	判別不可	合計
出現数	23	46	7	76
(%)	(30)	(61)	(9)	(100)

表1に示されるように、本データでは76例の「笑い」が観察された。最も多く観察された「笑い」は、「笑い2」で46例（61%）であった。「笑い1」は23例（30%）で「笑い2」の約半分の出現数であった。なお、「笑い」を誘発する明示的要因の有無について、録画データから判断できないものが7例（9%）見られたが、それらは「判別不可」として分類した。

次に、「笑い1」がどのような場面で生じたのかを明らかにするために、その「笑い」が出現した場面や前後の様子を詳細に分析し、分類した結果について以下に述べる。

4.2 教師の「笑い」が見られる場面

データ中に見られた「笑い1」を分析した結果、1) 教室内の雰囲気作りの場面（10例）、2) 教師自身のフェイスが侵害される恐れがある場面（3例）、3) 学習者のフェイスが侵害される恐れがある場面（3例）、4) 授業の本筋への移行場面（2例）、5) 授業の目標言語形式導入の場面（2例）で、教師による「笑い」が見られた。以下にそれぞれの例を示す。

なお、場面の特定が難しいものが3例見られたが、これらについては稿を改めて分析することとしたい。

4.2.1 教室内の雰囲気作りの場面で見られる「笑い」

以下の例（3）はゲームの導入時に、教師がペアワークで使用するカードを配布後、学習者にそのカードに書かれている絵が何かを尋ねている場面である。

例（3）

- 389 T じゃあ、S8さんは？
 390 S8 漫画です。
 391 T あ::
 392 S6 ビデオカメラ。
 393 T あ::。はい。
 394 S7 バイクです。
 395 T バイク？ hahaha。あ::。いいですね::
 バイク、似合ってますね。
 はい、Haha[ha.
 396 Ss [hahaha

この授業でのS7の授業態度は、他の学習者が発表していてもホワイトボードに落書きをしたり、全く違う方向を向いてペンを回したりするなど、終始消極的であった。そのようなS7の発話の後に教師の「笑い」が観察された。これ以前のS8とS6の発話に対する教師の反応は「あ:」や「あ:, はい」など簡潔なものであるが、S7に対する反応は長い。このことから、教師はこの場面において、S7の授業参加への意欲を高める必要性を感じていると考えられる。このような「笑い」は、S7に対する親和的な態度を伝え、積極的な授業参加を促す役割を果たしていると考えられる。そのような教師の「笑い」を受けて、クラス全員が笑っており（発話396）、結果として、クラス全体に親和的な雰囲気がもたらされている。

また、これ以外にも例（4）のような教師の「笑い」が見られた。例（4）は授業開始時の挨拶後すぐに見られたものである。

例（4）

- 1 T はい。じゃあ、みなさん、おはようございます。
 2 Ss お [はようございます。(各自バラバラに)
 3 T [はい。おはようございます。]
 はい、今日は何曜日ですか。
 4 Ss 水曜日です。
 5 T はい、そ (h) う (h) で (h) す (h)。はい。
 6 T 週の真ん中ですが、みなさん、がんば (h)り (h)ま (h)しよ (h)う (h)ね (h)。はい、じゃあ、今日はまず小テストがありましたね。

教師は発話3で自らを含め、全員が知っていると思われる情報をあえて学習者に質問している。それに対する学習者の応答（発話4）に対して「笑い」を伴って反応している（発話5）。ここで、このようなやり取りに至る過程に目を向けると、教師は授業開始時に挨拶を行っているが、その反応であるSsの挨拶（発話2）は声も小さく、まばらであり、録画データからもあまり活発でない様子が見てとれる。さらに、発話3の質問に対しても、学習者の反応はまばらであることから、教師は学習者の授業開始時の気分を盛り上げる必要性を感じていると考えられる。このことは発話6で、「がんばりましょうね」という学習者に対する励ましにも「笑い」が伴っていることから確認できる。

このように、教師がある学習者の参加を促したり、停滞した授業の雰囲気から学習者を盛り上げたりする場面において教師の「笑い」が見られた。

4.2.2 教師自身のフェイスが侵害される恐れがある
場面で見られる「笑い」

以下の例（5）はカードのやり取りを伴うゲームのルール説明が行なわれている場面である。

例（5）

- 402 T でも、誰かはわかりません、ね？
 ですから、みなさんは、クラスメートと話して、3枚もらってください。
 そして、4枚集めます。
 やったー！（手を挙げる。）〔勝ちです。〕 =
 403 S5 [はい、はい。]
 404 T =い(h)い(h)で(h)す(h)か(h)?hahaha。
 いいですか？

発話402で、教師は手を挙げて派手なパフォーマンスを伴いながら「やったー！」と学習者全体を見ながら発話しているが、その後の「勝ちです」という発話の前にポーズが観察された。このことから、教師はここで学習者からの反応を期待していたと考えられるが、学習者は何も反応していない。そのため、「勝ちです」とルールの説明を続けた後、発話404で「笑い」を伴って「いいですか？」と学習者がゲームのルールがわかったかどうかを確認している。

このような「笑い」は派手なパフォーマンスを行ったにも関わらず学生の反応がなかったことに対する照れ隠し、すなわち教師自身のフェイスを守るために用いられたものであると言えよう。このような「笑い」については、早川（2003）でも報告されており、タイプCの「笑い」に相当すると考えられる。

4.2.3 学習者のフェイスが侵害される恐れがある
場面で見られる「笑い」

他方、学習者のフェイス侵害を回避する場面でも教師の「笑い」が見られた。以下の例（6）はS1と教師とでS4にプレゼントをあげる相談をする演技を行なっている場面である。

例（6）

- 546 T そうですね、でも、S4さんは何がほしいと（「と思います」と書かれた文字カードを貼る）
 思いますか？
 547 S1 ん: えっと。
 548 T そうですね: (S1を見て指を指す)
 549 S1 そうですか: (←学習者の誤用)
 550 T そうです (h) ね (h) hahaha.

発話548で教師は「そうですね」とS1を指さし、相槌を打つよう指示しているが、発話549でS1は「そうですねか」と誤用を産出している。その発話に対して、教師は発話550で訂正の発話を行なっている。

この場面において、教師はS1の誤用を訂正しなければならぬが、そのことでS1のフェイスを侵害する恐れがある。それを避けるために、ここでは「笑い」を伴いながら訂正を行なったと考えられる。このような「笑い」は早川（2003）でも報告されており、タイプBの「笑い」に相当すると考えられる。

4.2.4 授業の本筋への移行場面で見られる「笑い」

以下の例（7）は「何個ありますか？～個あります」というペアワークを行った後、教師が学習者に同じ文型を使って質問している場面である。

例（7）

- 86 T ぬいぐるみがありますか？
 87 S8 はい、ぬいぐるみがありますけど。
 のりの部屋に、えっと、
 12個ぐらいがあります。
 88 T もう一度？12個？
 89 S8 あ、。、ぐらい？
 90 T ぐらい？
 91 S8 あ、。、がありますか？が、。
 92 T が、さよなら、。
 93 Ss hahahahahaha.
 94 T じゃあ、もう一度？12個？
 95 S8 12個ぐらいあります。
 96 T あ、。、いいですね、じゃあ、みなさん、
 12個ぐらいあります。
 97 Ss 12個ぐらいあります。
 98 T あ：(h)、そ(h)う(h)で(h)す(h)、
 す(h)ご(h)い(h)で(h)す(h)ね(h)、
 じゃあ、S6さん。

教師の質問（発話86）に対して、S8は当該の学習項目を用いて応答している（発話87）が、その中で「12個ぐらいがあります。」と誤用を産出している。発話88で教師が「もう一度？」と訂正フィードバックを行うことによって、発話87まで行なわれていた当該の学習項目についてのやり取りから、文型練習のためのやり取りへ移行が起こっている。そのようなやり取りの中で、教師は学習者から正しい言語形式を引き出すとともに、発話96でモデルを提示しており、発話97では学習者全員がリピートを行なっている。

そのようなやり取りが行なわれた後、発話98で教師

は「あ、。、そうですね、すごいですね。」とS8に視線を向け、「笑い」を伴って発話している。S8個人に視線を向けていることをふまえると、発話98は学習者全員による直前の発話97に対するコメントではなく、それ以前に行われたS8の発話に対するコメントであると考えることができる。これにより、S8の誤用に端を発する文型練習が終結し、再び当該の学習項目について、S6とのやり取りが開始されている。

また、これ以外にも以下のような例が見られた。例（8）は例（7）の続きに見られたものである。

例（8）

- 98 T あ：(h)、そ(h)う(h)で(h)す(h)、
 す(h)ご(h)い(h)で(h)す(h)ね(h)、
 じゃあ、S6さん。
 99 S6 えっと：えっと：デビッドソンで：
 えっと、1個あります。
 100 T でも？
 101 S6 でも、家で：
 102 T 家：
 103 S6 家に3個あります。
 104 T あ：そ(h)う(h)で(h)す(h)か(h)、
 か(h)わ(h)い(h)い(h)。

先に見た例（7）の発話86で教師がS8に行った「ぬいぐるみがあるかどうか」を尋ねる質問をS6にも行っている。S6は発話100に見られる教師の誘導によって、文を続けようとしている様子が見られる（発話101）が、「家で」と誤用を産出している。動詞の産出がまだ見られていない発話101では、助詞「で」の使用が正しいかどうか不明であるが、ここまでの授業展開から「～個あります」という文型を学生が使用して発話をするのが想定できるため、発話102の教師の発話は「引き出し¹⁾」を用いたフィードバックであると見ることができる。発話103でS6は助詞「に」に修正し、さらに「3個あります」と情報を付け足して文を拡張して応答していることから、これに続く教師の発話はS6の発話に対するコメントであると見ることができる。

この例は例（7）のように、教室全体でリピートしておらず、さらに発話103でS6が情報をつけたしていることから、授業の流れが文型練習のためのやり取りにはっきりと移行してはいない。しかし、例（7）のように文型練習のためのやり取りが極小である場面でも、そのやり取りから当該学習項目について戻る場合には、教師の「笑い」が見られた。

このように、授業の本筋から外れた際、そのやり取りが終結して再び本筋に移行する場面で教師の「笑い」

が見られた。

4.2.5 目標言語形式の導入場面で見られる「笑い」

以下の例 (9) は、S1と教師とでS4にプレゼントをあげる相談をしている場面である。

例 (9)

547 T そうですね、でも、S4さんは何がほしいと
 (「と思います」と書かれた文字カードを貼る)
 思いますか?

… (中略)

555 S1 そうですね.: あ.: おか、(.) おかねが.

558 T (うなずく)

559 S1 ほしいかもしれません.

560 T お金がほしい.
 (「かもしれない」という文字カードを貼る)
 かもしれませんね:hahaha.
 (指でOKサインを作る).
 でも、友達ですよ?

発話547で教師はS1にS4のほしいものが何だと思
 うかを質問している。そのような質問に対して、S1
 はゆっくりと、間を挟みながら答えようとしており、
 教師も何度も頷きながら、S1の答えを促している。
 そして、発話559でS1は「かもしれません」と文を終
 わらせることができている。それを受けて発話560で
 教師はS1の発話を繰り返してから、ゆっくり強調す
 るように「かもしれませんね:」と言った後、「笑い」
 を伴いながらOKサインを出している。ここで、教師
 は「かもしれない」という文字カードを用意しており、
 「かもしれない」が学習者に使わせたい言語形式であ
 ったことがわかる。

このように、当該授業の学習項目であり、教師が学
 習者に使わせたいと思っている文型が学習者から産出
 された場面で教師の「笑い」が見られた。

5. 考察

本研究では、I. 初級クラスにおいて、教師の「笑い」
 は授業のどのような場面で見られるのか、II. それら
 の場面で「笑い」はどのような役割を果たしているの
 かという観点から分析を行った。

まず、本研究で見られた「笑い」の全体的な傾向と
 して明示的な要因が存在する「笑い2」が最も多く見
 られたことから、教師は学習者が何らかのユーモアを
 言った時に最も多く笑うことがわかった。教室の中は、
 「評価する立場(教師)」と「評価される立場(学習者)」、

もしくは「教える立場(教師)」と「教わる立場(学
 習者)」というように、教室の中に上下関係ができて
 しまいやすい。しかし、学習者の作り出したユーモア
 に教師が「笑い」を伴ってコメントすることで、学習
 者の自由な発話を受容することを示し、学習者がより
 自発的に発話しやすい雰囲気を作ることができると考
 えられる。

一方で教師は、学習者がユーモアを言うなど「笑い」
 が発生するような明示的要因の無い場面でも、自ら笑
 うことが観察された。そのような「笑い」は、1) 教
 室内の雰囲気作りの場面、2) 教師自身のフェイスが
 侵害される恐れがある場面、3) 学習者のフェイスが
 侵害される恐れがある場面、4) 授業の本筋への移行
 場面、5) 授業の目標言語形式導入の場面で見られた。
 本研究における分析の結果、授業内の教師の「笑い」
 を研究した早川(2003)と重なる部分と異なる部分が
 見られた。

まず、早川(2003)では観察されたが本研究では見
 られなかったものとして、「教師が面白いことを考え
 て発言した時に、教師自ら笑ったもの」(タイプA)
 がある。そのような「笑い」が本研究で見られなかつ
 た理由の一つとして、対象とした授業における学習者
 の日本語能力の違いが考えられる。早川(2003)で分
 析された授業の上級学習者は、聞いて理解できる語彙
 や文法が多く、日本語でのユーモアについても理解で
 きる。一方、本研究で分析した授業の初級学習者はそ
 のレベルに達しておらず、教師の言ったユーモアを理
 解するのが難しい。そのため、教師が自ら積極的にユー
 モアを言うことがなく、今回観察されなかったと考え
 られる。但し、早川(2003)ではタイプAの「笑い」
 が「enjoyablelaughter(楽しい笑い)」と総括されて
 いることを踏まえると、タイプAの「笑い」は「笑
 いにより、授業の雰囲気をよくするもの」と考えるこ
 とができる。この点において本研究で見られた「授業
 の雰囲気作りに関する場面」の「笑い」と共通してい
 ると言える。本研究ではこのような「笑い」が10例観
 察されていることをふまえると、教師は「笑い」を誘
 発する明示的要因が無くても、自身が頻繁に笑うこと
 で、授業の雰囲気をよくしようとしている可能性がある。

次に、早川(2003)でも本研究でも見られたもの
 として、フェイスに関わる「笑い」がある。先に述べた
 ように、早川(2003)は、「自身もしくは他者が発話
 した内容を訂正する際に発生する緊張を和らげるため
 に笑ったもの」をタイプBとし、「何か自分がしたこと
 の恥ずかしさを誤魔化すために笑ったもの」をタイ
 プCとして区別している。本研究の分類方法は早川

(2003) の分類とは異なっているが、両タイプの「笑い」が観察された。上述の通り、教室内は上下関係ができやすい状況であるが、学習者のフェイスを守るための「笑い」を行うことで、そのような関係が構築され、固定化されることを教師が効果的に避けている可能性も考えられる。

「授業の本筋への移行場面」と「授業の目標言語形式導入の場面」で見られた「笑い」は、早川 (2003) では報告されておらず、本研究でのみ観察された。その理由として、本研究と早川 (2003) では観察した授業形態が異なることが考えられる。本研究で分析した授業は、前時に導入された文型項目を練習する授業であった。しかし、代入練習のように、文脈と切り離された単純なドリル練習ではなく、教師と学習者がお互いの情報を聞き出そうとするような自然なやり取りを行い、コミュニケーションな環境を教師が創りだそうとしていることが観察された。このような授業では、コミュニケーションを目的とするやり取りと教師のフィードバックによって言語形式に注意を向けるやり取りとが交錯する。例(7)の発話88に見られるように、コミュニケーションを目的とするやり取りから言語形式のやり取りに移行する際は、誤用や教師の訂正フィードバックなどが見られるため、開始部がわかりやすい。しかし、言語形式のやり取りが終わり、再度コミュニケーションを目的とするやり取りに戻る際には、明示的なマーカーが見られないことが多いため、その境界がわかりにくい。本研究で観察されたように、「笑い」を伴ってコミュニケーションを目的としたやり取りに戻すことで、その開始部をより際立たせられる可能性がある。

また、本データのような教師と学習者の間で自然なコミュニケーションが多く行なわれる授業では、意味に向けられがちな学習者の注意を言語形式に向けさせる働きかけを教師が行なわなければならない場合がある。例(9)の発話560に見られるように、コミュニケーションを目的とするやり取りの中で、当該の授業における重要文法項目が出てきた際に「笑い」を伴いながら提示することで、その項目を際立たせることができると考えられる。

以上のことから、自然なやり取りと言語形式に関するやり取りが交錯する授業において、教師は言語形式に関するやり取りから自然なやり取りに移行する境界を際立たせたり、言語形式に注意を向けさせて学習を促進させたりするために、「笑い」を用いている可能性がある。このような「笑い」は他の先行研究では報告されておらず、本研究で新たに観察されたものである。これまでの「笑い」に関する研究は日常会話につ

いて検討されており、授業という場面での検討は少ないが、本研究で明らかになったように、授業の進行に関する場面や目標言語形式の導入場面で見られた「笑い」は授業の展開に密接に関わると考えられる。

6. まとめと今後の課題

本研究は初級学習者を対象とした授業場面で見られる教師の「笑い」について分析を行った。その結果、初級学習者に対しても、教師は「授業に対する雰囲気作り」に関わる場面や「学習者や自らのフェイス侵害」に関する場面で「笑い」を行うことがわかった。ここから、教師は「笑い」を行うことで、授業の雰囲気作りを行なったり、学習者の誤用訂正による学習者のフェイスを傷つけることを避けようとしていたりしている可能性が示唆された。さらに本研究では、授業の進行や内容を際立たせる場面で教師が「笑い」を行う様子が観察され、「笑い」によって授業展開や内容をよりわかりやすくしようとしていることが示唆された。

但し、本研究は1人の教師と1つの授業という限定されたデータに基づくものである。そのため、本研究で新たに観察された「笑い」が、本研究で対象とした教師にのみ見られる個別的なものであるのか、普遍的に見られるものであるのかをさらに検討する必要がある。今後は分析対象を増やし、教師の性別、授業形態、学習者のレベルが異なっても、同様の「笑い」が観察されるのかを検討する必要があるであろう。また、刺激再生法などを用いて、教師がなぜ「笑い」を行ったのか、学習者は教師の「笑い」をどのように評価するのかを調査することで、「笑い」が授業にもたらす影響や効果についても検討できると思われる。

教師の「笑い」がよりよい授業作りのためにどのように貢献できるのかを探るためにも、教室内での「笑い」について今後さらなる分析が求められる。

【注】

- 1) 「引き出し」とは、学習者の発話の正しいところまで言って、間違えた箇所の直前でポーズを置いて学習者に言わせる訂正フィードバックの方法である (Lyster & Ranta, 1997)。

【参考文献】

- 早川治子 (2003) 「教室における「笑い」の意味：教育実習生と経験者を比較して」『言語と文化』(16), 67-80.

- Askenasy, J. J. M. (1987). The functions and dysfunctions of laughter. *Journal of General Psychology*, 114 (4), 317-334.
- Bergson, H. (1911). *Laughter: An Essay on the Meaning of the Comic*. Translated by Brereton, C. & F. Rothwell. New York: Macmillan.
- Elli, Y. (1997). Laughing together: Laughter as a feature of affiliation in French conversation. *Journal of French language studies*, 7 (2), 147-161.
- Glenn, P. J. (1995). Laughing at and laughing with: Negotiation of participant alignments through conversational laughter. In P. ten Have, & G. Psathas (Eds.), *Situated order: Studies in the social organization of talk and embodied activities*, (pp. 43-5). Lanham, MD: University Press of America.
- Ikeda, T. (2003). The Organization and functions of laughter in a Japanese face-to-face interaction. *The Japanese Journal of Language in Society*, 6 (1), 52-60.
- Jefferson, G. (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/ declination. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language: studies in ethnomethodology*. (pp. 79-96). NY: Irvington Publishers.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Ohta, A. S. (2008). Laughter and second language acquisition: A study of Japanese foreign language classes. In Mori, J., & Ohta, A. S. (Eds.) *Japanese Applied Linguistics: Discourse and Social Perspectives* (pp. 213-242). New York: Continuum.

【会話例に用いた記号一覧】

- [発話重複の開始
-] 発話重複の終了
- : 直前音の引き伸ばし
- (.) 感知できるわずかな間
- 文字 (h) 文字 笑いを伴った発話
- haha 笑い, 但し, ha の数とモーラ数は一致しない
- # 聞き取りの確定不可
- = 2つの発話が途切れなく密着している
- . 語尾の音調が下降
- ? 語尾の音調が上昇
- 文字 学習者の誤用
- T 教師の発話
- S 学習者の発話
- Ss 複数名の学習者の発話