

日本語学習における 「学習カウンセリング」の役割 (2)

— おしゃべりの談話構造の分析 —

山 崎 けい子

1. はじめに

日本語学習者の多様性に対する効果的な日本語教育のあり方が模索されている。前稿（山崎2000）では、その一つの流れのとしての「学習カウンセリング」に注目した。そして、その主流部分、特に「学習の問題点の絞り込み」部分を中心に談話構造の分析をし、その分析結果から「学習カウンセリング」の中でなされていることを読みとり、さらに日本語学習における役割について考察した。

ここでの「学習カウンセリング」とは「日本語教師が、個々の学習者の多様な日本語学習の問題や要望についてまさにその本人と面と向かい話しをする時間をつくる」実践的な活動を意味している。またさらには、日本語教育における日々の授業・実践の中で、多様な学習者一人一人の学習を進めようと教師が個別に対処する短い時間の中にも「学習カウンセリング」的な内容はある、という広義のとらえ方をしている。

「学習カウンセリング」の中には、「日本語学習の問題や要望について話をする」ということが本流として流れているが、本稿で注目するのは、それ以外のところどころに差し挟まれる「おしゃべり」という支流についてである。「おしゃべり」とは、本来の目的、つまり、教師や学習者が「学習カウンセリング」の中で果たすべき目的を脇に置き、自分たちの興味や都合のためにつくりだす支流の会話の部分をさす。本稿では、ここでの「おしゃべり」の談話構造の分析をし、さらに「おしゃべり」の機能について考察する。

2. 先行研究

まず、本稿と関係のある先行研究をいくつかあげる。

Erickson (1982) は、カウンセリングの中で「おしゃべり (small talk)」が一つの有効な手段として使われていると分析する。あるアメリカの短大の学生は全員学期初めの履修届けの際にカウンセラーからのアカデミック・アドバイスを受ける。その会話のデータについて社会言

語学的な談話分析を行い、そのなかで起こった「おしゃべり (small talk)」について次のように述べている。

「道具的で公式の仕事の話から、表現豊かな非公式の small talk へのシフトは、同時に、参加構造の変化、そこで為される社会的アイデンティティの変化、またそこでの出会いの全体的な特徴とトーンの変化をも伴う」とし、「参加構造の変化は、会話と笑いの重なりによって構成される」と特徴づける。そして、「small talk は、カウンセラーにとって、公式の役割から距離をとるための手段として重要な源泉」となっており、そのために、他の地位属性などで共通しているところ「共成員性 (comembership)」を発見しようとするところがあるという。ある何らかの目的のために、その場所で与えられた役割を離れ、参加構造を変化させ、時に「共成員性 (comembership)」を発見し、意図的に「おしゃべり (small talk)」の談話構造を構成していくというのである。

Sacks (1972) は、会話の中で人々が社会の成員の誰であろうとするかにおいて「カテゴリー化装置」が働いているとする。そして「一貫性規則 (Consistency Rule)」をあげ「ある人々からなる母集団がカテゴリー化されるものとしよう。その母集団の第一の成員をカテゴリー化するさいにある装置の集合からあるカテゴリーが用いられるなら、同じ母集団の次の成員をカテゴリー化するさいに用いられるカテゴリーは、右と同じカテゴリーもしくは同じ集合の別のカテゴリーである可能性がある。」という。つまり、あるひとりの成員のカテゴリーが適切であるとき、同時にカテゴリーの集合そのものが適切となりうるということである。

ある成員が「日本語教師」というカテゴリーにある時は、他の成員はそれと同じか同じ集合のカテゴリー、つまりここでの「学習カウンセリング」の場合では、他の成員は「日本語学習者」というカテゴリーにあることが適切でありうるということになる。これは前稿でも「学習カウンセリング」の談話構造が非対称な構造でつくられており、参加者がお互いに「日本語教師」と「日本語学習者」のカテゴリー対の中でふるまおうとしていたことが既に分析されている。

カテゴリーについてさらに、西阪 (1995) は説明を加える。どのカテゴリーが「そのつど適切となるかは、一定の活動を組織するなかで、当時者たち自身によりその場で管理されている」「活動をおこなうなかで自分たちのカテゴリーを管理し、自分たちのカテゴリーを管理しながら、そのつどしかるべき活動をおこなっていく。」つまり、「今ここ」での「カテゴリーと活動の関係は動的である」と言う。

「学習カウンセリング」の中でなされていることを、「今ここ」で人と人とのつながりが組織化されているという広い視点で見ることができよう。

Suchman (1987) は「状況的行為 (situated action)」という言葉で「すべての行為のコースは、本質的なあり方で、物理的・社会的な周辺環境 (circumstances) に依存したものだとい

う見方」を強調する。

さらに、上野 (1999) は、コミュニティの相互的な構成を説明し、「コミュニティは、入れ物のようなものではないし、あるコミュニティに参加することは、その入れ物に入るといようなものではない。コミュニティへの参加といったことは、そのコミュニティをメンバー間で相互に可視化し、組織化する中で実現される」としている。さらに続けて、「コミュニティやその境界線とは、社会学者が、客観的に定義するような何かではない。それは、むしろ、ある場面やコンテキストを定式化したり、コードやカテゴリーを語るといったことを通して、人々が日々作りだし維持する実践である。そうしたことを通して、コミュニティやその境界だけでなく、個々のメンバーの参加も組織化しているのである。」という。

3. 研究の方法

本稿で分析するのは、前稿と同じ学習カウンセリングのテープ¹⁾ (15分×8回) をトランスクリプト化²⁾ したものである。本稿では、「日本語学習の問題や要望について話をする」という本流を離れて支流として差し挟まれた「おしゃべり」部分の談話構造の分析をした。

「おしゃべり」との違いを明らかにするために学習カウンセリングの本流部分についてもう一度詳しく述べると、日本語学習に関する問題点を絞り込んでいる部分では、教師の「質問」に対して学習者が「答え」ることを繰り返すという非対称な談話構造があった。その他の部分では、いわゆる教室活動の延長として「教師の質問」「学習者の答え」「教師の評価」のような談話構造³⁾ で進められる日本語学習が行われているところもあった。あるいは、学習者が質問を事前に用意し「学習者の質問」「教師の答え」を中心に談話構造がつけられている部分もあった。いずれにせよ、それらは、教師と学習者の双方が日本語学習の問題や要望について日本語能力を伸ばすという目的のために話を進めている。

一方、ここでの「おしゃべり」について定義すると、教師や学習者がここで果たすべき目的から離れて、「今ここ」での個人としての興味や目的をもとに会話をしている部分をさす。つまり、本来の目的から逸脱し、個人的に興味のあることに関して「情報要求」を相手にする部分、自ら「情報提示」する部分、あるいは何らかのその場の流れを変えるために差し挟まれる「方策」の部分など、支流として差し挟まれる会話の部分等をさす。

本流と支流の分け方は微妙なところもあったが、学習者側が前もって質問を用意し教師に見解を求めたものは、日本での生活に関すること (日本語学習そのものからは外れていること) であっても本流の「日本語学習の問題や要望について話をする」の範疇に入れた。日本語を伸ばすために生活面について質問をするという枠組みがみとめられるからである。また、一見「おしゃべり」の始まりのようであっても、それが日本語学習の問題の前提を説明するものである場合も、同様の理由で本流の範疇に入れた。

一般的に、どのテープにも「日本語学習を伸ばすために日本語やその学習の方法について話を
する」というもともとある枠組みが前提として強く見られた。それを取上げて離れて、付随的に
個人的な興味に走り、その場の流れを変えるために差し挟まれる支流の会話「おしゃべり」を
ここではみていく。

次章から、トランスクリプトを詳細にみていくことで、学習カウンセリングの「おしゃべり」
の中で何が起きているのかを探る。その際、以下の3点を中心に論を進める。

- 1) おしゃべりの談話構造の全体的な特徴はどのようなものであるか。
- 2) 成員カテゴリーに変化はみられるか。
- 3) 参加構造にどのような変化が起きているか。

その上で、学習カウンセリングにおける「おしゃべり」の機能を考察する。

4. 分析 会話から見られるもの

- 1) おしゃべりの談話構造の全体的な特徴はどのようなものであるか。

まず、ここでいうおしゃべりは、8回分の学習カウンセリングのテープのうちの6回分のテ
ープの中で起きている。そのうち4回分でおしゃべりの支流がひとつずつ起きており、1回分
で2つのおしゃべりの支流が、1回分で4つのおしゃべりの支流が起きている。この合計10の
おしゃべりの支流の内容は、最近電話で友人と話したこと、最近買ったもの、母国での仕事、家
族、最近出かけたこと、最近友人と会ったこと、冗談、趣味、学習者の専門に関するものであ
った。

①おしゃべりの開始と終了の構造

おしゃべりの始まりのきっかけは、本流での直前の発話に関して、個人的な興味や関連を見
いだし、本流の談話の流れを途中で止め、急に自ら別のことを語りだしたり（情報提示）、質
問をしたりする（情報要求）タイプのものが多かった。その他、本来なら学習者の次の質問が
くる流れの箇所代わりに、冗談としてのおしゃべりを学習者が差し挟んだものが2例ある。
もう1例は、目の前の具体物が目に入ったことから急におしゃべりが始まっていた。

一方、おしゃべりの終了⁴⁾は、おしゃべりを始めたものがもうこれ以上話すことがないこ
とを示すことによって、またそれと同時に、おしゃべりを聞いているものがおしゃべりの内容
について質問することがないことを示すことによってなされていく。あるいは、話されたおしゃ
べりの内容についてお互いに共感し合うことでおしゃべりを終了させていく。中には、おしゃ
べりを始めた側にとってまだおしゃべりが途中であっても、相手がおしゃべりを一緒に続ける
ことを何らかの理由で拒み終了に持ち込む例もあった。

ここでは、おしゃべりの開始、終了のきっかけを会話の中で具体的につくった者に着目して

みよう。本流からおしゃべりの支流へとシフト、また、支流から本流へのシフトは、会話に参加している両者の相互行為によってなされ談話が構成される。しかし、おしゃべりの開始においては、何らかの関心や意図で急に本流から逸脱する発話を述べ最初のきっかけをつくる者がいる。

また、終了に関しては、両者がおしゃべりで話す内容がなくなり、一段落したところで、本流に戻すための発話をする者がいる。例えば、教師が「それでえ = と、勉強の方なんですけれども、」「あの = 今日日本語の勉強で困っていることありませんか？」などの勉強に関する発言や質問をしたり、学習者の方が「で =、話すことはできますけど、」や「これ点を書いているのは特別な読み方ですか。」などの元の流れにあった日本語学習に関する内容を述べ、おしゃべりはこれ以上持続せず終了するのだということを明確にし、本流へのシフトのきっかけをつくる者がいる。その際、「で =」や「それで =」「だから =」などの標識が多く使われ、元の流れに戻すきっかけを明確にする。

おしゃべりの終了のもう一つの行われ方は、まだおしゃべりが途中であっても相手がおしゃべりを一緒に続けることを何らかの理由で拒むタイプのものである。自分がターン⁵⁾を積極的にとり区切りをつけその後に「はい。」をつけたり、相手のおしゃべりの途中であっても「はい」を繰り返すことにより強い力でおしゃべりを終了にもちこんでいる例があった。

つまりここでは、何らかの関心や意図で急に本流から逸脱する発話を述べる者をおしゃべりを開始させる者とし、おしゃべりが一段楽したところで本流に戻すための発話をする者や、途中であっても強い力で終了に持ち込む手だてをする者をおしゃべりを終了させる者とする。本流からおしゃべりの支流へのシフトに関して、どちらがその実際のきっかけをつくったのか10例すべて見てみると、開始させたのが教師である場合は5、日本語学習者である場合は5と半々であった。そして、おしゃべりを終了させたのが教師である場合は5、日本語学習者である場合は5と半々であった。その組み合わせは以下のものであった。

A <おしゃべりを開始、終了させた者>

データ番号	開始させた者	終了させた者
(1)	学習者	学習者
(2)	教師	教師
(3)	教師	教師
(4)	教師	教師
(5-1)	学習者	学習者
(5-2)	学習者	学習者
(6-1)	学習者	教師

(6-2)	教師	教師
(6-3)	学習者	学習者
(6-4)	教師	学習者

ここから分かることは、自分から始めたおしゃべりは自分で終了にもちこむことが多いということである。つまり、支流は自分の責任で本流に戻すことが多い。

⁶⁾ とは例外である。3) 参加構造にどのような変化が起きているか、のところで の会話例を示し、どのように本流に戻されたかを詳しく見ることにする。

② 会話と笑いの重なり

Erickson (1982) で述べられているように、おしゃべりは「会話と笑いの重なりによって構成され」ているものがほとんどであった。そしてそれは、本流から離れたことを示す大きな特徴となっている。また、それにより、ここでの「出会いの全体的な特徴とトーンの変化をも伴」わせ、おしゃべりが違った意味で意図的に差し挟まれていることを印象づける。

一方、今回のデータのおしゃべりには、「会話と笑いの重なり」がひとつも無いものや、ほとんど無いものがひとつずつあった。それらはいずれも、学習者がきっかけでおしゃべりを開始、終了させているものであった。

③ 学習者によって始められるおしゃべり

上で述べたように、1つのおしゃべりには一度も笑いが入っていなかった。それは、会話の練習を日本人の友人相手にしていることを話した後、最近出かけたことについてのおしゃべりに移行させ、その時の様子をエピソードとして淡々と語るというものであった。また、1つはおしゃべりが始まったり、構成し続けたりするために笑いが起きたのではなく、笑いにより終了部にもちこまれているものであった。

いずれにせよ、ともに、学習者のきっかけでおしゃべりが開始され、終了されている例である。

(1) T1 - S1のおしゃべり

- 1 T : ね、言葉も、だいぶ、上手になってきているし、うん。{でも//ね}
- 2 S : うん
- 3 S : //この間=、あの=、え=、さん、友達が、日本人が、
- 4 T : うん うん ええ ええ
- 5 S : 私たちに電話して、あ=ちょっと話しました電話で。

日本語学習における「学習カウンセリング」の役割 (2)

- 6 T: うん ええ ええ
7 S: え = とても =, え =, {よく} 話できました。
8 T: うん
9 S: あ = 彼も =, 私が, え = 日本語 = 上手だって = 言いまし//た。
10 T: うん
11 T: // そうです//か。
12 S: //もう//うれしかった
13 T: // {笑い} うれし//かったですか。
14 S: //うん, うれしかった。
15 T: ふ = ん, ふ = ん, ふ = ん。
16 S: で :, 話すことはできますけど,
17 T: うん うんうんうん
18 T: そうですね。{ ? } 今度はまた少しずつ, こう, また今日のスピーチも,

1でT(教師)は日本語学習に関するこれまでの成果を述べこれからのことを述べようとしている。Tの「言葉が上手になってきている」という直前の発話に対してS(学習者)が個人的な関連を見だし、3でそれについて自ら語りだす(情報提示)。そのことで流れが変わり、Sがイニシアティブをとりおしゃべりを始める。3から9でSが友人からどのようにほめられるにいたったかを話しているのに、T(教師)は相づちで促し続けている。そして9でSの話が一段落し、12、13、14で「うれしかった」ということが共有されるところでTは笑いを入れ話の区切りを示している。しかし、その笑いはSと共有されているわけではない。15でTはSの話が続くのかどうか「ふ = ん」という言葉で繰り返し確かめている。ここでTが教師としての立場でこのことに関して何も述べないことで、これはおしゃべりであるということがさらに浮き彫りにされている。それを受け、16でSは支流であるおしゃべりを続けることをやめ自ら「日本語の話す能力をどう伸ばすか」という本流の話題に戻している。17でTは相づちをいくつも入れ、話の本流が回復されたことを歓迎している。そして18でTのイニシアティブを回復している。

このおしゃべりの前半でSが始めたおしゃべりを、Tと一緒に構成するというより、不足しがちな日本語力の中でSがつくり上げているおしゃべりを促進するという役割を担っている。それゆえ、「会話の重なり」は9から14の後半部分に限定して起こり、笑いもT側だけの理解と区切りを示すものとなっている。笑いのなかった も同様に、二人で一緒におしゃべりを構成するというより、不足しがちな日本語力で学習者が自ら始めたおしゃべりの会話を教師が相づちなどで促進しているという特徴がある。

しかしながら、本流では「日本語教師」 - 「日本語学習者」としてここでの目的を達成するために非対称の談話構造をつくり出していたのに比べ、おしゃべりの中では学習者が話のイニシアティブをとりおしゃべりを始めたり終わらせたりすることができ、対等に会話を構成することが可能となっている。

2) 成員カテゴリーに変化はみられるか。

成員カテゴリーの変化をみるためには、「日本語教師」と「日本語学習者」という間柄で話すべき内容を話しているかどうか、また、その力関係や関係の特性を利用して流れを構成しているかどうかなどの点が問題になる。後で具体的にみていくが、非対称な談話構造から離れるおしゃべりの部分では、強く前提としてある「日本語教師」と「日本語学習者」という成員カテゴリーにも多少の揺れが見られた。1) のA <おしゃべりを開始, 終了させた者>の から に対応させてみると以下ようになる。

B <成員カテゴリーの揺れ>

(1) 「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリー対を守っておしゃべりをしている。

(2) 「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリー対のなかでおしゃべりを楽しんでいる。

(3) 「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリー対を離れて、「友人同士」という関係にシフトしかけている。

(4) 「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリー対を離れて、「友人同士」という関係にシフトしかけている。

(5-1) 「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリー対を守っておしゃべりをしている。

(5-2) 「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリー対を守っておしゃべりをしている。

(6-1) 「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリー対を守っておしゃべりをしている。

(6-2) 「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリー対を離れて、「友人同士」という関係にシフトしている。

(6-3) 「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリー対を守っておしゃべりをしている。

(6-4) 「日本語教師」と「日本語学習者」からある専門に対する「素人」と「専門家」と

いうカテゴリー対にシフトしかけている。

ここで1) のA <おしゃべりを開始, 終了させた者>と2) のB <成員カテゴリーの揺れ>を見比べると, おしゃべりを開始, 終了させたのが両方とも学習者である場合はすべて, 日本語学習という内容から遠くは離れずに「日本語教師」と「日本語学習者」という関係を守っておしゃべりをしている。 , , , がそうであるが, そのおしゃべりの内容は, 最近電話で友人と話したこと, 最近出かけたこと, 最近友人と会ったこと, 冗談となっている。1) の

T1 - S1のおしゃべりの例のように, 学習から少しだけ離れた表面的な内容のおしゃべりは, 学習カウンセリングの中での息抜きとして, 学習者が安全な「方策」として使えるものである。

は学習者がおしゃべりを開始し, 教師が終了させているが, これも「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリー対を守っている。内容は と同じく冗談である。 と の冗談は, これから自分の質問することが学習に関係することではあるが場違いで不適切であるという学習者の認識があり, 最初に「うん, 勉強しない, 言われるね。」などから始まる冗談を差し挟み, その場の流れを一時的に和らげようとしている。これも本流に戻すことが前提の, 意図的に本流を離れる「方策」であり, 「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリー対の中で行われている変則的なおしゃべりであった。

学習者がイニシアティブをとって始めるおしゃべりという支流は, ここでなされるべき目的を離れるひとつの冒険でもある。だからこそ, 本来あるべき「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリー対を守っておしゃべりを進める方が安全なのである。

一方, 「日本語教師」の側からつくられるおしゃべりの支流は, 「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリー対を揺るがしている。 の会話を見てみよう。

(4) T3 - S4のおしゃべり

- 1 T: さんは, どこの = , え = と = , お父様お母様おじい様おばあ様は
- 2 どこのご出身なんです//か?
- 3 S: //あ,
- 4 T: ですね。ふ = //ん。
- 5 S: // {アクセント違いま//すか }
- 6 T: // { 笑い } う = ん。なるほどね = 。うん, そうですか。
- 7 ふ = ん。えっhそれほどそれほど強くはないですけど, ちょっとね,
- 8 どこかなって今思いました。
- 9 S: あ, そうで//すか。
- 10 T: う = //ん

11 S : //それ = , ま, 母のま = , 母の, { ? } 母のおじいさん,

12 T : うん うん うん

(途中12行省略)

25 T : 国際的な家族ですね =

26 S : うん, まあ. h h

27 T : そう, 日本なんか小さいところにとどまっていたくない, 家ですhね {笑い//}

28 S : //そうですねh. {笑 い//} なかなかほんといいですね. いいですね.

29 T : //いいですね = . ふーん, そうですか. それでえ = と, 勉強の方なんですけれども,

1の前まで会話練習をするために友人がなかなか見つからないという話をしている。そこでTが急にSの家族の話始める。Sはアクセントのことを指摘されたと思いで5で尋ねているが、6でTはことさらにはそれに深入りしない。むしろTが10で「う=ん」と言いよどんでいると、11からSがイニシアティブをとって自分の家族のことを話し始める。12~24まで次々とひとしきり話をした後、25から29の途中までで、国際的な家族に共感し合うという話の展開になっている。アクセントという学習に結びつきがちなところから始まりながらも、Tが深入りしないことでこれがおしゃべりであることを際立たせている。「日本語教師」「日本語学習者」という役割上では「国際的な家族」ということは関係のないことであるが、そのことを共感し合い会話と笑いの重なりで談話構造をつくりながら、「友人同士」という関係にシフトしかけている。しかし、29でシフトしそうなカテゴリーを再びTがイニシアティブをとり「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリー対にもどしている。

教師側がおしゃべりの支流をつくり出し、学習者側もそれにのった例は、
、
、
、
、
であり、その内容は、最近買ったもの、母国での仕事、家族、趣味、学習者の専門に関することとなっている。学習者が始めたおしゃべりに比べると、最近の近況報告もあるが、より個人的な興味へ踏み込んでいる。そしてそれに伴って、会話の中で「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリー対より「友人同士」という関係が際立ってくる。あるいは「素人」と「専門家」というカテゴリー対も見られた。学習カウンセリングという状況で、力のある「日本語教師」の側がその役割を横に置くほうが、新しい役割に移行する度合いが高くなると言えよう。

3) 参加構造にどのような変化が起きているか。

これまで見てきたように、本流からおしゃべりという支流をつくりだすことは、談話の構造を変え、学習者が話のイニシアティブをとり対等に談話を構成するということが起こりうるということである。時には成員のカテゴリーをも変える。ここでは、談話を構成する二人の参加

構造にどのような変化が起きているかさらに詳しく見てみよう。

は教師が始め、終了させたおしゃべりで、「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリ-対のなかでおしゃべりを楽しんでいる例である。

(2) T2 - S2のおしゃべり

- 1 T : // { 笑い } あ さんも買ったんですかこれ, //100円ショップで { 笑い }
- 2 S : //はい。はい。
- 3 S : 私の = 鉛筆ケースは (自分の国) に忘れ//忘れてしまったそれで, { 笑い// }
- 4 T : //あっ
- 5 T : //ま = , 日本に勉強に来ているのに, 鉛筆ケース忘れたんですか?
- 6 S : はhいい
- 7 S : でも, え = , たくさんの = ものは持ってきましたけど, それで =
- 8 T : ふんふんふん
- 9 S : ちょっと困りますね//。{笑い}
- 10 T : // { 笑い } そうですか, でも良かったですね, 100円で買え//て。
- 11 S : //はい, いいです。
- 12 T : うん。いいですね。きれいです。
- 13 S : はい
- 14 T : あの = 今日本語の勉強で困っていることはありませんか?

最初の挨拶のすぐ後に, 1でTはSの新しい鉛筆ケースに着目しおしゃべりを開始している。3でそれを買った理由を説明しているのに対して, 5でTは日本語の勉強という話題にからめ教師と学習者というカテゴリ-対を守りながらも, 「質問」をという形で「からかい」という遊びに入っている。本来なら「質問」(隣接対⁷⁾の第一の発話)に対して「答え」(隣接対の第二の発話)が強く要求されるが, 7でSはそれを受けるが単純な「答え」ではなく, 日本へ持ってくる荷物が多すぎたことを「言い訳」という形で述べている。10で「からかい」を終え100円で買って良かったとまとめようとするTに, Sはすかさず11で「はい, いいです。」と「いい」を強調して述べ, 良い鉛筆ケースが買って何も問題はないとまとめ返している。12でTはその主張を認めている。こういう教師によるからかいはよく起こるが, それに学習者側が対処するのは難しい。しかし, 「質問」の形をとった「からかい」に対して「言い訳」で対処し, さらには「良い鉛筆ケースが買って何も問題はない」まで, 日本語の表現に不十分な部分を残しながらも, 対等に談話を構成している。

このおしゃべりでは, 学習カウンセリングの中で果たすべき目的を離れ, 「今ここ」でのや

り取りの中でお互いに談話を構成し合うことを笑いを共有しながら楽しんでいる。「日本語教師」「日本語学習者」のカテゴリー対を守った上での自由度の高いおしゃべりの遊びである。

教師が開始するおしゃべりでは、カテゴリー対を離れる度合いが大きいので、「今ここ」での関係の調整がよりダイナミックに行われる可能性も高くなる。その関係のしのごあいのさらに顕著な例をみてみよう。教師がおしゃべりを始めて学習者によって終了される、「日本語教師」と「日本語学習者」からある専門に対する「素人」と「専門家」というカテゴリー対にシフトしかけた の例である。

(6-4) T3 - S3のおしゃべり

- 1 S : //あ = ・shhh, なんか書いたと思ったけど、覚えてないですね。
- 2 T : ふーん除草剤使うんですか
- 3 S : あ, 研究にね, たまに使ってたですね。はい。(1.6)
- 4 T : ふ = ん ふ = ん
- 5 T : 有機農法には興味ありませんか。
- 6 S : そうあ = , 化学会社だから { ? } ね, そうと {笑い} 反対ちゅうかねh。
- 7 T : はあ =
- 8 S : { 笑い // }
- 9 T : // そうなんだ, // は =
- 10 S : // そうね, ええ {笑い // }
- 11 T : // 今日本は有機農法が, すこしずつ, 広がっています。
- 12 S : はいはいはい はいはい はい, はい
- 13 T : うん, // h h h
- 14 S : // はい
- 15 T : えっと, 質問は終わりですか？

1の前で、除草剤の説明書きに書かれている面積の単位が分からなかったが普通日本ではどんな単位が使われているのかということがSの質問としてなされ、Tは一般的に使われる単位を答えている。さらにSは1で、Tの答えた単位でないものが実際の除草剤には書かれていたのだが、その単位を今は覚えていないと説明している。そこからTは急に日本語学習から横道にそれ、2で除草剤の使用に関して質問している。3でSは答えている。5でTは個人的な興味の有機農法へと完全に話の流れをおしゃべりに変えようと、再び質問している。Sは6で自分の立場を述べ、8、10で笑いを交えながら、その話題を避けようとしている。Tはその笑いを共有せず、11で10の笑いに重ねるように有機農法という支流の会話に本格的に入っていくと

するが、12でSは何遍も「はい」を繰り返し、そのことはよく分かっていることを表明し、同時にTとSが完全に対立しそうなその話題へ話をそらすことを強い力で食い止めている。さらに13のTの発話を14の「はい」という重なりで制止することでよりはっきりと終了させている。

つまり言い換えれば、Tが「日本語教師」から離れお互いの「共成員性 (comembership)」をみつけある専門に対する「素人」と「専門家」というカテゴリー対にシフトしようとした目論んだことが、Sの意志によって半ばで阻止されたということである。Sは、Tが「専門家」としての有機農法についての意見を求めていることを理解した。Sは「専門家」として除草剤に関する反対意見の存在は今更Tに説明されなくともよく理解している。そこで、Sは「日本語教師」と「日本語学習者」のカテゴリー対に戻そうとする。しかし、Sが「専門家」というカテゴリーにシフトしかけていることを意識しているからこそ、「専門家」としての「そのことはよく分かっている」という強い力を使っておしゃべりの主流を食い止めることができたとも言える。あるいは、第一義である「日本語学習者」としてのカテゴリーで日本語学習の権利を主張し、「専門家」にシフトすることを拒んだとも取れる。「今ここ」でのやりとりによって、お互いの関係の調整がTとSによりダイナミックに行われた例である。

5. 考 察

前章「分析 会話から見られるもの」の中で分かったことをまとめてみる。

第一におしゃべりの談話構造の全体的な特徴についてであるが、まずおしゃべりの開始と終了の構造をみた。始まりは主に、本流の直前の発話に対して個人的な興味や関連を見だし新たな発話を発するところから始まっていた。しかし、おしゃべりは、本来学習カウンセリングで達成されるべきことから離れた支流であるというお互いの認識があり、自分から始めたおしゃべりは自分の責任で終了に持ち込まれることが多かった。終了させるためには本流の内容に立ち戻る発話をするなど、おしゃべりの終了を明確化させるための構造がみられた。おしゃべりが途中であっても聞き手がおしゃべりを持続させることを拒み、おしゃべりの終了を「はい。」などの区切りを示す言葉で達成させることもあった。

Erickson (1982) で述べられているように、「会話と笑いの重なり」が大きな特徴としておしゃべり部分では見られた。

学習者によって始められるおしゃべりとして特徴的であったのは、「日本語教師」「日本語学習者」による構造が引き続き働き、二人で一緒におしゃべりを「会話と笑いの重なり」によって構成することをせず、不足しがちな日本語力で始めた学習者のおしゃべりを教師が相づちなどで支え続けるという例が見られたことである。

第二に、成員カテゴリーの変化についてであるが、おしゃべりの中では「日本語教師」と「日本語学習者」という役割を離れ成員カテゴリーに揺れを見せる例があった。しかし、おしゃ

べりの開始のきっかけを学習者がつくった場合は、「日本語教師」と「日本語学習者」というカテゴリー対を守っていた。一方、「日本語教師」の方が、おしゃべりを開始するきっかけをつくった場合は、そのカテゴリー対を離れる度合いが高くなっていた。

第三に、参加構造の変化についてであるが、おしゃべりの中では学習者が話のイニシアティブをとるなどして対等に談話を構成していくことが可能となっていた。そして、「今ここ」でのやりとりによって、ここで果たすべき目的や役割を越えたところでの関係の調整がダイナミックに行われている例もあった。

これら前章での分析を踏まえて、学習カウンセリングにおけるおしゃべりの中で起こっていることをまとめると、おしゃべりという支流の中では、学習者も「今ここ」での関係調整のために談話の構成をする積極的な担い手となっている。特に教師が始めたおしゃべりの場合、ここで達成されるべき日本語や日本語学習について話をするための「非対称」な談話構造は崩れ、自然な会話での対等なやり取りになっている。つまり、教室の延長としての「日本語教師」と「日本語学習者」という強い役割の枠組みを意図的に離れ、「今ここ」で新しい「個人」の関係を対等な参加者としてつくり上げている。

そこで二人が新たにダイナミックに関係をつくり出す過程は、Suchman (1987) のいうところの「状況的行為 (situated action)」である。むしろ「日本語教師」と「日本語学習者」として本流の中でなされていたことも状況的行為であるが、それは教室の中での役割を引きずっている。おしゃべりの中では新たな関係が「今ここ」で「状況的」に誕生しようとしている。そして、上野 (1999) が説明するように、「コミュニティへの参加といったことは、そのコミュニティをメンバー間で相互に可視化し、組織化する中で実現される」と考えるならば、このおしゃべりは、新しい広がりのある関係、コミュニティへの入り口でもある。実際に、おしゃべりを楽しみ関係を深め、食事に行ったりカラオケに行ったりなど個人的に仲間としてつきあうようになる「日本語教師」と「日本語学習者」が少なくないことも事実である。

また、前稿では、学習カウンセリングの中で起こっていることを<日本語学習者と日本語教師という役割を相互行為的にお互いに協力し達成しながら、個別の学習者にそった学習の問題点や打開策を共同で探り当てようとしている>かつ、<共同的に有意義な、日本語学習を行っている>としたが、後者の意味するところを、おしゃべりの中ではまさに達成している。つまり、学習者にイニシアティブをとらせ会話の「方策」をも駆使させ、ダイナミックなやりとりとしての談話構造を共同でつくりあげている。そして、それは練習などではなく、「今ここ」で個人と個人の関係としてつくり上げられているものであるからこそ、「日本語教師」と「日本語学習者」を離れた関係にシフトし、外の世界へもつながり得るのである。

結論として、おしゃべりが学習カウンセリングの中で果たしている機能とは、対等な会話の積極的な担い手としての談話の実践を用意する、そしてそのことによって、役割を離れた「今

ここ」での個人と個人の間をつくり上げる、ということであろう。それは、新しい広がりのある関係、コミュニティへの入り口ともなり得るものである。おしゃべりは学習カウンセリングそのものが持つ可能性を広げている。

6. 今後の課題

学習カウンセリングの中のおしゃべりは量的にはそんなに多くはなかった。たわいのないおしゃべりは、その場の雰囲気や和ませたり、ちょっとした息抜きをするという意味もある。しかし、おしゃべりの中では、もともとの果たすべき目的を離れた人と人とのつながりが築かれようとしている。そしてそれは、教師側の意図で行われた時はよりダイナミックに行われる。

学習カウンセリングの中だけのものではないだろう。日々の授業の実践、日本語の教室の中でも、本流を脱線し個人的でダイナミックな交わり関係が生じている。それは、役割を離れ、目の前の個人との関係を築いているその瞬間だと言える。「日本語教師」としてどれくらい踏み込んでそれを行うべきなのか、という問題はある。しかし、ここで見てきたように、現実にはそれは起こっている。お題目ではなく本当に対等に個人として交わること、そしてそのような機会をつくることこそが、学習のひとつの原動力となるのではないだろうか。お互いのここで果たすべき目的や役割を越えた「今ここ」での関係形成が日本語学習にどのような影響を与えるのか、今後も調べて行きたい。

注

1) ある3ヶ月の集中日本語コースの中で、全学習者に対し2週間に1回、15分間で実施された学習カウンセリングのうち、中級～上級学習者4人(20代後半～30代半ばの研修留学生)の各2回、計8回の学習カウンセリングの録音テープをトランスクリプト化したものである。学習カウンセリングにあたったのは5年以上の日本語教育歴を持ち、かつ、以前に学習カウンセリングをした経験を持つ3人の日本語教師である。

2) 会話のトランスクリプト化については、好井(1999)を参照にした。その上で、独自の工夫も加え次のようにした。なお、人名や地名などはプライバシーを守るため、
, , , などの記号を使って表わした。

// : その後の発話が次の発話と重なっていることを示す。

[: 2つの発話が同時に重なっていることを示す。

{ } : 何かことばが発せられているが、聞き取り不可能であることを示す。また聞き取りが確定できない場合は、当該文字列が { } に入る。

(数字) : その数字の秒数だけ沈黙のあることを示す。

= : 直前の音が延ばされていることを示す。

- : 直前のことばが不完全なまま途切れていることを示す。

? : 語尾の音があがっていることを示す。

。 : 語尾の音が下がって区切りがついたことを示す。

hhh : 呼気音を示す。

・hhh : 吸気音を示す。

— : 当該箇所の音が大きいことを示す。

行を下げで始まっている会話

: その行の発話者が、発話の順番(ターン)をとろうとしない相づちを、前の行の会話のその位置で発していることを示す。

- 3) Mehan, H. を初め多くの者が授業の会話分析を行い、「発問(I)」「応答(R)」「評価(E)」という構造で達成される授業の秩序化をみている。
- 4) Schegloff, E & Sacks, H. (1972) で、会話の終了部、特に電話の会話の終了部の構造について述べられている。実質的に発言権をパスしあう中で、会話者たちがもはや語り残したことがないことを確認し合う。そして最終交換へと持ち込まれ会話は終了していく、と分析されている。
- 5) 会話の流れの中では会話の順番取りシステムが働き、それぞれに話者を交替し重複して話すことをなるべく避けながら会話が進む。その発話の順番を「ターン」と言う。[橋内武(1999)、メイナード泉子(1993)、好井裕明・山田富秋・西阪仰(1999) Psathas, G. (1995)]
- 6) のおしゃべりは学習者が始めようとする冗談に対して、教師が短くしか反応せず、教師により「はい。」と区切りをつけられ途中で終了に持ち込まれてしまった例である。
- 7) 隣接対とは、「問い」-「答」、「挨拶」-「挨拶」などのように「第一の発話」と「第二の発話」が隣り合って対になりそれぞれ異なった話し手により発せられるものをいう。「第一の発話」で次の発話者が選ばれるので、必然的に話者交替を要求する強い結び付きの発話対となる。[橋内武(1999)、メイナード泉子(1993)、好井 明・山田富秋・西阪仰(1999) Psathas, G. (1995)]

参考文献

- 上野直樹(1999)『仕事の中での学習』シリーズ人間の発達9 東京大学出版
- 西阪仰(1995)「サックスのアイデア - 成員カテゴリー -」『言語』11月号 大修館書店
- (1997)『相互行為分析という視点』金子書房
- 橋内武(1999)『ディスコース』くろしお出版
- メイナード泉子(1993)『会話分析』くろしお出版
- 山崎けい子(2000)「日本語学習における「学習カウンセリング」の役割 - 談話構造の分析からの考察 -」富山大学人文学部紀要 第32号
- 好井裕明・山田富秋・西阪仰(1999)『会話分析への招待』世界思想社
- Erickson, F. (1982) "The Counselor as Gatekeeper." Academic Press, Inc.
- Psathas, G. (1995) "Conversation Analysis." Sage Publications, Inc. [北澤裕・小松栄一訳(1998)『会話分析の手法』マルジュ社]
- Sacks, H. (1972) An intial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In Sudnow (ed.) "Studies in Social Interaction." The Free Press. [北澤裕・西坂仰訳(1995)『日常性の解剖学』「会話データの利用法」マルジュ社]
- Schegloff, E & Sacks, H. (1972) Opening up closings. In "Semiotica." Vol.7 [北澤裕・西坂仰訳(1995)『日常性の解剖学』「会話はどのように終了されるのか」マルジュ社]
- Suchman, L. (1987) "Plans and Situatd Actions." CUP. [佐伯胖監訳(1999)『プランと状況的行為』産業図書]