

学習者が自身の言語生活の経験を語る現象 —生活者としての外国人のための日本語教室の事例分析—

杜 長 俊

I. はじめに

日本語教育では、1980年代以来、「学習を学習者の視点からとらえるべき」という学習者主体の考えが主流として支持されるようになってきている（石井1989，長原1994，文野1994）。野原（1999）では、学習者主体という考えについて、教室内の学習者の自発的な発話を取り上げ、「学習をどのようにするか」という学習者の視点と、「学習をどのように支える」という教師の視点をうまく機能させることが重要であると指摘している。こうして学習者主体という概念が叫ばれている一方で、学習者の行動や発言に関わる研究は、教室の中で学習者が自身の学習に対して意見、経験、気持ち等を表示する現象を分析対象とする研究が未だに少ない。そこで本稿では、教室の中で取り上げられる場面や状況に関連付けて、学習者がその場面や状況の実体験を語るという現象を分析対象とする。これらの現象は、教室で練習した表現・文型等を自身の生活で運用したやりとりを引用し、そのやりとりに対して疑問や戸惑い等の気持ちを表示するものである。このような現象について、本稿では実際の事例を通して、学習者の語りが教室活動の中でどのような方法で開始し、展開するのかを明らかにする。そして、その語りは学習者が学習に対して自身の考えを具現化し、教師が学習を支える方法として利用可能であることを示唆する。

II. 先行研究

1. では「学習者の自発的な発話」を分析した先行研究を紹介し、本研究の位置づけを示す。そして2. では、会話の中で話し手が自身の出来事を語る活動を開始する方法を、「会話分析」という手法を用いて分析した先行研究をまとめるとともに、教室の中で学習者が語りを開始する現象について本稿の目標を述べる。

1. 学習者の自発的な発話

野原（1999）では、「学習者の自発的な発話」を「発話をするように個人的に直接求められたり強制されたりしていない時に、学習者が進んで応答したり、自ら質問や発言をすること」

としている。このような現象は言語習得を促進するとし、初級後半の教室活動の中で学習者の自発的な発話の内容及び、それらの発話が生じる状況を調べた。初級後半の教室活動で見られた学習者の自発的な発話（164例）を分析し、それらの発話の内容を「学習」「手順」「生活」に分類し、各分類の分布を明らかにした。その結果は表1で示す。

表1 自発的な発話の内容（野原 1999）

カテゴリー	分布	分類の基準
学習	141例 (86%)	学習に関すること
手順	9例 (5.5%)	活動の手順に関することで、学生を統制する、指示を与えるなど
生活	14例 (8.5%)	生活に関することや一般知識。個人的な情報や感情など

さらに、各カテゴリーの発話が生じる状況についても調べた。生活の発話に関しては、授業開始直後（2例）、教師が次に行う活動の手順や例・素材を提示している間（6例）、ドリル練習の間（6例）という結果を提示した。このように野原（1999）は、学習者が自身の生活を切り取って教室活動の中で話すという現象について、「発話が起ころ頻度や状況」という貴重なデータを提供している。この一方で、学習者の自発的な発話について事例の掲載及び分析がなかった。このことから、野原（1999）では、生活に関する自発的な発話は、学習者が自身の生活のどの部分を切り取っているのか、教室活動の内容とどのような関連があるのかという観点が欠けていると言える。それに対し本稿では、実際の事例を取り上げ、各事例において学習者がどのような生活場面を切り取っているのか、進行中の教室活動にどのように関連付けているのかを明らかにする。

また、文野（2005）は、学習者の自発的な発話と、それらの発話に対する教師の対応について質的な記述を行った。具体的に、地域在住の外国人が生活に必要な日本語を学ぶ教室（初級レベル）の事例の中で、学習者の自発的な発話によって開始される発話連鎖を、教師がどのように終了させるのかに注目した。このことから、自発的な発話を産出する学習者だけでなく、聞き手となる教師の観点からも分析が行われていると言えよう。

文野（2005）が示した事例は、自発的な発話の話者と教師の間に非常に短いやりとりで終了している点が特徴的である。以下、その特徴について、文野（2005）に掲載された事例（p. 65）を引用し説明する。

学習者の自発的な発話の事例 文野（2005）

01 T トルコの料理はおいしいです

02 ビル 日本の料理、危ないです

- 03 T ん↑
 04 ビル 危ないです =
 05 T 危ないです↑
 06 ビル ふぐ
 07 T あ: ふぐ, ふぐ
 08 ビル hh
 09 T そう, 日本の料理は危ないです, ふぐ
 10 じゃあ, 韓国料理はどうですか↑
 11 ゴ おいしいです

事例の直前に、トルコの学生は「トルコの料理はおいしい」と発話していた。1行目で教師はその発話を繰り返している。その後、トルコの学生が発話を開始することがなかったが、アメリカの学生ビルは、2行目で「日本の料理, 危ないです」という発話を開始している。この発話は、教師に指名されないのに自ら発話を開始するため、「自発的な発話」と分析されている。この発話に対して、教師は3行目で理解の問題があることを表示し、7行目でその理解の問題は6行目のビルの発話により解決されたことを示している。その後、9行目でビルの発話を正しいものとして承認し、10行目で「じゃあ, 韓国料理はどうですか↑」と、韓国人の学生に質問をし、進行していた「形容詞を使って自国の料理を評価する」という活動を再開している。このように教師は、学習者の自発的な発話を受け入れる一方で、自発的な発話に対して詳細を引き出すことなく、速やかに進行中の活動を再開している。このような事例に対し、本稿が取り扱う事例は、学習者が教室活動の内容に関連し、自身の言語生活の経験を語るものであり、教師がその語りを速やかに終了させる行動をとらなかった。本稿では、教師がどのように対応するかを示すとともに、教師がそのような対応を講じる合理性について、事例分析を通して明らかにする。

2. 私事語りの開始

次は、「私事語りの開始」について会話分析という手法を用いて分析した研究を紹介する。まず、「語り」とはどんなものだろうか。日常生活の中で、私たちは、見聞きしたことや、身の上起きた出来事を、誰かに話すことがある。本稿では、そのような現象を「語り」と呼ぶ。語りは、会話の中でどこでも起きるものではなく、人々がこれから語ることを何らかの方法を用いて予告するものである。例えば、Jefferson (1978) では、語りの開始について、進行中の会話に含まれる要素が語りの引き金になるように、つまり話されている何かに触発

されて語りを開始するという方法を明らかにした。

また、話し手が自身の出来事を話す場合もある。話し手のプライベートな経験や事情を話すことから、本稿ではそういった語りを「私事語り」と呼ぶ。私事語りの開始について、串田(2006)は次の2つの方法を分析した。1つは、相手が言及した出来事に対して、「私も～」というように、「もう1つの事例」として自身の経験を報告するという方法である。もう1つは、先行発話への理由説明の中に埋め込む形で自身の経験に言及するという方法である。これらの2つの方法は、私事語りを開始する際に、話し手が唐突に自身の話を切り出すのではなく、先行の発話や相手の事柄や事情に関連づける形で語りを開始している。このように、私事語りの開始は、相手の事柄や事情等に関連づけて語りを切り出すことから、これから話される出来事は「聞き手となる話者の興味や関心を引く可能性を持つもの」、つまり「聞く価値があるもの」であることを示そうとしていると言える。本稿では、このことを「聞く価値の表示」と呼ぶ。

語りの聞く価値の表示は、話し手と聞き手の「社会的な立場」が関与する場合もある。例えば、戸江(2008)が取り扱った話し手が自身の悩み事を語る前の質問連鎖(糸口質問)がある。この現象は、母親が自身の子供をめぐる問題(例えば、起床時間の遅さ)を語るに先立ち、相手の子供は何時に起きるのかについての質問を行うものである。こうした質問は、相手に「相手の子供が起きる時間」について答えを要請し、「起床時間」という話題に注意を向ける。そして、相手の答えを得た後で、その答えをきっかけに自身の子供の起床時間が遅いという悩みを切り出すことができるという。さらに、これらの質問は、「情報要求」と聞かれてしまう可能性や、答えが長引いて語りができなくなる可能性がある中で、質問をした話者が回答者に対して賞賛や羨望を示すことで、子育ての悩みを切り出すことを可能にしていると分析した。以上のことから、戸江(2008)が分析した現象は、「育児に取組む者」という社会的な立場を会話参加者が共有しているという事実を利用し、子育てに関する悩み事の語りを開始することを可能にしていると言えよう。本稿では、教室活動の中で、外国人の学習者が自身の言語生活に起きた経験を、日本人の教師に伝えるという現象が、私事語りの手続きとして成り立つために、どのような社会的な立場が埋め込まれているのか、事例分析を通して明らかにする。

III. 分析対象

1. 分析対象とした教室

本稿が研究対象とした日本語教室は、文化庁の「生活者としての外国人のための日本語事業」の一環として、2014年度学習院大学が委託された地域日本語教室である。この教室は、

大学の教室や区の施設に学習者が通う形式ではなく、学習者が提供する場所（中華料理の店）に講師を1名派遣する「出前授業」の形をとっていた。講師は、大学院で日本語教育と主専攻としている大学院生で当時に日本語教育の経験を1～2年持っていた。学習者は、都内の中華料理屋で働く従業員と従業員が紹介した友人で、定期的に参加したのが5名程度であった。学習者の出身は、中国と台湾で日本籍に帰化した人が数名いた。日本語学習歴は学習者の間にばらつきがあったが、授業で取り扱う文型や語彙は初級の後半に合わせていた。授業内容は、「挨拶」「買い物」「自然災害」「レストランの予約」等、日本での生活に必要なものとして教室運営側が選出したものがある一方で、「お客さんの注文を取る」「店までの道案内をする」等、学習者の要望を取り入れ、中華料理屋で働く立場を考慮した内容もあった。この教室は、2014年7月から2015年3月まで全29回の授業が実施された。

2. 分析対象とした現象

29回の授業は学習者と教師の許可を得て録画した。本論文で取り扱う3つの事例は、「家族のことを話す（22回目）」「マンションの張り紙について管理人に尋ねる（10回目）」「店員として注文を受ける（20回目）」の授業から、分析対象の現象を含んだ事例を筆者が抜粋し、文字化したものである。回ごとに違う教師が担当したが、便宜上、文字化資料では「T」とする。文字化の記号については、本稿の末尾に掲載される「付記」を参照されたい。

IV. 事例分析

本章では、学習者がどのように私事語りを開始しているのかについて分析を示すとともに、その分析を踏まえて教師が取った対応の合理性を明らかにする。私事語りの開始についての分析結果としては、以下の2点に注目する。学習者の語りが直前のやりとりに関連づける形で開始されているという点と、直前のやりとりと関連づけて聞かれる場合、学習者の独自の事情が示されているという点である。以下、事例を用いて具体的に示す。

次の事例1は、「家族のことを話す」というテーマの授業である。この事例の前に、家族の名称について、教師は家系図のようなものを提示し、「父」「母」「旦那」「長男」「次男」「義理の妹」などの家族の呼称を学習者と確認している。その後、隣人や初対面の人に「ご家族は？」と聞かれた場面に、しっかりと説明できることを授業目標として示した。説明の準備として、学習者が自身の家族を「家系図」のように紙に書く作業に移っている。学習者S2は家系図を早く書き終えて、もう1人の学習者が家系図にたくさん書いていることに気付いた。1行目で気づいたことを述べ、5行目と9-10行目で「孫」まで書く必要があることに理解を示している。その後、S2は16行目と17行目で、教師に向かって質問を開始している。

事例1

- 01 S2: おう 大変ね: (h) [何人もいる
 02 S1: [hh hh
 03 T: [うん. hh あ, そ-
 04 T: hh
 05 S2: 孫もいるから [大変:¥
 06 T: [あ:, そうか. [孫もいます.
 07 S2: [書いてます.
 08 S1: うん. 孫もいる. [書くよ:.
 09 S2: [↑すご:い
 10 S2: たいへん (h) hh
 11 S1: hh
 12 S2: hhh
 13 (2.0)
 14 T: h
 15 (2.0)
 16 S2: →で もし: あの: (1.2) みんな 聞かれたら =家族は:
 17 →ご家族は: とか: .h あたし: (0.2) 日本の [家族の話ですか?
 18 S1: [(めい)
 19 S2: →もし 台湾の家族は: .h そうゆったら
 20 →また 台湾の家族って聞きたいでしょう.
 21 (1.0)
 22 T: [あん::
 23 S2: → [あの: 話 分別わかんない.
 24 (0.2)
 25 S2: →本当は ここ 家族は: 旦那と 私と ワンチャンでしょう.
 26 →え: 家族: これだけですか? ↑え: いま 日本の家族か,
 27 →台湾の家族って聞いてるんですかって.
 28 T: ああ [: :::
 29 S2: [うん.
 30 (2.0)
 31 T: .h あ そうですね:

- 32 S2: [うん.
 33 T: [わたし -
 34 S2: hh
 35 T: ↑まあ でも ご- ご家族は:って聞かれたら 日本の [家族を:
 36 S2: [それで:
 37 T: うん.
 38 T: .h 答えて: もし: .h 台湾のかぞ- その:相手がね,
 39 台湾の家族を聞きたいときは: もっと 質問する: [はずだから
 40 S2: [あ
 41 S2: 兄弟とか:
 42 T: んん:
 43 S2: あ それ (0.2) ゆっ [てた.
 44 T: [そそそ °そう°
 45 S2: 家族はこれだけって (0.5) 家族の意味ですか?
 46 (1.0)
 47 T: そうですね. うん.

この質問は、「で」と開始し、前のやりとりの何かに関連していることを示している。そして、「もし: あの: (1.2) みんな 聞かれたら 家族は: ご家族は: とか:」というように、「家族のことを聞かれた」という練習しようとする場面に関連していることを示している。この後、「あたし: (0.2) 日本の家族の話ですか?」と質問の本体を産出している。この質問は、相手の質問にどのように答えたらよいかについて質問していると理解することができるが、具体的にどんなことを聞きたいかはその時点において明らかではないと思われる。実際、S2は間を置かずに、19-20行目の発話を開始している。「もし 台湾の家族は: .h そうゆったら また 台湾の家族って聞きたいでしょう。」と、質問した相手の人は台湾の家族のことを聞きたいという推測を述べている。これにより、S2の質問は、「ご家族は?」というように質問された際に、台湾と日本の両方の家族を持つ自身の場合は、「日本の家族」を答えるか、「台湾の家族」を答えるかについて教師に尋ねているという理解が可能となる。実際にTは22行目に「あん:」と理解できたことを示している。

この発話と同時に、「あの: 話 分別わかんない。」と、「日本の家族」を答える場合と、「台湾の家族」を答える場合の区別が分からないことを示し、質問の意図を明確にしている。このように、質問の内容や意図が分かるように複数の発話を産出していることから、この質問

は、S2にとって決して単純なものではなく、何らかの複雑な状況や事情が含まれているということが分かる。

この後、25～27行目でS2は質問に含まれている事情を明かしている。まず、「本当は ここ 家族は： 旦那と 私と ワンチャンでしょう。」と、書き終えた家系図に指をさし、家族の事情を教師に明示している。そして、「え： 家族： これだけですか？」と、家族の少なさに驚く発話を引用している。このことから、この発話は、「家系図の通りに家族を説明したら相手が驚いた」という経験を伝えていると理解することができる。最後に「↑え： いま日本の家族か、台湾の家族って聞いているんですかって。」と、自身の疑問を明らかにしている。このように、家族の説明をしたら相手が家族の少なさに驚くという体験により、日本の家族と台湾の家族のどちらを聞いているのかという疑問が生じているということを示している。

次は、直前のやりとりとの関連性を見ていく。直前のやりとりは、1～14行目でS1が家系図にたくさん書いていることに、教師とS2が関心を示していた。この点を踏まえて、「でもし：あの：(1.2) みんな 聞かれたら 家族は： ご家族は： とか： .h あたし：…」という質問を行うときの特徴に注目する。まず、映像を確認したところ、「みんな」と述べた時に、自身ともう1人の学習者を指すように指で円を描いている。このことから、S1とS2が「ご家族は？」と聞かれているという状況に言及していると理解することができる。そして、「あたし」という第1人称を使用し、質問を開始している。このことから、この質問は、S2自身に関わるものであることを示し、たくさんの家族を持っているS1と異なる事情に基づくものとして聞くことができる。実際には、この後で家族の少なさに相手が驚いたという体験を示し、その事情を明らかにしている。このように、S2の質問は、直前のやりとりとの関連が分かる形で開始される一方で、直前のやりとりと異なった部分を際立たせるものとして自身の経験や事情を切り出しているのである。

さて、教師の対応と後続の展開を確認しておこう。Tは、28行目でS2の発話に対して理解したことを示し、31行目で「.h あ そうですね：」と、S2の質問に対して肯定の形で答えを開始しようとしている。そして33行目で「わたし-」と、第1人称を用いている。このことから、S2の質問に含まれている何かを肯定する教師自身の見解を示そうとしていると聞くことができる。しかし、その続きとなる部分が開始されることがなかった。35行目と37・38行目で「↑まあ でも ご- ご家族は：って聞かれたら 日本の家族を：」「.h 答えて：もし： .h 台湾のかぞー その：相手がね、台湾の家族を聞きたいときは： もっと 質問する： はずだから」という新たな発話を開始している。これらの発話について以下の2つのポイントに注目する。

第1に、「ご家族は？」という質問に対する対応として「まず日本の家族を答える」「相手の反応次第、台湾の家族を話す」という方法を提示している。これにより、日本の家族と台湾の家族のどちらを答えるか」というS2の質問に対する答えを示している。第2に、「家族の少なさに相手が驚いたこと」に対して言及していない。以上のように教師は、「台湾の家族と日本の家族を持つ」という状況を理解し、その状況に対して対策を提示する一方で、「家族が少ない」という特殊な事情への言及を回避していると言えよう。

こうした教師の答えに対し、S2は41行目と43行目で「兄弟とか:」「あ それ(0.2) ゆつてた。」と、自身の経験したやりとりの相手から「台湾の家族についてさらなる質問があった」という事実を述べ、教師が提示した対策に同調している。次は、45行目のS2の「家族はこれだけって (0.5) 家族の意味ですか?」という発話に注目する。この発話は、「これだけ」というように、家族が少ないという自身の事情に再度言及し、「家族の意味ですか」と、家族の定義について教師の見解を求めている。このように、家族が少ないという事情に対して見解表示を回避した教師に対して反応を追求している。このことから、本稿の分析対象の発話は、語られた経験や事情を踏まえて、教師の見解を示すことが期待されているということが言えよう。

この後、教師がその質問に対して、47行目で「そうですね、うん。」と肯定した後、「ご家族は?と聞かれたら一緒に住んでいる家族のことを話す」という意見を表明したものの、S2の事情への言及がなかった。この事例では、もう1人の学習者が孫まで家系図に書いていることを踏まえると、「家族が少ない」という事情に触れることで「子どもがいない」という話題に発展しかねない。学習者の特殊な事情に教師が見解や意見を差し控えているのは、そういったデリケートな話題に対する教師の配慮があったかもしれない。

次の事例2は、教師の質問に対して学習者が答える際に、答えの中に自身の言語生活の経験を組み込んだケースである。事例2では、マンションのお知らせの内容を管理人に尋ねるという場面のやりとりを練習している。事例の直前に、教師がこの場面においてどのように尋ねるかについて学習者に質問しており、「お知らせの内容について教えてください」という学習者の答えがあった。それに対してTは1, 3, 5, 7行目で、「教えてください」という言い方の効果を説明し、10行目で「すごく いいですね 教えてください:」というように、学習者の答えに対してポジティブな評価を行っている。その後、教師は「くれますか」と「くれませんか」の違いを説明している(中略の部分)。11行目で教師は、「.hh じゃあ あと やまさきさんだったら: 管理人さんに:」と、次の回答者としてS1を指名し、S1はどのように管理人に尋ねるかを質問している。それに対してS1は、12行目の発話を開始している。

事例2

- 01 T: そうですね. =相手の人が急いでいるかもしれま [せん
 02 S1: [うん
 03 T: 相手の人は忙しいかもしれま [せん
 04 S1: [うん うんうん.
 05 T: ↑そういうのを .h 考えていますよ? とい [う:
 06 S1: [ああ:[:
 07 T: [感じになりますね:
 08 T: うん.
 09 S1: ん::
 10 T: すごく いいですね 教えてくれませんか: おしえて-
 (中略)
 11 T: .hh じゃあ あと やまさきさんだったら: 管理人さんに:
 12 S1: →うちの管理やさん なまやき やから まあね
 13 S2: tch
 14 T: ehhh
 15 S3: 教えない [の?
 16 T: [なまいき?
 17 T: .h hh
 18 S2: いや. [教えな- 教え]
 19 S4: [そう. 生意気] のはあるね:.
 20 S1: [↓うん. 生意気のね:
 21 T: [へ::
 22 (1.2)
 23 S1: →これ内容ね 教えてください だけ そう: そう話し.
 24 S4: そうなの.
 25 S1: [簡単のね:
 26 S3: [あ:うん.
 27 T: あ はい. はい.

12行目の発話は、11行目のTの質問の直後に開始されていることから、その質問への答えに関連したものとして理解することができる。実際には、「うちの管理やさん なまやき

やから まあね」と、管理人の性格を何らかの「理由」として述べていることから、教師の質問に答えるための背景や事情を述べているという理解が可能となる。しかし一方で、管理人の性格を述べる際に、「なまやき」という言葉を用いている。教師は14行目で笑いを通して、何らかの間違いや不適切性に気づいたことを示した後で、16行目で「生意気」という言葉を提示している。それを受けて、S1は20行目で「↓うん。 生意気のね:」というように、「なまやき」を「生意気」に訂正している。

その後、S1は23行目で教師の質問に答えている。まず、「これ内容ね 教えてください」というように、マンションのお知らせについて管理人に尋ねる言い方を示している。12行目の発話を踏まえると、この言い方は、管理人の性格を理由としたものとして理解される。さらに、「～だけ」と、S1はその言い方を「最小限」なものとして特徴づけ、「そう: そう話し。」と、その言い方を自身の意思で選択していることを示している。以上のように、本稿の分析対象となる12行目と23行目の発話は、管理人の性格を理由に、管理人に尋ねる際に最小限な言い方を選択している経験を明かし、教師の質問に答えている。

次は、直前のやりとりとの関連性について確認しておこう。直前のやりとりでは、他の学習者が管理人に尋ねる際の言い方と述べた「お知らせの内容について教えてください」に対して、1, 3, 5, 7行目で教師が「くれませんか」という部分を取り上げて、相手に対する配慮や礼儀を示すことができるというコメントをしている。このことから、管理人にお知らせの内容を尋ねる際に、言葉の選択を通して管理人に対する配慮や礼儀を示すことを、教師が推奨していると言えよう。これに対し、分析対象の発話は、管理人が生意気（不親切）という事情を理由にし、最小限な言い方を選択した経験を打ち明けていることから、学習者が語っている経験は、管理人に対してあえて配慮や礼儀を取り除いた言い方を用いているという意味合いを帯びていると言えよう。このように、学習者の語りは、直前のやりとりに関連付けて理解される場合、「配慮や礼儀を示す」という期待を満たすことができない独自の事情が示されるのである。

学習者のこうした語りに対して、教師がどのように受け止めるのであろうか。これ以降は教師の反応を中心に後続の展開を見ていく。ここで注目したいのは、36行目、78行目のTの発話である。

事例2の一部再掲と後続のやりとり

23 S1: これ内容ね 教えてください だけ そう: そう話し.

24 S4: そうなの.

25 S1: [簡単なね:

- 26 S3: [あ:うん.
- 27 T: あ は [い. はい.
- 28 S4: [あ > そうそそそそ<
- 29 S1: () 生意気でしょう.
- 30 S1: こっちも [簡単 [な [いいから.
- 31 T: [hhh
- 32 S2: [そうそうそう.
- 33 T: [hhh
- 34 S2: [(そのほうが) いいよ. [はっきりいー うん.
- 35 S4: [h h h h h
- 36 T: → [な (h) ま (h) い (h) き (h) なんです [か? .h
- 37 S1: [そうなのよ.
- 38 T: [hhh
- 39 S2: [それい [いよ.
- 40 S1: [本当ね: [.h
- 41 S2: [そう [そう.
- 42 S1: [なんかi-
- 43 T: [うん.
- 44 (0.5)
- 45 S1: .h いろいろ聞いたらね:
- 46 T: う [ん.
- 47 S1: [自分の かんr-あの: ゴミテーションの s- し- 電話してください.
- 48 T: うん.
- 49 S1: そういうで↓しょう
- 50 S1: .h 本当はね: 管理人さんは: (0.2) こっちの管理してるでしょう?
- 51 T: うん: .
- 52 S1: .hh なんか ここの住民はね? なんかあったら,
- 53 S2: そう.
- 54 S1: 管理人さん (0.2) 大事の 聞く [でしょう?
- 55 S2: [そう.
- 56 T: うん.
- 57 S4: そう.

- 58 S1: 自分のね: (.) ご - ゴミケーション 電話してください.
- 59 T: あ:[:
- 60 S1: [そ↑:れ:いう [のよ.
- 61 T: [hhh ((教師がうなずく))
- 62 S2: そう.
- 63 S1: おかしいじゃない?
- 64 T: h [hh
- 65 S2: [うん: .
- 66 T: [い y-
- 67 S1: [だから なまいきか (h) ら (h) [私 いつも 簡単なね?
- 68 T: [hh
- 69 S1: .h ↑ちょっとすみません. なんか ことば (h) の (h) ね (hh)
- 70 (0.2) ((教師がうなずく))
- 71 S1: 教えてください. それだ (h) け (h) [終 (h) わ (h) り (h).
- 72 T: [h h
- 73 S2: そう [ですよ. そう [そうですね.
- 74 S4: [そう. そう. そう.
- 75 S3: [教えてもらいたいでも 教えませんか 絶対教えない.
- 76 T: [h h h h h h h
- 77 S4: [()
- 78 T: →そうなんだ = それ 相手の人を [よくわかってる..h
- 79 S1: [うん (hh) そう.

23行目の発話の後で、S1は25行目で「簡単なね:」と、自身が用いる言い方の特徴について説明を加えている。それに対し、Tは27行目で「あ はい、はい。」と、理解できたことを示しているが、36行目で「な (h) ま (h) い (h) き (h) なんですか? . h」という発話を開始している。まず、生意気という言葉に笑いが伴っている。このことから、この発話は、教師が管理人の性格を表す「生意気」という言葉の不自然さに気付いていることを示している。そして、「～なんですか」というように、生意気の部分について確認を求めている。このように、管理人に関する事情について確認を求めることで、最低限な言い方を用いる理由や事情について詳しく聞こうとしている。

それに対してS1は、まず37行目で「そうなのよ.」と、非常に強い形で確認を与えてい

る。そして、40行目と42行目で「本当ね: .h」「なんかi-」というように、自身の主張を裏付ける事情を明らかにしようとしている。45, 47, 49行目で管理人とのやりとりの中で、ゴミに関わる事柄を尋ねたら、自分で電話してくださいと言われた事実を明らかにしている。さらに、50, 52, 54行目で「マンションの管理」、「住民の質問への対応」という管理人の役割に対する認識や期待を示し、58, 60行目で管理人に「自分で電話してください」と言われた事実を強調し、63行目で「おかしいじゃない?」と、自身の意見を表明している。それに対し66行目でTが発話を開始したものの、67行目のS1の発話と重なったため中断した。67, 69, 70行目でS1は、「だから なまいきか (h) ら (h) …」というように、「生意気」という言葉の意味について説明をまとめるとともに、管理人に関する事情を理由に、最小限な言い方を選択していることを再度説明している。

一方、その説明は笑いが伴っている。笑いが伴った部分は、67行目の「なまいきか (h) ら (h)」という管理人の性格の特徴を理由に述べた発話と、69行目の「ことば (h) の (h) ね (hh)」という言葉の選択に関わる発話、71行目の「それだ (h) け (h) 終 (h) わ (h) り (h).」という最小限な言い方を選択したことを示す発話であった。このように、管理人の性格を理由に、最小限な言い方を用いていることに対して、「笑いに値する」という理解を示している。前述したように、直前のやりとりでは、管理人に対して敬意や礼儀を示す言い方の使用を教師が推奨している。このことを踏まえれば、S1の笑いは、管理人の性格を理由に、敬意や礼儀を取り除いた言い方を選択しているという状況を、深刻なものとして捉えていないものの、敬意や礼儀を示すという期待から外れているという理解・自覚を示していると言えよう。

それに対して教師の反応はどんなものであろうか。まず、Tは68行目、72行目、76行目で笑っているが、笑いのタイミングはS1の笑いの後である。このことから、S1の笑いの後で笑うことを通して、管理人の事情に対してS1が示した気持ちや意見に理解があることを示していると言えよう。この後で、Tは78行目で「そうなんだ = それ 相手の人を よくわかってる.. h」と、感想を述べている。まず、「そうなんだ」というように、管理人の事情についてS1が行った説明を十分なものとして受け取っている。そして、「それ 相手の人を よくわかってる.」と、最小限の言い方の使用は、管理人の性格や言動をよく理解しているゆえの行動であるという意見を述べている。こうして教師は、生意気という言葉で学習者が示そうとする事情の説明をよく理解できたことを示すと同時に、敬意や礼儀を取り除いた言い方を選択した行動は、学習者が直面している事情により正当化できるものであるという意見を表明している。

次の事例3は、注文の時にお客さんにおすすめの料理を聞かれた場合を想定した練習をし

ている。お客さんの役をする教師の「この店のおすすめは何ですか」という質問に対して、学習者が順番に答えているところである。この授業を受講する学習者4名のうちの3名は中華料理屋で働いており、「中国産のカイラン菜 (S1 と S2 の回答)」「台湾産のマコモタケ (S4 の回答)」というその店に実在する料理を回答している。それらの回答に対して教師は「はい、それをお願いします」とおすすめの料理を注文している。事例の直前に、「カイラン菜」というのは、料理名ではなく、野菜の名前であるという事実が発覚したことをきっかけに、教師が料理名(カイラン菜の炒め)を追求したところ、「牛肉」と「エビ」を選べるという情報が学習者から提供されている。この情報を受け、教師は「おすすめはカイラン菜の炒め物です。牛肉とエビをお選びいただけます」という言い方を導入し、1~4行目で学習者はその言い方を口に出して練習している。その言い方に対し5行目、9行目、11行目、13行目で、S3 と S1 が中国語で感想を交わしている。本稿の分析対象は、8行目、12行目、15行目、18~20行目の、S4 が注文時に自身が経験したお客さんとのやりとりに言及する一連の発話である。

事例3

- 01 S3: おえらび. [おえらび.
 02 S2: [おえらび.
 03 S4: [°おえらび いただけます. °
 04 S1: >おえらびいただけます:<
 05 S3: 這個我也是頭一次說. {これはわたしも初めて}
 06 S2: 恩. {うん}
 07 S3: おえら [び.
 08 S4: → [これ [を:
 09 S1: [恩. {うん}
 10 T: はい.
 11 S3: 恩. {うん}
 12 S4: →あの: (1.0) メニュー メ [ニュー
 13 S1: [他都要加 [這個お啦. {おが要なんだよね}
 14 T: [あ [これ
 15 S4: → [おすすめ [はい.
 16 S3: [喔恩. {あ うん}
 17 T: [ん:

- 18 S4: →これ あの: さっき あたし おすすめ . h 本日のすすめ
 19 →台湾産 (0.2) マコモタケって <お客> . h え? そのまま (.) で:
 20 →食べる:ですか? [hee he he
 21 T: [ああ: hh
 22 S4: .h [見たことないの.
 23 T: [で 本当は?
 24 T: あ うん [わたしも見たことないです [ね.
 25 S4: [本当は:
 26 S4: [これ あの: え: (0.8) これ: (0.4)
 27 た- マコモタケの: (0.2) 形ですけど たけのこのしゅり:
 28 T: はい.
 29 S4: しゅるい (0.2) で:
 30 (1.2)
 31 S4: [え-
 32 S1: [親戚だ (h)
 33 S4: え (h) H [Hhaa
 34 S1: [hn [hn
 35 S2: [h ()
 36 S3: ha [haha
 37 S4: [hahaa
 38 T: あ. [え:と たけのこの: 親戚?
 39 S2: [だれの (h) は (h) な (h) し (hh).
 40 S3: ¥そう? ¥
 41 S1: [いや 親戚 [じゃない. にたい- [にたいものだ.
 42 S4: [え (h)? [¥しんせき¥
 43 T: [似てる? あ [あ:あ::
 44 S4: [(え) どう? [親戚
 45 S1: [親戚じゃない (h)
 46 S4: [ダメですよ.
 47 T: [親戚-
 48 T: 親戚 [は:
 49 S4: [ゆったらもう お客さん 笑っちゃうかな. hahehe

50 T: ¥あの 面白い¥ (.) と思います (h).

51 S4: あ、それでもいいですか:

52 T: 意味は = 意味はわかります.

53 S4: あ そうですね. はい.

まず8行目でS4は「これを:」と発話を開始する時に、メニューに手を近づける動作が同期している。さらに、12行目で「あの: (1.0) メニュー メニュー:」と、メニューに教師の注目を引いている。この時は、メニューを教師がしっかりと注目できるように、メニューの向きを調整する動きが伴っている。これに対して、Tは14行目で「あ これ」と、S4が注目させようとしているものを認識できたことを示している。このタイミングで、S4は15行目で「おすすめ」という発話を開始している。実際に、教師が注目したメニューのページに「マコモタケ」の写真が掲載されている。このように、先ほどの練習で自身が答えた料理について、メニューを用いて教師の認識を確かめているのである。

この後、18行目で「これ あの: さっき あたし おすすめ」というように、教師が認識できたものは、先ほどの練習で自身がすすめたものであることを明言している。そして、「h 本日のすすめ 台湾産 (0.2) マコモタケって」という発話を開始している。これにより、先ほどの練習での回答を再現すると同時に、台湾産のマコモタケをすすめる場面に関わる出来事を切り出そうとしていると理解することができる。実際に、この後で「<お客> h え?…」と、自身の回答に対してお客さんが行った反応を再現している。

次はS4の笑いに注目する。S4が20行目で「hee he he」と大きく笑っている。この笑いは、お客さんの反応を引用した部分の直後で生じている。このことから、お客さんの反応は笑いの対象になるような内容を含んでいるという理解が示されている。以下は、S4が引用したお客さんの反応を詳しく見ていく。「え? そのまま(.)で: 食べる:ですか」と、S4がすすめた「台湾産のマコモタケ」に対して驚きを示し、食べ方について質問している。「そのまま」という言い方を用いていることから、この質問は、お客さんが食べ方を推測する何かを参照していることが示されている。この事例では、メニューに掲載されている「台湾産のマコモタケ」の写真を見て、質問を思いついたのだと思われる。

さらに、「そのまま」という言い方は、素材に調理を加えないという意味合いもある。これにより、お客さんは写真の印象をもとに、調理を加えないという食べ方を推測しているという理解が可能となる。食べ方を知っている者にしてみれば、このような推測をしたお客さんは写真以外に持ち合わせる知識がないということが示される。つまり、S4が引用したお客さんの反応は、写真を見て思いついた突飛な質問であり、自身の無知を露呈してしまうもので

ある。

さて、直前のやりとりとの関連を見ておこう。本稿の分析対象の発話は、注文時に、食材の写真を掲載したメニューを用いてお客さんに料理をすすめたやりとりを再現しているものである。その食材は前の練習で学習者が回答したものであることから、前の練習と関連していると言える。さらに、学習者 S4 の語りでは、S4 はお客さんに食材をすすめているだけで、調理方法については説明していなかった。事例 3 の直前では、「カイラン菜」という食材をすすめた後で、「炒め物である」「牛肉かエビをお選びいただける」等のように、調理方法に関する説明を補う練習をしていた。このことから、「お客さんになじみの少ない食材をすすめる」という状況が共通していると言えよう。一方、直前のやりとりでは「牛肉」や「エビ」等お客さんになじみのある食材を用いて説明を補っている。S4 が語っている経験は、「食材に知識がないお客さんから突飛な質問を受けた」という部分が、直前のやりとりと比べたら特殊なものとして理解されることとなるであろう。

次は、教師の反応及び後続の展開を見ていく。21 行目で教師は「ああ： hh」と、S4 の語りに対して理解できたことを示した後で、笑いを通して S4 の語りの中に笑いの対象が含まれているという理解を示している。一方、T の笑いは、お客さんの質問を引用する部分の直後ではなく、S4 の笑いの後で生じている。このことから、笑いのタイミングが遅れていると言えよう。この後、S4 は 22 行目で「.h 見たことないの。」と、マコモタケに対するお客さんの知識のなさについて述べ、お客さんが突飛な質問をする理由を提示している。

22 行目の S4 の発話とほぼ同時に、T は 23 行目で「で 本当は？」という発話を開始している。この発話の直前では、マコモタケの食べ方についてのお客さんの質問を S4 が引用している。このことから、23 行目の発話は、お客さんの質問を踏まえて T が本当の食べ方を追求していると聞くことができる。これにより、「そのまま食べる」というお客さんの推測が的外れであるという理解も示されている。そして、T は 24 行目でお客さんと同様にマコモタケに対する知識がないことを述べている。24 行目の発話は、「あ うん」と、22 行目の「.h 見たことないの。」という S4 の発話に応接し、「わたしも見たことないですね。」と、お客さんと同様にマコモタケに対する知識がない事実を述べている。これにより、T がお客さんの質問を笑える立場ではないという理解を示し、21 行目の笑いのタイミングが遅れたことについて理由を明らかにしているのである。

この後、S4 は 25 行目で「本当は:」と、T の「で 本当は？」という質問に答えようとしている。しかし、26, 27, 29 行目で「これ あの: え: (0.8) これ: (0.4) た- マコモタケの: (0.2) 形ですけど たけのこのしゅり: しゅるい (0.2) で:」と、マコモタケの説明を行っている。この説明は、食材の知識のなさを T が示した直後に開始されている。そ

して、「たけのこ」というほかの食材を用いてマコモタケを説明している。このことから、この説明は、Tの質問に答えるものではなく、食材に関わる知識がない人を対象に行う説明として理解することができる。このように、S4が語った「知識のない人にマコモタケをすすめる」という状況が偶然にいまここで立ち現れており、その状況に合わせた説明を試みているわけである。

S4の説明は「…しゅるい (02) で:」と、説明を更に続ける姿勢を示した後、30行目で間合いが生じている。これにより、この説明はS4がいまここで考えながら行っているものとして理解することができる。そこで、S1は「親戚だ(h)」という発話を開始している。直前にS4が「マコモタケ」と「たけのこ」の関係を示そうとしていることから、この発話は、「マコモタケ」は「たけのこ」の親戚であることを示すものとして捉えることができると同時に、言葉を提示し、S4に助け舟を出しているとして理解できる。一方、この発話の最後に笑いが伴っている。この笑いにより、食材の関係性を示す言葉としての不適切性への理解が示されている。

これに対し、Tは38行目で「あ. え:と たけのこの: 親戚?」と、笑いを伴うような反応ではなく、マコモタケの説明に対して理解を述べている。このことから、親戚という言葉は意味が通じるものであることが示されている。この発話に対して、S1は41行目「いや親戚じゃない。にたい- にたいものだ。」と、親戚という言葉を否定し、別の言葉に置き換えている。これを受けて、教師は「似てる? ああ:あ::」と、S1が親戚に置き換えようとした言葉を正しい形で述べ、自身の理解が説明により更新されたことを示している。S1の発話と同時に、S4は42行目で「え(h)? ¥しんせき¥」と、親戚という言葉の使用を話題にしようとしている。そして、44行目、46行目と49行目で、「(え) どう? 親戚」「ダメですね。」「ゆったらもう お客さん 笑っちゃうかな。 hahehe」と、マコモタケを説明する際に「親戚」という言葉を用いることについて、教師の見解を求めている。これに対して、Tは50行目と52行目で「面白い」「意味は分かる」等の肯定的な意見を示している。

さて、S4の語りに対して教師にどのような反応が期待されるのか。前の分析でも述べたように、お客さんの質問は、メニューに掲載された写真を見て、写真の印象から食べ方を連想したものである。食材に知識がある者にしてみれば、お客さんが連想した食べ方は常識から大きく外れている。そして、教師に向けてその行動を笑いの対象としていることから、S4は教師も食材に知識があると想定していたと言えよう。一方で、この語りは、お客さんにとってなじみの少ない食材をすすめている場面であることから、カイラン菜に関わる直前のやりとりと関連するものとして理解可能である。この点を踏まえて言えば、S4の語りは、お客さんになじみの少ない食材について、説明を補うことが期待される状況に直面した実際の経験

である。しかしながら、S4の語りでは、お客さんの反応を笑いの対象にしており、食材に全く知識がないお客さんに対してどのように説明を補えばよいか、対策があるわけではないことも示されている。以上のことから、お客さんの質問に対して、どのように説明すればよいかについて見解を示す反応が期待されるのではないかと考えられる。

この期待が果たして満たされているのかについて、以下、S4の説明とその説明に対する教師の反応を見ていく。前述したように、マコモタケに知識がないことを教師が示したことを受け、S4は知識がない人に対して行うような説明を開始している。映像を確認したところ、「これ あの： え： (0.8) これ： (0.4)」という発話は、メニューの写真に手を指す動作が同期している。このことから、「メニューに掲載したマコモタケの写真を見せて食材の説明を行う」という状況がいまここで起きているという理解を示し、その状況に合わせて説明を組み立てようとしていると言えよう。つまり、教師にとってはお客さんと同じ立場でその説明を受け取る側になる状況が作られている。実際にTは「あ、え：と たけのこの： 親戚？」と、説明から新情報を受け取ろうとしている。このように、S4に語られた状況がいまここで再現され、説明を行う者と説明を受け取る者という参加役割の構図が構成されている。

ここで、この参加役割からS4が退出する発話に注目する。「(え) どう？ 親戚 (44行目)」「ダメですよね。(46行目)」「ゆったらもう お客さん 笑っちゃうかな。hahehe (49行目)」というように、説明を続けるのではなく、教師の感想や見解を求めている。しかも、お客さんがどのように感じるかについて質問をしていることから、教師の個人的な感想だけではなく、お客さんに対して行う説明のやり方として教師の見解を求めていると言えよう。このように、学習者は教師が笑いの対象になりうるという偶然に生じる状況に対処しつつ、食材に知識がない人に行う説明をどうすればよいか、教師の感想・見解を追求することができた。

V. まとめと考察

以上、学習者が自身の生活の中で経験したやりとりを語る現象について、3つの事例の分析結果を示した。本章では、1.において分析結果を簡潔にまとめ、2.で「学習者オートノミー」という観点から分析結果を考察する。

1. 分析結果のまとめ

1.では分析結果を「語りを開始する方法」と「教師の対応」の2点にまとめる。

第1に、「語りを開始する方法」についてである。本稿の分析対象の現象は、日本語を学ぶ教室で生じており、教師に向けて学習者が自身の経験を伝えるという、友人同士や雑談に見られる語りとは状況が異なるものの、語りを開始する方法として会話分析の知見との共通点

が見られている。それは、直前に行われている授業や練習で取り上げられている場面での経験を切り出すことで、唐突に開始するわけではなく、会話参加者が興味や関心を示した内容や話題に何らかの関連があるものとして開始しているという点である。この点は Jefferson (1978) の「進行中の会話に含まれる要素が語りの引き金になるように語りを開始するという方法」とメカニズムが共通していると考えられる。

そして、語りの開始において、これから語るものは、ありふれるものではなく語る価値や理由を持つものであることを、聞き手に示しておく現象がある (Sacks1974)。本稿の分析対象の現象は、授業の練習として設定した場面や状況に関連・類似しているものとして理解されるものである一方で、その場面や状況と比較したら学習者の「特殊な事情」が示されている。さらに、その場面や状況で生じているやりとりに対して戸惑いや疑問の気持ちが表れている。このように、本稿の分析対象の現象は、教師が設定・設計した練習を受けて、練習の内容に触発されて学習者が独自の事情を想起し、その事情に関わる自身の考えや思いを伝えるものである。このような特徴を持った学習者の語りは、練習の内容や方法を設計した者には、聞く価値を持つものとして理解されることとなるであろう。このことから、本稿の3つの事例の聞き手の教師が学習者の語りを速やかに終了させるというような対応を取らなかった合理性が浮き彫りになると同時に、本稿の分析対象の現象が私事語りの開始として成り立つためには、「教師（練習を設計する者）」「学習者（練習を受ける者・練習から学ぶもの）」といった社会的な立場が利用・実践されていることが言えよう。

第2に、「教師の対応」についてである。事例分析でも確認したように、本稿の分析対象は、「家族が少ない」「管理人が不親切」「お客さんが突飛な質問をする」等のような、学習者の特殊な事情が示されているものである。そうした語りに対して教師がとった対応は、以下のように、事例によって異なりがあるものの、共通点が見られた。

まず、事例1では、「台湾の家族」と「日本の家族」の両方を持つという学習者の事情を踏まえて、「日本の家族を話す」「相手の反応次第、台湾の家族を話すか話さないか決める」というような対応の仕方を提示することで、学習者が経験したやりとりに対して見解を述べている。一方、「家族が少ない」という学習者特有の事情に関しては、学習者からその事情に対する反応が追求されているものの、教師が言及を避け続けていた。

そして、事例2においては、教師は「管理人が不親切」という学習者の事情を詳しく聞く姿勢を示している。さらに、その事情を踏まえて、管理人に対して礼儀や配慮を示す部分を取り除く最小限な言い方を用いるという学習者の選択に肯定的な意見を述べている。

最後の事例3では「食材に無知なお客さんから突飛な質問を受けた」という経験に対して教師は、自身もその食材に関する知識が皆無であるという事実を告白している。こうした状

況において、学習者がある場で食材の説明を試み、その説明のやり方について教師の感想や見解を求めている。このように教師は、食材に知識がない立場に置かれているのにも関わらず、お客さんに向けてその食材を説明する方法について、自身の見解を述べる事ができた。

以上の3つの事例が示したように、学習者の事情に対して教師がどのくらい立ち入るかは、言及を避けたり、事情の詳細を引き出したりするように、事例によって異なっている。他方、学習者が経験したやりとりに対して、教師は、「日本の家族と台湾の家族を話す順番」「管理人に礼儀や配慮を除いた最小限の言い方の選択」「食材を説明する際の言い方の使用」等、言語行動という観点から自身の見解や感想を述べる事が共通している。この共通点は、言葉の習得のために練習を設計した教師が、その責任を果たそうとした帰結なのではないではないかと考えられる。

2. 学習者オートノミーとの関連性の考察

最後に、本稿の分析結果について、「学習者オートノミー」との関連性を考察する。「自律学習」等の用語も使われているが、第2言語教育の分野では、「学習者オートノミー」を使うほうが一般的である(青木 2005)。青木(2005)では、学習者オートノミーを「学習者が自分で自分の学びの理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」と定義している。この定義は、教師の支援に関する言及がなかった。これに対し本稿では、学習者が自身の言語生活の経験を語る現象は、教師が設計する練習に触発され、生活の実践を思い出し、その実践に対して自身の思いや気持ちを表すとともに、教師の見解を得ることができることを明らかにした。このように、教師が提供した資源をきっかけに、学習者自身が「生活の実践」を「教室の学び」に結び付けるといような、教師の支援を得る形での学習者オートノミーを記述できたと考える。

また、青木(2011)では、学習者オートノミー研究は、①学習場面における対話に着目したミクロレベル、②学習者が日常的に接する社会に着目したメゾレベル、③学習のための場所や時間が確保できるのかという制度的側面に着目したマクロレベルで行われているとしている。本稿の分析対象は、教師と学習者の会話の中で、学習者が自発的に言語生活の経験を語るものを分析対象としているため、①学習場面における対話に着目したものになっていると言える。また、学習者が自身の言語生活で経験したやりとりを再現する部分を分析することで、②学習者が日常的に接する社会の側面からも学習者オートノミーを捉えようとしている。以下、それぞれの側面において考察を行う。

まず、①の学習場面における対話について、本稿の分析対象の現象は、学習者が自信をもって流暢に話せるようなものではなく、むしろ語彙や文型の間違いが散見されていた。学

習者の日本語能力でうまく表現できない内容は、場合によって言わない・切り出さないという選択肢もあった。また、生活の中で学習者があらゆるやりとりを経験しており、授業の内容に関連があったとはいえ、どんな経験を話すかは決断・判断が必要であると思われる。このことから、本稿の分析対象の現象は、その経験を教師に伝える理由や価値があると学習者が判断し、日本語で表現することの難しさを乗り越えたという事例だと言えよう。

そして、②の学習者が日常的に接する社会について、本稿の分析対象の語りでは、経験したやりとりの相手が示した行動や反応に対して、「疑問」「戸惑い」等の学習者自身の気持ちやスタンスが示されている。さらに言えば、これらの行動や反応は、学習者にとって自身の常識や文化では容易に理解できるものではなく、むしろカルチャーショックに近いものである。このことから、本稿の分析対象の現象は、異文化コミュニケーションの摩擦に対して、一定の考えを積み重ね、何らかの答えを自ら見つけようとするものであると言える。さらに、この分析や整理を心の中に秘めるのではなく、教師に伝えることに決断したわけである。本稿の事例分析から分かったように、教師に期待される反応は、学習者が経験したやりとりに対して、「言語行動」の観点から見解を述べるようなものである。

以上のように本稿は、日本語の難しさを乗り越え、異文化コミュニケーションの経験に対して主観的な分析を示すとともに、教師の客観的な見解を求めることで、日常的な言語生活のやりとりの経験知を積み重ねるといふ、学習の主体性が立ち現れる過程を記述できたと考える。学習の主体性や学習者オートノミーを解明するためには、学習者による様々な発話について事例分析の成果を蓄積していくことが必要であり、今後の課題とする。

付記

書き起こしの記号一覧

- [] オーバーラップの開始位置
- [] オーバーラップの終わり
- = 2つの発話が途切れなく密着していること
- (m.n) その秒数の間合いがその位置にあること
- (.) 0.2秒以下の短い間合い
- °° 音が小さいこと
- () 聞き取り不可能な部分
- (言葉) 聞き取りが確定できない部分
- 発話:: 直前の音が延ばされていること
- h 呼気音・笑い
- .h 吸気音
- 発話 下線部分に強勢がおかれていること
- . 下降調抑揚
- , 継続を示す抑揚

- ? 上昇調抑揚
> < 発話のスピードが目立って速くなる部分
< > 発話のスピードが目立って遅くなる部分
↑ 音調の極端な上がり
{ } 中国語の直訳

参考文献

- 青木直子 (2005) 「自律学習 (autonomous learning)」『新版日本語教育辞典』大修館書店 pp.773-774.
- 青木直子 (2011) 「学習者オートノミーが第二言語ユーザーを裏切る時 3つのレベルの社会的文脈の分析」青木直子・中田賀之 (編)『学習者オートノミー日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房 pp.241-263.
- 文野峰子 (1994) 「学習に視点を置いた授業観察」『日本語教育』82号 pp.86-98.
- 文野峰子 (2005) 「学習者の自発的発話が開始する発話連鎖の終了に関する質的研究——初級日本語クラスの一斉授業の場合——」『世界の日本語教育』15 pp.59-74.
- 石井恵理子 (1989) 「学習のとらえ方と教室活動」『日本語教育論集』6 国立国語研究所日本語教育センター pp.1-18.
- Jefferson, G. (1978) Sequential aspects of storytelling in conversation. In Schenkein, J. (Ed.) *Studies in the organization of conversation interaction*. pp. 219-248. New York: Academic Press.
- 串田秀也 (2006). 相互行為秩序と会話分析 世界思想社.
- 長原朋子 (1994) 「学習者の評価の視点を取り入れた授業改善の試みの過程」『日本語教育論集』11 国立国語研究所日本語教育センター pp.58-77.
- 野原美和子 (1999) 「学習者の自発的な発話を導く教師の学習支援的言動——積極的な自発的発話の場合——」『世界の日本語教育』9 pp.101-113.
- Sacks, H. (1974) An analysis of the course of a joke's telling in conversation. In Sherzer, J. & Bauman, R. (Eds.) *Exploration in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 337-353.
- 戸江哲理 (2008) 「糸口質問連鎖」『社会言語科学』10 (2) pp.133-145.

(ト チョウシュン 学習院大学国際センター准教授)

A Study of Story-telling in which Learners Talk about Their Own Experiences of Daily Life: Cases of a Japanese Language Class for Foreign Nationals Living in Japan

Changjiun Du

Abstract

This paper analyzes the cases of learners in a Japanese language class for foreign nationals living in Japan, who talk about their actual experiences relevant to the scenes and situations set up in the classroom practices. As a result of the analysis, it was found that this is the phenomenon where learners cite interactions inspired by the classroom practices, which they have experienced in their daily lives, and convey their feelings of surprise and confusion about the interactions. In this paper, I show why and how the teachers, the receivers of the stories, are expected to respond by expressing their views on how learners should behave in the interactions cited. Furthermore, I demonstrate the process of “learner autonomy” in which learners, inspired by teacher-designed practices, recall their life experiences, express their own thoughts and feelings, connect their own “life experiences” to “language learning,” and obtain the teacher’s perspectives.