

2007 年度日本語教授法及び実習

研究レポート

**クラスルーム・アイデンティティの共構築  
夏季教育実習をもとに**

名古屋大学大学院

日本語文化専攻

博士後期課程 1 年

サウエットアイヤラム テーウィット

## 1. はじめに

教師と学生は教室会話の中でそれぞれどのような役割を果たしているのだろうか。普通、教師は指導の立場に立ち、学生は学習の立場に立つと考えられる。教師がある文型を導入した後、学生がその文型を使用し、会話を展開していくことが一般に考えられる。しかし、教室会話の中で教師と学生の間で会話が自由に発展していく場合もある。そのような場合において、「教師」と「学習者」の役割構築はどのようなものだろうか。本研究では、Ochs (1993) の「社会的アイデンティティの構築」を取り上げ、この概念に沿って日本語教室談話を考察してみる。

## 2. アイデンティティ、アクト(行為)とスタンス(態度)について

Ochs (1993) の「社会的アイデンティティの構築」において、アクト(行為)とスタンス(態度)という概念がある。ここで、重要な概念である「アイデンティティ」、「アクト(行為)」と「スタンス(態度)」を取り上げ、説明する。まず、アイデンティティについて考察したい。

Ochs (1993) によれば、「アイデンティティ」とは、インターアクションの参加者によって協同的に構築されていくものである。つまり、ここで述べているアイデンティティは「自分」のことを指すのではなく、インターアクションの参加者が協同的に助け合いながら、互いのアイデンティティを構築していくのである。このように、本研究では、教室の中で行われる「教師」と「学生」のアイデンティティ、即ちクラスルーム・アイデンティティの構築を考察する。但し、教室活動の中でも文型導入においては、教師と学生の会話がほとんど見られない。そのため、本研究では、文法項目を導入した後で行われる簡単なドリル練習及び応答練習に焦点を当てて考察する。

次は、教室の参加者、つまり「教師」と「学生」のアクト(行為)と「スタンス(態度)」を考察する。嶋津(2003)によると、教師は、授業計画に沿って教室活動を指揮し、授業目標の実践のために、学習対象となる構造と内容を包含したインターアクションの型を作り出す。つまり、「教師」の役割に見られるアクトは、言語使用の指導、モデルの提示、発問によるインターアクションの開始、会話内容の管理、学生の参加の管理、学生の発話の訂正・評価などである。その際の教師の「スタンス(態度)」とは、統率的、規律的、規範的、また、援助的、といった態度である。一方、学生は、教師に従い、学習した文法や語彙に基づいて、発話を産出し、ルーティン化されたイ

ンターアクションでの適切な応答の仕方を学んでいく。つまり、「学生」の役割に見られるアクトは、教室活動への参加、学習事項の了解の表示、教師の指示への追従、評価の受け入れなどである。そして、学生の「スタンス(態度)」とは、従順、協同的、学習志向的、などの態度である。

先行研究で見られるように、教室の中で行われる教師と学生のアクトとスタンスは制約されている。教師は上述した役割以外に学生に関わることを期待されていない。そして、学生は、教師の質問に対する返答以外に、自発的な発話のやりとりを開始することは期待されていない。では、実際の教室では、述べられてきた教師と学生の役割以外は考えられないのだろうか。本研究では、3.で述べる研究方法に基づいて、教師と学生の役割に焦点を当て、教室談話を考察する。

### 3. 研究方法

本研究のデータは、名古屋大学で行われた「2007年度の日本語教授法及び実習」という授業の夏季教育実習から収集された。実習期間は5日で、約400分のデータだった。しかし、本研究の目的に関連するデータのみ取り出した。データの収集を行ったクラスのレベルはゼロ初級であった。教師はタイ語母語話者で、学生は3人である。3名の学生は英語圏の母語話者であり、日本で英語の教師をしている。日本に1年以上住んでいるが、ある決まった定型表現を除き、ほとんど日本語が話せない。また、教師と学生のほかに、ティーチング・アシスタント(香港人)が一人教室の中にいる。

本研究で分析対象とした資料は、ビデオカメラで録画された教室談話を文字化したトランスクリプションである。その中から教師主動の教室活動における、教師と学生のインターアクションをとりあげ、分析した。会話の中で「教師」をT、「学生3人」をそれぞれS1、S2、S3、「ティーチング・アシスタント」をTAという頭文字で省略する。そして、取り上げる会話の中で使用される主な記号は下記の通りである。

文字文字	=	間がなく発話する
文字 文字	=	文字と文字の間で間があって発話する。
+	=	上昇イントネーション
???	=	聞き取れない
—	=	音を伸ばす

[	=	発話が重なっている
Hhh	=	笑い
° °	=	音の大きさが小さい
=	=	密着して発話する

#### 4. クラスルーム・アイデンティティの共構築

##### - 教師と学生に期待されるアクトとスタンス -

以下に、具体的なデータを示し、アイデンティティの共構築の諸相を考察する。まず、教師と学生に期待されるアクトとスタンスを考察する。ここでは、教師が数字を導入した後に発話練習を開始した場面である。

##### 例 1

- 1 T : これはれんしゅう。れんしゅうしましょう。ゆっくりいきましょ  
う。だいじょうぶです。はい。Aおねがいします。A
- 2 S1 : ああ ちょっとまって。さん さんじゅう ろく
- 3 T : んんんん
- 4 S1 : あ Thirty four
- 5 T : ??? Thirty four
- 6 S1 : ああ ごめんなさい。さんじゅう し+
- 7 T : うーん No し No し
- 8 S1 : よん さんじゅうよん
- 9 T : そうです。ありがとうございます。さんじゅうよん。

教師は、S1 を指名し、数字の発話練習を行った。展示型質問であるため、教師が既に答えを知っていて、学生が正しく答えられるかを問うものである。そして、3 行目と7 行目で、教師は、「間違っている」と、学生の応答に対して、訂正している。つまり、教師は学生の答えが間違っているの、訂正するよう指示した。それを聞いた学生は教師の指示に追従し、その評価を受け入れる。これは6 行目と8 行目で見られた。最後に、9 行目では教師がもう一度学生の答えを評価し、正しい形式を提示した。このように、教師と学生は、それぞれの役割のアクトを遂行し、教室インターアクション

ンに協同的に参加する。

次は、教師が誘う場面を教えているときである。教師はまず TA との会話のやりとりを見せた。その後、S2 を指名し、日本人の友達を映画に誘うというタスクをさせている。

## 例 2

- 1 S2 : あなたは  
2 T : はい  
3 S2 : えいご  
4 T : えいが  
5 S2 : えいがー えいがー なに いきましょう  
6 T : なに  
7 S2 : あ あ あ えいがー の oh I don` t know  
8 T : うんだいじょうぶ [えいが  
9 S2 : [えいが  
10 T : いきましょ ah  
11 S2 : [えいが に  
12 T : [えいが に  
13 S2 : いきましょう  
14 T : えいがにいきましょう。オーケー。

このような会話は、通常、学生が自由にターンの長さを決定し、意味の交渉を行いながら、会話を完成するものである。しかし、学生の日本語能力はまだ不十分である。そのため、4 行目、6 行目と 10 行目に見られるように、教師が常に会話に介入している。また、7 行目で学生が諦めようとした時に、教師は励まし、学生にこのタスクを完成させるという指示を出した。このように、学生の言語使用は、「学習者」としての役割に期待されたアクト、スタンスを表していると考えられる。特に、7 行目で行われた、学生が教師の介入を求めている場面である。これは、「学生」が教師の訂正を求め、発話の続きを指示してもらいたいという「自分のアクト」を繰り返しているように見える。

例1と例2のように、教室の中で行われるインターアクションの多くは、その言語運用が教師の目標に基づいたものである。学生は、習った文法項目及び語彙を使用することを設定した。一方、教師は、学生の発話を訂正し、適切な発話を示すことが期待されている。このように、クラスルーム・アイデンティティが構築されて、維持されていくと考えられる。

## 5. クラスルーム・アイデンティティの共構築

### - 教師と学生の「話者」の役割 -

前章では、教師と学生のそれぞれに期待されているアクトを見た。この章では、教師と学生のアクトの展開を考察する。つまり、教師と学生が今までみたアクト（及びスタンス）と異なったアクト、スタンスが見られる例を考察する。嶋津（2003）では、学生がコミュニケーションを目的とした自己表現的な発話を行う場合、教師によって指揮されている教室活動の流れを中断し、予期されていないインターアクションを導入すると述べ、「話者」の役割と称している。さらに、嶋津（2003）では、教師と学生の「話者」の役割におけるアクトに関して、次の2種類のパターンを考察したと述べている。

- (1) 教師の質問に対して、与えられたターン内で、期待されていない返答をし、インターアクションの展開を試みる。
- (2) 自発的にターンを取り、発話の機会を自ら創造することで、インターアクションを開始する。

本研究では、便宜上、嶋津（2003）の2種類のパターンを援用し、対応するデータを取り上げ、具体的に見ていく。

例3は、教師はS2を指名し、時計の絵と値段を見せ、数字の発話練習を行った。学生がこのインターアクションにおいて自分に与えられたターンを利用し、自己表現的な発話を行う場合（1）である。

### 例3

1 T : とけいはいくらですか

- 2 S2 : あーとけいはー たかい。あーいちまん いちまんえんです。
- 3 T : いちまんえんです。はい。
- 4 S2 : Rolex
- 5 T : Rolex
- 6 S1 : hhh
- 7 T : いや。Rolexは もっとたかい。more expensive.
- 8 S2 : ???
- 9 T : オーケー。つぎにいきましょう。

上述したように、このインターアクションは数字の発話練習として開始された。しかし、2行目で見られるように、S2は、新たな情報、つまり、値段が高い、ということが発話に含めている。教師は値段がちゃんと言えるかどうかはその練習の課題だと判断し、最初は「たかい」を無視して、学習者の数字である応答にしか反応しておらず、評価をした。しかし、S2はさらに新たな情報、つまり、その時計がRolexである、ということが発話に含め、会話の展開を図っている。ここで、教師も教師のアクトである教室会話の管理をすて、教師の「話者」の役割に展開している。これは、例3の5行目と7行目に見られる。つまり、ここでは、お互いに「話者」の役割で会話を続ける可能性が生じているのが見られる。ところが、8行目に見られるように、S2はさらに話を展開していこうとしたところ、Tが話者の役割をやめ、「教師」としての役割に戻って明示している。

次の例4も、教師と学生の「話者」の役割を考察することができる。例4の場合、教師が自ら展開を始めようとしている例である。

#### 例4

- 1 S3 : うーん よん じゅう よんじゅうにえんです
- 2 T : よんじゅうに ドル+ ドル あポンド+
- 3 S3 : よんじゅうにえんです
- 4 T : にえんですか+ よんじゅうにえん。あ やすいですね。
- 5 S3 : ???
- 6 TA : あー ° recycle°

- 7 S3 : Yes  
 8 TA : ちゅうこ  
 9 S3 : とてもやすいです。  
 10 T : とてもやすいですね。

例 4 も数字を学習した後の発話練習である。T は S3 にかけているメガネの値段を聞いた。これは教師の知らない事柄を尋ねる参照型質問である。学生が正しく答えられるかを問うものではない。学生が自由に情報を提供し、返答し得るものである。しかし、学生の応答(自分がかけているメガネは 42 円であること)は正しくないと教師は背景知識(42 円のメガネがあり得ないこと)から判断し、2 行目で見られるように学生の発話を直そうとしている。しかし、S3 は自分の答えを訂正しない。そのため、4 行目では T は教師のアクトとして、それを繰り返す、ホワイトボードに書いた。しかし、次の発話は、T は教師のアクトをすて、教師の「話者」の役割として話をしはじめた。それを聞いた学生も、5 行目で見られるように学生の「話者」の役割として展開しはじめた。そして、9 行目と 10 行目では、お互いに「話者」の役割で会話を続ける可能性が生じているのが見られる。

次の例 5 は、教室活動の中で、学生が「話者」の役割のためのターンを取得し、自らインターアクションを開始する場合(2)である。

#### 例 5

- 1 T : E、E What does it mean?E You You OK  
 2 S3 : Half price  
 3 T : Half price。Very Good。はい。[ はんがく  
 4 S2 : [ How do you ???  
 5 S3 : Because you see it on Sushi when when when=  
 6 T : =[ yeah  
 7 S2 : =[ aaa yeah yeah yeah=  
 8 T : =そう[ you  
 9 S2 : [ the last time order  
 10 T : ああ そうそうそうそう the last time order when you go to the

supermarket (省略)

教師は、「半額」という漢字を学生に見せ、その意味を確認した。そして、S3 が正しく応答したため、3 行目のように T は自分のアクトを示し、S3 の答えを評価した。しかし、4 行目で見られるように、S2 はインターアクションを開始し、何故この漢字の意味が分かるのかのような内容を S3 に尋ねている。S2 は「自分が学生である」、「学生のアクト」、「T が教師である」、「教師のアクト」ことを忘れ、自発的に自らインターアクションを開始し、S3 に真剣にたずねた。そこで、S3 も分かった理由を 5 行目で述べた。そして、S2 はそれを反応し、9 行目でそれを結論付けた。この例では、S2 も S3 も「学生」の役割において会話をするよりも、「話者」として会話を求めていると考えられる。特に、4 行目の S2 の発話は本来教師である T の役割として行われるべきものだと考えられるが、S2 は「教師」の役割で行っている発話を真似て、他の学習者から応答を引き出そうとしているということも考えられる。

## 6. まとめ

以上、教師と学生によるアクトとスタンスが、どのようにクラスルーム・アイデンティティ構築に寄与しているかを考察した。インターアクションにおけるある瞬間において、「教師」「学生」と異なる、「話者」の役割が遂行される可能性を示した。本研究の対象者の能力はゼロ初級に近いレベルである。しかし、彼らのデータにおいても「話者」の役割が見られた。これはコミュニケーションの根本的な体系を反映しているからだと考える。コミュニケーションとは、その場に参加している人たちが協同的に構築していくものである。誰かが一方的に話しはじめて、聞き手である相手側が何もせずに、コミュニケーションが構築されていくことは非常に考えにくい。両者が傾注し、共同的に傾注されている潜在的な指示対象を、協同して共構築しようとしているのだと考える。このように、教室の中では「教師」と「学生」の役割が制約されているのではなく、互いに平等に参加し、協同し、コミュニケーションを構築していくのである。

今回の夏季実習及び収集したデータの分析を通して、筆者にとっていろいろ勉強になった。学生が先生に教えられた通りに学習し、冗談事や話している話しから別の展開へ発展した事を普段言わないと今まで考えてきたが、収集したデータから見られた

ように、学生が「話者」の役割に発展する可能性もあった。教室で「話者」の役割をした学生はよく「教室をじゃましている。教師の話を熱心に聞いていない」などと見られる。しかしながら、上述したようにコミュニケーションとは、その場に参加している人たちが協同的に構築していくものである。教室の中では「教師」と「学生」の役割が制約されているのではなく、互いに平等に参加し、協同し、コミュニケーションを構築していくのである。今回の実習を通して、筆者はこの点について非常に勉強になった。

今後の課題としては、初級レベル以上の学生を対象に調査したいと考える。また、今回の調査の対象者は欧米出身の方である。しかし、国の文化の違いによって教室会話の中で教師と学生の役割が異なる可能性が十分考えられる。アジア系の学習者を対象にし調査し、教室会話の中で教師と学生の役割を明らかにする必要があると考える。

## 参考文献

- Ochs, E. (1993) Constructing social identity : A language socialization perspective. *Research on language and Social Interaction*, 26(3), pp.287-306.
- 嶋津百代 (2003) 「クラスルーム・アイデンティティの構築 - 教室インターアクションにおける教師と学生のアクトとスタンス - 」 『日本語教育』 119 号 pp.11-20
- 西口光一 (2005) 「インターアクションの中に入る - なぜ母語話者は第二言語話者のパフォーマンスを援助できるのか - 」 『多文化社会とる学生交流』 大阪大学留学生センター