

ピア・リーディングにおけるスタンスの示し方

ーなぜ共通の理解が築けなかったのかー

久次優子(大阪大学大学院生)

1. はじめに

本研究は、日本語を第二言語として学ぶ学習者がクラスメイトとの対話を通してテキストの理解を深めるピア・リーディング(池田・館岡, 2007)場面の相互行為を会話分析の手法で分析する。ピア・リーディングを含むピア・ラーニングでは、互いに理解し合うための対話が活動の核となるものの1つとされるが(池田・館岡, 2007), 本研究で分析するピア・リーディングの事例では、共通の理解が構築できなかつたように見える。具体的には、読解テキストに関する問いについて学習者2人で検討する中で、片方の学習者から妥当な回答が提示されているにも関わらず、その回答について相互行為上の共通の理解を築くことができなかった。本研究ではその要因を探る。ピア・リーディングにおいてどのようなことが相互行為上の問題となる可能性があるのかを明らかにすることは、それを実施する教師、学習者にとって意義のあることと考える。

2. 先行研究

ピア・ラーニングを行うにあたり、ある活動なら必ず成功するというわけではなく、その成否はあくまで具体的な相互行為の進行に伴って決定されるという指摘があるものの(義永, 2017), 日本語教育におけるピア・ラーニング研究の多くはその成果を検証するものであり、相互行為がどのようなやり方で構築されるのかを明らかにするものは少ない。本研究のようにピア・ラーニングにおいて相互行為上のどのようなことが問題となる可能性があるのかを明らかにする研究としては、大島(2009)がピア・レスポンスにおいてポライトネスの面からの制約により相手からの言語知識の提供は暗示的なものが多く、かつ誤用が修正されないことがあると指摘している。さらに久次(2018)ではピア・リーディングにおいて読解テキストには言及されていないカテゴリーに結びついた述部を回答の根拠としたために妥当な回答を構築できなかったこと、また、制度性を成立させつつ回答としての妥当性を追求しなければならないことの難しさを明らかにしている。

3. 分析手法とデータ

本研究ではピア・リーディングという日常とは異なる制約と明確な目的を持つ制度的場面(Heritage & Clayman, 2010)を会話分析の手法を用い分析する。会話分析ではその場の相互行為を可能としている方法・能力を内的視点から構造的に分析する(岡田, 2015)。

データは2017年2月末から6月にかけて日本国内の某日本語学校の上級・中上級の読解授業で学習者の中から協力者を得て録音されたものの一つで、読解教科書『読む力中上級』(奥田, 2013)「第10課 ことばの構造, 文化の構造—共時的展開と通時的展開」(鈴木, 1973)を扱ったときのものである。日本語能力試験N1, N2を取得、もしくは取得を目指すレベルの学習者10~20名程度のクラスで、テキストを正確に読む活動が行われた後、クリティカルに読めることを目指した活動として、教師の指示のもと教科書に記載されている問いをクラスメイトとペア、または3人のグループになって考えている。検討後は、教師がグループごとにどのようなことが話されたかを聞いていき、その内容をクラス全体で共有した。なお、データの学習者は2人で、両者とも母語は中国語である。また、音声は分析のため会話分析の手法を用いて書き起こしたが、個人名についてはすべて仮名とする。

読解テキストの内容は、筆者が日本在住のイタリア系アメリカ人のお宅で、食事の際白い御飯が出てきたので、日本の食事できるように御飯と肉料理と一緒に食べようとしたら、それはミネストラとして肉料理の前に食べるべきものであったという失敗談が語られ、2つの文化に同じものがあるが全体の中の位置づけが違うので、その価値は異なるということが述べられている。そして、このテキストを読んだうえで二人が検討している問いが、「2つの文化に同じものがあるが全体の中の位置づけが違う例として、筆者は文中の「白い御飯」の他に、同じ本の中で次のような例も挙げています。下の例を参

考に、これ以外にどのような例があるか考えてみましょう。」というものである。問いの中に出てくる「次のような例」というのは、日本人は挨拶のときにおじぎをするが、西洋人が挨拶のときに握手するからといっておじぎと握手を等しい価値を持った行動と解釈して、握手をすると誤解を生みかねないという内容のものである。

4. 分析

次の抜粋1-1~1-3は学習者EとBによる上記問いを検討する一連の相互行為であるが、連鎖が長く続くため便宜上3つに分けて分析する。ここでは問いへの回答の例をEがBに提示し説明している。その例は回答として妥当であるにもかかわらず、それが相互行為上、妥当なものとしてみなされず、Eは別の例の説明を始める。ここでは分析によりその要因を探る。

抜粋1-1

- 01 E: これは簡単だから
 02 B: はいじゃどうぞ
 03 E: スプーン
 04 B: スプーン
 05 E: スプーンと味噌汁
 06 (0.8)
 07 E: 海外は、えと::す(0.8)^oす^oえ:しゅは:, え::とスープは:,
 08 B: はい
 09 E: ^oえっとたぶん^oよくスプーンで食べるあ:
 10 B: あ::[はい
 11 E: [でしょ?
 12 必ず(.)実は必ず
 13 (0.6)
 14 E: かならずと言ってもいい(.)と[思う
 15 B: [あ:::
 16 E: うん
 17 B: でも日本は箸=
 18 E: =日本は:, (0.4)場合による^oでしょ^o?
 19 B: あ::はい
 20 E: えっと::あい(.)えっ西洋?
 21 西方((中国語))
 22 B: はい(.)西洋
 23 E: 西洋なスープなら:, ()スプーンで食べる
 24 B: はい
 25 E: でも(.)えっと味噌汁が:, え::と日本の(.)伝統的な(0.6)スープから:, (0.5)
 26 これは(0.4)え:っ箸で食べる
 27 B: はい
 28 (0.6)
 29 E: そう(.)だから:わぼくすぐく:えっとあ:例えば(シンガポール)では:,
 30 えっと吉野家(0.4)で:, 必ずスプーンは:(プラスチック)は:(0.4)ついてる.
 31 B: hahahaha
 32 E: でも日本は:ない.
 33 B: hahaha[hahaha
 34 E: [あ:[そう
 35 B: [そういうことか
 36 E: そ::
 37 B: hahaha
 38 (1.4)

Eは01で回答としての例を挙げることが「簡単だから」と述べることで、その例を説明するための相互行為上のスペースを作ろうとし、Bも02でそれを促す。そして03からはEによる回答としての例の説明が始まる。Eは、まず「スプーンと味噌汁」という単語をあげるが、それに対するBの応答はなく、0.8秒の沈黙となる。ここでの制度的な相互行為の規範とし

て、Eが2人で構築すべき回答の候補を提示し、Bがそれを理解したならば十分に理解したという認識的スタンス(Heritage, 2012)を相手に示すことと、その回答が妥当かどうかの評価が求められる。しかし、06でBからのそのような応答が得られなかったため、Eは再びターンを取り、07~14で、海外でスプーはスプーンで食べられることを説明する。Bはそこまでの説明を聞き、15で「あ:。」と知識状態の変化を示したうえで、17で「海外」に対する文化として「日本」を提示し、そこではスプーンではなく箸が用いられると、Eの説明の続きを予測して述べ、EがBに提示した回答を理解したという認識的スタンスを示そうとする(Lerner, 1996)。しかし、それは、その直後の18でE自身が自分でも説明の続きを述べることによって一部を訂正され、Bもその訂正への理解を示す。その後の26まではその「日本では場合による」という訂正部分のEによる説明である。ここまででEは、問いへの回答を述べ終えており、Eがそれを理解したのであれば、続く27の位置ではその回答をBがどう評価するのが示されることが期待される。しかし、Bの応答は「は:い」と答えるにとどまっているため、Eはそれをさらなる説明の継続を促していると捉え(Stivers, 2008)、29から32で教科書の例と同じように、他の文化に自分の文化と同じものを見つけたために起こった「間違いの具体的な事例」を示し、回答の妥当性を高める。その応答としてBは35の「そういうことか」でEのここまでの説明を理解したというスタンス、さらに31, 33, 37では笑いで面白いと感じているというスタンスを示してはいるが、それ以上の発話はなく、38で1.4秒の沈黙となる。

抜粋1-2

- 39 E: おもしろいでしょ?
 40 B: 台湾の吉野家はついてない
 41 E: あ:。ちかい
 42 B: はい
 43 E: ちがい(があつたかな)
 44 B: はい hhhhh
 45 (0.8)

抜粋1-1で期待する反応を得られなかったEは、39で「おもしろいでしょ?」と確認することによって、Bに発話のロットを与え、さらなる反応を求める。そこでBが行ったことは、Eが提示した他の文化に自分の文化と同じものを見つけたために起こった「間違いの事例」(ソウルの吉野家ではスプーンがついているという事例)に対し、海外でも味噌汁にスプーンを使わないという「間違っていない事例」を提示するということであった。この40のBの応答は、即座にためらいなくなされており、非同意を示す場合に見られる特徴(Sacks, 1987)が全く見られないことを考えると、39のEの「おもしろいでしょ?」という確認の要求に対して非同意を示すものではないと考えられる。さらに、もし、ソウルの吉野家ではスプーンがついてくるとい話を、日常会話の中で聞いたならば、Eの「台湾の吉野家はついてない」という応答はEが提示したソウルの吉野家の事例を理解したという認識的スタンスを示す応答として適切なものと捉えられるだろう。しかし、これは、2人で一つの問題について考えるという制度的場面での会話である。抜粋1-1の29~32が一旦回答の説明を終えたあと、肯定的な評価を得られなかったために提示された回答の妥当性を高めるための事例であったことを考えると、ここではEが提示した例の回答としての評価を含む認識的スタンスの提示が期待された。しかし、40のBの発話はそのようには理解できない。ともすると、Eの提示した事例に対して例外的な事例の提示となっており、否定的な評価と受け取れなくもない。提示した回答への期待する評価の得られなかったEは次の抜粋1-3で知り合いの日本人が味噌汁をスプーンで食べることをどう評価したかを紹介し、自身の回答としての妥当性をさらに高めようとする。

抜粋1-3

- 46 E: だだだ(だから)僕はシンガポールで、
 47 あ:え:っと友だちの:、日本人の友だちは:、すごくびっくりした
 48 (0.4)
 49 B: うん
 50 E: なぜそのスプーンで(0.7)食べるの?
 51 B: あ:。ま:ね: スープと言えばスプーンを使うみたいな
 52 E: そ:。
 53 (0.8)
 54 B: でも日本もときどきラーメンのときも:レンゲ
 55 (1.0)
 56 スプーンと言うけどでも彼はレンゲという

57 E: あ::じゃ長いスプーンな::
 58 B: う::ん
 59 E: そ::ね(.) う::んでも(.) これはう::ん(.) だいたい(.) う::ん同じのだいたい同じね
 60 (1.9)
 61 E: と:::(0.8) または:, その::(1.3) ラーラーメンのたっ
 62 B: あ::食べ方

Bからの評価が得られないEは46から知り合いの日本人の評価を提示することで、自身が提示した例の妥当性を補強している。51ではBもEが示したような間違いがなぜ起こるのかを説明し、Eが示した例を理解したことを示している。そして52でEもそれに同調している。しかし、ここでもやはりBからの回答としての妥当性に対する評価は得られないまま、54からBが「でも」という逆説の接続詞を使い、抜粋2と同様に、Eが挙げた事例に対して例外的な事例を提示する。それに対し、Eは59で異論を唱えかけつつも、その後は続けず、「だいたい同じね」とEの回答の説明とそれに対するBの応答という一連の連鎖を終わらせ、回答候補としての他の例を挙げ始めている。しかしながら、この文脈から何と何がだいたい同じと言えるのかは明らかではなく、59で異論を唱えようとしていたこと、「だいたい」と完全に同じではないと示唆していることから、EがBの応答に満足していないことが窺える。結局、Eが提示したこの回答については妥当かどうかを検討されることなく、相互行為上、回答としての共通の理解が築かれないうまま、別の「ラーメンの食べ方」に関する例の説明へと移っていった。

5. 結語

抜粋1-1の17、抜粋1-3の51などのBの応答を見る限り、Bはここで回答としてどのような例を挙げなければならないかは理解しており、Eの挙げた例についての説明も理解している。さらに、Eの考えた回答はここで構築すべき回答として妥当なものであった。それにもかかわらず、なぜ、BとEの共通の理解が築かれなかったのか。分析の結果、学習者Eが期待するここでの制度性に志向した認識的スタンスの示し方と、実際にBが示した認識的スタンスの間にズレがあり、そのズレが埋められなかったために共通の理解が築かれなかったことが明らかになった。

参考文献

- Heritage, John (2012). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 30-52.
- Heritage, John, & Clayman, Steven (2010). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Maiden, MA: Wiley-Blackwell.
- 久次優子 (2019). ピア・リーディングにおける成員カテゴリー化の実践:なぜ教師の期待する対話が行われなかったのか 言語文化共同研究プロジェクト, 2018, pp. 41-50.
- 池田玲子・館岡洋子 (2007). ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために ひつじ書房
- Lerner, Gene H. (1996). On the “semi-permeable” character of grammatical units in conversation: conditional entry into the turn space of another speaker. In Ochs, Elinor, Schegloff, Emanuel A., & Thompson, Sandra A. (Eds.), *Interaction and Grammar*; pp. 238- 276. Cambridge University Press, Cambridge.
- 岡田悠佑 (2015). アイデンティティによる尺度化:言語教師の定式化手続きの会話分析研究 JALT Journal, 37, 147-170.
- 奥田純子 (監) (2013). 読む力 中上級 竹田悦子・久次優子・丸山友子・八塚祥江・尾上正紀・矢田まり子 (編) くろしお出版
- 大島弥生 (2009). 語の選択支援の場としてピア・レスポンスの可能性を考える 日本語教育, 140, 15-25.
- Sacks, Harvey. (1987). On the Preferences for Agreement and Contiguity in Sequences in Conversation. In Button, Graham & Lee, John R. E. (eds.), *Talk and Social Organisation*, pp. 54-69. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stivers, Tanya. (2008). Stance, Alignment, and Affiliation during Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41, 31-57.
- 鈴木孝雄 (1973). ことばと文化 岩波新書
- 義永美央子 (2017). 第7章 日本語教育におけるピア・ラーニングの意義と課題-メタ・エスノグラフィーによる質的研究の統合 柳町智治・岡田みさを(編) インタラクションと学習, pp. 149-173. ひつじ書房