

修復シーケンスにおいてトラブルソースを常識的知識として扱うことの分析 ー日本人学生と留学生によるグループディスカッションデータを対象としてー

嶋原耕一(立教大学)

1. はじめに

近年国内の大学では、「国際共修」または「多文化共修」という名を冠する授業が新設されつつある。それらの授業では、「学生の文化的多様性は学習上の潜在的資源となる」(末松他, 2019, p. 4)という考えから、主に日本人学生と留学生とが相互に学び合うことを通して、異文化間能力 (intercultural competency) を身につけることが期待されている。日本国内の国際共修教育はまだ手探りの段階であり、特にその方法論については、まだ確立されているとはいえない。本研究では、国際共修教育の方法論の一つとして採用されることのある、グループディスカッションを分析対象とする。

お互いに文化的及び言語的な多様性を有することが、予め「期待されている」といえるグループディスカッションでは、様々な語が「～という／ていう」という形式で、差し出される。例えば以下の断片1を見ていただきたい。

断片1「宮城」(AとBは日本人学生、CとDは留学生)

- 01 A: <出身は:>
02 (.)
03 A: 宮城県>という<北の方 [で:
04 B: [お::: [°そう°
05 D: [°ん:::°=
06 C: =宮城() [うん
07 A: [今一人暮らし[して[ます

断片1の01-03行目で話者Aは、自身の出身地についての情報を、「宮城という北の方で」と差し出している。ここで話者Aは、「という」という形式を用いることによって、「宮城」という固有名詞を、聞き手の少なくとも1名が「知らないだろうこと」として差し出しているといえる。

一方で、そのような形式をとらない場合、つまり単に「宮城です」と答える場合、話し手はそれを、聞き手が「知っていてよいもの」として差し出しているといえる。本稿ではこの「知っていてよいもの」を、常識的知識としてとらえる。常識的知識を平本(2016)は、「当事者がそれを、取り立てて説明を加えずとも日常会話の中で相手が知っていて当然のものとみなしているという性質」(p. 5)を意味するものとして用いており、本稿でもその定義に従うこととする。

そして、その常識的知識として差し出された語がある話者にとってのトラブルソースとなり、他者開始修復 (other-initiated repair) が生じる断片を、分析する。そのような修復連鎖を記述することで、国際共修教育の方法論についての議論に資することを目指す。

2. データについて

続いて、本研究で分析対象とするデータについて記す。所属大学では、日本人学生と留学生の授業外での様々な協働は試みられているものの、2019年度現在、「国際共修」または「多文化共修」という名を冠した授業は始まっていない。そこで研究者は2018年5月～7月に、そのような授業に興味のある学生を教室に集め、模擬的な国際共修の授業を3度実施した。今回分析対象とするデータは、その際の日本人学生と留学生によるディスカッションの、録画データである。各回の学生人数は16～17名であり、4～5名のグループを毎回4グループ作った。4名のグループは日本人学生と留学生2名ずつ、5名のグループは日本人学生2名と留学生3名だった。グループに分かれた後で研究者の指示により、自己紹介(10

分), ディスカッション① (20 分), ディスカッション② (20 分) の計 60 分の活動に参加してもらった。ディスカッションでは「小学生がスマートフォンを持つことのメリットとデメリット」や「大学教育の問題点」などのテーマを, 具体的な質問とともに提示した。ディスカッションの前には研究者による短い講義, 後にはグループで話したことを代表者が簡潔に発表する時間を設けた。データは全 12 グループ分であり, その長さは合計で約 720 分である。なお録画データは図 1 に示すような構図となっている。

3. 分析

それでは, 分析に移る。本節で提示する断片 2 と断片 3 では, ある固有名詞が「～という／つていう」という形式を伴わずに, 認識用指示表現 (recognitionals, Sacks & Schegloff, 1979) としてそのまま差し出され, それがある話者にとってのトラブルソースとなっている。

まず断片 2 は, 必修の授業で毎週顔を合わせるクラスメイトとの, 学期終了時の打ち上げについて話している場面である。なお, 以下断片 2 と断片 3 では, トラブルソースのターンに「⇒」, 他者開始修復を含むターンに「→」を付す。



図 1. ビデオデータの構図

断片 2 「湘南」(A と D は留学生, B と C は日本人学生)

- 01 C: うんやるやる
 02 A: あ:やるんだ:
 03 C: <飲↑み:↓は:> 飲まない子がいるから飲まないー(.)>飲まないけど:<
 04 A: °う [うん°
 05⇒C: [なんか夏湘南行こってなってる
 06 (.)
 07→A: あ:: >湘南いこ?< ((B を見てから C に視線を戻す))°何?°=
 08 C: =湘南 湘南ってい[う
 09 B: [海=
 10 C: =>そ海海<=
 11 A: =あ:[::

断片 2 では, 日本人学生である C が 03-05 行目で, 夏に湘南に行くという情報提供をしている。そして 07 行目において, C の発話の一部を繰り返すことと「何」という疑問詞によって, 留学生 A による他者開始修復が生じている。ここで A は, 音声的な区切りを入れず一続きで「湘南いこ」と繰り返しており, そのような繰り返し方は, それを「湘南」と「いこ」に分けることができないことを, 表していると考えられる。さらに, その他者開始修復の宛先として, A は視線により B と C を選択している。他者開始修復の宛先をトラブルソース話者以外の者にするについて, Bolden (2011) は social epistemics の視点から分析を進めている。断片 2 では, B と C を他者開始修復の宛先とすることにより, A がその 2 者を, トラブルを解消することができる話者としているといえるだろう。つまりここで A は, B により差し出された常識的知識「湘南」が, C にも共有されているものとしている。続いて 08 行目の修復実行の方法を見ると, 「湘南」という地名が 2 回繰り返されており, 「いこ」についての説明は観察されない。そうすることは, A の理解を妨げるトラブルソースが「湘南」という名詞であることを示している。そして C は, 「～つていう」を用いることで, 「湘南」が何の固有名詞であるのか説明を試みている。09 行目では, トラブルソースの話者ではないが, 他者開始修復の宛先とされた日本人学生 B も修復を実行し, 10 行目でトラブルソースの話者 C は, 「そう」という語と「海」を繰り返すことにより, B による修復の実行を承認している。ここで B は, 先に他者開始修復の宛先とされたことにより引き起こされた「常識的知識を共有している」という知識状態を, 実演しているといえる。断片 2 のように, ある名詞が常識的知識として差し出され, それが一人の話者にとってのトラブルソースとなり他者開始修復が始められ, トラブルソースの話者以外も修復実行の担い手となる, という断片は他にもいくつか見ることができた。この結果は, 平本 (2016) とも共通している。

続いて以下の断片 3 でも, 断片 2 と同様に, 常識的知識として提示された情報がトラブルソースとなり, 留学生による他者開始修復が生じていた。断片 2 と異なるのは, 他者開始修復が何度も試みられていることである。

02 A [> なんか < 部活とか ° 入ってますか?]

03 ⇒ B 部活 ↑ は 少林寺 ° です

04 ① → A ° ん (A が B に向けて首を突き出す, C は小さくうなづく)

05 B 少林寺拳法

06 ② → A それって: > あのスーポーツ: ? <

07 B (ひん) 部活です (B 両手を広げる)

08 ③ → A なんー < なにを > するー なん

09 B ¥ なにををする ¥ hhh:

10 C ↑ そういえば少林寺 [寺拳法 [っ て あ の : なんか]

11 ④ → A [° s :: ° [っ て なん ですか?]

12 (.)

13 C お母 ↑ さん会 > なんか < レディース ↑ クラブ の とき に: [やって ました か? =

14 A [° . h: ° ((鼻 すす る 音))

15 B = あ :: なんか やって た っ て [い っ て -

((中 略))

21 C [あ: そう ですか:

22 ⑤ → A それ っ て っ なん ですか: ? hhh =

23 B = う :: :: :: ん ↑ 空 手 に 近 い [感 じ => イメー ジ は <

24 A [↑ あ :: :: :: :: :: ((C と D 大 き く う な づ く))

25 B そんな 感 じ だ っ て ° 武 道 °

26 (1. 6)

27 ⑥ → A なん と か 拳 法 ?

28 B 少 [林 寺

29 C [° 少 林 寺 °

30 A 少 林 寺 [:

31 B [少 林 寺 [で す

32 A [° あ :: < 少 林 寺 拳 法 > °

08 行目はAによる三度目の他者開始修復である。08 行目の特徴として、07 行目の情報を受け取ったことを示すようなトークンがないことと、発話上の非流暢性を伴っていることが挙げられる。そのような特徴を持つターンでは、A がトラブルソースとなっている語がまだ十分に理解できていないこと、さらに他者開始修復の方法に難しさを感じていることが、

示されているといえよう。また疑問詞を伴う他者開始修復は、理解候補提示よりもトラブルソースを特定する強度が低く (Schegloff 他, 1977), ここで話者 A は、何が自身にとってのトラブルソースとなっているのか、つまりどこまで理解できていて何が理解できていないかの提示を、後退させているといえよう。そのような 08 行目の他者開始修復に、B は 09 行目で、笑いながら繰り返すという方法で応じる。この、相手の他者開始修復を「笑えるもの laughable」とすることにより、B はそれが不適切な他者開始修復であることを示している。この 08-09 行目の連鎖についても、後で立ち戻ることとする。

4 回目と 5 回目の他者開始修復については簡潔に記すのみとするが、4 回目の 11 行目で A は、C の「そういえば少林寺拳法」という文頭を利用するかたちで、文を産出している。しかしその他者開始修復は取り上げられることなく、話題は学内イベントにおける少林寺拳法部の実演に移ってしまう。そして 22 行目で 5 回目の他者開始修復が生じ、23 行目で B の説明を受け、24 行目で十分な理解が得られたことが示される。23 行目の B の「う:::ん」には、修復を実行することの難しさが示されているといえよう。

それではもう一度、07 行目で B が「部活です」と答えたことに戻りたい。これは 06 行目での「スポーツ:？」に対する修復の実行であるが、この会話全体を通じて B は、自身が取り組んでいる少林寺拳法を、スポーツというカテゴリーとして提示することはなかった。その代わりにそれを含むカテゴリーとして用いられていたのが、25 行目にもある武道というカテゴリーである。武道はときにスポーツに含まれる概念であるが、それを区別する者もいるだろう。それを考慮すると、07 行目で「部活です」と B が答えたのは、A による質問に沿ってスポーツであるか否かを答えることへの、抵抗だった可能性が考えられる。つまりスポーツか否かを答えることを避けるために、「部活です」と述べた可能性である。そして、そのようなカテゴリーの違いへの B の志向は、A が少林寺拳法に対してある程度の知識を持っているという想定に立脚している。そうでなければ、ここで B はカテゴリーの違いに志向するのではなく、少林寺拳法について説明することに志向するのが自然だと考えられるからだ。そのように考えると、08 行目の 3 回目の他者開始修復が、なぜ不適切なものとされたのかも、見えてくる。A が少林寺拳法に対してある程度の知識を持っていると想定し、さらにそれが「部活です」の直後に配置されれば、08 行目の「何をする」は、「部活で何をするのか」という意味として理解される。しかし少林寺拳法の部活では、その練習をするのが当然のことであるし、その具体的な練習の内容を自己紹介場面で質問するのも、一般的ではないだろう。そのように理解されたからこそ、その問いはここで不適切なものとされたのかもしれない。そうであれば、06 行目から 09 行目までの修復連鎖において、B は自身が常識的知識として差し出した「少林寺拳法」という語を、A にも共有されているもの、つまり A にとっても常識的知識であるものとしていたといえるだろう。

4. おわりに

本稿では、常識的知識として差し出された名詞が、ある話者（ここでは 2 例とも留学生だった）にとってのトラブルソースとなり、他者開始修復が生じる断片を 2 つ分析した。そしてそれぞれの断片において、修復シークエンス内でも、ときにそれが常識的なものとして扱われる様子を、記述しようとした。ただ、本稿で用いた常識的知識という概念を、話者が実際にその場で志向していたのかについては、慎重に検討する必要がある。今後はその概念の再考も含めて、より詳細にデータを分析していきたい。ただ、自分にとっての常識や、相手が知らないかもしれないもの、知っているだろうと期待するものなどに関するやり取りを見ていくことは、はじめに述べたように、文化的及び言語的に多様であることが「期待されている」場面において、意味のあることだと考えている。今後もそのようなやり取りを記述することによって、どのように「文化的多様性」がその場その場で形成され、学生がどのような学びをえるのかに迫りたい。

参考文献

- 末松和子・秋庭裕子・米沢由香子 (2019). 国際共修 文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ 東信堂
- 平本毅 (2016). 物を知らないことの相互行為的編成 フォーラム現代社会学, 15, 3-17.
- Bolden, G. B. (2011). On the organization of repair in multiperson conversation: the case of “other”-selection in other-initiated repair sequences, *Research on Language and Social Interaction*, 44(3), 237-262.
- Sacks, H. & Schegloff, E. A. (1979). Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction, *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* (George Psathas, ed.). New York, Irvington, pp.15-21.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation, *Language*, 53(2), 361-382.