

国立国語研究所学術情報リポジトリ

Competence in Organizing Daily Activities and its Evaluation

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-10-30 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 柳町, 智治, YANAGIMACHI, Tomoharu メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00000754

日常実践を組織する能力とその評価

Competence in Organizing Daily Activities and its Evaluation

柳町 智治 (YANAGIMACHI Tomoharu)

1. はじめに

本共同研究プロジェクトの目的の一つは、会話の話し手と聞き手の双方が自らの「参加」の仕方を文脈に敏感な形で微妙に調整しながら会話を組織化する方法を明らかにすることである。その一例として、本稿では日本国内の理系大学院に所属する留学生在が指導教員から実験の方法を習っている場面をとりあげ、二人の間で理解がどのように達成されるのかという問題を見ていく。会話の参加者が互いを理解するというのは「間主観性 (intersubjectivity)」の達成であり、それがどのように行われるかは人々のコミュニケーション活動の中心的な課題と言える。今回特に具体的に見ていきたいのは、指示や説明を理解する、あるいは数をかぞえるという認知的活動がどのように社会的に組織されているかという問題である。一般的には、何かを理解したり数をかぞえたりするという活動は個人の皮膚下で起きているとみなされる。しかし、茂呂編 (1997) が店員がレジで客におつりのお札を見せながら数えたり、運動会の玉入れでかごに入った玉を高く投げ上げながら全員で数える例を挙げて議論しているように、我々の日常場面における数えるという活動はきわめて社会的に組織されている。本稿では、理系研究室のメンバーが相手の話を理解したり数えたりする様子を第二言語話者を含む会話データの微視的分析をもとに検討していく。さらに、そうした活動が行われる過程は、言語だけでなく、視線、ジェスチャー、人工物の使用等を通して組織されている (Goodwin 1981, 2003 など)。こうしたマルチモーダルな分析の観点から発話以外の要素も分析に含めていく。

2. 日常実践場面の組織化

ここで分析するデータは、ある理系大学院でアジア出身の留学生在が植物のタンパク質のサンプルをその時点から何時間培養したらいいかについて指導教授から指示をうけている場面である。以下の文字化データの111~123行めは、その院生が教授からの指示説明の内容を確認している場面である (文字化のために一般的に使用される記号については末尾を参照のこと)。

[22jikan] P: 教授 S: 院生 (留学生)

-- 相手への視線 ++ 手元への視線 ** うなづき

111P: そのあいだに

112S: ん

113P: こちらで準備をして

114S: ((小さくうなづく))

115P: 次の電気泳動の

116S: ん

117P: 準備が出来上がったところで (.) 止めて持ってきて (次>に移る<)

118S: いちに: さんよん ((手元のマニュアルを鉛筆で指しながら))

119S: <いち(.) に: (.) さん(.) よん> [10時間 [(.) [にじゅう:ごじかん (.) 全部は

+++++ [-----

120P: +++++ [***** [+++ [-----

121P: 全部でね だ- (2.0) いちばん: (>だから<)長くて 25時間以内に次の

122S: ん

123P: 操作に移らないといけないっ (てこと)



図1 マニュアルへの注視 (118行め)



図2 右手の指を折り数える (119行め)

教授は111行め, 113行め, 115行め, 117行めで, サンプルを培養している間に現在の場所で次の実験の準備をしておくよという指示を出す。すると, 留学生は全部で何時間培養すべきかを確認するため, まず手元のマニュアルを参照しながら (118行め), 次に右手の指を折りながら計算を始める (119行め)。以下では, 118~119行めの2行の発話の間に起きていることを詳しく見ていくことにしよう。

まず, 118行めで院生は右手のペンでマニュアルの該当箇所を指しながら「いちに: さんよん」と数える (図1)。この時, 院生の発話はその前より強調された声でゆっくり産出されている。院生はマニュアルに視線を送っていて教授を見ていないが, そこでの発話は一人言ではなく教授に聞かれるようにデザインされていることがわかる。また, 118行めでの院

生は、「いちに：さんよん」を手元のマニュアルをペンで指しながら発話しているが、マニュアル、指さし、視線といった記号論的リソースと組み合わせられることにより、「いちに：さんよん」という読み上げの意味と院生が理解したことの内容が明らかになる。つまり、まず、直前に教授から指示説明をうけたことを自分は聞き取り理解したが、それは参照しているマニュアル上の情報と矛盾しないことを示している。さらに、「いちに：さんよん」と発話し、それまでの教授の指示説明にはない4つのステップのことに先回りして言及することで、教授の指示説明の内容を理解したことはもちろん、ここでのポイントはスムーズに次の実験に移行することであり、実験全体の流れを把握していることを強い形で示している。

次の119行めになると、院生は118行めよりもゆっくり数字をかぞえる。その時に右手の指を親指から折りながら「いち(.)に：(.)さん(.)よん」と発話したあとに、「10時間(.)にじゅう：ごじかん(.)全部は」と「答」を示し、118行めで示した4つのステップの各段階でかかる時間の計算結果を示す。その際、各ステップの数字の間に短い間を置く、語頭を強い音で産出する、さらに最初のモーラで指を折ることを通して、各ステップの存在を際立たせる。院生は以上のような発話のデザインと非言語行動を通して、4つのステップの存在を再び強調し、そこでかかる総時間の計算が次の実験の準備をする上で重要であるという、118行めとは別のレベルの理解を表示している。そのことは、118行め同様、教授の指示説明を実験全体の流れの中に位置づけながら聞き理解していることの表明ともなっている。

では、同じ118～119行めを教授の反応を中心に見ていくとどのようなことがわかるだろうか。118行めで院生が自らの理解を表示し始めると、教授はまず院生が手にしているマニュアルをのぞきこんで院生が見ている内容を確認する(図1)。その後、院生の発話の最中に後ろへ下がり、119行めで視線を院生から手元に移して左手のゴム手袋を脱ぐ動作を始める(図2)。119Sの「10時間」で院生が教授に視線を向けると、教授は下を向いて手袋をはずしながら小さくうなづく。教授は院生の「回答」を承認し、彼女が実験の流れに関する自分の説明を正しく理解したことを示すとともに、ゴム手袋をはずす動作を継続することで、この実験指導の場面向かっていくことを表示する。事実、教授の121、123行めの「いちばん：(>だから<)長くって25時間以内に次の操作に移らないといけないっ(てこと)」という発話は、その言語形式もさることながら、連鎖上のこの位置に置かれることで、それまでの指示説明のまとめとして聞かれるのである。

3. 第二言語話者の相互行為能力とその評価

以上では、研究留学生が指導教員から実験の指導をうける実践の様子を見てきた。ここでの院生は限られた言語資源を駆使し、細かい注意を払いながら文脈に非常に敏感な形で会話に参加していた。そうした場面で第二言語話者である大学院生が教授の指示や説明を聞いてわかるとは一体どういう事態なのだろうか。それは第二言語が教授される教室活動で想定されるような、耳を通して受け取った音声を皮膚下で解読するといった純粋に個体的な営みののだろうか。おそらくそうではないだろうというのが本稿そして本共同研究プロジェクトの出発点である。むしろ、上記実験場面の院生と教授による理解は、茂呂編(1997)の店舗や

運動会での数えるという認知的活動がそうであったように、公的に表示され社会的に組織されていたのである。

同様の問題を子どもの言語使用および習得と絡めて議論しているのが西阪(2003)である。西阪は言う。「言語を用いて発話を組み立てることは行為を協同で組織することにほかならない。であるならば、言語使用の学習は、相互行為の組織化を学ぶことである。おそらく、言語の構造が相互行為から「引き出される」わけではない。相互行為の組織が言語習得の「足場」になっているわけでもない。単に相互行為のなかで相互行為のやり方を子どもは学んでいるのだ(中略)言語習得の過程は最も強い意味で相互行為の過程である」(p. 88)と。ここでの西阪の主張はそのまま第二言語話者による目標言語の使用と学習の問題にも適用可能だろう(柳町 2009)。つまり、言語の使用と学習は、日々の実践にどのように参加するか、それをどのように組織していくかという問題と切り離すことはできない。そのことを上記の留学生と指導教員のやりとりは示していたのである。

最後に、第二言語話者が会話に参加する能力をどのように捉え評価していったらいいのかという問題に触れておく。伝統的な能力観では能力は個人に帰属すると考えられている。この前提は学習者個人々の能力を測定し成績を出さなければいけないという教育的要請と整合性があり、その意味で、教育の文脈でうまく機能する。近年では、欧州の「CEFR(欧州共通参照枠)」の能力記述文に依拠した日本語能力の評価方法(「JFスタンダード」, 国際交流基金 2010)が広がりを見せているが、能力記述文にもとづく評価は、人々の言語知識でなく言語行動を見ようとする点で新しい形の能力評価方法と言える。しかし一方で、個体主義的な能力観が引き続き根底にあるのも事実であり、本稿で示したような、人々の現実の言語活動の場面依存的で相互行為的な性格を捉えきれない面もある。この点を補うために、CEFRにおいてもJFスタンダードにおいても、ポートフォリオによる評価がパッケージ中に用意されている。ポートフォリオには学習者がどのような日常実践を目標言語の使用を通して行ったのか、それをどのように達成したのかに関する資料も含むことができる。能力記述文による評価だけに頼らず、ポートフォリオ中に示される学習者の実際の言語活動の軌跡を評価に取り入れることは、学習者に対し日常の言語的体験についての観察、記述、内省を促すだけでなく、バランスのとれた評価を実現する一つの手だてにもなり、望ましい評価の方向と言えるだろう。

●文字化記号●

- [発話や非言語行動の重なるの始まる点
- (.) 1秒以下の短い沈黙
- (数字) 沈黙、間合いの秒数
- 発話の言いさし
- 下線 強調されて発話された部分
- ? 上昇イントネーション
- : 音の延ばし。コロンの数は引き延ばしの相対的な長さに対応している
- < > 発話がその前後より遅くなっている部分

- > < 発話がその前後より速くなっている部分
- () 聞き取り困難な音
- (()) 著者のコメント

●参考文献●

- Goodwin, C. (1981) *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, C. (2003) The semiotic body in its environment. In: J. Coupland & R. Gwyn (eds.) *Discourse of the body and identity*, 29-42. Houndsmill Hampshire and New York: Palgrave/Macmillan.
- 国際交流基金 (2010) 『JF 日本語教育スタンダード 2010 第二版』 国際交流基金 .
- 茂呂雄二 (編) (1997) 『談話と知』 東京：新曜社.
- 西阪仰 (2003) 「報告：第 10 回研究大会ワークショップ「会話分析の可能性：『学習』のとらえ直し」」 『社会言語科学』 5(2): 86-89.
- 柳町智治 (2009) 「第二言語話者によるインタラクションへの参加と学習の達成」 『社会言語科学』 12(1): 57-66.

《要旨》 大学院研究留学生在が指導教員から実験の手順について指示説明をうけている場面の相互行為分析をもとに、数をかぞえる、あるいは指示や説明を理解するという認知的活動が社会的に組織化されている様子を示す。また、第二言語話者が日常の実践を行っていく能力をどのように捉え評価したらいいのかという問題を、近年広がりを見せている能力記述文に準拠した評価方法と関連させて検討していく。

Abstract: This paper, based on the microanalysis of a video-taped interaction between an international graduate student and her academic supervisor in a science lab at a Japanese university, demonstrates how cognitive activities such as counting and mutual understanding are socially organized. The paper also discusses the issue of how we should evaluate second-language speakers' competence in organizing daily activities on the basis of recent 'can-do statement' movements in Europe and Japan.

柳町 智治 (やなぎまち・ともはる)

北星学園大学文学部英文学教授。Ph. D. (教育学) (ミネソタ大学)。ウィスコンシン大学マディソン校東アジア言語文学部客員助教授、北海道大学留学生センター助教授、准教授、教授を経て、2012年4月より現職。
 主な著書・論文：『日本語教育の過去・現在・未来 (第3巻) 教室』(共著, 凡人社, 2009), 『文化と状況的学習：実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』(共著, 凡人社, 2006), 「第二言語話者によるインタラクションへの参加と学習の達成」(『社会言語科学』12(1), 2009), 「インストラクションの組織化：マルチモダリティと「参加の枠組み」の観点から」(岡田みさとと共著, 『社会言語科学』11(1), 2008).

領域指定型共同研究プロジェクト

「日本語を母語あるいは第二言語とする者による相互行為に関する総合的研究」

プロジェクトリーダー 柳町智治（北星学園大学 文学部 教授）

プロジェクトの概要

言語を使用して会話するというのは、発話者だけの問題ではない。むしろ、会話の話し手と聞き手の双方が、自らの「参加」の仕方を文脈に敏感な形で調整しながら会話を組織化している。また、言語とはそれ自体として孤立して用いられているのではなく、常に実践に埋め込まれており、そこでは、言語だけでなく、環境中のさまざまなリソース（人工物等）も実践の組織に関わっている。相互行為という分析の枠組みは、これまでの「個人の間で情報やメッセージがやりとりされる」という「伝達モデル」とは異なるコミュニケーション観を我々に提示する。本プロジェクトでは、このような立場から、日本語を母語あるいは第二言語とする者が日常生活のさまざまな場面において他者や環境とやりとりしながら実践を行っている様子をビデオデータと文字化データをもとに微視的に分析し、理論的考察および教育現場への具体的提言を行う。