

インターアクション言語運用能力の向上を目指して

— インタビューというタスクの再考察 —

池田佳子

〔要旨〕

本稿は昨今注目を集めつつある、インターアクション言語運用能力をテーマとする萌芽的研究の報告である。教室内という限られた枠内では、学習者の対話スキルの向上は一種の挑戦と言っても良いだろう。本稿では特に「インタビュー」という対話のジャンルを取り上げ、積極的に学習者を実践的にインタビューアとして参加させることによりこの能力の向上を図る方法を考察した。ICU夏期日本語コースC4レベルでは、研究調査法の一環としてインタビュータスクの導入をしているが、このようなカリキュラムは実践的参加の機会を学習者に与えるのに最適であると言えるだろう。タスクをどのように導入し、学習者をどのように指導すれば最も効果的な能力習得が期待できるかはこれからの調査の課題である。本稿内では実際の学習者のパフォーマンスを分析しそこから考察できることに基づいたカリキュラムの改善提案を提示している。

1. はじめに

本稿では、一般に日本語教育の中・上級レベルのカリキュラムの一環としてよく採用される「インタビュー」について考察する。インタビューは、現代社会の毎日の生活で当たり前に行われるコミュニケーションの一つである。ジャーナリストの様な専門家でなくとも、ある特定の相手から情報を得たり更によく理解するために聞き込んだりという経験は誰もが有るだろう。いわゆる「聞き手・インタビューア (IVer)」の役割である。また、世論調査や街中アンケートのような場面で、質問を受ける側、いわゆる「話し手・インタビューイ (IVee)」になることもよくある事である。ICU夏期日本語教育C4レベルでも、インタビューは学期末にレポートと発表を伴うリサーチ・プロジェクトの中で取り入れられている。リサーチ・プロジェクトは、学習者が個人の興味のある日本社会や文化に関わる研究課題について調査を行うというタスクである。調査方法として、各学習者は日本人（最低10人）に対してインタビューまたはアンケートを行い、そこから得られた情報を自分なりに考察し報告書を書く。中級レベルの日本語を駆使してこれだけの作業をするのは大変だが、インストラクター側の援助、またはヴィゴツキー (Vygotsky, 1986; Cadzen, 1988) が言うスキャフォールディング (Scaffolding)*1の効用によって非常に興味深い研究を成し遂げる学生もいた。

このインタビューを行う際、C4の学習者が受け持った役割はインタビューア、つまり質問を投げかける側である。この第二言語でよりよいインタビューア（以下「IVer」と記す）として言語運用ができるように練習することは、昨今第二言語習 (SLA) 研究の中でも注目を集めつつある、「インターアクション言語運用能力」(interactional competence) の向上につながるかと筆者は考えている。本稿では①このインターアクション言語運用能力とは何なのか、②中上級レベルの学習者

が更に言語能力を伸ばしていく上でどうしてこの能力が重要だと見なされつつあるのか、そして③インタビュー、とくにインタビューア (IVer) としてのパフォーマンスがどのように学習者のインターアクション言語能力を引き伸ばす可能性を秘めているのかの三点について筆者の考察を述べていくことにする。本稿で述べる考察は、C4コースでの経験と共に筆者が行った上級学習者のインタビューデータの会話分析の結果も同時に参考としている。その研究結果の中から具体例を用いて説明を加えて行きたい。

2. インターアクション言語運用能力 (interactional competence)

インターアクション言語運用能力という概念は、カナル&スエイン (Canal & Swain) が80年代に提唱した「第二言語運用能力」(L2 Communicative competence) とはその意図が異なる。インターアクション言語運用能力の定義はジョン・ケリー・ホール (J.K. Hall, 1995) やハー&ヤング (He and Young, 1998)、クラムシュ (Kramsch, 1986) そしてサーサス (Psathas, 1990) を始まりとして主に90年代に作り出され、昨今さらなる注目を集めている。ここにヤング (Young, 1999) がまとめた定義を引用しておく。

“Interactional Competence is a theory of the knowledge that participants bring to and realize in interaction and includes an account of how such knowledge is acquired. Such knowledge is considered to exist not within the mind-brain of a single participant, but it is considered to be *jointly constructed* in interaction (118).”

この定義で強調されているのは、インターアクション言語運用能力は語彙や文法事項のような、個人の知識として貯蓄される「実体」が存在しないということである。学習者がこの能力を持っているのかどうかは実際にコミュニケーションの場で対話し、他の参加者との相互協力を持って為しえた結果によって初めて判断できるのである。対話の相手しだい、そして対話が何のためになされるのかというコンテキストの変化によっても学習者のインターアクション言語運用のあり方は影響される。社会構築論の産物であるインターアクション言語能力という概念は、今まで当たり前とされていた、言語能力 (language competence) の存在性は絶対的なものではなく、絶えずコンテキストにより形を変えていく、いわゆる動的な存在であるという認識を基盤としている。

どうしてインターアクション言語運用能力が今着目されているのだろうか。80年代より依頼・断り・命令などのスピーチ・アクト (speech act) を生産及び理解する能力 (pragmatics competence) と社会的・文化的にその場に適した言語使用を行う社会言語的能力 (sociolinguistic competence) が第二言語学習者にとって語彙・文法を習得するのと同時に重要であることは盛んに議論されてきた。80年代までの研究の志向として共通していたのは、「言語使用」という概念は話し手だけが担う作業であるとおむね理解されていたことである。しかし、言語使用は、話者一人の自由気ままな判断により生産されるものではない。母語であろうが第二言語であろうが、話し手としての存在自体、聞き手がいてこそ成り立つものであり、聞き手との社会的な交渉 (negotiation) のもとにどのような表現が選択され、どのようにその表現の意味をとらえていくかが決まっていく。このよ

うな相互構築 (co-construction) を上手くこなせるかどうかは、母語話者のみでなく第二言語学習者にとっても、本来の意味でコミュニケーションができるかどうかの非常に重要な鍵となるのである。このような新しい「言語使用」のとらえ方は90年代に入り様々な社会科学の分野で着目され始めた社会構築論が底流にある。第二言語習得の分野では、ヴィゴツキー (Vygotsky, 1986) の理論を基礎とする社会文化論や、シーフリン&オークス (Schieffelin & Ochs, 1986) が開拓した、言語を通じて社会文化を学び一人前のメンバーとして成長していく様子を捕らえることを第一の課題とする language socialization、そしてミクロな視点から相互行為について分析をしていくエスノメソドロジーや会話分析 (CA) などのアプローチが次第に第二言語習得の分野内でも取り入れられるようになってきた。本稿も会話分析法を参考に日本語学習者の発話研究を進めた一例である。会話分析とは、社会学者ハーベイ・サックス (Harvey Sacks) を筆頭にエマニュエル・シュエグロフ (Emanuel Schegloff)、ゲイル・ジェファソン (Gail Jefferson) などを創始者として発達した社会学の一分野であるが、その詳細かつ客観的な分析法は、従来の社会的な視点はもとより文化人類学、社会言語学、そして応用言語学などさまざまな分野でも活用されはじめている。昨今数多く存在する日本国内および海外のSLA関連の学会でも、学習者が「第二言語を習得する」ということは何を持って定義するべきかという存在論的な次元から議論が交わされるようになっているのは、筆者にとってとても印象的である。日本国内でも、この分野への着目度は年々あがっているようである。1997年に出版された『日本語教育と会話分析』(堀口純子著)などは嚆矢的存在であろう。「インターアクション言語運用能力」という術語は使用されていないにしろ、対話の為の能力を従来の「スピーキング (speaking)」スキルと区別していると言う点は重要である。

ホール (Hall, 1995) では、インターアクション言語運用能力がどのような「場面」で発達していくのかについて述べられている。ホールはこれをインターアクション・プラクティス (interactional practice) と言い、あるコミュニティの日常対話の中に比較的パターン化されて現れる対話のエピソード (interactional episode) がその練習場となっているのだとしている。一個人内に沈積する実体がない能力であるため、上達には実践あるのみである。レイブ&ウェグナー (Lave & Wenger, 1992) が主張する学習法と同様、周辺的な参加者 (peripheral participation) という立場からでもまず本番そのままのインターアクションに実際に飛び込まなければならない。また、社会文化論の視点を取り入れ、経験者 (expert) の援助や指図を受けつつも学習者は徐々にインターアクションの中で (同時進行的に) 能力向上を遂げていくというのが理想的習得のプロセスであると考えられている。

大学などで提供している言語コースで日本語を選択し第二言語習得を目指す学習者にとって、この実践重視の習得法を実現するのは難しい場合が多い。たとえ日本語を日本で学習する留学生であっても、様々な形の日常生活で起こる様々なコミュニケーションの場に参加する機会は努力無しには舞い込んで来ない。英語圏に移住してきた学習者達のように、新しい社会で不慣れた生活リズムに身を投じ、たとえその社会的役割が周辺的、つまり比較的貢献度の低いものであったとしても「母親」や「社会人の一員」としての直接的参加を第1日目から強いられる環境とは異なり、日本への留学生達の多くはホストファミリーとの生活や学内での活動以外の場にも積極的に自らをコミュニティに投じていかなければそのような機会を得ることは少ないのではないだろうか。 学生とい

う比較的特別な社会的立場であるというだけでなく、留学生として日本で時間を過ごす際、「教室での学生同士や先生との対話」や「ホストファミリーとの生活」というような対話環境で通用する言語運用能力は伸びるであろうが、果たしてそれ以外の場面で通用する能力の発達が望めるかどうかは定かではない。もちろん学習者自身の日本語習得に対するニーズによってどのような運用能力が必要とされているかはそれぞれであるだろう。しかし、学生という枠を取り外した後も通用する日本語でのインターアクション運用能力は、将来日本語を活かすのであればやはり重要となってくるのではないだろうか。

では、日本語教育の場という立場からは、どのような貢献ができるのか。ここで、日本語教育プログラムのカリキュラム内にインターアクション・プラクティスの場をできるだけ盛り込み、インターアクション言語運用能力向上への踏み台を提供することが非常に大切になってくるのである。これらを考慮すると、本稿で取り上げている「インタビュー」というタスクの導入は学習者の参加を自然に誘導し臨床的に学ぶ良い一例と言えるだろう。ここで言う「タスク」とは、インタビューを行い、そこから得た情報を自分の研究や調査などの目的に使うことで、学習者に実際のインターアクションに飛び込む「きっかけ」を与え、そのインターアクション自体が意義有るものとなる、という理想的な流れの一環を指す。

3. インタビュー

ここで簡単にインタビューと日常会話とはどのように違うのか、会話分析(CA)の観点から考察しておきたい。まず、インタビューには設定としてインタビューア(IVer) = インタビューをする側とインタビューイ(以下「IVee」と記す) = インタビューされる側が必須である。発話の順番取りのあり方、そしてどのターンを誰が担当するかと言った振り分けもこの二つの役割の内にある程度形づけられている。インタビューで対象とされる質問はIVerが出すものに限定され、IVeeが質問を答える間、長いポーズや言い直しが含まれていても答えが完了するまでIVerは次の質問をたいてい控えるものである。例1を見てみると、line 1の質問後、(IVer)がY(IVee)の返答が完全に終了するまで(line 11)の数回の発話の順番取りが起こっているが、IVerは聞き手に徹している様子が分かる*2。

例1 I=Interviewer Y=Interviewee

1. I: sono ..Yukimura-san ni totte omoide no bukai kyoku to ittara (.) nan ni narimasu ka.Y:
2. Y:soo desu ne (.) yappari debyuu-kyoku no omoide no warutsu to:
3. I: hmmm
4. Y:watashi no jinsei o kaeta "Because of you" to yuu kyoku to,
5. I: hai
6. Y:sorekara:: (.) doramachikku na kyoku to shite jiwajiwa tto hayatte, (.) ima kurassikku ya
7. shanson no kata mo utatte kudasatteru (.) "yakusoku" to yuu=
8. I: =hmm:=

9. Y: =kyoku [ga aru n desu kedo. (.5) sonna no ga yappari
 10. I: [hmm
 11. I: hmhm [hmhm
 12. Y: [suki na kyoku desu ne! (Hawaii KIKU TV放送)

当然だが、「質問Q-応答A」という、会話分析でいう隣接対 (adjacency pair) が繰り返し行われてインタビューは進んでいく。インタビューの基礎的な形はこのようになるが、場面や目的によってはIVerやIVeeのパフォーマンスに多様性が見られる。たとえば、皇室や内閣官房長官などを相手に行うインタビューでは、IVer (アナウンサーなど) の主観が現れてしまう相づち (例: 「ええそうなんですか!」「やはりねえ)などは全くと言っていいほど産出されないが、黒柳徹子氏が十数年にわたり続けているインタビュー番組「徹子の部屋」(TV朝日系列) などを見るとIVerである黒柳徹子氏がIVeeとの対話の中でなにを感じ、どう判断しているのかが素直に表現されている。これらの多様なインタビューのタイプについてはキャスパー (Kasper, forthcoming) やシフリン (Schiffrin, 1984) で非常に丁寧に説明がなされている。

ここで、インタビューアに更に着目して考察していこう。IVerは質問を投げかけ、IVeeから答えを引き出すことが仕事である。IVeeは、IVerが選択した質問のみを対象として対話をしていく為、IVeeもまたIVerの質問が終了するのを「待つ」義務がある。例えば、例2のように、質問の意図や基礎情報などをはっきりさせておくために長々と前置きを置いたりすることもある。会話分析では、シュグロフ (Schegloff, 1980) の言う「質問の前置き」(Preliminary to a Question) に当てはまる行動である。例2はシュグロフ (Schegloff, 1980) で紹介されている会話例である。Line 1 と 3 ではAが本題の質問の前に「電光がどのような仕組みで着いたり消えたりするのか」という基礎情報をBに確認している。この基礎情報をBが保持していると確認できた上で、いよいよ本題 (line 8 以降、本稿では省略) に入っていくことになる。

例2 Schegloff (1980:133)

1. A: Wai'sec'n. Lemme ask you something.
2. B: Yes
3. A: You are aware of how that light works on top aren'cha,
4. B: We::ll, n-uh I know that it says "off duty" when they're off duty,
5. A: Well did you al-
6. B: An' I know its lit up when they are, available
7. A: When they're empty. Right.
8. B: C'rrect.

次に、インタビュー中のIVerの聞き手としての役割にも注目しておきたい。一旦IVeeが回答を始めると、今度はいかに自身が想定していた内容を最大限に聞き出すかという作業がIVerに課せられる。いわゆる相づちや「聞き返し」(Repair) などの「聞き手の反応 (listening responses)」

を利用し、「聞き手」で有り続けながらも話し手の発話を積極的に相互構築していくのである。一見「はいはい」と適当に挿入すれば事が足りるように思えるこの「聞く」という作業だが、実は話すことと同じまたはそれ以上に自然なパフォーマンスの習得が難しいということが先行文献でも述べられている (House, 1996; Ohta, 1999, 2001; Ikeda, 2004)。日本語学習に関する研究としては、1999年に出版されたオオタ (Ohta,) の研究論文に、初級レベルの教室内で可能な「聞き手の反応」の練習の場は限られているという指摘がある。中上級レベルの学習者の聞き手としてのパフォーマンスに関しては筆者が先行研究 (Ikeda, 2004) で教室外での母語話者との自然発話データを分析したが、その中でも、タイミングや語用論的に求められている聞き手の反応を上手く発話できず、積極性を欠いたため後の発言権を失ってしまうというケースが多く見られた。これらの点からも分かるように、第二言語でインタビューの役割を上手くこなせるようになるには、単純に長い文章を述べたり、リスニングができたというだけでは十分ではなく、まさしくインターアクション言語運用能力の発達が不可欠になると言えるのではないだろうか。

4. NNSのパフォーマンス

では、学習者はインタビューというタスクに於いてどれぐらいインターアクション言語能力を発揮できるようになるのだろうか。以下ではアメリカで日本語を学ぶ中上級レベルの学習者 (C4またはC5レベルに対応) のデータを参考に考察する*3。データは2002年に学習者が母語話者にインタビューをするというタスクを録音し書き起こしたものである。合計20人が約10分程度のインタビューを行い、計約200分の対話データを収集した。この学習者達には、インタビューというタスクを行う前に、計3時間の特別な指導と練習の機会が与えられた。指導時間では筆者がインストラクターとなり、インタビューをする側、つまりIVerとしてどのように質問を切り出せばよいか、どのようにすれば話し手が質問の要点を理解し答えてくれるか、そして話し手からできるだけ詳細な情報を得る為に、良い聞き手となるにはどのようなスキルを執行すればよいか、など、母語話者同士のインタビューの音声データやテレビのクリップなどを材料に学習者達の発見を優先しながら理解を援助した。練習時間では、学生同士でIVerの役割を交互に行い、指導時間に学び取ったスキルをできるだけ取り入れて実践するという事を行った。以下の2例は、これらの充分な指導練習の後に行ったインタビューデータの一部である。

4-1. IVerの発話権利：予備対話ターンの最大利用

当然のことであるが、インタビューもコミュニケーションの場の一つであり、たとえ外国語であっても母語であっても、自分がどのような話し手であるのかという自己アイデンティティを表現することはとても大切である。対話の中で許されるターン交換のルール内で、社会的アイデンティティを表現するのも、インターアクション言語運用能力の一環であると言えるだろう。以下の例3では、IVerの役割をしている学習者Kが、先ほど述べた「前置き質問」のフォーマットを最大限に利用して自分のアイデンティティをインタビュー内に挿入している様子がうかがえる。

例3: Homestay (IVer: K-Ken, IVee-I, a native speaker of Japanese)

1. K: ano sono toki ni ano: ryuugaku shite |
2. I: hai
3. K: hosuto family (1) to ano:
4. I: 'soo sundan de-' =
5. K: =de | .hh ano: (.) watashi mo Osaka ni ryuugaku
[shita toki ni=
6. I: [hai =hai
7. K: ano: hosuto family to kurashita n desu ked[o | .hh ano (1)]
8. I: [hai. (.) doo de]shita ka hhh
9. K: hhh-tk (1) sore wa omos- omoshirokatta n desu kedo:
10. I: hai
11. K: a tte yuu ka | (.5) ano itsumo ano: (1) bunka teki ni an- chigautokoro
ga (.5) aru noni |
12. I: hmm::
13. K: ano sore mo oitote | =
14. I: =hmm
15. K: .hh ano (1) soo yuu shinsetsusa (.) toka |
16. I: hmm
17. K: ano: (.5) honto no kazoku mitai (1) no kanji ga dekita (.5) nante sugoi
na to omou
18. desu ke [*do *
19. I: [-tk a:::: (.) naruhodo [ne::,
20. K: [kedo | ano .hh (1.5) sore igai ni
21. I: hai
22. K: mada ano (1) bunka teki na chigai ga chigau tokoro ga atta node |
23. I: hmm
24. K: ano: (.) tokidoki mondai ga detekite |
25. I: hmm
26. K: sore o hanasenai to:=
27. I: hmm,
28. K: issho ni kurasenai n d[e hh] .hh de soo yuu kikai toka .hh
29. I: [a::]
30. K: ano (.5) I-san wa ryuugaku shiteta toki ni arimashita k[a
31. I: [arimashita (.) yamahodo
32. arimashita
33. K: ee:: de: kiso teki ni (.) ee:: (1) ichiban .hh kuyash- a! soreto an::
shitsuree kamo shirenai

34. >kedo< watashi ga (*)ta no wa ano:: (1) ee:: yoo (*) to.
 35. I: kuyashikatta toki?
 36. K: A! ichiban a: muzukas[hikute |
 37. I: [hai nank-
 38. K: a:: moo naosene:: (.) n:: naosenai ka na:: to omotta to[ki toki wa |]
 39. I: [a::::,]
 40. (.) nani ka arimashita?
 41. I: naosenai ne! hm[m:.
 42. K: [moo kae- kaerimasu! tte yuu kibun ga atta to [*ki'
 43. I: [shhhhhh (1)
 44. muzukashii shitsumon desune: (.5) n::to! (1) yappari KOOKOOsei datta n de |

このインタビューの本題である、Kがしたかった質問はline 40によろやくでてくる。ホストファミリーと「もう国に帰りたい!」と思うぐらい辛かった問題はなかったか、という質問をするために、Kは自分が日本でホームステイをした時の経験を物語るところから始めている。例中でIVerという役割上、はっきりとした質問が投げられる以前の発話はいずれもこれから言及されるであろう質問となんらかの関係があるものと解釈される。現に、IVeeである母語話者IもKの話に協調し、Kのここまでの発話を「質問の前置き」だと見なして対応している様子が観察できる。この長い「前置き」の効果は、IVee(I)がどの様に質問に答えるべきなのかを明確にしていることで顕著になっている。この時点で、母語話者Iはただホームステイの経験の一つを答えれば良いのではなく、Kの述べた感情表現に見合うような辛い経験を選んで語らなければならない訳である。自分のアイデンティティを表現し、なおかつインタビューというインターアクションタスクを成功させていくという言語運用能力を学習者Kが発揮できた、ということが言えるだろう。

4-2. 主観の挿入—アセスメントを交えた聞き手としての反応

次の例は、IVerである学習者が母語話者がアメリカに留学していたことを知り、どうしてベーカーズ・フィールドという市を選んだのか、と質問した後の会話である。IVeeが交換留学で具体的な選択の余地がなかったことや、ずいぶんと田舎であったことなどを物語っていく間、聞き手として比較的積極的な返答を挿入して行く様子がうかがえる。

例4 Small Town (Holt san)

1. I: soo soo [kookan ryuu]gaku de:
 2. H: [ryuugaku]
 3. H: hai
 4. I: (.) itta node: .hh atashi ga eran da n ja nai n desu yo ne,
 5. H: a: soo desu k[a
 6. : [koo (.) anata koko ikinasai [: anata koko ni i[k(h)inasai tte

- yuu. .hh DE e:: (1) =
7. H: [hai [hai
8. I: =kariforunia da tte kiite sugoku ureshikatta n desu ked(h)o::,
9. H: hai
10. I: Bakersfield tte yuu (.) moo (1.5) yama | (.) sanmyaku arimasu yo ne:,
11. H: hai
12. I: sanmyaku no mukoo nan desu yo. (1)
13. H: a:: soo desu k[a
14. I: [hmm, inaka de ne |
15. H: aa(h)haa:: chotto::+—
16. I: soo! (.5) un anmari koo ajia jin mo nakanaka inai toko, (**)de DAKARA desu. (1) hmm.
17. H: wo:: soo desu ka. (.) naruhodo! [(.) ne. .hhh a:: (.) jaa:: ano: (1) Bakersfield de kookoo- =
18. I: [hmmm
19. H: = kookoo de benkyoo shimashita ka.
20. I: soo desu. [(1)
21. H: [ˈnaruhod[o˚
22. I: [hai

ここで注目したいのはline 15である。Iの「田舎でね」という発話を受け、「ああ、ちょっと・・・」と自分自身の否定的な判断 (assessment) を加えている。「田舎」という表現自体だけでは必ずしも否定的な意見だけが可能な訳ではない。田舎だから良かったという場合も多々あるだろう。つまり、line 15の判断には聞き手の主観が伴っていると言えるだろう。相づちを打つ、という作業は、実はずいぶんと聞き手側の判断による所が大きい。どのような返答がなされるかによって、IVee側の答え方も大きく影響するということも言われている (Circourel, 1974)。この例では、学習者がリスクを背負いながらも主観的返答を行い、対話に積極的に参加し話の流れを相互構築している。聞き手としてのパフォーマンスは対話内でのみ訓練が可能な技術の代表的なものである。従って、本稿であつまっているインターアクション言語運用能力の一つと言っていいただろう。

5. ICU夏期日本語コース(2004)における応用

上記の二例では、中上級の学習者もIVerの特権を巧みに利用し自己表現や会話参加をしていくことが出来た例を述べた。次に、ICU夏期コースのC4で導入された「インタビューの仕方」を練習するレッスンについて少し考察していく。例5は、ハンドアウトとして学習者に手渡された内容の一部(インタビューの依頼と質問執行の部分)である。

例5: インタビュー (ハンドアウト)

プロジェクトのために、インタビューやアンケートを依頼するときの話し方を勉強しましょう。

インタビューを知らない人に頼むとき

- 1 学生：あの、ちょっと、すみません。
- 2 女の人：えっ。
- 3 学生：あの、ちょっといいですか。私はICUのサマーコースの学生なのですが、クラス
のプロジェクトでインタビュー（アンケート）をしているんです。もしよろしければ、インタビュー（アンケート）にご協力いただけませんか。（お願いできませんか。）
- 4 女の人：いいですけど、時間がかかりますか。
- 5 学生：いえ、5分ぐらいだと思います。ぜひ、お願いします。お願いいたします。
- 6 女の人：じゃあいいですよ。
- 7 学生：どうもありがとうございます。じゃあ、
このインタビューでは、XXXXXXXXXXXXXXXXというテーマで、調査しているんですが・・・。

例：日本の若者のライフスタイル

日本人の好きな食べ物

まず、最初の質問です。XXXX（質問する）XXXXXXXXXXXXXXXX

このハンドアウトは、まずインタビューを町中の日本人に依頼する、という設定を考えて作成してある。どのように話しかければ不審に思われずにインタビューへの協力を得られるかをアドバイスするのは、学習者にとっても役立つことである。その後に質問をする作業に移っているが、まず調査のテーマを述べ、質問に入るというパターン（学生の発話7）を紹介している。この部分は、本稿で紹介した「質問の前置き」に当てはまるだろう。ハンドアウトの限界として、どのような前置きが可能なかを紹介するには到らないのは当然であるが、実際の授業では、この部分を更に実践的に練習することが必要になる。学生たちの実際の調査トピックに添って、質問事項をただ羅列するのではなく対話形式に盛り込むと言ったスキルを練習する最適な機会となるだろう。以下、カリキュラムの改善策の一例を参考までに提示しておくことにする。

- ① まず、上記のようなハンドアウトを学習者に与える前に、彼らが街中に行く人達に話しかけて「インタビュー」を行うといった場面を考え、どのような「挑戦」がありえるかを教師が先導しつつ話しあう。例えば、街行く人に足を止め、多少なりとも時間を割いてもらうわけであるから、最初の数十秒の間に「自分は危険な人物ではない」こと、「なんの目的でインタビューや質問を行いたいのか」などを手早く伝えなければいけない。これを日本語で、上手くこなせるだろうか。学生達にリアルに想像してもらい、必要であればシミュレーションを行って（例えば教師がわざと足早な歩行者をまねて学生に話しかけてもらうなど）教室内での準備の必要性を理解させる。日本語で初めから流暢にできないのであれば、まず母国語であつたらどのよ

うにインタビューを進めるかを考えさせ、談話構成を頭に置きながら日本語で挑戦する、と言った段階を踏んでもいいかもしれない。

- ② 次に上記の様なハンドアウトを配布し、一読する。あくまでも「アウトライン」であることを強調しながら、覚えておくと便利であろうフレーズや、適当な自己紹介の表現など、学習者一人一人のニーズを考慮しながら与える。
- ③ インタビューに応じるという許可を得てからも、さらに学習者の挑戦は続いている。質問事項をこなす上で、実際の対話では質問の仕方によって変化させたり、言葉を選んだりしなければならないこともある。例えば、インタビューの相手 (IVee) が子供である場合。お年寄りである場合。話題を脱線しがちな回答者である場合。このようなバラエティにも「臨機応変」に対処する余裕を持って接する必要があることを理解させる。この点に置いて、教師側がシチュエーションを組み立て、あくまでも実践的なインタビューのスキット、いわゆる一種のアドリブのお芝居のような形で学習者と練習する。本稿で強調しているように、この「臨機応変さ」こそがインターアクション言語運用能力の核心をなしているのであって、実践でのみ経験を積むことができる力でもある。
- ④ 教師と学生幾人かの対話が終わったら、今度は学生同士で練習させてもいいだろう。ここでもアドリブ性を常に保つのがポイントである。この練習レベルに達するには、学習者が二、三の「これだけは聞いておきたい」という質問内容をあらかじめしっかりと考えておくことがここで大切になってくる。2004年夏期のC4コースでは、教師と学生達が個人指導の時間などを利用して下準備を行うという作業を行った。

①から④までの過程を全て行うには、少なくとも2コマ分のレッスン時間、可能であれば一度ではなく二度このような練習の場を設けると効果的であろう。教師だけではなく、ゲストスピーカー (ビジター) の皆さんのご協力を得ることができれば、対話の場のバラエティは自然と生まれてくる。このように考えてみると、インターアクション言語運用能力の向上を目指すのであれば、既存のカリキュラム構成の中に単純に付け加えるだけでは済まなくなることが予想される。ここで「時間の拘束」という問題が出てくるかもしれない。しかし、「インタビュー」をすることでその調査結果が学生の手元に残り、その情報をまとめ報告するという次の作業 (そしてまた異なる言語運用能力の練習) に繋がっていくわけであるから、カリキュラムの組み方次第ではむしろさらに能率的な結果が出せる場合も考えられる*4。

6. 終わりに

以上、本稿では第二言語習得の研究分野でも社会構築論の波に乗った比較的新しい視点から、既存のタスクの一つである「インタビュー」のカリキュラム導入を再考察した。第二言語でのインターアクション言語運用能力という、実践からしか学べないスキルの練達を教室内の言語教育という枠

内でどのように貢献できるかを考えて行くことは非常に重要である。個々の学生が教室外で自然に習得するのだという安易な期待をするよりも、教室内のカリキュラムに実践練習の場を盛り込む努力をしていくべきである。国内の日本語教育分野では、談話レベルでの言語運用・会話教育のためのシラバスやカリキュラムの必要性および具体的な教材作り（教科書など）が現れてきている。教師の役割は、教材やシラバス作りの他にも存在する。中井他（2004）は学習言語での談話技能を「知識化」し、その技能の習得の機会を設けることで学習者達が応用できる技能の「選択肢を増やす」手助けをすることだと主張している。中井他でも指摘されている様に、現段階では日本語会話教育における指導要項、つまり「何がインターアクション言語運用能力を構成するものなのか」という段階の研究が未だ不十分である。本稿で行った「インタビュー」対話に見られる言語運用技能の研究が、この分野に於いて一石となれば幸いである。

7. 参考文献

- 堀口純子(1997)『日本語教育と会話分析』くろしお出版
- ザトラウスキー, ポリー(2001)「相互作用における非言語行動と日本語教育」『日本語教育』110号 7-21.
- 中井陽子・大場美和子・土井眞美(2004)「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案-談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目」『世界の日本語教育』14(9月号) 75-91.
- Canale, M. & Swain, M..(1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Cazden, C. (1988). Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning. Portsmouth, NH : Heinemann,
- Circourel, A. (1974) *Theory and method in a study of argentine fertility*. New York:Wiley.
- Goffman, E. (1976). Frame Analysis. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hall, J. K. (1995). (Re) creating Our Worlds with Words: A Sociohistorical Perspective of Face-to-Face Interaction. *Applied Linguistics*, 1995, 16(2), 206-232.
- House, J. (1996). "Developing pragmatic fluency in English as a foreign language." *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.
- Ikeda, K. (2004). "Listenership" in Japanese: An examination of overlapping listener response. (NFLRC NetWork #32) [PDF document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
<http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW32.pdf>
- Kasper, G.. (forthcoming). Interview. In G. Kasper, & K. R., Rose. *Methods of interlanguage pragmatics research: A critical review*. Mahwah: Erlbaum.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Ohta, A. (1999). Interactional routines and the socialization of interactional style in adult learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 31: 1493-1512.

- Ohta, A. (2001). *Second language acquisition process in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Psathas, G (1990). Introduction: Methodological issues and recent developments in the study of naturally occurring interaction'. In: Psathas, G., ed., *Interactional Competence*. Washington: University Press of America, 1-30.
- Schegloff, E.A. (1980). 'Preliminaries to preliminaries: "Can I ask you a question?"', *Sociological Inquiry* 50: 104-52.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.
- Schieffelin, B. and Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Young, R. (1999). Sociolinguistic approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 105-132.
- Young, R. and He, W. (1998). *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam: Benjamins.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Volosinov, V. N. (1986). *Marxism and the philosophy of language* (translated by L. Matejka and I.R. Titunik), Cambridge: Harvard University Press.

8. 謝辞

本稿を執筆するにあたり、静岡県立大学の澤崎宏一氏に貴重なコメントをいただいた。データ収集及び分析過程において、ハワイ大学のHaruko M. Cook教授、Gabriele Kasper教授のご協力・ご指導をいただいた。なお、本稿の査読にあたり貴重なご意見をいただいたことをここに心より感謝したい。

9. 注釈

注1：スキヤッフオールディング (Scaffolding) は、例えば以下の会話に見ることができる。

1. C: da kara (.) watashi no ano::nihon no roots o (.2) ano: chotto n (.5) kaeritai? (1) to
2. I: shiritai to [omotta ←
3. C: [hai] shiritai to yuu kimochi ga atte: (.5) senkoo o
4. I: naruhodo ne::
5. C: hai=

Line 2の語彙の手助けを受け、対話がまた進行していく様子がわかる。この例ではCが学習者でIが母語話者である。

注2：本稿のデータには会話分析で一般に採用されている記入法である、ジェファーソン（Jefferson）によって作成された基準を使用している。主に使用した表記シンボルのリストは以下のとおりである。

表記シンボル	意味
,	上昇イントネーション
?	質問調イントネーション
!	強調
::	母音を引き延ばした発音 (a::)
大文字	声量が大きい
t(h)ranscript	(h)が発音に混じる笑い声を表現する
[transcri]pt A [transcri]pt B	AとBが同時に発話されていることを示す ([]の間のみ)
(.n)	発話が制止した状態（ポーズ）.1=1/10秒

注3：筆者が担当したC4のクラスでは、実際のインタビューは学生達が各自教室外で行った為、彼らが実際に産出したインタビューをデータとして分析することは出来なかった。

注4：2004年度夏期C4のコースではこの枠組みの基礎が既に採用されており、担当した一教師であった筆者は多くのことを学ばせていただいた。