

海外における言語教室のインタラクション分析

— 「空間」・「環境」・「文化」をキーワードとして —

池 田 佳 子

関西大学

はじめに

本研究では、「言語学習の教室」という特定の場（Heritage（1985）らが定義する「制度的な会話」）で展開するコミュニケーションを検証した。教室で展開する活動の参加者は、「教師」「学生（学習者）」といった社会的な役割を担うべく存在し、またその役割「らしく」振舞う。外国語を学習する上で、日々の生活の中だけで言語を習得する自然習得の場合を除き、このような「教室」でのフォーマルな学習活動は第二言語習得過程において大きな位置を占めると言っていいたいだろう。本稿では、「教室」という物理的に区切られた空間は、日常生活の中で出くわすコミュニケーションの形態と異なった秩序に参加する者に求めるのだということに焦点をあて、国内外の日本語教育現場を題材にその特殊なコミュニケーションの実態を明らかにしていく。様々な文化背景下で展開する教室のインタラクションの微視的な考察から、教師・学生らの相互行為における言語行動、そして空間配置行動にもその環境の影響を垣間見ることができた。この点についても、文化人類学やマルチモーダル分析の視座を参考に論じていくことにする。

第二言語習得研究と教室研究

教室におけるインタラクションは、参加する者に特別なコミュニケーション・スキルを要求するものである。現代日本社会に生きる我々には、教室で対話するという習慣は幼児期から慣れ親しんでいるため、特殊なスキルを要するようには思えないかもしれないが、そこに異文化接触が加わると、そのスキルは当たり前のものでなくなる。外国語教育の場面は、まさにその異文化接触が起こる場である。海外における日本語教育の場面も、その国の文化圏にありながら教育する対象は異なる言語と文化であるという点でも、間文化性あふれる空間が生み出されているのである。

教室という場の特殊性については、教育社会学の古典的存在となった Hugh Mehan の著書（1975：“Learning Lessons: Social Organization in the Classroom”）が、実証例と共に論じている。授業という活動において生徒たちに求められている能力は、単に学問的な知識や能力だけではなく、それらを示すために、教室において「適切に」振舞う相互行為能力をも含むのだということを明らかにした。さらに、

場の特殊性に加え、文化性も看過できない要素であることを主張した嚆矢的存在の文献が人類学者の Susan Philips の研究著書（1983: “The invisible culture: communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation”）である。アメリカの先住民族の子供たちが公立の小学校の授業で全く発言ができず、成績不良となってしまうその背景には、Mehan の指摘と同様に教室独特で、欧米社会文化が期待する「授業」という活動が求めるコミュニケーション能力が存在すると指摘し、異文化社会での訓練を受け成長してきた先住民族の子供たちはこの公立学校という異なる社会が期待するやり方でインタラクションができなかつただけなのだということを明らかにした。

「教室」内で展開するコミュニケーションの特殊性は、外国語（第二言語）学習の教室においてもあてはまる。当初第二言語習得研究分野の研究者にとって、「教室で起こっていること」は、すなわち個々の学習者の言語習得へ直結して影響があると考えられていたため、教室研究は大変な関心事であった。そこへ Mehan や Philips などの研究を受け、さかんに教室観察・教室研究などの調査が執り行われるようになった。教授法の効果や対象言語（Target Language）のインプットの内容・伝達過程など、1970年代後半以降、第二言語習得研究における教室研究（classroom research）が様々な形で行われてきた（Ellis, 1990; Chaudron, 1988）。現在でも教育学、心理学、言語学など多分野の手法を援用し、多種多様な「教室研究」が存在する。たとえば、ある教授法の効果を測定するという目的で、プレ・テストとポスト・テスト形式をとり、実験群・統制群の比較を行うというような実験的な教室研究もあれば、様々な授業観察システムを構築、学習者と教師の言動をコード化・カテゴリ化しその発生頻度や分類と分布状況を調べるといったアプローチの研究も存在する。

後者のような分析法の代表的なものでは、Fanselow（1977）が提唱した FOCUS（Foci for Observating Communications Used in Settings）や、Allen, Frohlich & Spada（1984）が作成した COLT（Communicative Orientation of Language Teaching）など、いわゆる「談話分析法」とカテゴリ化された教室研究として確立していった。Chaudron（1988）の調査によると FOCUS は 73 の教師・学生の発話のカテゴリ（例：「冗談」「情報を与える」「母語使用」）、Allen 他は 83 ものカテゴリを提示し、観察者は実際の教室のコミュニケーション場面における発話や行動をこのカテゴリに当てはめる、という作業をすることで分析を進めることになる。しかし、この手法に問題がないわけではなかった。この 2 つの研究プログラムが提唱するカテゴリ数の違いを見てもわかるように、分析者の主観による分類判断の危険性が高い。近年はこの教室研究の手法の信頼性・妥当性に疑問を持つ意見が強まり、従来の教室研究の路線は人気を失いつつある。1990年代に入り、言語学的な視点に加え、会話分析という手法を用いて、社会学的な捉え方で教室のコミュニケーションを考察する研究が現れた。今や CA in SLA（第二言語習得研究のための会話分析）という研究の一派を形成するほどこの流れを組む研究は増えつつある（Firth & Wagner, 1997; 森 2003）。CA を取り込んだ言語学習の教室研究では、従来のアプローチが脱却できずにいた観察を分類化・数値化し比較する、という分析法では教室内で展開するインタラクションの把握は困難であると指摘し、質的かつ微視的な観察法によって教室内のコミュニケーションの根底にある秩序を明らかにしていく。この手法を応用した教室研究は、海外では 2000 年頃から研究論文が出現し（Markee, 2000; Lee 2006; He, 2004 など）、国内の研究の動向にも影響を与えるようになった（文野 2002; Ikeda, 2011）。

コミュニケーションの「環境条件 (ecological conditions)」と「文化」

従来の教室研究は、共通して「教師」や「学習者」といった談話場面の参加者の主体的な言動を観察の焦点とする。つまり、教師が「どう動いた」か、何を誰に「話した」か、そして学習者が「どう反応した」か、と言ったりサーチクエスチョンが分析の趣旨となるのである。しごく当然の視座であるとも言えるのだが、本稿では参加者が「教室」という、壁に囲まれた部屋の中に存在し、これらの言動がなされているという一見「当たり前」なことをあえて取り上げ、エスノメソドロロジーの視点を応用し掘り下げて考察してみたい。従来の研究では、あまりにも人間が主体として脚光を浴びてしまい、そのいわば「代償」として「教室」という場または環境への配慮は、状況説明という形で取り扱われる程度で、往々に背面化しがちであるという印象を受ける。しかし、この「環境」は、主体の言動の形成の鍵となっていることは否めない。具体的な場面ごとに異なる環境要素は、参加者の言動の制限域となることもあり、またある特定の言動の判断基準・動機となることもある。本稿では、従来の研究課題とは対照的に、教師がどう「動けるか」、何を誰に「話せるか」、また学習者はどう「反応できるか」といった場の設定条件を本書ではリサーチクエスチョンとする。

場の「設定条件」を考える上で参考となるのは、文化人類学者である E.T.Hall (1966: Chapter 9, pp.101-112) の「空間の人類学」と、Kendon (2004:Chapter 16, pp.326-354) の「ジェスチャー・文化・コミュニケーションエコノミー」である。Hall は自身が「近接学 (proxemics)」と呼ぶ空間構造論を著書で論じており、人間の振る舞いや言語仕様は「密接距離」「個体距離」「社会距離」「公衆距離」といった距離間の異なりによって変化することを指摘した。この「空間距離」という知覚は決して普遍的なものではなく、我々人間は「文化というメディア」を通して参加者間の空間や距離を意味あるものとして理解する (Hall, 1966 [日高・佐藤邦訳 1980])。彼の著書には、Hall 自身の国であるアメリカにおける proxemics を、ドイツ・イギリス・フランス・日本・アラブ人と比較して、文化の相違がいかに関びとの空間感覚や人とのコミュニケーションに大きな違いをもたらしているかを例を挙げて論じてある。Hall は、また、空間デザインや物理的な環境が許容する人間同士の距離感がいかに人間個人に、そして文化に逆影響を与えるのかという点にも言及している。彼が挙げた例はパリ・シャンゼリゼの歩道で、そこを歩く人々の開放感あふれる言動は、その歩道と車道の距離が100 フィートもあることが大きな要因となっていると言う。日本の短かな具体例を挙げると、たとえば歩行者天国として指定されている地帯における人々の行動形態と、通常の車道と歩道が区別されており、その歩道を行き来する人々の行動を比較すると、「立ち話」の仕方一つとってもおそらく大きな異なりを観察することができるだろう。我々は、その時々で与えられたその場の「空間・スペース」を大変繊細に察知し、自らの行動に反映させているのである。

Hall の「社会文化的に縛りを受けた空間の使い方・距離感覚 (proxemics)」そして「物理的な空間が形成する人間の言動」というコンセプトは、言語学習の場としての教室を、リアリティを持って考察していく上で大変重要であると考えられる。教室活動は、制度的 (institutional) 実践であり、その制度を大きなところで決定しているのはその教育活動を遂行する機関である。そして、その機関が属するコミュニティや、時には教育省のような国の政府機関がその機関で行われるべきカリキュラム・シラバス

といった実践活動を指定・推奨する。大小にかかわらず、どの社会にも歴史的・文化的背景に裏打ちされた（言語）教育に関する理念やビリーフが確立しており、空間の使い方にもこれらは反映されるのである。

Kendon (2004) も、Hall 同様、我々のコミュニケーションにおける身振り（ジェスチャーなど）の考察を行う上で切り離せないものとして「文化（culture）」を上げているが、それに加えて、「コミュニケーションの経済性（communication economy）」という概念を提示している。後者は、Dell Hymes (1974) の *communicative economy* という概念を応用したものである。Hymes は社会言語学的な領域という意味で、具体的な場面でのコミュニケーションの状況・目的・構造という条件の中でインタラクションは展開するものであると主張しているが、Kendon は（言語に加えて）多様多層なモダリティも共起してインタラクションは展開するのだという点を述べ、さらに、複数かつ多層・多相なモダリティの活用実践は、個々の場の条件がモダリティ間の「トレードオフ」を強制し、その結果が具現化したものであるという主張へと拡充させている。Streeck (2010) でもこの *communicative economy* について取り上げており、コミュニケーションの「環境条件（ecology condition）」という言い方を用いて Kendon に賛同している。以下、これらを踏まえ、「空間」と「環境」、そしてそれらを間接的にも直接的にも司る「文化」が、本稿のキーワードとして実際の場面の考察を行なっていく。

分析

本稿は、上記の先行文献が指摘するような「人物の位置」、場に存在する「物体」、「物体と人間の位置やそれらの間にある空間（スペース）」といった環境条件、そしてその環境を司る「文化背景」を重視した考察を、具体的な対象である「言語学習の教室」という場に応用したものである。この「教室」という物理的なスペースが可能にする環境条件をまず明らかにし、さらにその環境で遂行される「空間配置行動（spatial-orientational behavior）」¹⁾について、北米（カナダとハワイ）、東アジア（中国）、東南アジア（シンガポール）、そして日本といった多文化設定下における外国語（日本語）教育場面の検証を通して考察していく²⁾。教室という場のエコロジーは、かならずしも常時単一ではなく、同一文化圏の中の多様性ももちろん存在するが、「言語学習の教室」においてはある程度共通項が観察できることが多い。本稿では、現時点における考察の限りではあるが、多少なりとも「文化」そして「環境条件」が教室内でのコミュニケーションを裏打ちしている様子を論じておきたいと考えている。

「教室」

北米の2つの教室

Figure 1 は、カナダの大学における言語学習の場の一風景である。Figure 1.1 で場の設定を図式化した。長机が2台置かれ、学生が所狭し、と隣り合わせで座っている。この教室には黒板が1つしかなく、横壁一面に設置されている。もう一つの壁には天井からPCスクリーンが吊るされており、上げ下げができるようにはなっていない。地下の教室であったため、窓はなく、出入口ドアが1つあるのみであった。

この教室において、①教師が身動きできる空間を考えてみよう。言語学習の教室では、教科書など個人の学習者が手元に持っている教材のほかに、レリアと呼ばれる多様な提示用教材が使用されることが多い。これらの提示物を多人数に見やすいように、黒板面に磁石などで貼り付けたりする作業を行うことになる。この場合、教師 (Figure 1.1 でいえば T) がホームポジション (Kendon, 1999) として立つ位置は自然と P1 ~ P3 となり、ある特定の学習者たちにとっては教師が真後ろに来てしまう (Figure 1 A 枠)。その一方で、長四角の教室の対角線の向かい側に座る学習者 (B 枠) とは大きな対人距離が出来ており、教師の言動の捉え方、がこの位置関係からしてもすでに一律ではなくなっていることがわかるだろう。



Figure 1

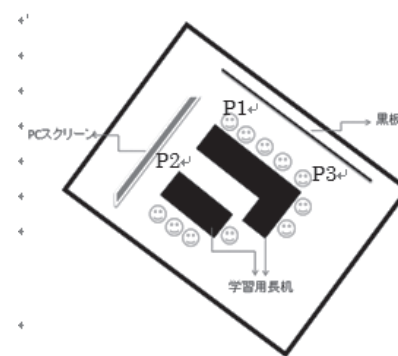


Figure 1.1

今度は別の「教室」を見てみよう。Figure 2.1 と 2.2 は、ハワイのある大学における言語教室の一つを映し出したものである。この教室も、カナダと同じ初級日本語学習者のための言語教室である。Figure 2.3 にこの教室の設定を図式化した。



Figure 2.1

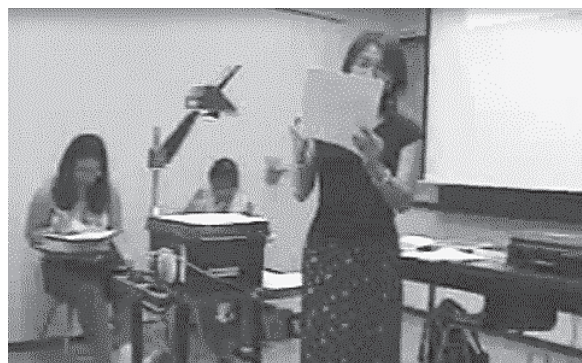


Figure 2.2

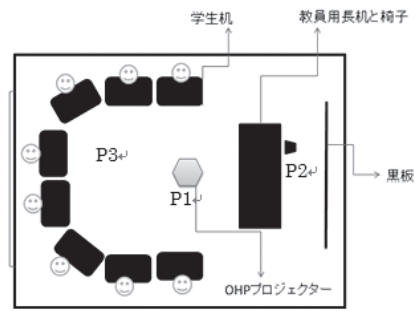


Figure 2.3

この教室では、移動できる学生机（椅子付き）がコの字型に教員机と黒板を囲むように設置されており、学習者らは常に同じ方向を向き授業を受けることになる。中央スペースにはOHPプロジェクターが据え置かれている。奥側の壁には大きな窓が1つあるが、カーテンをして光を遮っている。この環境において教師が移動または定着する位置は、先ほどのカナダのケースに比べると自由度が高い、と言えるだろう。活動によってはOHPプロジェクターの位置に長時間佇むこともあるが（P1）、黒板の前（P2）、学生机が並ぶ中央のスペース（OHPプロジェクターの周辺）と、ホームポジションを随時変化することができる。また、T1の場所からは、学習者らとの距離がほぼ同距離となっている点も、カナダの教室の設定と異なっている（Figure 1.1 と 2.2 参照）。この教室には、大きな長机が教員用の机として設置されており、黒板と学習者らの間にある一種の領域を生み出している。具体的に言うと、学習者らは、この長机に近づくということは、教師に何かしらの用があり、普段のルーティンを逸脱した社会的行為（例：早退を申し出るなど）を遂行しようとしていると認識されるのである。

アジアの言語教室

今度は、東南アジア（タイ王国と中国）の教室についても同様に空間配置について、考えてみたい。次の Figure 3.1 と Figure 3.2 はチェンマイ市にある、私立高校での日本語の授業場面の写真である。Figure 3.3 が示すように、教室は廊下に面する側が開放されており、また反対側の壁にある窓も全開である。これは、クーラーではなく扇風機が数個天井から吊るされ、常時室内に風を送っているからである。この開放感のある「教室」は、その分だけ騒音も聞こえる。大都市ではなく、大きな敷地内にある閑静な高校だが、運動場や廊下を歩く人の足音などは常時聞こえてくる状態で授業を行わなければならない。学生数は、合計 18 名だった。全員靴を脱いで靴下のまま教室内の個人の席に腰掛け（タイの学校ではよく見かける光景だそうである）、机にはノート・教科書などが広がっている。ここは女子校であるため、全員女性である。机は 2 列ずつペアとなり、教室の中に 3 つの「廊下」のようなスペースを作って配置されている。



Figure 3.1



Figure 3.2



Figure 4.1

Figure 4.1 は、中国のある大学の言語教室を示している。中国では、大学レベルの教室であっても1クラスの人数が比較的多く、約30名ほどが配置されている。タイ・中国ともに、北米のケースと異なり、学生は一日中その教室にて授業を受けている。教師のみが職員室から教室へとやってきて授業を展開するのである。学習者の人数は、機関が決定したもので、学年毎に強制的に別れている。教室の机の配置も、人数が多いため、移動を行えるほどの物理的な余分なスペースがない。この縦のいわば「軍隊型」とも言うべき縦列式の並べ方が、最も人数が一つの部屋に許容可能であるからだろう。どちらの機関に

おいても学生は一定の制服がある。タイ・中国の教室は、こういった共通点もあるが、相違点もある。タイの教室は温暖な気候に合わせた開放的な教室というスペースであるが、今回調査を行なった中国の教室は長春市の冬学期の場面であり、学習者が教室内でコートを着用しているほど極寒の環境のためドアや窓は全て閉めてあった。

教室活動のための「空間配置行動」

で北米の2つの異なる教室の物理的空間で展開するコミュニケーション断片を検証していく。どちらも、筆者が参与観察を行い、集積したデータの中で多く観察できる事例であると言える。まず断片1は、カナダの教室での典型的なインタラクション場面である。この場面では、教師Tが初級日本語文法事項である終助詞「ね」を用いて、電話番号などの情報を確認する、というタスクを学習者同士にさせている。ペアとして指定された学習者は、Tから一番離れた場所にいる2名（枠BとC）であった。Tが二人のやり取りをホームポジション（P1）から視線と指差しジェスチャーを用いてモニタリングし、たどたどしくはあるが初級学習者間で日本語（外国語）での会話が成立していく。

断片1 カナダの言語教室例

T1: 教師

Joon: 男子学習者1（枠C）

Kasey: 男子学習者2（枠B）

Ss: 他の学生たち

- 1 J: いいえ [ちがいま [。 す。
- 2 Ss: [hehe [heheh
- 3 T1: [ちがいま :: す] じゃ Joon さんもう一度*¹ (.) 教えてください？



Figure 3.1 *1: TがJoon（C枠）を指差し、そのジェスチャーをKasey（A枠）の学習者へと移行させる

- 4 J: 私の >電話< 番号は : (.) ロク - ロク (.) シチ .
- 5 ロクヨン : シチシチ の ? *² (.)



Figure. 3.2 *2 電話番号の数字の拍子を指の上下タッピングにてリズムをとる

- 6 T: 。はい 。 =
 7 J: =ニ: キュウ: > ヨンの? < *3 (.) ニ: ゴ: uh: [ニ: ゴ:]
 8 K: [あ: hehe]
 9 あ: [そ (h) うですか:]
 10 J: [ゼロシチ > です < 。]
 11 T: *4 はい (.) *5 わかりましたか?

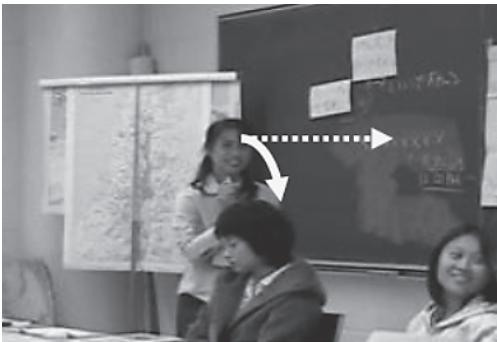


Figure. 3.4 *4 T: 一度 Joon に視線を向け、軽く頷く



Fig. 3.5 *5 T: Kacey の方へ視線を向けると同時に、手先も彼の方を指す

この教室における教師の立ち位置では、視線の方向（どの学生を見ているか）と、遠隔からでも判別が容易な指差しのジェスチャーが援用される。L3 では、「もう一度教えて」と依頼をする際も、言語表現としては「誰に」教えるのかを言及せずに、指差しの志向を話者1 から話者2 へと移動させることでそ

の情報伝達を補完している。L5・L7で観察されるTの仕草は拍子またはビートを言われるジェスチャーで、電話番号の数字1つ1つが産出されるのに調子を合わせ提示されている。このビートの機能は多様であるが (McNeill, 1992; Kataoka 2011)、ここでは自身の発話に共起させたビートではなく、他者 (S1) の発話に強調したビートであることから、S1に同じ調子で数字を発音するように誘導すること (電話番号を伝えるときの自然なリズム)、そしてビートの仕草と共に番号を聞き取ることで聞き手役を務めるS2の理解促進の効果も期待できる。この際、視線を話者1に定着させ、彼に笑顔を見せることでも、話者1の言動への肯定的なフィードバックが同時になされている。教師と学生の距離が離れていることで、これらのマルチモーダルな教師の言動が功を奏したと言えるだろう。

一方、ハワイの言語教室では、断片2のようなやり取りが可能になる。

断片2 ハワイの言語教室例

S1: 学生1 (女性)

S2: 学生2 (女性、S1の隣の席の学生 Figureにのみ登場)

T2: 教師

1 T2: *1 TがS1の方へ体を傾け、S1のハンドアウトの、S1が指で指し示す箇所に目をむける。

2 S1: Could you (.) *2 check. *3 This is *4 yasumi no hi.

*2 S1が右手の人差し指を紙上で移動させ、ハンドアウト中の一つ前の例文を指す。



Figure 4.1 *2の様子

*3 同時に、S1がT2を見上げる

3 T2: ° *4 hm. °

*4 T2が1度頷く

4 It's *5 not toki, moving. (.) *6 "when" is here.

((Tは接続詞「時」の場所が違う、と言っている))

*5 T2がS1が指し示した同じ箇所を左手で指さす



Figure 4.2 *6の様子

*6 T2 がハンドアウトから S1 へと視線を移動させる

5 (.)

6 S1: oh: you want *⁷this in the last [spot?

*7 S1 が例文の中のあることばの文字部分 (過去時制の形態素) でぐるぐると円を描く

7 T2: [(……) I did that.

8 So = (……) *⁸his [tory.

*8 T2 が S1 と同じ箇所指で円を描く

9 S1: [history = *⁹okay.

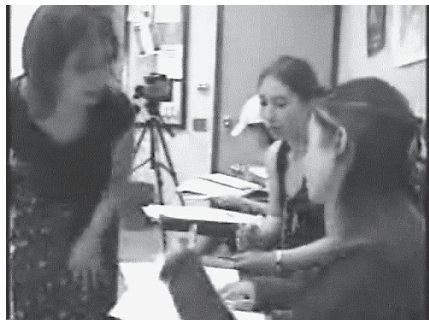


Figure 4.3 *9の様子

*9 S1 がペンを持った左手を動かし、解答を書き始める

T2 が右手をハンドアウトから離し、S1 を見る

T2 *¹⁰T2 が、S1 がハンドアウトに書き込みをしているのを注視しながら S1 の机から離れる

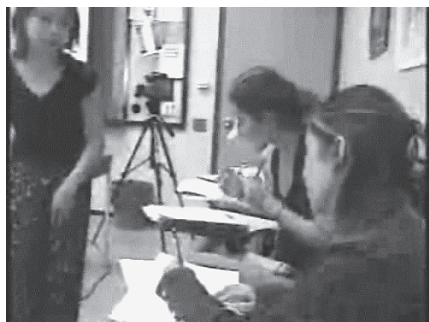


Figure 4.4 *10の様子

教師の直接の個々の学習者の作業の過程のモニタリングが許容な場合、学生が教師に「質問をする」際の手続きが、例えば大教室やカナダの教室で見たような遠隔に位置する学生らに可能な所作と異なってくる。断片 2 で見たように、S1 は挙手をするでもなく、自分の机上のハンドアウトの例文³⁾を指差し、

T2を見あげるといふ身体の動きと、「チェックしてください」「これはヤスミノヒ（ですよね）」という表現を共起させてT2のフィードバックを求めている。L9で、S1は次に何をすればいいのかを理解し（問題解決）、行動を開始する。この時も、okayと一言発したのみだが、「書く」といふ作業の開始が身体の動きで見取れる。これと同時にT2も前のめりになっていた身体をあげ、S1をモニタリングしながらも中央箇所へと後退する（Figure 4.4）。この教室環境では、このような学習者と教師の1対1のやり取り及び各自の進捗状況のモニタリングとフィードバックが教師から随時行われる。一方、カナダの教室環境のような場面においては、個々の学習者のパフォーマンスに対しフィードバックをする場合でも、対人距離などの条件から、学習者大勢と教師という対話の構造から離脱することが難しい。従ってExcerpt1のような身体所作が利用されることになるのである。

ある環境下で構築可能だと認識される空間配置とそこでの行動の領域は、参加者が共有する意識・見解や社会的秩序に大きく影響されている。これをHallやKendonでは行動に反映された「文化」と呼ぶ。ここで、先ほどのタイと中国の教室の実際の例も検証し、どのような行動が観察されるのかを検証していくことにしよう。断片3は、タイ人の教師（T3）が学生たちと「○○が嫌いです」といふ基礎文法表現の応用練習を行なっている場面である。教科書に書かれたドリルの内容ではなく、実存の学生の好き・嫌いを取り上げて、クラス全体を関与させようとしたとても活発な学習場面である。

断片3 タイの言語教室

T3: 教師（女性・タイ人）

Ss: 学生（高校生・女子・合計18名）

1 T3: ((T*¹ 教室中央から、中央と右端のの学生列の間のスペースへと歩き出す))



Figure 5.3 *1の様子

2 T: ไม่รู้จัก (mai roo jak)

知らない

3 S2: 先生、เขาบอกว่าเขาเกลียดเด็ก (kao bok wa kao glied dek)

彼女が子ども嫌いって言った

4 (1) / T*² ((中央4列目の学生 (S1) に注視する))

5 T: 子ども : : *³ きれい :

*3 T: S1 の方向に向かって右手を伸ばし指さす。S1 を注視しながら一歩進む



Figure 5.4 *3 の様子

6 子ども : : เกลียดเด็กหรือ? (glieed dek ror?)

子ども嫌いなの?

7 S1: が =

8 Ss: = [が :

9 T3: [が : き [らいです .

10 S1: [らいです .

11 T3: あ) でも < *4 あなたも ↓ 子ども : です .

*4 T3: 一歩また S1 の方へ進みながら、S1 に指差しをする

12 Ss: hehhuh *5 hehuhu HE HAHA!

*5 S1: T3 に向かって (ちがう) というように手を振る



Figure 5.5 *5 の様子

T3: *6 T3 が教室の中央へ戻り始める



Figure 5.6 *6 の様子

この断片では、T3が通常のホワイトボード前ではなく、学習者の机が並ぶ列と列の間のスペースへ移動するところから始まる。この「移動」によって、学生らはデフォルトの教授活動ではなく、応用活動が始まったことを察知する。これを受けて、L3である学生（S2）が、隣の席のS1が発した独り言（「子どもが嫌い」）をT3に告げる。これを受け、T3はFigure 5.4のような指差し行動を行いながら、S1とS2の方へと歩み寄っていく。この行動と共に、T3はやや大きな声で「子ども：：きらい：：」と発話する（L5）。これは、クラス全体に向けたパフォーマンスであり、今展開している行動が単にS1のみが対象ではないことを示している。さらに、L6でT3は「こども：：」と文作成の皮切りを自ら行い、語尾を伸ばして学生らが文作成の発話に参加するキュー出しを行う。これを受け、S1および他の学生ら（Ss）が「が：」と参加し、「（こども）がきらいです」という文をクラス全体のユニゾンで完結している（申田2009; Ikeda&Ko, 2011）。この直後にT3は「あなたも子どもです」とS1に志向して発言し、クラス全体が笑う。S1はその際にことばではなくジェスチャーでT3に應對しているが、他の学生らと同様T3の発言を軽いからかい・冗談として受け止めていることを示している。

この短い断片における教室活動の空間配置行動を考えると、ハワイの教室と同様に個人の学生と教師のやり取りの機会がT3の歩み寄りの行動によって可能となっていることがわかる。しかし、そこで展開した活動は、ハワイでの行動と大きく異なっている。タイの教室では、この断片に限らず、個人の学生が教師とやりとりをすることになっても、常にそれはパブリックなコミュニケーションとして展開する。発言をしているのは一人の学生であっても、クラス全体がそのインタラクションの参加者として、周縁的であったとしても何らかの反応をする「義務」があるのである。ハワイの教室では、個々の学生が教師を自分の机近辺に呼び、そこでインタラクションが展開しても、それはその学生と教師のみが参与者として認識されており、周辺の学生は反応義務や注視する必要もない。「教室活動」の認識の異なりをここで観察することができる。

おわりに

本稿では、「教室」という空間に焦点をあて、その環境下で展開するインタラクションをマルチモーダル分析の手法を応用して分析してきた。アジア・欧米と異なる文化圏の「教室」の日本語学習場面を考察することで、その教室が属する社会文化の影響を感じとれるインタラクションの展開も垣間見ることができたと思う。本章の冒頭で、教室研究を行うことで、「教室でのコミュニケーションに必要な能力」の解明につながるのだという点を論じたが、本章で考察してきたことを反映させると、この主張に加え、その教室が存在する社会文化毎に求められるインタラクション能力というものも存在すると言えるだろう。同じ日本語教育という目的は共通していても、各教室で培われるコミュニケーション能力は多様化する。筆者らは現在、海外の様々な国々の教育機関で教育を受けてきた日本の大学機関にて受け入れ、さらなる日本語教育を提供する立場にある。本章を読む読者の中にも、同じような立場にいる教育者は少なくないだろう。このような教室内インタラクションの能力の異なりについて留意しておくことは、日々の教育実践を遂行する上で大切なヒントとなるのではないだろうか。また、海外へ進出する日本語教育者にとっても、この知見は重要な基礎知識となるだろう。それぞれの「ローカルアジェンダ」を十分理

解し、適切かつ革新的な日本語教育を行うべきだろう。

注

- 1) Kendon (1990) の概念を西坂 (2001)、坊農 (2008) が邦訳したものを参照とした。
- 2) 本章では、筆者らが日々接している教室場面のデータを事例として考察をしていくことにする。
- 3) 例文は「昨日友だちとご飯を食べた時、財布をおとした」といった、「～時」という時間節を学習する文であった。これと類似の文章を学習者が作成する必要があるという設定である。

主要参考文献

- Allen, P., Fröhlich, M., & Spada, N. (1984). The communicative orientation of second language teaching: An observation scheme. In: J. Handscombe, R. Orem, & B. Taylor (eds), *On TESOL '83* (pp. 231–252). Washington DC: TESOL.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fanselow, J. F. (1977). The treatment of learner error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10, 583–93.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 285–300.
- Gullberg, M. (2003). Gestures, languages, and language acquisition. In: S. Strömquist (ed.), *The Diversity of Languages and Language Learning* (pp. 45–56). Lund University.
- Gullberg, M. (2006). (ed.) Gestures and second language acquisition. *international Review of Applied Linguistics special issue*, 44 (2).
- Gullberg, M. (2011). Multilingual multimodality: Communicative difficulties and their solutions in second language use. In: C. Goodwin, C. LeBaron & J. Streeck, (eds). *Embodied interaction: Multimodality and mediation* (pp. 137–151). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, E. (1966). *The hidden dimension*. Doubleday: New York.
- He, A.W. (2004). CA for SLA: Arguments from the Chinese Language Classroom. *The Modern Language Journal*, Special Issue: Classroom Talks, 88 (4), 568–582.
- Heath, C. & Luff, P. (2000). *Technology in Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1985). Analyzing news interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience. In: T.A. van Dijk, (ed). *Handbook of Discourse Analysis*. London: Academic Press. Vol. 3: 95–117.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Ikeda, K. & Ko, S. (2011). Choral practice patterns in the language classrooms. In: G. Pallotti & J. Wagner (eds). *L2 Learning as Social Practice: Conversation–Analytic Perspectives*. Hawai'i: University of Hawai'i Press.
- Ikeda, K. (forthcoming 2012). L2 'Second-order' organization: novice speakers of Japanese in a multi-party conversation-for-learning. *Journal of Applied Linguistics*, 5 (3), 243–272.
- Kellerman, S. (1992). "I see what you mean" : The role of kinesic behavior in listening and implications for foreign and second language learning. *Applied Linguistics*, 13 (3), 239–258.
- Kendon, A. (1990). *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazaraton, A. (2004). Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry'. *Language Learning*, 54 (1), 79-117.
- Lee, Y. (2006). Towards respecification of communicative competence: Condition of L2 instruction or its objectives? *Applied Linguistics*, 27, 349-376.
- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah NJ: Erlbaum.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1975). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*
- Mortensen, K. & Hazel, S. (2011). Initiating round robins in the L2 classroom - preliminary observations. *Novitas-ROYAL*, 5 (1), 55-70.
- Olsher, D. (2004). Talk and gesture: The embodied completion of sequential actions in spoken interaction. In: R. Gardner & J. Wagner (eds), *Second Language Conversations*. London: Continuum.
- Philips, S. U. (1983). *The invisible culture: communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*. Longman: White Plains NY.
- Schegloff, E.A. (1995). Parties and talking together: Two ways in which numbers are significant for talk-in-interaction. In: P. ten Have & G. Psathas (eds), *Situated Order: Studies in the Social Organization of Talk and Embodied Activities*. Washington DC: University Press of America: 31-42
- Schegloff, E.A. (1995). Discourse as an interactional achievement III: The omnirelevance of action, *Research in Language and Social Interaction*, 28, 185-211.
- Seo, M.S. (2011). Talk, body, and material objects as coordinated interactional resources in repair activities in one-to-one ESL tutoring. In: G. Pallotti & J. Wagner (eds). *L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives*. Hawai'i: University of Hawai'i Press.
- Stivers, T. & Robinson, J.D. (2006). A preference for progressivity in interaction. *Language in Society*, 35, 367-92.
- Streeck, J. (2010). *New Adventures in Language and Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.