

教師が話題^⑥の変化に及ぼす影響—授業中の話し合いの場合—

小笠 恵美子

要旨

授業中の話し合いにおいて、教師はどのような役割を持っているか、また、学生は教師をどのようなものとみなしているかを、話題の変化に注目して考察する。

授業中の話し合いで取り上げられる話題は、レジュメや文献といった「授業内容」と関連したものである、という社会規範は参加者のフェイス^⑦以上に重要視され、学生は会話をコントロールしている。しかし、教師が授業内容からそれた話題に積極的に加わった場合、その話題は取り上げられ、規範は崩れる。更に、内容からそれた話題は派生を続け授業内容から大きく逸脱することもある。このことから、学生は教師の参加により会話のコントロールをしなくなるということがわかる。

この理由としては、教師は学生と違ってフェイスが重んじられるということと、教師の役割として、実際に問題になっていることへの答より、豊富な知識によって、何らかの示唆を与えることが求められているためと考えることができる。

【キーワード】 話題提示、教師の立場、話題の派生、社会規範、フェイス

1. はじめに

人は場面に応じてその場にふさわしい行動を、意識的、無意識的に選び取り、社会規範^⑧を形成する。ここで述べる社会規範とは、ある社会のメンバーが自他の行動や判断の手がかりにする準拠枠の、それが多くのメンバーに共有されているものをいう。会話場面においては、規範に従って行動することで会話参加者の人間関係を維持している。また、学校の授業においても例えば椅子に座って教師の話を聞く、立ち上がって教師に答えるなど、その場に合った、とるべき行動があり、規範は存在する。授業時間中の規範についてはこれまで多くの研究があり、特に教育心理学の方面から小学生を対象とした研究が進んでいる。

茂呂(1991)は、教室を教師と生徒の相互交流の場として分析した。分析の際に、考慮すべき点として、活動と、教室を取り巻く社会、相互行為の過程の3点が必要であるとした。そして小学校の教室での相互行為については、教室は教師にコントロールされた、閉ざされた空間のようであるが、実際には、その場には教師によってコントロールされた表向き

の空間と教室外の経験に基づく非公式の空間⁴があることを明らかにした。

本稿では大学院のグループ・ディスカッション形式の授業をとりあげ、そこでの学生同士の会話と、学生と教師の話し合いを比較する。そして、教師と学生の間にはどのような関係があるのか、どのような相互交流が行われているかを明らかにしたい。また、この相違から、授業中の話し合いでの教師の立場について考察したい。

2. 先行研究

会話の研究は様々な分野でなされているが、1960年代に社会学の分野で盛んに行われた。Garfinkel(1967)、Goffman(1981)らの研究では、日常の生活の中で「あたりまえだが気がつかれていない」社会的な行動を炙り出そうとする試みが行われた。こうした研究から会話は参加者の人間関係、会話の場面、社会規範などからの制限を受けて、一貫性のある形を見せるとされてきた。

話題の変化も、こうした制限のうちの一つであり、社会的地位の高低と強いかわりがある。Diamond(1996)は話題を提示し、認められることは、発言権と同時に話された内容が認められるということなので、一時的にその場のリーダーシップを取ることにしている。反対に、提示した話題が認められなかった場合、話者の発言は取り上げるに足りないものとみなされたことになるので、会話参加者としてのフェイスの危機を招くとしている。また、宇佐美(1994)は初対面の者同士が会話をした場合のサンプルをとり、量的な研究を行ったが、そこでは年齢の高い者の方が話題を提示する回数が多く、女性よりも男性による話題提示の多いことが示された。これらのことからDiamond(1996)の言うリーダーシップは一時的なものであり、宇佐美の年齢、性差は固定したものであるが、どちらも、フェイスの維持と話題の提示には強い関連性があることを示している。

話題の変化の分析については、村上、熊取谷(1995)は、線状構造と、階層構造という言葉を使い、話題を時間の流れと内容的つながりの両方から分析することを提案している。また、内田、小笠、金、森下(2001)では、会議場面における話題の展開と人間関係を、話題の内容によって分析している。そこでは内容を大きく、会議の決定事項に関わるものと関わらないものとに分けた上で、各参加者の話題の提示回数が何を意味するか分析している。

そこで本稿でも、各話題の内容的つながりや意味合いを考慮した上で、どのような話題の変化が誰によって引き起こされたかに注目し、授業中の会話に見られる教師と学生の役

割を明らかにする。

3. 研究方法

データは大学院の日本語教育専攻のある授業、90分間を3回に亘って録音したものである。採録した授業は参加者18人(うち日本人16名、留学生2名)が3、4人の5グループに分かれて話し合っているものであり、1回目は論文講読、2回目は論文についての意見交換、3回目はクラスメートの発表に対する意見の交換が行われているものである。グループ会話の時間は約20分から40分で、著しく録音状態のよくないものを取り除いて4本を分析の対象とした。学生は授業の始まりと同時にグループに分かれて話を始め、教師は5分ほどたったところで各グループを廻って話に参加している。

話し合いの後に教師以外の各参加者に20分から40分程度の事後インタビューを行った。内容は、話し合いの途中で気になった個所や、特に割り込みの行われた個所で気になった点を聞いたものである。

4. 分析結果

4.1. 学生同士の会話に見られる規範

小笠(2001)では、教室内での学生同士の会話には、「話題は授業の内容に関係があるものであるべきだ」とする規範が見られると述べている。授業の内容に関係があるか否かは、話題を①文献やレジュメに関係するもの、②文献やレジュメといった内容ではなく、話し合いの場面に関連するもの、③文献やレジュメから派生した話題だが、派生を重ねすぎて元の話題がわからないものの三つに分け、①のみを「授業の内容に関係がある」とした。本稿ではその分類にのっとって、会話の話題を「授業内容と関係のあるもの」と「授業内容と関係のないもの」に分ける。以上の①、②、③の分類は全ての話題に対応できるが、その分類と参加者の態度の関係を以下で検証する。

次の会話は、学生だけの話し合い場面で、レジュメの中の言葉について、話しており、今までにクラスの中で出てきて問題になった用語を思い出して笑っている場面である。

会話1

- 1 S1:あー、言葉、むずかしいよねー
- 2 S2:そうねー
- 3 S1:この間の何だっけ、ターンとか(笑い出す)[@@@@(約4秒)

- 4 S3: [@@@]
- 5 S4:[んー、あー@@]
- 6 S2:[あの辺のあったから]
- 7 S4:まー@@
- 8 S3:今の笑いは何だろう
- 9 (笑い声が続いている 約1秒)
- 10 S2:いや[いや]
- 11 S1: [ふーあー]
- 12 (間1秒以上)
- 13 S2:ちょっと場面を変えて
- 14 S4:んー

この場面で問題になるのは8のS3に対する反応である。会話例を見ると、8の「今の笑い」という話題に対するはっきりとした反応はなく(10、11)、13でS2は「場面を変える」という大きな話題の転換を示す合図を送っている。10、11は、9の笑いから続いており、まだ声に話題を含んだまま、一息ついた様子が覗える。そのためこれらは8の発話への反応とは考えにくい。13の反応は8の問いを無視し、意向を確かめることもなく話題の移行を行おうとしているものである。一般に話題提示の無視は話題のみではなく、その話題の提示者の存在そのものを否定するものと拡大解釈することができる(Goffman1981、Diamond1996)。つまり、9以降でS3は話題の否認と共に、問いかけへの無視という人間関係の維持においては規範に外れる行為を受けていることになる。しかし、S3はそれ以降、同じ問いを繰り返して話題にするといった、自分のフェイスを保障する行為をしておらず、そのような行為を受け入れていることがわかる。

発話8の無視を当然とする理由は8の話題の性質から考えられる。会話1の8へ至る話題の変化を、分類と共に時間の流れに沿って示すと、既に示した分類①レジュメで出てきた語、「場面」の意味(会話1に入る直前の話題)→分類①言葉の難しさ(会話1の1から)→分類②その場面の笑いについて(会話1の8から)となる。「その場の笑いについて」はレジュメの内容ではなく、話題の分類②の「文献やレジュメといった内容ではなく、話し合いの場面に関連するもの」である。つまり、話題①を提示する発話(会話1の1)には、明らかな返事があった(会話1の2)のに対して、話題②の発話(会話1の8)には反応がなかったことに

なる。

フォローアップインタビューの結果、この場面で8を無視したことを覚えていた者はなく、その部分を指摘したところ「S3が答えを求めているとは思えなかった」という答だった。また、会話参加者の中の一人は「この問いに答えてもレジュメの内容から離れていくだけだし、応える必要はないと思った」と言っている。つまり、10以降の発話は、S3の話題提示を無視した結果であるというよりも、8はあたりまえのように応える必要のないものと解釈された結果ということになる。このことから、話題提示者のフェイスの維持という規範よりも、話題の派生の制限という規範の方が重要視され、この場面ではフェイスの維持はあまり大きな意味を持たなくなっていることが窺える。

4.2. 教師による逸脱

次に教師が会話に加わった場合を見ると、会話1とは異なり、派生の制限より教師のフェイスの維持が重視されていることがわかる。

次の会話は会話分析について話しているが、どのような場合が会話の相手に対して失礼であるかが話題になっており、学生の一人が一般的には失礼だと思われる行為も、場面によっては失礼ではないという例を挙げたところから始まっている。会話参加者は教師の他に学生が4人である。

会話2 (Tは教師の発話を表し、Sは学生の発話を表す。)

- 1 T :だから、そういう、限定がなしに、[いわゆるこう、
- 2 S1 : [んー
- 3 T :あの、アンマーケットの場合[にはどうなるんか
- 4 S2 : [アンマーケット@@@
- 5 S3 :アンマーケットの[場合
- 6 T : [何で笑うの何かおかしい↑
- 7 S2 :いえいえ
- 8 S3 :最近良く使います
- 9 T :あ、ほんとに、え、何に使ってるの
- 10 S3 :なんか、なんかよく、私、(中略) 思い出しちゃいます、それ

上の会話の話題の変化は、「どのような場合が失礼にあたるか」(1から3) →「アンマーケットについて」(4から10)となるが、4以降の話題は3で教師が言った「アンマーケット」とい

う言葉に S2 が強く反応したことから始まっている。この話題はそれまでの話題が終わらないうちに始まり、この後、3 の「どうなるんか」に対する答えや考察をしないまま、更に派生し続ける。会話 2 以降の、話題の推移を分類と共に示すと、分類①場面の限定(会話 2 の 1 から 3 にあたる)→分類③アンマーケット(会話 2 の 4 から)→分類③ノームの逸脱、となり、その後も分類③性差とマーク→分類③女がアンマーケットの例→分類③英語の例→分類③マーケットの語の由来→分類①アンマーケットな場面で考える(会話 2 の 3 の考察に戻る)となる。つまり会話 2 の 10 以降、話題は全て、レジュメとは無関係ではないが、元的话题から離れすぎてレジュメのどの部分について話しているかがわからないという状態がしばらく続いているのである。

アンマーケットの話題の始まりは会話 2 の 4 の S2 の発話によるが、S2 は 7 で自分の発話に大きな意味はないということを示している。フォローアップインタビューでは、本題と関係のないことだったので詳しく説明する必要はないと思い、できるだけ簡略に答えるつもりだったと述べている。8 では S3 が説明をしているが、これも短く、詳しく話そうとしていない様子が見られる。本題から離れた話題への反応を会話 1 と会話 2 とで比べると、会話 1 では全く応じていなかったのに対し、会話 2 では 2 人が応じているという差が見られる。つまり、会話 1 では人間関係以上に、「話題はレジュメや文献の内容に関係があるものであるべきだ」という規範が重視されているのに対し、会話 2 では教師の問いに答えることが優先されていると言うことができる。このことから、相手の立場によって規範の重要度が変わると考えることができる。

会話 3 は会話 2 の後に続くものであるが、ここでは会話 2 の 3 の問いから更に離れていく様子が見られる。会話 2 の発話 7、8 は 6 に対する最低限の返事であるが、9 で教師が興味を示すと、その後、説明は徐々に長くなっていく。

会話 3 (T は教師、S は学生、A は全員の発話を表す)

- 1 S1 :あの一、君はマーケットだよって言われるときよっとするって[@@@@
- 2 A : [@@@@
- 3 S2 :ノーム、あ、ノーム[の逸脱とかよく聞くから
- 4 S1 : [ノームの逸脱
- 5 T :そーか、そーか、[マーケットって言うのは逸脱なのね、[要するに、やだねー
- 6 S2 : [アンマーケットとか [えー
- 7 S3 :日本では特に、アンマー、あ、アン[マーケットが普通で

ここでの話題はアンマークトからノームの逸脱に至るもので、話題の分類の推移は分類③アンマークト(1 から 2)→分類③ノームの逸脱(3 から 7)と示すことができる。

会話 2 では、教師の問いに答えるというように最小限の形で話題を派生させたのに対し、会話 3 では 3、7 で、学生が新たな説明を加えて前の話題、「アンマークト」を派生させている。前の話題はレジュメとは直接関係がなく、これを派生させることで、話題は更にレジュメから遠くなる。これは、単に教師のフェイスを維持するために質問に答えるというだけでなく、会話 2 の 9 で教師が興味を示した話題に、学生が積極的に参加している例といえる。このことから教師の参加によって会話 1 に見られた規範が、教師のフェイスの維持という消極的な形だけでなく、教師の興味に合わせて話題展開をするというより積極的な形で崩れることがわかる。

4.3. 逸脱の終了

会話 2、3 で見られた会話展開の規範の崩れは、その後、教師の発言によって終了する。会話 4 はその終了場面である。

会話 4

1 S1: あ、そういうのが

2 T : そもそもそう、あった

3 SA: あ[ー

4 T : [×××なって[から

5 S2: [@@

→ 6 (間 0.5 秒程度)

7 T : どこから来たのかしら

8 S1: 基の×××の

9 T : もとはあーあれよ、あーのー、あの[ジオロジーとかさ

10 S1: [ん

11 T: でしょ、そうそう、その辺で[出てきたんだよね

12 S1: [あー

13 T: でね、例えばパウエルなんかでも、何が最もアンマークトかって言うと、あの
あが一番アンマークトだっ[ていう、だからどこにでもあるとか、

14 S3: [んー

15 S1:[はい

16 S2:[んー

17 T :マーケットはやっぱり少ないとかね

18 S2:@@

→19 T :何、何話してるの

20 S2:@@@@

→ 21 S3: [あれ、ちょっとまって、だから

22 T :[だから、アンマーケット[の、シチュエーション、そやって、極端な例を

23 S4:[んー [アンマーケットは

ここでは、19 で教師が現在話していることが本題から外れていることに気がつくまで、マーケットに関する話が續いている。また、21 の反応はそれまで、話題がもともとの話題から外れていることに気がつかず、初めて気が付いたことをうかがわせる。あるいは少なくともそのふりをしていたことになる。このことから、学生だけで話し合いをしていた時には自分達が何を話題としているかを把握し、コントロールしていた学生が、教師が話し合いに入ると、話題のコントロールは教師に任せ、自分達ではしなくなっていたことがわかる。

フォローアップインタビューでは、全員が会話4において話題が授業の内容から大きくそれていたことを認めている。つまり、学生は明らかな脱線にもかかわらず会話4の19で教師が気付くまでそれを止めなかったのである。

このことから会話1と会話4の状況では異なる規範があることがわかる。すなわち、会話1では「話し合いの内容は授業の内容から離れすぎないこと」が重要な規範であるのに対し、会話4では、「教師のフェイスを保ち、教師の発話に応じて話し合いを展開すること」が重要な規範となっている。

4.4. 学生の教師観

事後インタビューにおいて、授業の参加者に、教師の役割に関して、教師が話し合いに参加した時点で、教師からの何らかの示唆を期待していたか質問したところ、ほとんどの者は教師からの示唆を期待していなかったと応えた。会話2、3、4の参加者も全員期待していなかったと応えたが、実際には上記のように、教師に話題の管理を任せる行動が見られた。この理由としては、会話の管理をすることによって、会話1に見られるような、フ

フェイスを脅かす行動をとる場面が生じることが挙げられる。学生は教師の発話中には、教師のフェイスを脅かす行動を避けるために話題の管理を行わなかったのであろう。

一方、何らかの示唆を期待していたと応えた者は、話し合いが滞りがちで沈黙の多かったグループの参加者のみであった。彼らは、インタビューで「先生が入ってきたから何か言ってくるんじゃないかと思った」というように、ある疑問に対する答ではなく、漠然と滞りがちな話し合いが、教師の参加によって活性化すること、あるいは話し合いの方向づけをしてもらうことを期待している。この答えから、教師はその役割として学生の疑問に答えることよりも、豊富な知識で話し合いを活性化させたり、新たな視座を示唆したりすることが求められていることがわかる。会話2の直前の「どのような場合が失礼か」という疑問に答を出さないまま、教師の興味に応じて話が脱線していったことも、話の活性化という教師の役割から見ればごく自然のことと考えることができる。

5. 考察

本稿では、一斉授業ではなく、大学院のゼミにおける少人数の話し合いの場面を対象として言語行動の分析を行った。その結果、学生は教師なしでも、有意義な話し合いを進め、自分達で会話をコントロールできることが明らかになった。しかし、その一方で「授業」の管理者としての教師の立場の強さは小学校と変わらず、教師が参加するとその場の管理を任せる行動が見られた。これについては上田(1997)が授業中の教師の行動に注目し、教師が身体動作も使用して「授業」を時間的、空間的に管理することを示しているが、本稿も同様の結果と考えられる。このことから学生の能力に関わらず、教師は「授業」という場面を形成するキーパーソンであり、会話の活性化という役割が求められていることが明らかになった。

今後の課題としては、こういった教師の役割が、授業中の会話の中で教師の行動にどのような影響を及ぼしているか、教室外でも、このような社会的地位の高い者への許容の姿勢が見られるかを明らかにすることが挙げられる。

会話の記述方法

[:発話の重なりを表す

@:笑いを表す。1個で約1/4秒間

×:録音状態によって聞き取れなかった部分。1個が約1/4秒

注

- (1)村上、熊取谷(1995)にのっとり「話し手と聞き手のやり取りの中で言及の対象となっている、ある特定の事柄」とする。
- (2)フェイス：ここではBrown, and Levinson (1987)の、自他共に認める、会話参加者の公のイメージとする。面子と訳されることもある。
- (3)社会規範：ある社会のメンバーが自他の行動や判断の手がかりにする準拠枠(frame of reference)の中で、それが多くのメンバーによって共有されているものをいう。法律、規則、道徳、習慣などはいずれもこの意味で社会規範である。我々の日常の行動は、こうした社会規範によって拘束を受け、それに同調するという形でなされている。しかし、多くの場合、我々はこのような拘束や統制を意識せずに行動しており、そこに矛盾や対立を見出すことも少ない。このことは社会規範への同調が「自分の要求が社会の要求となり、社会の願望が自分の願望となる」という形での社会化(socialization)の過程を通じて、学習された結果であることを意味している。 菊地章夫『新・教育心理学辞典』(1977)金子書房
- (4)非公式の空間：児童は皆が知っていることを前提に、話の途中で、テレビで出てきた言葉を使って笑いあうことがあることがあり、流行を知らない教師には児童が笑っている理由がわからないという例が挙げられている

参考文献

- (1) 上田 智子(1997)「授業」の相互行為的産出—授業分析の一視点として—『日本語学』16-3
- (2) 宇佐美 まゆみ(1994)「性差か力(power)の差か—初対面二者間の会話における話題導入の頻度と形式の分析より—」『言葉』15号、pp.53-69、現代日本語研究会
- (3) 内田 らら、小笠 恵美子、金 志直、森下 雅子「会議におけるパワー行使と創発的ネットワーク」『言語文化と日本語教育』20号、pp.39-51
- (4) 岡本 能里子(1997)「教室談話における文体シフトの指標的機能—丁寧体と普通体の使い分け—」『日本語学』16-3
- (5) 小笠 恵美子(2001)「会話の話題展開における規範の分析—授業中の話し合いを例にして—」『言語文化と日本語教育』21号 pp.110-121

- (6) 津田 早苗(1994)『談話分析とコミュニケーション』リーベル出版
- (7) 村上 恵、熊取谷 哲夫(1995)「談話トピックの結束生徒展開構造」『表現研究』62
- (8) 茂呂 雄二(1991)「教室談話の構造」『日本語学』10-10
- (9) 好井 裕明(1992)『エスノメソロジーの現実—せめぎあう<生>と<常>—』世界思想社
- (10) 菊地章夫『新・教育心理学辞典』(1977)金子書房
- (11) 『Brown, P. and S. Levinson (1987) “Politeness: some universals in language usage” Cambridge University
- (12) Diamond, J. (1996) “Status and Power in Verbal Interaction”, John Benjamins Publishing Company
- (13) Goffman, E. (1981) “Forms of Talk” University of Pennsylvania Press
- (14) Gumprez, J. (1977) ‘Sociocultural Knowledge in Conversational Inference’ in ed. By Murriel Saville-Troike “Linguistics and Anthropology” George Town Univ. Press
- (15) Garfinkel H.(1967) “Studies of the Routine Grounds of Everyday Activity” ‘Studies in Ethnography’ Cambridge (H. ガーフィンケル「日常活動の基盤」(1995)、G. サーサス、H. ガーフィンケル、H. サックス、E. シェグロフ著、北澤 裕、西阪 仰訳『日常性の解剖学—知と会話—』マルジュ社)

(調布学園短期大学)

The Effect of Teacher's participation to the Topic Changes —In the Case of Class Discussion—

OGASA Emiko

This paper presents the role of a teacher in a class from the view point of topic changes in the class discussion. Topics are classified in 3 categories, such as ①“Related to class contents”, ②“Related to the situation”, ③“Though related, far from class contents”. By this classification, we can see a topic regulation in the class discussion and teacher being out of regulation.

The norm of group discussion can be changed by a teacher's existence. In the discussion among students, ②and ③ do not move to another topics related to ②and ③. If a speaker tried to break this norm, he or she would be ignored. But when a teacher took part in the discussion and showed the feelings of interest in topics②, ③, the regulation does not work.

From the difference of the two situations, I can say that the teacher has power to control class, and theme of discussion.

(Chofu Gakuen Junior College)