

修士論文（要旨）

2022年1月

ゼミ指導における教員の言語表現

指導 青山 文啓 教授

言語教育研究科

日本語教育専攻

219J3004

奥村 水晶

Master's Thesis (Abstract)

January 2022

Linguistic Expressions Used by Instructors During Seminar Guidance

Mizuki Okumura

219J3004

Master's Program in Japanese Language Education

Graduate School of Language Education

J. F. Oberlin University

Thesis Supervisor: Fumihiro Aoyama

目次

謝辞

第1章	はじめに.....	1
第2章	先行研究.....	2
2.1	役割とは.....	2
2.2	教室談話研究.....	3
2.3	本研究の目的.....	4
第3章	取り扱うデータ.....	5
3.1	データの収集方法.....	5
3.2	分析方法.....	7
第4章	考察.....	11
4.1	ゼミ指導における教員.....	11
4.1.1	役割の成立.....	11
4.1.2	教員の職務内容.....	12
4.1.3	属性の中の役割.....	12
4.1.4	話し手と聞き手.....	12
4.2	時間を管理する表現.....	12
4.2.1	指導場面の開始.....	13
4.2.1a	Yの指導の開始.....	13
4.2.1b	Jの指導の開始.....	15
4.2.1c	指導準備の確認.....	16
4.2.2	指導場面の終了.....	18
4.2.2a	Yの指導の終了.....	18
4.2.2b	Jの指導の終了.....	20
4.3	指導を進行する表現.....	20
4.3.1	2つの「それで」.....	22
4.3.1a	元の話題への転換.....	22
4.3.1b	話題の促進.....	25
4.3.2	求められる反応の違い.....	27
第5章	おわりに.....	30
付録1	文字化テキスト<Y前半>.....	I
付録2	文字化テキスト<Y後半>.....	V

付録3 文字化テキスト<J前半>.....	IX
付録4 文字化テキスト<J後半>.....	XII
参考文献	

私たちは言葉を用いることで役割を遂行する。役割とは、社会という舞台のなかで演じられる行動を指す。Nisbet(1970)が述べるように、役割は行動様式の一つで、多くの制約のもと遂行される。そのため、服装や行動から役割がわかるように、言語表現にもその一端が現れる。表現から役割を推測することができるのであれば役割を遂行するにあたって、それ相応の言語表現を用いなければならない。そうしなければ、学生から教員として見なされず、挙げ句の果てには悪評を立てられることもあるだろう。そのため、表現に習熟している人ほど役割の遂行に問題がなく、逆に新人教員ほど言語表現を学ぶ必要があると言える。また、布施(2020)によると、新人日本語教師は、学生とのコミュニケーションにおいて教育不安を抱える場合が多いという。このことから、担当するクラスにおいて自分がどのように振る舞うべきかという具体案や方向性を新人教員に示していくべきだと提言する。教員が使用すべき言語表現をリストすることは新人教員の不安を具体的に軽減することにも繋がるはずである。

教員が使用する表現については、教室談話研究の分野で様々な成果が上げられてきた。授業には特有の談話構造があるとして、初等教育や日本語教育における授業場面において、その構造を明らかにしようとする研究(茂呂, 1991、藤江, 2000、文野, 2004)や、使用される言語表現に焦点を当てる研究(近藤, 2004、達富, 2012、山元, 2014)が行なわれている。しかしこれらの研究は、教科書や教案によって事前に準備を行なうことができる計画性の高い談話を対象としきた。

ところで、ゼミには計画性の高い談話構造があるとは言えない。本研究で対象にするゼミは、修士論文の指導を目的とする大学院の講義の1つで、オンライン上で行なわれた。教員は学生の手稿を事前に確認することなく、画面共有された原稿に助言及び修訂を行なうため、指導内容を即座に考えなければならない。また、指導を受ける学生3名(母語話者:1名、非母語話者:2名)の順番や、指導時間も日によって異なるため、ゼミの開始および終了、指導順序の決定、それに伴う時間管理も教員という役割には欠かせず、ゼミの運営管理についても配慮しなければならない。そのため、常に理想的な教員を演じられるとは限らない。そこで、本研究ではゼミ指導における教員の発話を時間管理という役割関係と対比することで、教員の役割に準じる表現の解明を試みる。

まず指導の開始では、「Yさんいく↑」「Jくんの話いこうよ」と学生を指名することで指導を開始する。そして終了では、「Jくんは今日なにもなくていいの↑」「Mさんいってみよう」と次の学生の指導を始めようとする発話や、「大体4時20分だからまあいいか」と独り言を用いることで指導を終了する。日本語では、「伝える」のではなく推測させることを理想とする(中山, 1989: 17-23)。そのため、学生に指導の終了を推測させることで緩やかに、そして曖昧に指導が終結する。

この時、役割に準じる表現の末尾に付属する終助詞「よ」、助動詞「よう」、語尾の音調を上げる「いく↑」「いいの↑」は、話し手や聞き手、そして役割以外の属性に傾いた発話である。例えば、「Yさんいく↑」は、教員として指示を行なう一方で、その表現の

末尾では、語尾の音調を上げることで自信の有無を示すと同時に、無断で指名したことに対する責任回避や、学生への配慮を行なっていると言える。

また、こうした開始や終了を示す表現の前後には、吸気音や有音休止、「はい」「えーと」「まあ」「うん」などのフィラー、「それでー」「それでは」「それはそれとして」「じゃ」「そうすると」といったフィラーに機能が近似する発話が見られる。発話の先頭では発話内容をプランするための時間を捻出するのに加え、学生への指示や、配慮を示そうとする。そして、発話の後方は次の発話の始まりでもあるため、同じく発話内容をプランするための時間を捻出していると言える。

指導が開始されてしまえば、学生の発話を促してゼミをコントロールする。語尾の音調が上がる「それで↑」は、教員としてゼミを進行するだけでなく、学生の話の腰を折ってしまった場合に、学生が元々話していた話題へ戻るよう促す。また、より詳しい話をするよう進める働きもある。例えば、学生の話聞くが、結局どの箇所についてコメントを求められているかわからない場合や、教員の質問に対して質問による返答がされる場合である。このように、教員が使用する表現であっても、常に教員だけを演じるわけではない。また、上に述べたように「それで↑」には、話題の転換と促進という2つの用法がある。そのため、非母語話者の学生にはどちらの用法かわからない場合が見られる。

以上のことから、教員は役割に準じる発話を用いて役割を遂行しようとするだけでなく、話し手や聞き手、そして役割以外の属性に傾いた発話を行なうことで、役割以外の目的を同時に遂行しようとする。そのため、教員を演じる発話であると明確な一線を引いて発話をリストすることは難しい。

そこで、授業に参加した教員や学生にフォローアップ・インタビューを行なうなど、教員の発話意図や学生の教員評価までに考察の範囲を拡げれば、ここでの解釈にも深みを加えることができるはずである。さらに、取り扱うデータや、その種類を増やすことで、本研究をより意義あるものにすることができると考える。最後に、本研究は接触場面を対象にしながらも、そういった視点から分析を行っていない。今後、接触場面に関する知見を得れば、役割関係とその言語表現について別の観点からの成果が得られるように思う。

参考文献

- Goffman, E. (1964) The neglected situation. *American Anthropologist*66: pp.133-136.
- McCarthy, M. (1992) *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press. (『語学教師のための談話分析』安藤貞雄・加藤克美訳, 大修館書店, 1995)
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- Nisbet, R. (1970) *The social bond: an introduction to the study of society*. New York: Knopf. (『現代社会学入門 (二)』南博訳, 講談社学術文庫, 1977)
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- 青山文啓(2007)「反復のタイポロジー」『日本語教育連絡会議文集』(19), pp. 10-25.
- 秋葉昌樹(2010)「学校で過ごす」『エスノメソドロジーを学ぶ人のために』世界思想者, pp. 116-130.
- 近藤有美(2004)「教室における教師の「いいですか」の発話機能」『ことばの科学』(17), 名古屋大学言語文化研究会, pp. 23-38.
- 木戸幸聖(1976)『面接入門 —コミュニケーションの精神医学』創元社
- 達富洋二(2012)「教室談話におけるとりたて助詞の「は」の研究」『佛教大学教育学部論集』(23), 佛教大学教育学, pp. 19-31.
- 中山治(1989)『「ぼかし」の心理 —人見知り親和型文化と日本人—』創元社
- 西坂仰(1992)「会話分析の練習 相互行為資源としての言い淀み」『エスノメソドロジーの現実』世界思想社, pp. 71-100.
- 日本国語大辞典第二版編集委員会(2002)『日本国語大辞典 第二版』小学館
- 藤江康彦(2000)「一斉授業の話し合いの場面における子どもの両義的な発話の機能—小学校5年の社会科授業における教室談話の分析」『教育心理学研究』(48), pp. 21-31.
- 布施悠子(2020)「初任日本語教師の教育不安の変容についての一考察 : 養成講座修了時から2年目終了時までの縦断的インタビューから」『一橋日本語教育研究』(8), ココ出版, pp. 53-66.
- 文野峯子(2004)「「質問—説明」連鎖の終了に関する質的研究 : 初級日本語クラスの一斉授業の場合」『日本語教育論集』(20), pp. 34-49.
- 堀口純子(1997)『日本語教育と会話分析』くろしお出版
- 松村明(2012)『デジタル大辞泉 第二版』小学館
- 見田宗介/栗原杉/田中義久[編](1988)『社会学事典』弘文堂
- 盛岡清美/塩原勉/本間康平[編](1993)『新社会学辞典』有斐閣
- 茂呂雄二(1991)「教室談話の構造」『日本語学』(10), 明治書院, pp. 63-72.
- 山根智恵(2002)『日本語の談話におけるフィラー』くろしお出版
- 山元一晃(2014)「日本語の教室談話における談話標識の機能」筑波大学博士論文