研究論文

第二言語者によるインタラクションへの参加と学習の達成

柳町智治（北海道大学）

本稿では、西阪（2003, 2008）、Nishizaka（2006）での、インタラクションにおける学習の達成をめぐる議論、そして、串田（2005, 2006）での、インタラクションへの参加の調整をめぐる議論をもとに、日本語を第二言語とする者の職場におけるインタラクションのデータの分析を通じて、彼らがどのように会話への参加を調整しつつインタラクションを組織化し、そして学習したという事態を互いに観察可能にしているのかを分析考察する。また、これまでの第二言語の教育に欠けていた視点を指摘するとともに、教育実践の再デザインに関する提言を行う。

キーワード：インタラクション、会話、参加、学習、第二言語

Second-language Speakers’ Participation in Interaction and Achievement of Learning

Tomoharu Yanagimachi (Hokkaido University)

This paper, based on Nishizaka's (2003, 2006, 2008) work on learning as an interactional achievement and Kushida's (2005, 2006) work on the function of language as media with which people coordinate their participation in interaction, examines how two speakers of Japanese as a second language working in a restaurant coordinate their participation in conversation and organize their interaction, and make their learning in the workplace observable to each other. This paper also offers discussion and suggestions on the redesign of second-language teaching.

Key words: interaction, conversation, participation, learning, second language

1. インタラクションへの参加と学習の達成


また、本稿で検討するデータは、日本語を第二言語とする話し者間のインタラクション場面であるが、ここで第二言語者間のデータを取りあげるのは、それが母語話者のそれとどのように異なるのかということを考察するためではない。むしろ、これまでの言語話者の会話データで観察されてきたのと同じような現象が第二言語者間のデータにも見られることが、そして、インタラクションに埋め込まれた学習とその達成という観点からすれば、そこで使用さ
れている言語が当事者にとっての母語であるのか第二言語であるのかということが常に問題となるわけではないということを示したいと思う。この主張の根拠は、以下に述べるように、言語の「インタラクションにおける参加を組織化する」という働きにある。

第二言語の研究教育の分野では、学習者による発話が文法的に正確であるか、それがどのような点で母語者に比べて不完全であるかを問題にする傾向があるが、こうした見方は、メッセージを表現するという言語の側面に注意を向けた時にのみ有効となるのであって、参加を組織化するリソースとしての言語の側面は、そこでは考慮されていない。自然会話は、母語者同士のものであっても断片的であり、そこには非文法的あるいは不完全な構造や語句の使用が、発話の中止、繰り返し、言い表わし、音の引き延ばし、沈黙、あるいは聞き手による応答の遅れなどが見られる。これは会話への参加を調整するという働きを言語が担っているからであり、こうした現象が会話中に観察されるのは、言うまでもないことである。しかしこれまで、同様の現象が第二言語者会話の会話で見られると、それは会話への参加の証左として肯定的に扱われずに、「母語話者並みでない」と否定的に評価されるのが一般的であった (Firth & Wagner 1997, 2007; Gardner & Wanger 2004)。

こうした伝統的な見方に対して、本稿では、日本語を第二言語とする者の会話、「具体的な活動や行為の組織化」という観点から検討していく。このように第二言語者によるインタラクションを考える時、串田 (2005, 2006) による「会話への参加の調整」をめぐる考察は非常に効果的な手法をとるようになると思う。会話においては、発話者が一方的に発話するだけでは成立せず、会話を共に構成していく他の参加者の存在が必要である。そして、相互行為としての会話が成立するためには、「相互行為への人々の参加が一定の仕方で調整されること」 (串田, 2005, p.27) が必要となる。発話する、相手の話を聞く、互いに理解するという作業は、何ごとを伝えるべく言葉を組み立てるという「意味論的」な言葉の要請によってのみでなく、会話への参加の調整という要請によっても支えられているからである (串田, 2005, p.28)。これまでの第二言語者の会話能力をめぐる研究と教育実践に欠けていたのは、まさにこうした会話を「参加の調整」という観点から分析考察し、インタラクションの組織化のためにいかなる道具立てがどのように用いられているのかを探っていく視点であったと言える。そのような側面から第二言語者言語の使用やその能力を見ることができる、実際の使用の文脈から切り離された言語の表現や知識の有無を問題にしてきた第二言語の研究と教育実践に対し、大きな示唆を与えることにつながるはずである。

母語話者であろうと第二言語話者であろうと、人は言語を使うために他者と会話しているわけではない。むしろ、日々のさまざまな実践を行っていくために、言語を一つのリソースとして使用しながら会話している (Firth & Wagner 1997; Gardner & Wanger 2004)。我々が第二言語者言語の使用や学習を語る時に必要のは、彼らが目標言語を使ったインタラクションにどのように参加し個々の具体的な活動や行為を組織化しているのか、その様子を丁寧に記述する作業に他ならないだろう。

2. 会話データについて

言語はそれ自体として孤立して用いられるのではなく、常に実践の文脈に埋め込まれている。話者が「会話への参加を調整する様子」を捉える際には、言語化された発話データのみを扱うのではなく、ジェスチャー、視線、姿勢などの非語素要素や環境中の人工物（アーティファクト）がコミュニケーションのリソースとして組み入れられている様相を観察することが不可欠となる。C.Goodwing による一連の研究 (2000, 2003, 2007) などに代表されるように、近年では人々のインタラクションを発話以外のリソースも含め微視的につけることの重要性を示す研究が出てきているが、それは第二言語者を含むインタラクションを検討する場合も同様であろう (岡田・柳町, 2008)。このような分析のアプローチを可能にするためには、調査者があらかじめ設定した人工的環境で会話データを収集するのでな
図１ 新人 S（左）と先輩 T

図２ 店内の見取り図

柳町：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

3. 分析と考察

本稿で検討するデータ（図3）は、SとTの二人が予約ノートに記載されている5組の客について、それぞれ店内のどの席に案内すべきかを事前に話し合っている場面である。この30行のデータは、01～04、05～14、15～20、21～25、26～30の5つの発話連鎖に分けることができ、それぞれの連鎖では、一組の客を店内のどの席に座らせるべきかが二人の間で確認されている。

データ中、本稿で分析の焦点となる、会話の参加者が同じ言葉を同時に話す「ユニゾン」は、一つは23Tと24Sの「座敷のほう」、もう一つは28Tと29Tの「...たら」とに見られる。データ全体の流れを把握するため、これら2つの「ユニゾン」が起きる前の二人のやりとりを検討しておくことにする。全体の5つの連鎖は、新人のSが最初のターンをとっている点では共通しているが、その構成のさり気は少しずつ異なっているよう見える。最初の2つの連鎖（01～04行めと05～14行め）は共に、「新人Sが質問し、先輩Tが答え、Sがその答えを復唱する」という形をしている。たとえば、最初の連鎖では、Sが01行で「これディー」（=予約ノート上のこの客はDの席か）と上昇音調で問うと、Tが03行でそれを「これディー」と承認し、それをうけて04行でSがTが承認したものを復唱するという流れになっている。2つの連鎖でもそれは同様であり、Sが自らの07行での前言を訂正した09行の「ちがう」という発話までTは復唱している。

一方で、次の15～20行めの連鎖を見てみると、15行めでSが予約ノート上の次の客を指しながら「で:これ」とした発話は、それ以前の2つの
社会言語科学 第 12 巻第 1 号

(S：新人，T：先輩，特に((  )))に示されている以外は、二人は図 1 のように予約ノートに視線を向けながら話している。)
01S: これディー？
02: (2.0)
03T: これディー([一]
04S: [ディー
05S: これは？
06: (2.0)
07T: エー:
08S: エー:
09T: ちがう
10S: ちがう
11T: イー
12: (1.6)
13S: イー=
14T: うん
15S: で：これ((Sは「これ」の直後に敷敷席の方を大きく振り返って見る=図 4))
16: (3.0)
17T: .h.h.h n.m:n:
18T: .もしあれだったらカウンターに入れても大丈夫ですよ
19S: [カウンター> そうそうそう<
20T: うん
21S: じゃこれ：これは< エイと ()ビ [一] >で
22T: うん
23T: できるだけ子ども：かいる() お客様が：() zz [座敷のほう () かいいと思う (倉´zz`で座敷席を指す=図 5)]
24S: [うん  [座敷のほう () あ:：あ:： (倉´座`で座敷席を指す = 図 5)]
25: (3.0)
26S: オーケー じゃっ ( ) これとこれは
27: (3.0)
28S: [もし座敷席も いっぱいいっぱい ( ) らら ] これ((「これ」でカウンターを指す=図 6)]
29T: [これとこれは うん いっぱいだっくら:] カウンターのほう((「カウンター」でその方向を指す=図 6)]
30: (2.0)

図 3 会話データ

連鎖での最初の質問のような，明確な「隣接対」（Schegloff, 2007）の第一部分とはなっていない，しかし，S と T はそれまでずっと目の前の予約ノートに視線を向けながら会話していたのだが，この 15 行めでの S は、「で：これ」に続いて座敷席の方を大きく振り返って見ることことで（図 4），それが 01 行めの「これディー」同様，座敷席の A から E のいずれかのテーブルを「候補」とする質問であることを示唆する，ところが，ここで先輩 T は，16 行めの 3.0 秒の沈黙と 17 行めの言い淀みの後，ようや
18行目の「もしあれだったら」に導かれる形で「カウンター（入れても大丈夫）」という「正解」を示し、Sの「候補」を否定する。すると、自ら示唆した「候補」を否定されたSは19行めで、Tの「カウンター」の提示直後にTの発話に重ねながら即座にそれをリピートすると同時に、「そうそうそう」早口に続けることで、「カウンター」は先輩Tによって提示されたものであるが、自分にとって全く予想外の情報ではなかったという、この件に関する自らの「認識的かつ社会的な権利」（ヘリテッジ、2008）を主張している。また、先輩も20Tの「うん」でこうしたSの主張を承認している。このように、SとTは、日本語を母語としない者同士であるにもかかわらず、会話への参加のあり方を微妙に調整し変化させることを通して、どの客をどの席に座らせるかをめぐる自らの認識的権利を交渉しながら作業に関わっている。

3.1 「ユニゾン」を通じた「学習」の達成(1)

次にデータ中に見られる「ユニゾン」の検討である。4つめの連鎖の21行めでSが「これはエイとピーで」と予約ノート上の新たな客の席についての確認要求を行うと、Tはそれに対して22行めで「うん」と回答し、その後、子ども連れの客はどの席かいいかいという「教育的な発話」を開始する。この発話では、「子どもいる」という注目すべき情報が、音の引き延ばし、短いポーズ、そして音の強調を通じて他の部分とは立立った形で提示されているが、それに対してSは、まず「うん」と応じし聞き手としての態度を示す。ここにおいてTは、「が」の強調と音の引き延ばし、短いポーズ、そして単語の最初の子音（zz）の産出に続いて、「座敷のほう」という重要な情報提示する。結果として、SとTの二人は、「正解」である「座敷のほう」を強調し、かつ、直後の短いポーズによって前後の要素から非常に独立した形で同時に発話している。さらに、「座敷のほうが」という両者の発話は、それが存在する方向への指さしという非言語行動と共起している(図5)。これらのことは、両者がこの重要な情報の提示をあえてタイミングを合わせ同時に行動することに志向していたことを示唆している。Lerner (2002)で考察されている「コーラス」、あるいは串田 (2006)のいう「ユニゾン」という現象が発話と非言語行動の両方で見られるのである。

串田 (2006) は、Lerner (2002) の議論を引用しながら、「ユニゾン」が生み出される条件として、発話の形状と種類に関する予測可能性をもたらすリソースが、先行する発話中に含まれている点を指摘する。その条件には、行為とターン構成単位の構造に関する複数のリソースの収集と、産出されつつある語の最初の一音節、の二点が含まれている。本稿のデータを見てみても、23行めと24行めの「座敷のほうが」のユニゾンに先行する「できるだけ子どもがいるお客様が」という発話は、これまでの連鎖における「正解」の提示され方がそうであったように、「この客は/この客だったら」と【この席】という構造の前半部分であることを示唆し、直後の部分で特定の席の名前を含めされることに対する予測可能性を高めている。また、Tの発話の後半部分の冒頭で、これから発話される語（座敷）の最初の音が発せられており（「zz」）を、この点においても、次に来るであろう特定の語の推定を容易にしていられる。このように、新人Sは、「座敷のほうが」という発話とその方向への指差しという「正解」をTと同時に産出することで、先輩Tの発話の次の部分に何が来るかという予測ができていたこと、さらに言えば、「どの客にどの席を割り当てるか」というこの職場での作業の一つをまた自分が理解し学習していることを、発話と非言語を重ね合わせるとい
うインタラクションへの参加の調整を通じて観察可能にしている。この場面での新人Sと先輩Tは、西阪（2003）が指摘しているように、発話、身体的振る舞い、連鎖構造の変化、インタラクションへの参加の微妙な調整、そういったものを通して「何が学習されたかを互いに対して明らかにしている」（p.87）と言えるだろう。「学習の達成」は、皮膚下に何か新しい知識や能力が蓄積されるというより、学習場面のさまざまな状況に敏感な振る舞いを通して可視化されるのである。

3.2 「ユニゾン」を通じた「学習」の達成（2）

前項の連鎖で観察された、二人の話者が同じことを同時に発話をする「ユニゾン」の現象は、次の26~30行の連鎖中にも観察される。ただ、前例ではTだけが話っていたところにSが加わってユニゾンしたのに対し、この場面では、ユニゾンに先行する、二人の重なりあった発話がそのまま継続する中でさまざまな調整され、重要な情報が提供される。前後のユニットの最後をマークする要素に至ってついに二人がユニゾンするというケースである。以下、そのことを詳しく見てみよう。

まず、26行めで新人Sは、「やっぱ（）これというか」と発話し、予約ノート上の次の客の座席の検討に入る。ここでは冒頭の2つの連鎖で見られたように、末尾の上昇音調を通じて明確な隣接対の第一部分を提示するということはない、むしろ、15行め同様、自分から候補となり得る座席名を言う準備があることをTに対して示している。すると、28行めと29行めにおいてSとTは同時に発話を開始する。しかし、先輩Tは「これとこれは」いう26行めのSの発話を繰り返し、それに続けて「正解」を提示するようにも見えたのだが、Sと発話が重なったことがわかるとすぐに自らの発話を中断する。そして、「う:ざん」と応答し、Sの「いっぱいはいったら」に合わせて自分でも「いっぱいだったから」と続けるという一連の行動を通じて、自らが聞き手であることをSに対して表示している。一方、新人のSは、自らの28行めの発話をTの重なりにもかかわらず継続させ、「もし座敷もいっぱいはいったら」と発話するのだが、この形式は、それまでの連鎖で先輩Tが「正解」を提示する際に使用してきた「この客は／この客だったら」、というフォーマットの前半部分に他ならない。この時、Sは「いっぱいはいった」とポーズをはさみながらゆっくりと発話し、Tは「いっぱいだった」をSに追いつくために速く発話することで、フォーマット前半部の最後の要素である「たら」を二人でユニゾンさせようとしているのが観察できる。

このように、二人はターン冒頭での同時発話の問題をそれぞれが話し手と聞き手の役割に志向することで解消するとともに、互いの発話の間合いを計らいながら、フォーマット前半の最後の要素の「たら」を示し合わせてユニゾンさせ、それをあたかも「前触れ」や「助走」のように使うことで、ついには、フォーマット後半部の「これ」という座席をそこでの指差し（図6）を同時に産出する。ここで二人は同時に「正解」を宣言しきつ指差すことによって、23、24行めの「子どもがいるお客さんが座敷のほうが」のユニゾンの時と同様、「この客は／この客だったら」、「この席」というフォーマットに自分たちが志向していることをインタラクションへの参加のあり方を通して互いに示し合っている。さらに言えば、ここでの2回めのユニゾンをめぐる一連の交渉は、新人であるSがその実現に対してより主導的で十全な参加を果たすように志向され調整されていたという点で、最初のユニゾンの時とは異なるレベルでの「学習の達成」であったと言えるだろう。
3.3 「学習の達成」と「推移」

ここで、以上の「学習の達成」をめぐる分析考察に関連して、このインタラクション場面では誰が何をどう学習したのかという点について、整理しておきたいと思う。一般的に「学習」や「習得」という表現には、「推移」や「変化」つまり「前にできなかったことが、今はできるようになった」ということが含意されている。本稿データ中のSとTについても、二人がそれぞれの局面にふさわしい振る舞い方ができていたとして、どのようにしたら「推移」と結びつけてそこでの「学習」や「習得」を検討できるのだろうか。こうした問題は必ずしも第二言語の学習だけに限られることではないだろうが、第二言語習得研究の分野では、十年ほど前からさかんに議論されるようになっている。具体的には、第二言語者の言語使用やその習得を相互行為分析の観点から検討することを提言し、その後の第二言語習得研究の動向に大きな影響を与えたFirth & Wagner(1997)が発表された時、習得を純粋に個体的認知の問題として扱う研究者たちは、「相互行為を分析しても習得を見ることはできない。なぜなら、個々のインタラクションの文脈を異なるものと捉える相互行為分析は、第二言語習得の『第二言語』は見えているとしても、時間軸上の二地点間での知識やパフォーマンスの変化としての「習得」を見ないし見ることができない」という趣旨の批判(Gass,1998)を展開したのである。3) はたして、相互行為分析は「学習」や「習得」を扱うことができないのだろうか。

この問題の解決の一つの糸口となると思われるが、Nishizaka(2006)と西阪(2008)が4歳児のバイオリン学習の場面をもとに展開している分析と考察である。そこでは、子どもが四分音符をたしかに弾けるようになったということを、教師がどのように学習を子どもに「帰属」させていているかという点から検証をしている。具体的には、バイオリンを弾いてみせる子どもがそれ以前のレッスンで教えられた点（バイオリンの弓のどの部分で弾くか）にたしかに志向していることを教師に対して示し、そして、教師の側も、子どもがインタラクション通りに演奏をしていることを現在の自らの評価に取り入れる、そうした発言や振る舞いを通じて「学習」が子どもに「帰属」されていくという。このように、西阪のバイオリン学習の例では、「学習の帰属」が可能となる条件は、教師と子どもが自分たちの活動を組織化していく方法そのものの中に、現在のレッスンにおいてそれ以前のレッスンでなされた弓の構造化が参照され評価されているという点が「学習の帰属化」の重要な条件となり、そこに「推移」が含意されることになるのである。

では、本稿のデータで、後輩Sが「たしかに学習した」ということは、Sと先輩Tの二人によってどのように「帰属」されているのだろうか。18行めで先輩Tは、「この子はカウンターに入れない」という「教育的発話」を開始するのだが、それに対して新人Sは、「そうそうそう」と応答している。Tが明らかに知識の非対称性を前提とした言い方をしているのに対して、Sはその前提を否定し自ら認識していたことを主張する答弁をしている、Tは「Sはまだわかっていない」というクレームをしていないのに対して、Sは「もうわかっている」というクレームを行っている。ここに二人の主張の膨張が観察可能になっている。しかし、後続の24行めになると、Sは、単なる主張をするのではなく、Tのリードに応じる形でリエゾンを達成し、そのことを可能として能力のデモンストレーションを行っている。さらに28行と29行めになると、同時発話となった時点で先輩のTのほうが自らの発話を中断し、後からSを追いかけ形で「リエゾン」が達成されている。このように、本稿の新人Sおよび先輩Tは、一つの会話の中で自分たちの知識や権威を主張交渉しながら活動への参加のあり方と連鎖の構造を少しずつ変化させ、そのことを通じて「いまやできる」、「学習した」ということを自己・他者に「帰属」させている。SとTの例では、そうした「変化」あるいは「推移」が学習の帰属の一つの条件となっていたのである。
4. 結論：インタラクションへの参加と学習の達成

本稿の目的は、人々が学習したという事態をどのように組織化して互いに観察可能にしているのか、そのやり方を探ることだった。その目的のために、飲食店で働く二名のインタラクションを見ていく。データ分析を通して観察されたのは、次のような点である。まず、新人バイトのSは先輩Tの指示をたしかに理解しその職場での実践の方法を学習しているということを、そして一方のTもSが学んでいることを、連鎖の構造をしつつ変化させる中で発話や振る舞いを通して互いに帰属させていった。具体的には、同じ語句を同時で発話する「ユニック」の相性に期待して、現在の発話の次に何が来るかという予測ができていたこと、つまり、そこでたしかに自分が教え学んでいることを、あえて同様の発話が行われるというインタラクションへの参加の方法を通して、互いにとって観察可能なものにしていった。そして、こうした教え学ぶという活動は、さまざまなインタラクションのリソースへの注目と会話への非常に微妙な参加の調整があってはじめて可能になっていたのである。西尾(2003)は、「学習が達成された」という報告は、頭のなかに蓄積されたものとの対応によってその真偽が弁別できるようなものではない、特定の状況のなかで適切に学ぶことになること、それが学習の達成である(p.87)と主張している。本稿のデータでSとTのインタラクションに観察されたもの、まさにこうした発話や振る舞いであり学習の達成であった。

さらに、第二言語の使用と学習という点と関連して、このデータ中のTとSが第二言語である日本語を使用することを通じて学んでいたのは何だったのか、そのことを検討することも重要であるよう思う。前出の西尾(2003)は、子どもの母語の習慣をめぐって次のよう考察を示している。「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。それならば、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はないが、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」(西尾, 2003, 201)。このような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、この西尾の指摘は、幼児による母語習得のみならず、第二言語の使用とその学習をめぐる考察についても重要である。人は日々の生活を通じていく上でさまざまな実践を行っており、何かを学ぶことがありますとすれば、それは日常のさまざまな実践の達成の仕方である。そして、そこでの言語はその実践とその学習を組織化するためのリソースの一つとして使用されている。つまり、人が何かを学ぶことをしたとき、人はそこでさまざまな実践の達成の仕方を学んでいるのであって、言語そのものを学ぶことはしていないはずである。その意味で、「言語習得」という表現は、言語それ自体の学習があり得ることを示唆している点で、矛盾した表現であるのかもしれない(上野, 2002)、「いつ、教室という環境では言語の学習が行われているではないか」という見方もたしかにあるだろう。しかし、上野(2002)の「言語ゲーム」という議論がよく示しているように、実際に教室で学ばれているのは、日常生活のさまざまな文脈のあくまで一つである教室という場所におけるふわふわ振る舞いであり、インタラクションの組織化の方法なのである。

人はインタラクションを通してただ単に情報をやりとりしているわけではない。むしろ、より大きい、社会的な文脈や行為に埋め込まれた形で情報のやりとりを行っている(Gardner & Wagner, 2004)。そして同時に、実際のインタラクションの文脈には発話や発話者だけでなく、聞き手、非言語、人工物というさまざまなリソースが存在し、それがインタラクションにおける一つ一つの発話の積み重なりに深く関わっている。ところがこれまで、第二言語教育の研究者や実践者が第二言語話者の会話とその能力を扱う際には、インタラクションの文脈から切り離された、話者の皮膚下にある静的な知識としての言語能力と情報の伝達だけを問題にしてきた。こうした既存の前提とは対照的に、上記会話中のSとT
柳町：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

の二人は、たとえば、「[この客だったら] + [この席]」というフォーマット（日本語教育でいう文法項目）を、単にメッセージを載せてそれを相手に伝達する以上のことに行なっていた。すなわち、この構造を、後連の発話の形状そのもので言葉される行為に関し予測をたてた後、自分たちの参加を調整しつつ場の活動を組み立て、さらには「学習」を帰属させていく際のリソースとして参照していたのである。西阪（2003）の「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」という議論は、まさにこのことを指している。

本稿の視点と考察が第二言語の教育や学習に寄与できることができるとすれば、それは、人々の実際のコミュニケーションがどのように組織化されているのか、教師と学習者がその点においてどのように自分たちの授業や学習を再デザインしていくか、という点にあるだろう。たとえば、ビデオデータを文字化データを見せながら講義やディスカッションを行い、実際の会話ではどのように参加を調整しインタラクションしているのか、そこでどんなコミュニケーションのリソースが使われているのかといった点に気づかせ、意識を高めることも可能だろう。これまでの第二言語教育では、こうした場は、学習者が教室の外で自ら経験し練習することができたが、明らかにこれが「プラットフォーム」化している、教室で明示的に扱われることはほとんどなかった。実際には、人々のさまざまな活動は、教育のカリキュラムやスローガンは全く異なった形で組織化されている可能性がある（上野2005）。この事実に学習者や教授者の目を向けさせられること、そういう点にこそ、インタラクションの考察が第二言語の学習や教育の再デザインの貢献できる部分があるように思う。

謝辞

本稿で使用したデータの収集に協力してくださった店長さま、Tさん、そして本稿の分析と草稿に対し貴重なコメントをくださった西阪仰氏と査読者の方々に対し、この場をお借りして御礼申し上げます。

注

1) たとえば、林（2005）で取りあげられている、格助詞で始まる発話、林（2008）の「あなたですね」、森（2008）の「分携文」の考察例を見よ。
2) このような、二人が在配置に関する自らの認識的権利を主張し交渉する様子は、次の一連の冒頭にも観察される。Sは21行めの「これはエイト(…)ピーで」によって、再び自分から話の候補を提示しに対し確認要求を行っているが、この発話は、01行めの「これディー：？」問題、聞き手がイエスノーサーに類する応答形式(type-conforming form, Schegloff 2007; ヘリジェッジ, 2008)を用いることを優先させるもののである。ヘリジェッジ（2008）によれば、「繰り返しによる返答」は、yes/noの返答に比べ、問われたことに関しての返答する側の認識的かつ社会的な権利を主張している。「このデータでも、Tは03行めでは「これディー」とSの質問を繰り返す応答を行い、自らの認識的権威を示していたのに対し、22行めでは「うん」と「type-conforming response」の形式で応答して、この事柄に対する自らの認識的権威を主張していないことが分かる。本稿の3.3で考察するが、こうした連鎖組織の変化と権威の交渉は、Sへの「学習の帰属」に関連している。
3) 会話分析者の森（2004）も、会話分析の視点から第二言語話者のデータを見ていくことの意義と重要性を議論しているが、このアプローチで「習得」を見よとする場合は、異なる文脈におけるデータを扱うことになるので、慎重な態度で臨むべきだとしている。
4) たとえば、筆者の場合には、早くも古典となった前のあるGoodwin（1981）の「restart」（聞き手の視線が得られていないので、話者が自分の発話を中断し、聞き手の視線が自分の方向に来た時点で中断した文を冒頭から再生成すること）で例として学習者や語学教師に対して示すことが多いが、非常に新鮮な驚きとともに受け入れられる。こうした事態は、どこでとり扱われ検討されるものか実際の発話に使われるようになるように練習することを意図するものではない、むしろ、参加者が今までに特異することもなかった、人のインタラクションの組織化の諸相に触れる機会である。したがって、かなならずも対象を学習者に限定する必要はなく、語学話者にいっしょに参加するものであってもよい。

【参考文献】

Firth, Alan, & Wagner, Johannes (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on
社会言語学　第12巻第1号

の考察—第二言語としての日本語の習得研究、7，186–213
森純子（2008）．会話分析を通しての「分裂文」再考察—「私事語り」導入の「～のは」節— 社会言語学，10（2），29–41。
西脇仰（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」 社会言語学，5（2），86–89。
西脇仰（2008）．分散する身体—エスノメソドロジーの相互行為分析の展開ー 動草書房
岡田道子・柳町智泊（2008）。インストラクションの組織化—マルチモダリティと「共同注意」の観点からー 社会言語学，11（1），139–150。
上野直樹（1992）。「言語ゲーム」としての学校文化 佐伯胖・汐見絵幸・佐藤学（編） 学校の再生をめざして1：学校を問う 東京大学出版会 pp.51–81。
上野直樹（2005）．会話分析 立田慶裕（編）教育研究ハンドブック 世界思想社 pp.104–120。

【付録】
会話トランスクリプトの記号凡例
[-] 発話や非言語行動の重なりの始まる点。
[-] 発話や非言語行動の重なりの終わる点。
( ) 1秒以下の短い沈黙。
(数字) 沈黙・問合い。0.2秒単位。
-, 発話の言いさし。
-, 発話が続くイントネーション。
-, 発話が続くイントネーション。
-, 上昇イントネーション。
-, 音の伸びし、コロンの数は引き延長の相対的な長さに対応している。
-, 呼気音。hの数はそれぞれの音の相対的な長さに対応している。
-, 吸気音。hの数はそれぞれの音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。
( ) 開き取り困難な音。
(( )) 著者のコメント。

（2008年12月10日受付）
（2009年4月11日修正稿受付）
（2009年5月11日掲載決定）