

「母語話者／非母語話者」の関係性はいかに現れているか —学習アドバイジング活動を事例に

李 文 鑫

1. はじめに

日本社会の国際化に伴って、来日する留学生数は増え続けている。このような数多くの留学生は日本社会での生活及び学習の場面では様々な問題を抱えている。留学生を多方面から支援できるように、各大学では留学生相談室のような場を留学生センターの組織の一環として配置していることが多い。日本の大学における留学生支援は主に、留学生事務担当者、精神や心理面のカウンセラー、指導教員などによって行われている。近年、「支援する／支援される」「教える／教わる」の立場だけでなく、気軽に同じ学生の立場から一緒に学習を考えるピア・サポート (peer support)⁽¹⁾ が提唱されている(黒田2012)。ピア・サポートとは年齢の近い、同じ学習環境を共有する学生同士の支え合いの活動のことである。本研究はこのように学生同士によって行う支援活動をピア・サポートと呼ぶ。また専門学習及び語学学習を目的とした学習支援活動を学習アドバイジングといい、支援者側の学生をアドバイザーと呼び、相談者側の学生を相談者と呼ぶ。

黒田(2012:15)は、ピア・サポートを実践している支援スタッフの本務は、留学生への指導や教育を行うのではなく、あくまで同じ学生の立場から、共に問題解決への糸口を探り、留学生の自律的学習を支えることであると述べている。また、支援スタッフはただ支援活動を行うだけではなく、留学生と対話しながら具体的な支援計画を立てて、支援活動の実践者・研究者としての自己成長も期待されていると述べている。

多くの研究(寺本ら2007、泉谷・山田2013)が示すように、ピア・サポートは支援者側の学生の積極性、責任感、コミュニケーション能力、問題解決能力を向上させると同時に、相談者側の学生の自律学習を促進している。しかし、果たして実際の活動場面は常にそのように円満に行われているのだら

うか。具体的にピア・サポートに参加する学生同士の間でどのようなやり取りが行われているのか、またこのようなやり取りは彼らの関係性の変化においてどう働いているのか、さらにこのような活動が果たして双方にどのような成長を促しているのかについては、まだブラックボックスのようにはっきりとは解明されていない。これらを明らかにすることによって、ピア・サポートという活動の実態が可視化され、これからこの活動に関わる人に一つの手がかりを与えることが期待できる。

2. 非対称的な関係から生まれる支援活動

中村・榎田（2004）は、相談活動に関して、非対称的な資格が必然的に分配されることは「助言者—相談者」という関係性が成立する前提であると述べている。つまり、「助言者」は正しく適切な知識を持ち、「相談者」はそうした知識を持たない、「相談者」は「助言者」に助言を求め、「助言者」はそれに応じて助言を与える関係性となっている。

また、李（2015）では、支援活動の音声データを使った会話分析（Conversation Analysis、以下 CA）に基づき、学習アドバイジングに参加する学生同士の関係性の変化について検討した。結果として、支援活動に参加する学生同士は最初の【インタビュアー対インタビュイー】の関係性から最後の【アドバイザー対相談者】の関係性へ変化していたが、それは【母語話者対非母語話者】という成員カテゴリー化装置⁽²⁾（Membership Categorization Device、以下 MCD）によって引き起こされていることが明らかになった。しかし、【母語話者対非母語話者】の MCD の性質について批判的に論じていなかった。

杉原（2008）は、母語話者と非母語話者の交流の場において、母語話者は「正しい日本語」「日本のやり方」が無意識的に優先されることによって、母語話者による非母語話者への力の行使を内在した非対称的な関係性が顕著であると指摘している。つまり、この非対称的な関係性は現在の支援活動を成り立たせているものの一つであると言える。しかしそれは決して理想的だとは言い難い。それは留学生向けのピア・サポートの活動において、支援者側の母語話者が無意識的に自分の知識、主張を一方的に非母語話者に押し付け

たり、相手を無能化したりすることで、非母語話者自身が自分の学習を考え、管理する権利を奪う可能性があるからである。そうなると、ピア・サポートが目指している学生の自律学習を促すことのみならず、支援者側の学生の成長も期待できなくなるだろう。

本研究は実際に学習アドバイジング活動に参加する学生同士のやり取りの分析を通して、参加者間に潜んだ権力関係を明らかにする。さらに、ピア・サポートを成り立たせる権力関係を明らかにすることで、ピア・サポート活動改善の可能性を示すことを本稿の目的とする。

3. 研究方法

3.1 データの概要

本研究のデータは2013年度、ある大学の日本語教育研究科の専門科目「日本語教育特殊研究（3）—日本語学習アドバイジング」⁽³⁾で収集されたものである。この授業の目的は、学習アドバイジングを提供する際に必要な支援の「観点」を概観し、実際にアドバイジングを体験して、その「技術」を学ぶことである。特に学習アドバイジング活動における Do not 3 原則として「教えない、決めない、評価しない」が強調されている。あくまでも学習者が自分で自身の学習を管理できるように手助けする技法を学ぶ授業である。

授業の後半では、日本語学習者をゲストとしてクラスに招いて、受講生が小グループに分かれ、学習者の状況に応じた学習アドバイジングを行う。学習アドバイジング活動は全部で3回行われた。筆者は授業の教師、受講生、及びゲストの学習者の同意を得た上で活動の全過程を録音した。その音声データの文字化資料を本研究の研究データとする。表1はデータの概要である。文字化に使用した記号は以下の通りである。

音声の引き伸ばし「:」／音声の強調「_」／音声の中断「-」

発話の重なるの開始「[」／発話の重なるの終わり「]」

下降調「↓」／疑問調「?」／半疑問調「¿」／ごく短い無音「(.)」

沈黙の長さ（1/10秒単位で測る）「(秒数)」／切れ目がない「=」

吸気音「h」／呼気音「h」／笑い（特徴は母音で示す）「heh hah」
 声門の閉鎖音「^」／音量が小さい発話「°文字°」
 速く発話「>文字<」／ゆっくり発話「<文字>」／聞き取り不能「()」
 笑いながら発話「#文字#」／分析者による補足的なコメント「((文字))」

表1 データの概要

NO.1	長さ：1時間29分28秒；メインスピーカーの交替：AY→AC→AL
内容	学習者（SH）の学習現状を把握し、学習者の学習困難点を洗い出す。
NO.2	長さ：1時間27分16秒；メインスピーカーの交替：AC→AL→AY
内容	学習者（SH）の学習スケジュールを確認し、時間管理について一緒に考える。
NO.3	長さ：1時間33分32秒；メインスピーカーの交替：AL→AC→AY
内容	学習者（SH）の一年間の留学生生活を振り返ってもらって、これからの日本語学習方法を一緒に考える

注：SH、AY、AC、ALは活動に参加する学生名の略称である。

3.2 参加者概要

SH（Student Hさん、以下SH）はヨーロッパ出身の語学留学生で、調査当時より1年前に来日した。4年半程度母国で日本語を勉強していたので、流暢に日本語会話ができる。学習アドバイジングのセッションは学習者（SH）を含め、日本人受講生（Adviser Yさん、以下AY）、留学生受講生（Adviser Cさん、以下AC）、留学生受講生（Adviser Lさん、以下AL）の4人で構成されるグループで行った。学習アドバイジングセッションの進め方として、1人がメインスピーカーとして学習者と話し合い、ほかの2人の受講生はサポーターの役割になる。1回90分の授業で、30分ずつメインスピーカーは交替する。筆者は留学生受講生（AL）である。他の受講生と同じく授業を受け、参与観察の形で活動に参加している。

3.3 分析観点

CAはエスノメソドロジーを基盤として築き上げられた手法である。CAの創設者 Sacks は地道な研究を経て、「連鎖構造の分析」（CA）と「成員カ

「メンバー化分析」(MCA)の2つの分析観点を生み出した。前者は話者交替、隣接ペア、連鎖構造、修正、優先応答体系などに焦点を当てる。後者は相互行為などの中で構築された成員のアイデンティティ・カテゴリーを焦点化し、会話の参加者が自己と他者を何者として位置付けているかという社会的関係性を明らかにする(Sacks 1972)。その中の「成員カテゴリー化装置」(MCD)は成員カテゴリーの集合であり、成員メンバーの関係性分析において、有効な道具立てとして挙げられている。ここで強調しておきたいことは、人は複数のアイデンティティを同時に所有し、親だったり、女性だったり、日本語母話者だったりするが、その場その場によって、会話に参加する当事者たちの相互行為を通して、ある成員のアイデンティティ・カテゴリーを前景化していることである。当事者たちの関係性は発話行為と分割できるものではなく、自明なものとして抱かれるわけではない。

Schegloff (1992)では、多くの研究者は当事者たちが実際の発話行為の中で志向しているアイデンティティを無視し、「男・女」「医者・患者」という一般的な社会成員カテゴリーに当てはめて分析する機会が多いと指摘されている。その問題に対して、彼は「レリヴァンス問題」と「手続き上の帰結問題」の2つの制約を論じた。つまり、あるカテゴリーで当事者を統括する場合、あるいはあるコンテキストで当事者の行為を分析する場合、必ずそれは当事者にとって有意義でかつ例証可能な関連性がないといけない、また、手続き上、分析は当事者の発話行為と関連づけなければならないというのである。

本研究はSchegloffが指摘したことを踏まえて、「成員カテゴリー化装置」という分析概念を援用し、実際の発話行為を分析することによって、学習アドバイザー活動における参加者間の関係性変化を明らかにする。さらに、その関係性変化の原因を探る。具体的に以下の2つの研究課題を立てて検討する。

課題1：受講生と学習者の関係はどのように変化しているか。

課題2：関係性の変化はどのように実現されているか。

4. 結果と分析

4.1 受講生と学習者の関係はどのように変化しているか

4.1.1 インタビュー活動

今回のゲストは授業の担当教師が募集ポスターを作成し、留学生センターの日本語授業で配付して募った。今回学習アドバイジング活動に参加する学習者 SH は友達からこの募集を知り、最初はインタビューを受けるつもりでクラスに来た。断片 1 では、1 回目の活動を始めたばかりで、受講生 AY の質問に対して、SH が答えられず、「すみません」と謝っている。

断片 1 「インタビュー」活動 1 回目 00:05:43 main speaker: AY

01AY それからあと漢字は〇〇先生？

02 (1.2)

03SH 前学期は^〇〇 :: 先 ::: 生だっ - たんですけども、いまは (1.0) 名

04SH 前はちょっと (2.0) 忘れてしまいました = すみません -

05AL -> いいええ <

まず01行目で、受講生 AY が質問し、その後沈黙を経て、03行目で学習者 SH が01行目の受講生 AY の質問に答えている。01行目と03、04行目は「質問と応答」の隣接ペアである。SH の03、04行目の応答の内容から見れば、まず SH は AY の「漢字は〇〇先生」という「はい・いいえ」の質問に「いいえ、違います」とストレートに答えずに、逆に自分が今受けている漢字の授業の先生の名前を覚えていないことで謝っている。

断片 1 の当事者のやりとりからわかるように、受講生が質問して、学習者は質問に答えている。このような順番取りのシーケンスを通して、受講生と学習者は【インタビュアー対インタビューイ】という成員カテゴリーに志向性を示していると考えられる。【インタビュアー対インタビューイ】は標準化された関係対⁽⁴⁾ (Standardized Relational Pair、以下 SRP) である。さらに、04行目の学習者 SH は質問に答えられなくて、「すみません」と謝った。「すみません」には「謝罪」のほか、「感謝」と「注意喚起」など多くの用法

がある（小野ら2001）。基本的に謝罪とは、話し手自身が聞き手にしたことに対して行われるものだが、中には例外もある。佐藤（2011）では、現代日本語の謝罪言葉を総括し、使い分け要素として責任の所在と方向性に言及しており、「追及されていない状況で自発的に責任を感じて謝るもの」を「自責」とまとめている。断片1を見ると、学習者SHは受講生AYに質問されて答えられずに謝っているが、それは、SHが質問に答えるという「インタビュー」としての役割を果たしていないことを自ら認めていることを示している。つまり、この発話からSHは「インタビュー」としてのアイデンティティを志向していることがはっきり示されている。このようにして、活動の参加者たちは自分たちの今のやりとりを「インタビュー」という活動として成立させていると言える。

4.1.2 学習アドバイジング活動

中村・樫田（2004）は「相談の訴え→助言→助言の受諾・拒否」という連鎖の成立は相談という活動の特徴であると述べている。断片2は3回目の活動で現れた受講生と学習者のやりとりである。

- 断片2 「学習アドバイジング」活動3回目 01:09:36 main speaker: AC
- 01AC なんかこの前振り返りシートで、これから帰国してから、日本語を
02AC 忘れ-（）忘れることが（）嫌だということ[すね？
03SH [はい、°そうです
04SH ね。°
05AC で、忘れ-ないために、今（）何かできるかについて、°どう考え
06AC ています？°
07SH =実は、それはちょっと相談hして[みたいですけど。
08AL [heh
09AC [そうですね::
10SH [何かアイデアがあれば、
11AL [[はい、

- 12AC [[<そうですね>.
- 13SH [[[ぜひぜひ]]] 聞きたい, #書きたいですけど#
- 14AL [[[うん ∴]]]
- 15AC [[[[hahh
- 16AL [[[[hahh
(中略)
- 46AL インターネットの(.)とか, そういうリソースもあるんですね?い
- 47AL ろんなこういう情報が, 意識的に集めることによって, 多分国の-
- 48AL 帰ったらその日本語の勉強に繋がるんですね?

ここでは05、06行目の受講生 AC の質問に対して、学習者 SH は回答せずに、逆に「相談してみたい」と述べ、自らアドバイスを求める発話行為を切り出している。さらに10、13行目で学習者 SH は「聞きたい」と表明している。ここは今回の学習アドバイジング活動においてはじめて現れる学習方法に対する援助要請である。そのあと、中略の部分は学習者 SH が自分の考えを述べながら、受講生の助言を引き出そうとしている。そして、46、47、48行目で受講生 AL は学習リソースを集めるという助言をした。断片2の中略部分を含め、これらの連鎖は「助言の要求→助言の再要求→自分の考え1→自分の考え2→助言→助言の受諾→助言（実行性）→助言の受諾」となっている。

断片2の活動の参加者たちのやりとりから分かるように、学習者 SH は援助を要求し、受講生は助言を与えている。一連のシーケンスを通して、受講生と学習者は【アドバイザー対相談者】という成員カテゴリーに志向性を示していると考えられる。受講生と学習者はそれぞれ「アドバイザー」、「相談者」のアイデンティティを志向し、【アドバイザー対相談者】は標準化された関係対 (SRP) である。

断片1を振り返ると、受講生 AY の質問に対して、答えられない学習者 SH は「すみません」と謝っていたが、活動の3回目では、受講生 AC の質問に対して、「答え」より「助言求め」の行為を行っている。さらに、学習

者 SH は自分の考えを述べたり、受講生は助言を与えたりしている。つまり受講生と学習者の関係性は最初の【インタビュアー対インタビューー】の関係性から【アドバイザー対相談者】という関係性に転換したと言える。

前述したように、今回学習アドバイジングに参加してきた学習者 SH は最初はインタビューを受けるつもりで授業に参加した。それに対して、受講生 (AY、AC、AL) は学習アドバイジング活動を行うという立場で活動に臨んでいる。助言を求めたり、助言を与えたりするという活動イメージを持っている従来の支援活動と比べて、今回の参加者たちは最初はそのような共通認識を持っていなかったことが断片 1 で示されている。しかし、3 回の活動を経て、受講生は徐々に学習者を相談者になるように仕向けている。断片 2 で示すように最終的に受講生はアドバイザー、学習者は相談者というアイデンティティを志向し、学習アドバイジング活動を成立させている。

4. 2 関係性の変化はどのように実現されているか

4. 1 では、受講生と学習者の関係性の変化について分析を行った。続いて、その関係性の変化の原因について、以下断片 3、4 を用いて論じる。

4. 2. 1 受講生による「決めつけ」

1 回目の支援活動は AY と学習者による自己紹介から始まった。そのあと、学習者になぜ日本語の勉強をしているのか、また今どんな授業を受けているのかなど、学習の基本情報についてやりとりを行っている。断片 3 は支援活動開始から 6 分間をすぎたところの会話である。

断片 3 「決めつけ」活動 1 回目 00:06:14 main speaker: AY

01AY > やっぱりでもほら:<あのう、非(.)漢字圏、いわゆるその

02AY <漢字:母語としない学習者>にとって、日本語の漢字って＝

03SH = 難し [くないです。

04AY [結構

05AC he[ha ha[ha ha ha]

- 06AL [ha ha[ha ha ha]
- 07AY [難しくありませんか
- 08SH [難しくありませんそれ] 中国語なら難しいかもしれないけれど
- 09SH ども 日本語なら、そんなに問題はないですね。
 ((机を軽く叩きながら言っている))
- 10AL hehe-
- 11SH それは2000 ::: 字ぐらいで、大丈夫ですよ。
- 12AC <ステ [レオタイプ ::: >
- 13SH [それは -
- 14AL [hehe -
- 15SH ほんとうに、 [それは
- 16AY [それが -
- 17SH ただのステレオタイプです、それはモチベーションの問題です.]
- 18AL hahe .hhehe heh]

断片3では、01、02行目のAYの発話から、漢字を母語文字体系の一つとしない人には漢字が難しいだろうと考えるAYの発話意図を読み取れる。それに対して学習者SHがAYの発話意図を素早く汲み、すぐに03行目の反対意見の「漢字は難しい」を01、02行目のAYの発話とラッチングさせ、AYの発言をさえぎって、ターンを獲得した。01、02行目でAYは自分が漢字圏に属し、日本語の漢字がよくわかることを主張している。一方、AYは学習者SHを非漢字圏、漢字を文字体系の一つとしない、日本語の漢字がよくわからない人と扱っている。さらに、AYは「非漢字圏」「母語」「日本語」という語彙を使うことによって、自分がどの国が漢字圏に入るかを知っている人間であると主張し、日本語教育に関する知識を示し、日本語教育関係者というアイデンティティを示している。01、02行目のAYの発話からは、AYが自分と学習者SHを「漢字圏対非漢字圏」、[日本語教育関係者対日本語学習者]というカテゴリーに当てはめようとする動きを観察することができる。

しかし、AYの発話が終わらない時点で、03行目にSHが巧みに01、02行目のAYの発話の文法構造を利用して反対の立場を表明した。01、02行目のAYの発話と03行目のSHの発話は協働的にTCU⁽⁵⁾ (Turn constructional unit、以下TCU)を完成している。日本語の言語特徴からいうと、述語は文の最後に現れる。このような言語特徴は、AYとSHが同じTCUを作ることを可能にしている。03行目のSHの発話によって、01、02行目に見られるAYの「漢字圏の人対非漢字圏の人」というカテゴリーが拒否され、特にそのカテゴリーに伴う非漢字圏の人にとって漢字が難しいという属性を問題化している。

08、09行目でSHはまず自分の主張を繰り返し、理由を述べている。ここで注目したいのは、話者の音量の変化と机を叩くという行動である。録画データはないが、筆者の参与観察記録及び録音データに聞こえるはっきりとした音から判断できる。このようなエスノグラフィー的な情報から話者による反発が観察できる。さらに、「2000字ぐらいで大丈夫です」と量的目安を示し、自分は非漢字圏に属しているが、漢字に苦手意識はなく、漢字に関連する知識があることを示している。

続いて、12行目のACの発話では「ステレオタイプ」がストレートにAYの問題点を指摘し、08、09行目の学習者SHの発話に賛成している。ACとALは二人とも中国からの留学生で、日本語教育専攻の修士号を持っている。ACの発話はAYの意見に反対するもので、自分は漢字圏に属しているが、漢字が難しいかどうかは漢字圏か非漢字圏かの問題ではないと自分の立場を表明している。さらに、同じ漢字圏に属している自分がそう思わないことに対して、AYがその考えを持っているということは日本語母語話者による日本語非母語話者である学習者に対しての偏見、ステレオタイプであると非難している。この発話からは、AYが構造化した「漢字圏対非漢字圏」、[日本語教育関係者対日本語学習者]を、ACが【日本語母語話者対日本語非母語話者】というカテゴリーに換え、受講生と学習者間の関係性を再構築していると分析できる。

このように、断片3では、受講生AYの発言によって漢字圏に属している受講生の「私」と非漢字圏に属している学習者の「あなた」の間に境界線を

引き、「私」いわゆる漢字圏の人にとって漢字が難しくない、「あなた」いわゆる非漢字圏の人にとって漢字が難しいということをカテゴリー化し、属性を結びつけようとした。しかし、このような働きは学習者 SH に認められなかった。さらに、受講生 AC もそのような「漢字圏対非漢字圏」、「日本語教育関係者対日本語学習者」というカテゴリー化に反対している。最終的に【日本語母語話者対日本語非母語話者】という MCD に落ち着き、当事者の合意 (15SH、17SH) が見られた。

フーコーは「知識」と「権利」は一体と捉えている (山田2000)。熊谷 (2011) では専門家は支配的な言説を定義し、また「真理 truth」の所有権をもち、その対象にある人は支配に晒され抑圧されると述べている。断片 3 では、母語話者 AY はまず漢字圏と非漢字圏という専門用語を使うことによって、自分は日本語教育に関する知識を持っていることを示している。さらに、学習者の能力を決めつけ、価値を引き下げようとしている。その時、学習者 SH は素早くその権力の軋轢に気づき、「2000字ぐらいで大丈夫です」と自分がどのぐらい漢字の知識を持っているかを示している。これによって、自分の権利を守り、母語話者が決め付けている漢字能力が低いというイメージから抜け出した。非母語話者は自分が知識があることを強調することによって、不利な状況から脱出できた。

4.2.2 受講生による「評価とほめ」

断片 4 では、学習者 SH が自分のアクセントに自信がないという悩みを打ち明けている。1 回目の活動だが、AY は普通体で話していて、SH は丁寧体で話している。

断片 4 「評価とほめ」活動 1 回目 00:43:11 main speaker: AL

01SH ちょっと自分は食べる①ってという時は、食べる②どっちになるの

02SH か全然 - 聞いていません。自分で :-

03AY - 食べる②あってるよ.

04SH 食べる②.

- 05AY [うん
06AL [うん
07SH 食べる② [ですね
08AY [でも (.) 先から聞いて - 話を聞いているけど, だいたい
09AY 合っているよ, 8割ぐらいは.
10AL [うむん
11SH [°そうですか° [よかったです h ね.
12AY [うん
13AL muhhe
14SH フ h - ((ホットした様子))
15AL unha
16AY しょ - 正直に言って, あのね, あのう : 関西出身の, 大阪とか, 神
17AY 戸 ?
18SH うん
19AY 関西出身の日本語人より (.) あのよっぽど (.)
20AL [ufu
21AC [ha
22AY あのあのと - と - とうきょうのアク - アクセントに近いよ.
23SH そうすか.
24AY うんう :: ん
25SH それは (.) あっ [#ありがとうございます =
26AL [haa
27AC =hhaha

注 : ①、②は日本語単語のアクセントの表記である。

01、02行目で学習者 SH が日本語学習について自分の悩みを述べている。またその原因を究明しようとする姿勢を示している。前述のように「助言者 - 相談者」の発話連鎖は「相談の訴え → 助言 → 助言の受諾・拒否」となる。しかし、この断片では01、02行目の SH の相談の訴えはアクセントの確認要

求としてAYにはとられている。03行目でAYはSHのアクセントの評価を下している。ここでAYは学習者SHのターンに割り込み、SHの発話権を奪った。続いて、08、09行目でAYはさらに具体的な量的水準を用いて、学習者をほめている。しかし、11行目で学習者SHはAYのほめを素直に受け止めず、「よかったですね」と言って、ほめの応答を躊躇している。続いて、AYは自分のほめに対してふさわしい反応がないため、16、17、19、22行目でほめをエスカレートして、関西出身の日本人よりアクセントがいいと学習者SHをほめる。それに対して、学習者SHは25行目で「あっ」と意外性を表しながら、「ありがとうございます」と言って、AYの働きを「ほめ」として受けとめた。16、17、19、22行目と25行目は「ほめと感謝」の隣接ペアとなっている。

「ほめ」に関して、古川（2003）は、目上から目下へのほめや親しい関係同士のほめが多いと報告している。断片4は活動1回目に現れたものだが、AYとSHは初対面で、関係は親しくなかったと言える。ほめには聞き手を心地よくさせ、良い関係を構築する役割があるが、AYは08、09行目及び16、17、19、22行目で学習者の所持物、外見をほめているわけではなく、明確な判断基準を設けて、学習者の能力をほめている。大野（2004）は「ほめ主体」と「ほめられた主体」が疎の関係にある場合では特に「才能ほめ」や人格全般についての「人ほめ」が回避されやすいと述べている。一方、大野（2005）はほめの意図によって期待される利益が誰のものなのかという点から、「ほめられる主体」利益（依頼・要求／叱り・励まし）になる「ほめ」について、その人間関係を調べたところ、「ほめ主体」が「ほめられた主体」を直接的に指導・監督する立場にいるケースは「上下・親」では10件中8件、「上下・疎」では31件中25件であったということを示している。

つまり、関係が親しくなくても、「ほめ主体」が「ほめられた主体」より上位である場合、「才能ほめ」や人格全般についての「人ほめ」ができる。断片4ではAYは学習者SHのアクセントをほめることによって、自分が学習者SHを評価できる人を志向し、自分と相手の社会的地位の差を目立つように見せていると言える。それとともに【ほめる人対ほめられる人】という

上下関係が潜んでいる成員カテゴリー装置を起動し、学習者 SH を「ほめられる人」に当てはめようとしている。それに対して、SH は11行目でほめの応答を回避し、はじめは AY の働きを積極的に受け止めなかったことがわかる。

ところが、AY は16、17、19、22行目の発話を用いて、学習者 SH の能力をストレートにほめることで、結局学習者 SH をこのような力関係が含まれる【ほめる人対ほめられる人】の MCD を受け入れざるをえない窮地に追い込んだ。断片 4 でわかるように、母語話者は非母語話者をほめるという行動をとることで、自分と他者を区別し、自分の社会的地位を格上げしている。このような動きで、学習者のターンに割り込んで、発話権を奪い、本来の「助言者—相談者」の発話連鎖の生成を妨げている。

5. おわりに

本研究は音声データに基づき、実際に学習アドバイジング活動に参加する受講生と学習者のやり取りを分析した。受講生と学習者の計 4 人の話し合いからわかるように学習アドバイジング活動は最初のインタビュー活動から最終的に学習アドバイジング活動へ転換したと言える。さらに 4. 2 で示したように、受講生 AY は「決め付け」「評価とほめ」という手段を用いて、知識を持っている母語話者と知識が不十分である非母語話者の間に境界線を引き、力関係が潜んだ【母語話者対非母語話者】という MCD を確立させた。そこから知識を持っている受講生と知識が不十分である学習者をそれぞれにアドバイザーと相談者の役割にはめこみ、最終的に学習アドバイジング活動を成立させたことが分かった。

フーコーは権力は誰かが掌握し得るような事物ではなく、人々の間の関係として生起すると述べている（ドレイファス・ラビノウ1996）。つまり、権力は所有するものではなく、個々人の間で行使されるのである。本研究でわかるように、受講生 AY は「決めつけ」及び「評価とほめ」という一連の動きで自分が日本語母語話者であるというアイデンティティを産出している。また日本語に関する問題において、自分が知識の持ち主であり、権威があると主張している。一方、権力を行使される側、つまり非母語話者は、そのま

まが受け入れられずに知識の量を主張して抵抗したりするか、最終的には母語話者の権力行使を受け入れていることを本研究のデータは示している。

本研究で扱うデータは授業で行うピア・サポート活動のやりとりである。やりとりの中では、一方から一方を決め付け、評価し、ほめるという「強制的力関係」がはっきり見られた。このような関係性を改善するために、まず母語話者の意識革命、及び自己内省が必要である。一方、非母語話者はその権力の軋轢を意識し、自ら自分を不利に追い込む権力の行使に立ち向かい、自分の権利を守る行動をとらなければならない。最後に、アドバイザーであれ、相談者であれ、相手を独立した主体として尊重し、共同的対話によってこそ、初めて双方共に成長できる真のピア・サポートが実現できるのだらうと思う。

注

- (1) ピア・サポートについては、お互いにアドバイスしたりアドバイスを受けたりする仲間同士の支え合いの活動として捉える研究もある（三宅ら2006）。一方、支援者側と相談者側の役割が決められていて、学生同士の間で行われる場合もある（泉谷・山田2013）。本研究は主に後者を指している。
- (2) 「成員カテゴリー化装置」(MCD) とは成員カテゴリーの集合である。少なくとも、一つの集合と適用規則からなっている（Sacks 1972）。本研究では発話から当事者たちがお互いに認め合った MCD を **【** で示し、片方の当事者が作りかけた MCD を **[** で示す。
- (3) 「日本語教育特殊研究（3）—日本語学習アドバイジング」という科目は当該大学の修士課程の専門科目で、日本語教育理論科目に属し、各教員の研究領域に合わせて1学期で完結する授業である。在籍する修士課程の学生や研究生でも受講できる。
- (4) 標準化された関係対（SRP）とは、権利と責任を伴う関係性のペアである。例えば、夫と妻、母親と子供、先生と学生などである。
- (5) ターンを構成する単位である。

参考文献

- 泉谷道子・山田剛史 (2013) 「体系的なピア・サポート活動による学生の学びと成長」『大学教育実践ジャーナル』11 pp. 61-67 愛媛大学教育・学生支援機構
- 小野由美子・許清平・森清隆・森勇樹 (2001) 「日本語母語話者に見る感謝と謝罪表現の使用：「ありがとう」、「すみません」再考」『鳴門教育大学実技教育研究』11 pp. 75-83 鳴門教育大学
- 大野敬代 (2004) 「待遇からみた「ほめ」の応答とその工夫—シナリオ談話における「働きかけ表現」として」『早稲田大学教育学部学術研究 国語・国文学編』53 pp. 27-39 早稲田大学教育学部
- 大野敬代 (2005) 「「ほめ」の意図と目上への応答について—シナリオ談話における待遇コミュニケーションとしての調査から—」『社会言語科学』7 pp. 88-96 社会言語科学会
- 熊谷忠和 (2011) 「社会構築主義における理論的潮流の再整理の試み—「ハンセン病当事者のライフストーリーにみる健康自尊意識研究」の前提として—」『川崎医療福祉学会誌』20-2 pp. 309-318 川崎医療福祉大学
- 黒田史彦 (2012) 「留学生支援システムの構図」『早稲田日本語教育実践研究』1 pp. 7-23 早稲田大学日本語教育研究センター
- 佐藤啓生 (2011) 「現代日本語の謝罪言葉に関する研究」『岩手大学大学院人文社会科学部研究科研究紀要』20 pp. 21-38 岩手大学大学院人文社会科学部研究科
- 杉原由美 (2008) 「日本語母語話者と非母語話者の相互学習型活動における参加者の関係性と共生への課題—相互行為に現れる成員カテゴリー化の視点から—」(第35回 [お茶の水女子大学] 日本言語文化学会発表要旨) 『言語文化と日本語教育』35 pp. 57-60 お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 寺本憲昭・伊藤昭・伊藤則男・中村成夫 (2007) 「学生活動の効果検証—オリター活動(上級生による新入生支援組織)をケースに」『大学行政研究』2 pp. 133-146 立命館大学大学行政研究・研修センター
- ドレイファス、H. L.・ラビノウ、ポール (1996) 山形頼洋他訳『ミシェル・フーコー 構造主義と解釈学を超えて』筑摩書房

- 中村和生・榎田美雄 (2004) 「〈助言者—相談者〉という装置」『社会学評論』55-2
pp. 80-97 日本社会学会
- 古川由理子 (2003) 「書き言葉データにおける〈対者ほめ〉の特徴—対人関係から見た「ほめ」の分析—」『日本語教育』117 日本語教育学会
- 三宅幹子・山崎理央・松田文子 (2006) 「大学生による学校現場でのピア・サポート訓練の取り組み—実施方法について—」『福山大学人間文化学部紀要』6
pp. 41-52 福山大学
- 山田富秋 (2000) 『日常性批判—シュッツ・ガーフィンケル・フォーコー』せりか書房
- 李文鑫 (2015) 「学習アドバイジングにおける成員カテゴリー化装置の役割—母語話者と非母語話者の関係性構築から—」(第51回 [お茶の水女子大学] 日本言語文化学会発表要旨) 『言語文化と日本語教育』51 お茶の水女子大学日本言語文化学会
- Schegloff, E. A. (1992) On Talk and Its Institutional Occasions. In Drew P. & J. C. Heritage (eds.), *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. pp. 101-134. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1972) On the Analyzability of Stories by Children. In Gumperz J. J. and D. H. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. pp. 325-345. New York: Holt, Rinehart & Winston.

謝辞

本論文の作成にあたって、筑波大学大学院人文社会研究科の Bushnell Cade Conlan 先生にはデータの分析から考察に至るまで様々なアドバイスをいただきました。心から感謝いたします。

(り) うえんしん・筑波大学大学院