

なぜ「座談会」は失敗したのか？

－タスクデザイン、学習者の解釈、会話の参与構造の関係－

中村香苗

(東呉大学／淡江大学 兼任助理教授)

摘要

本研究では、台湾の大学の日本語会話授業で行われた学習者同士による「座談会」を分析した。話者交替パターンと話題展開を、会話分析の手法を使って検証したところ、教師の与えた「司会者」の役割に対する参加者の強い志向が観察され、それによって参加者同士がお互いの意見を交渉し、考えを深める「話し合い」の機会が阻害されていることが明らかになった。本研究の結果を元に、教室活動に座談会を導入する際の留意点を提言する。

キーワード： 日本語教育、座談会、タスクデザイン、会話分析

1. はじめに

近年の第2言語教育の現場では、コミュニカティブ・アプローチの理論に基づくプロジェクトワークやタスク遂行型活動（山内、2005）、協働の学びを推奨するピア・ラーニング（池田・舘岡、2007）などが盛んに取り入れられている。これらの活動においては、「学習者主導」の学びが重視されている。池田・舘岡（2007）は、学習者同士が相互作用を通して学ぶ利点として、「他者を通して自分を見直し、自分の理解や考え方そのものの変容が促されたり、新しい考えが生まれたりする」（p.54）可能性を指摘している。

このような考えに影響を受け、筆者は担当する大学3年生の日本語会話授業で、学習者同士が意見を出し合い、考えを深める活動として、小グループによる「座談会」を行った。教室で座談会の様子を俯瞰していた時は、参加者全員が発言し、活発に議論が進められているように見えた。ところが、録

画した2組の会話を見直したところ、それは筆者が理想とした「話し合い」とは様相が異なるものであった。そうかと言って、言語能力の不足から、学習者が座談会を十分に遂行できていなかったわけではない。むしろ、学習者の行動を詳細に観察すると、彼らが教師の指示を忠実に実行したがゆえに生み出された特有の会話構造が確認できた¹。

本研究では、会話分析の手法を使って、日本語学習者による座談会会話の特徴を明らかにする。さらに、その特徴と教師のタスクデザインとの関連、問題点を論じる。

2. 先行研究

Watanabe (1993)は、日本人同士とアメリカ人同士のグループディスカッションの様子を比較し、日米のディスカッションに対する「フレーム」の違いを発見している。具体的には、ディスカッションの開始と終了方法、そして意見や理由の述べ方に日米の相違が報告されている。

日本語学習者を含む座談会の談話行動を分析した論文に、陳 (1994)がある。この研究では、台湾人日本語学習者と日本語母語話者それぞれ3人ずつからなる座談会の録音データを基に、参加者達の行動を話者交替、話題／発話内容、情報の発信者と受信者の関係という観点から検証した。興味深いのは、新しい話題を提供するのも、質問や働きかけをするのも、日本人より台湾人学習者の方が多く、日本人の行動は台湾人からの質問に対する情報提供に集中しているということであった。陳は、この結果を、異文化間のコミュニケーションタイプの違いによるものと結論づけている。

¹ そういう意味では、題名に使われている「失敗」という語には語弊があるであろう。この論文における「失敗」とは、あくまでも教師の視点から「期待した学習者のパフォーマンスが引き出せなかった」という意味である。

Mori (2002)は、アメリカの日本語授業の教室活動の一環として、日本人を招いて行われた座談会の会話を検証している。会話分析の手法を使って、話者交替や発話の連鎖構造を詳細に分析したところ、自由な話し合いであるはずの座談会が、「学習者からの質問」→「日本人の回答」の繰り返しというインタビューに近い形式になっていることが分かった。さらに、座談会の準備活動中の学習者2人の会話データに遡って、その詳細を検証することにより、座談会で見られたインタビュー形式の会話構造が、学習者達が教師から与えられたタスクを遂行しよう努めた結果であることが明らかになった。

本研究もMoriの研究同様、日本語学習者の座談会での会話構造を、会話分析を使って分析し、教師のタスクデザインとの関連を検証する。しかし、Moriに限らず上記の先行研究全てが、異文化比較や異文化間コミュニケーションという要素を含んでいるのに対し、本研究では、台湾人学習者同士の会話をデータとしている。それにより、座談会という場面での、参加者達の文化の違いに影響されない行動が、より観察可能だと思われる。

3. 座談会の方法

用語解説サイト「コトバンク」 (<http://kotobanku.jp>)には、「座談会」とは「数人が集まり、ある問題を中心に、それぞれの意見を気楽に話し合う会」とある。会の構成や進め方に関して、特に決まった形式があるわけではないが、司会者／進行役がいるのが一般的なようだ。今回、筆者が授業に座談会を採用した理由は、討論ほど形式ばった意見交渉というわけではなく、しかし話題がある程度限定されているという点で、単なるおしゃべりよりは意義のある「他者との対話を通した学び」を実現するのに最適な教室活動だと思われたからである。

座談会は、3年生の会話クラスで、「ロス：タイム：ライフ」というドラマを使った授業のまとめの活動として行われた。これは、9話からなるオム

ニバスドラマで、何らかの事情で死を迎えた主人公が、人生最後に与えられた「ロスタイム²」をどのように過ごすかがテーマになっている。授業では、「カメラマン編」と「すき焼き編」という2話を扱い、それぞれの授業の最後に座談会を（前者約15分、後者約23分）実施した。前者は、キャリアを追求していた主人公が、ロスタイムで元恋人とその子供に出会う話で、後者は最後まで家族のために尽くした母親の話である。

まず、クラスを4人1組のグループに分けた。その際、最初に教師が、比較的言語能力が高い学習者をグループの数だけ司会者として指名した。他の学習者達は、くじ引きで3人ずつ、それぞれの司会者の組に割り当てられた。データは、「カメラマン編」から1組(Aグループ)、「すき焼き編」から1組(Bグループ)任意で選び録画した。この会話クラスでは、全ての学習者が顔見知りである。しかし、Aグループは異性（男性3人と女性1人）や他学年、転入生から成り、それほど親しいとは言えない間柄であるのに対し、Bグループは女性4人で、そのうち何人かは、親しい友人同士であることが伺えるメンバー構成³になった。

1回目の座談会（「カメラマン編」）の前に、教師はプリントを配って、「座談会のテーマ」、「座談会の進め方」、「司会者の役割」に関する指示を与えた。座談会のテーマは、2回とも「このドラマのテーマは何か」というもので、もう少し具体的な話し合いの材料として、「このドラマで一番伝えたいメッセージはどんなことか」、「そのメッセージについてあなたはど
う思うか」というサブテーマを与えた。2回目の座談会では、「話し合いに詰まった時のために」という前置き付きでさらに4つのサブテーマを与えておいた。

² サッカーやラグビーで、試合中に負傷者の手当などで時計を止めていた時間で、その分だけ試合が延長される。

³ 活動中、お互いを「さん」付けしないで呼び合っているところから、仲の良さが伺えた。

座談会の進め方については、まず参加者が一人ずつ順番に発言し、全員の発言が終わったら、自由に討論するようという指示を与えた。

司会者の役割の欄には、(1) 話す人を指名する。(自由討論はある程度自由でよい)、(2) 自由討論の具合をみて、必要なら介入する(介入例も提示)、(3) 2つのサブテーマを両方話し合えるように進行する、の3つが箇条書きになっている。この3つは、司会者の絶対的な役割ではなく、「自由討論の中で必要ならば司会者が話し合いをリードする」という程度のものであることは、口頭の指示でも説明された。しかし、結果的には、それぞれの参加者が、上記の司会者に対する指示にかなり制約された行動をしていることが観察された。その詳細は次節で論じる。

4. 分析

4.1 話者交替パターン：司会者＝「次話者指名者」への志向

A、B両グループとも、話者交替は基本的に、[司会者 → 指名された話者 → 司会者 → 指名された話者]の順に進んでいる。座談会の開始方法として、まず一人ずつ発言すること、司会者は話者を指名すること、という指示があるので、開始段階でこのパターンが見られるのは当然である。しかし、会話が自由討論に入るべき段階になっても、このパターンが根強く続いている(抜粋1参照)。

[抜粋1⁴：Bグループ(司会者はD)]

⁴ 本稿のトランスクリプトは、発話途中のポーズを省略するなど、一般の会話分析で用いられるものとは比べるとかなり簡略化されている。本稿のトランスクリプトで使われているの記号は以下の通りである。

： 音の延ばし(コロンの数は引き延ばしの相対的な長さに対応)。

,.//? 発話継続/下降調/上昇調イントネーション。

= 前後の発話に切れ目がないところ。

[オーバーラップ発話の始まる場所。

((文字)) 発話以外のインフォメーション。

h 呼気音。

25D: ん: いいですね. え, 次の問題は, 自分にとって家族, 父母はどんな
26 存在ですか. え: : ん? ((顔をAに向けて)) だいじょぶですか?
27A: はい だいじょぶ. えっと 存在は, さっき言った通りです.
28 空気のような存在です.
29D: 自分が家族の空気?
30A: ん: : 家族. 私にとっては 家族は空気のような存在. とても重要.
31D: そう.
32A: んん.
33D: はい, B.
34B: 私はね, お姉さんがいますから, お姉さんと何かあったとき, まず
35 お姉さんと話して, 彼女から意見を聞きます. そして母の方は, 心
36 からの感情なことではなく, たぶん友達とか学校があることがあると
37 きたぶん母に話します. お父さんの方は, 普通の時はあまり何も話し
38 ませんが, 私とお父さんは, え? ((Cに小声で聞く))
39D: 気になる?
40B: ん お父さんのことは気にしています. 普通は何も話しません=
41D: =私も=
42B: =ですが, 相手のことが気にしています?
43D: んん. はい, たぶん.
44B: たぶん.
45D: ん. じゃあ え? (Bを見る))
46B: おわり.
47D: Cさん.
48C: 私にとって家族のみんなはかけがえのない人です.
49D: すばらしい: : かけがえの無い. え?
50C: 以上です.

51D: 以上です. はい, じゃ, 次は, 自分の家族の, え? これ?

52C: 大黒柱

53D: 大黒柱は誰ですか? ((Aを見る))

抜粋1は、最初の話題「このドラマのメッセージは何か」という問いに対して、全員が答え終わった後の展開である。25行目で司会者Dは、話し合いが詰まった時のために与えられていたサブテーマの最初の質問を提示し、視線とレディネスの確認「だいじょぶですか?」によってAを指名する(26行目)。Aの発言が30行目で終わると、Dは「はい、B」(33行目)と言って次の話者を指名し、Bの発言が終了すると(46行目)、DはすぐにCを指名する(47行目)。

注目すべきは、Dが司会者として次話者を指名するという役割を全うしているのと同時に、指名されていない参加者は、話し手の発話中、「聞き手」としての役割を果たしていない点である。日常会話では、話し手の発話途中や発話終了直後に、聞き手があいづちや理解確認、賛同/不賛同表示などの反応を返すことで、相互行為が構築されていく。例えば、Bの34~42行目のような「私事語り」(串田、2006)の後には、しばしば次の話し手が前の発話に関連した「第2の語り」(Sacks, 1992, p.765)を提供する。しかし実際には、他の参加者は、Bの発話終了時を第2の語りを始める機会とは捉えていない。結局、聞き手としての反応は、司会者Dからしか起こっていない(29, 31, 39, 41, 49行目)。つまり、司会者Dのみが、「発話に向けられている聞き手」として振る舞っているのである⁵。全く同様の現象がAグループでも見られる(抜粋2の43, 47, 49, 51行目)。

[抜粋2 : Aグループ (司会者はD)]

41D: じゃ じゃあ命を大切にすることについて みなさんはどう思いますか。

42B: 無茶なことはしないことですね : :

⁵ 話し手の発話中の視線や体の向きなどからも、発話が司会者Dに向けられていることが確認できる場面が多々あるのだが、紙面の都合上、非言語行為については、別の機会に論じる。

43D: 無茶なことって[: 例えば

44B: [例えば そうですね: 中山は最後に撃たれた理由と

45 して なぜかカメラを渡さないで また写真を撮って つまりなんか

46 怒らせたような気がする. [相手を.

47D: [そうですね. =

48B: =うん. これって: 全然命を大事にしてない行為ですからね? =

49D: =そうですね=

50B: =だから中山は死にました.

51D: 中山さんは仕事が大事ですね?

52B: ああ.

53D: ん. Cさんは?

抜粋1でもう一つ興味深いのは、話し手が自分の発話終了を「おわり」(46行目)や「以上です」(50行目)の言葉で合図している点である。このような合図は、司会者Dに次の発話順番を返す機能を担っているだけでなく、他の参加者が何かコメントする機会を遮断しているようにも見える。

このように、[司会者D]→[指名された参加者]という話者交替パターンから見えて来るのは、参加者全員が司会者の「次話者指名」という役割に強く志向することで、話し手と聞き手の相互行為的なやり取りから生まれる意見交渉や相互理解の機会が自ずと失われているということである。

4.2 話題展開：司会者＝「サブテーマを全て話し合う進行役」への志向

司会者の役割の中に、「2つのサブテーマが両方話し合えるように進行する」という指示も与えられていた。2つのサブテーマとは、「ドラマが伝えたいメッセージは何か」、「それについてあなたはどう思うか」であった。そのため、Aグループの司会者は 最初の2つの話題でそれを質問している(抜粋3参照)。

[抜粋3：Aグループ]

- 1 D: え:, じゃあ 始めましょう. えっと まず 今回のテーマは
- 2 ロスタイムライフ カメラ:マン編. の: テーマは何かって:
- 3 えっと: :Aさんはどう思いますか?

((省略))

- 13 A: ロスタイムのんん カメラ編のテーマはやっぱり あの 命を
- 14 大事にすることです.

((省略))

- 41 D: じゃ じゃあ命を大切にすることについて みなさんはどう思いますか.

一方、Bグループ（すき焼き編）の座談会では、「話し合いに詰まった時のために」という前置き付きで、さらに4つのサブテーマが与えられていた。

抜粋1でわかるように、Bグループの司会者は、最初の話題に対して全員が発言した後、すぐにサブテーマの質問に移っている（25-6行目）。それに一人ずつ答え終わると、司会者は次の質問をし（51-3行目）、それに対してまた一人ずつ答える、というように、4つの質問が終わるまで、一貫してそのパターンで進行している。このように参加者達は、誰かの発言を突き詰めて

「話し合う」という活動としてではなく、とにかく「時間内に与えられたサブテーマに全て答える」というタスクとして座談会に参加していることが伺える。

4.3 サブテーマ終了後の会話展開

4.2で論じたように、A、B両グループともサブテーマを参加者同士で深く論じることをせずに、[質問-回答]のパターンで終わらせてしまったために、座談会活動終了までかなり時間が余ってしまった。そこで、どちらのグループも司会者が新しい話題を提示して会話を進めていくのだが、その中で、AグループとBグループに興味深い相違が観察された。まずは、Aグループの司会者が話題に窮する場面を参照されたい（抜粋4）。

[抜粋4 : Aグループ]

120 D: そうですね. じゃあ ドラマについて中山さんは えっと : ん : : :

121 あ : : : ((Cを見て)) 助けて hhh

121 C: hhh

123 B: え 別にいいんじゃない? 普通に印象に残ったシーンは何ですか

124 とか.

125 D: じゃ それにしようかな.

126 B: ん.

127 D: ええと みなさんはドラマで印象に残ったシーンは何ですか.

Dは、120行目で新しい話題を出そうとするのだが、結局思い浮かばず、隣のCに助けを求める。これに対してBが、プリントに「司会者の介入例」として提示されている「印象に残ったシーンは?」という質問を提案する。125行目で、司会者Dはその提案を受け入れることを表明し、127行目で司会者として改めて、全員にこの話題を投げ掛けている。この質問の後、またBが新たな話題を提案する(抜粋5)。

[抜粋5 : Aグループ]

149 B: じゃ 僕から聞いてみたい. ぶっちゃけプロのカメラマンで、つまり

150 なんか引かかるのは、そこまでして彼女と付き合ったらプロになれ

151 ないというものですか?カメラマンは?

152 D: ん : : : そうですね. みなさんはどう思いますか.

((省略))

158 D: そうですね. Aさんどう思いますか.

Dは、152行目でBから出された話題を参加者全員に振り、158行目でAを次話者として指名している。このように、Aグループの司会者は、座談会終了まで、あくまでも「司会者」として進行役に徹していた。そのため、Aグループ

は最後まで[司会者の質問]→[指名された話者の回答]というパターンが崩れず、参加者間での意見の話し合いに発展しなかった。

これに対し、Bグループでは、ある時点でDが司会者の役割を完全に離れて、一人の発言者として参加する場面があった（抜粋6）。

[抜粋6 : Bグループ]

146 B: 特売の商品を買えなかったらどうしますか?

147 D: 私なら豚肉を買います. hhh

148 A/B/C: ahah hah hah hah hah hah ((笑い))

149 D: 3万円も え? 何万円払いました?

150 C: に 2万円? 20万円?

151 B: 2万

152 D: たか: い

153 B: 2万円.

154 D: 2万円? おお たか: : い. え: んん? どう思いますか?

155 A: 私も特選牛肉,

156 B: 私も.

157 A: でも そんなにいっぱい買わない.

158 D: ええ うん.

159 C: でも どうせ最後の=

160 B: =そう=

161 C: =晩ご飯だから

162 B: 2万円は安い. hhh

163 C: そうhhh そうそう最後の

164 B: 構わない.

165 D: あ: : でも100万以上節約しました. え? たぶん100万.

166 ん: : だから2万円を払うのは ちょっとこれは切ないですが

167 無駄に 無駄な感じ.

168 B: んん.

146行目でBによって提示された質問「(自分なら) 特売の商品(牛肉)を買えなかったらどうするか」に、まずDが「豚肉を買う」と答える。それに対して笑いで反応したA, B, Cに、Dはドラマの中で主人公が買った特選牛肉の値段を確認し、それが「高い」という評価を下すことで(152,154行目)自身の発言の正当性を主張する。そして、Dが他の参加者の意見を求めると、Aが「特選牛肉を買う」と答え(155行目)、すぐさまBが賛同を表す(156行目)。しかし、実はAとBの意見が微妙に異なることが、それに続く会話の展開から明らかになる。まず157行目で、Aが「(ドラマのように) いっぱいは買わない」と主張すると、Cが会話に参入し、「でもどうせ最後の」とAに対する不賛同を示唆する発話を開始する(159行目)。これにBも賛同し、結局BとCが「どうせ最後の食事なのだから、特選牛肉に2万円費やすのは安い」という主張を協同で構築する。これを聞いたDは、「100万以上節約した主人公にとって、2万円払うのは惜しい」と異議を唱える(165-7行目)。

このように(皮肉なことに)、Bグループでは、Dが司会者の役割を脱した途端に、参加者それぞれが互いの意見に対して反応したり、微妙なスタンスの違いを交渉したりするという、教師が理想とした話し合いが展開した。

5. 結論

本研究では、2組の台湾人日本語学習者同士の座談会の会話を観察し、学習者の会話への参与の仕方と、教師の座談会活動のデザインとの関連を明らかにした。具体的には、学習者達が、司会者に与えられた「次話者指名」と「サブテーマを全て話し合う進行役」という任務に強く志向するあまり、会話が[司会者の質問]→[指名された話者の回答]という繰り返しに終始してしまっただ。その結果、座談会は、お互いの意見を深く掘り下げて話し合う活動

ではなく、一人ずつ順番に意見を述べるだけの活動になってしまった。しかし、学習者達に話し合いに必要なコミュニケーション能力が備わっていなかったわけではないことは、司会者が司会の役を離れた途端に、活発な意見交渉が起こった例から明らかである。

本研究の結果を踏まえて、今後、教室活動に座談会を導入する際には、次のことを考慮すべきであろう。まず、司会者／進行役を立てるかどうか。本来、学習者の自由討論を推奨するなら、あえて司会者を立てる必要はないのかもしれない。陳 (1994)で報告されているように、決まった司会者がいなくても、会話の流れの中で必然的に誰かが進行役を買って出る可能性もある。しかし、筆者の個人的な見解では、台湾人学習者は、文化的に学習者同士で意見を交わすことに不慣れな傾向があり、話し合いの滞りを避けるためにも、誰かに進行役を任せるのは一つの方法であると思う。しかしその際、「次話者を指名する」という役割は課さない方がいいであろう。

もう一つ考えるべきことは、話題の設定である。Bグループの座談会では、サブテーマを細かく設定してしまったために、その全てに答えることに学習者の意識が向いてしまった。座談会の定義から言って、話題はある程度決まっているべきではあるが、一つ的话题を深く話し合う機会を作るには、話題を与えずに、会話の展開は学習者に任せることも必要である。

今回、「話し合いが実現しなかった」＝「座談会の失敗」という前提で論じたが、実は本研究のような形式の座談会が、意義のある活動となり得る面もある。それは、指名されて答える学習者の発話に、比較的長い文や談話の形が多かったことである。それに対し、抜粋6からもわかるように、相互行為的な意見交渉というのは、概して一つ一つの発話は短く、文の形を成さない場合も多い。つまり、もし学習者に、自分の考えをある程度長くまとめて、人前でスピーチするような練習をさせたければ、今回のような座談会は効果的な方法であると言える。重要なことは、教師が教室活動をデザインする際

に、その目的（学習者にどんな言語活動をさせたいのか）を踏まえて、それを実現させるためにどのような指示が必要なのかをよく留意することである。

参考文献

- 陳淑娟(1994) 「座談会のコミュニケーションネットワークに見る学習者の談話行動」 『台湾日本語文学報』 6, 79-102.
- 池田玲子・館岡洋子(2007) 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房
- 串田秀也(2006) 『相互行為秩序と会話分析—「話し手」と「共-成員性」をめぐる参加の組織化』 京都 世界思想社
- Mori, Junko. (2002). "Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom." *Applied Linguistics*, 23 (3), 323-347.
- Sacks, Harvey. (1992). *Lectures on Conversation. Vol. I & II*. MA: Blackwell Publishing.
- Watanabe, Suwako. (1993). "Cultural differences in framing: American and Japanese group discussions." In Tannen, Deborah (Ed.), *Framing in Discourse*. NY: Oxford University Press. pp. 176-209.
- 山内博之(2005) 『OPIの考え方に基づいた日本語教授法—話す能力を高めるために』 ひつじ書房