

言語能力の帰属と異文化間コミュニケーション： 聴覚・視覚・触覚・背景情報が発話の解釈に 及ぼす効果についての実験的研究¹⁾

南 保輔

0. はじめに

本論文では、著者が行った実験の結果を報告する。これは、対面 (face-to-face) コミュニケーションにおいて聴覚・視覚・触覚・背景情報が果たす役割を学生たちに示すことをねらいとして、講義状況において実施したものである。対人 (interpersonal) コミュニケーションの微視的分析としては、エスノメソドロジーの流れをくむ会話分析 (conversation analysis) があるが、Cicourel (1987) は、会話分析の方法を批判する。会話分析は、録音または録画されたものに分析の対象を限定する。Cicourel は、このような分析が対象とするものを「ローカル・コンテキスト」と呼び、より広い「制度的コンテキスト」と対置する。本実験を例にとると、「刺激」として使用したビデオがどんな場面を撮影したのか、映っているのはどんな人間か、などの背景情報が制度的コンテキストをなしている。これらを一切利用せずに発話を分析していくと主張するのが会話分析なのである。本研究は、会話分析のこの方法論的立場に疑義を提出することを目的とするものである。

本実験においては、同じやりとりを3種類の形で提示して、それぞれについて学生たちに解釈を求めた。同じ学生に3回の解釈を求めるということで、解釈に際して新たな情報が付加していくような形で提示の形態を操作することとした。最初は、ビデオに録画されたやりとりをオーディオテープに録音して、それを聞かせた。次に、音声を出してビデオ映像を見せ、最後にビデオの中に映っている気づきにくい身ぶりを指摘してこれに注目するように指示してビデオを視聴させた。ビデオを見ている学生にとっては、登場人物同士が手を重ね

ているというのは視覚情報であるが、当事者にとっては触覚情報である。この身ぶりの可視性の低さとその解釈に与える影響の大きさ（もし、ビデオ視聴者が気づけば）とを兼ね備えたビデオ場面があるので、これを使うこととした。

使用したビデオテープは、ある就学前施設において宮城教育大学の石黒広昭氏が観察調査をしている時に撮影されたものである。これは、石黒氏が中心となって行われている連続ワークショップ「ビデオによる実践の記述」という研究会において、共同で分析しているものであり、著者が実験で使用した部分はこの研究会において大きく取り上げられた部分である。このビデオの特徴は、映っている子供の1人が金髪の白人であるということである。最初に音声だけを聞かざりでは、これには気づかない。映像を見ると明瞭である。この事実が学生たちの解釈にどのような影響を与えるか、つまり、学生たちがその発話行動を解釈する際に、蒙古人種ではないという「異質な」容貌がどのような役割を果たすかという点がポイントとなる。ビデオに映っているのは、日本の就学前施設に白人の子供が1人いるという、いわゆる「異文化間コミュニケーション」場面である。この白人の子供の言動を解釈するのに、その「異質性」をどのように考えるかが大きな鍵である。とりわけ、どの程度の日本語によるコミュニケーション能力を推量し帰属させるかが解釈を分けることとなると思われる。言語能力の帰属という要因を「異文化間コミュニケーション」研究において考慮する必要があるとの指摘をもって論文を締めくくる。

1. 実験に使用したビデオとトランスクリプト

オーディオテープ聴取やビデオ視聴のみでは収斂した解釈に達しないだろう、つまり、統制が不十分であろうとの考えから、トランスクリプトを作成して、実験用紙に載せることにした。実験用紙は、A3用紙3枚からなっている。実験で使用したビデオは、約37秒だが、これの最初のトランスクリプト（作業1で使用したトランスクリプト1）が図1である。

読者も少し時間をかけて、このトランスクリプトを繰り返し読んでみてほしい。そして、11行目のAの「なんていう名前だって」という発話がどのような意図をもってなされたものであるか、どのような意味をもつと調査者（岸室）に理解されたかを考えてみてほしい。

図1. トランスクリプト1

行番号	発話者	発話内容
01	A	先生の先生、でしょう。
02	B	先生、なんていう名前？
03	C	なんていう名前？
04	B	なんていう名前？
05	C	教えて、教えて。なんていう名前？
06	岸室	き、し、む、ろ。
07	C	えっ。
08	B	聞こえない、聞こえない。
09	C	なんていう名前？
10	D	なんていう名前？
11	A	なんていう名前だって。
12	岸室	き、し、む、ろ、って言ってんでしょ。
13	C	なにっ？
14	岸室	き、し、む、ろ。
15	A	きしむろ先生。
16	岸室	うん、そう。
17	A	忘れてた。
18	岸室	忘れちゃった？
19	C	岸、のこと？

この場面は、ある就学前施設での朝の会の場面であり、出席をとったり、給食の献立を当番が聞いてきて報告したりということが始まる直前の、外遊びから戻ってきて教室の机についたところである。まだ、みんなざわついており、教師は静まるのを待っているところである。このビデオが撮影されたのは、1994年7月であるが、石黒氏は6月にも1度この教室を観察・撮影しており、この日は2度目の訪問にあたる。なお、実験で使用したビデオおよびそれにもとづくトランスクリプトでは石黒氏の本名を使用した。本論文では、調査者名を「岸室」とすることとする。これは、そんなに多く見られない姓であり、母音が共通するという点を考慮しての選択である。トランスクリプトおよび学生たちの回答文中で調査者名をすべて差し替える。また、幼稚園か保育所であるかを特定できないようにするために「就学前施設」とした。これにともない、教室の指導者を「教師」あるいは「先生」と呼ぶことにする。これ以外、学生たちの回答文には基本的に変更を加えていない。

さて、読者は、図1のトランスクリプトにおいて、11行目のA男の発話はどのようなものと解釈しただろうか。まず、だれに向けた発話であると思っただろう。また、問われているのは、だれの「名前」だと考えただろうか。あるいは、だれかの名前が「なん」であるとふざけての会話であると思っただろうか。恐らく、図1のトランスクリプトを読んだだけでは読者はこのような基本的なことにすらも回答するのに困難を感じたことだろう。本実験に参加した学生も同様で、彼らがこのトランスクリプトを見ながら音声のみを聞いて行った解釈は、後に紹介するように多様なものであった。これが、視覚情報や背景情報などが加わることでどのように収斂していくかが実験を通じて示される。

図1のトランスクリプトや音声のみでは、身ぶりなどがわからないために、だれがだれに向かって発話しているのかがわからない。映像が加わることによってそれが明らかになる。しかし、どんな場面であるかという文脈情報は十分ではない。上で紹介した、就学前施設での朝の会の場面であるとか、岸室氏はこの施設を調査のために訪問している調査者であるという情報により、このやりとりの理解が深まる。また、映像で明らかになることだが、D（後のトランスクリプトではダニエル）が金髪白人であるという事実が目を引き、10行目の彼の発話（「なんていう名前」）は、「普通に」日本語をしゃべっているように聞こえるが、どこか自信がないようでもある。この発話の終わりかけのところで、Dは自分の右手を正面に座っているAの右手に重ねている。Dが日本に来たのがこれに先立つ約10カ月前だという民族誌情報があれば、みんなのまねをして言ってみたのかなということになり、手を重ねるといふ身ぶりはその不安を反映しているのだと解釈される。

トランスクリプトの元となっているビデオ部分から、どのようにしてこのような推測に到達できるのだろうか。本実験では、Cicourelのいう「制度的コンテキスト」をなすものである背景情報を、インストラクション文で少しずつ開示するという操作を行った。会話分析は、ビデオに記録されていない材料は使用しないと主張するものであり、本実験のように背景情報を与えるのは、会話分析ではないと言える。しかし、学生たちの回答が示すように、背景情報も動員して初めて意図が「理解」できる場合が多いのである。会話分析においても背景情報が使用されているというのがCicourelの主張であり、著者もこの見解に賛同する。

ここで、留保的議論を2つしておきたい。まず、発話者が発話の意図を発話時に明瞭に持ち、それがその発話の理解として唯一絶対のものであるという立場を、著者はとるものではない。だが、なんらかのワーキング・コンセンサスのようなものがあるだろうと考えている。発話を聞いた人間がなんらかの解釈をなし、反応する。それによって、元の発話者は自分の「意図」が「正しく」伝わったかどうかを判断し、「修復」する必要があるればそれを行い、そうでなければ先に進む。どの時点で発話の「意味」が確定できるかは特定できないが、どこかの時点で収斂し安定すると考えるのである²⁾。

次に、実験において学生たちに求めた解釈の性質についてである。これは、著者が考える「正しい」解釈へと導くようなかたちで3つのトランスクリプトなどが作成されている。「正解」があり、「なぜ」という問いに答えるかたちでこれに到達することが求められるという、作業の文脈が提供されている。その意味で、一種トートロジカルな研究との批判が予想される。著者は、この批判が的確なものであることを認めたくて、多様性の収斂がどのように達成されているかが示されることに意義を見出す。つまり、視覚・触覚情報や制度的コンテキストが利用可能となって初めて、学生たちの解釈が統一されたものになるという事実こそが、解釈、ひいては人間のコミュニケーション行動において動員されている情報の多元性やその全体像を示すものであると考えるのである。また、各情報の果たしている役割を分析的に理解する手がかりも得られることになる」と主張する。

2. 解釈1：トランスクリプト1と2回のテープ聴取にもとづく解釈

本実験を行ったのは、学部3・4年生対象の、コミュニケーションをテーマとする総合講座形式の通年の講義で、22人の講師が順番で講義を担当するというものであった。著者の担当は、年度も押し詰まった1995年12月2日であった³⁾。遅刻者がいると統制がきちんとは行えないおそれがあるので、世話人に依頼して前々回あたりから遅刻しないように注意してもらい、実際に当日は遅刻者は入室を認めなかった。実験用紙の回収数によると、当日の出席者は57名であったが、残念ながら、遅刻したのか「1回目テープを聞いていない」と記入したものが1名あったので、これは以下の分析に含めない。残りの56名の学生の回答

に順番に番号をつけ、S01からS56までの記号で識別し言及していく。

講義当日は、異文化間コミュニケーションにおいて考えるべき要因を体験的につかみとってもらいたいという旨の簡単な前置きの文章を実験用紙の冒頭におき⁴⁾、最初にこれを読み上げてから、ただちに実験を開始した。前出の図1が最初に提示したトランスクリプト1である。トランスクリプト1には、音声情報のみを含むこととした。しかし、厳密に音声情報をすべて含んでいるとはいいがたい。A・B・C・Dと調査者である岸室以外の人間の発話、あるいは、いすを動かす音などの言語以外の物音は聞こえていてもトランスクリプトには含まれていない⁵⁾。

まず、最初にビデオテープの音声を録音したオーディオテープを学生に聞かせる。それから、トランスクリプト1を読ませる。トランスクリプト1の前には、「作業1」として、図2の文章が置かれていた。そして、再度オーディオテープを聞かせてから、11行目のA男の発話「なんていう名前だつて」がどのような意図でおこなわれたのかの解釈を記述させた(図3参照)。

分析の対象とする56名の学生中、1名(S06)がCとDという2人の園児を「日本人ではない」と推測している。この学生は講義終了後のコメントとして、

図2. 作業1のインストラクション文

作業1

1回目のテープ聴取。

以下は、ある[就学前施設]での年長組の朝の会が始まる場面を記録したビデオテープから起こしたものである(トランスクリプトと呼ぶ)。ビデオは、調査者(岸室)が教室にビデオを持ち込んで撮影したものである。このトランスクリプトの部分は、朝教室に園児が集まって先生が出席を取る直前のことである。ここで、11行目で、なぜAが、「なんていう名前だつて。」と発話したのかを考えてもらいたい。

図3. トランスクリプト1についての解釈を求めるインストラクション文

2回目のテープ聴取。

上のトランスクリプトをよく読んで、11行目で、なぜAが、「なんていう名前だつて。」と発話したのかを考えてもらいたい。その推測される意図、そしてそのように推測した論拠を下に書きなさい。なお、指示があるまで、次のページは見ないこと。

表1. トランスクリプト1の解釈

	回答数	%
調査者への問い	28 (100.0)	50.9
社会的発話	12 (42.9)	
コミュニケーション欲求	15 (53.6)	
調査者へのはたらきかけ	1 (3.6)	
他の子供たちへの問い	22	40.0
「なん」という名前	5	9.1
合計	55	100.0

註：() 内は、「調査者への問い」(28)にしめる割合 (%)

「最初、先生が異文化の中のコミュニケーションについてとおっしゃったのでトランスクリプト1で、岸室がききとれないのは外国人だからと思った」と書いている。このため、この学生の回答はトランスクリプト1の解釈の分析には含めない。

11行目のAの「なんていう名前だって」という発話において、「名前」が問われているのは調査者についてであるということについては、残り55名の全員が一致した。少なくとも、そうではないと明示的に述べたものはいなかった。しかし、この発話の受け手がだれであるか、つまり、調査者に向けられたものか、あるいは、B・C・Dなどの他の子供たちに向けられたものかについては、解釈が分かれた。他の子供たちに向けられた問いであるとしたのが22名(55名中40%)であった。それに対して、調査者に向けた質問であると考えていると思われるのが28名(50.9%)であった(表1参照)。

55名中50名が問いであると考えたわけだが、残りの5名(9.1%)は、11行目の発話は名前を問うているのではないと考えている。調査者が「なん」という名前であるとAが考えての発話であると解釈している。そこに、「ふざけている、大人のあげあしをとっている」(1名：S33)や、「『なん』という名前だったら面白いなあと思ったから」(1名：S35)とAの意図を読みとる者も2名いたが、3名は「かん違い」などの非意図的エラーと考えている⁶⁾。

Aが調査者に直接問いかけていると考えた28名のうち、これがまわりの子供を意識しての発話であるとしたのは12名(28名中42.9%)である。他の子供へ

図4. S31の作業1での回答全文

ビデオというものは、ビデオを撮っている側は映らないという事を、Aは知っているという前提があり、Aは、岸室氏の存在をビデオに収めようと思ひ、「ビデオを今撮っているのは、岸室という人だ。」ということ、間接的に、岸室氏本人に言わせて、岸室氏の存在を明らかにしている、と推測される。

の配慮があまり大きくないと考えたのは15名(53.6%)であった。残り1名(S31)は、調査者に対する働きかけであると考へている。この学生の手答が図4である。

まわりの子供の目を意識しての手話を「社会的発話」と呼ぶことにする。これは、発話の際に、自分が知りたひという「コミュニケーション欲求」よりも、まわりの子供への配慮を手話者が相対的に重視しているものである。Aの手話を「社会的発話」と考へていると分類される12名の解釈の中には、「仲介役をしようとして、園児を代表して」(S02)という見方や、「ちゃんと聞いていなかったと思われてしまうためか、別の人(Dの子)が知りたがっているんだけど教えて欲しいな、という意図」(S08)、「輪(会話)の中に入りこもうとして」(S09)、「自分の質問に答えてもらいたがっている」(S27)、「周りが知っているのに自分だけが知らないのは嫌であったから」(S46)、「知っていても自分だけ知っているという事実を皆に気付かせたくない」(S49)、「自分も同じ言い方をするのがいやだった」(S55)などの、自己呈示的な意図に言及したものがあつた⁷⁾。他の子供への配慮に言及しなかった15名の解釈では、「確認をとるための、単なる繰り返し」(S05)、「06行目がよく聞き取れなかった」(S18)、「じれったいので催促するように」(S41)などの記述が見られた。A自身が知りたひというコミュニケーションへの欲求が解釈の中心に据えられているようである。

解釈1の特徴は、発話の受け手とされるものが大きく分かれたことにある。作業2においては、ビデオの映像を見せ、登場人物5人の位置関係を図で示したが、作業1では、そのようなことはせず、図2のインストラクションにあるように、就学前施設の朝の会を記録したビデオテープから録音したもので、トランスクリプトに見られるのが調査者の名前であるとの簡単な説明を行っただけである。音声として聴取・判別可能な言語情報のみを、解釈に際して利用さ

れる情報として提示するように努めた。身ぶりなどの非言語行動が会話において果たす機能として、発話の受け手を指示する機能があるというが (Gosling 1981)、発話の受け手の特定という発話理解の根本に関わることも、音声情報のみでは特定が困難であるという事実を、解釈1の多様性はよく示している。

3. 解釈2：トランスクリプト2と2回のビデオ視聴にもとづく解釈

作業2においては、音声情報に視覚情報を付加することで、解釈がどのように変わるかということを経験させることがねらいであった。図5が作業2で使用したトランスクリプト2であるが、ビデオに映っている3人(A男・C男・ダニエル)の身ぶりを加えたものになっている。01行・03行・05行・10行・11行を発話するときの3人の視線や姿勢、身ぶりがトランスクリプトに書き込まれている。さらに、教室内の簡単な配置図を黒板に示して、作業2のインストラクションではA、C、Dの3人が同じ机についているなどと説明を加えた(図6・図7参照)。

映像を提示することによって、子供たちの容貌が学生たちに見て取れることになる。A・B・C・Dの4人が男児であることは、テープ聴取からも判別可能だとは考えたが、トランスクリプト2ではそれを強調するために、A男・B男・C男とした。Dに関しては、金髪白人であるのでダニエルとした。これは、外国人の男性名でなじみがあり、「d」音で始まるものとして選んだ。ダニエルはアメリカ人ではなく、旧ソ連の出身なのだが(実験用紙では「ロシア人」とした)、それらしい「d」音で始まる名前にはしていない。図8が、トランスクリプト2の解釈を求めるインストラクションである。

解釈2の結果が表2である。解釈2では、位置関係や身ぶりなどの情報が利用可能となり、また、トランスクリプト2において身ぶりなどを強調したことにより、A男の11行目の発話を10行目のダニエルの発話と関連づけて解釈するものが多くなっている。ここで取り上げる55名中48名(87.3%)がそうしているといえる⁸⁾。そうではない解釈が、「ダニエルの名前を調査者に聞いている」というものである(7名:12.7%)。

11行目を「ダニエルの名前を調査者に聞いている」とするためには、やや複雑な解釈が必要となる。図9の回答では、01行目のA男の発話(「先生の先生、

図 5. トランスクリプト 2

行番号	発話者	発話内容
01	A男	(前にいる先生を左手で指さしながら) 先生の、 (ビデオカメラをまわしている岸室を右手で指さしながら) 先生、でしょう。
02	B男	先生、なんていう名前?
03	C男	(岸室を指さしながら) なんていう名前?
04	B男	なんていう名前?
05	C男	(両手を机にばたばたさせながら) 教えて、教えて。 なんていう名前?
06	岸室	き、し、む、ろ。
07	C男	えっ。
08	B男	聞こえない、聞こえない。
09	C男	なんていう名前?
10	ダニエル	(振り返って、岸室に向かって) なんていう名前?
11	A男	(顔は岸室の方へむけつつ、ダニエルを指さしながら) なんていう名前だって。
12	岸室	き、し、む、ろ、って言ってんでしょ。
13	C男	なにっ?
14	岸室	き、し、む、ろ。
15	A男	きしむろ先生。
16	岸室	うん、そう。
17	A男	忘れてた。
18	岸室	忘れちゃった?
19	B男	岸、のこと?

註：太字部が、トランスクリプト 2 においてあらたに付加された部分である。

なお、実験用紙においては付加部分の太字化はされず、本註も付されていない。

でしょう) やトランスクリプトに続く部分でA男が始める、頭を両手でたたくようなしぐさも含めて、11行目が調査者にダニエルの名前をたずねる発話であるとの解釈を行って意味が通るようにしている⁹⁾。

「ダニエルの名前を調査者に聞いている」という解釈は、11行目の発話を行っているときのA男の身ぶりとは適合している。別の学生の回答では(図10)、A男が岸室の方を見て「ダニエルを指さしながら」という動作が、「ダニエルの名前を聞いている」という解釈の論拠とされている。図9の解釈と同じく、01行や02行から17行目までトランスクリプト全体を解釈に巧みに取り入れてい

図6. 作業2のインストラクション文

作業2

1回目のビデオ視聴。

同じやりとりの録画ビデオを見て、11行目で、なぜAが、「なんていう名前だっ。」と発話したのかをあらためて考えてもらいたい。作業1では、音声のみだったので、各発話の意図、とりわけ誰に向けられている・言及しているのか、がわかりにくかったかと思われるが、身ぶりなどの視覚情報が加わって、解釈が変わってくるかと思われる。

この教室では、園児は4・5人で一つのテーブルを囲んで座っている。A・C・Dは同じテーブルであり、Dは教室正面を向いて、Cは横を向いて、Aは後ろを向いて座る配置となっている。[スクリーンの図参照]

なお、ビデオカメラからは、A・Cの顔は見えるが、Dは普通は背中しか見えない。Bはビデオカメラの視野に入らない位置に座っている。以下のトランスクリプトでは、特に目につく身ぶりや動作は、カッコに入れて書き起こした。

図7. 教室内の位置関係図

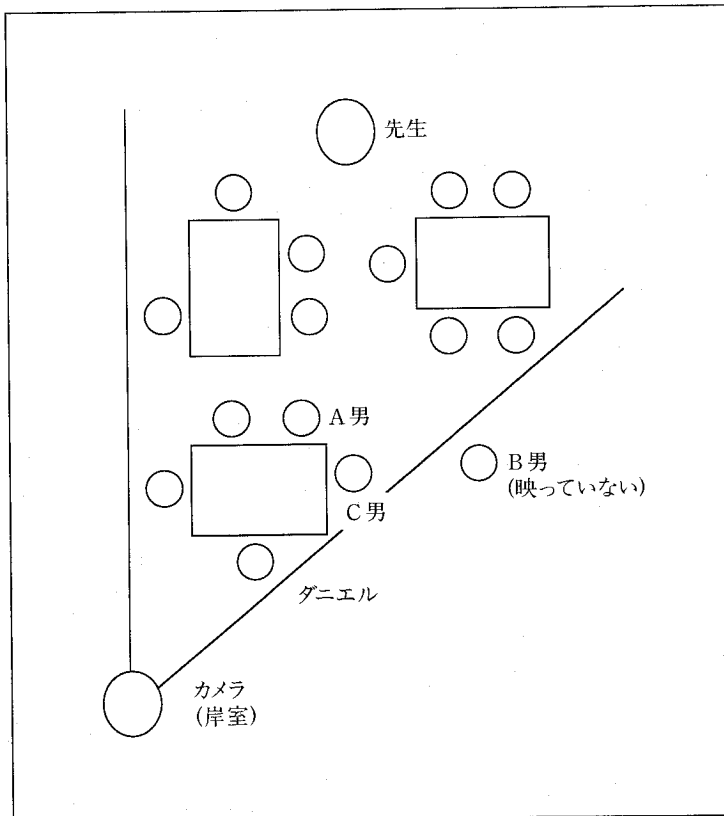


図8. トランスクリプト2についての解釈を求めるインストラクション文

2回目のビデオ視聴。

左のトランスクリプトをよく読んで、11行目で、なぜA男が、ダニエルを指さしながら「なんていう名前だって。」と発話したのかを再度考えてもらいたい。その推測される意図、そしてそのように推測した論拠を下に書きなさい。この際、重要と思われるのは、A男の身ぶりである。「顔は岸室の方へむけつつ、ダニエルを指さしながら」の発話だったわけだが、だれに向けられたものか、などをよく考えてほしい。さらに、画面から明らかだが、「D」は、金髪の白人であり、ダニエル（仮名）というロシア人の男の子である。この国籍差を強調するために、A男・B男・C男に対し、ダニエルとした。さて、これを元に、トランスクリプト2をよく読んで、新情報が、トランスクリプト1での解釈をどのように変えたのかも説明すること。なお、指示があるまで、次のページは見ないこと。

表2. トランスクリプト2の解釈

	回答数	%
10行目と関連づける解釈	48 (100.0)	87.3
繰り返し	38 (79.2)	
「なん」という名前	2 (4.2)	
調査者の名前をDに	8 (16.7)	
Dの名前を調査者に	7	12.7
合計	55	100.0

註：()内は、「10行目と関連」(48)にしめる割合(%)

る。とりわけ、17行目を発話する際のA男の表情（「少し寂しげ」）にまで言及していることには驚かされる。しかし、問題は、「なんていう名前だって」の「だって」という言葉である。09行目のC男や10行目のダニエルの「なんていう名前」という発話が問うているのが調査者の名前だとするならば、11行目でダニエルの名前がなぜ急に問われることになるのかについての説明が必要となる。「だって」は他の人間の発話を繰り返す機能を持つ言葉であり、特別の事情がなければ09・10行目と11行目で「名前」の対象が変化しているとは考えがたい。

解釈1の影響を考える必要があるのかもしれない。「ダニエルの名前を調査者に聞いている」と考えた7名中、作業1で「調査者の名前を調査者に聞いている」としたのは3名で、「調査者の名前を他の子供たちに聞いている」とし

図9. S07の作業2での回答全文

この教室及びビデオは、ロシアからまねいたダニエルとの交流を記録しているので、A男は岸室もダニエルもよく知らない。A男は最初の発言「先生の先生でしょう」で岸室を確認した。これで岸室の情報について満足したから岸室の方ではなく、先生の方向を向いていた。まわりの園児が岸室の名前を知ろうとしている中、A男はダニエルを知るために「先生の先生」である岸室にダニエルの名前を聞いたのである。それなのに「き・し・む・ろ」という日本人の名前が返ってきたので、やや困惑して最後に頭をたいたいたのであった。

図10. S46の作業2での回答全文

A男は01行目の段階では、岸室先生に対して「先生」ということを確認するために「先生の、先生、でしょう。」と言う。それに対し、B男とC男は、先生の名前をたずねている。02行目のB男の問いは「先生、(の名前は)なんていう名前?」という意味である。しかし、A男は岸室先生が、ダニエルの名前を知っているのだと思い、ダニエルを指しながら、岸室先生に「(ダニエルは) 何ていう名前だっ。」とたずねているのである。しかし、岸室先生は自分の名前をたずねられているのだと思い、自分の名前を言う。しかし、A男は、ダニエルの名前ではなく、岸室というのが先生の名前なのだとここに初めて気づくのである。17行目で「忘れてた。」というA男の顔が少し寂しげであるのは、本当はダニエルの名前を聞きたかったからではないか?

たのが4名であった(表3参照)。作業1で「調査者の名前を調査者に聞いている」としたのが全体で28名で、「調査者の名前を他の子供たちに聞いている」としたのが21名だったので、作業2で「ダニエルの名前を調査者に聞いている」と考えた学生の割合は、前者で10.7% (28名中3名)、後者で19.0% (21名中4名) だった。ケース数が少ないので断定はできないものの、解釈1が解釈2になんらかの影響を与えているという可能性は指摘できそうである¹⁰⁾。

さて、55名中残り48名が、11行目のA男の発話を10行目のダニエルの発話と関連づけているのだが、その内訳は表2のように、ダニエルの繰り返しであるとしたのが38名(48名中79.2%)、ダニエルが「なん」という名前だっ」と調査者に告げているとしたのが2名(48名中4.2%)、残りの8名(16.7%)は「調査者の名前をダニエルに聞いている」としている。

「調査者の名前をダニエルに聞いている」と考えた8名に共通に見られるのは、ダニエルがすでに調査者の名前を聞き取っているとA男が考えての発話である

表3. トランスクリプト1の解釈とトランスクリプト2の解釈との関係

トランスクリプト1の解釈	トランスクリプト2の解釈				合 計
	調査者の名前 を調査者に	Dの名前 を調査者に	「なん」て いう名前	調査者の名前 をDに	
調査者の名前を調査者に	20 (71.4)	3 (10.7)	1 (3.6)	4 (14.3)	28 (100.0)
調査者の名前を他の子供に	13 (61.9)	4 (19.0)	0	4 (19.0)	21 ^a (100.0)
「なん」 という名前	4 (80.0)	0	1 (20.0)	0	5 (100.0)
合 計	37 ^b	7	2	8	54 ^c

註：^a 1名の学生（S20）を除く ^b 1名の学生（S06）を除く ^c 左記の2名を除く
（ ）内は、解釈1に占める割合（行合計に対する比）

としていることである。「『日本語がわかっているのかな?』」と思い、わざとダニエルに聞いた」とした1名（S28）を除いては、「ダニエルは岸室から最も近い位置におり名前を聞きとり易いとA男は考えたと思う」（S03）などの理由から、11行目をダニエルへの問いとしている。これは、後に取り上げるダニエルの「異質性」、とりわけ日本語能力の欠如を想定しているとは考えられない解釈である。

作業2では、視覚情報を加えるということで、トランスクリプト2では目立った身ぶりをカッコに入れて明示してある。11行目では、「顔は岸室の方へ向けつつ、ダニエルを指さしながら」と書き加えたのだが、この身ぶりから「調査者の名前をダニエルに聞いている」と理解するには少し無理がある。というのは、視線が発話の受け手を指示し、指さしが指示対象（referent）を指示するというのが、人びとが従っている会話のルールだからである（Kendon 1967；Goodwin 1981）¹¹⁾。このため、11行目を「調査者の名前をダニエルに聞いている」とするためには、A男の身ぶりを本来の意図とは異なる「誤身ぶり」とする必要がある。

図11の回答では、「本当は」という言葉を使用して、A男の身ぶりと自分の解釈とのギャップを埋めようとしている。「A男は岸室を指さしながらダニエルに聞くつもりだったが、その逆になってしまったのではないかと記述した

図11. S37の作業2での回答全文

A男は自分が聞く前に名前を聞いたダニエルに対して聞く、という気持ちもあり、名前を知りたい人は岸室先生なので、顔は先生を見ている。本当は、指を先生に向け、顔はダニエルに向けて聞こうとしていたのではないか。「なんていう名前だった。」の「だって」は質問したい本人に直接聞く時の言い方ではないから。

作業1の時はみんなが岸室先生の方を見て会話をしているのかと思ったが、ビデオで顔と指の動きをみたため、岸室先生とA、B、C、Dそれぞれが会話しているのではなく、A、B、C、Dもお互いに会話できる雰囲気だとわかった。

学生(S05)もあった。別の学生の回答では、指さしを発話の受け手を指示するとしているものも見られた(3名)。「その『き、し、む、ろ』という何だかわからないものをダニエルなら知っているのかと考えたため、ダニエルを指さしたのだと思われる」(S26)がその一例である。この解釈においては、「きしむろ」という名前がA男にはなじみがない(しかし、なぜか、ダニエルなら知っている)という前提が見られる。

11行目のA男の発話を、10行目のダニエルの発話を踏まえての調査者に対する発話としたのが、残りの40名(55名中72.7%)だったが、そのうちの38名は、10行目のダニエルの問いを繰り返していると解釈した。残りの2名は、調査者にダニエルが「なんていう名前だ」(S19)、あるいは、「『何ていう』名前なのだ」(S33)と教えてあげていると解釈している。この際、後者の学生は、「ダニエルが他の子供と同じ質問をしたのに対して、わざと違う意味でとらえてばかりにしているような感情が表れている。このような感情は、外国人などへの偏見のようなものだが、子供の間ではとてもストレートに表現してしまうことが多い」と、ダニエルが外国人であることに惹起されたA男の悪意を読み込んでいるが、前者の学生はそのような理由づけをしてはいない。

ダニエルが外国人であるという事実をどの程度意識しているかを、10行目の繰り返しとした38名の解釈を見ると、「外国人」、「国籍差」、「自分達とは違う」などの言葉を使用しているもの、あるいは、そのような言葉を使用せずとも「通訳」などの言葉を使用して、「異質性」を意識していると考えられるものが20名(38名中52.6%)、「異質性」の意識が特に感じられないのが16名(38名中42.1%)、いずれとも断定しがたいものが2名(38名中5.3%)であった。

「通訳」という言葉が4名の解釈に見られたが、その一つが図12である。こ

図12. S04の作業2での回答全文

ダニエルは日本人ではないから、A男は、ダニエルには通訳が必要と思っているのかもしれない。小さい子供どうしというのは、大人にはわかりにくい話し方をしたりするもので、いつも一緒にいる大きい子が通訳してくれることがよくある。お世話してあげている気になるのである。

ダニエルは、他の子供たちと同じように発音し、声だけ聞いていると日本人の子供としか思えないが、姿を見れば日本人ではないのは明らかである。

A男にとって、「日本人でない子」と「日本人の子」の関係と、「小さい子」と「大きい子」の関係は、同じで、「お世話される子」と「お世話してあげる子」の関係なのであろう。

だからわざわざダニエルの言葉を復唱してダニエルが岸室に質問するお世話をしあげているつもりなのである。

の回答では、「日本人」と「非日本人」の関係が、「大きい子」と「小さい子」の関係を媒介として、「世話をする者」と「世話をされる者」という関係へとA男の意識の中で転換されていると明示的に想定しているところが特徴的である。「通訳」というのは、「お世話をしてあげる」べき「大きい子」である「日本人」のA男の、「非日本人」であるダニエルへの責務とされているのである。ただし、注目すべきは、ダニエルの日本語会話能力への言及が見られないことである。「通訳」という言葉の使用に含意されているとも考えられるが、微妙なところである。

しかし、ダニエルが日本人でないという異質性に言及した解釈では、「ダニエルの10行目の言葉、質問が岸室にとって理解できなかったのではないかとAは考えた。よって、ダニエルの外国語なまりの質問を、日本語として岸室に再びなげかけた」(S18)と考えた学生もいた。このように、ダニエルの10行目の発話が岸室に伝わらなかったと考えてA男は繰り返したという解釈は多いのだが、作業1においてDが外国人である(日本語を母語としない)としたものはいなかった。1名の学生(S06)がDを外国人と推測したが、この学生もCとDが外国人であると推測したわけで、その日本語を聞いてDのみを外国人としたわけではない。つまり、ダニエルの10行目の発話を聞いただけでは、そこに「外国語なまり」を見いだす(聞き出す)ことはむずかしいのである。学生たちは、音声でダニエルの日本語に疑念を持ったというよりも、金髪白人という容貌、あるいは、「ロシア人という国籍差」という背景情報に引きずられた

図13. S51の作業2での回答全文

ダニエルはロシア人の男の子なのできつとあまり日本語の発音がうまくできないのだと思う。私自身、ダニエルが「なんていう名前？」と言っているのをはっきりききとれたし、このビデオを録画している岸室さんもきつとはっきりききとっただろう、と思うけれども、A男はきつと岸室さんがダニエルの発言をききとれないのではないかと、思っ「なんていう名前だつて」とダニエルを指さしながら岸室さんに対して発言したのだと思う。

と考えられる。図13の回答に見られるように、コミュニケーションの瑕疵の判断（聞き取れなかったと考えること）を、調査者や実験対象としてビデオを視聴している学生自身ではなく、A男に帰属することで、A男の繰り返しの説明とすることもできるのである。この学生は、自分は「はっきりききとれた」し、「岸室さんもきつとはっきりききとっただろう、と思う」にもかかわらず、調査者が「ダニエルの発言をききとれないのではないかと」とA男が考えた、という推測を行い、そこに11行目の発話の意図を見ることが可能となっている。

「異質性」に言及していない16名は、10行目のダニエルの発話が調査者に「届いていないと思い復唱した」（S01）と考えるが、「届いていない」理由としてダニエルが「ロシア人」であるなどの特性には言及していない。繰り返した理由として、A男の個人的属性に言及したものが1名いた（S09）。図14がその回答である。

この他に、特に理由として挙げられているのは、「『自分は先生の名前を知らない』ということを知りたいという気持ち」がA男にあったとするもので、1名あった（S40）。この回答と類似して、「自分も知りたい」という動機を見るが、それに加えて、ダニエルを「ちょっとばかにし」ているところもあると考えた学生もいる（図15）。

図15の回答は、「異質性」への言及があるともないとも判断しがたいのだが、「ばかにする」という行為の誘因として、「『なんていう名前』としか言えない」ことを「異質性」への示唆と見ることはできる。もう1名の判断がむずかしい回答では、A男は「自分は同じクラスで席も近いのでダニエルの言っていることはわかるが、他の初対面の人などには分からないのでははないかと思った」のだろうとしている（S32）。ここでは、つき合いの長さが強調されており、「異質性」への意識は薄いように思われる。

図14. S09の作業2での回答全文

Aは、子供達の中でも、中心的存在で、常に気は周りの子にいており、この場では、ダニエルに対し、気を配っており、ダニエルの質問を自分がさらに大きな声で、かわりに岸室に聞いてあげている。つまり、Aは、同じ子供でありながら、他の子を援助したり、助言したりしたいという性格に思われる。その論拠は、自分の子供時代にも、必ずクラスに1人は、こういう子供がいた為。

図15. S44の作業2での回答全文

C男の「なんていう名前」を真似してダニエルは「なんていう名前」と言い、これに対してA男は自分も先生の名前を知りたいと同時に、「なんていう名前」としか言えないダニエルをちょっとばかにした感じで「なんていう名前だって」と言ったのだと思う。

「ダニエルの名前を調査者に聞いている」という解釈も、図9の回答（「ロシアからまねいたダニエルとの交流を記録している」）に見られるように、ダニエルを興味の対象としていてその「異質性」を意識したのだと考えると、全体としては、55名のうちの52.7%にあたる29名がダニエルの「異質性」を意識した解釈を行っている。その内訳が、表4である。これは、存外高い比率ではないが、作業1においてテープを聴取した経験ではダニエルの日本語に難を見いだすことがなく、その経験が、作業2においてダニエルの「異質性」が可視的になったとしても、これを意識することを妨げたと考えることができるのではないだろうか。また、11行目で問題となっているのが、だれの「名前」であるかについては、作業2の解釈では収斂するどころか逆に拡散する結果となっている。作業1では、55名中50名（90.9%）が調査者の名前が問題となっていると解釈したのに対し、作業2では、55名中46名（83.6%）と減少している。「ダニエルの名前を調査者に聞いている」という解釈をした学生が7名いるからである。これは、まさに、金髪白人のダニエルがこの教室のメンバーであるという想定を普通はなしがたいという事実を反映しているものと考えられる。ここに、情報が増えれば解釈が収斂するという本論文の基本主張に反する結果が見られるようだが、これも、作業3において「在日は約10カ月」という背景情報が開示されることにより、ダニエルはこの教室のメンバーであり、A男がダニエルの名前をわざわざ聞かざるがたいという判断が可能となる。つまり、制度的コンテクストと総合的に判断されることで、「金髪白人」という視覚情

表4. 異質性を意識した解釈：トランスクリプト2の解釈

	回答数		%
10行目と関連づける解釈	22	(100.0)	75.9
繰り返し	20	(90.9)	
「なん」という名前	1	(4.5)	
調査者の名前をDに	1	(4.5)	
Dの名前を調査者に	7		24.1
合計	29		100.0

註：() 内は、「10行目と関連」(22) にしめる割合 (%)

表5. 3つの作業における「繰り返し」解釈の変化

	回答数	内訳	%
解釈1 (総数55)	28		(100.0)
社会的発話		12	(42.9)
コミュニケーション欲求		15	(53.6)
調査者へのはたらきかけ		1	(3.6)
解釈2 (総数55)	38		(100.0)
「異質性」を意識		20	(52.6)
「異質性」を意識せず		16	(42.1)
どちらともいいがたい		2	(5.3)
解釈3 (総数56)	48		(100.0)
両方に言及		40	(83.3)
Dの援助要請のみ		2	(4.2)
Aの援助提供のみ		6	(12.5)

註：() 内は、「繰り返し」(28・38・48) にしめる割合 (%)

報も「正しい」解釈につながるのだということになる。このことは、ローカル・コンテキストに限定した分析に対する反論となっている。

「異質性」の根拠となる「白人」という容貌が、映像という視覚情報によって初めて利用可能となったわけだが、身ぶりも視覚情報である。「調査者の名前をダニエルに聞いている」と考えた8名以外の47名(85.5%)の学生は、A男の11行目の発話を調査者に向けたものと考えている。これは、作業1での28名(55名中50.9%)と比較すると大幅に高くなっている。学生たちの大多数も視線の役割を発話の受け手の指示と理解していることを示す結果である。また、表5に見られるように、作業1で「調査者への問い」とした28名(55名中50.9

%)を10行目の「繰り返し」ととるなら、この解釈が、作業2では38名(55名中69.1%)に増加していることになる。その繰り返しの理由として、解釈1では、「社会的発話」と「コミュニケーション欲求」に分かれていた。これらは、A男に焦点をあてた解釈といえる。それにたいして、解釈2では、ダニエルに照準したものとなっている。図13の回答のようにダニエルの「異質性」(「ロシア人の男の子」)に言及するものと、図14のようにダニエルの「異質性」に言及しないものがあるが、どちらも、ダニエルを軸に解釈が組み立てられている。これらのことが、視覚情報が利用可能となった作業2での解釈の大きな特徴である。

4. 解釈3：トランスクリプト3と3・4回目のビデオ視聴にもとづく解釈

図16が、作業3で使用したトランスクリプトである。トランスクリプト2と異なるのは、10行目を発話するダニエルの身ぶりとして「この発話が終わりかけのところで、正面に座っているA男が机の上に右手を投げ出しているのに、自分の右手を重ねる」を10'-10'''行目として付け加えたことである。このやりとりをビデオで見ている者にとっては、この身ぶりは視覚情報であるが、当事者のダニエルとA男にとっては触覚情報である。そして、この身ぶりをトランスクリプト2で付加した身ぶり情報と別種としたのは、この身ぶりの可視性(visibility)の低さである。註8で指摘したように、この身ぶりに作業2で気づいたのは56名中2名のみであった。可視性の低さに加えて、後に明らかになるようにこの身ぶりが11行目の発話の解釈に与える影響の大きさが、この身ぶりをトランスクリプト3での主たる操作とする理由である¹²⁾。

図17がトランスクリプト3の解釈を求めるインストラクションであるが、その中で、ダニエルの日本での滞在歴が10カ月で、「日本人の子どもと比べると、日本語の会話能力は『見劣り』する」という情報を開示している。これは、ビデオを観察しただけでは得られない情報で、調査者が直接現場で観察したり当事者などにインタビューしたりして収集する「民族誌情報」である。作業1のインストラクション(図2)にある、トランスクリプト1が「ある[就学前施設]での年長組の朝の会が始まる場面を記録したビデオテープから起こしたも

図16. トランスクリプト3

行番号	発話者	発話内容 (カッコ内は動作)
01	A男	(前にいる先生を左手で指さしながら) 先生の、 (ビデオカメラをまわしている岸室を右手で指さしながら) 先生、でしょう。
02	B男	先生、なんていう名前？
03	C男	(岸室を指さしながら) なんていう名前？
04	B男	なんていう名前？
05	C男	(両手を机にばたばたさせながら) 教えて、教えて。 なんていう名前？
06	岸室	き、し、む、ろ。
07	C男	えっ。
08	B男	聞こえない、聞こえない。
09	C男	なんていう名前？
10	ダニエル	(振り返って、岸室に向かって) なんていう名前？
10'		(この発話が終わりかけのところで、正面に座っているA
10''		男が机の上に右手を投げ出しているのに、自分の右手を重
10'''		ねる)
11	A男	(顔は岸室の方へむけつつ、ダニエルを指さしながら) なんていう名前だって。
12	岸室	き、し、む、ろ、って言ってんでしょ。
13	C男	なにっ？
14	岸室	き、し、む、ろ。
15	A男	きしむろ先生。
16	岸室	うん、そう。
17	A男	忘れてた。
18	岸室	忘れちゃった？
19	C男	岸、のこと？

註：太字部が、トランスクリプト3においてあらたに付加された部分である。

なお、実験用紙においては付加部分の太字化はされず、本註も付されていない。

のである」という文脈についての情報(文脈情報)も民族誌情報の一種である。あるいは、ダニエルが「ロシア人」であり「岸室」がビデオを撮影している調査者の名前であるという、やりとりに参加している個人についての情報(個人誌情報)も、このビデオを視聴するだけではわからないものである。

学生たちによるトランスクリプト2の解釈の多様性が示すように、ローカル・コンテクストの分析がなかなか収斂しないという事実が、ローカル・コン

図17. トランスクリプト3についての解釈を求めるインストラクション文

4 回目のビデオ視聴。

トランスクリプト3において新しくつけ加えられた情報は、10'-10''行目である。ダニエルが10行目の発話中にA男の右手に右手を重ねているという行為が見られた。左のトランスクリプト3は、この新しい情報が付け加わっている。また、トランスクリプト（場面）外の情報である個人誌情報として、ダニエルは日本の大学で研究する父親の関係で前年秋に日本に来たばかりで、在日は約10カ月で、日本の子どもに比べると、日本語の会話能力は「見劣り」する、という事実がある。さて、これらを元に、トランスクリプト3をよく読んで、11行目で、なぜA男が、「なんていう名前だった。」と発話したのかを再度考えてもらいたい。その際、ダニエルがA男になぜ手を重ねたのか、この動作をA男はどのように受けとめたのか、が一つのポイントとなると思われる。A男の発話の推測される意図、そしてそのように推測した論拠を下に書きなさい。新情報が、トランスクリプト2での解釈をどのように変えたのかも説明すること。

テキストの不十分さを示している。このような指摘に対して、たった2回のビデオ視聴では不十分であり、McDermottの言うように何百時間もかけて視聴すれば、ダニエルが手を重ねている身ぶりには気づくのもかもしれない¹³⁾。あるいは、子供たちが4歳くらいであることに気づき、保育所あるいは幼稚園が舞台であると推測することは可能ではないかとの反論があるかもしれない。しかし、Cicourelは、そのような「推量」を可能とする知識基盤はどこから来るのか、ということ逆の問題とする。ビデオ視聴から「読みとれる」のだとしても、「誰にでも」読みとれるものではないのだとしたら、そこで利用されている視聴者の知識も明示的に取り扱っていくべきであると考えるのである¹⁴⁾。

作業3のインストラクションは図18のように簡単なものであった。その回答であるが、10行目を発話する際の右手を重ねるという動作で、ダニエルは「助け」や「援助」を求めており、A男はその「気持ちを読み取って」聞いてあげたというのが56名中48名(85.7%)であった(表6参照)。他の4名(7.1%)は、A男が調査者の名前を知っていると思ったのか、ダニエルは10行目でA男にたずねており、A男はそれを受けて聞いてあげていると解釈し、残り4名のうちの1名(S09)は、ダニエルに「質問の答えを気にしていたというよりも、今、繰り返らされている、この輪の中に置いていかないで!というメッセージ、甘えのように感じた」としている。もう1名(S40)は、「A男の中にダニエルを手助けしているという気持ちが全く無いとは断言できないが」、作業1・

図18. 作業3のインストラクション文

作業3

3回目のビデオ視聴。

録画ビデオを見て、11行目で、なぜAが、「なんていう名前だって。」と発話したのかをあらためて考えてもらいたい。今回の視聴では、10行目の発話の際のダニエルの身ぶりに注意して欲しい。

表6. トランスクリプト3の解釈

	回答数	%
援助要請と援助提供	48 (100.0)	85.7
両方に言及	40 (83.3)	
A男の援助提供のみ	6 (12.5)	
Dの援助要請のみ	2 (4.2)	
DはA男にたずねている	4	7.1
その他	4	7.1
合計	56	100.0

註：()内は、「援助要請と援助提供」(48)にしめる割合(%)

2での「自分が知らなかったことを隠して再度聞きたい」という動機が「根本」にあるという。これらの54名(96.4%)の解釈は、10行目のダニエルの発話で問われているのは調査者の名前であり、11行目のA男の発話はなんらかの形でこれを繰り返し、助けるものであると考えていると分類できる。これは、解釈2における上記解釈の割合が69.1%(55名中38名)であったことを考えると、ダニエルの手を重ねるという身ぶりを考慮に入れることで、11行目のA男の発話の受け手の解釈がさらに収斂していくことを示している。「身ぶりについては、特に気にならなかった」などの記述もあったが、それは、解釈2においてすでに援助という解釈を行っている学生のものであった。

「その他」の残り2名のうちの1名(S05)の回答が図19である。この学生は、作業2では11行目でA男が調査者の名前をダニエルに聞いているという解釈をしている。その解釈を作業3においても変更していないようである。そして、ダニエルが右手を重ねるという身ぶりに助けを求めるという意味を見ていない。そういう点では数少ない例外である。残りの1名の学生(S07)は、「A男は自分の名前を聞かれていると思った。一方、A男は自分の名前を言わず、A男

図19. S05の作業3での回答全文

注意して見てみると、Aは02行目-08行目ぐらいの部分で、岸室に対しての興味、というより、名前を聞くということに対して、少しの間、注意がそれていた。そこで、もう一度、11行目のところでたずねているのだが、ダニエルがAの右手に手を重ねたのは、無意識のうちに人を指さすことが失礼なものと感じ、その行為がでたものと思われる。これは、親のしつけにも関係するものである。

もダニエルの名前を忘れていたので、岸室にダニエルの名前を聞いた」とかなり無理がある解釈をしており、「自分が困惑していた」と授業後のコメントでも書いている。

56名の学生中54名は、11行目のA男の発話を10行目のダニエルの発話を受けたものとしているわけだが、そのうちの4名は「ダニエルはAに岸室の名前を教えてくれるよう手を重ねている」(S12)などとしている。しかし、ダニエルの視線が調査者(岸室)の方に向けられていることから、解釈2の分析でも論じたように、10行目の発話がA男に向けられていると考えるのには少し難があると思われる。にもかかわらず、11行目のA男の発話がなんらかの意味でダニエルに誘発されたとする点では一致している。

次に、ダニエルが、A男に調査者の名前を聞いているというのではなく、自分が調査者にたずねているのを手助けしてくれと援助を求め、A男がそれを提供しているという解釈を詳しく見ていこう。ここでは、10行目でダニエルがA男にたずねているとする4名と「その他」の4名を除いて、「援助要請と援助提供」とした48名を取り上げる。トランスクリプト3において付加したのは、10行目の発話の際のダニエルの身ぶり、ダニエルが「在日約10カ月で、日本人の子どもと比べると、日本語の会話能力は『見劣り』する」という民族誌情報である。それに続く文章でも、ダニエルの動作と11行目のA男の発話とを関連させるように求めている。では、それがどのように解釈に生かされているだろうか。

図20の解釈では、ダニエルが自分の言葉が「ちゃんと伝わるか」「不安」であり、「A男に助けを求めた」と、ダニエルの側の自分の日本語能力への認識とそれにもとづく援助要請の意図を明示し、A男はその「気持ちを手を重ねる動作から感じ取」ったとしている。このように、ダニエルの「不安」や「自信のなさ」(あるいは特にこれらへの言及はなくとも)に由来する「助け」や「援

図20. S 35の作業3での回答全文

A男は、ダニエルに手を重ねられたことにより、ダニエルが岸室に言ったことを伝えてもらいたいのだと認識した。果たしてちゃんと伝わるかダニエルは不安であり、A男に助けを求めた。A男は、そのダニエルの気持ちを手を重ねる動作から感じ取り、岸室に伝え直してあげた。

トランスクリプト2では、A男が勝手に言い直したものと解釈したが、トランスクリプト3ではダニエルがA男に助けを求めていることからA男の発話の意図がトランスクリプト2とは変わった。

図21. S 38の作業3での回答全文

A男は、ダニエルが、自分に手を重ねてきた事により、意識的にか無意識的にかは分からないが、まだ日本語に慣れないダニエルが、自分に助けを求めていると思い、「なんていう名前だって。」と発話し、ダニエルの言いたい事を岸室に伝えた。

助」要請の意向と、それを「察して」あるいは「無意識的」に呼応するA男との両方への言及は、48名中40名（83.3%）に見られた。

48名中ダニエルの要請に言及することなく、A男の側の「自発的」援助としたのは、6名（12.5%）のみであった。図21は、そのうちの1名の回答だが（S 38）、A男が「ダニエルが、自分に助けを求めていると思い」とあるように、間接的にはダニエルの援助要請の意図に言及している。

また、48名中残り2名（4.2%）は、ダニエルの援助要請の意図のみに言及してA男の意図については、作業3では触れていない。しかし、2名とも作業2においては、11行目の発話にA男の援助の意図を見ており、ただそれを作業3において繰り返さなただけであると考えられることもできる。

便宜的に、ダニエルの援助要請の意図への言及とA男の援助意図への言及のそれぞれが見られるかどうかで分類してみたが、インストラクションがそれぞれを特定することを求めているものではなかったため、また、作業2との重複する部分も多かったために、回答すべてをすっきりと分類できるものとはなっていない。また、図22の回答のように、「無意識」という概念を持ち出す回答もあり、いよいよ「意図」への言及に基づく分類は怪しくなってくる。

作業1および作業2では、11行目を発話しているA男の意図に照準して解釈するように学生たちに求めたが、とりわけ、10行目に注目するような指示は与えなかった。作業3では、10行目を発話する際のダニエルの身ぶりを付加して、

図22. S11の作業3での回答全文

「ダニエルが自分の右手をA男の右手に重ねる」という行為から、Aは「なんていう名前だって」と自分で知りたくて自分の意志で発話したのではなく、ダニエルのためにきいてあげた、ことが分かる。ダニエルが自分達と同じ肌の色、目の色、髪の色をもたないことから、子供たちはダニエルが日本人ではなく、日本語をうまく話せないことはよく分かっているはずである。従って、ダニエルが手を重ねることで、彼はAに無意識的にも、言葉以上の頼みを、たくしているのである。よって、Aは、それを、その行為を暗黙に理解し、(無意識的に) きいたのではないだろうか？

これに照準するように求めたわけである。作業2において、すでに「助け」や「復唱」との解釈を行っていた学生にとっては、トランスクリプト3での変化は、11行目のA男の発話を、自発的な援助からダニエルの要請に応えるものとする点にある。解釈3において、この視点の変化に明示的に言及したのは、作業2と作業3の両方において「繰り返し」と解釈した32名中13名(40.6%)であった(作業2でダニエルの身ぶりに気づいた学生は除く)。これは、図20の回答にあるように、トランスクリプト2でA男の自発性を見ていたのがトランスクリプト3ではダニエルの要請へと変化したと明示したものの数である。

作業1において、11行目のA男の発話が調査者に向けられているとの解釈を10行目の「繰り返し」と考えるならば、全体としては、「繰り返し」が作業1で28名、作業2で38名、作業3で48名と増加していることになる(表5)。加えて、A男が繰り返した理由の変遷が問題となるのだが、作業1では、他の子供への配慮を重視した「社会的発話」と考えたのが12名で、A男が自分も知りたかったからという「コミュニケーション欲求」を重視したのが15名であった。それが、作業2では、10行目がなんらかの意味で調査者に伝わらなかったと考えるものに変化した。そのうち、ダニエルの「異質性」に言及したものが20名、「異質性」をそれほど意識しているとは思えないがそれでもなぜか伝わらなかったと考えたのが18名であった。いずれにしても、解釈1の理由がダニエルの存在をとりわけ意識したものではなかったのにたいして、解釈2がダニエルの10行目をとりわけ意識してこれに言及したものになっている。それも、A男の側にダニエルの「異質」なる存在への意識が見られる、との解釈になっている。

作業3では、A男の発話がダニエルによって要請されたものである、という認識が48名全員に見られた。ダニエルの手を重ねるという身ぶりに援助要請の

意図を見て、A男はこれに応えているとしたのである。作業2では、A男がダニエルに配慮して自発的に繰り返してやったという解釈が多かったのだが、これが作業3ではダニエルによって引き出さ(elicit)れたという解釈へと変化したのである。これは、ダニエルの容貌、彼の身ぶり、そして、「在日約10カ月で、日本語が見劣り」などの情報を総合することで、学生たちが到達した解釈なのである。

作業1の解釈では、身ぶりなどの情報がないということで、発話がだれに向けられたものであるかも大きく分かれた。調査者に向けたものとしたのが55名中28名だったのにたいし、他の子供に向けたものであるとしたのが22名であった。それが、映像を見せられ、身ぶりがトランスクリプトに加えられることにより、調査者へ向けての発話であるとの解釈が47名へと増える。しかし、問題になっているのがだれの名前かという点から見ると、作業1では55名全員が調査者と考えているように見られるのにたいし、作業2では、ダニエルの名前と考えたものが9名出てくる。これは、映像に見られる「金髪白人」という視覚情報が、逆に解釈を拡散させることになったと考えられる。ダニエルがこの教室に来て長いのか、それともこの日たまたま訪問しているのか、でA男がダニエルの名前を知っていると考えるべきか知らないと考えべきかが分かれる。作業2でのインストラクション文(図8)ではことさら「異質性」に注目するように指示がなされ、その結果図9のような解釈(「ロシアからまねいたダニエルとの交流」)も生まれてきているのだと考えられる。このように、一度拡散に向かったものが、作業3においてダニエルの10行目の身ぶりに照準させられ、この身ぶりの解釈を助けることになる「在日約10カ月」という背景情報が提示され、援助要請と援助提供という解釈に再度収斂していくことになるのである。

この結果は、人間が発話を解釈する際に利用している情報が多面的なものであり、それらの組み合わせが重要であるということを示している。とりわけ、あるやりとりの場面から直接に入ってくる情報ではないものの果たす役割の大きさを示している。ある就学前施設に金髪白人の子供が園児として通っているはずがなく、ダニエルはたまたま「交流のためにまねかれ」といると図9の学生のように考えたとしたら、そのような知識はまさにこのローカル・コンテキストにこの学生が持ち込んだものである。「在日約10カ月」というのは、著者

が実験操作としてやはり持ち込んだものである。これらは、ローカル・コンテキストに対置して Cicourel が制度的コンテキストと呼んだものであり、人間の発話を理解するにあたり不可欠であると Cicourel が主張しているものである。

文化人類学、とりわけ認知人類学の領域においては、人々が行動に際して動員する知識を文化的知識 (cultural knowledge) として研究の対象としてきた (Spradley 1972参照)。Goodenough (1957) の有名な文化の定義、「ある社会の文化とは、人がその社会の成員から受け入れられるような仕方であるため、知っていなければならないことからなっている」に見られるように、文化を、人々が持っているべき知識だと考えるのである。Cicourel の制度的コンテキストは、このような認知人類学の関心をひきつぎ、これを発話の理解の研究に生かしていこうとするものである。本研究は、このような Cicourel の主張を支持する結果を提供している。

5. 言語能力の帰属と異文化間コミュニケーション

これまで見てきた結果を、ここでは、言語能力の帰属という観点から論じてみたい。人は、いろいろな推論を行いながら発話を理解している。「寒いね」という発話が、「窓を閉めてくれ」という要請なのか、「ストーブをつけてくれ」という要請なのか、あるいは、さらに別の意味なのかは、部屋の状況を見れば判断 (推論) できる。もし、部屋の窓が開いているのならば前者だろうし、部屋の窓は閉まっているがストーブの火が消えているのならば後者だろう。ここで、発話の理解を可能にしているのは、窓とストーブのはたらきについての知識である。窓が外気を遮断し、ストーブが室温を高めるといのは、これらの器具を有する社会に暮らしている人間にとっては「常識」である。「寒いね」という発話を理解するためには、これらの知識が必要である。しかし、その知識の所在について考えてみると、これは、発話者が「知っており」、受け手も「知っており」、発話者は受け手が「知っている」という前提で発話し、受け手も発話者がそのような前提をしているという前提で理解するのである。知識や「常識」は、発話者と受け手とに共有され、また、この共有の事実が共有されることで、発話やその理解の際に「文脈」を構成する資源となるのである¹⁵⁾。

人がある知識や性向をもっているとする想定することを、ここでは「帰属 (attribution)」という言葉で呼ぶことにする¹⁶⁾。つまり、発話者は窓やストープについての知識を受け手に帰属して、「寒いね」という発話を行うのである。さて、ここまで、知識の帰属を例にとり論じてきたが、発話の際に帰属されるのは、知識だけではない。言語を運用する能力も帰属されるのである。例えば、「この人は日本語をどれぐらいしゃべれるのか」と常にモニターしながら、人は発話し理解しているのである。言語能力は、文法知識や単語の知識 (語彙) に分解できるからこれも「知識」であるとの指摘は可能だが、ここでは「言語能力」の内実には立ち入らない。

本論文で取り上げた実験では、3種類の解釈を学生に求めたわけだが (表7参照)、まさに、ダニエルの日本語能力の帰属が問題となっている。やりとりを音声のみにより学生たちに提示した場合と、音声と映像をあわせて提示した場合との、学生たちの「なんていう名前だった」というA男の発話の解釈の相違には、言語能力の帰属の果たす役割の大きさが見て取れる。ダニエルが白人であるということは、可視性の高い身体的特徴であり、一般の日本人にとっては、年齢相当の日本語によるコミュニケーション能力を帰属しがたい存在である。よく注意して聞けば、発音に母語話者らしからぬところが感じられなくもないが、日本語を母語とする4歳児にもしばしば観察される程度のものである。そのためか、第1解釈では、D (ダニエル) の異質性に言及したものはなかった。トランスクリプト1を見ながらオーディオテープを聞いた55名の学生は、Dに普通の (年齢相当の) 日本語能力を帰属したのである。

それが、解釈2においては一変する。55名のうち29名 (52.7%) がダニエルの異質性を意識した解釈を行っている。この違いをもたらしたのは、映像であり、それを浮き彫りにするためにトランスクリプト2で行った「A男」・「B男」・「C男」・「ダニエル」というコードネームの変更や座席配置の説明 (図6・図7) であり、ダニエルが「金髪白人のロシア人」という背景情報の開示

表7. 実験で求めた3種類の解釈

第1解釈	音声のみ・トランスクリプト1
第2解釈	音声および映像・トランスクリプト2
第3解釈	音声および映像 (手をさわったという指摘あり) ・トランスクリプト3

(図8)である。とりわけ、映像情報の効果が顕著なのが、11行目のA男の発話(「なんていう名前だって」)を10行目のダニエルの発話(「なんていう名前」)と関連させて解釈する学生の増加である。解釈1においては「09行目や10行目の繰り返し」(S19)としたものは多かったが、10行目のみを取り上げたものはいなかった。それが、解釈2においては48名に増加している。その理由の第一はもちろんA男の身ぶりにある。ダニエルを指さしながら発話しているのが映像でははっきりと見て取れるわけで、11行目のA男の発話を10行目のダニエルの発話と結びつけるのは自然である。しかし、そのうちの60.4%にあたる29名がダニエルの異質性に言及した解釈を行っている事実は、A男の身ぶりに加えてダニエルの容貌も解釈2における変化の重大な要因であったことを示していると思われる。

なぜ、D(ダニエル)が「金髪白人」であるということが、このような変化を生ぜしめたのであろうか。これこそ、まさに、ダニエルの日本語能力にたいする疑念が学生たちに生まれたからだと著者は主張する。作業1において、普通の日本語能力を帰属していたDが、実は「金髪白人のロシア人」であると知ったことで、この帰属への反省が生まれた。ダニエルの日本語能力にはなんらかの問題があり、11行目のA男の発話はそのことをもって理解されるべきではないのか。ダニエルの日本語能力として帰属されるべきは、普通の、年齢相当のものではなく、外国人として「劣った」ものであるべきではないのか。著者は、学生たちの作業2での解釈において、このようなプロセスが働いたと想定し、これを「日本語能力の推量・帰属」という言葉でまとめる。発話の当事者の実感しているものとは別にこのような構成概念を導入することは、著者がめざしている、「自然主義的アプローチ」とは相反するという反論が予想される。しかし、以下の議論に見られるように、新しい「異文化間コミュニケーション」研究の方向を考えるためにも、あえて、日本語能力の帰属という構成概念を唱えるものである。

さらに、帰属の問題をさらに突き詰めるためには、このやりとりを観察者として解釈することを求められた学生たちによる、ダニエルの日本語によるコミュニケーション能力の帰属(「観察者の帰属」と呼ぶことにする)と、会話の当事者であり、問題となっている発話の話者であるA男による、ダニエルの日本語によるコミュニケーション能力の帰属(「発話者の帰属」と呼ぶ)とを分

けて考える必要がある。これが、解釈3において問題となる。

解釈1と解釈2においては、ビデオを見ている学生は、第三者的観察者として発話を理解していたと思われる。しかし、解釈3においてダニエルの身ぶりに照準するように求められることで、A男の視点にさらに引きつけられることになる。観察者あるいは大人として、ダニエルに異質性、そして日本語能力(の欠如)を帰属していたのが、同年齢のA男の立場からダニエルの日本語能力を評価することになるのである。解釈2から解釈3への変化は、ダニエルが「なんていう名前」と発話しながら、その右手をテーブルの上に置かれていたA男の右手の上に重ねたという事実を考慮に入れるということに起因している。この動作を「助けを求める」意図を持ったものと解釈するためにも、ダニエルが年齢相当のコミュニケーション能力を有していないという発話者の帰属が欠かせない。それも観察者の帰属ではなく、A男がそのような帰属を行っているという推量が必要となるのである。

ここで、ダニエルが発話・聴取ともに年齢相当であるという帰属を行うならば、「援助要請」はきちんと伝わったかどうか自信がないからという推論になる。しかし、他の子供の模倣はできても、とても聞き取ることは出来ないというレベルの日本語能力を、ダニエルに帰属するならば、「援助」は調査者がなにか言ったときに対応を頼むという意味になる。他の場面でのダニエルの様子を知っている著者たちは、後者の日本語能力帰属を行って、ダニエルの身ぶりが要請している「援助」も後者のように解釈した。

本研究の主張は、「日本語能力の帰属」と呼べるような認知的プロセスが、11行目のA男の発話理解に大きなはたらきをしているが、これは、ローカル・コンテクストだけでは得られないのだというものである。在日10カ月であるという民族誌情報やトランスクリプトに載録されなかったビデオ部分の視聴・観察にもとづいて、ダニエルの「日本語会話能力」が推量され帰属される。こうして、10行目のダニエルの発話との関連も含めて11行目のA男の発話が理解されるのである¹⁷⁾。

最後に、言語能力の帰属と異文化間コミュニケーション研究との関連を指摘してこの節を結びたい。Sitaram (1976=1985: 33) は、「異文化間コミュニケーションは、アフガニスタン人とイギリス人、アメリカ人とインド人、黒人と白人といった、異なる文化に属する人々のあいだの相互作用のことである」と

いう。別の論者は、異文化間コミュニケーションを「明らかに異なる文化グループによっておこなわれる個人レベルでの対話コミュニケーション」と定義し、「異なる文化グループの文化スポークスマンの間、あるいは異なる文化グループ全体の間に見られる集団間コミュニケーション」である「交差文化コミュニケーション」と区別している (Prosser 1978=1982: i-ii)。このように、「異なる文化」の人間の間でのコミュニケーションというのが、「異文化間コミュニケーション」の研究者による定義である。

しかし、具体的なコミュニケーション事例を細かく微視的に分析していこうとすると、この定義の限界はすぐに明らかになる。まず、「異文化間コミュニケーション」の概念の中核にある「文化」の概念が揺れているという問題がある。コミュニケーションを構成する要因として、「文化」がどのような機能を果たしているかが解明されていないのだ。とりわけ、「文化」と言語の関係があまり考察されていないようである。「バイリンガル」である在米日本人児童が、アメリカの現地校でアメリカ生まれの白人児童とコミュニケーションするのは、「異文化間コミュニケーション」なのだろうか。逆に、この児童が日本に帰国して、日本の学校で日本生まれ日本育ちの児童とコミュニケーションするのは、「異文化間コミュニケーション」ではないのだろうか。

社会言語学 (sociolinguistics) の研究では、言語・会話スタイルの階級差 (Bernstein 1975)、白人と黒人の人種差 (Heath 1983) や男女差 (Tannen 1990) などが明らかにされつつある。Agar (1994) は、言語と文化は一体であるとして、“*langaculture*” という新しい概念を提唱しているが、会話スタイルの異なる2人の人間の間でのコミュニケーションは、すべて「異文化間コミュニケーション」と考えるべきなのだろうか。著者は、「異文化間コミュニケーション」という名称のもとに一括できる社会現象が存在することを否定するつもりはないが、文化概念とコミュニケーション概念とをていねいに吟味していく必要があると感じている。

文化、言語とコミュニケーションの関係に加えて、考慮すべきなのが、言語能力の帰属であるというのが、本研究にもとづく主張である。本研究で使用了ビデオが「異文化間コミュニケーション」の事例であることには異論がないだろう。そこでは、ダニエルが日本語で「なんていう名前」と発話しているわけだが、ダニエルにどのレベルの日本語会話能力を帰属するかによってこ

の発話の解釈が大きく分かれることは見てきた通りである。会話に参加する人間は、相手の発話行動や容貌などの情報に依拠しながら、つねに相手の日本語能力を推量し帰属し、それにもとづいて発話の理解を行っているのだ^{s18)}。

7. おわりに：講義終了後のコメント

本論文で検討した実験を行った講義においては、「異文化間コミュニケーション」の基本要因の1つとして、言語能力の帰属を研究していく必要があるとの議論を行った。実験対象とした学生に対しても、聴覚・視覚・触覚情報相互の関係の体験に加えて、言語能力の帰属をしながら発話解釈をしているという点も講義において強調した。最後に、この（2重の意味での）実験的授業を学生がどう「体験」したかを講義終了後のコメントに見ておきたい。図23が、そのインストラクションである。

図24は、音声情報、視覚情報、そして動作・背景情報の付加によって、やりとりの理解が進んだということを率直に報告している。日常体験している情報インプットを分解して提示されたことで、日常意識していない世界、「無意識の世界」を意識したように感じたのだろう。

逆に、情報操作への懸念を表明した学生もあった（図25）。「やらせ」などのメディアによる意図的操作が問題となっていることもあり、このような懸念も理解できる。これも、実験での統制の効果を実感しての感想と考えられる。

もう1名のコメントを挙げる（図26）。全体として、音声と映像の分離とい

図23. 講義終了後のコメントを求めるインストラクション文

最後に、この課題をしてみてください、気付いた点を裏になんでも書きなさい。課題のねらいは明確となったでしょうか。

図24. S10の講義終了後のコメント全文

自分自身が知らない、意識していないうちに、いろいろな要素を判断しているのだと思った。今回のトランスクリプトにおいて [オーディオ] テープだけよりも、視覚が入ってきた方がよくわかるし、音・視覚だけでなく、動作・背景が入ってくるとおぼろげだったものがはっきりとわかるようになってくる。無意識の世界を意識するような時間だった。

図25. S17の講義終了後のコメント全文

人の認識が様々な情報によっていることに、それがあたりまえかもしれないが興味を覚えた。自分としては、与えられた情報を当然のように解釈しているが、送り手のちょっとした操作で、その解釈が変わるかと思うと非常に面白い。

図26. S43の講義終了後のコメント

全く同じ事物でも、それをとり囲む状況を、どれだけの確に理解するかによって、結果が異なってくる事がわかった。声だけのときは、Dが外国人のダニエルとは思えないので、課題の質問の意図がわからず、この先生は何を考えているのか？(すみません)と思ったが、いざ映像を伴って、見てみると、その意図に気がきハッとさせられました。

正直に申しまして、最初に、園児の声だけをきいたときに、何故、これが、異文化 communication と関係があるのだろうか、疑問に思ったのだが……

図27. S09の講義終了後のコメント

異文化コミュニケーションを探るという事で、トランスクリプト1では、言語情報、トランスクリプト2では視覚情報、トランスクリプト3では身体接触が提供される事により、我々の解釈が異なる事は、大変よく体得出来た。ただ私は、トランスクリプト3に至った段階でも、ダニエルの日本語能力というものに、とりわけ注目して話がすすめられていた事には、いささか、同調出来ない。

なぜなら、コミュニケーションというものは、やはり、どの人種でも共通して持っている身ぶりなどの共通点が重要な働きをすると考えるので。私はトランスクリプト3では、子供達の性格を重視した。

う操作は説得力があったようであり、好意的に受けとめられている（もちろん、無記名とはいえ、教師に対して提出するものにそんな否定的なことを書けるわけがないが）。

ただし、残念ながら、日本語能力の帰属という議論は学生たちにはあまり理解されなかったようである。図27の学生はその旨を明言しているが、他の学生でも言語能力の帰属という議論に賛同すると書いた者はいなかった。

著者は、本研究において日本語能力の帰属の重要性を示すことに成功していると感じているが、このテーマの追求とならんで、実験に協力してくれる学生に納得してもらえるような手続きの開発は今後の課題である。

註

1) 本研究の実施にあたっては、成城大学教員特別研究費の助成を受けた。本稿の作成にあたっては、以下の方々との議論が有益であった。記して謝意を表す。Aaron V. Cicourel、寶月誠、また、石黒広昭、斉藤こずゑ、清矢良崇、古川ちかし、宮崎清孝、澤田英三をはじめとする連続ワークショップ「ビデオによる実践の記述」研究会の方々。とりわけ、石黒氏からは、本稿の草稿へコメントをいただいた。しかし、それでも問題が残っているとすれば、もちろん著者が責を負うべきものである。最後に、講義に参加して実験データを提供してくれた学生諸君にも感謝する。

なお、ここでは、「実験」という言葉は、観察を行うに際して、研究者が、なんらかのかたちの統制を行っているという意味で使用されている。実験群と統制群とをつくって両者を比較するということは行っていないので、いわゆる「実験」の条件をすべて満たしているわけではない (Neuman 1994参照)。著者が、ここで「実験」と呼んでいるのは、Bronfenbrenner が大学院で1940年頃に Dearborn から教えられた方法だという (Bronfenbrenner 1979=1986:40)。著者は、カリフォルニア大学サンディエゴ校の大学院学生として、このような「実験」理解を Cicourel 教授から学んだわけだが、Cicourel 教授がコーネル大学の大学院生だったときの指導教授の1人が Bronfenbrenner だということを考えると、これは、Dearborn にまでさかのぼることができる師弟関係の中で伝えられてきたものなのかもしれない。

2) 本研究は、このような仮定にもとづいて行われている。なお、「修復」については、Cicourel (1974) を参照。また、Cicourel の方法論について詳しくは、南 (1995 b) を参照。南 (1995 c) はその適用例である。

3) 講義題目は「転換期のメディアとコミュニケーション」で、世話人は成城大学文芸学部の山中正剛教授である。著者の講義のタイトルは、「異文化とコミュニケーション：コミュニケーションにおいて『異文化』という要因は、どのように作用するか」であった。

4) この文章は、以下のものであった：

今日の講義について

本講義は、みなさんに作業をしてもらい、その経験に基づいて分析・講義をすすめる。以下、指示にしたがって本ハンドアウトをすすめてもらうが、その際、まわりの人間との相談(私語)を禁ずる。また、指示されたページ以外は聞かないこと。なお、このハンドアウトは授業終了後回収するが、無記名とし、成績とは無関係なので、感じ・考えたおりを回答してもらいたい。

5) ある「やりとり」(これも明瞭に定義されているとはいいがたく、これから述べるようなむずかしい問題を多く解決しないときちんと定義できないのだが)にだれが参加しているのか、それが「やりとり」を構成する要素であるかどうかをどうやって決めるかなどは、このように、ある空間内にかなり多数の人間がいる状況では

大変むずかしい問題である。活動の単位、分析の単位とも密接に関連する方法論的な大問題でもある（分析単位については、南（1996）参照）。

Goffman（1963=1980：27）は、「焦点の定まった相互作用（focused interaction）」と「焦点の定まらない相互作用（unfocused interaction）」という区別を行っている。焦点の定まった相互作用は、「人びとが近接していて、話を交互にしながら注意を単一の焦点に維持しようとはっきりと協力し合う場合に起こる相互作用である。焦点の定まった相互作用が起こらないところでは、焦点の定まらない集まりという用語を用いることにする」という。ある1つの焦点に関心を向けている人間の発話や身ぶりのみを考慮するというのが、著者がここで取っている立場である。しかし、たとえば、A男はずっと照準していたのかという疑問が湧いてくる。「注意を単一の焦点に向けている」、すなわち、照準しているかどうかを、どのようにして決定するかという問題が残るのである。

この点については、斉藤こずゑの議論が参考となる。斉藤は、個人向け発話と集団向け発話とを区別するという、発話の指向性にもとづいた分析を行った（「映像の中のコミュニケーションの解釈（連続ワークショップ「ビデオによる実践の記述」分析報告）」1996年2月22日）。これは、Forrester（1992）が行った、“group-addressing speech”研究にヒントを得たものである。「みなさん」などの呼びかけが使用されているのが“group-addressing speech”であり、その機能をForresterは調べている。斉藤の報告に続く討論において、清矢良崇は集団向け発話が日本の教室において（たとえばアメリカの教室に比べて）特別な役割を果たしているという仮説が成り立つのではないかという指摘を行ったが、これは大変興味深い。「みなさん」などの明示的に「集団」を指示する言葉が使われなくとも集団向けと理解されるべき発話があり、それをどのように決定すべきかという方法的問題があるが、それとも絡む面白い問題である。

註11でも引用するKnapp（1972=1979：133）は、「目の触れ合いはまた情報伝達の回路が開いていることを合図したい時にも起こる」と言っている。つまり、ある「相互作用」への参加の合図が視線によって行われるというのである。この指摘は視線の機能の議論としては有効だと思われるが、ここで著者が問題としている、ある限定された空間内に多数の人間がいて、そこでの「やりとり」を研究者としてトランスクリプトに再現するという作業においては、あまり有効な指針とはなりえないように思われる。また、Roger Barkerの創始による生態学的心理学の行動場面（behavioral setting）研究も少し参考になる。人間の行動を観察すると、行動場面ごとに類似の行動が観察されると主張し、このおさまりの行動パターン（standing patterns of behavior）を研究しようというのである（Schoggen 1989）。行動場面をどのように確定するかが本研究に関連深い問題であるが、物理的に隔絶した空間を

想定しているようで、残念ながら同じ空間（ここでは教室）内にいる人間のうちの一部の者によるやりとりというレベルでは考えていないようである。

- 6) Norman (1988=1990:170) は、「適切なゴールを形成できたのに実行するときにめちゃくちゃになってしまったのならばスリップに陥ったのだ」と、エラーのなかでスリップとミステークを区別している。この区別によれば、非意図的エラーはスリップと呼ぶべきなのだろう。
- 7) 自己呈示については、Goffman (1959=1974) 参照。
- 8) 1名の学生 (S20) は、2回のビデオ視聴で、ダニエルが右手をA男の手に重ねながら10行目の発話をしたことに気づいて、作業2の解釈を行っていた。これは、作業3において初めて持ち出したい要因であり、この学生の回答は作業2の分析からは除くこととする。もう1名の学生 (S37) は、作業2の2回のビデオ視聴でダニエルの身ぶりに気づいたが、「そこから意味を見出そうとはしなかった」という。他の学生で気づいたものはいなかったので、統制は成功したと考えられる。
- なお、ここでは、10行目のダニエルの「なんていう名前」が向けられたのは調査者であり、問うているのは調査者の名前であるという理解にもとづいて、学生たちの解釈を分類している。
- 9) トランスクリプトに続く部分で、A男が頭をたたく動作が見られるが、これはルーティン化した動作であり、一種の動作遊びであると思われる。著者の理解では、トランスクリプトのところ (19行目まで) で一つのやりとりが完結している、あるいは、A男のこの動作が場面の転換を示しているのであり、この学生がいうように、「困惑」しての動作とは考えない。ちなみに、このように著者が判断するのも、ビデオの他の場面で同じ動作があり、それが他の子供にも模倣されるということが見られたからである。これも、トランスクリプトの部分というローカル・コンテキストの外部にある制度的コンテキストを参照した結果の解釈であるといえる。
- 10) 「第一印象」などの初期の解釈が後々まで影響するということは、よく知られている。対人知覚の研究においては、「刺激リストの前の方の言葉が全体印象を強く規定する」現象が見られ、「初頭効果」と呼ばれている (瀬谷1977:25)。本実験の学生の1名 (S14) は講義終了後のコメントとして以下のように書いている：「トランスクリプト1で感じたことをトランスクリプト2では再認識しようという意識が強く、最初の印象・思い込みをすてることができず、新しい情報に気がつかなかった点で、自分には情報収集能力が劣っていると感じた。」また、本実験を少し変更したものを1996年度にも実施したが、実施後の感想として、最初の思いこみ（ここでは、音声なしで映像だけを見せるという作業を最初に行ったのだが）に後の解釈が引きずられたとの声が多くの子供から聞かれた。
- 11) このように言い切るのは、少し無理があるかもしれない。会話における視線の

はたらきの実証研究として有名なのが、本文で引用したものであるが、どちらも、2人の人間の間の会話を分析したものである。2人の会話では、相手が1人しかいないわけであるから、発話の受け手は1人であり迷う余地はない。このような状況では、Kendon (1967) によると (Kendon 1990に再録)、41の短い質問の発話を調べてみるとそのうちの31の発話 (75.6%) が相手を見ながら行われたという。逆に言うと、発話の4分の1は相手の方を見ないでなされたということである。Kendonは、発言権 (floor) の確保という観点から視線の機能を論じている。つまり、自分が話し終わって、相手に「次はあなたの発話する番ですよ」と合図する機能を視線が有するというのである。Knapp (1972=1979: 132) は、「人々が他人の反応に関するフィードバックを求める場合、目の触れ合いを行なう」としている。

- 指さし (pointing) は、Efron (1972) によって指示的身ぶり (deictic gesture) と分類されている。これは、「発話において同時に言及されている対象で、その場面に視覚的あるいは象徴的に存在している対象に対して向けられた手や指による身ぶり」(Rime & Schiaratura 1991: 246) のことである。言語心理学者のElizabeth Batesは、言語発達過程での指さしの果たす役割に注目している (Bates et al. 1977)。
- 12) 1996年の実験では、トランスクリプトでの身ぶり描写はせずに、「10行目と11行目を発話するときの身ぶりに注意して見る」ように指示して、ビデオを合計8回見せた。それにもかかわらず、この身ぶりに気づかなかった学生が28名中11名 (39.3%) いた。なお、この実験では1回目のセッションでこの点をたずねそこねたので、1週間後に行われた2回目のセッションでたずねた。そのため、2週続けて出席した28名がここでの総数となっている。註14の総数35名は、1回目のセッションに参加した学生の数である。
- 13) McDermottのコメントについては、南 (1995c) 参照。
- 14) 1996年の実験では、まず作業1として同じ場面の映像のみを3回提示して、どのような状況であるか考えるかを学生にたずねた。その結果、35名全員が教室という場面であるとしたが、保育所であるか、幼稚園であるか、小学校低学年であるかは分かれた。また、普通の「ホームルーム」であるか「ディスカッション」なのか、「新任の先生を紹介」しているのか、「だれかがビデオ撮りに来た」、あるいは「国際交流」の文脈なのかについても分かれた。詳しい分析は別の機会に譲るが、背景情報の一種である文脈についての知識の重要性を示している結果と思われる。また、1週間後の2回目のセッションでは、トランスクリプトの元となった37秒のビデオを、その前後約11分を含めて学生たちに視聴させた。ダニエルがこの日初めて「お当番」をする場面があったりして、ダニエルがあまり日本語が上手ではないことが学生たちにも直接観察可能となった。
- 15) 「常識」や「知っている」、「文脈」に括弧をつけたのは、日常的な意味では不十

分で、その定義のためにはかなりの議論が必要であるが、ここではその用意がない。それで、とりあえずこのような有徴記号を付している。このような「知識」は、文化的知識 (cultural knowledge) と呼ばれ、認知人類学の研究対象となっている。文化的知識とその性質については、Spradley (1972) を参照。

- 16) 社会心理学では、責任の帰属などが研究されている (たとえば、蘭; 外山1991 参照)。
- 17) 発話の意図の「唯一、正しい」理解は存在しないという仮定を置きながら、このような主張を行うことは首尾一貫していないとのそしりは免れないかもしれない。また、ある「読み」である理解と関連する情報、コンテキストとしてどれに着目するのかをどうやって決めているのかという疑問も生じてこよう。なぜ、研究者の解釈が「正解」と考えられるのかという問題である。

著者はこの問題に関心があるからこそこのような研究を行っている。論文のスタイルも、論文の解釈が適当であることが読者にも納得してもらえるように、少なくとも解釈に動員した情報が明示化されるようなかたちでの論述・提示を心がけてきた。著者が「正しい」と想定している解釈の基盤にあるのは、ワークショップでの議論である。ミクロなコミュニケーションの分析を行ってきて「相当の自信」がある10人ほどの研究者が、この場面に関心をもって個別に何度となく視聴してわからなかった。それを、会合の席上古川ちかし氏が、ダニエルの手を重ねる行為に気づいてそれと結びつけると、一同納得してしまった。この「納得」に本研究で行っている解釈の基盤があるというのが、正直なところである。

ここで急に、「言語能力」に括弧をつけているが、これは、著者が「能力」を実体視しているとの批評を草稿を読んだ石黒氏から受けたためである。ここまで、あるいはこれ以降の議論において著者が「能力」を実体視しているという指摘は正しい。そして、それは著者が常日頃志向している立場と矛盾するという石黒氏の示唆も妥当である。しかし、ここで著者が「日本語能力の帰属」で言おうとしていることを「能力」の実体視を避けて議論する準備が現在のところ著者にはない。しかし、「異文化間コミュニケーション」を考えるに際して、「日本語能力の帰属」と呼べるような現象・プロセスが介在していると考えて研究をすすめていく必要があるという信念が著者にはある。それで、このようなかたちで「日本語能力の帰属」の議論を含めおくことにしたい。

- 18) 話者の言語能力の帰属に可視的特徴が関与する例がダニエルの場合なら、アメリカはそのような帰属があまりなされないところであると考えられる。どのようなエスニシティであろうと、どんな容貌をしていようと、英語を話すということがこの国の多様な人々を結びつけていると信じられているのである (アメリカにおける英語の地位の歴史については、Crawford (1992) を参照)。日本における事例とし

て興味深いのは、在日中国・朝鮮人である。「日本人」と「在日韓国人」との出会いにおいて、「日本人」は相手の日本語能力やエスニシティをどのように推量し帰属しているのだろうか。対人コミュニケーションの研究テーマとして大変興味深いものである。

文献

- Agar, M. 1994. *Language shock: Understanding the culture of conversation*. Morrow.
- 蘭千壽・外山みどり編著 1991. 『帰属過程の心理学』ナカニシヤ出版.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. 1977. From gesture to the first word : On cognitive and social prerequisites. In Lewis, M. & Rosenblum, L. A. eds. *Interaction, conversation and the development of language*. Wiley. Pp. 247-307.
- Bernstein, B. 1975. *Class, codes and control*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Harvard University Press. = 1996. 『人間発達の生態学：発達心理学への挑戦』(磯貝；福富訳) 川島書店.
- Cicourel, A. V. 1974. *Cognitive sociology : Language and meaning in social interaction*. Free Press.
- . 1987. The interpenetration of communicative contexts : Examples from medical encounters. *Social Psychology Quarterly* 50 : 217-226.
- Crawford, J. 1992=1994. 『移民社会アメリカの言語事情：英語第一主義と二言語主義の戦い』(本名訳) ジャパンタイムズ.
- Efron, D. 1972. *Gesture, race and culture*. Mouton.
- Forrester, M. A. 1992. *The development of young children's social-cognitive skills*. Lawrence Erlbaum.
- 古田暁監修 1996. 『異文化間コミュニケーション [改訂版]』有斐閣.
- Goffman, E. 1959. *Presentation of self in everyday life*. Doubleday. = 1974. 『行為と演技：日常生活における自己呈示』(石黒訳) 誠信書房.
- . 1963 *Behavior in public places : Notes on the social organization of gatherings*. Free Press. = 1980. 『集まりの構造：新しい日常行動論を求めて』(丸木；本名訳) 誠信書房.
- Goodenough, W. H. Cultural anthropology and linguistics. In Garvin, P. L. ed. *Report of the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study*, Georgetown University. Pp. 167-173.
- Goodwin, C. 1981. *Conversation organization : Interaction between speakers and hearers*.

Academic Press.

- Gosling, J. 1981. Kinesics in discourse. In Coulthard, M. & Montgomery, M. eds. *Studies in discourse analysis*. Routledge. Pp. 158-183.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with words : Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Kendon, A. 1967. Some functions of gaze direction in two-person conversation. *Acta Psychologica* 26 : 22-63.
- . 1990. *Conducting interaction : Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge University Press.
- Knapp, M. L. 1972=1979. 『人間関係における非言語情報伝達』(牧野; 牧野訳) 東海大学出版会.
- McNeill, David. 1992. *Hand and mind : What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
- Minami, Y. 1993. Growing up in two cultures : The educational experiences of Japanese students in America and their return to Japan. Ph. D. diss. University of California, San Diego.
- . 1995. Trans-cultural development and shadowing. 『コミュニケーション紀要 (成城大学大学院文学研究科)』第9輯. 145-159.
- 南保輔. 1995 a. 海外在住日本人母親のコミュニケーション行動: アメリカ合衆国サンディエゴの場合. 『コミュニケーション紀要 (成城大学大学院文学研究科)』第10輯. 101-152.
- . 1995 b. A. V. シクレルの方法論の展開. 船津; 宝月編 『シンボリック相互作用論の世界』恒星社厚生閣. 145-159.
- . 1995 c. 教室での相互作用. 船津; 宝月編 『シンボリック相互作用論の世界』恒星社厚生閣. 212-224.
- . 1996. 帰国子女の「適応問題」: 分析単位に関する一考察. 『成城文藝 (成城大学文学部)』第155号. 111-81.
- Morris, C. W. 1938=1988. 『記号理論の基礎』(内田; 小林訳) 勁草書房.
- Neuman, W. L. 1994. *Social research methods : Qualitative and quantitative approaches*. Allyn & Bacon.
- 西田司; 西田ひろ子; 津田幸男; 水田園子 1989. 『国際人間関係学』聖文社.
- Norman, D. K. 1988=1990. 『誰のためのデザイン?: 認知科学者のデザイン原論』(野島訳) 新曜社.
- Prosser, M. H. 1978=1982. 『異文化とコミュニケーション』東海大学出版会.
- Rime, B. & Schiaratura, L. 1991. Gesture and speech. In Feldman, R. S. & Rime, B. eds.

- Fundamentals of nonverbal behavior*. Cambridge University Press. Pp. 239-281.
- Rutter, D. R. 1984. *Looking and seeing : The role of visual communication in social interaction*. Wiley.
- Schoggen, P. 1989. *Behavior settings : A revision and extention of Roger G. Barker's Ecological psychology*. Stanford University Press.
- 瀬谷正敏 1977. 印象形成. 水原編『個人の社会行動 (講座社会心理学第1巻)』東京大学出版会. 21-38.
- Sitaram, K. S. 1976=1985. 『異文化間コミュニケーション：欧米中心主義からの脱却』(御堂岡訳) 東京創元社.
- Spradley, J. P. 1972. Foundations of cultural knowledge. In Spradley, ed. *Culture and cognition : Rules, maps, and plans*. Waveland Press. Pp. 3-38.
- 鈴木孝夫 1995. 『日本語は国際語になりうるか：対外言語戦略論』講談社.
- Tannen, D. 1990. *You just don't understand : Women and men in conversation*. Ballantine.