

教室の中のコミュニケーションに関する質的研究 —「笑い」の場面を通して—

尾崎（長山） 由美子

要旨

本論は、日本語学習が行われている教室の中で、授業の参加者の間でどのようなコミュニケーションが行われているのか、その実態を明らかにすることを目的とする。コミュニケーションが行われている場面を抽出する手段として「笑い」を指標とし、笑いをとりまく相互行為が発生から終結までどのようなプロセスを経るのかを、文脈を含め、談話を詳細に観察することにより分析した。分析により分類された18の場面は、自分以外の人間の発話や動作によって引き起こされる「反応」としての笑いである「主に外部の誘因によって起こる笑い」と、場の雰囲気や状況を穏やかに保とうとする主体がその判断によって自ら発する笑いである「主に笑う主体の判断によって起こる笑い」に大別できるが、どちらの場面にも、クラスの雰囲気や聞き手への配慮が見られた。また、現在の関係を基盤として、さらなる関係構築の足がかりとなるコミュニケーションを行う様子も観察された。

キーワード：コミュニケーション、相互行為、笑い、関係構築、教室コミュニティ

1 はじめに

教室の中の相互行為には、言語の訓練に照準を定めた教育的目的の相互行為と、相互行為の参加者が自身の情報を開示するなどの社会的目的の相互行為がある（Gil 2002）。しかし、個々の相互行為は、そのどちらかに明確に区別できるものばかりではない。相互行為の過程において、教育的な目的から社会的な目的へと移行することもあれば、教育的な目的と社会的な目的のどちらとも考えられるような相互行為も存在する。その多様な相互行為に関する研究は、これまでは学習の熟達に貢献する要因を解明するという前提のもとに行われてきており、教師の教授ストラテジーという枠組みや良い学習者の学習行動という枠組みで切り取られ、教室の中の相互行為の全体をありのままに捉える研究は管見の限りでは数えるほどである。本稿では、コミュニケーションが学習者の情意的側面を支援するという観点から、文脈を含めた相互行為全体を観察し、参加者がコミュニケーションをどう捉え、コミュニケーションは参加者にどのような影響を及ぼしているのかを明らかにすることを目的とする。

2 本論におけるコミュニケーション

「コミュニケーション」とは何かについては、「コミュニケーション」の定義が百以上もあり、哲学や社会学、人類学、自然科学など多岐に渡っているとされている（徳井・榊

本 2006) ことからわかるように様々な解釈があるが、本論では谷口 (2001: 21) の「コミュニケーションとは、人間同士が社会文化的な文脈の中で、言語、非言語媒体を通して、情報・感情・意見等を伝達しあう相互作用であり、話しことば、書きことば両方が使用され、表出・解釈・交渉という連続した過程を経るものである。」という定義を採用する。

授業はコミュニケーションそのものであるとも考えられるが、本稿では教室のコミュニケーションが「日本語を学ぶという共通の関心の下に教室という場所に集まり、一定期間にわたり活動を共にする人間集団」である教室コミュニティ (菊岡 2005: 216) の成員の関係構築に貢献し、学習者が「日本語を話す自分」というアイデンティティを形成し、教室の中に自分で「位置取り」¹をするなどして、学習者の情意的側面を支援するものであるという立場に立ち、純粋な言語の訓練のためのリピート等の活動は対象としない。コミュニケーションが行われている場面を抽出する際には「笑い」を指標として用いた。「笑い」を介した相互行為は、そこに感情の往来があることを示しており、確実にコミュニケーションが発生したと考えられるため、指標となると考えた。

3 研究方法

3.1 調査とデータの抽出

データは 2007 年 6~7 月東京都内の某日本語学校において、2007 年 4 月に来日したばかりの学習者が在籍する二つの初級日本語のクラス (計 34 人)、そしてクラスの授業を担当する 3 人の教師を対象として行った調査の中から、本稿の研究目的に関するデータのみを採用したものである²。調査は授業の参与観察によって行われ、その記録は観察者のメモとそれぞれの教師に許可の得られた範囲で録音あるいは録音と録画という形で行った。また、参与観察で把握しきれなかったと思われる部分については、教師へのフォローアップインタビューによって、可能な範囲で補うこととした。記録された計 24 時間の授業のデータ (音声と映像) は、笑いが起こった部分のみ抽出され³、文字化された。さまざまな活動が行われている授業の時間の中のどの部分を分析対象とするかについては、教室での言語学習が行われているところであれば、ほとんどの教室で行われているであろう文型の導入・練習の時間を分析対象とした。

1 「生きやすさとは、他者からの一定の位置取りをすることを強制されることなく、自分で位置取りを決められるだけの自由度のある社会ということである。」 (箕浦 2003: 305)

2 本稿のデータは一橋大学大学院修士論文のために収集したものの一部である。(尾崎 (長山) 由美子 (2008) 「教室の中のコミュニケーションに関する質的研究—「笑い」の場面を通して—」一橋大学大学院言語社会研究科修士論文)

3 笑いは音声としてはっきり確認できるものに限定して抽出した。

3.2 分析

抽出した260のコミュニケーション場面は、笑いの誘因や場面の特徴によって分類した。そして、笑いをとりまく相互行為がどのように発生し、維持されるのかというプロセスを見ていくために、場面によって分類した個々の談話を、ターンごとに検討し分析した。分析は文野（2005）を参考に、文脈を考慮しつつ個々のターンを詳細に検討していく会話分析の手法を使用した。

4 「笑い」の場面の分析

観察した授業の中から抽出した笑いの場면을以下の18の場面に分類した。

<p>1) 主に外部の誘因によって起こる笑い</p> <ul style="list-style-type: none"> a. 間違い・勘違い b. 驚きや困惑、失敗 c. 答えに窮してごまかす d. 間違いを演じる教師 e. 最適でない表現の選択 f. 論理的矛盾 g. 表現のおもしろさ h. 投影 i. 仮想が突如リアルになる j. 空想・連想 k. からかい l. 文脈や場の空気からの逸脱 m. 率直な表現 n. 視覚的に滑稽なある所作 o. うまい切り返し 	<p>2) 主に笑う主体の判断によって起こる笑い</p> <ul style="list-style-type: none"> p. 同調 q. 深刻さ・気まずさを包み隠す r. 教師が指導内容を威圧感なしに伝える
--	--

観察されたものの多くは、自分以外の人間の発話や動作によって引き起こされる「反応」としての笑い、つまり外部の誘因によって起こる笑いであり、他者の表現を受け止め、理解し、それに対する感情の表出として起こる笑いであった。一方、気まずい空気が発生し、または発生することを予知し、場の雰囲気や穏やかに保とうとする主体がその判断によって自ら発する笑いもあった。分析を通して、言語の制約があっても、教室の中のコミュニケーションは多様な展開をみせていることが明らかになった。

以下、個々の場面を取り上げ、コミュニケーションがどのような過程を経て行われているのかを見ていく。なお、紙面の都合ですべての場面を紹介することはできないため、笑いの誘因が教師か学習者かといったことや、意図的に笑いを誘ったものかどうか、あるいは笑いで表現しているのはおかしみか親しみか違和感かなど、場面を構成するさまざまな要素を網羅的に取り上げるといった視点から、8つの場面を選定した。

文字化資料に使用した記号の凡例

T	教師	、	わずかな間
Ss	複数の学習者	(1)	ポーズまたは沈黙 (数字は秒数)
S	学習者 (発話者不明)	=	間断がない
→	注目発話		重なり発話
()	非言語情報	~~~~~	笑いを伴う発話
↑	語尾上がりイントネーション	XX	聞き取り不能の発話

*データに登場する人物および学校の名前にはすべて仮名を使用している。

a. 間違い・勘違い

事例「ヤマサン」は、学習者同士のやりとりで、質問文はすでに与えられており、応答文を各自作成するという課題の中で観察されたものである。

事例「ヤマサン」

- 1 リット 国からご両親が来たら何をしてあげますか↑
- 2 アリ そうですねえ、私は、私は両親の、私は両親をヤマサン、ヤマサンや京都など、へ、京都などへ連れて行って、あげます、あげたいです
- 3 T ヤマサンは富士山|ですか
- 4 アリ |お、あ、富士山
- 5 Ss (笑う)
- 6 T ああ、富士山ね (2) はい、ちょっと違いますね、もう一度お願いします

アリはこのクラスで最も自発的発話の多い学習者であるが、いざ指名されて正しい解答を迫られるとスムーズに答えることができない (2 アリ)。さらに、富士山を勘違いして、「ヤマサン」と言ってしまうなど、その困惑ぶりが他の学習者の目にも明らかである。3T「ヤマサンは富士山ですか」を聞いて、学習者は2アリの「ヤマサン」が、自分が知らなかったから理解できなかったのではなく、アリの間違いであったことがわかり、5Ssで笑う。

5Ssがアリの間違いに対するものであることは確かだが、間違った言葉そのもの (音の響きなど)がおかしくて笑ったのか、「ヤマサン」という言葉が何かイメージとなって浮かび、それがおかしくて笑ったのか、間違いを犯したアリの笑ったのか、間違いに気づいて慌てるアリの笑ったのか、慌てるアリを見守る気まずさをなくそうとして笑ったのか、その理由は不明である。学習者によっても異なるであろうし、笑いは複合的情動現象 (橋元 1994) であり、さまざまな誘因が絡み合って起こるものであるため、何を笑ったのかを特定することは難しい。そこで、「間違い・勘違い」というような場面による分類を施すことにした。このことは、以下に続く分類項目の多くに同じことが言える。

聴いた瞬間に間違いであることがすぐわかるものはすぐ笑いが起きるが、この事例のように間違いであるかどうかは教師や他の学習者の発言などによって確認できるまでは笑いが起こらないことのほうが多い。この事例は、教師が気づかなければ間違い・勘違いが見過ごされてしまう可能性もあることを示唆している。

b. 驚きや困惑、失敗

これは、ある行動の中に驚きや困惑が認められ、それに対して笑いが起こる場面である。間違いや勘違いの場面では、笑いが間違いをマークする役割を果たし、日本語の習得が行われるまさにその過程に直接影響していたのに対し、ここでは単純にその様子が滑稽に感じられ、その感情の表出として笑いが起こっている。

事例「訳せない」

(インドネシア人学習者アグスに書いてもらったインドネシア語を見せて)

- 1 T 私は全然わかりません (1) はい、そうですね
 ディルさん、アグスさん、訳してください
 (中略)
- 2 ディル (ディルがアグスに手で促す) どうぞ
- 3 T あ、じゃあアグスさん、お願いします
- 4 アグス XX (ディルの方を向いて何か尋ねる)
- 5 Ss (笑う)
- 6 S 忘れました
- 7 Ss (笑う)
- 8 アグス あーあーの一、これは
- 9 T はい
- 10 アグス かつこいいやハンサムの意味です
- 11 T あー、かつこいい、とかハンサムの意味です

人が驚く様子や困惑している様子、また失敗を犯した場面に起こる笑いは、ときとして侮蔑の空気を生むこともあるが、本調査では学習者間の関係に対立は観察されず、互いの発話によく耳を傾け、協力的な雰囲気は保たれていた。「k.からかい」が攻撃ではなく遊びとして機能していたことも、場合によっては聞き手にマイナス評価を与えかねない「m.率直な表現」や「o.うまい切り返し」が笑いで受け止められていたことも、学習者同士の関係の基盤ができていたためであろう。

事例「訳せない」でも、母語で、しかも自分で書いた言葉をとっさに訳せないアグスの様子を見て (4 アグス) 笑いが起きるが、6S「忘れました」のようにアグスをからかうとも代弁するともとれる発話がある。これは、同時にいまなぜ自分たちが笑っているのかを説明するものでもある。そのようにして 6S がさらなる笑いを誘っている間に、アグスは

教師の質問に対する日本語の答えを用意する。用意ができたことを 8 アグス「あーあーの一、これは」で示すと、他の学習者の笑いは収まり、9T「はい」でアグスの答えを聞く準備が整う。もしここでスムーズに答えられないアグスに対し、全く笑いが起こらなかつたら、沈黙あるいはざわめきの中で、アグスはディルに日本語訳を相談することになるわけであるが、それはその間、授業の流れを止めることを意味する。学習者のタイプにもよるが、自分が流れを止めていることを察すると、それが大きなプレッシャーになる学習者もいる。しかし、この事例では 4 アグスで発話がなくとも、5Ss~7Ss では別の学習者が笑いという形でやりとりを引き受け、8 アグスでターンをアグスに返還し、授業が滞りなく流れている。このような笑いは、停滞したクラスの雰囲気や授業の流れに活気を取り戻す働きをしていると考えられる。また、このやりとりを通し、普段おとなしいアグスに新たに関心が向けられ、他の学習者との間に新たな関係が構築された可能性も考えられる。

c. 答えに窮してごまかす

質問に答える際に、正解がわからないために、意図的に笑いを引き起こすことによって答えられない気まずさを打ち消し、その場をしのごうとする場面がある。それは、学習者のみならず教師にも見られるものである。次の事例は教師が予想外の質問に答えられなかった場面である。質問は学習内容とは直接関係のないことであったため、授業の運営者としてはそこに長く留まっているわけにもいかず、次の活動へ進もうとしている様子が窺える。

事例「インターネットで調べて」

(高尾山は日本で何番目に高いかと聞いても T はなかなか答えない)

- | | | |
|----|-------|------------------------------------|
| →1 | T | ではみなさん、インターネットで調べる ことができますから |
| 2 | Ss | (笑う) |
| 3 | ディル | あーでも、コンピューター
がないから |
| 4 | T | あ、でも友だちに コンピューターを持っている人がたくさんいますね |
| 5 | ファン | 大変ですよ |
| 6 | Ss XX | |
| 7 | ウォン | 友だちに聞いてくださーい |

教師が答えることを諦め別の提案でその場をしのごうとしたことを感じ取り、学習者たちはその様子を笑ったり (2Ss)、わざと食い下がってみたり (3 ディル) している。それに対し、4T の発話で応酬するが、学習者たちはさらに口々に発言し (6Ss)、コンピューターで調べるのは大変だと訴えるなどして (5 ファン)、教師の対応に納得していないという意思表示をする。教師の提案が学習者たちにとって決して難しいことではないにもかかわらず教師に反論するのは、「教師は学習者の質問に答えるべきである」という役割から一

時的に降りた教師を見て、コントロールから解放されたように感じ、自由で楽しいやりとりを楽しんでいるものと思われる。その様子は、教室を一人対大勢という構図の一方向的なメッセージの伝達の場と捉えるのではなく、教師や他の学習者との相互行為の形で授業に参加するものと捉えているように見受けられた。クラスでの学習の場合、タイトな学習スケジュールをこなすために教師がリードして授業を進めていくことは避けられないことで、そうした中では教師の影響力が大きいことも事実である。しかし、「そのような教師の影響力の中でも学習者は自分自身を、自分自身の言葉で表現する機会を狙っているのでは」と菊岡（2005：230）も述べているように、学習者は隙あらば学習に貢献しない脱線した発話で、教師や他の学習者の反応を見たり、笑いを誘ったりして、相互行為を楽しむ機会を狙っているのではないだろうか。

d. 間違いを演じる教師

教師が笑いを利用してある教育的メッセージを伝える場面の一つに、教師が学習者の日本語の誤用場面を演じてみせ、学習者に仮想の場면을提示するという場面がある。次の事例は、面接試験のときの敬語使用について注意すべきことを教師が話している場面である。

事例「私はデンさん」

- 1 T 私はデ、デンさんです、
ちゅ、中国からいらっしやいました
- 2 T・Ss (笑う)
- 3 T ときどきいますからね、これは気をつけてください

ひどく緊張して、自分に対して敬意表現を使ってしまった学習者を演じ、緊張するとこのような間違いを犯す可能性もあるということを教師は伝えようとしているが、このような伝え方は、要求や指導内容をそのまま口にするのではなく、聞き手である学習者自身にその理解の仕方を任せる間接的な伝え方であると言える。さらに、このような間違いを犯すはずのない存在である教師が、わかりやすいようにやや大袈裟に演じているので、学習者はおもしろおかしく、余裕をもって、その様子を観察することができる。

このように意図的に笑いを誘う形で指導を行う背景には、指導してもすぐに忘れてしまう学習者の存在がある。指導した内容をなんとか心に留めておいてほしいがどうしたらよいか、と考えたときに、「楽しい場面で習得したことは記憶に残りやすい」という教師の知識が働き、教師がするはずのない間違いを、学習者を演じるという形でやってみせるという行動に結びついていたことがフォローアップインタビューからわかった。

このように、笑いを經由する形でメッセージを伝えるその意図は、学習者を批判によって直撃してしまわないようにする目的と、笑いによって学習者の情意フィルターを低くし、メッセージが伝わりやすく、そして記憶にとどまりやすくする目的によるものであること

がわかった。同様の目的で、「r. 教師が指導内容を威圧感なしに伝える」では、教師自身が笑いを伴った形で要求を伝えていた。以上の事例から、教育的指導内容を伝える場面では、教師は笑いを利用し、効果的にメッセージを伝えているということが観察された。

f. 論理的矛盾

発話の意味に注目した結果、論理的矛盾が見出された場合に起こる笑いである。泥棒が盗みに入って人を殺したという絵カードを見ながら文作成をした後のやりとりである。

事例『悪い泥棒』

- 1 T とても悪い泥棒ですね
 2 Ss (笑う)
 3 ディル 悪い泥棒
 4 T 悪い泥棒です
 5 Ss (笑う) 泥棒悪い
 6 T いい泥棒はときどきいます
 7 ディル だ|れ↑
 8 T |盗ったお金をいろいろな人にあげます、いい泥棒も、ときどき、いま
 す|ねえ
 9 S |でも、そのときはもっとよくない
 10 T ま、よくないですね

事例「悪い泥棒」は、1T「とても悪い泥棒ですね」の発話時には、おそらく、「泥棒にもさまざまなレベルがあるが殺人まで犯すのは凶悪である」という意味だったと思われる。しかし、「凶悪だ」という語は初級の学習者たちには未習であったため、語彙をコントロールし、より易しい「悪い」にした結果、学習者には「泥棒はいかなるものでも悪いものであり、『悪い』という語と『泥棒』という語が共起するのはおかしい」と感じられたようである。そこで、「悪い」に対して「いい泥棒」の例として、「陰で悪事を働いて財を成した悪人から危険を冒して金品を盗み、それを貧しい人にひそかに分け与える」という日本のある時代劇の登場人物を教師は提示することになるのだが(8T)、結局、9Sの発言によって8Tの説明では納得がえられなかったことがわかり、コスト対効果を考えて、1Tの真意を説明することを諦め、話題を終結させている。

このような例は多いとは言えないが、たとえ初級の限られた語彙であっても、敏感にその意味を把握していることがわかる。さらに事例「悪い泥棒」では、二度の笑いによって教師の用いた「悪い泥棒」という表現に対する違和感を訴えることに成功している。学習者の限られた日本語能力で、ポライトネスにも配慮しつつ、教師の使用した日本語が変だと指摘することは難しい。そこで、多様な意味を持つ「笑い」を通じて、複数の学習者が団結し、巧みにメッセージを伝えている。

h. 投影

ここでは絵カードの登場人物に学習者に身近な人物を当てはめることでより具体的に鮮明にイメージできるようになることを狙って、次の事例のように説明している。

事例「アリさんも」..

(絵カードの中で、架空の登場人物アンナ(女性)のかばんをクラスの学習者アリ(男性)が持ってあげるという設定)

- 1 T アンナさんは嬉しそうですね、はい
アリさんも嬉しそうですね
2 T・Ss (笑う)

アリは積極的に発言するタイプの学習者であるが、他の学習者をからかいはしても、自分がからかわれる立場になることは少ない。しかし、ここでは1T「アリさんも嬉しそうですね」と言われて嬉しそうにしていた。本人が実際にどう感じていたかをここで確かめることはできないが、普段とは異なる参加の仕方注目を集めて満足していたのではないだろうか。そして、他の学習者は普段からかってばかりのアリが一転からかわれる様子を笑うとともに、アリの新たな一面を見たような感覚になって親近感を覚えたのではないだろうか。それは学習者同士の新たな関係構築への足がかりとなると考えられる。フォローアップインタビューからも、教師がそのような効果までも期待していたことがわかった。

j. 空想・連想

言語教育が行われている場の発話は、通常の発話と異なり、発話内容が発話者の意思とは無関係の内容であることが多い。話し手が、自分の意思とは無関係のことばかりを話しているということが、言語知識を運用に結びつけることができない一因ではないかという考えもある。しかし見方を変えれば、教室という場は実現不可能なことを話しても非難されることはない。次の事例は、発話にある程度の自由が与えられた際に、学習者が空想や連想を楽しんで次々に自発的発話が起こるという場面である。

事例「バルーン」..

(両親が日本へ来たら東京のあちこちを案内すると答えたディルに対して)

- 1 T 車で行きますか↑ 電車で行きますか↑
→2 ディル 電車で行きます
3 T 電車で行きます、そうですか
4 Ss (口々に言う、聞き取り不能)
5 T 自転車↑(笑う) 自転車は一、ちょっと暑いからです
6 S 歩きます
7 T 歩きます↑ 歩いていきますか↑ それもちょっと暑いですから体に悪いですね、電車がいいですね

- 8 アリ 飛行機、飛行機
 9 T あー、飛行機で、じゃあディルさんがお金持ちになったら
 10 Ss はい (笑う)
 11 T 行きましょう | はい
 →12 ディル | バルーン、バルーン
 13 T あ、バルーンで行くんですか↑ そうですか
 14 T・Ss (笑う)
 15 T いいですねえ

これは「～たら～する」という表現を使って、文作成を行っている場面である。目標の表現を使った後で、教師はその文の背景にある状況をより具体的なものにしようと質問を投げかける (1T)。それに対し、2 ディルは一度は現実的に「電車で行きます」と答える。しかしその後、他の学習者から別の手段が提案され (4Ss、6S、8 アリ)、それが徐々に非現実なものとなっていくと、12 ディル「バルーン、バルーン」と、飛行機から連想したものと思われる突飛な内容で改めて答える。

ここで、2 ディルと 12 ディルの違いについて考えてみる。東京案内の手段として、2 ディルの「電車」も 12 ディルの「バルーン」も、今後使用する、と自分の行動を約束したのではない点においては同じである。しかし、「電車」が実現することを想定した発話であるのに対し、「バルーン」は実現の可能性が低い。非現実的とも言えるだろう。この点において二つの発話は異なる。言語学習の場は、「いつかは目標言語を使って自分の意思や伝える必要のある出来事を伝える、その日の状況を想定して、今ここで練習している」という場であると捉えられている。そのため、練習に適したのは今後実現の可能性のある仮想の話で、ここでは「電車」である。しかし、学習者の限られた言語能力で話せる、いつか実現する予定のことというのは多くない上に、それぞれの学習者が置かれた環境に大きな差がない場合にはバリエーションもない。必要な練習であっても、退屈なものは退屈である。そこで、学習者は想定外の、まったくの空想の世界を楽しむのではないか。

空想の話へと話題が逸れ始めても、教師は 5T「暑いですから」9T「お金持ちになったら」と落ち着いて対話の相手を務め、すぐに切り上げようとはしない。そして、適当なところで切り上げ、次の練習へと移行するのである。こうした教師の対応は、実用性のみを追求するものではない、自由で楽しめるコミュニケーションを支えていると考えられる。

p. 同調

笑いは、無意識のうちに反射するようにして露出してしまうものもあれば、自然に笑いを生む反応が起こったわけではないけれども、相手が笑いを期待していることを察して、それに応える形で笑うというものもある。次に挙げる例は後者に属する。この笑いは「笑いによって場を和やかなものにしよう」「その場の空気を壊さないように」という配慮であり、社会的機能を担ったものと言えるであろう。

事例「ラブレター」

（「～と、ラブレターが入っていた」という文作成の場面で学習者の経験を一人ずつ尋ねている）

- 1 ゴ 本箱、たくさん
- 2 T ふうん（疑いの面持ちで微笑みながら流す）
- 3 Ss （笑う）

このやりとりの前に、すでに数人の学習者がどのようにラブレターをもらったかについて話しており（実際は話しているうちに個人の経験ではなく一般論になってきていた）、この時点では目新しい話が出にくくなってきていた。そこで、普段から冗談でクラスを笑わせることが多いゴが、1 ゴの「本箱、たくさん」と言った。「本の間」「バルーンの中」などとラブレターを託す場所のみの回答が続いた後で、ゴは「たくさん」と状況を詳しく説明するような表現を加えて事実であったかのように話している。事実であれば反感を買いかねない、自慢ともとれる発話を敢えてしているところから、ゴには経験を語る以外のなんらかの意図があったと見るほうが自然であろう。

金水（1992）は、リーチのポライトネスの原則を引いて、漫才のボケのパターンの一つとして「態度や立場の取り違い」があると述べている。つまり、自己の賞賛を最小限に、自己の非難を最大限に、という「謙遜の原則」を敢えて破ることによって笑いを誘うというものである。1 ゴがボケであると受け取った教師は、それを了解した旨を微笑みで返し、他の学習者もゴの意図を察して和やかに笑っている。

このように、相手の発話や行動が直接笑いを引き起こすのではなく、意図的に笑いを起こそうとして働きかけたり、気まずさを打ち消そうとして自ら笑いかけたり（「q.深刻さ・気まずさを包み隠す」で観察された）するなどした相手の意図を察知して同調して笑う、という場面も多く見られた。それは、教室が教師対学習者という二者の集合体ではなく、教師も学習者一人一人も教室コミュニティの参加メンバーとして、相互に配慮し和やかな雰囲気を保とうとしている表れではないだろうか。

5 おわりに

本稿では、笑いを取り巻くコミュニケーション場面を取り上げ、そのプロセスを観察した。そして、限られた言語能力におけるルーティン化したやりとりであっても、参加者は相互に影響しあってより楽しいものにしようとしている様子が窺われた。また、教師も学習者も伝えにくいメッセージがある場合には、笑いを効果的に利用し、攻撃しないように配慮しつつ伝えていることがわかった。現在の関係を基盤として、からかいなどの遊びを試みたり、新たな一面を開示したりするなど、さらなる関係構築の足がかりとなるコミュニケーションを行う様子も観察された。これらは、「j.空想・連想」で述べた「いつか日本語を使う日」のための訓練であるだけでなく、今ここで活動に参加しているメンバー間での関係の構築や維持が教室で行われていることを表している。

このような多様なコミュニケーションは、コミュニケーションのあるプロセスが次のプロセスへと影響を及ぼした結果であると考えられる。コミュニケーションが続いていくためにはどのような条件が必要なのか。コミュニケーションを支えるものとは何かを明らかにすることを今後の課題としたい。

参考文献

- 菊岡由夏 (2005) 「第 10 章 教室コミュニティの歴史と言葉を研究する」西口光一編著『文化と歴史の中の学習と学習者』凡人社 pp.212-233
- 金水敏 (1992) 「ボケとツッコミ—語用論による漫才の会話の分析—」『上方の文化 上方文化の今昔』和泉書院 pp.61-90
- 谷口すみ子 (2001) 「第 I 部第 1 章 日本語能力とは何か」青木直子・尾崎明人・土岐哲 編『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社 pp.18-33
- 徳井厚子・榎本智子 (2006) 『対人関係構築のためのコミュニケーション入門：日本語教師のために』ひつじ書房
- 橋元良明 (1994) 「笑いのコミュニケーション」『月刊言語』第 23 卷 12 号 大修館書店 pp.42-48
- 文野峯子 (2005) 「日本語教室談話の質的研究—斉授業成立の仕組み—」名古屋大学日本語文化専攻博士論文
- 箕浦康子 (2003) 『子どもの異文化体験』新思索社
- 山下隆史 (2005) 「第 6 章 授業の中の相互行為を理解する」西口光一編著『文化と歴史の中の学習と学習者 日本語教育における社会文化的パースペクティブ』凡人社 pp.123-143
- Gil,G. (2002) Two complementary modes of foreign language classroom interaction. *ELT Journal*, 56 (3), pp.273-279

(おざき (ながやま) ゆみこ 言語社会研究科修士課程修了)