



Title	友だちとの会話と第2言語学習は両立するか : L1使用者とL2使用者の会話における訂正と発話援助
Author(s)	永見, 昌紀
Citation	阪大日本語研究. 2005, 17, p. 27-57
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/11573
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

友だちとの会話と第2言語学習は両立するか — L1使用者とL2使用者の会話における訂正と発話援助 —

Are 'conversation with a friend' and 'second language learning' compatible?: Correction and assistance in conversation between L1 user and L2 user

永見 昌紀
NAGAMI Masanori

キーワード：会話、エラー、訂正、発話援助、scaffolding

【要旨】

本稿では、L1使用者とL2使用者の教室外での会話の性質と会話における援助について明らかにするために、会話プログラムに参加した1組のペアのインタビューデータと約半年間の会話データを分析した。インタビューデータから、会話の活動を通して2人は友だちという関係になったが、訂正について両者とも問題を感じていたことが明らかになった。会話データの分析から、L2使用者のエラーに対してL1使用者の訂正が少ないこと、L2使用者自身による訂正は名詞のエラーと動詞の活用に関わるものが多いこと、コピュラや助詞のエラーに対しては訂正が少ないことを観察し、その理由として、会話の場では意味の確保と会話の進行が優先されること、エラーの訂正の困難さが関わることをあげた。しかし、訂正以外の方法で、L2使用者のキューに応じてL1使用者が発話援助を行う例も多く観察された。ただ、これらの援助は名詞・動詞・形容詞に関わるものが多く、助詞などについては、ほとんど見られないことが観察された。以上の分析から、参加者の場のとらえ方が会話のあり方に重要な役割を持つことをのべ、友だちとの会話の場と第2言語学習の場の間にある潜在的な矛盾について考察を行った。

1. はじめに

私はけっこう、授業じゃないのでいいのかなーとも思うんですけど、全然違う、意味がわかるけど、ちょっと違っててもー、全然何も言わないですごすことが多いんですけど、それはそれでいいのかなーと思うことはちょこちょこあって。 (幸子 インタビュー)

I know it's like a friendly thing, you know, friendly chatting whatever. But I think the main purpose was definitely to help me with my conversation skill, and if I make a mistake, I would, you know, I would like somebody to tell me that I made a mistake. (Lucy インタビュー)

これらは、筆者がコーディネータをしている会話プログラムに参加した幸子と Lucy (いずれも仮名) に対して行ったインタビューからの引用である。この2人は約半年間、パートナーとして会話の活動を行ってきた。そして、活動終了後に行ったインタビューの中で、幸子は Lucy のことを「いい友達」という存在で「ほんとに仲良くなれたなと思った」と言い、また Lucy も幸子のことを“close friend”であると言っているように、半年間の活動を通して2人は友だちという関係になったと考えられる。しかし、その一方で先の引用に見られるように、訂正という行為について、友だちとの会話の場でもあり第2言語学習の場でもあるという状況の中で、2人が問題を感じていたことがうかがえる。

筆者は、社会文化的アプローチ (cf. Lantolf (ed.), 2000) の観点から、日本語第1言語使用者 (以下 L1使用者) と日本語第2言語使用者 (以下 L2使用者) の教室外での会話がどのような性質を持つかということを探索的に明らかにするために、筆者がコーディネータをしている会話プログラムの参加者を対象に研究を行ってきた。特に、もともと発達心理学の分野で大人が子どもに行う援助を理解するメタファーとして用いられてきた scaffolding (Wood, Bruner, & Ross, 1976) の概念を用い、L1使用者と L2使用者の会話における援助のあり方に注目してきた。第2言語学習の観点から L1使用者と L2使用者の会話を対象にした研究は、Long (1983) などを端緒とした Interactionist Approach の観点からこれまで多く行われ、L1使用者と L2使用者の相互行為に見られる調整やフィードバックのあり方、また、それらが第2言語学習にどのように影響するかについて議論されてきた。しかし、これらの研究は、第2言語学習を個人の内部で起こる現象としてとらえてきたと考えられる。それに対し、Vygotsky の学習論に影響を受けた社会文化的アプローチでは、学習を個人の内部で起こるものとしてではなく、他者との相互行為の中で生まれるものととらえ、学習者が単独ではできないが他者の援助を受ければできる領域という発達の最近接領域 (the zone of proximal development: ZPD) を学習に重要と考える。そして、その学習のあり方を、社会・文化・歴史的に埋め込まれた文脈の中でとらえようとする。そのように学習をとらえるためには、これまでの Interactionist Approach の多くが行ってきた横断的研究ではなく、縦断的データが必要と考えられる。また、scaffolding は、Stone (1993) がのべるように援助する側とされる側がお互いの反応を見ながら行動するという

双方向的な行為であり、もともと Wood et al. (1976) が主張しているように、援助がなされる過程とそれが取り外される過程の両方を見る必要がある。これらの理由から、この研究では縦断的データを用いることにした。また、社会文化的アプローチの観点から scaffolding を分析した研究には、教室での相互行為を対象にしたものが多いが (e.g., Aljaafreh & Lantolf, 1994; Lantolf & Aljaafreh, 1995; Ohta, 2000, 2001)、教室外の会話は、教師と学習者のような役割関係が前提となり、学習という行為が意識化されやすい教室とは異なる。さらに、横断的研究で行われるような1回のセッションではなく、この研究で対象とする会話プログラムのように活動が継続して行われる場合、活動に対する意識が変化することが考えられる。そこで、この研究では、参加者それぞれがパートナーや会話の場をどうとらえていたか、そしてそのとらえ方がどのように変化していったのかを理解するために、参加者に対するインタビューも行うことにした。そして、縦断的データによるケーススタディとして、教室外での会話を対象に、インタビューデータと会話データの分析から活動を記述することを目的として、研究を開始した。

複数のペアの活動についてそれぞれ調査・分析していく中で、幸子と Lucy のペアが、友だちとの会話の場でもあり第2言語学習の場でもあるという活動の場のとらえ方から、訂正という行為について問題を感じていたことが見えてきた。そこで、本稿では、前述の研究全体の一部として、幸子と Lucy のペアを対象に考察することとする。まず、インタビューデータから、友だちとの会話の場と第2言語学習の場に関して両者がどのように感じていたかについて分析する。そして、約半年間の会話データをもとに、実際の2人の会話の中の訂正のあり方と、訂正とは異なった形態での Lucy の発話に対する幸子の援助について分析する。これらを通して、活動の場のとらえ方と会話のあり方の関連についてのべ、2人の活動の場が友だちとの会話の場でもあり第2言語学習の場でもあることが持つ潜在的な矛盾について考察することを、本稿の目的とする。

以下、まず2.で、本研究全体に関して対象とする会話プログラムの概要とデータ収集の方法についてのべる。次に3.でインタビューデータから、活動に参加した最初の目的、パートナーのとらえ方、セッションの場のとらえ方について、幸子と Lucy の意識を分析する。4.で会話データから、訂正と発話援助について、それぞれのタイプと、どのような言語項目について行われるかについて分析する。5.で活動の場のとらえ方と会話のあり方の関連についてのべ、友だちとの会話の場と第2言語学習の場の間にある潜在的な矛盾について考察する。最後にまとめと会話プログラムに関わる人たちへの提案をのべる。

2. プログラムの概要と研究方法

2. 1. プログラムの概要

本研究では、筆者がコーディネータをしている L1使用者と L2使用者の会話プログラムの参加者を対象とした。このプログラムは留学生との交流グループの活動の1つとして行っているものであり、筆者はこのグループに1999年4月からメンバーとして参加し、このプログラムにも参加した経験があった。2000年4月からプログラムのコーディネータを前任者から引き継いだ。

このプログラムは L1使用者と L2使用者のペアが定期的会って会話をするという活動である。参加希望者は登録用紙に必要事項を記入し、コーディネータに渡す。コーディネータはその登録用紙の情報を読み、参加希望者と話した上で、ペアをコーディネートする。パートナーが見つかった後、コーディネータが同席した場でお互いを紹介する。活動の形態にはとくにきまりはなく、参加者同士の話し合いで決めることになっている。コーディネータは何か問題や質問があった場合にはいつでも対応することを、パートナーを紹介する場で伝えている。

コーディネータとして筆者は、このプログラムでの活動を通して、大学というコミュニティに留学生が参加することをサポートできればよいと考えていた。また、日本人学生側には、プログラムのパートナーである留学生のサポートを通じて、多文化共生について考えてくれることを期待していた。

2. 2. 研究の依頼

プログラムのコーディネータとして活動する中で、筆者は、参加者が少ないことや、活動が継続して行われないペアがあるという問題点を感じていた。また、パートナーの紹介後は、特にペアの活動に介入することはなかったため、実際に各ペアがどのような活動を行っているのかについて把握できていなかった。このようなコーディネータとしての問題意識と1.でのべた研究目的から、プログラムの参加者を対象に研究を行うことを計画し、ミーティングでグループのメンバーに相談した。メンバーからの承諾が得られ、調査方法検討のため予備調査を行った後、プログラム参加者に半年間の録音調査とその後のインタビューを依頼することにした。

2002年10月からのコースに参加した留学生を対象に行ったキャンパスオリエンテーションの場で、プログラムについて紹介する紙を配り、簡単な説明を行った。2002年11月に数

名のプログラム参加希望者から e-mail があり、登録用紙に記入してもらった。コーディネータ側でペアのコーディネートを行った後、紹介する日程の連絡とあわせて、研究協力の依頼を口頭か e-mail で行った。その際、プログラムの参加と研究協力は別であり、研究に協力できない場合にもプログラムには参加できることは伝えた。その結果3組のペアから研究協力の承諾が得られた。2002年12月にパートナーの紹介を行い、その場で調査の形態・期間・プライバシーの保護などについて説明を行った。ただし、研究の目的については、活動に影響がある可能性を考慮し、第2言語学習についての研究と言うにとどめた。調査の説明を行い、研究協力の承諾を確認した上で、承諾書に署名してもらった。3組のペアは調査者が同席した形態での録音調査に同意した。

2. 3. データ収集の方法

2. 3. 1. 会話の録音

会話の録音調査は、普段のセッションの場に、ステレオマイクを接続した MD レコーダを置き、セッションで協力者が行う会話を録音する形態で行った。また、MD レコーダでは記録できない紙や辞書の使用などについても観察するため、調査者も会話の場に同席し、会話の様子を観察した。ただし、調査者に対する質問など直接発話が向けられた場合を除いて、調査者は発話していない。

2. 3. 2. フィールド・ノート

セッションが終了し、次回のセッションの予定を調整し、協力者と別れた後で、活動の状況などに関して調査者が気付いたことを、まずノートにメモとして記入し、さらにそのメモをもとに、フィールド・ノートを作成した。

2. 3. 3. インタビュー

インタビューは、2002年12月から始まった活動が終了し録音調査も終了した2003年7月に参加者にインタビューを行う日時を設定を依頼し、2003年8月と9月に行った。インタビューの形態は参加者と研究者の1対1形式で、半構造化インタビューである。事前に準備したインタビューガイドには、全般的感想、目的、パートナーのとらえ方、セッションの場のとらえ方、会話のとらえ方、L1使用者・L2使用者と会話することの経験、日本語学習歴をたてた。また、活動の観察から研究者が気づいたことについての質問も行い、コーディネータの関わり方についての意見も聞いた。インタビューに先だって、L2使用者に対しては、インタビューは研究者が使用可能な日本語か英語で行うので自分が話しやすい方の言

語を選ぶよう依頼し、言いたいことが日本語でも英語でも表現しにくい場合にはその部分を自分の L1で言ってもよいと伝えた。また、インタビューの録音の承諾も得、MD レコーダで録音した。

3. インタビューデータの分析

本節では、インタビューデータから、活動に参加した最初の目的、パートナーのとらえ方、セッションの場のとらえ方について、幸子と Lucy の意識を分析し、2 人が活動の場をどのようにとらえていたのか、それらがどのように変化していったのかについて記述する。そして、そこから 2 人が感じていた問題について明らかにする。

3. 1. 分析の手順

文字化したインタビューデータを、1つのテーマについて語られていると考えられる意味ユニット (Kvale, 1996, p. 194) に分離し、それらに「日本語学習」や「友だちとの会話」、「訂正すること」などのように話されている内容に基づいてラベルをつける作業を行った。そして、ラベルをつけたユニットを、「セッションの場のとらえ方」などのようなカテゴリーにまとめ、参加者それぞれの意識について分析した。また、ラベルをつけたユニットを時系列に並べかえることで意識の変化について分析した。インタビューの文字化資料は、フィラーやあいづちを省いた形式で示し、また必要な注釈は [] で囲った部分に示している。

以下、幸子と Lucy について簡単なプロフィールを記述し、幸子と Lucy それぞれの、プログラムに参加した最初の目的、パートナーのとらえ方、セッションの場のとらえ方について、記述を行う。

3. 2. プロフィール

幸子は、学部1年生から留学生との交流グループのメンバーとして活動してきた。また、留学生対象の授業のビジターや、国際交流科目での留学生と一緒にグループワーク、学部留学生のチューター、language exchange の経験もあった。

Lucy は、バイリンガル学校での日本語学習や、コミュニティセンターでの日本語学級、日本語補習校、高校での日本語学習の経験があった。大学学部2年終了後、交換留学プログラムで来日し、プログラムの日本語のクラスを週4回受講していた。また補講の日本語クラスも受講していた。

2人の活動は2002年12月から開始した。2人は共通の授業を1つ履修しており、活動開始以前から面識はあった。活動はLucyが帰国する2003年7月まで行われた。

3. 3. 最初の目的

幸子は、大学1年生の時から交流グループが行うイベントなどに参加していたが、パーティーなどで留学生としゃべることはあっても、「友だちみたいな感覚の人はでき」ず、「自分でもそれはなんかさびしいな」と感じていた。ビジターとして参加した授業や、チューターなどの活動から、「定期的に友だちとしてつきあっていく」関係のある人はできていたが、さらに、「パートナーみたいな人でずっとや」って「もっと仲良くな」りたいと思ったようである。また、幸子の友人が以前からプログラムに参加し、それについての話を聞いて、「けっこう仲良くやってるみたいだったんで、あーやっぱりいいなーと思って」というのも、プログラムに申し込んだ動機にあったようである。そして、「パートナーみたいな人でずっとやると、けっこうたくさんしゃべれるしもっと仲良くなれるかなーと思ったんで」プログラムに参加した。

Lucyがプログラムに申し込んだ目的も、日本にいる間に、帰ってから連絡が取り合えるような日本人の友だち（“someone I can definitely keep in touch with for a long time”）を作ることだった。また、日本語の練習（“practicing Japanese”）もLucyにとってプログラムに申し込んだ大きな目的だった。むしろ最初はそちらの方がメインだったとLucyは言っている。

3. 4. パートナー

幸子が最初に持っていた目的についての意識は、「基本的には、あんまり変わらなかった」。パートナーのLucyは「いい友達」という存在で、「ほんとに仲良くなれたなと思った」と幸子は言う。ただ、幸子も最初からそう感じていたわけではなかった。最初は、Lucyと会うことは幸子にとって「プログラムをやるっていう風で会ってる」、「おしゃべりでやるって風」、「じゃ今度会いましょうかみたいなそういう風」、だった。「友だち」と感じられるようになったのは、「ある程度、ちょっと時間がたって、仲良くなったじゃないですけど、いろいろ普通にしゃべれるようになったぐらいから」だった。幸子はその意識の変化を次のように語っている。

今まではずーっとプログラムをやるっていう風で会ってる[感じだったのが]、じゃなくて、普通に、じゃ、今度なになにしよう、どこどこに[行こうという風が変わってきた]。それでおしゃべりでやるって風じゃ

なくて、2人で遊ぶみたいなのが、出るようになってからだと思います。それもそんなになかったですけど、だんだんそういうのもできるようになった。

Lucy にとっても、幸子との活動は、最初は「日本語の練習」(“to practice Japanese”) が目的だったが、パートナーをより知るにつれ、日本語の練習だけでなく、幸子と単に会って話す以上の「友だちになること」 (“to be friends”) も重要になってきたと言う。そして、Lucy は幸子のことを “close friend” であると言っている。幸子の役割は Lucy にとってどのようなものだったかという質問に対して、Lucy は次のように語っている。

Role...I don't feel like she's my teacher cuz like I said she never corrects me. So I never felt like she was somebody, I think she definitely kept our level to the same. So I think I can say that she was definitely a friend, Yeah, I think her role was a friend. And the more I got to know her on one on one, I felt like we became better friends. But I never felt that she was teaching me, or she was instructing me, you know, how to do this, how to say this, how to do that, you know. She was always a friend...It's not like she's my conversation tutor. She's helping me with Japanese, specifically Japanese. It's, you know, just chatting friend. So I don't think part of her role was to teach me. Maybe a little bit. Because I did learn a lot from her, you know, Japanese wise and, you know, a lot of things. But, definitely I learned a lot from her, but I didn't feel she was teaching me, she was above me, you know. She was like oh well let me tell you this this this this. It was more like, you know, talking as a friend, and sharing things. Yeah. Cuz I think she could be a friend, like all my other Japanese friends where I just met her somewhere, not necessarily, she's my conversation partner, you know. Cuz when I say to my friends oh I'm meeting Sachiko, I don't say I'm meeting my conversation partner. I say I'm meeting Sachiko, you know. And my friends all know her as Sachiko not Lucy's conversation partner. So I think that's really important.

Lucy にとって幸子は、教師 (“teacher”) ではなく同じ立場の (“to the same”) の友だち (“friend”) だった。そしてそれは “better friend” になった。幸子は Lucy の日本語を助けてくれているし、Lucy も幸子からいろいろなことを学んでいるが、友だちとして話し (“talking as friends”) 、物事を共有できる (“sharing things”) 存在である。Lucy は、別の友だちに幸子について話すときにも、会話パートナー (“conversation partner”) ではなく幸子に会うと言い、Lucy の友だちも幸子を Lucy の会話パートナーとしてではなく幸子として知っていると言っている。そして、そのとらえ方が重要であると言っている。

また、2人は、回数は少ないが研究者が同席しない場で会うこともあり、プログラムと

いう枠を越え個人のつきあいとして会う機会があったことが、パートナーのとらえ方の変化に影響があったと言っていた。幸子・Lucyの2人とも、活動や活動外で会うことを通して、パートナーのとらえ方が友だちへと変わっていき、それにつれてプログラムの活動に参加することの意識も「おしゃべりでやる」(幸子の場合)、「日本語の練習」(Lucyの場合)から、友だちであるパートナーに会うというように変わっていったと考えられる。

3. 5. セッションの場

幸子は、セッションの場が自分にとってどのような場だったかという質問に対して、次のように答えている。

いろんな話ができるときで、で、どっちかという、ずーっと、何回も何回もするので、いろいろ話もきけたし、こっちもいろいろ、そっちではどうなのとか、そこではどうなのとかいう話もできたし、そうですねー、いろんな話ができるところだったと思います。

ただ、活動をしていて迷ったこととして、幸子は次のように語っている。

例えば、日本語のことで聞かれたときとかに、とか、あといつも日本語で、文法的なことを聞かれたときとかは、私はきちっと説明できないときとかもあったので、一応[プログラムの名前]だからこれでいいのだろうかと思ったときは、ちょっとあったりして。だから、普通にただの友達だったら別に全然いいんですけど、なんかいいのかなーって思ったときもあった。[中略]私はけっこう、授業じゃないのでいいのかなーとも思うんですけど、全然違う、意味がわかるけど、ちょっと違ってても一、全然何も言わないで過ごすことが多いんですけど、それはそれでいいのかなーと思うことはちょこちょこあって。もし自分、もし逆だったら、確かに聞いてもらえてるって安心するんですけど、いい表現、例えば意味はわかるけど一、もうちょっとこうやって言ったら、普通のネイティブスピーカーだったら、そんなときはこうやって言うよとか、そういうのを教えてもらえたらいいなとは思うときはあって。で、だから同じように、人によってたぶん違うとは思うんですけど、間違ってたら、直すっていったら変ですけど、そういうのをした方がいいのかなーっていうのは迷ったりはしました。

Lucyも、活動でこうしたらよかったことについて次のように語っている。

One thing I have to complain, oh not complain, but I have to say about Sachiko is she never corrects me when I am wrong. And I know I'm always wrong. And when, for example, when I'm helping

somebody with English, I know it might be rude or might kinda hurt their feelings if someone says, you know, you used a wrong tense or a verb or something. I tend to correct them. And I learn better that way when at that time I make a mistake, they correct me, or when I ask them a question, they answer, you know, they tell me what it is, and I usually remember better. So that's one thing that Sachiko didn't do, because maybe, you know, she felt like, you know, I wasn't comfortable, you know, maybe she wasn't comfortable correcting me, or something. So definitely learning, yes I learned. But I think I didn't learn the correct way a lot of the times. Cuz, I mean, if I made a mistake and she didn't correct me, I probably kept making the same mistake...I know it's like a friendly thing, you know, friendly chatting whatever. But I think the main purpose was definitely to help me with my conversation skill, and if I make a mistake, I would, you know, I would like somebody to tell me that I made a mistake. I mean, I don't care, it doesn't matter if I make a mistake. I'm not shy about that. But it's like, you know, if you tell me, then I know next time that [I made a mistake] . Or not, maybe I wouldn't know next time, maybe she needs to tell me like ten times or twenty times. But at least the more she tells me, then, you know. But, I don't know, maybe she just wasn't the type of person. And a lot of people are like that. And a lot of people don't like to be corrected. They feel bad. Like they feel embarrassed. So that just depends on the person. I think that was one thing I wish I would have said something to her.

Lucyにとって、訂正されること (“being corrected”) は言語学習に重要であり、それがないと自分はいつまでも間違いを続けると言っている。しかし、幸子は訂正をしなかったと Lucy はとらえている。幸子との会話は“friendly chatting”ではあるが、Lucy の目的は会話スキル (“conversational skill”) の獲得であり、その目的のためには幸子に訂正してほしいと Lucy は言っている。

幸子も訂正について以下のように語っている。

あまりにも間違いをなにも言わなすぎてるから、もしかしたら、その人 [=プログラム参加者] は日本語を普通に上達したくても、例えば、私だったら英語のそういうネイティブの人とそのチューターみたいなつけたら、つばい言い回しとか知れたらいいな、日本にいたらあまりわからないけど、あっちの人は、普通に、このぐらいの年の人はこうやってしゃべってるよとかいうのを、いろいろ表現として知れたらいいなーと思う気持ちがあるから。例えば、もしその子 [=プログラム参加者] もそういうのを知りたいとは思ってなくても、なにか言ったら面白いと思うのかなというのにはありましたね。たぶんそこまで、おしゃべり、どいうふうで来てるかわからないので、本当に上達するためにやってるときもあれば、普通に会話をする、

友達づくりの一環じゃないですけど、そういうふうでやってるときもあるだろうし。[中略] なんとなく Lucy は普通に普通のそういうこの前になにながあってとか今度どこどこに行くとかそういうのをいろいろしゃべってたので、だからもう普通に、普通のつきあいていいたら変ですけど、普通にそうやってやってけばいいのかなと勝手に思ってしまった。

幸子は「友だち」との「普通」のおしゃべりという活動と、第2言語学習のための活動にずれがあると思っており、その調整にジレンマを感じていたと考えられる。その調整について2人で話すという機会もなく、コーディネータの調整もなかったため、幸子が Lucy の希望を理解する機会はなかった。Lucy は幸子が訂正するようなタイプではないと思い、幸子はジレンマを感じながらも Lucy と「普通」におしゃべりをしていた。幸子と Lucy のセッションの場のとらえかたにずれが見られるのである。

4. 会話データの分析

3. のインタビューデータの分析から、2人の関係は、活動を通して、「友だち」という関係になっていったことがうかがわれた。しかし、特に「訂正」という行為について、2人の活動の場が友だちとの会話の場でもあり第2言語学習の場でもあることが持つ潜在的な矛盾から、2人が問題を感じていたことが見えてきた。Lucy は訂正されることが第2言語学習に重要であるが、幸子が訂正しなかったと感じており、また、幸子も訂正したほうがいいのだろうかと思ひながらも、Lucy の目的について知る機会がなかったため、「あまりにも間違いをなにも言わなすぎて」いたと語っている。

3. の分析をふまえ、本節では、約半年間の会話の録音データをもとに、訂正¹⁾に関して Lucy の発話に見られたエラー²⁾と、それに対する対処を分析し、エラータイプとの関係について見る。そして、訂正という行為に場のとらえ方がどのように関連していたかについて考察する。さらに、Lucy のキューに応じて幸子が行っている発話援助を scaffolding としてとらえ、キューと援助のタイプ、どのような言語項目について行われていたかについて分析し、さらに幸子が発話援助についてどのように意識していたかについて見る。

4. 1. 分析対象

本稿では、幸子と Lucy のペアが行った6回のセッション(20021219、20030116、20030206、20030212、20030408、20030421)を分析の対象にする。会話の長さはセッションごとで異なるため、録音開始後に新しい話題が始まった部分から約60分間の会話を抽出

した。セッションが店で行われた場合、店員との注文のやりとりなども録音には入っていたが、分析から除外し、また、同席した調査者に質問が向けられるなどして調査者が発話した部分も、分析から除外した。録音データは Appendix の方針に基づき文字化した。

4. 2. 訂正

4. 2. 1. エラータイプ

文字化データから、Lucy の発話に見られたエラーを抽出した。ただし、エラーは文字化データから判断できるものだけに限定した。Lucy が日本語で言おうとして途中で英語に切り替えた例や、英語で発話してから日本語で言い直した例はエラーとしては扱わなかった。抽出したエラーを、Buckwalter (2001)、Lyster (1998)、Ohta (2001) などを参考にし、言語形式の選択に関わるエラー、言語形式の形態変化に関わるエラー、文字に関わるエラーの3つに大きく分けた。ただし、文字に関わるエラーである漢字の読み方は、スキ어의パンフレットを見ながら会話が行われた20021219のセッションで2例見られたのみである。さらに、言語形式の選択に関わるエラーを、それが発話の意味的側面と統語的側面のどちらに関わるかに注目するため、品詞別に分類した。名詞・動詞・副詞・助動詞はその発話がなければ発話の意味的理解が困難であるが、助詞・コピュラはその発話がなくても文脈から発話の意味的理解を行うことが可能である。また、接続詞もその発話がなくても文脈から発話の接続関係を理解することが可能である。エラーには、どのようなことについて話されているかなどの談話的特性や、エラーがどのような意味的・統語的情報を持つかということ、あるいはターン内での生起位置なども関わると考えられるが、本分析では、第2言語学習のためのフィードバックの1つと考えられる訂正がどのような言語項目について行われるのかを把握し、また先行研究との対比も行うために、品詞という観点からエラータイプ进行分类するという方法をとった。表1にエラータイプの分類を示す。下線部が認定したエラー、←以下が文脈から想定される目標言語の形式を示している。

表1 エラータイプ

言語形式の選択に関わるエラー

名詞	海で <u>一送る</u>	←船便
動詞	とてもいい教育を <u>もらってる</u> んでしょ?	←うけてる
副詞	もうパイロットに <u>ぜひ</u> なれません	←絶対
助動詞	アメリカの友だちが <u>来るつもり</u> 先生の	←はず
助詞	プリンスホテルで <u>泊</u> まった	←に

コピュラ	大学に入ることが簡単から	←だから
接続詞	その日は雨が降ってた <u>と</u> ちょっと寒かったからもう行きたくなかった	←で/そして/それに

言語形式の形態変化に関わるエラー

動詞活用	えっと メールを <u>書いて</u> ー 書いてー	
形容詞活用	<u>優しい</u> な 人	←優しい人

文字に関わるエラー

漢字の読み方	(スキー旅行のパンフレットを見ながら)これは <u>ふく</u> ー	←富良野
--------	------------------------------------	------

4. 2. 2. エラーに対する対処

さらに、エラーに対してどのような対処が行われたかについて分析した結果、他者訂正、自己訂正、非訂正の3つのシーケンスが見られた。以下それぞれの例を示す。

他者訂正

L2 使用者の発話に見られたエラーに対して L1使用者が明示的に訂正を行うシーケンス。この場合、L2使用者の発話にフィラーなどの発話継続のシグナル³⁾ (Ohta, 2000) は見られない。

excerpt 1

(Lucy の友だちで京都から大学に通っている人がいるという話をしている。)

- | | | | | |
|---|---|---|--------------|------------|
| | 1 | Lucy:京都から 通う | 通う人も知ってる | |
| | 2 | 幸子: | うんうんうん | いるよね |
| → | 3 | Lucy:うん けど 学校に月 水曜と 木曜日だけ来る | しか <u>来る</u> | うん |
| → | 4 | 幸子: | (笑)しか | <u>来ない</u> |
| | 5 | Lucy:私 奈良 とき あー If it was me I will さぼる | all the time | |
| | 6 | 幸子: | (笑) | もう1限は |

7 Lucy: うん skip
8 幸子: skip

(20021219)

excerpt 1では、Lucy の「月 水曜と 木曜日だけ来る」という発話に対し、幸子が「しか」と助詞を発話している。この発話が形式の訂正か、事態の把握に対し幸子が異なった意見を提示しているのかは明確ではない。幸子の発話を受けて Lucy は「しか来る」と発話し、幸子は「来ない」と述語を訂正している。Lucy は幸子の発話の後、「うん」と言い、会話は続けられている。

自己訂正

L2 使用者の発話に見られたエラーに対して L2使用者が自分で明示的に訂正を行うシーケンス。

excerpt 2

(授業のレポート課題について話している。)

1 幸子: もうトピックを見たー? ふーん
→ 2 Lucy: えー うん new religion を書い 書きます

(20030116)

excerpt 2では、Lucy は「書い」といったん発話した後、動詞の活用形のエラーに気づき、自分で「書きます」と訂正したと考えられる。

非訂正

L2使用者の発話に見られたエラーの後に L1使用者・L2使用者どちらからも明示的な訂正が見られないシーケンス。

excerpt 3

(台湾の料理について話している。)

- 1 Lucy: 1回しか食べたことある 10年前 うん
 2 幸子: (笑)
 3 Lucy: けどそれは 台湾の料理
 4 幸子:へー いつか見つけたら try しないと

(20030206)

excerpt 3では Lucy は「1回だけ食べたことある」と発話しようとしたと考えられるが、「1回しか食べたことある」と発話している。しかし、そのエラーの後に幸子の笑いが見られ、Lucy の「うん」の後、幸子は会話を続けているが、Lucy の最初の発話に対する訂正は見られない。

4. 2. 3. 量的傾向

以下、エラータイプとエラーに対する対処の関連について分析を行う。表2はエラーに対する対処について、時系列順に見たものである。

表2 エラーに対する対処

	20021219	20030116	20030206	20030212	20030408	20030421	計
他者訂正	5				2	1	8
自己訂正	15	5	8	3	2	11	44
非訂正	17	11	16	11	15	18	88

全体的に自己訂正に比べて、他者訂正が少ない。20001219のセッションでは5例他者訂正が見られたが、その後20030408のセッションで2例、20030421で1例見られるのみである。一方、自己訂正は多く見られる。また全体を通して非訂正の例も多く見られる。

表3はエラータイプとエラーに対する対処の関連について見たものである。表3で注目されるのは、エラータイプによって対処に違いが見られることである。名詞に関しては、26例中自己訂正が19例と多く見られるが、非訂正は5例しか見られない。動詞・副詞に関しては非訂正が多く見られる。助詞に関しては、37例中他者訂正が1例、自己訂正が4例なのに対し、非訂正は32例と多数を示す。また、コンピュータは全20例が、接続詞は全6例が非

表3 エラータイプとエラーに対する対処の関連

	他者訂正	自己訂正	非訂正	計
名詞	2	19	5	26
動詞	1	1	9	11
副詞	1		8	9
助動詞	1	2	1	4
助詞	1	4	32	37
コピュラ			20	20
接続詞			6	6
動詞活用		17	5	22
形容詞活用		1	2	3
漢字	2			2
計	8	44	88	140

訂正である。一方、動詞の活用は自己訂正が22例中17例と多く見られる。

4. 2. 4. 他者訂正が見られない理由

表2で見たように、幸子と Lucy の会話データの中で、他者訂正はあまり見られない。これは、インタビューデータの中に見られた2人の意識とも合致する。会話での repair について最初にとりあげた Schegloff, Jefferson, & Sacks (1977) では、L1使用者間の会話で self-repair が other-repair より頻繁に見られることがのべられている。また、Chun, Day, Chenoweth, & Lupescu (1984) では、友だちどうしの L1使用者と L2使用者の会話では、他者訂正がほとんど見られなかったとのべている。一方 Norrick (1991) では、L1使用者と L2 使用者のような非対称的な関係の場合には、他者訂正が多く見られるとし、訂正には参加者が訂正を行う能力があるかどうかの影響するとしている。また、教室での教師の訂正行動を対象とした Lyster (1998) のデータでは、921のエラーのうち558が教師の対処を受けていることが報告されている (p. 198)。

本稿で対象とした幸子と Lucy は L1使用者と L2 使用者という関係であり、Norrick (1991) のいう非対称的な関係とも言える。しかし、2人は3.のインタビューデータの分析で見てきたように「友だち」という関係でもある。幸子は、インタビューで、「普通に会話をする、友達づくりの一環じゃないですけど、そういうふうでやってるときもあるだろうし。[中略]なんとなく Lucy は普通に普通のそういうこの前になにながあつてとか今度どこどこに行くとかそういうのをいろいろしゃべってたので、だからもう普通に、普通のつきあいていったら変ですけど、普通にそうやってやってけばいいのかなと勝手に思っ

てしまって。」と語っている。このように、友だちとの普通の会話の中では、他者訂正は行いにくいととらえられていることが考えられる。

また、幸子と Lucy の会話は、教室のような形式に注意がむけられやすい状況とは異なる。表3で見たように、他者訂正、自己訂正とも名詞に関するものが多数であった。一方コピュラ・助詞・接続詞に関しては、多くが非訂正であった。これは会話という場では、形式の正確さよりも、意味の確保が優先されているためと考えられる。Wagner & Gardner (2004) では、以下のようにのべられている。

That repair deals with intersubjectivity implies that it does not deal primarily with grammatical mistakes and errors, since there is no one-to-one relation between error and intersubjectivity. Indeed, deviations from the linguistic norms of the target language are common and inevitable in second language speaker's talk, but they rarely create trouble for understanding and meaning (i.e. for intersubjectivity). The fact that repair and correction of linguistic errors are rare shows that the speakers are more oriented to meaning and intersubjectivity and less to form. (p. 10)

つまり、友だちとの会話において、名詞のエラーは意味の確保に影響が大きいいため、訂正が行われるが、意味の確保に影響が小さいと考えられる助詞などのエラーは訂正されないことが多いと考えられる。動詞も名詞と同様に内容語であるにも関わらず非訂正が多いのは、非訂正の9例中2例が動詞の自他に関するエラー（「中の mixture を入って」）、2例が「～する」の汎用（「冗談する」）であり、意味の確保という点では大きな問題はないためと考えられる。

また、他者訂正は多くの場合、side sequences (Jefferson, 1972) の形で行われることが多い。そのような場合、他者訂正により、会話の進行が阻害されることにもなる。Kurhila (2001) は、学校やホテルの受付などでの L1使用者と L2 使用者の相互行為を分析し、L1 使用者の他者訂正は見られるが、それは先行する L2使用者のターンを繰り返すターンに埋め込む形で行われることが多いとし、その理由として、会話の進行を阻害しないよう訂正を目立たなくするためとしている。また、Wagner & Gardner (2004) は、他者訂正と会話の進行の関係について以下のようにのべている。

Corrections (i.e. other repair) raise a sequential issue. Instead of delivering a turn which is relevant to the ongoing talk, repairs make a reaction to the repair relevant. In this way, repairs stall the progress of the talk and the main conversation has to be re-established. In other words, corrections are ways of re-establishing intersubjectivity, but at the same time they threaten the ongoing talk. (p. 11)

幸子はインタビューで、「他の人」で、「一生懸命正しい文にしようとする人もいる」が、Lucyは「たどたどしく思い出しながらしゃべってるっていうよりも」、「意外とぱっぱと流れてた気がする」と言っていた。だから、「言った方がいいかなどうしようかなーって思うときはあんまりなかったかもしれない」とも幸子は語っている。友だちとの会話という場で優先されるのは、意味の確保や会話の進行であり、また、幸子はLucyが「正しい文にしようとする人」でなく会話を進行させようとするタイプだととらえていたため、幸子とLucyの会話では他者訂正があまり見られなかったと考えられる。

意味の確保や会話の進行という点で注目されるのは、幸子とLucyの会話の中で頻繁に見られた英語の使用である。6回のセッションにおいて、文レベル・語レベルあわせてLucyが英語を使用した例は409例観察された。また、その中にはLucyがいったん日本語で言おうとした後、英語に切り替えた例も15例含まれる。英語はLucyのL1であり、また幸子の英語能力が高いことをLucyも知っていたため、日本語での会話の進行が困難な場合、Lucyは英語に切り替え、意味の確保と会話の進行を行っていたと考えられる。インタビューで、幸子は、「あとなんかLucyだと、もういいわーって思うときは日本語がわからなくてもそのままびよっと英語でっていうときもありましたよね」と語っているように、幸子はこの点について意識していた様子がうかがえる。

また、名詞に関して訂正が多く見られるのは、会話データで見られた名詞のエラーは、その名詞のみの単純な訂正で行うことができるものだったためとも考えられる。excerpt 1で、幸子はLucyの助詞の使用に対して異なった助詞を発話し、それにより述語の訂正が必要になったが、最終的に助詞と述語が呼応したかたちでのLucyの発話は見られなかった。また、表3で副詞に関して訂正があまり見られなかったのは、8例のうち5例が、「たくさん面白いところがない」のような述語との呼応に関するエラーであり、このような場合、訂正が複雑になるためと考えられる。幸子はLucyとの活動で困難だと感じたことについて、「例えば、日本語のことで聞かれたときとかに、とか、あといつも日本語で、文法的なことを聞かれたときとかは、私はきちっと説明できないときとかもあった」と、文法的なことについての説明に自信がなかったと語っている。このように複雑になると予想されるエラータイプに関しては、他者訂正が回避されていたとも考えられる。

一方、動詞の活用に関しては、Lucyの自己訂正が多く見られる。動詞の活用練習は教室でよく行われる活動であり、Lucyが参加している教室活動においても頻繁に行われる訂正であったと考えられる。Lucyも動詞の活用形式の正確さについては意識しており、また活用形式の訂正にも慣れていたので、自己訂正が多く行われたという可能性が考えられる。

4. 3. 発話援助

4.2.で、幸子と Lucy の会話データを分析し、インタビューで見られた幸子と Lucy の意識と同様に、実際の会話において幸子の他者訂正がほとんど見られないことが確認された。しかし、幸子と Lucy の会話の中で、他者訂正とは異なった形態で、幸子が Lucy のキューに敏感に反応し、Lucy の日本語の発話を援助している例が多数観察された。これらは、他者訂正のように明示的なフィードバックではない。しかし、幸子の発話援助は、Lucy のキューに応じ Lucy を援助することによって Lucy にとって単独では困難な日本語の発話が可能になっているという点で、scaffolding としてとらえることができると考えられる。以下では、Lucy のキューのタイプと幸子の援助のタイプという観点から、発話援助のシーケンスについて分析し、発話援助のタイプとそれが行われる言語項目の関連について見る。さらに、発話援助に関する幸子の意識についても考察する。

4. 3. 1. 発話援助のシーケンス

Lucy のキューのタイプには、明示的な質問、上昇イントネーション、発話継続のシグナルが観察され、それに対する幸子の援助には、ことばの提供、ことばの確認、補充、援助が見られない非援助が見られた。以下、それぞれのシーケンスについて見る。

提供1 質問→提供

L2使用者が L1使用者に「～は日本語でどう言うか？」などのように明示的な質問をし、それに対して L1使用者が日本語のことばを提供する。L2使用者はそのことばを使用し、発話が続けられる。

excerpt 4

(幸子の中国の写真を見ながら話している。)

- | | | | | |
|---|---|--------------|---------------|--------------------------|
| → | 1 | Lucy:道路はまだ | えっと yet yet え | how to say that け build? |
| → | 2 | 幸子: | うんうん | うんうん |
| → | 3 | Lucy: | 舗装 | あー 台湾と同じけどー |
| → | 4 | 幸子:うんうん 舗装かな | 日本語では 舗装 | 舗装 |
| | 5 | Lucy:台湾は全部 | dust dust | |
| | 6 | 幸子: | (笑) | |

(20030408)

excerpt 4では、幸子が撮影した未舗装の中国の道路の写真を見ながら、Lucyが「道路はまだ」と言い、幸子は「うんうん」と言う。Lucyはさらに「えっと yet yet え」と続ける。幸子が「うんうん」と言った後、Lucyは「how to say that け build?」と幸子に質問する。幸子はその質問に「舗装かな 日本語では 舗装」と応答し、Lucyは「舗装」と繰り返す。幸子が「舗装」と言った後、Lucyは「あー」と言い、発話が続けられている。

提供2 上昇イントネーションを伴った英語→提供

L2使用者がL1使用者に英語のことばを上昇イントネーションを伴って発話し、それに対してL1使用者が日本語のことばを提供する。L2使用者はそのことばを使用し、発話が続けられる。

excerpt 5

(お見合いについて話している。)

- | | | | |
|---|---|--|--------------|
| | 1 | 幸子:台湾とかはやっぱお見合い ある | えー あんまりない もう |
| | 2 | Lucy: | えー たぶん 日本の一 |
| → | 3 | 幸子:うんうん うんうんうんうん | 習慣 伝統 |
| → | 4 | Lucy: そ tradition? | そこ え 伝統 伝統 |
| | 5 | 幸子:うんうんふーん なんか この前中国人の 留学生の人が言ってたけど その | |
| | 6 | Lucy: | うん |

(20030421)

excerpt 5では、Lucyが「お見合いは日本の伝統」と言おうとしていると考えられる。最初Lucyは「日本の一」と母音の引き延ばしを伴って発話し、「tradition?」と発話したいと考えられることばを上昇イントネーションを伴って英語で言う。幸子は最初「うんうんうん」と発話し、Lucyは「そこ え」と自分で発話しようとするができなかったため、幸子が「習慣 伝統」と候補となることばを言い、Lucyが「伝統」ということばを用いた後、発話が続けられている。

提供3 発話継続のシグナルの後の英語→提供

L2使用者が発話継続のシグナルの後に英語のことばを発話し、それに対してL1使用者が日本語のことばを提供する。L2使用者はそのことばを使用し、発話が続けられる。

excerpt 6

(Lucyが見学旅行で行った場所について話している。)

- | | | | | |
|---|---|-------------------|-------|------|
| | 1 | 幸子:議会はどこにあるの? | 天満 あー | うん |
| | 2 | Lucy: | てん 天満 | 天満 橋 |
| → | 3 | 幸子: | あー向かい | うん |
| → | 4 | Lucy:大阪城のー across | 向かい | |

(20030212)

excerpt 6ではLucyは「議会は大阪城の向かいにある」と言おうとしていると考えられる。Lucyは「大阪城のー」と言いかけて英語で「across」と平板イントネーションを伴って発話する。その発話を受けて幸子が「向かい」と候補となることばを言い、Lucyが「向かい」ということばを用いた後、発話が続けられている。

確認1 質問→確認

L2使用者がL1使用者に「～と言うか?」/「～は…か?」などのように明示的な質問をし、それに対してL1使用者がそのことばを繰り返したり「うん」と発話したりして確認をする。その確認の後、L2使用者の発話が続けられる。確認後にそのことばをL2使用者が繰り返して発話する場合とそうでない場合の両方が見られる。

excerpt 7

(注文した料理を確認している。)

- | | | | |
|--|---|---------------------|--------------|
| | 1 | Lucy:韓国のすしオーダーしました? | うん |
| | 2 | 幸子: | あ したしたした キンバ |

- 3 Lucy:オーダーは注文? 注文
 → 4 幸子: うん 注文

(20030206)

excerpt 7では Lucy が「注文」ということばについて確認していると考えられる。Lucy は最初「韓国のすしオーダーしました?」と「オーダー」ということばを用いているが、その後「オーダーは注文?」と幸子に質問し、幸子が「うん」と言った後、「注文」と発話している。

確認2 上昇イントネーションを伴った日本語→確認

L2使用者が L1使用者に上昇イントネーションを伴って日本語のことばを発話し、それに対して L1使用者がそのことばを繰り返したり「うん」と発話したりして確認をする。その確認の後、L2使用者の発話が続けられる。確認後にそのことばを L2使用者が繰り返して発話する場合とそうでない場合の両方が見られる。

excerpt 8

(Lucy がライスペディングに果物を入れるとおいしいという話をしている。)

- 1 Lucy:けど えっと あー fruits えーと I forgot 果物?
 → 2 幸子: うんうん うんうん 果物
 3 Lucy:果物入れて like えっと バナナとかー um みかんとか おいしい
 4 幸子: うんうん

(20030116)

excerpt 8では、Lucy は最初「fruits」と英語で言い、「えーと」と言った後、「I forgot 果物?」と幸子に上昇イントネーションを伴って発話し、形式を確認していると考えられる。そして幸子が「うんうん 果物」と言った後、Lucy は「果物入れて」と発話を続けている。ここでは、Lucy のフィラーをキューとして幸子は待ち、Lucy の上昇イントネーションに応じる形で援助していると考えられる。

補充

発話継続のシグナルを伴った L2使用者の発話の途中で L1使用者が次に続くことばの候補を言うなどして、発話が構成される。

excerpt 9

(飛行機のチケットを予約しなかったが、すでに値段が高くなっているという話をしている。)

- 1 Lucy:今はちょっと遅いと思う ticket が
 2 幸子: もうとれないー？
- 3 Lucy:うん とれ とれば とれれー とれる けどー
 → 4 幸子: とれる けどー うん
- 5 Lucy:高い もう Christmas の season だからー
 6 幸子: 高い ねー うんうんうん
- 7 Lucy:ちょっとー(笑)
 8 幸子: そうだねー

(20021219)

excerpt 9で、Lucy が「とれ とれば とれれー」と母音の引き延ばしを伴って発話したのに対し、幸子は「とれる けど」と候補となることばを言う。そして Lucy は「とれる けどー」とそのことばを繰り返し発話を続けている。

これらのシーケンスは、幸子が Lucy のキューに敏感に反応し Lucy の日本語の発話を援助している例であると考えられる。また、Lucy が発話する時間を待つという行為の後で幸子の援助が行われる場合も多い。

一方、以下のように、Lucy の上昇イントネーションを伴った発話が見られるが、幸子の援助が見られない例も観察された。

非援助 上昇イントネーション→非援助

L2使用者の発話に上昇イントネーションが見られるにも関わらず、L1使用者の援助が見ら

れないシークエンス。

excerpt 10

(Lucy が持ってきたスキー旅行のパンフレットを見ながら話している。)

- 1 Lucy: It's not very clear Because they should have package one
 2 幸子: うん
- 3 Lucy: なになになになに how much package two なになになになに
 4 幸子: うんうんうん (笑)
- 5 Lucy: その方だったらもっと 見 見やすい 見やすい?
 → 6 幸子: え こういうこの外国語の
- 7 Lucy: うん
 8 幸子: こういうのを見るのって すごく難しいー? 私 はー
- 9 Lucy:
 10 幸子: たぶんこの英語を見たら すごく あれだもん えー どれーって(笑)
- 11 Lucy: I'm 私あんまり 見見ない
 12 幸子: うん

(20021219)

excerpt 10では、Lucy がスキー旅行のパンフレットがわかりにくいと言い、「リストになっている方が見やすい」と言おうとしていると考えられる。Lucy は「見 見やすい」と言った後、「見やすい?」と上昇イントネーションを伴って発話しているが、幸子が違う話を始めたため、「見やすい」という形式に関して幸子からの確認は得られなかったと考えられる。

4. 3. 2. 量的傾向

表 4 に、幸子が行った発話援助を時系列順に示す。1つのターンに複数のシークエンス

が観察された場合はそれぞれ集計した。それぞれの援助のシーケンスに関して、時系列的な変化はほとんど見られない。また、非援助の例は全体で6例と少ない。ここから、幸子が Lucy のキューに敏感に反応し Lucy の日本語の発話を援助している例が多数であることが観察される。

表4 幸子の発話援助

	20021219	20030116	20030206	20030212	20030408	20030421	計
提供1	2	1	1	1	6	4	15
提供2		1				1	2
提供3	5	1		3		1	10
確認1	4		2	1	1		8
確認2	7	6	10	2	3	3	31
補充	4	2	2	1	1	2	12
計	22	11	15	8	11	11	78
非援助	2	2				2	6

また、表5は発話援助のタイプと援助される項目の関連を示したものである。訂正ではエラータイプによって対処のあり方に違いが見られたが、発話援助の場合も援助される項目に違いが見られる。発話援助が行われる言語項目は、名詞・動詞・形容詞が多く、助詞・コピュラ・接続詞についてはほとんど見られない。また、Lucyの自己訂正が多く見られた動詞活用についても、幸子はLucyの確認に応じたり補充したりする形で援助を行っている例が観察される (excerpt 9)。

表5 発話援助のタイプと援助される項目の関連

	提供1	提供2	提供3	確認1	確認2	補充	計
名詞	6	1	7	5	18	4	41
動詞	3		1		8	3	15
形容詞	4			2		1	7
副詞			1				1
助動詞	1		1	1	1		4
助詞	1						1
コピュラ							0
接続詞							0
動詞活用		1			3	4	8
形容詞活用					1		1
計	15	2	10	8	31	12	76

4. 3. 3. 意識との関連

表4で見たように、幸子とLucyの会話において、幸子がLucyのキューに敏感に反応し、援助を行っている例が多く観察された。インタビューで幸子はLucyとの会話で気をつけていたことについて以下のように語っている。

特に、会話の中、普通にそのまましゃべるときもあるけど、ちょっと語尾をあげて確認するときありますよね。昨日なんかかがあって一、なににないで、っていうので、使った単語がほんとにあってるかどうか確認するみたいに、何とか?って上げて、でまた普通に話を続ける時とかは、そうやって、あってるっていうような雰囲気があったら、あー、あってるあってるわかるわかるっていうのは、そうですね、たぶん、わかる、うーん、わかるわかるっていうのはやってたと思います。

ちょっと考えてる時がありますよね。口に出しながら、あんまりないですけど。例えば活用をどうさせるんだったっけ、みたいなので、ちょっと1回2回言ってる時がある。1回2回ではあまりなんかすぐピャーってやる[＝活用形式を言う]のはあっち[＝パートナー]もどうかと思うかなと思ったので。たいてい誰としゃべる時でも、1回目とか2回目でそうやって自分の中で言ってるときには何も言わないんですけど、それであまりなかなか思い出せないなって感じだと、正しいって言ったら変ですけど、それをこっちから、こうやって、行って来た[＝相手が言おうとしていると考えられる活用形式]って言うときはありますね。あつたような気がします。

もうはじめから確認したいときは、こういうふうに、こっち[＝自分]を見、何とか?って言うてもう見るときが多いような気がして、例えば一緒に歩いているときでも、行って来た[＝相手が言おうとしていると考えられる活用形式]、なんか?っていうときはこっちを向くような感じがするので、そういうときはもう言ったりとか。でも聞くときはすぐパッと[Lucyが]聞くので。[略]それでたぶん。

幸子は、Lucyの出すキューに気づき、それがLucyが自分が言ったことが正しいか聞いていると判断したときには、聞いて理解していることのサインを送るようにしていたと考えられる。また、幸子は相手が自分で言おうとしている場合には、すぐに自分からは言わずに待ち、なかなか思い出せないようだったら言うというように、相手が自分自身で言えるための時間を作るようにしていたと考えられる。

5. 友だちとの会話と第2言語学習

ここまで、幸子とLucyのインタビューデータと会話データを分析し、訂正に関して、幸

子と Lucy の活動の場が「友だちとの会話の場」でもあり「第2言語学習の場」でもあるということから、そこに潜在的な矛盾が存在することが明らかになった。一方で、幸子は Lucy との会話において、他者訂正のような明示的なフィードバックはあまり行っていないが、Lucy のキューに敏感に反応し、Lucy の日本語の発話を援助している様子が見られた。Aljaafreh & Lantolf (1994)、Lantolf & Aljaafreh (1995)、Ohta (2000, 2001) でのべられているように、援助は相手の発達段階に応じて行われる必要があり、また、援助の明示度が低いほど、学習者が自分自身で出来るようになることへの援助となると考えられる。幸子は Lucy が独力で出来る場合にはそれを促そうとしていたことも、インタビューデータの意識から見られた。その意味では、幸子の援助は、Lucy のキューに敏感に反応し、Lucy が独力で出来る場合にはそれを促し適切な援助を行おうとしている scaffolding であると考えられるだろう。

しかし、Lucy のインタビューデータでは幸子の発話援助についてはあまり言及されていなかった。これは、幸子の援助が他者訂正のように明示的なものではなく、また、Lucy が「訂正」されることが第2言語学習に必要であるというピリーフを持っていたため、それを援助として認識することがあまりなかったためと考えられる。

第2言語学習におけるフィードバックに関する研究でも、学習者の意識がとりあげられてきている。そして、例えばフィードバックの1形態である recast は言語学習に効果があると考えられるが、文法的正確さについては、学習者に向けられた recast が内容ではなく形式に関して行われたものであると意識することが必要だとされている (Nicholas, Lightbown, & Spada, 2001)。また、学習者が自分に向けられたフィードバックをどれだけ意識しているかについて研究した Mackey, Gass, & McDonough (2000) では、学習者は語彙・意味・音韻に関するフィードバックについては意識しているが、形態・統語に関するものについては意識しにくいとしている。同様に、意味交渉についても、意味交渉は語彙に関するものが多いため、文法的正確さに関しては影響があるかどうかについて疑問が呈されている (Pica, 1994)。

幸子と Lucy の会話において、他者訂正は名詞に関わるエラーが多く、文法的正確さに関わると考えられる助詞やコピュラに関わるものは少なかった。また、発話援助についても、名詞・動詞・形容詞などの語彙的側面に関するものが多く、助詞などの文法的側面については、幸子と Lucy との会話でとりあげられることはほとんどなかった。これらは、2人の活動の場が、友だちとの会話という意味の確保と会話の進行が優先される場であったためと考えられる。このような場では、語彙の学習という点では第2言語学習につながる可能性があるが、文法的正確さという点ではあまり機会を提供できない可能性が高い。

細田 (2003) は参加者が会話の中で考慮しているあるいは注意しているかどうかという「志向」という観点から、L1使用者と L2使用者の日常コミュニケーションにおいて言語学習が成立する条件について考察している。そして、「[教授]と[学習]のシーケンスは会話参加者双方が非母語話者の理解上、発話上の問題に志向し、主要シーケンスの流れを一旦止めてその問題に対処したときにはじめて成り立つ」(p. 95) としている。志向、あるいは場のとらえ方という点から考えると、幸子と Lucy の活動には「友だちとの会話」と「第2言語学習」の場という意識が存在した。そして、Lucy は形式の正確さについて学ぶことも期待していた。幸子は正確さも必要かと悩みながらも、Lucy が正確さを気にするタイプではないと考え、また、文法の説明に苦手意識も感じていたため、2人の場のとらえ方に矛盾が生じていたと考えられる。「友だちとの会話」と「第2言語学習」はある側面では両立可能であるが、会話の性質上困難な領域もあり、また参加者の場のとらえ方にずれがあった場合、学習という行為が意識されるのは困難であることが明らかになった。

6. おわりに

以上本稿では、「友だちとの会話」の場と「第2言語学習」の場にある潜在的な矛盾について考察した。本研究から明らかになったことから、会話プログラムのコーディネータやプログラムの参加者、第2言語学習支援に関わる人たちが理解しておいた方がいいと筆者が考える点は2点ある。1点は、活動によって学習されやすい領域とそうではない領域があることを参加者が理解しておくことの必要性である。本稿では友だちとの会話は、語彙の学習に関しては効果があるが、文法的正確さを身につけることについてはあまり有益ではないと考えられるとのべた。会話を通してあらゆることが学習できると考えるのではなく、学習活動によって学習されやすい領域とそうでない領域があることを理解することが必要であると考えられる。もう1点は、活動のあり方について参加者間で話すことの必要性である。本研究では研究の目的から、コーディネータが介入することはしなかった。しかし、会話の中で活動について話すことは困難であり、活動のとらえ方や志向のずれが学習に及ぼす影響を考えると、必要ならコーディネータが介入する形で活動のとらえ方についてふりかえることが必要であり、もし参加者の活動のとらえ方にずれがあった場合には、なんらかの対策をとることも必要である。

以上の2点を考慮することで、会話という活動が第2言語学習の場としてより意味のあるものになると考えられる。本稿でのべたことが、会話プログラムのコーディネータやプログラムの参加者、第2言語学習支援に関わる人たちが、「友だちとの会話」と「第2言語

学習」の場に存在する潜在的な矛盾について理解する材料となれば幸いである。

【注】

- 1) 本稿では会話分析での概念に従い、相互行為において問題が生じた際にその問題を解決しようとする行為を修復 (repair) とし、そのうち発話の中に現れた言語形式に関わるエラーに対して明示的な形で行われるものを訂正 (correction) とする (cf. Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1976)。ただし、先行研究にふれる場合はその研究で用いられている用語をそのまま用いる。
- 2) Brouwer, Rasmussen, & Wagner (2004) は、“The concept of “error” is based on grammatical descriptions and is not an interactive category. In grammar, errors call for corrections. In interaction they certainly do not, but clearly these constructions are recognizable by competent speakers as ‘non-native.’” (p. 92) とのべ、‘linguistic errors’にかわる用語として‘non-native like constructions’という用語を用いている。本稿も同様に会話を相互行為的なものとして見る立場をとるが、先行研究との比較のためエラーという用語を用いる。
- 3) Ohta (2000) は発話を継続するためのシグナルとして、継続のイントネーションを伴った最終音節、グロツタルストップ、フィラー、速い速度の発話を、発話を継続しないためのシグナルとして、上昇イントネーション、最終音節の引き延ばし、歌うような平板イントネーション、ゆっくりした速度の発話をあげている。

謝辞

本研究に協力してくださったプログラム参加者のみなさんと交流グループのみなさんに心から感謝します。

【引用文献】

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal* 78: 465-483.
- Brouwer, C. E., Rasmussen, G., & Wagner, J. (2004). Embedded corrections in second language talk. In J. Wagner & R. Gardner (eds.) *Second Language Conversations*. London: Continuum, pp. 75-92.
- Buckwalter, P. (2001). Repair sequences in Spanish L2 dyadic discourse: A descriptive study. *The Modern Language Journal* 85: 380-397.
- Chun, A. E., Day, R. R., Chenoweth, N. A., & Luppescu, S. (1982). Errors, interaction, and correction: A study of native-nonnative conversations. *TESOL Quarterly* 16(4): 537-548.
- 細田由利 (2003). 「非母語話者と母語話者の日常コミュニケーションにおける言語学習の成立」『社会言語科学』6(1): 89-98.
- Jefferson, G. (1972). Side sequences. In D. Sudnow (ed.) *Studies in Social Interaction*. New

- York, NY: The Free Press, pp. 294-338.
- Kurhila, S. (2001). Correction in talk between native and non-native speaker. *Journal of Pragmatics* 33: 1083-1110.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lantolf, J. P. (ed.) (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Aljaafreh, A. (1995). Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. *International Journal of Educational Research* 23: 619-632.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4: 126-141.
- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning* 48(2): 183-218.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive international feedback. *Studies in Second Language Acquisition* 22: 417-497.
- Nicholas, H., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning* 51(4): 719-758.
- Norrick, N. R. (1991). On the organization of corrective exchanges in conversation. *Journal of Pragmatics* 16: 59-83.
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In Lantolf, J. P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 51-78.
- Ohta, A. S. (2001). *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning* 44(3): 493-527.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53: 361-382.
- Stone, C. A. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (eds.) *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*. New York, NY: Oxford University Press, pp. 169-183.
- Wagner, J., & Gardner, R. (2004). Introduction. In J. Wagner & R. Gardner (eds.) *Second Language Conversations*. London: Continuum, pp. 1-17.
- Wood, D. J., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89-100.

Appendix 文字化の方針

- 協力者の名前が話されている部分については、協力者に希望を聞いた仮名を用いる。それ以外のプライバシーに関わる情報が話されている場合は [] で囲った中に説明を書く。
- 文字化は、発話の前後関係が見やすいように、楽譜方式で話者ごとに表す。
- 日本語部分の文字化は、原則漢字かなまじりで表記する。ただし複数の読み方がある場合は発音された通りにひらがなで表記する。また数字も複数の読み方がある場合は発音された通りにひらがなで表記する。
- 英語部分の文字化は、アルファベットで表記する。数字も発音された通りにアルファベットで表記する。
- 長音は「ー」で表す。
- フィラーは日本語の lexicalised filled pause (「えっと」・「あの」など) はひらがなで、英語の lexicalised filled pause (“um”など) はアルファベットで、unlexicalised filled pause (「あー」・「えー」など) はひらがなで表記する。
- 短いポーズは半角スペース1で表す。長いポーズはスペースの幅で表す。半角スペース1が約0.5秒に対応する。
- イントネーションは、上昇イントネーションのみ「？」で表す。
- 会話で注目してほしい箇所は「→」で表す。

(博士後期課程学生)

(2004年9月3日受付)

(2004年10月14日修正版受付)

(2004年11月11日再修正版受付)

(2004年11月29日掲載決定)