



Title	教室外の第二言語社会化：日本人チューターと留学生チューティーの学習活動におけるアカデミック・ディスコース
Author(s)	李, 頌雅
Citation	待兼山論叢. 日本学篇. 2017, 51, p. 97-116
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/71410
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

教室外の第二言語社会化

——日本人チューターと留学生チューティーの学習活動における

アカデミック・ディスコース——

李 頌 雅

キーワード：アカデミック・ディスコース／第二言語社会化／会話分析／expertと novice
／認知的スタンス

1. はじめに

近年、第二言語習得の研究分野において、言語社会化（language socialization, LS）の観点から学習者の習得過程を捉える研究が増えてきた。しかし、これまでの研究は主に大学教室内の学習などの場面に着目して行われたものであり、教室外学習活動を観察する研究は少ない。

本稿は、第二言語社会化の観点から、関西のA大学に在学した日本人チューターと留学生チューティーの学習活動の会話データを考察する。特にアカデミック・ディスコースを中心に、その学習活動に着目し、学習者の言語社会化の過程を考察する。

2. 先行研究

言語社会化（以下、LS）（Schieffelin & Ochs, 1986 など）は言語人類学的なアプローチであり、幼児や成人などの新参者が社会集団（組織、活動などを含む）に適切に参加できるようになるまでの過程を研究対象とする。特に、相互行為の中のスタンスの表出がいかに社会的アイデンティティの構築につながり、言語の社会化に携わるかに注目する。

このアプローチの提唱者の一人である Ochs（1996, 2002）は、言語要素が

指示的意味を持つだけでなく、社会的な「指標 (index)」(Silverstein, 2003 など)として機能すると述べている。社会的な「指標」とはアイデンティティ、スタンス、社会的行為や社会的活動などという文化的要素を指すものである(Ochs, 1996)。また、社会的な指標は、直接的に発話者の「認知的スタンス (epistemic stance)」と「情緒的スタンス (affective stance)」を指し示す。これらのスタンスは、社会的行為者がコミュニケーション手法を取って行う公共的行動であり、客体を評価したり、主体を位置付けたり、他の主体と提携したりするような行動によって呈示される (Du Bois, 2007, p.163)。さらに、間接的にジェンダーなど社会的アイデンティティの表出へ導く (Ochs, 1996, 2002)。また、相互行為において、アイデンティティは常に動的で、流動性を持っていると考えられる (Bucholtz & Hall, 2005)。LS研究において、最も重視されるのは相互行為の中の expert と novice というアイデンティティのカテゴリーである (Ochs, 2002; Takei & Burdelski, in press)。特に新参者 (novice) がその社会文化の熟達者 (expert) に言語使用や文化慣習について教わる相互行為の場面に焦点を当てる (バーデルスキー, 2014, p.34)。

LSの理論は、近年第二言語習得の研究にも取り入れられるようになり、「第二言語社会化 (second language socialization, SLS)」と呼ばれる。第二言語学習者の社会化の過程に着目するSLS研究における主な分析アプローチは、(1) 言語学習における指標性 (indexicality) に注目するもの、及び(2)「実践」を中心に、社会文化的理論の観点から分析するものが挙げられる (Duff, 2007, p.309)。前者には、中国語を継承語として学習する教室の研究を中心にしたHe (2004など)などの研究が挙げられる。日本語学習者に関しては、終助詞やスタイル・シフトに関する研究が多い (Cook, 2011; Yoshimi, 1999など)。後者には心理学者Vygotskyの理論 (Lantolf, 2000を参照)を取り入れたものが多く、特に米国の大学の授業で日本語を学ぶ学生を対象にしたOhta (2001)の研究が知られている。

SLSの研究では、特に大学などの高等教育機関の学習活動、すなわち「アカデミック・ディスコース (academic discourse)」が注目される。Duff (2010)

によると、アカデミック・ディスコースは話し言葉、書き言葉及びコミュニケーションを含み、特権を与えられ、期待され、慣習化または儀式化されたものであり、教育または専門的なコンテクストにおいては常に指導者や関連組織に評価されている (p.175)。最終的に、noviceの大学・教育機関などのアカデミック・コミュニティへの社会化が期待される。アカデミック・ディスコースに関する研究は大学内の教育場面に着目するものが多い (Morita, 2004; Talmy, 2008 など)。

また、第二言語の学習者である noviceの agency に関心を向けている研究が多い。Duff (2012) は、学習者は単に受身的に言語学習と言語使用に参加するのではなく、自ら情報を得て選択したり、影響力を発揮したりすることによって、拒否または妥協することができるかと述べている。このような agency の行動や呈示は、アイデンティティと権力の力学 (power dynamics) の表れと考えられる (p.413)。

本稿は、これまでLS及びSLSの分野で縦断的な観察が行われなかった、日本の大学に在学している日本人チューターと留学生チューターの学習活動における言語実践に着目し、学習活動がチューターの言語社会化の過程にもたらす効果に焦点を当てる。

3. データの概要

本研究のデータ収集が行われたA大学では、学部留学生は入学後の二年間、交換留学生、研究生及び院生の入学後の一年間において、日本人学生または留学生の先輩がチューターとして、授業外の学習活動を行い、留学生チューターの生活上や学業上の支援をする「チューター制度」がある。データは、日本人チューターと留学生チューター (台湾出身6名、中国出身1名。全員日本語の学習期間が2年以上) の8組の学習時間の会話を録音、録画したものである。うちの5組は半年間から1年間にわたって継続的にデータを収集している。途中でチューターが変わる場合は異なる組として扱う。一回の

活動は平均50分程度である。内容はだまかに、原稿の添削、テキストの勉強など、目的が明確な「アカデミックな学習活動」であるが、日常生活や文化体験の話し合いなど雑談も含まれている。本研究では、収録した学習活動の合計約12時間の録音データ（うち約6時間は録画付）の中からアカデミック・ディスコースの場面を取り上げて分析する。

4. 言語指導活動の実態

学習活動において、日本人チューターと留学生チューティーは様々な言語実践を通して、expertとnoviceのアイデンティティを構築し、社会化に携わっていく。本節では、意味交渉（4.1節）、ことばの定義と認知的スタンス（4.2節）及び定型表現の指導（4.3節）を中心に、アイデンティティの構築及び言語指導活動の実態に着目する。

4.1. 訂正から意味交渉へ

第二言語習得研究において、学習者と母語話者や教師など教授者との意味交渉（negotiation of meaning）に着目した研究が数多くなされてきた。意味交渉は、主に会話上の理解の困難が生じた時に、参加者が質問、説明または反復要求などの行動によって意味の不明確な点を明確にし、相手の理解を確認し、会話上の問題を解決して目的を達成する行動である。Krashen（1982）やLong（1983）が述べた「理解可能なインプット」の概念に基づき、意味交渉に関する実証研究（Swain, 1985など）が発展してきた（宮崎, 2002, p.71）。Swain（1985）は、理解可能なインプットは第二言語習得において不可欠であるが、それだけでは、学習者が産出したアウト・プットが母語話者レベルに近いものとは限らず、さらに意味交渉がなされる相互行為も習得過程に必須であると主張している（p.236）。

本データのチューターとの学習活動において、チューティーがレポート、口頭発表の原稿ないし論文の草稿の添削を解決すべきタスクとして、チュー

ターに依頼することが多い。このような場面では、単なる文法や表現上の誤りの訂正だけでなく、原稿の書き手の意図を明らかにし、原稿の内容をより明確かつ簡潔な表現に置き換える場合や、訂正の内容に理解上の困難が起こる場合、意味交渉が発生する。実際のストラテジーとして、相手の発話や文章における不明瞭な箇所に対する質問や明確化要求によって、相手に説明や反復を求め、意味を明確化することができる。すなわち、「修復 (repair)」(Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977を参照)によって意味交渉をすることができると言える。

以下の抜粋1は、文系の研究生のシンが書いた台湾の教育制度についての発表の原稿を同じ学部の理子が口頭で訂正し、シンがそれに従って書き直す場面である。最初の原稿は、「台湾では、5歳または6歳の子供は幼稚園に入ることがあります」(訂正前)と書いてあるが、二人が交渉を行った後、以下のような文章になった(訂正後)。その交渉が抜粋1に示されている。

訂正前：台湾では、5歳または6歳の子供は幼稚園に入ることがあります。

訂正後：台湾では、5歳か6歳になったら、幼稚園に入園します。しかし、義務教育ではないので、入園しない子供もいます。

抜粋1 (2016年6月) 理子：20代前半、女性/シン：20代後半、女性

-
- 01 理子：えっと最初に((咳))幼稚園に入園しますって言うておいて
 02 シン：うん=
 03 理子：=でも(0.3)全員が入園するわけではなく(0.6)なんかする人も[いるし]
 しない人もいますってその後に付け加えてもいいと思います
 04 シン： [うん]
 05 °お°?え……………
 06 (2.4)
 07 シン：幼稚園に(0.6)え?>もう一度<(0.2)え
 08 理子：えっと (0.3) 5歳か [6歳] になったら (0.8) 幼稚園に (0.3) 入園します
 [(0.4)]って言い切っておいて
 09 シン： [うん]
 [うん]

- 10 (2.6)((紙に書く音))
 11 理子：しかし
 12 シン：うん
 13 理子：>え強制ではないんですよね<?
 14 シン：強制?
 15 理子：えっと(0.4)無理やりっていうか(0.2)ぜ-絶対[(0.5)]ではない
 16 シン： [あ]
 17 あ(0.2)義務教育じゃない
 18 理子：じゃ-では[ない]
 19 シン： [はい]
 20 理子：しかし(1.8)そうですね(0.2)義務°教育°(0.7)義務教育って使ってもいい
 21 シン：[うん::]
 22 理子：[義務-]義務ではないので
 23 (9.1)((紙に書く音))
 24 シン：うん
 25 (1.4)
 26 シン：ないので[(0.8)]入園す-しない[(0.9)]子供もいます。
 27 理子： [うん] [うん]
 28 >うんうんうん<
-

訂正前の文に対して、理子はそれを「幼稚園に入園します」と「全員が入園するわけではなく、する人もいるし、しない人もいます」の二文に分けるようにアドバイスを(01-03行目)。しかし、シンは「え?もう一度」という明確な要求によって、理子に訂正した文の反復を求めている(05-07行目)。それに対して、理子は「5歳か6歳になったら、幼稚園に入園します」と内容を足しながら反復している(08行目)が、幼稚園教育は強制ではないのかという情報の確認要求をしている。「強制」という単語がトラブル源となり、シンは単語を繰り返して、上昇イントネーションで他者開始をし、説明を要求する(14行目)。そこで、理子は「無理やり、絶対」と自己修復の形式で「強制」に換わる別のことばの可能性を示唆している(15行目)。シンはその定義に理解を示し、さらに幼稚園教育の文脈に戻って、自国の教

育体制に対する知識を駆使して、「強制」を「義務教育」に置き換える（17行目）。ここで、理子は台湾の教育制度に関して、noviceと位置付けられているが、「義務教育って使ってもいいと思います」と判断し、シンが置き換えたことばを認め、日本語母語話者でありチューターというexpertのアイデンティティを表出している。シンは、理子の指示に従って原稿に書き込む（25-28行目）。この抜粋では、シンは理子が訂正した文の反復要求、「強制」に対する説明要求によって、理解上の困難を解決し、さらに理子が提供した「強制」という単語を文脈に沿って「義務教育」に変換する。チューター側から一方的に訂正するよりも、二人で意味交渉しつつ、原稿を共同で作成する活動の実態が見られる。

なお、この抜粋で扱われた原稿は教室で発表するために使用するものであるため、理子は自分の声の他に、「発表の声」という複数の声（Bakhtin, 1981を参照）を会話に取り入れる。「幼稚園に入学します」（01行目）など、理子が「です・ます体」を用いた発表の声と自分の声を使い分けていることが観察される。また、シンの「義務教育じゃない」（17行目）という発話に対し、理子は「じゃない」という口語表現を「ではない」（18行目）という正式な場面で適切な形式に修復する。ここで、チューターが「教室での口頭発表」という特定場面のことばづかいを修復の形式でチューティーに教えていることが分かった。上述のように、二人は対面の会話において、意味交渉を行いつつ原稿を共同構築している。チューティーが参加せずに、単にチューターが訂正すれば、「義務教育」の用語の使用まではたどり着かないだろう。つまり、相互行為を通しての原稿作成によって、チューティーの知識が反映され、発表の文体を学ぶ場が作られると考えられる。

4.2. テキストに基づくことばの定義と認知的スタンス

学習活動において、参考書などのテキストを使用して勉強したり、論文の専門用語、書きことばについて説明したりする場面が観察される。そこで、チューティーが知らない、使いこなしていないことばを定義して、ことばづ

かひの情報を与える場面がしばしばある。ことばの定義は、単語に対する紹介や説明であり、他の参加者の要求によってなされることもある。それによって、参加者のメタ言語的な意識及び言語に対する反省や言及の能力が示される (Takei & Burdelski, in press)。

このような場面では、参加者の知識の表出と変化が見られる。情報の確実さ、信憑性、出所などに対する知識や確信は、参加者の認知的スタンス (epistemic stance) によって示される (Ochs, 1996, p.410)。認知的スタンスの分析に際して、Heritage (2012a, 2012b) や Mondada (2013) などの会話分析の手法を用いることが多い。会話参加者はある特定の情報領域に関して、それぞれの知識量によって、「より知っている (K+)」または「より知らない (K-)」に位置づけられる。これを認知的ステータス (epistemic status) と言い、会話参加者の知識を相対的關係として認識している (Heritage, 2012a, p.4)。一方、認知的スタンスは、会話の中で、話者がその瞬間、瞬間に産出する。例えば、相手に「これは日本語で何と言いますか？」と質問したとすれば、質問者が自らの認知的地位を K- であると表出することになる。

学習活動において、認知的ステータスやスタンスの表出は、その後の教え方を左右し、チューターも認知的スタンスの表出によって、自分の expert というアイデンティティを間接的に示すことになる (アイデンティティに関しては Ochs, 1993 を参照)。また、テキストにチューティーの理解の困難を起こすようなことばが現れた場合、意味交渉が行われ、それには主に二つの解決パターンが見られる。一つは、チューターから「わかる？」などの理解確認によって、チューティーの認知的地位が K+ かどうかを確認し、K- だと判断した場合、チューターが進んでことばを定義し、使用方法などの情報をチューティーに教えるパターンである。もう一つは、チューティー自ら「X はどういう意味？」などの質問によって、自分の認知的地位が K- であることを表明し、ことばの定義や説明を求めるパターンである。

本データには、理系学部生のヨウと同じ学部の綾乃が、学習時間で選定した『勘違いことばの辞典』(西谷裕子, 2006) を使用し、項目を一つずつ勉

強していく活動の場面が見られる。使用教科書には、ことば、説明及び例文が載っている。抜粋2では、二人は「蘊蓄は『傾ける』もの」という項目を読んでいる。綾乃は先に項目を読み上げ、ヨウが理解しているかを確認している。二人が読んでいるページには、下記の情報が記されている。

蘊蓄は「傾ける」もの

×印象派の画家について蘊蓄を注ぐ

×印象派の画家について蘊蓄をひけらかす

○印象派の画家について蘊蓄を傾ける

つちかった知識を十分に発揮することは「蘊蓄を傾ける」という。「注ぐ」というのは間違い。また、知識を得意になって披露することではないので、「ひけらかす」ともいわない。

(西谷, 2006, p. 59)

抜粋2 (2016年12月) 綾乃：20代前半、女性/ヨウ：20代前半、男性

-
- 01 綾乃：蘊蓄(1.1) 蘊蓄は(0.4)°分かる°？
- 02 蘊蓄この間(0.2)なんか出て[きたよね] ((ヨウに視線を向ける))
- 03 ヨウ： [あ(.)そう]です[ね] ((頷く))
- 04 綾乃： [蘊]蓄(.)は((鼻を吸る))
- 05 ヨウ：やってみました
- 06 綾乃：そう(0.2) 雑学°みたいな° [(0.7)] 感じやったっけ ((首をかしげる))
- 07 ヨウ： [うん……]
- 08 はい。
- 09 綾乃：印象派の画家について(.) 蘊蓄を(0.6)傾ける。
- 10 (1.7)
- 11 綾乃：へえ………
- 12 ヨウ：話すという意味ですか？
- 13 綾乃：うん……
- 14 ヨウ：° 蘊蓄°
- 15 綾乃：うん(0.3) [そうそうそう]=

- 16 ヨウ： [はい 蘊蓄]
- 17 綾乃：=蘊蓄を(0.8)こう(0.5)人に[(3.1)]は-発揮する？
- 18 ヨウ： [はい]
- 19 綾乃：まそれを(0.7)((鼻を吸る))なんていう(0.2)みんなに(.)教える？
- 20 教える [ではない] けどなんか知ってるよ (0.2) っていうふうに得意げに？
- 21 ヨウ： [はい]
- 22 綾乃：[(0.6)((鼻を吸る))]なることを言うと思うんやけど
- 23 ヨウ：[はい]
- 24 (0.9)
- 25 綾乃：[傾けると言う]けどね
- 26 ヨウ：[もし(.)あの]
- 27 綾乃：うん？
- 28 ヨウ：もしあの(.)文章とか書いたりすると ((書くジェスチャー))
[これも使えますか？]
[[((テキストを指す))]
(中略。綾乃はもう一度説明するように要求し、ヨウが書きことばでも同様に使えるかと質問する。)
- 38 綾乃：蘊蓄を傾ける？(0.9)っていうこと？
- 39 ヨウ：そうです
- 40 綾乃：あ……うん……うん::使えるんじゃないかな[hhhhh]
- 41 ヨウ： [はい(.)わかりました。]
- 42 綾乃：¥でもなんか¥蘊蓄を傾けるって (0.4) そもそもそんなに聞いたことが
[ない]
- 43 ヨウ：[はい]

テキストを使用する学習活動において、主に綾乃が項目を読み上げてから、ヨウの理解を確認し、テキストの内容または自分のことばで説明する形式で進行する。まず、「蘊蓄」という単語について「分かる？」(01行目)とヨウの知識を確認し、その前の学習活動を通して二人が知識を共有していることを明らかにした(02-05行目)。しかし、11行目の「へえ」という反応から、綾乃がテキストを通してはじめて「蘊蓄を傾ける」という表現を知ったことを示唆している。続いて、ヨウは「傾ける」という表現について、「話すと

いう意味ですか？」(12行目)と質問している。そこで、綾乃は「傾ける」を「発揮する」、「教える」、「得意げに言う」など、自分のことばを用いて説明しようとしたが(17, 19, 20, 22行目)、頻繁に上昇イントネーションを使用する。また、文章を書く時も使えるかというヨウの質問(28行目)に対して、「使えるんじゃないかな」と返答に「かな」という終助詞と笑いを伴い、綾乃が不確かさを示す認知的スタンスを表出している場面がしばしば見られる。また、綾乃は「そもそもそんなに聞いたことがない」(42行目)と自身の言語使用経験について言及し、さらに、後ほどの会話でこの学習活動に対して、「日本人でもすごい勉強になる」と感想を述べている。これらの発話は彼女が完全なK+の地位にいるわけではないことを示している。しかし、こうした学習活動を通して、チューター自身も母語への理解が深まったことを認識した。

一方、ヨウは「蘊蓄を傾ける」の表現について、自身のK-の状態を質問の形式で表している。まず、「傾ける」に関して、ヨウは「話す」という意味ですか？」(12行目)と質問し、確認する。また、この表現を書きことばとして使えるか(28行目)と質問し、ことばの定義だけでなく、その使用場面の説明を求めようと試みている。つまり、ヨウはことばの定義を要求するだけでなく、ことばの運用の意識を示し、学習の場を自ら作っている。

この抜粋から、テキストを用いる学習活動において、チューターが常にチューティーの認知的ステータスを確認しながら、ことばの使用の指導を行っていることがわかった。チューティーがK-の状態だと分かれば、チューターがテキストを引用し、または自分のことばでテキストの単語や表現を定義したり、使用方法を教えたりする。しかし、抜粋2に見られるように、上昇イントネーションや「かな」の終助詞の使用による認知的スタンスの表出から、チューターは必ずしも絶対的なexpert性を持つわけではないことが明らかになっている。一方、チューティーは、質問によってことばの意味を確認し、使用場面・文体に関する質問によって、チューターからの指導を得ようとする場面が観察される。最終的には、「わかりました」(41行目)の発

話によって、自分が理解したことを言明し、認知的ステータスの変化を示す。

上述のように、ことばの定義という活動は、認知的スタンスの表出を通して行われている。相手の認知的ステータスの確認及び認知的スタンスの表出によって、参加者の認知的ステータスが決められる。そこで、K+と位置付けられる参加者（通常チューター）がことばを定義し、説明する。最終的に、K-に位置付けられるチューティーがK+へと認知的ステータスの位置付けが変化する。ことばの定義という活動において、チューティーの認知的スタンスによるK-からK+への変化の表出は、この活動の目的である。

4.3. 定型表現の指導

日本語の表現は、「場・コンテキスト」など様々な場面に応じ、さらに対話者との関係性を考慮した上、定型表現を使用すると期待される（井出、2006）。日常生活でしきりに使用される定型表現（あいさつ、敬語表現）などは日本語教科書や語学授業で習得することが多いが、面接、研究発表など特定の場面で使用する表現は、経験者による指導を通して習得する場合もある。本データでは、学習指導で、チューターが研究発表または入学試験の場面で使用する日本語の定型表現をチューティーに教えることが観察される。例えば、前述の抜粋1には、「じゃない」から「ではない」への修正、「です・ます」体の使用など、チューターが口頭発表の場面で使用する正式な文体をチューティーに教える場面が見られる。また、以下の抜粋3のように、大学院入学試験の面接の場面で使用する定型表現に触れることもある。

この抜粋の少し前の会話では、文系の院生の実奈がチューティーのシンが書いた研究計画書を添削し終わった後、シンが大学院入学試験の面接について、前年度入学した実奈に「面接はどうやって練習していましたか」と質問する。実奈はその質問に対して、「いや、してないです」と答えたが、一年前の面接の状況を思い出しながらその場の応答を再現する。この抜粋の直前では、実奈は筆記試験の内容及び志望動機などを面接官に聞かれると自分の体験に基づいてそれらを話す。そこで実奈は、もし「やばい」という答えら

という返答の実践の正当性を主張している。シンは「はい」という返答（03行目）によって、この表現の使用場面に対する理解を示しているが、10行目で「待つて待つて」と実奈に対して発話権を要求し、その後はと表現の産出を試みた（11行目）が、前半の言い直し、ポーズや表現の助詞の脱落が見られ、この定型表現をまだ十分に使い慣れていない様子が窺える。そのため、実奈は定型表現を繰り返し、シンは、次の発話で自ら助詞の脱落を修復し、もう一度この表現を産出している（12-13行目）。さらに、実奈は表現の意味を説明している（17, 19行目）。この抜粋では、チューターの実奈が自身の経験を踏まえたうえ、「今後の課題とさせていただきます」という入学面接の場面で使用する定型表現の使用場面、正しい表現の言い方及び意味を、これから入学試験を受験するシンに教えており、自分のexpertというアイデンティティをこの学習指導活動で表出している。また、シンは自ら進んで定型表現を反復し、実奈の訂正を求めて自己修復をすることによって、会話での定型表現の学習チャンスを掴む行動が見られ、学習者はnoviceというアイデンティティの特性を活かし、積極的に学習活動の相互行為に参加する。彼女は自分の学習ニーズを把握し、チューターとの学習活動の進行を管理し、学習のスペースを作ろうとする姿勢が観察される。

また、21行目の「いっぱい話して、ちょっと」という発話から、シンが「今後の課題とさせていただきます」の裏の意味（19行目で実奈が述べた「今答えられないです」）を知り、この表現の多用は評価されないということを理解している（K+である）ことが分かった。つまり、実奈の説明を通して、シンはこの定型表現の運用及びその効果を理解できているといえよう。

5. チューターとの学習活動によるアカデミック・コミュニティへの社会化

大学の授業、研究室やゼミは一種のアカデミック・コミュニティと言える（Duff, 2010）。日本の大学に在学した留学生は、日本語のレポートや論文作成に必要な書きことばに関する知識の習得や、発表などの場で求められる伝

達能力や定型表現の使用が期待される。そのため、留学をはじめて1年未満の新参者にとって、大学側によって提供されたチューターとの学習活動は、日本の大学というアカデミック・コミュニティへの社会化において、重要な学習のリソースであると考えられる。

本研究のデータにおいて、学習活動に参加した日本人チューターは留学生チューティーより年下の場合もあるが、ほとんど同じ学部、研究科またはゼミに所属し、そのコミュニティにおいて、チューティーより知識や経験を持つ熟達者と思われる。学習活動では、チューターが自分のexpertというアイデンティティを意識し、指導者として活動をリードしようとする姿勢が観察される。例えば、抜粋1で、理子はシンの原稿を読んでから、すぐに文の訂正に関する意見を言い出し、シンが「義務教育」ということばの選択肢を提案した後も、「使ってもいいと思います」と評価を与える。抜粋2では、綾乃はテキストの項目を先に読み上げて、「分かる?」というように、チューティーが理解しているかどうかを確認し、さらに説明を提供する。抜粋3では、実奈がシンの産出上の問題を訂正し、正しい表現の産出に対して「うん」と承認している。これらの行動はexpert性の表れであり、チューターが指導活動における自分の役割をはっきり意識している証拠と言える。また、理子と実奈は「発表の声」、「面接の応答の声」を使用していることが観察される。「です・ます」体などの改まったことばづかいは発表者、または発表の場面という社会的な意味を指標していると考えられる (Ochs, 1996; クック峰岸, 2014)。チューターは、アカデミックな場面で使用する「です・ます」体や定型表現のモデルをチューティーに示し、抜粋1のように、「じゃない」から「ではない」への修復を通して、チューティーによるアカデミックな場面における適切なことばづかいの産出に導いている。一方、抜粋2に見られるように、チューターは必ずしも絶対的なexpertではないが、チューティーと学習しているうちに、母語の知識を改めて獲得することもあり、学習活動における社会化の過程に双方向的な特徴が見られる (Duff, 2010)。

また、留学生チューティーは自身の学習のニーズを意識しつつ、学習活動

を管理している姿勢が相互行為の中に見られる。例えば、抜粋1のシンはチューターが提供した「強制」ということばを原稿の文脈に基づいて「義務教育」に置き換えており、発表内容に最も適したことばを自ら選択している。また、ヨウは抜粋2で「蘊蓄を傾ける」という慣用表現の意味を理解するだけでなく、自ら進んで質問し、書きことばとして使用しうるかどうかを綾乃に確認している場面が観察される。その一ヶ月後の学習活動では、ヨウの依頼に応じて、論文における書きことばの使用指導やレポートの添削が行われており、ヨウがチューターとの学習活動をアカデミックな日本語表現を学習する場として活用していることが分かった。さらに、抜粋3に見られるように、シンはチューターによる研究計画の添削が終わった後、受験の経験者であるチューターに面接練習のコツや応答の注意事項について質問し、学習活動の内容を主導している。チューターが「今後の課題とさせていただきます」という定型表現を教えた後も、単にそれを聞いて終わらせずに、定型表現の産出を試み、チューターからの訂正を受けて正しい表現の産出に成功している。こうして、チューターは単に社会文化的知識や観点を受け入れるのではなく、自ら選択して受容し、社会集団のメンバーとの相互行為での積極的な貢献者として活動に参加している (Schieffelin & Ochs, 1986, p.165)。つまり、チューターも自主的に自身のアカデミック・コミュニティへの言語社会化過程に貢献していることがわかる。

また、相互行為でなされる意味交渉は、言語社会化の重要なリソースといえる。相互行為なしでは意味交渉の場がなくなり、チューターは自らの知識と経験に照らし合わせながら、自分の学習内容を選択、管理できなくなる。学習活動における意味交渉は言語社会化において不可欠であると考えられる。

6. 終わりに

本稿では、日本人チューターと留学生との学習活動におけるアカデミック

な学習活動の言語社会化の過程を解明した。まず、日本人チューターはことばの訂正、定義と説明、チューティーの認知的ステータスや理解の確認、または定型表現のモデルの提供によって、チューティーのアカデミック・コミュニティへの言語社会化に貢献している。一方、チューティーは質問などの説明要求、反復や自己訂正などの方法によって、学習のスペースを作る。単にチューターから教わった情報を受け入れるだけでなく、自ら学習の内容を選択し、積極的に学習活動に参加し、自身のアカデミック・コミュニティへの言語社会化に携わっている。これらはすべて相互行為の中でなされ、様々な意味交渉の手段を通して社会化につながっていく。

今後の課題として、チューティーが学習活動を通して言語使用や知識がどのように変化するかを長時間の観察データとフォローアップインタビューを通して解明する必要があると考えられる。そして、アカデミックな学習活動の他に、雑談のような相互行為を通してどのようにチューティーが日本社会へ社会化されていくのかを明らかにすべきであろう。

[参考文献]

- 井出祥子(2006)『わかまへの語用論』東京:大修館書店。
西谷裕子(2006)『勘違いことばの辞典』東京:東京堂。
バーデルスキー・マシュー(2014)「言語社会化の過程:親子3人の会話における謝罪表現を中心に」『阪大日本語研究』26, 33-49。
宮崎里司(2002)「第二言語習得研究における意味交渉の課題」『早稲田大学日本語教育研究』1, 71-90。
Bakhtin, M. M. (1981 [1934]). *The dialogic imagination*. (M. Holquist, Ed.). Austin, TX: University of Texas Press.
Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
Cook, H. M. (2011). Language Socialization and Stance-Taking Practices. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 296-321). Oxford: Blackwell.

- Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. In R. Englebreston (Ed.), *Stancetaking in Discourse Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 139-182). Philadelphia: John Benjamins.
- Duff, P. A. (2007). Second language socialization as sociocultural theory : Insights and issues. *Language Teaching*, 40(4), 309-319.
- Duff, P. A. (2010). Language Socialization into Academic Discourse Communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30(2010), 169-192.
- Duff, P. A. (2012). Identity, agency, and SLA. In A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 410-426). London: Routledge.
- He, A. (2004). CA for SLA: Arguments from the Chinese language classroom. *Modern Language Journal*, 88, 568-582.
- Heritage, J. (2012a). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 1-29.
- Heritage, J. (2012b). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 30-52.
- Krashen, S.D. (1982) *Principle and Practice in Second Language*, Oxford: Pergamon Press.
- Lantolf, J. P. (ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press.
- Long, M. (1983). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5(2), 177-193.
- Mondada, L. (2013). Displaying, contesting and negotiating epistemic authority in social interaction: Descriptions and questions in guided visits. *Discourse Studies*, 15(5), 597-626.
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38(4), 573-603.
- Ochs, E. (1993). Constructing social identity: A language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26(3), 287-306.
- Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 407-437). New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (2002). Becoming a speaker of culture. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives* (pp. 99-120). London; New York: Continuum.
- Ohta, A. S. (1999). Interactional routines and the socialization of interactional style in adult learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 31(11), 1493-1512.

- Ohta, A. S. (2001). *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action* (pp. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, 23(3-4), 193-229.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
- Takei, N., & Burdelski, M. (in press). Shifting of "expert" and "novice" roles between/within two languages : Language socialization, identity, and epistemics in family dinnertime conversations. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*.
- Talmy, S. (2008). The cultural productions of the ESL student at tradewinds high: Contingency, multidirectionality, and identity in L2 socialization. *Applied Linguistics*, 29(4), 619-644.
- Yoshimi, D. R. (1999). L1 language socialization as a variable in the use of *ne* by L2 learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 31(11), 1513-1525.

会話例の文字化規則

0.4 秒の沈黙	(0.4)	音の伸ばし(一つで 0.1 秒を示す)	:
0.2 秒以下のポーズ	(.)	音調の極端な上がり下がり	↑ ↓
発話の速度が速い部分	><	強調されている部分	<u>下線</u>
発話の速度が遅い部分	<>	注記	(())
上昇イントネーション	?	笑いながら発話された部分	¥¥
音が小さい部分	°°	間がなく繋がっている発話	=
発話が途切れている部分	-	笑い	h

(大学院博士前期課程学生)

SUMMARY

Second Language Socialization Outside the Classroom:
Academic Discourse in Japanese Tutor-International Student
Learning Activities:

Song-ya LEE

Over the last decade, the language socialization approach has been widely applied to analyzing second language acquisition and learning primarily in English-speaking educational institutions. However, few studies have focused on learners' socialization into academic discourse outside the classroom. This study provides in-depth, longitudinal observation of international students' second language socialization through their interactions with Japanese tutors during tutorial learning activities at a Japanese university. Data include video-recorded observations and relevant reading and writing materials that were collected from six months to an entire academic year. The findings indicate that 1) through negotiation of meaning in interaction, tutors and tutees accomplish academic tasks, 2) epistemic stance plays an important role during learning activities, and 3) Japanese formulaic expressions are learned through tutors' prompting as well as tutees' active output and requests for correction.

It was found that through the negotiation of meanings, tutors display their understanding of tutees' epistemic status and perform their roles as experts through teaching Japanese. Also, tutees negotiate with their tutors to display comprehension of the academic texts and actively create spaces to practice words, phrases, and formulaic expressions. These results shed light on Duff's (2010) notion that second language socialization is a multidirectional process. Also, the findings further our understanding of tutorial learning activities, revealing how experts and novices actively contribute to the process of second language socialization.