



Title	ことばの説明実践：留学生チューティーと日本人大学生チューターの学習活動を中心に
Author(s)	李, 頌雅
Citation	阪大日本語研究. 2021, 33, p. 61-91
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/81238
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

ことばの説明実践 —留学生チューティーと日本人大学生チューターの学習活動を中心に—

Word explanations: Examining tutorial activities between international students and Japanese language tutors

李 頌雅
LEE Song-ya

キーワード：ことばの説明実践、言語社会化、会話分析、認識的ステータス、チューター学習活動

要旨

本稿では、会話分析と言語社会化の観点から留学生チューティーと日本人学生チューターの学習活動における日本語の単語や慣用表現などに関する「ことばの説明実践」に着目し、分析・考察を行なった。9組のチューティーとチューターの学習活動の実態を収録した約21時間の音声データ（うち約14時間のデータは映像付き）に基づいて、ことばの説明実践の事例数、連鎖の開始と終結の傾向及び連鎖上の特徴及び言語的・非言語的リソースの使用を分析した。会話分析の結果、説明実践に埋め込まれた連鎖は、(1) 開始部、(2) 実行部、(3) 終結部に分割され、それぞれの部分において以下の特徴が見られた。(1) 実践の開始部は、チューティーによる自身の「認識的ステータス」の呈示及びチューターによるチューティーの認識的ステータスの確認が行われてから開始する傾向がある。(2) 実践の実行部においては、チューターによる定義、他言語へのコード切り替え、情報の引用、ことばの使い方を呈示する演技などの行動が見られる。(3) 実践の終結部では、チューティーによる「うん」、「分かりました」など「説明の受け入れのトークン」のような理解の主張が多く観察されるが、「説明の言い換え+確認要求」のような理解の立証が観察される事例は比較的少ない。言語社会化 (Schieffelin and Ochs, 1986) の観点から見ると、チューター活動において、チューティーが日常会話に使う単語のみならず、作文や発表に使えるアカデミックな単語や表現を学ぶなど、ことばの説明実践は「言語を使うための社会化」に必要である。また、ことばの説明実践は留学生が大学という「アカデミック・ディスコース・コミュニティ」(Duff, 2010) の言語社会化の過程において不可欠であることが明らかになっている。

1. はじめに

我々が幼いころから第一言語を学ぶ時、親や教師にことばの意味について説明してもらうことが多く、それによって言語に関する知識が広がっていく。第二言語学習の過程においても、ことばの意味を教師やその他の熟達者に説明してもらうことは不可欠である。例えば、外国語や第二言語の教室では教師がテキストに載っていることばについて説明する場面がしばしば観察

される (Temmerman, 2009)。ことばを説明することは「メタ言語 (metalinguage)」(Mey, 2001:173) を使用する行為であると捉えられる。要するに、その実践は「メタ言語的な」行為であると考えられる (Mey, 2001:174)。従来、ことばの説明実践に関する研究は、様々な教室内の相互行為に着目してきた (Waring, Creider and Box, 2013 など)。しかし、教室外の学習活動におけることばの説明実践についての研究はまだ少ない。教室内の学習活動と異なり、教室外の学習活動では以下の特徴がある。①決まったテキストやシラバスがなく、学習者のニーズに合わせて、参与者同士が学習の内容・教材や進め方などを決めることが多い。②教室内の活動では主に、教師による開始 (initiation) — 生徒による応答 (response) — 教師による評価 (evaluation) という IRE 連鎖を通してターン交替 (turn-taking) をコントロールするのに対して、教室外の活動ではそうとは限らない。したがって、教室外の学習活動において、ことばの説明実践には、①テキスト以外のコンテクストに関する説明がなされること及び②指導者が一方的にターン交替を主導するよりも、指導者と学習者が共にターン交替を進行させ、時には学習者が実践を促すことが可能となる。

本研究は、日本人大学生チューターと留学生チューティー (中上級以上の日本語学習者) による第二言語学習の活動という教室外の「制度的会話 (institutional talk)」(Drew and Heritage, 1992) において、ことばがいかに説明されているかを明らかにする。制度的会話とは、カジュアル会話と違って、明確な目的があり、参与者の役割 (例: チューター・チューティー、説明する者・説明を受ける者) が決まっている会話のことである。本稿では、その会話の中で実際に行われる行為を実践として捉え、その学習活動における単語や慣用表現の意味と使い方に関することばの説明実践 (説明が埋め込まれた連鎖) に着目する。まず、2 節ではことばの説明実践に関する先行研究と問題のありかを概観し、3 節でデータの概要について説明する。続く 4 節では、ことばの意味の説明に埋め込まれる連鎖に着目しながら、その説明に対する理解の表示を分析する。4 節における会話分析の結果を踏まえて、5 節では第二言語社会化 (「言語を使うための社会化」及び「言語を使うことを通じた社会化」、Schieffelin and Ochs, 1986) の過程の中でその実践がどのように貢献しているかについて考察し、最後に 6 節でまとめと今後の課題について述べる。

2. ことばの説明実践に関する先行研究

日常会話において、ことばの意味及び会話の中で言及された事象が起こった理由の説明という実践がしばしば行われている。野村 (1994) によると、説明実践は話し手と聞き手の相互作用によって説明の実践が組織化されており、(1) ある話題の情報提供に機能する発話、(2) そ

の話題に関連する説明要求に機能する発話、(3) 説明に機能する発話、(4) 説明了解に機能する発話というような連鎖上の流れになっている。また、ことばの説明実践において、「AはBではない。AはCである」というような否定的な表現が含まれた定義を用いてことばを説明し、相手の理解上の問題を解決しようとすることもある。ことばの説明実践には、こうした「受け手に合わせたデザイン (recipient design)」が多く観察されている (Deppermann and De Stefani, 2019)。

続く2.1節では、言語学習活動におけることばの説明実践に関する先行研究を概観する。

2.1. 言語学習活動におけることばの説明実践

言語学習活動において、参加者がことばの意味を説明することによって意味を明らかにし、理解上の問題、知識の非対称性、誤解などを解決することがある。例えば、教師などの言語「熟達者 (expert)」がことばについて説明したり、「新参者 (novice)」に学んだことばの意味の説明を求めたりする場面がしばしばある。このようなことばの説明は実践であると考えられる (Mortensen, 2011:136)。本研究で扱う「ことばの説明実践」には、定義や例文の呈示などの言語行動のみならず、ジェスチャーや物の使用などの非言語行動が含まれている。会話連鎖の観点から見ると、ことばの説明実践は、聞き手による聞き返し、例えば「～はどういう意味ですか？」などの「説明要求 (request for clarification)」(Ozaki, 1989) または「Xは何の意味? (What is the meaning of X?)」といった「定義要求 (definition request)」(Markee, 2000:37) によって開始する場面がしばしば観察される。ほかに、話し手が「～って知ってる? (Do you know~?)」などの質問によって相手が知っているかどうか (要するに、3.2.2.1 節で詳しく説明するが、認識的ステータス (epistemic status) がK+かK-か) を確認し、相手が「知らない」(K-を示す) という場合には、ことばの説明実践を行うというような連鎖のパターンも観察されている。

第一言語と第二言語の学習過程において、ことばの説明実践がなされることが頻繁に観察される。説明の実践は、学習者がことばの意味、使い方を理解するきっかけとなるため、言語学習の相互行為において、重要な実践の一つだと考えられる。まず、第一言語の学習に関して、家庭内の親子の相互行為が着目されており、例えば Searles and Barriage (2018) は、英語母語話者の家庭において言語知識の熟達者である大人が他者開始により、幼児に expert として使用したことばについて説明してもらう場面を明らかにしている。このように、子どもがことばに対する理解を示す機会が作られていると述べられている。また、オーストラリアに移住した日本人家庭に着目した Takei and Burdelski (2018) は、日本語を継承語とした女子大生と両親の会話においても、ことばの説明実践がなされていると報告している。Takei and

Burdelski の会話事例では、家族が食べている刺身の名前を話題にし、父親が娘に対して「出世魚って言うんだよ。お前知ってる？」というように日本語の単語を言い出し、娘の「認識的ステータス」¹⁾について確認している。娘が知らないと確認してから、父親が「出世魚」について説明し、終助詞「ヨ」の多用によって自身をexpertとして位置づけていることが分かった。

ほかに、第一言語を使用した教室におけることばの説明に着目する研究もある。例えば、Temmerman (2009) は、ベルギーの小学校教室の相互行為におけることばの説明に着目し、特に定義の行動について考察した。Temmerman はことばの定義を (1) 教師による定義、(2) 生徒による定義、及び (3) 定義の共同構築に分けている。教師による定義は、通常理論的解釈がなされた後、生徒の質問に対して、教師がことばを定義する。生徒の質問がなくても、教師が定義を提供する場合もある。一方、生徒による定義は、定義の共同構築に結びつくことが多いと述べられている。Temmerman は、生徒による定義のパターンを以下の通りにまとめている。まず、教師が定義を求めてから、生徒が定義を試行する。次に、教師が妥当だと判断した場合は評価を与えるが、そうでない場合、教師が定義に関するヒントを与えたり、手助けをしたりして、生徒に答えさせるという共同構築の傾向があると述べている。

第二言語に関しては、教室内のことばの説明に関する研究が多く、Mortensen (2011)、Waring, Creider and Box (2013)、Kääntä, Kasper and Piirainen-Marsh (2018)、Burdelski (in press) などが挙げられる。Mortensen (2011) は会話分析の手法を用いてデンマーク語の第二言語の教室活動に着目し、教師が生徒をことばの説明実践に参加させた連鎖を中心に分析した。Mortensen のデータでは、語りの連鎖において、まず教師が語りの途中で特定のことばを強調し、そして生徒がことばを繰り返す。次に、教師が「What is X ?」というようなことばに対する説明を要求し、その後、生徒がことばについて説明を試みるが、生徒からの返事がない場合、教師が次のターンで説明することになる。一方、Waring, Creider and Box (2013) は、ESL 教室で教師による英単語、慣用句の説明を観察し、説明の仕方を大まかに「分析的説明 (analytic explanation)」と「実演的説明 (animated explanation)」に分けている。「分析的説明」は言語行動を中心とし、そのことばの文脈における意味の説明を目的とする。「実演的説明」は主に身振り手振りなどのマルチモーダル・リソースを通してなされており、ことばの意味を具体的に示す。分析的説明の場面では、生徒がことばの説明をする場合もあれば、生徒の沈黙などの状況によって教師が代わりに説明を行う場面も観察される。その後、生徒による単語の繰り返し、または教師が発した「Okay?」などの確認や説明の要約により、連鎖が終わる。この一連の「理解を示す連鎖 (understanding-display sequence)」は、学習者の参与を促す効果があると述べられている。一方、実演的説明の場合、ことばの説明をすると同時に、ジェスチャーを用いて理解を促す行動や、黒板に描いたものを指さすなど「環境と

関連付けたジェスチャー (environmentally coupled gesture)」(Goodwin, 2007)²⁾が観察されている。総じて、単語の説明実践では明確な説明及び学習者の参与が重視されていると述べられている。

英語を第二言語として使用する物理の教室内場面に注目した Kääntä, Kasper and Piirainen-Marsh (2018) は、教師がフックの法則に関する用語について説明を行う場面では、繰り返しの多用、ジェスチャー(「映像的ジェスチャー (iconic gesture)」, 「直示的ジェスチャー (pointing gesture)」) の使用、板書や道具を使った実演が観察されると報告している。

以上のように、ことばの説明実践について、母語話者同士の会話に着目した研究及び第二言語を使用した教室内相互行為を取り上げた研究が多くなされてきた。

2.2. 問題のありか

言語学習の場面、特に教室内の会話ではことばの説明実践が研究されてきたが、1節で述べたように、授業外の学習活動では、チューターがチューティーに大学の授業に必要な日本語の説明や論文執筆を手伝うことが目的であるが、実際にどのように実施しているか、先行研究ではそれほど精査されていない。また、2.1節で述べたように、親子の会話、第一言語及び第二言語の教室内会話におけることばの説明実践に焦点を当てた研究が多いが、ほとんどが英語に焦点を当てたものである。日本語学習に関する研究では、学生同士が行う教室外の学習活動における説明実践はまだ十分に研究されていないのが現状である。日本語学習におけることばの説明実践は、英語による実践と異なる言語的・非言語的リソースが使用される可能性がある。例えば、共通語の英語を日本語の説明実践に取り入れる場面が観察されており、また単語に関する文化的背景を説明する方法に注目する必要があるが、先行研究ではほとんど言及されてこなかった。さらに、教室の相互行為の中で教師が頻繁に行う IRE 連鎖は教室外の学生同士の相互行為の中ではそれほど観察されておらず、他の連鎖上の特徴を明らかにする必要があると考えられる。

したがって、本研究は下記のリサーチクエスションを中心に、留学生とチューターの日本語で行う教室外の学習活動におけることばの説明実践がいかになされているかを解明する。

- (1) 留学生チューティーと日本人大学生チューターが行う学習活動におけることばの説明実践は、どのようになされ、連鎖はどのように組織されているのか
- (2) その実践の中でどのような言語・非言語的リソースが使用されているのか
- (3) その実践はどのように学習者の第二言語社会化に貢献しているのだろうか

以上のリサーチクエスションに基づき、ことばの説明実践を中心に分析する。

3. 研究方法

本節では、まず3.1節でデータ概要について述べる。続く3.2節では、分析方法に用いられる「認識」及び「理解」の概念について述べる。

3.1. データ概要

本稿では、関西地方の A 大学に在学する 9 組の留学生チューターと日本人大学生チューターの学習活動の場面を中心に、会話を録音・録画したもの³⁾を分析対象とする。チューター活動は1970年代以降、日本の大学に設けられた留学生支援制度である。新入生の留学生は1年間(学部生は2年間まで)、大学生チューターと授業外の時間を利用して学習活動を行うことができる(横田・白土, 2004)。チューターは、指導教員が推薦した所属学部・研究科の上級生や院生または留学生支援部門が募集した学生チューター志願者が担当する(上田・藤本, 2013: 34)。活動の会話では、チューターの役割が決まっており、日本語、日本の大学の慣習や日本文化を学ぶという目的が明確であるため、一種の制度的会話であると考えられる。

本研究では、週一回程度で定期的に学習活動を行う留学生とチューターに協力してもらった。調査は2015年から2018年まで行い、2015年の調査は一回のみ録画したが、2016年以降の調査は、一回30分から120分程度の会話をそれぞれのペアについて3回以上収集した。調査の協力者には、日本人大学生チューターが9名いる。留学生は台湾出身6名、中国出身1名、ドイツ出身1名である⁴⁾。また、留学生は日本語能力試験 N2 レベルもしくはそれ以上に相当する、中上級以上の日本語学習者である。以下はすべて仮名で示す。ほとんどの組は学期中にほぼ週に一回の学習活動を定期で行っている。9組の学習活動の実態を収録した約21時間の音声データ(うち14時間のデータは映像付き)で観察されたチューターによることばの説明実践に着目し、以下では、データ全体の用例数を示しつつ、ことばの説明実践が多く見られた2組(綾乃・ヨウ(台湾)、真也・テイ(台湾))のデータから具体例を引いて説明する。

3.2. 分析の方法

本稿では、比較的多く観察されたチューターがことばの説明実践を行っている発話連鎖に着目する。具体的には、①発話に現れたトラブル源(trouble source)から始まり、ことばの説明がなされる修復連鎖(Schegloff, Jefferson, and Sacks, 1977)、及び②教科書、論文などのテキストに書かれたことばに対して、チューターが理解の困難を示す発話から始まり、ことばに関する説明が行われる発話連鎖を分析対象にする。他に、チューターが理解上の困難を示していなくても、チューターが説明実践を行う事例もあるため、そのような事例が現れる場

面についても取り上げる（4.1節）。

3.2.1. 発話連鎖の構成

ことばの説明実践は「開始部」、「実行部」、「終結部」という三段階に分けて分析を行う。各部の分け方は以下の表1のように示す。表1では、チューター（綾乃）がテキストに書かれている「呆氣にとられる」について説明する事例を挙げて分け方を説明する。

表1 開始部、実行部、終結部の分け方

01	綾乃：呆氣にとられるって分かる？	開始部
02	ヨウ：分かん㍻ない㍻	→理解の確認、 理解上の困難の表出
03	綾乃：呆氣にとられるというのはね（0.7）	実行部
04	そう思いがけないことや突然の＜出来事に（.）	→チューターが説明を行う
05	驚き（0.4）呆れてぼんやりすること	
06	ヨウ：うん……	
07	綾乃：へっ（0.2）みたいな㍻感じかな㍻	
08	ヨウ：はい（.）分かりました	終結部 →チューターが反応を 示して連鎖を終了させる

3.2.2. 主要な概念

また、本稿では会話分析の「認識（epistemic）」及び「理解（understanding）」の概念を取り入れて分析を行う。続く3.2.1.1節で「認識」の概念について説明し、3.2.2.2節で「理解」について述べる。

3.2.2.1. 「認識」について

会話分析における「認識」は、会話参加者がもつ、特定の事柄に関する知識と関連する概念であり、さらに、「認識的ステータス（epistemic status）」、「認識的スタンス（epistemic stance）」に細分類することができる。いずれも Heritage（2012）や Mondada（2013）が述べた分析概念である。会話参加者はある特定の情報に関して、それぞれの知識量によって、「より知っている（K+）」または「それほど知らない（K-）」に位置づけられる。これを認識的ステータスと言い、会話参加者の知識を相対的關係として捉えられている（Heritage, 2012）。一方、認識的スタンスは、会話の中で話者が情報の信憑性などを表すものである。相互行為において、認識的ステータスも認識的スタンスも、語彙、文法、韻律など様々な言語的リソースや、

ジェスチャーなどの非言語行動によって表出されている。学習を目的とした相互行為、特に教室内の会話において、「認識的ステータスの確認 (epistemic status check, ESC)」は頻繁になされている (Sert, 2013)。Sertによると、教師が学生の沈黙、視線の変化、微笑みなどを受けて、「分からない? (You don't know?)」のような認識的ステータスの確認を行い、その後、学生が上述の行動を続けたり、「分からない (I don't know)」など「知識不足の主張 (claims of insufficient knowledge)」を示したりすれば、教師が他の学生を当てるなど、フォローする行動が観察されている。本研究では上述の「認識」の概念を踏まえつつ分析を行う。

3.2.2.2. 「理解」について

会話分析における「理解 (understanding)」の概念は、人間の内面にある認知的なものよりも、相互行為の中で会話参加者の行動により具体化され、会話連鎖の中で示されるものであると考えられる (Mondada, 2011)。また、Sacks (1992) は理解の呈示を「主張 (claim)」と「立証 (demonstration)」の2種の行動に細分化している。理解の主張は繰り返しや、「分かる」のような返答によって示すことができる。一方、理解の立証は事柄の説明などの行動によって証拠を挙げながら示すことができる。ただし、理解の主張をしても、発話者は必ずしも理解したとは限らないため、理解の主張は立証よりも弱い呈示の仕方だと考えられる。一方、Heritage (2007) は「理解の立証」が実際の会話においてそれほど頻出するものではないと指摘している。なぜなら、理解の立証がなされる際、独立したターンの確保が必要となるが、それが会話の「進行性 (progressivity)」を防げる可能性があるからである。

実際の会話において、理解の呈示は様々なりソースによってなされている。従来の英語会話に関する研究では、受け手が「yeah」や「yes」など「承認のトークン (acknowledgement token)」(Jefferson, 1983)、「oh」などの「状況変化のトークン (change-of-state token)」(Heritage, 1984)、「評価 (assessment)」(Goodwin and Goodwin, 1987)、「oh my god!」というような驚きの表出 (Wilkinson and Kitinger, 2006) などによって理解を示していると述べられている (Mondada, 2011 を参照)。さらに、頷きなどの非言語行動を通して理解を示すこともある (Goodwin, 1980 など)。一方、進行中の会話において理解上の問題または聞き取り不可能な問題が生じる場合、「他者開始から始まる修復 (other-initiated repair)」を通して、共通の理解を図ることができる (Schegloff, 1992)。また、非言語行動 (ジェスチャー、身振り、物を触ることなど) で話者自身の理解を示すことも観察されている (Fukuda and Burdelski, 2019)。言語的要素だけではなく、ジェスチャーなども、母語話者同士の会話でも第二言語話者との会話でも観察されている。本研究では、理解の「主張」及び「立証」の概念を踏まえ、ことばの説明実践がなされた後、受け手がいかに理解を示しているかを分析する。

4. 分析結果

学習活動において、チューターが参考書などのテキストを使用して勉強するとき、専門用語や書きことばなどについてチューターが説明する場面がよく観察される。また、雑談の中でも、チューティーが理解できていない単語や表現が会話の中に現れた際、ことばの意味を明確にするためにことばの説明実践がなされている。以下は、ことばの説明実践がいかになされているかを明らかにするために、会話分析の連鎖の観点から分析する。ことばの説明実践は、3.2.1節で述べたように、開始部（4.1節）、実行部（4.2節）、終結部（4.3節）の三段階に分けることができる。各事例で使用された文字化の記号に関しては、付表を参照されたい。

4.1. ことばの説明実践の開始部

ことばの説明実践を分析するために、まずその説明に埋め込まれる連鎖がどのように始まるのかに着目する必要がある。開始部には、「チューティーによる自身の認識的ステータスの呈示」（例：Xは何ですか）、「チューターによるチューティーの認識的ステータスの確認」（例：Yは分かる？）が観察されており、ことばに対して参加者がK-である認識的ステータス（Heritage, 2012）を示すことで、ことばの説明実践が実行される。9組に基づいて集計した開始部の事例の種類、事例数と構成比は、図1を参照されたい。

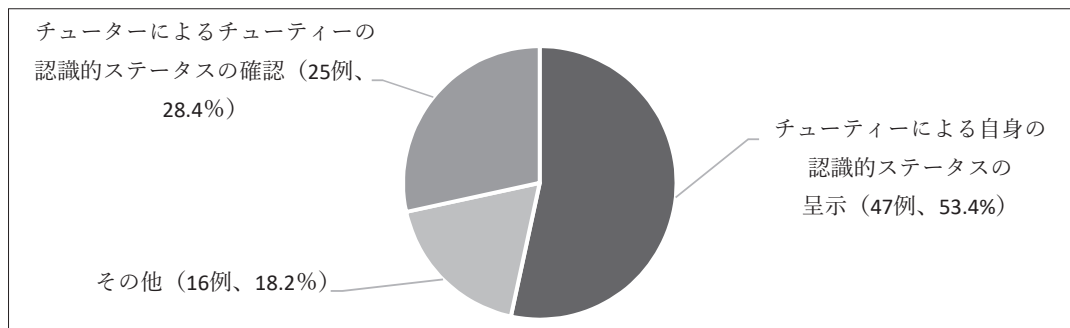


図1 開始部の事例の種類及び構成比

図1に示す通り、説明実践の開始部は合計88例のうち、「チューティーによる自身の認識的ステータスの呈示」によってことばの説明の連鎖が実行される事例は47例あり、53.4%を占めている。また、「チューターによるチューティーの認識的ステータスの確認」がなされてから、説明の連鎖が実行される事例は25例で、28.4%を占めている。その他の16例には、テキストの単語について説明する際、認識的ステータスの呈示も確認も行われずに説明がなされている

事例や、チューターが留学生の不適切な日本語使用を訂正する時に、不適切である理由を挙げるときにことばについて説明するような、他の実践とともに行われた事例が含まれる。

なお、本稿では、多く観察されるチューターが説明を行う場面に重点を置くことにしているが、留学生チューティーが説明を行う事例は6例あり、レポートや論文に書いた専門用語、母語の単語、慣用表現や流行語について説明するような事例が観察されている。このような、チューティーが説明を行う6例は、図1の集計結果から除いている⁵⁾。

以下、本節では、出現頻度の高い「チューティーによる自身の認識的ステータスの呈示」及び「チューターによるチューティーの認識的ステータスの確認」を取り上げる。4.1.1節では「チューティーによる自身の認識的ステータスの呈示」について分析し、4.1.2節では「チューターによるチューティーの認識的ステータスの確認」から連鎖が始まる事例の質的な分析を行う。

4.1.1. チューティーによる自身の認識的ステータスの呈示

会話中、チューティーが特定のことばに対して自ら K- の認識的ステータスを表出することによって、ことばの説明実践が始まることがある。データには、認識的ステータスの呈示による説明の連鎖の開始は47例がある。認識的ステータスを表出する方法には(1)繰り返し+Wh疑問文による説明要求、(2)繰り返しによる他者開始修復、(3)「Xはわからない」などの発話により、参考書、論文などのテキストに現れたことばに対するチューティー自身の認識的ステータスへの明示的な言及がなされるもの、などがある。特に(1)と(2)の事例において、発話に現れたトラブル源に疑問文を発することと繰り返すことは修復連鎖の他者開始(Schegloff, Jefferson, and Sacks, 1977)として捉えられる。以下、上述の3つの開始の仕方について述べる。

(1) 繰り返し+Wh疑問文による説明要求

学習活動の中で、チューティーがテキストや会話に現れたことば(単語や慣用表現など)を繰り返して、「Xは何ですか?」、「Xって何ですか?」、「Xはどういう意味?」などのwh疑問文により、チューターに説明してくれるよう要求し、説明の実践が開始する事例が観察されている。以下の事例1では、留学生のヨウは日本語の表現を学ぶために、チューターの綾乃とともに『勘違いことばの辞典』(西谷, 2006)を使用して学習し、この事例では「身の毛がよだつ」という項目を読んでいる。二人が読んでいる部分には、「×優勝の瞬間、身の毛がよだった」、「○事故現場を見て、身の毛がよだった」という例文や、「強風で、体中の毛が逆立つことをいう」という「よだつ」についての説明が書かれている(西谷, 2006: 45-46)。

事例1 身の毛がよだつ

(2016年11月25日) 綾乃：20代前半、女性／ヨウ：20代前半、男性

-
- 01 綾乃：これ (0.4) 身の毛がよだつ (0.3) はよく使うかな
 02 ヨウ：はい
 03 <身の毛>
 04 綾乃：うん (0.7) なんだろ [う]
 05 →ヨウ： [よ-] よだつって (0.9) [何ですか?]
 06 綾乃： [うん……………]
 07 |よだつ (0.5) °よだつ°|
 08 |((口を覆う)) |
 09 |たぶん書いてるね |
 10 |((テキストの内容を指で指す)) |
 11 あまり意識したことがない [けど]
 12 ヨウ： [よだ] °つ°
 13 綾乃：((テキストに書かれている内容を引用しながら「よだつ」を説明する))
-

この事例では、「身の毛がよだつ」という慣用表現に対して綾乃は最初に「よく使うかな」(01行目)とことばの使用について触れている。その後、ヨウはテキストを読み、「よ-よだつって (0.9) 何ですか？」(05行目)というように、慣用表現の一部に焦点を当てて、「よだつ」について、「引用標識 (って) + Wh-疑問文」の形式で説明要求をする。綾乃はヨウの質問を受けた後、すぐに説明せず、「うん……………」と躊躇し(06行目)、口を覆いながら「よだつ (0.5) °よだつ°」(07行目)と説明の対象となった単語を繰り返している。それから、「たぶん書いてるね」(09行目)とテキストを指しながら発話し、「あまり意識したことがないけど」(11行目)と不確実な認識的スタンスを示しつつも、直後の会話でテキストを引用しながら説明を行うことになっている。つまり、ヨウの「よだつ」の繰り返しとWh-疑問文の使用により、説明の実行者という役割は綾乃に担わせることになる。そして、13行目以降から説明実践が開始される。

(2) 繰り返しによる他者開始修復

「繰り返しによる他者開始修復」とは、チューティーが直前の発話に出てきたことば(単語や慣用表現等)の全体またはその一部を繰り返すことである。それによって、前者の場合はその言葉が理解できない、後者の場合はその言葉を十分に聞き取れない上で理解できないことが示され、「トラブル源 (trouble source)」(Schegloff, Jefferson, and Sacks, 1977)となったことばについて他者開始修復がなされる。場合によって、繰り返されたことばに上昇イントネーションが付けられる。こうした他者開始修復によって、ことばの説明が間接的に要求され、説

明の実践が開始する。

以下の事例2の直前の会話では、チューティーのテイがなぜ天皇が日本の神社で祀られているかについて質問している。それに対して、チューターの真也は天皇が神社の一番偉い神主だと答えている(01行目)。しかし、ここで「神主」ということばがトラブル源となっている。つまり、「神主」ということばをめぐる理解上及び聞き取り不可能な問題が生じている。

事例2 神主①

(2017年1月18日) 真也：20代後半、男性／テイ：20代前半、女性

-
- 01 真也：<天皇は> (0.3) <神社の> (0.2) 一番偉い (0.7) えっと:: (0.6) 神主なんですよ
 02 (0.5)
 03 →テイ：°かん°
 04 真也：神主
 05 →テイ：神主
 06 真也：((神主を説明する))
-

真也の発話に現れた「神主」という単語に対して、0.5秒の沈黙(02行目)の後にテイは「かん」と小さい声で最初の部分のみ繰り返している(03行目)。これはトラブル源となった「神主」に対する他者開始から始まる修復であり、真也の説明を受けた「挿入連鎖(insertion sequence)」(Schegloff, 2007)の第1部分でもある。同時に、テイが①「神主」を聞き取れていない、②「神主」を理解できないという二通りの可能性を示している。それに対して、真也は「神主」(04行目)と反復して、自己修復をし(同時にテイに対して「神主」の読み方の他者修復を行い)、挿入連鎖の第2部分を産出している。真也の修復に対してテイがさらに「神主」(05行目)と反復し、①の問題を解決しているが、②の可能性があることを暗示しており、この単語に関するK-である認識的ステータスを間接的に表出している。それに対して、真也は進んで「神主」の説明を行う(06行目以降)。このような説明の連鎖の開始部には「他者開始—自己修復」の特徴が見られており、留学生の他者開始によって説明の対象であることばが特定され、その後、チューターがことばの説明を行う。

(3)「Xはわからない」—発話者自身の認識的ステータスへの明示的な言及

ことばの説明の連鎖開始において、チューティーが参考書、論文などのテキストに出現した単語を取り上げて、「Xは知らない」、「Xは分からない」というように、自身のK-の認識的ステータスについて明示的に言及した後、チューターがそのことばについて説明する場面が観察されている。以下の事例3では、ヨウが綾乃にレポートを添削してもらっている。綾乃が別の

箇所に対して訂正を行った直後、ヨウは「言えよう」について「分からない」と述べている。

事例3 言えよう

(2017年2月2日) 綾乃：20代前半、女性／ヨウ：20代前半、男性

-
- 01 →ヨウ：で[(0.5)] い-言えようの使い方も実は全然分からないです
- 02 綾乃： [よし]
[あ……言えよう]
- 03 ヨウ： [ただ(0.2) 本で読む] - [読んだhhh ことがありますね]
- 04 綾乃： [あ……そういうことね]
- 05 ((綾乃が「言えよう」について説明し始める))
-

この事例では、ヨウが「言えようの使い方も実は全然分からないです」(01行目)と発話し、彼自身の認識的ステータスが「分からない」、つまり K-であることを最初に示し、間接的に説明を要求している。03行目では自身の認識的ステータスについて補足し、このことばを読んだことがあるが、K+の認識的ステータスに到達していないことを示唆している。それを受けた綾乃が05行目以降説明し始める。

上述のように、参加者が「認識的ステータスの呈示」、つまり自ら K-であることを示すことによって、ことばの説明の連鎖を開始させることができる。「認識的ステータスの呈示」には、ことばの部分または全体の繰り返し、質問や明示的に「知らない」、「分からない」というような K-への言及などの形式がある。K-である認識的ステータスの呈示によって理解上の問題が示され、そこでチューターが「認識的責任 (epistemic responsibility)」(Stivers, Mondada, and Steensig, 2011を参照)を引き受けて説明を行っている。

なお、データにおいて、発話に現れたトラブル源に対して「Xは分からない」と明言する場面はほとんど見当たらず、(1)のような繰り返し+Wh-疑問文形式や(2)のような繰り返し形式で他者開始を行うことが多い。

4.1.2. 「Xは分かる？」—チューターによるチューティーの認識的ステータスの確認

学習活動の参加者、特にチューターは、留学生チューティーの認識的ステータスに対して、質問を通して相手がK+またはK-であることを確認する場面が観察されている。データでは25件が観察された。質問の中でも、「分かる?」、「知っている?」といった認識動詞と上昇イントネーションの共起、つまり認識的ステータスの確認要求が頻繁に観察されている。以下の事例4では、チューターの綾乃と台湾人留学生のヨウが『勘違いことばの辞典』(西谷, 2006)を使用してことばの学習活動を進めており、この抜粋において、二人は「頭ごなし」と「頭越

し」の違いについて説明した項目を読んでいる。テキストには、「「頭越し」には叱れない」という説明及び「×こどもを頭越しに叱る」、「○子供を頭ごなしに叱る」という例文が記されている（西谷, 2006: 53）。

事例4 頭ごなし①

（2016年11月25日） 綾乃：20代前半、女性／ヨウ：20代前半、男性

-
- | | |
|----|------------------|
| 01 | 綾乃：頭ごなし（.）頭越し |
| 02 | →綾乃：[頭] ごなしは分かる？ |
| 03 | ヨウ：[頭] |
| 04 | （2.7） |
| 05 | 綾乃：（（頭ごなしを説明する）） |
-

この事例では、テキストに書かれている単語に関して、綾乃が「頭ごなしは分かる？」（02行目）というように、ことばを特定し、それについてヨウの認識的ステータス（K+またはK-）を質問により確認している。しかし、ヨウから明確な返答がなく、綾乃の質問の発話と同時に開始した「頭」（03行目）というオーバーラップした発話は未完成のままである。さらに、04行目には2.7秒という長い沈黙が生まれた後、綾乃は05行目から「頭ごなし」に関する説明を始める。Takei and Burdelski（2018）でも指摘されたように、02行目の相手の認識的ステータスを確認するための質問に対する沈黙（04行目）を手がかりにして、綾乃は相手をK-という認識的ステータスに位置づけ、ことばの説明を開始する。

このように、学習活動の参加者が相手の認識的ステータスについて確認し、その反応により相手をK-として位置づけている場合、実行部へと移行する。相手が「分かる」などの返答によってK+を示しても、確認する者が説明することもあるが、そのような状況は極めて限られていた。

なお、データには、認識的ステータスが呈示されなくても、チューターがことばについて説明し始める場面はあるが、多くの事例はテキストを用いた学習活動や、訂正の場面に見られる。このような場面では、チューターがテキストを読み上げることによって説明の連鎖を始めることが多い。

以上が説明の開始の特徴である。次は、4.2節でことばの説明の実行部について述べる。

4.2. ことばの説明実践の実行部

ことばの説明実践の実行部は、定義、情報の引用、使用場面を呈示する演技など様々な手法を使用して行う。4.1節で述べた通り、開始部ではチューティーによる認識的スタンスの呈示及

びチューティーの認識的ステータスの確認によって、ことばの説明が直接的・間接的に要求される。それに応じて、チューターがことばの説明を実行する。以下は、自分なりの定義（4.2.1節）、他言語へのコード切り替え（4.2.2節）、情報の引用（4.2.3節）、使用場面を呈示する演技（4.2.4節）など実行部で多く観察されている説明の仕方を分析する。

4.2.1. 自分なりの定義

ことばの説明実践の実行部においては、ことばを自分なりに定義するということがよく行われている。教育の相互行為において、ことばに関する定義はそのことばを説明する実践の中の一部として産出されており、学習者にとって新しいことばや概念を紹介するのが定義の目的である（Deppermann and De Stefani, 2019）。その定義は、多くの場合、辞書による定義ではなく、自分なりの定義である。学習活動の会話においても、チューターが自身のことばを使用して定義し、その単語あるいは表現の性質、概念などについて述べることが多い。

以下の事例5において、チューターの真也が他の学生にアンケートの回答を依頼され、回答しているなかで、アンケートに書かれている単語を指しながら、テイと話している。

事例5 シングルマザー

（2017年1月18日） 真也：20代後半、男性／テイ：20代前半、女性

01	真也： シングルマザーっていう	
02	（（アンケートを指しながら））	
03	テイ：あ（0.2）シングル（1.2）はなに？	
04	→真也：あの…（0.5）普通はお父さんとお母さんがいて（0.3）	
05	→ 子供がいるんじゃないですか（0.5）結婚して	
06	→ でも（0.2）お父さんが（0.2）離婚したり（0.6）あるいは死んじゃったりして	
07	→ （0.3）お母さんが一人で育てる	
08	テイ：あ…（.）シングル	
09	真也：それシングルマザー°です°	
10	テイ：うん	

真也が言及した「シングルマザー」（01行目）に対して、テイは「あ（0.2）シングル（1.2）はなに？」（03行目）というように、トラブル源となった「シングルマザー」の一部を繰り返して、wh-疑問文を付け加えて質問しことばの説明を要求する（4.1.1節を参照）。テイの質問に応じて、真也は「シングルマザー」の性質について自分なりに定義している（04-07行目）。まず、「普通はお父さんとお母さんがいて」（04行目）と「子供がいるんじゃないですか（0.5）結婚して」（05行目）のように一般的な家庭構成について説明した上、「でも」という逆接の接続

詞を用い、「お父さんが（0.2）離婚したり（0.6）あるいは死んじゃったりして」（06行目）と「お母さんが一人で育てる」（07行目）で、シングルマザーが指し示す状況を説明している。ここで、真也は「シングルマザー」という外来語に対して、「お母さん」、「一人で」と「育てる」（07行目）といった学習者にとって比較的理解しやすい語を選択して説明しており、「受け手に合わせたデザイン (recipient design)」(Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974)を行っている。その説明を受けて、テイは「あ::」（08行目）というように「状態変化のトークン (change-of-state token)」(Heritage, 1984)を示し、自身の認識的ステータスが変化したことを示唆している。また、「シングル」（08行目）と再び単語の一部を繰り返している。最後に、真也は「それシングルマザー°です°」（09行目）と締めくくり、「シングルマザー」に関する定義を完了させている（終結部については4.3節を参照）。最後に、その定義を受けてテイは「うん」と受け入れのスタンスを示して、説明の連鎖を終わらせている。このように、チューターが自身のことばを用いて単語や表現の性質、意味を定義するような行動は、ことばの説明実践の典型的な例だと考えられる。

4.2.2. 他言語へのコード切り替え

説明実践の実行部においては、日本語だけではなくチューターが他の共通言語を言語的リソースとして、コード切り替えを行って説明することがある。コード切り替え (code-switching) は、「1つのコミュニケーションの場において、話し手のコード (使用言語) が、聞き手や状況、話題の変化などに応じて切り替わること」であり、ターン内のコード切り替えとターン間のコード切り替えがある (林, 2008:230)。説明実践の実行部でコード切り替えが行われる場合、最も多く観察されているのが英語の使用である。

以下の事例6は、事例2の続きである。事例2で分析したように、テイは真也に対して「神主」ということばの意味を間接的に説明要求した。この事例では、真也が「神主」について説明し始めている。

事例6 神主② (事例2の続き)

-
- | | |
|----|------------------------------|
| 06 | 真也：神主っていうのは (0.4) あの:: (1.0) |
| 07 | キリ基督教っていうと (.) ローマ教皇です |
| 08 | ((両手で丸を描く)) |
| 09 | テイ：うん:: ↑ あ:: |
| 10 | →真也：pope |
| 11 | テイ：うん |

- 12 (1.0)
 13 →真也：| 天皇は (0.3) | | 神道の | pope なんですよ
 14 | ((丸を描く)) | | ((丸を描く)) |
 15 テイ：あ :::: [そっか]
 16 真也： [だから] (0.4) 一番偉いですよ
 17 テイ：うん :: []
 18 真也： [うん]
-

真也が「神主っていうのは」(06行目)というように説明を始めようとしているが、「あの ::::」のような言い淀み及び長めのポーズが伴っており、簡潔な説明の産出が困難であることを示唆している。その直後、真也はまず「キリスト教っていうと (.) ローマ教皇です」(07行目)で一旦類似した概念を対比して説明している。しかし、真也の説明に対してテイが「うん :::: ↑ あ ::::」(09行目)と明確に理解を示していない。そこで真也は「ローマ教皇」を「pope」(10行目)というように次のターンで英語の単語に言い換えている。「pope」に対して、テイは「うん」(11行目)と理解を主張している。さらに、真也は日本語の「神主」を英語の「pope」に切り替えて、「天皇は (0.3) 神道のpopeなんですよ」(13行目)とターン内で切り替えを行い説明している。また、天皇と神道の用語に対して、それぞれ丸を描くジェスチャー(14行目)で強調している。その説明に対して、テイは「あ ::::: そっか」(15行目)と理解上の状態変化を示している。最後に、真也は「だから (0.4) 一番偉いですよ」(16行目)と「神主」の説明から離れ、天皇が祀られる理由を説明している。このように、チューターがことばについて説明する際、英語などの共通言語に切り替えて、類似した概念を持つ単語を説明に取り入れていることが観察されている。

こうした実行部における他言語へのコード切り替えは、英単語を介して説明を行うことが多く、また英単語の繰り返して強調することがしばしば観察される。日本語非母語話者であるチューティーに対する理解上の配慮がなされており、受け手に合わせたデザインの特徴が見られる。

4.2.3. 情報の引用

ことばの説明実践の実行部において、チューティーの質問に対して、チューターが自身のことばで説明するのが困難である時、インターネットで検索したり、辞書や参考書を用いたりして説明を試みる場面が見られる。つまり、チューターが情報を引用して説明する現象が観察されている。このような引用に関しては、引用マーカーを用いない場面もあるが、情報源の内容をそのまま引用することが多く、チューターは主に「発声者 (animator)」(Goffman, 1981)

としての役割を果たしている。また、情報を引用する場面でも、チューターが自分なりの定義（4.2.1 節を参照）と組み合わせて、引用した情報を言い換えながら説明を行うことがある。つまり、情報の引用は自分なりの定義と共起する傾向がある。

以下の事例7は、留学生のヨウが日本語の論文を持参し、分からない単語や表現について質問している場面である。この事例では、「メタ記憶」という用語が取り上げられており、直前の会話では、ヨウが「メタ記憶って何ですか？」と質問している。

事例7 メタ記憶①

01	((ヨウが「メタ記憶って何ですか？」と質問した後、綾乃が「私も聞いたことがない」と返答し、スマートホンで検索し始める))
02	ヨウ：<記憶>えっとね
03	((困った表情で左手で顔を覆い、頭を机に軽く当てる))
04	綾乃：あ (0.4) あった
05	((スマートホンをヨウに見せ、内容を読み上げる))
06	→ ある内容が (.) 自分 <u>の</u> 記憶の中に [(1.2)] あるかどうかという (0.2)
	→ 知識のこと
07	ヨウ： [>そうそうそう<]
08	綾乃：うん？ hhh
09	ヨウ：°わかりますか？° [hhhh]
10	→綾乃： [ある内容が] (9.2) 自分 <u>の</u> 記憶の (0.2) 状態 <u>を</u> (0.4) 知っていること

ヨウの質問に対して綾乃がまず「私も聞いたことがない」(01行目)と自らのK-である認識的ステータスを示し、検索で得たウィキペディアの内容を読み上げている(06行目)が、読み上げた内容に対して「うん？ hhh」(08行目)と自ら理解していない認識的スタンスを表出している。そして、綾乃は10行目でウィキペディアに掲載した定義の冒頭部分「ある内容が」を繰り返した後、9.2秒の長めのポーズ(一時停止)を取り、「自分の記憶の」も繰り返してページに載った「中にあるかどうかという知識のこと」を自分なりのことばである「状態を (0.4) 知っていること」(10行目)に置き換えている。ここでは、綾乃は情報を引用する声を用い、説明の語尾に「～こと」という言語形式を使用している。

上述のように、ことばの説明の実行部において、他の情報源から説明を引用することが見られる。引用する際、綾乃が使った「～こと」という形式のように、引用した情報の声を示している現象が観察されているが、10行目では、綾乃自身が言い換えた説明にも、「～こと」という情報源の形式をそのまま使用している。

4.2.4. ことばの使い方を呈示する演技

ことばの説明の実行部において、ことばの意味について説明するほかに、そのことばをどのような文脈の中で使うかについて説明するために、チューターが架空の場面を作り出し、演技を通して使い方を呈示することもある。演技とは、「今ここにない、場合によっては実在もしない人やキャラクターの発言や行動を、あたかも発話者がその人物であるかのように表現する」ことであり、架空の状況に基づく想像で再現的に発話することも「演技」に含まれる（臼田2017:44）。臼田（2017）の研究によると、雑談会話ではこうした演技を通して、ほかの会話参加者と態度や関心を共有することができる。それに対して、本研究では、ことばの使い方を呈示する演技を通してことばについて説明する行動が観察されている。

以下の事例8では、参考書に載った「大風呂敷を広げる」という慣用表現に対して、ヨウが直前の会話で「分からない」とK-である認識的ステータスを示しているため、綾乃が参考書に書かれている説明文「大げさなことを言うのを『大風呂敷を広げる』という」（西谷, 2006:59）に従って説明を行っている場面である。さらに、説明の中では、「大風呂敷を広げる」という表現が使える架空の場面を想像し、酔っ払った人物の発話を再現的に発している。

事例8 大風呂敷を広げる

（2016年11月25日） 綾乃：20代前半、女性／ヨウ：20代前半、男性

-
- | | | |
|----|--|-----------|
| 01 | 綾乃：大風呂敷を広げるっていうのはね::そう大げさなことを言う | |
| 02 | ヨウ：あ :::::::::: はい | |
| 03 | →綾乃：とか (.) なんだろう (1.8) え :::: (.) なんか酔っ払って::気分 [が]いい時に | |
| 04 | ヨウ： | [hhhhhhh] |
| 05 | →綾乃：何でも買って¥あげるよ::みたいな¥ (0.7) そういうのかな？ | |
| 06 | 大風呂敷を広げる | |
| 07 | ヨウ：°分かりました° | |
| 08 | →綾乃：うん (0.6) とか言います＝ | |
| 09 | ヨウ：＝はい | |
-

「大風呂敷を広げる」について、綾乃はまず「そう大げさなことを言う」（01行目）と参考書に書かれた説明を「そう」といったん受け入れて、その内容を引用しながら説明している。01行目の説明は、4.2.3節で述べた情報の引用に相当するが、綾乃は進んで演技（03行目）を説明の実行部に取り入れている。演技の部分ではまず、「酔っ払って::気分がいい時に」（03行目）という架空の場面を作り出している。次に、「何でも買って¥あげるよ::みたいな¥」（05行目）というように、説明に登場した酔っ払った人物の発話「何でも買ってあげるよ」を創作し、終助詞「よ」の伸ばしといった韻律操作をし、笑いながらその発話を引用標識「みたいな」（大

場, 2009) の使用により直接引用発話の形式で演じている。さらに、03 行目と 05-06 行目で演技がなされている場面に対して、「そういうのかな? 大風呂敷を広げる」(05-06 行目)、「とか言います」(08 行目) というように、その場面に対して「大風呂敷を広げる」という慣用表現を使用できると説明している。

全体的に、綾乃は発声者 (animator) と作者 (author) として、架空の場面に登場した人物のセリフを創作し、「大風呂敷を広げる」の使用場面を演じて説明している (Goffman, 1981)。このように、ことばについて説明する際、架空の登場人物の発話を創作することによって、ことばの使い方を演技で説明することが観察されている。

4.2 節で分析してきたように、ことばの説明の実行部では、様々な方略によりことばの意味と使い方について説明が行われている。学習活動では、説明を行う役割をチューターが担うことが多く、チューターがより知っている者 (K+ である者) として位置づけられている。実際、チューターが説明するのに十分な知識を持っていなくても、参考書やインターネットなどほかの情報源を引用することによって、K+ で日本語の expert でもある位置を保っていることが分かった。また、説明の受け手である留学生に合わせて、他言語へ切り替えたり、ことばの使い方を演技で説明したりすることによって、受け手に受け入れやすいように説明をデザインしていることが明らかになっている。

4.3. ことばの説明実践の終結部

ことばの説明実践は、会話参加者の間で知識を共有するような実践である。つまり、会話参加者の間における間主観性 (intersubjectivity) が達成される (Heritage, 2007)。そのため、説明がなされた後、受け手がいかにして理解を示し、連鎖を終わらせるのかを観察する必要がある。本研究のデータにおいて、ことばの説明に対して、終結部における受け手が示した反応には、理解の主張及び理解の立証がある (Mondada, 2011; Sacks, 1992)。具体的には、「説明の受け入れのトークン」と「説明の言い換え + 確認要求」という形式がある。以下は、チューティーがチューターの説明に対してどのように理解を主張したり、または立証しているのかを分析する。

4.3.1. チューティーによる説明の受け入れのトークン

本研究で取り上げた説明の実践において、説明の受け手である留学生チューティーが説明に対して「はい」、「分かりました」、母音伸ばしが伴う「あ」、または「うん」、「そうか」などの反応がある。これらの反応を通して、チューティーは説明を受け入れたことを最小限の発話で示しており、一種の理解の主張である (Sacks, 1992)。すべての説明実践の 88 例において、こ

うした説明の受け入れのトークンが82例現れている。

以下の事例9は事例4の続きである。事例4は、二人がテキストに書かれていた「頭ごなし」について読んでおり、綾乃が「頭ごなし」の意味を説明している。テキストでは「相手の言い分をきかず、一方的に叱るのは「頭ごなし」である」（西谷, 2006:53）と説明されている。

事例9 頭ごなし②（事例4の続き）

05	綾乃：頭ごなしに叱る（0.3）っていうふうによく使われるんやけど（1.9）
06	そう（.）相手の言い分を聞かないで（.）一方的に [(0.8)] 叱る
07	ヨウ： [うん:: (0.6)]
08	はい
09	綾乃：理由を [聞いてくれないっていうのが] 頭ごなし
10	→ヨウ： [はいはいはい（.）分かりました]
11	→ はい

綾乃が「相手の言い分を聞かないで（.）一方的に（0.8）叱る」（06行目）とテキストの内容を引用して説明している（4.2.3節を参照）。この説明のターンの終了後、ヨウは次のターンで「はい」（08行目）と受け入れている。さらに、綾乃が「理由を聞いてくれないっていうのが頭ごなし」（09行目）で「頭ごなし」の自分のことばで説明をまとめているうちに、ヨウは「はいはいはい（.）分かりました」（10行目）というように「はい」を多用し、「分かりました」と自らの認識的ステータスがK-からK+へ変化したことに言及している。ここで「頭ごなし」の説明の連鎖が終了し、11行目以降、二人はテキストに載せられた次の日本語表現を確認する。

「はい」、「分かりました」の他に、「あ」、「そうか／そっか」、「うん」などの理解の主張の形式もある。以下の事例10は事例6の後半を再掲したものである。事例6では、テイは天皇が神社に祀られている理由を聞き、真也は天皇が神主であると答える、その後、「神主」に関する説明がなされている。以下の事例10は、テイが真也の説明に反応を示している場面である。

事例10 神主③（事例6の後半のみ再掲）

13	真也： 天皇は（0.3） 神道の pope なんですよ
14	((丸を描く)) ((丸を描く))
15	→テイ：あ :::: [そっか]
16	真也： [だから]（0.4）一番偉いですよ
17	→テイ：うん :::: [:::]
18	真也： [うん]

この事例の直前で、真也は「神主」が「キリスト教で言うと、ローマ教皇」、「pope」であり、天皇は神道の「神主」、つまり「pope」であると説明している（13行目）。それに対して、テイは「あ……そっか」（15行目）と真也の説明に対して、状況変化のトークンを用いながら自らの認識的ステータスの変化を示している（Heritage, 1984を参照）。最後に、真也は「だから（0.4）一番偉いですよ」（16行目）というように、「だから」の接続詞を用いながら天皇が天神で祀られている理由を説明している。それに対して、テイは「うん……」（17行目）と承認のトークン（Jefferson, 1983）を産出して、説明を受け入れている。

以上の事例9と10に示されたように、説明の受け手であるチューティーが示した説明の受け入れのトークンには、「はい」、「うん」など承認を示すものもあれば、認識的ステータスの変化（分かりました、そうか／そっか）を示すものもあり、この二種類を併用する場面も多く観察されている。

4.3.2. チューティーによる説明の言い換え＋確認要求

本研究のデータにおいて、ことばに関する説明がなされた後、留学生チューティーが説明の言い換えなどによって、自らが理解したことを立証している現象が観察されているが、こうした言い換えは疑問形など確認要求の形式で産出されることが多い。ことばの説明実践 88 例の中、「説明の言い換え＋確認要求」の事例は23例含まれている（うち18例は説明の受け入れのトークンが伴っている）。

以下の事例11は事例7の後半とその続きである。事例7では、ヨウが「メタ記憶」という用語について質問し、綾乃がスマートフォンで検索した結果に基づいて説明している。以下は、綾乃の説明に対してヨウが言い換えて、質問形式で確認を要求している場面である。

事例11 メタ記憶②（事例7の後半と続き）

20	綾乃：自分の <u>記憶</u> の（0.2） <u>状態を</u> （0.4）知っていること
21	（3.7）
22	→ヨウ：あるもの-物事に対して [(0.9)] 覚えているかどうか（1.8） <u>の記憶</u> ですか？
23	hhh
24	((綾乃を見る))
25	綾乃： [うん]
26	って言うことかな hhhhhhhhhh ((スマートフォンを見る))
27	覚え-え？覚えているかどうか <u>っていう</u> （0.8）知識のこと
28	ヨウ：<はい>

綾乃の「メタ記憶」に関する説明（20行目）に対して、ヨウは「あるもの-物事に対して[(0.9)] 覚えているかどうか(1.8) の記憶ですか？」(22行目)と受けた説明の内容を言い換えつつ、自らの理解を立証しようとしている。ただし、ヨウによる理解の立証は疑問形で終結し、綾乃を見て確認要求をしている。つまり、その立証には不確実さを示す認識的スタンスが表れており、綾乃に確認を求めている。それに応じて、綾乃は「って言うことかな」(26行目)と同意しつつ、「覚え-え？覚えているかどうかという(0.8) 知識のこと」(27行目)とさらに自己修復の形式で、「メタ記憶」を定義している。最後に、ヨウは「<はい>」(28行目)と受け入れる態度を示して、「メタ記憶」に関する説明の実践を終わらせている。

このように、チューティーが理解の立証をするために言い換える際、独立したターンを用いて言い換えなどをして、次に説明するチューターが何らかの承認、あるいは修復を行ってから連鎖を終えることが多い。また、事例7と11の「メタ記憶」に関する説明実践に見られるように、チューティーによる説明の言い換えは、チューターが明確にK+の状態を示せず、4.2.3節で述べたようにテキストやウェブサイトの情報を引用して説明する場合、もしくは長めの説明を行う場合に現れる傾向がある。そして、チューティーによる「説明の言い換え + 確認要求」のような理解の立証がチューターに「って言うことかな」(26行目)などの発話によって承認された後、4.3.1節で述べた説明の受け入れのトークンの共起が観察される事例が多い。説明の受け入れのトークンが共起しない場合、チューティーによる説明の言い換えが承認された後、主な連鎖(物語など)に戻ることが多い。

5. チューターとチューティーの学習活動におけることばの説明実践

第4節の分析結果を踏まえて、本節では2.2節で挙げた3つのリサーチクエスチョンを中心に考察する。

- (1) 留学生チューティーと日本人大学生チューターが行う学習活動におけることばの説明実践は、どのようになされ、連鎖はどのように組織されているのか
- (2) その実践の中でどのような言語・非言語的リソースが使用されているのか
- (3) その実践はどのように学習者の第二言語社会化に貢献しているのだろうか

まず、5.1節で(1)について取りあげ、ことばの説明の連鎖上の構造の考察を行う。続く5.2節では(2)を取り上げて、使用されている言語・非言語的リソースを考察する。最後に、5.3節で(3)を中心に言語社会化の観点から見たことばの説明実践について考察を行う。

5.1. ことばの説明の連鎖

本節では、ことばの説明の連鎖を図式化し、連鎖上の構造を考察する。第4節の事例分析を踏まえて、ことばの説明実践を以下の図2のようにまとめる。開始部、実行部、終結部の右側には、その段階の行動の選択肢を示している。

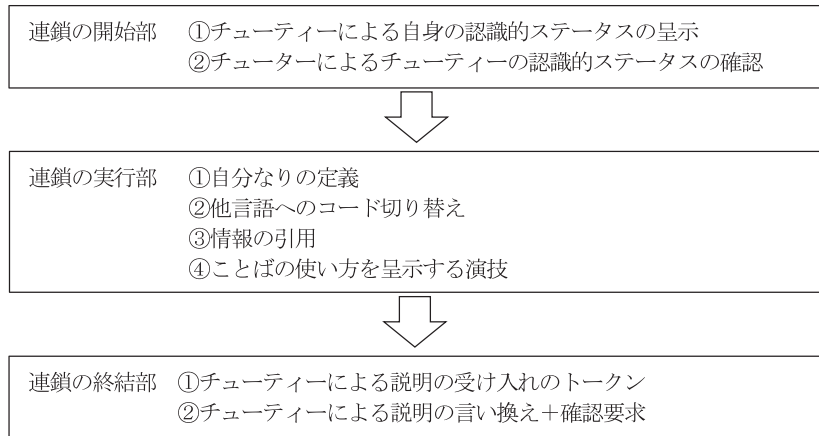


図2 ことばの説明実践：連鎖の構造

第4節に見られるように、ことばの説明実践は会話参加者の間でことばに関する共通の知識、つまり間主観性（intersubjectivity）を成立させるための実践である。Mortensen（2011）が着目した教室内の説明連鎖と異なり、チューティーとチューターの学習活動では、学習者に説明させて理解しているかどうかを確認するような方法は極めて少ない。主に、チューティーが理解を示していないことばに対して説明実践が行われ、チューティーの理解上の問題を解決することを優先している。そのため、常に認識的ステータスの呈示及び確認がなされている。連鎖の開始は、参加者の中の一人でもK-である認識的ステータスを示せば、ことばの説明が実行される。4.1節で述べた通り、全体的に見ると、学習活動ではことばに関する知識を持たない者（K-）が認識的ステータスを提示して、相手に説明を要求することが多い。その理由は、チューターがチューティーの認識的ステータスを確認することはFTAになりうることにあって考えられる。また、連鎖上では「K-である認識的ステータスの呈示—説明の実行」のほうが「認識的ステータスの確認—K-の表明—説明の実行」よりも少ないターンを経て説明の実行部に移行できるため、会話連鎖の拡張をある程度抑えることができる。つまり、会話の進行性が優先されていると言える。さらに、教室外の学習活動においては、学生同士が活動を進行させる必要がある。学習者であるチューティーがexpertであるチューターに働きかけ、チューターの説明を要求して、自身の言語学習につなげる必要があるため、チューティーによる認識的ステータスの呈示が多くなされていると考えられる。

また、説明が実行されている段階においては、ことばの定義について説明するほかに、受け手であるチューティーの理解への配慮がなされ、他言語のコード切り替え、ことばの使い方を呈示する演技などの方略が使用されている。チューター自身もK-である場合、テキスト、インターネットから情報を引用して説明を完成させる。例えば、事例1では綾乃が「あまり意識したことがないけど」と発話しても、彼女には「認識的責任 (epistemic responsibility)」、つまり説明をする責任があると考えられる (Stivers, Mondada, and Steensig, 2011を参照)。そのため、綾乃は完全なK+ではないが、ヨウの質問を受けて、説明の連鎖を始めるのである。こうして、チューターが「認識的責任」を担って説明を実行する現象が観察されている。

最後に、受け手であるチューティーが説明の受け入れのトークンを産出して理解を示したり、もしくは説明の言い換えを行い、それに対する確認を要求し、理解の立証が適切であることを確認した上で、ことばの説明の連鎖を終了する。

むろん、図2から逸脱した場面もデータに現れてはいるが、出現の場面はテキストのことばに関する説明と修復連鎖に含まれる説明に限られている。通常二人ともK+であれば説明の実践は実行されず、一人でもK-を示した場合に限り、説明の実践がなされる傾向がある。また、図2に示した説明の実行部と説明の終結部が明確に分かれている事例もあれば、事例11のように、チューティーが理解の立証を示した後、チューターが再び説明をするような事例もある。つまり、実行部と終結部は参加者の相互作用によって、行ったり来たりする可能性がある。

5.2. ことばの説明実践に見られる言語・非言語的リソースの使用

ことばの説明実践に見られる言語的リソースには、難易度が低い表現の使用、外国語 (英語) へのコード切り替え、引用発話などがある。非言語的リソースに関しては、話すスピードの調整、引用発話における韻律操作やジェスチャーの使用が観察される。

まず、4.2.1節で述べられた「自分なりの定義」が行われる場合、事例5「シングルマザー」に見られるように、チューターは「お母さん」「一人で育てる」といった比較的理解しやすい表現を通して説明実践を行っている。この方法により、チューティーは他の言語を媒介にせず、日本語の説明を通して説明対象となったことばの意味を理解することが可能になる。一方、事例6「神主」において、文化的概念に関する説明が必要なため、チューターはチューティーとのもう一つの共通言語である英語に切り替えて、「神主」を神道の「pope」にたとえて説明実践を行う。他の事例では、チューターがチューティーの母語 (中国語など) を話せる場合、中国語の単語を取り入れて説明を行うことも観察されている。このように、チューティーの理解を優先しているために、難易度が低い表現を用いた説明やコード切り替えを行う方法は、ロング (1992) が論じた日本語のフォリナー・トークと類似した特徴があると考えられる。なお、事

例8「大風呂敷を広げる」という慣用表現に関する説明実践は、チューティーがより使い方を理解しやすいように、架空の酔っ払った人物の発話を引用し、こうした場面で慣用表現を使うというような使い方を示す演技は、受け手に合わせたデザインと言える。さらにこうした演技は、ことばの意味を説明するだけではなく、ことばが使用される文脈を具体的に提示しており、チューティーの適切な言語使用へ導く目的をもってデザインされていると考えられる。

非言語的リソースには、話すスピードの調整、引用発話における韻律操作やジェスチャーなどがある。事例7に見られるように、チューターがメタ記憶について情報を引用しながら、明確な区切りを入れながら発話産出のスピードを調整して説明を行っている。ここで注目されたのは、スピードの減速はチューティーが理解しやすいように行われるだけではなく、チューターが単語に対しての理解が不十分である場合、チューター自身も理解するために話すスピードを調整する事例がある。一方、事例8に見られるように、チューターは笑いを挟みながら引用発話における韻律操作を通して、演技がなされていることをチューティーに示している。また、事例6に見られるように、「神主」と「pope」という二つの文化的概念を対比する際、円を描くジェスチャーを用いて二つの概念を可視化するような方法が用いられる。他の事例の中では、線を引くジェスチャーを通して、ことばがもつ時間上の特性を示すことが観察されており、ジェスチャーはことばの説明実践において、抽象的な概念を可視化するための重要なリソースと考えられる。上述のように、非言語的リソースは、ことばの説明実践をより理解しやすくするために、補助として用いられると考えられる。

5.3. 言語社会化の観点から見たことばの説明実践

言語社会化には「言語を使うための社会化」及び「言語を使うことを通した社会化」の側面がある（Schieffelin and Ochs, 1986）。まず、「言語を使うための社会化」の観点から見ると、学生同士が主体となった授業外の学習活動の会話は、単語や表現を学ぶ場であり、日本語を用いて知識を呈示する実践の場でもあるため、言語教育の目的を持つ活動である。また、チューターとの学習活動は基本的に留学生チューティーのニーズに合わせて、学生同士によってデザインされたものである。ただし、チューターは日本語学習の支援者や熟達者ではあるが、学習の内容に関しては、学習者であるチューティーの協働も必要である。例えば事例1、2、3のように、留学生チューティーが自ら知識が不足していることを示し、説明を要求する場面がある。また事例4のように、チューターがチューティーの認識的ステータスを確認した上で、ことばの説明の連鎖を展開していく。続く説明の実行部では、チューターが日本語に関する認識的権威を示し、そのことばの意味及び適切な使い方を説明して伝えるなどの役割を果たしている。一方、チューティーも説明要求や理解の呈示によって、実践に携わっている。また、ことばの

説明には学習者が適切に使用できるようになるという目的が含まれる場合がある。そのため、事例3と事例8に見られるように、チューティーがことばの使い方について説明を要求することと、チューターが演技でその使い方を具体的に提示することがことばの説明の連鎖に現れている。つまり、ことばの意味だけではなく、場面に応じて適切に使用するという「言語を使うための社会化」という側面がうかがえるのである。

一方、ことばの説明実践において、チューターが異文化の概念を用いて日本特有の用語について説明する場面が観察されている。例えば、事例6では、チューターの真也が「神主」を説明する際、キリスト教のローマ教皇に類比し、さらに英語に切り替えて「pope」という単語を用いながら説明を行っている。留学生がK-の認識的ステータスを示した宗教の概念を比較的知られているキリスト教の知識と照らし合わせながら説明する行動は、宗教の体系を比較することになり、異文化に関する知識の比較にもなる。要するに、チューターが単語を説明することで文化に関する知識を伝えているのである。このような事例から、ことばの説明実践には「言語を使うことを通した社会化」という側面もあると言える。

こうして、教室外の学習活動におけることばの説明実践では、チューターとチューティーによる意味の交渉と知識の確認が頻繁に行われており、二人で協同的に言語文化の学習活動を進めていると考えられる。ことばの説明実践を通して、チューティーが日常会話で使用される口語のみならず、書きことばや専門用語を学び、その場で理解を示すことになる。例えば、事例1では「身の毛がよだつ」のような慣用句をテキストを通して学習し、事例3ではレポートに用いられる「言えよう」の使い方を学び、事例7では「メタ記憶」といった専門用語の意味をチューターとともに調べた情報を言い換えながら理解を確認している。つまり、チューターの手助けによって、チューティーはことばの説明実践を通して、レポートや論文など学術的な文脈におけることば使い方を学び、自らアカデミック・ディスコース (academic discourse) への言語社会化に携わっていると言える。こうしたアカデミック・ディスコースへの言語社会化は、novice であるチューティー自身もテキストを選択したり、日本語のアカデミック・ライティングの作法に沿ってチューターに添削してもらったりするなど、各回の学習の内容を選択している。教室外のアカデミック・ディスコースへの言語社会化の過程において、学習者のニーズに合わせて学習活動が調整されており、学習者自身も説明要求や他者開始によってことばの説明実践を促しており、自主的に活動を進めているのである (Duff, 2010を参照)。

また、学生同士によることばの説明実践では、expert と novice という制度的アイデンティティは二項対立の関係ではない。事例1のように、チューターが「あまり意識したことがない」と発話し、自らK-であると表しており、さらに認識的責任を持って説明を試みる場面も観察されている。実際、事例1のデータ収録では、チューターの綾乃が「日本人でもすごい勉強にな

るから」と活動の中でテキストを読みながら自身の学びについて言及している（2016年11月25日のデータより）。このように、ことばの説明実践はexpertであるチューターの学びにもつながり、expertとnoviceが協力してともに学んでいく。つまり、この実践には言語社会化の双方向性がうかがえると考えられる。

6. 終わりに

本稿では、日本の大学に在学した留学生チューティーとチューターの日本語で行う教室外の学習活動に着目し、「ことばの説明実践」を中心に分析し、以下の3点が明らかになった。

- (1) ことばの説明実践は、「開始部―実行部―終結部」という連鎖上の構造を有していることが分かった。開始部では説明対象とされることばを特定し、チューティーによる自身の認識的ステータスの呈示、もしくはチューターによるチューティーの認識的ステータスの確認によって連鎖が開始する。実行部ではチューターがことばの意味及び使い方について説明を行う。最後に、終結部では説明を受けたチューティーが「はい」、「分かりました」、「うん」、「そうか／そっか」などの説明受け入れのトークン及び、説明の言い換えに確認要求を加えるなどによってチューターに自らの理解を示す。二人の理解が一致すれば、説明の連鎖が終了する。
- (2) ことばの説明実践において、自分なりの定義、他言語への切り替え、情報の引用、ことばの使い方を呈示する演技などが観察されている。実践に見られる言語的リソースには、難易度が低い表現の使用、外国語（英語）へのコード切り替え、引用発話などがある。非言語的リソースに関しては、話すスピードの調整、引用発話における韻律操作やジェスチャーの使用が観察される。
- (3) ことばの説明実践には、意味の説明だけではなく、適切な使い方の説明までが含まれている。ことばの説明実践によって留学生チューティーの「言語を使うための社会化」がなされており、特にレポート作成や専門用語に関することばの説明実践がアカデミック・ディスコースへの言語社会化の過程において不可欠の実践である。また、説明の中の文化的概念の比較を通して「言語を使うことを通した社会化」がなされている。

本研究では、チューターがことばについて説明する場面を中心に分析したが、今後の課題は、チューティーが母語のことばの説明を行う場面や、説明におけるジェスチャーや身体の向きなど非言語行動の分析である。また、ことばの説明実践だけではなく、こうした学生同士の学習活動において、異なった文化背景のチューティーとチューターがいかにそれぞれの文化・社会的知識について説明し、相手と知識を共有できるかを明らかにする必要もあると考える。

注

- 1) 認識のステータスに関しては、3.2.1節を参照されたい。
- 2) Goodwin (2007) によると、「環境と関連付けたジェスチャー (environmentally coupled gesture)」は会話参加者がその場にある物を指し示したり、その物を利用してジェスチャーを用いたりすることを指すということである。
- 3) 録画のデータ収集は、協力者の承諾を得た場合のみ行う。
- 4) 学期によりチューターが変わる組について、留学生が同じ人であっても異なる組と見なす。
- 5) チューターの発話にトラブル源が現れた場合、チューターが開始部で繰り返しによる他者開始修復を行うことがあるが、チューターがことばの一部のみ繰り返しして他者開始を行うことは観察されていない。チューターが実行部で説明する際、自分なりの定義、他言語への切り替え、情報の引用は観察されているほか、例文をあげて説明する場合もあるが、ことばの使い方を呈示する演技を使用した説明実践は現時点では見当たらない。なお、チューターによる説明は、チューターが説明対象となる語に関して知識が不十分な場面で行われることが多く、教室内で頻繁に行われる IRE 連鎖の特徴と異なる。

謝辞

本稿は、2019年度「東アジア日本研究者協議会第4回国際学術大会」において発表した内容をもとに研究を進めたものです。会場内外でコメントを下さった皆様や、執筆にあたり、2名の査読者の先生方から数多くの貴重なコメントを頂きました。この場を借りて厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 上田博司・藤本浩子 (2013) 「チューター制度の現状と課題—大阪大学大学院人間科学研究科・人間科学部に於けるチューター実績調査より」『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集』17, 31-41.
- 白田泰如 (2017) 「態度や関心の共有のための資源としての演技—雑談における演技の分析—」『社会言語科学』19 (2), 43-58.
- 大場久美子 (2009) 「文末に用いられる「みたいな」」『日本語と日本語教育』37, pp.43-59.
- 西谷裕子 (2006) 『勘違いことばの辞典』東京堂.
- 野村真木夫 (1994) 「日常的な会話における説明の表現」『弘学大語文』(20), 1-13.
- 林宅男 (2008) 『談話分析のアプローチ—理論と実践』研究社.
- 横田雅弘・白土悟 (2004) 『留学生アドバイザー—学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版.
- ロング.D (1992) 「日本語によるコミュニケーション—日本語におけるフォリナー・トークを中心に—」『日本語学』12, 24-32.
- Belhiah, H. (2012). You know Arnold Schwarzenegger? On doing questioning in second language dyadic tutorials. *Applied Linguistics*, 33 (1), 21-41.
- Burdelski, M. (in press). Classroom socialisation: Repair and correction in Japanese as a heritage language. *Classroom Discourse*.
- Deppermann, A., & De Stefani, E. (2019). Defining in talk-in-interaction: Recipient-design through negative definitional components. *Journal of Pragmatics*, 140, 140-155.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). *Talk at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Duff, P. A. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169–192.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. (2007). Environmentally coupled gestures. In S. D. Duncan, J. Cassell, & E. T. Levy (Eds.), *Gesture and the dynamic dimensions of language* (pp. 195–212). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1987). Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments. *IPrA Papers in Pragmatics*, 1, 1–54.
- Goodwin, M. H. (1980). Processes of mutual monitoring implicated in the production of description sequences. *Sociological Inquiry*, 50, 303–317.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 299–345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2007). Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference. In T. Stivers & N. J. Enfield (Eds.), *Person Reference in Interaction: Linguistic, Cultural and Social Perspectives* (pp. 255–280). Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45 (1), 1–29.
- Jefferson, G. (1983). Notes on a systematic deployment of the acknowledgement tokens “yeah” and “mm hm.” *Tilburg Papers in Language and Literature*, 30, 1–18.
- Kääntä, L., Kasper, G., & Piirainen-Marsh, A. (2018). Explaining Hooke’s law: Definitional practices in a CLIL physics classroom. *Applied Linguistics*, 39 (5), 694–717.
- Koole, T. (2010). Displays of epistemic access: Student responses to teacher explanations. *Research on Language and Social Interaction*, 43 (2), 183–209.
- Markee, M. 2000. *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mey, J. L. (2001). *Pragmatics: An Introduction, Second Edition*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Mondada, L. (2011). Understanding as an embodied, situated, and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, 43 (2), 542–552.
- Mondada, L. (2013). Displaying, contesting, and negotiating epistemic authority in social interaction: Descriptions and questions in guided visits. *Discourse Studies*, 15 (5), 597–626.
- Mortensen, K. (2011). Doing word explanation in interaction. In *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives* (pp. 135–162). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Ozaki, A. (1989). *Requests for Clarification in Conversation between Japanese and non-Japanese*. Canberra: Dept. of Linguistics, Research School of Pacific Studies, Australian National University.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. (G. Jefferson, Ed.). Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 97 (5), 1295–1345.

- Schegloff, E.A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis* (Vol. 1). 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.
- Searles, D. K., & Barriage, S. (2018). “What does curious even mean do you know?”: Orientations to word meanings in family interactions. *Journal of Pragmatics*, 134, 57–69.
- Sert, O. (2013). “Epistemic status check” as an interactional phenomenon in instructed learning settings. *Journal of Pragmatics*, 45 (1), 13–28.
- Stivers, T., Mondada, L., & Steensig, J. (2011). Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In Stivers, T., Mondada, L. & Steensig, J. (Eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation* (pp. 3-24). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Takei, N., & Burdelski, M. (2018). 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*, 37 (1), 83–117.
- Temmerman, M. (2009). Communicative aspects of definitions in classroom interaction. *Linguistics and Education*, 20 (2), 126–144.
- Waring, H. Z., Creider, S. C., & Box, C. D. F. (2013). Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytic account. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2 (4), 249–264.
- Wilkinson, S., & Kitzinger, C. (2006). Surprise as an interactional achievement: Reaction tokens in conversation. *Social Psychology Quarterly*, 69 (2), 150–182.

付表 会話例の文字化規則

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

(博士後期課程学生)

(2020年8月19日受付)

(2020年10月23日掲載決定)