



Title	日本語のチューター活動における訂正：会話分析の観点からの一考察
Author(s)	李, 頌雅
Citation	阪大日本語研究. 2023, 35, p. 27-56
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/91046
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

日本語のチューター活動における訂正 —会話分析の観点からの一考察—

Corrections in Japanese tutorial activities: The perspective of conversation analysis

李 頌雅
LEE Song-ya

キーワード：訂正、修復、日本語学習者、会話分析、アカデミック・ディスコース

要旨

本稿では、日本の大学で勉学する外国人留学生（以下、チューティー）が学生チューター（以下、チューター）の指導を受ける場面に着目し、留学生の日本語使用に対してチューターが訂正を行う場面を分析した。関西の大学で実施されたチューター活動の実態を収録した約29時間の音声データ（うち約22時間は映像付き）を分析対象とし、会話分析の手法を用いて分析を行った。その結果、チューターによる訂正には、ことば使用の意味や使い方に関する問題に対処する訂正（タイプAの訂正）及びチューターの理解、聞き取りに関する問題に対処する訂正（タイプBの訂正）があり、その特徴が明らかになった。タイプAの訂正では、チューターが問題源に対して、ことばを置き換える。それに対して、チューティーが反復することが見られた。一方、タイプBの訂正では、チューターが問題源に対する理解候補を提示し、チューティーに確認を求める。それに対して、チューティーが承認し、両者間の間主観性が成立する。また、チューターが訂正を通して書きことばの種類や使用場面に関する知識を伝えると同時に、アカデミック・ディスコースの規範を伝えることが明らかになった。

1. はじめに

言語を学習する過程において、語彙、文法上の間違いもしくは不適切な言語使用に対して、親、教師や母語話者が訂正を行う現象はしばしばある。例えば、日本語の教室では、教師が学習者に質問し、学習者の返答に間違いなどが現れた場合、教師が言い直すことがある（山崎・初鹿野, 2017）。一方、授業外の会話でも、日本語母語話者もしくは日本語の熟達者による訂正が行われている。例えば、学生同士で行うチューター活動では、チューターが留学生チューティー（以下、チューティー）の発話や原稿の表現などにおける言語使用に対して訂正を行うことが頻繁に観察される。このような訂正は学習者の適切な言語使用に貢献すると考えられる。訂正を通して適切な言い方を知ることは、言語を学ぶ過程において重要である。本稿では、このような訂正の連鎖組織に着目し、日本語の熟達者が日本語学習者に対して行う訂正とそれに

対する学習者の反応について分析する。まず2節で先行研究をまとめ、問題のありかについて述べる。次に、3節で分析方法について説明する。続く4節で分析結果について説明し、最後に5節で日本語学習の観点から考察を行う。

2. 先行研究

訂正 (correction) とは発話者 (特に学習者) の誤った言語使用に対して、ほかの会話参加者が反応を示して正すことである。これまでは、様々な研究分野において、異なる観点から研究されてきた。例えば、第二言語習得の分野では「訂正フィードバック (corrective feedback)」(Lyster & Ranta, 1997 など) としてとらえられてきたが、教室の相互行為に着目する研究では、「focus-on-form」(Lightbown & Spada, 1990 など) の概念が用いられている。一方、会話分析の分野では、「修復 (repair)」(Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977) の概念が用いられている。

本章では会話分析の研究における「修復」と「訂正」を参考し分析を行うが、まずは第二言語の教室における訂正フィードバックに関する先行研究を概観しておきたい。

2.1. 訂正フィードバック

第二言語習得の分野において、訂正フィードバックに関する研究が多く行われてきた。Lyster and Ranta (1997) は、フランス語の学習を目的とする教室における相互行為に着目し、教師による訂正フィードバックの種類を明らかにしている。結果として、教師による訂正フィードバックは主に、リキャスト (recast)、誘導 (elicitation)、明確化要求 (clarification request)、メタ言語学的フィードバック (metalinguistic feedback)、明示的訂正 (explicit correction) 及び反復 (repetition) の6種類があり、特にリキャストが最も多く用いられていることが分かった。さらに、Lyster and Ranta (1997) は訂正フィードバックを「再定式化 (reformulation)」及び「促し (prompt)」という2種類のカテゴリーに分けている。「再定式化」とは、学習者に訂正後の表現を提供することであり、リキャスト及び明示的訂正が含まれている。「促し」とは、訂正後の表現を提示せず、学習者に自己訂正を促すことであり、誘導、明確化要求、ヒントの提供、反復などが含まれている。一方、Sheen and Ellis (2011) でも、類似した訂正フィードバックの種類が見られている。

上記の先行研究を踏まえて、Lyster, Saito, and Sato (2013) は第二言語の教室における訂正フィードバックのタイプを「暗示的再定式化 (implicit reformulation)」、「暗示的促し (implicit prompt)」、「明示的再定式化 (explicit reformulation)」及び「明示的促し (explicit

prompt)」の4種類に分けている。それぞれの詳細は以下のとおりである。

- (1) 暗示的再定式化：会話上のリキャスト（確認チェックの形式をとることが多い）
- (2) 暗示的促し：反復、「Pardon?」や「I don't understand」などが伴う明確化要求
- (3) 明示的再定式化：教授するためのリキャスト、明示的訂正、明示的訂正＋メタ言語学的説明
- (4) 明示的促し：メタ言語学的ヒントの提供、誘導、パラ言語的合図

Lyster, Saito, and Sato (2013:4)

これらの訂正フィードバックの中で、Lyster, Saito, and Sato (2013) はリキャストが教室内会話に適していると主張している。その理由として、リキャストは会話の流れを中断させずに、学習者に言語産出の手助けを提供できることが挙げられている。

Lyster and Ranta (1997) の研究では、主に学習者の文法、語彙などのエラーに対する教師の対応という連鎖 (error treatment sequence) に着目している。一方、会話分析及び言語社会化 (Schieffelin & Ochs, 1986) の研究者たちは、養育者や教師などの expert が子供、学生などの novice の発話における問題に対して修復を開始する現象に着目している。その問題には、必ずしも文法、語彙などのエラーが含まれているわけではなく、様々な表現が問題としてとらえられる。つまり、発話にエラーがなくても訂正が行われることがある。また、研究者たちもあらかじめ発話に含まれる表現に対してエラーであるかどうかを決めるわけではない (Burdelski, 2021)。

以下、2.2節で会話分析の観点から見る訂正と修復の概念について概観する。

2.2. 会話における訂正と修復の概念

本稿では、訂正または言い換えなどの行動に関しては Schegloff, Jefferson, and Sacks (1977) の「修復連鎖 (repair sequence)」の概念を参照して分析する。修復とは、会話の進行を中断させるような、理解や聞き取りに関する問題となる発話の産出に始まり、その問題の明示化及び解決という一連の発話連鎖のことを指す。Schegloff, Jefferson, and Sacks (1977) によると、修復は従来言語学の分野で研究されてきた訂正 (correction) より広い領域の現象であり、修復の対象は必ずしも誤りや間違いとは限らず、会話で生じたあらゆる問題 (trouble source) が修復の対象となる。Schegloffたちの論述を踏まえ、修復と訂正の概念は、以下のような図式で示すことができる。

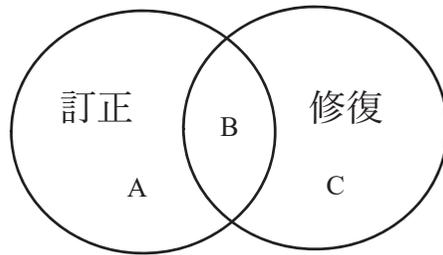


図1 訂正と修復の概念範疇

図1の通り、修復と訂正の概念には重なっている部分があると考えられる。図1の「A」の部分は理解や聞き取り上の問題による会話の中断はないが、学習者の発話が教育活動の目的やイデオロギーなどに反する問題、例えば言語教育の場面において音声、語彙、文法、語用論的間違いが現れる問題に対する訂正を指す。つまり、ことばの適切さに関する問題に対する訂正である。一方、「B」の部分は、修復であると同時に訂正でもあるものである。つまり、教育活動の目的やイデオロギーなどに反する問題が現れることにより、聞き手の理解上や聞き取り上の問題が生じ、会話の進行が中断され、問題（trouble source）に対して修復が行われるものである。例えば、Burdelski（2021）によると、日本語補習校において「日本語だけで話す」という言語政策があり、児童が日本語の発話の中に英語の単語が混在した時に、教師がそれを問題としてとらえ、児童の発話に対して「何？」と意味の説明及び反復を要求し、日本語に言い換えた形式で修復を行うことがある。また、「C」の部分は、「B」の部分を除き、Schegloff, Jefferson, and Sacks（1977）が述べた修復である。ことば探し、聞き間違えなどの問題に対処するための修復は「C」の範疇に入る。

修復の種類に関しては、Schegloff, Jefferson, and Sacks（1977）は修復の開始及び実行を行う会話参加者によって、「自己開始・自己修復」、「自己開始・他者修復」、「他者開始・自己修復」、「他者開始・他者修復」の四つの基本的なパターンに分けることができると述べている。その上で、Schegloffたちは、会話において「他者修復」の出現は制約されることから、「自己修復の優先性」が見られるとし、例外として「他者修復」が多く現れる場合は、親子の相互行為または特定の領域において十分な能力をもっていない者との会話などの過渡的な場面に限られていると述べている。

本来、Schegloff, Jefferson, and Sacks（1977）が中心となった会話分析の研究では、主に図1のタイプBとCの修復が目目されてきたが、教室における会話分析の研究では、聞き取りや理解に関する問題だけではなく、タイプAの訂正も視野に入れている。ただし、Hall（2007:520）は、Schegloffたちが述べた4つの修復は、「発話に関する聞き取りや理解上の問題に対処するも

の」であり、一方、「訂正は聞き取りや理解上の問題で会話を中断させるものではない」と主張している。つまり、会話分析の修復は「参加者たちが共通の理解を成立させる」ための手段であるとHall (2007:522) が主張している。それに対して、教室などの制度的会話における訂正には学習という目的が含まれると考えられる。また、森 (2019:3) も、「授業会話における訂正は（理解の問題に対処する狭義の）修復の範疇を超出し、「理解の問題」（だけ）ではなく「誤り」そのものに対応する半ば独立した実践領域を形成するのである」と述べている。この論述は、図1のような概念を支持していると言える。つまり、訂正が修復の概念に含まれているのではなく、修復ではない訂正が存在していると考えられる。

以上の知見を踏まえ、以下、2.2.1節で言語学習を目的とした教室内相互行為における修復について概観する。

2.2.1. 言語学習に関する相互行為における修復

言語学習に関する相互行為についての研究は、教室内相互行為における修復を中心に分析したものが多くある。例えば、Kasper (1985) は、外国語の教室における修復の特徴を明らかにしている。Kasperによると、言語形式を中心にした修復は、主に教師が学習者の発話に現れた問題を取り上げて他者開始を行い、当該生徒もしくはほかの生徒に修復を実行してもらい、最後に教師がフィードバックを与えることで修復の連鎖を完成させるという。

McHoul (1990) も、教室内相互行為における修復を研究し、特に学習者の発話に誤りが含まれる場面に着目している。その結果、まず、教室の会話では学習者による同じターン内の自己開始—自己修復はそれほど多くないが、学習者の発話の次のターンで教師が他者開始を行うことが多いことが分かった。その次に、学習者による自己修復が求められていることが多い。つまり、教師による他者開始—学習者による自己修復の優先性が観察されているのである。一方、Macbeth (2004) はMcHoulの知見を踏まえ、さらに教室内相互行為における修復の「協働 (co-operation)」を強調している。

また、Jung (1999) は、学習者が参加するロールプレイの活動に着目し、その活動の中で行われる修復の特徴を分析している。その結果、まず、学習者による自己開始がなされる場合、ほかの参加者（教師、ほかの学習者）が共同構築して修復を完成させることがあり、その連鎖の中でwh-疑問文の使用によることば探しが観察されている。一方、教師による他者開始が行われる場合、学習者が返答し、最後に教師が評価を与えるというIRE連鎖の形式が多く観察されている。

Mortensen (2016) は英語を第二言語とする教室における教師による他者開始に着目し、他者開始のリソースとして、手を耳に当てるジェスチャーが用いられていることが分かった。教

師は発話による他者開始を行わなくても、ジェスチャーの使用を通して、聞き取り上のトラブルが生じていることを示すことが可能となり、生徒に自己修復を促すことができるのである。

2.2節で述べたように、Burdelski (2021) はアメリカの日本語補習校の教室内会話を中心に、教師による修復と訂正の連鎖に着目した。その結果、教師が児童による「一時的英語借用語 (novel English loanwords)」の使用を問題視し、使用した児童に対して、意味の説明を要求し、回復要求+訂正のための理解候補の提示などを行っていることが明らかになっている。

これまでの先行研究では、主に教室の相互行為における訂正を中心に分析してきたが、授業外の活動における訂正については、猪崎 (1997)、永見 (2005)、権 (2009)、原田 (2009) などの研究がある。猪崎 (1997) は日本人とフランス人日本語学習者のインタビュー会話に見られる「修正 (repair)」を分析した。インタビューの場面では、相手の誤りを訂正するケースは少なく、代わりに聞き返しや相手の発話を補うなどの方法でコミュニケーション問題を解決することが観察された。

永見 (2005) は、教室外の会話プログラムに参加した日本語母語話者と日本語学習者の会話データおよびインタビューデータを中心に、訂正と発話援助について分析を行った。結果としては、母語話者による他者訂正はかなり少なく、非訂正の傾向が見られる。その理由としては、意味の確保、会話の進行が優先されたことが挙げられている。一方、権 (2009) は、日本語の母語話者と非母語話者の実験的会話 (絵を見て物語を完成させるタスク) を中心に、母語話者が非母語話者の発話に現れる問題で、ことばを置き換える場面を分析した。その結果、母語話者によることばの置き換えは非母語話者が理解できるように志向されたものであり、非母語話者の言語使用に対する評価として受け止められないようにデザインされていることが分かった。また、原田 (2009) は会話分析を修復の観点から「誤り訂正」に失敗した場面を分析し、誤りに対する訂正が成功しなくても、日本語学習者が相手による埋め込み訂正を受容した事例が観察されたことから、「誤り訂正」でなくともことばを習得できる可能性もあることを示唆している。

2.3. 問題のありか

前述のように、これまでの先行研究では、主に教室の相互行為における訂正を中心に、分析がなされてきた。授業外での会話では、日本語を指導する者が訂正を行うことは少ないことが指摘されていたが、学習を目的とした授業外での会話には訂正が現れることが観察されているため、まだ明らかにされていない点が残っている。授業外での活動における訂正の実態をさらに解明する必要があると考えられる。

また、日本語を第二言語とした学習の場面に見られる訂正と学習者が日本語使用の規範に適

応していく過程、いわゆる言語社会化 (Schieffelin & Ochs, 1986) との関連性についても明らかにされていない。従って本稿では、チューター活動において、日本語を指導する者 (チューター) が学習者 (チューティー) のことばづかいに対して訂正を行う場面に着目する。図1を踏まえ、タイプAとタイプBに分けて訂正を分析する。また、タイプBの訂正に関しては、Schegloff, Jefferson, and Sacks (1977) が述べた「他者修復」の現象に着目する。チューター活動において、①チューターが訂正を行う問題源の種類、②チューターによる訂正における言語的・非言語的リソースの使用、③日本語学習の過程における訂正の意義に着目して、分析を行う。

ここで、先行研究を踏まえ、本論文で使用する用語について説明する。会話分析の分野では発話に現れた理解や聞き取りに関する問題、つまり修復される対象を「trouble source」(「問題源」、もしくは「トラブル源」と訳される) としているが、チューター活動では訂正が行われる対象にはチューティーが作成した原稿上の問題もあり、チューターがその問題に対処する理由は必ずしも理解や聞き取りに関するトラブルが生じているとは限らないため、「trouble source」の概念だけでは説明できないことがある。したがって、本論文では、会話分析の分野で論じられてきた「trouble source」及び実際に訂正された言語使用に関する問題を「問題源」とする。

3. データ概要と分析方法

本稿では、近畿地方のA大学で実施されているチューター活動に参加した学生チューターと留学生チューティーを対象に収集した活動の会話データを分析対象とする。A大学では、留学生支援制度の一環として、チューター活動が行われている。主に日本人学生がチューターを担当し、新入生の留学生に対して、日本語の論文添削や日本語会話、日本文化の学習に関する個別指導などを行っているが、大学院生の留学生がチューターを担当する場合もある。本稿で用いられたデータは2015年から2020年まで収録したもの(音声約29時間、そのうち映像付きの部分は約22時間)である。協力者には、日本人大学生チューターが10名、韓国人留学生チューターが1名いる。そのうち、1名のチューターは前期のみ指導を担当したが、後期は担当が変更されたため、2名のチューターが1名の留学生を指導することとなった。一方、チューティーには台湾人6名、中国人2名、ドイツ人1名、韓国人1名、計10名がいる。留学生チューティーは日本語能力試験N2レベルもしくはそれ以上に相当する日本語学習者である。

ここで、本稿における「訂正」について定義する。チューティーが産出した発話に現れる問題源に対して、チューターが何らかの形式でことばを置き換える現象を「訂正」としている。

また、訂正が行われる連鎖において、チューターがすでに産出したことば、もしくはことばを産出する途中に、発音、形式上の問題が含まれているもので、チューターが対処したものを問題源とする。訂正が行われる連鎖に着目し、質的分析を行う。

4. 分析結果

本節では、まず4.1節で訂正の対象とされる問題源についてまとめる。次に、4.2節で2.2節で述べた図1のタイプAの訂正を分析し、4.3節で図1のタイプBの訂正を分析する。

4.1. 問題源になるもの

本節では、会話に見られる問題源に着目する。以下の表1に問題源の種類及び具体例を示す。矢印の左側が問題源である。矢印の右側に訂正後の形式を示す。

表1 問題源の種類と具体例

問題源の種類	問題源の具体例と訂正
音声（発音）の問題	しどう →湿度（事例10を参照） せいかい →生協 そこく →鎖国
語彙の問題	（レポートを）あがる →仕上げる（事例7を参照） （日本の政党は）いくら →いくつ（事例5を参照） 田舎弁 →方言 （小学校五年生、六年生は）高級 →高学年
文法の問題	古いの中国語 →古い中国語 （昔は）大学が少ないです →大学は少なかったです（事例1を参照） 先生はやりたくない →やってほしくない（事例12を参照）
使用場面の問題	【レポート作成の場面】 それで→ よって（事例3を参照） 【友達が結婚したことについて話す場面】 （友達が）人妻→ 奥さん

表1に示されるように、チューターが問題源としてとらえているものには、音声（発音）、語彙、文法、使用場面の問題が含まれている。音声（発音）の問題は、主にチューターが読み方を間違えることを指す。語彙の問題は主にチューターが単語の選択を間違えることを指す。文法の問題には、主にチューターによる格助詞、接続詞、動詞及び形容詞の活用、授受表現などの間違いが含まれる。使用場面の問題は、特定のジャンル（書きことばの種類）やレジスター（場面、状況や目的に応じて使用する言語の変種）で適切ではないとされるチューター

のことばの使用を指す（林, 2008; メイナード, 2008を参照）。

以下、4.2節ではタイプAの訂正について分析し、4.3節ではタイプBの訂正について分析する。なお、4.2節及び4.3節のすべての事例では、網掛けで問題源を示し、「→」でチューターによる訂正を示す。

4.2. タイプAの訂正：ことば使用の意味や使い方に関する問題

本節では、2.2節で述べたタイプAの訂正について分析する。タイプAの訂正は、理解や聞き取り上の問題による会話の中断はないが、学習者の発話が教育活動の目的やイデオロギーなどに反する問題、例えば言語教育の場面において音声、語彙、文法、語用論的間違いが現れる問題源に対する訂正である。以下、タイプAに頻繁に観察されることば使用の意味や使い方に関する問題源について分析する。

チューター活動において、チューターのことば使用に意味や使い方に関する問題源が現れた場合、チューターが次のターンでことばを置き換え、訂正を行うことがある。特に、原稿が使用された場面において、タイプAの訂正が観察されている。以下の事例1では、チューターのシンが自国の教育制度に関するスピーチを練習しながら、表現を確認しているが、01行目の発話に問題源が現れている。

事例1 少なかった（2016年6月） 理子：20代前半、女性/シン：20代前半、女性

01	シン：	でも昔 (1.3) は (1.3) 大学が少ないです；
02	→理子：	少な::かったです。
03	シン：	あ
04		(1.0)
05	シン：	でも昔は大学 (1.3) は (0.5) 少 (1.2) <なかつた>です。
06		((紙に書き込む音))

シンの発話にある「少ないです」に対して、理子が次のターンで「少な::かったです」と音を伸ばしつつ、形容詞「少ない」を過去形に置き換えて訂正している（02行目）。つまり、01行目のシンの発話において、理子が「少ない」という部分を問題源としてとらえ、置き換えている。また、理子による訂正は、スピーチの発表者であるシンの発話に沿って、丁寧体「です」を取り入れている。その訂正を受けて、シンは「あ」という「状態変化のトークン (change-of-state token)」(Heritage, 1984) を用い、その後、紙に書き込みながら、理子が訂正した「少なかつた」を遅めのスピードで反復し、発話を完成させる（05行目）。このように、スピーチなどの練習において、チューターが訂正を行うことで、語彙や文法に関する問題に対処し、よ

り適切な表現に置き換えることが観察される。

こうして、原稿を添削する場面では、チューターが訂正を通して、チューティーのことばをより適切な表現に改善する。チューティーが書き直す過程においても、チューターが訂正を通して、チューティーの言語使用をさらに改善していくことが観察されている。

以下の事例2の少し前では、チューティーのコウがアンケート調査を行うために用意した質問項目をチューターの美紀に見せて、美紀の意見を求めている。アンケート調査のテーマは、アニメと漫画の実写化映画についてのものである。二人が見ている質問項目は「見る前と見た後の印象」という自由記述の質問項目である。コウは、この項目の表現が適しているかどうかについて美紀に聞いている。それに対して、美紀は「そ-その映画を見た後どう思いましたかとかでもいい気がしますけどね」(01行目)とアドバイスしている。以下、コウが文を書いている過程の発話に現れた問題源及びそれに対する訂正に着目する。

事例2 映画 (2017年1月) 美紀：20代前半、女性 / コウ：20代前半、女性

-
- 01 美紀： そ-その映画を見た後どう思いましたかとかでもいい気がしますけどね
- 02 コウ： あ… […うん…]
- 03 美紀： [hhhh]
- 04 コウ： うん。
- 05 あたぶんねそうそうそう
- 06 その映画 (1.0) を
- 07 (2.0) ((コウが文字を書いている))
- 08 →美紀： そ-うん…で多分その実際書く時はその映画っていうかその [実写化]
- 09 コウ： [うん…]
- 10 うん。
- 11 →美紀： された映画
- 12 (0.5)
- 13 コウ： どう思い [°ますか°]
- 14 →美紀： [を(.)] 見た後。
- 15 コウ： | うん、見た後どう°思いますか° |
- 16 | ((消しゴムで一部の文を消す)) |
- 17 →美紀： どう思いましたか
- 18 コウ： うん… ((書き続けている))
-

この事例では、チューターが3つの問題源に対して訂正を行っている。まず、美紀が「その映画を見た後どう思いましたか」に書き換えるように提案している(01行目)。それを受け入

れて、コウは「その映画(1.0)を」(06行目)と復唱しながら書き始めている。しかし、その後、美紀は「そ-うん:」(08行目)と発話の冒頭で言い淀み、「その映画っていうか」のように修復マーカー「っていうか」(若松・細田, 2003)を用い、その後に「その実写化」(08行目)と「された映画」(11行目)というように、01行目で提示した表現を明確化している。それを受けて、コウは「どう思いますか」と美紀の11行目の発話に続ける形式で発話している(13行目)。美紀は、「を(.)見た後」(14行目)というように、格助詞「を」を強調しつつ、コウの発話に欠落した部分を補足する形式で訂正を行っている。コウは、その訂正を受けて、「うん」(15行目)と承認しつつ「見た後どう思いますか」と最後まで文を産出している。ここで、美紀はさらに「どう思いましたか」(16行目)と15行目のコウの発話に対して、「思いますか」という動詞を過去形にして、訂正を行っている。コウは反復していないが、紙に書き込む。このように、文章を添削する場面において、チューターが1つの文の産出にかかわる問題源を訂正する事例も観察されている。

また、文章を添削する場面では、チューターが訂正する際、その理由を説明することがある。以下の事例3は、チューターの綾乃がチューターのヨウが書いた期末レポートを添削している場面である。訂正前と訂正後の内容は下記の通りである。訂正された箇所は下線で示す。

- 訂正前：ゲームとしては五分以内に見つけることにするが、私達のプログラムもこの制限を受け入れる。それで、目標金額が非常に高くなるまでNが設定できる。
- 訂正後：(前文省略) よって、目標金額が非常に高くなるまでNが設定できる。

事例3 よって(2017年2月) 綾乃：20代前半、女性/ヨウ：20代前半、男性

01	ヨウ：	全部おかしいですね
02	綾乃：	そうね(.)なん((息を吸う))
03		<u>それで</u> っていうのはなんか(0.3)書きことばではあんまり使わ[ない]
04	ヨウ：	[本当]ですか?
		hh
05	綾乃：	うん。
06	ヨウ：	どう(0.4)[書き換えた]ほうがいいですか?
07	綾乃：	[<u>それで</u>]
08		そうね(.)受け入れる
09		(2.9)
10	→綾乃：	<u>よって</u> でいいんじゃない;
11	ヨウ：	[よって]
12	綾乃：	[<u>うん</u>]よって(0.2)目標金額が[とても]高くなるまで(0.6)Nが設定できる。

- 13 ヨウ： [はい]
 14 分かりました。
 15 綾乃： うん。
 16 ヨウ： ありがとうございます。
 17 ((その後、次の文の添削に移行する))
-

ヨウは「全部おかしいですよね」(01行目)と、原稿に対して否定的な評価を行い、綾乃に確認を求めている。綾乃は「そうね」(02行目)と同意している。次に、綾乃は「アニメーター(Animator)」(Goffman, 1981)としてヨウが書いた「それで」に引用標識「って」を付加し、引用形式で発話に取り入れ、問題源であることを示している。同じターン内で、「書きことばではあんまり使わない」(03行目)と問題源として捉えた理由について説明している。それに対して、ヨウは「本当ですか」(04行目)と笑いつつ、さらに「どう書き換えたほうがいいですか」(06行目)と質問している。綾乃はそれに対して「よってでいいんじゃない？」(10行目)と訂正を行っている。この訂正は、ヨウの質問(06行目)に対する返答の形式で行われているが、確認要求の形式になっている。それに対して、ヨウは「よって」(11行目)と繰り返している。綾乃はさらに「よって」を元の文に取り入れて、訂正した文の形式を提示している。ヨウも、「分かりました」(14行目)と受け入れている。

次に、特定の場面で使用されることばに対する訂正の事例を見よう。ことばの使用場面に応じて、チューターがより適切な表現を提示して訂正を行うことが観察されている。以下の事例4(李, 2017)では、チューターの実奈が大学院入学試験の面接について話している。そして、面接の途中、もし「やばい」と思ったら、「今後の課題とさせていただきます」という表現を使用すると述べている。シンがこの表現を産出する際、実奈は問題源に対して訂正を行う(13行目)。

事例4 今後の課題 (2017年2月) 実奈：20代前半、女性/シン：20代後半、女性

- 01 実奈： 何か (0.8) あ (0.2) やばい (0.3) って思ったら (0.3) 今後の課題とさせていただきますと [言ったりする]
 02 シン： [hhhhhhhhh] ¥今後の課題° させて° ¥
 03 はい。
 04 (1.4)
 05 シン： 重要。
 06 実奈： 重要。
 07 シン： です=
 08 実奈： =分からない (0.2) やっぱ (0.4) [¥今後の課題° と° させていただきます¥]

事例6 首相 (2016年12月) 信也：20代後半、男性/テイ：20代前半、女性

-
- 01 テイ： じゃ首相はあの (0.3) 人を選ぶ-選ぶことができない (0.3) 首相の？
- 02 →信也： あ (1.1) 国民は首相を選ぶことは | できないです。 |
| ((両手で×のジェスチャー)) |
- 03 議員が選びます。
- 04 テイ： あ…:
- 05 (0.7)
- 06 テイ： え…:じゃ自分が好きな首相が (0.7) あの選ぶことができない
- 07 信也： | できないです。 |
| ((首を横に振る)) |
- 08 テイ： え…:そっか。
-

テイは「首相」に対して助詞「は」を使用し、「人を選ぶ-選ぶことができない」まで産出している (01行目)。その後、「首相の？」のように格助詞「の」に変更し、上昇調イントネーションを付加して、信也に確認を求めているが、この01行目の発話が問題源となっている。そのため、信也は「国民」を主語として提示し、助詞「は」を強調しつつ、「国民は首相を選ぶことはできません」(02行目)とテイの確認に返答する形式で訂正を行っている。それに対して、テイは「あ」(04行目)と音を伸ばしつつ、受け止める反応を示している。さらに、06行目で信也の発話に対して、言い換えながら理解を立証している。06行目の発話に対して、信也は「できません」(07行目)と首を横に振り、確実なスタンスを示しつつ返答している。最後に、テイが「そっか」(08行目)と受け入れる反応を示している。

また、以下の事例7のように、チューターが頷きをしながら、訂正を行う場面がある。つまり、聞き取りや理解上の問題がなく、かつ頷きなどの非言語行動を通して肯定的なスタンスを示しつつ、訂正を行うこともある。この事例では、チューターのハユンがレポートを作成する計画について報告している。報告の中で、動詞「あがる」の使い方が問題源となっている。

事例7 仕上げる (2019年7月) 結衣：20代前半、女性/ハユン：20代前半、女性

-
- 01 ハユン： 一応 (0.3) A ((授業名)) を (1.3) 明日
- 02 結衣： うん
- 03 ハユン： 明日午前中はじ (0.5) めて…:
- 04 結衣： うんうん
- 05 ハユン： 土曜日::やって (0.8) 月曜日:: (0.6) なんとなく (1.5) °あが-あがる (0.4) っ
ていうか°
- 06 →結衣： | うん…: | し-仕上げる。
| ((頷く)) |

- 07 ハユン： | 仕上 [げる?] |
 | ((2回頷く)) |
 08 結衣： | [うん] うん |
 | ((2回頷く)) |
 09 ハユン： 形にしようって¥計画だけは¥ hhh
 10 結衣： 計画があれば (.) 大丈夫。
-

ハユンはレポートの授業名 (01行目) を提示し、そのレポートを完成するためのスケジュールを結衣に説明しているが、「月曜日 :: (0.6) なんとなく」(05行目) を発話した後、1.5 秒の沈黙が生じている。その後、ハユンは小声で「あが-あがる」と動詞を産出し、0.4のポーズの後に小声で「ていうか」を用いて、ことばに対する不確実さを示している。つまり、「あがる」という動詞の選択が問題となっていることが明らかになっている。それに対して、結衣は頷き、その直後に「し-仕上げる」(05行目) と、ハユンによる動詞の選択を問題源として捉え、動詞を置き換えて訂正し、下降調イントネーションで確実なスタンスを示している。それに応じて、ハユンは「仕上げる？」(07行目) と頷きながら繰り返し、上昇調イントネーションで確認を求めている。結衣はそれに対して「うんうん」(08行目) と2回頷いて認めている。そして、ハユンは06行目の訂正を受け入れて、統語的に継続した形式で「形にしようって¥計画だけは¥」(09行目) とレポートの作成計画についての説明を続け、後半は笑いながらの発話により計画のみできていることに対しておかしさが含まれた情緒的スタンスを示している。結衣も「計画があれば (.) 大丈夫」(10行目) と肯定的なスタンスを示している。このように、チューターのことば使い方に対して、チューターはその直後のターンでことばを置き換えることで、より適切なことばに訂正している。結衣の訂正によって、ハユンはレポートの作成計画についての報告を完成させている。

しかし、チューターが行う訂正には上述のような明示的な訂正ではないものも含まれている。以下、4.2.1節でそのような事例を取り上げて説明する。

4.2.1. チューターの発話における「埋め込まれた訂正」

タイプ A の訂正では、問題源が現れた後、チューターが会話を中断せずに訂正を発話に埋め込むような訂正を行うことがある。つまり、「埋め込まれた訂正 (embedded correction)」(Jefferson, 1987) を行うことが観察されている。埋め込まれた訂正は、会話の中で生じた問題に対して、会話の流れやその時点で行っている活動を中断せず、継続しながら訂正を行っていくものである (Jefferson, 1987; 高木・細田・森田, 2016)。このような場面では、チューターによる訂正が行われているが、その直後に、チューターによる訂正内容の反復が見られない

ことが多い。

以下の事例8では、ハユンが履修している授業の内容と課題について報告している。その授業では、日本語を韓国語や英語と比較することが多いと述べている。そして、ハユンが「英語との比べ」（08行目）について述べており、それが問題源となっている。

事例8 英語との比べ（2019年6月） 結衣：20代前半、女性/ハユン：20代前半、女性

01	ハユン：	結構:金曜日の授業とかは、韓国語となんか [比べたりすることが多]くて
02	結衣：	[うんうん……]
03	ハユン：	木曜もs-そう [だけど]
04	結衣：	[うんうん。]
05	ハユン：	でそういうの:中で、なんか1つ選んでやったらいいのかな [って思ってるけど
06	結衣：	[そうよね
07		せっかく:韓国語母語話者やから
08	ハユン：	最近なんか英語との(.) 比べも行ってるし
09	結衣：	うんうんうんうん
10		(0.9)
11	ハユン：	[で]
12	→結衣：	[や] っば比較するのが面白いね
13		私外国語はもう全然わからんけんさ
14	ハユン：	うん…

ハユンは、授業で日本語を「韓国語となんか比べたりすること」（01行目）が多いことについて述べて、その中で「1つ選んでやったらいいのかな」（05行目）と課題に関する自身の思考を引用している。結衣も「そうよね」（06行目）、「せっかく:韓国語母語話者やから」（07行目）と同意を示している。その後、ハユンは「最近なんか英語との(.) 比べも行ってるし」（08行目）と補足しているが、「英語との」の後に少し合間が入り、その後「比べ」という表現が用いられている。それに対して、結衣は「うん」の多用により同調している（09行目）。その後、ハユンが「で」と発話し、ターンを開始しようとする時点で、結衣が重複し、「やっば比較するのが面白いね」（12行目）というように、「比較する」という表現に訂正して、「面白い」という肯定的な評価を示した上で、自身の外国語能力に関して話していく（13行目以降）。結衣は、ハユンが使用した「比べ」（08行目）に対して、自発話で「比較する」（12行目）と表現を言い換えているが、会話の流れを中断せず、自発話に訂正の内容を取り入れて会話を進めている。結衣が行っているのは「埋め込まれた訂正」であり、前述の事例1から7までに見られた訂正ほど、明確な訂正ではない。ハユンも反復や承認などの反応を示していない。

ここまでは、タイプAの訂正について見てきた。次に、4.3節でタイプBの訂正について分析する。

4.3. タイプBの訂正：チューターの理解、聞き取りに関する問題

本節では、2.2節で述べたタイプBの訂正について分析する。タイプBの訂正とは、修復であると同時に訂正でもあるものである。つまり、音声、語彙、文法、語用論的間違いなどが現れることにより、理解上や聞き取り上の問題が生じ、会話の進行が中断され、問題源が対処されるような修復である。タイプBの訂正においては、本稿で用いた問題源の用語は会話分析で使用された「trouble source」の用語と同様な意味を持つことになる。チューターの理解における問題が生じ、理解候補の提示によって問題源を修復すると同時に、訂正がなされている事例が見られる。チューターの発話に問題源が現れた、チューターの理解上または聞き取り上の問題が生じた場合、「理解候補 (candidate understanding)」(Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977; Kushida, 2011) に上昇調イントネーションや不確実さを示す表現を付加し、相手に確認を求めることが観察される。

まず、チューターが第2位置で理解候補を提示し、不確実さを表出する事例を見よう。チューターが産出した問題源に対して、チューターが次の順番(第2位置)で理解候補を提示することで訂正を行うことが観察される。理解候補を提示した後、確認要求形式、上昇調イントネーション、不確実さを示す表現「かな」や「みたいな」などが観察される。以下の事例9の少し前では、チューターのオンが、チューターの絵美に台湾の流行語について説明している。その後、オンが日本にもたくさんの用語があると話し、具体例を挙げ始めている(01行目)。事例では、網掛けの部分が理解上の問題が生じた問題源である。

事例9 団塊世代 (2015年6月) 絵美：20代前半、女性/オン：20代前半、女性

-
- | | | |
|----|------|-----------------------------|
| 01 | オン： | でも日本でもたくさんの (0.3) 用語があって例えば |
| 02 | 絵美： | そうそう。 |
| 03 | →オン： | かたまり::世代。 |
| 04 | →絵美： | 団塊？ |
| 05 | オン： | ¥あそうそう¥ |
| 06 | 絵美： | 団塊 [hhhhhhh] |
| 07 | オン： | [団塊世代] そうそうそう。 |
-

01行目では、オンが日本の用語について、「例えば」と具体例を挙げ始めている。03行目では、「かたまり::世代」と産出しているが、ことばに音の伸ばしが見られている。それに対し

て、絵美は「団塊？」(04行目)と上昇調イントネーションが伴う理解候補を提示し「かたまり」の部分に対する訂正を行っている。上昇調イントネーションを使用することで、オンに確認を求めている。その後、オンは笑いながら、「状態変化のトークン(change-of-state token)」(Heritage, 1984)である「あ」で理解の変化を示している(高木・細田・森田, 2016)。その直後に「そう」のトークンを用いて、絵美の発話に対する貢献を認めている。絵美も「団塊」と重複し、笑っている。その後、オンは絵美が提示した「団塊」を用いて、03行目の問題源に対して「団塊世代」と用語の具体例を挙げ直している。また、その後「そう」のトークンの多用が見られている。この絵美による訂正(04行目)は、他者開始・他者修復でもある。

このように、チューターの発話に現れた問題源に対して、チューターがその発話の「潜在的完結点(possible-completion-point)」(Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974)の近く、もしくはその次のターンで挿入連鎖を開始し、理解候補を提示することがある。また、その訂正の最後に不確かさを示す終助詞「かな」などを使用することも観察されている。

以下の事例10では、チューターのコウが台湾の気候について話しているが、「湿度」の発音が問題源となっている。

事例10 湿度 (2017年7月) 美紀：20代前半、女性/コウ：20代前半、女性

01	コウ：	台湾はし-ち-とにかくし-あの:しどうが高い:(.)[で::]
02	→美紀：	[し-] しつ-湿度かな=
03	コウ：	=あ湿度
04	美紀：	湿-うん:[:::]
05	コウ：	[あ] 湿度が高いで
06		うん
07		でも(.)日本のほうが多分暑いかなと思う。

コウの01行目の発話には、数回の中断、フィラー「あの」の出現及び語尾の伸ばしが含まれており、このような自己開始を通して産出上の困難を示している。その後、「しどう」の形式を用いて自己修復を行い、発話を完成させようとしている。「高い:(.)で::」(01行目)は潜在的完結点であるため、美紀はそこで挿入連鎖を開始し、「し-しつ」と2回ほど中断しながら発話を続けている。最後に「湿度」と訂正し、「かな」という不確実なスタンスを示す終助詞「かな」を加えて、理解候補を提示し、訂正を行っている。美紀による訂正には中断が2回含まれており、訂正の内容「湿度」に「かな」を付け加える形式で、不確実なスタンスを示している。その訂正を受けて、コウも「あ湿度」(03行目)というように、状態変化のトークン「あ」を用いた上で「湿度」と美紀が提示した理解候補を受け入れて、訂正の内容を反復している。こ

ここでは、コウが01行目の発話で言おうとしたことばが「湿度」だったことが二人の間で共有され、間主観性が成立している (Heritage, 2007)。そして、コウは「湿度が高いで」(05行目)と訂正された形式をもとの発話(01行目)に取り入れて、発話の後半を再生している。

上述のように、タイプBの訂正には、理解候補の提示に上昇調イントネーションを付加することと、理解候補の提示に不確実さを示す終助詞「かな」などを付加することが観察されている。ほかに、チューターが問題源の現れた発話の次の順番で「無限定の質問 (open-class repair initiator)」(Drew, 1997)を用いて他者開始を行い、チューティーの反応を受けて第4位置で訂正を行うこともある。以下、このような訂正の事例を見てみよう。

以下の事例11では、チューティーのテイが日本のビールについて話している。07行目では、自身が日本のビールを飲みたい願望について述べる際、問題源が現れている。信也は08行目で一度訂正をしているが、13行目でテイが新たな問題源を産出し、そこで、信也は「うん?」と無限定な質問を用いて、他者開始の形式で訂正の連鎖を継続させる。

事例11 飲んでみたい (2016年11月) 信也: 20代後半、男性/テイ: 20代前半、女性

-
- | | | |
|----|------|---|
| 01 | テイ: | 日本のビルはもっと (0.3) bitter |
| 02 | 信也: | うん
 ((頷く)) |
| 03 | テイ: | [bitter] |
| 04 | | [と] (.) い[う] |
| 05 | 信也: | [あ] |
| 06 | テイ: | でも私は日本のビルは (0.6) あの::たべ-え、飲んだ-飲んで-してない。 |
| 07 | →信也: | あ [飲んでない]。 |
| 08 | テイ: | [(から)] |
| 09 | | うんうん |
| 10 | 信也: | °あそうですか° |
| 11 | | (1.0) |
| 12 | テイ: | あ飲んでみない (.) うん? |
| 13 | 信也: | うん? |
| 14 | | (0.6) |
| 15 | テイ: | いえ :::: |
| 16 | →信也: | 飲んでみたい。 |
| 17 | テイ: | あ、°飲んでみたい° |
| 18 | | あ::ああ |
| 19 | | ((その後、信也は英語でテイに日本のビールを飲みたいかと質問する)) |
-

この事例では、関連する2つの問題源に対して、信也が異なる形式で訂正を行っている。まず、テイの「でも私は日本のビール¹⁾は(0.6)あの::たべ-え、飲んだ-飲んで-してない」(06行目)という発話が問題源となっている。テイは、フィラー「あの」の使用、音の伸ばし、「たべ-」、「飲んだ」、「飲んで-」のような中断により、産出上の困難を示している。最後に「してない」に自己修復しているが、トラブルは解決されていない。それに対して、信也は状態変化のトークン「あ」と理解候補「飲んでない」を提示し、訂正している(07行目)。テイも「うんうん」(09行目)と承認している。しかし、12行目でテイは状態変化のトークン「あ」を使用し、「飲んでみない」と言い直しているが、その後「うん?」と不確かさを示している。それを受けて、信也も「うん?」と無限定の質問をし、聞き取りまたは理解上の問題を示している(13行目)。テイは、「いえ……」と音を伸ばしながら自身の13行目の発話を否定している。そこで、信也はテイが産出した「飲んでみない」に対して「飲んでみたい」と訂正を行い、「た」を強調している(16行目)。それを受けて、テイは再び状態変化のトークン「あ」を使用し、「飲んでみたい」(17行目)と小声で訂正の内容を反復している。その後、「あ」の多用によって理解上の状況の変化を表している。このように、チューターが産出した問題源に対して、チューターが無限定の質問で聞き取りまたは理解上の問題を示した上で、理解候補を提示することで訂正を行うことが観察される。

以下の事例12でも、チューターが無限定の質問で聞き取りや理解上の問題を示している。それに対して、チューターは自己訂正を試みるが、その後、チューターが訂正を完成させる。この事例では、チューターのオウが先生との研究相談について、チューターのソユンに報告している。

事例12 やりたくない (2018年11月) ソユン：20代後半、女性/オウ：20代後半、女性

01	オウ	：	実は			
02			(0.3)			
03	ソユン	：	はい。			
04	オウ	：	えっと (1.6) 先生¥は¥あの……			
05	ソユン	：	うん。			
06			(1.0)			
07	オウ	：	これ (0.2) あ	(2.4) ((上を見る))	やりたくない	
			((左手を資料の上に置く))		((ソユンを見る))	
08			(0.6)			
09	ソユン	：	うん?			
10	オウ	：	やって			

- 11 (0.5)
 12 →ソユン： ほしく [ない?]
 13 オウ： [ほしく] ない
 14 ソユン： あ (0.2) そうですか?
 15 オウ： はい。
 16 ソユン： なんで;
 17 オウ： A ((研究テーマ名)) は一番難しい::
-

オウが先生との研究相談について報告している中で、「えっと (1.6) 先生はあの……」(04行目)のように、フィラー「えっと」の使用、1.6秒のポーズ及び「あの……」のような音の伸ばしによって、産出上の困難を示しているが、ソユンは「うん」と先に進むように最小限の促しをしている。1.0秒の後、オウは「これ」(07行目)の発話と同時に左手を資料の上に置くことで、指示表現が指し示す意味を手ぶりで示し、2.4秒の沈黙の中で上を見ながらことば探しをしている。その後、「やりたくない」(07行目)とソユンを見ながら、04行目の発話と統語的に継続している形式で発話を完成させている。しかしその後、0.6秒の沈黙が生じ、次に、問題源に対処するための挿入連鎖が行われる。まず、ソユンが「うん？」(09行目)と無限定の質問を用いて他者開始を行い、オウの発話に聞き取りや理解に関する問題が生じていることを示している。それに応じて、オウは「やって」(10行目)と自己修復を試みているが、その後、0.5秒の沈黙が生じたため、ソユンは「ほしくない？」(12行目)と上昇イントネーションを用いて、理解候補を提示して、訂正を行いつつ確認を求めている。ソユンの発話の「ない」の部分と重複しつつ、オウは「ほしくない」(13行目)とソユンが提示した理解候補を繰り返している。そして、ソユンが「あ」(14行目)と状態変化のトークンを産出し、「そうですか？」(14行目)とオウに質問して確認を求めている。オウも「はい」(15行目)と答えており、二人の間で間主観性が成立している。そこで挿入連鎖が終了する。その後、ソユンは先生がやってほしくない理由について「なんで」(16行目)と質問し、オウが理由を説明していく。

4.3節の事例に見られるように、理解上の問題が生じる場合、チューターが第2位置で理解候補と不確実なスタンスを示す標識(上昇イントネーションや終助詞「かな」など)を提示して確認を要求している。また、事例11、12のように、まず無限定の質問(「うん？」など)をしてから、第4位置で理解候補を提示することもある。その理解候補に対して、チューティーが「あ」という状態変化のトークンまたはチューターが提示した理解候補の繰り返しによって受け入れている。この一連の連鎖で間主観性が成立している。

5. 考察

4節で見てきた通り、チューター活動において、聞き取りや理解上の問題が含まれないタイプAの訂正と、その問題が含まれるタイプBの訂正が行われていることが分かった。チューターは、活動中の状況に合わせてタイプAもしくはタイプBの訂正を選択している。本節では、2.2節で掲載した図1を踏まえつつ、両タイプの訂正に見られるチューターとチューティーが使用する言語的・非言語的リソースをまとめた上で、そのタイプの訂正が行われる場面及び日本語学習の過程における意義について考察する。まず、4節で分析した訂正に用いられる言語的・非言語的リソースを表2に示す。

表2 訂正に用いられる言語的・非言語的リソース

		タイプAの訂正	タイプBの訂正
言語的・非言語的リソース	問題源の出現に伴うもの	<ol style="list-style-type: none"> 1. チューティーの発話における産出前後のポーズ、音の伸ばしなど（伴わないこともある） 2. チューターによるアニメーター（animator）としての原稿における問題源の発話への取り入れ 	チューティーの発話におけるポーズ、産出の際の中断、音の伸ばしなど（タイプAと共通する部分がある）
	チューターが訂正に用いるもの	<ol style="list-style-type: none"> 1. ことばの置き換え + 訂正する箇所の強調 2. 「Xでいいんじゃない？」などの確認要求形式 3. 会話の流れを中断しない埋め込まれた訂正 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 理解候補 + 上昇調イントネーション、不確かさを示す表現（終助詞「かな」など） 2. 「うん？」のような無限定の質問 + 理解候補の提示
	チューティーが訂正の受け入れに用いるもの	<ol style="list-style-type: none"> 1. 訂正内容の反復（ただし、埋め込まれた訂正がなされる場合などは、反復が見られないことが多い） 2. 原稿の修正 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 訂正内容の反復（反復する前に「あ」など状態変化のトークンが伴うこともある） 2. 承認（例：相手の発話に対する貢献を認める「そう」のトークンなど）

表2に基づいて、5.1節でタイプAの訂正についてまとめ、5.2節ではタイプBの訂正についてまとめる。最後に、5.3節で訂正と日本語学習について考察する。

5.1. タイプAの訂正

2.2節で述べた通り、タイプAの訂正は、理解や聞き取り上の問題による会話の中断はないが、学習者の発話が教育活動の目的やイデオロギーなどに反する問題、例えば言語教育の場面において音声、語彙、文法、語用論的間違いが現れる問題源に対する訂正である。特に、スピー

チの練習、文章の添削などの活動において、タイプAの訂正がしきりに観察される。原稿において、言語使用に問題源が現れる場合、チューターが取り上げて質問することもあるが、事例3のように、チューターが原稿を読み上げる途中で、問題源を発話に取り入れて、明示することが観察される。チューターの発話に現れる問題源には、産出前後のポーズ、音の伸ばし、中断などがある。また、「ていうか」の使用が伴うこともあるが、一部のチューターしか使用していないため、日本語能力と関連しており、上級学習者が使用すると考えられる。

次に、チューターが訂正を行う際に用いる言語的・非言語的リソースについて述べる。チューターは問題源が現れた直後のターンで言い直しやことばを置き換えることで訂正を行う事例が多いが、事例3のように「Xでいいんじゃない？」といった確認要求形式で訂正を行い、チューターに確認を求めることもある。また、訂正する際、事例2、4、6のように訂正する箇所（例：格助詞）を強調することが観察される。多くの訂正は、チューターによる挿入連鎖の開始から始まるが、4.2.1節で述べた埋め込まれた訂正の場合、チューターは会話を中断せずに、訂正を自発話に取り入れて会話を進めていく。

タイプAの訂正を受けて、チューターがそれを繰り返すことが観察されている。特に、事例1、4、5、7のように、訂正の内容を反復し、発話に取り入れて、問題源が現れた発話を完成させることが観察されている。一方、反復しない事例も見受けられるが、チューターが反復しない場合、訂正が埋め込まれた訂正の形式で行われることが多い。

このように、理解や聞き取りの問題が発生しなくても、チューターがタイプAの訂正を通してチューターの言語使用に現れた問題源に対処することが見られた。事例3のように「Xでいいんじゃない？」のような確認要求形式で行うこともあるが、全体的に不確実な認識的スタンスを示す言語的・非言語的リソースの共起が少ない。また、こうしたタイプAの訂正は、特定の場面（スピーチ、面接の応答、レポートなどの原稿）におけるチューターの言語使用に対して行うことが観察される。

5.2. タイプBの訂正

2.2節で述べた通り、タイプBの訂正は、チューターによる理解上や聞き取りの問題が生じて、問題源に対処するために会話が一時的に中断されるような訂正である。事例に見られるように、チューターの発話に現れる問題源には、ポーズ、産出の際の中断、音の伸ばしなどが伴うことが観察される。この点は一部のタイプAの訂正の事例と共通している。問題源に対して、チューターは第2位置で理解候補を挙げることが多いが、理解候補を挙げる際、上昇調イントネーションや不確実さを示す表現（例：終助詞「かな」）が共起することが観察される。それを通して、チューターに確認を求めることが観察される。連鎖組織上、以下のような特徴

が見られる。

- ①チューティーによる問題源を含む発話
- ②チューターによる理解候補の提示+確認要求→訂正が行われる部分
- ③チューティーによる反復または承認（例：発話の貢献を承認する「そう」のトークン）

上述の第2位置における理解候補の提示が多く観察されるが、事例11、12のように、問題源に対して、「うん？」などの「無限定の質問（open-class repair initiator）」（Drew, 1997）により、理解もしくは聞き取り上の問題が生じていることを示し、チューティーに自己修復のスペースを与えることも観察される。チューティーが自己修復を完成できない場合、チューターが第4位置で他者修復の形式で理解候補を提示し、訂正を行う。このような訂正は、以下のような特徴が見られる。

- ①チューティーによる問題源を含む発話
- ②チューターによる「うん？」などの無限定の質問（他者開始）
- ③チューティーによる自己修復の試みまたは言い淀みなど
- ④チューターによる理解候補の提示→訂正が行われる部分
- ⑤チューティーによる反復または承認（例：発話の貢献を承認する「そう」のトークン）

全体的に、チューターは、タイプBの訂正を通して、確認要求を行うことが多い。また、タイプAの訂正よりも不確実なスタンスを示すことが観察される。

一方、チューターによる訂正を受けて、チューティーは状態変化のトークン「あ」を産出した上で訂正の内容を反復することや、チューターの発話による貢献を認める「そう」のトークンを使用することが観察される。チューティーが適切な言語形式を発話に取り入れることや、チューターの貢献を認めることで、両者の間に間主観性が成立する。

5.3. 日本語の学習における訂正の意義

5.1、5.2節で述べたように、本稿で分析した授業外の日本語学習活動における訂正は、言語使用に関する学習の目的や、チューターとチューティーの間主観性を成立させる目的が含まれていると考えられる。活動の内容に応じて、訂正が行われることが明らかになっている。本節では、言語社会化（Schieffelin & Ochs, 1986）の観点を参照しつつ、チューター活動における訂正の意義を考察する。

まず、言語使用の側面からチューター活動における訂正の意義を考察する。訂正を通して、チューティーが産出した不適切な日本語を適切なものに直し、最終的に、チューティーが場面に応じて、適切な言語を使用できるようになる。特に、チューターによる訂正を通して、チューティーが様々な社会的行為を行うことが可能となる。事例5のように、チューティーの質問の発話に現れた「いくら」を「いくつ」に訂正することで、チューティーが質問という隣接ペアの第1部分を完成させ、チューターに質問することができるようになる。

ここで、日本の大学という「アカデミック・ディスコース」(Duff, 2010)への適応の観点から訂正について述べる。事例1のように、チューターは「です」を訂正に反映することで、スピーチの発表者であるチューティーが適切な言語使用を用いて発表を完成できるように手助けをする。また、事例4のように、チューターの訂正によって、チューティーが面接における質疑応答の返答に使用できる定型表現「今後の課題とさせていただきます」を正確に産出することができ、面接官の質問に対して適切に返答するという社会的行為を行うことが可能となる。事例2では、チューターは読み手(アンケート調査の協力者)の存在を想定し、文を書き直す過程における訂正を通して、チューティーがアンケート調査をするための日本語使用を改善させている。事例3でも、訂正を通して、チューティーがレポートに適した書きことば(「よって」)を使用するようになっていく。このように、チューターとチューティーの活動では、日常会話だけではなく、発表、面接、調査のためのアンケートや研究レポートなどの場面で使用する言語使用に対するアドバイス、訂正が行われることが多い。つまり、特定のジャンル(書きことばの種類)やレジスター(場面、状況や目的に応じて使用する言語の変種)が取り上げられている(林, 2008; メイナード, 2008)。チューターによる訂正を通して、チューティーはレポート、アンケート調査、面接で使用することばをより適切な形式で産出できるようになる。このような訂正は、タイプAの訂正に多い。タイプAの訂正は、理解や聞き取りの問題が生じなくても、適切な日本語を使用するという規範意識が潜んでいると考えられる。また、タイプAの訂正を通して、言語形式や語用論に関する知識が伝えられることも観察される。一方、チューティーの日本語使用が規範から逸脱することで、チューターの理解や聞き取りなどの問題を引き起こすことは、タイプBの訂正によって調整される。それによって、チューターとチューティーの間主観性が成立し、会話を継続することが可能となる。チューターは、訂正を通して、日本語使用の規範から逸脱したチューティーのことばづかいを規範に沿う形式にすることで、チューティーの言語学習に協力していると考えられる。

また、事例に見られるように、特定の場面における言語使用(レポート、アンケート、スピーチなど)の言語使用に対して訂正する際、チューターが言語使用の規範に言及するがある。例えば、事例3では、チューターが「書きことばではあんまり使わない」と訂正する理由を説明

している。大学というコミュニティにおいては、アカデミック・ライティングの能力が必要とされている。書きことばを使用することは、アカデミック・ライティングの規範に含まれている。こうして、訂正とそれに関する理由説明などにより、チューターはアカデミック・ディスコースの規範をチューティーに示す。それによって、チューティーは日本の大学というコミュニティの一員として、適切な日本語を使用できるようになっていくと考えられる。

6. まとめと今後の課題

本稿では、質的分析を通して授業外の日本語学習の場における訂正の実態を解明した。訂正は、ことば使用の意味や使い方の問題を解決するタイプAの訂正と、理解および聞き取りに関する問題を解決するタイプBの訂正に分けられる。さらに、下記の結果が明らかになった。

- (1) チューター活動において、チューターは音声（発音）、語彙、文法、使用場面の問題に対して訂正を行っている。
- (2) 訂正に見られる言語的・非言語行動に関しては、まず、問題源が生じた場合の言い淀み、不確実な認識的スタンスが観察された。次に、訂正の実行においては、上昇イントネーション、確認要求形式、提案としての訂正、訂正と理由説明などが観察された。訂正の受け手の反応には反復と原稿の修正が見られた。
- (3) チューターによる訂正を通して、チューティーは質問、報告などの社会的行為を行えるようになることや、スピーチ、レポート作成などの場面における適切な言語使用ができるようになることが観察された。また、訂正に関する理由説明によって特定なジャンルやレジスターに関する言語知識が伝えられている。つまり、チューターは訂正を通して、日本語学習者であるチューティーが社会的行為を行うために適切な言語を使用できるように協力しているのである。

本稿では、チューター活動という教室外学習活動における訂正の実態を明らかにした。ただ、言語学習を目的とした授業における訂正の仕方との共通点・相違点については、まだ解明されていないことが多い。授業に見られる訂正との比較は、今後の課題にしたい。

注

- 1) テイは「ビル」と発音しているが、会話の文脈上、「ビール」のことについて話していることが推測される。

謝辞

本稿は、筆者の博士学位論文（未公刊）の一部を加筆・修正したものです。貴重なコメントを頂いた主査、副査の先生方に改めて厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 猪崎保子 (1997) 「日本人とフランス人日本語学習者の会話にみられる「修正」のストラテジー」『世界の日本語教育』7, 77-95.
- 権賢貞 (2009) 「日本語母語話者が非母語話者の言葉を置き換える」ということ—第二言語習得研究における「言い直し」の再考」『社会言語科学』12 (1), 44-56.
- 高木智世・細田由利・森田笑 (2016) 『会話分析の基礎』ひつじ書房.
- 永見昌紀 (2005) 「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」『阪大日本語研究』17, 27-57.
- 林宅男 (2008) 『談話分析のアプローチ 理論と実践』研究社.
- 原田幸一 (2009) 「いわゆる「誤り訂正」に失敗した場面の会話分析—マルチリンガル間日本語日常会話を通して」『日本語教育方法研究会誌』16 (1), 60-61.
- メイナード・泉子・K (2008) 『マルチジャンル談話論：間ジャンル性と意味の創造』くろしお出版.
- 森一平 (2019) 「一斉授業会話における修復の組織再考」『教育学研究』86 (1), 1-12.
- 山崎けい子・初鹿野阿れ (2010) 「日本語学習者の発話意図把握が難しい場合：経験のある日本語教師はどのように修復するのか」『富山大学人文学部紀要』13, 15-29.
- 李頌雅 (2017) 「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ターの学習活動におけるアカデミック・ディスコース」『待兼山論叢』51, 97-116.
- 若松美記子・細田由利 (2003) 「相互行為・文法・予測可能性—「ていうか」の分析を例にして」『語用論研究』5, 31-43.
- Burdelski, M. (2021). Classroom socialization: Repair and correction in Japanese as a heritage language. *Classroom Discourse*, 12 (3), 255-279.
- Drew, P. (1997). "Open" class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics*, 28 (1), 69-101.
- 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. & Goodwin, M. H. (1992). Assessments and the construction of context. In P. Auer & A. Di Luzio (Eds.), *The contextualization of language* (pp. 147-189). Amsterdam, The Netherlands and Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Hall, J. K. (2007). Redressing the roles of correction and repair in research on second and foreign language learning. *Modern Language Journal*, 91 (4), 511-526.
- 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: Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In G. Button & J.R.E. Lee (Eds.) *Talk and social organization* (pp. 86-100). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Jung, E. H. (Sarah). (1999). The organization of second language classroom repair. *Issues in Applied Linguistics*, 10 (2), 153–171.
- Kasper, G. (1985). Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7 (2), 200–215.
- Kushida, S. (2011). Confirming understanding and acknowledging assistance: Managing trouble responsibility in response to understanding check in Japanese talk-in-interaction. *Journal of Pragmatics*, 43 (11), 2716–2739.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (4), 429–448.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (01), 37–66.
- Lyster, R., Saito, K. & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46 (1), 1–40.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33 (5), 703–736.
- McHoul, A. W. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19(3), 349–377.
- Mortensen, K. (2016). The body as a resource for other-initiation of repair: Cupping the hand behind the ear. *Research on Language and Social Interaction*, 49 (1), 34–57.
- 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 University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50 (4), pp. 696–735.
- 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.
- Sheen, Y. & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 593–610). New York: Routledge.

付表 トランスクリプトの記号

記号	意味	記号	意味
(0.4)	0.4秒の沈黙	>文字<	発話の速度が速い部分
:	音の伸ばし（一つで0.1秒を示す）	<文字>	発話の速度が遅い部分
=	間がなく繋がっている発話	°文字°	音が小さい部分
文字	非言語行動が言語行動と重なる部分	-	発話が途切れている部分
h	笑い（一つで0.1秒を示す）	?	上昇調イントネーション
↑↓	音調の極端な上がり下がり	<u>下線</u>	強調されている部分
((文字))	非言語行動または注記	¥文字¥	笑いながら発話する部分
。	下降調イントネーション		

(人文学研究科助教)