



Title	タンデム学習におけるテキストの読み上げ活動
Author(s)	蔡, 真彦
Citation	阪大日本語研究. 2023, 35, p. 57-85
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/91047
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

タンデム学習におけるテキストの読み上げ活動

Read-aloud activities in tandem learning

蔡 真彦
CAI Zhenyan

キーワード：タンデム学習、テキストの読み上げ、会話分析、読み方の訂正、意味の説明

要旨

タンデム学習とは、A言語が得意でB言語を学びたい人と、B言語が得意でA言語を学びたい人がペアを組み、互いの言語学習を助け合う活動である。本稿は、タンデム学習におけるテキストの読み上げ活動に着目し、会話の構造・順番の構築及び参加者の認識変化について、会話分析の手法を用い、分析と考察を行うものである。「ZOOM ミーティング」という Web 会議のアプリケーションを利用しタンデム学習を行う参加者1ペアと、対面でタンデム学習を行う参加者1ペアの録音・録画約19時間のデータを分析した。その結果、次の3点が明らかになった：①タンデム学習におけるテキストの読み上げ活動は「読み上げ-読み方の訂正-意味の説明」という構造を有し、協働的に行われる活動である。②読み方の訂正と意味の説明において、学習者は自己訂正・説明要求を通してある程度知っているという認識的スタンスを示すことが見られ、パートナーは学習者の認識状況に合わせて読み方を訂正・意味を説明することが見られる。③読み方の訂正と意味の説明の後にそれに関する話題展開が見られる。語の内部構造に関して確認要求する・漢語を取り入れ和語を説明するなどのことから、会話参加者は多様な角度からことばを理解しようと言語学習を行っていることが窺える。

1. はじめに

教育の現場では科目を問わずテキストの使用が多くみられ、テキストの使用方法も多様である。例えば、教室において子供にテキストを読み上げてもらい、教師が発音を訂正したり、ことばの意味を説明したりすることや(Cekaite, 2020)、教室外のチューター-チューティ活動において、チューターがチューティの知らない語について説明すること(李, 2021)などがよく観察される。本稿は、タンデム学習という学習者2名で言語交換をする活動におけるテキストの読み上げ活動に着目し、会話の構造、順番の構築及び参加者の認識状況の変化を分析し、どのような言語項目を学んでいる可能性があるかについて考察を行う。本稿は、まず、2節で先行研究について述べ、3節で調査概要と分析方法を説明する。次に、4節で読み上げ活動について分析を行う。5節で分析結果をまとめ、考察を行う。最後に6節で全体を振り返り、今後の課題について述べる。

2. 先行研究と問題のありか

本節では、「タンデム学習」(2.1節)、「言語学習のための会話 (conversations for language learning)」(2.2節)、「教育場面のテキストの使用」(2.3節)についての先行研究を概観する。また、先行研究に踏まえ本研究のリサーチクエスチョンを述べる。

2.1. タンデム学習

タンデム学習に関しては教育学の視点から研究が多く行われている。日本の大学で行われたタンデム学習の実態・意義に関する研究(仁科, 2010; 山口, 2014; 小林, 2016; 脇坂ら, 2020.)や、タンデム学習の方式(対面かオンラインか)について論じている研究もある(Wakisaka, 2018)。さらに、青木ら(2017)は、対面式タンデム学習におけるLRE (language related episode)¹⁾に注目し、LREの使用と言語学習の関係、話者のアイデンティティ構築、パートナーとの関係の構築について論じている。しかし、タンデム学習という学習形式自体についてではなく、タンデム学習における参加者間の相互行為に注目し、参加者が互いの学習にどのように協力し合っているかについて論じる研究は筆者の知る限りでは見当たらない。

2.2. 言語学習のための会話

言語学習のための会話に関しては、主に語学教室の会話、教室外言語学習活動の会話に対する研究が挙げられる。また、日常生活における相互行為の中で行われる言語学習 (“language learning ‘in the wild’”, Eskildsen et al, 2019を参照)に関する研究もある。

語学教室に関する研究は、その相互行為の構造に関する研究(Markee, 2005; Howard, 2010)と特定の実践に関する研究(Sert, 2013)がある。Markee (2005)は授業のグループワークで発生した雑談について分析し、明確な遂行すべき目的のある教室内の学習活動における雑談の有様性とその難しさについて論じている。Howard (2010)は「典型的な語学教室」の構造の存在を認めつつ、この構造も変化することを明らかにしている。Sert (2013)は教室において教師が “No idea?”, “You don’t know?”などと学生の認識的ステータスを確認する (epistemic status check, ESC) 実践について論じている(認識的ステータスは3.2.2節を参照)。

また、教室外における言語学習に関して、Kasper (2004)はドイツ語学習活動の会話を分析し、参加者が「学習者」「母語話者」以外に「映画の観客」や「女性」など様々なカテゴリーへの志向を示すことができると指摘している。Jung (2004)は英語学習活動の会話における学習者による修復開始に注目して縦断的に分析を行い、学習者の目標言語の語彙の学習過程を追っている。Wong (2005)は、接触場面の雑談の会話と教室内の第二言語学習の会話を比較

し、雑談の会話において母語話者は非母語話者の発話に現れたトラブル源に対し他者訂正するのではなく他者修復を開始する傾向がみられると指摘している。一方、教室内の会話においては、教師が学習者の発話における問題を明確に指摘し、学習者の発話の構成に取り組み、学習者に特定の言語行為を行うよう促すことがみられる。さらに、Eskildsen et al. (2019) は第二言語学習者が実際に生活している教室外の世界に大量な言語記号が学習の資源として存在している実態について述べ、日常生活の様々な場面を視野に入れ第二言語学習について研究する重要性を指摘している。

2.3. 教育場面のテキストの使用

最後に、1 節で触れた言語学習の場面におけるテキストの使用に関する先行研究をまとめた。Cekaite (2020) は、非母語の 10-13 歳の子供向けのスウェーデン語教室における読解活動に着目し、子供がことばを理解できないとき或いは教師があることばが子供に対して難しいと考えるときに、教師がことばを説明し始め、子供が積極的に自身の見解を述べることで、ことばの意味・ことばによって表現される情動的スタンス (affective stance, Ochs, 1996)²⁾・社会文化的な知識を同時に学習する重要性を指摘している。また、李 (2021) は、留学生チューティと日本人チューターの会話に着目し、テキストの学習の他、論文の読解・日常会話におけることばの説明の実践に対して分析を行い、ことばの説明連鎖の構造とことばの説明方法について論じている。しかし、いずれの研究においてもテキストの使用に関して説明している部分とテキストの使用が会話の構造に与える影響について論じている部分が少ない。

2.4. 問題のありかとリサーチクエスション

前節では、タンデム学習の原則・実態・意義・方法に関する先行研究を挙げ、また、教室内外と教室外言語学習の会話の特徴、及び両者を結合した第二言語学習の分析の重要性を論じる研究を概観し、テキストを使用し言語学習活動を行う研究についてまとめた。

タンデム学習は言語学習活動の形式の一つである一方、タンデム学習の参加者は個人の需要に応じてなにをどのように学習するかを選択（あるいは言語学習をしないことを選択）することになっている。そのため、参加者はタンデム学習を行う最中に、事前に決められた自身の学習計画に従うことと計画から逸脱し余談をすることの間に行き来することができる。従って、2.1 節で述べたように、タンデム学習において参加者がいかに会話で即時的に言語学習への志向を示し、互いの言語学習を協力し合うかを明らかにする必要がある。また、2.3 節で触れたように、テキストの内容とテキストの使用方法が会話の構造にどのような影響を与えているかを明らかにする価値があると考えられる。

以上を踏まえ、本研究はタンデム学習におけるテキストの読み上げ活動を分析対象とし、以下のリサーチクエスチョンについて分析と考察を行う。

タンデム学習において：

1. テキストの読み上げがどのように開始され、行われるか。
 2. テキストを読み上げる発話に対し、誰によってどのように訂正され、また、その発話に関する意味の説明が、どのように開始されて行われるか。
 3. RQ2で見たテキストの読み上げの連鎖の後、どのような話題展開があるか。
 4. テキストの読み上げ活動においてなにが学習の対象となりうるか。
-

3. 調査概要と分析方法

3.1. 調査概要

3.1.1. タンデム学習活動の概要

本稿で取り扱うデータは、ある日本の大学のタンデム学習プロジェクトに参加した2組に、匿名性とプライバシーを守ること及び研究の目的に限り使用することを条件に調査協力の承諾を得た後に、収録された会話の録音・録画、使用するテキスト資料とメモ書きである。調査者である筆者が2019年からRAとしてプロジェクトの運営に手伝っており、そのうち1年間ほど学習者として参加した。このタンデム学習プロジェクトの参加者募集は毎学期の第1週目から始まり、募集対象は大学関係者全員で、ペアを組む二人は面識がないことが多い。タンデム学習活動が正式に始まる前に、参加者はガイダンスにおいて次の項目に関する説明を受ける：

- ・タンデム学習の進め方：会う時間を半分ずつ明確に分け、それぞれの学習時間とする。
- ・タンデム学習の2つの原則：「互恵性」と「学習者オートノミー」（Little & Brammerts, 1996）。
- ・学習活動の例：ロールプレイ、作文の訂正、関心のあるトピックについて話し合う等。

また、ガイダンスにおいて参加者は互いの言語学習状況・学習計画について話し合い、スケジュールを互いに見せながらタンデム学習を行う頻度・日時を決める。忙しい時期は週一回、暇がある時期は週一回か二回会い、タンデム学習を行うペアが多い。タンデム学習が始まってから1ヶ月ほど経った時点でデータの収録を始めた。

3.1.2. 会話参加者情報

会話参加者の詳細情報を表1に示す（話者名はすべて仮名）。テキストの選択と使用方法是参加者自身でまたはパートナーと相談して決められた。表1に挙げたテキストについて、ペア

Aのカンが使用する中学校の国語教科書と、ペアBのマユが使用する漢詩に関する本は縦書きで、その他は横書きである。また、ペアAは対面で、ペアBはZOOMでタンデム学習活動を行っているが、本稿ではその両方のデータを扱う³⁾。ペアBの参加者はテキストの写真を「画面共有」の機能でシェアしながら学習している。ペアBのメイが「JPNAVI日本語日常会話集」を使って学習する時はそのままの文を読み上げるのではなく、標準語の「です・ます」体の会話を関西方言に言い換えているため、本稿ではその部分の会話を取り扱わない。

表1 会話参加者の詳細情報

	ペアA		ペアB	
話者名(仮名)	カン	浜田	メイ	マユ
性別	男性	男性	女性	女性
母語	中国語	日本語	中国語	日本語(関西方言)
学習言語	日本語	中国語	日本語(関西方言)	中国語
学習言語レベル	中上級(N2合格)	中級	上級(N1合格)	中級
収録時の年齢	20代前半	20代前半	20代前半	20代前半
テキスト情報	中学校の国語教科書(光村図書出版)	大学の中国語専攻授業で使用する中国語教科書	1.『しゃべってみなはれ大阪弁』(リベラル社出版) 2. JPNAVI 日本語日常会話集(ウェブサイト)	1. 漢詩に関する本 2.『キクタン中国語【中級編】中検2級レベル』(関西大学中国語教材研究会編)
収録時期	2019-2020年		2021年	
データの長さ(収録回数)	12時間1分1秒(7回)		7時間14分45秒(5回)	
収録方法	対面会話の録音		「ZOOMミーティング」というWeb会議のアプリケーションの録画	

3.2. 分析の枠組み

3.2.1. 会話分析

本研究は、主に Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) が提唱した「順番交替のシステム (turn-taking system)」の理論及び Schegloff, Jefferson & Sacks (1977) が提唱した「修復 (repair)」の理論に基づき、会話分析の手法をもって分析を行う。文字化規則は高木ら (2016) に基づき一部追加している(付表を参照)。以下、本研究で使用する会話分析の概念について簡単に説明する。

- ・連鎖組織：人々が会話するときに順番を交替して会話を進めると会話の連鎖 (sequence) が生じる。会話連鎖は組織立ったものであり、隣接ペア(質問-回答、誘い-受諾のような強い

結び付きを持つペアとなる行為)を最小単位として拡張するものである。

- ・修復：会話における発話・聞き取り・理解に関する問題を解決するための活動である。問題源を「トラブル源 (trouble source)」と称する。問題源を含む発話を産出した話者を「自己」、その他の話者を「他者」とする視点から、修復は次の4つのパターンに分類される：「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」。また、本稿において、「訂正」とは間違いを正しくなおすこととする。訂正は自己の発話にある間違いを訂正することと、他者の間違いを訂正することがある。前者は修復の概念と一部重なり、「自己修復」となるが、後者・他者を訂正することは、他者を理解していなければできないことであるため、修復とは異なる活動である。

3.2.2. 会話における認識

会話における認識性とは参加者の知識・経験に対する志向性であると早野(2018, p.194)は定義している。本稿は、Heritage(2007)がSacks(1992)による用語を借用し提唱している、受け手が言及対象に対する理解を示す方法「主張 (claim)」と「立証 (demonstration)」、及びHeritage(2012a,b)が提唱した「認識的ステータス (epistemic status)」、「認識的スタンス (epistemic stance)」の概念をもって分析を行う。これらの概念について以下で簡単に説明する。

- ・理解の立証：言及対象をほかの言及法でもう一度言い換えることであり、その言い換え方が間違っていれば逆に理解していないことが証明される。
- ・理解の主張：言葉の繰り返しや、「うん」・「はい」のような発話で理解を示すことであるが、逆に理解していないことは証明できない。
- ・認識的ステータス：あることに対する会話参加者間の相対的知識量である。より知っていることを(K+)、より知らないことを(K-)で表示する。
- ・認識的スタンス：会話参加者が示している知識・経験に対する態度である。

4. データ分析

テキストを読み上げる時に、読み上げる発話はその内容と構造がテキストに沿った形でなければならないため、参加者にとって予測可能なものである。従って、学習者による読み上げの発話がテキストの内容と異なったり、途切れたりするときは、なんらかの「異常事態」が発生したと参加者に捉えられる。その際、読み方の訂正や意味の説明、学習者による説明要求などが見られる。さらに、その問題になったことばについて話題を展開することがある。本節では、

読み上げ活動の進行順に従い、4.1. で読み上げの開始、4.2. で読み上げの進行、4.3. でその後の話題展開について分析する。

4.1. 読み上げの開始：学習者による漢字の読み方に関する質問等

読み上げの開始について、学習者が文章を読み上げる前（事例1）または読み上げている途中（事例2）にパートナーに漢字の読み方について質問することがよく見られる。まず事例1【笑点】（Part 1）を分析する（Part 2は事例10を参照）。事例1では、メイが『しゃべってみなはれ大阪弁』の最後にある「大阪人チェック」のリストを読み上げている時の抜粋で、読み上げている文は「笑点は何がおかしいのかわからない」である。

事例1 【笑点】（Part 1） 2021年5月収録 ペアB-ZOOM

→	01	メイ： °ん°と
	02	マユ： ん？
→	03	メイ： これㄥなんて読むのㄥ
	04	(2.5)
→	05	メイ： [あの] (.) あの (.) 次のやつ。
	06	マユ： [(……)]
	07	マユ： 笑点？
	08	(0.7)
	09	メイ： s-笑ㄥ点ㄥ

事例1において、メイは01, 03, 05行目で「次のやつ」は「なんて読むの」と読み方についてパートナーのマユに質問し、その読み方に対する認識的ステータスがKーあることを示している。メイは読み上げる前にまず01行目で「°ん°と」とフィラーを入れ、マユはそれに対し「ん？」とトラブル源を特定しない他者修復を開始する。次に、メイは03行目で「これㄥなんて読むのㄥ」と笑いながら質問しているが、04行目において長い間合いが生じマユからの返答が見られない。その後、メイは05行目で03行目にあった「これ」を「次のやつ」に置き換えて自己修復を行っている。07行目でマユはメイの読み方に関する質問に答え（「笑点？」）、08行目でメイは笑いながら「笑点」を繰り返している。

次に事例2【騒々しさ】（Part 1）を挙げたい（Part 2は事例8, Part 3は事例9を参照）。学習者は読み上げの途中に、パートナーに自身の発音を訂正してもらうことが観察される。事例2では、カンが中学生向けの教科書・『国語1』にある文章『星の花が降るころに』（安東みきえ作）の「騒々しさがやっと耳にもどったとき、教室の中の戸部君がこちらを見ていることに気づいた」という部分を読み上げている。

事例2 【騒々しさ】(Part 1) 2019年12月収録 ペアA-対面型

- 01 カン： あ(.) [°]す：：[°]は
 02 浜田： あ(.) 騒々[しい]。
 → 03 カン： [そう] ぞう？
 04 浜田： え：：と.hh
 → 05 カン： そうぞうしさ？（（「しさ」のアクセントは平板型））
 06 浜田： .hh (.) [°]むずかしいな：これ[°]
 07 浜田： <[°]えっと[°]そうぞうしい> (0.5) そう (0.6) ぞうしい
 （（浜田は「騒々しい」の意味について説明し始める。））

事例2において、カンが読み上げの発話の産出に困難があることを、01行目の始まりに原文にない間投詞の「あ」、及び「[°]す：：[°]」を小声で音を伸ばすことを通して示している。最後に「は」という助詞を使用しパートナーの浜田に質問している。浜田が02行目でその読み方を訂正した後、カンはまた03行目において「騒々しい」の漢字の部分のみを繰り返し、漢字で書かれた部分への志向を示し、上昇イントネーションを使うことで自分の読み方が正しいかどうかを浜田に確認している。さらに、浜田の04行目の発話の後、カンは「そうぞうしさ」という浜田が02行目で訂正した読み方「そうぞうしい」と完全に一致しない形で上昇イントネーションを加えて発話し、そのことばに対する認識的ステータスがKーであることを示している。その後、浜田は06, 07行目で「騒々しい」の意味を説明する前に、説明が難しいと示すと同時に、「騒々しい」を繰り返すことで説明するための順番を確保している。

この事例において、カンは「騒々しさ」を読み上げるときに、まず、「[°]す：：[°]」と小声で音を伸ばす形でまず読み上げを試し、パートナーが訂正した後に、「騒々しさ」の一部「そうぞう」のみを繰り返し、最後に「騒々しさ」を（アクセントは間違っているものの）すべて読み上げることが見られる。また、カンがこのように「騒々しさ」の漢字の部分「騒々」を繰り返すことによって、漢字の部分の読み方に注意を向けていることを会話において示している。

本節では2つの事例を挙げ、学習者がいかに読み上げの発話を開始し行うかについて分析した。学習者が文章を読み上げる前に明確に漢字の読み方についてパートナーに質問する場合（事例1）と、学習者が読み上げの途中で小声や音伸ばしなどといったパラ言語的リソースを使用して読み方が困難であることを示す場合が見られる（事例2）。

4.2. 読み上げの進行

本節では、学習者による読み上げが開始した後の、会話の進行について分析する。具体的に、4.2.1節でパートナーによる他者開始と学習者による自己訂正、4.2.2節でパートナーによる読み

方の訂正、4.2.3.パートナーによる意味の説明について分析する。

4.2.1. パートナーによる他者開始と学習者による自己訂正

学習者の読み上げの間違いに対し、パートナーによる他者開始と学習者による自己訂正が見られる場合と、パートナーによる他者訂正が見られる場合がある。ここで前者について分析する。

次の事例3では、学習者のメイが『しゃべってみなはれ 大阪弁』にある「電車の接近表示は二駅手前から表示してあるのが当たり前だ」という文を読み上げている。

事例3 【二駅】 2021年5月収録 ペアB-ZOOM

01	メイ:	電車の接近表示は (0.3) [にえ] き手 m-
02	マユ:	[うん]
03		(0.5)
→ 04	マユ:	ん?
→ 05	メイ:	ふたえき (.)
06	マユ:	うんう [んうん]
07	メイ:	[手前] から表示してあるのが当たり前だ。 (その後、マユが読み上げる文の内容を認め、話が進んでいく。))

メイが01行目で「電車の接近表示は二駅手前」を読み上げている。マユは02行目で、メイが助詞「は」まで読み上げ短いポーズを発話に入れている時点で、「うん」とあいづちを打っている。テキストに書いてある文を見ればメイの読み上げが途中であることがわかり、マユが「うん」という最小限の返答をすることでメイの発話を促している。その後、03行目で0.5秒の間合いが生じていることから、メイが読み上げることをしばらく中止していることが観察される。続いて、04行目でマユが「ん?」と非限定の他者修復を開始する。メイは、読み上げが中止した直前のことば「にえき手 m-」がトラブル源として捉え、05行目において、「にえき」を「ふたえき」に自己修復し、自己訂正している。マユは06行目で「うん」を繰り返すことを通しメイの自己訂正に肯定的評価を行い、メイは07行目で05行目の発話に続ける形で読み上げの活動を進めている。

この事例において、パートナーのマユは、学習者のメイが読み上げの順番を産出している途中に、①学習者の読み方の間違いに対し他者修復を開始し、修復・訂正自体を学習者に任せている、②助詞の後で短いポーズがある時に「うん」とあいづちを打ち、学習者の読み上げを促す、③学習者が正確に訂正した後に「うん」を繰り返して肯定的に評価することが見られる。

4.2.2. パートナーによる読み方の訂正

データの中では、学習者自身による読み方の訂正とパートナーによる読み方の訂正がよく観察され、前節では学習者による自己訂正に触れた。本節ではパートナーによる他者訂正を挙げる。下記の事例4【真夏日】において、カンは『星の花が降るころに』の中の「もう九月というのに、昨日も真夏日だった」という部分を読み上げている。

事例4 【真夏日】2020年1月収録 ペアA-対面型

01	カン：	もうきゅうげつという[のに]	
→ 02	浜田：	[あ、]	くがつ＝
03	カン：	＝くがつ、あ、く-く°がつ°	
04		(2.5)	
05	カン：	°くがつ°	
06	浜田：	°くがつ°	
07	カン：	ん。	
08	カン：	もう九月というのに、	
09		(1.8)	
10	カン：	昨日	
11		(1.1)	
12	カン：	昨日も	
13		(2.3)	
14	カン：	まなな[つ]	
→ 15	浜田：	[ま] な-まな＝	
16	カン：	＝まな-な-まななつび	
→ 17	浜田：	えっと：：：h	
18		(2.1)	
→ 19	浜田：	これだけで、	
20	カン：	ま	
→ 21	浜田：	°まなつ°。	
22	カン：	まなつ。	
23		(5.7)	
24	カン：	真夏日- [び]	
25	浜田：	[真] 夏日＝	
26	浜田：	＝はい。	
27	カン：	真夏日。	

((その後、浜田は「真夏日」の意味について説明し始める。))

事例4【真夏日】において、パートナーの浜田は、02行目でカンが産出した「きゅうげつ」

に対し、また、15, 17, 19, 21行目で「まななつ」に対し学習者の読み方を訂正している。

まず、カンが01行目の「もうきゅうげつというのに」という「九月」の読み方を間違えて「きゅうげつ」と読み上げる発話に対し、浜田は02行目でカンの直前の発話を遮る形で「きゅうげつ」を「くがつ」と訂正している。その直後、カンはまもなく「くがつ」を2回繰り返し、04行目の間合いを経て05行目でもう一度小声で発音している。06行目で浜田も一度「くがつ」を小声で言った後、07行目でカンが最小限の返答を行い、08行目から、読み上げている文「もう九月というのに、昨日も真夏日だった」の冒頭から発話を再生している。事例3【二駅】も数字の読み方に関する会話だが、事例3と異なり、事例4では学習者が読み方を訂正するのではなくパートナーによる訂正が見られる。また、読み方が訂正された後、事例3では学習者が文を読み上げ続けるのに対し、事例4では学習者が文を最初から読み上げることが観察される。

次に、カンが10行目において「昨日も真夏日だった」を読み上げる際に「昨日」だけを読み上げ、11行目で1.1秒の長い間合いが生じている。その後、カンは12行目で「昨日も」の助詞「も」を強調する形で読み上げ、13行目でまた2.3秒の長い沈黙が生じている。浜田にすぐに読み方について教えてもらえなかったため、カンは14行目で「真夏日」の一部「真夏」を「まななつ」と読み上げ、浜田も15行目でその発話の最後の「つ」と重なり読み方を訂正してみる。しかし、15行目では浜田は読み方を訂正するための順番を取ることができず、16行目でカンが言い淀みながら、少し上昇イントネーションを加えた形で「真夏日」を「まななつび」と読み上げている。このようなことばの読み方の一部を確認してからすべての読み方を確認することは事例2【騒々しさ】でも観察される。その後、浜田は17行目において、「えっと……」と音を伸ばし、19, 21行目においてカンの読み上げの方法（読み方の一部を確認してからすべての読み方を確認する）に沿った形で「真夏」の読み方を訂正している。カンが22行目で繰り返した後、5.7秒の間合いがあり、「真夏日」の「日」の読み方について触れていない。24行目でカンは「真夏日」を読み上げる際に「日」の部分で言い淀んでいる。浜田も25行目でその言い淀みの部分と重なって「真夏日」と繰り返し、26行目で「はい」とカンの読み上げを肯定的に評価する。27行目においてカンがまた「真夏日」を繰り返している。

読み方の訂正に対する分析を次のようにまとめられる：①読み方の訂正は、パートナーが他者修復を開始した後学習者によって行われる場合と、パートナーによって行われる場合がある。②パートナーが読み方を訂正する時に、一概にそのことばの読み方をすべて訂正するのではなく、学習者が疑問に思っている部分にまず着目して訂正する。

4.2.3. パートナーによる意味の説明

本節では、パートナーによる意味の説明について、①パートナーが学習者にことばの意味が

わかるかどうかを確認する（事例5）、②学習者がパートナーにことばの意味の説明を要求する（事例6, 7）、③パートナーが学習者にことばの意味を説明する際に和語を漢語に置き換える（事例8）といった3つの現象に着目し、分析する。意味の説明に対する分析を読み方の訂正の後にするのは、実際の会話例において常に読み方を訂正した後に意味の説明がなされるためである。その点については考察において詳述する。

以下の事例5【こま送り】では、カンが『星の花が降るころに』にある「そして目の前を通り過ぎて行ってしまった。音のないこま送りの映像を見ているように、変に長く感じられた」を読み上げている。

事例5 【こま送り】 2019年12月収録 ペアA-対面型

01	カン：	そして (0.7) 目の前を (.) とりすぎて (.) 行って (.) しまった。
02	カン：	音が-音の (.) ない (0.6) °こま° (0.4) おこのないこま
03	浜田：	あ、音のない<こま送り>。
04	カン：	こま送り。
05	浜田：	°こま送り°。
06	カン：	<こま送り>。
→ 07	浜田：	パラパラマンガわかりますか？
08	カン：	わからな [い。]
09	浜田：	[えっ] と、
10		(1.7)
11	カン：	こま送り。
12	浜田：	あの：(0.6)
→ 13		アニメとかって一枚一枚絵が変わっ [>てるんじゃないんすか<]。
14	カン：	[うんうんうんうん] =
15	カン：	= [うん]
16	浜田：	[あれ] をぺらーとめくることをこま送りと言うん [(です°けど°)]。
17	カン：	[あ：：：]
18	浜田：	[だから (.) 静] 止画が流れてくみたいな [°感じ (てす) °]。
19	カン：	[わかりました .hh] [あ：あ：]
20	カン：	はいはい。
		((その後、カン「こま」を漢字で書けるかどうかについて聞く。))

01-06行目で、浜田はカンに「こま送り」といった漢字の読み方を訂正している。その後、学習者カンは『こま送り』はどういう意味」などで明確に浜田に質問していないが、浜田はその意味を説明し始める。浜田は意味を説明する前に、まずこま送りと関係する「パラパラマンガ」についてのカンの認識状況を確認している（「認識探索」，串田，2008）。08行目でカンは

明確に「わからない」と言い、認識的ステータスがK-だと示した後、13行目で浜田はほかのこま送りと関係する「アニメは絵が一枚一枚変わる」ことについて、もう一度カンの認識状況を確認している。14, 15行目でカンが「うん」を繰り返して理解を主張したため、浜田は「アニメは絵が一枚一枚変わる」ことに関連付けて「こま送り」の説明をはじめた。

事例5では、パートナーが学習者にことばの意味がわかるかどうかを確認することが観察された。それに対し、次の事例6では、学習者がパートナーにことばの意味の説明を要求することが見られる。学習者カンが読み上げている文は『星の花が降るころに』の「私はタオルを当てて笑っていた。涙がにじんできたのはあんまり笑いすぎたせいだ、たぶん」である。

事例6 【にじむ】 2019年12月収録 ペアA-対面型

- | | | |
|------|-----|---|
| 01 | カン： | 私は (0.4) タオルを |
| 02 | | (1.0) |
| 03 | カン： | 当てて |
| 04 | 浜田： | °当てて° |
| 05 | カン： | 笑っていた。 |
| 06 | カン： | 涙が (0.8) お：：にんじんで |
| 07 | 浜田： | にじんできた。＝ |
| 08 | カン： | ＝にじんで。 |
| → 09 | カン： | にじんで-にじんではどういう意味 |
| 10 | 浜田： | えと：：：h (0.8) °なんで (……) °hんと：： |
| 11 | カン： | にじんできた。 |
| 12 | | (0.5) |
| 13 | カン： | 突然？ |
| 14 | 浜田： | いや。 |
| 15 | 浜田： | んところ：：＝ |
| 16 | カン： | ＝無意識 |
| 17 | 浜田： | にじむはこう (1.3) こう：：じわ：：ってこう (0.5) 出てくる感じ。 |
| 18 | カン： | あ：： |
| 19 | 浜田： | どば：：って流れるんじゃないくて、 |
| 20 | | じわ：：¥ってこう¥hh |
| 21 | カン： | hhにじんで |
| 22 | | にじんできた (.) のは、あまり笑いすぎ (0.5) たせいだ、 |
| 23 | 浜田： | (°……°) |
| 24 | カン： | たぶん。 |
| 25 | 浜田： | うん。 |
| 26 | カン： | 涙がにじんできたのは、あまり笑い-つ-笑いすぎ-すぎたせいで、たぶん。 |
| 27 | 浜田： | はい。 |

この事例において、06-08行目で「にじむ」の読み方に関する話の後、カンは09行目で「にじんではどういう意味」と浜田に質問し、説明を要求する。その後、10行目で浜田は言葉探し、音伸ばし等の行為を通し、意味の説明を遅らせている。11行目でカンが考えている時間に「にじんできた」の読み方を練習しているが、しばらく時間が経っても浜田による返答がないため、13行目で「突然？」と自身の推測に上昇イントネーションを加え、その推測が不確かであるという認識的スタンスを示しながら、浜田に確認要求している。14行目で浜田がそれを否定した後、カンが15行目で再び「無意識」と意味を推測している。浜田は、この2回目の推測に反応していないが、17行目でオノマトペ「じわ：：」とダイクシスの「こう」を使用し、意味を説明する⁴⁾。その説明に対し、カンが18行目で「あ：：」と「状態変化のトークン (change-of-state token)」(Heritage, 1984)を産出し、認識的スタンスがK-からK+に変化したことを示している。さらに、浜田は19行目で「どば：：って流れる」ことと20行目の「じわ：：」とを比較する方法で説明している。20行目の発話は笑いながら「じわ：：」をもう一度産出するのに対し、カンも21行目で笑いながら「にじんで」を繰り返し、浜田の説明に対して理解を主張している。

学習者がパートナーに言葉の意味の説明を要求する際に、質問形式などを使用することが見られる。事例6では「Xはどういう意味」に着目したが、次の事例7においては「Xってなに」を取り上げる。また、事例5と6と同様に、事例7でも言葉の意味の説明は一方的ではなく、二人で協力し合って達成するものとして捉える。

事例7の直前に、学習者のメイが「大阪人チェック」のリストにある「ムービングウォークでは歩くのが常識」という文を読み上げている。メイが「ムービングウォーク」を「ムービーウォーキング」に間違えて読み方した後、マユがそれを訂正し、その後メイが「ムービングウォーク」の読み方を練習していた。

事例7 【ムービングウォーク】 2021年5月収録 ペアB-ZOOM

01	メイ：	む-ムービングウォークってな[に？]
02	マユ：	[°ん°]
03	メイ：	((自分のパソコンで「ムービングウォーク」について探し始める。))
→ 04	マユ：	hhあの：ほら ((地名X))にあるさ：
→ 05	マユ：	あの：： まっすぐ <u>〇</u> (0.4) エス㍻カレーター㍻ 。
06		((自身の左手を横に胸の前に構える))
07		(2.6)
08	メイ：	°↑え°
09		(2.0)

- 10 メイ： まっすぐのエスカレーター。
- 11 マユ： hh (0.3) | まあまっすぐのこういう | (0.5) °まっすぐのエスカレーター°
- 12 マユ： | ((自身の左手を胸の前に構えて、角度を斜めから横に変える)) |
- 13 (4.0)
- 14 マユ： ¥エスカレーター¥って言わんな＝
- 15 =だからまっすぐだからさ。
- 16 (1.5)
- 17 マユ： 歩く歩道？
- 18 (1.6)
- 19 メイ： ((手がパソコンのキーボードとマウスから離れる))
- 20 メイ： あ：：(0.3) あ(.) あの：：：(0.5) えっと
- 21 (0.4)
- 22 マユ： 駅に(は)ある
- 23 マユ： ((地名X))の駅にあるけど
- 24 メイ： うんうんうんうんあったな。
- 25 マユ： うんうん[うん]
- 26 メイ： [ある]ねhh
- 27 マユ： あるやろ＝
- 28 メイ： ＝あと
- 29 マユ： うん
- 30 メイ： く-空港でよくあるや[っ？]
- 31 マユ： [あ] そうそうそう空港[にも]
- 32 メイ： [でも]
- 33 メイ： .hh¥ムー°ウィング°¥
- 34 マユ： .hh°ウォーク°

この事例において、メイは01行目で「ムービングウォーク」の意味について、マユに質問している。その後、メイはマユの返答を待つのではなく 03 行目で自分のパソコンで検索し始める。同時に、マユは 04, 05 行目でジェスチャーを併用し意味を説明している。マユはまず「ほら」という言葉でメイの注意をひき、メイが知っていると思われる場所に「ムービングウォーク」があると言及する。その後「まっすぐのエスカレーター」と説明しながら、自身の左手でムービングウォークの形を模倣する。メイは 08 行目で「え」、10 行目で「まっすぐのエスカレーター」とマユの説明をそのまま繰り返したが、08, 10 行目の発話からメイがいかにか「まっすぐのエスカレーター」を理解したかを知ることができない。その後、マユは 11, 12 行目で再び「まっすぐのエスカレーター」という解釈をとり、「こういう」と指示詞を使い、手の角度

を斜めから横に変えるジェスチャーで「エスカレーター」から「まっすぐのエスカレーター」へ変化することを示している。そこでマユは初めて意味説明の仕方を修正している。しかし、その直後に4秒の長い沈黙が生じ、マユは14, 15行目で「まっすぐのエスカレーター」という自身の説明を否定し、さらに16行目で「歩く歩道」に言い換える。17行目の語尾に上昇イントネーションを加え、説明があっているかどうか確定できないスタンスを示している。それはマユが意味説明の仕方を修正する2回目である。18行目の1.6秒の間合いの後、メイは20行目において音を伸ばしてフィラーを数回産出する。そのようなメイの反応を受け、マユは22, 23行目でメイが知っている場所に言及するという最初の方法をとり、メイに説明している。その後、メイは24行目で「うん」を繰り返し、理解を強く主張している。二人は23から27行目において「((地名X))にムービングウォークがある」ことに共通認識を示した後、メイは28行目で「あと」とこれからの発話のために順番を維持し、30行目でムービングウォークは空港にもよくあると述べ、「ムービングウォーク」に対する理解を立証する。さらに、33行目でメイが「ムービングウォーク」の前半「ムービング」を「ムーウィング」という英語に近い発音で笑いを伴って産出し、34行目でマユもその後半の「ウォーク」を笑って産出し、「ムービングウォーク」という一つのことばを協働的に産出している。この事例において、最初に学習者のメイは、パートナーのマユの説明に理解を強く主張しなかった。そのため、マユは意味を説明する際に説明の仕方を2回修正していることが観察される。

パートナーによる意味の説明に対する分析の最後に、漢字を書くことまたは漢語に言い換えることで意味を説明する事例8を挙げたい。このような方法でことばを説明することが収録データに多く見られる。次の事例8【騒々しさ】(Part 2)は事例2【騒々しさ】(Part 1)から2.3秒の間合いを経て始まる会話である。この事例において、浜田は「騒々しさ」について説明する際に、「騒」という漢字の訓読みと音読みを比較し、「騒」が音読みである単語の例をあげて説明している。

事例8 【騒々しさ】(Part 2) ペアA-対面型

- | | | |
|---|----|--|
| → | 10 | 浜田： これは (1.5) °えっと：：° (1.2) 音読みで (0.6) 騒ぐ。 |
| | 11 | カン： さわ |
| → | 12 | 浜田： あ、訓読みで騒ぐ。 |
| | 13 | カン： さわぐ。 |
| → | 14 | 浜田： えっと (0.5) 音読みでそうで、 |
| | 15 | (0.6) ((ipadで漢字を書いていると思われる)) |
| → | 16 | 浜田： え：：使う言葉としては (1.8) 騒：：乱とか。 |
| | 17 | カン： あ、hh同じ*騒乱*
sāoluàn |

- 18 浜田： 騒動 =
 19 カン： =騒動^{sāodòng}h*騒动*^h (0.3) [同じhh全然] 同じ.hh。
 20 浜田： [°そういう感じ°]
 21 浜田： hh漢字にすればhhh全部わかとh。
 22 カン： うん*騒乱^{sāoluàn}*、*騒动^{sāodòng}*。

この事例において、浜田はまず10行目で「騒」の訓読みについて説明しているが、「訓読み」を「音読み」と言い間違い、12行目で「訓読み」に自己修復する。カン は 13 行目で訓読みの「さわぐ」を繰り返している。続いて浜田は14行目で「騒」の音読みについて説明し、16行目で「騒々しさ」の「騒」も音読みであるため、「騒」が音読みされる例（漢語「騒乱」）を挙げ始める。カン は 17 行目で「あ」を産出し、笑いを伴い「騒乱」を中国語に言い換え、この漢語は両言語において「同じ」だとして、「騒乱」に対する理解を立証する。また、18行目で浜田がもう一つの例「騒動」を挙げた後、カン は 中国語に言い換えながら、「同じ」だと判断を下している。カン は 日中両言語においてその漢語が同じだと判断することを通し、日本語の「騒乱」「騒動」に対する認識的ステータスが K +であることを示し、また、中国語に言い換えることで、中国語に対する K +を示している。21行目で、浜田はカンの漢字に関する認識的ステータスが K +であることを認めるスタンスを示し、漢字で説明する方法を肯定的に評価している。抜粋最後の22行目で、カンが中国語に言い換えることで、もう一度自身の認識的ステータスが K +であることを示している。

パートナーによる意味の説明についてまとめよう。事例5から事例8に対する分析結果は、次の4点にまとめられる：①パートナーが自発的に意味を説明し始め、学習者にことばの意味に対する認識を確認することが見られる。②学習者が「Xはどういう意味」や「Xってなに」などの質問形式でパートナーにことばの意味の説明を要求することが見られる。③意味の説明の方法は多様である。対立する概念を引き込み比較すること、ジェスチャーを用いることと漢字を書いて説明することが観察される。④意味の説明は、参加者の二人が協働的に完成する実践である。

4.3. 読み方の訂正や意味の説明などから話題展開へ

本節では、発音の訂正・意味の説明の後の語学に関する話題展開に着目し分析する（語学または日常生活に関して話が続くが、ここでは前者のみ取り上げる）。学習者もパートナーも語学に関して話題を展開することがある。学習者の場合は、読み方が訂正された、または意味が説明されたことばに関連する話題が生じるのに対し、パートナーの場合は、学習者の母語（パー

トナーの学習言語)に関する話が生じることが見られる。まず、事例9【騒々しさ】(Part 3)をあげ学習者による話題展開について分析する。事例9【騒々しさ】(Part 3)は事例8【騒々しさ】(Part 2)の後にカンと浜田が「騒乱」と「騒動」の読み方を練習してから起きた会話で、事例8から約20秒経ている。また、事例9においてカンは「しさ」のアクセントを平板型から頭高型に変化させているが((42行目まで平板型、50行目から頭高型))、浜田の「しさ」のアクセントは頭高型である。

事例9 【騒々しさ】(Part 3) ペアA-対面型

- 39 カン： =そうぞうし-しさはなに
 40 浜田： そうぞう (0.7) しい状態のことで=
 41 カン： =状態 (.)
 → 42 カン： しさ- [しさ] (.) しさは漢字
 43 浜田： [°うん°]
 44 浜田： え：しさは漢字ないですね=
 45 浜田： =えっと° (なんて言えばいいかな) °
 → 46 カン： ほかのことばあの[:]
 47 浜田： [で] も、
 48 (0.6)
 49 浜田： なんとかしさっ [てあ] ったらいけると思うんですけど：：
 → 50 カン： [しさ]
 51 浜田： そうぞうしさ (0.3) えっと：：s-すがすがしさ。
 52 カン： すがすが<しさ>。
 53 浜田： °んと：：° ((字を書いて見せていると思われる))
 54 カン： °すが° (.) はい。
 55 浜田： この漢字はたぶん知ってると思うん[ですけど]。
 56 カン： [うんうん] (.) うんうん。
 57 浜田： えっとすがすがしいというすごいすっきりした状態。
 58 カン： すっきりし (.) あ：：
 59 浜田： ていうんですけど、
 60 カン： はい。
 61 浜田： なんとかしさってつくとその：：前のことば (0.3) の状態 (0.5) が、
 62 カン： うんうんうん=
 63 浜田： =そこにあるっていう感じ。=
 64 カン： =あ、なるほど、うんうん。

この事例において、カンは「騒々しさ」の「しさ」について浜田に質問している。カンはまず39行目で「しさはなに」とWH質問文の形式で質問し、浜田は40行目でそれに対して説明

した。その後、カン は 41 行目で浜田の直前の説明の一部を繰り返し、42 行目で「しさは漢字（で書けるか）」と質問の内容を絞り、説明方法を提案している。42 行目までのカン はまだ「しさ」に対する理解を示していないこと、及び説明方法を提案することから、40 行目の浜田の説明に納得できていないことが推測される。カンの「しさは漢字（で書けるか）」の質問に対して浜田は 44 行目で否定し、43 行目で言葉探しを行っている。46 行目においてカン は「ほかのことば」と説明方法をもう一度提案する。その提案は具体的に「『しさ』があるほかのことばを教えて」なのか、「『状態』ではなく、ほかのことばを使って教えて」なのか確定できないが、浜田は 49 行目で前者に従い、51 行目で「すがすがしさ」ということばをあげている。

また、49 行目で浜田が「なんとかしさ」と発話した後、それまで「しさ」のアクセントを読み間違えていたカン は、自身の「しさ」のアクセントを訂正している。事例【騒々しい】の全体において、浜田は「騒々しさ」を「騒々しい」と読んできたため、カン は浜田から「しさ」のアクセントを聞いたことがなかった。49 行目の浜田の発話「なんとかしさ」から、はじめて「しさ」のアクセントを知り、50 行目で自己訂正をしている。

その後、浜田は 53 行目で「すがすがしさ」の漢字を書き、57 行目で「すっきり」というオノマトペと「状態」という 40 行目で使ったことばで意味を説明している。カン は最後の 64 行目で理解を主張している。事例【騒々しい】の全体を振り返れば、カン と浜田はまず「騒々しさ」の「騒々」という部分の読み方について話し合い、次に「騒々しい」と同じく「騒」が音読みのことばを挙げることで「騒々しい」の意味をめぐってやりとりをする。最後に Part 3 の抜粋部分においてカン が「騒々しさ」の「しさ」について詳しい説明を求めており、「騒々しさ」の内部の構造と「しさ」のアクセントに対する志向が見られる。

次にパートナーによる語学に関する話題展開について、事例 10【笑点】（Part 2）を挙げて分析を行う。事例 10【笑点】（Part 2）は事例 1【笑点】（Part 1）の直後の会話である。中国語にも「笑点」と書くことばがあり、意味は「笑いのツボ」であることをここで記しておく。

事例 10 【笑点】（Part 2） ペア B-ZOOM

- | | | |
|----|-----|----------------------------|
| 10 | マユ： | 笑点って[あの] |
| 11 | メイ： | [その] ままか。 |
| 12 | マユ： | 番組？ |
| 13 | | (1.9) |
| 14 | マユ： | 番組の [：：°名前°] |
| 15 | メイ： | [あ、番組] の名前なんだ。 |
| 16 | マユ： | うん。 |
| 17 | | なんかあのう↑な↓んでいうの¥あれ¥hh落語？（.） |

いて話題を展開することで、自身の学習言語への志向を示している。

5. まとめと考察

本節では、2.4節で述べたリサーチクエスチョンを再掲し、4つの小節に分けてそれぞれのリサーチクエスチョンに対して考察を行う。

タンデム学習において：

1. テキストの読み上げがどのように開始され、行われるか。
 2. テキストを読み上げる発話に対し、誰によってどのように訂正され、また、その発話に関する意味の説明が、どのように開始されて行われるか。
 3. RQ2で見たテキストの読み上げの連鎖の後、どのような話題展開があるか。
 4. テキストの読み上げ活動においてなにが学習の対象となりうるか。
-

個々のリサーチクエスチョンに対して考察する前に、まず読み上げ活動の構造について、以下の図1を踏まえて説明する。

図1では、縦の矢印で時間に沿った会話の流れを示し、横の同じ行で同一時点において学習者とパートナーが互いの順番構築（読み上げ、読み方の訂正、意味の説明）に協働的に参加していることを示している。また、実線の枠でその時点における順番の所属を示し、点線の枠で付属的な参加を示し、灰色の枠でその行為が行われない可能性があることを示している。

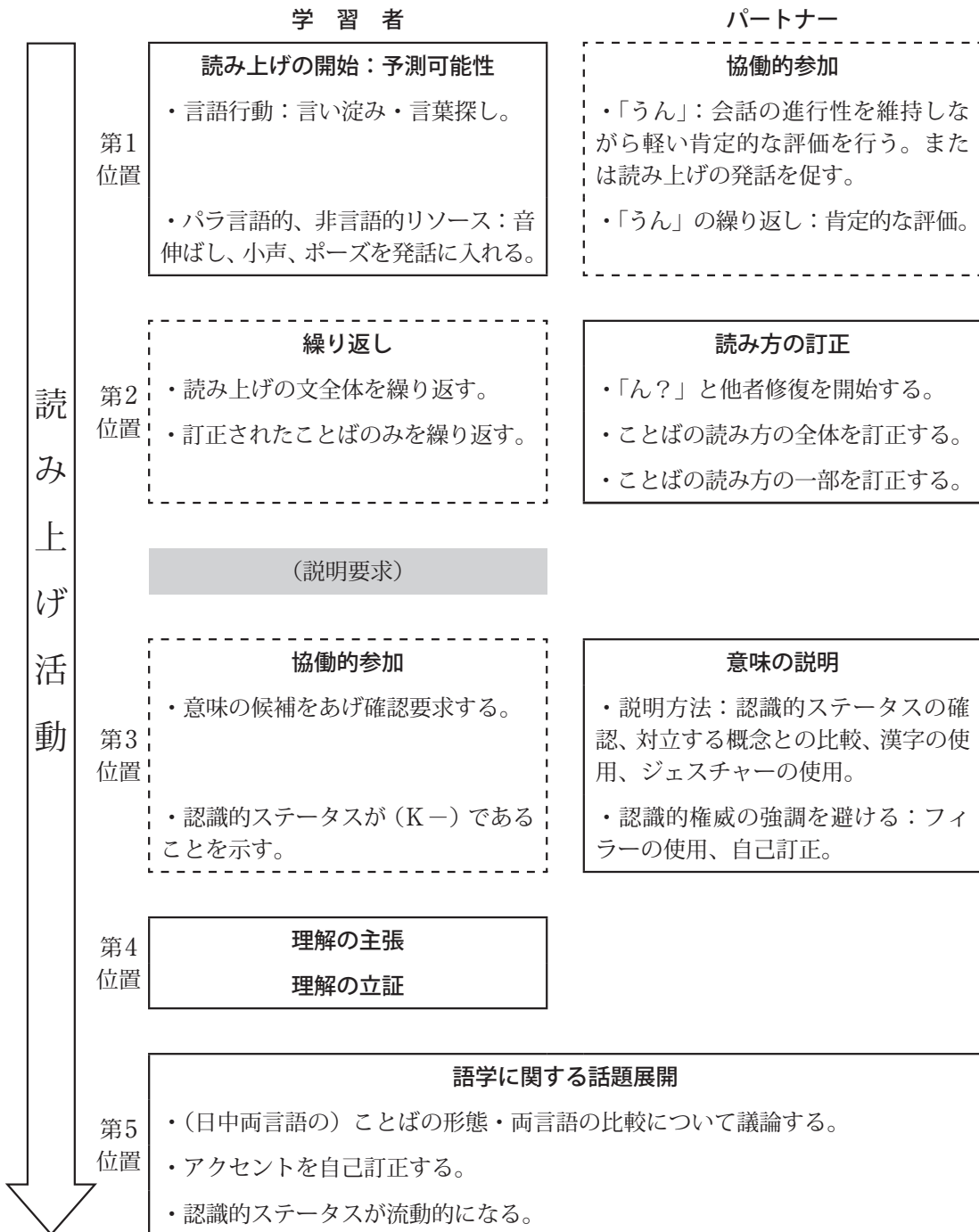


図1 読み上げ活動の会話連鎖の構造

5.1. 学習者による読み上げの開始

学習者による読み上げの開始をまとめよう。前述のようにテキストを読み上げる順番は、その構造・内容がテキストに記載された内容から推測される。テキストを読み上げる順番を正確に完成すること自体は、言語学習を目的とする相互行為の一環である一方、その成果でもある。そのため、テキストを読み上げる際に、小声や音伸ばしなどパラ言語的特徴が現れたり、言い淀みやことば探しなどが行われたりする場合、読み上げる順番を完成するために、パートナーが読み方を訂正するのである。また、学習者は読み上げる前に明確に読み方についてパートナーに質問することも見られる。このように前もって質問することが読み上げの産出問題へのもう一つの対応である。

パートナーによる「うん」または「うん」を繰り返した返答は、学習者が読み上げた後ではなく、読み上げの途中に観察される。読み上げの文はテキストに記載されており、見ればその文の最初から最後まで読めるが、読み上げるときに時間の流れに沿って文が形成されていくため、途中で現れたトラブルに対応しなければ最後まで読み上げることができない。逆に言えば、学習者とパートナーが協働的にテキストの読み上げを完成することによって、「読み上げる」ことが相互行為の成果とする側面がうかがえる。

5.2. 読み方の訂正と意味の説明

読み方の訂正は、パートナーが他者修復を開始した後学習者によって行われる場合と、パートナーによって行われる場合がある。同様に数字を含んだことばの読み方を訂正する事例3と4を比較すれば、事例3では学習者が「ふたえき」を間違って「にえき」と読んだ後に読み上げを中止することが見られ、学習者はその中止の時間において正確な読み方を考えていることが窺える。一方、事例4では学習者が「九月」の読み方が間違っていることに気づかずに読み続けているため、パートナーは学習者の間違いを訂正をしていることが見られる。その理由に関しては、パートナーは学習者の読み上げの発話から学習者の認識的ステータスについて即時的に判断しており、学習者が知っているかもしれない場合は学習者に自己訂正させ、学習者が知らないと思われる場合は、学習者の間違いを訂正すると考えられる。このように、参加者は互いの学習状況・語学能力に対する判断を、相互行為の中に形成・変化している。また、パートナーがことばの読み方をすべて訂正するのではなく、学習者が疑問に思っている部分にまず着目して訂正することが見られることから、学習者の需要にあわせて読み方の訂正の仕方を臨機応変に調整していると言えるだろう。

読み方を訂正した後に意味を説明するという構造になっていることも興味深い。外国語の歌を習う際に歌詞の意味を知らずに読み方だけ覚えれば歌えるのと同様に、読み上げる順番を完

成するためには、読み方を知ることが意味を知ることより優先度が高いと思われる。しかし、テキストの読み上げ活動は「読み上げる」だけで終わらない。読み上げのことばの「読み方」や「意味」などを全般的に学習することが目的だと考えられる。

また、意味の説明への学習者の協働的参加について考えたい(図1を参照)。タンデム学習において学習言語に対する学習者の認識的ステータスがパートナーと比較してK-である。しかし、学習者は意味の候補を挙げパートナーに説明要求することである程度知っているスタンスを示し、同時に、パートナーも明確に否定的な評価をせず、フィラーを使用し説明の発話を遅らせたり、自身の説明を訂正したりすることで自身が完全に知っているのではないスタンスを示しているのではないか。Mondada (2013) はフランス語のガイド付きツアーを分析対象とし、「成員カテゴリー (membership categorization)」⁵⁾ と「認識的権威 (epistemic authority)」⁶⁾ の関係について論じている。その結果、ガイドの役割を持つ人に認識的権威を主張する権利と義務があると述べている。言語学習の場合においても、その言語の「上達者」(母語話者)・「未熟者」(非母語話者) というカテゴリーが示され、母語話者のカテゴリーを示すことと同時に認識的権威も示されると考えられる。しかし、タンデムの会話において、学習者が「ある程度知っている」を示すことと、パートナーが「完全に知っているのではない」を示すことから、二人が認識的ステータスの差を小さく示そうとしている共通認識があり、「母語話者」と「非母語話者」のカテゴリーから離れた二人の志向がうかがえるであろう。

5.3. 話題展開：認識の流動性

5.1 節で述べた二人の間の「認識的ステータスの差を小さく示そうとしている共通認識」が、話題展開の部分においてさらに発展し、二人の認識的ステータスだけでなく、「母語話者」と「非母語話者」のカテゴリーも常に変化するものになっている。Takei & Burdelski (2018) は、オーストラリア在住の日本人家族の会話に焦点を当て、話題や言語(日本語または英語)などによってK+とK-のステータスが逆転するという現象について分析し、認識的ステータスは固定的ではなく、流動的であると指摘している。話題展開の部分において、学習者は自身の母語に切り替えることでK+の認識的ステータスを示し、「非母語話者」から「母語話者」へのカテゴリーの変化を示すことができる。また、パートナーは学習者の母語について質問することで自身がK-であることを示し、自身を「非母語話者」と位置付けると同時に、相手を「母語話者」と位置付けることができる。

5.4. 読み上げ活動においてなにが学習されているだろうか

最後に、テキストの読み上げ活動において、なにが学習対象になりうるのかについて議論した

い。参加者は図1で示した「読み方」と「意味」以外に、語構成、語種（とりわけ漢語）に対して会話連鎖で即時的に志向を示していると考えられる。無論参加者は全員言語学の知識を有しているのではないが、参加者はことばの読み方と意味のみに着目しているのではなく、様々な角度からことばを理解しようと努力していることがうかがえる。事例【騒々しさ】において、学習者カンが「騒々しさ」を「騒々」と「しさ」に分けて質問したことを振り返ってみよう。この事例から、学習者は一つの単語が複数の要素によって構成されていることを知っており、それぞれの要素の意味を追究していることが窺える。事例【真夏日】においても、パートナーの浜田は「真夏日」を「真夏」と「日」に分けてカンに説明していることが見られる。以上の2つの事例から、参加者はことばの内部構造に関心を持っていることがうかがえる。語種への志向も多くの事例にみられる。音読みを分かれば学習者が読み上げできるが、パートナーが訓読みも説明すること（事例8）や、学習者がパートナーに漢語を書いて和語を説明してもらうこと（事例5, 事例9）から、参加者は日本語に「和語」と「漢語」の存在とその意味の関連性についてある程度知っており、その関連性を利用し言語学習をしていることがうかがえる。

一方、学習者がテキストを読み上げるときに、自身のアクセントが正しいかどうかの疑問を会話で明確に示しにくいと思われる。事例【騒々しさ】において、パートナーの浜田が「騒々しさ」を言う前に、学習者のカンは「騒々しさ」の「しさ」のアクセントを平板型に間違っており、浜田もそれを訂正していない。浜田が「騒々しさ」を言った後、カンは「しさ」のアクセントを頭高型に自己訂正している。浜田がカンの自己訂正に評価せず、「しさ」の意味の説明を始める。この事例から、アクセントへの志向は明確に示しにくいものの、学習者はパートナーから聞き取ったアクセントを学習している可能性がうかがえる。

6. 終わりに

本稿は、タンデム学習活動におけるテキストの読み上げ活動に着目し、会話の構造と参加者の認識の変化を分析し、どのようなことが学ばれている可能性があるかについて考察を行った。その結果を以下の4点にまとめる。

RQ1：テキストに読み上げるべき内容が書いてあるため、学習者による読み上げの順番の構造と内容は予測可能なものである。また、読み上げる行為を通して言語学習をしていると同時に、読み上げる行為自体が言語学習の目標となっている。その目標を達成するために、学習者が実際に産出した発話がテキストと一致しないとき、または産出が遅れているときに、パートナーが読み上げの順番の産出に協力し始める。学習者が読み上げている途中に、パートナーが「うん」と「うん」の繰り返しで返答することが見られる。

RQ2：学習者またはパートナーによる読み方の訂正が観察される。読み方の訂正と意味の説明の両方が行われた場合、読み方の訂正をしてから意味の説明に入る組織が見られる。

パートナーによる意味の説明は方法が多様で、学習者の協働的な参加が必要である。

RQ3：読み方の訂正・意味の説明の後、語学に関して話題を展開し、解決しきれなかったことについて説明要求することができる。また、話題展開の連鎖において、参加者間の認識的ステータスは流動的なものである。

RQ4：参加者は読み上げ活動においてことばの読み方、意味に着目し議論する他、話題展開の部分において内部構造・語種（漢語）について確認要求していることから、会話参加者が多様な角度からことばを理解しようとする志向がうかがえる。また、学習者はことばのアクセントへの志向を明確に示しにくいものの、パートナーから聞き取ったアクセントを学習している可能性がある。

今後の課題に関して、本稿において取り扱う資料は音声データのための会話があり、読み上げの開始と非言語行動（視線の変化など）の関係に対して十分に分析を行うことができなかったため、非言語行動にも着目し分析したい。また、オンライン型と対面型のタンデム学習の比較を行いたい。そして、本稿は標準語のテキストを関西方言に言い換える部分の会話を分析対象としなかったが、その分析を続けたいと考えている。

注

- 1) LRE とは会話の中で自身の言語使用についての評価や質問、または自身や他者の間違いを訂正する部分である (Swain & Lapkin, 1995)。
- 2) 情動的スタンスとは言語形態が直接指標するムード、気質、態度、感情である。
- 3) ペア B のメイ・マコは二人とも日本に在住し、ビデオ通話でタンデム学習を行う他に一緒に出かけることもある。また、二人はビデオ通話をすると同時に「Wechat」という中国のチャットソフトを利用し情報を共有している。その点は対面においてスマホで情報を検索し見せ合うことに類似している。そして、メイとマコは学習活動を自身で決めている。そのため、対面式と比較してビデオ通話の形式は二人のコミュニケーションに与えた影響が少ないと思われる。以上の理由で、本研究ではペア B のデータも取り扱うこととする。
- 4) 録画がないため、ここでジェスチャーを併用して説明しているかどうかは不明である。
- 5) たとえばペア A のカン本稿において「タンデム学習参加者」のカテゴリーに属し、「男性」「大学院生」など数えきれないほどのカテゴリーにも属しているように、事実上一人が複数のカテゴリーに属することがあるが、どのカテゴリーに属するかを示し・捉えることが成員カテゴリーである (高木ら, 2016)。
- 6) 認識的権威は、他人より自身の認識的ステータスが高いという志向である。状況によって自然に生じたものではなく、相互行為において構築されていくものである (Mondada, 2013: 598)。

謝辞

本稿の執筆にあたり、指導教員のマシュー・バーデルスキー先生から数多くのご意見を頂きました。また、査読

者の先生方から貴重なご意見を頂きました。ここに記して深く御礼申し上げます。

参考資料

JPN NAVI 日本語日常会話集 (https://www.jpnavi.com/jpnavi_one/jp_one_top1.html)、2022 年 7 月 9 日最終アクセス。

参考文献

- 青木直子, 柴苗苗, 郭菲, 劉姝, 王静斎, 丁愛美 (2017) 「対面式タンデム学習における学び: 日本語学習者と日本語話者のやりとりにおける LRE を手がかりに」『阪大日本語研究』 (29), 19-41.
- 青木直子, 尾崎明人, 土岐哲 (2001) 『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社.
- 串田秀也 (2008) 「指示者が開始する認識探索—認識と進行性のやりくり—」『社会言語科学』 10 (2), 96-108.
- 小林浩明 (2016) 「タンデム学習の意義と可能性」『北九州市立大学国際論集』 (14), 135-145.
- 高木智世, 細田由利, 森田笑 (2016) 『会話分析の基礎』 ひつじ書房.
- 仁科陽江 (2010) 「タンデム学習の実態と対策—成功する自律相互学習のために—」『日本語教育連絡会議論文集』 (23), 80-90.
- 早野薫 (2018) 「認識的テリトリー——知識・経験の区分と会話の組織」平本毅、横森大輔、増田将伸、戸江哲理、城綾実編『会話分析の広がり』, 193-224. ひつじ書房.
- 山口冨里 (2014) 「Tandem 活動は複言語主義の促進に結びついたか—山口大学の事例から—」『日本語教育連絡会議論文集』 (27), 1-10.
- 李頌雅 (2021) 「ことばの説明実践: 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を中心に」『阪大日本語研究』 33, 61-91.
- 脇坂真彩子, 林貴哉, 北川夏子, ヴォランスキ・バルトシュ, 原田佳祐, 蔡真彦 (2020) 「日本の大学におけるタンデム学習の意義」『JASAL Journal』 (1), 104-128.
- Cekaite, A. (2020). Teaching words, socializing affect, and social identities: Negotiating a common ground in a Swedish as a second language classroom. In Burdelski, M. & Howard, K. (eds.), *Language Socialization in Classrooms: Culture, Interaction and Language Development* (pp. 112-131). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskildsen, S., Doehler, S., Piirainen-Marsh, A., & Hellermann, J. (2019). Introduction: On the complex ecology of language learning 'in the wild'. In Hellermann, J., Eskildsen, S., Doehler, S., & Piirainen-Marsh, A. (eds.), *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action: The Complex Ecology of Second Language Interaction 'in the wild'* (pp. 1-21) Switzerland: Springer Nature.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In Maxwell Atkinson, J. and Heritage, J. (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 299-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2002). Oh-prefaced response to assessment: A method of modifying agreement/disagreement. In Ford, C.; Fox, B. and Thompson, S. A. (eds.) *The Language of Turn and Sequence* (pp. 196-224). Oxford: Oxford University Press.
- 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 and Social Interaction*, 45 (1), 30-52.
- Howard, A. (2010). Is there such a thing as a typical language lesson? *Classroom Discourse*, 1, 82-100.
- Jung, K. (2004). L2 vocabulary development through conversation: A conversation analysis. *Second Language Studies*, 23 (1), 27-66.
- Kasper, G. (2004). Participant orientations in German conversation-for-learning. *The Modern Language Journal*, 88, 551-567.
- Little, D. & Brammerts, H. (eds.) (1996). *A Guide to language learning in tandem via the internet*. CLCS Occasional Paper, no. 46. Dublin: Trinity College, Center for Language and Communication Studies. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED399789>
- Markee, N. (2005). The organization of off-task talk in second language classrooms. In Richards, K.; Seedhouse, P. (eds.). *Applying Conversation Analysis* (pp. 197-213). New York: Palgrave Macmillan.
- Mondada, L. (2013). Displaying, contesting and negotiating epistemic authority in social interaction: Descriptions and questions in guided visits. *Discourse Studies*, 15 (5), 597-626.
- Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. In Gumperz, J. & Levinson, S. (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (pp. 407-437). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Jefferson, G. (ed.). Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). Preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Sert, O. (2013). "Epistemic status check" as an interactional phenomenon in instructed learning settings. *Journal of Pragmatics*, 45 (1), 13-28.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16 (3), 371-391.
- Takei, N. & Burdelski, M. (2018). Shifting of "expert" and "novice" roles between/within two languages: Socialization, identity, and epistemics in family dinnertime conversations. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 37 (1), 83-117.
- Wakisaka, M. (2018). Face-to-face tandem and e-tandem: Differences that influence the maintenance of tandem-learning activities, *REVISTA DO GEL*, 15 (3), 42-57.
- Wong, J. (2005). Sidestepping grammar. In Richards, K.; Seedhouse, P. (eds.). *Applying Conversation Analysis* (pp. 159-173). New York: Palgrave Macmillan.

付表 会話例の文字化規則

表記	意味	表記	意味
(0.4)	0.4秒の間合い	(.)	0.2秒以下のポーズ
:	音の伸ばし（一つで0.1秒を示す）	=	発話は間がなくつながっている
>文字<	発話の速度が速い部分	<文字>	発話の速度が遅い部分
°文字°	声が小さい部分	下線	強調されている部分
?	上昇イントネーション	ゝ	イントネーションが少し上昇している部分
-	発話が途切れている部分	[文字]	発話が重なる部分
h	笑い	¥文字¥	笑いながら発話された部分
.h	吸気音	(文字)	はっきり聞き取れないが、文字通りに聞こえる部分
↑	直後の音が突然上がる	↓	直後の音が突然下がる
((文字))	筆者による注釈	文字	非言語行動と発話が重なっている部分
網掛け	文章を読み上げている部分	網掛け	文章を間違って読み上げている部分
文字	中国語で発話している部分		

（博士後期課程学生）

（2022年8月18日受付）

（2022年9月15日掲載決定）