



Title	タンデム学習の会話における日本語学習者の他者開始：パートナーの自己修復：ことばの説明に導く連鎖
Author(s)	蔡, 真彦
Citation	阪大日本語研究. 2024, 36, p. 63-90
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/94777
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

タンデム学習の会話における日本語学習者の他者開始 —パートナーの自己修復：ことばの説明に導く連鎖

Japanese learner “other-initiated” and partner “self-repair” as occasioning
word explanations in tandem learning conversations

蔡 真彦
CAI Zhenyan

キーワード：ことばの説明、他者開始—自己修復、認識性、会話分析、タンデム学習

要旨

本稿が取り上げるタンデム学習の会話において、パートナー（日本語母語話者）の発話に対し、学習者（日本語非母語話者）が他者修復を開始した後、パートナーが繰り返しにより自己修復したり、ことばの説明によって自己修復したりすることが見られる。パートナーがどのような状況においてことばの説明によって自己修復するのかを明らかにするために、本稿は学習者の他者修復の開始から、パートナーのことばの説明による自己修復までの会話連鎖に着目し、会話分析の手法を用い、会話連鎖の構造・他者開始—自己修復の方法・ことばの説明方法及び話者の認識性の表示に対し、分析を行った。その結果、次の点が明らかになった。パートナーがことばの説明をするまでに他者開始—自己修復が複数回行われることが見られる。また、会話連鎖において、聞き取りの問題を解決するためにトラブル源を繰り返して自己修復することが、理解の問題を解決するためにことばの説明で自己修復することよりも先に見られる傾向がある。学習者が他者修復を開始する際に認識性を明確に示すほど、パートナーによることばの説明を導き出しやすくなるため、言語学習への志向を表す有効な手続きであると考えられる。

1. はじめに

会話において他者の発話が聞き取れない・理解できないという問題が生じたときに、会話参加者は他者修復を開始する（other-initiated repair, Schegloff et al., 1977）ことでそれに対処することができる（例：「えっ？」、「なに？」）。また、母語話者と非母語話者間においては、非母語話者がこのような他者修復を開始する場合、母語話者は非母語話者がことばを理解できないと捉え、ことばの意味や文法などについて説明するといった自己修復を行うことができる。この一連の会話は、会話における相互理解を構築するためだけでなく、言語学習の機会を創り出すことに繋がるとされている（細田, 2003; Kotani, 2017）。また、語学教室においてことばの説明という行為は多く観察され、教師によって行われる場合も（Flowerdew, 1992;

Eskildsen & Wagner, 2015; Kääntä, Kasper & Piirainen-Marsh, 2018 等)、教師が学生から引き出す場合もある (Markee, 1995; Koole, 2010; Kupetz, 2011; Mortensen, 2011 等)。それでは、教室外の言語学習活動において、参加者はいかにして他者修復を開始することばを説明するのであろうか。

本稿は、タンデム学習 (tandem learning) 場面の会話においてことばの説明 (言い換え、事例を挙げることなど) に導く他者開始—自己修復の連鎖に着目する。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。本研究では、パートナー (日本語母語話者) の発話にあることばまたは発話全体に対し、学習者 (日本語非母語話者) が「X は何?」・「えっ?」などの形式で他者修復を開始することから、パートナーがことばの説明で自己修復することまでの連鎖を取り上げる。具体的には、他者開始—自己修復の方法・ことばを説明する方法はどうなっているのか、連鎖の構造はどうなっているのか、また、どのような話者の認識的スタンス (epistemic stance) と認識的ステータス (epistemic status) (2.1 節を参照) が示されたかについて分析・考察する。次の 2 節で先行研究とリサーチクエスチョンを述べ、3 節で調査概要を紹介したうえ、4 節で分析・5 節で考察を行い、最後の 6 節で全体をまとめる。

2. 先行研究と問題のありか

本節では、分析において重要な概念となる会話における「理解」と「認識」(2.1 節) について先行研究を踏まえ説明し、他者開始—自己修復、及びそれと言語学習との関連に関する研究 (2.2 節) と、ことばの説明に関する先行研究をまとめ (2.3 節)、問題のありかとリサーチクエスチョンを述べる (2.4 節)。

2.1. 会話における間主観性：「理解」と「認識」

会話における間主観性 (intersubjectivity) とは、会話に発せられたことばに対する会話参加者が考える客観的事象は異なったりするが、このことは会話の進行に支障をもたらさないという現象である。会話参加者の間にある程度の共通認識が存在しているため完全に主観的なものとも言えず、また、その認識が完全に一致するとは限らないため客観的なものとも言えない。そのため、「間」主観的である。また、「理解」ということばは、人間の認知プロセスを表す側面もあるが、会話において話者らが即時的に示し合わせるものとしての側面もあり、「理解」を示し合わせることで間主観性が構築され、会話が進行していく。後者の視点から、Heritage (2007) が Sacks (1992) による用語を借用し、「主張 (claim)」と「立証 (demonstration)」

という理解を示す 2 つの方法を提唱し、また、Sacks (1992, vol 2:141) の事例を引用し、理解の主張 ((1)) と理解の立証 ((2)) について説明している。

(1) [Sacks 1992, vol 2: 141] (Heritage, 2007: 2)

A: Where are you staying?

B: Pacific Palisades.

A: --> Oh Pacific Palisades.

(2) [Sacks 1992, vol 2: 141] (Heritage, 2007: 2)

A: Where are you staying?

B: Pacific Palisades.

A: --> Oh at the west side of town.

上述の事例 (1) は、言及対象を繰り返すことで理解を主張する例である。事例 (1) の A の繰り返しの発話から、A が認知的に理解しているかどうかを判断することはできない。言葉の繰り返しの他に、「うん」や「はい」などの言語資源、頷きなどのジェスチャーで理解を主張することもできる。一方、事例 (2) は言及対象をほかの言及法で言い換えることを通して理解を立証する一例である。もしその言い換え方が間違っていれば、逆に話者が認知的に理解していないことが証明される。他に、言及対象を説明することなどを通して理解を立証することもできる。

そして、知識・経験に対する態度はどうか、知識・経験についてどれくらい知っているかに関わる認識性 (epistemics) を説明するために、Heritage (2012a, b) は「認識的ステータス (epistemic status)」、「認識的スタンス (epistemic stance)」の概念を提唱した。認識的ステータスとはあることに対する会話参加者間の相対的知識量であり、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。一方、認識的スタンスは会話参加者が示している知識・経験に対する態度を指す。具体的には、直接経験したか周りの人の経験か (Pomerantz, 1984)、誰もが知っている常識か自分だけが知っていることか (Heritage, 2011)、相手より知っていることの正当性を表現しているか (早野, 2018) などの例が挙げられる。認識的ステータスも認識的スタンスも、様々な言語・非言語リソースによって会話において即時的に構成されるものであり、変化するものである。本稿が着目する「他者開始—自己修復」(次節を参照) において、話し手に対して聞き手が認識性 (認識的ステータスまたは認識的スタンス) を示すか否かが会話の進行に影響を与えている。本稿は認識性を手がかりに一連の会話連鎖を捉える。

2.2. 会話における他者開始—自己修復

修復 (repair) は Schegloff et al. (1977) が提唱した概念であり、日常会話における発話・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と定義されている。発話に困難がある・聞き取れない・理解できないなどの問題が生じたとき、会話参加者は修復を通し会話における間主観性を構築することができる。

修復の対象となる「トラブル源 (trouble source)」を含む発話を産出した話者を「自己」、その他の話者を「他者」として分け、修復は次の 4 つのパターンに分類されている：①「自己開始・自己修復 (self-initiated repair, self-repair)」、②「自己開始・他者修復 (self-initiated repair, other-repair)」、③「他者開始・自己修復 (other-initiated repair, self-repair)」、④「他者開始・他者修復 (other-initiated repair, other-repair)」である。本稿では、③「他者開始・自己修復」に着目する。

前述の Schegloff et al. (1977) の他、他者修復を開始する方法に関しては多くの研究が蓄積されてきた。他者修復を開始する方法を以下の表 1 にまとめる。

表 1 他者修復を開始する方法

	形式・行為	説明・例
(1)	無 限 定 の 質 問 (open-class repair initiators, Drew, 1997)	「え?」、「なに」、「は?」…
(2)	WH- 疑問文	「だれ」、「どこ」、「いつ」…
(3)	枠づけ (framing, 高木他, 2016)	トラブル源前後のことばの繰り返す同時にトラブル源の位置を「なに」などの疑問詞で埋める。
(4)	トラブル源の繰り返し	トラブル源の一部を繰り返す場合も全体を繰り返す場合もある。異なるイントネーションで繰り返す場合もある。 A: 「けっこうメジャーだったり」 B: 「メジャー?」(4 節の事例 6 を参照)
(5)	トラブル源 + 「って / というのは / とは / は」 + 疑問詞 (平本, 2016)	「かつおはなに」 (4 節の事例 3 を参照)
(6)	理解チェック (understanding check, 串田, 2009)	理解の候補 (candidate understanding) を挙げ、トラブル源に対する自身の解決方法を提案する。

他者修復を開始する方法の分類基準は、トラブル源を特定するかどうか (Benjamin & Mazeland, 2013; 高木他, 2016)、問題解決をトラブル源を含む発話の話者に委ねるか自ら解決方法を提案するか (串田, 2009) 等多様な着眼点がある。例えば、表 1 に示される方法を、

前者の視点から、トラブル源を特定しない方法 ((1))、トラブル源の範囲を狭める方法 ((2))、トラブル源を特定する方法 ((3), (4), (5), (6)) に分類することができる。

さらに、発話・聞き取り・理解など様々なトラブル源の類型 (trouble types) があり、他者修復を開始する方法、自己修復する方法、他者修復を開始する位置などを分析することから、他者開始—自己修復において話者が具体的に何の種類のトラブル源を解決しているのかを見分ける先行研究も多く行われた。まず、他者修復を開始する方法について、例えば、英語会話において “sorry?” が聞き取りの問題を示す (Robinson, 2006) ことが挙げられる他、日本語日常会話において話者が「名詞 (代名詞) + 『って / というのは / とは』 + 疑問詞」の形式で知らないという認識的ステータスを示すのに対し、名詞の繰り返しだけで疑問詞がなければ「まず聞き取りもしくは理解の問題として取り扱われ、ふつうそれ単体では物を『知らない』ことを示さない」(平本, 2016: 8) ことが挙げられる。Robinson & Kevoe-Feldman (2010) は、トラブル源の含まれる質問発話に対し、質問の一部を繰り返すことで他者修復を開始する方法は、質問している行為を理解したが繰り返す部分は理解できないことを示していると述べている。それに対し、質問の全体を繰り返す方法は、質問行為自体に問題があることを示していると指摘している。また、プロソディー (イントネーション、強弱、ピッチなど) もトラブル源の類型を判断する重要なリソースである。Selting (1988) は、トラブル源の類型を (1) 発話の聞き取り、(2) 意味構成 (理解)、(3) 情報・活動に対する構想の 3 つに分類し、ドイツ語会話において疑問詞に上昇イントネーションが付随する場合には (1) 聞き取りへの問題、下降イントネーションの場合には (2) 理解への問題、高いピッチ・上昇イントネーション・強調の口調が同時に現れる場合には (3) 情報・活動に対する構想への問題を示していると論じている。

次に、修復の方法から話者のトラブル源の類型への判断を観察できることについて述べる。特に、無限定の質問 (表 1 を参照) はトラブル源の類型を特定しないため、他者修復を開始する話者が考えるトラブル源の類型 (例えば理解の問題) と修復を行う話者が考えるトラブル源の類型 (例えば聞き取りの問題) にずれが生じ、他者開始—自己修復が 2 回繰り返されることがある (Svennevig, 2008)。Mazeland & Zaman-Zadeh (2004) はフィンランド語を共通語とする会話において、他者開始—ことばの説明による自己修復の事例は、ほぼ聞き取りの問題への対処が失敗した後に現れると述べ、Svennevig (2008) は、会話参加者が進行性を確保するため、聞き取りの問題への対処が理解の問題への対処より優先されると指摘している。また、トラブル源の発話による行為と直前の発話・会話連鎖による行為が適合しているかどうかによって、修復発話のプロソディー特徴が異なる (Curl, 2005)。異なるトラブル源の類型を解決するために、修復を行う話者が使用する方法も異なる。言い換えれば、修復の方法から話者が考えているトラブル源の類型が何かを推測できるのである。

最後に、他者修復を開始する位置が、トラブル源の発話の次の順番にある場合もあるが、他者開始—自己修復が反復される理由や会話の進行性を優先する理由などによって遅らせることもある (Schegloff, 2000) ことについて述べる。次の順番においてトラブル源の繰り返しによって他者修復を開始するのは、複数のトラブル源の類型に対処している可能性があるが、聞き取りの問題に対処する効率の良い方法であると指摘されている (Benjamin & Mazeland, 2013)。

様々な言語学習活動において、他者修復を開始することはことばの意味に関する問題に対処するために行われることがある。例えば、Burdelski (2020) は米国にある日本語の補習校における授業の会話を取り上げ、子供が英語の単語を日本語のように発音するといった過剰一般化について、補習校の教師が他者修復を開始する現象に着目している。教師による他者修復の開始が会話における相互理解の問題を解決するだけでなく、子供の言語使用（いわゆる「カタカナ英語」の使用）に問題があることを示す働きをも持っていること、また、修復が行われた後、教師による正確なことばの提示が見られる現象が論じられている。李 (2023) は、日本の大学におけるチューター・チューティー活動における訂正の実践に着目し、チューティーのトラブル源を含む発話に対しチューターが他者修復を開始すると同時に訂正する現象について論じている。いずれの研究においても、教師・母語話者が他者修復を開始することから言語学習に関するやりとりが始まっていることが観察されているが、学習者・非母語話者による他者開始—教師・母語話者の自己修復についてはまだ分析する余地があると考えられる。

また、母語話者・非母語話者間の日常会話に着目した研究において、自己修復を開始することと他者修復を開始することの両者が論じられていることが多い。例えば、細田 (2003) は言語学習への志向を示す状況を (1) 他者修復を開始することで相手の発話に対する理解上の問題に対処するため、(2) 自己修復を開始することで自身の発話における産出の問題に対処するためと分類している（前者の分析対象となる部分は本稿の着目点でもある）。また、Kotani (2017) は修復の手法に着目し、(1) 上昇イントネーションを加えて相手の発話の一部を繰り返す、(2) 相手の発話に現れることばの意味などについて質問する、(3) 他者向けの言葉探し (Other-directed word search, 言葉探しの際に聞き手に助けを求めること) 等の方法で修復を開始し言語学習の機会を創り出していると述べている。一方、日常会話において、修復が言語学習のために行われるものであることに会話参加者双方が合意しなければならない。参加者のどちらか一方が言語学習への志向を示さない限り、訂正・説明が行われない、あるいは訂正・説明として受け手に認められない (細田, 2003; Theódórsdóttir, 2018)。さらに、会話参加者が言語学習への志向を示す際には、言語知識における非対称性及びエキスパート・ノーヴィスというペアとなるアイデンティティーを示すことが伴うことになる。それは相互行為の中に一時的

に構築されるものであり、変化するものである (Kotani, 2017; Theódórsdóttir, 2018)。

2.3. 言語学習活動におけることばの説明

ことばの説明は CLIL(Content and Language Integrated Learning) の教室 (Flowerdew, 1992; Kupetz, 2011; Morton, 2015; Kääntä, Kasper & Piirainen-Marsh, 2018 等)、語学教室 (Mortensen, 2011; Waring, Creider & Box, 2013; Eskildsen & Wagner, 2015; Stoewer, 2018; Burdelski, 2020 等)、チューター—チューティー活動 (李, 2021) など様々な学習活動において観察される。教師がことばを説明することには、授業の構成を論理的に言語化する機能と学生にとって理解しやすくする機能がある (Flowerdew, 1992)。しかし、ことばの説明は教師だけではなく、教師・エキスパートと学生・ノーヴィスが協働的に行うことが先行研究において明らかになっている。例えば、教師が学生の質問に直接に答えることを避け、学生に複数の質問を問いかけることでことばの説明を学生から引き出すこと (Markee, 1995; Koole, 2010; Kupetz, 2011)、教師がことばを説明した後、学生に確認要求し学生に説明してもらうこと (Koole, 2010)、教師が学生の発話に対して説明要求した後、学生がことばを説明する (学生がことばを説明できないときは教師がかわりに説明すること (Mortensen, 2011) が挙げられる。また、多言語の語学教室において、教師は学生に学習目標言語を母語に訳させることで学生の理解を確認し、母語を学習目標言語に訳させることで目標言語のアウトプットを増やすことができる (Stoewer, 2018)。さらに、Temmerman (2009) は、教師と学生によることばの説明の違いを比較し、(1) 前者はまとまった形を持つものに対し、後者は順序が違ったり複数人によって行われたりするという形式の違い、(2) 前者は受け手の理解を確保するためであるのに対し、後者は自身の理解を示すために行われるという目的の違いがあると述べている。なお、ことばの説明は、語彙学習を中心としない活動の中に一時的に行われることがある (Stoewer, 2018)。

一方、タンデム学習におけることばの説明は母語話者だけが行う、または主導するものではない。Sabbah-Taylor (2021) はイギリスの大学における英語母語話者と中国語母語話者のタンデム学習の会話を取り上げ、前者が後者に英語の熟語を説明する行為に着目している。特に、英語話者が説明する際に笑い声でその熟語の面白さとよく使われることを伝えることで、説明行為の正当性を裏付け、自身をエキスパートに位置付けるのに対し、中国話者が「uh::」などの発話で英語話者のエキスパート性を認め、自身をノーヴィスに位置付けることが観察される。また、英語話者が中国語話者に英語の熟語と関連する中国語の熟語について質問することで自身をノーヴィスに位置付けることも観察され、エキスパート・ノーヴィス性が相互行為において常に変化し、相手と協働的に構築されるものであると述べている。この点は 2.2 節で触れた

母語話者・非母語話者間の日常会話の研究と共通している。

また、ことばの説明方法に関して、Flowerdew (1992: 209-212) は以下の 4 つに分類している：

- (1) 正式の定義 (formal definition)：術語とその種類・特徴が説明される。典型的な例として「An A is a B which C」が挙げられる。
- (2) 半正式の定義 (semi-formal definition)：術語とその特徴は説明されるが、その種類は言及されていない。
- (3) 言い換え (substitution)：術語または術語の一部を類義語・節で説明する。
- (4) 直示的定義 (ostensive definition)：代名詞を使用し説明する。もの・写真・図表などを指しながら説明することがよくある。

そのほかに、Waring, Creider & Box (2013) は言語リソースの使用とパラ言語・非言語リソースの使用に基づき、主に前者を使用する方法を「分析的説明 (analytic explanation)」、後者を伴う方法を「実演的説明 (animated explanation)」と分類している。また、前述の研究の他に、声調・強弱などのパラ言語リソースや、黑板またはホワイトボードに書いてある情報・位置と動作・図表・道具などの非言語リソースをさらに分類し、分析した先行研究も多い（パラ言語リソースを非言語リソースの一種だと考える研究もある）(Lazaraton, 2004; Morton, 2015; Eskildsen & Wagner, 2015; 李, 2021)。さらに、2.2 節で言及した Mazeland & Zaman-Zadeh (2004) では、以下の用例を挙げ（英語訳のみを取り上げ、会話の一部は原作者により省略されている）、母語話者が非母語話者にことばを説明する際に、どのような行為をすればいいのか・どのようにその行為を言語で構成すべきなのかという語用論的レベルで説明することができ（20 行目の発話）、このような説明は前の会話連鎖に形式・行為上強く依存していることについて論じている。

(1) Where-your-capital? (Mazeland & Zaman-Zadeh, 2004: 6)

03 Abdul: Where your capital?

14 Juan: I don't know.

20 Abdul: → My capital Bagdad.

2.4. 問題のありかとリサーチクエスチョン

先行研究においては、他者修復を開始する方法や、何のトラブル源の類型に対処するために

修復が行われたかを探求する研究、修復と言語学習の関係に関する研究、ことばの説明を行う場面・主体・方法に関する研究などが多く行われてきた。しかし、教師・チューター・母語話者などが他者修復を開始し、ことばの説明へ導き出すことに対しては分析されてきたが、学習者側による他者修復の開始が、教授側によることばの説明を引き出す現象についてはまだ十分に論じられていない（次の3節で詳しく説明するが、タンデム学習においては、後者のほうが前者より多く観察された）。学習者側による他者開始は、教授側によることばの説明の出現にどのような役割を果たすのか、ことばの説明の連鎖構造はどうなっているのかを分析し、特に、前述の Sabbah-Taylor (2021) が指摘したタンデム学習の参加者間における知識の非対称性が、他者開始—自己修復においてどのように構築され・変化するかを考慮に入れ、「他者開始—自己修復」「ことばの説明」「認識性の表示」の三者間の関係についてさらに論じる余地があると考えられる。

以上を踏まえ、本稿は、タンデム学習における学習者による他者修復の開始から、パートナーによることばの説明までの連鎖に着目し、以下のリサーチクエスチョンを中心に分析と考察を行う。

-
1. 学習者はどのような方法で他者修復を開始するのか。また、パートナーはどのように自己修復をするのか。
 2. 上述の他者開始—自己修復連鎖はどのようにことばの説明に導くのか。
 3. 上述の連鎖において、参加者の二人がいかにより自身の認識性を表現しているのか。その認識性が会話連鎖にどのような影響を与えているのか。
-

3. 調査概要

本節では、データの概要と会話参加者情報を説明する。会話の文字化規則は高木他（2016）を参照した（付表を参照）。

二人が互いの言語学習を助け合う活動は「タンデム学習」以外に言語交換やピアラーニングとも呼ばれることがある。これまで、言語学習の動機を高めること、スピーキング能力を向上させること、コミュニケーション能力を向上させること等のタンデム学習の効果について論じる研究が蓄積されてきた（Lewis, 2003; Stickler and Lewis, 2003; 脇坂, 2013; Kato, Spring and Mori, 2016）。

本稿が取り扱うタンデム学習活動のデータは、2018年6月から2021年5月まで参加者の承諾を得た上で収録された、関西某大学のタンデム学習プロジェクトの参加者間の会話の録音

または録画である(合計15時間47分程度)。参加者は収録時に全員学部生または大学院生であった。会話参加者情報を以下の表2で示す(人名はすべて仮名)。表2では、ペア③のテサは母語が英語ではないが、英語が得意であるためパートナーの英語学習に協力している。また、ペア④は「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オンラインでタンデム学習を行っている。データの収録は、タンデム学習活動の開始時に筆者が IC レコーダー・カメラを設置した後にその場から去り、タンデム学習活動終了時に回収する方法、またはタンデム学習活動の前に IC レコーダーを被調査者に渡し、活動の後に回収する方法を採用している。ペア④の場合は、被調査者のマユが自宅のパソコンの画面を録画したものである。

表2 会話参加者情報

ペア	参加者	母語(母方言)	学習言語	性別
①	リュウ	中国語	日本語	女性
	小野	日本語	中国語	男性
②	チェン	中国語	日本語	女性
	りか	日本語	中国語	女性
③	テサ	ギリシャ語	日本語	女性
	松本	日本語	英語	女性
④	メイ	中国語	日本語(関西方言)	女性
	マユ	日本語(関西方言)	中国語	女性

タンデム学習を始める前に、ペアリングできた二人の参加者はまずガイダンスに参加し、タンデム学習の進め方、タンデム学習の原則、学習活動の例等の内容について説明を受けることになっている。また、タンデム学習の時間は半分ずつに分けられ、参加者二人のそれぞれの学習時間に割り当てられる。それぞれの学習時間に目標言語で話すかほかの共通語で話すかは参加者自身が決めることになっているため、コミュニケーションのための媒介言語と学習目標言語が一致しないときがある。そのため、「学習者」と「パートナー」という用語を使用する(もちろん会話においてそれらのカテゴリーは常に維持されるとは限らない)。

本稿で分析対象とするのは、学習者が他者修復を開始し、パートナーがことばを説明して自己修復を行う日本語の会話連鎖である。ペア③の松本の英語の学習時間において二人は英語で話しているため、除外する。また、パートナーがトラブル源を繰り返しだけで自己修復した後、学習者が理解を示した場合は除外する。そして、パートナーが他者修復を開始し、学習者がこ

とばを説明して自己修復を行うことも見られるが、学習者が他者修復を開始し、パートナーがことばを説明して自己修復を行うことより数が少ない。本稿では後者のみを取り扱うこととする。

4. データ分析

本節では、学習者による他者修復の開始とパートナーによることばの説明までの会話例を取り上げ、分析を行う。この会話連鎖において他者開始—自己修復は複数回行われることがある。

ここで、まず、学習者による他者修復の開始の方法・パートナーによる自己修復の方法とその使用数を表3にまとめ、会話連鎖の全体像を示したい（各方法に関する説明は2.2節を参照）。表3では、見やすくするために、他者修復の開始（other-initiated repair）を「OI」に、自己修復（self repair）を「SR」に略して表記し、その後「- 数字」で何回目かを示し、「↓」で会話の流れを示す。また、同じ他者修復の開始・自己修復の順番において複数の方法が使用されることもあるが、すべての方法の数を計算する。2回目の修復が行われたものは全23例の中12例あり、3回目の修復が行われたものは2例ある。

表3から、OI-1に見られない「理解チェック」の方法が、OI-2とOI-3に多く使用されることが観察される。また、SR-1において聞き取りの問題に対処するトラブル源の繰り返しと「うん」が多く見られるのに対し、SR-2, SR-3において理解の問題に対処することばの説明がより多く見られる。OI-2に見られる「漢字はなに」は、中国語話者が日本語話者に、漢字に関する共通の知識を持っているという前提で修復の方法を提案しながら他者修復を開始した例である。

表3 他者修復の開始の方法・自己修復の方法とその使用数

連鎖位置	他者修復の開始の方法・自己修復の方法	[使用数] 割合%
OI-1	・トラブル源の繰り返し	[15] 60%
	・無限定の質問	[7] 28%
	・トラブル源の繰り返し + 疑問詞	[2] 8%
	・枠づけ	[1] 4%
↓		
SR-1	・トラブル源の繰り返し	[15] 54%
	・ことばの説明	[11] 39%
	・返答「うん」	[2] 7%
↓		
OI-2*	・理解チェック	[4] 40%
	・トラブル源の繰り返し	[3] 30%
	・無限定の質問	[1] 10%
	・トラブル源の繰り返し + 疑問詞	[1] 10%
	・「漢字は何」	[1] 10%
↓		
SR-2	・ことばの説明	[9] 60%
	・理解チェックへの確認	[4] 27%
	・トラブル源の繰り返し	[2] 13%
↓		
OI-3	・理解チェック	[2] 67%
	・トラブル源の繰り返し + 疑問詞	[1] 33%
↓		
SR-3	・ことばの説明	[1] 50%
	・理解チェックへの確認	[1] 50%

*SR-1 の後 1 秒以上の沈黙が続き、SR-2 が行われることもあるが、この「沈黙」は OI-2 の数に入れていない。

また、パートナーがことばの説明で自己修復する際に、使用することばの説明方法とその事例を以下の表 4 にまとめる。複数の方法を使用し、説明する事例もある。表 4 で示しているように、(1) 類義語への「言い換え」(Flowerdew, 1992) が最も多く見られる。

表 4 ことばの説明方法と事例

ことばの説明方法	事例
(1) 類義語への言い換え	<ul style="list-style-type: none"> ・事例 1：かしこまった →まじめ →厳粛な ・事例 2：てかる →てかてかする →油っぽくて光る ・事例 4：句読点 →まるとか点とか ・事例 5：ごねてた →文句ゆってた ・事例 6：メジャー →有名
(2) 文法・語構成の説明	・事例 2：てかる →「る」がついてる
(3) 上位カテゴリーの使用	・事例 3：かつお →魚
(4) 引用	・事例 5：ごねてた →「なんで¥上使えないんだ¥」
(5) 言語の切換え	・事例 6：メジャー →major
(6) 例の提示	・事例 2：てかる →てかるのを抑える

次に、具体例を取り上げ、OI-1 に見られるトラブル源の繰り返し（4.1 節）・トラブル源の繰り返し＋疑問詞（4.2 節）・無限定の質問（4.3 節）・枠づけ（4.4 節）、また、OI-2 とその以降にしか見られない理解チェック（4.5 節）からことばの説明までの会話連鎖について、他者修復の開始・自己修復の方法、会話連鎖の構造、話者の認識的スタンス・ステータスの表示に着目し、分析する。

4.1. トラブル源の繰り返しからことばの説明まで

1 回目の他者修復の開始で最も多く使用される方法はトラブル源の繰り返しである（15 回、表 3 を参照）。先行研究においてトラブル源の繰り返しという方法からはトラブル源の類型を判断しにくい、イントネーションなどのプロソディー特徴からトラブル源の類型を判断できると述べた。ここで、プロソディー特徴にも着目しつつ、トラブル源と少し異なった形で繰り返す事例を 2 つ挙げたい：トラブル源のことばを辞書形に変化して繰り返す事例 1、及び間違っただけの繰り返しが見られる事例 2 である。

事例 1 において、リュウと小野が自身の家族と他人の家族を言及するときの親族名称について話し合っている。リュウは自身の母を「母」のみで言及できると考えていたようだが、小野は「お母さん」も使用できると話していた。その後、01 行目でリュウは小野に自身の母を「お母さん」と「母」で言及することの違いについて聞いている。以下、会話例においてトラブル源を網掛けで示し、他者開始または自己修復が行われることを「OI- 数字 /SR- 数字」で示し、行の右詰めに「(太字)」でことばの説明方法（表 4 を参照）を示す。

事例1 [かしこまる] 2018年7月収録 ペア① - 対面

- 01 リュウ： でも(.)もし自分でお-お母さんと(.)自分でなんか母(0.6) 区別がある？
 02 (2.8)
 03 小野： °ん：°お母さんとか<言ったほうが>
 04 リュウ： はい
 05 小野： 自然な気がします。
 06 リュウ： そうなん？(.)母はあまり°っ [かわない] °
 07 小野： [母って] いうと：
 08 (0.7)
 09 小野： すごい
 10 (1.0)
 11 小野： **かしこまった感じが=**
 12 OI-1 リュウ： = ↑え (0.5) かしこまる？
 13 (0.9)
 14 SR-1 小野： > なんかそうすごい<まじめ-まじめっていう [(か/感じ)]
 (類義語への言い換え)
 15 リュウ： [あ↓：]
 16 (1.2)
 17 小野： 厳肅な-[厳肅なので] (類義語への言い換え)
 18 リュウ： [そうなの：:]
 19 小野： わたしの母は

この事例において、01 行目でリュウは「お母さん」と「母」の違いについて質問し、小野は03, 05, 07, 09, 11 行目で回答している。特に、11 行目での「かしこまった感じが」という小野の発話はまだ途中にも関わらず、12 行目でリュウがまず「↑え」で驚きのスタンスを示し、その後トラブル源をそのまま繰り返すのではなく、「かしこまる」という「かしこまった」の辞書形で上昇イントネーションで繰り返し、他者修復を開始している。リュウが「かしこまった」が動詞でありその活用についてある程度知っていることが、この繰り返しの仕方によってうかがえるだろう。その後小野はトラブル源の繰り返しで聞き取りの問題に対応せず、14 行目で「かしこまった」を「まじめ」に言い換え、ことばの意味を説明し、リュウは言い換え部分が終わった直後に小野の発話と重なる形で理解を主張している。しかし、小野は17 行目でことばの説明を続け、発話の最後に「なので」で本題連鎖「『母』はあまり使わない」に戻ること示している。

事例1では、トラブル源の辞書形での繰り返しによる他者修復の開始に対し、その次の順番においてトラブル源の繰り返しではなくことばの説明で行われた自己修復が見られた。それに対し、以下の事例2では、トラブル源を間違えて繰り返して他者修復を開始し、トラブル源の

事例 2 において、学習者によるトラブル源の間違った繰り返しに対し、パートナーはまずトラブル源の繰り返しで聞き取りの問題を解決していることが見られる。トラブル源の繰り返しという他者修復を開始する方法は、異なる繰り返し方によって表現している話者の認識性が異なることが見られる。

4.2. トラブル源の繰り返し+疑問詞からことばの説明まで

トラブル源の繰り返し+疑問詞の形式は 1 回目の他者修復の開始において 2 回見られる。また、4.1 と比較すれば、この方法はトラブル源を特定するだけでなく、日本語会話において「知らないこと」を表現する一つのリソースである（平本, 2016）。日本語非母語話者が会話に参加した場合においても、同じ機能を持つのであろうか。以下の事例 3 では二人は「名産」と「特産」の区別について話している。直前に、小野は「名産」だと加工されているイメージがする考えを述べ、「特産」の例として 02 行目で「かつお」を挙げている。

事例 3 [かつお] 2018 年 7 月収録 ペア① - 対面

- | | | | |
|----|-----------|-------------------------------|-----------|
| 01 | リュウ: | と [くさん] | |
| 02 | 小野: | [かつお] とか | |
| 03 | OI-1 リュウ: | かつおはなに | |
| 04 | SR-1 小野: | 魚 | (上位カテゴリー) |
| 05 | | (1.0) | |
| 06 | 小野: | (°これ知ってます°) | |
| 07 | | (4.1) | |
| 08 | リュウ: | <かつお> ↑: | |
| | | ((リュウは小野にかつおがなぜ特産かについて聞き始める)) | |

リュウは 03 行目で直前の小野の発話に対しトラブル源（「かつお」）＋「はなに」の形式で他者修復を開始し、説明要求している。02 行目の発話のトラブル源の部分「かつお」は、01 行目の発話と重なっており、聞き取りの問題が生じている可能性も考えられるが、リュウはトラブル源を正確に繰り返すことと、「は」でそれを主題にすることを通し、トラブル源の類型が聞き取りの問題ではなく理解の問題であることを示し、自身の認識的ステータスが K- であることを示している。その直後の 04 行目で小野が簡略的に「魚」だけで説明し、発話のスタイルもですます調から砕けた口調に切り換えている¹⁾。事例 3 において、トラブル源の繰り返し+疑問詞という他者修復を開始する方法が、トラブル源を特定するだけでなく、理解の問題がある・認識的ステータスが K- であることを表していることが見られる。

4.3. 無限定の質問からことばの説明まで

1 回目の他者修復の開始において次に多く見られるのが「ん?」「え?」などの無限定の質問である（7 回、表 3 を参照）。無限定の質問はトラブル源を特定しない特徴がある（2 節を参照）。次の事例 4 で二人はテサがもうすぐ受ける大学院の入学試験について話している。この抜粋の直前に、テサは試験で 2 時間以内に 800 字の日本語の小論文を書くことについて話していた。

事例 4 [句読点] 2019 年 1 月収録 ペア③ - 対面

- 01 松本： ちょっと考えてないと書け [ないから] ↓ね：800 字って↓ね：
 02 テサ： [うん：:]
 03 (1.5)
 04 松本： まるも - 句読点も入って
 05 OI-1 テサ： ん? °
 06 SR-1 松本： 句読点も入って 800 字だよな?
 07 (1.1)
 08 SR-2 松本： ま [と] か点とか (類義語への言い換え)
 09 テサ： [° あ：°]
 ((その後、テサが 06 行目の松本の質問に返答する))

この事例において、01 行目で松本はテサが受ける予定の試験に対して評価し、終助詞「ね」を下降調で音伸ばしの形で産出し、試験が難しいことについてテサに共感を示している。03 行目の間合いの後、松本は 04 行目でさらに字数の数え方について質問するが、04 行目の発話は質問の形式として構成されていない。そして、松本が「まるも」を「句読点も」に言い換えている。次に、テサは 05 行目で「ん? °」という無限定の質問で 04 行目の松本の発話に対し他者修復を開始した。この無限定の質問に対し、松本は 06 行目で、トラブル源を繰り返し、01 行目の発話の内容を組み合わせ、1 回目の自己修復をしている。また、「よね」で自身も聞き手も独自の考えがあるという認識的スタンスを表現しつつ、二人の認識的テリトリーを照合している (Hayano, 2013)。しかし、07 行目で長い沈黙が生じたため、08 行目で松本はことばを言い換えてもう一度自己修復を行っている。ここで、松本はまた最初の言い方「まる」に「てん」を追加し、「とか」で断言を避ける認識的スタンスを表現している。08 行目の発話と重なる形で、テサは 09 行目で小声で「あ：」と言い、松本の説明を受け止める。その後、会話が本題連鎖に戻る。

事例 4 において、松本がまず SR-1 においてトラブル源を繰り返しつつ、自身の発話の形式と行う行動（ここでは質問）を一致させることで、発話の聞き取りの問題と、この発話による

行為の受容性 (acceptability, Svennevig, 2008. 行為が連鎖上適切かどうか) の問題に対処し、次に SR-2 において言い換えによってことばを説明することで、理解の問題に対処していることが観察される。無限定の質問という他者修復を開始する手法のみを通し、トラブル源の類型を判断できないことが推測される。

4.4. 枠づけからことばの説明まで

1 回目の他者修復の開始において枠づけの方法が使用される事例は、以下の事例 5 のみである。事例 5 はりかが物語を語っているときの会話で、当時大学の図書館は 2 階以外が閉鎖状態であった。

事例 5 [ごねる] 2018 年 6 月収録 ペア② - 対面

- 01 りか： なんか [(さ) 昨日] ちょっと面白かったのが：
- 02 チェン： [hhh]
- 03 りか： なんか今図書館がさ：：
- 04 チェン： うん
- 05 りか： 二階：：[：： 閉まっ] てるじゃん
- 06 チェン： [あっそうだね]
- 07 チェン： °うん°
- 08 りか： 一階 - ちゃ - 二階だけしか >° 空いてないんすよ <°
- 09 りか： でなんか〇〇 - なんかわたしはゼミの友達が(.) あ〇〇先生が：(0.3) 図書館の人に：(.).h
¥なんかもっちゃ **ごねてた** ¥。((〇〇は人名))
- 10 (0.6)
- 11 OI-1 チェン： めっちゃなに？
- 12 SR-1 りか： ご - ごねてたなんかそ [のなん - な] んで¥上使えないんだ¥= (引用)
- 13 チェン： [ごねてた]
- 14 SR-1 りか： = ¥みたいのを(.) めっちゃ文句ゆってたって¥.h.hh
- 15 チェン： ¥めっちゃおもしろい¥ (類義語への言い換え)

01, 03, 05, 08, 09 行目で、りかは最初に「面白かった」と言い、物語を語るときに笑いながら発話することで、物語の性質を提示しつつ物語を語っている。一方、チェンは 11 行目で「めっちゃなに？」と、りかの直前の発話にあるトラブル源の前のことば「めっちゃ」を繰り返し、「なに」という疑問詞と上昇イントネーションで枠づけの形式で他者修復を開始している。また、11 行目のチェンの発話は笑いが伴っておらず、りかの物語の「面白さ」に対して理解を示していない。その後、りかが 12 行目で一度トラブル源となる「ごねてた」を繰り返し、自己修復した直後に、「な

んか」と発話を繋げ、12行目で「そのなん-なんで¥上使えないんだ¥」と当事者の声を引用している。13行目で「みたい」を用いることで断言を避けると共に、「ごねてた」を「めっちゃ文句ゆってた」に言い換え、最後に「だって¥.h.hh」と情報の出所（他者から聞いた）を示し、物語の「面白さ」を笑いで伝えようとしている。最後の15行目で、チェンは笑いながらこの物語が「めっちゃおもしろい」と評価し、本題連鎖に戻っている。紙幅の制限のため、12, 14行目のりかの発話は2行に分けて文字化しているが、それらの発話は同じ順番にあり、りかは繰り返しによる自己修復で聞き取りの問題を解決してからまもなくことばの説明による自己修復で理解の問題の解決に取り組むことが見られる。また、13行目でチェンは下降調での繰り返しによって聞き取りの問題がないことを示しているが、この発話は12行目のりかによることばの説明の発話と重なっているため、12行目でりかがことばの説明を始める理由とは考えにくい（逆にもし13行目の発話は12行目の前に行われる場合、チェンが下降調での繰り返しを通し、りかにことばを説明してもらう可能性がある）。無限定の質問と同様に、粹づけという手法のみを通し、トラブル源の類型を判断できないのであろう。

4.5. 理解チェックからことばの説明まで

理解チェック（2.2 節表 1 を参照）は、唯一 2 回目とそれ以降の他者修復の開始にしか使用されない方法である（合計 6 回、表 3 を参照）。以下の事例 6 はその一例である。事例 6 の前に、チェンは有名なポケモンのキャラクターについてりかに聞いた。01 行目の「サトシ」はキャラクター名で、02 行目の「この子」はあるポケモンを指していると思われる。

事例6 [メジャー] 2018年7月収録 ペア②-対面

- 01 りか： サトシが持っているのがピカチュウだけど：
02 (>……<) サトシの友達が持っているのがこの子だったりとか：：
03 チェン： あっあっそうだね。=
04 りか： =う [ん]
05 チェン： [そ] の：：(0.3) 男の子=
06 りか： =そうそうそう(.) [そうそう<け] っこうメジャー：：だったり>
07 チェン： [° 持っているのは°]
08 (0.6)
09 りか： こ [れはな：]
10 OI-1 チェン： [メジャー?] =
11 SR-1 りか： =メジャー？
12 (0.6)
13 OI-2 チェン： メジャー？

- 14 (2.2)
- 15 OI-3- チェン： えメジャーってん (0.7) なに？
1
- 16 OI-3- ♫ 人の名前 ♫？
2
- 17 SR-3 りか： 有名？ (0.3)major. (類義語への言い換え) (言語の切換え)
- 18 (1.8)
- 19 チェン： あ (.)h
((チェンは「メジャー」が主要という意味だと自身の考えを話し始める))

この事例において、二人は 06 行目までポケモンの中の登場人物と持っているポケモンについて共通認識を示しながら話を進めている。06 行目の最後に、りかが「けっこうメジャー：：だった」の部分をゆっくりしたスピードで発話し、言いさしの形式でこれから発話があることを示している。一方、09 行目でりかがポケモンの紹介を再開する発話と重なり、10 行目でチェンは繰り返し＋上昇イントネーションで 1 回目の他者修復を開始している。11 行目でりかが上昇イントネーションでトラブル源を繰り返し、自己修復すると同時に不確実なスタンスを示している。13 行目でチェンが再び繰り返し＋上昇イントネーションで他者修復を開始している。さらに、2.2 秒の沈黙の後、15 行目でチェンがトラブル源（メジャー）＋「ってなに」の形式で 3 回目の他者修復を開始し、自身の認識的ステータスが K- であることを表している。その直後の 16 行目でさらに自身の理解候補「人の名前」を挙げ、笑いを通し自身の不確実な認識的スタンスを示し、理解チェックをしている。

10, 13 行目で繰り返しの方法で行われた他者修復の開始に対し、繰り返して自己修復を行ったり、または自己修復が行われなかったりすることがこの事例から見られる。ここの繰り返しの形式は 4.1 節の繰り返しと少し異なり、トラブル源と完全に一致している。そのようなトラブル源の繰り返し＋上昇イントネーションは、トラブル源の類型を表さないため、15, 16 行目でトラブル源の類型を表せる「トラブル源の繰り返し＋疑問詞」、及び理解チェックの方法で他者修復を 2, 3 回開始していると考えられる。また、15, 16 行目の他者修復の開始に対し、りかが 17 行目でまず「有名」に言い換え（この抜粋の前にチェンが実際に使ったことば）、次に“major”と英語に言語を切り替え、「メジャー」の英語における言い方をチェンに説明し、理解の問題に対処している。

4 節の分析結果は次にまとめられる：(1) パートナーがことばを説明するまで、他者開始－自己修復は複数回行われることがある。(2) 理解チェックという他者修復を開始する方法は 2 回目とその以降にしか見られない。(3) トラブル源の繰り返しとことばの説明の両方によって自己修復を行った場合、前者は後者より先に会話に出現する。(4) 他者修復を開始する方法によって、

異なる認識的スタンス・ステータスが示される。また、他者修復を開始する発話におけるプロソディーが認識性の表示のリソースとして使用される。これらの現象が観察される原因について、次の 5 節で考察を行う。

5. まとめと考察

本節では、それぞれのリサーチクエスチョンに対し、小節に分けて考察を行う。

5.1. 他者開始—自己修復の方法と出現位置

まず、RQ1.「学習者はどのような方法で他者修復を開始するのか。また、パートナーはどのように自己修復をするのか」について分析結果をまとめ、考察を行う。




会話連鎖の異なる位置において異なる方法を使用する傾向があるため、4 節にて分析した他者修復を開始する方法とその出現位置を以下の表 5 で示す。表 5 では、「他者修復を開始する -x 回目」を「OI-x」に略し、ある他者修復を開始する方法が当該位置で出現した場合は「○」、出現しなかった場合は「×」、それぞれの位置において最も多く見られる方法を、「」で示す。

表 5 他者修復を開始する方法とその出現位置

他者修復を開始する方法		OI-1	OI-2	OI-3
(1) トラブル源の繰り返し	(1)-a. トラブル源の繰り返し+上昇イントネーション		○	×
	(1)-b. トラブル源の間違った繰り返し	○	×	×
	(1)-c. トラブル源の辞書形での繰り返し	○	×	×
(2) トラブル源の繰り返し+疑問詞		○	○	○
(3) 無限定の質問		○	○	×
(4) 枠づけ		○	×	×
(5) 理解チェック		×		○

4 節の表 3 でも触れたが、(5) 理解チェックは OI-1 に見られないが、OI-2 と OI-3 に多く使用される傾向がある。また、全体的に見れば、(3) トラブル源の繰り返し+疑問詞という方法のみがすべての位置において観察される。(3), (5) 以外の方法は、会話の進行につれ、徐々に使用されなくなることが見られる。

次に、パートナーによる自己修復の方法とその出現位置は以下の表 6 にまとめる。「自己修復 -x 回目」を「SR-x」に略し、他の表記方法は表 5 と同様である。

表 6 自己修復する方法とその出現位置

他者修復を開始する方法	SR-1	SR-2	SR-3
(1) ことばの説明	○	●	○
(2) トラブル源の繰り返し	●	○	×
(3) 返答「うん」	○	×	×
(4) 理解チェックへの確認	×	○	○

前述の他者修復を開始する方法の使用傾向と関連して、SR-1 において聞き取りの問題に対処するトラブル源の繰り返しと「うん」による自己修復が多く見られるのに対し、SR-2 においては、理解の問題に対処することばの説明による自己修復がより多く見られる。3 回目の他者開始－自己修復を行う事例は少ないが、いずれの事例においても、SR-3 では理解チェックへの確認とことばの説明で理解の問題に対処することが観察される。

5.2. 他者開始－自己修復連鎖はどのようにことばの説明に導くのか

5.1 節でまとめた結果を踏まえ、RQ2.「他者開始－自己修復連鎖はどのようにことばの説明に導くのか」についてここで説明したい。

他者修復の開始からことばの説明までの連鎖構造は、(1) すべての学習者の他者修復の開始に対し、ことばの説明によってパートナーが自己修復を行うとは限らない、(2) ことばの説明が実際に行われるまで、他者開始－自己修復が数回繰り返されることがあるという 2 つの特徴があると 4 節で分析した。学習者が他者修復を開始する方法を通し、トラブル源の類型を示しているかどうか、ことばの説明に導く重要な理由に考えられる。環境や聴覚などの影響で聞えないのか、分からないことばであるため聞き取れないのか、あるいは聞き取れたが理解できないのか、何の行動を行っているのかなど多様なトラブル源の類型があり、それは学習者自身にしかわからないのである。しかし、学習者は他者修復を開始する方法を通し、トラブル源の類型がなにかを示すことができる。学習者がトラブル源の類型が理解の問題であることを示す方法（「トラブル源の繰り返し＋疑問詞」と理解チェック、次節で詳しく述べる）を使用すれば、パートナーは理解の問題に対処するためにことばの説明で自己修復を行う（事例 4, 6）。一方、学習者がトラブル源の類型を判断しがたい方法を使用する場合、トラブル源の類型を推測する手がかりは少なくなり、パートナーは (1) 会話の間主観性（2.1 節を参照）を優先してことばの説明だけで理解の問題に対処する、(2) 会話の進行性を優先してトラブル源の繰り返しだけで聞き取りの問題を解決する、(3) トラブル源の繰り返しとことばの説明で聞き取りの問題と理解の問題両方に取りかかるという 3 つの選択肢がある²⁾。

5.3. タンデム学習参加者の認識性の表示が連鎖構造に与える影響

RQ3.「参加者の二人がいかに自身の認識性を表現しているのか。その認識性が会話連鎖にどのような影響を与えているのか」に答えるために、まず、4 節末で触れた学習者が使用する他者修復を開始する方法とその方法が示す認識性をここで詳しく説明したい。

具体的に、(1) 無限定の質問・枠づけによる他者修復の開始後、まずトラブル源の繰り返しまたは行為の再構成による自己修復で聞き取り・行為の受容性のトラブル源の類型に対処し、次にことばの説明による自己修復で理解の問題に対処することから、この2つの方法がトラブル源の類型を判明するリソースになりにくく、学習者の認識性を示す程度が弱いと考えられる。(2) トラブル源の繰り返しによる他者修復の開始においても、トラブル源をそのまま繰り返した・トラブル源を間違えて繰り返した後に、「トラブル源の繰り返し」→「ことばの説明」の方法の順で自己修復が行われたため、学習者の認識性を示す程度が弱いと考えられる。

一方、(3) トラブル源を辞書形で繰り返した後は、自己修復がことばの説明のみで行われることが見られたため、学習者の認識性を示す程度が強いと考えられる。また、トラブル源と繰り返しの発話間の些細な違いや、繰り返す際のイントネーションなどが、トラブル源の類型または話者の認識的スタンス・ステータスを示す重要なリソースとなる。(4) 「トラブル源の繰り返し+疑問詞」と理解チェックによる他者修復の開始の直後、ことばの説明によって理解の問題に対処する自己修復が見られたため、パートナーの視点からは、この2つの方法がトラブル源の類型を判断する手がかりになっている可能性があると考えられる。しかし、トラブル源の繰り返し+疑問詞で話者の認識的ステータスがK-であることを示しているのに対し、理解チェックの場合、理解の候補を挙げることで話者がある程度知っているという認識的スタンスを示し、理解の候補が正確であれば話者の理解が立証される。学習者が使用する他者修復を開始する方法とその方法が示す認識性は以下の図1で示す（見やすくするために「トラブル源の繰り返し」は「繰り返し」に省略し、「上昇イントネーション」は「？」で示している）。

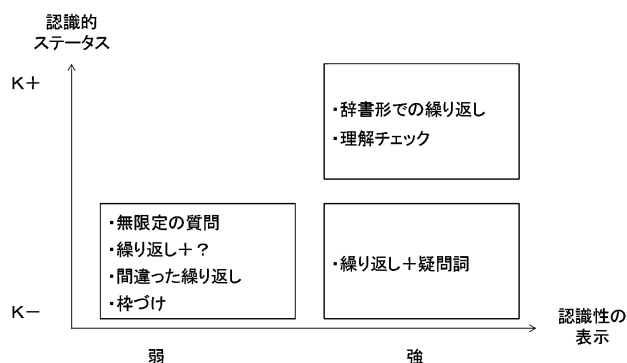


図1 他者修復を開始する方法と認識性の関係

実際のトラブル源の類型は他人に知り得ぬものの、上述のように、学習者は他者修復の開始において認識性を表現し、それを手がかりとしてパートナーがトラブル源の類型を推測し、次の行為を選択する。つまり、他者修復の開始における学習者の認識性の表示が自己修復におけることばの説明の始まりに重要な役割を果たしているのである。また、パートナーが自己修復の方法をどのように選択したかもまた、他者修復の開始に対する自身の認識性を表現している。学習者がパートナーの発話に現れたことばを理解できない場合、「理解できない」ことを明確に伝えることが、パートナーからことばの説明を引き出す有効な手段に思われる。

6. おわりに

本稿は、学習者による他者修復の開始から、パートナーがことばの説明で自己修復するまでの会話連鎖に着目し、他者修復を開始する・自己修復する方法、会話連鎖の構造、会話参加者が示す認識性、及び3者間の関連について分析・考察を行った。その結果、学習者による他者修復を開始する方法は、(1) トラブル源の繰り返し（トラブル源と一致する繰り返しかどうか、上昇イントネーションかどうか）、(2) 無限定の質問、(3) トラブル源の繰り返し＋疑問詞、(4) 枠づけ、(5) 理解チェックが見られ、パートナーによる自己修復の方法は(1) ことばの説明、(2) トラブル源の繰り返し、(3) 返答「うん」、(4) 理解チェックへの確認が見られる。他者開始－自己修復が複数回行われることにつれて、「理解できない」というトラブル源の類型を明確に示す(3) トラブル源の繰り返し＋疑問詞と(5) 理解チェックの使用が多くなり、同時に、「理解できない」のトラブル源の類型に対処するためにことばの説明で自己修復することが多くなることが観察される。認識性を強く示す他者修復を開始する方法「トラブル源の辞書形での繰り返し」・「トラブル源の繰り返し＋疑問詞」・「理解チェック」の直後にことばの説明が見られ、認識性を強く示さない「トラブル源の繰り返し＋上昇イントネーション」・「無限定の質問」・「枠づけ」の直後に、トラブル源の繰り返し（のみ）で自己修復を行うことが見られる。他者修復を開始する際に学習者が認識性を明確に示すほど、パートナーによることばの説明を導き出しやすくなると考えられる。

本稿は、特にタンデム学習における学習者の視点から、学習者によって引き出されたことばの説明連鎖について分析を行った。また、今後の課題として、本稿では取り扱わなかったパートナーによる他者修復の開始－学習者によることばの説明の自己修復に対する分析を進め、本稿で取り上げた対象と比較を行い、「学習者」・「パートナー」というカテゴリーと、他者開始－自己修復の行為、及び認識性の表示について調査を深めたい。

注

- 1) 録画がないため、事例3の06, 07行目で小野がことばを発さない他の方法でリュウに「かつお」について説明しているかどうかは不明であるが、その可能性がある。
- 2) ただし、パートナーのその選択が、学習者の考えと一致していなければ、必ず他者開始—自己修復が数回行われることになるとは限らない。(1) 学習者の考えるトラブル源の類型が聞き取りの問題でパートナーが理解の問題に対処することを選択し、ことばの説明で自己修復を行う場合においても、すこし「寄り道」になるが、聞き取りの問題が解決されるのである。(2) 学習者の考えるトラブル源の類型が理解の問題であることに対し、パートナーが聞き取りの問題に対処することを選択した場合、繰り返しだけでは理解の問題を解決できない。そのとき、学習者が再び他者修復を開始し、他者開始—自己修復が2回、ときには3回行われる。(3) トラブル源の繰り返しとことばの説明で自己修復を行う場合、トラブル源の類型は明らかにらずに修復が終了する。以上の説明から、聞き取りの問題は理解の問題より優先的に対処されると考えられる。このことは2節で触れた Svennevig (2008) 研究結果と共通している。

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。

参考文献

- 串田秀也 (2009) 「理解の問題と発話産出の問題—理解チェック連鎖における『うん』と『そう』—」『日本語科学』25, 43-66.
- 高木智世, 細田由利, 森田笑 (2016) 『会話分析の基礎』ひつじ書房.
- 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.
- 平本毅 (2016) 「物を知らないことの相互行為的編成」『フォーラム現代社会学』15, 3-17.
- 細田由利 (2003) 「非母語話者と母語話者の日常コミュニケーションにおける言語学習の成立」『社会言語科学』6(1), 89-98.
- 李頌雅 (2021) 「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」『阪大日本語研究』33, 61-91.
- 李頌雅 (2023) 「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」『阪大日本語研究』35, 27-56.
- 脇坂真彩子 (2013) 「E タンデムにおいてドイツ人日本語学習者の動機を変化させた要因」『阪大日本語研究』25, 105-135.
- Benjamin, T. & Mazeland, H. (2013) Conversation analysis and other-initiated repair. In Chapelle, C. (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- Burdelski, M. (2020) Classroom socialisation: Repair and correction in Japanese as a heritage language. *Classroom Discourse*, 12(3), 255-279.
- Curl, T. (2005) Practices in other-initiated repair resolution: The phonetic differentiation of 'repetitions'. *Discourse Processes*, 39(1), 1-43.
- Drew, P. (1997) 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in

- conversation. *Journal of Pragmatics*, 28, 69-101.
- Eskildsen, S. & Wagner, J. (2015) Embodied L2 construction learning. *Language Learning*, 65(2), 268-297.
- Flowerdew, J. (1992) Definitions in science lectures. *Applied Linguistics*, 13(2), 202-221.
- Hayano, K. (2013) *Territories of Knowledge in Japanese Conversation*. Unpublished Doctoral Dissertation. Radboud University Nijmegen.
- Heritage, J. (2007) Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference. In Enfield, N. & Stivers, T. (Eds.), *Person Reference in Interaction: Linguistic, Cultural and Social Perspectives*, 255-280. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2011) Territories of knowledge, territories of experience: Empathic moments in interaction. In Stivers, T., Mondada, L., & Steensig, J. (Eds.) *The Morality of Knowledge in Conversation*, 156-183. Cambridge: Cambridge 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.
- 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.
- Kato, F., Spring, R. & Mori, C. (2016) Mutually beneficial foreign language learning: Creating meaningful interactions through video-synchronous computer-mediated communication. *Foreign Language Annals*, 49(2), 355-366.
- Koole, T. (2010) Displays of epistemic access: Student responses to teacher explanations. *Research on Language and Social Interaction*, 43(2), 183-209.
- Kotani, M. (2017) Initiating side-sequenced vocabulary lessons: Asymmetry of linguistic knowledge and opportunities for learning in conversation. *Pragmatics and Society*, 8(2), 254-280.
- Kupetz, M. (2011) Multimodal resources in students' explanations in CLIL interaction. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), 121-142.
- Lazaraton, A. (2004) Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79-117.
- Lewis, T. (2003) The case for tandem learning. In Lewis, T. & Walker, L. (Eds.). *Autonomous Language Learning in Tandem*, 13-25. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications.
- Markee, N. (1995) Teachers' answers to students' questions problematizing the issue of making meaning. *Applied Linguistics*, 6(2), 63-92.
- Mazeland, H. & Zaman-Zadeh, M. (2004) The logic of clarification. Some observations about word-clarification repairs in Finnish-as-a-lingua-franca interactions. In: Gardner, R. & Wagner, J. (Eds.) *Second Language Conversations*, 132-156. London: Continuum.
- Mortensen, K. (2011) Doing word explanation in interaction. In Pallotti, G. & Wagner, J. (Eds.). *L2 Learning as Social Practice: Conversation-analytic Perspectives*, 135-162. Honolulu, HI:

- University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Morton, T. (2015) Vocabulary explanations in CLIL classrooms: A conversation analysis perspective. *The Language Learning Journal*, 43(3), 256-270.
- Pomerantz, A. (1984) Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In Atkinson, M. & Heritage, J. (Eds.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, 57-101. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, J. (2006) Managing trouble responsibility and relationships during conversational repair. *Communication Monographs*, 73(2), 137-161.
- Robinson, J. & Kevoe-Feldman, H. (2010) Using full repeats to initiate repair on others' questions. *Research on Language and Social Interaction*, 43(3), 232-259.
- Sabbah-Taylor, A. (2021) Intercultural competence in a face-to-face tandem language learning: A micro-analytic perspective, *Language and Intercultural Communication*, 21(2), 304-317.
- Sacks, H. (1992) *Lectures on Conversation*. Jefferson, G. (Ed.) Oxford: Blackwell.
- Schegloff, E. (2000) When 'others' initiate repair. *Applied Linguistics*, 21(2), 205-243.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977) The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Selting, M. (1988) The role of intonation in the organization of repair and problem handling sequences in conversation. *Journal of Pragmatics*, 12, 293-322.
- Stickler, U. & Lewis, T. (2003) Tandem learning and intercultural competence. In Lewis, T. & Walker, L. (Eds.) *Autonomous language learning in tandem*, 93-104. Sheffield, UK: Academy electronic Publications.
- Stoewer, K. (2018) What is it in Swedish?: Translation requests as a resource for vocabulary explanation in English mother tongue instruction. In Filipi, A. & Markee, N. (Eds.) *Conversation Analysis and Language Alternation: Capturing Transitions in the Classroom*, 83-106. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publish Company.
- Svennevig, J. (2008) Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. *Journal of Pragmatics*, 40, 333-348.
- Temmerman, M. (2009) Communicative aspects of definitions in classroom interaction: Learning to define in class for first and second language learners. *Linguistics and Education*, 20, 126-144.
- Theódórsdóttir, G. (2018) L2 teaching in the wild: A closer look at correction and explanation practices in everyday L2 interaction. *The Modern Language Journal*, 102, 30-45.
- Waring, H. Z., Creider, S. C. & Box, C. D. (2013) Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytic account. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, 249-264.

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	文字	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	太字	大きい声で言っている部分

(博士後期課程学生)

(2023 年 8 月 17 日受付)

(2023 年 10 月 30 日掲載決定)