

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－

山 崎 けい子・初鹿野 阿 れ

富山大学人文学部紀要第 67 号抜刷

2017年8月

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 —

山 崎 けい子・初鹿野 阿 れ

1. はじめに

山崎他 (2017) では、日本語教師の授業会話の技術として、教師主導の活動内でどのように誤りを含んだ日本語学習者の発話を訂正するか、経験のある日本語教師の振る舞いを観察し、以下のような結果を示した。

- 1) 教師による質問 (I 隣接ペアの第一ペア成分) に対する、学習者 X の答え (R 隣接ペアの第二ペア成分) の誤りに対して行われる。
- 2) 学習者 X の答え (誤り) の途中か、直後に、訂正のやり取りが開始される。
- 3) 訂正は、教師、および、他の学習者 (達) によっても行われる。
(他の学習者 (Y) の行った訂正が誤りであった場合は、正しい訂正が出るまで 2) 訂正の開始、3) 訂正が繰り返される。)
- 4) 学習者 X (Y) が、他の学習者の訂正を繰り返すなどして理解を示す。
- 5) 教師は、すべての間違いの発話者が理解したことを確認した上で、全員に対して再度訂正を繰り返すことで終了させる。

そしてこれらの訂正のやり取りにおいて、誤りの発話者に対してだけでなく、クラスの他の学習者たちを巻き込み参加させるために細かい工夫をしていることを考察した。また、日本語学習者の個々の発話意図を汲み取るために、教師は良く聞き取り、丁寧に対処していくことが必要であることも指摘した。

しかし、実のところ、経験のある日本語教師であっても、すべての日本語学習者の発話意図の把握が十分に出来ている訳では当然ない。特に初級日本語学習者は日本語能力に制限があり、教師の想定を超える誤りを含む発話がなされる場合、その理解にてこずることがある。相手が何を言おうとしているのか分からないのは、一般的な会話では、発話が聞き取れない、文脈が分からない、知識不足で分からないなどが原因であることが多い。しかし、日本語学習者によるものは、発話に日本語の誤りが含まれているため理解が出来ないことが多い。学習者の発話のどこに誤りがあるのか、何が誤っているのか即座にはつかめない時、日本語教師は、どのよ

うにそれを取りあげ修復するのだろうか。経験のある日本語教師の振る舞いの具体例を示していきたい。

本稿の目的は、日本語の授業における教師主導の活動内で、日本語学習者の発話の誤りに訂正を加えるという基本的な授業会話の技術に着目し、経験のある日本語教師がどのように行っているのかを詳細に示すことにある。今回は、日本語学習者の発話意図把握が困難な例を取りあげる。教師がどのように、日本語学習者の発話の意図を把握するために修復し、誤りの訂正につなげていくのか、会話分析的手法を利用し示していく。

2. 先行研究

2.1. 会話分析による「修復 (repair)」

Schegloff, et al. (1977) では、会話分析の「修復 (repair)」を、会話における発話、聞き取り、理解にかかわる問題に、話し手と聞き手が対処するときに現れる一連の手続きであるとする。修復は、話し手の発話に誤りがなくとも起こる。話し手の発話が、単に、聞き取れない、理解が出来ないということは、自然発話ではよくおこることである。一方、教室でよく行われるようなものは、話し手 (学習者) の誤りに対処する「訂正」で、それも「修復」のひとつであるとする。

修復を引き起こすもとなる問題源 (トラブル・ソース) に対して、誰が修復を開始するかで、自己開始、他者開始に分かれる。トラブル・ソースを発話した話し手自身が修復を開始する場合は自己開始、聞き手が開始する場合は他者開始である。修復そのものを誰が行うかでも分かれる。

普通の会話では、トラブル・ソースの発話者自身による自己修復例が多く観察され、他者修復よりも優先されることが分かっている。しかし、教える—教わる等の関係における会話では、教える者による他者開始他者修復が多くなされることも指摘している。

2.2. 授業における IRE 連鎖

Mehan (1979) では、授業という場面には、授業を成り立たせるための仕組みがあり、その特別な連鎖として、IRE の連鎖を示している。教師は学習活動を進めるために主導して発話 (Initiate) する。質問等はその典型である。それに対して、学習者が例えば質問に答えるなどで、応答 (Response) する。またそれに対して、教師は学習者の応答が正しいかどうかを示す、評価 (Evaluation) を加える、という IRE の連鎖が、教室内では頻繁に起こっているとする。

本研究では、IRE の連鎖とトラブル・ソースの位置関係にも着目する。

3. 授業会話の分析

3.1. 録画データと調査方法

日本語教師歴 20 年前後の 2 人の日本語教師による「日本語」の授業録画 2 本をデータとした。1 本は、『みんなの日本語』がテキストの初級学習者（11 名）の授業である（約 90 分×1 本）。もう一本は、『ジェイ・ブリッジ』をテキストとした中級学習者（8 名）の授業である（約 90 分×1 本）。2 台のビデオカメラで、前方（クラス全景）と後方（教師中心）から撮影を行い、その文字化を行った。授業という場面の性格上、複数の声が同時に発話されることも多く、誰の発話であるのか判断出来ず拾えなかった声も僅かにあることを付記しておく。

本研究では、基本となる活動での教師の振る舞いを分析するため、教師が前に立ち主導する活動における訂正（誤りを正す修復）をデータとし、学習者の発話の問題に対して教師が開始する他者開始修復の事例を集めた。特に、本稿では、日本語学習者の発話の意図を、日本語教師が即座に把握出来ていない例に着目する。

発話意図を即座に把握した上で訂正する場合は、日本語学習者の発話のトラブル（トラブルが誤りにあること）を認識し、誤りを直した形を具体的に示し、訂正をスムーズに行うやり取りである。

01 教師 : A さん、昨日何をしましたか。

02●学習者 A : 昨日 : , テレビをみます。

03⇒教師 : 昨日 : , 見ました。

04◎学習者 A : 昨日 : , 見ました。

上のやり取りでは、02 行のトラブル（誤り）を教師は認識し、03 行で即座に訂正を行っている。

逆に、学習者の発話意図の把握が即座に出来ないとは、日本語学習者の発話のトラブルを教師が認識しても、発話意図が分からないので誤りが何であるのか分からず、誤りを直した形を即座に具体的に示せない、訂正出来ないという例である。よって、発話意図を探るための修復が行われる。

3.2. 分析結果

2 本のビデオの中で、日本語学習者の発話意図の把握を日本語教師が即座には出来ず、修復を重ねている事例は、6 例であった。初級クラス（4 例）中級クラス（2 例）である。その内の特徴的な 3 例を詳細に記述して示す。

尚、会話データ（断片）で使用されている記号（：の前に使用されている記号）の意味を以下にまとめる。

- ・ T は教師、L は初級クラスの学習者、G は中級クラスの学習者を示す。
- ・ ● 誤りとみなされているライン。

- ・ → 修復開始のライン
- ・ ⇒ 訂正を行っているライン
- ・ ◎ 理解を示しているライン

3.2.1 誤りを把握するための修復→先に進むことを優先（初級）

まず、初級日本語学習者の単語の誤りが独特であったため何を言おうとしているのか、教師が分からず、何に誤りがあるのか、どこに誤りがあるのか確かめるために、修復を重ねている事例である。最後には訂正に持ち込むが、訂正が不十分であっても先に進むことを優先させている事例でもある。

<断片4 (Ut3622) >辛い<初級クラス>

「～の時、音楽を聞きます」のドリルの場面で、L5が「気持ちが悪い時」と答える。T2が前項としては不適切であることを伝えるために「気持ちが悪い」の意味の説明をしている。

01 T2：あの、え：と、気持ちが悪い、ていう気持ちが悪い、は、

02 T2：ちょっと、え：と例えば、何か、古い食べ物を[食べました。

((T2 食べ物を手で食べる動作をする))

03 Ls： [ahhhh

04 T2：(1.6) .h hhhhあの、気持ちが[悪い.の[イメージ.

((T2 何か吐いて手で受け止める動作をする))

05 Ls： [ああ

06 L2： [おう：.

((L2 T2にゆっくり3回頷く))

07 T2：気持ちが悪い.は：°い.

08 (1.6) ((T2 何か板書しようとしている))

09●L2：おなかがからいです.

10→T2：>おなかが<からい? ehおなかがからい、おなかがいたい?

((T2 左手でお腹を押さえる))

11 L2：(0.5) きら↓いです.((「ら」と「れ」の間の音))

12→T2：きれい、嫌[い?

13 L1： [き[れい hhh

14 L5： [きらい?

15 L2：おなかがきれ[い (です) ((「ら」と「れ」の間の音))

16→T2 : [おなか？

((T2 手でお腹を5度たたく))

17 L2 : おなかがすきです :

18⇒T2 : おなか[が[すきました : ːおなかがすきました ahhːhh

((T2 のけぞってから両手を前に差し出す))

19 L2 : [そして e.h おなか () そして .hh

((L2 T2 に軽く頷く))

20 L? : [(すき)ました hh

21 L2 : そして hh, おなか↓が : .h,h

((L2 T2 に頷きながら))

22 T2 : e.hh.hhh . hhh

((T2 何か板書して消す))

23 T2 : .hh え, 例え [ば,

24 L2 : [きらいでした。 ((「ら」と「れ」の間の音))

25 T2 : え : と, 例えば, え : と : . : ., 一時半です。でも, 昼ご飯を食べませんでした。いや, ぐるぐる

26 ぐるぐるぐる : .おなかがすきま[した.

27 L2 : [はい.

◎ ((L2 T2 に強く頷く))

28 T2 : で, ああ, ちょっと (.) 気持ちが悪い.

29 T2 : >はいはいはい. あん. あ, そうですね, そうですね. <はい.

◎ ((L2 T2 に2度頷く))

30 T2 : でたぶん L5 さんのは : ., えっと : . : . . .

この後, 「気分が悪い」の意味の説明に入っていく

断片4の前は「～の時, 音楽を聞きます」のドリルの場面で, L5の「気持ちが悪い時, 音楽を聞きます」という言い方は適切ではないとT2は伝えようとしている。そのために, 01行目から07行目で「気持ちが悪い」とはどんな意味なのかを説明しており, 07行目「気持ちが悪い. は : °い° .」でT2はそれを終わらせている。L2は, 06行目から, T2にゆっくり3回頷く, 「おう : 」と発話するなどして, 理解していることを積極的に示している。

L2は09行目で, 「おなかがからいです」と発話する。T2が「気持ちが悪い」の意味を説明し, L2が理解を積極的に示した後, この位置でのL2の自発的な発話は, 「気持ちが悪い」の自分なりの置き換え表現をT2に示しているように見える。しかしながら, 09行目の発話は日本語として文法的には正しいが, 意味を理解することが困難な表現であり, トラブル・ソースとなっ

ている。初級日本語学習者にはこのような発話が時折現れる。

まず、T2は10行目で「>おなかが<からい? eh おなかがからい、」と1度目は「からい」を強調し語尾を上げ、2度目は少し下げて繰り返す。その発話に問題があり意味の理解が出来ないことを示し、修復を開始する。次に「おなかがいたい?」と左手でお腹を押さえる動作も加え、「おなか」につながる別のイ形容詞「いたい?」をT2が理解候補として提示をすることで、L2が何を言おうとしているのか探るための修復を続ける。

11行目L2は0.5秒、間を置いた後、「きら↓いです。(「ら」と「れ」の間の音)」と別の単語を示すことで、自分の意味するところを示す努力を続ける。しかしそれには発音上も問題があり、12行目T2は「きれい、嫌い?」のどちらなのか聞いている。この混乱は他の学習者にも共有され、12行目T2に重ねて、13行目でL1により「きれい hhh」と笑いを続けるように発話され、「おなかがきれい」では意味が通じないことを示している。14行目でL5も「きらい?」と12行目T2に重ねて、同じようにL2の発話はどちらなのか聞いている。

それに対して、15行目L2は「おなかがきれい(です) (「ら」と「れ」の間の音)」を再び繰り返すのみである。

16行目T2は、手でお腹を5度たたきながら、曇み掛けるように上昇音調で「おなか?」と尋ねる。L2が言おうとしていることは「おなか」なのかという、L2の誤りが何であるのかを探るためのT2のさらなる修復の開始である。

17行目でL2は「おなかがすきです:」と発話し、「おなか」には問題がないこと、そして、問題のある「きらい」ではない、対義語の「すきです」を発話することを同時にしている。ここでT2は誤りのもとをみつけ、18行目で「おなかがすきました:」理解候補の提示を示す。さらに、のけぞってから両手を前に差し出す行動を伴い「~~¥~~おなかがすきました ahh¥.hh」と大きな声で笑いながら繰り返して発話し、訂正を行っている。

しかし、L2は19、21、24行目で、中斷しながらも「そしておなかがきらいでした」と発話する。T2はそれを聞きながらも、25、26行目で「おなかがすきました」の意味を説明した後で、今一度「おなかがすきました」と訂正を繰り返す。L2は繰り返して発話はしないが、26行目T2の「おなかがすきました」の最後に重ねて、27行目で強く頷きながら「はい」と理解を示すような反応をする。

T2は28行目「で、ああ、ちょっと(.)気持ちが悪い。」で、「おなかがすきました」が原因で「気持ちが悪い」と、L2の言おうとしていることを類推し、まとめている。T2は29行目で「>はいはいはい。あん。あ、そうですね、そうですね.<はい。」とこの一連の修復/訂正の流れを早口に終わらせる。それに対して、L2も最初の「はいはいはい。」にあわせてT2に2度頷くことでさらに理解を示しているようにみえる。

T2がL2の発話の意図を把握できなかったひとつの理由として、09行目のL2によるトラブル・ソースが、前稿（山崎他2017）で示した、訂正の連鎖とは異なった位置にあることがあげられる。つまりIRE連鎖、教師のI（Initiate：質問等）に対するR学習者の（Response：応答等）における、誤りではないのである。教師の質問に対する応答であるなら、教師の理解の範囲内にとどまる可能性が高いが、学習者側からの全く自発的なI（Initiate）であるので、教師側が類推することが難しくなっている。

09行目のL2によるトラブル・ソースに対して、意味を理解しようとT2は10、12、16行と修復開始を繰り返す。L2も自分なりに11、15、17行と自己修復しようと試みている。つまり、L2は、09、11、15、17行目と頭の中の思考過程を口に出し、単語探しを主にT2とともにしているのとれる。

17行目L2「おなかがすきです」から18行目T2「おなかがすきました」への流れはスムーズである。そこに指し挟まっているもの（言葉、沈黙等）は何もない。18行目のT2による訂正は他の学習者に示されるように、身振りをつけて大きな声で繰り返される。訂正は、教師の頭の中で学習者の誤りの内容がわかり、誤りの訂正の形がはっきり分かっている時／分かっていると思っている時でなければ出来ないが、18行目に至って、意味を探る段階から、誤りが何であるかの認識ができ、訂正を行ったと言える。つまり、17行目でL2により「すき」が発話されることによって、「好き」と「空く」のイ形容詞と動詞の混同があることに、T2が思い至ったことを示している。

しかしながら、18行目のT2の訂正が正しいのか、L2が理解しているのかどうかは、はっきりとは分からず、疑問が残る。T2の訂正の後、24行目でL2の「きらいでした」の発話がなされるのみで、L2に訂正の発話を繰り返させることができていない。ただ、26行目のT2の訂正に重ねるようにL2が27行目でT2に強く頷きながら「はい」と発話していること、29行目でもL2がT2に2度もうなずいていることから、T2の訂正がL2に理解され、受け入れられているようにみえてはいる。だがもう一つの可能性として、これらは、L2が発した「きらいです」の説明としてT2の説明を受け入れているのではなく、単に「おなかがすきました」の説明に対する理解を示しているだけであるともとれる。いずれにせよ、09行目でL2が自発的に始めた発話に関する一連の訂正を、T2がここで終わらせることに、L2が同意しているとは言えるだろう。

山崎他（2017）では、教師の訂正の後、誤りを発話した学習者が訂正の形を口にすることを確認して、教師は修復を終了させていくことを観察している。ここで、L2が訂正の繰り返しをしないのは何故なのだろうか。その理由として次のようなことが考えられる。そもそもこれはドリル場面であった。「～の時、音楽を聞きます」という文型練習をしていたのである。そこへ、「気持ちが悪い時」という前項はあまり適切ではないことを説明していたところでの、

L2の自発的な発話での誤りであった。つまり、ドリルという本流に対する、支流の支流であったと言える。それゆえ、ドリルへなるべく早く戻ることが優先されたのであろう。また、誤りの度合いもあるだろう。教師が探るのも難しい程の混乱があった。混乱の度合いが高いので、必要以上に時間を費やすことより、とりあえず意味の理解に至ったとするだけでも十分とみなしたのかもしれない。さらには、教師主導のIRE連鎖の中ではない、自発的な学習者の発話に対して、自由にコミュニケーションを楽しむことを優先させ、これ以上の訂正は好ましくないものとして避けたかったのではないだろうか。

教師は、授業の流れの中の位置、会話のやり取りの位置、あるいは誤りの度合いなどを考え、学習者の発話を訂正することより、先に進むことを優先させることがある。深入りすべき場所と、深入りしすぎない場所を見極めることも授業のテクニックと言える。T2は29行目で一応の訂正を終えた後、30行目で速やかにももとのL5の発話の説明に戻っている。

このように、例え発話意図把握が困難であっても丁寧に取りあげ、修復を積み重ね、相手の言おうとしていることを理解しようとしている。細かい修復を重ね意図を理解しようと試みるやり取り、それをクラス活動の中で共有化していくやり方は、授業会話の技術として観察されるべきものであろう。特に初級日本語学習者の場合、教師の手助けが不可欠であり、そのやり取りそのものが日本語クラスの学習になっているとも言える。

3.2.2 誤りを把握するための修復→誤りの不在（初級）

次の断片5は、学習者の発話の中に、理解できないところ（トラブル・ソース）があり、教師が修復を開始したが、結局それは学習者の英語発音に対する教師の聞き取りの問題であり、発話自体には誤りがなかったという例である。教師は「暇な時～をします」のドリルを行っている。

<断片5 (Ut5450) > RPG< 初級クラス >

「暇な時、コンピュータ・ゲームをします。」というL3の答えにL1が親指を立てるジェスチャーで賛同する。L3はそれに軽く笑って視線で応える。T2がL1の動作に気がついて

01 T2：e.hhhhhh. あれ、皆さん、ゲームをしますか。

((T2が手を挙げて賛同者を募る 下げる))

02 T2：コンピューターゲームをしますか。°

((L1も手を挙げて賛同者を募る))

03 Ls：はい

04 Ls：いい[え:]

- 05 T2 : [e.hhhhh
- 06 L6 : します.
- 07 T2 : (.) ああ, します? ああ, L6 さんもします. [お:う. ♪はいはい. ♪
 ((T2 L6 に手を向けて 手を下ろす))
 ((L6 T2 に頷く))
- 08 L6 : [ehehehhhhhh[hhhhhh
- 09 Ls : [hhhhhhh
- 10●L1 : アーピージ?
 ((L1 L6 に視線を向けて))
- 11 L6 : hh°いいえ°
 ((L6 L1 に視線を向けた後, T2 を見つめる))
- 12 L1 : °ふ: [ん°
- 13→T2 : [アーピージってなんなんですか.
 ((T2 L1 に視線を向けて))
- 14 L1 : R.P.G.
 ((L1 T2 に視線を向けて))
- 15 T2 : R.P.G.:RP(G).ehhhhh え:と, ロール(.)プレーイング, ゲーム. はい. ehhhhh
 ((T2 天井に視線を向けて思い出すように L1 を見た後, 誰にも視線を合わせず前を見る))
 ((L1 L6 に視線を向けて T2 に向けて L6 に視線を戻す))
 ((L6 T2 に視線 T2 に首横振 一瞬L1 に視線, 下に向ける))
- この直後 L6 「暇な時, 映画を見ます」のドリルに移る。

この場面では, L1 がコンピュータ・ゲームをすることに親指を立てるジェスチャーで強い興味を示し, それを受けて, T2 が 01 行目で「e.hhhhhhh. あれ, 皆さん, ゲームをしますか.」と手を挙げながら質問している。02 行目で T2 が「コンピューターゲームをしますか.°」と繰り返すと, L1 は教師の質問に反応し, 賛同者を募るように手を挙げて皆を見る。03, 04 行目で口々に他の学習者が答えた後, 06 行目で少し遅れて L6 も「します.」と答える。07 行目で T2 が強くその答えに反応すると, L6 を中心に笑いが出る。その後, 10 行目で L1 が「アーピージ?」と L6 に視線を向けて尋ねる。L1 は, 02 行目で T2 とともに賛同者を募っている者なので, この質問は自然な流れである。11 行目で L6 は小さな声で「hh°いいえ°」と L1 に視線を向けて答えた後, T2 を見つめる。12 行目で L1 は「°ふ:ん°」とやはり小さな声で L6 に向けて反応している。この 10 行目から 12 行目までのやり取りは, L1 と L6 の間だけのものになっている。L6 は 11 行目で T2 をみつめることで, このやり取りをこれ以上続けるつもりは

ないことを示している。

そのやり取りを聞きながら、T2は13行目でL1に向けて「アーピージってなんなんですか。」と10行目に戻り修復を開始する。T2には10～12行目のやり取りの理解ができていないのである。14行目L1は「R.P.G.」とやや区切って発音することで修復をする。T2は15行目「R.P.G.:RP(G).ehhhhh え:と,」と、それが何かの略語であることに気づいたことを示した後で、次に意味(略語ではない完全な形)を思い出そうとしている。しかし、その時L1はT2の思い出しに手助けをしない。L6もT2に視線を向けて入るものの、首を小さく横に振り、手助けをしない。この首振りは自分も分からないという意味にもとれる。であるなら、11行目の「hh°いいえ°」が、10行目L1「アーピージ?」の質問を十分に理解した上での返答だったのかどうか疑問が出てくる。いずれにせよ15行目T2は自力でロール・プレイング・ゲームという言葉の略であることに辿り着いている。

10行目から12行目までのやり取りは、教師から離れた、学習者間のやり取りであった。L1によって自発的に行われた発話であるため、教師の類推がやはり難しくなっている。教師が理解出来ない学習者の発話は、誤りを含む可能性がある。そのため、二人だけの会話にT2は介入する(13行目)。「アーピージってなんなんですか。」という13行目の発話は、10行目のT2にとってのトラブル・ソースに遡っての修復開始であり、それに対して、L1は14行目で「R.P.G.」とやや区切って発音することで修復する。そこからは、15行目で略語の完全な形を思い出すために時間を要しているT2に対して助けはない。T2の理解の問題だけであって、L1の発話には誤りが無いことが示されているともとれる。また、L1が自発的に始めたやり取りは既に終わっていてこれ以上継続する気が無いことも示されていると言えよう。いずれにせよ、T2により修復されることで、L1、L6以外の学習者にもRPGがロール・プレイング・ゲームであることが明らかに示されている。あるいは、L6にもこれによりL1の質問の意味が明確に伝わったのかもしれない。

初級日本語学習者のクラス活動では、日本語教師が細部にわたって発話意図の把握を試み、出来るだけ多くの発話をクラス全体で理解、共有できるように工夫していることが分かる。そのために、訂正する箇所がないかを確かめていることも分かる。

3.2.3 教師を訂正する(中級)

中級クラスのデータでは、教師が学習者の発話意図の把握ができず誤って理解したことを、学習者が訂正するという事例がみられた。

<断片 6 (Uz3645) > 育児 < 中級クラス >

「どんな関係がいいですか」という T1 の問に対する G1 の「(夫婦は) どちらでも家事をしてもいい」という発言の続き。T1 は発言を板書している。

01 T1 : はい、それから？

02 ●G1 : いく ↑ じの [: ((「うちの」とも聞こえる))

03 T1 : [じゃ : もう 1 つ . はい .

04 ●G1 : いく ↑ じのことは : = ((「うちのことは」とも聞こえる))

05 T1 : = うん .

((T1 板書はじめる「うち」))

06 G1 : う : ん (.) hhhhh (.) 妻がし , たほうがいい (思い [ます)

((T1 板書「のこと 」 「つま」板書をやめる))

07 → T1 :

[> ちよっとまった . ちよっと分りました <

((T1 G1 の方を振り向く 板書に視線))

08 T1 : > どちらでも家事をしてもいい . < うちのことは妻が , (.) した (.) 方が ,

((T1 板書「が した 方」))

09 T1 : > 方大丈夫ね < ほうがいい .

((T1 板書「がいい」))

10 G3 : ° うちのこと °

11 → T1 : shhh すみません . 家事は ? うちのこと [ですね .

12 ⇒ G1 : [いく ↑ じ

13 ⇒ G3 : いく ↑ じ , い [く ↑ じ

((G3 板書を 2 度指差しながら))

14 T1 : [あっ h , い ↓ く じ か , ごめん .

15 T1 : みんなよく分かりますね . ° 素晴らしい ° い ↓ く じ は , じゃい ↓ く じ , う ,

((T1 板書「うちの」を消す))

16 T1 : い ↓ く じ (.) い ↓ く じ (.) , 大丈夫 . ちよっと漢字 (.) [(書きます)

17 G7 : [いく ↑ じ

18 T1 : い ↓ く じ (.) はもう : (.) ことですから , ここ要りません .

((T1 板書「いくじ」))

19 T1 : い ↓ く じ (.) は (.) 妻 (.) が [(.) したほうがいい .

((T1「こと」に見消線))

20 G1 : [したほうがいい (と思います)

21 T1 : へえ : . . は : ん は : ん は : ん , は : い , 色々出ましたね , どんな関係 .

「(夫婦は) どちらでも家事をしてもいい」が、「育児は妻がした方がいい」と G1 は発表しようとしている。その後半の部分の説明において、G1 の 02 行目、04 行目の発音が曖昧である。「いく↑じの:」とアクセントに誤りがあることと、最初の音が少しだけ弱いので「うち」とも聞こえる。06 行目で G1 は「う:ん(.)hhhhh(.) 妻がし、たほうがいい(思います)」とまとめるが、T1 は「つま」までで板書をやめる。07 行目で T1 は 06 行目の G1 の発話の最後に重ねて笑い声で早口に、また G1 の方を振り向き「>¥ちょっとまった. ¥分かりました<」と言うことで、G1 の発話に問題があることを示している。しかし、08 行目、09 行目で、T1 は G1 の発言を最後まで板書き続ける。その T1 が書き取った「うちのことは妻がしたほうがいい」を見ながら、10 行目で G3 が既に「°うちのこと°」と小さな声で発話し T1 への訂正を開始しているように見えるが、T1 はそれに反応はしていない。11 行目で T1 は 07 行目で示していた問題に立ち戻り修復を開始する。「shhh すみません. 家事は? うちのことですね。」12 行目で、もともとの 02 行 04 行目の発話者である G1 が 11 行目の後に重ねて「いく↑じ」と訂正する。13 行目 G3 も「いく↑じ、いく↑じ」と、板書を 2 度指差しながらはっきりと訂正する。その途中、14 行目で、T1 は「あっ h、い↓くじか、ごめん。」と訂正を受入れ、自分の誤りを認める。かつ、正しいアクセントで「い↓くじ」を発話する。さらに、15 行目、16 行目と正しいアクセントで 4 回繰り返す。自分 (T1) が G1 の発音を聞き取れなかったことを 14 行目で「ごめん」と謝り、15 行目で「みんなよくわかりますね.:°素晴らしい°」と G1 の発話を理解している者がいることをほめながら、正しいアクセントを繰り返している。そして、17 行目で G7 が再びアクセントを間違えて発話するのを聞きながら、更に 18、19 行目で板書を書き直しつつ、2 回正しいアクセントを繰り返す。しかし、明示的にアクセントの間違いを指摘し正しい形で学習者に発話させるまでには至らない。

そもそも G1 のアクセントや発音に問題があり、そのことが T1 の音の聞き取りにトラブルを生じさせた例なのだが、学習者側は、アクセントにも発音にも問題点があるとは捉えていないように見える。T1 側だけのトラブルであるように、学習者二人が T1 を訂正する。また、T1 は、クラス内で明示的に示された、教師の誤りに対する学習者側の自発的な訂正をむしろ評価しているように見える。それは 14 行目で謝ったり、15 行目でほめたりしていることから分かる。そのため、評価を受けた自発的な訂正を弱めるようなアクセントの訂正は、最小限にとどめたのではないだろうか。よって、T1 により繰り返されたアクセントの訂正が、どれほど学習者と共有できているのかは分からない。

中級のクラスでは、教師が学習者の発話意図の把握に困難を感じる例が少なかった。加えて、教師が誤解しているような時には学習者側から訂正することができることが示された。そしてクラスのメンバーが意味の理解のやり取りのために参加していることが分かる。山崎他(2017)

では、あるひとりの学習者の誤りに対して、教師ばかりではなく、他の学習者たちが訂正を加える会話の流れを示したが、教師の誤りに対しても、学習者は当然訂正を加えることができるのである。

4. おわりに

経験のある日本語教師の授業会話の技術として、日本語学習者の発話意図の把握が困難な場合、どのように、日本語学習者の発話の意図を把握するために修復、誤りを認定、訂正に入っていくのか、詳細に示してきた。発話意図の把握が困難な場合は、繰り返し意図をたぐり寄せるための修復が必要になっていることが確認された。

また、トラブル・ソースが学習者の自発的な I (Initiate) の発話にある場合は、教師のつくった会話の枠の外であるため類推が難しいことも示された。断片 4, 5 は教師の IRE の連鎖から離れたやり取りである。初級クラスデータ 4 例の内、2 例を本稿で詳細に示したが、後の 2 例のうちの 1 例もやはり、IRE の連鎖の枠の外の事例であった。中級クラスの例は、IRE の連鎖の枠の中の R の位置で学習者の発話にトラブルが生じている例であった。教師による I がオープン・クエスチョン (答えの開かれた質問) で、学習者の答えの自由度が高い事例である。教師が答えを知っている質問 (発問) をしている限り学習者の発話意図の把握は容易であろうが、学習者の発話の自由度が上がるほど、教師の類推は難しくなる。

しかしながら、ここであげたよう発話意図の把握に困難を感じるような事例こそ、双方で解決に向けた努力がなされる、意味を確かめ合う語学学習になっていると言えよう。本研究における、経験のある日本語教師は、発話意図の把握が困難な発話を丁寧に掬い取り、捨て置けないもの、拾い上げるべきものとしてあつかっている。学習者の自発的な発話を尊重し、例えば、学習者の自発的な I (Initiate) の発話を小さなものでも拾っている。さらには、意図を探るために丁寧に修復していくやり取りを、クラス内の他の学習者にも見える形で、あるいは参加できるものとして行い、語学学習として共有化することを試みている。また、山崎他 (2017) では、教師は、トラブル・ソース (誤り) を発話した学習者が正しい形を繰り返し、理解を示していることを確認した上で、クラス全員に対して再度訂正を繰り返すことで訂正のやり取りを終了させることを示したが、本研究では、学習者が自発的に開始したやり取りの流れを優先させるために、訂正に対して理解を示す学習者側の繰り返しがなくとも訂正のやり取りを終えることも観察された。このような姿勢や授業会話の技術は、経験の浅い日本語教師が学ぶべきものとして、今一度確認される必要があろう。

本研究のデータの質や数には限りがあることは否めない。本稿では、初級と中級のクラスの事例を見て来たが、ここにレベル別の特徴があるのかをみるためにも、データ数を増やし分析を深めることが肝要であろう。今後の課題としたい。

<会話分析データ用の記号>

- [→ 複数の発話者の音声为重なり始めている箇所
- () → 聞き取り困難
- (m. n) → m. n 秒の沈黙
- (.) → 0.2 秒以下の短い沈黙
- : → 音声の引き延ばし
- h → 呼気音
- .h → 吸気音
- ¥ ¥ → 笑い声でなされている
- → 音が大きくなっている
- ° ° → 音が小さくなっている
- . → 語尾の音が下がって区切りがついている
- , → 音が少し下がって弾みがついている
- ? → 語尾の音が上がっている
- ↓ ↑ → 音調の極端な上り下がり
- > < → 発話のスピードが速くなっている
- < > → 発話のスピードが遅くなっている
- (()) → 注記, 本稿では非言語行動を記している

*西阪他 (2008) をもとに筆者がまとめた

- (1) 本研究は、「日本語の授業における教師と学習者のやり取り:相互行為としての『修復』の観点から」(平成 26～28 年度科学研究費補助金 (JSPS 科研費) 基盤研究 (C) 課題番号 JP26370599 研究代表者: 山崎けい子, 研究分担者: 初鹿野阿れ) の成果の一部である。
- (2) 初鹿野阿れ (名古屋大学 国際教育交流センター)

参考文献

- 西阪仰, 高木智代, 川島理絵 (2008) 『女性医療の会話分析』文化書房博文社 pp.9-13
- 山崎けい子, 初鹿野阿れ (2017) 「日本語教師が日本語学習者に訂正を求める技術 - 経験のある日本語教師の場合 - 」『富山大学人文学部紀要』第 66 号 pp.31-42
- Mehan, H. (1979) Learning Lessons, Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Schegloff, Emanuel A., Jefferson, Gail, & Sacks, Harvey (1977). The Preference for Self-correction in

日本語学習者の発話意図把握が難しい場合

the Organization of Repair in Conversation, *Language*, Vol.53 No.2, pp.361-382

(西阪仰訳 (2010) 『会話分析基本論集：順番交替と修復の組織』「会話における修復の組織：自己訂正の優先性」世界思想社)

