

音読活動における他者訂正後の子どもの発話

柳川瀬真衣（関西学院大学大学院生）

1. はじめに

教室活動において、音読は教師が学習者の発音等の正しさを確認する手段となる。学習者が読み間違えた際、教師が訂正し、正しく読み進められるよう援助することがある。このように、発話者の誤った発話を他者が正しいものに訂正することを他者訂正と呼ぶ(Macbeth, 2004)。他者訂正は、母語話者と非母語話者の会話、教師と生徒の会話といった会話参加者が非対称的な知識に志向し会話をする際に多く観察される(Hosoda, 2006)。

また、知識を持つ母語話者や教師が他者訂正を行った後、知識を持たない非母語話者や生徒が他者訂正発話をリピートすることがある。多言語が話せる参加者による会話において、「非母語話者による語彙の他者訂正の誘い出しー母語話者による他者訂正」の後の位置で行われる非母語話者のリピート発話について、Arano(2018)は、リピート発話自体が自己訂正の達成であり、他者訂正前の自分の誤った表現を正しく言い直すことで、他者訂正発話を自分はどのように理解したか示すことを明らかにした。Arano(2018)に見られるリピート発話は、単に他者訂正発話の語のみを繰り返したものであるが、本研究では、音読活動時、支援者による他者訂正の後に、子どもが他者訂正された語を繰り返したあと、そのまま文章を音読し続けるという現象が見られた。そこで、本稿では、音読活動における他者訂正後の子どもの発話に着目し、会話分析を研究の方法論として、子どもが他者訂正された語を繰り返したあと、そのまま教科書本文（以下、テキスト）を読み続けることは、音読活動を遂行する上で何を達成するための手続きとなっているのかを明らかにすることを目的とする。

2. データ

本研究で使用するデータは、兵庫県にある外国にルーツを持つ子ども¹を対象とした学習支援教室である A 教室で収録された教科学習支援の録画データである。データの収録にあたり、A 教室の運営者、支援者、子どもとその保護者に書面での同意を得た上で、録画データの収録を行っている。

A 教室では、子ども一人ひとりの日本語力や学力に合わせた支援を行うため、子どもと支援者がペアになってマンツーマンによる学習支援を行っている。日本語を第二言語としながら、日本の学校で学ぶ外国にルーツを持つ子どもは、日本語力と教科の力を同時に身につけていく必要がある。そのような状況にある子どもたちのために、A 教室で実施されている支援の一つが、教科書などを用いた音読活動である。

本稿で取り上げるデータは、子どもと支援者のやりとりである。子どもは、日本語を学び始めて 5 年程度で日本語力は中級レベルの中学生である。また、支援者は、A 教室で支援を 3 年以上行っており、本稿の子どもといつも同じペアになって学習支援を行っている。

3. 分析結果

1 節で述べたように、本稿では音読活動における支援者による他者訂正後の子どもの発話に着目する。その際、子どもが他者訂正された語を繰り返したあと、そのままテキストを読み続けることは、音読活動を遂行する上で何を達成するための手続きとなっているのか、事例の分析を通して明らかにする。以下 2 つの断片で、C (子

¹外国にルーツを持つ子どもとは、両親または片方の親が外国人の子どものことである。

ども)とS(支援者)は同じ教科書を横に並んで見ており、Cは教科書の音読活動に従事している。

なお、以下の事例において、Mondada(2018)を参考に、視線や身体動作などのマルチモーダルな情報をトランスクリプトに入れている。S^視はSの視線、S^動はSの身体動作、C^動はCの身体動作のことを指している。Sが視線を向け始めるタイミングは、「%文字-->」で示され、視線の方向は%の後ろの文字によって表記される。文字の後ろの「-->」は、視線の継続を表す。そして、視線の向きは「-->%」という同じ記号が来るまで、継続される。また、Sの動作の開始と終了は「\$」、Cの動作と開始と終了は「*」で表される。Cの視線同様、「-->」は動作の継続を表す。また、TextはCが音読している教科書の本文を指している。

断片1の前、Cは学校を休んでいたため、社会科の内容が分からないとSに助けを求め、それを受けて、SはCに社会科の教科書を音読するよう指示する。断片1はその音読活動中の会話である。

【断片1：著作権】

01 C:%<情報>(1.2)の提供者も(0.4)あ.が(0.3)°持ち-°持ち:

S^視:%教科書とCの上体----->

Text:情報の提供者が持つ

02 (0.5)

03 C:き-きよ:さくけん,=

Text:著作権

04 S:=\$ん? \$

S^動:\$首を前に突き出し、教科書に顔を近づける-->\$

05 C:*え; *

C^動:*教科書を見ながら首をかしげる-->*

06 S:<ちょ_さ_く_けん.> [<ちょ_さ_く_けん.>

07 C: [ちょ.

→08 C:ちょ-ちょさっけん:(0.3) [などの

Text:著作権などの

09 S: [うんうんうん.

→10 C:権利が<十分>nnに

Text:権利が十分に

Cは、社会科の教科書を読み(01行目)、0.5秒の沈黙の後、テキスト「著作権」を「き-きよ:さくけん、」(03行目)と発話する。それに対し、Sは首を前に突き出し、教科書に顔を近づけながら、間髪を入れず、「ん?」(04行目)と発話する。そうすることで、直前のCの「き-きよ:さくけん、」という読み疑問を提示し、テキストを注意深く確認しようとする。また、このSのふるまいは、Cにとって、02行目の音読に何らかの問題があったと理解可能なものであるとともに、Cがテキストの続きを読むことを中断させるものである。この「ん?」を受けて、Cは教科書の本文を見ながら首を傾げ、「え;」(05行目)と発話する。この発話によって、04行目のSの発話から02行目の自分の発話に何らかの問題があることはわかっているものの、何が問題なのか分からないことをSに認識可能な形で提示する。その直後、06行目でSは、「<ちょ_さ_く_けん.><ちょ_さ_く_けん.>」と02行目のCの発話に対し他者訂正を行う。また、Sは02行目のCの発話のうち「きよ」を「ちょ」に変え、一音一音をゆっくりと強調して発話する。そうすることで、Sは「著作権」の正しい読み方を

明確に C に提示する。S は他者訂正を行うことで、C が自分で「きょ：さくけん、」という読みを訂正できない状況を解決する手助けを行っているといえよう。

S による他者訂正に対し、C は 07 行目で「ちょ」と言いかけたものを中断した後、「ちょ-ちょさっけん：(0.3) などの権利が<十分>nn に、」(08, 10 行目)と他者訂正された語を「ちょさっけん」と繰り返し、0.3 秒の沈黙の後、テキストの続きを読み続ける。ここで、C は「ちょさっけん」と S の発話を繰り返すことで、S の他者訂正をどのような音として理解したか提示するとともに、02 行目の自分の発話を自己修復する。また、C は音読活動が中断した要因の語から他者訂正前の音読活動と同じスピードでテキストを読むことで、中断した音読活動を再開する。さらに、C は「ちょさっけん：」と「ん」の音を延ばし、0.3 秒の沈黙することで、「著作権」の読み方が合っているか S の承認を待った後、S の読み方の正しさを承認する発話(09 行目)と同時に、「などの権利が」(08, 10 行目)と続きのテキストを読み続ける。つまり、C は「ちょさっけん」から読むスピードを調整し、テキストを読み続けることで、一度中断した音読活動を再開し、C と S の語の読み方に関するやりとりからテキストを一人で読む活動に戻っているのである。これらのことから、C は他者訂正された語を繰り返しつつ、テキストを読み続けることによって、(1)S の他者訂正を自分はどのように理解したか提示するとともに、読み間違えた自分の発話を自己修復する(2)一度中断された音読活動を再開し、一人でテキストを読む活動に戻ることを示すという 2 点を行っているといえる。つまり、C は上記の 2 点を行うことで、テキストの読み方を正しく読みつつ、今自分が行っている音読活動の進行性を滞らせないことに志向しているといえるだろう。

断片 1 と同様の現象が、断片 2 にも見られる。断片 2 の前、C と S は、学校から出た理科の宿題の答えを考える活動をしている。宿題の答えを見つけようとする最中、S は C に音読をするように指示し、C による理科の教科書の音読活動が始まる。

【断片 2：生じる】

37 C：\$みじゅ(.)エイチツ：オ：：が<いじ r>, いじ r や(.)いじることになり,
s 動：\$C が音読している教科書の本文を人差し指で指している----->
Text:水 H²O が生じることにより,
38 S：=あ：.>これね,<(<.) [<しよ：] じ[る>.
39 C： [*ん： *] [あ.
C 動： *首をかしげる->*
-40 C：しょうじ [る] ことになり,酸とアルカリが,
41 S： [うん.]
Text：生じることになり, 酸とアルカリが

C はテキスト「水 H²O が生じることにより、」を「みじゅ(.)エイチツ：オ：：が<いじ r>,や(.)いじることになり、」(37 行目)と音読する。ここで、C は「生じる」を「<いじ r>」と読み、一度「いじ r」と自己開始自己修復した後、「や」と直前の自分の発話を否定し、「いじることになり」と再度自己開始自己修復する。その直後、S は間髪を入れずに「あ：.>これね,<(<.)<しよ：じる>。」(38 行目)と発話する。S はまず、「あ：.>」と発話し、直前の C の発話(37 行目)に対する自分の認識状態が変化したことを示すと同時に、C の発話への理解を示す(Endo, 2008)。次に、S はテキスト「生じる」を指さしながら、「>これね,<」と発話し、これから「生じる」について何か言及すると予告する。また、S は「>これね,<」と速いスピードでかつ「ね」を用いて発話

にまだ続きがあるように組み立てることで、音読活動に割り込み、自分の発話のターンを取得、保持しようとする。そうすることで、SはCが音読活動を続けることを中断させる。そして、Sは「<しよ:じる>。」とゆっくりと「しよ」の読み方を強調しながら、37行目のCの「いじる」という読み方を他者訂正し、「生じる」の正しい読み方を明確に提示する。Sが「生じる」という漢字の読み方を発話した後、Cは「あ。」(39行目)と何かに気が付いたことを示す。その後、Cは「しょうじることになり、酸とアルカリが、」(40行目)と他者訂正された語からテキストを読み続ける。ここで、Cは直前のSの他者訂正発話「しょうじる」を繰り返すことで、Sの他者訂正を自分はどうの音として理解したか提示するとともに、37行目の自分の発話を自己修復する。また、Cは「しょうじることになり、」とCは音読活動が中断した要因の語「生じる」から他者訂正前の音読活動と同じスピードでテキストを読むことで、中断した音読活動を再開する。さらに、Cは「なり」の語の末尾の音調を下降しきらないことで、自分は「いじることになり、」(37行目)を自己修復しただけでなく、続きの文章も読もうとしていることを提示した後、続きのテキストを読み続ける(40行目)。つまり、Cは他者訂正された語「しょうじる」からスピードを調整してテキストを読み続けることで、一度中断した音読活動を再開し、テキストを一人で読む活動に戻っているのである。これらのことから、Cは他者訂正された語を繰り返しつつ、テキストを読み続けることによって、(1)Sの他者訂正を自分はどうの音として理解したか提示するとともに、読み間違えた自分の発話を自己修復する(2)一度中断した音読活動を再開し、一人でテキストを読む活動に戻るといふ2点を行っているといえる。つまり、Cは上記の2点を行うことで、テキストの読み方を正しく読みつつ、今自分が行っている音読活動の進行性を滞らせないことに志向しているといえるだろう。

4. まとめ

本研究では、外国にルーツを持つ子どもの学習支援教室を対象として、支援者の他者訂正の後、他者訂正発話を繰り返しつつテキストを読み続けるという子どもの発話は、音読活動を遂行する上で何を達成するための手続きとなっているのか、会話分析を研究の方法論として、2つの断片の分析を行った。その結果、子どもは、発話のスピード、語尾の音調等を調整しながら、テキストを読み続けることによって、(1)支援者の他者訂正を自分はどうの音として理解したか提示するとともに、他者訂正前に読み間違えた自分の発話を自己修復する(2)他者訂正によって一度中断した音読活動を再開し、一人でテキストを読む活動に戻るといふ2点が明らかとなった。これらのことから、子どもが他者訂正された語を繰り返しつつ、テキストを読み続けるのは、一度中断された音読活動を再開し、テキストを正しく読むことを達成しつつ、音読という今自分が行っている活動の進行性を滞らせないための手続きだといえるだろう。今後、さらに断片を集め、同様のことが言えるか検討したい。

参考文献

- Arano, Y. (2018). Post-other-correction repeat : Aspects of a third-position action in correction sequences. *Journal of Pragmatics*, 136, 5-19.
- Endo, T. (2018). The Japanese change-of-state tokens *a* and *aa* in responsive units. *Journal of Pragmatics*, 123, 151-166.
- Hosoda, Y. (2006). Repair and Relevance of Differential Language Expertise in Second Language Conversations. *Applied Linguistics*, 27, 25-50.
- Macbeth, D. (2004). There relevance of Repair for Classroom Correction. *Language in Society*, 33(5), 703-736.
- Mondada, L. (2018). Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction : Challenges for Transcribing Multimodality, *Research on Language and Social Interaction*, 51 (1), 85-106.