

英会話練習における学習活動開始のためのマルチモーダルな調整

ー学習者エラーに対するメタ言語的教示に着目してー

坂尾結衣(京都大学大学院生)

1 はじめに：英会話練習において生じる複数の活動

近年、英語の会話スキルを身に着ける機会として英会話教室やオンライン英会話の需要が高まっている。このような場における英会話練習では、英語を多く使うことを目的とした雑談活動だけではなく、英語を教える教示活動も利用者から期待されていることから、複数の活動が行われている。では、実際にその複数の活動を会話参与者たちはどのように調整・移行しているのだろうか。

教示活動について、第二言語習得の分野では「訂正フィードバック」(Lyster and Ranta, 1997)として研究されている。訂正フィードバックの研究においては、フィードバックの種類や効果に焦点が当てられる傾向があり、相互行為の中でいつ、どのように訂正フィードバックが行われるのかは明らかにされていない。このことを明らかにするには、実際の相互行為場面の分析が必要になる。訂正フィードバックに関連する現象としては、会話分析の分野で「訂正」(Schegloff et al., 1977)として議論され、英会話練習場面でもその観点から検討されている(Hauser, 2008; Seo, 2008など)。これらの研究では「訂正」それ自体に焦点が当てられている。しかし、実際の英会話練習場面を鑑みると、英語を使うことを目的とした雑談活動が進行している中でどこに訂正を差し挟むのか、訂正により単に正しい表現を直すだけでなく、訂正を行った理由の説明にいつ、どのように移行するのかといった相互行為上の課題が生じると考えられる。Jefferson (1987)でも、訂正は単に誤りを正しい表現に直すだけではなく、話し手の能力や行動の不備が問題となり、それに対する対処が必要となる場合があることが論じられている。よって、本研究では、学習者発話中の語彙・文法のエラーに対する、教師による文法や語法の説明活動(本稿では「メタ言語的教示活動」と呼ぶ)の開始に着目し、いつ、どのように活動が移行するのかを、会話分析を用いて明らかにすることを目的とする。本研究におけるエラーとは、対象言語についての知識不足により規則的に生じる誤りのことを指す。

本研究では、大学の外国語ラーニングセンターで撮影した合計13時間の英会話練習のデータを用いる。会話参与者はセンターのスタッフ(チューター)とセンターを訪れた学生で、会話人数は2-5人とデータにより異なる。センターの目的は外国語会話練習であるが、会話内容は事前に定まっておらず参与者たちに任せられている。また、センター内にあるホワイトボードはスタッフも学生も自由に利用可能となっている。

2 分析：教示活動への移行の方法

2.1 メタ言語的教示活動の開始位置

まず、メタ言語的教示活動がどのような位置で開始されるか検討しよう。分析の結果、メタ言語的教示活動の開始は、学習者のエラーの直後の位置ではなく、エラーを含む発話連鎖により進行していた活動が終了した位置で開始されることが明らかとなった。以下では実際の事例を検討して説明する。以下の書き起こしについて、エラーと訂正を太字にし、メタ言語的教示活動の開始位置に→を置いた。発話の書き起こしはJefferson (2004)を、身体行動の書き起こしはMondada (2018)を参考に行った。また人名は仮名となっている。

事例1はチューターのAndyと学生のYuの会話で、Yuが留学に懸念がある理由を述べている場面である。1行目からYuが留学に対して懸念がある理由を述べ始める。その際、“I want to make many challenge”(2行目)という表現を用い

¹ 「訂正フィードバック」(Lyster and Ranta 1997)における「メタ言語的修正」は正用を提示しないことが特徴として挙げられているが、本研究で分析したケースに関しては正用の提示と説明の両方が行われたため、「メタ言語的教示」と呼ぶこととする。

【事例1】

01 Yu: I- I want to: (0.5) go; and (0.5) I want to
 02 many- (0.3) I want to make many challenge;
 03 (0.4)

04 Andy: ↑Hm.#  図1
 FIGURE #図1

05 Yu: Ah but- (0.1) °H+mm°+
 Andy_gaze ((Yuから))+...+
 06 (0.2) ah in fact, (0.9)
 Andy_g ボード----->15

07 Andy: Hmm:::(0.6)* (0.3) I want to *challenge
 Andy_body *.....*キャップを開ける-
 08 myse*lf.
 Andy_b -----*ボードの下にペンを移動->10
 09 (0.3)

10 Yu: Ah, (0.3) I- I don't*# have- (0.9) I don't have
 Andy_b -----*"I want"と書く----->13
 FIG #図2

11 the doctor (0.3) I can
 12 rely on?
 13 (0.2)*(0.2)+
 Andy_b -----*(書くことを一時止める
 が手のポジションは書く(姿勢のまま)) 図2

14 Andy: +Oh, ye+ah.#
 Andy_g +.....+Yu-
 FIG #図3

15 Yu: An+::+d
 Andy_g -+...+ボード->23 図3

16 Andy: gh gh
 17 (0.1)

18 Yu: *Ah: the some country:: (1.6) no- no medicine
 Andy_b *"to challenge myself"と書く----->20
 19 or no doctor no- (0.4) me- medicaid; (0.2)
 20 ±(0.1)± no health insurance. (0.7) So I*=
 Andy_nod ±nod nod nod±
 Andy_b -----*

21 Andy: =*Yeah.
 Andy_b *...>23
 22 (0.3)

23 Yu: I*'m +worri+ed* about that.
 Andy_b ..*キャップを閉める*
 Andy_g -----+.....+Yu-----
 24 (0.2)+  図4

25 Andy: Yeah.
 26 (2.4)

27 Andy: understandable.
 28 (0.4)

29 Andy:→ *.hh >*(You'd) say< I want to
 Andy_b *.....*ボードをYuへ向けながら文字を指でなぞる-
 30 → cha*llen*ge *myself.
 Andy_b ---*Andy側少しボードを寄せる*
 Yu_b *ボードへ上体を少し倒す->>
 31 (0.1)*(0.2)*
 Andy_b *Yu側少しボードを寄せる*

32 Yu: #I want to challenge myself.
 FIG #図4

る。2行目のYuの表現に対し、Andyは“I want to challenge myself.”(7-8行目)と文法的に正しい表現を産出することで訂正を行う。この後に、Andyはエラーに対するメタ言語的教示活動を開始することも可能であったが、10行目でYuがターンを取り、訂正により中断された先行発話の続きを産出する。23行目でYuの理由説明が終わると、27行目でAndyは“understandable.”と評価を産出することでYuの理由説明活動を完了させる。その後、29行目でAndyがエラーについての話題に戻ることで(Seo, 2008),メタ言語的教示活動が開始される。

同様に以下の事例2でも、進行中の活動が終了した位置でメタ言語的教示活動が開始される。事例2はチューターのAndyと学生のShunの会話で、ShunがTOEICを受験する理由を説明している場面である。1行目でAndyはTOEICを受ける理由をShunに尋ね、4行目からShunは理由説明を開始する。その際、“If I take the higher point”(5-7行目)という表現を用いる。5-7行目のShunの表現に対し、Andyは“If I get the higher points.”(11-12行目)と語法的に自然な表現を産出することで訂正を行う。Shunは13-16行目で11-12行目の表現を繰り返すことで訂正を受け入れるとともに、5-7行目の自身の発話の“take”が“get”に直されるべきであると理解したことを示す(荒野 2019)。この後に、Andyはエラーに対するメタ言語的教示活動を開始することも可能であったが、13-16行目の正しい表現の繰り返しの後、1.0秒の間を置きShunがターンを取り中断された先行発話の続きを産出する。19行目でShunの理由説明が終わり、21行目でAndyが“Ah Okay Okay”と理解を表明することで、理由説明活動を完了させる。その後、25行目でAndyはエラーについての話題に戻ることでメタ言語的教示活動が開始される。

このように、エラーに対するメタ言語的教示活動の開始は、エラーの直後ではなく、エラーを含む発話連鎖により進行していた活動が終了可能な位置で開始するという会話参加者の志向が観察された。具体的には、エラーの直後でチューターによる訂正が行われた後、訂正により中断された先行発話の続きが再開され、再開された活動が終了した後に開始されるプラクティスが見られた。

2.2 進行中の活動とメタ言語的教示活動開始のマルチモーダルな調整

2.1ではメタ言語的教示活動の開始位置について論じた。では、そのような位置で開始されるメタ言語的教示活動は、進行中の活動にどのように折り合いをつけて開始されるのだろうか。分析の結果、進行中の活動と並行してホワイトボード

【事例2】		
01	Andy: Is there a specific reason that	Andy_b *ボードからペン先を上げて静止-
02	you want to take the TOEIC?	(0.5) *+
03	(0.4)	Andy_b -----*
04	Shun: ((mouth sound)) Ah:: (2.2)	Andy_g -----+
05	I- if I take, (1.0) the	21 Andy: +((mouth sound))Ah::+ okay okay.
06	(0.4) higher (0.6) high	Andy_g +.....+Shun----->23
07	(0.2) high point?	22 Shun: Hmm
08	(0.2)	23 Andy: ye+ah. (0.2) +((sniff))
09	Andy: Mmm-hmm?	Andy_g --+.....+ボード-->26
10	(0.3)	24 (0.1) * (0.2)
11	Andy: If I get, (0.2)	Andy_b *.....
12	th[e higher points]	25 Andy: → You cou- *we- you would usually say if I get
13	Shun: [If I get-]	Andy_b*ボードを持ち上げShun に向ける----->31
14	°g[et] high-° (.)	26 → a high <u>△s+co+re.</u> #
15	Andy: [yeah_]#	Andy_g -----+..+Shun-->31
FIG	#図5	Shun_b △上体をボードへ倒す->>
16	Shun: high point? (1.0) +°y:*°+yeah,	FIG
Andy_g ((Shun から)) +.....+ボード->20	#図6	27 Shun: Ah:
Andy_b *.....		28 (0.2)
17	Shun: *I:* (0.7) *# (0.6) <I:::> (2.2) I ca:::n	29 Andy: °Yeah. ° =
Andy_b *キャップを開ける*..*If I get a high score”と書く->19		30 Andy: =Gh [Ch *h]
FIG	#図6	31 Shun: [score *o]ka+y.
18 (1.7) hire:: the%::% hire the- (0.3)		Andy_b -----*
19 *(0.4) good- (0.3) good company?		Andy_g -----+
		FIG
		#図7
		27 Shun: Ah:
		28 (0.2)
		29 Andy: °Yeah. ° =
		30 Andy: =Gh [Ch *h]
		31 Shun: [score *o]ka+y.
		Andy_b -----*
		Andy_g -----+
		FIG
		#図7

に正しい表現を書くという「メタ言語的教示の準備活動」を進行することで、活動間の移行を滞りなく行っていた。また、複数の活動を達成するために、会話参加者は発話と身体の志向を会話の進行に応じて調整していたことが明らかになった。

例えば事例1では、Yuのエラー(2行目)が産出された際は、Andyの視線や上体はYuの方を向いているが(図1)、その後5行目からAndyは視線をYuからホワイトボードへ移し、7行目でペンのキャップを開け、10行目でエラーに対する正しい表現をボードに書く(図2)。これらの身体動作から、Andyの身体の志向がYuからボードに変化していることがわかる。このような身体の志向の変化は、単なる身体行動の変化だけではなく、会話参加者の身体を通じて活動の移行を実現している。すなわち、「参加フレーム」の転換が起きていると言える(西阪, 2008など)。よって、Andyの身体の志向の変化は、「YuがAndyに留学に懸念がある理由を説明する」活動から、「ホワイトボードに正しい表現を書く」というメタ言語的教示の準備活動への移行を示している。

参加フレームの転換は、13行目の前後でも起きている。12行目でYuの理由説明活動のTCUが完了可能点に達すると、Andyは13行目で書く手を止め、「Oh, yeah」(14行目)と理由説明を受け取り、顔を上げて視線をYuに向ける(図3)ことで身体と発話の志向を変化させる。この変化により、Andyは「YuがAndyに留学に懸念がある理由を説明する」活動に復帰する。しかし、ボードの文字は“I want to”までと途中であり、手のポジションは書く体勢のままである点から、メタ言語的教示の準備活動から完全には離脱していない。実際、15行目からYuの理由説明活動が再開されると、Andyは再度身体の志向をボードに向けることによって、メタ言語的教示の準備活動へ参加フレームを転換させている。

さらなる参加フレームの転換は、23行目の付近で見られる。Andyは23行目でペンのキャップを閉じ、同時に視線をYuに向けることでメタ言語的教示の準備活動から離脱する。そして30行目から、Andyはエラーに対する正しい表現を再度産出すると共に、ボードをYuへ向け(図4)、ボード上の文字を指でなぞる。Yuも30行目で上体をボードの方へ少し倒し、32行目で正しい表現を繰り返す(図4)。この両者の発話と身体の志向の変化によって、「AndyがYuにボード上の文について説明する」というメタ言語的教示活動へ参加フレームが転換する。

同様に事例2でも、身体と発話の志向の変化による参加フレームの転換が見られる。Andyが訂正を行う際には(11-15行目)、Andyの視線や上体はShunの方を向いているが(図5)、16行目からAndyは視線をShunからホワイトボードへ移し、17行目でペンのキャップを開け、エラーに対する正しい表現をボードに書く(図6)ことで、身体の志向をShunからボードへ変化させる。この変化により、Andyは「ShunがAndyにテストを受ける理由を説明する」活動から、「ホワイトボードに正しい表現を書く」というメタ言語的教示の準備活動へ参加フレームを転換させている。

次の参加フレームの転換は、21行目前後で起きる。19行目でShunの理由説明活動のTCUが完了可能点に達すると、Andyは21行目で視線をShunに向け、25行目からボードをShunへ向ける(図7)。Shunも26行目で上体をボードの方へ倒し、

31 行目で正しい表現の一部を繰り返す。この両者の発話と身体の志向の変化によって、「Andy が Shun にボード上の文について説明する」というメタ言語的教示活動へ参加フレームが転換した。

このように、英会話練習の会話参加者がメタ言語的教示活動を開始する際には、ホワイトボードに正しい表現を書くという「メタ言語的教示の準備活動」を進行中の活動と並行することによって、複数の活動の移行をスムーズに行っていることが観察された。また、その複数の活動の移行のために、会話参加者は身体と発話の志向の配分を変化させて参加フレームを転換するというプラクティスが見られた。

3 おわりに

本研究では、英会話練習において学習者発話中のエラーに対する文法や語法についての説明活動（メタ言語的教示活動）にいつ、どのように移行するのかを相互行為分析を通して明らかにした。分析の結果、エラーを含む発話連鎖により進行していた活動が終了可能な位置で、身体行動により進行中の活動と教示活動の準備を並行させることによって、メタ言語的教示活動を開始するという実践が見られた。

このようなプラクティスを用いることは、学習者発話による活動をなるべく止めずとも文法や語法についての説明活動を行う方略になっているのではないかと考える。まずエラーに近い位置で他者訂正を行うことで、最小限のターンで学習者に正しい表現を伝え、彼らの発話に間違いがあったことを提示できる。そして学習者が訂正によって中断された先行発話の続きを再開すると同時にチューターがボードに文字を書くことにより、学習者の発話の進行を止めずに来たるメタ言語的教示活動を準備できる。また、言語は文字と音声に伴うことから、訂正により行った「音声による教示」のみならずボードによる「文字による教示」が達成可能である。学習者の進行する活動が終了してからメタ言語的教示活動を開始するのも、活動を妨害せずとも長いターンを取ることでできる方法であると考えられる。

従来、第二言語習得の分野では訂正フィードバックの種類や有効性が多く研究されてきた。しかし実際の相互行為におけるフィードバックの使用は、フィードバック対象となるエラーの特性や前後の発話、身体行動と密接にかかわり、それらによって方略が変化することが明らかになった。会話分析を用いた研究は、第二言語習得研究の知見を更に深めることにつながるだろう。

謝辞 本研究は JSPS 科研費 22K00833 の助成を受けたものです。本研究の分析は、科研メンバーの皆様、並びに京都大学横森研究室関係者の皆様にアドバイスをいただきました。また、データ収録に協力して下さったラーニングセンターの関係者の皆様に深く感謝いたします。

参考文献

- 荒野侑甫 (2019). 異文化コミュニケーションの相互行為分析：活動のなかの実演、教示、書くこと. 千葉大学人文社会科学部研究科博士論文
- Hauser, E. (2010). Other-correction of language form following a repair sequence. *Pragmatics & Language Learning, 12*, 277-296.
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In Button, G., & Lee, J. R. E. (Eds.), *Talk and Social Organization*. pp.86-100. Multilingual Matters.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, G. (Eds.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. pp.13-31. John Benjamins.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition, 19*(1), 37-66.
- 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.
- 西阪仰. (2008). 分散する身体—エスノメソドロジ—的相互行為分析の展開— 勁草書店
- 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.
- Seo, M. (2008). *A conversation-analytic study of repair practices in one-on-one ESL tutoring* (Publication No. 3314887). [Doctoral dissertation, University of Illinois - Urbana-Champaign]. ProQuest Dissertations and Theses Global.