

日本語チェック場面の会話分析

―チューターによる指示や提案の方法を中心に―

嶋原耕一(東京外国語大学)

1. はじめに

本研究では、日本語チェック場面を扱う。ここでの日本語チェック場面とは、日本語能力が相対的に高い者(expert)が、相対的に低い者(novice)の書いた日本語原稿をチェックし、原稿がよりよいものとなるようコメントをして修正を促すという場面である。今回は、都内大学院の博士前期課程2年生の日本人学生チューターが、同じ大学の博士前期課程入学を目指す研究留学生が執筆した研究計画書をチェックする場面を分析対象とした。チェックの方法は様々ありえるが、この二人が取っていたのは、印刷した原稿1部を日本人学生が手元に置き、修正が必要な箇所を指摘しながら、その場で留学生にパソコン上のデータを修正させるという方法である。その様子を、以下に示す。



図1. 日本語チェックの様子



図2. パソコン上でデータを修正する留学生の様子

図1では、向かって左に座る留学生が持参した研究計画書の原稿を、右に座る日本人学生のチューターがチェックしている。チューターはペンで原稿をマークなどしながら、留学生に質問をしたり、修正を促したりする。留学生はそれを受け、適宜自身の右手に置かれたノートパソコン上で、ワードファイルの修正を行う。図2は、留学生がノートパソコンの操作をしている様子である。

このような場面で、チューターは様々なことを行う。例えば書かれている文章について留学生の意図を明確にする質問をしたり、構成についてアドバイスを行ったり、文法の誤りを訂正したりするといったことが挙げられる。本研究では特に、チューターが用いる置き換え(replacing)という方法に注目したい。それはつまり、原稿上に書かれた語や表現を、より正しい、もしくはより適切な別の語や表現と置き換えるという方法である。チューターが置き換えをいかに達成しているのか、そこに観察されるバリエーションを含めて会話分析(Conversation Analysis)の方法を用いて記述することを、本研究の目的とする。

2. 先行研究

novice が書いた原稿を言語 expert、あるいは専門知識上の expert がチェックするという場面については、いくつかの会話分析研究が対象としている。例えばチューターが不完全な文章を産出し、第二言語話者から自己訂正を引き出すという方法を記述した Koshik(2002)や、学生が自身の論文に対するアドバイスを指導教官から引き出す方法を記述した Vehviläinen(2009)が挙げられるだろう。置き換えという方法に注目した研究は管見の限りないものの、それらの研究は示唆に富んでいる。

また、会話の連鎖における修復と訂正について整理した Schegloff 他(1977)にも言及しておきたい。彼らが対象としたのは、トラブル源が会話の連鎖上に存在し、そのトラブル解決のためになされる修復と訂正である。本研究で分析対象とする

現象では問題が原稿上の文章にあるため、相手の産出言語をターゲットとするという共通点はあるものの、Schegloff らの研究とは明確な区別が必要である。ただ同時に、特に彼らが提示した他者開始他者修復の方法は、本研究のデータでも多く観察された。Schegloff らの整理や観察は本研究でも大いに参考になると考えている。

3. データと分析方法

先述の通り、日本人学生チューターが留学生の書いた研究計画書をチェックするという場面が、本研究の分析対象である。今回のデータの日本人学生チューターは、何らかの理念を共有しているようなライティング・センターに雇用されているわけではなく、個人的なつながりから研究計画書のチェックを引き受けている。セッションは1回60分程度で2024年8月と12月に2回行われた。データは図1として示したアングルからのビデオカメラと、ICレコーダーによって収集された。さらに今回、修正前と修正後の電子ファイル、及び日本語チェックでチューターが実際に赤ペンでメモや線などを書き込んだ用紙のスキャンデータも、提供してもらった。それらのデータは、相互行為を分析するにあたって、そこで何が起きているのかを把握するために適宜参照した。

分析には、Harvey Sacks らによって発展された会話分析を用いた。文字化の方法には、Jefferson (2004) と Mondada (2018) を用いた。

4. 結果

チューターは様々な方法を用いて、留学生に修正を促す。繰り返し見られた方法の一つが、本稿で注目する置き換えである。置き換えに際してチューターは、問題のある箇所の特定と、その箇所に文法上適合する他の語や表現の提示を行う。その二つがいかにしてなされているのかに注目しながら、本稿では三つの断片を見ていきたい。まず断片1は、問題のある箇所の特定がされた直後に、他の表現が提示されている例である。ここで問題のある箇所として特定されているのは、「○○」を考察する。そのためには、インタビューを行い○○を作成する。」という文章の「そのためには」という表現である。

断片1 (T:チューター, I:留学生, ptg はボンディングを表す)

01 I: °影響を°(.)>あはい<
02 * (0.6) * (0.8)
I-body *.....*体ををパソコンからTに向ける
03 T: #で# ((咳払い))
04 (1.0)
05 T: \$°そのために↑は°\$
T-body \$ペンで文章を辿る\$
06 (0.5)
07→T: \$>そのため\$<に:*\$>ですね<.
T-body \$.....\$ptg-\$,,,
I-body *.....
08 (0.4) * (0.6)
I-body*上半身をパソコンに向け右手をキーボードに置く
09 I: °(はい)°*°え:>そのためには<(にしちやった)*°
I-body *左手をキーボードに置く *typing
10 (1.2)
11 T: ↑はい.

断片1は、一つの修正がパソコン上で終了し、留学生がチューターに向き直るところから始まる。チューターは03行目で次の文への移行を示し、原稿に視線を遣りながら、05行目より持っているペンで紙面上の文章を辿る。そのような身体動作とともに原稿上の「そのためには」を声に出すことで、読み上げがなされる。06行目では、読み上げが中断されることで何らかの問題が生じていることが示されており、0.5秒の沈黙の間、両者は動かずにペンの先を注視する。07行目でチューターは、まず「そのため」を速いスピードで、次に強勢をつけて「に」を産出し、さらにそれを延伸させる。それと同時に、ペンをやや高く上げてから下ろし、「に」を産出しながら、原稿の特定の箇所をペンで指す。このときペンの先にあったの

は、「そのためには」だと考えられる。そのようなペンの動きと発話スピードの変化、強勢のつけ方によって、チューターは「そのためには」には注意の必要がないこと、「には」でなく「に」が正しいことを示す。それは修正の促しとして理解され、留学生はすぐに上半身を動かし始める。そのような留学生の動き初めと同時に、チューターはペンを原稿から離し、それ以上そこに注意を向ける必要がないことを示している。

断片1でチューターがしていたことは、読み上げの途中で問題に気づき、読み上げを中断することでその箇所を明示した上で、他の表現を直後に提示するということだった。一方、読み上げる前から問題に気づいている場合もある。今回のデータでは活動を始めてすぐ、チューターは10分程度かけて黙って原稿を読む時間をとっており、その際何かをペンでマークしていた。断片2は、そのように事前にマークされた問題について、修正を促す場面である。原稿には、「XXX人児童は日本語習得できず、学習困難が生じ就学できなくなってしまうことを防ぐために」という文章が書かれていたが、このような名詞修飾の中では、「XXX人児童が」が正しい文法である。

断片2

01 T: で、あと細かいところで:
02 \$(0.5)\$
T-body \$.....\$ptg->
03 T: xxx 人児童
04 (1.9)
05→T: \$が:>です\$ね<
T-body ->\$丸描く--\$
06 I: *あ:*[hu
07 T: [が, 日本語\$習得できず:
I-body *..*体をパソコンに向けてタイプ->
T-body \$ペン離す
08 (1.0)
09 T: >こうこうこうしてくな-(.) *てしま*うことをふせぐために.<
I-body ->*.....*体をチューターに向ける

チューターは01行目で「細かいところで」と始めることで、何か原稿に問題があることを示唆する。このとき、両者の視線は原稿にある。直後チューターはペンを上下させ、特定の場所にペンを置くことで問題の箇所を指し示す。そして「XXX人児童」を読み上げ、1.9秒沈黙したのちに強勢をつけて「が」を産出し、さらにそれを延伸させる。直後、「ですね」を速いスピードで産出するのは断片1と同様である。一方の留学生は、06行目で「あ:」と何かに気づいたことを表しつつ、体をパソコンに向けて修正をする。ここでは断片1と違って、修正前の問題を含む表現が読み上げられていない。ただ読み上げられてこそいないが、ポインティングや強勢、スピードの変化によって、紙面上の情報と音声情報の差異が際立たせられている。そしてそのように際立たせることが、修正の促しとして理解されている。以上のように断片2では、問題ある箇所の特定と他の助詞の提示が、05行目で同時に行われていた。

これまで見てきたように、日本語チェック場面という制度的状況において、問題のある箇所の特定後に「他の語や表現+ですね」を産出すること、またそれらが同時になされることが、視線やペンの使い方といったマルチモーダル資源と組み合わせ、修正の促しとして理解されていた。しかし同じ置き換えであっても、断片3は様相が大きく異なる。特徴的な相違点の一つは、問題の特定と他の語の提示の間に、問題が問題であることの理由説明が挿入されていることである。

断片3 述べられている

01 T: 児童の、英語学習のため()°向上したと°
02 (2.8)
03 T: <°かんがえ\$られる°>\$(.)\$考え\$られるっていうと::レイさんの
T-hand \$.....\$ptg->
T-head \$...\$視線は原稿のまま顔を上げる->
04 (0.7)

05 T: い\$けんつ\$はい*¥ので:.¥\$
 T-hand ->\$ペンを離す
 T-head ->\$.....\$ルイに向ける->
 I-body *.....

06 I: *\$はい\$
 T-head ->\$....\$原稿に向ける
 I-body *体をパソコンに向ける->

07→T: と指摘:
 08 (0.5)
 09→T: ° u° してい\$る と\$か:,
 T-head ->\$....\$ルイに向ける->>

10 (0.9)
 11→T: 述べているとか:
 12 I: *は[い
 13 T: [でいいか*な=
 I-body *.....*パソコンに左手を置く->>

03 行目でチューターは、読み上げを一時中断しペンでその箇所を指し示す。そうすることによって、その部分に何かしらの問題があることを示すのは、断片 1 と同じである。直後顔を上げたチューターは、視線を原稿に落としたままで「考えられる」がなぜここで不適切であるのか、理由説明を始める。理由を述べる従属節を構成する「ので」に強勢をつけながら、チューターは留学生に視線を遣り、相手が反応してもよい反応機会場を作る。「はい」(06 行目)という反応を留学生から得たチューターは、07～11 行目で二つの候補を提示し、置き換えを促す。そして 12 行目で留学生が「はい」と言いながらパソコンに手を動かすことを確認した直後、「でいいかな」(13 行目)と自身の順番構成単位を完了させる。理由説明が挿入されていたことに加えて、「～とか～とか」や「でいいかな」という表現により留学生に選択をさせていたことも、断片 1・2 と大きく異なる点である。

本稿では三つの断片を見てきた。断片 1 と 2 では助詞の置き換えを促すことが、議論の余地のない、理由説明も不要なものとしてデザインされていた。そこでは、原稿上とは異なる表現を「です」を用いて産出することが、例えば読み間違えなどでなく、正しい表現への置き換えを促すものとして理解されていた。そのような理解の仕方は、参与者自身が言語 novice と言語 expert の知識の非対称性(epistemic asymmetry)を参照することで可能になる。そしてその非対称性は、まさにその場での相互行為を通して構成されている。以上、チューターがそれぞれの問題に対処する際の相互行為を微視的に観察することで、それぞれの問題をどのようなものとして構成しており、それに対する関与を調整していることを記述した。なお今回は置き換えという方法に限定したが、今後は他に観察された極性質問や内容質問、理解候補の提示などといった方法にも範囲を広げ、分析をしていきたい。

参考文献

- Jefferson, Gail (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, Gene H. (Ed) *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, pp.13-31. Amsterdam: John Benjamins.
- Koshik, Irene (2002). Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35(3), 277-309.
- Mondada, Lorenza (2018). Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106.
- Schegloff, Emanuel, Jefferson, Gail & Sacks, Harvey (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Vehviläinen, Sanna (2009). Student-Initiated Advice in Academic Supervision, *Research on Language and Social Interaction*, 42(2), 163-190.