

筑波大学博士（言語学）学位請求論文

会話分析による相互行為と語彙学習の関係の解明

—日本語第一言語話者と第二言語話者のタスク活動の分析を通して—

権 賢貞

2018 年度

目 次

序章 本研究の目的とデータ	1
0.1 本研究の背景と目的	1
0.2 本研究におけるデータと分析対象	6
0.2.1 タスク活動の参加者と実施手順	6
0.2.2 分析対象	9
0.3 本研究の構成	10
 第 1 章 本研究における理解と学習の捉え方	13
1.1 はじめに	13
1.2 認知系 SLA 研究における発話の書き起こし方と解釈の仕方	16
1.3 本研究における理解と学習の捉え方	20
1.3.1 第二言語話者の語彙の産出問題	20
1.3.2 第二言語話者の語彙理解と語彙学習	24
1.3.3 本研究における L2 理解と学習の捉え方	27
1.4 本研究における相互行為と学習の関係	32
1.4.1 「つぼ」という語彙が含まれる第一言語話者の発話	33
1.4.2 第二言語話者の反応	36
1.4.3 同じモノを指しているという理解の確立と語彙学習	38
1.5 おわりに	40

第 2 章 先行研究における本研究の位置付け	42
2.1 はじめに	42
2.2 認知系 SLA 研究.....	43
2.2.1 「意味交渉」と「理解可能なインプット」	44
2.2.2 「言い直し」と「気づき」および「理解可能なアウトプット」	54
2.2.3 従来 SLA 研究における本研究の位置付け	66
2.3 CA-SLA 研究.....	67
2.3.1 CA の方法論的原則.....	67
2.3.2 CA-SLA 研究	69
2.3.3 学習をテーマとする CA-SLA 研究.....	71
2.3.4 CA-SLA 研究における本研究の位置付け	75
 第 3 章 会話分析 (CA) の基本概念	77
3.1 順番交替組織と受け手の介入	77
3.1.1 順番交替組織	77
3.1.2 TCU の内側における受け手の介入.....	79
3.2 発話順番の組み立てと行為連鎖.....	82
3.2.1 発話順番の組み立て	82
3.2.2 連鎖組織.....	85
3.3 修復組織	88
3.4 おわりに	94

第4章 同じモノを指しているという間主観的理解の確立	96
4.1 はじめに	96
4.2 第二言語話者の指示対象に対する第一言語話者の反応	102
4.3 同じモノを指しているという間主観的理解の確立過程	111
4.3.1 第一言語話者の理解提示の位置と仕方	111
4.3.2 同じモノを指しているという間主観的理解の確立	123
4.3.3 同じモノを指しているという間主観的理解の再確立	126
4.4 おわりに	130
 第5章 学習の仕方と相互行為の展開	 133
5.1 はじめに	133
5.2 「これは何？」という質問と適切な日本語語彙の学習	134
5.2.1 適切な日本語語彙の学習機会の確保	135
5.2.2 「より適切な語彙を教える者とふるまう」ということ	137
5.2.3 「学習者」としてのふるまい	141
5.2.4 適切な日本語語彙の学習の達成	143
5.2.5 語彙学習と主要活動の進行	145
5.3 言葉探しのフォーマットの利用と日本語語彙の学習	147
5.3.1 言葉探しのフォーマットの利用	150
5.3.2 第一言語話者の語彙候補の提示	153
5.3.3 第二言語話者の適切な日本語語彙の使用	155
5.3.4 言葉探しのフォーマットの利用と主要活動の進行	158
5.4 おわりに	159

第 6 章 間主観的理解の確立とタスク活動の進行	161
6.1 はじめに	161
6.2 間主観的理解の確立と主要活動の進行	164
6.3 第一言語話者の理解提示に対する第二言語話者の反応	169
6.3.1 第一言語話者の理解の訂正	169
6.3.2 第一言語話者の理解の承認	172
6.4 間主観的理解の確立と主要活動の進行における第一言語話者の選択	178
6.4.1 第二言語話者の表現の再利用	178
6.4.2 第二言語話者の語彙の再問題化	183
6.5 おわりに	188
 第 7 章 相互行為と語彙学習の関係	 190
7.1 主要活動の進行と間主観的理解の確立	190
7.2 間主観的理解の確立と語彙学習	193
7.3 語彙学習の仕方と主要活動の進行	197
7.4 相互行為と語彙学習の関係	198
 第 8 章 結論	 200
8.1 本研究のまとめ	200
8.2 本研究の貢献	201
8.2.1 今後の SLA 研究への貢献	201
8.2.2 CA-SLA 研究への貢献	202
8.2.3 日本語教育への貢献	203
8.4 本研究の限界と今後の展望	204

付録 トランスクリプトに用いる記号一覧.....	206
引用文献.....	207
各章と発表した論文との関係.....	219

序章 本研究の目的とデータ

0.1 本研究の背景と目的

本研究の目的は、Long (1983a, b, 1996) によって提唱された「インターアクションを通して第二言語 (Second Language、以下、L2) の学習・習得が促進される」とした「インターアクション仮説 (Interaction Hypothesis)」を、データの綿密な分析に基づく経験的アプローチの1つである「会話分析 (Conversation Analysis)」によって見直すことである¹。

1980年代から現在にわたり、多くの第二言語習得 (Second Language Acquisition、以下、SLA) 研究が、Long の「インターアクション仮説」を理論的基盤としている²。そして、それらの SLA 研究は、ある言語を第一言語とする者 (以下、第一言語話者) と第二言語とする者 (以下、第二言語話者) のインターアクション、特に教室内・外におけるタスク活動で見られる「意味交渉 (negotiation of meaning)」および「言い直し (recast)」が、L2 学習・習得を促進するという Long の主張を立証しようとしてきた³。そうすることで「インターアクション仮説」の理論化を目指してきた。

Long の「インターアクション仮説」を理論的基盤としている SLA 研究は、(研究者によって設定された) 特定の統語的規則や語彙、発音などを、第二言語話者の学習すべ

¹ 本研究では、学習 (learning) と習得 (acquisition) を特に区別しない。便宜上、学習という言葉を用いるが、必要に応じて学習・習得という形で使用する場合もある。また、動詞としては「学習する・学習した」、「学ぶ・学んだ」という表現を使用する。

² Long の「インターアクション仮説」を理論的枠組みとしている SLA 研究については、第2章で詳しく紹介する。

³ Long (1983a, b, 1996) をはじめ、彼の「インターアクション仮説」を理論的基盤としている SLA 研究での「インターアクション」は、「意味交渉」および「言い直し」と名付けられた発話やそれらの発話によって展開されるやりとりだけに限定されていることに注意されたい。そのため、ここでは Long の “Interaction” を、CA 研究における「相互行為 (interaction)」とは区別して「インターアクション」と訳している。

き対象として取り扱ってきた。そして、これらの項目の学習は、SLA 研究で「意味交渉」や「言い直し」と名付けられている発話がきっかけとなり、第二言語話者が、L2 について既に知っていることと、知るべきことの間にギャップがあることに気づくことで成立すると考えてきた。その上で、「インターアクション仮説」に基づく SLA 研究は、L2 学習に対する「意味交渉」および「言い直し」という発話の効果を検証するために、以下のような方法論を取ってきた。

まず、研究者が、研究目的に合わせて疑似実験的環境を作り、そこで見られる両者の相互行為を収録する。詳しく述べると、研究者によって目標として設定された言語項目、例えば、時制や条件文、質問形式などの学習への「言い直し」の効果を検証するために、研究者は、その項目が頻繁に出現できるようなタスク活動をデザインする。次に、目標の学習項目における第二言語話者の間違いに対して、例えば、第一言語話者が「言い直し」を与えるグループ（実験群）と、与えないグループ（統制群）に分けてタスク活動を行う（Han 2002）。あるいは、第一言語話者から「言い直し」を受けるタスク活動のグループと、「意味交渉」を受けるグループに分け、「言い直し」と「意味交渉」のなかでどれがより第二言語話者の学習に効果的であるか比較する場合もある（Mackey and Philp 1998）。

そして、(研究者が)「言い直し」および「意味交渉」と分類した発話によって、目標項目が学習されたかどうかは、タスク活動の前後に、目標の学習項目に関するテストを第二言語話者たちに実施し、テスト結果の比較をもって判断・推測している。例えば、以下のような具合である。タスク活動に参加する前後において第二言語話者たちが、研究者によって設けられた、動詞の「～て」フォームに関するテストを受ける。そして、事前テストでの点数に比べ、事後テストでの点数が良かった場合、すなわち統計上の有意差があった場合、学習項目として設定された「～て」フォームの学習が、当該のタスク活動における「言い直し」および「意味交渉」によって起きたと結論づける、という

ことである (Iwashita 2003)。

上記のような方法論からもわかるように、「インターアクション仮説」を理論的枠組みとしてきた SLA 研究は、L2（語彙や発音、統語的規則など）の学習を、第二言語話者個人の頭脳のなかで起こる内的な（心的な・認知的な）言語知識の変化と捉える認知的アプローチの研究である。よって、「インターアクション仮説」を理論的基盤としている認知的アプローチの SLA 研究（以下、認知系 SLA 研究）は、タスク活動における「言い直し」および「意味交渉」と名付けられた発話、そしてその発話によって展開されるやりとりを、単に第二言語話者側の L2 に関する認知的な知識変化（学習）が起こるための「外的要因」、すなわち「独立変数」として見なしている。また、認知系 SLA 研究は、タスク活動における「言い直し」や「意味交渉」という発話がきっかけとなって、第二言語話者の頭脳のどこかで L2（語彙や発音、統語的規則など）に関する知識変化の瞬間なり過程なりが生じたならば、それがテストの結果に示されるはずだと考えているのである。

しかし、テストの成果を、はたして「言い直し」や「意味交渉」と名付けられた発話およびやりとりによって生じた「学習」がもたらしたものだとは断言できるだろうか。事後・遅延事後テストで正解できるかどうかは、当該のタスク活動において学習が生起した瞬間なり過程なりの有無とかかわらず、偶発的に起きた結果かもしれない。言い換えれば、「言い直し」および「意味交渉」がきっかけとなって、当該のタスク活動のある時点で認知的な知識変化としての「L2 学習」が生起したとしても、事後・遅延事後テストでは正解できないかもしれない。反対に、その「L2 学習」が生起しなかったとしても、（テスト問題の提示の仕方にもよっては）偶然正解できた可能性も否定できない、ということである。

では、研究者が、録画した映像を、第二言語話者と一緒に振り返ながら、第一言語話者との相互行為の間、L2 について何か新たにわかったと感じた瞬間はあったのか、そ

うだったならば、それはどういう知識の変化だったのかを、第二言語話者に直接聞けば良いのではないかと考えられるかもしれない。しかし、タスク活動の後に、本人に聞くという、いわば「フォローアップインタビュー」や「刺激回想法 (stimulated recall method)」などの手法もまったく同様の問題をはらんでいる。それは、もし第二言語話者が、L2 の語彙や発音、文法規則などについて新たに何かわかったと答えたとしても、それが、当該の相互行為のある時点でわかったことなのか、「今ここ」で研究者の質問がきっかけとなって気づいたことなのかは明らかにすることができないという問題である。

また、SLA 研究者は、西阪 (2008b) が指摘しているように、そもそも本人に聞くということが一つの際立った行為であることに敏感でなければならない。相互行為の後、研究者が、例えば、特定の時点でビデオを止めて、あるいは第二言語話者自身に止めてもらい、「ここで (日本語について) 何か気づいたことはありましたか」と第二言語話者に質問したとしよう。その質問は、単に「はい／いいえ」といった返答だけを求めている問いと聞こえないだろう。そのような質問が行われる環境および位置、質問の提示の仕方、両者の関係などを踏まえて考えると、「なぜ、今、それ (その質問) を？」(Schegloff and Sacks 1973) という問いも、第二言語話者に向けられることになる。つまり、ここには何か気づくべきものがあって、それを答えないといけないというような質問として聞くということである。さらに、研究者の質問の提示の仕方や、第二言語話者の応答に対する研究者の反応の仕方によって、導き出される第二言語話者の応答が変わってくる可能性も厳密な検討に値する (森 2004)。

このように、「事後テスト」と同様に「フォローアップインタビュー」および「刺激回想法」を用いても、認知系 SLA が検証しようとすること、すなわち相互行為における「言い直し」および「意味交渉」が認知的な知識変化としての学習の生起を促進しているということが明らかにできるとは必ずしも言えない。つまり、認知系 SLA のよう

に、テストやインタビューなどの結果をもって、認知的変化としての学習の生起と、相互行為における「言い直し」や「意味交渉」と呼ばれている発話との相関関係を検証することはできない、ということである。

また、認知系 SLA 研究の方法論において最も大きな問題点は、学習だけでなく、タスク活動における第一言語話者と第二言語話者の発話およびやり取りをも、研究者の理論的前提によって捉えられている、ということである。SLA 研究において、タスク活動の参加者たちの発話は、研究者によってあらかじめ設けられた定義に基づき「言い直し」や「意味交渉」などにコーディングされる。そして、それらの発話によって展開される発話連鎖は、認知的な知識変化としての L2 学習の成立という観点からのみ解釈されている。そのため、今まで認知系 SLA 研究では、SLA 研究の最大の関心事である「相互行為と L2 学習の関係」が、タスク活動に参加している当事者の視点を、彼らのふるまいにおいて観察可能なことを通して厳密に捉える試みがなされないまま、研究者の立場からのみ議論されてきた。

それに対して、本研究は、タスク活動の参加者たちの視点に立って L2 の「理解」および「学習」を捉えて、それらと相互行為の関係を明らかにする。具体的に言うと、本研究は、第二言語話者の認知的な知識変化としての「理解」および「学習」ではなく、タスク活動のなかで第二言語話者自身のふるまいにおいて実際に示され経験されている「理解」および「学習」に焦点を当てる。そして、その「理解」および「学習」が、タスク活動のなかで参加者たちのどのようなふるまい（音声的・身体的ふるまい）を通して達成されているかを緻密に分析・記述する。そのために、本研究は、相互行為の細部を参加者の視点から分析・記述する CA の手法を用いる。

CA は、相互行為を組織するために、参加者によって志向されている手続き・方法・やり方である「順番交替システム (turn-taking system)」(Sacks, Schegloff, and Jefferson 1974)、「連鎖組織 (sequence organization)」(Schegloff 1972, 2007)、「修

復組織 (repair organization)」(Sacks, Schegloff, and Jefferson 1977) を解明した。相互行為、とりわけタスク活動による相互行為のふるまいにおいて L2 の理解および学習が示されているならば、その理解および学習は、上記のような相互行為の組織のための手続き・やり方・方法を用いて達成されているにほかならない。したがって、本研究は、CA の手法を用いて、認知系 SLA 研究でしばしば用いられてきたインフォメーション・ギャップのタスク活動における相互行為を分析する。その分析を通して本研究は、相互行為と L2 の理解および学習の関係の一端を、参加者たちの視点から解明することを目的とする。

0.2 本研究におけるデータと分析対象

本研究で取り扱うデータは、2006 年 5 月～6 月に、インフォメーション・ギャップを利用したタスク活動を 15 組の第一言語話者と第二言語話者に実施し録音・録画した会話である。本研究では、ある日本語語彙の理解および学習の成否にかかわっている 8 組の会話を分析する。本節では、本研究で用いているタスク活動について説明するとともに、そのタスク活動に見られた相互行為のなかで何を分析対象としているかについて述べる。

0.2.1 タスク活動の参加者と実施手順

まず、本研究で分析する会話の参加者（8 組の第一言語話者と第二言語話者）について説明すると、16 人は、すべて当時某大学に所属していた学生（大学生、大学院生、研究生）である。そして、データ収録で初めて会った者同士である。彼らの性別や当時の年齢などは、以下の【表 0-1】の通りである⁴。ここで使用している名前は、すべて仮

⁴ 会話番号は、収録当時データの整理のため、会話データの収録順に付けたものである。【表 0-1】では、その会話番号を本研究で分析している順番に並べている。「会話 2」は第 1 章で分析しており、第 4 と第 5 章では「会話 15」と「会話 14」、「会話 13」、「会話 3」、「会話 4」

名である。

【表 0-1】

会話番号	第一言語話者（性別、年齢）	第二言語話者（性別、年齢、第一言語）
会話 2	イマイ（男性、20 代）	ムン（男性、20 代、韓国語）
会話 15	イシダ（女性、20 代）	ショウ（女性、20 代、中国語）
会話 14	ヨシダ（男性、20 代）	テイ（女性、20 代、中国語）
会話 13	タムラ（女性、30 代）	ヨン（男性、20 代、韓国語）
会話 3	モリ（女性、20 代）	コウ（女性、20 代、中国語）
会話 4	オノ（女性、20 代）	ダ（女性、20 代、タイ語）
会話 10	ワタナベ（男性、20 代）	リュウ（女性、20 代、中国語）
会話 8	フジイ（女性、20 代）	ジョ（女性、20 代、中国語）

上記の参加者たちが行ったタスク活動に関しては、認知系 SLA が相互行為と認知的な知識変化としての「学習」の関係を検証するために、しばしば取り入れてきたインフォメーション・ギャップのタスク活動を参考にし、筆者がデザインした。そのタスク活動は、第一言語話者と第二言語話者が、各々の手元にある絵カード（3 枚）を見てその絵について相手に説明する。そして、すべての 6 枚の絵についての説明が終わった後、その説明をもとに両者が一つの物語を完成させることを目的としたものである。当タスク活動の実施の手順は、以下の通りである。

最初に、第一言語話者と第二言語話者には、図書館のセミナー室の四角いテーブルに向かい合って座ってもらった。テーブルの間には、以下の【図 0-1】の 2 つの静止画で

を分析している。そして、第 6 章では「会話 10」と「会話 8」を分析している。

示しているように、高さ 30cm 程度の仕切りが設置されているが、相手の顔や胸の高さ以上で行われる動作は観察可能な状況であった。

次に、第二言語話者と第一言語話者に裏返しの絵カード（12x8 サイズ）を 3 枚ずつ（第二言語話者には、A, B, C と書いてあるもの、第一言語話者に D, E, F と書いてあるものを）配った⁵（【図 0-2】を参照）。それぞれの絵カードは、その順番がランダムになっているが、6 枚の絵をすべて合わせると 1 つの物語になるため、各々の絵はある程度関連していることを伝えた。また、メモを取るための紙も 1 枚ずつ渡した。

【図 0-1】タスク活動の実施状況



そして、タスク活動は、筆者が退室してから、第二言語話者が以下の【図 0-2】で示している A の絵を第一言語話者が D の絵をめくることで開始し、それらの絵についての説明を終えた後、今度は、次の B と E をめくり説明し合う。最後に C と F の絵をめくって説明し合ってから、両者が絵の順番合わせをして、1 つの物語を完成させるよう指示されていた。

最後に、タスク活動の開始から終了までの両者の会話は IC レコーダーとビデオカメラにより収録した。

⁵ 本タスク活動で使用している【図 0-2】の絵は、Heaton (1966)の“Composition through pictures (pp.31-32)”から採ったものである。

【図 0-2】 タスク活動で使用された絵カード

＜第二言語話者の絵＞

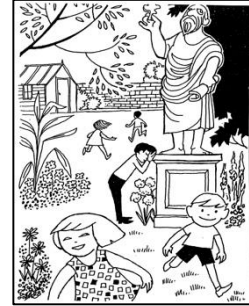
A の絵



B の絵



C の絵



＜第一言語話者の絵＞

D の絵



E の絵



F の絵



0.2.2 分析対象

本研究が注目するのは、【表 0-1】で示している 8 組のタスク活動に見られた会話のなかで、第一言語話者と第二言語話者が一枚目の絵（A と D の絵）をめくってから、第二言語話者が A の絵に描かれている丸い対象物について説明するところである⁶。特に、その丸いモノについて説明する際、第二言語話者によって使用されている語彙をめぐる両者の音声的・身体的ふるまいを分析する。

⁶ ただし、会話 2 のイマイは、ムンが A の絵を説明している際、D の絵をめくっていないことがビデオ・データから観察された。

第二言語話者は、手元の A の絵に描かれている丸い対象物（「つぼ」および「かめ」）と呼ぶことができるモノ）を説明する際、両手でその形を描きながら様々な言葉を用いている。例えば、会話 2 の参加者であるムンは「ドック」という言葉を、会話 3 のダは「チャ」という語彙を用いている⁷。そして、会話 2 と会話 10 のコウとリュウは「カン」という語彙を、また会話 8 のジョは「ビン」という語彙を使用している⁸。

本研究では、とりわけ、第一言語話者と第二言語話者の双方が、上記のような語彙の産出問題に志向することで、A の絵についての説明という「主要活動」の進行を一時的に中断させ開始している「副次的活動」に注目する。詳述すると、本研究は、第二言語話者の指示対象（A の絵に描かれている丸いモノ）を表す語彙の産出問題をめぐる両者の相互行為（「副次的活動」）を CA の手法を用いて分析する。その際、本研究は、両者の音声的ふるまいのみならず身体的ふるまいも詳細に観察し分析する。また、相互行為を組み立てる上で利用可能なリソース、例えば、当タスク活動で用いられる絵カードやメモ用紙の人工物などを含め、互いの絵が見えないという状況などが、実際参加者たちによってどのように利用され理解されているかについても分析する。

0.3 本研究の構成

本研究の構成は、序章である本章と、第 1 章から第 6 章までの本論、そして考察の 7

⁷ 韓国語第一言語話者であるムンは、醤油や味噌などを貯蔵する陶製の「かめ（甕）」を指す韓国語の「독 (dok)」を（漢字から来ている言葉ではないが）漢語だと思い、それをカタカナ化して「ドック」と発音しているように思われる。

⁸ コウとリュウが、A の絵に描かれている丸い対象物を「カン」と指し示していることには、中国語の影響があるように思う。中国の地域における差はあるが、中国語では A の絵の丸いモノを「罐(guan)」と指示することができると、複数の中国人の留学生に助言をいただいた。このことを踏まえると、おそらくリュウとコウは、「罐(guan)」という中国語を日本語の発音にしている可能性がある。また、中国語第一言語話者であるジョだけでなく、他の中国語第一言語話者も「ビン」という語彙を用いていることから、おそらく中国語の影響だと思われる。

章と結論（第 8 章）から成り立っている。本論を大きく区分すると、第 1 章から第 3 章がタスク活動のデータ分析に向けた準備作業であり、第 4 から第 6 章がデータ分析の部分である。

次の第 1 章では、本研究が何をもって「理解」および「学習」と捉えているかを、具体的な会話分析を通して説明する。それとともに、本研究が相互行為と学習の関係をどのようにして明らかにしていくかについて示す。

第 2 章では、本研究で分析対象としている第一言語話者と第二言語話者のやり取りが、認知系 SLA ではどのように捉えられており、どのように研究されているかについて解説する。また、本研究のように、CA の手法を用いている第一言語話者と第二言語話者の相互行為および L2 学習を研究している研究領域（いわば、CA-SLA）を紹介する。その上で、本研究が、認知系 SLA と CA-SLA の両研究領域に対して、いかなる位置づけとなるかについて述べる。そして、第 3 章では、本研究の分析の道具立てとして用いている CA の基本概念を、本研究で分析しているデータによって説明する。

その後、第 4 章から第 6 章までは、本タスク活動において第二言語話者により指示されている A の絵に描かれている円形のモノに対して第二言語話者がどのように反応しているかを軸にし、その反応によって両者の相互行為がどのように展開されているかを記述する。具体的に述べると、第 4 章では、本タスク活動において第一言語話者と第二言語話者が、互いに同じモノを指しているという間主観的理解の確立を、そのモノを表す適切な日本語語彙を学習するための条件としていることを示す。その上で、その間主観的理解が、本タスク活動のなかでいかに確立されているかを明らかにする。そして、第 5 章では、第二言語話者が、第一言語話者の間で互いが同じモノを指しているという間主観的理解が確立された後、2 つのやり方を用いて、その円形指示対象を指す適切な日本語語彙を提示するよう第一言語話者に要請していることを示す。そして、それぞれのやり方によって相互行為上で何が成し遂げられているかを明らかにする。また、第 6

章では、第一言語話者と第二言語話者の間で、互いに指し示しているモノが同じだという間主観的理解が確立されていない2つのデータを示す。そして、第二言語話者によって指示されている対象物をめぐる両者のふるまいを分析し、互いに同じモノを指し示しているという間主観的理解の確立と、その指示対象を表すより日本語語彙を学習することの関係について考察する。

その後、第7章では、第4章～第6章で得られた知見をまとめるとともに、相互行為と語彙学習との関係について考察する。最後の結論では、本研究が、認知系 SLA 研究や CA-SLA 研究分野、そして日本語教育に対してどのような貢献をしているかについて述べる。その上で、本研究の限界と今後の展望を示す。

第 1 章 本研究における理解と学習の捉え方

1.1 はじめに

前章で述べたように、本研究は、タスク活動のなかで第二言語話者自身によって実際に示され経験されている「理解」と「学習」に焦点を当てる。そして、その「理解」と「学習」が、タスク活動を遂行していくなかで参加者たちによってどのように達成されているかを CA の手法を用いて記述していく。

そこで本章では、本研究が何をもって「理解」および「学習」と捉えているかについて、あらかじめ具体的なデータ分析を例に説明しておく。また、データの分析過程を示すことで、本研究が相互行為と学習の関係をどのようにして明らかにしていくかについても示しておく。

本章で分析するデータは、以下の【断片 1-1】である。【断片 1-1】は、韓国語第一言語話者のムン（M）と、日本語第一言語話者のイマイ（I）の相互行為の一部であり、ムンが前章の【図 0-2】に示した A の絵についての説明を開始しているところ（08 行目）から、その説明が一通り終わったと理解できる部分（38 行目）までのやり取りを示している¹。

【断片 1-1】 会話 2（M: 韓国語第一言語話者, I: 日本語第一言語話者）

08 M: えと:それは:

09 I: はい.

10 (0.8)

11 M: なんか男性が,

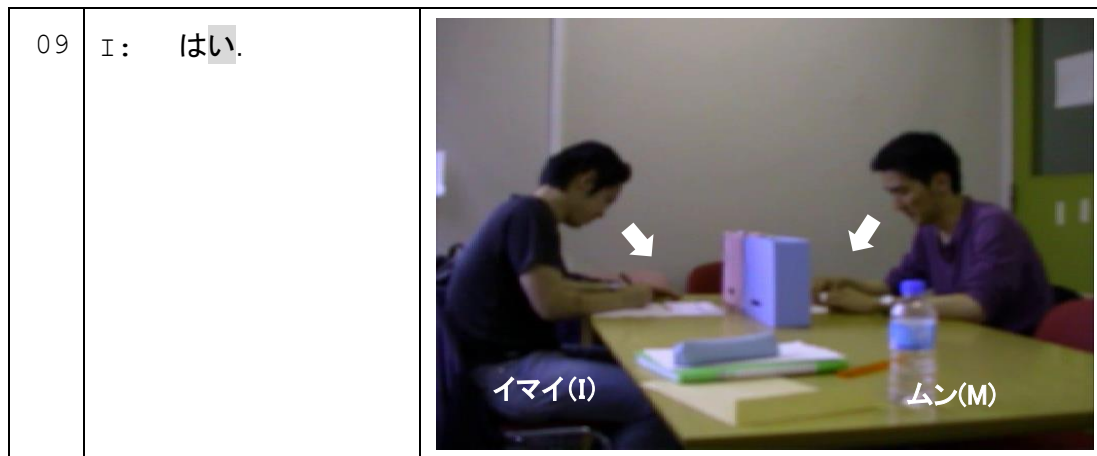
¹ 本研究で使用しているトランスクリプトの記号については【付録】を参照されたい。

- 12 I: はい.
((9 行省略))
- 22 M: .hhh それ (.) 知らない単語なんですけど: (0.7) ちょっと (0.2)
- 23 ドックですか. (0.3) その ボトウルみたい [な:
- 24 I: [はい.
- 25 (1.2)
- 26 I: あ h, [つぼ つぼかな?
- 27 M: [(ぼ)
- 28 (.)
- 29 M: つぼ:?
- 30 I: うん =こういう形の (もの) ね?
- 31 M: はい [そうです.]
- 32 I: [>はいはい.<]
- 33 M: なんか 大きな つぼで [:
- 34 I: [うん.
- 35 M: なんか (0.8) はいちゃって:
- 36 I: うん.
- 37 (0.4)
- 38 M: 危険なイミジ: ((イメージ)) が (0.2) かいています.

まず、【断片 1-1】におけるムンの説明の流れをおおまかに説明しよう。08 行目でムンは、めくってテーブルの上に置いた A の絵を見ながら「えと: それは:」と言い、A の絵についての説明を開始していることを示す。すると、相手のイマイは「はい」と反応しながらメモを取る姿勢に入り、ムンの説明を受ける準備をしている (09 行目)。その

ときの静止画が下の【図 1-1】である。この【図 1-1】における両者の身体的ふるまいからも、ムンとイマイの双方がタスク活動の開始、具体的にはムン側の A の絵についての説明の開始に志向していることがわかる。

【図 1-1】 09 行目の「はい」の「い」でキャプチャーした静止画



その後、11 行目でムンは「なんか男性が,」と発している。ここでムンは、A の絵に描かれている人物を「男性」と指し示しており、「が」という助詞を強く発すると同時に、そこで一旦発話を区切っている。この「なんか男性が,」という発話は、A の絵を踏まえて考えると、ムンが、これからその男性の置かれた状況を説明しようとしているように聞こえる。しかし、その説明はすぐには産出されない。その男性の下に描かれている丸い対象物をめぐるやり取り（省略した 9 行を含め、22～32 行目）を経てから、33・35・38 行目において「なんか 大きな つぼで:」、「なんか (0.8) はいちゃって:」、「危険なイミジ: ((イメージ)) が (0.2) かいています.」という状況説明がなされている²。このことを踏まえて、【断片 1-1】におけるムンの説明をおおまかにまとめると、「それは

² 【断片 1-1】において省略されている 9 行（13～21 行目）では、ムンが、手振りとともに「表現でもいいですか」と発し、ジェスチャーを使ってよいかどうかについての許可をイマイに求めている。それに対し、イマイは「はい」と反応し、ムンのジェスチャーの使用を許可している。

(Aの絵は)」(8行目)、「男性が大きなつぼにはいちゃって」(33・35行目)、「危険なイメージが描いてある」(38行目)という内容になっている。

本章では、とりわけ22～33行目におけるムンとイマイの相互行為を、CAの手法によって分析していく。その分析に入る前に、次節では、22～33行目における両者の発話およびやり取りが、認知系SLA研究ではどのように捉えられうるのかについて説明する。

1.2 認知系SLA研究における発話の書き起こし方と解釈の仕方

認知系SLA研究では、以下の【例1-1】のようなやり取りが認知的な知識変化としての学習の生起に影響を与える外的(環境的)要因の一つとして注目されてきた。具体的には、認知系SLA研究は、認知的変化としての学習の成立(事前・事後テストの結果比較)と相互行為の間の相関関係を定量的な分析によって検証する上で、次のようなやり取りのパターンを「独立変数」としてきた。

【例1-1】認知系SLA研究で注目されてきたやり取りのパターン

NNSの発話： L2の言語的誤り

NSの反応： 「意味交渉」および「言い直し」と呼ばれる反応

NNSの反応： アップテイク (uptake)

まず、第二言語話者(いわゆる、NNS:ノンネイティブスピーカー)の発話に、L2の言語的な誤り(例えば、発音や語彙、統語的規則などにおける誤り)があるか否かに注目する。誤りがあった場合、第一言語話者(いわゆる、NS:ネイティブスピーカー)が、コミュニケーション上の問題を示すような反応、いわば「意味交渉」および「言い

直し」と呼ばれる反応がなされたやり取りだけを選ぶ³。また、第二言語話者が、直前で第一言語話者によって「言い直し」などの反応で用いられた適切な L2 項目を受け入れて産出している場合も分析の対象とすることがある。その受け入れの発話は、第二言語話者の「アップテイク」または「成功的アップテイク」と呼ばれている (Lyster and Ranta 1997)。

認知系 SLA 研究は、定量的な分析によって上記のようなやり取りのパターンの有無(実験群と統制群)と、タスク活動の前後に実施したテストの点数の向上(すなわち、認知的変化としての「学習」の成立)との関係を検証してきた。そのため、認知系 SLA 研究では、分析対象としている上記のようなやり取りのなかでの代表例だけが提示される。また、そのやり取りのトランスクリプトには、言い淀みやフィラー、あいづちのようなもの、さらに、発話内および発話間の間合いなどがまったく記されていない。それは、認知系 SLA 研究では、上記のようなやり取りのパターンの有無だけが定量的な分析を行う上で意味のあるものだからである。つまり、認知系 SLA 研究では、研究者によって定義づけられている「言い直し」や「意味交渉」といった概念をもとに、第一言語話者と第二言語話者の各々の発話をコーディングするだけで、それぞれの発話の詳細を分析する必要はない、ということである。

より具体的に説明するために、【断片 1-1】の 22～33 行目におけるムンとイマイのやり取りから、間合いやフィラー、あいづちなどを省略し、認知系 SLA 研究における概

³ 認知系 SLA 研究では、参加者の「ネイティブスピーカー」・「ネイティブスピーカー」というカテゴリーのみを用いて彼らの相互行為が分析されてきた。さらに、「ネイティブ」は L2 の発音や語彙、文法などの運用能力において「標準」となる者とし、「ノンネイティブ」はその標準から「逸脱」している者と捉えられている。このような捉え方に対して批判的な立場の研究者も多く(大平 2001; Firth and Wagner 1997; Firth 2009 など)、特に CA 研究では、相互行為において参加者自身が、L2 運用能力に関する「ネイティブ」および「ノンネイティブ」というカテゴリーを意味のあるものとして志向しない限り、そのような特定の属性を相互行為の分析の前提とはしない。この立場に基づき、本研究は、タスク活動の参加者の呼び方を、「ネイティブ」・「ノンネイティブ」ではなく、より中立的な立場から「第一言語話者」・「第二言語話者」にする。

念（例えば、「言い直し」や「意味交渉」、「アップテイク」など）によって、各々の発話をコーディングしてみる。すると、概ね以下の【例 1-2】のようになると思う。

【例 1-2】簡略化したトランスクリプト

No.	発話者	発話	コーディング
01	NNS	ちょっとドックですか。そのボトルみたいな	エラー
02	NS	あ、つぼつぼかな？	言い直し
03	NNS	つぼ？	意味交渉（確認要請）
04	NS	うん、こういう形の（もの）ね。	調整されたインプット
05	NNS	はい、そうです。	肯定的反応
06	NS	そうそう。	承認
07	NNS	なんか大きなつぼで、	アップテイク

このように、認知系 SLA の研究では、第一言語話者と第二言語話者の発話をコーディングした後、研究目的に沿って統計処理を行うわけである。例えば、第一言語話者の「訂正フィードバック（corrective feedback）」の一つとされてきた「言い直し」（独立変数）が、認知的な知識変化としての学習（従属変数）に効果があるという理論的前提をもとに、研究者は、「言い直し」が産出されたグループ（例えば、タスク活動グループ）と、それが産出されなかったグループ（例えば、自由会話グループ）の事前・事後テストの結果に統計的な有意差があったかを算出するのである。このような研究方法は、前章ですでに指摘したように、そのテスト結果が、実際「言い直し」の有無によってもたされたものであるかどうか証明できないという問題をはらんでいる。

さらに、ここで検討したいのは、認知系 SLA 研究が、【例 1-2】における 07 行目におけるムンの発話をどのように捉えてきたかである。最後のムンの「なんか大きなつぼ

で」という発話である。最初の語彙の誤用（ドック）に対し、「なんか大きなつぼで」という発話においてムンは、直前でイマイにより産出されている「つぼ」（02 行目）、すなわちより適切な日本語語彙を受け入れている。このようなムンの反応は、認知系 SLA 研究で「アップテイク (uptake)」という概念から捉えられている。そして、その「アップテイク」は、「気づき仮説 (Noticing Hypothesis)」により解釈されてきた。詳述すると、Schmidt (1990, 1993, 2001) によれば、「学習」が起こるためには、第二言語話者自身の L2（中間言語）と（第一言語話者の使用しているような）目標言語の間には隔たりがあるという「気づき」が必要だという。このような Schmidt の主張は、認知系 SLA 研究で「気づき仮説」と名付けられている。この仮説に基づき、認知系 SLA 研究では、第二言語話者の「アップテイク」を、その隔たりへの「気づき」と解釈し、「アップテイク」の成否と、認知的な知識変化としての学習の生起との関係を検証するものもある⁴。しかし、その一方で、「気づき」が、必ずしも相互行為上で「アップテイク」という形によって現れるわけではないという研究者もいる (Ellis, Basturkmen and Loewen 2001; Loewen 2004; Loewen and Philp 2006; Mackey and Philp 1998; Sheen 2006 など)。

このように、認知系 SLA 研究では、相互行為における参加者たちの発話が、研究者の理論的前提によって一律に解釈されていると同時に、単に認知的変化としての学習の生起を検証するための「独立変数」として取り扱われてきた。それゆえ、認知系 SLA 研究は、参加者の各々の発話が、具体的にどのような相互行為上の状況で、いかに産出されており、それらの発話によって何が示されているかなどについては厳密に分析する必要がなかったと言える。

さて、CA のトランスクリプトと CA の手法を用いて、とりわけ、ムンの「なんか大

⁴ 「アップテイク」の成否と、認知的変化としての学習の生起との関係を検証する研究については、次章の第2章で詳しく検討する。

きなつぽで」という発話が、どのようなコンテキストのなかで、いかに産出されているか、また、その発話により何が示されているかを分析すると、何が見えてくるだろうか。以下で示すように、認知系 SLA 研究では拾い上げられない「学習」と、その「学習」の過程が観察できると同時に記述可能になる。

1.3 本研究における理解と学習の捉え方

CA 研究では、Gail Jefferson によって開発された転写法を用いて、録音・録画されたデータを可能な限り詳細に書き起こす。【断片 1-1】からもわかるように、発話内および発話間の間合いや、発話の重なり、吸気音など、録音・録画したデータから観察できることを可能な限りすべて記号化する。それは、相互行為に参加している当事者によって、言語やその他の資源がいかに用いられているかをつぶさに分析するためである。だからと言って、相互行為を分析する際、書き起こされたデータのトランスクリプトだけに依存するわけではない。CA の研究では、参加者たちが、そのつど、何をしているかをより厳密に分析するために、作成されたトランスクリプトだけでなく、録音・録画されたデータに立ち返って観察する。

以下では、すでに提示した【断片 1-1】のトランスクリプトから、22～34 行目を再掲し、CA の手法を用いてとりわけ 33 行目のムンの「**なんか 大きな つぽで:**」という発話が、どのような状況のなかでいかに産出されているかを分析し、その発話によって何が示されているかを記述する。その記述を通して、本研究が何をもって L2「理解」および「学習」と捉えているかを述べる。

1.3.1 第二言語話者の語彙の産出問題

ムンは、「**なんか男性が,**」と発し、A の絵に描かれている「男性」の置かれた状況を説明しようとしていた。その後、26～32 行目のやり取りを経て、33・35 行目でムンは、

その男性が「大きなつぼに入ってしまった」という説明をしている。ここでは、ムンが、その男性が入ってしまった対象物、すなわち A の絵の下段部に描かれている丸いモノを「つぼ」として理解していることを示していることがわかる。

【断片 1-1】の 22-34 行目の再掲

22 M: .hhh それ(.)知らない単語なんですけど:(0.7)ちょっと(0.2)

23 ドックですか.(0.3)そのポトウルみたい[な:

24 I: [はい.

25 (1.2)

26 I: あh,[つぼつぼかな?

27 M: [(ぼ)

28 (.)

29 M: つぼ:?

30 I: うん =こういう形の(もの)ね?

31 M: はい [そうです.]

32 I: [>はいはい.<]

33 M: → なんか大きなつぼで[:

34 I: [うん.

35 M: なんか(0.8)はいちゃつて:

しかし、最初からムンがその丸い対象物を「つぼ」と理解していたわけではない。最初は、そのモノを指す語彙についての不確かさを示している。詳しく見てみると、22 行目でムンは、「.hhh それ(.)知らない単語なんですけど:」という前置きを用いて、これから産出する単語が不確かなものであることを予告している。そして、ムンは、22

行目の後半の「(0.7)ちょっと(0.2)」を差し挟んで、23 行目の「ドックですか。」という発話を発している。ここでムンは、「ですか」という質問形式によって「ドック」という語彙の使用に対する不確実性を示している。

また、23 行目の前後におけるムンの身体的ふるまいにも注目すると、22 行目の「(0.7)ちょっと」のところでムンは、視線は下の絵に向けながら、両手を胸くらいの高さまで上げている。そして、22 行目の最後の 0.2 秒の間合いと、23 行目の「ドック」のところで、ムンは、両手を直前より高い位置まで（イマイが見える高さまで）上げている（【図 1-2】を参照）。

【図 1-2】 23 行目の「ドック」の「ク」でキャプチャーした静止画



ここでは、ムンが「ドック」を言ってから、やや首を傾げていることも見られる。そして、ムンは、次の「ですか」を発してから、上にあげていた両手で下に向けて円形を描いている。

以上のように、23 行目の「ドックですか。」のところでムンは、「ドック」という語彙が何を指しているかが、イマイにとって視覚的に認識できるようにしつつ、音声的にはそのモノを「ドック」という語彙で指示することへの不確実性を表している。このこと

から、ムンは、「ドック」という語彙だけでは、イマイによって「今ここ」の説明対象が理解されない可能性があるという理解を示していると言える。つまり、ムンは、「今ここ」のイマイとの相互行為において「ドック」という語彙の使用が不適切である可能性に志向している、ということである。

23 行目におけるムンの視線は、【図 1-2】に示されているように、下に向いているものの、ムンは、語彙の使用において不確かさを示す前置きや「ですか」という質問形式によって「ドックですか」という発話の後をイマイの何らかの反応ができる機会として設けている。よって、「ドックですか」という発話の後、イマイが「ドック」と指し示している説明対象について理解できるか否かについての何らかの反応を示すことが可能な場所になる。

一方、イマイは、【図 1-2】でのように、視線をムンのほうに向けており、22～23 行目における一連のムンのふるまいを見ているが、ムンの「ドックですか。」という発話および両手のふるまいに対して何ら反応を示していない。そのため、0.3 秒の間合いが生じている（23 行目の「ドックですか。」の後）。すると、ムンは、「そのボトルみたいな:」と発している。ここでムンは、直前で「ドック」という一つの単語で指し示していた説明対象を、今度は一つの単語ではなく、カタカナ英語の「ボトル ((ボトル))」に「みたいな」という不確かさを示す表現を用いている。そうすることでムンは、「今ここ」の説明対象が、どのようなモノなのかについてさらに説明を続けようとしている⁵。

ここまでの記述をまとめると、22・23 行目でムンは、両手のふるまいにより描いている丸い対象物（A の絵に描かれているモノ）を指し示す適切な単語、すなわち相手のイマイにとって理解可能な日本語語彙の産出に困難があることを示していると言える。

⁵ ここで「続けている」ではなく、「続けようとしている」と言っているのは、ムンが「みたいな」という表現を用いること、そして、その表現の末尾（「な」）を強く発することによって、次の発話の産出を予期させているからである。つまり、ムンは、「ボトルみたいな」で発話が完了するようには、その発話をデザインしていない。

1.3.2 第二言語話者の語彙理解と語彙学習

他方で、ムンは、33・35行目の「なんか大きなつぽで:」「なんか(0.8)はいちゃって:」という発話からわかるように、「つぽ」というより適切な日本語語彙を用いてAの絵についての説明を行っている。この「つぽ」という語彙を用いるムンの説明は、26行目のイマイの「あ h, つぽ つぽかな?」という発話がきっかけとなって開始されている相互行為、すなわちムンの指示対象をめぐる副次的活動(26~32行目)を通してなされている。その26~32行目の両者の副次的活動の過程は、次節で詳しく分析することにする。ここでは、33行目の「なんか大きなつぽで:」というムンの発話が、どのように組み立てられているかについて分析する。それにより、33行目の発話を通してムンが何を示しているかを明らかにする。

33行目でムンは、以下の【図1-3】の上の静止画に示されているように、視線を下に向けて「なんか」と言い始めており、両手で円形を作りながら「大きな」と発している。この「大きな」でムンは、最後の「な」を発すると同時に、視線をイマイのほうに移している。そして、イマイと視線が合った状況で、両手によって円形を描きながら「つぽ」という語彙を産出している(【図1-3】の静止画を参照)。ここでは、ムンが、不確かさを示しつつ(22行目)、「ドック」および「ボトルみたい」(23行目)と説明しているときと同様に、両手で円形を描きながらその丸いモノを「つぽ」という語彙に置き換えて指示していることがわかる。このような置き換えによって、ムンは、「つぽ」が、「今ここ」でムン自身が両手の円形で描いているモノ、すなわち直前で「ドック」などと指し示していた丸い対象物を表す語彙だという理解を示している。

そして、ムンが、Aの絵に描かれている丸い対象物を表す単語がわからないと言っていたこと(22行目)と、「今ここ」のイマイとの相互行為においてムン自身の「ドック」という語彙の使用が不適切である可能性に志向していたこと(23行目)を踏まえて考えると、次のことが言える。すなわち、33行目でムンは、「つぽ」を、イマイとの相互

行為において使用すべきより適切な日本語語彙として「新たに理解できた」、つまり「学習した」ことをも示している、ということである。

【図 1-3】 33 行目の発話における静止画

33	M: なんか大きな	
	つぼで[:]	

また、33 行目で観察されたのは、ムンが、「つぼ」という語彙の発音に対してイマイが何らかの反応を示す機会を作っていることである。33 行目でムンは、「つぼ」という語彙を産出する直前（「大きな」の「な」）で視線をイマイに移し、「つぼ」の「つ」を強く発しながら、その語彙の産出をイマイに見せる。それとともに、「で」という格助詞を産出して A の絵の説明を進めようとしている。その際、ムンは、「で」の音をやや

引き延ばしつつ上げることで、その「で」の後で発話を一旦区切っている。それによって、ムンは、自身の「つぼ」という語彙の使用、とりわけ、その語彙の発し方（発音）に対してイマイの何らかの反応が産出される機会を作り出している。このようにして、33 行目でムンは、説明を進行する発話のなかに組み込んだ形で「つぼ」という日本語の語彙を新たに理解したこと、かつ学習したことを示すだけでなく、ムン自身の「つぼ」という発音に対するイマイの反応が示される機会をも設けているのである。

上記のようなムンのふるまいは、「つぼ」という語彙がイマイによってすでに産出されていたことを踏まえていよう。イマイは「つぼ」という語彙について既に知っている者である。それに対し、ムンは、「今ここ」で「つぼ」という日本語の語彙を新たに理解し学習したと示している。このことに基づき、33 行におけるムンのふるまいを見ると、ムンは、「今ここ」で新たに学習したと示している「つぼ」という語彙を産出する上で、自分の発音が適切であるかどうかについて、その語彙についてすでに知っているイマイによって確認および承認が示される機会を作り出していることがわかる。

それに対して、34 行目でイマイは、ムンの「つぼで」という発話の直後に「うん」と反応し、ムンが両手で描いている丸い対象物を「つぼ」として理解していること、さらにムンの「つぼ」という発音についても何ら問題ないという承認を与えている。すると、35 行目でムンは、「なんか (0.8) はいちゃつて：」と発し、A の絵についての説明をさらに先に進めていく。

ここまでの記述によって、ムンは、「つぼ」という日本語語彙についての理解および学習を、A の絵についての説明、すなわち本タスク活動における「主要活動」を行うという行為のなかで、具体的な音声的・身体的ふるまいを用いて示していることが明らかになった。また、このように、相互行為上で第二言語話者のムン自身によって示され経験されている日本語の語彙（「つぼ」）についての理解および学習は、認知系 SLA 研究の方法論では適切に記述できないことも示されたと思う。

最も重要なのは、タスク活動においてムンは、「つぼ」という日本語語彙を受け入れることによって、単にムン自身の L2 使用と目標言語の間に隔たりがあることについて気づいたと示しているだけではないという点である。ムンは「つぼ」という日本語の語彙が、手元の A の絵に描かれている丸い対象物、すなわちムン自身は「ドック」として認識しているモノを指し示す上で使うべき適切な日本語の語彙であるという具体的な理解を示している。このように、認知系 SLA 研究において単に「アップテイク」および「成功的アップテイク」とされてきた発話は、具体的な相互行為の状況のなかで産出されているがゆえに、その発話によって示されている理解は極めて具体的である。したがって、相互行為を通して第二言語話者により何がどのように理解され学習されているかは、その場、そのつどの相互行為および活動のなかで何が起きているかを厳密に観察・分析してはじめて明らかにできるのである。

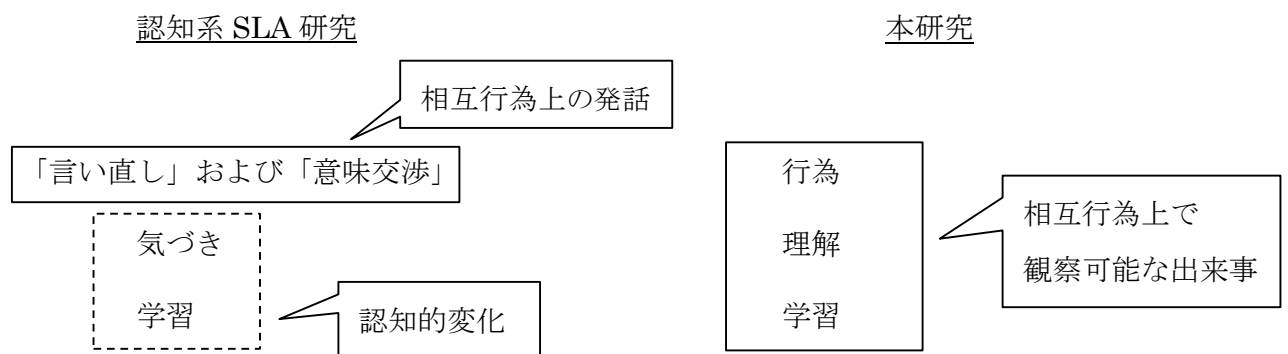
1.3.3 本研究における L2 理解と学習の捉え方

今まで認知系 SLA 研究では、L2 理解および学習の認知的側面だけに重きがおかれてきた。そのため、認知系 SLA 研究は、相互行為における「言い直し」および「意味交渉」と名付けた発話より、第二言語話者の頭脳のどこかに蓄積された（はずの）L2 理解および知識、すなわち認知的変化を「学習」と捉えてきた。そして、認知的変化としての学習が生じたか否かを相互行為の外側でテストやインタビューなどを用いて測ろうとしてきたのである。

それに対して、本研究は、前節で得られた知見を踏まえて、相互行為上で第二言語話者によって具体的なふるまいを通して公然化・可視化されている「理解」および「学習」を焦点とする。つまり、本研究では、タスク活動を遂行していくなか第二言語話者自身により示され経験されている具体的な音声的・身体的ふるまいをもって日本語の「理解」および「学習」と捉える、ということである。したがって、本研究における「理解」と

「学習」は、タスク活動に参加している当事者のみならず、彼らの相互行為を分析している研究者にとっても認識可能で、かつ記述可能な具体的な出来事にほかならない。本研究と認知系 SLA 研究における L2 理解および学習の捉え方の違いをまとめると、以下の【図 1-4】のようになる。

【図 1-4】 認知系 SLA 研究と本研究における理解および学習



そして、本研究は、その相互行為を通して第二言語話者によって得られる（得られるべき）L2 についての理解および知識を相互行為の分析に先立って想定したり定義したりしない。認知系 SLA 研究は、L1（第一言語）習得理論に強く影響され、言語（語彙や発音、統語的規則など）には、あたかも学習・習得すべき普遍的な（脱状況的な）知識があり、それさえ（第二言語話者の頭脳のどこかに）蓄積されれば、その知識は、いつでも、どこでも引き出して使えるものであるかのように考えている。詳しく言うと、認知系 SLA では、第一言語話者との相互行為を通して第二言語話者によって学習・習得されるべきものは、その相互行為から切り離された状況、例えばテストや他の実験的な状況などにおいても使える脱状況的な・普遍的な L2 知識であると考えてきたと言える。

しかし、第二言語話者が、前節のムンのふるまいからもわかるように、第一言語話者の相互行為を通して第二言語話者によって示されている L2 知識は、極めて状況的で、

かつ具体的なものである⁶。換言すると、相互行為を通して第二言語話者が L2 を理解し学習しているならば、そこで得られている知識は、そのとき、そのつどの具体的な相互行為の状況から切り離された何か、すなわち SLA 研究者が想定しているような、いわば脱状況的な・普遍的な L2 知識ではないということである。

そこで、本研究は、相互行為を通して第二言語話者が、何を、どのように理解し学習するかは、相互行為の外側で研究者によってあらかじめ決められるものではなく (Mori and Hasegawa 2009)、個々の相互行為を当事者の視点に立つてより緻密に観察・分析してはじめて明らかにできるものと捉える。つまり、本研究は、相互行為を通して第二言語話者によって示されている具体的な L2 知識のみを焦点とし、その知識が相互行為のなかでどのようにして得られているかを記述する、ということである。

最後に、本研究は、L2 理解および学習をある瞬間をもって完結あるいは完成されるとは捉えない。本タスク活動を遂行していくなかで第二言語話者が、以下のムンのように、しばしば「つぼ」という日本語の語彙を再度学ぶことをしたり学んだことを示したりするからである。

以下の【断片 1-2】は、【断片 1-1】の後のムンとイマイのやり取りのなかで、43～52 行目を抜粋したものである。まず、【断片 1-2】のやり取りがどのような環境で産出されているかについて説明しよう。【断片 1-1】の 38 行目でムンは、「危険なイミジ: ((イメージ)) が (0.2) かいています。」と言い、A の絵についての説明を完了させていた。一方、イマイは、ムンの「イミジ」という言葉の理解に問題があることを示す。すると、ムンは「その絵は」(43 行目)、「つぼのなかに入る前の状態」(48・50 行目) だという説明に置き換えることでイマイの理解問題に対処している。

⁶ 認知系 SLA 研究が普遍的だと考えている言語知識も、その言語が使用され理解されている相互行為の具体的な状況なしではそもそも得られないものである。つまり、研究者によって想定されている脱状況的な・普遍的な L2 知識というものの自体、相互行為から切り離された形で存在するわけではない、ということである。

それに対して、51行目でイマイは「あ、はいるまえのじょうたい。」という理解を示すと同時に、直前のイマイ自身の理解問題が解決されたことをも主張している。つまり、【断片 1-2】は、イマイの理解問題を解決するために両者の間で行われたやり取りであり、とりわけ43行目の「その絵は:」は、イマイの理解問題に対処するためにムンによって開始されている発話である。

【断片 1-2】会話 2 (M:韓国語第一言語話者, I:日本語第一言語話者)

43 M: その絵は:

44 I: うん.

45 M: >なんか< その (0.4) つぼ?

46 I: うん.

47 (0.8)

48 M: なんか (0.4) つぼのなかに:

49 I: うん

50 M: はいるまえ::の じょうたい.

51 I: あ、はいるまえのじょう[たい].

52 M: [はい.

このようなイマイの理解問題に対処していくなかでムンは、再度「つぼ」という日本語語彙を「学習する」ことをするとともに、その語彙を「学習した」ことをも示している(45~48行目)。詳しく見てみると、43行目の「その絵は:」という発話の後、45行目でムンは「その」という指示表現を産出している。ここでムンは両手を上げている(0.4秒の間合い)。そして、ムンは、視線を下から前方のイマイに移すとともに、両手では円形を作りながら「つぼ?」と発している。「つぼ?」の産出の仕方からわかるよう

に、ムンは、33 行目でと同様に、イマイに向けて「つぼ」の「つ」という音をはっきりと発音して見せている。しかし、ここで注目したいのは、33 行目でムンは「つぼで」と言い、A の絵についての説明の進行に埋め込んだ形で「つぼ」という語彙の発音に対するイマイの反応機会を設けていたことに対し、45 行目ではムンが「つぼ」という語彙の末尾を上げている点である。そうすることによって、ムンは、43 行目で開始されている発話を一旦中断させて、次の発話順番でイマイが、ムン自身の「つぼ」という語彙が適切に産出されているかどうかについての確認を行うよう求めているのである。また、興味深いことに、ムンは「つぼ？」と発し「つぼ」という語彙の産出法が適切かどうかについてイマイの確認を求めると同時に、すぐさま視線を下に移してメモを取る姿勢に入っている。そのため、ムンのメモを取る姿勢に入るところに、46 行目のイマイの「うん」という確認が差し挟まれる形になる。

ここまで見たように、45 行目でムンは「つぼ？」という発話の組み立て方によって、自身の「つぼ」という語彙の発音についてイマイに確認・承認してもらう場所を作り出すと同時に、その語彙を書き留めるための時間をも確保している。言い換えれば、44 行目でムンは、【断片 1-1】で新たに学んだと示した「つぼ」という語彙の発音を再び学習する機会を作り出すと同時に、以降のタスク活動においてもメモ用紙にアクセスし、その「つぼ」という語彙が使えるようにしている、ということである。実際、ムンは、そのメモを見ながら（47 行目）、「つぼのなかに:」と言って中断されていたイマイの理解問題への対処を再開している。このように、ムンは、メモ用紙を参照しながら「つぼ」という日本語の語彙が適切に使えること、すなわち「学習した」ことを示しているのである。

このように、第二言語話者は、相互行為のなかで新たに理解し学習した L2、例えば日本語語彙の発音を再確認したり、その語彙を再び学ぶ機会を作り出したりする。つまり、第二言語話者自身が、繰り返し L2（語彙や発音、文法など）についての学習に志

向しているということである。そうであるならば、L2 の語彙や発音、文法などの学習に完結点があると決める必要はないように思う。そこで、本研究は、L2 学習をある瞬間をもって完結されるものと捉えるのではなく、相互行為のなかで第二言語話者によって再確認され再構築されていくものとして見なす。よって、本研究は、本タスク活動において第二言語話者自身が「つぼ」という語彙を理解し学習したと示している瞬間をもって、その語彙を「習得した」と言えるか否かについては議論しない。

1.4 本研究における相互行為と学習の関係

さて、【断片 1-1】でムンは、どのようにして、イマイにより産出された「つぼ」が、ムン自身の「ドック」と指示している円形のモノ（A の絵に描かれているモノ）を指し示す適切な日本語の語彙として理解でき学習できたのだろうか。

【断片 1-1】の 23-33 行目の再掲

23 M: ドックですか。(0.3) その ボトルみたい[な:

24 I: [はい.

25 (1.2)

26 I: あ h, [つぼ つぼかな?

27 M: [(ぼ)

28 (.)

29 M: つぼ:?

30 I: うん =こういう形の(もの)ね?

31 M: はい [そうです.]

32 I: [>はいはい.<]

33 M: なんか 大きな つぼで[:

上記の断片で33行目のムンの「なんか 大きな つぼで:」という発話の産出位置に注目しよう。その位置は、すでに述べたように、26行目のイマイの「あ h, つぼ つぼかな?」という発話の産出がきっかけとなって展開される両者のやり取りの後である。このことから、26～32行目における両者の相互行為をもとに、ムンは「つぼ」という日本語の語彙について「理解した」こと、そして「学習した」ことを示すと同時に、その語彙の発音をも学習していると言える。

以下では、26行目のイマイの発話によって展開されている26～32行目におけるやりとり（厳密に言うと、行為連鎖）を通して両者が何を行っており、何を成し遂げているかを記述する。その記述を通して、本研究が、相互行為とL2学習の関係をどのようにして明らかにしていくかについて述べる。

1.4.1 「つぼ」という語彙が含まれる第一言語話者の発話

ここでは、26行目でイマイが「あ h, つぼ つぼかな?」という発話によって、どのような行為を行っているか、そしていかなる行為連鎖を作り出しているかについて検討する。そのために、まずは、イマイの「あ h, つぼ つぼかな?」という発話がどのような位置で産出されているかを見てみよう。

23行目の「ドックですか.」でムンは、相手のイマイが見える高さで両手を用いて円形を描いていたが、その両手のふるまいを見ているイマイは何ら反応を示さなかった（0.3秒の間合い）。すると、ムンは、両手を下から上に向けて丸い円形を再度描きながら「その ボトルみたいな:」と発し、直前で「ドック」という語彙によって説明していた丸い対象物について説明を付け加えている。このことから、ムンは、直前の0.3秒目の間合いを、指示対象に対するイマイの理解の不在として取り扱っていることがわかる。

一方、23行目でイマイは、ムンの両手のふるまいを見ながら「ボトルみたいな:」の

「みたい」まで聞いて、すぐさま「はい」と受け止めると同時に、首を縦に振りながら頷いている（25行目の1.2秒の間合いの間）。そのことから、イマイは「今ここ」でムンが両手の円形とともに「ボトルみたい」と描写している対象物を情報として受け止めることで、ムンが次への説明を進めるよう促していることがわかる。

それに対し、ムンは、25行目の1.2秒の間合いからわかるように、次への説明に移していない。ここでムンは、単に黙っているわけではなく、直前で「ドック」および「ボトルみたい」と説明している丸い対象物が、イマイにとってより理解可能になるように、両手のふるまいをやり直している。

まず、ムンは、「ボトウル」のところで視線を下絵からイマイのほうに一瞬移しており、イマイの視線が合うとすぐさま下に戻す。そして、ムンは、「ボトウルみたいな:」の「な」を強く発すると同時に、直前で「ドック」という言葉で指示した丸い対象物の形をより詳細に両手で描いている（25行目の1.2秒の間合いの間）。詳述すると、ムンは、両手を下に向けて円形を描く途中で一回止めてから、そこから下に向けてより大きく円形を描いている。このような両手のふるまいにより、ムンは、両手でAの絵に描かれている丸い対象物の口部分のくぼみを作ってから、下のボディー部分を描いているように見える。

上記のことから、ムンは、相手のイマイの視線がムン自身に向けられていることを利用し、Aの絵に描かれている丸い対象物（「ドック」および「ボトルみたい」と説明しているモノ）が、イマイにとってより理解可能になるように、両手のふるまいをやり直していると言える。また、そのふるまいのやり直しによって、ムンが次への説明（主要活動）の進行を遅らしていることがわかる。

さらに、25行目でムンが主要活動の進行を遅延してまで両手のふるまいをやり直すことは、相互行為上で次のような機会を引き出せると思う。それは、イマイが、「今ここ」でムンの両手のふるまいのやり直しによって再び指し示されているモノが認識でき

たかどうかを示す機会である。

実際、26 行目でイマイは、「あ h, つぼ つぽかな?」という発話によって、ムンの指示対象に対する理解を示している。まず、イマイは、「あ h, 」と発し「今ここ」で何かがわかったという認知状況の変化 (change of state; Heritage, 1984b) を主張している。そして、「つぼ つぽかな?」とい言って、ムンの両手のふるまいによって再度指し示されているモノが「つぼ」と呼ぶことのできるモノであるという理解を示している。ここで言及すべき点は、イマイが、手元の D の絵をめくっていないにもかかわらず、ムンの両手で描写されているモノが「つぼ」と呼ぶことのできるモノとして理解できていることである。当時大学院生だったイマイは、ある授業で本研究に使用されている一連の絵をすでに見ていると、タスク活動が終わってから筆者に報告している⁷。このことを踏めて考えると、26 行目でイマイは、その授業で見た一連の絵に「つぼ」と呼ぶことのできるモノがあったことに基づき、ムンの指示対象が「つぼ」と呼ぶことのできるモノであるという理解を示していると言える。

一方で、イマイは、ムンの指し示しているモノに直接的にアクセスできないという本タスク活動の状況に志向し、そのモノが「つぼ」だとは断言できないというスタンスを示している。詳しく述べると、イマイは、ムンと視線が合った状況で「かな」という不確かさを示す表現を用いて上記の理解の確信度を引き下げている。つまり、26 行目でイマイは「あ h, つぼ つぽかな?」という発話の組み立て方によって「今ここ」でムンの両手によって描かれているモノが「つぼ」と呼ぶことのできるモノである可能性があるという理解を示している、ということである。そうすることでイマイは、次の発話順番 (turn) でムンが、両手で指し示しているモノが「つぼ」と呼ぶことのできるモノか否かについての確認を与える機会を作り出していると言える。よって、次の順番でムン

⁷ 当時の筆者の指導教員が授業用で本タスク活動の絵を使いたいとのことで、原本となる本からコピーして渡したことがあり、おそらくイマイは当時筆者の指導教員の授業をとっていたと思われる。

は、イマイの理解を承認するか、または却下するかという反応が適切になるのである。

1.4.2 第二言語話者の反応

それに対して、ムンは、以下で示すように、イマイの理解を承認することも却下することもしていない（29 行目）。詳しく見ていると、26 行目でイマイによって、ムンの指示対象が「つぼ」と呼ぶことのできるモノであるかどうかについての確認が求められると、ムンは、視線をイマイに向けたまま、28 行目の短い間合いを差し挟んで、29 行目で「つぼ: ?」と発している。ここでムンは「つぼ」という言葉の語尾をやや伸ばし上げている。そうして、ムンは、直前でイマイによって産出されている「つぼ」という語彙について何らかの問題（例えば、聞き取りや理解の問題）があることを示している。このことから、ムンは、イマイの理解を「承認する」こと、あるいは「却下する」ことを一旦保留していると言える。

【断片 1-1】の 26-30 行目の再掲

- 26 I: あ h, [つぼ つぼかな?
- 27 M: [(ぼ)
- 28 (.)
- 29 M: つぼ: ?
- 30 I: うん =こういう形の(もの)ね?

また、29 行目でムンは、「つぼ」という言葉に対してどういう問題か、例えば聞き取りの問題なのか、あるいは理解の問題なのかは特定していない。一方、30 行目でイマイは、「うん =こういう形の(もの)ね?」と発して、ムンの問題が「つぼ」という語彙に対する聞き取りの問題であるだけでなく理解の問題である可能性にも対処している。

30 行目でイマイは、最初に「うん」と反応して、ムンの「つぼ」という聞き取りに何ら問題がないことを示す。それと同時に、イマイは、すぐさま「**こういう形の(もの)ね?**」と発して、ムンの指示対象の形についての確認を求めている。より厳密に言うと、「ね」という終助詞を用いることで、ムンの承認を求めている。ここでは、イマイが、直前(28 行目)より確信度を上げて、ムンの指示対象についてかなりわかっていることを示している。

さらに、興味深いのは、イマイが、ムンと視線が合っていることが互いにとって認識可能な状況を利用し、ムンと同様に、両手で円形の途中でくぼみを作ってから、続けて円形の下の部分を描いている点である。このように、30 行目の「**こういう形の(もの)ね?**」でイマイは、ムンにとって視覚的に認識可能な仕方をも利用し、イマイ自身の指しているモノ(「つぼ」と呼ぶモノ)が、ムンの A の絵に描かれている丸い対象物と同じモノであるという理解を示している。それと同時に、その理解に対してムンの承認を求めることで、イマイ自身がムンと同じモノを指していることについてかなり確信していることをも示している。

それに対し、31 行目でムンは「**はい そうです.**」と反応し、直前の 30 行目でイマイによって両手のふるまいとともに指示されているモノ(「**こういう形の(もの)**」)が、ムン自身の指示対象(「ドック」および「ボトウルみたい」と説明しているモノ)と一致しているという承認を与えている。

【断片 1-1】の 30-33 行目の再掲

30 I: うん =**こういう形の(もの)**ね?

31 M: **はい** [**そうです.**]

32 I: [**>はいはい.<**]

33 M: **なんか 大きな つぼで**[:

その承認を通してムンは、イマイが自身と同じモノを指しているという理解を示している。そして、このムンの承認によってイマイも、自身とムンが同じモノを指し示しているという理解が確認できる。

以上のことから、30・31行目における「承認の要請」-「承認」という行為連鎖を通してムンとイマイは、互いが同じモノを指しているという理解（共通理解・相互理解）を確立していると言える。また、32行目でイマイは、31行目のムンの「はい」を聞くと、早いスピードで「はい」を繰り返し言っている（「>はいはい.<」）。それによって、イマイは、ムンと同じモノを指し示しているという理解が、ムンによって同意され承認されていることを受け止めている⁸。このようにして、ムンとイマイは、互いが同じモノを指しているという理解（共通理解・相互理解）を明示的に、すなわち相互に確認可能な形で確立している。

すると、33行目でムンは、自ら27行目でイマイにより産出された「つぼ」という日本語語彙を使用してAの絵についての説明を先に進めている。それによって、ムンは、すでに述べたように、「つぼ」をAの丸い対象物を指し示す上で使用すべき適切な日本語の語彙として理解し学習したと示していると同時に、その語彙の発音についても学ぶことをしているのである。

1.4.3 同じモノを指しているという理解の確立と語彙学習

前節までの記述をまとめると、次のようになる。まず、26行目でイマイが、ムンの指示対象が「つぼ」と呼ぶことのできるモノである可能性を示す。それによって展開される相互行為（26～32行目）を通して両者は互いが同じものを指し示しているという

⁸ 32行目における反応の言い方と、その産出のタイミングによって、イマイは、自身が両手で指示しているモノ（「つぼ」）と、ムンの説明対象が同じモノであるということが、あたかもムンによって同意されることがわかっていたかのようにふるまっている。つまり、32行目でイマイは、ムンの同意を予測していたことを遡及的に示していることである。

理解を相互に確認可能な形で確立している。そして、その理解の確立を契機に、ムンは、イマイの「つぼ」を、その指示対象（Aの絵に描かれている丸い対象物）を指し示す上で使うべき適切な日本語の語彙だと理解し学習したと示すと同時に、その「つぼ」という語彙の発音を学ぶことをしている（33行目）。

以上のことから、本タスク活動のなかで第二言語話者自身によって示され経験されている「つぼ」という日本語語彙の理解および学習、すなわち本研究が明らかにしようとしている「観察可能な理解および学習」も、今まで認知系 SLA 研究の主張通り、「言い直し」（26行目のイマイの発話）および「意味交渉」（29行目のムンの発話）によって成立されていると言えるかもしれない。しかし、ここで最も重要なのは、その理解および学習が、単に「言い直し」や「意味交渉」と名付けられてきた発話にかかわっているわけではないということである。相互行為のなかで第二言語話者自身により経験されている L2 理解および学習は、認知系 SLA 研究者により「言い直し」や「意味交渉」とコーディングされうる発話がきっかけとなって展開される相互行為のなかで、イマイとムンの当事者が、互いに同じモノを指し示しているという理解を相互に確認可能な形で確立していることにかかわっているのである。

そこで本研究は、相互行為において観察可能な出来事としての「学習」がどのように達成されているか、その過程を明らかにする上で、既存の認知系 SLA 研究者の前提を踏襲することはしない。本研究は、認知系 SLA 研究では「言い直し」および「意味交渉」と捉えうる発話が、そのつどどのような行為を構成しているか、そしてその行為によって展開されている相互行為を通して第一言語話者と第二言語話者の当事者が具体的に何を成し遂げているかを記述する。その記述を通して本研究は、相互行為上で観察可能な出来事としての「学習」と「相互行為」の関係を明らかにする。

1.5 おわりに

本章では、ムンとイマイのタスク活動に見られた相互行為を、CA のトランスクリプトによって提示し、CA の手法を用いて分析した。その分析を通して、本研究が何をもって L2 の「理解」および「学習」と捉えるかを示した。また、本研究が今まで SLA 研究の関心事となってきた、相互行為と L2 学習の関係をいかにして明らかにしていくかについても説明した。

具体的に述べると、本研究は、【断片 1-1】でのムンのように、当タスク活動を遂行していくなかで第二言語話者自身が、日本語の語彙を理解し、新たに学習したと示している具体的な音声的・身体的ふるまいをもって「理解」および「学習」と捉える。よって、本研究における L2 としての日本語の「理解」および「学習」は、本タスク活動に参加している当事者たちのみならず、彼らの相互行為を観察している分析者・研究者にとっても認識可能で、かつ記述可能な出来事である。

そして、本研究は、相互行為の分析に先立って、その相互行為を通して第二言語話者が、何をどのように理解し学習するかについて想定したり定義付けたりしない。本研究が焦点とするのは、個々の相互行為のなかで、とりわけ第二言語話者自身により示されている具体的な L2 理解および知識である。

また、本研究では、学習を、認知系 SLA 研究でのように、ある瞬間をもって完結されるものとして捉えるのではなく、相互行為のなかで第二言語話者自身により繰り返し志向される限り、学習に完結点はないと見なす。つまり、本研究では「今ここ」の第二言語話者のふるまいをもって、日本語語彙の学習が完了・完結されたと言えるかどうかについては議論しない。本研究が明らかにするのは、相互行為のなかで第二言語話者が日本語語彙を「学習する」ことに志向し「学習した」と示しているふるまいが、各々のタスク活動のなかでどのようにして可能になっているかである。特に、本研究は、認知系 SLA 研究で単に「言い直し」および「意味交渉」と名付けられてきた発話が、本タ

スク活動のなかでどのような行為を構成しており、その行為により展開されている相互行為を通して第一言語話者と第二言語話者が何を成し遂げているかを厳密に記述する。その記述を通して、本研究は、相互行為上で「観察可能な出来事としての学習」と「相互行為」との関係を明らかにする。

第2章 先行研究における本研究の位置づけ

2.1 はじめに

Firth and Wagner (1997) は、学習の認知的側面に重きが置かれてきた従来の認知系 SLA 研究を、CA の立場および手法に基づいて批判的に見直し、SLA 研究が学習の社会的・経験的側面に注目するよう促した。それにより、2000 年以降、CA の手法を用いて L2 相互行為を分析する研究が盛んに行われており、その研究分野は CA-for-SLA とも呼ばれている¹ (Markee and Kasper 2004)。

しかし、CA-for-SLA 研究（以下、CA-SLA 研究）は、必ずしも認知系 SLA 研究において主要な関心事である、L2（発音や語彙、統語的規則など）の学習過程やメカニズムの追求を目的としているわけではない。CA-SLA 研究は、L2 学習・習得をもたらすと考えられる相互行為、とりわけ教室における様々な活動を分析しているものの、その研究目的は従来の認知系 SLA 研究とは全く異なる。CA-SLA 研究の主たる目的は、第二言語話者が学習中の不十分な L2 運用を通していかに教室活動に参加しているかについて記述することである。

CA-SLA 研究は、言語形式だけでなく、プロソディの特徴、姿勢、視線など、さらに発話の連鎖組織も含めて分析し、教室における様々な活動が実際どのように組織化されているのか、またその活動のなかで起きている諸問題が参加者たちによっていかに解決されているのかを明らかにしてきた (Belhiah 2013; Hazel and Mortensen 2017; He 2004; Hellermann 2007, 2008, 2009; Hosoda and Aline 2013; Jakonen and Morton 2015, Kasper 2004, 2006, 2009; Markee 2000, 2004, 2005; Mondana and Doehler 2004; Mori 2002, 2004a, b; Mori and Hasegawa 2009; Olsher 2004; Sert 2015;

¹ Conversation Analysis-for-Second Language Acquisition の略である。

Seedhouse 2004; Zuengler and Mori 2002 など)。

このような CA-SLA 研究は、認知系 SLA 研究に対する批判的立場から出発しているが、相互行為を通して第二言語話者の L2 の言語知識（語彙や発音、文法などに関する知識）がどのように発達されているかという認知系 SLA 研究の関心事に対して答えることをめざしているわけではない。そのため、認知系 SLA 研究者の間では、森 (2004) でも言及されているように、CA-SLA 研究が、L2（例えば、語彙や発音、統語的規則などの）学習・習得という側面に言及しない限り、学習・習得をテーマとする SLA 研究としては不十分であるという批判がある (Gass 1998, 2004; Gass, Lee, and Roots 2007; Larsen-Freeman 2004, 2007; Long 1997 など)。

一方、本研究は、L2 としての日本語語彙の学習をテーマとし、その学習が相互行為のなかでどのようにして達成されているかを CA の手法により記述するものである。したがって、本研究は、CA-SLA 研究と認知系 SLA 研究の接点になるものと言える。そこで、本章では、認知系 SLA 研究と CA-SLA 研究の両分野がいかに展開してきたかを概観し、両方の研究分野において本研究がどのような位置付けになるかを示しておく。

2.2 認知系 SLA 研究

認知系 SLA 研究は、他者との相互行為を、認知的な知識変化としての学習の成否に影響を与える外的・環境的要因(変数)の一つとして注目してきた。そして、その外的要因としての相互行為に関する仮説を立てて、その仮説を検証することを試みてきた。本節では、1980 年代から現在まで認知系 SLA 研究で広く受けられてきた諸仮説を紹介する。そして、それらの仮説を軸として、認知系 SLA 研究において「意味交渉」および「言い直し」と名付けられている発話が、学習の促進要因として注目された背景について述べる。それによって「意味交渉」および「言い直し」に関する既存の認知系 SLA 研究の問題点を指摘する。その上で、本研究が、今後の SLA 研究に対してどのような貢

献ができるかを示す。

2.2.1 「意味交渉」と「理解可能なインプット」

認知系 SLA 研究では、(認知的変化としての) 学習はインプット (聞いたり読んだりすること) から始まると考えている²。また、そのインプットからは、L2 に関する何らかの言語情報 (例えば、「こういう言い方はできる・できない」など) が得られると考えてきた。特に、L2 学習・習得におけるインプットの重要性を強調したのは、Krashen (1982) である。Krashen (1982) の「インプット仮説 (Input Hypothesis)」によると、L2 学習・習得のために必要なのは、第二言語話者の現在の言語レベルより少し高いレベルのインプットが理解可能になることだという。このような Krashen の「インプット仮説」の提唱により、1980 年代の認知系 SLA 研究では、「理解可能なインプット (comprehensible input)」が学習・習得の条件として注目されていた。

このような背景をもとに、Long (1983a, b) は、Krashen の「インプット仮説」を踏まえた形で「インターアクション仮説 (Interaction Hypothesis)」を提唱した。Long は、相互行為において第一言語話者と第二言語話者は、コミュニケーション上の問題が生じたとき、相互理解に達するためにメッセージの意味を交渉すると考えていた。その交渉は、認知系 SLA 研究で「意味交渉 (negotiation of meaning)」と呼ばれており、Long は、コミュニケーション上の意味交渉の結果、インプットが第二言語話者にとって理解可能になると主張した³。このような主張を、認知系 SLA 研究では、Long の初

² このことは、Gass (1997,p3) により提示されている L2 学習・習得モデルからも見受けられる。義永 (2009) が認知的 SLA 研究と社会的 SLA 研究における学習・習得の捉え方やコンテキストなどの諸概念の違いを比較している。それも参照されたい。

³ 認知系 SLA 研究における「交渉」および「意味交渉」は、コミュニケーション上の問題が生じたとき、その問題を修復するためのやりとりを指しているように見える。一方で、認知系 SLA 研究が実際の会話データを扱う際には、修復を開始する発話 (CA では他者による修復開始とされるもの) を「意味交渉」とコーディングすることが多い。

期の「インターアクション仮説 (Interaction Hypothesis)」としている。

特に、Long (1983a,b) は、第一言語話者と第二言語話者に様々なタスク活動を実施し、そこで見られた両者の相互行為を観察した。その上で、(1) いわばフォーリナー・トークのように、問題が生じる前に、あるいは生じることを防ぐために、第一言語話者によって「事前に調整されたインプット (premodified input)」と、(2) コミュニケーション上で実際に問題が起きたときに、第二言語話者との意味交渉によって引き出される「相互作用的に調整されたインプット (interactionally modified input)」という概念を提示している。そして、Long は、後者の「相互作用的に調整されたインプット」(を通して得られる言語的情報) が、第二言語話者にとって (L2 学習のために必要な) 理解可能なインプットになると主張した。このような Long の主張を、次の【例 2-1】を用いて説明すると、以下のようになる。

【例 2-1】 Long (1983a, p.127)

NS :→ What's the boy's name?

NNS : Uh?

NS :→ The boy, what's his name?

【例 2-1】の最初と最後の発話(矢印のところ)において第一言語話者(NS)は文の構造を変えている。すなわち、「その少年の名前は何?」という文から「その少年、彼の名前は何?」という文に変えている。このような変化を、Long は、インプットの調整(modification of input)と呼んでおり、その調整が、コミュニケーション上の問題を示す「意味交渉」、【例 2-1】では第二言語話者(NNS)の「ん?」という聞き返しによって引き出されていることに注目した。そして、Long は、第一言語話者と第二言語話者の会話において第二言語話者の意味交渉により引き出される第一言語話者の「インプッ

トの調整」が、第二言語話者にとってはより理解可能なインプットになると主張した。この主張が Long の初期の「インターアクション仮説」である。また、Long をはじめ、他の認知系 SLA 研究者は、意味交渉を、主に次の 3 つのタイプに分類した。

(1) 理解チェック

例：Do you understand what I mean? 「言っていることわかりますか?」

(2) 明確化要求

例：Can you say it again? 「もう一度言ってくれませんか?」

(3) 確認チェック

例：So you mean... 「つまり、～ということですか?」

Long が「インターアクション仮説」を提唱して以降、認知系 SLA 研究では、上記のような第二言語話者の「意味交渉」によって引き出されている第一言語話者の発話調整 (internationally modified input) と、認知的変化としての L2 理解および学習の成否との関係の検証を試みた (Ellis and He 1999; Ellis, Tanaka, and Yamazaki 1994; Gass and Varonis 1994; Loschky 1994; Pica, Young, and Doughty 1987 など)。

その検証方法について、ここでは 2 つの研究を取り上げて確認しておこう。まず、Pica, Young and Doughty (1987) は、第二言語話者の理解に対する 2 つのインプットである

(1) 事前に調整されたインプット、(2) 相互作用的に調整されたインプットの効果の比較を目的とし、以下のような方法を用いている。

Pica らは、第二言語話者の理解を測るために、次のようなタスク活動を行なっている。第一言語話者が、英語であるアイテム (モノや動物、人物など) を特定の場所に置くよう指示する。例えば「トラックの屋根の真上にアヒルを置きなさい (And right on the roof of the truck, place the duck.)」のような指示である。それに対し、第二言語話

者は、池や芝生、道、交通手段などの景観が描いてあるボードを持っている。そして、第二言語話者が、上記のような第一言語話者の指示を聞いて、アヒルのイラストを取ると1点、それをトラックの屋根の上に置くとさらに1点というように、その点数によって英語の語彙に対する第二言語話者の理解を判断している⁴。また、Pica らは、そのタスク活動に見られた第一言語話者と第二言語話者の会話を録音・録画している。

上記のようなタスク活動を行うにあたり、Pica らは、同様のタスク活動を第一言語話者同士にやってもらい、そこで用いられた指示の仕方をベースラインとする。そして、そのベースラインを変更したものを（タスク活動の）「事前に調整されたインプット」として用意している。具体的には、研究者（Pica ら）が、そのベースラインより言葉の数は増やすが、動詞は一つのみ含まれる文に細かく分け、かつ中心となる言葉（対象と場所を表す語彙）は反復するという基準を決める。そして、その基準をもとにベースラインの指示を変更し、その変更した指示を「事前に調整されたインプット」とする。それとともに、第一言語話者が、その「事前に調整されたインプット（指示）」を第二言語話者に与える環境も設定している。そこでは、第一言語話者が、研究者によって手渡された「事前に調整された指示」のスク립トを1回読み上げるだけで、第二言語話者とのやりとりは許されていない。つまり、第二言語話者が、第一言語話者の指示の理解などに問題があっても、第一言語話者に助けを求めることはできないのである。

もう一方の環境では、第一言語話者が、ベースラインの指示を第二言語話者に聞かせるが、その際、第二言語話者は、第一言語話者の指示の理解などに問題がある場合、第一言語話者に助けを求めるように指示されている。ここでは、第一言語話者と第二言語話者の間でやりとり、とりわけ第二言語話者の意味交渉が許されている。そして、その意味交渉の結果、第一言語話者により産出されている指示を「相互作用的に調整された

⁴ Pica らによると、このタスク活動は、当時 ELS 授業でよく利用されているコミュニケーション・ゲームに近いフォーマットを用いて作ったという。

インプット」としている。また、Pica らは、このような二つの環境において、第一言語話者と第二言語話者が、互いの身体的なふるまいは見えないうに、両者の間に仕切りを設置しているが、互いの顔は見える状況であったと述べている。

以上の2つの環境でタスク活動を行なった結果、Pica らは、当のタスク活動において、「相互作用的に調整されたインプット」が与えられた第二言語話者のグループが、「事前に調整されたインプット」のグループより高い点数をとっており、その点数の差には統計的な有意差があったと報告している⁵。このことから、Pica らは、相互行為において第二言語話者の「意味交渉」によって引き出された第一言語話者の「相互作用的に調整されたインプット」が、第二言語話者の L2 理解を促進するという（当時の）理論的主張が実証的に検証されたと述べている。

それに対して、Ellis, Tanaka, and Yamazaki (1994) は、とりわけ、「相互作用的に調整されたインプット」によって得られた理解が、L2 学習を促進するという Long の主張は、直接的に、かつ実証的に立証されていないと指摘し、相互作用的に調整されたインプットと（語彙）理解の関係に加え、理解と学習の関係の検証をも試みた。Ellis らの検証方法は、以下で示すように、Pica ら (1987) の方法とさほど変わらない。ただ、Ellis らは、タスク活動の後に事後テストを用いることで理解と学習の関係を検証している点が、Pica らと異なる。

Ellis らは、日本の（東京と埼玉の）高校で英語の授業を受けている高校生（以下、学生）を対象とし、彼らに聞き取りタスクを行っている。そのタスクについて説明すると、英語を第一言語とする教師が、学生に、キッチンにあるような用品（皿、洗剤、たわし、鍋つかみ、おたま、フライ返し、ミキサー、ゴミ箱など）を、キッチンの床、流し、棚、

⁵ Pica らのタスク活動に参加している第二言語話者は 16 人であり、「事前に調整されたインプット」のグループに 8 人、そして「相互作用的に調整されたインプット」のグループに 8 人が参加している。

水切りかごなどの特定の位置、例えば、上、中、横などに置くよう指示する。そのような指示を聞いて、学生は、キッチン用品についている番号を選んで、手元のキッチンのイラストにその番号を書くというようなタスク活動である。

そして、上記のようなタスクの実施にあたり、Ellis らは、第一言語話者同士のタスク活動から収集した指示（インプット）をベースライン（統制群）としている。そして、被験者である学生を次の3つのグループに分けている。

- (1) ベースラインの指示（インプット）だけが与えられるグループ
- (2) ベースラインの指示から事前に調整を加えたインプットが与えられるグループ
- (3) ベースラインの指示が与えられるが、教師と学生のやりとりが許されるグループ

(1) と (2) のグループでは、教師が用意された指示のスク립トを学生に読み上げるだけで両者の間のやりとりはできない。ただ、(2) グループでは、教師が指示のスク립トをゆっくり読み上げている。最後の (3) グループは、学生が教師の指示の理解などに問題がある場合、教師に助けを求めること、いわば「意味交渉」が可能である。

Ellis らのベースラインの指示は、Pica ら（1987）と同様に、第一言語話者同士に上記のタスク活動を実施して録音したデータから作っている。それに対し、事前に調整された指示は、当タスクの実施に先立って、教師と3人の学生に上記のタスクをやってもらい、Ellis らが、とりわけ意味交渉のなかで見られた第一言語話者の発話に、重要語彙が反復されるように変更を加えたものである。

その上で、Ellis らは、上記の3つの指示のなかでどれが、学生の語彙に対する理解の成否により影響しているかについては、聞き取りタスクの点数で判断している。詳述すると、学生が教師により指示されたアイテムを選んで、その番号を（指示通り）適切な場所へ書いた成功率をもって、学生の理解の成否を判断している。その結果、Ellis ら

は、(埼玉と東京所在の) 両高校の実験において (3) のグループ、すなわち相互作用的な調整が与えられたグループが、(1) と (2) のグループより、語彙の理解 (点数の平均) において有意差があったと報告している。その一方で、東京所在の高校の被験者グループでは、3つの指示において (3) 相互作用的に調整された指示より、(2) 事前に調整された指示のほうが、理解の成立に効果的だったという。

そして、タスクの成功率から判断された学生の語彙理解が、当該の語彙の学習 (acquisition) につながっているかどうかに関しては、タスクの実施後、3回にかけて被験者に行った事後・遅延事後テストの結果をもって推定している⁶。

まず、1回目の事後テストはタスク活動の実施から2日後に行われており、次の2回目のテストはタスク活動を実施してから約2週間後である。1回目と2回目のテストは、タスク活動の際、学生が指示で聞いた英語の語彙を日本語に訳すものである。そして、最後の3回目は、2回目のテストから1ヶ月経ってからで、タスク実施からは約6週間後に行われたという⁷ (p.460)。また、このテストは、最初のタスク活動と同様に、学生が教師の指示を聞いて、手元のリストにある英語の語彙をすべてキッチンのイラストに書くものだったと説明している。

上記の3回の事後および遅延事後テストの結果 (点数) を統計処理によって比較した結果、Ellis らは、1回目のテスト結果において、(3) 相互作用的に調整された指示 (インプット) が与えられたグループと、(2) 事前に調整されたインプットのグループの間

⁶ Ellis らによると、埼玉所在の高校のベースラインのインプットが与えられたグループには、Ellis らの実験に参加していない教師が被験者の高校生たちにタスク活動で用いられた語彙を教えたという理由によって事後テストを実施していなかったという。

⁷ この事後テストの実施時期が、Ellis らの論文のなかで異なっている。470 ページでは、2回目の事後テストはタスク活動実施から約1ヶ月後であり、最後の3回目のテストが2回目のテストから約1ヶ月後で、タスク活動の実施からは2ヶ月半後に行ったと書いている。そして、3回目のテストは、被験者の高校生たちの夏休みから帰った後だと述べている。

に、統計的な有意差があったと報告している。しかしながら、2回目と3回目のテストにおいては、両グループの間の有意差は認められなかったという。

ここまでの記述をまとめると、Long (1983a,b) によって「インターアクション仮説」が提唱されてから、認知系 SLA 研究では、Pica ら (1987) と Ellis ら (1994) のように、第二言語話者と第一言語話者の各々の発話を「意味交渉」や「相互作用的に調整されたインプット」という概念をもって解釈してきた。その上で、「意味交渉」によって引き出される「相互作用的に調整されたインプット」が、第二言語話者の理解および学習を促進するという理論的前提を検証しようとしてきた。その際、第二言語話者の理解および学習の成否は、タスク活動や、事後・遅延事後テストの結果に基づいて研究者が判断している。また、その理解および学習の判断基準としているタスク活動やテストの結果を、研究者の設定している特定の種類のインプット、例えば「ベースラインのインプット」、「事前に調整されたインプット」、「相互作用的に調整されたインプット」などがもたらしたものと見なしている。

以上のことから、認知系 SLA 研究では、相互行為における第一言語話者と第二言語話者の発話をはじめ、L2 理解および学習、そしてその理解および学習の成立条件などのすべてが、研究者によって判断されてきたことがわかる。

さて、このような認知系 SLA 研究には、どのような問題があるだろうか。その問題については、実際の会話を用いて考えてみる。以下の【例 2-2】は、Long (1983a) によって学習の促進要素として取り上げられたやりとりの例（上記の【例 2-1】）を参考にし、前章の第1章で示した【断片 1-1】を簡略化したトランスクリプトから一部を抜粋したものである。そして、イマイとムンの各々の発話を、認知系 SLA 研究における「インプット」、「意味交渉」、「相互作用的に調整されたインプット」といった概念によって再度コーディングした。

【例 2-2】第1章で示した簡略化したトランスクリプトの一部

No.	発話者	発話	コーディング
02	イマイ	あ、つぼつぼかな？	インプット
03	ムン	つぼ？	意味交渉（明確化要求）
04	イマイ	うん、こういう形の（もの）ね。	相互作用的に 調整されたインプット

このように、研究者が 04 行目のイマイの発話を「相互作用的に調整されたインプット」とコーディングし、それがムンの「つぼ」という日本語語彙の学習に効果があるかどうかを検証するために、上記の会話が見られたタスク活動が終わってから 1 週間後（あるいは 2 週間後）、例えば研究者が次のような手順で、事後テストをムンに行ったとしよう。1 週間後に、研究者が、ムンに A の絵に描かれている丸い対象物をはじめ、様々なモノが描かれている絵カードを提示し、それらを表す日本語語彙を書かせるテストを行なう。そこでムンが「つぼ」の絵には正しく「つぼ」という日本語の語彙を書いたとしよう。このような結果が、果たして 1 週間前に与えられたイマイの調整されたインプットの効果だと断言できるだろうか。某大学の研究生で、その大学の留学生センターで日本語授業に参加しているムンが、1 週間の間に「つぼ」という日本語の語彙を再度聞いたり学んだりする可能性がないとは限らない。

仮にイマイとのタスク活動から 2～3 日後に、ムンが履修している日本語授業で「つぼ」という語彙を学んだとしよう。そして、次の日に、上記のような事後テスト、つまり「つぼ」の絵が描かれている絵に語彙を書くテストでムンは「つぼ」という日本語語彙を書いている。あるいは、次の日に、教室で行われた別のタスク活動でムン自ら「つぼ」という語彙を使ったとしよう。このように、ムンが、「つぼ」という日本語が実際に使えるようになったこと、すなわち学習できたのは、イマイとのタスク活動の効果な

のか、あるいは教室の学習活動の効果なのだろうか。また、いつをもって、ムンが「つぼ」という日本語語彙を学習・習得したと言えるだろうか。ムンの「つぼ」という語彙の学習が起きたのは、イマイとのタスク活動のなかでムン自ら「つぼ」という語彙を使用した最初の時点なのか、あるいは教室における学習活動の後、次の日にムンが「つぼ」という語彙を産出した時点なのだろうか。

以上で指摘したような諸問題から、認知系 SLA 研究者が考えるべき点は、第二言語話者自身、そして彼らと接している人々（例えば、日本語教師や友人、同じ研究室・会社・バイト先の人々など）が、実際何をもって L2 学習・習得と判断するかであろう。学習・習得を判断する際、彼らが参照するのは、必ずしも相互行為の外側で実施されたテストやインタビューなどの結果ではない⁸。つまり、第二言語話者の頭脳のどこかで起きている認知的な知識変化ではないのである。L2 学習・習得の成否を判断する上で、第二言語話者本人、そして彼らと相互行為を行っている人々は、そのつど、その場の相互行為における具体的な状況のなかで第二言語話者が、実際に L2 語彙や発音、文法などをどのように使用しているか、またいかに理解しているかを参照にしているにほかならない⁹。そうであるならば、これからの SLA 研究は、相互行為のなかで第二言語話者自身により示されている L2 理解および学習を汲み取ることが必要であろう。

⁸ 日本語の授業で、外国人留学生から、教科書で学んだ日本語の語彙や文法などのテストはできても、日本語で会話ができないという報告をしばしば聞く。このことから、学生・学習者自身が、テストの結果より他者との相互行為において日本語が使えるか、また理解できるかで日本語学習の成否を判断していることがわかる。

⁹ 日本語講師の間で行われている授業報告の内容を思い出す。一人の教師から、初級クラスの学生2人に、何日か前に授業で学んだ動詞の過去形と形容詞を利用して、週末に何をしたかについて話し合う練習をしたが、動詞の過去形がまだ定着していなかったという報告があった。この報告からも、日本語教師が、学生によって日本語の動詞の過去形が学習されたかどうかを判断する際、（練習ではあるが）週末何をしたかという質問と、その質問に返答するといった具体的な相互行為の状況のなかで学生がその項目を実際にどのように使用しているかを参照にしていることがわかる。

2.2.2 「言い直し」と「気づき」および「理解可能なアウトプット」

1980年代の認知系 SLA 研究では、認知的変化としての学習の成立における「理解可能なインプット」の必要性だけでなく、第二言語話者の「気づき」および「理解可能なアウトプット」の重要性も強調されていた。

第二言語話者の「アウトプット」の重要性を主張したのは、Swain (1985) である。Swain は、カナダのフランス語イマージョン・プログラムでは、生徒たちが、長年にわたり大量の理解可能なインプットを受けているにもかかわらず、実際に彼らは、フランス語で発言する機会が少ないため、適切なフランス語の使用に問題があると指摘した。このことから、Swain は、学習が起こるためには、第二言語話者の理解可能なアウトプット、すなわちより適切な L2 のアウトプットも必要だとする「アウトプット仮説 (Output Hypothesis)」を提唱した。さらに、Swain (1995, 2005) は、理解可能なアウトプットの産出が、L2 学習を促進すると理由の一つとして、次のことを挙げている。それは、第二言語話者が、L2 で言いたいこと (目標言語) と、自らの L2 知識で表現できること (中間言語) の間にギャップがあることに気づくからだという¹⁰。

また、Schmidt (1990, 1993) も、学習が起こるためには、単なる理解可能なインプットだけでなく、第二言語話者が、そのインプットに含まれている言語形式に気づくことも必要だと主張した。Schmidt は、自らのポルトガル語の学習体験を記録した日誌と4回の録音された会話データを分析した。その分析から、適切に使えなかったポルトガル語の言語形式が使えるようになったのは、ポルトガル語の第一言語話者がその言語形式を使っているのを聞き、その言語形式を意識した後だったと報告している (Schmidt and Frota, 1986)。このように、インプットに含まれる未習得の言語形式に気づくこと

¹⁰ 認知系 SAL 研究において第二言語話者の言語体系は、自分の L1 の言語体系とも目標言語 (target language) とも異なり、常にその中間のところに位置されるとされ「中間言語 (interlanguage)」とされている (Selinker 1972)。

によって、実際にその言語形式が使えるようになったという変化に着目した Schmidt は、第二言語話者の「気づき (noticing)」が、学習の起こるために必要な最低限の条件だと主張した。

さらに、Long (1996) は、上記の「気づき仮説」と「アウトプット仮説」を統合し、初期の「インターアクション仮説」を改正した。改正版の「インターアクション仮説」では、第二言語話者の誤用が含まれた発話が産出された後、第一言語話者によって産出される意味交渉、例えば「確認チェック」や「明確化要求」、「言い直し」などが注目されている。要するに、Long は、そのような第一言語話者の意味交渉が、第二言語話者の発話の調整、つまり L2 として「理解可能なアウトプット」を引き出すため、一連の意味交渉の過程が L2 学習の生起につながると主張しているのである¹¹。

Long (1996) は、上記のように、第二言語話者の誤用が引き金となって産出されている第一言語話者の「意味交渉」を、L1 学習・習得研究を踏まえて「否定証拠 (negative evidence)」という概念から捉えている。詳しく述べると、Long は、第一言語話者の「意味交渉」が、相互行為のなかで「L2 として何が適切ではないのか」、「L2 では何が使えないのか」という情報 (すなわち、「否定証拠」) を与える「否定フィードバック (negative feedback)」・「訂正フィードバック (corrective feedback)」の役割を担うと考えている。その上で、Long は、以下の【例 2-3】において 2 行目の第一言語話者の発話 (矢印のところ) を「言い直し (recast)」としており、その役割を特に強調した。

その【例 2-3】が、Long によってどのように解釈されているかについて確認しておこう。最初の発話を見ると、第二言語話者は文法的に誤った文を用いている。一方、次の発話ターンで第一言語話者は「女性が、ボトルワインを飲んでいるか、グラスワインを

¹¹ Swain (1985) は、「アウトプット仮説」を通して、L2 学習が起きるためには、第二言語話者が、より適切なアウトプットをするように “push” することが必要だとしている。それを踏まえて、Long (1996) は、第一言語話者の意味交渉によって第二言語話者もとの自身の発話を調整・修正することが、Swain の “pushed-output” になると主張した。

飲んでいるか」という文法的に整っている文を用いて、直前の第二言語話者の説明に対して、いわゆる「明確化要求」を行っている。

【例 2-3】 Long (1996, pp.429)

NNS: Uh, yes.....a woman drinking (and bottle) wine, uh, bottle and
man drinking (a) beer.

NS: → Yes and she's drinking a glass or a bottle of wine?

NNS: No, uh, she? She's drinking in (no) glass.

Long は、上記のように、第一言語話者が、直前の第二言語話者の発話に対して何らかの反応を示しながら、そのなかで直前の第二言語話者の誤りをより適切な言い方に置き換えることを「言い直し」と捉えている。

また、Long (1996) によると、「言い直し」は、第一言語話者が、会話の流れを遮らないように、相手の第二言語話者の意図した意味内容をさりげなく適切な言い方に言い直す「訂正フィードバック」だという。そして、第一言語話者の「言い直し」は、第二言語話者の発話において何が問題かだけでなく、L2 における適切な言い方（「モデル」・「肯定証拠」）をも提示するため、「言い直し」によって、第二言語話者は自身の L2 知識の誤りに気づくことができると主張した。

このような Long の改正版の「インターアクション仮説」が提唱されてから、認知系 SLA 研究では、「言い直し」が、認知的な知識変化としての学習を促進する外的・環境的要因として注目された。それと同時に、その学習が起こるためには、第一言語話者の「言い直し」によって、第二言語話者自身の言語使用が、第一言語話者の使用から逸脱していることに「気づく」ことが必要だと考えてきた。言い換えれば、今まで認知系 SLA 研究では、相互行為における第一言語話者の「言い直し」がきっかけとなって、第二言

語話者は、自身の中間言語と目標言語の間のギャップに気づくことで、L2 学習が起これと考えられてきた、ということである。このような理論的前提をもとに、今まで認知系 SLA 研究は、「気づき」および「学習」に対する「言い直し」の効果を、様々な方法を用いて検証してきた (Ellis 2007; Gooch, Saito, and Lyster 2016; Han 2002; Havranek 2002; Havranek and Cesnik 2001; Ishida 2004; Iwashita 2003; Kim and Han 2007; Loewen and Nabei 2007; Loewen and Philp 2006; Long, Inagaki, and Ortega 1998; Lyster and Ranta 1997; Mackey, Gass, and McDonugh 2000; Mackey and Philp 1998; Nicholas, Lightbown, and Spada 2001; Philp 2003; Roberts 1995; Sakai 2011, Sheen 2006, 2007 など)。

まず、「言い直し」と「学習」の関係の検証については、上記の「意味交渉」と「学習」の関係を検証する研究と同様に、コントロール・グループと実験グループに分けて、それらのグループの事前・事後テストおよびタスク活動の結果を比較することによって行われている。例えば、Mackey and Philp (1998) は、シドニーの英語学校で英語を学んでいる学生にタスク活動を行っている¹²。そのタスク活動を行う前に、第二言語話者を、(1) コントロール・グループと (2) 「言い直し」グループ、そして (3) インターアクション・グループの3つに分けており、コントロール・グループは、3回のタスク活動には参加せず、研究者により、事前・事後タスクとして用意されたタスク活動(間違い探し)だけを行う。そして、「言い直し」グループでは、「言い直し」を与えるよう指導された第一言語話者が、第二言語話者の誤用や間違いに対し、可能な限り多くの「言

¹² Mackey らは、タスク活動について、物語完成 (Story completion)、絵の並べ替え (Picture sequencing)、絵描き (Picture drawing) といった3つの種類を行なったと述べているが、その3種類のタスクが、それぞれどのようなものなのかについては詳しく説明していない。また、それらのタスクに使用された絵などの資料も提示しておらず、「言い直し」とされる発話が産出されている短い(3行程程度の)やり取りのみを提示している。そのため、Mackey らにより提示された会話が、具体的にどのような状況で交わされているかを理解するのには困難がある。

い直し」を与える。一方、インターアクション・グループでは、第一言語話者は、第二言語話者の誤用に対して「意味交渉」を行うことは可能であるが、「言い直し」は与えずにタスク活動を行う。

このようなタスク活動を行ってから、Mackey らは、「言い直し」が、質問形式の「学習」に効果的であるかどうかについては、次のような方法によって推定している。英語の質問の学習段階を、その難易度によって6レベルに分類して、そのレベルに基づき、第二言語話者がより難しい質問形式を産出していると、質問形式の発達、すなわち「学習」と見なしている。具体的には、3回のタスク活動を行なった直後に、他のタスク活動（以下、事後タスク活動）を実施し、そこで見られた第二言語話者の質問形式のレベルと、その3回のタスク活動を行う前に実施した事前タスク活動に見られたレベルを比較している。さらに、Mackey らは、事後タスク活動から、1週間後と4週間後に再度タスク活動を行っており、それらの結果と、事前タスク活動の結果をも比較している。それによって、質問形式の「言い直し」の効果が保たれているかどうか、すなわち「学習」につながっているかどうかを判断しているのである。その結果、Mackey らは、インターアクション・グループに比べて「言い直し」グループのほうが、より高いレベルの質問形式を産出したと報告している。

そして、前章でも述べたように、認知系 SLA 研究では、第一言語話者の「意味交渉」や「言い直し」などの「訂正フィードバック」に対する第二言語話者の反応を「アップテイク」という概念から捉えている。そして、それらの「訂正フィードバック」によって、第二言語話者が、自身の間違いをより適切なものに修復すると、成功的な「アップテイク」とし、その成功的な「アップテイク」をもって、第二言語話者の「気づき」および「理解」と見なす。つまり、第二言語話者が、自身の間違い（すなわち「中間言語」）と、第二言語話者によって使用されるような「目標言語」の間には隔たりがあるということを知った・理解したと解釈する、ということである。

また、認知系 SLA 研究では、以下で紹介する Loewen and Philp (2006) のように、「言い直し」と、それ以外の「訂正フィードバック」のなかで、どちらが「アップデート」の成否により影響を与えているかを示すことで「気づき」への「言い直し」の効果を検証してきた。Loewen and Philp は、ニュージーランド・オークランド所在の英語学校の教室で、英語を教えている教師と学生（第二言語話者）の間で行われているタスク活動を収録し、そこで、語彙や形態素・文法、発音における第二言語話者の誤用が含まれている発話に対して教師がどのような反応、すなわち「訂正フィードバック」を行っているかを観察している。その上で、Loewen and Philp は、教師の「訂正フィードバック」を、次の「言い直し (recast)」、「誘発 (elicitation)」、「メタ言語的フィードバック (metalinguistic feedback)」の3つに分類している。

【例 2-4】 Loewen and Philp (2006, p.537)

Student (S): uh didn't work well (.) it must be rip=ded rip=ded

Teacher (T): so you need a noun now → メタ言語的フィードバック

S: It must be rip=ded

T: It must be rip off

【例 2-5】 Loewen and Philp (2006, p.540)

T: you have to tell this story to S okay (.) not your story (.) you're telling
the story "girl had bullet in her scalp"

S: the title of the story is girl had blood in her scalp

T: blood? → 誘発

S: bloot

T: bullet bullet= → 言い直し

S: =bullet bullet in her scalp is about

Loewen and Philp は、【例 2-4】と【例 2-5】のやりとりがどのような状況でなされているかについては詳しく説明していないが、学生の問題に対して、教師が明示的に L2 の言語的な情報を与えることを「メタ言語的フィードバック」としている（【例 2-4】）。そして、次の【例 2-5】を見てみると、学生が、物語の題目の「bullet（銃弾）」を「blood（血）」と言い間違えると、教師が、その間違いの「blood」を上昇イントーメションで聞き返している。このように、教師が、学生の誤用を上昇イントーメションで繰り返し、学生の修復を引き出していることを、Loewen and Philp は「誘発」としている。また、学生の「bloot」という間違いに対して教師が、「bullet bullet」という適切な語彙を提示していることを「言い直し」としている。

以上のような分類を用いて、Loewen and Philp は、「言い直し」および「誘発」、「メタ言語的フィードバック」に対する学生のアップテイク率を比較している。その結果、「誘発」が、学生の成功的なアップテイクを最も高いレベルで引き出しており、最も低かったのは「メタ言語的フィードバック」だったと報告している。

また、Loewen and Philp は、教室のタスク活動の後、学生を対象に2回の事後テストを行っており、上記の3つの訂正フィードバック・グループのテスト結果を比較することで、学習への効果を測っている。1回目のテストはタスク活動の1～3日後で、2回目のテストは、13～15日後に行われている。テストに関しては、発音と文法の2種類を行っており、そのテスト内容は、教室で教師と学生のタスク活動の様子を観察した研究者が、各々の学生に合わせて用意したという。1つ例を挙げると、発音に関するテストは、「scalp」という語彙が含まれている「The title of the story is girl has bullet in her scalp.」という文と、その「scalp」という語彙を、学生に大きい声で読んでもらい、学生の「scalp」の発音を、「正確」、「不正確」、「部分的に正確」という3段階で評価したと述べている。そして、文法テストは「I used to wear the balaclava for protection to wind and cold.」という文を提示し、学生が（二つ目の）前置詞の「to」を間違いと

して特定できるかどうかで、学生の文法能力を上記のような3段階で評価したという。このような評価を「言い直し」、「誘発」、「メタ言語的フィードバック」の3つグループの学生たちに個別に実施し、その結果を比較したところ、1回目と2回目の事後テストの両方とも、その正確さにおいて、3つのグループ間の有意差は見られなかったと報告している。したがって、Loewen and Philp が「学習」と見なしている、発音および文法の正確さ判断テストに対する「言い直し」の効果は認められなかったことになる。

認知系 SLA 研究では、多くの場合、第二言語話者が、教師および第一言語話者の「言い直し」を「訂正フィードバック」として気づいているかどうかを、上記の Loewen and Philp (2006) のように、「言い直し」に対する第二言語話者の反応によって判断している。その一方で、以下の Kim and Han (2007) のように、「刺激回想法 (stimulated recall method)」を用いる研究もある (Mackey, Gass, and McDonough 2000; Philp 2003; Sakai 2011 など)。

Kim and Han (2007) は、韓国・ソウルの英語学校で、2人の英語第一言語話者の教師が担当している4つのクラスを対象としている。そして、その2人の教師と、彼らのクラスで英語を外国語として学んでいる韓国人の成人学生が、あるテーマについて交わしている会話をビデオで収録している。収録した直後に（収録した日のうちに）、教師との会話に積極的に参加したと判断した学生（37人中20人）を選んで、一人一人の学生にインタビューを行う¹³。その際、研究者は、撮影中にメモしておいた教師の「訂正フィードバック」の箇所、とりわけ「言い直し」と判断したところを中心に、ビデオを止め、その教師の「言い直し」について、当時学生がどのように思っていたかを話してもらう。それとともに、学生とのインタビューが終わった次の日には、当該の教師を対象に、「言い直し」のところでビデオを止め、その時点での教師の意図を尋ねており、

¹³ Kim and Han (2007) によると、研究者が、学生とは韓国語でインタビューを行っており、その内容を後で英語に訳し転写したという。

「言い直し」を「訂正的 (corrective)」な意図のもの (【例 2-6】) と、「会話的 (communicative)」な意図のもの (【例 2-7】) に分類している。

【例 2-6】 Kim and Han (2007, pp.282)

S: I pick up the two.

T: I picked up two.

S: I pick up the two.

T's recall : I intended to correct two thing: pick and the two.

【例 2-7】 Kim and Han (2007, pp.282)

S: It is nineteen.

T: Nineteenth?

S: Yes.

T's recall : I was not sure what she said.

さらに、Kim and Han は、第二言語話者の「気づき」に影響を与えうる独立変数として、上記の「言い直し」の種類以外に、「言い直し」の数（1つか、1つ以上か）や「言い直し」の言語的対象なども設定している。「言い直し」の数について説明すると、【例 2-7】で教師は、学生の「nineteen」という1つの語彙を言い直しいる。それに対し、【例 2-6】では、教師の報告のように、「pick」と「the two」の2つを言い直している。このように、言い直された対象の数によって、前者を「シンプル・リキャスト」と、後者を「コンプレックス・リヤスト」と分類している。また、「言い直し」の言語的対象は、発音、語彙、形態素、統語的規則の4つに分けている¹⁴

¹⁴ Kim and Han では、発音、語彙、形態素、統語的規則の4つに対する「言い直し」の

以上のような分類を用いて、Kim and Han は、第二言語話者の回想をもとに、教師の「言い直し」の意図と、第二言語話者の「気づき」との関係を調べている。その結果を、Kim and Han は、次のように報告している。まず、「シンプル・リキャスト」と「コンプレックス・リキャスト」のいずれの場合も、会話的な意図より、訂正的な意図の「言い直し」のほうが、学生自身の誤用と教師の言い直しにおけるギャップに気づくことを可能にしている。そして、そのような学生の「気づき」には、「コンプレックス・リキャスト」より「シンプル・リキャスト」のほうが効果的である。また、学生の間違った発音に対する「言い直し」は、頻度的には少ないものの、学生の「気づき」には最も効果的であったと報告している¹⁵。次に効果的だったのは、学生の語彙に対する「言い直し」であるという。

ここまでの記述をまとめると、とりわけ Long (1996) によって改訂版の「インターアクション仮説」が提唱されてから現在まで、認知系 SLA 研究では、「学習」および「気づき」への「訂正フィードバック」、特に「言い直し」の効果の検証を試みてきた。その効果の検証において「学習」および「気づき」は、前節で紹介した研究、すなわち「学習」への「意味交渉」の効果を検証する研究と同様に、実際の第一言語話者と第二言語話者の相互行為の外側で研究者によって判断されている。具体的には、相互行為の前後に行われたと事前・事後テストの結果を比較したり、相互行為が終わった後、第二言語話者にインタビューを行ったりして、そこで得られた結果は、「言い直し」と名付けた第一言語話者の発話がもたらしたものだと言っている。

例を、それぞれ1つずつしか提示していない。それらの例に基づく、形態素に対する「言い直し」は、前置詞の後の動詞の間違いをより適切な形（例えば、「after eat」を「after eating」）にしているものである。そして、統語的規則に対する「言い直し」は、学生の発話における語順に関するものである。

¹⁵ 頻度としては、形態素 > 統語的規則 > 語彙 > 発音の順で「言い直し」がなされたという。

このような認知系 SLA 研究の考え方および方法論には、前章で述べたことと全く同様の問題がある。まず、刺激回想法やテストなどの結果を、第二言語話者の「気づき」、そして「学習」と見なすとしても、その結果が、第一言語話者との相互行為において受けられた「言い直し」によって与えられたものだと断言できない。そして、とりわけ「刺激回想法」によって第二言語話者が、第一言語話者の「言い直し」が行われた時点で、何が間違いで何が適切なのかに気づいたと報告したとしても、その「気づき」が、本当にその時点で起きたものか、「今ここ」で研究者の質問がきっかけとなって起きたものかは明らかにできない。このような方法論的な限界については、実際に「刺激回想法」を用いた Kim and Han (2007, p.296) によっても言及されている。

認知系 SLA 研究におけるもう一つの問題は、研究者が、理論的な前提に基づき、相互行為における各々の発話およびやりとりを「言い直し」や「意味交渉」などの名付けを用いてコーディングし、それらを単に統計処理のための独立変数として取り扱っている点である。詳しく述べると、認知系 SLA 研究のように、相互行為における各々の発話およびやりとりをより厳密に分析することなく、研究者が単なる独立変数の一つとし、さらに「気づき」および「学習」を従属変数として、両方の因果関係を統計的な傾向によって証明しようとする、以下で示すような問題が浮上する。

次のページの【例 2-8】は、前章で示したムンとイマイのやりとりを簡略したトランスクリプトを再掲したものである。まず、Loewen and Philp (2006) の観点から見ると、07 行目でムンが、02 行目でイマイの「言い直し」によって産出されている「つぼ」というより適切な語彙を受け入れていることは、成功的アップテイクになる。その 07 行目の成功的アップテイクは、L2 理解への「言い直し」の効果を検証する研究者からは、(02 行目のイマイの)「言い直し」の効果があつた例として数えられうる。

一方、L2 理解への「意味交渉」および「調整されたインプット」の効果を検証する研究者によっては、03・04 行目のムンとイマイのやりとりの効果があつた例として計

算されるだろう。このように、ムンとイマイの発話およびやりとりを厳密に分析することなく、認知的変化としての学習の成否（従属変数）に影響を与えている独立変数として取り扱い、それらの関係を量的・統計的に検証しようとする、同じ相互行為でも、研究者の関心事によって異なる解釈や結果になってしまう。

【例 2-8】第1章で示した簡略化したトランスクリプトの一部

No.	発話者	発話	コーディング
01	ムン	ちょっとドックですか。そのボトルみたいな	エラー
02	イマイ	あ、つぼつぼかな？	言い直し
03	ムン	つぼ？	意味交渉（確認要請）
04	イマイ	うん、こういう形の（もの）ね。	調整されたインプット
05	ムン	はい、そうです。	肯定的反応
06	イマイ	そうそう。	承認
07	ムン	なんか大きなつぼで、	アップテイク

また、最も大きな問題は、上記の相互行為においてムンの「つぼ」という語彙の受け入れを「成功的アップテイク」と捉えるとしても、「言い直し」と「意味交渉」が連続して生じているため、認知系 SLA 研究の方法論的枠組みでは、どれが「つぼ」という日本語語彙のアップテイクの成立に影響しているか特定しなければならないのだが、それは不可能である、という点である。さらに、07 行目でムンは、前章で示したように、「つぼ」と語彙を新たに理解し学習したと示しているだけでなく、その発音を学ぶことをしているにもかかわらず、認知系 SLA 研究の方法論的枠組からは、それを汲み取ることはできない。

2.2.3 従来の SLA 研究における本研究の位置付け

2.1.1 節と 2.1.2 節では、今まで認知系 SLA 研究における方法論的な問題を指摘した。その問題は、以下のようにまとめられる。まず、認知系 SLA 研究のように、L2（語彙や発音、文法など）の理解や気づき、学習を、相互行為の外側でテストやインタビューなどで測る限り、実際には認知系 SLA 研究の関心事である「相互行為」と「L2 の理解および学習」の関係は明らかにできないという方法論的な問題である。そして、最も大きな問題は、認知系 SLA 研究が、相互行為と学習との関係を相互行為の外側で検証しようとする、学習過程は、いつまでも研究者の理論的前提・想定に基づくモデルとしてしか提示できない「ブラックボックス」のままである、ということである。

さて、現在の認知系 SLA 研究の方法論を見直せば、相互行為と学習の関係が明らかになるだろうか。仮に、テストやインタビューの仕方を変えたり、タスク活動により多くの制限をかけたり、参加者の属性を揃えたりするなどして、方法論を見直したとしても、L2 の理解および学習を、相互行為の外側で研究者が測ろうとする限り、今まで指摘したような問題は解決できないだろう。なぜなら、このような根本的な方法論的問題は、認知系 SLA 研究が、第二言語話者の内的・認知的な知識変化のみを L2 理解および学習と捉えていることに起因するからである。

そうであるならば、本研究のように、相互行為のなかで実際に第二言語話者自身によって示されている、観察可能でかつ記述可能な L2 理解および学習に焦点を当てる必要がある。第二言語話者の L2 理解および学習は、テストなどの結果のみで判断するのではなく、むしろ、相互行為のなかで第二言語話者が、L2（発音や語彙、統語的規則など）をどのように使用しているかを参照するほうが、当事者の認識と一致するのではないだろうか。そして、それこそが「理解」および「学習」を捉える上で極めて重要である。

そこで、本研究は、相互行為の外側ではなく、あくまで相互行為の内側で当事者の視

点から L2 理解と学習を捉え直す。具体的には、相互行為上で観察可能で記述可能な L2 理解と学習を焦点とし、その L2 理解および学習が、相互行為のなかでどのようにして成功裏に達成なされているか、また、なぜ成功裏に達成できなかったかについて明らかにする。そうすることで、本研究は、認知系 SLA 研究において明らかにできなかったこと、すなわち相互行為がどのように L2 理解および学習の成否に関わっているかを明らかにする。そして、今まで認知系 SLA 研究が、理論的前提に基づいた L2 学習過程・メカニズムのモデルを提示したのに対し、本研究は、実際の相互行為の分析に基づいて、当事者の実際の経験としての L2 学習過程・メカニズムの一端を提示する。

2.3 CA-SLA 研究

本研究は、相互行為において第二言語話者により示され経験されている L2 理解および学習が、どのようにして可能になったのかを明らかにするために、(第 1 章で示したように) その理解および学習が観察された当該の相互行為を CA の手法を用いて分析する。そこで、本節では、まず、本研究で分析方法として採用している CA の方法論的原則について説明する。その後、CA の手法を用いて、教室内・外における L2 相互行為を分析している CA-SLA 研究が、どのように進められてきているかを示す。それを踏まえて、CA-SLA 研究において本研究がどのような位置付けになるかについて考察する。

2.3.1 CA の方法論的原則

CA は、社会学者である Sacks, Schegloff, and Jefferson によって築き上げられた研究分野であると同時に、相互行為を分析するための分析手法もしくは分析態度でもある。Sacks らは、会話（相互行為）そのものは、会話参加者のきわめて秩序立ったやり方・方法・手続きによって組織化されていることに目を向け、会話を組織するために、参加者によって用いられているやり方・手続き・方法を解明するための方法を開発した。

Sacks らは、その方法を用いて日常会話を録画・録音した膨大な量のデータを緻密に観察・分析し、会話参加者が相互行為を行うとき汎用的な手続きとして用いている、次のような装置（メカニズム）を解明したのである。その装置は、「順番交替システム (turn-taking system)」(Sacks, Schegloff, and Jefferson 1974)、「(行為) 連鎖組織 (sequence organization)」(Schegloff 1972, 2007)、「修復組織 (repair organization)」(Sacks, Schegloff, and Jefferson 1977) などである。

このように、Sacks らによって解明され記述された、上記のような組織およびそれらに関する概念は、実際の様々な相互行為を分析するための道具立てにもなる。それは、その概念が、言葉を用いる相互行為（それが、いつどこで誰と行う相互行為であれ）を行う上で参加者たち自身によって用いられている方法だからである。CA で相互行為を分析する場合には、日常会話だけでなく、病院や法廷、教室などのような制度的な場面における相互行為も、まずは「順番交替システム」や「連鎖組織」、「修復組織」の概念を用いて各々の相互行為がどのように組織されているかを明らかにする。したがって、CA の手法・方法論を用いるということは、認知系 SLA 研究のように、研究者の理論的枠組みから作り出された概念を実際の相互行為に適用するのではない。そのときどきの相互行為を組織し、進行させるために参加者自身によって用いられている手続きを丁寧に辿るような仕方で分析を行うということを意味する。

以上のことからわかるように、CA の方法論的原則は、相互行為の分析にあたり、相互行為の外側であらかじめ立てられた仮説および概念を持ち込むことはしない、ということである。CA は、録音・録画データを子細に観察することから始めようという、ボトムアップの考え方に立って研究を進める（串田・平本・林 2017）。また、CA では、相互行為参加者が1つ1つのふるまいにおいてどのようなことに志向 (orientation) し、どのような行為を成し遂げようとしているか、ということデータをなかに見出していくことが試みられる（高木・細田・森田 2016）。よって、CA における分析者の主張は、

参加者のふるまいのなかに具体的に観察可能な（したがって、記述可能な）ことに基づいていなければならない（高木・細田・森田 2016）。

このような CA の分析姿勢をもって、次節で紹介する CA-SLA 研究は、第二言語話者が参加している L2 相互行為を分析しているわけである。

2.3.2 CA-SLA 研究

前述した CA の分析姿勢を、第二言語話者の参加する L2 相互行為の分析に取り込む研究、いわば「CA-SLA」という新たな研究分野の誕生に火付け役となったのは、Firth and Wagner (1997) である。Firth and Wagner は、従来の SLA 研究が、言語や、コンペテンス、学習の社会的・文脈的側面は無視し、それらの認知的側面だけに重きをおいているため、研究の理論的な関心や焦点、方法論などに不均衡が生じていると指摘した。そして、Firth and Wagner は、認知系 SLA 研究が、参加者の様々な社会的アイデンティティのなかで、ネイティブ・スピーカー（以下、NS）とノンネイティブ・スピーカー（以下、NNS）というアイデンティティのみを用いていることを批判的に議論した。特に、NS（の言語使用および能力）を標準・規範と見なし、それに対して NNS は、常にコミュニケーションに支障をきたす者（deficient communicator）、あるいは、L2 能力が発達していない「学習者」と捉えることが、上記のような不均衡を生み出していると指摘した。

Firth and Wagner は、CA の立場から、認知系 SLA 研究において示されている NS と NNS の相互行為の例をいくつか分析し直し、次のことを指摘した。まず、相互行為において NNS と NS にとっては何ら問題になっていないことが、上記のような NS と NNS の捉え方のゆえに、SLA 研究者によっては、NNS の語彙能力の欠如によって、第一言語話者の誤解を招いているとして解釈されてしまうという。そして、Firth and Wagner は、実際、相互行為において NS と NNS は、限られた能力およびリソースを

用いてコミュニケーションを、相互行為的に、かつ協同的に成功させていると述べ、認知系 SLA 研究は、そのようなコミュニケーションの成功にも光を当てる必要があると指摘した。さらに、言語の社会的側面、すなわち相互行為的に使用され学習されているという側面にも焦点を当て、SLA 研究者は、実験的データから、非実験的・日常的・自然発生的なデータへとデータベースを広げるとともに、それらのデータに見られる様々な相互行為において、L2 が実際にどのように使用されているかをより理解し記述する必要があるとした。

以上のような指摘がきっかけとなり、CA の手法を用いて、第二言語話者が参加している教室内・外における相互行為を分析する CA-SLA 研究が盛んに行われるようになった。CA-SLA 研究は、そのテーマや目的によって、概ね次の3つに分けることができる。1つ目は、CA の手法によって教室内・外の相互行為を分析し、既存の認知系 SLA 研究における諸概念、例えば「意味交渉」および「言い直し」、第二言語話者の能力、そして参加者の「母語話者」と「非母語話者」というアイデンティティなどを再検討する研究である (Carroll 2004, 2005; Hosoda 2002, 2006; Kasper 2004; Kurhila 2004, 2005; Mori 2002, 2004a, b; Mori and Hasegawa 2009; Mori and Hayashi 2006; Park 2007; 権 2009a,b; 細田 2008 など)。2つ目は、CA の手法で L2 教室における様々な活動を分析し、その活動が、実際にどのように組織されているか、さらにその活動のなかで起きている問題が参加者によっていかに解決されているかを報告する研究である (2.1 節で示した先行研究を参照)。3つ目は、「学習」をテーマとする研究である (Hellermann 2007; Ohta 2001; Young and Miller 2004; 細田 2003; 権 2011, 柳田 2009 など)。

以上で取り上げられている CA-SLA 研究、特に1つ目と2つ目の研究は、認知系 SLA 研究のように、L2 学習そのものに関心があるわけではない。一方、3つ目の CA-SLA 研究は、学習をテーマとしているものの、学習の捉え方において認知系 SLA 研究とは

根本的に異なる。そこで、以下では、日本語の語彙学習をテーマとする CA-SLA 研究を取りあげて、認知系 SLA 研究との比較を行う。それとともに、学習をテーマとする CA-SLA 研究において、本研究がどのような位置付けになるかについても述べる。

2.3.3 学習をテーマとする CA-SLA 研究

学習をテーマとする CA-SLA 研究の場合、Hellermann (2007) や Ohta (2001)、Young and Miller (2004)、柳田 (2009) は、学習を L2 が使用されているコミュニティでの社会活動への参加形態の変化・変遷と捉えており、その変化を CA の手法によって追っている。そのなかで、Ohta (2001)、Young and Miller (2004) は、CA 的な分析と社会文化理論 (Vygotsky 1986) および状況的学習論 (Lave and Wenger 1991) の理論的枠組を組み合わせている。

一方で、Markee (2000) や細田 (2003)、権 (2011) などは、特定の理論の枠組みは持ち込まず、日本語の第二言語話者と第一言語話者の会話において観察されている語彙の学習が、当事者によってどのように達成されているかについて、CA の手法を用いて分析・記述している。本節では、とりわけ Young and Miller (2004) と細田 (2011) の研究を紹介し、学習をテーマとする CA-SLA 研究における問題点および示唆点について考察する。その後、本研究が、これからの学習をテーマとする CA-SLA 研究においてどのような貢献ができるかについて検討する。

まず、Young and Miller (2004) は、ベトナム人の ELS (English as a Second Language) 学習者と教師の作文の個人指導に見られた 4 回の相互行為を CA の手法を用いて、両者の発話のみならず、視線や体の動きなどの身体的なふるまいをも分析した¹⁶。特に、

¹⁶ その 4 回の作文指導は、約 1 ヶ月の間に行われている。Young and Miller (2004) で示されている指導の日付を見ると、1 回目の指導が 7 月 2 日であり、3 回目は 7 月 23 日、そして 4 回目が 7 月 27 日となっている。

Young and Miller は、学習者の作文の修正をめぐるやりとりにおいて、教師と学習者の順番交替の仕方を分析し、学習者と教師の参加パターンがどのように変遷しているかを追っている。とりわけ学習者の参加パターンにおいて、Young and Miller は、次のような変化が起きたと報告している。1回目の指導場面では、教師が修正箇所を指定したり候補の表現をあげて書き直すよう促したりしていることに対して、学習者は「はい」という最小限の反応のみを示している。一方、3回目（1回目から20日後）および4回目（25日後）の指導場面では、学習者自ら、作文における問題を特定したり、修正の候補をあげたり、さらに教師の指示がないにもかかわらず、学習者自ら書き直したりするなど、作文の修正に積極的に参加していると報告している。このような学習者の参加行動の変遷をもって、Young and Miller は、作文修正という実践のなかで学習者が、相互行為的な能力を学習したと言っている。このことから、認知系 SLA 研究が、第二言語話者・学習者個人の頭脳のなかで起きる L2 の言語知識の向上を学習と捉えてきたのに対し、Young and Miller は、「学習」を、状況的な実践における参加行動の変化を通して学習者の相互行為的な能力が向上していく過程としていることがわかる。

ただ、Young and Miller の研究については、そのベトナム人の ELS 学習者の参加行動の変化・変遷と捉えられている違いを、森（2004, p.202）によっても指摘されているように、はたして相互行為的な能力の向上、すなわち学習がもたらした結果として見なして良いかという疑問が残る。例えば、学習者の参加行動の違いは、その場で話された作文の内容や教師の参加の仕方（特に、順番の組み立て方および順番の取り方）などの影響により生じた結果である可能性も否定できない。つまり、問題は、分析者が、作文指導における学習者の参加行動の違いが通時的な変化を示すものだと判断していることである。このことから言えるのは、Young and Miller（2004）や Ohta（2001）のように、CA の手法を用いて異なる時点の2つの相互行為データにおける違いが詳細に分析・記述できたとしても、その分析・記述に、研究者の理論的枠組みに基づいた学習を

当てはめようとする、認知的 SLA 研究と全く同様な問題が生じる、という点である。換言すると、相互行為のなかで観察される参加者たちの様々なふるまいを、当の相互行為の外側ですでに用意された、学習に関する研究者の理論的前提および枠組みによって解釈すると、その「学習」はいつまでも当事者たちの経験や認識とはかけ離れたものになる可能性がある、ということである。

それに対し、学習をテーマとする CA-SLA 研究のなかで、Markee (2000) や細田 (2003)、権 (2011) は、学習に関する前提および枠組みを持ち込まずに、相互行為のなかで L2 学習が、参加者たちによってどのように達成されているかを、CA の手法を用いて分析・記述している。

細田 (2003) は、日常会話では、文法や語彙の間違いがあってもその修復や訂正を先行することなく、通常主要シーケンスで行われる活動の意味理解に志向していることを、日常会話のデータによって示した。その一方で、ときとして、日常会話において、第二言語話者の理解上および発話上の問題に対処するために一旦主要活動が停止され、第二言語話者と第一言語話者の双方が、その問題に志向することがあることをも示した。そして、その問題を解決するためのシーケンスのなかで、第一言語話者と第二言語話者が「教える」および「学ぶ」という学習活動を行なっていることを明らかにした。細田 (2003) における会話例を用いて説明しよう。

【例 2-9】細田 (2003, p.95)

- 01 Jeff: なぜかみんなそういう関係をすぐ
 02 Haru: あ:: [::]
 03 Jeff: [あの] :::::なんですかあの::すいー すいてい?
 04 Haru: う: [:ん]
 05 Jeff: [すい] そく?

- 06 Haru: すいそくする.=
 07 Jeff: =すいそくか.
 08 Haru: う::ん そうだね. でも全然そんなねえ,

【例 2-9】は、細田（2003）が、会話参加者が第二言語話者の発話上の問題に対処している会話例として取り上げているものである。Jeff が日本語第二言語話者で、Haru が第一言語話者である。2人は友人であり、この会話で Jeff は、Haru と女友達の関係が語用論のクラスの談話完成テストでやった仮説の关系到似ているという話しをしているという。上記の会話について、細田の分析を整理すると、次のようになる。

03 行目で Jeff が、「あの」と「何ですか」に続いて「すいてい（推定）」という言葉を上昇イントネーションで発し、構成中の発話（厳密に言えば、TCU）を終えることなくその語を発した時点で発話を止める。それに対し、04 行目で Haru は、「う::ん」という短い反応をして聞き手の立場を維持しており、Jeff の提示した発話上の問題にはまだ志向していない。ところが、05 行目で Jeff が、「すいてい（推定）」という言葉の自己修復をして「すいそく（推測）」と言い直し、その言葉もまた上昇イントネーションでマークすると、06 行目で Haru は、その Jeff の発話上の問題に志向する。その際、Haru は、Jeff の「すいそく」という語彙を承認し、それを動詞形にして「すいそくする（推測する）」という。それを聞いた Jeff は、07 行目でその「すいそく」という語彙をもう一度反復する。その後、08 行目で Haru は主要活動の発話に戻る。

以上の細田の分析をまとめると、06 行目で Haru が、05 行目で Jeff により提示された発話上の問題への志向を示すと、両者の主要シーケンスにおける活動は停止され、問題解決のシーケンスが生まれる。そのような問題解決のシーケンスのなかで、Jeff は、Haru に語彙上の問題の助けを求めることにより、Haru を「教える者」、自らを「学ぶ者」と位置付けている。一方、Haru は、Jeff に助けを提供することによって、

自らを「教える者」「熟練者」という立場を示している。また、Jeff の「すいそく」という語彙の繰り返しによって、学習の達成も確認できる、ということである。

以上のように、細田は、第二言語話者の「気づき」という心理的かつ認知的概念ではなく、日常コミュニケーションのなかで公然化されている参加者の志向を検討することによって、第二言語話者自らが L2 を学習していく過程を経験的に立証した。

そして、権（2011）は、認知系 SLA 研究でしばしば用いられてきた擬似実験的会話である、インフォメーション・ギャップを利用したタスク活動（本研究と同じタスク活動）の1つの事例を、CA の手法によって分析した。その分析を通して、タスク活動のなかで第二言語話者が、どのような位置で、いかにして自らを日本語語彙について「より知らない者」として位置づけているかを示した。それは、D の絵についての説明する際、第一言語話者によって「つぼ」という語彙が用いられた直後ではなく、第二言語話者が自身の B の絵をめくって A の絵に描かれている円形のモノを再び説明することが必要になったところである。より具体的に述べると、第二言語話者は、第一言語話者によって既に産出された「つぼ」という語彙を自ら産出する必要性が生じたとき、両手で円形を描きながらそのモノを表す日本語語彙が何かと第一言語話者に尋ねる。そうすることで第二言語話者は、その語彙を学ぶための機会を作り出しており、その機会において両者によって相互行為的、かつ協同的に「つぼ」という語彙の学習が達成されていることを明らかにした。

2.3.4 CA-SLA 研究における本研究の位置付け

前節で述べたように、CA-SLA 研究の主な関心事は、そもそも L2 発音や語彙、統語的規則などに関する知識の変化としての学習ではない。そのため、L2 の言語的要素の学習および学習過程を取り扱う CA-SLA 研究はまだ少ない。

その一方で、前節で紹介した細田（2003）と権（2011）は、第一言語話者と第二言語

話者の非実験的・実験的会話を CA の手法によって分析し、相互行為のなかで日本語語彙の学習が実際にどのように構築されているかを記述した。そして、その2人の研究からは、次のことが共通して検証された。まず、第二言語話者が、自身にとって（発話上および理解上の）問題となっている語彙を学ぶための機会を作り出している。また、その学習機会において第一言語話者と第二言語話者が語彙学習を相互行為的、かつ協同的に達成している、ということである。

このような研究成果に加え、本研究は、相互行為（とりわけ、タスク活動）のなかで何がきっかけになって第二言語話者自らが学習機会を作り出しているかをも、CA の手法によって明らかにする。それによって、L2 語彙や発音、統語的規則の学習をテーマとする CA-SLA 研究の発展可能性を示す。つまり、本研究によって、CA-SLA 研究のさらなる発展が期待できるということである。

第3章 会話分析（CA）の基本概念

序章で述べたように、本研究は、第一言語話者と第二言語話者の双方が、Aの絵に描かれている丸い対象物を指し示す語彙問題に志向することで展開されている「副次的活動」に焦点を当てている。その「副次的活動」の開始によって「今ここ」で行うべき「主要活動」、すなわちAの絵についての「説明を行う」－「説明を受ける」という活動は一旦中断され、Aの絵に描かれている丸い対象物を指し示す語彙問題に対処するための活動が優先的に行われることになる。

本研究は、上記のような副次的活動を分析・記述する上で「順番交替組織」、「連鎖組織」、「修復組織」というCAの基本概念を道具立てとして用いる。そこで、本章では、具体的な分析を提示しながらCAの基本概念を説明する。なお、CAの基本概念に関するより原理的かつ詳細な解説については、高木・細田・森田（2016）や串田・平本・林（2017）を参照されたい。

3.1 順番交替組織と受け手の介入

3.1.1 順番交替組織

会話の参加者にとって、いつ、どのようにして発話順番を取るかは常に解決すべき問題である。このような発話順番交替の問題を解決する手続き・やり方・方法を、CAでは「順番交替組織」という。この順番交替組織において鍵概念となるのは、次で示すように「順番構成単位」と「順番の移行に適切な場所」である。

会話において発話順番を確保したときに、話し手は、まず、1つの順番構成単位（turn constructional unit、以下TCU）を産出する権利を得る（Sacks, Schegloff and Jefferson 1974）。その際、話し手が、TCUとして用いるのは、単語、句、節、文といったような（しかし、それらに限定されない）単位であり、どのタイプの単位も、その完結可能な

時点が予測できる。それがゆえに、TCU が完結可能な最初の時点で、現在の話し手以外の者は、次の順番を取って話し始めることができる。このような TCU の最初の完結可能な時点を、CA では、順番の移行に適切な場所 (transition relevance place、以下 TRP) と呼ぶ。

このように、発話順番は、現話者の TCU の完結可能な最初の時点、すなわち TRP において移行可能となる。しかし、注意すべき点は、TCU の最初の完結可能な時点で必ず順番交替が生じるとは限らず、その時点は、あくまで規範的には順番を移行してもよい場所ということである。だから、「適切な (relevance)」という言い方をしている。

次に、順番の移行はどのようにしてなされているだろうか。Sacks, Schegloff and Jefferson (1974) は、現在の発話順番が最初の TRP にいたったとき、その次の発話順番、すなわち 1 つの TUC を産出する権利は、次のやり方により割り当てられるとしている¹。

【規則 1】

(1-a) 現在の発話順番が「現在の話し手による次の話し手の選択」技法を含んで組み立てられていたなら、選択された者に次の発話順番を取得する権利と義務が与えられる。

(1-b) 現在の発話順番が「現在の話し手による次の話し手の選択」技法を含んで組み立てられていなかったなら、現在の話し手以外の者が自己選択を行うことができ、そのうち最初に話し始めた者が発話順番を取得する。

¹ 【規則 1】と【規則 2】は、串田・平本・林 (2017, pp.124-125) を表現などの変更をせず引用している。そして、それらの規則が適用されている具体的な日本語の会話例は、高木・細田・森田 (2016) と串田・平本・林 (2017) を参照されたい。

(1-c) 現在の発話順番が「現在の話し手による次の話し手の選択」技法を含んで組み立てられておらず、かつ (1-b) による現在の話し手以外の者の自己選択が生じなかったらなら、現在の話し手が話し続けてもよい。

【規則 2】

もしも上記 (1-c) の適用によって現在の話し手が話し続けたなら、次の TRP において再び (1-a) ～ (1-c) が適用される。その再適用は話し手の順番交替が生じるまで行われる。

3.1.2 TCU の内側における受け手の介入

前節で述べたように、順番交替に適した場所は、原則として現話者の TCU が最初の完結可能な時点 (TRP) にいたる場所である。そのため、1 つの TCU が完了可能点にいたるまで、基本的には現話者の発話の産出が確保されるとともに、聞き手の介入は控えられる。しかし、だからといって、現話者の発話が最初の TRP を迎えるまで、受け手 (聞き手) が介入する機会が全くないわけではない。日本語の会話においては、TCU の組み立ての途中に受け手が反応できる場所がしばしば設けられることがある。そのような場所を、西阪 (2008a) は「反応機会場」、岩崎 (2008) は「他者介入適格場」と呼んでいる。

西阪 (2008a, p.88) によると、単語の語尾 (単語の途中にない) で、語尾に「さ」「ね」などの「区切り」を表す標識を伴ったり、最後の音が引き伸ばされたり、強制が置かれたりするような場所が、反応機会場となっているという。このような反応機会場は、受け手が「うん」、「はい」などの最小限の反応を示し、そこまでの話し手の発話の聞き取りや理解に問題がないことを示す。それとともに、話し手の発話に対して理解などの問題対処 (修復) を開始することができる場所である。このように、日本語の会話におい

て反応機会場は、CA の TCU および TRP の概念を踏まえると、TCU の構築中に受け手の介入が適切となる場所なのである。

それに加えて、話し手の音声的ふるまいと、視線や両手の動きなどの様々な相互行為上の資源が複合的に絡み合うことによって、TCU の構築中に受け手の介入および参加が適切になる場所もある。その例を見てみよう。次の【断片 3-1】は、第1章で示したムンとイマイのやりとり (22～27 行目) を再掲したものである。

【断片 3-1】会話 2 の再掲 (M: 韓国語第一言語話者, I: 日本語第一言語話者)

- 22 M: .hhh それ(.) 知らない単語なんですけど:(0.7) ちょっと(0.2)
- 23 ドックですか.(0.3) そのボトウルみたい[な:
- 24 I: [はい.
- 25 (1.2)
- 26 I:→ あh, [つぼ つぽかな?
- 27 M: [(ぽ)
- 28 (.)
- 29 M: つぼ:?

第1章で述べたように (第1章の 1.4 を参照)、【断片 3-1】の前でムンは、「なんか男性が」と言って A の絵についての説明を行う発話 (TCU) を開始していた。そして、その説明を進めていくなかでムンは、A の絵に描かれている丸い対象物を指し示す語彙の不確かさを示す (22・23 行目)。まず、23 行目の「ドックですか。」でムンは、「ですか」という質問形式で「ドック」という言葉をマークする。それとともに、相手のイマイにとって見える高さでムンは、両手で円形を描いている (0.3 秒の間合いのところ)。このような言語的リソースと身体的ふるまいによってムンは、その「ドック」という言

葉・指示対象に対して受け手のイマイの認識が示される機会を設けている。

しかしながら、イマイによって何ら反応が示されない。すると、ムンは、イマイの視線に敏感な仕方、その丸い対象物についての説明を付け加えている。まず、ムンは、「そのボトウルみたいな:」の「そのボトウル」を言いながら、イマイの視線がムン自身に向けられていることが確認できる。そこでムンは、次の「みたいな」という表現の末尾に強制を置きやや引き延ばすと同時に、両手で指示対象の形を口部分とボディー部分に分けて、直前より詳細に描いている（25 行目の 1.2 秒の間合いの間）。

このように、ムンは、(1) イマイの視線を利用して「そのボトウルみたいな:」（23 行目）と 1.2 秒の間合い（25 行目）における音声的・身体的ふるまいを組み立てている。また、(2) そのムンの「ボトウルみたいな:」という説明と両手による指示対象の描写は、A の絵の丸い対象物についての 2 回目の説明となる。さらに、25 行目でムンは、(3) 両手による指示対象の描写を終えてから、しばらく視線を下に向けたまま、次の発話（「そのボトウルみたいな:」によって投射されている名詞（あるいは名詞句）を産出していない。この 3 つの点により、ムンの 2 回目の説明がなされた後は、そのムンの指示対象に対して受け手のイマイが何らかの反応を示しても良い場所となる²。詳述すると、その場所では、ムンによって示されている語彙の産出問題、とりわけ「ボトウルみたいな:」という表現によって予期されているものの、その産出が遅延されている名詞（または、名詞句）の産出に対してイマイの何らかの介入・参加が可能になる、ということである³。

² ただ、24 行目でイマイは、ムンの「そのボトウルみたい」という説明を聞くとすぐさま、頷きとともに「はい」という反応を示し、ムンの指示対象に対する理解をすでに主張している。すなわち、25 行目におけるムンの両手による指示対象の描写に対してイマイが何らかの反応を示すなら、その指示対象に対する 2 回目の反応となる。そのため、イマイの 2 回目の反応は、1 回目の理解の主張よりは強い反応が示されなければならないだろう。

³ 26 行目でイマイは「つぼ」という名詞を産出することで、実際ムンによって投射された語彙の産出に介入している。

本節（3.1 節）では、順番交替組織と、その組織において鍵概念となる TCU と TRP を踏まえて、次のことを示した。すなわち、現話者は、TCU の構築中に様々な音声的・身体的な資源を利用して、TCU の内側で受け手が介入・参加できる機会を作り出しているということである。

3.2 発話順番の組み立てと行為連鎖

3.2.1 発話順番の組み立て

相互行為の参加者たちにとって、いつ、どのようにして発話順番（turn）を取るかどうか問題とともに、発話順番を取って何を行うかも問題になる。CA は、発話順番を構成する TCU を、会話における社会的行為を成し遂げるための単位と捉える。つまり、CA では、会話参加者が、発話順番を取って何らかの行為、例えば「呼びかけ」や「あいさつ」、「質問」、「依頼」、「誘い」、「評価」、「非難」、「返答」、「受諾」、「拒絶」、「同意」、「非同意」などを行なっていると考ええるということである。

そして、現在産出される発話（TCU）がどのような行為を構成しているかを記述しようとするとき、CA では、行為は位置（position）と組み立て方（composition）によって構成されるという考え方が最も重要である⁴ (Schegloff 2007, p.20)。具体的に言うと、CA 研究は、現在産出される発話（TCU）が、どのような相互行為において、どのようなタイミングで、どのような言語的・非言語的な資源などを用いて産出されているかを厳密に分析する。その分析を通して、現在産出される発話がどのような行為を行っているかを記述するのである。ここでは、上記のような CA の基本的な考え方が、具体的に

⁴ それは、言うまでもなく、会話の参加者が、発話（TCU）の産出位置と組み立て方に基づいて、その発話がどのような行為を行なっているかを理解しているからである。よって、認知系 SLA 研究者が事前に用意された概念および定義に基づいて参加者の発話をコーディングするということは、その発話によってどのような行為が行われているかを分析・記述したことにはならない。

発話の分析にどのように反映されているかを、前節で示した【断片 3-1】におけるイマイの発話（26 行目）を用いて示してみる。

23 M: ドックですか。(0.3) その ボトウルみたい[な:

24 I: [はい.

25 (1.2)

26 I:→ あ h, [つぽ つぽかな?

27 M: [(ぽ)

26 行目におけるイマイの発話がどのようなタイミングで産出されているかについて確認しておく。そのイマイの発話は、とりわけ 23 行目においてムンの「ボトウルみたいな:」という表現によって投射されている語彙（名詞、あるいは名詞句）の産出が遅延されている場所で産出されている。このため、ムンは、26 行目におけるイマイの発話を、直前の発話順番においてムン自身の産出上の問題となっている語彙と関連している行為として理解する。

上記のようなイマイの発話の産出位置を念頭において、次は、そのイマイの発話がどのように組み立てられているかを検討する。CA では、現在産出される発話は、常に直前の発話順番（先行文脈）に結びつく形で組み立てられるとともに、次の発話順番（後続文脈）を形づくっていくという（Sacks, Schegloff and Jefferson 1974; Heritage 1984a）。発話が先行文脈に結びつく形で組み立てられるということは、26 行目でイマイの発話の冒頭における「あ h」という認知状態の変化を表す標識（change-of-state-token, Heritage 1984b）から確認できる。これはイマイが直前のムンの発話に対するある種の反応として発話を組み立て始めていることを示している。つまり、26 行目ではイマイが、直前の 24・25 行目でムンの産出上の問題となっている語彙に関して「今

何かがわかった」という主張を示しているのである。

その後、イマイは「つぼ」という語彙を2回産出している。ここで2回目の「つぼ」が産出されているタイミングに注目すると、最初の「つぼ」という語彙が、ムンの何らかの発話（27行目）と重なってから、イマイが2回目の「つぼ」を産出していることがわかる。さらに、2回目の「つぼ」の「つ」という音を強く産出している。このことから、イマイは「つぼ」という語彙をムンに聞き届くべき重要なものとして取り扱っていることがわかる。そして、ここまでの記述によって、「あ_h, つぼ つぼ」でイマイは、ムンの産出上の問題となっている語彙が「つぼ」だということが「今わかった」という理解をも示していることが確認できる。

一方で、イマイは「つぼ」という語彙とともに「かな」という不確かさを表す文末表現を用いており、上記のような理解に対する確信度を引き下げている。そうすることで、イマイは、ムンにとって問題となっている語彙が「つぼ」だと断言できないというスタンスを示しているのである。このようなイマイのスタンスは、相手のムンの絵に直接的にアクセスできないという相互行為の環境と無関係ではない。つまり、26行目でイマイは、ムンの説明対象が見えないという状況に志向し、ムンの問題となっている語彙に対する理解の確信度を引き下げて「つぼ」という日本語の語彙を、あくまで先行する発話順番で示されているムンの産出上の問題を解決するための「解決案として提示する」ことをしているのである。

最後に、もう1つ言及すべきことは、上記のような26行目のイマイの発話が、どのようにして次の発話順番を形づけているかという点である。26行目でイマイの発話は、相手のムンと視線が合った状態で産出されており、特に最後の「かな」という不確実性を表す文末表現が上昇イントネーションで発されている。このような視線やプロソディーなどによってイマイは、上記のような行為（以下、便宜上「解決案の提示」と呼ぶ）がムンに向けられて構成されていることを示す。それと同時に、次の発話順番でムンが

何らかの反応を示す位置を産み出している⁵。詳述すると、次の発話順番でムンは、イマイによって解決案として提示されている「つぼ」を、ムン自身の産出上の問題の解決策として受け入れるか、あるいは却下するかという反応を示すことが適切となる。

ここまでは、現在の発話がどのような行為を構成しているかを記述するにあたって、行為は組み立てと位置によって構成されるという CA の基本的考え方が、その発話の分析に具体的にどのように反映されているかを示した。また、現在産出される発話が、どのようにして直前の発話順番に結びつく形で組み立てられており、いかにして次の発話順番を形づくっているかをも示した。次節では、行為を構成する 1 つ 1 つの発話がどのように連なっているか、その連なりのための組織である「連鎖組織」について説明する。

3.2.2 連鎖組織

会話の参加者は、現在産出される発話順番が誰を次話者として選択しているかだけでなく、また現在の発話順番がどのような行為を行なっているかをも常にモニター、かつ分析しなければならない。それは、現在の発話順番が次の発話順番で反応を要請しているか否か、そして要請しているならば、具体的にどのような反応を要請しているかを理解しなければならないからである。つまり、相互行為を組織する上で参加者は、行為と行為を適切に連ねることが課題となるのである。

CA では、行為と行為を適切に連ねるための秩序だった仕組みのことを「連鎖組織 (sequence organization)」(Schegloff 2007) という。そして、行為連鎖のなかで「質問」－「応答」、「あいさつ」－「あいさつ」、「依頼」－「受諾／拒否」、「誘い」－「受諾／拒否」のように、2 つの発話順番がペアとして強い結びつきをもつ行為連鎖を「隣接ペア (adjacency pair)」と呼ぶ (Schegloff and Sacks 1973; Schegloff 2007)。

⁵ ここでは、順番交替組織における【規則 1-a】が適用されていると言える。つまり、イマイがムンを次の話者として選択していることである。

「隣接ペア」は異なる話し手によって産出される隣接した2つの発話である。そして、隣接ペアは、第一部分 (first pair part: FPP) と第二部分 (second pair part: SPP) という順序がある。FPP はやりとりを開始する「質問」、「依頼」、「誘い」などのような発話タイプであり、SPP は直前の発話順番に反応するような「応答」、「受諾」、「拒否」、「同意」、「非同意」などの発話タイプである。また、「質問」に対しては「応答」、「依頼」に対しては「受諾／拒否」というように、FPP は、それとペアになるタイプの SPP の産出を適切とする。例えば、前節の【断片 3-1】の 26 行目においてイマイが、「つぼ」という語彙をムンの語彙問題の「解決案として提示する」という FPP は、次の位置でムンが「つぼ」という解決案を「受け入れる」、もしくは「却下する」という SPP の産出を適切にすることである。

このような隣接ペアは、会話において行為連鎖を組織する上で参加者の志向によって導き出された「規則」であり、最小の「連鎖単位」である⁶。したがって、会話の分析にあたって、隣接ペア (FPP と SPP) という連鎖単位は最も強力な手立てとなる。このことについては、次の【断片 3-2】から考えてみる。

【断片 3-2】 会話 2 の再掲 (M: 韓国語第一言語話者, I: 日本語第一言語話者)

- | | | |
|-------|--------------------|------------------|
| 26 I: | あ h, [つぼ づぼかな? | ← FPP(解決案の提示) |
| 27 M: | [(ぼ) | |
| 28 | (.) | |
| 29 M: | つぼ:? | } 修復連鎖
} 承認連鎖 |
| 30 I: | うん =こういう形の (もの) ね? | |
| 31 M: | はい [そうです.] | |

⁶ 最小の連鎖単位というのは、FPP と SPP で連鎖が完了可能であることを意味する。

- 32 I: [>はいはい.<]
- 33 M: なんか 大きな つぼで[: ← SPP(受け入れ)
- 34 I: [うん.]
- 35 M: なんか (0.8) はいちゃって:

【断片 3-2】は、またイマイとムンのやりとりである。前節で述べたように、26 行目でイマイは「つぼ」という語彙を直前のムンの語彙問題を解決するための解決案として提示している。この発話順番 (FPP) は、次の位置でムンが自身の産出問題を解決する上で「つぼ」という語彙を適切なものとして受け入れるか否かという反応 (SPP) の産出を要請している。その SPP は、33 行目でムンが A の絵について説明を再開する発話に組み込んだ形で産出されている。具体的には、33 行目でムンは「つぼ」という語彙を受け入れて A の絵についての説明を再開している。

このように、FPP と SPP という隣接ペアを単位として会話連鎖を観察・分析すると、【断片 3-2】のように、FPP と SPP の間にさらなる行為連鎖が差し挟まれているという連鎖構造が見えてくる。とりわけ、29・30 行目の修復連鎖 (repair sequence) は、CA で隣接ペアの基本連鎖 (FPP と SPP) を拡張させる「挿入拡張 (insert expansion)」の 1 つとして捉えられる。このように、FPP と SPP の間に生じている行為連鎖は、会話参加者のみならず分析者によっても、これから産出されると期待されている SPP の産出と関連づけて理解され分析される。例えば、29 行目におけるムンの「つぼ: ?」という発話は、その語彙を受け入れるか、却下するかという SPP を産出するために、FPP の「つぼ」という語彙についての何らかの問題 (聞き取り、または理解の問題) を解決しようとする「修復開始」として理解される (修復組織については次節で詳しく説明する)。実際、30 行目でイマイも、まずは「うん」と反応し、ムンが「つぼ」と聞き取ったことに何ら問題ないことを示す。

その後、イマイは、間髪入れずに「こういう形の(もの)ね?」という FPP をも産出することで、新たな行為連鎖を開始している。それによって、イマイは、ムンの SPP、すなわち「つぼ」という語彙を受け入れるか、あるいは却下するかという反応の産出を遅らせている。

また、イマイは、「こういう形の(もの)ね?」という承認を求める FPP を産出する際、第1章で示したように、ムンと同様な両手のふるまいを利用している。それによって、イマイは、自身の両手で指し示している対象物と、ムンの問題となっている指示対象が一致しているという理解が、ムンとの間で確立される機会を作り出している。その結果、直前のイマイの「つぼ」という語彙はそのモノを指し示すものとして理解可能となる。それだけでなく、その「つぼ」という語彙が、ムンによって受け入れられている。

このように、FPP と SPP の隣接ペアを軸にすると、その間に挿入されている「修復連鎖」と「承認連鎖」を通してイマイとムンが、互いに指し示している丸い対象物が「つぼ」と呼ぶことのできるモノだという理解を相互に確認可能な形で確立していることを明らかにできる。さらに、その相互理解の確立と、33 行目のムンの反応、すなわち「つぼ」という語彙に対するムンの理解および学習の達成との関係も解明できる。

以上では、FPP と SPP の隣接ペアが行為連鎖を分析する上で最も基本的な分析の軸となることを示した。次節では、発話や聞き取り、理解などの問題に対処するための「修復組織」について説明する。

3.3 修復組織

CA において「修復」とは、発話の産出、聞き取り、理解に関する様々な問題に対処する方法を意味する。そして、その修復は、間違いの訂正に限定されないし、修復の対象も、言語的な要素の語彙や発音、文法などの間違いに限るものではない。よって、会話の外側から見て、発話に明らかな間違いがあったとしても、その間違いが、必ずしも

修復の対象となるわけではない。つまり、修復において最も重要なのは、会話のなかで、参加者たち自身によって現に何が修復の対象、すなわちトラブル源 (trouble resource) となっており、そのトラブル源の修復がいかになされているかということである。

修復は、誰がトラブル源を修復するかによって「自己修復 (self-repair)」と「他者修復 (other-repair)」と区別する。トラブル源の話し手自身によってそのトラブルが解決された場合が「自己修復」で、トラブル源の話し手以外の参加者により解決された場合が「他者修復」となる。また、修復の過程においてトラブルの存在を何らかの形で示す人 (すなわち修復を開始する人) が、トラブルを解決する人 (すなわち修復そのものを行う人) が、同じ場合もあるし、異なる場合もある。詳述すると、トラブル源の話し手が、修復を開始し修復自体も行っているなら、「自己開始・自己修復 (self-initiation self-repair)」と見なし、トラブル源の話し手が開始したが、その話し手以外の参加者が修復を行う場合は「自己開始・他者修復 (self-initiation other-repair)」である。それに対し、他者により修復が開始されることもある。その場合は、他者によって開始されたトラブルが、そのトラブル源の話し手 (自己) によって修復されているならば、「他者開始・自己修復 (other-initiation self-repair)」であり、修復の実施も他者によって行われた場合は「他者開始・他者修復 (other-initiation other-repair)」となる。

このように、修復の過程には4つのタイプがあるが、自己修復が他者修復より優先的に行われる (Schegloff, Jefferson and Sacks 1977)。それは、トラブル源が含まれる発話順番内で修復が開始される場合、自己が修復そのものを行う機会が、他者によって修復される機会より先立っているからである。詳述すると、発話順番 (turn) を取ると、少なくとも1つの TCU を産出する義務がありかつ権利をも得る。そのため、発話順番内で自己によって修復が開始されたならば、大体的場合、修復自体はその順番内、あるいはその順番が TRP にいたるまで自己によって行われる。次の例 (矢印のところ) が、自己開始・自己修復の例である。

【断片 3-3】 会話 10 (L:中国語第一言語話者, W:日本語第一言語話者)

23 L:→ °なに?° (0.2) その下は: .hh それはなに: ? (0.2) a: カンみたい=

24 → =大き (h) い (h) ¥カンみたいの: ¥

25 W: あ: [あ

26 L:→ [ものがあるので .hh その .hh a::

【断片 3-3】は本タスク活動に見られた相互行為である。この断片の直前では、中国語第一言語話者のリュウが、A の絵について「男の子が木の枝から落ちるところである」という説明を行なっている。そして、【断片 3-3】の 23 行目でリュウは、新たな TCU を組み立てている。その TCU 内でリュウは、とりわけ「°なに?° (0.2) その下は: .hh それはなに: ?」という発話、すなわち「言葉探し (word search)」により修復開始をしている。ここでリュウの発話上のトラブル源になっているのは、(A の絵の)「その (木) の下」に描かれている丸い対象物を指し示す語彙・表現である。そして、そのトラブル源は、同じ TCU 内でリュウの「大きいカンみたいのもの」(24・25 行目) という表現によって自己修復される⁷。

このように、トラブル源と同じ TCU 内で自己によって修復が開始される場合、その TCU 内でトラブル源の産出者 (自己) が修復自体も行うことが圧倒的に多い。したがって、他者により修復自体がなされるのは、トラブル源が含まれる発話順番 (TCU) が TRP にいたるまで、あるいは TRP にいたったところでも、トラブル源の産出者によって修復が実行されなかった場合に限る。つまり、修復組織において自己修復の機会が、

⁷ 23・24 行目では、リュウ (自己) によって「カンみたい」が「大きいカンみたい」という表現に修復されていることも観察できる。つまり、自己開始・自己修復である。この場合は、「大きいカンみたい」という修復の結果から、直前の「カンみたい」がトラブル源となっていることが遡及的にわかる。

他者修復の機会より先立っている、ということである。このことを、Schegloff, Jefferson and Sacks (1977) は自己修復の優先性と言っている。

また、自己修復の優先性は、他者修復開始の場合にも観察される。他者修復開始の場合、次の例のように、他者は修復開始のみを行い、修復自体はトラブル源の話し手に委ねる。

【断片 3-4】 会話 2 の再掲 (M: 韓国語第一言語話者, I: 日本語第一言語話者)

26 I: あ h, [つぼ つぼかな?

27 M: [(ぼ)

28 (.)

29 M:→ つぼ: ?

← 他者開始

30 I:⇒ うん =こういう形の(もの)ね?

← 自己修復

【断片 3-4】は、前節で示したムンとイマイのやりとりである。29 行目でムンは、直前でイマイによって産出された「つぼ」という語彙を上昇イントネーションで聞き返すことで、その語彙をトラブル源とする修復開始を行なっている。そして、修復は、その次の順番 (30 行目) でトラブル源 (「つぼ」という語彙) の話し手であるイマイ (自己) によってなされている。このように、他者修復開始の場合も、修復の実行はトラブル源の話し手によってなされることが圧倒的に多い。

さらに、他者修復開始の場合、様々な技法が用いられる。例えば、「え?」「ん?」「なに?」などのように、先行発話において何をトラブル源としているかを特定しない質問が修復開始に用いられうる。このような技法は、トラブル源を特定しないだけでなく、トラブルのタイプ (例えば、聞き取りや理解など) も特定しない。それは、【断片 3-4】の 29 行目でムンのように、トラブル源 (「つぼ」という語彙) のみを繰り返す技法にお

いても同様である。つまり、29 行目でムンは、「つぼ」という聞き取りで問題ないかをイマイに確認要請をしているのか、その語彙に関する理解に問題があることを示しているかについて特定しているわけではない、ということである。そのため、このような修復開始の技法が用いられる場合、どのような修復の仕方が適切になるかは修復の実行者の判断に委ねられる。実際、30 行目でイマイは、両方の問題の可能性に志向した形で修復を行なっている。第1章でも述べたように、イマイは、まず「うん」と受け止めることで、ムンの「つぼ」という聞き取りに何ら問題がないことを示す。そして、次に「**こういう形の(もの)ね?**」という承認を要請することによって、ムンとの間で互いが同じモノを指し示しているという理解が確立されると、結果的に「つぼ」がそのモノを指し示す語彙として理解できるようにしている。このようにしてイマイは、「つぼ」という語彙に対するムンの理解に問題がある可能性にも志向しているのである。

ここまで説明した修復の一連の過程は、進行中の行為・活動の途中で見られる。よって、修復開始により進行中の行為・活動は一時的に中断され、修復の実行とともに中断されていた行為・活動が再開されることになる。

最後に、第二言語話者の L2 の間違いが含まれる発話の次の順番で第一言語話者がより適切な L2 を産出している場合、その第一言語話者の発話（今まで認知系 SLA 研究で「言い直し」と呼んできた発話など）が「修復」という概念から捉えられるが、そこには注意が必要である。それについては、次の【断片 3-5】を用いて考えてみる。

【断片 3-5】は、またリュウとワタナベの会話である。

【断片 3-5】 会話 10 (L: 中国語第一言語話者, W: 日本語第一言語話者)

- 23 L: °なに?° (0.2) その下は: .hh それはなに: ? (0.2) a: カンみたい=
- 24 =大き (h) い (h) ¥カンみたいの: ¥
- 25 W: あ: [あ

26 L: [ものがあるので .hh その .hh a::

27 W:→ かめ?

28 (0.3)

29 L: いいえ.(.) カン.

一見すると、27行目でワタナベが「かめ?」という発話によって他者修復開始をしていると捉えるかもしれない。しかし、イマイは、先行するリュウの発話において聞き取りや理解などの問題があることを示しているわけではない。25行目でワタナベは、自身の絵を見てから「あ:あ」と発し、24行目でリュウによって「**大き**(h) **い**(h) **¥カン** **みたいの**:¥」と説明されているモノに対して「今何かがわかった」という主張を示している。そして、26行目でリュウが「言葉探し」を完了させて次の説明に進めようとするところでワタナベは、「かめ」という語彙を上昇イントネーションで産出している(27行目)。また、このワタナベの「かめ?」という発話は、(第7章でより詳しく分析するが)リュウが26行目で「その」という指示表現によって直前の「カン」および「カンみたいのもの」を再度指し示しようとしているように聞こえる位置に産出されている。このことから、ワタナベは、リュウの「カン」および「カンみたいのもの」が「かめ」と呼ぶことのできるモノであるかどうかについての確認をリュウに求めていると言える。また、ワタナベが「かん」と「かめ」という語彙を全く異なるモノとして認識する第一言語話者であることを踏まえて考える、27行目でワタナベは、リュウの「カン」という語彙の使用に問題がある可能性を示すと同時に、その可能性についてのリュウの確認を求めていると言える。

しかし、29行目でリュウは、「いいえ.(.) カン。」と反応し、リュウ自身の指示対象は「かめ」ではないと否定するとともに「カン」だと訂正している。ここでは、リュウが、自身の「カン」という語彙の使用には何ら問題ないという認識を示していることが

わかる⁸。

このように、第一言語話者と第二言語話者の会話において参加者が何らかの問題を示しているからと言って、その全てを CA の「修復」という概念から捉えるわけではない。CA の諸概念を分析の手立てとして用いるにあたって最も重要なのは、参加者たちによって実際に何が問題とされており、その問題がどのように解決されているかを、あくまで彼らの音声的・身体的ふるまいから捉えなければならない、ということである。

3.4 おわりに

CA は、大量のデータ分析から、相互行為を組織するための人々（社会の成員）の方法、すなわち「順番交替組織」、「連鎖組織」、「修復組織」などを解明した。だからこそ、それらの組織についての概念と知見は、実際の会話参加者の相互行為を分析するための道具立てになる。本章では、上記のような組織について、主に本タスク活動の分析に用いる概念を中心に解説した。

とりわけ第二言語話者が、第一言語話者との相互行為を通して日本語の語彙を理解し学習したと示しているならば、その理解および学習は、上記のような組織に組み込まれた形で達成されるほかならない。そのため、相互行為を通して L2 についての理解および学習がどのように達成されているかという過程は、そのつど、第一言語話者と第二言語話者の相互行為がどのように展開されているかを緻密に分析しなければならない。

また、L2 理解および学習が達成される相互行為過程において何か共通して観察されることがあれば、すなわち相互行為の参加者によって繰り返し志向されることがあるならば、それこそが学習を達成するためのやり方および条件にほかならない。したがって、観察可能な出来事としての L2 理解および学習のメカニズムは、相互行為の外側で研究

⁸ リュウは、おそらくワタナベの「かめ」を「亀」と理解しているように思う。そのため、リュウは「いいえ」という強い否定、すなわち「訂正」が可能だったと思う。

者の理論的枠組みにより想定される必要はないのである。すなわち、L2 理解および学習のメカニズムは相互行為の内側で自ずと立ち現れるものである、ということである。

そこで本研究は、本章で紹介した CA の諸概念を用いて、本タスク活動における参加者たちの行為（音声的・身体的ふるまい）を厳密に分析し、活動のなかで立ち現れている L2 理解および学習の過程・メカニズムの記述を目指す。そして、その記述を通して本研究は、観察可能な出来事としての L2 学習と相互行為の関係を解明する。

第4章 同じモノを指しているという間主観的理解の確立

4.1 はじめに

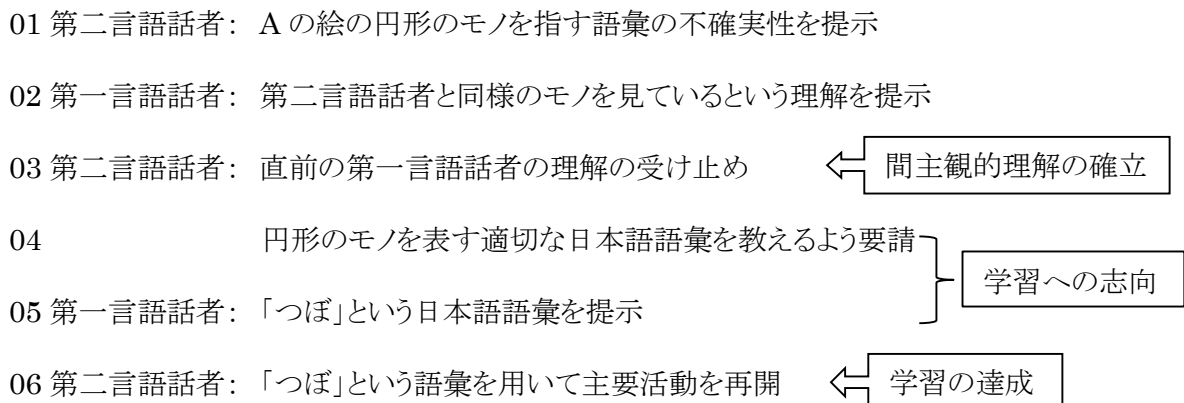
CA 研究では、「間主観性(intersubjectivity)」を、行為連鎖を通して参加者同士が当面の相互行為を展開する上で支障がない程度の「同じ理解」(共通理解・相互理解)に至る実践として捉える。例えば、Heritage(2007, p.259)では、行為連鎖により示されている参加者間の理解、とりわけ互いに指している人物および場所が一致しているという参加者間の理解を「間主観性」および「間主観的理解(intersubjective understanding)」と呼んでいるが、大量のデータ分析を踏まえて、ほとんどの場合、人物および場所における間主観的理解は行為連鎖の進行のなかに埋め込まれた形で確立されていることを示している。また、それらの指示対象に対する受け手の理解が相互行為上で焦点化される場合でも、完全な間主観的理解を確立することより、相互行為を先に進めることが優先されていることを明らかにした。

本タスク活動は特殊な環境で行われているものの、上記と同様のことが言える。本タスク活動で焦点化されている指示対象は人物および場所ではなく、第二言語話者の手元の絵(Aの絵)に描かれている円形のモノである。そして、第一言語話者は第二言語話者とは別の絵(Dの絵)をもっているものの、両者の絵にはある程度関連性のあるものが描かれていることをわかっている。そのため、タスク活動の進行のなかで第一言語話者は、第二言語話者によって指し示されているモノ(Aの絵に描かれている円形のモノ)と同様のモノが自身のDの絵にも描いてあるという推測および理解が可能である。このような状況で行われている本タスク活動においても、第一言語話者は、多くの場合、第二言語話者が自身のDの絵に描かれている同様のモノを指しているという理解を相互行為上で示したりせず、単に第二言語話者の説明の受け手としてふるまうことで主要活動の進行(Aの絵についての説明)を促している。その場合、相手の第二言語話者も自身の指示対象を焦点化することより、Aの絵についての説明の進行を

優先的に行う。つまり、両者が現在の主要活動の進行をより優先している、ということである。

その一方で、第一言語話者が、第二言語話者により指し示されているモノ(A の絵に描かれている円形のモノ)が自身の見ている D の絵に描かれているモノと同様のモノであるという理解を相互行為上で何らかの形で示すときがある¹。その場合は、第一言語話者の理解提示により、両者の間には互いが同じモノを指しているという間主観的理解が明示的に、すなわち相互に確認可能な形で確立される。そして、その間主観的理解を契機に、第二言語話者がそのモノを指す適切な日本語語彙の学習に志向し、成功裏に学習を達成していることが繰り返し観察される。このような一連の間主観的理解の確立過程と日本語語彙学習の達成過程を発話順番で示すと、以下の【図 4-1】のようになる。

【図 4-1】 間主観的理解の確立過程と学習の達成過程



まず、指示対象についての間主観的理解が確立される過程(01～03 行目)を確認してみよう。01 行目で第二言語話者が、A の絵に描かれている円形のモノを指し示す上で、そのモノを表す適切な日本語語彙の産出に問題があることを示す。それに対し、02 行目で第一言語

¹ この後詳しく見るように、第一言語話者は、視線の動きと音声的反応によって第二言語話者と同じモノを見ているという理解を相互行為上で示している。

話者は、第二言語話者の指示対象が自身の D の絵に描かれているモノと同様のモノであるという理解を何らかの形で示す。すると、第二言語話者は、直前の第一言語話者の理解を受け止める。この第二言語話者の反応によって、互いに同じモノを指しているという間主観的理解が確立されたということが、相互行為上で両者にとって確認可能となる。

次に、「つぼ」という日本語語彙の学習がどのように志向され達成されているかについて確認しよう。上記のように、01～03 行目における相互行為を通してお互い同じモノを指しているという間主観的理解が相互に確認可能な形で確立されると、04 行目で第二言語話者は、そのモノ、すなわち互いが指しているモノを表す適切な日本語語彙を教えるよう、第一言語話者に要請する²。それに対し、第一言語話者が「つぼ」という語彙を提示すると、第二言語話者は、自らその「つぼ」という語彙を用いて円形のモノを指し示しながら、A の絵についての説明(主要活動)に戻る。そうすることで、第二言語話者は、第一言語話者の提示している「つぼ」を、自身の A の絵に描かれている円形のモノを指す適切な日本語語彙として自ら「使用できる」ということを示している。このことにより、第二言語話者によって「つぼ」という日本語語彙の学習が成功裏に達成されたということが、参加者の双方にとって、さらに分析者にとって確認できる。

以上の【図 4-1】における一連の過程から、第二言語話者は、互いが同じモノを指しているという間主観的理解の確立を契機に、そのモノを指す適切な日本語語彙を学習することをするとともに、第一言語話者も、その語彙として「つぼ」を提示していることがわかる。よって、第一言語話者と第二言語話者は、別々の絵(A と D の絵)を見ているという本タスク活動の状況において、互いが同じ円形のモノを指しているという間主観的理解の確立を、そのモノを指す適切な日本語語彙の学習に志向するための条件としていると言える。特に、本タスク活動において互いが同じモノを指しているという間主観的理解の確立は、第二言語話者にとって、第一

² 03・04 行目の発話は便宜上改行しているが、2 つの TCU により構成されている第二言語話者の発話順番(turn)である。

言語話者の提示している「つぼ」を第二言語話者自身の A の絵に描かれている円形のモノを指し示す適切な日本語語彙として学習するための条件になっていると言える³。

以上のように、本タスク活動のなかで参加者たちによって志向されている学習の達成条件は、本タスク活動に限って言えるものではない。次の親子の会話によって示すように、日常会話においても互いが同じモノを指しているという間主観的理解の確立が、そのモノを教える・教えてもらうための条件として志向されている。

【断片 4-1】 YASUYO_コーヒー

- 01 Y:→ これなあに？
02 (2.5)
03 M: どれ：？
04 (.)
05 Y: これ.
06 (.)
07 M: サンドイッチ.
08 (0.2)
09 M:⇒ これ：？
10 (.)
11 Y:→ うん.
12 M:⇒ これコーヒー.

³ このことは、第1章で分析したムンとイマイの相互行為からも言える。

【断片 4-1】は、ヤスヨ(Y)の家族(父親と母親、そして兄)が食卓を囲んで食事をしている途中に、ヤスヨと母親(M)の間に行われた会話である⁴。家族が座っている位置を確認すると、左側にヤスヨが座っており、ヤスヨの左側にお兄さんが、そして右側に母親が座っている。そして、母親の向かい側に(お兄さんの隣に)父親が座っている。

【断片 4-1】の直前でヤスヨは右側に座っている母親と会話を交わしており、それが終わるや否や、右手の人差し指でヤスヨの座っている側からは反対側を指しながら「これなあに？」と質問している(01 行目)⁵。この質問によって、「これ」と指しているモノを何と呼ぶべきか教えるよう求めている。それに対して、直前でヤスヨと会話していた母親は、ヤスヨが指している方向を見るが、ヤスヨが何を指しているかが特定できず(02 行目 2.5 秒の間合い)、03 行目で「どれ：？」と発し、ヤスヨに何を指しているかについての確認を求めている。すると、05 行目でヤスヨは、指差しのふるまいとともに「これ」と発して確認を与えている。ここでヤスヨは、直前の指差しに比べて何を指しているかを定めておらず、途中で指差しをやめているように見える。

そして、母親が、ヤスヨの「これ」という発話(05 行目)の直後にヤスヨのほうを見たとき、ヤスヨの指はヤスヨの口のほうにあり、ヤスヨの「これ」が何を指しているかは母親にとっても特定できない状況である(06 行目の短い間合いのところ)。それにもかかわらず、07 行目で母親は、ヤスヨの「これ」と指しているモノが「サンドイッチ」と呼ぶモノだと教えている。このことから、母親は、直前(01 行目)でヤスヨが指していたところにあるモノから、ヤスヨの「これ」と指しているモノを推測していると言える。つまり、母親は、ヤスヨの指しているモノと同じモノを見ている(指している)という間主観的理解を確立できないまま、「サンドイッチ」と教えることをしている、という

⁴ 【断片 4-1】は、映像とともに他の研究者から提供してもらった。記して感謝したい。

⁵ 父親の近くにある何を指しているように見えるが、母親の背中に隠れてビデオ・カメラからは確認できない。そもそも、ヤスヨが指で「これ」と指しているモノは、食卓の向こう側にあるものであるため、その場にいる他の参加者たちにとってもヤスヨの指示対象はその指差しだけで特定できないと思われる。

ことである。

しかしながら、興味深いことに 09 行目で母親は、ヤスヨの指しているモノが「サンドイッチ」ではない可能性に志向し、指で他のモノを指しながら「これ：？」と発することでヤスヨの指示対象についての確認を再度求めている。ここで母親は、ヤスヨの指示対象に対する理解の候補を提示しており、その候補がヤスヨの「これ」と指していたモノであるかどうかについての確認を求めているのである⁶。それに対してヤスヨは、首で頷くと同時に「うん。」と答えて、母親が指で指しているモノと、自身の指していたモノが一致しているという確認を与えている(11 行目)。すると、12 行目で母親は、ヤスヨのほうを見ながら、指では直前と同じモノを指しながら「これコーヒー。」と発している。ここでは、母親が「コーヒー」という語彙をはっきり発音してヤスヨに見せていることが際立つ。また、ここで最も重要なのは、母親が、ヤスヨの指していたモノと、自身の指しているモノが合致したという間主観的理解が確立されたという理解を示すとともに、そのモノ(「これ」)は「コーヒー」と呼ぶモノだとヤスヨに教えている点である。このことから、特に母親自身が、互いが同じモノを指しているという間主観的理解の確立を、そのモノ(ヤスヨの指しているモノ)を表す適切な語彙を教えるための条件として志向していると言える。

このことから、本タスク活動のような擬似実験的環境でなされている相互行為だけでなく、日常会話においても、同じモノを指しているという間主観的理解の確立が、参加者自身によって、あるモノを表す語彙を教えるため(さらに、学ぶため)の条件として志向されていることがわかる。そして、その間主観的理解がどのように確立されるかは、そのつど、その場の相互行為を詳細に分析してはじめて明らかにできることだと言える。

特に、本タスク活動は、指示対象が参加者たちの目の前にあってその対象を指差しなどで確認できる状況ではない。そのため、互いが同じモノを指しているという間主観的理解は、上

⁶ 03 行目では「どれ：？」という WH-質問を用いていたことに対して、09 行目では母親が YES/NO 質問を用いていることに注目しよう。これによって、09 行目で母親はヤスヨにとってより答えやすい形の質問に置き換えて、ヤスヨの指示対象についての確認を求めていることがわかる。

記のヤスオと母親の会話より複雑な過程を通じて確立されており、その過程は相互行為上により顕著に表れている。そこで本章は、本タスク活動において学習の達成条件となっている間主観的理解が、いかに確立されているかを明らかにする。具体的には、【図 4-1】の 01 行目で第二言語話者が、A の絵に描かれている円形のモノをどのように指し示しており、それに対して 02 行目で第一言語話者がどのような反応を示しているかに焦点を当てて両者のふるまいを分析する。その分析を通してお互い同じモノを指しているという間主観的理解がいかに確立されているかを詳細に記述する。そして、次章(第 5 章)では、間主観的理解が確立された後の相互行為(【図 4-1】の 04~06 行目)を分析し、「つぼ」という日本語語彙の学習がいかに達成されているかを記述する。その第 4 章と第 5 章における記述を通して、本タスク活動における「つぼ」という語彙の学習過程の全体図を示す。

4.2 第二言語話者の指示対象に対する第一言語話者の反応

A の絵に描かれている円形のモノを指し示す際、殆どの第二言語話者が、そのモノを何と指し示すかについての不確かさを示している。例えば、第二言語話者は、以下で示すように、その円形のモノを指し示す上で用いている語彙の後に短い間合いをおいたり、その語彙の語尾をあげたり、さらにその語彙を他の語彙に修復したりしている。そのようなふるまいによって、第一言語話者がその語彙・指示対象に対して何らかの反応ができる機会が産み出される。

そのような機会において第一言語話者は、次のような2つの選択をしている。一つは、第一言語話者が、【図 4-1】の 02 行目のように、第二言語話者の指示対象と同様のモノを見ているという理解を示すという選択である。もう一つは、第一言語話者が、本節で示すように、第二言語話者の指示対象と同様のモノを見ているということは示さず、単に第二言語話者の指示対象についての説明の受け手としてふるまうという選択である。本節では、後者の場合に注目し、第二言語話者が A の絵に描かれている円形のモノを指し示す語彙の不確実性を示し

ているのに対して第一言語話者がどのように対応しているかを詳細に記述する。

次の【断片 4-2】は、ショウ(S、中国語第一言語話者)が、イシダ(I、日本語第一言語話者)にAの絵についての実質的な説明を始めているところ(13行目)からのやりとりである⁷。そしてショウは、Aの絵を左手でもって見ながら発話順番(TCU)を開始し、言い淀みながら「一人の男の子が水に落ちた」という説明を行っている(13・15・16行目)。

【断片 4-2】 会話 15 (S:中国語第一言語話者, I:日本語第一言語話者)

- 13 S: あのだ::: あのだ:: (0.8) 一人のの: 女の おの 男の子が: [.hh
14 I: [はい.
15 S: え:と: (1.5) え:と なんか(.)おの(1.0)え::と::: (0.2)
16 みず: 水に:おち::た.
17 (0.3)
18 I: 水に落ち[た.
19 S: [うん.
20 I: はい.
21 S:→ えと: (0.2)それ:あのだ(0.3).hh あ ビン(.)°かな:??°(0.4)カン.
22 → (0.4)
23 I:⇨ はい.
24 S: °°カン°° .hその:(.)カン:: (0.4) あのだ.h あh,
25 (0.4)お,(.) あh::わかった. あのだその おん- あのだ:: 一人のの:
26 I: はい.
27 S: [男の子::が: (.)その木: 木に: (0.3)あのだ(.)なにか

⁷ その説明にあたり、両者はそれぞれ手元の絵(AとDの絵)をめくって見ている。

その後、21 行目でショウは、新たな TCU を開始し、A の絵を見ながらそこに描かれているモノを「ビン」および「カン」という語彙で指している。ショウがそれらの語彙をどのように産出しているかに焦点を当てると、まず、21 行目でショウは、「ビン」という語彙の後、短い間合いを置くとともに「かな」という不確実性を表す表現を上昇イントネーションで発し、その「ビン」という語彙を後方からマークしている。このようにして、ショウは、A の絵に描かれているあるモノを「ビン」と指し示していることについての不確かさを示す。それと同時に、自身の「ビン」という語彙・指し対象に対してイシダが何らかの反応を示すことのできる機会をも作り出している。それは、「ビン(.)° かな: ?°」の後、次の発話に進まずにいることからわかる(0.4 秒の間合い)。

一方、21行目でイシダは、ショウの「ビン」という語彙が産出されると同時に、視線をメモ用紙から、その左側にある D の絵に移し(21 行目の「° かな: ?°」のところ)、絵を見ている(「° かな: ?°」の次の 0.4 秒の間合い)。ここでは、イシダが、ショウにより「ビン」という語彙が産出されるとすぐに、手元の D の絵に視線を移し見ていることから、その「ビン」を D の絵に描かれているモノと関連づけていることがわかる。そのことと、D の絵にも同様なモノ・コトが描かれていることを踏まえて考えると、イシダは、ショウの「ビン(.)° かな: ?°」の後に作り出された反応機会において何らかの反応も可能だったと思う。しかしながら、イシダは、「ビン(.)° かな: ?°」の後の 0.4 秒の間合いの間 D の絵を見ているだけで何ら反応を示さない。

このようなイシダの反応の不在は、次のショウの修復と無関係ではないだろう。ショウは自身の「ビン」という語彙・モノに対してイシダが何ら反応を示さないと、「ビン」を「カン」という他の語彙に修復し、その A の絵の下段に描かれているモノを再び指し示している。そうすることで、「ビン」という語彙・モノがイシダによって理解されなかった可能性に志向している。また、ここでショウは、「カン」という語彙を下降イントネーションで産出し、一旦発話を区切っている。それにより、その「カン」という語彙・モノに対するイシダの反応機会が再度用意される。

ここでイシダは、ショウの「カン」という語彙を聞いてから、視線を D の絵からメモ用紙に移し

メモを取る姿勢に戻る(22行目の0.4秒の間合い)。それと同時に、23行目でインダは「はい」という受け手としての最小限の反応を産出し、ショウの「カン」という語彙・モノを受け止めている。さらに、インダは、24行目でショウの「カン：」の後、視線を再度Dの絵に移し、その絵を見ながら首を縦に振って頷いていることも観察された。そのとき、ショウは手元のAの絵を見ているため、インダの頷きを見ていない。

以上の視線の移行タイミングによって、インダは、ショウの「ビン」および「カン」を、自身のDの絵と関係しているモノとして理解していることを示している。しかしながら、インダは、自身のDの絵と関連づけてショウの「ビン」および「カン」という語彙・モノをいかに理解しているかということは相互行為上で示さない⁸。インダは、とりわけショウが2回目の「カン」という語彙・モノが産出されると、短い間合いを差し挟んで「はい」という受け手としての最小限の反応のみを示し、ショウの「カン」という語彙・モノをAの絵についての情報として受け止めている。そのようにして、インダは、ショウが「カン」という語彙・モノをそれ以上焦点化せずに、次の説明を行うよう促している。また、ショウも、23行目でインダによって「カン」という語彙・モノが受け止められると、24行目で「カン」という語彙・モノを再度問題化することはしない。それより、25行目でショウは、Aの絵を見ながら「あ h：：わかった。」と発し、「今ここ」で新たに気づいたことについて説明することを予示している。このようにして、両者は、次の説明に進めることを優先的行なっている。

このように、インダは、ショウにより最初の「ビン」という語彙が「カン」に修復されると、間合いを置いてから、「はい」という受け手としての最小限の反応を示している。それによって、インダは、とりわけショウの「カン」という語彙・モノを理解しているか否かを示すことはせず、単にAの絵についての情報として受け止めている。それに対し、以下の【断片 4-3】では、第一言語話者のヨシダ(Y)は、「うん」という受け手としての最小限の反応を、第二言語話者のテイ(T)の

⁸ このようなインダの反応は、「ビン」および「カン」が、「今ここ」でショウが指示しているモノを表す上で適切な日本語語彙ではないことと無関係ではないように思う。それは、次の【断片 4-2】のヨシダの反応のタイミングと比べるとよりわかる。

「つぼ」という語彙の直後に産出している。その反応のタイミングによってヨシダは、テイの「つぼ」という語彙・モノに対する理解を主張している。

【断片 4-3】 会話 14 (T:中国語第一言語話者, Y:日本語第一言語話者)

- 39 T: え- 枝の下:(.)に:.hh
 40 Y: ° うん.°
 41 T:→ ° え::となんだろうね:?それは.° <つぼ::>[かな:.
 42 Y:⇨ [うん.
 43 Y:⇨ うん.
 44 T: つ(h) ぼ(h) の(h) よ(h) うなものがあって >つぼのなかに<
 45 水:.hhh u-入ってると[思うんですけど.
 46 Y: [うん.

【断片 4-3】の前では、テイが、男の子をケンちゃんと名付け、ケンちゃんが枝に座っていたが、不注意で木の枝から落ちようとしているという説明をしている。そして、【断片 4-3】の 39 行目でテイはテーブルに置いてある絵を見ながら「枝の下:(.)に:」と発している。その後、41 行目の冒頭でテイは、視線は絵に向けて頭を傾げながら小さい声で「° え::となんだろうね:? それは.°」と言っている。ここまで聞くと、テイが「枝の下に」ある「それ」と指しているモノが何か不確かだという認識を示していることがわかる。その後、すぐテイは、「つぼ」という語彙をゆっくりと産出しており、その「つぼ」の「ぼ」という語尾の音を引き延ばすことで「枝の下に」描かれているモノを「つぼ」と指し示すことへの不確かさを示している。このことから、テイは「つぼ」という語彙を「枝の下」のモノを表す語彙の候補として示す。それと同時に、その「つぼ」と語彙・モノに対してヨシダの何らかの反応が示される機会をも作り出していると言える。

一方、39 行目でヨシダは、テーブルに置いてある自身の絵(D の絵)を見ていたが、41 行目でテイが「え：：となんだろうね：？それは．。」と言って語彙産出における不確実性を示すと、上半身を起こしてテイのほうを見始める。ここでは、ヨシダが、テイにより視線が求められている可能性に志向しているように見える。しかし、テイは、下に視線をおいており、すぐさま「つぽ」という語彙を産出している。すると、ヨシダは、早いスピードで上半身をもとの位置に戻すと同時に、D の絵を見ながら、テイの「つぽ」という語彙が産出された直後(「つぽ：：」の後)に「うん」という受け手としての最小限の反応を示している(42 行目)。

このような「うん」という反応のタイミングによって、ヨシダは、テイの「つぽ」という語彙・モノが理解できたという主張を示している。また、ヨシダが同様のモノが描かれているD の絵を見ていることを踏まえて考えると、42 行目でヨシダは、「うん」という反応によって、テイの「つぽ」が、十分理解できる語彙・モノであるという主張も示しているように見える。

さらに、41 行目の最後でテイが「かな：．」と発し、直前の「つぽ」を現在の指示対象を表す語彙として不確かなものとして位置付けているのに対し、43 行目でもヨシダは「うん」という反応をより強く産出している。このヨシダの2回目の「うん」という反応も、テイの「かな：．」と表現が産出されてからすぐ示されていることに注目しよう。ヨシダは、テイが「<つぽ：：>かな：．」の「かな」という語尾を下げて一旦発話を区切っているところにすぐ「うん」という反応を産出しているのである。このような反応の産出タイミングによって、ヨシダは、「つぽ」という語彙・モノの理解に何ら問題ないということをより強く主張するとともに、テイが次の説明に進めるよう促している。すると、44 行目でテイも、「つぽ」という語彙を用いてA の絵について説明(主要活動)を先に進める。詳しく述べると、44 行目でテイは、「つ(h)ぽ(h)の(h)よ(h)うなものがあって」と発し、まだ「つぽ」という語彙の使用についての不確かさを示している。しかし、テイは、すぐ「>つぽのなかに<」と言い、言葉探しの対象となっていたモノを「つぽ」と指示してから、次の「水：．hhh u-入ってると思うんですけど．」という説明に移っている。

このように、【断片 4-3】でヨシダは、【断片 4-2】のインダと同様に、受け手としての最小限の反応を示し、相手のテイの発話の進行を促している。しかしながら、ヨシダは、その最小限の反応を、相手のテイの「つぽ」という語彙の語尾が伸ばされているところに重ねて産出し、また「つぽ::かな::」という発話の直後に間合いを入れずにすぐ産出している。このように、ヨシダは、反応の産出タイミングによって、テイの「つぽ」という語彙・モノの理解に何ら問題ないという主張を示しているのである。

また、第一言語話者は、以下の【断片 4-4】を用いて示すように、第二言語話者によって指し示されている語彙・モノに対する反応の産出タイミングだけでなく反応の仕方によっても、その第二言語話者の指し示している語彙・モノが理解できたという主張をより強く示している。次の【断片 4-4】は、韓国語第一言語話者のヨン(Y)と日本語第一言語話者のタムラ(T)のやりとりである。【断片 4-4】の直前でヨンは、「男の子どもが木から落ちている」という説明をしている。そして、【断片 4-4】の 21 行目でヨンは「それで」と言い、直前の「男の子が木から落ちている」という説明の後に起きていることについて説明することを示唆している。その説明は、23・26・29・31 行目においてなされている。その説明を大まかにまとめると、「落ちたあとは」「水がたくさんある」「ポト(ポット)に落ちます」という内容になっている。

【断片 4-4】 会話 13 (Y:韓国語第一言語話者, T:日本語第一言語話者)

21 Y: それで:

22 T: は[い.

23 Y: [.hh 落ちたあとは:

24 (0.9)

25 T: [°う::°

26 Y: [なんか(.)水がたくさん(0.4)um:::(0.5)たくさん(0.3)ある::

- 27 (0.4)
- 28 T: う::んうん:::. .
- 29 Y:→ なんか (0.3) um::::: (0.5) ポト ((ポット)) で:
- 30 T:⇨ うんうん [うん=
- 31 Y:→ [ポトに:
- 32 T:⇨ =うんうん [うん.
- 33 Y: [お- おちま]す.

まず、26・27・29 行目におけるヨンのふるまいに注目すると、26 行目でヨンは、テーブルにおいてある A の絵を見ながら「なんか水がたくさんある」と発しており、最後の「ある」の語尾を伸ばし発話の継続を投射している(「ある::」)。そして、27 行目でヨンは両手で円形を描いている。その後、ヨンはあごに手を当て上半身を絵のほうに近づけながら「**なんか** (0.3) um:::::」と発し(29 行目)、何かを考え込んでいる。ここまでのふるまいから、ヨンは、「水がたくさんある」に続く言葉(語彙)が両手で示している円形のモノであること、そしてそれを表す語彙の産出問題を示していることがわかる。そして、ヨンは自身の産出問題の解決にタムラの参加を誘うことなく、29 行目でその円形のモノを表す語彙として「ポト」を産出している⁹。

他方、タムラも、自らヨンの語彙問題の解決に参加したりはせず(28 行目)、ヨンによって「ポト」という語彙が産出されると、それに対する理解に何ら問題がないことを主張している(30・32 行目)。詳しく見てみると、タムラは、27 行目でヨンによって両手で円形が描かれていることを見て、視線を自身の D の絵に移し、28 行目で首を強く縦に振ると同時に「うん」を 2 回発する(「**う::んうん:::. .**」)。ここでは、タムラが直前のヨンの両手の動作を受け止めているように

⁹ ヨンは、“pot”のカタカナ英語である「ポット」の促音を発音していないように聞こえる。ヨンのように、韓国語第一言語話者には日本語の促音をはっきり発音しない傾向がある。

見える。これらの反応と、タムラが見ている D の絵にも同様の円形のモノがあることを踏まえて考えると、28 行目でタムラは自分の絵と関連付けて、ヨンが産出しようとしている語彙・モノについてすでに把握できたことを示しているように思われる。

その後、29 行目でヨンが「ポトで:」と言って一旦発話を区切ると、すぐ「うん」という反応を繰り返し 3 回も発する(30・32 行目)。ここでは、タムラが「うん」という反応の産出タイミングと、その反応の繰り返しというやり方を用いて、ヨンの「ポト」という語彙が、28 行目ですでに把握したことに矛盾していないことを示すとともに、「ポト」という語彙・モノについて理解したことを強く主張していることがわかる。また、タムラは、「ポト」が言葉探しの解決策として十分なものであることを主張することで、ヨンに次への説明を進行するよう促している。すると、ヨンも、33 行目で「落ちます」という述語を産出することで説明を進行させている。

本節では、3 つの断片(【断片 4-2】～【断片 4-4】)の分析を通して、次のことを明らかにした。第二言語話者が、A の絵に描かれている円形のモノを指し示す語彙の不確実性を示しながら、「カン」や「つぼ」、「ポト」などの語彙を産出しつつ、その語彙の直後を、第一言語話者の反応機会として作り出している。このような機会において第一言語話者は、自身の手元の D の絵と関連付けてそれらの語彙・モノを理解していることを視線の動きを通して示している。その上で、第一言語話者は、それらの語彙・モノに対して「はい」および「うん」という受け手としての最小限の反応を示している。その際、第一言語話者は、その反応の産出タイミングや産出の仕方によって、第二言語話者の指示対象に対する理解の度合いを調整している。詳述すると、第一言語話者は、受け手としての反応の産出タイミングを遅らせることで、第二言語話者の指示対象を単なる A の絵についての情報として受け止めている。一方、第一言語話者は、第二言語話者の指示対象を表す語彙の直後にすぐさま反応を示すことで、その指示対象に対する理解を主張する場合がある。さらに、第二言語話者の指示対象を表す語彙の直後に、受け手としての最小限の反応を繰り返し産出することでより強い理解を主張することもある。いずれの

場合も、第一言語話者は、第二言語話者の語彙・モノに対する受け手としてふるまうことで、第二言語話者がその語彙・モノ(「カン」や「ポト」、「つぼ」)をそれ以上問題化せず、現在の主要活動である A の絵についての説明を先に進めるよう促している。また、第二言語話者も自身の用いている語彙を再び問題化することなく、次の説明に移っている。

4.3 同じモノを指しているという間主観的理解の確立過程

第二言語話者は、ときとして自身の指示対象を表す適切な語彙の産出に問題があることを示すとともに、その産出問題の解決に参加するよう第一言語話者に要請することもある。また、第二言語話者の指示対象に対して第一言語話者が理解を主張した後、第二言語話者が次の説明に移さず、その指示対象を表す語彙の不確かさを再度示すこともある。

このような状況において第一言語話者は、その第二言語話者の語彙・モノが理解できたという主張以上の反応を示している。第一言語話者は、以下で示すように、第二言語話者の指示対象が自身の D の絵に描かれているモノと同様のモノであるという理解を何らかの形で示している。言い換えれば、第一言語話者が、お互いそれぞれ別の絵(A と D の絵)をもっているものの、第二言語話者と同じモノを見ているという理解を相互行為上で示している、ということである。このような第一言語話者の理解提示がきっかけとなって、両者は互いが同じモノを指しているという間主観的理解を確立している。

本節では、2 組の相互行為データを用いて第一言語話者が、第二言語話者と同じモノを見ているという理解をどのような位置でいかに提示しているかを記述する。それを通して、両者が同じモノを指しているという間主観的理解がどのように確立されているかを明らかにする。

4.3.1 第一言語話者の理解提示の位置と仕方

次の【断片 4-5】は、第二言語話者のコウ(K)が新たな TCU を組み立てて(33 行目)、A の

絵に描かれている丸いモノを「ニラ」や「ウラ」、「カン」という語彙を用いて第一言語話者のモリ(M)に指し示しているところ(36・37行目)からの両者のやり取りである。

【断片 4-5】 会話 3 (K:中国語第一言語話者, M:日本語第一言語話者)

33 K: um:::::(0.4) お(.) とこが:

34 M: うん.

35 (0.8)

36 K: um:::これは: .h(1.0) um:(.) 大きい:(.) ニラ?(.) u ウラ?(.)

37 大きい:(0.8) 大きいカン:? 大きい::

38 M:⇒ 大きい:あ:.hh

39 K: >°おお [きい°< [これはなに?] ← 間主観的理解の確立

40 M:⇒ [う [えと:::] :つぼみたいな.

41 (0.4)

42 M: こう 水がたくさ[ん入れれるような.]

43 K: [はい.>そうそうそう] [そう<.

44 M: [はいはい[はいはい.] ← 間主観的理解の再確立

45 K: [これは] 何?

46 (.)

47 K: み-

48 M: つぼ?

49 K: つ[ぼ

50 M: [つぼ うん.

51 K: [ああ: ↓つぼ. ← 学習の達成

52 (1.8) ((K がメモをとる))

学習への志向

53 K: .h 大きいつぼがある: (.) u: 水がな k- な:.

54 M: [なかに[:?

55 K: [u: [なかに: .h 水が: あります:.

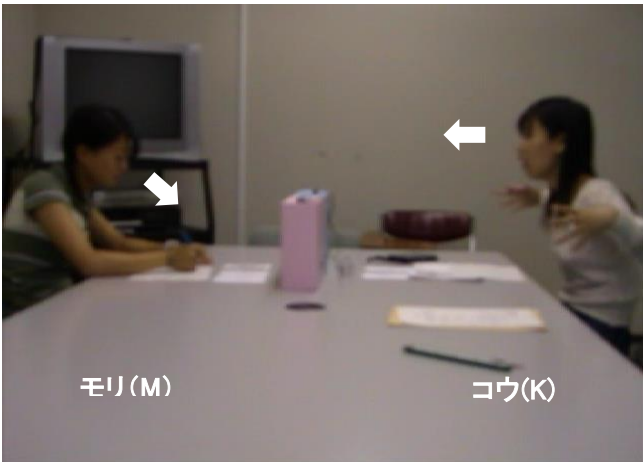
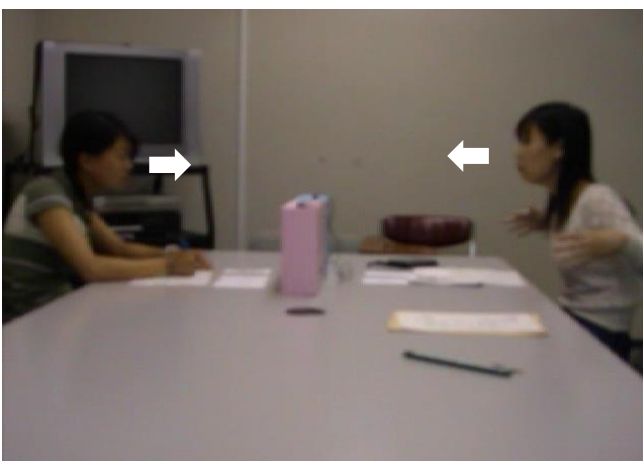
上記の【断片4-5】の流れを間主観的理解の確立と「つぼ」という語彙の学習を焦点にして簡略に説明しておく。まず、とりわけ 38 行目と 42 行目でモリが、以下で詳細に示すように、コウの指示対象と同じモノを見ているという理解を相互行為上で示すことがきっかけとなって、両者は同じモノを指しているという間主観的理解を2回確立している(39行目と44行目)。そして、コウは、その間主観的理解の確立をもとに、直前で「カン」などと指したモノを表す適切な語彙が何かと教えるようモリに求めることで、その語彙を学ぶための相互行為を開始している(39行目と45行目)。特に、45行目でコウによって開始される相互行為のなかでモリも「つぼ」という語彙を提示ことでコウの語彙学習に志向する。その結果、コウは「つぼ」という語彙を成功裏に学習したこと(51行目)とともに、自らその語彙を主要活動のなかで使えるということも示している(53行目)。本節では、36～40行目における両者の相互行為に焦点を当てて、特に38・40行目のモリの反応、すなわちコウと同じモノを見ているという理解をどのような状況でいかに示しているかを詳細に記述する。

まず 38 行目におけるモリの反応がどのような環境で産出されているかを明らかにするために、36・37 行目でコウが A の絵に描かれている丸いモノを表す語彙の産出問題をどのように示しているかを両者の身体的ふるまいとともに確認する。36 行目でコウは、「大きい」と言ってから、広げていた両手で前方からコウ自身の体のほうに向けて丸い形を描いている。そして、「ニラ?」と発しながら視線を下から前方のモリのほうに移行している(次のページの【図4-1】の上の静止画)。それによって、コウは「今ここ」で使用している「ニラ」という語彙が、両手で描いている円形のモノを指し示す上で適切かどうかが不確かであることを示す。それと同時に、視

線の移行によって、その適切さに関してモリの何らかの反応をも求めている。

それに対してモリは何ら反応を示していない。ここでモリは、コウによって「ニラ?」と発されると同時に、視線を下の絵から前方のコウのほうに移している(【図 4-1】の静止画を参照)。それによって、モリは、自身の視線が、コウによって求められている可能性に志向しているものの、コウの「にら」という語彙・モノに対しては何ら音声的・身体的反応を示していない。すると、コウは、モリと視線が合っている状況で両手を体のほうから前方に戻しながら、今度は「ウラ」という語彙に言い換えて、その語尾を再びあげている(「ウラ?」)。そうすることでコウは、その語彙・モノに対するモリの何らかの反応を再び要請している。

【図 4-1】「にら?(.)u」でキャプチャーした静止画

36	K: ニラ?	 <p>モリ(M) コウ(K)</p>
	K: ニラ?(.)u	

ここまでのコウの音声的・身体的ふるまいから、次のことがモリにとって理解可能だと言える。すなわち、コウが「大きい」円形のモノを指し示す適切な語彙の産出に問題があり、その問題の解決に何らかの形で対処するように求めている、ということである。

一方、モリは、以下で示すように、すぐにはコウの産出問題に対処していない。36 行目でモリは、コウの「ウラ？」の直後の短い間合いからもわかるように、コウの「ウラ」という語彙・モノに対して何ら反応を示していない。すると、37 行目でコウは、モリと視線が合った状態で、前方から体のほうに向けて両手で、今回は直前よりさらに大きく円形を描きながら2回目の「大きい:」を発して、モリの反応を待っている(0.8 秒の間合い)。しかしながら、ここでもモリはコウを見ているだけで何ら反応を示していない。

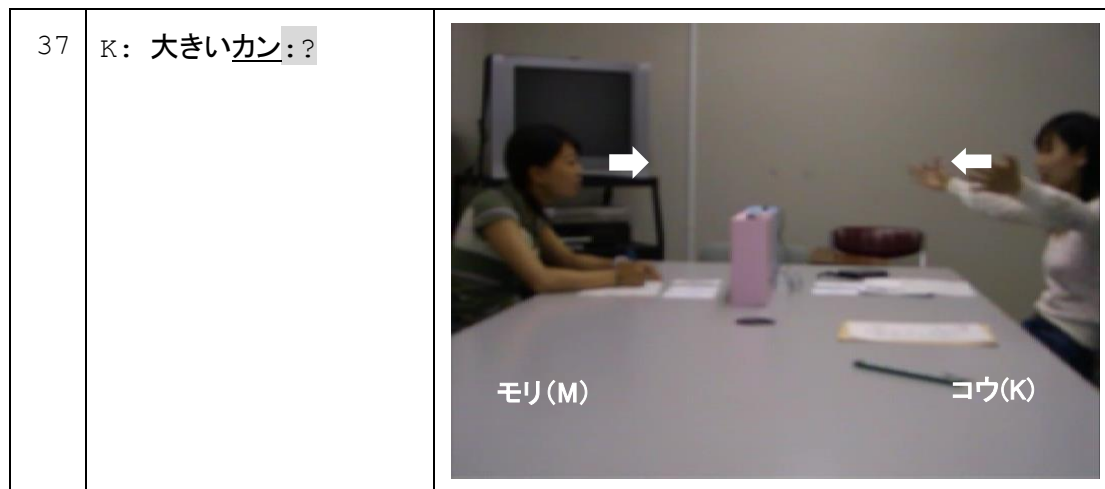
このようなコウの語彙の産出問題に対してモリが何ら反応を示していないことには理由があるように思う。【断片 4-5】の 33 行目の直前では、コウによって「今夜です」と「月があります」という情報しか、モリに与えられていない¹⁰。また、33 行目では「おとこが」という主語が産出されてから、「これは」と発してから、その指示対象を表す語彙の産出に問題があることを示している。つまり、直前で与えられたコウの情報からは「ニラ」および「ウラ」という語彙と両手の円形との関連性をすぐ見出すことは、(D の絵を見ているとはいえ)モリにとって難しいと思われる。

さらに、モリは、次のコウの「カン」という語彙に対してもすぐには反応を示していない。37 行目の 0.8 秒の間合いの後、コウはモリと視線が合った状態で再度両手により円形を描きながら「大きいカン:?」と発している。ここでコウは、「カン」をその丸い対象物を指し示す語彙の候補として新たに提示すると同時に、その語彙の適切さについてのモリの確認をも求めている。ここでもモリは、以下の【図 4-2】からわかるように、コウを見つめており、すぐ反応を示すことはない。このことから、コウの「カン」という語彙によっても、モリはコウの指示対象が何かすぐ理解できて

¹⁰ コウはおそらく木が描かれている黒い部分を見て「今夜です」と説明しており、その黒い部分によりできている円形の白い部分を「月」だと思っているように見える。

いないことがわかる。しかし、その後、37 行目の最後でコウが再び円形を描きながら「大きい: :」と発し、その円形のモノを表す語彙の産出が再度投射されているところで、モリの反応に変化が見える。

【図 4-2】「カン」の直後にキャプチャーした静止画



モリは、37 行目の最後の「大きい: :」の「き」のところで視線をコウから下に移している。そして、以下の【図 4-3】で示しているように、モリは自身の D の絵を見ながら「大きい: あ:」と反応している(38 行目)。このような身体的・音声的ふるまいを、モリがすでに D の絵を見ていることを踏まえて考えると、「大きい: あ:」でモリは、コウの「大きい」円形のモノが自身の D の絵にも描かれているモノであるという理解を相互行為上で示している(示そうとしている)と言える。

そして、モリは、「大きい: あ:」と反応してから、吸気音(「.hh」)を発して発話(TCU)の続きを示唆している。その続きの発話は、39 行目のコウの「>°おおきい°<これはなに?」という質問を差し挟んで産出されている(40 行目)。そこでモリは、「つぼみみたいな。」と言い、コウの「大きい」円形のモノが、モリ自身の D の絵に描かれている「つぼ」と呼ぶことのできるモノと同一のモノであるという理解を示している。

【図 4-3】「大きい」の「き」のところでキャプチャーした静止画



ここまでの記述から、モリは、次のような環境でコウと同じモノを見ているという理解を提示していると言える。すなわち、コウが両手の円形とともに「大きい」と説明しているモノを表す適切な語彙を産出することに問題があることを繰り返し示すとともに、その問題の解決へのモリの参加も繰り返し要請しているところである。このような状況でモリは、D の絵に描かれているモノをリソースとして、コウにより両手の円形とともに「大きい」と指し示されているモノが、モリ自身の D の絵に描かれているモノと同様のモノであるという理解とともに、そのモノは「つぼ」と呼ぶことのできるモノであるという理解をも示しているのである。

それに対し、第一言語話者が、以下の【断片 4-6】により示すように、身体的ふるまいを用いて、第二言語話者と同じモノを見ているという理解を示す場合もある。【断片 4-6】は、第一言語話者のオノ(O)と第二言語話者のダ(D)のタスク活動に見られた相互行為のなかで、両者がそれぞれ手元の絵(AとDの絵)をめくってダがAの絵についての説明を開始してから(07行目)、その説明を完了している(20行目)までのやり取りを抜粋したものである。

【断片 4-6】 会話 4 (D:タイ語第一言語話者, O:日本語第一言語話者)

- 07 D: エ (A) の絵は:
- 08 O: はい.
- 09 D: 男の子(.)が: .h 大きな: (0.6) 大きな (0.8) チャ[み-
- 10 O: ⇨ [あ:
- 11 D: 大きな(.)° チャ:° み[たい: で
- 12 O: ⇨ [はい.
- 13 D: はい. .hhh 水の入る (1.0) uh この この::: (0.6) チャみたい
- 14 この:: 間主観的理解の確立
- 15 O: あ つぼ: [:°みたいな°
- 16 D: [はい つぼみみたいな .hh 水が多い. ⇐ 学習の達成
- 17 O: °うん:°
- 18 D: でも.h 男の子が: たぶん木から.h 木: (0.7) あ::植物ね.
- 19 O: [うん:
- 20 D: [木から落とし- 落とし:° 落としました.°

ここで注目するのは、09・11 行目でダが「チャ」という語彙・モノを指し示すことに対するオノの反応(10・12 行目)である。11 行目における「はい」という音声的反応だけを見ると、前節で示した他の例と同様に、オノも、受け手としてダの「チャ」という語彙・モノを受け止めているように見える。しかしながら、オノは、その「はい」という反応とともに、両手のふるまいを用いてダの「チャ」という語彙・モノに対する理解をも示している。さて、12 行目でオノが、なぜ直前のダの「チャ」という語彙・モノに対して理解を示しているだろうか。

まず、09 行目においてダとオノが何をしているかを見てみる。07 行目でダは、両手でもっている A の絵を見ながら「男：の子(.)が：」と発し、A の絵に描かれている人物(「男の子」)が何をしているかについて説明することを示唆している。ここでオノは、視線を下に向けており、右手のペンでメモを取る準備をしている。

しかし、オノは、最初の「大きな：」の直後の 0・6 秒の間合いの間に視線を下絵からダのほうに移してダを見ている。そのため、2 回目の「大きな」のところでダが視線をオノのほうに移行すると、両者の視線が合う(0.8 の間合いのところ、【図 4-4】の下の静止画)。

【図 4-4】 11 行目における2回の「大きな」の直後でキャプチャーした静止画

11	D: .h 大きな: (0.6)	 <p>モリ(M) コウ(K)</p>
	大きな (0.8)	

このようにオノの視線が確認できると、ダはあげていた両手で上から下に向けて円形を描きながら、その円形のモノを「チャ」と指し示す。このことから、ダは、自身の「チャ」という語彙が両手で描いている円形のモノとして認識できるように音声的・身体的ふるまいを組み立てていると言える。言い換えれば、ダは「チャ」という語彙がオノによって A の絵に描かれている丸い対象物として理解されない可能性に志向し、「今ここ」のふるまいを組み立てていることである。それがゆえに、受け手のオノは、ダの両手の円形を伴った「チャ」という語彙・モノに対して何らかの反応（例えば理解しているか否かなど）を示すことが期待される (Stivers and Rossano 2010)。

実際、オノは、D の絵を参照して、ダが両手の円形とともに「チャ」と指示しているモノの理解に何ら問題ないという主張を示している。詳しく見ていると、まず、09行目でダが「男：の子（。）が：」の後、次の最初の「大きな」を聞くと、オノは視線をメモ用紙から一瞬 D の絵に移す。そして、その最初の「大きな」の後、ダによって何も発されないと、オノは、視線をすぐさまダのほうに移している（次の 0.6 秒の間合いの間）。そこでオノは、ダの視線は下に向いているものの、ダの両手があがっていることが認識できる（2 回目の「大きな」のところ、【図 4-4】を参照）。すると、オノは、【図 4-4】の下で静止画からもわかるように、視線をダのほうに向けたままにいる。このことから、オノは、ダによって「大きな」と説明されている対象物が両手によって描かれる可能性に志向していると言える。

その結果、オノは、ダが自身を見ながら、両手で円形を描いていること、そしてダがその円形のモノを「チャ」と呼んでいることが観察できる。すると、すぐさま 10 行目でオノは「あ：」と発し、「今何かがわかった」という認知状態の変化 (Heritage, 1984b) を示す。それと同時に、オノは、首を縦に繰り返し振り傾きながら視線を下に移している。そして右手ではメモを取る姿勢に入っている（11 行目のダの「大きな」のところ）。

ここまでのオノのふるまいと D の絵にも同様のモノが描かれていることを踏まえて考えると、11 行目でオノは、ダの「大きなチャ」が自身の D の絵にも描かれている同様のモノであると理

解できたと主張していることがわかる。また、その理解の主張とともに、受け手としての姿勢に戻ることで、ダが次の説明に移るよう促していると言える。

一方、オノは、上記のような理解主張だけではなく、12行目で両手のふるまいを用いて直前の11行目におけるダの「チャ」という語彙がどのようなモノであるかについての理解をも示している。以下では、そのオノの理解がどのような環境で示されているかを説明する。

まず、ダのふるまいから説明しておく、09行目の最後でダは、視線が合った状況でオノが「あ」という反応を示す(10行目)と、ダは両手を下から上のほうに移動しながら、再び「大きな」という表現を産出している(11行目の冒頭)。ここでは、ダが、オノの視線を利用し再び下に向けて両手で円形を描くと同時に、そのモノを表す語彙、すなわち「大きな」という表現に続く語彙を産出する機会も再度作り出そうとしているように見える。

【断片 4-5】の 09~12 行目の再掲

- 09 D: 男:の子(.)が: .h 大きな:(0.6) 大きな(0.8) チャ[みー
10 O: [あ:
11 D:→ 大きな(.)° チャ:° み[たい:で
12 O:⇒ [はい.

しかし、11行目の「大きな」のところでオノの視線は下に移っているため、オノの視線は利用できない。すると、ダはあげていた両手を下げつつ円形を描きながら「°チャ:°みたい:」と発している。ここでは、オノの視線が利用できなくなってから、「チャ」という語彙を小さい声で産出していることが際立つ。ダは、オノと視線があった状態で自身の「チャ」というモノ・語彙を問題化しようとしていたものの、それができなくなったため「チャ」という語彙の使用における不確かさを示しているようにも見える。いずれにせよ、10行目で「チャ」という語彙・モノに対して理解を主

張したオノの立場から、次の11行目のダの「大きな(.)°チャ:°」を聞くと、ダが説明を前に進めておらず、再度「チャ」という語彙を小さい声でマークして、そのモノ・語彙を再言及しているという理解が可能である。このような理解が可能なところでオノは、ダの「チャ」という語彙・モノが理解できているということを、ダにとって認識可能な仕方でデモンストレーションしている(12行目)。詳述すると、11目でダによって2回目の「チャ」が産出されるやいなや、オノは視線を下に置いたままであるが、両手を上にあげながら「はい」と言う。それによって、とりわけダの「チャ」という語彙・モノを受け止める(【図4-5】の上の静止画)。

【図4-5】「°ちゃ:°みたいで」の「い」と「で」でキャプチャーした静止画

09	D: °ちゃ:°み[たい:	
10	O: [はい.	
09	D: °ちゃ:°み[たい: で	
10	O: [はい.	

そして、オノは、興味深いことに、あげていた両手を下に向けて早いスピードで円形を描くと同時に、視線を下からダのほうに移している(【図 4-5】の下の静止画)。このようにして、オノは、直前でダによって小さい音で「チャ」と再び指示されているモノが、自身の両手で描いている丸い形のモノ(D の絵に描かれているモノ)であるという理解を、ダにとって認識可能な形でデモンストレーションしている。

以上のことから、オノは、次のような場所で、ダの「チャ」と同様のモノを見ているという理解を示していると言える。すなわち、オノ自身はダの「チャ」に対して理解を主張し、次の説明の進行を促したが、ダがその「チャ」という語彙・モノを再び言及して説明を先に進めることをしていない場所である。すなわち、ダが、主要活動の進行より、「チャ」という語彙・モノを相互行為上で焦点化することを優先しているところだということである。そこで、オノは、ダと同様に両手で円形を描くことで、ダの「チャ」というモノが、オノ自身の見ている D の絵も描かれている丸いモノと一致しているという理解を示しているのである。

4.3.2 同じモノを指しているという間主観的理解の確立

さて、オノが、前節で示したように、ダと同様の両手のふるまいを利用して、ダの「チャ」が丸い形をしているモノであるという理解を示すことによって、相互行為のなかで何が達成されているだろうか。以下で示すように、オノとダは、それぞれ異なる絵をもっているものの、実は互いが同じモノを指している(見ている)という間主観的理解を確立している。

12 行目でオノは、直前でダによって小さい音で「チャ」と再び指示されているモノが(D の絵にも描かれている)丸い形をしているモノであるという理解を両手のふるまいを用いてデモンストレーションする。それと同時に、オノは視線を下からダのほうに移しており、ダと視線が合う(前のページの【図 4-5】の下の静止画を参照)。

【断片 4-6】の 11~13 行目の再掲

- 11 D: 大きな(.)°チャ:°み[たい:で
12 O: [はい.
13 D:→ はい. .hhh 水の入る(1.0)uh この この:::(0.6)チャみたい

上記のような状況により、12 行目におけるオノの理解提示の後は、ダが、「チャ」という語彙・モノに対するオノの理解が適切かどうかについての確認を与える機会になる。実際、13 行目の冒頭でダは「はい」という反応を強く発し、かつ語尾を下降イントネーションで産出することでその「はい」という反応を1つの TCU として組み立てている。それによって、ダは、オノが自身の「チャ」という語彙・モノを円形のモノとして理解していることに何ら問題ないという確認を与えている。そして、吸気音とともに「水の入る」と言い、新たな TCU を開始している¹¹。

ここで重要なのは、ダが自身の「チャ」という語彙・モノに対するオノの理解に問題ないという確認を与えること(13 行目の「はい」)によって、12 行目でオノが両手で描きながら指している円形のモノと、11 行目でダが「チャ」と指しているモノが一致しているという間主観的理解が、両者の双方にとって確認できるという点である。言い換えれば、11 行目から 13 行目の冒頭の「はい」までの相互の音声的・身体的ふるまいを通してダとオノは、互いが同じモノを指しているという間主観的理解を相互に確認可能な形で確立している、ということである。

また、同じモノを指しているという間主観的理解の確立は、以下で示すように、コウの質問という行為からも確認できる。次のやり取りは、前節の【断片 4-5】から 36～40 行目を抜粋したものである。

¹¹ ダは、新たに開始した TCU を「チャ」と指していたモノを表す適切な日本語語彙を教えるようオノに要請する行為としてデザインしている。それについては、次章の第 5 章で詳しく説明する。

【断片 4-5】の 36～40 行目の再掲

36 K: um:::これは: .h(1.0)um:(.)大きい:(.)ニラ?(.)u ウラ?(.)

37 大きい:(0.8)大きいカン:? 大きい::

38 M: 大きい:あ:.hh

39 K:→ >°おお[きい°<[これはなに?]

40 M: [う [えと:::] :つぼみたいな.

前節で述べたように、38・40 行目でモリは、D の絵に描かれているモノをリソースとして、とりわけ 36・37 行目でコウによって両手の円形とともに「大きい」と指し示されているモノが、モリ自身の D の絵に描かれているモノと同様のモノで「つぼ」と呼ぶことのできるモノであるという理解を示している。

ここでは、38・40 行目におけるモノの理解提示の間に挟まれているコウの「>°おおきい°<これはなに?」という質問が、どのような位置でいかに産出されているかを確認する。コウは、自分を見ていたモリが視線を下に移して「大きい:あ:.(38 行目)」と言っていることを見ている。よって、コウは、モリの D の絵にもコウ自身の見ている同様のモノ(「大きい」モノ)が描かれており、モリがそれを見てコウ自身の「大きい」モノが理解できたということが理解可能である。そこでコウは、早いスピードで「>°おおきい°<」と発して「これはなに?」という質問を産出している(39 行目)。この質問を通してコウは、互いが同じモノを見ており、互いがそのモノを「大きい」と指しているという理解を相互行為上で示している。このようなコウの理解は、モリにとっても理解可能である。

このことから、39 行目の「>°おおきい°<これはなに?」という質問によって、コウとモリは、それぞれ異なる絵をもっているものの、実は互いが同じモノを指している(見ている)という間主観的理解を相互に確認可能な形で確立していると言える。

また、その「>°おおきい<これはなに?」という質問は、直前でコウが「これ」と指示しているモノを表す日本語語彙の産出問題を示していたことを踏めて考えると、そのモノを日本語語彙では何と指すべきかを「教える」ようモリに要請する行為として理解できる。そして、その要請によって展開される両者の相互行為を通してコウは、次章の第5章で詳しく示すように、互いが「おおきい」と指しているモノを表す適切な日本語語彙として「つぼ」を学習している。しかし、その学習の達成にあたって、コウとモリは、次節で示すように、同じモノを指しているという間主観的理解を再び確立している。

4.3.3 同じモノを指しているという間主観的理解の再確立

本節では、39 行目におけるコウの「>°おおきい<これはなに?」という質問に対して、モリがどのように返答しているかを記述した上で、両者がなぜ同じモノを指し示している間主観的理解を再度確立しているかについて検討する。

まず、39 行目でコウによって「>°おおきい<これはなに?」という質問が産出される際、モリが何をしているかについて確認しよう。38 行目でモリは、「大きい: あ:」と発してから何かを言おうとしていた。しかし、39 行目でコウが早いスピードで「おおきい」と発し、新たな発話(TCU)を開始すると、モリは、40 行目の最初の「う」からもわかるように、一旦進行中の発話を止める。その後、コウが「これはなに?」と質問しているところでモリは、下の D の絵を見ながら「えと:::」と言って考えることをしている(40 行目)。そして、モリは、コウの「これはなに?」という質問が完了される直後で「えと」を引き伸ばすことをやめている。このことから、モリは自身の D の絵を見ながら何かを考えていることを示しつつ、コウの構築中の発話(TCU)が完了されることを待っていたと言える。換言すると、モリは、自身の「大きい: あ:」の後に続く発話、遡及的に言う「つぼみたいな。」という実質的な意味をもつ発話が、現在コウの産出中の発話と重なる可能性を避けている、ということである。

したがって、40 行目のモリの「つぼみみたいな。」という発話は、直前でコウにとって問題化されている円形の「大きい」モノに対して理解を提示する行為であると同時に、39 行目におけるコウの「>°おおきい°<これはなに?」という質問(FPP)に対する返答(SPP)としても聞くことができる。具体的に言うと、モリの「つぼみみたいな。」という発話は、コウの「大きいこれ」(A の絵の円形の対象物)を指し示す適切な日本語語彙を教えるよう求めることに対する返答として理解できる、ということである。

【断片 4-5】の 39～44 行目の再掲

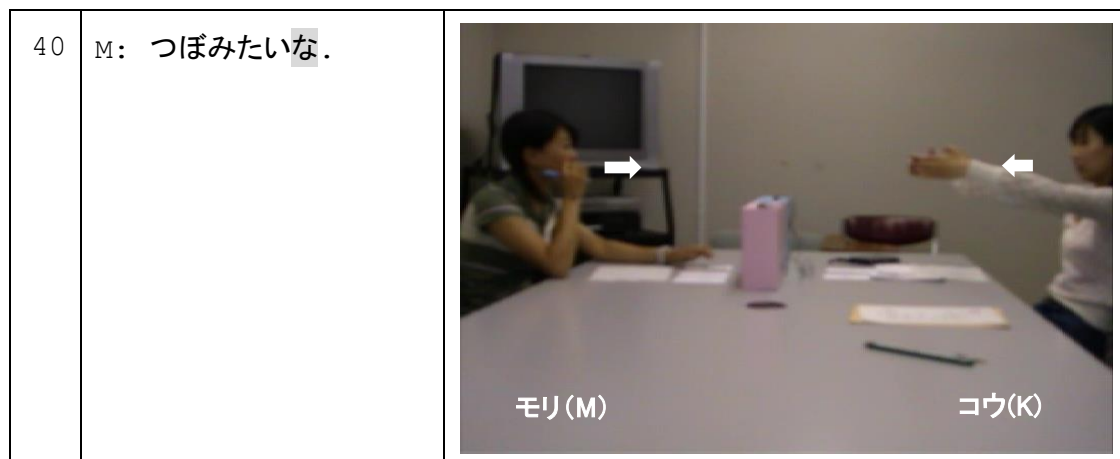
- 39 K: >°おお [きい°< [これはなに?]
- 40 M:⇒ [う [えと:::] : つぼみみたいな.
- 41 → (0.4)
- 42 M: こう 水がたくさ [ん入れれるような.]
- 43 K: [はい.>そうそうそう] [そう<.
- 44 M: [はいはい [はいはい.]

しかしながら、「つぼみみたいな。」という返答の仕方からわかるように、モリは、コウが「大きいこれ」と指しているモノを表す語彙を教えているわけではない。「つぼみみたいな。」でモリは「つぼ」という語彙を産出すると同時に、視線を前方のコウのほうに移行している。そして、モリは、以下の【図 4-6】で示しているように、コウと視線が合っている状態で「みみたいな」という文末表現で発話(TCU)を完結させている。それによって、モリは、「つぼ」が、コウによって要請されている語彙であるとは断言できないというスタンスを示している。そうすることによって、モリは、「つぼ」がコウにとって産出問題となっている対象・語彙であるかどうかについての確認は、A の絵に直接的にアクセスしているコウに求めているのである。したがって、モリの「つぼみみたいな。」という

発話の次の発話順番(turn)でコウは、その「つぼ」が自身の産出問題となっているモノ・語彙であるか否かについての確認を与えなければならない。

しかしながら、41 行目の 0.4 秒の間合いからわかるように、コウは、何ら反応を示さない。ここでコウは、直前で円形を作った両手のふるまいを維持したまま(下の【図 4-6】を参照)、モリを見ているだけである(0.4 秒の間合いの間)。

【図 4-6】「つぼみたいな。」の「な」のところでキャプチャーした静止画



すると、42 行目でモリは、新たな発話(TCU)を開始し、39 行目でコウが「これ」と指しているモノに対する理解を再度提示するとともに、その理解についての確認を再度コウに求めている。詳しく見てみると、42 行目でモリは、次のページの【図 4-7】からわかるように、コウと視線が合っている状態で上から下のほうに向けて両手で円形を描きながら「こう水が」と発する。ここでは、モリが、直前でコウが用いていた両手のふるまいを利用していることがわかる。そして、モリは、次の「たくさん入れれるような。」という発話を産出して発話順番を完結させている。ここでは、モリが「つぼ」という語彙は再度使わずに「水がたくさん入れれる」というコウにとってより理解可能な表現に言い換えている。

【図 4-7】「こう水がたくさん」の「こう」のところでキャプチャーした静止画



以上のように、41 行目でコウが、自身の産出問題となっている大きい円形のモノが、(モリの理解のように)「つぼ」と呼ぶことのできるモノであるかどうかの確認を与えないと、42 行目でモリは、直前でコウが用いていた両手の円形を利用するとともに、コウにとってより理解可能な「水がたくさん入れれる」という表現を用いて、コウの「これ」と指しているモノに対する理解を再び提示している。このことから、モリが、41 行目におけるコウの反応の不在を、直前の「つぼ」という日本語語彙に対するコウの理解の不在として取り扱っていることがわかる。そして、42 行目でもモリは、「ような」という不確かさを表す文末表現を用いて理解の確信度を引き下げること、モリ自身の指しているモノ、すなわち「水がたくさん入れれる」モノが、コウの「これ」と指しているモノであるかどうかについての確認は、コウに委ねている。

ここまでの記述から、モリは、コウの反応の不在を「つぼ」という語彙に対する理解の不在として捉え、コウにとってより理解可能な表現に言い換えて、モリ自身の「水がたくさん入れれる」モノが、コウの「これ」と指しているモノであるかどうかについての確認をコウに求めることで、次のことを可能にしていると言える。すなわち、互いが同じモノを指し示しているという間主観的理解を相互行為上でより確実に確立できる機会を産み出しているということである。実際、両者は、

以下で示すように、互いが同じモノを指しているという間主観的理解を相互に確認可能な形で確立している。

詳しく見てみると、43 行目でコウは、42 行目でモリが両手で円形を描いているのを見つ「こう水がたくさん」のところで「はい」と発し、モリの音声的・身体的ふるまいを受け止めている。そして、早いスピードで「そう」という反応を 4 回も繰り返すことで(43 行目)、コウは自身が「これ」と指し示しているモノが、まさにモリの「水がたくさんいれるような」モノであるという承認を与えている。それに対し、44 行目でモリは「はい」という反応を4回繰り返し(「はいはいはいはい.」)、そのコウの承認がモリ自身の予測と合致したことを強調している。このようにして、モリとコウは、互いが同じモノを指しているという間主観的理解を(39 行目の時点と比べると)より明示的に、すなわちより相互に確認可能な形で確立しているのである。

以上のことから、コウとモリのタスク活動において互いが同じモノを指しているという間主観的理解の再確立は、モリが、「つぼ」という日本語語彙自体を焦点化することより、コウの指示対象がモリ自身の D の絵に描かれているモノと同一のモノであるかどうかについての確認作業をより優先して行うことで、相互に確認可能な形で達成されていると言える。

4.4 おわりに

本章では、第二言語話者が A の絵に描かれている円形のモノを指し示す語彙の不確実性を示しているのに対して第一言語話者がどのような反応を示しているかについて検討した。それを通して、第一言語話者と第二言語話者の互いが同じモノを指しているという間主観的理解がどのように確立されているかを明らかにした。その結果をまとめると、次のようになる。

まず、第二言語話者がその丸いモノを指す語彙の語尾を引き伸ばしたり、別の語彙に修復したり、その語彙の直後で発話を一旦区切ったりして、そのモノを指す語彙の産出に問題があることを示す。この場合、第二言語話者は語彙の産出問題を解決する上で第一言語話者の参

加は求めているものの、第二言語話者の指し示している語彙・モノに対して第一言語話者が何らかの反応を示すことのできる機会を作り出している。そこで一言語話者は、第二言語話者の指示対象が自身の D の絵に描かれているモノと同一のモノであると理解しているものの、第二言語話者の指示対象に対して単に「はい」および「うん」という最小限の反応を示し、第二言語話者の説明に対する受け手としてふるまっている。その一方で、第一言語話者は、受け手としての最小限の反応の産出タイミングと産出法によって、第二言語話者の指示対象に対する理解の主張の度合いを調整している。また、第一言語話者が、第二言語話者の説明の受け手としてふるまっている場合は、両者とも第二言語話者の指示対象を表す語彙を焦点化することより、A の絵についての説明(主要活動)の進行を優先している。

それに対し、第二言語話者自ら、A の絵に描かれている円形のモノを表す語彙の産出問題の解決に参加するよう求めたり、その円形のモノを表す語彙の不確かさを繰り返し示したりして、主要活動を先に進めず、自身の円形のモノを表す語彙を問題化することもある。この場合、第一言語話者は、単に受け手としての最小限の反応を示し、第二言語話者の主要活動を先に進めるよう促すのではなく、第二言語話者の産出問題となっている円形のモノに焦点を当てることで新たな行為連鎖を作り出している。具体的に述べると、第一言語話者は、第二言語話者の円形のモノが自身の D の絵に描かれているモノと同様のモノであるという理解を音声的ふるまいのみならず身体的ふるまいも用いて示すと同時に、その理解についての確認を第二言語話者に求めている。そして、第二言語話者が、その第一言語話者の理解に問題ないという反応を示すことで、両者は、互いが同じモノを指しているという間主観的理解を相互に確認可能な形で確立している。

また、お互い同じモノを指しているという間主観的理解が2回確立されることもある。その場合、第一言語話者が「つば」という語彙を用いて第二言語話者の円形のモノに対する理解を提示し、その理解についての確認を求めているものの、第二言語話者は何ら反応を示さずに

いる。それに対して、第一言語話者が「つぼ」という語彙ではなく第二言語話者にとってより理解可能な表現を用いて理解を再度示すことによって、両者は、お互い同じモノを指しているという間主観的理解を再確立している。

以上のことによって、本章は、本タスク活動において語彙学習のための条件となっている「互いが同じモノを指しているという間主観的理解」は、第一言語話者が、第二言語話者の産出問題となっている指示対象が自身の D の絵に描かれているモノと同様のモノであるという理解を第二言語話者にとってより理解可能な仕方で示すことによって、相互に確認可能な形で確立されていることを明らかにした。

第5章 学習の仕方と相互行為の展開

5.1 はじめに

さて、同じモノを指しているという間主観的理解が相互に確認可能な形で確立された後、第一言語話者と第二言語話者は何をしているだろうか。本章では、前章で分析した2組(「コウとモリ」と「ダとオノ」)の相互行為を再び用いる。そして、以下の【図5-1】の04行目における第二言語話者の発話に注目して、両者の相互行為がいかに展開されているかを記述する。

【図5-1】 間主観的理解の確立過程と学習の達成過程の再掲

01 第二言語話者：Aの絵の円形のモノを指す語彙の不確実性を提示

02 第一言語話者：第二言語話者の円形のモノに対する理解を提示

03 第二言語話者：直前の第一言語話者の理解の受け止め

← 間主観的理解の確立

04 円形のモノを表す適切な日本語語彙を教えるよう要請

05 第一言語話者：「つぼ」という日本語語彙を提示

} 学習への志向

06 第二言語話者：「つぼ」という語彙を用いて主要活動を再開

← 学習の達成

本章で示すように、03行目で同じモノを指しているという間主観的理解が相互に確認可能な形で確立された後、第一言語話者は、視線を前方の第二言語話者から下の絵に移し、説明の受け手としてのふるまいに戻る。そうすることで第一言語話者は、第二言語話者のAの絵についての説明(主要活動)の進行を促している。

それに対し、04行目で第二言語話者は、03行目において間主観的理解が確立されたモノ(すなわち、Aの絵に描かれている円形のモノ)を表す適切な日本語語彙を教えるよう、第一言語話者に要請する。具体的には、第二言語話者は「これは何?」という質問を用いたり、「言葉探し(word search)」のフォーマットを利用したりして、適切な日本語語彙を教えるよう第一

言語話者に求めている。

本章では、上記の 2 つのやり方によって、各々の相互行為がどのように展開されているかを記述する。その記述を通して、本章では次のことを明らかにする。(1) 第二言語話者は、「これは何?」という質問を用いることで、一旦主要活動の進行をせき止めて自身の指示対象を表す適切な日本語語彙を確実に学習するための機会を確保することを可能にしている。一方、(2)「言葉探し」のフォーマットを利用することによって、第二言語話者は、主要活動の進行の遅延を最小限にした形で適切な日本語語彙を学習し、その語彙を主要活動のなかですぐ使用することを可能にしている、ということを明らかにする。

5.2 「これは何?」という質問と日本語語彙の学習

以下の【断片 5-1】は、第 4 章で示したコウとモリの相互行為データから、39～45 行目のやり取りを再掲したものである。

【断片 5-1】 会話 3 の再掲 (K: 中国語第一言語話者, M: 日本語第一言語話者)

- 39 K: >°おお [きい°< [これはなに?]
- 40 M: [う [えと:::] : つぼみみたいな.
- 41 (0.4)
- 42 M: こう 水がたくさ [ん入れれるような.]
- 43 K: [はい.>そうそうそう] [そう<.
- 44 M: [はいはい [はいはい.]
- 45 K:→ [これは] 何?

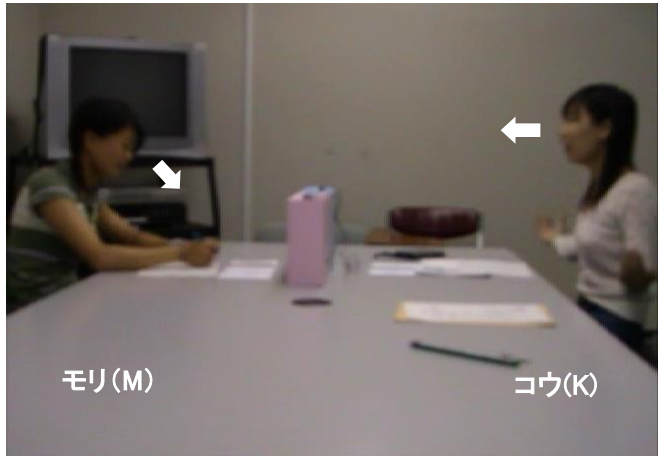
43 行目でモリは、コウの「>そうそうそうそう<」という反応を途中まで聞いて視線を下に移している(次のページの【図 5-1】を参照)。そして、44 行目でモリは、「はい」を連発しながら、手

はメモを取る姿勢に入っている。このように、モリは、コウが「これ」と指示している円形のモノ(39行目)と自身のDの絵で見ている「水がたくさん入れれるような」モノ(42行目)が一致しているという間主観的理解が相互に確認可能な形で確立されるやいなや、主要活動の受け手としてのふるまいに戻っている。そうすることでモリは、コウがAの絵についての説明を再開するよう促している。このことから、モリは、互いが同じモノを指しているという間主観的理解が相互に確認可能な形で確立されたことを、現在中断されている主要活動(コウのAの絵についての説明)を先に進める上で必要十分な条件として取り扱っていると言える。

5.2.1 適切な日本語語彙の学習機会の確保

それに対し、45行目でコウは、主要活動に戻ることなく、次の【図5-1】からわかるように、視線をモリに向けて、両手では大きい円形を描きながら「これは何?」という質問を、39行目に引き続き産出している。

【図5-1】45行目の2回目の「はい」でキャプチャーした静止画

43	K: [そう<.	
44	M: [はいはい [はいはい.]	
45	K: [これは] 何?	

この「これは何?」という質問(45行目)は、直前で間主観的理解が確立されたモノを「これ」と指示していること、そしてそのモノを何と呼ぶべきか教えるようモリに求めている行為として理

解可能である。また、【断片 5-1】の前でコウが、そのモノを「ニラ」や「ウラ」、「カン」といった語彙で指し示しながら、適切な語彙産出に問題があること示していたことを踏まえると、45 行目でコウは、「これ」と指示している円形のモノを表すより適切な日本語語彙を教えるようモリに求めていると言える。

さらに、45 行目におけるコウの 2 度目の「これは何？」という質問は、互いが同じモノを指しているという間主観的理解が確立された直後で産出されているがゆえに、次のことが言える。すなわち、2 度目の「これは何？」は、1 回目の「これは何？」という質問(39 行目)を比べて、次の発話順番でモリが「これ」と指示している円形のモノを表す適切な日本語語彙を教えることをより強く義務付けている、ということである。

1 回目の「これは何？」という質問(39 行目)によってコウが、産出問題の対象となっている円形のモノを表す適切な日本語語彙を教えるよう求めたのに対して、40 行目でモリは、(前章で示したように)そのコウの指示対象に直接的にアクセスできないという本タスク活動の状況に志向し、「つぼ」がそのモノを表す語彙とは断言できないというスタンスを示していた。しかし、2 回目の「これは何？」という質問の直前では、コウにとって産出問題となっている指示対象が、モリの理解通り「水の入れれるような」モノ(42 行目)、すなわち「つぼ」と呼ぶことができるモノだということが特定できている。つまり、モリが、コウの指示対象を確実に特定できていることが相互行為上で公然化されているということである。したがって、45 行目におけるコウの 2 度目の「これは何？」という質問に対してモリは、コウの「これ」と指示しているモノを表す適切な日本語語彙を教えなければならないということである。

以上のことから、45 行目でコウは「これは何？」という質問を再び産出することで、「これ」と指示している円形のモノを表す適切な日本語語彙をモリに教えてもらうための機会(turn)、すなわち学習機会を確保していると言える。さて、そのような機会ではモリは、どのようにふるまっているだろうか。

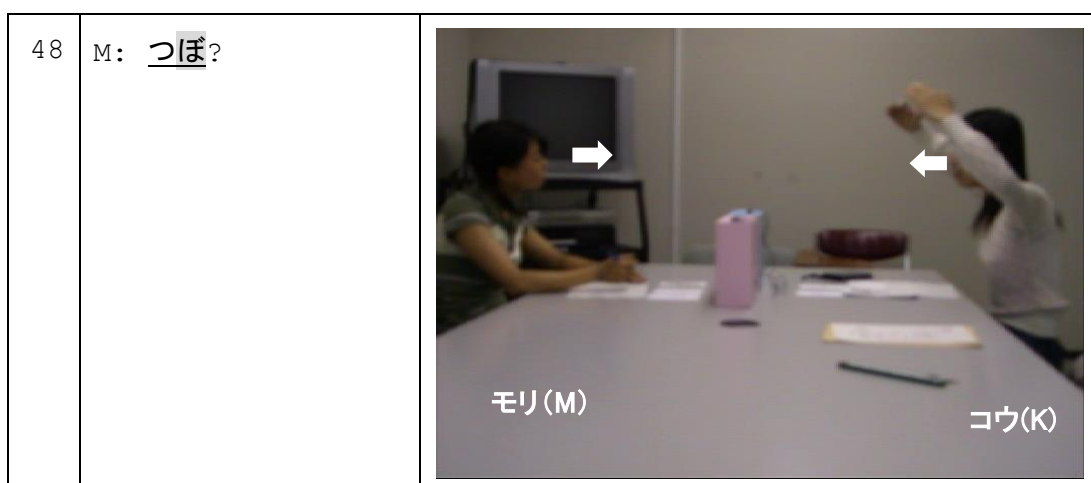
5.2.2 「より適切な語彙を教える者としてふるまう」ということ

45 行目でコウにより円形のモノを表す適切な日本語語彙を教えるよう求められると、モリは、46・47 行目で視線をメモ用紙からやや上げながら、メモを取ろうとしていた右手をメモ用紙から離している。そして、48 行目でモリは、「つぽ?」と発すると同時に視線を下のメモ用紙から前方のコウ移す。そのときの静止画が、次の【図 5-2】である。

【断片 5-2】 会話 3 の再掲 (K: 中国語第一言語話者, M: 日本語第一言語話者)

- 45 K: これは何?
46 (.)
47 K: み-
48 M: ⇨ つぽ?
49 K: つ[ぽ:
50 M: ⇨ [つぽ. う[ん.
51 K: [ああ: ↓つぽ.

【図 5-2】 48 行目の「つぽ?」でキャプチャーした静止画



まず、48 行目における「つぼ」という語彙の産出法に注目してみよう。48 行目でモリは、コウにとって認識できるように、(下線で示しているように)「つぼ」という語彙をはっきりと発音している。その一方で、語尾の「ぼ」を上げながら、首を右側にやや傾ける仕草を見せている(【図 5-2】を参照)。このようなふるまいによって、モリは、「つぼ」がコウによって要請されている語彙だとは断言できないというスタンスを再び示している。

しかし、その後、モリは直前の 48 行目の「つぼ?」を「つぼ.」に言い直して確信度をあげている(50 行目)。詳しく見てみると、上記の 48 行目におけるモリのふるまいに対して、コウは、【図 5-2】のように、頭の上まで上げていた両手を下ろしながら「つ」と発音している。ここでは、コウが直前のモリの「つぼ」という語彙を繰り返そうとしているように見える。そこでモリが、再度「つぼ」という語彙を産出しているため、コウの「つぼ」の「ぼ」と重なる。このような産出タイミングによって、50 行目のモリの「つぼ.」という発話は、49 行目のコウの発話に対する反応ではなく、直前の 48 行目の発話を言い直していると捉えることができる。

そして、その発話の組み立て方を見ると、モリは、直前と同様に、コウに聞き届けられるように「つぼ」という語彙を強く発音するが、2 回目の「つぼ」の「ぼ」のイントネーションは落としている。このような 2 回目の「つぼ」という語彙の産出法により、50 行目でモリは、直前の 48 行目で示していたスタンス、すなわち「つぼ」がコウによって要請されている語彙であるとは断言できないというスタンスを撤回する。それと同時に、「つぼ」をコウの「これ」と指示しているモノを表す日本語語彙として「教える」ことで発話順番を完結させている。また、50 行目でモリは、コウの「これ」と指示しているモノを表す日本語語彙が「つぼ」であると教えることで、コウの「これは何?」という質問によって開始された語彙問題は解決されたという認識をも示している。そのような認識は、以下で示すように、50 行目におけるモリの身体的ふるまいからも示されている。

【図 5-3】 50 行目の「つぼ」の直後でキャプチャーした静止画



50 行目でモリは、上の【図 5-3】からわかるように、「つぼ。」と発しながら、視線を下に移している。そして、先ほどやめていたメモを取るために、右手をメモ用紙に戻している¹。その後、50 行目でモリは、下を見たまま「うん」と発し、49 行目においてコウが「つぼ:」と発し、直前のモリの「つぼ」という語彙を繰り返し産出していることを受け止めている。そうすることでモリは、49 行目におけるコウの「つぼ」という聞き取り方および発音の仕方に何ら問題ないという承認を与えている。ここでは、モリが、主要活動における説明の「受け手」としてのふるまいに戻ることで、コウの語彙問題が解決されたという理解を示すと同時に、コウが中断されている A の絵についての説明(主要活動)を再開するよう促していることがわかる。

ここまでの記述によって、39 行目および 45 行目でコウが「これは何?」という質問によって示された語彙問題は、50 行目でモリが「つぼ」という日本語の語彙を「教える」ことによって解決されることがわかる。この語彙問題の解決の過程において興味深い点は、コウの語彙問題の解決過程においてモリが「つぼ」という語彙を教えることは、最終的な解決策となっていることである。

¹ 【図 5-2】と【図 5-3】でのモリの右手の位置をと比較してみると、【図 5-3】では、モリの右手がメモ用紙についている。このことから、モリが「受け手」としてのふるまいに戻っていることがわかる。

前章で述べたように、40 行目でモリは、相手のコウが「これ」と指示しているモノに直接的にアクセスできない状況に志向し、「つぼ」を、コウの「これ」という指示対象を表す語彙とは断言していない。そうすることで、モリは、その「つぼ」が、コウにとって問題の対象となっているモノ・語彙であるかどうかについての確認は、そのモノを見ている当事者のコウに求めている。つまり、モリは、コウ自身によって指示対象を表す語彙問題が解決される機会を作っている、ということである。そして、41 行目でコウがモリの「つぼみたいな」と発話に何ら反応を示さないと、モリは、「つぼ」という語彙を再度用いることなく、コウによってより理解可能な表現に言い直して、互いが同じモノを指しているという間主観的理解の確立を図る。また、その間主観的理解が確立されると、主要活動の受け手としてのふるまいに戻っている。

さらに、モリがコウの指示対象について確実に特定できていることが相互行為上で公然化された後、45 行目でコウによってその指示対象を表す適切な日本語語彙を教えるよう再度要請されたときも、モリは、その語彙をすぐ教えることはしない。48 行目でモリは、「つぼ」という語彙の語尾を上げることで、「つぼ」が、コウの「これ」と指示しているモノであるとは断言しない。その後、50 行目でモリは、ようやく「つぼ」という語彙をコウの指示対象を表す日本語語彙として教えるのである²。

以上のことから、本タスク活動においてコウが、自身の指示対象を表すより適切な日本語語彙を教えるようモリに要請したとしても、モリは、まずは、コウ自身による語彙問題の解決、また互いが同じモノを指しているという間主観的理解の確立をより優先している。そして、モリは、コウの指示対象を表す適切な日本語語彙を「教える」ことは、最終的な解決策として用いている

² ここでモリが「つぼ」という語彙をコウに教えたのには、次のような理解が考えられる。「これ」と指示しているモノを表す適切な日本語語彙が何かという語彙問題が、コウ自身によって解決されることが見込めないからであろう。言い換えれば、モリが、コウのその指示対象を表す適切な日本語語彙を教えることをしない限り、あるいはコウ自身が適切な日本語語彙の産出を諦めない限り、主要活動の進行はさらに遅延される可能性があるからであろう。それにもかかわらず、興味深いことに、モリは、可能な限りコウの指示対象を表す適切な日本語語彙を教えることを控えている。

ことが明らかになった³。つまり、モリは、日本語語彙を「教える者」としてふるまうことより、「今ここ」のタスク活動における説明の「受け手」としてふるまうことを優先的に行っていることである。それに対して、コウは、次節で示すように、モリによって「つぼ」という語彙が教えられると、その語彙の「学習者」としてふるまっている。

5.2.3 「学習者」としてのふるまい

50 行目でモリによって「つぼ」という語彙が教えられると、コウは、視線を下に移す。それと同時に、両手をテーブルの上のメモ用紙に向かって移行しながら「ああ:」と発している⁴(51 行目の冒頭)。そして、コウは、低い声で直前のモリの「つぼ」を再度繰り返す(51 行目の「↓つぼ.」)。

【断片 5-3】 会話 3 の再掲 (K: 中国語第一言語話者, M: 日本語第一言語話者)

- 49 K: つ[ぼ:
- 50 M: [つぼ. う[ん.
- 51 K:→ [ああ:↓つぼ.
- 52 → (1.8) ((K がメモをとる))
- 53 K: .h 大きいつぼがある: (.) u: 水がな k- な.:.

上記のようなふるまいから、51 行目では、コウが直前でモリによって教えられた「つぼ」という日本語語彙を新たな知識として受け入れていることがわかる。このことを、とりわけ 45 行目でコウが、「これ」と指し示していた円形モノを表す適切な日本語語彙を教えるようモリに求めている

³ このことから、とりわけ本タスク活動において第一言語話者が第二言語話者に適切な日本語の語彙を「教える」ことは、「受け手」としてふるまうことに比べて非優先的行為だと言えよう。

⁴ 前で示した【図 5-3】は、コウの両手をメモ用紙のほうに移しているところの静止画である。

たことを踏まえて考えると、51 行目でコウは、「つぼ」を、そのモノを指し示す適切な日本語語彙として「今ここ」で新たに「学習した」ことを示していると言える。ここまでのコウとモリの間に行われている一連の学習過程をまとめると、次のようになる。

【学習過程】

45 行目： コウが円形の指示対象を表す適切な日本語語彙を教えるようモリに求める

50 行目： モリが「つぼ」という語彙を教える

51 行目： コウがその「つぼ」という語彙を新たに学習したことを示す

上記の学習活動は、51 行目でコウがモリによって教えられた「つぼ」という語彙を新たに学習したと示すことによって完了されたと認識できる。言い換えれば、51 行目の後は、コウが、現在中断されている主要活動(A の絵についての説明)を再開しても良い場所となることである。しかしながら、コウはすぐ主要活動を再開せず、新たに学習した「つぼ」という語彙を書き留めている。詳しく見てみると、52 行目の 1.8 秒目の間合いの間でコウは、筆記具を持っている右手で、「つぼ」のような文字をメモ用紙に書いて、その文字を丸で囲んでいる様子が見られた⁵。ここでは、コウが「今ここ」で新たに学んだ「つぼ」という日本語の語彙を書き留めておくべき重要なものとして扱っている。また、コウは、その新たに学習した「つぼ」という語彙にアクセスできるようにすることで、これからのタスク活動のなかでコウ自らがその語彙を使用することをも示唆していると言える。

さらに、上記のようなコウのふるまい、すなわちモリに教えてもらった「つぼ」という語彙を新たに「学習した」ということを示すとともに、その語彙を使用すべき重要なものとして書き留めてお

⁵ 実際、回収したコウのメモ用紙にも「つぼ」という語彙が書いてあった。それが、どのタイミングでコウによって書かれたかは特定できない。しかし、少なくとも、コウが「つぼ」という語彙を書き留めておくべき重要なものとして取り扱っていたことは言える。

くことをするふるまいから、コウは、自身をその「つぼ」という日本語の語彙に関しては「未熟者 (novice)」および「学習者」と位置づけていると言える。つまり、51・52 行目でコウは、自らその「つぼ」という日本語語彙に対する「未熟者」および「学習者」としてふるまっている、ということである。

5.2.4 適切な日本語語彙の学習の達成

両者の学習への志向によって中断されていた主要活動は、53 行目でコウが「大きいつぼがある:」と発することで再開されている。そして、コウは、次の「水がな k- な:」という発話を産出してから、最終的には、モリの助けを得て「水が(つぼの)なかにある」という説明を行っている⁶(53 行目の後)。

【断片 5-3】の 51~53 行目の再掲

51 K: ああ: ↓つぼ.

52 (1.8) ((K がメモをとる))

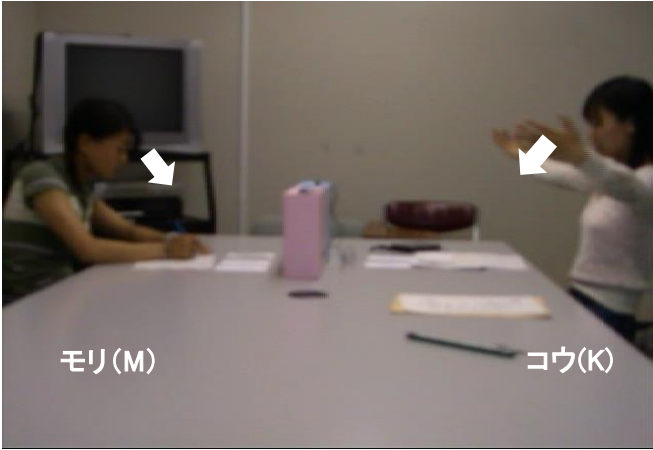

53 K: → .h 大きいつぼがある: (.) u: 水がな k- な:.

ここで注目したいのは、コウの 53 行目の「大きいつぼがある:」における音声的・身体的ふるまいである。コウは、以下の【図 5-4】の上の静止画で示しているように、下の絵を見ながら、かつ両手で大きい円形を描きながら「大きい」と発している。そして、両手で力強く丸い形を作ってから(【図 5-4】の下静止画)、「つ」という音を強調した形で「つぼがある:」という発話を産出している⁷。

⁶ この後、コウの説明の展開については、モリとのやり取りを通して「その人(男の子)は木に登って、(つぼの)水のなかに落ちてしまった」という説明になっている。

⁷ 【図 5-4】の上下の静止画からわかるように、53 行目の冒頭でモリは、下を見ていたが、コウの

【図 5-4】 53 行目の「大きいつぼ」でキャプチャーした静止画

53	K: .h 大きい	
	K: つぼが	

上記のようにして、コウは、「つぼ」を両手で力強く描いている円形のモノを表す語彙として理解していることを示している。このようなコウの理解を、直前の 36・37 行目でコウが、両手で円形を描きながら「大きいニラ」、「ウラ」、「大きいカン」という表現を用いていたことと関連づけると、コウが「大きい」という形容詞を枠にして、「ニラ」や「ウラ」、「カン」という語彙を「つぼ」に置き換えていることがわかる。このことから、53 行目でコウが、「つぼ」を、その円形のモノを表す上で「使用すべき適切な日本語語彙」として理解していることをも示していることがわか

「つぼ」という語彙の直前で視線をコウのほうに移行している。モリは、コウが「大きい」のところで大きく両手を開いていたため、それに反応して視線を前方のコウのほうに移しているように見える。

る。また、最も重要なのは、53 行目でコウ自ら、「つぼ」という語彙を、実際の主要活動の進行のなかで使えるということをデモンストレーションしているという点である。それによってコウは、「つぼ」という語彙を「成功裏に学習した」ということを公然化・可視化しているのである。

さらに、A の絵についての説明が完了した後、コウは、モリの D の絵の説明において「つぼ」という語彙・モノが指し示されると、両手で円形を描いてモリに見せながら、その「つぼ」についての理解を示している。それだけでなく、コウ自身の B の絵について説明する際、そこに描かれている円形のモノを「つぼ」と指し示すことで、「つぼ」という日本語語彙を「知っている者」としてふるまっている。このようにして、コウは、「つぼ」という日本語語彙に関して「知らない者」から「知っている者」へのアイデンティティーの変化を相互行為上で示しているのである。

5.2.5 語彙学習と主要活動の進行

6.1.1～6.2.4 節までの記述に基づいて、コウの「つぼ」という日本語語彙の学習過程をまとめると、次のようになる。

【学習過程】

45 行目： コウが指示対象を表す適切な語彙を教えるようモリに求める

50 行目： モリが「つぼ」という語彙を教える

51 行目： コウがその「つぼ」という語彙を新たに学習したことを示す

52 行目： コウが「つぼ」という語彙を書き留める

53 行目： 主要活動のなかでコウ自ら「つぼ」という語彙を使用する

このような学習過程から、「これは何？」という質問(特に、45行目)は、主要活動の進行を一時的にせき止めて、次のことを可能にしていると言える。まず、コウは、自身の「これ」と指示しているモノを表す語彙、すなわち「つぼ」という語彙をモリに教えてもらうことを可能にするだけ

でなく、その「つぼ」という語彙を繰り返したり書き留めたりして語彙を確実に学習するための機会を作り出すことをも可能にしている。さらに、その後、コウは、モリに教えてもらった「つぼ」という日本語語彙を主要活動のなかで自ら使えることを示すことで、日本語語彙の学習が成功裏に達成されたことを示している。したがって、コウの「これは何？」という質問は、主要活動を前に進めることより、「これ」と指しているモノを表す日本語語彙の学習を優先的に、かつ成功裏に達成するための一つのやり方だと言える。

このようなことは、本タスク活動に限って言えるものではないと思う。それは、上記のような「語彙学習の過程」は、日本語教室において「学習者・学生」と「教師」の間で交わされるやり取りに非常に似ているからである。筆者は、担当の日本語の授業で次のようなやり取りを実際に経験したことがある。1人の学生が、自身の国から日本に留学するのは、多額のお金がかかるため、非常に難しいことだという話をしていた。そのなかで、英語の“scholarship”は日本語で何というかと、教師(筆者)に質問する。それに対し、教師が、「奨学金」という語彙をはっきり発音して教えるとともに、ホワイトボードにひらがなで書いて示す。すると、学生は、その語彙を復唱したりノートにメモしたりしてから、「自分は奨学金をもらうことができたから日本語への留学を決めた」という直前の留学の話に戻る。このように、「学生が日本語の語彙を教えるよう要請すること」に対し、「教師がその語彙を教える」ことをする。すると、学生は、その語彙を「復唱したり、ノートに書き留めたりしてから、自らその語彙を用いる」といった一連の相互行為は、学生の留学についての話(主要活動)の途中に差し挟まれた「学習活動」として認識可能である。

このことから、日本語の教室内・外にかかわらず、また非実験的・擬似実験的な会話場面にかかわらず、とりわけ第二言語話者が自身の指示対象を日本語で何と言うか第一言語話者や教師に尋ねることは、進行中の主要活動はせき止めることになるものの、適切な日本語語彙の学習を確実に達成するための方法の一つであると言えるだろう。

それに対して、第二言語話者が、次節のダのように、「言葉探し」のフォーマットを用いる場合、相互行為上で何を可能にしているだろうか。

5.3 言葉探しのフォーマットの利用と日本語語彙の学習

以下の【断片 5-4】は、前章の【断片 4-5】で示したダとオノの相互行為のなかで 09 行目から再掲している。前章の第4章で述べたように、11 行目から 13 行目の冒頭の「はい」までの相互行為を通してダとオノは、互いが同じモノを指しているという間主観的理解を相互に確認可能な形で確立している。その間主観的理解が確立された後、オノは、すぐさま視線を前方のダのほうから下に移し、メモを取る姿勢に入る(次のページの【図 5-5】を参照)。

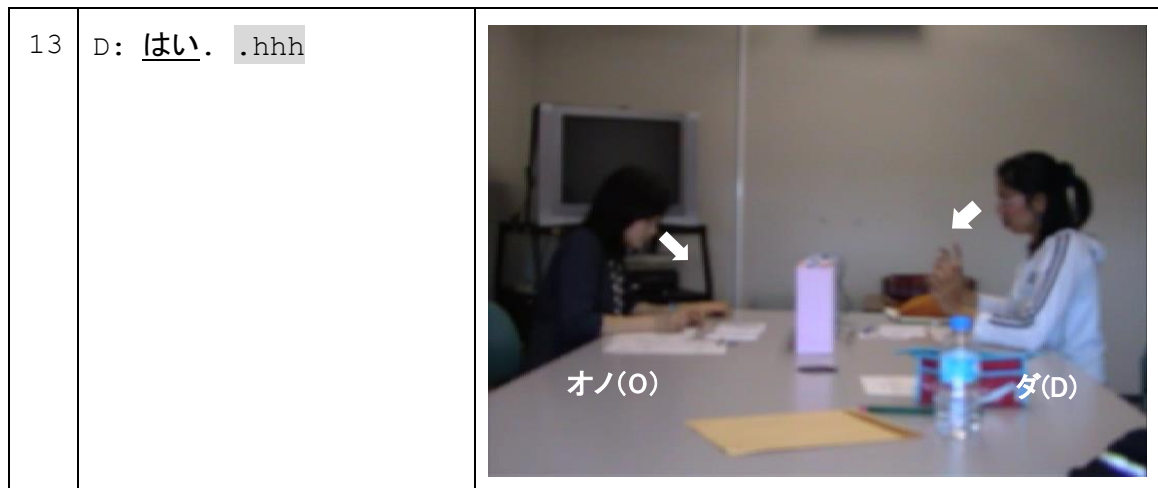
【断片 5-4】 会話 4 の再掲 (D: タイ語第一言語話者, O: 日本語第一言語話者)

- 09 D: 男:の子(.) が: .h 大きな:(0.6) 大きな(0.8) チャ[み-
- 10 O: [あ:
- 11 D: 大きな(.)° チャ:° み[たい:で
- 12 O: [はい.
- 13 D:→ はい. .hhh 水の入る:(1.0) uh この この:::(0.6) チャみたい
- 14 → この::
- 15 O: あ つぼ:[:° みたいな°]
- 16 D: [はい つぼ]みたいな .hh 水が多い.
- 17 O: °うん:°
- 18 D: でも .h 男の子が: たぶん木から .h 木:(0.7) あ:: 植物ね.
- 19 O: [うん:
- 20 D: [木から 落とし- 落とし: ° 落としました.°

上記のように、オノは、互いが同じモノを指しているという間主観的理解が完全に確立されたことが確認できると、説明の受け手としてのふるまいに戻ることで、ダの主要活動の再開を促している。また、モリは、(前節のモリのように) 互いが同じモノを指しているという間主観的理解

が相互に確認可能な形で確立されたことを、遅延されている主要活動(ダの A の絵についての説明)の進行を先に進める上で必要十分な条件として取り扱っていると言える。


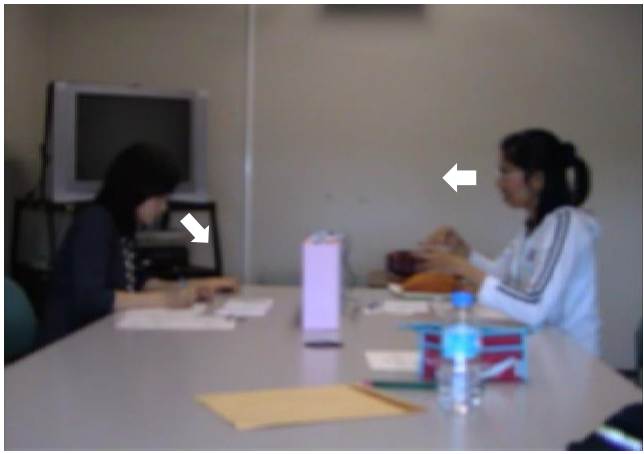
【図 5-5】「.hhh」のところでキャプチャーした静止画



さて、ダは、互いが同じモノを指しているという間主観的理解の確立の後、何をしているだろうか。13 行目の冒頭でダは、自身が「はい」と発しているところでオノの視線が下に移っていることを見ている。すると、ダも、視線をオノのほうから下の絵に移しながら息を吸ってから(上の【図 5-5】を参照)、絵を見ながら「水の入る:」と発している。ここでダの両手のふるまいを確認すると、上の【図 5-5】の両手の位置から、左手では小さい円を作っており、右手では何かを入れるような仕草をしながら「水の入る」の「入る」を発している(以下の【図 5-6】の上の静止画を参照)。

このようなダの音声的・身体的ふるまいから、「水の入る:」でダは、直前で間主観的理解が確立された自身の A の絵に描かれている円形のモノについての説明を付け加えているように見える。言い換えれば、ここでダは、その円形のモノが「水を入れる」ことのできるモノだという説明を加えることで主要活動を先に進めているように見える、ということである。

【図 5-6】「水の入る: (1.0)」のところの静止画

13	D: 水の入る:	
	(1.0) {0.3/0.7}	

しかし、ダは、下の絵を見ながらその「水の入る:」という説明を行った後、1.0 秒の間合いの 0.3 秒間は、そのまま下の絵を見ている。しかし、その 0.3 秒の間合いの後、ダは、上の【図 5-6】の下で静止画で示しているように、視線を下の絵から前方のオノのほうに移している(残りの 0.7 秒の間合いの間)。そこでダは、オノの視線が下に向いていることが確認できる。すると、ダは、オノを見ながら次節で詳しく述べるように、「言葉探し(word search)」のフォーマットを利用して、オノの視線を獲得しようとしている⁸。

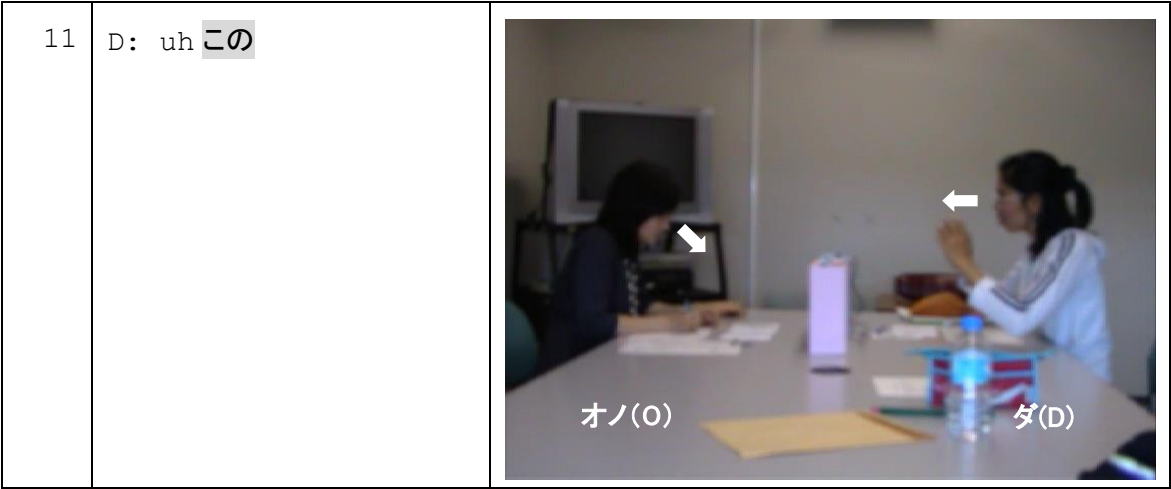
⁸ CA において「言葉探し(world search)」は人や場所などを表す固有名詞を探索することをと指す。その際、しばしば音の引き延ばしや間合い、言葉の繰り返しなどが用いられている。それに対し、ダの場合は、A の絵に描かれている円形のあるモノを指す日本語の一般名詞の産出に問題が

5.3.1 言葉探しのフォーマットの利用

本節では、ダが、言葉探しのフォーマットを利用し、どのようにオノの視線を獲得しているかを詳細に記述する。それとともに、ダが言葉探しのフォーマットを利用することによって相互行為上で何を可能にしているか明らかにする。

前節で述べたように、ダは、13 行目の 0.1 秒の間合いの間に視線をオノに移すと、オノの視線が下に向いているのが確認できる。すると、ダは、「uh この」と発すると同時に、両手をオノに見えるように仕切りの上まで上げている(次の【図 5-7】を参照)。そこでもオノの視線が下にあると、ダは、再び「この」という指示表現を産出し、その語尾の「の」の音を長く引き伸ばしている(「この:::」)。

【図 5-7】「この」のところでキャプチャーした静止画



上記のことから、「この この:::」でダは、直前で間主観的理解が確立された円形のモノを両手のふるまいとともに再び言及しようとしているように見える。しかしながら、ダは、両手のふるまいを進行させない。それだけでなく、ダは、「この」という指示表現の語尾を引き延ばしながら

あることを示す際、上記のような「言葉探し」のときにしばしば観察されるやり方を用いている。このことから、本研究では、ダが「言葉探し」のフォーマットを利用しているという言い方をしている。

ら、その後に来るべき語彙(例えば、名詞および名詞句)を産出しておらず、オノを見ている。このことから、「この この:::」でダは、両手のふるまいとともに「この」に続く語彙を産出する上で、オノの視線、すなわち受け手性を確保しようとしていることがわかる(Goodwin 1980, 1981)。しかし、「この この:::」の後オノの視線が下に向いていると、ダは両手のふるまいの進行をためらっている仕草を見せている。また、「この」の指示表現に続く語彙の産出も止めている(13行目の0.6秒の間合い)。

【断片 5-4】の 13・14 行目の再掲

13 D: はい. .hhh 水の入る:(1.0) uh この この::: (0.6) チャミたい
14 この::

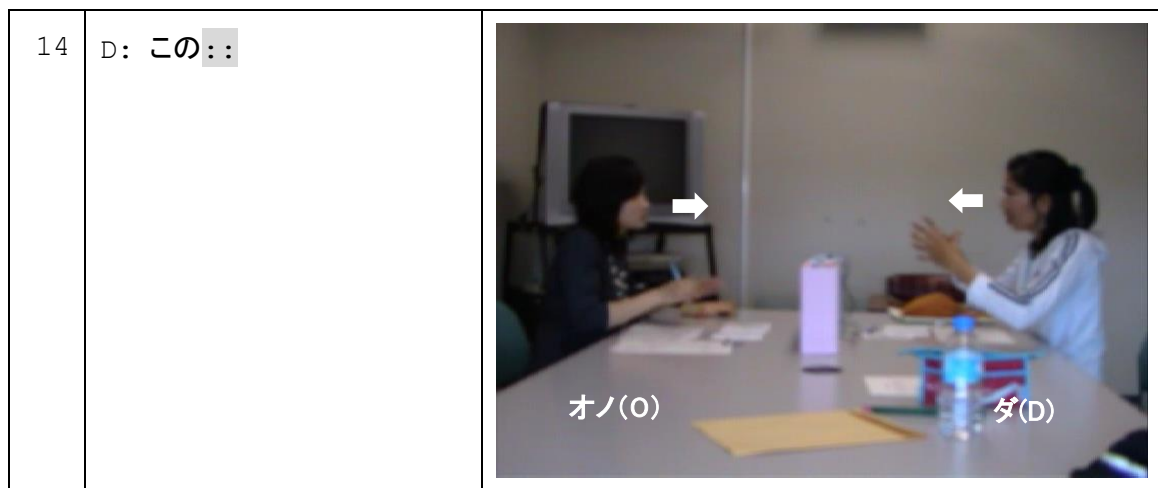
以上のことをまとめると、ダは、これから両手で描こうとしているモノ、すなわち直前で互いにとって同じモノとして理解された「この」と指しているモノを表す語彙を産出する上で、オノの受け手性を獲得するために、「この」という指示表現の繰り返しや語尾の「の」の音の引き延ばし、間合いなど、言葉探しの際にしばしば観察されるフォーマットを利用していると言える。

オノも、自身の視線がダによって要請されている可能性に志向している。13行目の「この この:::」の後、ダが何も言わずにいると(0.6秒の間合い)、オノは早いスピードで視線を下から前方のダのほうに移している。このことから、オノも、自身の受け手性がダにより要請されている可能性に志向していると言える。

すると、ダは、すぐさまためらっていた両手のふるまいを開始している。詳しく見てみると、オノと視線が合った状態でダは両手で円形を描きながら「チャミたい」と発している(13行目の最後)。それによって、ダは、直前で間主観的理解が確立された円形のモノを再度言及していることを、モリが認識可能な形で示している。そして、ダは、オノと視線が合った状態で両手を再度上に持ち上げて直前より小さい丸い形を作りながら「この::」(14行目)と発する。しかし、今

回は「チャ」という語彙を産出せずに、次の【図 5-8】で示しているように、「この」の語尾を引き延ばしながらオノを見ている。このことから、ダは、視線と言葉探しのフォーマットを利用して、「この」に続く語彙を代わりに提示するよう求めている。言い換えれば、ダは、自身の「チャ」ではなく、オノがその円形のモノを表す上で使用している日本語語彙、すなわちより適切な日本語語彙を教えるよう求めている、ということである。

【図 5-8】 14 行目の「この::」でキャプチャーした静止画



ここで注目したいのは、互いが同じモノを指しているという間主観的理解が確立された後、ダが、言葉探しのフォーマットを利用することで、09 行目で「男の子が」と言って開始している発話(TCU)の途中に語彙学習を埋め込んでいるという点である。

ダは、13 行目の「水の入る」の後、(【断片 5-1】のコウのように)「これは何?」という質問を産出して、相手のオノに、直前で互いにとって同じモノとして理解されているその円形のモノを表す適切な日本語語彙を覚えてもらうことも可能であろう。それとともに、オノによって「つぼ」という語彙が提示されると、ダは、(コウのように)主要活動の再開を保留して「つぼ」という語彙を復唱したり、メモしたりするための学習機会を作り出すことも可能だっただろう。つまり、ダも、互いが同じモノを指し示しているという間主観的理解が確立された後、主要活動の進行を一旦中

断させて、そのモノを表す日本語語彙を学ぶための機会を作り出すことも可能だった、ということである。

しかし、13・14 行目でダは言葉探しのフォーマットを利用して、進行中の説明の発話(TCU)を途中で中断させない。そうすることで、ダは、相互行為において何を可能にしているだろうか。まず、言葉探しの過程を踏まえて考えると、ダは、次の発話順番でオノが、「このチャミたい」と指し示されているモノ、すなわち直前で間主観的理解が確立されたその円形のモノを表す日本語語彙を提示することを可能にしている。そして、ダは、オノによってそのモノを指し示す語彙が提示されると、その語彙を使用してすぐさま A の絵についての説明(主要活動)を続けることができる。言い換えれば、言葉探しのフォーマットの利用が、主要活動の進行の遅延を最小限にして A の絵に描かれている円形のモノを表す適切な日本語語彙を学習するとともに、その語彙をすぐ使って主要活動を先に進めることを可能にする、ということである。

実際、次の発話順番(15 行目)でオノによって「つぼ」という語彙が産出されると、ダはすぐさまその「つぼ」という語彙を使用し主要活動に戻っている(16 行目)。

5.3.2 第一言語話者の語彙候補の提示

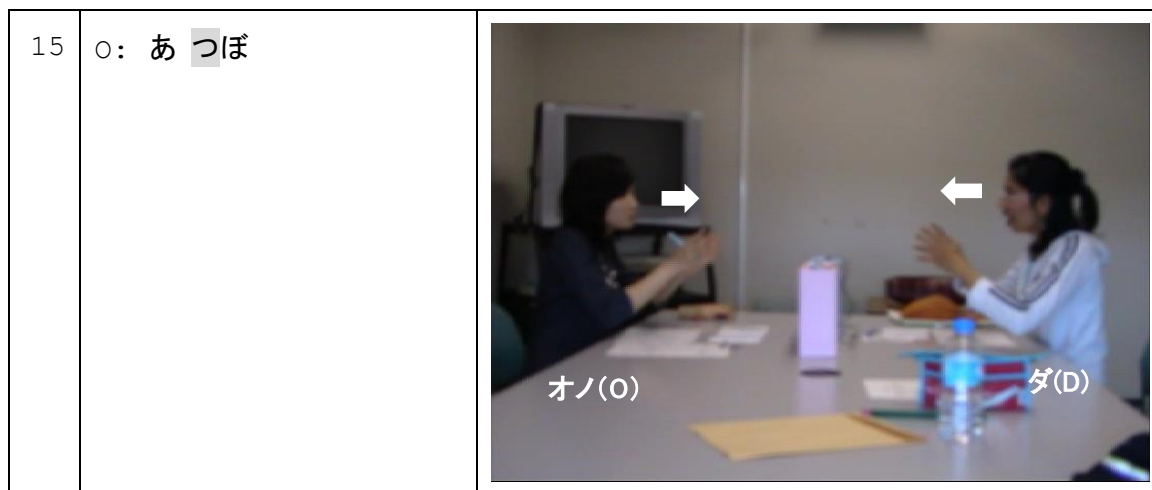
本節では、14 行目でダが「この」と指している円形のモノを表す適切な語彙を教えるよう求めていることに対して、15 行目でオノがどのような反応を示しているかを見てみる。

【断片 5-4】の 13～16 行目の再掲

- 13 D: .hhh 水 の入る: (1.0) uh この この::: (0.6) ちゃみたい
- 14 この::
- 15 O:⇒ あ つぼ: [:° みたいな °]
- 16 D: [はい つぼ] みたいな .hh 水が多い.

15 行目でオノは、次の【図 5-9】によって示しているように、ダと視線が合った状態で、両手を仕切りよりやや高い位置まで上げながら「あ」と発して「今何かがわかった」と主張している。それと同時に、オノは、両手を下に向けて円形を描きながら「つぽ：：」と発する。このような音声的・身体的ふるまいによって、オノは、直前でダによって要請されている語彙が「つぽ」と理解できたということを示している。

【図 5-9】 13 行目の「あ」の直後でキャプチャーした静止画



その一方で、オノは、「つぽ：：」の後に、小さい声で「みたいな」という不確実性を表す文末表現を加えている。そうすることで、オノは「つぽ」という語彙が、ダによって要請された語彙とは断言できないスタンスを示すと同時に、その「つぽ」という語彙が、ダにとって産出の問題となっているか否かについての判断はダに委ねている。

しかしながら、興味深いことに、オノは、ダと視線が合っている状況を利用して、両手で円形を描いてダに見せている。それによって、オノは「つぽ」と指しているモノが、直前で互いにとって同じモノとして理解されたその円形のモノと一致しているということを際立たせている。このように、15 行目でオノは、「つぽ」という語彙をダの要請した語彙とは断言しないものの、その「つぽ」という語彙が、ダによって受け入れられるように身体的ふるまいをデザインしているのである。

このことから、オノは「つぼ」という日本語語彙を「教える者」としてふるまうことを避けながら、ダが「つぼ」という語彙を、両者の間で間主観的理解が確立された円形のモノ、すなわち直前でダが「チャみたい」と指示したモノを表す適切な日本語語彙として捉えるようにしていると言える。

5.3.3 第二言語話者の適切な日本語語彙の使用

実際、ダは、オノの「つぼ」という日本語語彙を A の絵に描かれている円形のモノを表す適切な日本語語彙として受け入れるとともに、自らその語彙を使用して主要活動を再開している。

16 行目でダは、直前の 15 行目でオノが、両手で円形を描きながら「つぼ」という語彙を産出するやいなや、オノを見ながら「はい」と反応する。それによって、ダはオノの両手の円形とともに「つぼ」という語彙を受け止めている。

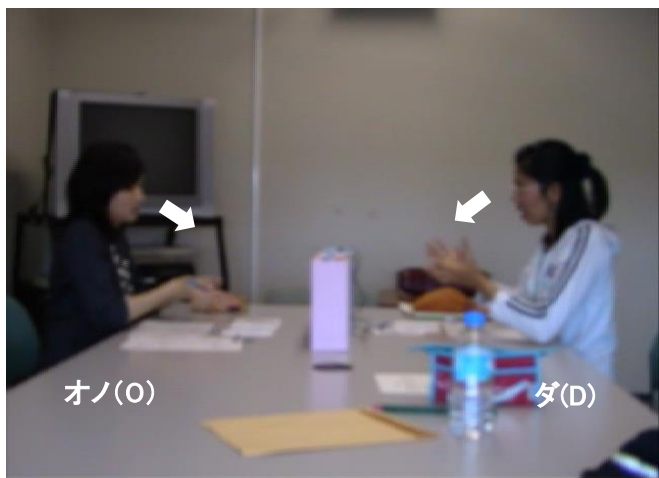
ここでは、ダが「つぼ」という語彙を「はい」という最小限の反応を用いて受け止めていること、そして「はい」の語尾のイントネーションを落としていないことに注目しよう。まず、ダは、前のコウのように「つぼ」という語彙を「今ここ」で新たに理解した、あるいは新たに学習したということを示していない。つまり、ダは、オノの「つぼ」という語彙に対する何らかのスタンスを示すことより、端的にその語彙を受け止めるだけで、次の発話に進めようとしているということである。実際、ダは両手の円形とともに「つぼ」という語彙を使用して説明の発話(主要活動)に戻っている。

このことから、ダは、オノとの間で間主観的理解が確立された円形のモノを表す適切な日本語語彙を教えるよう求めることで作り出された相互行為(副次的活動)を最小限にし、すぐさま「つぼ」という語彙を使用することに志向していると言える。また、ダは、両手で円形を描いて見せている丸いモノを「チャ」という語彙ではなく「つぼ」という語彙を言い直して指すことによって、「つぼ」をその丸いモノを指し示すより適切な日本語語彙として理解していること、かつ学習したことをも示していると言える。

さらに、ダは、「つぼ」という日本語語彙を学習したことを、以下で示すように主要活動の再開に組み込んだ形で示している。上で述べたように、ダは、両手の円形とともに「つぼ」という語

彙を産出するやいなや、視線を下の絵に移している(次の【図 5-10】を参照)。このことから、ダの志向が A の絵についての説明という主要活動に移されていることがわかる⁹。言い換えれば、「つぼ」という日本語語彙をもって円形のモノを表す適切な日本語語彙の産出問題は解決されたことを示していることである。

【図 5-10】 14 行目のダの「つぼ」の直後でキャプチャーした静止画

13	O: つぼ: [:°みたいな°]	
14	D: [はい つぼ] みたいな	

その後、ダは、下の絵を見ながら「みたいな」という不確実性を表す表現を産出している。ここでは、ダが直前のオノの「つぼみたいな」の「みたい」という発話を繰り返しているようにも見える。いずれにせよ、ダは、「みたいな」の語尾の「な」の音調を完全に下げないまま、次の吸気音(「.hh」)を産出し、まだ発話が続くことを示唆している。そして、ダは、左では円形のような形を作って、右手では水が渦巻くような仕草をしながら「水が多い。」と発する。ここでダは、「多い」の語尾の音調を、(ピリオドで示しているように)完全に下げており、そこで一旦発話順番を

⁹ 15 行目で相手のオノも、円形のモノを表す適切な日本語語彙をめぐる副次的活動が完了したという認識を示している。オノは、ダによって「つぼ」という語彙が受け入れられると、大きく頷いている。そして、ダの視線が下に移行すると、オノは、小さく頷きながら視線を下に移すと同時に、メモを取る姿勢に入る。このように、オノは、説明の受け手としてのふるまいに戻ることによって、両者の間の副次的活動が完了したという認識を示している。

完結させている。

このように、16 行目でダは、「つぼみみたいな .hh 水が多い .」という発話を一つの TCU として聞くようにデザインしている。そのため、ダの「水が多い」という発話と両手のふるまいは、直前の「つぼみみたいな」と説明している指示対象についての追加説明として聞こえる。言い換えれば、ダが、追加説明として捉えるように、音声的・身体的ふるまいをデザインしている、ということである。そして、「つぼみみたいな .hh 水が多い .」という発話から、ダが、A の絵に描かれている丸い対象物についての説明を再開し、主要活動を先に進めていることがわかる。

以上のことをまとめると、16 行目でダは、「主要活動」を進行のなかに組み込んだ形で、オノによって提示された「つぼ」を、A の絵に描かれている円形の対象物を表す上で使用すべき適切な日本語語彙として理解していることを示している。それと同時に、ダはその「つぼ」という語彙を適切に使えることを示すことで、その語彙を成功裏に学習したことをも相互行為上で明らかにしている。

【断片 5-4】の 16～20 行目の再掲

16 D: はい つぼみみたいな .hh 水が多い .

17 O:⇒ ° うん:°

18 D:→ でも .h 男の子が: たぶん木から .h 木: (0.7) あ:: 植物ね .

19 O: [うん:

20 D:→ [木から 落とし- 落とし: ° 落としました .°

それに対して、17 行目でオノは、メモを取る姿勢に志向を示したまま、首を縦に振って頷きながら「うん」と反応している。そのようにして、オノは、ダの説明に対する「受け手」としてふるまっていることを示すと同時に、ダの次の説明をも促している。18 行目でダも新たな発話順番を開始し、逆説を表す「でも」という接続詞によって、直前の説明との関係を示してから「男の子」

の行動についての説明に進んでいる。詳しく見ると、18・20 行目でダは、「木」という語彙の意味についての説明を差し挟み、「男の子がたぶん木から落ちた」という説明を行っているように見える。この説明により、ダの A の絵についての説明は一段落する。

その後、ダは、モリの D の絵についての説明において「つぼ」という語彙・モノが指し示されると、両手で円形を描きながらその「つぼ」についての理解を示している。しかしながら、ダは、自身の B の絵を説明する際、オノと視線が合っている状態で、両手で円形を描きながら「この大きな」と発し、その円形のモノを指し示す語彙を再度教えるようオノに求めている。そして、ダは、オノによって「つぼ」という語彙が提示されると、今回は「つぼ」という語彙を3回繰り返し言う。そして、3回目の「つぼ」を言う際には、ダがメモをも取っていることも観察された。このように、ダは、B の絵の説明にあたって再度「つぼ」という語彙を使うことになったとき、その語彙を復唱したり書き留めたりするための、すなわち確実に学習するための機会（時間）を確保していることがわかる¹⁰。

5.3.4 言葉探しのフォーマットの利用と主要活動の進行

5.3.1～5.3.3 節までの記述を通して、ダが産出上の問題となっている指示対象を表す適切な日本語語彙を学習する上で、言葉探しのフォーマットを利用することによって、次のような相互行為の過程が産み出されていることを示した。

【学習過程】

13・14 行目： ダの言葉探しのフォーマットによる適切な語彙の要請

15 行目： オノの「つぼ」という語彙候補の提示

16 行目： ダの「つぼ」という語彙の受け止め+「つぼ」を使用して主要活動を再開

¹⁰ このことから、相互行為のなかで第二言語話者が、ダのように、L2 学習に志向する限り、その学習の完結点はないと言えよう。したがって、第二言語話者によって経験されている学習に焦点を当てるならば、そのつどの相互行為のなかで何が起きているかを厳密に分析しなければならない。

そして、ダが、言葉探しのフォーマットを使用することによって、上記のような学習過程は、ダの説明の発話内に組み込まれた形でなされていることを明らかにした。また、ダはオノの「つぼ」という語彙に対して「はい」という最小限の反応を用いることで、ダ自身の産出問題を解決するための副次的活動を完了させると同時に、その「つぼ」という語彙を即座に使用して主要活動を進めていることを示した。

以上のことから、ダは、言葉探しのフォーマットを利用することで、適切な日本語語彙をめぐる副次的活動を可能な限り早く完了させ、主要活動のなかで「つぼ」という適切な日本語語彙を即座に使用することを優先していると言える。したがって、本タスク活動において言葉探しのフォーマットの利用は、主要活動の遅延を最小限にした形で適切な日本語語彙を学習し、その語彙を主要活動のなかで即座に使用することを可能にするやり方だと言える。また、語彙学習にあたって、ダの言葉探しのフォーマットを利用は、【断片 5-1】のコウのように、「これは何?」という質問を用いるやり方に比べると、適切な日本語語彙を確実に学習するための機会(時間)を確保することより、学習した適切な日本語語彙を主要活動のなかですぐ使用することを優先するためのやり方だと言える。

5.4 おわりに

本章では、「コウとモリ」と「ダとオノ」の2組のデータを再び用いて、次のことを示した。互いが同じものを指しているという間主観的理解が相互に確認可能な形で確立された後、第一言語話者は、説明の受け手としてのふるまいに戻ることで主要活動の進行を促しているのに対して、第二言語話者は、第一言語話者の間で間主観的理解が確立されたそのモノを表す適切な日本語語彙を教えるよう第一言語話者に要請している。その際、第二言語話者は次の2つのやり方を用いている。1 つ目は「これは何?」という質問を用いるやり方であり、2 つ目は言葉探しのフォーマットを利用するやり方である。そして、本章は、それらのやり方によって、それぞれの相互行為がどのように展開されているかを詳細に記述し、以下のことを明らかにした。

まず、第二言語話者が「これは何？」と質問し、「これ」を指しているモノ、すなわち第一言語話者の間で間主観的理解が確立されたモノを表す適切な日本語語彙を教えるよう、第一言語話者に要請するやり方は、本タスク活動における主要活動の進行を一旦せき止めて、学習活動を優先的に、かつ成功的に達成するための一つのやり方である。

それに対し、第二言語話者が、構築中の説明の発話内(TUC内)で語彙探しフォーマットを用いて、第一言語話者との間で間主観的理解が確立されたモノ(Aの絵に描かれている円形のモノ)を表す適切な日本語語彙を教えるよう求めるやり方は、上記のやり方と同様に、第二言語話者に「つぼ」という語彙を覚えてもらうことを可能にするものの、次の点において異なる。すなわち、主要活動の遅延を最小限にした形で「つぼ」という日本語語彙を学習するとともに、その語彙を主要活動のなかで即座に使用することを可能にしている、ということである。したがって、語彙学習にあたって、語彙探しのフォーマットの利用は、適切な日本語語彙を確実に学習するための機会(時間)を確保することより、学習した適切な語彙を主要活動のなかですぐ使用することを優先するためのやり方だと言える。

また、本章では、第一言語話者が、第二言語話者によって互いの間で間主観的理解が確立された円形のモノを表す適切な日本語を教えるよう求められても、すぐ「つぼ」という語彙を「教える」ことはせず、まずは「つぼ」という語彙が、第二言語話者によってその円形のモノを表す適切なものとして受け入れられる機会を作っていることを示した。それによって、本タスク活動において第一言語話者は、「つぼ」という語彙を第二言語話者に「教える」ことを最終的な選択肢として用いていることがわかった。このことから、第一言語話者が適切な日本語語彙を第二言語話者に教えることは、Aの絵についての説明(主要活動)の受け手としてふるまうことに対して非優先的な行為だと言える。

第6章 間主観的理解の確立とタスク活動の進行

6.1 はじめに

第4章で示したように、オノは、直前でダが用いていた同様の両手のふるまい（円形を描くというふるまい）を利用して、ダの指示対象がオノ自身のDの絵に描かれているモノと同一のモノであるという理解を示していた。そして、モリの場合は、「つぼ」という語彙を用いて、コウの円形の指示対象（Aの絵に描かれているモノ）が、モリ自身のDの絵に描かれているモノと同一のモノであるという理解を示していた。本節では、モリのように、第一言語話者が「つぼ」および「かめ」という語彙を用いて第二言語話者によって指し示されているモノがDの絵に描かれているモノと同様のモノであるという理解を示している他のタスク活動がどのように展開されているかを分析する。

その前に、第4・5章で分析したモリとコウの相互行為を、次の【断片 6-1】を用いて振り返ってみよう。ここで注目したいのは、41行目におけるコウの沈黙とそれに対するモリの対応である。40行目でモリは、38・39行目でお互い「大きい」と指しているモノ、すなわちコウにとって産出問題の対象となっている円形のモノが、モリ自身のDの絵に描かれている「つぼ」と呼べるモノであるという理解を示している。

40行目におけるモリの理解提示を39行目でコウが「これ」と指している「大きい」円形のモノを表す適切な日本語語彙を教えるよう求めていることを踏まえて考えると、モリは、「つぼ」をコウの「これ」と指している「大きい」円形のモノを表す語彙の候補として提示している行為として理解できる。よって、次の発話順番では、コウが、モリの「つぼ」が自身の問題対象となっているモノ・語彙であるかどうかについての確認を与えることが適切となる。

【断片 6-1】 会話 3 の 36-45 行目の再掲

- 36 K: um:::これは: .h(1.0)um:(.)大きい:(.)ニラ?(.)u ウラ?(.)
- 37 大きい:(0.8)大きいカン:? 大きい::
- 38 M: 大きい:あ:.hh
- 39 K: >°おお[きい°< [これはなに?] ← 間主観的理解の確立
- 40 M: [う [えと:::] :つぼみたいな.
- 41 → (0.4)
- 42 M:⇨ こう 水がたくさ[ん入れれるような.] ← 理解の再提示
- 43 K: [はい.>そうそうそう] [そう<.
- 44 M: [はいはい[はいはい.] ← 間主観的理解の再確立
- 45 K: [これは]何?

しかしながら、41 行目の 0.4 秒の間合いからわかるように、コウは何ら反応を示していない。すると、42 行目でモリは、「つぼ」という語彙がコウによって理解されていなかった可能性に志向し、コウにとってより理解可能な仕方を用いて直前で示していた理解をやり直していた。具体的に述べると、モリは、両手の円形ともに「**水がたくさん入れれるような.**」という表現を用いて、コウの指示対象が（モリ自身の）D の絵に描かれているモノと同様のモノであるという理解を再度示すとともに、その理解についての確認をコウに求めていた。

そのモリの理解は、43 行目でコウによって承認され、その承認はさらにモリによって受け止められる（45 行目）。この一連の相互行為を通して両者は、お互い指しているものが一致しているという間主観的理解を相互に確認可能な形で確立している。すると、45 行目でコウがそのモノ（A の絵に描かれている円形のモノ）を表す適切な日本語語彙の学習に志向している。

以上のことから、コウが自身の産出問題となっていた A の絵の円形のモノを表す日本語語彙の学習に志向するための条件となっている「互いが同じモノを指しているという間主観的理解の確立」は、モリが、コウによって「つぼ」という語彙が理解されていない可能性に志向し、コウにとってより理解可能な仕方を用いて互いが指しているモノが同一のモノであるという理解を再提示することによって達成されていることがわかった。このことは、第1章で分析したムンとイマイの相互行為からも言える。次の【断片 6-2】は、【断片 1-1】から 23～33 行目までを抜粋したやりとりである。

【断片 6-2】 会話 2 の 23-33 行目の再掲

- 23 M: ドックですか. (0.3) その ボトウルみたい[な:]
- 24 I: [はい.]
- 25 (1.2)
- 26 I: あ h, [つぼ つぽかな?
- 27 M: [(ぽ)
- 28 (.)
- 29 M:→ つぽ:?
- 30 I:⇨ うん =こういう形の(もの)ね? ⇐ 理解の再提示
- 31 M: はい [そうです.]
- 32 I: [>はいはい.<] ⇐ 間主観的理解の確立
- 33 M: なんか 大きな つぽで[:

両者のタスク活動においても、30 行目でイマイが、ムンによって「つぼ」という語彙が理解されていない可能性に志向し、ムンにとってより理解可能な形で互いが指しているモノが同一のモノであるという理解を再提示している。その理解の再提示によ

って展開されている相互行為（30～32 行目）を通して、両者は互いが指しているモノ、すなわちオノの「つぼ」と指しているモノとムンの「ドック」と指しているモノが同一のモノであるという間主観的理解を相互に確認可能な形で確立している。すると、33 行目でムンは、イマイの「つぼ」という語彙を新たに学習したと示している。

その一方で、第一言語話者が、以下で示すように、自身の「つぼ」および「かめ」という語彙が第二言語話者によって理解されていないことが認識できたとしても、上記のオノやイマイのように、お互い指しているモノが同一のモノであるという理解を必ず再提示し、互いが同じモノを指しているという間主観的理解を相互に確認可能な形で確立することを常に試みているわけではない。第一言語話者は、相互行為の展開のなかで偶発的に起きている第二言語話者の反応および志向に呼応し、互いが同じモノを指しているという間主観的理解の確立より、本タスク活動における主要活動の進行を優先する場合もある。

そこで本章では、2 組のタスク活動に見られた相互行為データを用いて、第二言語話者の指示対象が（自身の D の絵に描かれている）「つぼ」および「かめ」と呼べるモノであるという理解を第一言語話者が示していることに対し、第二言語話者がどのように反応しているかに焦点を当てて、両者の相互行為がいかに展開されているかを記述する。その記述を通して、本章は、第 4 章と第 5 章で得られた知見をも踏まえて、互いが同じモノを指しているという間主観的理解を相互に確認可能な形で確立することと、そのモノを表す適切な日本語語彙を学習することとの関係について考察する。

6.2 間主観的理解の確立と主要活動の進行

ここでは、本章で新たに分析する 2 組のデータを示し、第二言語話者が A の絵に描かれている円形のモノを指示してから、両者の相互行為がどのように展開されているかについて簡単に説明しておく。

まず、次の【断片 6-3】は、中国語第一言語話者のリュウ（L）と日本語第一言語話者のワタナベ（W）の相互行為であり、リュウが A の絵に描かれている丸いモノを指示しているところ（23 行目）から、A の絵についての説明が終わっているところ（36 行目）までのやりとりを示している。

【断片 6-3】 会話 10 (L:中国語第一言語話者, W:日本語第一言語話者)

23 L: °なに?° (0.2) その下は: .hh それはなに:~? (0.2) a: カンみたい=

24 =大き (h) い (h) ャカンみたいの: ャ

25 W:⇒ あ:「あ

26 L: [ものがあるので .hh その .hh a::

27 W: \Rightarrow かめ?

28 (0.3)

29 L:→ いいえ.(.)カン.

30 W: ◦ カン ◦

31 R:→ カン: (0.3) 大きい.hh (0.8) だようで (h) す (h) = [そのなか↑は =

32 W:⇒ [あ はい.

33 R:→ =.h[h そのなかは あ::<水> 入っています.

34 W: [はい.

35 W: あ:あ ° はい. °

36 R: ° うん. ° (0.5) 枝から落ちる.

【断片 6・3】の前で両者はそれぞれ手元の絵（A と D の絵）をめくって見ており、リュウは「男の子が木の枝から落ちるところである」という説明をしている。そして、【断片 6・3】の 23・24 行目でリュウは、A の絵に描かれている丸いモノを「カン」と

いう語彙を用いて説明している。とりわけ 24 行目でリュウは、笑いを交えながら「**大きい(h)い(h)¥カンみたいの:¥**」と言っている。このことから、リュウは、「カン」という語彙が A の絵に描かれている丸いモノを指す上での的確なものではないという認識を示しているように見える。しかし、リュウはその「カン」という語彙を相互行為上で焦点化することなく説明を前に進めている。

一方、25 行目でワタナベは、そのリュウの丸い対象物に対して「何かがわかった」と主張してから、そのリュウの「大きいカンみたいのもの」と説明している対象物が、ワタナベ自身の D の絵に描かれている「かめ」と呼べるモノであるという理解を示すとともに、その理解についての確認をリュウに求めている (27 行目)。すると、29 行目でリュウは、「**いいえ.(.)カン.**」と自身の指示対象は「かめ」ではなく「カン」であると言って、上記のワタナベの理解を訂正する。その後も、31 行目の「**カン: (0.3) 大きい.hh (0.8) だようで(h)す(h)**」という発話からわかるように、リュウは自身の指示対象は「カン」であるということを主張してから、次の説明に移っている (33 行目)。すると、32 行目でワタナベも、リュウの主張を「**あ はい.**」と受け止めて説明の受け手として戻っている (34・35 行目)。

この一連の過程からわかるように、リュウが「カン」というモノに対するワタナベの理解を (何らかの理由で) 訂正するとともに、急いで主要活動をも先に進めると、ワタナベもそれ以上リュウの「カン」という語彙を焦点化することなく主要活動の受け手としてのふるまいに戻る。したがって、このワタナベとリュウの場合は、各々異なる語彙 (「かめ」と「カン」) を用いていたとしても、実は互いが指しているモノは同一のモノであるという間主観的理解の確立には至らず主要活動を先に進めているのである。

次の【断片 6-4】は、第一言語話者のフジイ (F) と中国語第一言語話者のジョ (J) の相互行為であり、両者はすでに手元の絵 (A と D の絵) をめくって見ている。そし

て【断片 6-4】の 27 行目でジョは、A の絵に描かれている丸い対象物を「ビン」という語彙で指し示している。ここでジョは、以下で詳しく示すが、特にその語彙の産出において不確実性や問題などは示していない。しかしながら、ジョは、「ビン」という語彙で A の絵の円形のモノを指し示した後、説明を先に進めずにそのモノについての追加説明を行っている（29・31 行目）。そうすることでジョは、フジイがその対象物を認識できるかどうかを示す機会を作っている。

【断片 6-4】 会話 8 (J:中国語第一言語話者, F:日本語第一言語話者)

- 21 J: 子どもは:
- 22 F: はい.
- 23 J: .hhh えと:(0.3)um::: (0.6).hh(0.6)um:::
- 24 気がつかなかったから: [.hh
- 25 F: [はい.
- 26 (1.0)
- 27 J:→ ビンの:なかで:(0.6)おおきの:
- 28 F: ° はい. °
- 29 J:→ お風呂-(0.4)お風呂ようの:.hh カンヅメ:う:(0.3)おおきの:
- 30 F: はい.
- 31 J:→ き:の::
- 32 (1.0)
- 33 F:⇒ えと:: (1.0) つぽみたいな.
- 34 J:→ あ [そうです.=
- 35 F: [(あの)
- 36 J:→ =まる:と .hhh(0.4) あ たくさん:水が:入れるの:

- 37 F: [はい.
- 38 J:→ [ビンが(2.7) いれ-(1.0) とじまし-
- 39 F:⇒ [はい.
- 40 J: [い-いれ-
- 41 (0.4)
- 42 F:⇒ に(.) 入れる[ものに[:
- 43 J: [うん.[うん.
- 44 F:⇒ 入っちゃった.
- 45 J: はい. は i- はいりま。した.°
- 46 F: ° はい.°
- 47 (0.5)
- 48 J: うん:::
- 49 (4.6)
- 50 J: はい. [おわり。(ます)°

上記のような機会ではフジイは、両手で円形を描きながら「つぼみたいなな.」と発している(33行目)。それによってフジイは、ジョの円形のモノが、自身のDの絵に描かれている「つぼ」と呼ぶことのできるモノであるという理解を「みたい」という表現により確信度を下げて提示している。

それに対し、34行目でジョは「あ そうです。」と反応し、直前のフジイの理解を承認している。するとすぐさま、ジョは、36行目で「まる:と .hhh(0.4) あ たくさん:水が:入れるの:」と発してから、38行目で再び「ビン」という語彙を用いて、主要活動を進めている。ここでジョは、直前でフジイの理解、すなわちジョの「ビン」と指し示しているモノが「つぼ」と呼ぶことのできるモノであるという理解に何ら問

題ないという承認を与えていたものの、フジイの「つぼ」というモノを自身の「ビン」と同様のモノとして理解しているかどうかについては相互行為上で示していない。それに対し、フジイは、ジョの「ビン」という語彙の再使用に対して何ら反応を示していない（38行目）。43行目でフジイは、ジョの40行目における「い- いれ-」という発話を引き継ぎ、ジョの「ビン」というモノを「入れるもの」という表現に言い換えて指してから、ジョの主要活動の進行を助けている（42・44行目）。このことから、両者は、互いに指し示しているモノ、すなわちフジイの「つぼ」とジョの「ビン」と指しているモノが同一のモノであるか否かについての間主観的理解を相互に確認可能な形で確認することより、主要活動の進行を優先していることがわかる。

以下では、両方の相互行為において、ワタナベとフジイが「かめ」および「つぼ」という語彙を用いて「カン」および「ビン」というモノへの理解を示していることにに対し、リュウとジョがどのような反応を示しているかを詳しく記述する。その記述を通して、リュウとジョの反応により、ワタナベとフジイにとって何が相互行為上で解決すべき課題として浮上するかを検討する。

6.3 第一言語話者の理解提示に対する第二言語話者の反応

6.3.1 第一言語話者の理解の訂正

まず、リュウとワタナベの相互行為から見る。25行目でワタナベは、直前の24行目でリュウが両手の円形とともに「大きいカンみたい」と説明しているのに対し、「あ:あ」と反応し「今何かがわかった」という認知状態の変化を主張している。ここでワタナベは「あ:あ」の音調を下げおらず、続けて発話を産出しようとしているように見える。しかし、26行目でリュウが、視線を下に向けて発話を先に進めているため、ワタナベは一旦発話を止める。そしてワタナベは、リュウに視線を置いたままリュウの説明を聞いている。その後、ワタナベは、26行目の「その.hh a::」でリュウ

の発話の進行が停滞されると「かめ?」と発している (27 行目)。

【断片 6-3】 の 23～29 行目の再掲

- 23 L: °なに?° (0.2) その下は: .hh それはなに:? (0.2) a: カンみたい=
 24 =大き (h) い (h) ¥カンみたいの: ¥
 25 W: ⇨ あ: [あ
 26 L: [ものがあるので .hh その .hh a::
 27 W: ⇨ かめ?
 28 (0.3)
 29 L: ⇨ いいえ. (.) カン.

この 27 行目のワタナベの「かめ?」という発話がどのような位置で産出されているかについて確認しよう。26 行目でリュウは、「ものがあるので」の「ので」を言うと同時に、息を吸いながら (「.hh」) 早いスピードで、以下の【図 6-1】の上の静止画からわかるように、両手を顔の高さくらいまで上げて「その」という指示表現の連体形を産出している。このような両手のふるまいと「その」という指示表現から、リュウが直前で両手の円形とともに「大きいカンみたいのもの」と指し示していた丸いモノを再び言及しようとしているように見える。ここでリュウは特にそのモノを表す語彙を教えるようワタナベに求めているわけではない。

このような位置で、ワタナベは、以下の【図 6-1】の上の静止画によって示しているように、リュウに向けていた視線を下のほうに移している。ここでワタナベは、手元の絵 (D の絵) を見ているように見える。そして、「その .hh」の後、リュウが何か考えることをしているのを見て (「a::」のところ)、ワタナベは「かめ?」と発すると同時に視線を再びリュウのほうに移行している (【図 6-1】の上下の静止画を参照)。

このようにしてワタナベは、リュウの「その」という指示表現によって投射されている円形のモノ、直前でリュウ「大きいカンみたいのもの」が、ワタナベ自身の D の絵にも描かれている「かめ」というモノと同一のモノであるという理解を提示している。それと同時に、視線と「かめ」の語尾を上昇イントネーションで産出して、ワタナベ自身の理解が適切か否かについての確認を、そのモノを見ている本人のリュウに求めている。よって、次の発話順番でリュウは、上記のようなワタナベの理解、すなわち「かめ」というモノとリュウの「カン」というモノが同一のモノであるという理解が適切であるか否かについての確認を与えなければならない。

【図 6-1】26 行目の「その .hh」と 27 行目の「かめ?」でキャプチャーした静止画

26	L: その .hh	
27	W: かめ?	

さて、リュウは、27 行目におけるワタナベの理解に対してどのように反応しているだろうか。29 行目でリュウは「いいえ.(.)カン.」と反応し、リュウ自身の指示対象は「かめ」ではないと否定するとともに、それは「カン」と呼ぶモノであると言ってワタナベの理解を訂正している。このように、リュウが、ワタナベの理解を訂正していることには、次のような理由が考えられる。まず、リュウが、ワタナベの「かめ」という語彙を「甕」ではなく「亀」と理解している可能性である。もう一つは、リュウが、ワタナベの「かめ?」という発話を、自身の「カン」という語彙の聞き取りの問題として取り扱っている可能性である。つまり、リュウは、ワタナベが自身の「カン」を「かめ」と聞き間違えていると理解している可能性がある、ということである。いずれにせよ、リュウは、ワタナベが「カン」というモノと同様のモノを（D の絵を通して）見ているという可能性に志向していないことがわかる¹。また、このような 29 行目におけるリュウの訂正（「いいえ.(.) カン.」）から、リュウが「かめ」を「カン」と同一のモノとして理解していないことがワタナベにとって認識可能になると言える。

6.3.2 第一言語話者の理解の承認

次は、ジョのフジイの相互行為のなかで 33・34 行目における両者のふるまいに注目するが、その前に何が起きているかについて説明していこう。

【断片 6-4】の 27～38 行目の再掲

27 J: ビンの:なかで: (0.6) おおきの:

28 F: ° はい.°

29 J: お風呂- (0.4) お風呂ようの: .hh カンヅメ: (0.3) おおきの:

¹ 【図 6-1】からもわかるように、リュウは、ワタナベが視線の移行を見ていない。そのため、リュウは、ワタナベが「カン」と同様のモノを（D の絵を通して）見ている可能性に志向していないように思われる。

- 30 F: はい.
- 31 J: きの::
- 32 (1.0)
- 33 F:⇒ えと:: (1.0) つぼみたいな.
- 34 J:→ あ [そうです.=
- 35 F: [(あの)
- 36 J:→ =まる:と .hhh (0.4) あ たくさん:水が:入れるの:
- 37 F: [はい.
- 38 J:→ [ビンが(2.7)いれ-(1.0)とじまし-

27 行目のジョの「ビンの:なかで:」のところでフジイは、次のページの【図 6-2】おけるフジイの視線の移行からわかるように、ジョの「ビンの:なかで:」という発話を聞いてから、視線を下に移している（次の 0.6 秒の間合いの間）。ここでフジイは、D の絵を見ているように見える（【図 6-2】の下の静止画を参照）。それによって、フジイは、ジョの「ビンの:なかで:」という説明を、フジイ自身の D の絵と関連づけて聞いていることがわかる。フジイは、すでに D の絵に「つぼ」と呼ぶことができるモノが描いてあり、そのなかから人の両手が出ていることを見ている。その上で、ジョの「子どもは:気がつかなかったから:ビンの:なかで:」（24・27 行目）という説明を聞いている。このことを踏まえて考えると、フジイはおそらくジョの「ビン」が、D の絵の「つぼ」と呼ぶことができるモノだということが特定できたであろうと推測できる。しかし、27 行目の「ビンの:なかで:」の後でフジイが何ら反応を示していない。

このようなフジイの反応の不在は、ジョが「ビンの:なかで:」の後、次の説明に進むことはせずに、自身の「ビン」と指示しているモノについての追加説明を行うことで、モノについてのフジイの認識を示すことができる機会を作り出していることと無

関係ではないように思う。

27 行目の冒頭でジョは、「ビンの：なかで：」の最後の「で」という音を強く発して、一旦そこで発話を区切っている。そうすることで、その発話に対してフジイが何らかの反応ができる機会を作り出している。そこでフジイの反応がないと（0.6 秒の間合い）、ジョは「おおきの：」と発している。この「おおきの：」という発話は、直前の「ビンの：なかで：」によって示唆された次の説明ではなく、「ビン」と指したモノについての説明を加えているものとして理解できる。そのような位置（28 行目）でフジイは、小さい声で「はい」と反応している。

【図 6-2】 27 行目の「ビンの：」の「の：」でキャプチャーした静止画

27	J: ビンの：	
27	J: なかで：(0.6)	

さらに、29 行目でジョは、「お風呂ようの:.hh カンヅメ。」と言った後も、フジイが何ら反応を示さないと（0.3 秒の間合い）、視線を下からフジイのほうに移すとともに（フジイと視線が合った状態で）大きい円形を描きながら「おおきの。」と発している（29 行目の最後）。

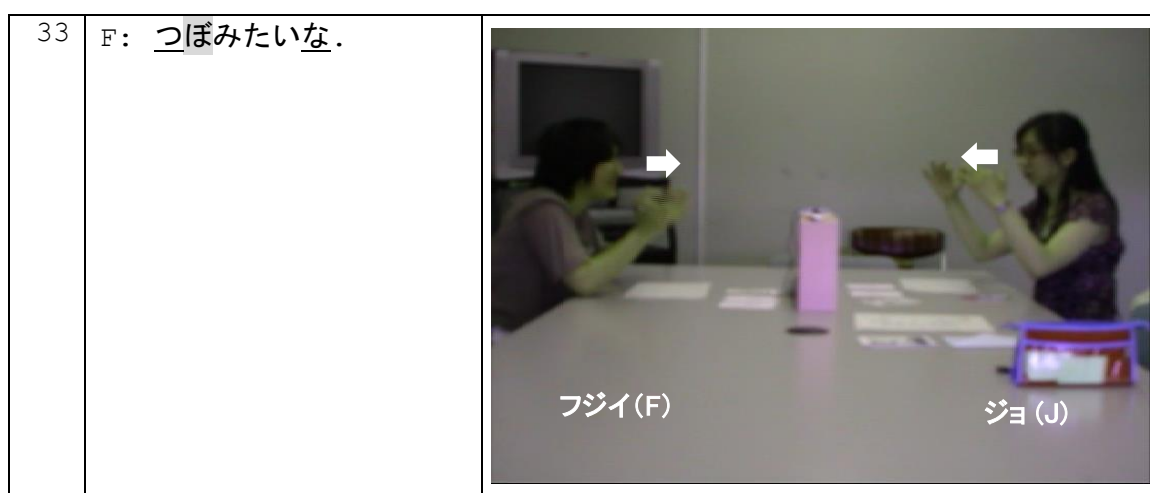
それに対し、フジイは、28 行目と同様に、今回もジョの「おおきの」という説明だけを「はい」と受け止めている。このように、フジイは、興味深いことに、ジョの「ビンの:なかで。」と「お風呂ようの:.hh カンヅメ。」という説明の直後には何ら反応を示していないのに対し、「おおきの」という説明だけに対して「はい」という反応を示している。このようなフジイの反応は、ジョの立場から考えると、ジョ自身の「ビン」というモノがフジイには特定されていないと捉えられるだろう。実際、ジョは、30 行目でフジイが「はい」と反応した後、再びフジイに向けて両手で円形を描きながら「きの:.」と発している（31 行目）。さらに、ジョは、フジイと視線が合った状態で「きの」の「の」を引き延ばしながら、両手で繰り返し円形を描きながら、発話を先に進めずにフジイを見ている（32 行目の 1.0 の間合いの間）。

上記のような 31・32 行目における音声的・身体的ふるまいによって、ジョは、両手で円形を描きながら追加説明を行っているモノ（直前で「ビン」と指したモノ）に対して、フジイの認識が示されるための機会を作り出していると言える。そして、このような機会として理解可能な位置でフジイは、33 行目の「えと:. (1.0) つぼみたいな。」と発し、ジョの円形のモノが「つぼ」と呼ぶことのできるモノであると理解していることを、確認度を下げた形（「みたいな」）で示していることがわかる。

ここでは、フジイの「えと:. (1.0) つぼみたいな。」という発話をより詳しく見てみよう。まず、フジイは、両手で円形を描きながら「えと:.」を発している。それによって、フジイは、これからジョによって説明された丸い対象物について言及することを投射している。その言及に先立って、フジイは、やや右斜めの空中を見ながら考

えることをしてから、視線を下の絵（おそらく D の絵）に移す（0.1 秒の間合い間）。そして、フジイは、視線を前方のジョに移しながら「つぽみたいな。」と発している。ここでフジイは、「つぽ」の「つ」という音を強く発して、相手のジョに聞き届けるように、「つぽ」という語彙を産出している。それと同時に、フジイは、次の【図 6-3】で示しているように、相手のジョと視線が合った状態で再び両手で円形を描がいている（「みたいな。」のところ）。

【図 6-3】 33 行目の「つぽ」の「ぽ」でキャプチャーした静止画

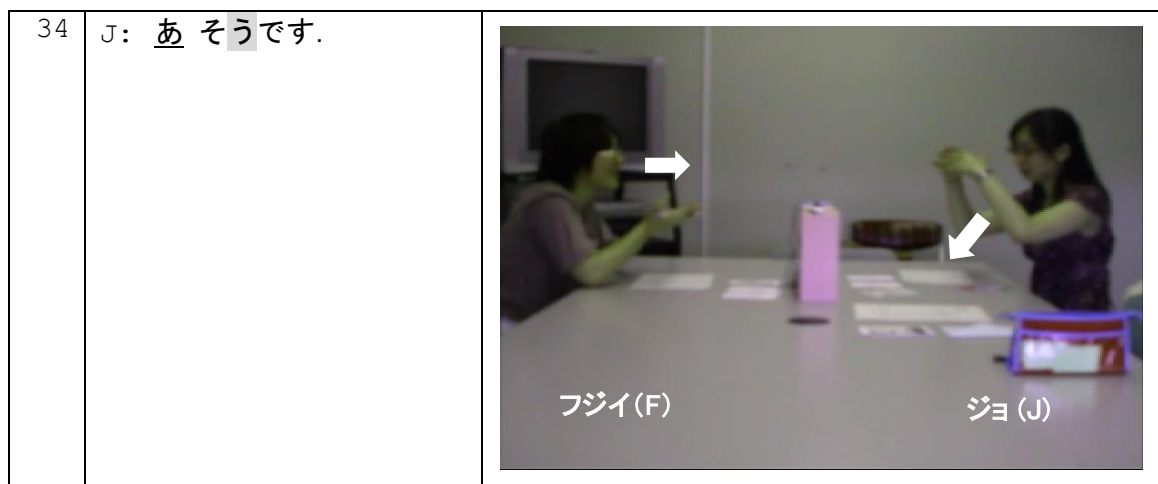


以上のことから、33 行目でフジイは、両手で円形を描くといったふるまいをも利用し、フジイ自身の「つぽ」と指しているモノが、ジョの「ビン」および「カンヅメ」というモノと同様に円形のモノだということを、ジョにとって理解可能にしている。そうすることで、フジイは、ジョによって自身の理解が承認されるとともに、「つぽ」という語彙も何らかの形で焦点化される機会をも作り出していると言える。

それに対し、ジョは、上記のようなフジイの理解を承認しているが、「つぽ」という語彙に対しては反応を示していない。詳述すると、33 行目でフジイが、両手で円形を描きながら「つぽみたいな。」と発していることを見て、34 行目でジョは「あ」と反

応すると同時に、視線を下の絵に移行しながら「そうです」と反応している（以下の【図 6-4】におけるジョの視線を参照）。その反応に続けてすぐさま、視線を下に置いたまま、両手で再度円形を描きながら「まる:と」と言う（36 行目の冒頭）。この「まる:と」は、（文法的に適切ではないが）「まる」（丸）という言葉に「と」という並列助詞を加えているように聞こえる。そして、この「まる:と」という発話を、直前の「そうです。」という承認を表す反応と連続体で聞くと、ジョは、直前でフジイが両手で円形を描いていることに反応しているように見える。つまり、「あ そうです。まる:と」における音声的・身体的ふるまいから、ジョは、フジイが A の絵に描かれている「ビン」を丸いモノとして理解していることに問題ないという承認を与えているように見える、ということである。

【図 6-4】 34 行目の「あ そうです。」の「う」でキャプチャーした静止画



さらに、その後の「あ たくさん:水が:入れるの:」「ビンが」という発話（36・38 行目）からは、ジョが、フジイの「つぼ」というモノ・語彙を「ビン」と同一のモノとして捉えていないことがわかる。このことは、フジイにとっても認識可能であろう。

6.4 間主観的理解の確立と主要活動の進行における第一言語話者の選択

さて、ジョーが、フジイの理解に対して承認を与えているものの、「つぼ」という語彙には何ら反応を示していることに対して、フジイはどのような反応ができるだろうか。また、ワタナベ自身の理解がリュウによって訂正されたことに、ワタナベはどのような反応を示すだろうか。例えば、ワタナベは、リュウの「カン」が、自身の D の絵に描かれている「かめ」と呼ぶことのできるモノと一致していることを理解しているため、リュウの訂正（「カン」という主張）を受け入れても、タスク活動を遂行する上で何ら問題ないだろう。フジイの場合も、ジョーの「ビン」が、D の絵の「つぼ」と呼ぶことのできるモノであることを理解しているため、ジョーが「つぼ」というモノ・語彙を「ビン」と同一のモノとして捉えていないことを相互行為上で問題化せず、ジョーの主要活動の進行を促すこともできるだろう。

しかしながら、ワタナベとフジイが、主要活動の進行を促した場合、次の D の絵を説明する際に、その「かめ」および「つぼ」と呼ぶことのできる対象物を何と指し示すかがさらなる課題になる。そうであるならば、ワタナベとフジイは、主要活動の進行を促すより、「今ここ」で「かめ」および「つぼ」と指したモノと、リュウとジョーの「カン」および「ビン」というモノが実は同一のモノであるということを相手に認識可能な形で再度示したほうが良いだろう。つまり、互いが同じモノを指しているという間主観的理解を相互に確認可能な形で確立しておくという選択肢もある、ということである。そこで、本節では、ワタナベとフジイが、上記のような選択肢のなかで実際にどのような反応を選択しているかについて詳しく記述する。

6.4.1 第二言語話者の表現の再利用

フジイとジョーの相互行為から確認しよう。前で述べたように、36・38 行目でジョーは、直前のフジイの「つぼ」という語彙に対して何ら反応を示すことなく、A の絵に

描かれている円形の対象物を再度「ビン」と指し示していた。さて、フジイは、ジョの2回目の「ビン」という語彙の使用に対してどのような反応を示しているだろうか。

【断片 6-4】の36～50行目の再掲

36 : =まる:と .hhh (0.4) あ たくさん:水が:入れるの:

37 F:⇒ [はい.

38 J: [ビンが(2.7) いれ-(1.0) とじました-

39 F:⇒ [はい.

40 J: [い- いれ-

41 (0.4)

42 F:⇒ に (.) 入れる [ものに[:

43 J: [うん. [うん.

44 F:⇒ 入っちゃった.

45 J: はい. は i- はいりま。した。°

46 F: ° はい. °

47 (0.5)

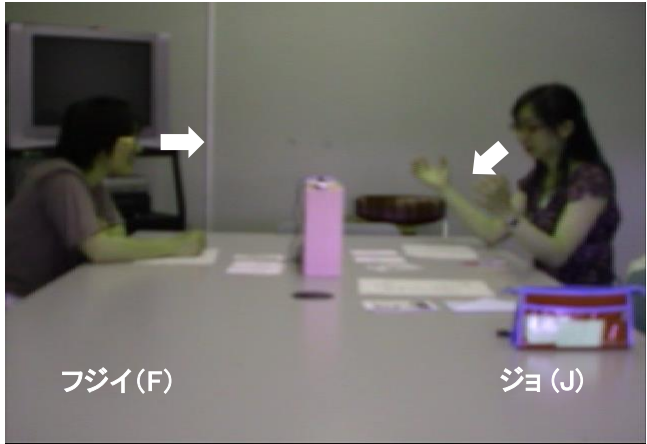
48 J: うん:::

49 (4.6)

50 J: はい. [おわり。(ます)°

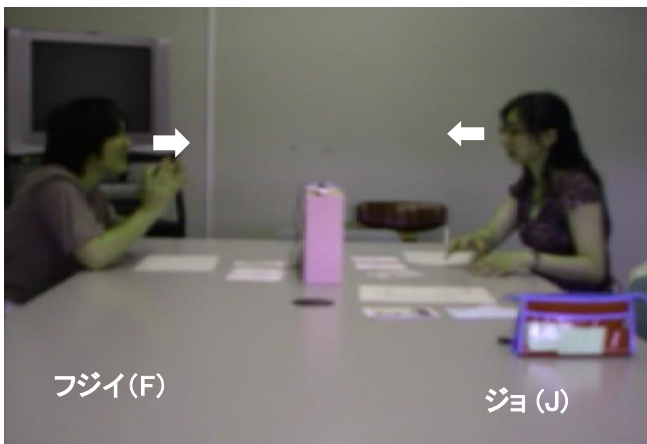
ここでは、37～42行目の両者のやり取りにおいて、とりわけフジイの反応に注目する。まず、37・38行目でフジイは、直前のジョの説明（「たくさん:水が:入れるの:」）を「はい」と受け止めながら、ジョが円形とともに「ビンが」と発していることを見ている（次の【図 6-5】を参照）。

【図 6-5】 38 行目の「ビンが」の「ン」でキャプチャーした静止画

37	F: [はい.	
38	J: [ビンが	

その後、ジョが、再び右手で何かを入れるような仕草を途中でやめてから、「いれ-」と言いかけるところで、フジイは両手を動かした。そして、フジイは、次の【図 6-6】からわかるように、直前で両手を用いて円形を描くときと同じような姿勢に入っている（38 行目の 1.0 の間合いの間）。このことから、フジイは両手を用いて、もしくは両手のふるまいとともに、ジョの円形の対象物（「ビン」）を再度言及しようとしているように見える。

【図 6-6】 38 行目の「とじました-」の「じ」でキャプチャーした静止画

38	J: とじました-	
----	-----------	--

しかし、38 行目のジョの「いれ-」のところで開始しつつあるフジイの両手のふるまいは、ジョが、視線を前方のフジイに移すとともに産出している「とじました-」の「とじ」という音と重なる（【図 6-6】を参照）。すると、フジイは、両手では小さい円形を描くとともに、ジョの「とじました-」という発話に対しては「はい」と受け止めている。ここでは、フジイが、円形の対象物について再度言及することより、ジョの進行中の説明に反応することを優先していることがわかる。

一方、ジョは、38 行目における「**ビンが**(2.7) **いれ-**(1.0) **とじました-**」という発話から、「ビン」という円形のモノに「男の子が入った」という状況を説明しようとしているように見える。特に「**いれ-**(1.0) **とじました-**」という発話からは、ジョにとって適切な日本語の動詞（述語）の産出が問題になっていることがわかる。さらに、ジョは、その動詞の産出問題に対してフジイが介入できる機会をも作っている。詳述すると、次の 40 行目でジョは、フジイに視線をおいたまま、右手で何かを入れるような仕草を再びしながら「い-いれ-」と言い淀んでいる。このようにして、ジョは、フジイが、自身の両手の動作を表すことのできる適切な述語を代わりに産出できるような機会を作っている。

ここまでの 38・40 行目におけるジョのふるまいから、ジョは、「ビン」という円形のモノに対するフジイの理解を承認してから、A の絵についての説明（主要活動）を先に進めていることがわかる。このようなジョの主要活動の進行にフジイも志向を示している。

まず、フジイは、40 行目でジョが、フジイ自身を見ながら「い-いれ-」と言い淀むと、0.4 秒目の間合い（41 行目）を差し挟んで、42 行目の冒頭で「に」という助詞のみを強く発している。そうすることで、フジイは、前のジョの何らかの発話につなげて反応を組み立てていることを示す。そして、フジイは、「に」のところで両手を先の円形を描き始めた位置に移して、そこから下に向けて円形を描きながら「**入れるもの**

に:」と言う。その後、フジイは、43 行目のジョの 2 回目の「うん。」という受け止めの反応（43 行目）を差し挟んで（ジョによって求められた）「入っちゃった。」という述語をも提示している。

このような 42 行目の音声的・身体的ふるまいから、フジイは、36 行目のジョの「たくさん:水が:入れるの:」という発話、特に「入れる」という表現につなげて両手で描いている円形の対象物を「入れるもの」と指し示す。それと同時に、文法的に乱れている 36・38・40 行目のジョの発話をより文法的な発話に置き換えて、ジョの主要活動の進行を助けていると言える。

一方、ジョは、44 行目のフジイの「入っちゃった。」という述語を「はい」と受け止めてから、「はいりま^oした.^o」という言い方に換えて A の絵についての説明を完了させている（45 行目）。

ここで興味深い点は、42 行目でフジイは、両手で描いている丸い対象物を、直前のように「つぼ」と指し示すこともできたにもかかわらず、ジョによって使用された表現（「入れる」）を利用して「入れるもの」に言い換えていることである。つまり、フジイは、ジョによって用いられており、かつジョにとってより理解可能な「入れるもの」という表現に言い換えてその丸い対象物を指し示している、ということである。

ここまでのフジイのふるまいをまとめると、次のようになる。フジイは、ジョが「つぼ」というモノ・語彙には反応を示さず、直前の「ビン」という語彙を再度使用し A の絵についての説明が先に進められると、そのジョの「ビン」というモノ・語彙を再度問題化することはしない。むしろ、フジイは、現在ジョが担っている述語の産出問題の解決に取り組むことで、主要活動の進行に志向している²。

² 一方、フジイが、自身の D の絵について説明する際、そこに描いてある円形のモノを「つぼ」と指している。そこでジョは、特にフジイの「つぼ」という語彙に焦点を当てることはしていない。

6.4.2 第二言語話者の語彙の再問題化

それに対し、ワタナベは、リュウの「カン」というモノ・語彙を再度問題化している（30行目）。

【断片 6-3】 の 27～36 行目の再掲

- 27 W: かめ?
- 28 R: いいえ.(.)カン.
- 29 (0.3)
- 30 W: ⇨ °カン°
- 31 R: → カン: (0.3) 大きい.hh (0.8) だようで(h) す(h)=[そのなか↑は =
- 32 W: ⇨ [あ はい.
- 33 R: → =.h[h そのなかは あ::<水> 入っています.
- 34 W: ⇨ [はい.
- 35 W: あ:あ °はい.°
- 36 R: °うん.°(0.5) 枝から落ちる.

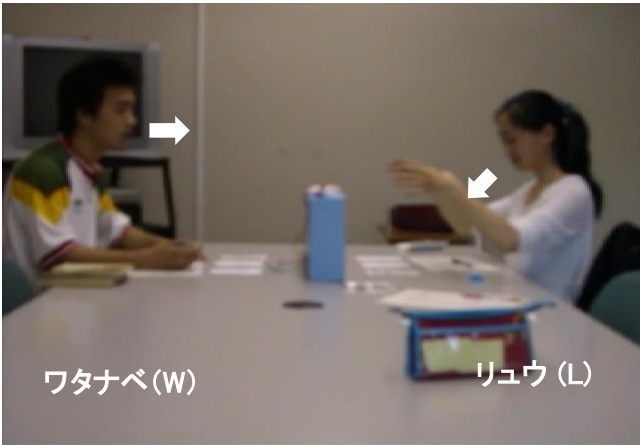
28 行目でリュウは、自身の円形のモノは「かめ」ではなく「カン」とであると主張しワタナベの理解を訂正していた。それに対し、30 行目でワタナベは、視線がリュウと合った状態で、(小さい声で) リュウの「カン」という語彙を繰り返し発している。それによって、ワタナベは、そのリュウの「カン」というモノ・語彙を受け止めるのに、まだ解決されていない何らかの問題があることを示している。

しかしながら、ワタナベは、「カン」という語彙に関して何が問題となっているか、例えばその「カン」という語彙に対するワタナベ自身の理解に問題があるのか、あるいはリュウの「カン」という語彙の使用に問題があるのかなどは特定していない。い

ずれにしても、30 行目でワタナベは、リュウの「カン」という語彙を再度問題化することで、直前のリュウの主張、円形の対象物が「かめ」ではなく「カン」であるという主張を受け入れることはしない。それによって、ワタナベは、リュウ自身によって「カン」というモノ・語彙が何らかの形で焦点化できる機会を作り出そうとしていると言える。

それに対し、リュウは、自身の指示対象は「カン」とであると再び主張する。むしろ、リュウは、「カン」という対象物に対するワタナベの理解問題として対処している。詳述すると、30 行目でワタナベによって「カン」が再度問題化されると、31 行目でリュウは「**カン:**」と発する。ここでリュウは、「カン」という語彙の語尾をやや引き延ばしながら、両手を直前より少し広げており、視線はワタナベのほうから逸らしてやや右上のほうに移行し考える体勢に入る。その後、すぐリュウは、両手を仕切りの上まで、すなわちワタナベに見えるように高い位置まで上げて（0.3 秒の間合い）、円形を描こうとする姿勢を保ったまま「大きい」と言う。ここでリュウは、ワタナベと視線を合わせておらず、息を大きく吸うところ（.hh）では視線を下の絵に移す（次の【図 6-7】を参照）。

【図 6-7】 31 行目の「.hh」でキャプチャーした静止画

31	L: 大きい .hh (0.8)	 <p>ワタナベ(W) リュウ(L)</p>
----	------------------	---

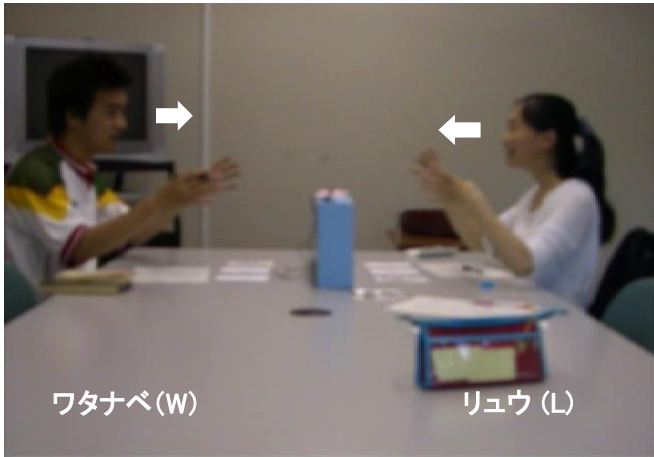
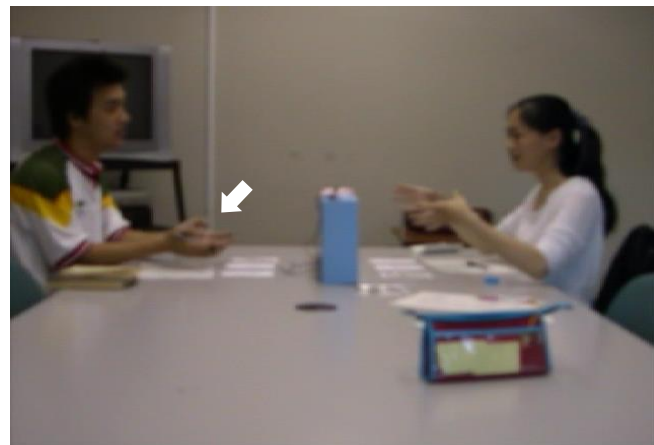
上記の「(0.3) **大きい** .hh」における音声的・身体的ふるまいから、リュウは、「カン」についての追加説明を行なおうとしているように見える。このことから、リュウは、「カン」というモノに対するワタナベの理解問題に対処しようとしていることがわかる。

その後、リュウは、しばらく下の絵を見てから (0.8 秒の間合い)、笑いを交えながら「**だようで(h) す(h)**」という述語を産出し、急いで「カン」というモノについての追加説明を完結させている。さらに、リュウは、間髪入れずに「**そのなか↑は**」の「その」を産出するとともに、視線を下からワタナベに移行しながら「**なか↑は**」を発している。ここでは、可能な限り早く次の説明に移すことで、「カン」という語彙・指示対象についての説明に対してワタナベが反応できる機会を作らないようにしていることがわかる。つまり、リュウは、ワタナベが「カン」という語彙・モノを再度問題化することを防いでいるということである。

それに対して、今回はワタナベも、「カン」という語彙を問題化せず、リュウの説明の進行を受け止めている。まず、31 行目のリュウの「**大きい** .hh (0.8) **だようで(h) す(h)**」という「カン」についての説明に対して、ワタナベは、首を縦に振りながら「**あ はい.**」と反応している (32 行目)。このように、32 行目でワタナベは、とりわけリュウの「大きい」という「カン」についての説明を情報として受け止めている。ここで、ワタナベは、リュウの「カン」という語彙・モノを再度問題化せず、リュウの説明の進行を促していることがわかる。

その一方で、興味深い点は、32 行目でワタナベが、受け手としてリュウの「大きい」という「カン」についての説明を受け止めながらも、リュウに向けてその「カン」という対象物を両手で描き見せていることである。

【図 6-8】 32 行目の「あ はい」と 34 行目の「なかは」でキャプチャーした静止画

31 32	L: [その <u>なか</u> ↑は W: [あ はい.	 <p>ワタナベ(W) リュウ(L)</p>
33	w: そのなかは	

詳しく見てみると、32 行目でワタナベは、【図 6-8】の上の静止画で示しているように、「あ はい。」の「はい」を言いながら、両手を、リュウの見える高さまで上げている。そして、ワタナベは、両手で下に向けて両手で円形をゆっくりと描きながら、34 行目では「はい」と発し、33 行目のリュウの「そのなか↑は」という説明を受け止める。それとともに、ワタナベは、34 行目におけるリュウの 2 回目の「.hh そのなかは」という発話をも聞きながら、両手では円形を描き続けている。そのワタナベの円形は、34 行目におけるリュウの「そのなかは」という発話の「は」のところで描き終わっている（【図 6-8】の下静止画を参照）。

このように、リュウが自身の「カン」というモノを相互行為上で再度問題化せずに、

急いで説明を先に進めると、ワタナベは、音声的には、そのリュウの説明の進行を受け止めるものの、両手ではリュウによって「大きい」と説明されている「カン」というモノの形を描いている（32・34 行目）。このようなふるまいから、ワタナベは、自分にとっては、リュウの「カン」というモノに関する問題が完全に解決できていないという認識を示しているようにも見える。

それに対し、リュウは、上記のワタナベの両手のふるまいには何ら反応を示すことなく、説明を先に進めている³。33 行目の冒頭でリュウは、視線をワタナベから逸らし（【図 6-8】の下静止画を参照）、直前の「そのなかは」という表現を繰り返すことで、説明の進行に強い志向を示している。その後、リュウは、下斜めを見ながら「あ:。」と発し考えることをしてから、次の「水」という語彙をややゆっくり発しながら視線をワタナベに移している。それとともに、リュウは、右手で左手のほうに何かを入れる仕草を見せながら「入っています。」と言って発話を完了させている。

すると、36 行目でワタナベは、「あ:あ」と反応しながら頷くと同時に、小さい声で「はい」と発している。このような反応によって、ワタナベは、リュウの「その（カン）なかは水が入っている」という説明を新たな情報として受け止めるとともに、視線を下に移してメモを取る姿勢に入る。

一方、リュウは、ワタナベによって「あ:あ」という反応がなされると、視線を下に移して下の絵を見ながら「うん.°」と発する。そして、リュウは、「(男の子が) 枝から落ちる。」という説明を付け加えて、A の絵についての説明を完了させている。

ここまでの記述をまとめると、ワタナベは、（フジイとは異なって）リュウの「カン」というモノ・語彙を再度相互行為上で問題化している。しかし、リュウが、自身の指示対象は「カン」というモノであることに間違いはないという主張とともに、急いで説明を先に進めると、それ以上リュウの「カン」という語彙・モノを問題化せず、受け

³ 【図 6-8】の上の静止画からわかるように、リュウにとって、ワタナベが両手で円形を描いていることは観察可能であると思われる。

手としてのふるまいを示している。このように、ワタナベも、リュウのふるまいに呼応し、主要活動の進行を優先しているのである⁴。

6.5 おわりに

本章では、2組のタスク活動に見られた相互行為において第二言語話者の指示対象が（自身の D の絵に描かれている）「つぼ」および「かめ」と呼べるモノであるという理解を第一言語話者が示していることに対し、第二言語話者がどのように反応しているかに焦点を当てて、両者の相互行為がいかに展開されているかを分析した。その結果、次のことを示した。

まず、リュウの場合は、自身の円形のモノが、ワタナベの指している「かめ」ではなく「カン」とであると主張し、直前のワタナベの理解を訂正している。それに対し、ワタナベは、リュウの主張、すなわちリュウの指示対象が「カン」とであるという主張を受け入れるのには問題があることを一度は示す。しかし、その後、リュウが自身の「カン」というモノ・語彙には何ら問題ないことを再度主張し、急いで主要活動を進めると、ワタナベもそれ以上「カン」というモノ・語彙を相互行為上で取り上げることはしない。そしてワタナベは、リュウが主要活動を進めていることに呼応し、主要活動の受け手のふるまいに戻る。

そして、ジョの場合は、ジョ自身の円形のモノ（「ビン」および「カンヅメ」と指しているモノをいうモノ）に対してフジイが、両手の円形とともに「つぼ」という別の語彙を用いて理解を示すと、そのフジイの理解を承認している。その一方で、ジョは、フジイの「つぼ」というモノ・語彙には特に反応を示していない。つまり、フジイの

⁴ リュウは A の絵についての説明が終わると、ワタナベの D の絵についての説明を待たずに、自身の B の絵をめくって説明を始めている。そして、ワタナベは、リュウの C の絵についての説明まで全部終わった後、D の絵についての説明を行っている。そこでワタナベは、リュウの使用していた「カン」という語彙を用いて円形のモノを指し示していることが観察された。

「つぼ」が、ジョの「ビン」と同一のモノであるかどうかについての理解は相互行為上で示していないことである。それとともに、ジョは「ビン」と語彙を再び使用して主要活動を進めると、フジイもその「ビン」を再度問題化することなく受け手とのふるまいに復帰している。

以上のことから、本章では、第一言語話者が「かめ」および「つぼ」という語彙を用いて互いが同じモノを指している（見ている）可能性を示したとしても、第二言語話者がその可能性に志向するとは限らないということがわかった。また、第二言語話者が、第一言語話者と同様のモノを見ているという可能性に志向しないと、第一言語話者の用いている「かめ」および「つぼ」という語彙が、第二言語話者によって A の絵に描かれている円形のモノを指し示す適切な語彙として学習されるための機会も生み出されない、ということも明らかになった。このことから、本章では、次のことが確認できた。すなわち、互いが同じモノを指しているという間主観的理解を相互に確認可能な形で確立することが、第二言語話者と第一言語話者の双方にとって、そのモノを表す適切な日本語語彙を「学ぶ」－「教える」ことをするための条件である、ということである。

第7章 相互行為と語彙学習の関係

本研究は、第二言語話者の内的・認知的変化としての L2 学習ではなく、タスク活動における相互行為のなかで第二言語話者によって実際に示され経験されている「具体的な出来事としての L2 学習」に焦点を当てた。そして、第4章から第6章まで日本語の語彙学習が相互行為のなかで参加者によってどのように達成されているかを CA の手法を用いて分析し記述した。その結果に基づいて、本章では、相互行為と語彙学習の関係について考察する。

7.1 主要活動の進行と間主観的理解の確立

第4章および6章で示したように、第二言語話者が A の絵に描かれている円形のモノを「カン」や「ポト」、「つぼ」、「チャ」、「ビン」などの語彙で指し示す際、第一言語話者は自身の D の絵に視線を移している。その視線を移行するタイミングからも、第二言語話者が上記のような語彙で指しているモノが、第一言語話者自身の D の絵に描かれている同一のモノを指していると推測可能な状況であることがわかる。

このように、第一言語話者は、第二言語話者の上記のような語彙が、自身の D の絵に描かれているモノと同様のモノを指していることが推測可能であるがゆえに、第二言語話者の上記の語彙を相互行為上で問題化することなく、単に第二言語話者の説明に対する受け手としてふるまうことで現在の主要活動である A の絵についての説明を先に進めさせていた。

それに対し、第一言語話者が、第二言語話者の指示対象が自身の D の絵に描かれているモノと同様のモノであるという理解を示すことで、現在の主要活動を一旦止めると

きもあった。それは、第二言語話者が、Aの絵に描かれている円形のモノを表す語彙の産出問題の解決に参加するよう第一言語話者に求めたり、その円形のモノを表す語彙の不確実性を繰り返し示したりして、主要活動を進行させず、第二言語話者自身の円形のモノを表す語彙を問題化するときでもあった。この場合、第一言語話者は、第二言語話者の円形のモノ（「カン」、「チャ」）が自身のDの絵に描かれているモノと同様のモノであるという理解を「つぼ」という語彙を用いたり、両手で円形を描くふるまいを利用したりして示す。それと同時に、その理解についての確認は、Aの絵を見ている第二言語話者の本人に求めている。それに対して、第二言語話者が第一言語話者の理解を承認すると、互いに指しているモノが同一のモノであるという間主観的理解が相互に確認可能な形で確立されていることが確認できた。

第二言語話者が自身の円形のモノを表す語彙を問題化するのに対し、第一言語話者は、第二言語話者の使用している語彙自体（「カン」および「チャ」）をトラブル源としてつまみ出して修復を開始することも可能だったように思われる。つまり、第一言語話者が第二言語話者の「カン」および「チャ」という語彙を何らかの形で修復するよう求めることもできた、ということである。しかし、第一言語話者は、自身のDの絵を参照し、第二言語話者の語彙が指しているモノに対する理解を示すとともに、その理解についての確認を第二言語話者に要請している。このことから、第一言語話者は、第二言語話者により語彙の産出問題の解決に参加するよう要請されている場合でも、第二言語話者の使用している語彙自体を相互行為上で問題化することより、その語彙が指しているモノに対する理解を示すことを優先していることがわかった。

その一方で、第一言語話者が「つぼ」という語彙を用いて第二言語話者の指示対象に対する理解を提示し、互いが同じモノを指しているという間主観的理解を確立するため

の機会を作り出す場合、すぐには間主観的理解が確立されないことが繰り返し観察された。第一言語話者によってAの絵に描かれている円形のモノが「つぼ」と呼ぶことのできるモノであるかどうかについての確認が求められたことに対して、第二言語話者は、何ら反応を示さなかったり、「つぼ」という語彙をつまみ出して修復を開始したりしていた。すると、第一言語話者は、今度は「つぼ」という語彙を使うことなく、第二言語話者により理解可能な表現に言い換えて、第二言語話者の円形のモノに対する理解を再提示していた。そして、その再提示された理解が第二言語話者によって承認されることで両者は互いが同じモノを指しているという間主観的理解を相互に確認可能な形で確立していた。

また、第一言語話者が「つぼ」および「かめ」という語彙を用いて第二言語話者の指示対象に対する理解を提示した場合、互いが同じモノを指しているという間主観的理解が相互に確認可能な形で確立されない場合もあった。第6章で示したように、第二言語話者が、自身の「カン」と指し示したモノは「かめ」ではないと主張し、第一言語話者の理解を受け入れずに訂正することもあった。さらに、第二言語話者が、第一言語話者の理解を承認しているものの、第一言語話者の「つぼ」という語彙には何ら反応を示さず、「ビン」という語彙を再び使用していることから、第一言語話者の「つぼ」という語彙が、第二言語話者自身の「ビン」というモノと同様のモノを指していると理解していないことが確認できた。前者の場合は、第一言語話者が、第二言語話者の「カン」という語彙・モノを取り上げて修復を開始しているものの、第二言語話者が「カン」という語彙・モノに何ら問題ないと主張すると、第一言語話者は最終的にはその主張を受け入れて主要活動の進行を促していた。後者の場合は、第二言語話者の「ビン」という語彙を問題化することなく、第二言語話者の主要活動の進行を助けていることが観察され

た。いずれの場合から、第一言語話者は、第二言語話者の指している「カン」と「ビン」というモノが「かめ」および「つぼ」というモノと同様のモノであるという間主観的理解を相互に確認可能な形で確立することより、現在の主要活動を進行させることを優先していることがわかった。

以上の結果から、本タスク活動において第一言語話者は、第二言語話者の語彙自体を相互行為上で問題化することは回避していることがわかる。そして、第二言語話者自身が産出問題に参加するよう第一言語話者に求めているときも、第一言語話者は、その語彙を問題化することより、互いが同じモノを指しているという間主観的理解が確立できる機会を作り出すことを優先している。さらに、その機会において互いが同じモノを指しているという間主観的理解が確立されない場合も、その間主観的理解を相互に確認可能な形で確立することを追求せず、主要活動の進行に志向していることが明らかになった。

7.2 間主観的理解の確立と語彙学習

第5章で示したように、互いが同じモノを指しているという間主観的理解が相互に確認可能な形で確立されると、第一言語話者はすぐさま説明の受け手としてのふるまいに戻り、主要活動の進行を促していた。このことから、第一言語話者が、互いが同じモノを指しているという間主観的理解の確立を、主要活動を進行させるための必要十分な条件として取り扱っていることがわかった。

他方で、第二言語話者は、互いに同じモノを指しているという間主観的理解が確立されると、そのモノを表すより適切な日本語語彙を教えるよう第一言語話者に求めている。このことから、本タスク活動において第二言語話者は、互いが同じモノを指して

いるという間主観的理解の確立を、そのモノ、すなわち A の絵に描かれている円形のモノを表すより適切な日本語語彙を学習するための条件（契機）として志向していることを明らかにした。しかしながら、ここで言っておきたいのは、互いが同じモノを指しているという間主観的理解が確立された場合、第二言語話者がそのモノを表す語彙を必ず学習しなければならないわけではない、という点である。なぜなら、第二言語話者が、そのモノを表す適切な語彙を学習したり使ったりしなくても、主要活動は先に進めることもできるからである。

本タスク活動においては観察されなかったが、日本語第一言語話者同士の日常会話において、過去の経験を語っている語り手が指示対象を何と指し示すか思い出せず、言葉探しをしていると、複数の受け手が音声的・身体的ふるまいを用いて語り手の指しているモノに対する理解を示している。それによって互いが同じモノを指しているという間主観的理解が確立されると、語り手はその指示対象を表す適切な語彙の使用に志向することなく、主要活動である語りの活動に戻っている場合があった。

【断片 7-1】は、4 人の日本人（日本語第一言語話者）の 50 代女性の会話である。01 行目の前で 4 人は 80 年代の韓国の政治情勢（戒厳令や夜間外出禁止令など）について話しをしている。その話が一段落した後、【断片 7-1】の 01 行目で I は、自分が（80 年代）ソウル郊外で見た光景を語り始めている。そして、01 行目で I は、「装甲車とか：」と言ってソウルからちょっと離れたところで見えたもの（例えば、「装甲車」と同じカテゴリーのもの）をいくつか例示することを投射している。しかし、I は、02 行目で「装甲車」の次にあげようとしているモノを何と呼ぶかがわからず、それを指す言葉探しをしている（02・05・06・09 行目）。

【断片 7-1】 4人の会話 (I, K, M, Y)

- 01 I: だってソウル ちょっと 離れたら 装甲車とか: (.)
- 02 → なんつんの あれ: (2.0) つんでるやつ.
- 03 (0.2)
- 04 K: ⇨ [[ん.ん.ん.
- 05 I: → [[かな?
- 06 I: → あん::: なんだ あれ.
- 07 (0.2)
- 08 M: ⇨ あの [(あれでしょ) -
- 09 I: → [キャタピラ [つい [てるもの (は) [なんだっけ?
- 10 M: ⇨ [>ん.ん.ん.<
- 11 K: ⇨ [ん. ん. ん. ん::
- 12 K: 戦[車.
- 13 I: [運んでた.
- 14 K: 戦車のう [え?
- 15 I: [うん.
- 16 Y: [あ: [::::
- 17 K: [ん::
- 18 M: うん.
- 19 I: いや 怖いなと思ったん.

それに対し、04行目でKは、「ん.ん.ん.」と反応し、直前で「つんでるやつ.」と説明しているものが何か認識できたと強く主張している。そして、08行目でMは、両手で何かを積むような仕草をして、Iの指示対象に対する理解を示している。さらに、10・11行目では、MとKは、Iの「キャタピラ」という言葉を聞くと、一斉に理解を主張する。すると、13行目でIは、「運んでた.」という述語だけを産出し語りを完了させる。そうすることで、Iは、直前の相互行為を通して「運んでた.」対象、すなわち言葉探しの対象となっているモノは互いにとって理解されたという認識を示している。言い換えれば、13行目でIは、11行目までの相互行為をもって、I自身の指していたモノと、受け手のMとKが指していたモノが同一のモノであるという間主観的理解が確立されたという認識を示している、ということである。

一方、12行目でKは、「戦車」と言ってIの言葉探しの対象となっている語彙の候補を提示しているが、Iが語りを完了していると、14行目で「戦車のうえ?」と発し、語り手のIに確認を要請している。ここでIは、Kの「戦車」という語彙を聞いてすぐさま「うん」と反応している。それによって、Iは、Kの「戦車」を直前で探していた言葉として受け入れているように見える。

ここで言いたいのは、語り手のIが、互いが同じモノを指しているという間主観的理解が確立されたことを、言葉探しによって停滞されていた語りを先に進めるための機会として捉えている点である。さらに、Iは、Mによって「戦車」という候補が提示され、それを受け入れたようにふるまっているが、I自らその語彙を使用することに志向していないという点である。

それに対して、本タスク活動における第二言語話者は、Aの絵に描かれている円形のモノを指し示す語彙の産出に問題があると示した後、互いが同じモノを指しているとい

う間主観的理解が確立されると、そのモノを表す適切な日本語語彙を教えるよう第一言語話者に要請している。このことを【断片 7-1】の分析結果を踏まえて考えると、互いに同じモノを指しているという間主観的理解の確立は、第二言語話者にとってそのモノを表す適切な日本語語彙を学習するための条件であると同時に、主要活動の進行のための機会でもあると言える。したがって、互いに同じモノを指しているという間主観的理解が相互に確認可能な形で確立された後、第二言語話者が必ずそのモノを表す適切な日本語語彙を学習しなければならないわけではないということである。

7.3 語彙学習の仕方と主要活動の進行

本研究（第5章）では、同じモノを指しているという間主観的理解の確立後、第二言語話者が、そのモノを表す適切な日本語語彙を学習する上で2つのやり方を用いていることを示した。そして、それらのやり方によって第二言語話者が相互行為上で何を可能にしているかを明らかにした。

まず、第二言語話者が「これは何？」と質問し、「これ」を指しているモノ、すなわち第一言語話者の間で間主観的理解が確立されたモノを表す適切な日本語語彙を教えるよう第一言語話者に要請するやり方は、次の発話順番で第二言語話者に「つぼ」という語彙を教えてもらうとともに、第二言語話者自身がその「つぼ」という語彙を復唱したり書き留めたりしてその語彙を確実に学習するための機会をも確保することもできた。このことを示すことで、本研究は、語彙学習にあたって「これは何？」という質問は、本タスク活動における主要活動の進行を一旦せき止めて、学習活動を優先的に、かつ成功裏に達成するための一つのやり方であることを明らかにした。

それに対し、第二言語話者が、構築中の説明の発話内（TUC 内）で言葉探しフォー

マットを用いて第一言語話者との間で間主観的理解が確立されたモノ（Aの絵に描かれている円形のモノ）を表す適切な日本語語彙を教えるよう求めるやり方は、主要活動の遅延を最小限にした形で「つぼ」という日本語語彙を学習するとともに、その語彙をすぐ主要活動のなかで使用することを可能にしていた。このことを示すことで、本研究は、語彙学習にあたって言葉探しのフォーマットの利用は、主要活動の途上で適切な日本語語彙を確実に学習するための機会（時間）を確保することより、学習した適切な語彙を主要活動のなかですぐ使用することを優先するためのやり方であることを明らかにした。

以上のことから、本研究は、本タスク活動のなかで第二言語話者は、互いが同じモノを指しているという間主観的理解が確立された後、そのモノを表す適切な日本語語彙を学習するにあたって、学習活動の機会を確保することと、主要活動の進行のなかで何をより優先するかによって、どのような仕方で学習の機会を生み出すかを選択していることが明らかにした。

7.4 相互行為と語彙学習の関係

以上の本研究の結果から、本タスク活動において第二言語話者が自身のAの絵に描かれている円形のモノを表す適切な日本語語彙を教えるよう第一言語話者に求め、それに対して第一言語話者がその語彙を教えることができる位置は限られていることがわかった。第二言語話者がAの絵に描かれている円形のモノを表す適切な語彙の産出に問題があり、その問題の解決に参加するよう第一言語話者に求めるとしても、第二言語話者の指しているモノが、第一言語話者の指している（見ている）モノと同一のモノであるという間主観的理解が確立されたところではじめて第二言語話者と第一言語話者

は、そのモノ（Aの絵に描かれている円形のモノ）を指し示す適切な日本語語彙の学習に志向することができる。したがって、本タスク活動において第二言語話者にとって産出上の問題となっている指示対象が、第一言語話者の指しているモノ（見ているモノ）と一致している可能性が両者によって志向され、かつ互いが同じモノを指しているという間主観的理解が両者にとって確認可能な形で確立されなければ、第二言語話者の指示対象を表す適切な日本語語彙を「教える」-「学ぶ」ことは成し遂げられないと言える。

しかし、本タスク活動だけでなく日常会話においても、互いが同じモノを指し示しているという間主観的理解を相互に確認可能な形で確立することに志向すればするほど、進行中の主要活動は停滞してしまう。つまり、第一言語話者と第二言語話者が互いに同じモノを指しているという間主観的理解を確立することは、主要活動の進行とは両立できない、ということである。

さらに、とりわけ本タスク活動のなかで互いに同じモノを指しているという間主観的理解が確立された後、第二言語話者が自身のAの絵に描かれているモノを表す適切な日本語語彙を教えるよう求め、語彙学習のための機会を確保すると、その学習活動が完了するまで主要活動は進行できずせき止められることになる。よって、主要活動の進行と語彙学習の達成も両立できない関係にある。

このように、相互行為のなかで語彙学習が成功裏に成し遂げられるためには、主要活動の進行が犠牲にならなければならない。そのため、第4章と第6章で示したように、第一言語話者は間主観的理解の確立と主要活動の進行なかで主要活動の進行をより優先しており、第5章で明らかになったように、第二言語話者は学習の仕方によって主要活動の進行の遅延を調整しているのである。

第8章 結論

本研究は、認知系 SLA 研究でしばしばデータとして用いられてきたインフォメーション・ギャップを利用したタスク活動のなかで第二言語話者自身によって示され経験されている L2 学習を焦点とした。そして、本研究の目的は、タスク活動のなかでとりわけ日本語語彙の学習がいかんして可能になっているかを CA の手法を用いて明らかにすることで、相互行為と語彙学習の関係を明らかにすることだった。その結果を、以下でまとめるとともに、本研究が今後の SLA 研究、CA・SLA 研究、そして日本語教育に対してどのように貢献できるかについて検討する。その上で、本研究の限界と今後の展望について述べる。

8.1 本研究のまとめ

本研究では、本タスク活動において互いが同じモノを指しているという間主観的理解の確立が、第一言語話者によっては遅延されていた主要活動を進行させるための条件として取り扱われているのに対し、第二言語話者にとっては、そのモノを表す適切な日本語語彙を第一言語話者に学ぶための条件となっていることを明らかにした。

そして、その学習過程において第二言語話者が、主要活動の進行をせき止めて第一言語話者によって提示された日本語語彙を確実に学習するための機会を確保するか、あるいはその語彙を素早く主要活動のなかで使用するかによって学習のやり方を選んでいくことも示した。

また、本研究は、語彙学習への志向は、相互行為の参加者によりその場で進行中だった主要活動の進行が一旦中断され、次に互いに同じモノを指しているという間主観的理

解が相互に確認可能な形で確立されてはじめて可能になるということを明らかにした。

8.2 本研究の貢献

8.2.1 今後の SLA 研究への貢献

本研究は、既存の認知系 SLA 研究の方法論的限界から出発したものである。認知系 SLA 研究では、第二言語話者の内的・認知的知識変化としての L2 学習のみに重きが置かれているため、その学習の成否は相互行為の外側で事前・事後テストの比較や刺激回想法などの方法論を用いて判断されてきた。しかしながら、認知的変化としての学習の判断基準となっているテストやフォローアップ・インタビューなどの結果が、果たしてタスク活動における「意味交渉」および「言い直し」と名付けている発話によりもたされたものなのかどうかについて厳密に明確にされないまま、現在まで研究が続けられてきた。認知系 SLA 研究では、相互行為における「言い直し」や「意味交渉」と、認知的変化としての L2 学習の関係は検証できておらず、その学習過程にも具体的な記述が与えられていない。

それに対し、本研究は、第二言語話者の内的・認知的変化としての L2 学習ではなく、タスク活動のなかで第二言語話者によって公然化・可視化されている具体的な出来事としての L2 学習に焦点を当てた。そして、その L2 学習がいかに達成されているかを CA の手法を用いて記述した。その記述を通して、本研究は、タスク活動において第二言語話者が指しているモノを表す適切な日本語語彙を学習するための条件を明らかにすると同時に、その学習過程と相互行為における主要活動の関係の一端も明らかにすることができた。

本研究で明らかになった学習のための条件は、研究者の仮説によって提示されたもの

ではなく、第一言語話者と第二言語話者の実際の相互行為を厳密に分析した結果によって明らかになったものである。つまり、タスク活動における主要活動を進めながら、第二言語話者と第一言語話者の当事者が語彙学習のために志向している条件である。

このような成果から、本研究は、既存の認知系 SLA 研究の出発点となっている「相互行為と L2 語彙・文法・発音の学習の関係」を、相互行為を参加者の視点から捉え直すことによって解明できることを示唆した。したがって、本研究は、教室内・外の相互行為に参加しながら学習を実際に経験している当事者の視点に立った SLA 研究を目指す研究者にとって、L2 の言語的要素（語彙や発音、統語的規則など）の学習と相互行為の関係を明らかにしていく上で重要な足がかりになるものと言える。

8.2.2 CA-SLA 研究への貢献

第2章で述べたように、CA-SLA 研究分野では、L2 教室内・外における相互行為がどのように組織されているか、そして相互行為における諸問題が参加者たちによってどのように解決されているかを明らかにする研究が主流となっている。一方、従来の認知系 SLA 研究の主な関心事である L2 の言語的要素（語彙や発音、統語的規則など）の学習に焦点を当てている研究はまだ少なく、それらの要素の学習がいかに成し遂げられているかを明らかにする上で CA という方法論の有効性も充分検証されていない。

このような状況において本研究は、従来の認知系 SLA 研究がしばしば用いてきたタスク活動（擬似実験的環境）に見られた相互行為データを CA の手法によって分析し、そのタスク活動のなかで日本語の語彙学習の達成過程を記述するとともに、その学習の達成条件をも明らかにした。そうすることで、本研究は、非実験的な・自然発生的な相互行為のみならず、実験的・擬似実験的な相互行為において L2 の言語的要素の学習が

達成される過程を明らかにする上でも CA は有効な方法論であることを検証した。さらに、本研究によって、L2 の言語的要素の学習および学習過程に焦点を当てる CA-SLA 研究の発展可能性も示唆された。したがって、本研究をきっかけに、今後 L2 の言語的要素の学習と相互行為の関係を解明する CA-SLA 研究がより多く行われることが期待できる。

8.2.3 日本語教育への貢献

本研究で明らかになった知見は、教室内外における日本語教育により役立つと考える。既存の認知系 SLA 研究では、L2 学習者との相互行為において教師の「言い直し」は、学習によって「訂正フィードバック」として気づかれにくいため、(認知的変化としての) 学習の成立につながりにくいという考察がしばしば見られる (Egi, 2007; Kim and Han 2007; Lyster 1998; Mackey, Gass and McDonough 2000; Panova and Lyster 2002 など)。このような研究者の理論的な前提に基づいた研究結果や考察は、教室内外における日本語教育に活かせる上でその有効性が検証できないだろう。

それに対して、本研究では、タスク活動のなかで第二言語話者と第一言語話者が、常に適切な日本語語彙の学習に志向しているわけではないものの、両者がより適切な日本語語彙の学習に志向できる環境を作り出して、そこで学習を成功裏に達成していることを明らかにした。特に、第二言語話者が、自身の指しているモノと相手の第一言語話者の指しているモノが同一のモノであるという間主観的理解が相互に確認できる形で確立したことを、そのモノを表す適切な日本語語彙を学ぶための条件として利用していることを明らかにした。

このような本研究における結果は、教室内外における日本語教育現場で第二言語話者

自身が適切な日本語の言語的要素の学習により志向できるためのカリキュラムや教材作り、そしてタスク活動などのデザインにも活用できると考える。

8.4 本研究の限界と今後の展望

本研究は、認知系 SLA 研究でしばしば作られている擬似実験的な環境で収録した相互行為を分析した。そのため、本研究において明らかになった学習条件が、本タスク活動における状況に限って言えるものではないかという疑問が残る。具体的には、第二言語話者が指しているモノと、第一言語話者の指しているモノが同一のモノであるという間主観的理解の確立が、第二言語話者にとって、その指示対象を表すより適切な語彙を学習するための条件となっていることは、その指示対象が互いにとってアクセスできないという本タスク活動の状況に特化した出来事ではないかという疑問である。このような疑問に関しては、手元の第一言語話者と第二言語話者の日常会話のなかで同じような例が見当たらなかったため、今回は答えることはできなかった。

しかし、日本語第一言語話者同士の日常会話からの事例を通して、互いが同じモノを指しているという間主観的理解の確立を相互行為上明示的な仕方で達成することに志向する場合があることを示した。この日常会話の場合においても、語り手にとって言葉探しの対象となっているモノは、その場に居合わせている他の参加者たちとの間で直接的にアクセスできるモノではなく、すなわち目に見えるモノではない。このような日常会話の場面でも、参加者たちによって互いが同じモノを指しているという間主観的理解が相互に確認可能な形で確立されていた。ただし、日本語第一言語話者同士の日常会話では、間主観的理解が確立された後、語り手が、他の参加者によって提示された語彙（「戦車」）を受け止めるものの、語り手自らその語彙を使用することはなかった。このこと

から、相互行為において互いが同じモノを指し示しているという間主観的理解の確立は、第二言語話者がそのモノを表す適切な日本語語彙を学習するための条件であると同時に、主要活動を進行させるための機会でもあることを明らかにした。

しなしながら、今後は、タスク活動のような擬似実験的場面に見られる相互行為のみならず、第二言語話者が日常生活を営む上で参加している様々な場面における相互行為も CA の手法によって分析し、本研究で得られた上記の知見の検証する必要があることは明らかである。また、第一言語話者と第二言語話者が同じモノ・コトを指しているという間主観的理解を相互に確認可能な形で確立することと、L2 としての日本語語彙の学習にどのような関係があるかをさらに厳密に追求する必要がある。

最後に、本研究では、タスク活動のなかで第二言語話者が学習機会を作り出す際、学習した語彙を主要活動のなかで素早く使用するか、あるいはその語彙をより確実に学習するための機会を確保するかによって、学習の仕方を選んでいることを明らかにした。今後は、様々な相互行為場面を分析することで第二言語話者自身が、学習に志向する上でどのような方法を用いているかについてもより詳しく研究していきたい。

付 録

【トランスクリプトに用いる記号一覧】

会話分析の Jefferson のシステムを用いている。

[音声为重なり始めている時点を示す。
[]	音声の重なりの始まりと終わりを示す。
=	発話が途切れなく密着していることを示す。
(言葉)	聞き取りが確定できない当該文字を () で括って示す。
(m.n)	その秒数の間合いがその位置にあることを示す。
(.)	0.2 秒以下の短い間合いを示す。
言葉::	直前の音の引き延ばしを示す。コロンの数は引き延ばしの相対的な長さを示す。
言-	言葉が途切れていることを示す。
.h	吸気を示す。h の数はそれぞれの音の相対的な長さを示す。
¥ ¥	発話が笑い声でなされているところを¥で囲む。
° °	音が小さい当該箇所を° で囲んで示す。
<u>下線</u>	音の強さは下線で示す。
言葉:	下線の音が少し高められて、すぐにもとの高さに戻ることを示す。
言葉:	強勢を伴いながら語尾が少し上がることを示す。
.,?	直前の部分が下降調抑揚であることはピリオド(.)で、音が少し下って弾みがついていることはコンマ(,)で、語尾の音が上がっていることは疑問符(?)で示す。
↑↓	音調の極端な上がりと下がり、それぞれ上向き矢印(↑)と下向き矢印(↓)で示す。
> <	発話のスピードが目立って速くなる部分を示す。
< >	発話のスピードが目立って遅くなる部分を示す。
(())	発話の要約や、その他の注記は二重括弧で囲む。

引用文献

- 岩崎志真子 (2008) 「会話における発話単位の協調的構築—「引き込み」現象からみる
発話単位の多面性と聞き手性考察—」串田秀也・定延利之・伝康晴編『「単位」と
しての文と発話』 pp.169-220. ひつじ書房.
- 大平美央子 (2001) 「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁編著『「正しさ」
への問い：批判的社会言語学の試み』 pp.85-110. 三元者.
- 権賢貞 (2009a). 「「母語話者が非母語話者の言葉を置き換える」ということ—第二言語
習得研究における「言い直し」の再考—」『社会言語科学』 12(1), 44-56.
- 権賢貞 (2009b). 「日本語非母語話者は学習モデルの逸脱者なのか—日本語教育と第二
言語習得研究における調整過程の再考—」『筑波応用言語学研究』 16, 45-59.
- 権賢貞 (2011). 「「非母語話者がある対象物を指し示す言葉を学ぶ」ということ—第二
言語習得研究における会話分析 (CA) の可能性—」『第二言語としての日本語の
習得研究』 14, 80-97.
- 串田秀也・平本毅・林誠 (2017). 『会話分析入門』 勁草書房
- 高木智世・細田由利・森田笑 (2017). 『会話分析の基礎』 ひつじ書房
- 西阪仰 (2008a). 「発音順番内において分散する文：相互行為の焦点としての反応機会
場」『社会言語科学』 10(2), 83-95.
- 西阪仰 (2008b). 『分散する身体—エスノメソドロジ的相互分析の展開—』 勁草書房.
- 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.
- 細田由利 (2008). 「「第二言語で話す」ということ—カタカナ英語の使用をめぐって」
『社会言語科学』 10(2), 146-157.

- 森純子 (2004). 「第二言語習得研究における会話分析 : Conversation Analysis (CA) の基本原則、可能性、限界の考察」『第二言語としての日本語の習得研究』7, 186-213.
- 柳町智治 (2009). 「第二言語話者によるインタラクションへの参加と学習の達成」『社会言語科学』12(1), 57-66.
- 義永美央子 (2009). 「第二言語習得研究における社会的視点—認知的視点との比較と今後の展望—」『社会言語科学』12(1), 15-31.
- Belhiah, H. (2013). Gesture as a resource for intersubjectivity in second-language learning situations. *Classroom Discourse*, 4(2), 111-29.
- Carroll, D (2004). Restarts in novice turn beginning: Disfluencies or interactional achievements? In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second Language Conversations*, pp.201-220. London: Continuum.
- Carroll, D (2005). Vowel-marking as an interactional resource in Japanese novice ESL conversation. In K. Richards and P. Seedhouse (Eds.). *Applying conversation analysis*, pp. 214-234. New York: Palgrave Macmillan.
- Egi, T. (2007). Recast, learners' interpretations, and L2 development. In A. Mackey (Ed.). *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, pp.249-267. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2007). The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures. In A. Mackey (Ed.). *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, pp.339-360. Oxford University Press.
- Ellis, R. and He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 285-301.

- Ellis, R., Basturkmen, H., and Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL Lessons. *Language Learning*, 51(2), 281-318.
- Ellis, R., Tanaka, Y., and Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning* 44(3), 449-491.
- Firth, A. and Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Firth, A. (2009). Doing not being a foreign language learner: English as a lingua franca in the workplace and (some) implication for SLA. *Interactional Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1), 127-156.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. (1998). Apples and oranges: Or, why apples are not orange and don't need to be a response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 82(1), 83-90.
- Gass, S. (2004). Conversation analysis and input-interaction. *Modern Language Journal*, 88(4), 597-602.
- Gass, S., Lee, J., and Roots, R. (2007). New ideas or a new articulation? *Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, 788-799.
- Gass, S. and Varonis, E. (1994). Incorporated repairs in nonnative discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Gooch, R., Saito, K., and Lyster, R. (2016). Effects of recasts and prompts on L2 pronunciation development: Teaching English /ɹ/ to Korean adult EFL learners. *System*, 60, 117-127.

- Goodwin, C. (1980). Restarts, Pauses, and the Achievement of Mutual Gaze at Turn Beginning. *Sociological Inquiry*, 50(3-4), 273-302.
- Goodwin (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, M. H. and Goodwin, C. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica* 62(1/2), 51-75.
- Han, Z.H. (2002). A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output. *TESOL Quarterly*, 36(4), 543-572.
- Havranek, G. (2002). When is corrective feedback most likely to succeed? *International Journal of Educational Research*, 37, 255-70.
- Havranek, G. and Cesnik, H. (2001). Factors affecting the success of corrective feedback. In Foster-Cohen. S. and Nizergorodzew (Eds.). *EUROSLA Yearbook*, Volume 1. Amsterdam: John Benjamins.
- Hazel, S. and Mortensen, K. (2017). Participation, engagement and transgression in classroom interaction. *Classroom Discourse*, 8(3), 214-234.
- He, A.W. (2004). CA for SLA: Arguments from the Chinese language classroom. *Modern Language Journal*, 88(4), 568-582.
- Heaton, J. B. (1966). *Composition through pictures*. Illustration by J. Moss. London: Longman.
- Hellermann, J. (2007). The development of practices for action in classroom dyadic interaction: focus on task openings. *Modern Language Journal*, 91(1), 83-96.
- Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.

- Hellermann, J. (2009). Practices for dispreferred responses using no by a learner of English. *Interactional Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1), 95-126.
- Heritage, J. (1984a). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (1984b). A change-of-state token and aspect of its sequential placement. In J. M. Atkinson and J. Heritage (Eds.). *Structure of Social action: Studies in conversation analysis*, pp. 299-345. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2007). Intersubjectivity and progressivity in references to persons (and places). In T. Strivers and N.J. Enfield (Eds.). *Person Reference in Interaction: Linguistic, Cultural and Social Perspectives*, pp.255-280. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hosoda, Y. (2002). Analyzing Japanese native-nonnative speaker conversation: Categories, other-repair, and production delay. Unpublished doctoral dissertation, Temple University.
- Hosoda, Y. (2006). Repair and relevance of differential language expertise in second language conversations. *Applied Linguistics*, 27(1), 25-50.
- Hosoda, Y. and Aline, D. (2013). Two preferences in question-answer sequences in language classroom context. *Classroom Discourse*, 27(1), 63-88.
- Ishida, M. (2004). Effects of recasts on the acquisition of the aspectual form of *-te i- (ru)* by learners of Japanese as a foreign language. *Language Learning*, 54(2), 311-394.
- Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: Differential effects on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1), 1-36.

- Jakonene, T. and Morton, T. (2015). Epistemic search sequences in peer interaction in a content-based language classroom. *Applied Linguistics*, 36(1), 73-94.
- Kasper, G. (2004). Participant orientations in German conversation-for-learning. *Modern Language Journal*, 88, 551-567.
- Kasper, G. (2006). Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review*, 19(1), 83-99.
- Kasper, G. (2009). Locating cognition in second language interaction and learning: Inside the skull or in public view? *Interactional Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1). 11-36.
- Kim, J-H. and Han, Z. (2007). Recasts in communicative EFL classes: do teacher intent and learner interpretation overlap? In A. Mackey (Ed.). *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, pp. 269-297. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon Press.
- Kurhila, S. (2004). Clients or language learners: Being a second language speaker in institutional interaction. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second Language Conversations*, pp.58-74. London: Continuum.
- Kurhila, S. (2005). Different orientations to grammatical correctness. In K. Richards and P. Seedhouse (Eds.). *Applying conversation analysis*, pp. 143-158. New York: Palgrave Macmillan.
- Larsen-Freeman, D. (2004). CA for SLA? It all depends.... *Modern Language Journal*, 88(4), 603-607.

- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the cognitive-social debate in Second language acquisition. *Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, 773-787.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Amsterdam: John Benjamins.
- Loewen, S. (2004). Uptake in incidental focus on form in meaning-focused ELS lessons. *Language Learning*, 54(1), 153-188.
- Loewen, S. and Nabei, T. (2007). Measuring the effects of oral corrective feedback on L2 knowledge In A. Mackey (Ed.). *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, pp. 361-377. Oxford: Oxford University Press.
- Loewen, S. and Philp. J. (2006). Recasts in the adult English L2 classroom: characteristics, explicitness, and effectiveness. *The Modern Language Journal*, 90(4), 536-556.
- Long, M. H. (1983a). Linguistic and conversational adjustment to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5(2), 177-193.
- Long, M. H. (1983b). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on second language acquisition*, pp. 413-468. New York: Academic Press.
- Long, M. H. (1997). Construct validity in SLA research. *Modern Language Journal*, 81(3), 318-323.
- Long, M. H., Inagaki, S. and Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*, 82(3), 357-371.

- Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition; what is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition*, 16(3), 303-325.
- Lyaster, R. (1998). Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(1), 51-81.
- Lyster, R. and Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Mackey, A., Gass, S, and McDonugh, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 471-497.
- Mackey, A. and Philp. J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82(3), 338-356.
- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Markee, N. (2004). Zones of interactional transition in ESL classes. *Modern Language Journal*, 88(4), 583-596.
- Markee, N. (2005). The organization of off-task talk in second language classrooms. In K. Richards and P. Seedhouse. (Eds.). *Applying conversation analysis*, pp. 197-213. London: Palgrave MacMillan.
- Markee, N. and Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *Modern Language Journal*, 88(4), 491-500.
- Mondana, L. and Doehler, S. P. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *Modern Language Journal*, 88(4), 501-518.

- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23(3), 323-347.
- Mori, J. (2004a). Pursuit of understanding: Rethinking 'negotiation of meaning' in view of projected action. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second Language Conversations*, pp.157-177. London: Continuum.
- Mori, J. (2004b). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 88(4), 536-550.
- Mori, J. and Hasegawa, A. (2009). Doing being a foreign language learner in a classroom: Embodiment of cognitive states as social events. *Interactional Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1). 65-94.
- Mori, J. and Hayashi, M. (2006). The achievement of intersubjectivity through embodied completions: A study of interactions between first and second language speakers. *Applied Linguistics*, 27(2), 195-219.
- Nicholas, H., Lightbown, P. M. and Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, 51(4), 719-758.
- Olsher, D. (2004). Talk and gesture: the embodied completion of sequential actions in spoken interaction. In R. Gardner and J. Wagner (Eds.). *Second Language Conversation*, 221-245. London: Continuum.
- Panova, I. and Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573-595.
- Park, J-E. (2007). Co-construction of nonnative speaker identity in cross-cultural interaction. *Applied Linguistics*, 28(3). 339-360.

- Philp, J. (2003). Constraints on “noticing the gap”: nonnative speakers’ noticing of recasts in NS-NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1), 99-126.
- Pica, T., Young, R., and Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.
- Roberts, M. (1995). Awareness and the efficacy of error correction. In R. W. Schmidt (Ed.). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawai’i Press.
- Sakai, H. (2011). Do recasts promote noticing the gap in L2 Learning? *Asian EFL Journal*, 1, 357-385.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., and Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E.A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E.A. (1972). Sequencing in Conversational Openings. In J. J. Gumperz and D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*, pp. 346-380. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G., and Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Schegloff, E.A. and Sacks, H. (1973). Opening up closing. *Semiotica*, 8, 289-327. エマニュエル・シェグロフ, ハーヴィ・サックス (北澤裕・西阪仰訳) 「会話はどのようにして終了されるか」北澤裕・西阪仰訳『日常性の解剖学』, pp. 175-241. マルジュ社 (1989) .

- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, pp. 3-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. and Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, pp. 237-322. Rowley, MA: Newbury House.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Selinker, L (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231
- Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 10(4), 361-392.
- Sheen, Y. (2007). The effects of corrective feedback, language aptitude, and learner attitudes on the acquisition of English articles. In A. Mackey (Ed.). *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, pp.301-322. Oxford: Oxford University Press.
- Stivers, T. and Rossano F. (2010). Mobilizing response. *Research on Language and Social interaction*, 43(1), 3-31.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, pp. 235-253. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook and B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics*, pp. 125-144. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: theory and research. in E. Hinkel (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*, pp. 471-483. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Zuengler, J and Mori, J. (2002). Microanalyses of classroom discourse: A critical consideration of method. *Applied Linguistics*, 23(3), 283-288.

各章と発表した論文との関係

各章とすでに発表した論文との関係は以下の通りである。

序章 新規執筆

第1章 新規執筆

第2章

権賢貞 (2016)「会話参加者の指示対象に対する間主観的理解の確立と日本語語彙学習の成立」『韓国談話認知言語学会・韓国社会言語共同主催学術大会論文集』
233-241.

第3章 新規執筆

第4章

権賢貞 (2008)「日本語非母語話者と母語話者の実験的会話における母語話者の「教授」スタイル」『社会言語科学第21回大会発表論文集』

権賢貞 (2009a)「「母語話者が非母語話者の言葉を置き換える」ということ—第二言語習得研究における「言い直し」の再考—」『社会言語科学』12(1), 44-56.

第5章

権賢貞 (2011)「「非母語話者がある対象物を指し示す言葉を学ぶ」ということ—第二言語習得研究における会話分析(CA)の可能性—」『第二言語としての日本語の習得研究』14, 80-97.

第6章

権賢貞 (2009b) 「日本語非母語話者は学習モデルの逸脱者なのか—日本語教育と

第二言語習得研究における調整過程の再考—」『筑波応用言語学研究』16, 45-59.

第7章 新規執筆

第8章 新規執筆