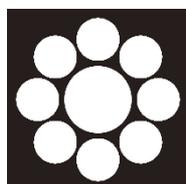


# 社会言語科学会

## 第43回大会発表論文集



2019年3月16日(土)・17日(日)

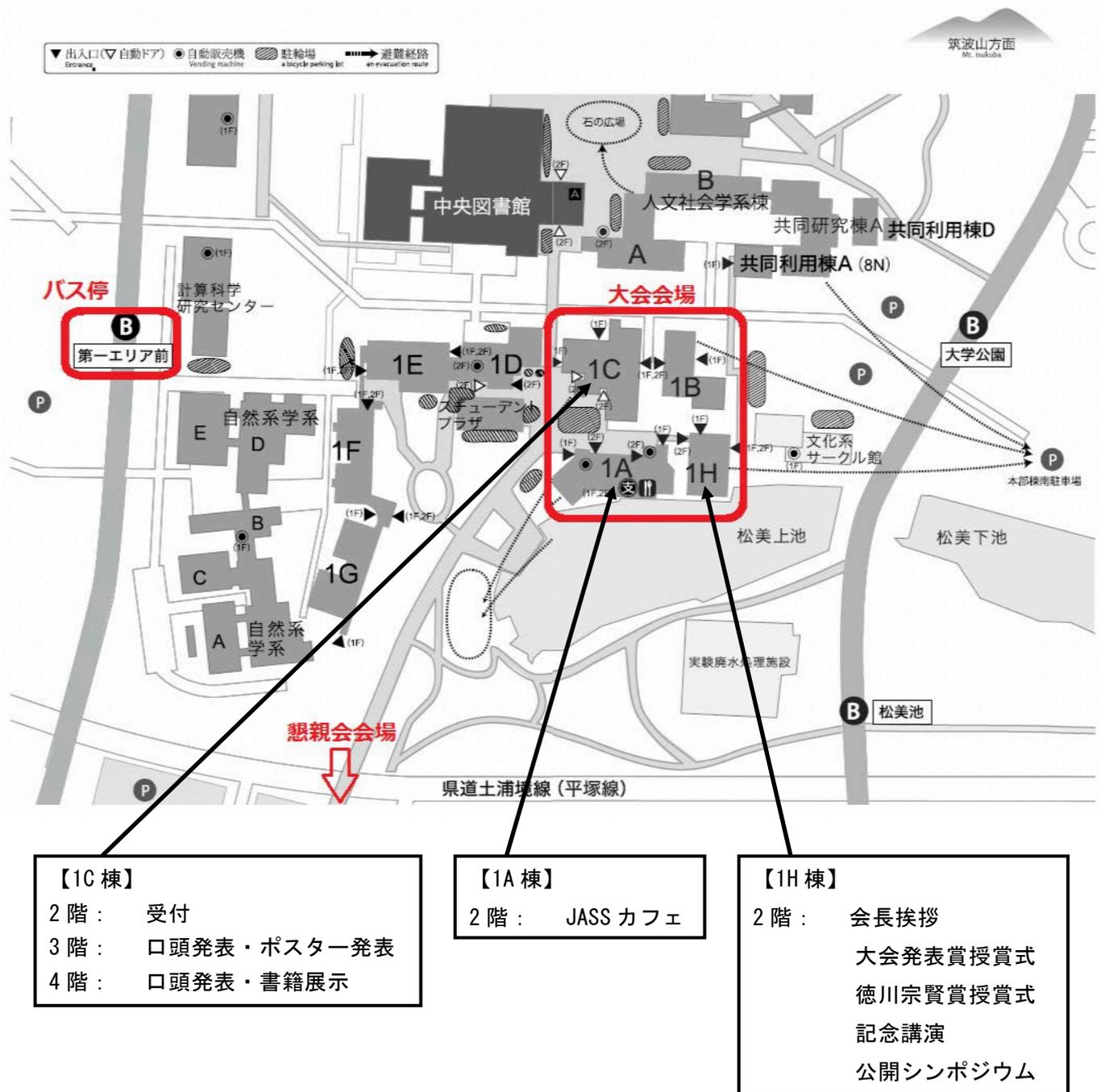
筑波大学

2019

# 社会言語科学会

THE JAPANESE ASSOCIATION OF SOCIOLINGUISTIC SCIENCES

# 筑波大学（筑波キャンパス）会場案内図



※ 学会中、学内の食堂は利用できません。ランチマップをご参照ください。



### 懇親会会場への経路

- JASS43 会場(1A~1H 棟) (39)から、左手に池が見える方向に進んで、陸橋を渡ってください。
- そのまま道なりに進みます。
- 右手に一部階段状になっている広場が見えてきます。
- 広場の奥、1・2階部分がガラス張りになっている建物が懇親会会場(45)です。右手奥にある階段を降りたところが懇親会会場の入り口です。(当日は、案内板等を設置します。)

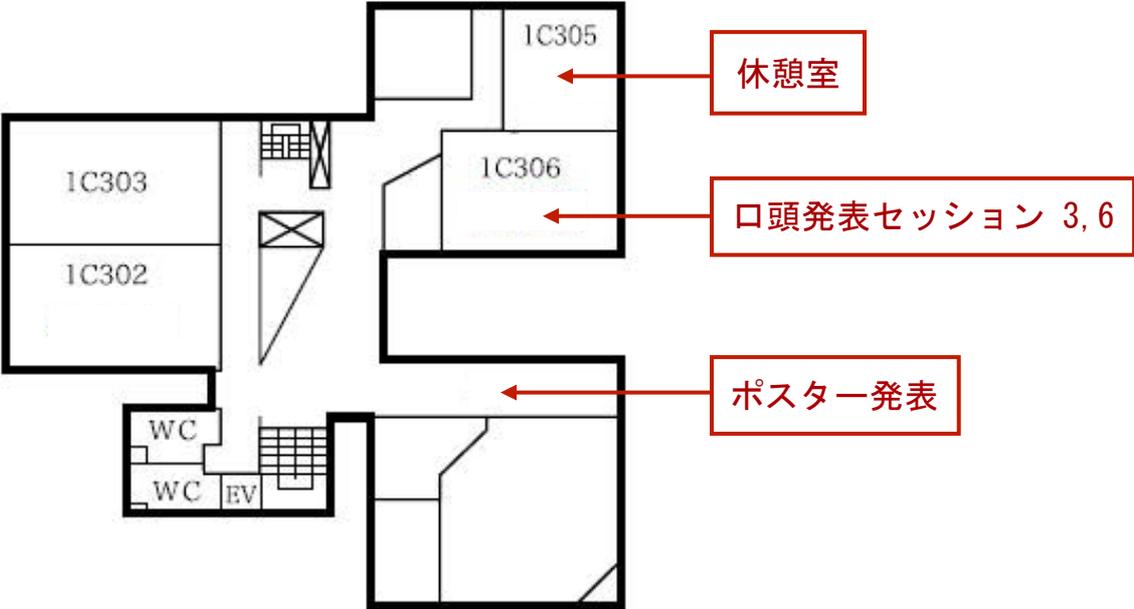


つくばセンター行きバス時刻表 (下記のバスはいずれもつくばセンターを経由します) [大学会館前バス停]

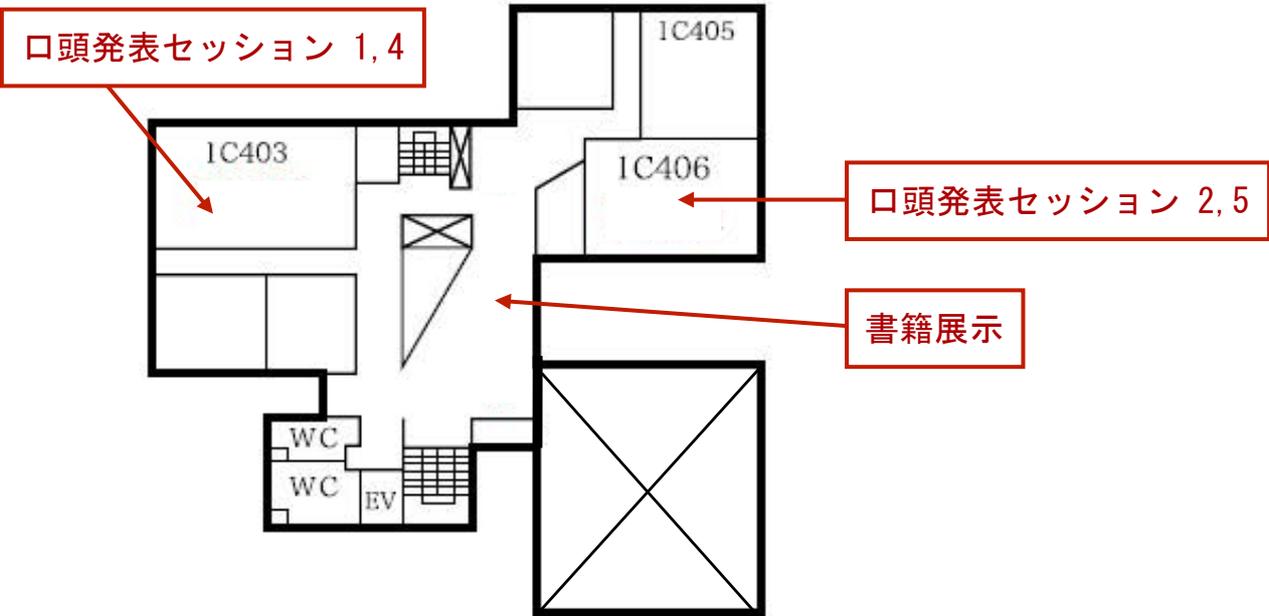
行先	土浦駅西口			筑波大学循環 (左回り)	
経由	つくばセンター			筑波大学病院入口	
10	13	33	53	01	41
11	13	33	53	21	
12	13	33	53	01	41
13	13	33	53	21	
14	13	33	53	01	41
15	13	33	53	21	
16	13	33	53	01	41
17	13	48		21	
18	23	53		01	41
19	43			21	
20	23			01	40
21	03			20	
22	03			00	40



1C棟 3階



1C棟 4階



キャンパス内喫煙所情報

\* 指定された場所以外は禁煙です。喫煙場所は大会会場の1階（1A棟と1B棟の間）です。

キャンパス内自動販売機設置場所

\* 自動販売機は1A棟の外に4台、中央図書館付近に1台あります。

## 目 次

【Ⅰ】研究発表（口頭発表） .....	6
【Ⅱ】研究発表（ポスター発表） .....	86
【Ⅲ】公開シンポジウム	
公開シンポジウム「東京オリンピック・パラリンピックと社会言語科学」	
スポーツ実況中継の対照研究 .....	183
選手間コミュニケーションの対照研究	
―試合中の戦術決定はいかになされているか― .....	184
オリンピック放送の「役割語」―外国人選手インタビューの翻訳字幕から― .....	185
スポーツ番組の自動実況・解説放送 .....	186
【Ⅳ】JASS カフェ	
JASSカフェ .....	187
【Ⅴ】付録	
学会誌『社会言語科学』特集論文募集のお知らせ .....	188
学会誌『社会言語科学』投稿規定・執筆要項(日本語・英語) .....	190
企業広告	
ココ出版	
ひつじ書房	

1. 本発表論文集(電子版)に掲載された論文等は、本学会が電子化、または複製の形態などで公開・配布することについて、著者から承諾を得ています。
2. 本発表論文集(電子版)の掲載は、2019年2月22日現在のプログラムを反映しています。実際のプログラム(キャンセル情報を含む)については学会ホームページ(<http://www.jass.ne.jp/>)をご覧ください。

# 日本語左方転位構文の再検討

## —コミュニケーション上の働きに注目して—

居關友里子 (国立国語研究所) 大江元貴 (金沢大学) 鈴木彩香 (国立国語研究所)

### 1. はじめに

#### 1.1. 考察対象

本研究の分析対象は、日本語のいわゆる「左方転位 (left dislocation)」構文である。

- (1) 二十一世紀に残したいもの **それ**は自然と平和です。えー最近あの一こ私が子供の頃に比べるとトンボの数が無性に少なくなったような気がします。 (CSJ)
- (2) 最近よく聞くブログと言うことば, **これ**は何を指すのでしょうか? ホームページのことですか? 初歩的な質問でスイマセン。 (BCCWJ)

日本語では、左方転位要素(「二十一世紀に残したいもの」「最近よく聞くブログと

#### 1.2. 研究の背景

左方転位構文に関する先行研究は統語的特徴の記述(牧野 1980, 井上 1987 ほか)から、現在日本語の左方転位構文の意味・機能の詳細を検討する研究へと広がりを見せ、他言語との差異や多機能性が注目されてきている。例えば通言語的に左方転位構文は「主題の転換(先行談話の主題とは異なる主題を表示, 導入する)」に用いられるとされてきたが(Lambrecht 2001 ほか)、日本語の左方転位構文では焦点も導入できることや(山泉 2013) (3), 「主題の転換」のほか「時間の確保・引き延ばし」のために用いられる左方転位構文があることが指摘されている(海寶 2013) (4)。

- (3) A: 誰が一郎の母ですか?  
B: 山田花子, **彼女**が一郎の母です。 (山泉 2013: 47)
- (4) A: 山田ってどんなやつだい?  
B: 山田, **彼**はいいやつだよ。 (海寶 2013: 46)

#### 1.3. 本発表の立場と目的

このように複数の用法を積極的に認める方向で捉え直されてきている左方転位構文には、しかしながら、「主題の転換」「時間の確保・引き延ばし」のいずれとも解釈しにくい用例の存在が指摘できる。

- (5) 森と湖の国フィンランドは北緯六十度と七十度の間に位置し国土の三分の一は北極圏内になっています。ちなみに北緯六十度はカムチャッカ半島の付け根にちょうど当たります。全体の面積は三十三万八千平方キロメートルで日本の約九十パーセントの面積に当たります。十八万八千個もの湖を有し国土の六十九パーセントが森林です。これはウラジュリこれはブラジルに次ぐ森林保有国となっております。まさしく森と湖の国 **それ**がフィンランドという国なのです。 (CSJ)

加えて「左方転位構文は話し言葉的である」(山泉 2013)とされながらも、話し言葉が用いられる典型といえる対話における使用を想定して作られた作例(3)(4)は自然な発話とは言い難く、また実際の使用例も見出しにくい。このような対話で用いる場合には、(6)(7)のような言語的な助けが必要となると考えられ、同じ「話し言葉」の中にもその使用には偏りが存在するといえる。

- (6) A: 誰が一郎の母ですか?  
B: 山田花子, いや, 山田葉子, **彼女**が母です。 (海寶 2013: 47)
- (7) A: 山田ってどんなやつだい?  
B: 山田, えーと, **彼**はいいやつだよ。 (海寶 2013: 47)

以下ではこれらの事実を足がかりとし日本語の左方転位構文の特徴づけの見直しを行う。1.2 節で取り上げた研究動向を踏まえつつ「話し言葉で用いられる」という特徴を精緻化するために、本研究は「構文は談話から独立した独自の意味

を備えている」という前提を一旦取り払い、コミュニケーション運営上の働きに着目しながら実例を観察する。2節では日本語の左方転位構文を談話展開に注目して再整理し見出されたタイプ〈予告・総括〉と〈離脱〉について報告する。続く3節では具体的な言語使用の場とこの構文がどのように結びついているのか、左方転位構文の本質的な性格について検討を行う。

## 2. 左方転位構文が用いられる文脈の再整理

コーパスに出現していた左方転位構文について、その談話展開上の出現位置や発話の組み立ての特徴に注目すると、「状況の大局的組み立てに動機づけられたもの」と「局所的状況への対応に動機づけられたもの」が見出された。2.1節、2.2節では両タイプの中心的な特徴を確認する。

### 2.1. 状況の大局的組み立てに動機づけられた左方転位構文

左方転位構文で導入された対象について、さらなる込み入った内容の解説が左方転位構文の後文脈で展開されるものである。ここで左方転位構文は後続する長い解説の〈予告〉として機能している。

(8) 二十一世紀に残したいもの それは自然と平和です。えー最近あの一こ私が子供の頃に比べるとトンボの数数が無性に少なくなったような気がします。(CSJ)

(9)? (私が) 二十一世紀に残したいもの それは自然と平和です。以上です。

(10) (……) テキサスの牧場主は、この難局をどう乗り切るでしょう。たぶん、国民の目を中東に向けさせイラクあたりを攻撃して軍需産業だけは「景気回復」というのが関の山だと思います。世界の資本主義のお手本だったアメリカ、それが今揺らいでいます。エンロンからMCIワールドコム、ゼロックスと粉飾決算の連続。「他にもまだまだ出てくるぞ」と会社の信頼が崩れた結果ではないでしょうか? (…)(海寶 2013: 46)

(8) : 二十一世紀に残したいものは自然と平和である→そう思う理由の解説

(10) : 世界の資本主義のお手本だったアメリカが今揺らいでいる→その具体的内容の解説

(11)のように、左方転位構文で示される命題の解説を自身で行うのではなく他者に求める場合にも使用され得る。この場合でも、比較的込み入った内容の解説が想定される方が自然な使用となる。

(11) 最近よく聞くブログと云うことば、これは何を指すのでしょうか? ((2)を一部省略)

(12)? ブラジルの首都、それはどこですか。教えてください。

もう一つ、出現位置は異なるものの〈予告〉と同様比較的長く込み入った内容の解説と結びついた左方転位構文が観察される。これは解説の末尾、まとめ上げる位置に現れるもので、前文脈の長い解説の〈総括〉として機能しているものである。

(13) 森と湖の国フィンランドは(…)これはブラジルに次ぐ森林保有国となっております。まさしく森と湖の国 それがフィンランドという国なのです。(5)を一部省略)

(14) 演習最後の日、みぞれ混りの雨と冷たい北風が、薄暗くなった宿営地に冬将軍の訪れを告げ、夜半から雨が一段と強くなり、2, 3の天幕は吹き飛ばされた。(…)初めての演習は、雨で始まって雪で終わった。北海道に来て忘れることのできない演習であった。余りにも早い冬の訪れと、先に待ち受ける厳しい冬、これが北海道の本当の姿なのだ。この冬を越してこそ、北辺の第一線に来たかみがある。(…)(BCCWJ)

(13) : フィンランドの解説→「森と湖の国」

(14) : 演習の時の状況解説→「あまりにも早い冬の訪れと、先に待ち受ける厳しい冬」

これらは左方転位要素と前文脈の結びつきが強く聞かれるため転位要素を代名詞的要素の位置に戻すと許容度が落ちる。

(16)? (…)これはブラジルに次ぐ森林保有国となっております。まさしく森と湖の国がフィンランドという国なのです。

多くの先行研究は、〈予告〉として現れる左方転位構文に着目し、「主題の転換」という機能を持つことを主張してきたが、〈総括〉として現れる例を考慮すると、左方転位構文の本質的な特徴は「主題の転換」ではないと考えられる。〈予告・総括〉の例は、左方転位構文が現れる談話上の位置が異なるのみで、談話の大局的な組み立てに寄与するものであるという共通した特徴が見出せる。

### 2.2. 局所的状況への対応に動機づけられた左方転位構文

海寶(2013)が「時間の確保・引き伸ばし」として指摘するように、何らかの心的処理や補足説明などのための一時的な本筋からの〈離脱〉に際しても左方転位構文が出現している。ただし(6)(7)や以下の(17)(18)のように「いや」「えー

(と)「あー」などの感動詞・フィラーと共に共起した際、あるいは発話速度や声の高さを左方転位要素以前と以降で変化させるといった操作を伴う場合は自然であるのに対し、(3)(4)のように淀みなくなされた発話は不自然に聞かれる。

(17) えーっともう一つあこれと言っちゃえ二千二年のワールドカップサッカー大会の準決勝を行なうえーっと埼玉スタジアムそれが浦和市の美園地区にただ今建設中です。(CSJ)

(18) それからBに示しましたようにえ録音されたものCDですとかテレビだとかそういうものでえーよく聞いているかどうかというスコアとスコアがえー高ければ高い程え原型と変形のしょうちゅし聴取時間の差これは差の絶対値ですがえー高水準で相関が認められましたで次にえー結果をまとめたいと思います(CSJ)

### 2.3. ここまでの観察のまとめ

〈予告・総括〉は計画的な談話の中で、談話の構造を示すことに寄与するものであり、後文脈での解説への準備、あるいは前文脈のまとめ上げとして聞くことを相手に促す。大局的な談話展開、計画的な発話の組み立てと結びついて機能することから「作り上げられた」「磨かれた」発話としての印象を与える。対する〈離脱〉はより局所的な談話の調整と結びついて機能するものであり、左方転位部分で一旦発話の流れを切ることを表示する。心的処理への集中のほか補足説明の挿入などに動機づけられ、実時間性を備えているという話し言葉の特徴と結びついた使用であるといえる。発話の流れを差し止める理由が、フィラー(発話を計画しながら発話を行っていること)の表示)や発話速度の変化(代名詞的要素以降が、転位要素と直接つながるものではないこと)の表示)などといった音声的操作によって示されることで、計画的な発話の組み立てによる〈予告・総括〉ではなく〈離脱〉として解釈されると考えられる。

以上のように一口に左方転位構文と言っても、当該の談話展開との結びつきかたには異なるタイプが存在している。これらの観察をもとに対話を模した(3)(4)の作例について考察してみたい。ここでの不自然さは各タイプが持つ「話し言葉で用いられる」以上の要請を満たすよう文脈を整えることで緩和されると考えられる。(3)(4)が左方転位構文を用いているのは情報要求に対する端的な応答であり、ここには計画性を読み込むことができない。これを長い解説の〈予告〉(Bによる「推理の披露」)や〈総括〉として解釈されやすい文脈を整えるといくらか不自然さが解消される。

(19) A: 刑事さん、それじゃあ犯人は、まさか?

B: そう、山田花子、彼女がこの一連の事件の犯人だ!

(20) A: 山田ってどんなやつだい?

B: 山田は一見強面だけど、とても思いやりがあって、この前だって落ち込んだ僕のそばにずっといて励ましてくれたんだ。人を笑わせるのも上手だし。山田、彼は本当にいいやつだよ。

あるいは(6)(7)の例のように〈離脱〉と結びついた言語要素を共起させ、〈離脱〉の解釈を促すことによっても許容度が上がる。

## 3. 左方転位構文に共通する特徴とは

2節で見てきたように左方転位構文の特徴を考察する上では一文・一発話内の現れだけを観察するのではなく、文脈上どのような位置で、またどのような動機で現れるのかということに着目して観察する必要があることが分かる。続いて本節では左方転位構文に共通する特徴について、性格の異なるコーパスにおける生起の特徴を手がかりに考察する。

### 3.1. 方法

扱ったのは話し言葉の性質を反映する資料として「日本語話し言葉コーパス(CSJ)」「名大会話コーパス」「現日研・職場談話コーパス」、また書き言葉における振る舞いも確認するために「現代日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)」以上四種類のコーパスである。左方転位構文の一つとして、左方転位要素として名詞句を、同一指示の解釈を受ける代名詞的要素として「それ/これ」、後続する助詞として「は/が」をとるものに限定し、その出現数を観察した<sup>1</sup>。

なお特に話し言葉の実例を扱うに際しては、文の境界がはっきりと決められないケースが多くある。そのため左方転位要素がそれだけで名詞一語文になっていると解釈できる例も観察される。本多(2005:250)でも(21)のような例も左方転位構文と解釈可能であるという見解が示されている。

(21) かつくら、あそこはいいね。

本研究も同様の立場に立ち、左方転位要素の後ろに句点が置かれるものも出現数に含めることとする。

<sup>1</sup> CSJはコアおよび非コアに人手修正がなされたもの(100万語)、BCCWJはコア(100万語)、名大会話コーパスおよび職場談話コーパスは全体(それぞれ112万語、18万語)を検索対象とした。

### 3.2. 結果

左方転位構文の条件に該当しないものを除いた各コーパスでの出現数は以下の表の通りである。まず独話の性質を持つ話し言葉 (CSJ) と書き言葉 (BCCWJ) での出現数を比較すると CSJ での出現が目立って多く、左方転位構文は話し言葉的であるという先行研究の指摘を支持する結果が観察される。

表 コーパス別出現頻度

	CSJ	BCCWJ	名大会話+職場談話
左方転位構文	89	16	9

しかしここに対話における話し言葉資料として特徴づけられる名大会話コーパスと職場談話コーパスの結果を並べてみると、左方転位構文の出現は BCCWJ よりも少ない。さらにこの出現場面を見てみると、そのほとんどが会議などでの「報告」に位置づけられるようなものであった。ここから、左方転位構文は相槌も含め聞き手の発話が途中で挟まれず、一人の話し手・書き手が単独で述べ立てる「独話」の性質と馴染みが良いと考えられる。

以上のことを踏まえ、話し言葉性や談話の計画の射程以外に左方転位構文の本質的な特徴を求めると、ここで話し手ではなく聞き手側に期待される振る舞いに焦点を移してみる。(総括・予告) と聞かれるものは、この文全体を一連の談話の要点として提示するに際し転位要素で一度切ることで聞き手の注意を集め (共同注意: 本多 2005)、その後の発話を聞かせるものであった。転位要素の直後の間合いに、聞き手が相槌を打つようなことは期待されない。これは主題名詞句に助詞を付加した場合 (しばしば上昇下降調などの韻律操作や間投助詞とともに出現する) に相槌が要求されることと対照的である。(離脱) もこの性質を共有しており、左方転位要素直後の間合いは聞き手の発話を誘うものではなく、注意をひきつつ直後に代名詞要素で受けることによって話し手は一貫して話し続ける姿勢を表示し続ける。

左方転位構文は聞き手の注目を集めながらも能動的な介入を抑制し、一定時間を話し手が独演的に場を維持、制御することを可能にしている。話し手が語りを披露し聞き手がそれを受容するというような場を生み出すよう働いていると考えられる。

## 4. おわりに

本研究では日本語の左方転位構文を、談話展開に着目した観察を通して「状況の大局的組み立てに動機づけられたもの」(〈予告・総括〉) と「局所的状況への対応に動機づけられたもの」(〈離脱〉) に再整理した。「対象を表象として投機することによってそれに対する共同注意を成立させ、しかる後におもむろにそれについて解説を語る、という構文」(本多 2005: 251)、左方転位の機能は、「何らかの情報構造的役割 (主題や焦点) をアナウンスすることである」(山泉 2013: 441) など、左方転位構文を単独で抜き出してその意味・機能を見出そうとすると抽象的な記述に偏りがちであり、日本語の中での左方転位構文の位置づけが見えにくくなっていたところからの脱却を試みた。ここから見えてくる左方転位構文の本質的特徴は、話し手による語りの披露の文脈を想起させること、それによって聞き手のやり取りへの関わり方を方向づけるという側面にあると考えられる。

本研究は左方転位構文が具体的なコミュニケーションの状況で用いられるという側面を重視することにより、左方転位構文の出現環境と自然さを把握することを試みた。「正文/非文」の対立を示そうとする作例では見落とされやすく、しかし構文の使用に際し私たちが参照している重要な要因「コミュニケーション上適当/不適当」が、今後の構文研究においても有効であることが示唆される。

### 参考文献

- 井上和子 (1978) 『日本語の文法規則』大修館書店。  
海寶康臣 (2013) 「主語名詞句が左方転位化されている日英語の左方転位構文」『日本語用論学会大会発表論文集』8, pp. 41-48。  
本多啓 (2005) 『アフォーダンスの認知意味論』東京大学出版会。  
牧野成一 (1980) 『くりかえしの文法一日・英比較対照』大修館書店。  
山泉実 (2013) 「左方転位構文と名詞句の文中での意味的・情報構造的機能」西山佑司 (編) 『名詞句の世界—その解釈と意味の神秘に迫る—』 pp. 431-457. ひつじ書房。  
Lambrecht, K. (2001) Dislocation. In Haspelmath, M., König, E., Oesterreicher, W. & Raible, W. (eds.), *Language Typology and Language Universals 2*. pp. 1050-1078. Berlin: Walter de Gruyter.

# 英語による議論においてどのような要因が日本人の自発的発言を促進するのか

春木茂宏(近畿大学)

## 1. はじめに

本研究の目的は、英語で議論する際に日本人の自発的発言を促す要因を実際のデータから見つけ出すことである。ここでは、次の3つの要因を取り上げる。(1)メタ議論が参加者で共有されていること、(2)参加者の意見に対する他者の反応が受容的で肯定的であること、(3)自己紹介以外のやりとりが行われ人間関係の構築がある程度進んだ状況であること。さらにこれを通して、(4)議論能力を育成する指導法に関する示唆も行う。

## 2. 本研究のデータについて

本研究のデータは、模擬国連において国際問題を英語で話し合っている12人前後の集団議論を録画したものである。本研究の対象にするのは、通常の方法で集団が議論を行うグループが2つ(通常議論2017と通常議論2018)と、LEGO Serious Playというレゴブロックを用いて議論を行うグループが2つ(LEGO2017とLEGO2018と呼ぶ)のコミュニケーション行動を観察する。なお、これらのデータは2017年6月と2018年6月に行われた英語による模擬国連プログラムであるJEMUN (Japan English Model United Nations)の年次大会において、360度録画できるビデオカメラをテーブルの中央に設置し収録したものである。

参加者は国内外からの大学生で英語の母語話者も非母語話者も含まれる。国連を模しているため参加者には国が割り当てられ、その国の代表役として振舞うことが期待されている。そのため、本研究でも参加者名は国名で示される。

## 3. メタ議論の理解と自発性との関連

本研究では、メタ議論の定義を「議論の進め方、議論の目的、トピックの選択に関する言語行動(議論や提案など)」とする。この意味では、メタ議論をどれだけ行っても、議論が進むものではないとみなす。例えば、具体的に言うと、途上国における乳幼児の栄養不良を解決する提案を考え出すという議論を行う場合、そのメタ議論は、「まず一人一人の意見を順番に出し合しましょう」という議論の進め方、「これからの議論は途上国における乳幼児の栄養不良を解決する提案を考え出すことを目的としていいですね」という議論の目的、または、「栄養不良と言っても多岐にわたるので微量栄養素だけに絞って話し合う方がいいのではないのでしょうか」というトピックの選択ということになる。このようにメタ議論とは、議論の方向性を示し、参加者がどのような考えや情報を示していけばよいのかを理解させることを助ける。

結論から述べると、メタ議論の共有は自発的発言を促進する。実際のデータにおいて、日本人の自発的発言に注目すると、「LEGO2018>LEGO2017>通常議論2018=通常議論2017」という順になっているが、ここにはメタ議論が関与していると考えられる。

まず、LEGO議論から見ると、LEGO2018とLEGO2017ではFacilitator(英語母語話者教員)や参加者(大学生)により今から何をすべきかが明確に示されている。例1のLEGO議論ではFacilitatorが非常に詳細なメタ議論(=指示)を示している。このようなメタ議論の効果は外国語使用場面では非常に大きいと考えられる。なぜなら、英語力不足により議論の内容についていけない部分があったとしても少なくとも何について話し合われているのかは理解できているため、全く的外れな意見や情報の示して失敗するという心配がないからである。例2では先に「water and air pollutionについて話してから sanitation を話す」というメタ議論を示したにもかかわらず、03行目でVietnamが sanitation という言葉を使っているところに、Malaysiaが06行目で再度確認のメタ議論を共有化している。この参加者によるメタ議論の共有化後の数分間は英語力の差に関わらず、多くの日本人参加者が発言もしくは使うブロックの提案を自発的に行っており、達成すべき目的に向かってスムーズに議論が進んでいる(LEGO2018/100\_0006.mp4/32:00~100\_0007.mp4/02:24)。

例1 [LEGO2018 データ 100\_0003.mp4(14:45)]

→ 01 Facilitator: Basically today's goals right. Everybody knows each other, ah skills building, sharing some

country information, all right, defining health problems, right. Those are the three goals for today. We should (have to) accomplish them.

例2 [LEGO2018 データ 100\_0006.mp4(30:38)]

01 Malaysia : So who has the model of water and air pollution?=  
02 Laos : =I have wate[r

03 Vietnam : [water] sanitation

04 Cambodia : [water]

05 Malaysia : [OK]

05 Cambodia : I do but its (.) it looks

→ 06 Malaysia : We start with pollution first and then we'll continue to sanitation right?

また、通常議論 2018 では興味深い発話が観察できる。日本人参加者である China は中国における栄養不良に苦しむ人々の現状を説明したり、それに対する現代のテクノロジーを用いた解決策を多く発言したりしていた。特に、解決策についてはその中の一つが重要であるということが他の参加者によって確認され、議論において貢献が大きかったと認識されている。そのような議論が終わった後に、China は例 3 のように述べているが、この発話はメタ議論の理解と意見が十分に述べられたこととの関連を示している。

例3 [通常議論 2018 データ 100\_0002.mp4(02:17)]

[議論が終わり解散する際に、China (日本人) が India (外国人) に向かって、2人は初対面である.]

01 China : It's so much better than last year=  
02 India : =Yeah=  
→ 03 China : =Like we know what's really going  
04 India : ((うなずきながら笑う)) hhh

→ 03 China : =Like we know what's really going

04 India : ((うなずきながら笑う)) hhh

また、LEGO2017 の例 4 では、関連する興味深いことが観察できた。この例の状況は自分のモデルと他参加者のモデルおよび全員で作成したホームベースとの関連を全員で話し合って考え、ワイヤー型ブロックで連結させるというタスクが与えられた後、小休憩に入った所である。小休憩の間、外国人参加者は退室したり、離れたところにある椅子に座って休んだりしていたが、日本人参加者（とアジア人参加者）は休憩中も何をどうすればよいかを集まって話し合っていた。つまり、メタ議論の確認を行い、議論行為である自分たちの意見も少しだけ示し合っていた。それに気づいた Facilitator はそこに加わり小休憩前にも行った指示を再度行った。つまり、メタ議論に関わる指示を行なった。例 4 を含むやりとりからわかることは小休憩の後の議論で何かを発言しよう（もしくはしなければならぬ）という意図があるために、メタ議論の理解を確認しようとしていたと考えることができる。つまり、自発的発言への準備段階であると考えられる。

例4 [LEGO2018 データ 100\_0003.mp4(14:45)]

→ 01 Facilitator: You make one conne.. the order doesn't matter. You make one connection to the environment ah the sustainable ah tourism (and) one connection to another country. So your own country connecting here, and some aspect here

以上をまとめると、LEGO2018 ではメタ議論の共有が Facilitator と参加者 Malaysia により明確に行われたのに対して、LEGO2017 では Facilitator はメタ議論の共有は行なったが、参加者が明確に行なっている場面が少なかった。また、通常議論 2017 と通常議論 2018 では発言力の強い外国人が議論の主導権を握るがメタ議論の共有が明確ではなかった。例 3 で示した China のようではなく、メタ議論の理解が不十分であったと思われる日本人参加者の発言は少なかった。さらに、通常議論 2018 ではメタ議論を共有せずあまりに自分の思い通りに進める外国人参加者に対して、他の外国人参加者がまずは全員が順番に情報を提供すべきというメタ議論に関する提案と共有化を行うことも見られた。実際、その共有化の後、それまで黙っていた日本人参加者が発言し始めている。この点は、Watanabe (1993) の日本人による集団討論の始め方と通じるものがある。つまり、日本人は、ターン順番が決められていたり、どのような意見をどういう方法で述べるべきかの手順が明示的であればあるほど発言がしやすくなり、自発的な発言が促されると考えられる。

## 4. 他者による受容的・肯定的反応と自発性

LEGO 議論では、日本人参加者の自発的発言は比較的多くなるが、そうなる要因の一つには他者の受容的・肯定的反応が考えられる。LEGO 議論ではブロックで自分の考えを表すモデルを作り報告する機会が何度も設けられている。それぞれの参加者の報告の直後には Facilitator による肯定的反応 (That's great! Looks good! Excellent!) と他の参加者による拍手がある。これにより受容的・肯定的反応が当然であるという認識が生み出される。その結果、発言をすることへの恐れが低減され自発的発言が促されると考えられる。特に、例 5 にあるように LEGO2018 では参加者が他者の言動に対して受容的・肯定的反応を示す場面が多く見られる。事実、例 5 の後は非常に活気のある議論になっている。

例 5 [LEGO2018 データ 100\_0010. mp4 (03:18) ~100\_0007. mp4 (00:15)]

- 01 Laos : Yeah yeah we can we can do that, but ah how about mak(e) we can also make a school one big school with people from [<sub>1</sub>rural area ((ターン中を示す両手の動き))] so like people like you know so we [<sub>2</sub>can try to make] people [<sub>3</sub>look] like they are from countryside (of the) from the city like from the [<sub>4</sub> yeah
- 02 Malaysia : [<sub>1</sub>Aaaah yeah that's that's better]
- 03 Timor&L : [<sub>2</sub>um um um um um]
- 04 Malaysia : [<sub>3</sub>Yeah((肯定的反応を示す声色))]
- 05 Cambodia : [<sub>4</sub>I think that's good

一方、LEGO 議論であっても受容的・肯定的反応が薄い場合、発言の自発性は変化する。LEGO2017 では誰かの意見に対する反応は例 6 のように Yeah, OK, uh huh などが多く、明示的に受容的・肯定的な反応であるかの判断がつきにくい。例 6 でも Bahamas が何種類もあるワイヤー型ブロックについてそれぞれ何らかの意味づけをすれば達成すべきタスクに対応できるのではないかという提案がなされているが、他の参加者の反応が薄くどういふものか判断つきにくい。このような反応は LEGO2017 では随所に見られ、日本人参加者の自発性の低さに影響を与えていると考えられる。

例 6 [LEGO2017 データ 100\_0012. mp4 (22:44)]

- 01 Bahamas : I think that (we have to) come up with the meaning of each line first so that we can (mean that all), [<sub>1</sub>] like the impacts or causing or (.) you know (.) it would be like much easier [<sub>2</sub>] to deal with it
- 02 Guyana : [<sub>1</sub>Yeah((あいづちに近い声のトーン))]
- 03 Dominica : [<sub>2</sub>uh huh]

通常議論 2017 や通常議論 2018 でも多くの場合例 6 のような判断が難しい反応であり、やはり日本人参加者は発言が少なくなる。

関連して、通常議論 2018 では興味深い様子が見られた。グループには、受容的・肯定的な態度をある程度示す Japan と評価的態度を示す Philippines という議論をまとめ貢献している外国人参加者がいるが、二人に対する日本人の反応が異なっていた。Japan に対しては好意的な反応をとるが、Philippines へは非協力的であった。というのも、Philippines は以下のような発言を所々で行い、一見受容的の反応だが、実際は評価的の反応を示すからであると考えられる。

例 7 [通常議論 2018 データ 100\_0002. mp4 (05:20)]

- 01 Philippines: Um interesting (2. 0) but ah yeah (.) I really like the solution and the idea of making guidelines. But to (.) ah there there is a thing to be taken into account. For example, ((以下、省略)) if you want to make guidelines that, you need to ensure that all the countries within the chamber will agree to the guidelines.

## 5. 人間関係構築の程度と自発性

国際問題を話し合う模擬国連ではテーマ自体が重いものであるため議論の途中に気軽に会話することは難しく、議論の

中で人間関係を構築するような伝達活動はあまり観察できない。しかしながら議論と議論の間に取られている小休憩や食事の時間に行う雑談が人間関係構築にとっては大きな役割を果たすと考えられる (Coupland ed., 2000; Murata, 2015)。そこで、本研究では小休憩の際の雑談の様子を観察する。

まず、通常議論では会議の進行が細かく決まっており、それを統制する議長の指示があるため、雑談する機会は食事の時間以外はほとんどない。しかしながら、食事の時間は参加者がバラバラになり模擬国連と一緒に参加した同じ学校の友達と集まって食べるため議論グループの参加者で雑談するという機会はほとんどなく、人間関係がなかなか構築されない。

次に、LEGO 議論の中でも LEGO2017 では昼食の時間になり議論から離れ、同じ部屋で食べられるように弁当が配られるが雑談は始まらず、カジュアルな人間関係が生まれていない (100\_0012.mp4 (45:50 あたり))。

LEGO2018 は1日目で11人の参加者のうち初対面の1人を含む3人、同じ大学の3人、初対面の2人が小休憩の際には雑談を行なっている。また、2日目の小休憩の6分間ではほとんどすべての参加者が参加して雑談をして和んだ雰囲気になる。その後の話し合いでは議論の際に空間的な立ち位置も非常に近くなり発言も活発になる (100\_0010.mp4/03:14~08:45)。

3節でも述べた通り、日本人の自発的発言の順は「LEGO2018>LEGO2017>通常議論 2018=通常議論 2017」であるが、人間関係が構築されているほど自発的発言が多いということができる。

## 6. まとめと教育への提言

本研究で取り上げた3つの要因は特に LEGO2018 では多く見られたものであった。本研究においては、これらの要因は独立したものであるのではなく一つのコミュニケーション・タイプの構成要素であると考えたい。そのタイプとはメンバーが一つの同じ方向を向いて話し合いを進める「協調的・共創的コミュニケーション」である。メタ議論はメンバー全員が何をどのように話していくかに関する相互理解を深めることに役立ち、受容的・肯定的反応は同じ視点から同じ考えを持っていることを示し、人間関係構築は良い意味でも悪い意味でも同調性を促す。つまり、日本人が議論で自発的発言ができるのは「協調的・共創的」な状況を作り出す時であると言える。その状況では、自らの意見が何らかの貢献をしていることが確認でき発言への自信につながる。このような3つの要因が揃った協調的・共創的コミュニケーションはいわゆる日本人的な言語行動であり、国際社会で見られる競争的なものとは異なることは明らかである。本研究で取り上げたデータでもそれは示され、通常議論のような発言力の強い外国人が話を進めていくという競争的・個人主義的コミュニケーションでは日本人の自発的発言は抑えられてしまう。

最後に、本研究で示した3要因を教育に活かす提言を行いたい。結論から述べると、協調的・共創的コミュニケーションの3要因は議論における日本人の自発性向上にのみ活かすべきである。つまり、ロジックや反論への対応などの議論に必要な能力や行為の指導の前に、そもそも発言を自発的にさせるための状況を作り発言への自信をつけさせる成功体験を指導の中で積み重ねさせる必要がある。具体的なステップとしては次のようなものにすべきである。(1)まず3要因を揃えた協調的・共創的コミュニケーションにおいて自発的発言を行う成功体験を積み重ねるように促し発言への自信をつけさせる。(2)次に、メタ議論を意識化させ「今何をどのように発言すればよいか」を理解させ、発言させる。(3)その上で、協調的・共創的コミュニケーションの一部を対立的な要素に変更し、そこでのメタ議論を理解させ発言させることによって、対立的フレームでのメタ議論に対する慣れを重ねる。(4)そして、より対立的フレームでのメタ議論の理解とそこでの発言経験を積み重ねる。このように、協調的・共創的フレームを橋渡しとして、対立的フレームでの議論につなげ、両方のフレームでの発言に対する慣れと自信を重ねていくべきである。そして、両フレームを適宜切り替えて議論ができる by-communicative competence を身につけるべきである。

## 謝辞

本研究は、科学研究費基盤研究(C) 16K02866 の研究成果の一部である。

## 参考文献

- Coupland, J. ed. (2000). *Small talk*. London: Routledge.
- Murata, K. (2015). *Relational practice in meeting discourse in New Zealand and Japan*. Tokyo: Hituzi Shobo
- Tannen, D. ed. (1993). *Framing in discourse*. New York: Oxford University Press.
- Watanabe, S. (1993). Cultural differences in framing: American and Japanese group discussions. In Tannen ed. (1993), 176-209.

# 映像作品（映画）の日本語は字幕翻訳によって何が変わるのか

## ー日本語のセリフと英語字幕翻訳のテキストマイニングー

保坂敏子(日本大学) 豊田哲也(青山学院大学) 島田めぐみ(日本大学)

### 1. 研究の背景と目的

グローバル社会において、文化の流通に「翻訳」の果たす役割は大きい。例えば、日本の映画やドラマ、アニメなどの映像作品は、多様な言葉に翻訳され、「字幕翻訳」と共に提供される。それにより、世界中で幅広く受容され、日本語学習のきっかけになったり、日本へのインバウンド効果をもたらしたりしている。逆も、然りである。このように異文化間の理解や往還を翻訳が支えるようになった現在、翻訳研究では、等価主義アプローチから機能主義アプローチへとパラダイムがシフトし、原文志向から訳文志向、等価志向から機能志向へ重点が移り、翻訳の目的や機能にあった訳文にすることが重視されるようになってきている(藤壽2007)。字幕翻訳においては、映像作品が目標文化の人々に幅広く受け入れられるため、また、時間的・空間的の制約があるため、起点となる言語は目標文化の言語習慣や価値観に合わせて意識される傾向にある。では、意識された字幕翻訳において起点言語の何が変容するのか、字幕翻訳で映像作品を見る人には起点言語の何が伝わらないのか、映像作品などの字幕翻訳をとおして異なる言葉や文化に接する機会の多い現在、この変容を解明することは、異文化間理解や異文化間コミュニケーションにおいて意義のあることだと考える。また、日本の映像作品に親しむ日本語学習者が多い中、日本語学習の支援のためにも示唆を得ることができるだろう。

そこで、本研究では、日本映画のセリフから英語の字幕翻訳へのシフトによって起きる変容の傾向を明らかにするために、アニメ映画『君の名は。』(新海誠監督 2016)と実写映画『そして父になる』(是枝裕和監督 2013)を取り上げ、起点テキストである日本語のセリフと目標テキストである英語の字幕翻訳を対象にテキストマイニングを軸とする比較分析を行う。分析手法としてテキストマイニングを用いるのは、字幕翻訳における変容の様相をできるだけ客観的に捉えるためである。本稿では、まず、分析の対象である字幕翻訳についてテキストとしての特徴を整理した上で、具体的な分析を行い、その結果について考察を加える。

### 2. 字幕翻訳の特徴

字幕翻訳には、言語内翻訳と言語間翻訳がある。オリジナルの言語を同言語にすることを言語内翻訳、オリジナルの言語を観客が理解できる異なる言語に翻訳することを言語間字幕と呼ぶ。本稿で比較分析の対象とするのは、起点のセリフを目標言語に移す言語間翻訳である。記号の面から見ると、言語間翻訳は、画像や文字(看板など)、音響(効果音、音楽など)を伴った音声(セリフ、歌)を文字に移し替える「複合異種記号」タイプの翻訳である。時間的に見ると、オリジナルの音声と同時に提示される「同期」タイプに位置づけられる。(ベイカー&サルダーニャ編 藤壽監訳 2013)。音声から文字へと変換する異種記号型の字幕翻訳は、読む速度が話す速度より遅いことから、時間的な制約を受ける。また、字幕翻訳とオリジナルの音声との同期も、時間的な制約となる。さらに、作品の映像を侵害しないように、字幕はスクリーンの余白に入れなければならないという空間的な制約もある。このような時間的・空間的制約のため、英語の字幕には、最大2行まで、それぞれ35文字までという字数制限が設けられている。日本語の字幕においては、これは、1行につき13文字で2行まで、1秒につき提示できるのは4文字、セリフの長さは最大6秒となる(篠原2012)。これらの制限により、字幕翻訳では、個別のことばの意味よりもコミュニケーション上の発話の意図が優先され、元の発話の削除や言い換え、補足などの訳出ストラテジーが施される。その結果、字幕翻訳ではオリジナルのセリフの43%が失われるとことが実証的に示されている(ベイカー&サルダーニャ編 藤壽監訳 2013)。

字幕翻訳の研究は近年注目を集めているが、英語を起点テキストしたものも多く、非英語映画から英語テキストへの字幕翻訳の研究は少ないという(篠原2014)。日本映画の英語字幕を扱った研究はいくつか見られるが、起点の日

本語テキストにおける異文化要素（篠原 2014）やポライトネスの側面（牛江・西尾 2009）に特化して質的に分析を行ったものである。起点テキストと目標テキスト間の変容の全体的な傾向を掴むために量的にアプローチしたものは管見の限り見当たらない。本研究で客観的な観点から量的に検討することで、翻訳の利用者の立場に立った、利用者に見えやすい形でテキストの変容が解明できるものと考えられる。

### 3. 研究の方法

#### 3.1 分析の対象作品

本研究の分析の対象は、世界で受容され、流通している日本映画であるという点を重視して、アニメ映画『君の名は。』（新海誠監督 2016）と実写映画『そして父になる』（是枝裕和監督 2013）を選択した。『君の名は。』2016年8月に日本で公開された直後から人気を集め、世界135か国でそれぞれの言語の字幕翻訳が付けられ公開された作品である。岐阜県の山奥の町で暮らす女子高生の「三葉」と東京で暮らす高校生の「瀧」が時空を超えて入れ替わる話を軸に、彗星の地球への接近による出来事に果敢に立ち向かう姿を通し、人と人、人と自然の「結び」などのテーマが扱われている。『そして父になる』は、2013年の第66回カンヌ国際映画祭で審査員賞を受賞した作品で、産院で子どもを取り違えられた2組の家族の葛藤を通して、家族の愛や絆といったテーマを描き出している。

両者とも分析にはDVDに収録されていた日本語のセリフと英語字幕の文字化資料を使用した。『君の名は。』には日本で発売されたDVDに日本語字幕と英語字幕、中国語字幕の3か国語が付いており、日本語のセリフと英語字幕を文字化して分析資料とした。『そして父になる』は日本で発売されているDVDには日本語字幕しか収録されていなかったため、イギリスで販売されている日本語音声と英語字幕付きのDVD『Like Father Like Son』を入手し、文字化資料を作成した。

#### 3.2 分析の方法

それぞれの映画の日本語のセリフと英語の字幕翻訳の資料について、①語彙の出現頻度から変容の全体像を検証するため、また、②主要な登場人物の関係性に変容があるかを明らかにするために、テキストマイニングを実施する。①では、それぞれのテキストの語彙を出現頻度の高い順に並べ、上位20位までの語彙について比較検討する。②では、テキスト毎の語彙の頻度を用いて、登場人物に関する類似度のクラスタ分析を行う。日本語の分析項目としては内容語を中心に動詞、名詞、形容詞、形容動詞、副詞、感動詞、フィラーを取り上げた。英語の分析の枠組にはフィラーは含まれておらず、人称代名詞は別立てとなっていた。このため、人称代名詞については、日本語のテキストマイニング後のデータからそれだけを取り出す作業を行った。

### 4. 分析の結果と考察

#### 4.1 語彙の出現頻度

語彙の出現頻度から変容の全体像を検証するため、『君の名は。』と『そして父になる』の日本語のセリフと英語字幕翻訳にテキストマイニングにかけて、語彙の出現頻度順に並べ、上位20語を取り出すと表1、表2のとおりとなる。

日本語と英語の結果を比較して最も特徴的なのは、『君の名は。』でも『そして父になる』でも、英語字幕では「I」「you」が1位と2位を占めており、それ以外の人称代名詞も散見されることであろう。日本語の何がこれらの人称代名詞に置き換わったかを分析結果で見ると、『君の名は。』では、「俺」「お前」「私」が上位に入り、また、呼称として使用されたものと思われる主人公の固有名詞「三葉」「瀧くん」が上位に入っており、これらが変容したことがうかがえる。一方、『そして父になる』では、日本語の分析結果には人称代名詞は見当たらず、対応していると思われるのは、主人公であるエリート建築家の息子として育てられた子供「慶多」と、その息子が建築家の父を呼ぶ時の「パパ」という呼称のみである。この結果から、日本語では属性や関係性により自称・対称・他称にバリエーションが見られたものが、英語では人称代名詞に置き換わり、バリエーションの使い分けなどのニュアンスがなくなること、また、英語の人称代名詞の頻度の多さからは、日本語では省略されていた主語が、英語では人称代名詞で明示化されたであろうことが読み取れる。また、名前の「呼び捨て」についても両テキスト間の変容がうかがえる。具体的には、『君の名は。』のオリジナルの日本語では「三葉」には呼び捨てが使われ、「瀧」には「～くん」が付けられることから、そこに付随する誰から誰への呼び方である、その関係性はどのようなものかなどがうかがえるが、英語では両者とも名前の呼び捨てになっており、そのような情報は消失している。この他、『そして父になる』では、日本語では「慶多」と「パパ」多いことにより、この物語で2人の位置づけが重要であることが感じられ、また、「パパ」と呼ぶ家庭環境であるというイメージも伝えているが、英語では、これらに該当するのは「Keita」のみとなっている。この

作品では、取り違えられた息子「慶多」を6年間育てた建築家の父親が、血縁か、一緒に過ごした時間かで、息子との関係について葛藤することにより、本当の「父」になっていく姿が物語の軸となっている。日本語のリストからは、物語におけるその2人の重要性がうかがえるが、英語のリストからは、それを感じることはできない。

表1 『君の名は。』語彙の出現頻度（上位20語）

順	単語	品詞	頻度	順	単語	品詞	頻度
1	する	動詞	82	1	I	PRP	210
2	あ	フィラー	69	2	you	PRP	152
3	え	フィラー	66	3	's	VBZ	102
4	三葉	名詞	60	4	n't	RB	81
5	瀧くん	名詞	52	5	it	PRP	78
6	あっ	感動詞	50	6	is	VBZ	69
7	ハア	名詞	48	7	You	PRP	68
8	何	名詞	44	8	It	PRP	51
	俺	名詞	44	9	Mitsuha	NNP	48
10	お前	名詞	41	10	Oh	UH	41
11	誰	名詞	38		me	PRP	41
12	いる	動詞	35	12	are	VBP	38
13	一	名詞	32		was	VBD	38
14	私	名詞	31	14	'm	VBP	37
15	人	名詞	28	15	're	VBP	35
16	やる	動詞	25		Taki	NNP	35
17	ああ	感動詞	24	17	we	PRP	29
18	それ	名詞	22		be	VB	29
	どう	副詞	22		your	PRP\$	29
20	町	名詞	21	20	do	VBP	28
	ない	形容詞	21		so	RB	28
	ちょっと	副詞	21				
	ある	動詞	21				

表2 『そして父になる』語彙の頻度（上位20語）

順	単語	品詞	頻度	順	単語	品詞	頻度
1	する	動詞	145	1	I	PRP	261
2	慶多	名詞-固有名詞	66	2	you	PRP	205
3	うん	感動詞	59	3	's	VBZ	136
4	一	名詞-一般	51	4	it	PRP	107
5	なる	動詞	47	5	n't	RB	97
6	言う	動詞	45	6	You	PRP	92
7	もう	副詞	40	7	is	VBZ	72
8	はい	感動詞	38	8	'm	VBP	59
9	いい	形容詞	34	9	Keita	NNP	58
10	何	名詞-代名詞	33	10	It	PRP	53
11	パパ	名詞-一般	32	11	your	PRP\$	51
12	ああ	感動詞	28	12	're	VBP	44
	これ	名詞-代名詞	28	13	good	JJ	43
14	ない	形容詞	27	14	me	PRP	39
	ある	動詞	27	15	so	RB	38
16	思う	動詞	26		was	VBD	38
	やる	動詞	26	17	we	PRP	37
	そう	副詞	26	18	not	RB	36
19	ちょっと	副詞	23	19	here	RB	35
	なんで	副詞	23	20	do	VBP	34

#### 4.2 登場人物の類似度のクラスタ分析

主要な登場人物の関係性の変容を検討するために、テキスト毎の語彙の頻度を用いて、主要な登場人物に関する類似度のクラスタ分析をした結果、『君の名は。』は図1（日本語）と図2（英語）、『そして父になる』は図3（日本語）と図4（英語）の通りとなった。

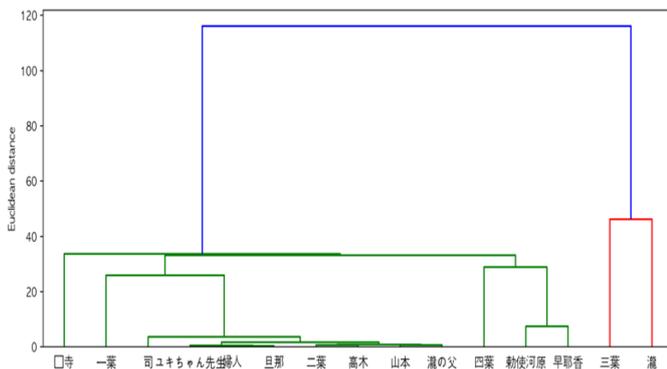


図1：『君の名は。』（日本語）登場人物のクラスタリング結果

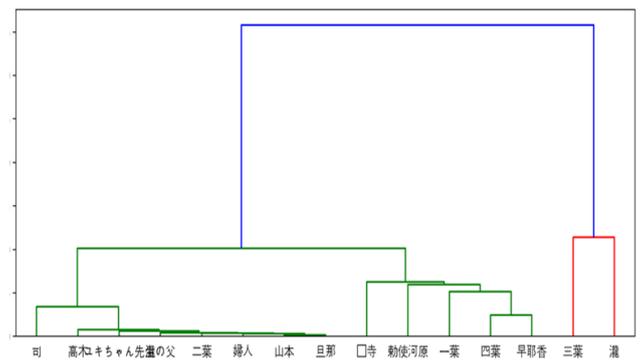


図2：『君の名は。』（英語）登場人物のクラスタリング結果

『君の名は。』では、主人公の三葉と瀧は日本語も英語もともに最も類似性が高く、この点では変容は見られなかった。日本語と英語で類似性が変化したのは三葉の祖母の「一葉」と瀧のバイト先の「奥寺先輩」である。日本語ではそれぞれ別のクラスタだったが、英語では2人とも三葉の妹の四葉や同級生たちと同じグループに含まれる結果となった。一葉は四葉と同じ岐阜の町に住み、同じ空間で生活を共にし、映画の中でも家族で話す場面が多かったので、クラスタに移動したことは首肯できる結果である。しかし、東京で暮らし、レストランでアルバイトをする奥寺

は、瀧をはじめとする後輩たちと話をする場面が主で、いわゆる先輩キャラとして特徴的な描かれ方をしており、ストーリーの中で三葉やその家族である一葉、四葉との接点はない。この個性的なキャラクタが、英語字幕により言葉の上では消えてしまうことが分かった。

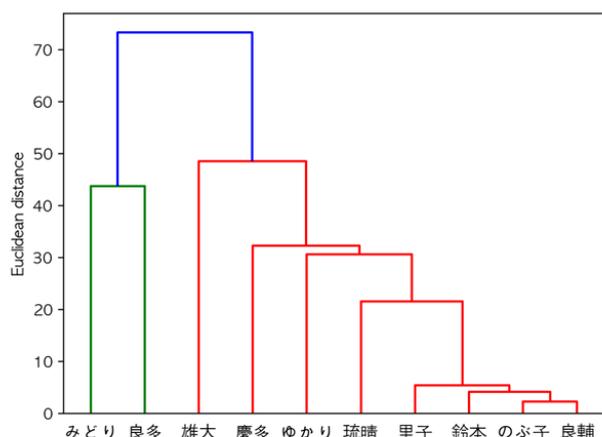


図3:『そして父になる』(日本語) 登場人物クラスティング結果

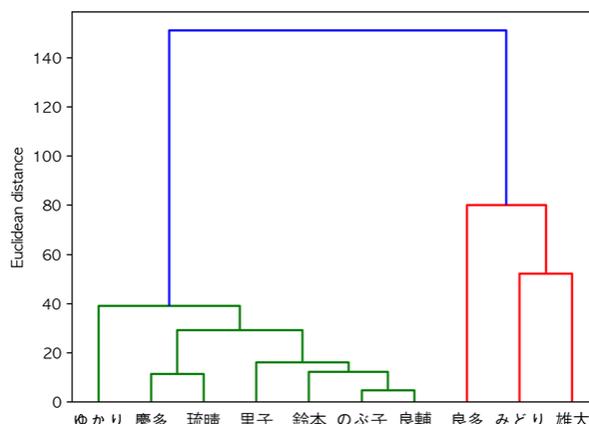


図4:『そして父になる』(英語) 登場人物クラスティング結果

『そして父なる』においては、日本語のセリフでは建築家の夫婦と他の登場人物とでクラスタが大きく2つに分かれていたが、英語字幕ではこの建築家夫婦2名のグループに、取り替えられた相手先の父親「雄大」が加わり、関係性に変化が見られた。映画の中で「雄大」は田舎で小さな電気店を営む人物という設定で、雄大夫婦とエリート建築家夫婦とは、生活状況が大きく異なる様子が描かれている。雄大の個性的で気さくなキャラクタが、エリート建築家にもう一人の父親として大きな揺さぶりをかける。英語字幕により同じクラスタになったということは、言葉の上でこのキャラクタ設定なくなったということであろう。

## 5. おわりに

今回の分析で、日本語で省略される主語が英語字幕では人称代名詞で明示されること、また、日本語の「呼称」のバリエーションは英語の人称代名詞では喪失し、言葉の使い分けで人間関係や心理状況を表す日本語の機能が失われることが分かった。また、強い個性で描かれる人物は、日本語より英語字幕の方が主人公や他の人物との類似性が高くなった。これは個性が平板化されたためと思われる。字幕翻訳では情報が削除されることにより、人間関係が分かりにくくなり、個性も平板化されると言える。本研究は、翻訳によって失われる要素や、平板化される要素など、字幕翻訳における変容の一端を示したに過ぎないが、そこから、言語学習や言語教育において映画を利用する際の示唆が得られた。

**謝辞** 本研究はJSPS 科学研究費・基盤(C)17K02867の助成を受けたものである。

## 参考文献

- 牛江ゆき子・西尾道子 (2009). 日本語映画の英語字幕に見られるポライトネス 通訳翻訳研究, 9, 253-272.  
 篠原有子 (2012) 映画字幕は視聴者の期待にどう応えるか 通訳翻訳研究, 12, 209-228.  
 篠原有子 (2013) 映画『おくりびと』の英語字幕における異文化要素(日本的有標性)の翻訳方略に関する考察 通訳翻訳研究への招待, 9, 87-98.  
 篠原有子 (2014) 日本映画の英語字幕における訳出要因について—制作プロセスと視聴者に注目して— 通訳翻訳研究, 14, 97-114.  
 藤壽文子 (2007). 翻訳行為と異文化間コミュニケーション—機能主義的翻訳理論の諸相— 松籟社  
 ベイカー, M. & サルダーニャ, G. 編集 藤壽文子監訳 (2013). 翻訳研究のキーワード 研究社

# 「へー」と連鎖の展開のかかわりについて

## —第三の位置に用いられる「へー」を中心に—

関玲(筑波大学大学院生)

### 1. はじめに

「へー」は新たな情報を受け止めたことを示す際によく使用される言語資源の1つであり(富樫2005, Hayashi2001 など), その産出の位置及び産出の仕方によって働きが異なっていることが明らかにされている(Mori, 2006). 「へー」が産出される様々な位置の中で, 本研究では, 「質問-応答」の隣接ペアの後, つまり連鎖の第三の位置に用いられる「へー」に焦点を当て, 「へー」の相互行為上での働きを明らかにしたい。

第三の位置に産出される「へー」について, Hayashi (2001)によると, 「へー」は応答の部分の中に新たな情報が含まれていることを示し, 先行する隣接ペアを収束させる働きを持っている(Sequence Closing Third: SCT). その一方, Mori (2006)では, 応答が産出された後, 特定の韻律特徴を持っている「へー」が用いられることによって, 応答についてさらなる説明が求められると応答者に認識され, 「へー」の後に応答者が応答を修復することがあると述べている。しかし, 上記の先行研究はいずれも1つ長い語りの中に挿入されている連鎖を対象として記述を行っており, 第三の位置に用いられる「へー」の相互行為上での働きを全て明らかにしているわけではない。そこで, 本研究では, より多様な連鎖環境における第三の位置の「へー」を分析対象とし, 第三の位置という特定の位置になぜ「へー」が用いられるか, また, 「へー」が用いられることとその後の連鎖の展開とどうかかわっているかを明らかにすることを目的とする。

### 2. データ及び分析方法

本研究で用いるデータは, 筆者が収録した対面会話(計約190分)及び *TALK BANK*(talkbank.org) 内の *CALL HOME Japanese* コーパスという電話会話である。データの中から, 「へー」が「質問-応答」連鎖の後の第三の位置に用いられている事例を取り上げ, 会話分析を用いて分析を行う。

### 3. 分析

事例分析を通して, 以下のことが明らかになった。まず, 第三の位置に「へー」が用いられる場合, 基本的な働きとしては, 応答が「へー」の産出者にとって何か想定外の情報を含むものであり, それを受け止めることにより, 「へー」の産出者は, 自分の認識がある側面において更新され, 変化したこと(Heritage 1984)を示している。

また, 「へー」によって想定外の情報が受け止められたことが示された後に, 質問-応答連鎖はそれによって収束され(SCT), その次の連鎖では, 何か新しいことが開始されることが推測される。しかし, 本研究で収集したデータの観察により, 「へー」が産出された後, その次の連鎖では, 何か新しいことが開始されることが少なく, それより前の連鎖と何らかの関連性を持っていることが開始され, それによって前の連鎖が展開されていくことが多いとわかった。

「へー」が産出された後に, 「へー」に先行する連鎖は以下のように展開されている。①話者(「へー」の産出者)は応答にある表現を繰り返すことによって前の連鎖を展開させる。②「理由を尋ねる-理由を説明する」連鎖の性質によって, 話者は「へー」を産出した後, 応答についての理解を説明することで前の連鎖を展開させる。③話者は独特の韻律の「へー」を用いて, 想定外の情報に対して意外性を強調的に示すことによって, さらにそのことについての連鎖を展開させる。以下では, 実際の会話例を用いて, 「へー」の基本的働きを確認し, 先行する「質問-応答」連鎖の性質や「へー」の産出の仕方が, どのように「へー」によって開始される第三部分以降の展開を導いているのかを詳細に分析する。まず, 断片(1)を見てみよう。

(1) [callhome\_2053 3:34~] ((アメリカにいる娘(B)と日本にいる母親(A)との会話である。AはBにBの兄弟ナオキが「病院で働くことが決まった」話を伝えている。01~06行でAはナオキが行く病院の場所を報告している。))

- 01 A: それであの:::あれ  
02 (1.6)  
03 A: 三か所ぐらい(.)ね。  
04 B: うん。  
05 A: やっぱり行く場所が決まってて:  
06 B: うん  
07 (0.2)  
08 A: それで: やえず<sup>1</sup>のほうに。  
09 (0.6)  
10 B: あ: じゃ研修?  
11 (0.6)  
12 A: うんそう. 半年ぐらいあるらしいね。  
13 (0.4)  
14 B: へ::: 半年したらまた医局に[戻るの?  
15 A: [あ: ちょっとわかんないけどね。

Bは08行目でAの報告を「あ:」と受け止めた後に、「じゃ研修?」とナオキが「やえず病院」で研修をすることについて確認している。この質問に対して、Aは10行目でまず「うんそう」と肯定的に答え、その続きで「半年ぐらいあるらしいね」とさらに働く期間という情報を提供している。その答えに対して、Bは12行目で「へ:::」とAの答えに新たな情報が含まれているものとして受け止めている。これによって、08行目より開始される質問-応答連鎖は収束されると思われる。しかし、「へー」が産出された後のBの行動に注目されたい。Bは「へ:::」を産出した後に、間髪を入れず、すぐに次の質問をしている。また、Bはここで何か新しいことについて質問をしているのではなく、Aの応答にある「半年」という表現を繰り返すことによって、前の連鎖と関連性を持たせて質問をしている。

断片(1)のように、話者は第三の位置で「へー」を産出し、応答を何か新たな情報が含まれているものとして受け止めたことを示すことによって、先行する質問-応答連鎖をいったん収束させるが、その次の連鎖で全く新しいことを開始するのではなく、前の連鎖と関連することを開始することによって、前の連鎖を展開させていく。

次の断片(2)においても、第三の位置で「へー」が産出された後に、話者は前の連鎖と関連する連鎖を開始している。

(2) [美容師] ((断片の前、Aは会話収録日の前日に行った美容室の美容師との会話の内容をLに伝え、その中に「大体美容師はずっと同じ店舗にいることがない」という話があった。))

- 01 L: なんでそうやって美容師ってこう転々としてくんですかね。  
02 (1.4)  
03 A: ていうのそう、聞いたんだ[けど、昨日も。(0.5) あんまり(0.4) 深く話してくれ[なくて:::  
04 L: [うん [う:::ん  
05 (1.7)  
06 A: でも(1.0) 雰囲気的にはなんか嫌になってやめる[みたいな  
07 L: [へ:::.....hh でもきつと合わなくなってくんですよね. その<sup>2</sup>  
08 (0.4)  
09 A: ん::: (0.4) あっ.hh その

<sup>1</sup> 「やえず」は病院の名前である。

<sup>2</sup> Lは自身が言っていた「きつと合わなくなっていく」ことを説明しようとしているが、言いよどんでいるため、09行目でAはLの発話の続きを産出している。

01 行目でLは美容師が転々としていく理由についてAに尋ねる. その質問に対して,Aは03行目で答えているが,理由の説明には至っていない. よって,Lは04行目「う::ん」と反応し,Aの答えを聞いたスタンスを示しているが,その答えに納得していない様子がうかがえる. そして,1.7秒の間合いの後に,Aは06行目で「でも」と言い,03行目で答えたこととの対立を示した後,「雰囲気的にはなんか嫌になってやめる」と答えている. これを聞いたLはAの発話と重ねて「へ:::」と産出し,Aの応答を新たな情報,想定外の情報として受け止めたこと示している. ここで,注意したいのは,Lが「へー」を産出した後の行動である. Lは「へー」を言った後に,吸気して,「でもきっと合わなくなってくんですよね」と06行目の応答についての理解を示している. では,「へー」が産出された後に,連鎖はなぜそのように展開されているだろうか.

「理由を尋ねる—理由を説明する」連鎖では,第二部分で理由が説明され,その次の第三の位置でその理由を受け入れるスタンス,つまり「納得」を示すスタンスが示されることが期待される. 断片(3)の場合,Lは07行目で例えば「あーなるほどね」のような納得を示す言語形式が用いられていれば,01行目から開始された「質問—応答」連鎖それによって収束されると思われる. しかし,断片(3)では,Lは07行目で「へ:::」を用いて,Aの応答を想定外の情報として受け止めたスタンスしか示しておらず,それ以上のスタンスを示していない. そのため,Lは「へー」を産出した後,自身がどのような視点からその想定外の情報を理解しているかを説明することを通してAの応答を受け入れることが期待される. つまり,この断片においても,話者は「へー」を産出した後,次に「応答」を受け入れるための理解を示すことによって,前の連鎖と関連のある連鎖を展開させている.

さらに,もう一点記しておきたいのは,「へー」が産出された後に,話者が自身の理解を説明する前に対立を表す「でも」を使用している. 話者は前の応答を「へー」で受け止める以上,その応答が話者にとって想定外の情報として受け止められると認識される. しかし,話者がその次にその想定外の情報を理解し,受け入れるスタンスが示されている.「でも」が用いられているのはその前の認識とその次のスタンスの違いが対立していることに志向している.

断片(2)のように,「理由を尋ねる—理由を説明する」連鎖の性質によって,話者は「へー」を用いて応答を想定外の情報として受け止めた後,その次に応答を受け入れるための理解を説明することで前の連鎖を展開させている.

次の断片(3)では,話者は独特の韻律の「へー」を産出することによって,「へー」に先行する連鎖を展開させている.

(3) [callhome\_1966\_4:47~)((アメリカに滞在しているAと日本にいるBとの会話である. Aは仕事をしている主人についてアメリカに来ていようである. 断片の前にAはアメリカの物価が安いと話し,アメリカに来たばかりの時に洋服をたくさん買ったと話した. それを聞いたBは「日本と同じ給料をもらっていたら,断然生活が楽じゃん」と評価した. その評価に対して,Aは「だけど(お金が)たまらないんだよね」といった.))

01 A: 笑っちゃうぐらいたまらないんだよね.hehe

02 B: 何使ってるの?

03 (0.4)

04 A: °う [:::~:~:~:ん:::°

05 B: [なん-結局(0.4)洋服買っ[たり:?

06 A: [.h洋服は買っていないんだけど,学費かな::.

07 (0.3)

08 B: あん:[:::~:~:~:[::

09 A: [いつ [だいたい2[ヶ月の:

10 B: [うん

11 B: うん

12 (0.3)

13 A: あのわたしの学校なんだけど[.hh2ヶ月で10万円なのね:.(. )1000[ ¥ドルなの.¥hehe

14 B: [うん [hhh

15 (0.3)

16 B: .hh(0.2)へ:::~:~:~:それってその.hh何時間だけの[講義でしょう.

17 A: [2時間だけのコースなんだけど::.

01 行目でAはもう一回「お金がたまらない」ことを笑いながら報告している。その報告を受けたBは02行目でAがなぜお金がたまらないかについて、Aにお金を何に使っているかを質問している。この質問に対する答えがなかなか産出されない(03, 04行目)ため、Bは05行目で「洋服を買ったり」とお金の使い道の候補の1つを挙げてもう一回質問を修復している。その修復された質問に対して、Aは06行目でBが出した候補を否定した後、「学費かな」と簡潔に答えている。Aがなぜお金がたまらないかという質問に対して、学費がいくらかかるかという説明がないまま、「学費かな」という答えだけでは不十分である。それによって、Bは08行目でAの答えに対して、「あん:::~::~:」と「聞いている」という反応をしているが、納得していない様子がうかがえる。また、応答者A自身も06行目の答えが不十分であることを認識し、出来るだけ早く「学費」に関する説明を行おうとしている(09行目)。その説明は13行目まで続いており、特に13行目でAは「2ヶ月で10万円, 1000ドル」かかるると具体的に学費の金額を説明している。その説明を受けたBは16行目で「へ:::~::~:」とAの応答を新たな情報として受け止めたこと示し、また、ここでBは「へー」を引き延ばし、後半のイントネーションをあげることによって、Aの応答に何らかの意外性を感じていることをマークしている。そのため、Bは「へー」を産出した後、間髪を入れず、「それって」を用いて前のAの応答に照応させ、Aの応答に関連する質問を産出している。つまり、Bはこの質問を通してAの応答に関連付けさせて、前の連鎖を展開させている。

このように、話者Bはここで独特の韻律(上昇イントネーション)の「へー」を産出することによって、前の連鎖をそのまま収束させるのではなく、応答に意外性を感じることをマークすることによって、次の連鎖でどこにその意外性を感じているかを示す機会を生み出している。実際、この断片では、Bは「へー」を産出した後に、質問を通してどこに意外性を感じているかを明確に示している。また、「へー」の前の連鎖はそれによって展開される。この点について、Mori(2006)においても同様の記述が見られる。しかし、Moriでは、「へー」が産出された後、応答者が応答について修復を行う事例を取り上げている。しかし、断片(3)の場合、「へー」の産出者自身が「へー」を産出した後、すぐに応答に関する質問をすることによって前の連鎖を展開させている。いずれにしても、話者は独特の韻律の「へー」を産出することによって、前の連鎖をさらに展開させる可能性を生み出していると考えられる。

#### 4. おわりに

以上、3つの断片を用いて、「質問-応答」連鎖の第三の位置で用いられる「へー」とその後の連鎖の展開とのかかわりについて述べてきた。この3つの断片の分析を通して、まず、共通して観察できたのは、話者が「へー」を用いて応答の部分想定外の情報として受け止め、自身の認識がある側面において更新され、変化されたことを示している。

また、「へー」がSCTとして産出されているにもかかわらず、「へー」の産出者はその次の連鎖で、前の連鎖と関連する連鎖を開始することによって前の連鎖を展開させていることが観察された。そもそも、質問に対する応答は、質問者が持っていなかった情報を提示するものである。しかし、その応答を「意外性」や「想定外であること」を標示する形式を用いて受け止めることは、単に質問者と応答者の間の認識の差が埋められたということ以上のことを示しているがゆえに、引き続きそのことについてのやりとりが展開される可能性を生み出しているといえる。

今後より多くの事例を分析し、質問-応答連鎖の後に用いられる「へー」の相互行為上の働きを深く考察していきたい。

#### 参考文献

- Hayashi, Makoto. (2001). *Postposition-initiated utterances in Japanese conversation: an interactional account of a grammatical practice*. In: Selting, M., Couper-Kuhlen, E. (Eds.), *Studies in Interactional Linguistics*. John Benjamins, Amsterdam, 317-343.
- Heritage, John. (1984). *A change-of-state token and aspects of its sequential placement*. In: Atkinson, J. M., Heritage, J. (Eds.), *Structure of Social Action*. Cambridge University Press, Cambridge, 299-345.
- Mori, Junko. (2006). *The workings of the Japanese token hee in informing sequences: An analysis of sequential context, turn shape, and prosody*, *Journal of Pragmatics*38, 1175-1205.
- 富樫純一 (2005). 「へえ」「ほう」「ふーん」の意味論 大修館書店, 34(11), 22-29.
- 連絡先: guanling626@gmail.com

# スポーツ実況で解説を求めること

## 「指名質問」とそれに対する応答

NICT 劉礫岩

### 1. はじめに

本研究は、スポーツのテレビ実況中継番組において、アナウンサーが解説者からコメントを引き出すやり方の1つを、相互行為的な視点から記述する。番組中のアナウンサーと解説者とのやりとりは、いわゆる制度的場面における相互行為であり(Drew & Heritage, 1992)、解説者は、競技の専門家的な立場であり(是永, 2012; 岡田, 2002)、自ら進んでコメントを行うだけでなく、アナウンサーの質問によってコメントを求められることがある(三宅, 2004)。しかし、専門家として期待されているとはいえ、刻一刻変化する競技の状況については、解説者も常に確たる見解を持っているとは限らない。もしアナウンサーが解説者の考えや見解が十分に固まる前に質問を差し向ければ、解説者の専門家としての立場が損なわれかねない。であれば、アナウンサーと解説者はやりとりにおいて、何らかの仕方での潜在的な問題に対処する必要がある。それがどのようなものであるかを、分析によって明らかにする。

対象となるやりとりは、アナウンサーが画面内の状況に関する自身の見方に対して、解説者を名指して確認を求める発話から始まる。相手から何らかの情報を引き出すために利用できる発話形式が複数考えられるが、本研究のデータでは、この形式の発話が繰り返し観察される。このような発話を「指名質問」と呼ぶことにし、それがどのような場面でなされ、解説者によってどのように応じられ、どのように先述の問題に対処しうるかについて、事例分析を行う。

### 2. データと方法

データとするのは、「Super GT」という日本で行われるカーレースである。出場車両約40台はエンジン出力によって「GT500」と「GT300」の2クラスに分かれ、同時に同じコースを混走し、それぞれのクラス内で順位を争う。実況は、アナウンサー1人と解説者2人計3人で行われる。2人の解説者のうち、1人はプロレーサー、もう1人はレースのエンジニアを本業とすることが多い。対象となるアナウンサーの指名質問と続く解説者の反応を書き起こし、コレクションを作成した。トランスクリプトでは、「→」がついている発話がアナウンサーによる確認要求であり、「⇒」がついている発話がそれに対する解説者の応答である。

### 3. 分析

では対象となるやりとりの典型例を断片1で見てみよう。断片の直前において、映像では車両A「カルソニック」が車両Bに追い越されており、アナウンサーGがこの出来事を実況し(データに示されていない)、10行目の発話で締めくくっている。その後も、映像は車両AとBを捉えており(図1(1))、Gはまず「重いし:, 伸びない。」という発話し(12行目)、続けて解説者P(光貞)を名指して、「これもどかしいですよ」と発話する(14行目; 図1(2))。

#### 断片1(9) 2015-6 33:38

アナウンサー: G(赤平) 解説者: Y(由良)、P(光貞)

10 G これですペトロナスを除いて、最後方にカルソニックが下がったことになります。

11 (0.6)

12 G 重いし:, 伸びない。

13 (0.9)

14→G まあ光貞さん[これ:, >まあく(.)もどかしいですよね[: (h)

15⇒P [はい。 [そうですね:

16 G [¥え:. ¥

17⇒P [もう重いのはどうしようもないですからね[: :.:

18 G [¥ですよ¥

19 .hh ここは耐え忍ぶしかありません。

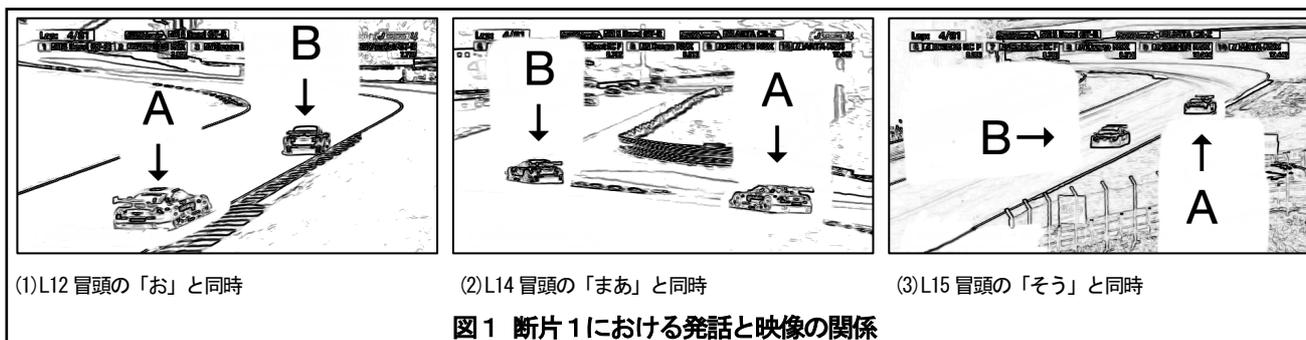


図1 断片1における発話と映像の関係

まずアナウンサーの指名質問と映像との関係について見ていこう。先行の「(車重が)重いし、(車速が)伸びない」という発話は車両Aを捉えており、なぜ車両Aが追い越されたのかを説明している<sup>1</sup>。続けて、「これ」によって映像内の状況を改めて指し(劉&細馬, 2017), 「もどかしい」という意見ないし評価を述べる。この発話は、依然車両Aに注目しているが、車両の状態ではなく、車重が重いために追い越されたドライバーの心情にフォーカスしている。またこれは映像から直接観察できるものではなく、「これ」によって捉えた映像内の状況を、そのように見て良いかどうかを問題にしている。このようにGは映像に関する自身の見方をPに差し向けている。

ではGはPにどのような反応を求めているのだろうか。まず、映像内の状況に対する自身の意見ないし評価を述べている意味では、Pに確認ないし同意を求めている。その一方で、「もどかしい」という見方に関しては、本業がプロレーサーであり、ドライバーの心情を経験的に知っていることが期待されるPが権威的な立場である。その意味でGは単に同意を求めているだけでなく、専門家であるPに話題提供をしていると見ることができる(Schegloff, 2007)<sup>2</sup>。

Gの見方に対して、Pはまず「そうですね」というトークンによって同意するが(15行目)、さらに「重いのはどうしようもない」という趣旨の発話を続ける(17行目)。この発話は、Gの「もどかしい」という見方に対する理由づけになっており、プロレーサーとしての経験に基づいている。つまりPは同じ立場からではなく、専門家としてGの見方に同意している。興味深いことに、Gは「ですよ」とPの同意を受け取ったあと(18行目)、自身の「もどかしい」ではなく、Pの「どうしようもない」というポイントに着目し、「ここは耐え忍ぶしかありません」とアナウンスしている(19行目)。このように、アナウンサーGは自身の見方に対して確認を求めることによって、解説者Pから専門家としてのコメントを引き出し、それをを用いてアナウンスし、映像に車両Aのドライバーの心情に関する見方を提供している。

GとPのやりとりは、追い越しをした車両Bではなく、追い越された車両Aに関するものである。つまりアナウンサーと解説者のやりとりは、映像を「どのように見るべきか」だけでなく、「映像内のどの対象に注目すべきか」をも問題にしている。この点で、次の断片2は断片1にない問題を含んでいる。断片2の直前は追い越しなどの出来事が起きているわけではなく、カメラの切り替えによって、それまでとは別の車両隊列が映像に映し出されている(図2(1,2))。

#### 断片2(4) 2013-1 0:34:59

アナウンサー：S(下田) 解説者：Y(由良)、F(福山)

((カメラの切り替え、映像はGT300の車両からGT500車両に変わる))

01 S sさて:(1.5)トップはGT500:モジュールオーテック GTR

02 .h二番手エプソン HSV .h HSVの隊列三台です=ケイヒンがいてレイブリック

03→ これほども：金石年宏もケイヒンがですね由良さん、良[い]ですね：[.]

04⇒Y [はい。 [これは行くでしょうね：.]

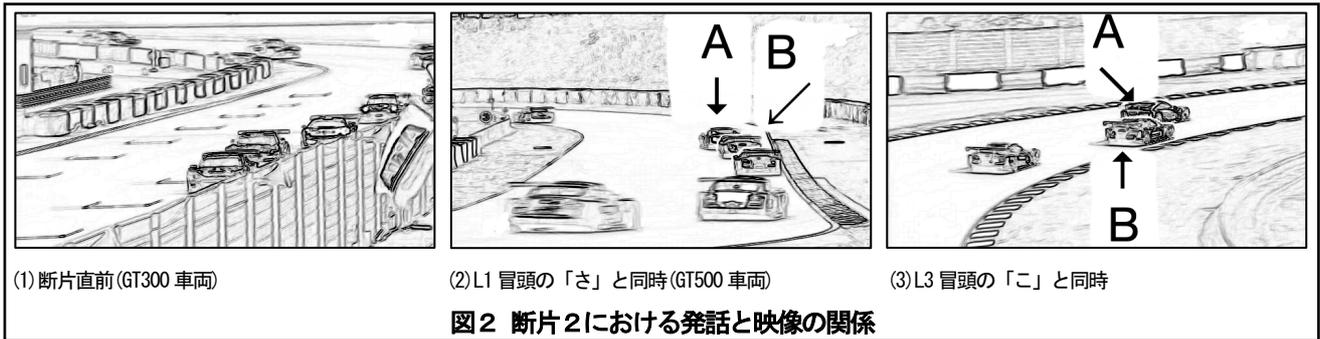
05⇒ でも：まあ道上選手(も)よく頑張ってますね

(>これはく) [くる-(.) 苦しいと思いますよ。

06 S [お

<sup>1</sup> 追い越された車両Aがこのレースで一番重いウェイトハンディを積載しているという情報は、レースの開始前から把握済みのものであり、Gによってアナウンスされている。

<sup>2</sup> これは同時に、なぜGがPを名指しているかの説明にもなっている。アナウンサーがわざわざ特定の解説者を名指して応答を求めることは、まず、ことばのやりとりを視聴者にとっての理解しやすくする上で重要である。なぜなら番組中にアナウンサーと解説者が画面に映ることは基本ないため、体の向きや視線といった視覚的な方法による宛先の表示は、視聴者に共有されない。また、反対に、解説者がアナウンサーを名指して応答を求めることは稀である。この特定の方法による次話者選択における両者の非対称性は、番組において、アナウンサーが進行役として志向されている証拠とみることができる(Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974)。



映像がGT300からGT500に切り替わったのに対して、アナウンサーSはまず「さて」と映像に注意を促し、映し出された車両名をアナウンスしている(01, 02行目)。続けて、解説者Y(由良)を名指して、画面内2位の車両Bの「金石年宏」選手が「良い」と発話する(03行目；図2(3)；「ケイヒン」は金石年宏選手のチーム名である)。つまりカメラの切り替えによって新たに映し出された車両隊列に対して、Sはその中の車両Bに注目し、それが優勢であるという見方を提示している。それに対して、Yはまず「これは行くでしょうね」と述べる(04行目)。これは、車両Bがこれから追い越すであろうという予想であり、その意味で、「良い」と述べたSに対する同意ということができる。しかし続けて、Yは「でも：まあ」と逆接し、車両Bの前を走る車両Aについて、「道上選手もよく頑張っている」と述べ、さらに「苦しい」という車両Aの状況と聞かれる発話を続ける(05行目)。これによって、Yは現在の映像を、単に「車両Bが優勢」と見るべきだけでなく、「車両Aも苦しいながら頑張っている」と見るべきだという見解を示している。興味深いことに、断片1と同様、ここでもアナウンサーSは自身の見方ではなく、解説者Yのコメントを取り入れ、締めくくっている(07行目)。このように、解説者はアナウンサーの見方の正しさだけでなく、それによってフォーカスされた対象が、現在の映像を理解する上で十分かどうかについても、専門家として意見を述べている。このようなやりとりによって、新たに映し出され、直前とは不連続であった映像のどこを、どのように注目して見るべきかの教示が提供されている。

ここまでは、アナウンサーの確認要求に対して、解説者はいかに同意しつつ専門家として見解を述べるかを見てきた。解説者の応答が1つのTCUだけで終わるものとして扱われていない点に注意しよう。いずれの事例も、解説者は最初の同意に続けて発話しているだけでなく、断片1では、解説者の「そうですね」に対して、アナウンサーは「え：」と解説者の発話にさらに続きがあるという理解を示している(16行目)。つまり、アナウンサーの確認要求は、基本、解説者から専門家としての見解を引き出すものとして理解されている。しかしながら、解説者は別のやり方によって応答する事例も観察される。次の断片3でそれを見てみよう。

断片2と同じように、断片3も直前にカメラの切り替えが起き、GT500の車両2台が映像に映し出されている。アナウンサーGはまず映し出された車両についてアナウンスし(05行目)、続けて解説者Y(由良)を名指して、前を走る本山選手が「良い」という見方に確認を求める(06行目)。

**断片3(10) 2015-6 32:35**

アナウンサー：G(赤平) 解説者：Y(由良)、P(光貞)

((カメラの切り替え、映像はGT300の車両からGT500車両に変わる))

- 05 G でそのうし(0.5)あつとこちらGT::500クラスです..h(え)〈本山〉(1.0)そのうしろからレイブリッグ=
- 06→ =本山も:>由良さん<良いんじゃないですか?>これ<
- 07⇒Y [いやすごく良いですね::.]
- 08 (0.7)
- 09 G 早くもギャップを広げているこの[本山です.]
- 10 P [もういま、(.)全体ベストで:::(.)走ってますからね:.]

Gの見方に対して、Yは「すごく良い」とアップグレードしているだけでなく(Pomerantz, 1984)、冒頭の「いや」によって、自身の見方が先行するGの見方に依存していないことを主張しているように聞こえる<sup>3</sup>。その一方で、Yは自身の見

<sup>3</sup> 異なる連鎖環境ではあるが、串田&林(2015)では、W質問に対する応答において、話者はどのように発話冒頭の「いや」を用いて先行する質問に抵抗を示かが分析されている。

解を、Gの「良い」の繰り返しに留めている。これは、これまで見てきた解説者の応答とは対照的である。その後、Yは発話を続けず0.7秒の沈黙が生じる(08行目)。それに対して、GはYの意見を追求せず、本山選手が有利という趣旨の締めくくりを行っている(09行目)。つまりYはGの見方を繰り返して同意とすることによって、さらなる発話がないことを暗に示している。そしてその後の沈黙によって、Yの発話が同意だけで完結している可能性がさらに高まり、それを手がかりにアナウンサーが締めくくりを踏み込んだのである<sup>4</sup>。このように、アナウンサーの指名質問は、同意によって応答されることもある。解説者はアナウンサーの見方をそのまま用いて同意することによって、理由を述べることなく解説の提供を回避できていることがわかる。

#### 4. おわりに

本研究は、アナウンサーが映像内の状況に対する自身の見方に確認を求めることによって、解説者から専門家としてのコメントを引き出すプラクティスを分析した。カーレース実況放送の場合、見どころとなる出来事がコースに散在しやすく、カメラの切り替えによって映し出された映像を瞬時に把握することがしばしば困難である。このような映像に対して、アナウンサーは素早く視聴者に的確な解説や見方を提供する必要に迫られる。その一方で、解説者は競技の専門家として期待されているが、刻一刻変化する状況に対して、常に確たる見解を持っているとは限らない。つまり解説者の専門家としての立場は、アナウンサーの質問によって脅かされうる状況に置かれている。このジレンマに対して、アナウンサーが行っているのは、出来事や状況に対する自身の見方を述べ、それを解説者に差し向けることである。それに対して、解説者はその時点で言える見解を持っていれば、それを応答で述べればよく、なければ、アナウンサーへの同意として発話を完結させればよい。このようなやり方によって、視聴者に映像内の状況に解説を提供する必要性と、解説者が実際に確たる意見を持っていない可能性とのジレンマが対処されていることがわかった。

本研究は自身の見方に対する確認要求という形式に注目したが、アナウンサーの質問は、たとえば「どう」のようなW質問の形式をとることもある。これらの異なる質問形式はどのように使い分けられるのだろうか。おそらくそれは、直前の出来事や現在の状況に対する解説者の知識状態とは無関係ではない。また、やりとりの進行中にも映像は目まぐるしく変化し、アナウンサーと解説者はしばしば発話を映像と結びつける必要があるが、それがどのように行われるか。これらを今後の課題とする。

#### 参考文献

- Drew, Paul & Heritage, John (1992). Analyzing Talk at Work: An Introduction. In P. Drew and J. Heritage (eds.) *Talk at Work*. pp. 3-65. Cambridge: Cambridge University Press.
- 是永論 (2012). メディア上の表現行為をどのように分析・評価するか: スポーツ実況放送を事例に 日本マス・コミュニケーション学会 2012 年度秋季研究発表会研究発表論文
- 串田秀也・林誠 (2015). WH 質問への抵抗: 感動詞「いや」の相互行為上の働き 友定賢治(編) 感動詞の言語学, pp. 169-211. ひつじ書房
- 三宅和子 (2004). スポーツ実況放送のフレーム -放送に向けられた視聴者の不快感を手がかりに- 三宅和子・岡本能里子・佐藤彰(編) メディアとことば 第1巻 「マス」メディアのディスコース, pp. 94-126. ひつじ書房
- Pomerantz, Anita (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action*, pp. 57-101. Cambridge: Cambridge University Press.
- 劉礫岩・細馬宏通 (2017). カーレース実況における発話による出来事の指し示し - 「こ」系指示表現と間投詞「ほら」の相互行為上の働き- 質的心理学研究, 16, 46-62.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel, & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4). 696-735.
- Schegloff, Emanuel (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 岡田光弘 (2002). スポーツ実況中継の会話分析 橋本純一(編) 現代メディアスポーツ論, pp. 163-195. 世界思想社

<sup>4</sup> 興味深いことに、指名されていないもう1人の解説者Pが、Gの見方、つまり本山選手がどのように良いかに関する情報を提供している(10行目)。「全体ベストで走っている」とは、同クラス(全体)において最も速いタイム(ベストタイム)を意味する。つまり評価確認を向けられていないPがYに代わってコメントを付け足しており、アナウンサーの確認要求をコメントを引き出すものとして理解している。

# 日本語の会話に見られる認識的スタンスの調整

中馬隼人(名古屋大学大学院生)

## 1. はじめに

日常会話の参与者たちは、ある事柄についてどの程度知っているのか、それを経験したことがあるものなのかを示しながらやりとりを行っている。このような参与者たちの知識や経験についての指向性は、認識性(epistemics)と呼ばれ、発話に用いられる言語資源によって、様々な形で示される(Heritage, 2012a; 2012b; 早野, 2018)。

本研究は、相互行為において示される話し手の認識的スタンス(epistemic stance)が、他の参与者の発話や応答によって調整されるデータを観察し、そのプラクティスがどのような相互行為上の問題を解決するために用いられるかを、会話分析の手法を用いて明らかにするものである。具体的には、(i) 認識的スタンスがK+からK-調整されるもの、(ii) K-からK+へ調整されるもの、という2つに分類し、それぞれがどのような相互行為場面で用いられているかについて分析する。

## 2. 認識的スタンスとは

認識的スタンス(epistemic stance)とは、相互行為の中でその都度示される、ある事柄についての会話の参与者の理解の度合いや態度のことを指す。これは、相互行為における他の参与者の(想定された)知識状態と相対的に決められるもので、他の参与者と比較してより知識があることをK+、より知識が少ないことをK-という形で表示する(Heritage, 2012a; 2012b; 早野, 2018 など)。近年、日本語会話において認識的スタンスがどのように示され、それがどのような相互行為上の問題の解決のために用いられているかについての研究が数多くなされている(遠藤・横森・林, 2017; Hayashi, 2012; Hayano, 2017 など)。以下、2.1で、認識的地位と認識的スタンスという概念について、2.2では、認識調整(Drew, 2018)について概観する。

### 2.1 認識的地位と認識的スタンス

会話の参与者がある事柄について知識や経験があるかどうかは、重要な事柄のひとつとして扱われる。例えば、参与者Aがある事柄について知らない場合、それについて知識を持っているであろう参与者Bに質問をする、といったことは容易に想像できるし、さらに、その認識性を示すために用いられる文法的資源は多様に存在する。

Heritageは、認識性について、認識的地位(epistemic status)と認識的スタンスの2つに区別した(Heritage, 2012a など)。認識的地位とは、会話の参与者たちが持っている(と想定される)特定の事柄についての知識や経験のことであり、安定性を持つものであると言える。一方、認識的スタンスとは、様々な文法要素や発話形式を用いて示される、会話の参与者のある事柄についての認識的な態度のことを指し、会話の中でその都度示されるものである。

### 2.2 認識的調整

Drew(2018)は、認識性が相互行為の中で調整されること(epistemic amendments)を指摘しており、発話途中、もしくは聞き手の沈黙の後に発話形式を変えることで、認識的スタンスをK+からK-へ、またはK-からK+へ調整する方法を挙げている。例として、以下のような事例が挙げられている。

断片(1) [Drew(2018, p.176), Doctor-patient, #11] (一部省略)

14 Doc: It must be pretty hard tuh be by yourself though;

15 (1.5)

16 Doc: Isn' t it hard tuh be by yourself?

この断片では、医者が14行目で助動詞mustを使い、患者に対して「自分一人でいることは大変に違いない」と認識性

の強い形で発話をデザインするが、15行目で患者からの応答が無いことを受けて、16行目で否定疑問文を用い、認識性を弱めた形で発話している。本研究では、Drew(2018)では述べられていない「話し手の発話に対する聞き手の発話や応答があった後に認識性が調整される」データについて分析を行う。

### 3. データと方法論

本研究では、筆者が収録した日常会話のビデオデータと Callfriend JAPANESE コーパス (MacWhinney, 2007) の電話会話の音声データを使用した。前者は、[snackparty] と [collegestudents], 後者は、[callfriend] という名前で示している。また、分析については、会話分析 (conversation analysis) の方法論を用いて行った。

### 4. K+からK-への調整

本節では、話者が他の参加者の応答に応じて認識的スタンスをK+からK-へ調整する2つの事例について見ていく。

#### 4.1 確認要求の後の応答に対する認識的調整

以下に挙げる断片は、大学生時代からの友人である男性2名による日常会話である。この断片の前では、「茨城」のことが話題になっており、茨城県出身の有名人が複数名挙げられていた。そのうちの1名である、「ピースの綾部」が茨城県出身であったかどうかを、01行目でリュウタが思い出しており、03行目でその確認要求をタカシに対して行っている。

断片(2) [snackparty]

- 01 リュウタ      ↑あれ。あれちがったつけ<ピースの:ワタベ。え:あ: >ワタベじゃなくて<綾部.=  
02 タカシ          =綾部か。  
03 リュウタ → うん。あれ茨城じゃなかったつけ。  
04 タカシ          =いやわかんない。  
05 リュウタ → =俺も分かんない。

リュウタは、03行目で「あれ茨城じゃなかったつけ。」という形式を用いて、「ピースの綾部が茨城県出身であることをかつては知っていたと思うが、今は確かではないため、そのことを思い出している最中である」ことを示しつつ、聞き手であるタカシに、そのことを思い出す手助けをしてもらうために、確認要求を行っていると考えられる (Hayashi, 2012)。またこの03行目の発話は、確信度が低いためK-の認識的スタンスではあるが、かつては知識を持っていたということを示しているため、完全なK-ではなく、僅かながらK+の要素を含んでいると考えられる。

それに対してタカシは、04行目で「いやわかんない。」と質問の命題内容についての知識を全く持っておらず (K-)、確認要求に応えられないことを示している。そして、05行目でリュウタは「俺も分かんない。」という発話を用い、03行目の発話で表示した僅かながらK+の要素を含んでいるK-のスタンスを、完全なK-のスタンスへ変更し、認識性を調整している。

確認要求という行為は、聞き手が話し手より当該の事柄について知識があるという話し手の想定を示し、聞き手による確認付与という応答を適切にする。この例では、リュウタの想定に反してタカシが確認付与できないという相互行為上の課題が生じている。それを解決するために、リュウタが03行目の発話に僅かに含まれるK+の要素を05行目で無くし、思い出すことを手助けしてもらうための確認要求を放棄することで、タカシの方がより知識があるという想定をキャンセルし、04行目のタカシの応答を問題がないものとして扱っている。

#### 4.2 情報伝達への他の参加者による異議に対する認識的調整

以下に挙げる断片は、同じ会社に勤めているAとBが人事についての情報交換をしている電話会話である。異動者を知らせる資料について話しており、Aは役員クラスの異動者のリストをもらっていないと述べている。

断片(3) [callfriend4164]

1 お笑いコンビ「ピース」のメンバーを指す。

- 01 A           あの:::, 役員クラスもらってないんだよねまだね  
 02 B       →     役員? 副社長2人.  
 03 A           ° 副社長3人°  
 04 B           ↑え? 3人?  
 05 A           3人でしょ?  
 06 B       →     あれ3人だっけ?

Aは、01行目で、異動者の資料について、役員クラスはもらっていないと述べる。このことから、Bは02行目でAが役員についての情報を全く持っていない者として扱い、その事柄についての情報（副社長が2人であること）を提供している。それに対して、03行目でAは、Bによる情報とは異なる情報（役員の副社長は3人であること）を提示することで、02行目のBの発話に異議を唱えている。その後、06行目で、「あれ3人だっけ?」と「っけ」という文法的要素を付加する(Hayashi, 2012)ことで、自ら示した認識的スタンスをK+からK-（ただし、完全なK-ではない）に調整している。

ここで重要なことは、AとBとの間に、「副社長は2人だ」、もしくは「副社長は3人だ」という認識のズレが生じているということである。この相互行為的な問題を解決するために、認識性を格下げ(downgrade)しているわけだが、なぜこのようなことが起きているのだろうか。

01行目のAの発話を受けて、Bは02行目でAに役員クラスの人事についての情報伝達を行った。このことから、BはAを役員クラスの人事についての情報を持っていない者として扱っていることが分かる。しかし、本来ならば情報伝達は、次の位置で「情報の受け取り」（「へー」など）が来るのが適切となるにも関わらず、03行目で、Bの情報への異議がなされている。さらに、05行目で「3人でしょ?」と、情報への異議が繰り返し行われている。その後、Bが、認識性を格下げし、02行目のK+の認識的スタンスを06行目でK-に調整している。ここから理解できるのは、Aにも役員人事についての情報を何かしらの形で知りえるという認識的権利(epistemic rights)があることを認めていることに指向していることである。このようにして、認識的スタンスを調整し相手に認識的権利があることを認めることで、AとBとの認識的ズレにより生じうる、それぞれが持つ情報の主張の衝突という相互行為上の問題を回避するための1つの方略になっている。

## 5. K-からK+への調整

本節では、話者が他の参加者の応答に応じて認識的スタンスをK-からK+へ調整する事例について見る<sup>2</sup>。具体的には、K-として産出した質問が、複数いる聞き手の一部から応答が得られたため、発話要素を付加することで、K+に寄せた質問の形式に調整する事例である。

### 断片(4) [collegestudents\_]

((同じ大学に通う男女4名による日常会話。それぞれが所属するゼミのメンバーでゼミ旅行に行ったことが話題である。))

- 01 ユミ           >いやさく みんなゼミ旅行は申請した? (視線をナオコに向ける)  
 02 ナオコ       うん. ((nod))  
 03 ユミ           人たちだよな? ((サオリ, ケンジの順番で視線を向ける))  
 04 サオリ       [うん. ((nod))  
 05 ケンジ       [うん. ((nod))

01行目で、ユミがゼミ旅行の費用を大学に申請したかどうかについて質問をしている。ここでは「みんな」という言葉を使っていることから、ナオコ、サオリ、ケンジに向けてこの質問がなされていることが分かる。このとき、ユミの視線はナオコのみに向けられており、それに応答する形で、02行目でナオコが「うん」と返事をする。このとき、サオリ、ケンジは01行目のユミの質問に対して、応答をしていない。03行目で、ユミは自身の01行目の質問に発話要素を付加する形で03行目で「(みんなゼミ旅行は申請した) 人たちだよな?」と質問をサオリ、ケンジへ向けに行っている。その後、

<sup>2</sup> ここで注意しておきたいのは、質問に対して応答がなされ、それを受け取ることによってK-からK+へ認識性が変化するものは、除外されるということである。例えば、Aが「課題の提出っていつだっけ?」という質問を行い、Bが「来週の水曜日だよ」と応答し、Aが「あ、そうなんだ。ありがとう」という受け取りを行うような例を考えてみる。この例では、Aが何らかの相互行為的な問題を解決するために認識的スタンスを調整しているというより、Aの「課題の提出はいつなのか?」という事柄についての認識的地位が、Bの応答によってK+からK-に変化していると言える。よって、このような事例は、認識的調整の事例からは除外される。

04, 05 行目でサオリとケンジの2人から「うん」という応答が得られている。

ここでは、自身の先行発話の質問に新たな発話要素を付加する際に、認識性の調整が行われている。01 行目のユミの「みんなゼミ旅行は申請した?」という質問の形式から、当該命題についての知識が無い、K-のスタンスで発話が組み立てられていることが分かる。さらに、03 行目では「だよな?」というある程度の確信性を持った言語要素（つまりK+のスタンスを含んだもの）が、ユミ自身の1行目の質問に付加されている。これによって、ユミの質問が、K-からある程度K+の要素を含んだK-へ、認識性が調整されていることが分かる。では、なぜこのような認識的調整が行われているのだろうか。

ユミが質問の対象をナオコ、サオリ、ケンジとしたにもかかわらず、おそらく視線をナオコのみに向けていたことが理由で、ナオコからしか応答が得られなかったという相互行為上の問題が生じている。これに対して、「2人はゼミ旅行申請した?」のように、新たな質問を行うという対処をせずに、02 行目のナオコの肯定的な応答を資源として利用し、なおかつ01 行目で行った自身の質問に「サオリとケンジも肯定的な応答であると推測する」発話要素を付加する形で、サオリとケンジへ視線を向けて質問を行っている。このことから、ユミが認識的調整をすることで、3人を1つのグループとしてみなすことに指向していることが理解できる。紙幅の都合で掲載できていないが、この断片の後、ユミは、大学に予算申請をせずにゼミ旅行に行ったために、自腹でお金を払ったという自分の経験を報告する。この行為が適切に行われるためには、ゼミ旅行の予算申請をしたグループとそれ以外の者（つまり、ユミ）、という対比的な構造を明示的にしておく必要がある。しかし、02 行目でナオコのみが応答することで、その前提が分かりにくくなるという相互行為的な問題が生じ、それに対処するために、認識的調整を行い、3人を1つのグループとして扱っていると考えることができる。

## 6. おわりに

認識的スタンスを調整することは、相互行為上の様々な課題を解決するために用いられている。今回注目したような事例を分析することは、前述の Drew (2018) の議論に、「受け手の発話や応答によって認識的スタンスを調整する」という方法を加えることで、認識的調整に関する理解を深められるという点で意義があると考えられる。

今回は、受け手の発話や応答による認識的スタンスの調整の様々な事例を概観したにすぎなかったが、今後の展望としては、特定の連鎖環境に的を絞って、データのコレクションを行い、一定のプラクティスを見出していくことが挙げられる。また、認識的調整によく使用される言語資源に注目し、それがどのような相互行為上の課題の解決に用いられているかを探ることも重要だと考えている。

**謝辞** 本稿の執筆にあたって、林誠先生（名古屋大学）、横森大輔先生（九州大学）、伊藤亜紀氏（名古屋大学大学院生）から有益なコメントを頂いた。心より感謝申し上げます。

## 参考文献

- Drew, P. (2018). "Epistemics in Social Interaction." *Discourse Studies*, 20(1): 163-187.
- 遠藤智子・横森大輔・林誠 (2017). 確認要求に用いられる感動詞的用法の「なに」: 認識的スタンス標識の相互行為上の働き *社会言語科学*, 20(1), 100-114.
- Hayano, K. (2017). "When (not) to Claim Epistemic Endependence: The use of *ne* and *yone* in Japanese conversation." *East Asian Pragmatics*, 2(2): 163-193.
- 早野薫 (2018). 認識的テリトリー ―知識・経験の区分と会話の組織 平本毅・横森大輔・増田将伸・戸江哲理・城綾実 (編) *会話分析の広がり* ひつじ書房 pp.193-224.
- Hayashi, M. (2012). "Claiming Uncertainty in Recollection: A Study of Kke-Marked Utterances in Japanese Conversation." *Discourse Processes*, 49: 391-425.
- Heritage, J. (2012a). "Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge." *Research on Social Interaction*, 45(1): 1-29.
- Heritage, J. (2012b). "The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge." *Research on Social Interaction*, 45(1): 30-52.
- MacWhinney, B. (2007). The TalkBank Project. In J. C. Beal, K. P. Corrigan. & H. L. Moisl (Eds.), *Creating and Digitizing Language Corpora: Synchronic Databases*, 1: 163-180. Houndmills: Palgrave-Macmillan.

# 言語使用面から見た日源新詞の受容

## — 一定着度調査を中心として —

張曉娜（鹿児島大学大学院生）

### 1. はじめに

“御宅族”（オタク）“达人”（達人）“萌”（萌え）等のように、1978年の中国の「改革開放」政策が実施されて以来、中国語に取り入れられた日本語由来の外来語は「日源新詞」と呼ばれている。日源新詞は他の外来語と同様に、話者の社会的属性や語の性質等により、定着の度合いが異なる。本発表は、新語辞書、日源新詞に関する先行研究、および各種のメディアから収集した日源新詞について、質問紙調査の結果から、語彙の定着度と地域、年齢などの日源新詞使用者の社会的属性との関連をとらえ、日源新詞の受容状況を考察する。

発表者は、2015年にも日源新詞の受容に関する調査を行っているが（張，2018），本発表は2018年に行った2回目の調査に基づく。調査の方法は2015年の調査と同じだが、今回新たに収集した45語の日源新詞の定着の様子を、地域差、年齢差などとの関わりから確認し、受容されやすい/受容されにくい語の性質などをとらえる。さらに、第1回目の調査結果と比較し、二つの調査の異同の確認とその原因についても考察する。その結果から、日源新詞の社会内での受容の実態を把握する。

### 2. 調査概要

#### 2.1 調査期間・場所および調査対象

本発表の調査は、2018年4月から5月にかけて、中国の規模の異なる3つの都市<sup>1</sup>で14才以上の中国語母語話者計300人を対象に質問紙により実施した。回答者の抽出は「各都市100人ずつ、5つの年齢層それぞれ20人、男女同数」の層別抽出による。

#### 2.2 調査語

予備調査<sup>2</sup>で274語の定着度を調べ、その結果を元に、高定着度の語（3～4）、中定着度の語（2～3）、そして低定着度の語（1～2）の3つに分けた。その上で、3グループからランダムに15語ずつ選び出した。

高グループ	大赏 量販 本命 福袋 美肌 熟女 卡哇伊 便当 打 call 卖点 中二病 弹幕 暴走
中グループ	爆买 工口 人间失格 亚撒西 花火大会 援助交际 都市传说 ORZ/失意体 前屈 手作 肉食女 抖S 女子力 残念 BL
低グループ	计划通 kuso 乙男 泥鳅内阁 箱推 奥姆真理教 年功序列 孤族 色气 飞特 土下座 KY Wota 艺 干物女 玉子烧

<sup>1</sup> 3つの都市を選んだ理由は、都市の規模により外来語の受容に差があるかどうかを確認するためである。都市の選定は2014年に中国の国家国務院が発表した都市規模の分類基準をもとに行い、「超大都市」であるシャンハイ、「大都市」であるサイナンと「小都市」であるタンジョウを選んだ。

<sup>2</sup> 予備調査は発表者が新語辞書、日源新詞に関する先行研究、そして各種のメディアから集めた274語を調査語とし、2018年3月に20代の中国語母語話者計40人を対象に質問紙により実施した。

## 2.3 調査項目と分析手順

45 語の調査語の定着度を確認するために、回答者たちに各語に対する回答を以下の 4 つから選ぶよう求めた。

- ①調査語を聞いたことがない（以下「未知」）
- ②調査語を聞いたことはあるが、意味は分からない（以下「認知」）
- ③調査語の意味は分かるが、自分は使わない（以下「理解」）
- ④調査語を使う（以下「使用」）

各語ごとに「使用（4 点）」「理解（3 点）」「認知（2 点）」「未知（1 点）」で点数化し、調査語ごと及び調査回答者ごとの平均得点を算出した。その数値をもとに、まず調査回答者の受容状況を属性別に見た。つぎに調査語ごとに各語の認知率（聞いたことがある割合）、理解率（意味が分かる割合）、使用率（使う割合）そして平均定着度を算出して各語の定着の具合を確認した。さらに、第 1 回目の調査結果との比較、両調査の相違点の確認と原因の分析を行い、調査語の日源新詞の受容の実態を把握することを試みた。

## 3. 調査結果と考察

### 3.1 調査回答者ごとの分析

調査した 45 語の平均定着度は 1.91 であった。調査語全体では「未知」から「認知」という段階（ある程度認知されているが、知名度の低い語がまだ数多く存在し、これから定着に至るかどうかは不明）という段階にあると考えられる。次に調査回答者の受容状況を属性別に見るために統計分析を行った。結果は表 2 の通りである。

表 2 平均定着度の統計分析の結果

地域	N	平均値	標準偏差	F	性別	N	平均値	標準偏差	t
シャンハイ	100	1.62	0.41	36.988	男性	150	1.95	0.56	1.280
サイナン	100	1.88	0.50		女性	150	1.87	0.56	
タンジョウ	100	2.23	0.58		年齢層	N	平均値	標準偏差	F
学歴	N	平均値	標準偏差	F	10 代	60	2.05	0.60	19.659
中学校/以下	35	2.07	0.66	2.198	20 代	60	2.18	0.53	
高校/高専	56	1.82	0.50		30 代	60	2.08	0.63	
大学/短大	180	1.89	0.56		40 代	60	1.75	0.36	
大学院	29	2.04	0.46		50 代/以上	60	1.49	0.28	

性別：n.s. 地域 年齢層：p < .001 学歴：p < .10

4 つの属性のうち、地域と年齢属性が日源新詞の受容に影響していた。地域に関しては、都市の規模が大きいほど、日源新詞の平均定着度が高くなる傾向がみられた。年齢については、10 代を除けば、20 代をピークに年齢が増すにつれて平均定着度が下降する傾向にあった。つまり、居住する都市の規模が大きく、若い人の方がより日源新詞を受容していると解釈できる。

さらに、どの要因が平均定着度に一番影響が強いのかを確かめるために、平均定着度を従属変数として SPSS の一般化線形モデルによる回帰分析を行った。その結果、地域 (p < .001)、年齢 (p < .001) で、それぞれ有意であった。両属性の Wald カイ 2 乗値を比較してみると、地域 ( $\chi^2=99.536$ , df=2, p<.001) より、年齢 ( $\chi^2=100.989$ , df=4, p<.001) の影響がやや強いことがわかった。学歴は有意ではなかったが、性別 (p < .10) には有意傾向が見られた。

### 3.2 調査語ごとの分析

調査語はその平均定着度から以下のように分類できる。

表3 平均定着度による語彙の分布

平均定着度	定着程度	調査語
「3～4」 （「理解」～「使用」）	十分定着している	暴走 弁当 弹幕
「2～3」 （「認知」～「理解」）	ある程度理解されていて、定着に向かっている	卖点 熟女 打 call 卡哇伊 量販 本命 福袋 天然呆 爆买 美肌 援助交际 中二病 亚美蝶/雅螻蝶 都市传说 大赏
「1～2」 （「未知」～「認知」）	知らない人が多く、これから定着していくかどうかは不明	手作 抖 S 肉食女 残念 奥姆真理教 女子力 色气 干物女 现充 BL 花火大会 人间失格 玉子烧 孤族 ORZ/失意 体前屈 计划通 工口 亚撒西 年功序列 飞特 Kuso KY 乙男 土下座 箱推 Wota 艺

平均定着値が「3～4」の3語のうち，“暴走”（暴走）と“弁当”（弁当）の2語は2000年以前に輸入され、すでに『現代汉语词典』（第7版）にも収録されている語である。もうひとつの“弹幕”（弹幕）はマスコミ等の影響で急速に普及してきた語である。「2～3」の語には，“量販”（量販）“爆买”（爆買い）“打 call”（コール）など、マスコミや商業においての使用されているものが多い。これらは一時的な「流行りもの」の可能性もあり、定着に向かっている状態にあると思われる。「1～2」の語には，“奥姆真理教”（オウム真理教）“年工序列”（年功序列）“土下座”（土下座）のような日本の文化や社会現象に関連するものもあるが、大多数は“抖 S”（ド S）“BL”（BL）“工口”（エロ）などのようなサブカルチャー関連の語彙である。これらは10～30代の若年層に集中的に受容され、社会全体には普及していない状態にある。

### 3.3 2015年の定着度調査との相違点

以下では、今回の調査結果を2015年に行った第1回の定着度調査の結果と比較し、両調査の相違、そしてその違いの原因を考察する。

#### (1) 平均定着度の低さ

2015年の調査においては、調査語の35語の平均定着度は2.40であり、今回の平均定着度より0.49高く、全体的には「認知」から「使用」という段階に定着していた。つまり、前回の調査語は全体的にはある程度理解されていて、定着に向かっている状態にあると解釈でき、今回より定着の度合いは1つ上の段階にあるという結果になった。

#### (2) 学歴の影響が見られなかった

前回の調査では、回答者の属性については、地域差、年齢差、学歴差、職業差<sup>3</sup>が見られた。今回の調査においても、地域と年齢については同じ傾向が見られた。一方、学歴差に関しては、前回は学歴が上がるにつれ、平均定着度も高くなる傾向にあったが、統計検定の結果からは今回は学歴差は検出できず、各学歴グループ間にも有意な結果は見られなかった。

#### (3) 年齢の影響力の向上

<sup>3</sup> 今回の調査は前回と同様、職業は回答者に自由記入してもらったが、回答された職業はバラバラで、職業別の集団に分けるのが難しく、また分けたとしても等分散性が保証できないため、今回の分析から省くことにした。

前回の調査においては、5つの属性のうち、地域 ( $\chi^2=20.653$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ) の影響が年齢 ( $\chi^2=10.618$ ,  $df=3$ ,  $p<.05$ )、学歴 ( $\chi^2=10.286$ ,  $df=6$ ,  $p<.05$ )、職業 ( $\chi^2=11.981$ ,  $df=1$ ,  $p<.10$ ) を超えて一番強かったのに対して、今回は、年齢 ( $\chi^2=100.989$ ,  $df=4$ ,  $p<.001$ ) の影響力が強く、地域 ( $\chi^2=99.536$ ,  $df=2$ ,  $p<.001$ ) とほぼ同じ程度であった。

まず平均定着度の低さであるが、これは今回の調査語が新しいものが多いことから生じたと考えられる。『日源新詞研究』(2011)の語彙集をもとに調査語を抽出した前回の調査とは異なり、今回の調査語は、筆者が新語辞書、日本語由来の外来語そしてインターネットなど各種のメディアから集めたもので、輸入されてからの時間はあまり経過していないものが多い。輸入されてからの期間の長ささと平均定着度の関係性を見出すために、1978年から2017年までの40年を10年ごとに区切り、各期間に輸入された語数とその平均定着度を算出した。その結果、1978年以後の日源新詞は1988～1997年をピークに、輸入されてからの期間が短くなると平均定着度が低くなる傾向が見られた。外来語の定着の度合いに影響する要因は、(非)専門性など語の使用域や使用頻度など数多く存在しているが、輸入後の期間の長さも平均定着度に影響する要因の一つと考えられる。

次に学歴差が見られなかった理由は、定着度の低さと同じく調査語の輸入後の期間が短いこと、そして等分散性が保たれていないことによると考えられる。2018年の定着度調査の語彙は前回の調査より新しいため、学歴を問わず各グループの定着度が低い。今回の調査語の大多数は、特定の人々に使用されているだけで社会全体にはまだ十分に広がっていないため、学歴という変数ではグループ間に差を検出することが難しかったと考えられる。また、学歴の各グループ間には年齢そして地域の点では偏りがあった。このため、学歴の各グループ間では等分散性が保証できず、学歴属性の分析結果に影響を与えたと考えられる。今回の調査において、点数が一番高いグループは「中学校/それ以下」であること、「大学/短大」の点数が一番低いことも、年齢差そして地域差の影響を受けた結果と考えられる。なぜなら、「中学校/それ以下」の回答者が、定着度が高い2都市に集中して分布しているため、平均定着度がより高くなり、「大学/短大」グループには、「20代」の回答者だけでなく、「40代」と「50代およびそれ以上」の受容度が低い回答者も含まれているため点数がより低くなったと解釈できる。

最後は年齢の影響力の強さについてである。その原因は、調査語の輸入の期間が短いこと以外に、調査語には、サブカルチャー関係の語彙が数多く存在していることも年齢差を拡大させた理由だと考えられる。2015年の35語の調査語のうちサブカルチャー関係のものは5つあるのに対して、今回の調査では22語と調査語(45語)の約半分を占めている。これらの語彙は10代～30代の人びとに集中的に受容されているため(張, 2018)、10代～30代の回答者と40代以上の回答者の間の受容度の差が前回より大きくなったと考えられる。

#### 4. まとめ

本発表は2015年の日源新詞に関する定着度調査に続く2回目の調査に基づいた。調査語としての日源新詞の定着の様子を言語使用者の社会的属性との関わりから確認し、受容されやすい/受容されにくい語の性質などをとらえた。さらに、第1回目の調査結果と比較し、両調査の相違、またその違いが起こった原因に着目して分析した。

今後は、日源新詞を引き続き収集し、新しい語彙の受容の進行を追うなどして、中国語における日源新詞の受容過程を明らかにしたい。

#### 参考文献

- 譙燕・徐一平・施建军編(2011). 日源新詞研究 学苑出版社  
張曉娜(2018). 中国語における日源新詞の受容一定着度調査を中心として— 地域政策科学研究, 15, 73-96  
中国社会科学院语言研究所词典编辑室編(2016). 现代汉语词典 商务印书馆, 第7版  
中国国家国务院(2014). 国务院关于调整城市规模划分标准的通知, 国发51号

# ブラジル移民のコイナー形成

## —創始者効果と方言接触理論の検証—

松本 和子(東京大学) フェイジョー フラビア(東京大学大学院生) 奥村 晶子(東京大学大学院生)  
フォンセカ マルコ(イリノイ大学大学院生)

### 1. はじめに

本稿は、在日ブラジル人コミュニティにおける方言接触とコイナー形成に関する研究の途中経過を報告するものである。日系移民の受け入れが開始されて以来、さまざまな視点から在日ブラジル人に関する社会言語学的研究がなされてきた。しかしブラジル各地からもたらされたポルトガル語の諸方言が日本各地で接触し、さらに日本語との接触も加わりながら、どのようなコイナー(新方言)が形成されつつあるか、という観点からの言語学的調査は見当たらない。本研究はまさにそうした先行研究の穴を埋めようとするものである。

いわゆる「ディアスポラ言語」としてのポルトガル語で使用される R 音の研究は、社会言語学的に非常に興味深い。なぜならば、多様な「variants (変異形)」が言語的環境によって、またブラジルの地域によって異なる分布を見せているため、方言接触とその結果を考察するのに適しているからである。つまり R 音に関する分析は、様々な言語変種をもとに世界中で議論されている「Founder Principle (創始者効果) (Mufwene 2001) や「Dialect Contact Theory (方言接触理論) (Trudgill 1986, Britain 2018) が、日本のポルトガル語変種へも応用性を有するかどうかの検証を可能にしてくれる。さらに、本国ブラジルにおける R 音は 19 世紀後半から現在まで変容し続けているため、ブラジル国外に形成されたコミュニティにおける R 音の変化の方向と進度を探ることは、社会言語学研究で議論されている「colonial lag (コロニアルラグ) (Trudgill 2004) の検証にも役立つものである。

### 2. 在日ブラジル人コミュニティ

本研究が調査対象としている茨城県常総市は、外国人居住者が人口の 8.1% を占め、その中でもブラジル人が最も多く集住している地域で、その多くが食品工場で就労している。ブラジル人を顧客とするスーパー、レストラン、美容院、スポーツジム、ポルトガル語で利用できる自動車教習所や教会、ブラジル人学校などが揃い、ポルトガル語だけで生活を営む人もいる。なお、日系人であっても、来日した際の日本語能力は挨拶程度の人が多い。

当該地で一世と二世の 138 名を対象に行った Feijo (2016) のアンケート調査を再分析した結果(図 1)、①ポルトガル語は二世へも継承されていること、②日本語能力に関しては、日本の学校へ通う二世と、ブラジル人学校へ通う二世では有意な差があることが判明した。本研究では、常総市において継承・形成されているポルトガル語の言語的特徴を明らかにするため、①移民一世がどのようなポルトガル語の方言を常総市へもたらしたのか、②二世がそれを継承する過程においてどのような変容が観察されるのか等を、主に方言接触と言語変化の観点から精査していく。また日本語も流暢な話者に関しては、言語接触の視点より日本語からの影響が見られるかどうかにも注視する。

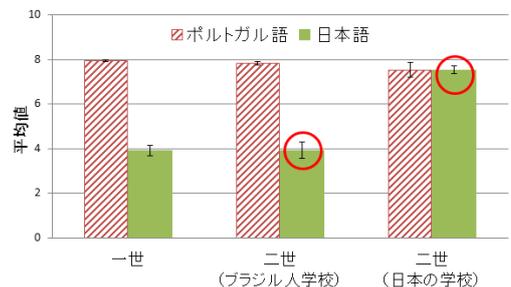


図1: 口頭言語能力への自己評価 (Feijo 2016を再分析)

### 3. 分析の枠組み

本研究では、方言接触および言語接触に関する以下の理論的枠組みを採用する。まず、Mufwene (2001) の提唱する「feature pool」である。これは方言接触の状況下において様々な方言要素が話者の頭の中に蓄積されている状況を抽象的に表現したものであるが、言語接触の環境下においては「xenolectal」と呼ばれる「non-native systems」からの言語要素もさらに加えられる。話者はそうした「feature pool」から既存の方言要素を選択(selection)することもあれば、複数の競合する(competing)

方言・言語にはなかった新たな構造を作り出すこともある。こうした考え方を本研究に応用するならば、ブラジルで習得されたポルトガル語の諸方言がインプット要素として移民一世によって常総市に持ち込まれ、現地での交流を通じてポルトガル語の諸方言が接触を重ね、また新たに当該地の日本語変種との接触も加わり、多様な「feature pool」が構成される。二世はその中から既存の形式を選択、あるいは新たな形式を生み出す可能性をも秘めていると想定することができる。さらに Mufwene (2001)は、移民が長期間定住した地域で形成される新たな言語変種が、初期の移民のもたらした方言要素を基盤とする傾向を指摘し、これを「創始者効果」と称している。

一方、Trudgill (1986)や Britain (2018)は、方言接触によって生み出される新しい方言が形成される際に起きる言語的プロセスを類型化し、これを「方言接触理論」と呼ぶ。まず、最も一般的なプロセスとして平準化(levelling)が挙げられる。これは方言混合において多数派の変異形が生き残り、有標(salient)な変異形が消失する現象を指す。この文脈における「有標性」とは、①新天地において数の面で少数派であること、②明確にステレオタイプの対象とされていること(例えば「田舎言葉」と認識されている)などを指す。また、別のプロセスとして中間方言化(interdialectalisation)が挙げられる。これは祖国からのインプット変種には存在しなかった新たな構造が現れる現象であるが、常総市の場合、上記の「xenolectal」として日本語からの言語要素が組み込まれる可能性がある。さらに Trugill (2004)は祖国から地理的に孤立した植民地では古い言語形式が残ることがあることを指摘し、これを「コロニアルラグ」と称している。ブラジル自体がポルトガルの旧植民地であり、日本人は比較的新しい移民としてそのブラジルへ移住したものの、30年前から非日系ブラジル人伴侶も含めた日本への再移住が開始された経緯がある。こうした複雑な経緯を持つ在日ブラジル人コミュニティにおいてもコロニアルラグがみられるかどうか検証していく。

## 4. 調査の概要

本研究では、茨城県常総市のブラジル人コミュニティにおいて、一世と二世 (18名, 42名<sup>3</sup>)の計60名より、①アンケート、②単語の読み上げ、③談話データを収集した。今回は①出生地・居住歴および就学歴に関する質問への回答、②R音のなかでも「Strong-R<sup>4</sup>」に関わる単語の読み上げデータに絞って、定量・定性分析を行う。「Strong-R」とは、対をなす2つの rhotic 音素のうちの一つで、ブラジルポルトガル語では軟口蓋、口蓋垂、声門にかけての後部位置で発音される摩擦音を指し、主に音節の頭、具体的には語頭の(r)と語中の (rr)で現れる(Rennicke 2015: 2)。従って今回の発表では *rádio* (ラジオ)などの語頭の (r)、*carro* (車)などの母音間の語中の (rr)を含む15語(語頭5語、語中10語)を対象とし、合計900トークンを分析していく。

## 5. 分析

### 5.1 コミュニティの方言的背景

「創始者効果」を検証するためには、まず常総市への移住を開始したブラジル人移民一世がどのようなポルトガル語の方言を日本へ持ち込んだのかを探る必要がある。図2のアクセントに基づいたポルトガル語の方言区画 (Canepari 2017)によると、ブラジルのポルトガル語の方言は「北部」「北東部」「中央部」「ブラジリア」「南東部」「南部」の6つに区分される。

次に、この方言区画と照らし合わせ、常総市のブラジル人一世の方言に関する背景を整理していく。出生地・居住歴に関する質問への回答を参照し、臨界期以前に最も長く時間を過ごした地域を話者の出身方言とした。対象としたのは、常総市の初期移住者102名である(一世18名と二世42名の両親84名)<sup>5</sup>。二世は親に連れられて来日したことから、当然ながら二世の親も常総市のブラジル人コミュニティの一員(一世)であり、当該コミュニティの「創始者」の方言的背景を理解するためには有益である。整理の結果、常総市のブラジル人コミュニティは、サン・パウロやリオ・デ・ジャネイロなどの都市部とその郊外の出身者が圧倒



図2: ブラジルの方言区画 (Canepari 2017)

<sup>1</sup> Mann-Whiney U Test (U=93.500, N<sub>1</sub>=26, N<sub>2</sub>=37, p<.0005, two-tailed).

<sup>2</sup> 紙幅の制限のため、ここでは本稿で関連のあるプロセスだけを取り上げた。

<sup>3</sup> 話者がどこで言語形成期を過ごしたかがその後の言語使用へ大きな影響を及ぼすことから、本研究では①日本で生育した二世21名と②ブラジル生まれではあるが、幼少期に来日し言語形成期を日本で過ごした21名を二世として分析する。

<sup>4</sup> ブラジルポルトガル語におけるR音に関する研究では、言語的環境とそこで出現する変異形の組み合わせに基づき、一般的に「Strong-R」「Weak-r」「Coda」の3種類の分類法を採用している(Rennicke 2015)。

<sup>5</sup> なお、「不明」とした二世8名の回答(16名の二世の親)は除外した。本研究で扱う一世と二世は親子関係にないことに留意されたい。

的に多いことが判明した<sup>6</sup>。図3は一世および二世の親に関する回答を上記の方言区画に分けて示したものである。ここから、常総市における初期の移民は、ブラジルポルトガル語の南東部および南方方言話者が大多数を占めることが判明した。こうした初期の移民の方言は、現在形成しつつある移民二世のポルトガル語変種へ強い影響力を及ぼすことが予測される。

## 5.2 「Strong-R」の地理的分布

まず、図4のブラジルにおける語頭の(r)の地理的分布を見ていこう。この地図から、ブラジルでは全国的には声門摩擦音[h]が優勢形であるが、常総市の「初期の移住者」の主な出身地域は、複数の変異形が密集する地域であることが見て取れる。具体的には、南東部方言から南方方言にかけて、①[h]の単独使用地域、②歯茎ふるえ音[r]と軟口蓋摩擦音[x]の併用地域、③[r]と歯茎はじき音[r̥]の併用地域が連なっている。様々な変異形を使用する地域の出身者によって構成される常総市のブラジル人コミュニティでは、諸方言が接触した結果として、どのような新しい方言が形成されるのか、以下検証していく。

## 5.3 常総市における「Strong-R」の分布

ここから、単語リストの読み上げタスクの結果を見てみよう。表1は、一世の単語リストの読み上げ結果を語頭・語中別に示したものである<sup>7</sup>。これを見ると、リオ・デ・ジャネイロを含む南東部だけでなくブラジル全土で最も広く浸透している[h]が、常総市の一世においても7割前後の使用率を占める優勢形で、南方方言でのみ使われている[x]が3割前後を占める少数形であった<sup>8</sup>。一方、ブラジル最南端でのみ使われている[r]は、常総市の一世のデータには現れなかった。言い換えれば、これは常総市における方言接触の中で[r]は少数派であるため平準化が起り、消滅したと解釈することができる。つまり、これは方言接触理論に即した結果だと言える。

では、なぜ南方方言で広く使用されている[r]は常総市のブラジル人移民一世では用いられないのか。その疑問を解く鍵は、ブラジルのポルトガル語におけるR音の歴史的変遷にありそうだ。Rennicke (2015: 45-46)によると、[r]は19世紀後半から現在まで続く一連の音声変化([r]→[r̥]→[x]/[χ]→[h])のなかで最も古い変異形であるという。つまり、図4は地理的分布という共時的変異を示しているだけでなく、通時的変異が異なる地域で残存していることをも示しており、南部から北部に向かい古い形式から新しい形式へ変化の連続体が地図上で確認できると捉えることができる。一方、「海外移住地」や「ニュータウン」などの新たな土地へ移住を考える人は比較的若い世代が多い。つまり、ブラジルから見ると地球の裏側にある日本への移住を実行した一世は典型的には若い世代であり(本調査の一世の平均年齢は46.19才)、そうした若い世代は古風な変異形を好まない傾向にある。したがって、常総市の一世の間での方言接触における平準化において[r]はそうしたステレオタイプの影響により、残存できなかったと解釈することができる。これも方言接触理論に即した結果である。

もう一つ特筆すべき変化が見られた。日本語が流暢な一世が、*rural*(田舎の)という単語を両唇摩擦音[ɸ]、つまり日本語の「フ」のように発音した。[ɸ]は初期の移民が祖国ブラジルから持ち出した方言には存在しないため、日本語との接触によって組み込まれたと考えられる。これは方言接触理論における中間方言化、あるいは Mufwene (2001)の主張する「xenolectal」によって作り出されたと解釈することができる。

では、次世代ではこうした傾向はどのように継承されるのだろうか。表2は、二世の単語リストの読み上げ結果を語頭・語中別に示したものである。結果は、一世の間で優勢な変異形であった[h]が二世の間では語頭で8割強、語中では9割に

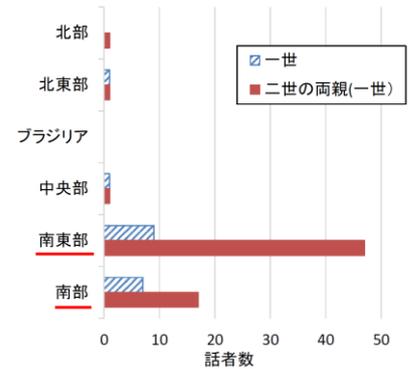


図3: 常総市の初期移住者の出身方言

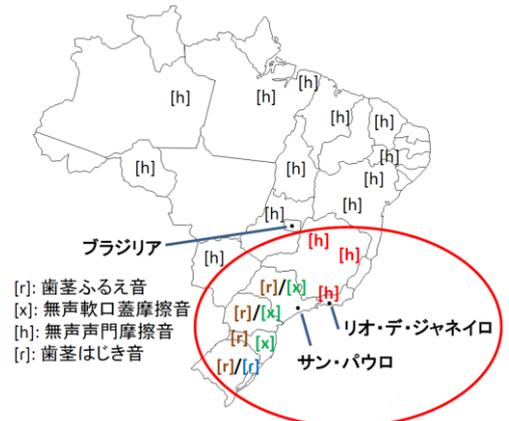


図4: 語頭(r)の地域差 (Noll 2008に基づく)

表1: 一世の「Strong-R」の分布

	[x]	[h]	[ɸ]
語頭 N (%)	27 (30.00%)	61 (67.78%)	2 (2.22%)
語中 N (%)	46 (25.56%)	130 (72.22%)	0 (0.00%)

<sup>6</sup> 日本からブラジルへ渡った日系民がそうした地域に定住する傾向があったことを考えると、日本国内に誕生した他の在日ブラジル人コミュニティにおいても、類似した傾向がみられるかもしれない。今後の研究に期待したい。

<sup>7</sup> 表1・表2から「その他」は除いたが、内訳は一世に4トークン、二世に6トークン、言い間違いや不明瞭な発音が見られた。

<sup>8</sup> 紙幅の制限のため、表1・表2の[x]に有声軟口蓋摩擦音[x̣]と無声口蓋垂摩擦音[x̠]も含めた。

まで使用率が高まり、収束に向かっていることを示している。それとは対照的に、一世で少数形であった[x]の使用は、語頭で1割、語中では1割を切るなど、優勢形の[h]との競争に敗れ、平準化が進んでいることが見て取れる。

表2: 二世の「Strong-R」の分布

	[r]	[ʀ]	[x]	[h]	[ϕ]	[r]
語頭 N (%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	25 (11.90%)	174 (82.86%)	8 (3.81%)	0 (0.00%)
語中 N (%)	1 (0.24%)	2 (0.48%)	27 (6.43%)	384 (91.43%)	0 (0.00%)	3 (0.71%)

さらに、[ϕ]に関しては、二世ではその使用者が増え、日本の学校へ通う児童だけでなく、ブラジル人学校へ通う児童のなかにも使用者が現れた。通っている学校が異なっても在日ブラジル人の子供同士の交流は盛んで、親が夜勤で留守の間なども共に過ごしていることから、「peer network (友達とのネットワーク)」を通じて、日本語の流暢な話者からそれほどでもない話者へと[ϕ]が伝播していることが推察される。

一方、一世では使用が確認されなかった3つの変異形[r, ʀ, r̥]の使用が二世の語中でのみ観察された。まず、[r]と[ʀ]は、上記のR音の歴史的变化のなかで最も古いものと、その次に古い変異形であり、移民二世の子供たちがそれらを採用していることは「コロニアルラグ」の可能性を示唆する。これらを使った話者は、日本生まれでブラジル人学校へ通っているが、両親がこうした古い方言形式の残存する地域(図4)の出身者であることから、親から継承したとも考えられる。本調査の単語の読み上げタスクでは一世の[r]使用は確認されなかったが、一世はブラジルでの生活から[r]の持つ古風なステレオタイプを認識しており、単語の読み上げタスクではそれを回避した可能性もある。一方、日本生まれの二世はそうしたステレオタイプを認識していないため、普段通りに発音したことから、こうした世代差が生じたとも考えられる。今後は自然談話データの分析を進め、より詳細に探っていく。

それに対し、[r̥]はブラジル最南端の方言形として語頭で使われているものであるが(図4)、先に示したR音の歴史的变化(調音位置の後退)の流れにそのまま位置づけられる変異形ではない。[r̥]を使用した子供たち(とその両親)は当該地域の出身者ではないが、常総市には当該地域出身者も若干名いるため、コミュニティメンバーとの交流を通じて習得したとも考えられる。しかしまた、日本語のラ行の発音が影響している可能性もある。[r̥]を使用した子供たちはみな日本の学校へ通っており、また[r̥]が現れた単語は日本語でも「シュラスコ」という定着した発音を持つ *churrasco* (ブラジル料理)も含む。さらに、条件異音の混同の可能性も指摘できる。今回は分析の対象外とした「Weak-r」(注4を参照)では、母音間のシングル (r) は主に[r]として発音される。読み上げタスクで[r̥]が現れた「Strong-R」もすべて母音間のダブル (rr)であったことから、日本の小学校へ通い、ポルトガル語を学校教育で学習したことのない子供が母音間の (r)と(rr)を混同した可能性がある(例えば *cu*ro (値段が高い)と *ca*rro (車)など)。アフリカの旧ポルトガル植民地においても、「Strong-R」が期待される位置で「Weak-r」が使われる、あるいはその逆パターンもあることが報告されており (Bouchard 2017)、ディアスポラ言語としてのポルトガル語に共通する特徴として見いだされる可能性がある。

## 6. 結論

本稿は、移民一世のもたらしたブラジルポルトガル語の諸方言が常総市で接触した結果、平準化が起こり、それが二世に継承されてさらに収束の方向へ変化が加速する一方で、競合する言語である日本語からの影響が強まるという事例を提供した。同時に、平準化や中間方言化などのプロセスを経た一世の方言が、二世のポルトガル語変種の基盤となっていることを示し、在日ブラジル人コミュニティのコイネー形成における創始者効果の概念および方言接触理論の有効性を実証した。コロニアルラグに関しては、一部の二世による古い発音を除けば、本国ブラジルでの音声変化と同方向へと急速に収斂していることから、コミュニティ全体としては本国より「lag (遅れ)」が生じているとは言い難い。かつての孤立した植民地とは異なり、通信機器の発達によって本国の現代風の話し方に触れる機会に溢れる移民社会でコロニアルラグがどのような効果を発揮し得るか今後も注視していきたい。

## 参考文献

- Bouchard, M. (2017) Linguistic variation and change in the Portuguese of São Tomé. PhD dissertation. New York: New York University.
- Britain, D. (2018) Dialect contact and new dialect formation. In C. Boberg et al. (eds.), *Handbook of dialectology*. Oxford: Blackwell.
- Canepari, L. (2017) *Portuguese Pronunciation and Accents: Geo-social applications of the natural phonetics & tonetics method*. Muenchen: LINCOM GmbH.
- Feijo, F. (2016) A sociolinguistic investigation of the Brazilian community in Ibaraki, Japan. MA thesis. Tokyo: University of Tokyo.
- Mufwene, S. (2001) *The ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noll, V. (2008). *O português brasileiro: Formação e contrastes*. Sao Paulo: Globo.
- Rennicke, I. E. (2015) Variation and change in the rhotics of Brazilian Portuguese. PhD dissertation. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Trudgill, P. (1986) *Dialects in contact*. Oxford: Blackwell.
- Trudgill, P. (2004) *New-dialect formation: The inevitability of colonial Englishes*. Oxford: Oxford University Press.

# 鶴岡共通語化調査における「方言化」

## — 個人追跡データの分析から —

鏡水 兼貴 (国立国語研究所)

### 1. はじめに

国立国語研究所では、山形県鶴岡市において、1950、1971、1991、2011年と、ほぼ20年間隔で共通語化の経年調査（以下、「鶴岡調査」）を実施している。各調査回で共通する音声・音韻項目と語彙項目については、国立国語研究所のサイトでデータの公開作業を進めている。2017年4月に第1～3回調査のランダムサンプリングの音声・音韻項目が公開され、同年10月には同一個人を追跡したパネルサンプルが追加された。

本研究では、鶴岡調査のパネルサンプルのデータを用いて、個人の回答の変化について分析を行った。その結果、方言回答に回帰する人が多く、さらに個人差、項目差が大きいことがわかった。

### 2. 鶴岡調査

#### 2.1 ランダムサンプルによる研究

鶴岡調査のデータは、国立国語研究所のサイトで、「鶴岡調査データベース」として公開されている。2017年10月に公開された「鶴岡調査データベース ver2.0」では、第1～3回調査の音声・音韻36項目について、ランダムサンプルとパネルサンプルのデータが利用可能である。鶴岡調査のサンプルの概要を図1に示す。被調査者は調査ごとに新しくランダムサンプリングによって抽出される。前回の被調査者は、次回以降パネルサンプルとして追跡調査が行われる。

従来の鶴岡調査の成果は、ランダムサンプルの集計結果が中心であった。代表的なものに、図2のような音声・音韻項目の共通語化グラフがあげられる。共通語化の過程がS字カーブにしたがって進むことから、井上(2000)など、言語変化の説明に用いられている。また、実時間調査データとして、調査回ごとに同一世代の共通語化が進むことから、横山・真田(2010)では成人後習得のモデルにも利用された。

鶴岡調査データの公開にともない、前川(2017)は、従来の世代別の平均値ではなく、データを用いて年齢から共通語化を予測するモデルについて検討した。その結果、データのばらつきが大きいことがわかった。このように鶴岡調査データを再検討するうえで、データが公開された意義は大きい。

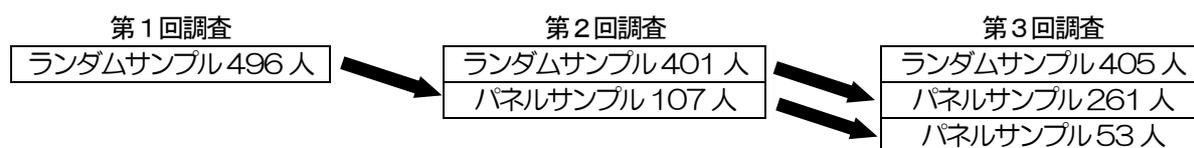


図1・ランダムサンプルとパネルサンプルとの関係

#### 2.2 パネルサンプルによる研究

パネルサンプルは、ランダムサンプルのように地域代表性を持たないが、個人の実時間変化を観察できる。横山ほか(2014)では、第1～3回調査で3回連続回答したパネルサンプル53名について分析した結果、アクセントを除く音声・音韻31項目において、共通語化が進んでおらず、特に男性では逆の「方言化」が進んでいることがわかった。理由として、社会的活躍層時の共通語志向が退職によって低下したものと説明された。この傾向は、図2のランダムサンプルにおいてもみることができる。第2回と第3回の調査を比較すると、同一世代での成人後習得による共通語化が進んでいない。

図3は、パネルサンプルにおける生年層別集計結果である(高田ほか, 2018)。この生年層集団は、ランダムサンプル調査のように調査回ごとに構成員の異なる集団ではなく、同一個人のコホートである。図2と同様に音声・音韻31項目をみると、第1回→第2回調査の21年間では共通語使用率が増加したが、第2回→第3回調査の20年間では共通語使用率が減少したことがわかった。横山ほか(2014)でみられた「方言化」がみられた。

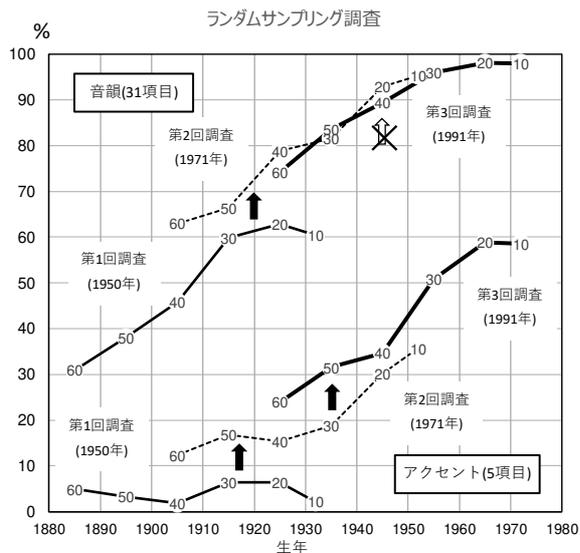


図2・ランダムサンプルの生年層別共通語使用率

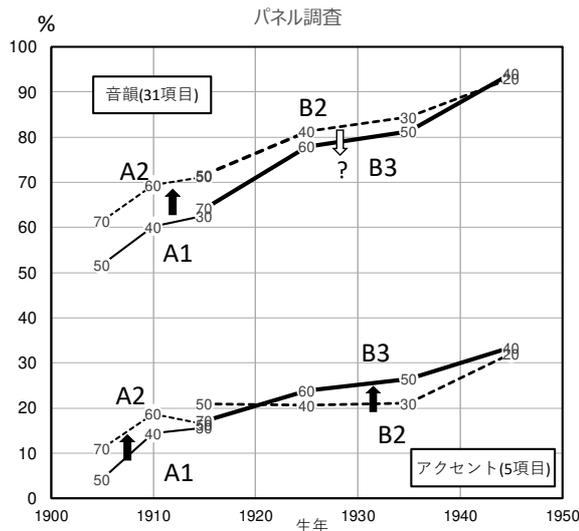


図3・パネルサンプルの生年層別共通語使用率

### 3. 「方言化」の問題点

こうした「方言化」については、すでに第2回調査の語彙・文法項目で観察されていた(国立国語研究所, 1974)。当時の分析では、その理由の一つに、第1回調査では外来者に不慣れなために共通語使用が増えたが、第2回調査では慣れたために、「方言」を聞きに来たよそのものに対して、いわばサービス精神から、方言を聞かせてやれと考えてものもあろう(国立国語研究所, 1974)と推測している。

また、語彙・文法は音声・アクセントに比べて、使用・不使用をコントロールしやすいため、方言使用の増加は語彙・文法の問題であり、音声・アクセントへの影響は少ないと解説している。しかし第3回調査においては音声・音韻項目においても「方言化」がみられている。

つまり被調査者の共通語能力は、1950年の第1回調査当時から、ある程度高かったと推測される。このような予想外の結果が生じた背景として、方言と共通語の二変種併用が意識されにくかったことがあげられる。調査開始当時は、共通語化が方言から共通語への単純な交替と捉えられており、現代であれば、公的場面と私的場面を意識した、場面差調査を実施するのが一般的であるが、鶴岡調査の設計では何も場面設定を行わずに調査が行われている。

では、鶴岡調査における「方言化」現象は、使用場面を限定しないために被調査者が何を回答したらよいかかわらず、サービス精神の有無に左右されているのであろうか。前川(2017)が指摘した回答のばらつきについても、個人的な要因が大きいと説明される可能性もある。

こうしたことから、個人内変化をみることができる、パネルデータの分析は非常に重要である。

### 4. 個人の回答の変化

パネルデータにおける、第1回→第2回調査(以下、第1→2回)と第2回→第3回調査(以下、第2→3回)の共通語使用率を集計した。集計においては、便宜的にプラスマイナス2項目の変化は「不変(変化なし)」とみなし、3項目以上の共通語使用増加を「共通語化」、3項目以上の共通語使用減少を「方言化」とした。

図4は、個人の変化をグラフにあらわしたものである。パネル調査における井上編(2017)の表示手法を参考に、同一個人の2回ないし3回の共通語使用率を、生年を中心にずらして線でつないで表示した。

図4をみると、長い線が目立っており、大幅に回答が変化する人が多いことがわかる。「方言化」は、主に1940年代以前の生まれで起きている。1940年代以降生まれの人のほとんどが、共通語使用率80%以上であることが影響していると思われる。また、図4からはわかりにくいですが、年齢別に集計すると、若いときに共通語使用率が高かった人で「方言化」する傾向がある。若いときに共通語使用率の低い人は、1人を除いて全員が「共通語化」もしくは「不変」であった。

表1では、第1→2回と第2→3回の「共通語化」「方言化」「不変」の割合を、性別に集計したものである。第1→2回については、「共通語化」した人が53%で、「方言化」した人は22%にとどまった。しかし、第2→3回では「共通語化」した人は17%にとどまり、「方言化」した人は31%と、大きく上回った。最も多いのは「不変」であったが、これは1940年代以降の生まれの人の共通語使用率が高いことが影響している。

性別の集計では、男性のほうが女性より「方言化」の割合が高い。これは横山ほか(2014)の指摘と同様であるが、男性は第1→2回から「方言化」の傾向が始まっていたことがわかる。

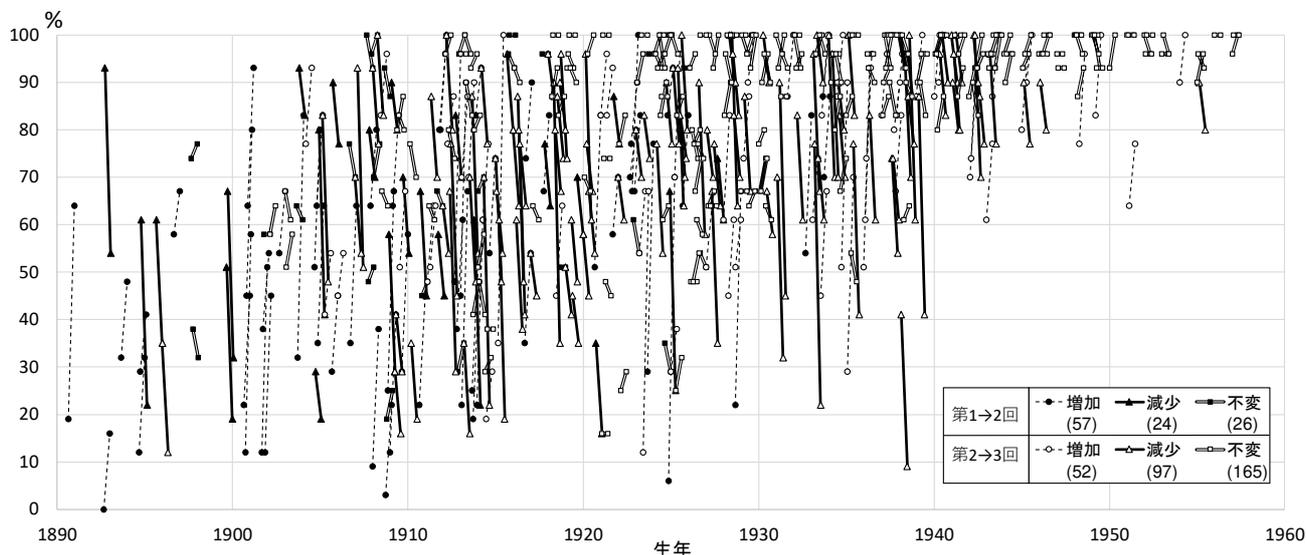


図4・パネルサンプルの共通語使用率

表1・パネルサンプルの共通語使用率の増減

	第1→2回				第2→3回			
	増加	減少	不変	計	増加	減少	不変	計
男性	23 47%	18 37%	8 16%	49 100%	21 15%	51 37%	67 48%	139 100%
女性	34 59%	6 10%	18 31%	58 100%	31 18%	46 26%	98 56%	175 100%
計	57 53%	24 22%	26 24%	107 100%	52 17%	97 31%	165 53%	314 100%

## 5. 調査項目別の変化

つづいて、どの項目で「共通語化」「方言化」が起こっているかについて、項目別の集計を行った。前回調査の回答と、次回調査の回答のパターンは4種類ある。そのうち、共通語回答から方言回答に変わった人(共→方)の順番に並べて示している。

その結果、第1→2回では「イ→エ」と「中舌音」の項目が高く、第2→3回では「中舌音」と「鼻音性」の項目が高かった。「鼻音性」は第1→2回では「共通語化」が進んでいた項目であり、第2→3回になって「方言化」に転じたといえる。「唇音性」「口蓋性」は、第1回調査の時点ですでに共通語使用率が高い項目が多く、「中舌音」「イとエ」はまだ共通語使用率が低い項目が多かったことが関係していると思われる。

「有声性」は、「唇音性」「口蓋性」に近いが、それらよりは目立たない。第4回調査で新設された質問に、「鶴岡弁らしい」回答を求める質問がある。知識からの方言再生を尋ねる質問だが、その中で顕著だった項目が「ネコ」に代表される「有声性」項目である。共通語の体系にない音声は、方言の再生が困難と思われるため、今後の「方言化」についての課題といえるだろう。

表2・パネルサンプルの調査項目別の「共通語化」・「方言化」

第1→2回							第2→3回						
番号	項目	種類	(共→共)	(方→共)	(共→方)	(方→方)	番号	項目	種類	(共→共)	(方→共)	(共→方)	(方→方)
			共通語	共通語化	方言化	方言				共通語	共通語化	方言化	方言
223	イントツ	イとエ I	49%	6%	<b>29%</b>	17%	231	ウチワ	中舌音 II	52%	6%	<b>25%</b>	17%
231	ウチワ	中舌音 II	38%	9%	<b>21%</b>	32%	224	チジ	中舌音 II	36%	8%	<b>22%</b>	34%
227	スミ	中舌音 I	50%	11%	<b>20%</b>	19%	226	シマ	中舌音 II	56%	8%	<b>18%</b>	18%
222	イト	イとエ II	40%	19%	<b>19%</b>	22%	230	キツネ	中舌音 I	72%	3%	<b>18%</b>	7%
228	カラス	中舌音 I	40%	21%	<b>19%</b>	21%	212	オビ	鼻音性	65%	7%	<b>18%</b>	11%
221	エキ	イとエ I	25%	11%	<b>16%</b>	48%	211	スズ	鼻音性	54%	12%	<b>18%</b>	17%
229	カラス	中舌音 II	16%	12%	<b>15%</b>	57%	228	カラス	中舌音 I	66%	7%	<b>17%</b>	10%
207	ネコ	有声性	54%	14%	<b>15%</b>	17%	229	カラス	中舌音 II	34%	9%	<b>17%</b>	40%
226	シマ	中舌音 II	36%	16%	<b>15%</b>	33%	221	エキ	イとエ I	50%	14%	<b>16%</b>	19%
214	カキ	有声性	49%	19%	<b>15%</b>	18%	223	イントツ	イとエ I	66%	10%	<b>14%</b>	10%
224	チジ	中舌音 II	21%	18%	<b>14%</b>	48%	209	マド	鼻音性	68%	9%	<b>14%</b>	9%
206	ハト	有声性	52%	20%	<b>14%</b>	14%	225	チズ	中舌音 I	58%	8%	<b>13%</b>	20%
230	キツネ	中舌音 I	52%	21%	<b>14%</b>	12%	227	スミ	中舌音 I	65%	8%	<b>13%</b>	14%
210	ハタ	有声性	57%	17%	<b>12%</b>	14%	220	イキ	イとエ II	48%	18%	<b>12%</b>	22%
205	ハチ	有声性	53%	20%	<b>12%</b>	15%	210	ハタ	有声性	77%	9%	<b>10%</b>	4%
204	アセ	口蓋性	69%	18%	<b>11%</b>	2%	218	ヒヤク	唇音性 II	72%	9%	<b>10%</b>	10%
218	ヒヤク	唇音性 II	30%	30%	<b>11%</b>	29%	207	ネコ	有声性	74%	12%	<b>10%</b>	5%
203	セナカ	口蓋性	68%	18%	<b>10%</b>	4%	222	イト	イとエ II	71%	12%	<b>8%</b>	9%
215	マツ	有声性	60%	20%	<b>10%</b>	10%	202	ヒゲ	唇音性 II	67%	11%	<b>8%</b>	15%
201	クチ	有声性	56%	22%	<b>10%</b>	11%	201	クチ	有声性	79%	10%	<b>7%</b>	4%
220	イキ	イとエ II	13%	21%	<b>8%</b>	58%	215	マツ	有声性	83%	7%	<b>7%</b>	3%
211	スズ	鼻音性	24%	29%	<b>8%</b>	38%	208	ヘビ	唇音性 II	86%	6%	<b>6%</b>	2%
212	オビ	鼻音性	34%	33%	<b>8%</b>	25%	213	クツ	有声性	82%	7%	<b>6%</b>	5%
208	ヘビ	唇音性 II	39%	34%	<b>8%</b>	19%	214	カキ	有声性	81%	8%	<b>6%</b>	5%
213	クツ	有声性	61%	23%	<b>7%</b>	8%	206	ハト	有声性	81%	9%	<b>6%</b>	4%
209	マド	鼻音性	40%	34%	<b>7%</b>	19%	205	ハチ	有声性	80%	10%	<b>6%</b>	4%
225	チズ	中舌音 I	27%	20%	<b>7%</b>	47%	203	セナカ	口蓋性	88%	4%	<b>6%</b>	3%
202	ヒゲ	唇音性 II	24%	21%	<b>6%</b>	49%	204	アセ	口蓋性	88%	6%	<b>4%</b>	1%
216	スイカ	唇音性 I	68%	26%	<b>3%</b>	3%	219	ゼイムシヨ	口蓋性	95%	3%	<b>2%</b>	0%
219	ゼイムシヨ	口蓋性	45%	52%	<b>2%</b>	1%	216	スイカ	唇音性 I	97%	1%	<b>2%</b>	0%
217	カヨウビ	唇音性 I	90%	9%	<b>1%</b>	0%	217	カヨウビ	唇音性 I	99%	1%	<b>0%</b>	0%

## 6. おわりに

本研究では、鶴岡調査のパネルサンプルのデータから、回答の「方言化」について分析を行った。その結果、共通語使用率が高い人が、方言使用率の高い項目において「方言化」する傾向があることがわかった。しかし 1940 年代以降の生まれの人は共通語化したままであることもわかり、第 3→4 回調査のパネルサンプルにおいても「方言化」がみられるかが問題である。今後は「方言化」する人の傾向について、より詳細に分析する必要がある。

本研究は音声・音韻項目のみであったが、今後、国立国語研究所より語彙・文法項目のデータも公開される予定である。あわせて分析していきたい。

謝辞 1950 年の第 1 回調査より現在まで、鶴岡調査に関わってきたすべての方々へ御礼申し上げる。

## 参考文献

- 井上史雄 (2000). 東北方言の変遷—庄内方言歴史言語学的貢献—, 秋山書店.
- 井上史雄(編) (2017). 敬語は変わる (大規模調査からわかる百年の動き), 大修館書店.
- 国立国語研究所「鶴岡調査データベース ver. 2.0」<http://www2.ninjal.ac.jp/longitudinal/tsuruoka.html>
- 国立国語研究所 (1953). 地域社会の言語生活 : 鶴岡における実態調査, 国立国語研究所報告 5.
- 国立国語研究所 (1974). 地域社会の言語生活 : 鶴岡における 20 年前との比較, 国立国語研究所報告 52.
- 前川喜久雄 (2017). 鶴岡市共通語化調査データの確率論的再検討, 言語資源活用ワークショップ発表論文集, 国立国語研究所, 164-181.
- 高田智和・鎌水兼貴・横山詔一・前川喜久雄 (2018). 鶴岡調査データの再構成, 日本語学会 2018 年度春季大会ブース発表.
- 横山詔一・中村隆・阿部貴人・前田忠彦・米田正人 (2014). 成人の同一話者を 41 年間追跡した共通語化研究, 計量国語学, 29-7, 241-250.
- 横山詔一・真田治子 (2010). 言語の生涯習得モデルによる共通語化予測, 日本語の研究, 6(2), 31-45.

# 日本語母語話者と日本語非母語話者のキャラクタ表出の比較

## —スピーチスタイルに着目した談話分析による質的研究—

荒井 美咲(東北大学)

### 1. はじめに

近年の日本社会において、「キャラクタ<sup>1</sup>」の使い分けは重要なコミュニケーション能力のひとつである。定延(2011)によると、「キャラクタ」とは「本当は意図的に変えることができるが、変わらない、変えられないことになっているもの。それが変わっていることが露見すると、見られた方も、見た方もそれが何事であるかすぐにわかり、気まずい思いをするもの」(p. 192)である。土井(2009)や千島・村上(2015)で論じられている「キャラ」と定延(2011)で論じられている「キャラクタ」は類似点が多い。「キャラクタ」は現代の日本語コミュニケーションにおいて一般化していると言われている(瀬沼, 2007; 土井, 2009; 斎藤, 2011)。しかし、日本語コミュニケーションにおける「キャラクタ」の表出の実態を明らかにした研究は少ない。

本研究は、日本語母語話者(以下NS)及び日本語非母語話者・日本語学習者(以下NNS)におけるスピーチスタイルによる「キャラクタ」の表出を談話分析によって観察して、両者を比較したものである。本研究の目的は、NS及びNNSにおけるスピーチスタイルの使い分けによる「キャラクタ」の表出を比較して相違点を明らかにすることである。コミュニケーション能力育成に重点を置いた現行の日本語教育において、「キャラクタ」を導入する必要がある。本研究によってNSによる「キャラクタ」の表出の実態把握、そしてNSとNNSの「キャラクタ」表出の違いを明らかにすることによって、NNSがNS同様の「キャラクタ」表現方法を身につけるための「キャラクタ」教育につながり、コミュニケーション能力育成のための日本語教育の発展に寄与することが期待される。

### 2. 本研究で扱うキャラクタについて

本研究では、先行研究(浅野, 2006; 千島・村上, 2015; 土井, 2009; 定延, 2011)による定義を受けて、「キャラクタ」を以下のように定義する。

「キャラクタ」とは、言語スタイルや非言語行動によって、本来は意図的に変えることができるが、変更・上書き・新規追加は他者からの許可がなければ認められない、または変更・上書き・新規追加が他者から認められなかった場合、人間関係構築・維持に問題が生じうる、他者依存的な役割や擬似人格のことである。

NSとNNS各6名に対して行った会場面接及び訪問面接による半構造化面接法による「キャラクタ」の形成に関するインタビューのSCAT分析<sup>2</sup>から、「キャラクタ」を生成する人物(話し手か聞き手か)、意図性、常用性、ヴァリエーション性(現実的か理想的か)によって分類した。<sup>3</sup>(表3.2参照)

<sup>1</sup> 本稿で扱う「キャラクタ」は、「キャラクター」や「キャラ」など表記のぶれがある。本稿では、土井(2009)が論じている「キャラ」と定延(2011)が論じている「キャラクタ」を一括して、表記を「キャラクタ」に統一する。ただし、「天然キャラ」や「いじられキャラ」など、具体的人物像や属性などを表す名詞あるいは固有名詞に後続する場合、「キャラ」と略す。

<sup>2</sup> SCAT (Steps for Coding and Theorization) とは、4つのステップでテキストにコード及び理論記述を構成する質的分析手法である。

<sup>3</sup> SCATによる「キャラクタ」分析は、論者の卒業研究の一環として行った。

### 3. 分析方法

#### 3.1 分析データの概要

本研究で分析する談話データは、NS と NNS 各 6 名に対する約 1 時間のインタビュー調査の録音データを BTSJ (宇佐美 2011a) にしたがって逐語化したデータ 12 本である。これらの 12 本の談話から、「キャラクタ」を抽出する。

表 3.1 調査協力者である NS・NNS の属性

NS	性別	年齢	NNS	性別	年齢	国籍	日本滞在歴	日本人 接触頻度	日本人 接触場面
JS01	男	49	TL01	男	61	台湾	10 年以上	ほぼ毎日	日常生活 職場
JS02	女	55	CL02	女	47	中国	8 年	週 3, 4 回	職場
JS03	男	58	AL03	男	32	オーストラ リア	5 年	ほぼ毎日	妻 日常生活 職場
JS04	女	25	PL04	女	26	フィリピン	2 年	週 3, 4 回	夫 職場
JS05	女	48	CNL05	男	43	カナダ	10 年以上	ほぼ毎日	日常生活, 職場
JS06	男	28	CHL06	女	不明	中国	10 年以上	ほぼ毎日	職場

#### 3.2 方法

発話における「キャラクタ」表出の認定は、スピーチスタイル・シフトを基準とする。発話文番号ごとに(1)スピーチスタイル、(2)発動した「キャラクタ」の種類をそれぞれコーディングした。(1)スピーチスタイルのコーディングは宇佐美 (2011b) による文末のスピーチレベルのコーディングの記号の定義を使用した。(2)発動した「キャラクタ」の種類は、「a. 実質的キャラクタ」「b. 理想的キャラクタ」「c. 主観的キャラクタ」「d. 社会的キャラクタ」「e. 臨時的キャラクタ」「f. 印象キャラクタ」「g. 理想キャラクタ」「h. 客観的キャラクタ」で分類した。また、発動した「キャラクタ」は a~g のコーディングのほか、それぞれ「(名詞/固有名詞) キャラ」と命名して分類した。(表 3.2)

表 3.2 キャラクタの分類コードと定義

コード	キャラクタ名	定義
a	実質的キャラクタ	話し手が無意識的に生成する、話し手の人格やコミュニケーション言語能力が投影された「キャラクタ」
b	理想的キャラクタ	「キャラクタ言語」によって演出される、話し手の「自分はこうあるべき」という義務自己や、「自分はこうありたい」という理想自己を反映して、話し手が意図的に生成する「キャラクタ」
c	主観的キャラクタ	話し手が自分の「キャラクタ」を自己分析した結果、自分自身に付与した「キャラクタ」
d	社会的キャラクタ	ある場面や社会的・文化的関係において求められている、特定の場面で一時的に使用される「キャラクタ」
e	臨時的キャラクタ	ある会話中に、そのコミュニケーションが得意な「キャラクタ」を発動させるなどの効果を期待して、一時的になりきる「キャラクタ」
f	印象キャラクタ	話し手の性別、国籍や出身地、職業などの社会的属性や外見、性格、言語・非言語的特徴などから決定した仮の「話し手らしさ」
g	理想キャラクタ	聞き手が生成する、話し手に対して「話し手はこうあるべきである」「話し手はこうであってほしい」と期待して創造した「キャラクタ」
h	客観的キャラクタ	話し手が生成した「キャラクタ」と聞き手が生成した「キャラクタ」を総合的に評価することで決定される、聞き手が話し手に対して付与する確定的な「キャラクタ」

## 4. データ分析

### 4.1 NSのデータ分析

NSは、スピーチスタイルの切り替えの数がNNSと比べて多い。特に、「ツッコミキャラ」を発動するためのスピーチスタイルの切り替えが多かった。JS01のツッコミをー

例として挙げる。例えば、以下のような「ツッコミキャラ」が見られた。役割語である<老人語>(または<博士語>)(金水, 2014)を使用することで、「ツッコミキャラ」を発動させている。ただし、日常語としての自称詞「ボク」が混合しているため、「老人キャラ」は不完全に発動している。4「ツッコミキャラ」は「臨時的キャラクタ」に該当する。このように、「臨時的キャラクタ」を発動するためのスピーチスタイル・シフトが多数見られた。

NS01 普段からハキハキしてますが、仕事と結構違う【、  
→JS01 】, (e) ぬしはいつもぼくの何を聞いているんじゃ [台詞めかしく]。

また、直接話法による第三者の発話引用におけるスピーチスタイル・シフトに伴う「キャラクタ」の発動が観察された。

→JS01 え?、そうなの?、でもよく(e) “だれだれさんってーほらーなんとかじゃな [↑] ーい?、もーこまっちゃ [↑] ーう [かわいい声で] “、《少し間》とか言われてない?。

上記の例は、話者が実際に聞いた第三者の発話を、その第三者の「キャラクタ」に合わせて加工している。この発話引用方法を「キャラクタ言語」変換型と名付ける。具体的に言うと、第三者の「キャラクタ」を伝えたい、またはその「キャラクタ」を利用して笑いをとりたいために、その「キャラクタ」が使用するであろう「キャラクタ言語」を使用して第三者の発話を誇張する手法である。

→JS01 あー、《少し間》偏屈、そう、ネチネチしてるんだよね、(e) “#####でしょー [↑]、#####だからー###なんですよおー [↑] “ってかんじ<笑い>。

上記の例は、実際に第三者が発話したものではないが、その第三者の「キャラクタ」ならば言うであろう発話を、その「キャラクタ」に合ったスピーチスタイルで創出する手法である。この発話引用方法を「台詞創造型」と名付ける。

### 4.1 NNSのデータ分析

NNSは、スピーチスタイルが一貫している。全てのNNSが「ですます調」を基調としていた。また、日常会話で使用しているスピーチスタイルを使ってしまったことに気づき、「ですます調」に言い直す事例も観察できた。これは、「実質的キャラクタ」の発動がインタビューという学術的場面ではふさわしくないと考えたことによる、スピーチスタイル・シフトによる「社会的キャラクタ」へのシフトである。このことから、NNSがスピーチスタイルは場にに合わせて使用しなければならないと捉えていることが分かる。

→AL03 ぼくはちょっと shy だしー (うん)、あ、少し shy ですから<笑いながら>。

しかし、学術的場面において丁寧体のスピーチスタイルを使用しなければならないという「社会的キャラクタ」発動の呪縛によって、以下のような誤用が発生する事例が観察された。直接話法によるCNL05の友人の発話引用だが、友人がCNL05に「ですます調」を使っているとは思えない。CNL05の日本語能力は超級であり、このような誤用は日常会話で見られなかった。NNSは日本語レベルに関わらず、スピーチスタイルは使用場面に依存していることが分かる。

→CNL05 確かに確かに、よく“誰ですかー?”と言われます。

直接話法による第三者の発話引用において、NNSが実際に聞いたNSの発話を忠実に再現するときに、スピーチスタイル・シフトが観察できた場合もある。特に、日本滞在歴が長い超級日本語非母語話者であるTL01とCNL05は、使用する

スピーチスタイルの種類が多かった。しかし、「キャラクタ」の発動を意図したスピーチスタイル・シフトはほとんど見られなかった。

→CNL05 学生からよく言われるんです、「テストが難しいよー“とか、あー、”採点厳しいよー“とか、ですから私は厳しい先生ですみんなから見て（ふふ）。

## 5. 結論

本研究によって、NSはNNSより使用したスピーチスタイルも発動した「キャラクタ」も多様であることが分かった。特に、冗談を言う場合や二者間にしか理解できない限定的な会話を行う場合、NSは「臨時的キャラクタ」を発動した。一方、NNSが使用したスピーチスタイルは「ですます調」に偏っていた。NNSは日本滞在歴が長いほどスピーチスタイルの種類が増加する傾向が見られた。しかし、NNSのスピーチスタイルによる「キャラクタ」発動は日本滞在歴と関係なくほとんど行われなかった。これは、NNSがNSの持ちうるスピーチスタイルと「キャラクタ」の結びつきに関する知識とそれを運用する能力を持っていないことが原因であると考えられる。

インタビュー調査のような学術的場面において、スピーチスタイルを意図的に「ですます調」などの丁寧体にする「社会的キャラクタ」の発動がNSとNNSに共通して見られた。このことから、NSもNNSも使用場面に合わせてスピーチスタイルを使い分けて、その場に合った「キャラクタ」を選択していることが分かる。加えて、NNSはNSが行っているような対人関係の円滑化を目的としたスピーチスタイルによる「キャラクタ」の発動や使い分けを行うことは意識して出来ていない。これは、日本語教育では話しことば／書きことばやフォーマル／インフォーマルにおける区別の次元でのみスピーチスタイルの使い分けを扱っていることが原因であると考えられる。

NNSはNSとの接触によって、スピーチスタイルのレパートリーを増やし、場面に合わせて使い分けられるようになるだろう。しかし、習得したスピーチスタイルとどのような「キャラクタ」が結びついているのかが理解できないため、意図的に生成できる「キャラクタ」の種類は増えず、「キャラクタ」形成能力は向上しないだろう。今後の日本語教育において、日本語学習者の能動的な「キャラクタ」形成を支援するため、「キャラクタ」概念の導入を検討し、スピーチスタイルと「キャラクタ」の結びつきを取り扱うなど、「キャラクタ」を学習項目として組み込んだコミュニケーション能力育成教育を行う必要があるだろう。

## 参考文献

- 浅野智彦(2006). 検証・若者の変貌——失われた10年の後に——勁草書房
- 千島雄太・村上達也(2015). 現代青年における”キャラ”を介した友人関係の実態と友人関係満足度の関連——”キャラ”に対する考え方を中心に——青年心理学研究, 26, 129-146.
- 土井隆義(2009). キャラ化する／される子どもたち 排除型社会における新たな人間像 岩波書店
- 金水敏(2000). 役割語探求の提案 国語論究, 8, 明治書院, 311-351.
- 金水敏(編)(2014). <役割語>小辞典 研究社
- 中川明子・澤田浩子(2007). 音声コミュニケーションにみられる発話キャラクタ 定延利之・中川正之(編) シリーズ言語対照<外から見る日本語> 第1巻音声文法の対照 くらしお出版 pp. 149-168.
- 宇佐美まゆみ(2011a). 基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)2011年版 <<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj2011.pdf>> (2018年10月18日)
- 宇佐美まゆみ(2011b). 基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) を用いた研究方法(コーディングの仕方)2011年版<[http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/example\\_of\\_coding.pdf](http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/example_of_coding.pdf)> (2018年10月18日)
- 定延利之(2011). 日本語社会 のぞきキャラくり:顔つき・カラダつき・ことばつき 三省堂
- 斎藤環(2011). キャラクター精神分析 マンガ・文化・日本人 筑摩書房
- 瀬沼文彰(2007). キャラ論 STUDIO CELLO
- 宿利由希子(2012). キャラクタのタイプと役割語に関する意識調査——《私たち》タイプに注目して—— 言語科学論集, 16, 85-96.

<sup>4</sup> 金水(2000) や金水(2014)は、<老人語>の自称詞として「ワシ」が挙げられている。

# トゥールミンモデルを用いた新聞社説の日英比較

## —議論の順序と複雑度の観点から—

SPREADBURY Ash (慶應義塾大学大学院生)

### 1. 序論

本研究は、日本語と英語の新聞社説を題材とした比較研究である。新聞社説は時事を取り上げて解説し、それに対する新聞社としての意見を主張するジャンルであるが、英語と日本語とでその主張構造が異なると考えられる。これを明らかにするべく、主張とその隣接文から構成される議論を、トゥールミンモデルを援用し、①「主張と根拠の順序」、②「根拠の明示的なマーカ―の有無」、③「議論の複雑度」という3つの観点から比較分析した。

そもそも論理構造を調べる意義とは何だろうか。本研究は、言語間で異なる論理構造や修辭パターンを調べる対照修辭学に属する。この種の研究で共通する目的には、外国語教育と翻訳実務への応用が挙げられる。学習者が或る言語で書かれた文章において、単語や文法は全て知っているにもかかわらず、慣れ親しんだ論理構造と異なるせいで、その文章の趣旨が理解できなかったというケースを、Hasegawa & Kambara (2008)は外国語リテラシーの観点から報告している。

また、翻訳において、目標言語に特有の論理構造に合うように、起点テキストのパラグラフや情報の出現順序を変えることの重要性をHasegawa (2012)やYutani (1977)などが指摘している。これらの点を鑑みると、本研究のようにこれまであまり扱われてこなかった「新聞社説」というジャンルに特化し、語彙や文法に関する知識を超えた主張構造や修辭的傾向の日英差を示すことは有意義であろう。

### 2. 方法論

表1. データセット(n=42)

日本語の新聞社説	21 個	英語の新聞社説	21 個
朝日	7 個	Guardian	7 個
読売	7 個	Telegraph	7 個
産経	7 個	Observer	7 個

日英のメジャーな新聞社から無作為に選んだ計42個の社説をデータとし、分析手法にはトゥールミンの議論モデル(Toulmin 2003)を採択した。トゥールミンモデルとは、主張を支える様々な要素(例えば、「根拠」など)を捉え、議論構造を明らかにするモデルである。本分析では社説のマイクロレベルの議論(主張とその隣接文)に対して、該当するトゥールミンモデルにおける議論要素と、要素の順番を示すタグを付与した。議論要素を形式的に特定はできないが、判断の再現性と統一性を最大に高めるべく典型的な形式を把握し、言語的なテスト(*because*の挿入など)を導入した。<sup>1</sup>

<sup>1</sup> このテストで判断の主観性が完全に排除されるわけではないが、判断の再現性と統一性をより図ることができる。この点では、節関係を調べるHoey (2000)の疑問文挿入のテストなどに近い。当然、最終的には個々人の感性による一つの「ありえる(“plausible”)」分析である(Mann et al., 1989: 19)。これは本研究に限らず、主観的な分析結果を量的に分析しようとするいわゆるmixed-methods的な研究なら誰もが直面する問題であろう。この問題については会話分析の観点からSchegloff (1993)やTen Have (1990)が、Rhetorical Structure Theory (RST)の観点からMann & Thompson (1988)やMann et al. (1989)が言及している。

表2. トゥールミンモデルで使われる議論の要素

要素名	要素名 (福澤 2018)	概要
Claim	主張	主張する事柄 (意見・評価・推測など) .
Grounds	根拠	そう思う根拠, 理由.
Warrant	論拠	根拠から主張への架け橋. 「どうしてその根拠がその主張につながるのか?」 という問いへの答え.
Backing	裏付け	論拠を裏付ける事柄.
Qualifier	限定語	主張をどこまで信じていいのか. <i>Presumably, probably, definitely...</i>
Rebuttal	反駁	主張が成立しないケース. <i>Unless...</i>

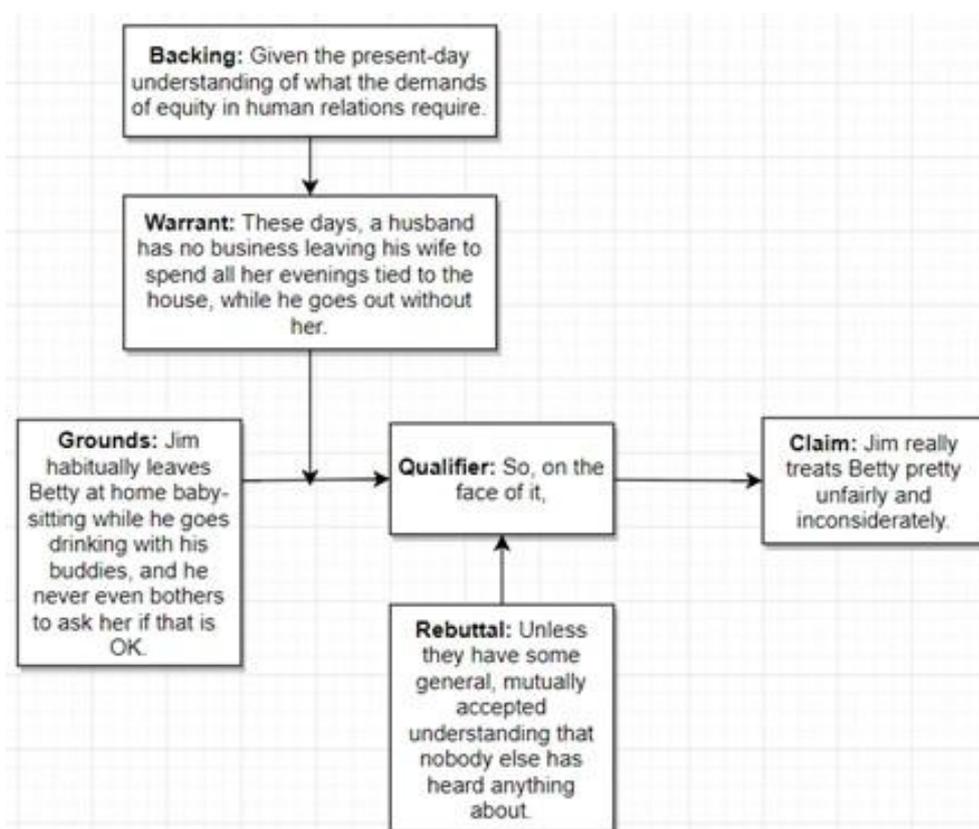


図1. 倫理判断へのトゥールミンモデルの応用の例. (例文と図はToulmin et al. (1984: 125)を元に作成した)

### 3. 結果

主張と根拠の順番に関する調査では、日本語社説では根拠が先、英語社説では主張が先にくる傾向が強いという、著しい差が表れた ( $p < 0.001$ ).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> 結果の有意差検定は頻度データに対してフィッシャーの正確確率検定 (両側検定) を使用し、p 値が 0.05 以下の場合に有意差を認めた。

表3. 「主張」と「根拠」の順序

	「主張のみ」	「根拠」 → 「主張」	「主張」 → 「根拠」	合計
日本語データ	62 (35.43%)	87 (49.71%)	26 (14.86%)	175
英語データ	78 (30.12%)	45 (17.37%)	136 (52.51%)	259

両言語の典型的なパターンの実例を下に示す。

- (1) 国連安全保障理事会の決議に違反するだけでなく、漁船や民間航空機に被害が及びかねなかった。北朝鮮が危険な挑発を繰り返すことは、決して容認できない。<sup>3</sup>
- (2) Many must have installed the defences, because four in five hospitals were unaffected . . .<sup>4</sup>

また、根拠を示す明示的なマーカ（「だから」「したがって」など）は両言語でも使わない傾向が強かった。しかし、英語の方が日本語の3倍多く明示的のマーカが使用されており、有意差が認められた(p=0.004)。

表4. 「根拠」の明示的なマーカの有無

	マーカなし	マーカあり	合計
日本語データ	176 (95.65%)	8 (4.35%)	182
英語データ	231 (87.83%)	32 (12.17%)	263

- (3) こうした点を考えれば、都外の会場ごとに必要な運営費を算出した上で、各自治体も一定の負担をするのが自然ではないか。<sup>5</sup>

最後に、一つの議論を支える要素の異なり数で表した複雑度の調査では、1議論の平均的複雑度に大きな差はなく、統計的有意差は認められなかった(p=0.088)。また、両言語において最も一般的な議論の形は「主張のみ」か「根拠を伴った主張」という傾向がみられた。つまり、トゥールミンモデルの6つの議論要素のうち、「主張」と「根拠」以外はほとんど用いられていないことがわかった。さらに、トゥールミンモデルでは挙げられていない（だが議論に確実に関与している）要素が見られた。例えば、下記(4)のbutの前の節は議論に関与しているが、トゥールミンモデルでは捉えきれない。この点は、トゥールミンモデルの限界を示唆する結果であると言える。

- (4) There is a line beyond which crime photographs turn into a kind of pornography of violence . . . but the pictures so far published do not approach that line.<sup>6</sup>

#### 4. 結論と今後の課題

本研究では、新聞社説における議論の組み立て方には、日英で差が見られることを、トゥールミンの議論モデルを用いて示し、かつ当該分析モデルの限界にも言及した。これまでは議論の一般的な組み立て方を示してきたが、一般的なパターンに当てはまらない例は、両言語のデータにおいて一定数見られた。今後の課題としては、どのような条件下でこのような「例外」が生じるかを調べる必要がある。特に外国語教育に応用する際に「英語ではこのパターンが一般的だからこ

<sup>3</sup> 「北ミサイル発射 国際包囲網への無謀な挑戦だ」『読売新聞』2017年5月30日。

<sup>4</sup> 「Lax cyber-security, not NHS budgets, are to blame」『The Telegraph』2017年5月16日。

<sup>5</sup> 「五輪経費分担 積み残した懸案の決着を急げ」『読売新聞』2017年6月1日。

<sup>6</sup> 「The Guardian view on secrets and leaks: openness is not treason」『The Guardian』2017年5月25日。

のように書きなさい」と教えるのではなく「このような条件下で、このような目的を持ち、このような修辭的効果を狙うときに、このパターンが有用である」と学習者の行為主体性やスタイルの選択権を尊重するように教えるのが理想的である。このようにより細かく分析できれば、研究成果の実践的な応用性を高めることができるだろう。<sup>7</sup>

**謝辞** 本研究を進めるにあたり、指導教諭の井上逸兵教授、また、日常の議論を通じてたくさんの助言や示唆をくれた井上研究室の皆様へ感謝します。

## 参考文献

- 福澤一吉 (2018). 新版議論のレッスン NHK 出版
- Hasegawa, Y. (2012). *The Routledge course in Japanese translation*. New York: Routledge.
- Hasegawa, Y., & Kambara, W. (2008). Literacy in foreign language curriculum: A supplementary grammar course for intermediate Japanese instruction. *Japanese Language and Literature*, 42, 97-124.
- Hoey, M. (2000). Persuasive rhetoric in linguistics: A stylistic study of some features of the language of Noam Chomsky. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 177-207.
- Kubota, R., & Lehner, A. (2004) Toward critical contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 7-27.
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text*, 8(3), 243-281.
- Mann, W. C., Matthiessen, C. M. I. M., & Thompson, S. A. (1989). Rhetorical structure theory and text analysis. *ISI Research Report*, 89-242.
- Matsuda, P. K. (1997). Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 6(1), 50-60.
- Schegloff, E. A. (1993). Reflections on quantification in the study of conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 26(1), 99-128.
- Ten Have, P. (1990). Methodological issues in conversation analysis. *Bulletin of Sociological Methodology*, 27(1), 23-51.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (updated ed.). New York: Cambridge University Press.
- Toulmin, S., Rieke, R., & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (second ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Yutani, Y. (1977). Current English: Translation of news articles and “non-sequence” of tenses. *Academic Bulletin of Kyoto University of Foreign Studies*, 18, 52-63.

---

<sup>7</sup> 各言語の一般的なステレオタイプのパターンを超えて考察する必要性について、外国語教育の観点から Matsuda (1997) や Kubota & Lehner (2004) が言及している。

# 韓国ドラマの日本語訳から見た対称詞運用の日韓対照

金知垠(大阪府立大学研究生)

## 1. はじめに

日本語と韓国語の人称詞には類似点が多く、韓国人日本語学習者にとって日本語の人称詞の学習と習得はそれほど難しくないと認識されているが、実際の運用面では両言語で相違点が多いということが指摘されている(鄭恵先, 2002)。人称詞の中でも、話し手が自分自身に言及する自称詞や、第三者に言及する他称詞に比べ、話し手の相手に言及する対称詞(鈴木, 1973)の運用には待遇的配慮がより必要とされるだろう。したがって、両言語の異なる対称詞の運用が円滑なコミュニケーションを妨げたり、対人関係に悪影響を与えたりすることも考えられる。そこで本発表では、まず対称詞の使用頻度差から、対称詞使用に対する規制が両言語で異なっていることを指摘し、その中で選択される対称詞の表現と、対称詞の呼格的用法と代名詞的用法における異なる側面を見ていきたい。

## 2. 対称詞について

対称詞とは、人称代名詞のほか親族名称や地位名称などを一括して、話し手の相手を示すことばの総称である。対称詞には性質の異なった二種類の用法があり、第一は、相手の注意を引きたいときや相手に感情的に訴えたい場合などに用いられる呼格的用法(vocative use)である。第二は、欧米の一部の人類学者によって代名詞的用法(pronominal use)と呼ばれるもので、ある文の主語、また目的語として用いられたことばが、内容的には相手を指している場合を言う。インド・ヨーロッパ語では、相手に言及する内容を持つ文の主語、または目的語には通例二人称代名詞がくることから名付けたものである(鈴木, 1973)。

## 3. 分析資料と調査方法

対訳資料は人間関係や場面などが同じ条件で発話された表現を、起点言語と目標言語とで比較することができる。つまり、同一対称詞使用機会において両言語の対称詞使用状況がうかがえる。ドラマの対訳には字幕版と吹き替え版があるが、字幕版は字数制限による情報量減少の可能性があり、吹き替え版を分析対象とした。また、韓国ドラマの日本語対訳資料で実際の対称詞運用とはずれがある可能性と、韓国語の言語行動や習慣が反映されて日本語としてはやや異質的な表現がある可能性を断っておきたい。

調査方法としては、韓国ドラマ(DVD版)1話約60分、計12話分の韓国語版(原版)と日本語吹き替え版(日本語版)から、対称詞が出現するセリフを抽出して両版での使用状況を比較した。

## 4. 分析と考察

### 4.1. 対称詞の全般的な使用傾向

対称詞の使用は韓国語版に1248件(K)、日本語版に758件(J)がある。両版に共通して出現した対称詞は718件(kj)、韓国語版のみ出現した対称詞は530件(k)、日本語版のみ出現した対称詞は40件(j)である。

両版で共通して出現した対称詞と、各言語版のみで出現した

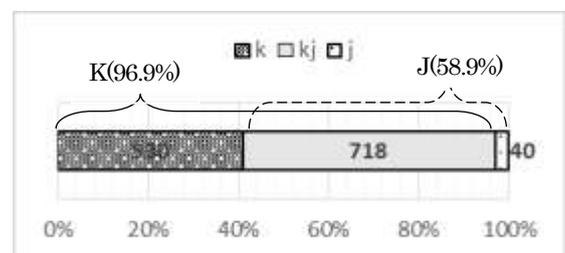


図1 対称詞使用機会での対称詞使用率

<sup>1</sup> 梁瀬(2013)によれば、会話部分において吹き替え版が字幕版の1.5倍程度の文字数であり、字幕版のほうが意味内容減少の割合が強いという結果を示している。

<sup>2</sup> 『ごめん、愛してる(미안하다, 사랑한다)』『イタズラなKiss(장난스런 Kiss)』『その冬、風が吹く(그 겨울, 바람이 분다)』各1話~4話

対称詞を合わせて対称詞の使用機会(k+k+j)とすると、対称詞使用機会総数は1288件になる。この対称詞使用機会総数を分母にし、各言語版での対称詞使用数(K, J)を分子にすると、対称詞の使用率が分かる。図1を見ると、日本語版の対称詞使用率(58.9%)は、韓国語版(96.9%)に比べて低いことが見て取れる。つまり、日本語版のセリフでは、韓国語原版から多くの対称詞が削除されており、そのことから日本語は韓国語より対称詞使用にかかる規制が強いと予想される。対称詞は相手に言及することばであるため、対称詞による相手指示の言語行動は社会的に規制されるが、その度合は両言語で異なるようである。その他、対称詞使用規制には授受・受動表現、表現主体の視点などの構文的な要因も関わると考えられるが、それらについては機会を改めて考察したい。

#### 4.2. 対称詞の表現選択

対称詞の語類には人称代名詞類、人名類、親族名称類、普通名詞類、職業・地位名称類が見られる。図2は対称詞使用機会での語類別使用率であるが、人称代名詞(韓45.3%, 日23.6%)と親族名称(韓16.5%, 日8.5%)は日韓で大差が見られる。それに対し、人名(韓16.9%, 日13.6%)と職業・地位名称(韓3.8%, 日4.0%)はそれほど日韓差が見られない。日本語版では「あんた」「お前」などの人称代名詞と「兄貴」「お兄ちゃん」などの親族名称が、韓国語版の半分程度の使用にとどまっている。その反面、人名と「秘書」「先生」などの職業・地位名称の使用は韓国語版のものと同程度変わらないのである。つまり、日本語は対称詞使用が一般的に少ない中で、特に人称代名詞と親族名称の使用に韓国語より強い規制がかかるが、人名と職業・地位名称への規制は比較的緩いようである。

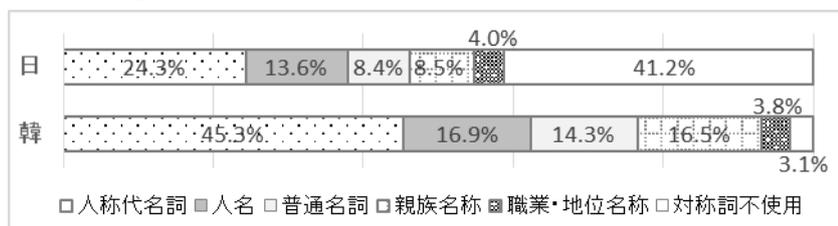


図2 対称詞使用機会での語類別使用率

人称代名詞で相手を指すことは直示の失礼さがあり(三輪 2005)、目上に使いにくい待遇性は両言語で共通している。しかしながら、人称代名詞使用率は両言語で大差があり、日本語は韓国語より人称代名詞の使用に心理的な違和感が強いようである。

そして、血縁関係のない人に親族名称を使う虚構的用法(fictive use)の使用は両言語で類似しているが、親族名称の虚構的用法は日本語より韓国語で多い(林炫情, 2003)。虚構的用法を多用する言語習慣の違いから両言語に差が生じたと考えられる。

一方、人名は「さん」という敬称や、「ちゃん」「くん」などの親称で待遇的制約が解消される。また、職業・地位名称は相手自身ではなく、その人の役割を呼ぶという間接性の点でネガティブポライトの表現手段(滝浦, 2008)である。そのため、人名と職業・地位名称の使用においては規制が緩和され、韓国語とほぼ変わらず使用されると考えられる。

#### 4.3. 対称詞の呼格的用法において

相手の注意を引きたいときや、相手に感情的に訴えたい場合などに用いられるのが、呼格的用法の対称詞である。韓国語版の呼格的用法の対称詞は43.6%(598件中261件)が日本語版で削除されているが、削除された対称詞の18.0%(261件中47件)は感動詞の呼びかけに代わっていた。三輪(2005)によれば、日本語の対称詞は話し手が自分との関係で相手をどう位置付けているかという、話し手による相手の評価や待遇の意味があると述べられている。感動詞への言い換えは、対称詞使用による対人関係へのリスクを回避する方策であり、日本語が韓国語より対称詞使用に規制されている傍証であろう。

そして、呼格的用法には同一人物に対して異なる二つの対称詞を連続して呼びかける重ね用法(東出・松村, 2016)があるが、韓国語版では日本語版に比べて重ね用法が多く見られる。(1)~(2)は韓国語の重ね用法の例であるが(括弧の中は筆者訳)、韓国語版では全体呼格的用法の内12.7%(589件中76件)の対称詞が重ね用法として使用されている。(3)~(5)は日本語の重ね用法の全例であり(括弧の中は発話場面説明)、日本語版では全体呼格的用法の内、重ね用法として使用された対称詞は1.6%(356件中6件)である。

- (1) 야, 봉준구, 넌 왜 남의 집을 부수고 그래.  
(ちょっと, ボン・ジュング, あんた何で人んちを壊したりするの)
- (2) 야, 친구야, 넌 게 좋아하잖아. 많이 먹어. (おい, 友よ, あんたかに好きだろう.たくさん食べて)
- (3) 오・하니, あんた! (居候している同級生の図々しい依頼にあきれて怒鳴りつける)
- (4) もう, ジュング, あんたちよつとは空気読みなよ! (自分の意図に気づかず, 水を差した友達に怒る)
- (5) ウンジョ, 礼儀知らずめ, お姉さんに謝れ! (友人の娘に失礼な行動をとっている息子を叱る)

東出・松村(2016)によれば, 重ね用法は話し手の持つ想定と現実のずれのもとに発話され, この呼びかけ語の使用は有標の感情, 大抵はマイナスの感情を表出すると指摘されている. 東出・松村の指摘とおり(3)~(5)を見ると, 日本語版の重ね用法の全例は, 相手に対する話し手のマイナス感情が表出される場面であることが分かる.

一方, 韓国語版の重ね用法は(1)のようなマイナスの感情表出場面にも見られるが, (2)のように親友と再会した嬉しさが表れる場面や, 娘の命を助けてくれた相手に感謝する場面, 相手の体調を心配する場面などでも見られ, 日本語に比べて使用される場面が広いと考えられる.

#### 4.4. 対称詞の代名詞的用法において

文の中で相手を指示するときに用いられるのが代名詞的用法の対称詞である. 代名詞的用法の対称詞が連体修飾語として使用される場合があるが, 日本語版より韓国語版で多く見られる. 対称詞に修飾される体言を見ると, 韓国語版ではその24.0%(125件中30件)が家族を表すことばである. それに対し, 日本語版では対称詞に修飾される体言が家族を表すことばであるのは8.5%(70件中6件)である.

鄭恵先(2002)によれば, 韓国語は家族を指す語彙にウチ・ソトの区別がないため, 複数形自称詞「우리(ウリ)」が連体修飾語として付け加えられ, ウチ・ソトの区別機能を果たすと述べている. 複数形自称詞と同様, 韓国語版で家族を表すことばに対称詞が付くのは, ウチ・ソトを区別するためが多いと考えられる.

しかし, 日本語の家族を表すことばはそもそもウチ・ソトの区別があり, そこに対称詞が付く場合が有標な形式であろう. その一例が(6)~(7)であるが(括弧の中は発話場面説明), ほとんどが話し手のマイナス感情の表出される場面である. 一方, (8)~(9)は韓国語版の例であるが, 話し手が相手側に対してプラス評価を表明する場面にも対称詞が見られ, 日本語とは異なっている. (括弧の中は筆者訳)

- (6) お前の母さんは, こんな程度の生活で, こんなぼんやりしたバカだけど, 子供を捨てたりしないだろ!  
(知能の低い母親の過ちを許さず, 母親の謝りを無視している甥を叱る)
- (7) 笑わせる. あんたのオヤジ足が悪いだろ? じいさんがバイクなんか乗るんじゃねよ.  
(相手の父親を侮辱する)
- (8) 왜? 너무 좋으신데. 너네 엄마, 참 좋아.  
(どうして?とてもやさしいのに… あなたのお母さん大好き)
- (9) 참, 니네 오빠 정말 멋있더라. 애들이 다 난리다, 야.  
(そういえば, あなたのお兄さん本当に格好いいね. みんな騒いでるよ, ほら)

そして, 代名詞的用法の対称詞が主語として使用される場合と目的語として使用される比率を調べて見たが, 韓国語版の4.0:1に対して日本語版は2.8:1であり, 日本語版は対称詞を主語として使用することが少ないのが分かる.

韓国語は動作主体を主語にして文を構成する傾向が強いが, 日本語は物事を主語に立て, 事態の成り行きで現在の状態に立ち至ったという表現が多用される(滝浦・大橋 2015). 日本語で主語の対称詞使用が少ないのは, このような構文的な要因も関わらるだろう. しかし, そもそも対称詞使用規制の強い日本語で, 対称詞が主語として使用されると, 動作主体を前景化して相手の行為を明示する働きをするため, 控えられているとも考えられる.

## 5. まとめ

これまで韓国ドラマの対訳資料を分析対象にし, 両言語の対称詞運用の相違について考察した. 同じ場面

での同一発話量にもかかわらず、対称詞の使用頻度は日本語版で低く、日本語では韓国語より対称詞使用に強い規制がかかると考えられる。また、日本語版では人称代名詞類と親族名称類が韓国語版の半分程度しか使用されていないが、人名類と職業・地位名称類の使用は韓国語版それほど変わらず、両言語の対称詞表現選択の相違が見られた。

対称詞の各用法内の運用においても両言語の異なる側面が見られた。韓国語版の呼格的対称詞の多くが、日本語版では削除されたり、感動詞に言い換えられたりして、対称詞使用の回避が見られた。そして、韓国語版では呼格的用法の対称詞の重ね用法が広い場面で見られたが、日本語版では数少なく、マイナス感情が表出される場面では使用されなかった。

代名詞的用法においては、韓国語版では家族を表すことばが対称詞に修飾されることが多く、ウチ・ソトの区別を目的で対称詞が付く場合が多いと考えられる。しかし、日本語版で家族を表すことばが対称詞に修飾された場合は、マイナスの感情が表出される場面であり、日本語の連体修飾の対称詞は有標な働きをされると考えられる。また、韓国語版では対称詞を主語に立てることが多いが、日本語版では対称詞を主語として使用することが少ない。主語の対称詞は動作主体を前景化するため、対称詞使用規制の強い日本語では、対称詞の主語としての使用が控えられられると考えられる。

日本語と韓国語は人称代名詞で目上を指しにくく、親族名称が虚構的用法でよく使われ、職業・地位名称を対称詞として使えることなど、似通ったところが多い。しかしながら、対称詞の使用に対する規制、対称詞の語類選択、各用法内での運用において異なる側面もある。

対称詞は相手に言及することばであり、その使用は対人関係に影響する。ところが、相手を言及・指示する言語行動に対する社会的規制は両言語で大いに異なるようであり、異文化間コミュニケーションにおいて潜在的摩擦要因となりうる。一見類似しているように見える両言語の対称詞運用の相違を明らかにすることは、円滑な日韓コミュニケーションのために必要であろう。また、その情報は日本語教育にも有益に活用できるだろう。

## 参考文献

- 鄭恵先(2001)「日本語と韓国語の人称詞に関する対照研究」『人間文化科学研究集』10 pp33-45 大阪府立大学大学院人間文化科学研究科
- 鄭恵先(2002)「日本語と韓国語の人称詞の使用頻度—対訳資料から見た頻度差とその要因—」『日本語教育』114 pp30-39 日本語教育学会
- 鄭恵先(2005)「日本語と韓国語における人称詞の使用実態—アンケート調査の分析結果から見る頻度差と用法の相違—」『計量国語学』23-7 pp333-346
- 東出・松村(2016)「呼びかけ語の二人称対称人稱詞—談話における特殊な機能を中心に—」『言語文化論究』37 pp37-50 九州大学大学院言語文化研究院
- 林炫情(2003)「非親族への呼称使用に関する日韓対照研究」『社会言語科学』5-2 pp20-32 社会言語科学会
- 三輪正(2000)『人稱詞と敬語—言語倫理的考察—』人文書院
- 三輪正(2005)『一人称と二人称と対話』人文書院
- 三輪正(2010)『日本語人稱詞の不思議—モノ・コト・ヒト・キミ・カミ—』法律文化社
- 鈴木孝夫(1973)「人を表すことば」『ことばと文化』pp129-206 岩波新書
- 滝浦真人(2007)「呼称のポライトネス—人を呼ぶことの語用論—」『言語』36-12 pp32-3 大修館書店
- 滝浦真人(2008)「距離とポライトネス」『ポライトネス入門』pp 75-95 研究社
- 滝浦真人・大橋利枝(2015)『日本語とコミュニケーション』放送大学教育振興会
- 田窪行則(1997)「日本語の人称表現」『視点と言語行動』pp14-44 くろしお出版
- 梁瀬みき(2013)「字幕と吹き替えの比較」『日本文学』109 pp127-143 東京女子大学

# 「笑い」に関するオノマトペの日中対照研究

夏逸慧(東北大学)

## 1. 研究背景と課題

日本語のオノマトペは多種多様であり、①慣習的なオノマトペと、②臨時的なオノマトペの二種類に分類できる(小林 1935, 1965, Hamano 1986, 1998)。臨時のオノマトペはマンガでたくさん用いられ、語基にQ(促音)・N(鼻音)・R(母音の長音化)・リ・反復という「オノマトペ標識」を加える派生形は、生き生きとした描写力を持っていると考えられる(田守, 1993; 2002)。例えば、マンガから取り上げた「ゲシシ」や「ドヒヤヒヤ」などは、作家の想像力を働かせて独自に作った創造的な「笑い」に関するオノマトペである。

「笑い」は、『広辞苑 第六版』(2008: 3036)の定義を要約すると「内部の肯定的, 否定的な感情を主に顔の表情などで外部に表す行為である」とされている。「笑い」に関するオノマトペの音象徴性について、角岡(2006)は「ハ行」の5音を例として「ハ」は豪快な笑い、「ヒ」は隠微な笑い、「フ」は含み笑いのように独善的、「ヘ・ホ」は「下品さ・上品さ」といった共通のイメージがあると指摘している。では、中国語にはどのような音韻的な特徴があるのだろうか。

本研究は「笑い」に関するオノマトペが顕著に用いられる藤子・F・不二雄『ドラえもん』(1~44巻)に着目し、日本語のマンガ(249例)とその中国語版(245例)の「笑い」に関するオノマトペを研究の対象とした。マンガを対象としたのは、オノマトペの表現が豊富であることと、日本語のマンガを通して中国語話者がオノマトペをどのように習得できるかは日本語教育において興味深い問題だと考えたからである。次の課題を設定した。

- ①「笑い」に関するオノマトペの形態的な特徴を考察し、マンガにおける臨時的なオノマトペの創造力を明らかにする。
- ②日本語が中国語に訳される時、その対応関係や子音・母音に関する音韻的特徴も含めて検討する。

## 2. データと分析方法

### 2.1 対象としたオノマトペ

漫画『ドラえもん』は「中国人に影響を与えた日本のアニメTOP10」<sup>1</sup>の一位として、中国人にとって忘れられない漫画となった。特に、このマンガでは笑い声やその表情を描写するときにオノマトペが多く用いられる。これらの理由から、藤子・F・不二雄『ドラえもん』1~44巻(日中両語版)を分析対象とし、笑いのオノマトペを収集し、統計分析した。日本語版マンガには249例が使われ、中国語版には245例がある。日本語版に現れた感嘆詞「ねえ」、「ほう」、「へえ」などが中国語に訳される際に、笑いの擬声語「哈哈」が使われる場合があり、また、中国語版には、日本語のオノマトペを翻訳せずに省略する場合もあるため、両国語のオノマトペの数は一致しないことが見られる。

### 2.2 オノマトペのパターン分類

日本語のオノマトペは基本的に1音節CVタイプと2音節CVCVタイプの語根から形成されるという先行研究に基づいて、先に『ドラえもん』から取り上げた笑いのオノマトペを一音節CVタイプ(日本語196例, 中国語244例)と二音節CVCVタイプ(日本語53例, 中国語1例)に分類した。次に、母音(中国語は韻母)ごとに頻度をとり、語基の子音など音韻要素によってそれぞれに差がみられるか調べる。また、臨時的なオノマトペの形態構造特徴を詳しく分析するために、促音・撥音・母音の長音化・「リ」という「オノマトペ標識」と接辞(語頭要素)によって語基から派生形に変化される過程について論じる。

<sup>1</sup>中国版ツイッター・新浪微博(2017. 11. 8)

### 3. 「笑い」に関するオノマトペの日中対照分析

#### 3.1 母音と子音の比較

まず語基1音節タイプの母音の使用状況について検討する(日本語196例, 中国語243例). 下の表は『ドラえもん』に掲載されている「笑い」に関するオノマトペを母音ごとに頻度を取り, (%)に表したものである<sup>2</sup>.

表1. 日本語の母音使用頻度

a	i	u	e	o
59.18	8.67	13.77	13.27	5.11

表2. 中国語の母音使用頻度

a	i	u	ɤ	eɪ	oʊ	ɤŋ
60.08	16.46	2.05	2.05	16.05	1.65	1.65

表1と表2から明らかなように, 日本語も中国語も笑い声を記述しているオノマトペは母音aを持つ語彙だけで全体の半数以上を占めている. 日本語の場合, 二番目に多いのは母音[u][e]で, 割合はほぼ同じ, [o]を持つ擬声語「ホホ」の頻度が少ないが, 「ムヒョヒョ」(1例)や「オホホ」(3例)など「ホホ」からの派生形が様々である. 中国語の場合には, 単母音[i]と二重母音[eɪ]の割合が近似し, 単母音[u]と二重母音[oʊ], 鼻音[ɤŋ]を持つ擬声語が少ない. 次に語基における子音の使用を探ってみよう.

##### a. 日本語の1音節タイプ

ハ[ha], ヘ[he], ホ[ho], フ[ɸu], ヒ[çi], ヒヤ[çja], ヒョ[çjo], プ[pɯ]キ[ki], ク[ku], ケ[ke], シ[çi], シャ[çja]

##### b. 中国語の1音節タイプ

ハ[xa], 嘿[xeɪ], 呵[xɤ], 哼[xɤŋ], 吼[xou], 嘻[çi], 呜[u], 噗[p<sup>h</sup>u], 咯[k<sup>h</sup>a]

##### c. 日本語の2音節タイプ

ニタ[nita], ニコ[niko], ニヤ[nija], ゲラ[gera], アハ[aha], カラ[kara], ヘラ[hera]

ウヒ[uçi], フヒ[ɸuçi], ヒク[çiku], ヒイ[çii], ウヒヤ[uçja], ギヤヒ[çi], ウギヤ[uçja]

プヒヤ[pɯçja], キヒヤ[kiçja]

##### d. 中国語の2音節タイプ

哈呀[xaja]

語基の音節として, 中島(2006)でも分析された「H系列(ハ行), K系列(カ行), N系列(にこ, など)」も含めて, 摩擦音[h][ç][ɸ]破裂音[k][p]から成る一音節タイプのオノマトペは登場人物の笑い声を描写し, 語頭「ニ」で始まる2音節語基が笑いの表情や顔を表す擬態語であるが, 語頭で摩擦音[ç][h]破裂音[g][k][p]を持つ2音節タイプは全て笑い声を表現する. 一方, 中国語においては, 摩擦音[x][ɤ], 破裂音[p<sup>h</sup>][k<sup>h</sup>]を持つ一音節語基を反復して派生した形であり, 2音節の語基として哈呀[xaja]というように一例しかない. 即ち, マンガから取り上げた「笑い」に関するオノマトペは, 日本語も中国語も摩擦音と破裂音を持つ音節要素が使われている.

また, 母音の音象徴性について, 例えば, ハハ[ha]は「哈哈[xa]に訳され, 母音[i]を持つ「ヒヒ・シシ」は常に嘻嘻[çi]が多く用いられる. 後者は, 口を手で押えて笑表情を遮っていながら笑い声が喉から漏れる様子がうかがえる. マイナスなイメージがある[e]音と組み合わせた「へへ」は嘿嘿[xeɪ]または呵呵[xɤ]に訳される場合が多い. また笑いを我慢できない時, 思わず吹き出してしまう「プーッ」は中国語にも噗[p<sup>h</sup>u]のように一吹きして笑うことを工夫して表した. 以上のように, 日本語も中国語も発音が近似しているオノマトペが多く, 音韻的な特徴も似ていることが分かった.

<sup>2</sup>李(1987)によると, 漢語の音節は「声母」「韻母」「音調」から構成されていて. 前半の成分を声母といい, 後半の成分を韻母という. 声母という成分で使われる音声素材は「ゼロ声母」を除けば, 全てが子音であり, 韻母という成分で使われる音声素材には母音もあり子音もあると指摘される.

### 3.2 語頭要素の比較

#### (1) 日本語の語頭要素

- i 「ア, ガ, ワ, プ, ゲ, キヤ, ギヤ」+「ハハ」, 「イ, ウ, ム」+「ヒヒ」, 「ウ, ゲ」+「フフ」, 「ウ, テ, エ, フ, グ」+「ヘヘ」, 「オ」+「ホホ」, 「ウ」+「キキ」, 「ゲ, ギ」+「シシ」
- ii 「ウ, ブ, ド」+「ヒヤヒヤ」, 「ウ」+「シャシャ」, 「ム」+「ヒョヒョ」
- iii 「エ」+「ヘラ」

#### (2) 中国語の語頭要素

- i 啊哈哈[axaxa], 哇哈哈[waxaxa], 呀哈哈[jaxaxa], 呜嘻嘻[uciei]

日本語における「笑い」に関するオノマトペの語頭要素は母音(または母音に類する音)<sup>3</sup>だけでなく、様々な語頭要素が共起する例が実に多いこと。例えば、[w]音を持つ音節は語頭要素としてよく使われて、「ウ, ム, ク」のような語頭要素と語基の組み合わせは、調音のし易さという発音の利便性から来していると考えられる。また、語頭要素として無声音—有声音のペアが多く見られる。例えば「k—g」, 「h—b—p」などの清濁音を持つ語頭要素の音象徴性からみると、「ガハハ」, 「ギヤハハ」のような濁音を持つ語頭のオノマトペは「力強い, 粗い」というイメージを伝える。

それに対して、日本語の「アハハ」, 「ワハハ」など発音が似ている「啊哈哈/axaxa」, 「哇哈哈/waxaxa」は「哈哈/xaxa」に基にした派生された擬声語であり、またウシシ[wufifi]の発音が近似している呜嘻嘻[uciei]は語頭要素の種類がまだ少なく、お互いに類似性は明らかである。

### 3.3 日本語の臨時的な形態構造形

- ① 促音・撥音形：i 語中+「ッ」, 「ヒッヒヒ」, 「ワッハッハ」  
ii 語尾：語基反復+「ン/ッ」, 「ヒヒヒン」, 「エヘヘッ」, 「ニコニコッ」
- ② 母音延長化・「リ」：「ホホウ, ハハア, ヘエエ, ハアア」, 「ニコリ, ニヤリ, カラリ」
- ④ 語基反復+長音化+「ッ」：「ニーッ」, 「ゲーッ」, 「ウウーッハッハ」
- ⑤ 語基の組み合わせ：「アアッハッハッハ」, 「ウヒヤハハハ」, 「ウヒョホホホ」, 「ウギヤハハ」

マンガで最も用いられていたのは語基が何度も反復された形で、例えば、「アハハハハハハハハハハ」のように10回と繰り返される形すら登場するのである。①のように反復形または不規則反復形の語中と語尾に促音や撥音などが付加されるオノマトペがあり、「ワッハッハ」のように全ての音節の間に促音を伴った形態が多数見られた。次に、②において、オノマトペ標識「リ」は「ニコ」, 「カラ」のような2音節CVCVタイプに後接する際の接辞形である。それに対して、母音の長音化は一音節CVタイプの臨時的な変化であり、母音の長音化により一音節3モーラ音形である。また、④で観察されるように、複数の「オノマトペ標識」RQを加える派生形が多い。例えば、「ゲーッ」のような「長音化+促音」という組み合わせも見られた。これは促音の音象徴面よりも、笑い声を忠実に表記に再現したという側面で捉えるのが的確であろう。

さらに、田守(2002)の臨時的オノマトペの創作方法も適用して、「アアッハッハッハ」のような臨時のオノマトペは慣習的なオノマトペ「ハハ」とそれに近いオノマトペ「アア」のように「一音節タイプ+一音節タイプ」の組み合わせであるとした。また、「ウヒヤハハハ」のように「二音節タイプ+一音節タイプ」という臨時的な音韻形態は「アハハ」や「ウヒヤヒヤ」などと異なる特殊な形態である。

<sup>3</sup>角岡(2007)によると、語頭要素とは、笑声などの擬声語において「語幹の発音を導く」という機能を果し、「語基反復の部分的先行」とでも分類すべき性質のものであり、主として笑い声に現れる母音(また母音に類する音)であり、意味的な性格を持たず、接続する笑い声の発生を容易にするという音声的側面のみであるという特徴が観察される。

### 3.4 日中両国語版の対応関係と翻訳難点

中国語「ドラえもん」には、笑い声を描写することより、登場人物の心理状態を表現する中国語オノマトペ、通常「哈哈/xaxa」,「嘿嘿/ xēixēi」,「嘻嘻/cici」という三種類が多く見出される。翻訳方法として、日本語に固有なオノマトペを伝えたい感情を具体的に説明する以外に、原文と中国語の間には内容上の違いがほとんどないのである。例えば、[o]音を持つ「ホホホ」は女性の笑い声としてよく使われているが、中国語には[o]音を持つオノマトペがないため、「哈哈/xaxa」,「嘿嘿/ xēixēi」に訳される場合が多く、含み笑いを描写する「フフ」は「哼哼哼/xūxū xūxū」に訳される場合もある。両国語の発音が違うが、共通している笑いのオノマトペの性格を持っている。

一方で、日本語版には、慣習的な語基が硬口蓋化された「ヒャ、ヒョ、ギャ」など臨時的な音節の組み合わせ「ウヒャ、ギャヒ」という語根がよく使われ、中国語に訳される際に、翻訳しにくいところがみられる。例えば、図1には「ヒーヒー」、「ヒクヒク」は「嘻嘻/xī xī」に翻訳される。「ヒク」は「ヒヒ」のような笑い、「クク」のような笑いを混ぜて表現している。「ヒヒ」は口があまり開かない状態であり、感情が細やかで微妙なニュアンスを伝えて、自分の感情を抑えながら笑っている。「クク」はもっと目立ち、少しだけ唇を突き出して短く笑う声であり、逆に人の注意を引きつける効果がある。他の例として「ウヒ」、「フヒ」、「ギャヒ」、「ウヒャ」など音節「ヒ」を含む語根から派生される臨時的な二音節オノマトペが様々な感情を一緒に出しているが、中国語版にはこのような複雑な心の状態が感じられないといえる。勝手に「哈/hā」,「嘿/hēi」,「嘻/xī」を組み合わせれば、笑いのオノマトペではないという状況になると思われる。



図1.藤子・F・不二雄『ドラえもん』25巻38ページ(日中両語版)

これらの事例により、中国語より日本語のオノマトペが多様化であり、生活では誇張された表現が見いだされるようになった。翻訳の不足点について、中国語は単一の語基を使用して派生の難しさが見られるが、他の語彙に笑いの意味を付与されているので、新しい笑いのオノマトペを使って翻訳すれば、日本語の細かい感情と微妙なニュアンスを伝える可能性があると考えられる。

## 4. 結論

本研究では、日中両語における「笑い」に関するオノマトペ音節要素を分析して、両言語は発音が近似しているオノマトペが多く音韻的な特徴も似ているが、母音による具体的な感情表現にはニュアンスの違いがある。形態的な特徴からみると、日本語も中国語も二回以上繰り返される形が多く、マンガを通して様々な「笑い」に関するオノマトペを巧みに用いて、中国語話者が生き生きとしたオノマトペの魅力を感じる。日本語の語頭要素を持つ臨時オノマトペは、作家が独自に創造したものであり、語頭要素により微妙なニュアンスの違いがみられた。以上の研究成果は、日本語学習者に笑いに関するオノマトペをよりよく理解させられることが期待され、日中両語のオノマトペ研究の発展に資するものである。

### 参考文献

- 角岡賢一(2007). 日本語オノマトペ語彙における形態的・音韻的体系性について くらしお出版  
田守育啓(2002). オノマトペ擬音・擬態語をたのしむ 岩波書店  
Shoko Hamano. (1998). The Sound Symbolic System of Japanese. Stanford: CSLI  
李思敬著・慶谷寿信、佐藤進編訳(1987). 音韻のはなしー中国音韻学の基本知識ー光生館

# 自虐的な評価が抱えるジレンマ

## —いかにして人は自虐し、それに応じるのか—

岸本 健太(関西学院大学大学院生)

### 1. はじめに

日常会話において、自分自身を低く、自虐的に評価するような発話がしばしば見られる。こうした自虐的な評価に対して、その受け手はどのような反応が期待されるのだろうか。Pomerantz(1984)は、話し手の自虐的な評価(self-deprecation)に対して、受け手が明確に同意することは、相手への批判や批難につながり、無礼な振る舞いや、相手を傷つけるものとしてみなされうるとし、受け手は応答をためらったり、回避したり、不同意を行ったりする、と指摘する。さらに、Pomerantz(1984)は、自虐的な評価への応答について詳細な分類を行っており、不同意する際には、(1) 評価の一部を繰り返す、(2) 否定語を用いる、(3) 自虐的な評価に応じたほめを行うなどの方法を用いることを明らかにしている。他方、同意する場合もあり、その際には、(1) 自分自身もそうだという第二の自虐的な評価を行う、(2) すぐに応答せず、沈黙(間)を置いた後に、受け取り(“uh huh”など)を示す、などの方法が用いられるとされている。

また、自虐的な評価を行うということは、何かの物事について、自分がうまくできないことを示すことでもある。そうした表示は一種の悩みのほめかきとも理解可能であり、自虐的な評価は悩み語りの前触れともとらえられうる。その場合、相手の自虐的な評価に不同意することは、相手の悩み語りを阻害することにつながりかねない。

これらの点を考慮すると、自虐的な評価は、その受け手にとっては同意することも、不同意することも問題となりかねない、ジレンマをかかえる行為であると考えられる。では、自虐的な評価の受け手は、どのような場合に、どういった手法を用いて、そのジレンマに対応しているのだろうか。これまでは自虐的な評価の受け手がどのような応答を産出するかという点を中心として議論されてきたが、本研究では、話し手の自虐的な評価それ自体がどのように組み立てられているのか、という問題により注視しつつ、Pomerantzが示した応答の手法が、「なぜ今使えるのか」という疑問を解き明かしたい。

### 2. 日本語における自虐的な評価

Pomerantz(1984)の研究は、英語を対象に行われていたが、日本語でも同様のことが言えるのだろうか。日本語における自虐的な評価については、もっぱらユーモアの一部として研究が行われている。塚脇ら(2011)の研究では、ユーモアが発話者本人の精神的健康にもたらす影響を調査し、従来では自己破滅的なユーモアは精神的健康に有害であるとされてきたが、過剰な自己犠牲を伴わない自虐的なユーモアは精神的健康に有益であると結論づけている。また、高岡(2015)の研究では、あまり親しくない人と会話するような、配慮や気疲れを起こす対人摩擦場面において、自虐的なユーモアが使用されやすいという可能性を示している。塚脇ら(2011)も高岡(2015)も、日本語における自虐的なユーモアがもたらす効果について、質問紙調査を通して明らかにしようとする心理学的なアプローチによる研究であったが、実際の自然会話においてどのように自虐的なユーモア(自虐的な評価)が用いられているかを探る研究は管見の限りでは見当たらない。

日本語における自虐的な評価は、一般に「自虐ネタ」とも呼ばれうるものであり、上述のようなユーモアとして用いられることは珍しくない。しかしながら、自虐的な評価それ自体は常にユーモアであるわけではなく、それがユーモアであると受け手に理解可能であるならば、ユーモアたらしめる要因が自虐的な評価のうちにあるはずであろう。そのため、「自虐的なユーモア」を正確に定義するためにも、「自虐的な評価」のうち、どういったものが「自虐的なユーモア」になるのか、といった議論が必要であると考えられる。

日本語における自虐的な評価という行為について触れる研究は非常に少ないが、この行為は多様な性格を持っており、その様相を明らかにすることは、人々の相互行為のやり方を記述することを目的とする会話分析における知見のみならず、前述の心理学的な研究や、日本語それ自体の研究への貢献にもつながるだろう。

### 3. データ

本研究で使用した3つのデータは、TalkBankプロジェクト(McWhinny, 2007)によって収集された電話会話コーパスであ

る, CALLFRIEND Japanese から得たものである. また, そのデータの書き起こし(書き起こしについては後述の5を参照)と分析には会話分析の手法を用いた. 書き起こしに用いた記号については, 付記に示す.

## 4. 分析

今回は3つのデータとともに, 参与者たちが, 自虐的な評価が抱えるジレンマをどのようにして克服しているのか. という問題について分析を行う. まずは, どのようにして自虐的な評価がなされるのか, という話し手の側の工夫について述べた上で, それに対して受け手がどのように応じるのか, という受け手の側の工夫について述べていく.

### 4. 1 話し手の工夫

今回扱うデータの共通点として, 話し手自ら, 自身の自虐的な評価を「笑いながら」産出することが挙げられる.

子どもをもつ母親同士の会話である断片1では, Lから「子どもの名前をどうやってつけたか」を聞かれたRが, ファーストネームは夫がつけた, と述べたのちに, 「なんとなく語呂がいいし, 「もうそれでいいんじゃないか」と言っていたことを笑いながら述べる. その後, 子どもの名づけにおいて「あんまりふかく考えていないのよ私たち」と笑みを含んだような声で, 自虐的な評価を行う.

また, 学生のAと社会人のBのやりとりの断片2では, Bが最近ちゃんと三食たべて規則正しい生活を送っていることを話し, それに対しAが「えらいえらい」というほめの次に, あとは運動だけ, という話題に移る. Aが「仕事終わってからジムとかこいけばいい」という提案をするが, Bは笑いながら「I think I can but, ちょっとね, 来週から来週からとか言って」とつい怠けてしまうという自虐的な評価を述べる.

そして, 数年アメリカで留学しているCと, 最近アメリカに留学してきたDの会話の断片3でも, アメリカ人には横柄な人が多いと思っていたが, 実際には人による, といった話をしてしたが, 少し前に話題になっていた, Cがスカラシップを取ったことをDが唐突に再度持ち出し, 「スカラシップすごいじゃん」といいつつ, それに対比させるように笑いを多くはさみながら, 「あたしなんてディーとかもう」と, 成績が悪いという自虐的な評価を行う.

これらの3つの事例のように, 「笑いながら」自虐的な評価を産出するという発話の方法をとることで, 当該の自虐的な評価が, 「笑うべきもの」であることを示している. 話し手が「笑うべきもの」として発話を組み立てることによって, その自虐的な評価が, 真剣すぎないものとして理解可能なものとなり, そのうえで同意や不同意を強く求めない姿勢を示すことができよう.

繰り返し述べるように, 少なくとも日本語においては, 自虐的な評価はあるときにはユーモアとして, あるときには悩みのほめかしとして, など多様な受け取り方ができる行為である以上, その受け手にとっても, 同意すべきか, 不同意すべきか, 場合によってうまく選択しなければならぬ, 反応がむずかしい問題である. そうした問題を抱えていることを理解しているからこそ, 話し手の側が自身の自虐を「どのように理解するべきか」という方向付けを一定程度行うことは, 十分に合理的であると考えられる.

### 4. 2 受け手の工夫

話し手の工夫として, 「笑うべきもの」として自虐的な評価を組み立てる, ということを挙げたが, 次にその受け手がどのような工夫を行っているのかを見ていこう.

断片1では, どうやって名前を付けたかを聞かれたRは, 語呂やひびきがよかったからそれでいいんじゃないか, と決めたと答え(28, 30, 36行目), それについて40行目で「あんまり深く考えてないのよ私たち」と自虐的な評価を行う. それを受けたLは, 42, 44行目で「笑い」で応じている. そして, そのまま笑みを含んだような声で「そう, そうなもんだよでもみんな」と, Pomerantz (1984) があげた同意の方法である, 自分自身もそうだと示して同意することがなされている. 加えて, ただ同意するだけでなく, 47行目以降で「よっぽど良い意味がないと, 深く考えたって考えられない」と, 同じ「子どもをもつ親」としての立場からその理由を述べ, 同意を強固なものとしている.

断片1 [CF\_0617]

28 R : でなんとなくこう語呂がいいしhあ.  
29 L : ° un °  
30 R : .h[h ¥ ひび ]きがいいじゃない? ¥  
31 L : [ ¥ゆ h かり ¥]  
32 L : nhuh  
33 R : (ふかりな) ひかりグラ[ンドでさ h あ h  
34 L : [あ:そ h おだね eh [hah ]hah hah hah  
35 R : [nhnh]  
36 R : .ha ¥ほんでもうそれでいいんじゃないとか=  
37 R : =いつ [て h て h ¥  
38 L : [nh .hih .hih .hih .hihih huhuh [.hih  
39 R : [hh=  
40 > R : =¥あん[まりふ]かく考えてないのよ私[たち ¥  
41 > L : [u k-] [kh kh  
42 > L : .hih .hih [.hih .hih .HIH .HIH  
43 > R : [ha hah ha hah  
44 > L : .hih huh  
45 > L : ¥そうそんなもんだよでもみんな [hah ¥

次に断片2をみると、30行目の「仕事終わりにジムにいけばいい」というAの提案に対してBは、32行目から「疲れちゃってご飯食べてテレビの前に座ったらおしまい」と、できない理由をのべて、暗にその提案を断る。その暗示的な断りを受けて、Aは「働きますとみんなそんなもんなんだろうな」と、一般的に「働くみんな」がそうなるという推察を行うが、それに対してBは42行目で「いや」という否定を示す。そして、「I think I can but,」と、一度目の理由説明とは異なり、「I=私」という一人称を用いて、笑いながら「ちょっとね、来週から来週からとか言って」と、「働くみんな」ではなく、「自分」が怠けてしまうからできないということを述べる。これに対してAは、笑みを含んだ声に笑いを混ぜつつ、即座に「あー、そんなもんか」と同意でもなく不同意でもない応答を行う。

そして最後の断片3では、6行目でDが唐突に「ね！（Cの名前）すごい！スカラシップってすごいじゃん」と、少し前に話題となっていたことを、あえて持ち出し、Cに対するほめを行う。これに対してCは「うーん、すごくはないけどー」とほめに対して抵抗する姿勢を示し始めるが、話題を持ち出したDはそれを最後まで聞くことなく、「あたしなんてディーとかもう」と笑いを伴わせて、自虐的な評価を述べる。こうした、相手へのほめと対照的に「あたしなんて」と産出された自虐的な評価は、「うらやみ」や「悩み」を強く感じさせるものだと考えられる。これに対してCは笑いで応じるものの、Dの13行目「もう、こんなもう」や15行目「あしたのテストとかで絶対もうなんかもう」、18行目「絶対なんかエフとかなの」、20行目「ぜったい」まで、笑い以外の反応や応答は見せない。Cが見せる、笑いしか示さない姿勢は、順番を取らないことを示すものとしてもとらえることができ、実際にDは自身の順番を少しずつ引き延ばしている。そしてその引き延ばしの中で、「ディーとか」という評価が、「あしたのテストとかで」「絶対なんかFとかなの」と、具体化されていく。「あたしなんて」から始まった自虐的な評価が、「Fとかなの」という発話にたどり着いた時点で、「私は絶対Fとかなの（あなたはスカラシップをとってすごい）」という「できない私とできるあなた」という、うらやみとしての性質が非常に際立ってくる。そして、Dが何度も繰り返す「ぜったい」を聞いたあたりで、Cは「うーん」と順番を取得する姿勢を示し、「それはもう慣れていくしかしょうがないね」と応答する。この発話は、相手からのうらやみ、そしてほめに対して、「慣れ」という自身の能力とは別の問題にほめの焦点をずらす（張、2014）と同時に、相手の悩みについても、それは能力の問題ではなく慣れの問題である、というふうに相手をはげます助言としても機能しうる。また、Cの側もあくまで笑いながらこの助言を行うことで、相手の悩みを真剣すぎるものとして扱わず、相手の自虐を直接に受け取ることをさげていると言えよう。

ここまで見てきた3つの事例を再確認すると、断片1では、自虐的な評価の受け手であるLは、「子どもをもつ母親」という共通するカテゴリーを用いて、相手の自虐に自分の境遇を結びつけることで同意を行っていた。一方、断片2では、自虐的な評価の受け手であるAは、社会人の生活にかんして、少なくとも学生立場から同意や

46 > R : [そうだよ:[uh hhn ]  
 47 > L : [深く考えた]って=  
 48 > L : ¥考えられないじゃん h n n h h  
 49 > R : nh [ ha]hah  
 50 > L : [.hih]  
 51 > L : ° un ° よっぽど何か良い意味がな[-なんかは]ねえ?=  
 52 R : [n h h n ]  
 53 > L : [=おばあさんの]名前とかそん[な.  
 54 R : [n h h n h ] [nhh  
 55 L : .hh こっちで知り合った人の?あ::,

断片2 [CF\_0921]

30 A:n なんかも m-o-仕事終わってからジムとかに行けばいい n .h  
 31 : (0.7)  
 32 B:でもなんか疲れちゃってさあ'  
 33 A:n あhhそ[h a h ]  
 34 B: [>んでご飯<]食べてあ::ってテレビの前に座ったら=  
 35 B:もうおしまい [ HIHih .huh ] .huh  
 36 A: [¥あおしまい. .h¥]  
 37 B:.h[h  
 38 A: [やっぱそんなもんか'  
 39 B:¥n[h¥  
 40 A: [.hh]やっぱそんなあ働きますとみんなそんなもんなん=  
 41 A:=だろう[な'  
 42 > B: [ や]でも,iya!(.)I think I can but,  
 43 : (0.2)  
 44 A:[nh]hn.  
 45 > B:[n ]  
 46 > B:.hh ちょっとね. Huhuh  
 47 A:NH huh heh  
 48 > B:un 来週から来週からとか言って[ huhh huh .hh ]  
 49 > A: [¥あ:そh-そんなもんか¥]  
 50 B:nhh [nh  
 51 A: [.hh そでいつま:(.)で,uu(.)とりあえず一年やってるのか.

断片3 [CF1758]

01 C :u::n  
 02 D :な h n かあとと思っちゃうけどね[え.  
 03 C : [u::[:n  
 04 D : [u::n  
 05 D :.h そっかあ. =  
 06 D :=[↑ね! (あけち) すごい!]スカラシップってすごいじゃ:ん.  
 07 C : [そ:だからねおても- ]  
 08 C :↑ええ?  
 09 D :すごいじゃ:ん.  
 10 C :う:[n-s ぞ]くはな[いけど::']  
 11 D : [ねえ!]  
 12 > D : [faa あた]しなんてもうディー:とかも:oh h  
 13 > D :=[hoh het も]h おh[.hh こんなhもhh ]=  
 14 > C : [uh huh huh] [kuh huh huh huh]  
 15 > D :=[.h ¥ あh したのテストとかで絶対もうなんかも oh hoh ¥  
 16 > C : [huh .HAH.hah.HAH.HAH hah hah hah hah.hah.HAH.ha  
 17 > C :.hah hah hah[hah  
 18 > D : [.hh ¥絶対な h n h か[h hah エフとかなの]  
 19 > C : [hu . HHH huh ]  
 20 > D :=[ぜったい]い[も h oh hoh hoh] hoh=  
 21 > C : [huhuh] [う : : : ン']  
 22 > D :.h[h あ::hah hah hah]  
 23 > C : [.h も:それはも - 慣]れてい h k h しかh=  
 24 > C :=[よ h うが n n h い h ね h ah  
 25 > D : [ah hah hah hah hah hah  
 26 D :[.hh も:なんかさああ']  
 27 C :[hah hah hah .HAH ].HAH  
 28 D :>あの-< せいぶ-生物学っていうのバイオロジ-[とかなんだけど  
 29 C : [n h h h h h h=

不同意をすることは困難である。そうした、相手の自虐に自分の境遇を結びつけることができない場合には、「そんなもんか」といったような、ただ情報として受け取る姿勢を見せ、同意も不同意もせず、暗に相手の評価に対して判断するだけの知識や情報がないことを示す、という方法をとっていた。そして断片3では、上の2つの事例とは異なり、CはすでにDの自虐に結びつけられてしまっている状況におかれていた。そうした状況においては、ただ笑うだけに留めることで自ら順番を取得しない姿勢を見せ、相手がさらに話すように仕向けているように見えた。そうすることで、相手の自虐をより具体化させ、Dによる悩みの表出として受け、それに助言するという方法を用いていた。

## 6. まとめ

自虐的な評価は同意すれば相手への批判につながるものの、単純に不同意すればいいものでもなく、受け手がそれをどう理解すべきか、という点においては非常に複雑な行為である。これまでの研究では基本的には不同意の応答が選ばれ、ときには単純な受け取りや、同意が行われるとされてきた。一方、そもそもそうした複雑な行為を行う上で、話し手自身がそれをどのように産出しているのかという問題や、どのような場合にどういった応答を用いるのかという点については、特に日本語においてはあまり議論がなされてこなかった。

本研究では、3つの断片を例にあげ、話し手自身が「笑いながら」自虐的な評価を産出することで、その自虐を過度に真剣なものにせず、受け手が「笑えるもの」として受け取れるようにする、という1つの方法を明らかにした。また、これまで受け手の応答について分類はなされてきたものの、「なぜ今その応答を使えるのか」という点についてはあまり議論がなされてこなかった。本研究ではこの点に焦点をあてて分析を行った結果、受け手は、相手の自虐に対して、無秩序に同意や不同意といった応答を行うのではなく、相手の自虐と自分の立場がどのように結びついているかをはかりながら、それをもとにして、自分が可能な応答を選択していたことが明らかになった。

今回、笑いながら発話される自虐的な評価と、その応答について分析を行い、自虐的な評価と応答の選択の間に一定の秩序があることが明らかになった。しかしながら、当然、自虐的な評価は、英語だけでなく日本語においても、笑いをもなうものに限られない。今後、分析の対象を広げ、笑いをもとなわない自虐的な評価において、発話者がどのように産出しているのか、また、それに対する受け手の応答がどのように選択されているのかを明らかにし、自虐的な評価という行為と、それへの応答の様相をより精緻に描いていきたい。

## 参考文献

- 張承姫 (2014). 相互行為としてのほめとほめの応答：聞き手の焦点ずらしの応答に注目して 社会言語科学, 17(1) 98-113
- Mac Whinney, B. (2007). The TalkBank Project. In J. C. Beal, K.P. Corrigan & H. L. Moisl (Eds.). *Creating and digitizing language corpora: Synchronic databases. Vol. 1*, pp. 163-180. Houndmills: Palgrave-Macmillan.
- Pomerantz, Anita(1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In Atkinson, John, & Heritage, John(Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. pp.57-101. Cambridge University Press.
- 塚脇涼太・深田博己・樋口匡貴 (2011). ユーモア表出が表出者自身の不安および抑うつに及ぼす影響過程 実験社会心理学研究, 51(1), 43-51.
- 高岡しの (2015). 対人ストレス対処のために産出されたユーモアの分類と出現頻度 笑い学研究, 22, 63-74.

## 付記

書き起こしに用いた記号は以下の表1の通りである。

表1. 発話の書き起こし記号

記号	意味	記号	意味
[ ]	発話の重複	h	呼気
=	前後の発話の間髪なく続く	.h	吸気
(数字)	沈黙の秒数	.	下降調の音調
¥	笑っているような発話	,	継続調の音調
:	音の伸び	?	上昇調の音調
下線	発話の強調	'	やや上昇調の音調

# 会話の中での学習の達成

## —学習の達成を可能にするメタ語用的フレームに注目して—

李址遠(早稲田大学大学院生)

### 1. はじめに

社会的視点に基づく近年の第二言語習得 (Second Language Acquisition, SLA) の研究は、学習を社会的な行為として捉える諸理論に基づき、様々な場面における言語学習を記述・分析してきた。しかしここでは、分析者自身が、特定の理論に基づいて、何らかの行為を学習である (または、学習でない) と規定するメタ語用的実践に従事しているという認識は十分に共有されていない。社会的視点に基づく第二言語学習の研究は、認知主義のドグマから学習の概念を救い出すことを試みながら、同時に、新たなドグマを作り出しつつあるという二重性を有すると言える。

何らかの行為を取り上げ、それを学習として記述する研究という営みが、それ自体、社会文化的な実践であるとするならば、そのことを踏まえた SLA 研究はどう進むべきだろうか。特定の理論、特定の視点、特定のイデオロギーに基づいて学習を記述する以外の道はないのだろうか。本研究では、この問題に対する一つの可能性を提示することを目的とする。

### 2. メタ語用的実践としての学習の記述

学習は、進行中の過程としての学習と、その結果として達成された状態としての学習という二つの相 (aspect) から捉えることができる。学習の達成は、それに先行する学習の過程を前提とする一方、何かを学習の過程として記述することは、学習が達成できた状態への見通しを前提にする。これまでの先行研究では、過程としての学習の方に主な焦点が当てられ、「誰かが何かを学習できた」という状態への認識・判断がいかに成立するかという問題にはほとんど関心を向けてこなかった。学習に対する日常的・一般的な理解からすると、そのような判断を行う上で中心的な基準となるのは、誰かに何らかの「変化」が起こり、その結果が「持続」しているということであると言えるだろう。ただし、その判断にはさらに、変化の所在、変化を捉えるための同一性の同定、変化が向かう方向、生理的・生物学的要因の関与の有無、意図性の有無、変化結果の持続の程度など、様々な問題が関わっている。このことは、何かを学習である (または、学習でない) と判断し記述することが、特定の社会文化的視点を反映するメタ語用的実践であることを示唆している。

### 3. 先行研究における学習の記述

社会的視点に基づくこれまでの SLA 研究は、各々が基づく理論的枠組みに従って、相互行為に見られる特定の変化を第二言語学習 (主に学習の過程) として記述してきた。例えば、状況的学習論を援用する研究では、実践共同体への参加形態の変化を、社会文化理論を基盤とする研究では、第二言語を用いた自己統制の状態への移行を、会話分析を基盤とする (一部の) 研究では、相互行為能力の発達を、第二言語の学習として記述してきたのである。これらの研究が、学習の社会的行為としての側面を強調し、SLA を社会的な視点から捉え直す上で重要な役割を果たしたことは確かであるが、ここでは、学習を記述するという行為そのものが、特定の視点を反映する社会文化的実践であるという認識はなされていない。

一方、一部の会話分析の研究は、相互行為における「学習の達成」を記述するという、上記の諸研究とは異なる観点から学習の問題にアプローチしている。4 歳児のヴァイオリンのレッスンを分析した西阪 (2008) は、生徒が教師の教示通りにパフォーマンスを行って見せ、教師がそれに注目し肯定的に評価するという相互行為を通して、学習が子供に帰属されていく過程を記述している。一方、小学校の授業における「水遊び」の事例を分析した五十嵐 (2016) は、「学習が達成するという現象は、「ある行為を成し遂げた」というだけでなく、その行為を「学習した」ことが当の行為者へ帰属さ

<sup>1</sup> メタ語用 (metapragmatics) とは、語用に対する語用、すなわち、「実際に起こっている言語使用、あるいはコミュニケーション出来事やその要素を対象として指標する (指し示す) 言語使用やコミュニケーションのことである」(小山, 2009, p. 26)。Silverstein (1993) はメタ語用的機能を、「指標記号の群れを、相互行為における言語使用が構成する特定のタイプの解釈可能な出来事へと統制する」(p. 37) ものであると説明している。特定の理論に基づき、何らかの行為を「学習」であると記述することは、それを、学習という行為のタイプに属するトークンとして規定すること、すなわち、メタ語用である。

れることを伴うものである」(p. 181) としている。これらの研究は、分析者が何らかの行為を学習として記述するのではなく、参加者たちが相互行為の中で学習をいかに達成させていくかを記述するという新たな方向性を示唆している。ただし、西阪と五十嵐が分析したのは、学習の達成が参加者たちにとって主な関心事となる制度的場面であり、そこでは、学習の帰属が、参加者間の非対称的なアイデンティティー（教師 vs. 生徒）に志向する一連の相互行為を通してなされるものとして記述されている。しかし、学習が、あらゆる相互行為において起こり得るものであるという理解に基づくと、それらの研究が対象としたのは、学習の達成に関する（特殊な）一例に過ぎないと言えるだろう。また、それらの研究では、学習の帰属がなされるまでの相互行為のみが分析の対象となっており、一度なされた学習の帰属が、後に続く相互行為においていかに扱われるかは明らかにされていない。学習の達成をメタ語用という観点から捉えるなら、それは最終的な決定性を欠いたもの（Wortham, 2001）として扱われなければならない。学習の研究は、相互行為における変化の軌跡と、その持続のあり様を辿るだけの十分に縦断的な分析を要するのである。

## 4. 分析：会話における学習の達成

### 4.1 理論的枠組み

本研究では、相互行為の中で、「誰かが何かを学習できた」という状態がどのように創出されるかを、メタ語用的フレーム（cf. Goffman, 1974; 小山, 2016）に注目して分析する。メタ語用的フレームは、通常、それに明示的に言及する発話によってというより、出来事における様々な指標的記号が織りなす一定のパターンによって指標される（cf. Wortham, 2001）。参加者たちの行為は、一定のパターンをなすことによって関与的なフレームを指標し、同時に、そのフレームによって指し返されることによって意味の規定を受ける（小山, 2008）。このように考えると、相互行為を通じた学習の達成は、「教示通りのパフォーマンスを見せる→それに注目し肯定的に評価する」といった比較的明示的な相互行為によってだけでなく、メタ語用的フレームへの指標を通して、より間接的な形でもなされ得ると言えるだろう。

### 4.2 データ

分析に用いるデータは、初中級レベルの日本語学習者2人と日本語母語話者2人が約4ヶ月に亘って行った計12回の言語交換の会話の一部である。ここで注目するのは、使用言語を日本語から英語に替える際に用いられた「切り替える」という語の使用である。「切り替える」は、2回目の会話で初めて登場し、最後の12回目までの全ての会話に用いられており、使用言語を替える場面以外で用いられることは一度もなかった。

表1. 会話参加者

区分	名前	L1	L2	性別	年齢	その他
NNS	Y	韓国語	日本語 (初中級)	F	20	日本滞在期間：1年。中学2年から高校3年までアメリカに留学。
	K			F	20	日本滞在期間：1年。高校3年間タイの国際高校に留学。
NS	S	日本語	英語 (上級)	F	21	大学2年生の時1年間アメリカに留学。
	T			M	19	留学経験なし。

### 4.3 分析

#### 2回目の会話

1	Y: きりっかえる? K: 切り替える きりかえーかえるは：服を替えるの：意味? S: hhh そろそろ、切り替える? 3時半. T: (今何分…) 切り替えます(か)
2	Y: う：：ん。 °スイッチ° K: (29) 着替える。 切り-切り替えるはスイッチ? °着替える(・・)° S: 着替える? うん。 切り替えるは： スイッチ。 なんか 日本語か↑ら：, 英語- T: うん。
3	Y: う：ん。 K: う：ん。 °(・・)° 今から英語で き：：り：かえる h h h h h S: に切り替える、とか。 うん。 う：ん。 切り替える hhh T:
4	Y: hhhh hh K: 切り替えま↑しよ↓う：： hhhh う：：ん (4) S: 切り替えましょう：hh is that your (0.6) (・・) pierce? T:

初めて「切り替える」という語が登場したこの会話をフレームの観点から見ると、そこでは、「言語交換のフレーム」と、その中に挿入された「教授・学習のフレーム」および「遊びのフレーム」という三つのフレームが同定できる。「教授・学習のフレーム」は、「切り替える」という語を巡る修復連鎖を通して指標されるもので、その中で参加者たちは、「教

える側」と「教わる側」としてポジショニングされる。「遊びのフレーム」は、遊戯的なイントネーションを伴ったKの発話（「切り替えま↑しよ↓う：：」）および、それによって引き起こされた参加者たちの笑いや反復によって指標されるもので、Kはそのフレームの喚起により、直前の修復連鎖を通して新たに覚えた「切り替える」という語をすぐに使って見せることの照れ臭さを紛らわす（あるいは、表現する）と共に、和やかな雰囲気を出している。これらの二つのフレームは、「切り替える」という語とその使用に焦点化するものであり、その焦点化は「切り替える」という語の反復によってもたらされていると言える（cf. Jakobson, 1960）。

5 回目の会話

1	Y:                    h	切り替え	きりかー おお：： 切り替える。                    は：：は：：は：：-	hhh
	K: うん. hh 今、え-英語で			
1	S:                    なんか英語にしたほうがいいかな	切り替える.	わ：： 切り替える。                    hhh	hhh
	T:                    あ                    そうですね                    きりー                    おお：h			
		K: 両手で軽くガッツポーズ    K: Yに向かって大きな声で		
		S: 笑顔になる		S: 拍手するジェスチャー
2	Y:	う：：ん                    hhh	う：：ん                    hhh	hhh
	K: はhh 切り替えるか↑な：： h.h: hh .h:                    う：：ん			
2	S:                    hhhhhh                    う：：ん                    hhh.h: do you often have                    e:			
	T:			

5 回目の会話で、K は、使用言語を日本語から英語に替える場面自体を、自身の記憶を試す機会として利用している。自身の用いた語形が正しいことを確認したKは、「おお：：」と言いながら軽くガッツポーズを取って見せ、Yに向かって見せびらかすかのように、大げさに自身の出来をアピールする。一方、Sは、「わ：：」と言いながら拍手をするジェスチャーを示し、Tも笑いながら「おお：h」と反応する。この一連のやりとりは、西阪（2008）や五十嵐（2016）の言う学習を「帰属する」相互行為であると言えるが、それによって指標されるのは、単に「教授・学習のフレーム」であるとは言いがたい。使用言語を替える局面自体を、自分に対して提示されたクイズのように扱うKは、それに正しい答えを提示できた正解者として振る舞っており、また、SとTは、そのようなKのパフォーマンスに喝采を送る観客を演じているように見える。参加者たちはこのような行為を通して「クイズゲーム」という擬似的なフレームを創出させていると言えるのである。なお、2 回目の会話と同様、この会話でも「切り替える」という語は参加者たちにとって注目の対象となっている。

10 回目の会話

1	Y:                    何：時                    あ：                    うん.	切り替える？                    切り替える？                    今30分.                    う：ん.
	K: きー	
1	S:                    切り替える？                    そうだね                    う：ん.	
	T:	

10 回目の会話になって初めて、K は、使用言語の切り替えを提案する発話として「切り替える」を適切に用いられるようになる。しかし、5 回目の会話の場合とは異なり、K は「切り替える」という語を正しく適切に使用できたことに対する達成感や満足感を示していない。また、他の参加者たちが、K の発話に注目し、肯定的に評価するといった様子も見られない。K の「切り替える？」は、(K 自身を含む) 参加者たちにとって注目に値するものではなくなっている。このような注目の欠如は、K が「切り替える」という語を適切に使用できて当然であるという参加者たちの認識を示している。K は、それをすでに「学習した」者として振る舞い、他の参加者たちも、そのような者として彼女を扱っているのである。

11 回目の会話

1	Y: あるから                    あ、ふりかえ：                    きりー 切り替え                    hh                    忘れh(た)                    切り替える
	K:                    ふりー 아니((いや)) 切り替え？                    切り替える？                    切り替える？                    切り替える？
1	S:                    ん                    切り替える？                    切り替える？                    切り替える？
	T:                    お：：                    切り替える.
S: 時間を見る	
2	Y:                    (….)                    hh
	K:                    う：：ん                    hhhh
2	S: (..)                    ふ：：ん                    hhh                    Can I have (some?)
	T:

時間を確認するSを見て、今度はYが初めて使用言語の切り替えの提案を行う。しかし、Yは正しい語を使用できておらず、Kによる修正を受けることになる。Sは「切り替える？」と言って再び正しい語形を提示し、Tは、正しく修正できたKに対して評価的な態度を示す（「お：：」）。このように、11 回目の会話では、「切り替える」という語を巡る修復とその語の反復、Tによる評価的態度などが再び現れ、「教授・学習のフレーム」が関与的なものとして指標されている。「切り替える」という語、および、それをういたYとKの発話は、改めて注目に値するものとなり、YとKはまだその語を完

全には学習できていない者として扱われているのである。

## 12 回目の会話

1	Y:			うん. 切り替える.	うんうん. 20分だったよ.	うんんん.	う:ん. hhh	
	K:						hhh .h:	
	S:	切り替える?				うん.	早いね	hhh
	T:					20分って早いですね.		
S:時間を見る								

12 回目の会話では、S が「切り替える？」と提案し、それに対して K が「うん. 切り替える.」と答えるだけで、使用言語の切り替えの交渉が終了する。そこには反復も、修復も、評価も、笑いも見られない。ここで K は再び、その語をすでに知っており、適切に使用できる者として扱われている。K の学習は再び（非明示的な形で）達成されているのである。

## 5. 考察

本研究が分析した会話では、回を重ねるにつれ、「切り替える」という語に焦点化する参加者たちの行為、そして、それによって指標される挿入的フレームが次第に姿を消していった。その過程を通して Y と K は、「切り替える」という語を適切に使用できて当然な者として（すなわち、それを学習した者として）指標されるようになっていった。Y と K の「切り替える」という語の学習は、そのような相互行為の構造（フレーム）の変化を通して達成されていったのである。このことは、西阪および五十嵐の研究において示されたものとは対照的である。本研究の分析は、「誰かが何かを学習できた」という状態が、学習に関わる行為への注目（焦点化）によってではなく、むしろ、そのような注目の無さによってなされることを示しているからである。簡略にまとめるなら、本研究が示した学習の達成を可能にするメタ語用的フレームとは、「学習の対象への焦点化をもたらす挿入的な諸フレームの、漸次的な不在への移行」であったと言える。

さらに本研究は、一度達成された学習が、後に続く相互行為のいかんによって取り消され得るものであることを示している。第二言語の学習が直線的・段階的な過程でないことは先行研究でもすでに指摘されている。しかし、本研究が示したのは、単なる学習過程の複雑さというより、学習をめぐる相互行為そのもののダイナミズムである。本研究は、「誰かが何かを学習できた」という状態が、相互行為を通して創出される指標的な効果であることを示しているからである。

## 6. 終わりに

本研究が、今後の SLA 研究に対して示そうとしたのは、「誰かが何かを学習できた」という状態が相互行為の中でいかに創出されていくかを、すなわち、相互行為における学習のメタ語用を記述するという分析の視点である。それは、あらゆる場面の相互行為において、誰が、誰の、どのような行為を学習である（または、学習でない）とするのか、それはどのような視点（イデオロギー）に基づくものであるかに目を向けさせる批判的な視点であると同時に、研究者が、学習を記述する自らの営みを反省的に捉えることを可能にする再帰的批判の視点でもある。SLA 研究は、そのような視点を備えることによって、十分に社会的（＝批判的）な研究として展開することができるのではないだろうか。

## 参考文献

- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper and Row.
- 五十嵐素子 (2016). 「教示」と結びついた「学習の達成」：行為の基準の視点から 酒井泰斗・浦野茂・前田泰樹・中村和生・小宮友根（編）概念分析の社会学2：実践の社会的論理 ナカニシヤ出版 pp.177-194.
- Jakobson, R. (1960) Closing Statement: Linguistics and Poetics. In Sebeok, T. A. (ed.), *Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press. pp.350-377.
- 小山亘 (2008). 記号の系譜：社会記号論系言語人類学の射程 三元社
- 小山亘 (2009). シルヴァスティンの思想—社会と記号 小山亘（編）記号と思想 現代言語人類学の一軌跡：シルヴァスティン論文集 三元社 pp.11-203.
- 小山亘 (2016). メタコミュニケーション論の射程：メタ語用的フレームと社会言語科学の全体 社会言語科学, 19(1), 6-20.
- 西阪仰 (2008). 分散する身体：エスノメソドロジー的相互行為分析の展開 勁草書房
- Silverstein, M. (1993). Metapragmatic Discourse and Metapragmatic Function. In Lucy, J. A. (ed.), *Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 33-58.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in Action: A Strategy for Research and Analysis*. New York: Teachers College Press.

# 笑いの相互行為性

## — 多人数会話における不均衡状態から笑いの共有に至るプロセス —

兎島 麦穂 (大阪大学大学院)

### 1. はじめに

本稿は、女性友人同士の多人数会話を扱い、相互行為において笑いがどのような機能を持ち、それがどのように相互行為のプロセスに現れるのかを解明することを目的とする。特に相互行為上に発生する意見の不一致やポジショニングの不均衡な状態の発生と解消のプロセスに注目し、共通基盤 (Clark, 1996) とポジショニング理論 (Bamberg, 2004) の視点から談話分析を行うことで、偶発的かつ相互的な笑いがどのように不均衡状態の解消につながるのかを解明する。

### 2. 研究の理論的枠組み

本研究は、相互行為のナラティブ分析の流れをくむ Bamberg (1997, 2004) らを参考にしている。Bamberg (2004) が提唱した、ポジショニング理論は、会話参加者たちが相互行為としてのナラティブを行う際に、立ち現れる立ち位置を分析する理論である。この理論により参加者たちの表出するアイデンティティの解明が可能となる。

また、ジェスチャー等の非言語情報を分析するために、McNeill (1992, 2005)、Kendon (2004) のマルチモーダル分析を参考にしている。マルチモーダル分析は、視線やジェスチャーがコミュニケーション上で意味を持ち、発話と関係しているとする分析方法である。笑いやそれに伴う身体行動が、会話においてどのような意味を生成するのか、マルチモーダル分析により明らかにし、笑いと共に伴う発言や身体行動により参加者たちが相互行為上で何を実行するのかを分析する。

本研究が依拠するもう一つの理論的枠組みとして、共通基盤 (common ground) がある。Clark (1996) によると、共通基盤とは人が相互的にコミュニケーションを行う際に、相手と自分の背景知識を基盤としてお互いに理解しあうことである。この共通基盤には「コミュニティ型共通基盤 (communicative common ground)」と「個人型共通基盤 (personal common ground)」がある。コミュニティ型共通基盤は、同じコミュニティに所属するために共有している知識が含まれ、個人型共通基盤には共通の経験により得た共有の知識が含まれる (Clark, 1996, 92-121)。さらに、会話参加者たちの共同行為 (joint action) により、共通基盤が確立されることを共通基盤化 (grounding) と言う。

本研究では、これらの視点からの談話分析により、会話参加者たちが、なぜその場面で、その立場から、それを笑いの対象にしたのか、その笑いとはどのような意見が基盤となっているのかを分析する。また、その笑いに他の参加者たちがどのように反応し、参加者間で何が行われているのかを分析することで、笑いを通して参加者たちは何を志向しているのか、何を成し遂げているのかを明らかにし、笑いが相互行為上の不均衡や問題の対処にどのように働いているのかを解明する。

### 3. 調査概要と方法

本研究では、自然談話を録画録音し、それをデータとしている。2018年、3月、8月、9月に合計9グループ、27名収録した。データの協力者は全員20代前半の女性であり、高校や大学時代の同級生3名を1グループとして、会話を行なっている。本調査の目的は友人同士の私的な相互行為における偶発的な笑いの収録であったため、研究者が不在の環境で、トピックの指定は行わず、20分程度、自由に語ってもらった。

### 4. データと分析

以下では、会話において何らかの不一致や不均衡が発生し、それが笑いの共有により解消されるプロセスを

分析する。

#### 4.1 感覚の違いによる不均衡の発生と笑いの協働構築による不均衡の解消

本節で扱うデータでは、参与者間で、ある事態を「どのように理解するか」を共有する共通基盤化の確立が当初成されておらず、同意に至らない(データ 1)。この不同意は、参与者たちがある方策をとることによって、解消され、最終的に笑いが協働構築される(データ 2)。

データ 1, 2 の会話参与者 3 名は高校時代の同級生であり、現在はそれぞれ別の会社に勤務している。この場面で彼女たちは、会社の懇親会での男性の振る舞いについて話題にしている。職場の男性に「肩を組まれたらアウト」と拒否反応を示す KF に対して、それが「余裕である」と、職場の男性に肩を組まれることが許容範囲であるという YI と RA の間で、男性との距離感に関して意見の不一致が発生する。

- [データ 1]
- |     |     |                             |     |     |  |
|-----|-----|-----------------------------|-----|-----|--|
| 54. | KF: | もう K 肩組まれたらアウトやわ(.)         | 65. | RA: | [ <sub>1</sub> あ:2 人(きりでとか)?           |
| 55. |     | いややねんけど、ほんま                 | 66. | YI: | [ <sub>1</sub> みんな一緒に(. )会社で飲んでてさ:     |
| 56. |     | (. 5)                       | 67. |     | 会社の(. )なんか [ <sub>2</sub> 飲み会とかでも      |
| 57. | RA: | ¥どゆこと¥hh=                   | 68. | RA: | [ <sub>2</sub> 余裕であるある.                |
| 58. | YI: | =¥どゆこと¥huhuhu               | 69. | YI: | [ <sub>3</sub> (. 7) 結構肩(. 3) 組まれるけどな: |
| 59. | RA: | ¥どゆこと¥                      | 70. | KF: | [ <sub>3</sub> ないない. ほんま:?             |
| 60. | KF: | え hehe[え heha               | 71. | RA: | [ <sub>4</sub> あるあるある                  |
| 61. | RA: | [¥( )¥]                     | 72. | YI: | [ <sub>4</sub> うん                      |
| 62. |     | [((右手で肩辺りを払う仕草))]           | 73. | KF: | 全然ある:?                                 |
| 63. | KF: | なんかも:don't touch me みたいななる、 | 74. | YI: | めっちゃベタベタしてると思う.                        |
| 64. |     | やっぱりも:拒否反応やばい.              | 75. |     | ¥うちの会社の[人¥                             |
|     |     |                             | 76. | KF: | [まじで:?                                 |

本データでは、54 行目で KF が、職場の男性に「肩を組まれたらアウト」という意見を表明したのに対し、56 行目で 0.5 秒の沈黙後に、RA と YI は 57-59 行目で「どゆこと?」と笑い混じりに質問し、KF の意見が理解できないことを示したのをきっかけに意見の不一致が発生する。

その後 KF は、職場の男性に肩を組まれることに「拒否反応がやばい」(64 行目)という意見を表明するのに対し、YI は「飲み会とかでも(. 7)結構肩(. 3) 組まれるけどな:」(67, 69 行目)と発言し、RA は「余裕であるある」(68 行目)と KF の意見への不同意を示す。これらの YI と RA の発言は、YI と RA の職場では男性から肩を組まれることはありうる出来事であるということを示しており、職場の男性に肩を組まれることが嫌だという KF の意見への直接的な反対を避ける発言だと言える。つまり YI と RA はここで、「職場の男性に肩を組まれることが嫌かどうか」ではなく、「彼女たちの日常生活で職場の男性に肩を組まれることがあるかどうか」という考え方を導入したと言える。ここまでの、KF と YI, RA では普段置かれている生活環境が違うことが明らかになり、この違いにより職場の男性から肩を組まれることへの感覚が一致しないことを明示化させる。

- [データ 2]
- |      |     |                                       |      |     |                         |
|------|-----|---------------------------------------|------|-----|-------------------------|
| 95.  | KF: | めっちゃなんか(. 3) 理系やからほんまな                | 108. | RA: | ¥そそそ,[わ::って, そそそ, なんか ] |
| 96.  |     | んか[ (. 7) ほんまに違うで.                    | 109. |     | [((YI の肩を大きく触る ))]      |
| 97.  | RA: | [くつつかへん.                              | 110. |     | こ, うまい感じ¥=              |
| 98.  |     | (1. 3)                                | 111. | KF: | [=不自然じゃない? 多分 ]         |
| 99.  | RA: | やっぱそうか:                               | 112. |     | [((笑いながら身を乗り出す))]       |
| 100. | KF: | なんか, そんな人に触られたりしたら                    | 113. | RA: | =そか, それ嫌や=              |
| 101. |     | なんかも:                                 | 114. | YI: | hh それは嫌, それは嫌.          |
| 102. | YI: | [hhhh                                 | 115. | KF: | ¥慣れてない感じがすごい?           |
| 103. | RA: | [hh¥確かになんか¥                           | 116. |     | [ちょっと¥h, ちょっと.          |
| 104. |     | [ <sub>2</sub> ((笑いながら YI の肩を慎重に触る))] | 117. | RA: | [うんうん.                  |
| 105. | YI: | [ <sub>2</sub> ¥確かにこんな¥ ]             | 118. | YI: | [うんうん.                  |
| 106. |     | [ <sub>3</sub> ((笑いながら RA の肩を慎重に触る))] | 119. | RA: | 確かにそれは嫌やな.              |
| 107. | RA: | [ <sub>3</sub> こんな¥感じなんか¥             |      |     |                         |

データ 1 で明確になった、会話参与者たちの職場の男性から肩を組まれることへの意見の不一致は、95-96 行目の KF による「理系やからほんまなんか(. 7) ほんまに違うで」という発言をきっかけとして、会話参与者たちは同意へのプロセスを開始する。この発言により、彼女たちの意見の違いは彼女たちの感じ方の違いではなく、勤めている会社の気質の違いだという定義が設定され、KF の理系の職場に所属する人から肩を組まれるこ

とには抵抗感があるという意見で参加者たちが同意に至る。

このように同意に至った参加者たちは、102行目以降の笑いの協働構築を行う。RAとYIは、理系男性の架空の行動を笑いの対象にすることで当初一致していなかった3名の不一致を解消し、同じ立場で笑いを共有する。

これらの過程を共通基盤の観点から見ると、環境の相違や意見の不一致の表明から「円満」な会話の終結に至る過程で「KFの職場の人々は理系であり、RA、YIの職場の人々とは気質が違う」、「KFは自身の職場の理系男性に拒否感を抱いている」という知識が、「肩を組まれてもいいかどうか」の意見分裂の理由づけとして共有されていく。さらに、彼女たちが元々持っている理系男性の「肩を組まれたら嫌な人」というコミュニティ型共通基盤に基づいて、架空に造形された「KFの職場の理系男性」の行動が参加者間で笑いの対象とされ、それが笑いの発生とその後のKF、RA、YIの相互行為を促したと分析することができる。

これは、本来の「肩を組まれてもいいかどうか」という意見の不一致については完全には解消していないが、条件付きで「理系の男性に肩を組まれてもいいかどうか」という形に姿を変え、その条件下での3名の共通基盤強化を強化する過程での行為と言えらる。このことから笑いは、参加者間の共通基盤強化の確立を補助する機能、そして、確立した共通基盤に基づいて笑いをを行うことで、互いの同意を確認し合う共通基盤強化を強化する機能を持つことが明らかになった。

## 4.2 不均衡なポジショニングの発生と均衡な関係性の再構築

本データに登場する3名のうちMTとYNは、当該の国家資格模擬試験を受けており、YNはこの試験で学年1位の点数を取得しているのに対し、MNはこの模擬試験を欠席している。このように模擬試験の成績に差異のある参加者間で、MTがYNの成績が学年で1番良かったことに言及し、YNを自分と違う者として笑いの対象にしたことにより参加者間で不均衡なポジショニングが表面化する。この状態を解消するために、本データでは、MNが「みんな」を話題にすることにより参加者たちの外に対立軸を作り、参加者たちを同じカテゴリーに位置付け、参加者間の同調を取り戻している。

### [データ 3]

- |         |                        |         |                       |
|---------|------------------------|---------|-----------------------|
| 20. MT: | え:そ、ほんまも:YNのさ(.)       | 25. YN: | hhhhhh                |
| 21.     | い、1問間違いに¥ビビり倒すよな¥[hhhh | 26. MN: | [hahaha[hahaha ]      |
| 22. MN: | [hhh[hhh               | 27.     | [((右手で膝を叩く))]         |
| 23. YN: | [((笑顔))                | 28. MT: | [¥1位と喋ってたわMT¥         |
| 24. MT: | 1位と¥喋ってたわ¥hhh          | 29. YN: | ((椅子を引いてMT、MNから身をひく)) |

本データで不均衡なポジショニングが発生するきっかけとなったのは、MTが「YNのさ(. )い、1問間違いに¥ビビり倒すよな¥hhhh」(20-21行目)、「1位と¥喋ってたわ¥hhh」(24行目)と、YNの非常に良い成績を笑いの対象として言及したことである。この発言に、MNは膝を叩きながら大きな笑いで反応する(26-27行目)。これらのMTによる笑いは、成績の良いYNと自分(MT)を別のカテゴリーに位置付け、YNを他者化していると言える。

このMTによる笑いにMNは大きな笑いで積極的に参加しているのに対し、YNはこれまでの積極的な姿勢を一変させ、この笑いが行われている29行目で、キャスター付の椅子を後ろへ引き、身体的にMT、MNと距離を取る。この笑いを含む一連の相互行為において、MTの笑いと言語行動、YNの身体行動により「YNとMT、MNは別のカテゴリーに所属する他者同士である」ことを明確化したため、参加者たちの間で不均衡なポジショニングが発生したと言える。

### [データ 4]

- |         |                        |         |                                      |
|---------|------------------------|---------|--------------------------------------|
| 32. MN: | みんなあれかな。も:模試とかを見据えて-   | 60. MN: | [ <sub>2</sub> なんか(. )絶対におかしいよな[hh ] |
| 33. YN: | ((首を振る))               | 61. MT: | [ <sub>2</sub> ほんまに [hahaha]         |
| 34. MN: | とか<br>(中略)             | 62. YN: | [ <sub>2</sub> ((笑顔でMNとMTを見る)) ]     |
| 56. MT: | みんな[やばいよな: ]           | 63. MN: | [何かからくり絶対あるよな。                       |
| 57.     | [((YNを振り返る))]          | 64.     | この5年間を考えると ]                         |
| 58. YN: | [ <sub>1</sub> うん ]    | 65.     | [((両手を外に向けて何度か振り、                    |
| 59.     | [ <sub>1</sub> ((頷く))] | 66.     | 自分の方へ寄せる))]                          |
|         |                        | 67. MT: | 絶対ある。                                |

データ 4 では、データ 3 で発生した不均衡なポジショニングが、「MN のみんなあれかな.も:模試とかを見据えて-」(32 行目)発言をきっかけとして後景化する。この発言は、不均衡が発生する前に参加者たちが同意していた「模擬試験の難易度に対して平均点が予想外に低いため自分たち以外の『みんな』は何を勉強しているのだろうか」という意見に基づく。模擬試験を受験した他の「みんな」に言及することで、「みんな」とこの場の参加者たちの間に対立軸を設置し、この場の参加者たちを同じカテゴリー所属する者同士としたのである。この位置づけに従って MT と YN も発言し、参加者たちは自分たち以外を話題にすることで、参加者間の差異を後景化させ、参加者たちの均衡な関係性を復活させる。

その後、この均衡な関係性に基づいて、「なんか(.)絶対におかしいよな hh」(MN, 60 行目)、「ほんまにahaha」(MT, 61 行目)と、この場にはいない他の生徒たちの成績を笑いの対象にする。この笑いに YN は笑顔で反応するのみであるが、会話参加者たちの共有する意見に基づく、参加者が同調する笑いが行われたことにより、それぞれの成績に関する話題は終了となる。

この知識や立場の均衡と不均衡変遷のプロセスにおいて、笑いは最初、不均衡を表面化させる一因となった。YN はこの笑いへの積極的参加を行わないことにより、不均衡なポジショニングへの直接的な同意を避けた。また、不均衡なポジショニングが後景化し、参加者の関係性が均衡になった際、参加者たちは一致する意見に基づく笑いをを行うことにより、参加者間の同調を確立する。このように、参加者たちの関係性が均衡な笑いをを行うことにより会話が一段落し、別の話題へと会話が進行することが観察された。

## 5. 考察

意見の不一致や不均衡なポジショニングなどの問題が発生した際、参加者たちは意見を一致させて笑いの対象に対する共通基盤を確立し、それに基づいた笑いの共有、協働構築を行うことで、同調を確認し合い、均衡を築く様子が観察された。特に本研究では、参加者たちは自分たちの外に対立軸を構築することで、自分たちを同じカテゴリーに入れ、この場に不在の対立軸の向こう側の人々を笑いの対象にしている。それにより、参加者たちは意見を一致させ笑いの共有が可能となる。このような笑いの確認により、参加者たちは同調と均衡を確立する。

このように参加者たちは、笑いにより参加者が持つ意見や視点を共有し、共通基盤を構築していることから、笑いは共通基盤の確立を補助・確認する機能、共通基盤強化を強化する機能を持っていると言える。またそれに付随して、笑いにより笑いの対象に対する参加者の意見や態度が明確化されるため、笑いには笑いの対象を他者化する機能、参加者間での笑いの対象への意見の不一致を明確化させる機能があると言える。

## 6. まとめ

女性友人同士の会話において、参加者たちは何らかの不均衡や不一致、問題を解決するために、何を笑いの対象にするか、どのような意見に基づいた笑いをを行うかをその場その場の相互行為の応じて柔軟に変化させる、相互行為性を持った笑いを行なっていることが明らかになった。このように、本研究で扱った女性友人同士の多人数会話のデータにおいては、参加者たちは最終的には円滑な人間関係を維持する相互行為を志向していることが明らかになった。

### [トランスクリプト記号]

[	オーバーラップ記号	¥ ¥	笑いながらの発話	:	長音
(.)	0.2 秒以下の沈黙	[ ( ) ]	ジェスチャー	=	続けて聞こえる発話
(0.0)	それ以上の沈黙	↑	音の上昇	,	音節の区切り
-	言い淀み	↓	音の下降	?	質問

### [参考文献]

- Bamberg, Michael. (1997). Positioning between structure and performance. In Bamberg, Michael (Ed.) *Oral versions of personal experience: three decades of narrative analysis*, *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335-42.
- Bamberg, Michael. (2004). Form and Functions of 'Slut Bashing' in Male Identity Constructions in 15-Year-Olds. *Human Development* 47, 331-353
- Clark, H., Herbert. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, Erving. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Goffman, Erving. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kendon, Adam. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: CUP.
- McNeill, David. (1992). *Hand and mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, David. (2005). *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.

# 外食場面における外部割り込みからの話題再開ストラテジー

小笠菰子 (立命館大学学部生) 岡本雅史 (立命館大学)

## 1. はじめに

我々の日常会話は、会話の参加者のみで構成されているわけではなく、会話外の第三者による割り込み（以下、外部割り込み）が生じる場面がある。Schegloff(2002)は、このような割り込みを「挿入となる割り込み」と呼び、この「挿入となる割り込み」によって割り込まれた側はそれまでの活動を中断し、挿入された行為行程が完了した後に中断を解除し、活動を再開させていると指摘している。Schegloffの主眼は、中断していた活動の「会話」が再開されているということにあり、その中身の「話題」が再開したか否かについては触れられていない。その他、従来の割り込み研究や話題転換、修復活動に関する研究は、参加者内で生じた場面を取り扱った研究が多く、外部割り込みの研究であっても、どのようなタイミングやどのような状態で割り込んでいくのかといった「割り込む側」のストラテジーに注目しているものが多い。

そこで本研究では、店員による飲食提供という外部割り込みが必ず生じる「レストランでの外食場面」を分析対象として取り上げ、外部割り込みによって話題を中断させた参加者たちがどのようなストラテジーで話題を再開させているのか、という問いをリサーチクエスションとする。そして、「すぐに話題を再開させるのか（以下、即時再開）、それとも一度間をおいてから再開させるのか（延滞再開）」と「どの参加役割を持つ参加者が再開させるのか」といった点に着目して分析を行い、「割り込まれる側」の話題再開ストラテジーの有り様を明らかにすることで、会話外の外発的要因による会話の場の変容を解明する端緒となることを目指す。

## 2. 先行研究

これまでの割り込み研究は、男女差(藤井,1998)や文末省略表現と割り込みの相互作用(萩原,2002)、割り込みが生じる要因(李,2011)、感動詞を対象とした割り込み研究(閔,2017)、など幅広い観点から研究されており、Schegloffら(1977)を始めとする会話の修復活動や、南(1981)や花村(2014; 2015)などによる話題展開に関する研究も多岐にわたる。しかしながら本研究では、外部割り込みによる話題の中断後、どのように話題を再開させるのかという点を研究の軸としておいているため、本節では、外部からの割り込みに関する研究(秋谷ら,2009; 高梨,2011)、及び、話題に関する研究(花村,2015; 串田,1995)を先行研究として紹介する。

### 2.1 外部からの割り込みに関する研究

秋谷ら(2009)は、会話外からの割り込みを可能にしている要素を分析課題にした研究を行なっている。複数人が共在し、複数の活動が多層的に生じている高齢者介護施設での高齢者とケアワーカーの相互行為を対象にしており、割り込む側の視線や行動、発話などを通して、どのように割り込んでいくのかを観察している。研究の結果、割り込む側の高齢者は、ケアワーカーと高齢者のこれまでの参加枠組みが分離したタイミングを見計らった上で割り込んでいることを見出した。一方的に割り込んでいくのではなく、割り込む側も、発話の相手となる成員が現在参加している枠組みから分離しようとしていることがわかった時点で割り込み、また、そのタイミングを見逃さないように、その成員の振る舞いを観察していると主張している。

高梨(2011)も、割り込む側の活動の文脈も重要であることを指摘し、複数の活動が平行している相互行為場面の中で、一方のグループから他方のグループの活動へ割り込む時にポインティングのような非言語モダリティの行動がある場面について事例分析を行なっている。その結果、割り込む側は発話に先行してポインティングなどを利用して言及したいものの周辺から割り込むこと、割り込み活動の開始後、両グループの全ての参加者が割り込み活動に関与するわけではなく、全体を把握しつつも、割り込み前の活動の継続や割り込み活動からの離脱と元の活動への復帰が見られたことを明らかにした。

### 2.2 話題転換に関する研究

花村(2015)は、発話内容の繋がりから見た話題転換の分類について「新出型」「再開型」「前提提示型」の3つに再整理している。このうち本研究と繋がり深いと考えられる「再開型」は、会話者同士の発話の流れの中で話題転換表現箇所があり、それが起こった後の話題が以前の話題と繋がる型のことを指す。これら3つの転換型によって、接続表現や言いよど

みなどの話題転換表現がどのように使い分けられているのかという研究を通して、「再開型」では「でも」や「なんか」といった接続表現が出やすく、言いよどみは出にくいことが明らかにされている。

一方、トピックと修復活動を関連づけた研究も行われている。串田(1995)は修復活動と話題推移の関係が両義的なものであることを論じたものである。修復の開始はトピックの再定立だけでなく、トピック性を再組織化させる可能性を持つと述べられ、分析を通して、会話中において修復活動が開始された時、後続するシークエンスはトピック再定立シークエンスとなるもの、トピック推移をもたらすシークエンスとなるものがあることが確認されている(串田, 1995: 3-4)。

### 3. 研究目的と研究手法

以上のように、割り込みや話題転換の従来研究は、会話の参与者内で生じた割り込みについての研究や、話題転換を対象とした言語的視点からの研究、さらに外部割り込みの場合であっても、割り込む側の文脈や振る舞いに着目したものがほとんどであり、外部割り込み後にどうやって話題は再開されるのかという点に注目した研究はあまり見られない。しかし、日常生活での会話場面で外部割り込みは少なからず存在する。したがって、従来研究されて来た割り込みや話題転換の研究だけではなく、外部割り込みとの関係を踏まえた上での話題再開についても考察する必要があると考えられる。

外部割り込みによって中断された話題は、割り込み活動終了後に消滅するか、再開するかのいずれかであるが、どのようなストラテジーで話題を再開させているのだろうか。本研究では、店員の飲食提供による外部割り込みが生じる外食場면을対象として取り上げ、(i)話題進行度、(ii)外部割り込みによって生じた話題の中断時間(以下、話題中断時間)、(iii)外部割り込みの種類(以下、割り込み種類)、(iv)割り込み位置、の4つを分析観点とし、話題はすぐに再開(以下、即時再開)するのか、それとも遅れて再開(以下、延滞再開)するのか、さらに会話のどちらの参与者が再開させているのか、という点に着目して参与者による話題再開ストラテジーの有り様を明らかにすることを研究目的とする。

研究手法としては、20代の知人同士である女性2人組の外食場面(平均1時間半)を3グループ撮影し、映像分析ツールELAN<sup>2</sup>を用いて参与者の言語・非言語的振る舞いを観察し、分析を行った。被験者が着席するところから会計が終わって店を出るまでを撮影し、さらに1品目が提供された時点から、席での会計が終わる、または会計のために席を立ち上がった時点までを分析対象として扱っている。自然な会話で出現した話題がどうなっているかに焦点を当てているため、被験者にテーマは与えず自由に話してもらった。

## 4. 結果と考察

### 4.1 話題再開パターンの分布

分析の結果、全データで生じた外部割り込み39回のうち、話題再開は17回であった。この内訳は、即時再開が8回、延滞再開が9回という結果になった。再開ストラテジーについては、中断直前の話し手が話題を再開させる「自己再開」が11回、中断直前の受け手が話題を再開させる「他者再開」が5回、どちらも判定し難い事例が1回確認された。この分布を、表1のように、

表1：話題再開パターンの分布

	自己再開	他者再開	その他	計
即時	7	1	1	9
延滞	4	4	0	8
計	11	5	1	17

(a)すぐに自己再開する(即時+自己再開)パターン、(b)一度別話題に移行してから自己再開する(延滞+自己再開)パターン、(c)すぐに他者再開する(即時+他者再開)パターン、(d)一度別話題に移行してから他者再開する(延滞+他者再開)パターンに分類すると、(a)が最も頻出するパターンであり、(c)は本データ中で一度しか生じなかった。

それぞれの話題再開パターンにおいて、言語・非言語による多様な調整が参与者間で行われていたことが半明したため、以下、前節で示した分析観点(i)~(iv)に着目した際の話題の再開傾向を示し、再開ストラテジーについては具体例を挙げながら説明を行う。

### 4.2 話題再開パターンの傾向

まず、即時再開と延滞再開の再開傾向についてであるが、話題中断時間が1~20秒と比較的短い場合や割り込み種類が「サーブ<sup>3</sup>」の時は即時再開しやすく、話題中断時間が21~40秒である場合や「サーブ+説明<sup>4</sup>」の時は延滞再開する傾向にあった。話題中断時間の長さによってこのような差が見られた背景には、参与者による先行話題への関与の度合いが時間の

<sup>1</sup> 話題進行度は、《始まり》(=話題が開始しそれについての発話交換が3回以内のもの)、《終盤》(=現話者の発話が終了したが、それに対する応答が見られないもの)、《途中》(=《始まり》や《終盤》以外に該当するもの)、《沈黙》(=参与者が1秒以上沈黙しているもの)、の4つのカテゴリーとした。

<sup>2</sup> <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/> (最終閲覧日2019年1月7日)

<sup>3</sup> ここで言う「サーブ」とは料理提供のことを指す。

<sup>4</sup> ここで言う「説明」とは料理説明のことを指す。

経過とともに低下する可能性が考えられる。また、話題を中断している間は会話の参与者同士の会話はほぼ見られず、まずは会話を復帰させることから始めなければならなかった。したがって、話題中断時間が長くなるほど、再度会話を復帰させるために一度別話題へ推移し、その後中断していた話題を再開させるといった延滞再開傾向が強かったことが示唆される。そして注目すべきなのは、今回のデータでは「サーブ」だと即時再開のみが、「サーブ+説明」では延滞再開のみが観察されたことである。両者の違いは、店員による料理説明の有無であり、料理という新奇の注目対象の出現に料理説明が加わることで「現場性のある話題」(花村2014)になりやすい。Goffman(1981)とClark(1996)によって提唱された参与役割を参考に考えると、割り込む側の店員は本来「傍観者(bystander)」である。しかし傍観者の店員が料理説明を開始すると、店員がフロアも保持した「話し手(speaker)」となり、その場にいた客は「受け手(recipient)」になる。「説明」がある外部割り込みでは新たな参与枠組みが生まれるが、「サーブ」のみではこのような変化は見られなかったため、参与枠組みの変化も話題再開パターンに影響したと考えられる。

次に、自己再開と他者再開の傾向の結果と考察を示す。話者移行適格場(以下、TRP)上ではない時に外部割り込みがあった場合に最も自己再開が多く(9回)、話題進行度が《始まり》の場合、話題中断時間が1~20秒の比較的短い場合も自己再開傾向にあることが明らかとなった。唯一、自己再開より他者再開が多く見られたのがTRP位置に外部割り込みがあった場合で、外部割り込みの直前の話者のターンが終了していたため、外部割り込み後受け手がターンをとりやすかったことが要因として考えられる。Schegloffら(1977)は修復活動での自己訂正へ至るプロセスには自己開始と他者開始があり、自己開始される自己修復が優位であることを主張しているが、「中断された話題の修復」もこの主張に当てはまるのではないだろうか。

#### 4.3 言語行動から見る話題再開ストラテジー

西阪(2008)<sup>5</sup>を参考にして収録データをもとにトランスクリプト<sup>6</sup>を作成し、様々な話題再開の型を断片として下に示した。外部割り込みで途中となっていた発話の続きから自己再開したり(断片1:008C→015C)、疑問文を先行話者に投げかけることで中断していた話題を他者再開させていたりする事例もある(断片2:036F→037E)。また、断片3では「なんだっけ」という思い出し表現(047A)から「その:吉祥寺だ」と続け、「吉祥寺」というキーワードを自ら取り戻した例が、断片4では「そうそうそうそう」(062A)とつぶやくことでリズムを整え、話題を再開させている例が見られた。このような事例から、一度話題が中断されても、自分から話し始めた話題に関しては、話し手が自ら発話の途中部分から再度話し始めたり、もう一度その話題を取り戻すために自己志向的な発言をしたりすることで、話題を再開させている様子が明らかとなった。

##### 【断片1:先行発話途中からの再開型】

007D:=え:うちもよく分かってない。  
→008C:なんか少数(え)え:少数の時は  
⇒<お茶をサーブ&説明(27.3)>  
((6行省略(14.1)お茶の味について話題は推移))  
→015C:そう、この少数の時は例えば  
016C:=100部しか刷らないって時は

##### 【断片3:思い出し型】

042A:でも今日そうだ、それで吉祥寺の  
043A:一回こないだ先週?リハーサル終わったんだけど=  
044A:=そんな時は1500円くらいにしてたしてたんだよね、体験料金。  
045A:今日、体験ページが修正されて  
⇒<ラストオーダー(19.9)>  
046A:そうだ、これ一個食べてない。  
(1.9)  
→047A:なんだっけ:その:吉祥寺だ。

##### 【断片2:他者による疑問投げかけ型】

→036F:Oもそうだよ。Oの  
⇒<デザートを持ってきていいか尋ねに来て皿を下げる(15.0)>  
(1.5)  
→037E:O、どうしてる[んでしょね  
038F: [ね、何してるんだらう

##### 【断片4:つぶやき型】

056A:=beはつまりどういう人間でありたいか=  
058A:=から、えっと(,)やりたいことを導き出すっていう  
059B:(ふん)  
⇒<デザートサーブ&デザート説明(23.4)>  
060B:めっちゃ美味し[そう  
061A: [すこーい  
(2.4)  
→062A:そうそうそう、be、どうありたいか

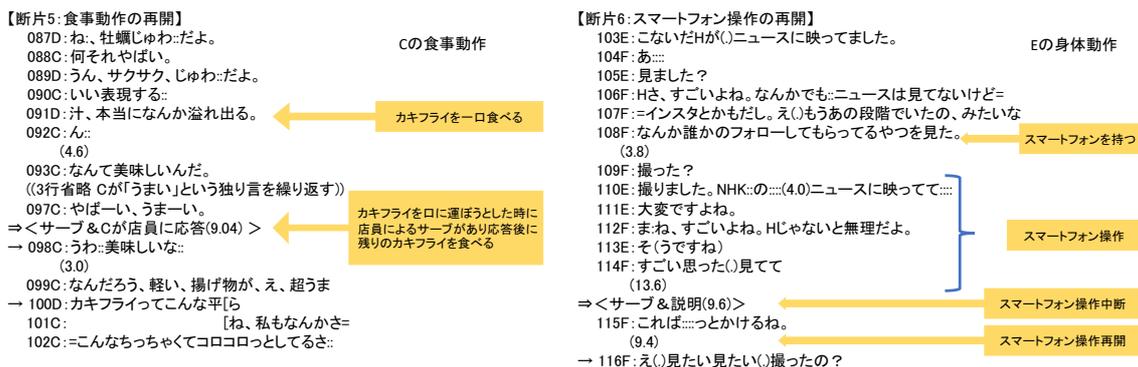
#### 4.4 非言語行動から見る話題再開ストラテジー

次に、以下に取り上げた2つの断片は、発話自体は着地気味ではあるものの、非言語行動が話題を再開させた一因になりうる事例である。断片5において、外部割り込みによって一時的に店員に応答したため発話と食事動作を中断したCだが、外部割り込み中に残りのカキフライを食べており、その感想としての独白的な098Cの発話を受けて100Dの発話へ連なる形で話題は再開された。一方、断片6は、スマートフォンを用いて会話していた途中で料理サーブという外部割り込みが生じた事例である。Eはスマートフォン操作をいったん中断したが、外部割り込みが終了した115Fの発言直後に再びスマートフォンの操作を再開させた。それに気づいたFが「え(.)見たい見たい」と興味を示す発言をして、Hがニュースに映

<sup>5</sup> 西阪仰(2008)トランスクリプションのための記号(v.1.2) <http://www.meijigakuin.ac.jp/~aug/transsym.htm> (最終閲覧日2019年1月7日)

<sup>6</sup> トランスクリプト中の記号は以下の通り:「[」重複発話開始位置、「:」音声の引き伸ばし、「=」2つの発話間に途切れがない、「(.)」0.2秒以下の短い間合い、「(文字)」聞き取り困難な箇所、「⇒」割り込み開始位置、「↓」下降音調で弾みが見られた箇所、「。」語尾が下降音調で区切りが見られた箇所、「?」語尾が上昇音調、「文字」発話内で強調されていた箇所、「(数字)」沈黙秒数、「(文字)」発言の要約、注記「<文字(数字)>」割り込み内容とその秒数

っていたという話題が再開した。一見すると言葉によってのみ元の話題を手繰り寄せることができると思われがちであるが、実際にはこのように、食事動作の再開やスマートフォン操作の再開などの非言語行動によっても話題再開が可能となることが判明した。



## 5. おわりに

本研究では外部割り込みによって話題が再開する場面に着目し、4つの分析観点を通して、「割り込まれる側」の話題再開ストラテジーの有り様を明らかにした。話題進行段階や割り込み位置、話題中断時間、新奇な注目対象の出現や参与枠組みの変化によって即時/延滞再開の傾向に差が見られたことや、多様な再開ストラテジーが観察されたことから、参与者は言語・非言語要素を用いた相互行為の中で、調整や協働によって話題再開を試みていると考えられる。今回の研究対象ではないが「割り込まれる側の受け入れ態勢」や「食事と会話の関与配分」も再開傾向や再開ストラテジーに関わっている可能性がある。それに加え、男女間での違いや、多人数での外食場面、食事を伴わない単なる会話場面との比較などを視野に入れ、研究をより深めていくことを今後の課題とする。

**謝辞** 本稿の執筆にあたって京都大学の高梨克也氏から有益なコメントを頂きました。この場を借りてお礼を申し上げます。

## 参考文献

秋谷直矩, 川島理恵, 山崎敬一 (2009). ケア場面における参与地位の配分—話し手になることと受け手になること— 認知科学, 16(1), 78-90.  
Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.  
藤井桂子 (1998). 会話の「割り込み」に見る男女のインタラクシオンの違い 横浜国立大学留学生センター紀要 (5), 49-63.  
Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.  
花村博司 (2014). 日本語の雑談会話における話題転換研究の方法: 話題転換はどこで行われ、どう分類されるか 言語文化研究 (9), 71-99.  
花村博司 (2015). 日本語の会話における話題転換表現—新出型・再開型・前提提示型という話題転換の型による使い分け—社会言語科学, 18(1), 75-92.  
串田秀也 (1995). トピック性と修復活動—会話における『スムーズな』トピック推移の一形式をめぐって— 大阪教育大学紀要 第II部門, 44(1), 1-25.  
李孝謹 (2011). 会話における割り込みと発話の順番取りシステムに関する一考察 言語学論叢オンライン版 (4), 1-15  
南不二男 (1981). 日常会話の話題の推移—松江テキストを資料として—藤原与一先生古稀記念論集 方言論叢—方言研究の推進—三省堂, 87-112.  
荻原佳佳子 (2002). 日本語インタビューにおける「言いさし—割り込み」の連鎖—対人コミュニケーションの視点から—異文化コミュニケーション研究 (14), 57-77.  
Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for communication, *Language*, 50(4), 696-735.  
(H. サックスほか(著), 西阪仰(訳) (2010). 会話のための順番交替の組織—最も単純な体系的記述 会話分析基本論集—順番交替と修復の組織 世界思想社, 7-153.)  
Schegloff, E. A. (2002). On “Opening sequencing”: A framing statement. In: Katz, J. E., & Aakhus, M. A. (Eds.) *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance*, 321-385. Cambridge: Cambridge University Press. (平英美(訳) (2003). 「開始の連鎖」について: 枠組み ジェームズ E. カッツ・マーク A. オークス(編), 立川敬二(監修), 富田英則(監訳). 絶え間なき交信の時代 NTT 出版, 413-494.)  
Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation, *Language*, 53(2), 361-382.  
(H. サックスほか(著), 西阪仰(訳) (2010). 会話における修復の組織—自己訂正の優先性 会話分析基本論集—順番交替と修復の組織 世界思想社, 157-246.)  
高梨克也 (2011). 複数焦点のある相互行為場面における活動の割り込みの分析 社会言語科学, 14(1), 48-60.  
閻曉玲 (2017). 日常会話における割り込みに関する構造的な研究—連用従属節を対象に— 東アジア研究, 15, 117-140.

# 日本手話会話におけるろう者の言語使用

## — 年代別のろう者のマウジング使用頻度に着目して —

岡田智裕(総合研究大学院大学) 坊農真弓(国立情報学研究所・総合研究大学院大学)

### 1 はじめに

本発表は、日常的に日本手話を用いるろう者の、会話におけるマウジングの使用頻度を年代別で分析し、ろう者の言語使用の一部を明らかにすることを目的としている。マウジングの使用頻度から明らかになると予想される事象は、日本手話と日本語との接触からみる、ろう者のバイリンガル言語使用の実態である。

### 2 先行研究

1998年12月、オランダのLeiden大学において、手話使用における口の役割に関するワークショップが開催された(Boyes-Braem & Sutton-Spence 2001)。そのワークショップをきっかけに、口に関する研究がヨーロッパを中心に次から次へと発表された(Crasborn et al 2008; Mohr 2014, Bank et al 2016)。手話使用における口の役割は、総じてMouth Actionと呼ばれ、大きく分けてMouth Gesture(以下、マウス・ジェスチャー)とMouthing(以下、マウジング)の2種類が挙げられる。マウジングは音声言語から派生したものであるが、それに加え、手話において意味論、韻律的な役割を果たすものである(Sandler & Lillo-Martin 2006:105)。マウス・ジェスチャーは音声言語からの派生とは異なり(Boyes-Braem & Sutton-Spence 2001)、手話の中で形成されたもの(Crasborn et al 2008)である。Bank et al (2016)は、オランダのろう者70名(17~84歳)の手話会話において、Mouth Actionのうち80%以上がマウジングであったと報告しており、またマウジングの使用は、年齢や性別は関連性がないと述べている。

しかし一方で、アイルランド手話の場合、データは対話ではなく一人語りであるが、18歳から50歳以上のろう者12人のMouth Actionを分析した結果、18~35歳のグループでは男性と女性のマウジングの割合がそれぞれ56.2%、73.7%であったのに対して、50歳以上のグループのマウジングは男性が10.9%、女性が64.5%と差が見られたと報告している(Mohr 2014)。50歳以上のグループにおいて男女のマウジングの差が見られた理由は、アイルランドの聾学校では昔は、男子の聾学校と女子の聾学校に分かれており、男子の聾学校では手話で教育を受け、女子の聾学校では口話で教育を受けていたからではないかと指摘している。

その他、Crasborn et al (2008)では、イギリスとオランダ、スウェーデンのろう者の男女それぞれ1名の手話語りのMouth Actionを分析したところ、どの国のろう者もMouth Actionの中でマウジングが一番、頻度が高かったと報告している。

一方、バリ島の北部にあるBengkala村では、ろう者だけでなく、ほとんどの聴者もKata kolokという手話を用いて会話しているが、ろう者のマウジングは事実上、存在しないと報告している(De Vos & Zeshan 2012:17)。

### 3 問題点と研究目的

Mouth Actionに関する国内外の研究について、次の問題点が考えられる。マウジングの使用の割合に関する研究は、スイス-ドイツ手話(Boyes-Braem & Sutton-Spence 2001)やアイルランド手話(Mohr 2014)、オランダ手話(Bank et al 2016)などが挙げられる。一方、日本の場合、鶴田(2004)や坊農(2009)が挙げられるが、それらの研究はマウジングの産出規則の報告に留まり、手話会話におけるマウジングの使用の割合に関する研究はなされていない。以上のことから、「はじめに」に記したように本発表は日常的に日本手話を用いるろう者の、会話におけるマウジングの使用頻度を年代別で分析し、ろう者の言語使用の一部を明らかにすることを目的とする。

### 4 データと分析手法

ここでは、本研究に用いたデータと計算方法について述べる。

#### 4.1 データ

日本手話話し言葉コーパスプロジェクト(Bono et al. 2014)の一環として収録されたデータを用いる。本コーパスデータは、現時点では群馬県と奈良県、長崎県、福岡県、石川県、富山県、茨城県の7県を収録しているが、その中でも本研究では、男性しか収録されていないが20代から80代までと年齢の幅が一番広い石川県のデータを用いた。これはアノテーション開始時点で、アイルランド手話の研究(Mohr 2014)における年代別のマウジングの使用頻度との比較を想定していたことに起因している。

本コーパスデータには、基本的にアニメ説明課題やアニメ視聴課題、カレー作り説明課題、おらが国自慢(自分の地域の自慢)課題、手話表現の差異の課題と5つの課題が収録されており、それぞれ二人対話で収録されている(図1)。今回は、比較的会話の内容の自由度が高い「おらが国自慢課題」のうち、20代、40代、60代、80代のデータを用いた。そして、石川県のろう者は40代のろう者を除いた全員が「聴者の親の元に生まれ、地域の聾学校に通ったことのあるろう者」であることに留意したい(表2)。



図1 石川県の二人対話の映像データ(80代のろう者)

## 4.2 分析方法

分析には映像分析ソフトウェアELANを用いた。Crasborn et al(2008)やMohr(2014)は、マウス・ジェスチャーやマウジングをカウントして、Mouth Actionのうちのマウジング、あるいはマウス・ジェスチャーの割合を求める方法を採用している。マウジングの使用頻度を求める方法は様々であるが、ここでは、発話時間とマウジングのモーラ数を割ることでマウジングの使用頻度を求めた。

$$\text{マウジングの使用頻度} = \frac{\text{マウジングのモーラ数}}{\text{発話時間}} \text{ [拍 / s]}$$

マウジングは音声言語の日本語と同様の口の動きである。ここでは、正確かつ明確な日本語でなくても、途中で言いよどむ場合もマウジングとみなして口の動き全体のモーラ数を求めた。次に、発話時間については、手が動き始めた時点、あるいはマウジングと使い始めた時点を始点とし、手を下に降ろし始めた時点、あるいはマウジングとしての口を閉じる、または口の動きが保持され始める時点を終点として、それらの間隔を発話時間とした。

この分析では、マウジングがあまり見られない場合はマウジングの使用頻度が低くなる。マウジングが一回も見られなかった場合はマウジングの使用頻度は0となる。反対に、マウジングを積極的に活用している場合はマウジングの使用頻度が高くなる。

## 5 分析結果

20代から80代までのろう者の二人対話のマウジングのモーラ数と発話時間、そしてマウジングの使用頻度を図2に示

す。マウジングの使用頻度は、80代のろう者がそれぞれ1.32[拍/s]、1.55[拍/s]で、60代のろう者がそれぞれ2.52[拍/s]、2.12[拍/s]、40代のろう者がそれぞれ4.13[拍/s]、2.54[拍/s]、20代のろう者がそれぞれ5.88[拍/s]、4.36[拍/s]であった。80代と比べると、20代の方がマウジングの使用頻度が高いことが読み取れた。

		マウジングの拍数	発話時間[s]	注釈範囲
20代	A	833	141.775	00:00-6:01
	B	225	51.599	00:00-6:01
40代	A	309	74.857	00:00-4:42
	B	287	113.2	00:00-4:42
60代	A	235	93.132	00:00-5:00
	B	223	105.031	00:00-5:00
80代	A	228	172.735	00:00-5:56
	B	179	115.765	00:00-5:56

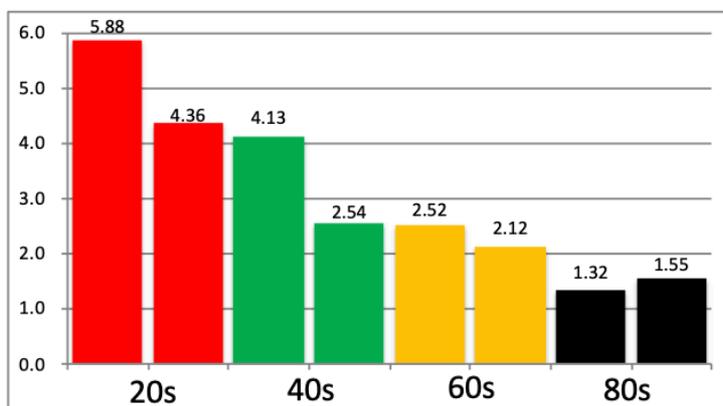


図 2 年代別のろう者のマウジングの使用頻度

## 6 考察

80代から20代へと年齢が低くなるにつれて、マウジングの使用頻度が高くなっていくことがマウジングの使用頻度分析から明らかになった。マウジングのモーラ数だけを見ていくと、20代Bのマウジングのモーラ数は225拍で、一見すると60代Bや80代Bのほうが多いと思うかもしれないが、発話時間を考慮すると20代Bは、60代Bや80代Bの2分の1と短く、2分の1の時間でこれだけのマウジングを使用することに驚きを感じる。

年齢層が低いほどマウジングを多く用いているのである。この事実を理解するためには、マウジングの派生と日本におけるろう教育について考える必要があるだろう。マウジングは音声言語から派生した口の動きである。分析対象のろう者が接触する音声言語は日本語である。Bank et al (2016)によると、マウジングは音声言語と手話を同時に表現するコード・ブレンド(Code-blends)と述べている。すなわち、20代のろう者は日本語と手話をコード・ブレンドした結果、マウジングが積極的に活用されたと考えることが可能である。

上述したようにアイルランド手話におけるマウジングを観察したMohr (2014)は、50歳以上の女性が男性と比べてマウジングの使用頻度が高いという事実は、口話教育の影響であると述べている。日本の場合はどうであろうか。日本の聾学校における教育指針の変遷を表1にまとめた。

表 1 日本の聾学校における教育指針の変遷

明治11年 (1878年)	京都にて盲啞院が開設し、聴覚言語障害教育が発足した。当時は、読話や発語も取り入れていたが、筆談と手話が中心の教育であった(全日本ろうあ連盟出版局 1991:31)。
明治20年代	国内で、多くの学校が設立されたが、教育方法は手話・筆談が中心であった(全日本ろうあ連盟出版局 1991:33)。
昭和8年 (1933年)	「鳩山文相は『口話教育に努力されたし』と強調する。このあと、全国の聾学校は、ほとんどが口話主義となる」(脇中 2009:35)
昭和15年 (1940年)	全国の聾学校72校のうち、手話教育を行っていたのは大阪府立聾口話学校と市立浜松聾啞学校の2校のみであった(梶本2012)。

表1から、1940年の時点で、石川県の聾学校では少なくとも口話教育はなされていたと予想される。しかし、手話コーパス収録時に取ったアンケート結果をまとめた表2の「手話を使うようになった時期」を見ていくと、遅くとも小学3年生までには全員が手話を使い始めていたことから、石川県の聾学校では口話だけでなく、手話も併用して教育していたのではないかと予想される。しかし、昔と今の石川県の聾学校の教育指針をこの先行研究やアンケート結果から比較・推測することは困難であることから、口話教育の影響で、年齢層が低いほどマウジングの使用頻度が高くなっていったとは、現時点では断定はできない。

表 2 石川県のろう者の情報

		乳幼児	小学	中学	高校	手話を使うようになった時期	親がろう者であつたかどうか	家族が手話を使っていたかどうか
20代	A		聾学校			小学3年	×	×
	B		聾学校			最初から	×	×
40代	A		聾学校			7歳	×	×
	B		聾学校			4歳	○(母親)	○
60代	A		聾学校			小学1年	×	○
	B		聾学校			小学校	×	×
80代	A			聾学校		小学1年	×	○
	B		聾学校			小学校から	×	×

## 7 おわりに

今回は、石川県の20代から80代までのろう者の手話対話におけるマウジングの使用頻度をもとめた。その結果、80代から20代へと年齢層が低くなるにつれて、マウジングの使用頻度が高くなっていくことが明らかになった。しかし、年齢層が低くなるにつれてマウジングの使用頻度が高くなっていく理由は現時点では断定できない。Bank et al (2016:1297)は、より高い教育を受けたろう者ほどマウジングは多くなっていくと述べている。Bank et al (2016)の考えに従うならば、日本語が堪能なろう者ほどマウジングの使用頻度が高くなっていくと言えるかもしれない。これは、今後の課題としたい。また、石川県でなく、他の都道府県も分析して、全体的に石川県と同じように、年齢層が低くなるにつれてマウジングの使用頻度が高くなっていく傾向にあるかどうかを確認したい。

### 謝辞

本研究は科学研究費補助金基盤研究B「手話・触手話・指字にみる日本語の影響とマルチモダリティ」(代表：坊農真弓)(17KT0065)によって支援されている。

### 参考文献

- Bank, Richard, Crasborn, Onno, Van Hout, Roeland. (2016). The prominence of spoken language elements in a sign language. *Linguistics*, 54(6), 1281-1305.
- 坊農真弓 (2009). 日本手話会話におけるマウジングと言い直し. *信学技報*, 57, 13-18.
- Bono, Mayumi, Kouhei Kikuchi, Paul Cibulka, and Yutaka Osugi. (2014). "A Colloquial Corpus of Japanese Sign Language: Linguistic Resources for Observing Sign Language Conversations." In *Lrec 2014*, 1898-1904.
- Crasborn, Onno, Van der Kooij, Els, Waters, Dafydd, Woll, Bencie and Mesch, Johanna. (2008). Frequency distribution and spreading behavior of different types of mouth actions in three sign languages. *Linguistics*, 11(1), 45-67.
- De Vos, C., & Zeshan, U. (2012). Introduction: Demographic, sociocultural, and linguistic variation across rural signing communities. In Zeshan, U. & De Vos, C. (Eds.), *Sign languages in Village Communities: Anthropological and linguistic insights*, 2-23. Mouton De Gruyter.
- 梶本勝史. (2012) 私立浜松聾唖学校の日本語指導: 「助詞の手話」についての聞き取り調査. *聾史レポート集 第二集*, pp. 131-164
- Mohr, Susanne. (2014). *Mouth Actions in Sign Languages: An Empirical Study of Irish Sign Language*. Mouton De Gruyter.
- Sandler, Wendy, Lillo-Martin, Diane. (2006). *Sign language and linguistic universals*. Cambridge University Press.
- 鶴田さくら (2004). 日本手話におけるマウジング. 国立身体障害者リハビリテーションセンター学院手話通訳学科第13期生卒業研究発表会.
- 脇中起余子. (2009) *聴覚障害教育 これまでとこれから: コミュニケーション論争・9歳の壁・障害認識を中心に*. 北大路書房
- 全日本ろうあ連盟出版局. (1991). *新しい聴覚言語障害者像を求めて*. 財団法人全日本聾唖連盟出版局.

# 福祉事業所の契約書類等における知的障害者向けの言語的配慮

## —計量分析および語の言い換え事例を中心とした考察—

羽山 慎亮(名古屋芸術大学) 打浪 文子(淑徳大学短期大学部)

### 1. はじめに

2016年4月に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（「障害者差別解消法」）が施行されたことにより、知的障害者への合理的配慮として「わかりやすい」形での情報提供やコミュニケーション支援が必要不可欠なものとして認識されつつある。しかしながら、文字を音声に変えるといったモダリティの変換とは異なり、情報内容をわかりやすくした結果は必ずしもはっきりと現われるものではなく、知的障害者本人が自分自身に関する重要な決定等において、十分にわかりやすい情報を提供されているかどうかは明確ではない。

そこで本発表では、知的障害者に宛てられた文書を福祉事業所等から収集し、その文章を分析することで、知的障害者向けの言語的配慮の現状と工夫の特徴を明らかにする。それにより、知的障害者への合理的配慮として、知的障害者の自己決定および意思決定支援に関わる文書等をわかりやすくする知見や工夫を提起することを最終的な目的とする。

### 2. 先行研究

福祉事業所等の文書を調査・分析したものとしては、北九州市手をつなぐ育成会(2011)がある。北九州市手をつなぐ育成会(2011)では、法人内の各施設・事業所で配布・掲示された印刷物について、表記や構成、ビジュアル面での工夫など様々な点から検証している。これに利用者への聞き取り調査を加え、わかりやすい情報提供のための「ガイドライン案」を提示している。この研究は実証的になされており実践にも役立つものではあるが、「ガイドライン案」は知的障害者向けの文書全般に対応できるようになっている分、抽象性の高い部分もある。文章については、「漢字にはルビを振る」「簡単な言葉を使う」「文章は短く、シンプルに」「複雑な数字は避ける」の4点のみが示されており、具体的にどのような語を避け、どのように言い換えるかという点は明らかにされていない。

また、同じく知的障害者向けの文章を書くためのガイドラインである「知的障害のある人の合理的配慮」検討協議会(2015)「わかりやすい情報提供のガイドライン」でも、「難しいことばは使わない」「なじみのない外来語はさける」などのポイントが明記されている。しかしながら、これについても抽象性が高く、人によって判断が分かれる場合もある。

これらの点をふまえ、本発表では福祉事業所等が知的障害者向けに書いた文書を収集・分析し、どのような言語的配慮がみられるのかを考察していく。さらに、わかりやすさに配慮していると思われる文書では具体的にどのような語を使っているのかを整理し、言い換えパターンを提示する。

### 3. 研究方法

#### 3.1 文書収集および調査対象

全国手をつなぐ育成会連合会に協力を要請し、知的障害者本人が読む可能性のある文書について、2018年1月～3月の間にデータ送付または郵送を依頼した<sup>1</sup>。その結果、72団体・事業所から計416件の文書を回収した。

<sup>1</sup> 文書収集にあたってはプライバシーに十分に配慮し、個人情報等が記されている部分は伏せた状態での提供を依頼した。なお、本調査を含む一連の研究は、第二発表者の所属先の研究倫理審査委員会に諮り、承認を受けている。

このうち、本発表では、知的障害者が事業所等と契約するときに交わされるものとして、重要事項説明書(計 67 件)および利用契約書(計 68 件<sup>2)</sup>)について調査する。また、わかりやすく説明するための「補助資料」を付けているものが重要事項説明書・利用契約書でそれぞれ 1 件ずつあったため、別に調査を行なう。これらの契約書類は各施設で共通する内容を多く含み、それぞれの文書の特徴を見出しやすい。また、契約書類は正確性や厳密さが求められるものであり、わかりやすくしづらい文書の一つである。利用契約書については、北九州市手をつなぐ育成会(2011)による調査で「聞き取りをした利用者全員が署名・捺印しているにもかかわらず、(14 人中——発表者注)3 人は「見たことがない」、11 人が「内容がわかりにくい」と答えている」ことが示されている。よって、厳密さを維持しながらわかりやすく書く工夫を明らかにできれば、契約の際の合理的配慮に貢献することができるだろう。

## 3.2 調査方法

調査するにあたり、文書をルビ付きのものとルビ無しのものに分けた。ルビ付きのものは知的障害者本人が直接読むことを想定していると考えられ、ある程度の文章上の配慮がなされている可能性がある。一方で、ルビ無しの場合は本人が読むよりは、職員や保護者、支援者らが口頭等で補足して説明することを前提としていると推測でき、文章自体は既存の契約書類のフォーマットをそのまま利用している可能性が高い。そのため、この両者を対照させることで、「わかりやすさを意識して書かれたかどうか」を軸にして特徴を比べることができる。重要事項説明書についてはルビ付き 27 件、ルビ無し 40 件、利用契約書についてはルビ付き 29 件、ルビ無し 39 件であった。また、「補助資料」は 2 件ともルビ付きであった。

各文書について、以下のとおり計量調査を行なうことで文章の量的特徴を理解し、その特徴をもとに考察を加える。また、契約書類の補助資料の表現について質的調査を行なうことにより、言い換えパターンを整理する。

### 3.2.1 計量調査

ルビ付きとルビ無しの文書について、「語種比率」「品詞比率」「1 文の長さ」を調査する。「語種比率」と「品詞比率」については、はやま(2015)により、わかりやすさを意識して書かれた文章は「漢語の比率と名詞の比率が低い」傾向にあることが示されている。

計量分析にあたり、各文書について形態素解析を行なう<sup>3</sup>。解析には、国立国語研究所がウェブ上で提供している形態素解析支援ツール「Web 茶まめ」(<http://chamame.ninjal.ac.jp/>)を用い、「1 短単位」<sup>4</sup>を「1 語」とする。

解析結果をもとに、「語種比率」「品詞比率」「1 文の長さ」をそれぞれ調査する。「語種比率」は助詞・助動詞、固有名詞および数詞を除いたうえでの「和語」「漢語」「外来語」「混種語」の各比率、「品詞比率」は数詞を除いた<sup>5</sup>うえでの「名詞」「代名詞」「動詞」「形容詞」「形状詞(形容動詞)」の各比率を求める。また、「1 文の長さ」は「1 文中の語数」によって測る。

### 3.2.2 質的調査

補助資料で使用されている表現が、正式の契約書類中の表現とどのように対応し、どのように言い換えられているかを調査する。その結果をもとに、言い換えのパターンを整理する。また、言い換えられずにそのまま使われている表現にはどのようなものがあるかにも着目する。

<sup>2</sup> 二重に印刷されて文章が読み取れないものが 1 件あり、それについては合計数から除外している。

<sup>3</sup> 述語がない文(表題、見出し、記入欄の項目など名詞のみを書いたもの、語句を並べたのみのもの、箇条書きで名詞で終わっているもの)は調査から除外した。また、保護者向けであることが明記してある部分および文芸作品からの引用が独立して記されている部分も除いた。

<sup>4</sup> 和語・漢語は 2 つの形態素の組み合わせごと、外来語は 1 つの形態素ごとに 1 単位とすることを原則とした分割方法。

<sup>5</sup> Web 茶まめによる解析では桁ごとに名詞とされ、桁が多いほど名詞が多くなる点、また、文書によっては日付を空白にしているもの(「年 月 日」など)がある点をふまえ、数詞を除外することで、数字の現われ方によって名詞の比率が変わることを避けた。

## 4. 調査結果

### 4.1 計量調査

ルビ付きの文書とルビ無しの文書それぞれについて「語種比率」「品詞比率」「1文の長さ」を調査した結果、以下の表のとおりとなった。

表1 重要事項説明書の語種比率

ルビ付き		計	和語	漢語	外来語	混種語
	語数	27610	9062	17318	752	478
割合(%)	100	32.8	62.7	2.7	1.7	
ルビ無し		計	和語	漢語	外来語	混種語
	語数	39976	12190	25996	1016	774
割合(%)	100	30.5	65.0	2.5	1.9	

表2 利用契約書の語種比率

ルビ付き		計	和語	漢語	外来語	混種語
	語数	29746	10648	17808	692	598
割合(%)	100	35.8	59.9	2.3	2.0	
ルビ無し		計	和語	漢語	外来語	混種語
	語数	42066	13199	27037	891	939
割合(%)	100	31.4	64.3	2.1	2.2	

表3 重要事項説明書の品詞比率

ルビ付き		計	名詞	代名詞	動詞	形容詞	形状詞	その他
	語数	42342	16885	219	5712	81	462	18983
割合(%)	100	39.9	0.5	13.5	0.2	1.1	44.8	
ルビ無し		計	名詞	代名詞	動詞	形容詞	形状詞	その他
	語数	61046	24803	169	8247	104	710	27013
割合(%)	100	40.6	0.3	13.5	0.2	1.2	44.3	

表4 利用契約書の品詞比率

ルビ付き		計	名詞	代名詞	動詞	形容詞	形状詞	その他
	語数	46531	17571	476	6182	120	506	21676
割合(%)	100	37.8	1.0	13.3	0.3	1.1	46.6	
ルビ無し		計	名詞	代名詞	動詞	形容詞	形状詞	その他
	語数	64792	25054	131	8317	102	712	30476
割合(%)	100	38.7	0.2	12.8	0.2	1.1	47.0	

表5 各文書の1文の長さの平均

重要事項説明書				利用契約書			
ルビ付き		ルビ無し		ルビ付き		ルビ無し	
平均	23.5	平均	23.0	平均	33.2	平均	34.2

### 4.2 質的調査

補助資料で使用されている表現のうち、正式の契約書類中の表現から言い換えられているものを調査した結果、以下の表6のとおり、言い換えのパターンとしては9種が確認された。複数のパターンが組み合わさっている場合もあり、例えば「事業所車輛使用時 → 車を使った時」というように、語種と構文がともに変更されているものがあった。その他、契約書類によく出現する語のうち、言い換えなしで使われている語もみられた。

なお、「語種変更」はすべて漢語から和語への言い換えであった。「主語変更」は主に事業所から利用者へ主語が変わっていたが、「損害を与えた → 損害があった」というような例もみられた。

各パターン別の用例数としては、発表者らが確認できた範囲では「語種変更」「同語種言い換え」「動詞的構文への変更」が多く、それぞれ20例ほど、次に「主語変更」「具体化」「抽象化」が各10例ほど、「敬語使用」「の」挿入」「等」削除」が2例ずつであった。

表6 言い換えパターンの種別と例

種別	例
語種変更	身体 → 体, 閲覧する → 見る, 遵守します → 守ります, 不可能になった → 出来なくなった
同語種言い換え	駐車料金 → 駐車場代, 契約を締結します → 約束をします, 訪問による → 訪問をして, 尊重し → 大切に
動詞的構文への変更	生活支援 → 生活について支援をします, 社会活動への参加 → 社会で生活していく
主語変更	事業者が…提供する → 利用者が…利用する, 社会通念に逸脱する行為を行った場合 → 施設からひどいことをされたとき
具体化	実費相当額 → 食事代など, 虐待 → 職員からいやなことをいわれてしまったり, ほかのひとからたたかれたり, らんぼうされたり, など
抽象化	正当な理由がある場合を除き → むやみに, 故意又は重大な過失により → わざと
敬語使用	支払うものとします → お支払いいただくことがあります, 家族 → ご家庭
「の」挿入	車椅子等充電 → 車椅子等の充電, 作業支援 → 作業の支援
「等」削除	質問等 → 質問, 障害者総合支援法等関係法令 → 障害者総合支援法
言い換えなし	工賃 → 工賃, 就労継続B型 → 就労継続B型, 入浴 → 入浴

## 5. 考察

計量調査の結果、「語種比率」「品詞比率」「1文の長さ」のいずれの項目についても、全体の数値としてはルビ付きとルビ無しで顕著な差はみられなかった。実際の文書を見ると、ルビ付きのものであっても以下のように契約書類のフォーマットに則って書かれ、ルビ無しと同様の表現になっているものが多くあった。

(ルビ付き<sup>6</sup>)本重要事項説明書は、(中略)契約上ご注意くださいことを説明するものです。

(ルビ無し)本重要事項説明書は、(中略)契約の運用上ご注意くださいことを説明するものです。

ただし、利用契約書ではルビ付きのほうが和語が5ポイント近く多く、反対に漢語が5ポイントほど少なくなっている。これについては、一部のルビ付きの文書で和語主体の文章がみられるのに加え、「利用者」を指すときに代名詞「あなた」が多く使われていることが一因となっていると考えられる。これは表4の品詞比率でルビ付きの「代名詞」の比率がルビ無しより高いことにも示されている。

また、質的調査の結果、各種の言い換えパターンが確認されたが、その中でも用例の多かった「語種変更」「同語種言い換え」「動詞的構文への変更」は内容に影響を与える恐れが少なく、わかりやすくするための言い換えとして広く活用できる可能性がある。「契約」を「約束」と表現する例は一部の正式の契約書類(ルビ付き)にもみられた。一方で、「工賃」など正式の契約書類と同じ表現が使われているものについては、利用者にとってなじみ深い表現であったり、利用後に頻繁に見聞きすることになったりするものであることから、言い換えをしないほうがよいと判断されたのであろう。

今後は契約書類で頻出する表現を絞り込み、言い換え例や言い換えしない語のリスト作成を試みたい。

**謝辞** 本研究の遂行にあたり、発表者らが所属する一般社団法人スローコミュニケーションは、平成30～31年度に三菱財団社会福祉事業・研究助成を受けている。記して謝する。

## 参考文献

- 「知的障害のある人の合理的配慮」検討協議会 (2015). わかりやすい情報提供のガイドライン  
 <[http://zen-iku.jp/wp-content/uploads/2015/04/3\\_150130guideline.pdf](http://zen-iku.jp/wp-content/uploads/2015/04/3_150130guideline.pdf)> (2018年12月25日).  
 はやま しんすけ (2015). 「わかりやすさ」をめざして書かれた新聞記事の文体的特徴 社会言語学, 15, 43-54.  
 北九州市手をつなぐ育成会 (2011). 知的障害者への情報提供に必要な配慮に関する調査研究  
 <<http://www.kitaiku.com/lab/data/16>> (2018年12月25日).

<sup>6</sup> 引用の際、ルビは省略した。

# 揺れるアイデンティティ

## ー日本在住日系人へのインタビューナラティブの談話分析ー

村田和代(龍谷大学)

### 1. はじめに

日本国内の在留外国人数は2018年6月には263万人超で過去最高を更新し続けている。人口減少や少子高齢化が加速することは必至で、さらなる外国人労働者の受け入れ拡大の方針も示され、今後ますます増加することが予想される。一方、外国人受け入れをめぐる体制は整っているとは言えないというのが実情で、まずは、実際に在住しているひとびとがどのように暮らしどのように考えているのかについての彼らの声を伝えることが重要であろう。

本研究は、日本国内に在住する外国人や海外に在住する日本人へのナラティブインタビュー談話の収集・分析というマイクロアプローチを、マクロレベルの多文化共生政策へのインプットにつなげることをめざす共同研究の一部である。ケーススタディとして、南米出身の日系3世・4世の若者3名(20代2名, 30代1名)へのインタビューナラティブ(移住や現在の暮らしについての自由な語り)の談話分析を通して、彼らのアイデンティティが語りの中でどのように表出するかを考察する。

リサーチクエスションは以下の3つである。

1. 話し手は、語りを通して、どのような自分自身(他者)のアイデンティティを構築しているのか。
2. 複数のアイデンティティが、語りの中でどのように構築されているのか。
3. 話し手は、語りの中で、複数のアイデンティティや他者についてどのように評価しているのか。

### 2. アイデンティティ

学問分野や研究領域によって、アイデンティティの定義は多岐にわたる。一般的には、国籍・人種・民族・世代・職業などのカテゴリーをもとに「個人を識別するもの」として捉えられる(Woodward, 2002)。相互行為的社会言語学においては、アイデンティティを話者の語りにあられる他者との関係性に基づいた話者の「立ち位置」としてとらえる(Marra & Angouri, 2011)。所与のものとしてではなく、談話の中で動的・相互行為的に構築されるもの、産物(product)ではなくプロセスとしてとらえるのである(De Fine, Schiffrin, & Bamberg, 2006)。さらに、Bucholtz & Hall(2005)は、アイデンティティの表出について、直接カテゴリーに言及したり、その他のアイデンティティを暗示したり、あるグループや人物像を彷彿させるような言葉遣いをしたりするなど、複数の指標を通してあらわれてくる点を指摘している。

日系南米人のアイデンティティについては、これまで主として社会学(社会心理学, 社会家族学等)からのアプローチによる研究が多かった。集住地域や学校へのフィールドワークやステークホルダーへの聞き取り調査やアンケート調査といった方法を用いて、教育環境や生活状況の実態をあぶりだし、それらの結果をもとに彼らがどのようなアイデンティティを形成するのかといった研究が行われてきた(例: 関口, 2007, 永田・藤本, 2007)。一方、当事者の語りを社会言語学的にミクロに考察する研究はこれまでにまだまだ積極的に行われてきたとは言えない。

### 3. データ

本稿で考察対象とするのは、3名のインタビューナラティブである。それぞれ約1時間にわたり移住や現在の暮らしについて自由に語ってもらった。調査協力者のプロフィールは以下の表1のとおりである。

表1. インタビュー協力者のプロフィール

氏名1 (仮名)	年代	来日時期	国籍	言語	家族について
Erika	20代	生後2か月	ブラジル 日系4世	日本語 ポルトガル語 (日常会話レベル)	父(日) 母(日) <b>ポルトガル語</b> , 日本語(初級) 姉 <b>日本語</b> , ポルトガル語(中級, Erikaより上)

John	30代	20歳	ペルー 日系3世	日本語 スペイン語 (バイリンガル)	父(日) <b>スペイン語のみ</b> (母(ペルー) スペイン語のみ) 妻(ブラジル, 日系3世) <b>ポルトガル語のみ</b> 長女(中学生), 長男(1歳), 次男(0歳)
Marco	20代	3歳	ペルー 日系4世	<b>日本語</b> (より自信がある) スペイン語	父(ペルー) <b>スペイン語</b> , 日本語(初級レベル) 母(ペルー, 日系2世) <b>スペイン語</b> , 日本語(中級) 弟(日本で生まれる) <b>日本語</b> , スペイン語(初級)

#### 4. 考察

語りの中で表出したアイデンティティは以下のようにまとめられる。

##### 4.1 出身国(国籍)人

- (1)
1. Erika: わりかし, こう, 私は, まー, その, 幼いときとか, 両親からブラジル人とされていたから,
  2. I: うん.
  3. Erika: 自己紹介するとなったら,
  4. I: うんうん.
  5. Erika: 「私はブラジル人です」って, **何の疑問もなく**周りの友だちに言ったから.

(1)では, 両親からブラジル人だと言われて育てられたことがわかる. 発話5「何の疑問もなく」からわかるように, Erikaにとってブラジル人であることは当然のことだと受け止めている. Marcoも, 両親からペルー人だと言われて育ち「それは変えられないと思っている」と語っている.

##### 4.2 家族のメンバー

- (2)
1. Erika: で, まー, 姉たちも, まー, それなりにポルトガル語ができるし,
  2. I: うーん.
  3. Erika: **両親とポルトガル語をしゃべったり/してて\でも, 私はそのポルトガル語の会話の中には入れないんですよ.**
  4. I: /うんうん\ ああ, なるほど.
  5. Erika: そういうのとかが, 全部がつながって.
  6. I: あー.
  7. Erika: 「ああ, **私は家族とも違うんだ.** ブラジル人のコミュニティの中にも入れないんだ」っていう気持ちになって.

Erika 自身家族同様ブラジル人であると考えているものの, ポルトガル語の運用レベルが両親や姉と異なるため, 自分は(ブラジル人ではあるものの)家族やブラジル人コミュニティとは「異なるブラジル人」で, 家族の中でも異質であることにとまどい苦しんだという. 言語運用レベルが異なる点で家族というコミュニティ内のメンバー間に断絶があるという点はJohnやMarcoの語りにもみられた.

##### 4.3 外国人

- (3)
1. Marco: **やっぱり, でもたぶん外国籍の子ども, 結構いじめられたりするんで. やっぱり外国人なので, 顔立ちがはっきりしてたので.**
  2. I: でも, すごい格好いいからもてたんだろうなと思うけど.
  3. Marco: いやいやいや, そんなことない/です\やっぱりちっちゃいときは, いじめ, 言い方は悪いですけど,
  4. I: へー. うんうん.
  5. Marco: 小学校のときは, **結構, 何か差別じゃないですけど, そこまではいかないんですけど, いじめめ的なのはたぶん外国籍の子とかやったら, 1回ぐらいはあるかもしれない.**

Marcoが小学校時代の思い出について語っている場面である. 小中学校の思い出の語りでは, クラスメイトから外国人としてみなされ, とりわけ外見の「違い」からいじめられたことが繰り返し語られた. 語りの中で繰り返し用いられる「やっぱり」にみられるように, 外国人がいじめられるという命題は一般性が高いという話者のスタンスことが読み取れる. Erikaも, 外見ではいじめられることはなかったものの, 名前が長い(ブラジルの名前)のためにその「違い」から外国人としてからかわれたことを語っている.

興味深いのは、John の語りである。(4)では「一般的な外国人」(工場で働く外国人、日常生活で日本語を話す必要もない日本人との交流もない)について否定的評価(単純な人生)をしていることがわかる。

- (4)
1. John: 日本に、日本に来てる、ま、工場とか働いてる外国人は /もう\日本語使わなくてもいいっていうふうに設定されてるんですね。
  2. I: /うんうん\ あ、そうなんですか。
  3. John: はい、もう、日本語はまったくゼロで大丈夫なんで、単純労働。  
(中略)
  4. John: すごい、ほんとに単純な人生なんですね。
  5. I: あ、じゃあ、まあ、あんまり、こう、い、いわゆる日本の人と交流とかもしなくても?
  6. John: しない、しないですね、とか。
  7. I: あー、そうなんや。
  8. John: い、一般の、い、あの、外国人、僕は今ちょっとお父さんイメージして話してるんですけど。

#### 4.4 日本人

- (5)
1. Erika: だから、なおさら、すごい、私とは、こう、違うっていう扱いを/受けたという\
  2. I: /あー\
  3. Erika: とか「Erikaは日本人だからね」みたいな。
  4. I: あー。
  5. Erika: 一応、私もブラジル人なん/だけど\、あの子は日本、日本語も得意だし、
  6. I: /うんうんうん\。うーん。
  7. Erika: 逆に、ポルトガル語は話せないから、
  8. I: うーん。
  9. Erika: 日本人みたいな感じで、逆に、その、母語教室でちょっと仲間外れにされた

ブラジル人コミュニティ(母語教室)で、ポルトガル語が(うまく)話せないのに対して日本語が上手に話せるという理由で「日本人」とみなされるが、「日本の学校」では、ともだちから「ルマはブラジル人だよな」と言われる。さらに例(2)の語りでみられたように、家族とは「異なるブラジル人」でもある。Erikaが複数のアイデンティティで悩む様子が語りから読み取れる。

- (6)
1. Marco: 自分自身は外国人の子。回りからは「おまえは日本人や」って言われますけど、でも、日本人としては、話す部分でもそうですけど、振る舞いとかもたぶん日本人っぽいとは思いますが、自分がどこかと言われたらペルーですし、それは変わらないんで。ほぼ見た目ですし、日本で通らないじゃないですか、こんな見た目では。見た目だけでいえば。

Marcoは、回り(親しい友人たち)から食べ物の指向や振る舞いから「日本人や」とみなされているものの、外見(見た目)では異なるため、日本人とはみなされないと自認している。

#### 4.5 母語(継承語)話者

- (7)
1. Marco: なんていうんですかね、その学校に行って、日本語を勉強して帰ってきてからスペイン語の勉強をしたみたいな。
  2. I: じゃあ、お父さん、お母さんはやっぱりスペイン語でずっと生活、
  3. Marco: 通信教育で、家ではスペイン語。
  4. I: そうなんや。
  5. Marco: で、しゃべりながら、遊ぶ時間もなかったですし、
  6. I: そうか、/そうか\
  7. Marco: /それで\親とずっとけんかして。今では感謝していますけど。

Marcoは、小中学校の放課後や休日に通信教育でスペイン語の読み書きを勉強したが、遊びの時間が削られるため嫌だった。しかし、高校に入って、友人からスペイン語もできるのはかっこいいと言われるようになり、その頃からスペイン語を学習させてもらったことに感謝するようになった。Erikaも語りの中で、中学校後半から両方の言語を学ぶことを肯定的に受け止めるようになり、二人とも複数の言語(文化)を有することを強みにした職業に就く(目指す)ようになる。

#### 4.6 職業人, 地域住民

- (8) 1. John: ちゃんとした言語を使って、／ちゃんとした、こう、ね、いろんな人と調整、コーディネートしながら、  
2. I: /うんうん\ うんうん。  
3. John: するような仕事ができることに、私は、あ／の－\満足じゃないんですけど、まあ。  
4. I: /うーん\ うーん。  
5. John: いいんかなという ( )。

工場で働いていた John は、日本人との交流もなく日本の制度も知らないままで社会保険や雇用保険の未払いという経験を経て、新しい職業を探すようになり、現職の交流協会での仕事を得た。日本語を全く話さない仕事(例4)ではなく、「ちゃんとした言語」を使う仕事を肯定的に受け止めている。

- (9) 1. 小田原: 何か、こう、一緒にまちづくりしてるみたいな。  
2. John: [笑]そやな、ま、ちょっと、こう、意識の行き違いとかあったりするから。  
3. I: [笑]  
4. John: 何て言うの、ま、僕的には、僕は、その、あの、あの一、あの、住んでるところに、  
5. I: うん。  
6. John: きちんと何か、あの一、ま、貢献したいという考えもあるし。

Johnは仕事以外にも、自身が住む地域の国際交流センターで、まちづくりの活動に積極的に参加している。インタビュー中に同じ部屋にいたセンタースタッフの小田原もときおりインタビュー談話に参加しているが、小田原の発言の「わたしらの活動」「一緒に」という表現からも John のコミュニティでのメンバーシップがうかがえる。(9)は、John の地域住民としてのアイデンティティが表出し、積極的・主体的住民になりたいというスタンスが読み取れる。

#### 5. おわりに

インタビューナラティブの談話分析の結果、日系3世・4世の若者たちは、複数のアイデンティティ(例:日本人, ブラジル人, 外国人)に立ち向かい悩んできたことが明らかとなった。そしてこれらは、インタビュー本人の意識に反して、彼らの周りの人たちによって(主として「異なる者」として)ラベル付けされていることもわかった。本稿ではスペースの制限上割愛したが、彼らの語りの中で、それぞれが、自身の職業を通して複数の言語運用能力や複数のアイデンティティを強みに変えている(変えようとする)プロセスがみてとれる。日本在住の外国人には日本語教育が重要であるという点は指摘されるが、彼らの語りから、文化も含めた母語(継承語)教育の役割も考えていく必要があるという示唆がみえてくる。加えて、受け入れ側が共に生活するメンバーであることを認識することが重要であり、共生をめざした多様性受容のための学習(学びや気づき)が必要である点も主張したい。

**謝辞** インタビュー調査にご協力いただいたみなさまにお礼申し上げます。本研究は、龍谷大学国際社会文化研究所指定研究「異文化理解と多文化共生—人口減少社会を見据えたミクロ・マクロからのアプローチ」(研究代表者:村田和代, 2017~2019年)の研究成果の一部である。共同研究者の秦かおり氏, 山口征孝氏に感謝いたします。

#### 参考文献

- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- De Fina, A., Schiffrin, D., & Bamberg, M. (2006). Introduction. In A. De Fina, D. Schiffrin, & M. Bamberg (eds.) *Discourse and Identity*, 1-23. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marra, M. and Angouri J. (2011). Investigating the negotiation of identity: A view from the field of workplace discourse. In M. Marra and J. Angouri (eds.) *Constructing Identities at Work*, 1-14, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 永田素彦・藤本久司 (2007). 日系南米人の若者のアイデンティティと生活経験の関係: 三重県でのアンケート調査をもとに 三重大学人文学部文化学科研究紀要 24, 69-84
- 関口知子 (2007). 在日日系ブラジル家族と二世世代のアイデンティティ形成過程: CK/TCK の視点から 家族社会学研究 18(2), 66-81
- Woodward, K. (2002). *Understanding Identity*. London: Arnold.

# 在日コリアンによる朝鮮語の「名詞的表現」に関して

## —朝鮮学校コミュニティを中心に—

権恩熙(名古屋大学大学院生)・宇都木昭(名古屋大学)

### 1. 研究背景

朝鮮学校を中心とした在日コリアンのコミュニティ(以下、朝鮮学校コミュニティ)は、およそ半世紀にかけて日本最大の日本語・朝鮮語バイリンガル集団として存在してきている。そこで話される朝鮮語は朝鮮民主主義人民共和国(以下、共和国)や大韓民国(以下、韓国)の影響を受けつつも、本国と断絶されたまま独自に発展し、独特の特徴を多く有するようになった。その特徴のある朝鮮語は「総聯朝鮮語(植田 2009)」「在日同胞式の朝鮮語(朴 2016)」などと呼ばれており、言語接触や第二言語習得の面で非常に注目度が高い。しかし、コミュニティへのアクセスの難しさからか、その実態についてはあまり明らかになっておらず、断片的な指摘や印象論にとどまっているものが多いのが現状である。

### 2. 研究目的

そこで、本発表では「在日朝鮮語」を特徴づけるモノの実態を究明する第一歩として、実際の発話をもとに朝鮮学校コミュニティによる朝鮮語の「名詞的表現」の特徴を明らかにしたい。ここで名詞的表現とは、「ある事態を表すにおいて、文の各成分、たとえば、主語、対象語、修飾語、述語の中で基本的に名詞の形で登場する場合のこと(林八竜 2004:212)」を言う。朝鮮語は日本語に比べて表現構造が動詞志向的であり、日本語は名詞志向的であることは金恩愛(2003)や林八竜(2004)などで指摘されている通りである。しかし、朝鮮学校コミュニティでは「名詞志向的な朝鮮語」、つまり朝鮮語による名詞的表現が使用されることがしばしばあり、それが在日朝鮮語のひとつの特徴となっている可能性があるのである。

### 3. 研究方法

分析のための言語資料は、中部地域にある朝鮮学校の中級部授業2個と高級部授業5個を録音したもの、そして朝鮮学校を扱っているドキュメンタリー7点を用いている(表1、表2参照)。具体的な分析方法としては、言語資料の中で韓国の朝鮮語(以下、韓国標準語)母語話者にとって不自然に感じる名詞的表現を取り出し、それらの特徴について考察していく。すべての名詞的表現を扱わずに、韓国標準語母語話者にとって不自然に感じるもののみを扱う理由は、「在日朝鮮語」だけの特徴を浮き彫りにするためである。

表1 授業談話の目録

	学年	科目名	担当教員の出生地	担当教員の本籍(1世の故郷)	担当教員の世代	時間
1	中級部	国語(朝鮮語)	愛知	韓国 慶尚南道	3世	39分
2	中級部	国語(朝鮮語)	東京	韓国 慶尚南道	4世	37分
3	高級部	国語(朝鮮語)	愛知	韓国 慶尚南道	4世	43分
4	高級部	国語(朝鮮語)	愛知	韓国 慶尚南道	4世	38分
5	高級部	社会	岐阜	韓国 慶尚南道	3世	43分
6	高級部	物理	長野	韓国 慶尚南道	4世	42分
7	高級部	物理	愛知	韓国 慶尚南道	4世	42分

表2 映像資料の目録

	放映	監督名	プログラム名	映像物の題目	取材学校	時間
1	2005	박기홍	SBS 스페셜 10 화	나는 가요-도쿄, 제 2 학교의 여름- (私は行きます-東京, 第2学校の夏-)	東京朝鮮第2初級学校	61分
2	2007	박기홍	SBS 스페셜 83 화	도쿄, 제 2 학교의 봄 (東京, 第2学校の春)	東京朝鮮第2初級学校	55分
3	2007	박기홍	SBS 스페셜 95 화	자이누리 60년 학교 가는 길	東京朝鮮第1初中級学校&	53分

				(在日 60 年, 学校に行く道)	東京朝鮮第 2 初級学校	
4	2007	김철민	KBS1TV 열린채널	민족학교에 가다 (民族学校に行く)	京都朝鮮第 3 初級学校	24 分
5	2007	김명준	ドキュメンタリー映画	우리학교 (ウリハッキョ)	北海道朝鮮学校	132 分
6	2007	김명준	ドキュメンタリー 映画(DVD 特典映像)	우리학교-못 다 전한 이야기- (ウリハッキョ-伝えきれなかった話-)	北海道朝鮮学校	37 分
7	2014	이일하	ドキュメンタリー映画	울보-泣き虫ボクシング部-	東京朝鮮中高級学校	86 分

## 4. 結果

### 4.1 一般名詞による名詞的表現

一般名詞による名詞的表現の中で最も多かったのが「kam(感)<sup>1</sup>/kipun(気分)/maum(心)」などの感情類名詞で終わる類型であった。これらの名詞は日本語の「感じ」「気持ち」「気」などに相当するが、現れる表現構造はその様相を異にする。日本語の感情類名詞がコピュラと一緒に述語として使用されることが多いのに対し、朝鮮語の感情類名詞は指定詞を伴って述部に来ることはめずらしい<sup>2</sup>。また、朝鮮語の感情類名詞は主に「tul(a)((気が)する)」という動詞を伴って現れる場合が多く、さらには感情類名詞を使用せずに「~kes kath(a)のようだ」を用いて表現したほうが自然な場合も多い。しかし、朝鮮学校コミュニティでは「~nun kam/kipun/maum+ita(という気持ちだ)」の形態を用いて感情を表現しており、韓国標準語母語話者に違和感を覚えさせている。そのうえ、「kam」という単語は、韓国標準語では「kami ota(ピンと来る)」「~n/un kam-i issta(~な感じがある)」といった特殊な使い方しか用いられないため、さらに違和感を覚えさせている。実際、韓国の国立国語院が制作した『韓国語学習者コーパス』においても、日本人朝鮮語学習者が「~nun kam/kipun/maum+ita」を使用する例は一回も見つからない。つまり、この特徴はほかの日本人朝鮮語学習者には現れにくい、朝鮮学校コミュニティ特有の名詞的表現である可能性が高いのである。

- (1) a. 在日朝鮮語: motwu chincelhako nappun salam-i eps-nun kam.  
 みんな 親切で 悪い 人-が いない-連体形 感じ  
 b. 韓国標準語: motwu chincelhako nappun salam-i eps-nun kes kath-ass-eyo.  
 みんな 親切で 悪い 人-が いない-連体形 よう-過去-略待丁寧形語尾  
 [みんな親切で悪い人がいない気がしました。]

### 4.2 形式名詞「kes<sup>3</sup>」による名詞的表現

#### 4.2.1 分裂文

分裂文は文語体としての性格が非常に強い文型であるため、日本語でも朝鮮語でも口語で用いられることは少ない傾向にある。ただ、先行研究を参考にすると日本語よりも朝鮮語のほうがその傾向はより強いものと考えられる<sup>4</sup>。しかし、本言語資料では発話全体の約 0.41%が分裂文になっており、남길임(2006)における出現頻度より若干高い数値となっている。さらに、その発話たちは韓国標準語母語話者に違和感を覚えさせるもので、分裂文になっていないほうが自然である。

- (2) a. 在日朝鮮語: kallaciko iss-nun kes-un sulphu-ki ttaymuney ppalli thongilha-myen cohta-ko sayngkakha-pnita.  
 分かれている-連体形 の-は 悲しい-名詞化 ので 早く 統一する-仮定 い-と 思う-上称語尾  
 b. 韓国標準語: kallace iss-ese sulphu-ki ttaymuney ppalli thongilha-myen coh-kyess-supnita.  
 分かれている-理由 悲しい-名詞化 ので 早く 統一する-仮定 い-と 思う-上称語尾  
 [分かれているのは悲しいので早く統一したらいいと思います。]

#### 4.2.2 「~nun kes-ita」

日本語のいわゆる「ノダ文」を直訳したと考えられる「~nun kes-ita」の形態も朝鮮学校コミュニティで観察される。日本語の「のだ」と朝鮮語の対応形式「kes-ita」は「名詞化辞+指定詞」という類似した文法構造を持つが、金廷珉(2007)

<sup>1</sup> 朝鮮語のローマ字表記は The Yale Romanization System による。

<sup>2</sup> 韓国の国立国語院が制作した世宗コーパス(現代朝鮮語口語)においても、「kipun」が述部に来た例は「ta han ke kathun kipun-iy(a)(すべて成し遂げた気分だよ)」「kulen kipun-ieyyo(そんな気持ちです)」のふたつ、「maum」が述部に来た例は「ne maum-iy(a)(あなたの勝手だよ)」のひとつしかなく、「kam」の場合はゼロであった。

<sup>3</sup> 朝鮮語の形式名詞「kes」は、日本語の「こと」「もの」「の」とその意味や機能が類似している。

<sup>4</sup> 日本語日常会話における分裂文を調べた真田・伊藤・菊竹(1998)では発話全体の約 1.83%が分裂文(類似分裂文を含む)であったが、朝鮮語の口語コーパスをもとに分裂文を調べている남길임(2006)ではその出現頻度が約 0.11%に過ぎなかった。

によれば日本語の「のだ」の方が朝鮮語の「kes-ita」より使用頻度が高く、意味範囲が広い<sup>5</sup>という。そのため、日本語のノダ文を「kes-ita」に訳すると不自然になることが生じるのであるが、以下の例がそれに当たる。どれも韓国標準語では形式名詞「kes」を用いないほうが自然である。

- (3) a. 在日朝鮮語: hwaksilhi malhayse 勝算は iss-nun kes-i-nikka.  
           はっきり 言って 勝算は ある-連体形 の-コピュラ-理由  
   b. 韓国標準語: hwaksilhi malhayse 勝算は iss-unikka.  
           はっきり 言って 勝算は ある-理由  
           [はっきり言って勝算はあるんだから.]

#### 4.3 名詞形語尾「ki」による名詞的表現

朝鮮語の名詞形語尾である「~ki」による名詞的表現も観察される。注目すべきなのは「~ki」の具体的な現れ方であり、不自然と判断された表現のほとんどは、「~ki hata(名詞形語尾+機能動詞)」の形態をもって動詞の意味を表している。日本語の場合、「答え合わせをする」「読み書きする」などのように連用形名詞がある程度自立性を持っており、機能動詞「する」の目的語として来ることが可能である。さらに、それを持って動作や行為を表すこともできる。しかし、韓国標準語では名詞形語尾による名詞が機能動詞「hata」の目的語として来ことは珍しく、以下の使用例は不自然な表現になってしまう<sup>6</sup>。ただ、こういった「~ki hata」の形で現れる名詞的表現は、以下の例のほかにも「sen kuski(線引き)」「hanca um talki(漢字音付け)」「ttala ilkki(真似て読むこと)」などが観察されており、どれも学校の授業に関係している。このことを考えると、「~ki hata」は使用される場面が非常に限定されているのかもしれない。

- (4) a. 在日朝鮮語: chayk ilk-ki hay-ss-e?  
           本 読む-名詞化 する-過去-上称疑問語尾  
   b. 韓国標準語: chayk ilk-ess-e?  
           本 読む-過去-上称疑問語尾  
           [本読んだ?]

#### 4.4 体言止め文

朝鮮語の指定詞「ita」を伴わずに体言で終わる発話がこれに当たる。本言語資料では45例が確認されており、朝鮮学校コミュニティにおける名詞的表現の中で最も多い類型である。これは、金恩愛(2003)で指摘されたことのあるように、日本語の名詞が朝鮮語の名詞に比べ、述語としてより積極的に機能していることが影響しているように考えられる。

##### 4.4.1 一般名詞で止めるもの

朝鮮学校コミュニティで観察される一般名詞止め文は、「形容詞+名詞」の構造を持っていることが多いのが特徴的である。生越(2018)によると、「形容詞+名詞」タイプの名詞止め文は日本語では具体的な事物の他に感覚や行為に対して使われており、その使用範囲が広い反面、朝鮮語では人を罵ったりする定型化された表現を除いては、目の前の状況を表現するのはかなり難しいという。

- (5) a. 在日朝鮮語: hakkup-ul hana-lo mukke nakase 「haynakaca」 nun coh-un kihoy.  
           学級-を ひとつに 結んでいって 「やっぺいこう」という いい-連体形 機会  
   b. 韓国標準語: hakkup-ul hana-lo mukke nakase 「haynakaca」 nun coh-un kihoy-ya.  
           学級-を ひとつに 結んでいって 「やっぺいこう」という いい-連体形 機会-コピュラ(下称語尾)  
           [学級をひとつに結んでいって「やっぺいこう」といういい機会だよ.]

##### 4.4.2 形式名詞「kes(ke)」で止めるもの

日本語の「V こと」を直訳したと考えられる「V kes(ke)」の形態を持って、指示や命令を出している例も観察される。この場合、kes(ke)の前に来る動詞語尾の形態とその使用場面のふたつの面で韓国標準語とは異なる様相を見せている。韓

<sup>5</sup> 金廷珉(2007)はその理由について、「韓国語の「kes-ita」における「kes」という形式名詞は日本語の「のだ」に比べて、「もの」「こと」という具体的な名詞としての意味が強く含まれていることが原因であると考えられる」と説明している。李英蘭(2013)でも「ノダに比べて kes-ita の文法化が進んでいない」という記述がある。

<sup>6</sup> この点と関連し、林八竜(2004)は「韓国語の場合、動詞からの名詞形成立は単なる語彙項目の上では存在しても、ある事態の把握において名詞表現の成立は関与しないのが普通である」と述べており、金恩愛(2003)においても「動詞的な重名詞は、単語レベルでは、韓国語でも…(中略)…「存在タイプ」に成りうるが、機能動詞「する」の目的語として用いられる単語結合においては、その対応は崩れ、韓国語ではしばしば動詞構造化する」と述べている。

国標準語にも形式名詞「kes(ke)」を利用した命令表現は存在するが、在日朝鮮語で用いられている「～n/nun kes(ke)」と違い、「～1/ul kes(ke)」の形態を持って現れる。また、その使用場面も文面における告知である場合が多く、口語ではあまり用いられないという点で、朝鮮学校コミュニティにおける使い方は特殊であると言える。

- (6) a. 在日朝鮮語: onul nayil haksayn-teul-uy tungkyo-lul soco phohanha-ykaciko ilchey enkumha-nta-nun ke.  
 今日 明日 生徒-たちの 登校-を クラブ活動 含めて 一切 厳禁する-引用-連体形 こと  
 b. 韓国標準語: onul nayil haksayn-teul-uy tungkyo-lul soco phohanha-ykaciko ilchey enkumha-tolok ha-psita.  
 今日 明日 生徒-たちの 登校-を クラブ活動 含めて 一切 厳禁する-ように する-上称勧誘語尾  
 [今日と明日、生徒たちの登校を、クラブ活動を含めて一切厳禁するようにします]

#### 4.4.3 疑問代名詞で止めるもの

朝鮮学校コミュニティで最も多く観察される名詞的表現の類型である。韓国標準語で疑問代名詞(nuku, eti, mwe など)は、述部において指定詞と終結語尾が結合された「-ya」や「-yeyyo」を伴って使用される(疑問代名詞 way を除く)。しかし、朝鮮学校コミュニティでは、非尊待場面に限り疑問代名詞のみで文を終わらせることが多い。注目すべきなのは、このような使い方は『韓国語学習者コーパス』における日本人朝鮮語学習者の発話で1回も見かけないということである。おそらく朝鮮学校コミュニティ特有の名詞的表現として定着している可能性が高い。

- (7) a. 在日朝鮮語: ikes-un mwe?  
 これは 何  
 b. 韓国標準語: ikes-un mwe-ya?  
 これは 何-コピュラ(下称語尾)  
 [これは何?]

### 5. 考察とまとめ

조은숙(2007)によれば日本語は「総括走査(summary scanning)」方式で物事を把握する傾向が著しいのに対し、韓国語は「順次的な走査(sequential scanning)」方式で把握する傾向が強く、このような事態認知のズレが日本語は名詞的な表現に、朝鮮語は動詞的な表現に現われ、それぞれ違う表現構造を作り出すという。したがって、朝鮮学校コミュニティで多様な名詞的表現が観察されるということは、彼らの言語的思考のベースが日本語となっているために日本語的な表現になった可能性が高いことを意味する。ただ、日本人朝鮮語学習者には見られない朝鮮学校コミュニティ特有の名詞的表現も存在しており、それは彼らの朝鮮語の学習目的が「アイデンティティの獲得」と「非母語話者同士での会話」であるからと考えられる。日本人朝鮮語学習者は「母語話者との会話」を目標としているため、不自然な表現を使用したとしてもすぐ矯正され、一過性の間違いとして終わる場合が多い。その反面、朝鮮学校コミュニティは前述したように学習目標が特殊であるため、「在日コリアン同士で朝鮮語を使用して会話していれば、それだけで十分誇らしいこと」というふうになりがちな面がある。それが朝鮮学校コミュニティ特有の名詞的表現が頻繁に使用されることに影響を及ぼしたであろう。

#### 参考文献

- 남길임 (2006). 말뭉치 기반 국어 분열문 연구 형태론, 8(2), 339-360.  
 조은숙 (2007). 사태인지로 보는 일·한 양국어의 표현구조-명사적 일본어와 동사적 한국어- 일본연구, 31, 285-307.  
 植田晃次 (2009). 『総論朝鮮語』の基礎的研究-そのイデオロギーと実践の重層性- 「正しさ」への問い-批判的社会言語学の試み- (野呂香代子・山下仁編著)第2版, 三元社, 111-147.  
 李英蘭 (2013). 現代韓国語の「-n kes-ita」文の使用条件と文法化について-日本語の「ノダ」文との比較を中心に- 韓国語学年報, 9, 31-54  
 生越直樹 (2018). 名詞止め文の日韓対照(ワークショップ2 省略現象から見えてくること-「磁石」な日本語と「チェーン」な韓国語-) 社会言語科学会第42回大会発表論文集(電子版), 236-238.  
 金恩愛 (2003). 日本語の名詞志向構造(nominal-oriented structure)と韓国語の動詞志向構造(verbal-oriented structure) 朝鮮学報, 188, 1-83.  
 金廷珉 (2007). 日本語の「のだ」と韓国語の「KES-ITA」の意味に関する対照研究 東北大学高等教育開発推進センター紀要, 2, 123-133.  
 真田雅子・伊藤麻友子・菊竹恭子 (1998). 日本語日常会話における分裂文 東京女子大学紀要, 49(1), 85-108.  
 林八竜 (2004). 日・韓両語の表現構造の対照研究-日本語の名詞的表現に対する韓国語の動詞的表現を中心に- 日語日文学研究, 50(1), 211-233.  
 朴浩烈 (2016). 在日コリアンにおける言語アイデンティティと言語生活の諸相 人文・自然研究, 10, 197-227.

# 身体動作を伴う教授活動における通訳者の参与

## —日本舞踊ワークショップにおける通訳、講師、参加者の相互行為—

安井永子(名古屋大学)

### 1. はじめに

本稿の目的は、相互行為分析を用い、通訳を介した教授場面における通訳の参与と役割について明らかにすることである。通訳を介した相互行為を扱ったこれまでの研究では、通訳者が話し手の発話を別の言語で置き換えるだけの単なる *sounding box* もしくは *animator* (Goffman, 1981) のような「非参与者」ではなく、相互行為の一人の主體的な参与者として相互行為の進行に貢献することが示されている (Bolden, 2000; 菊地, 2017; 菊地・坊農, 2015; Wadensjö, 1998)。Wadensjö (1998) は、通訳者には、発話者の発話の通訳を行う「*normative role*」と、会話上の問題を解決し、会話を調整する「*typical role*」の両方の役割を担うことが求められていると論じている。

先行研究では、言語でのやり取りが中心となる会話における通訳が扱われているのに対し、本稿では身体動作が中心となる活動における通訳について、通訳者の言語的・身体的振る舞いに注目して検討を行う。本稿で扱うのは、日本の大学で留学生を対象に実施された日本舞踊ワークショップのビデオ収録データである。ワークショップは、プロの日本舞踊の講師を迎え、留学生に日本舞踊における扇子や傘などの道具の使用や、それらを用いた簡単な演技を体験させることが目的で行われた単発のイベントである。参加学生には傘や扇子が手渡されており、講師はそれらを用いた演技について説明した後、参加学生に同様の演技をするよう指示する。参加学生の大多数が日本語初級レベルの短期留学生であるため、ワークショップ運営者の一人で、日本語が堪能な英語母語話者の大学院生（通訳学生）が、講師の日本語発話の英語への通訳をしている<sup>1</sup>。通常、言語が中心となる会話場面では、話し手の発話の後に通訳者による発話順番が逐一入る必要がある。これに対し、本稿で扱う活動場面では、言語による通訳を介さずとも、講師の身体動作を伴う実演によって、どのような動作が指示されたのかが参加学生にある程度明らかになる。そのため、参加学生は通訳されるのを待たずして講師の実演に真似た動作を開始することができる。このように、講師による発話順番が言語だけでなく身体動作からも構成される点、通訳者の発話順番に先立って、講師の指示への応答を参加学生が開始することが可能となる点で、言語でのやり取りが中心となる場面における通訳の構成とは大きく異なる。

以下、(1) 通訳学生の発話順番の開始位置と通訳発話の構築、(2) 通訳学生による通訳以外の活動への従事、の2点から、通訳学生が何に志向してこの活動へ参与し、どのように通訳としての役割を達成しているかを検討する。なお、トランスクリプトにおける身体動作の書きおこしは、Mondada (2007 ほか) の方式を用いている (Mondada, 2007, p. 222 を参照のこと)。

「INS」は講師の発話、「TRA」は通訳学生の発話、「I 身」は講師の身体動作、「T 身」はTの身体動作、「I 視」は講師の視線の動き、「T 視」はTの視線の動きを示す。

### 2. 分析

#### 2.1 通訳の発話順番の開始位置と発話順番の構築

まず、通訳発話の開始位置に注目してみよう。事例1は、扇子の開け方や仰ぎ方など、基本的な扇子の扱い方についての説明が行われた後の断片である。ここでは、講師が参加学生に対し、扇子を使った波の表現の仕方を説明する。通訳学生は、講師による説明が終わったと判断できる位置で発話順番を取得し、通訳を開始する。以下の断片を見てみよう。

[事例1]

- 1     INS: 次はちょっと扇子を使って色々表現をしてみたいと思いますが、(0.2)  
2     え.: (.) <なみ> (0.3) 波をちょっと表現したいと思います。

図1:  
参与者



1 短期留学生の母語は英語ではないため、英語がどの程度理解できているかは不明だが、データからは、日本語よりも英語の訳の方を理解している様子がうかがえる。また、通訳を務めた大学院生は、講師の日本語発話を英語に通訳するのみで、参加学生の発話の通訳（英語→日本語）は行わない。

- 3 \*波とい\*いますとこ-ザ\*ブーン\*と+こう+来るんです↑が\*\*+まずおお:きくします。 お+お波:\*+, (0.2)  
 I身 \*扇子上へ\* 扇子下へ \*扇子上へ\* 扇子下へ \*扇子上へ \*扇子下 \*扇子上へ-->  
 T身 +準備+ 扇子下へ +上+扇子下+ 扇子上へ +扇子下 +扇子上へ-->
- 4 こな+\*み: +(0.4)\*そしてち\*つちやくな+つてからら\*さざ波+シユ::#ン\*と@な+がれ\*ていきます。  
 I視 @視線を参加学生に向ける-->  
 I身 -->\*扇子下方向 \*扇子下方向 \*扇子を前方に \*////////////////\*  
 T身 -->+扇子下+ 扇子上方向 + 扇子下方向 + 扇子を前方に +  
 図 #図2
- 5 (0.3)
- 6 INS: ha%\*hahahaha 手首の力抜いてくださいね % he\*he  
 I身 \*右手を繰り返し前後に振る \*  
 T視 %視線を講師から参加学生に向ける %講師へ%視線を参加学生へ -->
- 7 TRA: so now uhm there're many ways to: [apply (.) ideas?  
 8 INS: [hahahaha  
 9 TRA: uhm. with the fan. And the idea that we're going to @apply first is waves.  
 I視 --> @視線を通訳学生に向ける-->
- 10 (0.2)
- 11 TRA: So first +\*you have a big wave,# (.)\*(0.2)  
 I身 \* 扇子上方向 \*扇子下方向 -->  
 T身 + 扇子上方向-->  
 図 #図3
- 12 INS: °ビッグウェーブ°  
 13 TRA: +and then it come\*s down,+(0.5) a%nd the\*n >a %sort of< a me%d+ium-size wa:ve,  
 I身 -->\* 扇子上方向 \* 扇子下方向 -->  
 T身 -->+ 扇子下方向 + 扇子上方向 + 扇子下方向 -->  
 T視 -->%参加学生から講師に% 下に %学生に %講師に -->
- 14 INS: °hahahaha[+\*ha°  
 15 TRA: [+\*%and down%  
 I身 -->\* 扇子上方向-->  
 T身 -->+ 扇子上方向-->  
 T視 % 参加学生に%
- 16 INS: %s-さざ\*[な%+み:  
 17 TRA: \*[a +nd little wav%e,+ (0.2)  
 I身 -->\* 扇子下方向 -->  
 T身 -->+ 扇子下方向 + 扇子上方向 -->  
 T視 %視線を講師に% 参加学生に % 視線を講師に -->
- 18 INS: +\*でシユ[+-:::  
 19 TRA: [+and then+(0.4)  
 I身 -->\*扇子を前方に -->  
 T身 -->+扇子下 + 扇子下方向 + 扇子を前方に -->  
 T視 -->% 視線を下に -->
- 20 TRA: on\*to the b%[each+  
 21 INS: [ehe そうそうそうそう そうですそうです  
 I身 -->\*  
 T身 -->+  
 T視 -->%参加学生に -->>



図2: 4行目



図3: 11行目

1行目から4行目まで、講師は扇子を使った波の演技を実演とともに説明する。扇子を前方に動かしながら「流れていきます」(4行目)と、発話が文末に達すると同時に講師は扇子を持つ手を引っ込め、参加学生の方に身体と視線を向ける。そして、笑いつつ右手を繰り返し前後に振りながら、「手首の力抜いてくださいね」(6行目)と発話する。この講師の発話の文構造、扇子を持つ手の脱力、身体と視線の移動、および笑いは、通訳学生によって、講師の発話順番の完了だけでなく、説明の完了をも示すものと判断されている。通訳学生は講師が笑い始めた直後に視線を講師から参加学生へと移動させ(6行目)、講師が「手首の力抜いてくださいね」と発話するとその発話末付近で再び講師に視線を向けるものの、すぐにまた参加学生へと視線を戻し、「so now uhm」(7行目)と、発話順番の開始を示す。つまり、通訳学生は、講師の発話を一文毎に逐語訳するのではなく、説明が完了するまで通訳を控えている。そして、講師の発話の文構造や身体動作を観察しながら発話順番と説明の完了を確認した後、通訳を開始している。

ここで、通訳学生が、講師の説明が完了するまで通訳を開始しないのは、偶然ではない。第一に、1~6行目における講師の注意は、扇子と、(次に発話順番を取るべき通訳学生ではなく)説明の受け手である参加学生に向けられており、扇子を持つ手も動いているため、この間の講師の発話順番は継続していることが示されている。第二に、通訳学生は、講師がワークショップで何を行うか事前に知らされていないため、通訳を行うのに先立って、まずは講師が示した扇子の動きを、参加学生よりも前に理解し習得する必要がある。実際、3行目で講師が説明をしながら扇子を使用して波の表現を実演し始めると、

通訳学生は、講師の手の動きに合わせて扇子を動かすことで、身体的に波の表現を習得することを試みている（3, 4行目、図2）。つまり、通訳学生は、講師の発話順番の完了を待つことと、説明を最後まで見聞きし、扇子の動きを習得することとの二つに志向した結果として、7行目で発話順番を取得し、通訳を開始するに至ったと考えられる。

それに対し、次の事例では、通訳学生は講師の発話が発せられると同時にそれを通訳することに志向している。以下は事例1の後の断片であり、ワークショップの開始に先立って講師によって着物を着せられた5名の学生に、立ち上がって前に来るよう講師が指示した直後のやり取りである。事例1で講師が説明した通り、ここでは「大波、小波、さざ波、シュー」の4種類の波の動きを扇子を使って表現するよう、学生は指示されている。

[事例2]

- 1 INS: え- じゃああの一緒に波を作っていきますね、↑で (.) ちよつともうちよつと後ろから前にこ-  
 2 出てくるような感じで波を作りながらちよつと前に出て来ましょうか<sup>ね</sup>  
 3 °(こう)ちよつと下[が(つてやり)ますね°  
 4 TRA: [so what you're going to do is- is back up [just a little bit,  
 5 INS: [¥そうそうそうそうそう¥  
 6 TRA: ↑perfect  
 7 INS: じゃ [まず\*お+おきな (.)+:>波です<sup>ね</sup>\*  
 8 TRA: [and\* t+ogether\*#+  
 I身 \* 扇子上方向 \*  
 T身 +手招き +  
 図 #図3  
 9 INS: [\*<おお:きく:>\*,  
 10 TRA: [\*big wa:ve,\* bi\*g wave  
 I身 \* 扇子下方向 \* 一歩前\* 一歩進みつつ扇子下方向 -->  
 11 +com[e forward\* just a little bit,+  
 12 INS: [で中 \*ぐらいにして:  
 I身 -->\* 一歩進みつつ扇子下方向 -->  
 T身 +手招きしつつ一歩前に +  
 13 TRA: Lit[\*tle wave\* [and then\*=  
 14 INS: [\*で さざな \*みで[: \*  
 I身 -->\* 扇子下方向 \* 扇子下方向 \*  
 15 INS: ==\*で シュー[:::: \* [¥そうそうそう\*そうそうそうそうそう¥ .hh  
 16 TRA: [on to the bea\*c[h  
 I身 \* 扇子を前方へ \* ,,,,,,,,,,,,,,\*  
 17 TRA: ↑perfect



図4: 通訳学生による手招きジェスチャー (8行目)

ここでは、事例1とは異なり、通訳学生の発話は講師の発話に重なって産出されている（8, 10, 13, 16行目）。この発話開始タイミングは、参加学生が講師の動きに合わせて一緒に演技を行うというこの活動の特徴に合わせたものであり、通訳学生は参加学生に対してオンタイムに通訳を提供することに志向していることがわかる。

また、通訳学生は、講師の発話全てを訳すことよりも、講師と参加学生の動きに合わせたタイミングで波の表現を言語的に示すことを優先していることも観察できる。まず、講師は、「じゃまずおおきな」（7行目）と言いながら扇子をゆっくり上げ始め、「波です<sup>ね</sup>」で扇子を最高位まで上げた後、「おお:きく:」（9行目）と発しながら扇子を下げていく。この講師の「おお:きく:」の開始と同時に、通訳学生は「big wave（大波）」（10行目）と発する。通訳学生の発話が講師の発話と同時に開始されていることより、通訳学生は講師の発話「おお:きく:」を聞いた後にその通訳を行なったのではなく、その直前に講師が「じゃまずおおきな波です<sup>ね</sup>」（7行目）と発話しながら上げた始めた扇子の高さが頂点に達したのに合わせて、今なされているのが大波の演技であることを示す発話をオンタイムに産出していると考えられる。また、大波の表現の後、講師はそれより小さい波を作りつつ、「中ぐらいにして:」（12行目）と、大波よりも小さい波を表現することを発話で示しているが、この講師の発話は、前進するよう指示する通訳学生の発話（11行目）と重なっており、訳されない。その後、講師は扇子を手を持って腕を下方向に伸ばしながら扇子を下方向に移動させるが、その腕が伸び切った直後、通訳学生は「little wave」（13行目）と、「さざ波」を表現する発話を、講師が「で、さざなみで:」（14行目）と発するよりも早く産出する。これは、さざ波の表現がその直後に開始されることを腕の動きから予想し、それに合わせた発話タイミングだと考えられる（事例1より、通訳学生は「big wave, medium-size wave, little wave, and then on to the beach」と表現しており、little waveは3つ目の「さざ波」に対応する訳であると考えられる）。参加学生は、講師の動きに追従しながら扇子を動かしており、厳密に訳がなされなくとも、講師に合わせて波を表現するというここでの活動に参加することは可能である。通訳学生が講師による全ての発話を訳すことに徹しないことは、ここで行われている活動が、本格的なレッスンではなく、「扇子で波を表現してみる」程度のものであることと関係していると考えられる。つまり、通訳発話の開始のタイミングや通訳のされ方は、通訳学生が進行中の活動の目的に合わせてそれらを調整していることを示している。

## 2.2 通訳以外の活動の達成

通訳学生は、日本語発話を英語に置き換える作業以外のことにも従事している。事例1を再度見てみよう。1~4行目では、講師は身体動作を用いた実演と共に、演技の説明を行なったただけであった。それに対し、通訳学生は、講師の説明の通訳に加え、参加学生に自分の動きに合わせて動くよう促している。講師による説明は、身体動作を伴っていたため、それを見た参加学生は既に講師を真似て扇子を動かして始めていた。講師が説明後に笑いながら「手首の力抜いてくださいね」(6行目)と述べたのは、参加学生が各々、講師の動きを真似て扇子を波のように動かして始めていたからである。このように、指示された演技を参加学生がある程度理解している段階で、次に通訳学生が行うのは、単なる説明の英語訳ではない。通訳学生は、扇子を使って波を表現すると述べた後(7, 9行目)、「so first you have a big wave (ではまず大きい波を作って)」(11行目)と発し、参加学生に視線を向けながら扇子を持った右手を上げ、参加学生に同時に同じように扇子を動かすよう促す(図3)。通訳学生は、波や動きを表現する発話(big wave, and downなど)の後に間を空け(11, 13, 17, 19行目)、参加学生の追従を待つほか、それらをandやand thenで繋ぐことで波の動きの区切りを明確に示したり、「and then it comes down (そして下がって)」(13行目)や「and down (そして下に)」(15行目)のように、講師の発話にはない、下向きに扇子を動かす指示も加えることで、波の動きを講師よりも細分化して表現している。これは参加学生の追従を可能にする、参加学生に合わせた発話のデザインであると考えられる。実際、参加学生も合わせて扇子を動かしており、通訳学生によって追従の指示がなされていると彼らが捉えていることがわかる。

事例2でも、通訳学生が英訳の作業のみに従事しているのではないことが観察できる。講師は1~3行目で、学生に後ろに下がり、扇子で波を表現しながら少しずつ前進するよう指示している。ところが、4行目での通訳では、「back up just a little bit (少し下がって)」と、後ろに下がる指示はしているものの、演技をしながら前進することについては言及していない。これは、3行目で講師が下がるよう指示する発話(「こうちょっと下がってやりますね」とジェスチャーを行うのに合わせて発せられているためであると考えられる。その後、講師が「じゃまずおおきな」(7行目)と、演技の開始の合図をすると、通訳学生はそれに重ねて「and together (一緒に)」と演技開始の合図をしながら参加学生に向けて一度手招きするジェスチャーを産出する(8行目、図4)。この手招きジェスチャーは、発話で訳されなかった、前進の指示を含んだものであると考えられるが、これがジェスチャーのみで示されたのは、既に演技の開始が講師によって示されており、訳を挿入する時間的余裕がないことへの対処であろう。その後、演技が開始されると、講師は「おおきく」(9行目)と発しながら扇子で大波を表現した直後、一步前に進んでいる。しかしながら、それに合わせて前進するのは講師のすぐ隣にいる学生のみで、それ以外の学生は立ち止まったままである。その後、通訳学生は「come forward just a little bit (少し前に来て)」と発話しながら再び手招きのジェスチャーを参加学生に向けて産出し、一步前進する(12行目)。つまり、通訳学生は、講師の行為と発話の進行に合わせて通訳する内容を調整しつつ、参加学生の動きを観察しながら必要な指示を追加しているのである。

## 3. 終わりに

身体動作が中心となる活動では、話し手の身体動作が資源となって、通訳に先立って受け手に観察可能となる。本稿で扱ったのは短い断片のみだが、分析では、そのような活動の特徴が、通訳者の参加の仕方や役割に関わることが示された。講師の身体動作だけでなく、参加学生の身体動作もまた資源となる。通訳者は、参加学生の身体動作を観察しながら、必要な指示を追加したり、不要な通訳を差し控えたりすることができる。また、このワークショップに特有な目的(あくまで日本舞踊の体験のみが目的である点)にも、通訳発話の構築は関わっている。通訳学生は、活動の特徴や目的、行為の進行に合わせてそのデザインや開始タイミングを調整したり、必要な指示を追加したりすることで、通訳者としての役割を達成しつつ、講師による教授活動のサポート役も、同時に達成していたのである。

### 参考文献

- Bolden, G. (2000). Toward understanding practices of medical interpreting: interpreters' involvement in history taking. *Discourse Studies*, 2(4), 387-419.
- 菊地浩平 (2017). 通訳者の参与地位をめぐる手続き—手話通訳者の事例から—片岡邦好・池田佳子・秦かおり (編) コミュニケーションを枠付ける—参与・関与の不均衡と多様性— pp.221-242. くろしお出版
- 菊地浩平・坊農真弓 (2015). 相互行為としての手話通訳活動—通訳者を介した順番交替のための聞き手獲得手続きの分析— 認知科学 21(1), 167-180.
- Goffman, E. (1981). Footing. In E. Goffman (Ed.), *Forms of Talk*, pp. 124-159. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Mondada, L. (2007). Multimodal resources for turn-taking: pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*, 9(2), 194-225.
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. New York: Longman.

# 謝罪場面における「事情説明－応答」の連鎖

## －日本語母語話者とタイ語母語話者を比較して－

ルンタンヤニティトーン チャナントーン (お茶の水女子大学大学院生)

### 1. はじめに

謝罪場面における人間関係修復は複雑な過程である。謝罪される側から許しを得るまで、謝罪する側は謝罪表明や解決策の提案を行う他に、なぜ好ましくないことが起こったかという「事情説明」も相手に伝えることが必要な行為だと考えられる。Trosborg(1994)によると、「事情説明」は謝罪の1つのストラテジーであり、謝罪される側の不満を軽減させる機能を果たすとしている。また、鄭(2011)の研究では、謝罪する側は「事情説明」を多用していることが明らかになったが、その「事情説明」が謝罪される側の応答にどのように影響を与えるかという相互行為的な観点での分析はまだされていない。ボイクマン・宇佐美(2005)は実際の関係修復の過程において会話参加者が相互に交渉をしていくと指摘しており、謝罪する側とされる側の詳細な発話のやり取りを検討する必要がある。そこで本研究では日本語母語話者(JNS)同士とタイ語母語話者(TNS)同士の「事情説明－応答」の連鎖に着目し、両言語の謝罪行動特徴を明らかにすることを目的とする。

### 2. 先行研究

これまでの謝罪行動の特徴を明らかにした研究には談話完成テスト、ドラマの台詞を使用し、分析した池田(1993)や Fuangkajonsak(2005)などがある。また、ロールプレイを用い、会話参加者の発話機能の特徴を分析したボイクマン・宇佐美(2005)、鄭(2011)、ルンタンヤニティトーン(印刷中)がある。

ボイクマン・宇佐美(2005)は日中母語話者同士の会話を分析した結果、日中両者の謝罪する側は「事情説明」を使用することが共通している。JNS 同士は互いのフェイスを尊重しつつ、直接に相手責めを回避する一方で、中国語母語話者の謝罪する側は、責任を表明しないため、謝罪される側は相手の責任を追及するという違いが見られた。

鄭(2011)は日韓母語話者同士の会話を分析した結果、JNS と韓国語母語話者の謝罪する側が「事情説明」を使用する様子が見られた。しかし、JNS の謝罪する側は「相手の恩恵言及」を多用したが、韓国語母語話者は「代案提示」を多用する傾向があった。また、問題が深刻になればなるほど、両者の謝罪される側は相手に「非難」、「確認要求」を多く行う様子がうかがえた。

ルンタンヤニティトーン(印刷中)は JNS と TNS の謝罪する側の発話機能を分析した。JNS と TNS 共に「代案提示」、「事情説明」を使用することが共通している。しかし、JNS の方が TNS より「謝罪表明」、「相手への配慮」を多用する傾向があった。しかし、それらの謝罪行動の発話機能に対して謝罪される側がどのような応答をするかということはまだ明らかにされていない。

ボイクマン・宇佐美(2005)と鄭(2011)は謝罪する側の発話機能と謝罪される側の応答のそれぞれの特徴を明らかにした。また、上記の研究結果の共通点は JNS と他の母語話者が「事情説明」を使用していることである。しかし、謝罪する側の「事情説明」に対して謝罪される側はどのような応答をするか、「事情説明」の内容は謝罪される側の応答にどのように影響をするかという詳細な分析はまだされていない。そこで、本研究では相互行為の観点から「事情説明－応答」の連鎖に注目し、日タイ母語話者の特徴を明らかにすることを目的に以下の研究課題(RQ)を挙げる。

### 3. 研究課題

- RQ1 JNS と TNS の謝罪する側の「事情説明」にはどのような内容と出現回数が見られるか
- RQ2 JNS と TNS の謝罪される側は「事情説明」に対してどのような応答と出現回数が見られるか
- RQ3 「事情説明」の違いによって応答が異なるか

### 4. 研究方法

調査対象者は JNS 同士、TNS 同士で親しい関係の女子大学生、大学院生、各 15 組である。金銭の返済に関する場面を設定し、対象者に母語でロールプレイをしてもらう。分析範囲は謝罪する側の「事情説明」とそれに対する謝罪される側の「応答」である。分析方法についてまず、RQ1 は両者の謝罪する側の「事情説明」の発

話を抽出し、分類を行う。次に、RQ2 は「事情説明」の次の謝罪される側の発話を「応答」とし、会話参加者の「事情説明-応答」の連鎖が成立されると、それを1回として数える。応答の枠組みは、メイナード(1993)、鄭(2011)及びハリスティアニー(2014)を参考にする。そして、RQ3 はRQ1, 2 の結果を合わせ、「事情説明」の違いによって応答が異なるか、日タイ母語場面を比較する。以下にRQ2 の応答の枠組みを示す。

#### RQ2 「事情説明」に対する応答の枠組み

1. 相づちのみ：話し手が発話権を行使している間に聞き手が送る短い表現で、短い表現のうち話し手が順番を譲ったとみなされる反応を示した。

JNS の例： A: 銀行に行く時間がなくて＝  
→B: =あ：なるほどね

TNS の例： A: ลืมเอาเป่าตังค์มาอะ (財布を忘れちゃった)  
→B: อ่า (えっ)

2. 事情説明：お金を使う理由について説明する。

JNS の例： A: ちょっと あのうお金を使い過ぎちゃって 1000 円なくて  
→B: でも 今日行かなきゃいけない所があって：

TNS の例： A: เพิ่งไปกินหมูกระทะมา ตอนนี้ใครตังค์ตเลย (焼肉を食べに行ったから 今本当に金欠なんだけど)  
→B: แต่ชั้นเพิ่งสั่งซิดีเพลงไปอะ ต้องใช้เงินวัย (でも CD を注文したから お金が必要よ)

3. 非難：相手が引き起こしたことに対して軽蔑・怒りの言葉、驚き、困惑の表現、皮肉を述べる。

JNS の例： A: 今お金がない状態で 1000 円を返すことができないんだけど  
→B: マジか それは困る

TNS の例： A: ชั้นเพิ่งซื้อมือถือหนึ่งสีอะ มันเยอะมาก (本をたくさん複製したの)  
→B: แต่แกซื้อมือถือมานานแล้วนะ? (でも複製はこの前終わったじゃない?)

4. 改善要求：相手に好ましくない状況を変える行為を行うように求める。

JNS の例： 該当なし

TNS の例： A: มีร้อยเดียวเองอะ (100 バーツしかないよ)  
→B: ไปถอนATMได้มั๊ย? (ATM で下ろしてくれる?)

5. 確認要求：相手にもっと詳しい説明を求める。

JNS の例： A: 銀行から引き出すことができなくて  
→B: カード持ってない?

TNS の例： A: กระเป๋าตังค์เราหายทั้งใบเลยอะ (財布をなくしちゃったの)  
→B: แล้วไปทำหายที่ไหนหละ? (どこでなくしたか分かる?)

6. 譲歩：相手の提案提示や事情に対して気配りや理解を示したり、考えや意向を問ったりする。

JNS の例： A: 本当に財布の中に全部カード全部 hh 入って(h)て hh  
→B: あそうだよね 今日無理だよ

TNS の例： 該当なし

## 5. 結果と考察

### 5.1 RQ1 JNS と TNS の謝罪する側の「事情説明」はどのような内容と出現回数が見られるか

JNS と TNS の「事情説明」の内容と出現回数は表 1 に示す。両母語話者が使用した「事情説明」の内容は「金欠」、「財布を忘れた」(以下、忘れた)、「用意したお金を使った」(以下、使った)、「忙しくてお金を下ろす時間がない」(以下、忙しい)、「財布をなくした」(以下、なくした)であった。また、JNS は TNS より「事情説明」の出現回数が多かった(JNS : 28 回, TNS : 19 回)。このように、JNS は TNS より「事情説明」の出現回数が少し多かったが、両母語話者はほぼ同様の内容の「事情説明」をしたことが分かった。

表 1 JNS と TNS の「事情説明」の内容と出現回数

内容	JNS	TNS
1. 金欠	11	7
2. 財布を忘れた	9	6
3. 用意したお金を使った	6	4
4. 忙しくて、お金を下ろす時間がない	2	1

5. 財布をなくした	—	1
合計	28	19

## 5.2 RQ2 JNS と TNS の謝罪される側は「事情説明」に対してどのような応答と出現回数が見られるか

各 15 組のうち、「事情説明—応答」の連鎖は 47 回あった。JNS 同士は 28 回、TNS 同士は 19 回の連鎖が見られた。両者の応答の出現率と回数は図 1 に示す。

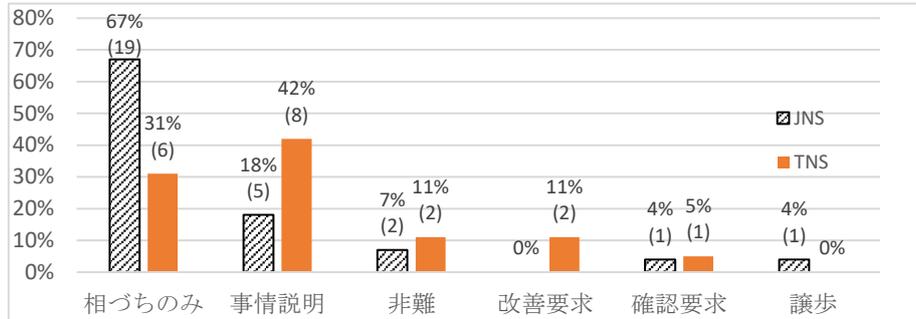


図 1 JNS と TNS の「事情説明」に対する応答の出現率と回数

「事情説明」に対して、JNS の謝罪される側は【相づちのみ】の応答を多用していた(67%)。次に出現が多かった応答は【事情説明】(18%)であった。また、【非難】の出現は(7%)であり、【確認要求】と、【譲歩】の出現はそれぞれ(4%)であった。しかし、【改善要求】の出現は見られなかった。一方、TNS の謝罪される側の応答は【事情説明】の出現が最も多かった(42%)。次に多かったのは【相づちのみ】(31%)であった。【非難】と、【改善要求】の出現は11%であったが、【譲歩】の出現が見られなかった。つまり、両者の「事情説明」に対して JNS は【相づちのみ】の応答を多用していたが、TNS は【事情説明】の応答を多用していたという違いが見られた。以下の例 1 は JNS の会話を示す。

例 1 JNS35：謝罪する側、JNS36：謝罪される側

- 11JNS35：なんか 1000 円返すって言ってただけど ちょっとなんか今月ピンチで 「事情説明：金欠」  
 →12JNS36：あ：： 【相づちのみ】  
 13JNS35：そして今週 1000 円で過ごさなきゃいけないの [お昼ご飯と] 夜ご飯も入れて「事情説明：金欠」  
 →14JNS36： [あ：：うんうんうん] 【相づちのみ】  
 15JNS35：なんか 10 日にバイト代が入るから その時に返せたらと思うんだけど大丈夫？

JNS35 は 11 で今月は金欠だと相手に「事情説明」を行っている。それに対して、JNS36 は 12 で「あ：：」という【相づちのみ】を打ち、JNS35 に話を続けさせている。そして、JNS35 は 13 で金欠の状況を詳しく説明している間に JNS36 は 14 で再び【相づちのみ】を打っている。その後、JNS35 は 15 で 10 日にお金を返すという提案をしている。メイナード(1993)によると、相づちは話し手の説明の継続を促したり、内容に対する理解、感情を示したりする機能を果たすとされる。このように、JNS の謝罪される側は短い相づちを打つことで、相手の発話権を取らずに問題解決の発話を続けさせる様子がうかがえた。次に、TNS の会話を例 2 に挙げる。

例 2 TNS3：謝罪する側、TNS4：謝罪される側

- 7TNS3：เพิ่งไปกินหมูกระทะมา ตอนนี่โคตรซื้อตเลย (焼肉を食べに行ったから 今本当に金欠なんだけど) 「事情説明：金欠」  
 →8TNS4：แต่ชั้นเพิ่งสั่งซิติเพลงไปอะ ต้องใช้เงินน่วย (でも CD を注文したから お金が必要よ) 【事情説明】  
 9TNS3：ไว้ลองขอแม่พุงนี้มาได้ปะ? (じゃ 母に頼んでみるから あした返してもいい?)

TNS3 は 7 で金欠の状況を相手に説明している。それに対して、TNS4 は CD を注文したため、お金を返してもらいたいという【事情説明】をしている。TNS4 の【事情説明】の応答に対して TNS3 は 9 で新しい提案をしていることがうかがえた。このように、謝罪する側の「事情説明」に対して TNS の謝罪される側は発話権を取り、自分の事情を説明することで、次のターンで相手に問題解決を提案してもらうという間接的な要求であると考えられる。

### 5.3 RQ3「事情説明」の違いによって応答が異なるか

表 2 を見ると、「事情説明」の内容が異なっても、JNS の応答は【相づちのみ】を多用されていた。例えば、「金欠」と「忘れた」の内容に対して、【相づちのみ】の応答が各 6 回ずつあった。一方、TNS の応答は「なくした」の内容に対しては【事情説明】が見られなかったが、他の理由に対して、この応答が見られた。また、TNS は「金欠」と「忘れた」の内容に対して、【相づちのみ】の応答が 3 回ずつあった。つまり、「事情説明」内容の違いは両者の謝罪される側の応答にほとんど影響しないと考えられる。

表 2 「事情説明」の違いによる応答の出現回数

応答 説明内容	相づちのみ		事情説明		非難		改善要求		確認要求		譲歩		説明の合計	
	JNS	TNS	JNS	TNS	JNS	TNS	JNS	TNS	JNS	TNS	JNS	TNS	JNS	TNS
金欠	6	3	4	2	1	0	0	2	0	0	0	0	11	7
忘れた	6	3	1	3	0	0	0	0	1	0	1	0	9	6
使った	5	0	0	2	1	2	0	0	0	0	0	0	6	4
忙しい	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1
なくした	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
応答の合計	19	6	5	8	2	2	0	2	1	1	1	0		

## 6. まとめ

本研究で謝罪場面における JNS 同士と TNS 同士の「事情説明－応答」の連鎖を分析した。その結果、両母語話者の「事情説明」はほぼ同じ種類の内容が選ばれた。次に「事情説明」に対する応答について、JNS の謝罪される側は【相づちのみ】を多用しているが、TNS の謝罪される側は【事情説明】を多用している傾向が見られた。さらに、「事情説明」の違いは謝罪される側の応答への影響がほとんど見られなかった。つまり、JNS の【事情説明－相づちのみ】の連鎖は謝罪される側が相手に発話権を譲り、詳しい「事情説明」を続けさせるため、TNS の会話より「事情説明－応答」の連鎖の回数が多かったと考えられる。一方、TNS の【事情説明－事情説明】の連鎖は謝罪される側が相手に発話権を譲らずに、自分の事情を説明することで、謝罪する側からの解決策を間接的に求めると考えられるため、会話のやり取りを速やかに終了させるという違いがあると言えるであろう。しかし、今回分析したデータは限られている。そのため、今後の課題はデータを増やし、日タイ母語話者の「事情説明－応答」の連鎖をより明らかにすることである。

**謝辞** 本稿の執筆にあたり、ご指導いただきました佐々木泰子先生、佐々木ゼミの皆様、データ収集に協力していただきました方々に心より感謝申し上げます。

## 参考文献

- ボイクマン総子・宇佐美洋 (2005). 友人間での謝罪時に用いられる語用論的方策－日本語母語話者と中国語母語話者の比較－ 語用論研究 7, 31-44.
- Fuangkajonsak, W. (2005). *A Comparative study of strategies used in apology by Japanese and Thais*. Thammasat university dissertation. (In Thai)
- ハリスティアニー・ヌリア (2014). 日本語とインドネシア語の謝罪行動の対照研究 広島大学博士論文
- 池田理恵子 (1993). 謝罪の対照研究－日米対照研究－faceという視点からの一考察－ 日本語学 12, 13-21.
- 鄭賢児 (2011). 謝罪行動とその反応に関する日韓対照研究－ポライトネス理論の観点から－ 言語・地域文化研究 17, 95-112.
- メイナード, K. 泉子 (1993). 会話分析 くろしお出版
- ルンタンヤニティトーン・チャナントーン (印刷中). 日タイ母語場面における謝罪行動の研究－謝罪する側の謝罪行動の機能とその出現位置に着目して－ 人間文化創成科学論叢 21,
- Trosborg, A. (1994). *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies*. New York: Mouton de Gruyter.

# 短期留学生の日常会話の相互行為分析

## —対照的な人間関係を構築した学生を比較して—

長谷川敦志(ケンタッキー大学)

### 1. はじめに

留学における第二言語習得研究は、昨今、様々な分野から影響を受けるようになり、学際的なアプローチに焦点が当たるとともに、言語習得や言語使用のみならず、それを取り巻く社会的な要因を包括的に分析・理解しようとする研究が増えている (Kinginger, 2013). 学習者自身のアイデンティティ、性格、能力、学習スタイル、動機など個人的要因をはじめ、諸々の環境要因、人間関係の構築プロセスや社会ネットワーク的な視点、さらにはマクロレベルの政策や社会制度をも総合的に分析し、それらと言語使用の関係を解明する試みが、ここ数年で見られるようになってきた (e.g., Jackson, 2008). 同時に、言語使用を分析する枠組みとして、参加者視点のマルチモーダルな相互行為全体をミクロなレベルで記述する会話分析 (以下、CA) の手法も盛んに用いられるようになった (e.g., Greer, 2018). これらの研究は、単なる言語形式の産出としてではなく、社会活動への参加プロセスとして、言語使用を記述しようとしたものであり、前述の留学研究の動向とも合致する。

本研究では、このような潮流を汲んで、短期留学生の言語社会化プロセスの包括的な記述を目指したプロジェクト (Hasegawa, forthcoming) から、特に対照的な人間関係を構築した二人の留学生の相互行為 (会話を含む) の特徴的なパターンに焦点をおき、会話を比較・分析する。言語社会化の要素として、人間関係と相互行為を中心に記述した。人間関係についてはその重要性が以前より言われているものの、体系的に記述する試みがあまりされてこなかった。しかし、社会ネットワーク分析 (以下、SNA) の発展により、人の繋がりを体系的に分析し、それを視覚化する試みが多くなされ (特に、社会学や社会言語学において)、第二言語習得研究でも注目されつつある (e.g., Kurata, 2011). また、第二言語習得研究における CA の重要性が高まる中、様々なリソースを場面に応じて使用できる相互行為能力 (interactional competence) に注目し、利用可能なリソースの多様化を観察する研究も増えている (Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011). このような動きに応じ、本研究でも、短期留学生の相互行為能力を記述することを目的とした。

### 2. データと分析方法

本研究は、夏季集中日本語プログラムに参加した二人のアメリカ人学習者、ローズとジョー (共に仮称) に焦点をおき、彼らの相互行為のパターンを分析した。この二人に注目する理由として、対照的な人間関係の構築が挙げられる。人間関係構築プロセスを分析するために、プログラム期間中 (8週間) エスノグラフィ的な参与観察を行い、プログラム開始時と終了時の二回、留学生全員に調査紙を用いて SNA 調査を実施した。会話データは学生本人が IC レコーダーで録音した日常会話と研究者がラウンジなどの共用スペースで録画した映像である。前者は、学習者に携帯型 IC レコーダーを持たせ、プログラム期間中、継続的に自然な会話を録音してもらった。会話相手やトピック、場面、使用言語などの指定はせずに出来るだけ普段通りの会話を自然な形で録音するように指示した。合計でローズから7時間超、ジョーから2時間程度の会話データを収集した。その中から、特に特徴的な相互行為に焦点を当て、二人の留学生がどのようなリソースを利用しながら相互行為に参加していたかを詳細に記述した。

### 3. ローズとジョーの社会ネットワーク構築

ローズとジョーの人間関係は対照的に構築された。紙面の制限上、ここではそのプロセスを詳細に記述することができないが、ローズは最初から多くの人と交流を持ち、プログラムの「中心的」な存在となった。所謂「広く浅い」人間関係で、積極的に様々な活動に参加した。それに対し、ジョーは数少ない限られた人間との関係を好み、最終的に二人の友人としか日常的に関わることがなくなってしまった。その傾向はプログラム期間中にどんどん強くなっていった。このよう

な傾向は、インタビューやプログラム開始時と終了時に実施した SNA 調査の結果からも裏付けられる。例えば、図 1<sup>1</sup>の左側の図はローズのプログラム終了時の繋がり (egocentric network) を示したものであるが、ローズがプログラム中に多くの人と繋がりを作ったことがわかる。一方で、右側の図はジョーの繋がりを示したもので、ローズと比べて明らかに人数が少ないことがわかる。このグラフはプログラム参加者全員 (30名) に対して行なった調査の結果であり、当人以外が二人に対してどう感じているのかも反映していることから、二人の人間関係プロセスが異なっていたことは明白である。

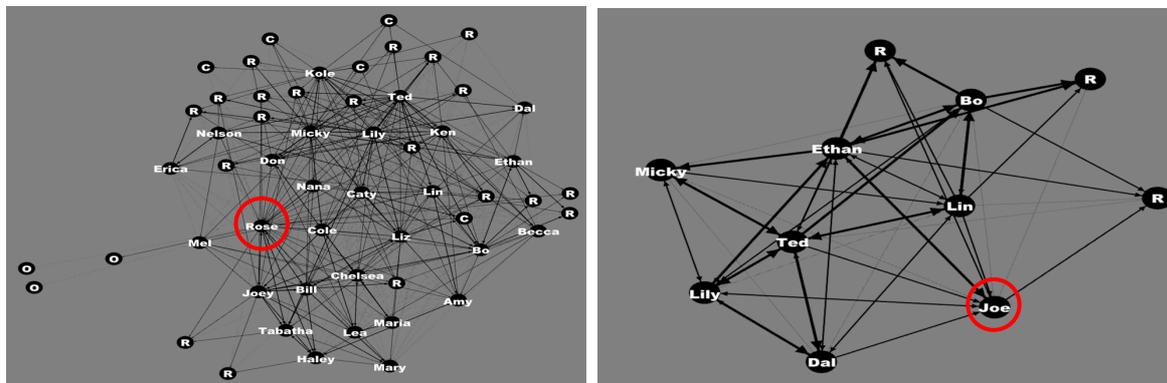


図 1. ローズとジョーの人間関係 (プログラム終了時の egocentric network)

#### 4. ローズの相互行為パターン：複数人会話・複数会話の参加

留学中の相互行為のパターンを理解するために、二人の提出した自然会話 (音声) と研究者がラウンジなどの共用スペースで録画した会話を CA の枠組みで分析した。ローズの相互行為は概して、複数人会話が多く、例えば、ローズが提出した 13 の会話のうち、一つのみが一人対一の会話で、残りは全て三人以上の複数人会話であった。また、ローズは複数の会話に同時に参加したり、頻繁に出入りしたりする傾向があった。この傾向を如実に表す会話では、5分程度の間、周りの会話への出入りを 15 回も行なった。それを端的に示したのが以下の図 (図 2) である。

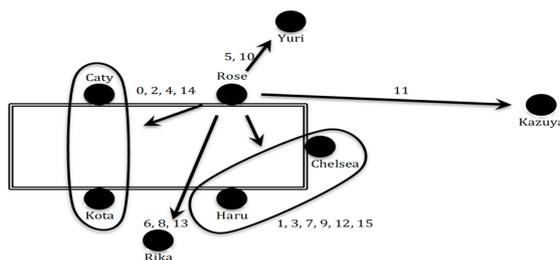
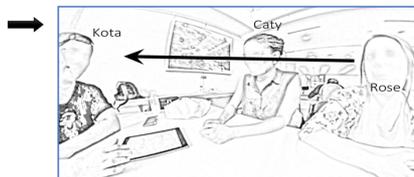


図 2. ローズの相互行為パターン：複数会話への出入り

ローズの右側と左側で独立した会話が行われており、ローズはこのどちらにも参加している。また、他の場所に座っている人や近づいてきた人に対しても話しかけるなどしている。このように頻繁な参加シフトを行うためには、様々な言語的・非言語的なりソースが使われており、ここでは、その中から二例に絞って紹介する。

- <Shift 4>
- 1 Kota: アイアムリーダー.
  - 2 Caty: にて[な: い=
  - 3 Kota: [アイアムリーダー
  - 4 =おれ[がリーダー=
  - 5 Caty: [にてな: い[けど
  - 6 Rose: =[いつも: (.)
  - 7 おれが[リーダー
  - 8 Kota: [おれがリー=
  - 9 Rose: =おれがリー[ダー
  - 10 Kota: [おれがリーダー=
  - 11 Rose: =おれがリーダー=



左の断片では、ローズは extreme case formulation (ECF) を利用している。この断片の直前まで別の会話に参加していたローズが、6 行目に、「いつも」という表現を用い、この会話に参入している。これは、典型的な ECF で、話し手が非難や不平を言う際に、極端な語彙を用いることにより、自分の意見の正しさを主張する際によく用いられる (Pomerantz,

<sup>1</sup> このグラフは、お互いにどのぐらい親しさを感じるかという尺度でプログラム参加者に回答してもらった結果である。名前が示されているノード (接点) はプログラム参加者、R はルームメート、C は日本語チャットクラブメンバー、O はその他の人間を表す。線は繋がりを示し、親しさを感じないと回答した相手とは繋がりはないことになる。矢印は繋がりの方向性を示す。線の太さは繋がりの強さ (3段階) を表す。なお、このグラフは Gephi というプログラムを使って作成した。

1986). 実際、ローズのこの発言は孝太を非難しているように聞こえる。この発言の直前に、孝太とケイティはタブレットでゲームをしており、孝太がゲームに勝ち、「アイアムリーダー」と言いながらその喜びを表しているのが1行目である。ケイティは2行目で「にてない」と発しているが、これは英語の「You don't look like that」の直訳だと思われる。つまり、孝太の「リーダー」に反論しており、ローズの「いつもおれがリーダー」はこのタイミングで発せられている。面白いことに、ローズの発言は、孝太の「おれがリーダー」の直後に、ヘッジなしで始まっている。非難を含む非優先応答は、通常遅れを伴って発せられるが、この場合は間髪なく入っており、より強いものに聞こえる。しかし、ローズは笑顔でこの発言をしており、「本気でない」指向を見せている。実際、この後、このやり取りは言葉遊びとなり、結局

は笑いを伴ったエピソードとして終わる(省略)。

左の断片では、ローズはさらに「本気でない」指向を出し、「からかみ」を行なっている。この断片の直前に、孝太が再びゲームに勝ち、大げさに喜びを表しているのが1行目である。5行目にローズが再び批判的な表現「うるさいわ」を笑いとともに発している。これにより、この会話のローズの指向が「本気でない」ことを示している。ローズは、前に座っている春に顔を向け発言しており、このエピソードに春を誘おうとしている。6行目で春が一旦反応するが、その後、ケイティがローズの手にぶつかり、短いサイドシーケンスが行われている間に、春は元々話していた会話を再開する。

その後、11・13行目で、ケイティは「もう孝太に負けるのがいやだ」と言い、孝太が14行目で別のゲームを提案する。この提案に対して、ローズは笑って「サッカ(h)ー=hhh」と反応する。この笑いは嘲笑のように聞こえる。その後、17行目で「おれのひ:だ:」と、孝太の発言を真似しながら、繰り返す。ここで注目したいのは、この発言の「ひ」と「だ」の母音が伸ばされていることで、これが後に言葉

<Shift 14>  
 1 Kota: きょうはおれのひ:でしたわ: :  
 2 (1.2)  
 3 Kota: .hhhh おれのひやわ: :  
 4 (1.5)  
 5 Rose: うるさい[わ: hhhh=  
 6 Haru: =え?  
 7 Caty: [あ: : : いやだ: : =  
 8 Rose: =あち: =ひひ[ひひ  
 9 Caty: [ごめんごめん=  
 10 Rose: =くわっ  
 11 Caty: やだやだやだ:(.)[まけ-  
 12 Kota: [え: ?=  
 13 Caty: =まけるのがやだ: : =  
 14 Kota: =じゃあサッカーやるか: . サッカー.=  
 15 Rose: =サッカ(h)ー=hhh=  
 16 Kota: =サッカー  
 17 Rose: おれのひ:だ: :  
 18 Kota: おれのひおれのひ  
 19 おれのデー=  
 20 Rose: =おれ(h)はリーダー  
 21 [おれのひ:だ: :]  
 22 Kota: [へへへ ]おれ(h)の(h)  
 23 おーやべー いんふみだした.hh  
 24 おれのひ:だ.おれはリーダー



遊びにつながっていく。18・19行目で、孝太も「おれのひ、おれのひ、おれのデー」と繰り返し、ローズは、20・21行目で「おれ(h)はリーダー」「おれのひ:だ:」と韻を踏んで言葉遊びを始める。その後、何回かこのやり取りが繰り返され、このエピソードは終了する。ここで面白いのは、ローズがこの「遊び」をかなり意図的に始め、それを周りの会話者を巻き込みながら繰り返し広げている点である。このような会話を行うためには、このような会話ができる相手であるという聞き手に対する話し手の評価が必要であり、ローズは周りの人間を遊びに参加できる相手として認識していることがここから窺える。このようなローズのスタンスはこの会話以外にも多く見られる。

## 5. ジョーの相互行為パターン：異なる認知的優位性の表出

ジョーの提出した20の会話の中でたった一つのみが複数人会話で、残りは全て一対一の会話であった。また、会話相手もほぼ決まっており、ルームメートの次郎とクラスメートのイーサン（共に仮称）以外には、3人しか登場しない。つまり、ジョーの会話は特定の限られた相手との二人会話が多かったことが推測される。これは観察やインタビューデータからも窺える。面白いことに、次郎との会話とイーサンとの会話では、会話の構築過程が大きく異なっていた。次郎との会話は「知識の差」から生じるトピックを中心に、知っている者が知らない者に情報を伝え合う（両者ともに）傾向があった。一方で、イーサンとの会話においては、「共通知識」や「共通理解の表出」が指向された会話が多く観察された。紙面の都合上、以下に、イーサンとの会話のみ、特徴的な例の一つを紹介する。

次の断片は、ジョーとイーサンが、課外授業後にキャンパスに戻る電車を待っている場面での会話である。ちょうど昼時で、キャンパスに帰ってから昼ごはんは何を食べるかという質問が1行目に見られる。この質問に対し、ジョーは「味

1 Eth: ジョーなにたべる?  
 2 (0.8)  
 3 Joe: みそしると: おやこど: ん  
 4 (1.0)  
 5 Eth: まいにちたべるね. (.) すきだね.  
 6 (0.3)  
 7 Joe: そう.  
 (omitted)  
 8 Eth: ひとりのせんせいは(0.6) かんこくじんとけっくん-  
 9 けっこんしているんだけど, そのかんこくじんは: (.)  
 10 Joe: うん  
 11 Eth: のにほんごはペラペラ.  
 12 Joe: ああああ  
 13 (0.8)  
 14 Joe: たしかに: (1.5) にほんごがペラペラ (0.4) はなせる  
 15 (0.3) かんこくじん (1.0) よくある. よくいますね?  
 16 Eth: そうだね: キムさんみたいに.  
 17 Joe: そうだね:  
 18 (5.0)  
 19 Eth: かんこくじんにほんじんすきかな?  
 20 (1.4)  
 21 Joe: たぶん(0.3) そうみたいだ.  
 22 (3.8)  
 23 Joe: まあたいわんじんも: にほん (0.4) いっぱんのたいわんじん  
 24 も: にほんだいすき.  
 25 (2.5)  
 26 Eth: ジョーみたい.

うと思われる。ここでの、評価対象のシフトは前述の例と同じように自分が評価可能な認識的優位性の高い対象にすり替える行為として捉えることができる。

これらの例から、ジョーとイーサンの会話のパターンは共通知識、共通理解の表出の指向が高いことがわかる。これに対して、次郎との会話は、質問・答えの隣接ペアで構成されている場合が多く、トピックも「日本」「アメリカ」など異文化に関するものがよく取り上げられる傾向にある。これは先行研究でも指摘されていることと通じる (Greer, 2018)。

## 6. 考察

ローズとジョーの留学中の経験は人間関係の構築プロセスのみならず、相互行為の参加の仕方にも相違が見られた。ローズは複数人会話・複数会話に参加し、頻繁に出入りをするためのリソースを獲得し、ジョーは限られた会話相手と異なる認識的優位性が表される参加を行っており、これによって、会話相手により異なるトピック・情報・リソースが得られたことが推測される。二人の元々の性格や能力その他の個人的な要因による違いもさることながら、留学中に構築された社会ネットワークのどのような位置にいるかによっても、行動や情報の差につながってくる。今回は、二人の相互行為のみに焦点を当てたが、より具体的で包括的な言語社会化プロセスを解明することが今後は求められる。

**謝辞** 本研究は国際交流基金の日本研究フェローシップ助成を受けたものである。

### 参考文献

- Greer, T. (2018). Learning to say grace. *Social Interaction: Video-bases Studies of Human Sociality* 1(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.7146/si.v1i1.105499>
- Hasegawa, A. (forthcoming). *The social lives of study abroad: Understanding second language learners' experiences through social network analysis and conversation analysis*. New York: Routledge.
- Jackson, J. (2008). Globalization, internationalization, and short-term stays abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 349-358.
- Kinginger, C. (Ed.). (2013). *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kurata, N. (2011). *Foreign language learning and use: Interaction in informal social networks*. London: Continuum.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2011). Developing 'methods' for interaction: A cross-sectional study of disagreement sequences in French L2. In J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (Eds.), *L2 interactional competence and development* (pp. 206-243). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimating claims. *Human Studies*, 9, 219-229.

噌汁と親子丼」と答える。3行目のイーサンの発話は、ジョーに関する既存知識 (ジョーが味噌汁と親子丼を毎日食べており、好きだということ) を表出している。

その後、二人はその日の授業後の予定 (ジョーが自分の大学の日本語の先生に会いに京都に遊びに行ってくるという予定) について確認する。その後、イーサンが自分の日本語の先生 (全てアメリカ人) について語り出す。8-10行目では、イーサンの先生の一人は韓国人と結婚していると説明し、その韓国人の日本語はペラペラだという評価を行う。この発話に対し、14行目で、ジョーは「たしかに」と肯定的評価を行うが、ここで重要なのは、評価対象が「先生の結婚相手の韓国人」から「一般の韓国人」にすり替わっていることである。ジョーはイーサンの先生の結婚相手のことは知らないはずであるが、それをジョーが評価可能な対象に置き換えて、発話をつなげている。その後の、イーサンの発話も注目に値する。ここでは、一般的な韓国人からさらに「キムさん」という両者が知っているクラスメートに評価対象が推移している。共通理解の表出への指向はここにも見られる。

さらに、19行目で韓国人が日本人のことが好きかどうかという質問をイーサンが投げかける。ジョーは一旦は「たぶん」「みたい」という不確定な返事をしているが、その後、対象をシフトさせ、「一般の台湾人」について、説明している。ジョーは台湾系アメリカ人で、一般的な台湾人の意見については基本的知識を持っているだろう

# 参加者にとって「よい話し合い」とは？

## －話し合いにおける「参加感」と「参加行為」の関係－

中村香苗(淡江大学) 宇佐美洋(東京大学) 嶋津百代(関西大学)

### 1. 研究背景

本研究では、話し合いに参加した当事者のふり返りを通して、「よい話し合い」とは何かを再考する。近年、在日外国人の増加や様々な場面での市民参加の機会拡充に伴い、異なる背景を持つ人々と対話する能力がますます求められている。そこで教育現場では、話し合い能力の養成を目指した取り組みが進められている。例えば、森本・大塚(2012)らの開発した「自律型対話プログラム」では、話し合い観察者の印象評定を用いて7つの評価指標を設定し、この指標をもとに他グループの話し合いを観察し評価する「フィッシュボウル」という方法で効果的な話し合いの方法を学ぶ。このプログラムにもとづくフィッシュボウル訓練は、すでに母語話者を始め、非母語話者同士や、異文化間の話し合いにも応用され、訓練の成果も報告されている(大塚他 2011, 武井他 2009, 中村 2017, 村上 2014)。しかし、この評価方法は話し合いのプロセスなど形式的な面に注目しており、話し合いの満足度といった当事者の内面的な評価が十分に反映されているとは言い難い。そこで本研究では、話し合い参加者の経験や感覚に重きを置いて話し合いの評価を考察する。

### 2. データ

データは以下のプロセスで取得した。まず日本、韓国、中国からの学生を各3人ずつ集め、毎回メンバーを替えて3回話し合いを実施した。1回目は国ごとにグループになり各自の母語で、2, 3回目は各国1人ずつからなるグループで日本語による話し合いを行った。テーマは、1回目が「ペットの殺処分をいかに減らすべきか」、2回目が「SNSに年齢制限をつけるべきか」、3回目が「給食費未納問題をどう解決すべきか」である。話し合い前に各参加者にテーマに関する異なる資料を与え、20分間で結論を出すよう指示した。本研究では、3回目に同一グループになった日本、韓国、中国の学生に、自身の参加したすべての話し合いの映像を見せながら実施したインタビューを分析の対象とする。特に各学生が話し合いの体験を重ねる中でどのような価値観を形成し、それが3回目の話し合いの評価にどう影響しているのかに注目する。

### 3. 分析

#### 3.1 リョウの事例

リョウ(仮名)は、当時学部4年生の日本人男性である。これまでこの種の話し合い活動には何度も参加した経験を持っており、いずれのグループにおいても司会的な役割を果たし、話し合いをまとめようとしていた。以下、リョウに対するインタビューの中から、話し合いに対するリョウの価値観がうかがえる部分を引用していく。

##### 3.1.1 「結論を出す」という目標意識

リョウは、話し合いを始めた以上は「決められた時間内で確実に成果(=結論)を出したい」という意識を強く持っており、どの話し合いにおいても最初に口火を切ることが多かった。インタビュアーから「最初の口火を切るだけのつもりだったのか、最後まで仕切るつもりだったのか」と問われ、リョウは以下のように答えていた。

最後まで仕切ってるっていう、そこまでの気持ちはないですけど、んー、まあ、そこまでは考えてないです。とにかく今は、こう、まあ、まとめて、こう成果物を出すっていう目標をきっちりしたいなと思ったんで、その最初の、まあ、エンジンをかけるところは、ちゃんと自分でやりたいなって思う気持ちぐらい。

また、以下のような発言からは、時間管理についての意識も明確に確認できる。

「あ、意外と時間かかるな」と思って、こう時計を外して時計を見ながらやってたんですけど、で、これが、で、3人目（の発表）が終わったのが10分ぐらいかかったんですよ。もう半分ぐらいしかないなっていう感じで。なんかこう、その残り10分ちょっと、あの、時間ないなっていうことをまず共有したかったんで、残り、まあ、「終わり、何分ぐらいですよね」という確認をして。

### 3.1.2 臨機応変的な対応

リョウが参加した1回目の話し合いでは、それぞれのメンバーが持っている資料を各自読み、理解した内容に基づいて話し合いを行う、というやり方をとっていたが、2回目以降の話し合いにおいてはそのやり方を取らなかったという。

んー、まあ、まあ、率直な感想としては、これ、こうなんか共有する会（注：各自に与えられた資料の内容を共有するための時間）みたいなのは、これ1回目しかやってなくて、何でかっていったら、こうなんか、これをやることによって時間がすごい、議論の時間がなくなっちゃったんで、これちょっとあかんと思ったんですけど。

1回目の話し合いでとった方法の非効率を認識するやいなや、2回目からは早速そのやり方を改めたということである。

あとなんかこう、この議論、ちゃんと着地できるんかなって。こう意外とこう、しゃべる人なんやなっていうことキャラが分かったので、こう議論ちゃんとまとめれるかなっていう不安もちょっとありました。

最初は「あまりしゃべらない人」と思っていた人が、実はよくしゃべるキャラクターであることを発見し、それにどう対応しようかと考えていたことがうかがわれる。

### 3.1.3 自己認識

リョウはしかし、就職活動などではこのように「まとめる役割」に回ることより、むしろ「場の潤滑油としての役割」を取ろうとすることが多く、それが自分の本来のキャラクターであると自己認識していた。

具体的に言うと（就職活動で）僕がやったのは、こう、あの、笑いを取ったりとか、リアクションめっちゃして、「ええ」みたいな、なんかそういう、なんか、ほんましょうもないんですけど、なんかそういうあほみたいな感じでこう、まあなんか1人、なんかあほみたいなやつがいたら、すごくしゃべりやすいじゃないですか。そういう、そういうなんか役割になれたらなと思って、まあ、やってたんですけど。

しかし今回の話し合いでは、メンバーとの関係性の中で、あえて「まとめる役割」を選び取っていたようである。

なんとなくの第一印象ってあるじゃないですか。こう、お2人（注：1回目のグループで一緒になった日本人メンバー）が、こう着席したときの、なんか感じを見て、やっぱ一番なんか、こう何というか、おしゃべりな感じっていうか、（この場で話をまとめるのは）自分なんじゃないかとなと思ったし。

常に自分のキャラクターを押し通そうとするのでなく、同じグループに入った人がどういう人であるかを見ながら、自分の取るべき立ち位置を決めていることがわかる。

### 3.1.4 リョウについてのまとめ

このようにリョウは、時間内で話し合いをまとめる、という目標を明確に意識し、その目標達成のため、状況を見ながら臨機応変に振る舞おうとしていたことがうかがえる。また自らのキャラクターを自覚しながらも、周囲に合わせて異なったキャラクターを取ることをいとわないなど、話し合いのまとめ役として極めて優れた態度を持っていたと言える。

## 3.2 ソヨンの事例

ソヨン（仮名）は、日本の大学の正規留学生で、当時学部3年生の韓国人女性である。聡明な学生で、どのグループにおいても話し合いのテーマに真摯に向き合い意見を述べようとしているのがうかがえる。以下、ソヨンへのインタビュー内容をもとに、話し合いに対するソヨンの価値観がうかがえる部分を引用しながら考察していく。

### 3.2.1 相反する「よい話し合い」観

ソヨンは、インタビューアの「どんな話し合いだったらいい話し合いだと思うか」という質問に、話し合いの参加者が「意見を出しやすい雰囲気が重要だ」と即答している。この「意見を出しやすい雰囲気」が感じられなかった場合、ソヨンの話し合いに対する満足度は低かったようである。例えば、前節のリョウと同じグループでの話し合いは、それまで参加した2つの話し合いと比べると、意見を出しやすい雰囲気ではなかったことが、以下の内容からわかる。

リョウさんが最初に何か、「自分の意見、先に言います」と言って、まあ、コウさん（3.3 参照）が言って、もう何か、その一、ずっとメモをしてんですよ。（略）（リョウが）「もうこれしかないですね」と言ったから、もし、あの一、私、あんま考えなかった、考えなかったんですけど、もし他に違う意見がある人がいたらもう、「これぐらいかなあ」と言ってた時点で言いにくくなるんじゃないですか。

前節で検討した「決められた時間内で確実に成果（＝結論）を出したい」というリョウの話し合いに対する意識は、ソヨンの持つ「よい話し合い」観と相反する。ソヨンは、グループの参加者のだれかが「司会者のように」振舞ってしまう

と、それ以上意見が言えなくなるという。そして結果的に、話し合いに対する消化不良的な感覚が残ってしまうことが感じられる。

### 3.2.2 「意見を出しやすい雰囲気」を阻害するもの、しないもの

それでは、ソヨンのいう「意見を出しやすい雰囲気」作りには、何がどのように作用するのか。前項で取り上げた話し合いでは、リョウが司会者のように振舞い、最初に結論案を提示したため、ソヨンはその中から選択することを求められているように思い、自分の意見が自由に言えなくなった。ソヨンはそのことについて「その人に質問して、何か「どうですか」言われたら、まあ、この人から言われたからこの人に答える、返すという感じにいたかな、その場に」とインタビューで答えている。さらに続けて、

自分の意見、あんまはっきりしてなかったから、ほんとに、その一、リョウさんが「何々ですか」とか、意見出したとき、自分はこうです、返す感じだったかなあ、そのときは、自分の意見じゃないから、あんま、もう質問してた人に返すっていう。

まだ自分の意見が明確になっていない時点で、他の参加者が結論を出そうとすると、その後意見を出しやすい雰囲気にはならない。ソヨンにとって、他の参加者の質問に答えることは、自分の意見を述べるということにはならない。

また、ソヨンは話し合いの中で「互いを見て話す」ことも、話し合いの雰囲気を作り出すものとして重視している。さらにソヨンは、話し合いの中での沈黙についても言及している。沈黙は、参加者それぞれが「メモを取ったり」して「考える時間」であり、話し合いの雰囲気を阻害するものではないことを指摘している。

### 3.2.3 ソヨンについてのまとめ：「これが話し合いかな」

このように、ソヨンにとって、自由に意見が言える雰囲気が作られるかどうか「よい話し合い」の満足度に大きく関わってくる。自分の意見を多く話すことができるかという発話量の問題ではない。参加者の意見がそのまま結論に生かされていく過程を経験できるかどうか、話し合いの参加感につながっていることがうかがえる。以下のように、「よい話し合い」について、ソヨンがうまくまとめてくれている。

言いにくい雰囲気を作らずに、最初から何か結論を出す、何か絞るじゃなくて、ちょっと、まあ、オープンの状態にして、いろいろ意見を出して、そこからちょっとまとめる感じの話し合いがいいんだと思った。

参加者の意見がそれぞれ生かされて、1つの結論に集約していく過程そのものが、ソヨンにとっての「よい話し合い」なのである。

## 3.3 コウの事例

コウ（仮名）は、日本の大学に正規留学している、当時学部二年生の中国人男性である。比較的に静かな性格だが、3回の話し合いとも所要所で発言している。では、自身の参加した話し合いについてコウはどう感じたのだろうか。

### 3.3.1. 「よい話し合い」の条件

すべての話し合いの映像を見直した後で、「よい話し合いとは」と聞かれ、以下のように答えている。

やはり、その、雰囲気が一番大事なと思います。みんなそれぞれも自分の意見がちゃんと述べれる、述べられるし、自分のありのままの考えを、正直に、言うのが一番大事だなと思います。みんなお互いの話す上で自分の考えを、広げる話し合いが一番いいだなと思います。

コウにとって「よい話し合い」の鍵は、「意見を言える雰囲気」と「自身の考えの広がり」の2点であることが確認できる。次に、このような価値観を持つに到ったコウの思考をさらに掘り下げる。

### 3.3.2 トピックの重要性

インタビューの中で、何度かトピックに言及する場面がある。例えば、話し合い全体の感想を以下のように語っている。

まあ同じ国の同士に、と話す時は、まあ、行動しやすいんですけども、でもやっぱり、あの、その、進むは、流れとか課題とか、トピックによって、その話す内容は、その進めるのが、やはりトピック、が最も大事で、あの言語とは、そんなに重要じゃないと思います。

また「(1回目と2回目)どちらが話しやすかったか」という質問にも、以下のように答えている。

2番目。(どうしてか?) ペットのことはあまり関心していないですので、でも携帯の制限とかは前も知っていましたから(話題に馴染みがあった)。

さらに、3回の中で一番うまく行った話し合いとして、以下の理由で3回目を挙げている。

自分はあまり意見は話してなかった。でも雰囲気と言えばやはり3番目。(雰囲気とは?)みんな自分それぞれの意見を言いました。んー、トピックも自分は関心があるトピックなので、最後はみんなも笑いながら、自分の体験とか言いました。

これらを統合すると、参加者みんなが「意見を言える雰囲気」が大切で、それにはトピックが深く関係していることがわかる。しかしコウ自身が意見を言えたかどうかは、話し合いの評価に直接影響を与えていない。この点に関しては、コウの自己認識にも関わっているようだ。

### 3.3.3 自己認識

コウは自分から話し合いをリードするタイプではない。以下は1回目と3回目に対し、「自分がリーダー（司会）になろうと思ったか」と問われた時の答えである。

(1回目) いや、全然、自分はその務めがあるとか全然思わなかった。

(3回目) (リーダーをやるつもりは) ない。自分は誰もやらなければ自分がやる。もしやる人がいれば私は大人しくしている。

また、2回目では他の2人に比べてあまり発言していないと指摘されると、以下のように述べる。

たぶん(他の参加者の)性格によるかな。M(韓国人)はまあもともと、あの、明るい性格なので。

(長い沈黙について) たぶん自分の性格かな。私の性格はみんなが話す時は自分聞く。でもみんなが話さなければ自分話す。でもみんなはどんどん話しているから、黙って聞いたらいいかな、と思って。で、みんなが話したいことが終わってしまって(コウの意見を)聞く状態(待つ状態=沈黙)になってしまった。

コウは、他の参加者がよく話す場合は聞き役になる傾向がある。2回目の韓国人学生や3回目のリョウがたくさん話したことに對しても、概して好意的に語っている。

### 3.3.4 考えの広がり

コウにとっては、自身が意見を言えたかどうかよりも、自分の考えが広がったかの方が重要なようだ。例えば、3回目の話し合いを1番評価しているものの、冒頭で資料の共有をしないという進め方に関しては以下のようにも述べている。

私にとってはたぶん最初は資料共有した方がいいと思います。なぜなら、もし、先に意見を言うのは、(中略)やはり自分の手元の資料だけが自分の言う意見を、その根拠を支える、支持する、あの意見をだけ出してしまったので、もし資料が共有すれば、みんなの意見、視野はもっと広がって、その考え方も広がって、と思います

### 3.3.5 コウについてのまとめ

コウにとって、トピックに関心が持てて、参加者が自由に意見を言える雰囲気があり、必ずしも自分が意見を述べなくても話し合いを通して自分の考えが広げられるのが「よい話し合い」であり、これらの点で3回目をもっとも満足度が高かったようだ。

## 4. まとめと今後の課題

本稿では、メンバーを変えた複数回の話し合いに参加した学生たちへのふり振り返りインタビューをもとに、話し合い参加者の「よい話し合い」に対する価値観を探った。その結果、話し合いへ「参加すること」が話し合いの「満足度」に深く関わるものが明らかになった。しかし、話し合いへの「参加」が何を意味するかは、人によって異なることも浮き彫りになった。この結果を踏まえると、話し合いの訓練において、いかに参加者の参加感や満足度などの内面的側面も考慮に入れた指導や評価をするべきか、今後さらに検討を重ねる必要がある。

**謝辞** 本研究は、JSPS 科研費 16K02831 の助成を受けたものである。

### 参考文献

- 森本郁代・大塚裕子(編) (2012) 自立型対話プログラムの開発と実践 ナカニシヤ出版
- 村上智子 (2014) 学習者がどのように議論スキルを向上させたかー「自律型対話」ディスカッション・トレーニング実践報告 日本語教育方法研究会誌, 21(1), 104-105.
- 中村香苗 (2017) 対話力を育む異文化間議論授業の実践研究ーフィッシュボウル訓練の質的分析ー 瑞蘭国際
- 大塚裕子・岩倉成志・竹内和宏・富田英司・森本郁代 (2011) 工学系学生のための対話力育成授業ー「自律型対話プログラム」の開発と実践 工学教育, 59(5), 43-49.
- 武井紀子・大塚裕子・岩倉成志 (2009) 土木技術者の自律的対話能力向上を目指した大学教育プログラム 土木学会論文集H(教育), 1, 111-121.

# 自己表現力を育む自己PRの授業実践

## ーモデルアカデミーでの談話分析をデータとしてー

渡慶次りさ（慶應義塾大学大学院生）

### 1. はじめに

本研究は、モデルアカデミーの生徒を対象に行う自己PRの授業実践を通して、評価基準・フィードバック方法を明らかにし、アサーティブな自己表現力を育む自己PRの授業を構成することを目的とする。

自己PRとは、「自分の特徴を相手にアピールする」行為である。一般的に自己PRは、就職活動をしている学生が面接の際に面接官から問われる質問の一つでもあるが、芸能活動をしているモデルやタレントにとっても、オーディションの際に聞かれるものである。自己PRに関して森本・高橋(2014:920)は、「我が国では自己PRなど自らの長所をアピールすることに対する強い抵抗感や苦手意識が指摘されており、リクレーターにとっても特に負担が大きい部分であると考えられる」と述べている。自己PRは面接において重要とされながらも、自分の良い部分を自ら伝えるという恥ずかしさが苦手意識を高める。また面接時にのみ必要な行為であり、自己PR自体に価値がないのが現状である。

しかし自己PRは、本人にしか作ることのできない文章であり、その点に価値があると筆者は考える。本研究ではその点に注目し、自己PRの授業を実施した(図1)。そして本授業が生徒にとって、自分を言葉で表現する意義と方法を学び、相手を理解し自分の言葉へ反映することを意識するきっかけとなることを目指す。



図1 授業の様子

### 2. 先行研究

堀之内他(2016:312)は自己表現力を、「一人一人のものの見方、考え方、感じ方を大切に、相手の気持ちを考えながら、自分の意見や考えを相手に分かりやすく伝える力」と捉えている。本研究では自己表現力を、「相手の気持ちを理解し、自分の思いを伝える力」と定義する。伊藤(2016)は、古本(2013)が談話分析により明らかにした自己PR文の「型」に則った文章を作成し、実験参加者に評価させる実験を行った。その結果、書き手は、読み手が望んでいる以上に自身の経験したことを出来事の連鎖として表現する傾向にあることが伺えた。しかし読み手は、その経験の目的やその経験から得たことの意義を重点的に記述し、説明することを求めている。以上のように、自己PR文において書き手と読み手が重要視する事柄には違いがあることが明らかになった。聞き手の気持ちを考えながら自己PRをつくる過程のなかで、相手の気持ちを理解し自分を伝える力である自己表現力を育むことができると筆者は考える。

なお自己表現力の育成は、国語や英語、体育、算数、音楽、美術等、様々な分野において既に行われている。本研究により、自己PRが自己表現力を育む一つの新しい分野となるだろう。また自己表現といっても様々な種類がある。堀之内他(2016:312)は、アサーションを「自分と相手の相互を尊重しようとする態度で行うコミュニケーション」と定義し、アサーション・トレーニングを取り入れたアサーティブな自己表現スキルを育む授業実践を行った。本研究ではアサーティブな自己表現力を育むことを目指し、研究の目的を「アサーティブな自己表現力を育む自己PRの授業を構成する」と設定する。その「育む」とは、相手の気持ちの理解と自分の思いを伝えることの両者を両立させることとする。

### 3. 調査対象

モデルアカデミー、「Kansai Collection ENTERTAINMENT 東京校(KCE モデルアカデミー、以下 KCE)」で、筆者が

講師を務めるレッスン「言葉のデザイン(プレゼンテーション)」を2017年10月に開講した。授業はチャイルドコース(未就学児・小学生)と一般コース(10~20代)のモデル志望者およびモデルの生徒を対象に、渋谷のスタジオで行った。なおKCE 東京校は2018年9月末に閉校した。本研究では、90分間の一般コースの授業を取り上げ、観察、分析を行う。記録は、ボイスレコーダーとビデオカメラを使用して録音・録画した。

授業を3回実施した後、本授業では相手の気持ちを知り自分の言葉に反映する、評価・フィードバックが特に重要だと考え、初歩的な自己表現活動として Show and Tell を大学の授業に導入した田邊(2006)の評価方法を参考に、授業を再構成した。自己評価と相互評価を行う10項目30点満点の評価シート(図2)を筆者が作成して配布し、生徒は発表時に記入した。さらにフィードバック時には話し合いの時間を設けた。

発表者が一番言いたかったことと聞き手に伝わったことについて話し合い、答え合わせをしていく。その声から生徒は相手の気持ちと自分の伝えたいことを整理し、自己PR文を再構成する。そして90分間の授業における生徒の自己PRの変化を、筆者が談話分析とジャンル分析の方法で分析する。その結果をアサーティブな自己表現力を育む自己PRの授業に活用する。なお田邊(2006)は授業開きの際、学生に学習経験調査を行っている。本授業に参加する生徒は毎回異なるため、筆者も授業前に自己PRの学習経験や自信、年齢等を生徒に記入してもらい、個人差を考慮して指導した。

以上のことから研究課題を、「アサーティブな自己表現力を育む自己PRの授業を構成するには、どのような評価・フィードバックが適しているのだろうか」と設定し解決を目指す。先行研究には、既に完成している自己PR文を談話分析しているものはあるが、自己PRの構成段階から完成に至るまでを談話分析している研究は管見の限り見当たらない。構成段階から分析することで、そこで見られる生徒の変化から、自己表現力を育む要素を見つけた上で授業を作ることができる。

<b>A 内容(耳に届いたもの)</b>
具体的:具体的で分かりやすかった
簡潔:話がまとまっていた
人となり:どのような人なのか分かった
<b>B 姿勢(目に届いたもの)</b>
姿勢:立っている時の姿勢が良かった
表情:話している時の表情が良かった
話し方:聞きやすい話し方だった
<b>C 印象(心に届いたもの)</b>
印象:個人的で印象に残った
熱意:やる気や熱意を感じた
将来性:その人の将来が想像できた
魅力:また会いたいと思った

図2 評価シートの一部

#### 4. 調査結果

本章では、筆者が実施した授業(2017年10月11月12月, 2018年3月4月6月9月に実施)の中から、2018年6月の授業に出席した20代女性、荒川華さん(仮名)の自己PRを取り上げる。授業前に行った学習経験調査では、荒川さんは自己PRの授業を受けた経験はなく、自己PRに対する自信は5点満点中3点だった。この回の授業には10代男性1名も出席していた。最初に自己PRを考えて発表し(図3)評価シートを記入した。なお個人的な部分は伏せている。

- 1 荒川華 2X歳, モデル業を1Xの頃から始めました。
- 2 それで、まあ競争率とかライバルがいるなか、やっぱり挫折する友だちもいっぱい見てきましたし、未だにモデル業をやってる私は、なんかめっちゃ長いみたいで、でも周りが母親とかになって、でもやっぱり、周りの人たちに言われるのは、華はやりたいことをやり続けててすごいキラキラしているから羨ましいとみんなから言われます。
- 3 その分私も、辛いことも未だにたくさんありますし、頑張らなきゃ生きていけない世界なので、なんか楽しいことだけでは無いですけど、でもここまで頑張ってきたからこそ、今私はXが大好きなんですけど、XXXXX モデルというお仕事をいただいたり、あのそっちのモデル業として今がんばっております。
- 4 なのでまああきらめが悪いのは、ある意味自分の好きなところなので、そこを自信を持って、これからも頑張りたいと思います。

図3 荒川さん1回目の発表(否定的な意味を含む文章\_\_\_\_\_, 肯定的な意味を含む文章\_\_\_\_\_)

1回目の自己PRは否定的な印象となる文章が多く、一文が長い。後半では、肯定的な文章の割合が多くなっているが、一文の中に否定と肯定的な意味を含む文章が混在しているため、結果的に否定的な印象が残ってしまう。この時の自己評価総合点は30点満点中19点。「具体的」、「簡潔」に対する点数は、それぞれ3点満点中1点で評価が低かつ

た。感想にも、「もっとまとめるコトができたハズ」と書いている。その後、生徒の自己 PR の講評を行い、自己 PR 構成のポイント(過去・現在・未来における自分について考える、理想像や具体例を語る、周りの声を取り入れる等)の指導を行い、マインド・マップを使用しそれぞれ自分について振り返った。その中で講師は荒川さんの個性に注目し、以下の発問をした。

講師 : すごいカッコさがみえたと思うんですけど、自分の中でこういう風になりたいとかありますか。

荒川さん : カッコいい理想像は昔から持っていたので。そうですね、あとなんかこう自分の話をするのは昔から好きだから、全然、緊張とかそういうのはないです。

と答えた。その後、生徒の個性を取り上げ深めていった。また、生徒の言いたいことをまとめるため、以下の発問をした。

講師 : 自分が一番言いたかったことって何でしたか。

荒川さん : 自分のやりたいことを、なんか真っ直ぐ突き進む、自分がまあ好きっていうのもあるし、諦めなければなにか必ず良いことがあるっていうし、ってことなのかな。ちょっと分かんなくなっちゃった。

と答えた。続いてマインド・マップを生徒同士で見せ合い、目標の人物を考え相互評価を確認した上で再度発表した。2 回目の自己 PR は割愛するが、荒川さんは最初に見出しとなる文を述べて印象付けた。また一文を短くまとめ、文中の迷いが少なくなったものの、自分の思いを振り返る経験談が具体的ではなく、一番言いたいことが決まっていなかったことから、冒頭と最後の文の統一性がなくなっていた。そして講師が講評、指導をして生徒は再構成し、3 回目の発表を行った(図 4)。

- 1 私は自分を好きでいられる人生にしていこうと、小さい頃から思い、自分のなりたい女性像を描いてきました。
- 2 それで、わかりやすく言うと、私はカッコ良い女性がすごい好きなので日本人で言うと夏木マリさんみたいな、なんか自分を堂々と持っていて、自信ある、で自分の発言を恐れない考えとかも信じていて、やっぱカッコいいなって思って、そーゆー女性に近づきたたく、色々努力してきました。
- 3 努力の仕方は、色々あるんですけど、結構私人に言えなかったことを言いたいけど言えない自信がないとき、自分の中で3カウントします。
- 4 それで、3, 2, 1 行け、って自分の背中を押して、これ違うんじゃないとか私はこうやりたいですとか言うように練習してたら、いつの間にか言いたいことが簡単に言えるようになって、自分にも自信がつき、そのモデル業も自分に自信がないと難しい職業なので、だんだんと友だちからも自分に自信ができてきてるねキラキラしてる、楽しそうと言われるようになってきました。
- 5 なので今の自分のことが大好きです。
- 6 これからもがんばります。

図 4 荒川さん 3 回目の発表 (ポイントとなる部分に下線を引いている)

話し合いの際に話題になった点を整理し、3 回目で荒川さんは、最初に自分の大切にしている思いを提示し、理想の女性像である女優の名前を挙げた。続いて努力の方法を具体的に話した。否定的な印象の言葉は少なくなり、努力の結果を周りの声とともに述べてまとめている。一文が長く将来に関する話は少ないが、文の接続および展開が分かりやすくなった。自己評価の総合点は 27 点。1 回目の評価に比べ、7 項目の点数が上がった。相互評価は、満点の 30 点になった。

古本(2013:80)は、就職活動の際に提出するエントリーシートに書かれた自己 PR 文を、Swales(1990)のジャンル分析と大島(2009)の手法を参考にして分析し、特徴を明らかにしている。抽出した文章を、文を単位として区切り、談話の大きいまとまりのムーブと、その下位分類のステップを抽出している。本研究においても、自己 PR 文を分析してその変化を比較し、それらの特徴を解明していく。次頁の表 1 が、荒川さんの 3 回の自己 PR 文を分析し、表にしたものである。自己 PR の授業では、2 回目の発表時に混乱する生徒が多い。なぜなら講師が述べた技術を取り入れようとするからだ。しかし 3 回目の発表では、1 回目の思いと 2 回目の技術を取り入れまとめることができ、その良い部分を組み合わせた結果となった。

表 1 荒川さんの自己 PR の展開, 評価結果

	1 回目	2 回目	3 回目
構成	1 プロフィール 2 周囲の現状, 周囲の声 3 困難, 仕事の現状 4 自分の強み, 目標	1 見出し 2 理由 3 4 5 過去の自分 6 変化の契機 7 仕事の経験, 行動	1 見出し 2 理想像 3 努力の方法 4 行動, 結果, 周囲の声 5 6 まとめ
	自己評価:19 点 相互評価:20 点	8 経験意義 9 10 目標	自己評価:27 点 相互評価:30 点

その他の生徒も含め, 一般コース全 7 回の授業における, 授業開始後と授業最後に生徒が発表した自己 PR を比較した。その結果, 授業前後で複数の変化(取り上げるテーマ, 印象に残る言葉の使用, プロフィールの羅列, 趣味と目標の関係性, 過去・現在・未来の割合, 経験談の具体度, 否定的な要素の割合, 文章の前後関係, 一貫性, 一文の長さ, 文中の迷い等)があり, そこに差が生じることが分かった。特に生徒は自己 PR の発表を重ねることで, 自分を表し印象に残る言葉を生み出して, そのキーワードとなる言葉を取り入れるタイミングを考え自己 PR を再構成した。そして展開する理由を整理して具体的に表現することができるようになった。また評価シートを見ると他者による評価に比べ自分を低く評価している生徒が多く, 特に「簡潔」, 「魅力」に対する評価が低かったが, 授業後にはその点数が他の項目以上に上がった。

## 5. まとめ

本研究のゴールは, 自己 PR の授業ための評価基準・フィードバック方法を確立し, アサーティブな自己表現力を育成する自己 PR の授業をつくることである。自己 PR に関する書籍や授業は既にあるが, 本研究では自己 PR 自体に価値を与える。そして自己表現力を育成する分野の一つとして, 自己 PR を提示する。これまでの研究で, 自己評価と相互評価を行うことで, 生徒は新たな角度から自分を振り返ることができた。また他者に教えてもらい知った個性を, 自身で深め言語化することで, 自分だけの新たな言葉が生まれた。今後は, 本研究で見られた授業前後の変化の要因を, 談話分析とジャンル分析をより詳細に行うことで明らかにする。そしてそれらを評価に取り入れ, フィードバックする授業を構成する。

生徒にとって, 自己 PR の聞き手は毎回異なる可能性が高い。しかし自分自身とはずっと付き合っていくことになる。変化する自分と向き合い, 自己 PR による自己表現を学び, 自らを表現する言葉をデザインすることは, 生涯の学びとなる。90 分という短い時間ではあるが, 本授業が, 以前とは異なる視点から自分を表現する新しい目を持つきっかけとなる。

## 参考文献

- 安達元一・藤本貴之監修 (2013). アイデアを脳に思いつかせる技術 講談社
- 古本裕子 (2013). 就職活動における自己 PR 文の談話分析 日本語教育方法研究会誌, 20(1), 80-81.
- 堀之内利成・立岡昌文・呉屋博 (2016). 児童の自己表現力を育む授業づくりに関する実践研究—自他尊重の態度を大切にしたい伝え合い活動に焦点を当てて— 教育実践総合センター紀要, (15), 311-320.
- 伊藤俊一 (2016). 自己 PR 文の各構成要素の重要性について 愛知教育大学研究報告.人文・社会科学編, 65, 159-163.
- 森本哲介・高橋誠 (2014). 職業訓練校における自己 PR 支援プログラムの効果(臨床,ポスター発表 H) 日本教育心理学会総会発表論文集, 56, 920.
- 大島弥生 (2009). 社会科学系の事例・史料にもとづく研究論文における論証の談話分析 専門日本語教育研究, (11), 15-22.
- Swales, J. M., (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- 田邊義隆 (2006). 大学英語教育における Show and Tell を用いたスピーチ指導の試み—自己表現力の育成と学びの共有を求めて— 語学教育部ジャーナル, (2), 1-21.

# 日本語とクメール語における勧誘会話の対照研究

## —勧誘内容に関する交渉・相談を中心に—

Kuy Siemkiang (大阪大学大学院生)

### 1. はじめに

勧誘は人間関係を維持したり、よりよくしたりすることに大きく関わっていると考えられる。ただし、勧誘を行う際、単に承諾してもらえばいいというわけではなく、お互い気持ちよく一緒にその勧誘を遂行できるようにするには勧誘内容に関する交渉・相談の方法も大事であると思われる。特に、ハイコンテキスト文化を持つ日本語母語話者（以下 JNS）とローコンテキスト文化を持つクメール語母語話者（以下 KNS）との勧誘会話の間では勧誘内容の交渉・相談でトラブルが起こりやすいと推測される。例えば、KNS の筆者の経験では勧誘内容を相談する際、「～を食べたくない。別のものにしよう。」と否定されたことがあり、KNS 同士なので、あまり違和感を感じなかったが、JNS にこのような否定の仕方をすれば、JNS が驚くと思われる。勧誘会話の研究は日本語では様々な研究が存在するが、勧誘内容に関する交渉・相談の方法に焦点を当てた研究はまだない。日本語とクメール語の勧誘会話の研究についても、クイ (2017) の勧誘会話の《勧誘部》についての考察以外は管見の限りない。本稿では、日本語とクメール語の勧誘会話における勧誘内容に関する交渉・相談の方法を明らかにし、クメール語母語話者に対する日本語教育のための基礎研究としたい。

### 2. 先行研究

日本語の勧誘会話を談話構造の観点から分析した研究としてザトラウスキー (1993) が挙げられる。ザトラウスキーは電話の自然会話データを用いて、勧誘を行う談話の特徴や、そこで使用される戦略について考察し、日本語の勧誘会話では、勧誘者は被勧誘者の反応を見ながら談話を進め、勧誘者がどれほど承諾を期待していたとしても、被勧誘者の都合を優先して勧誘を進める傾向があると論じている。また、鈴木 (2003) は、日本語の教科書における勧誘の扱いの問題点を指摘し、勧誘という言語行動を発話・談話・言語行動という三つのレベルから分析している。鈴木は、勧誘会話の《相談部》を＜勧誘の内容に関する相談＞と＜実行の手続きに関する相談＞に分け、その場で実行されない勧誘の場合、＜勧誘の内容に関する相談＞だけでなく、＜実行の手続きに関する相談＞も必要となると指摘している。

日本語と他の言語との勧誘会話の対照研究については、これまでに韓国語、スワヒリ語などとの研究が行われている。鄭 (2009) は談話完成テストを行い、日本語母語話者と韓国語母語話者の勧誘の戦略の使用とその発話に見られる特徴について分析し、日本語母語話者には相手の意向に合わせようとする「意向」と相手に行為実現の可能性を打診する表現、韓国語母語話者には自分の「希望」や自分の意向を述べる表現が多く見られると指摘している。中垣 (2014) はロールプレイデータを用いて、勧誘に対する受諾を行う会話を《開始部》《勧誘部》《相談部》《終結部》の4つの部分に分け、日本語とスワヒリ語との勧誘会話の対照研究を行っている。その結果、日本語では、《相談部》は【提案要求】から始まっており、それに対して相手はすぐ提案を返さず【提案要求】で返す。一方、スワヒリ語では【提案】から《相談部》を始める場合もあり、相手に【提案要求】をされた場合、すぐに【提案】で返すという差異が見られたとしている。また、スワヒリ語の勧誘会話の《相談部》の特徴として、《相談部》で誰が食事代を払うかの相談があったことを挙げている。クイ (2017) は日本語とクメール語との勧誘会話の対照研究を行ない、勧誘の承諾の会話の全体構造や承諾を行う前のやりとりについて明らかにしているが、勧誘会話に関する勧誘内容の交渉・相談の方法について考察されていない。

そこで本稿では、日本語とクメール語の勧誘会話において、会話の構造のどの段階で、どのような勧誘内容についてどのように交渉・相談がなされているかを明らかにしたい。

### 3. 研究方法

筒井 (2002) が指摘したように、勧誘会話は、会話の状況や会話者の人間関係などによって談話構造が異なる可能性がある。そのため、日本語とクメール語の勧誘会話の構造を対照するためには、両言語におけるそれぞれの会話の場面や状況、

会話者の人間関係などの条件を一致させる必要がある。そこで本研究では、ロールプレイを調査方法に用い、これらの条件を揃えた上で会話データを収集した。

### 3.1 データ収集方法と調査協力者

本調査は2016年6月から2016年8月にかけて関西地方にある大学及びカンボジアのプノンペンにある大学で実施した。ロールプレイは「二人での夕食に誘う」という場面で、対象者は実際に親しい同性の友人同士であるJNSペアとKNSペア、それぞれ10組の合計20組である。なお、この両言語20組ずつのデータでは、両言語の特徴を一般化するには不十分であるため、本調査で得られる結果はあくまでも仮説の域を出ない。この点を本研究の限界として指摘しておく。また、親しさのレベルは明確に測ることもできず、何年知り合ったら親しいと決めることもできないため、本稿では、「親しい友人」は同じ学年で、同じ授業を取ったり、授業以外の時間もよく一緒に遊んだり、食事をしたりしている仲間同士のことを意味することとする。調査において、JNSには日本語のロールカード、KNSにはクメール語のロールカードを使用した。協力者が気楽に話すことができるように、調査者は同席せず、教室で録音を行った。録音したデータは文字化し、KNSの会話は日本語に訳したうえで、両言語の会話の各発話に発話機能ラベルをつけた。

#### 日本語版のロールカード

A) あなたは大学生です。Bさんとは、同じ大学の親しい友達です。Bさんとは、同じ学年で、同じ授業を取ったり、授業以外の時間もよく一緒に遊んだり、食事をしたりしています。今週末にBさんと二人で夕食を食べに行きたいと思っています。(土曜日か日曜日かはあなたが決めてください。) <u>授業の後</u> 、Bさんを誘ってください。※必要であれば、以下の1~5を前もって考えておいて誘ってください。あるいは、Bさんと相談してこれらのことを決めてもかまいません。 1. 何を食べるか、2. 店、3. 行き先、4. 営業時間、5. 予算…
B) あなたは大学生です。Aさんとは、同じ大学の親しい友達です。Aさんとは、同じ学年で、同じ授業を取ったり、Aさんとは、授業以外の時間もよく一緒に遊んだり、食事をしたりしています。授業後、Aさんに声をかけられたら、会話をし、 <u>Aさんの誘いを受け入れてください</u> 。※もしAさんの誘いの内容が気に入らなかつたら、相談して決めてもいいです。最後は受け入れてください。

### 3.2 用語の定義

本研究は、勧誘を行う人を「勧誘者」、勧誘をされた人を「被勧誘者」と呼び、「勧誘」を親しい関係を維持したり、強化したりするために自分がしたい行為に相手も共に参加するよう働きかける行為であると定義する。

### 3.3 分析方法

本稿では、勧誘会話を《開始部》《勧誘部》《相談部》《終結部》に分け、《勧誘部》における〈交渉部〉および《相談部》に現れる勧誘内容についての交渉・相談を中心に分析・考察する。《勧誘部》とは勧誘者が被勧誘者を二人での夕食に誘う内容に入るとき、最初にかける発話（【前提条件の確認要求】、【前提条件提供】、【勧誘】）から、勧誘が終わったことが分かる発話（【承諾】、【承諾の理由説明】、完全に承諾したことが分かる発話）までの部分である。〈交渉部〉とは《勧誘部》において、勧誘がなされてから承諾を行う前に勧誘者と被勧誘者の都合が合わない場合、それについて交渉する部分、あるいは、勧誘者の勧誘に対し、被勧誘者がすぐに承諾をせず、諾否を決定するために勧誘に関する情報を求め、交渉する部分である。《相談部》とは承諾を行った後、相談を始める発話（【課題提示】や【情報提供】など）から、勧誘内容や実行手続きを完全に決定する発話（【提案の決定】、【確認】、【同意】）までの部分である。

食べ物、行き先、同行者、日時、予算などの勧誘内容に関して、承諾を行う前に《勧誘部》で行われる交渉は「勧誘内容に関する交渉」、承諾を行った後に《相談部》で行われる相談は「勧誘内容に関する相談」と呼ぶ。ただし、《勧誘部》において、【勧誘】を行う前の都合の交渉は勧誘を行うための前提を確認する行為であると考え、勧誘内容ではないため、その交渉項目は分析の対象外とする。

## 4. 分析と考察

本節では、4.1で勧誘内容に関する交渉・相談が日本語とクメール語の勧誘会話の《勧誘部》における〈交渉部〉あるいは《相談部》のどちらの段階で行われるかについて見た上で、4.2でその交渉・相談の方法について分析・考察して行く。

### 4.1 勧誘会話における勧誘内容に関する交渉・相談が行われる位置

本調査のデータでは、日本語の勧誘会話のほとんどで、承諾を行ってから《相談部》で勧誘内容に関する相談を行っていた。承諾を行う前に〈交渉部〉で勧誘内容に関する交渉を行う会話が4例あるが、〈交渉部〉で全ての勧誘内容に関する交渉を行う会話は2例のみである。一方、クメール語の勧誘会話では、承諾を行う前に〈交渉部〉で勧誘内容に関する交渉を行う傾向が強く、〈交渉部〉で全ての勧誘内容に関する交渉を行う会話が5例あり、〈交渉部〉で勧誘内容を交渉してから承諾した後《相談部》で相談する会話2例と合わせ、承諾を行う前に勧誘内容に関する交渉を行う会話が7例あった。〈交渉部〉及び《相談部》の各部分に現れた勧誘内容に関する交渉・相談の詳細項目は以下の表1にまとめられる。

表1 <交渉部>及び《相談部》の各部分に現れる勧誘内容に関する交渉・相談の詳細項目

日本語			クメール語		
データ名	<交渉部>	《相談部》	データ名	<交渉部>	《相談部》
JNSM1	行き先	行き先(続き), 店, 食べ物, 予算, 日程	KNSM1		日程・時間, 食べ物, 行き先, 同行者
JNSM2		食べ物, 行き先, 日程・時間, 予算	KNSM2	行き先, 食べ物, 同行者, 日程・時間	
JNSM3	食べ物, 日程・時間		KNSM3	食べ物, 行き先	時間
JNSM4		時間, 行き先	KNSM4		時間
JNSM5		行き先, 食べ物, 予算	KNSM5	食べ物, 店	
JNSW1		行き先, 食べ物, 店, 時間, 予算	KNSW1	同行者, 日程・時間, 食べ物, 行き先	
JNSW2	行き先	時間	KNSW2	予算, 食べ物, 行き先, 時間	
JNSW3		行き先, 食べ物, 店	KNSW3		時間
JNSW4		日程・時間, 行き先, 食べ物	KNSW4	食べ物, 行き先	
JNSW5	行き先, 予算		KNSW5	食べ物, 同行者	時間

表1に示すように、勧誘内容について日本語の勧誘会話では《相談部》で相談され、クメール語の勧誘会話では<交渉部>で交渉される傾向が見られた。日本語とクメール語の両方の勧誘会話で見られた勧誘内容の交渉・相談項目は食べ物、行き先、日時、予算などあるが、クメール語でのみ見られた交渉・相談の項目として同行者に関する事柄が挙げられる。これは、カンボジアの大学ではクラスが決められ、クラスのメンバーは1年生から4年生まで変わらないため、クラスの中で仲の良いグループができ、行動を共にすることが多いので、二人だけで食事に行くことがあまりないという事情があるからであると考えられる。次に、日本語とクメール語の勧誘会話における勧誘内容に関する交渉・相談の方法を見ていく。

#### 4.2 勧誘内容に関する交渉・相談の仕方

日本語の勧誘会話では、食べ物、店、行き先は、多くの場合、被勧誘者が【課題提示】として勧誘者の提案を求め、それに対し、勧誘者が【提案】をする場合と、すぐには【提案】をせず被勧誘者に聞き返すことで【提案要求】をする場合とが見られた(例1)。このことから、日本語の勧誘会話では、食べ物、店、行き先などに関する相談は勧誘者の意見が優先されるか、少なくとも勧誘者がイニシアチブを取って相談を進める傾向があると言える。一方、時間などに関する相談を行う場合は、勧誘者の側が【課題提示】として被勧誘者の提案を求め、それに対して被勧誘者が【提案】をしていた(例2)。このことから、日本語の勧誘会話では、日程や時間などに関する相談においては被勧誘者の意見が優先される傾向があると考えられる。これは、ザトラウスキー(1993)の「被勧誘者の都合を優先するほうが好ましい」という指摘と同様である。また、JNSは相談の際、同意しにくい提案があったとしても、明示的には否定せず、婉曲に否定することで相手に対する配慮を示している。例1では、勧誘者は036JW1「¥じゃ↑あたし↑は(0.5)しゃぶしゃぶ食べたいから¥」と【提案】をしたが、被勧誘者はその【提案】を否定しようとしている。その際、明示的に否定せず、037JW2「<#しゃぶしゃぶ:#=」とゆっくりと【確認要求】し、039JW2で笑うことで、婉曲に【不同意】を示している。勧誘者はそれに対して、040JW1「↑

例1: JNSW1 (JW1=勧誘者, JW2=被勧誘者)	
《相談部》	
020 JW2: どこに?	【課題提示】
021 (0.4)	
022 JW1: 梅田がいい。	【提案】
(中略)	
029 JW2: 何食べるん?	【課題提示】
030 JW1: 何たべ何か食べたいやつある?	【提案要求】
(中略)	
036 JW1: ¥じゃ↑あたし↑は(0.5)しゃぶしゃぶ食べたいから¥	【提案】
037 JW2: <#しゃぶしゃぶ:#=	【確認要求】 = 【不同意】
038 JW1: うん¥しゃぶしゃぶ¥.	【確認】
039 JW2: [hhhhhhhhh]	
040 JW1: ↑え↑しゃぶしゃぶいいや: ?hh	【確認要求】
041 JW2: ¥うん¥. hhh	【確認】
042 JW1: ¥何がいいじゃあ何がいいん¥?	【提案要求】
043 (.)	
044 JW2: う:::ん. 和食?	【代案提示】

え↑えしやぶしやぶ↑いや:ʔhh」と尋ね、042JW1:「何がいいいじゃあ何がいいん?」と【提案要求】を行い、被勧誘者の提案を引き出そうとしている。このように、JNS は自分の行きたい所へ行き、食べたいものを食べられるように双方が主張し合いながら相談するのではなく、お互いの希望を聞きながら相談するという方法が基本であると言えるだろう。

一方、クメール語の勧誘会話では、日本語の勧誘会話のようにどちらかを優先する交渉・相談の方法を取らず、交渉・相談の際、相手に提供された内容が気に入れば同意をするが、提供された内容が気に入らない際には、そこですぐに【不同意】を行い、【代案提示】をしたり、相手に【代案提示】をしてもらったりすることで、勧誘内容に関する交渉・相談をして決めるという方法が取られる。例3では、被勧誘者の08KM6「何を食べる?」という【勧誘の詳細情報要求】に対し、勧誘者は09KM5「大学前のパレットプノムパレンはどう?」と【勧誘の詳細情報提供】と【意見要求】を行っているが、被勧誘者は13KM6「俺食べたことがある。それはだいぶ前だけど、全然美味しくなかった。」と自分のその店での経験と否定的な評価を語ることで明確に相手の提案した行き先を否定している。そこで、勧誘者が14KM5「じゃ、ピザを食べに行く?」と【代案提示】をすると、被勧誘者は15KM6「うん、ピザのほうがいいと思う。」とそれに同意をし、食べ物についての交渉を終えている。クメール語の会話では、日本語のように婉曲的に相手の意見や提案などに不同意をする方法ではなかなか不同意の意志が伝わらない。従って、否定をしたければ、明確に否定を示すほうが効果的に自分の気持ちを伝えることができるのだと考えられる。

例2: JNSW4 (JW7=勧誘者, JW8=被勧誘者)  
 <相談部>  
 08 JW7: 土曜か日曜どっちがいい? 【課題提示】  
 09 JW8: 日曜かな = 【提案】  
 10 JW7: =日曜か、時間大丈夫:?=夜いつでも。 【理解】【情報要求】  
 11 JW8: うん。 【情報提供】

例3: KNSM3 (KM5=勧誘者, KM6=被勧誘者)  
 <交渉部>  
 08 KM6: ស៊ីអីគេហ្នា? 【勧誘の詳細情報要求】  
 何を食べる? 【勧誘の詳細情報要求】  
 09 KM5: ស៊ីប៉ាហ៍តភ្នំភ្លើងនៅមុខសាលាម៉េចដែរហ្នា? 【意見要求】  
 大学前のパレットプノムパレンはどう? 【勧誘の詳細情報提供】【意見要求】  
 10 (0.5)  
 11 KM6: ប្តី::ប៉ាហ៍តភ្នំភ្លើងមុខសាលាហ្នឹង? 【確認要求】  
 あの大学前のパレットプノムパレン? 【確認要求】  
 12 KM5: អើ. 【確認】  
 うん。 【確認】  
 13 KM6: អញស៊ី, គ្មានឆ្ងាញ់អីផងហ្នឹងហ្នា?(0.5)អញធ្លាប់ស៊ីយូរអាយ:. 俺食べたことがある。それはだいぶ前だけど、全然美味しくなかった。 【情報提供】=【不同意】  
 14 KM5: តោះចឹង, ទៅស៊ីភីហ្សាហ្នឹងអៅ? 【代案提供】  
 じゃ、ピザを食べに行く? 【代案提供】  
 15 KM6: ប្តី. (.) វាអីភីហ្សាហ្នឹងគ្មានម៉េចហ្នឹង? 【同意】  
 うん、ピザのほうがいいと思う。 【同意】

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、日本語とクメール語の勧誘会話における勧誘内容に関する交渉・相談について分析・考察した。その結果、日本語の勧誘会話では、勧誘を承諾してから<相談部>で勧誘内容に関する相談をするが、クメール語の勧誘会話では、日本語と異なり、勧誘を承諾する前に<交渉部>で勧誘内容に関する交渉を行うという傾向が見られた。また、交渉・相談の際、相手に提供された内容が気に入らない場合、JNS は婉曲的に不同意を伝えるが、KNS は明確に不同意を伝える方法を取っていた。勧誘会話を遂行するためには、本稿で見た勧誘内容の交渉・相談だけでなく、実行手続き（待ち合わせなど）に関する相談をする必要がある会話もあるため、今後は実行手続きの相談の仕方と合わせて分析・考察していきたい。

### 参考文献

姫野伴子 (1998). 「勧誘表現の位置—「しよう」「しようか」「しないか」—」『日本語教育』96号, 日本語教育学会, 132-142.  
 鄭在恩 (2009). 『日韓の勧誘ストラテジーについて』『言葉と文化』10, 113-132.  
 川口義一他 (2002). 「待遇表現としての「誘い」」『早稲田大学日本語教育研究』第1号, 早稲田大学, 21-30.  
 黄明淑 (2012). 「「誘い」表現における中日対照研究: 「誘導発話」に着目して」『人間文化創成科学論叢』14, 67-75.  
 クイ シェンキアン(2017). 「日本語とクメール語における勧誘会話の対照研究—《勧誘部》に着目して—」『社会言語科学会第40回大会発表論文集』, 152-155.  
 中垣友江 (2014). 「日本語とスワヒリ語における「勧誘」会話の対照研究」大阪大学大学院言語文化研究科修士論文  
 劉丹丹(2015). 「「勧誘」の言語行動についての日中対照研究—被勧誘者の言語行動を中心として—」大阪大学大学院言語文化研究科博士論文  
 鈴木睦 (2003). 「コミュニケーションからみた勧誘のしくみ—日本語教育の観点から—」『社会言語科学』6巻1号, 社会言語科学会, 12-121.  
 筒井佐代 (2002). 「会話の構造分析と会話教育」『日本語・日本文化研究』12号, 大阪大学外国語大学日本語講座, 9-22.  
 筒井佐代 (2012). 『雑談の構造分析』くろしお出版  
 ザトラウスキー, ポリー(1993). 『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察』くろしお出版

# 医師国家試験に出現する特徴的な動詞の分析

## —教育への応用を視野に—

山元一晃(国際医療福祉大学)

### 1. 研究背景と目的

医師を目指す留学生は一定数おり、毎年 20 名ずつ留学生を受け入れる予定の医学部が 2017 年に開学したことにより、2022 年度の学部完成年度にはこの大学だけでも 120 名前後の留学生が医師を目指すことになる(池田・天野 2017)。しかし、学習者に資する医療用語の分析は、これまでは看護の用語を扱ったものが多かった(岩田 2014 など)。また、国立国語研究所「病院の言葉」委員会(2009)にまとめられているように、医師が用いる用語に関する研究は、一般的な人に分かりやすく伝える目的の研究が中心である。それらは、一部医学用語の諸相を示してはいるとは考えられるが、医師を目指す学生のための研究ではなく、そのための知見の蓄積は依然、必要である。

ただし、名詞については研究の蓄積が増えつつあり(山元・稲田・品川 2018)、それを基にした教材開発も進んでいる(稲田・品川・山元・佐藤 2018)。専門用語は名詞が多く、医師を目指す留学生のための語彙リスト作成には、名詞の分析は有用であると考えられる。しかし、品川・稲田・山元(2018)が指摘するように、名詞以外の品詞においても、一般的な使われ方とは違う用法をするものもある。そこで、本研究においては、動詞について、医師国家試験に特徴的なものを抽出し、その諸相を明らかにすることを目指した。

### 2. 対象とする動詞の抽出方法

医師国家試験全 6 回分(106 回から 111 回)をテキスト化し適切な処理を行なった上で形態素解析を行なった。形態素解析は、MeCab 0.996 および UniDic 2.3.0 を用いた。

その後、「現代日本語書き言葉均衡コーパス」(BCCWJ)を参照コーパスとして対数尤度比(LLR)を算出した。LLR を指標として用いたのは山元・稲田・品川(2018)との一貫性を保つためである。LLR ( $G^2$ ) は、以下の式により求められる(Kilgarriff 2001)。

$$G^2 = 2(a \log(a) + b \log(b) + c \log(c) + d \log(d) - (a+b) \log(a+b) - (a+c) \log(a+c) - (b+d) \log(b+d) - (c+d) \log(c+d) + (a+b+c+d) \log(a+b+c+d))$$

(a : 当該テキストでの当該語の頻度, b : 参照テキストでの当該語の頻度  
c : 当該テキストの当該語以外の頻度, d : 参照テキストの当該語以外の頻度,  
ただし,  $\log(x)$  は自然対数とする.)

LLR では、対象コーパスと参照コーパスのどちらに特徴的であるかが判断できない。そのため、参照コーパス(BCCWJ)において相対的な頻度がより高値になる語について、LLR に-1 を乗じた積を特徴度とした。LLR は、その臨界値が 6.63 ( $p < 0.01$ ) であることが知られている。そのため、本稿では特徴度が 6.63 よりも高い語を医師国家試験に特徴的な語と位置づけた。なお特徴度の算出にあたっては、R 3.5.1 を用いた。

### 3. 抽出結果

形態素解析を行なったところ、述べ語数が 345,453 語、異なり語数が 8,587 語となった。そのうち、動詞に分類されるものは、724 語あった。この語数には、「記号」、「補助記号」、「空白」、「未知語」とされたものは含まない。BCCWJ に存在しないため、LLR を算出できない語が異なりで 3 語(それぞれ、述べて 1 語)あった。

そのうち、45 語が医師国家試験に特徴的であると考えられた。さらに、頻度が 5 以上の語に限ると、31 語となった。特徴度が高い順に以下に示す。なお、医師国家試験に出現する形に直してある。

認める、示す、選ぶ、伴う、行う、誤る、訴える、きたす、する、疑う、引く、連れる、受ける、答える、気付く

届け出る、せき込む、勧める、繰り返す、付き添う、読む、倒れる、差す、呈する、組み合わせる、起き上がる  
用いる、続く、つまずく、むす、むせる

上記のうち「むす（生す）」は誤解析であると考えられるため今回は対象としない。

## 4. 考察

考察にあたって、まず特徴的な語が「日本語教育語彙表 Ver 1.0」に含まれているかを判定した。31語のうち28語が上級前半までに学習するとされている。さらに24語は、初級前半から中級後半までに分類されている。名詞では、72.8%の語が、上級後半までを含めても該当するレベルがない（山元・稲田・品川 2018）ことと、対象的である。このことから、動詞については、特徴度が高い語であっても、大半が日本語教育の過程で学ぶことが分かる。漢字の学習や、動詞の学習に際して、医師国家試験の問題を例文としておくことで、国家試験に慣れ親しむことができる可能性が示唆される。

「むす」を除いた特徴度が高い30語は、「医師の所見や検査結果を表すために使われる動詞」「患者の主訴・患者の様子を表すために使われる動詞」「一般的に生じる症状などを表す場合に使われる動詞」「患者の具体的な状況説明に使われる動詞」「医師や医療者の行為に使われる動詞」「問題文特有の動詞」に分けられると考えられる。それぞれ、用例とともに見ていきたい。

### 4.1 医師の所見や検査結果を表すために使われる動詞

「認める」「疑う」は、医師の所見や検査結果を示す際に具体的な事項とともに使われる動詞である。以下に例を見ていきたい。

#### 4.1.1 「認める」

「認める」は(1)のように、医師が目視や患部等に触れることにより「存在することが分かる」などの意味で用いられ、検査によって判明したことのように、客観的に分かる症状などを示すときに用いられる。

- (1) ・咽頭に著明な発赤を認める。(第106回問題B)
- ・腹部超音波検査で肝臓と胆嚢とに異常を認めない。(第111回問題A)

しかし、(2)のように、数値や具体的な指標に照らしたレベルなどの場合には、「認める」は用いられず、体言止めとなる。

- (2) 身長157cm、体重54kg。体温36.2°C。脈拍72/分、整。血圧132/68mmHg。呼吸数20/分。(第110回問題A)

#### 4.1.2 「疑う」

「疑う」は、客観的な判断基準から考えられる病名を表すために用いられる。「病名+疑う」の形で使うことが多い。(3)のように能動で使われることもあるが、(4)のように受け身で用いられることも多い。

- (3) 心電図でST-T変化を認め、虚血性心疾患を疑った。(第111回問題C)
- (4) 胎児に房室中隔欠損を認め、心内膜床欠損症が疑われた。(第110回問題D)

その他の動詞は、「する」を除いて医師の所見や診断を表すために用いられることはない。

### 4.2 患者の主訴・患者の様子を表すために使われる動詞

「訴える」は患者の主訴、「呈する」「伴う」は患者の様子を表すために使われる。

#### 4.2.1 「訴える」

「訴える」は(6)のように、患者が自ら症状を述べる主訴を示す場合に用いられる。

- (5) ・来院時、羞明を訴える。(第110回問題A)
- ・妻によると入院中からめまいを訴えることが多く、不機嫌で人が変わったようになっていたという。

#### (第110回問題A)

ただし、問題文の冒頭では、連体修飾節中で用いられる場合を除き、以下のように「主訴」という名詞に「来院した」等の動詞が伴って使われる。

(6) 24歳の女性。長引く咳を主訴に来院した。(第111回問題I)

#### 4.2.2 「呈する」

「呈する」は(7)のように、何らかの症状が現れている時に使う。(7)は患者の訴えによるものである。

(7) 尿は昨夜から赤褐色を呈しているという。(第106回問題C)

「認める」は、医師が触ったり見たりして、そうであると判断している場合に用いられるようだが、「呈する」は、何らかの医師による判断過程を伴わない場合に用いられる。従って(8)のような場合には「呈する」が用いられる。

(8) 右胸部の打診は鼓音を呈している。(第111回問題A)

患者の様子を示すために「呈する」が用いられる場合、「呈している」のように「ている」が用いられる。

#### 4.2.3 「伴う」

「伴う」は(6)のように「症状/病変を伴う」の形で用いられ、Aという症状/病変のほかにも、別の症状/病変があるということを表す。「呈する」と同様に「伴っている」の形で用いられる。

(9) 昨夕37.4℃の発熱があり、咳と痰とを伴っていた。(第106回問題H)

#### 4.3 一般的に生じる症状などを表す場合に用いられる動詞

「きたす」「呈する」は、ある原因により一般的に生じる症状などを示す時に用いられる。「きたす」は、ある特定の原因により、その後生じる症状などを示す。

(10) 精巣の發育障害をきたす。(第107回問題D)

ただし、「生活に支障をきたす」「多呼吸とチアノーゼをきたす」のように、現在の状況を示して例が1例ずつあった。

「呈する」は(11)のように、特定の原因により現れる一般的な症候などに用いられ、時間的な差はない場合に用いられていると考えられる。この場合、「呈している」の形にはならない。

(11) 病初期には徐脈を呈する。(第109回問題E)

「呈する」は連体修飾節中で用いられ選択肢(12)や指示文(13)で使われることが多い。

(12) 失神発作を呈する患者はベースメーカー植込みが必要である。(第109回問題A)

(13) 末梢血で好酸球増多を呈することが最も少ないのはどれか。(第110回問題I)

また、ある症状と同時に別の症状が生じる場合には「伴う」が用いられる。この用法の場合「呈する」と同様に「伴っている」の形にはならない。

#### 4.4 患者の具体的な状況説明に用いられる動詞

「せき込む」「倒れる」「こわばる」「起き上がる」「つまづく」「むせる」などは、患者の具体的な様子を表すため用いられる。

「せき込む」などは、動詞そのものが具体的な症状などを表し、(14)のように用いられる。その他に、「倒れる」「こわばる」「つまづく」「むせる」などがある。

(14) ・ 患児は顔面を紅潮させ反復して激しくせき込んでいる。(第107回問題D)

「起き上がる」は、ほかの動詞や副詞などとともに起き上がる際の様子を示す。その他、「締め付ける」は痛みの程度を表すために用いられる。「受ける」は「治療+受ける」の形で、患者の治療歴を表すために用いられる。

#### 4.5 医師や医療者の行為に使われる動詞

医師の行為を表す動詞として「行う」「届け出る」「勧める」「用いる」があるが、これらについては特筆すべき点はなかった。医師が判断して、「医療行為や検査を行う」「役所に届け出る」、「患者に勧める」、「検査法などを用いる」といった状況を説明するために用いられていた。

#### 4.6 問題文特有の動詞

問題文特有の動詞としては、「示す」「選ぶ」「誤る」「答える」「読む」「組み合わせる」はいずれも指示文もしくはその周辺に用いられる。ただし、「組み合わせる」に関しては「組合せ」のように名詞として用いられる例のみだった。

- (15) ・ 糸球体と尿管の模式図を示す。尿管疾患と障害部位の組合せで誤っているのはどれか。(第106回問題A)
- ・ Philadelphia 染色体を認めるのはどれか。2つ選べ。(第106回問題A)
  - ・ 次の文を読み、30、31の間に答えよ。(第110回問題C)
  - ・ この夫婦への適切なワクチン接種時期の組合せはどれか。(第108回問題I)

#### 4.7 その他

「差す」は「差し支える」「差し出す」などのように複合動詞の構成要素として用いられていた。「引く」は「長引く」「(線を)引く」など様々な用法で用いられていた。「続く」は患者の習慣、症状、治療などの継続を表すために持ちいられていた。これらの動詞は、「その他」とした。

### 5. まとめと今後の課題

本発表では、医師国家試験で用いられる動詞について概観した。特徴的な動詞のほとんどが日本語教育で扱われることを確認した。また、明確な使い分けが見られる動詞(「認める」と「呈する」)や、テンスを変えることで異なる用法として用いることのできる動詞(「呈する」「伴う」)があった。医師国家試験を受験する医学部生にとっては、これらの使い分けを把握しておくことは重要であると考えられ、日本語教育に活かせる可能性がある。今後は、医師国家試験以外の医学部生が触れるテキストにもあたることで、その差異や共通性を見いだしていく。

**謝辞** 本研究はJSPS 科研費18H00679の助成を受けたものです。

#### 参考文献

- 池田俊也・天野隆弘(2017). 国際医療福祉大学医学部の開学について 国際医療福祉大学学会誌, 22(2), 1-5.
- 稲田朋晃・品川なぎさ・山元一晃・佐藤尚子(2018). 医療系分野で学ぶ留学生のための漢字教科書の開発 日本リメディアル教育学会第14回全国大会発表予稿集, 138-139.
- 岩田一成(2014). 看護師国家試験対策と「やさしい日本語」 日本語教育, 158, 22-38.
- Kilgarriff, A. (2001). Comparing corpus. *International Journal of Corpus Linguistics*, 6:1, 97-133.
- 品川なぎさ・稲田朋晃・山元一晃(2018). 医師国家試験に特徴的な表現の分析-動詞を中心に- 第20回専門日本語教育学会研究討論会誌, 38-39.
- 山元一晃・稲田朋晃・品川なぎさ(2018). 医師国家試験の名詞語彙の対数尤度比に基づく分析と教材開発の可能性 日本語/日本語教育研究, 9, 245-260.

# 日本人学部生によるインタビュー会話の比較分析

## —印象評価・会話データ分析・フォローアップインタビューをもとに—

中井陽子(東京外国語大学)

### 1. はじめに

学部・大学院でアカデミックな活動を行うには、聞き手として有識者から情報を得るインタビューが適切に行えることが重要である。だが、日本人学部生がインタビューを行い、聞き手としてどのように話題を展開させ、情報を聞き出しているか、会話データにおける言語・非言語行動や会話参加者の意識をもとに詳しく分析したものは少ない。また、どのようなインタビューが良いのか、第三者からの印象評価をもとにした研究も少ない。そこで本研究では、日本人学部生による2つのインタビュー会話について、印象評価、会話データにおける言語・非言語行動、および、フォローアップインタビューでの会話参加者の意識の点から比較分析し、インタビューを行う際のより良い聞き手の技能とは何か明らかにする。

### 2. インタビュー会話の先行研究

大塚(2005)は、インタビュー番組の司会者がゲストの話に対して、あいづち、繰り返し、言い換え、情報提供、質問などを用いて、番組の進行を円滑に行おうとしていたとしている。小林(2010)は、インタビュー番組でホストがゲストの回答に対して、見解表明(例:~と思うんですけども、)などを用いてゲストの情報をまとめ、ゲストが回答しやすくしてから質問していたとしている。また、田中(2011)は、インタビューの質問者が用いる「つなぎ表現」として、「指示表現」「意味的関連」「接続詞」「論理的帰結」「引用」が観察されたとしている。加藤(2002)は、日本語授業で学習者が母語話者にインタビューを行った際に母語話者が意識化した規範として、聞き手は十分な準備が必要だ、テーマは適切なものであるべきだ、聞き手が話を膨らませるべきだといったものを挙げている。

中井(2018)は、2017年度に会話データ分析を学ぶ学部授業の中で、受講生がワークシートに記入したものをもとに、受講生が持つより良いインタビュー会話の方法についての規範を分析した。その結果、「事前準備」、「相手への配慮」、「質問の仕方」、「相手の対応の仕方」についての規範が意識化されていたことが分かった。さらに、本授業において、本研究で分析するインタビュー会話Aのビデオを受講生に見せ、聞き手の優れた点を記述させた結果、「内容」(ほめ、質問の順番、質問の明確さ、話の広げ方・深め方)、「聞き手の反応の仕方」(あいづち、繰り返し、まとめ、感想、丁寧な話し方、笑い)、「非言語行動」(うなずき、目線、笑顔、笑い、ジェスチャー、前傾姿勢)、「話の繋げ方・まとめ方」(自分の解釈を含めたまとめ、質問と質問の繋げ方)、「相互行為」(息が合っている、協力的な態度)などについての記述が見られた。

### 3. 研究方法

#### 3.1 インタビュー会話の収集

インタビュー会話収集に当たって、学部・大学院生にとって身近な部活動(剣道部、少林寺拳法部)の内容について、部長経験のある者に聞く会話をデータとすることとした。インタビューの聞き手は、武道の経験がある演劇部の日本人学部生に依頼した。収集したインタビュー会話は、2件である。インタビュー会話Aでは、聞き手Aが剣道部元部長に部活について聞いた。インタビュー会話Bでは、聞き手Bが少林寺拳法部部長に同内容を聞いた。質問内容は、各話し手、聞き手に予め指定しておき、事前に話す内容を考えてきてもらうようにした。質問内容は、(1) どうして部活に入ったか、(2) 部活に入って良かったこと・成長できたこと、(3) 部活で大変なこと、(4) 部活を通して日本の武道の精神をどのように感じ、身に付けたか、(5) 部活の経験が将来どのように活かせるかであった。表1は、参加者の背景である。

表1 インタビュー会話A, Bの参加者の背景

所要時間	参加者	所属・身分・性別	大学学年	経験	話し手と聞き手の関係
インタビュー会話A (12分09秒)	話し手W	剣道部元部長・男性	5年生	大学1年生の時に剣道を始める	聞き手Aが大学1年次に剣道部の体験稽古に参加し、話し手Wと面識があった
	聞き手A	演劇部部員・男性	4年生	子供の時に剣道経験あり	
インタビュー会話B (17分05秒)	話し手M	少林寺拳法部部長・男性	3年生	高校生の時から少林寺拳法の経験あり	初対面同士
	聞き手B	演劇部部員・男性	4年生	子供の時に空手経験あり	

各インタビュー会話の終了後の2週間以内に、会話ビデオを見ながら、各参加者に会話時の意識について個別に聞くフォローアップインタビュー（FUI）を2時間程度行った。FUIでは、会話時に考えていたこと、発話の意図、違和感を持った・面白いと思った瞬間とその理由、沈黙・笑いの理由などを聞いた。なお、会話ビデオとFUIは、全て文字化した。

### 3.2 印象評価の調査手順

インタビュー会話A, Bに対して、2018年8月～11月に日本人大学院生5名（日本語教育経験者）を対象に印象評価の調査を行った。各5名に対し、インタビュー会話A, Bの会話ビデオと印象評価シートを配布し、ビデオ動画を数回見ながら、印象評価シートにある各評価項目に回答してもらった。回答時間は、それぞれ1時間半～2時間程度であった。

評価項目は、表2のように設定し、それぞれ「5非常に良い」「4良い」「3普通」「2あまりよくない」「1悪い」の5段階の評価、および、その理由を述べる「評価コメント」を記入する欄を設けた。この評価項目は、インタビュー会話に関する先行研究（2節）における、聞き手の言語・非言語行動の技能、インタビュー会話の規範を特に参考にして設定した。

表2 印象評価シートの評価項目

(1) インタビューの参加態度・丁寧さ	言葉遣い、非言語行動、音調など
(2) 質問内容	明瞭さ、話の引き出し方、掘り下げなど
(3) 聞き手の反応の仕方	あいづち、繰り返し、言い換え、確認、意見・感想コメント、ほめなど
(4) 話題の繋げ方・展開のさせ方	まとめ、前置き、接続表現、話題の繋がり・膨らませ方、質問の順番など
(5) 非言語行動	目線、うなずき、笑い、ジェスチャー、姿勢など
(6) 事前準備	下調べ、質問項目の確認など
(7) 話し手と聞き手の相互行為・協力体制	息が合っている、協力的な態度、連帯感など

## 4. インタビュー会話の印象評価とインタビュー会話の分析

インタビュー会話A, Bの印象評価の得点集計（4.1）、および、「評価コメント」、会話データ、FUIの分析を行う（4.2）。

### 4.1 印象評価の得点の集計結果

印象評価の5段階の得点を分析した結果、表3のように、総合平均点がインタビュー会話A（4.51）の方がインタビュー会話B（2.37）より高かった。また、(1)～(7)の各項目の平均点も、インタビュー会話Aが4.2～4.6、インタビュー会話Bが1.8～3.6と、全てインタビュー会話Aの方がインタビュー会話Bより得点が高かった。

表3 インタビュー会話A, Bに対する印象評価の得点集計（大学院生5人分）

評価項目	評価者1		評価者2		評価者3		評価者4		評価者5		平均点	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
インタビュー会話A/B（聞き手A/B）												
(1) インタビューの参加態度・丁寧さ	5	3	4	4	5	3	4	4	4	4	4.4	3.6
(2) 質問内容	5	1	4	2	5	2	5	2	4	2	4.6	1.8
(3) 聞き手の反応の仕方	5	1	3	2	5	3	5	2	5	3	4.6	2.2
(4) 話題の繋げ方・展開のさせ方	5	1	4	2	5	2	5	2	4	2	4.6	1.8
(5) 非言語行動	5	1	3	3	4	2	4	2	5	3	4.2	2.2
(6) 事前準備	5	2	4	2	4	3	5	3	5	2	4.6	2.4
(7) 話し手と聞き手の相互行為・協力体制	5	2	4	2	5	2	4	3	5	4	4.6	2.6
平均	5	1.6	3.71	2.4	4.57	2.6	4.71	2.4	4.57	2.9	4.51	2.37

### 4.2 評価コメント・会話データ・FUIの分析

表4は、インタビュー会話AとBの平均点の差が大きい評価項目(2)、(4)の「評価コメント」の記述の抜粋に、+評価、-評価、+-評価の区別を付けてまとめたものである。

表4 評価項目の平均点と「評価コメント」の抜粋

評価項目	平均点	インタビュー会話A	平均点	インタビュー会話B
(2) 質問内容	4.6	+適度な自己開示やあいづちで、話を引き出している。 +自分の経験を語った後、発展させる質問をしている。 +相手の答えを繋げるような質問ができていた。 +話し手が言った内容を掘り下げる質問をしている。 +質問が簡潔で分かりやすい。	1.8	-質問の内容がはっきりしない。 -抽象的で難しい質問が続いて、話し手が答えにくそう。 -前置きが長すぎて、質問文がはっきり言えていない。 -言い直したりして質問内容が分かりづらくなっている。 -単純な質問が多く、話題が深まらない。
(4) 話題の繋げ方・展開のさせ方	4.6	+まとめのコメントをしてから「なるほど」と言うことで、その話題が終わりであることを示している。 +質問の前に前置きを入れていて、流れを作っている。 +前の話題を次の質問につなげている	1.8	-質問項目がまとまらず考えている。 -話題が変わるたびにぶつっと切れてしまう。 +-話し手の話を受けて、まとめを入れようという意識は感じられるが、コメントが思い浮かず、間が空いてしまっている。

ここから分かるように、インタビュー会話Aでは、あいづち、コメント、まとめで話題を終了させ、自分の経験を語る自己開示や前置きなどを用いて、前の話題と次の話題を繋げながら簡潔に質問し、話題を発展させているという評価がされている。一方、インタビュー会話Bでは、前の話題のまとめを入れようとする意識はあるものの、うまくまとめられない上、次の質問の前置きが長く、話題の繋がりが見えにくく抽象的な質問をしてしまっているという評価がされている。以下、これらの点が特徴的に現れている会話例の一部とFUIで語られた会話参加者の意識をもとに詳細に分析する。

#### 4.2.1 インタビュー会話A

会話例(1)では、148A、150Aで聞き手Aが剣道経験があることを伝え、152A、154Aで前置きとして話し手Wの話を引用しつつ、武道の精神について質問を投げかけている。この後、155Wから話し手Wが武道の精神の影響を語り始める。FUIで話し手Aは、「自分の話をしてしまったが、次の話題に行かぬばならないという意識もあって話を展開させた」と述べていた。一方、話し手Wは、相手が次の流れに移るようにスムーズにリードしてくれるので、それを汲み取って、149Wでうなずいたという。また、165Wの話し手Wの「礼に始まり礼に終わる」に対し、聞き手Aは剣道をしていた頃に常に言われていた経験があり、166Aで「んー。」と深くうなずいたという。その後、167Wで話し手Wは、さらに武道の精神論を展開させていった。この部分は、評価者が指摘する「適度な自己開示やあいづちで話を引き出している」例だと言える。

##### 会話例(1)インタビュー会話A

148A: 僕は一、結構中学校の時、剣道やってたりして、	自分の経験・自己開示
149W: うんうん。	
150A: そういうまあ僕も一、一応武道にちょっと興味があつて、そういうことやってたんですけど、	自分の経験・自己開示・指示表現
151W: うん。	
152A: その精神面に興味があるっておっしゃってて、空手と剣道の二つをやる中で、その武道の精神みたいな、	引用・前置き
153W: んー//んー。	
154A: ものって、この、大学5年間通して何か、浮かんできたものってありますか。	質問表現
155W: 武道の精神か、やっぱり一番影響受けたのは、そのさっき、言った警視庁の、	
156A: うん。	あいづち
157W: 先生をされていた方から//の、	
158A: そうですね	あいづち
159W: 言葉なんですけど、んー、つと、まあ和っていうのをすごい、尊ぶっていう、	
(中略)	
165W: まああと一、礼に始まり礼に終わる//みたいな、ところであつたりとかは一、	
166A: んー。{深くうなずく}	あいづち
167W: 何かすごい、やっぱ重要だなと思って。個人的な見解なんですけど、何かスポーツ、終わった後にガッツポーズでこうワッてこう、	

会話例(2)では、237Aで聞き手Aが中学の頃の剣道の稽古を思い出してきたと述べ、「追い込み」稽古という専門的な用語を出して、話題を展開させようとしている。これを受け、238Wで話し手Wが寒い冬の時期に稽古をするという話に展開させる。FUIで話し手Wは、聞き手Aが「思い出してきた」と述べたため、もう少しこの話題で盛り上がれると思い、238Wで話を展開させたとして述べていた。さらに、247Aで聞き手Aが「やっぱ寒い時期ならではの稽古とかありますか。」と話題を掘り下げようとする。この質問は単文の疑問形であり、話し手も248Wですぐに回答をしている。FUIで聞き手Aは、「寒稽古があるというのは経験から分かっていたので、エピソードがあれば聞きたいな」と思って、247Aで聞いたという。この会話の部分は、評価者が指摘する「自分の経験を語った後、発展させる質問をしている」「相手の答えを繋げるような質問ができていた」「話し手が言った内容を掘り下げる質問をしている」「質問が簡潔でわかりやすい」例だと言える。

##### 会話例(2)インタビュー会話A

237A: あ僕も何か思い出してきました。追い込みってありました//ね、中学校の時。長い方で、あー//懐かしい。	自分の経験・自己開示
238W: 追い込み。	それを、冬の時期にやらせるんですね
239A: {笑う}	
(中略)	
247A: やっぱ寒い時期ならではの稽古とかありますか。	質問表現
248W: まあ一、ま武道一、全般で言うとやっぱり寒稽古っていう、	

なお、聞き手Aと話し手Wは多少面識があり、安心して話せたという点もインタビュー会話Aが円滑に進んだ要因であると言える。実際、FUIで話し手Wは、聞き手Aと剣道部の体験稽古で会ったことがあり、リラックスして普段の日常会話のように話せたとして述べていた。また、互いに剣道経験者で共有知識があつて楽に話せた上に、聞き手Aが話に乗っつうまく話を振って進めてくれたおかげで滞りなく会話を進めることができたとも述べていた。

#### 4.2.2 インタビュー会話B

会話例(3)では、聞き手Bは、158B~168Bで、少林寺拳法部で苦勞を感じることもあるか質問をしている。この質問の部分は、「あるいは」を用いた言い換え、「なんか」「なんだろう」などのフィラー、「~思うんですけども」を用いた見解表明の前置き、「例えば」を用いた例示が用いられ、長くなっている。だが、164Bと168Bの質問表現は、「ありますか」という単純な確認質問(Yes-no question)になっている。また、前置きと質問の際、手元のメモに視線を落とすこともあった。この部分について、FUIで聞き手Bは、162B、164B、166Bで用いた「苦しみ」という語彙では暗く辛いイメージだけになってしまうため、168Bで「苦勞」という語彙に言い換えたとして述べていた。また、この部分で言い換えが多く冗長なのは、自分が言いたいことのよりの確かなイメージを相手に伝えようとしたためであったという。一方、FUIで話し手Mは、この質問に対して元々答えを用意できていなかったため、169Mで顎に手を当てて、考えていたという。このような聞き手Bの質問の仕方に対して、評価者は、「質問の内容がはっきりしない」「前置きが長すぎて、質問文がはっきり言えて

いない」「質問項目がまとまらず考えている」「抽象的で難しい質問が続いて、話し手が答えにくそう」と評価していた。

### 会話例(3)インタビュー会話B

158B: {手元を見る}でもやっぱりそういう風にして価値観をなんか、せつしよ、価値観の折衝だったりとかー、	前置き・指示表現
159M: {うなづく}うん。	
160B: あるいはその、いろんな人と、その活動を共にしていく中でー、そのー、{手元を見る}なんだろう、やはりぶつかり合いとかも、あると思うんですけどもー、	前置き・言い換え・フィルター
161M: {うなづく}うん。	
162B: やはりそういうったそのなんだろう、例えば部活であるが故の苦しみとかー、	質問表現・指示表現・フィルター・例示
163M: {うなづく}うん。	
164B: あるいはいろんな考えを持つ方々と一緒にやるが故の苦しみとかってというのは//ありますか、	質問表現・言い換え
165M: {うなづく}うん。	
166B: あるいはそれともかん、そう、そうで、そうでない苦しみとかってのももちろんあると思うんですけども、少林寺拳法部、{息を吸う}に入ってるーやはり感じられる何か、{下を向き首をかしげる}苦しみとか、	前置き・言いよどみ 質問表現・言い換え
167M: {うなづく}うんうん。	
168B: {相手の方を向く}苦労とか、そういうものってありますか。	質問表現・言い換え
169M: {顎を触る}そうですねー、うーん、やっぱりー、僕はー、結構長くやってるものだからー、後輩に教えるってことがよくあるんですよ。	

このように、インタビュー会話Bでは、聞き手Bが次の話題展開に迷いがあり、前置きに言い換えやフィルターが多くなり、前の話題と繋げながら簡潔に質問をすることが困難であったことが分かる。実際に、FUIで聞き手Bは、相手の話を咀嚼して次の質問をすることに意識が集中したため、話題のまとめが無理矢理で質問が冗長かつ唐突になってしまったと述べていた。特に、相手の話の着地点が自分の予測と違う場合、次の質問への移り方に迷ってしまったという。そして、頭の中でぼんやりとした概念をまとめながら話すいつもの癖が出てしまったという。ただし、聞き手Bは、相手の話を聞くことはうまく行ったと感じたという。そして、次から次へ質問を移すと冷たく一方的になるため、双方向の話の中で話題を繋げるように話したという。実際に、FUIで話し手Mも、一つの話が終わったら聞き手Bがまとめてくれたため、次の質問に話に移っていくことが分かり、回答しやすかったと述べていた。また、話し手Mは、聞き手Bに対して、話のリズムやスピード、あいづちの頻度などが自分の感覚に近く、親近感がわいたとともに、会話も基本的に途切れず、何度か互いに笑い合えて、楽しくインタビューに応じることができたという。ここから、第三者による会話の印象評価や会話例に見られる言語・非言語行動の特徴だけでは窺い知れない当事者間の感じ方は、また異なったものであるとも言えよう。

## 5. まとめ

以上、インタビュー会話A, Bについて、印象評価、会話データにおける言語・非言語行動、FUIでの会話参加者の意識の点から比較分析し、インタビューを行う際のより良い聞き手の技能とは何かを探った。その結果、多少面識があり共有知識もあるインタビュー会話Aでは、話題をまとめ、自分の経験を語る前置きなどを用いて、前後の話題を繋げつつ簡潔に質問し、話題を発展させるなどの特徴が見られ、印象評価の得点が高いことが分かった。一方、話題を的確にまとめられず、次の質問の前置きが長くなり、前の話題とうまく繋がれずに抽象的な質問をしてしまっていたインタビューBは、印象評価の得点が低かった。ただし、会話参加当事者の話し手は親近感を持って話せていたということも分かった。

以上のようなインタビュー会話の聞き手の技能について、学部・大学院生のアカデミックな活動の指導に取り入れていくことが必要だと考える。また、今回分析し切れなかった参加態度・丁寧さ、聞き手の反応の仕方、非言語行動、事前準備、話し手と聞き手の相互行為・協力体制などの評価項目の面からも詳細な分析を行い、インタビュー会話に必要な聞き手の技能についてより多角的な面から明らかにしたい。

**謝辞** 本研究は、平成28～30年度科学研究費(基盤研究(C))「会話データ分析の手法を用いたインターアクション能力育成のための教材開発」(研究代表者:中井陽子)(16K02800)の成果の一部である。研究協力者の方々に感謝する。

### 参考文献

- 大塚容子(2005). テレビインタビュー番組におけるあいづち的表現ーポライトネスの観点からー 岐阜聖徳学園大学紀要 外国語学部編, 44, 55-69.
- 加藤好崇(2002). インタビュー接触場面における「規範」の研究 東海大学紀要 留学生教育センター, 22, 21-40.
- 小林友美(2010). テレビのインタビューの談話における「話段」の展開 国語研究, 73, 34-46.
- 田中妙子(2011). インタビューにおける質問の展開方法ー「つなぎ表現」を焦点としてー 日本語と日本語教育, 39, 37-48.
- 中井陽子(2018). インタビュー会話の分析活動から学ぶより良いインタビューの方法ー会話データ分析の手法を学ぶ学部授業での実践をもとにー アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル, 10, 36-44.

# 会話に見られる沈黙の解釈の多様性

## —語用実践行為として捉える沈黙—

種市 瑛 (横浜市立大学)

### 1. はじめに

本研究は、沈黙に関する主要な先行研究における議論を概観した上で、沈黙を「語用実践行為 (pragmatic act)」（Mey, 2001）にもとづき、個々の会話参加者の視点から同一の沈黙に対する解釈の多義性について論じる。沈黙を行為として捉える主要な先行研究では、「言語行為論 (speech act theory)」（Austin, 1962; Searle, 1969, 1979）や「ポライトネス理論 (politeness theory)」（Brown & Levinson, 1987）といった理論的枠組みを用いた分析、考察が多く見られる。これらの枠組みにもとづく研究には、沈黙を「話し手」の「意図」という視点にもとづき捉えているという特徴がある。本研究はこのような沈黙についての一義的な解釈論に対し疑問を提示するとともに、事例分析をもとに沈黙の解釈に見られる多義性を示すことで、より現実にそくした沈黙の解釈枠組みの構築を目指す。このような試みは、コミュニケーションにおける沈黙を捉えることの意義の再考につながると考えられる。

### 2. 沈黙の解釈

沈黙を「言語行為」として捉えた研究 (e.g. Jaworski, 1993; Kurzon, 1998; Saville-Troike, 1985) では、「発語内の力 (illocutionary force)」に注目し、沈黙により何が伝達されたのかについて考察する傾向が見られる<sup>1</sup>。このような沈黙の使用は、言語や文化に関係なく普遍的に観察されるものである (Jaworski, 1993; Saville-Troike, 1985; Sifianou, 1997)。また「ポライトネス理論」をもとに沈黙を捉えた研究 (e.g. Nakane, 2007; Sifianou, 1997) は、沈黙を会話参加者間の良好な人間関係を構築する行為として捉えている。沈黙は「フェイス威嚇行為 (face threatening acts; FTA)」となるだけでなく (Brown & Levinson, 1987, p. 295)、フェイスを侵害する行為にもなり得る<sup>2</sup> (Saville-Troike, 1985; Sifianou, 1997; Tannen, 1985)。

これらの理論的枠組みの特徴として、行為を一義的に捉えていることが挙げられる。すなわち言語行為論では、「話し手」の「意図」として行為を解釈することに繋がり (e.g. Mey, 2001; Verschuren, 1999)、またポライトネス理論でも同様のことが行われている (e.g. Eelen, 2001; Sifianou, 1997)。しかしながら行為の働きは、話し手の意図が決定しているわけではない。すなわち聞き手がどのように行為を理解するのかについて検討することは、話し手が行為に込めた意図を分析することと同じように重要な意味を持つ (Bilmes, 1993)。沈黙に関して言うならば、音声に伴わないため、発話よりも意図を解釈するのが難しい傾向がある。そのため先行研究でも、沈黙が必ずしも意図された通りに解釈されるわけではないことが指摘されている (Davis, 1998; Nakane, 2007)。さらに言えば行為者が明確ではないため、誰が沈黙者であるのかについても相違が見られることがある (種市, 2017)。

代表的な沈黙者を検討する際に用いられる枠組みには、Sacks, Schegloff, & Jefferson (1974) および Levinson (1983) が挙げられる。彼らは会話参加者の誰に「発言権 (floor)」があるのかに注目し、沈黙を4種類に分類した。第1に「ポーズ (pause)」とは、同一話者の発話間に生じる沈黙を指し、その話者に属するとされている (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, p. 715)。次に「話者交替 (turn-taking)」の際に生じる沈黙は「ギャ

<sup>1</sup> 例えば質問、約束、否定、警告、脅し、侮辱、依頼、命令を伝えたり (Saville-Troike, 1985)、謝罪や拒否、不満、疑問を提示したりする (Sobkowiak, 1997, p. 46) ことが、先行研究で挙げられている。

<sup>2</sup> すなわち、相手に対して好ましくない負担や衝突、困惑を与えないようにするための行為 (i.e. 「FTAをするな (Don't do the FTA)」) となり得るとともに (Brown & Levinson, 1987; Jaworski, 1993; Jaworski & Stephens, 1998; Sifianou, 1997)、尊敬や好意を伝えるため (i.e. 「ポジティブ・ポライトネス (positive politeness)」) や相手と距離をおくため (i.e. 「ネガティブ・ポライトネス (negative politeness)」) の行為にもなり得るとされる (Sifianou, 1997)。

ップ (gap)」と言われ、誰による行為でもないと言われる (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, p. 715). また誰もターンを取らないために続く沈黙は「ラプス (lapse)」と称され、ギャップとは区別されている (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, p. 715). 最後に「意識的/限定的沈黙 (significant / attributable silence)」とは、現在の話し手が次の話し手を指名した後、次の話し手がターンを取るまでに生じる次の話し手による沈黙のことである (Levinson, 1983, p. 299).

この分類では、発言権を持たない会話参与者による沈黙という行為の遂行という視点が欠けている。沈黙とは、話し手に加え聞き手も黙ることにより生じる。したがって本来、沈黙は特定の会話参与者に帰属するものではなく、全ての会話参与者に帰属するものである。この点を踏まえると、この分類をもとに「聞き手」という立場から沈黙を検討するには限界があると言える。

そこで本研究では、Mey (2001) にしたがって沈黙を「語用実践行為」の枠組みにて捉える。語用実践行為の枠組みでは、行為を相互行為の中でコンテキストにより状況づけられ、意味が付与される「語用実践素 (pragme)」として捉えられ、個々の会話参与者たちが持つ、その状況に対しての理解、およびその行為がその場で果たしていると考えられる効果によってのみ行為を解釈する<sup>3</sup> (Mey, 2001, p. 221). したがってこの枠組みにもとづくと行為を必ずしも一義的に捉える必要はなく、沈黙に見られる多義性を積極的に容認できるようになる。それによりコンテキストに根差した、より説得力があり現実にもくした沈黙の分析が可能となる。

種市 (2017) では語用実践行為の枠組みにもとづき、Sacks, Schegloff, & Jefferson (1974) および Levinson (1983) による分類に聞き手視点の沈黙 (i. e. 「ミュート (mute)」, 「リンガー (linger)」) を加え、意識的・限定的沈黙を「ベール (veiled)」と変更することにより刷新を行った。新分類は図1の通りである。

沈黙前の話し手	語用実践体としての沈黙	沈黙後の話し手
A	ポーズ (Aによる行為)	A
	ミュート (Bによる行為)	
A	リンガー (Aによる行為)	B
	ベール (Bによる行為)	
	ギャップ (誰の行為でもない沈黙)	
A	ラプス (誰の行為でもない沈黙)	A/B

図1 語用実践行為としての沈黙の分類

ミュートとは、同一話者の発話間に生じる異なる会話参与者による沈黙であり、リンガーとは話者交替が見られた場面に生じる話者交替前の発話者による沈黙である。またベールとは、話者交替が起こった際に話者交替後の発話者に帰属する沈黙である。この分類は、会話中に生じる沈黙が誰によるものなのかの可能性を示すための枠組みであり、従来の沈黙を一義的に同定するような枠組みではない。したがって同一の沈黙であっても、個々の会話参与者が相互行為の中でどのように状況づけ、意味を付与するのかにより、異なる解釈を提示することも可能になる<sup>4</sup>。

### 3. 研究方法

本研究では語用実践行為としての沈黙の分類を分析に用い、個々の会話参与者の立場から同一の沈黙がどのように解釈され得るのかについて検討する。その際、行為者の属性や会話参与者間の関係に加え、前後の発話の形式や意味、その場の状況に着目した分析を行う。その上で、沈黙がどのような視点から、どのように意味付けされ得るのかについて検討することで、沈黙の解釈枠組みの構築を試みる。

<sup>3</sup> 語用実践行為に関する代表的な論考には、Mey (2001, 2010) や Capone (2005) が挙げられる。

<sup>4</sup> 本研究では会話参与者に注目した議論を行うが、解釈者には例えばトランスクリプト作成者や研究者も含まれる。それぞれの解釈者は、必ずしも会話参与者と同様の沈黙の意味付けをするとは限らない (種市, 2017)。

データには、発表者が作成した教員と学生の間に見られるやりとりを用いる。作例に対する分析は、実際の会話でないため妥当性や根拠にかけ、恣意性を孕むという欠点を持つ。しかしながら生データと比べて状況を単純化することができ、議論に明瞭さを持たせることができるという利点を持つため、沈黙の解釈枠組み構築に向けた基礎研究として適切であると考え、作例の分析を行った<sup>5</sup>。

#### 4. 事例分析

事例は授業中のやりとりの一場面を抜き出したものである。授業開始時に前回の学習内容についての確認が、教員 (T) から学生 (S1) に対して行われた後に沈黙が生じた。その後、教員が別の学生 (S2) を指名し、同じ質問をしたところ、その学生が返答する。この状況に見られる沈黙は、教員の発話間に生じた沈黙であるため、教員によるポーズであり、学生によるミュートでもあると考えられる。

- 1 T: じゃあ前回の授業内容を思い出してみよう。
- 2 T: アメリカが独立した年はいつだったか覚えてる？
- 3 (S1 の名前) さん？
- 4 S1: (T を見る)
- 5 (5 秒の沈黙)
- 6 T: わからないかな？
- 7 じゃあ (S2 の名前) さん、どうかな？
- 8 S2: 1776 年。

教員の立場から見た場合、5 行目の沈黙は S1 が話さないことによって生じた S1 によるミュートとして捉えられている可能性がある。この場合、沈黙は 2 種の異なる意味を持っていると考えられる。第 1 の解釈は、S1 が 2 行目の質問の答えがわからなかったために生じたというものである。前回の授業内容の確認であるため、S1 は勉強した内容を忘れてしまっていたと言える。そのためこの沈黙は、T にとって S1 の復習不足に起因するものであると解釈され得る。第 2 にこの沈黙は、学生が先生の話聞いていなかったために起こったとも考えられる。1-2 行目で T が話している最中、S1 は授業に集中しておらず、T の話を聞いていなかったために質問がわからなくなったとも言える。したがって 5 行目は、T からすると学生のやる気のなさにもとづくミュートであったとも捉えられる。このような沈黙に対する否定的な意味付けは、「授業」という状況と教員の「役割」に関係していると考えられる。授業という枠組みにおいて教員は授業内容を教えるだけでなく、学生を評価するという役割を持つ。また既習事項に関する確認場面において学生は、適切な答えを提示することが期待されている。そのため S1 による沈黙は T の期待を裏切る行為に繋がりがかねない。その結果、このミュートは否定的に捉えられたものと言える。ただし授業は教員と学生がともに作り上げるため、学生の返答を促すために教員が沈黙をし、返答を待っていた側面もある。この場合、5 行目は T による学生の授業参加を求めるポーズであったとも言えるだろう。

しかしながら学生からすると 5 行目の沈黙は、必ずしも否定的な意味をもつものではないと推察される。S1 は質問の答えをうろ覚えであったため、答えを間違えたら恥ずかしい思いをするという気持ちがあったかもしれない。したがって質問に返答することに対して躊躇したために生じた沈黙であったという解釈も可能である。また既習事項の確認であるため S1 は、答えを思い出そうとするために沈黙をしたとも捉えられる。このように考えると S1 にとっての沈黙の意味付けは、必ずしも否定的なものであったとは言えない。むしろ S1 は授業に参加しようとするために沈黙をしていることから、S1 にとって積極的な行為であったとも考えられる。ただし答えがわからないために、時間をやり過ごすために S1 が黙っていた可能性もある。この場合、5 行目は話者交替を促すためのミュートであったとも捉えられる。学生視点で沈黙を考えた場合、学生の「心理的状态」が解釈に影響を及ぼしていると言える。学生にとって教室は学習するための場というだけでなく、他の学生と繋がる場の 1 つでもある。そのような場で否定的な誤った返答をするといった評価を下げることをすることは、自分のフェイスを侵害する行為にもなりかねない。その結果、学生は発言することを避けたと考えられる。

以上の分析から、教員と学生のそれぞれの視点から沈黙を捉えた場合、相反する意味付けがなされる可能性がある。その背景には、教員と学生の間で「教室」という場の捉え方に違いがあることが示唆された。ただし教室

<sup>5</sup> なお本研究では紙幅の関係で言及できないが、種市 (2017) では実際に収録した会話に見られた沈黙を個々の会話参加者の視点から分析を試みた。その結果、会話参加者はそれぞれの立場から同一の沈黙に対し、異なる意味付けがなされることが明らかになった。そこで得られた知見も参考にし、本研究で用いる事例の作成や分析、考察を行う。

では、授業を運営するのは教員であり、また学生は教員のつけた成績によって進学や就職といったその後に影響を及ぼすことから、一般的に教員の解釈が学生の解釈よりも優先されていると思われる。

## 5. おわりに

語用実践行為にもとづく沈黙の解釈枠組みを用い、事例分析を行ったところ、同一の沈黙に対して会話参加者間で異なる解釈を示すことに加え、同一人物であっても複数の意味付けをすることが示唆された。また沈黙を捉える際に参照された視点に注目すると、それぞれの会話参加者の間で相違が見られることも明示された。さらに個々の沈黙の解釈を比較すると、その場で中心となっているものとそうでないものがあると考えられる。このような主要な沈黙の解釈は、従来の研究で言われていた話し手というよりも、その状況の中で主要な役割を担う人の視点に依存しやすい傾向があると推察される。

本研究は沈黙を解釈するための理論構築に向けた1つの試みであり、今後、さらに生データでの分析をもとに解釈枠組みを修正する必要がある。そのため本研究の結果を一般化することは難しいが、本研究は従来の研究に顕著に見られる沈黙を一義的に捉えるような議論を批判的に捉え、沈黙の多義性を捉えるための1つの基礎研究となり得ると考えられる。

## 参考文献

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bilmes, J. (1993). Ethnomethodology, culture, and implicature: Toward an empirical pragmatics. *Pragmatics*, 3, 387-410.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Capone, A. (2005). Pragmemes (a study with reference to English and Italian). *Journal of Pragmatics*, 37 (9), 1355-1371.
- Davis, W. A. (1998). *Implicature: Intention, conversation, and principle in the failure of Gricean theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eelen, G. (2001). *A critique of politeness theories*. London: Routledge.
- Jaworski, A. (1993). *The power of silence: Social and pragmatic perspectives*. Newbury Park, CA: Sage.
- Jaworski, A. & Stephens, D. (1998). Self-reports on silence as a face-saving strategy by people with impairment. *International Journal of Applied Linguistics*, 8 (1), 61-80.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mey, J. L. (2001). *Pragmatics: An introduction* (2nd ed.). Cambridge: Blackwell.
- Mey, J. L. (2010). Reference and the pragmeme. *Journal of Pragmatics*, 42 (11), 2882-2888.
- Nakane, I. (2007). *Silence in intercultural communication*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kurzton, D. (1998). *Discourse of silence*. Philadelphia: John Benjamins.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
- Savielle-Troike, M. (1985). The place of silence in an integrated theory of communication. In D. Tannen, & M. Savielle-Troike (Eds.), *Perspectives on silence* (pp. 3-18). Norwood, NJ: Ablex.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sifianou, M. (1997). Silence and politeness. In A. Jaworski (Ed.), *Silence: Interdisciplinary perspectives* (pp. 63-84). New York: Mouton de Gruyter.
- Sobkowiak, W. (1997). Silence and markedness theory. In A. Jaworski (Ed.), *Silence: Interdisciplinary perspectives* (pp. 39-61). New York: Mouton de Gruyter.
- 種市瑛 (2017). 行為としての沈黙についての語用論的考察：解釈の枠組みの構築に向けて 立教大学大学院博士論文。
- Tannen, D. (1985). Silence: Anything but. In D. Tannen, & M. Savielle-Troike (Eds.), *Perspectives on silence* (pp. 93-111). Norwood, NJ: Ablex.
- Verschueren, J. (1999). *Understanding pragmatics*. London: Edward Arnold.

# インタビューにおける成員カテゴリー化の実践

## ー日本語教師/元日本語教師へのインタビューー

勝部三奈子(大阪大学大学院生)

### 1. はじめに

近年盛んに行われているインタビューを用いた日本語教育における「ビリーフ」や「アイデンティティ」といった日本語教師の職業に対する心的態度に関する研究は、研究者の定めた基準によって分類されたカテゴリー（例えば「新人」「中堅」など）の中で共通する現象を抽出してコード化し、そのコードに対して説明を行うといった実証主義的研究(牛窪, 2015; 山田, 2014) がほとんどであった。しかし近年、社会学、応用言語学の分野では構築主義的な観点から、インタビュー自体を社会的行為と捉え、その内容だけではなく、その内容がどのように相互行為の中で構築されているかに注目して分析が行われている(Talmy, 2010)。カテゴリーに関していえば、カテゴリーを所与のものとして捉えるのではなく、相互行為の中で実際にどのように特定のカテゴリーが関連付けられ、どのような行為がなされているかといった観点からの研究(岡田, 2015; Stokoe, 2012)が行われているが、日本語教育の分野においてはそのような研究はいまだに少ないと言える。そこで本研究は、日本語学校の非常勤講師/元非常勤講師に対する1対1のインタビューや複数の人に同時に意見や感想を尋ねるフォーカス・グループの中における成員カテゴリー化(Sacks, 1995)の実践に焦点を当て、カテゴリーが行為連鎖の中でどのように用いられ、どのような行為が達成されているかを明らかにすることによって、その中で当事者が非常勤講師や専任講師に対する理解をどのように示しているのかを明らかにすることを目的とする。

### 2. 方法

本研究に用いるデータは日本語学校の非常勤日本語教師/元日本語教師に行った1対1のインタビュー3組、2対1のフォーカス・グループ2組(各約90分、計約450分)の録音・録画データである。いずれも研究者(筆者)が「非常勤講師を続けている/やめた理由は何か」「専任講師になりたいと思ったことはないか」など約8項目を対象者に尋ねている。なお対象者は全員、研究者の元同僚である<sup>1</sup>。本研究では会話分析の手法を用いてこれらの録音・録画データの文字化を行い、その中で「専任講師」や「非常勤講師」について語られている場面を行為連鎖の中における成員カテゴリー化の実践(Stokoe, 2012)に焦点を当てて分析した。

### 3. 分析

分析の結果、「専任講師」「非常勤講師」について説明/評価するという行為の中で様々な成員カテゴリー化の実践が行われていることが明らかになった。特に参加者が非常勤講師という仕事を選択した(選択していた)理由の説明として、参加者の個人に帰属する能力への評価が語られるが、それが他の参加者にとって適切なものとして扱われない場合、様々なカテゴリーの定式化とそのカテゴリーの特徴づけによって、理解の修復が図られ、結果として個人に帰属する能力ではないものが適切な説明として構築されていた。以下にそのうちの2例を示す。

#### 3.1 抜粋1 参加者による成員カテゴリー化

抜粋1は「日本語学校側から専任講師にならないかと誘われたことはないか」というI(筆者)の質問に、20代のうちに日本語教師をやめた主婦Yと会社員N(いずれも40代女性)が応答する場面である。下記はYが専任講師にならないかと誘われたこともなく、誘われたとしてもその能力がないため断っていただろうと答えるのに続き、NもYと同様に誘われたことはなく、誘われたとしてもとてもできる気がしなかったと答える部分である。

<sup>1</sup> 筆者は2002年から2010年まで関東にある日本語学校で非常勤講師をしており、調査協力者たちとともに働いていた。2010年から2014年までは専任講師。抜粋2で語られる地震(東日本大震災)の際は非常勤講師ではなく専任講師であった。

[抜粋1]開始から53分後

58 N: .h<じよ:き:n>でここに[なんか組織運営とか入ってく[ると:  
59 I: [う:ん. [うんうんうん.  
60 N: や:ちよつととてもできる気がしな[いってゆう  
61 Y: [なんか私もよく専任の先生はな:にをしているんだらうって観察してたん  
62 (0.2)  
63 I: うんうんうん(.) [うん.  
64 Y: [だけど:(.) 本当に変そ(h)う(h) (.) [で:  
65 I: [うんうんうん.  
66 N: [うんうんうん.  
67 Y: な(h)に(h)かあつたら助(h)け(h)てあげたいっていつも思ってた  
68 N: HAHahaha [HA  
69 I: HAHahaha [HA  
70 Y: [コピーしま[しょうかとか[お茶淹れましょうかとか:  
71 N: [huhuhu  
72 I: [うんうんうんうんうんうんうんうん.  
73 Y: そ(h)れ(h)ぐ(h)ら(h)い(h)し(h)か(h)で(h)き(h)な(h)い(h) [か(h)ら=  
74 I: [hahahaha  
75 Y: =なんか補佐的な(h) [仕事が好きなのかな[やっぱり((自分の胸に手を当てる))  
76 I: [haha [あ:(.)なるほどね:  
77 N: [う:ん.  
78 Y: .hなんか.h(.)だ:いじょうぶかな:[つていつも思ってた[ね:  
79 N: [う:ん  
80 I: [う:ん(.)なるほど:  
81 Y: う:ん(.)なんか新しいカリキュラムを,作るとかさ:[そういうなんかそういう仕事=  
82 I: [うん.  
83 Y: =上から降ってきたりするわけでしょ?  
84 I: うんうんうん.  
85 Y: そういうのって  
86 (0.4)  
87 Y: そもそも  
88 I: う:ん.  
89 Y: そういうの  
90 (0.2)  
91 Y: って養(h)成(h)講座では習ってないことじゃない?  
92 I: [うんうん[うんうんうんうん.  
93 N: [うんうん[うん.  
94 Y: [それこそ社会経験の中で  
95 (0.5)  
96 I: そうだね:[でも教えてくれればいいのにね.]  
97 Y: [>なんかでもくペーパーのさ: ]  
98 N: [あ:  
99 Y: [いじょう  
100 I: う:ん.  
101 Y: さん?ぐらいで  
102 (0.3)  
103 Y: ね:  
104 I: う:ん.  
105 Y: いきなり無理だよな[そんなことできないと思う  
106 I: [そうだよね(.) 確かに確かに  
107 N: [( )  
108 Y: うんうん.  
109 I: なるほどね:  
110 N: あでもそうね:(.) さっきなんかせ-さっきなんか:のう-あの:ちよつと力が足りなくなつてなつちやつた先生がすごい大変って言って  
111 I: うんうんうん.

YはそれまでNの「専任(常勤)に誘われたとしてもとてもできる気がしなかった」という理由の語りにオーバーラップさせる形で「なんか私も」と非常勤講師だった当時の状況を語り始める。この位置で「私も」と語るとは、それまでNの語っていたこと、つまり組織運営などの仕事がある専任講師はできる気がしなかったということへのYの同意、第二の物語(Sacks, 1995)として聞くことができる。IやNもそれを理解し、「うんうんうん」という継続子(Shegloff, 1982)で物語の進行を支持する(63, 65, 66行目)。Yは当時、専任講師が本当に大変そうに助けてあげたいといつも思っていたこと、助ける具体的な内容として、組織運営などからはそれた補佐的な仕事を述べ、「それぐらいしかできないから」「なんか補佐的な仕事が好きなのかなあやっぱり」と続けざまに述べる。このNへの同意を示す語りの中でYが自らの能力を評価し、性質を述べることは、それを資源としてNと同様に専任講師に誘われたとしても断っていたらうという説明を行なっていると考えられる。これはその直後の「あ:(.)なるほどね」というIの反応からも、これまでのYの一連の語りがあるように聞かれていることがうかがえる。しかしYのこの語りはそれまでのIとNの笑いの反応からは、面白いものとしていても、それを同意の語りとして適切なものとは受け取っていないことがわかる。Yは再びターンを取り、専任講師の大変そうな様子を再び語り始める(78, 81, 83行目)。ここでは専任講師の仕事の具体的な様子を述べた上で、そのような仕事

への対応は養成講座<sup>2</sup>では習っていないこと、社会経験の中で学ぶことであることを語ることによって、同意の語りを個人の能力や性質から制度的なものへと修復しており、それはIとNによって支持されている(92, 93行目)。さらに続けてYは「ペーパー」や「にじゅうさんくらいで」という人生段階や年齢に関わるカテゴリーに言及し、「いきなり無理だよね そんなことできないと思う」という述部を産出する。そしてそれはIによって「いきなり無理だよね」とYが言った時点でこの同意が行われている。YがNへの同意を示す説明への理解の提示と修復の中で、人生段階や年齢のカテゴリーの言及と述部の産出が行われること、それがすぐさまIに同意されていることは、専任講師の仕事をするのが、その人生段階や年齢にあれば誰でもが難しいであろうという説明が参加者の中で適切なものとして構築されていることがわかる。

### 3.2 抜粋2 インタビュアーによる成員カテゴリー化

抜粋2は、インタビューである筆者が行なった「非常勤講師の魅力はなにか」という質問に、現在も日本語学校の非常勤講師を続けるK(40代女性)と、現在は育児のため休職中のJ(30代女性)が答える場面である。KとJは既婚で、夫が世帯の主たる家計を担っている。ここで二人はまず非常勤講師の魅力「時間が自由である」と語った後、「安定しないって思う人もいると思うけど、でもそこは」という非常勤講師のデメリットとそれに対する意見をKが答えようとしたのを先取りして、Iが「それは主たる家計の担い主が他にいるからか」と答えた直後の場面である。

[抜粋2]開始から1時間34分後

55 K: まあなんとでもなると思ってんじゃない? きつと(h)あ(h)た(h)しは  
 56 I: .h(.)s->だからさくやっぱそういう人(.)なんだよね=  
 57 J: =そうだよ[ね: そうだね,  
 58 I: [続けられる人ってね,  
 59 J: う:ん.=  
 60 I: =なんか(.)な(h)ん(h)と(h)でもなる[や(h)  
 61 K: [なんとでもなるなんかあすりやいし=  
 62 I: =まじにやしねえだろう。  
 63 K: AHAHAHAHA  
 64 I: hahaha(.)ha  
 65 J: ( )地震があった時もね: , [実際いなかになった[し(h)  
 66 K: [そうだね:(.)なんか [( )なったし  
 67 I: [あ: そっかそっか(.)そうだね:  
 68 J: う:ん.  
 69 I: [そうだよ[ね:  
 70 K: [アルバイトして[ね,  
 71 J: [そう  
 72 I: う:ん.  
 73 J: 生きてこれたから(h)ね(h):(h)  
 74 K: [そうそう( )  
 75 I: [なんかあれかな: ,もう(.)そもそも自分に(.)自信があるってゆかさ:(.)二人とも  
 76 (0.4)  
 77 J: [°<自[信?> [( (視線を上に向ける))  
 78 K: [( (視線を上に向ける))  
 79 I: [教えるっていう[こと=  
 80 K: [aha  
 81 I: =じゃなくて:  
 82 K: でも[なんーなんか生きていける(.)うん.  
 83 I: [まあ  
 84 J: [なん別れ  
 85 I: [そう明石家さんまじゃないけど: なんか死ぬこと以外かすり傷=  
 86 J: =そうほんとそう.  
 87 I: あ(h)な(h)ん(h)か(h)  
 88 K: [う:ん.  
 89 I: [そっか:

ここでのKの「まあなんとでもなると思ってんじゃない? きつと(h)あ(h)た(h)しは」という発話は、主たる家計を担う人が他にいるから自身の収入が安定していなくても大丈夫なのではないかというIの答えの候補の提示に対して、安定してなくてもなんとでもなるというK個人の生きることへの考え方の問題だとして理解の修復を図るものである。このK個人の考え方をIは「だからさくやっぱそういう人なんだよね」「続けられる人ってね」と、「非常勤講師を続けられる人」の代表的な話として聞いていることを示している。この「なんとでもなると考える人が非常勤講師を続けられる」という話は、Jが東日本大震災の時の状況<sup>3</sup>を話し始めることによって、どのようなことなのか具体化される。JとKによって協働的に

<sup>2</sup> 日本語教師養成講座。日本語教師は国家資格ではないが、日本語学校へ勤務する条件の一つとして民間の日本語教師養成講座を420時間受講し修了していることを掲げる学校がほとんどである。この3名は同じ日本語教師養成講座の出身である。

<sup>3</sup> 2011年の東日本大震災の発生と福島原発事故によって関東の外国人留学生数は激減し、それとともに関東の日本語学校では非常勤

構築される「なんとでもなる」の具体的な内容は、「アルバイトして生きてこれた」という経験である。それに対する I の 75 行目の発話はこの経験談を「自分に自信がある」という話として聞き、同時に二人をそのような人として評価している。しかしその評価に対して、J は訝しげに「自信？」と発し、K も J とともに視線を同時に上に向けてることによって、「自分に自信がある」という I の理解に修復を促している。さらに J は I が「教えるってということじゃなくて:」が「自信がある」ということの内容を明確化することによって修復しようとする発話が完了する前に「まあでもなんーなんとか生きていける」と「生きていく能力がある」ということが経験談の理解として適切であることを示している。これに対して I は有名お笑いタレントである「明石家さんま」の名前を持ち出し、「死ぬこと以外かすり傷」<sup>4</sup>という述部を産出する。そしてそれはすぐさま J に「そうほんとそう」と極端な定式化(Pomerantz, 1986)を用いて同意される。ここでは「明石家さんま」というのは人物名だが何かしらの常識的知識を喚起させるもの、つまりカテゴリーとして扱われていることがわかる。このカテゴリーとそれを特徴付ける述部を「非常勤講師を続けられる人」とはどのような人かという参加者の理解と修復の連鎖の中で M が発する、そしてそれをすぐさま J が同意することは、「非常勤を続けられる人」はとにかく安定よりも自由を求め、なんとかして生きていけると考えている人であることであるという説明がここで協働的に達成されていると考えられる。

#### 4. おわりに

分析では日本語学校の非常勤講師/元非常勤講師のフォーカス・グループ 2 組における成員カテゴリー化の実践に焦点を当て、カテゴリーが連鎖の中でどのように用いられ、どのような行為が達成されているかを明らかにした。抜粋 1 では、非常勤講師を選択する（選択していた）という理由の説明は「ペーペー」という人生段階や「23 ぐらい」という年齢、という若い人生段階や年齢における不可避的な組織運営への対応能力の欠如として説明され、抜粋 2 では「明石家さんま」のような「生きていさえいればよい」という生き方を喚起するカテゴリーを用いて、個人の生き方への考え方として説明されていた。これらのフォーカス・グループの参加者がそれぞれの説明によって日本語教師の専任講師、非常勤講師への理解を示し合う実践として捉えるならば、抜粋 1 では専任講師は組織運営への対応能力がなければならぬ大変な仕事、非常勤講師はそれがなくてもよい気楽な仕事として理解され、抜粋 2 では専任講師は安定はしているが自由な生き方ができず、一方非常勤講師は安定はしていないが、生きていけさえすればよいと考えられる人ならば自由な生き方ができるものと理解されている。特に抜粋 2 では、フォーカス・グループの参加者の非常勤講師という身分は、自らが積極的に選び取ったものとして構築されている。これは「あえて専任講師にはならなかった」というポジティブな選択のようにも理解できるが、しかしそれは一方で非常勤講師が圧倒的に多く、専任講師が少ないという日本語学校の構造、そしてその中で非常勤講師の雇用の安定は保証されないという制度を支えるのに利用されてしまう危険性も孕んでいるのではないだろうか。

#### 参考文献

- 牛窪隆太 (2015). 日本語教育における「教師の成長」の批判的再検討 言語文化教育研究, 13, 13-26.
- 岡田悠佑 (2015). TOEFL, 英語学習, そして自己: TOEFL-LIP と英語学習に関するフォーカスグループの会話分析 森祐司 (編) 平成 25 年度 TOEFL-LIP 実施に関する報告書-結果と分析・考察- 66-81.
- 山田智久. (2014). 教師のピリーフの変化要因についての考察 日本語教育, 157, 32-46.
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human studies*, 9(2-3), 219-229.
- Sacks, H. (1995). *Lecture on conversation, Volume I&II*. Edited by G. Jefferson. Oxford: Blackwell.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. *Analyzing discourse: Text and talk*, 71, 93.
- Stokoe, E. (2012). Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies*, 14(3), 277-303.
- Talmy, S. (2010). Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to social practice. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30(1), 128-148.

---

講師は大量解雇されたり、仕事を減らされたりする事態が多くの日本語学校で起こった。

<sup>4</sup> M は述部として「死ぬこと以外かすり傷」を産出しているが、明石家さんまが座右の銘としているのは正しくは「生きてるだけで丸もうけ」である。

# LINE 会話における日タイの依頼ストラテジー

## — 「対人配慮」の前置き表現に着目して—

サクンクルー カンスイニー (お茶の水女子大学大学院生)

### 1. はじめに

ここ数年のスマートフォンの普及をきっかけに、対面会話だけでなく、LINE を通じた非対面的なコミュニケーションが若者を中心に頻繁に行われるようになってきた。LINE 株式会社の調査 (2018) および LINE THAILAND の発表 (2017) によれば、LINE の利用者は日本が最も多く、7,100 万人を超えている。次いで、タイ (4,400 万人) である。

LINE は国を問わず、遠くにいても無料で気軽にやりとりができるため、母語場面でも接触場面でも LINE を使用してコミュニケーションをする機会はますます増えていくことが予想される。

言語や文化の違いによって、配慮の仕方やコミュニケーションストラテジーが異なると言われている (ウィッターパーンヤーン, 2006)。LINE による依頼について分析したサクンクルー (2018) は、日本語母語話者 (以下 JNS) は依頼する前に様々な依頼ストラテジーを使用しているが、タイ語母語話者 (以下 TNS) は依頼前の行動が少なく、すぐに依頼する傾向があると述べている。具体的には、JNS は依頼の際に、相手への配慮を表すために相手の都合を聞く表現や相手に迷惑をかけることに対する謝罪表明や非言語的要素である絵記号を多用しているが、TNS の使用は見られなかったと報告している。

依頼は相手に負担をかける行為であり、人間関係に影響を与えることが想定される。相手に依頼の意図をはっきりと伝えることは必要だが、その本題に入る前に何らかの表現を前置きとして使い、相手に配慮を表すことも不可欠である。山下 (2002) によると、日本語母語話者に比べ、韓国人日本語学習者は前置き表現の使用が少なく、単刀直入な印象で、話の流れをさえぎるような印象を与える。前置き表現の不使用によって、本題である依頼の成り立ちに支障が起きることではなくても、様々な不満や誤解を招くことがしばしばあるのではないかと推察される。

前置き表現は配慮により発せられるものであり、陳 (2007) は配慮の種類によって、対人関係に対する配慮を表す前置き表現とディスコースの伝達性に対する配慮を表す前置き表現に分類した。本研究は、相手との人間関係を維持しながら、円滑なコミュニケーションを進める機能をもつ「対人配慮」の前置き表現に着目することとする。

そこで本研究は、LINE における日タイの依頼談話でどのような表現が対人配慮の前置きとして使用されているかを明らかにすることを目的とする。

### 2. 先行研究

#### 2.1 依頼の定義

依頼についてはこれまで、山梨 (1986)、柳 (2006; 2012) などで定義されてきた。これらの定義に共通しているのは、相手に負担をかけ、依頼者自身の利益のためにある行為を行うように求めるという点である。加えて、柳 (2006) では依頼する際、より丁寧な言語行動が求められることも指摘されている。

本研究では、山梨 (1986)、柳 (2006; 2012) を参考にし、「依頼」を「相手に負担をかけ、ある行為を行うように求める言語行動であり、様々な対人配慮のストラテジーが求められる行為である」と定義する。

#### 2.2 前置き表現の定義

前置き表現についてはこれまで、大塚 (1999)、陳 (2007a: 100, 2007b: 67-68) などで定義されてきた。

大塚 (1999) は、前置き表現を「本題に入る前に現れ、コミュニケーションを円滑に進めるための戦略として使用される表現」と定義し、日本人は「ちょっと失礼ですが」などの前置き表現を使用し、相手に配慮しながら会話を進めていくと指摘している。

陳 (2007a: 100, 2007b: 67-68) は、前置き表現の定義を次のように捉えている。

1. 前置き表現は何らかの配慮によって用いられ、主要な言語内容に先立つ。
2. 注釈的な機能、いわばメタリンガルな機能をもっているものの、ディスコースにおいてはそれより、その次にくる主要な言語内容を導入するという機能のほうが大きい。

3. 前置き表現には、話し手の、次にくる主要な言語内容に対する判断（態度）や認識が含まれている。

4. 前置き表現の有無によって、次にくる主要な言語内容の命題・事柄の成り立ちに支障が起きることはない。

以上を踏まえ、本研究では、「対人配慮によって使用され、依頼する側が話し始めてから本題である依頼発話の前に現れる表現」を前置き表現として扱うこととする。

### 2.3 絵記号や LINE スタンプをデータとして扱う研究

LINE は非対面かつ文字を介したコミュニケーションであるが、文字だけでなく、絵記号やスタンプといった LINE 独特のイラストの使用もよく見られる。

三宅 (2011) は若者の携帯メールにおける絵記号を①絵文字 (👍), ②顔文字 (TT), ③カッコ文字 (笑), ④記号 (!) を総称して呼び、「日本語はもともと文末の情意表現が豊かであり、文末に感情や相手に対する配慮が集中して現れる」と指摘している (三宅, 2011: 206)。両親、姉妹兄弟、友人、恋人、目上などの相手カテゴリーごとの使用頻度を分析した結果、絵記号が多く使われる相手として、姉妹兄弟、親しい友だち、あまり親しくない友だち、恋人が挙げられ、1 文につき、ほぼ 80% の割合で絵記号が使用されていることを明らかにした。

メグリアングライ (2015) は、LINE 会話に見られる断りにおける謝罪に着目し、友人同士の JNS と TNS、各 15 組の母語場面による誘いに対する断りのロールプレイデータを分析した。その結果、JNS は、TNS より謝罪が多く観察された。また、LINE は非対面会話であり、相手の表情が見えないため、誤解などが起こる可能性があり、JNS は文字による明確な謝罪だけでなく配慮を表すための絵記号やスタンプの使用が見られた。一方、TNS は、断りに対する負担をあまり感じていないと考えられるため、謝罪の使用が少ないことやスタンプのみの使用が観察された。

絵記号および LINE スタンプは、非対面会話では欠落する音声・視覚情報を補い、相手に何らかの感情や気持ちをより明確に伝える役割を担っている。LINE でやりとりをする際に、依頼する側が相手との人間関係を良好に保つために文字による言語的表現および絵記号や LINE スタンプといった非言語的表現の両方を「対人配慮」の前置きとして使用しているのではないかと予想される。そこで、本研究は以下のような研究課題 (RQ) を設けた。

RQ1 日タイの LINE 依頼談話において、JNS と TNS はどのような言語的「対人配慮」の前置き表現を使用しているか。

RQ2 日タイの LINE 依頼談話において、JNS と TNS はどのような非言語的「対人配慮」の前置き表現を使用しているか。

## 3. 研究方法

データは JNS と TNS 各 30 組、計 60 組の一対一の LINE 会話における母語場面の女性友人同士の会話であり、依頼場面のロールプレイデータを用いた。ロールプレイの内容は、日本とタイ両国の大学生活で起こりうる「友だちに LINE でレポート作成のために必要な本を貸してほしいと頼んだが、友だちもその本が必要なので貸すことはできない」という状況を設定した。

本研究は、RQ1 の言語的対人配慮の前置き表現を《A 依頼予告》、《B 譲歩／都合聞き》、《C 謝罪》の 3 つに、RQ2 の非言語的対人配慮の前置き表現を絵記号と LINE スタンプの 2 つに分類する。文字による言語的「対人配慮」の前置き表現および絵記号や LINE スタンプによる非言語的「対人配慮」の前置き表現を抽出し分析することによって、日タイの LINE 依頼談話における「対人配慮」の前置き表現の使用実態を明らかにする。

## 4. 結果と考察

### 4.1 日タイのLINE 依頼談話における JNS と TNS の言語的「対人配慮」の前置き表現の使用

表1 言語的「対人配慮」の前置き表現の使用数 (日タイ比較)

「対人配慮」の前置き表現	会話例 (日本語)	JNS	TNS
A 依頼予告	お願いがあるんだけど	10	1
B 譲歩/都合聞き	もし、使ってなかったら貸してもらえたりする?	20	-
C 謝罪	突然ごめんね、〇〇というタイトルの本持っていたりしない?	16	-
合計		46	1

表1で示したように、JNSは《A 依頼予告》10回、《B 譲歩/都合聞き》20回、《C 謝罪》16回、計46回使用しているが、TNSは言語的「対人配慮」の前置き表現を《A 依頼予告》の1回のみ使用していることがわかった。

会話例1はJNSの使用例である。JNS1は相手に呼びかけた後、まず、相手に迷惑をかけることを意識して《C 謝罪》をした。そして、相手に内容に対する構えを作らせ、これから何かを依頼することを予め伝えた。また、「貸してもらおう」という本題を述べる前に、相手の都合を配慮し、《B 譲歩/都合聞き》をした。最後にもう一度《C 謝罪》をし、依頼発話を終了させた。

会話例1 (JNS1: 依頼する側, JNS2: 依頼される側)

1	JNS1	JNS2 ちゃん、①ごめん 《C 謝罪》 ②お願いがあるんだけど (;;) 《A 依頼予告》 来週までのレポート今書いてて、〇〇を使いたいなと思って... ③もし持っていて、可能だったら《B 譲歩/都合聞き》貸してもらえたら助かるのだけど... 貸してもらえないかな? (;;) ごめんね (;;)
---	------	---

一方、TNSは前置き表現をほとんど使用せず、相手にすぐ依頼の意図を伝える傾向が見られた。TNSの中で唯一《A 依頼予告》の使用が観察された会話例2でも、TNS1は相手であるTNS2に呼びかけた後、1回の前置き表現《A 依頼予告》を使用し、すぐに「レポートに必要な本を貸して」という依頼発話を伝えた。

会話例2 (TNS1: 依頼する側, TNS2: 依頼される側)

1	TNS1	ฮาไหลลล	ハロー---
2	TNS1	มีเรื่องบกวนน	①お願いがある〜 《A 依頼予告》
3	TNS1		
4	TNS2	ฮัลไหลล	ハロー---
5	TNS2	มีอะไรหออ	なに〜?
6	TNS1	ยืมหนังสือทำรายงานหน่อยจึ ของเค้าหายง่า	レポートに必要なほんを貸して〜. なくなっちゃったの

### 4.2 日タイのLINE 依頼談話における JNS と TNS の非言語的「対人配慮」の前置き表現の使用

次に、LINE 会話において JNS と TNS はどのような非言語的表現を使用しているかを以下の表2で示す。

表2 絵記号・LINE スタンプの使用数 (日タイ比較)

	JNS	TNS
絵記号 <sup>1</sup>	76	1
LINE スタンプ	6	16

JNS と TNS の非言語的表現の使用総数を見ると、スタンプの使用数では TNS が JNS を若干上回っているが、絵記号の使用数では JNS の方が TNS より大きく上回っていることがわかった。

<sup>1</sup> 組数からみると、JNS 30 組中 26 組、TNS 30 組中 1 組が絵記号を使用している。

スタンプの使用傾向については、JNS と TNS とともにスタンプの使用が見られたが、TNS の方がより多く使用している。JNS はスタンプを 6 回のみ使用したことが観察されたが、絵記号の使用は 76 回見られた。顔文字、絵文字、カッコ文字だけでなく、記号「！」の使用もほとんど見られなかった TNS に対して、JNS はほぼ全ての文末に絵記号を使用している。JNS は文字による明確なメッセージだけではなく、絵記号を使用してより一層の配慮を表していることがわかった。

日本国内において携帯メールは日常生活に欠かせないコミュニケーション手段とされていた。携帯メールは非対面会話であるため、文字のほかに絵記号を文中・文末に使用する工夫が見られた(三宅, 2000)。携帯メールから転じて LINE を使用するようになって、絵記号は非対面会話では欠落する感情を表すものとして使われ続けていると考えられる。しかし、タイの携帯電話にメールの機能は付いていないのがほとんどであり、携帯メールおよび絵記号を使用する機会?経験?が少ないと思われる。スマートフォンが使用されるようになって、タイ語版のキーボードには顔文字キーボードが付いてなく、自作するかインターネットなどからコピーするかという手間がかかる。そういった機能の違いが絵文字をはじめ絵記号の使用数に影響を与えていると考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

言語的「対人配慮」の前置き表現の使用総数では、JNS は TNS より多く使用していることがわかった。《A 依頼予告》、《B 譲歩/都合聞き》、《C 謝罪》の前置き表現において、JNS は《B 譲歩/都合聞き》20 回、《C 謝罪》16 回の使用が観察された。また、言語的前置き表現だけでなく、JNS は文末に非言語的表現である絵記号を多用しているが、TNS ではほとんど見られなかった。以上の結果は JNS と TNS の依頼に対する認識の違いが原因の一つだと思われる。JNS は、依頼行為自体に負担を強く感じる(ウィッターバンヤーン, 2006) ため、相手への配慮を表すために、相手の都合を聞き、迷惑をかけることを詫げる目的で《B 譲歩/都合聞き》や《C 謝罪》を多く使用した。加えて、非対面コミュニケーションである LINE では、お互いの表情が確認できないことから、配慮の気持ちを明確に伝える必要があり、言葉以外の要素の使用が見られたと考えられる。

本研究は依頼する側のみを中心として分析した。しかし、依頼される側は依頼する側の対人配慮をどのように理解するのかをまだ明らかにしていない。依頼される側の観点からの調査を今後の課題としたい。

**謝辞** 本稿の執筆にあたり、たくさんの有益なご助言をくださいました佐々木泰子先生、データ収集にご協力いただきました方々、そして佐々木ゼミの皆様にご心より感謝申し上げます。

### 参考文献

- ภาษาไทย LINE อันสืบสองโลก <<https://www.voicetv.co.th/read/472506>> (2018 年 10 月 26 日 アクセス)
- 陳臻渝 (2007a). 日本語会話における前置き表現 言語文化学研究 言語情報編, 2, 99-115.
- 陳臻渝 (2007b). 日本語の前置き表現に関する一考察—会話文と投書の比較を通して— 人間社会学研究収録, 2, 67-80.
- LINE アカウント 2018 年 4 月～2018 年 6 月媒体資料 [http://ad-center.line.me/mediaguide/contents\\_type=101](http://ad-center.line.me/mediaguide/contents_type=101) (2018 年 10 月 26 日 アクセス)
- メグリアングライ ポンティパー (2015). 「LINE」における「勧誘に対する断り」に見られる謝罪—タイ語母語話者と日本語母語話者の比較に着目して言語文化と日本語教育, 49, 110-113.
- 三宅和子 (2000). ケータイと言語行動・非言語行動 日本語学, 19(12), 6-17.
- 三宅和子 (2011). 日本語の対人関係把握と配慮言語行動 ひつじ書房
- 大塚容子 (1999). テレビ討論における前置き表現—「ポライトネス」の観点から— 岐阜聖徳学園大学紀要 教育学部外国語学部, 37, 117-131.
- 柳慧政 (2006). 日韓の依頼談話の開始部の対照研究—会話分析資料を中心に 学習院大学国語国文学会誌, 49, 1-16.
- 柳慧政 (2012). 依頼談話の日韓対照研究 談話の構造・ストラテジーの観点から 笠間書院
- サクンクルー カンズィニー (2018). LINE 会話における依頼ストラテジー—日タイ母語場面を比較して— 言語文化と日本語教育, 53, 25-27.
- ウィッターバンヤーン スニサー (2006). 日本人とタイ人の「依頼」, 「勧誘」行為について—対人関係を維持するストラテジーを中心に— 三田國文, 43, 15-34.
- 山梨正明 (1986). 発話行為 大修館書店

# 感動詞「あら」について

## －1970年代・1980年代の使われ方に注目して－

加藤恵梨(大手前大学)

### 1. はじめに

本研究の目的は、主に1970年代・1980年代において、感動詞「あら」がどのように使われているのかを明らかにすることである。先行研究では「あら」は主に女性が用い、驚く声などを表すと記述されている。また、現代のポピュラーカルチャーなどにおいて、女性の中でも特に上流階級や裕福な家庭のお嬢様・奥様が使用している例が見られることから、役割語の一種と考えられ、「女ことば」や「おネエことば」として用いられることもある。最近ではそのような使われ方をしていることが多いが、1970年代・1980年代の資料を見ると、様々な年齢層の女性が用い、「あら」は驚いた時に発する語として使われるだけでなく、多様な使われ方をしていることが分かる。本研究では、NHKで放送された『中学生日記』および『現代日本語書き言葉均衡コーパス』をもとに、1970年代・1980年代に「あら」がどのような場面で、どのような使われ方をしているのかについて分析する。

### 2. 先行研究の記述と検討

『現代感動詞用法辞典』は「あら(っ)」について(1)から(3)を挙げ、次のように記述している(pp. 20-21)。

- (1)① (にわか雨) あら、大変。洗濯物を干したまま出てきちゃったわ。  
② (娘の妊娠) こないだまで子供だったのにねえ、もう子供ができたなんて。あら、嫌だ。あたし、おばあちゃんじゃないの。  
③ (玄関前の捨て猫) あらまあ、こんなところに猫の赤ちゃんが……。
- (2)① あらっ、誰? こんなところに機密書類出しっぱなししてるのは。  
② (刑事ドラマ) あらっ、そういえば奴は事件当日、早退したよな。
- (3)① (一仕事終えてソファに腰を下ろす) あら、どっこいしょ。  
② (重い物を動かす) あら、よっと。

まず(1)については、問題に気づき驚く声を表し、主に中年以上の女性が用いると述べている。また、音調はH(話し手の音域での高い声) M(話し手の音域での中ぐらいの声)の2拍で、最初の「あ」にはしばしばアクセントがつくと指摘している。

続いて(2)については、意外な真実に気づき、問題視する声を表し、「あらっ」の形で後ろに声門閉鎖を伴い、男女を問わず文頭に用いると述べている。音調はL(話し手の音域での低い声) Hの2拍で、比較的強い声で発音され、抗議や非難(①)・疑念(②)などの暗示があると指摘している。

さらに(3)については、掛け声に先立つ勢いづけの声を表すと述べている。音調は前打音のようにMまたはLで軽く発音され、後ろに続く「どっこいしょ」「よっ」を導き出すための勢いづけの声であると指摘されている。

本研究では、(1)の音調がHMの2拍で、最初の「あ」にしばしばアクセントがつくものを分析対象とする。『現代感動詞用法辞典』は(1)の「あら」について、主に中年以上の女性が用い、問題に気づき驚く声を表すと述べているが、それ以外の用法で使われることはないのだろうか。

次に『役割語』小辞典』を見ると、「あら」について次のように記述している(pp. 16-17)。

- 何かに驚いたり、感動したりした時に発する言葉。もっぱら(女ことば)〈おネエことば〉として用いられる。
- ▶ 現代のポピュラーカルチャーなどにおいて、女性の中でも特に上流階級や裕福な家庭のお嬢様・奥様が使用して

いる例が見られる(女ことば)〈お嬢様ことば〉(奥様ことば)。(中略)▶これらの源流は、近代に流行した(女学生ことば)にあると考えられ、同じく〈女学生ことば〉として流行った、文末に「てよ」「だわ」を付ける「てよだわ言葉」とともに次のように使用されている。※小説 吾輩は猫である(夏目漱石)〔一九〇五—〇六〕「(女学生の雪江) あらいやだ。よくつてよ。知らないわ」▶なお、使用者はお嬢様・奥様に限られるのではなく、女性一般にも用いられている。

『(役割語)小辞典』は、「あら」は「何かに驚いたり、感動したりした時に発する言葉」であり、女性一般に用いられるが、現代のポピュラーカルチャーなどにおいては、女性の中でも特に上流階級や裕福な家庭のお嬢様・奥様が使用している例が見られると述べている。このように『(役割語)小辞典』では、「あら」は驚いた時だけではなく、感動した時にも使われると指摘されているが、感動した時とは具体的にどのような場合であろうか。

本研究では、様々な年齢層の女性が「あら」を用いている1970年代と1980年代に注目し、NHKで放送された『中学生日記』および『現代日本語書き言葉均衡コーパス』をもとに、1970年代・1980年代に「あら」がどのような場面で、どのような使われ方をしているのかについて分析する。

### 3. 「あら」の分析

#### 3.1 何かに気づいた時に発する語

##### (4) (AからCは女子中学生)

A:「ちかこったらこのごろしょっちゅう職員室行くのね」

B:「よっぽどすきなね、職員室」

C(ちかこ):「やだ、そんなんじゃないわ。あら、先生、机の上に上着おきっぱなし。先生、タバコなくて困ってるかも」(中学生日記『わたしだけのせんせい』(テレビ音声), 1976年4月25日放送)

##### (5) 母さんからせしめた臨時収入はたったの二千円だったので、さすがにワンピースはあきらめたけど、おこづかいを少し足して水玉のブラウスを買った。この間それを買って帰って来た時は、母さんに「あら、それいいわねえ」とハイエナみたいな目で見られてしまい、思わず「安もんよ、母さんみたいなハイレベルな女には似合わないわよ」とか何とか言ってようやく取り上げられずに済んだのだ。

(LBa9\_001041986 唯川恵『少しだけラブストーリー』1986年)

まず(4)は、先生が机の上に上着をおきっぱなしにしていることに気づき、「あら」と発している。続いて(5)は、母親が娘の買ってきたブラウスに気づき、「あら」と発している。(4)と(5)のように、「あら」は何かに気づいた時に発する語として使われている。

#### 3.2 驚いた時に発する語

##### (6) (AからCは女子中学生)

A:「としえねえ、週5回も塾に通ってるんだって」

B:「あら、そんなにしないと進学できないのかしら」

C:「2学期になってからさ、みんな通い出したらしいよ」

(中学生日記『ふと立ち止まった時に』, 1980年9月28日放送)

##### (7) (AとBは女子中学生)

A:「さあ、あしたの2回戦にそなえて練習よ」

女子中学生のクラスメイト全員:「オーケー」

B:「あら、クラスボールがないわね。どこへ行っちゃったのかしら」

(中学生日記『クラスボールはだれのもの』(テレビ音声), 1976年10月3日放送)

まず(6)は、クラスメイトである女子中学生(としえ)が週5回塾に通っているということを聞いて驚き、「あら」と発している。続いて(7)は、バレーボールの練習をしようと思い、クラスボールを取りに来たが、いつも置いてある場所に

ないので驚き、「あら」と発している。先行研究でも指摘されているように、「あら」は「驚いた時に発する語」としても使われることがある。3.1では、何かに気づいた時に発する「あら」を見たが、気づいた内容の衝撃が大きければ、3.2のように驚きとなる。また、驚きの感情は、予想外の良くないことが起こった場合に生じることもあるし、逆に、予想外の良いことが起こった場合に生じることもある。前者の場合には3.3の「反対の意見を述べる時に発する語」、3.4の「非難する時に発する語」として使われ、後者の場合には3.5の「ほめる時に発する語」あるいは3.6の「声をかける時に発する語」として使われる。

### 3.3 反対の意見を述べる時に発する語

- (8) 「トミちゃんはずいぶんいろいろ勉強してるらしいじゃないか」と、信介は言った。  
「あら、そんなことー」  
トミちゃんは微笑して、「まあ、いろいろ緒方さんにご指導いただいておりますけれども」  
(OB1X\_00023 五木寛之『青春の門』1976年)
- (9) 「男なら、居るんだけどなあ。時間がふんだんにあるというのが」  
「男のひとではだめよ」和代は、そういつてから、「でも、だれのこと」  
「笹上さんさ」  
「ああ…」  
「男のひとり者って、案外、使いものにならないんだなあ」  
「ほんとよ。…あら、そんなこといいいかしら」 (OB1X\_00152 城山三郎『毎日が日曜日』1976年)

まず(8)は、「ずいぶんいろいろ勉強してるらしいじゃないか」と言われ、そんなに勉強していないというように、相手の発言と反対の意見を述べる際に「あら」と発している。続いて(9)は、相手の「男のひとり者って、案外、使いものにならないんだなあ」という意見に賛成したものの、「そんなこといいいかしら」と考え直し、自分の発言と反対の意見を述べる時に「あら」と発している。(8)と(9)のように、「あら」は反対の意見を述べる時に発する語としても使われる。

### 3.4 非難する時に発する語

- (10) 「ここは自分の家じゃないんだぞ」と、辻山の声がした。  
「あら、昨夜は、アパートにいたのに、何もしなかったじゃない」と、幸子がむくれている様子。  
(OB2X\_00017 赤川次郎『探偵物語』1982年)
- (11) 当然、ポテトもさそった。だがどういものか、彼は断わった。  
「わるいけど、ぼくはぼくで調べることがあるんだ。スーパーひとりで行ってきてよ」  
「あら、ポテトも名探偵らしくなったわね。長年つきあってる私に内緒で、独断と偏見の捜査を開始するっていうの」  
いやみをいってやったら、薩次は凸凹した顔を赤らめて、弁解した。  
(LBd9\_001501989 辻真先『東海道36殺人事件』1989年)

まず(10)は、相手から叱られ、発言者が「むくれている様子」で発言したとあるように、「あら」は非難する時に発する語として使われている。また(11)は、「あら」を含む発言について「いやみをいってやった」とあるように、相手の発言を非難する時に発する語として「あら」が使われている。(10)と(11)のように、「あら」は非難する時に発する語としても使われている。

### 3.5 ほめる時に発する語

- (12) (女性教師が男性教師の服装を見て)  
「あら、その背広、お似合いになりますわよ」  
(中学生日記『わたしだけのせんせい』(テレビ音声)、1976年4月25日放送)
- (13) 欠点を注意するのではなく、長所を探して発見し、それを認めてやり肯定してやるのです。「あら、この字はとて

もよく書けているわね」と、明るい調子でいってやればいいわけです。

(OB1X\_00188 坂東義教『坂東先生の教育講座』1979年)

まず(12)は、女性教師が男性教師に、背広が似合っているとほめる時に「あら」という語を発している。また(13)においても、二重下線で示したように、「長所を探して発見し、それを認めてやり肯定してやる」時に、「あら」という語を発している。(12)と(13)のように、「あら」は相手をほめる時に発する語としても使われている。

### 3.6 声をかける時に発する語

(14) ビル街を遙か下に見下ろす喫茶スペースへと入って行った。ランチタイムには、サンドイッチやスパゲティを出すので、結構混み合う店なのだが、今は中途半端な時間で、客もほんの数人しかいない。

「あら、こんにちは」晴美も顔なじみなので、ウェイトレスが笑顔で声をかけて来る。

「どうも。—いいお天気ね。外は寒そうだけど」(OB3X\_00202 赤川次郎『三毛猫ホームズと愛の花束』1988年)

(15) 父はひっそりとした笑いで、顔じゅう皺だらけにしなが、彼とさしむかいにどさりというふうにあぐらをかくと、座卓の上に両手を組み合わせた。諒子はその気配をすばやく聞きつけて、

「あら、いらっしゃいませ」と、にこやかに居間に来た。

「お、いたのか」

「はい。きょうはアルバイトが休みになりましたので」(LBc9\_00030 岡田睦『乳房』1988年)

まず(14)は、ウェイトレスが客に声をかける時に発する語として「あら」が使われている。また(15)は、来客の気配を聞きつけやって来た話し手が、客に声をかける時に発する語として「あら」が使われている。(14)と(15)のように、「あら」は相手に声をかける時に発する語として使われることもある。

## 4. まとめ

本研究では、NHKで放送された『中学生日記』および『現代日本語書き言葉均衡コーパス』をもとに、1970年代・1980年代に「あら」がどのような場面で、どのような使われ方をしているのかについて分析した。その結果、「あら」は次の6つの場合に発する語として使われていることが分かった。

1. 何かに気づいた時に発する語
2. 驚いた時に発する語
3. 反対の意見を述べる時に発する語
4. 非難する時に発する語
5. ほめる時に発する語
6. 声をかける時に発する語

6つの使われ方の関連性については、1の「何かに気づいた時に発する」というのは、気づいた内容の衝撃が大きければ、2のように驚きとなる。また、驚きの感情は、予想外の良くないことが起こった場合に生じることもあるし、逆に、予想外の良いことが起こった場合に生じることもある。予想外の良くないことが起こった場合には、3の「反対の意見を述べる時に発する語」、さらに相手の意見に反対する程度が高くなれば、4の「非難する時に発する語」として使われる。一方、予想外の良いことが起こった場合には、5の「ほめる時に発する語」あるいは6の「声をかける時に発する語」として使われる。

今後は、1970年以前あるいは1980年以降の「あら」の使い方についても調査・分析していきたいと考えている。また、「あら」以外の感動詞についても調査し、年代や男女差によって使われ方に違いがあるのかについても明らかにしたい。

本研究は、NHK番組アーカイブス学術利用トライアルの成果の一部です。

### 参考文献

- 浅田秀子 (2017). 現代感動詞用法辞典 東京堂出版  
金水敏 (編) (2014). 〈役割語〉小辞典 研究社

# 「なんか」による話題開始についての一考察

若松史恵(一橋大学大学院生)

## 1. はじめに

話題転換に関する研究において、話題の開始部に用いられる言語的要素についての研究は多く行われているが、なぜそのような言語的要素が用いられているのかについては、まだ十分に明らかになっていない。若松(2018)は、日本語母語話者と学習者の話題開始に用いられる言語的要素を量的手法を用いて検討し、「なんか」について、母語話者は話題開始部に出現しやすいのに対し、学習者は話題開始部には出現していないことを明らかにしている。本研究では、会話の中で母語話者の発話冒頭に「なんか」が用いられている発話(以下、ターゲット発話)とその前接発話の関係を分析し、話題開始部と開始部以外を比較することにより、「なんか」が話題の展開にどのような役割を果たしているかを明らかにする。

## 2. 先行研究

田窪・金水(1997)は「なんか」はつなぎの言葉(filler)であり、「だいたいこんな感じ」という「心的状態」に対応する形式になっていると指摘している。「なんか」はfillerとして発話を和らげる(Maynard, 1989)、躊躇や不確かさを表す(杉崎, 2017)などの機能を持つことが指摘されている一方、鈴木(2000)は発話権の獲得を指摘し、発話の最初の「なんか」には新しい話題の導入を示す機能が付属することがあるとしている。また、田中(2018)は話題開始のための談話標識としての「なんか」について談話内容に対する話し手の態度を表すとしているが、具体的な検討は見られない。

このように、なんかは躊躇や不確かさ、和らげを表すという指摘がされる一方、話題を開始する機能も指摘されている。新しい話題をどのように示して導入していくかは、話し手にとって重要である。しかし、先行研究はいずれも「なんか」が用いられる発話について検討するにとどまっており、「なんか」が話題の展開に果たす役割はまだ明らかになっていないといえる。

## 3. 分析方法

本研究では話題の開始に用いられる「なんか」の特徴を明らかにするために、発話の冒頭に「なんか」が用いられる発話をターゲット発話として分析の対象とする<sup>1</sup>。また、ターゲット発話の直前の発話を前接発話とする。さらに、前接発話とターゲット発話の関係を分析するために発話領域という概念を用いる。李(2014)は初対面会話の話題転換を分析する手法として、話題を自分だけが情報提供のできる「自分話題」、相手だけが情報提供のできる「相手話題」、自分と相手が情報を共有する「共通話題」に分けている。本研究ではターゲット発話や前接発話について、発話を単位として話者のどちらが情報提供できるかに分けて分析するため、李(2014)を参考に新たに発話領域という概念を定義して分析に用いた。

分析の手順は、まず分析1として、ターゲット発話の発話領域を分析した。次に分析2として、ターゲット発話の発話領域とその前接発話の発話領域の関係を分析して、話題開始部と開始部以外を比較した。

### 3.1 話題の認定方法

本研究では「BTSJによる日本語話し言葉コーパス」の初対面二国会話6資料を用いた。会話参加者はいずれも20代女性、学生の日本語母語話者であり、会話開始から14分間を分析の対象とした<sup>2</sup>。話題の認定にあたり、一般の日本語母語話者9名に対し話題境界調査(若松, 2018)を実施した。そして、5名以上が話題の切れ目であると指摘した箇所を話題境界と認定し、話題開始の最初の発話を話題開始部とした。その結果、会話全体の発話合計4,039のうち、94が話題開始部と認定された。発話の単位は長い発話単位(Japanese Discourse Research Initiative, 2017)を使用した。

<sup>1</sup> 「微妙に**なんか** 学校まで遠くて**なんか**嫌なんですよ」のように発話の途中で「なんか」が用いられる発話は本研究の分析に含めない。

<sup>2</sup> 一番早く会話終了のタイマーが鳴ったペアに合わせ、すべての会話資料について、タイマーが鳴る前までの14分間を分析対象とした。

### 3.2 発話領域

本研究では、ターゲット発話の話者を「自分」、その対話相手を「相手」とし、発話内容がどちらの領域に属するかを発話領域を用いて分析する。「自分」と「相手」の関係は、会話参加者のどちらがターゲット発話の話者になるかにより相対的に変化する。以下に発話領域の定義と例を示す。⇒はターゲット発話を、→は前接発話を表す（以下、同様）。

自分領域：「自分」だけが情報提供のできる内容を持つ発話。「相手」からの問いかけに対する応答も含む。

相手領域：「相手」だけが情報提供のできる内容を持つ発話。「相手」への問いかけも含む。

共通領域：「自分」と「相手」が情報を共有する内容のみを持つ発話。

その他：途中で中断された発話やあいづち的発話など、いずれの領域にも属さない発話

#### (1) 話題「英語」

	01	J2	[英語について] もう 単語量なんて受験の時の半分以下かな	
	02		半分はそうか さすがに	
→	03		でも(そう) 受験の時に覚えたのは ほとんど抜けちゃったなって言う(そう) 感じかな	相手領域
⇒	04	J1	<b>なんか</b> 浅く詰め込んだものは(うん) 見たことはあるんだけど	自分領域
	05	J2	うん	

#### (2) 話題「横浜」

→	01	J3	[横浜そごうについて] そごう の中で一番売り上げがあるらしいです	自分領域
	02	J1	あ	その他
	03		そうなんですか	その他
⇒	04	J3	<b>なんか</b> 横浜の人はたぶん皆 そごうに行くんですよ	自分領域
	05		<笑い>	
	06	J1	へー	

断片(1)はターゲット発話04の話者J1が「自分」となる。ターゲット発話でJ1は英単語について「浅く詰め込んだものは見たことある」と自身について語っているため、「自分領域」とした。また、前接発話03ではJ2がやはり英単語について「受験の時に覚えたのはほとんど抜けた」と自身について語っているため、「相手領域」とした。

断片(2)はターゲット発話04の話者J3が「自分」となる。04の直前の02, 03はあいづちと考えられるため、前接発話は01とした。本研究ではターゲット発話の直前の発話を前接発話に認定したが、前接発話が相手の発話の繰り返しや「そうなんですか」「へー」「すごい」などのあいづち的発話である場合には、それらの発話を「その他」に分類し、その前の実質的内容を持つ発話を前接発話とした。ターゲット発話ではJ3が横浜のデパートについて「横浜の人はそごうに行く」と自身の考えを語っているため「自分領域」とした。また前接発話でもJ3が「[横浜そごうは]一番売り上げがある」と自身の知る情報を語っているため「自分領域」とした。

また、本研究のターゲット発話の中には、「なんか」と発話した直後発話が中断されそのまま相手にターンが移ってしまうケースが見られた。このように途中で中断された発話は発話領域の判断が困難であると考え「その他」とした。「その他」は分析対象から除いた。

## 4. 分析結果

### 4.1 分析1の結果

会話全体のターゲット発話の出現数は150であり、そのうち話題開始部で出現したものは11、開始部以外で出現したものは139であった。さらに発話領域を分析すると、このうち開始部以外で「その他」となったものが15あったため分析の対象から除いた<sup>3</sup>。この結果、話題開始部11、開始部以外124を分析の対象とする。分析1では、ターゲット発話の発話領域について、話題開始部と開始部以外に分けて集計した。

<sup>3</sup> 「その他」となったものは、「なんか」と発話した直後発話が中断され、そのまま相手にターンが移ってしまうケースが14、あいづちとして用いられているケースが1であった。

表1 ターゲット発話の発話領域

	自分領域	相手領域	共通領域	合計	(その他)
話題開始部	11	0	0	11	(0)
開始部以外	115	9	0	124	(15)

表1から、ターゲット発話の発話領域は、話題開始部では全てが、開始部以外でもそのほとんどが「自分領域」に集中していることがわかった。このことから、開始部に限らず、開始部以外においても、「なんか」に続く発話では、相手の知らない、自分だけが語ることでできる内容が語られる傾向があるといえるだろう。内田(2001)は前置き表現の「なんか」について、聞き手にとっての新情報を後ろに伴うことを指摘しているが、本研究のデータからも同様の結果が得られたといえる。分析2では、ターゲット発話の発話領域とその前接発話の発話領域の間の関係を分析することにより、話題開始部で「なんか」が用いられる理由を探る。

#### 4.2 分析2の結果

分析1の結果ターゲット発話の発話領域は「自分領域」に集中していることがわかった。分析2ではターゲット発話と前接発話の間の発話領域の変化に注目して、「なんか」が会話の流れの中でどのように用いられているかを明らかにする。

表2 前接発話とターゲット発話の発話領域の変化

	領域変化あり	領域変化なし	合計
話題開始部	9	2	11
開始部以外	30	94	124

表2は前接発話とターゲット発話の間に発話領域の変化が見られたか否かを、話題開始部と開始部以外に分けて集計したものである。カイ二乗検定の結果、 $\chi^2(1)=13.647, P<.01$ と有意差がみられた。残差分析の結果、話題開始部では「領域変化あり」が、開始部以外では「領域変化なし」が多いという結果が得られた( $P<.01$ )。

ここで、有意差が見られたものについてその特徴を明らかにするため、話題開始部の「領域変化あり」と開始部以外の「領域変化なし」について検討しよう。話題開始部の「領域変化あり」は次の断片(3)、開始部以外の「領域変化なし」は前掲の断片(2)となる。まず、開始部の「領域変化あり」の例として断片(3)を検討する。

(3) 話題「花火」—「広島焼」 横線は話題境界を表す

01	J1	で私は覚えてないんですけど	
02		なんか騒いで花火どころじゃなかったっていうなんか私が怖がって(あー) その話しかされないんで<笑い>( <笑い>) 尾道っていうと“怖い花火があるんだー”とか<笑い>そういう風に思っちゃって(あー) 行くことないんですね	
03	J3	ああ	
04	J1	うん	
→	05	でも うん 結構行った人はいいって(あーあー) ゆってますね	相手領域
⇒	06	J3 <b>なんか</b> 広島 広島市内も行ってみたいんですよ	自分領域
07	J1	うん	

断片(3)はターゲット発話06の話者J3が「自分」となり、05が前接発話となる。06でJ3は「なんか広島市内も行ってみたい」とJ3自身の考えについて語り、後続話題が導入されている。06はJ3自身の希望について語っているため「自分領域」とした。また、前接発話である05は「[尾道に]行った人はいいって言う」というJ1が実際に尾道の良さを聞いたというエピソードであるため、「相手領域」とした。この断片の前にJ1は広島出身であることが語られている。J1の出身地は尾道から近く、またJ3が尾道を旅行したことから、尾道についての話題が続いている。01から05まではJ1の尾道での花火大会のエピソードが語られており、その間J3は「ああ」とあいづちを挟むのみで、発話権を取得しようとはしていない。その後ターゲット発話でJ3は尾道の話題から離れ、広島市内に行きたいと語っている。尾道と広島市内は一見関連性がないように見えるが、J1の出身地「広島」というキーワードに関連している。前接発話は尾道自体の評価について語られていたが、ターゲット発話ではそこで話題となっている尾道に関連させつつも、広島市内という新しい話題に志向し後続話題が導入される様子が見受けられた。そこには、尾道をJ1の出身地「広島」に結びつけ、さらにそ

ここに広島市内を関連付けることにより、「尾道」から「広島市内」へと、光を当てる側面を変えるように異なる切り口から後続話題を導入していく様子が見受けられる。

断片 (3) では前接発話からターゲット発話へ関連した話題へと変化させつつ、相手の領域から自分の領域へと会話の流れを引き寄せている様子が見られた。話題開始部で領域が変化したターゲット発話を検討するといずれも「相手領域」の語りした後「なんか」を用いて自分の経験、考え、エピソードなどを語って後続話題が導入されている。その際ターゲット発話では前接発話に関連させつつも異なる切り口から自身のことを語り始める様子が観察された。

次に、開始部以外の「領域変化なし」の例として前掲の断片 (2) を検討する。ターゲット発話では「横浜の人はそごうに行く」という内容が語られており、これは前接発話「そごうの中で一番売り上げがある」の内容を裏付ける内容となっており、「そごう」について同じ側面から話題を継続している。開始部以外で領域が変化していないターゲット発話を検討すると、断片 (2) のようなケースの他にも、質問に対する応答の冒頭に「なんか」が用いられているケースが見受けられた。いずれも前接発話からターゲット発話にかけて、異なる切り口から会話を展開する様子が見受けられなかった。

## 5. 考察

分析の結果、ターゲット発話はそのほとんどが「自分領域」の発話であること、話題開始部では、そのほとんどに「相手領域」から「自分領域」への領域の変化が見られたのに対し、開始部以外では、領域が変化しない傾向があることがわかった。さらに、「なんか」による話題開始には、前接発話で話題となっているものに関連させてターゲット発話が組み立てられつつも、前接発話とターゲット発話の間には話題となっているものに対する切り口の変化が見られた。このことから、話題開始部では、前接発話の「相手領域」の発話に対して、「なんか」を用いて、自分の経験、考え、エピソードなどを語り、今までの話題と関連させつつも異なる切り口から話題を導入することで、話者が会話の流れを相手の領域から自分の領域へと引き寄せていることがうかがえる。「なんか」に関する先行研究では、和らげ (Maynard, 1989)、躊躇や不確かさ (杉崎, 2017) など、「なんか」の示す不確かさ、曖昧さについての指摘が見られるが、その一方、新しい話題の導入を示す機能 (鈴木, 2000) も指摘されている。話題開始部において新しい話題をどのように示して導入していくかは、話し手にとって重要である。自らの発話により「相手領域」から「自分領域」へと話題を変化させることには慎重さが必要とされるであろう。そのため、話題の開始にあたり「なんか」を用いることで、自身の発話を和らげたり、曖昧さを示している可能性が考えられる。「なんか」はこのような話者の態度を示しながらも、相手の領域から自分の領域へと会話の流れを引き寄せて、自ら話題を開始する戦略として用いられている可能性が示唆された。

**文字化の記号** 文字化の記号は、「基本的な文字化の原則」に従った。本研究で主に使用した記号は以下のとおりである。

<>{ } : 重ねられた発話    <>{ } : 重ねた発話    ( ) : 短いあいづち    [ ] : 文脈情報

## 6. 参考文献

- Japanese Discourse Research Initiative (2017). 発話単位ラベリングマニュアル version2.1
- Maynard, Senko (1989). Japanese conversation: Self-contextualization through structure and interactional management, Norwood: Ablex.
- 李珂南 (2014). 日中大学生接触場面の初対面会話における話題転換—「ラポールマネジメント」の視点から— 日本語教育, 157, 17-31
- 杉崎美生 (2017). 自己開示場面における「なんか」の即興性. 日本女子大学大学院文学研究科紀要, 24, 81-92
- 鈴木佳奈 (2000). 会話における「なんか」の機能に関する一考察. 大阪大学言語文化学, 9, 63-78
- 田窪行則・金水敏 (1997). 応答詞・感動詞の談話的機能. 音声文法研究会(編) 文法と音声 くろしお出版 pp. 257-279
- 田中奈緒美 (2018). 談話理解の視点から見た話題開始のための談話標識の分類. 日本語教育, 170, 130-137
- 内田らら (2001). 会話に見られる「なんか」と文法化: 「前置き表現」の「なんか」は単なる口ぐせか? 東京工芸大学 工学部紀要 人文・社会編, 24(2), 1-9
- 若松史恵 (2018). 話題境界に出現する言語的要素についての考察—話題開始部に着目して— 2018 年度日本語教育学会 秋季大会予稿集, 208-213

### 使用コーパス

宇佐美まゆみ監修 BTSJ による日本語話し言葉コーパス (2011 年版)

# 課題遂行対話における協働行為と inclusive “we”

## —英語を母語とする教師と英語学習者の非対称性に注目して—

谷村緑(京都外国語大学) 吉田悦子(三重大学) 仲本康一郎(山梨大学)

### 1. はじめに

一般に、協働的な行為が必要な場面において、対話参加者はお互いの行動を予測しながら自分の行動を調整する (Gallotti & Rrith 2013; Tomasello 2009). このような調整行為を円滑に進める言語手段の一つとして、inclusive “we” の使用がある. inclusive “we” には、対話参加者間の一体感を生み出す働きがあり (Halliday & Hasan 1976; Brown & Levinson 1987; Wieczorek 2013), 有名な例としては、医者が患者に対して言う “How are we today?” が挙げられる. この inclusive “we” は英語の授業活動でもみられ、授業活動で使用される inclusive “we” と exclusive “we” に関するコーパスベースの量的研究などがある (Cheng 2012; Yeo & Ting 2013). しかし、これらの研究は話し手に焦点をおいたものが多く、聞き手とのやり取りを通じた “we” の使用に関する研究にはまだ余地がある. 本稿では、協働的な課題達成課題において inclusive “we” がどのように使用されるのかを明らかにする. 特に、非対称性に焦点をあて、英語を母語とする英語教師と日本人英語学習者による課題達成過程に注目し、量的、質的に分析する.

### 2. 先行研究

Brown and Levinson (1987:203)によると inclusive “we” は、“one speaks as if everything were shared between members” と定義される. つまり、inclusive “we” には、情報が共有されているように話すことで、連帯感やラポートを作り出す働きがある. この inclusive “we” は、Brown and Levinson (1987)ではポライトネス理論研究の一つに位置付けられている. ポライトネス理論研究は相手のメンツを保つために対話参加者が取る方法を理論化したもので、inclusive “we” は相手との距離を短くし、一体感を表すためのひとつの方法として挙げられている. また、inclusive “we” を使用することによって、話し手は聞き手を同じ一つのカテゴリーにまとめることができることから、戦略的に聞き手を引き寄せる手段として使用されるという指摘もある (Filimonova, 2005; 佐藤, 2007).

非対称的な関係にある話者が使用する “we” の研究には、Quirk et al. (1985)の authorial “we” がある. Quirk et al. (1985)は書き言葉において、社会的な地位を保持する人がそうでない人の目線に合わせて、authorial “we” を使用していることを指摘している. 一方、話し言葉の研究では、アメリカの大統領が “we” を使用して、市民を含めた形での演説をすることがよく知られており、Dyner (2009)の政治ディスコース研究では、社会的な力関係のアンバランスを背景に、優位な立場にある話し手が “we” を使用して発話場面を制御することができると述べている. このような政治ディスコース理解には、対話参加者の社会的な距離が重要なカギとなるといえる. 同様に、Wieczorek (2013)も “we” が単に I と you を含む複数人を指すだけでなく、社会的な地位に基づく関係性を含むという指摘をしている. 言語学的観点からは、Cysouw (2005)が inclusive “we” には “the inherent asymmetry between the speaker and the addressee” (p. 13)が含まれると述べている. この非対称性は “we” が本来直示であることが関連する. 話し手が自分を中心に聞き手を含む形でカテゴリー化し、聞き手はその話し手中心のカテゴリーを受容するからである. Lakoff and Johnson (1980)では、聞き手にとってカテゴリーとは “primarily means of comprehending the world” (p. 122)であると述べられており、カテゴリーが世界を理解する手段になっているとしている. これらの研究は話し手がどのように世界をカテゴリー化し、聞き手にその情報を提示するかを示した意義のある研究である. しかし実際の発話では、聞き手自身を含んでいるのか排除されているのかを判断するのは、聞き手に委ねられており、どちらの領域に該当するのかを客観的に、かつ瞬時に区別することは難しい. 一方、英語教育の分野では、英語教師と英語学習者の対話場面や講義場面を対象とした “we” の研究がある. Lee and Subtirelu (2015)は、大学の授業活動における “we” の使用が、他のディスコースと比較して非常に少ないことを明らかにした. また、Lee (2016)は EAP (English for academic purpose) の授業で、教師が次に何をするかといった指示を学生に出すときなどの場面の切り替えに “we” を使用すること、その際に inclusive “we” を使用し exclusive “we” を使用することはほぼないこと、一方、英語学習者はちょうど逆で、教師を

含むことになる inclusive “we” を使用することはほぼなく、学生のみをカテゴリーの成員とする exclusive “we” を使用することを明らかにした。Yeo and Ting (2013) でも、教師は英語学習者に対して指示を出すときに、exclusive “we” よりも inclusive “we” を使用することを指摘している。さらに Cheng (2012) は英語学習者の授業活動での発話を分析し、英語学習者が教師を含まない exclusive “we” を使用して、教師から距離を取っていることを示した。これらの結果は、英語学習者が英語教師との一体感を作り出すよりも、英語学習者同士の連帯性を保持するように努めていることを示唆している。このように教師と英語学習者が非対称的な関係にある教育現場での研究は、inclusive “we” と exclusive “we” の使用量や講義のどの場面に “we” が出現するかといった談話構造に関する研究となっている。しかし、これらの研究は言語学研究と同様に、話し手の “we” の使用に焦点が置かれており、聞き手とのやり取りは含まれていない。本稿では、これらの研究を受けて言語学的な観点から、inclusive “we” を使用する話し手が世界をどのようにカテゴリー化して聞き手に提示するか、また、それが対話場面でどのように使用されるかについて議論する。

### 3. 分析

データとしては、英語を母語とする教師と英語学習者(NES-JEL)ペアの5組が行ったレゴブロックの課題達成対話を用いた(計5時間)。この課題は、指示者(Giver: G)が複数の色からなるレゴブロックのモデル(3, 4段の高さで6個から8個使用)の写真をしながら指示を出し、作業者(Follower: F)が同じ型になるようにブロックを積むというものである(Clark & Krych, 2004)。実験参加者は練習を一度行ったのち、本実験を対面条件・非対面条件(各10モデル)で取り組んだ。その際、英語話者は常に指示者の役割を果たし、英語学習者は作業者として参加した。英語学習者の英語レベルは中・上級(TOEICスコア: 650点から900点)で、英語教師の発話を理解して作業することができる程度の英語能力がある。各ペアは既知の関係にあり、英語教師が自身で学生にアプローチし、参加可能な学生を選択した。分析の比較対象としては、英語母語話者ペア(NES-NES)5組が行った同様の課題達成対話(計5時間)を用いた。NES-NES ペアは交換留学生で、既知の関係にある。

### 4. 結果

分析の結果、以下の二点が明らかになった。まず、NES-JEL ペアは、NES-NES ペアよりも “we” をおよそ4倍多く使用していることが分かった(NES-JEL ペア:251件, NES-NES ペア:57件)。これは、英語話者教師が社会的地位や言語能力における非対称性を認識し、英語学習者への配慮から “we” を使用した結果と考えられる。たとえば、NES-JEL ペアの例には以下のようなものがあつた(予告: *We goanna do another tower. / We' re gonna make a zigzag, okay?* 提案: *Well we call it let' s call as it parallel to you* 評価: *We are doing well. / We are professional.* 終了の合図: *We' re done. / We finished.*)。NES-NES ペアの例には以下のようなものが含まれる(開始の合図: *Okay, we' re gonna start with this blue one.* 提案: *We gonna go the other way, so like, the very we' ll call it the boat direction.* 終了の合図: *OK. We' re done.*)。この結果は、両ペアとも指示者が開始の合図や次の作業の指示で “we” を使用していたことを示すもので、課題における指示者という役割が “we” の使用に関係していることを示唆している。ただし出現頻度にはペア間に大きな違いがあることから、NES-JEL ペアで英語教師が “we” を使用する必要性がより求められていたということが分かる。

二点目に、指示者と作業者の “we” の使用割合が、NES-JEL ペアと NES-NES ペアとで大きく異なることが示された。NES-JEL ペアの “we” の使用頻度と割合は、指示者(NES) 235件(94%)、作業者(JES) 16件(6%)、合計251件(100%)で、指示者である英語を母語とする教師の使用割合が圧倒的に高く、作業者である英語学習者の “we” の使用は非常に少なかった。一方、NES-NES ペアでは、指示者(NES) 28件(49%)、作業者(NES) 29件(51%)、合計57件(100%)でほぼ均等だった。

表1 NES-JES ペアと NES-NES ペアにみられる指示者と作業者の “we” の使用頻度と割合

	指示者	作業者	合計
NES-JES ペア	235件(94%)	16件(6%)	251件(100%)
NES-NES ペア	28件(49%)	29件(51%)	57件(100%)

以下の(1)(2)はNES-JEL ペアの発話例で、指示者である英語母語教師の発話で “we” を使用している例である。

(1) (NES-JEL ペア)

→1 G: Okay *we* are starting number four.

2 F: Number four  
→3 G: Here *we* go, I'm looking at number four wooo  
4 F: Hhhh woo

(1)の発話の2行目では、英語学習者はひとつ前の発話の *number four* を繰り返して協調的な態度を示していることから、英語教師を中心とする“*we*”のカテゴリーを受け入れていると考えられる。

(2) (NES-JEL ペア)

1 G: Okay.. *We* are done.  
→2 F: *We* are done?  
3 G: *We* are done. Does- ah- do we check this one?

(3) (NES-JEL ペア)

1 G: I want you to put one small red  
2 F: Small red  
3 G: Ah-huh  
→4 F: So *we* can see the blue two circles  
5 G: That's right

(2)(3)は頻度としては非常に少ないが、英語学習者が使用した“*we*”の例である。(2)の2行目は、英語学習者が英語教師の働きかけるレポートに応じようとした、(3)の4行目は、英語教師が使ったものを真似たと考えられる。この(2)と(3)のペアの共通点は、英語教師の“*we*”の使用頻度がほかのペアに比べて多いという点で、学習者が課題の最中に、レポートにつながる会話構築に関して学習した可能性が示唆される。

ではNES-NES ペアはどうであろうか。例(4)は、NES-NES ペアの作業者が使用した“*we*”の発話例である。NES-JEL ペアとは異なり、社会的な立場が同じであるため作業者自身を中心とする“*we*”の使用がより容易いと考えられる。

(4) (NES-NES)

1 G: or it' s sticking out to the left.  
2 F: To the right.  
3 G: To the left (hhh).  
→4 F: Oh sorry, yeah to the left, cause it' s- *we*' re not doing mirror image.  
5 G: (hh)Yeah (h) no apparently not (hhh).  
6 F: Okay (hhh)

これら(1)から(4)の発話例は、非対称的な言語能力や社会的地位が影響する NES-JEL ペアと NES-NES ペアで“*we*”の使用傾向に違いがあることを示唆する。Gallotti and Frith (2013)によると、対話参加者は相手を自分の世界の一部として理解する。本稿のような課題データは相互行為を通してなされることから、話し手は相手の行動を予測したり、相手に配慮をしたりして、自分の行動を調整することになる。つまりこのような話し手の世界の理解が自身の行為の制御を可能にし、その行為が次の連鎖を生み出している。言い換えると、自分もしくは相手の動きが次の動きをアフォードし、それが行為の連鎖を導いているといえる(Gibson, 1977)。NES-JEL ペアの場合、NES は自分の行為だけでなく JEL の行為を把握し、モニターし、そしてなによりも、言語的、社会的に弱い立場にある JEL が課題達成のための行為に含まれているようにふるまうために“*we*”を使用していた。JEL は逆に NES がアフォードする言語的社会的優位性を受け、NES の“*we*”が表象する意味を理解し、非対称性を受け入れていた。一方、NES-NES ペアの場合は、指示者と作業者が既知の関係にあり、なおかつ対等な立場にあることから、お互いがお互いをアフォードし、結果、同量の“*we*”を使用していたと考えられる。これらの結果は、“*we*”が単に I と you を含む複数人を指すだけでなく、社会的な地位に基づく関係性を含むという Wiczorek (2013)の指摘を支持するものであるが、本稿の調査により、対話参加者が行為の連鎖の中でどのように“*we*”を使用してカテゴリー化しているのかが明らかになった。

## 5. まとめ

本研究では、非対称的な関係にある英語話者教師と英語学習者の課題達成対話に見られる inclusive “we” の使用について分析した。その結果、inclusive “we” は話し手のカテゴリー化と行為の連鎖から立ち現れることが示された。非対称の関係を背景に社会的に優位な英語教師は “we” を用いることで、自身を中心となって相手を取り込むこと、一方それを理解している社会的に弱い立場にある学習者は非対称性を受け入れながらも、一部ではラポートにつながる会話構築の学習が起こっていた。同等の関係にある英語話者同士の場合では、発話の順番が来ると聞き手から話し手となるため、自分を中心に “we” を使用することが可能であることが示された。本研究の結果は、Brown and Levinson(1987)のポライトネス理論研究の結果を追従するものではあるが、英語母語話者ペアの課題対話と英語母語話者—学習者ペアを比較することで inclusive “we” の含意する意味をさらに分類することができた。この “we” の分析は教師と学習者の対話における非対称性の研究は医療場面や親子の対話場面、職場場面など他の場面での研究でも応用可能であると考えられる。

## 謝辞

本研究は JSPS 科学研究費 補助金 (科研費) 17K02953 の助成を受けたものです。

## 参考文献

- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, S. W. (2012). “That’s it for today” :Academic lecture closings and the impact of class size. *English for Specific Purposes*, 31, 234-248.
- Clark, H.H., & Krych, M.A. (2004). Speaking while monitoring addressees for understanding. *Journal of Memory and Language*, 50, 62-81.
- Cysouw, M. (2005). What it means to be rare: The variability of person marking. In Z. Frajzyngier, D. S. Rood, & A. Hodges, (Eds.), *Linguistic diversity and language theories*, (pp. 235-258). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Dynel, M. (2009). *Advances in discourse approaches*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Filimonova, E. (2005). *Clusivity: Typology and case studies of inclusive-exclusive distinction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Gallotti, M., & Frith, C. (2013). Social cognition in the We-mode. *Trends in Cognitive Sciences*, 17, 160-165.
- Gibson, J.J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology*. (pp. 67-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago.
- Lee, J. J., & Subtirelu, N. (2015). Metadiscourse in the classroom: A comparative analysis of EAP lessons and university lectures. *English for Specific Purposes*, 37, 52-62.
- Lee, J. J. (2016). There’s intentionality behind it…: A genre analysis of EAP classroom lessons. *Journal of English for Academic Purposes*, 23, 99-112.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- 佐藤 裕. (2007). “inclusive we” としての「われわれ」. *ソシオロジ* 52(2), 109-113.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Boston, MA: MIT Press.
- Wieczorek, A. E. (2009). This is to say You’re either in or out: Some remarks on clusivity. *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines* 3 (2), 118-129.
- Wieczorek, A. E. (2013). *Clusivity: A new approach to association and dissociation in political discourse*. Cambridge: Cambridge Scholars. Publishing.
- Yeo, J. Y., & Ting, S. H. (2013). Personal pronouns for student engagement in arts and science lecture introductions. *English for Specific Purposes*, 34, 26-37.

# 知的障害者向けのわかりやすい情報の応用可能性に関する予備的検討

## —留学生・聴覚障害を有する学生等を対象に—

打浪 文子(淑徳大学短期大学部) 大淵 裕美(奈良学園大学)

### 1. はじめに

主に障害者を対象とする、言語やコミュニケーションに困難を有する人達への「情報保障」やコミュニケーション支援は、社会福祉や福祉工学、言語学等の諸分野において、障害特性に合わせた方法や手段が追究されている。しかし、言語的な困難を有するそれぞれの群に対しての研究や実践は、類似の技術や他障害にも活用できる知見や社会的実践は多くあるにもかかわらず、連携可能性は提言されず分断されたままである。本研究はこうした課題に応えるべく、知的障害者を中心とした言語的に弱い立場にあるさまざまな人々に対する、わかりやすい日本語による情報保障の連携や応用可能性の検討を目指すものである。

社会言語科学の領域では、松尾ほか(2013)が「わかりやすい日本語」をキーワードとして、外国人、ろう者・難聴者、知的障害者らに言語的な共通性があることを示唆している。打浪ほか(2017)は、知的障害者向けのわかりやすい情報提供と外国人向けの「やさしい日本語」に一定の言語的な共通性および相違性があることを明らかにしている。しかし、わかりやすい日本語による情報保障のあり方に関する学際的検討は未だ量的・質的にも十分ではない。また、既に社会にある平易な日本語による情報媒体や「やさしい日本語」による諸実践を、どう相互に活用していくかについての学術的示唆もほとんどないのが現状である。

本研究では、知的障害者が編集委員となって編集・作成に参加していた情報媒体(社会福祉法人全日本手をつなぐ育成会刊「ステージ」)を用いて、知的障害者向けに作成されたわかりやすい情報媒体が留学生や聴覚障害学生など日本語に関する困難を抱える人々にとって有効かどうか、および対象者らの「ステージ」のような形態による視覚的・文章的の双方に配慮されたわかりやすい情報へのニーズや、わかりやすさに関する意識の相違を明らかにする。

### 2. 方法

2018年6月、中国人留学生(以下、留学生)・聴覚に障害を有する学生(以下、聴覚障害学生)などの多様な言語的背景を有する学生が一斉に受講しているN大学教員養成系学部の「共生と社会」の講義内(履修登録者数59名、音声認識アプリ「UDトーク」を講義内で毎回使用)において、知的障害についての概要を説明するとともに、知的障害者向けに作成された情報媒体(みんながわかる新聞「ステージ」、(福)全日本手をつなぐ育成会刊、2012年冬号)を用いてアンケート調査を実施した。「ステージ」とは軽度および中度の知的障害者を編集委員に加えて作成された、視覚的・文章的に平易な工夫がされた情報媒体である(打浪(古賀), 2014a)。

回答者数43名のうち、有効回答者数は41名(95.3%)である。ただし、無回答の場合は欠損値と指定し分析から除外しているため、分析サンプル数はこれより若干少なくなる。アンケート調査の内容は、1)属性(フェイスシート)、2)知的障害者との関わり、3)日本語の学習状況(留学生のみ)、4)「ステージ」ニュース記事のわかりやすさ、5)「ステージ」ダイジェスト記事のわかりやすさ、6)身の回りの情報のわかりやすさへのニーズ、である。アンケート調査用紙は知的障害を有する人や第二言語話者が回答することを前提に、すべてにふりがなを振ったうえで視覚的なレイアウトに配慮し、かつ平易な日本語表現にて作成した<sup>1</sup>。

また、追加調査として、当該講義およびアンケートに参加した留学生2名(両名ともN1取得)、聴覚障害学生1名、日本語教師志望の日本人学生1名の計4名に半構造化面接法による聞き取り調査を実施した。聞き取り調査の内容は、1)生育歴および対象者の日常生活における読み書きの状況(普段のコミュニケーションの方法・日本語学習状況等)、2)知的障害者への印象や接点、3)「ステージ」ニュース記事・ダイジェスト記事に関する意見(アンケート調査の補足)、4)「ステージ」

<sup>1</sup>今回の調査は、第一筆者の所属先にて研究倫理審査に諮り、承認を受けている。

<sup>2</sup>アンケートの日本語に関する難易度を「帯3」(<http://kotoba.nuee.nagoya-u.ac.jp/sc/obi3/>)を用いて確認したところ、ふりがな有り度1(とてもやさしい、小学6年生程度)であった。なお、ふりがな無しでは6(ややむずかしめ、中学3年生程度)となった。また、「JReadability」(<http://jreadability.net/ja/>)でも確認したところ、ふりがな有り度で初級後半(やさしい)、ふりがな無しで中級前半(ふつう)となった。

その他のページへの意見, 5) 普段の情報源およびわかりやすい情報へのニーズ, である。聞き取り調査はすべて日本語で行った。聴覚障害学生については普段のコミュニケーションが口話を主とすることから聞き取りは口話で行い, 不明瞭な点の確認の際に一部に手話・筆談を用いた。聞き取り時間は各 30 分~1 時間程度であった。調査は対象者に許可を得て録音し, 逐語録を作成し分析の対象とした。

### 3. 結果

#### 3.1 アンケート結果

アンケート調査の結果は以下の通りである。41 名中, 平均年齢は 20.56 歳, 性別は男性 19 名・女性 22 名であった。また, 日本人学生 24 名 (うち聴覚障害学生 1 名) に対して留学生は 17 名であり, 留学生の日本語能力資格は N1 取得者 3 名, N2 取得者 9 名, 未取得者 6 名であった。

「ステージ」の記事に関しては, 「ニュース記事」と「ニュースダイジェスト」に焦点を当て記事の読みやすさについて, 「写真やイラスト」「文字の大きさ」「文の区切り方」「記事全体の内容」などの 10 項目について 4 件法で調査した。その結果, 「ニュース記事」と「ニュースダイジェスト」について, ほぼ全ての項目において 80%以上の日本人学生・留学生が「とてもわかりやすい」「どちらかというとわかりやすい」と回答した。なお, 統計上の有意差は見られなかったが, 「ニュース記事」および「ニュースダイジェスト」の「記事全体の内容」の項目については, 「どちらかというとわかりにくい」「わかりにくい」という留学生の回答が散見された。

一方, わかりやすい情報に関するニーズは, クロス表分析の結果, 日本人学生と留学生で有意差が見られた。具体的には, 表に示すように, 留学生は日本人学生と比較して「趣味・娯楽」や「生活・暮らし・健康」に関するわかりやすい情報を有意に希望することが析出された。その他の項目については, 留学生と日本人学生との間で有意な差は見られなかった。

表: 「ステージ」に類似したわかりやすい情報に対するニーズ (下線太字箇所は聴覚障害学生の回答)

学生の分類		海外のこと(国際)		日本国内のこと(政治・経済・社会)		芸能・スポーツ		娯楽・趣味		生活・暮らし・健康		福祉・教育		合計
		選択	非選択	選択	非選択	選択	非選択	選択	非選択	選択	非選択	選択	非選択	
		度数		度数		度数		度数		度数		度数		
留学生	度数	14	3	11	6	8	9	13	4	14	3	7	10	17
	%	82.4%	17.6%	64.7%	35.3%	47.1%	52.9%	76.5%	23.5%	82.4%	17.6%	41.2%	58.8%	100.0%
日本人学生	度数	<u>15</u>	8	<u>16</u>	7	<u>11</u>	12	5	<u>18</u>	5	<u>18</u>	<u>12</u>	11	23
	%	65.2%	34.8%	69.6%	30.4%	47.8%	52.2%	21.7%	78.3%	21.7%	78.3%	52.2%	47.8%	100.0%
合計	度数	29	11	27	13	19	21	18	22	19	21	19	21	40
	%	72.5%	27.5%	67.5%	32.5%	47.5%	52.5%	45.0%	55.0%	47.5%	52.5%	47.5%	52.5%	100.0%
Pearson $\chi^2$		1.440		.105		.002		11.831 **		14.401 ***		.474		
自由度		1		1		1		1		1		1		
Cramer's V		.190		.051		.008		.544 **		.600 ***		.109		

学生の分類		すんでいる地域の情報		役所等からの文書		契約時などに交わす重要な書類(重要事項説明書など)		学校や職場からのお知らせなど		自分には必要ない		合計
		選択	非選択	選択	非選択	選択	非選択	選択	非選択	選択	非選択	
		度数		度数		度数		度数		度数		
留学生	度数	10	7	2	15	4	13	7	10	1	16	17
	%	58.8%	41.2%	11.8%	88.2%	23.5%	76.5%	41.2%	58.8%	5.9%	94.1%	100.0%
日本人学生	度数	<u>9</u>	14	<u>8</u>	15	<u>9</u>	14	9	<u>14</u>	3	<u>20</u>	23
	%	39.1%	60.9%	34.8%	65.2%	39.1%	60.9%	39.1%	60.9%	13.0%	87.0%	100.0%
合計	度数	19	21	10	30	13	27	16	24	4	36	40
	%	47.5%	52.5%	25.0%	75.0%	32.5%	67.5%	40.0%	60.0%	10.0%	90.0%	100.0%
Pearson $\chi^2$		1.520		2.762		1.085		.017		.557		
自由度		1		1		1		1		1		
Cramer's V		.195		.263		.165		.021		.118		

\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

#### 3.2 インタビュー結果

##### 3.2.1 留学生 2 名

留学生 2 名 (A さん・女性, B さん・男性) はいずれも中国からの留学生であり, 中国の大学にて日本語を学んでおり, 留学前に N1 を取得していた。日本語学習のきっかけは, それぞれの「趣味」(日本文化やアニメ等) が動機となっていた。

A さんの自己認識としては, 会話より読み書きの方が得意であるが, 意図的にわかりやすく書かれている時事情報を観るのは初めてと云い, 「ステージ」については「わかりやすい。図が多い」「ふりがながもう (中略) 読みやすい。文章が読み

やすい」と視覚的にも文章的にも肯定的な印象であった。日々の情報源についてはほぼスマートフォンであり、自分が探したいものをインターネットやアプリを使用して見ているが、「ニュースとかはあまり（見ない）」と普段から中国語であっても日本語であっても時事情報への興味自体は低かった。わかりやすさへのニーズとしては「バイトの時に、いろいろな薬の名前、全然わからない」という生活場面に密着した困難や、大学の講義等でよりわかりやすい情報がほしいというニーズが語られた。

一方、Bさんの自己認識としては、読み書きよりも会話の方が得意であった。「ステージ」については、「見やすいです。キーワードがもらいやすいから」と要点をすぐに理解できるという理由で、ニュースダイジェストの記事の赤字になっている視覚的配慮の強調部分の見やすさを指摘した。また、Bさんは「国際関係」と「教育関係」に興味があり、普段からニュースサイトやアプリなどを使用して情報を得ていたが、そうしたサイトが「ステージ」のような形になったらという問いに対して「いいですよ」と答え、理由として記事を読む時間が短くなることを挙げた。また、普段の生活面で電車の乗り換え表示のわかりにくさや、アルバイト先での日本語でのやりとりに困難があることが語られた。さらに、わかりやすさのニーズに関しては、「簡単すぎる漢字がふりがなだったら面倒くさいと思います」と、自身の日本語の理解度ではふりがなについては一部不要であること、一方でカタカナ語に関しては人名・専門用語等の区別がつきにくく理解が困難であると述べた。

### 3.2.2 聴覚障害学生1名

聴覚障害学生は、要約率の高い「ステージ」の情報量への言及が見られた。「(ステージは)情報が減ってしまうっていうデメリットがあるんですが、それが(普通と)同じくらいの情報(量)で教えてもらえるといいです」と、要約ゆえの情報全体の少なさを指摘しつつも、「ステージ」のようなわかりやすい情報提供の方法自体は肯定的に評価していた。

また、普段の情報媒体に関してはスマートフォンが主であったが、操作等については「得意」と述べた上で、アプリ等のわかりやすさについては「(普段使っているファッション情報系のアプリがステージのような見た目になったら)見ます。わかりやすい。(略)ふりがなつけてもらったほうが、こうやって読むんやとか。読み方を知らない時が多いので、漢字があっても知ってることでも、こうやって読むんやとか、新たなことを知れるので」と、アクセスした情報におけるふりがなへのニーズが語られた。また、時事情報について「興味がない」と述べた上で、「これ(原文ニュース)を見てもわけがわかりません、私は。(略)だからこっち(ステージ)のほうが情報は少ないけど、でもわかりやすい。こっち(ステージ)を見て、たぶん興味を持ったら調べようという気になると思う。でもこれ(原文ニュース)だと興味すら持てない」と、わかりやすい情報媒体が時事情報等に関心を持つきっかけとして機能しうることを述べた。

### 3.2.3 日本人学生(日本語教師志望者)1名

「ステージ」については、「すごい見やすい」「流れがすごくわかりやすい」と、視覚的な工夫と文章面の理解度の双方に肯定的な意見を述べた上で、「(「ステージ」の印象として)小学校の国語の教科書を読んでもような印象を受けました」と、第一言語および教育面に結び付けた印象を述べた。また、「ステージ」のふりがなについて「私はありがたい、ルビがついたら。(中略)場合によりますね。例えば、同級生とかの(卒業論文の)発表原稿に、全部ルビ付いたら違和感を感じる。なんで付けてるんやろうって思うけど、今はこういう場(「ステージ」に関する調査場面)っていうのが分かっているから、ルビ違和感ないけど。そうじゃなかったら、違和感を感じるかもしれないですね(原文ママ)と、普段アクセスするさまざまな情報が「ステージ」のような形になることには抵抗を示しつつも、「学校教育基本法とか(略)法律文書や、文部科学省が出している文書」や、「利用規約」などは普段の生活においても必要性が高い反面、読解に困難があることや読み飛ばしてしまうことが語られた。

## 4. 考察

アンケート調査からは、知的障害者向けのわかりやすい情報媒体である「ステージ」は、留学生にとって有効であること、また聴覚障害学生や日本人学生にとってもわかりやすさの面では一定程度有効であるという示唆を得られたといえる。今回は「ステージ」の時事情報の部分を用いて調査を行ったが、「ステージ」の時事情報の記事は背景説明が詳しいなどの特徴があることを鑑みれば(野澤, 2006; 打浪(古賀) 2014), 日本語の平易さのみならず、日本国内の話題であっても留学生にも比較的理解がしやすかったのではないかと推測できる。こうした背景を補うような文章が理解の促進につながったと考えるのであれば、平易な表現に背景等の適切な加筆を加えること(打浪・岩田, 2019)は、多様な言語的背景を有する人々にとっても有効なわかりやすさとして機能する可能性が示唆されよう。一方で、少数ではあったが記事の内容等について「わかりにくい」という結果も見られた。わかりやすい情報媒体に対する見解だけでなく、対象者の日本語の読解能力に左右された可能性もある。この点も今後追究していく必要がある。

視覚的・文章的な両面に配慮されたわかりやすい情報媒体がどのような場面にどの程度必要かについては、言語的背景

によって有意な差が見られる結果となった。留学生は「趣味・娯楽」や「生活・暮らし・健康」に関するわかりやすい情報を有意に希望することが明らかとなったが、聞き取り調査の際もそれらを裏付ける要素が析出されている。「趣味・娯楽」は日本語学習の動機ともなっており、自分自身が主体的に得たい情報に関するわかりやすさへのニーズであると言える。一方、「生活・暮らし・健康」は、アルバイト時や専門用語・カタカナ等の表現への困難が語られていることから、前者とは区別し、必要性あるいは喫緊性の高いニーズとして検討する必要がある。これらに関して、打浪(2014b)で調査した知的障害者のわかりやすい情報へのニーズと部分的に合致する点が見られることから、生活面等には言語的な困難を有する層に共通するニーズがあることも示唆されよう。また、日本語能力が高い対象者からのふりがなが不要であるという言及は、本調査の対象者が漢字圏からの留学生であった点も加味して考える必要がある。

また、聴覚障害学生のインタビュー調査では、「ステージ」のような情報媒体の普及に関する言及や、普段のあらゆる情報媒体へのふりがなに関するニーズが見られた。視覚的・文章面にわかりやすい情報提供のありかたのニーズは、聴覚障害学生と知的障害者の間で部分的に共通することが推察される。さらに、聴覚障害学生の語りから、わかりやすい情報媒体がさまざまな情報にアクセスする際の「きっかけ」として機能する可能性が示唆された。

## 5. 今後の課題

本研究では、知的障害者向けに作成されたわかりやすい情報媒体が言語的な多様性を有する人々にとっても有効であるかを調査し、時事情報についてはわかりやすい媒体として機能し得る可能性が示唆された。また、知的障害者向けの視覚的・文章の両面に配慮されたわかりやすい情報媒体へのニーズは、第一言語話者と第二言語話者との間で有意な相違が見られた。

今回の調査は量的に十分でなく、また聞き取り調査もあくまでわかりやすさへの意識を取り扱っている以上、あくまで予備的な傾向と示唆を得られたに過ぎない。得られた結果に基づき、わかりやすさに関する検証や、情報ニーズの共通・相違性にさらに踏み込んだ検討を行うことが今後の課題である。わかりやすさに関する検証の方法については、くやさしい日本語>によって作成されるNHK「NEWSWEB EASY」(<http://www3.nhk.or.jp/news/easy/>)の理解度調査が実施されている例などがある(田中・美野, 2016)。「ステージ」や知的障害者向けのわかりやすい情報媒体を用いての、第二言語が日本語である人々やその他の障害者・高齢者等の言語的困難を有する群に対して大規模な理解度調査や意識調査を設計し、知的障害者向けのわかりやすい情報の有効性の検討を進めたいと考える。

また、わかりやすい情報媒体へのニーズに関して、さまざまな言語的背景を有する人々の「共通性」に関する追究を深めることも課題である。各種障害者や言語的困難を有する層が相互に利用できるような社会的実践の促進、環境整備や告知のあり方などを、当事者の情報アクセスの具体性に沿う形で追究する必要があるだろう。

**謝辞** 本調査の対象者に心より御礼申し上げます。また本研究は、JSPS 科研費(18K12987)の助成を受けた研究の一部である。記して謝する。

## 参考文献

- 松尾慎ほか(2013). 社会参加のための情報保障と「わかりやすい日本語」—外国人, ろう者・難聴者, 知的障害者への情報保障の個別課題と共通性— 社会言語科学, 16(1), 22-38.
- 野澤和弘(2006). わかりやすさの本質 日本放送協会出版
- 田中英輝・美野秀弥(2016). ニュースのためのやさしい日本語とその外国人日本語学習者への効果 情報処理学会論文誌, 57(10), 2284-2297.
- 打浪(古賀)文子(2014a). 知的障害者への「わかりやすい」情報提供に関する検討—「ステージ」の実践と調査を中心に— 社会言語科学, 17(1), 85-97.
- 打浪(古賀)文子(2014b). 知的障害者の社会生活における文字情報との接点と課題—軽度・中度の当事者への聞き取り調査から— 社会言語学, 14, 103-120.
- 打浪文子ほか(2017). 知的障害者向け「わかりやすい」情報提供と外国人向け「やさしい日本語」の相違—「ステージ」と「NEWSWEB EASY」の語彙に着目した比較分析から— 社会言語科学, 20(1), 29-41.
- 打浪文子・岩田一成(2019). やさしい日本語化と情報の加除—NHK ニュース, NHK「NEWSWEB EASY」, 「ステージ」の比較— 庵功雄・岩田一成・柳田直美編著 <やさしい日本語>と多文化共生 ココ出版 印刷中

# LINEによるコミュニケーション

## —文字を伴ったスタンプに注目して—

服部圭子（近畿大学） 岡本能里子（東京国際大学）

### 1 はじめに

今や、インターネットやソーシャルメディア(SNS: Social Networking Service)が欠かせない時代である。Facebook や Twitter, **Instagram** などの SNS の中でも LINE は広く利用されている。総務省統計局の調査(2018)では、LINE の国内月間アクティブユーザーは 7600 万人で、月間アクティブ率は 85% だと報告されている。また、新入生のほぼ全員が連絡手段として LINE を利用しているという報告もある(東京工科大学 2018)。メディアが発達する状況において、コミュニケーションの方法として、文字のみを媒介としたシングルモードのコミュニケーションだけではなく、音声や動画、文字・写真・映像を同時に使うマルチモードのビジュアルコミュニケーションが多用されるようになってきている。

本発表では、LINE コミュニケーションにおいて、人々はスタンプを用いてどのような営みを行っているのか、特に文字を伴ったスタンプがどのように用いられているのかを明らかにすることを目的とする。

### 2 先行研究

LINE によるコミュニケーションの特性や実態解明に向けた研究は様々ある(西川・中村:2015, 須田他 2016 他)。留学生や高校生・大学生のネットワークや友人関係に焦点を当てたものや、LINE による弊害について述べた研究も存在する(佐々木 2015; 若本他 2017; 古谷・松井 2017 他)。しかし、LINE のマルチモードに注目し、それぞれのモードの相互作用を通して複合的に伝えられる意味やイメージを読み解く視点(Kress & van Leeuwen 1996)からの研究はまだ少ない。発表者らはこれまで LINE における相互行為を「ビジュアルコミュニケーション」として捉え、その中でも新しい機能であるスタンプに注目して研究を行ってきた(岡本・服部 2017; Hattori & Okamoto 2017)。また、スタンプを効果的に配置することは、雑談では「のり」や「楽しさ」を演出していることについて述べた(岡本 2016)。目的のある会話では、スタンプが会話全体を進める役割を果たす一方で、ラポートトーク(Tannen1990)的な役割を果たしていること、スタンプを用いて参加者が自身の期待される応答を回避したり放棄していることを見出した(服部・岡本 2018; 岡本・服部 執筆中)。これらを以下に整理する。

#### 2-1 参加の道具としての言葉とスタンプ

岡本・服部(2017)では、LINE というメディアを用いた相互行為においても隣接ペアの維持やターンテイキングシステム(Schegloff, Emanuel and Sacks 1973)、「参加の道具としての言葉」に挙げられた「形式的構造」(串田 2006)を利用していることを見出した。LINE 上のスタンプの配置には、スタンプのみで 1 ターンを形成して隣接ペアの第 2 発話部分を担ったり、発話にスタンプを付加したりすることで「ねぎらい」の気持ちをメッセージとして伝えているものなどが見られた。また、スタンプが 1 ターンの構成要素となっている例を見出した。さらに、スタンプのみの 1 ターン構成によっても、どの発話への応答かが視覚的に確認できることや、自然会話に存在する「沈黙」を表せないものの「ビジュアルタ

ンテイキング」という秩序に沿って会話が共同構築されていることに言及した。

文字がスタンプに含まれるものとしては、“OK”や“Thank you”などの話題の終了や全体構造の終結の共同構築を志向し、参加の組織化のリソースとして機能していることを示した。

## 2-2 スタンプのグローバル、ローカルな機能

Hattori & Okamoto (2017)では、目的のある会話を分析し、“Hello”という文字を伴ったスタンプで開始した全体構造において、パワーを持つ者(学生とのやりとりにおける教員)が“Good”や「ありがとです！」などの文字を伴ったスタンプを依頼や指示の発話の後に添えることによって、目的達成のために会話をスムーズに遂行するための役割を果たしていることを示した。他方、スタンプがそれらの命令を緩和する働きを持つことや(服部・岡本 2018)、仕方なく引き受けた食事会の幹事が、幹事以外のメンバーと同じ種類のスタンプを用いるビジュアルシーケンスによって、幹事の役割放棄の志向を表明していることを指摘してきた(岡本・服部 執筆中)。

“OK”や“Hello”などの挨拶や応答を示すもの以外にも文字を伴ったスタンプがある。それらは課題として残った。

## 3 調査と分析の方法

本発表の目的は、挨拶や応答を示すもの以外の「ちらっ」「じーっ」などのイラストに文字を伴ったスタンプはどのように用いられているのか、その機能は何かを探ることである。また、それらには日本人のやりとりに特徴的な感情や、社会文化的側面が埋め込まれているのではないかという仮説を立て、それらを解明することである。

### 3-1 データ収集と概要

データは、発表者である教員と複数の学生が参加している LINE メッセージ、および学生や知人から提供された LINE メッセージを対象とした。データ収集や利用に際しては、研究のみに使用すること、個人情報に関わる部分は匿名にすることを伝えた。データは主に 2012 年 9 月～2018 年 9 月に発表者らがやりとりした LINE メッセージを対象とするが、一部新たに得たメッセージ(2018 年 12 月)も利用する。なお、可能な場合は情報提供者に LINE 上または対面でフォローアップインタビューを行った。

### 3-2 分析の枠組み

これまで会話分析の手法で分析してきたが、本発表では、それらのデータを相互行為の社会言語学(Interactional Sociolinguistics)の観点から、Goffman (1981ab) の Participation Framework, production format や footing 等を用いて分析することを試みる。Goffman は、会話の参加者を話者と聞き手という二者一対とする伝統的なモデルでは不十分だと考え、言葉が話されている事象を知覚できる範囲に存在する者は、すべて会話に関連した participation status を持つとした。そして、より細かい分析のために話し手を、実際に声を発する animator, 内容の表現の選択に関わる author, 信念や信条の発信主体としての principal, 会話の中で描写される figure などを用いた。LINE コミュニケーションでも、参加者はいつどのようなスタンプを利用するかを無意識のうちにも巧みに選択し発信しているのではないだろうか。

## 4 分析と考察

図 1, 図 2 は、学生と教員のグループ LINE において、食事会の幹事・場所・時間を決めるまでの一連のやりとり(1A～43D)の一部(23B～31E)である。ここでは文字を伴ったスタンプ 43D に注目する。

#### 4-1 animator, author, principal としての役割

「まがり」という店が食事会の場所の候補として挙がり、24Bで幹事が予約の確認をしている。それまで全く反応をしてこなかったEは、27Eで「ごめんなさい。ちょっと都合悪くて行けません」と不参加を表明する。それに対する28D、29Cの反応に対し、「おんじが寂しそうに覗いている」という言葉と「ひょこ」という文字を伴ったスタンプを使用するのである。実際に自分の意見を文字化しているわけではないが、このスタンプの絵(おんじ)+文字自体が **author**, **animator**, **principal** としてのEの役割を示していると言えるのではないかと、つまり自分の意見をスタンプに含まれる **figure** に合わせ、他人の声である **figure** の力を借りて言いにくいことを述べている。須田他(2016)はスタンプには文字化しにくい感情を表現し曖昧さを残す機能があることなどに触れているが、ここでも食事会は辞退したいが消極的な関与を示す感情表現を、隠れていることを見せることで表している。壁の利用は自然会話の **overhearers** や **evesdroppers** という **status** を示す機能を担っていると考えられる。



図1 食事会への断り1



図2 食事会への断り2

#### 4-2 発話の待機

以下の図3、図4、スタンプと言葉が2ターンになっているが図5は、相手の発話を待機している様子が窺える。unaddressed recipientが **principal** として「聞いている」「見ている」「待っている」「参加している」という表明だと捉えることができると共に、物理的な場を共有しないLINEのやりとりにおける沈黙の表れだとも捉えることができる。



図3 絵+「チラッ」



図4 絵+「ジーッ」



図5 文+スタンプ(1)



図6 文+スタンプ(2)

フォローアップインタビューでXは、「ジーッ」は誘いや問いかけの返事待ちの時や遠慮気味に伺っている様子だと答えた。またYは、申し訳ないお願い事をした時か、「いいなーうらやましーっ」という時に使うイメージだとコメントした。また「チラッ」は既読になっているのに相手が返信を忘れていていると思われる時や、「あら、そういえばどうかな?」と思う時に使うことが多いということであった。

上の図6のように相手への細かい配慮を示すスタンプを **author** として選ぶ事例や、自身独自のスタンプから他者が用いたスタンプの種類に切り替えることで、**footing** をシフトさせている例も見られた。

## 5 今後の課題

今回は文字を伴ったスタンプを中心に扱ったが、同様の機能を持つ文字を伴わないスタンプもある。今後は多言語による LINE コミュニケーションとの比較なども課題である。幼少期に海外で過ごした X は、英語の場合には親しい友達であってもスタンプや絵文字は少なく簡単なやりとりで完結すると述べた。LINE スタンプ自体がかなり日本的に感じることに触れ、特に「よろしくお祈いします」やぺこりとオジキをする「謝罪系」のスタンプに加え、「それな」「りょ」などの「流行系」、「あけおめ」などの「シーズン系」に日本文化が反映されていると感じると答えた。若者のこれらのスタンプ利用に関する分析も今後の課題である。本発表でふれた自然会話における沈黙に加え、視覚的には表せない発話の重なりが LINE コミュニケーションにおいてはどのように行われているのかの詳細の分析も今後明らかにしていきたい。

## 参考文献

- Goffman, E. (1981a). Radio Talk : A study of the ways of our errors. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 197-327.
- Goffman, E. (1981b). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- 服部圭子・岡本能里子(2018). 「LINE による話し合い」ラウンドテーブル : 話し合いの可能性を考える. 主催: 龍谷大学地域公共人材・政策開発リサーチセンター(於: 龍谷大学)発表資料
- Hattori, Keiko and Noriko Okamoto.(2017) Participation to LINE Communication as Multi-modal Communication. 15<sup>th</sup> International Pragmatics Conference.
- Kress, Gunther. and Theo van Leeuwen, T. (eds.) (1996): *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Routledge.
- 岡本能里子(2016). 雑談のビジュアルコミュニケーション: LINE チャットの分析を通して 村田和代・井出里咲子(編著) 雑談の美学 ひつじ書房 213-236.
- 岡本能里子・服部圭子(2017). LINE のビジュアルコミュニケーション: スタンプ機能に注目した相互行為分析を中心に 柳町智治・岡田みさを(編著) インタラクションと学習 ひつじ書房 129-148.
- 岡本能里子・服部圭子(執筆中) LINE による話し合い(仮) 村田和代(編) 話し合いの可能性を考えるー問いを作り直すー(仮) ひつじ書房
- 佐々木泰子(2015). SNS の利用実態から見た留学生のコミュニケーション・プラットフォーム 御茶ノ水女子大学人文科学研究 No.11 15-25.
- Tannen D. (1990) *You Just Don't Understand!: Women and Men in Conversation*. Harper Collins.
- 串田秀也(2006). 相互行為秩序と会話分析 世界思想社
- 須田康之他(2016). LINE スタンプを用いたコミュニケーションの特質 兵庫教育大学研究紀要 49 号, 兵庫教育大学 1-8.
- 東京工科大学(2018). 東京工科大学 2016 年度新入生の「コミュニケーションツール」利用実態調査を発表. <https://www.teu.ac.jp/press/2018.html?id=119>
- 西川勇佑・中村雅子(2015). LINE コミュニケーションの特性の分析 東京都市大学横浜キャンパス情報メディアジャーナル 16 号 東京都市大学環境情報学部情報メディアジャーナル編集委員会 pp.47-57.
- 若本純子・西野泰代・原田恵理子(2017). LINE コミュニケーションにおけるトラブル行為の様態とパーソナリティ特性に関する研究ー現実との連続性と傍観行動に注目してー. 佐賀大学教育学部研究論文集 佐賀大学教育学部 vol.1 no.1 pp.223-235.

# 日本語におけるジェンダー表現の一考察

## －「女性」「男性」のコロケーションを中心に－

馬雯雯(筑波大学大学院生)

### 1. はじめに

本研究は計量テキスト分析の手法を用い、『朝日新聞』の記事データベース(聞蔵Ⅱビジュアル)の1984年、1994年、2004年、2014年の新聞記事を調査資料とし、日本語の名詞「女性」「男性」<sup>1</sup>と形容詞、名詞のコロケーションから女性・男性を表すジェンダー表現の特徴、そして、その経年的な特徴を考察するものである。国立国語研究所(1972)によれば、形容詞にはものや人の性質や状態、動きの様子を表すものがある。このような機能を有する形容詞を分析対象とすることは、ジェンダー表現研究に不可欠だと考えられる。また、「女性」は「社員」「議員」などの人を表わす名詞と共起し、「女性○○」の形でジェンダーを表現する。寿岳(1979)、中村(1995)などではこのような表現に女性への偏見が潜むことが指摘されている。しかし、「男性」と人を表わす名詞の共起も観察される。そこで、本研究では「女性○○」と「男性○○」の違いはどこにあるのか、また、「女性○○」と「男性○○」の経年的な特徴はどこにあるのかについてコロケーションの視点から考察する。

### 2. 本研究の立場

#### 2.1 ジェンダー表現

中村(1995:7)によれば、ジェンダー表現研究は、ある言語においてジェンダーがどのように表されているのかを研究する分野である。日本語のジェンダー表現研究には、辞書や新聞に使われる語彙・表現に見られる女性差別を考察したものが多い<sup>2</sup>。冠として職業名などの前につけられ、その職業に従事している人が女性であることを表す「女性○○」についても盛んに検討されてきた(寿岳1979、田中1984、中村1995・2007)。これらの先行研究の特徴として、質的な分析に重きを置いて性差別的なジェンダー表現を考察している点があげられる。計量的なジェンダー表現研究はこれまであまり行われていない。そこで、本研究は新聞記事を調査データとして、計量テキスト分析の手法でジェンダー表現の特徴を探ってみることにする。

#### 2.2 コロケーション

本研究では「女性」「男性」とそのコロケーションの視点から日本語におけるジェンダー表現を考察する。コロケーションの定義は立場により異なっており、堀(2009:7)によれば、コロケーションは「語と語の間における、語彙、意味、文法等に関する習慣的な共起関係」である。Sinclair, Jones & Daley(2004:10)はコロケーションには“significant collocation”(有意なコロケーション)と“casual collocation”(偶然的なコロケーション)があるということを指摘している<sup>3</sup>。ここでは、便宜的に前者の捉え方で「コロケーション」という語を用いる。

### 3. 研究方法

<sup>1</sup> 混乱を避けるため、本研究では女性、男性その人自身と区別する意味で、研究対象となる名詞には「女性」「男性」のように、鍵括弧を付して表記している。

<sup>2</sup> 例えば、ことばと女を考える会(1985)、遠藤(1997)などが挙げられる。

<sup>3</sup> 日本語訳は石川(2006:3)を参照した。

本研究は KH Coder<sup>4</sup>を用い、計量テキスト分析の手法でジェンダー表現を考察する。具体的には、まず、調査資料として、『朝日新聞』の記事データベース『聞蔵II ビジュアル』の1984年、1994年、2004年、2014年の新聞記事を用いる<sup>5</sup>。そして、「女性」「男性」という語が含まれる記事を、段落を単位として抽出し、KH Coder に搭載されている「KWIC コンコーダンス」<sup>6</sup>を利用し、「女性」「男性」についてのコロケーションを出力し、分析を行う。

## 4. 結果と分析

### 4.1 「女性」「男性」と形容詞のコロケーション

「女性」「男性」と形容詞のコロケーションの考察にあたっては、「女性」「男性」の直前にあり、「女性」「男性」を直接に修飾する語を対象とした。「女性」「男性」の直前にある語とその頻度は以下の表1、表2のように示す。

表1 「女性」の直前に共起する形容詞とその頻度

	形容詞+「女性」
1984	若い (69), 親しい (2), 美しい, おっかない, 速い
1994	若い (252), 美しい (4), 新しい (3), 悲しい (3), 貧しい (3), 強い (2), 明るい, いい, 忙しい, いとしい, おとなしい, 可愛らしい, 寂しい, たくましい, 力強い, 優しい
2004	若い (234), 美しい (10), 強い (5), かわいい (2), 貧しい (2), 優しい (2), 愛らしい, 明るい, 忙しい, うら若い, 偉い, 親しい, すごい, すばらしい, 堅い
2014	若い (196), 美しい (12), 可愛い (6), 強い (6), 貧しい (6), いい (2), 賢い (2), かわいらしい (2), すばらしい (2), 恐ろしい, おとなしい, 格好いい, 我慢強い, 親しい, たくましい, 激しい, 弱い

〇 内は頻度, 頻度無表記のものは1回

表2 「男性」の直前に共起する形容詞とその頻度

	形容詞+「男性」
1984	若い (3), いい
1994	若い (35), 強い, りりしい
2004	若い (22), いい (2), かわいらしい
2014	若い (43), 親しい, 優しい, 恋しい

〇 内は頻度, 頻度無表記のものは1回

表1からわかるように、「女性」の直前にあり、「女性」を修飾する形容詞はバリエーションに富んでいる。経年的にみれば、調査範囲のどの時期にも「若い」「美しい」と「女性」は共起している。Firth (1957:196) によれば、コロケーションには“the stylistics of what persists in and through change” (時代の変化においても変わらないコロケーション) がある<sup>7</sup>。「若い女性」「美しい女性」は時代の変化においても変わらないコロケーションである。頻度からみれば、「女性」とその直前に共起する形容詞においては、「若い」との共起頻度が最も高い。そして、1984年を除き、「女性」と「美しい」もよく共起している。1994年は「女性」と「新しい」、2004年は「女性」と「強い」、2014年は「女性」と「可愛い」「強い」「貧しい」との共起頻度は比較的に高かった。

表2は「男性」の直前にある形容詞とその頻度である。表2からわかるように、「男性」と共起する形容詞のバリエーションは「女性」より乏しい。頻度からみれば、「女性」と同じように、「男性」の直前に共起する形容詞においては、「若い」の頻度が最も高い。経年的にみれば、「若い」と「男性」の共起も時期が変わっても変化しないコロケーションである。

表1、表2から、直接性質・状態などを表している「女性」「男性」の直前にある形容詞は「男性」より「女性」の方がバリエーションに富んでいることがわかった。このバリエーションから新聞記事においては、女性は男性より性質や様子の描写がなされやすい傾向がうかがえた。そして、「若い女性」「美しい女性」「若い男性」は時代が変わっても、共起

<sup>4</sup> KH Coder は、樋口耕一によって開発されたテキスト型データを統計的に分析するための無料ソフトである。詳しくは樋口 (2014) を参照されたい。

<sup>5</sup> ただ、1984年8月以降しか公開されないため、1984年は8月から12月までの新聞記事をデータにした。

<sup>6</sup> 樋口 (2014:143) によれば、「KWIC コンコーダンス」は分析対象ファイル内で抽出語がどのように用いられていたのかという文脈を探ることができる。

<sup>7</sup> 日本語訳は堀 (2012:5) を参照した。

関係を有するコロケーションである。また、「女性」「男性」の直前に位置する形容詞のうち、「女性」も「男性」も「若い」と最も強い共起関係を有している。テキスト本文に戻り、確認しながら分析した結果、「若い」と「女性」「男性」の強い共起関係は偶然のものではなく、「若い女性向け」「若い女性を対象に」「若い男性層」のように、「若い女性」と「若い男性」は二つの定着度の高いカテゴリーとして認識され、用いられていることが確認された。

#### 4.2 「女性」「男性」と名詞のコロケーション

「女性」「男性」と名詞のコロケーションの考察にあたっては、「女性」「男性」の直後にある人を表わす名詞（上位5語）を対象とし、共起頻度、経年的な特徴、意味分類から分析を行った<sup>8</sup>。「女性」「男性」の直後にある人を表わす名詞とその頻度の詳細は表3のようである。

表3 「女性」「男性」の直後に共起する人名詞とその頻度（上位5語）

	「女性」+人名詞		「男性」+人名詞
1984年	記者(15), 社員(15), 職員(12), 大臣(12), 孤児(11)	1984年	客(12), 職員(10), レーサー(4), アナウンサー(2), 孤児(2)
1994年	社員(84), 議員(77), 作家(51), 患者(40), 記者(36)	1994年	社員(36), 会社員(30), 患者(23), 教師(20), 客(18)
2004年	社員(70), 作家(68), 客(61), 天皇(58), 患者(44)	2004年	会社員(68), 患者(62), 教諭(48), 社員(47), 客(45)
2014年	議員(120), 客(67), 閣僚(60), 社員(56), 職員(49)	2014年	会社員(63), 社員(53), 医師(37), 職員(37), 客(31)

()内は頻度、頻度無表記のものは1回

表3から、経年的に、「女性社員」は経年的にも変わらないコロケーション、かつその使用頻度はどの時期も「女性」の直後に共起する人名詞の上位5位にあることがわかった。「女性」と「記者」の共起は1984年及び1994年の上位5語に観察されたが、2004年と2014年の上位5語に観察されなかった。頻度からみれば、調査範囲の四つの時期において、2014年の「女性」と「議員」の共起は最も高かった。意味分類には、「成員・職」に属する語は3語（議員、社員、職員）、「専門的・技術的職業」に属する語は2語（記者、作家）、「管理的・書記的職業」に属する語は2語（閣僚、大臣）、「人物」に属する語は1語（患者）、「主客」に属する語は1語（客）、「君主」に属する語は1語（天皇）、「子・子孫」に属する語は1語（孤児）である。四つの時期を合わせてみれば、「女性」は「成員・職」を表わす人名詞と共起しやすい。

「男性」と人名詞の共起においては、経年的にみれば、「男性客」は時期が変わっても使われているコロケーションである。1984年を除き、「男性」と「会社員」「社員」の共起は1994年、2004年、2014年に観察された。即ち、「男性会社員」「男性社員」の形で、男性である会社員、社員を指している。頻度からみれば、「男性」と「客」「社員」「会社員」の共起はそれぞれの時期に最も高かった。そのうち、「男性会社員」は経年的にもよく共起しているコロケーションである。意味分類には、「専門的・技術的職業」に属する語は4語（医師、教諭、教師、アナウンサー）、「成員・職」に属する語は3語（会社員、社員、職員）、「人物」に属する語は2語（患者、レーサー）、「主客」に属する語は1語（客）、「子・子孫」に属する語は1語（孤児）である。全体的には、今回の調査データにおいては、「男性」と「専門的・技術的職業」を表わす人名詞とより共起しやすい。

上述した分析から、「女性」と「男性」の直後に共起する人名詞には、重なる語もあるが、異なる語もある。重なる語としては、「社員」「職員」「客」「患者」「孤児」が挙げられる。異なる語とその意味分類は以下の表4になる。

表4 「女性」「男性」と共起する異なる人名詞とその意味分類

意味分類	「女性」と共起する人名詞	「男性」と共起する人名詞
成員・職	議員	会社員
専門的・技術的職業	記者, 作家	医師, 教諭, 教師, アナウンサー
人物		レーサー
管理的・書記的職業	閣僚, 大臣	
君主	天皇	

<sup>8</sup> 意味の分類は『分類語彙表増補改訂版』(2004)を参照した。

表4からわかるように、「女性」「男性」と共起する異なる人名詞においては、「成員・職」という意味分類に属する語はそれぞれ「議員」と「会社員」である。「専門的・技術的職業」に属する語には「女性」は「記者」「作家」と共起しているが、男性と「医師、教諭、教師、アナウンサー」と共起している。また、語数からみれば、「女性」は2語で、「男性」は4語である。調査範囲の出現頻度の高い語（上位5語）には、「男性」は「女性」より「専門的・技術的職業」という意味分類に属する語と共起しやすい。そして、「人物」という意味分類に属する共起語には「男性」は1語で、女性との共起は見られなかった。それに対して、「管理的・書記的職業」「君主」に属する語はそれぞれ「女性」との共起語である。「閣僚」「大臣」及び「天皇」が観察され、この意味分類に属する「男性」との共起語は今回の調査データにはなかった。上述した共起語の違いから、「女性」は「男性」より「管理的・書記的職業」及び「君主」という意味分類に属する語と共起しやすいが、「男性」は「専門的・技術的職業」を表わす人名詞とより共起しやすいということがわかった。

## 5. まとめ

本研究は計量テキスト分析の手法を用い、『朝日新聞』の記事データベース（聞蔵Ⅱビジュアル）の1984年、1994年、2004年、2014年の新聞記事を調査資料として、日本語の名詞「女性」「男性」と形容詞、名詞のコロケーションから女性・男性を表すジェンダー表現の特徴、そして、その経年的な特徴を考察した。その結果から、新聞記事においては、女性の方が男性より性質や様子の描写がなされやすい傾向があること、「若い女性」「美しい女性」「若い男性」は経年的にも変わらないコロケーションであること、「若い女性」「若い男性」は定着度の高いカテゴリーとして扱われていることがわかった。そして、「女性」「男性」の直後に人名詞がよく共起していることが確認され、その上位5語から、「女性社員」「男性客」は経年的にみても変わらないコロケーションで、「男性会社員」「男性社員」は1994年、2004年、2014年という三つの時期に観察されたコロケーションであることがわかった。また、「女性」は「男性」より人名詞と共起する頻度が高いが、共起する語には違いがあり、「女性」と「議員」「記者」「作家」「閣僚」「大臣」「天皇」と共起している。それに対し、「男性」は「会社員」「医師」「教諭」「教師」「アナウンサー」「患者」「レーサー」と共起しやすい。意味分類からみれば、「女性」は「管理的・書記的職業」「君主」を表わす名詞と共起しやすく、「男性」は「専門的・技術的職業」を表わす名詞とより共起しやすい。

## 参考文献

- 遠藤織枝 (1997). 女性を表す語句と表現—新聞の人物紹介と雑誌広告の欄から— 井出祥子(編) 女性語の世界 明治書院 pp. 94-113.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics, 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- 樋口耕一 (2014). 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して ナカニシヤ出版
- 堀正広 (2009). 英語コロケーション研究入門 研究社
- 堀正広 (2012). これからのコロケーション研究 ひつじ書房
- 石川慎一郎 (2006). 言語コーパスからのコロケーション検出手法—基礎的統計値について— 統計数理研究所共同研究レポート190, pp. 1-6.
- 寿岳章子 (1979). 日本語と女 岩波書店
- 国立国語研究所 (1972). 形容詞の意味・用法の記述的研究 秀英出版
- 国立国語研究所 (2004). 分類語彙表増補改訂版 大日本図書
- ことばと女を考える会 (1985). 国語辞典にみる女性差別 三一書房
- 中村桃子 (1995). ことばとフェミニズム 勁草書房
- 中村桃子 (2007). <性>と日本語—ことばがつくる女と男 日本放送出版協会
- Sinclair, J., Jones, S., & Daley, R. (2004). *English Collocation Studies: The OSTI Report*. London・New York: Continuum.
- 田中和子 (1984). 新聞にみる構造化された性差別表現 磯村英一・福岡安則(編) マスコミと差別語問題 明石書店 pp. 179-201.

# 日本とインドネシアの禁止サインの語用論的分析

## —金沢市とバンドン市におけるパイロット調査—

ムティ・アフィファー（金沢大学大学院 博士後期課程）

### 1. はじめに

人間のコミュニケーションでは、話し言葉によるコミュニケーションだけでなく、書き言葉によるコミュニケーションも重要である。後者には、手紙などによる特定の発信者から特定の受信者（読み手）に向けたコミュニケーションだけでなく、特定の発信者が不特定の受信者を対象とする看板・標識によるコミュニケーションが存在する。そして、本調査ではそのような看板・標識によるコミュニケーションの中でも、特に禁止の看板・標識（以下、禁止サインと呼ぶ）に焦点を当てる。

「禁止」という行為は相手の行動を制約するものであるため、語用論的に考えると、相手のフェイスを脅かす可能性が非常に高い。岸江（2014）によると、対面的な場面では、禁止は相手への負担が大きいため、話し手は聞き手に対して常に気遣いを行うものと規定される。つまり、対面的なコミュニケーションでは、相手に対する気遣いとして言葉の選択が重要となる。禁止サインの場合は、一般に、相手（読み手）が不特定だと言われるが、実際には、禁止サインが設置される背景として「いつ」・「どこで」・「誰が」・「誰に」・「何を」・「なぜ」・「どのように」禁じるのかが想定されているはずである。そうだとすれば、看板や標識によって禁止を伝達する際、設置場所によって使用されている禁止表現も異なってくると考えることができる（仮説1）。そして、言語と文化的背景が異なる日本とインドネシアでは、対応する禁止サインの言語表現の用法に違いがあるはずであると予測できる（仮説2）。

本稿では、上記2つの仮説を検証するために、パイロット調査として、日本とインドネシアの中核都市である金沢市とバンドン市で見られる禁止サインを収集し、語用論的な観点から分析する。

### 2. 調査と分類の方法

本調査では、修士論文執筆のために2017年に収集した金沢市とバンドン市の禁止サインのデータを用いて分析を行う。そして、金沢市とバンドン市のそれぞれの対応する場所で収集した禁止サインのデータを場所ごとに分類し、異なり数で数え、使用されている禁止表現と禁止されている行為（禁止内容）をリスト化し、分析を実施する。

日本語記述文法研究会編(2003)によると、禁止は相手にある行為をしないことを命令したり、依頼したりするものである。話し手が聞き手の行動を禁止する際、配慮が入るかどうかによって使用される表現形式が変わる。一般的に言うと、禁止は否定的な動作を要求する文によって表される。しかし、収集した禁止サインのデータを見ると、ある行為をしないことを要求するには否定的な行動を要求するものの他に、肯定的な行動を要求することによって表されるものも認められる。次の例を見てみよう。

① タバコは決められた場所で。

①は、タバコを吸う場合、決められた場所で行うよう行動が肯定的に要求されている。しかし、①は「ここは禁煙であるので」という前提となる禁止情報が含意されている。こういった肯定的な行動を要求する禁止サインは、日本でのみ見られるわけではなく、インドネシアでも同様の例が見られる。

さらに、相手に肯定的な行動もしくは否定的な行動を指示するものの他に、明確な行動を要求しない禁止サインも見られる。次の②を見てみよう。

② ひがし茶屋街周辺は「ポイ捨て等防止重点区域」です。

②はポイ捨ての禁止サインであるが、「ポイ捨てるな」のような否定的な行動や「ゴミはお持ち帰りください」などのような肯定的な行動の要求は見られない。しかし、「ひがし茶屋街周辺はポイ捨て等の行動を防ぐこ

とを重点する区域である」という情報を読み手に伝達することによって、間接的に、「ポイ捨て等の行動をしないでほしい」という行動要求が含意されていると言える。

上記の検討に基づいて、禁止サインを 1)「否定的な行動を要求するもの」、2)「肯定的な行動を要求するもの」、3)「行動要求を明示しないもの」の3種類に分類し、両国の禁止サインデータの分類を試みる。

### 3. 禁止サインの分類

#### 3.1 日本の禁止サイン

##### 3.1.1 否定的な行動を要求するもの

以下は一般的な禁止表現を使用する「否定的な行動を要求する」もので、最も強力で明確なものから配慮が加わる暗示的な慣用表現のもの順でランク付けした。そのため、丁寧体の「です」や「ます」が付いているものは、付いていない常体のものより下に位置づけられることになる。

まず、一番上の(J1-1)は「～するな」という表現形式を使用するもので、最も直接的に相手の行為の実行を禁止する形式で、強圧的な印象を与える(日本語記述文法研究会編, 2003)。その次の(J1-2)から(J1-7)までは禁止文に「厳禁」「禁止」「禁ずる」などを使用しているものである。「厳禁」は「厳しく禁ずる」という意味であるため、上位に位置づけ、その下には「禁止」と「禁ずる」を置いた。それ以降(J1-5)から(J1-7)は、丁寧体が接続しているので下位に分類した。続く(J1-8)は、否定の動詞連体形に「～こと」が接続し、否定的な行動の願望や命令となる。そして、(J1-9)は「～しない」を使用しているが、この表現は、日本語記述文法研究会編(2003)によると、行ってはいけない行為を相手に宣言して禁止するものである。(J1-10)から(J1-12)は「～しないで」「～しないでください」「～しないようお願いします」などのような形式を使用し、ある行為をしないことを相手に依頼するものである。(J1-13)と(J1-14)は、「遠慮」という表現により、慣用的な否定的な行動の要求となっている。続く(J1-15)の禁止サインは、「～お断りします」のような形式を使用し、(J1-13)と(J1-14)の禁止サインより丁寧な慣用的に否定的な行動が要求されている。最後(J1-16)には「なくそう」という勧誘形式が使用され、「ないようにする」または「なくならせる」という否定的な行動が要求されている。

- (J1-1) のるな!
- (J1-2) 火気厳禁.
- (J1-3) 関係者以外立入禁止.
- (J1-4) 外部者の無断立入を禁ずる.
- (J1-5) 自撮り棒, 三脚は使用禁止です.
- (J1-6) 上記の区域ではポイ捨て, 路上喫煙, 犬などのふんの放置を禁止します.
- (J1-7) 当館ご利用以外の駐車を固く禁じます.
- (J1-8) ベビーカー, カート, 車いす, 台車を乗せないこと.
- (J1-9) 注意! 駆け込まない! 立入らない!
- (J1-10) ドアをふれないで! けがをするおそれがあります.
- (J1-11) ここに駐輪しないでください.
- (J1-12) お手をお触れにならないようお願い致します.
- (J1-13) 長時間の駐車は, ご遠慮下さい.
- (J1-14) 満口デンタルオフィスへご来院以外の駐車はご遠慮願います.
- (J1-15) ご来店以外の駐車は固くお断りします.
- (J1-16) みんなでなくそうゴミポイ捨て.

##### 3.1.2 肯定的な行動を要求するもの

以下の J2-1 から J2-5 の禁止サインは、肯定的な行動を要求することによって、結果的に禁止が含意されるものである。例えば、(J2-1)の禁止サインは、「たばこは決められた場所で」という助言的な肯定的行動要求が行われているが、暗示的に「(ここではたばこを吸ってはいけないので)たばこ(を吸う場合)は決められた場所で(してください)」という禁止の意図が伝達されている。また、3.1.1 と同じく、最も強力で明確なものから配慮が入る暗示的な慣用表現のもの順で分類した。

- (J2-1) たばこは決められた場所で.
- (J2-2) 夜は静かに.

- (J2-3) 自転車・スケートボードから降りて歩いて下さい。
- (J2-4) 喫煙マナーを遵守願います。
- (J2-5) あぶない！横断歩道を渡りましょう。

### 3.1.3 行動要求を明示しないもの

最後の三つ目の禁止サインは、行動要求を明示しないものであり、ある情報を読み手に提供するだけに見えるが、相手に間接的にある行動を実行しないようにすることを望んでいる。そのため、読み手は禁止サインに書かれている情報を読み取って、その情報によって実は何を意図しているかを抄造しなければならない。例えば、(J3-1)の禁止サインを読む人は、「ひがし茶屋街周辺は「ポイ捨て等防止重点区域」です」という情報を読みとり、読み手は「今私がいるひがし茶屋街周辺はポイ捨ての防止重点区域であるため、ここや周辺にはごみポイ捨てしてはいけない。」という解釈が可能である。

- (J3-1) ひがし茶屋街周辺は「ポイ捨て等防止重点区域」です。
- (J3-2) この先、午後6時以降閉鎖します。
- (J3-3) ふんの後始末は飼い主の責任です。

## 3.2 インドネシアの禁止サイン

### 3.2.1 否定的な行動を要求するもの

以下はインドネシアの一般的な禁止表現を使用する「否定的な行動を要求する」もので、日本語のものと同じく最も強力で明確なものから配慮が加わる暗示的な慣用表現のもの順で分類した。まず、一番上の(I1-1)の文頭には「Jangan」（してはいけない）そして、(I1-2)には「Tidak diperbolehkan」（許可されない）が付き、禁止表現として最も明確な表現であると考えられる。そして、次の(I1-3)は文頭に受け身動詞の「Dilarang」が使用され、文の形式から見ると「〇〇行為は禁止されている」という情報提供の形式であるが、インドネシア語話者にとっては、慣用的に否定的な行動要求として捉えられる。続いて、(I1-4)は動詞の前に否定を表す「Tidak」が使用され、意味や用法に関して日本語の「～しない」（3.1.1の(J1-9)）に対応するものである。最後の(I1-5)は、依頼表現でよく使用される「Mohon」（お願い）が使用されるものである。その「Mohon」の使用によって、強圧的な印象がなく、柔らかい行動要求になるため、一番下の順位にした。

- (I1-1) Jangan membuang sampah di sini.  
do.not throw trash in here. ('Don't throw a trash in here')
- (I1-2) Tidak diperbolehkan membawa trolley.  
NEG PRE-allow-PASS PRE-bring trolley. ('It's not allowed to bring a trolley')
- (I1-3) Dilarang berjualan di sini.  
PRE-forbidden-PASS Sell in here. ('Don't sell here')
- (I1-4) Tidak duduk di tangga eskalator.  
NEG sit on stairs escalator. ('No sitting on escalator')
- (I1-5) Mohon tidak duduk di teras tangga.  
please NEG sit on terrace stairs. ('Please do not sit on the stair')

### 3.2.2 肯定的な行動を要求するもの

日本の禁止サインと同じく、インドネシアの禁止サインにも肯定的な行動要求によって禁止の意図を表すものも存在し、相手のフェイスを脅かしてしまうことを避けるために、相手の行動実行をしないことを要求するよりは、その逆の行為の実行を要求または助言を行う。しかし、インドネシアの禁止サインには、肯定的な行動要求であっても、強圧的な印象があるものも見られる。例として、以下の(I2-1)の禁止サインを見てみると、「Matikan rokok di sini!」日本語に訳すと「ここでタバコを消しなさい」、つまり「ここからその先はタバコを吸ってはいけないので、ここでタバコを消さないといけない」という相手に強力に「しないといけない」行動が要求されている。しかし、それ以外の例（(I2-2)から(I2-5)）には強圧的もしくは強力な印象は感じられない。例えば、(I2-2)では文頭にある動詞「buang」（捨てる）に「-lah」という接尾辞が付くことによって、柔らかい命令となる。そして、その次の(I2-3)と(I2-4)にはそれぞれ「Maaf」（ごめんなさい）と「Mohon」（お願い）という言葉が付くことによって読み手に対する配慮が示されている。また、最後の(I2-5)は、勧誘の表現形式を使用

するものであり、今回のデータの中には見当たらなかったが、インドネシアの禁止サインにはこのような表現を使用する禁止看板も現れる可能性が極めて高いと考えられるため、筆者により加筆した（収集された他の例と区別するために、太字で記した）。

- (I2-1) Matikan rokok di sini!  
**turn.off cigarette in here** ('Putting out your cigarette in here!')
- (I2-2) Buanglah sampah pada tempatnya.  
**throw-SUFF trash on place-SUFF** ('Throw a trash on it is place')
- (I2-3) Maaf, sandal/sepatu harap dilepas.  
**sorry sandals/shoes hope put.off-PASS** ('Sorry, please put off your sandals/ shoes')
- (I2-4) Mohon hanya konsumsi makanan & minuman yang D'Cost sediakan.  
**please only consume food drink which D'Cost serve-SUFF**  
('Please consume food & drink that D'Cost serve only')
- (I2-5) **Ayo buang sampah pada tempatnya.**  
**come.on throw trash on place-SUFF** ('Let's throw a trash on it is place')

### 3.2.3 行動要求を明示しないもの

インドネシアの禁止サインにも日本と同じく、行動要求を明確に表現しないものも見られる。日本語のと同じく、読み手は、禁止サインで書かれている情報から、その意図を解釈する必要がある。例えば、例の(I3-1)は、「Bukan Jalan Umum」（公的な通路ではない）という情報から、「公的な道ではないため、一般の人はその通路を通ってはいけない。自分は一般の人の中に入るため、その通路を通ってはいけない」という解釈を行わなければならない。

- (I3-1) Bukan jalan umum.  
**NEG way public** ('Not a public way')
- (I3-2) Gedung ini bebas asap rokok  
**building this free smoke cigarette** ('This building is free from smoke')

## 4. まとめと今後の課題

禁止の意図を看板などで読み手に伝達するには、「否定的な行動を要求する」という一般的な禁止表現で示すだけではなく、相手のフェイスを脅かすことを避けたいなどの目的で「肯定的な行動を要求する」ことで禁止の意図を表すものも収集した両国のデータの中に見られた。また、行動要求が明確ではないもので、読み手はどのような行動をとるべきかを、禁止サインの表現から適切に解釈する必要があるものもあることが分かった。この三種類の禁止サインの表現方法が日本とインドネシアの双方に見られるため、両国の禁止サインの表現方法を比較する枠組みとして使用できると考える。

今後の課題として、日本とインドネシアの禁止サインをより多く収集し、場所や禁止されている行動によって詳細に比較し、両国ではいかなる表現の仕方が好まれているかを見ることができよう。また、データを増やすことによって、別の禁止の表現方法が認められる可能性があるため、その際は、それを適宜枠組みの中に追加する。

### 参考文献

- 岸江信介(2011). 看板・標示物にみられる禁止表現の言語景観 内山純蔵監修・中井精一・ダニエル・ロング(編) 世界の言語景観 日本の言語景観—景色のなかのことは 桂書房, pp. 218-226.
- 岸江信介(2014). 日本語の配慮表現の多義性 野田尚史・高山善行(編) 現代語の依頼・禁止に見られる配慮表現 ころしお出版, pp. 205-222.
- ロング, ダニエル(2014). 非母語話者からみた日本語の看板の語用論的問題—日本語教育における「言語景観」の応用—, 人文学報, 488, 1-19.
- 日本語記述文法研究会編(2003). 現代日本語文法4—第8部モダリティ ころしお出版.
- 山岡政紀・牧原功・小野正樹(2010). コミュニケーションと配慮表現—日本語用論入門 明治書院.
- 小林正佳(2003). スピーチアクトと丁寧表現に関する実証的社会語用論からの一考察 語用論研究, 5, 59-71.

# 教育活動に対するリアルタイムアノテーションの特徴と振り返りにおける効果分析

## —小学校におけるプレゼンテーション発表会を例にして—

山口昌也（国立国語研究所） 森篤嗣（京都外国語大学）

### 1. はじめに

従来、大学の授業における、ディスカッションやプレゼンテーションの練習では、学習者同士が観察し合い、練習後にグループで振り返るといった活動がしばしば行われてきた(大塚・森本, 2010; 北村・山口, 2017). このような活動は、新学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」(文部科学省, 2017)を受けて、小学校の活動にも波及しており、我々は児童の観察と振り返りを支援する手法を研究している(森・山口, 2018).

森・山口(2018)では、小学校の社会科の授業におけるプレゼンテーション発表会に観察支援システム FishWatchr Mini (Yamaguchi et al., 2018; <http://www2.ninjal.ac.jp/lrc/index.php?fwm>) (以後、FWM) を導入し、観察役の児童が発表者の児童のプレゼンテーションに対してリアルタイムアノテーションを行うとともに、発表後に教師が全児童のアノテーション結果を使いつつ全員で振り返りを行った。これにより、従来困難だった、(1)全児童から発表者へのフィードバックを実現し、(2)証拠に基づいたプレゼンテーションの評価の基盤を構築した。

その一方で、アノテーション結果の特徴や、アノテーション結果を用いた振り返りの効果については、十分検討されていなかった。本発表では、まず、アノテーション結果を概観し、ノイズとなるようなアノテーションを除去した上で、アノテーション結果の特徴を分析する。さらに、分析結果に基づき、振り返り時における、アノテーション結果の利用方法とその教育的な効果を考察する。

### 2. FishWatchr Mini を用いた実践の概要

ここでは、分析対象となる授業実践の概要を説明する。なお、詳細は森・山口(2018)を参照されたい。

授業実践は、奈良県内の小学校の社会科の授業(4年生)で実施された。発表会では、5人の児童が「お薦め都道府県の紹介」をポスタープレゼンテーションした。ポスターは、すべての児童が見やすいように、教室前部に設置されたスクリーンにタブレットから表示する。児童は、説明箇所を拡大するなどしつつ、プレゼンテーションを行った。

発表と並行して、観察側の児童は、FWM でプレゼンテーションをリアルタイムにアノテーションする。アノテーションの種類(以後、アノテーションタイプ)は、「いいな。」「もっと知りたい!」の2種類である。各児童がそう思ったシーンでFWMのアノテーションボタンを押すことにより実行され、児童の学籍番号、時刻とともに記録される。なお、FWMはPC上のブラウザから利用する。アノテーションの操作は「いいな。」「もっと知りたい!」が割り当てられたキーを押すだけであるが、児童でも間違いなくできるよう、当該キーには「いいな。」「もっと知りたい!」の印を貼り付けておいた。

5人の発表が終了した後、全児童のアノテーション結果をマージした。マージしたデータは、担任教諭による全体振り返りの時間にグラフ表示するなどして活用した。

### 3. 児童のアノテーションの特徴分析

#### 3.1 分析の方針

本発表では、アノテーションの集中するシーンを抽出し、アノテーションタイプとシーンの内容からアノテーションを分類することにより、その特徴を明らかにする。アノテーションの集中するシーンに着目した理由の一つは、顕著なイベントが発生した可能性が高いことである。このようなシーンは、クラス全員で振り返りをする際、当該のアノテーションを行った児童だけでなく、どの児童にも理解しやすい可能性が高い。もう一つの理由は、活用のしやすさである。アノテーションの集中するシーンは、FWMのグラフ表示機能で容易に表示することができるので、発表後にすぐ振り返りを行うといった際にも教師が対応しやすくなる。また、一定時間内のアノテーション数を計測するだけで抽出できるので、Microsoft Excel などの一般的なツールでも容易に活用可能である。

### 3.2 データの補正

森・山口(2018)で述べたように、アノテーション用のキーを連打し、高速にアノテーションする児童が存在した。そこで、実際の分析を行う前に、連打によるアノテーションを調査し、データ補正を行った。

本論文では、同一の児童が2秒以内に同一タイプで行ったアノテーションを「連打アノテーション」とし、一つに統合する。結果を図1に示す。表1は連打アノテーションを行った児童の内訳である。「連打」「総数」列は、それぞれ連打アノテーション数、当該児童が行ったアノテーション総数である。表1のとおり、10名の児童が連打アノテーションを行っていた。全アノテーション1067個のうち、連打アノテーションは128個(全体の約12%)だった。補正前後の各児童のアノテーション数の平均値は26.7・23.5、標準偏差は20.1・13.7だった。以後の分析では、補正後のデータを用いる。

なお、連打アノテーションの内訳を見てみると、表1の下から4名は2連打を1、2回行っているのみで、意図的に連打したかの判断は難しいが、上から6名は3連打以上のアノテーションを含むため、意図的に連打していた可能性が高い。

表1 連打アノテーション

児童番号	連打	総数
25	45	110
3	29	61
4	20	57
7	13	69
1	10	34
23	6	23
36	2	18
2	1	46
14	1	26
21	1	18

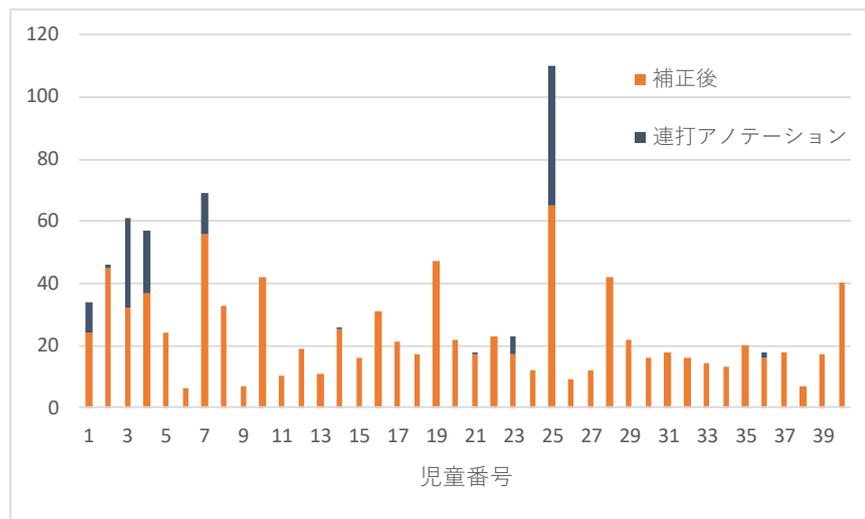


図1 各児童のアノテーション数

### 3.3 児童によるアノテーションの特徴

プレゼンテーションごとにアノテーションが集中したシーン上位3箇所を抽出し、シーンの内容を分類した。抽出は、1秒間隔で行った。結果をアノテーションタイプごとに示す。〈〉内の数字は、当該の分類に含まれるシーンの数である。なお、抽出箇所pのアノテーション数は、pの前後2秒以内に行われたアノテーションの総数とした。前後に幅を持たせたのは、イベント自体も一定の時間的幅を持つこと、また、児童のアノテーション位置のばらつきを考慮したためである。

\* 「いいな。」

- a1) 都道府県の特徴が顕著に提示されるシーン(例: 岐阜県の七つの産業のリストを説明するシーン) 〈10〉
- a2) 発表終了時のシーン(発表全体に対する観察者の意思表示) 〈4〉
- a3) 発表者が心情(おいしかった)を表出するシーン(発表者への共感) 〈1〉

\* 「もっと知りたい!」

- b1) 発表者の説明が不足しているシーン〈7〉
- b2) 発表終了時のシーン(発表全体に対する観察者の意思表示) 〈5〉
- b3) 興味深い情報が示されたシーン(観察者の興味の表明) 〈3〉

まず、タイプごとに最もアノテーションが集中したシーンの分類を見てみると、a1, b1ともに特定のシーンにおける発表を評価するものであった。一方、a2, b2は、個々のプレゼンテーション発表終了時に行われたアノテーションであり、発表全体に対する評価と解釈した。なお、実践時の児童に対する説明ではシーンに対してボタンを押すように指示していたので、これらは児童が自主的に行ったものである。

a3, b3では、「いいな。」「もっと知りたい!」の意味を、a1, b1とは異なる解釈でアノテーションしている。a3は発表

自体を評価しているというより、発表内容に共感を表明するものと解釈できる。b3は興味深い事柄(例:「(サクランボ)はなんと全国生産量の72%」)に言及した直後にアノテーションされていた。したがって、発表者の説明が不足しているというよりも、観察者の強い興味を表明しているようなアノテーションであり、意味的にはa1の「いいな。」に近いものだと考えられる。

## 4. アノテーションを用いた振り返りに関する考察

### 4.1 アノテーションされたシーンの共有

3.3節では、アノテーション結果に基づいて特徴的なシーンを抽出した。本節では、抽出したシーンを共有して振り返りをするにどのような利点があるか、FWMを使わない従来の発表会と比較しつつ、定性的に分析・考察する。ここで言う「シーンの共有」とは、教師の指導のもと、ビデオを使って、当該シーンを児童全員が視聴することを想定している。

まず、発表が良好であると評価されているシーン(a1, b3)、説明不足だと評価されているシーン(b1)を共有することの利点について、発表者と観察役の児童の立場から見てみる。発表者にとっての利点は、実際のシーンを参照しつつ、自分の発表の良かったところ、説明不足だったところを確認できることである。この際、当該のシーンに対するアノテーション数の形で、聞き手の反応の強さを認識することができる。また、従来の発表会後の振り返りでは、主に質疑応答が行われるので、発表者はb1に相当する反応を受け取ることになるが、提案手法ではそれらに加えて、a1, b3のような「よい」ところについても指摘してもらえるという特徴がある。

次に、観察役の児童にとっての利点は、自分の評価と他人の評価との相対的な比較が可能になることである。具体的には、当該シーンをアノテーションした児童にとっては、同様の意見を持つ人が他にもいたことを確認することになり、自分の観察が他者から承認された効果を生む。振り返り時に教師の評価を加えれば、さらに効果的だろう。一方、アノテーションしなかった児童にとっては、発表者と同様に、発表の良かったところ、説明不足だったところを新たに知る機会となる。

また、従来の発表会の質疑応答では時間に限りがあり、少数の児童しか発言できなかったが、提案手法では全員がアノテーションの形で発表者に自分の考えを伝えることができる。自分のアノテーションが発表後に活用されることが児童に認知されれば、観察役としての発表会への参加意識をより主体的にする可能性があると考えられる。実際、実践後のアンケートでは、「ボタンの押し間違いで大変なことになる」(森・山口, 2018)という感想を述べた児童も存在した。

### 4.2 振り返り指導への活用

次に、アノテーション結果を教師が振り返り指導に活用する方法とその効果を考察する。教師がアノテーション結果を利用することの最大の利点は、観察者全員からのフィードバックを得られる点である。従来の発表会では、評価対象は主として発表者になりがちだったと思われるが、提案手法では観察者を含めて、児童を評価することができる。

実際に活用する場面として、ここでは発表直後を考えてみる。授業直後は、アノテーション結果を詳細に分析する時間を確保するのが難しいことが予想されるので、アノテーションの集中するシーン、特に、a1, b1, b3のシーンを題材に振り返りを行うことが現実的だと思われる。

実際の活用方法としては、二つのことが考えられる。一つはb1, b3を用いることにより、児童の反応に基づいて、質疑応答を促すことである。これらのシーンは、多くの児童が質問したいと思っている場所なので、質疑応答で当該シーンを優先的に取り上げれば、質問の範囲を限定しない、挙手による質疑応答よりも、多くの児童の疑問点を解消できる可能性がある。

もう一つの活用方法は、3.3節で抽出したアノテーション結果に基づいて、児童の学習内容を確認することである。例えば、a1, b1, b3のシーンを順番に振り返りの対象としていけば、その過程で、児童のアノテーション内容の特徴を分析する機会を得ることができる。教師自身が事前に設定していた学習目標と分析結果を比較することができれば、学習者にフィードバックする手助けになると考えられる。

ただし、アノテーションが集中するシーンは抽出しやすく、授業直後の振り返りにも活用しやすいが、それ以外のシーンの分析には、より多くの時間が必要になることが予想される。その対策として考えられるのが、発表時に教師自身もリアルタイムにアノテーションを行い、児童のアノテーション結果と比較する方法である。

図2は、教師役として筆者(森)が発表の一つにアノテーション(横軸上の点)し、児童の結果と重ね合わせた結果である。このように、教師が児童に観察してほしいと考えるシーンが実際にどうだったかを確認することができる。今回の結果を見ると、「いいな。」は一部(0:15:12付近など)を除き、教師のアノテーションシーンにおける児童の反応は頻度4以

上であるのに対して、「もっと知りたい!」では頻度1のシーンも複数見受けられる。したがって、「もっと知りたい!」シーンに対しては、教師側が補助しつつ、振り返りを行うのが有効であると考えられる。

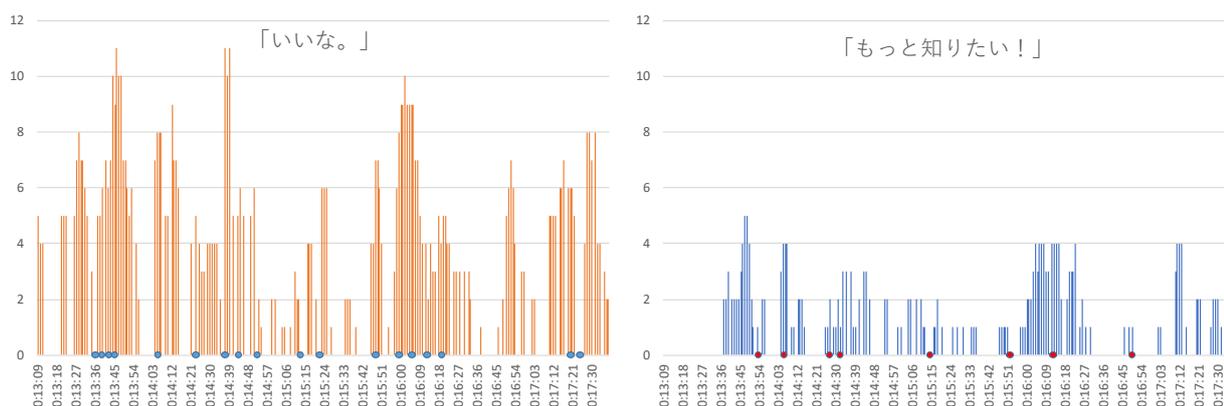


図 2 教師と児童のアノテーション結果

### 4.3 現状の課題

今回の実践の結果、次の四つの課題が明らかになった：(1)発表全体へのアノテーション(3.3節の a2, b2)，(2)アノテーションタイプの曖昧性(3.3節の a3, b3)，(3)連打アノテーション，(4)実践の運用

このうち、(1)～(3)については、事前にこのようなアノテーションが行われるとは想定しておらず、児童への注意喚起が不十分であった。ただし、(1)(3)については禁止するのではなく、FWMの機能として、取り入れていることを検討している。(1)に対しては、「診断チャート」(大塚・森本, 2010)のような発表評価用の教具の導入，(3)に対しては、連打をアノテーションの強調として解釈するよう FWM を拡張する、といったことである。

(4)は、実践を運用する教師側の体制の問題である。今回の実践では、実践を担当する教師のほかに、ビデオの撮影・発表後のデータの集計に1名、児童のPC操作補助に2名程度の教員が関わっており、現状では実践担当教師単独での運用は困難であった。対策として、複数の教師によるペアティーチングを導入する方法を検討中である。

## 5. おわりに

本発表では、小学校におけるプレゼンテーション発表会を例として、児童のリアルタイムアノテーションの特徴と振り返りにおける効果分析を行った。児童のアノテーションの特徴として、筆者らの設計どおり、アノテーションタイプに応じたプレゼンテーションの評価が行われていたことを確認する一方、発表全体に対するアノテーションや連打アノテーションなど、想定外のアノテーションが行われていたことを、児童のアノテーション結果の分類に基づいて示した。振り返りにおける効果分析としては、(a)発表者・観察者によるアノテーション結果の共有、(b)アノテーション結果に基づく振り返り指導、といった観点から定性的な分析・考察を行った。

謝辞 本研究は、JSPS 科研費 17K01105, 17K02862 の助成の成果を受けたものである。

### 参考文献

- 文部科学省 (2017). [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1383986.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm)
- 森 篤嗣, 山口昌也 (2018). リアルタイムアノテーションによる小学校におけるプレゼンテーション相互評価 第 41 回社会言語科学学会研究大会予稿集, pp. 92-95.
- Masaya Yamaguchi, Masanori Kitamura, and Naomi Yanagida (2018). Development of a Mobile Observation Support System for Students: FishWatchr Mini, Proceedings of LREC2018
- 大塚裕子, 森本郁代 編著 (2010). 話し合いトレーニング—伝える力・聴く力・問う力を育てる自律型対話入門 ナカニシヤ出版, 京都
- 北村雅則, 山口昌也 (2017). リアルタイムアノテーションによるプレゼンテーション相互評価の実践 日本教育工学会第 33 回全国大会予稿集

# 不同意表明に伴う手の動きの日中比較

## —機能分析のための枠組みの提案—

趙東玲(金沢大学大学院)

### 1. 背景

言語行動とともに、人々は身体の動きによっても情報伝達をしている。身体の動きは感情の言語的表出を強調する機能などをもつ。その中で、指差しという身体の動きに焦点を当てる会話分析に関する研究は、話者と聞き手の共通知識の示し、意見一致の表示(McNeill, 1992)、同感や自らの気付き、相手の理解度の確認、何について話しているのかという発話のアドレス等の役割(城・細間, 2008)、指令や想起した対象を提示する(高梨・杉浦, 2018)などの機能を持っていると指摘されている。しかしながら、指差し以外の手の動きに関する研究は極めて少なく、細馬(2009)や趙(2018b)があるに過ぎない。

細馬(2009)は、話者交替を含む複数の発話にまたがる「グランド・ジェスチャー」を対象に、発話連鎖の構造とジェスチャー連鎖の時間構造との関係を分析した。細馬(2009)が注目したグランド・ジェスチャーは一つの発話ターン内で行われているものと違い、同一話者による離れた複数のターン間で連続するジェスチャーのことを指す。そのなかでも、非優先的な応答が隣接ペアの第二ペア部分に来るとき、ジェスチャーの時間構造はどのように変化するかについても事例を挙げながら考察した。事例は非優先的な応答発話と明確な不同意発話のいずれにも伴って表出されるジェスチャーは先行話者のまねをし、拳を振り下ろすものである。ここでは、明確な不同意表現発話に伴う拳の振り下ろしは非優先的な応答発話と比べ、短く切り上げられ、急激に速度を落とし、さらに空中で拳は開き、机の上に開いた手が置かれた。つまり、非優先的な応答と否定は二段構えの不同意表現として捉えられ、非優先的な応答である場合、話者の主張を現したジェスチャーは遅延化されることが判明した。

趙(2018b)は、中国語母語話者を被験者に、相手に対する不同意や話者自身の主張などが言明される際、どのような形の手動きが伴い、それらの手動きはどのような機能を持ち、更にその表出は性差が存在するのかについて分析を試みた。その結果、中国語母語話者は、「指す」・「置く」・「叩く」・「動かす」の4種類の「手動き」によって言語表現を補助し、不同意や主張などの態度を伝えていることが分かった。しかしながら、趙(2018b)で指摘されたこれらの手動きの機能は、「指す」動作が「指示的な機能」、他の3つの動作をまとめて「行為的な機能」と2区分されているに過ぎない。この機能区分は、手動きの機能を適切に分析するためにはより細分化される必要があると思われる。

そこで、本稿は日本語母語話者(以下、JNS)と中国語母語話者(以下、CNS)を被験者に、意見交換会話を分析対象とし、手動きの機能の細分化を試みる。更に、両母語話者の不同意表明に関する手動きの表出特徴を探ることを目指す。

### 2. 方法

#### 2.1 分析資料

本稿のデータは、日本と中国語 20 代の女性大学生 2 人 1 組に、ロールプレイの形式による合意形成を目的とした意見交換会話をしてもらったものである。調査は、CNS のデータは 2018 年 3 月に、JNS は 2018 年 11 月に実施し、それぞれ 10 組が得られた。各調査協力者 2 名は角テーブルの角を挟んで着座させ、音声はボイスレコーダーを用い、映像(調査協力者の上半身)はデジタルカメラ 3 台で撮影した。調査協力者 2 名両者を捉える正面のカメラのほか、協力者それぞれの正面に 1 台ずつ三脚で固定されたビデオカメラが配

置されている。会話は、災害等に巻き込まれた子供たちに何かを寄付する場合、写真で提示される10種類の品物(飲み物, レトルト食品, 衣類, 書籍, 文房具, 玩具, 布団, 薬品, 衛生用品, テント)のうち, 必要だと思う3種を会話前に調査協力者2名にそれぞれ事前に選んでおいてもらい, その後2人で話し合い, 最終的に必要だと思うものを3種に限定してもらおうと設定した。また, 2人がそれぞれ事前に決めておいた品物が写った写真も, 選んでいない写真も, 机の上に置いたまま会話を開始するよう指示した。

その結果, 日・中母語話者はそれぞれ79分20秒と84分50秒のデータが得られた。

## 2.2 分析方法

### 2.2.1 不同意表明の検出方法

本稿では, 「不同意表明」を, 相手の考え(ある事実や情報に対する認識, ある物事に対する意見や評価等)とは異なる考えを持つ時に行う不賛成や否定的評価等を含む否定の意味や否定の含意を持つ言語行動のことにする(趙, 2018a: 36)。また, 国立国語研究所(1994)ではあるタスクを遂行するために必要なストラテジーの行動様式を類型化したものを「単位方略」と規定している。そこで, 本稿は趙(2018a)の定義と国立国語研究所(1994)の「単位方略」を参考に, ノンバーバル行動の表出を伴う不同意表明発話を抽出する枠組みを設定した。

### 2.2.2 手の動きの検定方法

細馬(2008)が提案しているジェスチャーの分析単位に従って分析を行う。一つのジェスチャー単位は, 「準備 Preparation」「ストローク Stroke」「ホールド Hold」「復帰 Retract」といった一連の動作からなる。本稿ではジェスチャーの中心である「ストローク」と「ホールド」に着目し, 手の動きを「指す」・「置く」・「叩く」・「動かす」に分類した。それぞれのアノテーションは趙(2018b)を修正し, 表1のようにまとめることができる。

表1 発話動作の概要

種類	定義
指す	指や手, 或いは手に持っている道具(写真)を使い, それを対象物(写真・机)のほうに向け, またはその対象物に触れてから直ちに離す。
置く	指や手, 或いは手に持っている道具(写真)を使い, それを対象物(写真)の上を下ろし, またその状態を暫くホールドする。
叩く	指や手, 或いは手に持っている道具(写真)を使い, 対象物(写真)の上や周りの机の上で一回打つ, または繰り返し打つ。
動かす	机に置かれている対象物(写真)を手にとって持ち上げ, 場合によってはそれに対する相手の注意を喚起するように目立つ動作をする。または, 机に置いたまま対象物(写真)の位置を変える。

## 3. 結果と考察

### 3.1 手の動きの表出機能

ノンバーバル行動には表出と認知の両側面があると伊藤(1991)が指摘している。そのため, それを理解するためには話者の発話にとどまらず, それに対する隣接ペアの第二ペア部分の発話, 即ち聞き手が先行話者によって表出されたノンバーバル行動をどのように理解したのかを考慮するのが不可欠である。本稿は, 細馬(2009), 梶本(2000)で指摘された発話連鎖の構造を判断基準とし, 意見交換発話に伴う手の動きの表出機能をまとめた。その結果は表2のようになる。

表 2 手の動きの表出機能

表出機能	特徴	手の動き			
		指す	置く	叩く	動かす
指示	相手の注意を喚起することを目的とし、発話の中で「こ・そ・あ」といった指示語に伴う文脈で瞬間的に当該の対象物に手を向ける。	○			
確認	相手の応答を引き出すことを目的とし、情報提供要求、見解表明要求などの発話に伴い、相手領域に属する対象物に手を向ける。	○			
態度の補強	相手の応答を引き出すことを目的とせず、主張・共感・反対などの見解表明の発話に伴い発話の対象物に作用し、発話の題述部や発話の全体に伴って産出されることもあり、更に複数の発話にまたがることも多い。	○	○	○	○
話題管理 補助	話題の転換、話題の進行、話題の決定などの発話に伴い、対象物の方を指したり、対象物を移動したりする。	○			○
発話対象 内容の確認	対象物にある内容を指摘したり、確認したりする。		○		○
理解補助	情報提供や確認の要求などの発話に伴い、分かりやすさを目的とし、手で発話対象物を叩いたり、または対象物を揃えたりする。			○	○
相手適応	相手の発話に応じて、その発話に言及された対象物を手に取って持ち上げる。				○

### 3.2 不同意の表明に関する手の動きの表出

身ぶりを行う人物の前にある空間について、ザトラウスキー(2006)はそこを「身ぶりの空間」(gesture space)であると規定した。本稿では話者と聞き手のそれぞれを「話者空間」と「相手空間」とする。相手空間で表出された手の動きは相手(の選択)に対して直接的に不同意表明をする。表 3 に示したように、そのような動きには JNS と比べ、CNS のほうが圧倒的に多い。話者空間で表出された手の動きは相手空間でのそれと比べて相手への働きかけが弱い。CNS は話者自身の選択を提示することによって明示的に相手に不同意を表明することを避け、JNS は手の動きの表出対象は相手の選択ではあるが、相手の領域に踏み込むことを控える特徴が窺えた。河(2012)によれば、社会における自己は他者との関係は共存的・依存的であるがゆえ、こういう相互作用における言語または非言語行動の内的要因の心理的欲求は、「自己志向」と「他者志向」の2つの欲求を併せ持つという。即ち、自己の領域を求め、心理的に自己に対する配慮を優先する自己志向と他者との肯定的な関係を求め、心理的に他者との調和を重視する他者志向を持つという2つの方向がある。相手の意見に同意できない場合に反論を要求するというタスクの下で意見交換会話を行った JNS は言語的には不同意を表明したとしても、非言語行動を出来るだけ話者自分の領域内に抑えた。つまり、言語的には自己志向を優先しているが、非言語的には他者志向を目指す対人的な配慮行動を採用している。この点は CNS とは異なる特徴である。言語的には CNS は自分の意見を直接的に表明する特徴が多く、先行研究で指摘されているが、非言語行動も言語に対応する特徴が認められた。

また、4つの手の動きの中で、両母語話者ともに「置く」動作の表出が極めて少ない。瞬間的に産出できる「指す」、素早い拍子で相手に働きかけをする「叩く」、「振るい」或いは「引っ張る」や「捨てる」ような動作性が確認しやすい「動かす」と比べ、「置く」動作は不同意表明態度の補強機能が極めて低いことが分かった。

表3 不同意表明に関する手の動きの表出(回)

種類	JNS		CNS	
	相手空間 (相手の選択)	話者空間 (相手の選択)	相手空間 (相手の選択)	話者空間 (話者の選択)
指す	3	5	21	0
置く	2	0	2	2
叩く	0	4	15	5
動かす	0	6	9	9
合計	5	15	47	16

#### 4. 終わりに

本稿では、意見交換会話における手の動きにはどのような表出機能があるのかを検討した。本稿のデータから観察された、手の動きは「指示」・「確認」・「態度の補強」・「話題管理補助」・「発話対象内容の確認」・「理解補助」・「相手適応」といった表出機能がある。その中で、不同意表明に関する「態度の補強」機能は4種類の手の動きのいずれにも見い出せる。日・中両母語話者のそれぞれに対する表出には異なる特徴が窺えた。JNSは言語的には自己志向を優先しているが、非言語的には対人的な配慮行動を採用している。CNSは言語的に意見を直接的に表明することと同様に、非言語行動をも相手に向けて直接的に表出する。

本稿で観察された特徴は女性同士に限定しているが、その結果が一般性を持っているとは必ずしも言えず、男性同士をも含め考察を行うことが今後の課題の一つとなる。また、意見交換会話に観察された手の動きの表出機能は、不同意表明以外の発話にどのような特徴があるのかを検討する必要もある。

#### 文献

- 伊藤哲司(1991). 対人相互作用場面におけるユニット的ノンバーバル行動の特性 実験社会心理学研究, **31**(2), 85-93.
- 国立国語研究所(1994). 伝えあうことば4—機能一覧表, 大蔵省印刷局.
- ザトラウスキー・ポリリー(2006). 20代の女性の談話における指示的な身振りと拍子的な身振りの手の形と機能表現研究, **84**, 67-77.
- 城綾実・細間宏通(2008). 同期する相互指差しは何を示すのか 社会言語科学会第22回大会予稿集, 62-65.
- 根本総子(2000). 日本語の会話における上下・対等関係の相互的实践, 大阪大学博士論文.
- 高梨克也・杉浦秀行・安井永子(2018). 相互行為における指差しの多様性—会話分析の視点から— 社会言語科学第42回大会予稿集, 246-255.
- 趙東玲(2018a). 日中会話の不同意表明に見られる「配慮」の伝え方の分析 金沢大学大学院人間社会環境研究科 人間社会環境研究, **35**, 33-48.
- 趙東玲(2018b). 「身振り」に男女差はあるのか?—中国語母語話者の不同意表明を例にして— 社会言語科学会第42回研究大会予稿集, 121-124.
- 河正一(2012). 相互作用における言語行動—自他志向と言語行動の動機付けにおける社会的要因— 日本アジア研究, **9**, 45-61.
- 細馬宏通(2008). 非言語コミュニケーション研究のための分析単位—ジェスチャー単位— 人工知能学会誌, **23**(3), 390-396.
- 細馬宏通(2009). 話者交替を超えるジェスチャーの時間構造—隣接ペアの場合— 認知科学, **16**(1), 91-102.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: Chicago University Press.

# 漫才対話の「テンポの良さ」を支える発話リズムの同期・変調パターン

本井佑衣 (立命館大学学部生) 岡本雅史 (立命館大学)

## 1. はじめに

これまで、漫才の面白さについての研究は、話の内容、つまり「ネタ」の部分を論じることが主であり、ネタの「語り方」によってどのように面白さが変化するかについてはあまり考察されているとは言えない。そこで本研究では、漫才において、その面白さを活かす一つの大きな要因と考えられる「発話のリズム」に着目する。そもそも漫才対話は、舞台上の演者が、発話ターンを順次交替させながら、視線やジェスチャーといった非言語行動を交えつつ、マルチモーダルなインタラクションを持続させていくものである。各演者は発話速度や発話交替のリズムを変化させることで、それまでとは異なった「調」に移行しつつ、視線やジェスチャーなどを相方から観客へと切り替えたりするなどの身振りにより、別の語りの「モード」を横断的に構成すると考えられる。こうした持続的な会話インタラクションとして漫才を捉えると、その受け手である聴衆にとっての評価軸のひとつに「テンポの良さ」が挙げられる。この「テンポの良さ」とは発話リズムのどのような側面を元に判断されているのだろうか。これまでの研究で発話には音楽的なリズムがあるということが示されているが、どのようにそれらが生まれるのか、何が要因となっているのかは詳しく分かっていない。そこで、本研究で漫才対話の発話のリズムを分析することで、最終的に日常におけるコミュニケーションでリズムやテンポの良い対話を行うことへと繋げたい。

## 2. 関連研究

従来の研究では、我々が日常のコミュニケーションにおける発話の中にも音楽的なリズムがあることが示されているが、一体何がそうしたリズムを作っているのかは明確ではない。また、対話における交替潜時が二者間で類似するとする研究(長岡ら, 2002)などからコミュニケーションにおいて相手に同調しようとする傾向があると考えられ、同様に発話のリズムも二者間で同調する傾向があるのではと予測される。

Erickson & Shultz(1982)は「会話の言語的・非言語的な行動は、音楽と同じような小節に分けることができ、メトロノームで計ることのできる正確なリズムを持って進展していく」と述べており、発話を小節に分けることができるということを示した。ザトラウスキー(1989)は、この研究を踏まえ、日本語の対話を拍子付けする方法について示した。スロー再生した音声に適切な拍子を決め、さらにそれらを音符とリズム譜で表現し、原則として一語につき一音符を対応させている。これらの分析の中で、相槌を打つ適切なタイミングは前の発話が終わったすぐ後の拍子であり、相槌以外の応答タイミングは一小節分あけることが適切であると述べられている。

坂本・大谷(2006)は発話のリズムに着目し、新しい発話分析の手法を提案した。この手法とは、発話のリズムが全体を通していつ変化しているのかを可視化できるように、発話をリズム表で表現するといったものである。発話のリズム表は縦軸が発話に要した拍数、横軸が発話の進行を表しており、それぞれ16分音符を基準にした拍数と、1マスに1音符を対応させた発話内の文字を表している。分析の結果、一定のリズムで発話がなされる等速状態、ある点を境に発話が遅くなる減速状態、速くなる加速状態、といった3つの傾向が読み取れた。これらは、発話者を取り巻く環境や周囲の様子に左右されて変化するものと考えられた。つまり、これらの変速するタイミングで発話者の取り巻く状況が変化していると捉えることができる。

こうした研究から、我々が日常のコミュニケーションで用いる発話には、音楽的なリズムが存在し、固有のリズムの状態が想定されることが明らかとなった。

## 3. 研究目的と研究手法

本研究の目的は、漫才対話における発話リズムが二人の演者間でどのように生成され、変調されているのかを分析することで、個々の話者を超えた「対話のリズム」の発生パターンを解明することにある。漫才対話において二者はどのようにテンポの良さを共同的に作り上げているのかを分析することで、漫才からコミュニケーションにおける新たな発見が期待される。特に、長岡ら(2002)の研究で対話における二者間の交替潜時が類似するとされていることから、先行話者の作るリズムを次話者が自然に受け継ぐことでリズムやテンポの良さが生まれ、それが笑いに繋がっているのではないかという仮説を立てた。日本語のリズムはモーラをその基本単位としており、音楽では英語は一音節に一音符を合わせるのに対し、日本語は

1モーラに一音符を合わせていることから、モーラ拍で作られるユニットが音楽的なリズムを生み出すと仮定し、対話リズムの発生パターンを解明する。具体的には、(1)先行話者の発話リズムが後続話者に継承されること、(2)モーラのリズムユニットがある一定のパターンを示すこと、の両者を検証することによって「対話のリズム」がテンポの良さに繋がることを示す。

表 1: データ情報

漫才師	ターン数	モーラ数	分析した時間
ジャルジャル	33	832	2:34
スリムクラブ	22	633	3:45
サンドウィッチマン	59	1690	3:18

漫才対話を分析するにあたって、まずプロの漫才師による3本の音声データを利用した。音声分析ツールPraat<sup>1</sup>によって発話の書き起こしと音声分析をモーラ単位に区切って行った。分析する漫才は直近10年間のM-1グランプリの決勝戦の漫才の中から3組の漫才を選んだ。具体的には、テンポの良さを重視したスピーディーな漫才を行う「ジャルジャル」(2015年)、逆にゆったりとした長い間を活用した漫才を行う「スリムクラブ」(2010年)、そして話芸の達者な漫才師の代表とされる「サンドウィッチマン」(2007年)、の3組である。表1に各漫才対話データの発話ターン数、モーラ数、分析を行った時間長を示す。長岡ら(2002)が対話においては音声的情報が二者間の交替潜時を類似させる要因とであると示していることから今回は音声情報に絞って分析を行った。

まず坂本・大谷(2006)の研究で開発された発話のリズム表を元に、漫才対話のリズム表を作成した。基本的な作成方法は、関連研究でも述べた通り、1モーラにどれだけの時間がかかっているのかを計測してグラフに表すものである。横軸には1マスに1音符(16分音符を基準にした拍数)を対応させた発話の進行を示しており、16マスで1秒となる。縦軸は発話に要したモーラ数を示している(図1)。例えばこの図を見ると、最初は1モーラに2拍の速度で進んでいるが、点を境に1モーラ1拍の速度へと変化し、速度が上がっていることが読み取れる。これにより発話の速度が句などの細かい範囲でどのように変化するかを見ることが可能となる。なお、本研究では、さらにこの表に観客の笑いによって作られる間と、交替潜時も時間軸に則って示したため、その部分は水平直線となって表される。

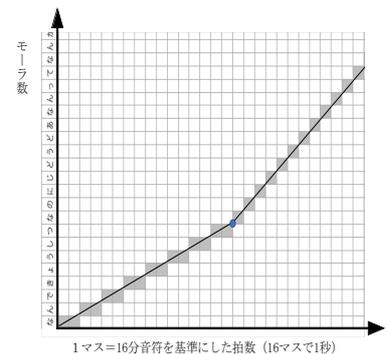


図 1: 発話のリズム表の作成例 (cf. 坂本・大谷,2006)

## 4. 結果と考察

### 4.1 発話リズム

分析の結果、発話リズムに関して、いくつかの同期パターンが見られた。その中で、観客の笑いが起こる前に顕著に見られた二つの同期パターンを以下に示す。発話内のモーラによって作られるリズムの同期と、ターン内の発話速度の受け継ぎの二つのパターンである。3つの漫才対話を発話のリズム表に表したところ、最初から最後まで大きな角度の変化は見られなかったことから、ある一定の拍に乗って対話が行われていることがわかる。以下、図中の記号Bをボケ役の発話、Tをツッコミ役の発話として用いる。

#### 4.1.1 発話内リズムの同期

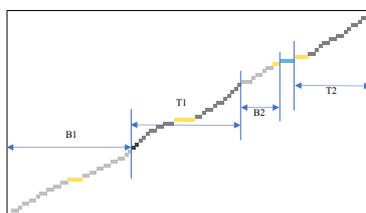


図 2: ジャルジャル発話のリズム表

B1: 急に止めんなや【休拍】ヒヤヒヤヒヤするやん  
T1: もうええねんそれ【休拍】飽きてくれない加減  
B2: なんでやあ  
T2: (舌を鳴らす音) おんなじやからやずっと

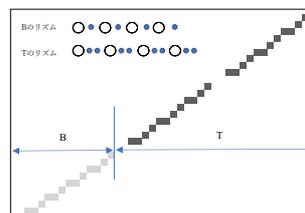


図 3: サンドウィッチマン発話のリズム表

B: 狙いをやつにする?  
T: ゆってねえよお前、今まで誰だったん(狙いは)

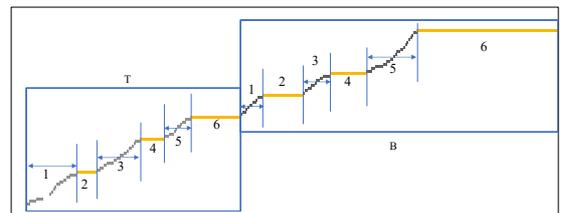


図 4: スリムクラブ発話のリズム表

T: 街で、一回見た人の、葬式に、出席するのは、非常識ですよ。  
B: うそうなんですか。それはなんかあの、説明会みたいなあったんですか。

ジャルジャル(図2)では、発話内で作られる間の位置が同期している。B1とT1は発話長に対する間の位置が似通っており、先行するB1の発話リズムを継承していると考えられるからである。これに対して、B2を受けたT2はその発話に入る前に舌で音を鳴らしている部分がある。この音を鳴らす部分は前の発話内容に対して関係のない応答であったが、その音

<sup>1</sup> Praat [ver.6.0.43] (<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>) 最終アクセス日: 2018/12/10

が作った拍を境として、T2による間と発話長が作るリズムユニットは、B2の作ったものに則りつつ、2倍の拍を持つリズムとして実現されている。

サンドウィッチマン(図3)では、2拍のリズム、つまり8分音符を基準としたリズムをベースにしていることが読み取れる。ボケ役が作った8分音符を基準としたリズムをツッコミが受け継いでいる。しかし、ここでは完全に同じ拍のパターンに同期するのではなく、ベースとなっている2拍のリズムに対する1拍のリズムを変化させながらリズムを同期させている。この2拍のリズムをベースにすることで、音の長短のリズムの秩序が生まれているのである。

スリムクラブ(図4)では、1ターンの発話内における間の長さが句ごとに伸びることによって作られるリズムユニットが、ツッコミ役からボケ役へと受け継がれていることが読み取れる。ジャルジャルとの違いは、1ターン内での間の取り方が徐々に伸びているというところである。

#### 4.1.2 発話速度の受け継ぎ

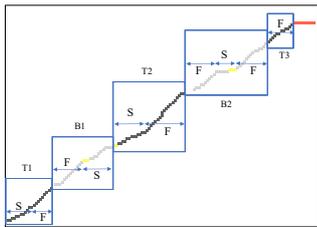


図5: サンドウィッチマン発話のリズム表(2)

T1: 価格を安くしてくれつたんだ  
 B1: あ、そんなと言われても、バイトなんで  
 T2: わかるけどおまっつち1時間以上待ってたぞ  
 B2: でもバイトですから、500円にしかならない  
 T3: できてんのかお前

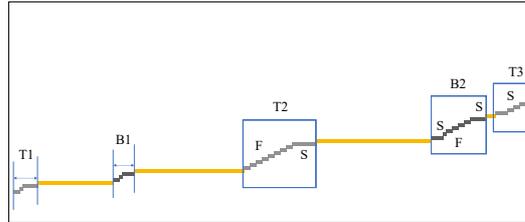


図6: スリムクラブ発話のリズム表(2)

T1: ちょっと  
 B1: なにか  
 T2: なんとならんかね  
 B2: 民主党ですか  
 T3: あんただよ

細かい範囲での長短リズムの受け継ぎだけではなく、広い範囲で見たとときにもボケとツッコミが速度の緩急リズムを同期させているパターンも見られた。サンドウィッチマンの発話のリズム表(図5)を見ると、ツッコミの発話内の速度が1モータ2拍ずつから1拍ずつへと変化することで発話速度は緩急という流れになっている。するとボケはツッコミの急の速度を受け継ぎ、急緩という流れで発話している。つまり発話交替の際に次話者が先行話者に受け継ぐ直前の緩急のリズムを受け継いでいることが読み取れた。図の中のSは緩スピードの発話、Fは急スピードの発話速度を表す。一方スリムクラブ(図6)では、発話内のリズム同期の後に、発話速度の受け継ぎが起り、リズムの同期が連続で見られる部分が見られた。

#### 4.2 楽譜による分析結果

発話のリズム表による分析を踏まえて、より音楽的な視点から漫才対話を分析した。一定に刻まれるのが拍であり、それに乗ってリズムは作られている。拍に乗ることによって、リズムにもある程度の秩序が生まれるが、それらをさらに整える役割を果たしているのが拍子である。拍子は周期的に強く聞こえる点が設定され、4/4拍子では1拍目と3拍目ごとに設定される(石桁ら1998)。これらの拍とリズムが漫才対話にも存在した。

サンドウィッチマンの楽譜を分析すると、発話交替のタイミングが拍や小節でうまく切り替わっている箇所が他の2組と比べて多い傾向にあった。サンドウィッチマンの楽譜では上段がツッコミ役、下段がボケ役の発話として書き起こした。シンコペーションという正規な拍の進行を取らず、強拍の位置が移動している状態になる変調リズムの現象も見られた。これは他2組の漫才には見られなかった特徴である。しかし、このシンコペーションは先行話者であるツッコミ役の伊達だけが作るリズムで、富沢がボケたことに対してツッコミを入れる際に生じる現象であった(図7で示したS)。その他にも、サンドウィッチマンの楽譜からは、拍子の取り方が音楽的な秩序と同じであることも読み取れた。日本語のアクセントは音の相対的な高低によって定められるため、高アクセントの時に強拍になると考えられる。この強拍が1拍目と3拍目に現れている部分(図7中の○で囲んだ音符)があり、これは4/4拍子の中での音楽的な拍子の取り方に一致する。



図7: サンドウィッチマンの楽譜

スリムクラブの楽譜からも強拍の出現が見られた。発話内で休拍とみなされる間の後に、強く感じとられる音(強拍)の出現が一小節内のちょうど3拍目に見られた(図8中の○で囲んだ音符)。つまり休拍後に強く感じられる音のタイミングと強拍の出現とが重なったため、よりその発話が強調される効果を生み出している。スリムクラブの楽譜は上段がボケ役、下

段がツッコミ役の発話として楽譜に書き起こしている。スリムクラブの楽譜は休拍が多かったが、発話のリズム表だけでは見られなかった休拍の後のタイミングに特徴が見られた。休拍による長い小節の空白があっても、拍と同じタイミングで次の発話が開始されることが見られた。これは他の漫才師にも見られる現象であるが、スリムクラブの場合はザトラウスキー(1989)で言われている次の発話開始の適切なタイミングを大きく裏切った上で、拍の開始と一致しているため、これはお互いが発話していない間の部分でも休拍というリズムを感じ取って発話しているのではないかと考えられる。



図 8: スリムクラブの楽譜

次にジャルジャルの漫才対話を楽譜にしたものを分析する(図9)。ジャルジャルの楽譜では上段がボケ役、下段がツッコミ役の発話として書き起こした。しかし、この漫才対話ではボケ役とツッコミ役が入れ替わる場合があるので、全体を通してどちらの役を担う割合が多いかでボケ役とツッコミ役を決めた。ジャルジャルもサンドウィッチマンと同様に、4/4 拍子、3/4 拍子で生じる強拍の位置と、低アクセントから高アクセントに切り替わるタイミングが一致している傾向にあった。また、「イライライラ」と「こそこそこそ」の部分が3/4 拍子に切り替わっているが、この際に起こる拍子の変調によってこれまでの拍子が裏切られることでリズムの良さを生み出している。



図 9: ジャルジャルの楽譜

さらに、ジャルジャルの漫才対話では一小節内に入るモーラの数が5 または7 となる傾向が他の2 組と比較して多く見られた。図9 では、最初から3 つの小節内のモーラ数が5, 7, 5 となっており、さらに下の段の2 つ目の小節から、14 (7 の2 倍) モーラとなっている。モーラ数が倍になることで発話スピードに勢いが見られる。3/4 拍子以後の小節では、強拍の出現が1, 3 拍目に見られるだけでなく発話交替も同じタイミングで行われるため、より拍に乗っているように感じとられる。

## 5. おわりに

テンポが良いと捉えられる漫才対話では、リズム主導者の作る発話内のある一定のモーラのリズムや、発話の長さによって作られるリズムに次話者が合わせようとする動きが顕著に見られた。さらに、漫才内容を楽譜に書き起こした際に、拍が音楽的法則に従っていることや、一小節内に入る発話の語の数が七五調に則っている可能性も認められた。結論として、発話におけるリズムやテンポの良さとは疑似周期的に行なわれているモーラのリズムユニットを次話者が自然と受け継いだり、反対に一定に刻まれているリズムが一時的に崩されることで生まれる変調によって生まれると考えられる。

今後の課題として、パラ言語を含む音声情報だけではなく、ジェスチャーなどの非言語情報もリズム要素に含めることで、コミュニケーション全体のリズムについての解明を進めることができると考える。また、観客との笑いが漫才師の対話にどのように影響しているのか、笑いのピークなどの音声情報の同期・変調パターンも分析することでマルチモーダルな視点から漫才対話の理解を深めていきたい。

## 参考文献

- Erickson, F. & Shultz, J. J. (1982). *The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews*. NY: Academic Press Inc.
- 平出昌嗣 (2017). 発音とリズム—学校文法を超えて(2) 千葉大学教育学部研究紀要, **66**(1), 345-350.
- 石桁真礼生・末吉保雄・丸田照三・飯田隆・金光威和雄・飯沼信義 (1998). 楽典—理論と実習, 東京: 音楽之友社
- 鹿島央 (2010). 日本語リズムの派生について—初級教材の分析と音声教育への応用をめざして— 名古屋大学留学生センター紀要, **8**, 5-14.
- 加藤雅代・古村光夫・橋本新一郎 (1994). 母音部エネルギー重心点に着目したリズム規則 日本音響学会誌, **50**(11), 888-896.
- 長岡千賀・小森政嗣・中村敏枝 (2002). 対話における交替潜時の2者間相互影響 日本人間工学会誌, **38**(6), 316-323.
- 中村敏枝 (2009). コミュニケーションにおける「間」の感知情報心理学 音声研究, **13**(1), 40-52.
- 岡本雅史 (2008). 会話構造理解のための分析単位—実践: 漫才対話のマルチモーダル分析— 人工知能学会誌, **23**(4), 552-558.
- 羅希・定延利之 (2018). ボケ役、ツッコミ役の発話タイミングから見る面白さに対する認識—日本語母語話者、日本語学習者、中国語母語話者の比較から— 日本認知科学会第35回大会論文集, 943-951.
- 坂本将暢・大谷尚 (2006). 発話のリズムに着目した発話分析の手法の一提案: 質的研究におけるデータの解釈とコード化の支援のために 日本教育工学会論文集, **30**(1), 37-49.
- 宿利由希子・ヴォーグ ヨーラン・林良子・定延利之 (2018). ユーモアを生み出すための『間』—ボケとツッコミのタイミングに関する考察 日本認知科学会第35回大会論文集, 912-918.
- Szatrowski, P. (1987). A Discourse Analysis of Japanese Invitations, *Berkeley Linguistics Society*, **13**, 270-284.
- ザトラウスキー, ポリー (1989). 相づちとそのリズム 月刊日本語, **3**, 32-35, アルク出版

# 言語習得はどこまで社会的か？

## — 社会学習と CDS 研究のメタ分析から迫る言語習得の姿 —

吉川 正人 (慶應義塾大学)

### 1. はじめに

言語習得は社会的な学習であり、言語は他社との相互行為という社会的な営みを通して習得されるものだというの  
は一つの通説となっていると言える (e.g., Tomasello, 2003). しかし、様々な研究を概観してみると、言語習得のどの  
部分が、どの程度「社会的」であるか、という点は、見解の一致をみていないように思える。また、いくつかの研究  
成果は、言語習得の社会性に関して互いに矛盾する結果を提示しており、その意味するところを考えると、通説とし  
て議論されているものとは異なる「社会性」が見えてくるように思える。

本発表では、「社会学習」として言語習得をとらえる研究 (e.g., Kuhl, Tsao, & Liu, 2003; Kuhl, 2007) と、それらの研  
究とは矛盾するように思える研究成果 (e.g., Dayanim & Namy, 2015), およびその関連で、言語習得にとって極めて  
重要な役割を果たすとされる Child-directed Speech (CDS) に関する研究成果 (e.g., Cooper & Aslin, 1990; Martin et al.,  
2015) を総括することで、言語習得の社会性について考察する。

結論は以下のとおりである:

- 音素の区別を習得するには社会的学習が必要とされている (Kuhl et al., 2003) が、それを断定できるほどの証  
拠が得られているとは言えない
- 仮に音素の習得が社会的であるとすれば、それは Kuhl et al. (2003) が指摘するような統計学習にとって有益と  
いうことではなく、音素そのものが「社会的」実態だからである (Cf. Port, 2007).
- 言語習得の社会性を示す根拠として、動画を見るだけでは習得が不可能であるという議論があるが、それと矛  
盾する研究成果もあり (e.g., Dayanim & Namy, 2015), 社会的要因が不可欠とは断定できない
- 社会的要因が言語習得に有効であるのは、周囲の大人が幼児に話しかける際の特有の話し方 (CDS) が幼児の  
注意を引くからであり、社会的要因そのものが重要なわけではない

### 2. 背景と問題

言語習得の社会性は以前から指摘され (Cf. Bruner, 1983; Vygotsky, 1962), 理論的にも実証的にも研究の蓄積が存  
在する。しかしながら、上に述べたように、言語習得にとって何がどの程度社会的なのか、という点に関しては疑問  
の余地がある。そこで、本節では、言語習得の社会性を示す研究、特に、音素の習得にかかわる社会的な刺激の不  
可欠性を示す研究 (Kuhl et al., 2003; Kuhl, 2007) を概観したのち、それらと矛盾するように思える研究成果を紹介し  
(e.g., Dayanim & Namy, 2015; Saffran, Newport, & Aslin, 1996), 論点を整理する。

#### 2.1 言語習得の社会性 (音素の習得を中心に)

Tomasello (2003) は、言語習得を「社会認知能力 (social-cognitive skills)」の発露としてモデル化し、特に「共同注  
意 (joint attention)」を中心とした「他者の意図を理解する」能力を言語習得の基盤とする議論を展開している。他者  
と同一物に対する注意を共有する、共同注意への参与は、生後 9 か月ごろから可能となり、語彙の習得に極めて重  
要な役割を担うとされている (e.g., Tomasello, 2003: Chapter 3). 同様の研究は多数に存在するが (e.g., Bruner, 1983;  
Baldwin, 1995), 語彙習得に関するものが中心であり、最初期の、音声言語にかかわる習得に関する研究はそこまで  
盛んではない。音声言語、特に音素の習得に関しては、Patricia Kuhl らによる研究が代表的である。

音素の体系は言語によって異なり、その習得は特定の言語を母語として習得するのに不可欠であると言える。しか  
しながら、よく知られているように、生後 1 年に満たない乳児は、母語として習得中の言語には存在しない音素の差  
異を認識することができる。例えば、日本語の音韻体系には *l* と *r* の音を区別が存在せず、双方共に *l* 行の子音 (*l*/*r*)  
として認識・産出されるが、生後半年頃であれば、日本語を母語とする環境にいても、*l* 音と *r* 音の区別が、英語を  
母語とする環境にいる乳児と同程度に可能である (Kuhl, 2007: 110). このような音素の識別能力は 1 歳の誕生日を迎  
える頃には消失し、母語には存在しない音素の差異は認識できなくなってしまう。従って、音素の習得とは、このよ

うにあらゆる言語の音素を認識できていた状態から、自身の母語となる言語特有の音の区別のみが可能な状態に適応していく過程であると言える。

Kuhl et al. (2003) は、母語となる言語以外の言語における音素の差異を認識し続けるためには、どのような刺激がどの程度必要であるかを実験的に検証している。実験の対象となったのは英語を母語として習得する環境にいるアメリカ人の乳児 32 名(実験スタート時の月齢は生後 40±3 週 = 9-10 か月児, 平均 9.3 か月)で、その半数には母語話者による標準中国語 (Mandarin Chinese) のインプットを与え、残りの半数は、統制群として同様の環境で英語母語話者が英語によるインプットを与えた。実験は、25 分のセッションを 12 回、4 週間に渡って行われた。各セッションは、それぞれの言語による絵本の読み聞かせ (10 分間) と、玩具による遊びの時間 (15 分間) で構成されている。12 セッション全て完了したのは、標準中国語群で 10 名、統制群で 11 名の、計 21 名であった (Kuhl et al., 2003: 9097)。また、同一条件で別の乳児 32 名(同様に平均月齢は 9.3 か月)に対し、半数に標準中国語母語話者とのセッションの録音音声のみを聞かせ (A 群)、残りの半数には映像と音声を記録した DVD を見せる (AV 群) セッションを行った。全て完了したのは、A 群で 13 名、B 群で 15 名の計 28 名であった (Kuhl et al., 2003: 9099)。

このようなインプットを得るセッションを終えたのち、各グループの乳児に対し、標準中国語には存在するものの、英語には存在しない音素の対立である、/tɕ/ と /ç/ の識別が可能かどうかの検証が行われた。検証には、選好振り向き法 (head-turn conditioning procedure) が用いられ、スピーカーから継続的に発されている一方の音素の発声他方の音素の発声に切り替わったタイミングで適切に注意を向けるかどうかのカウントされた (Kuhl et al., 2003: 9097-9098)。

検証の結果、直接母語話者と触れ合う形で標準中国語のインプットを得た乳児のみが、母語話者並みの当該音素対の識別能力 (平均 65.7%) を維持し、全く標準中国語のインプットが無かった統制群乳児はもちろん、音声のみのインプットを得ていた A 群や映像と音声のインプットを得ていた AV 群も、統制群と同程度の識別能力 (平均 56.7%) に低下してしまっていた (Kuhl et al., 2003: 9098-9099)。このことから、音素の識別能力を維持するには、単に定期的なインプットが与えられるだけでなく、他者とのインタラクションが必要であり、その意味で、社会的な手がかりが必要不可欠であるという見解が得られている (Kuhl et al., 2003: 9100)。

## 2.2 社会的要因不在の言語習得

このような、言語習得の社会性を示す研究成果に対して、生身の人間とのインタラクションを介さないという意味で、社会的要因不在の状態における言語習得の可能性を示す研究成果も存在する。Dayanim & Namy (2015) は、言語未習得児とのコミュニケーション手段として用いられる、身振り言語である、所謂「ベビーサイン」に注目し、ベビーサイン習得を目的とした市販の乳幼児向け動画教材が、効果的に学習を促進することを実験的に示している。

実験では、アメリカ在住の 92 名の 15 か月児を対象に、動画教材に含まれている 18 のベビーサインの習得可否を検証した。検証にあたって、実験対象者は以下の 4 群に分けられた: 1) 動画を見るだけで学習するグループ (20 名)、2) 動画を親と一緒に見るグループ (27 名)、3) 動画ではなく絵本を用いて親がサインを教えるグループ (21 名)、4) 何も学習させないグループ (統制群, 24 名)。統制群以外の 3 群に対しては、自宅で一回 15-20 分のサイン学習時間を与え、それを週 4 日、3 週間行い、学習時間以外はサインに触れることがないように、両親に指示が与えられた (Dayanim & Namy, 2015: 802)。学習の可否は、親による報告と、実験期間における週 1 度の理解テスト、および実験期間終了 1 週間後に行われた産出テストによって検証された (Dayanim & Namy, 2015: 803)。結果、統制群以外のすべての群で有意な学習が確認され、親による報告、および理解テストに関しては、群間に有意な学習成績の差は認められなかった。従って、動画のみの学習でも、親の教示や共同学習と変わらない学習効果が得られたことになる。

この研究の優位性は、動画による学習効果を確実に検証できる形にしている点にある。というのも、例えば動画による学習効果の検証に実在する語を利用してしまうと、動画以外からのインプットがコントロールできないからである。実際、「動画からの習得は不可能」という結論に至っている研究の中には、高頻度の実在する語 (e.g., table, clock) を学習のターゲットとしてしまっているために、統制群にも学習効果が生じてしまい、結果の解釈に難があるものも存在する (e.g., DeLoache et al., 2010)。この点を配慮し、低頻度語 (e.g., medallion) をターゲットに含めている研究も存在するが (e.g., Krcmar, 2011)、ビデオ以外の学習効果は完全にはコントロールできない上に、単語そのものの学習は生じにくいとしても、単語の一部部分や音韻構造など、利用可能な情報は無いわけではない (ただし、Krcmar (2011) の研究に関しては後に再検討する)。その点、Dayanim & Namy (2015) はホームサインを学習ターゲットとしており、このような問題を排除できていると言える。

同様の環境設定は、人工的に作り出した無意味語や、無意味語の配列を生成する文法を学習させる、所謂人工言語習得 (artificial language learning) の研究にも見て取れる。人工言語習得の研究では、そもそも学習のターゲットが実在しない「言語」であるため、実験環境以外での学習の可能性は完全に排除できる。また、人工言語習得研究の多く

が、スピーカーから流れる音声やモニターに映る映像のみから学習させるようなデザインになっており、1歳に満たない乳児でもそのような環境下で学習が可能であることを示している。例えば Saffran et al. (1996) は、9か月児を対象に、babupu, bupada のような3音節からなる無意味語を連続で聞かせ、繰り返される音のパターンから単語境界を統計的に学習させる実験を行っているが、学習に際してはスピーカーから流れる音のみを用いており、社会的な要因は介在していない。このような単語音節など音声的なパターン発見のみならず、語順や予測関係で表される依存構造、および句構造規則で表現される統語構造などを学習可能であることも示されているが (e.g., Gomez & Gerken, 1999; Saffran, 2002), どれも手法は基本的に同質であり、言語の形式的なパターンの習得には特に社会的要因は不可欠ではないことが示唆される。

また、語学習における共同注意の役割についても疑問が提示されている。Akhtar & Gernsbacher (2007) は、共同注意なしでも語学習は達成されること、逆に、共同注意が可能であってもその度合いと語学習の程度が相関しないダウン症児の症例を提示し、語学習にとって共同注意が必要条件にも十分条件にもならないことを示している。

### 3. 注意と学習

言語習得の社会性を示す研究成果と、社会的要因不在の言語習得の可能性を示す研究成果とが存在するのは、いったいなぜであろうか。本稿では、それぞれの示す実験的研究の成果そのものは誤ったものではないが、その解釈に問題があると考えられる。本節では、それぞれの研究成果を矛盾なく説明できる、言語習得の社会性に関する新たな解釈を提示する。結論から言えば、Kuhl et al. (2003) などの示す実験結果は、習得における社会的要因の必要性を示しているわけではなく、あくまで社会的要因は習得の「促進要因」であると考えられる。では、何が言語習得にとって主要な要因となるのであろうか。本稿では、それは「注意」であると考えられる。

Kuhl et al. (2003) は、セッション中における学習素材 (標準中国語話者、絵本、玩具およびモニター) への注視の度合いを評定しており、その度合いは、映像や音声のみのインプット条件と、生身の人間からのインプット条件との間に有意な差が存在することを報告している (Kuhl et al., 2003: 9099)。そもそも、社会的要因が音素の習得に不可欠である理由の一つとして、社会的なインタラクションが注意を喚起するものであるという点を挙げており (Kuhl et al., 2003: 9100; Kuhl, 2007: 114), 社会的要因に先立って、「注意」という要因が言語習得の促進要因としてより基本的なものであることが伺える。

これに関連して、Kuhl et al. (2003) でも重要視されているが、大人が乳幼児に対して話しかける際に現れる特有の話し方である、Child-directed Speech (CDS, あるいは Infant-directed Speech, IDS) の持つ役割について考えることが有益である。CDS は、反復の多用や発音の明瞭さ、高いピッチ、大きい抑揚などで特徴づけられるが、このような話し方が、大人同士の発話に比べて、有意に子供の注意を引き付けることが実験的に検証されており (e.g., Cooper & Aslin, 1990), 言語習得を促進させる効果があるとされている。

音素の習得に関しては、CDS において、ミニマルペアとなる母音の音素対 (e.g., 日本語における母音の長短: /E/ と /ee/) の発音上の周波数分布 (frequency distribution) が、母語特有の対立に対応するように有意に差別化されていることが示されているが (e.g., Werker et al., 2007), 対照的に、CDS よりも大人同士の発話の方が、わずかではあるが類似音の差別化が有意に大きくなされている、とする研究成果も存在する (Martin et al., 2015)。前者は実験ベースの研究であるが、後者はコーパスベースであり、規模も大きく、またかなり精緻な音声コーディングを行ったもので、方法論的な優位性がある。

このような研究成果を鑑みると、CDS が言語習得に有益に働くのは、その音声的特徴が故というよりは、理由はともあれ、それが子供の注意を引き付ける性質を持っているからであると考えれば、全ての研究成果を矛盾なく包括的に説明できるように思える。つまり、生身の人間とのインタラクションが音素の識別能力を維持させたのは、CDS が注意を引き付けたからであって、インタラクションという社会的な要因が故ではなく、共同注意と語彙習得の関連を指摘する研究成果は、共同「注意」が一つの注意の形であることに由来し、逆に言えば、「共同」でなくとも注意を引き付ける要因があれば学習は可能であるということになる。

このような解釈に問題があるとするれば、先に挙げた Krcmar (2011) による実験的研究において、動画教材に対する乳幼児の注視の度合いと、学習効果の関係性が検証されており、両者には相関がないことが示されている点である (Krcmar, 2011: 790)。この点に関しては、Krcmar (2011: 790) も述べているが、動画への注意とは必ずしも学習対象となる語やサインへの注意とは限らず、単に映像中の事物やキャラクター、色、光、音声などに向けられているだけである可能性も高いため、単純な検証は難しい。ただ、動画による言語習得の可能性を示した Dayanim & Namy (2015) の研究で学習対象となっていたのが音声言語ではなく視覚言語であるベビーサインであったということは、こ

の問題に一つの答えを与えることにつながるかもしれない。というのも、動画教材を使用した音声言語習得の場合、知覚モダリティが映像における視覚刺激と音声という聴覚刺激に分離しており、それらを統合する必要が生じるが、視覚言語の習得であれば、複数の情報を統合する必要は依然として残るものの、知覚モダリティは視覚のみで処理可能であるため、注意のリソースが限定的でも学習が可能であるとも考えられるからである。

#### 4. 結語: 言語の社会性

本稿では、言語習得の社会性を示す研究と、それとは矛盾するように思える研究成果を紹介し、両者を矛盾なく説明できる解釈の可能性を探ることで、言語習得の社会的性質に関する考察を行った。結果、現在得られている研究成果に関しては、社会的要因の不可欠性は見取ることができず、あくまでそれは、乳幼児が学習対象に「注意」を向けるための習得の促進要因であると解釈することができる、という知見を得た。

最後に、このような考察から浮かび上がってくる言語の社会的性質に関して付記しておく。Kuhl et al. (2003) が研究対象とした音素の区別は、各言語コミュニティにおける、どのような音の区別が有意義であるかの取り決めであり、語の意味などと同じように、それ自体が社会的性質を持ったものと言える (Cf. Port, 2007)。一方、本稿で概観した社会的要因不在の言語習得の可能性を示す研究では、その多くが、人工的な言語 (ベビーサイン、人工言語) を学習対象としており、純粋に社会的な対象とは言い難いということも指摘できる。ここから、言語習得の社会性を示す研究成果は、実は言語習得というプロセスの社会性を示しているのではなく、その習得対象である言語の社会性を示している、という可能性が浮かび上がってこよう。

#### 参考文献

- Akhtar, N., & Gernsbacher, M. A. (2007). Joint attention and vocabulary development: A critical look. *Language and linguistics compass*, 1(3), 195–207.
- Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 131–158). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: W.W. Norton.
- Cooper, R. P., & Aslin, R. N. (1990). Preference for infant-directed speech in the first month after birth. *Child development*, 61(5), 1584–1595.
- Dayanim, S., & Namy, L. L. (2015). Infants learn baby signs from video. *Child development*, 86(3), 800–811.
- DeLoache, J. S., Chiong, C., Sherman, K., Islam, N., Vanderborgh, M., Troseth, G. L., Strouse, G. A., & O'Doherty, K. (2010). Do babies learn from baby media? *Psychological Science*, 21(11), 1570–1574.
- Gomez, R. L., & Gerken, L. (1999). Artificial grammar learning by 1-year-olds leads to specific and abstract knowledge. *Cognition*, 70(2), 109–135.
- Krcmar, M. (2011). Word learning in very young children from infant-directed DVDs. *Journal of Communication*, 61(4), 780–794.
- Kuhl, P. K. (2007). Is speech learning 'gated' by the social brain? *Developmental science*, 10(1), 110–120.
- Kuhl, P. K., Tsao, F.-M., & Liu, H.-M. (2003). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(15), 9096–9101.
- Martin, A., Schatz, T., Versteegh, M., Miyazawa, K., Mazuka, R., Dupoux, E., & Cristia, A. (2015). Mothers speak less clearly to infants than to adults: A comprehensive test of the hyperarticulation hypothesis. *Psychological science*, 26(3), 341–347.
- Port, R. F. (2007). How are words stored in memory?: Beyond phones and phonemes. *New Ideas in Psychology*, 25(2), 143–170.
- Saffran, J. R. (2002). Constraints on statistical language learning. *Journal of Memory and Language*, 47(1), 172–196.
- Saffran, J. R., Newport, E. L., & Aslin, R. N. (1996). Word segmentation: The role of distributional cues. *Journal of memory and language*, 35(4), 606–621.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Werker, J. F., Pons, F., Dietrich, C., Kajikawa, S., Fais, L., & Amano, S. (2007). Infant-directed speech supports phonetic category learning in English and Japanese. *Cognition*, 103(1), 147–162.

# 会話力を向上させる聞き手のストラテジーとは

## —実際の雑誌インタビューの観察・分析から—

大塚明子（専修大学大学院生）

### 1. はじめに

グローバル化が進むなか、多様なコンテキストをもつ相手といかにコミュニケーションをするかは、現代人の課題のたといわれる。宇佐美（2012）は「これからは、いかに人の発話を聞き、それにいかに答えるかについての教育にも、もっと力を入れる必要がある」と指摘している。そこで、会話力の向上に役立てるべく、これまであまり着目されることのなかった聞き手のストラテジーに着目することにより、言語行為の分析に新たな一面を見出すことを目的とする。聞き手に着目したのは、水谷（1993）で言われているように、日本語の会話の特徴は共話にあり、それが成立するためには聞き手の言語行為が重要な役割を持つからである。観察・分析の対象とした会話データは、本研究者がインタビュアーとしてインタビューを行った際のデータを用いた。なお、本研究で会話力とは、相手の「ナラティブを引き出す力」とする。

### 2. 先行研究

インタビュアーのストラテジーを方法論として学術的に述べた先行研究は管見の限りない。ただし、インタビュアーとインタビュー어의やり取りをインタラクティブな言語行為として捉えた場合、社会言語学の調査手法やポライトネス理論が先行研究として挙げられる。すなわち、Labov(1973)、ブラウン&レビンソン（1987）、宇佐美（2008）、桜井（2012）などである。

### 3. 引き出すストラテジー・分析データ

本研究者が行ったインタビューのなかから以下のデータを対象とする。

#### 3.1 インタビューを行った雑誌の概要

本論文で観察・分析を行ったインタビュー記事を掲載した雑誌の概要は以下である。

部数：20万6875部（2018年4月、日本雑誌協会印刷証明付部数）

読者層：女性ミドルエイジ（30代～50代）

カテゴリー：ライフスタイル総合（日本雑誌協会分類）

コンセプト：美容、ファッション、食、インテリア、旅、家事など、生活全般をテーマに、30歳後半から40代の、知的好奇心旺盛な女性に向けて、生活スタイルを提案する。年齢にしばられない“いい女になる”ことを指向する女性のための雑誌。（媒体資料より）

#### 3.2 観察・分析を行った会話データ

①観察・分析対象：a. 録音されたインタビュー28本分の音声データ（計約3000時間）

b. 録音されたインタビュー127本分の書き起こしデータ（うち28本は録音された28本分の音声データ。99本分の書き起こしデータの音声データは書き起こし後、破棄された）

②データ収集期間：2007年3月～2018年7月

③インタビューイ：各界著名人（女優、作家、歌手、美容ジャーナリスト、アナウンサー、アスリート、コメンテーター、タレント）および専門職（研究者など）

④行われたインタビュー記事のテーマ：使用した化粧品の使用感、暮らしぶり、仕事への取り組み、理想の女性像、女性の生き方

⑤インタビュー所要時間：50時間～90分（1回）

⑥収録方法：インタビューの録音はICレコーダーによって行い、書き起こしデータはそれを再生して文字で記録  
以上のデータを次の観点からみて特出したものを詳細に観察する。

- ①インタビュアーの言語行為：ルーティンの有無，あいづちの回数・場所・種類，語尾，スピーチレベルのシフト，パラ言語（笑い）
- ②インタビュイーの言語行為：①が起こったときの反応，笑い・冗談，インタビュアーの意図通りの答えをしているとき・していないとき

以上の会話データをELANまたは会話分析手法により観察を行い，以下のストラテジーを明らかにした。

#### 4. 抽出された聞き手のストラテジー

##### i) ラポール構築のストラテジー (1) 褒め+スピーチレベルのシフトダウン

初対面でラポールを構築し，互いの距離を近づけるために「褒め」は有効だが，ネガティブ・ポライトネスである丁寧体を用いて伝えると，わざとらしさや慇懃無礼，よそよそしさが生じる恐れがある。そこで，インタビュアーは「褒め」を行う場合には，普通体にスピーチレベルをシフトダウンし，独り言のように言う。このストラテジーによって，なれなれしさを回避しながら率直に「褒め」を伝え，ラポールを構築することが可能となる。

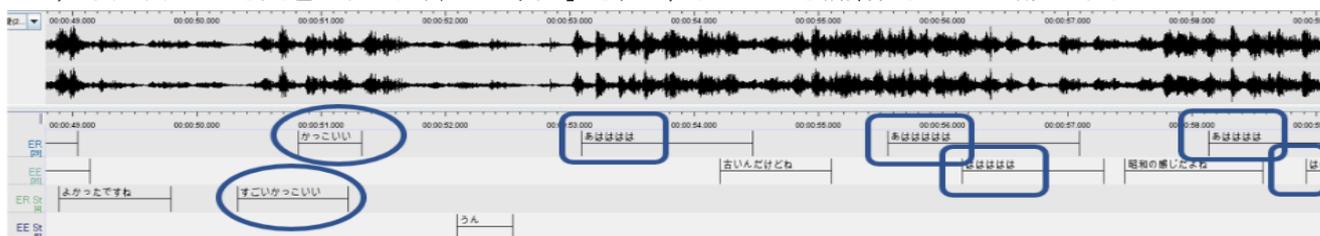


図1 褒め+スピーチレベルのシフトダウン

##### ii) ラポール構築のストラテジー (2) 共感的理解

インタビュイーのナラティブをインタビュアーがほかの言葉で言い換えたり，要約や補足，確認したりすることで，共感のみならず理解していることを示す。インタビュイーは「自身の話をわかってもらいたい」「自分のことを知ってもらいたい」という欲求が満たされ，ラポールが構築される。そして，さらなるナラティブを展開させる。心理カウンセラーがクライアントに対するのと同じ言語行動がインタビューのストラテジーとしても有効に使われている。

##### iii) 促すストラテジー (3) 反射的あいづち

インタビュイーの「語」に反応して打たれたインタビュアーの「反射的あいづち」は，句の切れ目に打たれる通常のあいづちよりも，より素早く，今話しているナラティブが歓迎されたことがインタビュイーにフィードバックされる。そのためインタビュイーはナラティブの継続を早い段階で決めることができる。

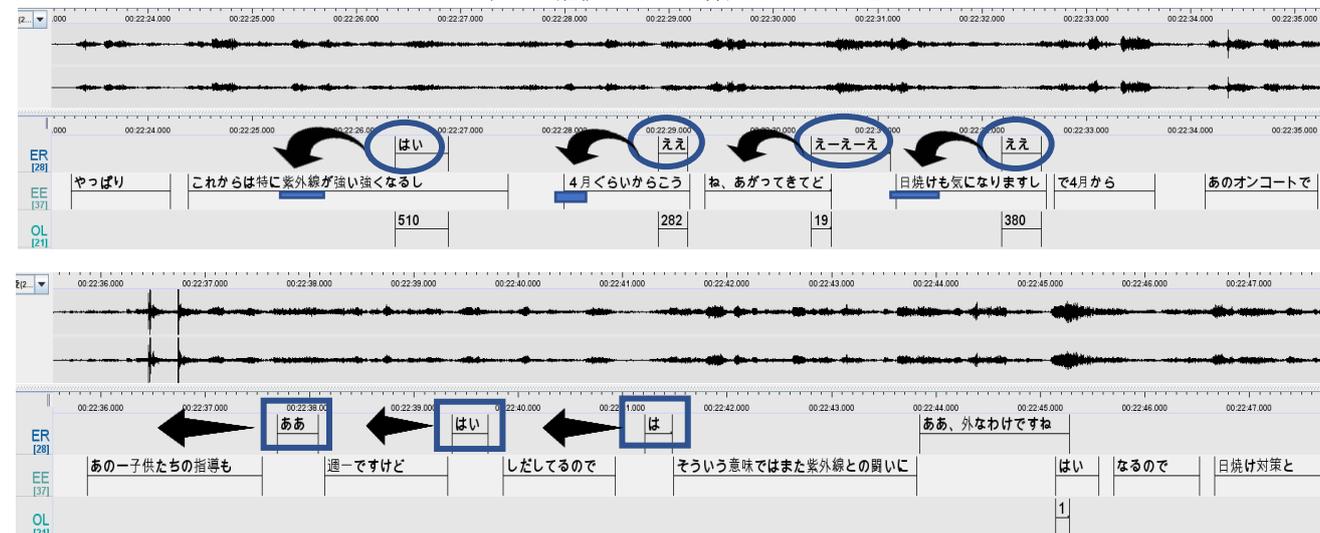


図2 語に瞬間的に反応した反射的あいづち ○囲い：反射的あいづち □囲い：句の切れ目のあいづち

#### iv) 促すストラテジー (4) 中途終了型発話によるレジリエンス

不完全なものを補完して完全なものにしたくなるという人のレジリエンス作用を利用したストラテジーである。中途終了型発話を補完するによってインタビュー어의能動的な発話行為を促す。インタビュー어の中途終了型発話には、引き出したいナラティブによって3つの目的がみられた。聞きたいナラティブの内容を予め緩和的に絞り込む「緩和的限定」、インタビュー어と自己同一化をはかり、前述の内容の発想を広げたり思い出したりすることで詳細に話すことを促す「共同想起」、前述を具体的に、または、その先を話すことを促す「ガイダンス」である。しかし、このストラテジーは、バフチン(0000)が示した中途終了型発話が相手と交わることなく常に承認と受容のみを要求する<内的説得力のある言葉>である場合は成功し、他者と交わり相手が新たに解釈する余地を持つ<権威的な言葉>の場合には失敗する場合があった。また、インタビュー어とインタビュー어의、その話題に関するコンテキストに差がある場合は、ストラテジーとしての成立は難しい。

#### v) 引き出すストラテジー (5) 常套句の回避

別の場面での発言や常套句を逆説的に用いた質問を重ね、インタビュー어가その他の発言を選択するように仕向け、ナラティブを引き出すストラテジーである。観察者のジレンマが回避され、インタビュー어から、単刀直入に聞いた場合には得られないと思われる、まだ語られたことのないナラティブを引き出すのに有効である。

#### vi) 引き出すストラテジー (6) 疑問・反論で刺激する

インタビュー어의ナラティブに対して、詳細を引き出すために疑問や反論で刺激するストラテジーである。インタビュー어はナラティブに説得力をもたせるため、さらなる詳細やより具体的な内容を語る必要に迫られ、インタビュー어は多くのナラティブを獲得することができる。また、インタビュー어가意図的にハイコンテキストな言語行為を行った場合に、ナラティブの整合性を確認する場合に必要なストラテジーとなる。インタビュー어とインタビュー어의間にコンテキストの違いがあると、ストラテジーとして機能しない。

インタビュー어가論理的な思考と言語感覚に優れている場合には、インタビューの展開をより面白くする効果があると思われる。

#### vii) 引き出すストラテジー (7) インタビュー어의自己開示

語られたナラティブが一般的には理解されにくい内容である場合、また、抽象的でわかりにくい場合に、具体例や新たなナラティブを引き出すストラテジーとして有効だと考えられる。但し、ナラティブが年齢やコンプレックスなどデリケートなテーマである場合は、インタビュー어は自分を低く見積もって自己開示をする必要がある。このストラテジーも、インタビュー어とインタビュー어의間にコンテキストの違いがあるとストラテジーとして機能しにくい。

## 5. インタビューにおける会話ストラテジーの必要性

雑誌のためのインタビューにおいて、前述の会話ストラテジーが用いられるのは、インタビュー어とインタビュー어의インタビューに際しての欲求に違いに関係があると思われる。インタビュー어とインタビュー어의インタビューに臨む際の欲求は、それぞれ以下である。

### インタビュー어의欲求

- ①仕事として「話すためにその場に来ている」ので、黙秘や無視はない
- ②自己を表現する場と捉え、テーマに関心がなくても話をする
- ③雑誌に掲載されるのだから、自分に有利な発言をしたい

- ④自分の不利益になる恐れ成ることは話したくない

#### インタビューアの欲求

- ①誌面のテーマにのっとった内容を引き出す必要がある  
②観察者のジレンマによって飾られたナラティブが語られるのを回避したい  
③まだ知られていないナラティブを引き出したい  
④ナラティブは（読者に）わかりやすく伝わるものでなければならない

上記のように、インタビューアは発話行為に対して積極的ではあるが、雑誌に掲載されることを意識した（観察者のパラドックス）状態である。そこで、インタビューアはインタビューアと有効な関係性を築き、それを維持しながら自分の欲求を満たすために戦略を用いるといえる。

## 6. 聞き手の戦略の普遍性

本研究では、雑誌インタビューにおける聞き手の観察から会話戦略を探り、どのような場合にどのような戦略を用い、どのようなナラティブが得られたかを明らかにした。雑誌のためのインタビューでインタビューアが戦略を用いるのは、聞き方によってインタビューアのナラティブが変わるからである。もし、場面に応じて有効な戦略を用いなければ、インタビューアの欲求は満たされない。しかし、欲求を満たすためならば、聞き方ウィ問わないわけではなく、友好的な関係を維持しながら、より多くのナラティブを引き出す必要がある。そのために人間関係を有効にするポライトネス理論も用いられている。その意味において、インタビューの会話戦略は、友好的な関係を築くことを目的とするコミュニケーションの自然会話を基本とし、さらに、その場の必要性に応じた戦略をプラスしたものと考えられる。また、本研究で抽出された聞き手の戦略には、心理学や AI といった言語学以外の分野の概念を取り入れたものもある。そのことから、雑誌インタビューのための会話戦略には、コミュニケーションにおいて、「誰かから何かを聞き出したい」と思う際に応用できよう普遍性を有すると思われる。

## 7. 本研究の可能性

本論文では実際に雑誌の記事にするために行われている言語行動を聞き手（インタビューア）に着目し、その戦略を抽出した。これを日本語学習者および母語話者のコミュニケーションスキル向上のための学習に応用することができるのではないだろうか。言葉によるコミュニケーションは今後、グローバル化が加速する社会でますます重要になるといわれている。しかし、福田（2013）が指摘するように、大学生も含めて現代人は対面的コミュニケーションが苦手だといわれている。日常会話で対面コミュニケーションのスキルアップをはかるためには、日本語学習者のみならず母語話者もナラティブを引き出す会話力の強化が必要である。しかし、現実的なコミュニケーションスキルとして活用できる自然会話の戦略は、授業で学習することではなく成長や経験と共に自然と身に付けるスキルであり、日本語学習者に向けてさえ、教科書にも引用されにくいといわれている。

宇佐美（2012）は、あいづち、共話型発話確認などの母語話者の自然な「聞き手としての反応」が、いかに学習者の自律学習に影響を与えるかについて、日本語の教育の観点から研究する必要があるとし、これまでのコミュニケーション教育では、「いかに話すか」ということのみ焦点が当てられてきたが、これからは、「いかに相手の話を聞き、それに反応するか」についても、もっと研究する必要があると指摘している。そのような現況に対して、本研究が応用できることを探っていきたい。

### 参考文献

- 宇佐美まゆみ(2008)ポライトネス理論研究のフロンティア—ポライトネス理論研究の課題とディスコース・ポライトネス理論— 『社会言語科学』 第11巻第1号. pp5-22.  
宇佐美まゆみ(2001)「ポライトネス理論から見た＜敬意表現＞」 『言語』 30巻. pp18-25.  
宇佐美まゆみ(2012)「母語話者の日本語会話」 『コミュニケーションのための日本語研究』 pp. 13-20.  
岡田美智男 (2012) 『弱いロボット』 医学書院

投稿原稿が4ページを超過したためここで掲載終了

# 東京オリンピック・パラリンピックと社会言語科学

企画責任者 多々良直弘 (桜美林大学)

## 1. はじめに

近年オリンピック・パラリンピックやワールドカップなどに代表される様々な国際大会が世界各地で開催され、スポーツのグローバル化が進んでいる。このような世界各国の代表が参加する様々な国際大会が、通信技術の発展により様々なメディアを通じて我々のもとへ配信されている。スポーツとスポーツを報道するメディアは融合し、メディアを抜きにしてスポーツを語ることはできず、またメディアも社会におけるスポーツの重要性や人々の関心の高さを軽視することはできない。これまでのテレビ視聴率を振り返ってみると 1964 年の東京オリンピックにおける女子バレー日本対ソ連の試合の視聴率が歴代 2 位の 66.8% を記録し (ビデオリサーチ調べ)、その他にもオリンピックやワールドカップなど多くのスポーツイベントが歴代視聴率の上位に入っていることからスポーツとメディアは切っても切れない関係にあることがわかる。

## 2. スポーツイベントとメディアスポーツ研究

スポーツにはその社会の特徴が反映されており、社会を映し出す鏡であると言われることもあるが、そのスポーツを報道するメディアにも、社会の文化的価値観が凝縮されている。一般的にメディアはスポーツの試合を客観的に報道していると考えられがちであるが、実際には何らかの文化的基準に基づいて特定の視点から試合のある側面を取捨選択したり、もしくは情報を加えたりすることを通じて、スポーツイベントを編集して我々のもとに報道している。我々はスタジアムでスポーツの試合を直接体験することもできるが、大多数の人々は実況中継や試合後のニュース報道などのメディアというフィルターを通じて、メディアによって彩られ、切り取られた「メディアスポーツ」を観戦するのである。

オリンピック・パラリンピックなどのメガイベントを報道するメディアスポーツに関する研究は、橋本 (2002) などに代表されるようにこれまでは主に (スポーツ) 社会学の分野で行われてきたということができよう。社会言語学会におけるスポーツの研究は意外にも少なく、学会誌『社会言語科学』にこれまで掲載されたスポーツに関する研究論文は劉・細馬 (2016) と多々良 (2017) のみである。

## 3. 本シンポジウムの目的：社会言語科学におけるスポーツ報道研究の可能性

これまでも様々な研究分野においてメディアに関する研究が行われてきたが、情報技術が発展し様々なコンテンツがグローバル化の流れの中で世界各地に配信されるようになり、メディア研究の研究対象とその研究手法は増え続けている。例えばニュース報道をとっても、従来の新聞などの紙媒体やテレビ、ラジオといった媒体を通じてだけではなく、同じコンテンツがインターネットを通じても報道されるようになることでその研究の範囲は広がっている。更にはストリーミングによるスポーツ観戦や SNS などを通じた報道側と情報の受け手である視聴者との双方向性という特徴も研究範囲を広げている一因であるだろう。またやさしい日本語、文字情報や手話通訳など現在のメディアにおける情報提供をより良いものに改善していくための情報のバリアフリーを目指した研究も挙げられる。

スポーツとメディアに関する研究は多岐にわたるが、本シンポジウムでは、メディア報道に関する研究を通じてオリンピック・パラリンピックという国際的イベントに関して、社会言語学会の立場からどのような問題提起ができるのか、どのような研究成果を発信することができるか議論したい。今回は、様々な言語で報道されるスポーツの実況中継をデータとした多言語間の対照研究 (多々良)、選手たちが試合中にどのようにコミュニケーションを取りながら、戦略を決めているのかを分析した対照研究 (八木橋)、選手たちがインタビューなどで発言するコメントを翻訳する際にどのような理由で「役割語」が使用されているのかを分析した研究 (太田)、そしてスポーツの実況中継において、視覚障がい者に対してどのような情報を伝えるべきかを考察した自動解説放送に関する情報のバリアフリーを目的とした研究 (熊野) を通じて、社会言語科学においてオリンピック・パラリンピックなどのスポーツイベントにおいてどのような研究が可能であるのか、またウェルフェア・リングイスティックスの立場からどのような社会貢献ができるのか考察していきたい。

### 参考文献

- 橋本純一(編) (2002). 現代メディアスポーツ論 世界思想社  
劉礫岩・細馬宏道(2016). カーレースにおける実況活動の相互行為分析—出来事マーカーとしての間投詞と実況発話の構成— 社会言語科学, 18(2), 37-52.

# スポーツ実況中継の対照研究

多々良直弘 (桜美林大学)

## 1. はじめに

スポーツ実況中継の重要な目的は、メディアを通してスポーツを視聴する人々に試合に関する適切かつ十分な情報を提供し、視聴者の興味を失わせないことである。これまでもメディアスポーツ研究の分野においてスポーツの実況中継を分析した研究はあるが、本発表ではサッカーの実況中継をはじめ、オリンピック・パラリンピック競技の日本語、英語、スペイン語など様々な言語による実況中継を比較対照し、各言語の特徴を分析していく。スポーツ実況中継の対照研究が社会言語学や対照研究においてどのような重要性を持つのか、多くの事例をもとに考察していきたい。

## 2. 文化により異なる実況中継

スポーツの実況中継というジャンルは Ferguson (1983) や Beard (1998) が指摘している通り、様々な独特の言語表現が使用されている。しかし近年ではオリンピック・パラリンピックなどの国際大会が世界各地で実況放送されており、同じ試合が通訳や翻訳を介さずにさまざまな言語で放送されているため、各言語で言語化される認知資源や好まれる言語表現、そして参与者間の相互行為の特徴を分析するための非常に良いデータであると言える。

実況中継の参与者たちは、流動的でシナリオのない試合を即興的に描写、解説することが求められる。どの文化でも視聴者が期待する適切な情報を伝達することが実況解説には求められるわけだが、出来事のどの部分を伝えるのか、それをどのように伝えるのかということに関して、各言語文化で違いが見られる。実況中継という制度的談話にも各言語文化の価値観や日常的な言語使用の規範が反映されており、参与者たちは単に情報を視聴者に提供するのではなく、その文化に適した形で談話を構成することが求められているのである。言い換えれば、実況中継の参与者たちは、目の前で起こっている出来事の全てを忠実にことばで描写、再現しているのではなく、ある特定の視点から言語化する認知資源を選択し、ある種の物語を作り上げているのである。日本語と英語による同じ試合の実況中継を比較すると、各言語の好まれる表現方法や相互行為の特徴が明らかになるだけでなく、文化によって注目され、言語化される対象の差異が観察されたり、同じ認知資源が異なる形で解釈されたりすることがあり、そこから各言語の背後にある文化的価値観が浮かび上がってくる。

## 3. スポーツ実況中継の対照研究

多々良 (2017) はスポーツの実況中継という制度的談話において、選手がミスをした場面で英語と日本語の実況中継の参与者たちが出来事のどの部分に注目し言語化するのか、どのように批判を展開するのかということ进行分析し、両言語の批判のストラテジーを考察している。英語の実況解説では、コメンテーターたちは客観的に選手のミスを描写し、ミスを犯した選手を言及し、厳しい批判を投げかける一方、日本語のアナウンサーや解説者たちは、批判をするのではなく（批判をするだけではなく）、ミスをした選手のおかれている状況を描写したり、選手の思考内容を推察し、意図を理解しようとすることを指摘している。

また、英語の実況中継では参与者たちは互いの発話が重ならないようにイントネーションを調整したり、身体的接触などを利用し、話者交替のタイミングを他の参与者に知らせ、それぞれが一人ずつ長いターンで見解を述べる「一度に一人が話す」という特徴がある。一方日本語の実況中継では参与者たちが相槌、同時発話、繰り返しなどを通じて、互いの発言に反応し、見解を確認し合いながら、実況中継を共同構築するという特徴が観察される。

本発表ではオリンピック・パラリンピックで行われる様々な競技の実況中継を日本語、英語、スペイン語など多言語間で比較対照し、各言語の特徴や相互行為の特徴を分析する。スポーツ実況中継の対照研究が社会言語学や対照研究においてどのような重要性を持つのか、その可能性について考察していく。

### 参考文献

Beard, Adrian (1998). *The language of Sport*. London, New York: Routledge.

Ferguson, Charles A. (1983). Sports Announce Talk: Syntactic aspects of register variation. *Language in Society*, 12, 153-172.

多々良直弘 (2017). メディア報道における批判のディスコース—スポーツ実況中継において日英語話者はどのように批判を展開するのか—  
社会言語科学, 20(1), 71-83.

# 選手間コミュニケーションの対照研究

## —試合中の戦術決定はいかになされているか—

八木橋宏勇 (杏林大学)

### 1. はじめに

団体競技において、試合中に選手同士が声を掛け合うことは非常に重要なことだと言われている。「2アウト、フルカウント、ランナー走るよ!」(野球)や「逆サイド!空いてる!」(サッカー)など、声を掛け合うことにより、状況の確認・動作のシミュレーション/指示といった機能が果たされている。このような選手同士の試合中の掛け声を耳にする機会は多いように思われるが、戦術を決定するような議論をしている場面にはなかなか立ち会うことができない。

本発表は、(選手が監督・コーチの指示を伝え合うような声掛けではなく)試合中に選手同士が議論を展開して戦術を決定する場面に焦点をあて、主として日本語と英語でどのような特徴が観察されるか議論する。

### 2. これまでの日英対照研究と日英語の志向性

日英対照研究は、両言語で好まれる事態把握・表現/談話展開パターンが存在することを、言語構造の様々なレベル(語・文・談話)で検証してきた。英語と日本語それぞれを特徴づける志向性として主なものを挙げると、「線的論理・点的論理」「スル・ナル」「人物中心・状況中心」「話し手責任・聞き手責任」「客観的把握・主観的把握」「ポライトネス・わかまえ」「結果志向・過程志向(=結果重視・経過重視)」「自己発信型談話・融合型談話」「対話・共話」「概要説明先行型・状況説明先行型」など、様々な着眼点で活発な議論が展開されてきた。花崎(2012)は、池上嘉彦氏による日英対照研究の一連の議論について、日本語は出来事を〈出来事それ自体〉として、英語は〈因果関係〉として捉える傾向が強いことを指摘しつつ、以下のように整理している。

この2つの分類は(中略)〈ナル〉と〈スル〉の対立と同じラインでとらえることができるであろうし(中略)〈経過重視〉と〈結果重視〉とも同じラインでとらえることができるであろうし(中略)〈無界性〉〈有界性〉の対立としても捉えることができるであろう。〈出来事自体〉を描写するということは、出来事がどう〈ナル〉あるいはどう〈経過〉をたどってその出来事が起こるかを描写することであり、出来事であるので境界線がはっきりしない〈無界〉的な描写といえるであろう。一方、動作主・被動作主の対立でとらえるということは、そこに〈因果関係〉を認め、動作主が何を〈スル〉のかに注目し、何かをした〈結果〉を重視し、そして、動作主・被動作主という個体を表すのであるから〈有界〉的な描写となるわけである。(花崎 2012: 29)

この〈出来事それ自体・ナル・経過重視・無界的〉は日本語の、〈因果関係・スル・結果重視・有界的〉は英語の「型(スキーマ)」であり、両言語の典型的な特徴を端的に示したものである。

### 3. 有界的な場面設定での議論と選手間コミュニケーション

本発表で主に扱うスポーツは(東京オリンピック・パラリンピックの競技種目ではないことはお許しください)カーリングである。試合中の選手同士の会話がマイクで拾われていることが多く、実況・解説者も我々も、戦術を練るプロセスをリアルタイムに確認することができる。

試合中に選手同士が戦術を練る時間は極めて限られている。時間的制約に加え、次の一手をどう攻めるかという結論を必ず出さなければならないという意味でも、有界的な性質を帯びている場面である。典型的には、無界性・経過を志向する日本語にあって、この有界的な場面ではどのようなコミュニケーションが繰り返されているのだろうか。また、有界性・結果を志向する英語であっても、この時間的制約が議論の展開にどのような影響を与えているのだろうか。さらに、そのやり取りを通して戦術を事前に把握できていることが、実況や解説、我々の試合の見方に影響を与えるのか否か。多くの事例から試合中の選手間コミュニケーションの姿を考察していく。

#### 参考文献

花崎美紀(2012). 言語と文化の相同性 開放系言語学への招待, 21-36.

# オリンピック放送の「役割語」

## ー外国人選手インタビューの翻訳字幕からー

太田眞希恵(NHKラジオセンター)

### 1. はじめに

本研究では、北京オリンピック（2008年）とリオデジャネイロオリンピック（2016年）のテレビ放送に出た外国人選手インタビューが、どのような日本語に翻訳されたかについて「役割語」という観点を導入して分析した。分析の対象としたのは、外国人選手のインタビューに付けられた翻訳字幕（テロップ）。役割語が使われるのはどのようなときなのかについて分析するとともに、ノンフィクションの分野であるオリンピック放送に役割語が出現する理由について考察した。

### 2. 「役割語」の定義と、オリンピック放送・翻訳字幕を分析する際の着目点

「ある特定の言葉づかい（語彙・語法・言い回し・イントネーション等）を聞くと特定の人物像（年齢、性別、職業、階層、時代、容姿・風貌、性格等）を思い浮かべることができる時、あるいはある特定の人物像を提示されると、その人物がいかなるにも使用しそうな言葉づかいを思い浮かべることができる時、その言葉づかいを「役割語」と呼ぶ。」  
金水(2003)の以上の定義にもとづき、本研究では、文末表現と1人称代名詞に着目して、翻訳字幕を分析していった。

### 3. オリンピック放送に「役割語」が出るパターン

オリンピック放送の翻訳字幕に「役割語」が出現する人物像とその使い方には、いくつかのパターンがあることがわかった。

- スーパースター（男性・女性）の発話  
例) ウサイン・ボルト選手やマイケル・フェルプス選手 →男性語、 エレーナ・イシバエワ選手 →女性語
- ライバル選手の発話 例) 北島康介選手の“ライバル”ダーレオーエン選手 →男性語
- 濃いキャラクター性をもつ選手の発話
- 競技者としては恵まれた立場にない選手の発話 →です・ます体
- “興奮”や“感情”が表れた発話 →「さ」「ね」「よ」「わ」などの終助詞の付加

### 4. オリンピック放送に「役割語」が出現する理由 ～日本人選手を主人公とした「物語」～

オリンピック放送については、メディア研究（とりわけメディアスポーツ研究）の分野で、これまでさまざまな研究がなされてきた。その知見をふまえ「オリンピック放送は“日本人選手を主人公とした「物語」”である」という視点をもって考察していくと、オリンピック放送の外国人選手インタビューの翻訳に「役割語」が出現しやすい理由がみえてくる。

- オリンピック放送は日本人選手を「主人公」とした“応援放送”である  
→オリンピック放送は、自国・日本の勝ち負けやメダル獲得の情報に偏りすぎて“応援放送”と化しているという指摘がある。外国人選手たちは「主人公」（＝日本人選手）を取り巻く人物として登場することとなり、その発話には、その“人物像”にふさわしい「役割語」が使われることになる。
- スポーツ放送やオリンピック放送の「物語」性  
→テレビのスポーツ放送やオリンピック放送（特にスポーツドキュメンタリー）には、「物語」が織り込まれていると指摘されてきた。すなわち、“登場人物”たちが一連の“ストーリー”をもった流れで構成され提示されているという点で、これにより、スポーツに詳しくない人でもその「物語」を理解し、楽しみ、感動することができる。「役割語」は、その「物語」のもとで、「物語」をより効率よく理解できるように使われていると考えることができる。

#### 参考文献

金水敏 (2003). 〈もっと知りたい!日本語〉ヴァーチャル日本語 役割語の謎 岩波書店 ほか

# スポーツ番組の自動実況・解説放送

熊野正(NHK 放送技術研究所)

## 1. はじめに

近年多くのスポーツ競技でリアルタイムに作成・提供されている、試合のスコア・スタッツ・イベント情報等のライブデータを利用して、試合の状況を聴いて理解できるような一連の音声発話を自動生成する研究を進めている(熊野, 2017). 人間の実況者のいない、会場音声(および映像)とあわせて聴取すれば、実況として機能するものであり、これを「自動実況」と呼んでいる. 2018年2月には、この枠組を用いて実況つきスポーツ生中継番組を全自動で制作し配信する「ロボット実況」サービスを一般向けに試験提供した(NHK, 2018). また、人間の実況(・解説)がついた中継番組に対し、画面を見ていれば自明であるために言及されにくい情報を選び、同じ枠組で音声化したものを番組とあわせて聴取すれば、現状制作が難しいとされているスポーツ番組の視覚障がい者向け解説放送の代用として機能する可能性がある. 我々はこれを「自動解説放送」と呼び、放送音声との併聴が容易になる自動解説音声挿入タイミングの自動決定手法の研究などを進めている(一木ほか, 2018).

## 2. 自動実況

試合の今の状況を表すライブデータは試合進行に伴って刻々と変化する. 一方、聞き手はこれまでの一連の実況発話から試合の今の状況に関する信念を構築しており、自動実況生成は、発話タイミングの都度都度において、データと聞き手が持っているであろう信念の差異を解消するための発話を生成し、音声化して伝達する処理を基本とする. 本手法における聞き手信念モデルは、発話によって伝達されたライブデータ中の情報は、その情報の種類に応じて一定の期間記憶されるというものである. この枠組を利用することで、冗長性を抑えて、結束性のある、試合状況への追従性を高める発話を生成(例えば、選手のフルネームはたまにしか言わない、など)したり、状況の変化がなくとも一定間隔で状況のサマ리를発話(いわゆる「堰き止め」)したりすることを可能とする. 現状、この仕組みは、データの信念の差異の種類に応じた選択ルール付きの発話テンプレートをあらかじめ人手で記述することで実現している.

実況発話は助詞の省略や体言止めなどを多く含み、その音声による適切な伝達のためには韻律情報が重要である. ロボット実況試験サービスにおいては、この実現のために新たに音声合成器を開発して利用した.

## 3. 自動解説放送

テレビ中継の実況では、対戦カードや現在の得点など、画面に表示されている情報への言及が少なめで、音声のみを聴取しても試合状況が把握しづらいことが多い. テレビ中継はラジオに比べて数多く提供されており、視覚障がい者が健常者と同様にスポーツを楽しむためには、このようにテレビ中継を活用した取り組みが重要と考える.

会場音声、実況者、解説者、自動解説音声のすべてを使って試合を楽しむためには、新たに加わる自動解説音声によりよくコンテンツに溶け込むことが大切である. 我々はこれまでに、声質や挿入タイミング、別スピーカーによる提示など、いくつかの観点から調査を行った. 引き続き検討を進めていきたい.

## 4. おわりに

自動実況、自動解説放送、いずれも、客観データに特化した伝達という点では、従来の実況や解説放送とは機能が異なるもので、その効用やよりよいサービスのあり方についての検討はまだ十分とは言えない. 幅広い観点からご意見をいただければ幸いである.

### 参考文献

熊野正 (2017). スポーツ番組を解説する「音声ガイド」生成技術 NHK 技研 R&D, **164**, 49-55.

<https://www.nhk.or.jp/str1/publica/rd/rd164/pdf/P49-55.pdf>

NHK (2018). (報道資料)ピョンチャン五輪のデジタル展開の実施結果について.

<https://www.nhk.or.jp/pr/keiei/shiryou/soukyoku/2018/03/002.pdf>

一木麻乃・熊野正・今井篤・都木徹 (2018). 生放送番組向けの自動解説音声の挿入タイミング決定法 ～ スポーツ中継における実況音声の発話未予測 ～ 信学技報, **118**(270), 45-50.

## JASS カフェ～ゆったり気分で研究のよもやま話をしませんか～

2016 年度に開始した JASS カフェを今大会でも実施します。JASS カフェは、素朴な質問から学術的議論まで、昼食を取りながら堅苦しくない自由な雰囲気です。語り合うことを目的としています。普段はゆっくり話せないような専門領域や研究歴の異なる多様な研究者同士が交流できる場です。

今大会の JASS カフェでは次の 3 つのテーマのテーブルを準備しています。出入りも自由。昼食持参でぜひお気軽にお立ち寄りください。

- よもやま話—学会に関して、研究について等、ざっくばらんに語りましょう。大会初参加の方、大歓迎です。
- 育児中の会員交流—育児中の学会参加はどのようにしているのか、学会への希望もふくめてざっくばらんに話しましょう。
- 特集号「新しい学習・教育が変えていく社会—「社会言語科学」からの貢献」エディタを迎えて。

詳細は学会当日に配布するチラシをご覧ください。

JASS カフェのテーブルテーマやゲストの希望がありましたら、会員マイページ内の「ご意見の送付」から提案をお送りください。

(企画委員会)

## 『社会言語科学』特集論文募集のお知らせ

学会誌編集委員会では、以下の要領で特集「新しい学習・教育が変えていく社会—「社会言語科学」からの貢献」の論文を募集いたします。特集に投稿された論文は、通常の投稿論文と同じく、査読を経て掲載が決定されます。

なお、特集では最終投稿期限が設定されていますのでご注意ください。投稿論文は基本的に投稿され次第、査読作業に入ります。したがって、より早く投稿された論文ほど、査読が早く済み、論文を修正する機会が多くなります。最終投稿期限は特集論文の投稿を受け付ける最終期限という意味ですので、早く投稿できる方は早めに投稿されることをお勧めします。刊行時期までに採択とならないときは、特集号以外の号に掲載されることもありますのでご了解ください。

特集論文の最終投稿期限：2019年9月30日(月)

掲載号の発行：2020年9月（第23巻第1号に掲載予定）

特集論文の投稿先：電子投稿システムを通じて投稿してください（本学会HPの「学会誌」ページ参照）

---

タイトル：新しい学習・教育が変えていく社会—「社会言語科学」からの貢献

担当エディター： 森本 郁代（関西学院大学）  
井出 里咲子（筑波大学）  
宇佐美 洋（東京大学）  
武黒 麻紀子（早稲田大学）

本年、社会言語科学会は設立20周年の節目を迎えた。これを機に、「何のために社会言語科学があるのか、何のために研究するのか」を考える機会を提供すべく、社会言語科学における学問的知見を、特に「学習・教育」という文脈で積極的に活用することを目指した論文を募集する。本特集の射程には、本学会との関連も深い言語学習・教育や学校教育の分野だけでなく、これまで学習・教育と結び付けて議論されることの少なかった社会的実践も含まれる。

近年、学習と教育をめぐる状況や捉え方は大きく変わりつつある。たとえば大学を含む学校教育の現場において、これまでの知識重視の講義主体の授業形態から、学生主体の学びを促すアクティブラーニング型の授業が推進されるようになっている。こうしたパラダイム

転換の背景には、変化が激しく、複雑化してきている現代社会において、そこに内在する諸問題を解決し、持続可能な社会を作り上げていくための人材や市民の育成が急務であること、またその上で思考力やコミュニケーション力の育成がこれまでになく求められるようになったことが挙げられるだろう。同時に、このパラダイムシフトは、学習が個人の中だけに閉じたものと捉える個体主義的学習観から、社会生活のさまざまな営みの中で、そのつどの文脈によって引き起こされるとする状況論的学習観へと変わりつつある現状と軌を一にしている。

こうした学習観・教育観の変化に伴い、目標が明確でその達成を意図した学習・教育から、日常的な営みの中で意図せず生じている学習・教育のあり方へと関心も広がってきている。また教育や学習の対象としては、知識や技能のほか、協調性や問題解決への意欲といった「態度」の養成も含まれるようになってきている。教育や学習を状況やそのつどの文脈に埋め込まれたものとして捉えるという教育・学習観のパラダイムシフトは、研究のフィールドを学校という限定的な場から、より広い社会的場面へと押し広げつつある。こうした考え方に基づく研究は、私たちの教育・学習に対する捉え方を豊かにしてくれるとともに、人材や市民の育成のあり方についても多くの示唆を与えてくれることが期待できる。

本学会誌においては、第12巻第1号の「言語・コミュニケーションの学習・教育と社会言語科学—人間・文化・社会をキーワードとして」で既に学習と教育をテーマに取り上げている。しかしながら、今回の特集では、研究対象を言語やコミュニケーションの学習・教育にとどまらず、一見学習・教育とは無関係に見える社会的実践を、学習・教育と関連づけて論じるような論文を特に歓迎する。取り上げるトピックや対象とする学習・教育の文脈は、スポーツや音楽活動、職場や地域の市民活動、医療や裁判員制度など、私たちの社会のあらゆる場面に見出すことができるだろう。

学習と教育について問い直すことが、本学会の目指すウェルフェア・リングイステイクスの実践につながることは、多くの学会員に賛同していただけると確信している。「新しい学習・教育が変える社会」という観点の下、さまざまな分野からの論文が集まることにより、社会言語科学がこれまで歩んできた道のりと、これからの方向性について議論するための視座を与える特集号となることを期待している。

# 学会誌 社会言語科学

## (The Japanese Journal of Language in Society)

### 投稿規定 (2015 年 7 月 19 日改訂)

1. 投稿内容は未公開のものに限る。ただし学会での口頭発表ないし予稿集に掲載された原稿、科学研究費補助金などの研究報告書に掲載された原稿、公刊されていない修士論文や博士論文の一部は投稿して差し支えない。なお、機関リポジトリなどウェブ上で公開されているだけの博士論文は未公開のものとして扱う。
2. 他の学術誌に投稿中の原稿と同じ内容で投稿すること（二重投稿）は認めない。
3. 原稿の投稿者は社会言語科学会の会員でなければならない。共著の場合は、筆頭著者が会員であればよい。なお、編集委員会が原稿を依頼する場合は、この限りでない。
4. 投稿は随時受け付ける。ただし特集の原稿に関しては受付の期限を定める。
5. 投稿原稿の執筆は「執筆要項」に従うこととする。提出された原稿は、原則として返却しない。
6. 投稿原稿は、編集委員会が審査し、掲載の可否を決定する。
7. 掲載される原稿の原稿料は支払わない。
8. 掲載原稿の執筆者には、1編につき抜刷20部を無料で贈呈する。
9. 掲載原稿の印刷に要する費用は、原則として本学会の負担とする。ただし、特殊な活字、図版の作成等により特別な費用がかかるときには、その費用は投稿者の負担とする。
10. 図やイラスト、写真などの掲載に際して著作権・肖像権に関する処理が必要な場合は、執筆者自身が行うこととする。
11. 掲載された論文等に関する国内外の著作権は、原則として本学会に帰属する。本学会は掲載原稿を電子化または複製の形態などで公開・配布する権利を有するものとする。
12. 掲載原稿の執筆者は、掲載された論文等を機関リポジトリや個人のウェブサイトで公開することができる。ただし、学会誌刊行後2年間は公開できないものとする。

### 執筆要項 (2016 年 5 月 1 日改訂)

1. 投稿原稿の種類
  - ・ 投稿原稿の種類は研究論文、展望論文、資料、ショートノートとする。
    - a. 研究論文 —— 独創性のある実証的または理論的な論文
    - b. 展望論文 —— 重要な課題に関する内外諸研究を幅広く検討し、独自の観点から総合的に概観する論文
    - c. 資料 —— 言語資料、実験・調査の結果などの報告で、従来の学説の吟味検討や今後の研究展開に資することを目的とする論考
    - d. ショートノート —— 萌芽的な問題の指摘、新事実の発見や興味深い観察及び少数事例に関する報告、研究装置や研究方法に関する指摘・提案など
  - ・ 原稿の種類は著者が投稿時に指定する。ただし編集委員会は判定結果に基づき、審査途中で著者に種類の変更を求めることがある。
  - ・ 編集委員会は、上記の種類の前稿のほか、巻頭言、特別寄稿、書評、報告などを会員に依頼することがある。
  - ・ 依頼原稿も含め、投稿原稿はすべて編集委員会が主体となって査読を行う。
2. 投稿原稿の書式・分量
  - ・ 原稿本文は日本語または英語で書くこととする。表題と要旨とキーワードは日本語と英語の両方とする。
  - ・ 原稿は縦置き横書きとする。句読点は「. , 」とする。
  - ・ 原稿は、原則として「投稿原稿テンプレート」（日本語用 Word ファイル、英語用 Word ファイル、日本語用 LaTeX ファイル）を使い、その説明に従って書く。
  - ・ 投稿原稿の分量は、研究論文は本文のほか表題、著者名・所属、和文要旨・英文要旨、参考文献、注、表、図等を含め、「投稿原稿テンプレート」の書式で16ページ以内とする。展望論文は

同じく 16 ページ以内を，ショートノートは 8 ページ以内とする．その他の原稿については簡潔を旨とし，研究論文の基準を上回らないものとする．和文要旨はいずれも 600 字以内，英文要旨はいずれも 200 語以内とする．

- ・査読結果によって加筆修正が必要になった場合でも，原稿の分量は上記のとおりとする．そのため，投稿時の原稿の分量は規定より少なめにしておくのが望ましい．
- ・誌面はモノクロ印刷になるので，提出原稿は図表を含め，すべてモノクロにする．グラフなどはモノクロでも見やすいように工夫すること．どうしてもカラー印刷にする必要があるときは，著者の費用負担によりカラー印刷を認めることがある．
- ・図表は本文中の適当な個所に入れること．図表中の文字は 8 ポイント以上にする．
- ・本文のなかで章・節等の記号をつける場合には，章は 1.， 2.， ……， 第 1 章第 1 節は 1.1 のようにし，以下これに準ずる．
- ・本文中の外国人名等の固有名詞は，原綴りあるいは英語綴りを原則とするが，公式の名称等として著名なものはカタカナでもよい．
- ・注は，必要最小限にとどめる．入れる場合は論文の末尾に入れる「末尾注」とし，脚注は用いない．

### 3. 参考文献の書式

- ・本文中での参考文献の引用は，原則として以下のようにする．  
安田・海野(1977)によれば……， Spitzberg & Cupach(1984)は， ……  
～である(安田・海野， 1977)． ， ～という(Spitzberg & Cupach, 1984)． ， ～である(柴田， 1978；竹内， 1982)．
- ・参考文献の表記は，原則として以下のようにし，一般的な日本語とアルファベットによるものを原則とする．その配列は，和文文献と欧文文献を分けず，原則としてアルファベット順とする．なお，3名以上の著者による論文を本文中で引用する場合，執筆者は自らの判断で初回から2名以降の著者名を省略できる(例えば「[筆頭著者名]ほか」)．また，参考文献には全著者の姓名を省略せずに記載する(ミドルネームはイニシャルのみ，あるいは省略可)こととする．
  - ①和文の単行本(単著、共著、編著)の場合  
柴田武(1978)．社会言語学の課題 三省堂  
安田三郎・海野道郎(1977)．社会統計学 改訂2版 丸善  
橋元良明(編)(2005)．講座社会言語科学2 メディア ひつじ書房
  - ②和文の編著書中の論文の場合  
竹内郁郎(1982)．受容過程の研究 竹内郁郎・児島和人(編)現代マスコミュニケーション論， pp.44-79. 有斐閣
  - ③和文の逐次刊行物の場合
    - ・「巻」で通しページの場合，または「号」「集」等の上に「巻」がない場合：  
芳賀純(1963)．日本人学生の学習した英語名詞の意味構造の比較研究 教育心理学研究， 11， 33-42.
    - ・「巻」の下に「号」等があり，「号」ごとにページが変わる場合：  
渋谷勝己(2000)．徳川学の流れー方言学から社会言語学へー 社会言語科学， 2 (2)， 2-10.
  - ④欧文の単行本(単著、共著、編著)の場合  
Norrick, Neal R. (2000). *Conversational narrative: Storytelling in everyday talk*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.  
Spitzberg, Brian H., & Cupach, William R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.  
Dorian, Nancy C. (Ed.) (1989). *Investigating obsolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - ⑤欧文の編著書中の論文の場合  
Atlas, Jay D. (2004). Presupposition. In Horn Laurence R., & Ward, Gregory (Eds.), *The handbook of pragmatics*, pp.29-52. Malden, MA: Blackwell.  
Hymes, Dell (1972). Models of the interaction of language and social life. In Gumperz, John, & Hymes, Dell (Eds.), *Directions in sociolinguistics*, pp.35-71. New York: Holt, Rinehart & Winston.
  - ⑥欧文の逐次刊行物の場合
    - ・「巻」で通しページの場合，または「号」「集」等の上に「巻」がない場合：  
Zajonc, Robert B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences.

*American Psychologist*, 35, 151-175.

- ・「巻」の下に「号」等があり、「号」ごとにページが変わる場合：  
Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel, & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.

⑦翻訳書

Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳 (1993). 状況に埋め込まれた学習 産業図書)

⑧学会などでの発表 (予稿集などに掲載されたもの)

山田寛 (2007). 顔面表情認知における情報処理過程 社会言語科学会第19回大会発表論文集, 346-349.

⑨インターネット上の資料の引用 (かっこ内は資料にアクセスした日)

社会言語科学会 (2004). 原稿募集のお知らせ 社会言語科学会 2004年11月8日  
<<http://www.jass.ne.jp/ed/gakkaisi.html>> (2007年6月20日)

⑩博士論文など

Kita, Sotaro (1993). *Language and thought interface: A study of spontaneous gestures and Japanese mimetics*. Doctoral Dissertation, Department of Psychology and Department of Linguistics, University of Chicago, Chicago, Illinois.

#### 4. 投稿方法

- ・原稿は、本学会の下記「電子投稿システム」内の新規投稿ページより投稿すること。  
(<https://www.bunken.org/jass/journal/applicant/top.php>)

- ・投稿完了までの流れは以下のとおりである。



- ・投稿を受理すると、編集事務局は自動的に原稿受理日、論文番号などを投稿者に電子メールで通知する (返信は不要)。
- ・不明な点があれば、下記編集事務局に問い合わせること。

〒169-0075 東京都新宿区高田馬場4-4-19

(株) 国際文献社内 『社会言語科学』 編集事務局

TEL: 03-5389-6492 FAX: 03-3368-2830 E-mail: [jass-edit@bunken.co.jp](mailto:jass-edit@bunken.co.jp)

#### 5. 投稿の際に必要な物

- ・投稿者は、原則として「投稿原稿テンプレート」(日本語用 Word ファイル, 英語用 Word ファイル, 日本語用 LaTeX ファイル) に従って投稿原稿を作成すること。なお、本文や注, 参考文献, 謝辞, 付記の書き方などで著者が特定できるような場合, その部分を削除するか伏せ字にして匿名性を確保すること。
- ・投稿原稿は, PDF ファイルにして新規投稿ページより電子的に投稿すること。なお, 電子投稿システム内の PDF コンバート機能を用いて, 投稿原稿を PDF 化することができる。なお, 個人で PDF ファイルを作成する場合は, ファイルの「プロパティ」から作成者に関連する情報を必ず消去すること。
- ・電子投稿の際には以下の論文情報が必要になる。投稿原稿から転記すること。  
(1) 論文表題 (和文・英文), (2) 論文ジャンル(研究論文, 展望論文など), (3) 論文種別 (一般/特集) (4) 特集名 (特集号の場合のみ), (5) 論文要旨 (日本語600字以内, 英語200語以内)。
- ・著者情報入力ページには, 氏名 (漢字, 仮名, 英字), 所属機関 (漢字, 英字), 会員番号 (ID) を入力する。

#### 6. 査読及び刊行スケジュール

- ・原稿の査読は, 担当編集委員及び2名の査読者によって行い, 担当編集委員が査読者の評価を取りまとめ, 編集委員会に判定結果を報告して承認を受ける。判定結果は, A (そのまま掲載可), B (修正の上, 掲載可), C (修正の上, 再審査), D (掲載不可)のいずれかとし, 原稿受理日から原則として3ヶ月以内に投稿者に電子メールで通知する。
- ・判定結果に基づき, 第3査読者を依頼することがある。その際は, 編集委員会からの電子メールにて著者に通知する。

- ・本誌は年度ごとに2回、8月末と2月末に刊行する。投稿は随時受け付けているが、刊行時期の3ヶ月前までに掲載が決定しない場合は、掲載が次号以降(特集のための投稿原稿についても同様)になるので、留意されたい。

#### 7. 掲載決定後の入稿方法

- ・掲載が決定した場合は、修正後の投稿原稿に、前記(3) 著者名・所属と(7) 著者名ローマ字・英語の所属名を追加し、投稿原稿において削除または伏せ字にした著者関連情報を明示して、完成原稿を作成する。
- ・完成原稿は、プリントアウト原稿と電子ファイル原稿の両方の形式を用意する。なお、プリントアウト原稿は上記の編集事務局所在地宛に送り、電子ファイル原稿は編集事務局E-mailアドレスに送信する。
- ・プリントアウト原稿は、完成原稿と同じ体裁・内容とする。但し、図・表は本文(表題、著者名、和文・英文要旨、キーワードを含む)とは別にプリントアウトし、挿入希望個所をプリントアウト原稿の本文部分に指示する。
- ・図・表は1枚の用紙に一つだけ書く。また、図と表のそれぞれに一連番号をつけ、さらに題(説明、キャプション)をつける。
- ・図・表は、プリントアウトをそのまま利用して編集することがあるので、鮮明なものを用意する。刷り上がりの大きさは編集委員会の裁量による。
- ・電子ファイル原稿は、原則として「投稿原稿テンプレート」(日本語用Wordファイル、英語用Wordファイル、日本語用LaTexファイル)に入力したファイルとする。それに加えて、図・表部分はPDFファイルまたはMicrosoft Wordファイルとして別につける。
- ・著者校正は原則として二校までとする。校正の際の原稿への加除は認めない。

## **The Japanese Journal of Language in Society**

### **Submission Guidelines (Revised December 20, 2015)**

1. Submissions are limited to unpublished manuscripts. Manuscripts deriving from oral presentations at conferences or which have previously appeared in a conference booklet, papers which have been published as research reports for funding, and unpublished Master theses or parts of Doctoral theses may also be submitted. Doctoral papers published on institutional repositories and other such forms on the Internet are considered as unpublished.
2. Manuscripts of the same content of manuscripts that have been submitted to other journals will not be accepted.
3. Submissions are limited to members of the Japanese Association of Sociolinguistic Sciences. When there is more than one author, one author must be a member of the Association. Exceptions may be made if the editorial committee requests a manuscript.
4. Manuscripts may be submitted at any time. However, deadlines may be set for special issues.
5. Manuscripts should be prepared in accordance with the 'Style Guide.' In general, manuscripts will not be returned to the author.
6. Submissions will be reviewed by the editing committee who will decide whether or not the manuscript will be accepted.
7. Authors will receive no payment for accepted manuscripts.
8. 20 offprints of each paper will be supplied to the author for free.
9. The Association is responsible for publication expenses. If special expenses are required for specialized printing, the author will be responsible for these expenses.
10. The author is responsible for obtaining permission to reproduce any diagrams, illustrations, or photographs for which they do not own the copyright.
11. The Association retains the copyright of accepted papers. The Association retains the right to copy and reproduce accepted papers in both electronic or hard copy form.
12. The author of the manuscript may publish the manuscript on an institutional repository or on his/her own website. However, these may not be published within two years of publication in the Journal.

### **Style Guide (Revised December 20, 2015)**

#### 1. Manuscript types

Manuscripts should be one of the following types:

- a. Research Paper: Should be original, verifiable/empirical, and theoretical.
- b. Research Overview: Should provide an insightful and comprehensive overview of the subject, of which the author has extensively reviewed the related research.
- c. Study of Material: Includes reports on linguistic material, and experiment and survey results. Papers should intensively review relevant theory and aim towards development of the topic.
- d. Short Notes: Includes notes on new issues, reports on new findings or observations, case studies, and comments or suggestions related to research materials or methods.

The author should designate the manuscript type at the time of submission. However, while the manuscript is under review, the editorial committee may request the author to change the type of his/her manuscript.

The editorial committee may request members of the association to write manuscripts other than the types outlined above, such as introductory notes, solicited papers, book reviews, or reports.

All manuscripts, including requested manuscripts, will be reviewed by the editorial committee.

#### 2. Submission format

Manuscripts may be submitted in either Japanese or English. The title, the abstract and the keywords must be written in both English and Japanese.

Manuscripts written in Japanese must be written horizontally and from left to right. The symbols “.” and “,” are to be used for punctuation.

Authors should prepare the manuscript in accordance with the manuscript template (Word file for Japanese, Word file for English, or La Tex file for Japanese).

The maximum length of the final version of a research paper written within the manuscript template, including the main text, title, author(s) and affiliation(s), Japanese abstract, English abstract, references, notes, tables and figures, is 16 pages. The maximum length of a research overview is also 16 pages, while the maximum length of a short note is 8 pages. Other types of manuscripts should be concise, and not exceed the length of a research paper. The Japanese abstract should be no more than 600 characters, while the English abstract should be no more than 200 words.

Should corrections need to be made following peer review, these need to be made within the above maximum manuscript lengths. Authors are advised to allow for this when writing the initial manuscript.

As publication is in black and white, manuscripts, including any illustrations or drawings should be monochrome.

Tables and figures should be inserted within the main text. Letters used in tables and figures must be at least 8 point.

If chapters and sections within the text are to be numbered, use 1., 2., etc. for chapters and 1.1, 1.2, etc. for sections.

Non-Japanese proper nouns, including names, cited within the main text are to be written in their original form or in English. If an official name exists in *katakana*, that name may be used.

Notes should appear as endnotes after the end of the main text.

### 3. References

References in the text should use the author/date system, e.g.: (Spitzberg & Cupach, 1984), (Shibata, 1978; Takeuchi, 1982). When the author's name appears in the text, use: Spitzberg & Cupach (1984).

When citing a reference with three or more authors in the body, authors may omit the names of the second and later authors as in “(First author's name) et al.” However, the full names of all authors must be included in the list of references (middle names may be abbreviated or omitted).

Japanese references should be written in Japanese, while references written in other languages should be written in alphabet. Japanese references and non-Japanese references should be listed together, in alphabetic order, and follow the following guidelines:

#### (1) Books in Japanese (single author, multiple author, edited book):

- Shibata, Takeshi (1978). *Shakai Gengogaku no Kadai*. Tokyo: Sanseido.
- Yasuda, Saburo, & Umino, Michio (1977). *Shakai Tokeigaku*. 2nd edition. Tokyo: Maruzen.
- Hashimoto, Yoshiaki (Ed.) (2005) *Koza Shakai Gengo Kagaku 2 Media*. Tokyo: Hitsuji Shobo.

#### (2) Chapters cited in edited books in Japanese:

- Takeuchi, Ikuo (1982). Juyo Katei no Kenkyu. In Takeuchi, Ikuo, & Kojima, Kazuto (Eds.) *Gendai Masukomyunikeshonron*, pp. 44-79. Tokyo: Yuhikaku.

#### (3) Periodicals in Japanese:

When only the volume or the issue number is given:

- Haga, Jun (1963). Nihonjin Gakusei no Gakushushita Eigo Meishi no Imi Kozo no Hikaku Kenkyu. *Kyoiku Shinrigaku Kenkyu*, 11, 33-42.

When both a volume and an issue number are given:

- Shibuya, Katsumi (2000). Tokugawagaku no Nagare - Hogengaku kara Shakai Gengogaku e -. *Shakai Gengo Kagaku*, 2 (2), 2-10.

#### (4) Books in European languages (single author, multiple author, edited book):

- Norrick, Neal R. (2000). *Conversational narrative: Storytelling in everyday talk*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Spitzberg, Brian H., & Cupach, William R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Dorian, Nancy C. (Ed.) (1984). *Investigating obsolescence*. Cambridge: Cambridge

University Press.

- (5) Chapters in edited books in European languages:
- Atlas, Jay D. (2004). Presupposition. In Horn, Laurence R., & Ward, Gregory (Eds.), *The handbook of pragmatics*, pp. 29-52. Malden, MA: Blackwell.
  - Winton, Ward M. (1990). Language and emotion. In Giles, Howard, & Robinson, W. Peter (Eds.), *Handbook of language and social psychology*, pp. 33-49. New York: John Wiley & Sons.
  - Hymes, Dell (1972). Models of the interaction of language and social life. In Gumperz, John, & Hymes, Dell (Eds.), *Directions in sociolinguistics*, pp. 35-71. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- (6) Periodicals in European languages:  
When the volume or the issue number is given:
- Zajonc, Robert B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- When both a volume and an issue number are given:
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel, & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
- (7) Translated books:
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (trans. Saeki, Yutaka (1993). *Jokyo ni Umekomareta Gakusyū*. Tokyo: Sangyotosho)
- (8) Conference presentations (conference publications):
- Yamada, Hiroshi (2007). Gammen Hyōjo Ninshiki ni Okeru Johoshori Katei. *Shakai Gengo Kagakukai 19 Kai Taikai Happyo Ronbunshu*, pp. 346-349.
- (9) Online references (The information within brackets indicates the date of access):
- Shakai Gengo Kagakukai (2004). Genkoboshu no oshirase. Shakai Gengo Kagakukai 2004-nen 11-gatsu 8-nichi. <<http://www.jass.ne.jp/ed/gakkaishi.html>> (June 20, 2007)
- (10) Doctoral dissertations:
- Kita, Sotaro (1993). *Language and thought interface: A study of spontaneous gestures and Japanese mimetics*. Doctoral dissertation, Department of Psychology and Department of Linguistics, University of Chicago, Chicago, Illinois.

#### 4. Sending submissions

Manuscripts should be submitted using the journal's electronic submission system. (<https://www.bunken.org/jass/journal/applicant/top.php>). Follow the step-by-step instructions given by the system.

Upon receipt of a submission, the author will receive an email notification that the manuscript has been successfully submitted. This will include the date of submission and a manuscript submission number.

For any inquiries regarding the submission of manuscripts, please contact the journal's editorial office <[jass-edit@bunken.co.jp](mailto:jass-edit@bunken.co.jp)>.

#### 5. Submission procedure

Authors should prepare the manuscript in accordance with the manuscript template (Word file for Japanese, Word file for English, or La Tex file for Japanese). Any reference to the author(s) or the author's affiliation(s) in the main text, notes, references, or acknowledgements should be removed from the manuscript or indicated in a manner that maintains anonymity.

Manuscripts should be submitted in PDF format via the submission page of the web site. Manuscripts can be converted into PDF format by using the PDF conversion function provided on the web page. If the author creates the PDF prior to login, ensure that any information about the author is removed from the file properties before the file is uploaded.

The author will be required to input the following information: (1) the title of the paper in English and Japanese, (2) the manuscript type (research paper, research overview, etc.), (3) the submission type (ordinary issue or special issue), (4) the title of special issue (if applicable), and (5) abstract in English (no more than 200 words) and Japanese (no more than 600 characters).

The author will also be required to provide his/her name (in *kanji*, *kana*, and alphabet), affiliation (in *kanji* and alphabet), and membership ID.

#### 6. Peer review and publication schedule

Submitted manuscripts will be reviewed by three reviewers—a member of the editorial committee (“the editor-in-charge”) and two referees requested to review the paper by the editor-in-charge.

The editor-in-charge will summarize the reports from the referees, and propose a final decision to the editorial committee. After the committee’s confirmation, the author will be notified by email of the decision within three months of receipt of the manuscript. Notification will be in the form of, A (manuscript accepted), B (manuscript accepted after some corrections), C (manuscript to undergo peer review again after corrections), or D (not accepted).

Depending on the decision, the editor-in-charge may ask a third referee for additional judgment. In that case, the author will also be notified of the process.

The Journal is published biannually, in late August and late February. Submissions may be made at any time, however if publication has not been decided within three months of the publication date, publication will be extended to the following edition. The same applies for special editions.

#### 7. Following acceptance:

After a manuscript has been accepted, the author will be requested to prepare the final manuscript. This manuscript should include the name(s) and affiliation(s) of the author(s) in both Japanese and English, and a revision of any places where names were removed to maintain anonymity.

Both a hard copy and an electronic copy of the final manuscript must be prepared. Please send a hard copy to the postal address of the editorial office (indicated below), and an electronic copy to the email address of the editorial office <jass-edit@bunken.co.jp>.

Postal address: The Editorial Office, the Japanese Journal of Language in Society  
c/o Kokusai Bunken-sha  
4-4-19 Takadanobaba, Shinjuku-ku, Tokyo, 169-0075 Japan  
TEL: 03-5389-6492 FAX: 03-3368-2830

The hard copy of the final manuscript should be the same in form and content as the electronic manuscript. However, tables and figures should be printed out separately from the main text (which includes the title, author(s), Japanese and English abstracts, and keywords). Mark the approximate positioning of tables and figures in the text.

Tables and figures should each be on a separate page. They should be numbered consecutively and titled (a brief explanation or caption).

Clear hard copies of tables and figures need to be supplied as they may be reproduced in publication. The final size of tables and figures will be decided by the editorial committee.

The electronic copy of the manuscript should be a file using the manuscript template (Word file for Japanese, Word file for English, or La Tex file for Japanese). Tables and figures may be in either Microsoft Word format or PDF format.

The author may proofread up to the second proof for corrections. No additions or deletions can be made to the manuscript after the final proof stage.

日本語教育学の新潮流 20

## 「多文化グループワーク」による 言語と文化の創造学習

知識化学の視点から見るアクティブ・ラーニング  
李曉燕 著 3,600円+税

日本語教育学の新潮流 21

## ベトナム人日本語学習者の 産出文章に見られる 視点の表し方及びその指導法

学習者の〈気づき〉を重視する指導法を中心に  
レカムニョン 著 3,600円+税

日本語教育学の新潮流 22

## 中国人日本語学習者の学習動機は どのように形成されるのか

M-GTAによる学習動機形成プロセスの構築を通して見る  
日本語学校での再履修という経験  
中井好男 著 3,600円+税

日本語教育学の新潮流 23

## 日本語表現力と批判的思考力を育む アカデミック・ライティング教育

中国の大学の日本語専攻における対話を生かした  
卒業論文支援を例に  
楊秀娥 著 3,600円+税

## ココが面白い! 日本語学

岡崎友子・堤良一・松丸真大・  
岩田美穂 編 1,600円+税



## アジア・欧州の 移民をめぐる言語政策

ことばができればすべては解決するか?  
松岡洋子・足立祐子 編 2,400円+税

## どうすれば協働学習がうまくいくか

失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学  
石黒圭 編著 2,400円+税

★ココ出版の書籍は、全国の書店でお買い求めいただけます。  
Amazonでも全タイトルが購入可能です。

株式会社ココ出版 〒162-0828 東京都新宿区袋町 25-30-107  
tel & fax 03-3269-5438 e-mail: info@cocopb.com www.cocopb.com

## 基礎日本語学

衣畑智秀編 定価 1,800円+税

過不足のない記述で日本語学の諸分野を包括的にカバーし、日本語学を学びたい、または知りたいと思ったときに、まず一番初めに手にとるべき日本語学入門の決定版。



## コリア系移住者の民族継承をめぐる

教育戦略と文化伝達

安本博司著 定価 3,600円+税

日本のコリア系移住者が、どのような要因により民族継承をしているのか、母語継承や学校選択などに着目し明らかにする。34名のインタビューデータを中心に分析。

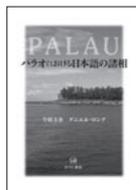


## パラオにおける日本語の諸相

今村圭介、ダニエル・ロング著

定価 5,800円+税

戦前の日本による統治から文化的・言語的な影響を大きく受けたパラオには、いまなお様々な形で日本語が残る。その諸相を社会言語学的な背景とともに詳述する。



## アジア太平洋の日本語

真田信治著 定価 1,800円+税

かつての日本統治時代に日本語を第二言語として習得した人々の日本語運用や、台湾で発見された日本語系クレオール語の実態について迫る、選りすぐりの論稿15本を収録。



## ろう理容師たちのライフストーリー

吉岡佳子著 定価 4,400円+税

理容業は古くからろう者の仕事のひとつとされてきた。ろう理容師たちの足跡を当事者の語りを基軸に活写し、聴者の客たちとの店舗でのコミュニケーション実践を提示する。



## アムド・チベット語文法

海老原志穂著 定価 8,800円+税

東北チベットで話されるアムド・チベット語についての本邦初の文法書。豊富な例文とともに網羅的にまとめた。



## 日本語指示表現の 文脈指示用法の研究

庵功雄著 定価 5,200円+税

日本語の指示表現の文脈指示用法で最も多く使われる「この」と「その」の機能上の異なりをコーパスでの分布を含め多面的に検討する。



## The Diffusion of Western Loanwords in Contemporary Japanese

A Variationist Approach

久屋愛実著 定価 12,600円+税

現代日本語彙の「カタカナ語化」の様相を変異研究の視点から解明。カタカナ語が選択される言語的要因、使用者の社会的属性との相関などを論じる。



社会言語科学会 第43回大会発表論文集

---

2019年2月22日発行

編集・発行 社会言語科学会

〒162-0801 東京都新宿区山吹町 358-5

アカデミーセンター

Tel:03-6824-9377 Fax:03-5227-8631

E-mail:jass-post@bunken.co.jp

電子版作製 (株)国際文献社

---

© 社会言語科学会