

# 日本語教育と「非流暢性」

## —その言語的な実現と相互行為上の役割に注目して—

企画責任者・話題提供者：船橋瑞貴(群馬大学)

話題提供者：小西円(東京学芸大学) 平田未季(北海道大学) 宮永愛子(山口大学)

### 1. ワークショップの趣旨

発話の非流暢性は、伝統的な日本語文法の研究においては、一過性の誤り、意図せぬ生理的な産出などとみなされ、そもそも議論の俎上にあがることは稀であった。日本語教育においても、言語運用上のトラブル、話者の能力不足とみなされ修正すべき対象とされてきた。しかし近年、母語話者であっても非流暢になることが珍しくない(定延, 2019)という母語話者コミュニケーションの現実が再認識されている。また、各種研究によって、非流暢性のコミュニケーション上の機能や聞き手の言語理解に寄与することが示されており、非流暢性日本語教育の必要性も主張されている。日本語教育では、非流暢性が扱われることはほとんどないという現状ではあるものの、今後、教える内容を吟味する際に非流暢性を無視することはできないと考える(伝ほか, 2019)。本ワークショップでは、非流暢性をめぐる4つの報告をもとに、日本語教育が射程に収めるべき言語能力やコミュニケーション能力とはなにかを議論したい。

### 2. 話題提供(1) 「 $\phi$ 助詞」で開始される発話(船橋)

「 $\phi$ 助詞」で開始される発話を「助詞開始発話」と称し検討を行い、日本語教育に取り入れる方策を考える。自立性のない助詞で発話が始まる「助詞開始発話」は、統語的な正確さからは逸脱しており、文法構造に関する非流暢性の一環である。本発表では、国立国語研究所作成『日本語日常会話コーパス(Corpus of Everyday Japanese Conversation)モニター公開版』(以下、CEJC)を用い、「助詞開始発話」の全体を把握する。

#### 2.1 「助詞開始発話」と先行研究

「助詞開始発話」の一例をあげる(抜粋1)。Aが、「コガネムシ」か「カナブン」か「なん」なのかわからないと疑問を呈しながらトピックである「緑色の虫」を導入すると、Bがその疑問に「カナブン?」と反応し、Aが「カナブンかな」と疑問を残しつつ応じる。「緑色の虫」がなんであるか交渉が行われるものの同定はペンディングされる形で、「が(0.187)いてさ。」と「 $\phi$ が」から「緑色の虫」についての話が始まる例である。

01 A:	なんか(5.331)(F あ)(0.134)コガネムシ?
02	カナブン?(1.352)なんだろう?(.)あの緑色の虫。
03 B:	うん. うん. えっ. カナブン?.
04 A:	カナブンかな.
05 A:	<del>が</del> (0.187)いてさ.
06 B:	うん.

抜粋1 : T016\_006a<sup>1</sup>

このような「前後の発話とともに、1つの表現形式的に完結したまとまりを作り出すような発話」(西阪, 2008:86)とも捉えられる「助詞開始発話」に関しては、既にコミュニケーション上の機能が議論されている。林(2005)が、「 $\phi$ 助詞」が助詞本来の文法的機能を果たすだけでなく、談話・発話構成上の働きも担っていることを論じている。抜粋1でいうと、01, 02から05行目へ繋がる流れを「メイン・アクティビティー」、その間にある03から04行目を「サイド・アクティビティー」とし、「 $\phi$ が」はサイド・アクティビティーからメイン・アクティビティーへの復帰を示す手続きであると分析する。有田(2015)に至る有田の一連の研究では、特に「 $\phi$ は」で開始する発話に焦点をあて、「 $\phi$ は」に固有の特徴、談話における機能を詳述している。また、定延(2020)では、「助詞開始発話」も含む「発話冒頭部に自立性が無く、それだけに、先行文脈への依存が目立つ発話」(定延, 2020:78)を「接ぎ穂発話」と称し論じている<sup>2</sup>、接ぎ穂発話を、その依存先により、先行する相手の発話への依存が目立つ例、先行する自己の発話への依存が目立つ例、依存先が発話とは考えにくく先行文脈への依存が目立つ例、の三つに分けている。

<sup>1</sup> アルファベットと数字は、CEJCのデータ番号である。発話が重なりはじめた時点を表示するために、発表者が、CEJCが提供する転記テキストに「[」を加筆した。その他、行番号、話者アルファベットを変更し、太字および下線を施した。

<sup>2</sup> 定延(2020)は、接ぎ穂発話の中でも、冒頭部だけでなく発話末尾に至るまで自立語が無いもの(例: だろっねえ., かなあ. など)を分析対象とする。

## 2.2 「助詞開始発話」とその機能

「助詞開始発話」をどのように教えるかという課題に取り組むには、その全体を視野に入れ典型と思われる使用を定め、優先的に提示すべき日本語情報を吟味していく必要がある。その試みとして、CEJCを用い、格助詞(が, を, に, の)と係助詞(は, も)を範囲として「助詞開始発話」を抽出した。定延(2020)を参考に抽出結果を、「φ」にあたるものが、(ア)先行する相手の発話、(イ)先行する自己の発話、(ウ)先行する文脈、のいずれであるかで整理した(表1<sup>4</sup>)。なお、表中(ア)にある「共話」は水谷(1993)の造語であり、抜粋2のような「助詞開始発話」である。

表1 CEJCにおける「助詞開始発話」の整理

助詞	(ア)(内「共話」)	(イ)	(ウ)	小計	複合助詞	他	合計
が	5(4) ※疑1	10	1	16	0	4	20
を	5(3)	4	1	10	0	0	10
に	4(3)	7	1	12	1	1	14
の	20(15)	17	0	37	9	7	53
は	14(3) ※疑8	8	2	24	0	1	25
も	3(2)	6	2	11	0	5	16

まず、先行研究でも指摘されるように、「φ助詞」に共通のコアとなる機能として、文内の繋がりを担う連結要素として働くことがあげられる(表1(ア)の「共話」と(イ))。文法的な判断から「φ助詞」は必須であり<sup>5</sup>、どの助詞においても(イ)が目につくことが窺われる。つぎに、「φ助詞」に共通の機能として、文を超えた談話の繋がりを示唆する働きがある(表1(ア)の「共話」以外と(ウ))。これには、文法的な判断から「φ助詞」が必須である場合と、必須ではない場合がある。必須である場合とは、抜粋3や抜粋4のような例である。

01 A: わたし (R 7拍の名前[コースの十三期生(U)で](1.57)なん(U)ですよ。  
02 B: [うん。  
03 B: の。  
04 C: **は** ない。  
05 B: [あつ。  
06 B: だから。  
07 C: そんなのなかったの。  
08 B: (G そう|そ)。

抜粋3 : T015\_006

01 A: 来れる人(0.569)[でも(D)キ]。  
02 B: **が**多[い]目のほうがいいかもね。  
03 A: [うん。  
04 A: そうだね。

抜粋2 : T003\_004

01 A: で一月二十一日と:(0.249)二月十八日の:(0.511)  
02 理由を伝えればいいでしょ?。  
03 B: はい。  
04 B: はい。  
05 B: 理由:(U)伝[えて]。  
06 A: [なんでこうゆうふうになったかと  
07 なんで二月十八日はこうなったか[と]。  
08 B: [はい。  
09 A: あとはまあ(0.459)あれで決まったやつだから。  
10 B: (T)そうです。  
11 B: はい。  
12 A: オッケ オッケ。  
13 A: (U) **が** それに:(D)ン(0.258)ね (R 3拍の名前のフォローとか  
14 そっちはお願ひね。  
15 B: あ。  
16 B: (R 3拍の名前の(W)ホゴ|フォロー)は自分が個人で連絡はするので。

抜粋4 : T010\_007

これらは、「φ」に相当する相手の発話、あるいは、文脈をすくいあげて発話を継ぐものであり、文を超えたレベルでの連結要素として働く。一方、必須ではない場合とは、繋がりは他の要素によって本来的に確保されており、「φ助詞」は繋がりを担うのが本分とは思われない場合である。具体的には、抜粋5、抜粋6のような例である。

01 A: なんで(W ガッコ|学校)の先生は:(0.485)江戸時代までは教えるけども  
02 そっから先教えてくれないのかってことを歌ってるんですよ。  
03 B: はい。  
04 B: あつ。  
05 C: [へー。  
06 B: **を**: [歌うんですか]。  
07 D: [ふーん。  
08 A: うん。

抜粋5 : T013\_013

01 A: 十九万。 05 A: あ。  
02 B: 十九万しょ?。 06 A: あー。  
03 A: この総額は何?。 07 B: [うん。  
04 B: **は**二人分。 08 A: [そっか]。

抜粋6 : K001\_014

抜粋5は先行発話を受けて、ほぼ同じ言語形式を繰り返す形で反応する発話であり、「φを」がなくとも先行発話との繋がりは確保されており、さらには、先行発話から格関係を変えることもなく「φを」が現れている。また、抜粋6では、

<sup>3</sup> より多くの種の「φ助詞」による「助詞開始発話」があるが、先行研究を参考にして、対象とする範囲を限定した。

<sup>4</sup> 「※疑」は、疑問の意の発話に対する応答の冒頭に「助詞開始発話」が現れる場合を意味し、「※疑1」は、そのような例が1例あったことを意味する。「のが」「のを」などの「複合助詞」は、その自立の程度において異なる点も推測されるため分析に含めない。また、助詞が単独で発せられ前後の発話との関連性が確定できない例、テキスト等の部分的な読みあげといった自発性のない発話、助詞の言い直しにあたるものは「他」として分析から除外した。

<sup>5</sup> 「助詞開始発話」の出現背景をより明確に把握するには、ゼロ形式との検討の他、名詞句を顕在化させる場合をも視野に入れた分析が必要であるが、本発表では準備がない。

問いに対する答えに相当する「二人分」で十分であるものの、「φ」が現れている。文法的な判断から必須と思われるこれらの「φ助詞」は、連結要素として繋がりを担うのが本分ではなく、文脈特定の意を伝えるために用いられていると考えられる。推測の域をでないが、抜粋5は「を：」と卓立があることからより強く驚きを表すといった言外の意や、抜粋6は、2人で行く旅行について各々のスマートフォンで同じWebページを見ながら相談している状況であり、Web上に表示される「総額」代金の詳細が焦点となっている文脈であることから、「φ」にあたる「総額」を同定している点をより明確にするという言外の意があると推測される。

### 2.3 「助詞開始発話」の教育にむけて

指導では、まず、文法的な判断から必須である「助詞開始発話」を取り上げ、その典型として(イ)の提示が考えられる。本発表の小規模なデータにおいても出現頻度がより高くあるという点、くわえて、発話構造の複雑さ、学習者の立場から言い換えると、「φ」を同定する難しさは、時間の流れとともに進む発話を遡及して同定しなければならない(イ)が、より困難と推測されるからである。さらに、(イ)の中でも段階的な複雑さが認められ、「φ助詞」と「φ」に相当する発話との距離、その間にある発話の複雑さによっても学習者にとっての難しさは左右されると思われる。指導では、(イ)の複雑さの段階性を踏まえた提示が必要であると考えられる。あわせて、出現頻度としてはそれほどではないものの、「φ助詞」が必須である例(「共話」を除いた(ア)で必須である例(抜粋3)や(ウ))があることを情報として提示することも考えられる。つぎに、「φ助詞」が必須ではない発話においては、文脈特定の意を担うことを学習者が知ることは意味があると思われる。特に、コミュニケーションを円滑に行うためのスキルとして、先の抜粋6に連なる抜粋7のような使用や抜粋8を提示するのが有効であると考えられる。抜粋7は、複数のトピックが並行するコミュニケーションにおいて、何に関わる発話であるかをより明確にする言語的手段としてあると考えられる。また、抜粋8は、有田(2015)で指摘される感動詞(フィラー)としても機能していると思われる例である。学習者のフィラー使用に関しては、バリエーションも議論の焦点となる(小西, 2018)が、発話冒頭における発話調整のスキルとして抜粋8のような使用の提示は有効であると考えられる。

```
01 A: 酒はうまいなって思った。
02 B: (L)
03 B: そこだけか。
04 B: 紅茶とか。
05 C: [ロンドンは何しに行ったんすか。
06 A: [紅+(0.687)茶は。
07 A: は: (F その) 趣味の関係で: (0.57) なんか
08 (F その) 音楽のちょっとフェスティバルみたい[なのを[やあって。
09 C: [あー。
10 B: [うーん。
```

抜粋7: T001\_014

```
01 A: スマートフォンって こっちで操作するから。
02 B: はい はい はい。
03 A: で(0.351)そのままかけるからさ(0.692)
04 (W (D [コ]こっち) (0.294) こっちで操作しないからさ。
05 B: [へー。
06 B: あー。
07 B: でも 持ち直さないんだ。
08 B: こうやって。
09 A: は: (T (X ##) どうかな)。
10 A: いや。
11 A: どっちもある。
12 A: うん。
```

抜粋8: T016\_006a

## 3. 話題提供(2) 日本語学習者の自問発話 (小西)

### 3.1 本発表の目的

本発表では、日本語母語話者の発話におけるフィラー、特に自問発話の観察を通して、日本語学習者の非流暢性について考える。自問発話(Self-addressed Question: SAQ)は、発話者が発話中に何らかのトラブルを検知した際に挿入される自己に向けた疑問の形を取る発話とされている。「何だっけ」「何だろう」「何ていうんだろう」などがその代表的な形式であり、ものの名前を検索したり、説明の仕方を逡巡したりする場合に用いられる(丸山, 2019)。また、文法構造や末尾への終助詞の付加、音声的な短縮などから、自問発話は固定的な表現であるとされる(Endo & Yokomori, 2020)。また、Tian 他(2017)は、英語、中国語、日本語における自問発話を分析した結果、自問発話は普遍的な現象である一方で、それらの頻度や機能的な面は言語によって異なることを示している。つまり、多くの場合、日本語学習者はそれぞれの母語で自問発話を駆使することができるが、日本語における使用が母語と同じであるかは保障されていないと考えられる。そのため、本発表では、①日本語学習者の日本語の発話にどのような自問発話を使用されるか、②自問発話は学習者

<sup>6</sup> 「φは」に関しては先行研究(有田, 2015 など)の蓄積があり、「φは」が疑問文の応答の冒頭に偏在すること、それらは削除可能であることが指摘されている。くわえて、削除可能でありながら出現する「φは」は、非優先的応答の前に現れやすいことにもとづき、対話相手に対する最小限の配慮形式であるとの見解や、頻繁に使用する話者においては、感動詞に移行している使用例が見られることも指摘されている。なお、「φは」が非優先的応答の前に現れやすいという点は、本発表では追認できなかった。データの性質が関与する可能性も考えられる。

<sup>7</sup> (イ)のバリエーションには、話者が、図1でみたメイン・アクティビティーとサイド・アクティビティーの全てを単独で行う挿入構造も含まれる。

の習熟度とどのような関係があるか、という2点を研究課題とする。

### 3.2 調査の方法とデータ

使用したデータは、I-JAS（多言語母語の日本語学習者横断コーパス）の対話タスクから、中国語母語話者（100名）、英語母語話者（100名）、スペイン語母語話者（50名）、韓国語母語話者（48名）の計298名とした。学習者の習熟度はSPOTの点数により分類した（小林, 2015）。丸山（2019）の調査法に倣い、「何」をキーワードとして検索したうえで、自問発話を目視で抽出した。学習者の場合、母語話者よりも多様な形式が表れると考え、丸山（2019）やEndo & Yokomori（2020）で指摘された代表形式以外にも、文脈から自問発話と思われるものを広く収集した。

### 3.3 分析結果

表1は、学習者の習熟度ごとに、自問発話を行った人数と回数を集計したものである。初級では大変少ないが、習熟度が上がるにつれて自問発話を行う人数が増えることがわかる。表2は、学習者が発話した自問発話の形式一覧である。日本語母語話者よりも多様な形式が表れると言える。表3は、各習熟度において多用される形式の上位にあたるものである。これを見ると、初級ではいわゆる固定化された自問発話になりきらない形式が見られる。(1)は、相手の質問を繰り返すことで自問していると思われる初級学習者の例である。中級にかけて固定化された形式に移行しているが、「なん {て/と} いう」のような、やや固定化に満たないと思われる形式が上位にある(例2)。上級になると、自問発話の代表的形式と考えられる固定化された形式が多用されるだけでなく、「なん {て/と} いいですか」「なんですか」のように丁寧体を含む形式が見られ、対話における相手配慮がうかがえる(例3)。表4は、自問する対象について分類したものである。どの習熟度においても「日本語で何というか考える」「(質問の答えなどを)考えている」ための自問が一定割合あるが、中級・上級で「説明の仕方を考えている」自問発話が増える。日本語での説明能力が上がるにつれて、その説明を吟味しようという態度が見られ、その際に自問発話を用いることがわかる(例4)。

小西(2018)では、日本語学習者の「えっと」「あの」のようなフィラーについて分析し、習熟度が上がるにつれて変化していく様子を報告しているが、非流暢性を示す自問発話も日本語の習熟に合わせて深まっていくことがわかった。

表1 各習熟度における自問発話

習熟度	学習者数 (人)	自問発話 (人) (割合)	自問発話 (回数)
初級	65	7 (10.8%)	9
中級	190	77 (40.5%)	258
上級	43	25 (58.1%)	95
総計	298	109	362

表2 学習者発話に見られる自問発話の形式一覧<sup>8</sup>

なんという系	なん {て/と} いう, なん {て/と} いうか, なん {て/と} いうかな, なん {て/と} いう {の/ん} かな, なん {て/と} いうと, なんだという, なんだというのか, なんていえば (いい), なんといえはいいのかな, なんといったら, なんといって, なんていうんだ, なんということ, なんていうんだろう, なんていうんだっけ, なん {て/と} いい {ます/ますか (ね)}, なん {て/と} いい {ました/ましたか}, なんだといひますか, なん {て/と} いいでしょうか, なん {て/と} いうん {です/ですか (ね)}, なんというですか, なんていうんでしょう (か), なんていっていいです
なんだっけ系	なんだっけ, なんだったっけ, なんですっけ, なんでしたっけ, なん〜だったっけ, なん〜でしたっけ
なんだろう系	なんだろう, なんでしょう (ね), なんでしょうか (ね)
なんです系	なんです, なんですか (ね)
その他	なに, なに~, なんだ (か), なにか, なんだった, なん〜だった, なんと (か), 相手の疑問文を繰り返す自問

表3 各習熟度における自問発話の上位形式

習熟度	上位の自問発話の形式 (人数)
初級	相手の疑問文を繰り返す自問(3), 「なに」の疑問文(2)
中級	相手の疑問文を繰り返す自問(12), なん {て/と} いう (12), なんだっけ(11), 「なに」の疑問文(10), なん {て/と} いうか(10)
上級	なん {て/と} いうか(9), なんだっけ(7), なん {て/と} いう (5), なん {て/と} いいですか (ね) (4), なんですか(4)

<sup>8</sup> 形式一覧で使用した括弧の意味は、{ }は「/」で区切ったどちらかの形式が用いられること、( )はその形式が付加される場合があることを示す。

表4 自問する対象（発話回数と、その習熟度の総計に占める割合）

自問する対象	初級		中級		上級	
日本語で何というか考えている	3	33%	82	32%	29	31%
名前等を思い出している	0	0%	27	10%	5	5%
(質問の答えなどを) 考えている	6	67%	21	8%	5	5%
説明の仕方を考えている	0	0%	128	50%	56	59%
総計	9	100%	258	100%	95	100%

(1) K: えー、んー、えー、北野武のー、えー、映画の〈うん〉歴史ーを〈うんうん〉えー、んー、します、え、はい〈うん〉えー、日本語で C: うんうん、何でしょう K: え、何でしょう C: うん、映画、えっと、そ、映画の歴史と〈はい〉生活が、何ですか K: えー、生活〈うん〉えー、北野武の〈うん〉えー生活〈うん〉えー、『監督万歳』で、えー、見ることができます (SES19・初級)<sup>9</sup>

(2) C: んー、じゃあ出身についてなんですけども、アリゾナってどんな、場所、ですか? K: はい、そうですね、アメリカの、えー、ふ、南のほうにあ、南の西、何ていう〈はい〉、ほー、南西? 〈はい〉南西になります〈はい〉 (EUS33・中級)

(3) K: その、それをすべて食べた後にー、その、最後に残っている何て言いますか、カス、か、焦げ、あー、なんか C: あー、焦げ、焦げ、焦げを K: 匙を一匙をーなんか、こうやってー (KKD23・上級)

(4) K: 時間を無駄にしないように、工夫します C: あー K: だから、はい、そうです〈ふーん〉時間の方が、私いつもなんか、毎日自分にあの目標を〈うん〉設定して、〈うん〉あのその目標を、今そのなタスクってゆうことか {笑}、あの、で、設定して、その今日中内、で〈うんうん〉そのことを完成する、とゆう、こと、とゆう目標をしますけど、〈うんうんうん〉だから、うーん何てゆうか、んー時間は、今の時間、私はこれからなんか社会人としての時間はどう、あーなんか、手配とか、わからないんですけど、どう手配するかわからないんですけど、でも、えっと大学での時間は、えっとその時間を、私そう思いますけど、その時間はちゃんと利用しなければ、将来は絶対私は後悔します〈ふーん〉 (CCM35・上級)

#### 4. 話題提供(3) 日本語母語話者と日本語学習者の電話会話における「非流暢性」(平田)

第二言語教育は、一般的に、学習者が教室で学んだ項目を実際の場面で「流暢に」使用できるようになることを目標としている。一方で、近年母語話者の会話も「非流暢」であることが注目され始め(定延, 2019)、日本語教育においても、特に会話クラスで、フィラーなど従来は排除されていた要素が指導項目に入れられている。本発表では、発表者が行った日本語会話クラスにおける電話会話活動の概要とその実践結果を紹介する。これを通じて、電話会話において「非流暢性」が果たす役割について考察するとともに、「非流暢性」の理解が実際の会話進行において重要である可能性を指摘する。

##### 4.1 授業概要

本発表で取り上げる電話会話活動は、X 県の大学生を対象とする中級後半の会話クラスで2014年から2018年にかけて行われた。同活動は全15回のクラスの中盤5回を占める。その概要は以下の通りである。

表1 電話会話活動の概要

回	授業の目標	内容
1	X 県について理解を深める	X 県の観光施設のパフレットを見て、行きたい施設を決め問い合わせ内容を考える。
2	電話での話し方を学ぶ	教員が作成したモデル電話会話に沿って、ペアで電話による問い合わせの練習をする。
3	実践	1人ずつ選んだ施設に電話をかけて、問い合わせを行う。電話は録音する。その後、問い合わせ内容に対する施設側の答えをまとめたシートを提出。
4	話し方を振り返る	グループで録音を聞き、自分の話し方を振り返る。教員からのフィードバック。
5	発表	調べた観光施設と問い合わせで得た情報について発表する。

3 回目の実践では、X 県観光協会の協力のもと、県内の各施設に学習者が実際に電話をかけその内容を録音した。本発表では、録音を研究に用いることについて学習者・施設の同意がとれた81の電話会話(計294分)を考察の対象とする。

<sup>9</sup> 例文1~4において、Kは調査協力者である日本語学習者、Cは調査者である日本語母語話者を表す。また、例文内に示した〈〉は相手の発した相槌を示す。「,」はポーズを表すが、実際のI-JASのデータでは「,」で示されている。また、例文末尾に示したSES19などの5桁の文字列は学習者IDである。

## 4.2 電話会話における「非流暢性」

2 回目の授業で、学習者は教員からモデル会話を提示され、そこに自らが考えた問い合わせ内容を入れ込みペアで会話練習を行った。この練習では、教員が提示した表現および自らの質問を正しい発音でよみなく言うこと、すなわち「流暢に」会話を進めることに焦点が当てられていた。同時に、相手の理解に合わせ「あの一」などのフィラーを適宜使うことも指示された。3 回目の実践後に提出されたシートをみると、学習者の約 9 割が、施設側の回答をほぼすべて理解していた。一方で、回答が理解できた者も含め、ほぼすべての学習者が、相手の発話内容の理解よりも会話の進行に困難を感じたと述べた。その一因は、教室の練習では決して生じなかった施設職員の「非流暢性」にあると思われる。ここでいう「非流暢性」には、沈黙、フィラー、引き延ばし、繰り返すなど発話内の音声的な不連続性に加え、「話の流れが随所で途切れてしまう」こと（長谷川、2020: 221）、すなわち会話進行における不連続性も含める。

### 【事例 1】<sup>10</sup>

- 01 施 A: X 館 (施設名) X (担当者名) です  
02 学 A: はい。失礼しますあの: X (県名) の留学生ですけど: X に観光したいんですがあの: 質問[してもよろしいでしょうか  
03 施 A: [はい  
04→施 A: (.) えっ?  
05 学 A: (1.2) あの:  
06→施 A: (0.5) かと- (施設名を言いかける), あの: X 館のほうにいらしてください: (0.7) [っていうことですね?  
07 学 A: [あっ か-X 館  
08→施 A: はい  
09 学 A: ですね  
10→施 A: はい  
11 学 A: はい. あの: (0.5) ちゅし, ちよつと質問してもよろしいでしょう [か  
12 施 A: [あっどうぞ:

02 行目で学習者 A はフィラー「あの一」を適宜挟むことを含め、教室で導入・練習したことを忠実に発話する。施設職員 A はあいづちをうちながら聞いているが、学習者 A の発話終了後、「えっ?」と強く聞き返す。以降の施設職員の発話には、01 行目とは異なり沈黙、言いよどみ、フィラーが生じる (04 行目)。また「質問してもよろしいでしょうか」という問いに対する「あっどうぞ」という回答が提示されるまでに複数のやりとりが挿入され、会話が連続的に進行しない (04-10 行目)。電話会話に多くみられたこのような施設職員の「非流暢性」がどのような場面で生じるのか考察する。

### 4.2.1 相手の期待に沿えない回答の提示

まず、施設職員が学習者の期待に沿えない回答を提示する場合、その発話で音声的な不連続性が生じる傾向があった。

### 【事例 2】

- 01 学 B: はい。と、まず、と、留学生のための入園料の割引はありますか。  
02→施 B: (0.5) はっ. h あの: :: ですね, (.) 18 歳. hhh 未満の方は無料なん(学 B: はい) 18 歳以下の方は無料なんですが, .hh 一般の方はあの: (学 B: はい) 当日券. 120 円という(学 B: はい) 形で, あの: :: (0.5) 大勢で来られた(0.9) 方ですとか: .h あとバスで来られた方は(.) 割引ありますが(学 B: はい) それ以外の割引っていうのは基本的にはございません。

施設職員 B の発話はそれまで言いよどみなどなかったが、02 行目で学習者の期待に沿えない回答を提示せねばならない場面に直面すると、「あの一」というフィラー、語末音の引き延ばし、沈黙が明らかに増える。これは、相手に選好されない選択肢を提示する際の特徴であり (Levinson, 1983: 334)、決定的な否定的回答を提示する前に相手が割り込む余地を与えているとも考えられる。実際、事例 2 とは異なり、発話の統語的な完了地点を待たずに学習者が理解を示す発話をした事例 4 では、笑い (05-07 行目)、期待に沿えない回答を示したことへのフォロー (08 行目) があり和やかに会話が終了する。

### 【事例 3】

- 01 学 C: はい、もし: 学生割引はありますか?  
02→施 C: (2.0) いや-そういう: :: 割引: とかは. (.) ここでは(1.0) あの: やっておりま[せん  
03→学 C: [あ、あはいわ. はい(わか)  
04 施 C: ええ  
05 学 C: はいそうですか hh (施 C: ええ) あ失礼(施 C: ええ) しました hh  
06 施 C: え: : [いやいやいやいや(笑い交じり)  
07 学 C: [あ hhh  
08 施 C: あの身体障害者の方も、あの: : 手帳出したり: してくれるんですがそういうの(学 C あ、はい) 取り扱ってませんので(学 C: あはい) ええ

<sup>10</sup> 以下の例中では、学習者を「学」とアルファベットで、日本語母語話者である施設職員を「施」とアルファベットで示す。また地名・人名はすべて X で表す。会話の理解に必要な情報は X の後にカッコ書きで付す。また紙幅の都合上、相づちの一部は行せせず進行中の発話の中にカッコ書きで示す。

## 4.2.2 会話の進行への不安

次に、施設職員が学習者の質問への回答を保留してやりとりを挿入する会話進行の不連続性も随所にもみられた。事例5, 7では、施設職員が学習者の発話内容を明らかに理解しているにもかかわらず確認・質問が繰り返される。事例6では会話の流れとはまったくかわりないようにみえる質問が挿入される。注目すべきは、施設職員によるこれらの確認・質問が、音声的な不連続性を伴うこと、また学習者の質問発話の理解に直接つながるものではないという点である。この施設職員の確認・質問の挿入に対し、学習者は本来の質問を続けることで会話の進行を試みるが、事例5では会話が継続されず、事例6, 7では相手がターンを取らないという事態に陥った。以上から、これらの事例に現れる施設職員の確認・質問の挿入は、情報を確認するためというよりも、このまま会話が進行することへの不安を示していると発表者は推測する。

### 【事例5】

- 01 学D: はい. あのまずX館に: 権細工(施D: ええ)の制作を体験できますか
- 02→施D: 権細工の体験ですね?
- 03 学D: そうですね
- 04→施D: あっあの: 何かあの: 権細工で: はい,
- 05 学D: [かば-
- 06→施D: [作るといふこと. はい
- 07 学D: あの: 権細工の: 制作: を体験したいんですけど. (施D: はい) そっち: 大丈夫ですか?
- 08 施D: : あっは: はい. 少々お待ちください: い
- 09 学D: はい
- ((保留せず職員同士で相談))

### 【事例6】

- 01 学E: は(い) あの: : X館に行きたいんです: が: いくつか質問してもよろしいでしょうか.
- 02 施E: (2.0) はい
- 03 学E: あの: まず(.)今はX(祭りの名前) (施E: はい) のデモンストレーションがありますか?
- 04→施E: (1.0) はい? た-(0.5)今(.)どちらからこちらにいらっしゃるんですか?
- 05 学E: (1.1) あの: 今X(祭りの名前) のデモンストレーションがありますか
- 06 施E: (0.7) ん. (1.0) X(祭りの名前) の(学E: うん)何(学E: うん)何ですか
- 07 学E: デモンストレーション?
- 08 施E: (6.0) もしもし

### 【事例7】

- 01 学F: あ: そちらはX大学, あの: X館ですか?
- 02 施F: はいそうです
- 03 学F: あの: : ちょ, 大学の授業のことなんですけどいくつか(施F: はい) 質問してもよろしいですか?
- 04 施F: (1.0) はい, あ
- 05 学F: あの[まず
- 06 施F: [(小聲で) 授業のことについて はい
- 07 学F: はい(い)はい(施F: はい) まず入場する時料金とか(施F: はい) あるんですか?
- 08→施F: (1.0) あこちらにご入館の際ですね?
- 09 学F: はい見学する時とか
- 10→施F: あ, はい. 見学は, ええ, ご-ご見学になりますけども
- 11 学F: はい(い)はい
- 12 施F: ええ
- 13 学F: (1.0) はい?
- 14 施F: はい.

## 4.3 まとめ

以上、学習者と施設職員の電話会話から、音声的な不連続性と会話進行の不連続性が生じる場面を取り上げ、それらが示す相互行為上の意味について考察した。これらの「非流暢性」に直面した学習者は、教室で提示されたモデル会話に沿って会話を続けることで修復を試みたが、それが逆に会話継続の危機につながる場面も見られた。「流暢性」を志向する教室での会話表現の導入・練習が教室外の実際の会話場面でどのような帰結を生んでいるのかを検証する機会は少ない。以上の事例から、実際の会話を進めるうえで、学習者は「非流暢性」を適切に産出するだけでなく、その相互行為上の意味を理解することも重要であることが窺える。

## 5. 話題提供(4) ターンテイキングからみた非流暢性(宮永)

### 5.1 日本語母語話者と日本語学習者のターン交替形式の出現状況の比較

ここでは、ターンテイキングの観点から、非流暢性について考える。適切なタイミングでターン(発話の順番)をとったり、一旦取得したターンを保持したり、相手にターンを引き渡したりといった組織化されたやり方でターンを取得する能

力を, Kasper (2006)は, 相互行為能力の一つとして挙げているが, この相互行為能力は, 近年, 第二言語習得の分野で注目されている(義永 2015, 森本 2020 等). 宮永(2019)では, 話題を統一した日本語母語話者同士(以下, JNS)の会話と, 中国語を母語とする日本語学習者(以下, CJL)の会話を分析対象とし, 先行研究(Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, 大浜 2006, 賈 2008 等)に基づき, ターンの交替形式を「他者選択」「自己選択」「自己継続」「取得保留」「最終自己選択」「ターン奪取」「ターン挿入」の7つのタイプに分類して出現割合を出した(表1を参照). その結果, JNSはCJLと比較して, 自己選択と取得保留とターン挿入の出現割合が高く, CJLは, JNSと比較して, 他者選択の出現割合が高かった( $\chi^2(6)=104.508, p<.001$ ).

表1 JNSとCJLのターン交替形式別出現数(宮永 2019)

ターン交替形式	JNS	CJL
a 他者選択 (%)	182 (17.06)	255 (33.82)
b 自己選択 (%)	472 (44.24)	262 (34.75)
c 自己継続 (%)	253 (23.71)	187 (24.80)
d 取得保留 (%)	106 (9.93)	48 (6.37)
e 最終自己選択 (%)	9 (0.84)	0
f ターン奪取 (%)	3 (0.28)	2 (0.27)
g ターン挿入 (%)	42 (3.94)	0
合計	1067 (100)	754 (100)

本発表では, 宮永(2019)の結果を踏まえて, JNSの会話では, CJLの会話と比べて, ターンの移行に適切な場所(以下, TRP)ではないところ(表1のfやg)でのターンテイキングの出現割合が高いという傾向が見られたことに注目する.

## 5.2 TRPではないところで行われたターンテイキングと非流暢性

宮永(2019)と同じ会話データ<sup>11</sup>を用いて, JNSの会話で, TRPではないところでターンテイキングが行われた箇所を詳細にみると, (1)~(3)のように, ターンの挿入に後続する発話では, 先行する相手の発話や, 割り込まれる前の自身の発話の一部分の繰り返しや, オーバーラップ, 言いよどみといった, 一見非流暢に見える現象が数多く見られた.

(1)は, J004がディズニースタジアムのパレードで, 一緒に見に行った友人が, 過去に何度もパレードを見たことがあり, 一部始終を横で説明してくれたという体験談を語っているところだが, J003がTRPではないところで割り込むことによって(3行目), J004の発話は一旦中断されているが(2行目), J003の発話が挿入された後, 自身の直前の発話のJ003の発話と重なった部分(「何回も」)を, J004は繰り返している(4行目).

- (1) 01 J004 “そうなんやんそうなんやん” って言ってパレードとかももうすっごい1から10まで全部説明して  
 02 くれて “次こういうのが来る次こういうのが来る” <と何回も>{<},,  
 → 03 J003 <順番まで>{>} 知ってんの<笑い>?。  
 → 04 J004 何回も行っとるからもう全部言われたから, (<笑い>) “あーそうなんやーそうなんやー” って言いなが  
 05 らそれは, ありがたかったけど(あー), もうちょっと自由にさせて欲しかったかなー<笑い>って思うか  
 06 かな。(EXP-JJ002)<sup>12</sup>

(2)は, J004が, 男友達と旅行に行ったときの話を語っているが, J003がTRPではないところで, 割り込んだことをきっかけに(03行目), 数回やりとりが挿入されたあと(03-07行目), J004が「でー」という言葉で再び, 本題に戻っている(08行目). 03-07行目のやりとりでは, J003とJ004の発話のオーバーラップや, 「気分は」という言葉が複数回繰り返されるなどの非流暢性が見られた.

- (2) 01 J004 <やっど>{>}って, でーその一大会があって, 山梨に行って, そこ男だけで山梨に行って(<笑い>), 二  
 02 泊か三泊ぐらいして 【】。  
 → 03 J003 【】 旅行?, 合宿じゃなくて?。  
 → 04 J004 まあ一応旅行かな(<笑い>)?。

<sup>11</sup> 本研究は, JSPS 科研費 (課題番号: JP25370574 課題名: 「日本語学習者の母語場面・接触場面を対象とした対話コーパスの構築と分析」) の助成を受けて収録された会話データを一部利用している。

<sup>12</sup> 例中に用いた記号は, 宇佐美 (2015) に従い, 次の通りとする。., : 発話文の途中に相手の発話が入った場合, 前の発話文が終わっていないことを示す。<>{>} : 同時発話されたもののうち, 重ねられた発話 <>{>} : 重ねた方の発話 【】 : 第1話者の発話文が完結する前に, 途中に挿入される形で, 第2話者の発話が始まり, 結果的に第1話者の発話が終了した場合につける。( ) : 短く, 特別な意味を持たない相づち



- 05 J003 気分は、気分は(く笑い)。
- 06 J003 あっ気分は旅行(く)。
- 07 J004 <気分は(く)>{ }, 気分は旅行。
- 08 J004 で一, “これが、男との旅行なんや” って(く笑い), そんなときにすごい感じた。(EXP-JJ002)

(3)は、アメリカに滞在していた J020 が、ビザの関係で、出国する必要があったという話をしている際に、J019 が TRP ではないところで、何度か発話を挿入させている(03 行目, 05 行目, 13 行目)。その直後の J020 の発話を見ると、「えっと」と言いよんだり(04 行目)、「あの」というフィラーが出現したり(06 行目)といった非流暢性が見られた。

- (3) 01 J019 アメリカ内で旅行してたの?。
- 02 J020 アメリカ内, いやアメリカ外も旅行行ってて, なんか,
- 03 J019 国外に?。
- 04 J020 国外に, えっと(え), ビザの関係で,
- 05 J019 行けるんだ。
- 06 J020 あの, 逆にいったんアメリカから出なくやいけな(く)。
- 07 J019 <笑いながら>(あ, そういうこと)>{ }。
- 08 J020 <二人で笑い謎の(へー)法律が。
- 09 J019 <笑いながら>そのために行くんだね。
- 10 J020 そうそうそうそう。
- 11 J019 へー。
- 12 J020 で, 日本(帰っ)>{ },,
- 13 J019 <メキシコ>{ }行ったりとか?。
- 14 J020 そうそうそうそう。なんか, 日本帰ろうとすると(うん), お金が結構かっちゃうから(あー), 逆にアメリカからだったら(うん)メキシコとかの方が(うん)安いと(へー), <笑いながら>てことで, メキシコとかカナダとかにも行ったんだけど(うんうんうん), そうだな, そんな感じ。(EXP-JJ010)

このように、TRP ではないところで、短い発話を挿入させるのは、会話の相手が体験談などのまとまった話をしている際に行われていた。このやりとりを挟む形で、語りが構築されるのは、西阪(2005)のいう「複数の発話順番(ターン)にまたがる文の構築」と重なる。TRP ではないところで短い発話が挿入されることで、一時的に非流暢な現象が起こるが、そのやりとりが、話題の維持にも貢献しているように見える。

一方、CJL の会話を見ると、TRP ではないところでターンが取られるのは、2 例のみで、いずれも(4)のように、話題の維持に貢献するものではなかった。(4)は、J005 が「私も北海道に帰るとき」と話し始めたところを遮る形で、C005 がターンをとっているが、それは、直前の会話で自身の勘違いに気がつき、訂正するためであった。

- (4) 01 J005 じゃ、北海道と変わらないですね。
- 02 J005 私も北海道に帰るとき, いち 【。
- 03 C005 】 あ, 東京から地元までですか?。
- 04 J005 あ, はい。
- 05 C005 あ, 地元まで, 結構時間(かかりますよ)>{ }。(EXP-CJ005)

CJL の会話で、TRP ではないところでターンが取られることがほとんどなかったのは、母語の影響なのか、あるいは、TRP ではないところで相手の発話を割り込まないという規範意識が働いた可能性も考えられる。これを検討することは別の機会に譲りたい。

以上見てきたように、TRP ではないところでターンが取られることによって起る非流暢なやりとりは、スムーズなターンテイキングからは逸脱しているように見えるが、話題の維持および発展という点では貢献していることが分かった。このことは、相互行為能力の観点から見れば、重要なスキルではないかと考えられる。

**謝辞** 本ワークショップは、令和2～令和6年度学術研究助成基金助成基盤研究(S)「非流暢な発話パターンに関する学際的・実証的研究」(課題番号: 20H05630, 研究代表者: 定延利之)の研究成果の一部である。

## 参考文献

- 有田節子 (2015). 日本語疑問文の応答の冒頭に現れる「は」について—係助詞から感動詞へ— 国立国語研究所論集, **9**, 1-22.
- 伝康晴・林誠・丸山岳彦・舩橋瑞貴 (2019). 非流暢性から言語とコミュニケーションを考える 第1回社会言語科学会シンポジウム要旨
- Endo, T & D. Yokomori (2020). Self-addressed question as fixed expressions for epistemic stance marking in Japanese conversation. *Fixed expressions. Building language structure and social action*. Edited by Ritva Laury & Tsuyoshi Ono. John. Amsterdam: Benjamins Publishing Company, 203-235.
- 長谷川葉子 (2020). 会話の非流暢性(disfluency)—会話スタイルの観点から— 宇佐美まゆみ(編) 日本語の自然会話分析—BTSJ コーパスから見たコミュニケーションの解明— くろしお出版, 219-244.
- 林誠 (2005). 「文」内におけるインターアクション—日本語助詞の相互行為上の役割をめぐって— 串田秀也・定延利之・伝康晴(編) 活動としての文と発話 ひつじ書房, 1-26.
- 賈琦 (2008). 小集団討論場面における話者交替の日中対照研究 世界の日本語教育, **18**, 73-94.
- Kasper, G. (2006). Beyond Repair: Conversation Analysis as an Approach to SLA, *AILA Review*, Vol. 19, Issue 1, 83-99.
- 小林典子 (2015) SPOT 日本語教育のためのテストガイドブック 李在鎬 (編) くろしお出版, 110-126.
- 小磯花絵・天谷晴香・石本祐一・居關友里子・臼田泰如・柏野和佳子・川端良子・田中弥生・伝康晴・西川賢哉 (2019). 「日本語日常会話コーパス」モニター公開版の設計と特徴 言語処理学会第25回年次大会発表論文集, 367-370.
- 小磯花絵・天谷晴香・石本祐一・居關友里子・臼田泰如・柏野和佳子・川端良子・田中弥生・伝康晴・西川賢哉 (2019). 「日本語日常会話コーパス」モニター公開版 コーパスの設計と特徴 国語研究所日常会話コーパスプロジェクト報告書3
- 小西円 (2018) 日本語学習者の習熟度別に見たフィラーの分析 国立国語研究所論集, **15**, 91-105.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 丸山岳彦 (2019). 「自問発話」の形式と機能 社会言語科学会シンポジウム資料
- 宮永愛子 (2019). 中国語を母語とする日本語学習者のターン交替形式の特徴—日本語母語話者と比較して— 第30回第二言語習得研究会(JASLA) 予稿集, 27-32.
- 水谷信子 (1993). 「共話」から「対話」へ 日本語学, **12**(4), 4-10.
- 森本郁代 (2020). 学習者の相互行為能力—会話分析からのアプローチ— 第31回第二言語習得研究会(JASLA) 予稿集, 93-98.
- 西阪仰 (2005). 複数の発話順番にまたがる文の構築—プラクティスとしての文法II— 活動としての文と発話 串田秀也・定延利之・伝康晴 (編) ひつじ書房
- 西阪仰 (2008). 発話順番内において分散する文—相互行為の焦点としての反応機会場— 社会言語科学, **10**(2), 83-95.
- 大浜るい子 (2006). 日本語会話におけるターン交替と相づちに関する研究 溪水社
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language* Vol. 50, No. 4, Part 1, 696-735.
- 定延利之 (2019). 文節の文法 大修館書店
- 定延利之 (2020). 自立性が無い日本語「接ぎ穂発話」の意味—語用論— 日本語プロフィエンス研究, **8**, 77-94.
- Tian, Y., T. Maruyama & J. Ginzburg (2017). Self addressed question and filled pauses: A cross-linguistic investigation. *Journal of Psycholinguistic Research*, **46**(4), 905-922.
- 宇佐美まゆみ (2015). 基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese : BTSJ) 2015年改訂版 (<http://ninjal-usamilab.info/pdf/btsj/btsj2015.pdf>)
- 義永美央子 (2015). 第二言語教育における言語運用能力の評価の変遷第二言語としての日本語の習得研究 第二言語としての日本語の習得研究, **18**, 11-31.