社会言語科学会
第 45 回大会発表論文集

2021 年 3 月 13 日(土)･14 日(日)･15 日(月)

桜美林大学 (OBIRIN 講堂)

2021

社会言語科学会

THE JAPANESE ASSOCIATION OF SOCIOLINGUISTIC SCIENCES

目　次

【Ⅰ】研究発表（口頭発表）……2

【Ⅱ】研究発表（ポスター発表）……152

【Ⅲ】ワークショップ

ワークショップ 1 ……223

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―

ワークショップ 2 ……233

ウィズコロナ時代のコミュニケーションを考える

―SDGs の達成に向けて社会言語科学に何ができるか―

【Ⅳ】招待講演

招待講演 1 ……243

新敬語「マジヤバイっす」―日常会話からメディアへ―

招待講演 2 ……245

言語の哲学が社会言語学に解消しないのはなぜか

【Ⅴ】JASS カフェ ……255

【Ⅵ】付録

学会誌『社会言語科学』特集論文募集のお知らせ ……256

学会誌『社会言語科学』投稿規定・執筆要項 1(日本語・英語)……258

企業広告

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，著作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，2021年 2 月 19 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.

現場指示における指示詞の切り替え

—相互行為分析のアプローチから—

党歓　（関西学院大学大学院生）

1. はじめに：

日本語における現場指示の研究は主に「人称区分説」(佐久間 1951；三上 1955；正保 1981)，「距離区分説」(坂田 1971；金水・田窪 1992)から説明されてきたが，これらの研究では指示詞の使用を文法問題として取り扱ってきた．しかし，実際の自然会話の中で，それらの説に則しない指示詞の現象がしばしば観察される．例えば，平田・山本（2016）は会話データに基づき，話し手は「遠」である，もしくは会話参加者の領域外にあるとみなした対象をコ系，ソ系，ア系の全てを用いて指しうると指摘している．また，平田(2020)は Strauss(2002)の英語の指示詞研究を踏まえ，一連のやり取りの中で，一つの指示対象を複数の指示形式が用いるという指示形式の交替[1]が共同注意確立活動[2]前後に現れ，「注意度合い」によって行われると指摘している．他方，指示詞の切り替えという現象では，会話参与者の間でどのように指示対象に対する共同認識が達成するのかは扱われてこなかった．本研究は，指示詞の切り替えに焦点を当て，実際の会話の中で指示詞の切り替えがどの位置で，どのように行われるのかとその理由を明らかにしたい．

2. 研究目的

本研究では，共同作業の過程において同一話者が「これ」で指し示した対象を次に「それ」で指示するなど，同じ指示対象を一連の会話の中で異なる指示詞で指し示す現象を「指示詞の切り替え」と呼ぶ．以下では，同一話者が「これ」で指し示した対象を次に「それ」で指示するデータを分析して，このような指示詞の切り替えはどのような位置で，どのように，なぜ行われるのかを会話分析の手法を用いて見ていく．

3. データの概要

本研究では，二人の日本語母語話者である M と T がプラモデルを組み立てる共同作業場面を録画したデータを分析対象とする．共同作業で二人がしているのは，机においているピース説明書と組み立てるステップの説明書を参照しながら，4 つの板から必要なピースを外して，組み立てる作業である.トランスクリプトには，特に会話参与者の視線や指さしなどの身体動作を特定の記号を用いて文字化する．記号の詳細は，本稿末の記号の一覧を参照されたい.

4. 分析結果

この断片では，指示詞の切り替えが二箇所ある．05 行目の「これ」が 10 行目で「それ」に切り替わっている．　さらに，16 行目の「これ」も 18 行目で「そいつ」に切り替わっている.

断片

01T：　#*で：,.hh エ—のいち.
　　t: *ステップ説明書---->
　　m:#板-B
　　　ステップ説明書----->
02　　(2.6)
03T：　エーの 1 で[()

図．二人の位置関係と 05 行目での様子

[1] 本研究では指示詞の切り替えと呼ぶ.
[2] 対話参与者が，意図する対象に聞き手の注意を誘導し共同注意を確立させようとする一連のやり取り.

t: ,,, ピース説明書,,, 板--->
m: ,,, 板------>
04M : #[エーって（どれでしたっけ）
m:#板-A---------->
05T : → +こ＞これでした（よね／やろ）たぶん＜¿+
t:+ ptg------->
m: † ------->
06 (1.8)
t: ,,, 説明書------>
m: ---------->
07M : え？ +2†じゃなかったですっけ.
m: 板-A+ ptg
ピース -,,, ピース説明書----->
t: †ピース---,,, ピース説明書--->
08T : あそうか.
09 (3.3)
10T : →や, ＞それ＜エーいち＝↑あちがう. えとね
((mは 07 行目の動作を保持している))
11 (1.3)
12T : .hhh (.) えとね :
t:ptg 準備
ステップ説明書------>
m:ピース説明書 ------>
13 +小†文字のエーのいちで (.) +こ†れ大文字のエーのいちだから :
t:+ ptg +ptg
>>--ステップ説明書------>
m: † ...------ ,,, 板------- †...------ ,,, 板--->
14 えと : ですね +エー : でしょう¿
t:ピース説明書+ptg ------>
m: 板---> † ------>
15M : うん
16T : → +こ†れ (.) つまり+こ†れ,
t:+ptg A-1 +ptg
m: †,,, ,,, † ------->
17M : おう+ : : #
m: +ptg A-1#板-A
------->
t: ステップ説明書 ------->
18T : → ＞そいつそいつ＜
t: ステップ説明書 ----->>
m: #板-A ピースを外す---->>
19M : やすごいなあやっぱりわたし見つけられないなあ. ↑

まず，この断片の 05 行目と 10 行目の指示詞の使用に注目してほしい．05 行目で指示されたピースがはまっている板 A はMが持ち上げている．そのため，このピースはMの領域にあるものと認識可能である．「なわばり説」によると，相手(M)の領域に属するものを指示するときは，「それ」が適切である．しかし，05 行目でTは指さししながらその板にあるピースを「コ」系列で指し示す．他方，10 行目で 05 行目と同じ指示対象を指し示すときは，1 節で述べた諸説と一致しており，TはMが持ち上げている板の指示対象を「ソ」系列で指し示す．なぜ 05 行目で相手に近い指示対象をわざわざ指さししながら「これ」で指し示したのか，そして，10 行目では同じ対象を「それ」で指し示したのか．このような指示詞の切り替えが行われたのかを分析するには，まず，この断片で 2 人が何をしているのかを見ていく必要がある．

01 行目では T が「で，エ-の 1」と発話して，前の作業が終わり，次の作業に入ろうと主張している．発話と同時に，T はピース説明書と板を見ながらエ-の 1 というピースを探している．02 行目の 2.6 秒の沈黙では，T が説明書と板の対照をしている．03 行目で T が「エーの 1 で」と発話しはじめ，M に対してこれから一緒に必要なピースを探そうと誘っているように見える．すると 04 行目で M は，「エ―ってどっちでしたっけ」と発話し，「だっけ」という「自分が知っているはずのことを思い出せない」ことを示す表現を使って，自分もピースを探す能力を持っていることを T に伝える．05 行目で T は視線をパーツに向けて M が左手で持ち上げている板にはまったピースを指しながら「これでした」という過去の表現を用いて発話し，今指さしているところはもうピースを外したあとのところであることを表明した．M は T が指しているところに視線を向けると同時に，ピース説明書と対照した後，07 行目で M は T が指したピースを間違えたことを「え，2 じゃなかったですっけ」と確認要求をし，今 T が指している，つまりもう使用したピースが A-2 であると主張した．08 行目で T は説明書を見ながら M の確認要求に「あそうか」と肯定的な応答をし，今指さして示したピースが間違っていたと認識できたことを示す．ここまでは，二人のピースの探す作業は失敗で終わっている．09 行目で 3.3 秒の沈黙の間に，T は取扱説明書を参照しつつ，探す作業を続けている．10 行目で T が 05 行目で指した同じピースを指し示す．10 行目では指差しはせず，指示詞を「それ」に切り替えている．

05 行目の時点で，板はＳに近いが，Tは自分が先に認識できたピースをMに伝えるとき，指さししながら「これ」と発話し．その後，M は視線を T が指しているところに向けている．そのような「指さししながらの指示→相手の視線を獲得」というプロセスで，指さしの受け手が同じピースを同定することが達成される．10 行目では，同じく 05 行目の指示対象を指し示すのに，「ソ」系列を選んでいる．ここでT が直面しているのは二人の共同認識が達成された指示対象を再び指示することである．10 行目の「それ」は現場指示としても文脈指示としても理解可能であるが，現場指示の用法と理解すれば，10 行目では M に近く，かつ M の視線がもう向けられている指示対象を「聞き手なわばり」に属するものとする指示用法ともいえよう．際立たせる必要がないため，指差しなどの手ぶりも見られない．

次に，断片の 16 行目と 18 行目の指示詞の使用に注目してほしい．

10 行目の後半で T は「あちがう．えとね」と発話し，この発話は何かを発見してMに伝えているように聞こえる．二人のエーの 1 というピースを探す活動は，一回失敗したがまだ終わっていない．T は 13 行目で新しい情報を提示し，M に伝えようとする．13 行目の T の発話から，二人が大文字と小文字を混同していたことが分かる．14 行目で T は「エーでしょう」という確認要求の形で相手の肯定的な応答を求め，15 行目の M の応答を得た後，16 行目で新しいピースを指し示した．16 行目には二つの「これ」があるが，一つ目の「これ」は T が指さしながら目の前に置いてあるピース説明書を指している．M より自分に近いため，正に「距離区分説」と「なわばり説」に一致している．二つ目の「これ」は M の手元の板にある対応するピースを指している．T の「つまりこれ」と指さしによって，M は視線を指示されたピースに向けて，指でピースを移しながら 17 行目で感嘆の声を出し，T が言っていることが分かったことを表明している．M が T の指したところを認識できた後，18 行目で T は視線をピース説明書に向けている．その時，16 行目と同じピースを指し示すのに，指示詞が「そいつ」に切り替えている．M が持ち上げている板にはまっているピースは M に近いため，M のなわばりに属すと認識可能であり，なわばり説と一致している．ここまでで，二人はエ―1 というピースを探す作業を終えた．

この断片では二人のやり取りを行為の視点からとらえると，次のようになる．

行番号	05，6 行目	10 行目，18 行目
活動	ピースの同定活動	同定されたピースの再指示活動
行為	T が認識したピースを S に認識させる	二人が共同認識ができたピースを指示する
指示表現	「これ」+指さし	それ(10 行目)・そいつ(18 行目)
相手の反応	視線を向ける	自分の作業に集中する

以上の分析によって以下の結論が得られる．

① 相手に近いまたは相手のなわばりに属すと認識できる指示対象を「それ」だけではなく，「これ」で指し示すことがある．

② 発話者は相手に近い，または相手のなわばりに属すと認識可能な指示対象を指示するとき，自分が先に認識できたピースを相手に認識させるというピースの同定活動では，指さしながら「コ」系列で指し示し，相手の視線を獲得しようとする．二人が同じピースに共同認識が達成された後，相手に近いまたは相手のなわばりに属すと認識可能な指示対象を「ソ」系列で指し示す．

③ 指示詞の使用はただ発話の内容のみでなされているわけではなく，指さしや視線などの身体動作と深くかかわっている．「コ」系列は常に指さしと共起する．指さしは多数のピースから特定のピースを際立たせるには必要な非言語資源である．指さしの受け手は常に指さしの後に，指さししているところに視線を向ける．

6. 参考文献：

平田未季・山本真理（2016）．共同注意確立活動におけるア系の有標性：会話分析の手法を用いた指示詞分析の一例　日本認知言語学会論文集，**16**，57 - 88.

平田未季（2020）．共同注意場面による日本語指示詞の研究　ひつじ書房

金水敏・田窪行則(1992)．日本語研究資料集　指示詞　ひつじ書房

三上章(1955)．現代文法新説　くろしお出版

坂田雪子(1971)．指示詞「コソア」の機能について　東京外国語大学論集，**21**，125-138.

佐久間鼎（1966）．現代日本語の表現と語法　刀江書院

正保勇（1981）.「コソア」の体系　国立国語研究所(編) 日本語教育指導参考書 8 日本語の指示詞　国立国語研究所 pp. 51-122.

トランスクリプト（転写）に用いた記号の一覧

**　　指さしを行う話し手の視線の向きの開始と終了時点

††　　指さしの受け手の視線の向きの開始と終了時点

・・　　指さしを行う話し手のジェスチャーまたはふるまいの開始と終了時点

△△　　指さしの受け手のジェスチャーまたはふるまいの開始と終了時点

++　　指さしを行う話し手の指さしの開始と終了時点

ptg　　指さし

*--->　　視線が後続の行まで継続している

*-->>　　視線が事例の最後もしくはその後も継続している

>>--　　視線の開始時点が事例の開始時点よりも前

...　　視線が対象に向かって移動中であることを示す

,,,　　参与者の視線が対象から逸れていくことを示す

#文字#　文字を指しているものを持ち上げる

U　　うなずき

理解を提示した話者の「なるほど」

ー「なるほど」は本当に新情報を受け入れるのかー

梁 勝奎（名古屋大学大学院生）　嶋原 耕一（東京外国語大学）

1. はじめに

日常会話でよく見られる「なるほど」は，相手の発話から新情報を受け取ったことを示す談話標識である(森山, 2015; 蓮沼, 2018)．しかし，直前の相手のターンに新情報が含まれていない場合にも，それは産出されることがある．その「なるほど」は本当に新情報を受け取っているといえるのだろうか．

本稿では，①話し手が情報を提供し，②受け手がその情報についての自分の理解を提示し，③話し手が何らかの反応をした後の位置で，②の話者が産出する「なるほど」の相互行為的機能について考察する．そのために，その位置で「なるほど」が単独で使われる場合と，「あーなるほど」が使われる場合を比較して分析を行う．

2. 先行研究

会話内で用いられる「なるほど」を分析した先行研究として，森山(2015)や蓮沼(2018)が挙げられる．まず森山(2015)は，「なるほど」「ふうん」「本当?」などを新情報遭遇応答の表現とまとめた上で，「なるほど」を「自分の知識の中で何らかの位置づけができたこと(納得)を表」し，「典型的には，理由付けなど一定の論理関係のある位置づけができることを表す」ものとしている(p.68)．「たしかに」と「なるほど」の違いに注目した蓮沼(2018)も，森山(2015)の主張に同意している．蓮沼(2018)はさらに，「なるほど」と「あーなるほど」の違いについて，前者を「論理的に整合性のある情報として，応答者の知識に新情報を導入することを示」すものとして，後者を「自身の認識との照合を行ったうえで，強化・確認された情報として応答者の知識にそれを位置づける」ものとして，特徴づけている(p.20)．「あー」という感動詞は，「なるほど」と共起することが多いため，「なるほど」の分析には「あー」の有無にも注意を払う必要があるだろう．「あー」の機能については，Endo(2018)が詳しく分析している．

Endo(2018)は情報提供発話を受け入れるとき，発話の冒頭に置かれる談話標識「あ」と「あー」の相互行為的機能に注目した．「あ」と「あー」は，知らない状態から知っている状態への知識状態の変化を表す点は同様であるが，「あー」は提供された情報の一部について事前知識を持っていたことも表しているというのが，Endo の主張である．また，この二つの談話標識と「なるほど」の関係性について，「なるほど」は「あ」より「あー」と一緒に使用される場合が多く，「あーなるほど」を使うことで新情報を受け入れるだけではなく，それ以前に不明確だったものが理解できたことを提示することもできると，論じられた(p.155)．ただ，単独で用いられた「なるほど」との違いは分析されていない．

3. データと方法論

本研究では筆者が独自に撮影した日本語母語話者の会話データと， The talk bank project(MacWhinney & Wagner, 2010)にて配布された電話会話データを用いて，本研究の対象になる「なるほど」のケースを収集した．収集したデータを会話分析(Conversation Analysis)の方法を用いて分析を行う．データの書き起こしは Jefferson (2004)に従った．

4. 分析

本章では，話し手が情報を提供し，受け手がその情報についての自分の理解を提示し，話し手が何らかの反応をした後の位置で，「なるほど」が単独で用いられる場合と，「あーなるほど」が用いられる場合を，順に見ていくこととする．

4.1 単独で使われる「なるほど」

断片(1)と(2)は自分が提示した理解に対して確認が与えられた後で，「なるほど」が産出されている．断片の前から 6 人は，このサークル(ヘルプデスク)をどのような経緯で知ったかについて話していた．

01 行目でナミは，タケシからサークルに誘わたのかマリに聞いている．このナミの質問は表面的にはタケシに誘われたことがあるかを聞いているが，前の流れからみると，サークルの存在を初めて知ったきっかけがタケシであるかを聞いていると考えられる．それに対してマリはサークルのイベントに参加できず，その代わりにサークルが活動している場所に行ったらタケシに出会い，誘われたと答える(02，04，06 行目)．ただし，マリのこの応答はタケシに誘われたことは表明しているが，それがサークルを知ったきっかけだったとは言っていない．ナミもそれに気づき，05 行目で「あそっかそっか」と理解したことを表した後，07 行目でヘルプデスク(サークル名)について初めて知ったのは「あそこ」ではなかったという理解を提示している．07 行目の発話の最後の「て-」と同時に，マリは「て:」と発話を開始し，ナミの発話に続く形で発話を産出している．このようなマリの発話はナミの理解が正しいことを表している．そのようにしてマリが確認を与えた後，ナミは 12 行目で「なるほどね:」と発話することでそれを受け入れている．しかし，ナミがマリの発話を新情報として受け入れたかについてはもう少し考える必要がある． 本研究では，「なるほど」が産出された発話と，その話者の直前の発話に注目したい．07，10 行目では，マリがこのサークルについて知ったのはタケシに誘われる前だとナミが理解していることがわかる．自分の理解を提示することは自分が理解したということを主張する方法の一つである(Sacks, 1992)．そのように提示された理解に対してマリが確認を与えたため，07 行から 12 行目までナミにとっての新情報はないと考えられる．この状況での 12 行目の「なるほどね:」は，ナミとマリの意見が合致したことを明示的に表すとはいえるが，新情報を受け入れたとは言いにくい．

断片(1)【Takeshi-san】

((同じサークルに所属している 6 人の会話．どのような経緯でサークルについて知ったのかについて話している． 01 行目の「タケシさん」はサークルの先輩で，07 行目の「あそこ」はサークルがよく活動している場所を指す．))

01　ナミ　:　え? タケシさんに誘ってもらってなかったっけ:.
02　マリ　:　あ私は::>そう<合同説明会の日になんか予定が入ってて::,
03　ナミ　:　あ(.)そう[ゆうことか:
04　マリ　:　　[だからお昼に様子見に行ったらタケシさんがいて
05　ナミ　:　あそっかそ[っか.
06　マリ　:　　[誘ってもらった(　)
07 →ナミ　:　ヘルプデスクを知ったのは::じゃあ あそこじゃなく[て-
08　マリ　:　　[て:
09　　:　もっと[前から
10 →ナミ　:　[知ってたんだ.
11　マリ　:　知ってた゜けど゜=
12 ⇒ナミ　:　=なるほどね:

断片(2)も同様の位置で「なるほど」が産出されている． M と F は友人同士であり，断片の直前では，電話会話の録音を研究者から引き受けた M が，所定の時間で電話が自動的に切れることを，F に説明している．

断片(2) 【Callhome_3007_02:46~03:05】

01　F:　なんかさみしいじゃん機械に勝手に切られちゃう(と/の)
02　　(0. 2)
03　M:　う:ん だってよくヤッコやr-あるじゃん(それ)テレ[フォンカード[で.
04　F:　　[え,　　[テレフォンカードは
05　:　しょうがないじゃん=だってそれはお金が切れちゃうからっ[て
06　M:　　[ああ
07　:　そうかそうか=
08　F:　= うんなんか実験のためにさあ:¿,
09　M:　うん[うん
10　F:　　[せっかく話してるのに中断されてガシャッと切られると悔しくない?なんか.=
11 →M:　=m むかつく?
12　F:　うんうん

13　M: う:::ん.
14　F: 許せないよ TI. hh [heheheh
15 ⇒M:　[なるほどね.
16　F: hu うん

断片(2)は，自動的に電話を切られることに対する，F の「さみしいじゃん」という確認求めから始まっている．そして 05 行目及び 08，10 行目の発話は，その確認求めの理由として組み立てられている．10 行目の「悔しくない?」は上昇イントネーションで産出されており，M に同意を求めているように聞こえる．それに対する M はというと，続く 11 行目で 10 行目の「悔しい」という表現を「むかつく」に言い換えることでと自身が F の発話を理解したことを提示し，それが正しいか確認を求めている．12，14 行目では，F が確認を付与することで M の理解が正しいことが表明されている．つまり，11 行目以降，M にとっての新情報はないと考えられる．この断片でも単独で「なるほど」を使うことによって二人の理解が合致に至ったことを示しているが，それが新情報を受け入れているとは言いにくいといえる．

断片(1)と(2)の分析から，「なるほど」を単独で使うことが新情報の受け入れ表明をしているわけではなさそうであることが見えてきた．ということは，新情報がある場合に「なるほど」だけを使うと，その直前の発話に新情報として受け入れる情報がなかったと主張しているように聞こえる可能性がある．このような問題に，受け手はどうのように対処できるだろう． 本稿ではその解決策として発話の冒頭に「あー」を置くケースを，次の節で見ていきたい．

4.2 談話標識「あー」と「なるほど」

断片(3)と(4)では，話者が提示した理解が相手に否定され，さらにその否定の理由が語られた後で，「あーなるほど」が産出されている[1].

リナは一緒に遊ぶことになった韓国人が「他の外人」とは違って，日本語の発音がきれいだと説明している(01-10 行)．ミレイは 11 行目で，それがリナが教えている人なのか聞いている．この質問は単にリナが教えている学生なのかを聞いているだけではなく，リナとその韓国人がどう知り合ったかを聞く質問でもある．「教えてる人」と自分の想定を出しているのは 01 行目から 10 行目までリナが出した発音の例が教育場面を想起させるからだと考えられる．

この質問に対してリナは，12 行目で自分の生徒ではないとまず否定している．それに対してミレイは 14 行目で「うん」とだけ発することでリナにターンを譲り，話を続けることを促している．続けてリナは自分ではなく，友達が教えている人だと説明することで 11 行目に対する応答を続けている(15-16 行目)．その後，リナの発話は続いているが(16 行目)，ミレイは自分の質問に対する応答になりうる部分「他の友達が持っている人たちなんだ」が終わってすぐ「あ::なるほど」と発話し，リナの応答を受け入れている(17 行目)．ここでミレイは「なるほど」だけではなく，知識状態の変化を表す「あ::」を冒頭に付け，「あ::なるおど」でリナの発話を受け取っている．この「あ::」は新情報を受け入れ，自分の知識状態が変化したことを表すと同時に，その新しい情報が完全に想定できなかったことではないことを示す(Endo, 2018)．このように新情報としてリナの応答を受けることは，11 行目の自分の想定が間違っていること認めることともいえるだろう．さらにその後に「なるほど」と発することで，ミレイはリナと自分の理解の状態が合致したことを表す．ここで「なるほど」だけでリナの発話を受け入れると，二人の理解が合致することを表すことは可

断片(3)【Callhome_1725_06:25~06:48】
((アメリカに住んでいるリナは韓国人のパーティーに誘われて行くことになった．断片の直前からリナはその韓国人について語っている.))

01　リナ　：　もう:h だって[もうさ(.)他の外人とかはみんなね日本語
02　　：　しゃべるとかにね 結構:発音がくるったりとかするの::
03　ミレイ：　うんうん[うん.
04　リナ　：　　[なかなかうまく言えなかったり[とか:
05　ミレイ：　　[う:ん.
06　リナ　：　雑誌とか新聞とか>読むとき<新聞で:すとか言うのね:¿
07　ミレイ：　う::[:::ん.
08　リナ　：　　[だけどもう彼は本当にうますぎて::
09　ミレイ：　へえ[え:
10　リナ　：　　[日本人みたいなの hohohohoh
11 →ミレイ：　えそれリナが教えてる人なの?
12　リナ　：　. hhh　それ私の生徒じゃないのね:?
13　　(0. 2)
14　ミレイ：　うん.
15　リナ　：　私の他の友達の:(0. 2)が持ってる人たち
16　　：　なんだ[けど　[なんかー うん.
17 ⇒ミレイ：　[あ : :[なるほど゜なる-゜

[1] 断片では Jefferson (2004)にしたがい，「あー」の「ー」部分を「:」として表記している．

能だが，リナの応答を新情報として扱っているようには聞こえないのではないだろうか.

同じように，提示した理解が否定された後で「あーなるほど」が産出される例を見ていきたい．断片(4)の直前では B により，疫病対策などの技術交流のために行った中国出張について語られていた.

断片(4)【Callhome_1674_00:11:49~12:01】

```
01    B:  で:それみ t-働いているの見ましたらね=
02     :  =み::んな鍬(くわ)一本なんですよ.
03        (0. 3)
04  →A:  °ha:::::°  [機械化できる
05    B:             [でよく-
06        (0. 3)
07    B:  機械化::する(h)必要がないんですよね?
08        (0. 5)
09    A:  [° お::°
10    B:  [機械化すると人が余っちゃうんですよ.
11  ⇒A:  あ:なるほど:ね:¿
12    B:  ええ.
```

この断片では，04 行目の A の発話に注目したい．01-02 行目で B は出張先の中国で見た光景について語っている．B の語りに対して A は，小さい声で「ha::::」と発話することで情報を受け取り，「機械化できる」と発話する．この「機械化できる」という発話は，質問というよりは相手が言わんとしていることを先に出すことで，会話を前に進めている．このようなかたちで相手の発話を前に進めることで，A は自分がそれまでの話をどのように理解したかを提示することもできる．その意味でこの理解提示は，その時点までの語りに関する理解を提示するだけの他の断片とは違って，理解提示を通じて B の語りの流れから予測可能である内容(機械化)を先取りしている.

しかし，その A の理解の提示は 07 行目で B により否定され，さらに 10 行目では機械化する必要がない理由について説明が与えられる．その理由が語られた次の位置で，A は知識状態の変化を表す「あ:」を冒頭に置き，「なるほど:ね:¿」と発することで B の 07，10 行目の発話を受け入れ，理解の合致に至ったことを示す(11 行目).

この「あー」も断片(3)と同様に，自身の提示した理解が否定され，その否定の理由が説明されたことと，関係があるように見える．つまり話者はここで相手の理由説明を，新情報として受け取る必要があり，そのために「あー」を用いたと考えられる．するとやはり，「なるほど」だけでは，直前の情報を新情報として受け入れるという働きは，達成されないと考えられる.

5. おわりに

本稿では，ある語りに対して受け手が理解を提示し，語り手がそれに反応した次の位置に産出される，「なるほど」と「あーなるほど」の相互行為的働きに注目し，分析を行った．4 章の分析のように，理解の提示の後，自分が持っている理解に変化なくお互いの理解が合致に至った場合は単独の「なるほど」を，提示した理解が訂正された場合は「あーなるほど」を産出していることが分かった.

本研究では理解と「なるほど」の関係性について分析するため，「理解提示の後の位置」という位置に限定して分析を行ったが，他の位置でも「なるほど」が同じ相互行為的機能を果たしているかについては慎重に考えるべきである.

もう一つ課題として，本稿では「なるほど」と「あーなるほど」のケースを見てきたが，「あー」の代わりに他の談話標識(へー，はー，ふん，など)が用いられる場合もあった．このような談話標識と一緒に使われた「なるほど」には，「あーなるほど」と同じ機能をしているように見えるものもあれば，そう見えないものもあった．これについても，もう少し分析が必要である.

参考文献

Endo, T. (2018). The Japanese change-of-state tokens a and aa in responsive units. *Journal of Pragmatics*, *123*, 151-166.

蓮沼昭子 (2018). 自然談話における副詞の応答用法―「もちろん」「たしかに」「なるほど」 を例に― 日本語日本文学, **28**, 1-26.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. *Pragmatics and Beyond New Series*, 125, 13-34.

MacWhinney, B., & Wagner, J. (2010). Transcribing, searching and data sharing: The CLAN software and the TalkBank data repository. *Gesprachsforschung*, 11, 154-173.

森山卓郎 (2015). 感動詞と応答 友定賢治(編) 感動詞の言語学 ひつじ書房 pp. 53-81.

Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation,* Vol. 2, Oxford: Blackwell.

話し合いにおける適切な意見表明とは何か

－提案内容に関する意見表明の発話連鎖に着目して－

馮　佳誉(関西学院大学大学院生)

1. はじめに

「意見表明」というのは, あるテーマについて意見を求められた際に, 評価や主張などを述べる行為である(寅丸 2006). 話し合いにおいて, 参加者の積極的な意見表明が求められる一方, 場の流れに合わせた柔軟な意見調整や協働的やりとりの応酬も期待される（星野 2010）. 本研究は, 参加者がどのように話し合いの流れに沿って, 意見を表明して議論を展開していくのかを, 相互行為的観点からを明らかにしたい.

これまでの「意見表明」に関する研究について, 発話機能の観点から, 意見表明のストラテジーのパターンや使用頻度が明らかにされてきた（呉 2014 など）. しかし, なぜその時特定のストラテジーが意見表明において選択されたのかについてはまだ十分に検討されていない. それが解明できれば, どのような状況にどのような意見が求められるのかという, 適切に意見を表明する運用力を高める一助になると考えられる.

そこで, 本研究では, 話し合いにおいて, 参加者による各自の提案の報告に対して, 最初に表れた意見表明から始まる発話連鎖に着目し, まず, 最初の意見表明がどのようなものなのかを記述する. その上, 「なぜ今そのような仕方で意見を表明するのか」という疑問と意見が産出された後のやりとりがどのように展開していくのかについて分析を行う.

2. データおよび分析方法

データとするのは,「中級レベルの交換留学生に対して４回分の日本語授業を行うための授業デザインを決める」ための, 大学院生同士の話し合い場面の録画データである. 本研究が取り上げた二つの事例は, 参加者が 4 回の日本語授業の共通のコンセプトと各回のサブコンセプトを決定するために, 各自が考えた提案を発表してその提案に基づいて意見交換を行う際のものである. その中「提案の報告→最初の意見表明→次の意見表明」という連鎖に焦点を当てて, 会話分析を用いて分析を行う.

3. 分析

事例分析を通して, 提案の報告が終わり, 他の参加者による意見表明の種類には, 肯定的な評価と提案の問題点の指摘という二つがあることが明らかになった. 本節では, ２つの事例を用いて, それぞれの意見がどのように表明されているのか, また受け手がどのように応じるのかを記述した上で, なぜ参加者がそのように振舞うのかについて分析を行う. さらに, そのような意見表明が次に表明される意見との関わりについて検討する.

3.1　肯定的な評価

提案内容に対する肯定的な評価を行う場合, 提案のある部分を評価対象として取り上げるという方法が使われていた. 具体的には, 提案の中のキーワードを取り上げ, 提案のどの部分を評価するのかを最初に明示し, その後に評価とその理由を一緒に提示する. 他方, 肯定的な評価を受けた提案者は, 最小限の反応で評価を受け取ることがわかった. そのことを, 断片１を見ながら説明する.

[断片 1]

```
01  N:   >で-,<ええと::,( °>やっぱ,<°)↑なんか,(0.3),関西って
02       そもそもなんだろうな:って考えた時に:,(0.3).hh なんか,関
03       西と,なんか対立するものとして関東が[¥あるんじゃないか=
04  S:                                      [hhhhh.
05  N:   =と思って,
06        (0.5)
07  M:   あ↑あ[::↓:.
08  N:         [>何かその<関東と何か違うのか:?みたいな,>あっ<別に
09       関東限らず:例えばまあ::,九州とか::,(0.4)なんかそういうの
10       も別に入れてもいいんじゃないかな:とか思いつつ,
11        (0.4)
12  N:   >で,まあ,<何が違うのか:?っていうので:,まあ,あの:,(0.3)関
13       西的でイメージするもの,
14        (0.9)((Y,M:nodding))

((5 行省略:N が関西的でイメージするものの例を挙げている))

20  N:   °>ま-なんか,<°(0.4)ディスカッションというか,
21        (0.7)((Y:nodding))
22  N:   そういう感じ話したらいいかなとか思ってて,
23        (0.3) ((Y:nodding))

((3 行省略:ディスカッションの内容の例を挙げている))

27  N:   まあ,あの::,ma-最後に書いてあるんですけど,[自分の国の:文
28  Y:                                              [((nodding))
```

断片１は,N が自分の提案を発表している際のものである.N が「そもそも関西とは？」という一つのサブコンセプトを考え,授業中,学生に関東や自分の出身地と比較しながら関西のイメージについてディスカッションさせる案を出した.77,80,82 行目の M の発話に注目してほしい.

69 行目の最後に,N が「はい,以上です」と言い,提案を述べ終わったことを示している.他の参加者もそれを理解して頷いていたが,N の提案についての意見はまだ表明していない.73 行目で,N が参加者の意見を求めている.

77 行目で,M は「〜というのは」という形式を用いて提案中関東に関する内容を取り上げ,これからその内容について何かを言おうとしていることを示している.続けて「予想外で」と理由を提示し,N が考えた関東に関する内容が自分にとって思いがけないものであることを示しつつ,その理由と関連する内容が後に来ることを提案者に予告している.その後,M は「これ」という指示表現を使って「関東というのは予想外で」という理由を指し,「いいと思います」と自分の意見が肯定的なものであると表明することで,N の提案の関東に関する部分全体を肯定的に評価している.また,80,82 行目で,「比較するのとディスカッションがいいと思います」とさらに,提案における具体的な授業活動を評価している.そして,M の肯定的な評価に対して,受け手である提案者 N は,「うん」やうなずきなど,最小限の反応で評価を受け取った(78,81 行目).

```
29  N:   [化と:,(0,2)違いがあるかどうか?っていう話もなんか混ぜてい
30  Y:    [((nodding))
31  N:    [てもいいかなとか思って:,
32  Y:    [((nodding))
33  M:    [°ennn.°((nodding))

((35 行省略:N が「ツッコミ」、「観光」、「関西弁」というコンセプトについて
説明し続けている))

69  N:    4 を考えました.はい,[以上です.
70  全員:                      [((nodding))
71        (1.0)
72  Y:    なるほど. ((nodding))
73  N:    なんか意見[とか,あれば:,(0.5)お願いします.
74  M:             [(なんか,)
75  Y:    huh.
76        (2.8)
77 →M:    関東というのは予想外で,これはいい思[います.=
78  N:                                      [うん.((nodding))
79  Y:    =[うんうんうん.
80 →M:     [うんうんうん.[比較するのとディスカッションがいいと
81  N:                  [((nodding))
82 →M:       思います.
83       (3.4)((N:メモをしている Y:nodding))
84  Y:    自分の国の文化とかも,たぶん,
85  N:    うん::.
86  Y:    がくせい::,>学習者<
87        たぶん,(0.5)言いたい(.)[>と思う.<=
88  N:                            [うんうんうん.((nodding))
89  Y:    =いや:,(0.5)私の国はこうだから,絶対[言いたいと思うんで,
90  N:                                        [((nodding))
91  Y:    たぶん,(反射)が:,(0.6)いい感じ[すすくんじゃないかと.
92  N:                                    [((nodding))
93        (1.9)((N:nodding))
```

では,なぜ評価する側である M と評価される側である N がそれぞれそのような振舞いをしているのか.まず評価する側については,提案内容に関する肯定的な評価を行うという,提案者にとって好ましい応答を産出したにもかかわらず,なぜ理由提示を先行して評価と一緒に提示するのか.合意形成を目指す話し合い全体の流れにおいて,「提案の報告→他の参加者による意見表明」という連鎖は,各自の提案がグループ内で共有され,その後グループでの合意形成のための議論にアイデアを提供している部分である(張 2020).そのため,評価を表明するだけでは不十分で,提案のどの部分を評価するのかを最初に明示し,その後に理由と評価を一緒に提示することで,評価の正当性を参加者に伝えることができる.また,そのような意見表明を通して,提案全体から合意形成のために使えそうなアイデアを取り上げたり,参加者同士が共通しているものを探り出したりすることができ,最終的な合意形成につながると考えられる.

他方,肯定的な評価を受けた提案者は,その評価に同意すると自画自賛になってしまい(Pomerantz1984),不同意の応答を表明すると自分の提案の正当性を否定することになるというジレンマに直面する.そのため,提案者は,最小限の反応で評価を受け止め,それ以上のスタンスを表明しないことで,そのジレンマを解消している考えられる.

3.2　提案の問題点の指摘

提案に肯定的な評価を行う以外,提案の問題点を指摘する意見表明も見られた.その際の発話は,問題点を提案者に予測させ,明示的に指摘することを避けるように組み立てられている.データを観察した限りでは,提案を述べ終わった後,最初に来る指摘に関する意見は,「確認要求」から始められるのが特徴である.

馮(2020)では,提案の問題点を指摘する際,参加者が確認要求という形式を用いて,問題点を提案者に予告し,提案者に説明の機会を与えることで,明示的な指摘が避けられるとしている.この結論を踏まえた上で,本節では,断片

[断片 2]

```
01   T:   最初紹介は::ちょっと::(0.3)あの::,ちょ-,ちょっとじきゅ
02        う的,(0.4)かもしれない.=なんか:,(0.3)自己紹介は::毎回す
03        るん::(0.4)°>けど,<°なんか:,>そういう<個性的に::自分の
04        話を展開したり:,=
05   U:   =うん::[:.
06   T:           [(個人によっては)個性的に紹介した,印象に残れる,
07          (0.4)
08   T:   ような:,(0.4)[自己紹介°>っていうのは<°(どんなものかを
09   ?:                 [う:ん:.
10   T:   するのが目標です.)
11          (0.6)
12   T:   あの:やりたいなぁ:と思います.
13          (0.5)
14 →U:   すみません,>それ<60 分ずっとやるんですか?
15          (0.2)
16   T:   まあ,なんか,まずは::,(0.6)°>なんか,<°自分に関して,知し
17        k-,あの::,ものをまず,まとめて::°もらいます.°=なんか,
18        紙に,自分はどんな人[か:.
19   C:                       [((nodding))
20   H:                       [unnnn.((nodding))
```

2 を対象に, 提案の問題点を指摘するための, 意見表明側の工夫について記述していく.

断片 2 では, T は「自己紹介」を一つのサブコンセプトにして, 中級学習者向けの 60 分の授業で「自己紹介」を中心としたさまざまな授業活動を行うことを提案した. 14, 59, 61, 63, 65, 66, 68 行目の U の発話に注目してほしい.

14 行目の U の発話は「すみません」で始められ, この後の発話は, ここで期待される意見や評価以外の内容を話し始める可能性があることを予示している[1]. 続いて「それ 60 分ずっとやるんですか?」と確認要求を行っている.

この確認要求の組み立て方は, まず, 「それ」という指示代名詞を使って直前 T の提案の内容を指し, 自分の発話内容が T に向けられていることを表している, 「それ」の指示範囲は, T が説明していた提案全体に対してであるが, U は「それ」と一言で指示している. その後, U は授業デザインの前にすでに定められた授業時間のことについてここで改めて T に確認要求を行っている. その際に, 「ずっと」という程度を表す副詞を使い, 14 行目 U の発話は, 単なる時間配分についての確認要求ではなく, 60 分の間同じことをやりつづけるという, T の提案内容に対する U 自身の理解を T に確認している. また, U の理解に関するその確認要求が, 冒頭の「すみません」がもたらした「期待される意見や評価以外の内容がくる」という予示にどのように繋がるのか, この時点でまだ明らかになっていないため, それについての説明が後に来ることが期待されている.

それに対して, 16 行目からの T の応答は, 「はい, いいえ」で答えず, 授業内容をより詳しく説明し始めた. このことから, 提案者 T も 14 行目 U の発話が単なる確認要求ではないと理解したことが見て取れる. 33 行目で, U の確認要求に対して T の応答が言い終わったが, その応答を受け取るかどうかについての U の反応がなかった. その反応の不在から, U にとって T の応答が不十分であることが示されている.

U の反応がなかったため, T が残りの提案を述べ続けている (36–55 行目). T が提案を述べ終わった後, U はターンを取り, 59 行目で「一つだけちょっと言わせていただきたいですけど」と, これから行う「言わせてもらう」行為を慎重な形で提案者に予告し, これから言おうとしている内容がデリケートなものであることを予示している (Schegloff1980). 提案者の「はい」と重なって U は「自己紹介とかって初級学習者やることじゃないですか?」と提案者 T に確認を求めるとともに, 「自己紹介は中級学習者がやることではない」という自分の否定的な意見を含意している (61, 63 行目). その発話の産出途中, 62 行目で, T は「自己紹介とかって初級学習者やること」に同意し, 何か説明し始めようとしているが, U の発話と重なったため, 発話が中断された. 63 行目の U の確認要求が完結した時点で, T が U の確認内容に改めて同意している (64 行目). その後, U は「中級学習者が自己紹介の表現が分かったのにまた自己紹介みたいな内容を教える」と, T の「60 分の授業で自己紹介に関す

```
21   T:    で-,普段もし:,で:,もし,個せ-,なんか:どうやってなんか個性
22         的にユーモア(が必ず),そのような表げん:?
23   U:    [うん.
24   T:    [を取り入れて:,de-(0.5)どのじ-紹介を:°ちょっと,°(   )
25         °そういう-,そういうようなものを°ちょっと(  ),で-,最後に
26         みんなの前に:,
27           (1.0)
28   T:    発表[してみたいな感じ:.=なんか,やっぱり,外国人が日本に
29   U:        [unnn.
30   T:    来たら,必ず,°>そのような,<°自己紹介,自分の-なんか,そう
31         いうようなものがある,場面があるので:,
32           (1.5)
33   T:   [ちょっとしたいなぁ:と思いました.
34   ?:   [unnn.
35 →         (1.0)
36   T:    で,2 番目も:まあ-,確か,>なんか,<にほん:人と恋したこと
37         がない人も必ず[:いますが:,なんか,ちょっとここでなんか,

((11 行省略:T は 2 番 3 番 4 番のサブコンセプトについて説明し続けている))

53   T:    聞き手の感情に立て,>なんか<そういう配慮¿それ,そのような
54         (>ような<)(0.9)仕方?,(0.4)会わ:(0.7)できるようになる
55         のことが目標です.
56           (2.2)
57   ?:    unnnnnn.
58           (4.2)
59 → U:    ひとつい-,>一つ<だけちょっと言わせていただきたいですけど:,
60   T:    [°はい.°
61 → U:    [自己紹介とかって初級学習者やること,
62   T:    そうです.あの[私は>(   si-)<,
63 → U:                 [じゃないです:か?
64   T:    >そうそうそう.<=
65 → U:    =°中級°学習者がまた改まってみんなわかってる.=その表現分
66 →       かってる言おうと思っている<のに:,>
67           (0.7)
68 → U:    また自己紹介をするの?(.)みｔたいな.
69   T:    (だからなんか ma-,)
70           (0.7)
71   T:    もし::,(0.4)前-の:自己紹介は:,(なん-)うえ:(°の°)
72         うえ::?>ちょっと,<展開?
73           (0.8)
74   T:    話の展開を:°ちょっとしたいな°=

((14 行省略: H が提案内容が実行可能になる事例を提案者 T に提示する))

89   T:    まあ,たぶん,どんな国から来たか,(  )景色とか,その-,
90         これ以外(もの)何か:話せるのか,同じ景色の人々も:,なんか違
91         う表現で,豊かになる,そのようながある(°のあるのでは°),
92   H:    [うん.
93   T:    [それは中級レベ:ルの, ma-確 k-実際できるかどうかはわからな
94         いですけど:,
95 → U:    [うん.
96   T:    [°>一応考えてみ-ました.<°
97         (0.6)
98   C:    何というか,あの::,学生にちょっと,自由度が:°与え:::
99        >る<°負担をかけるような感じ: ちょっとします.
```

---

[1] ここでの「すみません」は発話の冒頭に配置されているため, 一見「呼びかけ」のようにもとれるが, U が「すみません」と言い終わった時, 間合いがなく, 視線も誰にも向けられずに次の発話に移したことで, ここでの「すみません」は「呼びかけ」としての要素は薄く, 後に来る発話が提案者にとって期待される内容ではないことを示唆していると考えられる.

ることをする」という提案内容が中級学習者にとって不適切である，という問題点を指摘している．

その指摘を受けたTは，自分が考えている「中級レベルの自己紹介」について説明をしている(69-91行目)．説明の最後に，実際できるかどうかはわからないですけど」と言い，自分の提案はあくまでも候補の一つなので，実際の授業に取り入れるかどうかは今まだわからないと主張し，指摘に関するさらなる議論を終わらせようとしている．その後，Uは「うん」と最小限の反応で受け止め，議論を終わらせた．

では，なぜ参加者たちがのような振舞いをしているのだろうか，提案については，提案者の知識が優位にあることが明らかである．それがゆえに，他の参加者が指摘しようとしている問題点は，提案者が考えたがまだ述べていない可能性があると考えられる．自分の指摘を確認要求の形から段階的に明示していくのは，提案の問題点を提案者に理解させて説明する機会を与え，問題点の明示化を避けようとするためであると言える．一方，提案者側が説明や弁明などのような，聞き手より提案に確信を持つことを示す振舞いを行うのは，提案への指摘を理解した上で，誰より提案に詳しい自らの「提案者」というカテゴリーに志向しているからであると考えられる．

3.3 意見がなされた後の展開

上述した二種類の意見が産出された後，参加者たちは，その意見に関する議論を展開せずに別の参加者が提案に対する意見を述べ始める．こうしたふるまいに，「それぞれの提案を出し合い，提案に関する意見を交換する」というその段階での話し合いの局所的な目的に対する参加者たちの志向が示されている．その時の発話は前の話の内容とどのような関わりがあるのかを明示的に示すように組み立てられる．断片1では，肯定的な評価に対して，提案者Nが最小限の反応で受け止め，Mとのやりとりを終わらせた後，83行目の3.4秒の間の後，Yがターンを取って，「自分の国の文化とかも」と，その前のMの評価内容の追加として自分の意見を述べている．断片2では，提案者TがUの発話を指摘として理解して再び提案の説明をした後(71-96行目)，Uはさらなる意見の追求を行わない．0.6秒の沈黙の後，98行目でCが直前まで「中級レベルの学生に何を言わせる」についてのTの提案説明に対して，「学生に負担をかける」と否定的な評価を行った．

4. おわりに

以上，２つの断片を用いて，参加者による各自の提案の報告に対して，最初に表れた意見表明とその後の連鎖の展開との関係について分析してきた．分析を通して，最初の意見表明の種類には，肯定的な評価と提案の問題点の指摘という二つがあることとそれぞれの特徴が明らかになった．また，意見がなされた後，提案者と意見表明の参加者が協働してその意見に関する議論を展開せず，別の参加者に意見を述べる機会を与えるという議論の展開の特徴から，「ひとまず各自の提案を共有する」という話し合いその段階での目的に対する参加者たちの志向が見られた．

以上のことから，話し合いでの意見表明は，単に話し手のスタンスを示すだけでなく，話し合いのゴールを達成するための手立てとしての役割を果たすものであると言える．

今回は，最初に表れた意見表明に焦点を当てて分析を行ったが，最初の意見と次の意見との関係についてあまり深く触れることができなかった．今後，長い連鎖において，最初の意見がなされた後に来る次の意見がどのようなものなのか，また，意見と意見がどのように関わっているのかを精緻に検討していきたい．

参考文献

張曦冉(2020)「模擬授業の準備はどのように進められるか：話し合いの縦断的分析からみたグループワークの展開構造」2020年度日本語教育学会秋季大会予稿集 pp. 378-383.

呉映璇(2014)「接触場面における台湾人上級日本語学習者と日本語母語話者による意見表明」『人間文化創成科学論叢』17, pp. 23-31.

星野祐子(2010)「課題解決の話し合い活動における協働的な発話連鎖：聞き手の積極的な参与に着目して」「日本文化研究の国際的情報伝達スキルの育成」活動報告書平成21年度海外教育派遣事業編, pp. 192-198.

馮佳誉(2020)「話し合い場面における相互行為としての「不同意」の分析：各聞き手が初めて意見を述べることが期待される位置を中心に」社会言語科学会第44回研究大会発表論文集, pp. 50-53.

寅丸真澄(2006)「日本語の討論の談話における「意見表明」の構造分析」『早稲田大学日本語教育研究』9, pp. 23-35.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/ dispreferred turn shape. *Structures of social action: studies in conversation analysis* pp. 57-101.

Schegloff, E.A.(1980),"Preliminaries to preliminaries: “Can I ask you a question”", *Sociological Inquiry*,50:3-4, pp.104–152.

現象学的アプローチに基づく教室談話分析の試み

泉谷　律子(大阪成蹊大学)

1. はじめに

本研究の目的は, 中学校における英語授業の中で英語非母語話者である教師と生徒のあるいは生徒同士の英語主導のやりとりの様相を現象学的に考察し, そのようなやりとりによってどのように学習者が「行為としてのことば」を経験しているのかということの詳細を明らかにすることである. 文部科学省が東京学芸大学に委託した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」のための英語教員育成コア・カリキュラムの試案(東京学芸大学, 2016)の中では, 「生徒の理解を確かめながら英語でインタラクションを進めていく柔軟な調整能力」(p. 226)の必要性について言及されているが, 文法と語彙中心のシラバス, 教科書, 試験をもとに進められる公教育の授業現場では英語のインタラクションをすることは相当な困難を孕んでいる. 本研究は, そのような状況下で英語を含んだやりとりを通じて生徒はどのような経験をしているのか, ということを現実の授業実践から理解することによって, 授業をより生徒の内実に即したものにするための一助となることをめざす.

2. 先行研究

福田(2010)はメルロ＝ポンティの言語論を手がかりに, 初期の外国語学習者が学習目標とする外国語は, そのシステムの「外部」の世界である学習者の現象的身体に開放されること, すなわち身体を捉える出来事として言葉を学習することが真の言葉の学習である, という言語習得観を提唱している. 「現象的身体」とは, 客観的に捉えられる物理的身体または器官的身体を超えた主観的な「意識でも物でもない存在, 対自でも即自でもない存在」(鷲田, 2003, p. 323)である. 福田(2010)によれば, 「外国語学習者の経験解明をめざして, 学習者の身体機能を明らかにするためには」生徒たちの「現象的身体」に着目した考察が必要となる(p. 107). 本研究では, このような言語習得観を基盤として, 1．中学校の英語授業の場では, どのような英語主導のインタラクション[1]が当事者であり言語使用者である生徒の現象的身体すなわち英語の「外」の世界との関わりとして観察されるのか, 2．中学校の英語授業の場で, 教師とのあるいは学生同士でのやりとりにおいて, 英語主導のインタラクションをするというのは当事者にとってどのような経験なのか, というリサーチ・クエスチョンを立てる.

3. 本研究のアプローチ

本研究は以下のような現象学的アプローチを取る. 1．生活世界を前提とする日常の生きられた経験をその出発点とする. 2．当事者は現存在としてその実存をディスコースとして印しつつ生活世界に存在している. 3. 現象学的な分析概念としての身体性, 時間性, 関係性に拠って, 当該の経験の意味と構成を現象学的に記述することをめざす. 4．英語主導のやりとりとは, 2 人以上の部分的にまたはすべて英語を使用したターンの応酬で, それぞれの発話がお互いに影響を与え合っているようなやりとりである. 5． 4．の英語主導のやりとりを分析する単位として, 社会的性質が生起する, 間主観性と相互性が確立する, あるいは意味生成のための能力 (capacity)が生起するプロセスとしてのインタラクションに焦点を当てる.

4. 研究方法

分析対象の研究データは, 2015 年から 2016 年にかけて関西圏の公立校で様々な授業を録画したもののなかから一定の共通性を持ち, 条件を満たす授業計約 325 分の録画データを１次資料, それを文字化したデータを２次資料として, 授業に

[1] 本研究で対象とするインタラクションは Second Language Acquisition(以下 SLA)研究の文脈で一定の共通した理解がなされているような認知的アプローチで捉えたインタラクションとは一線を画したものである. 本研究では, 関係論的なコミュニケーション研究や van Lier(1996) の社会文化的アプローチを一部参考に, インタラクションは言語非言語にかかわらず,与えられた影響に応じての影響の与え合いであり, 「間主観性と相互性が確立される社会的性質をもったもの」(van Lier, 1996)であり, 「予測のつかない相乗効果を生み出すプロセス」(池田・クレーマー, 2000)であるとする.

おける生徒の経験の構造を現象学的に談話分析した. 本研究では, この資料のうち, 授業冒頭の場面に注目した7事例の中から1事例を取り上げ, 特定の挨拶のやりとりの場面の中で偶発的に生起した生徒と教師のやりとりの分析を行った. このやりとりでは, 生徒が自らの発話「angry」に関連する発話を続け, ルーティーンの終了と授業の主題に入る境界の空間で, 生徒の発話が醸し出す不穏な雰囲気に満たされ続けていることが示される. その生徒の発話の理由になりそうな教師の発話と不特定の生徒の発話がもともとの生徒の発話と結びつき, 教師とほかの生徒が「angry」である理由を構築することによって時空間の境界が示される.

5. データと分析

以下の抜粋は, 授業の始まりのチャイムが鳴ってから, 教師と生徒が英語で挨拶をかわし, その回の授業のテーマの始まりを教師が告げるところまでのものである. 生徒nは1人の同定された生徒, 生徒？は1人の同定されていない生徒を表す.

抜粋1 H2-2 2016 Mar 00:05:10-00:06:20

95. 教師: はい standuplea::se
96. 生徒全体: ((しゃべりながら立ち上がる))
97. 生徒?: (おれ映らへん)
98. (.)
99. 教師: Okay はい good afternoon everyone
100. 生徒全体: good afternoon ms Hamao
101. (.)
102. 生徒?: good afternoon ms Hamao
103. 教師: やり直し good afternoon everyone
104. 生徒全体: good afternoon ms Hamao
105. 教師: how are you today
106. 生徒全体: [(sleepy)
107. [( )
108. 教師: sleepy tired
109. 生徒2: angry
110. 教師: ( ) ちゃん a:ngry
111. 生徒2: angry
112. 教師: I'm angry
113. 生徒2: angry
114. 教師: ( ) please
115. 生徒2: 毎日の日がおもしろくないんだ:
116. 生徒全体: ((座る))
117. 生徒2: もううっとうしいっていう
118. 教師: wh::y
119. ((両手を体の前で水平に構える
120. 生徒全体: ((ざわざわ言う 笑う))
121. 生徒2: もうおれしゃべれへん
122. 教師: [why are you angry
123. [両手の人差し指を上に突き上げてから両手を前に戻す
124. 生徒?: やばいよやばいよ::
125. 生徒?: (怒って)
126. 生徒?: やばいよやばいよ::
127. 生徒?: okay
128. 教師: ((左手を前に出してうなずき戻す))
129. 生徒2: これずっこれで遊んで( )
130. 生徒?: ( )
131. 生徒?: ( )
132. 教師: [((左手を腰に構えている))
133. [he ha::s he has a [stomachache しゅうせい
134. [((右手を腰に構える
135. [stomachache
136. [((右手で自分のおなかを指す))
137. 生徒?: それで頭おかしくなったんか
138. 生徒?: やばい
139. 教師: okay so everyone

5.1 時間性：やりとりの拡張

この抜粋では, 教師が英語で「how are you」と体調を尋ねた(105行)発話に対して, 生徒たちの自分の体調や気分に関する発話「[(sleepy)」眠い(106行)や聞き取れない(107行)がおそらく疲れたなどの応答があり, 教師がその発話を「sleepy tired」(108行)と繰り返す. この場面では非明示的に英語での教師の挨拶に対して生徒が英語で応答をするという規範が, このやりとりによって示される. 生徒が返答した後 and you などと尋ね返していないにもかかわらず, 教師は発話を「sleepy tired」と繰り返し, 生徒2の「angry」(109行) と言う発話を「( ) ちゃん angry」(行)と言うことで, 容認しつつ拡張していく. どの生徒の発話も教師によって評価されることがなく, 生徒2がやりとりを引き伸ばしていることに教師も付き合う. つまり、教室談話で典型的な制度的やりとりのパターンである IRF または IRE パターン (Sinclair & Coulthard, 1975) の I(initiation), R(response), F(feedback)/E(evaluation)の R 部分が拡張されている. やりとりの拡張の中では生徒の angry という感情を教師がさらに確認したり(111行), その理由を聞いたり(118, 122行), 意味づけしたりする (132－136行) ことでより日常生活での会話に近いやりとりが繰り広げられている.

授業の冒頭の挨拶部分を分析した事例は全部で7事例あり, そのうちこの事例を含む3事例はこのように IRE のやりとりが拡張された日常生活の会話に近いやりとり, 2 事例は生徒がペアで模擬的な挨拶を交わす練習, 2 事例が典型的な IRE パターンであった. IRE パターンの見られた事例では、教師は挨拶を号令しましょう, という言葉とともに挨拶を始め, 生徒

を振り分けられた番号によって指名して英語で How are you today と様子を尋ね(I),指名された生徒の I'm fine という返答(R)に okay, fine と肯定の評価を表す言葉(E)で応答し,春休みの計画を尋ね(I),生徒の返答(R)に okay, はい,と再び肯定の評価を表す言葉(E)で応答する(泉谷,2020).上述したように本稿の事例では,このような IRE パターンとは異なり,教師と生徒は応答 (R) を繰り返したり,説明したり,理由を訊いたり,拡張したり,意味づけしたりしながら拡張していく.

5.2 身体性:うっとうしいおもしろくない気分の表明

生徒 2 の 109 行目の発話「angry」は教師の生徒全体への「How are you today」(105 行) に呼応する形で行われている点で,教室での規範に従っているように見えるが,教師が座るように指示 (114 行) し,生徒全員が座り (116 行) ながらも,生徒 2 は「毎日の日がおもしろくないんだ:」(115 行) と言い,さらに「もううっとうしいっていう」(117 行) と日本語で彼の気分を表明し続ける.これらの発話によって,生徒 2 は自身の発話「angry」(109, 111, 113 行)を彼自身の現象的身体に立ち返って説明しているように観察される.教師は「wh::y」(118 行) と英語で理由を尋ねるが,生徒 2 は理由を説明することなく「もうおれしゃべれへん」(121 行) と日本語での発話を続け,もはや英語で話すという教室での規範に従っているように見えない.

教師は「wh::y」(118 行)「[why are you angry」(122 行) と両手の人差し指を上に突き上げて鬼の角のように見えるジェスチャーをつける (123 行) ことによって自身の身体と英語の音声を媒介にしつつ理由を尋ねるが,生徒 2 は返答をせず,他の生徒たちは生徒 2 の表明した気分を反映したかのように「やばいよやばいよ::」(124 行、126 行)「(怒って)」(125 行) などと発話する.周りの生徒たちのそのような発話からが生徒 2 の身体を媒介として「angry」という概念を生徒 2 と共有しているということが,明らかになる.言い換えると,教師と生徒 2 と周りの生徒たちは生徒 2 の発話「angry」と生徒 2 の様子を通して angry という観念を間身体的に共有している.

これらのやりとりの途中で,教師は生徒 2 の発話「angry」(109 行)に主語と動詞を加えて統語上正しい形式「I'm angry」(112 行) を発話することで他者修復 (other-initiated repairs) (Seedhouse, 2004) をしている.この教師の行為によって,生徒 2 の現象的身体という外部に一度開放された「angry」は再び言語システムの内部に閉じ込められたように見える.しかし,生徒 2 は教師の他者修復に従わず,113 行で「angry」を単語のまま繰り返すことで,彼自身の現象的身体に再びこの言葉を開放する.

5.3 関係性:教師と生徒の関係性および現象的身体と「angry」の関係性

知識を与える教師と知識を受け取る生徒という関係に基づいて,前節で述べたように教師は生徒 2 の発話「angry」(109 行)を統語上正しい形式「I'm angry」(112 行) に修復するが生徒 2 は教師の他者修復にしたがって「I'm angry」とは言わず,「angry」(113 行) と繰り返す.興味深いことに,生徒 2 は教室における教師と生徒の関係性よりも,自身の気分を表明することつまり自身の現象的身体と「angry」との関係性を優先しているように見える.

さらに,この挨拶場面で英語によって話すという規範は,教師の生徒 2 への「wh::y」(118 行)「[why are you angry」(122 行) という質問によってかろうじて保たれていたが,この質問に生徒 2 が答えないため,教師は生徒 2 とのインタラクションを英語でも日本語でも続けることができなくなる.

教師が 133 行で「[he ha::s he has a [stomachache しゅうせい 」と生徒 2 を 3 人称の「he」と名前の「しゅうせい」で呼ぶことによって,やりとりの直接の対象から生徒 2 をはずしている.生徒 2 は腹痛を抱えているというように教師が生徒 2 の「angry」の原因を他の生徒に説明することで,教師は生徒 2 と直接やりとりすることを止めたことが明らかになる.不特定の生徒の「それで頭おかしくなったんか」(137 行) という発話によりその理由が生徒全体に承認されたと教師が受け取ったことは教師が「okay so everyone」(139 行) と言い,授業の本題に入ることで示される.「英語を使う授業のフレーム」からは生徒 2 は逸脱し、教師と生徒という役割も志向しているようには見えず,教師がかろうじてそのフレームを守っていたと言える.教師が教師として生徒 2 に与えようとした「I'm angry」という文法的知識も資源として使われることはなく,引き伸ばされたやりとりは,教師が 135 行で「[stomachache」と繰り返しながら自分のお腹を指すしぐさを(136 行) 見せ,その発話とジェスチャーで示された生徒 2 の腹痛が生徒に生徒 2 の気分の理由だと理解されたということは生徒の「それで頭おかしくなったんか」(137 行) という発話によって示され,挨拶場面の終息と授業の本来のテーマの始まりへと向かう教師の発話「okay so everyone」(139 行)へのきっかけとなる.

6. 考察

以下では第 2 章で立てたそれぞれのリサーチ・クエスチョンに沿って考察する.まず,中学校の英語授業の場では,どのような英語主導のインタラクションが当事者でありと言語使用者である生徒の現象的身体すなわち英語の「外」の世界との関わりとして観察されるのか,というリサーチ・クエスチョンについては 2 つのことが見いだされた.1 つめには,教室

談話で典型とされる IRE/IRF 構造が挨拶場面では,R つまり生徒の応答の部分を教師と生徒が日本語と英語交じりに協働で時間上緩やかに拡張していく時,生徒の現象的身体「うっとうしい」「おもしろくない」気分に根差して「angry」という発話がされていた.生徒はその発話「angry」によって「うっとうしい」「おもしろくない」という発話とともにその場でそのような気分を発散し周囲に伝えるという行為をなしていた.2 つめには,生徒は自らの現象的身体の「外部」に英語を身体化すると,時にシステムとしての言語を習得することを学習目標とするような「I'm angry」という言語システム内部の世界を拒否することがあった.

次に,中学校の英語授業の場で,教師とのあるいは生徒同士でのやりとりにおいて,英語主導のインタラクションをするというのは当事者にとってどのような経験なのか,というリサーチ・クエスチョンに対しては,以下のことが見出された. 教師と生徒の関係性は上述のようなシステムとしての言語習得を目標とすることを双方が了解していると,そのような関係性を受け入れる者として存在しているが,5.3 で述べたように生徒が自らの現象的身体と言語との関係性を優先した場合,知識を与える者としての教師と知識を受け取る者としての生徒の関係性は危うくなる. それは周囲の生徒の知識を受け取る者としての存在の危うさにも波及する.

7. まとめ

本発表は,中学校における英語授業の中で英語非母語話者である教師と生徒のあるいは生徒同士の英語主導のやりとりの様相を現象学的に考察し,そのようなやりとりによってどのように学習者が「行為としてのことば」を経験しているのかということの詳細を明らかにすることを目的に,授業冒頭の挨拶場面の 1 事例を分析・考察した. その結果,生徒が発するそれぞれの言葉は出来事が生成する場所である「外」の世界,すなわち,発話をする生徒の現象的身体とその生徒と関わる他者の現象的身体をめぐる場所に深く関わっており,それはまた,生徒たちの存在の仕方でもある,ということが明らかになった.

(本発表は大阪大学大学院言語文化研究科　2020 年博士学位申請論文の一部に加筆したものである.)

謝辞　本稿の執筆にあたって授業を観察, 録画させていただいた先生, 生徒たちにお礼申し上げます. 加えて京都教育大学修士時代の研究仲間の先生方のおかげで. 研究に協力して下さった中学校と高校の授業に出会うことができ, 現場の先生方の実践から沢山の示唆を受けて本稿の元となった研究が実現したことに深謝いたします.

トランスクリプト記号一覧

[	発話の重なりの開始	あ	発話の強調
( )	不明瞭な発話	:	直前の音の引き延ばし
(( ))	ジェスチャーなどの記述		

参考文献

池田理知子・ E・M・クレーマー (2000). 異文化コミュニケーション入門　有斐閣

泉谷律子 (2020). コミュニケーションのための英語教育をめざしたインタラクション概念の再考―現象学的アプローチに基づく教室談話の分析を通して―　大阪大学大学院　博士論文.

福田学 (2010). フランス語初期学習者の経験解明―メルロ＝ポンティの言語論に基づく事例研究― 風間書房

Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.

Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils.* London: Oxford University Press.

東京学芸大学 (2016). 文部科学省委託事業 英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業 平成 27 年度報告書

van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity.* Harlow, England: Pearson Education.

鷲田清一 (2003). メルロ＝ポンティ　可逆性 講談社

日本語学習者のメタ認知ストラテジー使用意識調査

－日本語学校での学習者を対象にして－

山田美保(名古屋外国語大学大学院生)

1. 研究目的

本研究は，日本語学校における学習者のメタ認知ストラテジー使用に関する意識を明らかにすることを目的としている．近年，教師が学習を管理するのではなく，学習者が主体となり自律的に学習することが望ましいとされ，自律性を重視した教育実践やその研究がなされてきた（梅田 2005；斎藤 1996，1998；藤田 2009）．特に，外国語の学習は短期間ではなく，学習者が継続して学習に取り組むことが求められる．そのため，自律学習(autonomous learning)の重要性が指摘され始めたと廣森（2006）では述べている．自律した学習者になるために重要な働きをするのが「学習ストラテジー(learning strategy)」である．中でも，「メタ認知ストラテジー(metacognitive strategy)」が自律した学習者になるためには欠かせないストラテジーとなる．メタ認知ストラテジーとは「学習者の認知プロセスを計画し，モニタリングし，評価するためのもので，効率的な学習を支援する上での『司令塔』的な役割を果たしているもの」（廣森 2006：11）である．さらに，このメタ認知ストラテジーは，「言語学習全体を活性化し，ひいては自律した学習者へと導く重要なストラテジー」（伴 2011：10）であるともされている．

そこで，本研究では日本語学校での学習者を対象にアンケートを行い，彼らのメタ認知ストラテジー使用の意識を明らかにする．日本語学校の学習者は，修了後，専門学校や大学へ進学したり，就職したりする．どのような進路であっても，継続して日本語学習やさらには専門分野の学習も続けていってもらいたい．そのため，日本語学校の学習者を対象に調査を行うこととした．

2. 先行研究

2.1 学習ストラテジー

「ストラテジー」という言葉は，一般的には目的を達成するための計画や手段，方略という意味で用いられる．しかし学習ストラテジーは少し異なり，定義も様々なものが存在している．学習ストラテジーの中心的な研究者の１人である Oxford(1990)は，「学習をより易しく，より楽しく，より自主的に，より効果的に，そして新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動」（日本語訳は宍戸・伴(1994：8-9)）と定義している．本研究でもこの定義を使用することとする．

さらに Oxford（1990）は学習ストラテジーを６つに分類し，まずは大きく直接ストラテジーと間接ストラテジーの２つに分けている．言語を実際に運用する際に活用される直接ストラテジーには，（1）記憶ストラテジー，（2）認知ストラテジー，（3）補償ストラテジーの３つが含まれ，言語学習を間接的に促進させる間接ストラテジーには，（4）メタ認知ストラテジー，（5）情意ストラテジー，（6）社会的ストラテジーの３つが含まれている．

日本における英語学習の分野でも学習ストラテジー指導の効果についての研究が進められており，尾関（2006：21-22）では，英語が得意な学習者とそうでない学習者を分けているのは，言語適性や知性ではなく，「学習ストラテジーの使い方」といっても過言ではないとした上で，学習ストラテジーは指導可能であり，使い方を練習すれば誰でも適切に使えるようになるとまとめている．

2.2 メタ認知ストラテジー

自律した学習者になるためには欠かせないストラテジーとなる「メタ認知ストラテジー」には以下の３項目，(a) 自分の学習を正しく位置づける，(b) 自分の学習を順序立て，計画する，(c) 自分の学習をきちんと評価する，が

含まれる．さらに，Oxford（1990）では以下のように細かく 11 に分類している（日本語訳は宍戸・伴(1994: 24)）．

(a) 自分の学習を正しく位置づける
①学習全体を見て，既知の材料と結びつける，　②注目する，　③話すのを遅らせ，聞くことに集中する

(b) 自分の学習を順序立て，計画する
①言語学習について調べる，　②組織化する，　③目標と目的を設定する，
④言語学習タスクの目的を明確にする（目的をもって聞く，読む，話す，書く），
⑤言語学習タスクのために計画を立てる，　⑥実践の機会を求める

(c) 自分の学習をきちんと評価する
①自己モニターをする，　②自己評価をする

メタ認知ストラテジーは効率的な学習を支援する上での『司令塔』的な役割を果たしているものであり，自律した学習者へと導く重要なストラテジーであることが廣森(2006)や伴(2011) でも明らかにされている．そのため，メタ認知ストラテジーは自律した学習者になるためには欠かせない，とても重要なストラテジーとなる．

3. 研究課題

これまで，学習ストラテジー全般の使用に関する研究は多々行われてきているが，メタ認知ストラテジーの使用のみに焦点を当てた研究は管見の限りまだ少ない．そこで，本研究では日本語学校修了後も継続して日本語学習が必要である学習者を対象にアンケートを行い，彼らのメタ認知ストラテジー使用の意識を明らかにすることとした．

本研究では以下の２点を研究課題とする．

（1）学習者全体のメタ認知ストラテジー使用に対する意識は異なるか．

（2）学習者の出身国によってメタ認知ストラテジー使用に対する意識は異なるか．

4. 調査方法

調査対象者は，岐阜県にある日本語学校で，日本語をすでに１年学習している留学生（インドネシア，ネパール，フィリピン，ベトナム，ミャンマーからの留学生），合計 46 名である．調査票の質問項目は，Oxford（1990）の学習ストラテジー分類に従った．質問文は「言語学習のためのストラテジー調査 SILL（Strategy Inventory for Language Learning）」の間接ストラテジーに関する項目を参考にした．質問項目は合計 27 問で，メタ認知ストラテジーに関する質問項目は(1)～(11)の 11 問である（表１参照）．

表１．調査票質問項目

メタ認知ストラテジー 11 分類	調査票質問項目
(a) 自分の学習を正しく位置づける	
①学習全体を見て，既知の材料と結びつける	(1)新しいことを今まで習ったことと関連づけて理解しようとする．
②注目する	(2)他の人が日本語で話している時は，聞くことに集中する．
③話すのを遅らせ，聞くことに集中する	(3)最初は，話す練習よりも，聞く練習をたくさんする．
(b) 自分の学習を順序立て，計画する	
①言語学習について調べる	(4)いい日本語学習者になるためにどうしたらよいか調べたり，考えたりする．
②組織化する	(5)スケジュールを立てて，日本語の勉強に時間を使う．
③目標と目的を設定する	(6)いつまでに，何を，勉強するかを自分で決める．
④言語学習タスクの目的を明確にする（目的をもって聞く，読む，話す，書く）	(7)どうして今この課題（タスク）をしているのかを考えながら課題をする．
⑤言語学習タスクのために計画を立てる	(8)タスクをする前に，そのタスクで使うかもしれない言葉を先に調べておく．
⑥実践の機会を求める	(9)いろいろな機会を活用して，日本語を使うようにする．
(c) 自分の学習をきちんと評価する	
①自己モニターをする	(10)自分の日本語の間違いに気づいて，そこから学ぼうとする．
②自己評価をする	(11)自分の日本語が前よりどのくらい上手になったか自分でチェックする．

これらの質問に対して，「1 全然（ほとんど）あてはまらない」から「4 いつも（ほとんど）あてはまる」までの４件法で答えてもらった．この調査票を英語や学習者の母国語（インドネシア語，ベトナム語，ミャンマー語）に翻訳し，Google フォームを用いてオンラインで実施した．

5. 結果と考察

得られたデータをもとに，研究課題(１)学習者全体のメタ認知ストラテジー使用に対する意識は異なるかを明らかにするため統計的検定を行なった．まず，回答のカテゴリー(a) (b) (c)の平均と標準偏差(SD)を算出した（表２参照）．全体の平均は3.243(SD＝0.753)で，メタ認知ストラテジー (a) 自分の学習を正しく位置づけるが3.264，(b) 自分の学習を順序立て，計画するは3.098，(c) 自分の学習をきちんと評価するは3.368 で，(c)が最も高いという結果であった．さらに，正規性と等分散性の検定を行なった結果，正規性が認められなかったためノンパラメトリック検定を行なった．フリードマン検定の結果，有意な差（p = 0.003 で，効果量は小（Kendall W = 0.130)）が見られたのでさらに多重比較（ウィルコクソン符号付順位和検定，Holm の有意水準調整法）を行った（多重比較結果は表３参照）．その結果，メタ認知ストラテジー(a)（平均3.264）と(b)（平均3.098）の間に p = 0.008 で1%水準で有意差が見られ，効果量は中程度(r = 0.418)であった．メタ認知ストラテジー(b)（平均3.098）と(c)（平均3.368）の間は p = 0.001 で1%水準で有意差が見られ，効果量は大(r = 0.521)であった．メタ認知ストラテジー(a)（平均3.264）と(c)（平均3.368）の間には有意な差は見られなかった．このことから，学習者全体のメタ認知ストラテジー使用に対する意識は異なるということが言える．全体の傾向としては，学習者は自分の学習を順序立て，計画すること（メタ認知ストラテジー(b)）をあまり意識していないということがわかった．

表２．出身国別カテゴリー平均と標準偏差

	メタ認知(a)	メタ認知(b)	メタ認知(c)	平均
ネパール（N=６）	2.778 (0.975)	3.250 (0.640)	3.500 (0.764)	3.176 (0.890)
ミャンマー（N=７）	3.810 (0.393)	3.476 (0.763)	3.643 (0.610)	3.643 (0.670)
ベトナム（N=８）	3.208 (0.644)	2.958 (0.735)	3.188 (0.726)	3.118 (0.720)
インドネシア（N=12)	3.139 (0.630)	2.778 (0.692)	3.125 (0.665)	3.014 (0.694)
フィリピン（N=13)	3.385 (0.625)	3.026 (0.733)	3.385 (0.788)	3.265 (0.738)
平均	3.264 (0.720)	3.098 (0.753)	3.368 (0.741)	3.243 (0.753)

表３．多重比較結果（p値）

	メタ認知(a)	メタ認知(b)
メタ認知(b)	**0.008**	-
メタ認知(c)	0.675	**0.001**

次に，研究課題(２)である学習者の出身国によってメタ認知ストラテジー使用に対する意識は異なるかを検討した．クラスカル・ウォリス検定を行った結果，有意な差（p < 0.001 で，効果量は中（η^2 = 0.116)）が見られたのでさらに多重比較（ウィルコクソン順位和検定，Holm の有意水準調整法）を行った（多重比較結果は表４参照）．その結果，ミャンマー(平均3.643)とインドネシア（平均3.014），ベトナム（平均3.118）の間に1%水準で有意差が見られ，ミャンマーとフィリピン（平均3.265）の間に5%水準で有意差が見られた．効果量はミャンマーとインドネシア及びベトナムの間は大（r = 0.517，r = 0.522），ミャンマーとフィリピンの間は中(r = 0.357)であった．

さらに詳細に見るために，メタ認知ストラテジー(a) (b) (c)それぞれで出身国による差が見られるか検討した．上述のとおりクラスカル・ウォリス検定を行ったのち，多重比較（ウィルコクソン順位和検定，Holm の有意水準調整法）を行った（多重比較結果は表５参照）．分析の結果，メタ認知ストラテジー(a)はミャンマー(平均 3.810)とインドネシア（平均3.139）の間に p = 0.049 で5%水準で有意差が見られ，効果量は大(r = 0.647)，ミャンマーとベトナム（平均3.208）の間に p = 0.046 で5%水準で有意差が見られ，効果量は大(r = 0.747)であった．メタ認知ストラテジー(b) (c)についてはどの出身国の間でも有意差は見られなかった．この結果から，ミャンマー出身の学生は他国出身の学生に比べてメタ認知ストラテジー使用，特に自分の学習を正しく位置づけることを強く意識していることが明らかになった．反対に，インドネシアとベトナム出身の学生は自分の学習を正しく位置づけることをあまり意識していないということがわかった．これまでの教育経験が現在の学習ストラテジー使用に影響を与え

ている可能性がある(ネウストプニー, 1999)ため, 本研究では出身国別に違いを見た. ミャンマーは近年民主化が進んでいるが, 学校教育の現場ではいまだに1970年代から続く暗記型教育が主流とされている. インドネシアやベトナムも同様に暗記型教育が主流となっている. このような教育制度の中では自分の学習を自分でコントロールする機会は少ないことが予想される. しかしながら本研究では, 同じような教育経験を持つであろう出身国の学習者たちがメタ認知ストラテジー使用に対して異なった意識を持っているという興味深い結果となった. 暗記型教育という大きな枠組みは同じでも, カリキュラムや教育方針などは異なるだろう. この点については, 今後詳細に調べる必要がある.

表4. メタ認知ストラテジー全体多重比較結果 (p値)

	インドネシア	ネパール	フィリピン	ベトナム
ネパール	1.000	−	−	−
フィリピン	0.174	1.000	−	−
ベトナム	1.000	1.000	1.000	−
ミャンマー	**0.001**	0.108	**0.046**	**0.004**

表5. メタ認知ストラテジー(a)多重比較結果 (p値)

	インドネシア	ネパール	フィリピン	ベトナム
ネパール	1.000	−	−	−
フィリピン	0.802	0.395	−	−
ベトナム	1.000	1.000	1.000	−
ミャンマー	**0.049**	0.100	0.301	**0.046**

今後の課題としては, (1) 各国の教育方針やカリキュラムなどをより詳細に調べることと, (2) インタビューを行い, 学習者個人の学習経験に焦点を当てての調査も行いたいと考えている. さらに, (3) 今回は学習者の出身国によるメタ認知ストラテジー使用に対する意識の違いを見たが, 出身国以外にもメタ認知ストラテジー使用の意識に影響を与えている要因があると考えられる. 他の要因についてもさらに調査する必要がある.

今後は, 今回の結果を活用し, 学習者がメタ認知ストラテジーを適切に身につけられるような学習ストラテジートレーニングを日本語教育の授業内で実施していきたい.

謝辞

本稿の執筆にあたっては名古屋外国語大学大学院坂本正教授及び坂本ゼミの皆様から助言をいただいた. なお, 統計処理に関しては国立国語研究所籠宮隆之先生からご指導いただいた. 心より感謝いたします.

参考文献

伴紀子 (2011). 言語学習ストラテジーをめぐって 宮崎里司(編) タスクで伸ばす↑学習力―学習ストラテジーを活かした学びの設計― 凡人社 pp. 2-11.

藤田ラウンド幸世 (2009). 学習者オートノミーにおける「学習の見えないプロセス」―チュートリアル担当教員の物語と学習者の振り返りから― Obirin today: 教育の現場から, 9, 145-163.

廣森友人 (2006). 学習ストラテジーについて知っておきたいこと 大学英語教育学会 (JACET) 学習ストラテジー研究会 英語教師のための「学習ストラテジー」ハンドブック 大修館書店 pp. 5-13.

ネウストプニー, J. V. (1999). 言語学習と学習ストラテジー 宮崎里司・J. V. ネウストプニー(編) 日本語教育と日本語学習―学習ストラテジー論にむけて― くろしお出版 pp. 3-21.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House. (宍戸通庸・伴紀子(訳) (1994). 言語学習ストラテジー : 外国語教師が知っておかなければならないこと 凡人社)

尾関直子 (2006). 学習ストラテジーを指導すれば, 生徒が変わる 大学英語教育学会 (JACET) 学習ストラテジー研究会 英語教師のための「学習ストラテジー」ハンドブック 大修館書店 pp. 15-22.

齋藤ひろみ (1996). 日本語学習者と教師のビリーフス : 自律的学習に関わるビリーフスの調査を通して 言語文化と日本語教育, 12, 58-69.

――――― (1998). 自律的学習能力を養うために教師は何ができるか 言語文化と日本語教育, 15, 1-11.

梅田康子 (2005). 学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割―学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る― 言語と文化, 39(12), 59-77.

作文添削過程における使用言語のプロトコルへの影響
－日本語と中国語による思考発話法の比較－

龔　雪(麗澤大学大学院生)

1. はじめに

近年，日本語教育において，ピア・レスポンス（以下，PRとする）の研究が進められている．PRとは，作文プロセスの中で学習者同士の少人数グループでお互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら検討しあう作文活動である(池田,2002)．

これまでのPRに関わる実践報告を概観したところ，目標言語である日本語で行うことが主流であったが，池田(1999)によれば，話し合いにおいて，内容に関する話題があまり取り上げられなかったことから，日本語による言語能力に制限があったことが示されている．当該研究をきっかけとして，使用言語の相違がPRに与える影響が注目されるようになった(広瀬,2000,2004；田中,2006等)．母語に関する研究では，PRに取り上げられた話題(内容・文法・構成他)については明らかにされたが，学習者の話し合いの質が，言語によってどう異なっていたかまでは示されていない．そもそも，他者の作文を読みコメントをする際に，コメント(アウトプット)の面だけでなく，内容理解においても制限があるのではないかという問題提起に至った．使用言語がPRに与える影響を探る前段階として，作文推敲過程において，言語の違いが読み手個人の内的プロセスにどう関与するのかに焦点を当てる必要があるのではないだろうか．読み手個人の内的認知プロセスが読みの過程に与える影響も見る必要があると考える．

2. 先行研究と研究目的

個人の読みの過程を分析する方法として，作文や読解研究では思考発話法がよく用いられている．個人の読解過程においては，母語話者と学習者の言語能力の差がテキストの読解過程に与えた影響を明らかにした研究がある(森,2000)．また，日本語学習者のみを対象とし，被験者に読みの目標(「伝達目標」及び「批判目標」)を与え，日本語による読解力が中級及び上級である読み手の読解過程を「メタ認知」と「認知」の側面から検証している研究もある（封,2013）．この二つの研究は，学習者の言語能力の差や読解力の差・読みの目標の違いが読解過程と理解に与えた影響を明らかにしたが，思考発話法において使用言語の指定はされなかった．母語と目標言語それぞれを用いた場合の読解過程について明らかにした研究は，管見の限りではなされていない．

そこで，本研究では，PRにおける使用言語の影響を探る前段階として，まず個人の作文推敲過程におけるプロトコルに注目することとした．同じ学習者が中国語もしくは日本語を用いて他者の作文を添削する場合，読み手としてそれぞれどのような内的認知プロセスが見られるのかを探ることを目的とする．

3. 研究方法

本研究では，中国語を母語とする上級日本語学習者女性2名(W及びJ)を被験者とした．2名とも日本の大学院生で，日本語能力試験N1合格者である．以下，実験の流れを①実験前，②実験中及び③実験後に分けて説明する．①実験前，研究目的の説明をしてから，約50分の思考発話法の練習を行った．②実験中，被験者W・Jに本実験用作文（「スマホの是非」800字程度）を渡し，推敲する過程において，思考を日本語で発話するよう依頼

した．記憶を薄めることや言語間の干渉をできるだけ避けるために，中国語による実験までは6週間の期間を置いた．③実験後，発話意図を確認するために，録音した発話データを聞かせながら，再生刺激法によるインタビューを行った．また，実験に関する感想を聞くために，フォローアップ・インタビューも行った．

分析方法は，作文推敲過程の内的認知プロセスを行動単位に分け，質的分析によって読み段階の行動の分割及び意味概念を付与した「読解における行動範疇」（封,2013）を参考にした．また，本研究では，実験用作文を読ませながら，該当する作文をよりよくするために添削するという課題を課したため，龔(2020)を踏まえ，「指摘」という行動範疇を追加することにした．

4. 結果と考察

各言語による各被験者のプロトコルを質的に分析したところ，各言語における「行動連鎖」「論理的思考」及び「指摘の具体性」に顕著な相違が見られた．なお，本研究における行動連鎖とは，作文の推敲を進める上での一連の行動の連続体，例えば，【評価】【点検】など「行動」（封,2013）のつながりを指している．

4.1 行動連鎖の相違

「行動連鎖」に関して，被験者Wが作文の同一箇所を推敲しているが，言語による違いが見られた．例えば，「スマホが様々な便利をもたらした同時に，大勢な問題も行ってきた．例えば，スマホ依存症，人間との交流能力低下(コミュニケーション能力).」という文（実験作文）を推敲する際に，行動連鎖が異なることがわかった．中国語によるものを〈例 1-1〉で，日本語によるものを〈例 1-2〉で示す．

〈例 1-1〉中国語によるプロトコル〔筆者訳〕

45 「スマホが様々な便利をもたらした同時に，大勢な問題も行ってきた．例えば，スマホ依存症，人間との交流能力低下.」 【読み】
46 まず，「例えば」の後ろの文は整っていないような気がする．「スマホ依存症」と「人間との交流能力低下」が名詞で終わっているが，作文では文になるべきだ． 【言語形式　表現の適切さ】
47 これは作文で，レジュメではないからだ．簡単に書けばいいということではない．やってはいけないことだと思う.【評価　意見・感想】
48 そしたら，前の文で書かれていることは，スマホが様々な便利をもたらしたと同時に，ということだ． 【意味明確化　言い換え】
49「便利をもたらす」この表現は正しい？ちょっと疑問に思う．
【言語形式　表現の適切さ】
50 人狼ゲームみたい(笑) 【評価　意見・感想】
51 その次は，多くの問題も生じている． 【意味明確化　言い換え】
52 うん，「問題も行ってきた」こんな組み合わせがある？
【言語形式　表現の適切さ】
53 どう直すかをちょっと考えさせて． 【調整　進み方の選択】
54 「スマホが人間生活に様々な便利を得て，生活には便利であるが」，次に，様々な問題がある？ ちょっと考えさせて，この文は他の文に変えてもいい．簡単に表現したほうがいいかもしれない，「いろいろな問題がある」のほうがいいと思う． 【言語形式　表現の適切さ】
55 彼はスマホ依存症の次に，スマホ依存症とは何かを述べている．
【背景知識・経験の活用　文章構造の知識の利用】

〈例 1-2〉日本語によるプロトコル

38 「スマホが様々な便利をもたらした同時に，大勢な問題も行ってきた.」 【読み】
39 いろいろな問題があるっていいかな． 【言語形式　表現の適切さ】
40 「例えば，スマホ依存症，人間との交流能力低下.」 【読み】
41 スマホ，でも，これは「スマホ依存症，人間との交流能力低下」このまま終わるちょっと，足りないかもしれない．
【言語形式　表現の適切さ】
42 「スマホ依存症，例えばスマホ依存症と人間との…」 【読み】
43 例えば，スマホ依存症とコミュニケーション能力の低下がある．例えば，例えばじゃなくて，次にスマホ依存症は何かを具体的に説明したほうがいいかな．
【内容　例示・アイディアの提示】

中国語の場合は，被験者が下線部の原文を【読み】，それから【言語形式】→【評価】→【意味明確化】→【言語形式】→【評価】→【意味明確化】→【言語形式】→【調整】→【言語形式】→【背景知識・経験の活用】

といった 10 の行動連鎖を通して思考を巡らせていたのに対し，日本語の場合は，被験者が下線部の原文を一文【読み】，それから【言語形式】の訂正へ，また次の文を【読み】それから【言語形式】の訂正へ，【読み】→【内容】の訂正へのような単一な言語使用をしており，理由や感想まで言及できず，一文ずつ読んで直すという進め方を取っていた．W 及び J のプロトコルから行動連鎖を分析したところ，中国語では上記のような 5 つ以上の行動連鎖が見られたのは，W が 7 回，J が 5 回であった．これに対し，日本語によるプロトコルは W も J も 5 つ以上の行動連鎖は全く出現しなかった．

4.2　論理的思考力の相違

行動連鎖をさらに質的に分析すると，メタ認知による点検においても相違が見られた．点検は両方共通した行動であったが，同一箇所であっても，プロトコルが著しく異なっていることがわかった．下記に，J のプロトコルを提示しながら，点検における相違について述べる．J は原文に書かれている「例えば，スマホ依存症，人間との交流能力低下(コミュニケーション能力)」について，両言語ともに自分の見解を述べている．この文に関する中国語と日本語によるプロトコルを〈例 2-1〉〈例 2-2〉で示す．

〈例 2-1〉中国語によるプロトコル〔筆者訳〕

13　それから，スマホ依存症，人間交流能力低下．
【意味明確化 言い換え】

14　「スマホ依存症」と「人間交流能力低下」は並列問題なのか，それとも「人間交流能力低下」がスマホ依存症から生じた問題なのか．
→【点検　問いかけ】

15　主にスマホ依存症について述べている．それから，人間交流能力低下はスマホ依存症によって引き起こされた問題のはずだ．
→ 【点検　検証】

16　そしたら，ここは句読点ではない．スマホ依存症が人間交流能力低下の問題を引き起こした.【言語形式　表記漢字, 句読点などの訂正】

〈例 2-2〉日本語によるプロトコル

25　最初の問題は「スマホ依存症，人間との交流能力低下」
【意味明確化 言い換え】

26　オーケー　【調整　進み方の選択】

27　スマホ，オーケー，だから，依存症を詳しく説明するのは…
【内容　例示・アイディアの提示】

28　その人の生活にスマホがもはや空気や水みたい，不可欠なもののようになっていた．　【読み】

中国語の場合は，被験者が作文の内容を理解するだけではなく，【検証】や【問いかけ】といった点検をしながら，内容の不足部分を補ったり，不適切だと思われた箇所について自分の考えを述べていたり，書かれていること以上の何かを読みとる行為も観察された．要するに，中国語によるプロトコルでは，被験者のメタ認知(モニタリング)がより活性化し，添削という問題解決に至る思考が活発となり，関係性や原文の論理性を推論しながら発話していたことが複数観察された．一方，日本語の場合は，被験者が文章の前後関係や関係性などには触れず，作文に書かれていることのみに言及する傾向が見られた．たとえ自分の頭の中で内容を掘り下げたり，展開をしようとしても，途中で止めてしまったり，言いたいことがうまく表出できなかったことも確認された．このことから，日本語より中国語の方が「論理的思考力」が活性化していると解釈できた．

4.3　指摘の具体性の相違

指摘を質的に分析したところ，指摘のやり方に関して相違が見られた．指摘のやり方には「直接的な指摘」及び「間接的な指摘」がある（龔, 2020）．「直接的な指摘」とは，読み手が「「伝播」を「伝達」に変えましょう」のような直し方を具体的に例示するもので，「間接的な指摘」とは，「もう少し詳しく説明した方がいい」のような相手に考える機会を与えるものを指す．それに倣い各被験者のプロトコルを分析した結果，「言語形式」及び「構成」に関しては，言語による相違が見られず，いずれも概ね「直接的な指摘」によって作文を添削していた．しかし，「内容」に関しては，言語による相違が見られた．各言語による直接・間接的な指摘の出現数を表 1 で示す．

表 1 内容に関する直接的・間接的な指摘

被験者	指摘の方法	中国語	日本語
W	直接	8	0
	間接	1	6
J	直接	5	0
	間接	1	3

中国語の場合は，直接的な具体性を伴う指摘が多く，前後の文脈に合わせて直接的に例示・アイディアを提示していることが観察された．一方，日本語の場合は，「～したほうがいい」や「どのように～」をはじめとした間接的な表現が多数使われ，一見アイディアの提示をしているように見えるが，具体性が欠けており，どのように直すかまでは言及していないことがわかった．また，被験者が指摘を試みても，「もっと人はどのように，えっと，うん....」や「どのように情報を集めるのかは....」など代替案が思いつかず，指摘がしきれていない場面が 9 回見られた．このことから，被験者の言動と思考が必ずしも結びついていないことや，具体性が伴う指摘をすることに限界があることが明らかになった．

5. おわりに

本研究により，上記の「行動連鎖」「論理的思考」と「指摘の具体性」で見られた特徴から，母語のほうが他者の作文を深く掘り下げて添削をすることができ，より良い作文にするための解決策を提供できる可能性が高いことが示唆された．前述のとおり，日本語教育のPRは日本語で行われることが多いが，言語によりプロトコルの質に大きな違いが見られたことやフォローアップ・インタビューから，PRの活動の目的に応じて使用言語を選択することが重要だと考えられよう．

参考文献

池田玲子(2002)． 第二言語教育でのピア・レスポンス研究―ESL から日本語教育に向けて― 言語文化と日本語教育，5，289-310

池田玲子(1999)． ピア・レスポンスが可能にすること―中級学習者の場合― 世界の日本語教育，9，29-43

広瀬和佳子(2000)． 母語によるピア・レスポンス(peer response)が推敲作文に及ぼす効果―韓国人中級学習者を対象とした 三ヶ月間の授業活動をとおして― 言語文化と日本語教育，19，24-37

広瀬和佳子(2004)． ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか―マレーシア人中級日本語学習者の場合― 第二言語としての日本語の習得研究，7，60-80

田中信之(2006)． 中国人学習者を対象としたピア・レスポンス―ビリーフ調査から話し合いの問題点を探る― 小出記念日本語教育研究会論文集，14，21-35

森雅子(2000)． 母国語および外国語としての日本語テキストの読解―Think-aloud 法による 3 つのケース・スタディ― 世界の日本語教育，第 10 号，pp. 57-72

封靜宜(2013)． 読みの目標が読解過程と理解に与える影響―読解指導の応用に向けて― 名古屋大学大学院国際言語文化研究科博士学術論文

龔雪(2020)． 使用言語に着目したピア・レスポンスにおける話し合いの様相―中国語と日本語による比較から― 言語と文明，18，63-82

対話通訳における通訳者の自発的発言「詳細質問」の考察
―助産師外来における通訳を介した会話場面の会話分析―

飯田奈美子(日本学術振興会)

1. はじめに

対人援助場面における対話通訳実践において,通訳者は両者の発言を正確に訳出する「通訳行為」だけでなく,通訳者自身が発言を行う「自発的発言」も行っている.通訳者の自発的発言についての研究では,「聞き返し、理解の確認(飯田 2019)」「トラブルの発生・処理の報告(飯田 2018)」「訂正(飯田 2019)[1]」が報告されている.「聞き返し,理解の確認」とは,通訳者が発言者に対して,正確な通訳を行うために発言内容について確認したり,聞き取りに問題があった場合に聞き返したりすることである.「トラブル発生・処理の報告」は,訳出中に質問が入り訳出がすぐに完了できなかった場合にどの時点で訳出が完了されたかについて発言者に対して報告するものである.これにより通訳者は訳出の位置がずれるというトラブルがあったことを報告し,その処理(訳出が完了した)がなされたことも併せて報告することである.「訂正」は,通訳者の訳出が不適切などの理由により,聞き手が原発言の意図を理解できず,求められる返答と異なる発話をした場合に,その発言を訳出せず,通訳者が原発言の意味を説明し,求められる返答を引き出すことである.

本研究では,助産師外来における通訳を介した会話場面において,妊婦・家族の発話後の訳出の位置での通訳者の自発的発言、特に妊婦・家族に対して行う質問を抽出して分析を行いどのような作用があるかを明らかにする.このような発話連鎖を対象とした研究は行われておらず、通訳者の自発的発言の詳細を明らかにしていくために、この発話連鎖を事例分析する.なお、研究方法は、外国人集住地域にある有床診療所(産婦人科)の助産師外来において,助産師と外国人妊婦・家族(ポルトガル語話者)の会話を病院に勤務している日本語―ポルトガル語通訳者[2]が通訳をしている場面(7場面)を録画・録音し、そのデータのテープ起こしを行い,会話分析の方法に則ったトランスクリプトを作成し分析を行った.

2. 助産師外来の通訳を介したやりとりにおける通訳者の質問

助産師外来における通訳を介したやりとりの基本的な連鎖構造としては,助産師が質問をし,それを通訳者が訳出を行い,次に妊婦・家族が回答を行い,通訳者がその訳出を行うというものである.今回分析したデータは,妊婦・家族の回答を通訳者が訳出を行う位置において,通訳者が訳出を行わず妊婦・家族に質問を行うものである.これには通訳者が聞き取りや理解の確認を行う「確認」と,通訳者が妊婦・家族の発話内容に関連した情報をさらに引き出すなどの「詳細質問」があることが分かった.「確認」は修復連鎖であり,妊婦・家族の発話内容の聞き取りや理解の確認,理解候補の提示で,これは上記の自発的発言の先行研究におおける「聞き返し,理解の確認」にあたる.

一方,「詳細質問」には「訳出のための質問」,「SPP を補完する質問」があることが観察された.これらは,妊婦・家族の発話の聞き取り・内容を理解しているが,その発話内容では,適切な訳出ができないためや,期待された形式の応答ではない,助産師の専門的活動に必要とされる情報としては不足しているために行われる質問である.「訳出のための質問」は,言語構造の違いからくるシフトを解消するために確認するもの(例:姉妹という単語がでたら、姉か妹かを確認する)である.以下では,「SPP を補完する質問」について述べる。

---

[1] 飯田(2019)では、この行為を「修復」と呼んでいたが、会話分析概念の「修復」とは異なる行為であり、それとの区別をするために「訂正」と変更を行う。

[2] 調査対象の通訳者は当該病院に25年通訳者として勤務しており、出身国では理学療法士の資格を取得し勤務経験がある。また、日本で自治体開催の医療通訳研修を受講している。

3. 分析

「SPP を補完する質問」とは, FPP が開始した活動の途上で, 助産師が必要としている情報を含んだ, もしくは期待された形式の SPP にするために補完する作業を行うものである. これには, 「期待される形式の応答を引き出すための質問」と期待される形で SPP が産出されたが, 「情報を補うために行われる質問」の 2 種類が観察された.

3.1. 期待される形式の応答を引き出すための質問

この場面は妊婦検診にて体重が少し増加している妊婦に対して, 助産師が体重増加すると出産が大変になるため体重増加を注意しないといけないと告げた後, 1 行目の発話を行う. 助産師は「1 日は 3 食普通に食べる？」と指折り数えながら質問している. この質問は「普通に」がどこにかかっているかによって, 2 つの意味が含まれると解釈できる. ①1 日の中で朝、昼、晩と 3 食を定期的に食べているか, ②量や内容などどのような食生活かを聞く質問になっている. 通訳者は 1 度に 2 つの意味内容を質問する形式をとるのではなく, 連鎖を分けることによって, 助産師がこの質問を行うことによって成立させようとしている行為を達成させるように自らの発話をデザインしていることが観察された.

【抜粋】S=助産師、 P＝妊婦、 O＝妊婦の母親　IJ=通訳者の日本語発話　IP＝通訳者のポルトガル語発話
1S　　1 日は 3 食普通に食べる？　　((上体を起こしながら、指を折る))
2IP　　＝Três refeições então pega[por dia?
Três(３) refeições(食事) então(それで), pega(取る) por dia(1 日あたり)
日本語訳： それで、1 日 3 食とりますか？
3P　　[Não
日本語訳：いいえ
4IP　　Não?
日本語訳：いいえ？
5S　　=No？
6P　　Huhum　　((首を横に振る))
7　　(0.4)
8IP→　　Quantas vezes?
日本語訳：何回？
9　　(0.4)
10O　　Tem dia que ela não come o almoço, assim, sabe？. Só só com o café da manhã
11O　　[e prefere não [almoçar. [ficar sem fome.
Tem(ある) dia(日) que ela(彼女は) não(ない) come(食べる) o almoço(昼食), assim(そんなふうに) sabe(わかる). Só com o café da manhã (朝食)e prefere (好む)não(ない) almoçar(昼食をとる). ficar sem fome（空腹ではない）.
日本語訳：昼食を食べない日もある、わかる？朝食だけでお昼は食べないことを好む、空腹ではないから
12IJ　　[朝　　[食べて,
13S　　[うん
14IJ　　お昼ぐらいは食欲がないから[昼抜きで,
15S　　[あ:
16S　　う:ん
【17－21 行中略】
22S　　内容はどう？
23IP　　E o que é que come bem?
E (そして)o que(何) é que(それは) come(食べる) bem(よく)
日本語訳：何をよく食べる？
24　　(1.0)
25O　　[huhuhuhu Na janta?
日本語訳：夕食で？
26　(0.3)
27IP　　É, ao café da manhã, o que [é que ser.
É(ええ), ao café da manhã(朝食については), o que é que ser(何ですか)
日本語訳：そう、朝食ではどんなものを
28O　　[É fome, ela toma leite, [come um pão.[bolachina
É fome(お腹すいた) ela(彼女は) toma leite(牛乳を飲む), come(食べる) um pão(パン) bolacha(ビスケット)
日本語訳：お腹がすいたら、彼女は牛乳を飲んでパン、ビスケットを食べる
29IJ　　[朝ごはんは　[牛乳と
30S　　うん
31IP→　　e::Pão de forma?
日本語訳：形のあるパン？（食パン？）
32O　　É
日本語訳：そう
33IJ　　食パン[に,
24S　　[あ:うん
35IP→　　で:(0.3)Bolachinha assim? Bolachinha água-e-sal ou bolacha?
Bolachinha(ビスケット) assim(このような) Bolachinha água-e-sal(クラッカー) ou bolacha(クッキー)
日本語訳： ビスケットのようなもの？　クラッカーとかクッキーとか？
36O　　Não, de chocolate.
日本語訳：いいえ、チョコレートの
37P　　Huhuhuhu
38IJ　　チョコクッキー

まず, 通訳者は 1 行目の助産師の質問を「Três refeições então pega por dia? (それで、1 日 3 食取りますか?」と訳出している. ここでは「普通に」に対応する訳語は含まず, 助産師の質問内容の①に対応する訳出になっている。また, 助産師の原発話にあわせて Yes/No で返答ができる極性質問の形式がとられ, 3 行目で妊婦は「Não (いいえ)」と非優先的応答を行っている. 極性質問などの典型的な隣接対において, FPP が産出されるとそれに適合する SPP の産出が要請されるため, SPP の産出において Yes/No での応答がかえってくることが適合的となる. そして,「Yes」であれば優先的であり「No」であれば非優先的となる. この場合, 妊婦は「Não (いいえ)」と非優先的応答を行っている. しかし, 非優先的応答は優先的応答と比べて遅れて, 複雑に, 間接的に産出されるという特徴がある (串田他 2017) のだが, 妊婦は「Não (いいえ)」と述べただけで, 遅延や非優先的応答の理由の言及などはなされていない. 非優先的応答において典型的とされる特徴がない応答がなされたことによって, 通訳者は 4 行目で確認を行い, 非優先的応答として期待される形式に修復されることを求める. しかし, 妊婦は 6 行目において首を横に振り, 非優先的応答として期待される形式に修復することはしなかった. そこで, 8 行目において通訳者が妊婦に期待される形式の応答を引き出す質問を行ったのである (詳細質問) . この場合において非優先的応答として期待される形式としては, 1 日の中で朝・昼・晩と 3 食を食べていることを否定するのであれば, 3 食のうちのどれを食べているかを説明することが期待される. 8 行目で通訳者が「Quantas vezes? (何回?)」と質問したことで, 非優先的応答の仕方が不適切であると認識した妊婦の母親が 10, 11 行目で非優先的応答として期待される形式に適合する応答を行ったのである.

では, なぜ通訳者が 1 行目の助産師の質問の訳出において, 助産師の質問内容を理解しているのであれば, 最初から 8 行目のように「1 日何回食事をとっているのか」という形式にしなかったのかという点が問いとして浮かび上がる. これには, 医療場面の質問における「最適化の原則」(Boyd&Heritage 2006=2015) が適用された訳出行為がなされていると考える. 「最適化の質問」とは, 質問が「最良の場合」や「問題なし」の結果に対する傾きを持つような前提や優先性を組み込むようにデザインされることである. 通常, 質問の優先性に対して非同意としてその応答をすることは, 社会的には回避される行為であることから, 逆のことがいえる証拠がない限り医師は問診において, 常に最適もしくは「問題ない」の方向に質問を組み立てる傾向がある (Ibid.:206-207) . この場合, 1 日 3 食食べることは, 妊婦が健康的な生活を行う上で望ましい行為であるという前提を有する. 例えば,「1 日何回食事をとっているのか」と質問した場合, 1 日 3 回の食事をとっていないということが前提とされることになる. それは, 妊婦の食生活としては最良の場合ではないことを前提としてしまうため, 妊婦に対して「最良の場合」を考慮していない態度を表すことになる. そのため,「最適化の原則」を利用して, 望ましい形式で質問を行うようにデザインされたといえる.

3. 2. 情報を補うために行われる質問

1 日の中でどの食事をとっているかについて朝・昼・晩と順番に応答がなされた後, 助産師は 22 行目において「内容はどう?」と質問を行う. これは, もともとの 1 行目の助産師の質問における②の質問内容になり, ①の質問内容に対する回答が得られたあとの位置においてなされている. 通訳者は 23 行目で「E o que é que come bem? (何をよく食べる?)」と疑問詞が用いられた質問形式で訳出を行っている. 1 秒の沈黙の後, 妊婦の母親が「Na janta? (夕食で?)」とどの食事の内容についてなのかを確認する質問を行う. これは, 22 行目の助産師の質問の前に, 母親は 18 行目で夕食は食べると応答していることから, これに関連して夕食についての質問であるかを確認する修復開始となっている. これに対して通訳者は 27 行目で「É, ao café da manhã, o que é que ser.(そう、朝食ではどんなものを)」と述べている. 通訳者はまず,「そう」と母親の認識に対して肯定を表し, さらに「朝食ではどんなものを」と述べることで, 夕食だけでなく, 朝食も何を食べているかをきく質問であるという修復を行っている. これはもともとの助産師の質問 (1 行目) において, 助産師の質問内容が①1 日のうち 3 食どれをたべているかと②量や内容など, どのような食事を行っているかが含まれている質問がなされたことを通訳者が理解をしており, その質問内容にそった形で応答がなされるように回答を引き出しているといえる.

そして, 母親は 28 行目において「É fome, ela toma leite, come um pão, bolachina.(お腹がすいたら、彼女は牛乳を飲んでパン, ビスケットを食べる)」と述べ, 期待される形式の応答を行っている. そして, 通訳者は 31 行目で「Pão de forma? (食パン)」と質問をする (詳細質問) . これは, 28 行目の母親がパンを食べていると述べていたのに対して, どのようなパンであるかを特定する質問を行っている. また, 通訳者は続けて 35 行目でどのようなビスケットを食べているかの質問も行っている (詳細質問) . これらの 2 つの質問は母親の応答は期待される形式でなされたが, その応答の内容では, 助産師が必要とする情報としては不十分であることから情報を補うための質問がなされたと考える.

では, 通訳者はなぜこのような質問を行ったのであろうか. この場のコミュニケーションの課題は, 妊婦の体重が増加し

すぎないように食事制限の必要性を妊婦が理解して適切な食事ができるように指導を行っていくことである. この場面において, 1 日で 3 食どれを食べているか, またその食事の量や内容などはどのようなものかの情報が助産師に提供されないと, 助産師が適切な食事制限の指導を行っていくことはできない. そのため, 助産師が専門的判断, 指導を行うために必要な情報の補完をしているといえる. 例えば, 食パンは一般的にそれだけを食すことはなく, バターやジャムを塗ったり, チーズやハムをのせて様々なアレンジをしたりして食することができるので, どのように食べるかによってカロリーの摂取が増加してしまう食べ物であるといえる. そのため, パンの種類の特定がこの場面において必要だと認識され, このような質問がなされたのだと考える. また, ビスケットにおいてもどのようなビスケットなのかを特定することで, 妊婦が実際にどれくらいのカロリーを摂取しているかについて, 助産師に専門的判断, 指導を行うために必要な情報の補完をしている. しかし, このような通訳者による質問はどのような情報が助産師において専門的判断・指導を行うために必要な情報であるかを適切に知っておく必要がある. また, 専門的判断や指導を行うのはあくまでも助産師であり, 通訳者が助産師の権限を侵害しない範囲で介入をコントロールしないといけない. この場面においては, 助産師の権限侵害は行われておらず, 情報提供にとどめていることが, この質問行為がこの場での適切性を与えているといえる.

4. おわりに

本稿で明らかになった点は以下の 4 点である. まず, 通訳者は助産師から複数の意味が含まれている質問がなされたときに, 一度に複数の意味内容を含める訳出で質問を再現するのではなく, 連鎖を複数に分けることによって, 助産師の意図する質問内容を聞き出していくようにデザインをしていることがわかった. そして, その質問のデザインにおいても, 医療場面での質問の基本的原則の一つである「最適化の原則」を用いて質問を組み立てていることが明らかになった. 食事制限を指導する場面において, 妊婦自身が食事制限の必要性を認識し, 自らの意思で食事制限を行うことができるように支援, 指導していくことがこの場の最終的目標となる. そのような場面において, 妊婦に対して最大限の配慮を用いて質問形式（極性質問）をデザインしていくことは, その場において通訳者が解決すべきタスクであったといえる. さらに, 極性質問において, 期待される形式ではない応答がなされた時に, 通訳者自らが利用できる位置において, 質問を行い, 期待される形式に合わせた応答を引き出していくことがなされていた. このような通訳者の対応は, その場のやりとりを一貫性のある理解可能なやり取りとして成立させていくことになり, 引いては会話の参与者（妊婦や母親）が社会成員として適切な応対が行えるように会話を組み立てていっているといえる. このことは, 異文化を背景にもつ人々同士の関係性を強める作用となると考える。

また,期待される形式の応答がなされているが,その内容を助産師が専門的指導や判断を行うのに不十分であると認識した場合は,自らが利用できる位置において質問を行い,その不十分な情報を補完していることが観察された.しかし, この行為については, 通訳者の経験年数やどのような形態で通訳を行っているかによって, 行為の正当性が異なるものだろう. 調査対象の通訳者は, 同じクリニックで長年働き, 助産師の専門的活動内容及び必要とする情報内容についても相当な知識を有しているため, このような行為が長年の経験から行うことができるようになったといえる. 例えば, 派遣形態で毎回通訳を行う場面や通訳対象となる専門家（医療者）が異なる場合には, このような行為は難しいかもしれない. また, 同じクリニックで長年働き, 専門的活動・情報内容を知っていても, 通訳者の専門的技術として適切な介入行為を行えない通訳者もいるだろう. だからこそ, 通訳者の自発的発言がどのようになされているかを明らかにすることによって, 適切な介入行為がどのようなものであるかを考えていくことができるのではないかと考える.

参考文献

飯田奈美子(2018)「対話通訳における逸脱行為の考察—新生児訪問模擬通訳の会話分析から—」『通訳翻訳研究』No.17,1-22.

飯田奈美子(2019) 「対話通訳における通訳者のトラブル修復についての考察—新生児訪問模擬通訳の会話分析から—」『通訳翻訳研究』 No.18 号,pp43-63.

串田秀也・平本毅・林誠 (2017).『会話分析入門』

Boyd,E.and Heritage,J.(2006)Taking the history: questioning during comprehensive history-taking. *Communication in Medical Care Interaction between Primary Care Physicians and Patients.* Ed.Heritage,J. Maynard,D.W.Cambridge University Press.=2015 川島理恵,樫田美雄,岡田光弘,黒嶋智美『診療場面のコミュニケーション—会話分析からわかること』勁草書房

医療現場における共感とは

—看護学生が模擬患者を車いすに移乗させる際の質問文発話に着目して—

鹿野浩子(自治医科大学)　後藤リサ(関西外国語大学)

1. はじめに

医療現場のコミュニケーションにおいて，医療従事者はしばしば，自分自身の意思，願望，考えを発話内に含めながら患者に質問する．中でも，看護師の質問文発話は，患者の身体の状態をアセスメント（患者の情報を収集し，それを解釈し，判断すること）し，患者の治療（援助）を考える上での問題の予測と優先順位の選択構築を行うためにも必要不可欠なものとなってくる（Riley, 2019；古橋, 2017)． ところが，臨床の場面の経験値が少ない看護学生にとっては，患者に医療行為を要請するための適切な（質問文）発話を産出するのが難しいことがうかがえる．患者に，何かをさせるという患者教育目的での看護ケアを立案し，遂行する以前に，患者からは拒否がしばしばみられ，学生はどうして自分が拒否されるのか解らないでいる．そこで本研究では，学生が算出した行為要請の質問文発話が患者との共感構築においてどういった機能や効果を持ったのか，そして，学生のどのような質問文発話が患者との共感構築において上手く機能したのか(認知的な効果をもたらしたのか）を探ることとする．

2. 先行研究

医療会話分析の視点から，Platt and Keller (1994)が共感的コミュニケーションの６つのステップ（患者の感情表出に気づく，その感情の診断をするための時間をとる，患者の抱いている感情に名前（診断名）を付け，それを患者に伝える，等）を挙げている．後藤（2019）では，共感的コミュニケーションを語用論研究の視点から再分析し，「認知効果」のサブカテゴリーともいえる情動共有からもたらされる効果について，「情動効果」と称し，共感構築の柱となるとしている．次の医師と患者のやりとりをみる．医師の質問発話「今，座って話されるのは大丈夫ですか？」は，福井（2003）によると確認質問の一種であるが，患者の体調を気遣っており，共感構築に一役買う質問文である：

（患者は，２年近く前からの足の異常を訴えている）
患者：最初は 200m～300m くらい歩いても大丈夫だったんですが，徐々にその距離が短くなってきました．それなのに，何ともないと言われるし，最近は心配で心配で…
医師：**それはさぞ心配でしょうね．今，座って話されるのは大丈夫ですか？**[1]
患者：はい．　（福井 2003）

患者の話を「聞き」,「理解し」，そして「理解したことを伝える」という共感構築を担う一連のプロセスは，福井（2003）によると，患者の発話を種々の方法により繰り返す「確認の」発話により顕著に達成される．患者の発話の終盤「心配で心配で…」に対する医師の返答の発話では，まず１つ目の「それはさぞ心配でしょうね」で，患者が用いた言語表現を「繰り返す」ことにより，また２つ目の「今，座って話されるのは大丈夫ですか？」という質問発話により，患者の感情表出を「理解（＝評価，判断）した」ので，それを確認したいという意思表明であるといえる．

[1] 下線部の太字は対象としている質問文発話を示す．

3. 使用データと質問文の分析方法

本研究において使用する会話のデータは，看護学生，2 学年の 12 名（男性 1 名，女性 11 名）と模擬患者 8 名（男性 2 名，女性 6 名）のによる演習科目でのやり取りを録音したものである．模擬患者は，男女とも，60 歳代，脳梗塞による右半身麻痺の設定である．学生 1 人あたりの模擬患者とのやり取りは，ベッドから車いすに乗り移る（以後，移乗する）までの持ち時間 10 分である．学生は模擬患者をリハビリの目的で，トイレまで行きましょうと誘うところから始まり，ベッドから車いすに移乗させて終了となる．模擬患者は，担当教員より，学生の要請には答えたくなければ答えなくてもよい，あくまでも実際の入院生活を想定して振る舞うようにと言われている．演習では，学生が模擬患者の身体機能を理解し，その上で，模擬患者を安全に車いすに移乗させることを目的としている．本研究における対象となる質問文は，「トイレに行く」という行為要請とし，終助詞「(です，でしょう）か」と「ね」を含んでいるものとする（上昇調イントネーションである事を音声で確認）．分析のポイントとしては，以下の 3 点に着目する：

・質問発話への応答―看護学生の「行為要請の質問文発話」に対する模擬患者の応答が是認・否認のいずれであるか
・文脈情報（伏線）―看護学生の「行為要請の質問文発話」に至るまでに，予めに用意された文脈情報があったかどうか
・共感構築―会話全体で模擬患者との共感のプロセスが円滑にすすんだかどうか

4. 考察

以下，①～③に挙げる会話では，看護学生の使用した質問文は事前に文脈情報（伏線）を模擬患者に与えており，伏線によって模擬患者自身が自分の「トイレに行く」行為の認識に繋がっていたことが分かった．

① 身体・病気の理解を深める文脈情報（伏線）がある場合

具体的な症状や疾患を質問文に含める（伏線を張る）ことで，模擬患者は「トイレに行く」行為が必須であることを認識するとともに，模擬患者自身が身体への具体的なイメージに繋がっていた．

1. 学生 F　：先ほど，ご飯をとって，あっ，召し上がっていただいたと思うんですけど，結構**食べれましたか？**
2. 模擬患者　：食欲はあるんで食べられました．
3. 学生 F　：あっ，良かったです．**水分をあまり取っていないって伺ったんですけど，あまり？**
4. 模擬患者　：はい，トイレに行きたくなったりとか，おむつにするのは嫌なので[2]
5. 学生 F　：[そうですよね．
6. 模擬患者　：(水を）取らなければ（トイレに）行かなくていいかなと思って．
7. 学生 F　：はい．**水分をあまり取らなかったり尿失禁を我慢されたりすると，えーと，尿の感染症や便秘の原因となってしまうので**[3]．っと，できれば水分を取ってもらえたらなって，思うんですけど．
8. 模擬患者　：確かにちょっと便秘ぎみなんですけど，お水が少ないということですかねー．(やや上昇調)
9. 学生 F　：はい．なんか，ほかに，体のなんか，体調が悪いところはありますか？
10. 模擬患者　：体調は，そう言われるとちょっと便秘ぎみかなーという感じです．
11. 学生 F　：えっと，**この後，リハビリが控えていると思うんですけど，リハビリの前にトイレに行きませんか？**
12. 模擬患者　：リハビリのときに行くんじゃだめですか？
13. 学生 F　：えっと，ちょうど食後から 30 分後ぐらいだと思うんですけど，もうちょっとしたらトイレに

[2] 音声が重なり始めている時点を示す．
[3] 太字は文脈情報を示す．

行きたくなると思うので.
14. 模擬患者　：そうですか.
15. 学生F　　：行けたら，いいかなと思うんですけど.
16. 模擬患者　：はい．じゃあ，行ってみます.

学生は１行目で模擬患者に食欲はあったかどうかを聞き，３行目でも食物に関連した水分摂取のことについての質問をした．学生の水分摂取の質問に対し，模擬患者は６行目で便秘ぎみであることを訴えた．それを受けて，７行目で，学生は模擬患者に対し，便秘の原因と，便秘が身体に与える影響となるという生理学的情報を与えた．つまり，身体症状と行為要請目的との関連付けを言語化することで，模擬患者に明確に伝えることができた点は，共感構築という観点から評価できるものである．この付加的情報への模擬患者の返答は再び「便秘ぎみ』（８行目）であり，模擬患者の度重なる『便秘ぎみ』（６・８行目）から初めてトイレに誘う質問文発話が学生から発せられた（９行目）.

②　前後の文脈が噛み合っていない場合

「体調確認の質問文」と「行為要請の質問文」が気遣いの観点から噛み合っておらず，共感構築がスムーズに行われたとはいえない展開となった.

1. 学生A　　：〇〇さん，こんにちは．**体調どうですか？**
2. 模擬患者　：うーん，まあまあですね.
3. 学生A　　：**うんと，今から車いすに乗ってトイレまで行きたいと思うんですけど，よろしいですか？**
4. 模擬患者　：うーん，ちょっと疲れちゃってて，行きたくないんだよね.
5. 学生A　　：そうですよね，疲れますよね.
6. 模擬患者　：うーん.
7. 学生A　　：**尿意を感じてからだと急いだりして危なかったり，あと,間に合わなかったりするので，今行かれたら行ったほうがいいと思うんですけど.**
8. 模擬患者　：うーん

学生は１行目に，模擬患者の体調を気遣う質問文発話を産出した．模擬患者は「まあまあ」という体調が万全でないことを示した．それにも関わらず，３行目で学生は模擬患者をトイレに誘った．これら２つ（１行目と３行目）の質問文発話は，発話の時間的距離が近かったことが影響したと思われ，模擬患者に対する学生の共感構築がうまくなされなかった.

③　質問文発話の前節に「行為目的」が明示される場合：

模擬患者の最終目標行動が質問文発話に含まれる場合がある．それにより，模擬患者には，身体と病気の解釈のストーリーラインを自分自身のことばで認識できる質問文発話であった.

1. 学生K　　：今日はリハビリや検査もないということで，えっと，体の疲労もないということなので元気だと思うんですけど，そういうときに**排泄動作の，練習，してみようかなと思って，体力があるほうが安全にできるし，スムーズにも行かれるかなと思ったので今お声かけしたんですけど，やってみませんか？**
2. 模擬患者　：何をするんでしょうか？
3. 学生K　　：えーと，練習なので，そのー，まず車いすを使ってお手洗いに行く，いうことを，練習として**やっていきたい**と思うんですけど，**どうでしょうか？**
4. 模擬患者　：練習したほうが，いいんですかね.

5. 学生K　：そうですね．今リハビリも〇〇さんは頑張っ，ていて，と，**おむつもしている**と思うんですけど，リハビリして，リハビリじゃない，練習して，**車いすを実際に使った動作を行うことで，自立して，排泄動作ができるかな，と思うので，どうでしょうか，やってみませんか？**

6. 模擬患者　：おむつが取れるって，いうことですか？

7. 学生K　：そうですね．

8. 模擬患者　：じゃあ，やります．

１行目の患者が自立して生活を行うことが出来るための排泄練習（看護ケアの一環でもある自分で車いすに移乗してトイレに行くということ）を理由に模擬患者を誘った．しかし，模擬患者にはどんな練習か分からず，２行目で，「何をするんですか」と聞き返している．それに対して，学生は「車いすを使ってお手洗いに行く，いうことを，練習としてやっていきたい（３行目)」と応答し，その後，５行目で，『リハビリをしている』『おむつもしている』『車いすを実際に使った動作を使うことで，自立して，排泄動作ができる』と車いすに移乗する目的を明確にした示したことで，模擬患者に身体と病気の解釈を明確に提示できた．

共感コミュニケーションの観点からは，学生は模擬患者を説得するのではなく，主体は模擬患者自身であり，模擬患者が自分の身体を理解し，納得できるような質問文発話が必要と考えられた．また，気遣いを示す質問文や挨拶の発話でも，患者の治療目的につながるような情報は（深刻な内容を立て続けに入れ患者を不安に陥らせることは控えるべきであるが）適宜伝えていくことが求められるだろう．学生と模擬患者双方の間で，次に行われる身体の動きや行為を共有・認識していくことが，共感構築の根幹をなすことが分かる．

5. おわりに

以上，（リハビリの一環として）トイレに誘導するという行為要請の質問文発話の分析を中心に置き，その発話に至るまでに産出されたすべての発話を分析対象とし，共感的コミュニケーションがうまく行われたかどうかという観点からの考察を行った．患者の発話から，しばしば，トイレに行くという行為をしぶる様子が見られる中，患者の応答を理解しながら医療目的を遂行することは，臨床での経験値の少ない看護学生にとっては難しいことであるはずであった．しかし，「行為要請の疑問文発話」を産出する前の段階で，①～③の会話例からは様々な工夫（例：行為目的や症状に関する情報で伏線を張る，体調を気遣う質問を行う等）が観察された．

謝辞　本研究は，科学研究費補助金若手研究「診療場面における情動表出を伴う疑問文発話の認知語用論的研究」（課題番号 18K12387，研究代表者：後藤リサ）の助成を受けたものである．

参考文献

福井次矢（監修）(2003)．メディカル・インタビューマニュアル―医師の本領を生かすコミュニケーション技法（第３版）インターメディカ

古橋洋子(2017)．はじめて学ぶ看護過程 医学書院

後藤リサ(2019)．診療談話における共感のプロセス－発話に伴う情動の認知語用論的分析－田中廣明・秦かおり・吉田悦子・山口征孝（編）動的語用論の構築へ向けて（第１巻）開拓社 pp.190-211.

内富庸介・藤森麻衣子（2007)．がん医療におけるコミュニケーション・スキル：悪い知らせをどう伝えるか 医学書院

Platt, F.W, & Keller, V.F. (1994). Empathic communication: a teachable and learnable skill, *General Intern Med* 9: 222-226.

Reily, J.B. (2004[9]) *Communication in nursing*. Elsevier Health Sciences.

認知症グループホームにおける記録と申し送りの理解の問題の分析

―外国人介護職員を対象に―

大場美和子(昭和女子大学)　吉田輝美(名古屋市立大学)

1．研究の目的

認知症グループホーム（以下 GH）は少人数の介護職員によるシフト制の勤務であり，各自が業務内容を記録して申し送りや業務の指示を行って業務を遂行する．このため，職員は，記録や申し送りの内容やそれをふまえた業務の指示を理解して業務を遂行することが期待されるが，外国人介護職員の場合，その理解において問題が生じるとされる．そして，その問題の原因を単純に外国人の言語能力に求めてしまうこともある．しかし，記録や申し送りにおいて，どのような問題が何を原因として発生しているのか，その問題により業務はどうなったのか，その実態を探る必要があると考える．そこで，本研究では，GH の就労場面の実際の録音データ，並びに，調査者の参与観察から，外国人介護職員が，記録や申し送り，それをふまえた業務の指示に関わる職員とのやりとりのプロセスにおいて，どのような原因でどのような理解の問題が生じ，その結果，業務遂行がどのように調整されたのかを明らかにすることを目的とする．インタビュー等の内省調査ではなく，GH で録音した就労場面の会話データと参与観察から，記録や申し送りの理解の問題の実態を分析する点に本研究の特徴がある．

2．先行研究

ネウストプニー（1981，1995a，1995b）は，言語的・文化的背景の異なると参加者が認識するやりとりが行われる場面を接触場面（contact situation）とし，そこで発生する問題の頻度やパターンは母語場面とは異なると指摘している．そして，接触場面において，参加者が持つ期待や規範から逸脱する問題に遭遇した場合にどのように対応するのか，そのプロセスを「管理（management）」という概念でとらえ（言語管理理論），その管理のプロセスを当事者の視点から明らかにしようとしている（ネウストプニー1995a，1995b）．「管理のプロセス」の最も単純な形として 5 つの段階，すなわち，規範からの「逸脱」「留意」「評価」「調整計画」「調整（の実施）」を提示している（ネウストプニー1995a）．これは，規範からの逸脱があり，それが当事者に留意され，留意された逸脱が評価され，評価された逸脱（問題）の調整のための手続きが選ばれ，その手続きが実施されるというプロセスである（ネウストプニー1995a）．ただし，例えば調整が実施されないなど，常にこの 5 つのプロセスとなるわけではないことも指摘されている．

さらに，ネウストプニー（1981，1995b）は，日本語教育で扱う能力を，言語能力，社会言語能力，社会文化能力の 3 つに分類している．まず，言語能力とは，文法，語彙，発音といったいわゆる言語に関する能力であるとしている．次に，社会言語能力とは，いつ・どこで・などある場面で適切に言語を使用する能力であるとしている．さらに，社会文化能力とは，社会・文化行動のルールを利用して日常生活の実質的な行動を行うための能力であるとしている．そして，接触場面で問題が発生した場合，単純に学習者の言語能力に問題の原因を求めるのではなく，問題の種類を分けて分析する重要性を指摘している．また，ネウストプニー（1995a:69-70）は，接触場面における全ての問題は解決しえないという事実を認め，解決できない問題をいかに軽減するかを考えなければならないと指摘している．

永井（2010:21）によると，看護の「申し送り」とは，「病院内において看護師同士が日勤と夜勤の勤務交代時に行い，現勤務帯の看護師が，自分の担当している入院患者についての情報を次の勤務帯の看護師に伝達するもの」である．次の勤務帯の看護師の業務遂行という目的のため，限られた時間に正確に情報を伝達する必要があるとしている．介護の現場でも，業務の記録を行い，口頭でも申し送りや業務の指示が行われ，業務遂行のための情報共有が職員間で行われている．記録に関しては外国人介護職員を対象とした研究も行われているが（豊田他 2018，など），日常の業務の文脈の中で，どのような問題が何に起因して起こり，どのように調整されるのか，本研究では，言語管理理論（ネウストプニー1995a，1995b）の枠組みから捉える．

３．調査の概要

調査対象者は，GH（職員 8 名程度，入居者 9 名程度）で就労する外国人介護職員 S（ミャンマー語母語話者，日本在住 25 年以上，40 代女性，日本語上級）である．調査では，まず，インタビュー調査を S や S の職場関係者に複数回行い（2018 年 8 月-11 月），S に関する状況を確認したうえで就労場面調査（2018 年 12 月，GH 着任後 3 カ月時点）を行った．このインタビュー調査より，S は，以前は介護とは関係のない会社で就労しており（日本語で業務），調査時点で介護の経験もなく，関連する資格も未取得であることを確認した．次に，就労場面調査では，S に IC レコーダーを装着し，勤務中（早番，遅番，日勤）の音声を連続収集した（計 22.5 時間）．調査時，IC レコーダーの操作は S に委ねた．調査者 2 名は，業務に介入しないよう業務の様子を記録しつつ参与観察を行った．

４．分析

分析は，収録データの全文字化資料と参与観察の記録から，S の参加する記録や申し送り，それをふまえた業務の指示に関わる職員とのやりとりにおいて，S 自身，もしくは，S とやりとりをする他の職員の発話から，業務の遂行が本来期待されるように円滑には進んでいないと判断されたやりとりの発生する場面を抽出した．具体的には，9 場面（記録の確認 4 件，業務指示 4 件，献立表 1 件）である．そして，この 9 場面において，S と他の職員の言語行動を個々に記述し，ネウストプニー（1995a）の管理のプロセスに従い，S や他の職員が何を問題として留意し，どのような調整をしているかを記述した．この結果，18 件の問題が抽出された．さらに，この留意された 18 件の問題が，言語能力，社会言語能力，社会文化能力（ネウストプニー1995a）のどれに起因するのかを分類した．これらに分類されず，S ではなく職場の環境に原因がある場合，職場環境とした．以下，問題，問題の類型，その後の業務に見られる調整に関して，例をあげて述べる．日本人職員は，J1，J2 とする．なお，文字化の「↑」は上昇イントネーション，「,」はごく短いポーズである．

例 1 は，S と J2 が，利用者の医療情報の記録を確認しており，J2 が業務の指示を S に与えようとする場面である．J2 が利用者の出血について説明するが，S はそれまで当該利用者の出血を見たことがなく，自身の経験から「ダラーッと流れ，長いやつ」というイメージを述べる．しかし，J2 は「まあそんな感じかな」と述べており，S の出血のイメージが必ずしも合っていないことを J2 が問題として留意していると認定した．しかし，参与観察より，現場が忙しかったこともあり，出血のイメージのすり合わせという調整は行われなかった．口腔内の出血という医療的な知識に関する理解の問題であり，(3)社会文化能力の問題と認定した．ただし，介護の経験も資格もない S に十分な医療的な知識を求めるのは不可能なことであり，職場の問題ともとらえられるため，職場環境も認定した．

例 2 は，例 1 の患者の検査結果の記録を，S が J2 と一緒に確認している．S が記録のどこに検査結果の記入箇所を J2 に聞くと，J2 は別の記録（受診ノート）にあると答える．しかし，ファイルが未整理で該当の記録を探し出せずにいると別の職員 J3 が該当の記録を指摘する．そして，記録を確認した際，別の利用者の記録が混在していることを S が問題として留意し，指摘している．これは，記録のファイルの未整備に起因しており，S ではなく，職場環境の問題であると認定した．その後，当該利用者の記録を見つけ，検査結果を確認するという調整が遂行される．

例 3 は，例 2 で探し出した記録を S と J2 が確認している．S は，「読めない，文字にもよるんだよね」と述べており，同僚の手書きの文字は読めるものの，医者の見慣れない文字は読めないことを問題として留意する．その後，J2 が一緒に記録を読むという調整により，記録の確認が行われる．J2 が音読すれば，S は記録の語彙自体は理解しており，手書きの文字が原因であることから，(1)言語能力ではなく，(2)社会言語能力の問題として認定した．

例 1　記録の確認（医療情報）遅番，
(3)社会文化能力・職場環境

J2：えっと，口腔ケアしたときに，あのー，私がガーゼね，巻いて，ね，そして奥のほう，この辺の水分をこう取って，ベロのところも，そしたらね，あのー，少しね，えっと，血が混じってきたの
S：前みたいにダラーッと流れ，長いやつ↑
J2：そういう，まあまあそんな感じかな，うん，それで毎回，まだ出るって

例 2　記録の確認（医療情報）遅番，職場環境

S：どこに書いてあるの↑
J2：この，これには書いてないの，あの，検査の結果っていうのは，えっと，どれだ
S：どれ↑
J3：これに書かないと駄目
S：記録，これ↑　受診ノート，普通，利用者 A さんのが利用者 B さんのほうになった
J3：あ，それ
J2：これね，この間の来たやつのね

例 3　記録の確認（医療情報）遅番，(2)社会言語能力

S：結果↑　書いてるの↑　どういうあれなの↑　ちょっと分かんないね，読めない，文字にもよるんだよね，慣れてないし，文字が，これは，ここに何，どこに何書いてるか分かる↑
J2：ああ，これ
S：これ，お医者さんでしょ
J2：うん

表1は，以上の例1-3のように，抽出した9場面の18の問題に関して，場面の状況，問題と調整を記述し，問題の種類（ネウストプニー1995b）に分類した結果である．3つの類型だけでなく職場環境にも起因すると認定した場合は併記している．分類の結果，(1)言語能力0件，(2)社会言語能力3件，(3)社会文化能力8件，不明1件，職場環境12件であった．職場環境に起因する問題が半数を占め，次にSの社会文化能力が多く，その社会文化的問題も，看護や医療の専門的な知識に関連していた（①②④⑧）．介護に関する資格もなく，GH着任後3カ月のSには，問題を未然に防ぐ調整は難しかったものと考えられる．

表1　問題の場面と問題の類型

場面番号	場面の状況	問題と調整(問題→調整)	問題の種類
①記録の確認 (医療情報) 遅番	Sが，J2に，利用者のケアに関して業務指示を受けようとしてJ2のそばに行く．(症状，検査結果)．	(1) Sの説明する利用者の症状が具体的に理解できない． →検査結果についてJ2にさらに質問する．	社会文化能力 職場環境
		(2) Sが検査結果の出た日付をJ2に質問するが，J2からの明確な回答がなく，記録を一緒に探すが，複数の記録のファイルが整備されていない状態で，該当の記録が見つけられない． →J3が該当の記録を指摘する．	職場環境
②記録の確認 (医療情報) 遅番	J2が記録についてSに説明する(水分量，服薬，症状)．	(3)記録を見ると，異なる利用者の記録が混在している． →S自身で気が付いて，該当の利用者の記録を見つける．	職場環境
		(4)該当の記録が，医者の慣れない手書きでSには読めない． →J2に一緒に読んでもらって記録を確認する．	社会言語能力
		(5)Sは下剤の量の変更を医者から聞いて理解していたが，その事実関係と詳細(変更，量，時期)を他の職員に報告をしていなかった．他の職員は医師からの検査結果が来ないとわからない状況であった． →その場でSが口頭で事実関係を説明する．	不明 (なぜ報告していなかったのか未確認)
		(6)内服の指示の表現，利用者の症状がSには理解できない． →服薬はJ2の説明で納得するが，症状には納得がいかない．	社会文化能力 職場環境
		(7) Sには日常的に医療の記録を確認する余裕がない．多様な記録の保管方法の規則も明確ではない． →留意しているが調整は実施されていない．	職場環境
③業務指示 (掃除) 日勤	Sが出勤した際，J1から退去者の居室の掃除をして，新規の入居者の受け入れの対応を行う指示を受ける．	(8)退去後の掃除の方法に関する具体的な説明がなく，Sにはどのように掃除をするのかわからない． →自分なりに掃除する．	職場環境
		(9)他の職員と一緒に掃除をするようJ1から指示を受けるが，具体的な説明がなく，Sにはどのようにやるのかわからない． →自分なりに他の職員と一緒に掃除する．	職場環境
④業務指示 (陰部洗浄) 早番	J2から陰部洗浄を一緒に行うと指示を受ける．Sにははじめての業務である．	(10)省略表現「陰洗」という表現も，具体的な業務内容も，Sにはわからない．J2に質問するが，明確な回答がない． →調整を保留する．	社会文化能力 職場環境
		(11)陰洗の道具や準備するお湯が，Sには具体的にわからない． →自分なりに準備する．	社会文化能力 職場環境
⑤記録の確認(月間予定表)遅番	Sが月初めの勤務に入り，月間予定表で行事を確認する．	(12)当日のレクリエーションが未記載なのでSが記入しようとするが，予定表は先月の月間予定表であった． →調査者の指摘により，Sも先月のものだと気が付き，記入を止める．	職場環境
⑥記録の確認 (申し送り)遅番	Sが遅番勤務に入り，退勤者の申し送りノートを確認する．	(13)申し送りに記載された手書きの「対応」がSには読めない． →調査者が声に出して読むとSもわかる．	社会言語能力
		(14)「小さいもので十分です」の解釈が曖昧である． →調査者の説明で誤解に気が付く．	社会言語能力
⑦業務指示 (配膳)遅番	Sが昼食の準備をしていると，初見の食材が使用されていることに気が付く．	(15) Sには，初見の食材(はんぺん)がわからない．食材が何かJ2に質問してもその回答もわからない． →Sは食材がわからないまま，配膳時に，利用者にそのまま単語レベルでの説明を行う．	社会文化能力

⑧業務指示 (投薬介助) 遅番	S が利用者の昼食後に投薬介助を行う. 昼食後に他の職員の投薬ミスに気が付く.	(16) S には, 二種類の目薬の点眼の順序がわからない. →日本人職員からの回答も十分ではなく, S は自分の解釈で介助している.	社会文化能力 職場環境
		(17) 担当職員からの報告がなく, 食前の投薬を行っていないことに, S が食後に気づく. →調整なし.「後で J2 さんが何かやる」と述べており, この対応は別の職員の業務であり, 自分が何か調整しなければいけないという解釈はしていない.	社会文化能力 職場環境
⑨献立表 遅番	S が食事担当で, 献立表(料理名のみ)を読んで業務用食材(調理済み)から準備をする.	(18) 献立表の料理名, 味付け, 盛り付け方がわからない. →日本人職員に聞くか, 自分で考えて調整する.	社会文化能力

例 4 は, 昼食の準備で, S は初見のはんぺんの味や食感について, J2 から説明を受けても理解できない ((3)社会文化能力). この問題は調整されず, 食事を配膳する際に, 利用者 C (軽度の認知症) から食材を質問されると, S は「はんぺんです」と食材名を言うだけであった. しかし, この後, 利用者 C が S の発話を繰り返して「はんぺんだって」と別の利用者 D (軽度の認知症) に伝えるというやりとりが生じる. 結果的に, S の食材の不理解という問題は潜在化され, S の限定された発話が, 利用者同士の発話連鎖のリソースとなる現象となった.

例 4　業務指示 (配膳) 遅番, (3)社会文化能力
S : 今日これ何↑　白くて, 面白い. 見たことないようなね
J2 : これ, はんぺん
S : はんぺん↑　はい
J2 : はんぺんね, いいお出汁が出るんだよ
(略)
利用者 C : いただきます, これ何↑
何だろう, これ何↑
S : はんぺん, はんぺんです
利用者 C : ふうん, はんぺんだって
利用者 D : ふうん

5. まとめ

介護現場の記録や申し送り, それをふまえた業務の指示に関する S の理解の問題を分類すると, S ではなく, 職場環境に起因する問題が半数近くを占めることが明らかとなった (表 1). S の就労により, 結果的に職場環境の問題が顕在化したと考えられる. S に原因が関わる場合も, S に対する情報の提供の方法を日本人職員が調整することで, 問題が部分的に解決したり (表 1, 例 1-3), 新たなやりとりのリソースとなったりする現象 (例 4) も観察された.

就労場面調査前の GH のホーム長に対するインタビューでは, S の直面する問題への対応には時間がかかること, その対応も十分にはできていないことが報告されており, GH の組織としての問題が留意されていたと考えられる. 通常の業務と並行して, 介護の経験のない職員の人材育成を行わなければならない多忙な現場の実態を指摘していると考えられる. 今後は, 本研究のように実際のやりとりの事例をさらに収集し, 現場の問題の原因を多角的に分析する事例を増やしていくことが必要であると考える. その上で, 接触場面の特徴もいかしつつ, 問題の調整の方法について現場の職員とともに検討するような教材開発を行い, 人材育成や職場環境の改善を話し合うことにつなげたいと考える.

謝辞　本発表は, 2018～2021 年度科研費 (基盤研究(C)) 「教材開発を目指した高齢者介護施設における新人介護人材育成のプロセスの実態調査」 (研究代表者 : 大場美和子, 18K02118) の助成を受けています.

参考文献

永井涼子(2010). 情報伝達ストラテジーと会話管理ー看護師の「申し送り」会話におけるインターアクションに着目してー　筑波大学博士論文
ネウストプニー, J.V.(1981). 外国人の日本語の実態ー(1)外国人場面の研究と日本語教育　日本語教育 45, 30-40.
ネウストプニー, J.V.(1995a). 日本語教育と言語管理　阪大日本語研究, 7, 67-82.
ネウストプニー, J.V.(1995b). 新しい日本語教育のために. 大修館書店
豊田宗裕・中村道子・中村直人・松井志麻・寺沢清子(2018). 外国籍介護従事者の介護記録における誤用分析　聖徳大学研究紀要 29, 53-57

中国語母語話者の雑談における人称代名詞の機能

ー視点を操作する手段としての「人家」(*RENJIA*) と「你」(*NI*) に注目してー

儲叶明(儲葉明) (筑波大学大学院)

1. はじめに

参与者同士が特定の目標達成を志向しない自由な会話である「雑談」は，制度的でないやり取り (Levison 1983) としても定義される．しかし，そこにあえて制度的な意味付けを見いだそうとすれば，それは，会話を通して参与者同士が「今・ここ」という時と場を共有し，動的に対人関係の実践を行うことにほかならないだろう (筒井 2016)．特に，雑談の中で「今・ここ」にいない第三者について言及する際に，話し手がどのような言語的資源を用いて，どのように聞き手と第三者を指し示すかは，話し手自身のスタンスを反映し，「今・ここ」の会話の場の対人関係に影響を与えると考えられる．その代表的な資源として，「コミュニケーション参加者たちの視点の撮り様，スタンスの採り様」(小山 2012: 72) を示す直示表現が挙げられる．本稿は，中国語母語話者による雑談の分析から，「今・ここ」にいない第三者について話す際に，話し手がいかに言語的資源を用いて自身のスタンスと，対人関係上の距離を調整するかを探るものである．分析の焦点として，一人称にも用いられる「人家 (*RENJIA*)」の三人称の用法と，二人称代名詞「你 (*NI*)」の聞き手以外 (一人称) の用法を取り上げ，それらの語用論的機能と，社会指標的意味(小山 2012)を探究する．

2. 先行研究

初めに，本研究で着目する人称代名詞「人家」と「你」について，先行研究からその特徴を概説する。中国語談話において「人家」は，一人称代名詞としても用いられるが(呂 1980)，語用論的制約・特徴の多面性が指摘される三人称としての用法も存在する．楊(1991)は，「人家」の三人称の用法を分析するためには，発話者，聞き手，指示対象という三者関係に注目することの重要性を指摘したうえで，使用場面の特徴・制約を，①先行文脈照応，②発話者にとって指示対象が既知であること，③発話者が聞き手と親和的であること (発話者と同世代もしくは，目下か，身内の相手に対して使用可能)，④発話者の指示対象寄りのスタンス (同意、賛成など) を表出する，という四点にまとめている．しかし，楊 (1991) による指摘は十分であるとは言えない．なぜなら，話し手が「人家」を使った場合，発話者のスタンス (同意、賛成など) は確かに指示対象寄りになるが，対人距離で言えば同時に指示対象から遠ざかるため，より多重な意味合いがあるからである．

一方，二人称代名詞の「你」についても，談話において，聞き手以外の指示対象を指すものとして使用される場面がある．このような「你」は「虚構的指示」(森 2010: 73) と呼ばれ，森によれば，このような「你」の使用が為される場面は，①一般論の語り，②一般論を装った体験談，③話し手自身を指す場面に分類できる．その中で，「一般論を装った体験談」と「話し手自身を指す」場合，「你」を用いることはそれぞれ「誰であってもきっと同じような印象を抱くであろう」，「どんな人だって自分と同じ状況に立てば同じような苦しさや驚きを味わうであろう」(森 2010: 79) というニュアンスを生み出すと指摘されているが，「自分以外の人も共感してくれるはずである」という想定である点において，両者にはさほど違いがあるとは言えない．

これまでの「人家」と「你」という人称代名詞に対する議論は，ドラマのセリフなどを用いて語用論的観点から議論されたものが多く，実際の相互行為における使用に着目した研究には章(2016)などがあるが，全体的には多くない．小森 (1992: 197) は，人称代名詞は同等な構造によるものではなく，その根底には発話の主体と発話の対象との関係があると主張する．人称詞の選択における発話者，発話対象、指示対象という三者関係の影響を議論するには，実際の談話を文脈のなかで理解する視点から，人称代名詞の使用を検討する必要があると考えられる．そこで本稿では，中国語母語話者同士の自然会話の分析から，「人家」と「你」の使用について議論する．データは，中国語母語話者の友人同士による 3 つの雑談の録音であり，「今・ここ」にいない第三者に言及する場面を取り上げたものである．そのなかに出現した「人家」と「你」に注目し，それらの相互行為的機能と社会指標的意味を検討する．

3. 事例分析

3.1 反駁して近づけ，擁護して遠ざかる「人家(*RENJIA*)」

事例(1)は，同じ大学出身の親しい友人，A，B，C，Dの4名が集まって食事をした際の雑談からの抜粋である．事例の直前，4人はその場にいないJという人物のゴシップをしていた．Jは4人と同じ学校出身者だが，Cとは同級生ではあったもののそれほど親しくなく，AとBとは面識がある程度である．ゴシップの内容は，収録時に，某大手企業に就職が決まったJの，SNS上での自慢に対する否定的な評価であった．4人はJのSNSの投稿を読みながら，評価を加えたり，笑ったりしていた．以下の事例はそのようなゴシップの収束位置にある．なお，10分間に及ぶゴシップでは，対象者Jが収束部以外，すべて三人称代名詞の“他/她”によって指示されていた．

事例(1) ゴシップの収束部

01 B: 就是 这就是一帮生活阴暗的人
これって生活に苦しんでいるやつらが
02 A: ¥对:::::是的¥
そう::::
03 B: ¥在背后嘴碎 就在背后嘴碎别人啊¥
陰で他人の悪口言っているだけじゃん
04 A: @是的是的是的@
そうそうそう
05 B: 就生活是有多苦啊
生活どんだけ苦しんでんだよ
06→A: 对 其实**人家**现在过得很好 hhhh
(cに顔を向けて)
そう実は*RENJIA*（Jを指す）がリア充だろうけどね hhhh
07→C: **人家**一个月工资好几十万呢（真面目な口調）
***RENJIA*は一か月の給料数十万だよ**

（事例の直後，話題はJの所属している会社の労働体制及び給与体系へと移行していき，参与者の口調も真面目なトーンに変わっていった．）

01-06行目まで，Bは「これ」(01行目）とこれまでの自分たちゴシップの行為を指示し，「生活に苦しんでいるやつら」(01，05行目)，「陰で他人の悪口を言っているだけ」(03行目)と，相互行為の場における4人のこれまでのゴシップ行為について否定的に評価している．それに対してAは母音の引き延ばし（02行目）や肯定表現を重ねて（04行目）強く同意を示した．ここで注目すべきは，06行目と07行目である．まずAはCに目線を向け，「其实人家现在过得很好」（実は*RENJIA*はリア充だろうけどね）と発話する．この発話は明らかにCに宛てられている[1]．これに対して，07行目でCも同様に「人家(*RENJIA*)」を用いてJの給与について言及し，Aの発話に根拠を付け加える形で同意を示す．先行研究を踏まえると，「人家」は親和的関係にある話し手と聞き手の間で，話し手が指示対象寄りのスタンスを表し，「指示対象のための弁護もしくは聞き手に対する反駁の語気が感じられる」（楊1991：45）とされている．この知見を踏まえると，06行目でCに宛てられたAの発話は，本来ゴシップの指示対象J寄りのスタンスを示すため，後続文脈におけるCによる同意や共感は考えにくい．しかしこの事例では，後続の反応としてCの同意（07行目）が起きていることがわかる．この理由として，次の二点があると考える．一つ目に，やり取りの文脈を踏まえると，06行目のAの発話は，指示対象であるJ寄りのスタンスであることは確かだが，ゴシップはCだけではなく，その場にいる全員の共同行為であるため，06行目でAが反駁しているのは聞き手のCだけではなく，ついさっきまで「一緒にゴシップをしていたわたしたち」であると考えられる．一方，ゴシップの収束位置で参与者同士がわざわざ「今・ここ」にいないゴシップの対象者寄りのスタンスを表出したことにはどのような意味があるのだろうか．本人のいないところでその人を否定的に評価する行為であるゴシップは，社会の一般通念，倫理，道徳という基準から逸脱した行為としてみなされる．このような逸脱的な行為を共同的に遂行することは，背徳感を伴うとされている(片岡 2016)．ゴシップ収束の位置で参与者同士が自らを「生活に苦しんでいるやつら」(01，05行目)とカテゴライズしたのも，「人家」を利用してゴシップの対象者Jと同一の立場を取るのも，ゴシップの参与者同士としての「わたしたち」の逸脱はあくまでも一時的なものであり，自分自身はまだ倫理的な基準に則っているという，社会的規範への志向性によるものだと言えよう．二つ目に，先述の通り「人家」の使用は話し手が指示対象から対人距離的に遠ざかり，聞き手との親和的な関係性に基づくという特徴がある．ここでの「人家」の使用は，まさに指示対象を「われわれに属さないもの」として構築する一方，「今・ここ」にいる「わたしたち」を「共に規範から逸脱し，共に苛まれる」という共謀者としての連帯感を生むものと考えられる．すなわち，この事例のゴシップ収束における人称代名詞の「人家」は，少なくとも，①「指示対象」寄りのスタンスを表し，まだ規範に則っている「わたしたち」という背徳感を軽減する挽回の装置，②それによって生まれる「共謀者」としての「わたしたち」という連帯感の創出，③「指示対象」寄りのスタンスを表す一方，本来「われわれ」に属さないゴシップの対象者を「ヨソもの」として距離を取る，という三層の働きしていると考えられる．次に，同じくやり取りの中で対人距離を調整する資源としての人称代名詞「你」の使用をみる．

3.2 第三者との「対立関係」へ誘う「你(*NI*)」

[1] AがCに顔を向けたのは，Jの同級生であったCがJについてより知識を持つことが関与している可能性もある．

事例(2) は，20 代の中国語母語話者の女性同士による会話である．事例の直前に S は，自分の妹が肌にコンプレックスを抱いている話をした．それに触発され R は自らの思春期のニキビを巡る話を始めた．01-03 行目で R は「所::::有」，「全:::是」（ぜ:::んぶ）と形容詞や副詞の母音を引き延ばして自身のニキビのひどさを主張している．05-06 では，「今・ここ」にいない「おばさん」を登場人物として導入したうえに，06 行目では引用マーカーである「说」を伴った直接引用の形で，自身が触れられたくない話題（ニキビ）についておばさんが触れたことを再現している．その後 07 行目-11 行目では「もう苦しくて引け目を感じる」と R は親戚にニキビを言及されてしまうことについて不快な態度を表明し，S は発話を先取りしてそれに共感を示している．注目すべきは，12 行目の R の「所有亲戚到你家里来就说你脸」（全ての親戚が*あなた*の家に来て*あなた*の顔についてあれこれ言ってね）と発している点である．12 行目の発話では，二人称代名詞「你」が属格として使用されているが，ここでの「家」と「顔」が R の所有物であることは文脈から明らかである．したがってここでの二人称の「你」は聞き手 S ではなく，R 自身を指していることがわかる．この箇所について，次の三点を指摘する．① 01-06 行目の R による一連の自己開示は，登場人物の「おばさん」を，R が触れてほしくないニキビのことを話題にする，対立する側の人物として位置付けている．②12 行目では R がまず三人称複数の「他们」（彼ら）によって先行の登場人物を指標し，その後言い直して「すべての親戚」を発し，二人称の「你」と並置されていることがわかる．三人称は基本的に，発話の主体と発話の対象という発話の基盤からはずされているとされ，小森は，発話の場に属さない三人称とほかの人称（一，二人称）の非対称性を指摘している（小森 1992: 197）．この意味で，三人称によって指標されている「親戚」は，「你」の指示範囲から排除されていることがわかる．③ここでの「你」は，「どんな人だって自分と同じ状況にたてば同じような苦しさや驚きを味わうであろう」という先行研究で指摘された「你」（森 2010）の意味と類似するが，この事例における二人称代名詞「你」は，②で指摘した通り，少なくとも，先行文脈の中で登場した「親戚」が含まれていない点において根本的に異なる．つまり，ここでの「你」の指し示す範囲は，「どんな人でも」ではなく，「親戚」を「你」の対立側に回し，先行の登場人物（ここでは親戚）を排除した「全ての人」になる．このような「你」の使用は，「親戚」に家に来られてあれこれニキビについて評価されるという体験を，聞き手 S の身に起こったものであるかのように臨場感を演出するための，話し手 R による操作として考えられる．この場合の「你」の使用は，聞き手を自分と同じ立場に置くだけではなく，三人称「他」との対立的な立場に聞き手を誘い込む操作として考えられる．このような三人称代名詞と二人称代名詞の共起と，人称代名詞の間の非対称性を利用した視点の操作は，他の事例でも観察された．

事例(2)

01 R: 跟我一样(两手的指で相手を指し)我我我以前高中还有大学的时候脸上满:::脸痘痘［所::::有的(两手の人差し指で顔で円を描く)
私と一緒だ 私は高校と大学の頃は顔にぜ::::んぶニキビだったの
02 S: ［哦哦哦
おおお
03 R: 就是没有一块好皮肤(两手の人差し指で顔で円を描く)全:::是逗逗
いい肌何一つなかった ぜ:::んぶニキビだった
04 S: 嗯::::
うん::::
05 R: 然后我 我二姨就到我们家来了
それから私の二番目のおばさんがうちに来てね
06 R: 然后就说 哎呀你看你那豆豆怎么怎么怎么样
それから ほらあなたのあのニキビうんぬんとか言って
07 R: 你看 我心里都已经很难受很自卑了吼
ほら 私はもう心の中で苦しくて引け目を感じているのに
08 S: 快点要把 ¥不要把话题转到这里来哦¥
はやく話題をこっちに振らないでほしいよね
09 R: 嗯嗯嗯嗯
うんうんうん
10 S: 就想 *sakeru*［这个(.)话题
この話題をさけたい
11 R: ［对对对 对
そうそうそう そう
12 R: 对 就不想(0.2) 正面去想这个话题然后 ***他们***就说 所有亲戚到***你***家里来就说***你***的脸
そう 真正面からこういう話に立ち向かいたくない それから*彼ら*は全ての親戚が*あなた*の家に来て*あなた*の顔についてあれこれ言ってね

事例 (3) のＫとＪは，異なる研究分野を専攻する，20 代の男性の大学院生である．事例(3)の直前でＫは論文の査読審査に落ちた経験をＪに語る．Ｋは，論文が通らなかった原因をＪによって聞かれた後，以下の説明を始める．

事例 (3)

01 K: 理工科是这样的 额::: 每个::审稿人啊 ***他***有自己的taste 就说::: 他觉得这个理论 如如果***你***提出的理论跟***他***的理论相悖的话 ***他***就不不承认***你***
理系はこう 査読者は 彼らはそれぞれ自分の taste があるのだ というのは *あなた*が主張した理論が*彼*のと相いれないと*彼*が思うのであれば*彼*は*あなた*を認めてくれないもんだよ
02 J: hhhhhhhh
03 K: ¥***你***怎么说服都说服不了***他*** ¥
***あなた*はどう説得しても*彼*を納得させるのは無理だよ**
04 K: ¥***他***就不承认***你*** ¥
なにがなんでも*彼*は*あなた*を認めてくれない
05 J: 那:::不是 承认不就打***他***脸了么
それはそうでしょ 認めたら*彼*は自己矛盾になるから

01 行目でＫが，やり取りにおいて初めて「审稿人（査読者）」を登場人物として導入した．ここでは，主語としての「査読者」は既に導入されているため，後続の三人称の照応がなくても文は成立する．しかしここでは後続に三人称代名詞「他」が用いられ，先行文脈の「査読者」を指示照応している．それと同時に 01，03，04 行目ではそれぞれ主語，目的語として二人称の「你」を使用していることがわかる．01-04 行目の内容は全てＫ自身の経験談であり，聞き手のＪが所有しない情報のため，ここでは二人称代名詞の「你」を使用しているものの，Ｋ自身を指示していることは明白である．注目したいのは，この事例でも事例(2)と同様，話し手Ｋと

対立する立場にある「査読者」が最初に導入され，後続する語りの中で，「査読者」が三人称の「他」によって指示され，二人称「你」と対称的に使用されている点である．ここでも，先行研究で指摘された一般論，人一般という解釈も通用しそうだが，事例(2) と類似して先行コンテクストで導入された「査読者」が「你」の指し示す範囲から排除されていることがわかる．また，事例 (2) と同様に，「査読者」が主語として導入された直後，人称代名詞を入れなくてもよい箇所で，すぐさま三人称の「他」によって指し示され，聞き手を指す二人称の「你」と並んで使用されている．これは，話し手が，先行の登場人物の行為があたかも聞き手に不利益をもたらすかのように臨場感を演出することを可能にし，自身と第三者との対立関係に聞き手を引き込む効果を有すると考えられる．実際，この視点の操作の結果として，05 行目で聞き手の J は，三人称を使用して「査読者」を指し示し，K の先行発話への理解のスタンスを表明している．

4. まとめ

以上の事例分析から得られた考察をまとめると，以下の図 1，図 2 のようになる。

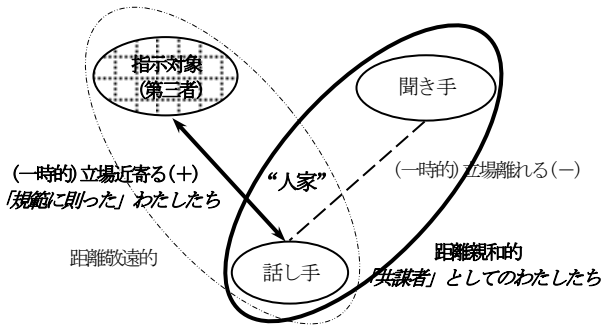


図 1「人家(*RENJIA*)」実践（事例 1）

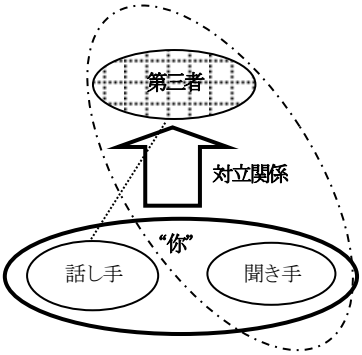


図 2　「你(*NI*)」の実践（事例 2，3）

まず，図 1 に示すように「人家(*RENJIA*)」実践において，話し手は指示対象に立場を（一時的に）近付ける一方，社会的距離は実質的に遠ざかる．一方，聞き手とは立場を（一時的に）離すと同時に，実質的に社会的距離を近づけることで親和的な関係性を創出する．「人家」は，「離れて近寄る」という対人関係的機能を果たすことが示唆された．楊 (1991) は「人家」の使用条件として話し手と聞き手が親和的関係性にあることを指摘しているが，本研究の事例からは，聞き手と話し手の親しさが，「人家」使用の条件であると同時に，使用によって社会的連帯が促進されるということを指摘した．また，事例において，ゴシップの収束位置に現れた「人家」には，①社会的規範に則る「われわれ」という背徳感を軽減する挽回の装置，②「共謀者」としての「わたしたち」という連帯感の促進，③「指示対象」寄りのスタンスを表す一方，本来「われわれ」に属さないゴシップの対象者を「ヨソもの」として疎遠化する，といった多層的な社会関係的な機能があることが明らかになった．一方，二人称代名詞の「你(*NI*)」の実践には，図 2 の通り，先行文脈で導入されていた第三者の登場人物が含まれない場合がある．また，「你」の使用が，第三者が引き起こした行動が聞き手に不利益を与えるかのような臨場感を演出し，話し手と第三者の対立関係に聞き手を巻き込む装置として用いられていることが明らかになった．本稿で指摘したような，三人称代名詞と並置することで，登場人物を他者化し，聞き手と話し手を同一化する装置としての「你」の使用にも，注目する必要があるだろう．主に話し手と聞き手という二者関係のみからの検討ではなく，実際の談話の文脈の中で言語資源が果たす複雑な機能を追うことが，今後の語用論研究において必要なのではないだろうか．

参考文献

井出里咲子(2016)．妻へのインタビュー談話に表出する子育てスタンスの日米比較 国際日本研究 8，2，pp. 1-16

片岡邦好(2016)．雑談とゴシップを超えて:規範と逸脱から考える 村田和代・井出里咲子編　雑談の美学 pp. 281-307 ひつじ書房.

小森道彦(1992)．人称ダイクシスの磁場 安井泉編 グラマー・テクスト・レトリック　くろしお出版　pp. 185-209.

小山亘 (2012)．コミュニケーションのまなざし 三元社

章茜(2016)　滞日高度人材中国人女性のアイデンティティ:ナラティブインタビューの分析から　筑波大学人文社会科学研究科修士論文

筒井佐代 (2016)．評価の対立による対人関係の構築 村田和代・井出里咲子(編) 雑談の美学　ひつじ書房 pp. 145-166.

森宏子(2010)．虚構的指示における二人称代名詞"你"　流通科学大学論集:人間・社会・自然編 23，1，73-85.

杨凯荣(1991)．現代中国語における人称代名詞「人家」について：三人称代名詞「他」との比較を通じて 対照研究 つくば言語文化フォーラム編，12，34-50.

吕叔湘(1980)．現代漢語八百詞 商務印書館.

中国の方言グッズにおける方言の表記法とその特徴

日高知恵実（金沢大学）

1．はじめに

井上（2000）は日本の近代以降における方言の社会的位置づけの変遷について「方言撲滅」「方言記述」「方言娯楽」の三類型を立て，このうちの第三類型では共通語化が最終段階に達したことでかえって方言に特別な価値が見出され，娯楽の対象や経済効果に結びついたと分析している．

中国でも「在来の土地のことば」としての方言は衰退しつつあるが，一方で，方言を生活語以外で積極的に受容・活用する新たな動きが起きており，日本と同様，方言に経済的価値を見出し活用した「方言グッズ」が存在する．本発表では，発表者が収集した中国の方言グッズのうち，「方言トランプ」と「方言絵はがき」を題材として，そこに見られる方言の表記法とその特徴を明らかにする．

2021 年 1 月 10 日時点では，方言トランプ 32 種類（天津 2，河北 3，河南 7，山東 4，江蘇 2，湖北 1，湖南 1，山西 1，陝西 1，甘粛 2，四川 5，重慶 3），方言絵はがき 3 種類（山東 1，陝西 2）の現物を確認した．地域ごとの内訳を見ると，北方方言の分布地域に集中しており，中でも四川・重慶や河南が目立つ．

2．方言グッズにおける方言表記の基本

世間一般に流通している方言グッズでは，専門性や正確さが求められる学術界とは異なり，自由度の高い表記がなされている．方言表記は基本的に標準語の発音で同音・類似音となる漢字が用いられる．方言グッズの漢字表記を専門家の方言記述と照らし合わせると，一致するものもあれば，一致しないものもある．一致しないものについては，単に製作者が「本字」「正字」，すなわち文献調査や歴史音韻論的考証がなされた「正しい表記」を知らないという側面もあるが，意図的に別の字を持ち出している背景もある．というのも，北方方言には音声的なバリエーションはあっても，漢字で表記すると標準語形と同一になる語が多いため，差別化が図れない。そのため，わざと「正しく表記しない工夫」がなされているのである．

漢字での表記に加え，「ピンイン」（中国式ローマ字）と「声調符号」（四つの声調を示す符号，高平調・上昇調・下降上昇調・下降調）によって音声が示されているものもある．しかし，これらの記号はあくまで標準中国語「普通話」の音韻体系を示すために制定されたものであって，標準語と異なる音声や体系を有する方言を表記するには不十分である．そのため，限られた記号で方言を表記する工夫がなされている．

また方言トランプでは，語義の説明や語形を含めた例文を提示するものも少なくない．

3．方言グッズにおける方言表記の特徴

3．1　ネット流行語の影響

ではまず，実際の例を見ていきたい．西安方言トランプでは，一人称「私」を意味する“我”が“額”と表記されている（図 1）．“我”は標準語で[uo]と発音されるが，西安方言では[ŋɤ]と発音される．この発音が「頭のひたい」を意味する“額”の標準語音[ɤ]と似ているのである．

蘭州方言トランプでは，疑問詞“誰”が“肥”と表記されている（図 2）．蘭州方言が属す漢語方言区画「中原官話」では，そり舌音＞唇歯音という歴史的変化が部分的に起きているため，“誰”［ʂei］は［fei］と発音され，標準語の“肥”と同音になる．“肥”は「太っている」という意味であることから，語義的なギャップによって笑いが生じる．

天津方言トランプでは，「さわる・なでる」を意味する“摸”が“猫”と表記されている（図 3）．“摸”は標準語では[mo]だが，天津方言では[mɑo]と発音され，「猫」の標準語音[mɑo]と同音となるためである．

以上で見たような，「正しい表記」をせずに別の字を当てる手法は，方言由来のネット流行語における表記から発想を得たものと考えられる．中国が正式にインターネットに加入したのは 1994 年 4 月 20 日とされ（自治体国際化協会, 2013），その後インターネットが一般に普及すると，様々なネット流行語が生まれた．その際に一つのパターンとなったのが，各地の方言音の類似性を利用した言葉遊び（homophony）や方言語彙の取り込みである．方言由来のネット流行語に関する先行研究は，曾海荜(2009)を皮切りとして 2010 年代初めに複数の報告がある．侯超(2013)は「携帯電話などのピンイン入力による打ち間違いの面白さが新しさを求める若者たちの間で流行した」と指摘している．さらに黄広芳・梁璐茜(2017)では，方言のどういった言語特徴がネット用語に取り込まれているのかについて，①声母（音節頭子音），②韻母（母音または母音＋音節末尾子音），③声調，④合音，⑤語彙借用といった五つの方面から詳しく分析している．

二音節が合わさって一音節で発音される「合音」の事例としては，例えば以下のものがある．洛陽方言トランプでは「何をする？」という疑問フレーズ“做啥”が“抓”と表記されている（図 4）．“做啥”は洛陽方言で[tsu ʂa]と発音されるが（賀巍 1996），[tsu ʂa]＞[tsua]という変化が起きたことで，「捕まえる」という意味の動詞“抓”の標準語音[tʂua]と類似音になり，この字が当てられている．

図 1　西安方言トランプ

図 2　蘭州方言トランプ

図 3　天津方言トランプ

図 4 洛陽方言トランプ

3．2　限られた記号で表記する工夫

上述したように，方言グッズではピンインや声調符号といった既存の限られた記号を使って方言音を表記する工夫がなされている．

例えば，図 1 の西安方言トランプでは，“額”（本来は“我”）の音声が e と記されている．伝統的な西安方言では軟口蓋鼻音[ŋ]を伴って[ŋɤ]と発音されるが，標準語では音節頭子音としての軟口蓋鼻音は存在しないため，この音声的特徴はいわば「無視」されている．もしくは，標準語の影響により，若年層の話す西安方言では音節頭子音としての軟口蓋鼻音が消えていることから（孫立新, 2010），若年層の発音を反映したものと解釈することもできる．一方で，同じく軟口蓋鼻音を音節頭子音として持つ成都方言のトラン

プでは，「間近」を意味する“挨辺”の音声が ngai bian と表記されている．これは，標準語で音節末尾に現れる軟口蓋鼻音[ŋ]のピンイン表記 ng を応用した例と言える．

ピンインを応用した例は他にも見つかる．例えば，標準語では母音［o］と結合する音節頭子音が唇音［p, p^h, m, f］と側面音［l］に限られているため，それら以外については対応するピンイン表記が存在しない．しかし，成都方言には歯音や舌根音と母音［o］から成る音節も存在する．そのため，co, go, ko, ho といった表記を新たに創造することで，成都方言の音声的特徴を示している．

では，声調はどのように表記しているのだろうか．中国の北部および西南部に分布する北方方言は，山西省や長江流域の入声を有する方言を除き，大半が四声調体系または三声調体系である（曹志耘, 2008）．例えば，武漢方言は中古音の枠組みと照らし合わせた際の声調対応規則こそ標準語（北京方言）と異なるものの，いずれも四声調体系であり，上昇や下降といった声調の型もほぼ同じである（表 1）．そのため，声調符号を転用することで武漢方言の抑揚を上手く再現している．

一方，洛陽方言も四声調体系であるが，洛陽方言トランプでは三種類の声調符号しか使われていなかった．分析の結果，陽平字と去声字を一つにまとめて標準語の第四声の符号で示していたことから，製作者が両者を同一もしくは類似の下降調であると認識したことが明らかとなった．上声も下降調であるが，標準語の第一声の符号（高平調）が当てられていた．ここには，製作者の直感的な言語観が反映されている．

表 1　標準語（北京方言）・武漢方言・洛陽方言の声調体系とその調値

	陰平（第 1 声）	陽平（第 2 声）	上声（第 3 声）	去声（第 4 声）
標準語	55（高平調）	35（上昇調）	213（下降上昇調）	51（下降調）
武漢方言	55（高平調）	213（下降上昇調）	42（下降調）	35（上昇調）
洛陽方言	33（中平調）	31（下降調）	53（下降調）	412（下降上昇調）

3．3　新たな漢字の創造

すでに述べた通り，漢字での表記は標準語の発音で同音・類似音となるものを用いるのが基本とされている．そうした中で，製作者自身が考案したと思われる漢字も見受けられた．

西安方言絵はがきでは，疑問詞「何」を意味する[sa]が“噻”と表記されている（図 5）．“噻”は康熙字典に該当があるものの，古代中国西部の遊牧民族を指す固有名詞と説明され，日常的に目にする漢字ではない．これは常用字の“薩”[sa]（「ピザ」“比薩”，「地名のラサ」“拉薩”）に口篇を加えることで，方言表記であることを強調しているのである．“[口企]”についても同様の造字法が適用されている（図 5）．西安方言では「行く」を意味する“去”が[tɕʰi]と発音され，標準語音の[tɕʰy]と比べると円唇を伴わない点で音声的な特徴がある．この点を強調するため，[tɕʰi]という音を表す“企”に口篇を加えて“[口企]”という字を創造しているのである．

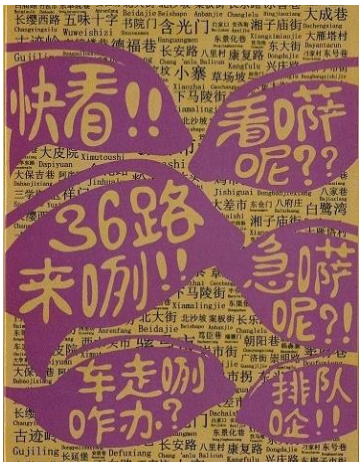


図 5　西安方言絵はがき

では，口篇を加えるという発想はどこから来たのだろうか．張栄栄(2020)によると，粤語には口篇を伴う漢字が多く存在し，18 世紀以降の粤語文献，すなわち戯曲作品，歴史史料，宣教師による音訳表記まで遡る．これは借音表記をする際に元の漢字と区別するための工夫である．中国では 1980 年代に改革開放政策が始まると，香港や台湾のポップスが大挙して流れ込んだ

（千田・山下, 2008）．この点を踏まえると，香港ポップスの歌詞などに並ぶ粤語由来の漢字から，口篇を加えることで方言音を記す方法を知り，しかもそうした認識はすでにある程度広まっている可能性がある．

4．おわりに　―なぜ中国の方言グッズに地域的な偏りがあるのか―

方言グッズが生産されて市場に出回るようになった背景としては，まず標準語の普及や識字率の向上が挙げられる．方言語彙や方言音を表記するには漢字・ピンイン・声調符号などの知識が不可欠であるし，購入者側にもそうした知識があることを前提に商品化がおこなわれているからである．

さいごに，方言グッズに地域的な偏りが生まれた理由について，言語的要因と社会的要因の両面から考えたい．まず言語的要因としては，北方方言と南方方言の質的な差異が関係している．Ramsey (1987，高田時雄ほか訳 1990)が指摘するように，北方方言（官話）は均質性があり互いに意思疎通が可能であるが，南方方言には大量の変種が存在し，その方言に精通していなければ聞いても理解できない．方言の違いを「面白い」と感じたり，聞き間違いが起きるのは，対象となる方言をある程度理解できることが前提となる．この点を踏まえると，方言グッズが標準語と同一系統に属する北方方言のものに偏るのも納得できる．

社会的要因としては，2000 年代以降に急増した農村から都市への流動人口が一つの可能性として挙げられる．中国における流動人口の主な供給源は内陸部で，特に四川は出稼ぎ労働者の流出総数が最多である（厳善平, 2009）．そしてこれらの地域は，まさに方言グッズが盛んな地域でもある．出稼ぎ労働者の話す方言が都市住民にとって「よく耳にする」存在となり，さらには出稼ぎ労働者へ向けられる差別的な視線が合い重なることで，ある種の自虐的な方言グッズが「ウケる」風潮が現れたのではないだろうか．

中国の方言グッズの表記には，方言の新たな受容状況だけでなく，現代社会の縮図が映し出されている．

謝辞

本研究は，科研費 JP 20K13002（若手研究「中国における官話方言の新たな受容・活用の実態解明に向けた包括的研究」）の助成を受けたものです．方言グッズの収集にあたっては，自身が現地で購入したほか，中国在住の友人である蘇倫さん，王丹さんに多大なご協力をいただきました．心より御礼申し上げます．

参考文献

千田大介・山下一夫(2008)．北京なるほど文化読本 大修館書店．
張栄栄(2020)．粤方言“口”旁自造字的性質及相関問題 五邑大学学報社会科学版，11(02)，pp.78-82.
賀巍(1996)．洛陽方言詞典 江蘇教育出版社．
厳善平(2009)．農村から都市へ―1 億 3000 万人の農民大移動（叢書 中国的問題群 7）岩波書店．
井上史雄(2000)．日本語の値段 大修館書店．
自治体国際化協会(2013)．中国におけるインターネット発展と自治体情報発信の展望 Clair Report，383
侯超(2013)．方言与網絡語言 語文建設，4，pp.64-66
黄広芳・梁璐茜(2017)．地域方言対諧音網絡流行語形成的影響 湖北工業大学学報，32(06)，pp.104-108.
孫立新(2010)．西安方言語音的内部差異 甘粛高師学報，15(01)，pp.67-71.
曾海苹(2009)．網絡語言与方言 魅力中国，22，pp.139-140.
曹志耘(2008)．漢語方言地図集・語音巻 商務印書館．
S. Robert Ramsey (1987)．*The Languages of China,* Princeton University Press. （S.R.ラムゼイ著，高田時雄・阿辻哲次・赤松祐子・小門典夫訳(1990)．中国の諸言語―歴史と現況― 大修館書店）

映画ポスターにおけるキャッチフレーズの日中対照分析

―語りの観点から―

王珏奇（金沢大学大学院生）

1. はじめに

映画ポスターのキャッチフレーズは，その形式・意味・機能の観点から分析されてきた．しかし，ポスターの発信者と受信者というコミュニケーションの枠組みにおいて，キャッチフレーズを分析した研究はなかった．王(2020b)は，英米映画の日本版と中国版のキャッチフレーズを語りの観点から分析し，日本語と中国語の好まれるポスターの言語表現の特徴を明らかにした．本研究では，その結果の妥当性を，日・中のオリジナル映画ポスターのキャッチフレーズを分析することにより検証する．

2. 先行研究と問題設定

映画ポスターのキャッチフレーズに関する研究は，主に修辞の観点(焦, 2015; 李, 2015)，構文と意味内容の観点(王, 2020a)，発話行為の観点(劉・李, 2017) と感覚と行為のスキーマの観点(尾野, 2018)から分析されているが，発信者と受信者を含めたコミュニケーションの枠組みが考慮されていない．

そこで，王(2020b)は英米映画の日本版と中国版キャッチフレーズを語りの観点から分析した．映画は物語を語るものであり，映画ポスターのキャッチフレーズは映画会社が観客にその物語を紹介する文である．日・中の映画会社がそれぞれどのように観客に物語を紹介しているのかを明らかにするために，まず，映画ポスターのキャッチフレーズを中心的キャッチフレーズ，時間情報と製作情報に分類し，映画内容と最も関係する中心的キャッチフレーズを分析対象として取り上げた．次に，山岡(2005)の物語のコミュニケーションモデルをもとに伝達様式の枠組みを作った．山岡（2005）の物語のコミュニケーションモデルによると，物語内容を伝えるとき，現実の作者が直接現実の読者に伝えるのではなく，自分が書くことばを虚構上の語り手に委託し，虚構上の語り手がまた虚構上の聞き手に語るのである．そして，現実の読者は，虚構上の語り手が虚構上の聞き手に語っていることを，間接的に立ち聞きしていることになる．また，登場人物がいるとき，虚構上の語り手が登場人物の視点に立ち，登場人物が他の登場人物に話し，あるいは独白する場合，現実の読者は，登場人物 1 が登場人物 2 に話しているものを，あるいはその登場人物の独白を立ち聞きしていることになる．それを参考に、発信者が語り手かキャラクター，受信者が聞き手かキャラクターの視点に立つことにより，キャッチフレーズの伝達様式を「Ⅰ．語り手→聞き手」.「Ⅱ．語り手→キャラクター」.「Ⅲ．キャラクター→キャラクター」,「Ⅳ．キャラクター→聞き手」，そして，それらを組み合わせた「Ⅴ．複合様式」の 5 種に分類し，それぞれの言語で特徴的な語りの伝達様式を明らかにした．分析の結果，共通点として，日本版と中国版はともに「Ⅰ．語り手→聞き手」の伝達様式が最も多いが，中国版は有意に多いことがわかった．相違点として，①「Ⅱ．語り手→キャラクター」,「Ⅲ．キャラクター→キャラクター」,「Ⅳ．キャラクター→聞き手」の伝達様式は，日本版の方がより多く，②日本版は一つの映画のキャッチフレーズにおいて，「Ⅴ．複合様式」の伝達様式が有意に多いことがあきらかにされた．

では，このような特徴が，日・中のオリジナル映画ポスターのキャッチフレーズにおいても見られるのだろうか．本研究では王(2020b)と同じ枠組みで，調査を実施する．

3. 分析材料

本研究は日・中のオリジナル映画ポスターの中心的キャッチフレーズを分析対象とする．データは，日本と中国の映画年間興行収入ランキングトップ 20 の映画を 10 年分（2009 年～2018 年）収集した．1 本の映画でキャッチフレーズの異なる複数バージョンのポスターを除いた結果，日本オリジナル映画は 192 本，中国オリジ

ナル映画は 191 本となった．その中で，中心的キャッチフレーズは，それぞれ 187 と 88 がある．

4. 分析結果

分析結果では，5 つの伝達様式が見られるキャッチフレーズの具体例を挙げた上で，日中比較の結果を示す．

4.1 具体例

I. 語り手→聞き手

具体例：日本オリジナル ― 愛する妻の命を取り戻すために，夫は黄泉の国へ旅に出る―．『DESTINY 鎌倉ものがたり』

中国オリジナル ― 这个夏天，麦兜清凉温馨搞笑动画片『麦兜响当当』

（この夏，マクダルの涼しく温かく面白いアニメーション『マクダルのカンフーようちえん』）

日本オリジナルキャッチフレーズで，語り手が聞き手に夫が黄泉の国に行って妻を救うという物語のあらすじを紹介している．中国オリジナルキャッチフレーズの「动画片」（アニメーション）はメタ表現で，「清凉温馨搞笑（涼しく温かく面白い）」から，語り手が物語の雰囲気を聞き手に紹介していると理解できる．

II. 語り手→キャラクター

具体例：日本オリジナル ― 友情，努力，勝利，そして恋．目指せ，ジャンプの頂点．『バクマン．』

中国オリジナル ― 走下去，活下去．『一九四二』（歩き続けて，生き続けて．『一九四二』）

映画『バクマン．』は高い画力を持つ高校生とマンガ家志望のクラスメイトがコンビを組み，週刊少年ジャンプ連載を目指して頑張ることを描いている．日本オリジナルキャッチフレーズの『目指せ，ジャンプの頂点』は命令文であり，語り手がキャラクターに自分たちの夢を叶えることを期待し，励ましていると理解できる．

映画『一九四二』の中で，1942 年第二次世界大戦抗日戦争の間，中国の河南省でひどい飢饉が起き，難民たちは陝西省に逃げようとした．しかし，逃げる途中日本軍に襲われたり，飢え死にしたりして，ほとんどの人が死んでしまった．中国オリジナルキャッチフレーズは語り手がキャラクターである難民たちに止まらずに生きていくことを励ましていると理解できる．

III. キャラクター→キャラクター

具体例：日本オリジナル ― 君に生きるのを手伝ってほしい『聲の形』

中国オリジナル ― 听过很多道理，依然过不好这一生『后会无期』

（色々聞いたけど，人生をうまく送れない『いつか，また』）

映画『聲の形』の中で，石田将也が小学生の頃聴覚障害者である西宮硝子をいじめ，その後，彼は新たないじめのいじめの標的になった．高校に入っても人に避けられ，ずっと孤独を感じた将也は自殺を考え，その前に自分が犯した罪を補うために硝子に謝罪した．「君」は硝子のことを指し，「手伝ってほしい」は将也の願望を表している．日本オリジナルキャッチフレーズで，将也が硝子に謝罪の際，救いを求めた言葉である．

映画『后会无期』は中国の東の果てにある島で育った三人の若者が家を失い，西の果てを目指して進む途中，色々な人と出会い，そして別れていくストーリーである．中国オリジナルキャッチフレーズは彼らが出会った人の中で，人生の道を間違え，虚しさを感じた女の子の言葉である．

IV. キャラクター→聞き手

具体例：日本オリジナル ― 私の全てが壊されていく―．『スマホを落としただけなのに』

中国オリジナル ― 最好的朋友都在身边 想爱的人就住在对面『爱情公寓』

（親友はそばにいて，愛する人は向こうに住んでいる．『ラブアパートメント』）

映画『スマホを落としただけなのに』は彼氏のスマホを拾った連続殺人犯に狙われ，主人公の生活で不穏な出来事が起こり始めることを描いている．「私」は主人公のことを指し，「壊されていく」は個人情報の流出により日常生活が乱されることである．日本オリジナルキャッチフレーズは主人公の絶望した気持ちを表す独白だと考えられる．

映画『爱情公寓』はラブアパートメントに住んでいる人たちのラブストーリーである．その中で，主人公の一

人である曽小賢は深夜 12 時ラジオ番組のアナウンサーであり，中国オリジナルキャッチフレーズは彼がリスナーに送った祝福である．

V．複合様式

具体例：日本オリジナル ― 昭和 20 年，広島・呉．わたしはここで生きている．/日本の想いが結集！100 年先も伝えたい，珠玉のアニメーション『この世界の片隅に』

中国オリジナル ― 犯我中华者 虽远必诛/中国战士 东方之狼『战狼』

（中華を犯した者は，遠くいても討伐する/中国の戦士 東方の狼『ウルフ・オブ・ウォー ネイビー・シールズ傭兵部隊 vs PLA 特殊部隊』）

日本オリジナルキャッチフレーズの前半はキャラクターの自己紹介であり，伝達様式は「キャラクター→聞き手」，後半は語り手が物語の全体像を紹介しており，伝達様式は「語り手→聞き手」である．

中国オリジナルキャッチフレーズの前半はキャラクターの国を守る決意であり，伝達様式は「キャラクター→聞き手」，後半は語り手がキャラクターの特徴を紹介しており，伝達様式は「語り手→聞き手」である．

4.2 日中比較の結果

次に，日中オリジナル映画ポスターのキャッチフレーズはそれぞれどのような伝達様式があるのかを表 1 に示す．

表 1　日中オリジナル映画ポスターのキャッチフレーズにおける伝達様式の日中比較

伝達様式	日本版	中国版	p 値
Ⅰ．語り手→聞き手	109（58.3%）	78（88.6%）	<0.00001**
Ⅱ．語り手→キャラクター	11 （5.9%）	2（2.3%）	0.19398
Ⅲ．キャラクター→キャラクター	14 （7.5%）	4（4.5%）	0.36890
Ⅳ．キャラクター→聞き手	23（12.3%）	3（3.4%）	0.01995*
Ⅴ．複合様式	30（16.0%）	1（1.1%）	0.00029**
総計	187（100.0%）	88（100.0%）	

Note: Significant Difference **p<.01; *p<.05[1]

表 1 から分かるように，共通点として，日本オリジナルと中国オリジナルはともに「I. 語り手→聞き手」の伝達様式が最も多いが，中国オリジナルは有意に多い．相違点は①「II. 語り手→キャラクター」と「III. キャラクター→キャラクター」の伝達様式は日本オリジナルの方がより多い．②「IV. キャラクター→聞き手」と「V. 複合様式」の伝達様式は日本オリジナルの方が有意に多い．

英米映画ポスターの日中版キャッチフレーズの分析結果と比べると，「IV. キャラクター→聞き手」の伝達様式は日本オリジナルの方が有意に多いこと以外は一致している．つまり，映画ポスターのキャッチフレーズについては，「I. 語り手→聞き手」の伝達様式が日中ともに好まれるが，日本語では「II. 語り手→キャラクター」，「III. キャラクター→キャラクター」，「IV. キャラクター→聞き手」と「V. 複合様式」の伝達様式も好んで使う傾向もあると言えよう．

5. 考察

「I. 語り手→聞き手」の伝達様式が日中ともに最も多い理由は，語り手が物語の全体像あるいは主人公の特徴を紹介するのは，聞き手つまり観客にとって最もわかりやすく，そしてその映画にも興味を持ちやすいからだと考えられる．また，中国版と中国オリジナルで有意に多いのは，物語の全体像を捉えることでアピールしようとしていからだと考えられる．

「II. 語り手→キャラクター」，「III. キャラクター→キャラクター」，「IV. キャラクター→聞き手」の伝達様式は日本版と日本オリジナルの方がより多いのは，日本語話者は状況内から事態を把握する傾向があるからだと考えられる．池上（2006 : 22）は，次のように，ある出来事の認識方法を事態把握といい，言語による客観的

[1] カイ二乗検定を用いた。

把握と主観的把握があり，日本語母語話者は主観的把握を好むと指摘した．

> 客観的把握では「話者は認知の（そしていずれは発話の）〈主体〉として，把握の対象とする事態とは間をとり，それを〈客体〉として対立する」．それに対し，主観的把握では「認知（そして発話）の〈主体〉でもある話者が言語化の対象とする事態の中に臨場し，いわば〈客体〉と融合し，それを〈主体〉としての自らが体験する（つまり，自らの身体を通して直接経験する）」．また，「把握の対象となる事態の外に身を置いていても，話者は自己投入とでも呼びうる心的操作を通じて認知の主体としての自らを事態のうちに転位させ，事態に臨場しそれを直接体験しているかの如く，主観に把握するすることも可能」である．

映画ポスターのキャッチフレーズの場合，発信者か受信者，あるいは両者ともにキャラクターの視点に入るとき，いずれも映画の物語世界内にいる，つまり事態の中に臨場するのである．そして，観客もまるで物語世界内に入り，キャラクターになり，あるいはキャラクターと対話できるようになる．そこで，日本版と日本オリジナルは臨場感を醸し出すことで映画をアピールする傾向があると言えよう．

「V. 複合様式」の伝達様式について，日本版と日本オリジナルはそれぞれ全体の 12.1%と 16.0%を占めており，しかも中国版と中国オリジナルより有意に多い．「V. 複合様式」の伝達様式が観察された日本版と日本オリジナルキャッチフレーズの中で，伝達様式の組み合わせは「I. 語り手→聞き手」と「II. 語り手→キャラクター」か「III. キャラクター→キャラクター」か「III. キャラクター→キャラクター」の組み合わせがともに 9 割くらいを占めている．「I. 語り手→聞き手」の伝達様式は物語世界外から全体像を捉え，「II. 語り手→キャラクター」，「III. キャラクター→キャラクター」と「III. キャラクター→キャラクター」の伝達様式は物語世界内に入ることで臨場感を醸し出す．「V. 複合様式」における伝達様式の組み合わせの中で，日本版キャッチフレーズでも日本オリジナルキャッチフレーズでも，9 割くらいは物語世界外と内両方の視点がある伝達様式の組み合わせである．そこで，日本版と日本オリジナルキャッチフレーズは視点の移動で観客を物語世界外と内の視点両方とも体験させ，より多面的に映画を理解できるようにしていると考えられる．

6. おわりに

王(2020b)は，英米映画の日本版と中国版のキャッチフレーズを語りの観点から分析した．本研究ではその結果の妥当性を，日・中のオリジナル映画ポスターのキャッチフレーズを分析することにより検証した．その結果，中国は映画会社（語り手）が物語の全体像を提示することで観客（聞き手）にアピールし，日本は映画会社（語り手）がキャラクターの視点を取る，もしくは観客（聞き手）にキャラクターの視点を取らせることで物語世界に引き込み，臨場感を醸し出し，また視点の移動で多面的に映画の世界を体験させることでアピールする傾向があることが確認できる．

参考文献

尾野治彦(2018). 「視点」の違いから見る日英語の表現と文化の比較 開拓社

王珏奇(2020a). 映画ポスターのキャッチフレーズの日中比較 社会言語科学会 第 44 回大会発表論文集, 206-209.

王珏奇(2020b). 映画ポスターにおけるキャッチフレーズの構成と語りの分析―日中対照研究― 日本語用論学会第 23 回大会口頭発表 2020 年 11 月 28 日（土）

焦振華(2015). 国産電影宣伝語的修辞探析 安徽文学, 4, 102-104.

山岡實(2005). 語りの記号論：日英比較物語文分析〈増補版〉 松柏社

李珂(2015). 論广告宣伝語的修辞策略一一以電影广告詞為例 湖北第二師范学院学報, 32(6), 129-132.

劉克華・李陽(2017). アドバタイジング・スローガンにおける言語行為について ―ジブリアニメのキャッチコピーを中心に― 日中語彙研究, 7, 53-61.

参与形態の均衡性から見た日中多人数インタラクションの異なり

楊一林（金沢大学大学院）

1. はじめに

日本人社員が中国人社員と日本語で話しても「盛り上がらない」という感想を漏らすことがある．日本人同士で話すと，笑いや相づちなど情報の共有の際に共感が得られるところでも中国人とは共感が得られないという印象である．このように異なるコミュニケーションスタイルを持つもの同士がインタラクションすることによるずれや違和感の分析が求められている．

これらのインタラクションの分析で最も示唆を与えるのが Goffman の一連の研究である（Goffman,1963＝1980 他）．Goffman（1963＝1980）では，相互行為（インタラクション）を「焦点の定まらないもの」(unfocused)と「焦点の定まったもの」(focused)に分類し，焦点の定まらない場面にかかわりのある活動にたずさわることを「関与」(involvement)，焦点の定まった相互行為に参加することを「参与」(participation）とした．そして「発言が多様に受け取られ，個人が多様な参加状態を持つ循環(circle)」を参与枠組み（Participation framework）[1]と定義した（Goffman, 1981:226）．更に Goffman(1967= 2012)は社会的相互行為における儀礼的要素の修正プロセス（corrective process）の一部として，均衡（equilibrium）な形態を提示している．インタラクションにおける参与枠組みは，話し手と聞き手のステータスを分析する際の鋳型として様々な分野に応用され，発展してきた（高梨，2016；難波，2017 他）．そのため，本研究でもこれらの「参与」，「関与」，「均衡」の概念を用いて分析を行う．

日中の「盛り上がらない」現象の原因を分析するために有益な研究として難波（前掲）がある．難波は参与形態の在り方について検討し，会話参与者全員が会話に積極的な関与を示す「均衡」な参与形態と，会話参与の積極性にばらつきがみられる「不均衡」な形態があることを指摘した．そして会話情報の共有状況によって参与形態の均衡性に差がでることを示し，それらの差はフッティングの出現の異なりによって説明されている．日中の「盛り上がらなさ」は会話への参与のあり方，均衡性の異なりに基づくものである可能性があるが，難波は日本語以外の話者においての検証がなされていない．また性差についても言及していない．

そこで，本研究は参与枠組みの汎用性の検証並びに枠組みの精緻化を目的とし，インタラクション分析の枠組みに基づいて，日中母語場面での多人数会話インタラクションにおける参与形態のあり方を明らかにする．具体的には ①日中多人数インタラクションには参与形態の均衡性に異なりがあるか，②あるようであれば，その質的な異なりにはどのような特徴があるのか，という二つの問いをたて，日中それぞれ類似したグループの自然会話データを収集し，参与形態の均衡性の異なりについて質的に分析したい．その結果，有用性の高い仮説を提示したい．

2. 調査概要

参与者の詳細情報を表１と表２に示す．調査時期は2019 年５月から 2019 年７月まで，調査地は日本の金沢市と中国の天津市である．調査対象者は日本人グループ（日本語を母語とする日本在住者，以下 JPG）と中国人グループ（中国語を母語とする中国在住者，以下 CNG），使用言語は母国語である．参与者の年齢，性別，人数及び関係性について，両グループともに 30 年代前後の男女３名により構成され，親しい間柄（仕事外での交流があり）である．また参与者の業種，職種について，両グループともに教育機関に勤務する総務部の職員である．

図 1 にアノテーション画面を示す．データ収集の方法については，楊(2020)のリサーチデザインを元に実施した．録画に使用された機材は iPhoneX と IC レコーダーである．収録場所は JPG が勤務先の研究室，CNG が職場近くのカフェである．それぞれの会話場面の位置関係を図 2 に示す．ミーティングのテーマは参与者同士で決めてもらい，なるべく普段通りに実施するように依頼した．その結果，JPG は職場の人事と休暇予定について，CNG は職場の人間関係と学生指導について

[1] 原文: participation framework, namely, the circle, ratified and unratified, in which the utterance is variously received, and in which individuals have various participation. statuses. (Goffman, 1981: 226)

の話題が選ばれた．収録後に，録画データを元に参与者の発話意図や受け手の感想，及び参与者同士の人間関係や職場環境等について，フォローアップインタビューを行った．また，データ分析中に生じた不明点については直接参与者に尋ねることができた．実際に分析に用いたデータは，JPG は 5 分 11 秒，CNG は 5 分 17 秒となった．録画開始後 5 分〜10 分の間のデータであるが，一通りの話題が終了までの発話を検討対象とした．データは動画解析ツール ELAN（Sloetjes & Wittenburg, 2008）を用いて発話の文字化とアノテーションを行った．日本語の発話単位は宇佐美(2019)，中国語の発話単位は宇佐美他（2007）に従って分割した．

分析に用いたタグは参与形態の均衡性に関わるフッティングとして，言語情報における①発話 speech，②相づち・共感 aizusym，③オーバーラップ overlap，非言語情報における④頷き unazuki，⑤笑い warai，⑥視線 gaze direction の 6 種類を採用した．測定方法について，楊（前掲）を参照しそれぞれの頻度と時間長を測定した．なお視線について，「特定」(参与者の A・B・C へ）の方向と「不特定」(その他の X へ)の方向に分けて目視で計測しアノテーションを行なった．

表 1 JPG 参与者情報

参与者	A	B	C
年齢	35	29	32
性別	男性	女性	男性
勤務年数	13	8	10
職階	主任	職員	職員
関係	先輩	後輩	後輩

表 2 CNG 参与者情報

参与者	A	B	C
年齢	34	33	34
性別	男性	女性	男性
勤続年数	12	11	12
職階	部長	主任	課長
関係	上司	部下	部下

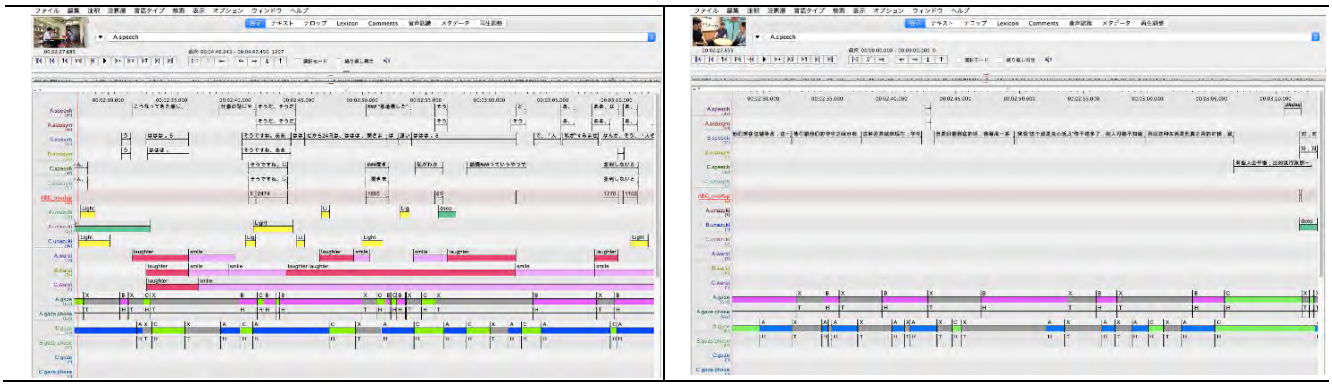


図 1 ELAN アノテーション画面（左 JPG・右 CNG，50 秒間）

3. 結果・考察

3.1 発話による参与形態

表 4 に JPG と CNG 各話者の発話頻度，時間長合計，一発話あたりの平均発話時間長を示す．まず発話の頻度については，JPG が CNG よりいずれも高かった．カイ二乗検定を行なった結果，参与者 A・B の確率はそれぞれ p<.005，p<.05 で有意差が認められたが，参与者 C は有意差がなかった．つまり，JPG の参与者 A・B は CNG の参与者 A・B よりも高頻度で会話に参与していることがわかった．

表 4 JPG・CNG 各話者の発話頻度，時間長，一発話あたりの発話時間長の平均

	頻度（回数）			時間長（秒）		一発話あたりの発話時間長の平均(秒)		
	JPG	CNG	p 値	JPG	CNG	JPG	CNG	p 値
A の発話	63	35	***	154.3	109.4	2.4	3.1	n.s.
B の発話	56	32	*	138.5	143	2.5	4.5	****
C の発話	47	16	n.s.	120	80.9	2.6	5.1	***

n.s:非有意，*:p<.05，**:p<.01，***:p<.005，****:p<.001

次に発話の時間長については，JPG 参与者は大体揃っているが，CNP 参与者はばらつきがみられた．難波（前掲）の指摘通り，発話の長さにおいて，JPG 参与者の均衡性が伺える一方，CNG 参与者による不均衡が捉えられた．また男女でそれぞれ異なる傾向が見られた．男性の場合は JPG が CNG より長いが，女性の場合は CNG が JPG より長いことが分かった．そして一発話あたりの発話時間長について，ノンパラメトリック検定で分析したところ，参与者 A の差は非有意なのに対し，参与者 B・C の確率はそれぞれ p<.001，p<.005 という結果となり，有意差が認められた．つまり CNG より JPG の参与者 B・C は一発話あたりの発話時間長が短いことが明らかになった．

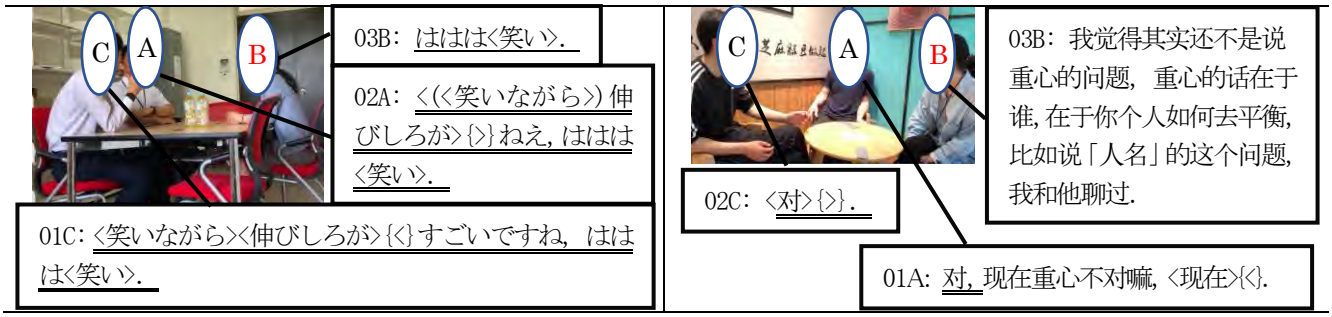


図 2 インタラクションによる参与形態の一例（左 JPG，右 CNG）[2]

図 2 はインタラクションによる参与形態の代表的な例を示している．左は日本人グループであり，右は中国人グループである．会話データのトランスクリプトに使用した記号及びその意味について，日本語は宇佐美（2019）に従い，中国語は宇佐美他（2007）に従って行った[3]．また二重下線部は筆者が追加したもので，相づち・共感を示している．まず JPG の場合は，参与者 C の発言に対して，受け手者 A が<（笑いながら）伸びしろが>を共感的に繰り返し，それから受け手 B が終始に協働的に<ははは（笑い）>をしている．一方 CNP の場合は，参与者 A の質問に対して，C も同一意見<対（そうです）>を述べ，さらに B は問題の所在は<在于你个人（問題は個人にある）>と話題を展開している．図 2 の例はインタラクションの一部ではあるが，参与形態の均衡性について JPG と CNG が質的に異なっている例といえる．

3.2 言語・非言語情報による参与形態の特徴

JPG と CNG 各参与者による「相づち・共感」の頻度と時間長，及び全参与者による発話の「オーバーラップ」の頻度と時間長について分析を行った．その結果，CNG より JPG のほうが高頻度で長時間であった（表 5）．表 6 では JPG と CNG 参与者による非言語情報の特徴を示している．JPG の参与者らは CNG より高頻度且長時間笑ったり頷いたりしていることがわかった．特に JPG の女性は CNG よりスマイルも浅い頷きの頻度も時間も多かった．これらの数値の高さは，JPG が積極的に会話に関わろうと，また共感的・協働的な会話インタラクションを創り上げているエヴィデンスといえる．

表 5 JPG・CNG 参与者による言語情報の特徴

言語情報の特徴	頻度(回数)		時間長（秒数）	
	JPG	CNG	JPG	CNG
A の相づち・共感	43	10	89.2	9.2
B の相づち・共感	28	6	41.7	11.9
C の相づち・共感	34	3	72.3	3.4
ABC の発話オーバーラップ	38	2	29.2	0.2

表 6 JPG・CNG 参与者による非言語情報の特徴

非言語情報の特徴	頻度(回数)		時間長（秒数）	
	JPG	CNG	JPG	CNG
A の笑い	18	1	73.4	2.6
A の頷き	21	1	31.7	0.5
B の笑い	35	0	162.1	0
B の頷き	28	5	82.2	4.7
C の笑い	9	0	112.1	0
C の頷き	32	2	59.6	1.2

[2] CNG の和訳は次の通りである．01A：はい，今は（業務の）重点が間違っていますよ，<今は>{<}．02C：<そうです>{>}．03B：実は重点の問題ではないと思います，重点とは誰かというと個人でしょう，（その人）どのようにバランスをとるとか，例えば「人名」のこと，私は彼と話をしました．（筆者より）

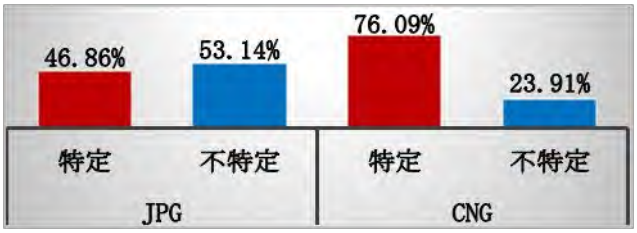
[3] トランスクリプト記号の意味は宇佐美（2019）に従い，以下の通りである．

< >{<}	同時発話されたものは，重なった部分双方を< >で括る．重ねられた発話には< >の後に{<}をつけ，
< >{>}	重ねた方の発話には< >の後に{>}をつける．
「 」	プライバシーの保護のために明記できない単語を表すときに用いる．
< >	笑いながら発話した時に< >の中に，笑いが聞こえる場合は，「ははは<笑い>」のように記す．

表7と図3ではJPG・CNGの参与者Aによる視線の方向を示している．全体的な傾向としては，CNGはJPGと異なり，聞き手が発話者を注視し，傾聴する傾向が見られた．更に参与者Aの視線の方向と注視時間について量的な分析を行ったところ，CNGとJPGの傾向に異なりが見られた．つまり，視線の方向については，CNGがJPGより視線の方向が特定されている時間比率が高かった．これより，CNGはJPGと比べ会話参与者への注視時間が長いと言える．

表7（左）/ 図3（右） JPG・CNGの参与者Aによる視線の方向

参与者A	JPG		CNG	
視線の方向	特定	不特定	特定	不特定
時間長(秒数)	145	164.4	239.3	75.2
比率	46.86%	53.14%	76.09%	23.91%



JPGとCNGの参与者同士はそれぞれ会話に参与しており均衡的なインタラクションを構築していた．しかし「相づち・共感」，「オーバーラップ」といった言語情報，また「笑い」，「頷き」といった非言語情報について，JPGはCNGより出現頻度が高く時間長も長い．とりわけJPG女性参与者はCNGの女性参与者より頻度も時間の差も大きかったことがわかった．一方CNGはJPGより他の参与者への注視時間が長く，傾聴的に会話に参与していた．

つまり，日本人グループの場合，話し手と受け手が協力的・動的にインタラクションを構築していく「協働型均衡」の参与形態を選好する傾向がある．その均衡形態では話し手と受け手の発話境界があいまいで，参与者のオーバーラップや短い発話，細切れ発話が多発する．一方，中国人グループでは話し手との発話行為や注視行動を通じて意見を交わし，話し手と受け手が関係性を相互に・対等に深めていく「観賞型均衡」の参与形態を選好する傾向がある．その均衡形態では話し手と受け手の発話が明確に分離され，受け手に立つときは無言で注視行動を行う．

このように，日本人同士の会話インタラクションは「協働型均衡」がベースで，参与者の一人でも無言又は無反応になると，途端に不均衡な参与形態だと認定される恐れがある．そのため日本人社員と中国人社員の交流が盛り上がらないのは，両言語文化に共通する均衡な参与形態空間が形成されにくいことによると思われる．とりわけ短い発話，笑いや頷きの頻度及び時間の長さでJPG女性はCNG女性より高いことから，日本人女性は協働的な均衡性に貢献しているといえよう．

4. まとめ

本研究は日中母語場面での多人数会話インタラクションデータを分析することで均衡・不均衡な参与形態の質的な異なりを明らかにした．しかし一組でのデータであり話題によって偶然導かれた可能性もある．今後更に検証する必要がある．

参考文献

Goffman, E. (1963). *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Press. (丸木恵祐・本名信行訳 (1980). 集まりの構造ー 新しい日常行動論を求めてー 誠信書房)

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Doubleday Anchor. (浅野敏夫訳 (2012). 儀礼としての相互行為 法政大学出版局)

Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

難波彩子 (2017). 日本語会話における聞き手のフッティングと積極的な関与 竹岡邦好・池田佳子・秦かおり(編) コミュニケーションを枠づけるー 参与・関与の不均衡と多様性ー くろしお出版 pp.109-126.

Sloetjes, H., & Wittenburg, P. (2008). Annotation by category- ELAN and ISO DCR-. Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (PDF)

宇佐美まゆみ (2019). 基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2019年改訂版 (PDF)

宇佐美まゆみ・肖婷婷・戴琦・高娃・李宇霞・仇暁妮 (2007). 基本的文字化の原則の中国語への応用について 談話研究と日本語教育の有機的統合のための基礎的研究とマルチメディア教材の試作, 83-103.

楊一林 (2020). マルチモーダルな観点から見た日中ビジネス場面の同調行動の異なり 日本語音声コミュニケーション, **8**, 36-55.

「食べる」と「飲む」を伴う会話場面の身振り分析

ー会話と飲食を調節する〈アイドリング〉動作に着目してー

尾賀円香（立命館大学学部生）・赤井里奈（元立命館大学学部生）・岡本雅史（立命館大学）

1. はじめに

我々は飲食を伴う会話場面において，会話に従事しながらも食事や飲料を摂取するというマルチタスクをこなしている．一つしかない口で，飲食という個人活動と会話という相互行為活動をなぜ調節することができるのであろうか．この点について食事場面について調査した研究は多くあるが，飲料摂取場面を取り上げた研究は少ない．食事と飲料では達成すべきタスクの大きさや，「咀嚼」か「嚥下」かという行為の違いがあるため，会話を調節させるために生起する動作にも異なる動きが見られると考えられる．そこで本研究では，会話と摂取の二つの活動の間に起こる一見すると冗長や無駄に見える動きのことを「アイドリング」と定義し，これのタイプ分類に基づいて，複数人での食事場面（共食場面）と飲料摂取場面（喫茶場面）を比較し，各場面でどのように会話活動と調節しながら摂取行動を行っているのかを解明する．

2. 関連研究

徳永ら (2014) は 3 人での共食会話場面を取り上げ，聞き手は話し手の発話の直接の受け手になる場合，自分の応答後に隣接させて摂食をすることが多く，逆に直接の発話の受け手ではないなどの会話関与の度合いが低い場合には，もう一人の聞き手の応答を利用して摂食したり，応答のない場面でも摂食するケースが多いことを示した．井上ら (2011) は，食事時は非食事時に比べて参加者間での会話の偏りが減少すること（会話の平準化現象）を明らかにした．Den & Kowaki (2012) はジェスチャー単位を用いて食事動作を体系的に記述し，参与者は会話をしている間，口元までご飯やおかずを持って行った状態で保持し，保持区間に発話を行い，発話終了後にすぐに口に入れることで保持区間を有効活用し，食事と談話の 2 つのタスクを両立させていたことを指摘した．阿部 (2018) は，ペットボトルの飲み物を飲みながら会話を行う 3 人組の会話を分析し，飲み物を「飲む」行為は，自身は話し手ではないという参与役割を明確に示すはたらきがあり，また，話し手であっても発話をしない言い訳をつくることができる行為であることを指摘した．

3. 研究目的と分析手法

食事が会話に及ぼす影響や摂取の調節の仕方，食事と飲料のそれぞれの摂取タイミングに触れた研究は従来多くなされているが，飲食摂取時の動作の淀みや中断等に焦点を当てて分析した研究は少ない．よって本研究では会話と摂取の二つの活動の間に起こる，一見すると冗長や無駄に見える動きのことを「アイドリング」と定義し，アイドリングのタイプ分類を行い，これに着目して複数人での食事場面（以下，共食場面）と飲料摂取場面（以下，喫茶場面）を比較し，それぞれの場面で，どのように会話活動と調節しながら摂取しているのかを解明することを目的とする．まず，アイドリング動作を観察するにあたり，ジェスチャー単位の観点から飲食摂取動作を ELAN によってアノテーションを行う．

Kendon (1980; 2004) はジェスチャーを行うときの一連の動作のまとまりを「ジェスチャー単位 gesture unit」と呼んでいる．ジェスチャー単位の内部は「準備 preparation (P)」，「ホールド hold (H)」，「ストローク stroke (S)」，「復帰 recovery (R)」という「フェーズ gesture phase」に大別される．ジェスチャーが行われないとき，私たちの腕は休止位置にあるが，この位置を「レストポジション rest position」と呼ぶ．レストポジションの位置は楽な姿勢を全て指すので様々であるが (細馬・菊地, 2019)，今回は共食場面と喫茶場面の両者で定義づけを行う．

まず，両方の場面に共通して，お箸やコッ

表１：飲食摂取動作の流れ

ジェスチャー句	動作区間	ジェスチャー転記例
【食】箸を手に取る 【飲】コップ／スプーンを持つ	【食】何も持っていない手が動き始めて箸に触れるまで 【飲】何も持っていない手がコップやスプーンに触れるまで	レストから箸やコップに向かって手が動く（P）→箸やコップをつかむ（S）
【食】箸を持つ／保持する 【飲】コップ／スプーンを保持する	【食】箸に触れてから箸を握っている状態 【飲】コップに触れてコップをテーブルに置いたまま、または空中で保持する／スプーンに触れて、スプーンを保持する	【食】箸を握る（P）→箸を握っている状態（H） 【飲】コップをテーブルから離して空中に持っていく（P）→空中で保持（H）
【食】食事を箸でつかむ 【飲】スプーンですくう（スプーンを使用する場合のみ）	【食】箸が食べ物に向かい、食べ物をつかむまで 【飲】スプーンがコップの中の飲料に向かい、それをすくうまで	箸・スプーンが食べ物・飲料に向かう（P）→食べ物をつかむ・スプーンですくう（S）→つかんだ状態で静止・すくった状態で静止（H）
口に入れる	【食】持っている食べ物を口まで運び、口に入れ離れるまで 【飲】コップ／スプーンを口まで運び、口に入れ離れるまで	口に食べ物・コップを運ぼうとする（P）→途中で静止（H）→口に食べ物・コップを運ぶ（P）→口に入れる（S）→箸・コップが口から離れて箸をテーブルに置く（R）

プなどを持ったままの状態でテーブルに手や腕の一部を預けてリラックスしている状態を「レストポジション（RP）」と呼ぶこととする．一方，お箸やコップなどから完全に手を離してリラックスしている状態を「ホームポジション（HP）」として区別すると，共食場面では RP にある時間が長いのに対し，喫茶場面では HP の方が多く見られるため，飲食摂取動作のセグメンテーションを行う際に，共食場面では主に RP を起点・終点と考え，喫茶場面では主に HP を起点・終点とみなすこととする．そして，飲食摂取と関係のない動作は「その他の動作」として転記する．アノテーションをする際に，左右の手をそれぞれ分けて付けるのではなく，主に飲食摂取動作に関与している手を優先させて行う．

これらを転記した後，次に飲食動作の一連の流れのどの段階の動きなのかを，Den & Kowaki (2012) の提案するタイプ別に分けて転記を行う．Den & Kowaki (2012: 31-32) はジェスチャー単位を用いて食事動作の一連の流れを，「箸やスプーンを手に取る (Picking-up)」，「箸やスプーンを持つ・保持する (Holding)」，「食事を箸でつかむ／スープをスプーンですくう (Catching)」，「口に入れる (Taking-in)」，の 4 つのタイプに分類しており，これら 4 つのタイプはそれぞれジェスチャー句 (gesture phrase) に相当する．この分類方法に倣い，共食場面と喫茶場面の動作の流れを合わせたものを表 1 に示す．

最後に，ジェスチャーフェーズや摂取動作の流れに基づいてラベリングしたものを参考に，飲食摂取動作中の無駄や冗長と考えられる動きを「アイドリング」としてアノテーションし，タイプ分類を行う．アイドリングは「会話」が「飲食」に影響を与えて生じる動作であり，ジェスチャーフェーズと同じ区間で発生するものや，ジェスチャーフェーズをまたぐものも存在する．

4. 分析データ

分析データとして，筆者らが収録した 4 グループの共食場面 (AK_001～AK_004) と 1 グループの喫茶場面 (OT_001) の音声・映像データと，『日本語日常会話コーパス』モニター版 (小磯ら, 2019) から抽出した 1 グループの共食場面 (K003_012) と 2 グループの喫茶場面 (K001_003, C001_001) の音声・映像データと ELAN データを用いた．各データの参与者数は，それぞれ 5 名 (C001_001)，4 名 (AK_001, 002)，3 名 (AK_003, K001_003)，2 名 (AK_004, OT_001, K003_012)で，男女構成比は AK_001 と AK_002 のみ男女 2 名ずつで，その他は全員女性である．また，全て自宅での飲食ではなく外食場面である．

5. 分析結果と考察

5.1 アイドリングのタイプ分類と機能的特徴

データ分析の結果，「アイドリング」は，「静止型」，「手遊び型」，「淀み型」，「ためらい型」，「中断型」の 5 タイプに分類することができた． 以下，各アイドリングの機能的特徴について詳述する．

5.1.1 静止型

次の動作に入る直前に見られる，動作を一時静止させるタイプのアイドリングである．話し手の静止型アイドリングに着目したところ，思考や想起を必要とする発話時や自分が主張したい発話内容の場合にこのアイドリングが生じる傾向にあった．その他，口に入れる直前まで発話し続けている場合は，摂取する寸前のところで静止型アイドリングを利用してから発話が行われることもあった（図 1）．一方，受け手の動作に着目すると，相槌を打つためにこのアイドリングを使用している場面があった．静止型アイドリングを利用することで，摂取と相槌が重なりそうになる場面でも上手くズレをつくることができ，会話と摂取を両立させることができていた．また，受け手の場合，相手の発話内容に対し興味・関心を持ったときや驚いたとき，相手の発話が聞き取れなかったときに静止型アイドリングが生じていた．このように「聞き手性 listenership」を示すという意味でも有効にこのタイプのアイドリングを活用していることが確認された．

発話（話し手）	でもさ見ててさ	5回で中止になるよりかはさ	先に中止になってくれてよかったかも	
発話（受け手）				うーん
アイドリング（話し手）			静止型	
ジェスチャーフェーズ（話し手）	S	S	H (I)	P
動き（話し手）	箸で蓮華の上の小籠包の汁出す	箸を小籠包から離す	箸と蓮華を空中で保持	口に小籠包向かう
ジェスチャー句（話し手）	食事を箸でつかむ			口に入れる
アイドリング（受け手）				
ジェスチャーフェーズ（受け手）	R	RP		
動き（受け手）	口から箸を離す	咀嚼中であり、箸を持ちながらレストポジション		
ジェスチャー句（受け手）				

図 1：共食場面 (K003_012，04:15.11-04:20.17)

5.1.2 手遊び型

手遊び型とは同じ動作を繰り返し行い，本来の目的ではない動作に時間を費やすアイドリングのことである．話し手の場合，自身の言いたいことや話のオチがついて終了したとき，相手に問いかけをして返事を求める発言後の部分でこのアイドリングが生じた．これは，「ターン構成単位 (turn constructional unit: TCU)[1]」 の終結部に生じたものであると言える．この TCU 完結部で手遊び型アイドリングをすることで，自身のターン終了の合図をし，相手にターンを譲渡することを可能にしていると考えられる．また，自身の発話と発話の間を埋めるようにしてこのアイドリングが活用されることもあり，これは「え

[1] TCU とは Sacks ら (1974) が提唱した「順番を構成する単位」のことを指し，文，節，句，単語などの様々な単位タイプから成る．話し手は話し出すとともにこの単位を用いて少なくとも一つの単位が終了するまで話す権限を持つ．順番の終了場所を予測することを可能にするまとまりでもあり，発話末要素の出現したところが TCU の切れ目となる．

っと」などのようなフィラーのような機能を果たしていたと考えられる（図2）．本来のフィラーは言葉で発話の間を埋めるため，長さには限界があるが，手遊び型アイドリングであれば，言葉で間を埋めるよりも違和感なく長く沈黙を埋めることが可能である．その他には，二つの活動を同時に行うことで会話に神経が使われ飲食動作がおろそかになったとき，発話できるタイミングを見計っているとき，口に含まれている食べ物がある程度なくなるのを待っている間，などに生じていた．他のアイドリングタイプに比して最も摂取目的を伴わない動きであり，新しい話題をするときなどに話にエンジンをかけるように用いられることもあった．

発話（話し手）	で入院するやん			んで		その入院した次の日が	
発話（受け手）							
アイドリング（話し手）	手遊び型	静止	手遊び型	静止			
ジェスチャーフェーズ（話し手）	S (I)	H (I)	S (I)	H (I)			
動き（話し手）	混ぜる	スプーン保持	混ぜる	スプーン保持			
ジェスチャー句（話し手）	スプーンですくう						
アイドリング（受け手）							
ジェスチャーフェーズ（受け手）	HP						
動き（受け手）	手を触るしぐさ						
ジェスチャー句（受け手）							

図2：喫茶場面の手遊び型アイドリング（OT_001，06:45.72-06:50.00）

5.1.3　淀み型

淀み型とは，通常のスピードよりもゆっくりと動作を行う動きを指す．淀み型が生じるタイミングは，共食場面と喫茶場面で共通して，摂取直前が多かった．このアイドリングは会話にも意識が行きつつ，飲食動作という作業にも半分意識があるような状態のときに生じる．例えば，食事動作をしながら自分の伝えたいことが言い終わるまでの間や相手に視線を向けて発話をする場合に生じやすいことがわかった（図3）．食べ物や飲料をゆっくりと口元に近づけ，相槌や応答が終わった後にすぐに摂取している場面も見られ，淀み型アイドリングを用いて発話と摂取の時間調節をすることで，効率的な飲食摂取が可能となっていることが示された．また，受け手は，話し手の発話途中であればそれを遮らないように，淀み型アイドリングを利用して目立たないように相手の話速に合わせるようなスピードで動作を行い，相手の発話の邪魔にならないように配慮することが可能となっていた．特に共食場面の場合，この淀み型で会話と摂取を調節することが多く，それは飲料摂取に比べてタスクが多く，会話と同時進行で食事動作を進めた結果，話速と合わせたスピードになることが多いからであると考えられる．

発話（話し手）	え、めっちゃ久しぶりやないですか			
発話（受け手）		うーん	やばい	（笑い）
アイドリング（話し手）				
ジェスチャーフェーズ（話し手）	その他の動作			
動き（話し手）				
ジェスチャー句（話し手）				
アイドリング（受け手）		淀み型		
ジェスチャーフェーズ（受け手）	P	S (I)		S
動き（受け手）	箸でつかみにいく	小籠包を箸でつかんで蓮華にのせる		自分の近くに持っていく
ジェスチャー句（受け手）	食事を箸でつかむ			

図3：共食場面の淀み型アイドリング（K003_012，00:12.94-00:16.87）

5.1.4　ためらい型

ためらい型とは，飲食動作をするか話すかのどちらにするかをためらって，箸やコップが上下に行きつ戻りつするアイドリングのことである．ためらい型アイドリングはストロークやホールドなどの多くのフェーズを含み，長時間に渡るアイドリングになる場合もある．摂取の準備をしたが話し手の話が急に終わりを迎えて応答をしなければならない場合や，話がもうすぐ終わると思い応答の準備をしていたが，まだ続くことが明らかになった場合に生起する（図4）．受け手はTCUの完結部を常に予測して話を聞いているが，この予測が失敗した場合に，その失敗を修正するためにためらい型アイドリングが用いられており，相手の発話内容や発話タイミングに大きく影響されて生じると考えられる．

発話（話し手）	ここが痛いねんみぞおち		ここが痛くて		なんか
発話（受け手）		うわ			
アイドリング（話し手）	静止型				
ジェスチャーフェーズ（話し手）	H (I)				
動き（話し手）	スプーンを保持する				
ジェスチャー句（話し手）	コップ／スプーンを保持する				
アイドリング（受け手）		ためらい型			
ジェスチャーフェーズ（受け手）	H	S (I)		P (I)	
動き（受け手）	口元で冷ます	テーブルに置こうとする		口に運ぶ	
ジェスチャー句（受け手）	口に入れる				

図4：喫茶場面のためらい型アイドリング（OT_001，01:04.23-01:08.33）

5.1.5　中断型

中断型とは目的の動作が最後まで達成されず，動作の途中で前の段階の位置に引き戻すアイドリングを指す．喫茶場面を例に挙げると，飲み物を飲もうとした際に，話し手が発した言葉が初めて耳にした言葉だったため，驚いて「何それ」と聞くために口からコップを離して中断する場面があった（図5）．また，飲料摂取をしている最中に話し手の会話が突然終わった場合に応答をするために飲む行為を中断することもあった．このように中断型は動作を開始した直後の発話内容に影響を受けた時に生じる．

発話（話し手）	先生曰く横行結腸やわーみたいな			んふふ	
発話（受け手）			何それ		
アイドリング（話し手）					
ジェスチャーフェーズ（話し手）	RP				
動き（話し手）	スプーンを保持する				
ジェスチャー句（話し手）	コップ／スプーンを保持する				
アイドリング（受け手）		中断型	静止型		
ジェスチャーフェーズ（受け手）	H	S (I)	H (I)		
動き（受け手）	冷ますために口の手前で静止	口から離す	コップを保持		
ジェスチャー句（受け手）	口に入れる		コップ／スプーンを保持する		

図5：喫茶場面の中断型アイドリング（OT_001，01:08.84-01:12.06）

5.2 考察：共食場面と喫茶場面の比較から

5.2.1　場面による相違点

共食場面と喫茶場面のアイドリングを比較すると，会話中における生起タイミングはほとんど同じであった．しかし，共食場面ではタスクの多さから，常に食事に意識を向けなければならないという制約があるため，会話と摂取のどちらにも意識を向けることで生じる淀み型が多く見られるという違いがあった．また，共食場面の場合，咀嚼に時間を掛ける必要があるため，その咀嚼の間に手遊び型アイドリングや淀み型アイドリングなどの動きが見られるが，喫茶場面の場合は咀嚼がないため，摂取後に間を持たせるためのアイドリングは共食場面と比較してあまり見られなかった．さらに，中断型については，3 節で述べたように，共食の場合は箸を持ったままレストする RP に戻ることがほとんどであるのに対し，喫茶場面ではコップから手を完全に離す HP に復帰することが多かったことも大きな違いである．このように共食場面と喫茶場面では飲食タスクの大きさの違いと咀嚼の有無，道具使用の様態等が，アイドリングの違いを生み出していると考えられる．

5.2.2　参与役割との関係

両場面で共通して言えることであるが，話し手は思考や想起を伴う場合，静止型アイドリングを利用し，発話と発話の間を埋める方法として手遊び型アイドリングを活用していた．また，受け手は相槌や質問，聞く姿勢を示すときに静止型アイドリングを使用していた．残り 3 つのタイプのアイドリングは，相手の発話ペースに合わせた結果生じたケースや，会話が予測していたものと違う展開となった場合に，軌道修正をして時間調節をするために生起していた．両場面でのアイドリングの相違について観察すると，共食場面の場合，話し手は発話をしながら静止型や淀み型を使用して摂取を行い，受け手は聞き手性を示す場合や反応を示す必要がある場合に静止型や中断型，ためらい型を使用していた．一方，喫茶場面では摂取直前に発話権を突如取得した場合に静止型，ためらい型，中断型が生じることが多かった．したがって，共食と喫茶の場面の違いに加えて，話し手と受け手といった会話の参与役割の違いによっても，どのアイドリングのタイプが会話活動と摂取行動を効果的に調節するために選択されるかが異なると言える．

5.2.3　発話の非流暢性との共通性

発話の非流暢性に，語末音を延長する「延伸」や，感動詞等で挿入される「フィラー」，そして無音の「間」があるように，動作の非流暢性を示すアイドリングにも，「延伸」に相当する「淀み型」や「ためらい型」，「フィラー」に相当する「手遊び型」，そして「間」に相当する「静止型」などのタイプが存在していたのは興味深い点である．これらは一見無用で冗長な要素に見えるが，話題の初めの前置きとしてや，話し手が話の途中で次に発する言葉を考えるための休止符，受け手にとっては話の理解を深めるための時間にもなり得ると考えられる．したがって，飲食を伴う会話におけるアイドリングは，フィラー等の非流暢的な要素と同様に，参与者にとって会話を円滑に進める上で不可欠なものであると言えよう．

6.　おわりに～今後の課題

分析の結果，アイドリングは会話と摂取という複数の活動を円滑に進行させるために発話と動作の時間調節を果たすことで，共食・喫茶場面での動的な状況の変化に柔軟に対応する手助けをしていることが示唆された．本研究では，主に質的な分析を行ったが，具体的な共食／喫茶場面の相違点をさらに明らかにするためには，アイドリングの生起頻度や発話時間長などを定量的に示す必要があるだろう．また，発話の受け手と傍参与者の振る舞いの違いや，相手に視線を向けることで動作に淀みが生じる現象も観察されたため，参与人数や視線はアイドリング動作に大きく影響する可能性があると考えられる．よって多人数での参与役割や視線についても今後考慮して，よりマルチモーダルな分析を行っていきたい．

謝辞　本稿の執筆にあたって千葉大学の伝康晴氏から有益なコメントを頂きました．著者一同ここに感謝いたします．

参考文献

阿部廣二・牧野遼作・門田圭祐・山本敦・古山宣洋 (2018). いつなら飲んでも良い？雑談場面における“飲むこと”の相互行為的調整 日本認知科学会第 35 回大会発表論文集, 685-694.

Den, Y., & Kowaki, T. (2012). Annotation and preliminary analysis of eating activity in multi-party table talk, *Proceedings of the 8th Workshop on Multimodal Corpora: How Should Multimodal Corpora Deal with the Situation?*, Istanbul, 30-33.

細馬宏通・菊池浩平(編). (2019). ELAN 入門, ひつじ書房.

井上智雄・大武美香. (2011). 多人数会話における食事の有無の影響：会話行動の平準化 ヒューマンインタフェース学会論文誌, **13**(3), 195-205.

Kendon, A. (1980). Gesture and speech: Two aspects of the process of utterance. In Mary R. Key (ed.), *Nonverbal communication and language,* 207–227. The Hague: Mouton.

Kendon, A. (2004). *Gesture*, Cambridge: Cambridge University Press.

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.

Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation, *Language*, **50**, 696-735.

徳永弘子・武川直樹・木村敦. (2014). 共食会話における協力的なコミュニケーション行動形成の仕組み：聞き手はいつ食べ，いつ応答するのか 知能と情報 (日本知識情報ファジィ学会誌), **26**(4), 793-801.

茶道の点前における「型」と「ずれ」

木村大治

1. はじめに

わが国の伝統的な芸道である茶道においては，参与者（亭主・客）は厳密に定められた規矩作法に従わねばならない．またそこで交わされる会話も「たいへん結構なお点前[1]で…」といった定型的なものである．このため，茶道はしばしば「冗長な手続きの連続だ」と評されることがある．たとえば，夏目漱石の『草枕』には「あんな煩瑣な規則のうちに雅味があるなら，麻布の聯隊のなかは雅味で鼻がつかえるだろう．廻れ右，前への連中はことごとく大茶人でなくてはならぬ」と書かれている．

もしも規矩作法に厳密に従うこと，つまり定型性が茶道における究極の目的であるならば，毎回まったく同じ動作をおこなう，ロボットのような点前が一番いいことになるが，それは茶道の実践者の直感にはまったく反している．実際，多くの人が，定型的であるはずの茶道に魅力を感じて稽古しているし，そこに芸道や禅と関連した深い哲学性も見出されているのである[2]．そこではいったい何が起こっており，茶道を含めた伝統芸能で重視される「型」（源 1992）とはどういう意味を持っているのか．

こういった問いは，近代的コミュニケーション観を転換する契機となる可能性を秘めている．なぜなら，定型性に対する否定的な評価は，通常流布しているコミュニケーション観の具現としての，シャノンの情報理論をじかに適用したものだと言えるからである．シャノンの「情報量」とは，「意外さ」「新規さ」を数値化したものであり，「同じことを繰り返す」ところには意外性は何もないのである．

私は，このような着眼のもとに，「茶道の相互行為論 ―茶席における会話と所作の分析から」というテーマで科学研究費を獲得し，研究を進めている．定型性に関しては，さまざまな議論の切り口があるが，本発表では，定型とそれからの「ずれ」に着目して議論を進める[3]．

2. 対象と方法

研究においては，茶席，あるいは点前稽古の場で生起する会話および身体動作を，360 度ビデオカメラやアクションカメラで記録し，その微視的な分析をおこなっている（図 1）．もともとの計画では，大学茶道部の学生諸君に協力を求め，初心者が点前に習熟していく過程を追っていく予定であったが，現在コロナ禍でサークル活動ができなくなっており，この種のデータはまったく取れてない状態である．そこで今回は次善の策として，発表者本人が

1 「点前」とは茶道の用語で，茶を点てる作法のことである．

2 茶道は総合芸術と言われるように，さまざまな方向から分析することが可能である．たとえば，谷川（1977）は「芸術的なもの・社交的なもの・儀礼的なもの・修行的なもの」の四要素からなる三角錐モデルを用いて分析を試みている．

3 茶道の所作に着目した研究には，たとえば中西（2003）があるが，本発表のように，差異に着目したものではない．

参加している点前稽古において，自分自身の稽古の場面を撮影し，分析に供する．

分析した稽古は，木村が出席している，月 1 回の割合でおこなわれる点前稽古である．稽古は毎月一度，午後 2 時から 4 時間ほどおこなわれ，毎回 6 人前後の参加者がある．流派は裏千家で，教えるのはこの稽古で十年以上にわたって指導を続けている，ベテランの茶道教授（女性）である．私自身は，大学時代に茶道部に所属しており，その頃は熱心に点前稽古をしたが，その後数十年にわたって点前をしたことがなく，最近になってはじめて，稽古を再開したばかりである．

図 1 360 度カメラで撮影した稽古の様子。左が点前する木村。

3. データと分析

まだそれほど多くの場面を分析したわけではないが，先生の教示はとりあえず以下のように分類できる．

- お茶の心構え，哲学

生徒 1：お客さんの練習もしないとだめなんですかね

先生：お客さんはね，お客さんでやっぱり席というのは回っていくからね，亭主はもちろんこう，ちゃんとできないかんねんけども，まあひとりよがりで進んでいったら面白くないしね，やっぱり客とのこの，雰囲気っていうのかなあ，阿吽の呼吸みたいなもんがね．

- 百科全書的知識の教授　（席中の茶碗，釜，花，掛け軸等々に関する説明）

先生：（柄杓を）ここ（釜の縁）に掛けましょう．うばぐち，うばが餅と一緒なんですよ，うばぐちといってね，歯の抜けたおばあさんみたいな．て，いうふうに言われるのね．ちょっと落ちてる，ここから．普通こう上がってるでしょ，こやってね，これ下がってる，縁が．

- 具体的な動作の指示　（下で詳しく分析する）

以下に，具体的な動作の指示のトランスクリプションを示す．

①

木村：　（水指の運び出し）

先生: はい，腰からずうっと．はい，いいです．そう．

②

木村: （帛紗捌き）

先生: そのとき手の甲水平にする．もっと，そう．はい． その脇が卵一個ぐらい．

③

木村: （お茶を点てるお湯を汲む取り柄杓）

先生: 今のところもう一回やってみて．もったいない．せっかく上手に取ってはるから，指をちゃんと揃えて．で，すーっと右へ．そうそうそういう感じ．はい．で，できればね，人差し指だけ親指と伸ばして，あとは三本は丸．

④

木村: （お茶を点てるお湯を茶碗に入れたあとの切り柄杓）

先生: はい，そう．そのときね，残念なの，ちょっと指が開いてる．このね，ここで決めるとこなん．なんかやっぱりこう指がピッとくっついてると，もっときれいに見える．

木村: はい

先生: あの，一説には武士が弓，弓をね，放ったと言われているから，やっぱここはぴしっと決め，決めhhたいとこなんでちょっと

生徒 2: 何か，外国のね，あの留学生みたいな子にちょっと教えるときに，盆略より，これがやりたい，ねえみんな，これ難しいから，この，いいじゃないって言ったら，これやりたいって…

（全員笑い）

これらのトランスクリプションに見られるように，先生は，初心者の流れがちな楽な動作から外れた動きをせよ，と指示している．たとえば，①において重い水指を運ぶときは，「どっこいしょ」といった具合に置くのが人間にとって自然なやり方だろうが，それを「腰からずうっと」といったように，その重さを感じさせないような動きをすることがオノマトペを用いながら指示されている．②においては，帛紗捌きにおいて肘を張って動作することが要求されている[4]し，③，④においては柄杓の扱いにおいて，指を揃えることが求められている（④ではそれが，弓を放つ「かっこいい」動作になぞらえられている）．これらは日常とは異なる，ある種の緊張を持ってなされる動作だが[5]，うまくそれをやるならば，そこから美しさ，メリハリ，といったものが生じてくるのである．

また，今回提示したトランスクリプションには現れてないが，私自身の経験した大学茶道部の稽古では，定型的であるはずの手前を見ていると，「その人らしさ」といったものが，日常接しているよりもはるかに強く感じられた．おそらくこれは茶道の稽古においては普通にあることだろうが，この現象も，個々人の点前の微細な差異の中にこそ，その人の日常的な所作には現れない特徴が見えてくることを示している．

4. 考察

上記のように，茶道における「楽しみ」の一端は，定型的な所作すなわち「型」の中に現れてくるさまざまな差異をめぐってのものであると考えられる．差異とは定型があってはじめて現れてくるものだから，「型」とはその意

[4] 帛紗捌きにおいて「脇の下に卵を一個入れたつもりで」というのは初心者に対してよく言われる教示である．

[5] 「重いものは軽く，軽いものは重く扱え」という教示も一般的である．

味において必須のものであると言えるだろう[6].

茶道の初学者は，茶席において守らなければならない膨大な定型性や束縛と出会って，「何でこんなことをしなければならないのだろう」と疑問を持つのが普通である．しかしやがて定型性を身につけていく過程で，ある水準まで達したときに，「差異を楽しむ」ことができるようになると考えられる．つまり，定型性は「束縛される」ものではなく，むしろ「それを使って遊ぶ」ものだということに気づくのである[7].

このことは，ベイトソンの論じる「論理階型」の概念を用いて，「学習の論理階型を一段上がる」と形容することができるだろう．ベイトソンはイルカの学習の研究において、この概念にかかわる印象的な事例を提示している（ベイトソン 2000）．イルカには「水面上に顔を出す」「尾ビレで水面を叩く」といった動作を学習させることができるが，ベイトソンは，個々の動作（メンバー）ではなく、それらの動作全体（クラス）にかかわる学習をさせることを試みる．つまり、「前の動作と違う動作をする」ときのみ報酬が与えられるのである．これは、個々の動作の学習よりも一段，論理階型が上がった課題だと言えるだろう．ベイトソンの以下の記述は感動的である．

> 演技の初回から 14 回目までは、不毛な結果が続いたということ．そのあいだ中イルカは前回強化された行動をやみくもに繰り返すだけだった．その間にとられた別の行動は「偶然」の産物と判断される．ところが 14 回目が終わった中休みのあいだ、イルカは明らかに興奮のようすを示した．そして 15 回目の舞台に現れるや、八種類の際立った行動を含む精妙な演技を披露したのである．そのうち四つはまったく新しいもので、この種のイルカにはそれまで観察されたことのないものだった．（邦訳 p. 380）

イルカは，「これ」「この動作」にこだわっていたが，15 回目に「これじゃないもの」（他との関係性）という概念に気づいたのである．ここでイルカは、論理階型の段差を突破したわけだが、そこでは強い興奮と喜びが引き起こされている．この，イルカが感じたのと同種の喜びが，「規矩作法に従うこと，使われること」から，「それを使って差異に遊ぶ」ことへの転換において見られるのだと考えられる．そしてその延長上に，茶道の持つ宗教性を予感することができるかもしれない．

参考文献

ベイトソン G.（2000）． 精神の生態学 改訂第２版 佐藤良明訳，思索社

木村大治（2020）． 杉島敬志編『コミュニケーション的存在論の人類学』書評 アジア・アフリカ地域研究 20-1：161－165.

源了圓（1992）． 型と日本文化 創文社

中西晴子（2003）． 茶道の所作 －社会学的考察－ 仏教大学大学院紀要 第 31 号

田中葉子（2002）． 茶道における「型」のゆくえ ～志向されつつ遠ざかるもの～ 京都大学総合人間学部 卒業論文

谷川徹三（1977）． 茶の美学 淡交社

[6] 田中（2002）もこれに近い考察をしている．

[7] 私は以前，「『ルール』の『プレイ』への転換」という言い方でこの現象を論じたことがある（木村 2020）．

ブータンの多言語市場における多言語会話の展開
－多言語性に対する寛容さと市場の「場」の特性からの分析－

佐藤　美奈子（京都大学）

1. 目的

世界では，ヨーロッパ発の「多言語主義（multilingualism）」が「あたかもアプリオリに肯定的な価値」（砂野 2012: 13）をもって非ヨーロッパ世界へも広がりをみせる一方で，その移植先のアジアやアフリカで不具合や歪みを引き起こすなど，新たな問題が報告され始めている（沓掛　2008; 米田 2012; 塚原 2012; 他）．そのような世界情勢をよそに，19 もの言語を擁する多言語社会ブータン王国（以下，ブータン）では，「One People, One Nation」（平山 2019: 129）をスローガンとする政府が，ブータンの国語であるゾンカ語を国民アイデンティティの核とすべく一元的言語政策を展開し，伝統的な多言語社会との二極化が生じている．本研究は，国内の多様な言語が一堂に会する多言語市場で展開する，複数の言語による会話－多言語会話－に着目する．市場では，モノの売り買いという目的の明確さと，売り手と買い手という独自の人間関係のもと，通常の言語活動とは異なる独自の言語選択が観察される．本研究が特に着目するのは，会話の当事者双方がそれぞれ異なる言語を用いて会話を展開し，傍からみるとまるで 2 つ（もしくはそれ以上）の会話が並行して進んでいくように思われる，「相互乗り入れ型」（泉 2009: 44）会話と呼ばれる会話である．世界の多言語社会を対象とした研究においてたびたび報告されながらも，実際に生じることは稀有といわれるこのパターンが，ブータンの多言語市場では「標準的」に観察されるのはなぜか．ブータンは，現在，学校教育を受けた人と受ける機会がなかった人が混在する過渡期である．市場の商人や客のほとんどは学校教育によってではなく，多言語社会における日々生活や仕事のなかで複数の言語を習得した複言語話者である．本研究は，ブータンで伝統的に育まれてきた「多言語状態（multilingualism）」に，学校教育普及の過渡期という時代性，さらにモノを売る者と買う者という市場独自の人間関係が言語選択にどのように影響し，多言語会話を生み出しているのか，その動因と過程，そしてそれがもたらす機能を明らかにする．

2. 「相互乗り入れ型」会話（泉 2009：44）

泉（2004: 44）は，「媒介言語としての複数言語使用のタイプ」（泉 2004: 44）として，CS 型やクレオール型，等，言語切り替えのさまざまな形を分類する．そのなかで，ひとつの対話において，話し手と聞き手の間で別の言語が用いられる形で言語の混在がみられるものを「相互乗り入れ型」（泉 2009: 44）の会話と呼ぶ．泉（2004）によれば，当類型の会話が成立するためには，話し手と聞き手が共に相手の言語コードについての知識をもち，それを共有しているという条件が必要となる．しかしながら当類型は，通常頻繁に現れるものではないこととされる（泉 2009）.話し手と聞き手が対等の能力をもつ場合，「相互乗り入れ型」ではなく，どちらか一方の言語に収束されるか，途中で言語を切り替える CS 型が選択されるのが普通だからである．では，どのような状況で「相互乗り入れ型」（泉 2009: 44）会話は生じるのであろうか．言語能力と心的態度の 2 つの面からその促進要因を考察する．

2.1　受容能力と産出能力の格差

多言語社会における言語切り替えについては，Poplack（1980）が切り替えパターンと話者の言語能力の関係性を指摘している．先行研究からは，移民の言語能力が移住先での滞在期間と比例する形で変化し，それに伴い言語切り替えのパターンにも相違が生じることが指摘されている（LiWei and Milroy 1995; Backus 1998; Singh and Backus 2000; 吉田 2014）．たとえば，吉田（2014）は，言語シフト（language shift）の観点から移住者の言語切り替えに着目し，日本へ移住した韓国系民族学校高校生の発話についての自身の事例研究（吉田 2005）において，発話で選択される言語や CS の特徴が来日時期によって相違があることを明らかにした．そして，移住者の日常言語が（移住者の）L1 を基盤とした挿入型の言語切り替えパターン（insertional CS）から，二言語の能力が高まるにつれて交替型の言語切り替えパターン（alternational CS）へ移行する一般的な傾向が存在するとする，Singh and Backus（2000）の指摘が実証されたとし，

当傾向を「世界の移住者集団に共通する特徴」（吉田 2014: 151）と呼んだ．泉（2009）は，「相互乗り入れ型」会話について，当会話が生じるのは，完全に共通語化されるに至っていない習得途上の言語状態においてであると指摘する．受容能力と産出能力の獲得の困難さの相違が，「相手の言語を聞いて理解する（受容能力）」分には対応可能であるが，「自分の意見を発する（産出能力）」には十分とはいえないという能力の格差を生み，それが話し手と聞き手による異なる言語の併用をもたらす要因となるという（泉 2009）．

2.2 「ハイブリット」な状況の肯定

能力的要因に加え，「相互乗り入れ型」の会話が生じやすい心的態度として，泉（2009）と Hamel（2003）が指摘するのが，「どの言語を用いてもよいとする明示的あるいは暗黙の取り決め」（泉 2009: 50, 53）が存在し，「ハイブリット」な状況が肯定的に受け入れられる（Hamel 2003）環境である．Grosjean（2008: 9）が「部分能力」と「相補的原理」という言葉で適切に説明するように，複数の言語能力をもつ複言語話者とは，そのすべて言語について，「完全な（そのようなものがあれば）」母語話者並みの言語能力をもつことを意味するものではない．「相互乗り入れ型」の会話形式は，ともに複数の言語をもつ複言語話者が，互いの「部分能力」を認め，それを肯定的に受け入れる土壌において生じる，共生のコミュニケーションなのである．

3. 内容と方法

調査は，2015 年から 2017 年にかけてブータン全国の 9 つの市場で交わされる商人と客間の 420 の会話を対象に，観察調査と半構造化インタビュー調査を併用する形でおこなった．観察調査では，商人と客のやり取りを観察し，どの言語がどのような目的で用いられているか，呼びかけから商談，世間話へと展開するなかで，特に話者交代に伴う言語の切り替えと複数言語の併用状態がどのように展開していくかを調査した．インタビュー調査は，観察後その場で商人と客にインタビューを依頼し，その直前の会話における言語選択の理由，切り替えに対する意識，当該市場の言語使用に対する認識，インフォーマントの背景状況（第一言語と使用可能言語，レベル）を聴取した．さらに全国的な人びとの移動が活発化するなか，各市場の言語状態がその市場が位置する地域の地域性（住民の特性）をどれほど反映しているかを明らかにするために商人と客の出身地，現在の居住地と居住年月を聴取し，当該市場の商人と客の構成と，その市場の地域との関連性の強弱にも着目した．そして全国の 9 つの市場を比較し，地域性が希薄な市場（地区外住民が多数を占める市場）と地域密着型の市場（地区内住民が多数を占める市場）に分類した．今回の発表では，商人も客も全国からの行商人や仲買人，週末の買い出しの客等，地域性が薄く（他地区出身者が商人 85%，客 81.2%），9 つの市場の平均に最も近い形，ブータンの標準的な言語状態を呈する市場として，ティンプー郊外に位置するブータン最古で最大の総合野菜市場王制百周年記念市場を取り上げ，そこで展開される「相互乗り入れ型」（泉 2009: 44）会話に着目する．

4. 結果

4.1 切り替え 1 と切り替え 2 の発生

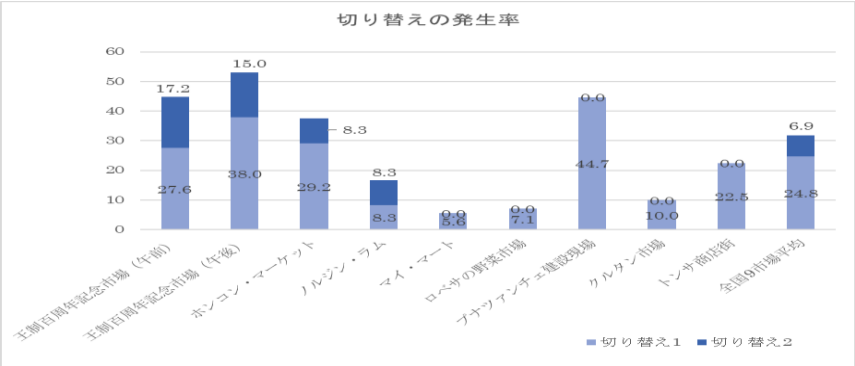


図 1 全国市場：観察された切り替え
王制百周年記念市場（午前）：切り替え 1 ―27.6%，切り替え 2―17.2% ―全体 44.8%
王制百周年記念市場（午後）：切り替え 1 ―38.0%，切り替え 2―15.0% ―全体 53.0%
比較（ティンプー市内）
ホンコン・マーケット―全体 37.5% ノルジン・ラム―全体 16.6% マイ・マート―全体 5.6%

図 1 は，全国の市場における言語切り替えの発生率を示す．発話 1 から発話 2 の間に生じた切り替えを「切り替え 1」，切り替え 1 に続いてさらに発話 2 から発話 3 においても再度生じた切り替えを「切り替え 2」とする．王制百周年記念市場では午前はゾンカ語と各種民族語の切り替えが大多数を占めたのに対し，午後になるとインド人客が増えることが影響しゾンカ語とヒンディ語の切り替えとなる．同じティンプー市内でも下町のホンコン・マーケットではゾンカ語と広域民族語（ネパール語，シャーショプカ語）の切り替え，メインストリートのノルジン・ラムではゾンカ語と英語の切り替え

が主体となる等，市場により発生率も，その内実も多様である．長期滞在の移民家族が住む低所得者用集合住宅地に位置するマイ・マートでは，商人と客共に民族語話者であるが切り替えはほとんど起きずゾンカ語に徹して会話が観察される．

4.2　切り替えの内実

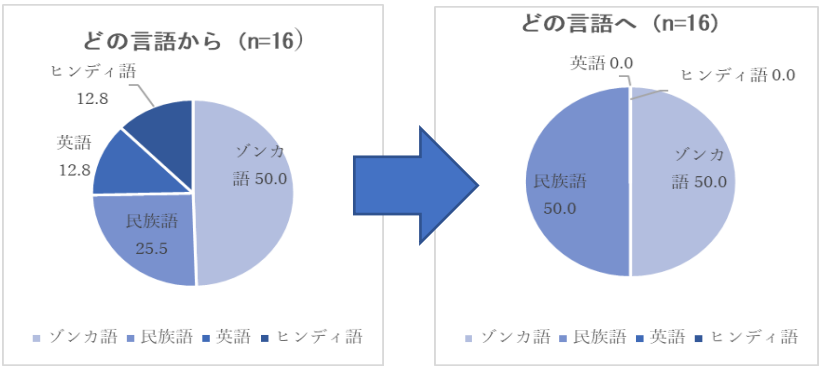


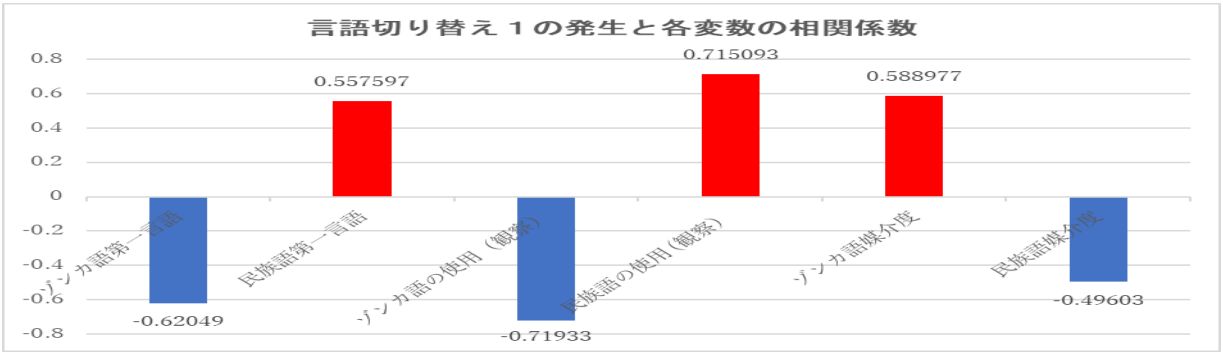
図 2　「どの言語」から「どの言語」へ

王制百周年記念市場（午前）では，切り替えは，（1）ヒンディ語・英語・民族語からゾンカ語へ，（2）ゾンカ語から民族語への 2 パターンが観察された．

4.3　各種変数と切り替え発生度の相関性

切り替え 1 の発生率とその他の変数ー商人と客の第一言語，実際の使用言語，ゾンカ語媒介度，等ーの相関性を計算した．結果，正の相関性をもつのは，民族語第一言語話者率，民族語使用率，ゾンカ語媒介度であり，負の相関性をもつのはゾンカ語第一言語話者率，ゾンカ語使用率，民族語媒介度であった．これは，切り替えの発生が，非ゾンカ語第一言語話者が多く（ゾンカ語媒介度大），かつ民族語第一言語話者が民族語とゾンカ語を実際に使用してやり取りする状況で，ゾンカ語と民族語の切り替えという形で多発している状況を考えると理解可能である．

4.4　切り替えの 5 つのパターン



王制百周年記念市場では，5 つの会話パターンが観察された．パターン 1 はゾンカ語のみ，パターン 2 は民族語のみで切り替えが起こらないものである．パターン 3 は切り替えが 1 回のみで以後，ひとつの言語ーゾンカ語／広域民族語／民族語ーに収束される．典型的なのは，切り替えを 2 回含むパターン 4 とパターン 5 である．パターン 4 は，切り替えが 2 回生じ，以後，ゾンカ語と話者の民族語の 2 つの言語の「相互乗り入れ型」（泉 2009: 44）となる．パターン 5 は切り替えが 2 回生じ，以後，ゾンカ語と広域民族語（第 3 の媒介語）の 2 つの言語の「相互乗り入れ型」（泉 2009: 44）となる．以下，パターン 4 とパターン 5 の事例を示す．いずれもこのあと 2 言語の並行使用として会話は続いた．

パターン 4 ＜ゾンカ語–民族語–ゾンカ語＞

商人：khasha-do lakpä tha-thap
　　この布は手織りですよ．
客　：nga di mi nyo gaci-mo＊＊＊（シャーショプカ語）．
　　いらないですね．だって（*値段が）高すぎるよ*．
　　~~de-be-wa-cin~~・・・
　　それでは・・・
商人：~~de-be-wa-cin~~・・・ zhän gaci zhe-ni-mo
　　それでは？　ほかに何か．
客　：~~de-be-wa-cin~~・・・＊＊＊＊（シャーショプカ語）
　　では・・・シャツはありますか．
商人：yä-la togö-lu・・・
　　ありますよ．シャツは・・・．

パターン 5 ＜民族語 1–ゾンカ語–民族語 2＞

客　：＊＊＊＊＊＊＊＊＊（ケンカ語）
どうも今一つかなあ，別の，もっと安いのがいいんだけど．
商人：di-mato meng　‘ani da　‘aphe chora-the
　　これしかないですよ，これもあれも，同じですよ
客　：＊＊＊＊＊＊＊（シャーショプカ語）
　　もっと安いの見せてください．

パターン 4—この事例で商人は，まずゾンカ語で呼びかけた．「いちばん無難だと思ったから」という．商人のゾンカ語に対して客は，「だって・・・」とゾンカ語で応じたものの，その後，半ば一人言のように自身の第一言語であるシャーショプカ語が出てしまったという．この事例では，商人はシャーショプカ語を理解はできるが自分から発するほどの言語力をもたなかったため以後，客はシャーショプカ語，商人はゾンカ語という「相互乗り入れ型」（泉 2009: 44）の会話展開となった．互いに相手の言語について十分ではないが，市場の取引は「やることが決まっている」ため，それが会話のフレームとなって能力の不足を補い，会話を成立させたものである．

パターン 5—この事例で客は，自分の第一言語であるケンカ語で話しかけた．商人は，客のケンカ語を理解できなかったが，客が別の品物を探していることを察し，ゾンカ語で応じた．客は，ゾンカ語は得意ではなく，避けたかった．そこで自分の小さなケンカ語よりも広域民族語であるシャーショプカ語なら通じるかもしれないと考え，以後シャーショプカ語を用いた．商人は，シャーショプカ語を理解はできるが話すことはできない．したがって以後，商人はゾンカ語，客はシャーショプカ語という第 3 の言語で会話は展開していった．

4.5 切り替えが生じる背景要因

王制百周年記念市場では，商人は流れる客の足を止めるために最大公約数的にゾンカ語を用いて客に呼びかけ，その後客の言語に切り替えることで心情を掴んだり，自身に有利に商談を運ぶために自身の言語を選択するという，「戦略的言語切り替え」（寺尾: 2014）が典型的に観察された．言語切り替えが全会話の 27.6%発生しただけでなく，そのまま複数の言語が並行して用いられ，話者双方による言語の相違を内包した形で会話が進行する「相互乗り入れ型」への進展が全体の 17.2%観察された．商人と客を合わせた平均年齢は，51.5 歳であり，学校教育をもつ割合は低い，いずれも市場での商売や生活のなかで複数の言語能力を身に着けてきた人たちである．

観察調査とそれに続くインタビュー調査から，切り替えの多発，特に「相互乗り入れ型」（泉 2009: 44）会話の発生を促す 4 つの要因が明らかになった．第 1 は，商人と客の言語レパートリーの広さと言語によるレベル差，および「部分能力」の相補的状況（Grosjean2008）である．王制百周年記念市場では，商人と客の双方の「商売可能レベル」の複言語率（言語レパートリーの広さ）は高く，商人 280%（1 人平均 2.8 言語可能）,客 240%（同 2.4 言語）であった．実際には，「相手の話を聞く分には理解できる（受容能力）」が「自分が発するには心もとない（産出能力）」という人も含めると，相互に理解可能なレベルでは，商人と客でかなりの多様な言語の組み合わせに対応可能となる．この受容能力と産出能力の差の存在，すなわち言語によって 4 技能にレベルの相違があり，複数の言語が「部分能力」の相補的な関係としてひとりの複言語話者のなかで共存することが，話者双方が互いに異なる言語で発話する「相互乗り入れ型」（泉 2009: 44）会話を促す要因となっている．第 2 は，部分能力を支える市場の場の「フレーム」である．インタビュー調査からは，「市場はやることが決まっているから」という意見が多く聞かれ，モノとモノの交換を基本とする市場の「場」の特性が「枠組み」となり，言語能力の不足を補っていることが明らかになった．第 3 は，商人と客の市場独自の人間関係である．モノの売り手と買い手という市場独自の人間関係が，商人に，相手（客）の言語を受け入れる寛容さを生み出している．第 4 は，商人と客が共にもつ「現在は過渡期である」という認識である．学校教育の普及に地域や世代の格差があるという時代認識と，全国的な人の移動が活発化するなか，ここティンプーには全国の民族地区出身の異なる言語背景をもち，その多くが教育を受けていない世代であるという状況認識が，互いに相手の異なる言語を受け入れ，また自分の異なる言語も受け入れてもらえるであろうと考える，多言語性に対する相互の寛容性に対する信頼を生んでいる．

結論

ブータンの多言語市場で標準的に観察される多言語会話，なかでも特に「相互乗り入れ型」（泉 2009: 44）会話は，ブータンの伝統的な豊かな多言語状態と人びとの高い複言語能力，教育の普及のムラと人びとの全国的移動が進む過渡期的状況，およびそれに対する認識が生み出す「多言語性」や「ハイブリットな状態」に対する寛容さ，さらに言語能力の不足を補う市場という場の特性や，商人と客の独自の関係性といった，複数の原因が折り重なって実現されたものである．ヨーロッパでは，個人における複数言語の習得とその使用に着目した複言語主義（Coste, et al. 2009: 11）が提唱され，新たな教育体制として着目されている．見方を変えれば，それは，ブータンにおいて，教育を受けていない人びとが伝統的に育み，実践してきた言語姿勢である．ブータンの草の根の寛容な言語姿勢と時代認識が生み出す独自の共生の形である．

参考文献

泉　邦寿（2009）.「複数言語使用における媒介」木村護郎クリストフ・渡辺克義（編）『媒介言語論を学ぶ人のために』pp. 42-63. 世界思想社.

砂野幸稔（2012）.「多言語主義再考」砂野幸稔（編）（2012）.『多言語主義再考－多言語状況の比較研究』, pp.11-48. 三元社.

絵本の読み聞かせにおける日米比較

―「意見」に関する発話の統計的分析―

尾崎（和賀）萌子(慶應義塾大学大学院生)

1. 研究背景と目的

子供の言語発達を分析するにおいて，最も主流な分析方法は親子の自由遊びや絵本の読み聞かせの観察と記録である．中でも絵本の読み聞かせは多くの識字文化で幅広く取り入れられており,さらに絵本を指定することで読み聞かせ内容や時間などのコンテクストにある程度の制約をかけることができるため，子供の言語発達の言語間比較との親和性が高いと言える．本研究では 0;2-4;11 の日本人とアメリカ人の親が絵本の読み聞かせ中に意見を言ったり聞いたりする頻度を比較し，日米の親がどのような過程で子供を社会化しているのかを分析した．

絵本の読み聞かせにおける談話分析はNinio and Bruner (1976)による母子間会話のフォーマット研究が発端であるが，彼らの分析は中産階級のイギリス人家庭の一人息子を対象とした一例研究であったため，その後より多くのデータを用いたラベリング以外の発話内容に関する研究が増えた．特に近年では文化間比較や，社会階層や性別など被験者の実態が絵本の読み聞かせに及ぼす影響の研究が盛んである（Chan et al. , 2009）．その一環で，アメリカ人の親の方が日本人よりも情報のやりとりを重視する傾向にあることが指摘されており，特に絵本の読み聞かせ場面においては，意見やフィードバックを介した情報の交換が多いことが指摘されている（Murase, et al. 2005）. Fernald and Morikawa (1993)は0;6-1;7の母子ペア 60 組を対象として，アメリカ人の母親は自由遊び中に “That’s a dog. Do you like it? She’s got a collar.”などモノの名前や意見に焦点を当てた情報の請求をすることが多いのに対して，日本人の母親は「はいどうぞ，ちょうだい．ありがとう」などの慣習的発話に焦点を当てる傾向が強いと主張している．

しかしながら，これらの研究の多くは分析対象の年齢幅が狭く，データ数も限定的である．そのため，横断的分析が少なく，仮にアメリカ人の方が情報重視だとしても親がどのようにその価値観を子供に伝達しているのかが十分には明らかになっていない．そこで本研究では0;2-4;11の幅広い年齢層を対象とした豊富なサンプル数を元に横断的分析を行い，日米の親がどのように子供の意見交換を促すのかを明らかにすることを試みた．

2. 分析方法

0;2-4;11 の子供を持つアメリカ人の親子 171 組と日本人の親子 102 組を対象に，アメリカ人は *The Very Hungry Caterpillar* を，日本人はその和訳版である『はらぺこあおむし』を自宅で子供に読み聞かせている動画を撮影してもらい,[1] 更に日常的な読み聞かせの頻度・年齢・性別・学歴などの実態に関するアンケートに回答してもらった．動画データは文字起こしした上でテクスト外の発話を全て MAXQDA を用いて発話単位でコード付けし，更に読み手が意見を言っている場合には別途コードをつけた．発話単位は子供の発話の不完全性を考慮し，会話分析などで広く用いられている Brown et al. (1984)の Phrases and Clauses Unit ではなく，一つの考え（Idea）を一つの発話とする Kroll(1977)の Idea Unit を元にコード付けした．また意見を言うことと子供に意見を問うことを含めた「意見交換」という発話行為は広く定義付けし，「きれいだね」（‘He’s beautiful’)や 「緑色は好き？」（‘Do you like green?’)などの明示的な意見交換のみならず，「わー」（‘Aww, ’ ‘Huh!’ ‘Wow!’)などの感嘆詞も話者の興奮や驚きを表しているという点で意見交換に含めている．

[1] 『はらぺこあおむし』はあおむしが蝶になるまでの過程を描いた 22 ページの絵本である．冒頭ではあおむしが卵から孵り，食べ物を探し始める．その後 6 日間果物やお菓子を食べ続け，腹を壊したあおむしは 7 日目の日曜日に緑の葉っぱを食べて体調を整え，さなぎになり，やがて蝶となる．この絵本を選定したのは，世界的ベストセラーであり被験者が比較的入手しやすいことに加えて，物語の日本語翻訳が比較的直訳であること，絵のレイアウトが日米共に一緒であることから日米比較が行いやすいからである．

3. 親子の実態が意見交換に及ぼす影響

はじめに，被験者の母国語以外の実態，即ち年齢・性別・日常的な読み聞かせの頻度・『はらぺこあおむし』を読んだ経験が発話内容に影響を及ぼしている可能性があることを考慮し，重回帰分析で被験者の実態と発話内容の関連性を検証した.[2] その結果，日本人に関しては父親の方が母親よりも意見交換を用いる割合が高いことがわかった（表1）．しかしながら，回帰式のあてはまりのよさを表す決定係数である R^2 が 0．126 であり，緩い相関を表す 0．3 以上に当てはまらないこと，また変数が回帰式に及ぼす影響の強さを表す β の数値が −0．287 と両端の −1．0 もしくは 1．0 からの距離が遠いことから，有意差が認められたとはいえ，実際の関連性は極めて弱いと考えられる.

先行研究では絵本の読み聞かせ場面において読み手や子供の性別が発話に影響を及ぼすことが指摘されているが（Leaper et al．，1998；Teale，1986），上述の通り本研究では性別が発話に及ぼす影響は極めて限定的だったことから，絵本の読み聞かせ場面における性別と発話内容の関係性に関する研究が最盛期を迎えていた1980−2000年頃と比べて現在は性役割が変化している可能性が考えられる.

なお，アメリカ人の親の意見交換に対する実態の影響は見られず，日本人の意見交換に関しても読み手の性別以外の影響因子は認められなかった.

表1：被験者の実態が読み手の意見交換に及ぼす影響の重回帰分析

	R^2	p (R^2)	β	p
日本人の読み手の発話 x 読み手の性別	.126	.049	−.287	.005

R^2 = モデルの決定係数（$R^2 > .3$），$p(R^2)$= R^2 の有意確率（$p(R^2) < .05$），

β = 標準化係数 0=男 1=女の2値を用いた名義尺度で検証（$-1.0 < \beta < 1.0$），p = 有意確率($p < .05$)

4. 親の意見交換の傾向における日米差

被験者の母国語以外の実態が意見交換に及ぼす影響が極めて限定的であることを確認した上で，続いて親の意見交換の傾向における日米比較を行った．その結果，1歳未満の子供を持つ日本人の親が意見交換を行う割合は，外れ値を除いた大半が総発話数の20%以下であった（図1）．しかしながら，1歳以降は緩やかに増加し，1-2歳児に対しては最大で約35%になり，4歳児に対しては最大で総発話の約半数が意見交換に費やされていた．一方で，アメリカ人の親は日本人とは逆の傾向を辿った．個人差が大きいものの，1歳未満の子供を持つ アメリカ人の親は最大で全発話が意見交換に費やされていたが，子供の年齢が上がれば上がるほどこの割合は下がり，4歳児を持つ親が意見交換を行う割合は外れ値を除いて総発話数の40%に止まった（図2）.

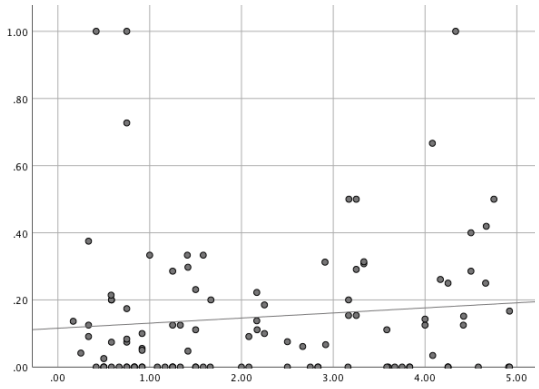


図1：日本人の親の意見交換の割合における子供の年齢別推移

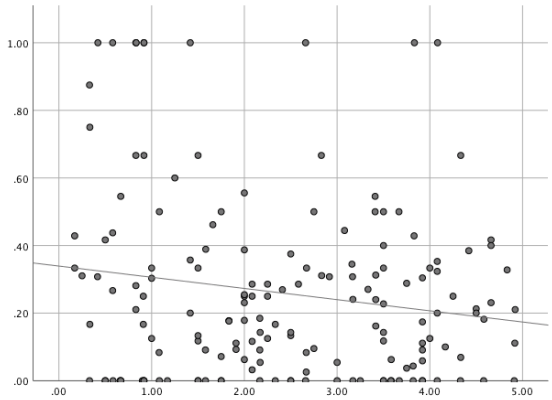


図2：アメリカ人の親の意見交換の割合における子供の年齢別推移

このように日本人は右肩上がり，アメリカ人は右肩下がりの割合で意見交換を用いるということは，絵本の読み聞かせ

[2] 重回帰分析は線形回帰で強制投入法を用いた.

において親が足場作りする方法が日米で異なることを示唆している．アメリカ人の親はことばでの会話のやりとりが未だ成立しない乳幼児に対してより多くの意見を発しており，発話能力が発達する前から意見交換という発話行為に子供を晒し，足場作りをしていると考えられる．例えば，生後4ヶ月の女児に対する母親の読み聞かせ（例1)では Huh!という感嘆詞でちょうちょの美しさに心奪われた様を表した後，子供はまだ返答する言語能力が無いにもかかわらず Is he pretty?と子供の意見を聞いている．一方で，4歳11ヶ月になると親は子供にターンを譲るようになり，例2にあるように，子供の"What's stomach-ache?"という質問に対して返答するために，意見交換よりも絵本の内容の説明に費やされる発話が多くなる．それと同時に，子供は自発的に意見を発するようになり，「あおむしは食べ過ぎて腹が痛いから悲しい」という推論から"he's so sad"と発した子供の意見に対して，「あおむしは食べ過ぎたのだろうからもっと体が大きくても良いはずだ」という推論をさらに効かせて父親は "I'm surprised he's not fatter." と一見繋がりのなさそうな自らの意見を間接的な返答として用いている．このように，子供が意見を自ら言えるようなるとアメリカ人の親は足場を減らしつつより高度なコミュニケーションの達成のために意見を発するようになることが考えられる．

例1：0歳4ヶ月の女児に対するアメリカ人母親の読み聞かせ[3]
MOT: *He built a small house, called a cocoon, around himself. He stayed inside for more than two weeks. Then he nibbled a hole in the cocoon, pushed his way out and..* Huh! *He was a beautiful butterfly!* You see it? You see the butterfly? You see the butterfly? Is he pretty? The end!

例2：4歳10ヶ月の男児に対するアメリカ人父親の読み聞かせ
FAT: *That night he had a stomach-ache.*
CHI: What's stomach-ache?
FAT: Your tummy hurts.
CHI: Oh.
FAT: Does he look like his tummy hurts?
CHI: Yeah, he's so sad.
FAT: I'm surprised he's not fatter. He ate all that stuff, right?

一方で，日本人の親は乳幼児に対して意見を発する割合が少なく，登場人物と同化して「えんえん」と泣き真似をするなど，登場人物との共感を促すことに多くの発話数が割かれる傾向にある．また意見を発する際には半数以上の発話に終助詞の「ね」が用いられており，「きれいだね」や例3にあるように「いっぱい食べたね」など子供に同意を求める発話が高頻度で使用されていた．このような意見は意見交換というよりも共感や同意の一手法として発せられていると解釈することできる．即ち，意見をことばで表現できない乳幼児に対して日本人の親が期待していることは意見を言えるようになることではなく，まずは他者と共感することであると考えられる．そのため，意見交換のための足場作りも乳幼児に対しては弱く，認知的発達が進んでから子供との意見交換を期待し，発話に占める割合を次第に高めることで足場を作っている可能性がある．例えば，例4では絵本を読み終わった後に母親が子供にまず絵本の内容を「いっぱい食べたらちょうちょになった」と要約した後，「すごかったね，いっぱい食べたね」という自らの意見を発し，続いて「何が食べたかった？」と子供の意見を伺っている．このように，絵本の内容から派生して自らの意見を述べた後に子供の意見を聞くというフォーマットは3-4歳児を持つ多くの日本人の親にみられた．

例3：0歳3ヶ月の男児に対する日本人母親の読み聞かせ
MOT: *チョコレートケーキとアイスクリームとピクルスとチーズとサラミとぺろぺろキャンディーとさくらんぼパイとソーセージとカップケーキとそれからすいかですって！*いっぱい食べたね。 *そのばんあおむしは，おなかがいたくてなきました．えん，えん，えん．*

例4：4歳8ヶ月の男児に対する日本人母親の読み聞かせ
MOT: いっぱい食べたらちょうちょになった．すごかったね．いっぱい食べたね．何が食べたかった？
CHI:もう一回，はじめのところからね．私はりんご，いちご，一つね．全部．

[3] 以降，例文の斜体は絵本のテクストを読み上げている部分，下線は意見交換．

このように日米間に教育方法の差が生まれる原因について，日米における教育的価値観の違いが考えられる．アメリカ人親子は言葉を介しての双方向な会話を通して意図的に親が子供に知識を教授する「教え込み型」であるのに対し，日本人は親と子が共感的相互依存の関係にあり，教育において模倣や偶然学習が重要視される「染み込み型」であると言われている（東, 1994）．しかしながら，アメリカ人が教え込み型で対話によるやりとりを重視しているとすれば，質問の意味を理解できない乳児に例1のように"Is he pretty?"と質問する動機は無く，また日本人が例4のように4歳児に対して意見を言うことを積極的に促していることも染み込み型とは言えない．確かにアメリカ人の4歳児に対する親の発話は教え込み型で0歳児に対する日本人の親の発話は「染み込み型」であるかもしれないが，少なくともこれが全年齢に共通する普遍的な文化的要素とは言えないだろう．むしろ日本人とアメリカ人では足場作りのプロセスが反転しており，日本語では共感をはじめに教えてから意見に移行するのに対し，英語ではその逆のプロセスを辿ると考えることができる．つまり日米ともに「教え込み型」と「染み込み型」を発話内容に合わせて併用しているのであり、どちらが優先されるのかは文化的要素よりもコンテクストや子供の発達段階に依存していると考えられる。

一方で，この分析はあくまで『はらぺこあおむし』の読み聞かせに統一したデータ群によるものであり、ごく限られたコンテクストで検証した分析結果であることを認める必要がある。分析結果を一般化するためにはより多くのサンプリングに加え，他の絵本や自由遊びなど他のコンテクスト下での更なる検証が必須である。また，日米の子供の発話の分析も行い，意見交換に限らず親の幅広い発話内容を量的のみならず質的にもより丁寧に分析する必要がある．

5. おわりに

本研究では 0;2-4;11 の日本人とアメリカ人の親の絵本の読み聞かせにおける意見交換を比較し、日米の親がどのような過程で子供を社会化しているのかを分析した.その結果、日本人の親は子供の年齢が上がるにつれて発話に占める意見交換の割合が高くなるのに対して、アメリカ人はその逆の過程を辿ることがわかった。このことから絵本の読み聞かせにおいて親が足場作りする過程が日米で反転していることが示唆される。即ち、アメリカ人の親は子供が喋り始める前から意見を発したり聞いたりして足場を作り，子供がその能力を習得し始めてからは足場を減らすのに対し，日本人の親はまずは共感の習得を優先し、意見交換に関しては子の発達に合わせて意見の割合を緩やかに増やしていく可能性がある。既存研究ではアメリカ人はやりとりを介した知識の教授が多く，日本人は模倣や偶然学習を重視することが指摘されているが、どちらが優先されるかは文化的要素よりもコンテクストや子供の発達段階に依存していることが示唆される。

参考文献

東洋(1994). 日本人のしつけと教育 : 発達の日米比較にもとづいて 東京大学出版会

Brown, G., Anderson, A., Shillcock, R., & Yule, G. (1984). *Teaching talk: Strategies for production and assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Carle, E. (1969). *The very hungry caterpillar*. NY: World Publishing Co.

カール, エリック. (1976). はらぺこあおむし. もりひさし訳　偕成社

Chan, C. C., Brandone, A. C., & Tardif, T. (2009). Culture, context, or behavioral control? English-and Mandarin-speaking mothers' use of nouns and verbs in joint book reading. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40*(4), 584- 602.

Fernald, A., & Morikawa, H. (1993). Common themes and cultural variations in Japanese and American mothers speech to infants. *Child Development, 64*(3), 637- 656.

Kroll, B. (1977). Combining ideas in written and spoken English: A look at subordination and coordination. In E. Ochs Keenan & T. Bennett (Eds.), *Discourse across time and space* (pp. 69-108). CA: University of Southern California.

Leaper, C., Anderson, K. J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 34*(1), 3- 27.

Murase, T., Dale, P. S., Ogura, T., Yamashita, Y., & Mahieu, A. (2005). Mother- child conversation during joint picture book reading in Japan and the USA. *First Language, 25*(2), 197- 218.

Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 173- 206). NJ: Ablex Publishing.

横浜ドイツ人学校におけるドイツ語の方言接触

ー綴り<r>における発音変異の分析ー

金田懐子（東京大学大学院生）

1. はじめに

本論文は日本におけるドイツ語の方言接触とスピーチ・アコモデーションに関する予備調査の結果を報告するものである．2018 年現在，約 15,000 人のドイツ語話者が日本に滞在しており(法務省，2018)，ドイツ語話者を配偶者に持つ家庭と共に在日ドイツ語話者人口を構成していると考えられる．横浜ドイツ人学校には 2019 年現在，小学生から高校生まで約 500 人の児童・生徒が在籍しドイツ語話者コミュニティを形成している．当該コミュニティに関する先行研究は乏しく，生徒 2 名の日独コードスイッチングに関する研究(今村, 2013)はあるものの，ドイツ語の方言には言及していない．ドイツ語圏は独・墺・スイス各国の標準ドイツ語および多種多様な地域方言が存在することで知られるため，各地からもたらされた変種が接触した結果どのようなドイツ語が日本のドイツ人学校で使用されているか，という観点からの言語学的調査を行うことは方言接触の分野に新たな事例を提供するものと考える．本論文では，ドイツ語の諸方言および各国の標準語の概説をふまえコミュニティの方言背景を整理したのち，日本のドイツ人学校で観察された発音の変異を分析していく．

2. 分析の枠組み

以下を分析の理論的枠組みとして採用する．まず Giles *et al.* (1987) の提唱する「スピーチ・アコモデーション理論 (speech accommodation theory)」である．これは話者が相手によって話し方を無意識的に，あるいは意識的に調整する習性を類型化したものであり，相手に受け入れられるために相手の話し方へ近づけようと適応する行為を「収斂 (convergence)」，逆に相手との距離を示すために相手の話し方との違いを大きくする行為を「拡散(divergence)」と呼ぶ．こうしたアコモデーション行為は継続する期間によって異なる結果をもたらすことが指摘されている．相手の話し方に近づけようとする「短期間のアコモデーション行為(short-term accommodation)」は一時的な適応・調整であるが，それが長期間に渡ると(long-term accommodation)話者自身の話し方が永続的に変化・定着する可能性がある(Britain, 2018).

また，第二方言習得には話者の社会的ネットワークの特性が関係する．Kerswill & Williams (2000)は英国のニュータウンでみられた子どもの言語使用の研究から，年齢が上がるほど，また社交的で友達どうしのグループによく溶け込んでいる子どもほど親と異なる言語使用を身につける，つまり子どもの話し方は成長とともに友達からの影響を強く受けるようになることを示している．

3. ドイツ語の諸方言・各国の標準語

ドイツ語圏の諸方言は国境を超えて連続しており，図 1 のようにドイツ北部の「低地ドイツ語諸方言(Low German dialects)」，ドイツ中部の「中部ドイツ語諸方言(Middle German dialects)」とドイツ南部・墺・スイスの「上部ドイツ語諸方言(Upper German dialects)」に細分化される(Knöbl, 2011)．一方，独・墺・スイス各国において各々の「標準語」とされるドイツ語変種が確立しているとされる(高橋, 2009).

図1　ドイツ語圏の方言区分
（河崎 2008:36を改編）

4. 予備調査の概要

予備調査ではドイツ人学校において 10〜17 歳の生徒 20 名(男性 12 名，女性 8 名)より①出身地や家族・交友関係などの話者情報，②単語の読み上げ(50 語)，③ピクチャータスク(17 語)，④談話データを収集した．調査は校内で標準ドイツ語を用いて生徒と一対一でのインタビュー形式で実施した．

本論文では収集したデータのうち話者情報と<r>の発音変異(31 語，計 658 トークン)に対象を絞り，定量的・定性的に分析していく．

5. 分析

5.1 在日ドイツ語話者コミュニティの方言背景

まず，どのようなドイツ語の方言が日本のドイツ人学校へもたらされたかを探る．図 2 は調査対象の生徒およびその両親の出身地を 3 節で示した方言区分(図 1)に基づいて整理したものである．ここから，①日本生まれの生徒(8 名)と日本人を母親として持つ生徒(11 名)が半数前後を占めること，②ドイツ南部・墺・スイスなどの上部ドイツ語諸方言地域出身者である生徒(8 名)と父親(12 名)がおおよそ半数を占めることが示された．

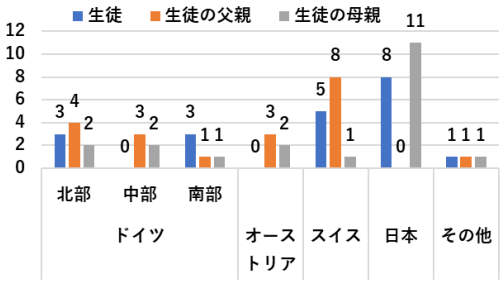


図2 生徒とその両親の出身地

現代ドイツ語の標準発音を定めた辞典 Duden Das Aussprachewörterbuch(2000)には，<r>の発音として有声口蓋垂摩擦音[ʁ]・有声口蓋垂ふるえ音[ʀ]・歯茎ふるえ音[r]・歯茎はじき音[ɾ]が挙げられており，メディアでは口蓋垂摩擦音での発音が優勢だが明瞭に強調する場合には歯茎・口蓋垂ふるえ音の使用率が増える，といった説明がなされている．今日の標準ドイツ語ではしばしば口蓋垂音が一般的とされるが，第二次世界大戦前から戦後への比較的短期間で標準発音が歯茎ふるえ音から口蓋垂音に移行したこと，方言においてはあらゆる<r>の変異形がみられること(Wiese, 2001)，またドイツとオーストリアでは口蓋垂ふるえ音と歯茎ふるえ音(舌先ふるえ音)が広まっている一方スイスでは歯茎ふるえ音が優勢であることが指摘されている(Hirschfeld & Siebenhaar, 2014)．そしてドイツ語圏各国の<r>の発音についてドイツの標準形は「口蓋垂ふるえ音と語末の母音化」，オーストリアの標準形は「歯茎ふるえ音と語末の母音化」，スイスの標準形は「あらゆる言語環境における歯茎ふるえ音」が特徴とされる(Hirschfeld& Siebenhaar 2014: 123)．まとめると，ドイツ語の<r>の発音は①様々なヴァリエーションが存在するが，どの変異形が選択されやすいかは言語環境によって傾向が異なる，②口蓋垂音と歯茎ふるえ音はどちらも標準発音とされるがドイツでは比較的新しい標準形である口蓋垂音への移行が進みつつある，③墺・スイスでの標準形は歯茎ふるえ音であり，スイスでは音節末の母音化が見られない，といった特徴をもつ．このような特徴は日本のドイツ人学校へ通う生徒の間でも見られるのか，音節頭・音節末のそれぞれの言語環境について分析を行う[1]．

5.2 言語環境の比較

表 1，表 2 は綴り<r>を含む単語の読み上げ結果を音節頭と音節末に分けて示したものである．標準形とされる口蓋垂音の使用は音節頭では 72.8%と優勢であった一方音節末ではまったく見られず，9 割が母音化している．母音化しなかった例については全て歯茎音であった．つまり生徒の発音は①言語環境によって選択される変異形が大きく異なり，また②ドイツの標準形とされる口蓋垂音の影響を強く受けていることが明らかになった．これは先行研究で見られた傾向と概ね一致する．一方で，生徒やその父親の出身地として割合の高い上部ドイツ語方言地域の変異形の影響は少ない．生徒は友人の話し方へのアコモデーション行為あるいは校内という公の場でのインタビューであることから一時的に標準形を使用したのか，それとも既に出身地の変異形が口蓋垂音に移行しており口蓋垂音を第一方言として習得していたのか，検討が必要である．

表 1 <r>の使用数(音節頭) (%)

[ʁ]	[r]	[ɐ]
203 (72.8%)	67 (24.0%)	9 (3.2%)

表 2 <r>の使用数(音節末) (%)

[r]	[ɐ]
35 (9.2%)	344 (90.8%)

5.3 単語間のゆれ

表 3・4 に単語ごとの<r>の使用数を音節頭と音節末に分けて示した．音節頭はいずれも口蓋垂音優勢ではあるものの *Rabe*(カラス)と *ratsam*(賢明な)の二単語で歯茎ふるえ音[r]の使用比率がそれぞれ 40%，35%とやや高めである．この二単語は<r>が語頭かつ長母音[a:]が後続する点が共通しているため，この言語環境が子音の調音位置に影響している可能性がある．また *durchführen*(実行する)のみ突出して母音化の傾向がみられる．音節頭では *Regie*(演出)，*Ware*(品物)，*Unterrock*(ペチコート)，*durchführen* 以外全ての単語が<r>を含む音節に強勢を持つが，変異形の選択への影響は特にみられない．

音節末はいずれの単語もおよそ 9 割が母音化，1 割が歯茎音で発音されるという傾向で一致している．*Basiert*(*basieren*(基づく)の三人称単数現在形)のみ 100%母音化している．母音化の割合の高かった *durchführen* 及び basiert は動詞の最終音節に<r>が含まれる点で共通しており，ドイツ語において動詞の語尾を曖昧に発音する傾向などと併せ検討する必要がある．

---

1 ドイツ語に一般的にみられる<r>の発音については口蓋垂音・歯茎音・母音という大まかな区分に関してはほぼ共通の見解がみられるものの，より詳細な区分 (口蓋垂摩擦音/ふるえ音/接近音、歯茎ふるえ音/はじき音、弱化母音/半母音)に関しては先行研究によって採用される発音にゆれがみられる．したがって，本論文においては子音/母音の対立と子音内の調音位置による口蓋垂音と歯茎音の対立のみに注目して分析を行った．詳細な区分は割愛し，それぞれ口蓋垂摩擦音[ʁ]，歯茎ふるえ音[r]，母音[ɐ]の項にまとめている．

表3　単語ごとの<r>の使用数(音節頭) (%)

	[ʁ]	[r]	[ɐ]
Rock (スカート)	15 (75%)	5 (25%)	0 (0%)
ruhig (静かな)	16 (80%)	3 (15%)	1 (5%)
Räte (助言)	14 (70%)	6 (30%)	0 (0%)
Rabe (カラス)	12 (60%)	8 (40%)	0 (0%)
römisch (ローマの)	16 (80%)	4 (20%)	0 (0%)
Regie (演出)	14 (73.7%)	5 (26.3%)	0 (0%)
richtig (正しい)	16 (80%)	4 (20%)	0 (0%)
Rücken (背中)	16 (80%)	4 (20%)	0 (0%)
ratsam (賢明な)	13 (65%)	7 (35%)	0 (0%)
Ware (品物)	15 (75%)	5 (25%)	0 (0%)
Unterrock (ペチコート)	16 (80%)	4 (20%)	0 (0%)
Garage (ガレージ)	15 (75%)	4 (20%)	1 (5%)
durchführen (実行する)	10 (50%)	3 (15%)	7 (35%)
unterrichten (教える)	15 (75%)	5 (25%)	0 (0%)

表4　単語ごとの<r>の使用数(音節末) (%)

	[r]	[ɐ]
abfahrt (出発する)	2 (10%)	18 (90%)
durchführen (実行する)	2 (10%)	18 (90%)
Kirche (教会)	2 (10%)	18 (90%)
horchen (聞き耳を立てる)	2 (10%)	18 (90%)
Storch (コウノトリ)	2 (10%)	18 (90%)
antworten (答える)	2 (10%)	18 (90%)
wirksam (効果的な)	2 (10%)	18 (90%)
basiert (基づく)	0 (0%)	20 (100%)
durch (…を通って)	2 (10%)	18 (90%)
durchaus (まったく)	2 (10%)	18 (90%)
Fahrkarte (切符)	2 (10%)	18 (90%)
Fahrkarte (切符)	2 (10%)	18 (90%)
Basar (バザール)	1 (5%)	19 (95%)
Haar (髪の毛)	2 (10%)	18 (90%)
super (すごい)	2 (10%)	18 (90%)
Tiger (トラ)	2 (10.5%)	17 (89.5%)
Sänger (歌手)	2 (10%)	18 (90%)
Gefahr (危険)	2 (10%)	18 (90%)
Chemiker (化学者)	2 (10%)	18 (90%)

5.4 話者間・話者内・兄妹間のゆれ

表5・6は各生徒による実現形である[2]．音節頭で全てを口蓋垂音で発音した生徒は全員ドイツ語学習者を親に持つ(生徒Jは母親がカタール出身)．それ以外のドイツ語学習者を親に持つ生徒も，生徒A・Pが一単語以外を口蓋垂音で発音，逆に生徒T，O，H(生徒Hは父親がフランス出身)が全てを歯茎音で発音するなど，生徒Kを除き単語間のゆれが少ない．歯茎音がみられた生徒R，B，Qはドイツ南部出身であるが，*durchführen* の母音化は出身地域に関係なくみられた．またスイス出身者のうち生徒T・Kで興味深いふるまいがみられた．彼らの音節頭での歯茎音はスイスの発音の影響を受けたものと思いきや，音節末はスイスの特徴に逆らい母音化したのである．「音節頭での歯茎ふるえ音&音節末での母音化」はオーストリアの特徴とされるが，今回の調査ではオーストリア出身でそのような発音をする生徒はおらず，生徒T・Kに交友関係を尋ねても特にオーストリア出身者は挙がらなかった．彼らは親の話し方(すべての<r>を歯茎音で発音)を第一方言としながら，学校での教師や生徒の話し方(音節頭の<r>が口蓋垂音&音節末の<r>が母音化する標準ドイツ語)へのアコモデーション行為(convergence)が生じた結果その話し方を第二方言として習得している途中段階であると考えられる．

表5　単語リスト内の音節頭に<r>を含む単語と生徒の発音

	生徒	A※	S※	T※	J	O※	P※	E※	R	B	C※	D	F※	Q	H	G	I	N	M※	K※	L※
	年齢	10	11	11	12	13	13	13	13	14	14	14	14	14	14	15	15	15	16	16	17
音節頭	**Rock**	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]
	ruhig	[ɐ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]
	Räte	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[r]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]
	Rabe	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[r]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]
	römisch	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]
	Regie	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]
	richtig	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]
	Rücken	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]
	ratsam	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[r]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]
	Ware	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]
	Unterrock	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]
	Garage	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ɐ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]
	durchführen	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[r]	[ɐ]	[ʁ]	[ɐ]	[ʁ]	[ʁ]	[ɐ]	[ʁ]	[ɐ]	[r]	[ʁ]	[ɐ]	[ɐ]	[ʁ]	[ɐ]	[ʁ]
	unterrichten	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[ʁ]	[r]	[ʁ]

[2] 表中の※は日本語話者の母親をもつ生徒である．また性別はそれによる顕著な発音の差が見られなかったため明記していない．

表6　単語リスト内の音節末に<r>を含む単語と生徒の発音

	生徒	A※	S※	T※	J	O※	P※	E※	R	B	C※	D	F※	Q	H	G	I	N	M※	K※	L※
	年齢	10	11	11	12	13	13	13	13	14	14	14	14	14	14	15	15	15	16	16	17
音節末	**abfahrt**	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	durchführen	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	Kirche	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	horchen	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	Storch	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	antworten	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	wirksam	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	basiert	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	durch	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	durchaus	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	Fahrkarte	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	Fahrkarte	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	Basar	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	Haar	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	super	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	Tiger	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	—	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	Sänger	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	Gefahr	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]
	Chemiker	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[r]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]	[ɐ]

表5・6中に黄色と水色で示した2組の兄妹(生徒F・Tと生徒I・G)に着目すると，音節頭では兄妹間で発音の傾向に大きな差があるが音節末ではいずれも母音化で一致する．生徒T(妹)の発音がスイス出身の親の話し方の特徴を残すのに対し，生徒F(兄)が全てを標準形で発音したことは，Kerswill & Williams(2000)の指摘を示唆していると解釈できるだろう．

このような単語間・生徒間にみられる<r>の発音のゆれを話者自身はどのように捉えているのだろうか．インタビューでは多くの生徒が日常的に(学校で)標準ドイツ語を用いると回答した一方，調査の事前に校長先生はワードリスト中の単語の発音について「スイス出身の生徒が巻き舌になるくらいの違いしか見られないのではないか」という予想をしており，逆に言えば<r>，特に口蓋垂音と歯茎ふるえ音(巻き舌)の差異は少なくとも教師側には意識されていることが想像できる．

6. 結論

本論文は，日本在住のドイツ語話者がもたらした諸方言がドイツ人学校で接触し方言混交が生じる中，生徒のあいだで身近な友人たちの話し方に近づけるアコモデーション行為が生じている事例を提示した．生徒の<r>の発音は先行研究の傾向と概ね一致したものの，言語環境や単語の種類が発音に影響することが考えられる．また話者内や兄妹間での発音のゆれは，生徒の話し方が友人の影響で変容していることを示唆している．今後は談話データとのスタイル差の比較を行うとともに，在校生全体の出身地別人口内訳や教師に関する追加調査，話者の意識(perception)に関する実験などを行いたい．また，同一話者から再度データを収集し，実時間(real-time)における変化が観察されるか継続して調査考察していきたい．

参考文献

Britain, D. (2018). Dialect contact and new dialect formation. In C. Boberg, J. Nerbonne and D. Watt (eds.), *Handbook of Dialectology*. Oxford: Wiley Blackwell. 143-158.

Giles, H., Mulac, A., Bradac, J. J. and Johnson, P. (1987). Speech accommodation theory: The first decade and beyond. *Communication Yearbook*, 10(1), 13-48.

Hirschfeld, U., & Siebenhaar, B. (2014). Aussprachevielfalt im Deutschen. *Germanistik in der Ukraine*, 9, 119-132.

今村圭介 (2013). 在日ドイツ人学校生徒の言語使用 日本語研究, **32**, 131-144.

河崎靖 (2008). ドイツ方言学　ことばの日常に迫る 現代書館

Kerswill, P., & Williams, A. (2000). Creating a new town koine: Children and language change in Milton Keynes. *Language in Society*, 29(1), 65-115.

Knöbl, R. (2011). Aspects of pluricentric German. In A. Soares da Silva, A. Torres, M. Gonçalves (eds.), *Línguas Pluricêntricas: Variação Linguística e Dimensões Sociocognitivas*. Braga: Aletheia. 427-441.

Mangold, M., 1922- Dudenredaktion (2000). *Duden: Aussprachewörterbuch: Wörterbuch der deutschen Standardaussprache*. Mannheim: Dudenverlag.

高橋秀彰 (2009). 標準ドイツ語の収束と分散—標準変種の確立と脱標準化に関する考察— 関西大学外国語教育研究, **17**, 83-98.

Wiese, R. (2001). The unity and variation of (German)/r/. In H. Van de Velde and R. van Hout, (eds.), *'r-atics: Sociolinguistic, Phonetic and Phonological Characteristics of /r/*. Brussels: Etudes & Travaux. 11-26.

宮城方言における「だから」と「んだ」の会話分析的研究

ー同調表現としての相互行為的機能ー

阿部春香(筑波大学大学院生)

1. はじめに

本研究は,宮城方言話者の使用している同調表現「だから」を会話分析の手法を用いて分析し,「だから」の持つ相互行為的意味を明らかにすることを目的としている.一般に共通語で使用される「だから」は理由,因果関係や,追加説明,反復といった様々な用法を持つ接続詞として使用されているとされる(日本記述文法研究会,2009).しかし,宮城方言においては,「だから」には共通語の用法のみならず,以下の断片1で示すような同調を示す用法もある.断片1のS,H,Bは姉弟である.データ録画がなされる前に,SとHはBのバイト先のスーパーへ行き,Bの様子を見に行っていた,

断片1［姉弟_うな巻き7:02］
((録音日にSとHはBのバイト先のスーパーに様子を見に行っていた.おばあちゃんというのはBのバイト先の人である.))
1　S:おばあちゃんと一緒だったの?今日
2　B:°うん°なんで買ってきてくれなかったの::ぅうな巻き:
3　H:°ハルナうなぎ嫌いなんだよね°
4　B:おめ::が買う-食うんじゃない.ハジメが食いたがったんだ:
5　H:>えそんなん知らないし<
6　S:>°じゃあ°言えばよがったじゃん<=俺これ食いたいがら買ってよっ[て
7→ H:　[だがら.
8　B:わざわざ見つけて出で行ぐのめんどくさいじゃん.((舌打ち))あ:来た::こいづらみたいになったたんだもん
9　H:分がったんだったら来いよ
10→ S:>ん↑だ:来い<
11　B:なんで来ないどいげないのや::
12　H:だって[うなぎ
13　S:　[んだがら買わないんだっちゃ
14　B:気を利かせでがら-買ってきてくれんの　がなって思ったのに

本研究で対象となるのは,7行目Hの「だがら」である.この断片において,Bは自分のバイト先に来たのであれば,その日売られていた「うな巻き」をなぜ買ってこないのかとSとHを責める(2行目).それに対して,Sは買ってきてほしければ,SとHに言いに来るべきだったと述べ(6行目),Hは「だがら」と産出しSへの同調を示している.この「だから」は,共通語における「そうだね」「その通りだ」という意味に近い表現として使用されている.甲田(2019)によれば,このような宮城方言の「だから」による同意は,直前の発話を前件としてその状況を認めるような,強く同意を示すものであるとされている.「だから」による同調が強い同意であるという指摘は,示唆的ではあるが,強い同意としての使用はいかに達成されているのか,会話参加者の立場においていかなる意味で強い同意であるのかという記述はされていない.本研究は,宮城方言の「だから」が実際どのような同調として使用されているのかという会話参加者の視点に立ち,分析を進める.

本研究では,宮城方言の「だから」の相互行為的意味をより詳細に捉えるため,同じ宮城方言内においてやはり同調表現として使用される「んだ」の分析も行った.断片1における10行目Sの発話の「んだ」が本研究の分析対象となる.10行目Sの発話は,直前にHがバイト先にSとHが来ていることが分かっていたのであれば,SとHのもとに来るべきであったということに同調を示すものである.このように,宮城方言の「だから」,「んだ」との比較から,それぞれどのような相互行為的意味を持つのか,どのような問題を解決するものかを分析していく.

2. データの概要

本研究では,2018年5月から2019年3月までに収集した会話データを用いている.そのうち電話データは2本,ビデオデータは20本である.協力者は宮城県出身で在住歴が10年以上の10代から70代の男女となっている.ビデオデータ20本のうち,2人会話が11本,3人以上での会話は9本となっている.データの録画の際,会話の具体的なテーマは決めていない.そのため,会話の内容は残業について,買い物に関して,趣味についてなどさまざまである.データの中で分析対象となる「だから」は11例,「んだ」は17例であった.

3. 分析

3.1 宮城方言の「だから」

断片2のSとHは友人同士である.データではSが車を運転し,Hは助手席に座り会話をしている.この2人はHが宮城県に帰省するたびに会っている.データを録画した日も地元のショッピングセンターに行き,買い物をしていた.このデータはショッピングセンターでの買い物が終わった後に撮影したものである.この断片では,地元のショッピングセンターを出て,次の目的地を決めずに車を走らせている場面である.断片の前にも,二度,SはHにどこに行くかを尋ねていた.その度にHはSの質問に対し,具体的な場所を挙げていた[1]が,Sは受け入れていなかった.断片の直前に,Sは仙台に行ってもいいのであれば行っていたが,Sの母が夜に今運転している車を使うと述べる.そして,1行目でSは,2人の地元において「楽しい時間」を過ごせるのは夜になってからであり,「この時間(録画時は夕刻)」はショッピングセンターに行ってしまうと,何もすることが無くなってしまう,という地元への不満を述べている.

断片2［車内友人2_鹿 16:10-］
((コバルトラインとは,二人の地元にあるドライブのための道路で,海岸沿いの山道である.以前二人は別の友人(ミノル)の運転でそこに行ったことがあった))

1　S:なんか↑夜になったら↑夜になったで街中歩っても楽しいだろ[うけどさ:::,
2　H:　　[うんうんうん.
3　S:[この時間がどうしよ[うみたいなhhh
4　H:[このー　　[そう,間.
5　H:え:グルグル回って¥テキト:に車で¥
6　(2.0)
7　S:°ね::.°どご::?°みたいな°=
8　H:=え¥コバルトライン行く:?¥hhh
9　S:(.)¥酔う↑::[::¥
10　H:　　[hhahahah
11　S:あたしグロッキ::なっちゃうから[ミノルのー=
12　H:　　[.hグロッキ::hh
13　S:=しかもあだしの車鹿どぶつかりそうに[なっし
14→H:　　[↑だ(h)か(h)ら(h)ね(h):hh
15　H:[.h>あれマジでビビったんだけどく
16　S:[まじー
17　S:>そう.くぶつかったらいいがもみたいなhhha
18　H:すごいよね並走してたもんね
19　S:ね::.

この断片で対象となるのは,14行目Hの「だからね」である.5行目でHは目的地の具体的候補はあげずに,「この時間」にできることの候補としてSにドライブに行くことを提案する.この発話にSはすぐには反応せず(6行目),間合いの後で再び「ね::.どこ::?」という場所の明確化をHに求めている.つまり,SはHの提案に対する明確な反応を引き延ばし

[1] Hが提案したのは「牛山」という場所で,見晴らしの良い場所である.ショッピングセンターからは車で15分ほどにあり近いが,道が舗装されていない山道である.

ていると言える.S がH の提案に対して明示的な受諾の反応を示さない,というやり取りは,断片 2 の前から起きていた.断片の直前で,S は「仙台に行っていいよと言われたら行くんだけどさ」と述べ,続けてS の母親が今運転している車をこれから使うと述べる.これらは,S がH の提案を受け入れることができない理由として聞くことが十分に可能である.実際に,直前の断片でH はその発話を「そうなの」と受け入れている.そのやり取りを踏まえると,S の 1, 3 行目の発話はS にとって,「何をしたいかを尋ねる」という行為ではなく,「地元に対する不満を述べる」という行為として組み立てられたものだと言える.しかし,H はドライブを続けることを提案し,不満に対しての反応は産出していない.そのH の反応を踏まえ,S は7 行目でどこに行くかの質問をしている.S は7 行目で,自身の発話を引用するような形式「みたいな」を産出し,「場所を決める」ことに距離を置くようなスタンスを取っていると言える.

一方のH は 7 行目 S の場所の明確化要求に応じる形で,8 行目で「コバルトライン」という具体的な場所を提案する.H は「え」を産出した時点で視線をS に向け,正面に視線を戻しながら笑いを含み,8 行目を産出している.6 行目のH の発話は視線が正面であったが,8 行目ではS に視線を向けている.つまり,H はS から何らかの反応を引き出すことを要請していると言える.S は 8 行目で示された場所に行った場合の否定的な状態を述べる(9 行目).この際,S は明確化要求ではなく,コバルトラインに行った場合の状態(車酔いをすること)を述べていることや,H の笑いに呼応するように笑うことから,S もH と同様に,「コバルトライン」に関して何らかの「笑える」経験を共有していると言える.11 行目からS は「車酔いをしてしまう状態」と「鹿がS の車とぶつかりそうになるという」2 つの出来事を述べる.車酔いをするという状態そのものは,「コバルトライン」を知る者であれば,理解可能である.しかし,「S の車が鹿とぶつかりそうになる」は「一般的に車と鹿がぶつかる」ということよりも詳細な経験として提示している.H が経験を共有していなければ,S は「S の車が鹿とぶつかりそうになる」を産出するまでに,これまでの経緯を話さなければいけない.しかし,この断片では,背景の説明を省き,詳細な出来事のみを産出している.このようにすることで,S はH を「自分と共有した経験を持つ者」として見做していると言える.H も 14 行目で「だからね」によって同調を示す.H はS の TCU が完結するよりも早く同調を示し,S の発話を最後まで聞かなくとも理解できるのだということを示している.さらに,笑いとともに発話を産出していることから,H はその出来事を笑ってもいいこととして理解できるということ,そして語られた出来事が共有されているものであることを示していると言える.H はさらに続けて,S が産出した出来事へのH 自身の感想を述べ(15 行目),H はS と共有の経験を持つ者として振舞っていると言える.H がそのように振舞えるのは,自分が語られた経験を共有する者,語られた経験に関して独自にアクセスできる者,ということを 14 行目の「だから」によって明らかにしたからであると言える.

以上の分析から,宮城方言の「だから」は,①語られた経験を共有していること,②語られた出来事に独自にアクセスができること,この 2 点を示すことができると言える.このことから,宮城方言の「だから」は「認識的優先性(Heritage and Raymond, 2005, Stivers, 2008)」を示し,同調する手立てであると言える.

3.2 宮城方言の「んだ」

断片 3 は母親のM とその娘D の会話である.データが録画される前に,2 人はスーパーへ食料品の買い物に行っている.買い物中はM がショッピングカートを動かし,D はその近くで品物を取るなどM の手伝いをしていることが多い.この断片ではM は調理をしているため,基本的にM はD に背中を向けながら会話をしている.D はそのそばにある食卓テーブルの椅子に座り,携帯を操作しながらM と会話をしている.

断片 3[台所_豆腐 0:40-]
1 M : hhhh((呼吸音))と-豆腐買ってくんの忘れた(0.7)豆腐:. ＝
2 D : ＝え買った↑じゃん.
3 M : え-ど->うそ:ぶく
4 D : あ↑るよ:.
5 M : >どごに::?<
6 D : どっかさ:
7 M : 豆腐？＝
8 D : ＝あるよ, *買ったじゃん*
9 (1.0)
10 M : あ↑::[↑:::
11 D : [hhahaha .h な-え?¥買ったじゃん¥

12　(0.5)
13→M：んだね::
14　D：うん.

この断片では,13行目に「んだね」が産出されている.まず,1行目でMは豆腐を買い忘れたと主張する.それに対してDは2行目で買い忘れていないと,1行目Mとは異なる主張をする.1行目の0.7秒の間合いで,Dは視線を食卓テーブルに移し,視線を落としたまま2行目を発話している.食卓テーブルには,MとDが買い物をしてきた食品がいくつかあり,Dは豆腐が食卓テーブルにあるかを確認していたと言える.3行目でMは「え」によって,Dの主張が自分の想定したものとは異なることを示し(Hayashi,2009),さらにそのことを「うそ」と明確化している.3行目までのやり取りから,MとDが一緒に買い物に行ったにもかかわらず,認識に差が生じていることは明らかである.

その後豆腐を買ったかどうかの確認が続く.Dは豆腐が家にあることを主張し(4行目),Mは振り返り,食卓テーブルを自分の目で確認しながら,Hに豆腐がどこにあるのかを尋ねる(5行目).6行目でDは「どっかさ」とMの質問には答えるものの,具体的な場所を示してはいない.しかし,Dは5行目までの時点で体の正面に携帯を両手で持っていた姿勢から,6行目の発話中に,右手を斜め後ろに向かって動かしていた.Dの斜め後ろ方向には玄関があり,Mは買ってきたものを片付けるまでに玄関に置いておくことがあった.つまり,この断片においてDは豆腐がある場所を特定できないのではなく,買ってきた物のどこかに豆腐があるという主張を,動作によって達成していると言える.Mも4行目の時点でDの顔が見えるように振り向いていたことから,Dが斜め後ろに右手を動かしたのは目にしていると言える.

しかし,7行目でMは「豆腐？」とDに確認を求めている.つまりこの時点でMは,まだ「豆腐を買っていない」というスタンスのままだと言える.それに対してDは,左手で自分自身を指すような動作と共に確認を与える(8行目).8行目のDの発話は具体的な場所は産出しておらず,実際にDが確認をしに行くようなこともなかった.しかし,9行目でMは「あ↑::↑:::」と認識に何らかの変化があったことを示す.具体的かつ,明示的な確認はなかったが,Mが認識の変化を示したことで,Mは1行目の主張とは異なり「豆腐を買った」ということが「今ここ」で想起できたと主張していると言える.11行目でDが笑い出し,再び「買ったじゃん」と産出し,「豆腐を買った」ということについては議論するまでもなかったというDのスタンスを示している.そして,12行目でMは「んだね」と産出し同調を示す.この「んだね」は,変化したM自身の主張(豆腐を買ったということ)を改めて受け入れることを示すとともに,直前のDのスタンスをも受け入れていると言える.この後のやり取りが収束に至っていることから,「んだ」はMにとって「今ここ」で認識が変化したことを受け入れるものであったと言える.

断片3では,「今ここ」のやり取りを通して問題が解決された際に「んだ」が使用されていた.このように,宮城方言の「んだ」は「だから」とは異なり,「今ここ」のやり取りが焦点となった同調だと言える.

4. 考察

分析から,宮城方言の「だから」よる同調は,語られている経験に独自にアクセスできること,共有されていることが焦点となっていた.一方「んだ」による同調は,「今ここ」のやり取りに焦点があるという違いが見られた.この同調と認識的優先性を同時に示すことができるという点において,宮城方言の「だから」は「んだ」よりも強く相手に同調するような手続きとして使用されているといえる.また会話参加者にとって「だから」による同調は,語られた経験へのアクセスが示されるため,他の会話参加者とある出来事に関して協同的に相互行為を組織していくことを可能とする手続きにもなるといえる.この手続きは,非難が続くことを避けたり,仲の良さを提示したりする環境において,利用可能だと言える.

参考文献

Hayashi, M. (2009). Marking a 'noticing of departure' in talk: Eh-prefaced turns in Japanese conversation. *Journal of Pragmatics*, 41, pp2100-2129.

Heritage, J.& Raymond, G. (2005). The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68, pp15-38.

甲田直美(2019). 感動詞化する接続詞―コミュニケーションにおけるソレデ類,ダカラ類― 小林隆(編) 生活を伝える方言会話 pp127-142,ひつじ書房.

日本記述文法研究会(編)(2009). 現代日本語文法7 くろしお出版.

Stivers, T. (2011). Knowledge, morality and affiliation in interaction. In Stivers, T., L. Monadada, and J. Steensig. (Eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation*, pp156-183. Cambridge University Press.

中国語会話における「反正」冒頭発話の機能に関する研究

劉礫岩 (情報通信研究機構)

1．はじめに

中国語の副詞「反正」は，しばしば「anyway」に英訳され，その意味は次のように説明される．(1)どんな状況であっても結果や結論が変わらないことを強調する，例：去不去反正都一样(行っても行かなくても，どうせ同じだ)；(2)十分な理由や原因を示す，例：这没有多大关系，反正我们要迟到了(これはもう大して関係ない，どうせぼくらは遅刻するのだから)(呂, 2005；Oxford Chinese Dictionary；訳，強調は発表者による)．いずれの例も，「反正」前の内容の如何に関わらず，それ以降の状況は左右されない，といういわば「強気」なニュアンスである．一方，実際の会話では，下の断片1のように使用される「反正」も観察される．

断片 1 (3) 5821　3:27~　　L15
10　A　=对：然后　第一排 坐　的 几个 .h>就是说<(.)
　　そう それで 最前列 坐る の 何人　　つまり
　　そう.で最前列に坐っている何人、
11　　有　两个　可能 不是：(.)不是 h-(.)那个 中[国-(.)<中国 的>
　　ある 2 人 maybe 違う　　違う　　その 中国　　中国　の
　　そのうちの 2 人はたぶん中国の(国籍)じゃない
12　B　　[hh((吐息))
13　A　可能　是　那个：.hh>(也)不知道　　是　哪儿 的<(.)
　　maybe cop その　　も わからない cop どこ の
　　もしかしたらその、どこ人かわかんないけど
14　　也可能(是) 美国 的 华裔=也可能　是　像　东南亚　　什么(>的<)=
　　maybe　アメリカ の 華裔 maybe cop like 東南アジア など の
　　もしかしたら中国系アメリカ人、もしかしたら東南アジアとかの
15→　=反正 她们(.)(>之 间<)(.).h那 两个人 老　在　一块儿
　　反正 彼女ら　の 間　　あの 2 人　よく いる 一緒に
　　とにかく彼女ら 2 人はよく一緒にいて
16　　说话：(>就是 说话<)也　是　用　英语　说话.
　　話す　つまり 話す　も cop 使う 英語 話す
　　話す：ときも英語を使う

A は自分がいる大学の授業でいつも前列に座っている中国系女子学生の出身について説明をしている．その際に，「不知道是哪儿的(どこの人か知らない)」(L13)や「可能(もしかして)」(L14)といった表現によって，自身の知識の不確実性を示している．このような不確実性を含んだ説明の後，A はまず「反正」と言い，次に対象の 2 人に関する外部から観察可能な特徴(2 人の間では英語で話す)によって説明を加えている(L15,16)．つまり「反正」の前と後の発話は，同じ対象に関する説明であり，辞書の例文のような「条件-結果」の関係ではない．また，知識の不確実性は，説明を行う A にとって障害もしくは困難であるということができる．15 行目冒頭の「反正」は，まさにこの困難をマークしているように見える．それによって，この困難の解消に向けて何らかの調整を行うことを予示している．実際，A は続けて別のやり方によって説明し，不確実性を払拭している．このように，実際の会話では，「反正」は話者が直面している相互行為上の困難をマークする機能を持つ可能性がある．

これまでの研究では，このような相互行為上の「反正」の機能に関する研究は殆ど見当たらない．そこで本発表では，実際の会話において，「反正」が冒頭に置かれる発話がどのような環境において，どのように用いられるかを事例分析し，その機能を記述する．具体的には，話題との関連において分析する．

2．データと方法

TalkBank プロジェクト(MacWhinney 2007)によって収集されたアメリカ・カナダに在住の中国人知人同士による電話会話から，40 例を超える「反正」の使用例を見つけ，これらの事例をさらに連鎖環境やそれを含む発話の特徴によって整理分類し，記述を行った．

3．分析

まずは，話者が「反正」を使って現在進行中の話題から離脱する事例である．具体的には，「反正」によって現在の活動が行き詰まっているという困難をマークし，そこからの離脱を図るプラクティスである．

次の断片 2 では，B は同じ重慶出身の A にアメリカから帰国する際の乗り換えについて説明している．B は，西北航空を引き合いに，東方航空を利用して北京経由で重慶に帰る場合のメリットについて説明している(L8~20)．受け手 A は B の説明に同意しているが(L17,21)，その後，B は「反正」と舌打ち(tch)を発する(L22)．

断片 2(32)　　4257　17:55~　　L22

08　B　　[到 北京.但是 要　坐　那个　东方.
　　着く 北京 でも 必要 乗る その 東方(航空)
　　北京に行く。でも東方(航空)に乗らないといけない

09　　因为　你　坐　西北　就　很讨厌 哈
　　なぜなら 2S 乗る 西北(航空) すると いや FP
　　なぜなら西北(航空)にすると良くないのね

10　A　[嗯：_
　　うん

11　B　[.h 西北　是　头天 半夜 到：(.)到：(.)到　北京.
　　西北(航空) COP 前日 夜中 着く　着く　着く 北京
　　西北(航空)は前日の夜中に北京に着く

12　A　嗯[：_
　　うん

13　B　[你 就　必须 在：(.)北京 住　一晚上 第二天 才　能走.
　　2S すると 必ず で　北京 泊まる 一晩 翌日 やっと 行ける
　　すると必ず北京で一泊して次の日にやっと行けるの

14　　(0.4)

15　A　啊[：_
　　うん

16　B　[你 知道　吧 东方　就　很好.东方 是　早上 五点钟 到　北京.
　　2S わかる FP 東方(航空) すると 良い 東方 COP 朝　五時　着く 北京
　　分かるよね 東方(航空)は良いの 東方(航空)は朝の五時に北京に着く

17　A　对：.[早上到：(.)很好.
　　そう　朝　着く　良い
　　そう 朝に着くのは良い

18　B　[所以说 你 就-(.)你就-(.)你就很好=
　　だから 2S すると　良い

19　　=你-(.)你 就　可以(.)买　当天 的 飞机票 回-(.)飞回　重庆=
　　2S　2S すると できる 買う 当日 の 航空券 帰る 飛んで帰る 重慶
　　だからいいよね そうすると当日の航空券で重慶に帰ることができる

20　　这样　人,(.)就会,.h 不会觉得 很辛苦　你[知道　吗¿.hh
　　こうすると 人　きっと 感じる　しんどい 2S わかる QM
　　そうするとそれほどしんどくない わかるでしょ

21　A　[嗯：：：对：.

うん　　そう.

22→B　反正：　tch[反正　　哎呀]
　　とにかく tch とにかく I
23　A　　[　h　h　].h 你们 大概　　是　什么-(.)
　　2P　だいたい COP なに/いつ
24　　会　什么时候 来　Philadelphia 呢.
　　will いつ　　来る Philadelphia FP
　　あなたたちはだいたいいつフィラデルフィアに来てくれるの?
25　　(0.4)
26　B　嗯:::　.h 我 现在 没　　定　　啊=我 就是：(.)可能是(w-)(.)五月十五号(.)
　　うん　　1S 今　まだ 決めていない FP 1S just　たぶん COP　　5月15日
　　う：：：ん今まだ決めていないの たぶん5月15日

Bはまず「反正」によって何らかの困難をマークし，次に舌打ち(tch)によって続ける言葉がないことを示しているように見える．これらによって，Bはこのすでに同意の得られた説明活動をどのように継続するか，もしくはそこから抜け出すかといった以降の展開に関する困難に，いま直面していることをマークしている．このことは，後続の「反正+(哎呀)間投詞」という繰り返しによってさらに確かめられている．それに対して，Aは Bに，自身が住むフィラデルフィアに来る時期を尋ねる質問を行う(L23,24)．これは，直前の Bの説明とは関係のない，この電話会話の冒頭付近で Bが切り出した要件に関連するものである．つまり Bが「反正」によって直前のほぼ完了している説明連鎖の行き詰まりをマークするのに対して，Aは適切に話題的に関連のない質問を出すことによって，そこから離脱している．このように，「反正」は行き詰まった話題から離脱するために使用されている．

「反正」は活動の行き詰まり以外の困難をマークする事例も観察される．次の断片3では，Mは大学時代からの知人である Dとお互いの部屋について話している．部屋にカーペットがない Mの説明に対して(L27~33)，Dは「嗯(うん)」と最低限の反応をした後に「反正」と発話する(L33)．

断片3(24)　　5982　29:00~　　L33,34
27　M　.h如果是要是-(.)要住有地毯的房子每-(0.3)
　　もしカーペットのある部屋に住むなら毎-
28　　我现在的房租每个月是一百九十八嘛.
　　いまの部屋は毎月198(ドル)なんだよね
29　　(0.3)
30　D　uh huh.
31　M　如果要住有-(.)有地毯的房子大概还得(.)zi-(.)再交(.)
　　もしカーペットのある部屋に住むならまた別に
32　　三百块钱=哦三十块钱.=
　　300ドル、あっ、30ドル払わないといけないんだ
33→D　=嗯：_(.).h反正：反正：　欢迎(.)随时　　欢迎　　到
　　うん　　とにかく とにかく 歓迎する いつでも歓迎する 来る
　　うん(.)まぁ、まぁとにかく、いつでも
34→　　我 这　有　地[毯　　的 房间] 来[(˚做客˚)
　　1S この ある カーペット の 部屋 来る 訪問する
　　ぼくのカーペット付きの部屋に遊びに来ると良いよ
35　M　　[　哎　：　]　[h h h h h .h
36　　↑嗯不过我这房间(.)家具蛮多的¿
　　でもわたしの部屋は、家具が多いんだよね
37　　.h h[你要来的话.h这个家具呢还是蛮多(h)的(h)=
　　来てくれるなら、家具が多いからね

((約15分前))
30 M [(嗯：)应该来看看=
うん見に行くべき
31 =¥是什么时候一定要来参观参观[你们的镇.¥
いつかきっとあなたがいる町を見に行く
32 D [对啊你(们-)(.)你你顺便可以过来(啊)
そうだよ(.)ついでにくれば良いじゃん
((8行省略))
41 D [对啊.(.)你只要你有空随时都可以来.
そうだよ.(.)あなたさえ時間あればいつ来ても良い.
42 (0.3)
43 M 嗯：就是我没空.
ん：ただ時間がないんだよね.

2回の「反正」の後，Dは「カーペット」というワードを用いつつも，実質部屋内の状況とは関係のない，誘いとも取れる発話をする(L33,34)．しかし，この誘いはここが初出ではなく，同じ会話の約15分前のやりとりに含まれているものである(L30~43)．つまりDは「随时(いつでも)」や「欢迎(歓迎する)」などのワードによっていったん終わっていたやりとりを再びここで持ち出している．その結果，「反正」から始まるDの発話は，直前のMの部屋に関する説明とは関連性の薄い接続になっている．冒頭の「反正」は，この関連性の薄さゆえの接続の困難さをマークしているということができる．直前の発話や話題に対して「場違い」な接続をマークしている意味では，「反正」は「by the way」のようなmisplacement markers(Schegloff and Sacks, 1973)と似ている．が，Dの発話は単なる「場違い」なものではなく，一度やり取りとして終わった話題に接続し，それを再開させるものである．実際，Dの発話を受け，Mもまた2人が会うことを参照しながら応じている(L36,37)．このように，ここでは「反正」は活動の行き詰まりではなく，直前の発話への接続の難しさをマークしつつ，一度は終わっている話題を再開させるために用いられている．

4．まとめ

活動の行き詰まりをマークし，そこから抜け出す言語リソースとして，英語では「anyway」が使用されることが報告されている(Park, 2010)．中国語の「反正」は共通点を持ちつつも，以下の点で「anyway」とは異なる特徴を持っているように見える．まずPark(2010)の報告によれば「anyway」は，参加者によるdis-alignment(Stivers,2008)な反応によって生じた行き詰まりをマークするのに対して，断片2で見たように，「反正」がマークする行き詰まりは必ずしもdis-alignmentな反応によるものではない．次に，「anyway」は単独でも用いられるのに対して，「反正」はそれのみで1つの発話単位を構成する例は見られず，間投詞や舌打ちなどと共起することが多い．さらに，「anyway」は短いside-sequenceを挟んでやりとりの本筋を再開するために用いられているが，「反正」は断片3のように広範囲に渡る断絶した話題を再開させることが可能である．これらの違いは何に由来し，相互行為にどのような違いをもたらすかについては，今後の課題とする．

参考文献

呂叔湘, (1999)．現代漢語八百詞 商務印書館
MacWhinney, B. (2007). The TalkBank Project. In Beal, J. C., K. P. Corrigan and H. L. Moisl (eds.)
Oxford Dictionaries. (2009). Oxford Chinese Dictionary: English-Chinese/Chinese-English, Oxford Univ Press.
Schegloff, E. A., Sacks, H. (1973). Opening Up Closings. Semiotica, 8, 289-327.
Stivers, T., (2008). Stance, alignment and affiliation during story telling: when nodding is a token of preliminary affiliation. Research on Language in Social Interaction, 41, 29-55.
Park, I. (2010). Marking an impasse: The use of anyway as a sequence-closing device. Journal of Pragmatics, 42, 3283-3299.

朝鮮学校コミュニティにおける「書き言葉体の話し言葉化現象」に関して

―書き言葉的な語の使用を中心に―

權恩熙(名古屋大学大学院生)

1. はじめに

在日コリアン・オールドカマーの言語事情については，日本語への言語シフトが完了したと見る見解が大多数である．しかし，朝鮮学校を中心に形成されたコミュニティの場合は事情が異なる．朝鮮学校では幼稚園から小・中・高，大学まで一貫した民族教育が行われており，それを通して朝鮮語の継承および保持に成功しているのである．さらに，そこで話されている朝鮮語はいろいろな面で本国とは違う独特の特徴を多く持つものとなっている．しかし，外部に閉鎖的なコミュニティであるとの認識があるせいか，その具体的な言語使用様相については未だ十分に解明されているとは言い難い．そこで，本発表では朝鮮学校中級部と高級部の授業７個を録音したものと朝鮮学校を扱っているドキュメンタリー７点における発話を用い，「在日朝鮮語」を特徴づけるもののひとつと考えられる「書き言葉体の話し言葉化現象」現象について実証的に概観考察する．

2. 先行研究

まず「書き言葉体の話し言葉化現象」現象に関する最初の指摘は，イリーナ・キム(1994)で見つかる．朝鮮学校の運営母体でもある「在日本朝鮮人総聯合会(以下，総聯)」の組織内では特徴のある朝鮮語が使用されているが，その特徴のひとつとして「朝鮮語の文語表現の口語使用(イリーナ・キム 1994:190)」されているという．ほかにも，同様の現象についての「本国の口語形態に対する不慣れ(朴浩烈 2007:114)」，「とりわけ口語は基本的に日本語の影響を強く受けつつ，朝鮮文化語の書き言葉を話し言葉化したもの(植田 2009:117)」などの指摘がある．しかし，いずれも「このような現象が存在する」程度の短編的な印象の記述にとどまっており，具体的な実例の提示や定量的調査による検証作業は行われていない．これらのことを踏まえ，本発表では，先行研究から幾度も指摘されている「書き言葉体の話し言葉化」現象について，「書き言葉的な語」の使用を中心に検証を試みた．具体的には，各語の「書き言葉/話し言葉としての性格」は韓国の朝鮮語コーパスを基準に判断し，朝鮮学校コミュニティにおける出現頻度と比較した．

3. 研究方法

3.1 言語資料

表 1 朝鮮学校の授業談話の詳細

	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
ⓐ	中級部	国語(朝鮮語)	愛知県	韓国　慶尚南道	3 世	39 分
ⓑ	中級部	国語(朝鮮語)	東京都	韓国　慶尚南道	4 世	37 分
ⓒ	高級部 2 年	国語(朝鮮語)	愛知県	韓国　慶尚南道	4 世	43 分
ⓓ	高級部 3 年	国語(朝鮮語)	愛知県	韓国　慶尚南道	4 世	38 分
ⓔ	高級部 1 年	世界地理	岐阜県	韓国　慶尚南道	3 世	43 分
ⓕ	高級部 1 年	物理基礎	長野県	韓国　慶尚南道	4 世	42 分
ⓖ	高級部 2 年	物理	愛知県	韓国　慶尚南道	4 世	42 分

表2 映像資料の目録

	放映	監督名	種類	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	자이니치 60 년 학교 가는 길 (在日60年, 学校に行く道)	東京朝鮮第1初中級学校& 東京朝鮮第2初級学校	53 分
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	映画	우리학교(ウリハッキョ)	北海道朝鮮初中高級学校	132 分
6	2007	김명준	映画 DVD 特典映像	우리학교-못 다 전한 이야기- (ウリハッキョ-伝えきれなった話-)	北海道朝鮮初中高級学校	37 分
7	2014	이일하	映画	울보 권투부(ウルボ-泣き虫ボクシング部-)	東京朝鮮中高級学校	86 分

3.2 調査方法

朝鮮語の「書き言葉的な語」が，朝鮮学校コミュニティにおいて話し言葉でも使用されているかを確認するため，まず先行研究を参考に，韓国の朝鮮語で似た意味と機能を持ちながらも，書き言葉的な語と話し言葉的な語の対立が比較的に明確な6つの項目を選定した．副詞格助詞，接続助詞，逆接接続副詞，順接接続副詞，強調的程度副詞，終結語尾がそれである．

具体的な調査方法は次のとおりである．最初に，似た意味と機能を持つ複数の語の，本言語資料における出現回数をカウントする．この際，各単語の「書き言葉性/話し言葉性」の程度をより客観的に提示すべく，韓国で最大級の朝鮮語コーパスである「世宗(セジョン)コーパス」を活用した．「世宗コーパス」は，1998 年から 2007 年までの期間に韓国の国立国語院によって構築されたコーパスであり，話し言葉コーパスは約 80 万文節，書き言葉コーパスは約 1006 万文節の規模となっている．各単語が世宗話し言葉コーパスと世宗書き言葉コーパスでどの程度の頻度で出現するのかを調べて提示することで，各単語の「話し言葉的性格」と「書き言葉的性格」を明確に表すことができよう．

4. 結果

4.1 与格助詞

表3 与格助詞の出現頻度

形態	朝鮮学校コミュニティ	世宗話し言葉コーパス	世宗書き言葉コーパス
께 kkey	0 (0.0)	44 (2.1)	928 (2.3)
에게 eykey	**29 (70.7)**	399 (19.3)	**34755 (87.7)**
한테 hanthey	12 (29.3)	**1560 (75.5)**	3284 (8.3)
보고 poko	0 (0.0)	62 (3.0)	222 (0.6)
더러 tele	0 (0.0)	1 (0.1)	427 (1.1)
合 計	41 (100)	2066 (100)	39616 (100)

(1) 이거 원빈**에게** 보내 주세요. さしあげます.
ike wenpin-**eykey** ponay cwuseyyo. さしあげます.
これ，ウォンビン-**与格** 送って ください．さしあげます.
(訳：これ，ウォンビン(男性俳優の名前)に送ってください．さしあげます．)

[高級部生徒(女)→監督(男)/雑談/教室]

4.2 接続助詞

表4 接続助詞の出現頻度

形態	朝鮮学校コミュニティ	世宗話し言葉コーパス	世宗書き言葉コーパス
와/과 wa/kwa	**41 (43.6)**	**1312 (47.7)**	**98556 (99.2)**
하고 hako	**46 (48.9)**	562 (20.4)	435 (0.4)
랑/이랑 lang/ilang	7 (7.5)	**869 (31.6)**	327 (0.3)
며/이며 mye/imye	0 (0.0)	9 (0.3)	94 (0.1)
서껀 sekken	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
合 計	94 (100)	2752 (100)	99412 (100)

(2) **아버지와** 나가, え, 헤엄, 헤엄을 치고 있는 것이에요.
apeci-wa nay-ka heyem, heyem-ul chi-ko iss-nun kes-i-eyyo.
父-共同格 私-が
(訳：父と私が, え, 水泳, 水泳をしているんです.)

[初級部生徒(男)→監督(男)/インタビュー/教室]

※4.3から4.6までの結果表は, 紙面の都合上省略(発表の際に提示予定)

4.3 逆接接続副詞
4.4 順接接続副詞
4.5 強調的程度副詞
4.6 終結語尾

5. 分析と考察

以上の内容をもとに, 朝鮮学校コミュニティと韓国における「書き言葉的な語」の使用様相について整理すると表5のとおりである. 基本的に各項目別にもっとも多く使用される語を表に記載しているが, 「接続助詞」と「順接接続副詞」のようにもっとも多く使用される語が同率である場合, 語を2つ併記している. それから韓国の書き言葉コーパスと朝鮮学校コミュニティで内容が一致している場合, 当該項目で「書き言葉的な語の多用現象」が存在すると見て表中に記号として別途表示している. なお, 記号は以下のような意味を持つ.

○：話し言葉で「書き言葉的な語」が多く使用される
△：話し言葉で「書き言葉的な語」が少なからず使用される
X：話し言葉で「書き言葉的な語」がほとんど使用されない

表5 格項目別のもっとも多く使用される語

	朝鮮学校コミュニティ	書き言葉的な語の多用	世宗話し言葉コーパス	世宗書き言葉コーパス
与格助詞	-에게 eykey	○	-한테 hanthey	-에게 eykey
接続助詞	-하고 hako -와/과 wa/kwa	△	-와/과 wa/kwa -랑/이랑 lang/ilang	-와/과 wa/kwa (※99.2%)
逆接接続副詞	그러나 kulena	○	그래도 kulayto	그러나 kulena
順接接続副詞	그래서 kulayse 그러니까 kulenikka	△	그래서 kulayse 그니까 kunikka	그래서 kulayse 따라서 ttalase
程度副詞①(本当に)	정말 cengmal	○	진짜 cincca	정말 cengmal
程度副詞②(もっとも)	가장 kacang	○	제일 ceyil 젤 ceyl	가장 kacang

程度副詞③(とても)	아주 acwu	○	되게 toykey	아주 acwu
終結語尾①(尊待)	-습니다 supnita	○	-어요 eyo	-습니다 supnita
終結語尾②(非尊待)	-다 ta	○	-어 e	-다 ta

上記の表5を通して全体像をもう一度確認してみると，朝鮮学校コミュニティでは「書き言葉的な語の多用」現象が広範囲において実在していることは概ね認められる．ではなぜ，朝鮮学校コミュニティにおいては話し言葉でも非縮約形が多用されているのだろうか．その背景には次のような事柄が関係していると考えられる．

まず，朝鮮学校の教育方針の変化が大きく影響している．朝鮮学校の国語(朝鮮語)教育は1993年(教科書の5次改訂)まで「祖国帰国」を前提とした読み書き中心の教育が行われており，1993年以降からようやく生徒たちの「日本永住」が考慮されはじめ，2003年(教科書の6次改訂)以降から「話す」ことが「読み書き」より優先されるようになった．この点を考慮すると，コミュニケーション中心の教育がコミュニティ全般に影響を及ぼすにはまだ少し時間が必要であろう．

次に，朝鮮学校の生徒たちの朝鮮語の主なインプットが「教科書」と「教員の言葉」であることが影響している可能性が高い．教科書に書かれている朝鮮語は当然「書き言葉的な語」が多く，教員の言葉もフォーマルな教授用語が多く用いられる．そのうえ，本論文の映像資料に登場する教員は，その5次改訂以前の読み書き中心の国語教育を受けている可能性が高い．そのため，生徒たちが学校内で朝鮮語の縮約形について学んだり，本国において「書き言葉的な語」か「話し言葉的な語」に分類される語について十分に習得したりする機会というのは必然的に少なくなる．

また，歴史的・政治的諸事情の関係で，長い間本国との交流が少なかった点も影響を及ぼしたであろう．さらに，本国から教員が派遣されたり，韓国の大学を卒業したオールドカマーやニューカマーが教員になることもなかったので，「特徴のある朝鮮語」が数世代にかけて継承され，共有されていったのであろう．むろん，今ではネットなどを通して簡単に韓国の朝鮮語に触れることが可能ではあるが，朝鮮学校コミュニティの朝鮮語はもはや「社会方言化」した側面もあり，コミュニティ構成員同士の連帯感を確認する手段としても機能するため，皆と違った朝鮮語を話すと周囲から浮くことになる．また，朝鮮学校の生徒たちの主な朝鮮語の学習目的は「自分は朝鮮民族である」という「エスニック・アイデンティティの獲得」にあり，朝鮮語を話す相手も本国の人は想定されておらず，コミュニティ構成員同士で朝鮮語によるコミュニケーションができればそれだけで十分誇らしいことというふうに考えられていることが多い．そのため，本国との傾向の違いはさほど問題視されない傾向にあることが，この現象の背景にあると考えられる．

6. まとめと今後の課題

先行研究から幾度も指摘されている「書き言葉体の話し言葉化」現象について，「書き言葉的な語」の使用を中心に検証を試みた結果，「副詞格助詞」「接続助詞」「逆接接続副詞」「順接接続副詞」「強調的程度副詞」「終結語尾」の計7つの項目において「書き言葉的な語」が話し言葉においても活発に使用される現象が存在することが確認できた．この結果をもって朝鮮学校コミュニティでは「書き言葉体の話し言葉化」現象が存在すると明確に言えるであろう．

ただし，はたして朝鮮学校コミュニティではどういった言葉が「書き言葉/話し言葉的な語」であるとの認識があるか否かという問題が残る．本発表で検証を試みた各語が持つ「書き言葉/話し言葉としての性格」について，朝鮮学校コミュニティの構成員たちは十分に熟知した上でなんらかの目的や意図を持って話し言葉で用いたのだろうか．もしくは，朝鮮学校コミュニティにおいて韓国と共和国とは異なる新たな「書き言葉性」や「話し言葉性」が付与されるようになっているのではないだろうか．これらのことについて知ることで，ようやく「書き言葉体の話し言葉化」現象について的確な分析が可能になると考えられる．したがって，現段階では「書き言葉体」と「話し言葉体」のスタイルが統合化傾向にあると結論づけたり，書き言葉体の話し言葉化現象が話し言葉全般において現れていると判断したりすることは困難である．この問題に関しては，今後，朝鮮学校コミュニティの構成員に対してインタビュー調査などを行うことで解決したい．

参考文献

植田晃次（2009）．『総聯朝鮮語』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)新装版 三元社, 111-147.

キム，イリーナ（1994）．朝鮮総聯の朝鮮語教育―コミュニティー再生産のテクノロジー―― 新しい日本観・世界観に向かって―日本における言語と文化の多様性―(ジョン・C・マーハ・本名信行編) 国際書院, 182-199.

朴浩烈（2007）．在日朝鮮語の研究―言語分析・社会言語学的考察への試み― 韓國語学年報, 3, 93-124.

インドネシア語の談話標識 *ya* によって開始される WH 質問への返答

藤崎拓海（大阪大学大学院生）

1. はじめに

質問発話は，相手に応答（answer）を産出するよう強く働きかけ，またその質問に適合する形の応答が産出されることをも要請する．しかしながら，質問を向けられた話者（以下「応答者」）は，質問が求めるような形の応答を産出できない／したくない，という状況に置かれることもある．そのような場合に，応答者が様々な形で質問に抵抗を示すことが，会話分析の分野において多数指摘されている（Raymond, 2003; Stivers & Hayashi, 2010; Fox & Thompson, 2010; Stivers, 2011; Heritage & Raymond, 2012 など）．特に，先行質問に抵抗を示すような返答（response）[1]を産出する際，しばしばその前置きとして特定の言語標識がターン（発言順番）冒頭で用いられることが，すでに様々な言語に関して報告されている（Heritage, 1998; Schegloff & Lerner, 2009; Kim, 2013; 串田・林, 2015 など）. 例えば英語会話では, WH 質問に対する返答の冒頭に置かれた“well”が，後続する返答が端的でないという「注意喚起（alert）」として働く（Schegloff & Lerner, 2009）．また日本語会話では「いや」が，WH 質問の想定や前提などに「不適切性」が感知されたことへ注意を喚起する（串田・林, 2015）.

本発表では，インドネシア語会話において WH 質問への返答が談話標識 *ya* によって開始された場合，先行質問に同調しない返答が後続することを例証する．そうすることによって，返答の冒頭で *ya* を用いる手続きが，先行質問に抵抗を示すために用いられていることを明らかにする.

2. *ya* に関する先行研究

インドネシア語の口語的な会話において，*ya* は肯定詞としての働きを持ち，談話標識としてもしばしば用いられる．これまでに談話標識 *ya* を取り扱った研究では，発話の末に現れる *ya* に関して，クエスチョン・タグとしての用法やその派生的な機能を中心に論じたものが目立つ（Sneddon, 2006; Hamdani & Barnes, 2018 など）．一方 Wouk（2001）は，さまざまな位置における *ya* の機能を指摘している．Wouk によれば，*ya* は，ターンあるいはイントネーション・ユニットの冒頭において，帰結やまとめを導く機能を持つという．しかしこの指摘は，本発表で扱う *ya* の事例にはあてはまらない.

本発表では，WH 質問への返答の冒頭において用いられる *ya* に限定し，*ya* がどのような WH 質問への返答の冒頭で用いられ，それに続いてどんな返答が産出されているかを会話分析の手法を用いて分析する.

3. データ

本発表の分析は，インドネシア語を第一言語とする話者 2 人ペアによって対面で行われた自然会話（合計 16 ケース）を録音・録画したデータに基づいている．これらは，2017 年から 2019 年にかけて発表者が大阪及びジャカルタで収集したものである．話者同士の間柄は友人同士が中心であるが，同じ専攻の先輩と後輩，大学教員と学生，上司と部下による会話もそれぞれ 1 ケースずつ含まれる．分析に際してはこれらを詳細に文字化し，トランスクリプトを作成した.

4. *ya* によって開始される WH 質問への返答

今回集めた事例を観察する限り，*ya* は次の 3 種類の環境で用いられている．それは，1）核心部分を先送りにする応答の冒頭，2）知識状態に関する主張・想定に抵抗を示す応答あるいは返答の冒頭，3）質問の前提を承認しない返答の冒頭である．以下，それぞれについて事例を挙げながら見ていく．なお，各事例において→は WH 質問，⇒は返答を示す.

[1] 以下では，「応答（answer）」と「返答（response）」とを区別して呼ぶ．「応答」は，先行質問の要請に応じ，求められた情報を提示する行為を指すが，「返答」は「応答」に限らず先行質問への反応として産出されている行為を包括的に指す．例えば，「なんで？」という質問に対して「わからない」と発話することは，質問に反応してはいるが期待される情報を提示していないため応答ではなく返答である.

4.1 核心部分を先送りにする応答

4.1 で取り上げるのは，WH 質問が引き出そうとしている答えが *ya* の産出後すぐに提示されない事例である．質問を向けられた際，応答者は時に，求められている情報を提示するにあたってまず状況説明や背景情報を述べておく必要性や，関連する出来事について語る機会を見出し，要請された情報の提示を先送りにすることがある．*ya* は，そのような応答の冒頭でしばしば用いられる．

事例 1 [RHKT 12:21]

01K: Pas wawancara gimana. Ditanyain.
時 面接 どのような 聞かれる
面接のときどうだった？ （日本語能力について）聞かれた？

02R: Iya ditanyain.
肯定詞 聞かれる
うん，聞かれた．

03K: → Terus lo ngapain.
それから 2SG 何をする
それであなたは何をしたの？

04 (1.4)

05R: ⇒ **Ya** ditanyain, "bisa bahasa Jepang nggak," gitu.
PRT 聞かれる できる 言語 日本 否定詞 引用標識
Ya「日本語できる？」って聞かれて，

06 ⇒ "Iya bisa:."
肯定詞 できる
「はいできます」（と答えると）

07 ⇒ E::h, "kira-kira se:::::-, sebisa-nya sebisa apa"=
およそ ～ほどできる-the ～ほどできる 何
えっと，「だいたいどのくらいできる？」（と聞かれた）

08K: =He'eh
うん．

09R: ⇒ Ya:::::: gua bilang aja gini.
PRT 1SG 言う だけ このような
だから，俺はこう言ったんだ．

10 ⇒ "Ya ini sertifikat saya."
PRT これ 証明書 1SG-FORMAL
「Ya これが私の証明書です」（と）

事例 1 は，日本語を専攻する大学生 K と R による会話である．この年（2018 年）にインドネシアで開催されたアジア競技大会のボランティアの選考に応募した K が，すでに選考を通過している R に対し，面接の様子について尋ねている．この抜粋の直前で，R が応募の際，日本語ができる旨を応募フォームに記入したことを明らかにしたため，そのことについて面接で聞かれたかどうかを K が 1 行目で尋ねている．R がその質問に肯定的に答えたことを踏まえ，3 行目で K が WH 質問を産出する．

K の質問は，面接官に日本語能力について聞かれた際に R が「何をした」のかを明らかにすることを要請している．この質問は，例えば「証明書を見せた」のように，端的に答えることも可能である（cf. Fox & Thompson, 2010）．一方で R の応答は，産出開始のタイミングが 1.4 秒のやや長い間合い（4 行目）によって遅延されており，さらに *ya* の産出後も，R は即座に要請されている情報を提示せず，まず面接官の質問が具体的にどのようなものであったのかを，面接の場で生じたやりとりを引用して語ることによって明らかにしている（5-7 行目）．そしてその語りの最後で，ようやく K の質問への答えとなりうる部分を提示している（9-10 行目）．

この事例のように，どのような形式の応答を提示すべきかに関する制約に抵抗し，質問が引き出そうとしている以上の情報を応答者が提示しようとするとき，*ya* がその前置きとして用いられる．

4.2 知識状態に関する主張・想定に抵抗を示す応答あるいは返答

質問という行為は，それがどんな形で行われるのであれ，(1) 質問が要求している知識を自分が持たない（K－）という主張を提示し，また同時に，(2) 質問が要求している知識を相手が持っている（K＋）という想定を提示している（Heritage & Raymond, 2012）．以下の事例が示すように，このいずれかに抵抗を示す返答が *ya* で開始されることがある．

まず，*ya* の後続部分が K－の主張（上記(1)）へ抵抗を示す事例を見よう．事例 2 は，幼いころからジャカルタに住む大学生 F と A による会話である．1-2 行目で A が，自分が通学手段として利用する電車が月曜の朝はいつも混雑するという情報提供を行うと，4 行目で F が WH 質問を産出する．

事例 2 [FRAN 01:01]

01A: Kalo senen pagi ituh, (0.4) kalo dari Lenteng Agung
～なら 月曜 朝 それ ～なら から 駅名
月曜日の朝って，(0.4) レンテン・アグンからだと，

F は 4 行目の質問を行うことで，A が通学の手段として電車を利用する理由がわからない（K－）という主張を提示している．直後に 0.5 秒の間合いが生じ，応答を産出する上で何らかの問

02 tuh, (0.8) rame banget naik kereta:::::
PRT 賑やかな とても 乗る 電車
(0.8) すごく人がいっぱいなの，電車に乗ると．
03 (0.9)
04F: → >Lah, elu ngapain naek kereta.<
間投詞 2SG なぜ 乗る 電車
えっ，お前は何で電車に乗るんだ？
05 (0.5)
06F: ↑Ya:: naek (0.4) grab kek, apa [kek,
PRT 乗る サービス名 PRT 何 PRT
Grab に(0.4)乗るとか，何か(に乗る)とか，
07A: ⇒ [**Ya** ↑kan paling cepet
PRT PRT 最も 速い
Ya 電車に乗るのが一番
08 ⇒ naik kere↓ta::::.
乗る 電車
速いじゃん．
09 (0.3)

題が生じたことが示唆されている（5 行目）．これを受けて，F が電車以外の選択肢に言及すると，A はようやく 4 行目の質問に対する応答の産出を開始する（7 行目）．冒頭に *ya* が置かれたこの発話は，先の事例 1 と異なり，先行質問に適合する応答（理由）を端的に提供している．一方でこの発話には，次のような特徴が現れている．まず，冒頭部分に置かれた談話標識 *kan* によって，発話の内容が F との共有知識であること，つまり，質問の答えを F が（質問するまでもなく）既に知っているはずである[2]ことがマークされている（Wouk, 1998）．また，高いピッチで産出されている(↑以降)ことによって，場違い（inapposite）な先行質問に対する批判的なスタンスを示しているように聞こえる．したがってこの応答は，質問した事柄について知識を持たない（K－）という主張に抵抗を示していると考えられる．

一方，次の事例 3 では，応答者が知識を持っている(K＋)という想定に抵抗を示す「応答ではない返答(non-answer response)」が *ya* で開始されている．この事例は，ある専攻の新入生 A と先輩 S との会話である．ここでは，新入生を対象としたリーダーシップ養成プログラム“PKMP”が話題となっている．3 行目の S の *trus kapan*.「それで，いつ」という質問は，PKMP が「いつ」実施されるかに関して A が知識を持っている(K＋）という想定を提示している．ところが A は，*ya* で返答を開始した後，質問の想定に反して応答に十分な知識を持たないことを表明している(4 行目)．

以上の事例が示すように，*ya* によって開始される返答は，先行質問によって提示される，参与者間の知識状態に関する主張・想定に抵抗を示すためにも用いられる．

事例 3 [STAR 09:26]
01S: =<Udah> itu ju[ga.
すでに それ も
もうそれ（=PKMP）も（終わった）？
02A: [Belom.
まだ～ない
まだです．
03S: → Oh, belom. =Trus kapan.
間投詞 まだ～ない それから いつ
あ，まだなのか． それで，いつ？
04A: ⇒ **Ya** kurang tau sih, [sebenernya, kapan-nya mah_
PRT あまり～ない 知る PRT 本当は いつ-the PRT
Ya よく知らないんですが，実は，いつなのかは．
05S: [hehuhuhuhahaha

4.3 質問の前提を承認しない返答

今回集めたデータの中から，*ya* の後続部分が，質問の前提に抵抗を示していると考えられる事例が下の 1 ケースのみ見られた．事例 4 は，某ホテルの従業員 I とその部下 C との会話である．この抜粋の少し前から I は，最近職場の近くの駅から開通したばかりの LRT（Light Rail Transit)に乗って車内で自撮りなどを楽しみたいと述べ，C もそれに同行するよう勧誘している．そのやりとりの中で，LRT はクラパ・ガディン駅まで（3 駅）しか開通していないことが確認されたが，I はそれでもかまわないという旨の発言をし，LRT に乗ってクラパ・ガディン駅まで行こうと提案する．LRT についてさらにやりとりがなされた後，I は再度，C に同行するよう念押しする．C はこれを受諾した直後，1 行目の WH 質問を産出する．

1 行目の C の質問に含まれる “lagi”「さらに／他に」という表現は，LRT に乗って行くことのできる場所がクラパ・ガディン駅の他にもあるという前提を体現している．しかし，先行するやりとり（抜粋では省略）でも確認されているように，

[2] A と同じくジャカルタに住む F にとって，朝や夕方に道路がひどく渋滞することは常識であり，大学から 20km 以上離れた地域に住む A が，通学手段として電車を選ぶ理由は容易に想像できるはずである．ここで A が応答の内容を自明のこととして扱っているのは，おそらくそのためである．

事例４

01C → Mo yang, ke mana lagi?= °Sebut a[ja.°
〜したい 関係詞 へ どこ 他に 言う だけ
あとはどこに行きたいですか？ おっしゃってください.

02I: ⇒ [↑>**Ya**< paling jauh
PRT 最も 遠い
Ya 一番遠くて

03 ⇒ ↓ma:↑na sih?=[↑Dia kan cuman Gading,=
どこ PRT 3SG PRT だけ 駅名
一体どこ？ それ（=LRT）はガディンだけじゃないか,

04C: [heh heh heh

05I: ⇒ =↑Baru sampai Gading kan?=
やっと まで 駅名 PRT
やっとガディンまで(開通した)だけなんでしょう？

06C: =°Iya::°
肯定詞
はい.

当時, LRT ではクラパガディン駅までしか行くことができなかった. このことを踏まえていない点で, C の質問には問題があると言えよう[3]. I は *ya* を産出した後, 要請された応答(つまり, 自分が行きたい場所に関する情報) を提示する代わりに, LRT がクラパ・ガディン駅までしか開通していないことを主張することで（2-3, 5 行目), 先行質問の前提を否定している[4].

5. 結論

以上の事例をもとに, インドネシア語会話において, WH 質問への返答の冒頭で *ya* が用いられた場合, 核心部分を先送りにする応答, 知識状態に関する主張・想定に抵抗を示す応答あるいは返答, さらには質問の前提を承認しない返答のように, 先行質問に同調しない返答が続くことを示してきた. このとき, ターンの冒頭に置かれた *ya* は, 後続部分において何らかの抵抗が示されることへ聞き手の注意を喚起する働きを持っていると考えられる.

この *ya* の働きを他の言語における報告と簡単に比較するならば, *ya* は事例 1 のように端的でない返答の冒頭でしばしば用いられる点で, 英語の “well”（Schegloff & Lerner, 2009）や韓国語の “kulenikka”（Kim, 2013）の働きと重なる部分が大きいと考えられる. 一方で, *ya* は事例 2・4 のように質問の想定などを明示的に問題にするような返答にも現れる点で, 先行質問に何らかの「不適切性」が感知されたことを標示する日本語の「いや」（串田・林, 2015）の働きと重なる部分もある. したがって, *ya* は質問に対して「前向き（forward-looking)」（これから産出する返答の問題へ注意喚起する）にも,「後ろ向き（backward-looking)」(すでに産出された質問の問題に反応する）にも働きかけるという特徴があると言えそうである.

以上のように本発表では, 先行質問の働きかけに沿った応答を産出できないという相互行為上の問題に, インドネシア語において対処する装置の一つを明らかにした. 次の課題は, *ya* の産出の仕方（ピッチの高低や母音の引き伸ばしの有無など）と, そのあとで示される抵抗の種類との関連の有無を明らかにすることである. また, インドネシア語において同様の状況に対処するために, *ya* 以外にどのような資源が用いられるのかについても, さらに検討していく必要がある.

参考文献

Fox, B. & Thompson, S. A. (2010). Responses to *wh*-questions in English conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 43(2), 133-156.

Hamdani, F & Barnes, S. (2018). Polar questions in Colloquial Indonesian: A pilot study. *Journal of Pragmatics*, 132, 1-20.

Heritage, J. (1998). *Oh*-prefaced responses to inquiry. *Language in Society*, 27, 291-334.

Heritage, J. & Raymond, G. (2012). Navigating epistemic landscapes: Acquiescence, agency and resistance in responses to polar questions. In: D. Ruiter, J. Peter (eds.) *Questions: Formal, Functional, and Interactional Perspectives*. Cambridge University Press, pp. 179-192.

Kim, H. R. S. (2013). Reshaping the response space with *kulenikka* in beginning to respond to questions in Korean conversation. *Journal of Pragmatics*, 57, 303-317.

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 ひつじ書房 pp. 169-211.

Raymond, G. (2003). Grammar and social organization: Yes/no type interrogatives and the structure of responding. *American Sociological Review*, 68, 939-967.

Schegloff, E. A. & Lerner, G. H. (2009). Beginning to respond: *Well*-prefaced responses to *wh*-questions. *Research on Language and Social Interaction*, 42, 92-115.

Sneddon, J. (2006). *Colloquial Jakartan Indonesian*. Pacific Linguistics.

Stivers, T. (2011). Morality and question design: ‘Of course’ as contesting a presupposition of askability. In: T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (eds.) *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge University Press, pp. 82-106.

Stivers, T. & Hayashi, M. (2010). Transformative answers: One way to resist a question’s constraints. *Language in Society*, 39(1), 1-25.

Wouk, F. (1998). Solidarity in Indonesian conversation: The discourse marker *kan*. *Multilingua*, 17, 379-406.

Wouk, F. (2001). Solidarity in Indonesian conversation: The discourse marker *ya*. *Journal of Pragmatics*, 33(2), 171-191.

[3] ただし C は, LRT に乗る他にどこに行きたいかを尋ねる意図でこの質問を産出した可能性もある. しかし I 自身はここで LRT に乗ること自体に強く指向しているため, LRT に乗って他にどこに行きたいかを尋ねるものとしてこの質問を解釈したと思われる. 本発表の分析では, 応答者である I が先行質問をどう捉えているのかがより重要であると考え, 本文ではこのことに触れていない.

[4] この事例は, 質問者が踏まえるべき情報が質問に先立って（事例 2 では常識として, 事例 4 では先行するやりとりにおいて）共有されている点で, 一見, 事例 2 と似ているように見えるかもしれないが, この事例における応答者の返答は, 質問の答え（つまり, I が他にどこに行きたいか）が自明であるというスタンスを示すことで知識状態に関する主張に抵抗しているのではなく, 質問と関連するものごとについての質問者の理解（つまり, LRT で行ける場所が他にもあるという理解）の誤りを指摘しているという点で事例 2 と異なっている.

現代イギリス英語における引用導入表現 *be + like* と *say* の比較

―出現可能な文法的環境の観点から―

溝上瑛梨(京都大学大学院生)

1. はじめに

本研究では，直接話法を導入する *be + like* と *say* について，両者の使い分けがどのようになされるのかを検討する．引用導入表現としての *be + like* は，最近数十年の間に広まった新たな用法であり，他者や自己の発話を引用するという点で，従来の伝達動詞 *say* と類似する働きを持つため，何らかの使い分けがなされていることが予想される．そこで，現代イギリス英語での会話中に現れた *be + like* と *say* の用例について，出現した文法形式を比較し，新規表現 *be + like* と従来の表現 *say* の使用域の差を明らかにするのが，本研究の目的である．

2. 引用導入表現としての *be + like*

まず引用導入表現 *be + like* の働きについてまとめる．二つの語，*be* 動詞と *like* を組み合わせて，直後に直接話法が続くことの標識とする引用 *be + like* の用法は，1980 年代にその存在が指摘された新しい表現であり，もっぱら口語表現に見られる(Singler, 2001)．主語の数や時制，アスペクト等に合わせて *be* 動詞は変化し(D'Arcy, 2017)，*say* や *think* と同じ位置で用いられ，発話・思考の直接話法を引用するのが *be + like* の機能である(Romaine & Lange, 1991).

(1) a. The surgeon at the time was like, "Yeah, your bone is actually like honeycomb and mush."[1]
b. (...) he was like, "I don't know if I'm, that this level. I don't think I'm good enough to carry on doing this and succeed at it."

(1a)においては，話し手が，病状について説明をする医師の発言を *be + like* により引用している．よって，例文の"was like"は"said"に置き換え可能である．また(1b)では，話し手が，その兄について語っている場面である．兄が大学在学中に考えていたであろうことを推し量り，その思考を直接話法で表現している．したがって，例文の"was like"は"thought"に置き換えられる．このように，引用導入表現としての *be + like* は，発話・思考を直接話法の形式で引用し，文中で *say* や *think* が占める位置で用いられる．

アメリカ英語で用いられ始めた，引用導入表現 *be + like* は，今日ではイギリス英語においても頻繁に使用される．会話表現として広く用いられるようになった *be + like* であるが，直接話法を導入する表現には，既に伝達動詞 *say* が存在し，同様の機能を有する表現形式が併存していることになる．したがって，*be + like* と *say* に関して，話者の中で何らかの使い分けがなされている可能性がある．本研究では，従来の伝達動詞 *say* と新規表現 *be + like* が，それぞれ生起できる文法的環境を比較することで，両者の差異の一端を明らかにし，背景にある *be + like* の用法の制限について考えたい．

3. データ

考察の前に，本研究で用いたデータについて説明する．使用したデータは全て，動画共有サービス

[1] 本発表で使用する例文は，特に記述がない限り，発表者が集めたデータ(3 節を参照)より抄録しているものとする．

YouTube にアップロードされた動画より採集した. 自然会話でのイギリス英語の用法を観察するために, British Broadcasting Corporation (BBC)が配信する動画, およびイギリスを拠点に活動するクリエイターが手がける動画で, 近年(2016 年 ～2018 年)に制作・配信された, 合計約 5 時間 30 分の 10 本の動画を分析した. これらの動画は, ドキュメンタリー, インタビュー, クリエイターの日常生活の紹介, 出版記念トークイベント, 旧年の振り返りや胸中を語るモノローグを扱うものとなっている. これらの動画から, 直接引用が行われている箇所を抜き出し, 合計 302 例の直接話法による引用例が得られた. このうち, *be* + *like* による引用は 124 例, *say* は 78 例あった. ここで得られた用例に基づき, 次の節より, *be* + *like* および *say* が出現できる文法形式を比較し, 両者の使い分けについて考察したい.

4. 出現できる文法形式

4.1 用例の概観

次に, データより得られた *be* + *like* や *say* の用例が出現した文法形式を分類した. まず 124 例あった *be* + *like* の文法形式をまとめる. 引用 *be* + *like* が単体で用いられる場合は, 過去形 (e.g. I was like)…78 例, 現在形 (e.g. I'm like)…31 例, 分詞構文を含む現在分詞形 (being like)…7 例となった. さらに, *be* + *like* が他の文法要素と組み合わされた例は, 助動詞との共起 (e.g. I'll be like)…8 例となった.

続いて 78 例の *say* が出現した形式についてまとめる. 単体で用いられる場合, 過去形 (e.g. I said)…45 例, 現在形 (e.g. it says)…9 例, 現在進行形 (e.g. I'm just saying) … 3 例, 分詞構文を含む現在分詞形 (saying)…8 例となった. 次に, *say* が他の要素と組み合わされた場合は, 助動詞との共起 (e.g. you can't say)…5 例, *to* 不定詞形 (e.g. I happened to say)…6 例, 動名詞形 (e.g. I love saying)…2 例となった.

引用 *be* + *like*, 伝達動詞 *say* の両者とも過去形の用例が最多で, 次に現在形が多い. それ以外の形式はいずれも少数であるが, *say* は *to* 不定詞形や動名詞形で現れることができ, この点で *be* + *like* と異なる. 以下, 各用例を観察した結果をもとに, *be* + *like* と *say* の使用域の違いについて示唆を述べる.

4.2 引用 *be* + *like* が出現を制限される場合

ここでは, 得られた *be* + *like* と *say* の用例の比較より確認できた二点について考察したい. すなわち, (i) 引用 *be* + *like* の仮定法での不使用, (ii) 引用 *be* + *like* の *to* 不定詞での不使用である. そして, 仮定法および *to* 不定詞が表す意味と併せて検討し, 引用 *be* + *like* と伝達動詞 *say* の使い分けの指標について議論したい.

4.2.1 仮定法

まず, 今回得られた 124 件の引用 *be* + *like* の例では, 仮定法の *if* 節での使用が確認されなかったことについて考えたい. 引用 *be* + *like* の各用例を調べると, 仮定法ではない *if* 節での用例は見られたが, 仮定法の *if* 節では *be* + *like* の代わりに *say* が用いられていた. 以下に, それぞれの例を挙げる.

(2) a. <u>If I was like</u>, "Yeah, sure, buy my T-shirt. Just take it off now," like (...)
b. <u>If I said</u>, "I'm coming out gay," people would be like, "This stuff definitely a joke."

(2a)は仮定法ではない *if* 節で引用 *be* + *like* が用いられた例である. ある男性から, 自身が着用中の衣服を買い取りたいと申し出られて断った際に, もし了承していたらどうなっていたか, と語る場面である. (2b)は仮定法の *if* 節を含む例である. 実際はそうではないが, もし自分が同性愛者だと公言したら, 人々がどんな反応をするかについて, 仮定法過去を用いて述べている. この例文では, 従属節においても主節においても, 他者や自己の発言を直接話法で表しており, それぞれ異なる引用導入表現を用いている. Singler (2001)によると, 同一ターン内では, 一度使用された引用導入表現が継続して選択される傾向にある. 例文の *if* 節の直前では, 引用 *be* + *like* が用いられていることもあり, 本来は(2b)の二箇所の引用においては一貫して *be* + *like* が用いられる可能性が高いと予想されるが, 実際には, 用いた表現が異なっている. (2a)のように直説法の *if* 節では *be* + *like* が使用されていることを鑑みると, 仮定法の *if* 節で

の引用 *be* + *like* の使用が難しいために, 話者は伝達動詞 *say* に切り替えた可能性が考えられる. そこで, 仮定法について概観しておきたい.

仮定法とは, 述べる文の内容が反現実(事実に反すること)や非現実(起こる可能性が低いこと)を表すムードである(Leech, 2004; 中野, 2016). Leech (2004)によると, 仮定法過去や仮定法過去完了は仮定的な意味(hypothetical meaning)を表し, 現実とは異なる, あるいは現実に反する出来事を記述するものである. よって, 消極的に真実を志向するもの(negative truth-commitment)とされる. このように仮定法過去や仮定法過去完了が表す, 実際とは異なる, または実際に起こったことに反する出来事の記述とは, 出来事の生起の不確性, あるいは生起の否定を表すとも言えるだろう.

ここで, 仮定法と引用 *be* + *like* との関係について考えたい. 仮定法ではない *if* 節では引用 *be* + *like* が共起できて, 仮定法の *if* 節では共起できない理由は, 仮定法が出来事の生起を否定したり, 可能性が低いことを表すからだと考えられないだろうか. つまり *be* + *like* は, 引用する発話や思考が確実になされたことが示される場合に使用でき, この点が *say* との使い分けになっているのではないだろうか.

4.2.2 *To* 不定詞

4.2.1 節で述べた, 引用 *be* + *like* と発話・思考の生起の確実性との関係は, *be* + *like* が *to* 不定詞形で使用されないことからも支持される. というのも, 得られた用例では, 引用 *be* + *like* は助動詞 *will* とは共起できるが *be going to* の形式では使用されておらず, したがって *be* + *like* が *to* 不定詞形では出現できない可能性が浮上するからだ. Duffley (1992: 19)は, *to* 不定詞が表す二つの意味を挙げている. すなわち, (i) 実現されない, またはまだ実現されていない出来事 (e.g. He tried *to get* free.), および, (ii) 実現された出来事 (e.g. He managed *to get* free.)である. これらのうち, どちらの意味になるのかは, *to* の前に来る語句と *to* の後の不定詞との関係や, 話し手の想定により決まるという.

次に, 今回得られた *to* 不定詞で伝達動詞 *say* が用いられた例を挙げ, その表す意味を考えたい.

(3) a. (...) I'm kind of running out of like a, a new way <u>to say</u> "Thank you."
b. And when I did this, I happened <u>to say</u> "Me and Phil did this," or "Me and Phil did that."

(3a)は Duffley (1992)の言う(i)の意味に相当するだろう. 話し手は, 過去の発言を引用しているのではなく, これから"Thank you"と他者に伝える言い方について模索しているからだ. 一方, (3b)の例は(ii)に当たると考えられるが, 完全にこの意味に当てはまるとは言い切れない. (3b)では, 話し手が"Me and Phil"という非標準的な言い回しをした際, 他者から訂正を受けたことについて語った場面である. ここでは, 過去の発言をそのまま引用しているわけではない. 実際の発話では, "Me and Phil did that"のうちの"did that"の部分に具体的な行為の表現が来ていたはずである. しかし類似の発話をすることが多かったため, その複数の発話の述語部分を"did that"でまとめて発話を再構築している(constructed dialogue, Tannen, 1986)と考えられる. よって, 直接話法部で表されているのは, 実際にはなされていない発話の引用となる. そうすると, (3b)の *to* 不定詞の意味は「実現された出来事」から逸脱し,「まだ実現されていない出来事」に近づくだろう. 今回得られた, *say* を *to* 不定詞の形で用いた例は全て, このように「まだ実現されていない出来事」の意味を表すものであった. したがって, 仮定法の *if* 節の場合と同様, ここで得られた *to* 不定詞の例についても, 出来事の生起を否定, あるいはその可能性が低いことを表すものと言える. よって, 引用 *be* + *like* が *to* 不定詞形で出現しなかったのは, この文法形式が含む, 出来事の生起の否定や可能性の低さに起因すると考えられるのではないだろうか.

以上, 仮定法の *if* 節, および *to* 不定詞での引用 *be* + *like* の不使用を考察し, その理由について, これらが出来事の生起の否定や, 生起の可能性が低いことを含意する文法形式であることを指摘した. 出来事の生起とは, この場合, 引用される発話や思考が実際になされたことを指す. 記述する出来事の生起の確実性については, *say* と比べ *be* + *like* が否定文や疑問文で用いられる頻度が低いという Singler (2001)の報告とも両立する. 今回集めたデータにおいても同様の傾向が見られ, 引用 *be* + *like* が否定文や疑問文で使用された例はなく, *say* の場合は, 否定文が 2 例, 疑問文が 1 例, 確認できた. 否定文は, 当然ながら, その文で表す出来事の生起を否定するものである. また疑問文は, 出来事の生起について聞き手に問うものであり, したがって, 基本的に生起の可能性について中立だと言えるだろう. このことか

らも，*be* + *like* は引用する発話・思考が確実になされた，と含意される環境が必要であるとの示唆が得られ，この点が伝達動詞 *say* との使い分けの基準になっていることが支持されるだろう．

5. 結論

本研究は，現代イギリス英語について，直接話法を導入する *be* + *like* と *say* の使い分けに関し，出現可能な文法形式という観点から考察した．引用 *be* + *like* は出現できないが伝達動詞 *say* には可能な形式として，仮定法と *to* 不定詞が挙げられ，これらの文法形式が表す意味を鑑みた結果，*be* + *like* は引用する発話が確実に生起したと含意される形式でしか使用されず，この点が *say* との使い分けの指標となっている可能性を示した．今回扱ったデータでは用例数が少なく，今後はコーパス等を用いての分析が必要だが，本研究は，これまで使用者の特徴に焦点が置かれてきた *be* + *like* 研究に，文法形式という観点での使用の拡大や文法化の程度の検討という，新たな視座を加えるものである．

データ

BBC Three. (2017, February 27). *Young & sterile: My choice, extraordinary bodies* [Video file]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=bYy6n8B9OtE

BBC Three. (2017, September 24). *Diabulimia: The world's most dangerous eating disorder* [Video file]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=tSLjM6cZaTo

BBC Three. (2017, November 12). *Student suicide: Real stories* [Video file]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=wJ4BMrxflLA

BBC Three. (2018, August 11). *Parkour changed our lives* [Video file]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=W06o3SfUxdc

Howell, D. J. [Daniel Howell]. (2016, November 4). *#DAPGOOSE: The Dan and Phil go outside on stage event* [Video file]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=zYcJ4N_idS0

Howell, D. J. [Daniel Howell]. (2018, January 14). *The top Dan memes of 2017* [Video file]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=yHHnywiSwIE

Lee, C. R. G. [Caspar]. (2017, July 31). *KSI: Life after YouTube (honest interview)* [Video file]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=uJGsWUd2haM

Lee, C. R. G. [Caspar]. (2018, January 8). *Conor Maynard: On fame, Logan Paul & his brother's scandal (honest interview)* [Video file]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=14AtQGTNm6Q

Sugg, Z. E. [Zoe Sugg]. (2018, June 29). *Beach time & couple drama* [Video file]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=grZzLTMl2mE

Sugg, Z. E. [Zoe Sugg]. (2018, August 27). *What I've been up to recently: Weekly vlog* [Video file]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=hJKAruaMGSg&t=274s

参考文献

D'Arcy, A. (2017). *Discourse-pragmatic variation in context: Eight hundred years of LIKE*. Amsterdam: John Benjamins.

Duffley, P. J. (1992). *The English infinitive*. London: Longman.

Leech, G. (2004). *Meaning and the English verb* (3rd ed.). Harlow: Pearson Education.

中野清治 (2016). 英語仮定法を洗い直す 開拓社

Romaine, S., & Lange, D. (1991). The use of *like* as a marker of reported speech and thought: A case of grammaticalization in progress. *American Speech*, *66*(3), 227-279.

Singler, J. V. (2001). Why you can't do a VARBRUL study of quotatives and what such a study can show us. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, *7*(3), 257-278.

Tannen, D. (1986). Introducing constructed dialogue in Greek and American conversational and literary narrative. In F. Coulmas (Ed.), *Direct and indirect speech* (pp. 311-332). Berlin: Mouton de Gruyter.

意味解釈の提示方法に関する談話間比較

―other-speaker formulation のフレーム意味論分析―

西山 遥(慶應義塾大学大学院生)

1. はじめに

会話において,対話者の発言を,聞き手が表現形式を変えて再構成する現象をother-speaker formulation(cf. Heritage & Watson, 1979)と言う. other-speaker formulationは, 会話の機能的側面から数々の研究が行われてきた. しかしこの現象は, 特定の制度的規範内の会話である制度的談話内で多く見られる一方, 日常会話では事例が少ないとされる(Drew, 2003). そのため, 制度的談話の事例を用いて formulation の機能を特定の談話に質的に特徴づける研究は多いが, 日常会話ではその研究自体が稀でその特徴も未だ明らかでない.

そこで本研究は, 日常会話を含む様々な会話でのother-speaker formulationの機能を明らかにすべく, その再構成方法についてフレーム意味論を用いて比較分析を行った. その結果, 先行会話の再構成の方法が談話の種類によって一部異なることを論じる.

2. other-speaker formulation

other-speaker formulation(cf. Heritage & Watson, 1979)とは, 会話において, 話を聴いていた聞き手が, 話し手の会話を再構成 (formulate) する現象であり, 会話分析の分野でも関心を集めてきた. 定型表現はないが, “you’re *saying* is…,” や “so you are *telling* me…,” のように, say や tell など発言・思考を表す動詞や文頭の接続詞の so などは, 相手の発話に言及する表現として用いられやすいことから, formulation でも使用されることが多い(Couper-Kuhlen & Selting, 2017, p. 85). これらの表現から分かるように formulation は先行会話を言い換える性質を持つが, 言い換えとは完全に同一ではなく, 先行会話と全く同じ意味を表すというよりも, 言い換え・要約・明示化・抽象化などの様々な意味操作を伴っている(Heritage & Watson, 1979).

こうしたother-speaker formulationはとりわけ制度的談話, 例えばニュースインタビューでの質問者と返答者の会話(Heritage, 1985)やセラピーでの医師と患者の会話(Deppermann, 2011)など, 日常会話とは異なる限定的な文脈で行われる会話を対象に研究されてきた.また,Drew(2003)は,日常会話には事例が少ないことを観察し,日常会話にはformulationを使用するような活動が限られていることが原因と示唆した. 更に Drew は, 制度的談話の中でも異なる会話状況ではformulationは異なる機能を持つと考え, セラピー, ラジオ番組内の電話, ニュースインタビュー, ビジネスでの交渉に見られたformulationの違いを各会話の流れから質的に分析している.

本研究では, 多様な状況の会話, 特に日常会話から other-speaker formulation に該当する現象を集め, 聞き手がformulationを生成する方法について分類による分析を行った. この際, 各制度的談話の目的に沿ったformulation方法を探ることを目的としたDrew(2003)よりも客観的な分類を求め,会話の流れや機能が異なる多種類の談話を意味操作の観点から同一の基準で客観的に分析するために, 次章で説明するフレーム意味論を用いた.

3. 方法論

3.1. フレーム意味論

分析では 2 つの理由によりフレーム意味論(Fillmore, 1982; 1985; Fillmore & Atkins, 1992)を採用した. まずフレーム意味論は, 上記で軽く触れた様に, 会話の流れや機能が異なる多種類の談話に対し, 使用される言葉の意味を, 文章中の使用語句が喚起するフレームという一貫した方法で分析できるという点が理由である. フレーム意味論では, 話者は自らの言語経験から, 特定の語彙に遭遇すると特定の背景的知識を想起する, と考える. 例えば, *buy*, *sell*, *pay*などの動詞は, 買い物という行為およびそれに関わる背景的知識 (商業取引フレーム) を読者に想起させる. つまり, 会話の種類に関わらず, 特定の語彙が特定の文脈内で使用されていればその語彙が特定のフレームを喚起していると判断でき, 客

観的に分析することができる.

次にフレーム意味論は, formulation と先行会話のような, 意味的に関連するが異なる 2 つの発話について, 各々が喚起するフレームの相違やフレーム間関係から意味論的分析が可能とされる(Hasegawa et al., 2011). 例えばHasegawa et al.(2011)は, 言い換え表現のペアが喚起するフレーム同士について, 異なる語彙が同じフレームを喚起する場合や, 異なるフレームが喚起されるがそれらがフレーム間関係により結び付けられる場合によって説明できると指摘した.

[They]$_{\text{AUTHORITIES}}$ are going to INCARCERATE [him]$_{\text{PRISONER}}$.

[They]$_{\text{AGENT}}$ are going to CONFINE [him]$_{\text{THEME}}$ [to prison]$_{\text{HOLDING_LOCATION}}$.

(Hasegawa et al., 2011, p. 110)

上の 2 文は, 言い換え表現のペアであり同様の意味を表すが, 前者は incarcerate が Imprisonment フレーム, 後者は confine が Inhibit_movement フレームを喚起する. 両者は, 前者が具体的, 後者が抽象的なフレームであり, 抽象度が異なる継承関係というフレーム間関係にあると言える. 従って, 本研究では, この言い換え表現のペアの分析を, 話し手の会話とそれを聞き手が再提示した other-speaker formulation とのペアの分析に応用し, ペアが喚起するフレームの相違やフレーム間関係から, 先行会話と再構成後の意味の相違および関係性を分析した.

3.2. 会話データと分析手順

データ源として, アメリカ英語の自然会話コーパスである Santa Barbara Corpus of Spoken American English から会話 50 本を用いた. その会話の種類の内訳としては, 日常会話が半数以上と多くを占めた. 詳細を表 1 に示す.

表 1. 会話データ

会話の種類	本数
日常会話	28
職場・同業者間	5
業者と顧客の会話	5
その他 (授業および授業中の議論, 説明会, 説教など)	12

分析手順としては, まず 50 本の会話の中から先行会話と other-speaker formulation のペアを抽出した. その後, FrameNet[1] (web 上のフレーム検索プログラム) を適宜参考にしながら, formulation や先行会話で使用される語句, 表現が喚起するフレームを特定し, フレームの相違, つまり, 両者が喚起するフレームは同じか, 異なる場合はどのフレーム間関係 (継承関係, 因果関係など) にあるかを分析した. この際, FrameNet 上に既存するフレーム間関係に加え, 会話の文脈上成り立つフレーム間関係も考慮に入れた. その後, 質的量的な混合分析用のソフトウェア (MAXQDA) を使用し, 各 formulation について会話の種類 (家族や友達間の会話, 職場での同業者の会話, 業者と顧客の会話など) を分類し, フレームの相違や関係性の分類との相関関係を分析した.

4. 結果と分析

今回収集した 50 本の会話から 141 件の other-speaker formulation が確認できた. 下の表は, 収集した formulation で使用されていたフレームが, 先行会話で使用されたフレームとどのような関係にあるかを, 主な談話の種類ごとに示したものである. 表内の数字は件数を示し, 括弧内の数字はその会話分類内での件数全体で各フレームを割った割合である. 1 つの formulation が複数のフレームを持ち, 先行会話のフレームとの関係性が異なる場合 (例えば, formulation が先行会話と同じフレームと, 異なるがフレーム間関係にあるフレームを, 両方使用している場合) は, 該当する各分類に 1 件ずつ追加した.

表 2. formulation と先行会話フレームの関係性

会話の種類 / フレーム	全体 141 件	日常会話 107 件	職場・同業者間 11 件	業者と顧客の会話 13 件	
				業者発話 10 件	顧客発話 3 件
同じフレーム	85 (60%)	64 (60%)	5 (45%)	8 (80%)	1 (33%)
異なるフレーム					
Inheritance	14 (10%)	10 (9%)	3 (27%)	0 (0%)	0 (0%)

[1] https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/

Perspective_on	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Using	15 (11%)	12 (11%)	1(9%)	1 (10%)	1 (33%)
Subframe	1 (1%)	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Precedes	10 (7%)	9 (8%)	1 (9%)	0 (0%)	0 (0%)
Causative_of	26 (18%)	23 (21%)	0 (0%)	2 (20%)	1 (33%)
Inchoative_of	6 (4%)	4 (4%)	2 (18%)	0 (0%)	0 (0%)

その結果,全体としては先行会話とformulationが同じフレームを喚起する場合が多く,全体の半数以上で確認された.全体の多くを日常会話でのformulationが占めたため,日常会話でも同じフレームの場合が同様に多かった.日常会話に特徴的な点としては,以下のような因果関係(Causative_of relation)によるフレーム間関係が見られたことである.

断片(1) [SBCSAE03]
01 *MARI: Well actually I have Trader Joe's whipped garlic bread spread.
02 *ROY: Oh boy.
03 *MARI: Oo.
04 *ROY: So we can dispense with the garlic and the butter.

断片(1)は料理中の友人間の会話であるが,ここでは,料理に使うスプレッドを購入済だという先行会話(01)に対する聞き手の発話"So we can dispense with the garlic and butter."(04)がformulationに該当し,先行会話の内容(Possessionフレーム)を原因としそこから導かれる結果(Forgoフレーム)を示すことが分かる.このような因果関係は日常会話以外ではほとんど見られなかった.

一方,業者と顧客の会話の内,業者が顧客の発言を再構成する状況では,同じフレームを喚起する割合が10件中8件と極めて高かった.以下の断片(2)は,カセットデッキを買いに来た客(TAMM)と売り場の担当者(BRAD)との会話である.

断片(2) [SBCSAE16]
01 *TAMM: and I think I want a tape deck with two places for two tapes so I can copy.
(中略)
02 *BRAD: Would you
03 *BRAD: you would want the the ability of the double cassette deck just purely for taping from one tape
04 to the other?

TAMMが述べた商品の希望について,聞き手であったBRADが03-04で内容を再度まとめており,先行会話の動詞(01)と同じ"want"(04)がDesiringフレームを喚起している.つまりformulationが先行会話と同じフレームを喚起していると言える.(同時に,"copy"(01)が喚起するDuplicationフレームが"tape"(03)によりRecordingフレームに言い換えられているが,これらはRecordingがDuplicationの原因と捉えられ因果関係で説明できる.)このような同じフレームの使用によるformulationが,業者と顧客の会話,特に業者が顧客の発言を再構成する文脈で,多く見られた.

更に職場での同業者の会話では,同じフレームを使用する事例は減少し,因果関係以外のフレーム間関係が散見された.例えば,次の例は飛行機のパイロットの上司(RAND)が新人(LANC)に滑走路の選択についてアドバイスをする場面である.

断片(3) [SBCSAE22]
01 *RAND: Well the sequence can't be too bad.
02 *RAND: When you got
03 *RAND: when you can feed from charley
04 *LANC: xxx.
05 *RAND: and from bravo and from alpha.
06 *RAND: You know the sequence can't be too bad
07 I mean all he did.

08　　*LANC: You got something you can do.

LANC は自分が受けたアドバイスを 08 行目でまとめているが，先行会話では Supply フレーム（03 行目“feed”が喚起）で具体的だった内容を，抽象的な Intentionally_act フレーム（“do”(08)が喚起）で再提示している．つまり，この事例は抽象度の異なる継承関係というフレーム間関係によって意味操作をした formulation だと言える．

上記の結果から，聞き手が示す解釈は，談話内の対話者の関係性や許容される推論の程度によって異なると考えられる．業者が顧客の発話に寄り添うことを前提とする業者顧客間の会話では，同じフレームで大凡の意味を変えずに解釈を提示する傾向が強い．一方で，同業者の職場での会話のように，専門性レベルが同程度に高い対話者の中では，文字通りよりも関連しているフレーム同士という間接的な解釈方法で意味を再提示する場合が割合多い．Sacks(1992)によれば，聞き手の反応として，先行会話の言い換えや変形の提示は，先行会話の繰り返し表現の提示よりも，解釈の提示として曖昧でないと言う．つまり，職場・同業者間では，間接的な解釈方法によって，聞き手の深い理解を表すことが好まれている可能性がある．更に日常会話では，聞き手の返答として多様な方法があるが，相手の会話内容に基づきながらも，因果関係というある種推論的な意味解釈が，他の談話に比べとりわけ許容されていると考えられる．このように，formulation には多様な方法があるが，談話の種類によって好まれる方法が一部異なっており，そこには談話の種類によって聞き手の役割が異なっているということが関与していると推察される．

5. 結論

本研究では，フレーム意味論を用い，会話内の先行会話とその other-speaker formulation とが喚起するフレームを調査した結果，表 2 に示したようなフレームに関わる多様な方法が確認された．更に，談話間でその使用傾向を比較した結果，談話内の対話者の関係性や聞き手の役割によって，聞き手が解釈を提示する方法が一部異なることが示唆された．

しかしながら，今回の調査では談話間の集計数に大きな差があった．日常会話からも多くの other-speaker formulation が収集できたことは注目すべき点であるが，今後は日常会話以外の formulation の特徴をより明確にすべく，日常会話以外のデータを同数程度まで増やすことが求められる．また，日常会話という 1 つの分類内にも，細かいレベルで見れば，会話文脈上複数のパターンがあり，そのパターンが解釈の提示方法の選択に影響を及ぼしている可能性がある．そのため，データの追加に加え，よりマクロなレベルでの分類の再編成を検討することで，解釈提示方法およびその機能は更に明らかになるだろう．

参考文献

Couper-Kuhlen, E., & Selting, M. (2017). Formulating and formulations. *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Deppermann, A. (2011). Notionalization: The transformation of descriptions into categorizations. *Human Studies*, 34(2), 155-181.

Drew, P. (2003). Comparative analysis of talk-in-interaction in different institutional settings. In P. Glenn, C. LeBaron, & J. Mandelbaum (Eds.), *Studies in language and social interaction*, pp. 293-308. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Fillmore, C. J. (1982). Frame semantics. In Linguistic Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the morning calm*. pp. 111-137. Seoul: Hanshin.

Fillmore, C. J. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica*, 6(2), 222-254.

Fillmore, C. J., & Atkins, B. T. (1992). Toward a frame-based lexicon: The semantics of RISK and its neighbors. In A. Lehrer & E. F. Kittay (Eds.), *Frames, fields, and contrasts: New essays in semantic and lexical organization*. pp. 75-102. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Hasegawa, Y., Lee-Goldman, R., Kong, A., & Akita, K. (2011). FrameNet as a resource for paraphrase research. *Constructions and Frames*, 3(1), 104-127.

Heritage, J., & Watson, D. R. (1979). Formulations as conversational objects. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology*, pp. 123-162. New York: Irvington.

Sacks, H. (1992). Sound shifts; Showing understanding; Dealing with ‘utterance completion;’ Practical mysticism. In G. Jefferson (Ed.), *Lectures on conversation: Volume II* (pp. 137- 149). Oxford: Blackwell.

Making it Newsworthy: The Appendor Wh-Question in Announcement Sequences

Sally Jones (Nagoya University, Graduate Student)

This paper will take a conversation analytic approach to examining the appendor wh-question in announcement sequences in English talk-in-interaction. The appendor wh-question is a linguistic format consisting of a preposition plus a wh-question word (these are not themselves repeats). This paper is primarily concerned with how the recipient of an announcement may treat the announcement as not yet newsworthy for them and the role that the appendor wh-question has in this. How these recipients indicate that an announcement is not yet newsworthy for them has yet to be examined in the literature.

This paper stems from my broader study on appendor wh-questions in English talk-in-interaction. The data derives from 135 hours of naturally-occurring interaction and the methodology of conversation analysis was employed. 80 instances of appendor wh-questions were analysed; 17 of which were used in announcement sequences.

To take a look at one excerpt, the following contains two appendor wh-questions being used to indicate that the announcement is not yet newsworthy for the recipient.

Excerpt (1): CallFriend North (ENGN6384)

1	Rick:	o:h I got another gift today.
2		(0.5)
*3	Kate:	from who?
4		(0.5)
5	Rick:	from my sister
6		(0.5)
*7	Kate:	for what?
8		(.)
9	Rick:	she got (.) me a mezuzah
10		(0.9)
11	Kate:	nice

In line 1, Rick announces "oh I got another gift today". The word "gift" suggests that there is a giver of the gift, and perhaps it was for a particular occasion. This information is missing from the announcement in line 1, which is treated as relevant in subsequent lines. Kate pursues information to recognise the newsworthiness of the announcement with the first appendor wh-question "from who". Rick responds with "from my sister" (line 5). Kate still does not treat the new information together with the announcement as newsworthy for herself yet, as indicated by her second appendor wh-question "for what" (line 7). As the recording occurred around the Christmas/Hanukkah period, the "for what" is perhaps soliciting the purpose of the gift or the occasion he received the gift. Rick says "she got me a mezuzah" (line 9) (note that a "mezuzah" is a Jewish ornament), to which Kate responds with an assessment "nice" (line 11). Kate now treats the announcement as news for her and such assessments may typically conclude announcement sequences (c.f., Maynard, 1997).

The study revealed that the appendor wh-question is used in announcements to signal that the recipient of the announcement has not recognised the newsworthiness of the announcement. Through the appendor wh-question, the recipient indicates what missing information (whether that be a location, purpose, etc.) that could be supplied in addition to the announcement to make it possibly newsworthy for them. The conversational participants work together to make the announcement possibly newsworthy for the recipient. The recipient orients to a newsworthy announcement with, typically, an assessment of the news. All in all, we can see how the unrecognisable newsworthiness of an announcement is dealt with by the conversational participants, and how the announcement sequences have been intricately designed and understood by the conversational participants themselves.

References

Maynard, D. W. (1997). The News Delivery Sequence: Bad News and Good News in Conversational Interaction. *Research on Language and Social Interaction,* 30(2), 93-130.

トーク番組3形態のコミュニケーションの特徴と参与者の関係性
ーパブリック・ディスコースにおけるターンテイキングの一考察ー

北澤茉奈(慶應義塾大学大学院生)

1. はじめに

COVID-19の感染拡大に伴い,大人数で・密に・場を共有して行われるコミュニケーションが避けられるようになった.距離や時間の制限を超えて人々を繋いできたオンライン会議システムやテレビ電話は今や,普段から対面でやりとりをする相手との間でも使用されるようになっている.しかしその有用性が注目される一方で,ズーム疲れ(Zoom fatigue)が多くの記事で取り上げられるなどオンラインでのやりとりに違和感を覚え疲弊する人が増えてきている.

そこで本研究では,こうしたコミュニケーション形態の違いが人々の言語活動にもたらす変化を,ターンテイキングの営みから明らかにすることを試みる.ターンテイキングの研究は,制度的会話だけでなく自然発生的な会話にも組織化された話者の交替システムがあることを明らかにしてきた(Sacks et al., 1974; Schegloff, 2000).また,ターンテイキングを参与者の関係性と結びつけて,交替のタイミングやターンの長さ,保有数などから参与者間の力関係や相互の理解度を分析する研究も行われている(Benus et al., 2011; Tannen, 1998).

本研究では,組織だった営みとしてのターンテイキングが,コミュニケーション形態が異なる場合にどのように行われ,またそれが参与者の関係性にどのような影響を与え得るのかを分析する.COVID-19の流行に伴い収録方法が変更されたトーク番組の3形態(スタジオ[観覧客あり],スタジオ[観覧客なし],オンライン会議システム)を対象とし,ターンの交替に要する時間(交替潜時)および交替頻度,参与者それぞれのバック・チャンネル[1]の使用率をもとに比較を行った.

2. データと方法論

アメリカNBCで放送されているトーク番組*The Tonight Show Starring Jimmy Fallon*および*Late Night with Seth Meyers*から,それぞれのYouTube公式チャンネルに公開されているインタビュー部分を対象とする.どちらの番組も,2020年3月末からオンライン会議システムを用いてゲストにインタビューを行っている.スタジオで行われるインタビューに関して,*The Tonight Show Starring Jimmy Fallon*では,COVID-19の流行の過渡期に観覧客なし[2]でのインタビューが2回行われていた.それも含めて本研究は以下のデータセットを用いて分析を行う.

表1 本研究で使用するデータセット

形態	司会者	ゲスト	データID	発話時間
1. スタジオ(観覧客あり)	Jimmy Fallon	Nicole Richie	[JF_NR_A]	3:45
		Mandy Moore	[JF_MM_A]	3:38
		Dane DeHaan	[JF_DD_A]	4:30
		Kathryn Hahn	[JF_KH_A]	2:43
	Seth Meyers	Mandy Moore	[SM_MM_A]	3:51
2. スタジオ(観覧客なし)	Jimmy Fallon	Mandy Moore	[JF_MM_N]	5:17
		Dane DeHaan	[JF_DD_N]	3:51
3. オンライン会議システム	Jimmy Fallon	Nicole Richie	[JF_NR_O]	7:52
		Kathryn Hahn	[JF_KH_O]	5:33
	Seth Meyers	Mandy Moore	[SM_MM_O]	6:39

[1] 日本語では「あいづち」と訳されることが多いが.本研究では,現話者のターンの進行を妨げることなく反応を示す発話として,*uh-huh*, *right*, *yeah* (Taboada, 2006)以外に司会者や観覧客の拍手や笑いなど(Lakoff, 1982)も含めてバック・チャンネルと呼ぶことにする.これはターンとは区別して扱われる.

[2] 観覧客はいないが,少数のスタッフやハウス・バンドのThe Rootsは同スタジオ内にいる.

ゲスト個人の特徴に左右されないよう，可能な限り司会者とゲストは共通で放送形態のみが異なるものを採用した．書き起こしたデータ[3]には質的データ分析ソフトウェアMAXQDAを用いてコード付けを行った．司会者およびゲストの「ターン」，「ターンテイキングに要した時間(交替潜時)」，「バック・チャンネル」をコードとして手動で付与していき，各コードの頻度やコード間の関係を量的に示し比較分析を行った．

3. 結果

3.1 交替潜時

参与者同士の関係性や一体感との関連が指摘されている交替潜時について，0.1秒ごとに計測を行い，重複や発話が密着している場合も含めて表2に示した．0.1秒以上は形態ごとの特徴が見出しやすいように6つの間隔でまとめている．

表 2　トーク番組3形態のターンテイキングにおける交替潜時の割合

	2.0-3.0	1.6-2.0	1.0-1.5	0.7-0.9	0.4-0.6	0.1-0.3	密着	重複
スタジオ(観覧客あり)	1%	1%	0%	2%	8%	28%	22%	37%
スタジオ(観覧客なし)	1%	1%	1%	3%	7%	29%	25%	35%
オンライン会議システム	0%	3%	9%	10%	22%	24%	5%	27%

対面という要素を共有するスタジオでの2形態とオンライン会議システムとの間において，「密着」と0.4秒以上の交替潜時の割合に特に違いが現れた．オンライン会議システムにおいて「密着」は5%にとどまり，スタジオの場合と比べてその割合は低い．(1)はスタジオ(観覧客なし)の例であるが，28行目と29行目においてゲストと司会者はそれぞれ間を置かずにターンを交替している．しかし，(2)のオンライン会議システムの例では，司会者の質問に答える形での交替に0.5秒(182行目)，その後司会者がゲストの回答に反応する形で行われた交替に0.6秒かかっている(184行目)．

(1) [JF_DD_NA]
27 JF: That's Bowie, is that right?=
28 DD: =Bowie, yeah=
29 JF: I remember that name.

(2) [JF_NR_0]
181 JF: It's on Quibi. How many episodes are there?
182 NR: (0.5) There's six episodes on Quibi, and then,
183 at the end of each episode is a new song and music video.
184 JF: (0.6) Dude, you can rap. You're unbelievable.

高木他(2016)が通常の発話の間隔を 0.1 秒またはそれ以下としていることや，Benus et al.(2011)が共通基盤の理解の度合が高いことを示す潜時の臨界点を0.3秒と主張していることをふまえると，オンライン会議システムにおける交替潜時は不自然で協調関係を築きにくいものと考えられる．スタジオにおいても1秒以上に及ぶ長い潜時を伴う交替もあるが，それは観覧客(または司会者)の笑いや歓声などによって進行が妨げられたり，現話者の発話が予想外に途切れたりした場合などである．しかしオンライン会議システムでは，(2)のように質問への返答といった隣接応答ペアにおいても 1 秒以上の潜時を伴う例が散見された．これらの不自然な潜時の出現には，オンライン会議システムというツール上の特徴が原因となっている可能性がある．実際，Mintzberg(1973)は，ビデオ会議と対面での会議を比較し，ビデオ会議で自然な会話の流れが生まれない理由の1つに，画面に映る相手を見て話すとカメラ

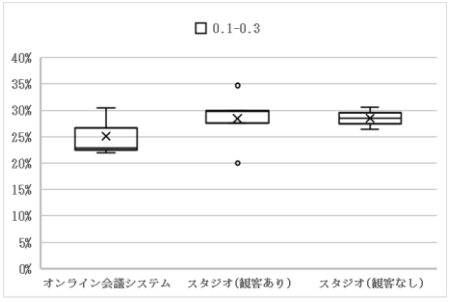


図 1　潜時「0.1-0.3」秒におけるゲストごとの割合

[3] トランスクリプト記号
「?」 質問 「=」 発話の密着 「[」 重複 「.」 語尾の音調が下がっている場合 「,」 続きがあることを予測させる場合 「@」 笑い
「(0.0)」 0.1秒以上の沈黙

に目線が合わずアイコンタクトが出来ないことを指摘している.

潜時ごとの割合が類似していたスタジオ2形態について個々の結果をみてみると，スタジオ(観覧客あり)では「0.1-0.3」と「密着」においてゲストによって割合に差があることが分かった (図1, 図2)．その点，スタジオ(観覧客なし)やオンライン会議システムでは，スタジオ(観覧客あり)ほどゲストごとの違いはみられなかった.

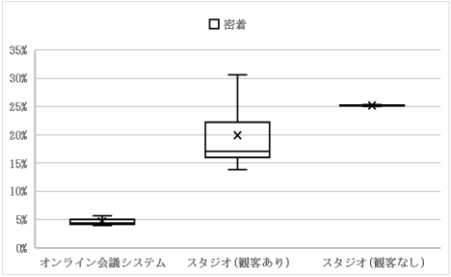


図 2 潜時「密着」におけるゲストごとの割合

3.2 ターンテイキングの頻度

トーク番組の形態ごとに1分間で行われるターンテイキングの頻度を示したものが表3である．表3の結果から，オンライン会議システムは1分間で5.5ターンと少なく交替の頻度が最も低いのに対し，スタジオ(観覧客なし) はその3倍の16.5ターンで頻繁にターンテイキングが行われていることがわかる．このことは，オンライン会議システムとスタジオでのトークにおいて，各ターンの平均的な長さに差があることを示唆する.

表 3 トーク番組3形態におけるターンテイキングの頻度

	総秒数	総ターン数	1分間のターン数
スタジオ(観覧客なし)	548	151	16.5
スタジオ(観覧客あり)	1107	281	15.2
オンライン会議システム	1204	111	5.5

番組内での役割の違いによって司会者とゲストのターンの長さは異なり(Benwell & Stokoe, 2006)，さらにトーク全体を通してもその長さは変化するものと考えられるが，少なくともこの平均的な値からは，スタジオでは短く単発的なやりとりが，オンライン会議システムでは一方が他方の話に耳を傾ける形でやりとりが行われていると推測できる．実際，(4)のオンライン会議システムの例では，司会者が1-3行目で質問した後4行目以降はゲストのターンが続いている．この間，司会者は笑って反応するにとどまりターンの交替は行われていない．一方，スタジオ(観覧客なし)では，前の発話に重複する形で頻繁に司会者とゲストがターンを交替していることが分かる.

(4) [JF_KH_0]
01 JF: Kathryn Hahn, thank you so much for being here.
02 We really, really appreciate it. You look great.
03 Where are you? And how are you? And who are you with?
04 KH: (0.7) I, I'm with no one but, but the voices in my own mind.
05 I, I'm in my garage right now because it is the quietest place,
06 JF: @@@[@@@
07 KH: [Ahh,in the house and I don't want to, I don’t want to interrupt the multiple 08 schools that are happening online in the house.

(5) [JF_MM_NA]
57 MM: And they would pass out cassingles.Remember cassingles, [guys?
58 JF: [Yes, of [course.
59 MM: [They would
60 pass out my exactly, [yeah.
61 JF: [Questlove, yeah, [cassingles
62 MM: [they would @@@@@ would pass out

(4)の6行目でみられる司会者の笑いは，話し手であるゲストのターンを妨げることなしに相手に聞いていることを示すバック・チャンネルとして機能している．表4は，それぞれの形態で集計されたバック・チャンネルのうち，誰がどのぐらい使用したのかを示したものである．バック・チャンネルの割合が高いことは，相対的に聞き手としての役割を担っていることを示唆する．通常の形態であるスタジオ(観覧客あり) においては，ゲストのターンに対する司会者(41%)と観覧者(26%)のバック・チャンネルの割合がゲストが司会者に使用する割合(20%)よりも高く，司会者が観覧客とともにゲス

トの話に耳を傾けたり反応したりする傾向にあることが分かる．オンライン会議システムでは，観覧客がいない分，司会者(79%)とゲスト(21%)の差がより顕著に表れ，話し手としてのゲストと聞き手としての司会者という役割の違いがより明確になっている．一方，スタジオ(観覧客なし）では，その割合が逆転し，ゲスト(61%)の方が司会者の話の聞き手としての役割を担っていることが分かった．

表 4　バック・チャンネルにおいて各参与者が占める割合

	観覧客	司会者	ゲスト
スタジオ(観覧客なし)	0%	39%	61%
スタジオ(観覧客あり)	39% (13%が司会者，26%がゲストの発話に対して)	41%	20%
オンライン会議システム	0%	79%	21%

4. 考察

トーク番組の 3 形態について，交替潜時やターンテイキングの頻度，バック・チャンネルにおける各参与者の割合をもとに分析を行った．オンライン会議システムでは，通常の形態とは異なり，自然な潜時での交替が実現できず，即興的に互いが掛け合うやりとりが減り，司会者はゲストの話を聞き出しそれに耳を傾ける聞き手としての役割を強めていることがわかった．一方で，スタジオでは観覧客の有無を問わず自然な交替潜時でターンテイキングが行われ，どちらかが聞き手または話し手に偏ることなく高い頻度で交替が行われていることが分かった．しかし，バック・チャンネルだけに焦点を当ててみると，スタジオ(観覧客なし)は他の 2 形態と異なり，ゲストによるバック・チャンネルの使用が増え，一般的なインタビューにみられる聞き手としての司会者と話し手としてのゲストという関係性が逆転していることがわかった．これは，観覧客のいない対面のやりとりでは，インタビューという形式的な側面への意識が薄れ，司会者も積極的に話に参加した結果生じたものと考えられる．スタジオ(観覧客あり)では交替潜時の使用においてゲストによるばらつきがみられ，司会者だけでなく観覧客の反応をもとにその都度微妙な調整が行われているものと考えられる．

5. おわりに

トーク番組 3 形態におけるターンテイキングの営みの比較を通して，同じインタビュー形式でも形態が異なれば参与者同士のやりとりが変化することが明らかになった．特に，トーク番組のインタビューにおいては，オンライン会議システムの使用や観覧客の有無がそこで行われるコミュニケーションや参与者の関係性に影響を与えている可能性を指摘した．今後は，より多くのデータを収集し，ジェスチャーやプロソディーなどを踏まえた複合的な分析をしていきたい．また，ターンテイキングにとどまらず形態ごとに話題展開がどのようになされるかなど内容面についても分析を進め精査していきたい．

参考文献

Benus, S., Gravano, A., & Hirschberg, J. (2011). Pragmatic aspects of temporal accommodation in turn-taking. *Journal of Pragmatics*, *43*(12), 3001-3027.

Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. UK: Edinburgh University Press.

Mintzberg, J. (1973). *The nature of managerial work*. NY: Harper & Row.

Lakoff, R. (1982). Persuasive discourse and ordinary conversation, with examples from advertising. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: Text and talk* (pp. 25-42). Washington DC: Georgetown University Press.

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, *50*(4-1), 696-735.

Schegloff, E. A. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in society*, *29*(1), 1-63.

Taboada, M. (2006). Spontaneous and non-spontaneous turn-taking. *Pragmatics*, *16*(2-3), 329-360.

高木智世・細田由利・森田笑 (2016). 会話分析の基礎 ひつじ書房

Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation*. NY: William Morrow.

文化的不透明なリソースへのアクセスを支援するリンガフランカとしての日本語
－PBL型授業におけるアプリケーション開発から－

武富　拓也(明星大学)

1. はじめに

現在のソフトウェア・アプリケーション(以下，アプリ)の開発は，プログラマーのみで完結することは少なく，多様な背景を持つメンバーと協働で開発が行われる．また，日本における外国人エンジニアは年々増加傾向にあり，それに伴い，非日本語母国語話者と日本語を使用する機会も増加することが考えられる．本稿では，異なる国籍や背景を持つチームメンバーがどのように「リンガフランカとしての日本語」を用いてアプリ開発を行うのかを考察する．

2. 研究内容

本稿が対象とするProject based learning(以下，PBL)授業は学部横断，かつ留学生を含めた多様なメンバーでプロジェクトが運営された．協働学習においては状況的学習論の領域で多くの研究がある．留学生が日本人の学生と円滑な対話を行うには文化的透明性やリソースへのアクセスをデザインすることが重要であることを示す研究がある(ソーヤー,2010).非日本語母国語話者を含めた日本語での異文化間のコミュニケーションにおいて，相手によってコミュニケーションを調整できるようにすることが重要であると考えられ(佐藤, 2020)，日本語の使用自体を考え直す必要があり，「国際日本語」という考え方が示唆されている．

日野(2020)によれば，「国際日本語」教育では，日本語母語話者も非母語話者と同様に学習者であり，日本語を用いた国際コミュニケーションを円滑に行う方法を学ぶ必要があると述べている．国際日本語は母語話者主義を克服するために出てきた「国際英語」を参考にしており，類似した概念でELF(English as a Lingua Franca)が挙げられる．国際日本語の概念は示唆されている段階であるため，その考え方を取り入れつつ，異文化間コミュニケーションの先行研究があるELFを本研究では参照する必要がある．FELの定義は第一言語の異なる人々の間のコミュニケーションに用いられる共通語としての英語とされる．EFLにはプロジェクトを遂行するための共通語としての英語がどのように使用されるかの研究があり(Miya, 2016)，本研究のアプリ開発における共通語としての日本語を考察する上で適切であると考えられる．しかし本研究は非日本語母語話者と日本語母語話者のディスカッションを分析するため，厳密にはELFの定義に当てはまらない．ただ，日本語母語話者も母語話者として使う日本語と「共通語としての日本語」を区別するのは，異文化での日本語を用いたコミュニケーションを調整する上で有用だと考えられる．また本研究では日本語母語話者の日本語とは異なる「共通語としての日本語」が分析結果として表れたため，後者を「リンガフランカとしての日本語」としての概念を提案する一研究事例として示したい．以下の分析から留学生が参加する学部横断で行われるアプリ開発におけるリンガフランカとしての日本語が文化的不透明なリソースへのアクセスにどのように影響するかを考察する．

3. データ分析アプローチ

本研究は2019年に行われた人文学部国際コミュニケーション学科(以下，国コミ学科)の学生と情報学部情報学科の学生が参加し，地域観光を促進するアプリケーションを協働で開発を行ったPBL授業を対象とし，2019年4月から8月にかけてデータを取得した．アプリ開発のチームメンバーは国コミ学科の学生が３人，内日本人は

1人(以下，国コミA)，タイの留学生(以下，留学生A,留学生B)が２人，情報学科の学生が２人(以下，情報A,情報B)の全５名で構成されており，観光地探索型Virtual reality(以下，VR)アプリを開発した．VRアプリは頭部に装着して利用するHead Mounted Display(以下，HMD)の「Oculus quest」を機材として使用した．授業では開発したアプリは対象地域である静岡県伊東市の市長へ観光型VRアプリとして提案まで行なっているが，留学生は2020年9月から2021年2月までの後期の授業を履修していないため発表は行っていない．

研究対象の前期授業が行われる2019年4月~8月にデータを取得した．アプリ開発におけるミーティングのビデオ録画データを談話・会話分析を行い，加えてVR班５人に対して，自由記述のアンケート及びインタビューを行なった．

4. データ分析

国コミ学生のみ2018年度の同授業に参加しており，情報技術の知識を多少持ち合わせている．留学生についてはアンケートで「アプリ作りのてつづきとかよくわからない」，「はじめてアプリを作る．分からない言葉があるけど，人文部(人文学部国コミ学科の意味)の人が教えてくれる」という記載があるように，アプリ開発のおける知識や手順を把握できていない．アプリ開発における知識，手続き，文脈は情報学部がリソースとしてアクセスできるディスコースである．留学生にとって，アプリ開発のディスコースがプロジェクトを進める上で文化的不透明なリソースとなっている．ミーティングは日本語で行われたが，情報学部は自らにとって当たり前となっているアプリ開発におけるディスコースを省いた発話になる場面が多々あった．また，情報学部の学生はインタビューで「留学生は日本語が完全にわかるわけではない」，「国コミ学生に言ったほうが伝わりやすい」と述べていた．留学生と情報学部の学生の間を取り持つため，国コミ学科の学生がアプリ開発におけるディスコースを補ったリンガフランカとしての日本語を用いて，ディスカッションを進めていた．

4.1 アプリ開発という目的を付加したリンガフランカとしての日本語

国コミ学科は，観光用のアプリ開発のために伊東市に行き現地の動画，写真，音声データを収集するため伊東市でフィールドワークを行うため，断片１では伊東市に向かう前にどのような素材が必要かミーティングにてディスカッションを行なっている場面である．

【断片１】

01 情報A: えっとその動画の中では音声ってどう：しま°す°?=((国コミAの方を向いて))
02 国コミA: =あっ音声，音どうします.動画の((留学生の方を向いて))
03 留学生A: あ：
04 情報A: 後から何か上書きと[いうか
05 国コミA: [あ：その場の音を取るか，それとも別の BGMって言うんですか
06 情報A: 言葉でしゃべった音声データを[後から載せる
07 国コミA: [あ：はい
08 留学生A: でも動画の音だったら：なんかほかの人の話とかも入ってくるかもしれない，入らないほうがいいかなhh
09 国コミA: ((うなづく))

情報Aは，アプリを開発するにあたり音声の扱いについて話題を投げかけている(01行目)．しかし，留学生Aにはアプリ開発のディスコースを共有できていないため，「音声ってどうします」と問われても情報側の意図が理解できていない(03行目)．そこで国コミAがアプリ開発における音声がどのように用いられるか，つまり現地での音声を使用するか，それ以外の音声を使用するかというふうに言い直している(05行目)．そのやりとりを踏まえることで，留学生Aは自分の意見を述べることができている(08行目)．

4.2　ジェスチャーを用いたリンガフランカとしての日本語

VRアプリは，頭部に装着するデバイスである「HMD」を用いるが，留学生がVRアプリを使用した経験がなくHMDのイメージを共有できていない．断片２では，国コミ学生がHMDの使い方をジェスチャーで示すことにより，文化的不透明なリソースであるHMDの操作方法を理解させ，VRアプリの機能の一つであるクイズの選択をどのように行うかというディスカッションへの参加を促している．

【断片２】

10 情報A: この中で一応決まってないのはクイズの選択肢を選ぶ方法

11 国コミA: あ：

12 情報A: 例えば，あの去年の方だったら視点を合わせてやるやつ

13 情報B: はい

14 情報A: ああいう形か，ものでもって指すとか

15 国コミA: 今回えっとquestでしたっけ

16 情報A: あはい

17　国コミA:　前見せたこういうやつ((手でHMDを顔につけるふり))，あるじゃないですか．あれとは別にコントローラーついて手をゲームの中で動かせる((手をうごかすそふり))

18 留学生A: あ：分かった

19　国コミA:　やつがあってだからその目でずっと見て((手を目から伸ばす動作))選ぶんじゃなくて手でこうやって選ぶ

20 留学生A: ん：ん((うなづく))

VRアプリにおけるクイズの選択方法はHMDの機能によっていくつか考えられる．断片２では，VR空間に対象物に視点を合わせる方法(12行目)やコントローラーを用いて選択肢を選択する方法(14行目)といったアイデアが出ている．留学生はHMDの知識がないため，国コミ学生がHMDを手で顔につける動作でどのようなものかイメージを喚起させ，加えてコントローラーという発話とともに手を動かして選択肢を選択する動作により，具体的なイメージを伝えている(17行目)．国コミAの説明により，留学生Aも理解した旨を伝えている(18行目)．加えて，HMDを被った状態で視線で選択肢を選択する方法を手の動きで留学生に伝えている．断片２のデータから，文化的不透明なリソースであるHMDをジェスチャーを用いたリンガフランカとしての日本語を使用し，クイズの選択肢を選ぶ方のディスカッションに留学生の参加を支援を行っている．

4.3　ディスカッションを構成するリソースとしてのリンガフランカとしての日本語

情報学部の学生と留学生が直接ディスカッションを行う際，国コミ学生が用いるリンガフランカとしての日本語をリソースを支援として用いて，ディスカッションを進めていた．しかし，リンガフランカとしての日本語を用いる国コミ学生は常にアプリ開発のディスコースを完全に理解できるわけではない．国コミ学生が留学生が理解できるように話しつつ，情報学部に確認を行う発話プロセスを断片３で分析する．

【断片３】

21 留学生A: でも?自分で：選べたら：とにかく4問に：沈む，>えぃ<?，答えなければならないですか

22 情報A: 全部でえっと1回のうち2回答え

23 留学生A:　　[あ：]2回だけ，あ：なんか：これはまずはこれを：クリアしたら：水の道を分けて：そし°て°そして自分で選んで：ですか?

24 情報A: あ：そのこの場合は2つ3つでもまあ作ろうと思えば((国コミAを見る))

25 国コミA: あ：じゃあこれをクリアしたら選択肢は3つていうこともできるってことですか
26 留学生A: ((国コミAを見て，情報Aを見る))自分で選べる
27 国コミA: そう三つ出てどれからでも．これは何が出るかわかんない((情報Aを見る))
28 情報A: まだこの段階では知らせない方が
29 国コミA: うん確かにわかんない方が面白いですね
30 留学生A: うん

留学生Aが情報Aに質問を投げかける(21行目)．初め情報Aは質問に応答するが(22行目)，すぐに国コミAの方を向き，話に入るように促す(23行目)．その後，国コミAは留学生Aの質問と情報Aの答えをまとめて簡易にまとめて繰り返しつつ，情報Aの確認を取っている(25行目)．そうすることにより，留学生Aも投げかけた質問の答えを確認することができる(26行目)．国コミAは多少技術的な知識を持っているが，すべて情報側の意図を理解できるわけではないため，リンガフランカとしての日本語を用いて留学生が理解できるよう説明しつつ，自身が理解できない点を情報Aに確認をとりながらディスカッションを進めている(27，28行目)．以上のように，断片３の分析から，情報学科の学生は自分の発話を国コミAのリンガフランカとしての日本語を利用することで，留学生の質問に応答しながらディスカッションを進めている．

5. まとめ

本研究では，留学生を含む学部横断PBL授業で行われたアプリ開発における，リンガフランカとしての日本語を分析した．ミーティングでの共通語は日本語であったが，情報学科の学生と留学生とのやり取りに，国コミ学生が間に入り，リンガフランカとしての日本語として再度言い直して留学生に伝える場面が繰り返し観察された．国コミ学生のリンガフランカとしての日本語には，情報学の学生がリソースとしてアクセスできるアプリ開発のディスコースを踏まえた上で，省かれていた情報学部の質問の意図を言語化したり，留学生が使用した経験のないHMDやその操作方法に関してジェスチャーを加えてイメージしやすくすることにより，留学生にとって文化的不透明なリソースであるアプリ開発のディスコースにアクセスする支援を行なっていることが考察された．

国コミ学生がアプリ開発のディスコースの理解に不安がある場合，情報学部の学生に技術的な確認を行いつつ，また，情報学部の学生は国コミ学生のリンガフランカとしての日本語を留学生とのコミュニケーションのリソースに用いて相互行為的にミーティングを構成していた．本研究では，リンガフランカとしての日本語の可能性の一事例研究を示したに過ぎないため，今後さらなる研究が必要とされる．

参考文献

佐藤良子，平田亜紀，福本明子，宮崎新(2020)『協働学習と異文化コミュニケーション』.明石書店:『リンガフランカとしての日本語』pp.110-132』.

日野信行(2020)『言語使用者を母語話者の規範から解放する言語教育』.明石書店:『リンガフランカとしての日本語』pp.150-169』.

Miya Komori-Glatz (2016). Crossing Language Boundaries in Organisations, 10th GEM&L International Conference on Management & Language, ESCP EUROPE, Paris.

ソーヤーりえこ, (2010),『社会的実践としての学習』. 凡人社:『文化と状況的学習　実践，言語，人工物へのアクセスのデザイン』 pp. 41-87

待遇コミュニケーション教育における認識力の育成に関する考察

－初対面会話における話題選択に関する授業実践から－

アドゥアヨム・アヘゴ　希佳子（東京国際大学）

1. はじめに

本研究は，待遇コミュニケーションという研究分野において，待遇コミュニケーション教育の授業実践方法や理念の確立を目指した研究の第一歩という位置づけである．待遇表現が敬語を中心とした表現，言語形式に重点を置いているのに対し，待遇コミュニケーションは，コミュニケーションを「主体の場面（人間関係・場）への認識」に重点を置いて捉えている．待遇コミュニケーション教育の目的は，その時々における「コミュニケーション主体」，「場面」（「人間関係」「場」），「意識」「内容」「形式」の連動を相対的に認識する能力を高め，相互尊重に基づく自己表現と他者理解の能力を高めることである（蒲谷，2003；2012；2013）．本研究では，その認識する能力を高めることとは具体的に何を意味し，いかにして達成されるのかを考察することを目的としている．

2. 初対面会話における話題選択と待遇コミュニケーション

本研究では，初対面会話における話題選択を授業実践の題材とした．初対面会話は，親疎の疎である人間関係の相手と親しくなるために，「コミュニケーション主体」が何らかの「意識」を持って，「内容」「形式」に配慮しながらコミュニケーションを行う「場面」である．その配慮の一つとして現れるのが，話題選択である．初対面会話において，話題選択は重要とされており（田所2013），待遇コミュニケーション能力が必要とされる項目の一つである．

従来，初対面会話の話題選択に関する研究では，母語話者・非母語話者それぞれに選択されやすい話題，されにくい話題の傾向が解明されてきた．初対面で政治や宗教といった話題は，相手のプライバシーの侵害，あるいは意見の対立につながりやすいため，避けられる傾向にある（三牧1999；熊谷・石井2005など）と言われてきた．これらの情報を学習者に与える場合，一般的に選択されやすい話題はよい，されにくい話題は悪いといった暗黙の価値観を学習者に与えることになる．しかし，それは初対面という「場面」と，「内容」「形式」に限られた連動であり，そこには，その背景となる「意識」や「コミュニケーション主体」という要素は含まれない．待遇コミュニケーション教育では，独自の価値観を持つ「コミュニケーション主体」がいかなる「意識」を持ち，話題選択を行い，理解するのかという点に注目することが，重要になる．そこで，話題選択に際しての「意識」に注目し，授業実践を行うこととした．

3. 評価と待遇コミュニケーション

待遇コミュニケーションが重要視している，「形式」や「内容」がその場面にふさわしいかどうかという判断は，評価と言い換えることができる．人はコミュニケーションにおいて，常に何らかの評価をしている．かつて南（1974；1977）は，敬語及び待遇表現における特徴として，「送り手」（話し手，書き手）は何らかの対象について顧慮しており，そうした顧慮は，常に「送り手」（話し手，書き手）の何らかの評価的態度を伴っているという点を挙げた．これは一種の「品定め」，または「測定」であり，その観点には，人間関係における上下関係，親疎関係，場の改まり，表現の上品さ，表現の調子の強弱という五点があるとした（南1977）．これは，「送り手」側の評価である．評価はこれだけではない．同様に，「受け手」側も「送り手」や表現に対して，丁寧さや適切さなどを常に評価しているといえる．このように，評価は「送り手」と「受け手」双方に常に存在するものであり，コミュニケーションと評価は密接な関係にある．本研究では，評価の多様性を可視化・共有することにより，待遇コミュニケーションにおける認識力を育成することを目指す．評価の定義は，宇佐美（2014）に従い，次の通りとする．

「主体が持つ内的・暗黙的な価値観に基づいて，対象についての情報を収集し，主体なりの解釈を行ったうえで，価値判断を行うまでの一連の認知プロセス。またその結果として得られる判断.」（宇佐美2014：2）

4. 授業実践の詳細

4.1 映像教材の詳細

まず，映像教材作成のために，20 分の接触場面初対面会話を 14 録画した後，個別に再生刺激法を用いたフォローアップ・インタビューを行った．対象者が相手に対して少しでも好印象・悪印象や違和感を持った箇所があったら随時ビデオを止めてその理由を述べてもらい，録音し，文字化した．本授業実践のトピックである話題選択に関する好印象・悪印象や違和感が見られた７会話中の 10 箇所を約２分ずつに編集して映像教材を作成し，字幕をつけた．本研究では，タンとしんじ（ともに仮名）の映像教材を視聴した授業を例にとる．タンはマレーシア出身の 34 歳の研究生であり，６年１か月前に来日した．しんじは23歳の修士１年生である．以下の資料は，映像教材の会話の文字化資料である．

資料１　映像教材の会話の文字化資料[1]

13:50	1	NS	だからほんっとに神様がいるかどうかは分かんないっす。
	2	NNS	分かんないんだ
	3	NS	ほんとに分かんないっていうのが正直かもしれない。
	4	NNS	あーほんとに
14:00	5	NS	いるかもしれないし、いないかもしれないし。
	6	NNS	そうですね
	7	NS	だからそういうふうに信じてはいないけど、
	8	NS	でも習慣として、なんか神社でお祈りとかを神様にするっていうのは、します。
	9	NNS	うーーん
	10	NNS	はいはい、そうですね、この、世界でですね、ま、二つのグループに分かれてるんですね。
	11	NS	うん
	12	NNS	ま、神様の存在を信じる人、信じない人。
	13	NS	へーーー
	14	NS	そうですね。
	15	NNS	でも、クリスチャンってみんな神様のことを信じてるんですね。
	16	NS	はいはい
	17	NNS	神様を信じて、神様の存在
	18	NS	ふーーん
	19	NS	信じてるんですか？
	20	NNS	はい。
	21	NS	そうですね。
	22	NNS	そうですね、ちょっと難しい話になっちゃうと思うんですけど、
	23	NS	うん
	24	NNS	あの、えーっと、神様はこの世界を、宇宙万物を作られた方、
	25	NS	うん
	26	NNS	お方だとみんな信じてるんですね。
	27	NNS	みんな、というかクリスチャン。
	28	NS	うん
15:00	29	NNS	その最初世の始まり、あの、世界の始まりに、神様が全ての物、創造、してくださったという、
	30	NS	うん
	31	NNS	話ですね。
	32	NS	神話、僕も聞いたことありますよ。
	33	NNS	うん、そうそう
	34	NNS	アダムとイブ、エバ。
	35	NS	うん、アダムとイブ。
	36	NNS	そうです、の話ですけど。
	37	NS	はい、有名ですね。
	38	NNS	うん、けどー、神様、人間、全ての万物、世界、全て作ったのに、
	39	NS	うん
	40	NNS	人間が神様を知らないですね。
	41	NS	うん
	42	NNS	神様知らなくて、神様のその愛、そうですね、愛を体験することはできない。
	43	NS	うーん　うーん
	44	NNS	人間と神様の間に断絶、ができてるということ。
	45	NS	ふんふん
	46	NNS	ギャップができてる。
15:50	47	NS	うんうんうんうん

[1] ザトラウスキー（1993）に準拠し，文字化した．NS はしんじ，NNS はタンを指す．

4.2 学習者による評価の詳細

学習者は，日本留学中の学習者２名及び，香港の大学に在学中の学習者４名である．詳細は以下の表の通りである．映像教材を視聴後，タン及びしんじの評価の文字化資料を読み，話し合った．

表１ 学習者の詳細

	仮名	年齢	学年	出身地	母語	日本語学習歴	日本滞在歴
①	イスマン	28	博士１年	アルジェリア	アラビア語	独学で３年， 日本の大学で２年	２年
	キム	26	博士１年	韓国	韓国語	韓国の大学で６か月， 日本の大学で６か月	７年４か月
②	ツェー	19	学部１年	中国	中国語 (広東語)	独学６年	0
	ヨウ	22	学部４年	中国 (※香港)	中国語 (広東語)	香港の大学で１年半， 日本の大学で１年	１年１か月
③	ホン	22	学部４年	中国	中国語 (北京語)	香港の大学で２年半， 日本の大学で１年	１年
	ウォン	21	学部３年	中国 (※香港)	中国語 (広東語)	香港の日本語学校で10年	0

4.2.1 タンが宗教の話題を出したことに対する学習者の評価

イスマンは，タンに対して否定的な評価をした．しんじは非常に丁寧で，優しく聞いていたのに対し，タンはしつこかったという．イムも同様に，タンの歩み寄らない姿勢に否定的な評価をした．しんじは妥協点を探して話を切ろうとしているのに対し，タンは必ず自分が正しいという前提のもとで話している感じがする．そのため，そのギャップが埋まらない状況で，全然進展のない話が進んでいる感じだと述べた．ツェーも同様に，タンに否定的な評価をした．タンの話は個人的な部分が多すぎるし，無神論者と敬虔な信者では価値観の違いがありすぎて，しんじが話しづらい．ヨウも，話が合っていないと述べていた．しかし，ホンは，ほかの学習者とは違う視点から意見を述べた．タンが宗教の話を続けた背景には，しんじの話を理解できなかったという事情があるのではないかとのことであった．例えば自分は日本人の話が全部理解できない場合，場の雰囲気が冷めないように，理解した一つのキーワードについて自分の考えを述べる．同様に，タンはしんじの言ったことを完全には理解できなかったが，それで黙ってしまうと雰囲気が悪くなってしまうため，自分が会話に参加しているという姿勢を見せるために，神様というキーワードについて一生懸命に自分が話せることを話したのではないかというのである．ほかの学習者とは異なり，タンの努力，配慮として認め，否定的な評価はしていなかった．

4.2.2 タンが宗教の話題を続けたことに対する学習者の評価

イスマンは，タンの宗教の話題を継続させる要因となった，興味がなくてもマナーとしてあいづちを続けるというしんじの行動が，本当の気持ちを隠す行為だと否定的に述べた．何が好きか，どういう話がしたいかといった質問をタンにすれば，そこから本当の話が始まるのではないかと述べた．イムは，韓国人は，興味がなければ聞いてないふりをしたりしてはっきりと表すが，日本人は興味がなくても「うんうん」と聞くと述べた．しかし，興味があっても大して変わらないので，相手が興味があってそうしているのか，空気を読んでそうしているのか分かりにくい，とやや否定的に述べた．一方，ツェーは，しんじの評価を知り，安心したという．ツェーは日本に行ったことがなく，香港の大学にいる教師や日本人留学生以外と日本語で話したことがない．ツェーは，相手が聞き役に徹してくれる場合，どんどん盛り上がって自分のことについて話してしまうタイプであるが，今までは相手が話に積極的に参加してこない場合に，自分の下手な日本語を相手が理解できていないためであると解釈していた．しかし，しんじのように，相手が単に興味ないという場合もあるのだ，と知って安心したのである．ウォンも否定的な評価はしなかった．話すよりも聞くほうが好きであるため，自分もしんじと同様に，礼儀として聞き続けるだろうと述べた．ウォンは来日経験がなく，普段教師と話す以外は，SNS で日本人と交流している．SNS では相手が興味ない場合，返事がなくなるため，会話においても同様であると思っていた．しかし，興味がなくても話を聞き続ける場合があるのだということを今回知ったのだという．ホンも，否定的な評価はしていない．大学一年生の時に，本音と建前の日本文化について勉強し，普段から意識的に実践しており，しんじのあいづちを礼儀正しい日本文化であると解釈した．一方，ヨウは，中国人同士であっても，日本人と同様，興味がない場合に直接言わないとのことであり，しんじのあいづちを日本特有であると解釈したホンとは異なる．そして，興味がなくても一生懸命な顔

で聞き続けることはいい習慣であると肯定的に捉えていた.

5. 授業実践による認識力の育成に関する考察

5.1 理解主体としての認識力の育成

本授業実践において学習者は,映像教材によって,同じ寮の居住者が初対面会話をするという「場面」を共有した上で,表出された「内容」「形式」を理解した.そして,その際に生じる表現主体としての「意識」(なぜそのように表現したのか)及び,理解主体としての「意識」(その表現をいかに捉えたのか)について考えた.さらに,それらの意識の背景にあるタンとしんじという「コミュニケーション主体」がどのような個性や価値観を持った人物であるのかを推測した.その結果,多様な意識が共有された.日常生活において,「場面」や「形式」「内容」は他者と共有できるが,その背景にある「意識」や「コミュニケーション主体」の価値観を共有することは難しい.ある「場面」において相手をどう捉えるかを多様な観点から認識する力を育成することが,理解主体としての認識力の育成になると考えられる.

5.2 表現主体としての認識力の育成

表現主体としては,他者の多様な評価をもとに,自分はどのような「コミュニケーション主体」であるのか考え,どのようにコミュニケーションしていきたいのか考えることが,認識力の育成になると考える.本授業実践では,「場面」「内容」「形式」を映像教材によって共有し,それによってその背景には様々な「意識」「コミュニケーション主体」が存在していることを知ることができた.そこからまた自分なりの「内容」「形式」をいかに生み出していくのかについて考えることが,表現主体としての認識力の育成になると考える.学習者はそれぞれの個性や価値観を持ち,主体的に学ぶ存在であると捉えた場合,「コミュニケーション主体」が,独自の「意識」を持ってコミュニケーションを行っているという事実に注目することは非常に重要である.しかし,それが独りよがりの自分勝手な「意識」である可能性があるという点には注意が必要である.そこで,他者の多様な「意識」や個性,価値観を知ることにより,より一段階広い視野で自分のしたい表現について考えることができるようになることが望まれる.そこに,表現主体としての認識力の育成の必要性が指摘できる.

6. 結論

本授業実践では,初対面で避けられる傾向にある宗教という話題や,興味がなくても一生懸命にあいづちやうなずきをするという行為に対して,様々な捉え方がされていることが明らかになった.その「意識」には「コミュニケーション主体」一人一人の過去の経験や価値観が関連している.「コミュニケーション主体」はどのような「意識」を持ち,その「場面」においてそのような「内容」「形式」を伝えるのか.それを様々に考えさせるのが教師の役割であり,その多様性を知り,自分の価値観を問い直すことが,認識力の育成となる.そして,自分がコミュニケーションする場合により多面的に「コミュニケーション主体」「場面」「意識」「内容」「形式」の連動を考えられるようになるとすれば,それがよりよいコミュニケーションにつながるといえる.

参考文献

宇佐美　洋(2014).「非母語話者の日本語」は,どのように評価されているか―評価プロセスの多様性をとらえることの意義 ココ出版

蒲谷宏(2003).「待遇コミュニケーション教育」の構想 講座日本語教育,**39**, 1-18.

蒲谷宏(2012).待遇コミュニケーション教育の構想(Ⅱ) 早稲田日本語教育学,**11**, 1-19.

蒲谷宏(2013).待遇コミュニケーション論 大修館書店

熊谷智子・石井恵理子(2005).会話における話題の選択―若年層を中心とする日本人と韓国人への調査から 社会言語科学,**8**(1), 93-105.

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 日本語研究叢書 5,くろしお出版

田所希佳子(2013).初対面会話教育における重要項目の選定に関する考察―母語話者・非母語話者に対する意識調査から 早稲田日本語研究**22**, 13-23.

南　不二男(1974).現代日本語の構造 大修館書店

南　不二男(1977).敬語の機能と敬語行動 岩波講座日本語4 敬語 岩波書店, 1-44.

三牧陽子(1999).初対面会話における話題選択スキーマとストラテジー―大学生会話の分析 日本語教育,**103**, 49-58.

日本語とアラビア語の母語場面における依頼会話

ー金銭及び時間の負担度による違いー

ヤズィード　ナーセル(東海大学院文学研究科日本文学科博士課程後期)

1. はじめに

平成 29 年，日本・サウジアラビアビジョン 2030 が策定されたことによって両国間の幅広い分野で協力プロジェクトが今後一層進展するものと期待される．現在，ビジネスや文化などの様々な交流が続いているが，今後は両国間の人的交流もこれまで以上に増えると考えられる．筆者は 2018 年からキングサウド大学で日本語・日本文化・翻訳などの授業をサウジアラビア人の大学生に教えてきた．日本への留学も 4 年以上経っているので，これまで数々のサウジアラビア人と日本人の交流を見てきた．将来，サウジアラビアに帰国し、キングサウド大学で講師として勤めながら，日本人とサウジアラビア人のミスコミュニケーションになるような問題について，見つめていきたいと思う．

2. 先行研究と本研究の課題

Ayman Tawalbeh & Emran Al-Oqaily (2012)はサウジアラビア人とアメリカ人，それぞれ 30 人を対象に 12 場面から構成される談話完成テスト (DCT) を使用して、間接的な依頼とポライトネスの比較を行っている。サウジアラビア人の調査対象者はBrown and Levinson's (1978 and 1987) と Leech's (1983)が提唱した「間接的な依頼は多ければ多いほど，礼儀正しい」という結果ではなく,直接的な依頼のほうが好ましいと考えていた．このことは接続性，親密さ，友情，所属グループを示すものであるとしている．

張 (2004) はロールプレイによる日本語と中国語の依頼会話の好ましい展開パターンを分析した結果,「中国語の場合，被依頼者は積極的に相手との距離を縮めようとしているのに対し，日本語の場合，相手との距離を保ったままに会話が進められている」(p.12) と指摘している．

上の先行研究の日本人の特徴から考えると、日本人は相手との距離を保ったまま会話を進めようとする傾向があるのに対して、サウジアラビア人は､持続性、親密さ、友情を表すために相手と直接的に依頼を行う傾向があるということである。サウジアラビア人は日本人の相手に親密さ，親しみの意味が入った直接的な依頼をしてしまうと，日本人からは図々しいなどと思われる可能性があると考えられる．一方，日本人はサウジアラビア人からは,「積極的に距離を縮めようとしているのにも関わらず,「なぜ，親しくなろうと思ってくれないのか」という疑問が持たれやすいと考えられる．そこで，両母語場面の依頼会話を比較することは、誤解を防ぐために重要な意味があると思われる．本研究の課題としては，次の二つを挙げる．

① 母語場面における日本人とサウジアラビア人の依頼談話を構成する意味公式を明らかにする
② 母語場面における日本人とサウジアラビア人の依頼談話を構成する意味公式の出現順序を明らかにする。

3. 研究方法

日本人とサウジアラビア人の大学生の親友同士が，金銭及び時間の貸借において，発話にどのような意味公式が用いられるのかを談話完成テストを用いてデータ収集を行い，分析を行った．金銭及び時間を選んだ理由は，日常生活の親友との関係の中で比較的頻繁に遭遇する場面だと考えられるからである．加えて，金銭や時間は数量的に表せるので，条件間の違いが調査協力者にもわかりやすいと考えた．

場面設定に関して,金銭及び時間の依頼場面のそれぞれ負担度を変え,以下のような四つの場面に分けた．そして，それぞれの場面における依頼側の談話の出現順序についての分析を行う．

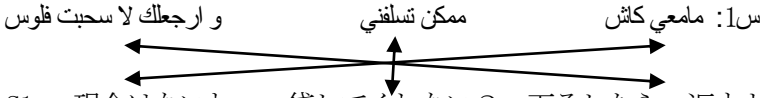
①（金・小）：　親友に 500 円（15 リヤル）を借りる場面.
②（金・大）：　親友に 10.000 円（300 リヤル）を借りる場面.

③（時・小）： 親友に5分ぐらいのアンケートに答えてもらう場面.
④（時・大）： 親友に30分ぐらいのアンケートに答えてもらう場面.

日本人の調査対象者は2020年1月に，関東圏にあるT大学で47名の大学生のデータを収集した．一方，サウジアラビア人は2020年3月に，サウジアラビアにある国立大学の学部生53名のデータを収集した．また，談話完成テストはネット上で実施された.

4. 分析方法

収集したデータは発話機能によって，意味公式の分類を行った．意味公式は池田他（2002），徐（2007a）を参考に分類した．以下の例のように，「現金はないね」という発話は，依頼者がそこで自分の状況を説明するから，【状況説明】という意味公式に分類した．次に「貸してくれない？」という発話は【依頼】になるが，最後に，「下ろしたら、返すよ」という発話は【約束】に分類した．尚，サウジアラビア人調査対象者から収集したアラビア語のデータは最初に日本語に訳し，発話機能によって，分類した．アラビア語は右から左へ書かれる言葉なので，目印で示したように翻訳が真逆になっている.



S1： 現金はないね. 貸してくれない？ 下ろしたら，返すよ.
【状況説明】 【依頼】 【約束】

5. 結果と考察

ページ数の関係で、結果を四つの点に絞り、提示する。

表1 日本人とサウジアラビア人の最も多い出現順序と使用率

場面	日本人		サウジアラビア人	
金・小	① 約束－**依頼**	(31.8%)	① **依頼**－約束	(35.5%)
	② **依頼**	(22.7%)	② 状況説明－**依頼**－約束	(20%)
金・大	① 約束－**依頼**	(37.2%)	① **依頼**－約束	(32.5%)
	② 謝罪－**依頼**	(20.9%)	② 相手への配慮－**依頼**－約束	(13.9%)
時・小	① **依頼**	(35.5%)	① **依頼**	(42%)
	② 状況説明－**依頼**	(24.4%)	② **依頼**－実行しやすさの強調	(22%)
時・大	① 状況説明－**依頼**	(26.6%)	① 状況説明－**依頼**	(24.4%)
	② 謝罪－状況説明－**依頼**	(13.3%)	② 相手への配慮－**依頼**	(18.3%)

① 表1によれば，金銭の場面において，次の例のように，日本人は【約束－依頼】という順番で貸借の発話を行う傾向があった反面，サウジアラビア人は【依頼－約束】という意味公式の出現順序が逆になっていることが分かった.

J18： 後で返すから， 500円貸してくれない？
【約束】 【依頼】

واحوله لك　　ممكن سلف ١٥ ريال　　س29:

S29:　１５リヤルを貸してくれない？　後で振り込むから.

【依頼】　　【約束】

② 負担度が大きい場面に，日本人は依頼の前置きに【謝罪】の意味公式を多く用いていることが観察された．一方，次の例のように，サウジアラビア人は依頼の前置きに「今，時間があれば,...」や「無理はなければ,...」などのように，【相手への配慮】を表してから，依頼をする傾向があった.

ممكن تكتب ذا الاستبيان　　اذا ماعليك أمر　　س35:

S35:　無理なければ,　このアンケートに答えてもらっていい？

【相手への配慮】　　【依頼】

これは，サウジアラビア人が謝罪の気持ちを持っていないということではなく，サウジアラビア人は日本人に比べ，直接的な謝罪表現を使用せず，【相手への配慮】の表現を間接的な【謝罪】の気持ちとして使用していると考えられる.

③ サウジアラビア人の依頼は例えば「私の分を払ってください」や「お金をください」などのように，貸し借りを直接表す動詞は使用しない傾向が特徴的であった.

④ サウジアラビア人の大学生は依頼の後ろに「月末報酬が入ったら，お金を返す」という発話が多かった．これはサウジアラビアの国立大学では毎月日本円で35,000円を報酬として全ての学生口座に振り込んでいるからだと思われる.

以上のように，日本人とサウジアラビア人の依頼会話の出現順序に焦点を当て，様々な相違点が現れた．サウジアラビア人は「依頼」をしてから，「約束」をする．加えて，「相手への配慮」を「謝罪」の代わりに使用する．また，直接的な貸借表現はあまり使用しないということが分かった． Ayman Tawalbeh & Emran Al-Oqaily (2012)ではサウジアラビア人は直接的な依頼が好ましく，これは相手との親密さを示すと主張している．本研究にも，サウジアラビア人の大学生の依頼文を見ると，【依頼】が最初に現れることと，貸し借りを直接表す動詞ではなく，「私の分を払ってください」や「お金をください」などのように，依頼をする傾向があった．日本人の大学生は【依頼】という意味公式を依頼文の途中か最後に表す傾向があったので，サウジアラビア人の依頼に対し、直接的な印象を持つ可能性があると思われる．本研究では，談話完成テストを通し，データを収集したため，調査対象者に対するインタビューはできなかった．今後，ロールプレイを通し，日本人とサウジアラビア人の接触場面における問題点と相手の依頼に対する考察を進めていきたい.

6. 参考文献

アクドーアン　プナル・大浜るい子 (2008).「日本語会話とトルコ語会話に見られる繰り返しとその応答について―依頼場面を中心として―」『日本語教育』, 137, 1-10.

Ayman Tawalbeh & Emran Al-Oqaily (2012).

In-directness and Politeness in American English and Saudi Arabic Requests: A Cross-Cultural Comparison. Canadian Center of Science and Education, 8(10), 85-98.

池田裕・三好理英子・村木万里子 (2002).「中国語話者と英語話者の日本語における依頼－ロール・プレイによる発話データの分析－」『多摩留学生センター教育研究論集』(東京学芸大学) 第 3 号, 51-60.

張穎 (2004).「依頼会話の展開パタンに関する日中対照研究」『言語文化と日本語教育』, 2, 88-14

徐孟鈴 (2007).「依頼会話【先行部】の考察－日本語母 語場面，台湾人母語場面，日台接触場面のロールプレイデータを比較して」『言語と文化』, 8, 219-238.

熊井浩子 (1992).「外国人の待遇行動の分析 1－依頼行動を中心にして－」『静岡大学教養部研究報告人文・社会編』, 28 巻 1, 1-44.

李宜真（2008）．「依頼の言語行動に関する日中語対照研究―ポライトネスの観点から―」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』，3，117-129.
李宜真（2009）．「中国語での再依頼のストラテジー――相手との社会的距離に注目して―」『社会言語科学会、第23回大会発表論文集』pp170-173.
ルンティーラ　ワンウィモン（2004）．「タイ人日本語学習者の「提案に対する断り」表現における語用論的転移―タイ語と日本語の発話パターンの比較から―」『日本語教育』，121，46-55
柳慧政（2004）．「日韓の依頼談話の対照研究－談話構成の面からー」『社会言語科学会第 4 回研究大会予稿集』，196-199.

相談場面における「独話的発話」の類型

ー発話連鎖と「文型」の関係をめぐってー

立見洸貴(名古屋大学大学院生)

1. はじめに： 問題の所在

私たちが誰かと対面して相談などのやりとりを行う場合，多くの発話が相手（すなわち，聞き手）の存在を意識したものになるだろうが，すべての発話が必ずしも聞き手に宛てられたものであるとはいえない．私たちは，時に，聞き手が目の前にいるにもかかわらず，独り言を言うかのように自身の「感情」を表出したり，「思案」を吐露したりしている．こうした発話を，本研究では「独話的発話」（三牧，2000）と呼び，分析と考察を行う．

特に近年，スマートフォンの普及は国内外ともに著しい．スマートフォンをはじめとする電子機器の普及は，私たちの言語生活の在り方にも変化を与えてきた．例えば，相談場面においては，何かを決めるという過程において，「今，まさに」相談を行っている最中にスマートフォンなどを用いて物事を決定するために必要な情報を収集しながら，口頭でのやりとりを行うといったコミュニケーションのやり方が一般的になってきた．このような場面においては，スマートフォンを用いた情報収集と，対面する相手との言語的なやりとりを，同時並行的に，リアルタイムで進めていく必要があるといえるが，独話的発話が，参与者がスマートフォンを操作していたことによる，完全な沈黙の状態を回避させるべく，情報収集と言語によるやりとりの両立の一端を担っていると考えられる．

そこで，本発表では，スマートフォンが使用可能な状況で行われた相談（「誕生日会の計画」）の談話を分析データとして，独話的発話と，これを契機とする発話の連鎖に注目し，①独話的発話が「文型（＝林モデル）」（林，1960[2013 復刊]）の中でどのように位置づけられるか，②独話的発話を契機とする発話の連鎖が構築されるとき，その発話が，形式的・意味的にどのような特徴を有しているか，③独話的発話の種類ごとの，産出の動機づけがどのようなものであるかについて，分析と考察を行った．

2. 先行研究

従来の研究において，会話の中での「独話的発話」については，平本(2011)によって，ある種の独話的発話による「話題アイテムの掴み出し」という現象が指摘され，その後，岡崎(2020)によって，その「掴み出し」が多様なタイプの独話的発話により可能であることが示されている．また，筒井(2012)，呉(2019)は，独話的発話から始まる連鎖組織について分析を行い，思考・感覚系の連鎖組織（より具体的には，話者の感情・感覚などを表出する連鎖組織と，話者が抱いている問題について思案する連鎖組織）がみられたと指摘している．しかし，これらの研究において，「掴み出し」をはじめとした，やりとりの中に取り込まれていく独話的発話が，形式的・意味的にどのような特徴を有しているかについては言及されておらず，また，産出の動機づけを論じている研究は，管見の及ぶ限りでは見当たらなかった．

3. 調査概要と分析方法

本研究の分析データは，親しい間柄の 20 代の日本語母語話者 2 名による，スマートフォンが使用可能な状況で行われた相談の談話（「誕生日会の計画」）である．分析方法については，まず，文字化データから分析対象とする発話を抽出した．本研究における独話的発話は，平本(2011)，呉(2019)，岡崎(2020)を参考にして，「聞き手不在であるかのように呟かれるように発話され，思考や心情などが率直に表出された発話」と定義した．次に，分析対象として抽出した発話を，林(1960)の中で「結び文型」として挙げられている「描叙段階」「判断段階」「表出段階」「伝達段階」の 4 つに分類を行った．分類にあたっては，まずは，林(1960)に列挙されている言語形式を優先して分類を行い，同一の形式が複数の段階に記述されている場合は，意味に基づいて分類を行った．また，1 発話中に独話的発話が複数含まれている場合は，それぞれについて分類し，1 発話中に複数の段階の形式が共起している場合は，より文末に近い位置で用いられている形式を分類の基準とした．その後，本研究の 3 つの RQ（上述の①～③）に沿って，各事例の分析を行った．

4. 分析と考察

4.1 「文型（＝林モデル）」の観点からみた「独話的発話」の位置づけ

表 1.　林モデルにおける独話的発話の位置づけ

文型	段階	意味　等	実例数	応答あり
結び文型（55）	描叙段階（10）	体言による描叙①	5	1
		体言による描叙②	5	0
		用言による描叙		
	判断段階（19）	単純な形の肯定		
		いろいろな形の肯定	2	1
		否定		
		可能		
		過去	1	1
		推量	1	0
		疑問	15	5
	表出段階（19）	感動	17	8
		期待		
		懸念		
		意志	2	1
	伝達段階（7）	単純な伝達		
		押しつけふう	2	2
		勧誘ふう		
		命令ふう	2	1
		質問	3	3

本研究の分析データから，合計 55 例の独話的発話を抽出し，「林モデル」に基づいて分類を行った（表 1）．なお，「描叙段階」に含まれる一語文については，さらに 2 つに下位分類を行った．一つは，会話の流れを受けて独り言を言うように発せられるものであり，もう一つは，スマートフォン使用時に並行して現れ，自身のスマートフォンの操作をそのまま言語化したようなもの（スマートフォン操作という非言語行動が第一義的になっているようなもの）である．

分類の結果は，「描叙段階」10 例，「判断段階」19 例，「表出段階」19 例，「伝達段階」7 例であり，4 段階すべてに該当する実例が確認できた．特に，合計 55 例のうち，「判断段階」と「表出段階」に属するものがそれぞれ約 34.5%あり，これらだけで独話的発話全体のうちの約 7 割を占め，「判断」および「表出」機能が独話的発話の中核をなすことが明らかになった．

また，「描叙段階」に分類したような，体言 1 個による独話的発話も 10 例確認できた．「体言による描叙①」は，会話の流れを受けて独り言を言うように発せられるものである．本発表では「描叙」として分類したが，文として発話されること自体，話し手による何らかの事態の認識があったことを意味しており，その意味で，発話には何らかの「判断」や「表出」が伴っていると考えられる．一方，「体言による描叙②」は，スマートフォン使用時に並行して現れる，スマートフォンの操作をそのまま言語化するようなものであり，話し手自身の何らかの感情を「表出」しているとは考えにくい．

【会話例 1】

86	75	*	JN01	=なんか、私ー(確かにね)、なんか、多分やってもらったとき自分でー(うんうん)、お金出し、てて、普通に、疑ってなかった<笑いながら>(<笑い>)からさー。
87	76	*	JN02	(<笑い>)そっかー、よりサプライズ感を、ちゃんと成功させるため(うんうん)には、じゃあ予算は最初いくらだみたいな(うんうん)、いくらのコースにします(うんうん)とかの方がいいかもね。
88	77	*	JN02	じゃあやっぱりー、そのケーキとー、ちっちゃいープレゼント[プレゼントという語を際立たせて]、みたいなのでー[↓]、に、しよっか[ささやくように]=。
89	78	*	JN01	=うん。
90	79	*	JN02	**《少し間》お店決めなきゃー。**
91	80	*	JN01	そうだー[↓]<笑い>。

一方，「伝達段階」に属する例も 7 例観察できた．会話例 1 では，「誕生日会の主役である C からも会費を徴収すべきか」という話題について話し合われる中で，サプライズでの誕生日会を成功させるためには，あらかじめ会費を伝え，普通の食事会であることを装った方がよいと意見がまとまったところで，少し間を置いて，「どのように誕生日会を実施するか」ではなく，「どこで誕生日会を実施するか」をまず決める必要があると，90 行目で JN02 が「お店決めなきゃー」という独話的発話を発している．この発話に含まれる「なければならない」という文型は，林(1960)では，「伝達段階」の「命令ふうの伝達（義務）」に分類されている．しかし，この発話は，視線が聞き手から外され，呟くように発話されており，独話的発話の性格を有している．また，「なければならない」は，自分自身の義務に対しても使用することができるように（ここでは，2 人で課題達成を目指すべき課題に対して用いられている．），この例は，「命令ふうの伝達（義務）」を行っているのではなく，むしろ「表出段階」の「意志」に接近した用法であると考えられる．このように，「伝達段階」の独話的発話では，言語形式上は「伝達」であるものの，必ずしも聞き手に対して「伝達」をしているとはいえず，いわば「伝達」の装いをしながら話し手自身の「判断」あるいは「表出」を述べていると考えられる．

4.2 後続文脈に発話連鎖を構築しうる「独話的発話」の形式的・意味的特徴

表 1 において，ある独話的発話が，その発話を契機としてその後の相互行為の中に取り込まれていたもの，つまり，話し手が，聞き手の存在を意識せずに独話的発話を呟いた結果，それが相互行為の中に取り込まれ，その後の話題として展開していたものを，「応答あり」として示した．例えば，「体言による描叙①」では，全 5 例中 1 例において，独話的発話を契機とする発話の連鎖が後続文脈において観察されたということである．まず，全体的な傾向として，全 55 例の独話的発話のうち，「応答あり」の独話的発話が 23 例抽出できたが，その中でも，「判断段階」の「疑問」に該当する例が 5

例，「表出段階」の「感動」に該当する例が 8 例と，多いことが分かる．この結果は，呉(2019)と並行的な面を有している．呉(2019)と本研究とでは独話的発話の分析範囲が異なるものの，呉(2019)がいう，「思案」の連鎖組織は，本研究の「疑問（判断段階）」と親和性が高く，また，「感情」「感覚」の連鎖組織は，「感動（表出段階）」に対応する．さらに，呉(2019)は，「感情」「感覚」などの「感覚系」の使用頻度が，「思案」の表出に関する「思考系」よりも多く現れることを指摘しているが，その傾向は本研究においても同様であった．

そして，「描叙段階」や「判断段階」に属する独話的発話よりも，「表出段階」や「伝達段階」に属する独話的発話の方が，当該の独話的発話を契機とするやりとりが展開されやすいという傾向がみられた．特に，「描叙段階」のうち，スマートフォン操作の言語化に関する独話的発話（「体言による描叙②」）に対して応答がきていた例は 1 例もみられず，反対に，「表出段階」では全 19 例中 9 例において，「伝達段階」では全 7 例中 6 例において，聞き手からの応答がみられた．さらに，「判断段階」における「応答あり」の例をみると，「あーアヒージョ美味しそーう」のような，話し手の評価を「感動」として「表出」する性質をもったものや，「(名古屋の飲食店を検索したつもりだったのに，見つかった店が）新宿だった」と，自身の軽度の失敗を「表出」し，どこかで相手に笑ってもらいたいという思いが垣間見えるような例であった．

平本(2011)によって，独話的発話による「掴み出し」という言語現象が指摘され，その後，岡崎(2020)によって，その「掴み出し」が多様なタイプの独話的発話により可能であることが示されたが，本研究を通じて，「掴み出し」が可能になるのは，「表出段階」あるいは「伝達段階」に属する独話的発話である場合が多いという傾向が明らかになった．

4.3 相談場面における「独話的発話」の種類ごとの産出の動機づけ

そして，情報収集のためのスマートフォン使用が可能な相談場面において，独話的発話が発せられる動機づけがどのようなものであるかということについて考察を行った．独話的発話は，原則的に，聞き手から視線を外し，呟かれるように発せられるもの(三牧，2000；平本，2011)であり，すなわち，聞き手不在であるかのように発話がデザインされている．本発表でも，すべての独話的発話に共通する性質として，「対面する相手（＝聞き手）とのやりとりからは，（継続的であれ，瞬間的であれ）一時的に離脱している状態」であると考える．その上で，独話的発話を，(1)スマートフォン操作を言語化した独話的発話，(2)「課題非達成型」の独話的発話，(3)「課題達成型」の独話的発話という 3 種類に下位分類し，それぞれについて，産出の動機づけを考察し，それぞれの独話的発話の機能について論じる．

【会話例 2】

162	147	*	JN02	《少し間》なんて調べればいいかな?。
163	148	*	JN02	《少し間》**“スペイン料理”、“名古屋”、“誕生日”…**[「日」の音はほとんど聞こえない]。
164	149	*	JN01	《沈黙 8 秒》[2 人ともスマートフォンで調べている]名駅[独り言を言うように]。

まず，(1)の例として，会話例 2 を挙げる．会話例 2 では，163 行目で JN02 は，「“スペイン料理”，“名古屋”，“誕生日”…」と呟きながらスマートフォンの操作（検索ワードの入力）をしている．スマートフォンを操作することによって対面する相手とのやりとりが一時的に滞ってしまうことになるが，スマートフォン操作を言語化するような独話的発話は，このときに沈黙を作らないためのストラテジーとして，意識的あるいは無意識的に，発せられていると考えられる．さらに，この類の独話的発話を発することによって，話し手は，課題達成に向けた行為（すなわち，スマートフォンによる情報収集）を行っていることを，間接的に，聞き手に示唆することができる．対面する相手と相談などのタスクを有するやりとりを行っている最中に，スマートフォンを取り出し，何かを行うということは，ある意味では，本筋（すなわち，タスクに志向したやりとり）からは離脱していることになり，その参与者は，他の参与者から完全に独立した状態となる．つまりは，参与者は，例えば，仕事のメールに返信したり，SNS をチェックしたりという相談の課題達成とは関係のないことも，物理的には行うことが可能な状況になっている．そのような状況において 163 行目のように発話することで，聞き手は，独話的発話の話し手が（他事をやっているのではなく）課題達成のための情報収集を行っているということが理解可能になる．したがって，(1)は，相談場面に特徴的な独話的発話であり，両者がスマートフォンを操作することによって生じうる沈黙の状態を回避し，話し手が課題達成に向けた行為を行っていることを聞き手に暗示するためのストラテジーとして機能している．

【会話例 3】

188	173	*	JN02	なんかちょっ[スマートフォンを机の上に置き、画面を JN01 と共有する]。
189	174	*	JN01	《沈黙 2 秒》**あーアヒージョ美味しそーう。**
190	175	*	JN02	ねーー[高いトーンで]。

次に，(2)の例として，会話例 3 を挙げる．会話例 3 では，189 行目で JN01 は，JN02 が共有したスマートフォンの画面を一緒に見ながら，「あーアヒージョ美味しそーう」と呟いているが，この類の独話的発話では，話し手の志向が，本筋である議論の進行ではなく，「雑談性」に向いていると考える．つまり，189 行目の話し手にとっても，この発話が，課題達成のために直接的に貢献するものでないことが明らかであったために，独話的発話として発話がデザインされていると考えられる．もしこの発話が，聞き手目当

ての言語形式（例えば「だね」）を伴って発せられていた場合，聞き手である JN02 は，その発話に対して何らかの反応を示すことが適切となる．しかし，聞き手目当てでない独話的発話であれば，この発話を拾ってやりとりを展開させるかどうか（すなわち，「雑談性」のやりとりを許容するかどうか）は，聞き手に委ねられる．そして，こうした発話がある方が，相談の言語活動が参与者にとって生き生きとしたものになり，相手に対する「親しさ」を示しながら，円滑に相談を進めることができると考えられる．さらに，「アヒージョ美味しそーう」という話し手自身の「感情」を表出する独話的発話は，間接的には，直前のやりとりに対して〈好ましい〉，〈肯定的な〉評価を行っているともいえるため，こうした評価をきっかけとして誕生日会を行う飲食店が決定できるなど，課題達成に間接的に貢献する可能性もある．したがって，(2)は，親しいという参与者間の親疎関係が強く反映されたものであり，課題達成に志向しないこの発話を，あえて聞き手目当てにしない言い方にすることで，これを拾って話題を展開させるかどうかを聞き手に委ねるとともに，やりとりに和やかで協調的な雰囲気をもたらし，参与者間で会話そのものを楽しむためのストラテジーとして機能している．

【会話例 4】

118	105	*	JN02	“洋食”、“名古屋”［検索ワードをつぶやきながら］。
119	106	*	JN02	《沈黙 8 秒》［2 人ともスマートフォンで検索中］名古屋かーー［↓］。
120	107	*	JN01	《少し間》**スペイン料理か**［検索した結果、良さそうなお店をつぶやく］。
121	108	*	JN02	あーー［高いトーンで］。
122	109	*	JN02	梅酒ある（<笑い>）かなー、スペイン料理で。
123	110	*	JN02	微妙だけどー（うんうん）、でもお酒好き…、サ、サングリア好きだ<ったよね確か>{<}。
124	111	*	JN01	<あ、飲んでた>{>}<飲んでた>{<}。

そして，(3)の例として，会話例 4 を挙げる．会話例 4 では，120 行目で JN01 が「スペイン料理か」と，検索した結果，良さそうな飲食店のジャンルを呟き，この独話的発話を契機として，話し合いが大きく進展している（JN02 は，JN01 の独話的発話に含まれる「スペイン料理」というキーワードに注目し，これを手がかりとして，飲食店決定の話し合いをさらに進めようとしている．）．120 行目は，双方がスマートフォンを用いて情報収集を行っている最中に発せられた独話的発話であるが，このとき，例えば，「えっ，ねえ，スペイン料理なんてどう?」のように，聞き手目当ての言語形式を含む言い方で発話することも可能である．そうした場合，聞き手は，この発話に対して何らかの反応を示すことが適切となるわけだが，同時に，たとえ聞き手がイタリアンやタイ料理などの別の良さそうな飲食店やジャンルを発見したところだったとしても，自身のスマートフォン操作の中断を余儀なくされることになる．したがって，双方がスマートフォンを用いて情報収集を行っているときに，突然何の前触れもなく「提案」などの行為を行うことは，FTA の度合いが比較的高い行為であると考えらえる．そのような状況において，独話的発話を用いて，話し手自身が良いと思った飲食店のジャンルを呟くなどすることで，スマートフォンの操作を行っている聞き手の領域に過度に踏み込むことなく，間接的なやり方で「控えめな提案」を行うことができると考えらえる．以上のことから，(3)は，聞き手に対する FTA の度合いを軽減し，間接的に「控えめな提案」を行うネガティブポライトネス・ストラテジーとして機能している．

5. おわりに

以上，本発表では，「独話的発話」を契機とする発話の連鎖に注目し，どのような独話的発話が発せられた場合に，その後のやりとりの中に取り込まれていくかということについて，「文型（＝林モデル）」(林，1960)の観点から分析を行い，さらに，独話的発話の産出の動機づけを考察した．本発表を通じて，一見，聞き手の存在が無視されているかのように感じられる独話的発話にも，それぞれ産出の動機づけがあり，相互行為上，重要な働きをしていること，特に，本筋から離脱したところで，間接的に，相談の課題達成という本来の目的を達成するために機能していることを指摘した．

参考文献

林四郎（1960）．基本文型の研究 明治図書出版［2013 ひつじ書房より復刊］
平本毅（2011）．話題アイテムの掴み出し 現代社会学理論研究，5，101-119
三牧陽子（2000）．丁寧体基調の談話にみる独話的発話・直接引用・心情の直接表出―「働きかけ方式」のポライトネス・ストラテジーとして― 多文化社会と留学生交流，4，37-53.
岡崎渉（2020）．デスマス形会話における独話的発話の談話機能 言語表現研究，36，47-60.
筒井佐代（2012）．雑談の構造分析 くろしお出版
呉秦芳（2019）．独り言から始まる連鎖組織の類型化―会話教育の指導項目を考える― ニダバ，48，60-69.

祈願を表すモダリティからみた不満談話特性

－日本語とインドネシア語の比較－

ルスタンディ アンディニ (金沢大学)

1. はじめに

不満表明の研究において，話し手は不満を表す際「非難」「命令」「忠告」などのような相手への働きかけが強い行為要求表現を使用する傾向が高いとしばしば報告されている（藤森，1997; 石塚，2014）．しかし(1)(2)に見られるように，不満談話(ロコミ投稿)において，書き手はそれらの表現ではなく，あえて「祈願」を用いる現象が見られる．

(1) …今後のお客様にどうかこのようなことが，ありませんように願います． -Tripadvisor JP-

(2) …untuk servicenya pengalaman yg kurang menyenangkan bagi saya. Semoga kedepannya lebih baik.
-Tripadvisor IND-
(立地はお勧めできるが，私にとっては楽しめない体験でした．これからは良くなりますように．)

赤塚・坪本(1998)によれば，日本語では(1)の「願う」のような動詞はあるが，日常会話では言わないと述べている．一方，インドネシア語では，(2)「Semoga(～ますように)」は神様に対する「祈り」または「希望」を表す言葉として日常会話でもよく使用されていることが指摘されている(Alwi，1992)．これらのことから，日本語とインドネシア語には祈願の使用傾向には異なりがあるため，二言語を比較することにより不満表明と祈願の使用の関連性について何らかの示唆が得られる可能性がある．しかし，従来祈願を表すモダリティ形式に焦点を当てて不満談話の特性を明らかにしようとしている研究は見当たらず，まだ十分に検討されていない．そこで，本稿では日本語とインドネシア語のホテルの口コミデータ分析によって，以下の 2 つの問いへの回答を試みる．

1. 「祈願」が日本語とインドネシア語においてどのような機能を持って使用され，書き手がどのような意図で祈願を選択しているか．
2. 「命令」「依頼」「忠告」のような行為要求表現に比べ，祈願が相手への働きかけ性・ポライトネス原理とどのように関わるのか．

2. 先行研究

2.1 祈願のモダリティに関する研究

祈願・願望は仁田(1991)では「働きかけ」といった「発話・伝達モダリティ」として位置付けられている．すなわち話し手が相手たる聞き手に自らの要求に沿った動きの実現を訴えかけ・働きかけるといった「発話・伝達のモダリティ」である．一方，インドネシア語では，祈願は認識的モダリティとして位置づけられている(Alwi, 1992)．これらの先行研究を踏まえて，両言語の不満談話における祈願の使用特性を検討する．また最後にどのように位置づけようとしているのか論じる．

2.2 行為要求の概念

本来，祈願の基本的意味は行為要求を表さないが，不満談話では，祈願が読み手の行為の発動に関わることを示唆する．高梨(2011)によれば，行為要求は聞き手を実現すること(または実現しないこと)を求めたり，容認したりする機能だと指摘している．行為要求を分類する際に，①行為者(だれの行為であるか)②決定権者(行為の発動の決定権はだれにあるか)③受益者(行為の利益はだれにあるか)という 3 点が重要である．①行為者②決定権者③受益者の対応関係によって，「命令的指示」「依頼」「恩恵的指示」「勧め」または「勧誘」のいずれかの機能に当てはまる．①行為者②決定権者③受益者を観察することによって，不満談話上で祈願はどのような機能を持って使用されているか明確にする．

2.3 ポライトネスの原理

不満表明は，FTA(Face Threatening Act)に当たり，人間関係を損なう恐れがあり，Leech (1993)のポライトネスの原理(politeness principle)との関わりがある(山岡・牧原・小野，2010)．Leech (1993)のポライトネスの原理は自己と他者に及ぶ利益・負担などに配慮して行われる言語行動である．6 項目の原理の中から，不満表明と最も関係のあるのは是認の原則(Approbation Maxim)，即ち「他者への非難を最小限にせよ，他者への賞賛を最大限にせよ」と気配りの原則(Tact Maxim)即ち「他者の負担を最小限にせよ，他者の利益を最大限にせよ」である．本稿は Leech(1983)に従い，祈願が相手への働きかけ性・ポライトネスの原理とどのように関わるのか人間関係を保つための配慮表現として論じる．

3. 分析対象とするデータと分析方法

データは日本版とインドネシア語版の TripAdvisor を対象に収集した口コミ投稿である．2015 年から 2019 年までの期間に書き込まれたインドネシア語口コミ 500 件，日本語口コミ 500 件の合計 1,000 件を収集した．祈願の使用傾向を明らかにするために，計量テキスト分析ソフト KH Coder (樋口，2014)を用いて，量的な分析を行った．KH Coder では，形態素解析されると読み込まれないモダリティ形式があるため，あらかじめモダリティ形式を長単位で登録し, 強制抽出して分析を行った. また, KH Coder で抽出した結果を踏まえ, KWIC コンコーダンス機能を用い，口コミの投稿におけるモダリティ形式の使用傾向を確認し，考察を行った．モダリティ形式を認定することには，意味的な形式も含めた仁田(1991)，赤塚・坪本(1998)を参考にし，インドネシア語のモダリティ形式のリストは Alwi(1992)に従った．

次に高梨(2011)の枠組みに従って祈願がどのような機能を持って使用されるか検討した．また，祈願が相手への働きかけ性とどのように関わるのかを明らかにするために，Leech(1983)のポライトネス原理で質的に検討を行なった．

4. 調査結果

4.1 祈願のモダリティ形式の出現状況

表 1 に日本語とインドネシア語における祈願のモダリティ形式の出現頻度を示す．クロス集計表を用いて，カイ二乗検定による独立性の検定を行った．

表 1　認識的モダリティの出現頻度比較

日本語			インドネシア語			
モダリティ	形式	出現数	モダリティ	形式（日本語の意味）	出現数	X-square
推量	だろう（だろうか）	168	推量	Pikir/Kira（だろう/と思う）	34	88.89**
必然性	かもしれない	58	必然性	Mungkin(かもしれない)	75	2.17
	はずだ	18		Seharusnya（はずだ）	43	10.24**
	違いない	0		Pasti/yakin/tentu(に違いない/に決まっている/当然だ)	32	32**
祈願	**～願う/～ますように**	**11**	**祈願**	**Semoga/Mudah-mudahan (～ますように)**	**35**	**12.52****
合計		**255**	**合計**		**219**	

p 値= *:<0.05, **:<0.01

日本語の不満談話において，認識的モダリティは 255 回出現し，その中で「～願う/～ますように」の祈願のモダリティを表す形式が 11 例確認できた．インドネシア語の不満談話において，認識的モダリティは 219 回出現し，その中で“Mudah-mudahan/Semoga(～ますように)”が 35 例見られた．祈願は日本語であまり使用されていないと言われているが，不満談話では使用が見られた．一方，インドネシア語の不満談話においては，祈願が日本語よりも積極的に使用されていることがわかった．

4.2 使用文脈からみた「祈願」の不満談話上の機能

モダリティ形式の機能を説明する前に，不満談話における「書き手」と「読み手」の規定について説明する．本稿でいう「書き手」とは，あるホテルで宿泊体験をした人物，すなわち「宿泊客」である．また，口コミの投稿の受け手(読み手)には，少なくとも 2 種類の受け手が想定されることが指摘されている(大沢・郷・安田，2010)．「ホテル側」と「第三者であるサイトの閲覧者」である．前者はホテルスタッフやホテル情報を探索している人物であり，後者は宿泊予約サイトに訪問し，ホテル情報を探索している人物である．

日本語とインドネシアにおいて，祈願の主語が読み手に関わっている点は共通していた．しかし，日本語において主語に立つ「読み手」として想定されるのはすべて「ホテル側」(10 例)であったが，インドネシア語における「読み手」は「ホテル側」(25 例)と「サイトの閲覧者」(10 例)に分かれた．以下の(3)(4)(5)を挙げる．

(3) 以上，浴衣のサイズ，6 人になると個室になり料金がかかることの改善をしていただくよう希望します． -Tripadvisor JP-

(4) Semoga masukkan saya menjadi perhatian bagi Hotel ●●. -Tripadvisor IND-
(私のアドバイスはホテル●●に注意されますように願います)

(5) Mudah-mudahan ini bisa membantu Anda memilih hotel yang baik. -Tripadvisor IND-
この口コミ)は，ホテルを選択しているあなたに参考になりますように(なるといいです).

(3)(4)(5)の祈願は，実際にはもはや神様に対する「願い事」を表していない．(3)(4) の書き手は読み手(ホテル側)に「改善/注意」という行為の実現を求めている．主語は読み手(ホテル側)であることから，「行為者」はホテル側に指している．また(3)(4)の「受益者」は両者(客とホテル側)の利益にあることを示唆する．すなわち「改善/注意」という行為が実現すれば，客の問題が解決できるとともにホテルの評判も高くなると考える．「強制力」の点から見ると，書き手はホテル側より「強制力」を持っていると考えられる．なぜなら日本とインドネシアでは接客態度を表す表現として「お客様は神様(日本)」「お客様は王様(インドネシア)」という決まり文句があり，客と店員の立場が対等ではないことが言われているからである(西嶋，2000; 石塚，2014; Syam，2007)．しかし，ある行為(改善)を指示しているにかかわらず，あくまでその実行の権利はホテル側に属していることから，書き手よりもホテル側の「決定権」のほうが強いと言える．これにより高梨(2011)に従うと，不満談話においては，祈願から「命令的指示」あるいは「依頼」という 2 つの機能に移行し，その機能が定着したと考えられる．

一方，(5) “Mudah-mudahan”の祈願はサイトの閲覧者に向けた「恩恵的指示」あるいは「忠告」の機能を果たしている．書き手はサイト閲覧者に対してそのホテルに泊まらないように間接的に忠告し，同じような好ましくない体験をさせたくない発話意図が強いと考えられる．なぜなら，(5)の主語は「ホテルを選択しているあなた」とあることからサイトの閲覧者である．閲覧者が主語に立つことによって「行為者」がサイトの閲覧者となる．書き手がサイトの閲覧者に忠告することで好ましくない事態が避けられることから「受益者」もサイトの閲覧者となる．(5)の書き手はよりストレートな言い方ができるにも関わらず，“Mudah-mudahan”を用いることで書き手の「強制力」が弱まり，サイトの閲覧者の「決定権」が強くなると考えられる．このようなサイト閲覧者に向けた発話の例はインドネシア語では 10 例確認できたが，日本語では見られなかった．これはインドネシア語の不満談話の特性だと考えられる．

次に祈願が読み手への働きかけ性・ポライトネス原理とどのように関わるのかを論じる．(6)(7)は祈願より明示的に行為要求をしている例である．

(6) Hotel ini mungkin bagus dan cocok buat 1 orang, tapi saya tidak berani merekomendasikan ke teman-teman semua. Semoga ini bisa membantu Anda memilih hotel yang baik, terima kasih. (祈願) -Tripadvisor IND-
(このホテルはお一人様にぴったりかもしれませんが，私はみんなにお勧めする気はありません．これは(この口コミ)は，ホテルを選択しているあなたに参考になりますように(なるといいです)．ありがとうございます).

(7) Anda harus mempertimbangkan postingan ini baik-baik sebelum menyesal. (必要性) -Tripadvisor IND-
(あなたは，後悔する前に，この投稿をよくよく考えなければなりません．(後悔する前に，この投稿をよくよく考えて下さい)

(6)では，サイトの閲覧者を主語にし，書き手(客)は，サイトの閲覧者が，自分と同じような好ましくない体験をしないように「忠告」をしている例である．(7)は「Harus(しなければならない)」を用いた例で，その場合サイトの閲覧者にその行為(よくよく考えたら)を強制的にさせている印象を生む．(7) のように書き手が「そのホテルで泊まらないで!」，「お勧めしない」というストレートな言い方ができるにも関わらず，(6)では「Semoga(～ますように)」を用いている．その場合，読み手（サイトの閲覧者）の負担を最小限にし,Leech(1983)の気配りの原則(Tact Maxim)が守られるのではないだろうか．

5. 結論

本研究により，不満談話上では「行為者」「決定権者」「受益者」によって「～願う/～ますように」，“Mudah-mudahan/Semoga”といった祈願を表すモダリティ形式が様々の機能を獲得したことが観察された．主語がホテル側であるかサイトの閲覧者であるかによって祈願は「命令的指示」，「依頼」，「恩恵的指示」，「忠告」いずれかの機能に果たしていることがわかった．インドネシア語話者はサイトの観覧者に向けて「忠告」を語る意図は，Brown and Levinson(1987)によるポジティブフェイスと関わっていることが示唆されている．すなわち，書き手はサイトの閲覧者の必要とされている宿泊情報といったニーズに気づき，注意を向けている．また，書き手も投稿された内容はサイトの閲覧者にとって「役に立つ」の口コミとして評価されたいと考えられる．本研究では祈願が認識的モダリティとして位置付けていたが，認識的モダリティの意味よりも「働きかけ」といった「発話・伝達のモダリティ」あるいは「評価のモダリティ」に位置付けた方が相応しいと示唆している．なぜなら祈願が人間の源の欲求から来ていると言うこともできる，かつ書き手が読み手に自らの要求に沿った動きの実現を働きかける機能を持つことからである(仁田，1991; Perkins，1983)．ほかのモダリティ形式と比べた結果，祈願を選択していることで，読み手への働きかけを遠回しに伝えて，間接的に読み手に行為を求めている．祈願を表すモダリティは読み手への配慮をもつことから Leech(1983)の是認の原則(Approbation Maxim)と気配りの原則(Tact Maxim)が守られると思われる．

今後検討すべき課題は「主語」を観察する手法はほかの談話にも有効であるかどうかを検証することである．また，祈願の使用特性がほかの発話行為にも同じような現象が見られるか観察する必要がある．

参考文献

赤塚紀子・坪本篤朗・中右実　(1998).　モダリティと発話行為. 研究社.

Alwi，H.　(1992).　*Modality in Indonesian Language*. ILDEP Series. Kanius Press.

Brown，P.,＆　S. Levinson.　(1987/1978).　*Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

藤森弘子　(1997).　不満表明ストラテジーの日英比較―談話完成テスト法の調査結果をもとに―，言語と文化の対話，243-257.

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― 京都：ナカニシヤ出版.

石塚ゆかり　(2014).　接客場面における日本語の不満表明に関する―考察―母語話者と非母語話者の比較から― 青森大学研究紀要 35, 41-57.

Leech，G.　(1983).　*Principles in Pragmatics*. Longman: London.

西嶋義憲　(2000).　お客様は「王様」それとも「神様」？ 広島日独協会会報，47，16-21.

仁田義雄　(1991).　日本語のモダリティと人称　ひつじ書房.

大沢裕子・郷亜里沙・安田励子　(2010).　インターネット上のクチコミにおける苦情への返答－サイト閲覧者の視点から―　待遇コミュニケーション研究，7，1-6.

Perkins，M．R.　(1983).　*Modal Expressions in English*.　London: Pinter.

高梨信乃　(2011).　行為要求について：日本語教育における問題(On Directives in Japanese : A Discussion from a Educational Point of View)　神戸大学留学センター紀要，17，1-17.

Syam，Essy．(2007).　*Pembeli adalah Raja: Kasus Swalayan*.　Jurnal Ilmu Budaya，4，1-65.

トリップアドバイザー日本　https://www.tripadvisor.jp/(最終確認日 2020 年 12 月 1 日)

Tripadvisor Indonesia　https://www.tripadvisor.co.id/(最終確認日 2020 年 12 月 1 日)

山岡政紀・牧原功・小野正樹　(2010).　コミュニケーションの配慮表現―日本語語用論入門―　明治書院.

観光地における日本語とインドネシア語の禁止サインの比較

金沢大学大学院
ムティ・アフィファー

1. はじめに

禁止行為は，対面的な場面では，Brown & Levinson(1987)のポライトネス理論から見ると，相手のネガティブ・フェイスを脅かす行為(FTA)となる可能性が高く，その発話には慎重な配慮が必要となる．禁止行為の中に，対面的なコミュニケーションだけではなく，不特定多数の相手とする言語景観の看板なども人間のコミュニケーションである(Schulze, 2020)．本研究では，発信者と受信者の間に待遇表現が出現しやすい観光地における日本語とインドネシア語の禁止サインを比較し，その理由を考える．日本は，単一言語国家である一方，インドネシアは多言語国家である．また，日本語には敬語体系が存在している一方，インドネシア語には敬語体系が存在していない．このような違いによって，日本語とインドネシア語のコミュニケーション方法は異なるのではないか．この違いをインドネシア人日本語学習者に教える必要があると考えられる．

2. 禁止サインの定義

本研究では，禁止サインを「相手が何らかの行動をしないように命令したり，依頼したり，するためのサイン」だけでわないく，「相手の行動を制限するサイン」と定義する．以下の画像を参照．

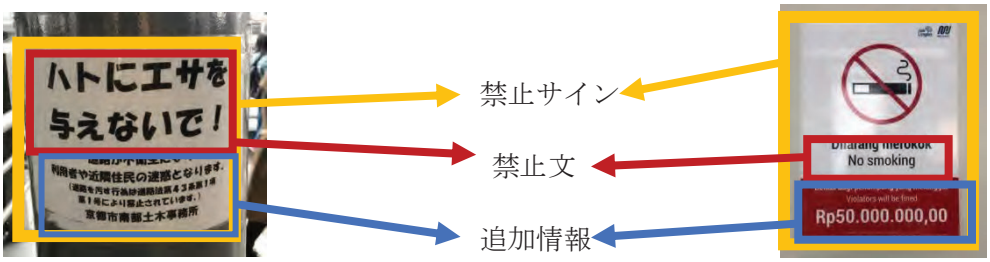


図 1. 日本語の禁止サイン　　図 2. インドネシア語の禁止サイン

3. インドネシア語について

インドネシア統計局のデータによると，2015 年のインドネシア総人口は 2 億 5518 万人，世界第 4 位の規模である．その中から，350 あまりの民族が存在し，多民族国家と言われている．また，それぞれの民族はそれぞれの言語を持つため，多言語国家とも言われている．様々な言語が話されている中，公用語としてインドネシア語が存在している．歴史的に，インドネシア語は元々スマトラ島におけるマレー語で，商人たちの古来のリンガフランカとして使用されていた．そして，インドネシアの独立宣言日（1945 年 8 月 17 日）の翌日に，憲法の中でインドネシアの公用語として定められた．しかし，日常コミュニケーションでは，地方語（民族語）の使用に比べて，使用率がかなり低い（インドネシア語 19.9%，地方語 79.5%，外国語 0.3%）

4. 先行研究

中崎(1999:183)は，禁止サインは，社会的ルールや常識，衆多の支持などを背景とするものが多いため，配慮した表現は必要ではないと示唆した．しかし，岸江（2011），倉林（2020），ムティ（2021）の研究では異なる結果が見られる．岸江（2011）は，禁止サインは様々な表現が用い，直接的な警告を用いるサインがある一方，直接的な表現を避け，工夫を凝らした表現を禁止サインも見られると主張した．そして，倉林（2020）は，禁止サインの受信者は客として意識される場所では，受信者のフェイスを維持できるような表現を選択する一方，大学の禁止サインの発信者は大学側であり，受信者は学生であると意識されているため，受信者のフェイスを侵害してしまうリスクが低い．また，生命の危険に及ぼす行為の場合は無待遇の剥き出し禁止表現が使われると主張した．最後のムティ（2021）の論文では，鉄道駅にある日本語とインドネシア

語の禁止サインを①効率優先型禁止表現（あからさまに表現する，例：「開放禁止」，「わたるな」），②効率優先型非禁止表現（禁止表現を使わずにあからさまに禁止させる，例：「手すりにつかまる　歩かず立ち止まる」）③配慮優先型禁止表現（配慮が入る禁止表現，例：「荷物から手を離さないでください」，「駐車はご遠慮下さい」），④配慮優先型非禁止表現（禁止表現を使わずに配慮しながら禁止させる，例：「自転車は降りて通行して下さい」，「この階段は避難専用です」）の 4 つに分類した．つまり，岸江（2011），倉林（2020），ムティ（2021）の研究では，日本語の禁止サインの表現には配慮表現を用いる禁止サインが存在し，中崎（1999）の主張と不一致である．

そして，ムティ（2021）の研究は日本語とインドネシア語の禁止サインを比較し，その結果，日本語の禁止サインは③と④の配慮優先型を多く使用されている傾向が見られる一方，インドネシア語の禁止サインは①と②の効率優先型を使用するものが圧倒的に多いという結果が出た．日本語には，敬語体系が存在し，相手（禁止サインの読み手）のフェイスに配慮するより，「上下関係」や「社会的地位」を表すために敬語を使用しているだろうという結論になった．また，いくつかの鉄道会社の競合関係で，鉄道の乗客に対するサービスとして，敬語が多く使用されている．

5. 問題点

上の先行研究から，鉄道会社の場合，日本語の禁止サインは効率優先型より，配慮優先型の方が多く使用されているが，本研究の対象である観光地はどうであろうか．また，本研究では自治体によって運営されている観光地であるため，客に対するサービスとして敬語が多く使用されているのか，自治体としてのパワーを示し，効率優先型を使用するだろうか．

6. 仮説

上記の問題点を検討するには，以下の仮説を設定した．

（仮説）「効率優先型の方が多く使用される」

自治体というパワーを持つ機関や観光地の単独運営者として訪問客に対してパワーを持ち，配慮優先型表現よりは効率優先型の表現を使用する．

7. 方法

本研究は，それぞれの国の観光地の日本語とインドネシア語の禁止サインを対象にした．観光地は禁止サインの発信者と受信者の間に待遇表現が出現しやすい．また，看板などの受信者である客側が発信者である運営者に対してパワーを有し，待遇表現が認められる．

- 収集場所：自治体により運営されている観光地
  日本　　：上野公園，大阪城公園，兼六園，金沢城公園
  インドネシア　：Kota Tua（コタ・テュア），Tangkuban Perahu（タンクバン・ペラフ），Taman Balai kota Bandung（バンドン市役所公園），Taman Insinyur Haji Juanda（インシニュー・ハジ・ジュアンダ公園）

- 期間：2019 年 2 月～4 月と 2020 年 2 月～3 月
- 収集したデータは（日本：件 728，インドネシア 232 件）エクセルに書き写し，データ化する．

8. 結果と考察

表 1．観光地における日本語とインドネシア語の禁止サインの表現

表現	日本語	インドネシア語

効率優先型禁止表現	［～な］→　「わたるな！」 ［～しない］→　「歩かない　走らない」 ［～しないこと］→　「手すりから体を乗り出さないこと」 ［～厳禁］→　「解放厳禁」 ［～禁止］→「宴席禁止」	Jangan～（しないで）→ 「MAKAN BOLEH, NYAMPAH JANGAN」 飲食はしてもいい，ポイ捨てはしないで Dilarang（禁じられる）→ 「Dilarang buang sampah」 ゴミ投棄は禁じられる
非禁止表現 効率優先型	無	Berdiri di atas garis kuning　＜支持＞ 黄色い線の上に立つ
配慮優先型禁止表現	［～おやめください］→ 「大変危険なのでおやめ下さい」 ［～お断り致します］→ 「酒気を帯びた方の入室はお断りします.」 ［～ご遠慮ください］→ 「スケートボードなどはご遠慮ください」 ［～しないでください］→ 「ここにゴミを置かないで下さい」	Mohon untuk tidak～（しないようにお願いします） 「MOHON UNTUK TIDAK MENYENTUH DAN MENARUH BENDA PADA KOLEKSI」（展示物に手を接したり，物をおいたりしないようにお願いします）
禁止表現 配慮優先型非	「ゴミの持ち帰りにご協力ください」＜依頼＞ 「園内でたき火はできません」＜不可能＞ 「金沢城公園管理車両専用」＜許可の範囲＞	「Buanglah Sampah Pada Tempatnya」 ゴミをゴミ箱に捨てて下さい＜依頼＞ 「AYO JAGA TAMAN」 公園を守ろう＜勧誘＞

本研究のデータから，禁止サインの４つの表現のそれぞれの分類に当てはまる例を上えの表にまとめた．そして、分析した結果，上記４分類について，日本語は①59%，②0%,③33%，④6.5%，①＋④1.5%で，一方，インドネシア語は①74.5%，②0.5%，③7.8%，④15.6%，①＋④1.6%という結果となった．両言語に，①「効率優先型禁止表現」が最も多く，日本語は 59%，インドネシア語は 75%占めている．その中には，禁止されている内容が生命の危険を及ぼす行為ではない場合でも「効率優先型」を使用しているものもある．これは，中崎(1999)の主張と一致していると言えるだろう．しかしながら，両言語に「配慮優先型」を使用するものも見られるが，日本語の場合，③と④の「配慮優先型」はそれぞれ 33%と 6.5%（合計 39.5%），インドネシア語の配慮優先型の③と④はそれぞれ 7.8%と 15.6%（合計 23.4%）を占めている．

ムティ（2021）の日本語とインドネシア語の鉄道会社の禁止サインの研究結果を見ると，日本語の禁止サインは配慮優先型を使用する傾向がある一方，インドネシア語の場合は効率優先型を圧倒的に使用する傾向がある．しかし，本研究では，両言語とも効率優型と配慮優型を使用する禁止サインが見られ，両言語に効率優先型が最も多く使用され，上記の仮説と一致し，ムティ（2021）の鉄道駅の禁止サインの結果と異なる．

禁止サインの内容から見ると，効率優先型を使用するものには，「火気厳禁」のような危険を及ぼす行為を防ぐものもある一方，「禁煙」や「駐車禁止」などのようなものにも多く使用されている．その他に，効率優先を使用するものは，「自撮り棒禁止」や，「ドローン使用禁止」など，他の客に迷惑をかけるような行為を防ぐための禁止サインが多い．

本研究で使用されているデータは自治体によって運営されている観光地であるため，パワーを持つ機関や観光地の単独運営者として訪問客に対して配慮表現を使用しなくても問題ない．また，禁止サインは社会的ルールや常識，衆多の支持などを背景とするものが多いため，配慮した表現は必要ではない（中崎，1999）．この二つの原因によって，本研究の日本語の禁止サインにも効率優先型表現の方が多く使用されているだろう．

一方，本研究のインドネシア語の禁止サインの結果は，ムティ（2021）の研究結果と一致している．日本

語とインドネシア語ともに効率優先型表現が多く使用されているが，割合から見ると，日本語は 59%であるのに対して，インドネシア語は 75%見られ，インドネシア語の方が，効率優先型表現を多く使用する．その一方，日本語の方が配慮優先型表現を多く使用している．

9. まとめ

ムティ（2021）の鉄道駅の禁止サインでは，日本の鉄道会社には，いくつかの鉄道会社の競合関係によって，客に対するサービスとして丁寧な言葉や表現が使用されるため，禁止サインにも効率優先型表現より，配慮優先型が多い．しかし，本研究の結果では，日本語とインドネシア語の両言語の禁止サインに配慮優先型表現よりは，効率優先型表現ウィ使用する禁止サインが多かった．自治体によって運営されている観光地であるため，パワーを持つ機関や観光地の単独運営者として訪問客に対して配慮表現を使用しなくても問題ない．また，禁止サインは社会的ルールや常識，衆多の支持などを背景とするものが多いため，配慮した表現は必要ではない（中崎，1999）．この二つの原因によって，本研究の日本語の禁止サインにも効率優先型表現の方が多く使用されているだろう．

10. 今後の課題

本研究では，禁止サインの禁止文の部分だけを対象にしたが，より深い分析をするためには，追加情報の部分も分析する必要がある．また，異なる場所（商業地なと）での禁止サインも分析し，それぞれの場所の特徴や違いを探り，比較を試みる．最後に，禁止サインの非言語的なもの（文体，色，画像など）は言語的なものと同じようにメッセージが含まれているものの，今まで多くの言語景観の研究は言語的な側面だけに注目し，文体，色，画像などに注目するものが少ない．それゆえに，今後の課題としては，今回分析してみた表現のような言語側面だけではなく，非言語側面の分析も必要である．

参考文献

Badan Pusat Statistik (2016). Profil Penduduk Indonesia Hasil Supas 2015 （インドネシア統計局）「国勢調査」https:www.bps.go.id/publication/2016/11/30/62daa471092bb2cb7c1fada6/profil-penduduk-indonesia-hasil-supas-2015.html（最終閲覧 2020 年 10 月 29 日）.

Brown, P. and S. Levinson (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press （邦訳：田中典子監訳（2011）『ポライトネス　言語使用におけるある普編現象』研究社

藤原智栄美（2004）．「日本語話者とインドネシア語話者の「断り」に関する研究」，大阪大学大学院言語文化研究科博士論文

徐璐 （2014）.「日本語の敬語使用とポライトネス」，『文明 21』33，93-102

岸江信介（2012）.「看板・表示物に見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―景色のなかのことば』桂書房，218-226.

倉林秀男（2020）.「日本の公共サインのスタイル」，『文体論研究』66，71-78

Matsumoto, Y (1988). Reexamination of the universality of face*: Politeness phenomena in Japanese*. *Journals of Pragmatics* 12, 403-426

ムティ・アフィファー（2021）.「日本語とインドネシア語の禁止サインの比較―駅の禁止サインの「禁止表現」をめぐって―」，『日本語用論学会第 23 回大会発表論文集』，印刷中

中崎温子（1999）．「「禁止/不許可」提示・標識表現の・英語対照分析」，『北陸大学紀要』23，179-189

Digital Ethnography on Linguistic Repertoire of Japanese-Chinese Children: A Case Analysis of Blog Narrative on Mother's Struggles with Ideology, Identity, and Language

Kanae Obata (Tsinghua University, Graduate Student)

1. Introduction

With the backdrop of increased transnational marriage, linguistic repertoire management of mixed parentage children is a pressing issue for their parents. According to Ministry of Health, Labor and Welfare of Japan (2015), the number of Japanese-Chinese couples accounts for 30.9% of the total transnational marriage in Japan[1]. Despite the fact, however, the number of research is remarkably limited on parents' daily struggles on linguistic repertoire management of overseas Japanese-Chinese children. The present study, therefore, intends to explore how a Japanese mother living overseas faces daily conflicts on linguistic repertoire management of her Japanese-Chinese children. More specifically, drawing on longitudinal digital ethnographic data from a personal blog, the present study as a part of exploratory research illustrates how language ideology and personal experience are negotiated in her daily subjectivities as a mother of Japanese-Chinese school-age children.

2. Literature Review

2.1 Linguistic Repertoire Revisited

In the context of super-diversity (Vertovec, 2007), the necessity is urged to update the notion of "linguistic repertoire". In sociolinguistics, Gumperz (1964) is generally placed as the point of departure in development of the notion of "linguistic repertoire" (e.g. Busch, 2017). In his original conceptualization, however, the notion was closely tied to relatively stable speech communities. Facing increased mobility in the globalization, therefore, the extensive number of research challenges the fixed relation between stable speech communities and named languages in actual language use in late modernity (Blommaert, 2005; Blommaert, 2010; Li Wei 2011; Rampton, 2011; Otsuji & Pennycook, 2010). With this background, Blommaert & Backus (2012) and Busch (2012; 2017) explicitly demonstrate attempts to re-theorize the notion of "linguistic repertoire" with the following three insights. First, linguistic repertoire should be studied at individual level, as opposed to the primary focus on speech communities as in Gumperz (1964); that is, the analytical lens should be focused on individual speakers and their subjectivities[2]. Second, linguistic repertoire should be in effect understood as "indexical biographies" (Blommaert & Backus, 2012); that is, linguistic repertoire is in effect biographically organized complexes to involve multiple modes of learning in one's life trajectory. Lastly, a variety of linguistic resource in one's linguistic repertoire is not evenly distributed but functionally developed (i.e. "truncated repertoire" in Blommaert's sense[3]); that is, linguistic repertoire is developed in reference to "polycentric"[4] learning environments, characterized by multiple foci of normativity. The deployment of competence is, hence, differently yet functionally organized, such that one can fully demonstrate vernacular Japanese in an informal setting, on the one hand, while the same person would have difficulty to handle formal writing in Japanese, due to his/her life trajectory, on the other hand.

---

[1] Although the statistics here are the most credible ones of all accessible data to date, the statistics have limitation in the sense that the figures merely cover population residing in Japan. In other words, the figures fail to capture the accurate number of Japanese-Chinese couples based overseas.

[2] Busch (2012), for instance, suggests to introduce "a language portrait" to multimodally represent speakers' linguistic repertoire and associated experiences, by means of visual and linguistic representation.

[3] For a fuller discussion, see Blommaert (2010, Chapter. 4).

[4] For a fuller discussion, see Blommaert (2007).

2.2 Family Language Policy (FLP)

For intergenerational transmission of immigrant language (i.e. heritage language management), family is argued as the critical domain (Fishman, 2006; Spolsky, 2012). Family Language Policy (henceforth, "FLP") refers to, regardless of its level of explicitness, decisions and practices "within the family regarding language use, learning, maintenance, and/or loss" (Hirsch & Lee, 2018, p.885). Further, Spolsky (2012) argues a tripartite view of FLP components, namely ideology, management and practices. Spolsky's analytical approach is widely applied in FLP research (e.g. Koustoulas & Motsiou, 2020), and the present study shall adopt the tripartite view as an analytical lens. Grounded on the definition of FLP discussed in Hirsch & Lee (2018), in the present study, "ideology" refers to deeply ingrained values and beliefs regarding linguistic resource, its use, language learning and maintenance; "management" refers to the plans within the family domain; and "practice" refers to the actual language use by each of family members.

3. Methodology

The data was collected from a personal blog initiated in 2005, *Nihao China*. The author is a Japanese female who married to a Chinese husband and has resided in Beijing, China, since 2008. She has two school-age children, one son and one daughter. The blog covers a wide range of topics related to daily life in China with the central focus on overseas childrearing of Japanese-Chinese children. The blog is mostly written in Japanese and the average length of each posting is approximately 1,500 Japanese words. In the present study, 49 postings tagged as "bilingual education" were analyzed of the total 2,440 postings at the moment of analysis. The data was inductively analyzed with the following three steps. First, I scrutinized all the 49 postings; in the scrutiny, I recorded any noticeable descriptions in light of articulations on daily subjectivities related to linguistic repertoire management and FLP for the school-age children. Second, I analyzed types of themes that repeatedly appear in the author's articulation. Lastly, I categorized the themes into three major groups.

4. Findings and Discussion

The analysis identified the following three major categories related to felt conflicts of the Japanese mother, as summarized in Table 1: (1) ambivalent identity as perceived dichotomy choice, either being Chinese or Japanese; (2) urges to re-define labels of "languages" such as "heritage language" in a contextualized manner; and (3) tensions between deliberate efforts for a successful bilingual in the future and inertia of the present life. First, at the stage of compulsory education of the children, the mother appears to struggle with perceived dichotomy choice, whether identity of her children is Chinese or Japanese. This conflict seems evoked by interplays of "polycentricity" (i.e. plural normativity) across domains, primarily family and education; at her family, the decision was made that the children go to Chinese local primary school, on the one hand, while within the family domain, Japanese is used for interaction between children and the mother, on the other hand. In part due to increased exposure to Chinese at school, however, the mother feels the family domain becomes also imbued with Chinese in children's daily life. This change in their daily language practices has brought the mother anxiety that children's identity is more inclined to being Chinese at the expense of being Japanese. In parallel with that, the mother also feels a sense of deficiency, due to the dichotomy ideology; that is, hypothetical comparison with "purely Chinese" or "purely Japanese" monolingual environment has resulted in the sense of deficiency that both of Chinese and Japanese competence of her children are disadvantaged. This sense of deficiency is characterized as clear contrast to the view of "truncated repertoire" discussed in 2.1.

Second, the competing forces (i.e. more than one possible normative forces) across the domains also brought the mother perceived discrepancy between her actual experiences and conventional meaning of "language" labels; for instance, "heritage language" is, in her view, semantically understood as "minor language(-s) learned from parents within the family domain". Nonetheless, her actual experiences led the mother to question whether the conventionally accepted definition is truly valid. More specifically, "minor" in the definition seems not adequately articulated. In her view, which language is positioned as "minor" would vary, depending on a primary community of practice for children (i.e. mostly, school). Therefore, even in the same country of China, for instance, "minor" language for Japanese-Chinese children would vary, depending on a choice whether they go to Chinese local school or overseas Japanese school. The attempt to pragmatically construct more contextualized definition is associated with her assumptions on innate subjectivity of her children in daily language use.

Lastly, the mother's emotional attachment to Japanese as heritage language appears to cause tensions against overall management of

"cultural capital" (Bourdieu, 1979/1984) for her children. The tensions are characterized by the following two ways: the first point is concerned with perceived risks of interference across children's linguistic repertoire. In the face of school-age development, simultaneous exposure to multiple linguistic resources is concerned as source of negative effects on children's overall linguistic competence. Second, concerned is whether Japanese will truly serve as valuable cultural capital for children's future. Considering the fact that it is not likely for her family to move to Japan, the mother is not fully convinced that Japanese serves as cultural capital exchangeable into other forms of capital, such as social and economic one. Consequently, her "rational" view tells her that intensive efforts should be "properly" distributed, according to the priority under the time pressure in everyday life; that is, in the rational view, Chinese should come first. Nevertheless, her attachment to Japanese as heritage language does not allow the mother to fully devote (or invest) the efforts to Chinese and alternate cultural capital other than Japanese (e.g. piano; Japanese martial arts). This type of tensions (or frictions) between parents' emotional aspect and programmatic commitment is also echoed in observations of Little (2020).

Table 1. Three Identified Major Themes on Felt Conflicts of a Mother of Japanese-Chinese Children

Themes	Interplay across Ideology, Management, and Practices	Descriptions	Exmaples of Observed Struggles in Postings
Ambivalent Identity as Dichotomy Choice	Ideology x Practices	Polycentric normativity across family, education, and other domains evokes assumed dichotomy choice either being Chinese or Japanese	Which identity will my children have, as Chinese or Japanese?
Urges to Re-define Labels of "Languages"	Ideology x Practices	Felt discrepancy between actual experiences and conventional meaning of "language" labels urges to pragmatically construct re-definitions	Is definition of "heritage language" truly valid as "minority language(-s) learned from parents"?
Bilingualism: Deliberate Efforts vs. Intertia of the Present Life	Ideology x Management	Emotional attachment to Japanese as heritage language causes felt conflicts against overall management of cultural capital for children	Is being bilingugal truly benefitial for the future of my children? Wouldn't it just be parental ego?

5. Conclusion

The present study explores how a Japanese mother of Japanese-Chinese school-age children faces felt conflicts in linguistic repertoire management for her children in an overseas setting. Longitudinal digital ethnographic data led three major themes. Further, the overall findings suggest the following two points as future research orientation. First, optimal actions as a parent are reflexively simulated under the interplays across ideology, management, and practice. The reflexive simulations are deployed in an attempt to leverage both Japanese-Chinese children's "roots" (i.e. cultural capital as heritage) and biographical "routes" (i.e. historical and present communities of practices the children engage). This finding suggests the extended notion of "investment" (Norton, 2013); in Norton's original sense, "investment" is argued primarily in a second language learning setting from the (adult) learners' point of view. Norton makes point that "If learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital" (Norton, 2013, p.50). In FLP setting, the finding suggests that parents and other significant family members are also highly involved in the work of "investment" here. Further theorization is required in the future research.

Second, the findings indicate that linguistic repertoire management of mixed parentage children involves ambivalent feeling as in-between. As limitation, however, the present study can merely capture daily subjectivities of a mother, which is selectively presented (i.e. consciously performed) by herself in the personal blog to be public online. Due to this nature, consequently, the future research further requires complementary methodology, such as on-site observations of actual interactions with children and interview with the mother, to further reveal implicit logic and subjectivities behind the conscious presentation.

As Shimoji (2018) argues, mixed parentage children (so-called "*ha-fu*" in Japanese) generally did not gain scholarly attentions sufficiently in Japan. Consequently, stereotyped view seems still prevailing, such that mixed parentage children are endowed with balanced bilingual competence without any intensive efforts. My hope is that the present and future research can contribute to adequately describe and understand actuality where mixed parentage children and their family live.

References

Blommaert, J. (2005). *Discourse: Key topics in sociolinguistics*. Cambridge University Press.

Blommaert, J. (2007). Sociolinguistics and discourse analysis: Orders of indexicality and polycentricity. *Journal of Multicultural Discourses, 2*(2), 115-130. https://doi.org/10.2167/md089.0

Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.

Blommaert, J., & Backus, A. (2012). Superdiverse repertoires and the individual. In I. Saint-Georges & J. J. Weber (Eds.), *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies*. Sense Publishers.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction* (R. Nice, Trans.). Harvard University Press. (Original work published 1979)

Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics, 33*(5), 503-523. https://doi.org/10.1093/applin/ams056

Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—the lived experience of language. *Applied Linguistics, 38*(3), 340-358. https://doi.org/10.1093/applin/amv030

Fishman, J. A. (2006). Language maintenance, language shift, and reversing language shift. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism*. Blackwell.

Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist, 66*(6), 137-153. http://www.jstor.org/stable/668168

Hirsch, T., & Lee, J. S. (2018). Understanding the complexities of transnational family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 39*(10), 882-894. https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1454454

Kostoulas, A., & Motsiou, E. (2020). Family language policy in mixed-language families: An exploratory study of online parental discourses. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1715915

Li Wei. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics, 43*(5), 1222-1235. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035

Little, S. (2020). Whose heritage? What inheritance?: Conceptualising family language identities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23*(2), 198-212. https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1348463

Ministry of Health, Labor and Welfare of Japan. (2015). *Statistics on marriage*. https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/tokusyu/konin16/dl/01.pdf

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.

Otsuji, E., & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism, 7*(3), 240-254. https://doi.org/10.1080/14790710903414331

Rampton, B. (2011). Style contrasts, migration and social class. *Journal of Pragmatics, 43*(5), 1236-1250. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.08.010

Shimoji, L. Y. (2018). *"Konketsu" to "Nihon-jin": Ha-fu, daburu, mikkusu no shakai-shi* ["Mixed blood" and "Japanese": Socio-history of *ha-fu*, *daburu*, *mikkusu*]. Seidosha.

Spolsky, B. (2012). Family language policy – the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 33*(1), 3-11. https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638072

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 30*(6), 1024-1054. https://doi.org/10.1080/01419870701599465

在韓日本人女性の位置どりとアイデンティティ構築に
日韓関係の悪化が及ぼす影響について
―2019 年夏に韓国で起こった日本製品不買運動に関する語りの分析を中心に―

竹村博恵(大阪大学大学院生)

1. 研究の背景と目的

本研究では，韓国人男性と国際結婚をして韓国に移住し暮らしている日本人女性を「在韓日本人女性」として位置付け，彼女たちのアイデンティティを「前提にされるべきカテゴリーではなく，『様々な意味が競合する』場」(藤高, 2018:149)として捉える．在韓日本人女性の文化的アイデンティティや母親アイデンティティに関する先行研究では，韓国で繰り返される母国への批判が彼女たちのアイデンティティの構築に影響を及ぼすという指摘がなされている(Ishii ほか, 2015; Park, 2017)．バトラーは『戦争の枠組み』の中で，自分ではコントロールできない状況に直面すると身体[1]の応答性が活性化され，そこではある特定の解釈行為が暗黙のうちに確立されると述べており，その解釈の中には自身を侵害し影響を与える社会的世界を身体がどのように認識し，それらに対しどのようにネゴシエイトしていくかを決定する枠組みが現れると指摘する（バトラー, 2012:48-49)．2019 年夏に韓国で起こった日本製品不買運動は，政治的領域における日韓関係の悪化が韓国社会全体に普及し，彼女たちの生活領域にまでその影響が及んだ出来事であり，彼女たちにとってまさに自分の力ではどうしようもない出来事との遭遇であったと言える．本研究では，不買運動に関する彼女たちの「語り」とそれを取り巻く相互行為に焦点を当て，その両方における彼女たちの位置取りと，それに伴って構築されるアイデンティティについてポジショニング理論を採用し分析・考察する．そして，それらの分析を通して，彼女たちがその当時自分を取りまく社会的世界をどのように認識していたのか，その中でどのように自らを位置付けネゴシエイトしていたのかについて検討し，日韓関係の悪化が彼女たちの位置取りやアイデンティティ構築に及ぼす影響を明らかにすることを目的とする．

2. 研究方法

2.1 調査方法

本研究で使用するデータは，2019 年 8 月 9 月に韓国で実施したインタビュー調査の一部である．インタビュー参与者 3 名はインタビュアーである調査者も含め全員が在韓日本人女性であり，日韓にルーツを持つ子供を韓国で育てる母親でもある．インタビュイーであるエリ(仮名)とチヒロ(仮名)は友人同士であり，年齢はともに 30 代前半，在韓歴はエリが 7 年，チヒロが 9 年である．インタビュアーである調査者は 30 代後半であり，在韓歴は 7 年になる．3 人はインタビュアーの友人を介して出会い，インタビュー実施時が初対面であった．インタビューはインタビュアーの自宅で，エリの生後 17 ヶ月になる子供も同席のもと実施された．その際には，ビデオカメラ 2 台による録画とボイスレコーダーによる録音を行った．

2.2 分析の枠組みと方法

本研究ではインタビューの中に現れるスモール・ストーリー[2](Bamberg & Georgakopoulou 2008, 秦 2013)に着目し，ポジショニング分析(Bamberg, 2004)を通して，語りの世界における自己（レベル 1)，語られる世界における自己（レベル 2)，その両方の分析を通して現れる包括的な自己（レベル 3）の 3 つのレベルから分析を行う．

---

[1] バトラーは身体について「身体とは，わたしたちが，自分のものであるかもしれないしそうでないかもしれないさまざまな観点に出会う場である．わたしたちがどのように出会われ，どのように維持されるかは，根本的に，この身体が生きている社会的，政治的ネットワークによっている.」と説明している.（バトラー, 2012:72)

[2] スモール・ストーリーとは短い内容のものであり，具体的な例としてはインタビューの中に現れる現在進行中の出来事や，未来や仮定の出来事に関する語り，ほのめかし，語りを据え置くこと，語ることを拒否することなどが挙げられる（秦 2013:250）.

3. データと分析

データ１の開始前，不買運動に対しインタビュイー2 人の間に共通して「悲しみ」が存在していること，特にエリは「怒り」も感じていることが話された．また，2 人は日本の韓国に対するバッシングに対しても「悲しみ」を感じると述べ，エリは「自分の生まれ育った国をバッシングされるのは寂しく，こんなに近い国なのにと思う」と話した．以下，データ１とデータ２では，エリの語るスモール・ストーリーを中心に，それを取り巻く相互行為の場における参与者３人のやりとりも含め分析を行う．

3.1 データ１「生まれてくる悲しみ」

1. エリ　：(4)ああっ(.)わかった(右手で机の上を指す)
2. 　　：なんやろう(.)例え↑ば:
3. 　　：(.)にほ↑ん:No Japan を見て生まれるの↑は
4. 　　：自分:::（.)↑が（右肩を叩く）
5. チヒロ：う::::ん（何度もうなずく）
6. エリ　：傷つく感じ↑で:
7. 調査者：う:::[:↑ん
8. エリ　：　　[にほ↑ん::で::
9. 　　：(..)あの韓国の過激なやつ
10. 　　：(.)を見るとなんかかぞっ↑く::
11. 調査者：あ↑あなる[ほ↑ど
12. エリ　：　　[に対する悲しみみたいな感じ
13. チヒロ：(ずっとうなずく)
14. チヒロ：　　[う:::んそうかもそうかも
15. チヒロ：(うなずきながら)
16. 調査者：ん::::
17. エリ　：自分というよりかは
18. チヒロ：う:::ん
19. エリ　：自分の家族をなんかこう
20. チヒロ：(微かに笑い）そうかも
21. エリ　：ちょっと¥-虐められてるっていうか-¥
22. チヒロ：[@@@@
23. エリ　：[そういう感じの[悲しみかな?って
24. チヒロ：　　[そうかも
25. エリ　：[今考えてみたら
26. 調査者：[ん↑:::
27. エリ　：(何度もうなずく)
28. エリ　：思いました
29. 　　：¥-だから多分自分の方が-¥（チヒロを見て）
30. 　　：(胸のあたりに手を置く仕草)
31. 　　：もっとむかつくし
32. 　　：[もっと悲しいしっていうのが
33. チヒロ：(何度もうなずく)
34. 調査者：[ん↑:::
35. エリ　：あるのかも(2)うん

データ１の開始前にエリが自分の母国をバッシングされることと「悲しみ」を関連づける発言をしていたため，インタビュアーは日本が韓国に対しバッシングを行う際に生じる「悲しみ」は何かという質問を行う．それを聞いたエリは考える様子を見せた後，韓国で No Japan を目にする状況(3, 4, 6)と，日本で韓国に関するネガティブな情報を見る状況(8-10, 12)の両方をスモール・ストーリーとして提示する．エリはその際に生じた感情について，前者では「自分が傷つく感じ(4, 6)」，後者では「(自分の)家族に対する悲しみ(10, 12)」，「家族をちょっと虐められているという感じの悲しみ(17, 19, 21, 23)」と説明する．エリの物語世界に関する説明は，現状況においてエリの中に，日本人であるが故に被害感情を持つ自己と，韓国人の家族を持つ者として家族を思いやる自己という二つの立ち位置が併存していることを示している（レベル 1)．さらに，相互行為の場において物語世界の中で生じた２種類の「悲しみ」について言及することを通して，エリ自身が「今考えてみたら(25)」「思いました(28)」と自己の位置付けについて再認識している様子も見受けられた．また，エリのスモール・ストーリーを聞きながら，同じ在韓日本人女性として５行目ではチヒロが，11 行目ではインタビュアーが，エリが自身の感情について明確に言及する前にそれを先取りして理解したようなリアクションを見せていた．特にエリが自身の家族に言及する件では，チヒロが何度もうなずいたり「そうかも(14, 20, 24)」という発言をしたりすることでエリの意見に同意を示す様子が見られた．エリ自身も，発言した後にチヒロの方を一瞬見て彼女の表情を気にする様子を見せる(29)など，在韓日本人女性３人が相手の反応を気にしつつ互いに賛同を示しあいながら現状認識（不買運動は自身が傷つくゆえにより腹立たしく悲しい）と今回の騒動における自分たちの位置づけ（身の置き所のなさ）を協働構築していく様子も観察された（レベル 2)．このようにデータ１の中では，エリによる２つのスモール・ストーリーの提示と，それを取り巻く参与者の相互行為でのやり取りを通して，「日本と韓国のどちらの国でもネガティブに捉えられるマイノリティとしての私（たち)」（レベル 3）という包括的なアイデンティティが表出・構築されていったと考えられる．

3.2 データ２「日本も悪いのにとは絶対ゆってる」

40. 調査者：［でっ(.)それ(.)を聞いてっ
41. 　　：(.)どうっ(..)いう風っ

42. エリ　：あっ(.)やっぱ安倍さんのことも
43. 　　：¥−悪く言うんやなって−¥
44. 　　：(..)思って(チラッとチヒロを見る)
45. 　　：まあ安倍さん私もそんなに好きじゃない
46. 　　：[ですけど
47. チヒロ：[う:::ん
48. 調査者：う:::ん
49. 　　：(エリの子供がペンを落とす・チヒロが拾う)
50. エリ　：(3)う::::ん
51. 　　：(2)で↑う::んやっぱにほ↑ん
52. 　　：(.)なんていうかその小さい時からの教育も
53. 　　：やっぱり若干
54. 　　：(右手を体の右側で左右に振る)
55. 調査者：ふ:::↑ん
56. エリ　：心の中にあんの↑か::
57. 　　：(再度右手を右側で左右に振る)
58. 　　：(チヒロを見る，チヒロうなづく)
59. エリ　：日本も悪いのにって
60. エリ　：[は(.)絶対ゆってる気がします
61. チヒロ：[うんうん
62. 調査者：う::::↑ん
63. チヒロ：(61行目以降ずっとうなずいている)
64. エリ　：(1)でも日本だけが悪い
65. 　　：(.)とは(.)言わないですけどいつも
66. 調査者：ふ:::↑ん
67. エリ　：°それは絶対ゆわないですけど°
68. チヒロ：(大きくうなずく)
69. 調査者：(1)そうですね
70. 　　：それが日本も悪いと
71. 　　：日本[だけが悪いってだいぶ違いますよね
72. エリ　：　　[うん(少し微笑む)
73. 調査者：ニュアンスがね(チヒロうなずく)
74. エリ　：であ↑のそういうNo Japanとかするの↑も:
75. 　　：(.)間違ってるっていう↑か
76. 　　：そんなんしても意味ない
77. 　　：(..)とはゆってくれてますけど
78. 調査者：う:::↑ん
79. エリ　：うん

データ1から2の間では，エリが，文大統領と安倍前首相の2人が過激だから不買運動が起こったと夫が言ったという語りを行い，データ2の開始部分(40,41)ではインタビュアーがその発言をどう思ったのかエリに尋ねる．それを受けエリは，「あっやっぱ安倍さんのことも悪く言うんやなって思って(42−44)」と自身の心の声を直接引用で再現し，「夫との立ち位置の違いを認識する私」（レベル1）の姿を提示することで返答する．ここでエリが感じた立ち位置の違いは，その直後(45,46)にエリ自身が安倍前首相を好きではないと発言していることから，政治家に対する個人的見解の相違ではなく，夫が韓国だけでなく日本も悪いと言ったという点に対するものであることがわかる．また，発言の中で使用される「やっぱ(やはり)[3]」からは，不買運動に対し否定的な姿勢を見せていてもやはり夫は日本のことも悪く言うのだ[4]というエリの認識が窺える．その後，エリは夫の発言について，韓国における「小さい時からの教育(52)」が「若干心の中にある(52−54,56)」からではないかという自身の分析を述べた上で，59−60行目では「日本も悪いのにっては絶対ゆってる気がします」と，夫が日本も悪いと言うということを明示する．エリが言う「小さい時からの教育(52)」とは韓国で行われる反日教育のことを指していると推測され，エリは分析の際に「韓国人は反日教育を受け反日感情を持っている」という日本社会に存在する韓国人に対する認識の枠組み(言論NPO,2020；呉，2013)を使用することで，夫の発言は韓国の国家的教育方針に起因するものであり，それゆえに自身との意見の相違が生まれるのは仕方のないことであるという認識を他の参与者に対し示している．しかしながら，続く64−65行目では「でも日本だけが悪いとは言わないですけどいつも」，「それは絶対言わないですけど(67)」と発言し，「No Japanとかするのも間違ってる(74,75)」「そんなんしても意味ないとはゆってくれる(76,77)」と夫が不買運動に否定的であることに言及し，同時に「くれてます（77)」という恩恵授受表現を使用することで「不買運動に対し否定的であり自身のことを気遣ってくれる夫とそれに感謝している私」（レベル1）という位置取りも参与者に対し示していた．2つのスモール・ストーリーを語る中で，エリは，日本も否定する夫の姿を認識しつつも韓国生活の支えでもある夫がそのような発言をするのは反日教育の影響だと分析する姿勢と，「反日教育を受けていたとしても100%韓国を支持する発言は「絶対ゆわない(67)」夫をもつ私」（レベル1）という自身の立ち位置を他の参与者に対し提示している．また，そのようなエリの発言に対し，チヒロは「うんうん(61,63,68,73)」と相槌を繰り返し，調査者も受け入れる様子を見せており(62,66,69−71,73)，「韓国人の夫が日本のことも悪いと言うのは反日教育の影響のせいであり，意見の相違はあるが日本人として尊重してもらっている私」という立ち位置が3人の間で受け入れられ共有されている様子も観察された（レベル2)．このようにデータ2においては，夫との意見の相違の認識，相違が起こる原因の分析，それでも夫は自分の味方であることの再確認といった行

[3] 曺（2001）は「やっぱり」には基本的に話し手の主観的な判断を表す機能が存在し，順接の論理上では「妥当な推論の結果としての話し手の判断(X だからやっぱり Y)」を表し，逆接の論理上では「話し手の認識の確認や再確認(X(が，けれども，のに))やっぱり Y」を表す機能が存在すると説明している．
[4] エリの夫は，他の不買運動に関する語りの中で，不買運動を行う人々を馬鹿な人と表現し，エリに対し気にしないようにと伝えるなど，不買運動に対し否定的な姿勢を見せる存在として位置付けられていた．

為が参与者 3 人の間で共有される中で,「韓国社会の中に身の置き所のなさを感じながらも自分の居場所をなんとか見つけ出そうと試みる私(たち)」(レベル3)という包括的なアイデンティティが協働構築され表出されたと考えられる.

4. まとめ

本研究では,インタビューの中に現れた在韓日本人女性の不買運動に関する語りとそれを取り巻く相互行為の中で彼女たちが自分たちをどのように位置付け,アイデンティティを構築しているのかを分析した.その結果,日韓関係悪化の影響が彼女たちの生活領域にまで及んだために,そのような状況下で暮らす事を強いられた彼女たちがどちらの国にも身の置き所のなさを感じるようになり,そのような彼女たちの日常的立ち位置がアイデンティティ構築にも影を落としていることが明らかになった.特に,韓国生活の支えである夫との関係性においては,自身との意見の相違を認識しつつも,それでも韓国社会にあっては自分の味方であるということを再確認しようとする姿も見受けられた.相互行為の場では,日韓関係の悪化によって不安定な社会的条件の中に曝された彼女たちが,在韓日本人女性3人で構成されるミクロな社会において,自身を被害者として位置付けたり(韓国の不買運動は私自身を傷つける),日本社会に存在する韓国人に対する認識枠組み(韓国人は反日教育を受けているので反日感情がある)を使用したりしながら,なんとか置かれた状況の中に自身の位置取りを見つけようとネゴシエイトする過程も見受けられた.しかしながら,その作業は同時に,身の置き所のない生活状況の中で自身の立ち位置を正当化するために,彼女たちが協働で自分達独自の韓国社会や韓国人を理解するための共通認識の枠組みを構築する過程でもあった.ひとは自らの主体性を維持するために,自らが強制的に服従させられている規範を反復し,その暴力を他者へと振り向ける(藤高, 2018:267).今後は,暴力に曝されている彼女たちもまた「暴力を他者へと振り向ける」存在でもあるという本研究で得られた視座を念頭に置きつつ,彼女たちがどのような社会的条件の中でどのようにネゴシエイトしながら生きているのかだけでなく,在韓日本人女性たち自身も含め,彼女たちを取り巻く社会的世界の中で生じる暴力の連鎖をどうすれば断ち切ることができるのかについても検討していきたい.

トランスクリプト記号

(.)/(..)	0.2 / 0.5 秒以下の短いポーズ	**ああ**	声が前後に比べて大きい箇所	:	音の引き伸ばし
↑↓	イントネーションの上昇と下降	[	発話の重複の開始箇所		(:の数が長さを表す)
(数字)	(数字)秒の短いポーズ	°ああ°	声が前後に比べて小さい箇所	><	前後に比べ発話速度が
_____	強調的に発音される箇所	¥-¥	笑いながらの発話 (¥¥の間)		早い箇所
?	疑問形の上昇イントネーション	( )	状況説明	@	笑い (個数は長さ)

参考文献

Bamberg, Michael (2004). Form and Functions of 'Slut Bashing' in Male Identity Constructions in 15-Year-Olds, *Human Development*, **47**(6), 331-353.

Bamberg, Michael., & Georgakopoulou, Alexandra (2008). Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis, *Text & Talk*, **28**(3), 377-396.

Butler, Judith (2009). *Frames of War: When Is Life Grievable?*, London and New York: Verso. (=2012, 清水晶子訳, 戦争の枠組み―生はいつ嘆きうる者であるのか 筑摩書房.)

言論 N P O (2020). 第 8 回日韓共同世論調査結果 特定非営利活動法人言論 N P O(online), https://www.genron-npo.net/world/archives/9083.html, 2020/10/15 アクセス.

秦かおり (2013). 「なんとなく合意」の舞台裏 在英日本人女性のインタビュー・ナラティブに見る規範意識の表出と交渉のストラテジー」 佐藤彰・秦かおり(編) ナラティブ研究の最前線 人は語ることで何をなすのか ひつじ書房 pp.247-271.

藤高和輝 (2018). ジュディス・バトラー 生と哲学を賭けた闘い 以文社.

Ishii, Hiroko・Min, Kiyeon・Seongok, Yuhoa・Lee, Yongsun (2015). Investigating the Cultural Identity of the Japanese Marriage Immigrant Women in Korea, *The Journal of Multicultural Society*, **8**(2), 107-144.

曺再京 (2001). 順接と逆説の論理からみた「やっぱり」の機能について 言語科学論集, **5**, 37-48.

呉正培 (2013). 日本人大学生の韓国人に対するイメージの内容分析 - 韓国人大学生の日本人イメージとの比較 - *Journal of North-east Asian Cultures*, 35, 303-317.

Park, Esther (2017). Qualitative Research on Conflicts in Child-Rearing and Coping Strategy among Japanese Wives in Marriage Based on Love, *Journal of Japanese Language and Culture*, 38, 281-302.

不可視化されるLGBT

―トランスジェンダー当事者への言語意識インタビューを通して―

宮崎虹歩(専修大学大学院生)

1. はじめに

近年，日本社会おいて「LGBT」が話題になっている．2015年には三省堂が主催する「三省堂　辞書を編む人が選ぶ　今年の新語(2015)」で「LGBT」が第3位に選出され，東京都渋谷区・世田谷区で「同性パートナーシップ制度」が開始された．2020年現在，その動きは全国の自治体に広がり，LGBTの存在が社会的に認められる機会も増えてきたと言える．

一方，アカデミックな視点で彼/彼女らを見たとき，言語研究では，LGBT を対象とした研究は未だ少ない．海外では、「クィア言語学」や「ラベンダー言語学」などの名称で分野が確立しているが，日本においてLGBT は不可視化されてきた存在だと考える．理由として，外見で，彼/彼女らが，ゲイやレズビアンであると判断することは出来ないこと，当事者が自ら話さない限りは相手に気づかれにくいことがあげられる．当事者に気づかないがために，非当事者は「ホモ」や「レズ」といった差別用語を無意識に使用し，相手を傷つけてしまうことがある．また，自分自身のセクシュアリティはいつ，どこで変化してもおかしくはない．現在非当事者である人も、当事者になり得ることがある．

社会制度が少しずつ当事者に対応してきているが，その多くは当事者側から声を上げた結果である．本研究では，不可視化されがちな当事者に非当事者側から歩み寄り，当事者の生の声を聞きたいと考えた．日本語には，男女で話す言葉が異なるという特徴がある．そこで，身体と心の性に違和を持つトランスジェンダー当事者に注目し，性差を始めとした日本語の特徴について，どう感じているのか言語意識を調査するインタビューを行った．

2. 調査の目的

本研究では，トランスジェンダー当事者に焦点を当てる．トランスジェンダーは，身体と心の性に違和を持つ．この違和で言葉を話すときに，何か困ったことはないのだろうか．非当事者の視点で推測する．例えば，話者の外見が女性で，一人称が「俺」や「僕」だった時，聞き手は違和感を覚えるのではないだろうか．立場によっては，話者に注意をするかもしれない．これはあくまで筆者の推測であり，実際のことは当事者に聞かない限りわからない．

そこで，本研究では，トランスジェンダー当事者に実際に会って，今までの経験や，言葉への意識について聞くことを目的とした．

3. 調査の概要

本研究では，トランスジェンダー当事者2名にインタビュー調査を行った．以下，調査対象(§3.1)，調査の方法(§3.2)の順に述べる．

3.1　調査対象

調査対象者は，トランスジェンダー(FTM[1])を自認している，成人した当事者2名(以下調査対象者と呼ぶ)である．調査対象者は機縁法で募り，筆者の友人に当事者を紹介してもらったため，筆者と調査対象者はこの調査で初めて対面する形になった．なお，インタビューには筆者も司会役として参加し(以下筆者を調査者と呼ぶ)，調査対象者2名と対話した．当事者のプライバシー保護のため，調査にかかわる部分を以下に開示する．

表1　調査対象者

調査対象者	**A**	**B**
年代	20代後半	20代前半
出身地	奈良県	広島県

[1]「Female to Male」の略称．身体の性が女性で，心の性は男性であり，男性の身体になることを望んでいる人を指す．個々人の希望で，ホルモン投与の治療や手術を行う人，行わない人もいる．

性自認	FTM（戸籍上は女性）	FTM（戸籍上は女性）

調査対象者は2名とも20代で，それぞれ奈良・広島県の出身である．戸籍上は，女性であるが，性自認は男性である．就職を機に上京，身体の治療を開始し，現在も治療を続けている[2]。

3.2 調査方法

調査は，調査対象者2名と調査者で行うグループインタビュー(以下，調査1と呼ぶ)と，調査対象者と調査者が1対1で行う個人インタビュー(以下，調査2と呼ぶ)の2回に分けて実施した．インタビュー全体を半構造形式で行い，調査者が設けた質問に対して自由に語ってもらった．

調査1はグループインタビューであり，雑談も交えつつ座談会形式で行った．調査2は，個人に，調査1で気になった発言を取り上げ，再度語ってもらった．なお，調査時間は，調査1が約180分，調査2は，約60分の時間であった．インタビューの内容は，研究協力に関する承諾書の下，録音と文字起こしをした．調査者・調査対象者のプライバシーにかかわる内容があった場合や，調査対象者から申し出があった場合には，録音を一部停止・カットした．

4. 調査結果

本節では、調査1(§4.1)と調査2(§4.2)の結果をそれぞれ示す。

4.1 調査1の結果

調査1をもって調査対象者と初めて対面したため，調査対象者の基本情報を知ること・調査者と調査対象者の精神的な距離を縮めるため自己紹介を行った．調査が座談会形式だったこともあり，インタビューには，言葉以外の面で当事者として生活する中で困ることや，調査対象者が当事者同士で共感する話など雑談が多く含まれていた．

まず，自己紹介を調査者，調査対象者A・Bがそれぞれ行った．続いて，「普段の言葉遣いについて」という大きなテーマを設け，語ってもらった．調査対象者は自身がいつ，トランスジェンダーを自認したのかカミングアウトし，トランスジェンダーを自認した上での振る舞いや言葉遣いについて話した．

対象者A・B共に，幼少期から性自認は男性であるが，自身の身体が女性であるために違和感を持つ．Aは性自認に合わせ「男性として」振る舞う．一方，Bは，中学校入学時に制服のスカートを穿かず，ジャージで登校したところ，教師に指摘を受け，「女性として」振る舞うようになった．当時をBは「女の子を演じた」と話す．テレビで話す女性の言葉や，周りの同級生に合わせる言葉遣いを意識したという．

また，地方出身者である2名は自身の方言について振り返った．Aは関西弁を，「男女差がない」とした．関西弁の特徴として，女性が荒い口調で話すため，地元では言葉の男女差を感じなかったという．一方Bは，Aの話を受け，広島弁を「男性が強い」と話した．関西弁とは対照的に，広島弁は男性の口調が荒いため，上京後に共通語を聞いて，違和感があったという．

続いて，参考資料として，トランスジェンダー当事者の遠藤まめたのエッセイ『オレは絶対にワタシじゃない』より，小学生の頃，一人称「私」で作文を書くことへの抵抗があったことを綴ったページを配布した．エッセイの感想をふまえ「自分が使用したい言葉遣いについて」というテーマで話した．

エッセイを読んだ調査対象者2名は，一人称「私」に違和感がないと話した．AもBも周りの女子が「私」を使っておらず，特にAの出身である関西では女性の一人称が「うち」であるため，「私」が女性の一人称である認識がないとした．Bは，小学生の時，男女ともに作文を書く時には，大人になったときに「私」が使えるように，と，一人称は「私」を使う教育を受けたという．更に両者は，一人称「私」を男女が使える，強い大人が使う，大事な時に使うといったイメージが幼少期に印象があったとした．

調査対象者はエッセイの感想後，自分が使用したい言葉遣いについてそれぞれ語った．Aは，幼少期から性自認に沿った「男性として」の振る舞っているため，自分が使いたい言葉は特にないと話した．Bも，現在は「男性として」振る舞っているため，今は意識して使用したい言葉遣いはないとしたが，学生時代に「女性として」振る舞っていた時には，男っぽい話し方がしたいと思っていたと明かした．

調査1では，調査対象者2名の経験や，日常を過ごす中での言葉遣いについて語ってもらった．本調査でわかったことを以下にまとめる．

(1) 同じトランスジェンダーでも，その人の意識によって，言葉遣いは男性寄りにも女性寄りにも変化する

[2] 調査を行った2019年9月時点の状況である．

(2) 日本語の性差を感じる部分は，方言が大きく関わっていることがある

これらの2点をふまえ，調査2では調査対象者2名それぞれに詳細を聞いた．

4.2 調査2の結果

調査2は，前項の調査1から約1か月の期間を空け，個別に話を聞いた．まず，調査1で話したことを簡単に説明し，調査1で気になった発言を取り上げ，質問した．

4.2.1 調査対象者Aの結果

調査1を振り返った後，約1か月の間に何か意識の変化はあったか尋ねた．Aは調査1以前から身体を男性に移行する治療を受けている．調査1終了後にホルモン注射を打ったことで，約1か月前よりも声が低くなったことを周囲に指摘された．身体がより男性的になったためか，他人から自分に対する態度で，「腰が低くなった」ように感じたという．その結果，人がコミュニケーションをとる際に，性別によって態度や言葉遣いが変化していると気づいたとした．

調査1ではAが，「方言に助けられた」という発言をしており，関西弁には男女差がないと強調していたことから，具体的にどんな場面で方言に助けられたのか詳細を聞いた．

まず，上京後に方言との差で困ったことはないか聞いた．Aは，性差よりも単純に，方言が通じないと話し，困った経験はないという．自分自身が感じることとして，調査1同様，共通語には男女差を感じると話した．

続いて，A自身が学生時代を過ごした関西弁と，上京後の共通語で，感じた違いを語ってもらった．これまで，方言の便利さを語ってきたAだったが，このテーマでは共通語のメリット・方言のデメリットについて話した．共通語のメリットとして，男女差があることで，自分の「男らしさ」の目立たせることができる．一方，関西弁のデメリットは男女で話す言葉があまり変わらないため，「男性らしさ」「女性らしさ」の表現が難しいことだという．男女関わらず，誰に対しても同じような振る舞いや扱いであることで，周囲が「男性として」扱ってくれない可能性がある．

次に，Aがトランスジェンダーを自認した時期に注目し、自認前にはどのような振る舞いをしていたのか質問した．Aは第二次性徴で自分がトランスジェンダーであることを自認する．トランスジェンダーが登場するテレビドラマ「金八先生」の再放送があり，トランスジェンダーの存在を知った．しかし，幼稚園の頃から既に周りと自分が違う感覚はあったという．その違和感を持ちつつも，服装や髪形などの自分の個性を出す部分では男らしさを保っていた．幼少期から現在に至るまで、性自認の「男性」という性に合わせた言葉遣いや振る舞いをしてきた．

調査1で，Bが「女性に溶け込むようにしていた」一方，Aは「男子に溶け込むしゃべり方をしようとしていた」と話した．「男子に溶け込むしゃべり方」とは具体的にどんなものか尋ねるため，男性らしく振る舞う上で，意識していたことや理想の男性がいたのかという質問をした．Aは，周りに合わせる意識はあったものの，意図的に男性らしい言葉遣いをしていたわけではないという．Bが「女の子の演技」をしていた一方，Aは，単に自分が「男として」周りの男友達に合わせ，仲良くするための自然な行動であった．理想の男性像も特になく，Aは自分が意思をもって男性になろうとしているわけではないとわかった．

最後に、Aとの個人インタビュー中に，「トランスジェンダー」という言葉と「性同一性障害」という言葉を当事者はどう思っているのかという新たな話題が出た．調査者自身は，「性同一性障害」は「障害」という表現があり，当事者には失礼に当たるのではないかと考えていた．それに対し，Aは寧ろ「障害でしかない」と話した．A自身が生きたい「男性」という性で生きることができず，「障害」という表現があることで，周囲の人間が「障害だから仕方がない」と捉えてもらえることから、「性同一性障害」の方がA自身を的確に表現できるとした．

4.2.2 調査対象者Bの結果

続いて、調査対象者Bの結果を示す．Aと同じく約1か月後にインタビューしたため，1か月間で意識の変化があったか確認した．Bは調査1終了後、周囲の人の言葉を注意深く聞いてみたという．その中で，男女で語尾の聞こえ方が違うことに気が付いた．同じ言葉でも，女性は柔らかく，男性は強く聞こえたと話した．

次に，Aと同じく「方言に助けられた」という発言に注目した．広島弁話者であるBが，方言で便利だと感じること，不便だと感じることについて聞いた．Aと同じく，方言と共通語の差から，言葉が通じないことを困るとした．また，広島弁も関西弁と同じく，男女の違いが大きくないため，精神的に楽だと話した．

更に，調査1で，Bは「女性を演じていた」という発言があり，性自認とは異なる振る舞いをしていた．再度焦点を当て，詳細を聞いた．女性を演じる上で，Bはまず言葉遣いではなく，服装や髪形などの外見を周りの女子学生に合わせ，自分の存在が浮かないようにしていた．自分の理想の女子像を作り上げ，自分がその女子を演じるということをし，女子を演じる自分を別の人種として考えていたという．学校にいる間は，女子生徒と時間を過ごすが，学校以外ではどうしていたのか尋ねた．Bは，男性である瞬間を作ってしまうと，女性を演じている自分に疑問を抱いてしまうため、性自認の男性にならないよう，学校以外でも生徒と連絡を取り，性自認を考える時間を逃避していたと明かした．

最後に，A と同じく「トランスジェンダー」と「性同一性障害」という言葉の捉え方について質問した．B も A と同じく「障害がある」ということを強調した．B の生きたい「男性」の身体ではないことから，自分を身体の障害を持っているという意識であると話した．

これら調査対象者 A と B の調査結果から，わかったことを以下にまとめる．

〈1〉方言にはメリット・デメリットがある

〈2〉性自認に沿った言葉遣いと身体に沿った言葉遣いのどちらかを選択するかによって当事者の環境は大きく変化する

〈3〉「トランスジェンダー」と「性同一性障害」は，当事者と非当事者で意味の捉え方に食い違いがある

以上の 3 点が，調査 2 で明らかになった．

5. 考察と今後の課題

本節では，調査 1・調査 2 で明らかになった 5 点を基に考察を進める．

調査 1 では，同じトランスジェンダーを共有する当事者でも，身体の性もしくは自身の性自認に合わせるかによって言葉遣いが変化しており，調査対象者 A・B でそれぞれが，男性として/女性として振る舞っていた．個人の考え方や価値観に違いはあるにしろ，当事者が両極端な行動を起こしたのは社会的な背景も関係していると考える．LGBT がメディアに取り上げられ，認知されるようになったのは近年のことである．もちろん，LGBT がそれまで以前も取り上げられていなかったわけではない．しかし，1990 年代には，テレビ番組に男性同性愛者のキャラクターが登場し，LGBT を嘲笑するような企画がお茶の間を賑わせた．このような企画は同性愛者＝気持ち悪いといった印象を視聴者に与えた．差別的な発言や態度から自らを守るため，B のように，自らの性を隠し，自分の意思とは異なる言葉遣い・振る舞いで，世間の「普通」に合わせなければいけないという考えが生まれるのは自然である．

また，今回の調査対象者が地方出身者であったことから，日本語の性差には大きく関わっていることがわかった．A の話す関西弁，B の話す広島弁は，男女で使用する言葉が同じであるために性差を感じない．男女差があるとされる共通語も，女性が使用する終助詞「わよ」「わね」「かしら」などが，現在は男女ともに使用率が低くなっており，性差は縮小傾向にある．しかし，調査 1 で取り上げたエッセイでは，一人称を男女で使い分けた作文の書き方をしていることや，調査対象者が共通語のメリットとして，「男らしい振る舞いができる」と話していたことから，日本語には男女で言葉を分けるという意識は未だ残っていると考える．共通語に残る男女差と，方言には無い男女差では，当事者および当事者の周囲に与える印象は大きく変わると言える．

調査 2 では，「トランスジェンダー」と「性同一性障害」の 2 つの言葉を取り上げ，当事者の印象を聞いた．調査対象者は，この言葉について，当事者と第 3 者では意味の捉え方で相違があると話した．当事者は「身体の障害」を表現できる「性同一性障害」が自分たちの生き辛さを表現できるとしている．近年は，LGBT に寛容になろうとする社会の動きから，「性同一性障害」よりも寧ろ「トランスジェンダー」という言葉が広まりつつある．言葉の広まりは，当事者の可視化に繋がるが，当事者が実際はどんなことを感じているのか，表現が社会に定着する前に立ち止まって考える必要がある．

本研究では，調査対象者が 2 名と少人数であったことや，FTM を自認する当事者のみで構成されていたために，調査に偏りがあった．本研究の結果をもとに，別の当事者にも言葉の意識を聞くことが重要である．また，当事者と非当事者では，言葉の印象が異なることから，非当事者にも言語意識を尋ね，今後も非当事者側から LGBT 当事者へ歩み寄ることを続けていきたい．

参考文献

遠藤まめた（2018）．オレは絶対にワタシじゃない はるか書房

本田朋子（2001）．どこが違う、女の子のことばと男の子のことば 遠藤織枝編 女とことば 女は変わったか日本語は変わったか 第 11 章 明石書店

マリィ・クレア（2007）．発話者の言語ストラテジーとしてのネゴシエーション（切り抜ける・交渉・談判・掛け合い）行為の研究 ひつじ書房

森山至貴（2011）．呼称が立ち上げる〈わたしたち〉 ゲイ・バイセクシャル男性へのインタビューから 社会学評論, **62**(1), 103-122

山中靖子(2008)．現代日本語の性差に関する研究 ： 文末表現を中心に 東京女子大学言語文化研究, **17**, p. 87-100, 東京女子大学

大学生初対面会話における呼びかけ表現とその際の言語行動に関する日韓対照研究

金兌妍(九州大学大学院生)　東出朋(長崎国際大学)

1. はじめに

初対面会話では，通常，会話参与者らはお互いの名前や年齢などを確認し呼びかけ表現[1]を決める．本稿は，日韓大学生の初対面会話場面で，聞き手の呼びかけ表現をいかに決定し，それをいつ用いるかという言語行動について分析したものである．

2. 先行研究

呼びかける際の言語行動に関する日韓対照の先行研究として，洪(1997)は大学生同士が用いる呼称についてアンケートで親疎と男女の要因別に調べた．その結果，親しくない関係において，日本人大学生では先輩に対しては主に「姓＋さん」，同級生と後輩に対しては主に「姓＋さん」と「姓＋くん」が選択された．韓国人大学生では先輩に対しては「(名前＋)언니(お姉さん)」と「(名前＋)형(お兄さん)」という親族名称，同級生と後輩に対しては「名前＋아(야)」が多く選択された．しかし，これらの呼称は既知で疎の関係での呼び方で，初対面での呼称とは限らない．また，ファンからスポーツ選手に対する呼びかけ場面と夫婦の会話場面では，韓国語母語話者は日本語母語話者より多様な種類の呼びかけ表現を用い，その頻度も高いことが明らかになっている(尹, 2007；2008)．

本研究が大学生の初対面場面を選んだ理由は，初対面場面の分析の知見は言語教育に資すると考えるからである．通常，言語学習者は目標言語でコミュニケーションすることを目指す．目標言語の話者と「初めて」出会う際に相手をいかに呼ぶか，いつ呼ぶか，またその呼ぶ行為が意味することについて，教育現場で提示しておく必要があるだろう．

3. 分析データと分析方法

分析データは奥山(2004)の大学生2者間の40分間の会話で，日本語会話が16組，韓国語会話が26組である．参加者はインターネットで応募し，話題は指示されなかった．会話が行われた場所は日本(福岡，東京)と韓国(ソウル)の大学の研究室で，会話する2人の間に録音機器を置いて録音された．その録音の文字化資料を用いる．

分析方法は，文字化資料から，まず名前，学年，年齢などの個人情報の確認の有無を調査し，聞き手に対する呼びかけ表現の使用を抽出した．その後，聞き手を呼びかける際の日韓の言語行動の共通点と相違点を明らかにした．

4. 分析結果

分析の結果，日本語会話では初対面の聞き手を呼びかけ，言及する言語行動がほとんど見られなかった．韓国語会話では女子大学生同士で聞き手を呼びかけ，言及する場面が多く見られた．日本語と韓国語の呼びかけ表現とその際の言語行動について明らかになった点として，以下の3点が指摘できる．

4. 1　個人情報の確認作業と呼びかけ行為の関係

表1　呼びかけ表現を用いるために必要な情報の確認有無と呼びかけ表現の使用状況

	上下確認	名前確認	呼びかけ	言及
JM	100% (9/9)	78% (7/9)	0% (0/9)	22% (2/9)
JF	100% (7/7)	86% (6/7)	0% (0/7)	0% (0/7)
KM	100% (14/14)	50% (7/14)	0% (0/14)	36% (5/14)
KF	100% (12/12)	75% (9/12)	67% (8/12)	67% (8/12)

[1] 呼びかけ表現には呼称語(Vocative)と言及語(Reference)を含む．

日本語会話と韓国語会話の全てでお互いの上下は確認したが，名前は確認しないこともあった．日本語会話では聞き手の年齢や学年，つまり上下の確認と名前の確認を行ったにもかかわらず，その情報をもとに呼びかけ表現を用いることはほとんどなかった．これは，日本語母語話者は呼びかけの使用をできるだけ回避するという水野(1999)の指摘と一致する．一方，韓国語会話では聞き手の年齢や学年を確認した後，上下に関する情報をもとに呼びかけ表現を用いる場面が見られた．名前を確認しても，名前を用いて聞き手に呼びかけることはなかった．つまり，洪(1997)では名前を伴う親族名称と伴わない親族名称による形式が用いられると指摘されたが，本稿のデータでは名前を伴わない親族名称のみの形式が使用されていた．上下確認と名前確認の会話を示す（会話1と会話2）．

【会話1】
JF2A:こんにちは．よろしくお願いします．名前を聞いてもいいですか？
JF2B:はい．JF2B です．
JF2A:JF2A です．
JF2B:JF2A さん．
JF2A:はい．
JF2B:いくつですか？
JF2A:私20歳です．いくつなんですか？
JF2B:私は18です．
JF2A:全然そんな風に見えない．

【会話2】
KF2B:어디 학교．학교…가 어디예요？(どこ，学校．学校...はどこですか？)
KF2A:D 여대요．　우리학…교 아니세요？(D 女子大です．うちの学...校ではないですか？)
KF2B:네．저는 B 대학교 I 학과 95 학번 KF2B 이에요．　어 하하．(はい．私はB 大学 I 学科95 年度入学です．)
KF2A:95 학번이세요？(95 年度入学ですか)
KF2B:95 학번인데요．　1 년 휴학해서 어 지금 3 학년，　3 학년이요．　어，　그 쪽은요？(95 年度入学ですけど．1 年休学して，えー，今3 年生，3 年生です．えー．そちらは？)
KF2A:전...97 학번이거든요．　2 학년이고(私は97 年度入学なんですよ．2 年生で)
KF2B:그럼 21...21 살이에요？(じゃ，21...21 歳ですか？)
KF2A:네．(はい．)
〈中略〉
KF2A:언니 M 여고 나왔어요？(お姉さん，M 女子高出ましたか)
KF2B:응．왜 왜？(うん．なんで，なんで？)
〈中略〉
KF2A:그럼 언니는 지금 어디서 사세...집이 어딘데요？(じゃ，お姉さんは今，どこに住んで...家はどこなんですか？)
KF2B:집은 지금 세종대학교 뒤에...군자동．(家は今，世宗大学の裏の...君子洞．)

4．2　上下に基づく呼びかけ表現の明示的な確認

多くの韓国語会話では聞き手との関係が同等なのか上下なのかを明示する発言が観察された．例えば「형이네요？(お兄さんですね)」，「동갑이네요？(同じ年ですね)」という発言である．その後，上位者に対しては「언니(お姉さん)」，「형(お兄さん)」という親族名が，同等・下位者には人称代名詞「너(あなた)」が用いられた．一方，日本語会話では呼びかけ表現を明示的に確認する発言は一切なかった．

【会話3】
KF12B:몇년생이세요？(何年生ですか？)
KF12A:저 78 이요．(私78 年生まれです．)
KF12B:예에...전 76 이거든요．(はい．私76 年生まれなんですけど)
KF12A:어...언니네요？(あ...お姉さんですね)

〈中略〉
KF12B:어...딱보면 다 막내 같다던데. (あ...パッと見たらみんな末っ子ぽいって)
KF12A:아니야...보이지 않는 곳에서... 내가 독심술을 좀 하걸랑. (いや...見えないところで...私が読心術をちょっと持っているんだ)
KF12B:언니는→? (お姉さんは?)
KF12A:나는 셋째야. (私は3番目だよ)
KF12B:언니는 남자친구 있어요? (お姉さんは彼氏いますか?)
KF12A:남자친군 많지. (男の友達なら多いよ.)
KF12B:사귀는 사람→? (付き合っている人→?)
KF12A:남자친구야 되게 많지. (男の友達ならたくさんいるよ.)
KF12B:언니 이쁘니까 많이 있을 것 같애. (お姉さん, 可愛いからたくさんいるような気がする.)
KF12A:너 지금 초면부터 막...내이름 뭔지 기억해? (あなた, 今初対面からそんな...私の名前何だったか覚えてる?)

4. 3 呼びかけ表現の種類と使用の違い

2 人の会話では, 一方が話し手の場合もう一方は聞き手であることは双方が了解しているため, あえて呼びかける必要性は低いと一般に考えられる. 日本語会話では聞き手に呼びかけたり言及したりすることはほとんどなかった (会話 4). 韓国語会話でも, 日本語会話のように, 一度も聞き手に呼びかけたり言及したりしない会話もあった. 特に男性同士の会話で多かった.[2]一方, 韓国語会話では, 聞き手に呼びかける必要性が低いと思われる場面であえて使用される例がみられた (会話 5). その場合, 「언니(お姉さん)」, 「형(お兄さん)」, 「너(あなた)」が用いられた. ただし, 尹(2007, 2008)のデータでは多様な種類の呼びかけ表現がみられたのに対し, 本研究のデータでは聞き手に対する呼びかけ表現は 1 種類しか用いられなかった. 韓国語の呼びかけ表現の使用頻度が日本語より高いという結果は先行研究と一致する.

【会話 4】
JF7A:いいね, バイトやってちゃんと北海道に行くという目標があって, 今日とかもしれないけど.
JF7B:両方行きます.
JF7A:あ, 両方行くのか.
JF7B:そのために頑張るんです! まあ, なんとかたまりそうかな.
JF7A:京都行ったことある?
JF7B:ないです.
JF7A:私もね, 初めて 3 年生の時に行って. よかったよ.
JF7B:よかったですか. 私, 中国地方と九州しか行ったことがないです. 北海道は 1 回, 修学旅行で行ったんですけど
JF7A:修学旅行, 北海道なんだ. スキー?

【会話 5】
KF5B:선생님이 틀려서 그런가봐(어)〈짧은침묵〉너 땀 많이 안 나는 편이지? (先生が異なるからそうかも(あ)〈短い沈黙〉あなた, 汗たくさんかかない方だよね?)
KF5A:아니예요. 대개 많이. 아까전에 여기 교수님들 봤거든요. 근데 딱 들어가야 되는데. 너무 땀을 많이 흘려가지고 화장실에서 막 닦고 왔어요(어)내 친구는 손만 씻었는데. 나는 얼굴 다 닦았어요. 땀 대개 많이 흘려요. 한번 움직이는게. (いいえ. 本当にたくさん. さっき, ここに大学の先生たちに会ったんですよ. でもすぐ入らないといけないのに. 汗かきすぎてトイレで全部ふいて来ました. (あ)私の友達は手だけ洗ったのに. 私は顔を全部ふきました. 汗たくさんかきます. 一回動くことが.)
KF5B:가끔 움직이기가 싫어. 아까전에 우산 가져왔어? 아까 비 오는 거 같던데. (たまに動きたくないよ. さっき傘持って来た? さっき雨降ってた気がするんだけど.)
KF5A:이상하게 요즘엔 장마. 비를 꼭 맞아요. 항상. 딱 나오면 비가와요. (おかしいことに最近は梅雨. 雨に必ず降られます. いつも外に出たらちょうど雨が降ります.)

[2] 男性同士の会話では聞き手との基本的スピーチレベルも普通体に変化させなかったことから, スピーチレベルと呼びかけ表現は密接に関係があると考えられるが, ここでは扱わない.

KF5B:비 대개 많이 오지 않냐? 너 비오는 날 좋아해?(雨たくさん降ると思わない?あなた雨が降る日好き?)
KF5A:아니요. 나 학교 안가.(いいえ. 私, 学校行かない.)
KF5B:<웃음>비 오는 날 대개 싫어해. 대개 싫어.(어)어제는 비 맞고 들어갔는데 집에 갈때.(어)몇시에 들어갔어?<웃음>(<笑>雨降る日, 本当に嫌い. 本当に嫌い.(あ)昨日は雨に濡れて帰ったんだけど, 家に帰る時.(あ) 何時に帰った?<笑>)
KF5A:언니. 언니 혈액형이 뭐예요?(お姉さん. お姉さん血液型は何ですか)
KF5B: 0 형 (0 型)
KF5A: 0 형. (0 型)
KF5B:너는?(あなたは?)
KF5A:B 형이요. (A 型です.)

5. 考察

日本語の自然談話では呼びかけ表現を避ける傾向にあるという指摘(水野, 1999; 水谷, 2015; 東出, 2020)の通り, 初対面場面でも呼びかけ語の使用が避けられていることが見てとれた. 一方, 韓国語の初対面場面では「언니(お姉さん)」や「형(お兄さん)」という上下に基づく呼びかけ表現の明示的な確認とその使用が観察された. 韓国語の疑似親族名称による呼びかけ表現は, 相手への親近感を示すことにより人間関係における距離を縮めるポジティブ・ポライトネスの機能を持つと指摘されている(林・玉岡, 2009; 元, 2018). つまり, 初対面場面において日本語と韓国語では呼びかけ表現の使用方略が異なると言える.

これらの特徴は, 双方の言語教育で重要な知識である. 接触場面において, それぞれの言語話者の呼びかけ語使用におけるすれ違いが予測されるからである. 呼びかけ表現を避けようとする日本人韓国語学習者は, 韓国語母語話者に親密さを伝達することができないだろう. 一方, 呼びかけ表現の使用を避けない韓国人日本語学習者は, 母語でのストラテジーを日本語に応用する場合, 親密さを伝える意図が裏目に出て相手に違和感を覚えさせることになる. 이(2010)は日韓の呼称をそれぞれ直訳して呼ぶことは違和感を生じさせる恐れがあると指摘するが, 「何と呼ぶか」だけでなく, 「呼ぶか呼ばないか」, 「いつ呼ぶか」という選択も言語によって異なるため注意する必要があることが本稿の観察から示されるだろう.

6. おわりに

韓国語の呼びかけ表現が担っている親密さの表出という機能を日本語ではどのような表現が担っているかを分析することは, 今後の課題である.

参考文献

東出朋(2020). 初級段階の日本語教育における呼びかけ語. 松村瑞子・山﨑和夫・因京子(編) 語用論研究の可能性, 487-495

洪珉杓(1997). 韓日両国呼称의 社会言語学的考察—大学生들의 呼称使用을 中心으로— 日語日文学研究, 30, 481-505.

이영주(2010). 한일양국의 2 인칭 호칭 사용 실태—대학생 간의 호칭을 중심으로—日本語教育, 52, 111-127

林炫情・玉岡賀津雄(2009). 韓国人大学生の先輩に対する「親族名称」と「実名」の使用に関する適切度を決める諸要因 ことばの科学, 22, 137-149

水野マリ子(1999). 談話における呼称の機能 神戸大学留学生センター紀要, 6, 65-80.

水谷信子(2015). 感じのよい英語 感じのよい日本語—日英比較コミュニケーションの文法— くろしお出版

奥山洋子(2004). 이렇게 다르다! 한국인과 일본인의 첫 만남의 대화:부록 한일양국의 남녀 대학생 42 쌍의 첫 만남의 대화(40 분간) 오쿠야마요오코/이즈미지하루자료 보고사

元知恩(2018). 日韓のテレビ・ドラマに用いられた呼びかけ表現—ポジティブ・ポライトネスの観点から— 日語日文学, 79, 125-141.

尹秀美(2007). 呼びかけ表現の使用パタンの日韓比較:インターネットサイト上のメッセージを例に 金沢大学経済学部社会言語学演習, 3, 37-62.

尹秀美(2008). 呼びかけ表現を好む韓国人, 呼びかけ表現を避ける日本人: コンテクスト化の合図という観点から 韓國語學年報, 4, 21-31.

親密化過程における話題選択の変化

―日本人女子学生による縦断的会話をもとに―

方敏（筑波大学大学院）

1. はじめに

留学生と日本人学生の関係構築について円滑に進んでいない現状を踏まえ，関係構築阻害要因に関する研究が多くなされてきた．特に初対面場面の人間関係構築について，大きな関心が寄せられており，一定の成果がもたらされている．しかし初対面だけでなく，会話参加者同士が親しくなる過程でのコミュニケーションの変化も，日本語教育にとって必要になっている(中山， 1995)．したがって，留学生と日本人学生のダイナミックな関係構築のプロセスを解明する必要がある．そのために，まず日本語母語話者同士の対人関係の構築・更新に伴うコミュニケーションの変化を明らかにする．そこでは，対人関係構築・更新が話題選択に反映されやすく，初対面相手と知り合い，友人に対する話題が異なるはずである．本稿では，話題選択に着目し，日本語母語話者同士が親しくなるプロセスにおいて，話題選択がどのように変わるのかを解明することを目的にする．

2. 先行研究及び問題点

日本語母語話者の初対面会話における話題選択に関する研究は多くなされており，その代表的なものとして三牧（1999）が挙げられる．三牧（1999）は 38 組の日本語母語話者大学生の初対面会話を踏まえ，話題選択スキーマの存在を明らかにした．話題選択スキーマとして，共通性が高い 23 の話題項目，8 の話題カテゴリーを挙げている．

一方，話題選択を縦断的に分析した先行研究は数少なく，管見の限り，初対面から友人関係になった参加者の話題を分析したのは谷（2011）しかない．しかし，谷（2011）では会話参加者が会話実験収録の間共通の友人を交えて何回も遊びに行っている．よって，話題選択が会話実験以外での接点に影響されており，会話実験の回数の増加に伴う話題選択の変化についてはまだ未解明だと言える．

3. 研究方法

3.1 会話資料

本研究では，会話の回数を重ねるに伴い，話題選択の変化を明らかにするために，日本語母語話者 17 名を 2 人ずつに 10 ペアに分けて，基本的に 1 週間に 1 回の頻度で，初対面から 4 回目までの話題を設定しない自由会話を録画・録音した．話題選択への影響を最小限するために，研究目的については詳しく説明しなかった．毎回の収録後，会話の自然さや相手との関係などについて，アンケート調査とフォローアップ・インタビューを行った．本稿では，親しくなる過程における話題選択の変化を解明するために，事後調査の結果により，初対面から友人関係に発展した同学年同士の 1 ペアの会話データを分析対象とした．当該ペアは会話実験収録の間，接点を持っていなかったが，4 回の会話実験収録後，友人としての付き合

いが始まった.

3.2 話題と話題区分

まず，話題の定義について，三牧(1999)を参考にしつつ,「会話参加者の相互行為により会話の中で導入，展開された内容的に結束性を有する最も大きな情報のまとまり」とする．そして，話題認定するにあたり，話題の内容だけでなく，話題転換部で示した構造的な特徴も手がかりにし，話題区分を行った.

3.3 分析方法

分析の観点について，以下の 2 つの面から話題選択を検討する．まず，初対面から 4 回目までの会話で取り上げられた話題を時系列に示し，回数の増加に伴う話題選択の様相を調べる．話題を名付ける際に，三牧(1999)による話題選択スキーマを参考にした．三牧(1999)で言及されていない話題について，本稿では独自で名付けた．次に，プライバシーに関わる「恋愛」の話題を質的に分析し，回ごとの同一話題の踏み込み方の変化を分析する.

4. 分析と考察

4.1 回ごとの話題選択

本節では当該ペアの初対面から 4 回目までの会話の回ごとの話題選択を以下の表 1 にまとめる．三牧（1999）の話題スキーマに属する話題は太字で示し，プライバシーにかかわる話題は網掛けで示す．プライバシーに関わる話題の認定は全(2009)を参考にした.

表 1　　回ごとの話題選択

回数	個数	話題項目
初対面	8	**共通体験，研究テーマ/修論，** 留学，お菓子，日常生活，**進学，就職，授業**
2 回目	8	お菓子，生理，忘れること，飲食禁止，家族，**受験・塾，** 部活動，中学校・高校
3 回目	14	**研究テーマ/修論，** 修了，**研究テーマ/修論，** 飲み物，**研究テーマ/修論，** 家族 癒しとなる動物，家族，現実逃避，**就職，研究テーマ/修論 4，** 恋愛，**共通体験，遊び**
4 回目	12	髪型，**研究テーマ/修論，共通体験，バイト，** 虫，肌，日常生活，恋愛，**共通体験，** 恋愛， **遊び，** 恋愛

表 1 に示したように, 初対面会話において選択された 8 個の話題には,「共通体験」(本会話実験を指す),「研究テーマ・修論」「進学」「就職」など 5 個は三牧（1999）の話題選択スキーマに当てはまる.「お菓子」の話題が取り上げられたのは，筆者が会話参加者の緊張感を和らげるために，会話実験をする際に軽食と飲料を用意しておいたためだと考えられる．また,「留学」「日常生活」はいずれも大学生活に関わる話題である.

2 回目の会話では，三牧（1999）の話題選択スキーマに該当する話題は「受験・塾」のみであり，話題選択の多様性が見られる．会話実験にかかわる「お菓子」「飲食禁止」以外に，プライバシーに関わる話題も取り上げられている．例えば「生理」「家族」である．また，過去に遡った中学校・高校生活に関連する話題も観察される.

3 回目の会話では話題数が前の 2 回の会話を上回って，14 個になる．三牧（1999）の話題選択スキーマに該当する話題と該当しない話題は半分ずつ占める．話題数が多くなったのは，同一話題が何回も取り上げられるためである．同一話題が繰り返されている一因は当該話題への関心度が高く，共感的に会話を進められるためである．会話参加者はいずれも修士 2 年で会話収録期間は修論執筆中である．そのため,「研

究テーマ/修論」の話題に関心を持っており，修論進捗状況を互いに報告し，執筆の大変さを語り合うことで参加者の間に共感が生まれる．プライバシーにかかわる話題も 2 回目では観察される．特に注目に値するのは「恋愛」の話題が取り上げられることである.「恋愛」の話題は自己に関する情報の中で最もプライベートなもの（三牧， 2016）のため，今回の会話実験に参加した 10 ペアのうち，このペアしか取り上げていない.

4 回目の会話では抽出された 12 個の話題のうち,「研究テーマ・修論」「バイト」など 5 個は三牧（1999）の話題選択スキーマに該当する． 2， 3 回目の会話と同じく，プライバシーに関わる話題も取り上げられている．女性の友人同士の会話でよく話題にされる髪型などの外見の話題（熊谷・石井， 2005）が観察された．また， 3 回目で選択された「恋愛」の話題も何回も持ち出されている．

4.2「恋人」話題について

本節では「恋愛」の話題を取り上げ，会話例を踏まえ，同一話題の踏み込み方の相違を具体的に分析していく． 3 回目会話では「恋愛」の話題が初めて疑問文の形で KI により導入される（1 行目）．疑問文による話題導入は相手に興味を示す一方で，回答を強いる行為であるため，相手に対する配慮が必要される．よって，1 行目の「恋-恋人」の言い直し，「とか」「たり」，3 行目と 5 行目の「いや」「突然」の言葉遣いにより OA に配慮をしている．1 行目の KI の情報要求に応じて，10 行目と 13 行目で OA が笑いながら「い(h)ま hhhhhh す」と返答している．OA が最小限の開示をしているが，笑いを伴うことからみれば，当該話題の提出により，OA のプライバシーを侵害しないことが分かる．よって 14 行目で KI は「飲みに行って聞きたいぐらいだけど＝」（14 行目）と話している．

会話例 1 ：3 回目会話における「恋愛」の話題の断片―恋人有無

1　KI:あ恋-恋人とかっていたり[す(h)る(h)ん(h)で(h)す(h)か hhhhh
2　OA:　[hhhhhhhhh
3　KI:い(h)や(h)あ(h)の hhhh
4　OA:すごい
5　KI:いや[hhhh 突(h)然 hhhhh 今の
6　OA:　[私も知(h)り(h)た(h)い(h)の hhhh
7　OA: 彼氏とかじゃなくて，恋人[ってこと久(h)し(h)ぶ(h)りだ(h)に聞(h)い(h)た(h)な(h)と(h)思(h)っ(h)
8　て(h)
9　KI:　[い h や hhhhhh
10　OA:[い(h)ま hhhhhh
11　KI:[あの hhh 関係
12　(.)
13　OA:す
（略）
14　KI:分かる，[あのちょっとなんだよ，今飲み，飲みに行って聞きたいぐらいだけど＝

次の会話例 2 は， 4 回目の会話で取り上げられた「恋愛」の断片である．1 行目で KI は「なんか好きになると,絶対この人好きだわってなって」と自ら恋愛のタイプに関することを開示し，3 回目の「恋人有無」

より一層踏み込んでいく傾向がある.

会話例２：４回目会話における「恋愛」の話題の断片―恋愛のタイプ

1　KI:そう,私も[傾向としてある,なんか好きになると,絶対この人好きだわってなって
2　OA:　[その気持ち
3　OA:え:
4　KI:多分いのしし年だから
5　OA:[うんうんうん hhhhhhh
6　KI: [(私も)行くんだね hhhhhhh
7　OA:抑えられないみたいな hhhhh
8　KI:そう,私常套手段は
9　OA:え:[:::
10　KI:　[筑波山にの-の-筑波山に誘うだから
（略）

5. まとめ

本研究では日本人女子学生による初対面から４回目までの会話を踏まえ，親しくなるプロセスでの話題選択を考察した．まず，初対面会話では，三牧(1999)の話題選択スキーマに該当する話題が多いため，話題選択には高い共通性を示した．2 回目以降では，三牧の話題選択スキーマに該当しない話題が半分程度を占めた．特に，先行研究で指摘されるプライベートな話題がよく取り上げられた．次に,「恋愛」話題の分析により同一話題の踏み込み方について説明した．当該話題は 3 回目の会話で，初めて質問による導入されてから「恋人の有無」のみに言及して，詳しく話されず，会話実験の話題に移った．4 回目の会話では,「恋愛」話題は再び取り上げられて，恋愛のタイプに関することも自ら開示し，さらに踏み込んでいった傾向が観察された.

参考文献

熊谷智子･石井恵理子（2005）. 会話における話題の選択―若年層を中心とする日本人と韓国人への調査から― 社会言語科学，8(1)，93-105.

全鍾美（2009）. 初対面場面における話題回避に関する質問紙調査 言葉と文化，10，95-111.

谷智子（2011）. 初対面からの継続的対面データにみる話題のデフォルト化―ディスコースレベルのポライトネスの観点から― 大阪大学言語文化学，20，75-88.

中山晶子（1995）. 親しさと冗談・からかいの表現 坂田雪子先生古稀記念論文集刊行委員会（編）日本語と日本語教育 : 坂田雪子先生古稀記念論文集 三省堂 pp.163-187.

三牧陽子（1999）. 初対面会話における話題選択スキーマとストラテジー―大学生会話の分析― 日本語教育，103，49-58.

三牧陽子（2016）. 初対面接触場面における話題管理―接触経験豊富な社会人データをもとに― 三牧陽子・村岡貴子・義永美央子・西口光一・大谷晋也(編) インターカルチュラル・コミュニケーションの理論と実践 くろしお出版 pp.148-168.

COVID-19 に関しての笑いの共有

ー女性友人同士によるオンライン電話での多人数会話を事例にー

児島麦穂(大阪大学大学院生)

1. はじめに

本研究は，オンラインビデオ通話(Zoom)上で行われる女性多人数会話をデータとし，そこで観察された COVID-19 に関する笑いを含む相互行為の談話分析を行う．笑いの性質として早川 (2000a)は笑いを，A 仲間作りの笑い，B バランスを取るための笑い，C 覆い隠すための笑いに分けている．その中で A 仲間作りの笑いを，A-1 話題共有期待の笑い，A-2 共有表明の笑い，A-3 共通認識に基づく笑いに下位分類し，A-1 と A-2 の笑いが繰り返されることにより共通理解が構築され A-3 の笑いが発生すると分析した．このような A 仲間作りの笑いは，親しい間柄の雑談において多く発生する(早川, 2000b)ことが明らかにされているように，本研究で扱う女性友人同士による私的な会話においても多く観察され，このような笑いのプロセスにより COVID-19 とその影響に関する共通理解が参与者間で構築，共有されていた．本研究ではこのプロセスを分析することにより，1)COVID-19 とそれを巡る社会情勢に関する参与者らのどのような視点や考えが，表出及び共有されるかを明らかにする．またその中で，2)どのような笑いの性質が観察され，参与者らがどのように笑いを共有するのかを実際の会話データの分析により解明する．

2. 理論的枠組み

分析枠組みとして，Bamberg (2004)による相互行為のナラティブ分析と，Glenn (2003)による笑いの社会相互行為的アプローチを援用する．笑いの社会相互行為的アプローチ(Glenn, 2003)において，笑いは本能的に発生するものではなく，何らかの目的のために行われるものとして扱われ，前後の相互行為，参与者らの関係性，相互行為の形式などの文脈とともに相互行為の流れの一部として分析される．このような分析方法により，会話参与者らが笑いを含む相互行為を通して何をやりとりし，何をどのように達成しているのかを明らかにする．

3. 調査方法

本研究のデータは女性多人数会話の継続・縦断調査(2018 年開始)の一環として， 2020 年 8 月後半に収録された現在 20 代の女性 3 名の Zoom での会話である．会話参与者らが高校時代からの友人であること，彼女らがそれぞれの家から飲食をしつつ会話していること，Zoom での会話は今回が初めてではないことから，本研究ではこのデータを比較的日常に近い自然談話として扱う．本調査では，データ収録時に研究者のカメラとマイクをオフにし，トピックなどの提供も行わず，会話の進行を全て参与者らに委ねることで，友人同士の私的な相互行為における偶発的な笑いを観察することができた．以下に会話参与者らの基礎情報を示す．

会話参与者	年齢	職業	性別	関係	備考	データの長さ
YI	25	会社勤務	女性	高校時代の同級生。同じ部に所属し、活動していた。	グアム在住。	25 分 10 秒
RA					大阪在住。	
MT						

［会話参与者の基礎情報］

4. データと分析

本稿では上記のデータから 3 つの場面を抜粋する．データ 1 とデータ 2 を通して，本来であれば笑いの対象にはならないはずの COVID-19 に関する深刻な状況が参与者間で笑いの対象として許容され，COVID-19 に対する意識が共有されていく様

子を分析する.

4.1 COVID-19 を巡る深刻な状況に関する笑いの許容

本節では COVID-19 に関して参与者らが実際にどのような状況にいるか，またどのような経験をしたかについて会話を通して共有する場面を分析する．いずれの場面でも笑いが発生している点に注目する.

[データ 1]

1. RA:え，グアム結構[感染者多いん?
2. MT: [な:
3. (.7)
4. YI:今やばい:(.6)[1 日に:
5. RA: [やばいんや
6. YI:なんかね,せ,今週:先週か.1 日に 100 人超えて:
7. (.5)
8. YI:[で,それをなんか[東京の人口と換算すると,
9. RA:[ほ:
10. MT: [うん
11. [((頷く))
12. YI:グアムの人口少ないから:
13. RA:[$_1$ うん
14. YI:[$_1$ なんか 1 日に:ろ,6 千人くらい[$_2$ でたレベル
15. RA: [$_2$huhuhu[$_3$ やば
16. MT: [$_3$hihihi
17. YI:¥やばいやん?¥huhuhu
18. (1.0)
19. RA:¥出過ぎやって¥

データ 1 ではグアムに住んでいる YI に対し，RA が現地の感染者数を訪ね(1 行目)，それに YI が答える場面である．8 行目から，YI がグアムの感染者数を東京に換算すると「1 日に 6 千人くらいでたレベル」(14 行目)と説明すると，聞き手の RA と MT が笑いで反応する(15, 16 行目)．その聞き手の反応を見て，YI も笑いを見せている(17 行目)．ここでの笑いは，YI が述べたグアムの感染者数が東京の人口に換算してみると「やば」(15 行目) いレベルであることを認識したことに伴う笑いであると考えられる．通常，COVID-19 の感染者が多いことは深刻な状況を示しており，そのような地域に居住している YI は感染の危険性が高い状況にいることを示している．それにも関わらず，本場面では笑いが発生しており，COVID-19 を巡る深刻な状況を参与者らが笑いの対象にしたと言える.

[データ 2]

79. RA:えでもそうそう.会社とかでも出はじめてるもん.
80. もう(.6)[あの:正式に
81. MT: [¥出たん?¥
82. (.7)
83. RA:¥あ,出た出た.なんか絶対おったけど:¥
84. [$_1$ なんか正式には発表されてないやん.
85. YI:[$_1$¥まじか:¥
(中略)
108. RA:そう.で,ほんまかわからんけど
109. で,同期からも[写真送られて来て
110. [((両手で四角を作る))
111. このひ,こいつらしいよみたいな:¥感じで:¥
112. YI:[$_1$hahaha
113. MT:[$_1$huhuhu[$_2$¥(やめたれよ)¥
114. RA: [$_2$hahaha
115. YI:hahahaha
116. RA:¥かわいそう¥
117. MT:¥最低¥
118. YI:¥かわいそう¥
119. RA:((笑顔で数回頷く))
120. YI:¥公開処刑やん¥
121. RA:((笑顔で頷く))
122. huhu¥かわいそうやろめっちゃ:¥

上の場面ではRA の会社内で感染者が出たことが話題となる.社内では感染者の個人情報が隠されていたにも関わらず，RA は感染した者の情報を写真付きで同期から受け取ったと笑いながら語る(108-111 行目)．これは早川 (2000a) でいうところの A-1 の笑い(自分の楽しいと思うことに付加され，談話の促進を促す笑い)である．つまり RA は，自身が社内で経験したことをおかしみを生む出来事だと捉え，それを語ることで会話の場で聞き手の参与者と笑いを共有しようとしていると言える．これに MT と YI は笑いで反応(112, 113 行目)しており，これは A-2 の共有表明の笑いであると言える．つまり，RA が相手と共有しようとした出来事のおかしみは，聞き手である MT と YI によって受け入れられ，笑いの共有が成功したと言える．その後，感染者の個人情報を流通させた RA の同期を批判し，感染者本人を「かわいそう」(116, 118 行目)と述べているものの，いずれも笑いを伴っている．ここで笑いの対象となっているのは，RA の社内で感染者の個人情報が出回ったという状況である．このような状況は 120 行目で YI が「公開処刑」と言っているように，感染者の印象に悪影響を与え，当人の身を危険に晒しかねない行為であり，本来なら笑うべきではない深刻な出来事であると言える．しかしながら，参与者間では情報が出回ったという状況を笑いの対象として捉えており，「やめたれよ」(113 行目) とストーリ

一世界の登場人物（情報を出回らせた人々）へ反論はしているものの，これも笑いを伴っており，笑いを伴わなければ反論も感想も述べない状態が続く．「かわいそう」や「やめたれよ」はその状況を批判的に見ているとも取れるが，それはRAを批難する内容ではなく，ストーリー世界の出来事に対しての異論や感想である．それを笑いを伴わなければ言えないというのは，最初にRAがこれを笑いを伴いながら「笑い話」として語ったため，それに対する同調と許容の笑いだと言える．また，RAは当初感染者が出たという話題については笑いを伴わず発話している(79-80行目)ものの，聞き手のMTが笑いで反応を返した(81行目)ことにより，この一連の出来事を笑い話として語ってもよいというサインを受け取ったと言え，RAがこれ以降，これを笑い話として語りやすくなったと言える．このように参与者は，COVID-19に関連する深刻な内容の不謹慎な笑いに同調し，許容する者同士であることをデータ1,2を通して互いに確認し合ったと言える．

4.2 COVID-19に関する笑いと意識の共有

本節ではデータ1，2で発生した笑いにより参与者らが構築した共通認識に基づいて，さらに笑いが発生する．このような笑いを含む相互行為を通して，参与者らが語るCOVID-19に対する意識に注目して分析をまとめる．

[データ3]

146. RA:でもなんかいち,1人目になりたくないよね.
147. なんか[何人か出たんやったらもういいけど:
148. YI: [((頷く))
149. MT:[う:ん
150. [((笑顔で頷く))
151. (.4)
152. RA:[( )
153. MT:[¥もうだって[1人出てるから大丈夫やん¥(.4)
154. [((人差し指を出す))
155. [¥もう大丈夫¥
156. RA:[¥まあそれは( )¥[hahahaha
157. YI: [hahahaha[haha
158. MT: [((体を前に乗り出して笑う))
159. RA:¥それは間違いない¥
160. (.9)
161. RA:[¥間違いない¥
162. MT:[¥もう1人出たし:(.4)なんかさ:1人目はさ
163. ¥結構バタバタするやんか
164. (.6)
165. RA:あ,その処理とか色々手続きとかやろ?
166. MT:[会社的にもバタバタしてなんか大阪全員
167. YI:[うんうんうん.確かに確かに
168. [((数回頷く))
169. MT:とりあえず出勤停止して:来んなってなって:
170. みたいな
171. YI:うんうん
172. MT:なったけどなんかもうわかるやん.
173. 1人目そんな感じ[なったら:
174. [((人差し指で机を数回叩く))
175. ¥次なってもそういう対応になるやん¥
176. (.9)
177. YI:[確かに
178. [((頷く))

データ3では感染するとしても，1人目にはなりたくないとRAが述べ，それにMTが「もうだって1人出てるから大丈夫やん」(153行目)と笑いながら，RAの発言の矛盾(データ2においてRAの会社で既に感染者がでたことが語られている)を指摘する場面である．この発言にRAとYIは笑いで反応し(156, 157行目)，さらにRAが「それは間違いない」(159,161行目)と笑いながら同意を示す．このMTによる153行目の発言は，会社で既にCOVID-19に感染した者がいるため，RA自身が感染したとしても問題はないとするものである.COVID-19という危険性が高いと言われているウイルスに感染したとしても問題ないと述べることは，本来であればRAに対して配慮のない発言であると言える．しかしながら，この場面においてMTはそのような発言を笑いながら行なっており，これを受けたRAも笑いで反応している．ここでは先にRA自身が感染することそのものについては言及せずに1人目になることを問題視しており，MTとYIはそれに同調したと言えるだろう．

データ3での笑いは，データ1，2における共有表明の笑い(A-2の笑い(早川, 2000a))を通して，参与者らがCOVID-19を巡る状況に関しては笑っても良いという共通認識を構築していたために発生した笑い(A-3の笑い)であると言える．つまり，データ1,2においては参与者らはCOVID-19やそれに付随する危険性を笑いの対象にしてきており，これにより，COVID-19に感染すること自体は自分たちの健康状態や生活に影響を与えるほどリスクの高いものではないという認識を共有してきたと言える．だからこそ，共通認識に基づく笑いの共有を期待してMTは，RAが感染しても社内で1人目でないなら問題ないという発言を行い，またRAもそれを笑いで受け入れたと分析できる．

さらに162行目以降MTは1人目の感染者でなければ問題ない理由として，感染者がでた場合，本人だけでなく感染の疑いがある他の社員を出勤停止にするなどの対応が必要となるため，1人目の感染者は大変であるものの2人目以降であれば同様の対応を行えばいいためだと説明する(162-163,166,169-170,172-175行目)．これ対しRAとYIも同意を示す発

言や相槌を随時行なっており(165,167-168,171,177-178 行目)，MT が述べた意見は参与者間の共通認識であると分析できる．これにより，参与者らが COVID-19 を巡る状況を笑いの対象とし，その危険性を軽く捉える一方で，それによる周囲への影響は避けたいという認識を相互行為により共有していることが明らかになった．

5. 考察

5.1 参与者らが表出した COVID-19 に対しての認識

本稿で分析を行ったデータから，グアムの感染者数の多さ，RA の社内で感染者の個人情報が出回ったことを参与者らが笑いの対象としていることが観察された．またその後の場面では，感染 1 人目になることに比べれば感染することそのものは問題ないと笑いながら述べていた．つまり本研究のデータでは，COVID-19 の感染拡大や感染のリスクは笑いの対象となり得ることが示された．

このような相互行為から，参与者らが COVID-19 に感染すること自体は問題ないと考え，その危険性を軽視する正常性バイアス(normalcy bias)(McLuckie, 1973)[1]を持っていることが観察された．その一方でデータ 3 で見られたように，会社内で 1 人目の感染者になり会社に迷惑をかけるような事態は避けたいと述べていることから，参与者らは COVID-19 感染した際の周囲への影響や，周囲からの視線を懸念していることが明らかになった．

5.2 COVID-19 に関しての笑いのプロセス

本データから，参与者らが経験した COVID-19 に関する出来事を順番に語る中で，それぞれの語りに笑いが伴っていることが確認された．これらは全て，早川 (2000a)でいうところの参与者間の仲間意識を高める「仲間作りの笑い」であった．それを構築するプロセスを通して，参与者らは COVID-19 の影響を少なくとも笑いの対象として捉える程度には軽く捉えているという認識を，互いが保持していることを確認し合い，またその認識を強化したと言える．このように仲間内での会話を楽しむ際に，参与者らは COVID-19 を巡る状況を笑いの対象としており，結果的には正常性バイアスに基づく認識を共有していたと言える．

6. 結論

本研究では女性友人同士らによる Zoom 上の多人数会話を対象とし，そこに表出する COVID-19 に関しての笑いのプロセスを観察した．分析により，笑いを共有する相互行為を行う中で，会話参与者らが COVID-19 の危険性を軽視する正常性バイアスを共有していること，病気よりも周囲からの視線を懸念していることが明らかになった．参与者らが病気のリスク以上に，社会から浮き出ることを懸念しているのは同調圧力に従おうとする意識の表れであり，本研究からこのような意識が 20 代女性らの仲間内での会話でも観察されることが確認された．これは世界的な感染拡大が続く現状において，20 代の女性らが持っている COVID-19 に対しての意識の一例であると言える．今後継続して調査を行うことで，このような個人レベルの意識と COVID-19 を巡る状況がどのように関連するのか，またそれがどのように日常的な相互行為に表出するのかを解明していきたい．

参考文献

Bamberg, M. (2004). Form and functions of ‘slut bashing’ in male identity constructions in 15-year-olds. *Human Development,* 47, 331-353.

早川治子. (2000a). 相互行為としての「笑い」－自・他の領域に注目して－ 文教大学文学部紀要, 14(1), 23-43.

早川治子. (2000b.)「笑い」の分類に基づく数量的分析 文教大学文学部紀要 14(2)、1-24.

Glenn, P. (2003). *Laughter in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

McLuckie, B. F. (1973). *The Warning System: A Social Science Perspective*. Washington, D.C.：U.S. Government Printing Office.

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	=	続けて聞こえる発話
(.)	0.2 秒以下の沈黙	(())	ジェスチャー	,	音節の区切り
(0.0)	それ以上の沈黙	( )	聞き取れない発話	?	質問
-	言い淀み	:	長音		

[1] 自然災害やパンデミックなどの危機的状況において観察される心的状態のこと。危機的状況において、人々は目前に危難が迫ってくるまではその危険を認めない傾向にあり、このようなバイアスが心的ストレスを軽減する一方で，災害時などのリスク回避を妨げていることが明らかにされている (McLuckie, 1973)。

日本語教育に活かすための看護師国家試験におけるカタカナ語の様相の分析

山元一晃(国際医療福祉大学)

1. はじめに

日本国内において看護を学ぶ留学生や，経済連携協定（EPA）により看護師を目指す看護師候補者などは，看護師として実務に就く前に看護師国家試験を受験し合格する必要がある．看護師国家試験は，看護師として必須とされる知識を問うものであると考えられるが，問題文や選択肢などを流暢に読めなければ，理解が難しくなることが予想される．Nation (2002)が，先行研究を引用しながら語彙の知識が読解に深く関係していることを指摘しているように，流暢な読みには語彙の知識が重要になる．語彙においては，カタカナ語が難しいことがよく指摘される．たとえば，陣内（2008）の調査によれば，日本語学習者の77.8%が，「カタカナ語が分からなくて困ったこと」が「ある」「よくある」「ときどきある」と回答しており，中国語話者に限ると約90%となっている．このことを踏まえると，看護を学ぶ過程や，国家試験の対策においてもカタカナ語に困難を覚える学習者が多いことが予想される．しかし，これまで，語彙を網羅的に扱った岩田（2012）を除き，国家試験のカタカナ語の様相について分析した研究はみられない．そこで，本発表では，テキストカバー率や対数尤度比（LLR）に基づく特徴度といった指標を参考にしながら，看護師国家試験で，1）どのようなカタカナ語が用いられており，2）それらは，一般的なテキストと比べてどの程度特徴的なのか，3）それらはどの程度日本語教育で扱われるのか，を明らかにする．

2. 方法

まず101回から108回までの看護師国家試験8回分をテキスト化し，形態素解析機MeCab 0.996および形態素解析用辞書UniDic 2.3.0を用いて短単位に形態素解析を行った．短単位を用いたのは，BCCWJ（現代日本語書き言葉均衡コーパス）の短単位語彙表と比較し特徴的なカタカナ語を抽出するため，また，将来的に，基礎的な単位から，それに関連する複合語を抽出するためである．

次に，語彙素がカタカナの短単位の頻度を集計し，BCCWJの短単位の頻度と対照させLLRを算出した．LLRは2つのコーパスのどちらか一方に特徴的な表現について高値になるため，BCCWJにおいて相対的な頻度が上回った場合，LLRに-1を乗ずる補正を行い特徴度とした．LLRは表1の分割表に基づき，以下の式により算出した．(Kilgarriff 2001, 寺嶋 2009)

$$LLR = 2(a\log(a)+b\log(b)+c\log(c)+d\log(d)-(a+b)\log(a+b)-(a+c)\log(a+c)-(b+d)\log(b+d)-(c+d)\log(c+d)+n\log(n))$$

表1 統計量を求めるための分割表（寺嶋 2009）

	対象コーパス	参照コーパス	計
見出し語Wの頻度	a	b	a+b
見出し語W以外の頻度	c	d	c+d
計	a+b	b+d	a+b+c+d=n

なお，LLRは寺嶋（2009)やDunning（1993）などで，コーパスサイズの影響を受けにくいことが指摘されている．そのため，本研究でも，特徴度の指標として，LLRを用いた．LLRの算出については，Kilgarriff（2001）に依った．本発表においては，特徴度が15.13（$p < .0001$）を上回る場合を特徴的とした．Rayson et al.（2004）によれば，期待頻度を1以上とした場合，有意水準を0.001%にすることが安全だとされているためである．なお，8回分の国家試験には，頻度が低いものの，特徴度が高いものが多く含まれている．

さらに，形態素解析によって抽出された語を『日本語教育語彙表 Ver 1.0』(Sunakawa et al. 2012）と対照させ，日本語教育で扱われるかを判定した．

なお，本発表でのカタカナ語とは，語彙素がカタカナのみで表記されているものをさし，単位など原文ではアルファベット表記されているものを含む一方，複数の文字種からなる語は含まない．このことについては，今後，検討していく必要がある．

3. 結果と考察

本節では，2節に述べた方法による結果を示し，テキストカバー率等の観点から考察を行う．

形態素解析を行った結果，延べで133,804語，異なりで7,289語の語が抽出された．そのうちカタカナ語は，延べで4,386語（5.4%），異なりで918語(12.6%)であった．延べ語数の割合に比して，多様なカタカナ語が使われることがうかがえる．

Nation (2002) は，テキストを理解し，知らない語の意味を推測しながら読むためには，知らない語が2%を超えないことが望ましいとしている．また流暢な読みのためには，99%―100%のカバー率が必要であろうことを指摘している．看護師として必須の知識を問う試験であることを考えれば，看護師国家試験においては，問題文や選択肢を流暢に読めなければいけないだろう．そのことを考慮に入れると，99%超のテキストカバー率を満たしていることが望ましいと考えられる．

カタカナ語以外を全て理解していたとした場合，既に96.7%のテキストカバー率を満たしていることになる．そこで，98%および99%のテキストカバー率を満たすためには，頻度が高い順にさらに何語のカタカナ語を覚えればよいかを調べた．その結果，98%のカバー率を満たすためには，32語を覚えればよいことが分かった．一方で，99%を満たすためにはさらに167語を覚える必要がある．

カタカナ語以外を全て覚えており，かつ，『日本語教育語彙表』の初級前半から順番に全てのカタカナ語を覚えていった場合のテキストカバー率を検討した結果を表2に示す．なお，各レベルに相当するカタカナ語の延べ語数と異なり語数も表2に示してある．

表2　『日本語教育語彙表』に掲載されているカタカナ語の語数とテキストカバー率の関係

	異なり語数	延べ語数	累積頻度	テキストカバー率
初級前半	18	106	129524	96.8%
初級後半	44	370	129894	97.1%
中級前半	96	709	130603	97.6%
中級後半	116	932	131535	98.3%
上級前半	44	135	131670	98.4%
上級後半	13	45	131715	98.4%

異なりで36.1%，延べで52.4%の語が『日本語教育語彙表』にあり，中級後半までの語を覚えれば，98%のテキストカバー率を満たすことができる．一方で，99%のテキストカバー率を満たすためには，上級後半までの語では足りず，さらに多くの語を覚える必要がある．具体的には，延べで751語に相当する異なり語を覚えなければならない．日本語教育語彙表にないカタカナ語を，頻度の高い順から覚えるとすると，102語を追加で覚える必要がある．

高頻度のカタカナ語から順に覚えていく場合と比較すると，『日本語教育語彙表』に掲載されている語を全て覚えてから学習していく場合の方が，追加で覚えるべき語が少ない．『日本語教育語彙表』に掲載されている語であれば，日本語教育や日常において使う可能性も高く，有用性が高いといえる．カタカナ語を苦手とする看護留学生に対しては，まず，『日本語教育語彙表』に掲載されているようなカタカナ語の習得を促すことが重要だと考えられる．

また，7,289語の異なり語のうち，看護師国家試験に有意に特徴的だとされる語(ただし，未知語を除く)は，1509語あった．そのうちカタカナ語は，207語（13.7%）あった．全異なり語のうち，カタカナ語の占める割合は，12.6%であったことを考えると，看護師国家試験に特徴的な語には，相対的にカタカナ語が多いといえる．

特徴的なカタカナ語のうち，『日本語教育語彙表』に掲載されている語は49語のみであった．158語（76.3%）が『日本語教育語彙表』になく，日本語教育を受けるだけでは国家試験に出題されるカタカナ語は習得が難しいことが示唆される．以下に，国家試験に有意に特徴的な語を示す．『日本語教育語彙表』にない語については下線を付した．

デシリットル，キャンサー，ケア，ミリリットル，カテーテル，バイタル，ミリグラム，ミリメートル，シンドロ

ーム, インシュリン, ドレーン, アセスメント, キログラム, リハビリテーション, アルブミン, ホルモン, センチメートル, ビタミン, ドレナージ, トイレ, クレアチニン, ストーマ, スケール, ベッド, カリウム, チアノーゼ, サイン, リンパ, ビリルビン, ステロイド, アシドーシス, ファウラー, イレウス, チューブ, ナトリウム, ギプス, ヘモグロビン, オブ, コンファレンス, ナンバー, ニチモク, トリアージ, オキシコドン, ワルファリン, マスク, アレルギー, パーキンソン, ステーション, エストロゲン, カルシウム, プロトロンビン, グロブリン, ノルアドレナリン, アドレナリン, アルツハイマー, フェンタニル, プロラクチン, レスパイト, カニューラ, ハヴィガースト, サービス, レボドパ, モルヒネ, プレドニゾロン, グリセリン, ナース, ボンベ, コード, セルフ, フード, ヒスタミン, アナフィラキシー, アトロピン, ランク, アルドステロン, ガーゼ, レノー, テストステロン, マッサージ, カニューレ, ピアサポーター, フロセミド, シーネ, パーセント, アセチルコリン, ワクチン, テオフィリン, イオン, シリンジ, ルクス, インシデント, ヘパリン, クラミジア, クッシング, フィブリノーゲン, ジャパン, ノーマリゼーション, ヘルペスウイルス, クレアチン, コレステロール, アミラーゼ, インフルエンザ, セロトニン, クランプ, イート, パニック, エリスロポエチン, バビンスキー, ベンチュリー, マズロー, プログステロン, ヒラナメ, トレンデレンブルク, ブジー, ウイルス, ネフローゼ, レム, パートナー, クリニカル, リエゾン, アルコール, エリテマトーデス, ステー, ノロウイルス, リンゲル, ジストロフィー, ストレス, ヘンレ, ボディメカニクス, ロンベルグ, パッド, ステート, ポータブル, バソプレッシン, バイオハザード, レスキュー, クロルヘキシジン, ジギタリス, ホーム, アラーム, インドメタシン, リューマチ, グループ, ポンプ, カルシトニン, エタノール, エージズム, ヘルパー, ストレングス, ループス, トリソミー, スクリーニング, ボルグ, サンサ, ジゴキシン, レニン, セクレチン, テタニー, トロンボプラスチン, ペーシング, マンニトール, ヘルニア, アスピリン, ストッキング, リスク, キナーゼ, ドーパミン, アカシジア, スルホニル, ペースメーカー, オピオイド, メニエール, クリーゼ, ホルムアルデヒド, スコア, ヘンレ, ミルキング, ヘルス, ヘルペス, コントロール, アンギオテンシン, ソマトスタチン, フィンク, シャワー, タンポナーデ, オピニオン, シャント, アポクリン, コルチ, デュシェンヌ, エン, マットレス, ディレクティブ, ダンピング, フェース, リットル, オキシトシン, クロイツフェルト, シムス, トリプシン, プルキニエ, アドボカシー, コーション, コンサルテーション, サイトメガロウイルス, マウス, チーム

病名や物質の名称の他,「マズロー」などの固有名詞なども含まれる. この結果を留学生等への支援に活かすためには, 3 年間から 4 年間にわたる看護の専門教育において習得する可能性のある語がどれかを峻別するなどしていく必要がある. 山元ほか (2020) は医師国家試験に用いられている全ての特徴的な語について, 専門用語辞典を参照して, 専門教育において学習するかどうかを検討している. その結果, 12.5%に相当する 272 語が専門教育で学習されない可能性が高い語であったという. 本発表での分析についても同様の検討をしていく必要がある. また、それぞれの語について, 習得の難易度を検討する必要もある.

なお, その他にカタカナ語のうち未知語として解析された語は延べで 57 語（全体の 0.04%, カタカナ語の 1.2%), 異なりで 44 語（全体の 0.6%, カタカナ語の 4.7%）あったことを付け加えたい. 延べで 0.04%であり, 国家試験の理解には影響を及ぼす可能性は低い.

4. まとめと今後の課題

本発表では, 看護師国家試験において用いられているカタカナ語について検討した. その結果, 以下のことが分かった.

1) 頻度の高い語から学習していった場合, カタカナ語以外に加えて、98%のテキストカバー率を満たすためには 32 語, 99%のテキストカバー率を満たすためには, 167 語を追加で覚える必要がある.
2) 『日本語教育語彙表』に掲載されている語を優先的に学習した場合, カタカナ語以外に加えて、中級後半までの語彙を学習することで, 98%のテキストカバー率を満たすことができる. 一方で, 上級後半までの語を全て学習したとしても 99%のテキストカバー率を満たすことはできず, 102 語を追加で覚える必要がある.
3) 有意に特徴的なカタカナ語は, 207 語あり, そのうち, 158 語（76.3%）が『日本語教育語彙表』にない語であった.

上記の 3 点を考慮に入れると, どのような順序で語彙学習を進めているとしてもカタカナ語を学習することは避けられるないことが明らかとなった. しかし, 看護留学生や EPA による看護師候補者らが国家試験へ向けて勉強する際に, カタカナ語がどの程度障壁になっているのかは明らかとなっていない. カタカナ語の学習を積極的に取り入れていくべきなの

か，また，他の語彙と同時に学習していくべきなのかについては，今後の検討が必要である．課題としては，以下の点があげられる．

1) 看護留学生等にとって，カタカナ語の専門語と，それ以外の専門語について，難易度が異なるのかを明らかにすること．
2) 専門教育で扱われるカタカナ語と，そうでないカタカナ語を峻別すること．
3) 複合語を含む複数の語種からなる語についての扱いを検討すること．

また，本発表の分析においては，以下の課題が残る．

1) アルファベットで表記されている語でもUniDicに含まれている語であれば，カタカナ語として抽出されていること．具体的には，単位やCancerなどの語．

謝辞　本研究はJSPS科研費 JP19K00744の助成を受けたものです．

参考文献

Dunning, T. (1993). Accurate Methods for the Statistics of Surprise and Coincidence. Computational Linguistics, 19(1), 61-74.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, Cambridge University Press.

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, 36-48.

陣内正敬. (2008). 日本語学習者のカタカナ語意識とカタカナ語教育. 言語と文化, 11, 47-60.

Kilgarriff, Adam. (2001). Comparing corpora. International Journal of Corpus Linguistics, 6(1), 97-133.

Rayson, P., Berridge, D., & Francis, B. (2004). Extending the Cochran rule for the comparison of word frequencies between corpora. 7es Journées Internationales d'Analyse Statistique Des Données Textuelles, 2, 926-936.

Sunakawa, Y., Lee, J., & Takahara, M. (2012). The Construction of a Database to Support the Compilation of Japanese Learners' Dictionaries. Acta Linguistica Asiatica, 2(2), 97- 115. https://doi.org/10.4312/ala.2.2.97-115

寺嶋弘道 (2009). 日本語教育語彙を選定するための統計的指標-尤度比検定，カイ2乗検定，イェーツの補正公式の特徴. ポリグロシア, 17, 71-83.

山元一晃・稲田朋晃・品川なぎさ. (2020). 日本語教育で扱うべき語の選定のための医学用語と一般語のはざまの語彙の分析. 日本語教育, 157, 80- 87.

介護の技能実習生と日本人職員や監理団体担当者との学び合い
―外国人介護人材のコミュニケーションを支える日本語教育実践―

小川美香(国際医療福祉大学)

1. はじめに

外国人介護人材の受入れは近年性急に進められ，経済連携協定にもとづく介護福祉士候補者（以下，EPA 候補者），在留資格「介護」，技能実習生（以下，実習生），特定技能，日本人の配偶者とその家族等，と資格や国籍が異なる多様な人々が既に現場で就労している．定松(2020)によれば彼らへの日本語教育をめぐっては主に介護福祉士国家試験の受験が義務とされる EPA 候補者を中心に知見が蓄積されているが，他の資格の日本語要件にはその知見が活かされていないという．背景が様々な彼らに一様に適用できる知見はなく，各々の就労現場の文脈を前提にした丁寧な議論が求められるが，とりわけ日本語でのコミュニケーションに関するそのような議論は非常に限られている(小川，2020)．発表者は日本語教育の立場から 2008 年に EPA 候補者を対象にエスノグラフィック・リサーチを開始して参与観察やインタビューを継続して行い，現場からの要請に応じて日本人の配偶者とその家族等への日本語学習支援，実習生への研修等に携わってきた．その経験からは十数年をかけて徐々にサポート体制が構築されてきた EPA 候補者への日本語教育に比べ，制度への介護職種の追加から 3 年が経過して全国に 1,823 名[1]がいる実習生を支えるための，就労現場における日本語教育の研究や実践が進んでいないことが指摘できる．

そこで，実習生へのサポートに関する現状を把握すべく，2020 年 8 月末に監理団体[2]の職員に聞き取りを行った．その結果，実習生の日本語学習については公的な支援が乏しく，監理団体や受入れ現場に一任されている等の制度上の課題や COVID-19 の影響もあって受入れ現場の現状を把握しきれない，サポートの必要性を感じてはいるものの方法がわからない等という自助努力の限界が聞かれた．それゆえコロナ禍の今，ここで地域の介護現場における真正の文脈を切り取らないで当事者と主体的，対話的に深く学びあう日本語教育実践をデザインし，参加者とともに実習生の日本語やコミュニケーションをめぐる課題を探ることにした．本発表ではこれまでに得られたデータを対象にステークホルダー間の相互作用という視点から分析した結果にもとづいて，実践の成果と課題を報告する．それによって実習生を含む介護現場を担う人々のコミュニケーションを支えるプロセスと，外国人介護人材とのより良い日本語教育実践，研究，社会貢献という点からも発表者自身の取り組みを振り返り，批判的に考察しながら今後の改善に繋ぐ．

2. 実践の概要

2.1 実践の目的と方法

発表者は介護の就労現場における共有知識・情報・期待を前提に参加者全員をステークホルダーとして主体的，対話的に深く学びあう日本語教育を目指している．現状をより良くするためには参加者が自分ごととして課題を探索し，解決へ向けて何らかのアクションを実行するプロセスを螺旋的に継続していくことが肝要で，そのような実践からこそ真の課題が浮き彫りになると考えるからである．

それらに鑑みて，アクションリサーチの中でも利害関係者の参加を重視するエンパワー志向の参加型アクションリサーチ（武田，2015）を援用し，課題および関心事について発表者自身が理解を深めながら実践を改善する目的で行うシステマティックな調査研究(横溝，2000)を行うことにした．本発表では，その参加型アクションリサーチの一部を成すオンライン「日本語×介護ワークショップ」（以下，ワークショップ）を本実践と呼ぶ．

---

[1] 2019 年 3 月時点での OTIT（外国人技能実習機構）調べ，職種別技能実習計画認定件数．実際に入国して就労している実習生数とは誤差が生じる可能性がある．〈https://www.otit.go.jp/gyoumutoukei_2018/〉(2021 年 1 月 8 日)

[2] 実習生の受入れや活動，受入れ先のサポート等を行う非営利団体．一般監理事業を行う団体の登録数は 1,653，うち 434 に介護職種有．〈https://www.otit.go.jp/search_kanri/〉(2021 年 1 月 8 日)

2.2　実践への参加者

現状の分析から研究および実践の目的や方法を簡潔に記した文書と協力依頼のフライヤーを各 A4 一枚にまとめて先の監理団体職員に持ちかけたところ，同じ団体に所属して実際に実習生と受入れ施設を地域でサポートする担当職員（以下，担当者）に繋がった．担当者を通じて協力施設を募った結果，既に実習生を受入れている特別養護老人ホーム 2 件「つばめえん」（仮名）と「すずめえん」（仮名）から関心が示され，各施設にオンラインでプレゼンテーションを行う機会を得た．プレゼンテーションには Zoom を使用して①研究および実践の説明と②オンライン「日本語×介護ワークショップ」体験（①②あわせて約 60 分）を行い，あらためて協力を依頼した．直後に各施設長から「実習生の教育への責任を感じながら，コロナ禍も影響してその手法に悩んでいた」，「想像以上に楽しく，有意義な時間で実習生からも「楽しかった」「続けたい」という前向きな言葉が聞けた」等のコメントを添えて承諾が得られた．本実践は，これら 2 件の施設の構成員である実習生と日本人職員に加えて，担当者と発表者がステークホルダーとして可能な限り参加するという条件で開始した．主な参加者のプロフィールは下表の通りである．

表 1　主な参加者のプロフィール（2021 年 1 月現在）

参加者（仮名）		国籍	性別・年齢	職種・役職など	勤務歴（来日）	参加 /実施回数
つばめえん	イカさん	インドネシア	女性・25歳	介護・実習生	2年目（2019年12月）	6 / 6 回
	プティさん	インドネシア	女性・26歳	介護・実習生	2年目（2019年12月）	6 / 6 回
	花岡さん	日本	男性・44歳	施設長	13年目	4 / 6 回
	長尾さん	日本	男性・45歳	総務主任	13年目	4 / 6 回
すずめえん	リナさん	インドネシア	女性・23歳	介護・実習生	2年目（2019年12月）	3 / 3 回
	デウィさん	インドネシア	女性・20歳	介護・実習生	2年目（2019年12月）	3 / 3 回
	エカさん	インドネシア	女性・23歳	介護・実習生	2年目（2019年12月）	2 / 3 回
	アミさん	インドネシア	女性・20歳	介護・実習生	2年目（2019年12月）	2 / 3 回
	山内さん	日本	男性・43歳	施設長	6年目	2 / 3 回
	持田さん	日本	女性・47歳	介護主任	6年目	2 / 3 回
	宮本さん	日本	女性・30歳	監理団体職員（担当者）	5年目	8 / 9 回

2.3　ワークショップの方法とデータ

本実践は Zoom によるワークショップで，ワークショップは日本語学習の要素（語彙，文型，表現，文化事情等）に参加者間の関係性の深化を図るコミュニケーション・ワークを組み合わせて 1 回 60 分でデザインし，各施設一ヶ月に 2 回ずつ実施している．毎回録画したデータを参加者間で共有しており，諸連絡や課題の提出，アンケートや質問シートへの記入等には Google Classroom や E-mail も使用している．これまでに得られたデータは主にオンライン「日本語×介護ワークショップ」（60～90 分/回）の録画データ（つばめえん 5 回，すずめえん 2 回，合計 7 回分）[3]，ワークショップや打ち合わせの記録としてのメモ，フィールドノート，毎回収集している参加者対象の事後アンケートである．加えて実習生による作文，ワークショップでの課題の成果物，施設に関する資料やステークホルダー間でやりとりされた E-mail なども資料とする．本発表ではこれらのデータについて各々の特性に鑑みながら質的に分析し，ステークホルダーそれぞれの間に見られた相互作用を明らかにする．分析の方法は次章にて結果とあわせて記述する．

3.　分析の方法と結果

3.1　録画と事後アンケート

ここではワークショップの録画データと事後アンケートをステークホルダー間の相互作用に着目して分析した結果を扱う．例えば「つばめえん」の 6 回目のワークショップ（2020 年 12 月 28 日実施）の録画からは表 2 のようなデータが得られた．同時に毎回参加者から事後アンケートの回答を得て次回以降のワークショップ改善に繋げている．これらのデータを総合的に分析した結果，回を重ねるにつれて「個々のコミュニケーションに関する理解や自覚」が促され，「参加者間の相互作用の活性化」と「各参加者による経験値や専門知の発揮」が誘発される傾向が見られた．

[3] 初回のプレゼンテーションにて依頼し，2 回目以降を録画しているため各施設，実施回数マイナス 1 回分のデータ数となっている．

表２　録画データの分析結果（一部）

６回目 時間		ワークショップ・アクティビティ（一部）	小川（発表者）				イカさん				プティさん				花岡さん				宮本さん			
			Cue/言語応答	笑い	うなずき	あいづち	Cue/言語応答	笑い	うなずき	あいづち	Cue/言語応答	笑い	うなずき	あいづち	Cue/言語応答	笑い	うなずき	あいづち	Cue/言語応答	笑い	うなずき	あいづち
0:23:18	紅葉狩りについて	こんなに美しい紅葉を見たことがある方はどなたですか？	●				○				○									○	○	
		これはどちらで撮った写真ですか？	●												○						○	
		車で、または電車で行かれたんですか？	●						○				○		○					○	○	
		オススメです、特に夏がオススメです。	○				○			○				○	●				○			○
		ぜひ一緒に行きましょう！	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	●				○	○	○	○
0:26:26		「MATCHA」を知っていますか、見たことがありますか？	●				○		○		○						○				○	
0:28:40		「紅葉狩り」の紹介をぜひ読んでみてください。	●				○				○										○	
1:18:12	コミュニケーション・ワーク	希望の表現確認：～ますように / ～たい	●				○				○											
		Face to Faceでこのワークショップがしたい（小川）	●				○	○				○				○	○				○	
		大阪へ行きたい（プティ）	○		○	○			○		●				○			○			○	
		好きなアーティストのライブに行きたい（宮本）	○	○		○	○			○		○				○		○	●			
		京都へ行きたい（イカ）	○		○	○	●						○				○				○	
1:23:32		マスクを外して、笑顔で皆さんとお話ししたい（花岡）	○	○	○			○	○			○	○		●					○	○	

●：発問，発言を主導，○：目視で確認できる反応あり

3.2　フィールドノート

ワークショップや打ち合わせの際には必ずメモを記し，終了後できる限り早いうちにフィールドノートを作成している．例えば，初回「つばめえん」のフィールドノートには以下のようにやりとりとその解釈が記されている．

初回のワークショップ体験後，施設長の花岡さんは研究と実践への協力を早速決めたいとおっしゃり，実習生の状況を簡単に私に説明した．『わかりました』って言ってる時もね，正直どこまで理解できてるのかな，って思うところもあって．」という懸念や「本人たちはね，動詞が難しいって，『押す』この動作の（ジェスチャーを示しながら）『押す』が『おっぺす』になっちゃってたり，方言とね，その辺もちゃんと教えなきゃなぁって」という言葉からは実習生への教育に対する責任感を強く感じた．確かに８月末に＊＊さん（監理団体職員）から得た情報の通り，実習生への教育の必要性とコロナ禍での様々な事情の狭間で模索している様子が窺えた．担当者の宮本さんにしても，終了後に感想を尋ねた私に「やっぱり介護の子は日本語できるんだなぁ、って．どうしても建設とか工業系の実習生に対するのと同じ日本語を使っちゃって，メールとかもすごく簡単な日本語で．彼女たちからしたら「なんだ，この日本語」って感じかもしれないんですけど．」と少し苦笑いしながら語っていた．

これら文字データを丹念に読み解きながら繰り返し現れる事象についてオープンコーディングを行い，ステークホルダーの生の声を活かした「コミュニケーションの課題」，「日本語の問題」，「実践的な日本語」，「専門用語」，「人材育成」，「文化や慣習」，「多様性」，「人間性」，「笑顔」，「非言語コミュニケーション」，「Win-win の関係」，「方言」等のコードを付した．それらコードを構成する文章を対比，整理しながらより抽象度の高いコアカテゴリーにまとめた結果，日本人職員および担当者と実習生との間に「実習生受入れに関する責任感」と「人材育成としての学び合い」，日本人職員と担当者との間に「パートナーとしての協働関係の深化」，日本人職員と発表者との間に「専門知の持ち寄り」，担当者と発表者との間には「日本語（教育）やコミュニケーションをめぐる視点の多角化」が相互作用として浮き彫りになってきた．

3.3　螺旋的なデータ分析と実践の改善

加えて，実習生の作文，ワークショップ課題への成果物，ステークホルダー間での E-mail 等も活用して分析と並行しながら実践の改善を図っている．例えば 3 回目のワークショップ後，「つばめえん」の総務主任の長尾さんはアンケートに「介護の現場で使う実践的なワードマップを扱って欲しい」と記した．それを受けて４回目のワークショップの前に介護の専門家としての意見や発案を求めて，花岡さん，長尾さん，宮本さんと４人で臨時の打ち合わせを行ったところ，直前に実習生から添削依頼を受けたという作文が日本人職員側から示された．そこで作文に見られた日本語の課題と介護の専門知にもとづいて提案された内容を取り入れて「介護業務に付随する言葉や表現」「接続詞や接続表現に関する理解の確認」を中心に４回目以降のワークショップをデザインし直した．４回目の後，宮本さんはアンケートに「プティからも質問が出てよかった．課題の提出状況等で少し心配していたが，二人は内容についてこれているように感じた．」と記している．同時に発表者は実習生と面談を行い，プティさん本人からコミュニケーションに関するコンプレックスと克服への意志を聞いた．面談では日本語学習への意欲に反し，業務との兼ね合いで学習が進まないことも実習生２人から語られ，発表者は直後にその内容を花岡さん，長尾さん，宮本さんと共有して対応を検討している．このように本実践は複数のデータを螺旋的に分析しながら，ステークホルダー間で計画し，実践し，振り返り，次の計画に反映させ，また実践するというプロセスを連環させて進めている．

4. 考察と今後の課題

分析の結果，実践を通じて「個々のコミュニケーションに関する理解や自覚」が促されて「参加者間の相互作用の活性化」と「各参加者による経験値や専門知の発揮」に繋がる可能性が示唆され，ステークホルダー間に創生する相互作用としての「学び合い」の様相も明らかになってきた．Kemmis & MacTaggart(2005)はアクションリサーチに関して自己内省的な螺旋的サイクルを提示し，成功の基準は実践がそれらのステップに忠実に行われたかではなく，実践や実践に関する理解，実践そのものを行ったことで状況が改善・発展したかどうかだと述べている．本実践が，十分なサポートを受けられずに現場に一任された上，コロナ禍で把握が難しいと言われていた介護の就労現場における実習生について日本語教育の視点をもって参加者と協働しながら課題を追究していることは，現状の改善・発展に貢献していると言えるだろう．

また，先の事例では宮本さんのコメントに加えて施設長の花岡さんからも「私もプティが質問したところは見て安心しました．自分の気持ちや考えを一呼吸置いて話すのでいつも遠慮しているように見えていました．」と E-mail に記されているし，事後アンケートにはプティさん本人が「コミュニケーションの練習よく取れました」（4 回目），「よく考えて，コミュニケーションをとれる」（5 回目）等とワークショップのいくつかのアクティビティを評価している．発表者は，そういった経験や出来事が参加者一人ひとりを日常的にエンパワメントしているのではないかと考える．

森（2020）は特定のフィールドで高齢者の学習ニーズを明らかにし，ノンフォーマル学習環境をデザインすることを目的に 6 年間のアクションリサーチを行い，長期間の多角的ワークショップを通じて相互の信頼関係を形成してきた結果，地域における問題が明確になり，参加者の主体性を活かした環境をデザインしやすくなってきたと考察している．参加者は異なるが，発表者は森のアプローチと本実践に類似性をみとめて同様にステークホルダー間の対話を重要視している．それゆえ，対話によって「聴き」，「話し」，「問い直し」，「考える」力を鍛えていくプロセスとそれらの力の育成，醸成を目指してワークショップ内外での対話を習慣化させることが今後も課題だと考えている．それは母語が異なる実習生のみならず，同等に発表者，日本人職員，担当者等，参加者全員に求められることであり，本実践からの知見が彼らの所属先，その組織が所在する地域，やがては地域が包摂される社会へと連環するのではないだろうか．

5. おわりに

現場の人々に学びながら外国人材へのより良い日本語教育を探ってきた発表者は，コロナ禍において自身の研究と実践の意義や方法論を問い直さざるを得ない状況にある．介護現場には利用者とその家族の面会さえも長くかなわない実情があり，「戦々恐々としている」という関係者を横目に従来の関わり方を貫くことは到底できない．それゆえ，現場に赴くエスノグラフィックな方法を主にオンラインに移して本実践を開始し，真正の文脈における多様なステークホルダーの声にもとづいて，実習生の受入れ現場の共有知識・情報・期待を前提に日本語やコミュニケーションの課題とそれらに対する解決，改善へのアプローチを模索している．COVID-19 は確かに私たちの生活を一変させ，発表者自身の研究や実践への姿勢にも揺さぶりをかけたが，それによって Face to Face に限らない外国人介護人材のコミュニケーションを支える実践を志す契機を得てその可能性が一定程度拓かれつつある．もちろん本実践は道半ばで残された課題も多い．ゆえに，本発表も参加型アクションリサーチの一過程と捉え，改善と持続可能性に繋ぐ足がかりとして引き続き外国人介護人材をめぐるより良い日本語教育実践，研究，社会貢献を追究していきたい．

謝辞　ステークホルダーの皆様に，長期間にわたって協働してくださっていることに心からお礼申し上げます．

参考文献

Kemmis, S., & MacTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln(Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559-603). Thousand Oaks, CA: Sage.

森玲奈（2020）．高齢者のノンフォーマル学習環境デザインに向けたアクションリサーチ―地域と大学との連携に着眼して―社会言語科学，23(1)，53-68.

小川美香（2020）．外国人介護人材の「コミュニケーション力」再考―就労現場における共有知識・情報・期待を前提に― 日本語教育，64-78.

定松文（2020）．介護の日本語に関する研究の動向と課題 ことばと社会，22，111-141.

武田丈（2015）．参加型アクションリサーチ（CBPR）の理論と実践―社会変革のための研究方法論 世界思想社

横溝紳一郎（2000）．日本語教師のためのアクション・リサーチ 凡人社

日中初対面接触場面の二者会話と三者会話における非母語話者の理解・参加の比較
―話題開始の発話の分析をもとに―

中井陽子(東京外国語大学)　佐藤茉奈花(東京外国語大学修了生)　夏雨佳（東京外国語大学大学院生)

1. はじめに

グローバル化が進み，日本語の母語話者と非母語話者が出会い，相互理解のために初対面の会話を行う機会が増えている．その際，二者会話と三者会話では話題開始の仕方や話題展開等が異なるため，会話への参加の仕方も異なってくると考えられる(大場，2012)．しかし，初対面会話の研究では，母語話者同士の母語場面，母語話者と非母語話者の接触場面の二者会話のものが多く(三牧，1999；中井，2002 等)，二者会話と三者会話を比較する研究は少ない．

そこで本研究では，初対面接触場面の二者会話と三者会話における話題開始の発話に焦点を当て，その話題展開の仕方と非母語話者が会話を理解して参加できているかという点との関係について比較分析を行う．

2. 先行研究

三牧(1999)では，異学年の男女同性同士の初対面母語場面における二者会話での「情報要求」と「情報提供」の発話機能を分析し，学年の上位者が話題管理を行う点は男女共通だが，男性は自己に関して多く話し，女性は学年の上位者が下位者に多く話す機会を与えるという傾向を指摘している．また，大場(2012)は，女性同士の知人関係にある三者会話における，話題開始の発話機能を「情報要求」と「情報提供」，話題に対する情報量によって担う役割を「話題保持者」と「話題非保持者」に分類し，母語場面と接触場面(中級前半，中級後半)で比較分析を行っている．その結果，母語場面では，話題保持者が情報提供や情報要求で話題を開始していたという．一方，中級前半の学習者が参加する接触場面では母語話者が学習者に対して情報要求で話題開始しているのに対し，中級後半の学習者が参加する接触場面では学習者が話題保持者として自ら情報提供する割合が高く，中級前半より話題開始に積極的に関わっていることを明らかにしている．

3. 研究方法

表１　会話参加者

参加者	性別・年齢・身分・留学経験
J1	女性・日本語母語話者 20 代前半(学部３年) 留学経験：１年(ポーランド)
J2	男性・日本語母語話者 20 代前半(学部４年) 留学経験：なし
C1	男性・中国人日本語上級学習者 20 代後半(研究生) 留学経験：１年半(日本)

会話参加者は，母語話者 J1，J2，中国人日本語学習者 C1 で，全員が初対面であった(表 1)．会話データは，二者会話①(J1，C1)，二者会話②(J2，C1)，三者会話③(J1，J2，C1)の各 10 分間の雑談を 3 本録画収集した．会話の相手と参加者数の違いによる C1 の会話の参加・理解への影響を比較するため，会話①②③全てに C1 が参加するようにした．会話後，各参加者にフォローアップインタビュー(FUI)を行い，C1 には中国語と日本語で会話への理解も確認した．会話データは全て文字化し，話題展開を見るために，会話①②③の話題区分(大話題，中話題，小話題)と話題タイトルの認定を筆者ら 3 人で協議の上行った．なお，本研究における話題とは，「会話の中で導入，展開された内容的に結束性を有する事柄の集合体を認定し，その発話の集合体に共通した概念」(三牧，1999:375)とする．また，話題開始の発話は三牧(1999)，大場(2012)を参考に，発話機能，話題開始者，話題保持者の分類を行った．発話機能はザトラウスキー(1993)，堀口(1997)を参考に，実質的内容を伝える「情報提供」，情報の提供を求める「情報要求」，自身の聞き取り・理解の確認を要求する「確認要求」，挨拶等の良い人間関係を作る「関係作り」の 4 つに分類した．さらに，大場(2012)では，話題保持者を参加者の話題に関する情報量が相対的に多い者を一人認定しているが，本研究では複数の会話参加者が共同で話題保持者となる場合も分類した．

4. 会話データの分析

まず，表 2 の会話①②③における話題開始の発話の発話機能，話題開始者，話題保持者の数の集計結果をもとに分析を行う．会話①②③に共通して，大話題での関係作りは全て J1，J2 が行っていた．二者会話①②の大話題では，J1 と J2 が話題開始者となり C1 に情報要求して開始する割合が最も高かった(J1:50%，J2:33.3%)．また，C1 が話題保持者となる

大話題は J1/C1 または，J2/C1 が共同で話題保持者になる場合も含めると，会話①では 75%(50%+25%)，会話②では 88.8%(33.3%+11.1%+11.1%+11.1%+22.2%)であった．このように二者会話①②における大話題では J1，J2 が話題開始者となり，C1 が話題保持者となる話題を選択する傾向があった．だが，中・小話題は会話①と②で違いがあった．会話①では J1 が C1 に話題を引き出すための情報要求をして中・小話題が開始されていた(中話題:34.2%(31.6%+2.6%)，小話題:15.0%)．また，小話題では C1 の情報提供が最も多いことから(40%)，C1 が会話を理解して積極的に話題展開しながら参加していたと言える．一方，会話②では J2 の情報要求で中・小話題が開始されることは少なく(中話題:8.6%，小話題:3.7%)，J2 が自ら情報提供して開始していた(中話題:22.9%，小話題: 48.1%)．さらに，確認要求での話題開始は，J1(大話題 0%，中話題 5.2%，小話題 5.0%)と J2(大話題 22.2%，中話題 14.3%，小話題 11.1%)には見られたが，C1 には全く見られなかった．ここから，C1 にとって初対面会話では相手の情報をもとに確認要求しつつ話題開始するのが難しいと言える．

三者会話③の大話題では，全 9 個とも J1 と J2 が開始し(44.4%，55.5%)，中話題では母語話者からの情報提供で話題が開始されることが多かった(J1:32.4%，J2:27.0%，C1:8.1%)．さらに，大話題の話題保持者は二者会話①②とは異なり，三者にある程度分散されており(J1:66.6%，J2:55.5%，C1:66.6%)， 共同で話題保持者となる話題も見られた(44.4%)．なお，上記の三者会話③の話題開始者の数値は，表 2 において **J1** は**太字**，J2 はあみかけ，C1 は囲みの合計となる．また，話題保持者の数値は，表 2 の話題保持者の列から該当の参加者の各数値を合計したものである．なお，発話機能「不明」とは，言いさし発話により発話機能を分類することができなかったものである．

表 2 会話①②③における話題開始の発話の発話機能，話題開始者，話題保持者の集計結果

発話機能	話題開始者	話題保持者	会話①			会話②			会話③		
			大	中	小	大	中	小	大	中	小
情報要求	J1	C1	4(50.0%)	12(31.6%)	6(15.0%)	−	−	−	**1(11.1%)**	**1(2.7%)**	2(8.0%)
		J2	−	−	−	−	−	−	**1(11.1%)**	**2(5.4%)**	−
		J1/C1	−	1(2.6%)	−	−	−	−	−	−	−
		J1/J2/C1	−	−	−	−	−	−	**1(11.1%)**	**1(2.7%)**	−
	J2	C1	−	−	−	3(33.3%)	3(8.6%)	1(3.7%)	1(11.1%)	1(2.7%)	1(4.0%)
		J1	−	−	−	−	−	−	1(11.1%)	2(5.4%)	−
		J1/J2/C1	−	−	−	−	−	−	1(11.1%)	1(2.7%)	−
	C1	J1	2(25.0%)	3(7.9%)	1(2.5%)	−	−	−	−	−	−
		J2	−	−	−	1(11.1%)	2(5.7%)	−	−	1(2.7%)	−
情報提供	J1	J1	−	6(15.8%)	14(35.0%)	−	−	−	**1(11.1%)**	**9(24.3%)**	6(24.0%)
		J1/C1	−	1(2.6%)	−	−	−	−	−	**2(5.4%)**	−
		J1/J2/C1		−	−	−	−	−	−	**1(2.7%)**	−
	J2	J2		−	−	−	7(20.0%)	13(48.1%)	−	8(21.6%)	7(28.0%)
		J2/C1		−	−	−	1(2.9%)	−	−	1(2.7%)	−
		J1/J2/C1		−	−	−	−	−	−	1(2.7%)	−
	C1	C1	−	10(26.3%)	16(40.0%)	−	8(22.9%)	10(37.0%)	−	2(5.4%)	6(24.0%)
		J1/C1	−	−	1(2.5%)	−	−	−	−	1(2.7%)	−
		J2/C1		−	−	1(11.1%)	1(2.9%)	−	−	−	−
確認要求	J1	C1	−	1(2.6%)	1(2.5%)	−	−	−	−	−	−
		J1	−	−	1(2.5%)	−	−	−	−	−	1(4.0%)
		J1/C1	−	1(2.6%)	−	−	−	−	−	−	−
	J2	C1	−	−	−	1(11.1%)	2(5.7%)	3(11.1%)	−	−	−
		J2	−	−	−	−	2(5.7%)	−	−	−	−
		J2/C1		−	−	1(11.1%)	1(2.9%)	−	−	−	−
		J1/J2/C1		−	−		−	−	−	1(2.7%)	−
関係作り	J1	J1/C1	2(25.0%)	2(5.3%)	−	−	−	−	−	−	−
		J1/J2/C1	−	−	−	−	−	−	−	**1(2.7%)**	1(4.0%)
	J2	J2/C1	−	−	−	2(22.2%)	3(8.6%)	−	−	−	−
		J1/J2/C1	−	−	−	−	−	−	2(22.2%)	1(2.7%)	−
	C1	J1/C1	−	1(2.6%)	−	−	−	−	−	−	−
		J2/C1	−	−	−	−	3(8.6%)	−	−	−	−
		J1/J2/C1	−	−	−	−	−	−	−	−	1(4.0%)
不明	J2	C1	−	−	−	−	2(5.7%)	−	−	−	−
計			8(100%)	38(100%)	40(100%)	9(100%)	35(100%)	27(100%)	9(100%)	37(100%)	25(100%)

次に，表 2 の集計結果の特徴がよく表れている各会話の大話題を一つずつ取り上げ，会話例とともに詳細に分析を行う．

二者会話①は，母語話者 J1 からの情報要求によって会話が開始され，C1 が情報提供をすることによって C1 が話題保持者となるような話題展開の仕方が，大話題，中話題，小話題それぞれに多く見られた．表 3 は，こうした特徴がよく表れている大話題 3「日本の研究生活」の中話題，小話題の話題展開をまとめたものである．

表 3 二者会話① 大話題 3「日本の研究生活」(発話 No. 63-104) 話題開始者:J1【情報要求】 話題保持者:C1

3-1. 大学の勉強は楽しいか(発話 No. 63)	話題開始者：J1【情報要求】話題保持者：C1	
3-2. 研究がつまらない (発話 No. 64-79)	話題開始者：C1【情報提供】話題保持者：C1	
3-3. 書道の資料(発話 No. 80-104) 話題開始者:J1【情報要求】 話題保持者:C1	3-3-1. 書道の資料はどんなものがあるか(発話 No. 80-81)	話題開始者：J1【情報要求】話題保持者：C1
	3-3-2. 研究対象の時代 (発話 No. 82-89)	話題開始者：C1【情報提供】話題保持者：C1
	3-3-3. 資料の集め方 (発話 No. 90-98)	話題開始者：C1【情報提供】話題保持者：C1
	3-3-4. 研究の進捗 (発話 No. 99-104)	話題開始者：C1【情報提供】話題保持者：C1

会話例(1)は，二者会話①の大話題3の中にある中話題3-3の断片である．J1が80で情報要求をして中話題を開始し，C1はその応答として82，90，99で情報提供し小話題3-3-2，3-3-3，3-3-4を展開している．また，FUIでJ1は母語話者として会話をリードしなければならないと思い，C1が答えやすい話題を選択していたと述べていた．このように，C1が話題保持者となって情報提供しやすくなるようにJ1が調整していたと言える．その結果，C1は会話内容のほとんど(98%)が理解でき，さらにJ1が自分の話を聞いているという態度を見せてくれていたので話しやすかったと述べていた．

会話例(1)二者会話① 大話題3「日本の研究生活」，中話題3-3

3-3	3-3-1	80	J1	書道に関する資料ってどんなものがあるんです//か？	**情報要求**
		81	C1	はい．	
	3-3-2	82	C1	書道に関する資料はあの書籍，とゆよなあの一過去の作品//過去の，	**情報提供**
		83	J1	あ一作品．	(以下中略)
	3-3-3	90	C1	その時代に，関する作品は一今，あー，は，はぶ，は，はっぶつ，博物館にー，	**情報提供**
		91	J1	うん．	
		92	C1	行かなければならない．	(以下中略)
	3-3-4	99	C1	あの資料を集めてー，それからー，あー，研究の内容をーあの，セコ研究とか，あのーか，書いています．	**情報提供**
		100	J1・C1	{笑い}	
		101	J1	そっかそっか，大変ですねー．	

二者会話②は，二者会話①と同様，母語話者J2からの情報要求で大話題が開始され，C1の情報提供によりC1が情報保持者となっていた．しかし，中・小話題では，会話①とは異なり，J2がC1の情報提供に関連付けて自身の経験等を情報提供して話題開始していくという話題展開の仕方が多く見られた．表4は，こうした特徴がよく表れている大話題4「日本に興味を持ったきっかけ」の中話題，小話題の話題展開をまとめたものである．

表4 二者会話② 大話題4「日本に興味を持ったきっかけ」(発話No.79-139) 話題開始者:J2【情報要求】 話題保持者:C1

4-1. 日本になぜ興味を持ったか(発話No.79-83) 話題開始者:J2【情報要求】話題保持者:C1		
4-2. 書道専攻 (発話No.84-90) 話題開始者:C1【情報提供】話題保持者:C1		
4-3. 書道経験 (発話No.91-93) 話題開始者:J2【情報提供】話題保持者:J2		
4-4. 字が綺麗な人への評価(発話No.94-105) 話題開始者:J2【情報提供】 話題保持者:J2	4-4-1. 字が汚い (発話No.94-95) 話題開始者:J2【情報提供】話題保持者:J2	
	4-4-2. 字が綺麗な人は得 (発話No.96-103) 話題開始者:J2【情報提供】話題保持者:J2	
	4-4-3. 字が上手い人はかっこいい(発話No.104-105) 話題開始者:J2【情報提供】話題保持者:J2	
4-5. 書道専攻 (発話No.106) 話題開始者:J2【不明(言いさし)】話題保持者:C1		
4-6. 中国での字が綺麗な人への評価(発話No.107-109) 話題開始者:C1【情報提供】 話題保持者:C1		
4-7. 書道の研究内容 (発話No.110-132) 話題開始者:C1【情報提供】 話題保持者:C1 (※小話題省略)		
4-8. 研究は面白いがつらい (発話No.133-139) 話題開始者:J2【情報要求】 話題保持者:C1		

会話例(2)は二者会話②の大話題4の中にある中話題4-3，4-4の断片である．会話例(2)の直前の中話題4-2でC1の専攻が書道であると判明したため，91でJ2は情報提供をして中話題4-3を開始し，自らの書道経験を語っている．続く94でもJ2の情報提供により中話題4-4が開始され，字が綺麗な人への評価を述べている．このように，J2はC1の話題と関連付けて自ら情報提供して話題展開をしていた．FUIでJ2は，親近感を持ってもらうために自分との接点を話したり，自分が相手に感じた好ましい感想の根拠として自分のことを引き合いに出したりしたと述べていた．また，C1はJ2がたくさん話してくれたためリラックスして話せ，会話内容もほとんど（95%）理解できたと述べていた．

会話例(2)二者会話② 大話題4「日本に興味を持ったきっかけ」，中話題4-3～4-4

4-3	—	91	J2	書道は，なんかー多分最後，僕，書道，書いたのー本当小学校の，なんかねー書き初めって分かりますか．	**情報提供**
		92	C1	分かります．	
		93	J2	あ，ご存知？やっぱあれでこう書いてたっていう一冬休みだか春休みだかちょっと忘れましたけ，でこう学校にーもうあれぐらいしか経験がないもんでね．	
4-4	4-4-1	94	J2	であと，僕自身，すごく字が汚いんですね．	**情報提供**
		95	C1	{笑い}	
	4-4-2	96	J2	字が汚くてーその字が綺麗な人ってすごい得だなって思ってて一．	**情報提供**
		97	C1	へーなるほど．	(以下中略)
	4-4-3	104	J2	すごいね，僕，字とか書…がね，上手い人はーかっこいいなと思いますけどね．	**情報提供**
		105	C1	{笑い} そうかもしない．	

三者会話③の大話題は全て母語話者J1，J2から開始されていたが，大話題の話題保持者は三者にある程度均等に分散されていた．また，母語話者の情報提供で話題が開始されることも多く，C1の参加や理解が低い話題もあった．表5は，特にそれが顕著である大話題8「就活へのコロナの影響」における中話題，小話題の話題展開をまとめたものである．

表5 三者会話③ 大話題8「就職へのコロナの影響」(発話No.380-493) 話題開始者:J2【情報要求】 話題保持者:J1

8-1. コロナの影響はどうか (発話No.380-385) 話題開始者:J2【情報要求】話題保持者:J1	
8-2. 合同説明会ができない (発話No.386-392) 話題開始者:J1【情報提供】話題保持者:J1	
8-3. 現在のオンライン説明会(発話No.393-401) 話題開始者:J1【情報提供】話題保持者:J1	
8-4. 企業の対応の変化(発話No.402-450) 話題開始者:J1【情報提供】話題保持者:J1	8-4-1. 企業の対応の変化が見込まれている(発話No.402-408) 話題開始者:J1【情報提供】話題保持者:J1
	8-4-2. 面接のやり方 (発話No.409-450) 話題開始者:J1【情報提供】話題保持者:J1
8-5. ウェブになるのに賛成 (発話No.451-486) 話題開始者:J2【情報提供】 話題保持者:C1	8-5-1. 説明会や面接がウェブになる (発話No.451-456) 話題開始者:J2【情報提供】話題保持者:J2
	8-5-2. 去年の就活の無駄 (発話No.457-479) 話題開始者:J2【情報提供】話題保持者:J2
	8-5-3. ウェブ就活はいい (発話No.480-486) 話題開始者:J2【情報提供】話題保持者:J2
8-6. まとめ:就活へのコロナの影響(発話No.487-493) 話題開始者：J2【情報提供】話題保持者:J2	

会話例(3)は三者会話③の大話題8の中にある中話題8-1～8-5の断片である．大話題7の中話題7-3「就活」，7-4「説明会」でJ1が「就活（就職活動）」の話をしており，それについてJ2が380で情報要求をして大話題8「就活へのコロナの影響」を開始している．J1はそれに応じて386, 393, 402, 409で情報提供を行うことで中・小話題を開始し，また451ではJ2が情報提供することで自身の考えを述べ，中・小話題を開始している．このように，会話例(3)ではJ1とJ2のみが情報要求，情報提供を行い，C1の発話は「うんー」「そうです」等のあいづちのみであった．これに関してC1はFUIで，日本人同士の速い発話で理解できない部分も多かったと述べていた．また就活という言葉が分からなかったと語っており，日本語の理解と日本の就職活動という社会文化的知識の不足から会話への参加が困難であったと言える．二者会話に比べ，話題開始の点では負担が分散されるが，話題を理解して参加するのはC1にとって困難であったと言える．また，FUIでJ1，J2ともにC1が理解して参加していると思っており，特に理解の確認をしなかったと述べていた．ここから，C1の理解に対する母語話者側の意識が二者会話より低かったと言える．さらにJ1は中話題7-3「就活」で自身の就活の話題を開始して，C1に日本で働く予定か情報要求するつもりだったという．だが，J2が380で就活の話題を広げてしまったという．二者会話とは異なり，話題展開が思うようにできず，C1にとって理解が困難な話題になり得ると言える．

会話例(3)三者会話③　大話題8「就活へのコロナの影響」，中話題8-1～8-5

8-1	―	380	J2	就活どうよ，このコロナー，//がどうこう言われてる中	**情報要求**
		381	J1	あーでも，	
		382	C1	うんー． (以下中略)	
8-2	―	386	J1	普段ならー，その合同説明会//っていって，	**情報提供**
		387	C1	うんうんそうです． (以下中略)	
8-3	―	393	J1	人が集まれないのでー，	**情報提供**
		394	J2	うんー．	
		395	J1	もう全部ウェブ，そのパソコンでー//説明会っていうのに，	
		396	J2	あーーやいいねえ．	
		397	C1	そう//です． (以下中略)	
8-4	8-4-1	402	J1	ま，なによりー，その企業ーがー，	**情報提供**
		403	J2	うん．	
		404	J1	例年とは違った対応をしてくるっていうのが，こうちょっと見込まれていてー． (以下中略)	
	8-4-2	409	J1	なんか例えばー，	**情報提供**
		410	C1	うん．	
		411	J1	あのー，面接 (以下中略)	
8-5	8-5-1	451	J2	やーでもその説明会とかがー，んー面接もだけどー， (以下中略)	**情報提供**

5. 考察と結論

以上の分析から，二者会話①②ではJ1とJ2の話題展開の仕方に三牧(1999)の男女の違いが現れていた．女性J1はC1に情報要求して話す機会を多く与えていたが，男性J2はC1から提供された情報に関連付けて自身の情報を提供していた．このようにJ1とJ2の話題展開の仕方は異なるが，C1の参加や理解に大差はなかった．また，三者会話③の大話題は，J1，J2が話題開始をしていた点は，大場(2012)の知人関係の接触場面(中級前半)で母語話者が非母語話者に対して情報要求をして話題開始するという結果と重なる．C1は上級学習者だが，初対面であったことが影響していると言える．C1の理解や参加については，二者会話①②では母語話者側の配慮(C1が参加しやすい話題選択，C1への情報要求，自身に関する情報提供)により，C1の理解や参加は高かった．だが，三者会話③ではその意識が薄れ，C1の理解や参加が低くなってしまう話題もあった．ここから，初対面接触場面では非母語話者が理解して参加できるように二者会話だけでなく，三者会話でも話題展開の際に母語話者側がより配慮する必要がある．例えば，話題選択の仕方や誰が話題保持者になるか等への配慮である．特に母語話者同士のみ共有する話題を選択した場合，非母語話者の理解を確認し，質問を投げかける等して参加を図ることも重要であろう．これにより初対面会話での母語話者と非母語話者による相互理解がより促進されよう．

謝辞　本研究は，JSPS科研費19K00702の成果の一部である．本研究にご協力くださった皆様にお礼申し上げます．

参考文献

堀口純子（1997）．日本語教育と会話分析 くろしお出版

三牧陽子（1999）．初対面インターアクションにみる情報交換の対称性と非対称性 吉田彌壽夫先生古稀記念論集編集委員会(編) 日本語の地平線:吉田彌壽夫先生古稀記念論集 くろしお出版 pp. 363-376.

中井陽子（2002）．初対面母語話者/非母語話者による日本語会話の話題開始部で用いられる疑問表現と会話の参加・理解の関係 群馬大学留学生センター論集，2，23-38.

大場美和子（2012）．接触場面における三者会話の研究 ひつじ書房

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

接触場面のナラティブで語り手の母語話者が行う中断による分割

ー受け手の中国人日本語中級学習者のための調整行動としてー

夏雨佳(東京外国語大学大学院生)　中井陽子(東京外国語大学)

1. はじめに

日常会話で自身の経験をもとにしたナラティブを語り，相手から共感を得ることで，人間関係構築を図ることがある．だが，日本語母語話者と学習者による接触場面では，母語話者が自身のナラティブを語る際，学習者が受け手として共感を示す等，適切な反応ができない場合もある．こうした場合，学習者が受け手の反応の仕方を習得するだけでなく，母語話者が分かりやすく話す等の調整行動も必要になる(中井，2012 等)．中井(2012)では，接触場面の初対面会話等での母語話者による調整行動を，語彙・文・発話等の言語レベルだけでなく，会話維持，話題選択，話題放棄等の談話レベルでも分析している．しかし，接触場面でナラティブを語る際に，こうした母語話者の調整行動がどのように行われているかに関する研究は管見の限りない．また，これまでのナラティブの研究は，主に参加者の言語行動に着目したものが多く，会話時の参加者の意識も踏まえて分析するものは少ないため，詳細に分析する必要がある．

そこで本研究では，ナラティブの語り手の母語話者が受け手の中国人日本語中級学習者に自身のナラティブを理解して参加させるために行うナラティブの中断による分割に焦点を当て，その前後に行われる母語話者の調整行動の特徴を分析する．その際，フォローアップ・インタビュー(FUI)によって，ナラティブ参加時の母語話者と学習者が言語・非言語行動を行う理由等，各参加者の意識も探りつつ，より深く分析を行う．これにより，接触場面におけるナラティブの協働構築の特徴を明らかにし，母語話者と学習者のより良い人間関係の構築に寄与することを目指す．

2. ナラティブと話題の先行研究

母語場面のナラティブ研究は，これまで多く見られる(Labov，1972；李，2000 等)．その中で，Labov(1972:359-360)はナラティブを「言語による節の連鎖と実際に起こった出来事の連鎖を整合して過去の経験を再現する 1 つの方法」(筆者和訳)と定義し，完全に展開されたナラティブの構造には 6 つの段階があるとしている(表 1)．

表 1:ナラティブの 6 段階の定義(Labov1972)

導入部(Abstract)	ナラティブの要点を要約する部分.
方向付け(Orientation)	時，場所，登場人物とその行為，状況を明確に示す部分.
展開部(Complicating action)	「それからどうしたの」という質問に答える部分.
結果部(Result or resolution)	「最終的に何が起こったのか」という質問に答える部分.
終結部(Coda)	ナラティブの終わりを示す部分と，出来事が語り手に与えた影響を示す部分. 出来事の時間から現時点に戻る部分.
評価(Evaluation)	語り手が出来事から得たことと，「なぜこのナラティブを語るか」という理由を示す部分. ナラティブのどの部分でも挟み込むことができる.

図 1:話題の推移の型(南，1981:93)

なお，実際の日常会話で交わされるナラティブの各段階の中では内容のまとまりをもつ小さな話題がそれぞれ展開されていることが多い．また，ナラティブが中断して少し異なる話題に発展することもある．そのため，各段階と話題の関係を見る必要もある．南(1981:90)は話題を「まとまった意味」から成るものだと定義し，話題の推移の型について分類している(図 1)．この話題の推移の型は，ナラティブの各段階の中で展開される話題を考える上で，参考になると言える．

李(2000:8)は物語を「過去に発生した出来事を雑談の中で報告すること」と定義し，物語という活動を語り手と受け手が成り立たせるために行う会話管理の観点から，物語の「開始」「終了」「再開」「持続」で語り手と受け手が行う言語行動の特徴を明らかにしている．具体的には，語り手の言語行動として，物語を開始するための＜出来事の結末を先に言い出す＞＜出来事発生当時の気持ちを表す＞等，物語を終了するための＜出来事の結末を示す＞＜出来事から得た結論を述べる＞等，物語を再開するための＜受け手の割り込み行動における発話内容を肯定する＞＜物語の続きを思い出そうとしていることを表示する＞＜内容の接続を表示する＞等，物語を持続するための＜接続表示＞＜注目要求＞＜時間稼ぎ＞等があるとしている．

3. 分析方法

表2:会話参加者の背景情報

参加者	年齢	性別	身分	日本語学習歴	留学経験
J1	20代	女性	学部4年生（中国語専攻）	—	中国1年
C1	20代	女性	日本語予備学校受講生	10ヶ月	なし
C2	20代	男性	日本語予備学校受講生	10ヶ月	なし
C3	20代	女性	日本語予備学校受講生	10ヶ月	なし

本研究では，母語話者J1(学部生)が語り手として中国人日本語中級学習者3人(C1, C2, C3)に語るナラティブにおける，J1の調整行動の特徴を分析する．Labov(1972)と李(2000)の定義に従い，ナラティブを「日常会話の中で過去の出来事を時間的順序に沿って語ること」と定義する．会話参加者(表2)は，週に1回程度，オンラインで会話している知り合いである．会話開始前にJ1には予め「中国留学中の苦労話」を語ることを依頼しておき，オンラインによる4者間の会話データを30分程度収集した．その後，各参加者にFUIを行い，会話中の意識，感想を尋ねた．なお，中国人学習者へのFUIは中国語で実施した．収集した会話データからナラティブと認定される部分を抽出し，前後の部分を含めた9分間を分析対象とした．そして，表1のLabov(1972)の定義に従い，ナラティブの段階を認定した．また，特にナラティブの中断の際に展開された別の話題の流れを分析するために，南(1981)に従い，話題の推移の型を認定した.その後，李(2000)によるナラティブの語り手の言語行動を参考に，ナラティブの進行上の問題が起こる前後に母語話者が行う言語・非言語行動を「調整行動」として捉え直し，その特徴を分析する．母語話者が調整行動を行う理由としては，例えば，学習者が話の内容を理解できず反応が薄い，母語話者が意図していたナラティブの段階を進められない等が考えられる．なお，李(2000)の言語行動に当てはまらないものには以下の断片の中に網掛けを付す.

4. ナラティブにおける母語話者の調整行動の分析

以下，母語話者J1が語り手としてナラティブを分割して語り，調整行動を行う様子が現れている断片(1〜3)を示し，詳細に分析する．ここでは，J1が留学中の苦労話として中国で友達を作るのが難しかったことを語るが，途中でC1が自分達中国人学生が中国で日本人の友達が作れて嬉しかったという話題を話し出す．そのため，J1は自身の苦労話のナラティブを中断してC1の話題を受け入れ，その後自身の苦労話のナラティブを再開・分割して話すという調整行動を行っていた.

断片(1)は，J1が自分の「中国留学中の苦労話」について導入部，方向付け部で語っている部分である．これは話題の推移で見ると，J1による【話題1:留学中の苦労話宣言】が［新出］し，【話題2:中国人の友達を作ること】とC1による【話題3:日本人の友達が作れて嬉しい】の2つの話題の［連続:変化:発展］の部分である．まず，35でJ1が「留学の苦労した話をする」と《話題のテーマを宣言する》ことでナラティブの開始を明示する調整行動を行う．そして，36でC1があいづちを打った後，J1が37, 39で「一番苦労したこと」は「中国人の友達を作ることでした」と語り，《出来事の結末を先に言い出す》調整行動を行う．だが，40で2.0秒の沈黙が生じ，41でC1が「私たちは日本人の友達を作ることが嬉しい」と自分の経験の感想を話す．それに対して，J1が42と44であいづち，笑いと共に「私も嬉しいです」と感想を述べ，《受け手の割り込み行動における発話内容を肯定する》という言語・非言語的な調整行動を行う．この部分をFUIで確認したところ，C2とC3は苦労という言葉の意味が分からず，すぐ反応できなかったため，40で沈黙が生じたことが分かった．また，41でC1が自分の体験の感想を述べたのはJ1が長いナラティブを話そうとしていることを理解しておらず，関連した自分のことを話そうとしたからだという．これに対して，J1は自分が話した内容についてのコメントではないようだが，反応してくれたことはありがたく，このまま話し続けても良いと感じたという．このように，J1は，ナラティブの方向付け部でC1が別の話題に発展させたことを受容し，自身のナラティブを中断し，分割して語ろうとしていた.

断片(1)【話題1:留学中の苦労話宣言】→【話題2:中国人の友達を作ること】→【話題3:日本人の友達が作れて嬉しい】

話題の推移	ナラティブの段階	発話番号		発話例	母語話者の調整行動
話題1 断絶:新出	導入部	35	J1	じゃあ今日はー，トピックとして一私の留学の苦労した話を，するということなので，(.)していきます//ねー.	話題のテーマを宣言する
		36	C1	あ，はい，わ，はい.	
話題2 連続:変化 (発展)	方向付け部	37	J1	私//去年一，一年留学してたんですけど，	出来事の結末を先に言い出す
		38	C1	いいです.	
		39	J1	その中で，一番苦労したことといえば，中国人の，友達を作ることでした.	
		40	−	(2.0)	
話題3 連続:変化 (発展)	中断	41	C1	はい，私たちは，うん今日，うん，ああ，去年は，えー，日本語を一年に，え，勉強し，勉強し，て，んー，日本人の，あ，友達を，友達も作ることが，たいへ，大変うれしいです//J1さん，J1さん.	
		42	J1	あっ，	
		43	C1	と，一緒に会話をすれ，んー，会話をすることは，んー，嬉しいです.	
		44	J1	あー，私も嬉しいです.｛笑い｝	受け手の割り込み行動における発話内容を肯定する

断片(2)は，J1 が苦労話を再開し，その展開部，結果部，評価を語る部分である．これを話題の推移で見ると，J1 の留学中の【話題 4:中国語クラスで中国人と話せない】に［回帰］し，さらに【話題 5:日本語予備学校のお手伝い】に［連続 : 変化 : 発展］して，C1 による【話題 6:日本人が助けてくれて嬉しい】に［連続 : 変化 : 発展］した部分である．まず，48 で J1 が「なんか」と発話して，《物語の続きを思い出そうとしていることを表示する》ことでナラティブを再開し，48，50 で詳細に語っている．それに対して，C1 と C3 がそれぞれ 49 と 51 で頷きとあいづちを行っている．その後，J1 が 52 で「なんですけど」という《接続表示》を使ってナラティブの結果部と評価を語り続ける．しかし，53 で 2.0 秒の沈黙があり，その後 C1 が「いいですね」とコメントする．そして，55，57 で C1 が再び自分の J1 のナラティブと似たような話をしている．56 で J1 があいづちを打って，58 で自分の感想を述べ，《受け手の割り込み行動における発話内容を肯定する》という調整行動を行う．この部分を FUI で確認したところ，C1 は「J1 の話を聞いて，自分達も日本人留学生からたくさん助けてもらったことを伝えたかった」ため，55，57 でそのことを言ったという．それに対して，FUI で J1 は C1 が自分の話を始めたため，「自分のナラティブのまだ序盤だったが，最後に伝えたかったことだったので，とてもいい流れだと思った」と述べていた．

断片(2)【話題 4:中国語クラスで中国人と話せない】→【話題 5:日本語予備学校のお手伝い】→【話題 6:日本人が助けてくれて嬉しい】

話題の推移	ナラティブの段階	発話番号		発話例	母語話者の調整行動
【話題 4】連続:変化(回帰)	再開―展開部	48	J1	え，なんか，私ー，の行ってた大学で，中国語の，私は中国語を勉強するために，大学，留学したので，あのー，学校のなかに，外国人しかいませんでした.	物語の続きを思い出そうとしていることを表示する
		49	C1	{うなずき}	
		50	J1	授業の中に，外国人しか，いなかったので，中国人の方と会話するきっかけが，ほぼありませんでした.	
		51	C3	うん	
【話題 5】連続:変化(発展)	結果部 評価	52	J1	なんですけど，途中から，えっと，皆さんが行っていた日本語予備学校で，お手伝いをできることになったのでー，とてもー，いいきっかけでした．私もー，すごい嬉しかったです.	接続表示
		53	C1	(2.0)あー，いいですね//ー	
		54	J1	はい.	
【話題 6】連続:変化(発展)	中断	55	C1	あ，私たちも予備学校で日本人，日本人の学生，から，んー，いろいろな，あ，お手伝いをもらいまし，んー，もらいました	
		56	J1	あっ，そうなん//ですねー.	受け手の割り込み行動における発話内容を肯定する
		57	C1	う，はい，日本語が，だんだん上手になります，なります.	
		58	J1	あっ，本当ですか，ちょっとでも，助けになってれば，私も嬉しいです.	受け手の割り込み行動における発話内容を肯定する
		59	C1	//はい	

断片(3)は J1 のナラティブが中断された後，J1 がナラティブを分割し，学習者 3 人に質問を投げて意見を話させた後，ナラティブを再開し，結果部と終結部を語る部分である．これは話題の推移で見ると，J1 による【話題 7:外国人に突然話しかけられたら】が［新出］した後，J1 の【話題 8:中国人と仲良くなれなかった】という「苦労話」と関連付けた話題が［再出］し，【話題 9:日本人も中国人も同じ】に［連続 : 変化 : 発展］した部分である．ここでは，断片(2)の 55-59 で J1 のナラティブが中断された後，60，62 で J1 が学習者 3 人に「外国人から話しかけられたらどう思いますか」と《相手に質問を投げて話題を提供させる》という調整行動を行う．この部分について J1 は FUI で，「自分の苦労話を話していくきっかけを作るために質問を投げかけた」と述べていた．つまり，J1 が学習者を会話に参加させるため，自身のナラティブの話題放棄をし，少し異なる話題選択を行って，会話維持していると言える．そして，各学習者に意見を話させた後，122 で J1 が「なんか」と発話して《物語の続きを思い出そうとしていることを表示する》という調整行動を行い，自分の苦労話の結果部を再開したが，123 で C1 のみ頷きをする．さらに，124,125 で J1 が中国人に話しかけても仲良くなれなかったことを語るが，126 でまた 2.0 秒の沈黙が生じる．その後，J1 が 127 で自分の感想を述べるが，128 で再び 2.0 秒の沈黙が見られたため，129 で J1 が出来事から得た結論を話す(終結部)．ここで，J1 による《沈黙が生じた時に自分で感想を述べて話をまとめる》《出来事から得た結論を述べる》という調整行動が見られる．その後 130 で C1 が自分の感想を述べている．ただこの感想は J1 が【話題 8】で語ったことと直接関係していないように見えるが，131 で J1 がうなずき，《自分が話した内容を相手が理解できなかったことを許容する》という非言語的な調整行動を行っている．つまり，ここでは J1 が会話維持を行うために，自身で感想や結論を述べ，うなずいていたと言える．この部分について J1 は FUI で，「皆さんが意味を分からなかったかなと不安を感じた」と述べていた．一方，C1 は「まだ母語話者のように良いタイミングで反応できない」，C2 は「J1 が続けて語ると思ったので反応をしなかった」，C3 は「意味をきちんと理解できなかったので反応の仕方が分からなかった」ため，沈黙になったと述べていた．また，129 で J1 が結論を述べたのは，「沈黙になると学習者がまた違う話題を提案してしまうかもしれないから何とかその話について話そうとした」からだという．そして，130 で C1 が述べた感想が J1 のナラティブと直接関係していなかったため，J1 は「今した話は伝わっていなかったと気づいた」と述べていた．

断片(3) 【話題7:外国人に突然話しかけられたら】→【話題8:中国人と仲良くなれなかった】→【話題9:日本人も中国人も同じ】

話題の推移	ナラティブの段階	発話番号		発話例	母語話者の調整行動
【話題7】 断絶:新出	中断	60	J1	あとー，一つ，質問があるんですけど，	相手に質問を投げて話題を提供させる
		61	C1	え，はい，どうぞ.	
		62	J1	皆さんが，中国でー，生活していてー，突然ー，外国人からー，話しかけられたらー，どう思いますかー.	
		63	J1	C1//さん，どう思いますか. (以下中略)	
【話題8】 断絶:再出	再開―結果部	122	J1	なんか，私は，留学中に，中国人の友達ができなかったので，あのー，学生に，突然話しかけに行って，	物語の続きを思い出そうとしていることを表示する
		123	C1	{うなずき}	
		124	J1	あの，中国語を話したりしていました.	
		125	J1	だけど，その，話しかけた，(.)その，中国人の方は，すごい，驚いていて，緊張していて，あまり，仲良くなれませんでした.	
		126	－	(2.0)	沈黙が生じた時に自分で感想を述べて話をまとめる
		127	J1	なので，そう すごい大変だったなーっていう思いがあります.	
		128	－	(2.0)	
【話題9】 連続:変化 (発展)	終結部	129	J1	だけど，日本人も同じなので，今考えれば，やっぱみんな緊張しますよね.	出来事から得た結論を述べる
		130	C1	(1.5)うーん，はじめ，は，うーん，みんな，あー，みんな多分，ん，緊張してー，え，緊張しています. でも，んー，たくさん会話をすれば，えー，だんだん慣れて，え，なる，慣れる，に，ようになります.	
		131	J1	{うなずく}	自分が話した内容を相手が理解できなかったことを許容する

5. 考察と結論（日本語教育への示唆）

以上，今回収集した接触場面のナラティブには2回の中断が見られた．そして2回の中断とも母語話者J1の「苦労話」の途中で学習者が割り込み，自分の似たような経験・感想を述べたことが原因になっていた．それは，学習者にとって母語話者が語る長いナラティブの構造を把握し，適切な反応をすることが難しいからだと言える．だが，J1は《受け手の割り込み行動における発話内容を肯定する》，《相手に質問を投げて話題を提供させる》等の調整行動を行い，自分のナラティブを分割して語っていた．さらに，ナラティブの結果部で，J1は自分の「苦労話」から得た感想を述べたが，学習者3人は日本語がよく理解できなかったため，受け手としての共感等を示す発話ができず，沈黙が生じた．そこで，J1は《沈黙が生じた時に自分で感想を述べて話をまとめる》という調整行動をした．最後に終結部で，J1が自ら《出来事から得た結論を述べる》ことに対して，学習者がナラティブと直接関連しない感想を述べたので，J1は《自分の話した内容を相手が理解できなかったことを許容する》ことで，自らナラティブを終了させる調整行動を行っていた．つまり，李(2000)による母語話者の言語行動のほかに，本研究では母語話者J1が語り手として学習者のために行った《話題のテーマを宣言する》，《相手に質問を投げて話題を提供させる》，《沈黙が生じた時に自分で感想を述べて話をまとめる》，《自分が話した内容を相手が理解できなかったことを許容する》という4つの調整行動が新たに見られた．さらに，言語行動レベルだけでなく，話題の流れから見ると，J1が学習者達の日本語理解と会話への参加を図りながら，ナラティブを2回中断・分割して語っていた．ここから，J1は会話維持，話題選択，話題放棄という談話レベルの調整行動を行っていたと言える．このように，接触場面では，学習者の日本語の理解力不足のため，母語話者が長いナラティブを語ることが難しい場合がある．しかし，母語話者が一つのナラティブを中断して分割しながら語ることによって，学習者に理解する時間を与えたり，発話させたりすることができると考えられる．こうした調整行動は，母語話者が学習者にナラティブを語る際に必要なことであり，ナラティブを共に構築しつつ人間関係を作っていく上で重要であると言える．

謝辞 本研究は，JSPS科研費19K00702の成果の一部である．本研究にご協力くださった皆様にお礼申し上げます．

参考文献

中井陽子(2012).インターアクション能力を育てる日本語の会話教育 ひつじ書房

南不二男（1981）．日常会話の話題の推移:松江テクストを資料として藤原与一先生古稀御健寿祝賀論集刊行委員会(編) 藤原与一先生古稀記念論集方言学論叢Ⅰ方言研究の推進 三省堂，87-112.

李麗燕(2000)．日本語母語話者の雑談における「物語」の研究―会話管理の観点から― くろしお出版.

Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. *Language in the inner city*. 354-396.

模擬授業準備のグループワークにおいて授業内容を決める談話は どのように展開されるか —課題性質別の議論展開プロセスの特徴—

張曦冉(一橋大学大学院生)

1. はじめに

日本語教育実習では，実習生によるグループワークが多く取り入れられる．複数回にわたって行われるグループワークのうち，一連の話し合いは中心的な活動となり，内容が縦断的に積み上げられていく．このような話し合いでは，授業実践という大きな目的はあるが，細かい議論課題は事前に設定されておらず，グループメンバーは様々な議論課題を自ら設定し，自主的に議論を進めていくことが求められる．しかし，こういった課題解決を目標とする自主性の高い話し合いにおいて，グループメンバーはどのような課題を取り上げるか，それについての議論をどのように進めていくのか，その実態はまだ明らかになっていない．従来，課題解決を目的とする議論の展開に関する分析は主に発話連鎖の観点からなされ，議論展開に影響を与える要素として，上下関係や時間の推移などが挙げられているが，課題の性質が議論展開プロセスに与える影響についてはまだ十分に考察されていない．そこで本発表は，模擬授業の内容の決定を目的とする議論で取り上げられた議論課題を性質別に分類し，課題性質ごとの議論の展開プロセスを明らかにする．

2. 先行研究および本研究の位置づけ

張（2020）では，模擬授業の実演を目的とするグループワークにおける話し合いが内容によって，談話①「個人が準備した教案の内容紹介および質疑応答」，談話②「グループでの教案内容構築」，談話③「個人担当部分の詳細内容検討」，談話④「個人担当部分の内容説明およびその検討」，談話⑤「個人担当部分のリハーサルおよびその検討」の主要 5 種類の談話に分類されている．さらに，5 種類の談話のうち，グループで模擬授業の内容を決める談話②は，個々人の発想を集約し，議論での決定事項がその後の個人活動の指針にもなる点から，グループワークの中枢的な位置にあり，その展開をより詳細に検討する必要性があると示唆している．そこで，本研究は張（2020）が提示している模擬授業準備のグループワークにおける授業内容を決める談話②について，議論を構成する個々の発話が果たしている機能の観点から，各グループが取り上げた議論課題を認定し，性質によって分類した上で，課題性質別の議論展開プロセスを記述する．

3. 分析対象および分析方法

3.1 調査概要と本研究に使用するデータの概要

本研究は，某大学の大学院日本語教員養成課程におけるグループワークを取り入れた授業を対象とする．授業では，初級文型の「～たいです」，「～てください」，「～と思います」について，「導入」，「基本練習」，「応用練習」，「全体」の 4 セクションに分け，セクションごとにグループでの模擬授業準備・実演を行った．この授業を履修する 9 名の参加者はセクションごとに３つのグループに分かれ，それぞれ 1 つの文型をグループで担当した．本研究では，各グループの結成から模擬授業実演までに授業内外で行われた一連の話し合いを中心とした活動（話し合いに付随した教案・教具の作成・修正などの個人作業も含む）を「グループワーク」と呼ぶ．1 学期間（2019 年 4 月～7 月）に，計 4 セクション×3 グループの 12 のグループワークが行われ，それにおける話し合いの音声データを収録した．協力者となる 9 名の参加者は，日本語母語話者（以下 NS）3 名と中国語母語話者（以下 NNS）6 名であり，調査期間中全員が日本語教育を専門とし，大学院修士課程に在籍中であった．本研究では，「基本練習」セクションのグループワークにおいて 3 グループが授業内外で行った計 10 回の話し合いの文字化資料のうち，張（2020）で談話②「グループでの教案内容構築」と認定される部分[1]を分析対象とする．

3.2 分析方法

データ分析は，表 1 に示す張（印刷中）によって設定された模擬授業準備のグループワークにおける談話のための分析枠組みを手掛かりとする．下記表 1 が示すように，当該枠組みは，発話の機能の観点から設定された 54 の〈発話カテゴリー〉と，類似する機能の持つ〈発話カテゴリー〉からなる上位単位の 8 の【発話の型】によって構成される．前者は個々の発話の機能を示すのに対し，上位単位である後者は発話の連なりの特徴を把握するのに役に立つ．また，【反応型】以外の 7 種

[1] 音声データの文字化処理，発話文認定，改行などは宇佐美(2015)の文字化原則に従う．3 グループが行った話し合い回数の内訳はそれぞれ 4 回/3 回/3 回であり，そのうち，本研究が対象とする談話②「グループでの教案内容構築」の部分における発話数の内訳はそれぞれ 1039 発話/384 発話/1292 発話である．

の【発話の型】の中に含まれる発話カテゴリーは，内容上の性質によってさらにいくつかに分類され，【発話の型】を細分化したもう一層の型分類が存在する．本研究は談話の展開プロセスを記述するにあたり，【発話の型】に属するこれらの中位分類を用いることにする．

分析の手順として，まず議論を開始させる機能を持つ【管理型Ⅰ】を利用し，授業内容を決める談話において各グループによって取り上げられた議論課題を認定する．次に，認定できた議論課題を性質によって分類した上で，議論を構成する各発話に〈発話カテゴリー〉と細分化された【発話の型】のラベルを付与し，細分化された【発話の型】を用いて課題性質別の議論展開プロセスを記述する．

表1　本研究で用いる分析枠組み（張印刷中）―8 の【発話の型】および 54 の〈発話カテゴリー〉

【発話の型】		〈発話カテゴリー〉
(1) 【管理型】	【管理型Ⅰ】	〈課題提示〉〈進行要求〉〈進行願望表明〉
	【管理型Ⅱ】	〈課題精緻化〉〈下位課題提示〉〈課題再提起〉〈精緻化課題再提起〉〈下位課題再提起〉〈下位課題精緻化〉
	【管理型Ⅲ】	〈注目要求〉
	【管理型Ⅳ】	〈発言整理・総括〉
	【管理型Ⅴ】	〈話を終える〉
(2) 【提示型】	【提示型Ⅰ】	〈意見提示〉〈提案提示〉〈情報提示〉〈行為提案〉
	【提示型Ⅱ】	〈願望表明〉〈意志表明〉
	【提示型Ⅲ】	〈意見譲歩〉
	【提示型Ⅳ】	〈資料内容提示〉〈資料内容理解〉〈リハーサル・セリフ提示〉
(3) 【補強型】	【補強型Ⅰ】	〈説明提示〉〈理由提示〉〈前提提示〉〈事実指摘〉
	【補強型Ⅱ】	〈内容追加〉〈発言精緻化〉
(4) 【評価型】	【評価型Ⅰ】	〈同意〉〈プラス価値づけ〉
	【評価型Ⅱ】	〈反対〉〈マイナス価値づけ〉
	【評価型Ⅲ】	〈保留〉
(5) 【要求型】	【要求型Ⅰ】	〈意見要求〉〈提案要求〉〈説明要求〉〈情報要求〉〈言い直し要求〉
	【要求型Ⅱ】	〈確認要求〉
	【要求型Ⅲ】	〈単独行為要求〉
(6) 【提供型】	【提供型Ⅰ】	〈意見提供〉〈提案提供〉〈説明提供〉〈情報提供〉〈言い直し提供〉
	【提供型Ⅱ】	〈肯定応答〉〈否定応答〉
	【提供型Ⅲ】	〈承諾〉〈拒否〉
(7) 【反応型】		〈注目表示〉
(8) 【その他】	【その他Ⅰ】	〈思慮・困惑〉
	【その他Ⅱ】	〈中断された発話〉
	【その他Ⅲ】	〈関係作り・儀礼〉〈感情感想・独話〉

4. 分析の結果

4.1　3 グループが取り上げた議論課題の性質別分類

3.2 節で提示した【発話の型】のうち，議論課題を設定する，議論を開始させる機能を持つ【管理型Ⅰ】を用いて，3 グループが談話②「グループでの教案内容構築」で取り上げた課題を認定した．その結果，3 グループから 9，6，6，計 21 個の議論課題を認定できた．これらの議論課題を内容の性質面の特徴から分類してみた結果，概ね「ⅰ設定式課題」，「ⅱ選択式課題」，「ⅲ複合式課題」の 3 つのタイプに分けられる．それぞれの課題の特徴は以下に説明する．

表 2　性質別議論課題数

課題類型		課題数
ⅰ設定式課題	a 単要素設定式課題	2
	b 多要素設定式課題	1
ⅱ選択式課題	a グループ選択式課題	4
	b 分担選択式課題	3
ⅲ複合式課題		11

「ⅰ設定式課題」には，模擬授業のトータル時間の設定や，基本練習の学習目標である「ゴール」の設定などのような課題が分類される．提示される時点で論点がすでに決められており，課題が求めている結論は特定の項目の設定である．設定対象となる要素の複雑さによって，さらに模擬授業のトータル時間のような単一な要素の設定が求められる「ⅰ-a 単要素設定式課題」と，授業のゴールのようなより複雑で多重の要素の設定が求められる「ⅰ-b 多要素設定式課題」に細分した．「ⅱ選択式課題」は，課題自体に選択肢が入っており，そこから 1 つを選ぶことが求められるような課題が分類される．それについての議論は選択を決める過程でもある．選択を行う状況によって，さらに「二者択一」の状況においてグループ全員で 1 つを選ぶ「ⅱ-a グループ選択式課題」（例えば，授業で練習を行う際に図を提示するか否かについて 3 人で決める）と，提供された 3 つの選択肢の中で参加者がそれぞれ選択して決定する「ⅱ-b 分担選択式課題」（例えば，模擬授業で各個人の担当部分をそれぞれ選択する）に細分した．「ⅲ複合式課題」は，提示される時点で多くの論点が絡み合っており．授業の中の活動内容や実施方法などの考案が求められるような課題が分類される．

4.2　課題性質別の議論展開プロセス

4.2.1　「ⅰ設定式課題」の議論の展開プロセス

「設定式課題」に含まれる両種類の課題の議論展開プロセスを図 1 に示す．模擬授業のトータル時間の設定のような「単要素設定式課題」の議論は，単一意見の提示（【提示型Ⅰ】）だけ，もしくは近似する意見の連なり（【提示型Ⅰ】×N）によってすぐに結論に至る（【管理型Ⅳ】）．一方，模擬授業のゴールの設定のような「多要素設定式課題」の場合，課題に含まれる複数の要素が逐次に検討されていく．設定した課題（【管理型Ⅰ】）に各要素を検討する「2 者択 1」形式の下位課題（【管理型Ⅱ】）が追加される．それぞれの下位課題が提供している 2 つの選択肢に対して，参加者が対立なく意見を提示する（【提示型Ⅰ】）ことによって素早く選択を行い（よって，もう 1 つの選択肢が破棄される「✖」），最後に検討された各要素をまとめて確認し（【要求型Ⅱ】【提供型Ⅱ】），結論

図 1　「ⅰ設定式課題」の議論の展開プロセスイメージ

に至る（【管理型Ⅳ】．「2 者択 1」形式の下位課題の設定や意見の同調においては，「グループ選択式課題」の「一致」場合の議論展開とも類似しているが，意見提示の部分はそれほど長くない．「ｉ設定式課題」に含まれる 2 種類の課題のいずれの議論も，参加者間に明らかな意見の不一致が出ない限り，「【管理型Ⅰ】（課題を提示する）→【提示型Ⅰ】（意見・提案などを提示する）→【管理型Ⅳ】（議論内容をまとめ，結論づけて収束させる）」という基本的な直線に沿って展開するため，［直線展開］といえる．

4.2.2 「ⅱ選択式課題」の議論の展開プロセス

「選択式課題」に含まれる両種類の課題の議論展開プロセスを図 2 に示す．

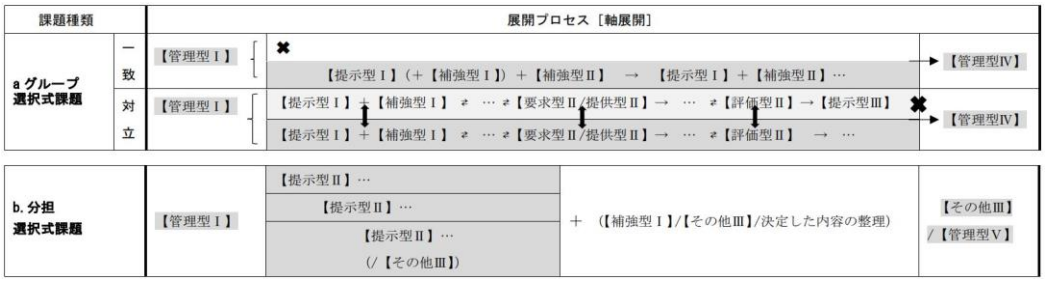


図 2 「ⅱ選択式課題」の議論の展開プロセスイメージ

参加者 3 人で「2 者択 1」を行う「グループ選択式課題」の議論は，さらに参加者間の立場の一致と対立の 2 パターンに分かれる．意見が一致する場合，課題設定時（【管理型Ⅰ】）に提供された 2 つ選択肢のうちの 1 つが破棄され（✖），参加者全員が共に支持する片方の選択肢の軸に沿って，同調の意見・提案（【提示型Ⅰ】）を互いに補強しながら（【補強型Ⅱ】）提示していき，議論が順調にまとめられる（【管理型Ⅳ】）．それに対して，意見が対立する場合，参加者は自分が支持する選択肢の軸に沿って意見を述べる（【提示型Ⅰ】）以外に，それを支える根拠や理由を併せて提示する（【補強型Ⅰ】），対立関係にある他の参加者と互いの意図を確認し合う（【要求型Ⅱ】⇔【提供型Ⅱ】），対立観点に反対を示す（【評価型Ⅱ】）ことによって自分の立場を明確にする．このように相互的に説得がなされた結果，最終的にどちらかの参加者が譲歩を示すことになり，片軸の却下（✖）がなされてから結論が出される（【管理型Ⅳ】）．また，個人の授業担当箇所を参加者それぞれが選択して決定する「分担選択式課題」の場合，参加者が 3 つに分けた模擬授業のパートが選択肢として提供される．各自の担当したいパートを 1 人ずつ選べば良いため，個人の願望・意志の提示（【提示型Ⅱ】）がなされる．選択する際に，人間関係維持を図る選択理由の提示（【補強型Ⅰ】）または共感を呼ぶ感情・感想の表出（【その他Ⅲ】）や，選択を助けるために各担当パートの内容整理も見られる．各個人の選択が確定した時点で，議論には結論が出ることになるため，結果のまとめが省略されやすい代わりに，弱い収束機能を持つ【管理型Ⅴ】で話を終えるか，雑談などで議論を収束させる．このように，選択式課題の議論はいずれも提供された選択肢の軸に沿って展開するため，［軸展開］と言える．

4.2.3 「ⅲ複合式課題」の議論の展開プロセス

「複合式課題」の議論展開プロセスを図 3 に示す．授業の中の活動内容や実施方法などの考案が求められるため，当該類型の課題の議論では意見・提案を出し合う部分が最も長く，そこには主に図示した 4 つの特徴的な連鎖が観察された．これらの連鎖は議論展開の構成部分として，任意の組み合わせで出現する．「(1) 発展連鎖」は，1 つの意見・提案（【提示型Ⅰ】）に基づき，他の参加者が質問（【要求型Ⅰ】）または精緻化，内容追加など（【補強型Ⅱ】）を行うことを通して，出された意見・提案に対する共通理解を構築した上で，さらに互いの発言を統合しながら新しく発案する過程である．「(2) 懸念解消連鎖」は，他の参加者による懸念や反対の意（【評価型Ⅱ】）が示された意見・提案（【提示型Ⅰ】）について，それを提示した者が洗練された意見・提案を再提示し，他参加者の理解（【補強型Ⅱ】）を得るまでの過程である．「(3) 対立連鎖」は，前述した「グループ選択式課題」の対立状態下の展開プロセスと類似しており，異なる意見を持つ相手を説得し，自分の意見・提案を通すまでの過程である．上記 3 つの連鎖で検討・同意された意見・提案は，最終的に議論結果の一部として取りまとめられる可能性が高い．また，「(4) 発散連鎖」は，納得できるような案が出現しない場合に，参加者の発案の活性化のためのアイディア・情報交換の過程として現れる．その際に，質問を通して出された意見についての理解を深めたり，他参加者の意見・提案を引き出したりすることが観察される．また，参加者が互いの意見・提案を批判し続ける（【評価型Ⅱ】）ケースも発散連鎖の一種であるが，この場合，「意見提示や発案のヒントにするために」が意図されておらず，単なる議論の停滞と考えられる．このように，「複合式課題」の議論は，4 種の連鎖が組み合わさり，深まりや広がりを持って展開し，議論中に課題調整や下位課題追加（【管理型Ⅱ】），内容整理（【管理型Ⅳ】）なども活用されるため，［立体的展開］と言える．

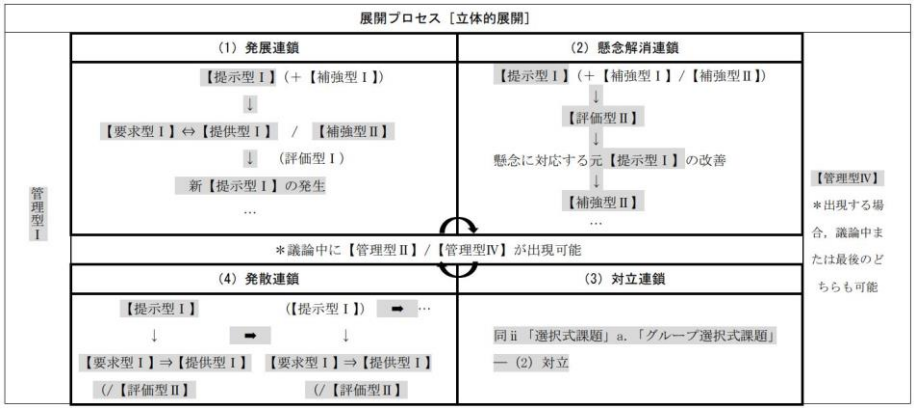


図 3 「ⅲ複合式課題」の議論の展開プロセスイメージ

談話例 1 に，4 種の連鎖のうちの「(1) 発展連鎖」と「(4) 発散連鎖」を含む「複合式課題」の議論の一部を示す．

（談話例 1　「(1) 発展連鎖」と「(4) 発散連鎖」を含む「複合式課題」の議論の一部）

922	NNS01	《沈黙 4 秒》ではこれだと、うん、じゃあ、3、ステップ 3 だと、そうですねー。	管理型 I
（中略）			
(1) 発展連鎖			
1007	NNS06	じゃまずはなんか、先生、と学習者たち、先生が質問して学習者たちに答えさせる,,	提示型 I
1008	NNS01	そうそうそう、それいいですよ。	評価型 I
1009	NNS06	で、ペア練習。	提示型 I
1010	NNS01	そうですね。	反応型
1011	NS02	うん[↓]。	反応型
1012	NNS01	この【[。	その他 II
1013	NNS06	]】先生と学習者。	提示型 I
1014	NNS01	うーん、そうそうそう、ペア練習の導入みたいな感じですよね。	補強型 II
1015	NS02	うんうん[↓]。	反応型
1016	NNS01	これから 2 人で、このワークシートを持って、どう練習すればいいか、まずは、先生と、学生全体とその、やりとりして、“あ、そういうことだ”分かって,,	提示型 I
1017	NS02	うん。	反応型
1018	NNS01	してもらえ、してもらってから、じゃ、ふら、2 人で、やりましょう、て言う感じですよね。	提示型 I
1019	NNS01	《少し間》この場合は、そうですね、質問、の指示とかも、あってもいいし、まあその、[息を吸い込んで]、少しだけ、そうですね、この内容の指示も、動物園とか、そうです、で買い物とか…、出しても、ある程度、決め、てもいいん,,	提示型 I
1020	NS02	うんうんうん。	反応型
1021	NNS01	いいと思いますよね、基本練習でならで#。	提示型 I
1022	NNS06	うんうんうん。	反応型
1023	NNS01	でもちろんその、例えば、1、1、1 問、2 問、は、決められた内容ですよね、で 3 問目は、じゃあ何も、まったくオープンな,,	提示型 I
1024	NS02	うんうん。	反応型
1025	NNS01	形で、じゃ、普通に、自分のこと、で、思って、なんか、2 人で話しましょう,,	提示型 I
1026	NS02	うんうん。	反応型
1027	NNS01	という感じもいいですけど。	提示型 I
（中略）			
(4) 発散連鎖			
1119	NS02	あ、なんか例えばなんですけど、先生が,,	提示型 I
1120	NNS01	はいはい。	反応型
1121	NS02	“「NNS06 姓」さん、「NNS06 姓」さんは何をしたいですか?”って聞いて、“私は”って答えるのはいいと思うんです。	提示型 I
1122	NNS01	そうですね、はいはい。	反応型
1123	NS02	けど、もしペアワークで、お互いにお互いのことについて発表するのはちょっとやめたほうがいいかな。	提示型 I
1124	NNS01	そうですよね、でもき、先生から聞いてもあくまで、その、その学習者自身のこと言ってもらうだけで、別に、ペアの,,	評価型 II
1125	NS02	うーん。	反応型
1126	NNS01	もう 1 人のこと、聞いてるわけではなくて…、その学習者個人の、の話ちょっと聞かないと、大丈夫【[。	評価型 II
1127	NNS06	]】でも例えば、両方が、なんか、“私も動物園に行きたい、「NS02 姓」さんも動物園に行きたい”ってプレゼントの時その、みんな一緒に行きたいところだけを発表させる、なら、たぶん大丈夫じゃない??、“私たちはどこどこ行きたい”とか。	提示型 I
1128	NNS01	“どこ行きたい”、うーん…。	反応型
1129	NNS06	一緒にやりたいこと,,	提示型 I
1130	NNS01	うん。	反応型
1131	NNS06	だけを。	提示型 I
1132	NNS01	[息を吸い込む]そうですね…。	反応型
1133	NS02	そこくまで求めるのは…〉{く}。	評価型 II
1134	NNS01	〈でもそこまでで き〉{う}のか…。	評価型 II
1135	NNS06	〈笑い〉。	反応型
1136	NS02	〈笑い〉。	反応型
（中略）			
1145	NNS06	じゃ、ワーク‘ウォーク’シートは，何を書けばいいんですか?。	要求型 I
…			

談話例 1 では，「～たいです」グループの参加者たちが基本練習の「ステップ 3」の活動方案について話している．そこで，「ペアでの会話練習を行う」といった大まかな方向が決まった後，参加者 NNS06 が L1007～1013 で，「ペア練習」に入る前にまず教師と学習者間のやりとりを取り入れるという案を提示している．これを受け，参加者 NNS01 が L1014 で当該提案に対する理解を示した上で，さらなる練習の実施方法の提案を L1016～L1027 にかけて提示している．このように，1 人の参加者による提案が他参加者の発案のヒントとなり，意見が積み上げられていく「(1) 発展連鎖」がなされる．

この連鎖に続き，同じ課題について 3 人は，学習者がペア練習で第三者の願望に「～たいです」をつけて発話するという状況を避けるための対策を考えている．そこで，参加者 NS02 が先に自分の意見「互いのことについて発表するのをやめる」と L1119～1123 で述べたが，それに対して，参加者 NNS01 が反対の意を表し，ペアである両方の学習者に話す機会を与える必要があると主張している（L1126）．参加者間にすでに異なる意見が出たこの時点で，参加者 NNS06 がすぐにまた別の観点から出発した提案を L1127～1131 で示したが，残りの 2 名の参加者から支持を得られなかったことが L1133，1134 から窺える．このように，この部分において参加者が提示した意見・提案間の関係性が薄く，互いへの反対が続き，結果としてどの提案も採用せずに次の議論部分に移行したため，「(4) 発散連鎖」と考えられる．

5. まとめと今後の課題

以上の分析から，模擬授業準備のグループワークにおける模擬授業内容を決めるという目的を持つ議論において，参加者によって自主的に取り上げられた議論課題は「ⅰ設定式課題」，「ⅱ選択式課題」，「ⅲ複合式課題」の 3 種類の性質に分けられること，議論は課題の性質によって［直線展開］，［軸展開］，［立体的展開］といった異なる特徴の持つプロセスで展開することが明らかになった．このことは，従来では十分に着目されていなかった「議論課題の性質」という観点から自主性の高い議論の展開を把握することの有効性を示している．今回の分析は，3 グループの談話データに現れた参加者の課題提示の発話に基づいて課題の性質を分類し，各課題の議論における特徴的な部分を取り上げているが，今後は課題同士の関係も含めて，議論全体の展開構造を検討したい．また，「議論課題の性質」以外の議論の展開プロセスに影響を与える要素への着目，模擬授業準備のグループワークにおける他の談話における議論の展開プロセスについての分析なども今後の課題としたい．

参考文献

宇佐美まゆみ(2015)．基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese ： BTSJ）2015 改訂版 https://ninjal-usamilab.info/pdf/btsj/btsj2015.pdf （2019 年 8 月 1 日）

張曦冉(2020)．模擬授業の準備はどのように進められるか―話し合いの縦断的分析からみたグループワークの展開構造―　2020 年度日本語教育学会秋季大会予稿集，378-383.

張曦冉(印刷中)．模擬授業準備のグループワークの談話を分析するための枠組み―【発話の型】と〈発話カテゴリー〉の設定― 一橋日本語教育研究，9，（ページ未定）．

作業遂行時における幼児と母親の会話のスタイルシフトと脱文脈化

田中弥生(神奈川大学／国語研究所)　滕越(東京大学大学院生／国語研究所)　小磯花絵(国語研究所)

1. はじめに

本研究は，幼児と母親の会話におけるスタイルシフトの様相について，脱文脈化程度の観点からの検討を試みるものである．ここで脱文脈化程度とは，コミュニケーションが行われている「今ここ」の時空とその発話内容との，時間的・空間的距離の程度をさす．子どもは就学すると教室での授業において，情報の“脱文脈化”と“文脈化”という二つの知的作業を課され，日常の生活文脈に密着した状況的な思考から，そこから切り離された抽象的で無性格的な思考に慣れることが重要な課題となるという(岩田，1995)．田中・小磯(2019)では，家庭における食事場面の親子の会話の分析から，幼児の発話は基本的には「今ここ私」に近く脱文脈化程度の低いものであるが，両親の脱文脈化程度の高い発話をきっかけに，幼児も脱文脈化程度の高い発話を行うことがあることを指摘している．

スタイルに関する研究の中で，丁寧体と普通体の使用については，これまで，話し手の待遇意識，感情，態度などに関わる意味用法であることが指摘され，幼児や児童の会話における研究も行われている．例えば，Fukuda(2005)は友達や父親，兄弟との遊び場面における３歳児の会話を分析し，先行研究で述べられているのと同様に，幼児が遊びの場面における社会的役割に応じて丁寧体と普通体を使い分け，選択的・積極的に言語実践に参加していることを示している．
Cook(1997)は，家庭での親子の会話を検討し，家族の会話の中では普通体の使用が一般的であり，また，丁寧体が丁寧さの指標としては使われておらず，親・子のいずれの発話においても 1.公的な自己の表出，2.自分が責任を持つ事柄についての言及，3.定式化された表現を表す，という３つの主要な会話文脈の指標となっていることを示している．しかし，これまでの研究では主に丁寧体の習得や機能が着目されており，そのスタイルが使用される発話そのものの特徴については十分に明らかになっていない．

そこで本研究では，スタイル分析に脱文脈化の観点を取り入れるケーススタディとして，作業遂行時における幼児と母親の会話におけるスタイルシフトと脱文脈化程度の特徴を確認し，連関の有無を検討することを目的とする．具体的には，①丁寧体と非丁寧体の出現と，それぞれの発話の修辞機能と脱文脈化指数を確認することと，②幼児と母親のスタイルシフト発生における脱文脈化指数の変化の有無を確認することを，課題とする．

2. 分析対象と分析方法

分析対象は，４歳男児と母親の手打ちうどん作りの際の２名の会話（約 32 分）である[1]．

分析方法は，１）スタイルの確認，２）修辞機能と脱文脈化指数の確認，３）スタイルシフトと脱文脈化指数変化の関連の確認とする．修辞機能と脱文脈化指数の確認には，修辞ユニット分析[2]（佐野・小磯 2011)の分類法を用いる．この分類法の概要は 2.2 に示す[3]．

2.1. スタイルの確認

本研究では，普通体のみでなく，(1)の子の発話なども含めて非丁寧体とし，丁寧体と非丁寧体の出現を確認する．

(1)　母　はい　じゃ　うどんづくりするにはまず何が必要ですか
　　子　こな

2.2. 修辞機能と脱文脈化指数の確認

2.2.1. 分析単位の特定と分類

分析単位の「メッセージ」は概ね節に相当し[4]，４つのメッセージの種類に分類する．「位置付け」は「はい」「うーん」「ありがとう」などの相槌や定型句，述部がなく復元ができないものや挨拶などが該当し，基本的には修辞機能と脱文脈化指数の付与の対象とはならない．ただし，本研究では丁寧体・非丁寧体の区別があるため，その出現数の確認は行い，集計に含めた．「拘束; 意味的従属」は従属節のうち，「それはちょっと長いので」や「もし時間がなければ」のような理由や条件などを表しているものが該当し，単独では分類しない．それ以外の従属節は「拘束; 形式的従属」に分類し，主節の「自由」とともに分析対象となる．

---

[1] このデータは，国立国語研究所共同研究「子供の言語コミュニケーション研究に向けた基盤整備」によって収録されたものである．
[2] Rhetorical Unit Analysis (Cloran 1994, 1999)を日本語に適用したものである．
[3] 詳細は，佐野 2010a，佐野 2010b，佐野・小磯 2011，を参照のこと．
[4] 連体修飾節は独立したメッセージとして扱わない．

2.2.2. 発話機能・中核要素・現象定位の認定と修辞機能・脱文脈化指数の確認

メッセージの種類が「拘束; 形式的従属」及び「自由」と認定されたメッセージについて，発話機能・中核要素・現象定位を認定する．表1に示したように，これらの組み合わせから，修辞機能と脱文脈化程度が特定される．

図 1. 修辞機能と脱文脈化指数

表 1. 発話機能・中核要素・現象定位からの修辞機能・脱文脈化指数の特定

			発話機能						
			命題						
			現象定位						
			提言	現在		過去	未来		仮定
				非習慣的・一時的	習慣的・恒久		意図	非意図	
中核要素	状況内	参加	[1] 行動	[2] 実況	[7] 自己記述	[3] 状況内回想	[4] 計画	[5] 状況内予想	[6] 状況内推測
		非参加	n/a		[8] 観測				
	状況外			[9] 報告	[13] 説明	[10] 状況外回想	[11] 予測		[12] 推量
	定言			n/a	[14] 一般化				

表1と図1の数字は脱文脈化指数で，図1に示すように，その会話の場（今ここ）に最も近い（脱文脈化指数が低い）ものから，最も遠い（脱文脈化指数が高い）ものまで配置されている．

1）発話機能は「提言」か「命題」で，「提言」は(2)(3)のような行為や品物の交換に関する提供・命令で，基本的には「今ここ」の発話である．修辞機能は【行動】，脱文脈化指数は[1][5]と特定される．「命題」は，情報を交換する陳述・質問が該当し，このあと中核要素と現象定位を認定する．

(2) ちょっともう一回ここを踏んで　　(命令)　　発話機能：提言　→ 【行動】[1]
(3) かぞえます　　(自分の行動の提供)　　発話機能：提言　→ 【行動】[1]

2）中核要素は，基本的に主語によって表現され[6]，「状況内」「状況外」「定言」に分類する．「状況内」は，中核要素がメッセージの送り手や受け手のいる場に存在する人や事象の場合に該当し，下位分類としてメッセージの伝達に参加している送り手・受け手を「状況内;参加」，参加していない人や事象は「状況内;非参加」に分類する．「状況外」は，中核要素がその場に存在しない人や事象の場合である．「定言」は，普遍的な性質などを述べているメッセージの主語が該当する．中核要素が省略されている場合には復元して認定する．(4)の中核要素は「君は」で「状況内; 参加」，(5)は「粉の煙が」で「状況内; 非参加」，(6)は「ドライフルーツって」で「定言」である．

3）現象定位は基本的にテンスや時間を表す副詞などによって表現され，「過去」「現在」「未来」「仮定」に分類する．メッセージの内容が，すでに起こった出来事であれば「過去」，その時すでに起こっていることであれば「現在」となる．「現在」のうち，(5)のように一時的な事象であれば「現在;非習慣的・一時的」，(6)のように普遍的なことや習慣的な事象は「現在; 習慣的・恒久」に分類する．まだ起こっておらず，これから起こる事象は「未来」で，意図を持って実行できるか否かによって「未来;意図的」か「未来;非意図的」に分類する．(4)は「未来; 意図的」である．なんらかの条件のもとで出来事が起こる場合には「仮定」に分類する．

脱文脈化指数は，発話が行われている「今ここ」の時空とメッセージの内容との距離である．(4)(5)(6)では修辞機能を【 】で，脱文脈化指数を[ ]で示した．

(4) これがくるくるっとしてラップする間　君は　何をしますか　　命題&状況内;参加&未来;意図的 →【計画】[4]
(5) 粉の煙が　いっぱいだね　　命題&状況内 ; 非参加&現在;非習慣的・一時的 →【実況】[2]
(6) ドライフルーツって　こういう粉ぐらいで　つくるんだよ　　命題&定言&現在 ; 習慣的・恒久→【一般化】[14]

3. 分析結果と考察

3.1. 丁寧体と普通体の使用率

表 2.発話内容の作業の関わりと使用スタイル

		丁寧体		非丁寧体	
作業	子	29	24.2%	91	75.8%
	母	96	36.8%	165	63.2%
非作業	子	3	10.3%	26	89.7%
	母	18	26.5%	50	73.5%

全体の丁寧体使用率は，母の発話で34.7%，子の発話で21.5%であった．小磯(2019)では，『日本語日常会話コーパス』を用いた多様な場面の会話の分析から，相手が配偶者や父母，子ども，兄弟姉妹などの家族に対してはあまり丁寧体を用いないことを指摘している．本研究のデータは，比較的丁寧体の使用が多いと考えられる．

手打ちうどん作りのデータであるため，準備→計量→生地作り→足踏み→ねかせ→伸ばしという作業段階があり，発話にはうどん作りの作業に関わるものとそうではないものがある．表2に作業に関わる内容か否かによるスタイルの頻度を示す．母子ともに作業に関

[5] 以下，修辞機能を【 】に，脱文脈化指数を[ ]に示す．
[6] 主題が中核要素になる場合もある．中核要素の認定基準を現在検討中である．

わる発話において丁寧体の使用が多く，このデータの丁寧体の多さは，作業に関わる発話における特徴によるものであることがうかがえる．

3.2. スタイルと修辞機能及び脱文脈化指数

丁寧体と非丁寧体ごとの修辞機能と脱文脈化指数を確認した結果を，表３に示す．母子ともに，スタイルに関わらず，【行動】[1]と【実況】[2]という脱文脈化程度の低い発話が多い．【行動】はその場での相手への行為・物の要求や自分の行為・物の提供で，【実況】はその場での自分と相手の状況やその場にあるものについての言及である．以下で，スタイルシフトが起きている箇所や，スタイルと脱文脈化指数の対応関係を示す箇所を詳細に見ていく．

表 3. スタイルごとの修辞機能と脱文脈化指数

	子		母	
	丁寧体	非丁寧体	丁寧体	非丁寧体
位置付け	1	5	10	23
行動[1]	15	24	57	80
実況[2]	8	65	35	93
状況内回想[3]	0	0	0	1
計画[4]	1	2	4	4
状況内予測[5]	1	6	2	3
自己記述[7]	2	3	1	2
観測[8]	4	7	3	6
説明[13]	0	1	2	2
一般化[14]	0	4	0	1
計	32	117	114	215

データ冒頭のうどん作りの準備の(7)で，ふざけてカメラにチューしようとする子に向けた母のａの丁寧体【実況】[2]に対してｅの丁寧体【実況】[2]で子の応答がある．間に挟まれた母のｂの丁寧体の質問【説明】[13]は，うどん作りに何が必要かという脱文脈化程度の高い発話で，その返答【説明】[13]は同じ脱文脈化指数だが，スタイルは異なっている．ここでは，母の発話への子の応答は同じ修辞機能・脱文脈化指数で行われている場合でも，スタイルはかならずしも母のスタイルに対応しているわけではないことがわかる．

(7)a. 母　ちゅっちゅされんのやです　丁寧体　命題&状況内;参加&現在;非習慣・一時的　【実況】[2]
b. 母　はい　じゃ　うどんづくりするにはまず何が必要ですか　丁寧体　命題&状況外&現在;習慣的・恒久　【説明】[13]
c. 子　こな　非丁寧体　命題&状況外&現在;習慣的・恒久　【説明】[13]
d. 母　ちょっともういいから　非丁寧体　提言　【行動】[1]
e. 子　いっぱいちゅっちゅされます　丁寧体　命題&状況内;非参加&現在;非習慣・一時的　【実況】[2]
f. 子　ママも近くに来て　非丁寧体　提言　【行動】[1]

生地作りにおける(8)は脱文脈化指数の低い【行動】[1]と【実況】[2]が用いられている．母のａの丁寧体での作業指示【行動】[1]に対して子はｂで丁寧体で答え，作業に関する子の丁寧体の質問ｆに対して母はｇで丁寧体で問いの確認をしている．ｄとｉはその時の作業の状況を認識したことの独白【実況】[2]で，非丁寧体が用いられており，ここでは子の作業に直接関わる発話【行動】[1]と，自分自身の認識の発話【実況】[2]との間で，スタイルシフトが見られる．

(8)a. 母　まずお塩混ぜてください　丁寧体　提言　【行動】[1]
b. 子　はい　お塩混ぜまーす　丁寧体　提言　【行動】[1]
c. 母　溶けるまでまぜてくださーい　丁寧体　提言　【行動】[1]
d. 子　水白いな　非丁寧体　命題&状況内;非参加&現在;非習慣・一時的　【実況】[2]
e. 母　お願いしまーす　丁寧体　提言　【行動】[1]
f. 子　どこにスプーンがあるのかわかりません　丁寧体　命題&状況内;参加&現在;非習慣・一時的　【実況】[2]
g. 母　粒があるかわかりませんか？　丁寧体　命題&状況内;参加&現在;非習慣・一時的　【実況】[2]
h. 母　とにかくくるくるくるくるってやってみましょうか　丁寧体　提言　【行動】[1]
i. 子　あ　もう溶けた　非丁寧体　命題&状況内;非参加&現在;非習慣・一時的　【実況】[2]

生地作りで粉を混ぜている途中の(9)で，子がａで唐突に，ドライフルーツの生成方法について（真偽はともかく）説明を始めた．スタイルは非丁寧体で，脱文脈化指数の最も高い発話【一般化】[14]である．うどん作りの作業遂行においては丁寧体で脱文脈化指数の低い発話を行っていたことから，スタイルと脱文脈化程度の対応もうかがえるが，本データで【一般化】[14]がこの箇所のみの出現のため，関連があるとまでは判断できない．

(9)a. 子　ドライフルーツってこれ　こういう粉ぐらいで　あの　つくるんだよ　非丁寧体　命題&定言&現在;習慣的・恒久　【一般化】[14]
b. 母　そうなの？　非丁寧体　命題&状況内;非参加&現在;非習慣・一時的　【実況】[2]
c. 母　ドライフルーツこういう粉で作るの？　非丁寧体　命題&定言&現在;習慣的・恒久　【一般化】[14]

d.母	おかあさん　知らなかった	非丁寧体	命題&状況内;参加&現在;非習慣・一時的	【実況】[2]
e.子	普通の粉でつくってもいいんだよ	非丁寧体	命題&定言&現在;習慣的・恒久	【一般化】[14]
f.子	何の粉でも作れるよ	非丁寧体	命題&定言&現在;習慣的・恒久	【一般化】[14]

うどんをビニール袋とタオルに包んで足で踏んでいる足踏み時の(10)では，母は指示・指導する側として丁寧体を用い，子はうどんを作る人になりきって丁寧体で手順を解説している．bはうどん作りのコツ【観測】[8]で他の発話より脱文脈化指数が高めである．e,gは具体的な指示や状況で，脱文脈化指数は低い．後半のhとjで，子はその場で浮かんだうどん作りの手順の一部についての疑問【自己記述】[7]を，母に向けて非丁寧体で述べ，母も非丁寧体で応答している．このh,jはうどん作りをする人がやり方に不明なことがでてきてしまい，うどんを作る人という役割をはずれて素の自分になって質問していることが考えられる．また母のiは子のそのスタイルシフトに影響されて素の自分になって応答していると考えられる．

(10)a.母	大丈夫ですか？	丁寧体	命題&状況内;参加&現在;非習慣・一時的	【実況】[2]
b.子	ここはね　手で押して　全体的に　ちゃんと　ぽんぽんって　手で最後やっとかないとおいしくなりません	丁寧体	命題&状況内;非参加&現在;習慣的・恒久	【観測】[8]
c.母	はーい　OK ですか？	丁寧体	命題&状況内;参加&現在;非習慣・一時的	【実況】[2]
d.子	はい		(位置付け)	
e.子	それで待ってください	丁寧体	提言	【行動】[1]
f.子	こうなりましたよね	丁寧体	命題&状況内;非参加&現在;非習慣・一時的	【実況】[2]
g.子	全体に こなを つめて いただきます	丁寧体	提言	【行動】[1]
h.子	ねえ　どうやってこな全部つめんの？	非丁寧体	命題&状況内;参加&現在;習慣的・恒久	【自己記述】[7]
i.母	うん？　なになになに？	非丁寧体	命題&状況内;非参加&現在;非習慣・一時的	【実況】[2]
j.子	どうやって粉ぜんぶつめんの？	非丁寧体	命題&状況内;参加&現在;習慣的・恒久	【自己記述】[7]

4.　まとめと今後の課題

本研究では，作業遂行時における幼児と母親の会話におけるスタイルシフトと脱文脈化程度の特徴を確認し，連関の有無を検討することを目的とし，うどん作りという作業遂行時の発話を分析対象として，①丁寧体と非丁寧体の出現と，それぞれの発話の修辞機能と脱文脈化指数の確認，②幼児と母親のスタイルシフト発生における脱文脈化指数の変化の有無の確認を行った．分析の結果，作業遂行時における母子の発話は非丁寧体が多く見られた．小磯(2019)における日常場面全般の親子会話と比べると丁寧体の使用が多いが，幼児は役割を演じる時に丁寧体を使うことがある（Fukuda2005）とされており，うどん作りで役割を演じていることが考えられる．丁寧体発話は「うどん作りを指導する人」「うどん作りをする人」の役割，すなわちロールプレイのときに主に用いられること，役割をはずれるときは非丁寧体発話になること，修辞機能と脱文脈化指数は，作業手順の指示や状況を述べる【行動】[1]，【実況】[2]や，手順を説明する【自己記述】[7]【観測】[8]が用いられていることがわかった．

今回の分析対象は全体的に脱文脈化指数の高い修辞機能の発話が少なかったため，スタイルと脱文脈化指数との関係を分析することはできなかった．今後の課題として，脱文脈化指数の高い修辞機能が用いられる場面のデータを検討することがあげられる．また，幼児の丁寧体使用は，その家族内での丁寧体使用率や，場面にもよると考えられるため，他の場面や他の親子のスタイルと脱文脈化の連関についてさらに検討していく．

謝辞　本研究は国立国語研究所共同研究「子供の言語コミュニケーション研究に向けた基盤整備」によるものです．調査にご協力くださった方に感謝します．また，本研究はJSPS 科研費 JP 19K00588, JP 18KT0035, JP20H01264 の助成を受けたものです．

参考文献

Cloran, C.(1994). *Rhetorical units and decontextualisation: An enquiry into some relations of context, meaning and grammar*. Ph. D. thesis, Nottingham University.
Cloran, C. 1999. Contexts for Learning. In Christie, F. ed. *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*. London: Cassell. 31- 65.
Cook, H. M.(1997). The role of the Japanese masu form in caregiver-child conversation, *Journal of Pragmatics*, 28, 695-718.
Fukuda, C.(2005). Children's use of the masu form in play scenes. *Journal of Pragmatics*, 37, 1037-1058.
岩田純一(1995). 児童の心理学 有斐閣.
小磯花絵(2019).　『日本語日常会話コーパス』モニター公開版：研究の可能性 言語資源活用ワークショップ発表論文集, 4, 392-401.
佐野大樹(2010a).「日本語における修辞ユニット分析の方法と手順 ver.0.1.1-選択体系機能言語理論(システミック理論)における談話分析-(修辞機能編)」 http://researchmap.jp/kotonoha/資料公開/ (RUA の方法と手順 ver.0.1.1) 2021/1/8 閲覧
佐野大樹(2010b). 選択体系機能言語理論を基底とする 特定目的のための作文指導方法に ついて ―修辞ユニットの概念から見たテクストの専門性―」 専門日本語教育研究, 12, 19-26.
佐野大樹・小磯花絵(2011). 現代日本語書き言葉における修辞ユニット分析の適用性の検証- 「書き言葉らしさ・話し言葉らしさ」と脱文脈化言語・文脈化言語の関係- 機能言語学研究, 6, 59- 81.
田中弥生・小磯花絵. (2019). 家庭での幼児の発話の修辞機能 : 脱文脈化の観点からの検討. 言語資源活用ワークショップ発表論文集, 4, 106-118.

日本人短期留学者が理想とする英語話者のイメージと留学中の言語実践について

北野知佳(立命館大学　言語教育センター)

1. はじめに

2000 年代以降,語学習得のみならず,グローバル人材育成の実践教育の場として留学が推進され,１ヶ月に満たない「超短期留学」(Shimmi & Ota, 2018)が注目されてきている(子島・ 藤原 2017).高等教育においては,協定等に基づく英語圏留学のうち,１ヶ月前後の超短期・短期留学参加者数は最も多い.「平成 29 年度協定等に基づく日本人学生留学状況調査」(日本学生支援機構 2019)によると,１ヶ月までの超短期留学者数は日本人の全留学者数の７割を占めている.とりあえずお試しで,という軽い動機づけが奨励される風潮にある.その結果,留学先でどのような英語話者と交流を図りたいかの具体的なイメージを持たないまま参加する日本人短期留学者は多い(Kubota, 2016).漠然としたイメージとして,クボタ(2016)は,英語圏へ留学すれば,英語を母語とするネイティブスピーカーと話すことができるという想像(スタディアブロードイマジナリー,study-abroad imaginary)を日本人学生は描きやすいことを指摘している.

2. ネイティブスピーカリズム

ネイティブスピーカーとは,英語を母語とする話者とされるが,具体的には,アメリカ,イギリス,カナダ,オーストラリアとニュージーランドの国々,いわゆる Inner Circle(Kachru,1985)の英語を母語として話す者とされる.Kachru (1985)は,Inner Circle の他に,英語が第二言語として扱われる Outer Circle の国々や,英語が外国語として扱われる Expanding Circle の国々をあげ,英語や英語話者の属性を分類した.この３つの英語圏に関して,Inner Circle の英語をネイティブ英語と称し,その他の英語をノンネイティブ英語とする二項対立に対するイデオロギーの問題が,長年多くの研究で議論されてきた.特に,グローバル化社会では多言語環境で生活する英語話者もますます多くなり,ネイティブスピーカーとは実体のない存在であり,単一的な理想化された想像上の英語話者であるとして批判的議論も多くなされている(Saniei,2011).しかしながら,日本おいては,ネイティブスピーカーを英語話者の理想モデルとして盲目的に信仰するネイティブスピーカリズムが,英語教育場面で当たり前のように見られる.例えば,大学における英語科目のシラバスで,ネイティブという言葉が用いられたり,英語教員採用の項目の中で,ネイティブ話者であることが条件として提示されることがいまだに多い.留学場面でも,英語圏ではインナーサークル(Inner Circle)への留学が最も多く選択されており,クボタ(2016)が指摘するように,日本人留学者は,留学先での理想的な英語話者としてネイティブスピーカーを想定しやすい環境にある.

以上を踏まえ,本研究では,日本人短期留学者が留学前に,どのような理想の英語話者を想定し,留学前の英語話者へのイメージは,留学先での言語実践にどのような影響を与えうるのか社会学的見地から考察を行った.また,Inner Circle に属する英語間に見られる言語学的あるいは文化的差異が,英語学習者からどのように認識されているのか,それがどのように英語学習の動機付けにつながっているのか考察した研究は少ない.よって,本研究では,オーストラリアとイギリスへの留学者を調査対象とし,それぞれの日本人短期留学者の語りを比較した.

3. 調査対象者と調査方法

本調査は,2014 年 8 月の約１ヶ月間のイギリスの短期留学プログラムに参加した学部学生(7 人:女 5 人,男 2 人)と,2018 年 2 月の約１ヶ月間のオーストラリアの短期留学プログラムに参加した学部学生・大学院生(7 人:女 2 人,男 5 人)　を対象とする.前者については留学前と留学中,留学後に一対一の対面で半構造化インタビューを行い,後者については,留学前と留学後に半構造化インタビューを行い,留学中にはメールにて自由記述式のアンケートを実施した.いずれのインタビューも,大学のオープンテラスやカフェなどを利用し,すべてのインタビューデータは,インタビュイーの了承のもと録音し,著者がテープ起こしを行なった.表１がインタビュイーのリストとインタビュー実施日である.いずれのプログラムも,大学で提供された単位取得型の語学向上を目指したプログラムであった.イギリスでの短期留学プログラムは,日本から同プログラムに参加する大学とともに,寮生活を行う形態であり.オーストラリアでの短期留学プログラムは,

ホームステイという形態であった.

表 1. 質的調査　インタビュイーのプロファイル　(イギリスの短期留学者, 寮生活)

仮称	性別	年齢	これまでの海外留学経験	インタビュー実施日(2014 年) (1 回目, 2 回目, 3 回目)
1) アコ	女性	19	カナダ(2 週間)	7 月 19 日(40 分), 8 月 20 日(18 分), 10 月 15 日(50 分)
2) チヒロ	女性	20	なし	7 月 10 日(53 分), 8 月 20 日(19 分), 10 月 8 日(45 分)
3) カイト	男性	19	アメリカ (3 週間)	7 月 11 日(53 分), 8 月 20 日(21 分), 10 月 14 日(61 分)
4) ミナミ	女性	19	なし	7 月 11 日(53 分), 8 月 20 日(17 分), 10 月 6 日(68 分)
5) スミレ	女性	21	モンゴル (1 週間) ニュージーランド(2 週間)	7 月 8 日(55 分), 8 月 20 日(18 分), 10 月 24 日(40 分)
6) ユキ	女性	20	中国 (1 週間)	7 月 9 日(58 分), 8 月 20 日(18 分), 10 月 6 日(67 分)
7) ユウタ	男性	19	なし	7 月 10 日(42 分), 8 月 20 日(22 分), 10 月 8 日(57 分)

表 2. 質的調査　インタビュイーのプロファイル　(オーストラリアの短期留学者, ホームステイ)

仮称	性別	年齢	これまでの海外留学経験	インタビュー実施日 (2018 年) (1 回目, 2 回目)
1) スズ	女性	20	ないが, 4 歳より英会話に通う	1 月 31 日 (49 分), 4 月 4 日 (61 分)
2) ノリカ	女性	19	なし	1 月 25 日 (47 分), 4 月 4 日 (52 分)
3) マサキ	男性	19	ハワイ (1 週間) オーストラリア (2 週間)	2 月 14 日 (32 分), 3 月 27 日(82 分)
4) ゴウ	男性	20	なし	1 月 26 日(38 分), 4 月 12 日(45 分)
5) ハジメ	男性	23	台湾・香港　(2 週間)	1 月 18 日(46 分), 3 月 28 日(56 分)
6) ケンタ	男性	19	なし	1 月 22 日(50 分), 4 月 18 日(49 分)
7) ヒロ	男性	26	なし	1 月 29 日(29 分), 4 月 5 日(51 分)

4. 結果

4.1 イギリスの短期留学者

留学前, 留学先で話したい相手としてイギリスや西ヨーロッパといった西洋圏出身の学生を例として挙げていたインタビュイー (カイト, アコ, ユキ) は, 留学先の語学授業で, 他のアジアからの留学生たちの英語力や考え方に批判的な意見を述べる傾向があり, 自ら積極的に、他のアジアからの留学生と英語を介した言語実践をしようとする試みが見られない傾向があった. また彼らに加えて, ミナミの語りからは, 英語話者＝白人というイメージを抱いていることもうかがえた.

一方, 留学前からアジア圏やヨーロッパなどさまざまな英語を介した言語実践を行っていたユウタは, 留学中, 他のアジア圏からの留学生と週末にでかけるなど, 積極的に日本人以外の英語話者と英語を使おうとする姿勢が見られた. また, ユウタに加えて, 留学前から, 英語や西洋一辺倒の考え方に批判的視点を持っていたスミレは, 他のアジアからの留学生たちの語学授業中の積極的な発言に対して肯定的な意見を示した.

4.2 オーストラリアの短期留学者

ヒロは, 留学前から, オーストラリアの現地の若者と交流を図りたいと強く願っており, 英米のポップカルチャーに興味を持っていた. 一方で, 映画で描かれる日本や東アジアのイメージを例にあげ, 日本やアジアについて否定的な意見を述べていた. ヒロは, 留学中にインド系移民のホストマザーと生活スタイルについて口論となったり, 語学授業のインドネシア出身の教員と口論するといった経験をし, インドネシア系教員の英語の発音について, 訛りがあるとして批判的な語りを行なった. スズの語りからも, 留学前から, アメリカ英語を標準なネイティブ英語と考え, ネイティブレベルで話すことができるオーストラリアの現地の人と仲良くなりたい, とするなど, ネイティブスピーカリズムが強く見られた. 留学経験はなかったものの, 幼少期より英会話スクールに通っており, アメリカ英語以外の英語に対しての違和感や, 日本人学生の英文法のミスなどに対して批判的な語りを見せていた. 留学中は, オーストラリアの英語発音に戸惑いを見せたものの, 60 年近くオーストラリアに住んでいるハンガリー系移民のホストマザーと親交をあつくし, ほとんど毎日夕飯を一緒に食べ, 大学で出された課題に協力してもらうなど, 英語での言語実践には, ホストマザーの介入が大きかった. しかし, やはり, アメリカ英語が最も標準的な英語という認識は変わらず, あくまでも, オーストラリア英語は標準語ではないという認識は変わらなかった.

マサキ, ゴウ, ハジメは, 留学前からアメリカ英語に限らず, 多様な英語との接点あり, 留学先で習得したい英語として,

発音の面ではこだわりを見せなかった.留学中は,移民系ホストファミリーとの交流や,日本文化や日本語に興味のあるホスト大学の留学生や日本文化研究のクラブに所属するオーストラリア出身の学生と交流し,週末は一緒に出かけるなど,英語と日本語を介した言語実践が見られた.留学後は,ゴウにいたっては,日本語訛りの英語であってもコミュニケーションをする上では問題ないとするなど,認識の変化が見られた.

5. 考察

5.1 留学前の英語話者へのイメージが与える留学中の言語実践の影響

イギリスの短期留学プログラムにおいては,留学前に理想とする英語話者へのイメージが,留学中のインタビュイーの言語実践に与える影響は大きかったと言える.留学前に,理想的な英語話者としてネイティブスピーカーを想定していたインタビュイーは,留学中の言語実践の場が限られてしまう傾向が見られた.特に,留学形態が日本人との寮生活であったイギリスのプログラムでは,いわゆるネイティブ英語話者との接点は少なく,自ら積極的に多様な英語話者,つまり他国からの留学生に話しかける動機付けが十分にない場合は英語による言語実践を行う機会は必然的に少ない状況であった.クボタ (2016) が述べたように,留学先に行けば英語を母語とするネイティブスピーカーと話すことができるという想像 (スタディアブロードイマジナリー,study-abroad imaginary) を持ったまま留学先にいくことが,英語による言語実践の範囲を狭める可能性を示唆した. 一方,留学前から多様な英語話者との交流を想定していたインタビュイーについては,留学中に,自ら言語実践の範囲を広げることにつながったと考察できる.

オーストラリアの短期留学プログラムの形態はホームステイであり,ホストファミリーを介しての言語実践の場が,寮生活よりも多くなる傾向が見られた.また,ホスト大学に,日本文化や日本語に興味のある学生が多くおり,自ら積極的に働きかけなくても,留学先で英語話者が話しかけてくるような機会が多くあったことが特徴としてあげられる.このように,オーストラリアの短期留学プログラムでは,ネイティブスピーカリズムの考えを持っていたり,多様な英語話者との言語実践の動機付けが十分でないインタビュイーであっても,英語を使った言語実践がイギリスほど限定的ではなかったと分析できる.

5.2 Inner Circle に属する英語の差異への認識と英語での言語実践の動機付けについて

イギリスの短期留学では,イギリス英語に対して,「本場」の英語と称したり,留学後にブリティッシュアクセントを目指そうとするインタビュイーがいたが,オーストラリアの短期留学においては,オーストラリア英語を「訛り」とみなす語りが多く見られた.また,両プログラムにおいて,今回の留学に限らず,将来,最も習得したい英語はアメリカ英語,という語りが見られたことからも,Inner Circle 内でもそれぞれの英語の認識に違いがあることが示唆された.また,オーストラリアの短期留学では,今回の留学を通して習得したい英語として,発音にはこだわらず話せるようになりたい,とするインタビュイーの語りが特徴的であった。このことは、同じ Inner Circle に属する英語でも、オーストラリア英語とイギリス英語に対する認識の差異が、英語での言語実践の動機付けの質に違いをもたらすことを示唆すると言える.

参考文献

Kachru, B. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realism: the English language in the Outer Circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp.11-30). Cambridge: Cambridge University Press.

子島進・藤原孝章 (2017).大学における海外体験学習 子島進・藤原孝章(編) 大学における海外体験学習への挑戦 ナカニシヤ出版 pp.1-16.

Kubota, R. (2016). The social imaginary of study abroad: complexities and contradictions. *The Language Learning Journal*, 44(3), 347-57.

日本学生支援機構 (2019). 日本人学生留学状況調査. 2019 年 1 月 https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/nippon/data/2017.html

Paikeday, T. M. (1985). *The native speaker is dead!* Toronto: Paikeday Press

Saniei, A. (2011). Who Is An Ideal Native Speaker?! *2011 International Proceedings of Economics Development and Research*, 26, 74-78.

Shimmi, Y., & Ota, H. (2018). 'Super-short-term' Study Abroad in Japan: a Dramatic Increase, *International Higher Education*, 94, 13-5.

アジア系アメリカ人をめぐるディスコースと新型コロナウィルス流行に伴うアジア人排斥
ー日系アメリカ人と在米日本人の事例からー

木場安莉沙(神戸市外国語大学)

1. はじめに

2019年12月に中国湖北省の武漢にて初の症例が確認された新型コロナウイルス感染症は,本邦においては2020年1月に国内初の感染者が確認され,2021年1月7日現在における感染者数は累計26万7679人に及ぶ[1].アメリカ合衆国では2021年1月6日時点において感染者数が2千96万人以上,死者数が35万6千人以上にも上り[2],感染症と既存の経済格差や人種差別との関連性も指摘されている.特に,中国系をはじめとしたアジア系に対するヘイトクライムやヘイトスピーチの件数は,トランプ元大統領による"China virus" "Kung flu"といった差別的な語の使用とも関連して増加していると言われている(Jeung, 2020).新型コロナウイルス感染症の流行に伴うアジア系へのヘイトクライムの急増を受けて発足したStop AAPI Hateによると,2020年3月から6月の3か月間の間に報告されたヘイトクライム被害件数はカリフォルニアだけで800件に及ぶ.FBIの報告による2018年のアジア系に対するヘイトクライム件数は,全ての人種や民族に基づく嫌悪を理由としたヘイトクライム4,954件のうち171件であったことを鑑みると,新型コロナウイルス感染症流行とアジア系に対するヘイトクライムの増加に関連性がある可能性は高い.

こうしたアジア系のスケープゴート化ならびにアジア系へのヘイトクライム増加の原因の一つとして,Gover et al.(2020)はアメリカ社会におけるアジア系への othering(アザーリング,他者化)を挙げている.Gover et al.によれば,othering とはその社会で支配的なグループが,どのグループが社会に帰属するか或いはしないかを決定するプロセスである.アメリカ社会におけるアジア系への othering の歴史は長く,1870年代には反中国運動,1900年代には反日本運動が,雇用の不安定やアジア系移民の増加に対する嫌悪感情を理由として勃発した.こうした動きに対してアメリカ政府はアジア系移民を保護するのではなく,1882年の中国人排斥法や1908年の紳士協定など,アジア系移民の排斥によって反アジア系感情に対応してきた.また,これらは第二次大戦中の日系人強制収容の布石になったとも言われている.さらに,1980年代から1990年代後半にかけての日米間貿易摩擦は,Vincent Chin殺害事件などアジア系に対するヘイトクライムに結びついたと言われている(C・J・Kim, 1999; 竹沢, 1994など).こうしたアジア系排斥の背景には,先述のアジア系に対する他者化や,アジア系市民を「永遠の外国人」ないしnativityが欠落した集団とみなすディスコースの存在がある(Tawa et al., 2013など).昨今,新型コロナウイルス感染症の流行に付随して起こっている反アジア系感情や増加するヘイトクライムについても,こうしたディスコースとの関連から捉える必要がある.

本研究は2016年12月から2017年3月ならびに,新型コロナウイルス感染症流行の前年である2019年1月から3月にアメリカ(ベイエリア)にて収集したインタビューデータの分析を中心とし,アジア系への他者化の再生産や,現在見られるようなヘイトクライムへと繋がるディスコースが談話内にどのように表れているかを明らかにする.ディスコースは「生きたイデオロギー」として人種や民族といった集合的主体を構築し(Wodak and Reisigl, 2015),また,個人の発言は多数の人々の「声」を内包する(Maybin, 2001)という観点から,個々人の談話を社会全体で共有される人種・民族的ディスコースを内包するものとして捉え,そうしたディスコースが現在見られるようなアジア系へのヘイトにどのように関連しているのかを明らかにすることが,本研究の目的である.下記の表1にインタビュー協力者の簡単なプロフィールを示す.インタビュー対象者は主に日系アメリカ人および在米日本人であり,日本語ないし英語を使用して半構造化インタビューを行った.「新○世」とは日系アメリカ人のうち第二次大戦後にアメリカに移住した世代およびその子孫を指し,特に表記が無い場合は第二次大戦前に移住した旧世代およびその子孫を指す.

[1] NHK: https://www3.nhk.or.jp/news/html/20210107/k10012802001000.html
[2] CDC: https://covid.cdc.gov/covid-data-tracker/#cases_casesper100klast7days

表1. インタビュー協力者のプロフィール

	世代（日系米人・在米日本人）	言語的背景
Yoshiko	長期滞在者	日L1話者
Mao	新二世	英L1話者
Dani	四世	英L1話者
A（IR）	-	日L1話者

2. データ分析

2.1 他者化の主体を白人とする語り

本章では実際の談話データから，アジア系が置かれる社会的状況を示すディスコースを見てゆく．データ1では，MaoとAが知らない通行人から適当な中国語や日本語で話し掛けられるという経験について話している．29-31行目の発話で，Maoは“people”を主語として“people might try to talk to you in Chinese”と文を完結させた後，主語を“white people”に置き換えて文全体を言い直している．このことからは，Maoがアジア系の人々に（英語ではなく）適当なアジア圏の言語で話しかける，民族的・言語的差異を無視して一括りに扱うといったアジア系に対する他者化の主体を，特に白人として捉えていることが分かる．一方，日系人や在米日本人である他のインタビュイーからは，アジア系を含む他の人種・民族グループに属する人々からも“Where are you (really) from?”といった質問を投げかけられるという経験が語られている．後述のYoshikoの語りからも明らかなように，アジア系を他者化するディスコースは様々な人種・民族グループによって再生産および共有されていると言える．

<データ 1>

27. M: growing up here: in America where you're like a minority
28. A: hm
29. M: people might like(.)try to talk to you in Chinese
30. I mean like ( ) white ( ) white people might try to talk
31. to you in Chinese and it's like

2.2 語り手自身によるアジア系の他者化

データ2は，YoshikoとA（筆者）が，Yoshikoが滞在するサンフランシスコではアジア人が一様に中国系として扱われるという傾向について話した直後の談話である．Aの「他のアジア系民族が多い地域に住んでいることをどのように感じるか」という問いに対し，Yoshikoは「アメリカ人ばっかりの中に自分達だけよりはちょっと安心感」（190-194行目）と答えている．Yoshikoの言う「アメリカ人」にアジア系アメリカ人は包含されておらず，アジア系は「アメリカ人」とは異なるカテゴリーとして位置づけられている．このような位置づけはアメリカ人を黒人と白人の関係性のみから捉え，アジア系やヒスパニックといった人種・民族カテゴリーを周縁化するblack/white paradigm（J・Y・Kim, 1999など）や，アジア系を“racial and ethnic other”（Alim, 2010）として他者化するディスコースに見られるものである．アジア人であるYoshiko自身が，アジア系をアメリカ人とは異なる他者として位置づけるディスコースを内面化および再生産していることを表すデータであると言える．

<データ 2>

186.A: ど どうですかね その(.)なんだろう ほ ん：：
187. 他民族： 他の民族が多い(.)とか
188.Y: ん：：：
189.A: 他のアジア系が多いってゆうの
190.Y: どうでしょう なんかでも たぶん[h アメリカ人h
191.A: [うん
192.Y: ばっかりの中に自分達[だけよりは
193.A: [ん：
194.Y: ちょっと安心感 @@

2.3 他者化の経験・解釈の差異

データ1およびデータ2では，インタビュイーはいずれも外見によって「アジア人」という扱いを受けること，また自己ないし他者によってそのように位置づけられることを前提としていた．しかし，データ3のインタビュイーであるDaniは，抜粋箇所外で自身の外見を“I look too white (for Japanese American)”と説明するように white-passing（白人とみなされる外見）であり，Daniの語りおよびアジア系に対する位置づけは他のインタビュイーと大きく異なる．Daniは，“Chino”と呼びかけられて怒りを露わにした日系アメリカ人の友人に対し，“they don't care”（7行目），“they don't

know the difference they're gonna call you that"(9行目)と,友人の怒りに共感するよりもむしろ"Chino"と呼びかけた人物への理解を示すような語りを展開している.この"Chino"と呼びかけた人物のように,個々のアジア系グループの差異を無視し画一的なグループとして扱う人種差別的態度は,Alim(2010)でも指摘されているように現在もアメリカにおいて社会・文化的に共有されるディスコースと重なる.このことと Mao の談話を併せて考えると,アジア系を画一的なグループとみなし尚且つ他者として位置づけるディスコースはアメリカ社会において広く共有され,多くのアジア系の人々に経験されていることが分かる.また,同じ人種・民族グループの中でも,Dani とその友人のように同じ経験が異なる解釈をなされていることが分かった.

<データ 3>

1.	D:	when I was in Europe with my Japanese American frie↑nd
2.	A:	uh-huh
3.	D:	someone called her: (.) like a Chi↑no
4.	A:	uh-huh
5.	D:	and she got <so:> upset she's I am <Japanese American> and this like
6.	A:	@@
7.	D:	they don't care @@ ( )
8.	A:	@@ ( ) yah yah yah
9.	D:	they don't know the difference they're gonna call you that
10.	A:	@
11.	D:	so: upset

3. 考察

以上の分析を踏まえて,上記のデータに見られるようなアメリカ社会におけるアジア系関連のディスコースと,新型コロナウイルス感染症の流行に付随して露わになった反アジア系感情との関係について考察してゆく.データ 1 では"white people"によって他者化されるという経験,データ 2 からはインタビュイー自身が内面化および再生産する「アジア人=非アメリカ人」というディスコース,データ 3 からはアジア系への他者化に対する日系アメリカ人間での態度の違いがうかがわれた.新型コロナウイルス感染症のアウトブレイクに伴い増加したと言われているアジア系へのヘイトスピーチには,「国へ帰れ」といったアジア人の nativity やアメリカ社会への帰属を否定するものや,アジア系の人々を一様に中国系とみなすなど民族的多様性を否定するものが多数報告されている[3].これらは,Tawa et al(2013).や Alim(2010)で指摘されているようなアメリカ社会に歴史的に根差すアジア人排斥のディスコースに沿っているだけでなく,データに表れていたような「アジア系の人々に適当な中国語で話しかける」,「個々の民族的アイデンティティを無視してアジア系の人々を中国系とみなす」といった事象とも合致している.つまり,新型コロナウイルス感染症の流行以前から,アメリカに居住ないし在住するアジア系の人々は様々な形式で他者化を経験しており,アジア系を他者化するディスコースは多様な人種・民族的グループによって強化および再生産されていたと言える.筆者は 2020 年の拙稿(木場, 2020)において,メディアが性産業従事者や「外国人」といった人々を「一般人」とは切り離された他者集団として位置づけた上で新型コロナウイルス感染症の感染源ならびに感染経路として名指し,これによって新型コロナウイルス感染症そのものを「他者の病」とする物語を形成している点について指摘した.これと類似して,アメリカ社会においては歴史的に他者化されてきたアジア系の人々がウイルスの感染源・感染経路として名指され,同時に感染症そのものも「他者の病」として構築されていると言える.

こうした動向はいわゆるエイズ・パニックの渦中における「エイズ感染の物語」(西山, 2004)の形成プロセスとも類似している.「エイズ感染の物語」においては,性産業従事者や同性愛者,移民といった人々が感染源・感染経路として位置づけられ,ヘイトスピーチやヘイトクライムの矛先となった.エイズ・パニックにおいても「コロナ禍」においても,歴史的に他者化されてきた人々が「未知の病」と関連づけられ,「他者」としての位置づけが強化されている点が共通している.言い換えると,感染症そのものが「他者の病」として構築されるにあたって,特定の社会的グループに対する他者化が前提となっており,ヘイトスピーチ・ヘイトクライムは感染症の流行をきっかけとして生じたのではなく,元来社会に根差していたディスコースが強化されつつ露わになった結果である.また,そうしたディスコースはアジア系自身を含む様々な人種・民族グループによって再生産されていることがデータから明らかになった.

[3] Stop AAPI hate report: http://www.asianpacificpolicyandplanningcouncil.org/stop-aapi-hate-reports/

4. 結論

本研究では,世代が異なる3名の日系アメリカ人および在米日本人の談話データを取り上げ,新型コロナウイルス感染症のアウトブレイク以前からアメリカ社会においてどのようなディスコースが共有され,それがアジア系の人々にどういった影響を与えてきた/いるのか,また,感染症の流行とともに増加したと言われているアジア系へのヘイトクライムとどのように結びついたのかを検証した.分析結果から,感染症流行以前からアジア系の人々が直面している反アジア系ディスコースと,感染症と関連してアジア系の人々に向けられているヘイトスピーチには明確な関連性が見られること,アジア系の人々が新型コロナウイルス感染症の「物語」におけるアクターとして位置づけられていることが分かった.さらに,そのようなディスコースはアジア系自身によっても内面化されているだけでなく,外見上の要因等によって経験や解釈のなされ方が異なることが示された.

トランスクリプト記号

:	直前の音の引き延ばし	(空白)	聞き取り不能	↑	上昇イントネーション
(.)	小休止	@	笑い	[	オーバーラップ開始
h 発話 h	呼気を伴う発話	〈発話〉	比較的ゆっくりとした発話		

参考文献

Alim, H. S., Lee, J., & Carris, L. M. (2010). "Short Fried-Rice-Eating Chinese MCs" and "Good-Hair-Havin Uncle Tom Niggas": Performing Race and Ethnicity in Freestyle Rap Battles. *Journal of Linguistic Anthropology,* **20**(1), 116-133.

Kim, C. J. (1999). The Racial Triangulation of Asian Americans. *Politics & Society*, **27**(1), 105-138.

Kim, J. Y. (1999). Are Asians Black?: The Asian-American Civil Rights Agenda and the Contemporary Significance of the Black/White Paradigm. *The Yale Law Journal*, **108**(8), 2385-2412.

Gover, A. R., Harper, S. B., and Langton, L. (2020). "Anti-Asian Hate Crime During the COVID-19 Pandemic: Exploring the Reproduction of Inequality". *American Journal of Criminal Justice*.

Jeung, R. (April 3, 2020). "Incidents of coronavirus discrimination march 26-April 1, 2020: a report for A3PCON and CAA." *Asian Pacific Policy and planning Council*. https://www.asianpacificpolicyandplanningcouncil.org/wp-ontent/uploads/Stop_AAPI_Hate_Weekly_Report_4_3_20.pdf

木場安莉沙 (2020). 新型コロナウイルス感染症をめぐるディスコースに見る病の他者化―エイズ感染の物語からコロナウイルス感染の物語へ― 大阪大学言語文化研究科言語文化共同研究プロジェクト 相互行為研究⑥―談話とダイバーシティ―, 39-48.

Maybin, J. (2001). Language, Struggle and Voice: The Bakhtin/Volosinov Writings. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates, (eds.) *Discourse Theory and Practive: A Reader.* London: Sage, 64-71.

西山智則 (2004). エイズ感染の物語に感染しないために―疫病の政治学(2). 埼玉学園大学紀要 人間学部篇(4), 77-91.

竹沢泰子 (1994). 日系アメリカ人のエスニシティ―強制収容と補償運動による変遷 東京大学出版会

Tawa, J., Suyemoto, K. L., & Tauriac, J. (2013). Triangulated Thread: A Model of Black and Asian Race Relations in a Context of White Dominance. In *AMERICAN MULTICULTURAL STUDIES: Diversity of Race, Ethnicity, Gender and Sexuality*, ed. by Pinder, S. O. pp. 229-247. SAGE Publications.

Wodak, R. and Reisigl, M. (2015). "Discourse and Racism". *The handbook of discourse analysis*, 576-596.

大学生等の依頼表現の変化

－エレン・ナカミズ(1992)との比較から－

丸島歩（北海学園大学）

1. はじめに

ナカミズ(1992)では日本語母語話者(大学生)と日本語学習者(留学生)の学校場面における日本語での依頼表現について調査を行っている．ナカミズ(1992)での主旨は非母語話者の表現を母語話者と比較することであったが，論文が発表されてからすでに 30 年近く経過しており，母語話者の言語使用に変化が起きている可能性があると考えた．本発表は現在の大学生等の依頼表現について行った調査結果を分析し，ナカミズ(1992)と比較したものである．

2. 方法

ナカミズ(1992)では依頼する相手を親しいクラスメート，親しくないクラスメート，親しい教員，親しくない教員の 4 パターン，計 6 場面を設定して調査を行っている．本研究ではまず，ナカミズ(1992)と同様の項目で数名の大学生を対象に予備調査を行った．その結果ナカミズ(1992)とは異なり，クラスメートに依頼する際に LINE 等のコミュニケーションアプリを用いることが多いというコメントが得られた．

そこで，本調査では 6 場面のうちクラスメートを相手として設定をしている 3 場面を口頭の場合と LINE 等の場合に分割し，計 9 場面で行うことにした．調査はオンラインアンケートサービス Google form を利用し，対象者は日本国内の大学・短期大学・専門学校に通う日本語母語話者とした．調査項目を下の表 1 にまとめる．なお，回答は全て自由記述とし，口頭場面については「直接会って頼む場合，どのような行動をしてどのように言うか，セリフも含めてできるだけ具体的に答えてください．」，LINE 等で依頼する場面では「LINE，WeChat，KakaoTalk 等を使って頼む場合，どのようなメッセージを送るか，できるだけ具体的に答えてください．絵文字を使う場合は文字化けのおそれがあるので，「[1](汗)」「[2](笑顔)」のように絵文字のあとにかっこ書きで絵文字の意味を添えてください．」のような説明を付した[3]．

表 1:調査項目一覧

場面	質問項目	口頭／LINE 等	同等／目上	親疎	頼みやすさ
場面①A	あなたは昨日気分が悪かったので，大学の講義を休みました．その講義のノートを親しい日本人のクラスメートに貸してもらうように頼みたいと思っています．その時にあなたはどうしますか．	口頭	同等	親しい	頼みやすい
場面①B		LINE 等			
場面②A	あなたは昨日気分が悪かったので，大学の講義を休みました．その講義のノートを親しくない日本人のクラスメートに貸してもらうように頼みたいと思っています．その時にあなたはどうしますか．	口頭		親しくない	
場面②B		LINE 等			
場面③	明日あなたは大学の授業で発表する予定でしたが，週末に友達があなたのところに遊びにきたため，発表の準備ができませんでした．そこで，発表の日を延期してもらう	口頭	目上	親しくない	頼みにくい

[1] 実際には括弧の前に汗をかいていることを示す絵文字が表示されている．

[2] 実際には括弧の前に笑顔の絵文字が表示されている．

[3] ナカミズ(1992)では面接調査を行ったか調査紙で調査を行ったか，調査方法について明確な記載はない．本調査ではオンラインで行ったこともあり，あらかじめ詳細な指示が必要であると考え，このような説明を付すこととした．

	ように先生に頼みたいと思っています．その授業の先生はあなたとあまり親しくない日本人の先生です．その時にあなたはどうしますか.				
場面④	明日あなたは大学の授業で発表する予定でしたが，週末に友達があなたのところに遊びにきたため，発表の準備ができませんでした．そこで，発表の日を延期してもらうように先生に頼みたいと思っています．その授業の先生はあなたと親しくしている日本人の先生です．その時にあなたはどうしますか.	口頭		親しい	
場面⑤	大学のレポートを書くためにあなたの先生の部屋にある本を貸してもらうように先生に頼みたいと思っています．その先生はあなたと親しくしている日本人の先生です．その時にあなたはどうしますか.	口頭		親しい	頼みやすい
場面⑥A	あなたはひどい風邪をひき，２週間入院することになりました．少し前に旅行をした時，お金を使いすぎたので，今入院費を払うお金を持っていません．親しい大学の友達に５万円貸してもらうように頼みたいと思っています(１カ月後お金を返すと約束する)．その時にあなたはどうしますか.	口頭	同等	親しい	頼みにくい
場面⑥B		LINE 等			

3. 結果

回答者は41名で，全員が日本人学生であった．そのうち39名は北海道の大学に通う大学生であった.

まず，願望表現の使用について比較したい．ナカミズ(1992)では依頼の際に目上相手に願望表現を用いることが多かったが，本調査では同等の者相手の場合の方が願望表現をよく用いる傾向があった(図1，2)．また，ナカミズ(1992)では親しい教員に軽い依頼をする場合(場面5)で特に願望表現が多く使われており，依頼の内容が願望表現の使用に影響を与えていることが見受けられる．本調査では同等の相手でも親しい相手に願望表現を使う傾向があった．ただし頼みにくい内容(場面6)のLINE等での依頼の場合は願望表現が使われる傾向が少なかった．願望表現を使用するか否かの選択は，親疎や依頼内容だけでなく，依頼の方法にも影響を受けていることがわかる.

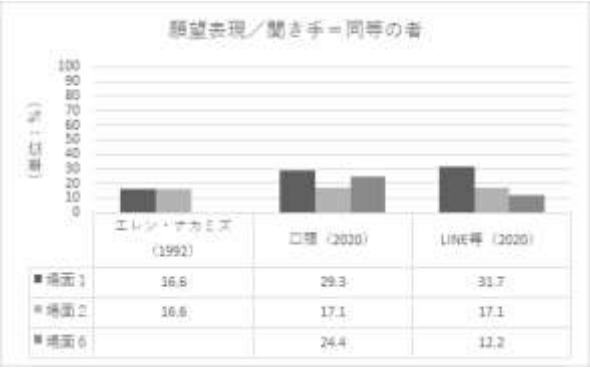


図1：願望表現／聞き手＝同等の者

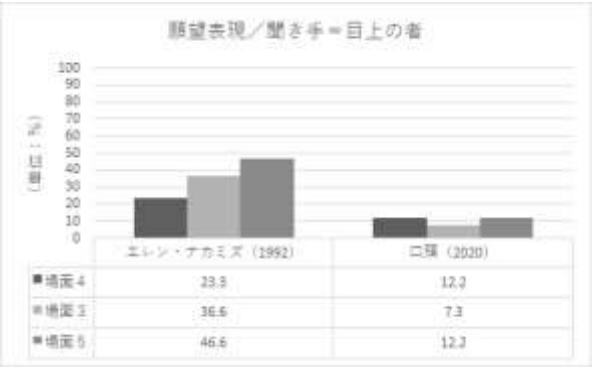


図2：願望表現／聞き手＝目上の者

次に，「クレナイ」形と「モラエナイ」形，常体と丁寧体の使用状況を見ることとする．ナカミズ(1992)同様，本調査でも親しくないクラスメート(場面2)や頼みにくい依頼(場面6)では「くれない」より「もらえない」を使う割合が高くなった．この割合には口頭かLINEのようなテキストベースでの依頼かはあまり影響がないと思われる(図3～8)．ただし，重い依頼(場面6)においてはLINE等では「くれない」の割合がやや高くなっている．ナカミズ(1992)では親しいクラスメ

ートには常に常体を用いるが，本調査ではクラスメートでも丁寧体を使うケースが見られた．口頭より LINE 等での場合に，親しいクラスメートより親しくないクラスメートの場合に，軽い依頼より重い依頼の場合に，それぞれ丁寧体が用いられる割合が高くなっている．

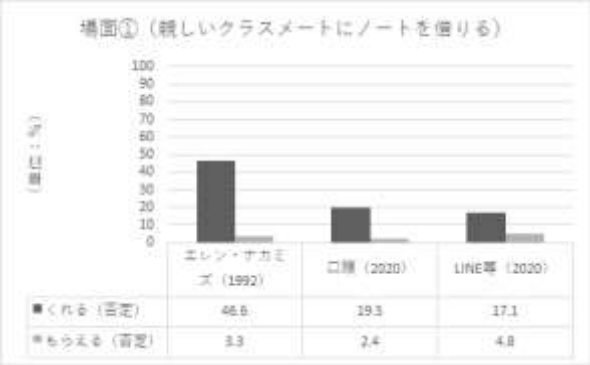


図3：「くれる」「もらえる」の否定形(場面①)

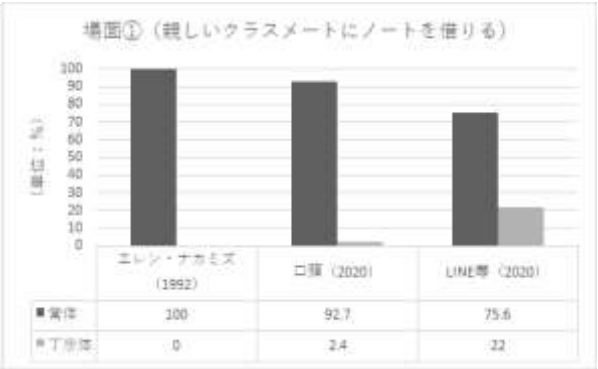


図4：「常体」「丁寧体」(場面①)

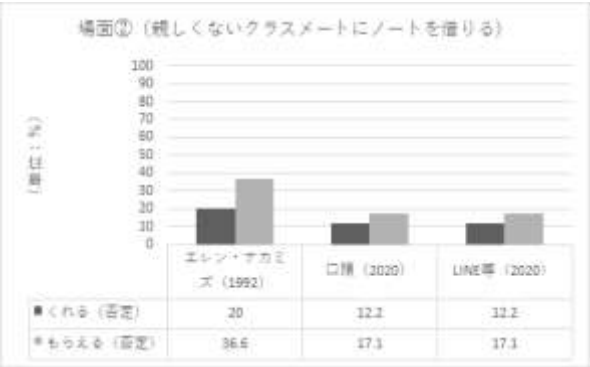


図5：「くれる」「もらえる」の否定形(場面②)

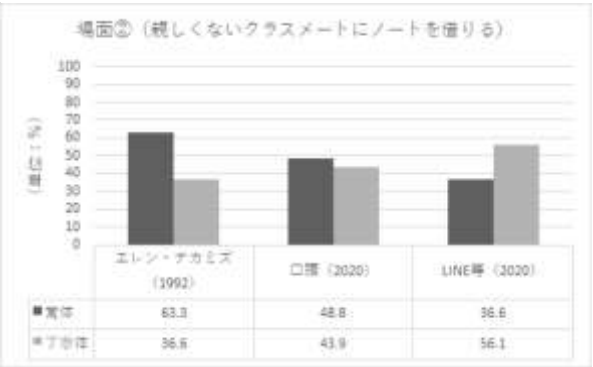


図6：「常体」「丁寧体」(場面②)

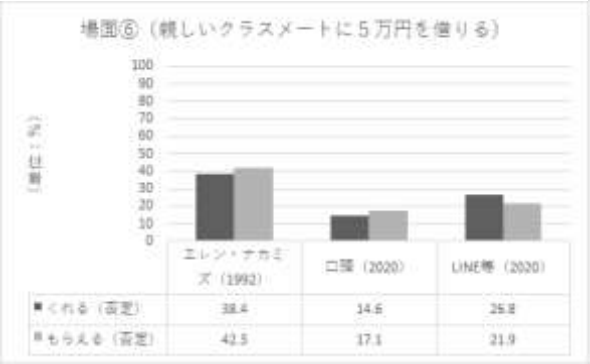


図7：「くれる」「もらえる」の否定形(場面⑥)

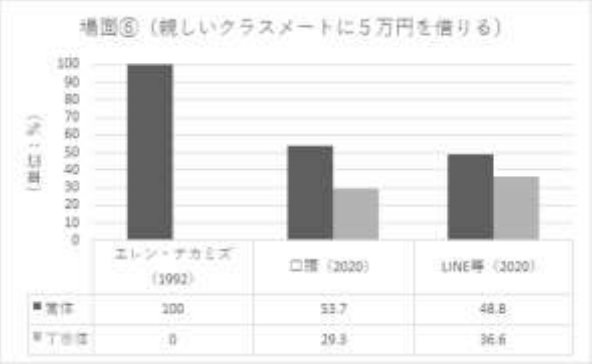


図8：「常体」「丁寧体」(場面⑥)

次に，ぼかし表現についての比較を行う．ナカミズ(1992)ではクラスメートに依頼をする場合にぼかし表現の「(か)なぁ」「(か)しら」を使うケースが多かったが，本調査では少なかった(図 9)．特に「(か)しら」は全く観察されなかった．ナカミズ(1992)では親しくないクラスメート(場面 2)や重い依頼(場面 6)で特によく使われる傾向があり，頼みにくい場合にぼかし表現が多用されると結論付けている．本調査では口頭では同様の傾向が見られるが，LINE 等では親しくないクラスメイト(場面 2)での使用頻度は低く，単純に頼みやすさと相関しているわけではないと考えられる．本調査では「～(もらえ)たりする？」「～ことってできる／可能？」など，ナカミズ(2020)とは異なるぼかし表現が散見された．

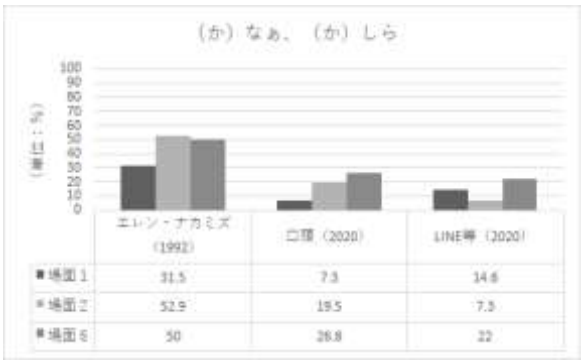


図9：「(か)なぁ」「(か)しら」

4. 考察・まとめ

ナカミズ(1992)と比較すると，まず大きく異なる点は親しいクラスメートに対する丁寧体の使用の有無である．ナカミズ(1992)では親しいクラスメートに対しては，全く丁寧体が用いられていない．これに対し 2020 年の本調査では，親しいクラスメートであっても丁寧体が用いられる場合があった．特に頼みにくい依頼については 30～40%ほどが丁寧体を用いるという結果が得られた．また，頼みやすい依頼であっても多くはないものの丁寧体を用いるという回答があった．そして，口頭より LINE 等で依頼した場合により丁寧体が用いられやすい傾向が見られた．これは音声言語と文字言語の違いであり，文字言語のほうがより丁重な表現が好まれるためだと推測できる．LINE のような文字言語で即時的に多彩なやり取りができるツールは，1992 年の時点では普及していなかった．このようなメッセンジャーアプリの登場で，大学生の言語生活も大きく変化したと言えるだろう．

丁寧体の使用については，親しくないクラスメートであってもナカミズ(1992)より本調査のほうが，その割合が高かった．特に LINE での依頼では，半数以上が丁寧体を用いると回答した．口頭でのコミュニケーションに限って比較しても，より丁寧な依頼が好まれるようになったと推測できる．

また，依頼の形式は本調査とナカミズ(1992)では大きく異なった．ナカミズ(1992)では「～タイ」「～テホシイ」などの願望表現が現れる割合が高かったが，本調査では願望表現の出現は少なかった．また，ナカミズ(1992)では目上相手に願望表現が用いられるケースが多いが，本調査では同等の者相手に用いられる場合のほうが，その割合が高かった．

さらにナカミズ(1992)では親疎や依頼の重さが「クレナイ」と「モラエナイ」の区別で説明できる部分が大きかったが，本調査ではそもそも「クレナイ」「モラエナイ」を用いた割合がそれほど多くなかった．「モラエナイ」については，相手が親しくない場合や重い依頼など，頼みにくい場面で用いられやすいという傾向は比較的一致している．本調査では多数派を占める表現が現れづらく，依頼表現のバリエーションがより豊富になっていると考えられる．

ナカミズ(1992)では，ぼかし表現として「(か)なぁ」「(か)しら」が挙げられていたが，本調査では「(か)しら」は全く出現しなかった．「(か)なぁ」の出現も多くなかった．ほかのぼかし表現としては「～(もらえ)たりする？」「～ことってできる／可能？」等，ナカミズ(1992)で言及されていない形が散見された．

以上のように，ナカミズ(1992)と本調査の結果の間にはさまざまな相違点が観察された．この 30 年近くの間でモバイルデバイスが普及したこともあり，そもそも若年層のコミュニケーションの方略は大きく変化していると考えられる．しかし，地域差の影響がある可能性も考慮しなければならないだろう．現在の若年層の依頼表現にどのような地域差があるかについて，依頼表現以外の言語表現の変化については今後の課題としたい．

謝辞　本調査は，発表者が北海学園大学で担当する人文学部日本文化学科 3 年生対象のゼミナール「日本文化専門演習Ⅰ」内で調査項目の検討を行った．大学生の言語行動について積極的に意見を述べてくれたり，回答の呼びかけを行ってくれたりしたゼミ生達に感謝を述べたい．

参考文献

エレン・ナカミズ(1992)．日本語学習者における依頼表現―ストラテジーの使い分けを中心として― 待兼山論叢 日本学篇，**26**，49-69.

親しい友人同士の雑談における共同構築による「仮想世界」での遊びの構造

－日本語母語話者の自然会話を例として－

張洋子（東京外国語大学大学院生）

1. はじめに

近年，自然会話における遊びの現象は注目されつつあり，大島（2006）と定延（2016）の研究では，日本語母語話者が面白い話として投稿した話において，個人的な体験談の形式の話がもっとも多いという指摘が見られる.

しかし，過去の面白い経験をシェアすること以外にも，会話参加者はリアルタイムで積みあがっていく情報をベースにし，現実世界と異なる「仮想世界」をダイナミックに共同で構築した上で，その世界の世界観を具現化し，そこでの出来事を楽しむ現象も観察されるが，その実態はまだ解明されていない部分が残っていると思われる.

本研究は，親しい友人同士2人の間の雑談会話を対象に，話者が「仮想世界」を構築した上で遊ぶ現象に注目し，その談話構成を分析する.

2. 研究の理論的枠組み

2.1「仮想世界」について

言語の共同行為論を主張するClark (1996)は遊びの典型的な現象の一つ「ジョークを言う」行為について, 'hypothetical joke world'（Clark, 1996, p. 16）という一般的な言い方を使用し,会話において構築される現実世界と異なる仮想な世界の存在を指摘し,このような世界を話者の間に共同で構築することを'joint pretense'（Clark,1996, p. 360）と呼んでいる.またGeorgakopoulou (2001)も類似する概念を'hypothetical taleworld'と呼び,例として仮のシナリオを挙げている[1].

2.2「疑似的合理性」について

このような「仮想世界」を楽しむことについて,Chafe (2007)はユーモア研究の観点から,人間が会話でしばしば「nonseriousness（非真面目）」を楽しむ現象に注目し,その背景にある"(…) situation that could, by some kind of pseudo-logic, be imagined, but a situation that is at the same time easily recognized as absurd: in conflict with what we know of how the world really is. "(Chafe, 2007, p. 96) が提示されていることを指摘し,さらにこのような性質を「pseudo-plausibility（疑似的合理性）」として定義している.つまり,「仮想世界」が会話の遊びの土台として成り立つ要素として, 1）想像ができる, 2）現実と対立する, 3）疑似的合理性を持つ（仮想世界における合理性と現実世界における不合理性を同時に持つ）という3つの点が挙げられる.例としてChafe (2007)が"the dog looked as if she were reading the newspaper"を提示したが,この例では,現実世界において犬は文字を読むことができないことは誰でも簡単に認識できることである一方,もし犬が文字を読めるという設定の「仮想世界」が存在するとしたら確かにそのように見えるというところに「疑似的合理性」が存在すると言えよう.

3. 研究の目的と手法

本研究は会話参加者がリアルタイムで「仮想世界」をダイナミックに共同で構築しながら会話を楽しむ現象にフォーカスし,「仮想世界」の共同構築を中心とした談話構成を分析する.

---

[1] In addition to referring to actual past events, tellers frequently resort to the strategy of setting up a hypothetical taleworld, i.e. a scenario phrased as 'suppose or what if X were to happen': e.g. Yes but what is a twenty six year old going to think, if somebody goes and asks him out, that they are going out as friends ? (Georgakopoulou, 2001, p. 1892)

具体的に，まず「笑い」に加え，Coates(2007)が指摘した会話における協力的遊びに見られる特徴「重複」,「共話」,「繰り返し」,「メタファー」を参照し,「仮想世界」の遊びの断片を抽出する.次に, Chafe (2007)が提示した「pseudo-plausibility（疑似的合理性）」を手がかりに,話し手によって提示された「仮想世界」が仮のものでること,すなわち現実と対立していることを聞き手に認識してもらう段階と,「仮想世界」における合理性を聞き手に認識してもらう段階に注目し,そこに見られる「不合理」の一面と「合理」の一面の内容を記述し，話者はどのように「仮想世界」を構築し拡張していくのかについて，談話の展開と全体的な構成を帰納的分析する.

データとして筆者が収集した 20 代の日本語母語話者の親しい友人同士 2 人ペアによる雑談会話の録音データ 5 組を使用する.

4. 結果と考察

研究結果として， 5 組の会話に共通して, 話者の間の「仮想世界」での遊びでは,「仮想の宣言→合理性の交渉・確認→仮想の具現化→現実への帰還」という構造が見られた. それぞれの段階は以下に例を挙げながら考察をしていく.

4.1「仮想の宣言」

まず,最初に「仮想の宣言」は,話し手は「これからの話は仮の話である」という前提を聞き手に示す段階となる.

例 1 は, 男性 2 人の喫茶店での雑談から抽出した断片である. S は喫茶店の外にあるスーパーの宣伝内容について P と話している.

例 1「A の正体は？」

1	S	あそこに,なんか,super A market, we are open って書いてあって,[せやなっつって].
2	P	[そんなに,A,A]売ってるんすか.
3	S	&はははは&,分かんない,全商品「ア」から始まるみたいなそういう.
4	P	*We trade all As*.
5	S	&はははははは&.
6		(5s)
7	S	何にが A なんだろう.
8		(3s)
9	P	いや,多分 asshole….
10	S	&はははは[ははは]&.
11	P	&[はは],あ間違ってんすか,ははは&.
12	S	なるほどね.
13	S	あの産地ごとに分けたりするんだろうね.
14	P	&はは[ははははははは,さん,ははははははははは,とに]&.
15	S	[&はははははははははは&].
16	P	どこ,どこ産が,どこ産がいいんですかね,一番.
17	S	やなんだろうね,あれ.
18	P	どこ,どこ産のくそ野郎のほうが&[一番,ははは],いいのだろうね,はは&.
19	S	[&ははは&].
20	P	くそ,くそ野郎選手権,[&ははは&].
21	S	[&ははは&].

ライン 1 では, S は「super A market」というスーパーの宣伝が気になっているところ, P はライン 2 に,「そのスーパーはアルファベット A 自体を売っている」という不合理な話を提示し, 最初の「仮想の宣言」として観察された. ライン 3 では, S はその宣言を笑いで受けたが, それとは別に,「全商品名がアから始まるスーパー」という自分の「仮想の宣言」を提示した. その後, P は S の宣言に特に反応を示せず, 代わりに再度自分が宣言した「仮想世界」の設定に沿って, ライン 4 で「We trade all As」という新しいスローガンを提示したが, S はライン 5 で笑いだけを示し, P が構築した「仮想世界」をさらに展開しなかったことが分かる.

沈黙後, S はライン 7 で現実に戻り,「super A market の A は一体何だろう」と考えているところ, ライン 9 では, P は販売している商品は「asshole」であるという第 2 の「仮想の宣言」を提示した.「くそ野郎を販売しているスーパー」は現実世界では存在せず, ライン 10 では, S は P の宣言を受けてからすぐ笑い出し,「仮想世界」の設定として受け入れたことが分かる. その後の発話において, S と P は交互に「くそ野郎の販売の詳細状況」について話し続けていることから, P のライン 9 の宣言が結果的に共同構築による「仮想世界」の遊びへ発展できたことが分かる.

このように, 明らかに現実から離れ, 実在する可能性が極めて低い前提を提示することで,「仮想世界」を構築することが可能となる.

4.2「合理性の交渉・確認」

前述のように,単なる「仮想世界」の提示だけでは（話し手が仮の話だと思い提示した前提であっても,聞き手はその前提を真剣に受け止めた場合など）,話者の間での遊びに発展できるとは限らない.話者が共同で「仮想世界」を膨らませるためには,非合理の前提で作られた「仮想世界」内に存在する「疑似的合理性」も重要だと思われる.

実際の会話において,「疑似的合理性」をめぐり,「どこまでが非合理で,どこまでが合理なのか」の交渉は話者の間で行われたことも観察された.

例2-a「自習室の乾燥,施設課に報告か,マイ加湿器を使うか」

1	F	何か,施設課とかに言ったらいいんですかね,なんか,なんか,自習室….
2	M	&乾燥してます！って&?
3	F	乾燥も[してるし].
4	M	[&乾燥,ははは&].
5	F	あと暖房も.
6	M	うん.
7	F	*ついてるはずなのに全然あったかくないんですけど*みたいな.
8	M	あー.
9	F	言ったら改善されるんですかね.

例2-aでは,男女2人が大学の自習室の乾燥問題の解決方法について話している.女性はまず施設課に話すことを提案しているところ,男性はライン2で笑いながら「乾燥してます」という案を提示し,「仮想の宣言」を行った.施設課に行って「自習室乾燥してます！」と直接に文句を言うことは,男性にとっては仮の話であることは,ライン4で笑いながら「乾燥」と繰り返してから笑い出し,真剣に捉えていないことから分かる.しかし,ライン3,5,7の発話から,女性はこの提案を真剣に受け止め,完全に仮想の話ではなく,現実的に実現可能な話として展開していることが分かる.

例2-b「自習室の乾燥,施設課に報告か,マイ加湿器を使うか」

18	M	加湿器とかね,なんか,OLさんとか何か.
19	F	お!
20	M	え何か,ぽ,卓上とか,卓上は[ないのか].
21	F	[ちっちゃい]やつありますよね.
22	M	うん,何かああいう感じで,なんか自分だけの.
23	F	あのマイ加湿器! [&ははは,マイ加湿器を&].
24	M	[&はは,そうそうそう&].
25	M	あのロッカーに入れといてですか.
26	M	&そう,こう,自分の,ところに置いて,こう吸いながら,[こう水蒸気を,ははは]&.
27	F	[すごいみんなに見られるし],多分,資料フニャフニャに[[&なるんじゃないですか&]].
28	M	[[&ははは,そうだね]],ちょっと柔らかくなるけど&.
29	F	&*いや,この資料柔らかいんだけど*みたいな&.
30	M	&ははは&,うん.

例2-bでは,施設課に文句を言うというの「仮想世界」の遊びが展開されず,男性は他の案としてライン18では「加湿器」の準備を提案し,女性はライン 23 で笑いながら「マイ加湿器」と加え,この提案への理解を表明し,男性はライン 24 で笑いと「そうそうそう」で積極的な賛同を示した.ライン25以降の展開では,話者2人がマイ加湿器を設置したあとの「仮想世界」を交互に展開していくことが見られ,例2−aと比べると,「マイ加湿器」をめぐる「疑似的合理性」の交渉が成立したと言えよう.

また,他の例をまとめて分析した結果,実際に,「疑似的合理性」の偏りによって交渉のプロセスも変わってくることが分かった.仮の話であるはずだが,聞き手にとっては実現可能性が高いように捉える場合,話者の間では「これは本当に遊びなのか」という「合理性の交渉・確認」の段階が明白に観察されるが,反対に,聞き手にとっても明らかに実現不可能に偏る場合,その段階は簡略されることもある（以下例3を用いて説明する）.

4.3 仮想の具現化

「仮想の具現化」とは,話者の間で成立した「仮想世界」が展開されていく遊びの段階である.この段階では,話者はその世界観の設定を提示することや,登場人物を交互に演じることも観察された.例3は,男性の友人同士2人のドライブ中

(B は運転手)の雑談から抽出した断片である.

例 3「悪い悟空が登場」

1	A	あ, ブレーキ踏んだ, あ, 渋滞だ.
2	B	あやばい.
3	B	あ, あ, あ, あ, あ, あ, あ, あ, あ, あ, あ, あ, あ, あ, あ, あ, あ, あ, *ピッコロさん, [あ, あ, あ, あ, あ], あ, [[あ]]*.
4	A	[&へへへへ&].
5	A	[[*ピ]]ッコロ, 何で助けねえんだ*.
6	B	&はははは&, *今頃あいつは思ってる*っつって.
7	A	&はははは&.
8	B	*おまえほど戦い続ける[気はないんだ]*っつって.
9	A	[&はははは&].
10	B	*ピッコロさん, 何で助けてくれないんだろうそう[思っているはずだ!*].
11	A	[&ははは]…はは, まじでおもしれえ, あれ&.

例 3 では, B はライン 3 で, ブレーキを踏んでいる最中に発する「あ, あ, あ」の言葉から, 漫画作品「ドラゴンボール」の登場人物「悟飯」の苦しんでいる時のセリフを連想し, それを再現することで, 運行中の車内という現実から離れた「ドラゴンボールの世界」という「仮想世界」を構築し始めた.

これに対して, A は瞬時に理解し, ライン 4 で笑って理解を表明した上で, ライン 5 では同じ設定に沿って, 別の登場人物「悟空」の口調で「ピッコロ, 何で助けねえんだ」というセリフを提示した. ここで, このセリフは原作に存在しない, いわゆるパロディー的なものであることに注目が必要である. つまり, B が構築した「ドラゴンボール原作の仮想世界」の上に, A はさらにその「パロディーの仮想世界」を構築したと言える. B はそれにも理解し, ライン 6, 8, 10 と合わせて笑いながら「パロディーの仮想世界」の設定に沿ったキャラクターのセリフを再現し, A と一緒に「仮想の具現化」を行った.

例 2 と比べると, 例 3 では「合理性の交渉・確認」の段階が省略されていたことが分かる.

4.4 現実への帰還

最後に, 「現実への帰還」において, 「仮想世界」を打ち消す宣言が提示されることは少なく, 代わりに, 打ち消すことないまま, 話題転換や現実味のあるコメントを提示することによって現実へ帰還することが多く観察された.

5. まとめと今後の課題

以上, 本研究は日本語母語話者の親しい友人同士の雑談を取り上げ,話者はどのように「仮想世界」を共同で作り上げ, 最後に現実へ帰還したのか,話者の間での共同構築による「仮想世界」での遊びの構造の解明を試みた. しかし、「仮想世界」が複数構築された場合、その階層関係と転換のメカニズムを含めて,さらなる詳細な分析も必要だと思われる。また、「仮想の宣言」が提示されたにもかかわらず、共同構築の遊びまでに発展できなかった事例も観察されたため、今後はさらにデータ数を増やした上,談話構成における言語的特徴も含め,より総合的な分析を行い,その要因の解明と談話構成の詳細化を目指したい.

主なトランスクリプト記号

( )	: 沈黙時間	* *	: 音色やトーンの変化
[ ]	: 発話の重複	& &	: 笑いや笑いながらの発話

参考文献

Chafe, W. L. (2007). *The importance of not being earnest : The feeling behind laughter and humor*. v.3. J.Benjamins Pub.

Clark, Herbert H. (1996). *Using language*. Cambridge University Press.

Coates, J. (2007). Talk in a play frame: More on laughter and intimacy. *Journal of Pragmatics*,39(1),29-49.

Georgakopoulou, Alexandra (2001). Arguing about the future: On indirect disagreements in conversations. *Journal of Pragmatics*, 33(12), 1881-1900.

大島希巳江 (2006). 日本の笑いと世界のユーモア―異文化コミュニケーションの観点から. 世界思想社.

定延利之 (2016). 煩悩の文法 [増補版] 体験をかたりたがる人びとの欲望が日本語の文法システムをゆさぶる話. 凡人社.

会話中の対立を通して示される友人同士の親しさ

―聞き手のコンプレックスを顕在化させる行為への非難に着目して―

西阪　亮（関西学院大学大学院生）

1. はじめに

親しい友人同士の会話では，しばしば「冗談」を言い，笑い合っているやりとりが多く見られる．その冗談の中でも，例えば相手を「非難」することで冗談を達成することがある．非難は相手との関係を損ないかねない危険な行為(初鹿野他 1996)であるにもかかわらず，なぜ会話参加者たちはその非難の発話をむしろ「おもしろいもの」として受け取り，笑い合うのだろうか．

これまで，上述の非難のような会話参加者間で対立を引き起こす可能性のある発話や行為が冗談となりうることを示した研究は，数少ないながらもいくつかある．それらの研究では，会話参加者たちはある対立行動を冗談として用いる際に，それが「遊びである」と相手に伝えるためのメタメッセージを送り，冗談として成立させているということが述べられている(Bateson1972)．例えば、大津(2004)は，日本語の親しい友人同士の会話で，悪口，反論，非難などを用いて相手と「遊びとしての対立行動」を行うやりとりに着目して分析を行った．そして大津は，「遊びである」と相手に伝えるためにどのようなストラテジーを用いるのかを明らかにし，会話参加者は，⑴発話の繰り返しや，韻律操作，感動詞の使用，⑵スタイル・スイッチング，⑶笑いの３つの方法を用いて対立の発話を冗談として提示していると述べている．

大津の研究では，悪口，反論，非難のような対立行動をすべて同列のものとして扱っており，その違いよりもむしろ，対立をどのように冗談として成立させるかに焦点を当てて論じられている．他方，非難は関係性の維持において最も危険な行為であると考えられるにもかかわらず，そもそも「なぜ，いま，そこで」非難がなされうるのかについては明らかにされていない．人々はいつでもどこでも非難の発話ができるわけではなく，そこには我々にとって理解可能な非難をすべき合理的な理由があるはずだ．そして，その非難に至るまでのやりとりには，会話参加者や我々にとって冗談として理解可能な発話や行為の連鎖が存在すると考えられる．

以上のことを踏まえて，本研究では，親しい友人同士の会話の中でなされた非難の発話に着目し，なぜその非難が行われうるのか，そしてなぜそれが冗談として理解されるのかという２つの問いを解明していきたい．

2. データと分析の焦点

2.1 データ

本研究では，筆者が 2019 年８月に収録した約２時間の居酒屋での会話データを用いる．会話参加者は２人の男性Ｇと Ｒと，女性Ｓの３人である．Ｇと Ｒは大学時代の同級生で，ＳはＧと Ｒよりも３つほど年下であるが，彼らは同じサークルに所属していたこともあり，親しい関係である．

2.2 分析の焦点

今回注目する非難の事例は，右の【断片１】のようなやりとりで生じる．

47 行目のＳの「そんだけ Ｇさんが魅力的ってことや.」という発話は，「魅力的だ」というポジティブな評価の言葉を「G さんが」と Ｇの名前を主語にしていることから，Ｇへの褒めであると言える．その褒めを受けたＧは，49 行目で「もっと言って.」と褒めを受諾し，かつさらに褒めを要求するような発話で応答している．非難の発話は，その直後の「ehhe¥はらたつ:::¥ehahaha」と，「はらたつ」という怒りの感情を表す言葉を用いてＧに向かってなされている．

【断片１「はらたつ」】

((Ｇは、今付き合っている彼女が、自分と付き合う前の彼氏と別れて自分のもとに来たということを語っている。その話を聞いていたＳは、同じく話を聞いていたＲに、肩を叩きながら 44 行目を発話する。))

```
44  S：(聞き)ました.
45     (0.5)
46  R：なんで::?(1.5)なんで:?=
47→S：=そんだけＧさんが魅力的ってことや.=
48→R：=やばいな:.
49⇒G：もっとゆって.
50➡S：ehhe¥はらたつ:[: : ¥]ehahaha
51  R：              [ehehe]
```

本研究ではこのような「褒めー褒めの受諾ー非難」というやりとりに焦点を当て，会話分析の手法を用いて分析を行う．

3. 分析

上述のように，本研究における非難は褒めの連鎖の直後に生じる．分析に入る前に，褒めについて先行研究ではどのようなことが述べられているのかを概観した上で，事例の分析に移りたい．

3.1 褒めの先行研究

金(2007)は，褒めについて「話し手が心地よくなることを意図し，聞き手あるいは聞き手に関わりのある人，物，ことに関して『良い』と認める様々なものに対して，直接的あるいは間接的に，肯定的な価値があると伝える言語行動である」(p.19)と定義している．

Pomerantz(1978)は，褒めと褒めの応答を一連の行為(action chain)として捉えて論じている．つまり，依頼に対して受諾あるいは拒否をするのと同じように，褒めに対しては受諾あるいは拒否が要求されるとし，一方で，褒めは「評価」でもあるために，同意あるいは不同意も同時に求められると述べている．また，Pomerantz は，褒めの受け手が褒めを向けられた際に，その褒めを受諾するか，受諾することによって自画自賛になってしまうことを回避するかという選択に迫られることを指摘しており，そのジレンマを解決するために，「評価対象のシフト」と「褒めの格下げ」という二つの方法を挙げている．そして，張(2014)はその二つに加え，新たに「褒めの焦点ずらし」という方法を発見している．

また，褒めの応答に関して丸山(1996)は，褒めの対象が所持物である場合，受け手はそれをあまり否定しない，あるいは受け入れることが多く，褒めの対象が才能や技量，性格などの場合には，否定する，あるいは受け入れないことが多いという指摘をしている．

これらのことから，褒め手が相手を褒めた際に，その褒めの受け手は何らかの応答を求められ，そして少なくともその褒めの対象が受け手の才能や技量，性格などの場合には，受け手は拒否あるいは不同意をすることが期待されるということが考えられる．

3.2 事例の分析

3.1 を踏まえて右の【断片２】を見てみよう．

01 行目から 08 行目で G は店員と注文のやりとりをしており，S と R はその様子を見ている．01 行目で G が「豚の角煮」を注文した直後，S は 03 行目で「>ぜんぶ< (S の名前) が食べたいやつ:.」と R に顔を向けながら発話し，R もそれにうなずいて応答する．そして次に 04 行目で G が「エイひれ炙り焼き」を頼んだ直後には R は目を見開いて驚いた様子を表し，S は 06 行目で「こうゆうところが( )やで,」と言いながら R を見つつ G を指さし，そして拍手をしている．このことから，G は店員を呼ぶ前に，S がメニューを見ながら挙げた候補を，店員を呼んで注文する際にその候補をすべて網羅して注文したということがわかる．そしてそのような G の行動に対して，S は G をポジティブに評価するような発話をしていると考えられる．

07 行目から 10 行目の間で店員とのやりとりが終了したことが明らかになった直後に，R は 11 行目で「モテるな.」と S の方を見ながら発話する．そして，S は R の方を向き，「モテるとこやわ.」と同意を与えている．この S と R のやりとりは，この２人だけで行われているように見え，G はその２人のやりとりを聞いている状態であると言えよう．しかしながら，この「モテる」という異性から好かれることを意味する言葉は，ポジティブな評価であると考えられ，その評価の対象は，先ほどの注文のやりとりから考えるに G であると言えるだろう．つまり S と R は，彼らの２人のやりとりによって G を間接的に褒めているのである．

「モテる」というのは，才能あるいは技量に対する褒めであると考

【断片２「どや顔」】

((この断片の前では、S がメニューを見ながら食べたいものの候補をいくつか挙げている。その後 G へとメニューを渡し、G もメニューを見た後、店員を呼び、注文をしている。断片はその途中から始まる。))

```
01  G：で豚の角煮[:.
02  T：          [+豚の角煮::はい,+
    r：          +うなずき------>+
03  S：*>ぜんぶ<(S の名前)が食べた+いや*つ:   +.
    s:*顔を R に-------------------->*
    r：                          +うなずき-->+
04  G：*エイひれ炙り焼き*で,
    s:*顔 R---------->*横目で G->>
05  T：エイ+ひれ*炙り焼[き:.
    s:-------->*顔 R-------->
    r：   +目を見開く----->
06  S：              [こうゆうところ*が[(      )+やで,*
    s：               -->顔 R、G 指差し--->*拍手をし顔を戻す-->*
    r：               ------------------------------>+
07  T：                                          [以上でよろし
08      [いですか?]
09  R：[はい.    ]
10  T：ありがとうございま:+す,
    r：                  +顔 S に向けて戻す
    s：               *飲み物を飲もうとする-->
11→R：モテ+ る な* +.
    r：   +顔 S--->+
    s:--------->*
12→S：* モ テ る と こ や わ *.
    s:*グラスを置いて、顔 R-------->*飲み物を飲む-->
13⇒G：((誇らしげにうなずく*))
    s:----------------->*
14➡S：*ha [ha ha * ったっ : : *.ha:]
    s:*G を指差す->*手で口を隠す->*
15  R：    [モテポイント追加：.]=
16➡S：=>なんで<@ちょっとどや顔@す(h)*る(h)[ん(h).]
    g：         @うなずく---->@
    s：                          *グラスを口に持っていく-->
```

えられる．3.1 で述べたように，それらに対する褒めへの適切な受け手の応答は，拒否，不同意であるのが一般的であると言えよう．それにもかかわらず，G は 13 行目でうなずき，褒めを受諾するのである．そのような G に対して S は 14 行目で G を指さしながらおそらく「はらたつ」であると考えられる発話をし，さらに 16 行目では「>なんで<ちょっとどや顔するん．」と G のうなずくという行為を取り上げ，非難しているように見える．しかし G はそれだけで終わらず，18 行目で「までもおれもうモテんでいいから．」と「モテる」ことを認めた上で，それ以上はもう必要ないということを告げる．それに対し R は目を見開き，20 行目で「#ha::::#」と掠れた声を出すことで怒りを表しているような態度を見せ，S はグラスを音を立てて置き，怒ったような表情で R の方を向き，21 行目で「聞いた．」と問いかける．そして 23 行目で「今のはケンカ売ってるやんね？」と明らかに G の 18 行目の言葉を取り上げ，それに対して非難を向けているように見える．

```
17  R:                                          [nhuhuhuhu]
18⇒G:までも@おれもうモテんでいい@から．
   g:      @顔左---------->@顔 SR、にやつき-->
   s:--------------------------->
19     (0.5)@ +(0.4)
   g:--->@
   s:----------------->
   r:       +目を見開く->
20➡R:# . *h a @+ : :* : :#
   r:---------->+顔 S------>
 ➡ s:--->*          *グラスを音を立てて置く-->*顔 R-->
   g:          @飲み物を飲む----------------------->
21➡S:聞い@た．
   r:------->
   s:------->
   g:-->@にやけながら SR->
22➡R:.khi@:*::*:+今のは:゜あの:゜=
   r:---------->+
   s:----->*  *顔 R--------------->
   g:-->@
23➡S:=今のはケンカ売って[るやんね?*]
   s:-------------------------->*
24  R:                  [+今-      ]
   r:                   +カメラを指差しながら顔 S-->
25  R:今撮ってる[から:]
   r:-------------->
26  S:          [uhaha]ha[ha]
27  G:                   [ha]
28  R:                   [*¥カ]ットして:+¥
   r:                   ------------>+顔 S-->
   s:                    *笑いながら手を叩く-->
29  R:hehehehehe*[he   ]+
   r:---------------->+
   s:---------->*
      ((中略：30~45))
46  R:=モテんでいいからってことはも:
47  S:いるから．
48  R:いるから．(0.7)また-たしかに(0.7)そら大事．
49     (1.5)
50  R:゜でも゜もう:この二人に言う:言葉ではないよ[な,今のはな,]
51  S:                                          [ないわな,  ]
52     優しくない[よな,]
53  R:          [優しく]なかったな,
54  R:>それは<あの:マイナスポイント．
```

このように，S と R の 2 人，特に S が G に対して非難を行う理由は，まず G が褒めに対して拒否，不同意を行い，謙遜するという社会的な規範から逸脱している点が挙げられる．このことは，Pomerantz (1978) が褒めの受け手が褒めを受諾，同意した際に，その次の位置で褒め手はそれを指摘すると述べていることからも支持できるだろう．

しかし，彼女らが非難する理由はそれだけではない．46 行目以降のやりとりを見てみよう．ここまで G への非難のやりとりが一通り終わった後，50 行目で R は「でももう:この二人に言う:言葉ではないよな，今のはな，」と発話し，「この二人」つまり S と R に対して，G の発話は言うべきでないことであったと述べる．S もそれに同調しており，51 行目で R の言葉の末尾と重なるように「ないわな，」と述べ，続いて 52 行目で「優しくないよな，」とさらに G を非難するような発話をし，R も S の「優しくない」という非難に 53 行目で同意している．これらの発話からわかるように，「モテる」G と異なり，S と R は「モテていない」者としてふるまっている．また，背景的な情報を含めて述べるならば，G には最近恋人ができた一方で，R は最近恋人と別れ，S は片思いをしていたがそれを諦めている．つまりこの G と S と R の 3 人は，「恋人がいる」G と「恋人がいない」S と R という二極化された関係にあると言える．そして断片以外の会話では，S と R は彼ら自身のことを「失恋組」と呼んでおり，「恋人がいない」ことを自虐的に述べ，ネガティブに評価している様子が見られる．そのような彼らが，G を「モテる」とポジティブに評価することは，「恋人がいる」G を優勢側に置き，「恋人がいない」自分たちを劣勢側に置くという行為を達成していると言えるだろう．そのように考えれば，「恋人がいる」優勢側に対して「恋人がいない」劣勢側が褒めるという行為は，彼らの中の「恋人がいる」ことに対するうらやましさのようなものを垣間見ることができないだろうか．さらに劣勢側が自分たちの「恋人がいない」という状況を自虐的に捉えていることから，彼らは「恋人がいない」ことをコンプレックスとして抱えているようにも見える．そんな S と R からの褒めを，G が認め，ましてや「必要がない」とまで言うことは，G と S，R の優劣を明確にし，その両者の差を広げ，溝を深めるという配慮の欠いた行為であると言える．S と R が怒りを表し，G を非難する合理的かつ適切な理由はそこにある．

3.3 冗談であること

彼らのやりとりが冗談であることは，彼らの発話の仕方や，身体的な動作の観点から明らかである．なぜなら彼らの会話における非難とその前後のやりとりに着目すると，例えば，G の 13 行目のうなずきが顔のにやけとともに何か誇らしげに見えることや，S と R の反感を買うきっかけとなった G の 18 行目の発話がにやけを伴っていること，さらに，13 行目に対して S が G を指さして音声的な笑いを伴いながら非難したり，18 行目に対しても顔のにやけを伴って非難していることから，彼らは本気で相手を貶めようとしたり，あるいは本気で相手を非難しているようには見えないからである．そし

て，24，25行目のRの発話によって，Sが声を出して笑い，Gも笑っていることから，このやりとりが３人にとって「おもしろもの」として扱われていることが理解可能である．

これらの事実は，大津(2004)で述べられていることと合致し，彼らは「遊びとしての対立行動」を達成していると言えよう．しかし，彼らのやりとりが冗談に見えるのはそれだけではないように思われる．ここでまず押さえておきたいことは，彼らが親しい関係にあり，断片や，断片外の会話，またはそれ以外の交流で，Gには恋人がいて，SとRには恋人がいないということを，３人の間で共通に知識として持っていることである．そのことを踏まえて，もう一度断片の 11 行目から 23 行目までのやりとりを見てみると，SとRによる褒めをGが顔のにやけを伴って受諾することは，「恋人がいない」２人を，「恋人がいる」Gが，その知識を用いてSとRの「恋人がいない」という状況をからかっているように見えないだろうか．千々岩(2013)では，会話の相手が嫌がるものをからかいの資源として利用するという，相手に関する知識を利用したからかいの事例について論じており，上述のからかいはそのような事例と類似するものであると考えられる．そして，そのGのからかいに対し，SやRが怒りを表したり，Sが非難したりすることは，Drew(1987)のからかいの受け手によるまじめな応答(Po-faced receipts)に通ずるものであると考えられ，SとRはそのようにふるまうことによってからかいを否定し，自分たちの正当性を主張している．他方，彼らは笑っていることから，それが「おもしろいもの」としての理解を示している．つまり，Gのからかいは，SとRにとってもからかいとして理解されていると言えよう．

4. まとめ

本研究では，親しい友人同士の会話で起こる冗談としての対立を見るために，優劣のつく話題の中で生じる「褒めー褒めの受諾ー非難」の連鎖に着目した．そしてなぜそのやりとりで非難が起こり，他方で冗談として理解可能なのかという疑問を解明してきた．そこで明らかになったのは，⑴非難は，褒めに対して謙遜するという社会的規範から逸脱している点，褒めの受諾によって優劣をはっきりさせ，聞き手との溝を深めるという配慮の欠いた行為をしている点で適切となること，⑵会話参加者たちは，笑いなどのメタメッセージを用いて冗談を成立させているとともに，褒めを受諾する側は相手に関する知識を用いてからかいを行い，非難する側はそのからかいに対してまじめに応答するという，からかいの連鎖を達成していたことである．

このようにして，本研究で登場した会話参加者たちは冗談の対立を遂行しているのだが，その対立を通して彼らの「親しさ」が示されているように見える．なぜなら，Bateson(1972)が「対立を否定することで親しさを表す」と述べているように，「逸脱ー非難」，「からかいー非難」という対立関係が笑いや身体動作によって否定されているからである．さらに彼らが共有知識を用いてこのやりとりを行っていることも，彼らの親しさを表す証拠となっている．そしてそれを冗談としてお互いに理解していることから，Brown & Levinson(1987)が「冗談は話し手と聞き手が共通の背景知識や価値観を強調するものである」と述べているように、彼らは，冗談としての対立を通してお互いの「背景知識や価値観の強調」、つまり、親しさを示し合っていると言えるだろう．

参考文献

Bateson, G. (1972) *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Brown, P. and Levinson, S. C. (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.

張承姫 (2014)「相互行為としてのほめとほめの応答ー聞き手の焦点ずらしの応答に注目してー」『社会言語科学』第 17 巻 第1号 pp.98-113

千々岩宏晃 (2013)「「からかい」の相互行為達成：「あなたに関する知識」を用いた発話の一用法」『日本語・日本文化研究』23 pp.129-141

Drew, Paul (1987) ‘’ Po-faced receipts of teases.’’ *Linguistics*. 25. pp.219-253.

初鹿野阿れ・熊取谷哲夫・藤森弘子 (1996)「不満表明ストラテジーの使用傾向―日本語母語話者と日本語学習者の比較―」『日本語教育』88 日本語教育学会 pp.128-139

金庚芬 (2007)「日本語と韓国語の「ほめの談話」」『社会言語科学』第10巻 第1号 pp.18-32

丸山明代 (1996)「男と女とほめー大学キャンパスにおけるほめ行動の社会言語学的分析ー」『日本語学』第 15 巻第４号 pp.68-80

大津友美 (2004)「親しい友人同士の会話におけるポジティブ・ポライトネスー遊びとしての対立行動に着目してー」『社会言語科学』第6巻 第2号 pp.44-53

Pomerantz, Anita (1978) ‘’ Compliment Responses: Notes on the co-operation of multipleconstraints.’’ Jim, Schenkein (Ed.) *Studies in the organization of conversational interaction*. pp. 79-112. New York: Academic Press.

大学の空き時間における二者間会話場面の分析

ー沈黙明け行動に着目してー

千田 真緒(東京都市大学学部生)　岡部 大介(東京都市大学)　市野 順子(東京都市大学)

1. 研究背景と目的

本稿では，大学のカフェテリア(2 名がけのテーブル)において，2 名の大学生が 15 分から 30 分程度過ごす場面で見られるインタラクションを分析する．大学のキャンパスにおいては，講義と講義のあいま(「空きコマ」)などになされる学生どうしの何気ない日常会話も観察される．このような場面において，大学生たちは，目の前の他者とのあいだに間合いを形成するとともに，環境との間合いを調整しあう(坂井田，2020)．例えば，スマートフォンをはじめとするさまざまなメディア利用を伴いながら，他者との対話に関与することも頻繁に観察される．坂井田・加藤(2013)が指摘するように，会話と並行して出現するメディア利用を通して，話者間で生起するコミュニケーションが影響を受けることがある．

このような背景のもと，本稿では，大学の空き時間に何気なく過ごすという，「曖昧な目的が共有されている場面」において，スマートフォンを中心としたメディア利用がコミュニケーションに与える影響について示す．その際，特に会話の「沈黙」と「沈黙明け」に着目する．ここでの沈黙とは，「いずれの話者も発話せずに “間があいた” と感じられる状態」(小磯・伝，2000)をさす．会話における沈黙は，一般には気まずさを生む「発生すべきでない現象」としてとらえられがちであるが，そうとは限らない(坂井田・加藤，2013)．空き時間を何気なく過ごすうえでは，過度に気配りをすることなく知らず知らずのうちに沈黙や沈黙明けに対処することが，ある種の「リテラシー」として観察可能となる．わたしたちは，あらかじめ準備された対応だけをこなすのではなく，日常生活世界のなかで動的に対応する知が求められる(諏訪，2013)．

沈黙が明ける際，話し手はどのようなふるまいを通して，「話し始める」ことを聞き手に示すのであろうか．同時に聞き手は，どのように「聞き始める」ことを示し，沈黙明けの会話空間を作るのであろうか．特に大学生のスマートフォン利用に着目しながら，普段何気なく調整しあっている間合いの姿を分析する．

2. 方法

2. 1 日時・場所と分析対象者

2016 年 6 月〜7 月の 1 ヶ月間，A 大学内にあるカフェテリアにて本稿のデータが撮影された．座席の真上からカメラで撮影し，座席にマイクを設置した(図 1)．A 大学の工学部倫理委員会の承認を経てデータ収集がなされた．観察対象となった大学生には，調査の目的を説明し，協力が可能な場合は謝礼が支払われた．撮影されたデータのうち，音声が聞き取れないものや，睡眠または勉強時間が長く，行為に変化が見られないものを除いた 7 本のデータを分析対象とした．分析対象とした映像は，最も短いもので 15 分 11 秒，最も長いもので 33 分 27 秒である．いずれも大学生 2 名の会話場面であり，女性どうし 6 組，男性どうし 1 組からなる．

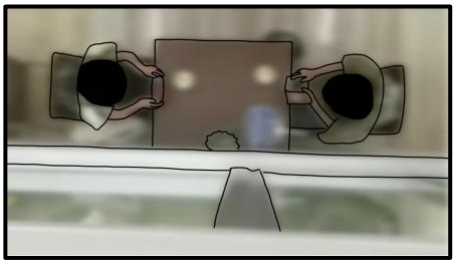


図 1　撮影の人物・環境配置

2. 2 観察・分析の手続き

映像分析ソフト ELAN を用いて，「発話内容」，「スマートフォンに関連する行為」，「スマートフォン操作以外の行為」に注釈をつけた．「スマートフォンに関連する行為」は，主にスマートフォンを操作している状態のことを指す．スマートフォン

を机に置いたり，保持していたりする行為も含む．「スマートフォン操作以外の行為」とは，飲んだり食べたりする行為を指し，身体そのものの動きはみていない．

3. 量的分析

3. 1 カフェテリアにおける行為の理解

大学のカフェテリアにおけるおおまかな行為を理解するために，「飲む」，「食べる」，「席を離れる」行為と，本稿で焦点をあてる「スマートフォン操作」の 4 つの行為の出現回数を確認した．「席を離れる」という行為は，カフェテリアで注文した飲み物や食べ物を取りに行ったり，観察対象者以外の友人と話したりするために席を外すことを指している．

映像データからは，分析対象とした「飲む」，「食べる」，「席を離れる」，「スマートフォンを操作する」以外にも，例えば「荷物を置く」，「椅子に座る」行為などもみられた．ただし，大学のカフェテリアの大まかな状況をつかむ目的のため，分析対象を上記 4 つにしぼった．

それぞれの行為を 7 つの映像データでカウントした．分析の結果，「飲む」行為が平均 25.93 回と最も多かった．次いで「スマートフォンを操作する」(24.71 回)，「食べる」(5.07 回)，「席を離れる」(1.79 回)の順に多かった．また，1 人当たりの 1 分間のスマートフォンの操作回数は，平均で約 1.13 回，飲む行為は約 1.22 回観察された．大学生は「飲む」行為と同程度「スマートフォンを操作する」．カフェテリアにおける 2 者の相互行為では，スマートフォン，飲み物といった人工物との関係をお互いに示しあいながら会話を構成していることが予測される．

3. 2 カフェテリアでのスマートフォン操作時の行為形態

本稿では，大学の空きコマにおけるカフェテリアでの会話とスマートフォン利用に着目する．カフェテリアにおいて，片方の対象者がスマートフォンを操作し始めてから終わるまでの間，もう片方の対象者はどのようにふるまっているのだろうか．3.1 で抽出した「スマートフォンを操作する」場面における 2 者間の行為形態を分析した．

細馬(2014)を参考にしながら，2 者のうち片方が「スマートフォンを操作する」行為をなした際，もう片方は(1)「スマートフォンを操作する」行為以外をする(行為不一致)のか，(2)もう片方も「スマートフォンを操作する」行為をする(行為一致)のか，(3)「スマートフォンを操作する」行為を開始した学生のスマートフォンを 2 者で共有する(行為共有)のかに着目した．以上 3 つの行為形態を以下にまとめる．

(1) 行為不一致　　: 飲む，食べる，立ち上がるなどスマートフォン操作以外の行為をしている．
(2) 行為一致　　: スマートフォンを操作している．
(3) 行為共有　　: スマートフォンの画面を共有する．

各形態の頻度は表 1 の通りである．片方の参加者がスマートフォンの操作をした際，半数以上(69.23%)において，もう片方は違う行為をする「行為不一致」が観察された．同様に，「行為共有」の出現回数は少ない(4.61%)．このことから，大学生 2 者の会話場面において，どちらかが「スマートフォンを操作する」行為を開始した際，もう片方は相手の「スマートフォンを操作する」行為に積極的に関与しない場合が多いことが分かる．

表 1　一方の対象者によってスマートフォン操作が行われた際のもう一方の対象者の行為形態

行為形態	頻度(回)
行為不一致	90
行為一致	34
行為共有	6
合計	130

3. 3 スマートフォン利用に伴う「沈黙」の平均時間

2 者のうちどちらかが「スマートフォンを操作する」行為を開始した際，もう片方が積極的に関与しない(3.2 参照)ことから，カフェテリアで過ごす大学生の会話には，沈黙の時間が出現していることが推測される．そこで，観察対象者のそれぞれが発話していない時間を「沈黙時間」とし，集計した．その結果，最も短い沈黙時間の平均は，1.64 秒であり，最も長い沈黙時間の平均は約 15 秒であった．全データでの 2 者の沈黙時間の平均は，6.26 秒であった．

以上の分析から，「飲む」行為や「スマートフォンを操作する」行為は，沈黙に対処するための行為としても作用しているこ

とが予測される．スマートフォンのような携帯型メディアが登場する以前は，「飲む」行為や「食べる」行為を中心に，沈黙への対処がなされていたのかもしれない．なお，2 者が同じスマートフォンを何かしらの形で共有したり，一緒に操作したりすることは少ない(4.61%)．2 者のうち，どちらか一方がスマートフォンの操作をしているとき，もう一方もその行為に過度に注意を向けてしまうことは，「曖昧な目的が共有されている場面」のなかでの過ごし方にはふさわしくないのかもしれない．大学生の「空きコマ」の過ごし方におけるメディア利用の「リテラシー」から逸脱する可能性がある．むしろ，スマートフォンは，お互いの行為に過度に関与することを避けるための道具として機能していることが予測される．

4. 質的分析と考察

4. 1 スマートフォン利用を伴う「沈黙明け」の事例

3 の量的分析において，スマートフォンが「曖昧な目的が共有されている場面」における会話に作用している可能性を確認した．大学生にとって極めて日常的な「空きコマ」のカフェテリアであれ，会話の参与者は，互いのしぐさを注意深く観察することを通して自らのふるまいを調整している．

以下の分析では，「スマートフォンの状態」(スマートフォンの置かれた状態，カバーの開閉状態など)や「スマートフォンの操作」が，会話，特に沈黙と沈黙明けにおいてどのような役割を果たしているのかを質的に検討する．ここでは，2 つの事例を挙げながら考察を進めていく．

まず事例 1 において，「スマートフォンの操作から離れるとともに発話を開始する場面」を見ていく．坂井田(2020)にならい，事例 1 の身体的ふるまいを書き起こした(図 2)．「右−身体」は，図 3 における右の対象者の身体的ふるまいを示している．また，左の対象者が発話している際，どの位置で身体的ふるまいが始まったかを，⌊_の記号で表している．

事例 1 の直前まで，約 40 秒の沈黙が観察された．その沈黙の間，左の対象者は「スマートフォンを操作する」行為と「飲む」行為，右の対象者は「飲む」行為をしていた．事例 1 の場面において，左の対象者は「ふわふわのかき氷もさ，」と発話すると同時にスマートフォンの操作をやめた(図 3-(a))．そしてスマートフォンを操作していた左手を飲み物に移行させた．その際，右手では，飲み物を机に置いていた(図 3-(b))．その後，両手を飲み物に移した(図 3-(c))．

この時の，左の対象者がスマートフォンを操作している指の動きに着目する．左の対象者は「ふわふわのかき氷もさ，」と発話する直前，スマートフォンを縦にスクロールしていた(調査者には，画面上のテキストや画像を判読，視認可能な速度を超えて，「無意味にスクロールしている」ように見えた)．そしてスクロールをやめると同時に発話し始めた．一方，右の対象者は，左の対象者がスクロールをしている間，飲み物を飲んでいた．左の対象者が「ふわふわのかき氷もさ，」と沈黙を破った際に，右の対象者は飲み物を飲むことをやめ，左の対象者に顔を向けていた．その後，両者とも会話をしながらも飲み物を飲む行為は続けていた．

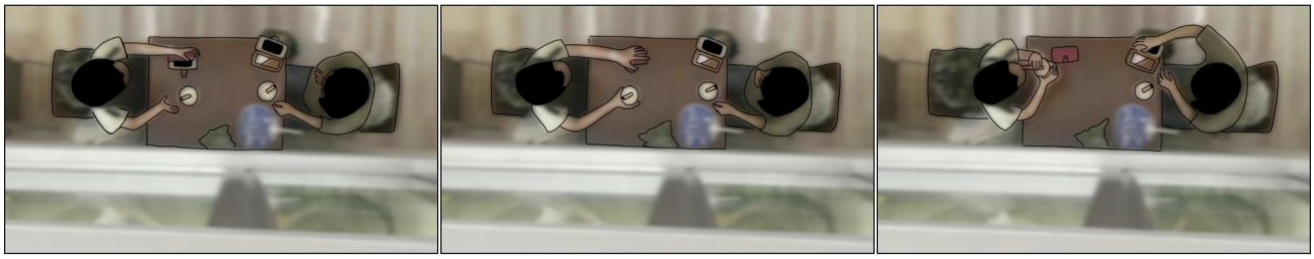
右−身体	⌐飲むのをやめ，顔を上げる
左	ふわふわのかき氷もさ，
左−身体	⌊スマートフォンから指を離し終える

図 2　事例 1 の身体的ふるまいの書き起こし

(a)　7 分 5 秒　　(b)　7 分 6 秒　　(c)　7 分 7 秒

図 3　事例 1 の身体的ふるまいの変遷

次に, 事例 2 について述べる. 事例 2 の直前までは約 2 分間の沈黙があり, その間左の対象者はスマートフォンを操作し, 右の対象者は飲み物を飲んでいた(これは, 3. 2 で示した「行為不一致」の 1 例でもある). 事例 2 では, 左の対象者が自身のスマートフォンのカバーケースを閉じた(図 4-(a))2 秒後に, 右の対象者が発話した(図 4-(b)). 左の対象者のカバーケースが閉じられたことに誘われるかのように, 右の対象者は「パン買ってくるね」と発話し, スマートフォンのケースからポイントカードを取り出した(図 4-(c)).



(a) 3 分 46 秒　(b) 3 分 47 秒　(c) 3 分 48 秒

図 4 事例 2 の身体的ふるまいの変遷

4. 2 会話の「沈黙明け」をいざなうスマートフォン・リテラシー

事例 1 と事例 2 から, スマートフォンの操作を伴うしぐさは, 「沈黙明け」を共同的に実現するためのリソースとして機能していることがうかがえる.

事例 1 では, 左の対象者がスマートフォンのスクロール操作をやめることに続き, 「沈黙明け」が観察された. 左の対象者が発話する直前, 彼女は(調査者から見ると)一見無意味だと思われる縦スクロールをし, 飲み物へと両手を伸ばした. この縦スクロールから飲み物への移行は, 相手に対して, 「沈黙」が明ける可能性があることを表しているととらえることができる. 一見無意味な左の対象者によるスマートフォンの縦スクロールではあるものの, 右の対象者に対して沈黙から会話に移行することを予期させることができる. 右の対象者が左の対象者の縦スクロールを視認できていたかは定かではないが, 左の対象者は, 知らず知らずのうちに発話への移行を示唆する「スマートフォンの操作」 (この場合縦スクロール)を行っていたとみなすことができる.

事例 2 では, 左の対象者のカバーケースを閉じるという行為が「沈黙明け」を示唆し, 右の対象者のの発話を誘発するきっかけとして使われていた. しかし, カバーケースを閉じるという明示的な「沈黙明け」のサインがあるにも関わらず, 事例 1 とは異なり, すぐには発話がなされたわけではなかった. このことから, たとえ「沈黙明け」の明示的なサインがあったとしても, 必ずしも「沈黙明け」に参加する必要はないというリテラシーが読み取れる. また, 頭部の動きに着目すると, 両方の事例において, 「沈黙が明ける」際, 左の対象者が頭部の向きを右の対象者から逸らしている様子が観察できた. これは, 強制的な「沈黙明け」を避けるためだと考えられる. 仮に, 「沈黙明け」を知らせるタイミングで, 視線をすぐに相手に向けた場合, その相手は「沈黙明け」に自分が対処することを要求されていると感じる可能性もある. 目的が曖昧なまま過ごすという共通の理解のはずが, 「沈黙明け」する権利を委ねられることとなる. 左の対象者がスマートフォンのカバーケースを閉じつつ, 右の対象者に視線を向けないことを通して, 右の対象者は即座に「焦点の定まった会話」を開始する必要はない. その結果生じた行為が, 右の対象者の「パン買ってくるね」という発話とともになされた離席であった.

このような微細なスマートフォン操作は, 対面時のスマートフォン「利用マナー」にみられる(啓蒙や教育によって身につく)リテラシーとは異なる. 本稿で示したように, 私たちの日常生活の会話は, 一般的な「利用マナー」からはこぼれがちなものの, 対象の大学生たちがいつの間にか身につけてしまっているスマートフォン操作のリテラシーに支えられている.

参考文献

細馬宏通(2014). 相互行為としてのページめくり 認知科学, **21**(1), 116.

小磯花絵・伝康晴(2000). 円滑な話者交替はいかにして成立するか―会話コーパスの分析にもとづく考察― 認知科学, **7**(1), 97.

坂井田瑠衣(2020). 相手のふるまいに寄り添う―日常会話の間合い 伝康晴・坂井田瑠衣・高梨克也・諏訪正樹(編)「間合い」とは何か―二人称的身体論 春秋社 p.66-67.

坂井田瑠衣・加藤文俊(2013). 会話と並行する身体動作がコミュニケーションを規定する―お好み焼きの協同調理を会した食卓におけるコミュニケーションの分析― 第 27 回日本人工知能学会, 3G3-OS-12a-2.

諏訪正樹(2013). 見せて魅せる研究土壌―研究者が学びあうために― 人工知能学会誌, **28**(5), 695-701.

日本語母語話者の視点の捉え方と表現形式について

－４コマ漫画の描写を通して－

許　明子(名古屋大学)

1. はじめに

本研究では日本語母語話者の視点の捉え方と，その視点を表す表現形式を明らかにするために，4 コマ漫画によるストーリー描写の調査を行った．4 コマ漫画の描写を通して，日常で起こりうる出来事や事態を話し手がどのような視点で捉え，それをどのように言語化するかについて明らかにする．本発表では，日本語母語話者が自身を主人公としてストーリーを描写する際の立場や視点，そして言語化する際の言語形式の２つの観点から分析を行う．各場面の１コマ目の描写を通して当事者としての「現場の臨場感」をどのように表現しているか．さらに，当事者として事態をどのように把握して描写しているかについて主観性を表す言語表現（益岡 1997）について分析を行う．

2. 先行研究

木村（2014：99）は現実を言語化するにあたって言語化という行為を介して，客観的現実がどのような形で主観的現実として組み立てられるかについて，慣習的な要因の一つとして，話し手が客観的現実を捉える際の認知的な「視点（perspective)」という現象に焦点をあてて対照研究の観点から分析している．木村（2014）によれば以下の２つの視点があるという．

- **「当事者現場立脚の視点」**：話し手は，表現の対象となる現場に立脚し，当事者としての自らの視点を通して，現場に存在する事物の関係づけを行なう．話し手が現場に一実際に，あるいは概念上一立脚して現実を捉える」という視点の捉え方
- **「傍観者俯瞰型の視点」**：話し手は現場に立脚するわけではなく，あたかも傍観者が眼下の風景を俯瞰するかのような視点で，東西南北という絶対座標に照らして，参照点と目標のみの位置関係を捉える．このような視点の取り方を「傍観者俯瞰型の視点」とする

木村（2014）では中国語母語話者は事態認知において傍観者的な視点を取り，ステージを見る観客ごとく「ひと事」として事態を捉えるのに対して，日本語母語話者は現場立脚型の視点をとりがちであり当事者的な視点を取り「わが事」として捉える傾向が強いと述べている．

南（2015）では前述の木村（2014）の視点の捉え方を認めており，日本語母語話者の語りでは視点が主人公に固定される傾向が認められると述べられている．その結果，日本語母語話者の語りには中国語話者や英語話者より受動文の使用頻度が高く，I-JAS の会話データの分析結果から有意差が認められていると指摘している．

以上の先行研究の指摘を踏まえて本研究では日本語母語話者が話し手である自身に視点をおいて出来事を捉えた際にどのような表現形式を用いて言語化するかを明らかにすることを目的として，3 つの出来事の場面を設定して描写してもらう方法で調査を実施した．

3. 調査概要

調査対象は 20 歳代の日本語母語話者 26 名であり，身分は大学生，大学院生，社会人の様々である．調査を実施する際に，被調査者自身が主人公になり，話し手自身に起きた出来事として描写するよう指示した．調査方法は Zoom ミーティングを使ってオンラインで実施し，4 コマ漫画を画面共有しながらストーリーを考えた後，音声で述べてもらった．調査の内容はすべて録画し，描写した音声データを文字起こしした後，テキストのデータを用いて分析を行った．

本研究で設定した 4 コマ漫画は次の３つの場面である．各場面それぞれ①～④のストーリーになっており，それぞれの場面とストーリーは以下の通りである．（調査に使用した 4 コマ漫画は資料を参照されたい．）

- 場面(1)：①テスト実施中，②隣の人にテストを見られ，③テスト後に注意したが，④逆に怒られた．

- 場面(2)：①海外から帰国してくる両親を迎えに空港に行くと両親と電話で話し，②両親と一緒に空港からバスで街に戻ったが，③空港にカバンを置き忘れたことを思い出し，④空港に戻る
- 場面(3)：①突然雨が降り出し，②友人に傘を貸すと言われたが，③母に迎えに来てもらうよう電話で話し，④母に迎えに来てもらった.

調査を行う際の指示としては，自分をマンガの主人公として捉えて表現すること，4 コマ漫画をすべて表現するように伝えた．上記の各場面の 4 コマ漫画を見て，ストーリーを考えた後，音声でストーリーを話してもらった．また，調査後に任意で自由に感想を述べてもらった.

4. 分析結果

分析の結果，各場面の１コマ目に話し手自身を主人公として捉えたことを表すために，現場に立脚した臨場感を表す言語表現が選択されていることが分かった．その中には，「～ている（ていた）」の継続を表す表現や，話し手の視点を捉えた言語表現として「てきた」，話し手の主観性を表す表現「一生懸命」「～てしまった」等の表現が選択されていることが分かった．南(2015)で指摘されているように，話し手を主人公として視点を捉えて表現する場合は受動文や授受表現等が用いられる傾向があるが，各場面のストーリーの構成に用いられた言語表現に関する詳細な分析結果は別の機会に改めることにする.

本研究では，木村（2013）で指摘されている日本語母語話者の視点の捉え方として「当事者現場立脚の視点」がどのように表現されているかを考察するべく，「現場の臨場感」を捉えた表現形式と，「当事者としての主観性」を表す「主観性述語」（益岡 1997）の２つの観点から考察する.

4.1 現場の臨場感を捉えた表現形式

木村（2014：111）では「あ，雪，降ってる」という事実の捉え方についても「視点」が関わっているとし，日本語母語話者は眼前の降雪を＜運動の継続＞として捉え，当事者として現場に立脚した視点を取ると述べている.

本調査においても＜今＞＜ここ＞の現場に立脚した言語表現が選択されており，「～ている（ていた）」「（よ）うとすると」等の選択されていることが分かった．特に場面（1）と場面（3）の１コマ目は主人公の置かれている現場の描写が容易であり，場面（1）の「わたしが，ま，テストを受けています」類を選択した被験者は 23 名，場面（3）の「雨が降っているんですけど」類のような「ている（いた）」の言語形式が選択した被験者は 14 名，「降ってきた」類を選択した被験者が８名，「外出しようとすると」が２名であり，多くの被験者がこれらの言語形式が選択していることが分かった．[1]

一方，場面（2）の１コマ目は現場に立脚した＜継続＞した事実としては捉えにくい方場面であったため，当事者として現場に立脚した臨場感は表されておらず，「日本へ来ることになった」「～という（って）連絡をもらった」「～というので」のような次の事態を引き起こす＜変化＞として捉えていた．場面（2）の１コマ目の用いられた言語形式は「ことになる」（８名），「～という（って）（というふうに）（というので）連絡をもらいました」，「～というので」，「～という話をしました」のバリエーション（10 名）であった.

さらに，場面（1）と場面（3）では「今日は」「今」を明示し，現場の臨場感を時間的・空間的に明確に設定して描写した被検者が 2 名いた．その他の現場に立脚した言語表現として場面（1）では「男の子と一緒に」「一生懸命」「難しいながらも頑張って解いていた」「テスト勉強をしっかり臨んでから」のような当事者の状態を描写する表現や，「夏休み前の最後の授業で」のような当事者の経験に即した時間的な描写も用いられていた.

各場面の１コマ目の現場の状況を捉えた表現をまとめると表１のようになる.

表１　各場面の臨場感を捉えた表現

場面	コマ	選択された表現
場面（1）	１コマ目	私がテストを受けています／一生懸命ですとを受けているんですけど／え一学校でテストに取り組んでいました／え一頑張ってきた勉強の成果を，テストで発揮しましょうというというところで，テストに挑んでいます／テストを解いています／えっとテストを受けていたら／私とボーダーの服の子がですね，一緒にテストを受けていました／えーテストを頑張っていました／テスト勉強をしっかり臨んでから，テストに臨みました／すごい一所懸命こうテストを，がりがりやってます／テスト中，私はえ問題を解いていると／えー夏休み前の，最後の授業で，算数のテストがありました／
場面（2）	１コマ目	ってことになって／～というので／というふうに連絡をもらいました，～という話をしました

[1] 水谷（2015：36）では日本の自然会話で話し手が「場」の共有を表す際に「てくる」の使用回数が多いと述べられているが，本研究では話し手の視点を表す表現として「てくる」が多用されていることが明らかになった.

場面（3）	1コマ目	降っている／降っていた／降ってきた／雨宿りをしている／うわ雨降ってきた／降られてしまった／今日は／傘を持っていませんでした／傘を忘れてしまった／忘れちゃった／出ようとすると／外出しようとすると／雨が降っていて

4.2 当事者として主観性述語

益岡（1997）では，事態の認識に対する制約について論じており，日本語の人称の使用に関する制約と断定を表す述語形式について述べている．益岡（1997：4）によれば，「人物の内的世界はその人物の私的領域であり，私的領域における事態の真偽を断定的に述べる権利はその人物に専属する」としており，事態の真偽について断定形を用いるか非断定形を用いるかの制約が関係していると述べている．人物の内的世界を表す事態，すなわち「私的領域」がそれに該当するとしており，感情を表す形容詞系（悲しい，なつかしい，愉快だ等），願望・欲求を表す述語（～たい），感覚を表す動詞系（ヒリヒリする，ゾクゾクする等），知覚を表す動詞（見える，聞こえる等），認知を表す動詞（わかる），思考動詞（思う，考える，感じる等），意志を表す表現（～（よ）うと思う）等の表現が該当すると述べ，これらを「主観性述語」と名付けている．これらの主観性述語は話し手の固有の私的領域であり，話し手の視点を捉えた表現であると考えられ，話し手が当事者として事態を捉えて言語化する場合，主観性述語が選択される．

本調査では各場面に話し手の感情を捉えた場面が含まれており，話し手自身を当事者として捉えて描写した場合，感情を表す言語形式が用いられると予想された．本調査の場面（1）では4コマ目で主人公が困惑している状況，場面（2）では3コマ目にスーツケースを空港に置き忘れた事態，場面（3）では突然の雨に困っている状況が表現されており，事態の捉え方に話し手の主観性を表す言語形式を用いることができる．分析の結果，場面（1）では「逆に起こってきて，びっくりしました」「逆切れをしてきたので驚きました」のような受身文と感情表現を組み合わせた表現形式や，「逆切れをされてしまいました．驚きました」のような「～てしまう」と感情表現を組み合わせた表現形式が多数選択されており，半数以上の被験者が場面（1）の4コマ目の描写に感情表現を選択していた．また，場面（3）の1コマ目の描写には「雨に降られてしまいました」のような間接受身文と「～てしまう」を組み合わせた表現形式や「どうしたものかと困りました」「途方に暮れていると」のような困惑した状況の描写，「傘がないなーと思っていたら」のような現場にいるかのような表現形式が多数選択されていた．一方，場面（2）は3コマ目の描写に「空港に置いてきてしまった」「忘れてきてしまった」のような「～てしまう」表現形式が選択されて非意図性を表していたが，このような表現形式を選択したのは4名のみで，場面（1）と場面（3）より主観性表現の使用が少ないことが分かった．

前節で述べたように，3つの場面の中で，場面（1）と場面（3）は話し手が当事者となり，現場に立脚した視点を取りやすく，時間的・空間的に現場の臨場感を表す表現形式が選択されやすいことが分かった．と同時に話し手の主観性を表す表現形式が選択され，話し手の感情や置かれている立場が描写されやすいことが分かった．一方，場面（2）は場所の移動や事態の変化を捉えた描写が多く，現場に立脚したストーリーが構成しにくく，それに伴って話し手の主観性を表す言語形式の選択も少ないことが分かった．

各場面で選択された主観性表現をまとめると以下の表2の通りである．

表2　各場面の主観性表現

場面	コマ	選択された表現
場面（1）	4コマ目	逆に起こってきて，びっくりしました／逆切れをしてきたので驚きました／反論されてしまい驚きました／逆切れをされてしまいました，驚きました／逆切れをされました／逆切れをしてきた／逆に怒られた／びっくりしてしまいました／すごく嫌だったんですが，～腹が立っていたので，僕はびっくりしてしまいました／怒ったんですけど，えっなんで怒るの？ってちょっとびっくりしてる／怒られてしまいました／逆切れされちゃって，なんか，困った，戸惑った／逆に怒りだしてしまって，自分は困りました
場面（2）	3コマ目	荷物をおいてきてしまった／忘れてしまった／うっかりしていたことに気が付きました
場面（3）	1コマ目	雨に降られてしまいました／途方に暮れてると／どうしたものかと困りました／傘がないなーと思っていたら／傘を忘れてしまって／傘忘れちゃった／傘を忘れてきてしまって

調査協力者の中で6名の被験者から，場面（1）と場面（3）はストーリーの描写が簡単だったのに対して，場面（2）のストーリーの描写が難しく，特に1コマ目の設定が難しかったという感想が寄せられていた．場面（1）と場面（3）は一定の空間を現場として設定しやすく，そこで話し手に生じた事態を当事者として捉えやすく，現場に立脚した臨場感のある描写ができたのではないかと思われる．それに対して場面（2）は場所の移動や事態の変化が含まれているため，空間的・時間的に話し手が当事者としてストーリーを組み立てることが容易ではなかったと思われる．つまり，場面（1）

と場面（3）は話し手が当事者となり，他者との関係や働きかけ等を現場に立脚した表現形式が選択され，臨場感あふれる描写となっているのに対して，場面（2）はみずからの動きである点で，「当事者視点」が捉えにくかったのではないかと思われる.

5. まとめと今後の課題

本研究では日本語母語話者を対象に，3つの場面の4コマ漫画の主人公としてストーリーを描写する調査を行った．分析の結果，事態の当事者の視点を捉えやすい2つの場面では，現場の臨場感を表すために1コマ目で「～ている」の継続の表現が多数用いられていた．また，話し手が当事者として事態を把握している場面では主観性を表す述語表現が多用され，当事者として現場にいるかのような表現形式が選択されていた．一方，状態の変化や場所の移動が含まれている場面では臨場感を表す表現や主観性述語が少なく，視点の捉え方と言語表現形式の選択には密接な関係があることが分かった.

今後は視点と授受表現や受身構文の選択の関係について分析を続けると共に，外国人日本語学習者を対象に同様な調査を行い，対照研究の観点から日本語の特徴について分析を行いたい.

参考文献

木村秀樹（2014）．こと・こころ・ことばー 現実をことばにする視点ー，人文知, 東京大学出版会. pp 97-118.

許明子（2021）. 日本語の補助動詞の使用から見る話し手の視点の捉え方．人文学研究論集第4号. 名古屋大学人文学研究科（印刷中）

益岡隆志（1997）．表現の主観性，視点と言語行動，くろしお出版，pp1-11

水谷信子（2015）．感じのよい英語感じのよい日本語 くろしお出版

水谷信子（1985）．日英比較　話ことばの文法　くろしお出版

南雅彦（2015）．日本語学習者の「形」から見えてくる習熟度―語彙・時制・視点―，LSAJ 4回目シンポジウム予稿集

【資料】4コマ漫画

場面(1)　　場面(2)　　場面(3)

「たいと思う」の機能拡張の様相に関する分析

－願望表出から実行表明へ－

治田　芽生（北海道大学大学院生）

1. 本研究の目的

従来,「たいと思う」は,話し手の願望という主張を緩和する表現であるとされてきた(森山 1992,湯本 2004). 一方で，斉藤（2011）では,「たいと思う」が願望表出の緩和だけでなく，行事や会議などの開始・終了などを告げ，事態を進行させる機能を持つ場合があると主張されている．しかしながら，それらの機能ごとの「たいと思う」に見られる特徴の異なりや，それらの機能同士の拡張関係は十分に明らかにされていない.

本研究では,「たいと思う」の用例における発話と行為成立との時間的関係や語形変化にかかる制約を分析することにより,「たいと思う」に，願望表出の緩和機能，行為予告機能，事態進行機能という３つの機能があることを提案する．さらに，事態進行機能に見られる文法化の特徴を観察することで，これらの各機能が，願望表出の緩和機能をプロトタイプとし，そこから連続的に，行為予告機能，事態進行機能が拡張されているという拡張関係を考察し，その拡張の要因を論じる.

2. 分析

2.1 対象データ

本研究では，国立国語研究所『日本語話し言葉コーパス（CSJ)』,『現日研・職場談話コーパス（CWPC)』において,「たいと思う」,「たいと思います」が現れる用例を分析対象とした．日常的な話し言葉の実態をとらえた先述の２つのコーパスを用いることにより,「たいと思う」の実際の使用傾向を踏まえた分析を行った．[1]

2.2 発話と行為成立時点の時間的関係

ここでは,「たいと思う」の用例を，Searle（1979）が確立した発語内行為の分類に基づき分析する．Searle の提案した発語内行為には，断定型，指令型，表現型，行為拘束型，宣言型の５つがあるが,「たいと思う」には，そのうち，表現型，行為拘束型，宣言型の３つがあると考えられる．Searle（1979）の発語内行為の分類に基づき，本研究では次のように,「たいと思う」の文の発語内行為を分類した．第一に,「たいと思う」による発話が，願望対象の行為成立を目的とせず，単純にその場における話し手の願望を表す場合には，発語内行為を表現型と判断する．第二に,「たいと思う」による発話が，発話時点以降の話し手の行為を予告することを目的としていれば，発語内行為を行為拘束型と判断する．第三に,「たいと思う」による発話と同時に行為が成立していれば，発語内行為を宣言型と見なす．すなわち，表現型，行為拘束型，宣言型の順に，発話時点と行為成立時点との時間的関係が近くなっていくと考えられる.

以下の表１に，それぞれの発語内行為に該当すると分析した「たいと思う」の文の代表例を提示する.

---

[1] なお，本稿では，コーパスの原文における言いよどみの部分を適宜修正した．また，例文の後の括弧内に，コーパスの種類（話→『日本語話し言葉コーパス』/職→『現日研・職場談話コーパス』）と講演 ID を記す.

表１：発語内行為に基づく「たいと思う」の文の分類

発語内行為	発話時点と行為成立時点との関係	例
表現型	行為成立が非現実的，非明示的	(1)（無人島に持っていきたいものについて話している） 子供の頃から馴れ親しんでる柴犬をできればえー**連れていきたいなと思います**.（話 S07M1558）
行為拘束型	発話と同じ場面内に行為成立	(2)（発表の冒頭に，発表の構成について話している） 発表内容の構成ですが，まず背景について述べ，次に対応付け，それからテキスト分割について説明します．そして，え，実験結果を挙げて考察し，**最後にまとめたいと思います**.（話 A03M0177）
	発話の直後に行為成立	(3)実際にそのニューラルネットワークを用いた**本手法について説明したいと思います**．本手法では，ニューラルネットワークを用いている為に･･･（話 A01M0069）
宣言型	発話と同時に行為成立	(4)（ミーティングの進行役の発話） **ミーティングを始めたいと思います．**いつものように定例報告を，A グループ長からお願いします.（職 M09A011）

まず，(1)は，無人島に行くとしたらなじみ深い柴犬を連れて行くという話し手の願望を表している．この発話は，そもそも設定が仮想的なものであることから，行為成立を目的とせず，話し手の単純な願望を示しており，表現型の発語内行為をもつ文として判断できる．次に，(2)，(3) は，「たいと思う」の発話によって発話時点より未来の実行が見込まれる行為を予告していることから，行為拘束型と見なした．(2) の「たいと思う」の発話は，その発表内の最後に考察をまとめるという予定を述べている．また (3) のように，「たいと思う」の発話直後にその行為が成立する場合もある．最後に，宣言型の (4) では，「ミーティングを始めたいと思います」という発話と同時に，ミーティングの開始が成立し，その直後からミーティングの内容に入っている．

以上のように，「たいと思う」の文には，行為の成立を意図しない表現型，成立が見込まれる行為を予告する行為拘束型，発話と同時に行為が成立する宣言型が観察できる．これは，「たいと思う」が，願望表出の緩和機能にとどまらない機能をもつことを裏付けており，それらの各機能が，発話と行為成立の時間的関係から見て，連続的に分布していることを示唆している．

2.3 語形変化にかかる制約

次に，前節で確認した表現型，行為拘束型，宣言型の「たいと思う」のそれぞれの例における語形変化にかかる制約を次の 2 段階によって分析した．1 段階目は，「たいと思う」から「たい」への語形変化の検証である．これは，元の「たいと思う」の文が，願望表出の緩和機能をもつかどうかを検証するものである．すなわち，先行研究のとおり，「たいと思う」の「(と) 思う」が緩和機能をもつとすれば，「たいと思う」を「たい」に置き換えても，願望を直接的に表現したことによって文の丁寧さに違いが生じるだけであり，文法的な容認性に問題は生じないはずである．したがって，「たい」への置き換えが文法的に容認される場合，その「たいと思う」は，願望表出の緩和機能をもつ．一方で，文法的な容認性に問題が生じる場合，願望表出の緩和とは異なる機能をもつとして，前者と区別できると考える．次に 2 段階目として，1 段階目の検証によって「たい」に語形変化できなかった「たいと思う」の用例が，「たいと思っている」に語形変化できるかどうかを検証する．「テイル形」は動作や判断の継続を示し，それにより副次的に未完結性を表すことができる（湯本 2004）．したがって，「たいと思っている」に置き換えられる場合，行為を実行するという判断が完結していないことを表すと考えられる．一方で，「たいと思っている」に置き換えられない場合は，発

話時点で対象とする行為を実行するという判断が完結していると考えられる.

以上の手順に則り,「たいと思う」の文の語形変化の制約を分析したところ,次の表 2 のような結果になった.

表 2:「たいと思う」の語形変化にかかる制約

発語内行為	発話と行為成立との時間的関係	語形変化の例	「たい」	「たいと思っている」	
表現型	行為成立が非現実的,非明示的	(1')(無人島に持っていきたいものについて話している) 子供の頃から馴れ親しんでる柴犬をできればえー{**連れていきたいです**}.	○	—	【1】
行為拘束型	発話と同じ場面内に行為成立	(2')(発表の冒頭に,発表の構成について話している) 発表内容の構成ですが,まず背景について述べ,次に対応付け,それからテキスト分割について説明します.そして,え,実験結果を挙げて考察し,{?**最後にまとめたいです/最後にまとめたいと思っています**}.	×	○	【2】
	発話の直後に行為成立	(3')実際にそのニューラルネットワークを用いた{?**本手法について説明したいです/#本手法について説明したいと思っています**}.本手法では,ニューラルネットワークを用いている為に・・・	×	×	【3】
宣言型	発話と同時に行為成立	(4')(ミーティングの進行役の発話) {#**ミーティングを始めたいです/#ミーティングを始めたいと思っています**}.いつものように定例報告を,A グループ長からお願いします.	×	×	

まず,表現型の「たいと思う」は,「たい」への語形変化が可能である.すなわち,表現型の「たいと思う」における「(と)思う」は,緩和機能をもち,その時の「たいと思う」は,願望表出の緩和機能をもつと結論づけられる.一方で,行為拘束型は,「たい」への語形変化によってできた文が不自然になり,宣言型の「たいと思う」は,よりその容認度が下がる.さらに,「たい」への語形変化に制限がある行為拘束型と宣言型では,(2')のように,発話と同じ場面内の行為を予告する場合,「たいと思っている」への語形変化が可能である.しかし,一方で,発話の直後の行為を予告する(3'),発話と同時に行為が成立する(4')では,「たいと思っている」への語形変化にも制約が生じた.これはすなわち,(2')は,発話時点で対象とする行為を実行するという判断が完結していないことを表す.一方で(3'),(4')は,対象とする行為の実行に対する判断が完結していることを示している.このような判断の完結性は,(3'),(4')の「たいと思う」がそれぞれ,「説明します」,「始めます」という動詞の基本形によって言い換えられることからも観察できる.

以上の分析から,本研究では,「たいと思う」が願望表出の緩和機能(表の【1】),未来の行為の予告機能(【2】),事態進行機能(【3】)をもつと提案する.また,これらの機能は,発話と行為成立との関係が弱いものから強いものへ,語形変化にかかる制約が弱いものから強いものへ,と連続的に分布していると考える.

2.4 「たいと思う」の機能のプロトタイプと拡張

以上のように,「たいと思う」には願望表出の緩和機能、行為予告機能,事態進行機能があることが示されたが,本研究では,これらが,願望表出の緩和機能をプロトタイプとし,行為の予告機能,事態進行機能へと拡張されていると考察する.その理由は,願望表出の緩和機能は,構成要素である「たい」と「(と)思う」の単純な合成によって得られる機能である一方で,行為の予告機能や事態進行機能は,「たい」と「(と)思う」の合成によって得られる機能ではないためである.

さらに,この拡張の方向性は,事態進行機能に見られる「文法化」の特徴からも論証することができる.本研

究では，大堀（2002）の文法化の 5 基準を参考に，事態進行機能をもつ「たいと思う」が文法化し，ひとまとまりの表現になっていることを主張する．具体的には，事態進行機能をもつ「たいと思う」は，願望表出の緩和機能の「たいと思う」に比べ，語形変化ができないという形態の拘束性，願望の意味が漂白され行為の実行という点で意味が抽象化されているという意味のスキーマ性をもつ．これらの特徴は，願望表出の緩和機能の「たいと思う」には見られず，行為予告機能の「たいと思う」には，弱く観察できる．

2.5 機能拡張の要因

ここまで論じた「たいと思う」の機能拡張の背景には，助動詞「たい」の丁寧表現の欠如と，願望から行為実行への連続性という 2 つの観点があると考察できる．

まず，助動詞「たい」の丁寧表現の欠如である．湯本（2004：165）は，「「実際に「～したいです」形を会話に用いると，「すわりの悪さ」」が感じられ，そのような丁寧表現の欠如を補うために，緩和表現としての「(と) 思う」が選択されると主張した．本研究も，この湯本（2004）の主張を妥当であると考えるが，一方で，プロトタイプ的機能である願望表出ではなく事態進行機能をもつ場合に，「たいと思う」の形態の拘束性が強くなることについては，事態進行機能の「たいと思う」が使用される場面の特性があると考える．すなわち，事態進行機能の「たいと思う」が使用されるのは，会議，発表といった社会的な場面であり，１人の進行役である話し手と複数の聞き手が存在する．このような場面の特性によって，単純に話し手の願望を表出する会話に比べて丁寧さが必要とされる．そのため，「たい」の丁寧表現の欠如を補うために「(と) 思う」が付加された「たいと思う」という形式で顕著に固定化が進行したと推察できる．

さらに，２つ目の背景として，ある行為に対する願望からその実行表明へのプロセスと，本研究の主張する「たいと思う」の機能拡張の方向性の合致があると考えられる．野浪・孫（2009）では，次のように，意志の発生から実行へのプロセスが示された．

考えるレベル			→	実行を行うレベル	
シタイ	＜	シヨウ	＜ スルツモリダ	＜	スル

図１：野浪・孫（2009：49）による実行可能性の高低と意志表現の関係

本研究における，「たいと思う」の願望表出の緩和から行為予告，拡張の最も進行した事態進行機能への拡張の方向性は，野波・孫（2009）のプロセスに沿っており，自然な拡張の方向性を示していると考えられる．

3. 結論

「たいと思う」は，発話と行為成立の時間的関係と，その語形変化にかかる制約の 2 つの観点から，願望表出の緩和機能，行為予告機能，事態進行機能という 3 つの機能をもつ．それらの 3 機能は，願望表出の緩和機能をプロトタイプとして連続的に拡張されており，拡張の極にある事態進行機能では文法化の特徴が観察できる．さらに，この拡張の背景には，助動詞「たい」の丁寧表現の欠如と，願望から行為実行への連続性という 2 つの観点があることが示された．

参考文献

森山卓郎(1992)．文末思考動詞「思う」をめぐって 日本語学，11(9)，105-106.
野浪正隆・孫樹喬(2009)．中国人日本語学習者の「意志表現」についての理解状況－アンケート調査のクラスター分析結果－ 大阪大学紀要，58(1)，43-62.
大堀壽夫(2002)．認知言語学 東京大学出版会
斉藤幸一(2011).発話機能としての《進行》に関する一考察 日本語コミュニケーション論集，1，113-120.
Searle, J.R.,(1979). Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts. Cambridge: Cambridge University Press.
湯本久美子(2004)．日英語認知モダリティ論―連続性の視座 くろしお出版

名詞修飾部構造の分類に対する新たな試み

陳上元（横浜国立大学大学院生）

1. はじめに

筆者の中国人留学生向け進学塾での 5 年間の日本語講師の経験の中で, 特に日本語読解対策授業の際に, 日本語長文における複雑な名詞修飾部の構造を理解しにくいという感想を生徒たちから多く聞く. よって, 彼らの名詞修飾部に対する躓くところを解明するため, その構造を系統的に分類する必要があると考える.

2. 研究内容

木村（2007）は, 日本語の名詞修飾構造を真性名詞修飾節と擬似名詞修飾節を分類している. 真性名詞修飾節は, 下の（1）のように被修飾部は「本」のような自立的な名詞に接続する節のことである.

（1）昨日書店で買った　本　は面白い.
　　真性名詞修飾節　被修飾部

それに対し, 擬似名詞修飾節は, 下の（2）のように被修飾部は「こと」のような自立的な名詞以外の形式名詞に接続する節のことである.

（2）チームワークを大切にして仕事をしていく　こと　自体は日本の強みなのです.
　　擬似名詞修飾節　被修飾部

従来の名詞修飾構造に関する研究では, 真性名詞修飾節を中心に研究するのが主流である（寺村（1978）, 大関（2010））. しかし, その 2 つの類型は（1）と（2）のように, 文中においては,「名詞修飾部＋被修飾部」の構造で現れるため, 1 つの名詞修飾ブロック（真性名詞修飾節と擬似名詞修飾節の総称, 以下同様）として捉えられると考える.

また, 名詞修飾ブロック分類の研究については, 被修飾部の機能（時間・条件・理由など）や, 名詞修飾部と被修飾部の格関係（内の関係と外の関係など）を中心に進めてきた（齋藤（2005））. 名詞修飾ブロックの構造に関する研究は筆者の管見の限り, まだ少ない.

3. 研究結果と考察

本研究では,2015 年～2019 年 5 年分の日本留学試験から,読解項目の問題文における名詞修飾ブロックが含まれる 315 文を抽出し,先行研究に基づき,名詞修飾ブロックの構造を分析した結果,名詞修飾ブロックを 4 つの類型に分類した.

類型 1

・連用従属名詞修飾構造

史（2017）による従属節と主節の関係性に基づいた日本語複文の分類を参考にし,連用従属名詞修飾構造を,順接従属節,原因従属節,条件従属節,逆接従属節,目的従属節（従属節部がある目的を示す）,この５つのタイプに分類した.

表 1　連用従属名詞修飾構造の分類

分類	例文
順接従属節	(3) かつては家庭もかえりみず, 仕事一筋になる こと はよいことだ. 順接従属節部 主節 被修飾部
原因従属節	(4) エアコンによって 内と外との温度差が大きい 状態 は,体温調節が大変で免疫力が落ちやすい. 原因従属節部 主節 被修飾部
条件従属節	(5) 自動翻訳機が実用レベルになれば,語学力は不用という 考え方 もできる. 条件従属節部 主節部 被修飾部
逆接従属節	(6) 学校からの帰り道に封筒をポストに入れようと思っていたのに すっかり忘れてしまったというような 失敗 が挙げられる. 逆接従属節部 主節 被修飾部
目的従属節	(7) 野菜作りをしている農家の中には,ニンジンをより甘くするために, この性質をうまく利用している ところ があります. 逆接従属節部 主節 被修飾部

上の表 1 に示したように,順接従属節は（3）の「かつては家庭もかえりみず」のように,従属節部が自然と次の話を引き出すことが特徴であり,述語の連用形や接続助詞「て」がよく使われている.原因従属節は（4）の「エアコンによって」のように従属節部で原因や理由を述べ,後ろに結果が出る節である.条件従属節は（5）の「自動翻訳機が実用レベルになれば」に示したように,従属節部が仮定条件や既定条件を表す節を,連用従属名詞修飾構造の条件従属節と定義する.逆接従属節は（6）「学校からの帰り道

に封筒をポストに入れようと思っていたのに」と主節「すっかり忘れてしまったというような」のように,従属節部と主節部が逆接関係となる.目的従属節は(7)の「ニンジンをより甘くするために」のように従属節部はある目的を示し,主節はそれに応じて様々な動きが見えるパターンである.

類型 2

・多重名詞修飾構造

名詞修飾ブロックには,1 つの被修飾部に対し,2 つあるいは 2 つ以上の修飾部があるものを多重名詞修飾構造とする.

例えば,下の(8)に示したように,文の被修飾部「粒子」に対し,修飾部 1「プランクトンのような」と修飾部 2「小さな」2 つの修飾部があるため,多重名詞修飾節構構造となる.

(8) プランクトンのような　小さな　粒子　がたくさん水中に浮いていれば,
修飾部 1　修飾部 2　被修飾部
光が乱反射され,水が濁って見えてしまうからだ.

類型 3

・連鎖名詞修飾構造

今泉(2003)に基づき,連鎖名詞修飾構造は,一つの名詞修飾ブロックに複数の被修飾部があり,また前にある名詞修飾ブロックが後の修飾節の一部になるという構造である.

例えば,(9)に示したように,名詞修飾ブロックに,被修飾部 1「こと」,被修飾部 2「の」,被修飾部 3「機会」,この 3 つの被修飾部が存在し,しかも被修飾部 1「こと」の修飾ブロック「対象をよく見ること」が被修飾部「の」の名詞修飾ブロック「対象をよく見ることを学ぶ」の一部になり,このように修飾部・被修飾部のセットとして連続的に繋がっているのが連鎖名詞修飾節構造となる.

(9) 絵を描くことは,対象をよく見る　こと　を学ぶ　の　にはよい　機会　だ.
被修飾部 1　被修飾部 2　被修飾部 3

類型 4

・並列名詞修飾構造

本研究では,並列助詞「ト」「ヤ」「ニ」などの機能を考慮し,「タリ」「シ」「トカ」などと共に複数の並列節を含む名詞修飾ブロックを一つのまとまりとして並列名詞修飾構造とする.

例えば，（10）に示したように、名詞修飾部に並列助詞「ト」が繋ぐ,並列部 1「知識には直接役に立つもの」と並列部 2「間接的に役に立つもの」があるため,並列名詞修飾構造となる.

（10）体に余分な負担をかけたり,能力以上のことを要求されたりするような　登山　ならば,
　　並列部 1　　並列部 2　　被修飾部
　登る前に計画を見直さなければならない。

4. まとめと今後の課題

本研究では,日本語の名詞修飾ブロックを,連用従属名詞修飾構造,多重名詞修飾構造,連鎖名詞修飾構造と並列名詞修飾構造,この 4 つのタイプに分類した.しかし,日本語の名詞修飾ブロックを分析したところ,その構造には多様性があり,本研究で提案した 4 つの構造以外にも他の構造も存在すると考えられる.例えば,名詞修飾ブロックと被修飾部が形容詞,あるいは形容詞に近い機能を持つ文法（〜ような）に繋ぐ構造も見られたため,今後さらなる構造分析が必要とされている.

参考文献

今泉喜一(2003)．日本語構造伝達文法発展 A 揺籃社
大関浩美(2010)．日本語学習者はどのような外の関係の名詞修飾節を使っているか 言語文化と日本語教育，**39**，50-59.
齋藤浩美(2002)．連体修飾節の習得に関する研究動向 言語文化と日本語教育 2002 年 5 月特集号，45-69.
史紀元(2017)．日本語複文の新たな分類の試み 九州共立大学紀要，**8**，31-36.
寺村秀夫(1977)．連体修飾のシンタクスとその意味－その 3－ 日本語・日本文化，**6**，大阪外国語大学留学生別科(寺村秀夫(1992)261-296 に再録)
村木新次郎(2007)．日本語の節の類型 同志社女子大学 学術研究年報，**58**，9-17.

多人数会話での他者選択の技法における注意要求の尺度

劉萌(北海道大学大学院生)

1. はじめに

会話分析では，順番交替組織（turn-taking organization）が日常会話の最も基本的な組織の１つだとされている．Sacks, Schegloff & Jefferson（1974)によれば，順番の割り当て技法の１つである他者選択，すなわち現話者が次話者を選択する技法は，ほかの技法より優先されている．さらに，他者選択する際に，様々な技法が用いられる．しかし，具体的にどのような技法が用いられるか，Sacks, Schegloff & Jefferson（1974）はそれらの技法を羅列するだけで，具体的な分析を行わなかった．その後の研究は，個々の他者選択の技法に注目し，その詳細を記述する研究が活発に行われており（中井 2003；Lerner 2003；榎本・伝 2003；Rossano 2013；安井 2017），会話においてどのような手段で他者選択がなされるのかが明らかにされつつある．

明らかにされた他者選択の技法を大別にすると，3 種類に分けられる．1 つ目は言語行動である．例えば，名前を呼ぶなどの宛先表現（Sacks, Schegloff & Jefferson 1974），丁寧体/非丁寧体の利用（高梨 2018）が挙げられる．2 つ目は非言語行動である．例えば，指さし（串田・平本・林 2017）や視線行動（榎本・伝 2003；中井 2003；Lerner 2003；串田・平本・林 2017）である．3 つ目は発話内容に関わるものである．例えば，成員カテゴリーの利用（Sacks 1972），FPP(第一成分)の利用（Sacks, Schegloff & Jefferson 1974），情報要求や同意要求の使用（中井 2003），共有知識への言及（高梨 2018）が挙げられる．

以上のような他者選択の技法に注目する先行研究は，他者選択の技法を包括的にまとめた研究と，それらの技法の中から 1 つを取り上げ細かな分析を行う研究の 2 つに大別される．しかし，それらの研究は，2 つの問題点がある．1 つ目は，他者選択の手段となりうる技法の羅列にとどまったり，同時に使われている複数の技法を切り離して分析を行ったりすることが多く，技法と技法の間の関連性について言及していない．しかし，実際の相互行為である会話において会話参加者によって産出される言語行動や非言語行動は，それぞれ単独に働くのではなく，参与者たちが従事する活動，連鎖や順番においてそれらが産出される位置や順番との関係の中で，統合され，一貫した行為を共に構成するものということが指摘されている（安井 2017）．他者選択においても，それは同様である．Lerner（2003）および串田・平本・林（2017）によれば，他者選択において，ただ一つの技法で次話者を選択することは難しく，複数の技法の組み合わせが必要である．以上の指摘から，他者選択は，複数の技法を用いて行われるものであること，それらの技法は互いに補完し合い，次話者の選択を達成していることが分かる．したがって，他者選択の分析においては，そこに現れる複数の技法の働きを統合的に分析する必要があると考えられる．2 つ目は，現話者が技法を用いる際，そこに様々な調整が加えられるということも意識する必要がある．例えば，視線行動についていうなら，現話者は，発話の間選択した相手に視線を向け続けることもあれば，時々しか視線を向けないこともある．後者の場合，発話のどの時点で視線を向けるのかという問題も生じる．これらの行動の違いにより，視線行動がもたらす選択された者への働きかけの強弱は変化すると筆者は考える．

加藤（2014）は現話者が発した文の形式によって，TRP の強弱が生じ，その結果，参加者に対する順番交替要求の度合いが変化する主張している．本稿では，以上の 2 つの不足点を補い，他者選択の実際を明らかにするため，加藤（2014）の TRP の強弱という概念を他者選択の技法の分析に導入する．具体的には，他者選択では，現話者が選択する技法の組み合わせ，さらにそこに加えられる調整のあり方によって，選択された者に対する注意要求を強めたり弱めたりすることができる．

2. データについて

本稿では，中国語母語話者の自発的な発話場面と日本語母語話者の自発的な発話場面を共に分析対象とする．2 つのデータは中国と日本のある大学の教室で，参加者が机を囲んで会話する場面を録音・録画したものである．事前に，会話参加者に，話題の制限はないので自由に話してほしいと伝えた．

3. 分析と結果

これまで論じてきた通り，現話者が選択した技法の組み合わせ，さらにそこに加えられる調整のあり方によって，選択された者に対する注意要求の度合いの強弱は変化しうる．この強弱の変化は，次話者の行動およびその後の連鎖の展開に強く影響を与える．データから見れば，他者選択の場面で，選択された者が発話権を取る場面もあれば，選択されていない者が発話権を取る場面もある．さらに，選択されていない者が発話権を取る場合，トラブルが生じた場面もあれば，トラブルが生じない場面もある．これからはその後の連鎖の展開に注目しながら，分析を行いたい．

3.1 次話者として選択された者が発話権を取る場面

現話者が他者選択の技法を行使し，次話者を選択したなら，選択された者が次の順番を取ることが一般的である．しかし，現話者が選択した技法の組み合わせ，さらにそこに加えられる調整のあり方によって，選択された者に対する注意要求の度合いの強弱は異なる事例が見られる．具体的に，2つの事例から説明できる．

事例1は，現話者が非言語行動と発話内容に関わる技法を用いて，しかもそれらがすべて同一の者を指していた事例である．

それに対し，事例2は，現話者が事例1と同じ，非言語行動と発話内容に関わる技法を行使した事例だが，発話の間中，TRPにおいて選択されていない者に対して手をさす，視線を向けるという非言語行動もあった．それらの非言語行動は他者選択の技法に加えた調整だと考える．事例1と比べると，事例2では，それらの調整が選択された者に対する注意要求を弱め，会話に選択されていない者が入る余地を残したと言えるであろう．まとめると，事例1は注意要求が比較的強い場面で，事例2は技法に調整が加えられたことによって，注意要求が比較的弱い場面である．

事例1と事例2で，現話者が行使した他者選択の技法とそれらの技法に加えられた調整を表1[1]のようにまとめる．

表1：選択された者が発話権を取る場面

事例	注意要求の強弱	他者選択の技法	技法に加えられた調整
事例1	比較的注意要求が強い	2：視線行動，指さし 3：成員カテゴリーの利用	
事例2	比較的注意要求が弱い	2：視線行動，手さし 3：FPPの利用	TRPにおいて選択されていない者に対して手をさす，視線を向けるという非言語行動

3.2 次話者として選択されていない者が発話権を取る場面

次に，現話者が技法の組み合わせによって，他者選択をしたが，選択されていない者が発話権を取ってしまった3つの場面を説明する．これらの場面を見ると，いずれも選択されていない者が発話権を取ったが，注意要求が強い場合は順番交替のトラブルが生じるのに対し，注意要求が比較的弱い場合はトラブルが生じない．

事例3は，現話者が非言語行動と発話内容に関わる技法を用いて，同一の者を指し，その者を次話者として選択した事例である．これは事例1と同じ，選択された者に対する注意要求が強い場面である．そして，現話者が選択されていない者が発話権を取ると，次の連鎖で，選択した者と発話した者の視線行動は，合わなかったというトラブルが生じた．

事例4は，現話者は言語行動，非言語行動，発話内容の利用この３つの種類の技法を行使し，次話者を選択した事例であるが，選択されていない者が発話権を取り，トラブルが生じず話が進んだ．ここの，トラブルが生じない理由として，筆者は現話者の非言語行動に以下のような調整が加えられたからだと考える．まずは，現話者は視線行動によって次話者を選択したが，発話の間中，選択された者を見続けず，頻繁に他の参加者にも視線を向けた．ここの視線行動の調整は，選択された者への注意要求を弱めると考えられる．このように，視線を選択された者以外に向けることで，選択された者への注意要求が弱まる可能性については，事例2でも指摘した．次に，現話者は発話間中，体を選択された者のほうへ向け続けたが，TRPが訪れる前に体を正面に戻し，かつ，選択されていない者に視線を当てた．ここで，現話者は身体姿勢に加えた調整は，選択された者に対する注意要求の度合いを弱めていると考えられる．この２つの調整によって，選択された者に求める注意が弱まり，選択されていない者が発話権を取っても，トラブルが生じる会話が進むと考えられる．

事例4と同じ現象のもう１つの事例もあった．事例5で，現話者は，言語行動，非言語行動，発話内容の利用この３つの種類の技法を行使し，次話者を選択したが，TRPにおいて選択された者から視線を逸らし，体全体を正面に戻という非言語

[1]先述のように，現話者は他者選択の際，1.言語行動，2.非言語行動，3.発話内容という3種類の技法を用いることができる．本稿の表の「他者選択の技法」という欄には，それぞれの事例で用いられた技法をこの3種類に分けて番号を振って記載した．

行動があった．それらの非言語行動は他者選択の技法に加えられた調整で，事例4と同じく選択された者に対する注意要求が弱まった．そして，選択されていない者が発話権を取っても，トラブルが生じる会話が進んだ．

以上の３つの事例で，現話者が行使した他者選択の技法と技法に加えられた調整を表2のようにまとめた．

表2：選択されていない者が発話権を取る場面

事例	注意要求の強弱	他者選択の技法	技法に加えられた調整
事例3	比較的注意要求が強い	2：視線行動，身体姿勢 3：FPP の利用	
事例4	比較的注意要求が弱い	1：宛先表現 2：視線行動，手さし，身体姿勢 3：FPP の利用，成員カテゴリーの利用	他の会話参加者らを見るという非言語行動 TRP において体を選択された者から正面に戻すという非言語行動
事例5	比較的注意要求が弱い	1：宛先表現 2：視線行動，手の動き，身体姿勢 3：FPP の利用	TRP において他の会話参加者らを見るという非言語行動 TRP において体を選択された者から正面に戻すという非言語行動

以上で，3.1節と3.2節の内容から，言語行動，非言語行動，発話内容に関わるものこの3種類の他者選択の技法は他者選択の場面で共起しうることがわかった．このように3種類の異なる複数の技法が組み合わされ，しかもそれらの技法がすべて同一の者を指していた場合，選択された者に対する注意要求が強くなりうる．ただし，この3種類の技法が同一の者を指していたとしても，視線行動や手さしや身体姿勢の変化などの非言語行動に調整が加えられることで，選択された者に対する注意要求は弱まりうる．特に，TRP における非言語行動の調整は，他者選択の強弱に大きな影響を与えると考えられる．

3.3 注意要求の強い他者選択から注意要求の弱い他者選択への切り替え場面

上記の事例以外に，データを分析する際に，中国語データから，1つの会話の中で，注意要求の強い他者選択から弱い他者選択への切り替えが生じる事例も2つあった．事例6と事例7は一続きの会話であり，会話の冒頭で，現話者は発話権を，会話参加者の中の特定の1人ではなく，2人の会話参加者に割り当てた．その後，発話権を割り当てられた2人のうちのもう1人に向け，再度他者選択の技法を用いて発話を促す．この2つの事例とも，1回目の他者選択では，現話者が種類の技法の組み合わせで，選択された2人の会話参加者に強い注意を求めた．そして，割り当てられた2名のうちの1人が発話権を取った．これに対し，2回目の他者選択は，明らかに注意要求の度合いが弱まっている．割り当てられた1人が発話し終わると，選択者は視線行動のみで，もう1人の発話を促し，次話者として選択した．しかし，発話を促したにもかかわらず，次の位置で，全ての会話参加者が現話者の視線行動に気づかなかったことで，重なりというトラブルが生じた．

以上の2つの事例で，現話者が行使した他者選択の技法と技法に加えられた調整を表3のようにまとめた．

表3：注意要求の強い他者選択から弱い他者選択への切り替えの場面

事例	注意要求の強弱	他者選択の技法	技法に加えられた調整
事例6	比較的注意要求が強い	1：宛先表現 2：視線行動 3：FPP の利用；成員カテゴリーの利用	
	比較的注意要求が弱い	2:視線行動	
事例7	比較的注意要求が強い	1：宛先表現 2：視線行動，身体姿勢 3：FPP の利用；成員カテゴリーの利用	
	比較的注意要求が弱い	2：視線行動	

以上をまとめると，2度の他者選択は，注意要求という点において明確なコントラストを示している．まず，1回目の選択行為が複数の技法の組み合わせであり，2回目の選択行為は視線行動のみであった，その結果，2回目の選択の後，重なりというトラブルが生じた．ここから，技法の数が明らかに減ったこと，さらに会話参加者全員が確実に気づけるわけではない視線行動を行使したことによって，選択された者に対する注意要求は明らかに弱まったと考えられる．

現話者が2回目の他者選択で視線行動のみを用い，注意要求の度合いを弱めたのは，1回目の他者選択で既に強い注意要求が行われていたためであると筆者は考える．一連の会話の中で，現話者は，一度強い技法を用いて選択した相手に対し，もう一度同程度の強さの技法を再度用いる必要はないと判断したのではないか．

以上の7つの事例で，現話者が行使した他者選択の技法の関連性をみると，まず，FPPの利用という技法は，必ず他の技法と組み合わせるという関連性があることである．Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) が指摘しているように，「FPP＋α[2]」の他者選択の技法がよくみられる．次に，7つの事例すべてで現話者が他者選択する際に視線行動を行使していたことは，先行研究が指摘する視線行動の重要性を裏付けるものである．ただし，事例6と事例7からわかるように，視線行動のみによる他者選択は失敗するリスクが高い．ここから，視線行動は他者選択において基本的で重要な技法であるものの，それは他の技法を補う技法であり，他者選択を確実に成功されるためには，他の技法と組み合わせるべきだということがわかった．

技法に加えられた調整のところをみると，このような調整は，全て非言語行動に対して加えられている．さらに，非言語行動に調整が加えられたすべての事例において，現話者は選択されていない者を見るという視線行動をとっていた．ここから，他の技法と比べて，視線行動が最も調整が加えやすいということがわかる．かつ，上で述べた非言語行動の調整は，多くの場合，TRPが訪れた時点で行われるということである．このことから，TRPが訪れたまさにその時点での非言語行動の調整は，選択された者に対する注意要求を弱めうると考えられる．

4. おわりに

本研究では，加藤 (2014) が文形式の分析をもとに提示したTRPの強弱および注意要求という概念を拡張し，先行研究でこれまで十分に論じられてこなかった他者選択の技法間の関連性およびそこに加えられる調整を詳細に分析してきた．この注意要求の強弱の度合いという観点から，実際の他者選択の場面を観察し，3種類の技法を分析することで，技法と技法との関連性，および現話者による技法の組み合わせとそれらの技法に加えた調整によって，選択された者に対する注意要求の強弱の度合いが変化することが明らかになった．これは，会話分析の基本的な研究主題である他者選択の全体像を明らかにすることにつながると考えられる．

参考文献

榎本美香・伝康晴 (2003)．3人会話における参与役割の交替に関わる非言語行動の分析 言語・音声理解と対話処理研究会, **38**, 25-30.

加藤重広 (2014)．日本語の語用特性と複文の単文化益岡隆志・大島資生・橋本修・堀江薫・前田直子・丸山岳彦(編) ひつじ書房 pp. 495-520.

串田秀也・平本毅・林誠 (2017)．会話分析入門 勁草書房

Lerner, G. H. (2003).
Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization, *Language in Society*, 32, 177-201.

中井陽子 (2003)．言語・非言語行動によるターンの受け継ぎの表示 早稲田大学日本語教育研究, **3**, 23-39.

Rossano, F. (2013).
Gaze in conversation. in The Handbook of Conversation Analysis, eds J. Sidnell and T. Stivers. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 308-329.

Sacks, H. (1972).
An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. in Studies in social interaction, eds D. Sudnow. New York, NY: Free Press. 31-74.

Sacks, H. Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974).
A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, **50**(4), 696-735.

高梨克也 (2018)．基礎から分かる会話コミュニケーションの分析法 ナカニシヤ出版

安井永子 (2017)．直前の話し手を指さすこと―直前の発話との関連を示す資源としての指さし― 社会言語科学, **20** (1) 131-145.

[2] αは他の他者選択の技法を指す．

中国人若年層の「個人意識」と「集団意識」の葛藤
ーコロナ禍における体験談に見るポジショニングを通してー

王一瓊(大阪大学大学院)　張碩(大阪大学大学院)

1. はじめに

本稿は，新型コロナウイルス感染症（以下，新型コロナ）の発生後，急速に拡大した時期を経験した中国人の若者を対象に，個々人の体験談におけるポジショニングを明らかにすることを通して集団と個人の捉え方を考察する．

欧米人と比べ，中国人を含めた東アジア人は個人より集団を優先させる傾向があると言われている（Nisbett, 2004）．中国では，公衆衛生上の緊急事態の発生時，民衆の「集団主義」を喚起することが緊急事態に対応するのにあたって最も重要だ（関，2003；筆者訳）という指摘もあるが，果たしてそうだろうか．本研究は新型コロナの拡大を経験した中国人の若者4人を研究対象とし，彼ら彼女らの体験談についてポジショニング理論を援用し，集団的かつ個人的なアイデンティティの構築のプロセスを明らかにし，中国人の若者は集団と個人の関係性をどのように捉えているかを明らかにしたい．

2. 理論的枠組み

本研究は相互行為のナラティブ分析の動的側面に焦点を当てたポジショニング理論を用いる．ポジショニング理論は，ナラティブを行う参加者たちの立ち位置を分析することにより，アイデンティティ研究に着目する理論である．また，社会相互行為の中で生み出されていくアイデンティティを照らし出すナラティブ分析の方法として，Bamberg（2004/2013，秦訳）はポジショニング分析に3つのレベルを提供している．

本研究では，ポジショニング分析を通して，会話参与者たちが体験談を語る際に，自分自身を何者として捉えるか，また個々人の立ち位置が「集団」と「個人」の間でどのように流動するかの解明を試みる．

3. 調査方法

本研究で扱うデータは新型コロナが爆発的に広がった際に中国に滞在し，武漢封鎖，団地閉鎖，社会の回復などといった時期を経験した20代後半の中国人の若者4名（W，X，L，J）の体験談である．紙幅の都合上，本稿では3名のデータを取り上げ，分析を行った．男女両方の参加者がいたが，本研究では性別差は問わない．インタビューは，1対1でオンラインの形式で行われ，同じ中国人である調査者2名（Z，Y）いずれが半構造化インタビュアーとなり，事前に用意した「印象に残ったエピソード」という話題に沿って，談話を録音した．長さはそれぞれ約30分から1時間程度で，インタビュー調査は中国語で行われた．

4. データと分析

本稿でW，X，Lの語りを取り上げ，合わせて4つのデータを分析する．データ1及びデータ2のWは上海に在住する女性で国営企業の職員であり，調査者Zは日本に滞在している中国人留学生である．以下はWの語りとなる．

データ1 処分を受けた中国の医師の死亡について[1]：平常時と非常事態下の「私」

1. W　李文亮のことを覚えてるの↑　　2. Z　うん.

[1] 武漢の病院の眼科医，李文亮氏は当局が公表前の2019年12月30日にSNSで感染拡大への警鐘を鳴らしたところ，警察に呼び出され「事実でない情報を広め社会秩序を乱した」として訓戒処分を受けた．李氏は，その後も病院で勤務を続けたが1月下旬に新型コロナウイルスの感染が確認され，2月7日未明に死亡した．自分自身に症状が出てきた頃になっても，中国版ツイッター，ウェイボーで，当局が「人から人への感染はない」とか，「院内感染はない」としていたことに対し疑問を呈していた．ネット上では李氏の行動を賞賛する追悼の書き込みが相次ぎ，当局に対する批判の声が高まった．

3. W 彼が処置を受けていた夜9時ぐらいかな::私の
4. WECHATのタイムラインで.彼もう亡くなっちゃっ
5. たと言われたり.でも.まだ緊急措置を取っている
6. と言われたりした.様々な情報があって
7. Z うんうん
8. W その時.何というか:その期間が溜められた緊張感
9. 不安やパニックというか
10. Z おお:::
11. W そして,その時はニュースの透明性など(.)に対す
12. る疑いもあったから,これに加えて,すごく¥絶望
13. だった¥
14. Z 確かにね:
15. W 完全に潰れてしまった@@@.その時
16. Z: 確かに,その時(.)私のタイムラインも.みんな.
17 Z かなり怒っていたようだ
18. W だよね.今でもその夜の感じをはっきり覚えてる
19 Z そう.私も.何でこの事が隠され[ていたのかわかん
20. ない
21. W [そう
22. Z 隠されていなければ.今の状況に至らないでしょう
23. W そうそう.でも(.)正直に言うと(.)これは現実
24 だよ.今考えてみて.この事件が起こったのは(0.6)
25. この事件の発生といって.別に驚くことでもないだ
26. ろう↑
27. Z うん.
28. W でも.その時にはかなり怒りを感じてきた.

データ1に至るまで,WはZの質問「何か印象に残ったことあるの?」を受け,自分の体験談を語っていた.データ1では,まず, Wは「李文亮のことを覚えてるの」と質問し(1行目),Zと共通知識を持っていることを確認し,3行目から李文亮の死に関するストーリーを語り始めた.Wは李文亮の死亡の情報(4-6行目)を言及した上,その後は「その夜の自分」の物語を中心に,不安やパニック, 絶望を感じ,ニュースの透明性に疑いがある「私」を描き出した(レベル1)(8-9, 11-13, 15行目).その後,調査者ZはWの感情への共感を示した上で,怒りの感情があったことや(16, 17行目),情報を隠蔽する当局に対する不満を述べた(19-20, 22行目).それに対して,Wは18行目の「だよね」,21行目の先取りの「そう」と23行目の「そうそう」と言い,インタビューの場(レベル2)においては,2人の強い共感を示している.24行目で,彼女は「この事件が起こったのは(場所)(0.6)(这个事情发生在(0.6))」(24行目)と述べ,中国語の「在」は動作・行為の発生する場所や事物・現象が存在する場所を示す機能があるので,コンテクストによると,ここでWは普通なら「中国」という可能性が高いが,録音されていることを鑑み,25行目で「この事件の発生といって」という言い換えが見受けられた.続きの「別に驚くことでもないだろう↑」という自嘲気味の話と合わせると,情報を隠蔽することに慣れているはずの中国人としての「私」(レベル3)を演出していると分析できる.つまり,データ1で,Wは体験談による「絶望と怒りを覚える私」をZと共同構築しつつ,情報を隠蔽する当局の政治行為に慣れているはずの中国人としての「私」という無力感を表現している.

以下のデータ2においては,調査者Zはデータ1に続き,李文亮への評価について,Wの意見を尋ねる.

データ2 医療従事者への評価:「みんな」と「私」

29. Z ちなみに.李文亮のこと,どう思いましたか↑
30. W 李文亮に対して(.8)実は.多くの人が彼のことを
31. 讃えて.告発者とか.英雄とか呼んでいるんだろう
32. Z そう.
33. W 身近な人に教えただけなので.英雄とか.
34. そこまで言えないって.
35. Z うん.
36. W みんなが一般人だと思いますから.そこまで高く
37. 評価する必要はないと思う.
38. Z 英雄とは言えない↑
39. W: うん.英雄って(1.5)今回の感染症.みんなは(.)
40. 例えば.医療従事者は英雄だと思うかも.
41. Z うんうん.
42. W そういうイメージが常に存在してると思うよ
43. でもさ.私は(1.2)もちろん.彼らは素晴らしいと
44. 思うよ.そのうち.確かに意識の高い人がいったが.
45. 行かざるをえない方もいった.必ずいったと思う.
46. 今回の感染爆発で.彼らは(.3)プロ意識を貫いただ
47. けかもしれない.
48. Z うん.
49. W 感染病と戦うために最前線に駆けつけた理由.人そ
50. れぞれだけれども.一点取り上げると,事件が
51. 起こる際に.みんなは事件と関連する従事者を謳歌
52. し.でも事件が終わったら(2.3)実は,必要な時に
53. は模範を作り出して.でもそういうイメージや精神
54. が実際には我々誰にも根強い(持続,根本的)影響
55. を与えてくれなかったと思うんだ

データ2では,Zの質問に対して,Wは「みんな」(39行目)という一人称代名詞を使用することにより,李文亮を自分(W)と同じ「一般人」の位置をとった.その後の39行目から,WはZの質問「英雄と言えない↑」を受け,「医療従事者」の話題を語り始めた.ここで,彼女は「みんな…と思うかも」(39-40行目)において,再び「みんな」(39行目)という複数人称代名詞を用いるが,43行目の「でもさ,私は…」から見れば,ここでの「みんな」は自分を含まず,自分が「集団」と違う意見を持っていることを示した(43-47行目).その後,彼女は医療従事者を「素晴らしい」,「意識の高い人が確かいった」,「プロ意識を貫いただけかもしれない」と主張したが,医療従事者は英雄かどうかを明確に評価せず,さらに,76行目の「一点取り上げると」から,「英雄」というイメージへのコメントに移った.関連する従事者に「英雄」というイメージを付与することについて,Wは「我々誰にも根強い影響を与えてくれなかった」(54-55行目)と述べ,「我々」

という一人称複数代名詞と不特定人称代名詞「誰にも」の使用を通し，社会集団に属する「私」として自分を位置付けた上，不特定の社会集団を代表し，マイナスな評価を与えることを明らかにした．つまり，データ2の医療従事者の話題では，Wは不特定人称代名詞を何度も使い，状況によって自らを集団の中に包摂したり排除したりして，すなわち，「個人意識」を表出する個人のアイデンティティと集団意識を表す集団のアイデンティティ間で揺れていることが明らかになった．

データ3の被調査者Xは北京に在住し，大手民間企業で働いている男性であり，調査者Yは日本に在住している中国人留学生である．以下は医療従事者に関するXの語りである．

データ3 医療従事者の待遇問題：平常時と非常時

65. X　中国のメディア：
66. Y　¥中国メディア¥
67. X　¥宣伝するに決まっている¥やっぱいいことだから
68.　　宣伝すべきだよ．だが．宣伝する際にめっちゃ褒め
69.　　るけど．実際になると：
70. Y　ああ
71. X　はっきり言うと表面的なものにとどまらない
72.　　で欲しい．
73. Y　うん．
74. X　医療従事者は偉大だ．白衣の天使だと高く評価し
75.　　ておいて．アウトブレイクが終わったら補助金等
76. X．確実な名誉が何もなく(1.0)私たちサラリーマン
77.　　と同じもんだろう．社長に毎日絵に餅を描いて頑張
78.　　ろうといわれても(0.5)[給料上がらないなんて．
79. Y　　[現実的だよね．
80. X　誰がそんな仕事するの↑
81. Y　そうだよ．天災人災といったものはね．一回きりのもので
82.　　はない．
83. Y　うん．そうそう．他の災害も出てくるね．
84. X　そう．だから．みなさんに対する説明が欲しいね．
85. Y　うんうんうん．

調査でXは医療従事者の待遇問題に言及し，印象深かったと述べた．データ3は，医療従事者の待遇問題に関するXの語りである．Xは65行目で「中国メディア」といい，語尾を伸ばし，続きは言わなかったが，Yは笑いながら「中国メディア」を復唱した．これを受けてXも笑い出し，「宣伝に決まっている」と補足した（65-69行目）．ここでは，XとYは「中国メディアのやり方に詳しいもの同士」だと明言していないが，笑いを通して「合意」し，インタビュー中の相互行為の場である「今―ここ」（レベル2）を共に構築できたと言える．Xは続いて「宣伝すべきだよ」と述べたが，「だが」と逆接し，「実際になると」と語尾を伸ばして，Yの相槌に応じて（70行目），「表面的なものにとどまらないでほしい」と明言した．また，Xは「偉大」や「白衣の天使」などメディアで使われた医療従事者の褒め言葉を列挙し，「アウトブレイクが終わったら，補助金等確実な名誉も何もなく」と述べた．ここでは，Xはメディアのやり方に言及し，非常時の医療従事者への賛美の合理性を認めたが，平常時に戻ったら，医療従事者を賛美することだけでは不足であり，補助金を確保すべきだと個人の意見を主張した．さらにXはサラリーマンである自分の経験を例として取り上げ（76-78行目），サラリーマンを医療従事者と比較した．「社長が絵に餅を描く」ことを「メディアからの賛美」に，「給料が上がらない」ことを「確実なものがない」ことに置き換え，サラリーマンとしての「私」も「医療従事者」も同じく一般人だと位置付け，「給料をもらえるために働く人」というアイデンティティを表出した（レベル3）．そうすることによって，Xは医療従事者を含めた一般人としての「花より団子」という要求の妥当性を訴え，個人の利益を保障する重要性を強調した．その上，Xは天災などというのは一回きりのものではないと述べた（81-82行目）．平常時の待遇問題を適切に処理しないと，今後の新たな災害の際に，「誰がそんな仕事するの」（80行目）と懸念している．

データ4の被調査者Lは杭州に在住し，民間IT企業で働いている女性であり，調査者はｙである．以下は武漢封鎖に関するLの評価である．

データ4 武漢封鎖：武漢人と国と部外者の私

42. L　両者のどちらの立場にも私は立っていないから．
43.　　私は部外者だから．わかるだろう↑
44. Y　うん．
45. L　武漢の封鎖によって中国のほかの大多数の地域が
46.　　守られた．私は大多数の地域に属している人とし
47.　　て武漢人に同情する．だが．この政策についてコメ
48.　　ントしづらいと思う．正しいかどうか分からない
（中略）
56. L　そうよね．一般人としては．あんな状況でどんな政
57.　　策を出したらいいかわからない当時だったら．ど
58.　　んな政策出しても無理があるだろう(0.4)実際．
59.　　私たちには想像できないことがたくさんあるだ
60.　　ろう．人類として知らないことがたくさんある．こ
61.　　のアウトブレイクに対してどう対応すれば良いか
62.　　は私たちまだ研究中だ

Lは「武漢封鎖」について評価を述べた．Lは武漢市民，政策を定めた国という2つの立場を設定しつつ，自分は部外者だと述べた（42行目）．また，そのポジションの妥当性を確かめるために，「わかるだろう」とYに声を掛け，理解を求め

た.Yから肯定的な回答を得てから，Lは武漢の封鎖で「中国のほかの大多数の地域が守られた」と指摘し，自分を「ほかの大多数の地域に属している人」，つまり，「中国の大多数の地域に属している1員」と位置づけたが，「守られている人」とは直接明言していない（45-47行目）.自分のことを「部外者」として位置付けたLは武漢の人に「同情」するが，武漢封鎖の政策について「コメントしづらい」と述べた.Lはさらに「他の大多数の地域に属している人」だから，どのように対応すればよいかわからない「一般人」（56，57行目），ウイルスに対して無知な「人類」の一員（60-62行目）と立ち位置を色々と変更した.この位置づけの変化によって，Lは武漢封鎖政策に対してコメントしづらいという意見を説明した.さらに，Lは「部外者」，「一般人」，「人類」などという一般化するような理性的聞こえる一般化名詞を多用し，苦境に置かれたどうしようもない個人というイメージを作り上げ，最終的に客観的な状況を受け入れるしかない「無知な人類」の一員だという位置を示した.話題の進展につれ，個人から集団に属するようになり，集団意識への転移が観察できた.

5. 考察及びまとめ

本文中での参考文献の引用は,以下を参考に行なう本稿は新型コロナの拡大を経験した中国人若者3人を研究対象とし，彼ら彼女らの体験談を通して，中国人若者の意識が「個人意識」と「集団意識」の間で揺れている様子を観察した．体験談の中で，3人の若者は新型コロナをめぐる出来事に関する評価が多いのは特徴的だった．Linde（1993）は出来事の評価の部分は，世間一般に向けられた評価ではなく，語り自身のアイデンティティを示すものであると指摘している．本研究においても，出来事に対する評価を通して中国人若者は自らのアイデンティティを表出していることが解明した.

ただし，データで示したように，3人は新型コロナに関する異なるエピソードを語ったが，政府の対応について述べた際に3人とも中国人としての集団アイデンティティが観察された.その一方，被調査者Wは自嘲気味の評価を通して，「政府の対応への不満」と「関連する従事者に英雄を呼ぶことへの違和感」を表し，自分の意識と主張をしっかり持っている自分というアイデンティティを表出した．また，被調査者Xは「中国メディアの宣伝への理解」を示しつつ，医療従事者と自分が同じく働く人だと位置づけ，サラリーマンという集団アイデンティティを表出したが，サラリーマンとしての経験を有しているため，医療従事者の辛さを理解できる自分という個人アイデンティティも同時に表出した．被調査者Lは「武漢封鎖という政策に対して評価しづらい」と明言し，「部外者」「人類」の一員などに自らを位置づけ，集団に属していると認めながら，「客観的な自分」というイメージを作り出した.

本研究の分析結果により，中国人の若者たちは物語を描写したり，評価したりすることで，個人アイデンティティと集団アイデンティティの間に行ったり来たりすることが明らかになった.

トランスクリプト記号

(.) 0.2秒以下の沈黙	[オーバーラップ記号゜	
(0.0) それ以上の沈黙	¥¥ 笑いながらの発話	. 音節の区切り
↑↓ イントネーションの上昇と下降	: 音の引き伸ばし	@@ 笑い
_____強調的に発音される箇所	(:の数が長さを表す)	

参考文献

Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. In Michael Bamberg (ed.). *Oral versions of personal experience: three decades of narrative analysis, Journal of Narrative and Life History,* **7,** 335-42.

Bamberg, M. (2004). Talk, small stories, and adolescent identities. *Human Development,* **47,** 331-53.

Linde, C. (1993). *Life Stories: The Creation of Coherence.* New York: Oxford University Press.

Nisbett, R. (2004). *The Geography of thought: How Asians and Westerners think differently... and why.* Free Press. (=2004, 村本由紀子『木を見る西洋人森を見る東洋人：思考の違いはいかにして生まれるか』ダイヤモンド社)

関信平（2003）.从社会学角度对SARS流行事件的反思 南开学报（哲学社会科学版），**4,** 13-15.

秦かおり(2013).「なんとなく合意」の舞台裏　在英日本人女性のインタビュー・ナラティブに見る規範意識の表出と交渉のストラテジー」 佐藤彰・秦かおり(編) ナラティブ研究の最前線　人は語ることで何をなすのか　ひつじ書房 pp. 247-271.

TV ドラマの翻訳と翻案に見ることばと文化の移し替え
―英語の台詞から日本語字幕，リメイク版日本語台詞へ―

保坂敏子(日本大学)　島田めぐみ(日本大学)

1. 研究の背景と目的

様々な国で制作された映画や TV ドラマ，アニメなどの映像作品は，「翻訳」あるいは「翻案」という形で，時代や国境を越えて流通している．「翻訳」とは，ある言語で書かれた原文のテクストを異なる言語に移し替える行為のことである．映像作品は，字幕や吹替の翻訳が付けられることにより，セリフの言葉が理解できなくても，作品を視聴することが可能になる．一方．「翻案」とは，使用言語が異なるかどうかに関わらず，オリジナルの作品の設定や物語を前提に，異なるテクストに改変し（花方 2015），新たな作品を作り出す行為である．具体的には，同じメディア間で，古い時代の作品を現代社会に合わせて作り変えたり，他の国の作品を自分の国にローカライズしたりしてリメイク作品を作ること，ならびに，小説を映画化したり，舞台化したりといったメディア間で翻訳することを指す．例えば，黒澤明監督の『七人の侍』（1954）は，各国語版に翻訳され，字幕翻訳付き作品が時代を超えて今でも海外で親しまれている．この作品は，1960 年にアメリカで『荒野の七人』という西部劇にリメイクされ，日本でも公開された．近年では，新海誠監督のアニメ映画『君の名は。』（2016）が世界 135 か国で字幕付きで公開され，人気を集めた．この作品は，2017 年にはハリウッドで実写版としてリメイクされることが決定していたが，2020 年に監督が決まり，リメイク版の作成が始まる予定である．このように，グローバル化の進んだ多言語・多文化状況の中で，「翻訳」と「翻案」はことばと文化の違いを超えた文化の伝達と交流に大きな役割を果たしている．それは日本の映像作品に限った現象ではない．日本でも，アメリカや韓国など海外の映像作品を字幕翻訳付きで視聴できる機会は多い．また，海外の映像作品が日本でリメイクされ注目を浴びることも少なくない．では，映像作品が「ことばと文化」の壁を乗り越えて受容されるときに，オリジナルの原文テクストは「翻訳」や「翻案」によりどのように変容しているのだろうか．

翻訳ストラテジーは，起点文化をそのまま残すか，目標文化に合わせて改変するかで「異化翻訳（foreignization）」と「同化翻訳（domestication）」の２つに大きく分けられる．映像作品の字幕翻訳は，視聴者への分かりやすさが重視され，「同化翻訳」が用いられることが多い．「同化翻訳」とは，原文のテクストを目標テクストのことばや文化に同化させるマクロレベルのストラテジーのことで，起点のセリフを目標文化に同化させるために，個々の語の意味よりも発話の全体的なコミュニケーション上の意図を優先し，元の発話の削除，凝縮，改変といったミクロレベルの翻訳ストラテジーが使用される（ベイカー&サルダーニャ編 藤濤監訳 2013）．一方，舞台を別の国や別の時代に置き換えて翻案するリメイク作品においては，背景の変化に伴い，内容がローカライズされ，設定や物語の筋も改変されることがある．「翻訳」や「翻案」により原作のことばや文化はどのように変容しているのかを明らかにすることは，現代社会の文化の流動性について考えるために意義のあることと思われる．そこで，本研究では，米国製の英語の TV ドラマ作品の日本語字幕翻訳，ならびに，日本向けに翻案されたリメイク版 TV ドラマを取り上げ，オリジナルの英語の台詞と日本語の字幕翻訳，リメイク版の日本語の台詞を対象にテキストマイニングによる分析を行い，その結果を比較する．映像作品の英語の台詞と日本語の字幕翻訳について分析・比較した研究はあるが（篠原 2013，他），翻訳だけでなく翻案の日本語台詞と一緒に比較した研究は，管見の限り見当たらない．本研究は，字幕翻訳とリメイク版への翻案において，原文の英語のことばと文化はどのように変容するのか，また，翻訳と翻案の日本語にはどのような共通点や相違点があるのかを明らかにすることを目的とする．

2. 研究の方法

2.1 分析の対象作品

本研究の分析の対象は，2009 年～2016 年の間に米国で放映された TV ドラマ『The Good Wife』（CBS 2009～2016）と，その翻案作品である 2019 年に TBS で放映されたリメイク版『グッドワイフ』である．それぞれ，第１話について，DVD に収録されていた資料から以下の３つの資料を作成し，分析を実施した．

① 『The Good Wife』 英語の台詞の文字化資料
② 『The Good Wife』 日本語の字幕翻訳の文字化資料
③ 『グッドワイフ』 日本語の台詞の文字化資料

『The Good Wife』は，ロースクールを首席で卒業して２年間弁護士で活躍した後，長年家庭を守ってきた女性を主人公とするリーガル・ドラマである．州検事の夫が逮捕されたために，13 年ぶりに専業主婦から弁護士に復帰し，法廷に立ちながら様々な困難に立ち向かっていくというストーリー設定になっている．法廷ドラマではあるが，女性の外的キャリア（職業・地位・資格・年収）と内的キャリア（働きがい・生きがい）形成のプロセスが感じられる内容になっている．本作品は，ゴールデングローブ賞，エミー賞で主演女優賞を獲得し，エミー賞の作品賞にも２回ノミネートされた後，日本，韓国，ロシアの３か国でリメイクされるなど，一定の評価を得ている．日本のリメイク版『グッドワイフ』は，登場人物やストーリーの設定はそのままで，舞台をアメリカから日本に移し替えたものである．大きな改変点としては，裁判で扱う事件などが日本の社会状況に合ったものに移し替えられていることがあげられる．例えば，本研究で取り上げる第１話において法廷で取り扱う案件は，原作では，主人公は夫の殺人容疑をかけられている女性に対するプロボノ案件である．しかし，日本のリメイク版ではインターネットの報道の仕方に対する名誉棄損に関する案件を扱っており，内容は大きく異なる．ただ，違う文脈の中ではあるものの，英語の台詞と同じ内容の台詞を使用している場面も少なくなかった．

2.2 分析の方法

英語版 DVD に収録されている英語の台詞と日本語の字幕資料，ならびに，日本リメイク版の日本語の台詞の文字化資料の３種類の資料を作成し，KH Coder を用いてテキストマイニングを行った．分析は，①「語彙の出現頻度」の分析と，②「登場人物ごとの抽出語による対応分析」の 2 種類を行った．①は，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は，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である．日本語の分析項目は内容語を中心に動詞，名詞，形容詞，形容動詞，副詞，感動詞，を取り上げた．英語の分析の枠組では，日本語の項目に人称代名詞を別立として加えた．

3. 分析の結果と考察

3.1 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，『The Good Wife』の英語の台詞と日本語の字幕資料，リメイク版『グッドワイフ』の日本語の台詞に対してテキストマイニングを適用した．分析の結果，抽出された語彙は，『The Good Wife』の英語台詞 4,351 語と日本語字幕資料 2,241 語，『グッドワイフ』の日本語台詞 4,207 語であった．それぞれのデータについて語彙の出頻度順に並べ，上位 20 語を取り出した．語彙を出現頻度順に並べた結果は表１，表２，表３のとおりである．

３つの資料に共通して多かったのは，呼称に用いられる自称詞「私」と対称詞「あなた」，主人公の苗字，敬称「Mrs.」「～さん」であった．日本語の字幕では「私」のほか「僕」や「彼女」，主人公の名前が出てきたが，リメイク版日本語台詞ではいずれも 20 位には入っていなかった．敬称については，英語台詞は「Mrs.」，日本語字幕とリメイク版日本語台詞では「さん」が入っていたが，リメイク版日

本語台詞には性別に関係なく弁護士を呼ぶときの敬称としての「先生」があった．日本語字幕とリメイク版日本語台詞を比べると，日本語字幕では，英語の人称代名詞の直訳があり，男女の差を区別しているが，日本語字幕とリメイク版日本語台詞にはそれが見られなかった．

表１　英語台詞の語彙

	抽出語	出現回数
1	be	339
2	you	249
3	I	231
4	it	116
5	do	103
	not	103
7	he	68
8	we	67
9	have	60
10	she	56
11	what	52
12	they	47
13	just	35
14	get	32
15	think	31
16	my	28
17	Mrs	27
	see	27
19	Florrick	25
20	say	24
	so	24

表２　日本語字幕の語彙

	抽出語	出現回数
1	私	30
2	さん	26
3	事件	24
4	証拠	22
5	あなた	17
	見る	17
7	フロリック	16
8	言う	15
9	はい	14
10	ええ	12
	異議	12
12	アリシア	11
	映像	11
	出る	11
	認める	11
	弁護	11
17	トラック	10
	検事	10
	陪審	10
	彼女	10
	僕	10

表３　ﾘﾒｲｸ版の日本語台詞の語彙

	抽出語	出現回数
1	さん	68
2	日下部	49
3	私	48
4	蓮見	43
5	情報	40
6	あなた	37
7	はい	33
8	弁護士	28
9	その	27
10	警察	26
11	先生	25
12	番組	23
13	この	22
	言う	22
15	今	21
	発言	21
17	いや	19
	裁判	19
	子供	19
	多田	19
	聞く	19

3.2　登場人物ごとの抽出語による対応分析

主人公をめぐる主要な人物６名を対象に対応分析を試みたところ，英語の台詞では職場での上司と部下といった上下関係が見て取れたが（図１），日本語字幕翻訳では，各人物はそれぞれ独立しており，関係が分からなかった（図２）．リメイク版の日本語台詞については，同じ職場か否かがはっきりと区別されていたが，上下関係は曖昧であった（図３）．また，主人公の女性については，プライベートな生活の言葉が多く，リメイク版はオリジナルと比べ，主人公の職業人的な側面（外的キャリア）より，家庭人としての側面（内的キャリア）に重点が置かれていることがうかがえた．

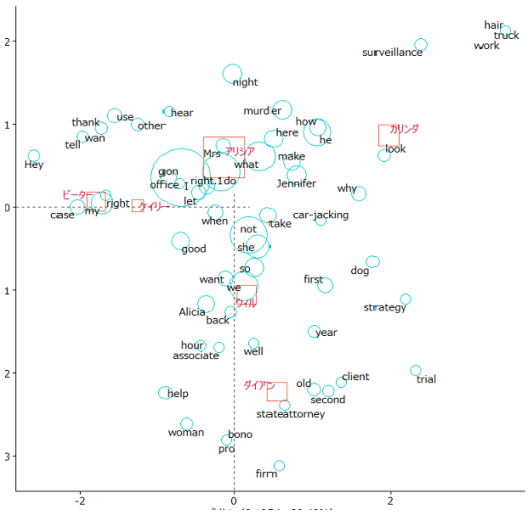


図１　英語台詞の登場人物の対応分析

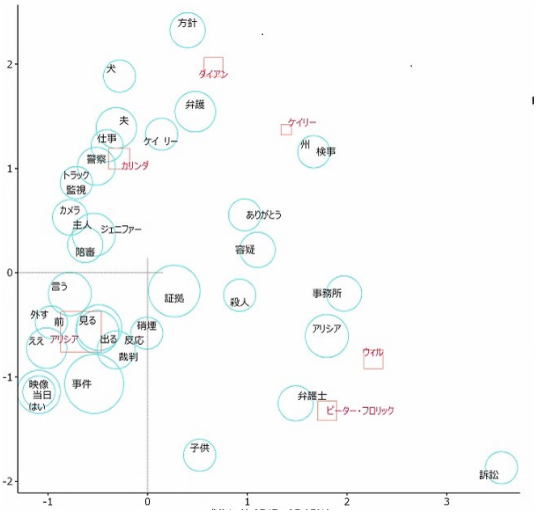


図２　日本語字幕翻訳の登場人物の対応分析

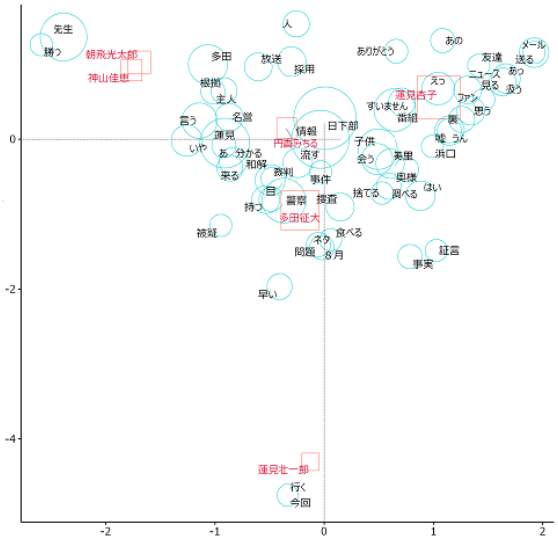


図３　日本語リメイク版の登場人物の対応分析

4. おわりに

以上，語彙の出現頻度の結果からは，３つの資料のいずれにおいても呼称がよく使われる点が共通していることが分かった．ただ，その使われ方は３者３様であった．英語の台詞では，日本語の話し言葉では一般的にはあまり使われない三人称を含む人称代名詞が多く使われていた．この三人称は，日本語の字幕翻訳には高い頻度で出現していたが，リメイク版の日本語台詞には出現しなかった．このことから，日本語の字幕翻訳は，「同化翻訳」だけではなく，目標文化にそぐわないような「異化翻訳」も行われていることがうかがえる．一方，リメイク版の翻案の日本語台詞では，弁護士になった主人公を「～先生」と性別にかかわらない弁護士の呼称の仕方で呼ぶことが多かった．英語の原文では，名前を呼び捨てにしていたところである．これは，目標文化の人々に弁護士として主人公が受け入れられたことが分かるような改変だといえる．対応分析では，英語の台詞では，上下がはっきり読み取れたが，それは，日本語の字幕やリメイク版の日本語台詞で分からなくなってしまうこと，また，リメイク版の日本語の台詞では，主人公の個人的な側面が強く出てくるという違いがあることが分かった．本研究は，字幕翻訳とリメイク版の翻案における「ことばと文化」の扱い方の一端を示すことができたものと思われる．

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

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　翻訳研究への招待，9，81-97

花方寿行（2015）．原作・映画・リメイクをめぐる「倫理的」問題の複雑さ－映画『他人の家』と『折れた槍』，リベラリズムの見解とあかがりをめぐって－　翻訳の文化／文化の翻訳，10 巻別冊，静岡大学人文社会科学部翻訳文化研究会，91-119

ベイカー, M. & サルダーニャ, G.（編）藤濤文子監訳（2013）．翻訳研究のキーワード　研究社

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：舩橋瑞貴(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)　「φ助詞」で開始される発話（舩橋）

「φ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開始される「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種である．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「φ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 あの)(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:	が(0.187)いてさ.
06 B:	うん.

抜粋 1：T016_006a[1]

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，「φ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，「φ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「φは」で開始する発話に焦点をあて，「φ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[2]，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．

[1] 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．
[2] 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：だろうねぇ．，かなぁ．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[3]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[4])．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[5]，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: 来れる人(0.569)[でも(D キ)。
02 B:　　[**が**多[い日のほうが:いいかもね。
03 A:　　[うん。
04 A: そうだね。

抜粋 2：T003_004

01 A: わたし (R *7 拍の名称*)[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: [あっ。
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: で 一月二十一日と:(0.249)二月十八日の:(0.511)
02　理由を伝えればいんでしょ?。
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　そっちはお願いね。
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: あっ。
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，

[3] 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．
[4] 「※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．
[5] 「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は」[6]が現れている．文法的な判断から必須と思われないこれらの「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[7]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に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[やってて。
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（Selfe 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が使用されるか，②自問発話は学習者

[6] 「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．

[7] (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｝いいますか」「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[8]

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），なんといえばいいのかな，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｝，なんだといいますか，なん｛て/と｝いいましょうか，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，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｝いいますか（ね）(4)，なんですか(4)

[8] 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）[9]

(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:匙をー匙をーなんか，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，どう手配すると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 県の観光施設のパンフレットを見て，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．

[9] 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どみなく言うこと，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「あのー」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，繰り返しなど発話内の音声的な不連続性に加え，「話の流れが髄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】[10]
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)かた-（施設名を言いかける），あの:X館のほうにいらしてくださる:(0.7)[っていうことですね?
07　学A：　[あっ かー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，ちょっ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「あのー」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，「あのー」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:の::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

[10] 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，相づちの一部は改行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:樺細工(施D：ええ)の制作を体験できますか
02→施D：樺細工の体験ですね?
03 学D：そうですね
04→施D：あっあの:何かあの:樺細工で:はい,
05 学D：[かば-
06→施D：[作るということ.はい
07 学D：あの:樺細工の: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:い.少々お待ちくださ: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:いくつかご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： [((小声で))授業のことについて はい
07 学F：はいはい(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 & Jefferson1974，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[11]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 がディズニーランドのパレードで，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ーうすっごい 1 から 10 まで全部説明してくれて“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〉って思うかなー。(EXP-JJ002)[12]

(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　〈やっと〉{〉}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〉)?。

[11] 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。

[12] 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(<笑い>)。
→ 06　J003　あっ<気分は旅行>{<}。
→ 07　J004　<気分は>{>}，気分は旅行。
　 08　J004　でー，“これが，男との旅行なんや”って(<笑い>)，そん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」と言いよどんだり(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　アメリカー内で旅行してたの?。
　 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<きゃいけない>{<}。
　 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)，お金が結構かかっちゃうから(あー)，逆にア
　 15　　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
　 16　　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― 日本語プロフィシェンシー研究, **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.

ウィズコロナ時代のコミュニケーションを考える
―SDGs の達成に向けて社会言語科学に何ができるか―

企画責任者・話題提供者：宇佐美まゆみ(国立国語研究所)
話題提供者：岡本能里子(東京国際大学)　三田村仰(立命館大学)
話題提供者：村田和代(龍谷大学)　山田誠二（国立情報学研究所）

企画趣旨・目的

2020 年，突如始まってしまったパンデミックの影響を受け，我々の社会は，様々な側面で変化を余儀なくされている．2015 年国連サミットで採択された SDGs は，17 の目標を掲げて，地球上の「誰一人取り残さない」を合言葉に，国家を超えて誰もが参加できる社会構築に向けての連帯を誓った．しかし，地球は，コロナ禍という未曽有の状況に直面せざるを得なくなり，目標の達成をより困難にするような問題が新たに生じてきている．人種差別，男性から女性への暴力，ヘイトスピーチの増大などの問題が顕在化し，マイノリティー排除，国家間の分断が加速され，掲げた目標の達成が遠のきつつあると言っても過言ではない状況にさらされている．本学会の主要な研究テーマの一つでもある「コミュニケーション」に対して，コロナ禍がもたらした最大のチャレンジは，人間関係の構築・維持に重要な役割を果たすと考えられてきた「対面コミュニケーション」の制限を強いるということであろう．このような状況の中，一言で言えば，いかにして，人と人の「(心の) つながり」を維持していくかという広い意味でのコミュニケーションの問題に対して，直接的，間接的に「社会言語科学」に何ができるのかということを参加者とともに考えたい．まずは，現状の問題を顕在化させ意見交換を行うことによって，ポストコロナ時代にむけて，また，SDGs の達成に向けての広義の社会言語科学の役割と，我々一人ひとりの研究者の役割を，会員の皆さんとともに考えることがこのワークショップの目的である．

以下に，SDGs17 の目標を列挙しておく．スペースの関係で，横に連ねる．1. 貧困をなくそう，2. 飢餓をゼロに，3. すべての人に健康と福祉を，4. 質の高い教育をみんなに，5. ジェンダー平等を実現しよう，6. 安全な水とトイレを世界中に，7. エネルギーをみんなに，そしてクリーンに，8. 働きがいも経済成長も，9. 産業と技術革新の基盤をつくろう，10. 人や国の不平等をなくそう，11. 住み続けられるまちづくりを，12. つくる責任，つかう責任，13. 気候変動に具体的な対策を，14. 海の豊かさを守ろう，15. 陸の豊かさも守ろう，16. 平和と公平をすべての人に，17. パートナーシップで目標を達成しよう．

社会言語科学が，直接かかわることができる目標は，多くないと感じるかもしれないが，本ワークショップだけでも，4. 質の高い教育をみんなに，5. ジェンダー平等を実現しよう，9. 産業と技術革新の基盤をつくろう，10. 人や国の不平等をなくそう，11. 住み続けられるまちづくりを，17. パートナーシップで目標を達成しよう，が関係する．このような点を自覚して，研究のモチベーションにつなげ，研究を推進することも，意義あることと考える．

ワークショップの流れ

上記目的のために，5 名がそれぞれの問題意識と観点から以下のような話題提供を行う．最初の２つの話題提供は，コロナ禍における厳しい現状の分析例を紹介し，問題の共有を図る．問題の解決のためには，まずは，その問題を可視化し，共有し，皆で考えていく必要があるからである．岡本氏は，外国につながる大学生のインタビューをもとに異質の他者への「不寛容」や「不信感」の背景にある受け入れ側の問題点を浮き彫りにする．続く三田村氏は，コロナ禍における夫婦のコミュニケーションの問題をディスコース・ポライトネス理論の観点から分析し，解決の糸口を探る．続く，３つの発表は，SDGs の達成に向けて問題を解決していくための糸口，方法になりえるかもしれない研究事例，理論とその応用，実践例を紹介しながら，現状にも既にある建設的な側面，社会科学の基礎研究としての役割についても考える．まず，村田

氏は，まちづくりの話し合いをデザインしているプロのファシリテーターの言語的振る舞いに着目し，コロナ禍におけるオンラインコミュニケーションにみられる課題克服について探る．また，山田氏は，人工知能 AI の研究者の立場から，今後，持続的に AI が人間社会に受け入れられ，社会的インフラ技術として定着することが重要だと指摘するとともに，人間と AI の信頼構築にかかわる具体的研究例を紹介する．最後の話題提供は，宇佐美が，独自の『ディスコース・ポライトネス理論』を例に，それが言語研究以外の分野とどのようにつながり，協働しているかの一例を示すことによって，社会言語科学の枠を超えた連携が，SDGs の目標にもつながることを示す．ワークショップの最後には，これら 5 つの話題提供に関して，視聴者と意見交換を行うことによって，ポストコロナ時代のコミュニケーションの在り方，SDGs の達成に向けて，社会言語科学に，我々一人ひとりに何ができるのかについて共に考えたい．以下に各話題提供者のより具体的な概要をまとめる．

「「誰一人取り残さない」（leave no one behind）社会構築への変容を目指してーsolidarity（=心がつながること）のためのコミュニケーション課題ー」

岡本能里子（東京国際大学）

2015 年国連サミットで採択された SDGs は，途上国の貧困や飢餓の撲滅を目指して 2000 年に採択された．その背景には，限りある資源の消費による自国ファーストの行き過ぎた開発や資源確保闘争や戦争に伴う環境破壊や気候変動の顕在化がある．そこで，環境保護か経済発展かの二者選択ではなく，人間も自然界の多様な生物と相互依存しており，その生命の拠り所となる地球の「持続可能性」に寄与する新しい目標設定の必要性を認識し，地球上の「誰一人取り残さない」を合言葉に国家を超えた連帯を誓った．その目標実現のためのキーワードの一つが，ダイバーシティ（多様性）である．

少子高齢化へと急速に変化する日本社会において，2019 年４月に「選ばれる国」を目指して施行となったいわゆる「改定入管法」は，同年施行の「日本語教育推進法」と共に，持続可能な多文化共生社会ニッポンへと変容していくための鍵を握る政策として位置付けられる．このように外国人受け入れにようやく法整備が動き出したところに，新型コロナ感染が広がり，外国人は解雇や就業時間の大幅な短縮を強いられ，言語と制度両面の不十分さにより，生存権も危ぶまれる状況に追い詰められている．加えて感染が広がりはじめた時期に，学校現場においては，最初に感染者が報告された国の児童生徒に対するいじめも報道され，関東大震災時の韓国人に対する誹謗中傷をも思い起こさせる．人々の心の奥に埋め込まれた「単一言語―単一民族社会」イデオロギーによる外国人への不寛容さが，今後確実に多様な他者との共生が必須となる子どもたちにも影響を及ぼしているのではないかと危惧され，受け入れ側日本社会の根深い問題点を感じる．

コロナ禍以前から，外国籍児童生徒のいじめについては，具体的な例が報告されてきたが，コロナ禍においては，外国人や外国につながる人々に対する言葉や文化の違いを根源とした受け入れ社会による無意識の差別意識や偏見がより顕在化してきたといえるのではないだろうか．この状況は，先進国における人種や性差別，マイノリティー排除が顕在化してきた状況と重なる．

そこで本報告では，ウィズコロナ時代におけるコミュニケーション課題を考える上で，SDGs のキーワードの１つである「多様性」に焦点をあて，話題提供を試みる．具体的には，筆者の演習で行なった異文化理解ワークショップと外国につながる大学生のインタビューをもとにした研究（岡本 印刷中）から，特に今回は受け入れ側の意識面に焦点をあてて紹介する．その上で，異質の他者への「不寛容」や「不信感」を受け入れ側の「心のバリア」（Think the Earth 2018）と捉え，着実に多言語多文化社会へと突き進む日本社会が，「言語文化の多様性に拓かれた社会なのか」，それを阻んでいる問題点とは何なのかを，共に考えてみたい．

授業実践

外国につながる学生 A と筆者とで，授業時間に WS を企画実施し，「日本人」「外国人」「ハーフ」からイメージする語彙を自由に書いてもらった．その結果を次頁の表１に示す．ある種のステレオタイプ的なイメージを捉える事が狙いである．表１から，それぞれのイメージが概ね言語，外見，性格で創られていることがわかる．「外国人」は，すべての項目で「日本人」と異なる「共有」されるものがないイメージになっている．「ハーフ」の性格について「複数性」が原因なのか，「繊細そう」「複雑」といったわかり難さをあげている点が興味深い．「日本人」は，「同じ」であるという「共有」の感覚がある一方で，「みな同じ」が大事，「出る杭は打たれる」「KY」といった「同調圧力」につながる見方にも言及している点が注目される．

表１　「日本人」「外国人」「ハーフ」からイメージする語彙

日本人	外国人	ハーフ
日本語を話す 日本生まれ日本育ち 日本にルーツがある 「みな同じ」が大事 「出る杭は打たれる」「KY」	日本語が話せない 日本にルーツがない 外国で生まれた 肌の色　二重まぶた 個性がある	血が１／２　血が２つ以上混合 話せる言語が多い　バイリンガル イケメン　かっこイイ　かわいい 繊細そう　複雑

外国につながる学生の語り

今回の語りのデータを提供してくれたのは，筆者の授業を履修した以下３名である.

学生A：母　日本×父　ガーナ人，学生B：母　日本人×　父　アメリカ人，学生C　ブラジル日系４世

表２ 外国につながる学生の語り

学生A：日本在住　日本国籍	学生B：米国在住　米国国籍	学生C：日本在住　ブラジル国籍
就職面接で	短期留学で日本に６ヶ月住んで	日本で生まれ日本で育って
日本では常に黒い肌の色から外国人と思われ，日本語上手だねと言われる. 日本語だけで，英語が話せないことに失望される. 日本生まれ日本育ちでガーナには行ったことがない生粋の「日本人」. 両親のことを話すと「ハーフなんだ」と納得される 自身は全く納得できず， 違和感を覚える.	自分は日本人でもアメリカ人でもなく，ミックス. しかし，日本にいると，外見から日本人として扱われ，「日本人」という固いノルマを押し付けられるのが不快. アメリカ国籍とわかると「日本人みたいに日本語うまいね」と言われ，母が日本人だというと「だから日本語できるんだ」と言われる．自分で努力して日本語を学んだのにどちらも違和感，不快.	自分はブラジル人であり，日本人とは違う. 外見で日本人として扱われ，時間に遅れたり，人と違う意見を言うと批判的なまなざしを向けられ，不快. 自分らしくいられない.

表２の下線のように，ABC ともに自身のもっている「自分らしさ」の認識と他者の認識とのズレについて違和感，不快感を抱いており，自分らしさを受け入れてくれる居場所がないと感じていることがわかる．以上，外国につながる学生たちが，言葉や文化の壁に連動した心の壁によって偏見を持たれ，いつも疎外感を覚え，自分らしく居られず，アイデンティを模索している様子を示した.

SDGs が掲げる「多様性の豊かさ」こそが「持続可能な多言語多文化共生社会」ニッポン構築のキーであるなら，日本語や日本の慣習，文化の無理解を「他人ゴト＝彼らの問題」とするのではなく，「自分ゴト＝私たちの問題」として捉える視点が求められる．「違うこと」や「理解し難さ」によって「私」と「他者」とを分断するのではなく，日々の関わり合いの中から，違和感の所在を掘り下げる必要がある．コロナ禍の中，オンラインコミュニケーションの機会が更に増えることは明らかだ．多くの社会言語科学の研究成果のある「高コンテクスト文化」を反映した「思いやり発話」「共話」などの日本語の対面コミュニケーションの特徴は，オンラインではどう捉えられるのだろうか．ウィズコロナ社会において，誰もが「心のつながり」が実感でき，「共に在る」という「共感力」を育むコミュニケーションのあり方（チェン 2020）について，共に考える機会としたい.

参考文献

チェン・ドミニク (2020).『未来をつくる言葉―わかりあえなさをつなぐために』新潮社

ダン・リチャード著（永田佳之監訳）(2020).『ハーモニーの教育―ポスト・コロナ時代における世界の新たな見方と学び方―』山川出版社

一般社団法人 Think the Earth (2018).『『未来を変える目標　SDGs アイデアブック』紀伊國屋書店

岡本能里子 (印刷中).「「移動する子どもの「語り」から見る受け入れ側の課題」村田和代編『越境者との共存を問い直す』ひつじ書房

ディスコース・ポライトネス理論からみた「(家事・育児)手伝おうか？」が生み出す夫婦間葛藤についての考察 ―テレワーク時代の円滑な夫婦感コミュニケーションのために

三田村仰（立命館大学）

内閣府が 2020 年 6 月に発表した調査結果によれば，新型コロナウイルスの感染拡大に伴い，就業者の３割強の働き方が変化し（テレワーク，勤務日数制限，フレックス等），約７割における「家族と過ごす時間」を増加させた．20～79 歳の既婚男女 1620 名を対象に最近おこなわれた調査(明治安田生命, 2020)によれば，「コロナ禍の影響で」夫婦における「仲がよくなった」と回答したのは 19.6%，「仲が悪くなった」と回答したのは 6.1%であった．さらに，「仲がよくなった」理由のトップは「コミュニケーションや会話の機会が増えたため」（62.5%)であった．つまり，コロナ禍は夫婦の会話時間を増やすことで，夫婦関係を良好にしている可能性が示唆されている．

その一方で，家事・育児の役割分担は，古くから今日に至るまで夫婦間葛藤の種であり(e.g., Belsky & Kelly, 1994; 内田・坪井, 2013)，こうしたライフスタイルの変化に伴う，家事・育児の役割分担を巡っての夫婦のコミュニケーションの在り方は，その後の夫婦関係の質の向上/悪化についての一つの分岐点となると考えられる．たとえば，内田・坪井(2013)は，夫から妻への「(家事・育児を）手伝おうか？」という発話は，妻の立場からは不適切と受け取られると指摘し，加えて，男性側からは，なぜこれが妻の側からみて不適切と判断されるのかを推論できないだろうことを指摘している．では，この夫婦間の齟齬については，どのように理解し，さらには夫婦間の認識の溝を埋めることが可能だろうか？

一つの分析の枠組みとして，話し手と聞き手双方の視点を組み込んだ，宇佐美（2019)の新ディスコース・ポライトネス理論(以下，DP 理論）が挙げられる．DP 理論では次のようにポライトネスを捉える．ポライトネス効果には「過剰行動（慇懃無礼)」と「過少行動（無礼)」いう両極があり，その間に「適切」という幅が想定される．話し手は自らの言語行動が相手に与えるフェイス侵害度を見積もってより適切な表現を行おうと調整を試みる．一方，聞き手のほうも，話し手の見積もりとは別に，状況に応じた話し手の適切な表現を見積もる（予想する)．両者の「ずれ幅」が，許容範囲（α）を超えていなければ，「適切」という範囲に入る．しかし，許容範囲を超えていると，丁寧過ぎる場合は，「過剰行動（慇懃無礼)」となり，丁寧さが足りないと「過少行動（無礼)」になる．つまり，結果的に，話し手による言語行動の適切さの判断の話し手，聞き手双方の捉え方のずれ幅が，聞き手からみたちょうど良い（許容）範囲に収まっていれば「適切」だか，その範囲未満でもそれを超えても「不適切」となる．尚，DP 理論はBrown & Levinson (1978)のポライトネスの普遍理論の鍵概念のいくつかを踏襲しており，「フェイス侵害度は，①話者間の社会的・心理的距離，②聞き手の話し手に対する力，そして③特定の文化におけるある行為(X)の負荷度の序列，によって決まる」という基本公式を DP 理論もおおよそ引き継いでいる（宇佐美，2019)．

「手伝おうか？」という発話（便宜的に発話内容のみを扱う)をめぐる齟齬について，DP 理論を当てはめると次のような解釈が可能となる．すなわち，話し手である夫にとってこの発話は，「妻がこなすことに文化的な当然性(legitimacy)が高いタスクを，夫が肩代わりすることの提案している（つまり，純粋な親切)」とみなされ，フェイス侵害度は極めて低く，むしろ良好な関係のための貯金のごとく「フェイス充足行為」(宇佐美，2019)にあたると捉えられる．ところが，聞き手である妻の側からは，夫の発話は，性役割の平等的価値観から，文化的に不当な発話内容であると認識される．とりわけ，夫が選択した「手伝う」という語彙には，「そのタスクの責任の所在は本来女性にある」（伝統的な性役割の押し付け）ということと，「その上で，本来責任の無い夫側が手を貸してもよい」（いわゆる上から目線の態度）ということが含意されることになる．結果的に，夫からの「手伝おうか？」は，基本公式の変数③の相違によって，話者間の見積もりのギャップを極めて大きくすることで，妻からは「非常に不適切」な夫の発言とみなされる．

こうした齟齬の背景には，夫側は自身の両親の性役割を基準として，自身が家事・育児をおこなうことは相対的に負荷の大きいものと捉え，一方，妻側は夫婦における人として公平さを基準に，家事・育児の負荷は夫婦間に差はないと見積もる傾向が想定される(Belsky & Kelly, 1994)．これについては異文化間の認識のギャップであると捉えられ，カップルの相互作用の分析においては，その場面という状況的文脈のみならず，より大きな背景となる歴史的文脈（例：どういった経緯で結婚に至ったか，どういった原家族の元で育ったか）のレベルを勘案することが必要であろう(Fruzzetti & Jacobson, 1992)．現在，聞き手からみた見積もりを推測したうえで，それにそって言語行動をおこなうというコミュニケーション・プログラムも開発されているが(三田村・松見，2009)，その推測方法については十分体系化されていない．円滑な夫婦間ミュニケーションを促進するためには，聞き手の見積もりを推定するための方法論の開発が期待される．

謝辞　本研究は JSPS 科研費 JP20K03427 の助成を受けたものです．

参考文献

Belsky, J., & Kelly, J. (1994). *The Transition to Parenthood. Delacorte Press.*(安次嶺佳子 訳 (1995) 子供をもつと夫婦に何が起こるか. 草思社)

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*: New York: Cambridge University Press.

Fruzzetti, A., & Jacobson, N. S. (1992). Assessment of Couples. In J. C. Rosen & P. McReynolds (Eds.), *Advances in psychological assessment* (Vol. 8, pp. 201-224). NY: Plenum Press.

明治安田生命 (2020)「いい夫婦の日」に関するアンケート調査
https://www.meijiyasuda.co.jp/profile/news/release/2020/pdf/20201116_01.pdf

三田村仰・松見淳子 (2009). 発達障害児の保護者向け機能的アサーション・トレーニング. 行動療法研究, 35(3), 257-269.

内閣府 (2020) 新型コロナウイルス感染症の影響下における 生活意識・行動の変化に関する調査 令和2年6月21日

Nguyen, T. P., Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (2020). When poor communication does and does not matter: The moderating role of stress. *Journal of Family Psychology*, 34(6), 676-686.

内田明香・坪井健人 (2013). 産後クライシス. ポプラ社.

宇佐美まゆみ (2019). 21 世紀礼貌現象研究的可能性―話語礼貌理論的新発展―(原文 「21 世紀のポライトネス理論研究の可能性―ディスコース・ポライトネス理論の 新展開」(李瑶 訳). 日語学習与研究, 204(5), 23-34.

オンラインの話し合いの可能性―ラポール構築から考える

村田和代 (龍谷大学)

コロナ禍の生活で対面コミュニケーションが制限され, オンラインコミュニケーションを取り入れざる得なくなり, 寂しさや不便さを感じた一方, オンラインコミュニケーションの利点も実感したのではないだろうか. 対面・オンラインコミュニケーションの強み・弱みとして, 具体的にどのような点があげられるだろうか. 筆者と筆者のゼミ生が実施したアンケート及びフォーカスグループインタビュー (協力者200名) において, 共通して出された意見は次のようにまとめられる.

表1　対面・オンラインコミュニケーションの強み・弱み

	対面	オンライン
強み	非言語 (聴覚・視覚) 情報が多い 空気感が伝わりやすい 感情が伝わりやすい タイムラグが無い 雑談しやすい	場所を問わない 無駄なく情報伝達しやすい
弱み	場所・時間に縛られる 緊張する・恥ずかしい 感情が伝わりすぎる 論点がずれやすい	非言語 (聴覚・視覚) 情報が少ない 空気・温度感・雰囲気が伝わりづらい １人しか話せない 視線を合わせられない 通信環境に左右される タイムラグがある

コミュニケーションの機能として, 情報伝達の側面と, 対人関係機能面とがあげられるが (Brown and Yule, 1983), 上記表から, 対面, オンラインの強み (弱み) はそれぞれの機能に対応していることがわかる. すなわち, 対面コミュニケーションにおいては, コミュニケーションの情緒面や対人関係機能面の伝達が強みであり, 逆にオンラインコミュニケーションではこれが伝達できない点が弱点としてあげられている. では, このオンライン上の弱点はどのように克服できるのだろうか. 本稿ではパイロット調査の結果を報告する.

SDGs の目標 11 は「住み続けられるまちづくりを」である. そして持続可能な開発目標を達成するプロセスについては目標 17 で「パートナーシップで目標を達成しよう」とある. 目標 17 では, 効果的な, 公的セクター・企業セクター・市

民社会のパートナーシップ（マルチステークホルダー・パートナーシップ）を奨励している．ミクロレベルな視点に立てば，住み続けられるまちづくりを進めるためのマルチステークホルダー・パートナーシップの現場は，多様な人々による話し合いの場であるととらえることができる．そこで本稿では，マルチステークホルダー型で実施されるまちづくりの話し合いをデザインされているプロのファシリテーターの言語的振る舞いに着目し，彼らがオンラインの話し合いでどのような工夫をされているかを紹介する．

セクターを超えた話し合いの特徴として，村田（2004）は，①産官学民といったセクターを超えた価値観や利害の異なる人々によって行われる，②参加者たちは今後も継続的に地域に関わっていく可能性が高い，③参加者たちは立場を超えて継続的に協力していく必要性がある（可能性がある）点をあげている．ファシリテーターとは，「議論に対して中立的な立場で議論を進行しながら参加者から意見を引き出し，合意形成に向けて提案をまとめる調整役」（堀，2004）で，近年，社会活動や地域住民活動においてその役割が注目されている．まちづくりの話し合い談話の考察を通して，ファシリテーターは，議論の進行と運営を担う役割(discussion management）と同時に，参加者間の関係構築にも携わる役割(relation management)も担うことがわかった(村田 2009)．目指すゴールは，単に話し合って結論を導き出すということではなく，話し合いの参加者間につながりを構築し，それぞれの立場を超えて協力して課題を解決したり政策を立案したりすることにある．こういった話し合いを陰で支えるのがファシリテーターであると言える．

対面の話し合いにみられるファシリテーターの言語的ふるまいの特徴は，次のようにまとめられる(村田 2009, 2013)．

① ファシリテーターは，肯定的応答やあいづちを積極的に使用し，発言を積極的に聞いていることを表明する言語ストラテジーを積極的に使用している．
② 全体を通して発話の割り振りに配慮し，発言していない人，発言量の少ない人に積極的に発言権を与えるようにして全員が平等に参加できるようにする．
③ 話し合いのトピックを参加者にその都度わかりやすく提示したり，話題の変わり目には言葉で明示的に表すことで話し合いのプロセスがわかるようにする．

筆者のこれまでの研究を踏まえ，本稿ではオンラインの話し合い談話にみられるファシリテーターの言語的振る舞いのうち，特に対面の話し合いと異なる点について報告する．考察対象は2日間にわたるオンラインの話し合いデータ（9月に実施）と，4人のファシリテーターへのオンラインの話し合いで気を付けていることについてのインタビューである．何れのファシリテーターもコロナ禍で4月以降すべての話し合いをオンラインに切り替えて実施していた．

紙面の制約上，詳細は割愛するが（詳細については発表で紹介する），対面と比較して特徴的だったファシリテーターの言語的振る舞いの特徴は次のようにまとめられる．

① 首を大きく縦に振る相槌のジェスチャーの積極的な使用がみられた．
② 参加者のWi-Fiの状況やオンラインツールの習熟レベル差について配慮する発言が多用されていた．
③ チャットやレスポンスを自ら積極的に使用するだけでなく，参加者にもそれらの使用を促していた．
④ 話し合いの本題に入る前は休憩時間に雑談ができる工夫がみられた．

話し合いを意見交換や合意形成のツールとしてみなした場合，合理的な情報交換が重要であると考えられるが，実際には，とくにマルチセクター型（まちづくりの）話し合いにおいては，参加者間のラポール構築が，話し合いの成否を決めると言えるだろう．コミュニケーションの対人関係機能面の授受が，対面に比べて難しいと考えられるオンラインコミュニケーションであるが，これを克服するためにどのような術があるのかさらなる研究が望まれる．

謝辞 本研究は龍谷大学地域公共人材・政策開発リサーチセンター（LORC）の支援を受けています．

参考文献

Brown, G., and Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
堀公俊（2004）．ファシリテーション入門 日経文庫.
村田和代 (2009). 協働型ディスカッションにおけるファシリテーターの役割－言語の対人関係機能面からの考察－ 社会言語科学会第23回大会発表論文集，52-55.
村田和代（2013）．まちづくり系ワークショップ・ファシリテーターに見られる言語的ふるまいの特徴とその効果―ビジネスミーティング司会者との比較を通して― 社会言語科学，16(1)，49-64.
村田和代（2014）．まちづくりへの市民参加と話し合い 日本語学，33(11)，32-43.

信頼構築のための人間-AI 協調意思決定における信頼コミュニケーションと社会言語科学への期待

山田誠二（国立情報学研究所・総合研究大学院大学）

人工知能 AI の研究者の立場から SDGs について考えるとき，我々が注目しているのは，持続的に AI が人間社会に受け入れられ，社会的インフラ技術として定着することの重要性である．換言すると，人間-AI 共生社会実現のための AI 導入の重要性である．既に限定された範囲ではあるが，一部の画像認識，自然言語処理などの AI は社会インフラとなりつつあるが，今後最も重要な AI 応用のひとつと考えられる，人間-AI 協調意思決定（Human-AI cooperative decision making）について，AI 技術開発が活発に進められているとは言いがたい．

人間-AI 協調意思決定に関連する研究動向として，自分自身の学習モデルや推論プロセスを説明可能な AI である **XAI**（eXplainable AI）（Adadi, 2018)とインタラクティブ機械学習（Amershi, 2014）が挙げられる．しかしながら，我々はこれらの研究だけでは，AI が社会に浸透することは不十分だと考える．AI が社会に受け入れられるためには，人間と AI が相互コミュニケーションを通じて，お互いに信頼関係を構築することが重要であり，その信頼関係構築を目指した AI 研究が必須であると考えられる．しかし，残念ながらそのような研究は，我々の知る範囲ではまだまだ十分に行われていない．

このような背景のもと，我々は人間-AI 協調意思決定のための適応的信頼較正理論（adaptive trust calibration theory)を開発している（Okamura, 2020a)(Okamura, 2020b)．ここでは，適応的信頼較正理論の概要を説明し，AI 研究者という門外漢として，僭越ながら本研究の観点からみた社会言語科学への期待について述べてみたい．

適応的信頼較正理論では，信頼工学（trust engineering）の定義を用いて，信頼（trust)を「相手の能力の推定値」とし，「エージェント G のタスク実行の成功確率 P_G」を用いてエージェント G に対する信頼 T_G を記述する．そして，ここで最適信頼（optimal trust)をこの推定値 $\hat{P}_G$ が真値 P_G と等しいことと定義し，それ以外の場合は相手に対して過信／不信状態とする．人間が AI に対して過信のとき，AI に頼りすぎることになり，不信のときは不使用になる．人間が AI の信頼を正確に推定することで最適信頼をもつに至ることを信頼較正（trust calibration)と呼ぶ．そして，人間に対して刺激をあたえることで信頼較正を促して実現する AI を信頼較正 **AI** と呼ぶ．ここで，重要なのは，信頼較正はあくまで人間側の行動だと言うことである．

人間（H）と AI（A）の関係では，人間は信頼方程式 $P_H > P_A$ を元に合理的な人間-AI のいずれか P_H **か** P_A **の大きい方**をタスク実行者として選択する．信頼較正 AI は人間の人-AI 選択行動を観察し，自身が正しく予測した人間の合理的行動と実際の人間の行動を比較して，その差異によって人間の過信／不信状態を判定する．もし過信／不信であれば，信頼較正 AI は，信頼較正を促すための較正キュー（calibration cue)を表出して，人間による信頼較正が促進され実現される（次頁図１参照）．

タスクを解決するエージェントとして，人-AI の選択問題を繰り返す意思決定に対して，本枠組みが適用可能である．なお，この適応的信頼較正理論のアルゴリズム，評価実験等の詳細については，(Okamura, 2020a)(Okamura, 2020b)を参照されたい．この枠組みを使いながら，人間は AI の能力を適切に評価し，人間は AI を過信／不信せずに全体のパフォーマンスを最大化できるのである．

この適応的信頼較正理論の枠組みは，相互推定対象であるエージェントの内部状態を「信頼」としているが，実は任意の内部状態を設定可能であるという高い一般性をもっている．例えば，「感情」を内部状態とすることで，人間と **AI** が相手の感情を相互推定する枠組みとなり，信頼方程式の代わりに「相手の気持ちを汲んで考える」ルールを知識として導入することにより，アダプティブラーニングによる**社会的スキルの教育システム**の枠組みを実現することが可能である．

さて，我々は適応的信頼較正理論について様々な実験的評価を行ってきた **(Okamura, 2020a)(Okamura, 2020b)**．その中で重要な設計案件の一つが，**較正キューのデザイン**である．Okamura, 2020a において，我々は４つの異なる較正キューの効果を比較実験した．その４つとは，次頁の図２に示すような，視覚キュー，ビープ音キュー，言語キュー，擬人化エージェントキューである．実験の結果，最も効果的だったのは**言語キュー**であった．

しかし，言語キューには，**強制**，**押しつけがましさ**などの欠点があり，特にここで対象としているタスクのように繰り返し提示される状況では，人間は相当に不快感を示すことがわかっている．対照的に，ビープ音や擬人化エージェントキューのような非言語キューは，そのような押しつけがましさはほとんどない **(Komatsu, 2020)** ．これらの結果から，我々が求めるキューの表現形式は，「言語的ではあるが，強制されている感のない表出表現」である．つまり，もし言語表現や言語形式が聞き手に与える影響の属性（例えば，強制力）の関係が系統立てられた研究成果が社会言語科学から与えられると，そこから人間と AI の共生のためのインタラクションデザインの指針を考えることができ，工学的にとても有益

なものになると期待される．このような研究が当該研究分野でも評価されることで，工学とのブリッジングが可能になると考える．

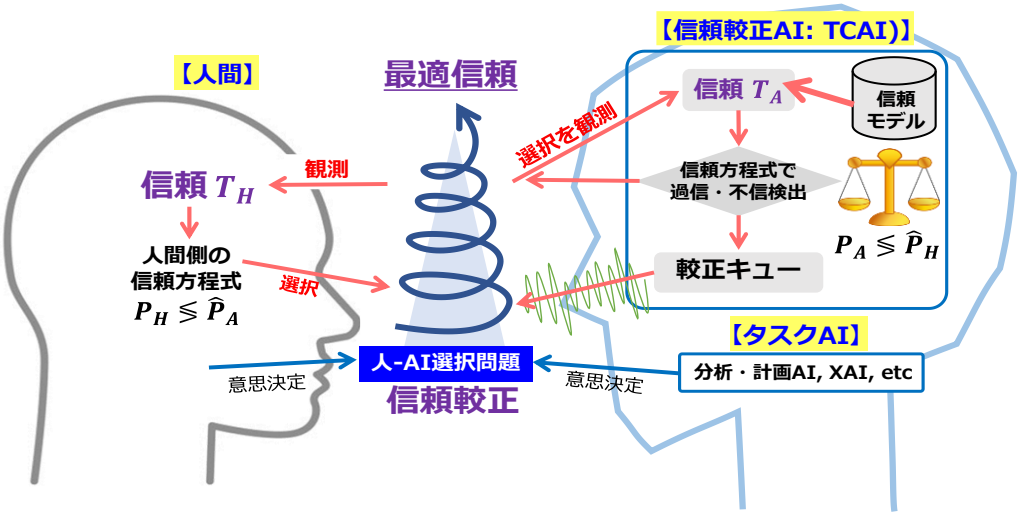


図１　適応的信頼較正 AI の枠組み

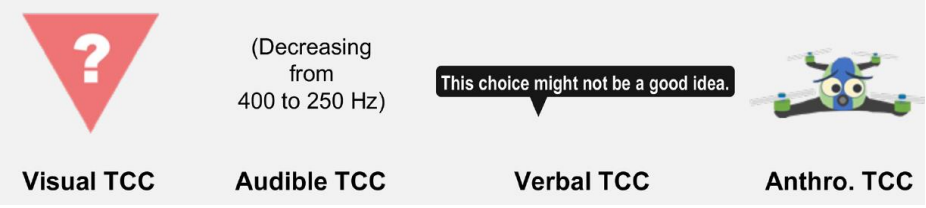


図２　様々な較正キューデザイン

参考文献

Adadi, A., & Berrada, M. (2018). Peeking Inside the Black-Box: A Survey on Explainable Artificial Intelligence (XAI), *IEEE Access*, 6, 52138-52160.

Amershi, S., Cakmak, M., Knox, W. B., & Kulesza, T. (2014). Power to the People: The Role of Humans in Interactive Machine Learning, *AI Magazine*, 35, 105-120.

Komatsu, T., & Yamada, S. (2020) Exploring Auditory Information to Change Users' Perception of Time Passing as Shorter, Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems.

Okamura, K., & Yamada, S. (2020a). Adaptive trust calibration for human-AI collaboration, *PLOS ONE*, 15, e0229132.

Okamura, K., & Yamada, S. (2020b). Empirical Evaluations of Framework for Adaptive Trust Calibration in Human-AI Cooperation, *IEEE Access*, 1-1

人間-AI 共生社会における円滑なコミュニケーションのために談話研究が貢献できること

ーディスコース・ポライトネス理論の観点からー

宇佐美まゆみ（国立国語研究所）

言語社会心理学，コミュニケーション研究者として，日本語教育とも長年かかわってきた観点から，ここ 10 年くらい興味を持ち，かかわってきていたのが，対話知能学における対話システム構築に，談話研究，人間のコミュニケーション

研究の成果を生かせないかということであった．対話システムとは，人間と会話を行うコンピュータのことである．今日の AI 技術の発展には目を見張るものがあり，既に社会のあらゆるところに浸透してきている．今では，もう AI に雇用を奪われるのではないかというような懐疑的な捉え方ではなく，人間がより豊かな生活を営むために，人間が主導して，AI との共生社会を構築していくということを考える時期に入っている．

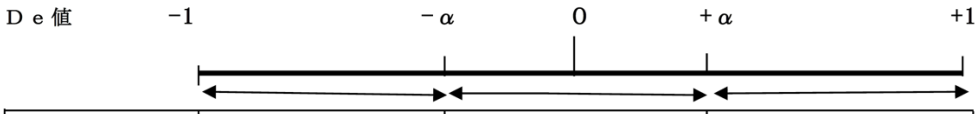
ここでは，社会言語科学会の会員の皆さんには，なじみが深いと思われるポライトネス理論を，談話レベルに発展させた『ディスコース・ポライトネス理論』を例に，人間のコミュニケーションに関する理論，モデルが，他の分野でいかに利活用できるかということを一例として取り上げる．そして，学問分野の狭義の捉え方からすると「社会言語科学」それ自体が，広い分野を扱っていると思っている方が多いと思われる本学会において，もっと協働できる他の分野まで視野に入れると，決して現状が十分に学際的になっているとはいえず，さらなる他分野との協働の可能性や SDG s の目標とのかかわりが広く開けていることを示せたらと思う．安全で倫理的で有益な AI の進化には，文理融合研究，超学際的研究の推進など，様々な分野間のコラボレーションが不可欠である．人間のコミュニケーション研究も，人間と AI の共生社会の創成に密接に関係していることを強く自覚する必要がある．SDG s の目標では，17 の「パートナーシップで目標を達成しよう」とかかわっていると言える．

ブラウンとレビンソン（以降 B&L）のポライトネス理論は，各個別言語の表層的な言語表現の丁寧さの根底にあるポライトネス・ストラテジーを用いる「動機の普遍性」を示そうとして，「ポライトネス」を操作的に定義した（宇佐美，2003 等）．ただ，言語研究者の間では，操作的に定義された「フェイス」の概念や個別言語の文法や表現レベルとは異なる次元における「普遍性」という概念が誤解されることが多く，1990 年代には，主にそれらをめぐって噛み合わない議論が続いたあげく，2000 年代に入って，個別言語，比較文化的視点を中心とする「論証記述アプローチ（discursive approach）」と，人間の社会的相互作用としての言語行動におけるポライトネスをいかに理論化するかという観点からの「普遍理論追究アプローチ（theoretical approach）」とに２極化していった（宇佐美，2008）．前者は，主に，B&L の理論に批判的で，その普遍性に疑問をなげかけている研究者を中心に，各個別言語におけるポライトネスの記述，最近では，インポライトネスの記述が行われるようになっている．一方で，全体的には，B&L の理論は，言語研究者の間でも広く受け入れられ，語用論の概論書には必ず取り上げられる基本事項になっていると言ってもよく，特に，ポジティブ・ポライトネス，ネガティブ・ポライトネスという捉え方は，多くの研究の解釈概念や問題設定に用いられている．（但し，その次元を超えた理論的研究も未だ必要であるが．）

そのような状況の中，普遍理論追究のアプローチをとる筆者は，基本的に B&L の理論を評価しつつ，その決定的な問題点を，その対象が文レベルに限られている点であるとして，ポライトネスの対象を「談話レベル」に広げ，且つ，B&L では，話し手が見積もる「フェイス侵害度」に基づくストラテジーとして，話し手の観点からのみ捉えていたポライトネスの捉え方に，「聞き手」側の捉え方を加えて，話し手側のポライトネスのストラテジー（話し手が，適切であろうと見積もるもの）と，聞き手側が，同様に，その状況に適切な表現かどうかという観点から，話し手の言語行動を見積もるという捉え方を導入し，話し手の見積もりと，聞き手側の期待する見積もりの「ギャップ」が，実際の「ポライトネス効果」を生むとした．こうして，「聞き手」という観点と，「話し手と聞き手の相互作用」、及び、「実際のポライトネス効果」という概念を，初めてポライトネス理論に体系的に組み込んだのが、『ディスコース・ポライトネス理論(以降，DP 理論)』である（宇佐美，2001，2003）．そのエッセンスを簡単に図示したのが，次頁の図１である．

そもそも普遍理論的アプローチを取るのには，当初よりその応用性を想定していたということがある．つまり，「よき理論ほど実用的なものはない」というレヴィンの言葉を借りるまでもなく，なんらかの枠がなければ，特定の現象に適用できず，関連分野にも応用できないことから，筆者の場合は，まずは，母語話者の円滑なコミュニケーションの確立のための目安としての考え方の枠を提供するために，さらには，同様の考え方を非母語話者に対する日本語教育に応用することを想定していた．さらに，数年前から協働を始めたのが，『DP 理論』を枠組みとして用いて，冒頭に触れた対話システムの発話をポライトネス理論及び DP 理論を踏まえて，より人間らしいものにすることに貢献できないかという試みである．対話システム研究の観点からは，短いセンテンスの会話を 15 ターンほど続けるのがやっとだと言わざるを得なかった状況から，現在では，状況や話題を特定した限定的なシチュエーションであれば，かなり自然な会話ができるというところまで来た．やっと単に情報伝達ができるというやりとり以上の，ポライトネスを踏まえた言語行動ができる対話システムの構築を目指すという状況が生まれた．ここに，対話システム研究と DP 理論との接点も生じたのである(宇佐美，2019)．

個別言語におけるポライトネス，インポライトネスを記述するあり方は，それ自体として意味があろうが，ある種の普遍性を求める他の分野や，対話知能学と協働するには，ある程度数値化できる原則，モデル，理論が必要である．DP 理論



見積り差（Ｄｅ値）の範囲	－1≦Ｄｅ＜－α	－α≦Ｄｅ≦＋α	＋α＜Ｄｅ≦+1
行動の適切性	過少行動（例：粗野）	適切行動（適切）	過剰行動(例：慇懃無礼)
ポライトネス効果	マイナス効果（失礼，不快）	プラス効果（快）ニュートラル効果(中立)	マイナス効果（失礼，不快）

フェイス侵害度見積もりの公式：W(x)＝D(S,H)＋P(H, S)＋R(x)　　（B＆L，1987：三田村(2021)参照)

D:Distance　話者間の社会的・心理的距離，P:Power　聞き手の話し手に対する力，
Rx:Rank of impositions　ある特定の文化におけるある行為（x）の負荷度の序列

見積もり差（Discrepancy in estimations:De値）：Ｄｅ＝Ｓｅ－Ｈｅ　　（宇佐美，2003）

Ｓｅ：話し手（Speaker）の「見積り（estimation)」．仮に，0から1の間の数値で表すものとする．
Ｈｅ：聞き手（Hearer）の「見積り（estimation)」．仮に，0から1の間の数値で表すものとする．
α：許容できるずれ幅

図１　「見積もり差（De値)」，「行動の適切性」，「ポライトネス効果」

の場合，インポライトネスの生じる範囲を，話し手と聞き手の見積もりのギャップとして，「フェイス侵害度見積もりの公式（W(x)＝D(S,H)＋P(H, S)＋R(x))」に基づいて「話し手の見積もり値－聞き手の見積もり値」として表すDe値を，評定調査などによる実際の数値から割り出し，ポライトネスの最適値を予測するための実験等を組むことを可能にする．

このような考えに基づき，特定の状況（例えば，何かを依頼する）を設定し，話し手側が適切だと見積もった「発話」を，聞き手がどのように受けとめるかを，実際に被検者に評価してもらうことによって，その場に適した表現を対話システムに学習させるというようなことを試みている．また，そこから同定された表現リストは，日本語教育の指導に結びつけることも考えられる．工学的手法を用いると，DP理論の枠組みを用いて，その場の状況に最適の表現を予想し，対話システムに産出させるということが，人文社会科学系での調査結果に基づきながら構築するよりも，短期間に実現可能である．そのアウトプットも，最初から完全なものを望むというよりは，「随時，改善しながら精度をあげていく」という方法が取られる．そういう方法も，社会言語科学においても検討した上で，適切に取り入れていくことも，今後必要になってくるとも言えるだろう．また，三田村（2021）でも触れられているように，DP理論は，臨床心理学分野における事例の分析にも活用されている．そういう実践のなかから，「聞き手の見積もりを推定するための方法論の開発が期待される」というような要望が提出される．それについては，工学研究において，対話相手の外見や動作を測定した結果を，対話システムに反映させるというようなことも可能になってきており，まさに，複数の分野の協働によって，より効率的な成果が期待できる状況まできているといえる．これらの協働が，少しでも，SDGsの目標達成に寄与できればと願う．

参考文献

三田村仰(2021)．「(家事・育児)手伝おうか？」が生み出す夫婦間葛藤についての考察 ―テレワーク時代の円滑な夫婦感コミュニケーションのために」第45回社会言語科学会研究大会発表論文集．

宇佐美まゆみ(2001)．「談話のポライトネス -ポライトネスの談話理論構想-」『談話のポライトネス』(第7回国立国語研究所国際シンポジウム報告書)，国立国語研究所：9-58．

宇佐美まゆみ(2003)．「異文化接触とポライトネス -ディスコース・ポライトネス理論の観点から-」『国語学』54(3)，国語学会：117-132．

宇佐美まゆみ(2008)．「ポライトネス理論研究のフロンティアー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』11(1)(特集「敬語研究のフロンティア」)，社会言語科学会：4-22．

宇佐美まゆみ（2019)．「対話システム研究と談話研究の接点- 言語研究から貢献できることは?- 」『2019 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 日本語教育学会．27-28．

招 待 講 演

講演者のプロフィール

中村　桃子（なかむら　ももこ）

【略歴】

上智大学大学院博士課程前期修了。博士（人文科学）。専門は言語学。関東学院大学経済学部講師，助教授，教授を経て，2017 年から関東学院大学経営学部教授（現職）。この間、ブリティッシュコロンビア大学、ハワイ大学マノア校客員研究員。

受賞　2008『「女ことば」はつくられる』ひつじ書房(第２７回山川菊栄賞)
学会活動　2006-　Editorial Board, *Gender and Language* (Journal of International Gender and Language Association)
2012-2014 Board member, 日本女性学会

【主要業績】

『新敬語「マジヤバイっす」――社会言語学の視点から』(白澤社, 2020)
『翻訳がつくる日本語――ヒロインは「女ことば」を話し続ける』(白澤社, 2013)
『女ことばと日本語』(岩波新書, 2012)
『ジェンダーで学ぶ言語学』編著（世界思想社，2010）
『〈性〉と日本語――ことばがつくる女と男』(日本放送出版協会, 2007)
『「女ことば」はつくられる』(ひつじ書房, 2007)
『ことばとジェンダー』(勁草書房, 2001)
『ことばとフェミニズム』(勁草書房, 1995)
『婚姻改姓・夫婦同姓のおとし穴』(勁草書房, 1992) 他
Challenging Leadership Stereotypes Through Discourse: Power, Management and Gender. 共著 (Springer, 2017)
The Handbook of Language, Gender, and Sexuality. 共著 (Blackwell, 2014)
Gender, Language and Ideology: A Genealogy of Japanese Women's Language. (John Benjamins, 2014)
The Political Economy of Affect and Emotion in East Asia. 共著(Routledge, 2014)
The Language and Sexuality Reader. 共著(Routledge, 2006) 他

新敬語「マジヤバイっす」

―日常会話からメディアへ―

中村　桃子（関東学院大学）

近年、「スタイル」が注目されている。「スタイル」とは、集団のアイデンティティと結びついた話し方や服装などを指す。スタイルによる区別は、集団を差別したり、集団をステレオタイプ化するのに利用される。そこで、スタイルがどのようにつくられるのか、スタイルにはどのように意味が与えられるのかが研究されている。

その中でスタイルの形成に大きな役割を果たしていると考えられているのが、メタ語用論的言説、特にメディアの言説である。従来の研究では、メタ語用論的言説がスタイルを形成する過程が明らかにされてきた。一方で、メタ語用論的言説がスタイルの形成を阻止する過程は明らかにされていない。

そこで今日は、「マジヤバイっす」に代表される「ス体」とでも呼べるスタイルを題材に、男子大学生の日常会話で使われている「ス体」が、『発言小町』というメディアのメタ語用論的言説によってどのように意味付けされるのか、その結果、「ス体」はどのようなスタイルとして認識されるようになるのかを見る。

データは、同じ大学の運動部に属するふたりの 1 年生男子とひとりの 2 年生の 30 分の会話をビデオ撮影した日常会話と、『発言小町』に投稿された「ス体」に関するトピとそれに対する３４４のレスである。

分析の結果明らかになったのは、男子大学生は「ス体」を部活の先輩に対する〈親しい丁寧さ〉を示すために使うことが多く、それ以外にもさまざまなスタンスを表現するのに用いている。一方、『発言小町』のレスは、「ス体」を使わないレスと「ス体」を使ったレスの主に 2 つの手法によって、「ス体」の〈丁寧さ〉を否定している。「ス体」を使わないレスは、「ス体」を「正しい日本語」から排除し、「ス体」の話し手を特定の集団に限定することで、「ス体」の意味の可能性を狭めている。「ス体」を使ったレスは、面白おかしいパーフォーマンスとして「ス体」を用いることで、＜面白さ＞という意味を前景化し、その結果、＜丁寧さ＞を薄めている。

この分析結果は、『発言小町』のメタ語用論的言説が、「ス体」の〈丁寧さ〉を否定することで、「ス体」が丁寧なスタイルとして成立することを阻止し、日本語の敬語イデオロギーを維持管理する役割も果たしていることを示している。

招 待 講 演

講演者のプロフィール

土屋　俊（つちや　しゅん）

【略歴】

1980 年東京大学大学院人文科学研究科博士課程単位取得退学後、日本学術振興会奨励研究員を経て、1982 年千葉大学助教授（文学部）、1994 年同教授、2011 年独立行政法人大学評価・学位授与機構（現在は、大学改革支援・学位授与機構）教授。

大学では、哲学、倫理学、認知科学、文書処理等について教育、研究指導、研究を行った。現職では、高等教育質保証の研究および業務支援に従事。

【主要業績】

土屋俊、加藤浩 『記号論理学』放送大学教育振興会、2014 年 3 月.
土屋俊他『グローバリゼーション，社会変動と大学（シリーズ　大学第 1 巻)』岩波書店、2013 年 3 月、(共著、「デジタルメディアによる大学の変 容または死滅」pp.167--196 を分担執筆）.
土屋俊 『デジタル社会の迷いと希望』くろしお出版、2011 年 8 月、400 ページ.
池澤夏樹編『本はこれから』岩波書店 、2010 年 11 月、(土屋俊「最悪のシナリオ」,pp.133-139 を分担執筆).
土屋俊 『なぜ言語があるのか』くろしお出版、2009 年 9 月、435 ページ.
土屋俊『心の科学の可能性』くろしお出版、2009 年 5 月、420 ページ.

言語の哲学が社会言語学に解消しないのはなぜか

土屋俊 (大学改革支援・学位授与機構)

2021 年 3 月 14 日

1　問題解説と解答例

問題の解説

1. 20 世紀後半において「言語の哲学」(the philosophy of langage) として展開したさまざまな話題とそれらに対するさまざまな哲学的アプローチは、1980 年代において**個人的には**、言語行為論、指標意味論及び implicature(推論的理解) の理論は、語用論という経験科学の分野に包摂されるようになったと思われ、それは広い意味の社会言語学的テーマであるとも考えられた。

2. 言語行為論は、言語行為 (発語内行為) の成立の必要十分条件を発見する経験科学となった。発語内行為は明白に言語の使用を不可欠とする社会的活動を分類するものであるので、「社会」言語学という経験科学の一分野になったはずであった[1]。

3. 指標意味論は、(部分的) 可能世界意味論を一般化した形で形式化され、可能な枠組みのどれを選ぶかは、話し手、聞き手、発話時点等に関する経験的事実をどのような指標によって説明するかの理論となるはずだった。

4. これらの理論的指向を方向づけていた基礎的な前提は、意味の合成性 (compositionality) という信念であったと考えられる。すなわち、

   (a) 文は完結した意味の単位である。(「語は文の脈絡のなかでのみ意味をもつ」という文脈原理とも、一般的な言語学的意味論とも整合的な前提。)

   (b) 文の意味は、その要素の意味と要素の結合具合 (構造) によって決定される。(こちらは、文脈原理とは不整合。)

   (c) ただし、個別に文を発話したときのその文の意味は、かならずしもその要素の意味と要素の結合具合 (構造) によって決定されるわけではなく、その発話の状況 (文脈、脈絡、コンテクスト) の要素の助けを得て、最終的に完結したものとして決定される。

5. 文を完結した単位として見なすとはかぎらない、談話 (discourse) に関する「意味」の研究も指標意味論の一変異となるはずであったし、談話するという行動は社会的行為なので、広い意味の「社会」言語学と考えることも可能であろう。

6. Implicature の理論は、聞き手側の推論の心理的過程という経験的事実に関する研究として展開することが期待されるようになった。この辺りは、「社会言語学」の範囲にはいっていたのか、いるのかは不分明である。

---

[1] ただし、個人的な見解としては、言語行為 (発語内行為) を必要十分条件によって規定すること自体は不可能であると考えている。

7. 相互作用的な側面もまた心理的な側面として記述されることになるはずであった。

8. したがって、言語哲学は、十分な概念装置を準備したうえで、それ以降は (広い意味の) 社会言語学あるいは (経験科学としての) 言語学に発展的解消するものと考えた。

しかし、どうもそうは展開しなかった。その理由、原因を検討したい。これらの理由、原因ゆえに、言語哲学ないし言語の哲学と呼ぶのが相応しい思考によって検討すべき問題は残っていると考えざるを得ない。

解答の試み　言語の哲学が社会言語学に解消しなかった理由は以下の 4 つであると分析する。

1. 言語哲学は、まさに「言語とは」という定義を行おうとしている以上、言語の多様性を前提としない、ないし無視することに関心の本質がある。この点は理解されてはいたが、結果として、言語を種に固有かつ種に普遍的な属性とすることによって生物学的還元論に帰着してしまった。(しかし、生物学的還元論は、説明のための枠組みとしては同語反復に陥る危険をつねに孕む。) この結果、少くとも社会的特性に起因する多様性を説明するための道具立てを用意することはできなかった。他方、社会言語学的関心は、方言学的研究を端的な事例として、言語の多様性を前提し、その名のもとに総括され得る現象について、記述し分析することを促している。この関心の違いが前者を後者に解消することを不可能としている [2]。

2. (文の) 意味の合成性が十分に検討されてはいなかったので、解消するための概念的、分析装置的な準備が不足していた。指標的可能世界意味論や、おそらく implicature の理論にもよれば、文の意味は (広義の) パラメタを含むものであり、パラメタの値は文脈 (使用の状況) によって補われると考えられたが、これが実現するためには、どのようなパラメタが必要であるかが、文の使用に先立って「文法」的に定まっていないといけないように思われる。しかし、文の使用の状況は、象徴的な例としての皮肉のように予想が原理的にできないものであるので、それがあらかじめ定まっていると想定することは困難である。

3. 20 世紀に哲学的考察の焦点となった言語の使用には、倫理的側面が存在する。すなわち規範性との関係である。典型的な言語行為として分析された「約束」、「命名」、「依頼・命令」などは、それらの言語行為が適切なものあったときには話し手、あるいは関与する者たちに対して一定の義務を発生させるものと考えてきた。すなわち、ある種の発話の事実は、すくなくとも表面上は、一定の倫理的な関与を含意するものであった。あるいはそもそも、言語行為が受け入れられた慣習、慣行を基礎として遂行され、適切ないし不適切が判断されるものであるとすれば、それらの慣習、慣行を遵守する義務の存在を前提として、言語が使用されているということを否定することはできない。

   しかし、社会言語学が科学であるとするならば、これらの慣習、慣行、あるいは、一定の発話の事実から生じる心理的ないし社会的な一定の傾向につい

[2] このことは、ある意味は当初から明らかであったが、自覚されることはなかったといえる

て分析は当然その課題であるが、これらの規範性の根拠を正当化したり、批判したりする、さらに、それらの規範を基礎付ける考え方を分析することは科学的思考の本来の役割から、社会言語学の目的とするものではないことは明らかである。

実際、言語の使用の不適切な使用とされている一連の行為が、近年、社会的に禁ずべきものとして議論されているが、その議論がどのような根拠によるものであるかは、その賛否の両側面においてかならずしも明確に整理されているとは言えない。具体的には、近年「ヘイトスピーチ」「アカウント停止」などの形で禁じられている発言を倫理的に非難するためには、たとえば、功利主義の伝統に則して、言論ないし発言の自由を無条件に認めるべきとすると十分な理由が示されていないように思われる。一般的には、「罵詈雑言」「罵り」「虚言による扇動」などに分類されてきた言語行為であり、また、すでに、「ハラスメント」の排除を正当とするなどの形で社会規範としても定着しつつある一定の思考様式に関連する問題でもある。

4. 規範といえば、言語の使用の様態として自明に一般的な書き言葉、書記言語を言語の使用の様態としてどのように位置づけるかは、「正書法」などの書き言葉の規範[3]をどのように位置づけるかという問題として話題とすることができる。一般に社会における文書という有体物の位置づけに関わる問題であり、大量生産品が一般的となることによって「もの」と人間との関係が大きく変化した近代社会がもたらした状況とも相関すると思われる

僭越な洞察　以上の 4 点について、言語哲学的な考察の、あくまでアウトラインを提示することをこの講演の目的とすべく、あらかじめ展望を述べる。

1. 言語における生物学主義の克服は、言語の使用を社会的現象として理解することによって可能となると考えられるが、そうなると、言語のよう社会的存在をわれわれが「なぜ」持っているのか、必要としているのかの考察が必要となる。

2. ほぼ同様の考察は、言語の使用において補われるべきと考えられてきたパラメタの値を提供する脈絡、文脈と言語の使用との関係に関する再度の考察の必要性を示唆する。この再考察の概略を、「パッシングランプ」「矢印」の意味論というか語用論を検討しつつ示し、文脈に対する言語使用の従属的位置づけを明らかにする。

3. 言語と規範との関係に関する現代的問題は、倫理学的な問題設定を行うことによって整理することができると考えられ、言語の使用を広義の情報伝達とすれば、情報倫理の一分野として位置づけられることを示し、その方向での枠組みを提示する。

4. 書き言葉の問題については本講演で触れることは断念する。

序論のまとめ　本講演の目的は、このような状況にあることの意味を理解し (つまり、学説史的の正しさを主張するのではなく)、できれば、社会言語学に解消しき

[3]訛りの「矯正」、「国語」などの、話し言葉における規範の強制が社会的関係に起因した行為であることは、すでに社会言語学研究から明らかになっていると考えることができる。

れなかった言語哲学の残差である以上の 4 点をより明確にする [4]。そのうえで、言語の哲学としての検討の課題をまず提起する。すなわち、現段階における基本的考え方として、言語の使用による行為の内容が使用された言語の意味をその使用の脈絡によって補われて特定されるとするのではなく、言語の使用の脈絡が言語の使用によって特定されるとする考え方を提案する。その方向での分析の端緒として、道路を通行する自動車よるパッシングランプの使用における行為と言語との関係を論じ、さらに、矢印、交通標識の「意味論」の構造について議論する [5]。

第二に、言語と規範の問題に関しては、いわば「言語の倫理学」として、一部の言語行為を非難すべき行為として規定するための条件を検討するという課題が存在することを明らかにすることとする。

2　素人社会言語学遍歴

大学生の頃以来のいわゆる言語学や社会言語学とのお付き合いについて、歴史回顧の意味で若干紹介する。内容的には、Noam Chomsky, G. H. Mead, William Labov, Derek Bickerton, Irving Goffman, Emanuel Schegloff, Peter Trudgill 等に言及するが、たんなる回顧にすぎない部分が大きいので、ここでは詳述しない。

3　言語行為論と語用論

3.1　J. L. Austin の言語行為論と John Searle の言語行為論

J. L. Austin の言語行為論は、言語の使用を以下のように分析する。

1. 言語を使用するときには、すくなくとも 3 つの区別される行為を「同時」に遂行している
   (a) 言語的要素を使っている。音声の場合には発話している。
   (b) 同時に、発語内行為を遂行している。
   (c) (同時に、) 発語媒介行為を遂行している。
2. 発語内行為は、なんらかの言語的要素の使用を必須とする社会的慣習を分類する行為である。分類の結果は、いわゆる行為遂行動詞 (performative verb) として命名されている。
3. 発語内行為は、「成功」の条件ではなく、「失敗」の条件 (infelicity) によって特徴づけられる。
4. 発語媒介行為は、発語行為の遂行の結果としてもたらされる事態によって分類される行為である。同じ事態を言語的要素の使用によらずに意図的にもたらすことが可能である。

[4] そのために、まず、以上のような認識の背景となる 20 世紀後半の言語研究のいくつかの、しかし、もちろんすべてではではない側面を顧みつつ、問題を意図的に単純化して整理する。ただし、最後の 1 点については本講演では触れない。

[5] と言えばちゃんとした議論をするように思われるが、実際には懐古的に美化した大雑把な理論にすぎないともいえる。

John Searle の言語行為論においては、とくに発語内行為について以下のよう想定が受けいれられている。それぞれの発語内行為は、心理的、社会的な内容の必要十分条件によって特徴づけられている。そららの条件が満たされたとき、その行為は「成功」したとされる。

このふたつの理論の相違は明白である。Austin の発語内行為は失敗の条件によって、Searle の発語内行為は成功の条件よって特徴づけられる。この特徴づけの差異は、いわゆる間接的言語行為の扱いにおいて顕著となる。後者においては、間接的発語内行為は、字義通りの発語内行為 (たとえば、質問) が失敗した (成功しなかった) とい事実の認識から聞き手が推論し (しばしば慣習的なものとなることはあるにせよ)、意図された発語内行為 (たとえば、依頼) の理解の至るとものとして理解される。それにたいして前者においては、間接的発語内行為

3.2 語用論

語用論の理論的な意味での形式化は 1960 年代に Montague と Scott による様相論理のクリプキ意味論の一般化によって実現したと考えられるが、それをとくに一般的な意味での語用論すなわち言語の使用の理論と結びつけたのは David Kaplan であった。前者が基本的には、文のタイプの意味をパラメタを含む内容としてとらえて「意味論」を合成性の原理によって構築したのに対して、後者はその形式化を引き継ぎつつも、とくに指示表現の意味論と語用論において状況的、歴史的脈絡・文脈の役割を明確したものと理解できる。この理解は、後述の状況意味論にさらに継承されていくことになる。

3.3 Grice: 話し手の “Meaning” から聞き手の implicature へ

1957 年の Grice の “ Meaning” は、言語的意味が話し手の意図が聞き手に信念を形成させるというモデル (“causal theory”) を否定するところからはじめて、言語を使って意味するということが多重的な意図の構造、とりわけで、聞き手における理解の要素を含んだ意図の構造が存在することを明らかにした。しかしのちに、Grice は、聞き手が理解する内容は、言語的に何が言われた (what was said) かということ以上に、どのように言われたか (the way things are said) から理解して行動しているという点を強調することになる。この理解された内容が implicature であるが、Grice はこれを会話の協調原理、4 つの格率とそれからの逸脱、その逸脱の察知に発する聞き手の推論という枠組みによって説明する枠組みを提案することになった。ここで重要なことは、これらの枠組みを基礎として、経験的事実を説明するための経験科学としての展開したそれ以降の諸研究よりも、この枠組みそのものの妥当性である。そもそも、会話は協調的なものなのであろうか。逸脱は、推論の切っ掛けにすぎないものなのか、それとも逸脱の察知が推論の方向性を決めると言えるのか。そして、推論は停止することが保証されているのか (保証されていないとすると、理解したと言えることが保証されていないことになるが、そうしたら理解に基づいて次の行動を取ることができないはずだろう)。

4　状況意味論から

4.1　意味の関係説

状況意味論が説く「意味の関係説」とは、言語表現の意味は、意味表現に付与されるなんらかの (狭い意味での) 対象ではなく、関係であるという主張である。関係を規定する項は、状況のタイプと状況のタイプである。状況のタイプはかならずしも決定的、全体的なものである必要はなく、また、関係は、自然的、因果的、慣習的等である必要はない。

4.2　書き言葉の自律性

使用の脈絡から独立している度合いが多きいものとして書記言語が考えられる。しかし、後述するような標識、合図の理解はなどはあきらかに使用 (?) の脈絡との関係が強い。したがって、書記言語であれば使用の脈絡から独立であるということはできない。では、独立性はどのようにして実現されているのか。音声言語における語彙化、文法化に加えて、文書構造の存在がその独立性を実現しているように思われる。これらの構造を記述する言語として、SGML/XML などが定義可能となっていると考えられる。

4.3　音声対話

課題指向的な音声対話の検討から、1990 年代において、以下の議論に関係するかぎりで次のような知見を得たと考えている。

1. Overlap 発話 (相手が話し終わないうちに話し始める) が多い。(雑談会話で多いのは理解可能かもしれないが、相手の言うことを理解してはじめないといけないと思われある課題指向対話において同様である)
2. あいずち発話は、理解したことを表示している場合よりも、理解してなくても会話を進めるために生じていると考えられることが多い。
3. 課題の遂行は、(たとえ一方的指示によって課題達成するような状況にあっても) 相手発話をそのままなぞるようなものではない。
4. 対話を介した課題遂行は、相手の発話を「理解して」課題の一部を遂行するとか、相手の理解を確認して次の発話を行うという形で進行するとはかぎらない。

5　言語使用による文脈の補完

5.1　コミュニケーションモデルからの脱却

Grice に従って、意味の理解は意図の理解であり、かつ、そのような意味の理解は、「勝手な」理解であり得る。すなわち、話し手の意図を正解、すなわち成功の条件

とする意図の理解ではない。それは、話し手が伝達するという状況自体が、聞き手にとっては全体的状況の一部だからである。

しかも、話し手の意図はかならずも明確に特定されているとは限らない。「中途半端な」理解で話しては行動する。コミュニケーションモデルの不成立については、すでに多くの議論がなされてきたが、聞き手が意図を推論する過程として言語の使用と考えることによって、この不成立性に由来する不安感を拭われることが期待される。

5.2 状況意味論再考: 言語の従属的位置づけ

言語使用とその文脈ではなく、文脈における欠落を補完するものとしての言語したがって、かつて多くの人が唱えたように言語の使用コミュニケーションのためではないというのは正しいが、そこから言語は本来的に心の言語であるということにならない。むしろ、言語の道具的性質をより強調することによって、人間の生活における言語の役割が明確になると思われるが、この点は、講演において詳述する。

5.3 標識の意味:序論 (1) パッシング

自動車を運転をしているときに、前照灯のロービームとハイビームを高速で切り換えたり、点滅させたりするパッシングをする場合がある。これによって運転者は、以下のような意思を伝達しているとされている (*Wikipedia*(日本語版)「パッシング」)。

1. **本来は、自車が先行車に追い付いた際に「先に行きたいので進路を譲って欲しい」という意思表示として使用する。**
2. 道を譲るとき（例：対向右折車に進路を譲る、合流時に自車の前を譲る等)。
3. 感謝の意思を伝えるとき（対向車に進路を譲ってもらった場合など)。
4. 道を譲りたくないとき（例：対向右折車の無理な右折をさせたくないとき、合流時の無理な割り込みを制する
5. 等)。
6. 前照灯が眩しいことを対向車に警告するとき。
7. 無理な割り込みや停車などに対して抗議するとき。
8. 発見した異変（何らかの危険や交通取り締まりなど）を対向車に知らせるとき。
9. 前照灯の消し忘れや点け忘れを対向車に知らせるとき。
10. 旅客運送車両であれば、車内で発生している喫緊の事案（バスジャックなど）を車外に知らせるとき。
11. 自動車レースでは、オーバーテイクを行うことを先行車に伝えるとき。

たしかに、「本来」その使用によって伝えようとしているとされる意思は、追い付き、追い抜こうとする内容であるので、"passing"という通称されることは理解できるが、それ以外の「意味」はその「本来」の意味とはかなり異なっている。実際 2. と 4. とはあきらかに同時に主張すれば矛盾している内容である。5. は、むしろパッシングするほうが眩しくなるのだから何をしているのかわからない。6. と 3. もあきらかに矛盾する感情の伝達である。本来の意味で使われているのは自動車レースにおいてだけではないかとすら思われる。

この単純な考察からだけでも、パッシングに「曖昧な」「意味」があり、それが文脈によって特定化されるという説明が十分でないことは理解できる。しかし、前照灯という装置の動作がなんらかの伝達機能をもつとして、その機能は自然な意味伝達とはいえず、慣習的な意味伝達でしかないことは、自動車の製造と利用もそのための環境 (道路、運転免許制度等々) の整備も社会的制度があって始めて可能であることを考えれば当然である。たしかに、英語の"sanction" のように二義的でありかつそれぞれの意味が互いに対立的な内容であるような場合もあるが、ほとんどの場合「語源」に遡れば矛盾が表面的なものであるわかる。しかし、パッシングの場合にはそのような理解は不可能であろう。

では、どのようにして、パッシングの意味論、すなわち、個々の状況においてパッシング動作がどのような意味をもつかということを規定する理論を確立することができるのであろうか。

5.4 標識の意味:序論 (2) 矢印

正規の道路標識においてだけでなく、生活、とくに公共的空間のあらゆる部分で矢印を掲げてなんらないの表示を行う標識が多数設置されている。なんの説明もなく掲げられている以上、その矢印標識は、その社会で慣習的な意味をもつと考えることが当然であるが、たとえば、天井に吊り下げられた板に描かれた下向き矢印が、「この場所」というべき内容をもつのか、「このまま直進せよ」という内容をもつのか、「ここから下へ行け」という内容をもつのかということはわからない。さりとて、慣習的であったとしても、文化的、社会的に決定されているということも断言しにくい。これらの内容がその場その場ごとに決まっているといういわざるを得ない場合が多い。こののような状況について、多義的な記号が使用の脈略によって曖昧性を解消されて一義に決定するということが適切なのであろうか。

これらの矢印標識に関する議論は本論において行うこととして、以上のような問題提起の意義について、言語の文脈補完機能という枠組みで考察する。

6 言語の倫理学へ

6.1 表現の自由再考 (言論弾圧) と言語行為論再考 (誹謗中傷)

情報倫理は、1980 年代以来、現代における情報技術の発達に伴う「政策上の空白」(policy vacuum) と「概念上の混乱」(conceptual muddle) とに対応する倫理学的考察として位置づけられてきた。たとえば、プログラム製作者の権利、インターネット利用者の規範、コンピュータによる意思決定の社会的位置づけなど、情報技

術が生み出した人間の行動の可能性が従来の規範に及ぼす影響を考察し、重要な知見を提供してきた。プログラム製作者の権利に関しては、その権利を著作権や特許などの既存の権利の枠組みで分析するとともに、そのような既存制度の枠を越えた「オープンソース」の理念を生み出した。また、インターネットの普及は、プログラム製作者という専門家にとっての職能倫理としての情報倫理から、すべての人の価値判断に影響を及ぼす倫理的思考の必要を認識させるようになってきた。さらに、2010 年代において、インターネットによって拡大し、多様化したコミュニケーションの様態が、いわゆるモバイル環境の充実によってさらに普遍化したかに思われる状況の中で、情報倫理として従来は考察対象としてこなかった事象が登場したと思われる。それは、

- 言論の自由・学問の自由
- ヘートスピーチ・虚言・過激な発言・罵詈雑言
- 個人情報の社会的共有
- 先進諸国を拠点とする商業会社による情報の専有

を含む諸事象であり、これらは、情報倫理における問題の把握の方法を大幅に変える要素をもっているとともに、倫理学的諸概念一般に関しても再考を迫るものである。また、これらの事象が情報の伝達に関わることを踏まえ、その情報倫理的な位置づけを分析するとともに、言語哲学的な考察を行い、情報倫理を情報技術の進展と人間の生活との調停として位置づけるだけでなく、現代の情報技術の登場以前から情報伝達という行為における規範的側面を扱うものとして再定義することができる。

以上 4 点のうちの、後半の 2 点は、あえて「言語の」という限定を付して検討する必要があるテーマとしては不適切であるかもしれないが、最初に 2 点については、「言語の」という限定にむしろ相応しいものであろう。

JASS カフェ ～ゆったり気分で話をしませんか～

JASS カフェは，素朴な質問から学術的議論まで，堅苦しくない自由な雰囲気で語り合うことを目的としています．普段はゆっくり話すことのない，専門領域や研究歴の異なる院生・研究者同士が交流できる場です．**出入り自由**，昼食を食べ，お茶で一息つきながら，ぜひお気軽にお立ち寄りください．**大会初参加の方，大歓迎**です．

開催日時：2021 年 3 月 14 日（日）11:40-13:00
アクセス：Zoom にて開催．大会サイトよりアクセス

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．

○ 招待講演者を交えて
講演内容についての補足や裏話，秘話などを聴きながら，参加者からの質問や意見，議論を交え，講演とはまた違った角度から理解をさらに深めてみませんか．

○ 特集号「『コロナ禍』と社会言語科学」のエディターを迎えて
次回特集号についての概要や執筆時に意識した方が良い点などについてお伺いし，投稿に関する質問や相談に答えていただきます．

○ よもやま話
コロナウィルスによる影響やその他なんでも，ざっくばらんに語り合いましょう．

参加時のお願い：
ビデオのオン・オフは自由ですが，話すとき以外はマイクをミュートにしてください．
また，録音・録画はご遠慮ください．

今後の 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「「コロナ禍」と社会言語科学」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：2021年9月30日（木）
掲載号の発行：2022年9月（第25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
（HPの「学会誌」ページ参照）

タイトル：「コロナ禍」と社会言語科学

担当エディター：
岡田　祥平（新潟大学）
生越　直樹（東京大学）
高木　智世（筑波大学）
関崎　博紀（筑波大学）

2020年1月以降，世界各地で起きているCOVID-19 （2019年新型コロナウイルス感染症）の爆発的な感染拡大は，我々の生活様式を突如，一変させてしまった。先行きが見えないCOVID-19をめぐる情勢，そしてそれによる生活への影響は，いつしか「コロナ禍」と呼ばれるようになった。そして，コロナ禍の日常では，いわゆる「テレワーク」が急激に普及し，各種大規模イベントが新たな方法で開催されるなど，人との接触機会を減らす「新しい生活様式」が急速に広まりつつある。「ウィズ(with)コロナ」という言葉も定着しつつあり， 我々の生活はCOVID-19と「隣り合わせ」となっている。

このようなコロナ禍の状況において，種々の問題が新たに浮上したり顕在化したりしている。それに対して，様々な研究分野の学会が，それぞれの専門的立場から問題に向き合い，解決しようと動いている。言語・コミュニケーションを人間・文化・社会との関わりにおいて取り上げ、そこに存在する課題の解明を目指す本学会においても，コロナ禍の社会で生じている種々の問題を看過することはできない。従来の人間・文化・社会のあり方に変容を迫るコロナ禍は，当然，本学会と密接にかかわる言語・コミュニケーションのあり方にも変容を迫るからである。それゆえに，社会言語科学の立場から，コロナ禍の現状を冷静に分析する機会を設ける必要があると考える。そこで，今回，25巻の特集として「『コロナ禍』と社会言語科学」というテーマで原稿を募集することにしたい。

「社会言語科学の立場」からコロナ禍の現状を分析するにあたって，様々なアプローチ，角度からの論考が期待される。

コロナ禍は，コミュニケーションの機会や形態に劇的な変化をもたらした。対面でのコミュニケーションが減少するのにかわって、オンラインでのコミュニケーションが増加し，会議や授業，さらには「飲み会」や「帰省」までもがオンラインで行われるようになった。リアルタイムのオンライン会議システムを用いたコミュニケーションや，感染予防への配慮を踏まえたコミュニケーションにおける相互行為や言語使用など，コロナ禍の社会で日常化した新たなコミュニケーション様式の実態を社会言語科学の立場から精確に捉え，洞察を得ることは火急の課題であろう。また，そのような研究を進めるにあたっては，これまでの社会言語科学の研究では行われてこなかった，新たな方向性や手法を模索していくための論考が求められるかもしれない。

コロナ禍の日本は，2020 年 4 月に出された「緊急事態宣言」に象徴されるように，まさに危機管理が問われている。この事態において，行政や専門家，企業，教育関係者，市民など，様々な立場の人々が，COVID-19 に関する情報をどのように共有してきたか，といった危機管理のコミュニケーションについても検討する必要があろう。これらの情報を得ること，また，理解することが必ずしも容易ではない高齢者，児童，外国人，ろう者・難聴者，障がい者などの人々に対して，COVID-19 に関する情報がどのように伝えられ，当事者や関係者たちがどのようにその情報を受け止めたのかという問題も重要である。また，感染症の脅威や，生活全般における様々な制約や変化による心理的ストレスは，人々の孤立化や分断を招き，対立や相互不信が露呈している場面も生じている。この実態を社会言語科学的視点からとらえ、問題の解決への手がかりを示唆することも期待される。さらには，COVID-19 という未知のウイルスに対応しなければならない医療現場において，医療関係者同士、医療関係者と患者との間にどのようなコミュニケーションが展開されたのかを記述することも、社会的意義のある極めて重要な課題である。

悲観的な見方ばかりではなく，生活様式の変容から生じた言語・コミュニケーションは、従来は当然とされていたコミュニケーションのあり方に、新たな可能性をもたらしうる。たとえば，オンライン会議システムでのコミュニケーションでは，従来の対面コミュニケーションに課せられていた「物理的に場所を共有する」という制約から解放される。この「場」の共有から解放された「対面」コミュニケーションを例として、新旧のコミュニケーションの形態、機会、実態に人々が付与する意味、及びそこに通底する価値観を解明することも，言語意識に関わる研究として必要であろう。

さらに，「コロナ禍」「テレワーク」「リモート」「ソーシャルディスタンス」「ステイホーム」「三密」「密になる」など，コロナ禍によって，急速に広がった用語や概念がある。新たな用語や概念がリアルタイムで生まれ、広まる過程や背景などを，社会言語科学の立場から考察するのも興味深い。

現時点では，コロナ禍は終息する目途が立たっていない。一方で，本特集に関する論文の募集締め切り（2021 年 9 月）や，本特集が掲載される 25 巻第 1 号の発刊される頃（2022 年 9 月）には事態が鎮静化し，本特集のテーマが陳腐になっている可能性もある。ただ，コロナ禍という未曾有の事態に身を置いた社会言語科学の研究者が，自らが置かれた状況をどのように捉えたのかをまとめることは，いわゆる「ウィズ(with)コロナ」の時代における言語やコミュニケーションの実態を，人間・文化・社会との関わりを視野に入れつつ記録に残すということを意味する。そして，その知見はいずれ到来するであろう「アフター(after)コロナ」の時代を生きていくヒントにもなるのではないだろうか。

社会言語科学会初代会長の徳川宗賢氏が提唱したウエルフェア・リングイスティクスー「人々の幸せにつながる」「社会の役に立つ」「社会の福利に資する」言語・コミュニケーション研究ーは，コロナ禍の今だからこそ，その真価が問われているのかも知れない。本特集を通して，言語・コミュニケーション研究の観点から，何らかの形で，コロナ禍で先が見えない状況に置かれている人々（もちろん，本学会の会員も含まれる）や社会を支える視点が見出されることを願ってやまない。

学会誌 社会言語科学
(The Japanese Journal of Language in Society)

投稿規定(2021 年 1 月 15 日改訂)

1．投稿内容は未公刊のものに限る．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刊のものとして扱う．
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．投稿においては，社会言語科学会ウェブサイト上の最新版の「投稿規定」「執筆要項」に従うこととする．
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(2021 年 1 月 15 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，上記の種類の原稿のほかに，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．
・執筆言語が母語でない場合は，専門的な知識を有する母語話者等のチェックを受けること．
・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（23 字×２段×40 行設定）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)．
・直接引用には原文のページ数を明記する．
安田・海野(1977:35)は，「～」と述べている．，
「～」(Spitzberg & Cupach,1984:22-23)と言われる．
・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 3 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－方言学から社会言語学へ－　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．

電子投稿システム → 論文情報入力 → 著者情報入力 → 原稿アップロード → 入力確認 → 投稿完了

・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

5．投稿の際に必要となる物

・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 January 15, 2021)

1. Submissions are limited to unpublished manuscripts. Manuscripts deriving from oral presentations at conferences or which have been included in conference proceedings, papers which have been published as part of a research fund report, and unpublished Master theses or parts of Doctoral theses may also be submitted. Doctoral theses 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, the first 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. Submissions should be made in accordance with the latest version of the 'Submission Guidelines' and 'Style Guide' as published on the website of the Japanese Association of Social Sciences.
6. Submissions will be reviewed by the editorial 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 and 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 January 15, 2021)

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 by non-native speakers should be corrected and edited by a qualified native speaker with expertise in that area.
- Manuscripts written in Japanese must be written horizontally and from left to right. The symbols "." and "," are to be used for punctuation.
- In principle, authors should prepare the manuscript in accordance with the manuscript template (Word file for Japanese, Word file for English, or LaTex file for Japanese).
- The maximum length of the final version of a research paper written within the manuscript template (2 columns x 48 lines), 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 comprehensible in black and white. In special circumstances, printing in color may be permitted at the cost of the author.
- 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).
   - Page numbers for all citations must be included, e.g.: Yasuda & Umino (1977:35), (Sptizberg & Cupach, 1984:22-23).
   - 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 authors, 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 other languages (single author, multiple authors, 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.
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 Gakushu*. Tokyo: Sangyotosho)

(8) Conference presentations (conference publications):
Yamada, Hiroshi (2007). Gammen Hyojo 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).
- 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 by email: jass-edit@bunken.co.jp or phone (+81) 03-5389-6492.

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
Email: 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 LaTex 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>.

   - 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 LaTex 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.

くろしお出版

実践方言学講座　第1巻　社会の活性化と方言

■半沢康/新井小枝子[編]／A5判／本体4,300円＋税

経済と方言との関わりや芸術・放送における方言使用、また地方自治体などによる方言活用の取り組みといった、社会における方言のあり方を紹介し、今後の展望を示す。

実践方言学講座　第2巻　方言の教育と継承

■大野眞男/杉本妙子[編]／A5判／本体4,300円＋税

学校における方言教育や方言の教材作成といった教育と方言との関わり、また昔話の語り活動などの地域社会と方言との関わりについてその実践を紹介し、今後の展望を示す。

実践方言学講座　第3巻　人間を支える方言

■小林隆/今村かほる[編]／A5判／本体4,300円＋税

福祉と方言との関わりや災害時における方言の役割と課題、また国際化社会での方言のあり方など、コミュニケーション手段としての方言の現状を紹介し、今後の展望を示す。

国語を教えるときに役立つ基礎知識88

■山田敏弘[著]／A5判／本体1,500円＋税

日々刻々と変化する国語教育を取り巻く環境についていけるか。88 の Q&A で、教員免許状取得後の知識の更新度をチェック。『学習指導要領』改訂版、日本語にまつわる研究成果もふまえ、現場で教えるための最新知識を身につけよう。

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

■宇佐美まゆみ[編]／A5判／本体4,200円＋税

国内外で活躍する気鋭の研究者が『BTSJ 日本語自然会話コーパス』を自由に料理し、ポライトネス、会話のストラテジー、会話のスタイルという点からコミュニケーションの解明をめざす。日本語コミュニケーション教育へのヒントも提示。

観光言語を考える

■山川和彦[編]／A5判／本体2,400円＋税

外国人観光客が増える中、交通機関やホテルの多言語表示だけではもう間に合わない。「観光先進国」日本にふさわしい言語観とは。観光現場の言語対応、地域変容などを紹介し、「観光言語学」確立の可能性を探る。観光学に携わる人に。

今そこにある多言語なニッポン

■柿原武史/上村圭介/長谷川由起子[編]／A5判／本体1,600円＋税

日本は「日本人が日本語を話す国」じゃない!?　多様な人々が暮らすニッポンの多言語な状況を、さまざまな視点から紹介。イスラム横丁、LINE スタンプ、小学校現場から「やさしい日本語」まで。知れば世界が豊かになる。

Tel 03-6261-2867　Fax 03-6261-2879　Mail kurosio@9640.jp　http://www.9640.jp

「させていただく」の語用論

人はなぜ使いたくなるのか

椎名美智著　　定価 3,600 円＋税

「させていただく」と言われて怒る人がいる一方で、「させていただく」の氾濫はとどまるところを知らない。なぜ人は使ってしまい、何ゆえ違和感が生まれるのか？

メディアとことば　5　特集：政治とメディア

秦かおり・佐藤彰・岡本能里子編

定価 4,000 円＋税

私たちの知識や「実感」の多くは、メディアを通して構築される。メディアが実際にどう機能しているのか、政治とメディアの共謀的関係、政治とメディアの有り様から紐解く。

発話の権利

定延利之編　定価 2,900 円＋税

発話者がもつ「特権」とは？　いままでの伝統的なコミュニケーション観のほころびから、語用論、会話分析、人類学、動物行動学の第一線の研究者が考える。

シリーズ　話し合い学をつくる　3

これからの話し合いを考えよう

村田和代編　定価 3,200 円＋税

社会が複雑化し、多様な価値観が存在する中で「話し合い」の意義とは？　「よい話し合い」とは？　未来のための「話し合い」を考える。「シリーズ　話し合い学をつくる」完結。

シリーズ　文化と言語使用　2

場とことばの諸相

井出祥子・藤井洋子監修　井出祥子・藤井洋子編

定価 3,600 円＋税

「場の理論」をことばの研究に応用し、非西欧社会におけるコミュニケーションの理解に資する世界的視野からの新しい理論を提唱した。

認知言語学と談話機能言語学の有機的接点

用法基盤モデルに基づく新展開

中山俊秀・大谷直輝編　定価 4,500 円＋税

実際の言語経験に基づいて考える用法基盤モデルを接点として、認知言語学と談話機能言語学の融合を図る。言語知識、言語獲得、言語運用に関する研究の新展開の可能性を示す。

日本語語用論フォーラム　3

加藤重広・滝浦真人編　定価 5,000 円＋税

日本語の文法的研究と語用論的研究が通じ合う広場（フォーラム）となることを目指し、最新の研究を紹介する論文集。第３巻は、これからの語用論研究に重要な論考９本を掲載。

自然会話分析への語用論的アプローチ

BTSJ コーパスを利用して

宇佐美まゆみ編　定価 6,500 円＋税

「人間の相互作用としてのコミュニケーション」の語用論的分析に適した「基本的な文字化の原則（*BTSJ*）」を用いて自然会話データを分析。コミュニケーションの本質に迫る。

ナラティブ研究の可能性

語りが写し出す社会

秦かおり・村田和代編　定価 3,600 円＋税

国を越えた移住、震災の経験、診療の現場をめぐる語りに反映されている価値観や社会規範を読み解き、問題の所在とその解決を導く。

テキスト計量の最前線

データ時代の社会知を拓く

左古輝人編　　定価 2,800 円＋税

計量テキスト分析は人文・社会科学の領域で進みつつある。単なるハウツーではなく、具体的な課題に計読の諸技法を本格的に適用した研究成果を集めた。

日本語における短縮外来語の形成とその仕組み

文昶允著　定価 5,000 円＋税

なぜ「デジタル・カメラ」が「デジカメ」、「パーソナル・コンピューター」が「パソコン」になるのか。

マンガ学からの言語研究

「視点」をめぐって

出原健一著　定価 3,500 円＋税

マンガ学の視点概念を用いて、日本語のルビと英語の自由間接話法を中心に分析し、言語研究全般に援用できるよう新たな視点理論の提案を試みる。

環大阪湾地域におけるアクセント変化の研究

山岡華菜子著　定価 6,800 円＋税

環大阪湾諸地域、淡路、明石、高知、和歌山県橋本、岸和田等に見られる興味深い現象を分析し、京阪神アクセントの史的変遷に位置づける。

日本語のテンス・アスペクト研究を問い直す　第２巻

「した、している」の世界

庵功雄・田川拓海編　定価 4,200 円＋税

「した」の形態論、副詞句のタイプとテンス形式など、テンス・アスペクト・ムードに関わる「した」「している」の特徴を多面的に捉える。

［研究プロジェクト］時間と言語

文法研究の新たな可能性を求めて

益岡隆志監修　定延利之・高山善行・井上優編

定価 6,200 円＋税

日本語文法研究の新たな展開を目指す共同研究プロジェクトの成果報告論集。アスペクト・テンス体系と談話・テクストにおける運用のインタラクションを探究する。

日本語の乱れか変化か

これまでの日本語、これからの日本語

金澤裕之・川端元子・森篤嗣編　　定価 3,800 円＋税

日本語における過去や現在進行中の変化を多様な面から取り上げ、ことばの「乱れ」「正しさ」「変化」といったものを、動的な視点から見つめ直す試みの１冊。

■ひつじ書房の刊行案内や特別セールなどのお知らせは「ひつじメール通信」から配信しております。
ご希望の方は toiawase@hituzi.co.jp までメールでご連絡ください。

〒112-0011　東京都文京区千石 2-1-2 大和ビル 2F
TEL 03-5319-4916　FAX 03-5319-4917
toiawase@hituzi.co.jp　http://www.hituzi.co.jp/

ひつじ書房

社会言語科学会　第 45 回大会発表論文集

2021 年 2 月 19 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