社会言語科学会
第 46 回大会発表論文集

2022 年 3 月 3 日(木)･4 日(金)･5 日(土)

関西学院大学

（オンライン開催）

2022

社会言語科学会

THE JAPANESE ASSOCIATION OF SOCIOLINGUISTIC SCIENCES

共催　関西学院大学手話言語研究センター

後援　関西学院大学

目　次

【Ⅰ】研究発表（口頭発表） 2

【Ⅱ】研究発表（ポスター発表） 178

【Ⅲ】ワークショップ

ワークショップ 1 263

会話データ分析の教材開発と授業実践を考える

―教師と学生による「研究と実践の連携」の可能性―

ワークショップ 2 273

ファミリー・ランゲージ・ポリシー ―現状との展望―

【Ⅳ】特別講演（本講演にはろう通訳[1]がつきます）

特別講演 1 293

診療場面における意思決定 ―医師の非明示的な勧めをめぐって―

招待・特別講演 2 295

「方言」で読み解く戦後日本語社会

【Ⅴ】JASS カフェ 296

【Ⅵ】付録

学会誌『社会言語科学』特集論文募集のお知らせ 297

学会誌『社会言語科学』投稿規定・執筆要項（日本語・英語） 299

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，2022 年 2 月 14 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．

[1] ろう通訳とは，翻訳や通訳の訓練を受けたろう者がフィーダーと呼ばれる聴通訳者と協働して行われる通訳活動のことです．

家庭内言語接触とエンレジスターメント

ー在北京日中国際結婚家庭を事例にー

小幡佳菜絵 (Tsinghua University 大学院生)

1. 研究背景・目的

国際間移動の活発化を背景に, 多言語・多文化を特徴とする家族(以下, 多言語・多文化家庭)が増加している (Lanza & Curdt-Christiansen, 2018; Lanza & Li Wei, 2016; Li Wei, 2012). 日中国際結婚家庭も, そのひとつと言えるだろう. このような多言語・多文化家庭の, 家庭ドメインにおける言語使用・管理を研究対象とする Family Language Policy 研究は, King *et al*. (2008) などを中心に, 2000 年代後半から学際的に発展してきた. 近年の動向として, 国際結婚家庭における複数言語の実践を対象とする研究は増えつつあるものの (Danjo, 2021; Hiratsuka & Pennycook, 2020), 日中国際結婚家庭における 3 種類以上の複数言語使用・管理に関する研究は, 管見の限り未だ少ない. 日本国籍保有者(在日本)の国際結婚における配偶者構成では, 中国国籍保有者が 1990 年代後半以降最も多く占めること(日本政府統計, 2019)などから, 日中国際結婚家庭における, 日本語・中国語(普通话)を含む多言語使用・管理に関する研究は, 今後より求められると考えられる. そこで, 本研究では, 以下のリサーチ・クエスチョンに関し, 在北京日中国際結婚家庭一組の日本人母親による語り・手記を, ライフ・ヒストリー研究法にもとづき探索的に分析した: (1) 家庭ドメインにおける, 言語使用は経時的にどのように管理されてきたか. (2) 両親の母語が異なるという家庭内言語接触の環境において, 母親の視点から, 子どもたちのどのような言語実践が経時的に観察されてきたか. (3) 中国国内での移住は, 家庭内言語実践にどのような影響をもたらしたか. その際, とりわけ, 2 点目の問いに関しては, Agha (2003; 2005; 2007) により提起された, 「エンレジスターメント / レジスター化 (enregisterment)」の概念に理論的に拠りつつ, 分析を試みた.

2. エンレジスターメント (enregisterment)

Agha (2003) に拠れば, エンレジスターメントとは, 「ある言語レパートリーが, 当該コミュニティの成員によって, レジスターとして認識されるようになる過程」を意味する (p. 231). レジスターとは, 「当該文化において, その使用により, 特定の社会的実践やその参与者像 (characterological figures) が, ステレオタイプ的に指標される言語レパートリー」を指す (Agha, 1999: 216). 本研究では, 日中国際結婚家庭という家庭レベルのコミュニティに着目し, 日本語・標準中国語(以下, 普通话)・広東語(以下, 广东话)が接触することにより, どのような言語管理が目指され, その結果, どのような家庭内レジスターが構築(エンレジスター / レジスター化)されたか, を経時的な視点から検討していく. Agha (2003; 2005; 2007) に拠れば, エンレジスターメントを検討する際, 主に以下の 3 つの観点が重要であると指摘されている: (1) 第一に, 言語レパートリーの特徴である. ここには例えば, どの程度の数の言語レパートリーが当該レジスターとして該当するか, どのような言語・非言語的記号が, 当該レジスターと共起しうるか, などが含まれる. (2) 第二に, 当該レジスターの社会的指標性(social indexicality)である. 上述の定義にもとづけば, ある言語レパートリーがレジスターとして, コミュニティの成員によって認識されるとき, そこにはそれを使用する話者像や, 話者間の関係性・役割, 使用実践の場に関する, 話者間で共有されたステレオタイプ的理解がある. このステレオタイプ的理解こそが, レジスターの指標性(つまり, レジスター使用による語用論的効果)を担保する. (3) 第三に, 当該レジスターを認識・使用可能な話者の範囲である. 特定のレジスターの運用能力 (register competence) は, 社会化・獲得過程へのアクセスの違いから, 社会において画一的に共有されているわけではない. そのため, 運用能力そのものが, その実践を介して話者間で知覚され, 話者のアイデンティティを表象する機能を持ちうる. ここで, もうひとつ重要な点が, これら 3 つの側面(言語レパートリーの特徴; 社会的指標性; 認識・使用可能な話者の範囲)は, レジスターに関する解釈や語り・再帰的使用といった, メタ・ディスコースを介して, 経時的に変化する, という点である. このように, レジスターは, 歴史的産物としての特徴を有している. この点が, 研究方法としてライフ・ヒストリー研究法が適切と考えた理由のひとつである.

3. 研究方法

3.1 ライフ・ヒストリー研究法

本研究で採用したライフ・ヒストリー研究法は，個人や組織により解釈・提示された，経験や出来事をその研究対象とする (Denzin, 1978: 215). この研究法では，当事者による自伝的語り・インタビュー・手記などにもとづき (Bertaux & Kohli, 1984: 216-217)，当事者の経験・生涯の再構成・多角的検討が目指される. 本研究でこの研究法を採用した理由は，主に次の 2 点である: (1) 第一に，中国というフィールドにおいては，社会的にマイノリティに位置する日中国際結婚家庭を対象とするためである. このような社会的マイノリティの層を対象とする場合，アクセス可能な先行研究や公的な資料・史料は限定的である. そのため，当事者の視点・解釈を起点に，探索的に研究を遂行することを可能にするライフ・ヒストーリー研究法が適切と考えた. (2) 第二に，2 節で指摘したように，レジスターは，社会・歴史的過程の産物として特徴づけられるためである. 後述するように，本研究では，研究対象である一家が中国広州に渡った 1995 年から現在に至る，およそ 27 年という長期間にわたる言語使用・管理や，エンレジスターメントの過程を分析の対象としている. これらの点から，ライフ・ヒストリー研究法が最適と考えた.

3.2 研究対象

本研究で対象とする日中国際結婚家庭は，日本国籍の母親・中国国籍（広東人）の父親・3 名の日本国籍の子ども（長男 26 歳・長女 25 歳・次女 22 歳）の 5 名で構成されている. 本研究では，この家庭の日本人母親（仮名 :N さん）の語り・手記をもとに分析が進められた. N さんと筆者は，北京在住の日中国際結婚をした日本人女性で構成される，現地コミュニティを介して 2021 年 4 月に知り合った. N さん一家は，1995 年に日本から中国広州に渡ったのち，子どもたちの高校進学に合わせ，北京への移住を経験している. 子ども 3 名は，全員中国ローカルの学校（広州の小・中学校，北京の高校）を選択している.

3.3 データ収集・分析手続き

データは，2021 年 7 月から 12 月に実施された，20 分から 2 時間にわたる計 3 回の半構造化インタビューと，家庭での言語実践に関する N さん自身の手記から収集した. インタビュー・データは，本人の承諾を得たうえで録音された. 収集されたデータは，筆者により書き起こされ，以下の手順で分析された: (1) 発話データが示す意味内容に応じ，一文または内容ごとに切片化した；(2) リサーチ・クエスチョンにもとづき，各切片の内容を適切に示すラベルを作成した；(3) 内容が共通するラベルを統合しカテゴリー化した. これら 3 つの段階を繰り返し，カテゴリーを洗練化させていった.

4. 結果・考察

4.1 家庭ドメインにおける，言語管理の変遷

N さんの家庭では当初，「原則的には」一親一言語（OPOL; One Parent-One Language）の戦略が選択されていた. つまり，N さんと子どもの間では日本語，中国国籍の父親と子どもたちの間では广东话を，原則的には使用する方針が採られていたという. しかし，子どもにとって，家庭外のドメイン（主に保育園・学校などの教育ドメイン）で使用される言語は主に广东话（+普通话）である. このことから，広州という言語市場 (Bourdieu, 1977; 1991) に影響を受け，以下の発話データ1にみられるように，日本語・广东话・普通话が混用される，「ミックス語」を容認する方向に変化していったという.

> 発話データ1 (2002-06-14 手記) :
> 私も初めのうちは子供が「ミックス語」を話すと，同じ意味のことを日本語と広東語で正しく言い直させていた.
> しかし，それもいつからかやめてしまった. コミュニケーションの原点である「通じればいい」に戻ってしまったのだ.

では，具体的に，「ミックス語」を含むどのような言語実践が，家庭内で観察されたのだろうか. 以下 4.2 節で検討したい.

4.2 家庭内言語接触とエンレジスターメント

N さんによると，子どもの言語運用能力は，日常会話に関して言えば，概して，广东话，日本語，普通话の順に位置づけられるという. このとき，以下の 2 種類の言語レパートリーが，N さんの家庭で再帰的に実践され，「我が家独特の言語」(2004-6-14 手記)，「家の中では通じることば」(2021-09-03-19’22-19’25 インタビュー・データ) というメタ言語的ラベルを伴い，レジスター化されていったという. (1) 第一に，ある言語（多くの場合，日本語）では知らない語彙や句を，もうひとつ別の言語で知っている語彙で代替的に表現

する, Code-mixing である. Nさんの子どもたちの場合, 母親と会話する際, 日本語の統語構造を保持しつつ, 一部の単語を广东话で表現する方法が, 幼少期から現在に至るまで多く観察されたという. 収集された事例の一部を以下, 表1に示す.

表1: 日本語と广东话で構成される Code-mixing の事例

観察された Code-mixing	日本語訳
この朱古力を, テレビの上に放して.	このチョコレートを, テレビの上に置いておいて.
ママ, 今日は星期幾なの？	ママ, 今日は何曜日なの？
あのお花, 好靓だね.	あのお花, きれいだね.

註: 下線部分が广东话での発話箇所.

(2) 次に, 日本語で知らない単語に関して, 广东话や普通话の既知表現をもとに, 子どもが誤って推論した誤用表現の再帰的使用である. 例えば, 次の発話データ2に示される, 長男の「无聊(つまらない)」の誤用表現が挙げられる.

発話データ2 (2021-09-03-18'27-19'03) :
あの, 中国語の「无聊」, 「つまらない」の「无聊」が, うちの息子は, 「あー, ムリョウだな」って言ったことがあって […]. 逆に今度単語を知るようになってくると, 漢字の単語は日本語に結構あるって意識するじゃないですか. そうすると, 大体が, あの, 読み方を変えれば, あの, 音読みにすればできるんじゃない, みたいに思うんですよね, きっと.

この発話データ 2 では, 日本語の「つまらない」という単語に関し, 普通话の対応語彙である「无聊」を, 「日本語の音韻体系に則して発音することで表現できる」と長男が誤って推論した, 誤用表現が観察されている. この誤用表現は, 次の発話データ3に示されるように, 家族の他の成員が再帰的に使用することによって, レジスター化したことがうかがえる.

発話データ3 (2021-09-03-19'15-19'25) :
だからわざと, 今度, つまらないときには, 「すごいムリョウだね, 今日」とかいう, そういう, 家の中では通じる言葉みたいな, 結構あるんですよ.

ここでは, 日本語母語話者である N さんが, 日本語の統語構造を持つ文のなかで「わざと」, この誤用表現を再帰的に使用することで, 日本語と当該誤用表現が対照的に認識され, ユーモアとしての語用論的効果が生み出されている. 同時に, 家庭内レジスターとして, この誤用表現が実際に使用された発話状況(つまり, 長男が誤用した発話場面)が指標されることで, 指標された発話状況を共有する家族の成員としてのメンバーシップが喚起され, 社会的距離の近さ(親しみ)や, 家族の一員としてのアイデンティティを表象する語用論的効果も生み出されていると考えられる.

4.3 広州から北京への移住がもたらした家庭内言語実践への影響

4.2 節で示したように, N さんの家庭では, 广东话・日本語・普通话という 3 種類の言語の接触を特徴とした, 一連のレジスターが観察された. このようなNさんの家庭における言語実践に対して, 広州から北京への移住は, どのような変化をもたらしたのだろうか. 発話データ4に, Nさんによって観察された変化が示されている.

発話データ4 (2021-09-03-10'19-10'38) :
わたし気がついたんですけど, こちら(北京)に来てから, 普通語で話すこともあります. 前はずっと, 絶対, 普通語で話すということはなかったんですけど, こっち(北京)に来てから, 娘たち2人が普通語で喋っているのも聞いているので. 必ず広東語でずっと話す, というのはなくなったみたい.

ここでは，広州に居住していた折は，全面的に广东话が使用されていた姉妹の会話に，普通话が浸透していることが観察されている．この変化は，広州から北京へという地理的移動に伴う言語市場の変化にしたがって，もたらされたものだと考えられる．つまり，北京への移住によって，家庭外のドメインにおいては，原則的に，普通话という正統言語（legitimate language）が高く評価され，主に使用される言語市場に変化した結果，普通话の使用が家庭ドメインにも浸透した，と考えられる．

5. 結論

本研究では，ライフ・ヒストリー研究法にもとづき，日本語・广东话・普通话の言語接触を特徴とする日中国際結婚家庭における，多言語実践・管理の経時的変化を，エンレジスターメントの概念に理論的に拠りつつ分析した．その結果，研究対象とした日中国際結婚家庭では，当初は OPOL の戦略を採用していたものの，居住地の言語市場の影響を受けつつ，家庭内言語接触により生じた 2 種類の家庭内レジスター（Code-mixing；誤用の再帰的使用）が創造的に使用されていることがわかった．以下，本研究の限界・今後の主な研究課題を 2 点示す：(1) 第一に，今回収集されたデータは，母親の視点から叙述されたデータに限定されている，という点である．より多角的に家庭内の多言語実践・管理を検討するためには，他の成員の視点，とりわけ子どもの視点が重要と考えられる．(2) 第二に，今回収集されたデータには，実際の言語実践・相互作用の場に関するデータが含まれていないことが挙げられる．当事者による叙述の場合，例えば，2 節で議論したエンレジスターメントの観点のうち，当該レジスターと共起可能な言語的・非言語的記号の側面が，当事者には意識的に捉えられていない可能性がある．本研究で得られたデータに加え，実際の相互作用・言語実践の観察から得られたデータを検討することで，より包括的な分析が可能となると考えられる．今後，これらの課題をふまえ，研究を進めていきたい．

参考文献

Agha, A. (1999). Register. *Journal of Linguistic Anthropology, 9*(1/2), 216-219. http://www.jstor.org/stable/43102470

Agha, A. (2003). The social life of cultural value. *Language & Communication, 23*(3/4), 231-273. https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00012-0

Agha, A. (2005). Voice, footing, enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology, 15*(1), 38-59. https://doi.org/10.1525/jlin.2005.15.1.38

Agha, A. (2007). *Language and social relations*. Cambridge University Press.

Bertaux, D., & Kohli, M. (1984). The life story approach: A continental view. *Annual Review of Sociology, 10*, 215-237. http://www.jstor.org/stable/2083174

Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information, 16*(6), 645-668. https://doi.org/10.1177/053901847701600601

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.

Danjo, C. (2021). Making sense of family language policy: Japanese-English bilingual children's creative and strategic translingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 24*(2), 294-304. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1460302

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Hiratsuka, A., & Pennycook, A. (2020). Translingual family repertoires: 'no, Morci is itaiitai panzita, amor'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 41*(9), 749-763. https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1645145

King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass, 2*(5), 907-922. https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x

Lanza, E., & Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Multilingual families: Aspirations and challenges. *International Journal of Multilingualism, 15*(3), 231-232. https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1477091

Lanza, E., & Li Wei. (2016). Multilingual encounters in transcultural families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 37*(7), 653-654. https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1151198

Li Wei. (2012). Language policy and practice in multilingual, transnational families and beyond. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 33*(1), 1-2. https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638507

日本政府統計 (2019). 夫妻の国籍別にみた年次別婚姻件数・百分率 人口動態調査人口動態統計確定数婚姻

幼少期に中国と日本を往還した若者のアイデンティティの共通点と多様性
－アイデンティティ葛藤とその解決方略に焦点を当てて－

滕越（東京大学大学院生）

1. はじめに

グローバル化に伴い，幼少期より複数の国を移動しながら成長する経験を持つ若者が増加している．彼らのアイデンティティについては，多様で変化し続け，その過程で多くの葛藤が生じることが指摘されている．それらの先行研究では，主に，英語圏に関わる移動（Kanno, 2003; Ford, 2009; 額賀, 2013 など），あるいは，移住先の国で定住する場合（人見・上原, 2018; 坪田, 2018 など）を研究対象としているが，「中国に生まれ，幼少期に日本に移動し，数年間の滞在後中国に戻る」タイプの移動についての研究は，その規模を考慮すると十分ではない．また，ケーススタディにとどまらない事例間の比較が不足しており，さらに，幼少期の移動が成人後の彼らにもたらす影響についてもさらなる検討が必要である．

本研究では，「中国に生まれ，幼少期に日本に移動し，数年間滞在後中国に戻る」移動を経験した若者（以下，「幼少期に中国と日本を往還した若者」）を対象とし，(1)彼らのアイデンティティ変化の概要を示し，どのような共通点と多様性があるか，そして(2)彼らがどのようなアイデンティティの葛藤を経験し，どのような解決方略を取っているかを示すことを目的とする．

2. 理論的枠組

本節では，本研究の研究対象である「アイデンティティ」について説明する．本研究では，Weedon (2004), Norton(2013)をもとに，アイデンティティを「世界や他者との相互作用の中で構築される，自分自身が何者であるかについての一時的で流動的な認識」と定義する．分析の際には，Block(2006)で指摘されている 6 種のアイデンティティから，本研究のデータ収集に用いたインタビュー（詳細は 3 節）で特に関連する言及が多かった，「ナショナルアイデンティティ」と「言語アイデンティティ」の 2 つを検討する．なお，Block(2006: 37)を参考に，それぞれを以下のように定義する:

ナショナルアイデンティティ: 国民国家に帰属する歴史・祖先・信念・宗教などの要因を考慮したうえで，自身がどの国に対して帰属感や親近感を覚えるかについての認識

言語アイデンティティ: 自分がどの言語を得意とし，どの言語に親近感や自分らしさを覚えるかについての認識

また，先行研究では幼少期の移動が成人後の彼らにもたらす影響についての検討が不十分であることを鑑み，移動の経験とその後の職業選択との関係性にも目を向ける．

3. 研究協力者及び研究方法

本研究の協力者は，「幼少期に中国と日本を往還した若者」4 名である．表 1 にプロフィールを示す．

表 1 研究協力者のプロフィール（インタビュー時点）[1]

仮名	年齢	性別	日本滞在時の年齢（幼少期）	職業	現住地	成人後の国の移動経験（国: 年齢）	インタビュー使用言語
トーマス	29	男	6-11	大学院生 1)	日本	アメリカ: 19-27; 日本: 29-	中国語
ヤオ	32	女	7-13	ポスドク研究員	日本	日本: 24-	日本語
ヒトエ	32	女	8-15	アーティスト（画家）	中国	アメリカ: 24-28	日本語
キヨ	34	女	6-10	大学院生 1)	中国/日本 2)	日本: 24-	日本語

1) 社会人経験あり　2)日本の大学院に在籍しているがコロナ禍で中国に一時帰国中

データ収集は，半構造化インタビュー（2020 年 12 月から 2021 年 1 月に ZOOM で実施，1 名につき平均 2.4 時間）を通して行った．インタビューの主な質問項目は，幼少期の移動の過程での経験や重要なイベント，言語能力・言語使用や

[1] 幼少期の日本滞在理由は 4 名共に両親の留学・研究である．また，4 名共に滞在時は日本の一条校に通っていた．

言語への態度の変化，移動によって得た資本や困難，成人後の国の移動の経験，職業選択及びその理由である．

収集したデータは，すべて文字化し，オープン・コーディング（佐藤, 2008; サトウ・春日・神崎, 2019）の手法で分析した．研究の目的と紙幅を鑑み，以下では「ナショナルアイデンティティ」「言語アイデンティティ」「移動の経験とその後の職業選択との関連性」「アイデンティティ葛藤」に関連するラベルを付したデータを中心に提示する．

4. 分析結果

本節では，3 節に示した分析の結果について，協力者のアイデンティティ変化の全体像を示し，4.1 節で 4 名の共通点，4.2 節でその多様性について論じる．4.3 節では，アイデンティティ変化の過程で生じた葛藤やその解決方略について例示する．必要に応じ，インタビューの断片を掲示する．

4.1 アイデンティティ変化における共通点

アイデンティティ変化における共通点は，ナショナルアイデンティティと言語アイデンティティの面で，幼少期の日本滞在時や中国への帰国直後の期間に見られた．

ナショナルアイデンティティの面では，4 名の協力者は共通して，幼少期の日本滞在時は自身と周囲の違いに敏感であり，マジョリティである「日本」への同化を志向し，自らや家族の「中国人らしさ」に反発的な態度をとる傾向があった．言語アイデンティティの面でも，自身や両親が中国語を使うことに対して反発的な態度を持つことが多かった．それに伴い，言語能力・言語使用の面でも，幼少期の日本滞在時には日本語能力の上昇と同時に中国語能力が低下し，中国語の使用範囲も家庭内にとどまった（家庭内での言語使用も，両親が中国語を使用するのに対し，協力者本人は日本語で返答することが多い）．さらに，日本滞在を終え，中国へ帰国した直後の期間には，学校における教育方式や制度の違いや，言語能力上のハンディによって，適応過程で多くの困難に直面し，アイデンティティの揺らぎを経験することがあった．

4.2 アイデンティティ変化における多様性

中国への帰国直後以降は，協力者間でアイデンティティの多様性が目立った．4 名の協力者の「ナショナルアイデンティティ」「言語アイデンティティ」「移動の経験と職業選択との関係」の 3 つの項目について，主な特徴を表 2 に示す．

表 2　中国への帰国直後以降の協力者のアイデンティティの主な特徴

仮名	ナショナルアイデンティティ	言語アイデンティティ	移動の経験と職業選択との関係
トーマス	中国人らしさが勝る	中国語を話すときが自分らしい;「日本語が上手」 と言われることで中国の友人と距離ができる危惧	将来的には中国で働きたい
ヤオ	日本人らしさが勝る	日本語を話すときが自分らしい 自身の中国語能力への劣等感	このまま日本で働きたい
ヒトエ	アジア人である	中国語を話すときが自分らしい 日本語によるコミュニケーションの幅の広がり	創作活動にアジアのシンボルや 日本での思い出を用いる
キヨ	中国人らしさと 日本人らしさを併せ持つ	中国語・日本語をスイッチすることへの無抵抗 中国語・日本語どちらも完ぺきではない	日本で中国語教師の経験がある 将来は中国で日本語教師になりたい

表 2 が示すように，中国への帰国直後以降のアイデンティティは，4 名の協力者で大きく異なるが，表 2 の 3 つの項目間には関連性があるようである．多様性の発生要因の 1 つとして，以下では，「家族・友人・教師などの，協力者の移動の経験や滞在していた国（日本）への態度」が，アイデンティティ形成にどのようにかかわっているかを検討する．

まず，トーマスの事例について見てみたい．彼はインタビューの中で，自身の「中国人らしさ」を強調した．そのナショナルアイデンティティ形成にかかわるエピソードとして，帰国直後に，クラスメイトが彼の移動の経験に対し，友好的な態度をとったことを挙げる．トーマスは帰国時に，「日本から帰ってきたことにより仲間外れにされるかもしれない」と危惧していたが，その予想に反して，彼の経験を知ったクラスメイトは移動の経験に興味を示し，フレンドリーな態度で彼に接した．そこからクラスの輪に入り，うまく適応することで，自身の「中国人らしさ」が上昇したという．トーマスは大学生の時にアメリカ留学を経験し，アメリカで出会った日本人留学生にも自身の幼少期の経験を説明したが，取り立てて興味を示されることはなく，トーマスも彼らに特別な親近感を抱くことはなかったそうだ．

次にヤオの事例について説明する．ヤオはインタビューで自身の「日本人らしさ」を強調した．彼女は帰国後もトーマスのようにはうまく中国の学校に馴染めず，大学生のころには日本への留学を計画した．大学院進学時に来日し，幼少期

に培った日本語能力ですぐに研究室に馴染んだ彼女に対し，周りの中国人留学生の反応は友好的とは程遠く，「敵視」に近い態度であった．その態度が自身と「中国人」との間に決定的な距離を生み，「日本人らしさ」が強化されたという．

次に，ヒトエの事例について説明する．ヒトエは中国への帰国後，学校で日本製品不買運動を経験することでアイデンティティの葛藤を経験するが（詳細は 4.3 節），その後，自身と同様にアーティストを志し，かつ日本に対しても興味を持ち，友好的な態度をとる友人たちと出会い，馴染むことで「中国人らしさ」が増したという．彼女は大学院でアメリカ留学を経験するが，アメリカでの教師による「文化的ルーツを創作活動で大事にすべき」という指導も相まって，「アジア人」としてのアイデンティティを意識し，それを創作活動に用いるようになったという．

最後に，キヨの事例について説明する．キヨは中国への帰国後，次第に中国の生活へ適応していく中でも，常に「いつか日本に行かなきゃ」と思っていた．大学院進学のために再度来日するが，その時の日本語は「子どもっぽい日本語」であり，大学院での研究のために日本語学習に努力を重ねた．しかし，周囲は彼女の移動の背景を知ると「日本語ができるのは当たり前」と思い，彼女の努力を軽視した（詳細は 4.3 節）．それを受け，キヨは幼少期の移動の経験を周囲に隠すようになる．その後，大学院の授業で「幼少期に国の移動を経験した人」に触れる機会があり，その時の研究仲間が「国の移動を経験した人」の困難・葛藤・努力への理解が深いことを知り，ようやく自身の移動の経験やハイブリッドなアイデンティティと向き合い，積極的に自身の経験を語るようになったという．

以上のように，「幼少期に中国と日本を往還した若者」のアイデンティティは，特に日本での滞在を終え，帰国した後に個人差が生じやすい．このアイデンティティの多様性の背景には，彼らの移動の経験に対する，友人・教師などの他者の態度がかかわっており，肯定的な態度である場合は周囲のアイデンティティに近づいたり，自身のアイデンティティを認めたりする方向に変化し，否定的な態度である場合は周囲のアイデンティティから遠ざかったり，自身のアイデンティティを否定したりする方向に変化することが明らかになった．

4.3　アイデンティティ葛藤及び解決方略

本節では，協力者が経験したアイデンティティ葛藤及びのその解決方略について，事例をもとに記述する．

まずは，ナショナルアイデンティティに関連するヒトエの事例である．4.1 節で述べた通り，4 名の協力者は幼少期の日本滞在時は日本への同化を志向する傾向があった．しかし，ヒトエが中国へ帰国したころは日中関係が冷え込んでおり，その余波が学校生活の中でも「日本製品不買運動」として現れ，ヒトエもクラスメイトから参加を求められる．以下の断片 1 は当時のエピソードに関するヒトエの語りである:

【断片 1　ヒトエ 日本製品不買運動への不参加をめぐるクラスメイトの態度・クラスメイトへの敬遠】

（帰国後に学校で日本製品不買運動が発生し，参加を求めるサインリストがあったという話）．で，私はそれにはサインしなかったんですよ，なんか，馬鹿馬鹿しくて，自分の中で．それで，あの，サインしなかったことは責められなかったんだけど，代表の人が私のところに来て，なんか，すごく詳しく，私は日本人でないことを確認して，「あ，それならいいや」，みたいな，なんか，「日本人だったらもう話したくない」とか，そういうことを言われました．

（当時の気持ちは？）なんか，「何この人，変な人だな」とかって思いましたね．（中略）で，あの，私はもうその人たちとは関わらないようにしようって思ってました．

ヒトエはクラスでの日本製品不買運動に参加しなかったが，それによってクラスメイトに日本人ではないことを事細かに確認され，不快な思いをする．そして，クラスの中で日本製品不買運動に積極的に参加していたクラスメイトとのかかわりを避けるようになる（網掛け部分）．ここでは，この葛藤への解決方略を「回避」と呼ぶ．

次に，言語アイデンティティに関連するキヨの事例を説明する．前節でも述べた通り，キヨは大学院進学のための再来日の際，日本語学習に多大な努力を重ねた．しかし，周囲は彼女の幼少期の日本滞在経験を知ると，彼女の日本語学習への努力を蔑ろにした．その時の葛藤をキヨは以下の断片 2 のように語る．

【断片 2　キヨ　言語習得のための努力が軽視される苦しさ・移動の背景の非開示】[2]

また日本に来たばかりの時は，日本語ダメだったんですよね，書くのも，文法も．よかったのは発音だけ，あと，読解もギリギリって感じでした．でも，中には，「ああ，キヨちゃんができるのは，子どものころ（日本に）いたか

[2] 中国語でインタビューを実施した協力者の断片は筆者が和訳したものを提示する．下線部はインタビュー時に日本語で発話された．

らだよね」って言う人もいて．それがショックで．で，思ったんです，「じゃあ言わない方がいいや」って．「普通の中国人留学生」ってことにしようって．（中略）そうしたら自分の努力を蔑ろにされることもないわけなので．

キヨもヒトエと同じように，葛藤に直面した当初は「自分の移動の経験を言わない」という「回避」（網掛け部分）の解決方略をとる．しかしそれだけでなく，4.2 節で述べた通り，大学院の授業で「幼少期の国を越えた移動」について知識がある研究仲間と出会い，自らも関連する知識を蓄えることで自らの幼少期の国の移動について向き合うことができるようになる．キヨの２つ目の解決方略を「関連知識の獲得」と呼ぶ．

移動に関連するアイデンティティ葛藤は，職業選択の過程で顕在化することもある．ヤオはインタビュー時に転職活動をしており，その際に，日本国籍を持たないが故に，これまでに培ってきた知識・言語能力・学歴などの資本を十分に生かすことができない，という経験をしたという．ヤオは当時の葛藤について以下のように述べる（断片 3）：

【断片３　ヤオ　外国籍であるが故に自身の教育や職業的資本を十分に活かせない】

なんか，いくら頑張って，日本語もできて，英語もできて，博士を取ってたとしても，日本人で，フリーターの人には敵わないなって，思っちゃうんですよね．だから，こう，頑張って仕事見つければいいんですけど，まあコロナ禍っていうのもあるし，会社によっては，「あ，そのビザはちょっと嫌だな」とか，「永住権ならいいけど」っていう会社もちろんいるって，転職の，あの，エージェントさんに聞いたので，なんか，そういうところではすごい不利だなって，いくら頑張っても，外国人は外国人なんだなあって思うんですよね．

以上の葛藤を経験しながらも，ヤオは転職活動を積極的に行い，より自身の資本を活かせる職に就くために日本での永住権を申請し，その後実際に永住権を取得したという．ヤオの葛藤への対処方法を「積極的な働きかけ」と呼ぶ．

このように，協力者は，移動の各段階で様々なアイデンティティ上の葛藤に直面する．これらの葛藤に対しては，回避，関連知識の獲得，積極的な働きかけ，など，異なる解決方略が取られていた．

5. おわりに

本研究では，「幼少期に中国と日本を往還した若者」のアイデンティティについて，(1)多様性が生じるのは中国への帰国以降で，他者による移動経験や滞在国への態度が多様性に影響していること；(2)移動の各段階で様々な葛藤に直面し，回避，関連知識の獲得，積極的な働きかけなど，異なる解決方略が取られていることを明らかにした．また，葛藤のエピソードには日中関係に起因するものがあり，日本と中国を移動した者の特殊性の一端を示した．

本稿では，「幼少期に中国と日本を往還した若者」のアイデンティティの概要を示し，アイデンティティに多様性が生じる原因の一つとして「他者の移動経験や滞在国への態度」を挙げたが，実際にはより多くの要因がかかわっていると考えられる．また，今回は協力者のナショナルアイデンティティを「中国人らしい」「日本人らしい」などのラベルで簡略化して説明したが，実際はより複雑で，例えば，全体的な「中国人らしさ」の中にも「日本人らしい」部分があり，時と場合によって使い分ける，など，トランスナショナルな面（De Fina & Perrino, 2013）があることが分かっている．このような複雑性について，今後より細やかな分析を進めていきたい．

参考文献

Block, David (2006). *Multilingual Identities in a Global City: London stories*. New York: Palgrave Macmillan.

De Fina, Anna & Sabina Perrino (2013) Transnational Identities, *Applied Linguistics*, 34(5), 509–515

Ford, Keith (2009). Critical Incidents in the Experiences of Japanese returnees. *Language and Intercultural Communication*, 9(2), 63–75.

人見美佳・上原龍彦(2018). 外国につながる子どものキャリアデザイン―「国」「ことば」の認識との関わりに着目して―. 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子（編）.移動とことば. pp.106–124. くろしお出版

Kanno, Yasuko (2003). *Negotiating Bilingual and Bicultural Identities: Japanese Returnees betwixt Two Worlds*. New York: Routledge.

Norton, Bonny (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd.Ed). Bristol: Multilingual Matters.

額賀美紗子(2013). 越境する日本人家族と教育―「グローバル化能力」育成の葛藤―. 勁草書房

佐藤郁哉(2008). 質的データ分析法―原理・方法・実践―. 新曜社

サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実（編）(2019).質的研究法マッピング―特徴をつかみ，活用するために―. 新曜社.

坪田光平(2018). 中国系ニューカマー第二世代の親子関係とキャリア意識―トランスナショナルな社会空間に注目して―. 国際教育評論 14, 1-18

Weedon, Chris (2004). *Identity and Culture: Narratives of Difference and Belonging*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Among the Others: Language and identity of Ukrainian children raised in Japan

Yuliya Dzyabko (Ibaraki Christian University)

1. Introduction. Due to a dramatic growth in international migration to Japan since the 1990s, the complexity of experiences and psychological challenges of immigrant children of diverse minority groups has become an increasingly important issue. As the Ukrainian community in Japan is relatively small (1,903 Ukrainian citizens were registered as residents in Japan in 2020 (Ministry of Justice)), the linguistic and cultural aspects of the identity of children with Ukrainian roots have not yet been investigated. This presentation aims to examine the relationship between language and the ethnic/cultural identity of Ukrainian children raised in Japan. It focuses on 1) the language use of Ukrainian children in the family, education, and friendship domains; 2) the interplay of language and problems Ukrainian youth face in order to maintain their home culture and follow the host culture; 3) how these problems shape their sense of self and form their identity.

2. Theoretical background. The research draws upon poststructuralist identity theory in which identity is considered as multiple, fluid, dynamic, and context-dependent individual's sense of self and group membership that can be negotiated and reconstructed (Norton, 2000, 2013; Pavlenko & Blackledge, 2004; Bucholtz & Hall, 2005; Block, 2006; Iwasaki 2018; Seals, 2019 et al.). The poststructuralist perspective emphasizes the fundamental role of language in identity formation as "language is the place where our sense of self and our identity or 'subjectivity' is constructed and performed" (Baxter, 2016: 36). Identity is formed through multiple subject positions within different discourses whereby identities are located (Baxter, 2016: 38). Therefore, language is a main tool of self-definition. In addition, the pluralism of personal identity is not only manifested in certain discourses but also reflected in narratives as stories of individual experience in which individuals construct their social reality (Pavlenko & Blackledge, 2004; De Fina & Georgakopoulou, 2012 et al.). In the form of a narrative, a person characterizes oneself, describes one's behavior and the behavior of others, and attaches importance to certain events and factors that shape one's personality.

The study of the phenomenon of identity from the standpoint of poststructuralism is also closely related to the concept of symbolic power as an ability that shapes and changes the organization of the social world, gaining legitimacy by accepting dominant values and principles (Bourdieu, 1991; Heller, 1999). In the context of language, the exercise of power implies an uneven distribution of language functions and their forms of existence in society, as well as different social opportunities that these languages can provide to their speakers. As a result, speakers of different languages or forms of existence can reconcile, transform or, conversely, reject already established identities in order to access symbolic capital.

3. Method. The presentation is based on the results of semi-structured interviews with four Ukrainians (2 females, 2 males) aged 15–26 who have lived in Japan since their early childhood.

4. Results. The socio-demographic characteristics of the research participants are described in Table 1.

Table 1. The socio-demographic characteristics of participants

Name	Gender	Age	Region of birth in Ukraine	Region of residence in Japan	Age of immigration	Occupation	Family ethnicity	Family language in Ukraine	Family language in Japan
Taras	male	19	Central Ukraine	Chubu	11	Japanese company	Ukraine (m) Japan (sf)	Ukrainian	Japanese Ukrainian
Petro	male	26	Central Ukraine	Chubu → Kanto	11	Japanese company	Ukraine (m) Ukraine (f)	Ukrainian Russian	Ukrainian
Anna	female	17	Central Ukraine	Chubu	1	High school student	Ukraine (m) Ukraine (f)	Ukrainian Russian	Ukrainian

Iryna	female	15	Southern Ukraine	Kanto	6	High school student	Ukraine (m) Japan (sf)	Russian	Japanese Ukrainian English

4.1. Taras's story. Taras emigrated to Japan at the age of 11. There are practically no Ukrainians in the region where he lives, so there are only Japanese people among the young man's friends and those around him at work. Taras's family is Ukrainian-Japanese and therefore bilingual: the man usually speaks Japanese with his stepfather and younger sister born in Japan, while he communicates in Ukrainian with his mother and occasionally with his sister. Although Taras speaks Ukrainian with his mother, he notes that it is not standard Ukrainian language, but rather a dialect (surzhyk) typical of Central Ukraine, where he was born and raised before emigrating.

The Japanese school experience played a key role in shaping the linguistic and cultural identity of the respondents. Taras began to study at school in Japan without prior knowledge of Japanese. He, the only Westerner in the class, was assigned a teacher who helped him learn Japanese. Taras noted that during the first year at school, he did not understand anything. Being at school became more comfortable at about the age of 14 (that is, only after three years in Japan) when he was able to communicate fluently in Japanese with his peers. At the same time, the Japanese language penetrated his life to such an extent that his level of Ukrainian competence declined, and today it is much easier for him to communicate in Japanese.

Although Taras felt a special attitude towards himself as the only white foreigner, he never noticed a negative attitude towards his Ukrainian origin. As Taras states, "the Japanese know almost nothing about Ukraine." Today, Taras identifies himself as Ukrainian, but when asked "Which culture, Ukrainian or Japanese, is closer to you today?", he said he was not interested in either Ukrainian or Japanese culture.

4.2. Petro's story. Petro also emigrated with his parents and sister to Japan when he was 11. During his teenage years, he grew up in a region where there was no Ukrainian community, so the boy's main environment as a child was mostly Japanese. Owing to the Ukrainian-Ukrainian family environment in which he lived, as well as attempts to study remotely according to the Ukrainian school curriculum for two years after moving to Japan, he managed to maintain a high language proficiency in Ukrainian, which he believes is about the same as his Japanese today. It is worth noting that Petro's family was bilingual before moving to Japan: they spoke both Ukrainian and Russian. However, after 6-7 years in Japan, the family gradually switched to Ukrainian. As time elapsed, Petro's parents realized that the dominant use of the Russian language at home can cause a false self-identification of children as representatives of Russian, not Ukrainian culture. The understanding that language is one of the main markers of ethnic and national identity, and that language serves as a means of preserving ethnic identity in living conditions in a foreign cultural environment influenced the further language education of children only in Ukrainian. Today, Petro is above average in Russian but does not use it.

The school environment significantly influenced Petro's cultural and social identity. He, similar to Taras, did not know Japanese at all before emigrating. However, unlike in Taras's case, there were no programs in the elementary school where Petro studied that would effectively prepare foreign children for Japanese-language school life. While attending lessons as a passive listener, the boy felt alienated during the first year of school, so his parents had to hire a tutor who had extra classes with him at home. The workload at the Japanese school and the realization of his outsider position at school among the Japanese majority forced Petro to drop out of Ukrainian school:

I realized that I can't do this and that at the same time. You have to choose one thing. And then I chose the Japanese way for myself.

The main guarantee on this path was the knowledge of the Japanese language and strict adherence to the rules of Japanese society. A clear example of this is the answer to the question "What advice would you give to migrant children who have just moved to Japan?":

Try to learn the language as soon as possible, apparently. Well, and watch the Japanese traditions. Because in Japan, there is such a very important element that you need to feel the atmosphere and understand when something can be said and when it is better not to say it. And especially at school, there are quite critical moments, if you… if you say what is not proper, when it is not proper, it may negatively affect your life for several months.

If you want to live in this society and feel that you are treated well and that you do not have any conflicts with other people, you need to apply these rules to this society. And this is especially true somewhere in high school because teachers keep saying that we should live by the rules, we should do the same for everyone...

Despite the fact that as a teenager Petro tried to assimilate into Japanese society as soon as possible, at the beginning of his studies at university, he changed his beliefs in favor of preserving a Ukrainian identity and accepting himself as an ethnic "Other":

I realized that I would just be uncomfortable to completely merge with Japanese culture, language and so I thought that I… I would feel more like a free person or myself when I keep this Ukrainian identity.

As a result, today Petro, considering himself a Ukrainian by birth, still feels a sense of belonging to both Ukrainian and Japanese cultures, demonstrating hybrid biculturalism.

4.3. Anna's story. Petro's sister, Anna, has lived in Japan since the age of one and a half. Through communication with family members, she was able to master the basics of spoken Ukrainian language. Anna makes it clear that, despite being brought up in a Ukrainian family, life in Japanese society, in particular the Japanese school, has led to the fact that the Japanese language has become more important for her than Ukrainian.

Despite the fact that the girl speaks Japanese at the same level as an average Japanese youth, daily interaction with the almost monogenic population, and especially studying at a Japanese school where the number of foreign students is small, could not help but make her feel "different". According to Anna, all foreigners, regardless of racial or ethnic characteristics, are classified by the Japanese as "others":

The Japanese believe that they have the following thoughts: the Japanese and the foreigners. There is no such thing as being Japanese - Americans - Chinese - Russians. They have something like: we and some foreigners. They are all foreigners.

At the same time, Anna thinks that "otherness" can lead to both sympathy and hostility among the Japanese majority. Anna said that she experienced a negative attitude towards herself in elementary school because she was the only foreigner in the class. The teacher accused her of stealing, believing that the Japanese would not have done so. Meanwhile, that sense of humiliation she felt made her want to be the same as everyone else, that is, a Japanese girl.

Growing up, Anna reconsidered her attitude toward both the Ukrainian language and the desire to assimilate with the majority. Her realization of the importance of the Ukrainian language as a marker of her national identity took place in high school when she successfully mastered Japanese and English:

And then I thought, "Stop, I already know Japanese, English, and I don't know my native Ukrainian." And somehow, well, I didn't like it that much. And, well, I started studying. It was only about two or three years ago.

The manifestation of the Ukrainian identity of the girl is connected not only with the level of her competence in her native language and its real use in the Japanese environment but also with her feeling of kinship with Ukrainians in mentality.

4.4. Iryna's story. After moving to Japan, when she was 6 years old, Iryna grew up in a mixed Ukrainian-Japanese family, where three languages are used simultaneously: the girl uses Ukrainian in communication with her mother and younger brother born in Japan, she speaks Japanese with her stepfather and sometimes with her brother, while her mother and stepfather are communicating mostly in English. Iryna demonstrates an excellent level of knowledge of Japanese and above average in Ukrainian. After her emigration, Iryna's family also underwent a language transition from Russian to Ukrainian. It turned out that Iryna's mother decided to switch to Ukrainian to communicate with her children after she joined the Ukrainian community in Japan and started taking her daughter to a Ukrainian Sunday school. Since then, Iryna no longer uses Russian.

Iryna attends school in Tokyo, where the presence of foreigners in the class is relatively common. According to the girl, her foreign origin has never bothered her in Japan. Moreover, at school, as a representative of the Western world, she generally feels more privileged than Asian foreigners. Despite this, Iryna does not feel a sense of belonging to Japanese culture. In her narratives, she repeatedly mentions that she does not like life in Japan, and therefore she most often finds friends among the children of Ukrainians or "hafu". The girl points out that within the walls of the Japanese school, foreign students are actively educated about the priorities of Japanese society, and she, as a prominent representative of the minority, has no choice but to submit to the Japanese majority, i.e. partially assimilate.

Japan really does not accept the traditions of foreigners or their way of thinking. Even if it is not accepted by foreigners, there are only Japanese rules that you are forced to follow. <…> Abroad, everyone is free, unique, but in Japan, everyone is limited by rules, everyone tries to make everyone the same. There are no individual features here at all, everyone looks the same.

Among all the participants in the study, only Iryna had the opportunity to attend Sunday school from an early age and participate in events of the Ukrainian community in Tokyo. According to her, it is owing to the Ukrainian school that she speaks Ukrainian well. The environment of Sunday school and being surrounded by Ukrainians who share the cultural values and similar social experiences of "a Ukrainian in Japan" has formed a clear awareness of her Ukrainian identity and cultural "otherness" among the Japanese.

5. Conclusions. All informants name themselves as Ukrainians. Taking into account that a person's identity (cultural as well) is not only formed by self-conception but exists in relation to other contrasting, salient racial differences of Ukrainian people increase their sense of ethnic and national membership to Ukraine. Although the study findings show that participants usually speak Ukrainian and Japanese on a daily basis, almost all of the participants are more dominant in Japanese than Ukrainian. Ukrainian is used in the family and with a few Ukrainian friends, while Japanese is used in all other situations. The formation of their literacy competence in the Ukrainian language originated primarily from their families, while Japanese was learned in pre-school and school, accordingly. Since the social life of the participants, especially school education is mainly in Japanese, the participants indicate that it is hard to gain the same level of exposure to Ukrainian. As a result, they notice that their Japanese language proficiency is much higher than their proficiency in Ukrainian. Although the heritage language level of respondents is not highly developed in comparison to Japanese, the ability to speak Ukrainian still gives them a strong sense of who they are as ethnic individuals.

The formation of cultural and ethnic identity is significantly affected by intergroup attitudes and comparisons to the ethnic majority. On the one hand, respondents feel fully accustomed to Japanese society and the Japanese cultural environment where they were raised. On the other hand, racial differences and attitudes of the host group (e.g. teachers, classmates) make them feel like ethnic "Others". Research shows that over time participants' identities have varied in response to social (e.g., living in the city or the rural part of Japan) and psychological factors (e.g., being the only foreigner in the class, attitudes of teachers). Moreover, there is a strong interrelationship between participants' identities, language use and educational outcomes. Respondents report they have experienced pressure to assimilate, particularly in schools which did not support their cultural differences and identities.

This study of Ukrainian children broadens the perspective of how immigrant children perceive themselves and negotiate their identity while living in Japanese society. It also helps to find ways to create a favorable environment (especially in schools) that can support heritage language education, cultural traditions and the ethnic identity of immigrant children.

References

Baxter, J. (2016). Positioning language and identity: Poststructuralist perspectives. In S. Preece (Ed.), *The Routledge handbook of language and identity*, pp. 34-49. London: Routledge.

Block, D. (2006). Multilingual *identities in a global city: London stories*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7 (4-5), 585-614.

De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (2012). *Analyzing narrative: Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.

Iwasaki, N. (2018). Hāfu no gakusei no nihon ryūgaku: Gengo pōtorēto ga shimesu aidentiti no henyō to raifu sutōrī. In I. Kawakami, K. Miyake, N. Iwasaki (Eds.), *Idō to kotoba*, pp. 16-38. Tokyo: Kurosio Publishers.

Ministry of Justice (2021). Zairyū gaikokujin tōkei. <https://www.isa.go.jp/en/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html> (August 15, 2021).

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation.* Bristol: Multilingual Matters.

Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2004). Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. In A. Pavlenko, A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identity in multilingual contexts*, pp. 1-33. Clevedon: Multilingual Matters.

Seals, C. A. (2019). *Choosing a mother tongue: The politics of language and identity in Ukraine*. Bristol: Multilingual Matters.

在日台湾人女性の留学・結婚・子育てのライフストーリー
－日本・台湾の社会状況と当事者の主体性－

中村香苗　(淡江大学)

1. はじめに

本研究では，1980 年代後半に日本へ留学し，その後日本人男性と結婚，日本で子育てをした 3 人の台湾人女性の語りから，当時の日本と台湾の社会状況と，その中で当事者として人生の選択をしてきた女性の主体性を明らかにする．本研究を開始するきっかけとなったのは，筆者が 2019～20 年にかけて実施した，台湾の大学の日本語学科に在籍している日本育ちの日台国際児（いわゆる，『日台「ハーフ」』学生）へのインタビュー調査であった．アイデンティティの形成と変容をテーマに，5 人の日台「ハーフ」学生に子供時代の経験や台湾留学以降の意識の変化などを聞いた結果，5 人中 4 人が中国語の継承語教育を受けずに育ったこと，台湾へのルーツやアイデンティティをあまり強く（あるいはまったく）感じずに成長し，来台後もアイデンティティの変容があまり起こっていないことが明らかになった．筆者はその原因として，日本社会の同調圧力や外国にルーツを持つ子どもへの関心の低さとともに，当時の台湾における「海外移住への志向」や「先進への憧憬」（塩入 2019）から，台湾人親が積極的に台湾の言葉や文化を教育する意識がなかった可能性を指摘した（中村 2020）．本研究はその真相を追究するために，当時インタビューした学生のうちの 3 人の台湾人母[1]に話を聞いた結果である．

2. 調査方法

調査対象の台湾人女性には，上述の日台「ハーフ」学生を通してインタビュー協力を依頼し，承諾を得た後，再度 LINE で筆者から趣旨を説明した．調査対象者が日本語の非母語話者であることと調査内容が 20 年近く前のことであることに鑑み，インタビューの数日前に研究同意書とともに質問リストを送っておいた．質問リストには，「日本へ行った経緯」「結婚について」「第一子の子育て」（「第二子の子育て」）「日本での子育て全般」「現在の日本と台湾について」というカテゴリー別に複数の質問を用意した．

インタビューは 2021 年 1 月～4 月にかけて，LINE の通話機能を利用し[2]，半構造化インタビューの形式で実施した．対象者の中には回答をメモに書いて用意していた人もいたが，会話はくだけた雰囲気で進み，ただメモを読むという答え方をした人はいなかった．インタビューは日本語のみで行い，それぞれ 1 時間 20～40 分話を聞いた．会話を振り返ってさらに気になったことは，後日 LINE で質問しテキストで回答を得た．

会話はすべて文字化し，ライフストーリー研究（桜井　2002）の枠組みで検証する．本研究で扱う語りは，すでに子育てが一段落した台湾人女性たちの「完結した物語」（秦・岡本・井出 2017, p.19）である。彼女たちの語りから浮かび上がる 1980 年代後半～2000 年以降の日本および台湾の社会状況や規範に注目すると同時に，そのような状況下で人生の岐路において自身が取った行動を，彼女たちがどのように語り，どんな評価をしているのかを明らかにする．

3. 調査対象者

今回インタビューした 3 人は，ほぼ同時期に私費の語学留学生として来日した．それぞれ A さん，B さん，C さんとし，来日の経緯や進路，家族構成や子供の教育の概要を表 1 にまとめる．

[1] 5 名の日台「ハーフ」学生の家庭は，いずれも父親が日本人で母親が台湾人である．
[2] 3 名とも最初はビデオ通話で話していたが，電波が安定しないために途中で音声のみの通話になった人もいる．

表1　調査対象者の概要

	来日時期	来日の経緯とその後の進路	家族	子供の教育
Aさん	1989年頃	台湾の夜間高校→東京の日本語学校→日本の専門学校→台湾で就職→結婚を機に再来日（1995年）	夫，長女*，長男	長女：日本の小中高校→台湾の大学 長男：日本の小中高校→日本の大学 2人とも子供の時，補習校や個人教授で中国語を勉強した.
Bさん	1988年	台湾の大学→台湾で就職→東京の日本語学校→日本の大学院→大学院卒業後に結婚	夫，長女*	日本の小中学校→高校の国際科→台湾の大学 高校の第二外国語が中国語で夏休みは台湾へ短期留学も.
Cさん	1989年頃	22歳→東京の日本語学校→日本の大学→大学卒業後に結婚	夫，長男，次男*	長男：台湾の幼稚園と小学校→3年生で日本の小学校へ→日本の私立中高校→台湾の大学→日本で就職 次男：日本の公立小中学校→スポーツで県外の高校へ→台湾で語学留学から大学進学

＊がついている子供は、以前筆者がインタビューした学生．子供の最終進路は調査当時のもの.

3人とも来日した年を正確に言えない代わりに，「ちょうど天皇陛下と美空ひばりが亡くなった年（その前年)」という覚え方をしていた．そのため1988年から89年頃に来日したと思われる．全員東京の日本語学校で1～2年間勉強し，その後東京近郊の学校に進学した．Aさんは卒業後台湾に戻って就職した後に，Bさんと Cさんは卒業後すぐに，日本人男性と結婚し，東京近郊に住んで仕事をしながら，家庭では主に子育てを担ってきた.

筆者は，3人の子供たち（と Cさんの長男）を授業で教えたことがある．これにより3人の母親たちが筆者に対して遠慮してしまう可能性もあったが，インタビュー会話を見る限り，子供のことを筆者が把握していることによってむしろ話が弾んだと思われる場面も見受けられた．また，筆者の台湾在住歴が長い（当時16年目）ことや日台「ハーフ」児の親であるという点も，ラポール形成に役立っていたと思われる.

4. ライフストーリー分析

本節では，3人の台湾人女性の語りを主に「解釈的客観主義的アプローチ」(桜井　2002）により検証する．本研究では特に，来日前から来日直後，進学，卒業時，結婚および第一子幼少期の子育てまでの語りに焦点を当てる．以下の文中では，キーワードや先行研究の引用は「　」内に，調査対象者の語りの引用は＜　＞内に斜字で記す[3].

4.1 留学までの経緯

台湾は1987年に38年間続いた戒厳令が解除され，それ以降民主化が進んでいく．1989年には政府の「国外留学規定」が撤廃され，それまで＜*国費留学生もしくはお金持ちのおうちしかそういうチャンスが与えられなかった*＞（A）留学に，誰でも自由に行けるようになった（呉 2011).

Aさんはちょうど当時付き合っていた彼がアメリカの大学進学を決めたことを機に，＜*自分も留学したいな*＞と思い，＜*アジアの方が近くて何かあっても帰国しやす*＞く，遠い親戚もいたので，日本へ留学することに決めた.

Bさんは大学時代に日本からの交換留学生と仲良くなり，＜*その時から卒業したら日本へ留学したいなって*＞＜*決意*＞し，4年生の時に親に告げた．＜*家庭が裕福ではない*＞が，＜*大丈夫ですよ，私日本で勉強しながらバイトします*＞から＜*ぜひ行かせてください*＞と親を説得した.半年間会社勤めをしながらYMCAで日本語を勉強したが喋れるようにならず，＜*もう時間がないから東京の日本語学校で勉強するしかない．そういう覚悟で*＞来日した.

Cさんは当時父親が日本と関連のある仕事をしていたため，弟には日本語の家庭教師をつけていたが，Cさんは＜*女の子が嫁に行くから必要ない*＞と習わせてもらえなかった．でも＜*20（歳）の時に外国に行くのブームがあっ*＞て，同級生と＜*いいねいいねっていう話になって*＞＜*ちょっと*（日本語の）*塾でも行ってみようかな*＞と半年くらい通った.その時，日本人の先生が東京で親族の経営する日本語学校を紹介してくれて，＜*急に*（留学が）*降って来たという感じで*＞友達と来日した.

4.2 来日当初の生活

[3] 調査対象者の言葉には助詞などの文法的誤用が多見されるが，意味理解に支障がない限りそのまま引用する.

3人が来日したのは，ちょうど「留学生10万人計画」で日本が留学生を積極的に受け入れつつあった時期である．しかし当時の3人の生活は，決して楽とは言えなかったようだ．

A さんは＜*高校も夜間高校通いながら生活費を稼いで，学費とかも含めて親は高校なったら自立しなさいよって考え方の親なので*＞，高校時代に貯めたお金を資金として来日した．当時は＜*本当に明日の光熱費どこにあるの*＞か，＜*分割して払わなきゃいけない学費とか生活の中でいっぱいだったので，ほんとに周りの環境をゆっくり見る暇もなかった*＞．

B さんは，最初は日本人と結婚した母親の友人の家にホームステイさせてもらったが，3ヶ月後にそこを出て，勉強しながら＜*全部自分でバイトして家賃を*＞払う生活をした．当時は＜*友達も少ないし*＞けっこう大変で，＜*今考えれば無謀だった*＞し，＜*すごい苦労した*＞．

C さんは同級生と一緒に来日して，親切な日本人に1ヶ月ほど生活面の世話をしてもらったが，その人がいなくなった後は＜*自分で頑張っていかないといけな*＞かった．一括払いの学費も自分と友人だけは1ヶ月ずつ分割払いにしてもらった．

4.3 日本語学校修了後の進路選択

A さんは2年間日本語学校に通った後，＜*本当は大学に行きたかった*＞けど＜*学費が高いので，まあ4年間もかかるし専門学校でもいいかなと軽く考えて*＞美容系の専門学校に進学した．＜*今になってあの時苦労していてもうちょっと頑張って四大でも行けばよかったなって*＞後悔している．

B さんは，留学を決めた時から大学院進学を目指していたため，日本で日本語能力試験1級を受けて，私立よりも学費の安い国立の大学院を選び，某大学院の環境科学系の教授に手紙を書いて自己アピールした．教授との面接を経て，まず研究生として入り，後に試験を受けて正式な大学院生となった．

C さんは，日本語学校の1年目が終わる頃に友人が体調を崩して台湾へ帰ってしまったが，自分は＜*1年間ちょっと物足りないかなと思って*＞先生と相談し，その時留学生の受け入れが初めてだからたぶん入りやすいだろうと勧められた某私立大学に願書を出した．大学の学費は高かったが，＜*自分で来るのは自分で決めたものなので，親にお金かけてもらうというのが私はちょっと嫌*＞なので，アルバイトをしながら大学に通った．

4.4 卒業後の人生選択

進学先を卒業する時期になり，3人の語りからはそれぞれに希望する進路があったにも関わらず，当時の社会の制約や規範から異なる決断をしなければならなかったことが窺える．

A さんは，専門学校卒業後，日本に残ろうと思ったが，＜*ビザの関係で当初は今と違って昔そんなに外国籍の人に受け入れのお皿はあまりなかった*＞ので，台湾に帰って貿易会社に勤め，仕事を通して知り合った日本人男性と結婚，1995年に再来日した．

B さんは大学院入学前から付き合っていた日本人の彼と，卒業する時＜*結婚するか，結婚すれば日本に残る？で台湾に帰るか，それすごい迷って*＞いた．環境科学は＜*当時一番就職できる学科*＞なので，＜*台湾に帰ればその時たぶんいい就職が待って*＞いた．日本で就職活動もしたが，当時外国人の就職は難しくはないが，＜*外国人の女性，でしかも理工系？理工系の就職は女性には優しくな*＞かった．＜*面接する時もはっきり*＞＜*いや，あの入っててもお茶汲みですよって*＞言われた．それで，今の夫に＜*もう就職しなくていいよ，結婚しよう*＞と言われ，自分の専門の就職は＜*諦めて*＞，貿易会社の事務系の仕事に就き，結婚した．

C さんも当初は＜*日本に住むつもりはなかった*＞．＜*大学卒業してから向こう（台湾）で就職しようかな*＞と思っていた．しかし在学中から付き合っていた彼がいい人で，金銭的にも問題がなく，自分のことも大事にしてくれた．当時は国際結婚をしても不幸な人は周りにたくさんいたが，＜*愛されたの方が自分で愛するよりは私は捨てられないかなと*＞思った．年齢も28歳だったため，自分の両親からも＜*もういいよ，女の人が逆に結婚しかないんだろってそういう風に言ってたので，仕事いつでもできるんじゃないかなと*＞考え，結婚することにした．

4.5 第一子の育児方針

第一子を出産した3人の中国語教育に関する考え方，実践方法は三者三様であるが，それぞれに置かれた環境で最善を尽くそうとしたことが窺える．

A さんは主婦で＜*世界（との）あの接点がな*＞かったので，友達や情報を得るために地域の日本語教室に通い，そこで外国人や台湾人妻の先輩たちと友達になった．しかし彼女たちが自分の日本語上達のために子供に日本語で話しかけているのを見て，＜*せっかく自分は台湾人なのに子供達は中国語も台湾語も話せない先輩たちをいっぱい見て来たので，自分その時まだ妊娠しなかったんですけど，子供できたら言葉だけ絶対教えたいなっていう風に*＞思った．長女が生まれてからは，台湾の親に頼んで中国語教材や国語の教科書を送ってもらい，家でボポモフォ（漢字の読み方の記号）などを教えた．夫や夫の家族からは子供が混乱するからと反対されたが，自分のやり方を通していたら子供が＜*いつの間にか使い分*

けるようになって来た時期が来た>ので，夫も何も言わなくなった．

B さんは，<*最初はやっぱりせっかく国際結婚だし，で中国語とか日本語両方マスターさせようと思っ*>たが，当時は<*国際結婚の子供達のいじめ問題もあって*>，夫に<*日本人として育てたいから中国語はやめましょって言われた*>．自分も<*実際いじめられるのはママのせいだったらすごい嫌*>なので，<*この子を日本人として育ちながら自分も日本人らしく，ママが台湾人だからどうのこうのって言われないように色々気をつけた*>．

C さんは長男の時は主婦で，周りの母親たちの影響もあって<*教育ママみたいな感じ*>になり，幼稚園から色々な習い事をさせた．また<*やっぱりお母さん台湾の人なのでできれば子供もやっぱり喋ったりとかわかるようにして*（なって）*欲しいという*>気持ちで，<*環境が十分必要かなと思い*>小さい時からよく台湾へ連れて行った．当初，長男は<*6 年生まで*（台湾の学校に）*行けばまあこっち戻って日本語なんとかなると思った*>が，自分の両親に預けていた長男が反抗的になってしまったので，3 年生から日本に連れて帰った．それで 4 歳下の次男の時は，夫も自由にさせようと言い，自分もちょっと考えて<*けっきょく S*（長男）*に力いっぱい入れすぎちゃったので，今度 H*（次男）*の方には逆に何もしなかった．*>

5. 考察

1987 年に戒厳令が解除された台湾では，それまでエリート層にしか開かれていなかった留学が経済的に裕福とは言えない家庭の若者にも可能になり，A さんや C さんのように漠然と「外の世界を見てみたい」という夢を抱く若者も現れた．そんな夢を叶える上で，地理的に近く留学生受け入れを推進していた日本は，最適な留学先であった．しかし，当時の台湾には「(ある一定の年齢になったら) 子供は経済的に親に頼るべきではない」とか「女子に高い教育は必要ない」などの考え方も強く，子供自身も「留学は自分で決めたことだから」という強い意思でアルバイトをしながら生活した．卒業後の進路選択時は，当時の日本社会で外国人の就業の門戸が狭かったことや，女性の結婚適齢期に関する社会通年などが，結婚および日本定住という決断に大きく影響した．子育てでは，台湾人女性には共通して中国語を教えたいという希望があったものの，夫側の考え方や日本での外国ルーツの子供の受容状況から実際に実践したかどうかは人それぞれだった．

以上のように 3 人の台湾人女性の留学，結婚，子育ての過程には当時の台湾と日本の社会状況や規範が様々に反映されている．しかし，彼女たちはただ受動的に人生を歩んできたわけではなく，むしろ留学に対する<*決意*>や<*覚悟*> (B)，<*自分で決めればもう自分で責任を持つ*> (C) 結婚への態度，<*堂々と自分*（の）*母親台湾人ですよと言えるような子供に育ってほしい*> (A) という願い，あるいは<*子供は日本人として育てたい．で，だから自分も日本人らしく生活したいっていう覚悟*> (B) など，その都度 3 人が主体的に選択した結果であることが語りの中に表れていた．

6. おわりに

本研究では，1980 年代終わりから 1990 年代を私費留学生として東京近郊で過ごし，その後日本人男性と結婚して日本で子育てをした台湾人女性 3 人のライフストーリーを分析した．子供へのインタビューから推測された結果とは異なり，3 人の女性たちは決して海外移住の志向が強かったわけでも，子供に中国語を継承させたくなかったわけでもないことが明らかになった．実は，今回提示できなかったライフストーリー後半で，彼女たちは子供の言語教育や進路選択において様々な戦略的介入を行っており，子供の現在 (調査当時) の進路や自身のこれまでの人生を概して肯定的に評価している．後半部分の語りはまた別の機会に論じたい．

参考文献

呉書雅 (2011)．戦後の台湾留学生派遣政策の変容　広島大学高等教育研究開発センター大学論集，43，369-379.

秦かおり・岡本多香子・井出里咲子(2017). 出産・子育てのナラティブ分析―日本人女性の声にみる生き方と社会の形―　大阪大学出版会

中村香苗(2020). 日本育ちの日台国際児から垣間見える「日台関係」―台湾の日本語学科在籍生の成長経験から―　口頭発表　2020 年文藻外語大学日本語学科国際シンポジウム「日本文学・言語・文化　移民時代の日本語」

桜井厚 (2002)．インタビューの社会学―ライフストーリーの聞き方―　せりか書房

塩入すみ (2019) ロケーションとしての留学―台湾人留学生の批判的エスノグラフィー―　生活書院

在日外国人青年の母語認識と自己認識の発達と形成

－2人の若者のライフストーリから－

佐藤美奈子(国立民族学博物館)

1. はじめに－研究の概要

本研究では,「ニューカマー」と呼ばれる外国人移住者の子どもとして来日し，日本の外国人受け入れ校で高校時代を送った2人の女性のライフストーリーを取り上げ，欧州評議会が提唱する複言語主義（Coste, et.al.2009）と，文化人類学の一分野として発展してきた言語社会化論（Ochs and Schieffelin 2012）を理論的枠組みとして分析する．複数の母語定義基準を提唱する Skutnabb-kangas（1981）と，関係言語の相対的地位から言語の「優位性」の概念を提唱する Weinreich (1976) の見解を融合し，Grosjean (2008) の「ホリスティックな視点」から，複数の言語をもつ複言語話者の言語能力と生活と人生を共時的に，また通時的にとらえる．それにより，彼女たちが自身の複数の言語をどのように認識し，その言語認識が彼女たちの自己認識や自身の置かれた現状に対する認識にどのように関係しているかを明らかにする．

2. 研究の背景—「ニューカマー」の急増とA市

1970年代から1980年代にかけ，フィリピンや南アジア，南米諸国からの日系人等,「ニューカマー」と呼ばれる出稼ぎ労働者の来日するようになった．1990 年の「出入国管理及び難民認定報」改正により，その数はさらに急増した（西原,杉本 2021: 60-61）．法務省出入国在留管理庁統計（2020年末）外国人入国者数は430万9922人，在留外国人数は288万6021人である．本研究が対象とする外国人受け入れ高校X高は，A市に位置する高校である．A市は，国勢調査基本単位レベルでみた外国人集住地区数として全国でも上位にあることで知られる都市である．また，集住地区に居住する外国人の割合も高く，市の南西部に位置するB地区は，特にブラジル人の割合が高いことで知られ，ブラジル人集住地区となっている．一方，市の北東部に位置するC地区は，B地区ほどではないものの，中国人とフィリピン人の割合が高く，中国人とフィリピン人の集住地区となっている．X高はB地区にあり，インフォーマント2人もB地区在住である．

3. 本研究の目的と着眼点

本研究の目的は，第1に，青年期から若い成人期の複言語話者の言語認識を，特に，言語アイデンティティとその基盤となる言語の定義に着目して明らかにすることである．第2は，移動する若い複言語話者の言語社会化と，その過程における彼らの複数の言語の関わりを明らかにすることである．これらの考察において本研究が着目するのは，複数の言語間における英語の位相と，インフォーマント2人の年齢，すなわち彼女たちは今，高校を卒業し実社会へ出ようという決断の時期にあるということである．第1に英語について,「移動する子ども」（川上 2010，他）は，出身国へ戻ったり，あるいは第3国へ渡ったり，とその後も移動していく可能性が高いといわれる（川上 2010）．彼女たちにとって，英語は，第一言語（ネパール語，ポルトガル語）と移住社会の言語（日本語）という2つの言語に加え，学校教育を通して生活の主軸のひとつとなってきた言語である．さらに彼女たちが今後も移動していく可能性が高い青年たちであることを考慮したとき，世界言語である英語が高い実用的価値をもつことは明らかである．加えて，日本社会は，日本語が高い実用的機能を担う一方で，威信性という意味では英語が日本語と並ぶ高い価値をもつ社会でもある（山本 2013）．移動を想定した将来設計と日本社会の暗黙の「言語ヒエラルキー構造」のなかで，彼女たちは複数の言語のなかで英語をどのように位置づけてきたか，実用面と精神面双方から着目する．

第2に彼女たちの年齢について，日本在住の，外国につながりをもつ子どもたちの問題は，これまで学校教育におけるマイノリティ教育問題と関連して取り上げられることが多かった．そのため初等教育を中心とする日本語指導や日本での生活への適応指導の方法的模索や制度的改善が研究の焦点とされ，言語的にも現在の居住社会の言語である日本語と，子どもたちの本国の言語（継承語）の2つを軸とする傾向があった（志水 2000; Ogbu 2000; 堀家 2010）．近年，大人となった「かつての移動する子ども」が，自身の移動の人生と複数の言語環境で育った経験を振りかえり，「語り」を通し

て再構築する（谷口 2000）過程に着目する研究が発表されつつある（川上 2010, 谷口 2005, 2010, 他）．しかしながら，その狭間で「子どもでもなく，大人でもない」過渡期の青年たちは，研究の対象から抜け落ちてきた．彼らは，もはや親に連れられて移動するしかなかった子どもではない．かといえ，まだ，自身が経てきた過程を振りかえるほどの地点には到達していない．本研究が対象とするのは，今まさに学校社会から実社会へと踏み出し，自分の道を模索しようとする，過渡期の青年たちであり，「これまで」と「今」と，とりわけ「これから」を見つめる視線が，彼女たちの言語認識にどのように関わってくるのか，日本語と継承語と英語という 3 つの言語を軸に考察する．

4. 分析概念と先行研究

本研究では，複言語話者の「母語認識」と「言語アイデンティティ」を分析概念とする．

4.1 「母語」の定義と，母語を定義する過程とその意味をめぐる考察

Skutnabb-Kangas（1981: 18）は，「母語とは何か」「母語を定義することはなぜ大切か」と問い，母語を定義する複数の基準として，第一言語，言語能力，使用頻度，心的態度（attitudes）（「内的同一性（internal identification）」と「外的同一性（external identification）」を提唱した．近年，世界的な人の移動が活発化し，個人と民族的，国家的帰属の関係が複層的になるなか，Skutnabb-Kangas（1981）の複数の基準による母語定義を理論的枠組みとして多言語社会や複言語話者の言語認識やアイデンティティの形成を考察する研究が相次いで報告されている．Ying-Ying Tan（2014）は，シンガポールの若者を対象に，民族の言語とは別に英語を新たなアイデンティティの基盤として育つ世代を描写した．そして共時的な視点から現在の若者における複層的な言語アイデンティティに着目する．通時的視点からは，鄭（2011, 2014）が中国朝鮮族を対象とし，中国朝鮮族日本語学習者の言語意識をライフストーリーから考察した．その結果，「母語」「母国語」「外国語」をめぐる葛藤やアイデンティティの揺れを認め，言語の境界を生きる者にとって「境界」とは「乗り越えていく」ものではなく，そこに「生きること」として考える必要があると提唱する．松尾（2008）は，日本の植民地時代の台湾における日本語学習者を対象とし，「母語」はひとつではなく，生涯を通じて時代により変わり得ることを明らかにした（松尾 2008: 482）．

4.2 「アイデンティティ」という概念

「アイデンティティ」という概念については，どの視点から，どの側面に焦点を当てるか，どのような方法でアプローチするかによりさまざまな捉え方が提唱されている．本研究では，第 1 に，「アイデンティティ」を捉える視点として，主に心理学領域で対象としてきた「個人アイデンティティ」に着目する．第 2 に，アイデンティティの側面としては，アイデンティティの言語に結びつく側面として「言語アイデンティティ」を対象とする．最後にアイデンティティへのアプローチの仕方という点からは，本研究でインフォーマントから得られたアイデンティティは，ナラティブ・アプローチに基づく「ナラティブ（物語的）・アイデンティティ」（谷口 2013: 45）と呼ばれるものである．

(1)「個人的アイデンティティ」

在日外国人およびその子どもたちを対象とした先行研究では，各々のマイノリティ集団にユニークな「エスニック・アイデンティティ」に着目することが多かった．それは，自らが主体的に選択するものではないという意味で「属性的なアイデンティティ」（Phinney & Rosentham 1992: 149）とする見解や，集団を維持する「主観的アイデンティティ」（Devos 1995: 25），あるいは 「われわれ感覚（we-feeling）」や「所属感（belonging）」と関連した「集団的アイデンティティ」（Ogbu 2000: 417）と呼ばれ（Ogbu 2000: 417），集団ごとの類型化や対応の根拠として説明されてきた．しかしながら，本研究のインフォーマントからは，むしろそうした民族で「一括り」（堀家 2010: 52）した，「期待される民族役割」から解放され，「脱マイノリティ・非マジョリティ」（金 1999）の境界に生きることに心地よさや「自分」を見い出そうとする姿勢が読み取れた．彼女たちは，日本社会でマイノリティとして生きてきた親世代がエスニック・アイデンティティを強くもち，集住して暮らし，民族としてのアイデンティティを互いに確認し合うことで「自分たち」を維持してきていることを鋭敏に感じ取っている．同時に，それが日本人住民との軋轢を招いていることも知っている（『Familia 保見団地』2018）．本研究では，ニューカマーの子どもとして来日した彼女たちが，移民二世あるいは三世として，自身を取り囲む卑近な集団としてのマイノリティ集団と，より大きな日本社会というマジョリティ集団の間で，「個人」としてどこに自身の立ち位置を見い出そうとしているか，所与のアイデンティティではなく自ら選択し，獲得するアイデンティティとして，「個人的アイデンティティ」（Erikson 1986: 127; Grotevant 1992: 73）を模索する過程に着目する．

(2)「言語アイデンティティ」

アイデンティティにはさまざまな側面があるなか，とりわけ言語と結びつく側面を，「言語アイデンティティ」（河原 2004 : 181）と呼ぶ．言語には，他人に何かを伝達する「実用的機能（practical function）」（河原 2004 : 193）に加え，自分が何者であるかを確認する「自己確認機能（identifying function）」（河原 2004 : 193）がある．「言語アイデンティティ」

は，「言語によって確認された自己」(河原 2004：181) であり，後者の機能と重なるものである．ただし，複言語話者の場合，「ある人がある言語を自分自身の主要な言語と考えること (bilingual identification)」と，その人の言語能力や生活における使用頻度は必ずしも一致しない (小野原 2004: 26)．そのため，「言語アイデンティティ」の考察に際しては，「自分がある言語を自分の言語と認めるかどうか」(内的同一性) ということと，「他者がある人をある言語の母語話者として認めるかどうか」(外的同一性) (松尾，他 2008：468) に相違が生じることがある (Norton 2000；Skutnabb-Kangas and Phillipson 1989；Skutnabb-Kangas 1981；YingYing 2014；松尾，他 2008；鄭 2011, 2013, 2014)．本研究の調査では，若者たちが，周囲から既定される，あるいは期待されるアイデンティティ (外的同一性) からの解放を求め，あえて，それとは異なる方向へ自己の内的なアイデンティティを形成していこうとする傾向が観察された．

(3)「ナラティブ・アイデンティティ」

「ナラティブ・アプローチとは，ナラティブ (物語) という準拠枠を用いて，当事者の視点から経験の意味を解釈することを重視する質的研究の一分野である (Bruner 1986; Clandinin & Connelly 2000; Polkinghorne 1988; 山田 2007; Taniguchi 2009; 谷口 2013, 他)．ナラティブは「人々が自分の経験を言語化し，経験の意味を理解するための媒体である」(谷口 2013: 45)．本研究の 2 人のインフォーマントと調査者は，彼女たちが高校 3 年生の秋から翌年の春，3 月に卒業するまで，幾度となく話す機会をもってきた．卒業までの半年間は，進路についての家庭での話し合いや学校での保護者面談が繰り返しおこなわれ，そのたびに彼女たちの気持ちは大きく揺れた．そして彼女たちは，調査者に「ねえねえ，この前のことだけど，やっぱり考えてみたら・・・・」と，新たな状況の進展や心境の変化を報告した．彼女たちは，調査者を相手に語り，語り直す過程を繰り返すなかで，自分の状況や認識を確認し，「わたしの物語」を構築していった．

4.3 言語社会化とアイデンティティをめぐる先行研究

言語社会化論の立場から，移民の言語社会化とアイデンティティの関係についても新たな研究が発表されつつある．Norton (2000) は，社会化に伴う言語アイデンティティの可変性に着目し，カナダに移住した直後の 4 人の移民女性の言語習得の過程をナラティブの言説をもとに考察した．「アイデンティティは一貫したものではなく，多様で矛盾に満ちたものであること」 (Norton 2000：125)，さらにその時どきの状況において共時的にも通時的にも変化するものであることを明らかにした．河原 (2004) は，在日フィリピン人女性へのインタビューを通し，その言語アイデンティティが複数の言語と出会い，学んでいく過程で，「分裂」(河原 2004：186) し，同時に統合へと向かう過程を経て「多元的言語アイデンティティ」(河原 2004：186) を形成していくことを指摘した．

5．方法

本研究は，エスノグラフィーとライフストーリーの 2 つの方法を融合させる．調査は，大きく 2 つの過程から構成される．第 1 は，高校 3 年生となったインフォーマントを対象に 5 月から 10 月にかけておこなった半構造化インタビュー調査である．Skutnabb-Kangas (1981) の複数の母語定義基準を参考に，① 習得順序 (第一言語，第二言語，その他)，② 言語能力 (各々の第一言語，日本語，英語についての，読む・書く，話す・聞く，総合能力に関する当人の「能力観」)，③ 使用状況 (家庭・地域社会，学校といったドメイン別，対話者別の「使用観」)，④ 情緒的絆，⑤ 言語アイデンティティ (内的同一性と外的同一性，および両者の相違)，についてたずねた．第 2 は，第 1 のインタビュー調査の回答結果についてのフォローアップ調査も兼ねて，翌年の 3 月の卒業までの半年間にわたりおこなったライフストーリーインタビューである．学校以外の場での彼女たちの現在の言語使用に，幼い頃からの言語遍歴も加え，共時的視点と通時的視点の双方から若い複言語話者が日本社会や居住地域の言語状況をどのように捉えているか，そのなかでの自分自身の複数の言語と，それらを使い分けることで暮らす自分自身をどのように意識してきたかの言語観と自己観をたずねた．本発表では，第 1 の半構造化インタビュー調査の結果と，第 2 のライフストーリーインタビューを中心に，さらに卒業後のやり取りのなかで得た近況も交え，若い複言語話者の，歩み出したばかりの「人生史」(Coste, et.al. 2009) を，当人の語りから考察する．各々の「継承語 (第一言語)」と移住先の社会の言語(日本語) という 2 つの言語軸に，国際言語としての英語がどのように関わり，彼女たちの言語認識と卒業後の進路選択に影響を与えたかに着目する．

6．考察

彼女たちの語りから，特に英語との関わりに関係して言及された部分に着目してみたい．

6.1 「弱い」第一言語と「言語アイデンティティ」の新たな基盤としての英語—MAI

MAI は，ネパール出身で，母親が日本人と再婚したことから 13 歳のときに母親と一緒に来日した．ネパールでは英語を教授言語とする小学校に通っていた．観光業に従事する実父は英語が得意で，MAI の英語習得を強く期待して

いた.「ネパールでも，ネパール語は英語よりも弱いと思っていたけど，日本にきてネパール語は，本当にダメなんだな，ってすごく実感した」という．来日し，母親は MAI と 2 人のときにはネパール語で話すが，継父や継父との間に生まれた妹が一緒のときは日本語を用いる.「母は，わたしにはネパール語を維持してほしいんです」．MAI は，インタビューで，「情緒的な絆」という点ではネパール語を回答したが，日本での生活やこれからを考えたとき「自分を支えてくれるのは英語」と述べた．そして，「言語アイデンティティ」の基盤となる言語して英語を回答した.

6.2　モラトリアムの言語，将来の担保としての英語–AMI

両親ともにブラジル人の AMI は，「どうしてわたしが日本に来ることになったのか，どうしても納得できなかった」という．それでも日本語検定 1 級に合格するほど日本語の学習に取り組んだ.「ちゃんとここの人として暮らしたいから.」しかしながら，色白で巻き毛の AMI の外見はいかにも「外国人」であり，「誰もわたしに日本語を話すことを期待しない」という．両親は，「すぐに帰るから」と日本語を覚える気はない．高校 2 年生のとき，AMI は，英語スピーチコンテストに学校代表で出場することになった.その際，「外国人だから英語ができる」と日本人生徒にいわれたことにショックを受けた.「わたしにとって英語は，日本人の子が英語を勉強するのと同じなのに」，「要するに日本人じゃない，ってこと」.「外国人」としてひと括りされている自分を感じた．その一方で，「それならそれでもいいかな」と思ったという.「卒業したらブラジルに一人で帰る，その後はわからない」．AMI にとって英語は，どこで生きていくか不確定の「モラトリアムの言語」であり，それがあればどこででも生きていける「担保の言語」としてある.

7．結論

複言語話者にとって自己の複数の言語とは，共時的視点からは「無差別雑多な総体」（Weinreich 1974）である．モノリンガルが 1 つの言語で賄う機能を，複言語話者の場合は，複数の言語が各々の「部分能力」（Coste, et.al.2009）を「相補的」（Grosjean 2008）に提供し，協働しながらすべての必要を網羅している．一方，通時的視点からは，「流動的な総体」（Cristophersen 1948）としてある．たとえ第一言語が強い情緒的絆を感じさせるものであっても，それが自身の現在と将来を支える力を失えば，使用の機会は減少し，おのずと能力的衰退を招く．その一方で，たとえ実用的に必要ないと頭ではわかっていても，自身の言語能力（第一言語）に衰退を感じたとき（「ことばが出てこなかった」），彼女たちは，ことばとの距離感を感じ（「自分のことばとが遠くなった気がした」），自分のどこかが「崩れていく」／「零れていく」ように感じ，存在の不安に駆られたという．本研究の若い複言語話者の語りからは， Skutnabb-Kangas（1981）が母語定義の複数の基準として提唱する，能力（感）・実用機能・情緒的絆がそれぞれ個別の基準として意味をもつ一方で，Grosjean（2008）が「ホリスティックな」（Grosjean 2008: 9）視点から指摘するように，それらの基準ではかられる言語の価値が相互に関連し合い，総体として彼女たちの言語アイデンティティの基盤となっていることもうかがえた.

そのなかで英語が，彼女たちのなかで占める位置づけは独自である．少なくとも現時点で，英語は，実用的にも能力的にも彼女たちの第一言語や日本語と比較して「優位」（Weinreich 1976)にあるわけではない．情緒的絆という面ではなおさらである．にも関わらず，むしろそのような絆や家族からの「期待」から自由であることが，英語を彼女たちにとって特別なものとしている. そして MAI も AMI も，自身の現在とこれからを支える（言語）アイデンティティの基盤として，各々の第一言語でもなく，少なくとも彼女たちが現在暮らす日本語でもなく，英語を指定した．MAI にとって英語は，自身の「弱い」第一言語に代わる新たな「アイデンティティの基盤」としての位置づけである．また MAI からも言及されたことであるが，特に AMI にとって英語は，モラトリアムの言語，あるいは不確定な未来の担保というべき存在として位置づけられている．そこには，日本社会における言語ヒエラルキー構造と，国際社会における世界的共通語としての機能が背景としてあるが，彼女たちが今まさに自身の将来を模索する年齢にある，ということも関係している.

本研究の 2 人の若い複言語話者は，「移動する子ども」として「空間を移動」し，「言語を移動」（川上 2013: 3）してきた．さらに日本では学校や地域社会，自宅で，と言語を切り替えることで周囲との距離感を図り，自身の立ち位置のバランスをとって暮らしてきた．民族集団として一括りされる「エスニック・アイデンティティ」からの解放を求めつつ，マジョリティに同化するのでもなく，境界に生きることに，「集団アイデンティティ」からの解放と，「個人アイデンティティ」の獲得の可能性を見い出そうとしている．その意味で，文化的しがらみから解放された世界言語としての英語は，そのような「個」としての生き方を模索する若者の「個人的・言語アイデンティティ」の基盤として，少なくとも現在，最も「しっくりくる言語」なのかもしれない.

在韓日本人女性の語りに見られる日韓の政治・歴史的問題への係わり

ーなぜ彼女たちは知識を得ようとしないのかー

竹村博恵(大阪大学大学院生)

1. 研究の背景

本研究では，在韓日本人の中でも韓国人男性との恋愛結婚を機に韓国に移住し現地で日韓にルーツをもつ子供を養育する日本人女性にインタビュー調査を実施し，インタビューの中に現れたナラティブとそれを取り巻く会話の両方を分析対象に定め，日韓の狭間で生きる彼女たちがどのような社会状況や関係性の中に身を置きながら暮らしているのかについて考察していく．彼女たちを対象とした先行研究では日韓の間に存在する政治・歴史的問題（以下，「日韓問題」と略）に関する知識を得ようとする者と得ようとしない者の存在が指摘され，前者は韓国社会を理解し適応していこうと努力している者や韓国で歴史教育を受ける我が子を守るために自ら学ぼうとする者として位置付けられている（及川 2021）．しかしながらそれらの位置付けからは知識を得ようとしない者の存在が排除されており，彼女たちがなぜ知識を得ようとしないのかについての深い考察が行われていない．在韓日本人女性の養育上の葛藤について調査した박애스더（2017）と박세희（2017）は一見消極的なように見える彼女たちの選択の背後には，自身がマイノリティとしての声を上げることが我が子の韓国生活における幸せや自身と家族との関係を脅かすことになるという不安が存在していると指摘し，そのような選択も彼女たちにとっては韓国社会で生きていくための戦略の一つであると報告している．

2. 研究の目的と課題

本稿では彼女たちが知識を得ないという選択をどのような社会状況の中で行っているのかを明らかにすることを目的とし，彼女たちへのインタビューの中に現れた日韓問題に関する知識を得ようとしない理由に関するナラティブを分析対象として取り上げる．そして 1）彼女たちがナラティブ領域と相互行為の場の両方において自らをどのように位置付けているのか，2）語ることを通じて表出・構築される彼女たちのアイデンティティとはどのようなものかという 2 つのリサーチ・クエスチョンについて明らかにし，その結果をもとに 3）どのような理由から彼女たちが知識を得ないという選択を行っているのか，またその際に彼女たちが身を置く社会状況がどのようなものかという 3 つ目のリサーチ・クエスチョンへの回答を試みる．

3. 研究方法

3.1 調査方法

本研究で使用するデータは，筆者が 2019 年 2 月，8 月，9 月，2020 年 2 月に韓国で実施したインタビュー調査の一部である．インタビューは協力者 2 名と調査者 1 名による 3 名の多人数会話の形態で実施され，参加者は調査者を含む全員が韓国人男性と恋愛結婚し韓国で日韓にルーツをもつ子供 1-3 名を養育中の在韓日本人女性である．調査者と協力者 4 名は初対面であったが，データ 1・2 のインタビュイー同士は普段からやり取りのある親しい間柄であった．調査に際しては 1 台のボイスレコーダーと 2 台のビデオカメラによって録音・録画を行った．以下，表 1 に参加者の基礎情報を記載する．

表 1　インタビュー参加者の基礎情報（参加者の氏名は全て仮名）

データ番号	参加者	仕事	在韓歴	実施場所	時間
データ 1 (2019/9/10)	ナオ	専業主婦	2 年	協力者の友人宅	94 分
	ユキ	日本語教師	8 年		
データ 2 (2019/9/9)	エリ	日本語教師	7 年	調査者自宅（韓国）	111 分
	チヒロ	専業主婦	9 年		
データ 1, 2,	調査者	大学院生	7 年		

3.2 分析の枠組みと方法

本研究ではアクティヴ・インタビュー（Holstein & Gubrium 1995）を採用しインタビューの中に現れた語りの内容だけでなく，それが語られるプロセスも分析対象に含めた．そして，インタビューの中に現れたナラティブをスモール・ストーリー（Bamberg & Georgakopoulou 2008）の枠組みに従って抽出し，ナラティブ領域と相互行為の場における彼女たちの位置付けとアイデンティティを明らかにするためにBamberg（1997, 2004）の提唱したポジショニング分析を実施した．分析に際しては，語りの中で示される語り手の自己（レベル1），相互行為の場の中で示される語り手の自己（レベル2），レベル1・2の結果から示される文化的・社会的自己（アイデンティティ）（レベル3）の3つのレベルから分析・考察を行った．

4. データと分析

4.1 データ1：「どれが正しいの？」

データ1の開始前，ユキとナオは韓国人の夫と日韓問題に関して話をしない理由を調査者に話していた．そこで2人は日韓問題に関して知識のない自分達が不必要な発言をすると夫が腹を立てる可能性があることに触れ，そのような状況を招くのは嫌なので話をしないと述べた．それに対し調査者が知識を身つけようとは思わないのかと質問すると，2人は思わないと返答した．データ1では，ユキがその理由などについて4つスモール・ストーリー（S1-S4）を交えつつ説明する．

＜データ1：「どれが正しいの？」＞

10. ユキ　:(..)知識を例えば得るにしても
11. 調査者:((頷く))
12. ユキ　:((右の手のひらを広げる))インターネットの
13. 　　:情報って一番簡単じゃないですか?
14. 調査者:((何度も頷きながら))うんうん
15. ユキ　:((指でなぞる仕草を反復))じゃあどれが正し
16. 　　:いの?って[なりません? <S1>
17. ナオ　: 　　[((何度も頷きつつ))うんうん
18. 　　:[((ユキを見て頷きつつ))なりますね
19. 調査者:[((頷きつつ))うんう:::ん
20. ユキ　:[あまりな膨大な量から::じゃあ本当にこれ
21. 　　:が(..)正しい知識(.)ていうのは(..)どれですか?
22. 　　:[(.)って <S2>
23. ナオ　:[((何度も頷く))
24. 調査者:[((首を傾げ真顔のまま頷き))うん:::

＜中略＞

37. ユキ　:で((手に持っている携帯を何度も指差し))読んだ
38. 　　:ところで自分::は:本当のだから情報?(..)を((情報
39. 　　:の部分で再度何度も線を引くような仕草))
40. ナオ　:((頷く))
41. 調査者:((頷く))うん
42. ユキ　:って難しくって <S3>
43. 調査者:[((頷く))
44. ナオ　:[((頷く))
45. ユキ　:だから(1)まためんどくさい <S3>
46. 調査者:[((頷く))うん::
47. ナオ　:[((頷く))
48. ユキ　:そこから先には::
49. 調査者:((頷く))
50. ユキ　:結構な労力やと[思うんですよ@@@@
51. 　　:¥-うんねえ-¥
52. 調査者: 　　[((頷く))うん: :
53. ナオ　: 　　[((頷く))
54. ユキ　:うん::: (1)そんな感じですね::
55. 調査者:[そうですねぇ
56. ナオ　:[((何度も頷く))
57. ユキ　:だからもうちょっと簡単に誰か説明してくれ
58. 　　:たら::
59. 調査者:((何度も頷く))
60. ナオ　:((じっとユキを見る))
61. ユキ　:もしかしたら私も(.)((ナオを見て))ね?
62. ナオ　:((頷いて))うん
63. ユキ　:戦えるかもと[¥-思うけど-¥ <S4>
64. 調査者: 　　[((微笑みつつ))う::ん

まず，S1-S4におけるユキの位置付け（ポジショニング・レベル1）について述べる．S1,2でユキはネットで日韓問題に関する情報を調べた際に「正しい知識」(21)がどれなのかわからない私（レベル1）という位置付けを示す．続くS3では「本当の」，「情報」(38)を見つけるのが難しくその作業が面倒な私（レベル1），S4では日韓問題について「簡単に誰か説明してくれたら」(57,58)戦えるかもしれない私（レベル1）という位置付けをそれぞれ提示している．次に，相互行為の場におけるユキの位置付け（ポジショニング・レベル2）について述べる．データ1の中でユキはまずS1-S3を挿入しつつ自分が知識を得ようとしない理由について説明する．ユキは12-16行目でネットを介して情報を入手した際に「どれが正しいのってなりません?」(15,16)と問いかける．それに対しナオと調査者が頷きつつ同意を示し(17-19)，それを見たユキはS2でネット上には日韓問題に関連した情報が膨大に存在するという状況に言及する．そして，その中から正しい知識を選び出すことの困難さを再度訴え，その主張に対しナオと調査者は前回と同様に頷きつつ同意を示す(23,24)．その後S3でユキは再度「本当の」，「情報」(38)を選び出すことの困難さを強調し他の参与者が頷く様子を見せると(43,44)，今度はその

作業が自身にとって「めんどくさい」(45) ものであるという認識を示す．また 48, 50 行目では「そこから先は」,「結構な労力やと思う」と述べ上述した認識を反復して強調し，ナオと調査者はそれに対し同意を示していた (46, 47, 52, 53)．以上の点からここまでのやり取りにおいて，ネット上の日韓問題に関する情報が膨大すぎて正しい知識がどれか識別できない私（たち）（レベル 2），正しい知識を識別することは手間のかかる面倒な作業だと感じる私（たち）（レベル 2）という位置付けが 3 人の間で共有されていることがわかった．その後 S4 では，ユキが日韓問題に関して誰かが説明してくれれば「もしかしたら私も」,「ね?」(61) とナオに問いかけ，ナオの同意を得ると直後に「戦えるかもと思うけど」(63) と発言する．ここでユキは戦う相手が誰なのか具体的に言及していないが，データ 1 の開始前に韓国人の夫と日韓問題に関する話題について話をするかというやりとりが行われていたことから，戦う相手が夫もしくは韓国人を指している可能性を推測することができる．また「思う」(63) の部分が笑いを伴って発話されていることから，ユキが例え知識を得たとしても政治的な話題に関して韓国人と争うという状況に非現実性を感じている事が窺える．そして調査者もユキの発言を笑みを浮かべて頷きつつ聞いており，2 人が情報収集ができたとしても韓国人と戦うことに実現性を感じられない私（たち）（レベル 2）という位置付けを共有している様子が見受けられた．最後に，レベル 1 とレベル 2 両方の位置付けを提示する中でユキが実践している文化的・社会的自己（ポジショニング・レベル 3）について述べる．ユキはデータ 1 の中で日韓問題に関する情報がネット上に膨大に存在すること，そしてその中から正しい知識を選別するには労力を要すること，情報を得られたとしても韓国人と戦うことに現実味を感じないことなどを説明していた．これらのやりとりから，データ 1 の中でユキが日韓問題に関する知識を身につけようとは思わない私（レベル 3）という文化的・社会的自己（レベル 3）を構築していることが明らかになった．また，分析する中で協力者 2 人が日韓問題に関する正しい知識というものが存在していると認識していること，知識を得たとしても韓国人と日韓問題に関して争うことは現実的ではないと感じていることがわかった．

4.2 データ 2：「この国で住みづらいなって」

データ 2 の開始前，参与者 3 人は子供から日韓問題に関連する質問を受けたらどう返答するか話していた．協力者 2 人は自身も深く知らないため説明することができないと発言し，それを受け調査者が知識を身につけようとは思わないのかと尋ねるとエリは思わないと答えた．そして知識を得るためには携帯電話を使用するが，ネット上には偏った内容の情報も多く存在していると述べた．データ 2 はその直後から始まり，情報を得た場合何が起こるかがエリによって説明される．なお，83 行目でエリが言及している「独島」とは，日本では竹島，韓国では独島と呼称される同一の島の名前を指している．

＜データ 2：「この国で住みづらいなって」＞

77. エリ　:((左手に携帯を持つ仕草))もし自分が見たペー
78. 　:ジが(..)100%正しいかどうかもわからない(..)から
79. 調査者:[1 う::::::ん
80. エリ　:[1 もしなんかこう偏っただからすごい日本よりの
81. 調査者:[2((頷く))うんうん
82. エリ　:[2((左手に携帯を持つ仕草))ところ見ちゃって
83. 　:あ(..)独島は全然韓国のじゃないやんみたいな
84. 　:(..)思ってしまったら
85. 調査者:うん
86. エリ　:なんかすごい(..)喧嘩になりそうっていうかもう旦
87. 　:那に対しても韓国に対してもなんでこんなんや
88. 　:ってんのってってすごい自分::が(..)なんか
89. 調査者:ああ::なる[ほど
90. エリ　: 　[もし(.)((首を傾げて))ほっほんとのこと
91. 　:がまあ(.)事実じゃないかもしれなくてもなんかそ
92. 　:ういう(..)なんか事実を知ってしまったら
93. 調査者:((頷く))
94. エリ　:今は知らんからっていう(.)まあ言い訳で:: (2)何
95. 　:にもフラットな感じっていうか
96. チヒロ :((頷く))
97. エリ　:まあ なんか 2 人とも喧嘩してるわっみたいな
98. 調査者:((頷く))
99. エリ　:韓国と日本喧嘩してるわぐらいの(..)感情で止め
100. 　:れてんのが
101. 調査者:((頷く))
102. エリ　:例えばこう(..)深く知っちゃって:
103. 調査者:((頷く))
104. エリ　:ええ何ゆってんの韓国とかってなっちゃったら
105. 調査者:((頷く))
106. エリ　:この国で住みづらいなって
107. 調査者:[((頷く))う::::ん 　[((頷く))
108. エリ　:[ゆうの(..)なんか深層心理で思って[::なんか調
109. 　:べてないのかなってゆうのはちょっとあるんで
110. 　:すけど:
111. 調査者:[ああ::なるほど:
112. チヒロ :[((頷く))

まずスモール・ストーリーを語る中で示されるエリの位置付け（レベル 1）について述べる．語りを通してエリは「偏った」,「すごい日本よりの」(80) 情報を見て韓国人の夫と喧嘩になる状況 (80-92, 102-104) と，深く知らないが故に「フラットな感じ」(94, 95) を維持できている現在の状況 (97, 99, 100) を描き出す．前者では情報の影響で夫や韓国に対し「なんでこんなんやってんの」(87, 88),「何ゆってんの韓国」(104) といった感情を抱くエリの様子が描かれ，情報を得ることで韓国と「喧嘩」(86) になる可能性のある日本人の私（レベル 1）という位置付けが示される．対する後者では日韓問題ゆえの日韓対立を「2 人とも喧嘩してるわ」(97),「韓国と日本喧嘩してるわ」(99) と第三者の立場から見つめるエリの姿が描かれ，深く知らないが故に客観的にその状況を受け止められる私（レベル 1）という位置付けが提示される．また 102-110

行目では深く知った場合に何が起こるかに言及し，自身が韓国と喧嘩するような状況になれば「この国で住みづらい」(106)と「深層心理で思って」(108) いる点に触れるとともに，それが知識を得ようとしない要因のように感じると述べ韓国で住みづらくなる可能性を考慮し知識を得ようとしない私（レベル 1）という位置付けを示す．次に，相互行為の場におけるエリの位置付け（ポジショニング・レベル 2）について述べる．エリは 77-78 行目で携帯から得た情報が「100%正しいかどうかわからない」と述べ，それに対し調査者は曖昧な返答を返す (79)．続けてエリは日本寄りの情報を得た場合に何が起こるかを説明し (80, 82-84, 86-88)，調査者が 89 行目で「なるほど」とその考えに理解と同意を示す．ここでは日本寄りの情報は自身と韓国との間に諍いを生じさせる要因となると考える私（たち）（レベル 2）という位置付けを 2 人が共有している様子が観察された．その後エリは「言い訳」(94) と前置きした後に，現在は知識がないゆえに「フラットな感じ」(95) のまま韓国で生活できていると話す．その意見に対しチヒロが頷く様子を見せ (96)，協力者 2 人の間で知識がないからフラットな状態のまま韓国で生活できている私（たち）（レベル 2）という位置付けが共有される．続いてエリは「フラットな感じ」(95) の内状について 97-100 行目でより詳細に言及し，知識がないゆえに得られる利点と知識を得ることによって生じる危険性を調査者に説明する．それに対し調査者は 107 行目で頷く様子を見せ，それ故に知識を得ようと思わないというエリの見解 (108-110) に対しては「なるほど」(111) と理解と同意を提示し，チヒロも頷きを示す (112)．ここでは韓国に住みづらくなるという不安から知識を身に付けることに躊躇する私（たち）（レベル 2）という位置付けが参与者 3 人の間で共有される様子が見られた．最後に，レベル 1 とレベル 2 両方の位置付けを提示する中でエリが実践している文化的・社会的自己（ポジショニング・レベル 3）について述べる．エリはデータ 2 の中で知識を身につけようと思わない理由について説明していた．それらのやりとりから，データ 2 の中でエリが日韓問題に関する知識を得ることに意味を見出せない私（レベル 3）という文化的・社会的自己を構築していることが明らかになった．また分析を行う中で，情報の中には「100%正しい」(78)，「ほんとのこと」(90)，「事実」(91, 92) が存在しているとエリが認識していることがわかった．また同時に，知識がないからこそ「フラットな感じ」(95) を維持できるのだという自身の意見を「言い訳」(94) と評価づける様子からは，知識を得ようとする立場と比較して知識を得ようとしない自身の立場をネガティブなものとしてエリが捉えていることが窺え，日韓問題に関する知識を身につけるべきだという規範意識のようなものがエリの中に存在している可能性が示唆された．

5. まとめ

本稿での分析結果からは，日韓問題に関して入手できれば「戦えるかも」しれない「正しい知識」というものがあると彼女たちが考えていること，一方で知識を得られたとしても韓国でマジョリティであり幼い頃から日韓問題に関して学んでいる韓国人と，結婚移民であり日韓問題について学んだ経験も乏しい自身が争うことは現実的ではなく，韓国での安定した生活を守るためには争いを避け「フラットな感じ」を維持することがより重要であると彼女たちが認識していることが示された．以上の点から言えることは，現在も過去の戦争と関連する対立が日韓両国の間で継続している中で，彼女たちが知識をつけないという選択を通じて両国間の対立の枠組みに抗い自らの生活環境を守ろうとしているということであり，その選択が消極的な姿勢の表れではなく自身が身を置く社会状況との関係性の中で構築された戦略の一つであるということである．しかしながらその発言からは韓国で暮らす日本人として知識を得るべきだという規範意識のようなものが彼女たちの中に存在している可能性が窺え，それ故に自身の選択に自信が持てずに引け目を感じている様子が見受けられた．本稿で得られた結果は，彼女たちの選択の背後に存在する社会状況との関わりについての理解を促すと共に彼女たちへの不必要な誤解を防ぐ契機となり，どのような心理・社会的支援の開発が彼女たちにとって必要かを思案するための一助となったと考える．

トランスクリプト記号

(.) /(..)	0.2 / 0.5 秒以下の短いポーズ	(数字)	(数字)秒の短いポーズ	(( ))	状況説明
＿＿＿	強調的に発音される箇所	?	疑問形の上昇イントネーション	@	笑い(個数は長さ)
:	音の引き伸ばし(個数は長さ)	¥—¥	笑いながらの発話(¥ ¥の間)		
[	発話の重複の開始箇所	-	言い間違いなどによる言葉の詰まり		

(抜粋)

Bamberg, Michael. (1997). Positioning Between Structure and Performance. *Journal of Narrative and Life History*, **7**(1/4), 335-342.

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.

Holstein., James, & Gubrium, Jaber (1995). *The Active Interview*. SAGE Publications, Inc. (山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行訳 (2004). アクティヴ・インタビュー -相互行為としての社会調査- せりか書房)

及川ひろ絵 (2021). 在韓日本人妻の韓日関係を取り巻く不安に関する事例研究 -2019 年の状況を中心に- *일본연구*, **54**, 131-168.

オンラインディスコースの（再）生産過程と「人道主義」の中のヘイト
－アニマルライツ団体の事例から－

木場安莉沙(名古屋文理大学) 張応謙(大阪大学大学院生)

1. はじめに

近年，オンライン上でのヘイトスピーチに関して様々な学術的分野で議論が交わされている．特に 2020 年の新型コロナウイルス感染症アウトブレイク以降は，オンライン上のあらゆる場においてアジア人（特に中国系の人々）に対するバッシングが横行し，これに伴い様々なディスコースの形成が見受けられる．Barreneche (2020) や Gover et al. (2020) は，こうしたバッシングの背景にはアジア人を「他者」として構築し周辺的に位置づける歴史的なディスコースの存在があると指摘している．本研究では，これらの先行研究では分析対象とされていないアニマルライツ団体に焦点を当て，アニマルライツという人道主義的ディスコースの中でアジア人バッシングが行われる過程や，アジア人がディスコース上で構築される過程を明らかにする．具体的には，イギリスに拠点を置くアニマルライツ団体 Protect All WildLife の Facebook アカウントを取り上げ，新型コロナウイルス感染症のアウトブレイク直後でありアジア系へのヘイトスピーチが増加したと思われる 2020 年 3 月～5 月の投稿に対象を絞る．分析は 2 名の研究者が批判的談話分析の手法を用いて行い，投稿内容と各投稿への直近 30 件前後のコメントから特定の国・地域や人物が批判されているものを抽出する．

Facebook におけるオンラインディスコースについては先行研究に蓄積がある．例えば Orru (2014) は，人種差別的な投稿の書き手が巧みに deracialization（人種に関連する（少なくともその可能性がある）議論の俎上から，人種に関する視座を消し去ること）を行うことや，それによって公共の場における人種差別的主張のノーマライゼーション（常態化）が助長されることを指摘している．Chaudhry (2020) は，人種差別など大多数の人々から反発を受ける可能性がある主張の持ち主は社会的孤立への恐れから沈黙を選ぶようになるという"spiral of silence theory"に疑義を唱え，Facebook などの匿名性が低いプラットフォームであっても人種差別的ディスコースが躊躇いなく共有されていることを研究から明らかにしている．Facebook 上の反移民グループにおいて移民や難民がどのようにディスコース的に構築されているかを分析した Ekman (2019) は，Facebook の公開ポストやそれに付随するユーザー同士の（コメント欄を通した）インタラクションが，移民関連のトピックにおいて公に受容される言語使用の境界線をむしろ押し広げると述べている．本研究では Ekman に倣い，Facebook の投稿だけでなくコメント欄を，オンラインディスコース形成の場として分析対象とする．

2. データ例

Van Dijk (1993) によると，批判的談話分析はエリート層の覇権や社会的不平等が維持される談話的ストラテジーに焦点を当て，ディスコース（談話，言説）がいかにしてパワーと支配（dominance）の再生産に貢献しているか・支配のイナクトメントがどのように行われるかを明らかにするアプローチである．また，スピーチの場面や参与者といった様々なコンテクストからスピーチ内のスタイル，修辞，"local"な意味といったスピーチ自体のテクストに至るまでを分析対象とする．本稿ではこの視座に立ち，「アニマルライツ」に関連したディスコースが人種的不平等を維持する過程を明らかにする．先述の通り本研究はイギリスに拠点を置くアニマルライツ団体の Facebook アカウントを対象とするが，当該アカウントによる投稿の全体的な傾向としては，動物虐待や野生動物の殺害・売買等を行う個人・団体（国や地域を含む）を批判するものが多く，コメント欄にも批判対象への攻撃的な文言が多く見られる．こうした攻撃が批判対象のどういった社会的属性に向けられているかを nationality/ethnicity/culture, gender(masculinity/femininity), social class, humanity に分類し，社会的属性とは関連しないと思われる非難や罵倒（"Lock him up!" "Morons!" 等）はこれらと区別した．なお，humanity への攻撃とは，人類や世界全体を非難するような文言を指す．この結果，批判対象がアジア諸国の地域・人物である場合に以下のような傾向が見られることが分かった．

表1. アジア圏／非アジア圏に関するコメント数と批判された属性

	収集したコメント数	nationality/ethnicity/culture	gender	social class	humanity	その他
アジア	1,451	329	3	3	78	401
非アジア（主に西洋）	1,568	44	15	6	100	793

表から明らかなように，対象がアジア諸国であるか非アジア諸国（西洋圏およびその他地域）によって，攻撃される属性には大きな差が見られた．これについて具体例を見てゆく．

2.1　批判対象がアジアである場合のコメント

投稿ではアジア（特に中国）での事例を取り上げたものも多く，これについてはnationality/ethnicity/cultureへの言及がその他地域に関する投稿と比べて多くなる傾向があった．例えば「中国の食文化がパンデミックを引き起こした」という内容の投稿では収集したコメント27件の内1/3にあたる9件がnationality等に関する内容である．なお日付はコメントの送り先の投稿がなされた日付を指す．

＜例1＞What a dirty race of people. This is a disgusting practice and should be stopped immediately. This is what started the killer virus and I hope the ones who caused it are paying the price.（2020年3月21日）

また，アジア圏を"Asia" "the East"等で一括りにしたり，他のアジア諸国と並列するコメントも散見された．以下の例2はノルウェーの捕鯨を批判する投稿，例3は中国にてセンザンコウの密猟者が罪に問われたものの軽度の処罰であったという内容の投稿へのコメントである．

＜例2＞WTF? - who eats whale? I can guess.....the east is proving to be the scourge of the earth, not only by killing, eating and torturing all wildlife out of existence but by spreading pandemics to the rest of humanity.（2020年4月1日）

＜例3＞No surprise the monsters and to think the British and allies balied the out the 2nd world war,we should of nukeed the bastard's like Japan anoughter murdering killing nation（原文ママ）（2020年5月6日）

このように，bombやnukeといった言葉の使用は批判対象がアジアの場合に限って見られたが，非アジア圏に対するコメントにおいてはそのような表現は見られなかった．また，批判対象が西洋圏である場合にWestやEuropeといった言葉で地域を括るコメントは見られなかったが，アジア圏への批判の中で対象国をWestと対置するものは散見された．

＜例4＞Ban WHO. Withdraw Western companies from China. Ban travel from China.（2020年5月13日）

この他，パキスタン政府による野良犬の殺処分を批判する投稿では，宗教（Muslim）に言及するコメントが見られた．また，政府が動物保護に向けた政策を制定したことを伝える投稿の場合，中国政府に対しては"I don't believe it"等疑義を唱えるコメントが多いのに対して，その他の国・地域への批判にはこの傾向は見られなかった．

2.2　批判対象が非アジア圏（特に西洋圏）である場合のコメント

アジア圏への批判的コメントと比較して，非アジア圏への批判的コメントにはnationality等への言及が殆ど見られなかった．一方，批判対象の人物が西洋出身者であった場合に特徴的に見られたものとして，masculinityやsocial classへの言及が観察された．以下の例はオクラホマ州のトロフィー・ハンターを批判する投稿に寄せられたコメントである．

＜例5＞Small dick syndrome, how about his head on the wall! Those poor animals were more essential to the world than him... 😢🐾💔（2020年5月11日）

また，批判の対象が西洋圏である場合，心理的要因や親の教育，また，全体数は少ないものの social class といったファクターが批判の矛先として挙げられていた．以下はイギリスで動物を虐待した男性に関する投稿（犯人である白人男性の写真付）へのコメントである．

＜例6＞That was mild punishment for what he did. He does need psychiatric eval and care.（2020年3月5日）

このように，アジア圏への批判にはnationalityやcultureへの言及が多く，西洋圏への批判にはそれらがほとんど見られない代わりにmasculinityやmental conditionへの言及が見られるという傾向があったものの，以下に示すような例外も見受けられた．西洋圏を批判する投稿にnationality等を攻撃するコメントが観察された例外的なケースとしては，攻撃対象はスペインに集中する傾向があった．下記の例はスペインの闘牛を批判する投稿へのコメントである．

＜例7＞Spain, among many other countries around the globe, is on it`s absolute arse at the moment.....Why not think about the 700 million Euro to save the people...not the ″sport″ of murder...（2020年3月30日）

更に，アジア圏の批判対象がnationalityとmasculinityの双方を攻撃されるケースも見られた．

＜例 8＞Asian countries would eat 'shit on toast' if you told them they could grow a bigger 'one' 😂😂 …（2020年5月1日）

上記のような例外も含め，こうしたコメント群がどのようなディスコースの（再）生産過程に関与しているのか，また，それらのディスコースがどのようなパワーの不均衡をイナクトするものであるのかを次章より見てゆく．

3. 考察

以上のデータから，動物の虐待等に関する投稿へのコメント群には，批判の対象である国や人物の社会的属性によって異なる傾向が見られることが明らかとなった．Van Dijk（1993）はアジア人に関する差別的記事を書いたHoneyfordへの批判をめぐるイギリスの保守派為政者のスピーチを分析した論文の中で，支配はポジティブな自己の表象とネガティブな他者の表象，もしくは中傷によって合図（signal）されると述べている．また，支配的グループは自らのグループのネガティブな性質を隠蔽しつつ，他者のそれを強調ないし作り上げるのだと換言している．＜例1＞＜例2＞＜例3＞＜例7＞で見たように，特定の国や地域，人種に言及し批判の矛先を向ける試みは，逆説的にはそれに該当しない国や人種を批判の対象から除外する試みでもある．＜例2＞や＜例4＞にはっきりと見られるように，〝the East″を批判の矛先とする一方で〝the West″はそれと対置され，アニマルライツの文脈において前者はantagonist，後者はprotagonistとして位置づけられるのである（Fairclough, 2003）．このストラテジーは〝the West″を〝We″として，〝the East″を〝They″として位置づけるWe/They dichotomy（Barreneche, 2020）とも言い換えることができる．Gover et al.（2020）は新型コロナウイルス感染症の流行に伴うアジア人ヘイトの背景にある要因としてこの二項対立の存在を指摘しており，アジア系アメリカ人が歴史的に「他者」として構築されてきたことと関連づけて考察している．Van Dijk（1993）の分析においても，Honeyfordを擁護する保守派為政者のスピーチの中で「USとTHEMの対照化」がレトリカルなストラテジーとして用いられていることが指摘されている．Barreneche（2020）は，“We/They”のいずれのアクターも，現実を均質的・画一的な想像上のグループとして恣意的に仕分けした記号的メカニズムから生じているとしている．実際には，＜例7＞から分かるように“We/the West”内部でも異なる位置づけが発現するなど，この二項対立に当てはまらない事例は存在するものの，アジア圏への批判には想像上の画一的なグループとしての「アジア」ないし“the East”が度々登場し，西洋圏と相容れない“They”として構築されるのである．Van Dijkの言葉を借りるならば，それら地域の文化や「民族性」はネガティブな性質として構築される．一方，西洋圏が対象である場合，批判の矛先はnationalityやcultureではなくmasculinityや（親の教育などの）より個人的な要因に向けられる．言い換えると，これによって西洋圏のnationalityやcultureはネガティブな性質として構築されることなく，その価値を減じられないまま保持されるのである．本研究で収集したデータにはしばしばアジア圏の文化を批判の対象としたものが見られたが，Holliday（2017）の言うようにcultureがraceの婉曲として用いられているとすれば，文化に対する攻撃もまた，nationality/ethnicityへの攻撃と切り離すことはで

きない．本研究に置いてcultureをnationalityやethnicityと同じカテゴリーとして扱ったのはこのためである．

また，コメントの送付先である投稿内容自体にも着目する必要がある．Van Dijk (1993) がトピックの決定には政治的・社会的含意があると述べているように，それぞれの投稿においてトピックがどのように表象されているかはディスコースの生産を考える上で重要なファクターである．今回収集したデータにも，投稿自体に特定の国名・地域名への批判が含まれていた場合コメント群もそれらの属性を攻撃する傾向があった．また，＜例6＞のようなケースでは投稿内容に「犯人には心理学的サポートが必要である」という主旨が書かれていたため，コメント群もこれに応じて犯人の心理状態に関連したものが多かった．つまり，団体により決定されたトピック表象が既に支配のイナクトメントであり，コメント群の傾向及びディスコース生産の方向性を左右していたと言うことができる．Duxbury et al. (2018) は219件の銃撃事件に関する433本の記事から，犯人が白人であった場合メディアの多くが犯人を「人生に困難を抱えて苦しむ気の毒な人物」として描くのに対し，犯人が黒人であった場合には「危険で，社会にとって脅威となる人物」として描くという傾向を明らかにしている．また，犯人が精神疾患を抱えると報道されている場合，犯人が黒人の場合は17%，白人の場合は78%が「社会の犠牲者」として描写されるとも述べている．本研究のデータにおいても，アジア圏に関するトピックでは国名・地域名を強調するのに対し，西洋圏に関するトピックでは犯人の心理状態等を強調するという投稿内容の表象形式が人種ヒエラルキーを維持するディスコースの再生産であるとともに，コメント欄にて同様の議論を喚起し，ディスコースの（再）生産を繰り広げていたと言える．

4. 結論

本研究は報道機関や為政者などの大きな社会的発言力を持つアクターではなく，ソーシャルメディアに書き込まれた一般の人々のコメントから人種的ディスコースの生産やそれに伴う支配のイナクトメントを明らかにするものである．一方，本稿では取り上げなかった（社会的属性には関与しないと思われる）罵倒表現への詳察の不足など，再考の余地も多い．今後もデータ収集範囲を広げつつ，多角的に考察を深めてゆく必要がある．

参考文献

Barreneche, S. M. (2020). “SOMEBODY TO BLAME: ON THE CONSTRUCTION OF THE OTHER IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 OUTBREAK”. *Society Register*, 4(2), 19-32.

Chaudhry, I., & Gruzd, A. (2020). “Expressing and Challenging Racist Discourse on Facebook: How Social Media Weaken the “Spiral of Silence” Theory”. *Policy & Internet,* 12(1), 88-108.

Duxbury, S., Frizzell, L. C., Lindsay, S. L. (2018). “Mental Illness, the Media, and the Moral Politics of Mass Violence: The Role of Race in Mass Shootings Coverage”. *Journal of Research in Crime and Delinquency,* 55(6), 766- 797.

Ekman, M. (2019). “Anti-immigration and racist discourse in social media”. *European Journal of Communication,* 34(6), 606-618.

Fairclough, Norman (2003). *Analyzing Discourse: Textual analysis for social research by Norman Fairclough*, Routledge. （日本メディア英語学会メディア英語談話分析研究分科会訳 (2012). ディスコースを分析する 社会研究のためのテクスト分析，くろしお出版）.

Gover, A. R., Harper, S. B., & Langton, L. (2020). “Anti-Asian Hate Crime During the COVID-19 Pandemic: Exploring the Reproduction of Inequality”. *American Journal of Criminal Justice*.

Holliday, A. (2017). “Native-Speakerism”. John I. Liontas (ed.) *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons, Inc.

Orru, P. (2014). “Racist discourse on social networks: a discourse analysis of Facebook posts on Italy”. *Linguistics and Philology,* 5(1), 113-133.

Van Dijk, T. A. (1993). “Principles of Critical Discourse Analysis”. *Discourse and Society*, 4, 249-283.

SNS を通じて報道されるメディア・スポーツとメディア翻訳

多々良直弘(桜美林大学)

1. はじめに

現代社会において，インターネットなどの情報技術の発達が個人間のコミュニケーション方法を変化させただけではなく，ジャーナリズムやメディア報道を激変させたことは疑いの余地がない.またこの情報技術革命はスポーツ報道の分野にも大きな変革をもたらすこととなった.スポーツとスポーツを報道するメディアは融合し，メディアを抜きにしてスポーツを語ることはできないわけだが，グローバル化する世界に伴い，世界各国の代表が参加する国際大会のみならず各国で繰り広げられるスポーツイベントが，通信技術の発展により様々なメディアを通じて我々のもとへ配信されるようになった.近年では世界中で行われているスポーツの試合が，従来のメディア報道に加え，英国の Perform Group が運営する「DAZN（ダ・ゾーン)」などでスポーツライブストリーミングにより放映されるようになった．また，各国の放送局や新聞社のホームページでは，スポーツイベントを逐一 Twitter でライブブログを投稿し，視聴者に情報を配信している．さらに，Twitter などの SNS を通じて専門家やメディア関係者たちによって試合中や試合直後に試合の動画と共に報道されるようになっただけでなく，MLB や NFL を代表とするスポーツ団体やメディア報道に携わっている個人が Twitter の公式アカウントから情報発信をすることが年々増え続けている．これらの英語で発信された情報を元に各国の新聞社や雑誌，インターネットメディアが翻訳を通じてスポーツの試合情報を日々発信している．日本社会においても英語で報道された情報が日本語へ翻訳され，我々の元へと届けられるのだが，メディア翻訳を通じて我々の元へ発信される情報は，原文の言及指示的意味や文字通りの意味しか報道していないことが多く，社会指標的意味を伝達する表現や背景知識やコンテクスト情報がないと理解できない表現については，正確にその意味が伝達されていないのが現実であるということが指摘できる.本研究発表は，Twitter などの SNS やその他のインターネットメディアを通じて報道されるメディア・スポーツとメディア翻訳の特徴を分析することを目的とする.

2. メディア翻訳とメディア・スポーツ報道

現代社会においては情報技術の発展に伴い，様々なコンテンツがグローバル化の流れの中で世界各地で配信されるようになった.ニュース報道をとっても，従来の新聞，テレビ，ラジオなどの媒体を通じてだけでなく，同じコンテンツがインターネットを通じても報道されるようになっている．更には世界各地の新聞社などの報道機関がインターネット上で公開したニュースを他国のメディアが翻訳を通じて視聴読者へと届けるようになった.坪井 (2013:122) は世界中のニュースがメディア翻訳を通じて日々我々の元へ届けられている中で，「翻訳がジャーナリズムの一環として機能し，編集と翻訳が切り離せないほど一体化している」と述べ，“trans-editing”という語が使用されるようになったことを指摘している.この“trans-editing”の過程において，メディア翻訳ではヘッドラインやリード・パラグラフの内容の変更や情報の削除や追加，段落構成の変更などニュース報道において様々な翻訳と編集作業が行われているのである.

我々が日々消費するメディア・スポーツにもメディア翻訳が密接に関わっている．我々はスポーツの試合をスタジアムで直接体験することもできるが，大多数の人々は実況中継やニュース報道などのメディアというフィルターを通じて，メディアによって編集されたメディア・スポーツを消費する.スポーツとスポーツを報道するメディアは融合し，メディアを抜きにしてスポーツを語ることはできず，またメディアも社会におけるスポーツの重要性や人々の関心の高さを軽視することはできず，視聴読者たちが求めているであろう情報を世界各地から収集し，記事を作成する．近年では情報の現地性と即時性が非常に重要性を持つようになり，実況中継だけではなく，新聞社や出版社などがスポーツの試合のオンライン・ライブテクストやスタッツ（試合統計)，選手の評価や論評をオンラインで配信し，その情報をもとに各国のメディアがニュースコン

テンツを構成するのである.我々が日常的に触れるメディア・スポーツに関する情報は増え続け,試合や選手,チーム状況などに関するあらゆる情報が報道されていると言うことができるだろう.

例えばサッカーのイングランド・プレミアリーグのアーセナルに所属している日本代表ディフェンダーの冨安健洋選手の活躍が日々報道されているが,2022 年1月に行われたプレミアリーグ第 21 節マンチェスター・シティー戦後には,冨安選手の活躍がイングランドの様々な現地メディアで報道された.そして,日本の各種メディアがその報道内容をもとにメディア翻訳を通じてインターネット上で記事を配信するのである.(1)は*Squawka*,(2)は*London Evening Standard* と *Independent*,(3)は*Squawka* と *London Evening Standard*,(4)は*Football Insider*,(5)*The Sunday Times* と *Skysports* の記事をもとに構成されている.

(1)「トミヤスには勝てなかった」スターリング封じの冨安にチーム最高評価!「特に 10 人になった後のプレーは…」(『Soccer Digest WEB』 2022 年1月2日)
(2)コロナ回復後に強行出場の冨安健洋,劇的敗北を悔しがるも現地メディアからは軒並み高採点&賛辞!(『The Digest』2022 年1月3日)
(3)「リーグ最高のフルバック」 アーセナル冨安,シティ戦の“封殺”ディフェンスを海外絶賛(『Football ZONE WEB』 2020 年1月4日)
(4)「衝撃的.31 億円以下なんて安すぎる」アーセナル OB が冨安健洋を大絶賛!(『GOAL』 2022 年1月4日)
(5) 冨安健洋はプレミア最強マン C にとって「極めて厄介な存在」だった…名将ペップも認めたアーセナルの成長とは(『Number WEB』 2022 年1月6日)

このように現地のメディアが報道する記事をもとに様々な情報を翻訳を通じて報道することが,現在のメディア報道の大きな役割であるといっても良いだろう.

3. SNS によるメディア・スポーツ報道とメディア翻訳

SNS の発達により,スポーツは Twitter などを通じて専門家やメディア関係者たちによって報道されるようになった.各国の放送局や新聞社のホームページでは,スポーツイベントを逐一ライブブログを投稿し,視聴読者に情報を配信しているだけでなく,Twitter を通じて随時情報配信をしている.また報道機関だけではなく,MLB や NFL を代表とするスポーツ団体が Twitter の公式アカウントから情報発信をしたり,スポーツ関連のメディアに携わっている個人が Twitter を通じて情報発信をしたりすることが年々増え続け,その情報を元に各国の新聞社や雑誌,インターネットメディアが翻訳を通じて情報を発信するのである.更に選手たちが Twitter で発信した情報をもとにニュースコンテンツが作成されることも頻繁に観察される.

例えば,イングランド・プレミアリーグの第 17 節ウェストハム対アーセナルの試合後に,メディア関係者の Chris Wheatley 記者が自身の公式 Twitter で動画と共に(6)の文章を投稿し,その投稿をもとに日本のメディアが(7)の記事を作成し,配信している.

(6)Arsenal players straight over to Tomiyasu at full time who is limping - a tireless shift from him and the #AFC players today. (Chris Wheatley@ChrisWheatley (Twitter) 2021 年9月 19 日)
(7)アーセナル冨安のもとへチームメイトが次々と “美しい光景”が話題「感動」(『Football ZONE WEB』2021 年9月 19 日)

また,近年ではこれまで報道される側であった選手や監督たちが SNS を通じて情報発信をし,メディア報道側はこのような選手たちの Twitter の情報をもとにインターネットを通じて情報発信をすることもある.以下の事例は元サッカー日本代表の香川真司選手が PAOK というチームを退団するにあたり,Instagram で投稿したテクストである.従来であれば報道側の取材を通じて得られていた情報が,選手たちから情報発信が SNS を通じて行われ,その情報をメディアが翻訳を通じて発信することになる.

(8) Dear all of PAOK supporters, players and authorized people. I apologize that I couldn't fill your expectations. I really appreciate for your support. Best wishes and thank you.
(9)PAOK のサポーター，選手，そして関係者の皆様へ．期待に添えず申し訳ありません．本当にありがとうございました．よろしくお願いします．(『超ワールドサッカー』 2021 年 12 月 23 日)
(10)PAOK サポーター，選手，そして関係者の皆様．期待に添えず申し訳ございませんでした．皆さんのサポートに心より感謝しています．ご多幸をお祈りします，ありがとう．(『サカノワ』 2021 年 12 月 23 日)

野球の本場であるアメリカの MLB で日本人プレーヤーが活躍するようになって久しいが，日本人プレーヤーに関する情報も試合ごとに各社のホームページや Twitter などを通じて発信される．その英語で報道された情報が日本語へ翻訳され，我々視聴読者の元へと届けられる．サンディエゴ・パドレスのダルビッシュ有選手やロサンゼルス・エンゼルスの大谷翔平選手を始めとする選手達はアメリカ合衆国のメディアにも常に注目されており，様々な表現で賞賛されている．特に 2021 年シーズンは二刀流選手である大谷への注目は別格で，“Shohei Ohtani “cannot be expressed by the word “special”” .” (*Portalfield News* 2021 年 7 月 20 日)(「大谷翔平（の素晴らしさ）は「特別」という言葉では表現できない．」(『FullCount』 2021 年 7 月 21 日）などのインターネット記事などに加え，MLB の公式 Twitter には “Shohei Ohtani continues to amaze.”（「大谷翔平は我々を魅了し続ける．」）という投稿が画像と共に投稿されている．そのほかに，Twitter では “talented”, “brilliant”, “incredible”, “amazing”, “spectacular”, “never the same”, “totally unique”, “completely not ever been done before”などの様々な表現によって賞賛されている．

また，これらの肯定的な意味を持つ表現に加え，Twitter には大谷選手やダルビッシュ選手が活躍する場面の動画とともに，本来否定的な意味を表す “insane”, “nasty”, “ridiculous”, “sick”, “unfair” などの表現が選手たちのプレーを賞賛する際に使用されることが観察される．

(11) Angels Pitcher Shohei Ohtani has absolutely insane inning with arm, bat.
(*NESN* 2021 年 4 月 6 日)
(12) Shohei Ohtani, Ridiculous 83mph Slider.
(Rob Friedman@Pitching Ninja (Twitter) 2021 年 7 月 20 日)
(13) Yu Darvish, Sick 79mph Curveball. (Rob Friedman@Pitching Ninja (Twitter) 2021 年 7 月 4 日)

このような一見否定的な意味を表す表現は，口語表現として「非常に良い」ことを表し，選手たちを賞賛する際に使用される．Akmajian 他 (2001:31) も述べているように，アメリカの一部のスラングにおいては，bad という語は「意味の逆転 (reversals)」が起こり，“emphatically good (「非常に良い」)” の意味で使用されるが，(11)から(13)の事例においても同様に意味の逆転が起こっている．(11)の insane は「最高だ」の意味を表し，英語では“awesome”や“incredible”と同義であると言えるだろう．(12)の“ridiculous”は“unlikely”や“unbelievable”，“outstanding”のように通常では不可能なことを表す．また，(13)の“sick”は “incredibly good” や “excellence” の意味を表す．Sick という語は “Kershaw throws a sick sinker”（カーショーは素晴らしいシンカーを投げる．）のように広く使用されるが，スポーツ以外の文脈，例えば音楽などの分野においても “Eric Clapton's blues riffs are really sick.”（エリック・クラプトンのブルースのリフは本当にすごかった．）などのように話し言葉において広く使用される．

これらの Twitter による情報発信が日本のメディアによって翻訳をされ，我々の元へと届けられるのであるが，坪井 (2017) が指摘している通り，これらのメディア翻訳は翻訳や通訳に関する専門的な知識を有している専門家ではなく，“Journalator” (van Doorslaer 2012) と呼ばれる，翻訳作業を日常的に行なっているジャーナリストたちが（推測するに翻訳サイトや機械翻訳を使って）行っているのである．以下はこれらの英語の表現が日本のメディアによって翻訳され，報道されたものである．

(14)腕とバットで，完全に常軌を逸したイニングだった．(『The Digest』) 2021 年 4 月 6 日)
(15)ショウヘイ・オオタニの馬鹿げた 83 マイルのスライダー．(『The Answer』 2021 年 7 月 20 日)
(16)脅威の変化に「吐き気を催す」 ダルビッシュ，たちの悪い 79 マイル (127.1 キロ) のカーブボール (『Full-Count』 2021 年 7 月 22 日)

(14)では“insane”が「常軌を逸した」, (15)では“ridiculous”が「馬鹿げた」, そして(16)の“sick”が「吐き気を催す」や「たちの悪い」としていずれも否定的な表現で翻訳され, 本来の肯定的な賞賛の意味が欠如している.

世界中のニュースがメディア翻訳を通じて日々我々の元へ届けられている中で, 坪井 (2017 : 57) は「メディア翻訳の場では, メディア翻訳を異なる言語間の等価的情報伝達に過ぎないとみるコミュニケーション・イデオロギーがいまも支配的である」と指摘しているが, 本研究でのメディア翻訳の分析を通じて, これらのメディア翻訳では口語表現において起こる意味変化のプロセスの一つである意味の逆転が起こっている場合のような表現についても翻訳することができてないことが指摘できるだろう.

4. おわりに

昨今のインターネットなどの情報技術の発展に伴い, 伝統的な新聞や雑誌などのメディアが 1990 年代からオンラインでニュースコンテンツを報道するようになり, 世界中で報道されるニュースがメディア翻訳を通じて日々我々の元へ届けられるようになった. またメディア報道における環境が劇的に変化する中で, Twitter や Instagram などの SNS を通じた報道により, メディア側が自ら取材を通じて得た情報を視聴読者へ配信するだけでなく, 他者が発信した情報が報道されたり, 双方向の情報配信が行われたりするようになった. そしてこれまで取材される側の選手や監督たちが配信した情報をもとにメディア側がニュースのコンテンツを作成することも観察され, メディア報道の構造が日々変化しているということができるだろう. またメディア翻訳の過程において情報の取捨選択を行われたり, 坪井 (2013; 2017) が指摘している通り社会指標的な意味が伝達されていなかったり, 更にはコンテクストに応じた言語表現の意味を翻訳できていないことが現状として指摘できるだろう.

参考文献

Akmajian, A., Demers, R. A., Farmer, A. K., and Harnish, R. M. (2001). *Linguistics: An Introduction to Language and Communication* 5th ed. Cambridge, Massachusetts, London, England: MIT Press.

Beard, A. (1998). *The Language of Sport*. London, New York: Routledge.

Chovanec, J. (2018). *The Discourse of Online Sportscasting: Constructing Meaning and Interaction in Live Text Commentary*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Fowler, R. (1991). *Language in the news: Discourse and ideology in the press*. London: Routledge.

Krone, M. (2005). *The Language of Football*. Stuttgart: ibidem-Verlag.

坪井睦子 (2013). メタ・コミュニケーションとしてのメディア翻訳―国際ニュースにおける引用と翻訳行為の不可視性― 社会言語科学, **19**(1), 118-134.

坪井睦子 (2017). メディア翻訳の社会言語学- ニュース・ディスコースにおける翻訳とイデオロギー 井上逸兵 (編) 朝倉日英対照言語学シリーズ[発展編]1 社会言語学, pp. 43-60.

van Doorslae, Luc (2012). Translating, Narrating and Constructing Images in Journalism with a Test Case on Representation in Flemish TV News. *Meta* 57(4), 1046-1059.

東京都区部の商業言語景観にみる多言語使用の実態と課題

朝日祥之(国立国語研究所)　黄叢叢(明治大学大学院生)　呉梅（明治大学大学院生）　星川睦（明治大学大学院生）

1. はじめに

本稿では，東京都区部における飲食店を対象とした商業言語景観調査の結果をもとに，多言語化の実態を報告し，調査地区で定められた公共サインガイドラインとの関連性を考察する.

東京都に居住する外国人，並びに観光客の数は，年々増加している.私たちの生活において，公共標識とともにその景観を形成するものに，観光施設，宿泊施設，飲食店をはじめとする商業施設がある.こうした商業施設の看板における言語使用については，東京都の，特に外国人居住率の高い地域（大久保地区など）を対象とした調査研究（金 2005; 吉田 2018 など）がなされてきた.

本発表では，外国人居住率が東京都区で最も高い新宿区とそれに隣接する中野区を調査対象として定め，2021 年 3 月に，新宿区の大久保駅から新大久保駅の地区（以下，大久保地区），中野区の中野駅周辺地区(以下,中野地区)における悉皆調査を行なった.調査によって得られた画像のうち，最もその割合の高かった飲食店の写真データを分析に用いる.

以下では，2 節で本発表で用いるデータの収集方法について述べ，3 節で言語景観について，飲食店名に使用される文字種と表記バリエーションに関する分析を行う.それを踏まえ，4 節で公共ガイドラインとの関連性について考察し，5 節でまとめと今後の課題を述べる.

2. 分析に用いるデータ

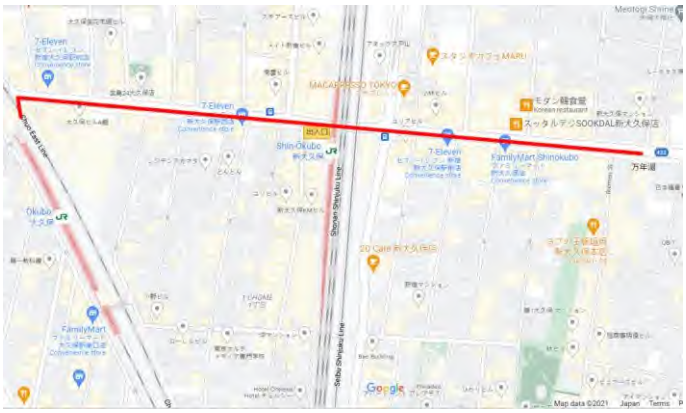
以下に本発表で用いるデータの概要を示す.

- 調査時期：2021 年 3 月 15 日（中野地区），3 月 31 日（大久保地区）
- 調査地域：大久保地区・中野地区（詳細は**資料1**，**資料2**を参照のこと）
- 調査方法：商業看板のうち，通りに面したもの全てを撮影．複数階ある建物の場合，地上階から撮影した（**資料3**，**資料4**参照）．撮影にはスマートフォンのカメラ機能を用いた.
- 収集した写真：1,124 枚（大久保地区 445 枚，中野地区 679 枚）
- 調査地域店舗における飲食店の割合：38.2%（大久保地区），31.1%（中野地区）
- 飲食店：料理種別の分類に基づく（**表1**）.なお，店名に地名・人名・数字・記号が含まれるものは分析の対象から外す.

表1 料理種別による店舗数

	日本料理（和）	西洋料理（洋）	中華料理（中華）	韓国料理（韓）	その他（その他）	合計
大久保	21	12	9	56	6	104
中野	88	28	6	0	8	130
計	109	40	15	56	14	234

［資料１］撮影地区（大久保地区）



［資料２］撮影地区（中野地区）

［資料３］大久保地区

［資料４］中野地区

3. 分析

本節では，飲食店の看板に見られる言語景観の特徴を把握するために，（１）文字種の延べ数から見た特徴，（２）飲食店名に用いられる表記バリエーションから見た特徴を分析する．

3.1. 文字種から見た飲食店名の特徴

初めに，大久保地区，中野地区における飲食店の看板からそれらの店名にあたる箇所を抜き出し、文字種により分類した結果から示す．ここでは，各文字種（漢字，ひらがな，カタカナ，アルファベット，ハングル）の延べ数を料理種別に示す（**図１**，**図２**）．

文字種別に各料理種における割合を見ると，「漢字」は大久保地区，中野地区ともに中華料理の店名で使用されている割合が最も大きく，次いで日本料理の店名における割合が大きい．「ひらがな」は日本料理の店名における割合が両地区で最も大きい．ほかに，大久保地区では「その他」，韓国料理，中華料理での店名に使用されているが，中野地区では中華料理と西洋料理の店名でわずかに使用が認められるに過ぎない．「カタカナ」は両地区で西洋料理と「その他」の店名での割合が大きいが，大久保地区ではそれらに加えて韓国料理の店名での割合が大きい．「アルファベット」は両地区とも西洋料理と「その他」の店名で割合が大きいことは一致しているが，さらに大久保地区では韓国料理の店名，中野地区では中華料理の店名において，それぞれ割合が大きいことを指摘することができる．なお，大久保地区の中華料理の店名には「アルファベット」の使用は認められなかった．最後に「ハングル」は大久保地区の韓国料理の店名のみで使用が認められるが，全体の１割程度にとどまっている．

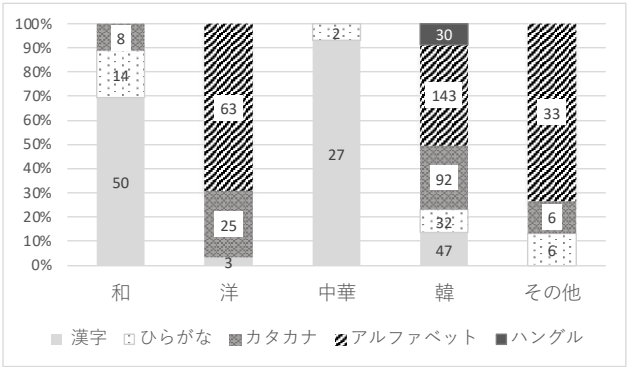


図1大久保地区における料理種別の各文字種延べ数

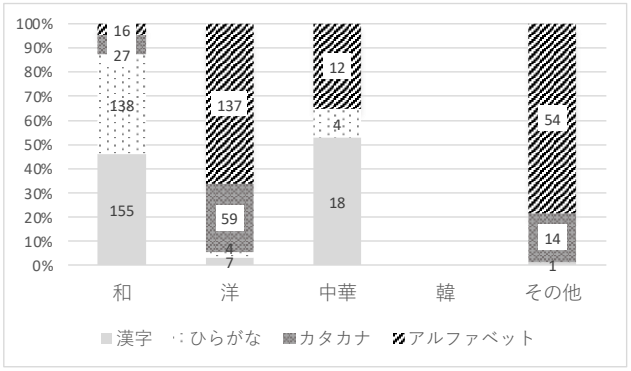


図2中野地区における料理種別の各文字種延べ数

次に，中野地区の調査対象域には韓国料理店がないことを踏まえて地区ごとの特徴を比較すると，大久保地区の中華料理の店名にアルファベットが用いられないこと,「その他」の店名において大久保地区では「ひらがな」が用いられることを除けば，両地区の文字種使用に大きな差異は認められない．両者の差異を生み出しているのは，大久保地区における韓国料理店とその店名における文字使用であろう．その文字種使用も他の種類の料理を提供する飲食店とは異なり，文字種の種類も多い．大久保地区の特徴的な言語景観を形成するのは，この多様な文字種使用にあると考えられる．

3.2. 飲食店名の表記バリエーション

本節では，大久保地区，中野地区における飲食店名に見られる表記バリエーションを分析する．前節同様，各地区における飲食店を料理種別に分ける．ここでは，店名に用いられる表記の種類を漢字，ひらがな，カタカナ，アルファベット，ハングルのいずれかの文字種のみを用いる単一表記と，それらを複数種類用いる複数表記とに分けた上で，それぞれの店舗数（**図３，図４**）の割合を確認する。さらに，単一表記のバリエーション（**図５，図６**）と，複数表記のバリエーション（**図７，図８**）の割合を示す．

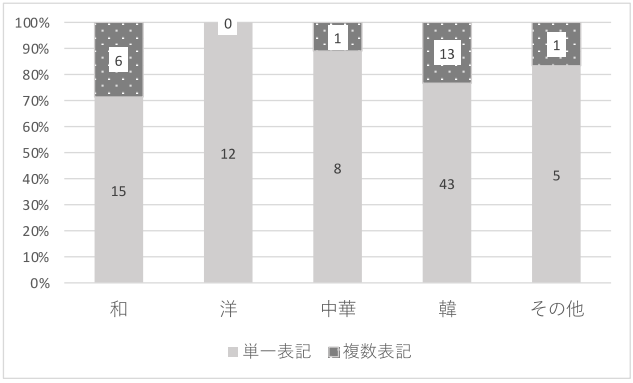


図3大久保地区における店名表記の種類

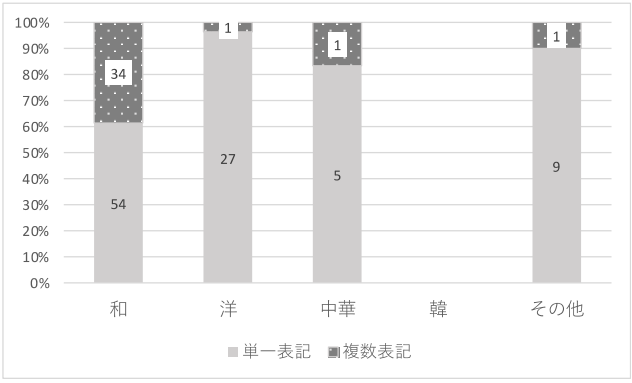


図4中野地区における店名表記の種類

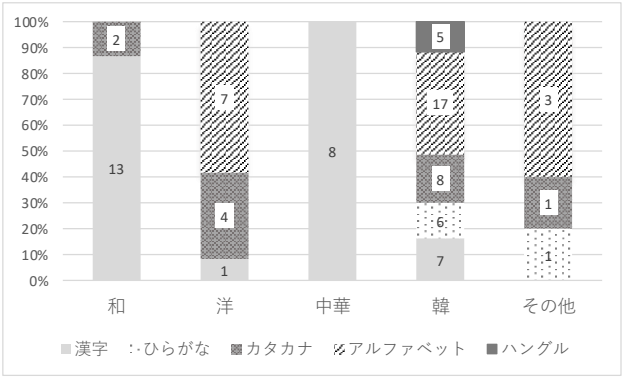


図5大久保地区における単一表記バリエーション

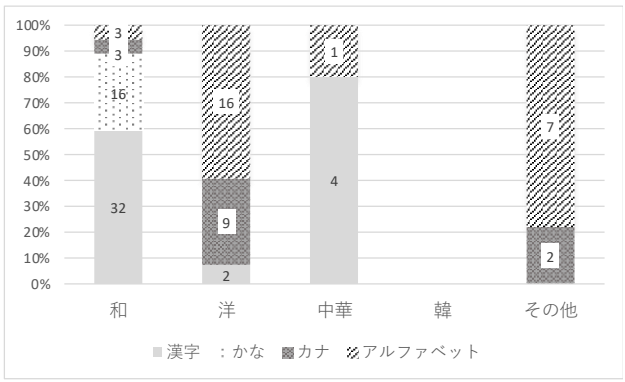


図6中野地区における単一表記バリエーション

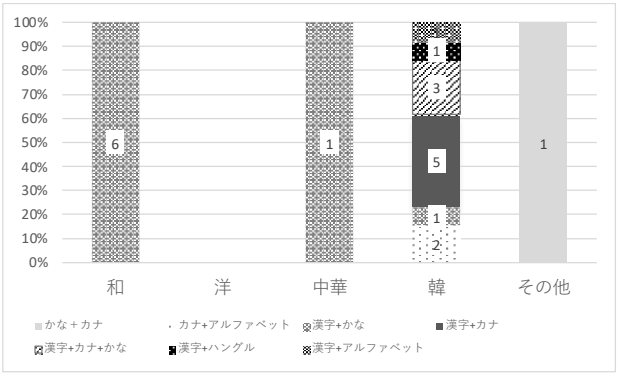


図7大久保地区における複数表記バリエーション

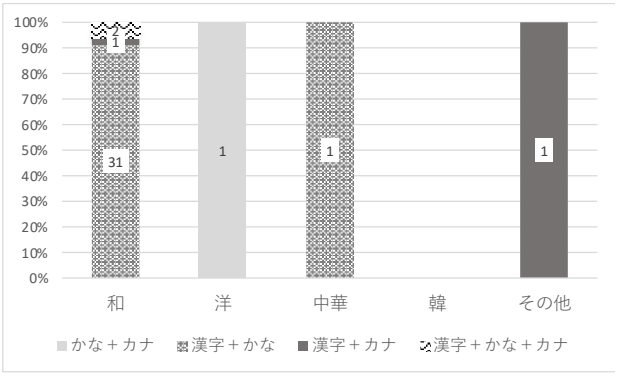


図8中野地区における複数表記バリエーション

最初に，大久保地区と中野地区における飲食店名の単一あるいは複数表記の割合を図３と図４から見ると，両地区とも単一表記の店名が多い．西洋料理の店名はその傾向が強く，複数表記は１店舗のみである．また，3.1 節で見たように，様々な文字種が選択される大久保地区の韓国料理の店名も，基本的には単一表記の店名が多いことがわかる．

次に単一表記の文字種ごとの店舗数を図５と図６から見ると、西洋料理の店名ではアルファベットが最も多く，それにカタカナ，漢字が続くことが両地区で共通している．また，中華料理も漢字が主に用いられる点で共通している．一方で，日本料理の店名においては，大久保地区では漢字とカタカナが用いられるのに対し，中野地区ではひらがな，アルファベットも使用される傾向がある．韓国語については，図１の結果と同様，全ての文字種が用いられていることがわかる．また，複数表記（**図７，図８**）は，全体的に数が少ないが，日本料理と中華料理で「漢字＋かな」の割合が大きいことが特徴的である．この他，大久保地区の韓国料理店では，「漢字＋カナ」の割合が最も大きく，次いで「漢字＋カナ＋かな」の割合が大きい．

4. 公共ガイドラインとの関係

ここで，公共標識のあり方をまとめた「公共サインガイドライン」との関係を見る．これに関連するものに「中野区公共サインガイドライン」（中野区），「屋外広告物に関する景観形成ガイドライン」（新宿区）がある．それらにおいては，公共標識には英語と日本語を使用することを基本とし，地域（または地区）によって中国語や韓国語などを採用するとされている．これに対し，本発表で取り上げた商業言語景観は，文字種の実態から見た場合に，公共標識の表示形式とは異なる諸相が見られることが明らかになった．

5. まとめと今後の課題

本発表では大久保地区と中野地区における商業言語景観を飲食店の看板で用いられる文字種と表記バリエーションを手がかりに考察した．地区を特定する形での言語景観だけではなく，近隣地区の景観との対照を行いながら，地区ごとの言語景観の特性を考察する意義はあると考える．今後もその対象地域を広げ，考察を深めていきたい．

謝辞　データ収集には仲村怜氏（明治大学大学院生）も参加した．ここにお礼を申し上げる．

参考文献

金美善（2005）．言語景観にみえる在日コリアンの言語使用 真田信治・生越直樹・任榮哲(編) 在日コリアンの言語相 和泉書院.

吉田さち(2018)．新宿区大久保地区のコリアン系店名看板についての一考察 コミュニケーション文化，12，70-83.

商業地における非明示的禁止を含む禁止サインの日中比較

賈 羽飛（金沢大学大学院生）

1. 研究背景

王(2017)は，日本の大学では禁止される行為の危険度などにより表現を様々に使い分けているのに対し，中国の大学では禁止の効果を重視し，もっぱら「〜禁止」という表現を多用していると指摘している．金(2011)は，日本と韓国の禁止表現を分析し，設置場所の特性により言葉遣いに違いがあり，商業地では特に待遇度の高い表現が好まれると論じている．禁止サインは，もちろん効果的でなければならないが，商業地では多くの場合，顧客が対象となるため，一定の配慮がなされていると予想できる．では，日本と中国の商業地ではどのような配慮がなされているのだろうか．本研究の目的は，日本と中国における商業地に見られる禁止サインの表現を明示性という観点から比較することにある．

2. 先行研究の批判的検討及び本稿の提案

2.1 禁止表現の定義

従来の禁止サイン研究では， 禁止表現についての定義が明確でなく，否定形式による禁止表現のみを分析対象にしているものが多い． 例えば，王(2017)は「飲食禁止」や「〜してはいけません」など，はっきりと禁止の意味が読み取れるものを対象としており，具体的な文型によって禁止表現を分類している．金(2011)は，具体的な文型を敬語形式（普通体や丁寧体）そして表現形式（直接的や間接的）によってまとめて分類しているが，「さわるな」や「無断駐車禁止」など，否定形式の表現に限定した分析をしている．しかしながら，禁止は必ずしも否定形式のみで表現されるとは限らない．例えば，(1)から「ご家庭の一般ゴミはここに出さないでください」といった禁止の意味が読み取れる．つまり，肯定形式で相手に行動させる表現でも，禁止情報の伝達を実現できるので，否定形式の禁止表現だけを対象とすると，禁止表現の全体像が捉えにくいという問題点がある．

(1) お願い ご家庭の一般ゴミは，決められた収集場へお持ちください．

他方，増澤(2021)は日本の禁止サインが禁止を訴える相手に応じて表現形式に様々な工夫が凝らされていると指摘し，否定形式の他に，(2)と(3)のように，受信者に行動を取らせる肯定的な行為指示表現も対象として分析している．

(2) 駐車中はエンジンを切ってください．
(3) ごみは，持ち帰ろう

たしかに，増澤(2021)の調査では，受信者の行動に関わる肯定形式の用例を多数取り上げ，また，それ以外の，現場の状況だけを提示し，受信者の行動に言及しない表現の用例も分析している．しかし，どのような基準からそのような表現を取り上げたのかについては言及していないので，禁止表現の分類基準が明確でない．現場の状況だけを提示し，受信者の行動に言及していない表現とは，例えば，(4)のような受信者の行動に関わらない表現である．ここから「万引きや迷惑の行動をしないでください」といった， ある特定の行動をさせないという禁止の意味が読み取れる．

(4) 監視カメラ作動中

楊(1997)によると，日本語では要求や抗議を訴える際に「文脈の省略」がなされることがあると指摘している．つまり，現場の状況だけを提示しても禁止の意味を含意させることも可能であるということになる．そのため，受信者の行動に関わらない情報の提示についても，禁止の意味を含意しているかどうかを分析する必要がある．

以上のことから，禁止サインの研究では，否定形式のみを禁止表現と見なすのは禁止表現の全体像を適切に捉えられ

ないので，本研究では，禁止表現について，否定形式だけでなく，肯定形式の行為指示表現や行為指示表現ではないが禁止の意味が読み取れる現場の状況の提示表現も考察対象とする．そして，「禁止」などの語を含む表現と否定的な行為指示表現を「明示的禁止表現」と，(1)のような肯定的な行為指示表現を「非明示的禁止表現」と，(4)のような現場の状況の提示表現を「情報提示」とそれぞれ呼ぶことにする．

2.2 禁止表現の分類枠組み

日中共通の分類の枠組みとして，表1のように，明示的禁止表現（「禁止」「否定指示」「否定依頼」「その他」の4種類），非明示的禁止表現（「肯定指示」「肯定依頼」の2種類）と情報提示を設定した．

明示的禁止表現について，「～禁止」，「～厳禁」や「～禁ずる」など，禁ずる行為を明記する表現を「禁止」に分類した．「～するな」，「～しない」など，否定的な行動を強く指示する表現を「否定指示」に分類した．そして，「～しないでください」，「～しないようにお願いいたします」など，ある特定の行動を取らせないよう依頼する表現を「否定依頼」に分類した．また，「～ご遠慮ください」に関しては，田北(2012)によると，「いやいや，今夜はご遠慮しときます．」と表現する場合，「No, I will refrain myself from going out tonight」という否定的な意味になっており， 現代社会で若者たちによって異なった概念で使用されていると指摘している．そのため，「遠慮」という表現自体にすでに否定的な意味があるので，「～ご遠慮ください」も「明示的禁止表現」として認め，「その他」に分類する．

非明示的禁止表現について，「～する」，「～すること」など，肯定的な行動を強く指示する表現を「肯定指示」に分類し，「～してください」，「～するようにお願いいたします」など，ある行動を取らせるよう依頼する表現を「肯定依頼」に分類した．また，トイレでよく見られる「綺麗に使っていただきありがとうございます」という表現も，行動を指示していないが，「綺麗に使う」という行動の表現も入っているので，「非明示的禁止表現」の「その他」に分類した．

表1　禁止表現の明示性に注目した禁止表現の分類枠組み

明示性	表現形式	日本語用例	中国語用例
明示的禁止表現	禁止	駐輪禁止	禁止停车（駐車禁止）
	否定指示	ロッカーの上にものを置かない！	非请勿入（許可なしに入らないこと）
	否定依頼	ゴミ箱に空き缶・ペットボトルを捨てないでください！	请勿吸烟（喫煙しないでください）
	その他	お支払い前の飲食はご遠慮ください.	—
非明示的禁止表現	肯定指示	幼児を乗せるときは保護者が手をつなぐこと／お会計は食品レジでお願いいたします.	行程码 打开微信扫一扫（行程コード　ウェチャットを開いてスキャンすること）
	肯定依頼	ご家庭の一般ゴミは，決められた収集場へお持ちください.	进入商场 请带口罩（入店する際にマスクを着用してください）
	その他	綺麗に使っていただきありがとうございます.	防控疫情，进入广场 接受检查 谢谢配合（感染症の発生を予防するため，広場に入る際に体調チェックを受けてください ご協力ありがとうございます）
情報提示	防犯カメラ作動中		您已进入视频监控范围（監視エリアに入っている）

3.　調査概要

2021年6～9月，日本のK市にある商業施設Aと中国S市にある商業施設YおよびWで，日本語と中国語の禁止表現をそれぞれ異なり数で48例と45例を収集し，上記の枠組みに従い分析を行なった．

4.　結果及び考察

4.1 全体的な情報量と各禁止表現の出現数

全体的な情報量について，日本では49件のデータのうち122文が，中国では45件データのうちに89文が数えられた．日本の方が，情報量が多いことがわかった．また，情報量を多くすることで受信者へのポライトネス上の配慮を行っていると予想できる．各表現の出現数については，表2に示しているように，日本では明示的禁止表現の使用数が低く，非明示的禁止表現や情報提示を使う用例が多い．中国では情報提示の使用数が少なく，明示的禁止表現と非明示的禁止表現の使用例が多い（$p<.05$）．日本では不快感を覚える否定形式の表現を避け，中国では明確でない情報の提示を避けることがわかる．

表2　各禁止表現の出現数

明示性	表現形式	日本	中国
明示的禁止表現	禁止	1	11
	否定指示	2	8
	否定依頼	16	12
	その他の明示的禁止表現	5	0
合計		24	31(35.6%)
非明示的禁止表現	肯定指示	3	16
	肯定依頼	48	11
	その他の非明示的禁止表現	0	3
合計		51 (41.8%)	30(34.5%)
情報提示		47	26
合計		47(48.5%)	26

4.2 各禁止サインで見られた禁止表現の組み合わせ

各禁止サインで見られる禁止表現の組み合わせについては，一文と複数文からなるものに分けて論じる．

4.2.1 一文からなるもの

一文からなるものでは，日本では(5)と(6)のような非明示的禁止表現を使う傾向があるが，中国では(7)，(8)，(9)のような明示的禁止表現を使う傾向がある（$p<0.05$）．

(5) 車椅子利用禁止
(6) ベルトから体を乗り出さないようにお願いします．
(7) 禁止停车（駐車禁止）
(8) 非请勿入（許可なしに入らないこと）
(9) 请勿摄影（撮影しないでください）

一文からなるものでは，日本が非明示的禁止表現と情報提示を好み，相手が不快感を覚える否定指示の表現を避ける傾向があり，現場の状況を提示するだけで，どのような適切な行動を取るべきかを受信者に示唆する表現も多い．それに対して，中国では効率的な伝達を意図した明示的禁止表現が好まれ，受信者に明確な禁止情報を提供している．

表3　一文からなるもの

明示性	表現形式	日本	中国
明示的禁止表現	禁止	1	8
	否定指示	0	3
	否定依頼	2	4
合計		3	15 (33.3%)
非明示的禁止表現	肯定指示	2	1
	肯定依頼	8	2

合計		10 (20.4%)	3
情報提示	情報提示	8	2
合計		8 (16.3%)	2

4.2.2 複数文からなるもの

複数文からなるものでは，日本では(10)，(11)，(12)のような明示的禁止表現や，非明示的禁止表現と情報提示を併用する傾向があり，中国では日本のような行動指示表現と情報提示の併用も多いが，(13)，(14)，(15)のような明示的禁止表現，非明示的禁止表現という行動指示表現の複数使用も多いことが示された.

(10) 危険　ベビーカーやカートを乗せないこと　けがをする恐れがあります.
(11) 感染防止のため，間隔を開けてお並びください．ソーシャルディスタンス　離れてください　約 1m
(12) お買い物中のカゴなどを置く台としてご利用ください．カゴ置き台，遊具，踏み台，椅子などとして使用しないでください．ご使用時には天板の汚れに十分ご注意ください．耐荷重 20kg
(13) 请勿扶靠 请勿攀爬（もたれないでください．登らないでください.）
(14) 出门戴口罩 做好防护工作（お出掛ける際に，マスク着用し，感染対策を行ってください）
(15) 牵紧孩童 请勿嬉戏（お子様の手を繋いで，遊ばないでください）

日本では，商業施設で禁止情報を掲示する際に，相手が納得できるよう状況も同時に説明する習慣があり，中国では，サービス提供者でも禁止の効率も重視し，相手の行動を指示する表現のみを提示することが多いことが分かる.

表 4　複数文からなるもの

明示性		日本	中国
行動指示表現の複数使用	明示的禁止表現の複数使用	1	2
	非明示的禁止表現の複数使用	1	5
	明示的禁止表現と非明示的禁止表現の併用	0	3
合計		2	10 (25.6%)
行動指示表現と情報提示の併用	明示的禁止表現と情報提示の併用	3	5
	非明示的禁止表現と情報提示の併用	11	6
	明示的禁止表現，非明示的禁止表現と情報提示の併用	10	3
合計		24 (49.0%)	14 (35.9%)
情報提示の複数使用		2	0
合計		2	0

5.　まとめと今後の課題

商業施設での調査で，日本では明示的な禁止表現を避け，多様な表現をする工夫がなされているが，中国では禁止情報の効率的な伝達が目指されていることが分かった．今後はデータ数を増やし，本研究の結果の妥当性を検証する必要がある．また，中国に進出している日本企業の禁止情報の明示性も検討していきたい.

参考文献

王天昊(2017)．大学キャンパスにおける禁止表現の日中対照研究，日本語教育方法研究会誌，**24**(1)，28-29.
金順任(2011)．日本語と韓国語の言語景観における禁止表現―場所による違いを中心に，明海日本語，**16**，53-62.
田北冬子(2012)．日本におけるネガティブポライトネス:″遠慮″概念の再考．広島外国語教育研究，**15**，189-196.
増澤直彦(2021)． 禁止サインの表現形式に関する調査―金沢市を事例に―， 金沢大学人間社会学域経済学類社会言語学演習［編］論文集，**16**，53-69.
楊敏(1997)．日本人の「日常会話における文末の省略」と「言語習慣」「…… けれども（以下省略）.」という形の文について，年報いわみざわ：初等教育・教師教育研究，57-62.

日本語のナラティブの協働構築における参加者の意識と話題展開の分析
—母語話者同士で語る留学中の苦労話による人間関係促進のあり方の探求—

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

日常会話において我々は，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がある．そして，ナラティブは語り手が一方的に語るものではなく，語り手と聞き手が協働構築するものであり，それによって語り手と聞き手が感想や意見を共有し，人間関係構築を図っている（植野，2012；三井，2018 等）．そのため，ナラティブの協働構築の仕方から人間関係促進のあり方の一端を探ることができると言える．だが，これまでのナラティブの研究は，語りの構造や，語り手と聞き手の相互行為等に着目するものが多く（植野，2012 等），参加者の意識に着目しつつ，話題展開の中でナラティブがどのように協働構築されて人間関係を促進させているかを分析するものは少ないため，詳細に分析する必要がある．特に，参加者が互いに似たような経験を語り合い，それに対する感想や意見を確認し合うことで，価値観が共有され，仲間意識を高める効果があると考えられる．そこで本研究では，似た経験を持つ日本語母語話者が語り合う留学中の苦労話のナラティブを取り上げ，フォローアップ・インタビュー（FUI）で得られた参加者の意識とともに，話題展開の中でのナラティブの協働構築を分析する．これにより，参加者がいかにナラティブを協働構築しながら互いの価値観を共有し，人間関係を促進させているかを探る．

2. 先行研究

Sacks（1974）では，日常会話におけるナラティブの連鎖組織は，「前置き（preface sequence）」（語り手がナラティブを語り始める許可を求め，聞き手と交渉したりする部分），「語り部（telling sequence）」（語り手がターンを保持し，ナラティブの結末，オチまで語る部分），「反応部（response sequence）」（聞き手がナラティブに対する理解を示したり評価したりする部分），という 3 つの構成要素から成り，語り手と聞き手の協働構築によるものだと強調されている．そして，Tannen（1984；2005）は，感謝祭の食事会中の会話に現れるナラティブに着目し，参加者達が似たような観点や話題でそれぞれ自分のナラティブを語ることを「まわしストーリー（story round）」と呼んでいる．「まわしストーリー」では，ナラティブの前置き（例：Did I tell you what happened…）を語る必要性が低いという特徴があり，聞き手による評価，質問等の反応がナラティブの構築に貢献し，参加者間の親しい関係（rapport）作りに繋がっていると指摘している（Tannen, 1984；2005）．

一方，日本語母語場面におけるナラティブの協働構築に関する研究も行われている．植野（2012）では，親しい学生同士の語りを分析した結果，聞き手が語りの内容に対して自らの経験や知識，思いを述べながら語り手に働きかける様子が見られたとしている．そして，そうした聞き手の行動は，語り手との親密で対等な関係性を創出・維持するために重要であるとしている．また，山本（2013）は，物語の語り手と受け手（聞き手）による「セリフ発話」（物語の登場人物の声として聞かれる発話）の中でも，特に受け手が語り手の物語に参入して用いるセリフ発話は，受け手が物語を極めて的確に理解していることを示す一つの方法であると指摘している．さらに，三井（2018）は日本語母語場面におけるナラティブを分析し，その反応部において聞き手がナラティブに対する評価と意見を述べることで，語り手と聞き手の間で出来事に対する意見や捉え方等の価値観を共有し，仲間意識を高めていると報告している．

3. 分析方法

会話の参加者は，中国に1年間留学経験のある 20 代の母語話者の女性 J1，J2，男性 J3 で，3 人は中国留学時の知り合いであるが，会話データ収集日に約 1 年ぶりに会話することになった．会話データは，母語話者 J1，J2，J3 によるオンラインの雑談（20 分 20 秒）である．会話前に，3 人には中国留学中の苦労話を話すように依頼しておいた．そして，J1 に雑談の様子を録画してもらい，収集した．会話直後に，各参加者に会話感想シート（会話全体の感想，会話相手への印象等）を記入してもらった．そして，会話データ収集後の 1 週間以内に個別に FUI を約 1 時間程度行い，会話相手に対する印象や，発話をした意図等，会話時の意識を尋ねた．分析では，Sacks（1974）の「前置き」，「語り部」，「反応部」というナラティブの構成要素をもとに認定を行った．そして，南（1981:91）の「まとまった意味」から成るものという「話題」の定義に従い，まずナラティブと認定された留学中の苦労話を「中話題」とし，次に 1 つの苦労話の中の前置きと語り部，反応部をそれぞれ「小話題」として認定した．さらに，包括的な観点から語られる類似の苦労話のまとまりを 1 つの「大話題」として認定した．なお，各苦労話の前後に参加者による司会進行が見られたため，それを各大話題の繋ぎの部分として認定した．その後，実質的な発話は，ザトラウスキー（1993）の発話機能，堀口（1990）の聞き手行動，植野（2012）の語りの聞き手の働きかけ，山本（2013）

の「セリフ発話」等を参考に，ナラティブの語り手による「情報提供」，「同意要求」，および聞き手による「情報要求」，「感想」，「言い換え」，「セリフ発話」，「類似体験を語る」に分類した．なお，語り部における聞き手の反応は語り手の発話の中に挿入し，{　}に入れて示す．

4. 分析と考察

分析の結果，まず，収集した会話データから，大話題(中国留学に関する話題)が 9 個見られ，その中に中話題(J1, J2, J3 による苦労話)が 14 個見られた．そのうち，中話題(2 人の語り手が協働構築した苦労話)が 2 個見られた．表 1 は，J1, J2, J3 による会話で見られた，大話題，中話題，小話題(苦労話の前置き・語り部・反応部)の詳細を示している．各話題には，話された内容が分かるように話題タイトルを付している．なお，各大話題の繋ぎとしての司会進行の部分は網掛けで示し，(　)は司会進行を行う参加者と各話題の主な発話者を示している．

表 1 母語話者 J1, J2, J3 による会話の大話題，中話題，小話題

大話題 (中国留学に関する話題)	中話題 (J1, J2, J3 による苦労話)	小話題(苦労話の前置き・語り部・反応部)	
		前置き・語り部	反応部(理解・評価を示す)
1.他の国の留学生との文化の違い	司会進行(J3)		
	1-1. 苦労話:「他の国の留学生に怒られた話」(J1)	苦労話(J1)	反応:「怒られたのが怖かった」(J2, J3)
2.中国と日本の文化の違い	司会進行(J3)		
	2-1. 苦労話:「中国人の聞き返しの仕方」(J2)	苦労話(J2)	反応:「知識として知っていても，怖い」(J1, J3)
	2-2. 苦労話:「中国人の時間の概念」(J1)	苦労話(J1)	反応:相づちのみ(J2, J3)
	2-3. 苦労話:「感謝の回数が少ない」(J2)	苦労話(J2)	反応:「文化が全然違う」(J1, J3)
3.中国語力が足りない	司会進行(J1, J2, J3)		
	3-1. 苦労話:「中国語力が足りず，外に行くのが怖い」(J2)	苦労話(J2)	反応:「大丈夫になったきっかけ」(J1, J3)
	司会進行(J2)		
	3-2. 苦労話:「言語面が一番大変だった」(J3)	苦労話(J3)	反応:「バスが怖かった」(J1, J2)
4.中国での食生活	司会進行(J3)		
	4-1. 話題:「なんでも食べた」(J1)	―	
	4-2. 苦労話:「パクチーが食べられなかった」(J2)	苦労話(J2)	反応:「中国人になったみたい」(J1, J3)
	司会進行(J1, J2)		
	4-3. 苦労話:「自分で日本食を作る」(J3)	―	
5.中国の病院	司会進行(J3)		
	5-1. 苦労話:「病院の待ち時間が長い」(J1)	苦労話(J1)	反応:相づちのみ(J2, J3)
	5-2. 苦労話:「医者が説明してくれた単語が難しい」(J3)	苦労話(J3)	反応:「専門用語が分からない」(J1, J2)
6.言語のニュアンス	司会進行(J2)		
	6-1. 苦労話:「先生に怒られた」(J1)	苦労話(J1)	反応:「言語のニュアンスが分からない」(J2, J3)
7.授業の開始時間が早い	7-1. 苦労話:「授業の開始時間が早い」(J1, J3)	―	
8.方言が理解できない	8-1. 苦労話:「警備員の方言が分かりにくい」(J1, J2)	苦労話(J1, J2)	反応:相づちのみ(J3)
9.留学生活の感想のまとめ	9-1. まとめ:「苦労したが，結局楽しい留学生活が送れた」(J1, J2, J3)		

次に，表 1 の話題展開，および J1, J2, J3 が記入した会話感想シート，FUI の結果を踏まえて分析した結果，会話全体で，留学中の様々な側面について，3 人が均等に似た苦労話のナラティブ(中話題)を語っている様子が見られた．例えば，大話題 4「中国での食生活」では，J1 の 4-1「なんでも食べた」，J2 の 4-2「パクチーが食べられなかった」，J3 の 4-3「自分で日本食を作る」という苦労話(中話題)が見られた．これは，大話題 4「中国での食生活」という同じ包括的な観点から，3 人で順番にナラティブをまわしながら自分の類似の苦労話を語っているという点で，Tannen(1984)の「まわしストーリー」と似ていると言える．そして，前置きを語る必要性が低いという「まわしストーリー」の特徴も，3 人によるナラティブの転換に見られた．例えば，J2 が 4-2「パクチーが食べられなかった」という苦労話の語り始めに，「うちも結構なんでも食べれる方だったけど，パクチーほとんど食べれなくて」と J1 の話に共感を示してから語り，前置きを明示的に話さずに自身のナラティブを開始していた．こうした 3 人が均等に似た苦労話を語ったことについて，FUI で 3 人は「全員の意見を聞きながら会話が進んでいた」「各自の様々な苦労話が聞けてより親近感を持った」と述べていた．このように，同じ経験を持つ 3 人が苦労話を語り合い，共有しながら，ナラティブを協働構築していくことで，仲間意識を高め，人間関係をより促進させていると言える．

さらに，次の 3 点のように，大話題，中話題，小話題といった話題展開の中で，参加者間のナラティブの協働構築が行われることによって人間関係がより促進されている様子が見られた．1 点目は，大話題が転換する際，「司会進行」の発話が多く見られた．特に J3 による司会進行が多く見られたが(5/8 件)，これについて FUI で J1, J2 は，司会進行を多く行っていた J3 が「話しやすい状況を作って聞いてくれた」と述べ，一方 J3 も「会話がスムーズに進むように気を遣いながら話していた」と述べていた．これにより，3 人が均等に苦労話(中話題)を語る機会が与えられ，会話に参加しやすくなり，会話が盛り上がっていたと言える．2 点目は，苦労話の反応部(小話題)で，聞き手が情報要求，感想を用いて，語り手と共にナラティブを協働構築している様子，つまり「聞き手によるナラティブの協働構築」が見

られた. これについて FUI で 3 人は「共感してくれて嬉しい」「深く掘り下げてくれたので会話が盛り上がった」と述べていた. これにより, 語り手と聞き手が互いに共感でき, 親近感を持てていたと言える. 3 点目は, 同じことを経験した 2 人が共に 1 つのナラティブを構築しながら語るという「2 人の語り手によるナラティブの協働構築」が見られた(中話題 7-1, 8-1). これについて, FUI で J1が「留学中もよく話した話題ですごく懐かしく盛り上がった」と述べていた. これにより, ナラティブを協働構築することで, 参加者間の仲間意識を高めることができていたと言える. 次に, 上記の 3 点について, 会話例(1), (2), (3)を取り上げ, 詳細に分析を行う.

会話例(1)は, 大話題1「他の国の留学生との文化の違い」の始めにある「司会進行」の部分である. まず, J1 が会話の最初の 1 で会話の始まりを宣言している. そして, J3 が 2 で「はい」と相づちを打ち, J1 が 3 で笑っている. FUI で J1 が「知り合い同士での会話録画ということや今までの関わりの中でも私が仕切るような役割にはなっていなかったので, 若干の気恥ずかしさから笑った」と述べていた. そこで, J3 が 4 で「え, じゃあ, みんなが中国の留学で経験した, 苦労話を, するということですね」と同意要求を行い, 司会進行を行っている. FUI で, J3 が「会話の録画を担当している J1 が進行をしてくれると思ったが, ちょっと間があったので, 僕が最初に話した方が良いと考えて, テーマ振りをした」という理由を述べていた. このように, 会話全体で J3 が主に「司会進行」を担当しながら, 話題の展開をコントロールしている様子が見られた. なお, J1 と J2 も自分の苦労話を語った後, J3 に話題を振っている様子も見られた. (表 1 の中話題 3-2, 中話題 4-3 の前の司会進行). ここから, 参加者 3 人がお互いに配慮し, 均等にナラティブを語ることによって, 会話が円滑に進行され, ナラティブを協働構築しやすい状況が作られていたと言える.

会話例(1) 大話題 1「他の国の留学生との文化の違い」: 司会進行

1	J1	はい, 始まり//ました.	
2	J3	はい.	
3	J1	{笑い}	
4	J3	え, じゃあ, みんなが中国の留学で経験した, 苦労話を, するということ, ですね.	同意要求
5	J1	はい. じゃあまず, 私, 一つ行きます.	

会話例(2)は, 大話題 3「中国語力が足りない」の中で語られた J2 の苦労話 3-1「中国語力が足りず, 外に行くのが怖い」(中話題)の部分である. J2 が 87 で「私が, なんか一番大変だなってぱっと思いついたのは」と情報提供をし, 苦労話の「前置き」を述べている. そして, J2 は続けて 89 で「中国語力が足りず, 外に行くのが怖い」という苦労話の「語り部」を語っている. それに対して, 「反応部」として, J1 が 90, 92 で「話しかけられたらどうしようみたいな」, 「分からんしどうしようってなったことはあったと思う」と自分の類似体験を語り, 共感を示している. これについて, FUI で J2 は「強く共感されていると感じた」と述べていた. その後, J3 が 94 で J2 に外に行っても大丈夫になったきっかけについて情報要求している. それを受け, 95 と 100 で J2 は「治す方法は, なんか, 荒治療しかないと」「心の問題？」と情報提供と確認要求をしている. それを理解して, J1 は 108 で「やっぱ心の持ちようだよね」と言い換えて確認し, 111, 113 で「間違ってもいいやー, みたいな」, 「勘違いしてもいいや, みたいな」とその時の語り手の気持ちを引用したセリフ発話を用いている. J3 も相づちを多く打ち, 110 で「確かにね」と共感を示している. それについて, FUI で J2 は「2 人に理解してもらえて嬉しい」という感想を述べていた. このように, J2 が語り手として自分の苦労話を語る際に, 他の 2 人は聞き手として, 情報要求したり, 理解した上でセリフ発話を用いたりすることで共感を示す様子が見られた. これにより, 語り手と聞き手がナラティブを協働構築しつつ, 「間違ってもいい」という価値観が共有されている. 特に J2 が類似体験の感想を語ったり, 当時の語り手の気持ちを代弁して共感を示したりしている点は, 山本(2013)と植野(2012)が述べるように, J2 が語り手 J1 のナラティブに対する的確な理解を示し, 親密で対等な人間関係を促進させていたと言える.

会話例(2) 大話題 3「中国語力が足りない」ー中話題 J2 の苦労話 3-1「中国語力が足りず, 外に行くのが怖い」: 聞き手によるナラティブの協働構築

前置き	87	J2	だけどなんか, 私が, なんか一番大変だなってぱっと思いついたのは, やっぱ, なんだろう,	情報提供
	88	J1,J3	{頷き}	
語り部	89	J2	自分の中国語の力が足りなくて, 着いてばっかで, 乗り換えの時とか, 全部の時になんか, 何だろう, 初めて聞く生の中国語というか, なんか先生は学生に易しくしゃべってる{J3:うーん. うんうん. }じゃないですか. 大学とかも. 留学生も頭で分かってるから易しくしゃべってくれるんですよ. {J1:うん. }けど, なんか, なんも, フラットな感じで中国語で話しかけてくれる人達の, そういう速さ, {J3:うん. }スピードとかが{J1:あー. }全然耳が慣れてなくて, 何言ってるか分からないし, 分からないってなった途端に, なんかその, 声調が, なんかすごい, {J1:あー. }圧力がすごく出てきちゃって, それで結構なんか途中, 前半の方は外行くのが怖いなっていうのは{J1, J3:うーん. }ありました.	情報提供
反応部	90	J1	確かに. //なんかタクシーも乗るの怖かったし, //話しかけられたらどうしよう, みたいな.	類似体験を語る
	91	J2	そう. うんうん.	
	92	J1	//分からんしどうしようってなったことはあったと思う.	類似体験を語る
	93	J2	そうそう.	
	94	J3	それは, 何がきっかけでこう, 慣れたというか, あ, これ外に行っても大丈夫だなって感じた, なんかきっかけみたいなのは.	情報要求
	95	J2	なんか, こう, 外に出るの怖いなって考えてた時に, なんかもう, 治す方法は, なんか, 荒治療しかないと.	情報提供
	(中略)			
	100	J2	外出て, 町の人に話しかけられても, そうなんですよー, みたいな感じで, 話すようにしようと思って. なんか, 心の問題？	情報提供, 同意要求
	(中略)			
	108	J1	やっぱ心の持ちようだよね.	言い換え, 確認要求
	109	J2	そう//そうそうそう.	
	110	J3	確かにね.	

	111	J1	間違えてもいいやー, みたいな.	セリフ発話
	112	J3	うんうん.	
	113	J1	勘違いしてもいいや, みたいな.	セリフ発話

会話例(3)は, 大話題 8「方言が理解できない」の中で語られた J1, J2 による苦労話 8-1「警備員の方言が分かりにくい」(中話題)の部分である. J2 が 325 で「あの警備員のおじさん何言っているか分かりましたか」と聞き手の 2 人に情報要求して「前置き」を述べて, 苦労話を語るきっかけを作っている. これを受け, J2 と同じ経験がある J1 が 333 で「すごいあの人, すごかったもんね, 方言が」と情報提供して共感を示し, 「語り部」を始めている. その後, J2 が 335 で警備員が話しかけてくれるが全く会話ができなかったことを詳細に語っている. それに加えて, J1 が 337 で「え?え?って」, 「あーあー!みたいな」と当時の戸惑う様子の発話を引用したセリフ発話をしながら中国語が聞き取れなかった自分達の状況を再現している. さらに, J2 が 339 で「強い印象がある思い出だなあ」と感想を述べ, 苦労話の結末をまとめている. また, 「反応部」でも J1 と J2 がまた各自の当時の感想やセリフ発話を述べ, お互いに共感を示している様子が見られた. この部分について, FUI で J1 と J2 は「2 人の間でもよく話す話題だったので自分の中ではすごい懐かしく, 盛り上がっていた」と感想を述べていた. なお, J3 は聞き手としてこの苦労話全体で相づちを打ったり, 笑ったりしている. それについて FUI で, 「警備員のおじさんと話したことはほとんどなかったので, 2 人の話を聞いて楽しそうだなと思った」という感想を述べていた. このように, 同じ経験を持つ 2 人の語り手による苦労話の協働構築が見られ, それによって会話が盛り上がり, 人間関係の促進に繋がっていたと考えられる.

会話例(3) 大話題 8「方言が理解できない」ー中話題 J1, J2 の苦労話 8-1「警備員の方言が分かりにくい」: 2 人の語り手によるナラティブの協働構築

前置き	325	J2	あと, なんか, 方言?//方言っていうか, あの警備員のおじさん//何言ってるか//分かりましたか?	情報要求
	326	J3	うん.	
	327	J1	あー. {笑い}	
	328	J3	あー.	
	(中略)			
語り部	333	J1	すごいあの人, すごかったもんね, 方言が.	情報提供
	334	J1,J2,J3	{頷き}	
	335	J2	まあ, ほんとに何言ってるか分かんな{J1:うんー, うん. }くて. {J3:頷き}でも, 話しかけてくれるんですよ. {J1:笑い}{J3:はいはいはいはい. }J2!{J1, J3:笑い}みたいな感じで, {J1, J3:うんうん. {頷き}}おお!みたいな感じでやるんですけど, {J1:うん, うん. }そっから会話全然できなくて.	情報提供, セリフ発話
	336	J3	{笑い}	
	337	J1	てかずっと笑ってるだけみたいな. {J2:そうそうそう. {頷き}}え?え?って. {J2,J3:{笑い}}あーあー!みたいな. {J1,J2,J3:{頷き}}それで適当に流す, みたいな.	情報提供, セリフ発話
	338	J3	//うん.	
	339	J2	そう. そういうのも, 何だろう, 話しかけられて嬉しいのに, {J1:うん. }なんか, 聞き取れなくて申し訳ないというか. {J1, J3:頷き}っていうので, {J3:うん. }困ってはないんですけど, ちょっと, 強い印象がある思い出だなあっていう.	情報提供, セリフ発話
反応部	340	J1,J3,J2	{頷き}	
	341	J1	確かに.	
	342	J2	うん.	
	343	J1	一番なんかもどかしさみたいな感じる時だったな.	感想
	344	J2	そう.	
	345	J1	くそ, 分からん. みたいな.	セリフ発話
	346	J3	うんー.	

5. 結論

以上から, 話題展開の中で母語話者による苦労話の協働構築がいかに人間関係促進に繋がっているかについて, 次の 3 点が明らかになった. (1)司会進行を行うことで, 似た経験を持つ 3 人の苦労話を繋いで大話題を展開させており, それによって, 参加者全員が会話に参加しやすくなっていた. そして, 一つの大話題として, 3 人の参加者が同じ包括的な観点から, 似た苦労話(中話題)を均等に語ることによって, 親近感を持つことができていた. (2)苦労話の反応部(小話題)で聞き手が情報要求や類似体験の感想, 言い換え, セリフ発話によって理解・共感を示すことで, 語り手と価値観が共有され, 親密な人間関係を促進させていた. (3)2 人で共通の経験を協働で語ることで, 会話を盛り上げ, 仲間意識を高めていた. 今後は, さらに日常会話に現れる様々な話題について語るナラティブの協働構築および人間関係促進の関係性を探り, 日本語の会話教育に活かしたいと考える.

参考文献

堀口純子(1990). 上級日本語学習者の対話における聞き手としての言語行動 日本語教育, **71**, 16-32.

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記念論集方言学論叢 I 方言研究の推進 三省堂, 87-112.

三井久美子(2018). 価値観共有を目的としたナラティブの協働構築 立命館経営学 **56**(5), 71-94.

Sacks, H. (1974). An analysis of the course of a joke's telling in conversation. *Explorations in the ethnography of speaking*, 337-353. Cambridge: Cambridge University Press.

Tannen, Deborah. (1984; 2005). *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. New York: Oxford University Press.

植野貴志子(2012). 聞き手行動の社会言語学的考察:語りに対する聞き手の働きかけ 日本女子大学紀要 **61**, 57-68.

山本真理(2013). 物語の受け手によるセリフ発話ー物語の相互行為的展開ー 社会言語科学 **16**(1), 139-159.

ザトラウスキー, ポリー(1993). 日本語の談話の構造分析ー勧誘のストラテジーの考察ー くろしお出版

協働学習における学習者間の対等性についての再考

－日本語読解授業におけるペアワークを事例に－

久次優子(大阪大学大学院生)

1. はじめに

昨今，学習者の「協働」による学習が日本語教育においても広く取り入れられている．協働とは「同じ目的のために，対等の立場で協力して共に働くこと．(デジタル大辞泉)」であるが，ここにも記されているように「対等」ということが1つの重要な要素とされている（池田・舘岡, 2007)．しかし，その「対等」という言葉は決まった使われ方がされているわけではなく，日本語教育研究においては，知識や能力の違いはありつつも，互いを尊重するという意味での「対等」(原田, 2006, 池田・舘岡, 2007)，熟達度における「対等」(池田・舘岡, 2007)，参加の対等（洪, 2007)と，さまざまである．また，学習者らが対等であったかどうかの判断は研究者の視点からされていることが多く，学習者らが対等であることを志向していたのかどうかを学習者の視点から検討したものは管見の限りない．本研究は，実際の協働による読解学習の一事例を取り上げ，そこでの学習者間の相互行為を会話分析の手法を用いて分析することによって，学習者らが対等であることを志向していたのか，またしていたとすればどのように対等であることを構築したのかを明らかにし，協働学習における学習者間の対等性について再考するものである．なお，ここでは学習者に与えられた課題遂行の方針を決める権威(Stevanovic & Perakyla, 2012)とその課題に関わる認識的権威（Heritage & Raymond, 2005）の対称性への志向の考察を通して，与えられた課題に対して「対等」の立場で取り組むということについて再考することとする．

2. 相互行為におけるアイデンティティ

本研究では，Zimmerman (1998)の文脈としてのアイデンティティの概念を分析に援用する．Zimmerman (1998)は，相互行為で参与者が志向するアイデンティティを「質問者」「回答者」など相互行為の進行に関わる談話アイデンティティ，「教師」と「生徒」のようにある特定の状況における課題達成を可能にする状況アイデンティティ，最後に，「男性」「女性」のように状況を超えて個人と一緒に移動することができ，どのような状況でも関連性がある可能性がある持ち運び可能アイデンティティとを区別した．本研究においてもこれらのアイデンティティを区別して捉え，学習者らが教師に課された課題に対し共に取り組む学習者同志という状況アイデンティティを，どのように談話アイデンティティを駆使しながら志向しているのかを示し，そこでの学習者間の関係性について考察する．また，持ち運び可能アイデンティティを資源として，課題達成に向けて学習者らがどのように相互行為の管理をしているのかも明らかにする（岡田, 2015)．

3. データと分析手法

使用するデータは，日本国内の日本語学校の上級・中上級の読解授業で許可を得て録音したものである．授業で扱った読解のテキストには背理法の説明とともに，日常の中で使われる背理法の具体的な例が紹介されていた．分析するデータは学習者Ｓ（韓国出身）とＭ（台湾出身）が，配布したタスクシートに記載されている「日常の生活の中で使われる『背理法』の例をあげなさい.」という問いについて読解テキストを参考に2人で考えるようにという教師からの指示のもと話し合っているものである．なお，次節の抜粋4でＭが提示している背理法の例は，授業前のＳとＭのやり取りに紐づいている．Ｓの座った机の中に残されていたゴミについて，Ｍが残していったものに違いないとＳがＭをからかう場面があった．抜粋4ではそれに対して，Ｍは自分がゴミを残した犯人ではないということを，背理法を使って証明しようとしている．Ｓは逆にＭがゴミを残した犯人であるという主張を続けており，それがデータの発話の中にも反映されている．

分析手法については上述の通り会話分析の手法を用いる．分析にあたり録音データは会話分析の手法で書き起こしたが，個人名についてはすべて仮名とする．

4. 分析

抜粋 1，2[1]では共に背理法の例を考えるという課題を達成する学習者同士という状況アイデンティティにどのように志向しているのか，また，そこでの学習者間の対称性について検討する．

抜粋 1

001 S: これなんですか
002 (0.5)
003 S: これはどんな字？
004 (1.2)
005 S: 読めないです
006 (0.8)
007 S: 好き？
008 M: お(.)妹以外の[家族( )
009 S: [あ::
→ 010 M: じゃ>私<
011 (2.4)
012 S: う::ん
013 M: え::(0.7)まずは:(0.5)私の:ケーキが:(.)うせた
014 S: あはいはい

001 から 009 では S が M のタスクシートに書かれた背理法の例のメモを見て，その中の自分が読めない漢字の読み方を聞いている．M がそれに答えて，S が知識状態の変化を示し，連鎖を閉じている．ここではそれを受けて「じゃ」ではじまる 010 からの連鎖に注目する．ここでは「私」である M が回答候補となる例を語ることを提案し，S からの応答を待って 013 から M がその例を語り始めている．つまり，M は自ら回答の候補を語ることを提案できるが，実際に語るためには S の承認が必要だと捉えているということである．このことから S と M のどちらにも回答の候補を提示する権利があり，その点において両者が対称的であることを志向していることが分かる．続いて，次の抜粋 2 では M が回答候補の例を語り終わった後の 2 人のやり取りに焦点を当てて分析する．

抜粋 2

013 M: え::(0.7)まずは:(0.5)私の:ケーキが:(.)うせた
014 S: あはいはい
⋮
038 M: 以上です
039 (2.5)
040 S: 上手です huhuhuhu
041 M: ありがとうね
042 (3.4)
043 M: 何か問題がありますか?=
044 S: =ない
→ 045 M: ない?
046 (3.6)

013 から M が回答候補となる例を説明しはじめ，038 でそれが終了したことを告げている．それに対し S は 040 で評価をしている．背理法の例を共に考えるうえで，S には提案された回答候補を承認/否定することが求められるが，評価によって承認することは，評価する権利とともに，その例に関する知識へのアクセスを主張することになり，より対称的な関係を志向したものとなる(Stevanovic & Perakyla, 2012)．040 の S の評価はそのような行為を志向したものと考えられるが，評価の内容はこの状況において適切なものではない．そこに笑いが伴っていることからも，S が故意にそのような適切ではない評価をし，冗談として述べていることがわかる．041 では M も適切ではない評価に対し適切に応答することによって，S の冗談に対して冗談で返している．その後の 042 は S によって改めて M が提示した回答候補への適切な評価が示されることが期待される位置であるが，3.4 秒の長い沈黙となる．そこで，043 で M は「何か問題がありますか?」と回答候補への問題の指摘が選好される形で質問するが，044 で S は即座に「ない」と応答する．その応答への M の反応に注目したい．045 で M は修復を開始し，S の応答を問題視していることを示している．つまり，040 で示した冗談の評価以上のコメントが S により提示されないことを問題視しているのである．裏を返せば，この課題に取り組むにあたり，M が提示した回答の候補に対し S には評価し承認する義務がある，つまり S が課題遂行において対称的であるべきという規範が，M にあるということを示している．そして，S もまたそのような規範を有していることが次の抜粋で分かる．なぜなら，次の抜粋 3 では本来すべきであった評価ができなかった理由が S により語られているからである．自らの行為の理由を説明するのは，S 自らが規範から逸脱した行為をしているという自覚があるということの証左である．次の抜粋 3 では，規範からの逸脱への理由として，どのような説明がどのように行われているかを見ていく．

抜粋 3

047 S: やはり
048 (0.8)
049 M: やはり何?
050 (1.6)
051 S: ぼくは(1.5)背理法(0.7)やったことがないかもしれません
052 M: hhhhhh
060 S: おれはね::(.)いつも(.)あ::たばこ吸いたいな::
061 M: hahahahaha
062 S: あるいは:(.)お腹すいたな
063 (1.2)
064 S: お酒飲んでもいいかな°その°三つだけ

[1] 久次 (2021)でも抜粋 1～3 の一部をデータとして使用．いかにフェイスに配慮して知的序列を構築しているかを分析した．

053 S: だからこんなに難しいかもしれません
053 M: .hh(0.6)なるほど
054 (0.8)
055 S: °です°
056 (8.4)
057 S: 数学的な(1.1)考えを(2.0)あんまりやったことがない(°から°)
058 (1.5)
059 M: 私は:
065 (0.8)
066 M: たばこ:::しか考えられない?
067 (0.9)
068 S: ねむい(.)あ:よっつだ
069 (1.6)
070 S: ねむい(0.5)お腹すいた(0.6)タバコ吸いたい
071 M: hhh お酒[飲みたい
072 S: [本能的(.)動物みたいな感じ

ここでは，M が提示した回答の候補を承認し，評価できない理由として，背理法をやったことがなく難しさを感じているという認識上の問題，つまり，M が提示した回答候補を評価するための知識の欠如を挙げている．そのためのやり方は，自らを背理法のような数学的な考えをせず，感情のまま，本能のまま暮らす人間であるとカテゴリー化することである．背理法のような論理的な思考のできるいわゆる「論理派」の M に対し，自らを「感情派」とカテゴリー化することによって，この状況において求められる義務を果たせない理由を説明しているのである．この後，しばらくこのカテゴリー化をめぐるやり取りが続くが，それが収束したあとのやり取りが次の抜粋 4 である．

抜粋 4
→092 M: うん::っとまずは仮定しましょう
093 (1.5)
094 M: さっき
095 S: これは
096 M: S さんは(1.1)ひき-ひき-え::(.)これはなに:?
097 ((机をたたく音))
098 S: でもこれは[犯人が何か(知ろうとして)
099 M: [(あて°て°)
100 M: つくえ-つくえの中で:
101 S: だれか
102 M: ゴミが(0.7)残された(1.5)じゃ(0.4)まずは仮定する
103 (0.4)
104 S: はい
105 (0.7)
106 M: まずは
107 (1.1)
108 S: 順番の漢字これですか
109 (0.7)
110 M: え-M は(0.4)犯人じゃないと:
→111 S: 絶対犯人だと思います
112 M: いえいえ犯人-[犯人じゃない
113 S: [hhhh

抜粋 4 では M は 092 から授業開始前に S と M の間に起こった前述の出来事に紐づけて新しい背理法の例を S に提示する．しかし，抜粋 2 で示した提示の仕方とは異なり，教師が行うように，背理法を使うときの手続き（ここでは「仮定」）を示し，さらに，「まずは」「ましょう」という表現からもわかるようにそれを S と一緒に順を追って確認しながら背理法の例を構築していく．それに対し S はそういった背理法の手続きとは関係なく 111 で示されるように自分の心情をそのまま吐露しており，抜粋 3 で構築された「論理派」「感情派」という持ち運び可能アイデンティティを志向しているように見える．そうすることによって，状況アイデンティティでは対称的であると想定されていた背理法に対する認識において非対称な関係を構築し，M が背理法の例を考えるうえで指導的な役割を果たすことが可能となっているのである．そのようなやり取りが進み，次の抜粋 5 でまた 2 人の志向するアイデンティティに変化が起こる．

抜粋 5
208 S: M は(1.0)M は
209 M: M は<三限目>前にこの教室に入ることはない-なかった
210 S: 三限目(.)漢字は(.)これですか?
211 (1.3)
212 M: さんげん::め:
213 S: これですか?
214 M: え::::
215 (3.0)
216 S: 期間限定の
217 M: あそ:そ:そ:そ:そ:
218 (4.0)
219 S: 三限↑目
220 M: 前↑に
221 S: 前↑に
222 M: この教室↑に
227 =そう(0.9)これは矛盾点
228 (1.8)
229 S: じゃない
230 ここは仮定じゃないです°よ°
231 (1.2)
232 S: でも矛盾点は(0.5)M は(.)私より(0.8)早くここにいき(0.9)ついた
233 (1.0)
234 M: ついたから[ついた(.)ついたんだけど:
235 S: [犯人は
236 M: でも私の:(0.5)え::::(8.8)あ(0.7)でも私(1.0)
237 ゴミが:(0.4)いれること:(.)だれにも:(.)見なかった
238 (3.0)
239 S: huhuhu
240 (0.7)

→ 223 S: ここ↑に
224 M: あここ↑に
225 S: いなかった
226 M: いなかった=
241 S: 先生
242 M: 20分
243 S: 質問があります

抜粋4から抜粋5までの間，Mは途中で背理法の証明の手続きを間違ってしまうものの，修正して説明を続け，Sは自分のタスクシートにそれを記入している．208でSがMを主語にした発話を開始するが後が続かないため，途中からMが引き取って，背理法の手続きにおける「矛盾点」を言い直して，それをSがタスクシートに書いている．ここでは依然として背理法に対する認識において非対称的な関係への志向がみられる．また，210からはSが漢字の確認を求め，Mが確認するという連鎖となっており，「漢字」においてもMが優位な立場にあることを示している．そのような関係性の志向への変化の契機となるのが223である．それまでは，Mが背理法に関する説明をし，Sがそれをくり返して発話しつつ，タスクシートに記入していたが，223では222のMの「この教室↑に」という発話をSが訂正して言い直している．そして，224でMもそれを訂正して言い直すと，その後はSから背理法の説明の続きを開始する．MはそのSの発話を繰り返したあとに「そう」とSの説明を承認し，今述べたのが背理法における「矛盾点」であったということを再度説明しており，ここでもまだMは認識的に優位であることを示しているように見えるが，その後のSは異なる．229で227につながる形で「じゃない」と述べ，219からMとともに述べてきたものを矛盾点ではないと否定する．さらに，232で矛盾点の代替案を提示している．Mの提示した背理法の証明に対するSの否定的な評価や代替案の提示は，認識的な権威を主張するものであり，抜粋2で状況アイデンティティを志向する中でできなかった「評価」という義務を果たしているとも言える．最終的には241で教師を呼び，どちらが妥当かの判断を教師に委ねている．

5. まとめ

分析の結果，学習者らは開始時から，両者ともが自分の考えを提示する権利と義務，それに関連する知識を持つ，共に回答を構築する学習者同志という対称的な関係性を前提とした状況アイデンティティを志向し相互行為を進めていた．しかし，認識上の問題が立ち上がり，片方が自分の考えを提示することができず，状況アイデンティティを志向した役割を果たせなくなったとき，論理派・感情派などの持ち運び可能アイデンティティを用いることによって，一時的に認識的な序列のある関係を構築した．そして，認識上の問題が解消されていき，両者ともが自らの考えを示すことができるようになった時点で，再度ここでの状況アイデンティティが前景化された対称的な相互行為が進められた．これらの結果を，先行研究で挙げられている「対等性」と照らして捉えなおすならば，データの学習者らは「熟達度」や「参加」において対等であることを前提としつつも，知識や能力の違いが問題となって，対等であることを前提とした相互行為が立ち行かなくなった場合はその都度対処し，知識や能力の差を埋めることによって対等性を維持し，課題を達成していたということができるのではないだろうか．ただし，対等であるということは固定化されたものではなく，あくまでも相互行為の中で学習者らに志向され，構築されるものであり，本研究はその1事例にすぎない．今後さらなる研究の蓄積が望まれる．

参考文献

原田三千代（2006）．中級日本語作文における学習者の相互支援活動：言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か　世界の日本語教育 日本語教育論集，16，53-73.

Heritage, John, & Geoffrey Raymond (2005). The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-ininteraction. *Social Psychology Quarterly,* 68, 15-38.

久次優子(2021)．ピア・ラーニングにおける関係性の変容とそのあり方についての一考察 言語科学会第22回年次国際大会ハンドブック，149-150.

池田玲子・舘岡洋子（2007）．ピア・ラーニング入門：創造的な学びのデザインのために ひつじ書房

洪在賢（2007）．ピア活動における学習者同士の活動参加の様相　筑波応用言語学研究，14，101-114.

Okada, Yusuke. (2015). Contrasting identities: A language teacher's practice in an English for Specific Purposes classroom. Classroom Discourse, 6(1), 73-87.

Stevanovic, Melisa, & Anssi Peräkylä (2012). Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language & Social Interaction*, 45(3), 297-321.

Zimmerman, Don (1998). Identities, context and interaction. In C. Antaki & S. Widdicomb (Eds.), *Identities in talk*, pp.87-106. London: Sage.

知識構築・伝達過程としての講義分析

―Legitimation Code Theory を用いた日米理工系講義比較―

東條加寿子(大阪経済法科大学)　国吉ニルソン(早稲田大学)　野口ジュディー(神戸学院大学)

1. はじめに

留学生の積極的誘致や日本人学生のグローバル人材育成を目指して大学のグローバル化が加速する中，大学の講義は新しい局面にある．多様な言語・文化背景を持つ受講生に対して，講義担当教員は日本語だけではなく場合によっては英語で講義を行わなければならない．日本人教員が英語で専門領域の講義を行う場合，内容を英語でどのように置き換えるかという言語的な課題に加えて，講義の組み立てや伝え方が教授者の属する教育文化の影響下にあることに起因する問題があるが，後者の問題はこれまであまり取り上げられてこなかった．(Kunioshi, et.al, 2019) 同様に，講義を受ける側の受講生にとっても，大学の講義に対する期待や理解は自身の教育文化の影響下にある．このことから，教授者と受講生，および母言語と教授言語の組み合わせによって，講義の在り方にかかわる問題はこれまでになく複雑になっている．ここに講義比較分析の視点が生まれる．

グローバル化する高等教育における講義の課題を明らかにするために，本研究チームは理工系講義コーパス OnCAL (Online Corpus of Academic Lectures: http://www.oncal.sci.waseda.ac.jp) を構築した．OnCAL はアメリカの大学で実施された理工系英語講義 (412 講義) と日本の大学で実施された理工系日本語講義 (116 講義) を実装しており， OnCAL を用いて言語・教育文化の観点から日米の理工系の講義をさまざまな観点から比較分析することができる．日本語の講義内容をどのようにして英語で表現するかといった言語表現分析から始まった OnCAL 研究であるが，現在は，講義を知識構築・伝達過程としてとらえ，講義の中で科学的概念がどのように説明されているかの観点から日米の講義を分析し，日米の科学教育文化の違いを明らかにすることを試みている．本稿では日米の講義比較のために開発したプログラムについて，第一段階として英語講義を分析するために開発したプログラムの解析ツールとしての妥当性を検証する．

2. 研究の方法

2.1 本研究の理論的枠組み

本研究の分析手法として用いた正当化コード理論 (Legitimation Code Theory, 以下 LCT とする) (Maton, 2013) は社会科学研究分野で広く応用されており，その一例として教育分野における知識構築過程の分析がある．LCT では semantic gravity (SG) と呼ばれる語が内包する概念の抽象度，文脈依存度に関わる尺度 (縦軸) と semantic density (SD) と呼ばれる語が内包する意味の圧縮度の尺度 (横軸) が提案されており，2 尺度の組み合わせによって 4 象限が示される．4 つに分類されたそれぞれの領域では，抽象的概念の提示 (4 象限右上・SG-/SD+)，専門的語を用いた事例の説明 (4 象限右下・SG＋/SD+)，日常用語を用いた抽象的概念の説明 (4 象限左上・SG-/SD-)，日常用語を用いた日常的事例の説明 (4 象限左下・SG+/SD-) が行われる．本稿で分析対象となる大学の講義は一連の知識構築過程と捉えることができる．教授者は科学的知識を構造化して講義を組み立て，受講生に言語を介して伝達する．科学的概念は本質的に抽象度の高い概念であり，科学教育においてはこれらが理論・原理，公式・計算式，図表，モデル・シミュレーション，日常や実社会への応用事例等を取り込んで説明され，紐解かれ，受講生の理解を導いていくと捉えることができる．理論・原理は文脈依存度が低い SG-として位置づけられ，以下，日常実社会への応用事例まで，順次，文脈依存度が高まる下方向の SG+へと向かう．図 1 は塩化カリウムの溶解を事例に 4 象限の特徴を分かりやすく示している．(Blackie, 2014)

2.2 パイロットスタディ

これまでに，日英講義構造を比較分析するパイロットスタディとして OnCAL を用いて事例分析を行った．(Noguchi, et.al, 2021) 事例分析では講義内容が類似した日米講義をそれぞれ 1 講義ずつ抽出し，3 人の評価者が講義書き起こしテ

クストを発話文ごとに LCT の 4 領域に分類し，4 領域でどのような推移がみられるかを分析した．ちなみに，LCT ではこれらの推移によって描かれる波形を semantic wave と呼んでいる．図 2，図 3 はその事例分析の結果である[1]．分析対象とした英語講義では，抽象概念の提示（SG-/SD+）後の SG+/SD+領域の発話が顕著で，科学的概念を説明するために，図や数式，シミュレーションを通して概念に文脈を付与する説明方法がとられていると同時に，説明のための用語は SD+の領域に留まっているため，専門用語の使用が特徴的であることがわかった．対照的に日本語講義では SG-/SD+を起点に SG-/SD-領域の発話が顕著で，科学概念を説明するために，説明用語をわかりやすく日常用語化する手段がとられていることがわかった．また，日常事象例の言及（SG+/SD-）が特に講義前半に頻繁にみられた．

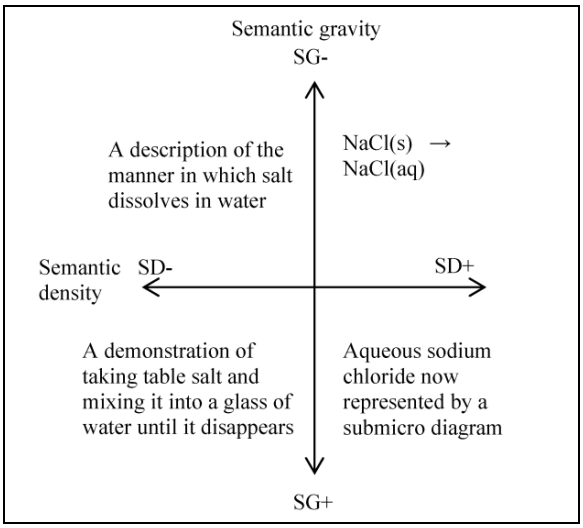


図 1 Applying the ideas of semantic gravity and semantic density to the dissolving of sodium chloride in water (Blackie, 2014)

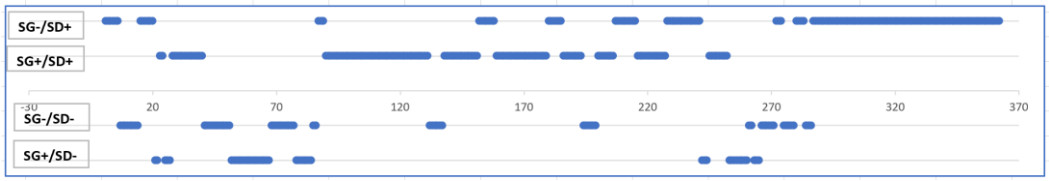


図 2 英語講義(Chemistory05)

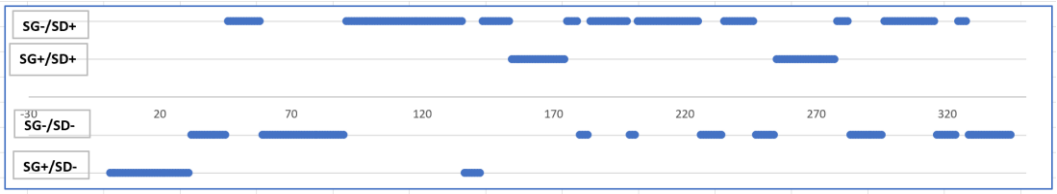


図 3 日本語講義(原子力1－1)

パイロットスタディでは同時に，それぞれの領域の用語の特性を調べるために，用語を専門用語，アカデミック用語，一般用語に分類して分布状況を比較した．用語分析には VocabProfiler（https://www.lextutor.ca/vp/comp/）を用い，VocabProfiler の NGSL（New General Service List）を一般用語，NAWL（New Academic Word List）をアカデミック用語とするとともに，Off List を専門用語に準ずる扱いとして分析した．その結果，表 1 が示すような特徴が抽出去れた．即ち，SG-/SD+（右上領域）では専門用語，SG+/SD+（右下領域）ではアカデミック用語と専門用語，SG-/SD-（左上領域）では一般用語とアカデミック用語，SG+/SD-（左下領域）では一般用語の全体に占める割合がそれぞれに大きいことが分

[1] Noguchi et.al(2021) で示されているグラフに改良を加え，SG-/SD+，SG+/SD+，SG-/SD-，SG+/SD- の順にデータをプロットすることで semantic wave の形で見えやすくした．横軸は句読点で区切った発話数を示す．

かった．（Tojo，et.al,2021）

表１ 4領域と用語の特徴（パイロットスタディ）

	NGSL（一般用語）	NAWL（アカデミック用語）	Off List（専門用語）
SG−/SD+（右上領域）	88.1	6.5	5.43
SG+/SD+（右下領域）	86.5	7.5	5.96
SG−/SD−（左上領域）	89.1	7.2	3.74
SG+/SD−（左下領域）	92.5	3.9	3.65

パイロットスタディの一連の結果に鑑み，大学の講義がLCTの4領域間を移動しながらどのように構成されているのか，いわゆる講義のsemantic waveを自動出力することはできないかとの着想に至り，解析プログラム開発を行った．

3. 研究結果

3.1 解析プログラムの開発

解析プログラムの開発は，まず，英語講義について着手した．プログラム開発に当たって，まず，理工系の講義で用いられる語彙を一般用語，アカデミック用語，および専門用語に分類することとし，以下の手順をとった．

第一段階としてNGSL(New General Service List)（http://www.newgeneralservicelist.org/）を用いて一般用語とアカデミック用語を特定した．NGSLには2368 word families，2818 lemmasの一般用語が含まれており，それとは別にアカデミック用語960が提供されている．Stop wordsと呼ばれる単語（「the」，「a」など）を含んだカウントを使うと，一般用語の頻度は過剰になる可能性が高い．そのため，一般用語からstop wordsを排除するためにインターネットサービスとして提供されているspaCy（https://spacy.io/usage）を利用した．

次に専門用語を特定するためにOnCAL講義コーパスに搭載している講義の科目ごとに一般用語，アカデミック用語，stop words以外の用語の中から講義科目ごとに頻度の高い用語を抽出した．

3.2 解析プログラムの検証

図4は開発したプログラムによって解析した英語講義の波形データである．一般用語（オレンジ色），アカデミック用語（緑色），専門用語（青色）が講義の各地点で全体の何パーセントを占めるかが波形として表示される．横軸は発話の単語数を示している．パイロットスタディで分析対象とした英語講義（Chemistry05）の解析結果を以下に取り上げる．

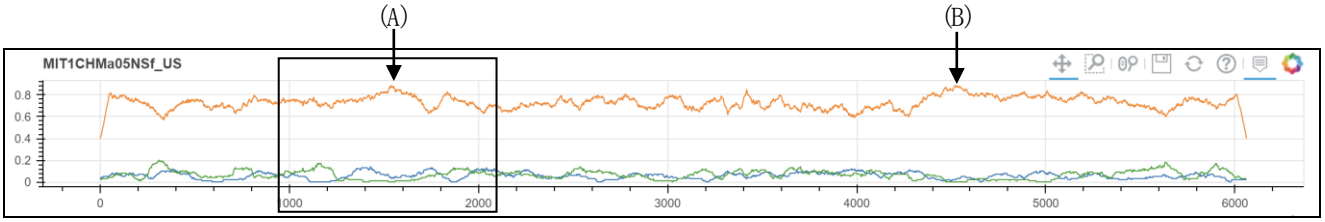
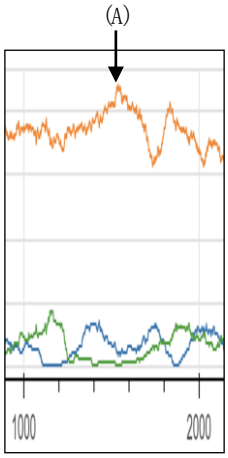


図4 英語講義（Chemistry05）の波形データ



まず，波形で特定したAとB地点の講義内容は以下のようなもので，一般用語がピークを示したタイミングでSG+/SD−領域に当てはまる日常事例がピンポイントで抽出された．

(A) You may think it is a contradiction because in your everyday experience you either see a wave or you see a particle. [INDEX1544] But that is your everyday experience. And there are parts of nature that you cannot see every single day. And those deeper parts of nature have different rules. And you have to be accepting of those different rules. . . . It just seems to strange to you just because that isn’t your everyday experience. It is the fundamental nature of radiation.

(B) Well, they are actually coming in as waves. [INDEX4527] They are behaving as waves.

Remember my beach picture? I drew them coming in like a circle. But remember my picture of this barrier here on the beach and I am laying here on the sand and then the waves are coming in? Here is blue. These electrons, are they are coming in, really need to be thought of as these kind of plane waves.

拡大図が示すように，アカデミック用語と専門用語は相互の優位性を交代しながら講義が進行していることがわかる．この現象をさらに分析するために，それぞれが優位を保っている部分の講義内容をパイロットスタディと同様の方法で調べたところ，表 2 の結果が得られた．ここでは SG-/SD+（右上領域）と SG+/SD+（右下領域）でアカデミック用語が優位であり，専門用語については SG+/SD+（右下領域）と SG+/SD-（左上領域）で専門用語が優位で，SG+/SD+（右下領域）におけるアカデミック用語と専門用語の分布の重なりについては共通の結果であった．これらを総合すると，一般用語の波形を反転させた波形が semantic wave に近い形を示すのではないかと考えられる．

表 2　4 領域と用語の特徴（解析プログラム）

	アカデミック用語が優位な箇所	専門用語が優位な箇所
SG-/SD+（右上領域）	43.0	25.6
SG+/SD+（右下領域）	31.1	33.3
SG-/SD-（左上領域）	10.4	33.3
SG+/SD-（左下領域）	15.5	7.8

4. おわりに

本稿では，LCT が semantic gravity と semantic density という語彙の文脈依存度と抽象度に基づいて知識構築過程を捉えていることから着想を得て，理工系講義で用いられる語彙の特徴を専門用語，アカデミック用語，および一般用語に分類して解析し，時間軸にそった講義過程の推移を明らかにする試みとして英語講義解析のために開発した解析プログラムが LCT の観点から有効であるかどうかを検証した．今後，日本語講義も同時に解析できるプログラムになるよう改良を加え，日英の講義比較を進めていきたい．

付記　本研究は科研費基盤研究（B）19H01741 の助成を受けている．

参考文献

Blackie, M.A.L.(2014). Creating semantic waves: using Legitimation Code Theory as a tool to aid the teaching of chemistry. *Chemistry Education Research and Practice* 15, 462-469.

Kunioshi, N., Noguchi, J. & Tojo, K.(2019). Evidence of cultural differences between American and Japanese mainstream science and engineering contexts from analysis of classroom discourse. *European Journal of Engineering Education* 44 (4), 535-544.

Maton, K.(2011). Theories and things: the semantics of disciplinarity In F. Christie and K. Maton (Eds.), *Disciplinarity, functional linguistic and sociological perspectives* (pp.62-84) London: Continuum.

Maton, K.(2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building, *Linguistics and Education* 24, 8-22.

Noguchi, J., Kunioshi,N., & Tojo, K.(2020). Using Legitimation Code Theory to reveal knowledge-building approaches in engineering lectures at Japanese and American Universities. *EDULEARN21 Proceedings*,10718-10722.

Tojo, K. & Kunioshi, N. (2021). Lecturing in English: A Comparative Study of Lectures in Science and Engineering at American and Japanese Universities. *The JACET International Convention Proceedings*, 83-84.

交渉談話に見られる限定表現の使用と主張態度の調整

劉海燕（東北大学大学院生）

1. はじめに

買い物をする際，値下げ交渉を行うことがある．値下げ交渉の駆け引きにおいては，立場の異なる買い手と売り手が合意達成を目指しつつも，自分の利益を最大限に求めているため，主張態度を明確に伝えて強調することがよくある．その際，例1のように「ぴったり」「しか」（　部分）などの限定表現が頻繁に使われる．これらはある物事の範囲を取り立てて限定し，明確で解釈の幅がないというものである．従来，限定表現は，限定，とりたて，見積もり方・評価といった文の特定の部分に対して，どのような取り上げ方をするかということに関係するものとして論じられることが多かった（工藤1977，寺村1991，澤田2007，日本語記述文法研究会2009など）．しかし，本稿では，文レベルでの分析とは異なり，値下げ交渉談話で限定表現がどのように用いられるのかを考察する．

例1は，値下げ要求の後にすぐに受諾が得られず，買い手Bと売り手Sの間で合意を目指して行われる値下げ交渉談話の抜粋である．（転記記号は稿末に示す．→は注目行，　は限定表現を示す．以下も同様．）例1の90，92は，買い手が値下げを要求したい理由を説明する発話である．90，92では買い手が売り手の予算確認に対して，「しか」によって手元の金額の範囲を伝えてから，「ぴったり」によって商品の値段を限定して提示している．しかし，これらは単に手元の金額や商品の値段の限定範囲を相手に伝えているだけとは考えにくく，むしろ談話内の特定の場面に出現し，交渉を進行させるためにその場面で何らかの働きかけを行っていると考えられる．

そこで本稿では，値下げ交渉談話に見られる限定表現を対象に，その使用頻度と機能の側面から使用状況を分析することでその場面での言語表現の使用特徴を考察する．

例1（会話例番号：F-M01，B：買い手，S：売り手）

番号	話者	発話内容
→ 90	B	それでは,やっぱジュ:::ゴ万しか持ってきてないので,]
91	S	[う::::ん,なるほど.] 例えば,やっぱちょっとね(.)こう[おつり渡したいかな] っていう感じですよね
→ 92	B	[ちょっとそうですね.] え::と14万14万ぴったりだと,例えば消費税付くと, [ちょhっとh帰hれhなhくhなhるhのhでh.]
93	S	[ちょっと0.8かかると,] ちょhっとh.そhうhでhすhねh.

2. 先行研究と問題提起

2.1 限定表現に関する先行研究

限定表現に関する先行研究では限定の副詞ととりたて助詞を中心に論じられており，工藤1977，寺村1991，澤田2007，日本語記述文法研究会2009などがある．限定副詞については，工藤（1977）は限定副詞を「文中の特定の対象（語句）を同じ範列に属する他の語とどのような関係にあるかを示しつつ範列語群の中からとりたてる機能をもつ副詞」（pp. 971-972）とし，9種類[1]に分けて論じている．日本語記述文法研究会（2009）は，とりたての副詞を「文中のある要素をとりわけ，同類の他のものを排除する限定の意味を表す副詞」（p. 16）とし，2種類に大きく分けている．また，限定のとりたて助詞を扱った寺村（1991），澤田（2007），日本語記述文法研究会（2009）によれば，限定のとりたて助詞は文中のある要素を取り立て，同類のものを排除する限定意味を表すもので，「だけ」「しか」「ばかり」「こそ」などが挙げられるという．ただし，研究によって限定表現の定義と範囲は異なり，複雑な振る舞いを示す表現であることが窺われ，その全体像も捉えにくい．さらに談話においては限定表現は副詞ととりたて助詞以外に，名詞，動詞，接続詞など多くの種類のものが存在する．

2.2 交渉談話における言語表現の使用に関する先行研究

交渉場面の言語表現の使用に関して，神田（2004）と胡（2013）はそれぞれ職場の交渉場面とクレームの交渉場面を取り上げ，「格下げ表現」「緩和表現」「ぼかし表現」などの非限定表現が発話効力を緩和し，円滑な交渉や対人関係を維持するために，頻繁に使われると指摘している．しかし，これらの研究では限定表現が果たす機能はまだ取り上げられていない．値下げ交渉の駆け引きにおいては，話者が合意を目指しつつも，自分の利益を最大限に求めるため，必ずしも非限定表現で主張態度を弱めるとは限らず，限定表現によって主張態度を明確に伝えて強調することもよくある．よって，値下げ交渉場面では主張態度を調整するためにどのような限定表現がどのように用いられるのかについて，さらに検討する必要がある．

[1] 工藤（1977）は，限定副詞を「排他的限定」「選択指定」「特立」「おもだて」「例示」「比較選択」「類推」「見積もり方・評価」「数量詞に限られるものであるが，評価を表わすもの」「数詞限定の用法」という9種類に分けている．

3. 研究方法

3.1 データの概要

本稿で用いるデータは，24 名の 20～30 代の日本語母語話者を対象にロールプレイにより収録した値下げ交渉場面の 12 会話（約 126 分間）の文字化資料である．音声資料は Gail Jefferson（2004）によって開発された転記記号に従い文字化した．

3.2 値下げ交渉談話に見られる限定表現の認定と分類

分析対象とする限定表現は「ある物事の対象をとりたて限定することによって，その対象に対する話し手の評価や立場を表すもの」とし，「だけ」「しか」などの表現を含んでいなくても発話行為を取り上げて限定しようとするものは全て含めることとする．副詞や助詞のみならず，名詞，動詞，接続詞，接辞なども含む．この認定基準に基づき，上述のデータからそれに当たるものを抽出した結果，50 類 354 個の限定表現が得られた．これらの使用特徴を明確にするため，共通の機能に基づき，以下の 8 種類に分けられた（表 1 参照）．分類の内，「排他的」「特立」「限界」「数量」は工藤（1977）の限定副詞の分類の中の「排他的」「特立」「見積もり方・評価」「数詞限定の用法」にそれぞれ対応するが，「時間」「場所」「確定」「内包」は新たに認められたものである．「時間」「場所」は値下げ交渉談話内で「買うなら今」「こちらできることとしては」のように，購買の時間や場所の範囲をとりたてて限定する働きをしているため，値下げ交渉談話ならではの限定表現だと思われる．「確定」「内包」は明確で解釈の幅がない意味を表すため，限定表現とした．表 1 から限定表現の使用率を見ると，時間の限定表現は圧倒的に多用され，排他的，限界の限定表現は次に多く用いられることが分かった（網掛けは高頻度の表現を表す）．多種多様な限定表現が見られたが，紙幅の関係上，本稿では高頻度のもののみを対象とする．

表 1　値下げ交渉談話に見られる限定表現の言語形式とその使用率

種類と使用率	認定基準	言語形式（使用数）
時間の限定表現 131（37.0%）	直接的な時間の限定表現：値下げ交渉談話内で，直接的に時間の範囲をとりたてて限定する．	今（現在）（61），今日（本日）（12），もう（12），今回（9），すぐ（すぐに）（7），今すぐ（6），今のところ（今どころ）（3），すでに（3）
	間接的な時間の限定表現：表現自体は限定ではないが，値下げ交渉場面で，今と対比的に限定する際に使われる．	普段（7），いつも（6），通常（3），ずっと（2）
排他的限定表現 74（20.9％）	一つの物事をそれ以外にはないものとしてとりたてる．物事の排他的や唯一性を強調する．	だけ（28），しか（11），ほか…ない（8），ではなく（5），にすぎない（5），以外…ない（4），ちょうど（3），こそ（3），に限って（3），限る（2），のみ（1），ただ一つ（1）
限界を表す表現 53（14.9%）	物事の及ぶ範囲がある限界に達することを表す．それ以上あるいはそれ以下の余地がないことを強調する．	できるだけ（12），ぐらい[注]（11），一番（10），まで（9），ぎりぎり（6），最（3），何より（2）
場所の限定表現 29（8.2%）	値下げ交渉談話内で購買の場所をとりたてて限定する．	こちら（16），当店（9），ここ（4）
確定の限定表現 23（6.5%）	どんな場合でも，そのことが間違いなく成立すると断定する．	確かに（7），どうしても（7），もちろん（5），絶対（3），必ず（1）
数量の限定表現 18（5.1%）	値下げ交渉談話内で物事の数が限定されていることをとりたてる．	ずつ（9），ぴったり（6），わずか（3）
特立の限定表現 16（4.5%）	他のものとは違って特別のものとしてとりたてる．	特に（6），特別（4），特典（3），キャンペーン（3）
内包の限定表現 10（2.8%）	物事の全てを表し，例外ではないことを強調する．明確で解釈の幅がない．	全部（4），全然（3），すべて（2），一律（1）
合計：354（100%）		

注：「限界を表す表現」の「ぐらい」は，「酒ぐらい飲んだっていいよ」のように，最低限の限界を表す場合に限り，「10 本ぐらいある」のような概数は含めない．

3.3 研究方法

本稿では，量的に限定表現の出現傾向を検討した上で，その出現場面での機能の質的な分析を行う．分析単位は「発話文」とした．ひとりの話者による「文」を成しているものを「1 発話」とする．また本稿では値下げ交渉談話を構成する発話を，ザトラウスキー（1993）が提示している 12 種類の「発話機能」[1]を参考に分類した．その結果，その中の③情報提供，④意思表示，⑥情報要求，⑧単独行為要求，⑪関係作り・儀礼の 5 種類の「発話機能」が見られた．「発話機能」に基づき分類する際，実質的な発話を対象とした．相づち的な発話は対象外にした．しかし，ザトラウスキーの分類は、勧誘談話の分析を目的にしたものであり，値下げ交渉談話を分析するためには，さらに詳細な区分が必要である．そこで本稿は上述の 5 種類の「発話機能」を発話内容に則して細かく分けた．その結果，表 2 に示す A1～C3 と「関係作り・礼儀」の 24 種類の「発話機能」となった．以下の分析では，値下げ交渉談話はこれらの 24 種類の「発話機能」から構成されるものとした．

[1] ザトラウスキー（1993）は「発話機能」を①注目要求，②談話表示，③情報提供，④意思表示，⑤同意要求，⑥情報要求，⑦共同行為要求，⑧単独行為要求，⑨言い直し要求，⑩言い直し，⑪関係作り・儀礼，⑫注目表示という 12 種類に分けている．

4. 値下げ交渉談話に見られる限定表現の使用

4.1 値下げ交渉談話に見られる限定表現の出現傾向

表2 値下げ交渉談話の発話機能別限定表現の出現数と割合

展開構造各段階	発話機能	発話機能出現数①	「時間」の出現数と割合② (②／①%)	「排他的」の出現数と割合③ (③／①%)	「限界」の出現数と割合④ (④／①%)
A 値下げ要求部	A1 値段の確認	10	—	—	—
	A2 値段の提示	31	—	2 (6.4)	3 (9.6)
	A3 値下げ要求	36	2 (5.5)	1 (2.7)	1 (2.7)
	A4 値下げ要求の理由説明	27	4 (14.8)	5 (18.5)	2 (7.4)
	A5 値下げ理由への賛同	19	—	2 (10.5)	—
	A6 値下げへの保留	21	1 (4.7)	—	—
	A7 値下げへの断り	15	—	1 (6.6)	2 (13.3)
	A8 値下げへの断りの理由説明	58	4 (6.9)	—	14 (24.1)
	A9 値下げ断りへの言い返し	14	1 (7.1)	3 (21.4)	—
B 譲歩案提示部	B1 譲歩案提示の前提条件確認	24	4 (16.6)	—	—
	B2 譲歩案提示の前提条件提供	24	—	—	—
	B3 譲歩案の提示	75	11 (14.6)	6 (8.0)	—
	B4 譲歩案提示の理由説明	288	56 (19.4)	9 (3.1)	3 (1.0)
	B5 譲歩案への断り	39	—	2 (5.1)	2 (5.1)
	B6 譲歩案への断りの理由説明	110	8 (7.2)	14 (12.7)	9 (8.1)
	B7 譲歩案への情報確認	42	5 (11.9)	4 (9.5)	2 (4.7)
	B8 譲歩案への情報提供	108	18 (16.6)	3 (2.7)	2 (1.8)
	B9 譲歩案断り理由への賛同	12	—	—	—
	B10 譲歩案断りへの言い返し	28	3 (10.7)	8 (28.5)	—
	B11 商品の勧め	145	12 (8.3)	11 (7.5)	9 (6.2)
C 意思決定部	C1 譲歩の提示	19	1 (5.3)	2 (10.5)	2 (10.5)
	C2 譲歩への受諾	10	1 (10.0)	1 (10.0)	2 (20.0)
	C3 譲歩への断り	2	—	—	—
その他	関係作り・礼儀	18	—	—	—
	合計	1175	131 (11.1)	73 (6.2)	53 (4.5)

注：表中の—は該当する発話機能に限定表現が出現していないことを表す.

本節では，限定表現の発話機能での出現傾向を分析する．分析の枠組みは値下げ要求発話から購買の意思決定に至るまでのやりとりとする．その展開の流れは表2のように「A 値下げ要求部—B 譲歩案提示部—C 意志決定部」となっている．「関係作り・礼儀」は談話全体で観察されるため，「その他」と分類した．値下げ交渉談話は上述の24種類の「発話機能」から構成されるものである．そしてA 値下げ要求部はA1～A9の9種類，B 譲歩案提示部はB1～B11の11種類，C 意志決定部はC1～C3の3種類，の「発話機能」から構成される．

表2は値下げ交渉談話の各発話機能に現れる限定表現の出現傾向である（網掛けは高頻度の箇所を表す）．表2から分かるように，時間の限定表現は譲歩案提示の理由説明（B4）の際に，排他的限定表現は譲歩案断りへの言い返し（B10）の際に，限界を表す表現は値下げへの断りの理由説明（A8）の際に最も多く使われている．次に，限定表現の発話機能での出現傾向を基に，そこでの機能を質的な分析を行う．

4.2 値下げ交渉談話に見られる限定表現の機能

（1）時間の限定表現と譲歩案の希少性の強調

時間の限定表現は譲歩案提示の理由説明の際に最も多く用いられている（表2参照）．例2は売り手が相手の値下げ意図に対して，譲歩案を提示して応じる談話の抜粋である．例2の52～60では「特に」「今」などの限定表現によって譲歩案提示の話題が限定されている．52では限定表現を使わずに譲歩案を提示しているが，その後，売り手が54で「特に」「今」，56で「ほか＋ない」「今」「限られる」，60で「今」と複数の限定表現を次々と用いて買い手にたたみかけている．さらに「今」は何度も繰り返して用いられている．これらは52の発話より，買い手に購買のチャンスの希少性を感じさせやすくするといえる．また，ここでは「今」の以外に「特に」「ほか＋ない」「限られる」の複数の限定表現も用いられたが，これらは全体が譲歩案の機会の希少性を話題にしていると考えられる．このような限定表現によって譲歩案の希少性を強調し，買い手を勧誘するという説得のストラテジーは直接的な説得より柔軟である．ここでは時間の限定表現が多用されている傾向から，譲歩案提示の際に売り手が時間の限定表現による譲歩案の希少性の強調という暗示的で柔軟な説得のストラテジーが好まれているといえる．

例2（会話例番号：F-F03，B：買い手，S：売り手）

番号	話者	発話内容	発話機能
52	S	ま:そうですねできることとしては(.)その一万円の(.)え:分の(.)ま:ポイント=	譲歩案の提示
53	B	<お:::>	
→54	S	=特に(.)今_今ですと,ま:ポイントの10%還元するっていうこともしているので,	譲歩案提示の理由説明
55	B	はい.	
→56	S	ま:それがほかの所にはないメリットかなと思うので,今こちらで買っていただくのがいいかな::,その在庫としても(.)すごく限られていて,[やっぱり=]	譲歩案提示の理由説明
57	B	[はい.]	
58	S	=どんどんモデル変わっていくので,	譲歩案提示の理由説明
59	B	う:::ん.	
→60	S	なんで(.)ま:これを買わない_今がチャンスだな::と思うんですが,	譲歩案提示の理由説明

(2) 排他的限定表現と言い返しの理由の正当化

例3 （会話例番号：M-M05，B：買い手，S：売り手）

番号	話者	発話内容	発話機能
85	B	アクティブペンの付属品とかはちょっと要らないと思うんですけど,	譲歩案提示の理由説明
86	S	あ↑::.	
→87	B	その場合少しなんかお安くなったりとかってしますか.	値下げ要求
→88	S	そう::ですね::. ちょっと分けてお安くするっていうことは難しいかなと思うんですね::.	値下げへの断り
→89	B	う:::::んなるほど.そうですね.どうしてもそこのあたりがちょっと私ノートパソコンだけ使ってしまうので,	断りへの言い返し理由説明

(3) 限界を表す表現と譲歩の不可能の姿勢の調整

限界を表す表現は値下げへの断りの理由説明の際に最も多く使われている（表2参照）．例4は買い手が値下げを要求し，売り手がそれを断るやり取りの抜粋である．例4の36では売り手が「できるだけ抑えた価格でお出ししているんですけれども」と値下げを断る際に，「できるだけ」によってこれ以上譲歩の余地がないとして譲歩が不可能である理由を提示しながら，自分の力の限りで協力したという相手の立場に寄り添う主張態度を示している．これは交渉者が自分の利益に添う合意を目指しつつも相手に配慮することで交渉を決裂させないようにするためであると考えられる．

表2から分かるように，排他的限定表現は譲歩案断りへの言い返しの際に多用されている．例3は買い手が譲歩案提示によって値下げを要求してから（87），売り手からの断り（88）に言い返す交渉の抜粋である．89では，買い手が「私ノートパソコンだけ使ってしまうので,」と売り手からの譲歩案の断りに言い返す際，「だけ」でノートパソコンの使用を限定して提示することで，アクティブペンなどの付属品が要らないという言い返しの理由をやむを得ない現実として正当化している．このように，譲歩案の断りに言い返す際に交渉者が排他的限定表現によってその理由を正当化することで交渉を継続させる傾向があるといえる．

例4（会話例番号：F-M02，B：買い手，S：売り手）

番号	話者	発話内容	発話機能
35	B	もうちょっと安くなりませんかね.	値下げ要求
→ 36	S	そうですねちょっとこちら_あの:もうすでにできるだけお安い価格でお客さんに提供しようっていうことで,できるだけ抑えた価格でお出ししているんですけれども,そうですね.たぶんそちらの他社のほうで安く出していくっていうことは,	値下げへの断りの理由説明
37	B	はい.	
38	S	例えばま:もうちょっと重いとかであるとか,	値下げへの断りの理由説明

5. 結論と今後の課題

以上，本稿では値下げ交渉談話に見られる限定表現の使用頻度と機能を分析し，その場面での言語表現の使用特徴を考察した．値下げ交渉談話では，限定表現は譲歩案の希少性の強調，言い返しの理由の正当化，譲歩の不可能の姿勢の調整として多用されることが分かった．このことから，値下げ交渉談話に見られる限定表現は，自分の主張を受け入れやすくするための暗示的で柔軟な説得ストラテジーであり，交渉を効果的に進行させるために意識的に選択されたものであるといえる．このように，値下げ交渉談話には，交渉者双方が相手の出方に配慮しつつ，限定表現によって暗示的で柔軟な説得ストラテジーを多用し，協調的な雰囲気を保ちながら交渉を展開させていくという特徴があることが示唆された．これは値下げ交渉談話が持っている駆け引きの特殊性のためであると考えられる．値下げ交渉場面にはたとえ合意を目指しつつも，立場の異なる買い手と売り手が自分の意向に沿った合意を求めるため，交渉者双方が相手の出方に応じて限定表現によって説得の姿勢を調整することで働きかけを行っていると考えられる．

本稿では，限定表現を，従来の限定副詞ととりたて詞より広い範囲で取り上げたが，紙幅の都合上，高頻度の種類のみに注目して考察した．交渉場面の限定表現の全体像の特徴を捉えるには，今回扱っていない表現もさらに考察する必要がある．

参考文献

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed). *Conversation Analysis*: *Studies from the First Generation*.13-31.

神田靖子(2004). ラポール維持管理のストラテジー—交渉場面における格下げ表現—同志社大学留学生別科紀要，4，41-58.

胡敏男(2013). 日本人と中国人のクレーム交渉談話—客とサービス関係者の相互行為を中心に—博士論文.九州大学大学院比較文化研究科.

工藤浩(1977). 限定副詞の機能　松村明教授還暦記念国語学と国語史，969-986.

日本語記述文法研究会(2009). 現代日本語文法 5 第 9 部とりたて第 10 部主題　くろしお出版.

澤田美恵子(2007). 現代日本語における「とりたて助詞」の研究　くろしお出版.

寺村秀夫(1991). 日本語のシンタクスと意味III　くろしお出版.

ザトラウスキー・ポリー(1993). 日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察—　くろしお出版

付録 本稿で用いた転記記号は，Jefferson（2004）によって開発された転記記号に基づく．主な転記記号を以下に示す.

［／］	音声重なりが開始／終了時点.	:	直前の音が引き延ばされている.	<文字>	ゆっくりと発話されている.
＝	その前後の間隙が全くない.	?	上昇調の抑揚で発話されている.	hh	笑いや呼気音.
(数字)	秒数の間隙がある.	°文字°	弱められて発話されている.	文字_文字	中断されている.
(.)	(0.1 秒前後）の間隙.	>文字<	前後に比べて速く発話されている.	↑	急激に音が高くなっている.

認知症グループホームにおける介助の業務と談話の分析

―在住外国人と技能実習生を対象に―

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

要介護高齢者が利用する介護のサービスには，高齢者の状態に応じて多様な種類がある．その中で，認知症高齢者グループホーム（以下，GH）では，入居している高齢者（以下，高齢者）は，少人数単位の共同生活において介護を受けつつ日常生活を営んでいる．その GH の介助の業務は少人数のシフト制であり，分業が難しい．よって，新任者は，近年増加する外国人介護人材も含め，全業務を短期間で習得することが期待される．この期待は，例えば来日間もない技能実習生から日本で長く生活する在住の外国人まで，在留資格や日本語のレベルなど多様な背景が異なっても，変わらないであろう．そして，多様な背景の中でも，日本語の能力により，介助の業務の習得に違いが出ると判断されてしまうこともある．

新任者は，介護関連の資格未取得の場合も多く，就労現場の介護職員からの指導や関連する研修への参加により，OJT で介助の業務を習得していく．この介助の業務を習得する中で，「教える人によって介助のやり方が異なる」，「研修と現場では介助のやり方が異なる」といった戸惑いを指摘する新任者もいる．確かに，指導者によるやり方の違いや研修と現場の違いは，ある程度はあるものと考えられる．しかし，この主観的に語られる違いには，具体的に介助の業務の何がどのように異なるのか，現場の実際のやりとりの談話をデータとして，明らかにする必要があると考える．これにより，現場の指導や研修の内容を，就労現場へどのように円滑につなげるのかを具体的に検討しうると考えるためである．

そこで，本研究の目的は，GH で就労する外国人介護人材を対象に，どのような介助の業務を行い，その業務において，研修の 1 つである介護技術講習会（以下，講習会）の介助の談話がどのように出現するのかを明らかにすることである．この際，長期日本在住の外国人と来日したばかりの技能実習生の就労場面に着目する．背景の異なる外国人介護人材による実際の就労場面の介助の談話と講習会の談話を比較し，資格未取得の新任者の人材育成の応用について考察する．

2. 先行研究

2.1 介護技術講習会の介助の談話

大場（2019）は， EPA（Economic Partnership Agreement，経済連携協定）の 2 期（2009 年来日）の介護福祉士候補者 4 名（インドネシア人 2 名，フィリピン人 2 名）を対象に，講習会（2012 年）のロールプレイの介助の談話の構造とそこに出現する日本語の問題を分析している．調査では，テキスト（社団法人日本介護福祉士養成施設協会 2005）に規定された 5 種類の介助（移動，排泄，衣服の着脱，食事，入浴）のロールプレイ 24 談話を録音により収集している．分析では，介助の談話を 5 つの小談話（(1)開始の挨拶，(2)状態の確認，(3)介助の説明，(4)介助の準備，(5)介助の実施）に分類し，小談話別に，発話数，発話機能（国立国語研究所 1994）の集計を行っている．この結果，(4)介助の準備，(5)介助の実施において発話数が多く，多様な発話機能が使用されている点を指摘している．また，(5)介助の実施では，かけ声をかけて高齢者の動作を支援するやりとりに，「介助の動作の型」（動作説明・確認→動作要求→かけ声→安全・安楽確認）が数多く出現する点も指摘している．次に，日本語の問題（文法，表現，発音，語用）の分析では，(4)介助の準備，(5)介助の実施において誤用の出現が多く，その中でも特定の文法に誤用が集中する点を指摘している．以上より，介助の種類は異なっても，共通した介助の談話の構造と日本語の問題が出現する点を特徴として指摘している．

大場（2019）は講習会の受講者同士が行うロールプレイであり，高齢者役は介助者役に協力的なやりとりである．しかし，就労場面では，高齢者が何らかの理由で介助を拒んだり，不満を述べたりして必ずしも円滑に業務が進まないこともある（Backhaus・鈴木 2010；大場 2020a）．そこで，本研究では，実際の就労場面の介助の談話に着目する．

2.2 認知症高齢者グループホームにおける介助の業務の分析

大場（2020b）は，日本在住の外国人介護人材（ミャンマー語母語話者，日本在住 25 年程度，女性，日本語上級）を対

象に，早番（7:30-16:30）でどのような業務を行い，講習会の5つの介助の談話（大場2019）がどのように出現するのかを分析している．データは，実際の就労場面（2018年12月）の音声と参与観察の記録である．①業務内容の分析では，GHの業務表と実際に行われた業務内容を記述している．この結果，基本的に業務表に従って業務は遂行されているが，業務表に含意されている情報が多いことを指摘している．例えば，「朝食」とあれば，朝食の準備，配膳，下膳，食事介助などが暗黙に期待され，実際に行われたとしている．次に，②介助の談話の分析では，講習会の介助の談話の出現を特定し，その談話における「介助の動作の型」（大場2019）の出現を分析している．この結果，就労場面では，講習会と比較すると発話や発話機能の簡略化や省略はあるものの，構造上は講習会と類似のやりとりが行われていたと指摘している．

大場（2020b）は，日本語能力も社会文化的能力も高い長期日本在住の外国人介護人材を対象とし，早番の業務を分析している．本研究では，この在住外国人の早番と遅番，来日直後の技能実習生の早番と遅番を対象に，同様の分析を行う．

3. 調査の概要

調査対象者は，ミャンマー語母語話者の外国人介護人材の女性2名（R，T）である．Rは，日本在住25年程度で，GHの前は異なる職種の会社において日本語で就労している．調査時点で，介護に関する資格は未取得で，家族等の介護の経験も，研修の受講経験もなかった．なお，Rは，大場（2020a；2020b）の対象者と同一人物である．一方，Tは，調査時，来日後1カ月の技能実習生で，日本語は中級レベルである．シンガポールで高齢者の世話をした経験はあったが，自立した高齢者であり，GHの業務に相当する介助の経験はなかった．調査時，Tは，GHの介護職員から指導を受けながら業務を遂行していた．RとTは，ミャンマー母語話者同士であるため互いに面識はあるものの，異なるGHでの勤務である．

調査では，RとTにICレコーダーを装着し，休憩の1時間を除く勤務中（早番，遅番）の音声を連続収集し（R:2018年12月，T:2019年12月），調査者2名が参与観察を行った．ただし，Tの早番の収録は午後3時間のみである．音声収集時，ICレコーダーの操作は，2名に委ねた．表1は，調査対象者と調査の概要をまとめたものである．本研究では，表1の計27時間の音声の全文字化資料と参与観察の記録を分析対象とする．

表1　調査対象者と調査の概要

調査対象者	属性	調査と入社の時期	調査対象のシフト時間	収録時間
在住者R	40代女性，25年程度在住 日本語上級	2018年12月調査 2018年9月末入社	早番7:30-16:30 遅番10:30-19:45	約8時間 約8時間
技能実習生T	30代女性，2019年9月来日 日本語中級	2019年10月調査 2019年9月末入社	早番8:00-17:00 遅番11:00-20:00	約3時間 約8時間

4. 分析

4.1 介助の業務の分析

調査対象のGHの業務表は，高齢者の生活とそれに伴う介護職員の業務の流れが，30分単位で，箇条書きで記載されている．この業務表を参考に，RとTが実際に行った介助の業務を記述し，介助の談話を認定した．具体的には，講習会の5種類の介助（移動，排泄，衣服の着脱，食事，入浴）の談話と，就労場面で頻出する服薬と口腔ケアの談話である（大場2020b）．ただし，これら7つの介助の談話は，さらに細かい介助の談話から構成されている．例えば，入浴介助の場合，居室から風呂場への移動介助，脱衣の介助，入浴介助，着衣の介助，入浴後の水分補給，居室への移動介助からなる．この場合，介助の全体の目的としては入浴介助の談話とし，この入浴介助の談話は，6つの介助の談話（移動，脱衣，入浴，着衣，水分，移動）による構成として認定した．この結果，前述の7つの介助の談話の他に，水分補給，姿勢保持，立位／着席，移乗も認定された．なお，認定では，音声と参与観察から特定された介助の談話を対象とした．

表2は目的とする介助の談話，表3は表2の目的とする介助の談話を構成する介助の談話の集計結果である．表2と表3を合わせると，2名ともほぼ全ての介助の業務を遂行していることがわかる．表2を見ると，Tの早番は3時間のみであるため，合計は6件と少ない．ただし，表2では0件でも，表3では出現する介助の談話がある．例えば，表2ではTは移動の介助の談話は0件であるが，表3では早番で8件，遅番で16件であり，他の介助の談話の中で行っていることがわかる．社団法人日本介護福祉士養成施設協会（2005:62）も，「日常生活のなかで「移動する」という行為は，食事・排泄・入浴・買い物・散歩など，その目的とする行為を行うための基本と位置づけられる」と指摘している．

表2 目的とする介助の談話

	移動	排泄	衣服	食事	入浴	服薬	口腔	他	計
R 早番	1	5	1	8	3	8	4	4	34
R 遅番	3	4	0	6	1	3	5	1	23
T 早番	0	2	0	1	3	0	0	0	6
T 遅番	0	8	0	9	0	1	3	2	23

表3 目的とする介助の談話を構成する介助の談話

	移動	排泄	衣服	食事	入浴	服薬	口腔	水分	姿勢	立着	移乗	他	計
R 早番	19	6	9	6	3	4	12	5	1	20	5	2	92
R 遅番	9	4	2	6	0	4	5	2	4	8	3	0	47
T 早番	8	2	13	0	1	1	0	1	0	5	4	1	36
T 遅番	16	8	9	3	0	1	3	7	2	14	8	0	71

4.2 介助の談話の分析

次に，介助の談話の分析では，表3の介助の談話を対象に，「介助の動作の型」（大場2019）の認定を行った．この結果，52件（R：34件，T：18件）が認定された．表4は，この「介助の動作の型」の4つの発話機能（動作説明・確認→動作要求→かけ声→安全・安楽確認）の出現数別に集計した結果である．例えば，4機能とある場合，4つの発話機能の全てが出現したことを意味する．下段の百分率は，2名の合計52を分母に集計している．表4より，4つの発話機能の出現が22件（42.3%），3つの発話機能の出現が19件（36.5%）を占め，「介助の動作の型」の構成要素は，実際の就労場面でもほぼ保たれて出現しているものと考えられる．

表4 介助の動作の型の発話機能の出現数別の集計

	4機能	3機能	2機能	1機能	計
R 早番	13	7	3	0	23
R 遅番	7	1	2	1	11
R 小計	20	8	5	1	34
T 早番	1	7	3	1	12
T 遅番	1	4	1	0	6
T 小計	2	11	4	1	18
合計	22	19	9	2	52
%	42.3%	36.5%	17.3%	3.8%	100%

質的にデータを見ると，特徴として3点指摘できる．1点目に，発話機能が省略される場合，「動作説明・確認」や「安全・安楽確認」が省略される傾向にある．これは，就労場面では，介助の文脈が明らかであること，次の介助が連続すること，高齢者のアセスメントができていることなどが考えられる．逆に，具体的に高齢者にどのような動作をどのようなタイミングで行うのかを示す「動作要求」や「かけ声」は省略されにくいと考えられる．

2点目に，講習会と就労場面を比較すると，発話機能としては同じでも，表現が異なることがある．例えば，「動作説明・確認」が「立ちます」「ここへ」など簡略化されたたり，「安全・安楽確認」が「できました」という評価的表現や，動作に対する謝意になったりする傾向がある．1点目と同様に，明確な文脈やアセスメントが影響していると考えられる．

3点目に，Tの介助の談話では，指導する介護職員や高齢者との共同発話が観察される．Tは指導を受けながらの業務遂行で，日本語での介助の会話にも慣れていないことが影響していると考えられる．Tはその共同発話後に，介護職員や高齢者の発話を繰り返す傾向もあり，業務と合わせて日本語を学習している様子がうかがわれる．また，高齢者が介助を拒否した場合に介護職員がどのように調整しているのかも，その場で見ている．

以下，上記の特徴に関連する例をあげる．例(1)は，排泄介助をTと指導者の介護職員が一緒に行っている談話で，排泄後に高齢者に立ってもらう立位の介助の談話となる．介護職員が，高齢者にどのよう動作をしてもらうのかをTに説明しており，これが結果的に「動作説明・確認」になっていると考えられる．そして，Tのかけ声で高齢者が立つと，高齢者が謝意を述べて立つことができたことを示しており，結果的に「安全・安楽確認」になっていると考えられる．

なお，会話例の「,」はごく短いポーズ，「×」は聞きとり不能発話，Sは高齢者を表す．

例(1)T遅番，排泄介助を構成する立位の介助

介護職員：はい，じゃ，そしたら，次，立ってもらって，後ろを向きましょう　【動作説明・確認】
T：　S1さん，×と，こっちも，はーい，じゃ，立ちましょうね，1，2，3　【動作要求】【かけ声】
高齢者：　はーい，ありがとう　【安全・安楽確認】

例(2)は，Tと介護職員の排泄介助で，高齢者が車椅子から立つ移乗介助の談話である．介護職員は，高齢者に立ってもらうため，高齢者が手でつかまる位置をTに指示する．これが結果的に，高齢者に対する「動作要求」となっていると考

えられる．T は介護職員の発話「手で持って」「立ちましょうか」を繰り返す．そして，「かけ声」で高齢者が立つと，介護職員がすぐにズボンを下すよう T に指示を行い，「安全・安楽確認」が省略される．排泄介助を速やかに行う状況では，立った後の脱衣は明らかであり，「立てるから」という指摘からアセスメントもできているためであると考えられる．

例(2)T 遅番，排泄介助を構成する移乗介助

介護職員：S2 さん，そしたら，これを，バーをばらして，S2 さんに手で持ってもらって，
　　S2 さん，ここね，手で持ってね　【動作要求】
T：　手で持って，はい　【動作要求】
介護職員：で，立ちましょうか　【動作要求】
T：　立ちましょうか　【動作要求】
（略）
T：　1，2，3，××　【かけ声】
介護職員：じゃあ，自分で立てるから，その間に，ズボンを下ろして

5. 結論と今後の課題

本研究では，2 名の外国人介護人材の実際の就労場面を対象に，介助の業務と介助の談話の型の分析を行った．介助の業務の分析からは，2 名ともに，全ての介助の業務を行っており，介助の談話の型の出現も観察されることを指摘した（表 2，3）．参与観察でも，技能実習生 T は，入社 1 カ月の段階で介護職員の指導を受けつつ業務表の業務を遂行しており，適切な指導が提供されれば，介護技術の習得にもつながるものと考えられる．

次に，介助の談話の型の分析より，介助の動作の型の構成要素は，実際の就労場面でもほぼ保たれて出現する傾向にあることを指摘した（表 4）．ただし，発話機能は同じでも表面上の表現が，簡略化されたり異なったりすることもあり（例(1)(2)），研修と現場が異なるという認識につながりうる要因の１つであると考えられる．介護技術の指導の際には，介助の動作の型が，実際の介護の就労場面でどのような表現となって出現しうるのかを示すことが考えられる．

大場（2020a）は，R が，高齢者が介助に拒否や不満を示した場合，基本的に高齢者の発話を否定せずにやりとりを継続し，介助の業務を遂行していると指摘している．この高齢者の介助に対する拒否や不満の出現するやりとりも，研修と現場が異なるという認識につながりうると考えられる．T を指導する介護職員も R と同様に高齢者に接する様子が観察され，T はそれを業務の指導を受けながら見ており，介護職員の発話を繰り返す様子も観察された（例(2)）．今後，T の 1 年後のデータも本研究と同様の分析を行い，1 人で高齢者とどのようなやりとりをして介助の業務を遂行しているのかを分析することが考えられる．研修や介護職員の指導を T がどのように受け止め，現場の業務遂行にどのように反映しているのか分析するものである．これは外国人介護人材だけでなく，資格未取得者の新任者の人材育成にも活用できるものと考えられる．さらに，今回は分析対象外とした夜勤の業務についても検討し，GH の業務全体を見ていく必要性も指摘できる．

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

Backhaus, Peter・鈴木理恵（2010）．起きる時間：施設介護における承諾獲得，社会言語科学, **13**(1), 48-57.
国立国語研究所(1994)．日本語教育映像教材中級編 関連教材 伝え合うことば 4 機能一覧表 大蔵省印刷局
大場美和子(2019)．介護技術講習会における介助の談話の構造と日本語の問題の分析－EPA 介護福祉士候補者を対象に－　社会言語科学，**22**(1)，107-124.
大場美和子(2020a)．高齢者の想定外の言語行動に対する調整の分析－グループホームの外国人介護職員を対象に－　社会言語科学会第 44 回研究大会発表論文集, 118-121.
大場美和子(2020b)．グループホームにおける早番の業務と介助の談話の分析－ミャンマー人介護職員を対象に－ 2020 年度日本語教育学会春季大会予稿集, 189-194.
社団法人日本介護福祉士養成施設協会(2005)．介護福祉士国家試験・実技試験免除のための介護技術講習テキスト 社団法人日本介護福祉士養成施設協会

ほめのジレンマと「ほめる根拠の提示」というほめ直しストラテジー
ーフェイスと会話分析の視点からー

趙文騰(北海道大学大学院生)

1. ほめのジレンマとほめ研究における課題

ほめ行動は人間関係の潤滑油であり(Wolfson, 1983), 肯定的な評価を与えることでほめられ側の認められたいという欲求(ポジティブ・フェイス, 以下 PF)を満たすことができる(Brown & Levinson, 1987). ほめ行動が行われた場合, ほめられ側の返答として, 同意することが選好されるが, その同意はほめられ側の自画自賛につながってしまう. したがって, ほめられ側はほめを受け入れるか, それとも自画自賛を避けるかという問題に直面する(Pomerantz, 1978). 本稿では, これを「ほめられ側のジレンマ」と呼ぶ. このように, ほめが常に受け入れられるとは限らない(張, 2014). ほめが受け入れらなかった場合, ほめ側はほめを続けるか否かという選択を行う必要がある. ほめを続けた場合, ほめられ側の PF を立てることができるが, 「過剰にほめることでむしろ相手に不快な思いをさせたり, 困惑させたり」(金, 2012:2), 逆にほめられ側に心理的負担をかける恐れがある. 本稿では, これを「ほめ側のジレンマ」と呼ぶ.

これまでのほめ行動に関する先行研究では, このような「ほめのジレンマ」の問題のうち, 主に「ほめられ側のジレンマ」に注目し, それがどのように解決されるかを明らかにすべく, ほめ返答に焦点を当てた分析を行ってきた. それに対し, 「ほめ側のジレンマ」を分析した研究は,管見の限り張(2014)のみである.張(2014)は, 「ほめに対して受け手は「ほめを受け入れるか受け入れないか」という問題に直面するが, 焦点を変えれば, ほめ手も受け手に「ほめが受け入れられるかどうか」という問題に直面する」と指摘し,「ほめのジレンマ」はほめ側にもかかわることに言及している.しかし,張(2014)は, ほめ行動における非言語的な要素の重要性に焦点を当てており, 「ほめ側のジレンマ」に対処する具体的なストラテジーを考察していない. 先行研究の課題として, 「ほめ側のジレンマ」に対して, ほめ側はどのようなストラテジーを取って対処するのかが明らかにされていないという点が挙げられる.

2. 本稿の位置づけ

以上を踏まえて本稿では, 「ほめ側のジレンマ」に注目し, 「フェイス」と会話分析の視点から, ほめられ側がほめを受け入れなかった[1]後のほめ側の行動を分析した. その結果, ほめが受け入れられなかった場合, 「ほめ側のジレンマ」に対処する方法の一つとして, ほめ側は「ほめる根拠の提示」というストラテジーを用いることが明らかになった.

3. 事例と分析

本稿では, 国立国語研究所が公開している『日本語日常会話コーパス(ハードディスク版)』(以下, CEJC)を分析データとして用いる. 以下に 2 つの事例をそれぞれ「ほめ側のジレンマ」の産出と, それへの対処という 2 つの部分に分けて分析する. 3.1 では, 「ほめ側のジレンマ」がどう産出されたのか(事例 1 の断片 1, 事例 2 の断片 1)について記述する.

3.1 「ほめ側のジレンマ」の産出

事例 1 の夫 1 と妻 1, 夫 2 と妻 2 はそれぞれ夫婦であり, 4 人は夫婦 1 の自宅で飲みながら会話している. 断片 1-1 に至る前に, 4 人は夫婦 2 の息子がアパートに住んでおり, 自炊しているという話をしている.

[1] 従来のほめ返答の研究では, 主にほめ返答を大きく「受け入れ」「否定」「回避」の 3 つに分けている. 本稿では, ほめが受け入れられなかったとは, ほめが否定されたことと回避されたことを指す.

【断片 1-1】(CEJC_S001-006)　息子
→01 夫1:　すごい賢そうな(0.8) [子でさ.
02 妻2:　[h◦ 全h 然◦ h.
((手を左右に振りながら話している))
03 妻1:　ほh んh と?
((夫1 のほうに視線を向けながら話している))
04 夫2:　hhh

この断片では, ほめ側は夫1 であり, ほめられ側は夫2 と妻2 である. 01 行目で夫1 は息子をほめている.「すごい賢そうな」が産出され, 0.8 秒の間が空いた後, 夫1 は続けて発話の残りの部分を語ると同時に, 妻2 は手を左右に振りながら「全然」とそれを否定している(02 行目). 妻1 は夫婦2 の息子に会ったことがなく, 会話に参加するために必要な情報と背景知識を持っていないため(三牧, 2013:4-5),「ほんと?」と相槌的に情報を確認している(03 行目). 一方, もう一人のほめられ側である夫2 はただ笑っており, ほめへの意見を明示していない(04 行目). このように, この断片では, ほめ(01 行目)が受け入れられなかった.

事例2 は, 友人の3 人が公園でお茶を点てながら会話している場面である. 断片 2-1 の直前に,Y はNが点てたお茶を飲んだ後,「お濃茶系な感じですね」と N に確認し,N は「このぐらいが,僕がベストじゃないかってゆう,このお茶とこの茶碗で飲むのに」と意識的に濃茶を点てていることを伝えている.

【断片 2-1】(CEJC_T002_020)　お茶
→01 Y:　このお茶ね:(0.7)飲みやすいですね.
02 N:　>飲み◦ やすい◦ く. あっ. ほんとう◦ です◦ か?
((Y のほうに視線を向けながら話している))

01 行目で,Y は「飲みやすい」とほめている. それに対し, ほめられ側である N はまず「飲みやすい」とやや速いスピードで Y の発話の一部を繰り返してから,「あ」と発して「飲みやすい」(01 行目)という新情報を受信できたこと, すなわち, 自らの知識状態の変化を表している(Heritage, 1984). 続いて, N は「ほんとうですか」と Y のほうを見ながら, 語尾を上げて語っている. このように, 02 行目の発話によって, N は直前のほめを確認しつつ, ほめへの同意や否定等スタンスの表明を回避している.

以上のように, 断片1-1 と断片2-1 では, ほめがうまく受け入れられなかった. これらの2 つの断片が完了した時点で, ほめ側にとって, ほめを続けるかどうかという「ほめ側のジレンマ」が生じうる. なぜなら, 1 節で述べたように, ほめ続けるか否かはほめられ側のフェイスと密接に関係しているからである. ほめを続けた場合, ほめられ側の PF を立てることができる一方で, ほめられ側に心理的負担をかける恐れがある. したがって, ここでは, 自らが直面する「ほめ側のジレンマ」に対して, ほめ側は何らかのストラテジーを取って対処しなければならない.

3.2　「ほめ側のジレンマ」への対処

この節では, 2 つの断片のそれぞれの続きを提示し, ほめ側はどのようにして「ほめ側のジレンマ」に対処するのかを記述する.

【断片 1-2】(CEJC_S001-006)　息子
→05 夫1:　あ. お世話になってますとか言ってたよ. [hhhhhh
06 妻1:　[ほh んh と?hhh
07 夫2:　賢そうに見えるよ. 賢[そう:に見える.
08 夫1:　[h かしこ:いよ.
09 夫2:　[そうゆう雰囲気.
10 妻2:　[h 全h 然だよね.
((手を左右で振り, 夫2 に視線を向ける))
→11 夫1:　あ. じゃあ僕はじゃ別にここら辺で失礼します:って.

12 妻1: [へ::h ほんh と:?すごいね.h
13 夫2: [そうゆうのはね(0.6)そうゆう:. なんとなく. そうゆうのはね. なんか. できる.

05行目で, 夫1は息子の話を引用して「賢そう」というほめに対する証拠を加えている.それに対し, 夫2は「賢そうに見える」の繰り返しによって返答している(07行目). トランスクリプトを見る限り, 夫2はほめを受け入れたように見えるが, 音声上は, 「そう」にアクセントが置かれ, 賢そうに見えるだけで, 本当は賢いかどうかは分からないというニュアンスが含まれている. 言い換えれば, 07 行目の発話は, 言語形式のみでは, ほめを受け入れていると認識できるが, 音声情報を参照することによって, ほめを暗示的に否定していると言える. 2回目の「賢そうに見える」が産出された時点で, 夫1は再度ほめている. ほめ言葉を「賢そうな」から「かしこいよ」に変更していること, また, 「こ」が長く延ばされて強調されていることから(08行目), 夫1はより断定的にほめていることが分かる. それにもかかわらず, 妻2は手を左右に振り, 視線を夫2のほうに向けながら, 「全然だよね」(10行目)と夫2に確認を取る形でほめを打ち消している. それに続き, 夫1は「僕はこちら辺で失礼します」という息子の(05行目と異なる)発話を引用し, 再度「かしこい」の証拠を加えている(11行目). それに対して, 夫2はそれが何となくできるが, それ以外のことができるかどうかは分からないというニュアンスを伝え, 暗示的に不同意を表している.

このように, 断片 1-2 では, ほめ側はほめられ対象(息子)の発話, すなわち, 事実を引用し, 前に産出されたほめ(断片 1-1 の 01 行目, 断片 1-2 の 08 行目)の根拠として提示している. このような根拠の提示は, 次の断片 2-2(断片 2-1 の続き)にも見られる.

【断片 2-2】(CEJC_T002_020) お茶
→03 Y: うん. なんかあの:. なんだろう. (0.4)濃くしても:(0.7)苦味:.
((M のほうに視線を向けながら))
04 M: そんな[に.
→05 Y: [が. 来ないから.
06 M: [う:::ん.
07 N: [う:::ん:.
08 Y: 苦味が苦手な人こうゆうのだめですよね.
((両手で茶碗を持ち, 茶碗を軽く上下に動かす))
09 N: あっ. なるほどなるほど.

「ほんとうですか」(断片 2-1 の 02 行目)という質問に対して, Y は「うん」と肯定してから, 続けて発話権を取って「濃くしても苦味がこないから」(03, 05 行目)とお茶の口当たりを説明し, 飲みやすさの根拠を伝えようとしている. このほめの根拠を聞き,M と N は同時に「うん」と長く延ばして相槌的な返答を行っている(06, 07 行目). それに続き, Y は茶碗を軽く上下に動かし, このお茶は飲みやすいが, 苦味が苦手な人が飲めないという経験を伝えている(08 行目). すなわち, Y は 08 行目をもってほめる根拠の追加をやめ, 少し話題をずらして単なるお茶の知識を 2 人に説明している. N は 09 行目でこの新たな知識への納得を表している.

ここで, 注目すべき点は2点ある. 1点目は, Y が発話する際に, ほめられ側でもほめ側でもなく, ただの会話参加者(第三者)である M のほうに視線を向けている点である. 03, 05 行目の発話は, N に対するほめ(01 行目)への説明であるため, ほめられ側である N のほうを見たほうが自然だと考えられるだろう. なぜ Y は N に目を向けるのかについて, 本稿では, Y は第三者に向けてほめる根拠を提示し, 第三者からの同意を得ることで, 自らのほめられ側に対する評価についての同意者を増やしたいからだと考える.

2 点目は, 03 行目の発話に非流暢さが観察される点である. 具体的には, 「なんかあの」「なんだろう」という前置きと, それぞれ 0.4 秒と 0.7 秒の沈黙が挙げられる. このような非流暢さの産出について, 本稿では2つの可能性を考えた. 1 つ目は, Y はこのお茶の飲みやすさを説明するための言葉を探しているからである. 3 人の少し前の発話を聞くと, N と M はそれぞれの茶道歴は 2 回しかなかったのに対し, Y は 4 年ぐらいの茶道歴があることが分かる. つまり, お茶に関して Y のほうがより多くの専門知識と情報を持っているはずである. Y にとって, お茶にあまり詳しくない 2 人に適当な言葉を選んで説明し, 分かってもらうことが課題となる. したがって, このような非流暢さは, Y が説明の言葉を探すための時間稼ぎであると言える. 2 つ目は, Y がこのお茶の飲みやすさを説明することでほめ行動を続けるかどうか悩んでいるという可能性である. このお茶の飲みやすさを説明し続けることは,N をほめることに

つながる. 02 行目で N によって一度回避されたほめを続けるか,それともそれ以上説明をせず,ほめをやめるかという「ほめ側のジレンマ」に直面しているため,すぐに反応できず,躊躇いながらターンを取った可能性がある.

このように, 断片 2-1 では, ほめ側は第三者への視線や非流暢さの産出という複数のストラテジーを取りながら, 自らが持っているお茶に関する専門知識と経験を用いてお茶の飲みやすさを説明し, 前のほめ(断片 2-1 の 01 行目)の根拠を提示している.

3.3 分析

以上の事例では, ほめが受け入れられなかった後, ほめ側はそれぞれ事実(事例 1), 専門知識(事例 2)をほめの根拠として提示し, ほめを続けるかどうかという「ほめ側のジレンマ」に対処していた. 本稿では, このようなストラテジーをほめ直しのストラテジーの 1 つと考え, 「ほめる根拠の提示」と呼ぶ. このような「ほめる根拠の提示」は, 以下の 2 つの理由により, 「ほめ側のジレンマ」にうまく対処することができる.

第一に, 「ほめる根拠の提示」は, 直接的なほめではないにもかかわらず, 前に行ったほめには根拠があることを示すことで, そのほめの確かさと信頼性を強めることができるからである. 具体的には, 事例 1 の息子の実際の発話や, 事例 2 のお茶に関する知識と経験の提示によって, 先のほめには理由があり, 心からほめていることが伝えられる. このように, 「ほめる根拠の提示」では, ポジティブな評価語が使用されていないにもかかわらず, 前のほめを補強して間接的にほめられ側の PF を立てていると言える.

第二に, 「ほめる根拠の提示」はほめ側が何らかの情報をほめられ側に伝える形であるため, ある程度ほめ自体と切り離されている. そのため, ほめられ側にとっては, 返答する際に, ほめへの同意や否定等の意見を表明する必要はなく, これらの「根拠」(事実, 専門知識)への意見(聞き取れたかどうか, 同意するかどうか)を表明すれば良い[2]. したがって, 「ほめる根拠の提示」が産出された場合, ほめられ側にとっては, 「ほめられ側のジレンマ」に直面することがないため, 返答する際の心理的負担が軽減される.

4. おわりに

本稿では, 「フェイス」と会話分析の視点から, これまでの先行研究では議論されてこなかった「ほめ側のジレンマ」に対処するストラテジーを実際の事例をもとに考察した. その結果, 「ほめる根拠の提示」はほめ直しストラテジーの 1 つとして, 間接的にほめられ側の PF を立てるとともに, ほめられ側の心理的負担を緩和するため, 「ほめ側のジレンマ」にうまく対処していることを明らかにした. ただし, 以上の結果は限られたデータから導かれたものである. 今後, さらにデータを増やし, 今回の分析の妥当性を検証していく必要がある. また, 事例 2 には, ほめ側が第三者に発話を宛てることによってほめ直す様子が観察されたが, 本稿ではこれについて詳しく検討することができなかった. 今後, 第三者への発話も含めて「ほめ側のジレンマ」に対処する他のストラテジーを分析していきたい.

参考文献

Brown, P., & Levinson, S. (1987).

Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.

Herbert, R. (1989).

The ethnography of English compliment and compliment responses. In Oleksy. Wieslaw (Ed.), *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.

張承姫(2014). 会話参与者の立場から分析する「ほめ」と「ほめの応答」ー会話分析手法を用いた日韓ほめの分析 言語コミュニケーション文化 **11**(1), 135-148.

金庚芬(2012). 日本語と韓国語の「ほめ」に関する対照研究 ひつじ書房

Pomerantz, A. (1978).

Compliment responses: Notes on the cooperation of multiple constraints. *Studies in the organization of conversational interaction*. 79-112. New York: Academic Press.

Wolfson, N. (1983).

An Empirically based analysis of complimenting in American English. *Sociolinguistics and Language Acquisition*. 82-95. Rowley, MA: Newbury House.

三牧陽子(2013). ポライトネスの談話分析ー初対面コミュニケーションの姿としくみー くろしお出版

[2] 実際にも, これらの 2 つの事例において, 「ほめる根拠の提示」が完了された後, ほめられ側はそれぞれほめる根拠への意見を示して発話順番を取っている(断片 1-2 の 13 行目, 断片 2-2 の 07 行目).

名前をたずねる子供

―BBC News インタビューにおける大人と子供の相互行為分析―

細馬宏通(早稲田大学文学学術院)

1. はじめに

2020 年の Covid-19 の世界的流行により，在宅勤務の機会が増え，家は，家庭の仕事と外での仕事とが混在する場所となることが多くなった．在宅ミーティングでしばしば問題となるのが，ミーティングの最中に子育てや介護，あるいは訪問者への対応など，家庭の仕事が入ってくることである．特に子供は，自分の意志で自由に動き回るために，ミーティングの思いがけない登場人物となる場合が多い．自分や他の参加者の子供の姿や声がミーティングの映像や音声に入ってくる経験は，いまや多くの人が持っていることだろう．

大人はミーティングに現れた子供を，どのような形でミーティング内で受容することが可能だろうか．この問題を考える上で興味深いのが，2020 年 7 月 1 日に起こった，BBC News における経済専門家ウェンハム氏への約 5 分半のインタビュー「Child interrupt BBC News interview - BBC News」である．司会者とウェンハム氏はコロナ禍におけるイングランド政府の政策と地方での活動との差について質疑応答を交わしたが，その最中に，ウェンハム氏の子供が部屋に入ってきて，ウェンハム氏に話しかけ始めた．他の事例と異なるのは，子供やインタビュイーが単にニュースから離脱させられるのではなく，司会者とやりとりを行い，ニュースの中に組み込まれた点である．男女参画や子育ての記事をしばしば取り上げ，リベラルな報道で知られる Guardian 紙はインタビューの当日，「『ママ，この人の名前は？』専門家の娘，BBC のインタビューに侵入」と題してこのできごとを報じた．タイトルに用いられた「ママ，この人の名前は？」は，実際に子供の発した発話である．記事は，司会者と母親の対応を賞賛する一方で，あくまで子供を「侵入」した者として記述した．Guardian 紙に限らず，他の新聞記事も司会者と母親の対応を賞賛する一方で，子供がインタビューを「邪魔した interupt」「ぶち壊した crash」といった見出し語で同様の報道を行っている．

これらの報道は，まず大人が行っているニュース・インタビューが維持されるべきである前提のもとに，子供を闖入者として扱っている．しかし，このインタビューがウェンハム氏の家庭の場で行われていることに注意すると，子供の行動は必ずしも理不尽なものとは言えない．子供にとって本来の家庭は親とのコミュニケーションを自由に行いうる場であり，ニュース・インタビューの方こそ，その家庭に闖入してきた異質なできごとだからである．そう考えると，インタビュー中に子供のとったさまざまな発話や行為は，単にインタビューを破壊するものではなく，むしろ，家庭への闖入者に対する交渉と見ることができるのではないだろうか．

エスノメソドロジーの分野では，大人の規範に従ったり逸脱する存在という従来の子供観に，さまざまな形で異議を唱えてきた．たとえば Mackay(1973)は，社会学で従来唱えられてきた「子供の社会化」という概念は，大人の持つルールやルールに則った行動の望ましさ，すなわち規範 norm を自明視したものであり，実際の相互行為では，むしろ大人は子供のとる行動に依存することでルールを達成していると主張した．近年では，相互行為分析をもとに，単に大人の想定する規範を子供が習得するという大人ー子供関係を見出すのではなく，大人と子供の相互行為において子供の主体的な関わりが埋め込まれていることを明らかにする研究が行われつつある(森，2009；高木，2011；粕谷，2018；伊藤，2020)．

本発表では，インタビュー中に起こった二人の大人と子供の発話，および視線変化や身体動作を記述した上で，子供の行動がインタビューの規範に対してどのようなタイミングでどのような内容で行われているのかを検討する．とりわけ，報道で強調された「ママ，この人の名前は？」という，司会者の名前を母親にたずねる発話に焦点を当て，この発話をインタビューの文脈から逸脱した単独のものとしてではなく，一連の発話連鎖の中で捉え直す．その上で，子供が実は単にインタビューを侵害していたのではなく，大人の生み出す「名前をたずねる発話連鎖」と関連する形でこの発話を行っていた可能性を考える．

2. 方法

2.1 データ

本論で用いる事例は，2020年7月1日にBBC News内で行われた司会者Christian Fraserによるインタビュイー Clare Wenham博士へのインタビューで，司会者とインタビュイーはコロナウイルス禍への対策において政府・地方自治体の二つの関係がいかにあるべきかについて質疑応答を行っている（以下「事例1」と表記する）．本論では，YouTubeのBBCのオフィシャル・チャンネル上に公開されている事例1の一部の記録をデータとして用いた（データ1）．この動画には，実際の放映に用いられた司会者，インタビュイー，インタビュイーの子供によるやりとり（1分37秒）が収められている．データ1とは別に，インタビューの全体像を把握するため，開始から終了までのすべてのやりとりを収めた放映時の録画データ（5分37秒）も用いた（データ2）．

2.2 データの概要

表1 事例「ママ，この人の名前は？」におけるインタビューのフェーズ遷移と各フェーズの時間長

番号	主な発話ターンとできごと	時間長（秒）	発話番号
1	F（導入）	30.8	1-3
2	F（質問）	40.8	4-7
3	W（応答）、A	17	8-23
4	F（トラブルへの言及）、W、A	11.6	24-40
5	W（応答）、Aの身体動作	16.6	41-42
6	F（質問）、Aの身体動作	22.9	43-50
7	W（応答）、Aの身体動作	26.6	51-60
8	F（質問）、Aの身体動作	23	61-64
9	W（応答）、Aの割り込み	32.3	65-71
10	F、W、Aによるやりとり	40.8	72-118
11	F（質問）	15.2	119-128
12	W（応答）、Aの本棚での作業	47.3	129-151
13	F（クロージング）	10.2	152-155
	総時間長（秒）	335.2	

* 1-13はフェーズ番号．F: 司会者，W: インタビュイー，A: 子供．

以下では，事例1に登場する三者を司会者:F，インタビュイー:W，インタビュイーの子供：Aと記述する．F，W，Aの活動の全体像を把握するために，データ2に含まれる発話と身体動作の分布をもとに，全体を13のフェーズに分けた（表1）．通常，BBCニュースの専門家へのオンライン・インタビューでは，司会者の短い導入のあと，司会者の質問とインタビュイーの応答の隣接ペアがいくつか続き，最後に司会者が短いクロージングを行う．事例1でも，最初は型通り，Fの導入（フェーズ1）と最初の質問（フェーズ2）から始まるが，Wによる最初の応答（フェーズ3）以降，質問応答連鎖に子供@Aの発話や動作がまぎれこむ（フェーズ3〜9）．司会者が@Aの名前を問うたのをきっかけに@Aを含む短い会話が行われ（フェーズ10），その後，Aは母親の背後の本棚のそばで作業をするものの，直接の参加はほとんどない（フェーズ11，12）．クロージングの冒頭で，子供が再び「お母さん Mummy」と呼びかけるが，司会者は「＊＊＊（子供の名前）が呼んでいるようですから，もう行ってあげて下さい．あなたはとてもお忙しいし，手一杯だということはよくわかります」と声を掛け，「おつきあいいただきありがとう，上出来でした，ありがとう」とインタビューを締めくくった（フェーズ13）．

全体の中で，インタビュー形式から逸脱し，司会者とインタビュイーに子供@Aをまじえたやりとりが本格的に起こったのはフェーズ10のみである．以下では，このフェーズ10における三人の相互行為を詳細に分析する．

3. 結果と考察

3.1 司会者から子供への名前を用いた呼びかけ

フェーズ10はWが合計32秒以上に及ぶ長い応答〈65-70〉を終えたあとに，Aを交えた会話が起こる場面である（表2-4）．Fは突然，「What's your daughter called?（娘さんのお名前は？）」とWに対しインタビューの内容とは異なる質問を行う〈72〉．Wが「She's called ***.（***（Aの名前）といいます）」〈74〉と答えると，Fは発話の冒頭で子供の名前を呼んで「***, I think it looks better on your lower shelf（***（Aの名前），下の棚の方がいい感じだと思うよ）」〈75〉と話しかける．Lerner(2003)によれば，名前を呼んでから隣接ペアの第一部分を形成する呼びかけは，発話の冒頭で受け手が誰であるかを明示し，受け手の応答可能性に問題があるときにその可能性を確保するために用いられやすい．これまでFが直接Aと話すこと

表2 発話〈71-85〉（フェーズ10前半）のトランスクリプト

71	(0.3)
72	F: What's your daughter called?
73	(0.6)
74	W: She's called ******（子供の名前）
75	F: ******, I think it looks better on your lower shelf
76	(0.3)
77	W: hhhhhh
78	(0.4)
79	W: .h
80	(0.3)
81	F: he…..hehehe
82	(0.4)
83	F: and it's a lovely unicorn .h [it's a love]ly unicorn
84	W: [ha ha]
85	F: .h OK, it's so, uh, uh, obviously

ができなかったことを考えると，この発話は，Fが積極的にAに応答を促し，Aを会話の参与者としてインタビューの中に包摂する試みだったと言えるだろう．もう一つ重要な点は，発話〈75〉が，Aの名前を尋ねる発話<72>とWによる応答〈73〉によって用意され，A の名前＋隣接ペア第一部分として達成されていることである．この問題については後で再び考察する．

Fの発話がAに対してどのように受容されているかを考えるために，Aの反応も記述しておこう．まず，FがAの名前をたずねる発話<72>を発し終えた時点では，Aは本棚に絵を置く作業を続けており，母親のWが「She's called ***. (***（Aの名前）といいます)」〈74〉とAの名前を発話した直後，ようやく絵を置く作業を中断してカメラの方を向く．Fの直接の呼びかけ〈75〉にもかかわらず，Aはカメラを見るだけで，発話による反応は行わない．ただしAがFの発話〈75〉の意味を理解しているであろうことは，発話に含まれる「棚」のほうを振り向いていることからわかる．

このあと，F は「and it's a lovely unicorn .h it's a lovely unicorn（で，かわいいユニコーンですね．かわいいユニコーン)」〈83〉と言い添え，AとWはこの発話が開始された瞬間に再びカメラの方に向き直る．Fは息を継いで「OK, it's so, uh, uh, obviously（はい，それで，明らかに)」〈85〉と続ける．「obviously」という子供には難しい言い回しを使っていることから，ここでFは再びWに宛先を変えて，もとのFとWによる質問-応答の隣接ペア型の会話へと戻ろうとしていることがわかる．

3.2　子供から司会者への名前を用いた呼びかけ

Wとの会話に戻ろうとしたFの発話は，突然Aの次の発話によって遮られる．「mom, what's his name?（おかあさん，この人の名前は？)」〈86〉．この発話は，冒頭に挙げたGuardian紙が記事のタイトルとして用いられ，あたかも子供がインタビューとは関係のない発話によって「invade（侵入)」したかのように扱われていたものである．

しかし，ここまでの文脈を考えると，発話〈86〉には記事で扱われたのとは別の側面がある．それは「mom, what's his name?」という発話は，画面の向こうにいる相手の名前をたずねている点，そしてそれを直接相手に問うのではなく，Wに間接的に問うている点で，すぐ前のFによる発話〈72〉「What's your daughter called?」と同じ形式だということである．Aはただ唐突に相手の名前を尋ねたのではなく，先行するFの発話と同じ形式を用いてコミュニケーションを開始しようとしているのである．

二人の大人はAの問いにすぐには答えない．〈88〉でWは「sh...（しーっ)」とAの発話を制する発声を行い，FもAではなくWに向けて「and do stop me if you need to crack on（早く終わらせた方がよければ遠慮なく止めて下さい)」と言う．それでもAはFとWの発話にオーバーラップしてFの名前を問う発話〈90, 94,　98〉を繰り返す．興味深いことに，AはFの名前をたずねているにもかかわらず，Fによる発話とターン・テイキングを行っておらず，〈97〉でようやくFが自身の名前を「Well, my name is Christian（ええと，わたしの名前はクリスチャンです)」と明かしている最中も，問いをオーバーラップさせ続けている．

表3　発話〈86-103〉（フェーズ10中盤）のトランスクリプト

86	A:	mom, what's his name?
87	F:	uumm
88	W:	sh.....
89	F:	and [do stop me if you need to crack on]
90	A:	[mom, (　), you know name?　]
91	F:	do [do tell] us　]
92	A:	[(　)]
93	W:	[no no I'm get]
94	A:	[Mummy what] is [his name?]
95	W:	[I'm get um　] [shhhhh　]
96		(0.3)
97	F:	[Well, my name is [Christian　]
98	A:	[I　(　)　[Mummy what's] his [name?　]
99	W:	[His name] is Christian
100		(0.6)
101	A:	Christian .h
102		(0.3)
103	F:	Yes

Aがようやく問いを止めるのは，Aの発話の宛先であるWが，「His name is Christian（この人の名前はクリスチャン)」といった直後である．ここでAの視線に見逃せない変化が起こっている．直前までWに視線を向けていたAは，Wが名前を告げた直後にモニタの方に顔を向け，「Christian」〈101〉と言うのである（図 5)．相手の名前を呼ぶときに相手に視線を向ける行為は宛先を「明示的 explicit」(Lerner 2003)にする方法の一つである．A はここまで，モニタに映っている司会者を見ながら発話したことはなかったが，発話〈101〉で初めて，司会者のChristianに明示的にアドレスした発話を行ったのである．F は，この呼びかけに答えるように「Yes」〈103〉と発話する．

Fが短く答えたのに対して，Aは，〈101〉に続けて〈104〉で「I am just deciding where it can go, uh where, mummy wants it then?」と下を向きながら話す．Aの発話〈101, 104〉は，この時点で，Aによる〈86, 101, 104〉の一連の発話は，Fによる〈72, 75〉の発話とそっくり同じ形式をとっていることが明らかになった．

すなわち，まず相手の名前をWにたずね，次にその名前を用いて名前＋隣接ペア第一部分を形成する，という形式である．つまり，A は，新聞記事の見出しで報道されたように単にFとWの会話を切断するためにFの名前をたずねたのではなく，F と同じ形式でF とやりとりを行うべく名前をたずね，F に質問することを達成したのである．言い換えれば，Aは，Fの行った発話〈72, 73〉とそれに続く〈74〉の形式を利用することによって，その場にいる参与者の名前を尋ねる隣接ペアを，名前を知らない参与者に名前＋隣接ペア第一部分の形式で呼びかけるための連鎖として捉え直した．しかもこの発話〈104〉で，Aは，これまでの口調とは異なり，現在形や「deciding」，関係代名詞を用いた大人びた表現を試みている．A の発話は，形式の点でも，丁寧さの点でも，受け手に十分な配慮を行ったものと言えるだろう．

FがA名前の呼びかけに対して短い応答〈103〉によって，呼びかけをより明示化 exposed（Lerner, 2003）したことも重要である．Fの応答による明示化は，それまでの話者AとFの参与地位が変化し，Fが話者Aにとってよりはっきりと受け手になったことを示している（森本, 2008）．Aが〈101〉に続けて〈104〉を発話することができたのは，Fが呼びかけに答えたことも影響しているだろう．これは，FがAの応答を得ることなく埋め込まれた embedded 形で名前＋隣接ペア第一部分を発し，結局Aの第二部分を得ることがなかったのと対照的である．

表4　発話〈101-118〉（フェーズ10後半）のトランスクリプト

101	A:	Christian .h
102		(0.3)
103	F:	Yes
104	A:	I am just deciding where it can go
105		(0.4)
106	A:	uh where
107		(0.4)
108	A:	mummy wants it then?
109	F:	All right. [Where does mama wants it today?]
110	A:	[mummy, where do you want this] picture...
111	W:	I think just on that shelf is great, [thanks
112	F:	[.h
113	W:	I'[m so] sorry
114	A:	[Is that?]
115		(0.4)
116	F:	ha ha
117		(0.7)
118	F:	This is the most informative interview I've done all day. A::nd, so, just very quickly I'm just going to put one last one to you.

4.　おわりに

相手と同じ形式で発話を組み立てることは，挨拶に代表されるように，わたしたちが会話の形式を組織化していくときの基本的なやり方の一つである．Aは，WとFの会話から，名前を尋ね，その名前を用いて呼びかけるという発話連鎖の構造を読み取り，直後にそれを援用してみせた．このインタビュー会話においては，大人が子供に配慮しているだけでなく，子供もまた大人の用いる発話連鎖形式に沿って，家庭への闖入者となんとか交渉しようと試み，フェーズ10以降，インタビューは無事完結した．コロナ禍における在宅会議という前代未聞の事態において，大人も子供もお互いを闖入者であることから相互行為の相手としてやりとりを行うべく試行錯誤を行っている．このような事態において，伊藤(2020)が指摘するように子供と大人はじつは相補的な存在であり，「子どもは大人の試みにつきあってくれている」とも言えるのである．

5.　参考文献

伊藤崇（2020）．大人につきあう子どもたち―子育てへの文化歴史的アプローチ 共立出版

粕谷 圭佑（2018）．児童的振る舞いの観察可能性:―「お説教」の協働産出をめぐる相互行為分析― 教育社会学研究, **102**, 239-258.

Mackay, R. W.（1973）. Conceptions of children and mod-els of socialization. In Dreitzel, H.P.（Ed.）, Recent Sociology 5, London: Macmillan, 27-43.

森一平（2009）．日常的実践としての「学校的社会化」　教育社会学研究, **85**, 71-91.

森本 郁代（2008）．会話の中で相手の名前を呼ぶこと ―名前による呼びかけからみた「文」単位の検討―　串田秀也・定延利之・伝康晴（編）「単位」としての文と発話　ひつじ書房, 221-255.

高木 智世（2011）．幼児と養育者の相互行為における間主観性の整序作業 ：修復連鎖にみる発話・身体・道具の重層的組織 社会言語科学, **14**, 110-125.

Stancetaking and public health:
Understanding and combatting vaccine discourse through stance

Maiko Ikeda (Ryukoku University)

1. Introduction

The COVID-19 pandemic has ravaged populations in the wake of its global spread. To maintain and eventually curtail the COVID-19 pandemic, larger acceptance of accurate, professional medical findings, including vaccines, will be a necessary step. However, significantly large groups of people have serious concerns over vaccination risks and benefits. These concerns often lead to vaccine hesitancy or outright refusal. This study examines Japanese native speakers' dyadic conversations to identify (1) what aspects of vaccines frequently emerge as a stance object, (2) how do speakers co-construct stances towards vaccination in and through interaction, and (3) which linguistic and non-linguistic resources or strategies do speakers employ in stancetaking. Based on these results, this study provides suggestions to improve public health communication in terms of both which kinds of information should be provided and the channels by which they are communicated.

2. Literature review

2.1. Stancetaking

Stance has been a broadly investigated notion, but generally refers to the ways individuals (e.g., the *ego*) position themselves in relation to other people and thing (e.g., the *alter*). In this sense, stance is a routine activity which "speakers take towards various objects, people, concepts, ideas and so forth based on their knowledge state, personal belief, identity, sociocultural norms, among various other factors" (Iwasaki and Yap, 2015). DuBois (2007), one of these pioneers in the field of stancetaking, insightfully proposed a framework that unified three major components that constitute stance: evaluation, positioning, and alignment. In DuBois' model, these are interrelated as a *stance triangle*, whereby speakers first *evaluate* a stance object, thereby *positioning* themselves in relation to it and further demonstrating their *alignment* to (or *disalignment* from) the other speaker.

However, DuBois' stance triangle was originally intended to articulate "the foundational principles which underlie the act of taking a stance and negotiating its meaning (*ibid*, p. 153)." Thus, it explicates the principle stancetaking event, which constitutes a dialogic relation between speakers and a stance object. However, Linell (2009) further complexifies this relationship and argues for a second dialogic relationship, one between speakers' and (shared, intersubjective) sociocultural frames of understanding, that alters the configuration of DuBois' stance triangle to a quadrilateral one. This paper thus supplements its investigation of stance and stancetaking by accounting for the *double dialogicality* (e.g., Linell, 2009) of stancetaking events, demonstrating which aspects of shared-ness are made relevant in mutually constructed stance events.

3. Methodology

3.1. Data Collection

As previous literature indicates, the population with highest variability of vaccine hesitancy are those in their early- to mid-twenties (e.g., Machida et al., 2021), the present study investigates conversations between 20

unacquainted pairs of college-age Japanese native speakers (NS) about their individual experiences surrounding the COVID-19 pandemic for 20-25 minutes. Data was collected as a part of a larger project to document the personal experiences of young adults in Asia during the COVID 19 pandemic. Participants were randomly paired and were unacquainted prior to the talk. For the purpose of this study, I will restrict the analysis to talk about COVID19 vaccinations.

4. Analysis

Data was analyzed with attention to the following three questions: (1) what aspects of vaccines frequently emerge as a stance object, (2) how do speakers co-construct stances towards vaccination in and through interaction, and (3) which linguistic and non-linguistic resources or strategies do speakers employ in stancetaking.

4.1. Stancetaking in vaccine discourse

Several aspects of vaccination were frequently elected to be stance objects, which were influenced by their vaccination status at the time of the talk. As following excerpts will show, both vaccinated and unvaccinated speakers widely and frequently constructed stances about vaccine side effects, efficacy, and potential medical complications. Excerpts 1 and 2 feature talk by unvaccinated speakers who are discussing potentially getting a vaccine. Excerpt 3 involves two speakers who were already vaccinated. All data demonstrate participants' negative stances toward vaccines.

Excerpt 1 demonstrates co-constructed vaccine hesitancy. In line 118, K nominates the vaccination as a topic by asking whether T wants to take vaccine. In line 119, T did not provide a clear answer, providing a prosodically lengthened "*e*". In line 120, K mirrors T's ambivalent attitude toward vaccines and aligns with her hesitation. This first exchange is interesting because neither speaker chooses to outrightly commit to initiating a clearly defined positive or negative stance. By doing so, both T and K also construct a frame in which vaccine hesitancy may be dispreferred, thus orienting to the second layer of dialogicality (Linell, 2009). Both of them then expressed concerns with vaccine efficacy and side effects (lines 121, 122, and 126) and thus align with each other. Speakers also aligned by constructing themselves as ignorant parties, using epistemic resources such as hedges (i.e., *wakannai kedo*) and providing sources of their information, such as TikTok (e.g., Heritage and Raymond, 2005). Thus, this segment demonstrates how speakers co-construct ambivalence and hesitancy towards vaccines.

Excerpt 1 - *Wakaran kedo*

Line	Speaker	Utterances
118	K	*wakuchin uchitai desu ka?* Do you want to take vaccine?
119	T	*e:::* Umm,
120	K	*wakannai desu yone.* Its hard to know, right
121	T	*nanka, uttara ii n kana: to omou n desu kedo uttemo kekkyoku mata nante yuu n deshō atarashii (.). henshu toka detekite, nanka utta wakuchin kiku n kana mitai na* Its like, I think its okay to get it, but ultimately, how could I say this, if a new variant comes about, I wonder if the vaccine will be effective
122	K	*ato jūnen go ni karada ni akueikyō deru toka* Or whether there will be negative effects 10 years down the line
123	T	*sodesu yo ne:? nanka Tikku Tokku toka de iwareteiru n desu yo ne? Chigai masu?* That's right. Wasn't that what was being said on TikTok and the like? Am I mistaken?
124	K	*e so nan? Tikku tokku (.) oya ga itte nanka terebi de yatte mitaina* Oh, really? Tik Tok...my parents told me that TV had mentioned (TikTok) or something
125	T	*sō nan desu ka nanka* Oh really.
126	K	*jūnen go gan ni naru kanōsei ga takakunaru mitai na, wakaran kedo* Something like 10 years down the line the risk of getting cancer is increased or something, I don't really know though
127	T	*sō desu yo ne wakaran kedo tte kanji desu yone* That's right. I don't know but it feels that way, doesn't it

In Excerpt 2, S initiates talk about the vaccine by asking whether M had received a vaccine (line 58). M then produces an extended turn in which he simultaneously produces a negative stance towards vaccines based on side effects and an ambivalent stance towards people and colleges who readily accept vaccinations (line 59). M draws on his parents' medical knowledge as an epistemic source. S then partially recycles M's utterance to demonstrate his similar stance towards vaccines and thus his alignment with M. In line 62, M expands his negative evaluation of vaccines by citing his own investigation of vaccine side effects. However, he opts to mitigate both his utterances by embedding them in clauses with matrix psychological verb *omou* 'think'. In this way, M

Excerpt 2 – *Utsu yotei nai*

58	S	*utaretan desu ka? wakuchin* Did you get a vaccine?
59	M	*ichio tsuchi wa kiteru n desu kedo boku wa wakutin utsu yotei wa nakute tte yu no mo chotto oya ga iryo kankei de yattete ano wakutin wa chotto mada shinyaku atarashi sugiru atarashi sugiru kara mada risuku ga yomikirenaitte yu node amari mada utte hoshikunai tte oyaga itteite boku wa utsu yotei wa ima no tokoro nai n desu kedo hoka no hito wa futsu ni mō utuki manman de shinsei toka mo hajimatteru n de daigaku gawa kara sore de hajimatte masu ne* I did recieve the announcement, but I don't have any intention to get it at the moment, my parents are in the medical field and they told me its because its too new and the risk hasn't been evaluated entirely, so they don't really want me to get it, so at the moment I won't, but everyone else is already fully ready to get the newest vaccines, and the college side is already starting to do that.
60	S	*Tashikani wakuchin ni kanshite yu to hayasugi masu yo ne tsukurarete* Its true that everything related to the vaccine is too quick, with its creation and such
61	M	*Sou nan desu yo kekkō nanka boku mo kojinteki ni chotto kyōmi ga ate shirabetari shiteru n desu kedo nanka kessen ga dekichau toka tte yu hanashi mo kekkō kikimasu shi kessen toka chi ga tsumacchau mitai na hanashi mo kikimasu shi nanka kanzen ni anzen to ii kireru hoshō nai kana tte mada boku mo omotte te* *Nanka ima so desu ne nante yu n desu ka chanto tearai ugai janai desu kedo chanto yarukoto yattereba kakannai nokana to boku wa omotte nande wakutin wa mada ii kana tte omotte masu boku wa.* Right, I am personally sort of interested and look up information about the vaccine(s), but I've heard quite a bit of talk about blood clots developing or blood getting stuck, its like there's no solid proof (that vaccines are safe) is what I also think. Its like, we can avoid getting COVID by properly doing things like washing our hands and gargling, so I think I'm okay for now without getting the vaccine.
62	S	*Tashikani* Certainly (that's the case)

Excerpt 3 is a span of talk in which F and W discuss post-vaccination experiences. Speakers who received the second vaccine commonly expressed fear towards the side effects. In line 172, F introduces the topic of vaccinations by talking about her friends' common reaction toward the second dose of vaccination, framing the utterance as quoted speech by using *mitai na*. By utilizing the phrase *aru aru*, F expresses her alignment with her friend's talk which in turn constructs a negative stance towards vaccine side effects and does not clearly show her stance towards vaccination as a whole. W then expresses his own fear towards vaccine side effects by using *yabai* 'scary, dangerous, risky' in line 173, thus aligning with F. F recycles W's speech and explains her own experience with vaccine side effects over 5 turns (lines 174-179), utilizing general terms like *minna* 'everyone' to upgrade her previous stance, while W produces minimal response tokens indicating his alignment during the pauses of F's speech.

They collaboratively construct negative stances towards vaccine side effects, indicating how inconvenience and pain from vaccines is significant by mutually recycling and upgrading utterances from "cannot move" to "cannot do anything" (lines 180-182). F finally points out that fear surrounding vaccine side effects is motivating information available on SNS platforms from being about avoiding COVID-19 to those that address vaccine side effects. In this way, speakers co-construct vaccines as an unavoidable norm with negative consequences, drawing on and in turn establishing an intersubjectivity that dialogically influences the trajectory and content of talk.

Excerpt 3 – *Kowai*

172	F	*kekkō mawari no tomodachi, nikaime wa netsu sanjyūkyu do wa aru aru mitai na* (When my friends got the vaccine) the second time, my friends said its very common to get a 39 degree fever
173	W	*((laugh)) kekkō kowai desu yo ne*

		Its scary isn't it
174	F	*yabai mitai de watashi mo ikkai me wa ude agaranakatta n desu kedo mattaku futsukakan gurai* It's like, risky. The first (shot) I couldn't raise my arm up for two days
175	W	*He:* Wow
176	F	*Honma ni katate ga mattaku agaranakute nanka fuku kiru dake demo itai mitai na* One of my arms seriously couldn't be raised at all and it hurt just to put on clothes
177	W	*E::* Oh.
178	F	*Kanji de:: kekkō mina sō dakara hitori gurashi no daigaku no ko tachi ga kekkō dageki ga ōkī desu yone* And a lot of college kids are living alone so its really hard for them, right?
179	W	*So desu yo ne* That's right
180	F	*Ugokenakute* They cannot move
181	W	*Nani mo dekinaku nacchau* They become unable to do anything
181	F	*Nani mo dekinai tte yu. Dakara nanka korona toka yu yori mo fukuhannō ni taisuru taisaku no nanka SNS no toko toka saikin fuetemasu nanka konnan shitoko toka konnan katte okō toka wa ga kō wa korona yori fukuhannō heno kyōfu no hō ga saikin tsuyomatte te* It's like you can't do anything. SNS features more measures against side effects (of the vaccine) than against COVID19. Recently, things like "let's do this" or "let's buy these things", so like, fear of vaccine side effects are becoming stronger than fear of COVID19.

5. Discussion and Conclusions

The analysis reveals that participants expressed negative evaluations surrounding various aspects of COVID-19 vaccines. However, the types of stances initiated by unvaccinated and already vaccinated speakers varied significantly. For those who are yet unvaccinated, negative epistemic and affective stances of disbelief and hesitancy are achieved through interaction and careful deployment of linguistic resources such as hedges, topic deletion, and quotation of others or the selves' inner thoughts. Vaccine hesitation is thus mutually oriented to and constructed through both the explicit stances taken and the dialogic relation to and orientation towards vaccine attitudes. Sources of information such as SNS, parents, or self-directed research often were cited as sources of epistemic primacy (or lack thereof) amongst both vaccinated and unvaccinated speakers. As for vaccinated speakers, most people expressed fears not towards vaccines themselves, but towards vaccine side effects based on their friends' and other's experiences. All speakers, to more or lesser degrees, commonly evaluate side effects as being difficult to treat. Vaccinated speakers tended to co-construct intersubjectivities that treated vaccines as the 'new normal', which is in part explanation for their stances surrounding vaccine side effects.

To mitigate fears of both vaccines and their side effects, it may be effective to provide scientific information of side effects, including preparation for and appropriate treatment of side effects through social media such as TikTok, Instagram, and television. This study's findings bolster public health efforts to tailor communication strategies that mitigate concerns and demystify misconceptions about the COVID-19 vaccines. Furthermore, this paper advances our understanding of the multimodality of stancetaking and stancetaking's role in the construction and contestation of public health discourse.

References:

DuBois, John W. (2007). The stance triangle. In Englebretson, R. (Ed.), Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction, pp. 139–182. Amsterdam: John Benjamins.

DuBois, John W. (2012) Co-opting intersubjectivity. In Christian Meyer & Felix Girke (eds), The Rhetorical Emergence of Culture, 52-83. New York and Oxford: Berghahn Books. Iwasaki and Yap. (2015) Stance-marking and stance-taking in Asian languages. Journal of Pragmatics 83(1). 1-9.

Linell, P. (2009). Rethinking language, mind, and world dialogically. Information Age Pub Inc.

Machida, M., Nakamura, I., Kojima, T., Saito, R., Nakaya, T., Hanibuchi, T., ... & Inoue, S. (2021). Acceptance of a COVID-19 Vaccine in Japan during the COVID-19 Pandemic. Vaccines, 9(3), 210.

Ruiz, J. B., & Bell, R. A. (2021). Predictors of intention to vaccinate against COVID-19: Results of a nationwide survey. Vaccine, 39(7), 1080-1086.

Isshun yatta – Revisiting the stance-dialect interface from an indexical perspective

Joseph Iseri (University of Hawai‘i at Mānoa, Graduate Student)

1. Introduction

Research in recent years has shown that style is an important resource for constructing and maintaining interactional stance and identity. In Japanese, Kansai Dialect (KD) in particular has been associated with regionality, informality, stances of alterity, humor, and uchi-related talk. However, previous research on KD fails to address exactly how or why KD dialectal style is able to create such a diverse range of situations from a micro-analytical perspective. Furthermore, of the few dialectal studies analyzing actual conversation data, even fewer provide detailed analysis of dialectal style's role in stancetaking.

Conducting a micro-analysis of five NS dyad's conversations within the frame of macro-sociohistoric language ideologies, the present study investigates the indexical functions of Kansai Dialect (KD) use in conversations about the COVID-19 pandemic between Japanese native speakers (NS). Drawing on theories of indexicality (Silverstein, 2003), style, and stancetaking (DuBois, 2007), this paper proposes an indexical field (Eckert, 2008) for KD style use. Furthermore, it investigates how KD style is used to construct and co-construct various affective and epistemic stances and social identities in interaction. The study concludes with suggestions for further research perspectives and implications for understanding style as a as socioculturally and ideologically mediated tool used by speakers for a variety of interactional goals.

2. Data and Methodology

This study examines data collected as a part of a larger effort to document and analyze how young adults in Japan talk about their experiences during the COVID-19 pandemic. A total of 15 unacquainted dyads who were native speakers of Kansai Dialect were asked to discuss about their various pandemic experiences for roughly 20 minutes, and this paper takes up recorded excerpts of speech from 5 of these 15 pairs for further analysis. Basic ethnographic information of speakers is recorded in Table 1 below.

Table 1 – Basic ethnographic information of participants

Pair	Name	Gender Orientation	Native Dialect	Place of Origin
JC01	T	Female	KD	Kansai-region
	K	Male	KD	Kansai-region
JC02	M	Male	KD	Ishikawa prefecture
	S	Male	Kanazawa Dialect	Kansai-region (Kyoto)
JC04	R	Female	KD	Kansai-region (Kyoto)
	Y	Male	KD	Kansai-region (Nara)
JC05	C	Female	KD	-
	D	Male	Hida Dialect; KD	0-18 y/o in Gifu; 18-25 y/o in Kyoto
JC07	H	Male	KD	Kansai-region (Kyoto)
	J	Female	KD? [unspecified]	Kansai-region (Osaka)

3. Data and Analysis

DuBois (2007) identifies three major aspects of stancetaking: evaluation, positioning, and alignment. These three seemingly distinct events are arranged in a *stance triangle*, in which speakers (stance takers) simultaneously *evaluate* and therefore *position* themselves in relation to some object (the stance object), thereby establishing a relation to the other speaker (*alignment*). Analysis reveals that participants use of KD style involving overt stancetaking events are typically mitigated through strategic footing shifts (Goffman, 1974) and grammar resources.

3.1. Stancetaking in dialect

Participants engaged in stancetaking with both standard and dialectal forms, which varied in frequency with each speaker. While arguably any talk involves taking constructing stance, Excerpts 1 through 4 are examples of talk from various pairs that demonstrate overt stancetaking events involving KD style. Bold text indicated KD forms, underlined text indicates quoted speech.

Excerpts 1 and 2 demonstrate stancetaking events in which KD style is used. In Excerpt 1, both K (in lines 128 and 132) and T (in lines 129 and 133) use KD style that are framed as quoted speech using reduced utterance-final *mitai na* and epistemic verb *omou* 'think'. In this way, the stance asserted is framed as the internal representation of other's speech or of their internal thoughts. Both K and T demonstrate affiliative and align with each other's stances. Excerpt 2 is also a prime example of the jointly constructed nature of stancetaking events, as K in line 312 produces a *mitai* embedded utterance projected as the internal thoughts of T based on the trajectory of her talk, which is then ratified by T herself in line 313. The only non-embedded KD in both excerpts is adverb *meccha* 'really'.

Excerpt 1 – Golf [JC01]

Line	Speaker	Utterance
128	K (M)	*Sō desu ne.* ***Utana, utana*** *mitai na:* Yes. (They're like) 'you have to get a shot, you have to get a shot'.
129	T (F) →	*Ee, sō desu ne.…minna masuku shitenakute, de, kansei o wa: tte agetete:, e:?* *Wakuchin uttara, konna,* ***honma*** *ni motodōri ni naru n ka na mitai na. Amerika tte daijyōbu? tte iu no wa omotte:* Yes, that's right. Everyone didn't have a mask on, and they were cheering loudly. I was like, "Huh? If you get the shot, is society really going to return to normal". I thought, "Is America okay?"
130	K	***Meccha*** *sono kōkei ni iwakan deshō ne.* That scene is really off-putting, isn't it.
131	T	*Nanka, sō desu. Motomoto atarimae no kōkei janai desu ka.* ***Ya*** *no ni, ima mitara sugoi fuan ni narimashita.* Like, yeah. That's just the previous normal, isn't it. Although seeing it now, I became super anxious.
132	K →	*Yappari mukashi no dōga toka uchi de mite mo,* *konna shiteta n* ***ya****, to* ***meccha*** *omoimasu ne.* It figures that even looking at old videos and things, it makes me think "we were doing things like that".
133	T →	*Omoimasu ne.* *Masuku shitenai* ***ya n*** *to omotte.* ***Sende yokatta wa*** *mitai na tte iu no wa.* I think so too. "We're not wearing masks", I think. I'm like, "we didn't have to wear masks".
134	K	*Modotte hoshii desu yo ne.* I want (society) to return (back to normal).

Excerpt 2 – News fatigue [JC01]

Line	Speaker	Utterance
311	T	*Nanka mō, mainichi jyōhō ga zutto yatteru janai desu ka.* ( ) *kara, nanka ammari jibun mo nanka mō zutto, saisho no koro wa, uwa, korona no nyūsu tte kō, chūmoku shite miteta kedo, mainichi yattete, mō nanka na: ni natte kite=*

		Its like, every day their broadcasting information, right. ( ) so, I'm like, in the beginning, ugh, I was paying attention to the COVID news, but they were broadcasting it every day, and I just got=
312	K →	=*Mata yatteru* [***wa*** *mitai na* = like "oh, they're doing it again"
313	T →	[*yatteru* ***wa****, mitai na katachi de, chanto ammari mitenakute, nanka nani ga ima, dōnatteru ka toka,* (0.1) [*iketenai.* [again, and so I wasn't watching carefully, and now its like, I don't know what's happening.
314	K →	[*nanka, hyakunin koeta toki, e, hyakunin nan* ***ya*** *mitai na* ***meccha*** *sugoi shinken ni kangaeteta kedo, ima, hyakunin toka betsu ni futsū desu mon ne* When it passed 100 people, I was like "wow, 100 people" and taking it very seriously, but now 100 people isn't really anything special.

Excerpts 3 and 4 feature non-embedded dialect. In Excerpt 3, C is discussing her experience as a second-year student who is going to in person to college for the first time. D first evaluates C's epistemic state regarding a stance object *mawari no hito* 'the people around (school)', showing his empathetic alignment with C by using interactional particle *ne*. D's use of *toka* indicates that the stance object is still up for negotiation, which C takes up to apply D's evaluation to both the school and the school grounds in line 15 and indicates further projected talk through non-use of copula and prosodic cues. Excerpt 4 features J's production of an imperative structure V*te wa ikenai* 'must not do V' in KD as V*tara akan* 'must not do V' in addition to dialectal form of epistemic hedge *kamoshirenai* as *kamoshirehen* (line 238).

Excerpt 3 – First time at school [JC05]

Line	Speaker	Utterance
13	C (F)	*Dakara, mō, shinichinensei ga iru kedo, jibun mo shinichinensei mitai na: kibun de*, So, there are new first years, but I also feel like a new first year myself
14	D (M)	*Shiranai ssu mon ne, mawari no hito toka.* You don't know the people around you and things, after all
15	C →	*Gakkō mo wakara****n****, kōsha mo* ***wakarahen*** *shi*, I don't know the school, I don't know the school grounds,
16	D	*Sōdesu yo ne.* That's right

Excerpt 4 – Stay at home [JC07]

Line	Speaker	Utterance
237	H	*Hai, yappa, minna uttehoshii desune. Utanai hito toka zenzen iru n desu kedo, utte hoshii, minna.* Yes, I guess, I want everyone to get a vaccine. There are a lot of people who haven't, but I want everyone to get a vaccine.
238	J →	*Sō ne. Uttara ne anshin dekiru shi, ma:, ammari detara* ***akan kamoshirehen*** *kedo, soto ni dekiyasuku wa naru yo ne. Nanka kimochiteki ni raku ni naru kara::.* Yeah. If (everyone) got a shot, (we) can relax, and well, I know we shouldn't go out too much, but it becomes easier to. Like, in terms of feeling relaxed.
239	H	*Iya, sō sō sō. Demo, orimpikku ga atta n de*, ... Yeah, exactly. But, there's the Olympics...

4. Discussion and conclusion

Based on speaker's usage of KD style, I propose that the indexical meaning of KD style in stancetaking events is one of the 'inner voice', which in turn can index contextually relevant social acts, identities, and stances. By this I mean that KD style can accentuate the internality or *uchi*-ness of an evaluation. For example, in Excerpts 1 and 2, the use of KD style signals a footing shift from narrating to narrated frames (Dunn, 2020) in addition to highlighting the subjective (and intersubjective) nature of the stance taken. Excerpts 3 and 4 suggest that KD style can also be used to represent a speaker's stance that is 'overheard' by the other interlocutor, such as when it used in ambiguously self-directed speech (Excerpt 3) or in epistemic hedges (Excerpt 4). This internality or *uchi*-ness then can become a resource for alignment on a parallel plane[1] by speakers who intersubjectively construct a frame of talk in which KD style is a shared resource. This relationship is represented in Figure 1, which is a partial view of the indexical field of KD style.

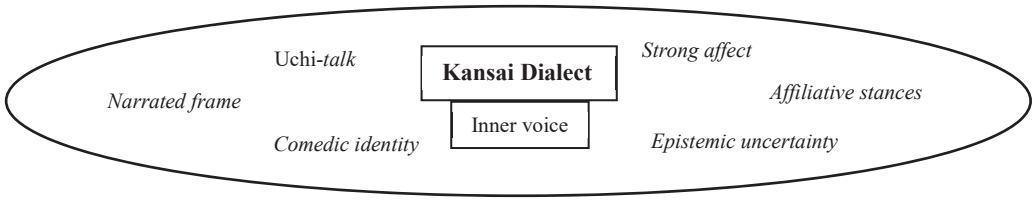


Figure 1 - Indexical field of Kansai Dialect in stancetaking

This interpretation of KD style's indexical meaning is also supported by virtue of speaker's use of mitigation techniques. As KD is located within linguistic ideologies of informality and therefore potentially impoliteness, grammatical structures such as reduced utterance final *mitai na*, and X *to yuu* Y are means by which speakers may avoid producing 'raw' utterances in KD.

The use of KD style shown above contribute to its indexical value(s), in which speakers view KD as resource for emphasizing the emphatic or affective nature of an assessment while simultaneously strengthening their aligned positioned by constructing an intersubjectivity that shares not only evaluation of a stance object, but also a set of knowledge that encompasses KD style and its sociolinguistic associations.

Works Cited:

DuBois, J. W. (2007). The stance triangle. In R. Englebretson (ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company: 138-182.

Dunn, C. (2020). Reported thought, narrative positioning, and emotional expression in Japanese public speaking narratives. In R. Ide and K. Hata (eds.) *Bonding through context. Language and interaction in Japanese situated discourse*: 39-59. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4): 453-476

Goffman, E. (1974). Frame Analysis. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication* 23: 193-229

[1] By the term 'parallel plane,' I am referring to alignment that is occurring on a level separate than that of each speaker's positioning and evaluation of a stance object. So while two speakers may disagree on something, it is likely that mutual use of KD style to disagree still shows alignment to a frame in which KD is a resource for *uchi* talk.

日・英語の多人数会話における相互信念の形成
ー会話参与者のスタンステーキングに注目してー

北澤茉奈（慶應義塾大学大学院生）

1. はじめに

会話の進行には，当面の目的に十分な程度で相手の発話を理解している，という会話参与者の相互理解の形成が必要である．これは，会話参与者が相互行為において共同して情報の具体化やその内容の基盤化[1]を行う「貢献(contribution)」の過程を経て構築される．貢献は，「提示（presentation phase)」と「受理（acceptance phase)」の二段階からなり，基本的には，A が提示した情報に対して B が理解を示し，それを A が承認するという過程を経て，A と B の両者の間に B が A の発話内容を理解したという相互理解が構築されると考えられている(Clark &Schaefer 1989; Clark, 1992)．会話参与者間で相互理解が十分に得られなかったと考えられる場合には，問題に合わせて修正が行われる(Clark & Wilkes-Gibbs, 1986)．Schegloff et al.(1977)は，会話の組織だった営みの一つとして，話の進行に問題が生じた場合に行われる修復(repair)の体系化を行っている．

これらの先行研究は，会話参与者による相互理解の構築プロセスを明らかにすることが，会話や，それに伴う人々の営みを理解するうえで重要であることを示している．実際，共通基盤化や相互理解の構築過程に関する研究では，相互理解が達成されたと考えられる発話[2]以前に着目し，どのような過程を経てそれが達成されているのか分析がなされてきた．

本研究では，まだ十分に研究がなされていない多人数会話における相互理解の構築に焦点を当てて，会話参与者間で相互理解がどのように得られたと判断されるのか，また，その構築プロセスを明らかにすることを目的とする．多人数会話では，話し手と聞き手の 2 者のやりとりからなる対話とは異なり，情報の提示に対して複数の受理が行われることが予想される．そこで本研究では，Du Bois(2007)のスタンスの概念を用いて，提示に対する受理の発話だけでなく，受理の段階における複数の参与者それぞれの発話の関係性も踏まえて分析することを試みる．

2. データと分析方法

2.1 データ

データには，著者が収集した会話を使用する．会話は，オンライン会議システムを通して 3，4 人の被験者が「ワードウルフ」と呼ばれるワードゲームを行っている最中に録音・録画されたものである．「ワードウルフ」は，与えられたお題について，その特徴や，そのお題にまつわる自身の経験・評価などを他の参与者と話していく中で，一人だけ異なるお題が配られた人（少数派/ワードウルフ）を当てるというゲームである．例えば 4 人でプレーする場合，多数派である 3 人には「新幹線」が，少数派の 1 人には「飛行機」のお題[3]が配られる．ワードウルフの正体を明らかにすることができれば多数派の勝利であり，少数派の正体が最後まで明らかにならなければワードウルフの勝利である．ワードウルフは，正体を明らかにされても多数派のお題を当てることができれば逆転することができる．各グループにつき 1 回 4 分間のゲームを 3 回行い，毎回のゲームの後には，どのような発話をもとに少数派を導き出したのか議論してもらった．本発表では，日英語それぞれ 2 グループ 6 回のゲームで行われた会話を対象に分析を行う．本研究で使用するデータセットは表 1 の通りである．

---

[1] 共通基盤化を指す．共通基盤とは，会話参与者間に共有された知識や前提のことであり，互いの発話を理解するためのコミュニケーションの基盤となるものである(Clark, 1992; Lee, 2001)．参与者間で創出される共通基盤が多ければ多いほど，参与者同士は互いを理解しやすくコミュニケーション上の目的も達成しやすくなると考えられている（Kecskes & Zhang, 2009)．

[2] Clark and Schaefer (1989)は理解の証拠(evidence of understanding)として，話し手への注意の継続や，隣接応答ペアなど関連した発話による応答，あいづちなどの承認，理解した内容の提示，発話の繰り返しなどを挙げ，これらに基づいて聞き手は話し手に対して自身の理解を示すとしている．

[3] 多数派と少数派に配られるお題は何らかの共通点を持つ．

表 1 本研究で使用するデータセット

話者(人数)	お題(多数派/少数派)			データ ID
	第1ラウンド	第2ラウンド	第3ラウンド	
1. 英語話者(3 人)	refrigerator/safe	baby/pet	someone you like approached you/a stray cat approached you	[E_WW_1]
2. 英語話者(3 人)	refrigerator/safe	baby/pet	someone you like approached you/a stray cat approached you	[E_WW_2]
3. 日本語話者(3 人)	冷蔵庫/金庫	赤ちゃん/ペット	好きな人が近寄ってくる/野良猫が近寄ってくる	[J_WW_1]
4. 日本語話者(3 人)	冷蔵庫/金庫	赤ちゃん/ペット	好きな人が近寄ってくる/野良猫が近寄ってくる	[J_WW_2]

2.2 スタンス

各ラウンドでは，3 人の話者が共通するお題に対して意見を交換し，他の参与者との共通点や相違点を見つけることで少数派の存在を明らかにしていく．これは，共有された対象(object)に対し，主体(subject)が評価を行う(evaluate)と同時に自己の立場を示し(position)，さらにそれによって,他の主体(subject)の評価・位置づけに対する調整を行う(align)とするスタンステイキングの営みと類似している．Du Bois(2007)はスタンスが持つ間主観的な性質を指摘し，対象に向けてなされた発話は，それ自体だけでなく先行発話の内容も考慮して解釈する必要があると主張している．(1)の断片は，SAM と ANGELA が those という共通の対象に対して話している場面であるが，SAM が対象に対して否定的な評価をし，そのような評価を持つ存在として自己を位置づけたのに対して，ANGELA は SAM にアライメントする形で自身の those に対する評価・位置づけを示している．

(1)
01 SAM　　: I don't like those.
02　　(0.2)
03 ANGELA : I don't either.

本研究で収集した会話データでは，3 人の話者が共通の対象に対して様々な評価を行い自己の位置づけを表明するだけでなく，同時に他の参与者にアライメントを行うことで会話を進めている．今回は，相互理解がどのように達成されるのか，1)少数派が気付かれることなく全員がまるで同じお題について話しているように会話が進められている場面と 2)少数派の存在が明らかになる場面の 2 つの場面に注目し，どのような要素が相互理解の達成に重要な役割を果たしているのかを分析する．

3. 分析

ゲームの勝敗について，英語データが計 6 回のうち全てにおいて多数派の勝利に終わったのに対し，日本語のデータでは半々であった．[E_WW_1]の第 3 ラウンドの 1 例を除き，少数派は最終的には自身が少数派であることに気づいたが，ゲーム開始直後は参与者全員が同じお題を話しているかのようなやりとりが行われいていた．

3.1 ゲーム内での会話

(2)は，多数派である MAJ1 と MAJ2 が baby について，少数派である MIN が pet について話している例である．少数派の存在に多数派が気づいた箇所については，ゲーム後の議論で確認したものを行数の前に矢印で示した．01-04 行目では，お題について，「皆が持つべきである」という MIN の先行スタンスについて，05-09 行目では「大きさに多様性がある」という MAJ2 のスタンスに関して，10-15 行目では MAJ2 の「高価である」というスタンスについて，そして，16 行目以降は「所有経験」についてそれぞれお題に対するスタンスを交渉している．

(2) [E_WW_1] 第2ラウンド

```
   01 MIN : um, I think everyone should have one of these
   02 MAJ1: oh, you think they should have, like,
   03 MIN : should
   04 MAJ2: yeah
   05       they come in all sizes in the beginning
   06 MAJ1: um, I would agree with that. MIN, do you agree with that
   07 MIN : yeah. uh, yeah. in the beginning. not just the beginning. they come in all sizes.
   08 MAJ2: Yes.
   09 MAJ1: Oh, um...
   10 MAJ2: they're expensive.
   11 MIN : yes. well, not always.
   12 MAJ2: in general.
   13 MAJ1: yeah.
   14 MIN : yeah. I would call them expensive.
   15 MAJ1: but you could, you could limit the amount that you spend on them.
   16 MIN : um, I've had one or more of these for most of my life.
   17 MAJ2: yeah. what?
   18 MIN : I've had one or more of these for most of my life.
   19 MAJ1: mmm, MAJ2, what about you
-> 20 MAJ2: just one.
   21 MAJ1: yeah, me too.
   22 MAJ2: you too? mmm.
   23 MAJ1: just one.
   24 MIN : hmm.
```

01-04 行目では MIN のお題に対する「全ての人が持つべきものである」という評価は，すぐに同意することなく確認をするかのように MIN の発話を繰り返した MAJ1 からは賛同を得られていない(disalignment)と考えられる．一方で，MAJ2 は MIN と MAJ1 のスタンスと両者の関係性を踏まえて，自身が MIN の見解と同様であることを 04 行目の *yeah* で示している．次の 05-09 行目は MAJ2 が *they come in all sizes in the beginning* と大きさに多様性があるという見解を示したことに対し，MAJ1 と MIN がそれぞれ同意している(alignment)．さらに続けて 10 行目から始まるお題の価値に対する MAJ2 の評価 *they're expensive* については，MIN が *yes* で同意しつつ *not always* と付け加え評価の変更を行ったことに対して，MAJ2 は *in general* と言い換えることで，また，MAJ1 は MIN と MAJ2 のやりとりを受けて *yeah* と反応する形で先行スタンスに同意していると考えられる．

そして 16 行目で MIN がお題との関係性が自分の人生のほとんどの時間を占めていることや，常に 1 つ以上のお題とともに過ごしてきたことを述べる．これに対し，MAJ2 は 17 行目で *what* と聞き返している．18 行目で MIN が再び同じことを主張すると，MAJ2 は MIN に対し自身の見解を示す前に，MAJ2 にお題との関係性がどのようなものかを尋ねている(19 行目)．MAJ2 が *just one*(20 行目)と答えたのを受けて，MAJ1 は自身が MIN に対しては同意できないものの MAJ2 と同意見であることを 21 行目の *yeah, me too* で示している．

3.2 ゲーム後の議論での会話

(2)の例に関して，MAJ1 と MAJ2 はまず，16 行目の MIN の発話 *I've had one or more of these for most of my life* で MIN のお題と自分のお題が異なる可能性を疑っている．それは，MAJ1 と MAJ2 が MIN は 1 人しか子供がいないことを知っていたからだと述べている．しかし，MAJ1 はそれ以前のやりとりで MIN と評価を共有することが出来ていたことから，ここではまだ MIN が少数派だと判断できなかったと述べている．実際，16 行目の発話について(3)のようにコメントし，MIN が弟(baby brother)や妹(baby sister)を想定して発話していたとしたら，自分と同じお題の可能性があると思っていたと述べた．

(3) But then I thought, well maybe if she had like a baby brother or a baby sister she could have said that.

最終的に MAJ1 は赤ちゃんの娘がいる MAJ2 が 20 行目で *just one* と答えたことで，MAJ2 とお題を共有していること

を確信し，MIN が少数派であることが分かったと述べている．少数派である MIN も MAJ2 や MAJ1 が 20,21 行目でそれぞれ持っているお題の数を 1 としたことから，3 者が共通して 1 つ持っているものは baby であり MAJ1 と MAJ2 のお題が baby で，自身がワードウルフであることに気づいたと述べている(例 4)．

(4) I was like, 'cause, 'cause y'all both said you had one. And I'm like, "Okay, they're babies."

4. おわりに

本研究では，ゲーム内での日英語の会話をもとに，多人数会話において相互理解がどのように構築されたと判断されるのか，その判断に必要な要素と構築の過程を，相互理解に問題が生じる前後のやりとりをスタンステイキングの観点から分析することで明らかにすることを試みた．本研究で，データ収集の際に被験者に参加してもらったワードウルフというゲームは，お題に対して参与者が話し合う中で，一人だけ違うお題を持った人が誰かを当てるゲームである．開始直後の会話では，参与者全員が同じお題について話しているように会話が進められていることから，相手のお題に対する理解が完全に一致していなくても，それぞれが相手に予想している反応(相手の情報に基づく予想，お題に関する一般的な知識に基づく予想，それ以前のやりとりで構築された相手の立場に対する予想)が得られれば，互いに理解できているという相互信念を形成することができ，会話を進行することが十分に可能であることが明らかになった．また多人数会話では他の参与者同士の反応も自身の位置づけを決める際に重要であり，場合によっては，自身の解釈を多数派に合わせて拡張することで相手に合わせようとする傾向があることも分かった．

参考文献

Clark, H. H. (1992). *Arenas of language use*. Chicago: University of Chicago Press.

Clark, H. H., & Schaefer, E. F. (1989). Contributing to discourse. *Cognitive science*, *13*(2), 259-294.

Clark, H. H., & Wilkes Gibbs, D. (1986). Referring as a collaborative process. *Cognition*, *22*(1), 1-39.

Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*, *164*(3), 139-182.

Kecskes, I., & Zhang, F. (2009). Activating, seeking, and creating common ground: A socio-cognitive approach. *Pragmatics & Cognition*, *17*(2), 331-355.

Lee, B. P. (2001). Mutual knowledge, background knowledge and shared beliefs: Their roles in establishing common ground. *Journal of pragmatics*, *33*(1), 21-44.

Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, *53*(2), 361 382.

アイデンティティ構築のジレンマ

―精神障害を語るナラティブを事例に―

周氷竹（大阪大学大学院生）

1. はじめに

本研究では，精神障害当事者へのインタビューナラティブの談話分析を通じ，そのアイデンティティを話者の語りにあらわれる他者との関係性に基づいた「ポジショニング（立ち位置）」ととらえ，Bamberg（2011, 2012）の提唱するアイデンティティ構築の3つのジレンマを用いて検証し，その語りの中にどのようなアイデンティティがどのように表出しているかを明らかにする．これを通して，精神障害当事者のアイデンティティ構築の一端を示すことが本研究の目的である．このように，相互行為的社会言語学の視点から精神障害当事者のアイデンティティ構築を詳察することで，まだ蓄積の少ないといえる精神障害者の語りの研究に一石を投じたい.

2. 先行研究と理論的枠組み

近年, 精神障害者の語りが重視されつつ, 精神障害者の語りに焦点を当てる研究がなされてきた（田中 2000a, 北村 2004, 岩本 2007, 栄 2014などを参照）．その中で, 医療的な焦点を当てて, 当事者の語りを医療に活かそうとする研究が多く, 当事者の語りの中に現れ構築されるアイデンティティを分析する研究がほぼ見られない. そこで, 本研究は精神障害者によるナラティブを相互行為の一種とみなし, 「何をどのように語ったか」を重要視する相互行為的社会言語学という視点から, 当事者のアイデンティティ構築を考察する.

理論的枠組みとして本研究の分析で援用する「ポジショニング」（Bamberg 1997，秦 2014）は，社会的構成主義を背景とした立場づけの概念である．ポジショニング理論では，アイデンティティは常に固定されたものではなく，複数の談話的実践を通じて，構成/再構成されるもので，相互行為のプロセスで立ち現れるものであるとされている（Davies and Harré 1990）．したがって，ポジショニング理論における自己は，他者との関係性の中で，また，その場その場の語りの中で生み出される流動的なものである．会話参与者のポジショニングを分析することで，表出するアイデンティティを明らかにすることができると考えられる.

本研究が依拠するもう一つの理論的枠組みとして，Bamberg（2011, 2012）の提唱するアイデンティティ構築の3つジレンマがある（村田2020）．3つのジレンマは①同質· 異質（sameness/difference）：会話参与者が自らを他者と同じ・違う立場であることを強調すること，②能動性· 受動性（agency/passivity）：会話参与者が自分が主体性を持つか・持たないかという立場を位置付けること，③連続性· 非連続性（constancy/change）：会話参与者が現在の自分と過去の自分を比較し，一貫性をもつ自分，あるいは新しい自分になることを強調することである．上記の3つのジレンマを検証することで，異なる側面から包括的に会話参与者のアイデンティティ構築をとらえることが可能となるのであろう.

3. データの詳細

本研究で用いるデータは2019年11月と2020年6月の2回に分けて収録されたものである. インタビューではインタビュイーMの精神障害に関するライフストーリーを語ってもらったが，可能な限り自然な発話が得られるように半構造化インタビューの形を取った．2 回目のインタビューは，初回のインタビューに疑問を感じたところがあったため，その内容を巡って，もう一度語ってもらうために行ったフィードバック・インタビューとなっている．MとZは一度面識のある関係である. 2回のインタビューともMのよく通う, 駅前の喫茶店というリラックスできる場所で行った. 録画はインタビュイーの負担が大きいと判断したため，録音のみとなった. 1回目のインタビューの長さは1時間57分で, 2回目のインタビューの長さは2時間28分である.

また，倫理的な配慮としては，研究協力者Mは精神障害の回復度が高く，具体的には10年以上の安定した地域生活を続けている人物であり，自己の人生を語ることに積極的で調査に対する協力的な姿勢と同意を得て行った．また，精神障害に関するライフストーリーについて聴きたい旨を明記したインフォームド・コンセントをとった．インタビュアー（筆者，Z）とインタビュイー（M）の基礎情報は以下の通りである．

会話参与者	年齢	職業	性別	国籍	精神障害の有無
M（インタビュイー）	40代	無職	女性	日本	有（10代の後半から）
Z(筆者, インタビュアー)	20代	学生	女性	中国	無

表1．インタビュー参与者の基礎情報

4. データ分析

データ1は2回目のインタビューの最後で，MとZが病気に伴う特徴について話している場面である．データ1に入る前に，Mは「Zさん，まとまりました？」と調査者のZに聞き，自分の話を上手く理解したかを確認した． その後， 病気に伴う特徴について話し始める．

データ1

M: 私もね．ずっと病気にかかって．失語症で．だからね．言葉がね．上手いこと喋れなかったのね．今もそうやねんけど．何か．うまいこと伝わってるかなってちょっと不安ですわ．うん．それは言うときます．だから断片的にしかしゃべれない．そんなにね．繋いで喋ることはできないから．うまいこと．うん．

Z: 友達も．前回も言いました．友達も統合失調症に．なって．

M: 言うてたね．そやねん． 大学は一緒の子？

Z: 大学は一緒．

M: あ．そうなんや．え．それ．学校行ってます？その人．

Z: 今は．今は行ってないです．今中国に帰りました．

M: あ．そんなんや．大変やね．

Z: うん．

M: もうこんなんね．病気になったら．一発やからね．気をつけてくださいね．Zさんも．大丈夫やと思う．芯がしっかりしてそうやから．

Z: 一発っていうと．ど．どういう感じで．

M: だから．完全にすべてダメになる．すべてダメになって．精神的に病んだら．すべてダメになっちゃうから．だから仕事もできないでしょう．そうなったら．だからね．

Z: そうですね．友達は今卒業論文で悩んでいまして．自分は書けないと．と思って．

M: 書けられへんやろうね．統合失調症やから．私もとても無理やわ．

Z: その人．その人は自分は集中できないって．言っていました．

M: 私も集中できない．気が散漫やねんねそれ以上．散漫になるの．

Mはまず病気にかかったため，自分が「うまいこと」「しゃべれない」（7-9行目）という事情を告白した．ソ系指示詞は話し手の領域外のものを指示する機能がある．ここでは，Mは「そんなに」（7行目）の使用をすることにより，自分のことを「繋いで」喋れる者と比較し，うまいこと喋れない者と位置付け，異質的な側面を強調している．

続いて，Zが同じ病気にかかった友達のことを持ち出したあと，MはZと登場人物である「友達」との関係，また，「友達」の現状について尋ねる．その後，Mは「一発」という表現を用いて病気のもたらす激変を名詞化し，過去に普通に生活する自己と現在の「すべてダメになっちゃう」自己の構築が遂行されている．続いて，Zに対して，「気をつけてくださいね」と言い，Zを精神障害に罹患したことがない未体験者（ノービス）として位置づけた上で，自らを精神障害を経験したアドバイザー（エキスパート）に位置付け，その立場から助言を与えている．ここでは，Mは単に精神障害の罹患者としての自身の位置付けを行うだけでなく，相互行為の中で，Zよりも多くの情報や経験を

持った者として両者に「インタビューイーとインタビュアー」という位置付け以上の，自分の方が優位となる立場の不均衡性を構築している．

データ1の終わりの部分で（29-39行目），Mは積極的にZの友達と自分とを重ねて語ろうとする．「仕事もできないでしょう」（29行目）では，自分のできないことを，登場人物のZの友達もできないと推測している．また，「書けられへんやろうね」（34行目），「私も無理やわ」（35行目）では，登場人物であるZの友達のできないこと，つまり，書くことは，自分にとっても「無理」と語っている．そして，「私も集中できない」と言い，共通の症状があることを自ら積極的に表している．これらのことから，Mと同じく精神障害当事者である登場人物の「友達」と同調する様子が分かる．

ここで，Bambergの提唱する3つのジレンマを用いてデータ1を検証する．まず，①同質· 異質（sameness/difference）の面では，Mは自己を「繋いで喋れない人」と位置づけ，自分の異質的な特徴が強調されている．その一方，Zの語りで登場した，類似する症状のある「Zの友達」と同調する様子から，Mは相互行為を通じて精神障害当事者コミュニティに帰属する志向が確認できた．このことは，MとZの友達の同質性を表すとともに，Zとの異質性をも表していることとなった．次に，②能動性· 受動性（agency/passivity）の面では，Mの語りでは動詞の否定型（「喋れない」，「仕事もできない」など)が頻繁に使用されていることから，病気にかかったMが日常生活では病気に対して受動的な態度をとっていることが示唆される．しかし，データ1の語りにおいてはZの友達について関心を示し，自ら積極的に情報を出し，能動的な一面を見せていることが観察された．つまり，Mは経験者・アドバイザーの立場にたって，自分の精神障害にかかった経験を活かすことができる話題に機敏に反応し，情報を提供できるような話しやすさがあれば，能動性を発揮することが明確になった．最後に，③連続性· 非連続性（constancy/change）については，断片的にしか喋れないという冒頭の語りから，Zの友達の話で自らにアドバンテージがある話題になると，1文が長くなる傾向となり自らターンをとって話しており，このことから，データ1の一連の会話にはある種の非連続性があると考えられる．一方で，精神障害者としてのアイデンティティは一貫しており，その点は連続性の中で表現されている．「一発」という言葉から，Mにとっては，病気が人生の大きなターニング・ポイントで，病気により，自分の人生がマイナスの方向性で一変したことが確認できた．

次のデータ2は，MとZが結婚という話題について語り合う場面である．データ2に入る前に，Mは結婚したくないという自分の意思を示し，それに続き，そのように考えるに至った理由を以下のように語っている．

データ2

40	M:	あたし．XX（Mの年齢）やからね．うん	47		ろとは言わなかった．でも．
41	Z:	そういう結婚したくないと考えて	48		いずれもしてほしいとは
42		いるの．親からのプレッシャー．	49		思ってたと思う．うん．でも．
43		圧力がないですか?	50		私がね．精神病を患ってから．
44	M:	あ．それはね．なかった．	51		そういうことはもうダメだなと
45	Z:	えっ	52		いうのはわかったと思うのよね．
46	M:	お母さんも．お父さんも．別に結婚し	53		望めないというのは．

ZはMの結婚したくないという意思に対して，Mの両親の態度，つまり「プレッシャー」（42行目），「圧力」（43行目）を与えるか否かを聞き始める．Mの「なかった」（44行目）という回答は，Zに「えっ」（45行目）という驚きをもって捉えられたため，Mは両親が「結婚しろとは言わなかった」（46，47行目）と繰り返して協調し，その理由を48-53行間で推測する．48-53行間のMによる両親の考えへの推測を通じて，精神障害当事者Mと家族の病気についての一定の「家庭内の通念」が映し出されていると考えられる．自分の「精神病」（50行目）という指標の提示だけで娘が結婚しないことを受け入れた理由を説明している．この語りから，精神障害にかかったため，結婚できないというのが家庭内の通念であることが見受けられた．また，「望まない」ではなく，不可能性を込めた「望めない」（53行目）という言葉から，精神障害当事者MとMの家族は婚姻を望ましいものと捉えている様子がみられる．

3つのジレンマにより，以下のように考察することができる．データ2では，①同質· 異質（sameness/difference）に関する自己表出は両親との間の通念として示された，「一般的に精神障害を患ったら結婚は難しいと思っている両親と私」という意見，立場の同質性が見受けられた．そして，45行目ではその考えがなく驚きを表しているZの異質性を結果的に表出させている．②能動性· 受動性（agency/passivity）の面では，「もうダメだな」（51 行目），

「望めない」（53 行目）の使用により，M と家族は精神障害にかかった時点で結婚の可能性を失うと思い，婚姻に対して無力感を覚えている M の自己像も窺える．③連続性･非連続性（constancy/change）については，一貫した精神障害を持つ自己の構築がなされている．

以下のデータ 3 はM は自分のアイデンティティ，つまり，自分のことをどう思うかについて直接的に言及する場面である．

データ 3

54	M:	ね．私ね．だから．私．今の私が自分っ	61		と．そういうことに関わった仕事
55		ていうことがとても思えない．私がこん	62		したかったのね．
56		なんじゃないと思う．だから昔病気する			（中略）
57		前の15歳以前の私．まともな私に戻りた	64	Z:	はい．
58		い．だから．その時はね．本を読んだり	65	M:	そういうのがやりたくて．あ．アーテ
59		とか．詩を書いたりとかしてたんです	66		ィストになりたかったかな．子どもの
60		ね．そういう創作活動．ブレークなこ	67		時は．

M は「今の私」（54 行目）に対して不満を持ち，「15 歳以前の私」（57 行目）に戻りたいという．M が「15 歳以前の私」に戻りたいと思うのは，今でも 15 歳の時のような未来への展望を持ちたい，多くの未来への可能性を持っていたいと思っているからだと考えられる．「今の私」は本来であれば，アーティストになれるはずだが，「今の私」は思ったような自分になっていない．3 つのジレンマから見れば，M の語りでは，自分ではない「今の私」と，本を読む，詩を書く，まともな「15 歳以前の私」が非連続的なものとして表されている．しかし，その頃の自分と今の自分が同じ「そういうのがやりた」（65 行目）い希望を持つ自己としての連続性や同質性が描かれており，こうありたいという未来像は今も昔も変わらず持ち続けていることを表している．一方で，その未来像にたどり着けそうな昔の自分とそれを望むべくもない今の自分を「今の私が自分っていうことがとても思えない」（54-55 行目）と，非連続性と異質性を同時に表出させている．

5. 考察とまとめ

本研究では，精神障害当事者 M の語りを分析対象にし，Bamberg（2011, 2012）の 3 つのジレンマを参考にしつつ，ポジショニング分析を試みた．①同質･異質（sameness/difference），②能動性･受動性（agency/passivity），③連続性･非連続性（constancy/change）といった指標に関するアイデンティティ構築が常に相互に絡み合いつつ，遂行していることが確認できた．分析を通じて，精神障害というマイルストーンにより，「過去の，病気のない，有能な自分」（本を読む，詩を書く，まともな自己）と「現在の，病気にかかった，無力な自分」（喋れない，仕事できない，結婚できない自己）が常に表出され，M は過去と現在，病気のない他人と病気のある自分との間で，線引きし，自己否定を繰り返す姿が浮き彫りになった．それと同時に，精神障害の経験者として会話する相手に意見を与え，相互行為の場で，能動性のある自己も露呈されたことから，連帯を求め，主体性を発揮し，境界を越える努力も見られている．

参考文献（抜粋）

秦かおり（2014）国外在留邦人が語る東日本大震災：対面の場における意見交渉の過程とアイデンテンティティ表出を分析する．言語文化研究 40, 123-142.

村田和代（2020）日本在住日系人へのインタビューナラティブの談話分析：表出するアイデンティティに着目して．秦かおり･村田和代編『ナラティブ研究の可能性 -語りが写し出す社会』3-24, ひつじ書房.

Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. Journal of Narrative and Life History, 7, pp.335 - 342.

Bamberg. M.(2011). Who am I ? Narration and its contribution to self and identity. Theory & Psychology, 21(1):pp.3-24.

Bamberg. M.(2012). Why narrative? Narrative Inquiry, 22(1):pp.202-210.

Davies, B. and Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. Journal for the Theory of Social Behavior, 20, pp.43-63.

Examining the Role of Foreigner Identity in Intercultural Communication:

—Exploring the Phenomenon of "Gaijin Power" in Japanese Society —

Swastika Harsh Jajoo (Tohoku University, Graduate Student)

1. Introduction

In our social world, a person simultaneously occupies multiple identity categories. Due to situated social action, identities may shift and recombine to meet new circumstances (Bucholtz & Hall, 2005). In essence, meaning-making through language takes place locally and is a goal-oriented activity. The present research locates itself in the realm of sociolinguistic studies and aims to explore how foreigners perform their identities to facilitate intercultural communication in Japanese society, focusing on a phenomenon called 'Gaijin Smash'. 'Gaijin Smash', which is treated here as an overarching term comprising of coinages like 'Gaijin Power' and 'Gaijin Card', refers to foreigners using their foreignness as an excuse to transgress Japanese cultural conventions either intentionally or accidentally. 'Gaijin Smash' has strong linguistic overtones because it often involves pretending not to understand Japanese language or culture to get out of uncomfortable situations among other things. The study aims to answer the following research questions:
(i.) To what extent do the functions of ignorance in intercultural communication, as introduced by Kumagai & Sato (2009) hold true in the context of 'Gaijin Smash'? Are there any additional functions to 'Gaijin Smash' ?
(ii.) Which kind of foreigner can 'Gaijin Smash' most easily?

2. Literature Review

A range of ethnographic methods have been used to conduct research in the field of intercultural communication and foreigner identity, from Conversation Analysis to in-depth interviews (e.g., Nishizaka 1995; Fukuda 2010; Simmons 2017). Significant themes that emerge in such research include social construction of identity, ignorance, whiteness, language ownership, and English imperialism. The 'Gaijin' identity is performative and playful, allowing foreigners to creatively and contextually position themselves to achieve certain goals. Moody (2014) looks at communication held by American 'Gaijin' interns in Japanese companies, the 'outsiders' present temporarily and for a particular purpose: to gain language and work experience as a student. The identity of a 'Gaijin', he argues, allowed for a degree of play in three primary aspects: 1. the use of names and labels in reference to self and other, 2. honorifics, shifts in speech style, and items associated with ideologies of politeness and 3. the use of the English language in an otherwise Japanese environment. Simmons (2017) brings this aspect of play to the issue of privacy negotiations between English language teachers (ELTs), part of the Japan Exchange and Teaching (JET) Programme, and Japanese co-workers. Identity has interactional utility, drawing on both resources of knowledge and ignorance. Kumagai & Sato (2009) examine the role of ignorance in positioning identity and suggest that ignorance serves four functions in the context of 'Gaijin Smash': (1) Looking lost and people help you; (2) using 'ignorance' as a defense mechanism; (3) faking 'ignorance' and choosing not to participate; and (4) claiming 'I don't understand Japanese! Why can't I do this?'. The participants across all three studies are foreigners who possess advanced Japanese language skills, and the primary method of investigation is in-depth interviews.

3. Methodology

One-on-one, semi-structured interviews were the chosen method of data collection for this study. The researcher interviewed a total of twelve students. While recruiting students, the eligibility criteria for potential participants included the following: having spent a year or more studying in Japan, holding an advanced level Japanese qualification (either N1 or N2 of the Japanese Language Proficiency Test), and being between the age of

20 to 30 years old. One of the aims of this research is to examine which kind of foreigner holds the most power to 'Gaijin Smash', and to this end, three categories were created, namely Category 1, Category 2, and Category 3 with four participants each. The distribution of these categories is entirely based on phenotypes and not ethnicity, with Category 1 being the Caucasian phenotype, Category 2 being the East-Asian phenotype and Category 3 being phenotypes other than the Caucasian or East-Asian phenotypes. The questions revolved around participants' own perception of their foreigner identity, their knowledge of the term 'Gaijin Smash', their experiences of using 'Gaijin Smash' and the motivations behind it, what they thought about 'Gaijin Smash' and race, and linguistic expectations from foreigners. To ensure anonymity, all participants are labelled based on the category they have been grouped into, for instance, the first participant from Category 1 is labelled as 'C1P1'.

4. Analysis

The premise of this analysis is built on four semiotic tools discussed by Bucholtz & Hall (2005): practice, indexicality, ideology, and performance. Bourdieu (1977) posits that language is a practice rather than an abstract system of rules and practice is habitual social activity or the series of actions that constitute our daily lives. What practices individuals engage in is dependent on the identity categories they inhabit and invoke and are the outcome of social agency. Indexicality is the semiotic operation of juxtaposition, whereby one entity points to another via repeated and non-accidental cooccurrence: smoke is an index of fire, clouds of rain (Bucholtz & Hall, 2005). We will see how some participants use stereotypically 'bad' Japanese to index the image of the 'ignorant foreigner', the protagonist of 'Gaijin Smash'. Ideology is what establishes the issue of power as a social phenomenon, becoming central to how language accrues sociopolitical meaning. Ideology is viewed as organizing and enabling all cultural beliefs and practices as well as the power relations that result from these (Bucholtz & Hall, 2005). Historically, the 'Gaijin' identity is often constructed in contrast with the 'Nihonjin' identity. This contrast was sometimes so deeply emphasized that the foreigner identity was seen as being 'lacking' in and incapable of understanding inherently 'refined' Japanese manners and customs. While 'Nihonjinron' does not hold the popularity it did early today and many of its views have been questioned by scholars around the globe, it could be conjectured that the remnants of the beliefs it encouraged assist partially in 'Gaijin Smash', bringing ideologies of the cultural 'other' into play. Performativity is deliberate social display and is what constructs our social world, investing people with the power to render certain aspects of their identity relevant at certain times. 'Gaijin Smash' is a performance of the foreigner identity and while it can be used to 'get away' with things, it is also used to subvert ideologies and question cultural expectations. The analysis is divided into three sections: the functions of 'Gaijin Smash', reasons behind 'Gaijin Smash' and who can 'Gaijin Smash'.

The first aim of this study is to examine the extent to which functions of 'ignorance', as listed in Kumagai & Sato (2009), hold true in the context of 'Gaijin Smash'. Analyzing the data procured revealed that while functions (1) and (3) can be observed frequently, (2) and (4) are uncommon occurrences. The functions relevant to us here, namely (1) and (3), will be relabeled as (i) and (ii). Besides these, there are two more functions that emerged from the thematic analysis conducted: (iii) Increased freedom of expression and (iv) Not subscribing to cultural expectations. Additionally, an instantiation of function (ii) has also been included in this analysis: (ii.a) Overcoming minor trouble with the police.

Functions of 'Gaijin Smash' (Table 1)

Themes	Semiotic Tools	Examples
(i) Looking lost and people help you	Practice	And I frankly think when I got in trouble, I tend to not be able to speak Japanese. I was working in one city office in Japan. I mean, last year, and at the time, I think that I got, yeah, I got a lot of help because I'm gaijin. I went to the city office to make my documents and at that time, I got a lot of help. Oh yeah, I behaved like I don't know anything. I know that I should have researched more about it, but (…) I just pretended. (C2P7, interview, 2021)

(ii) Faking Ignorance to Choose not to Participate	Indexicality, Ideology of English Imperialism	Guilty as charged, I have pretended, but listen, I've used this both in Japan and in Spain, and in the UK when I get accosted on the streets, by a seller or something or somebody that's doing some form of inquiry, and I don't want to be bothered because I'm feeling socially awkward. And I don't want to go through the awkwardness of saying "No, thanks, I'm really not interested." When I don't want to say that I pretend that I don't speak the language of the country that I'm in so when it's in Spain, I shoot back in English. When I'm in England, I shoot back in Spanish. And in Japan, I add W's and start speaking *arigato gozaimashita* just *nihongo wa hanasemasen* this kind of exaggerated, I mean, me no speaking Japanese, you know. (C1P3, interview, 2021)
(ii.a) Overcoming minor trouble with the police		So, I got slightly in trouble with the police a couple of times in Japan. And both of those times, I pretended that my Japanese was a lot worse than it was. So, the first time, you know, when the lights are red, you can't cross the road, even as a pedestrian because it's against the law (…) But I cross the road, red light. There are no cars, there was one car, okay? And it wasn't indicated to turn my way. So, I said, oh, it's going straight. And I was on my bike, my bicycle. And as it passed, I realized, it was a police car. And so, they did a U turn, and they were following me. And I heard them shouting out of the windows, stop. And so, they were talking, and they asked for my alien card and (…) they took the number down and then I started freaking out oh my god, like I pretended that my Japanese was a lot worse than it was by being like, I'm like, *Igirisu ao wataru okay* you know, really stupid Japanese. And because I knew that if it's too much effort, they're not going to be able to find a translator, they just gonna be like, oh, forget it, you know? Yeah. And so, they took my zairyu caado number and then just left. (C1P1, interview, 2021)
(iii) Increased freedom of expression	Performance	Well, first speaking my opinion more, really, I think that is the biggest function. I have an episode when I was working at the Chamber of Commerce, that my colleague, well, she was actually my senpai. She didn't like certain thing about the company, about our organization. But she couldn't really speak up. Maybe was against the culture. So she was kind of, you know, telling me that back then, can you say this? Maybe if you say this, it'll be okay. And I asked her why. You know, I'm, I'm the youngest officer here. What power do I have? Yeah. And she was like, if you say this kind of thing, everyone will just understand. (C2P5, interview, 2021)
(iv) Not Subscribing to Cultural Expectations	Ideology of Whiteness	(In the context of overwork) And they were like, No, no, no, nobody's judging you for not doing it. Because you're a foreigner, you're your white, right? (C1P3, interview, 2021)

The reasons behind 'Gaijin Smash' can be categorized as (i.) Expectation from a foreigner, (ii.) Assertion of individual identity, (iii.) Difficulty in saying 'No' and (iv.) Others. (i.) Expectation from a foreigner is the most dominant factor, with several participants sharing how 'Gaijin Smash' can occur seamlessly because not much is expected of the typical foreigner in Japan in terms of understanding cultural norms or the Japanese language. This has strong roots in 'Nihonjinron', texts dealing with social and cultural Japanese identity, a feature of which is emphasizing the uniformity and uniqueness of Japanese society and language to an extent which assumes it to be inaccessible for foreigners.

'Gaijin Smash' and the question of race was also a vital consideration of this study. Dale (1986), in his discussion on 'Nihonjinron', points out that foreigners who differ phenotypically from the Japanese are seen as

constituting the representative image of foreigners in Japan, and foreigners that are phenotypically like the Japanese seldom fall into this image. Most participants echoed this view. Besides historical politics of race in Japan, a more recent factor influencing this view is the ideology of English imperialism, which associates English with 'the civilized' White races or Westerners (Kumagai & Sato, 2009). In a similar vein, Tsuda (1993) writes how often, Japanese people tend to feel not only inferior to white people but also pressured to speak English in their presence. This tendency could also explain why white people are considered more 'foreign' than their Asian counterparts. The first two functions can be thought of as more immediately governed by racial appearances, while the final two functions are more context dependent. Overall, it is easier for Category 1 or the typical 'Gaijin' to 'Gaijin Smash'.

5. Discussion and Conclusion

This study contends that it is not possible to look at the phenomenon of 'Gaijin Smash' in black and white terms. It cannot be denied that the term has negative connotations to it, but 'smashing' can also mean redefining cultural boundaries in a way that benefit both the interlocutor and other parties involved. 'Gaijin Smash' has been heavily synonymous with rule breaking and foreigners using their 'foreign' status as an excuse to get away with things. It is out of question that this behavior is inexcusable in contexts where there is legal punishment involved or moral harm is being done to someone, but all 'rules' do not necessarily have implications of legality. Any society can be considered to have its own set of implicit rules or norms that people act in accordance with, but these are not always beneficial; they could be associated with old conventions and restrict the freedom of people but continue to be respected and followed nonetheless because of practice. While it can be extremely difficult to question such 'rules' when one is born and raised in a society that subscribes to them because of how the processes of socialization work (Ochs, 1993), it becomes easier to reevaluate and even reconfigure them as an outsider. This is exactly what the foreigner identity may afford or make possible: a forgivable resistance to such rules. 'Gaijin Smash' can not only help foreigners assert their own individual identity, but also holds the power to help people around them do the same. Further, within its exploration of 'Gaijin Smash' and racial appearance, this study briefly shows how Western supremacy and hegemony of English continue to prevail in Japan.

6. References

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13620-004

Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Language and identity. In A. Duranti (Eds.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 368-394). Blackwell Publishers. https://doi.org/10.1017/S0047404508080378

Dale, P. (1986). *The myth of Japanese uniqueness.* Croom Helm Publishers. https://doi.org/10.1177/003231878703900213

Fukuda, C. (2014). Identities and linguistic varieties in Japanese: an analysis of language ideologies as participants' accomplishments. *Pragmatics, 24*(1)*,* 35–62. https://doi.org/10.1075/prag.24.1.02fuk

Kumagai, Y., & Sato, S. (2009). 'Ignorance' as a rhetorical strategy: How Japanese language learners living in Japan maneuver their subject positions to shift power dynamics. *Critical Studies in Education, 50*(3), 309-321. https://doi.org/10.1080/17508480903161938

Moody, S. (2014). *Language and identity in the Japanese workplace* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Hawaii. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/101119/Moody_Stephen_r.pdf

Simmons, N. (2017). Taking advantage of being foreign: Gaijin smashing for privacy management. *Osaka JALT, 4,* 5-33.

自問発話「何というか」の音調の多様性と習得について
－日本語学習者と母語話者に焦点をあてて－

須藤　潤（同志社大学）　小西 円（東京学芸大学）

1.　はじめに

「何というか」「何だろう」「何だっけ」といった話し手自身に問いかけるような自問発話は，話し手が話したいことを思い出そうとしているときに，話し手の発話内に挿入される形式で現れる．日本語の話しことばの非流暢性としても位置づけられる自問発話について，舩橋他(2021)は，日本語学習者がどのような形式や機能を使用しているか分析し，その結果，習熟度に応じて形式や機能の変化が見られることが示唆された．一方で，韻律的な形式については触れられていないことから，本研究では，学習者の自問発話で最も多く出現した「何というか」を手がかりに，習熟度に応じてどのような音調（声の高さの変動）のパタン見られるのかを明らかにしたい．

2.　先行研究と本研究の論点

2.1　自問発話と「何というか」

自問発話（self addressed questions: SAQs）は発話の内部に挿入された，話者自身に向けられた疑問文で，話者が話し続ける上でのトラブルが発生したことを示すシグナル（Tian 他, 2017）とされている．つまり，話している途中で，内容を思い出せず記憶の中を検索している，適切な表現を探している，といった発話を続けたくても何らかの原因で続けられない状態を他の参与者に示すものである．また，日本語の自問発話は文法構造における特徴や末尾への終助詞の付加，音声的な縮約などの生起から，定型的な表現であるという特徴も持つ（Endo & Yokomori, 2020）．本研究での対象となる「何というか」は，「何」を含む自問発話を分析対象とし，文法形式の観点から分類した丸山(2021)の「何て言う」系に相当する．

「何というか」は，「説明の仕方を考えている」（舩橋他, 2021）ために話を続けられないことを示すことが多い．今回分析するデータについても，日本語母語話者，学習者を問わず，このタイプが大部分を占める．一方で学習者については，内容を思い出すのではなく「日本語で何というか考えている」（舩橋他, 2021）ために話を続けられない事例もいくつか見られる．

2.2　アクセント・イントネーションと「考えこむ」こと

日本語のアクセントは自立語あるいは自立語と付属語の連結について，高さに関して一定した社会習慣的型を持ち，特に「アクセント核」と呼ばれる下がり目をもたらす弁別的特徴が重要な要素である（服部, 1951）．一方，イントネーションは，「アクセントの特徴の上に加えて表現される声の高さの変化」（杉藤, 1983）であるとされている．これにしたがえば，どのようなイントネーションがかかったとしても，少なくともアクセント核による下がり目は維持される，共存共栄の関係であるはずであるが，実際は下がり目が観察されないような事例はいくつもあり，両者の関係について見直す論考もある（定延, 2013）．

また，従来のアクセントとイントネーションの関係性で考えた上で，その関係性から外れた音調パタンに特別な意味合いを持たせるという考え方が，感動詞の音調について見られる．郡(2018)では，異なる感動詞に共通する高さの動きと意味の結びつきの類型をイントネーションの類型として整理している．そのうち，「感動詞の考えこみイントネーション」は，考え込んだり言いよどむときの「あの」「この」「その」や「あー」「うーん」「えー」などに現れる平坦な音調である．異なる感動詞でも，また，単語にアクセント核による下がり目があったとしても，それをなくす形で平坦な音調で発せられる．

「何というか」は東京方言であれば，ナンにアクセント核による下がり目があり，その部分で大きく下降する音調が従来のアクセントとイントネーションの関係性では一般的であるが，仮に，説明の仕方などを考えこんでいる意味合いを重視するのなら，下がり目のない平坦な「考えこみ調」で発することも可能であろう．これらのパタンの音調が実際に実現しているのか，学習者および日本語母語話者がどちらの音調を好み，あるいは，どのような条件でこれらの音調を使い分けるかについて，ほとんど知見は得られていない．

2.3　本研究の論点

そこで，自問発話の音調に関して，以下の２つの仮説を立て，次節以降，分析を通じて検証を試みる．

1. 自問発話の音調パタンにはどのようなものが観察されるか．少なくとも，個々の語のアクセントが優先的に反映された音調と，「考えこみ調」が優先的に反映された音調があるのではないか．
2. 自問発話の音調パタンは習熟度に応じてどのような変化が見られるか．母語話者や上級の学習者は音調パタンが多様で，上記２つのパタンの音調をうまく使い分けているのではないか．

3.　自問発話の音響分析

3.1　分析方法

3.1.1　データ

本研究の対象とした自問発話「何というか」の分析については，「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」(I-JAS) のデータを利用している．I-JAS 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，韓国語母語話者 48 名，日本語母語話者 50 名の計 298 名の発話データから，「何」をキーにして検索を行い，その上で，目視により「何というか」「何ていうか」[1]という自問発話を抽出した[2]．抽出した自問発話数は 76 発話（学習者 60 発話，日本語母語話者 16 発話）である．

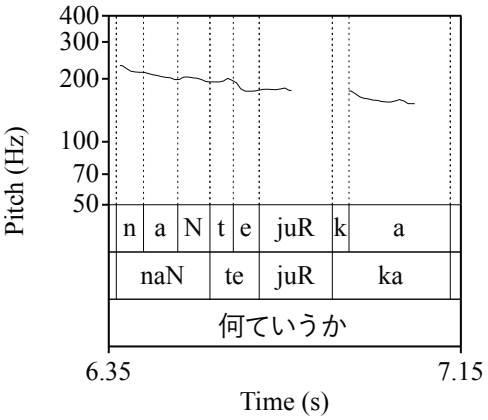


図１　「何ていうか」ピッチ曲線

3.1.2　ピッチ計測

前節で抽出した自問発話のうち，Praat (Boersma & Weenink, 2021)においてピッチ抽出が可能[3]であった 65 発話（学習者 51 発話，日本語母語話者 14 発話）について，「何というか」の音調パタンについて検討すべく，自問発話のナン区間からトユー区間にかけてどのくらいピッチの下降が見られるか計測した．

具体的には，図 1 の/naN/区間の F0（基本周波数）中央値[4]と，トユーのはじめの阻害音/t/を除いた/ojuR/区間（図 1 では/ejuR/区間）の F0 中央値の差である下降幅を半音(semitone: st)単位で計測した．

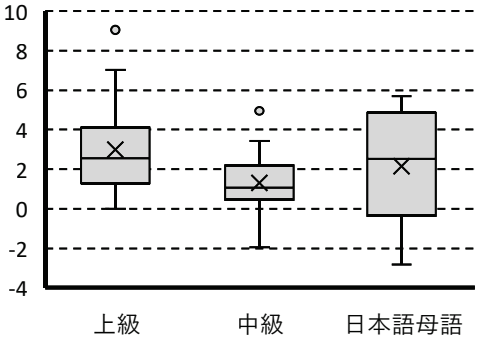


図２　/naN/→/ojuR/下降幅 (st)

3.2　分析結果

3.2.1　習熟度別

図 2 はナン区間からトユー区間にかけての下降幅を，学習者と母語話者についてまとめ，箱ひげ図で示したものである．学習者は習熟度別に示している．また，基礎統計量を表 1 として示している．学習者の習熟度判定は，SPOT の点数を参照して行った．今回の分析対象は上級と中級の学習者の自問発話であった．

表１　/naN/→/ojuR/下降幅 基礎統計量

(st)	上級	中級	日本語母語
最大値	9.06	4.95	5.69
最小値	0.00	-1.94	-2.84
平均値	3.00	1.30	2.15
中央値	2.57	1.06	2.52
標準偏差	2.22	1.41	2.88

図 2 を見ると，まず，上級学習者（n=27）の自問発話「何というか」には，0 半音から 9 半音程度の下降幅を持つものが見られ，その中でも特に 1 半音から 4 半音程度の下降幅を持つ発話が，およそ半分を占めている．それに対して，中級学習者（n=24）の自問発話には，-2 半音から 5 半音程度の下降幅を持つ発話が見られ，その中でも特に，0 半音から 2 半音程度の下降幅を持つ発話がおよそ半分を占めている．

[1] 本研究では「何というか」「何ていうか」を分析対象としているが，これ以外の部分では便宜的に「何というか」とまとめて表記している．また，「解析向けに加工した文字列」で抽出しているため，実際の音声では，ナンチューカ，ナンツーカのような音声も含まれている．

[2] 舩橋他(2021)で対象としているデータの一部であり，「何というか」はその中で最も多い形式であったことから，本研究の分析対象としている．

[3] 分析から除外した 11 発話（学習者 9 発話，日本語母語話者 2 発話）は，声の重なり，雑音の重なり，声質（きしみ声など），声量の小ささからピッチ抽出が不可能であった．

[4] 当該区間の F0 中央値とは，当該区間を 10 ミリ秒のフレームに区切った上で，各フレームで計測した F0 値の中央値を指す．本来，音響分析を目的とした録音音声ではなく，ピッチ計測の際に外れ値が出やすいため，平均値よりも外れ値の影響を受けにくい中央値を採用している．

上級学習者と中級学習者の自問発話を比較すると，中級学習者の自問発話は下降幅が小さいものに集中しており，比較的平坦な音調が多いと考えられる．一方で，上級学習者は，下降幅が小さいものもあれば，大きいものもある．つまり，ほぼ平坦な音調だけでなく，明らかに下降する音調もあり，多様であると考えられる．

日本語母語話者（n=14）については，-3 半音から 6 半音程度の下降幅を持つ発話で，おおむね 0 半音から 5 半音程度の下降幅の発話が半数を占めている．上級学習者と同様に，明らかに下降音調を持つ発話もあれば，ほぼ平坦な音調を持つ発話もあり，多様な音調を持っていることがわかる．

3.2.2　話者別

前節では，習得度別に自問発話の下降幅の程度を分析し，上級学習者や日本語母語話者の音調は，下降するものばかりでなく，ほぼ平坦なものも見られ，多様であることがわかった．しかし，それらは 1 人の話者が多様な音調を駆使することによるものなのか，それとも，1 人 1 人の話者は一定の音調パタンで話しているが，話者によってその音調パタンがバラバラであることに起因しているのかはよくわからない．そこで，複数の自問発話のデータがある話者ごとの発話の下降幅の特徴を分析した．

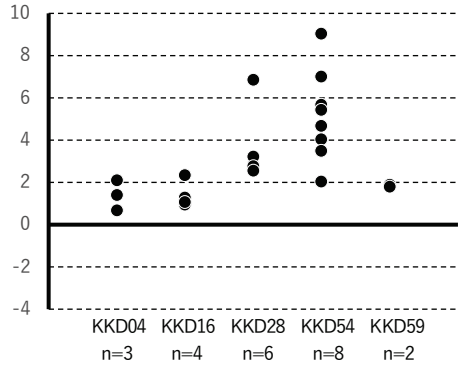


図 3　上級学習者 話者別下降幅（st）

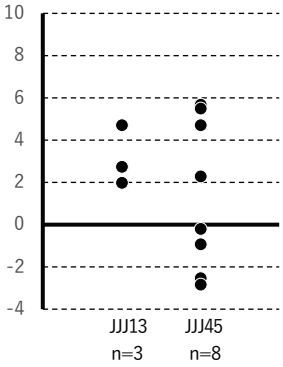


図 4　日本語母語話者 話者別下降幅（st）

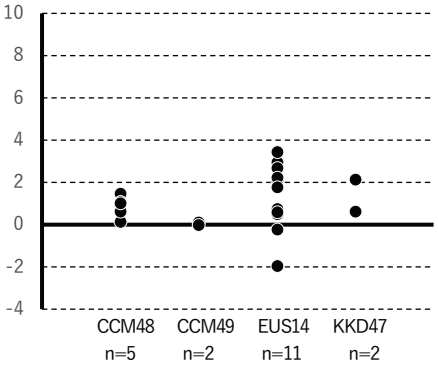


図 5　中級学習者 話者別下降幅（st）

図 3～図 5 は，自問発話でどの程度の下降が見られるか，話者別[5]にドットプロットにて示したものである．図 3 に上級学習者の傾向をまとめている．これを見ると，KKD04 や KKD16，KKD59 のように，下降幅が 1～2 半音程度の平坦に近いパタンのみで発している話者がいる一方，KKD28 や KKD54 のように下降幅が 2 半音程度のものから 6 半音以上のものまで，下降がはっきり認識できるように発する話者もいることがわかる．

一方で，中級学習者の下降幅について示す図 5 を見ると，EUS14 を除いては 0～2 半音程度の平坦に近いパタンのみで発していることがわかる．EUS14 については，平坦に近いパタンのみならず，下降幅が 4 半音に近いものも見られ，多様である．そして，図 4 の日本語母語話者の下降幅については，データは少ないものの，JJJ45 は 5 半音程度下降するものから，ほぼ平坦なもの，そして，幾分上昇するようなものまで見られ，音調パタンの上では最も多様であると言える．JJJ13 については，2～5 半音程度下降しており，はっきり下降が認識できる音調パタンが見られると言える．

こうして個々の話者の自問発話の下降幅の特徴を見ると，おおむね下降幅 2 半音を基準に，あまり下降させない，ほぼ平坦な音調の自問発話を発する話者と，下降がはっきり認識できるような下降音調の自問発話を発する話者の大きく 2 つのタイプに分けることができそうである．図 3～図 5 の話者はほとんどがどちらかのタイプに分けられるが，EUS14 と JJJ45 については，両方のタイプを併せ持っていると言える．また，上級学習者の自問発話は全体として，平坦な音調も，明らかに下降する音調も見られ，音調パタンとしては多様であるが，個々の話者に注目すると，平坦な音調で発する話者と，下降音調で発する話者がいることで実現している多様性であることがわかる．

4.　考察

4.1　「何というか」の 2 パタンの音調

まず，2.3 節で立てた第 1 の仮説である，自問発話の音調パタンについて検討する．図 2 のとおり，学習者も日本語母語話者も，下降幅が 0 に近いほぼ平坦なものから，4 半音以上下降するものまで観察された．このことから，「何というか」の

[5] 話者名には I-JAS で付与されている ID を用いている．KKD，CCM，EUS はすべて海外の教室環境でそれぞれ母語が韓国語，中国語，英語である．JJJ は日本在住の日本語母語話者である．

音調パタンとして，個々の語のアクセントが優先的に反映された下降がはっきりと認識できる音調と，「考えこみ調」が優先的に反映された，ほぼ平坦な音調という 2 つのパタンが少なくとも存在すると言える．

4.2　学習者の習熟度と音調の多様性

次に，第 2 の仮説である，自問発話の音調パタンと習熟度の関係について検討する．まず，3.2.1 節でまとめたように，中級学習者の自問発話には，下降幅が小さいものが集中しており，一方で上級学習者や日本語母語話者には，下降幅が小さいものから大きいものまで多様であった．個々の話者が多様な音調で発しているかどうかを確かめたところ，3.2.2 節でまとめたように，上級学習者については，2 半音を基準に，小さい下降幅で発話するタイプと大きい下降幅で発話するタイプの話者がおり，全体として音調の多様性が実現していることを見た．

これら 2 つのタイプの話者の学習者について，個々のアクセントを反映した，日本語の韻律構造を習得しているかどうかが一つの違いであると考えられる．口頭表現の練習が相対的に少ないと考えられる中級学習者は，音調にアクセントを反映しない一方で，上級学習者はアクセントを反映した韻律構造で発することができている話者が多いと考えられる．アクセントを反映していない場合，比較的印象に残りやすい，あるいは母語との共通点もあるとも考えられる「考えこみ調」の持つ平坦な音調を代わりに利用したのではないかと考えられる．

また，一部の話者に見られた，小さい下降幅でも，大きい下降幅でも発することができるタイプについては，アクセントが反映された音調と，「考えこみ調」が反映された音調とを文脈に応じて，効果的に使い分けている可能性がある．自問発話におけるこれら 2 つの音調パタンにどのような使い分けがあるのかについては，今後の課題としたい．

5.　おわりに

日本語学習者および母語話者の自問発話「何というか」についてコーパスの音声データを分析した結果，アクセントが反映された下降音調と，「考えこみ調」が反映された平坦な音調の少なくとも 2 種類の音調パタンがあること，学習者については，上級学習者の自問発話の音調パタンがより多様であること，そして，下降音調を好む話者，平坦な音調を好む話者，両方を使う話者がいることがわかった．アクセントを反映する日本語の基本的な韻律構造を上級学習者はより習得していることにより生じた多様性であると考えられる．一方で，「何というか」の出現には個人差があり，また，習熟度，学習者の母語に偏りも見られることから，今後，「何」を含む他の自問発話にも分析対象を広げたい．

謝辞　本研究は JSPS 科研費 JP20H05630（研究代表者 定延利之）の研究成果の一部である．

参考文献

Boersma, P. & Weenink, D. (2021). *Praat: doing phonetics by computer* [computer program]. version 6.1.51, retrieved 23 July 2021 from https://www.praat.org.

Endo, T. & Yokomori, D. (2020). Self-addressed questions as fixed expressions for epistemic stance marking in Japanese conversation. In Laury, R. & Ono, T. (eds.) *Fixed expression: building language structure and social action*, Amsterdam: John Benjamins pp. 203-236.

舩橋瑞貴・小西円・平田未季・宮永愛子（2021）．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 社会言語科学会第 45 回大会発表論文集, 223-232.

服部四郎（1951）音声学 岩波書店.

郡史郎（2018）．感動詞の高さの動きから見る日本語の会話表現のイントネーションの特徴 大阪大学言語文化学, **27**, 69-81.

丸山岳彦（2021）．自問発話の形式と機能 ことばと文字, **14**, 13-22.

定延利之（2013）．日本語のアクセントとイントネーションの競合的関係 日本語音声コミュニケーション, **1**, 1-33.

杉藤美代子（1983）．日本語のアクセントとイントネーション―東京方言の「花」と「鼻」の相違― 文化庁(編) 言葉と音声（「ことば」シリーズ 18） pp.55-70.

Tian, Y., Maruyama, T., & Ginzburg, J. (2017). Self-addressed questions and filled pauses: a cross-linguistic investigation. *Journal of psycholinguistic research* **46**, 905-922.

ドラマ内相互行為に現れる非流暢性要素の特徴

－日常会話との比較から－

伊藤 有梨(立命館大学学部生)　岡本 雅史(立命館大学)

1. はじめに

我々が普段何気なく行う会話には，言い淀みや発話重複など，無意識に産出され会話の流れを非流暢にする現象が多数存在する．本研究では，それらを「コミュニケーションの非流暢性要素」と呼ぶ．テレビドラマや映画，小説をはじめとするフィクション作品で登場人物が交わす会話は，台本がありデザインされたものであるため，一見するとそれらの非流暢性要素は創作会話において現れるはずのないものだと考えられる．しかし実際には，日常会話と比べると少ないかもしれないが，ある程度の非流暢性要素の存在が認められる．

そこで本研究では，非流暢性要素が創作会話でどのような役割を持つのかを明らかにする足がかりとして，擬似即興性[1]が最も高いとされるテレビドラマの会話 (佐々木, 1993) に出現する「言い淀み」「発話重複」に着目する．本研究では，テレビドラマにおける会話を，岡沢 (2021) に倣って「ドラマ内相互行為」と呼び，非流暢性要素の出現傾向を日常会話と比較することでその特徴を発見し，それらの演出的役割を明らかにすることを目的とする．

2. 関連研究

コミュニケーションの非流暢性要素は，語彙的な意味を持たない．ゆえに，情報の明晰な伝達においては文理解の妨げになるとされるが (小出, 1983)，一方でターン取得、発話権維持、発話内容の考慮・修正、前置き、心的態度表出、理解表出、といった機能を持つとされている (田中, 1981; 定延ら, 1995; 川森ら, 1996; 中島, 2010).

言い淀みの分類をした研究として田中 (1981) は，日本語での言い淀みの分類と機能の確立を試み，形態的特徴から，「反復」「言い直し」「有声休止」「無声休止」「その他[2]」の 6 種類に分類した．また，川森ら (1996) は，話し言葉に現れる非文法的で特徴的な現象をひとまとめに「冗長表現」と呼び，そのうち，「言い直し」には，舌のもつれなどの身体的要因によるものと，何らかの考慮によるものがあると指摘している．中島 (2011: 179) はフィラーを「それを取り去っても伝達する文・談話の命題内に変化を及ばさないもの」と定義し，職場での始業前，会議，休憩中の自然談話中から採取したフィラーを，先行研究を基に音声の形式から 12 種類に分類した．

Sacks ら (1974) は，会話における順番交替システムにおいて，複数の参与者が同時に話すことはよくあるが，いずれも短いことを指摘している．この複数人が同時に話す現象を，本研究では「発話重複」と呼ぶ．藤井ら (1994) は，発話重複は先行発話を妨害する場合もあるが，親しい関係では会話進行の促進に繋がることを明らかにしている．

また，創作会話には必ず「作者が伝えたい意図（主題）」が台詞の下に存在する (佐々木, 1993: 366) と指摘される．佐々木 (1993) によれば，違和感を感じさせずに受け手を作品へ没入させるために，作者は創作会話で日常会話に近い擬似即興性を生み出す一方，台詞を通して作者から受け手へのコミュニケーションの成立を試みる．こうした創作会話におけるコミュニケーションの二重構造性の下，受け手への主題の伝達が主要目的となるため，内容の明晰さが重視される．本研究では創作会話のひとつであるドラマ内相互行為において，擬似即興性による自然さの達成と視聴者への主題の伝達という，ときに相反する目的がいかに実現されているのかを非流暢性要素の観察から明らかにする．

3. 分析

3.1. 分析項目

本研究では，コミュニケーションの非流暢性要素を「言い淀み」と「発話重複」に分け，さらに，「言い淀み」を関連研

---

1 創作会話は，言い間違い，脱線，言い淀み，文のねじれなどの会話の即興性を持たないが，相互作用性や文脈依存性を高め，即興的に言われそうな表現が盛り込まれているとされる (佐々木 1993).

2 「強調」「介入音」「地の話と区別されるささやき」「気が付き」「長い沈黙」「文内遅速」「添音」を田中 (1981) は例として挙げる.

究 (田中, 1981; 川森ら, 1996; 中島, 2010) を基に、以下の 5 種類に分類し，分析対象とする[3].

1) **言いつかえ**　発語頭の数音節が無意味に繰り返されるもの，もしくは，無意味な介入音が挿入されるもの
例)【ドラマ [9] 03:06.20-03:09.61】**同級生の子に告白してたら**: **ん 急に雷鳴って**:

2) **言い直し**　すでに発話した語句が何らかの考慮のもので訂正・取り消しされるもの
例)【[C002_004] 00:50.45-00:52.92】**じゃまだお子様の お子様の時間帯だったのね**

3) **長音化**　有意味語の一部の音が非語彙的に 0.2 秒以上引き伸ばされたもの
例)【ドラマ [1] 00:59.18-01:02.73】**捨てたはずの物が机の上にあって:そういうの嫌なんで**

4) **フィラー**　取り去っても伝達する命題内容に変化を及ぼさないもの (中島, 2010)
例)【ドラマ [8] 00:04.35-00:06.71】**え 私 なんか言ってました**

5) **無声休止**　一文の区切り外に発生する 0.2 秒以上の無音区間
例)【ドラマ [2] 00:28.37-00:30.31】**もしかして (0.37) 料理男子**

また，ドラマ内相互行為に現れた「発話重複」は，先行発話と重複する位置，及び後行発話の種類によって，以下の 4 種類に分類できた．右の図 1 は本研究で扱う非流暢性要素の分類をまとめたものである．

1) **割り込み**　先行発話の命題途中に後行発話が発せられる
2) **発話末重複**　先行発話の末部に後行発話が発せられる
3) **あいづち**　聞き手行動としての応答詞、相槌、笑いを含む
4) **独り言**　アドレスのない発話

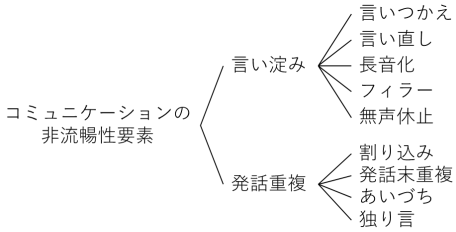


図 1. 非流暢性要素の分類

3.2. 対象データ

分析にあたり両会話から，(1) 3 人以上での会議場面，(2) 3 人以上での飲食・喫茶場面，(3) 2 人での飲食・喫茶場面，(4) 2 人での歩き話・立ち話場面，の 4 場面を対象として抽出した．

ドラマ内相互行為は，日常会話との類似性を考慮し，登場人物の日常場面を描く（ラブ）コメディ，ホームドラマなどのジャンルから，2016 年以降に地上波で放送された国内ドラマを 8 作品選出し，計 41 シーン（51 分 46 秒）を分析する．該当シーン開始部から次のシーンへ切り替わる直前までを分析対象時間とした．また，抽出の際「傍観者 bystander」(Goffman 1981) からの割り込みのある部分，過去の出来事を振り返る回想の部分，及びナレーションは除外した[4].

表 1. ドラマ内相互行為 分析対象作品

番号	作品名	対象話	制作局	放送日
[1]	逃げるは恥だが役に立つ	第1話	TBS	2016年10月11日
[2]	私の家政婦ナギサさん	第1話	TBS	2020年7月7日
[3]	地味にスゴイ！ 校閲ガール・河野悦子	第1話	日本テレビ	2016年10月5日
[4]		第2話		2016年10月12日
[5]	東京タラレバ娘	第1話	日本テレビ	2017年1月18日
[6]	奥様は、取り扱い注意	第1話	日本テレビ	2017年10月4日
[7]	獣になれない私たち	第1話	日本テレビ	2018年10月10日
[8]	姉ちゃんの恋人	第1話	関西テレビ	2020年10月27日
[9]	大豆田とわ子と3人の元夫	第1話	関西テレビ	2021年4月13日
[10]		第2話		2021年4月20日

比較対象とする日常会話データは『日本語日常会話コーパス (CEJC)』モニター版 (小磯ら, 2019; 2020) から 8 会話を選出した．ドラマ内相互行為と同様，参与者外部からの割り込みがない会話部分を選び，対象となる発話開始時からの 5 分を抽出した．なお，5 分時点が発話途中であった場合は，その発話の終了時までを対象とし，計 40 分 8 秒を日常会話の分析対象とした．

表 2. 日常会話 分析対象データ

場面	CEJCデータ
(1) 3人以上での会議場面	K004_013
	T009_006
(2) 3人以上での喫茶・食事場面	K002_018
	S001_006
(3) 2人での喫茶・食事場面	K003_012a
	C002_004
(4) 2人での歩き話・立ち話場面	C001_005
	T009_017

3.3. 分析方法

ELAN を用いて発話内容を書き起こし，言い淀みと発話重複が，発話のどの位置に出現しているかをタグ付けした．出現位置は，前後に発話のない「単独」，言い淀み類を除いた有意味語以前に現れる「発話頭」，有意味語以降の「発話中」，句点の直前である「発話末」に分けてタグ付けを行った．次に 3.1 節で述べた 5 種類の「言い淀み」をアノテーションし，各言い淀みの出現位置及び出現回数，発話重複の発話時間における占有率を調べた．さらに，「フィラー」に関しては，中島 (2011) を参考に音声面で，「母音型」「コソア型」「エート型」「ナンカ型」「マー・モー型」

[3] 分類と共に例として，対象データから該当箇所を挙げる．括弧内には，データ名と該当箇所の時間を示す．
[4] ナレーションが挿入される部分は，登場人物が話す素振りを見せていない場合はドラマの実時間中であると見なし，分析対象とする．

「ン一型」「ハイ型」「ヤー型」「へー・ホー型」「ホラ型」「デ型」「ネー型」の 12 種類に分類を行った[5].

分析結果を基に，ドラマ内相互行為と日常会話との比較を行い，ドラマ内相互行為における非流暢性要素の出現傾向からその役割を検討した．なお，発話内容の書き起こしに際して，発話単位は JDRI (2017)，転記に使用されるタグは臼田ら (2018) の基準に基づく．

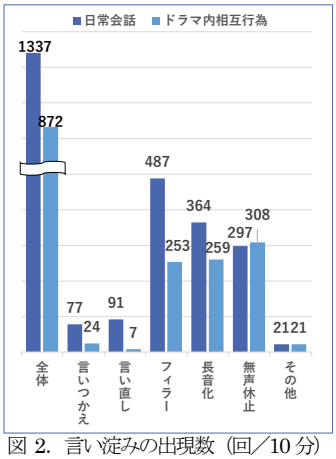


図 2. 言い淀みの出現数（回／10 分）

4. 分析結果と考察

4.1. 「言い淀み」の出現特徴

分析の結果，4 場面全体における言い淀みの 10 分あたりの総出現数は，日常会話の出現数（1337 回）がドラマ内相互行為（872 回）よりも多いことが分かった（図 2）．言い淀みは，ドラマ内相互行為では確かに減ってはいるものの、日常会話の約 7 割近く現れていたことから，ある程度以上の出現は許容されていると考えられる．

言い淀みの分類別の出現頻度は，両会話で出現傾向が異なった（図 2）。ドラマ内相互行為の特徴として，「フィラー」「長音化」「無声休止」が全体の 94%を占めていたことと，「言いつかえ」「言い直し」がほとんど見られなかったことが挙げられる．また，「フィラー」も日常会話の 53%しか出現していない．このことからドラマ内相互行為では，内容伝達に障害をもたらしやすい言い淀みは減少し，代わりに「長音化」「無声休止」が出現しやすい特徴があると言える．つまり，内容伝達を阻害する可能性のある言い淀みが，「長音化」「無声休止」に代置され，発話内容が分かりやすくなるように会話がデザインされていると考えられる．

表 3. フィラーの分類別出現頻度（回／10 分）

類型	日常会話	ドラマ内相互行為
母音型	**158**	**120**
コソア型	**72**	**23**
エート型	18	4
ナンカ型	51	4
マー・モー型	48	**23**
ン一型	**55**	**17**
ハイ型	20	4
ヤー型	9	**23**
へー・ホー型	8	5
ホラ型	8	4
デ型	32	9
ネー型	8	**17**
合計	**487**	**253**

言い淀みの出現位置では，両会話とも「フィラー」は発話頭に，それ以外の「言い淀み」は発話中に現れやすいことが分かった．「フィラー以外の言い淀み」の出現位置は，両会話で違いは見られなかった（単独：0.5%以下、発話頭：約 10%，発話中：約 70%，発話末：約 20%）．日常会話では，発話中に現れる「言いつかえ」「言い直し」の内，文の意味上の区切り以外（単語内など）で「無声休止」を伴う「言いつかえ」が発生していたり，言い間違えを正す「言い直し」なども多発していたり，文の内容伝達において障害となりやすい事例もよく見られたが，ドラマ内相互行為では観察されなかった．一方，フィラーの出現位置は両会話で多少の違いが見られた．両会話とも発話頭が約 60%で，発話末（日常会話は 4.3%，ドラマ内相互行為は 2.1%）にはあまり現れなかった点が共通していたが，ドラマ内相互行為では日常会話と違い，発話中 (9.2%) よりも発話頭 (23.7%) に多く出現していた．

フィラーの分類別の出現頻度の比較から，日常会話とドラマ内相互行為で出現しやすいフィラーが異なることが明らかとなった（表 3）．日常会話で多くみられる「ナンカ型」がドラマ内相互行為ではほとんど観察されず，「コソア型」や「エート型」も大幅に減少している．これらのドラマ内相互行為に現れにくいフィラーについて，「コソア型」は定延ら (1995) でも述べられるように，言語編集の心的操作標識として現れ，名前の検索や適切な表現の検討を行う際に表出される．また，中島 (2011: 206) は「ナンカ型」には，和らげ表現の機能とともに発話展開を考える際の間つなぎ語としての機能をもつことに言及している．以上のことから，ドラマ内相互行為では，発話内容の考慮・修正機能のあるフィラーは出現傾向が低いと考えられる．これは，役者が，登場人物「責任者 (principal)」から，与えられたテキストを発声する「発声者 (animator)」(共に，Goffman 1981) へと，話し手の立場が移ったと視聴者に思わせないためであると考える．

4.2. 「発話重複」の出現特徴

発話重複の発話時間占有率を比較した結果が図 3 である．日常会話と比べるとドラマ内相互行為では発話重複がほとんど起きておらず，スムーズに発話の順番交替が行われている．また，日常会話での発話重複の発話時間占有率が高かったのは，発話の分裂がよく起こっていたことが原因として考えられる．

両会話とも 3 人以上での会話場面の方が発話重複の発生が多かった．これは，会話への参加人数が増えれば，発話順番を競合する機会や相手が増えるためであると予想できる．しかし，日常会話は場面による発生度合いに大きな差があるのに対し，ドラマ内相

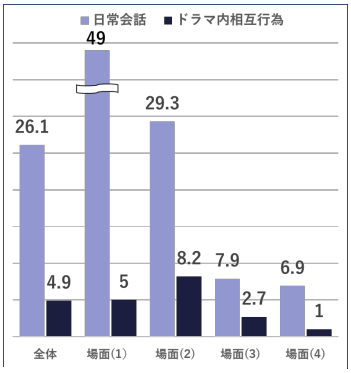


図 3. 発話重複の発話時間占有率 (%)

[5] この分類には，研究によってはフィラーとして扱われないものも含まれる．しかし，本研究では，中島 (2011) の定義を基にドラマ内相互行為に現れるフィラーを幅広く扱うために，この分類を採用する。

互行為ではどの場面も10%未満であった．このことから，日常会話では発話重複しやすい場面でも，ドラマ内相互行為では場面に拘らず発話重複が起きていないことが明らかとなった．特に，先行発話と重複部分が多くなりやすいため阻害度が高いと考えられる「割り込み」「あいづち」「独り言」は日常会話よりも少なかった．以上より，視聴者の内容理解度を損なわないために，発話重複は回避されていると考えられる．

01倫子　8年前：．（0.2）一度フッた人から誘われましたっ．
02　　（0.2）
03小雪　［え：：：．（Dチ）ちょっと　　［待って．（X＃＃）　8年前誰だ？］
04香　　［（Uうぇや：：：．）やばいやばいやばい（Uやばい．待って．［だれ．）だれだれだれだれだれ．］］＠後方にのけぞった後立ち上がる．
05倫子　　［　（X　＃＃＃）　　］＠音声なし．香の手を引っ張って座らせる．
06　　（0.3）
07小雪　あ．あ．ね．もしかして（0.109）ADの先輩だったダサ男くん?

事例１：発話重複で背景化された倫子の発話【ドラマ[5] 00:04.08-00:14.92】

さらに，ドラマ内相互行為では，発話重複が 3 人以上の親しい間柄での会話場面に起こりやすいことも分かった．例えば，場面(1)においても，他部署を交えた緊張感の高い会議よりも部署内のミーティングでよく起きていた．このことから，ドラマ内相互行為の発話重複は，親しい間柄で会話が促進されている，場の盛り上がりを示す役割を持っていると考察する．

ドラマ内相互行為の特徴的な発話重複として，「割り込み」での発話の背景化が挙げられる．事例 1 は場面(2)の，3 人での女子会シーンである．01 行目の倫子の発話に反応して，香と小雪の発話が重複した状態が約 4.2 秒続く（03 行〜05 行）．その間，03 行目の「待って．」の後の発話が聞き取りづらくなり，二重傍線部の倫子の発話（05 行目）は音声が消去されていた．その後，小雪の 03 行目の「8 年前誰だ？」が音量的に強調され，会話の展開に繋がる小雪の 07 行目の発話が続く．ゆえに，07 行目の発話は主題展開に関わる発話であると考えられる．直前の小雪の発話，及び，傍線部に重なる倫子の発話が話す素振りを見せるだけに留まっているのは，この発話を目立たせるためであると考えられる．

5. おわりに：まとめと今後の課題

分析の結果，ドラマ内相互行為の非流暢性要素は日常会話よりも現れにくいが，一定数の出現が認められた．その出現特徴から，ドラマ内相互行為では，作者と視聴者というレベルのコミュニケーションにおける情報伝達が重視されており，その障害とならない範囲で非流暢性を出現させて会話の即興性が再現されていること，現れた非流暢性要素は前置きや感情表出機能を持つこと，が明らかになった．

本研究で使用したデータは，数が少なく，また，出演者の偏り，発話者の偏りが見られ，個人の話し方の癖等を排除しきれていない可能性がある．分析に際して，客観性を重視して言い淀みの分類をしたことにより，無声休止と長音化において，故意に入れられた発話の間や長音と，不可抗力的に発生したものとを区別することができなかった．これらは，視線や身振りなど，非言語的要素にも着目することで明らかにできると考える．現れた非流暢性要素ひとつひとつの機能を明らかにすることで，さらにその役割を検討したい．

謝辞　本稿の執筆にあたって，ご助言をいただいた千葉大学の伝康晴先生，東京工科大学の榎本美香先生，立命館大学の城綾実先生に心より感謝いたします．

参考文献

藤井佳子・大塚純子 (1994). 会話における発話の重なりについて―協力的側面を中心に― 言語文化と日本語教育, 8, 1-13.
Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
JDRI (Japanese Discourse Research Initiative) (2017). 発話単位ラベリングマニュアル version 2.1.
川森雅仁・島津明 (1996). 話し言葉における冗長表現の解釈 情報処理学会研究報告音声言語情報処理（SLP）, 1996(123), 31-38.
小出慶一 (1983). 言いよどみ 水谷修 (編) 話しことばの表現 筑摩書房 pp. 81-88.
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.
小磯花絵・天谷晴香・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 (2020). 『日本語日常会話コーパス』モニター版の設計・評価・予備的分析 国立国語研究所論集, 18, 17-33.
中島悦子 (2011). 自然談話の文法―疑問表現・応答詞・あいづち・フィラー・無助詞― おうふう.
岡沢亮 (2021). コメディドラマ内相互行為における誤解とユーモア 人工知能学会研究会資料 言語・音声理解と対話処理研究会, SIG-SLUD-092, 45-50.
Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for organization of Turn-Taking for Conversation, *Language*, 50(4), 696-735. (H・サックス他. 西阪仰[訳] (2010). 会話のための順番交替の組織―最も単純な体系的記述― 会話分析基本論集―順番交替と修復の組織, 界思想社 pp. 5-153.)
定延利之・田窪行則. 1995. 談話における心的操作モニター機構―心的操作標識「ええと」「あの(一)」 言語研究, 1995(108), 74-93.
佐々木倫子 (1993). 会話の自然さについて：日英対照研究の視点から 国立国語研究所研究報告集, 14, 361-401.
田中敏 (1981). 日本語発話における言いよどみ現象の分類と特徴づけ 心理学研究, 52(4), 213-318.
臼田泰如・川端良子・西川賢也・石本祐一・小磯花絵 (2018). 『日本語日常会話コーパス』における転記の基準と作成手法 国立国語研究所論集, 15, 177-193.

新聞の投書記事における「(よ) う」「たい」に付加される「と思う」の機能

金沢じゅん（東京大学大学院生）

1. はじめに

文末の「と思う」には，その主語が必ず一人称単数でなければならないという制約がある．

(1)　{私／*私たち／*あなた／*あなたたち／*彼／*彼ら} は，皆が思いやりをもつべきだと思う．

日本語では，ほとんどの場合，「と思う」の主語は明示されない．しかし，その場合でも主語は「私」であると理解されるため，「と思う」は，否応無しに，聞き手や読み手の意識に「私」の存在を喚起させる．

意志の「(よ) う」や希望の「たい」にも，「と思う」と同様に，その主語が一人称単数に限られるという性質がある．

(2)　{私／*私たち／*あなた／*あなたたち／*彼／*彼ら} は明日，一人で釣りをし {よう／たい}．

新聞の投書記事では，(3) と (4) のように，「(よ) う」「たい」の後ろに「と思う」が付加されることがある．

(3)　夫のレクチャーはきちんと聞こうと思う。(2016/08/28「枕元に靴　夫の勧め」)

(4)　母の思いを胸に生きていきたいと思う。(2015/07/04「亡き母との思い出」)

(3) と (4) では，「と思う」が無くても，書き手の意志や希望の表出という意味は変わらない．また，引用節の「(よ) う」「たい」によって，その主語が一人称単数であることは明らかであるため，後続する「と思う」が重ねて「私」を喚起させる必要もない．したがって，この「と思う」は，一見，不必要な表現のように思われる．

言語使用には本質的に，話し手から聞き手，書き手から読み手への働きかけが含まれる．しかし，その形態は様々であり，働きかけにもジャンルやレジスターによって固有のメカニズムが存在する (Biber & Conrad, 2009)．話し言葉のインタラクション研究は，近年目覚ましい発展を遂げているが，書き言葉の特有のジャンルについての研究は十分ではない．

そこで，本研究では，新聞の投書記事をコーパスとし，「(よ) う」「たい」が単独で使用される場合と，「と思う」が付加される場合の使い方を分析することで，「と思う」の有無という微細な言語形式の使い分けに，書き手から読み手への働きかけの仕方が反映されていることを提示したい．

2. 先行研究

「(よ) う」「たい」に後続する「と思う」の先行研究では，主に，対話場面を想定した分析がなされている．小野 (2001, 2005) は，希望の「たい」に「と思う」が付くと，聞き手のより深い知識に働きかけると主張する．例えば，(5) では，「と思う」が付かない場合，道順やバスの番号などの情報の提供が求められる一方で，「と思う」が付くと，そのような表層的なものではなく，話し手の進学先や専門性に関わる情報の提供が求められると指摘する．

(5)　筑波大学に行きたい {φ／と思う} んですが．(小野，2001：28)

小野の考察は，聞き手の存在が「と思う」の使用の重要な要因となっていることを指摘している点で特筆に値する．しかし，聞き手の回答が発話時の状況や文脈によってどちらにもなりうるという問題点があることは否めない．

宮崎 (1999, 2001) は，意志の「(よ) う」に「と思う」が付く場合，「と思う」の有無によって，話し手の意思決定のタイミングの違いが表されると指摘する．「(よ) う」が単独で使用される場合は「約束」の意味合いが生まれるのに対し，「と思う」が付加される場合，「予定」の色合いが強まると主張する．宮崎の説明は，対話場面での「と思う」の説明としては妥当だと思われるが，投書における「と思う」の有無による意味の差を説明することは難しい．例えば，(6) では，書き手の意思決定のタイミングに差があるとは言えず，「約束」や「予定」という違いも現れない．

(6)　遊び上手な私だが，年齢的にいつまでできるだろう．長く楽しむためにも，ラジオ体操や散歩を続けて，体力を保とう {φ／と思う}．(2015/01/10「けん玉再びブーム　１０年前から楽しむ」)

仁田 (1991b：222) は，意志の「(よ) う」に「と思う」が付く場合，「と思う」の引用節に内的発話や独り言を含むことができるものの，「と思う」が付加された文全体は，対話場面でしか使用されないと指摘する．これは，「と思う」が独り言を対話としての発話へと変化させることを示唆する点で重要である．しかし，書き言葉では，独り言か対話かという区別はなされず，また，読み手が意識された投書では，読み手が不在の純粋な独り言は成立し得ない．

先行研究を見ると，「(よ) う」「たい」に付く「と思う」は，対話場面における分析はなされているものの，書き言葉

における分析は不十分であり，投書における「と思う」の有無がどのような差をもたらすのかということについては，依然として議論の余地が残されていると言える．

3. 分析対象

分析するデータは，『読売新聞』（東京版，朝刊）の投書欄「気流」に掲載された投書記事である．投書は，一般の読者が書き手となり，様々な話題についての意見が述べられた短い文章である．その内容は，時事問題に対する賛否や要望が論説的に述べられたものから，書き手の個人的な見聞や体験が随筆的に述べられたものまで多岐に渡るが，紙面に掲載されることを期待して投稿されるため，編集者や一般読者などの読み手の存在が強く意識された文章であると言える．

本研究では，意志の「（よ）う」と「（よ）うと思う」，希望の「たい」と「たいと思う」を分析対象とする．なお，文末で用いられ，普通体である場合を分析対象としているため，文中に現れるものや丁寧体は含めない．記事は，読売新聞記事データベース『ヨミダス歴史館』を用いて収集し，2015 年～2017 年（3 年分）に見られる当該表現を全て分析した．意志の「（よ）う」は 40 例，「（よ）うと思う」は 43 例，希望の「たい」は 762 例，「たいと思う」は 66 例見られた．

4. 分析

「（よ）う」「たい」に付加する「と思う」は，引用節の内容に応じて，二つの機能を発揮する．

(7) a. ［書き手にしか当てはまらない個人的な内容］
例）今年も趣味の登山を続け｛（よ）う／たい｝と思う． →読み手への宣言であることを明示
b. ［読み手にも当てはまる一般的な内容］
例）マナーを守って電車を利用し｛（よ）う／たい｝と思う．→動作主体から読み手を排除

(7a）のように，引用節の内容が書き手にしか当てはまらない個人的なものであり，「（よ）う」「たい」が書き手の意志や希望の表出であることが明白な場合，「と思う」は，読み手の存在を喚起し，引用節の内容を宣言として読み手に伝える．一方で，(7b）のように，引用節の内容が読み手にも当てはまり得るような一般的なものである場合，「と思う」は，動作主体に読み手が含まれるという解釈の可能性を排除し，引用節が書き手の個人的な決意であることを明示するのである．以下，「（よ）う」「たい」が単独で使用される場合と，「と思う」が付く場合とで，比較しながら論じていく．

4.1 「と思う」が書き手にしか当てはまらない個人的な内容と共起する場合

4.1.1 「（よ）う」と「（よ）うと思う」の比較

「（よ）う」には，話し手の意志を表したり，聞き手への誘いかけを示したりする用法がある（仁田，1991a）．

(8) a. ［独り言として］ さて，そろそろ休憩にしよう．
b. ［聞き手を前にして］ 今度，遊園地に行こう．

(8a）のように，「（よ）う」の動作主体が話し手のみであると判断される場合，「（よ）う」は，話し手の意志の表出として解釈される．一方で，(8b）のように，動作主体に聞き手も含まれると判断される場合，聞き手への誘いかけの意味になる．つまり，「（よ）う」は，動作主体に聞き手を含めるのか否かによって，意味の違いが生じるのである．

投書では，ほとんどの場合，「（よ）う」の主語は明示されないため，その動作主体を前後の文脈から判断しなければならないが，書き手にしか当てはまらない個人的な内容と共起する場合は，「（よ）う」の主語が書き手のみであることが明白であるため，意志の表出と判断される．

本研究のデータでは，このタイプの「（よ）う」は，独り言的な文脈に現れる傾向にあった．

(9) （前略）職場に自分の傘を忘れてきたため，とっさに（孫が生まれる前に亡くなった）父の傘を手に子どもの手を引いて保育園へと急いだ．道中，ふと傘を持つ手に温かさを感じた．私を介して父が，孫の手を握っているような感覚がしたのだ．そういえば父は，「俺が保育園に連れていくんだ」と張り切っていたっけな．また雨の日の送迎は，父の傘を使おう．この子が大きくなって，じいじの傘を使ってくれるといいな．それまで壊れないといいけど． （2017/06/04「子の送迎 じいじの形見で」）

(9）の下線部の「（よ）う」の文は，書き手にしか当てはまらない個人的な内容であるが，その前後の文脈である波線部には，「張り切っていたっけな」「使ってくれるといいな」などの独り言の表現が用いられており，下線部も，その独り言の一部として解釈できる．先述の通り，投書では聞き手不在の純粋な独り言は成立し得ない．しかし，読み手が強く意識された投書において，あえて独り言的な表現が使われると，あたかも，書き手が読み手の存在を意識していないように見せることが可能となる．それによって，読み手に伝えることを意図せずに，書き手の本音が漏れ出てしまったかのような印象を与えるのである．

一方で，「（よ）うと思う」は，(10）の下線部のように，読み手に働きかける文脈で用いられていた．

(10)　着物は美しい姿勢でなければ，美しく着られないという．そこが着物を着る上で難しいことだが，習い始めた頃は何も分からなかった私も，最近では背筋を意識して着付けをすることができるようになった．今年は着物を着て，夏祭りや花火大会に出かけてみようと思う．皆さんも着物を着て，和の心を感じてみてはいかがですか．(2017/06/29「美しい姿勢で和の装い」)

(10) の波線部では，読み手を指す「皆さん」という呼称と共に，「いかがですか」という表現が用いられ，読み手に行動が呼びかけられているが，「(よ) うと思う」は，その直前の下線部に現れている．本研究のデータでは，(10) のように，読み手に何らかの行動を呼びかける文が続く場合，「(よ) う」には必ず「と思う」が後接されていた．このことは，「と思う」には，書き手が読み手の存在を意識し，読み手に向けて伝えていることを明示する機能があることを示唆する．

先述の通り，文末の「と思う」は読み手の意識に「私」を喚起させるが，「(よ) う」に「と思う」が付くことで，すでに前提となっている書き手の存在が表面化され，翻って，書き手と対峙する読み手の存在が意識させるのである．したがって，「(よ) う」は，単独で使用される場合，読み手を意識していないかのように見せる表現となるが，「と思う」が付くと，読み手に向けて伝えているという書き手の意図が明示される．引用節で示された書き手の心づもりは，読み手に向けられていることが明示的な場合，読み手に対する宣言となる．「と思う」は，書き手と対峙する読み手の存在を喚起することで，引用節の内容を読み手に対して宣言する文へと変化させるのである．

その証左として，(9) の下線部の「(よ) う」に「と思う」を後接させるとやや唐突な印象になることが挙げられる．

(11)　そういえば父は，「俺が保育園に連れていくんだ」と張り切っていたっけな．?また雨の日の送迎は，父の傘を使おうと思う．この子が大きくなって，じいじの傘を使ってくれるといいな．それまで壊れないといいけど．

これは，「と思う」によって，文全体が読み手への宣言として解釈されるため，読み手を意識していないかのように見せている前後の文脈に合わなくなるからであると考えられる．

4.1.2 「たい」と「たいと思う」の比較

「たい」についても，「(よ) う」の場合と同様に考えられる．「たい」が単独で用いられ，書き手の個人的な内容と共起する場合，「たい」は独り言的な表現の前後に現れる傾向にあった．例えば，(12) では，波線部において独り言的な表現の「かな」が用いられていることから，それに続く下線部の「たい」の文も，書き手の思考内容の吐露と解釈できる．

(12)　７年前に夫を亡くし，ふさぎ込むより何か新しいことをと始めたマラソンが元気のもとになっている．(中略) 若い人にはかなわないと思いながらも，流れについていき，ゴールすると，なんと「女子６０歳以上」で４位．メダルを手に，これまで頑張って続けて良かったとしみじみ思った．夫からのごほうびかな．これからも走り続けたい．(2015/12/16「マラソン続け　ごほうびかな」)

一方で，「たいと思う」の文は，特定の読み手に宛てていることが明白な文が続くことがあった．(13) では，波線部において，他の投書の筆者に向けた感謝が述べられているが，「たいと思う」は，それに先行する下線部に現れている．

(13)　(前略) 喪中はがきの返事にクリスマスカードを出している，という投書（１１月２６日）を読んだ．私もまねてみようと雑貨店に行った．目上のあの人にはこのカード，などと選ぶのも楽しかった．これからはクリスマスカードを利用し，やり取りを続けたいと思う．素晴らしいアイデアをありがとうございました．(2017/12/07「中にカード　まねたい」)

4.2 「と思う」が読み手にも当てはまる一般的な内容と共起する場合

4.2.1 「(よ) う」と「(よ) うと思う」の比較

一方で，投書では，(14) の下線部のように，書き手の意志の表出とも，読み手への誘いかけとも解釈できる「(よ) う」の用法も見られた．

(14)　授業中に容赦なく襲いかかってくる睡魔との闘いを，皆さんも経験したことがあるはずだ．私はそれと闘い，いつも負ける．昼食後の授業ではたいてい負ける．周りを見渡すと，私のほかにも頭をガックンガックンしている人がいる．ゲームやテレビを我慢し，家では早く寝るよう努力しよう．それだけで気持ちのよい朝が迎えられ，睡魔と闘わずにすむ．(後略) (2017/08/08「睡眠は大切だ」)

(14) の下線部は，書き手のみを動作主体とし，意志の表出の意味で解釈することも可能であるが，「家では早く寝るよう努力する」という内容は，読み手にも当てはまり得る一般的な内容であるため，動作主体に読み手を含ませ，誘いかけの意味として解釈することも可能である．このことは，(14) の下線部に，書き手と読み手を意味する「お互いに」を挿入しても許容されることからも言える．

(15)　授業中に容赦なく襲いかかってくる睡魔との闘いを，皆さんも経験したことがあるはずだ．私はそれと闘い，いつも負ける．昼食後の授業ではたいてい負ける．周りを見渡すと，私のほかにも頭をガックンガックンし

ている人がいる．お互いに，ゲームやテレビを我慢し，家では早く寝るよう努力しよう．それだけで気持ちのよい朝が迎えられ，睡魔と闘わずにすむ．

このタイプの「(よ) う」に「と思う」が付くと，意志の表出か誘いかけかという解釈の曖昧性がなくなる．

(16) 私はこの前，友達に手紙をもらった．うれしかったが，読みおわった時，「え，これっておこってるのかな？」と不安になった．(中略) (手紙は) 良いところもあるけれど，相手の顔は見えない．本当に気もちを伝えたいときは会って話そうと思う．(2016/10/18「気持ち伝えるには」)

(16) の下線部では，「と思う」がない場合 (「本当に気もちを伝えたいときは会って話そう」)，書き手の意志の表出とも，読み手への誘いかけとも解釈可能である．しかし，「と思う」が追加されると，その動作主体から読み手が外され，誘いかけという解釈ができなくなり，引用節は，書き手の個人的な決意であると理解されるのである．

4.2.2 「たい」と「たいと思う」の比較

希望の「たい」の場合も，「(よ) う」と同様に考えられる．先述の通り，希望の「たい」は，その主語が一人称単数に限られるのであるが，(17) の下線部のように，読み手にも当てはまり得る一般的な内容と共起する場合には，「たい」の動作主体に読み手も含まれると解釈され，「べき」のような当為的な意味を帯びることがある (益岡，2006)．

(17) 配達員が一番困るのが，指定された時間に届けても留守であることだと聞く．再配達の時間指定をした場合は，家にいて受け取るのが最低限のマナーだろう．再配達の多さに現場は疲弊しているという．商品を受け取る際は，配達員へのねぎらいの言葉も忘れないようにしたい．(2017/01/12「配達員へ感謝　忘れずに」)

そこで，(18) の下線部のように，「たい」に「と思う」が付くと，動作主体から読み手が外され，当為の意味が薄れる．

(18) (前略) 私もよく図書館を利用するが，時々，利用者のマナーの悪さにうんざりさせられる．(中略) 推理小説を借りて読み，中ほどまで進んだところで登場人物に〇印が付いていて「こいつが犯人」と書き込みがあった．ワクワクして読んできた作品が急につまらなくなり，読む気がうせてしまった．図書館の蔵書は皆の財産だ．マナーを守り，気持ちよく読書をしたいと思う．(2016/07/28「推理小説　書き込みで台無し」)

5. 出現傾向とまとめ

これらの表現の出現傾向をまとめると，表 1の通りとなる．

表 1「と思う」の機能と出現頻度 (割合)

	読み手に向けて宣言する (個人的内容と共起)	読み手を動作主体から外す (一般的内容と共起)	合計
「(よ) うと思う」	33 (76.7%)	10 (23.3%)	43 (100.0%)
「たいと思う」	47 (71.2%)	19 (28.8%)	66 (100.0%)

表 1によれば，投書において，「(よ) う」「たい」に付加する「と思う」は，個人的内容と共起し，引用節を読み手に宣言する (7a) の用法として使用されることが多かった．これは，書き手の私的な出来事が書かれがちな投書の特徴によるものと考えられる．引用節の内容を読み手に宣言する「と思う」は，投書の内容が，単なる書き手の私的な出来事の報告ではなく，読み手にも当てはまり得る教訓を含んでいることを示唆し，顔の見えない読み手との双方向的なコミュニケーションを促進するのである．

参考文献

Biber, D., & S. Conrad. (2009). *Register, Genre, and Style*. Cambridge: Cambridge University Press.

益岡隆志 (2006). 「〜タイ」構文における意味の拡張 益岡隆志・野田尚史・森山卓郎 (編)　日本語文法の新地平 2　文論編 くろしお出版 pp. 63-76.

宮崎和人 (1999). モダリティ論から見た「〜と思う」 待兼山論叢　日本学篇, **33**, 1-16.

宮崎和人 (2001). 動詞「思う」のモーダルな用法について 現代日本語研究, **8**, 111-136.

仁田義雄 (1991a). 意志の表現と聞き手 国語学, **165**, 120-108.

仁田義雄 (1991b). 日本語のモダリティと人称, ひつじ書房

小野正樹 (2001). 「と思う」述語文のコミュニケーション機能について 日本語教育, **110**, 22-31.

小野正樹 (2005). 日本語態度動詞文の情報構造 ひつじ書房

日本語母語話者の日常会話における終助詞「よ」「ね」の使用と自閉傾向の関係
－日本語日常会話コーパスを用いた検討－

直江大河（東北大学大学院生/日本学術振興会，国立障害者リハビリテーションセンター研究所），南部智史（モナッシュ大学），鈴木あすみ（東北大学大学院生，国立障害者リハビリテーションセンター研究所），小磯花絵（国立国語研究所），幕内充（国立障害者リハビリテーションセンター研究所）

1. はじめに

日本語の終助詞は，主にカジュアルな日常会話で使われ，文脈に応じて話者の様々な心的態度を示す (Uyeno, 1971; 山田, 1908) 他，言語を介した社会的コミュニケーションにおいて重要な役割を担っている (Maynard, 1993 等)．定型発達 (typical development, TD) 者は 2 歳頃までに終助詞を使うようになるが (永野, 1959)，社会的コミュニケーション・社会的相互作用の困難が中核症状の一つである自閉スペクトラム症 (autism spectrum disorder, ASD; American Psychiatric Association, 2013) の患児は終助詞をほとんど，特に「ね」は全く使わないという報告がある (佐竹・小林, 1989; 綿巻, 1997)．しかし，それらの報告は 1 例から数例を対象とした事例研究であり ASD 一般の傾向として敷衍できない．終助詞使用の研究については，成人 ASD 者は成人 TD 者よりも終助詞の産出頻度 (特に「ね」) が低く，不適切な「よ」の使用頻度が高いと報告する実験研究があるが (Naoe et al., 2021)，自然な会話での使用状況についてはまだ検証されていない．ASD 者の非典型的な社会的言語使用 (APA, 2013; Kanner, 1943; Tager-Flusberg et al., 2005) の諸相を明らかにする上で，日本語の終助詞は重要なデータを提供できる可能性があるが，上述の通り ASD 者の終助詞使用の実態はほぼ不明である．

本研究は，ASD と終助詞使用の関係について，日常の自然な会話，大きなサンプルサイズによるデータを提出することを目的とするが，ASD 者の日常会話を大サンプルで収録した公開データはまだない．そこで，日常会話を大サンプルで収録したデータベースを用い，その収録話者の自閉傾向や社会認知に関する能力の傾向を測定し，終助詞使用との相関を検討する．

日常の自然な会話を収録したデータベースとして，現在構築中の『日本語日常会話コーパス (Corpus of Everyday Japanese Conversation, CEJC; 小磯ほか, 2020)』を用いる．CEJC は日常の多様な場面・話者の会話をバランスよく映像付きで収録している．会話データは 200 時間分，収録話者は延べ人数約 1600 人 (異なり約 850 人) で年齢層も幅広くバランス良く分布しており，日本語の会話コーパスの中で最大規模である．CEJC を用いることで，より自然な会話における発話データとこれまでにない大きなサンプルサイズ，十分なデータ量に基づいた検証が可能になる．

成人 TD 者の ASD に関連した個人差を測定するため，以下の質問紙を利用する (表 1)．ASD は障害程度がスペクトラムであると考えられており (APA, 2013)，TD 者との連続性の仮定の下 (Wakabayashi et al., 2004)，Autism-Spectrum Quotient (AQ, 日本語版: Wakabayashi et al., 2004) によって自閉傾向が測れる．また，社会認知能力の高低についての ASD 者と TD 者の連続性の仮定の下，Systemizing Quotient (SQ) と Empathizing Quotient (EQ) の日本語版 (Wakabayashi et al., 2006)，対人反応性指標 (Interpersonal Reactivity Index, IRI; 日本語版: 日道ほか, 2018)，TAS-20 (小牧ほか, 2003) を用いる．ASD 者が TD 者より一般的に SQ スコアが高い (Wakabayashi et al., 2007) のは，ASD 者が数字などに強いこだわりを見せることと関係する．ASD 者が TD 者より一般的に EQ スコアが低いのは，ASD 者が他者に共感しにくいこと等と関係する（Wakabayashi et al., 2007). また, ASD 者は TD 者に比べて標準化した SQ スコアと EQ スコアの差 (D score) が極端に高い，すなわち Systemizing が Empathizing より極端に高い傾向がある（Wakabayashi et al., 2007). IRI も共感に関する指標で，4 つの下位項目のうち，視点取得 (perspective taking, PT)，想像性 (fantasy, FS)，共感的関心 (empathic concern, EC) の 3 スコアは一般的に ASD 者が TD 者よりも低く (松﨑ほか, 2016)，ASD 者の共感性の低さを反映している．個人的苦痛 (personal distress, PD) は ASD 者の方が TD 者よりも高く (松﨑ほか, 2016)，ASD 者が自己に注意が向きやすく，他者から引き起こされた情動と自分自身を起源とする情動を切り分けられないことを反映している (Bird & Viding, 2014)．TAS-20 はアレキシサイミア（失感情）傾向を測定するもので，ASD 者は一般的に TD 者よりもスコアが高い (Kinnaird et al., 2019).

本研究は，CEJC 収録話者の自閉傾向と終助詞使用の関係を検討する．終助詞使用には方言差や男女差が，EQ-SQ スコアには性差があるため，出身地と性別を考慮した上で探索的に調べる．AQ の高い人ほど終助詞の使用率が低いと予測する．

社会的認知傾向がASD者に近いほど終助詞の使用率が低い，すなわち，終助詞使用率とSQに負の相関，EQとの間に正の相関，Dscoreとの間に負の相関，IRI(PT/FS/EC) との間に正の相関，IRI(PD) との間に負の相関，TAS-20との間に負の相関があると予測する．また，共感性に関するスコア (EQ，IRI(PD/FS/EC)) が高い人ほど共感を示す終助詞「ね」の使用率が高いと予測する．また，個人スコアと終助詞使用率の関係に何らかの男女差があることを予測する．

表1.各質問紙の平均スコアについて，ASD者とTD者の比較

AQ	SQ	EQ	D-score	IRI(PT/FS/EC)	IRI(PD)	TAS-20
ASD > TD	ASD > TD	ASD < TD	ASD > TD	ASD < TD	ASD > TD	ASD > TD

2. 方法

CEJC収録済みの話者のうち60名からAQ，SQ，EQ，IRI，TAS-20のスコアを日本語版質問紙を用いて取得した．150時間 (公開データ100時間，未公開データ50時間) 分の発話データを用い，この60名の各話者 (15歳以上74歳以下，全年代をカバー) の総発話数 (全119,487件) に対する終助詞 (「よ」「ね」の和)，「よ」，「ね」の文末での使用率をそれぞれ算出した (「よ」: 全4,882件，「ね」: 全5,742件[1]，表2)．分析に用いた150時間分のデータ内で発話数0件だった3名，「よ」「ね」の使用が0件だった1名，終助詞 (「よ」「ね」の和) 使用率が2.5SDの範囲より高かった全出身地男性1名 (使用率: 62.4%)・関東出身男性1名 (使用率: 62.4%)・全出身地女性1名 (使用率: 54.4%) を分析から除外した．残った全出身地男性27名，関東出身男性18名，全出身地女性27名，関東出身女性19名それぞれで，算出した終助詞使用率とAQ，EQ，SQ，Dscore，IRI(PT/FS/EC)，IRI(PD)，TAS-20それぞれのスコアとの相関分析を行なった．また，全出身地の者，関東出身者それぞれについて，算出した相関係数の差の検定を男女間で行った．分析にはR version 3.6.1. (R Development Core Team, 2018) のパッケージpsych version 1.9.12.31 (Revelle, 2020) を用い，多重比較補正にはFalse Discovery Rate (FDR) 法を用いた．

表2. 各終助詞使用率 (%) の平均と標準偏差

	「よ」「ね」の和		「よ」		「ね」	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
全出身地男性	32.4	9.2	16.6	6.5	15.8	8.7
全出身地女性	27.2	9.1	12.2	4.8	15	7.7
関東出身男性	31.3	9.1	15.9	5.6	15.4	8.4
関東出身女性	25.4	6.7	10.9	4.5	14.5	5.6

3. 結果

相関分析の結果を，全出身地の男女について表3に，関東出身の男女について表4にまとめた．AQについて，関東出身の男性で，「よ」「ね」使用率と有意な負の相関 ($r = -.602, p < .01$, 図1a)，「よ」使用率と有意な負の相関 ($r = -.486, p < .01$)，全出身地の女性で，「ね」使用率と有意な負の相関 ($r = -.487, p < .001$, 図1b) が認められた．

IRI(PD) との有意な負の相関が，全出身地の男性で「よ」「ね」使用率 ($r = -.418, p < .05$)，関東出身男性で「よ」「ね」使用率 ($r = -.579, p < .05$)，「よ」使用率 ($r = -.418, p < .05$)，全出身地女性で「ね」使用率 ($r = -.382, p < .05$) との間に認められ，IRI(PT/FS/EC) との有意な正の相関が，全出身地女性で「よ」使用率 ($r = .521, p < .01$)，関東出身女性で「よ」使用率 ($r = .531$, $p < .05$) との間に認められた．SQとの有意な正の相関が，全出身地女性で「よ」使用率 ($r = .418, p < .05$)，「よ」使用率 ($r = .418, p < .05$)，関東出身の女性で「よ」「ね」使用率 ($r = .632, p < .01$)，「よ」使用率 ($r = .540, p < .05$) との間に認められた．相関係数の差の検定の結果，男性と女性の間に相関係数の有意差が複数認められた ($p < .05$, 表3, 4)．

4. 考察

関東出身の男性・全出身地の女性で，自閉傾向が高いほど終助詞「よ」や「ね」の使用率が低かった．これは，ASD児は終助詞をほとんど（「ね」は全く）使わない (佐竹・小林, 1989; 綿巻, 1997)，成人ASD者は終助詞（特に「ね」）の使用頻度が成人TD者よりも低い (Naoe et al., 2021)，といった先行研究の報告と整合する結果である．日常会話においてASD者はTD者よりも終助詞「よ」「ね」の使用が少ないことが推察される．

[1] 本研究では，「よね」は文末が「ね」なので，「ね」使用率に含んだ．

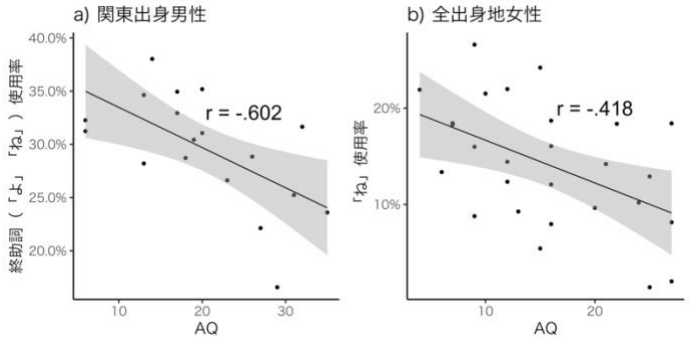


図 1. a) 関東出身男性の自閉傾向と終助詞（「よ」「ね」の和）使用率，b) 全出身地女性の自閉傾向と「ね」使用率の関係

表 3 各終助詞使用率と個人スコアの相関係数と，男女の相関係数の差の検定の結果（全出身地）

	「よ」「ね」の和			「よ」			「ね」		
	男性	女性	*z* 値	男性	女性	*z* 値	男性	女性	*z* 値
AQ	-.351 $^{+}$	-0.236	.437	-.266	.291	1.982 *	-.110	-.487 **	1.46
SQ	.250	.374 $^{+}$	.479	-.023	.418 *	1.622	.269	.131	.498
EQ	-.099	.190	1.008	.001	.021	.070	-.099	.205	1.066
D score	.226	.149	.277	-.016	.305	1.146	.239	-.049	1.014
IRI(PT/FS/EC)	-.008	.302	1.108	-.288	.521 **	3.029 **	.250	-.028	.985
IRI(PD)	-.418 *	-.094	1.215	-.367 $^{+}$	.374 $^{+}$	2.693 **	-.086	-.382 *	1.094
TAS-20	-.108	-.182	.261	-.203	.217	1.479	.075	-.370 $^{+}$	1.606

NOTE: $^{+}p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$. *z* 値は男女の相関係数の差の検定の結果.

表 4 各終助詞使用率と個人スコアの相関係数と，男女の相関係数の差の検定の結果（関東出身者）

	「よ」「ね」の和			「よ」			「ね」		
	男性	女性	*z* 値	男性	女性	*z* 値	男性	女性	*z* 値
AQ	-.602 **	-.186	1.392	-.486 *	.281	2.243 *	-.083	-.450 $^{+}$	1.097
SQ	.147	.632 **	1.636	-.353	.540 *	2.667 **	.465 $^{+}$	.316	.481
EQ	.110	.399	.855	.341	.022	.913	-.223	.458 $^{+}$	1.977 *
D score	.047	.210	.455	-.447 $^{+}$	.413 $^{+}$	2.521 *	.463 $^{+}$	-.085	1.606
IRI(PT/FS/EC)	-.001	.429 $^{+}$	1.258	.081	.531 *	1.398	-.077	.081	.433
IRI(PD)	-.579 *	.003	1.82 $^{+}$	-.567 *	.351	2.765 **	.013	-.281	.827
TAS-20	-.187	-.052	.374	-.335	.352	1.962 *	.148	-.348	1.403

NOTE: $^{+}p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$. *z* 値は男女の相関係数の差の検定の結果.

社会認知に関する質問紙スコア (EQ，TAS-20 以外) と終助詞使用率の間にも相関関係が認められた．予測通りの結果として，男女ともに個人的苦痛のスコア (IRI/PD) が高いほど「よ」や「ね」の使用率が低かった．ASD 者が自他の情動情報の切り分けに困難を示すこと (Bird & Viding, 2014) と，終助詞「よ」「ね」使用の適切性は話し手と聞き手の心的状態の差異に依存すること（Maynard, 1993 等）の関係が示唆される．一方，女性で共感性が高いほど「よ」使用率が高く，「ね」と共感性の相関関係は認められなかった点は予測と異なり，女性で Systemizing 傾向が高いほど「よ」や「ね」の使用率が高かったのは予測と逆の結果である．これらに対しては，それぞれの終助詞の細かい機能や共起語，個人スコアの下位項目に着目してさらに分析する必要がある．特に，ASD 者は不適切な「よ」の使用頻度が高いという終助詞産出実験 (Naoe et al., 2021) の報告と一貫した現象が見られるかもしれない．細かい用法について検討するためには，CEJC で今後利用可能になる予定の談話行為タグ (居關ほか, 2017) が有用であろう．男女差についても，今後詳しく調査する必要がある．

本研究は，日本語日常会話コーパスの収録話者の自閉傾向や社会認知特性を測定し，終助詞使用率との相関関係を調べた．関東出身男性と全出身地女性で自閉傾向が高いほど終助詞使用率が低いことが確かめられた．また，個人の共感性や Systemizing 傾向においても終助詞使用率との相関関係が認められた点から，ASD 者の終助詞使用の非典型性と，これら社

会認知に関わる能力の非典型性との関係が示唆される．全貌を明らかにするためには，指標や性別ごとの違い，方言差に注意し，各終助詞の細かい用法に着目してさらに分析する必要がある．

謝辞 本研究は次の研究助成を得て行われた．科学研究費基盤研究 (A) 19H00532 (M.M.)，国立国語研究所共同研究プロジェクト「大規模日常会話コーパスに基づく話し言葉の多角的研究」 (H.K.)，特別研究員奨励費 20J21604 (T.N.).

参考文献

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed)*. American Psychiatric Publishing.

Bird, G., & Viding, E. (2014). The self to other model of empathy: Providing a new framework for understanding empathy impairments in psychopathy, autism, and alexithymia. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *47*, 520-532.

日道俊之, 小山内秀和, 後藤崇志, 藤田弥世, 河村悠太, Davis, M. H., & 野村理朗. (2018). 日本語版対人反応性指標の作成. *心理学研究, advpub*. https://doi.org/10.4992/jjpsy.88.15218

居關友里子, 第十早織, 伝康晴, & 小磯花絵. (2017). 日常会話コーパスのための談話行為タグの設計. *言語処理学会第 23 回年次大会発表論文集*.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, *2*, 217-250.

Kinnaird, E., Stewart, C., & Tchanturia, K. (2019). Investigating alexithymia in autism: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, *55*, 80-89. https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.09.004

小磯花絵, 天谷晴香, 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. (2020). Design, Evaluation, and Preliminary Analysis of the Monitor Version of the Corpus of Everyday Japanese Conversation. *国立国語研究所論集 = NINJAL research papers*(18), 17-33. https://doi.org/info:doi/10.15084/00002540

小牧元, 前田基成, 有村達之, 中田光紀, 篠田晴男, 緒方一子, 志村翠, 川村則行, & 久保千春. (2003). 日本語版 The 20-item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20)の信頼性,因子的妥当性の検討. *心身医学*, *43*(12), 839-846.

松﨑泰., 川住隆一, & 田中真理. (2016). Trends and Challenges in Research on the Empathy of People with Autism Spectrum Disorders. *東北大学大学院教育学研究科研究年報*, *64*(2), 69-86. https://ci.nii.ac.jp/naid/120005823442/en/

Maynard, S. K. (1993). *Discourse modality : subjectivity, emotion and voice in the Japanese language* (Vol. 24). John Benjamins Publishing Company. https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA20017203

Naoe, T., Okimura, T., Iwabuchi, T., Kiyama, S., & Makuuchi, M. (2021). Pragmatic atypicality of individuals with Autism Spectrum Disorder: Preliminary data of sentence-final particles in Japanese. International Symposium on Issues in Japanese Psycholinguistics from Comparative Perspectives, 2021 online.

永野賢. (1959). The Development of the Speech of Infants, Especially on the Learning of Zyosi (Postpositions). *ことばの研究 = Study of Language*(1), 383-396. https://doi.org/info:doi/10.15084/00001725

Revelle, W. (2020). Psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research, Northwestern University, Evanston, Illinois, dR package version 1.9.12.31. https:// CRAN.R-project.org/package=psych

佐竹真次・小林重雄. (1989). 自閉症児における語用論的伝達機能の発達に関する研究. *特殊教育学研究*, *26*(4), 1-9.

Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and Communication in Autism. In *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior, Vol. 1, 3rd ed.* (pp. 335-364). John Wiley & Sons Inc.

Team, R. C. (2018). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing.

Uyeno, T. Y. (1971). *A study of Japanese modality : a performative analysis of sentence particles*. U.M.I. Dissertation.

Wakabayashi, A., Baron-Cohen, S., Uchiyama, T., Yoshida, Y., Kuroda, M., & Wheelwright, S. (2007). Empathizing and systemizing in adults with and without autism spectrum conditions: cross-cultural stability. *J Autism Dev Disord*, *37*(10), 1823-1832.

Wakabayashi, A., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Goldenfeld, N., Delaney, J., Fine, D., Smith, R., & Weil, L. (2006). Development of short forms of the Empathy Quotient (EQ-Short) and the Systemizing Quotient (SQ-Short). *Personality and Individual Differences*, *41*(5), 929-940. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.03.017

Wakabayashi, A., Tojo, Y., Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The Autism-Spectrum Quotient (AQ) Japanese versions: Evidence from high-functioning clinical group and normal adults:Evidence from high-functioning clinical group and normal adults. *The Japanese journal of psychology*, *75*(1), 78-84. https://doi.org/10.4992/jjpsy.75.78

綿巻徹. (1997). 自閉症児における共感獲得表現助詞「ね」の使用の欠如:事例研究. *発達障害研究*, *19*(2), 48-59.

山田孝雄. (1908). *日本文法論*. 宝文館. https://ci.nii.ac.jp/ncid/BN02353856

英語コーパス COHA に見る引用導入表現 *be + like* の用法の変遷

溝上瑛梨(近畿大学)

1. はじめに

本研究の目的は，大規模英語コーパスを用いて，直接話法を導く *be + like* 表現の主語の人称と時制形式について通時的な変遷を調査することである.引用導入表現 *be + like* の用法の変化を通時的に扱った先行研究では，文法的主語について，1 人称主語から 3 人称主語への拡大を主張するものもあれば，一貫して 1 人称主語が好まれるとの結果を示すものもあるなど，結論に揺れが見られる．その原因として，比較的短期間の調査に留まっていること，また特定地域の話者による引用 *be + like* の用例をもとに議論していることが挙げられる．また引用 *be + like* の時制形式について通時的視点で分析した研究は，カナダ英語において現在形から歴史的現在形へと，好まれる時制形式が変化すると指摘している．しかし，カナダ英語以外に，引用 *be + like* が結びつきやすい時制形式の変遷を，通時的に扱った研究は見当たらない．したがって本研究では，引用 *be + like* が使用される際の文法的主語と時制形式の通時的変化を，アメリカ英語を対象とした，約 200 年分の言語データを有する大規模英語コーパス Corpus of Historical American English (COHA)を用いて調査を行った.

2. 引用導入表現 *be + like*

まず，引用導入表現 *be + like* について説明する．引用 *be + like* は 1980 年代頃にアメリカ西海岸で発生したと考えられており，こんにちに至るまで急速に普及した表現である(澤田，2011)．この表現が使われ始めた頃は，内的思考を直接引用するのが主な用法であると指摘されている(Schourup, 1982)．しかし現在では，内的思考だけではなく発話の引用も見られ(Romaine & Lange, 1991)，若年世代，特に 20 代以下の話者が使用者の中心である(Sinlger, 2001)．語形としては，*be* 動詞が時制，アスペクト，また主語に合わせて変化し，それに *like* が続く(D'Arcy, 2017)．なお，to 不定詞形や分詞形は，用例は確認できるもののどちらかといえば稀な形式である．文の中では，直接話法による被引用句の直前，つまり *say* や *think* 等の伝達動詞と同じ位置に来る．以下に，COHA から引いた用例を示す.

(1) a. And then, on our way there, she plopped down on the steps that we passed. And she was like, "I don't want to go to the party."
a'. And she said, "I don't want to go to the party."
?a". "I don't want to go to the party," she was like.
b. And in my head, I was like, "Well, is there a reason why you're a dick?" But I didn't say that because there are kids here. I said something better.
b'. I thought, "Well, is there a reason why you're a dick?"

(1a)では, "she"で指示されている人物による過去の発話を, *be + like* で引用している. (1b)は, 初めの"in my head"という表現や，被引用句の直後の"I didn't say that"から，*be + like* 表現は思考を引用していると分かる．それぞれ，(1a)は発話の伝達動詞 *say* に，(1b)は思考の伝達動詞 *think* に入れ替えが可能であり，それを示したのが(1a')と(1b')である．なお，*say* や *think* は被引用句の直後に伝達節が置かれることもあるが，(1a")で示したように，*be + like* を被引用句の直後に置くことは極めて困難のようである(澤田，2011).

新規表現である引用 *be + like* が瞬く間に普及した要因の一つに，従来の伝達動詞 *say* 等とは一線を画する機能を持ち得たことが考えられる．すなわち，*say* は元発話を一言一句違わずに伝える，正確な引用を指向するのに対し, *be + like* はそうした引用の正確性は含意しない(Buchstaller, 2001). 引用 *be + like* は元発話の内容よりも，元発話時の話し手の感情や，発話場面の再現に焦点を置いた表現だとされる(澤田，2011；白水，2012).

3. 先行研究

次に，引用 *be + like* の主語の人称や時制形式を扱った先行研究を概観することにより，この調査で明らかにすべき問題点を浮かび上がらせたい．Ferrara and Bell (1995)の研究は，引用 *be + like* の主語の人称が，経年によりどう移り変わったかを調査している．分析対象としたのは，アメリカのテキサス州在住の話者によるナラティヴで，データは 1990 年，1992 年，1994 年に採集された．1990 年の段階では，得られた *be + like* の用例のう

ち 62%が 1 人称主語を伴っており，3 人称主語は 29%であった．1992 年のデータでは，1 人称主語は 60%，3 人称主語は 33%となっており，1990 年と類似する結果になった．しかしながら，1994 年のデータでは，1 人称主語は 51%，3 人称主語は 47%と変動が見られ，3 人称主語に用法が拡大していることが分かった．

またカナダ英語を調査した Tagliamonte and D'Arcy (2007)の研究では，引用 *be* + *like* を用いる際に好まれる主語の人称と時制形式の変化を追跡している．分析されたデータは，カナダのトロントで生育した話者のみを対象とし，その発話データを 2002 年と 2003 年に集めたものである(Tagliamonte and D'Arcy, 2007). 分析にあたり，データ収集時に 30 歳代だった話者が注目された．というのも，2000 年代に 30 歳代だということは，*be* + *like* 表現が使われ始めた 1980 年代の初めにはティーンエイジャーであり，この表現を使い始めた最初の世代だと考えられるからだ．よって 30 歳代の話者をステージ 1，20 歳代の話者をステージ 2，17~19 歳の話者をステージ 3 と区分し，ステージ間の *be* + *like* の用法を比較した．これにより，発話データそのものは共時的なデータであるが，用法の通時的変化を追うことができる．この場合，ステージ 3 が最も新しい用法となる．その結果，文法的主語については，どのステージにおいても 1 人称主語が好まれていた．また時制形式についてはステージ 1 では現在形，ステージ 2 や 3 においては歴史的現在形が好まれていた．つまり，引用 *be* + *like* の主語としては常に 1 人称の頻度が高く，好まれる時制形式は現在形から歴史的現在形へと遷移していたことが分かった．

さらに，引用 *be* + *like* が用いられる際の時制形式について先行研究を検討したい．先述のとおり，アメリカ英語について，引用 *be* + *like* が結びつきやすい時制形式を通時的に観察した研究は見当たらず，共時的観点の研究が多い．それらの調査において，引用 *be* + *like* は，Tagliamonte and D'Arcy (2007)と同様，現在形や歴史的現在形での使用が多いと結論づけられている．例えば，コーネル大学関係者の会話データを分析した Blyth, Recktenwald, and Wang (1990)では，引用 *be* + *like* は現在形で用いられる傾向にあるとされる．またニューヨーク在住の話者の会話データを扱った Singler (2001)は，過去形よりも現在形，特に歴史的現在形で頻繁に引用 *be* + *like* が現れると指摘している．Tagliamonte and D'Arcy (2007)の結果と合わせると，引用 *be* + *like* は，アメリカ英語においてもカナダ英語においても，一般的に歴史的現在形を含む現在形との結びつきが深いと考えられるだろう．しかし，そのように結論づけるのは早計である．というのも，Blyth et al. (1990)ではコーネル大学関係者，Singler (2001)ではニューヨーク在住者といったように，限定的な地域の話者の言語データしか検討されていないからだ．Ferrara and Bell (1995)が取り扱ったコーパスも，4 年分のデータである．よって，これらの先行研究だけでは，アメリカ英語における引用 *be* + *like* の通時的な用法の変遷を結論づけるには不十分と言える．そこで，対象とする時間幅が広く，話者の属性を限定しない大規模英語コーパスを用いて，アメリカ英語での引用 *be* + *like* の通時的な用法変化を，主語の人称や時制形式に着目して観察することにした．

4. コーパス調査

調査に用いたのは Corpus of Historical American English (COHA，https://www.english-corpora.org/coha/)で，これは 1820 年代から 2010 年代後半までに産出された，4 億 7500 万語以上のアメリカ英語による言語データを収録する．小説や雑誌等の書かれたデータから，テレビドラマやニュース番組等の話し言葉まで，様々なジャンルのデータを含んでいる．今回の調査では全ジャンルを対象とし，検索文字列を[be] like , *とした．先に述べたように，*be* 動詞は主語，時制，アスペクト等によって変化するため，レンマ形で検索する必要がある．COHA の場合は，動詞の原形を角括弧に入れることで，レンマ検索が行える．次に，*be* + *like* が引用導入として用いられる際，被引用句との間にコンマ(,)が付されることが多いため，あらかじめコンマを含めて検索した．最後に，通常，直接話法による被引用句は引用符に入れられるが，一重引用符と二重引用符の両方が用いられる可能性があるため，この部分をワイルドカードとした．[be] like , *の検索結果として 2402 件が得られ，そのうち直接話法を導く *be* + *like* の用例は 884 件あった．この 884 件について，10 年単位の年代ごとに用例数・主語の人称・時制形式を分類した．

まず年代ごとの出現件数を示す．

表 1
年代ごとの引用 be + like *の出現件数*

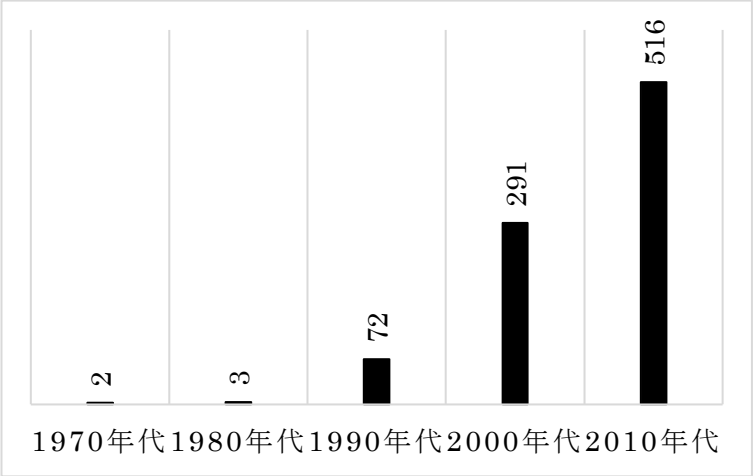


表 1 に示したように，1970 年代は 2 件，1980 年代は 3 件，1990 年代は 72 件，2000 年代は 291 件，2010 年代は 516 件の引用 *be + like* の用例が見られた．引用導入として *be + like* が使われ始めた 1980 年代周辺は極めて用例数が少ないが，1990 年代から急激に件数が増え，この表現が普及していったことが分かる．

次に，*be + like* 表現の主語の人称について，年代ごとにまとめる．なお，*be* 動詞が分詞形等で用いられている場合は，文法上の主語とした．

表 2
年代ごとの引用 be + like *の主語の人称*

		1970 年代	1980 年代	1990 年代	2000 年代	2010 年代
1 人称	**単数**	1	0	34	134	223
	複数	1	0	2	12	21
	小計	**2 (100%)**	**0 (0%)**	**36 (50%)**	**146 (50%)**	**244 (47%)**
2 人称		0	1	0	20	29
	小計	**0**	**1 (33%)**	**0 (0%)**	**20 (7%)**	**29 (6%)**
3 人称	**単数**	0	1	28	98	162
	複数	0	1	8	27	81
	小計	**0 (0%)**	**2 (67%)**	**36 (50%)**	**125 (43%)**	**243 (47%)**
各年代の合計		**2**	**3**	**72**	**291**	**516**

注. 小計の横に記した括弧内のパーセンテージは，「各年代の合計」に対する割合を示す．

表 2 では次のことが示された．すなわち，1970 年代は 1 人称のみ(100%)であった．1980 年代は 1 人称が 0%，2 人称が 33%，3 人称が 67%．1990 年代は 1 人称が 50%，2 人称が 0%，3 人称が 50%．2000 年代は 1 人称が 50%，2 人称が 7%，3 人称が 43%．2010 年代は 1 人称が 47%，2 人称が 6%，3 人称が 47%という結果になった．各年代で 1 人称主語と 3 人称主語は同程度に出現しており，特に 1990 年代からは，どちらも 50%近くを占める．また 2 人称主語は件数が少ないことが分かった．この結果は，どの世代においても 1 人称主語が好まれるとした Tagliamonte and D'Arcy (2007)の結論とも，1 人称主語から 3 人称主語への用法の拡大を述べた Ferrara and Bell (1995)の結論とも異なる．長期的に観察すると，少なくともアメリカ英語においては，発生の初期段階から引用 *be + like* は，主語の人称に対して選好はほとんどなかった可能性が指摘できる．

最後に過去時制と現在時制での出現件数を年代ごとにまとめる．この分類では，*be* 動詞が分詞形等で現れており，時制形式が不明の用例は「その他」に示している．

表 3
年代ごとの引用 be + like *の時制形式*

	1970 年代	**1980 年代**	**1990 年代**	**2000 年代**	**2010 年代**
過去形	0 (0%)	0 (0%)	39 (54%)	159 (55%)	282 (55%)
現在形	2 (100%)	2 (67%)	26 (36%)	97 (33%)	150 (29%)
その他	0 (0%)	1 (33%)	7 (10%)	35 (12%)	84 (16%)
各年代の合計	**2 (100%)**	**3 (100%)**	**72 (100%)**	**291 (100%)**	**516 (100%)**

注. 括弧内のパーセンテージは，「各年代の合計」に対する割合を示す.

表 3 では，引用 *be + like* の用例数が急激に増え始めた 1990 年代より，全件数のうち約 55%が過去形，30%程度が現在形で使用されていることが分かった．この結果についても，現在形や歴史的現在形との結びつきを指摘する先行研究と一致しない．さらに本研究に先立って行った調査とも異なる結果となった．先行調査では，1990 年から 2019 年までの言語データを収集した英語コーパス Corpus of Contemporary American English (COCA)を用いて引用 *be + like* の時制形式を分類し，全出現件数に対して過去形は 44%，現在形は 48%という結果を得た (Mizokami, in press)．1990 年代から 2010 年代の結果のみを考慮すれば，同じ時間幅のアメリカ英語のデータを扱っているにも関わらず，結果が異なっている．これには，用例を抽出する際の手順の相違が背景にあるのかもしれない．というのも，COCA の調査の際には，話し言葉に絞ってデータを取ったからだ．一方，本調査では，雑誌等の書かれた言語データも含んでいる．雑誌の場合，引用 *be + like* が頻出するのは，インタビューでの発話を文字に起こした部分である．それゆえ，編集者により削られた文言もあれば，言い誤りや文法的誤りが訂正されている箇所がある可能性が浮上し，現在形で用いられていた引用 *be + like* が，文脈を鑑みて過去形に変えられた用例がある可能性も否めない．今後，COHA のデータにおいても雑誌等の書かれた言語データを除いて再検証する必要がある.

5. 結論

本調査では，大規模アメリカ英語コーパスを用い，引用 *be + like* の通時的な用法の変化を観察した．その結果，1990 年代に急激に用例数が増加すること，1 人称主語と 3 人称主語の出現頻度にはあまり差がないこと，時制形式は過去形が好まれる傾向にあることが示された．引用導入表現としての *be + like* が出現し，その発展において先駆的な地位にあるアメリカ英語内での用法について，長期的かつアメリカ英語一般に見られる特徴を詳らかにした上で，他の英語の変種との比較を行うことが，この表現の包括的な理解に繋がると考える．本調査は，文法的側面という点においてその目標に資する研究となり得るだろう.

参考文献

Blyth, C., Recktenwald, S., & Wang, J. (1990). I'm like, "Say what?!": A new quotative in American oral narrative. *American Speech*, *65*(3), 215-227.

Buchstaller, I. (2001). An alternative view of *Like*: Its grammaticalisation in conversational American English and beyond. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, *11*, 21-41.

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

Ferrara, K., & Bell, B. (1995). Sociolinguistic variation and discourse function of constructed dialogue introducers: The case of *be + like*. *American Speech*, *70*(3), 265-290.

Mizokami, E. (in press). The quotative *be + like* and the historical present in spoken English. *Human and Environmental Studies*, *30*.

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.

澤田茂保 (2011). はなし言葉と直接引用: real-time の発話での直接引用形について 言語文化論叢，15，1-26.

Schourup, L. (1982). Editor's note on [Quoting with go 'say']. *American Speech*, *57*(2), 148-149.

白水桂子 (2012). 発話における引用表現 be like の機能について 經營と經濟, 91(4), 161-172.

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.

Tagliamonte, S., & D'Arcy, A. (2007). Frequency and variation in the community grammar: Tracking a new change through the generations. *Language Variation and Change*, *19*(2), 199-217.

もし「主語」や「動詞」がなかったら

— 主語無し発話・動詞無し発話から探る会話と文法の関係性 —

吉川 正人 (慶應義塾大学)

1. はじめに: 会話と文法

「主語」や「動詞」という概念は自然言語の文法を考える際には極めて重要なものとされ，文法研究においては中心的な役割を担ってきた．しかし一方で，日常会話を典型とする話し言葉においては定型的な発話が多数であり，「主語」「動詞」「目的語」といった文法関係を用いた分析は適切ではないという指摘も少なからず見受けられる．

日常会話における文法の役割や位置付けについては，談話機能言語学 (Discourse-functional Linguistics)，あるいは近年では相互行為言語学 (Interactional Linguistics) と呼ばれる一連の研究によって盛んに研究が行われてきた．その中では，文法は旧来理論言語学で想定されていたような無味乾燥な規則の体系や認知的な演算システムとしてではなく，コミュニケーション上の問題解決を図るツールとして再解釈され (e.g., Du Bois, 1985)，「主語」「動詞」といった抽象度の高い文法概念よりも，「疑似分裂文 (pseudocleft sentences)」(Hopper, 2001) や「目的格補文 (object complements)」(Thompson, 2002) といった，特定の文法パターンや構文にフォーカスが当てられてきた．また例えば主語や目的語といった文の「基本要素」とされる要素が不足なく揃った「基本的」な文が日常会話に現れることがいかに稀であるかを示す研究 (大野・サドラー・第十, 2020) や，書き言葉と話し言葉，新聞社説など，ジャンルやレジスター間でいかに文法的要素の頻度分布が異なるかを示す研究 (Iwasaki, 2015) も存在し，これらの研究は，書き言葉や作例をベースに構築されてきた抽象度の高い，画一的な文法観を疑う必要性を投げかけるものであると言える．

しかしながら，よく指摘されるように (e.g., Newmeyer, 2010)，頻度の偏りが大きかったとしても，「主語」「動詞」といった抽象度の高い文法概念を持ち出すことで有意義な記述のできる発話や，会話の参与者にとってもそのような概念を理解に利用していると考えた方が自然と思えるような「複雑」な発話も存在はしているはずであり，言語使用者たちがそのような文を産出・理解することが可能であるものまた事実である．以下の例文は全て話し言葉を収録した同一コーパス (Simpson, Briggs, Ovens, & Swales, 1999) の同一データ (`mtg425jg004.cha`) から取得したものだが，確かに (1a) のように「主語」が存在しない発話や (1b) のように「主語」「動詞」「目的語」が 認定できるものの，極めて定型性が高く，文法関係を用いた分析があまり意味をなさないような発話も会話データからは多数見受けられる．それでも，(1c) のように定型的な表現とは言い難い複雑な構造を持ち，会話の参与者にとっても文法関係で表わされるような文中の要素同士の対応関係を理解しなければ解釈が難しい発話も散見されるという事実は無視できない．

(1) a. Sounds good.
b. I like it.
c. You can look at what I've already started to write up for the problem statement.

このように会話など話し言葉における文法関係の働きを考える際には，「必要／不必要」「重要／重要でない」のような二項対立で考えるべきではなく，問題の本質は，いつ，どのような状況で文法関係がものをいうような「複雑」な発話が用いられるか，そしてその背景にはどのような要因があるのか，ということであり，その点を詳らかにすることが，会話と文法の関係性を解き明かすためには必要不可欠である．そこで本稿では，そのための第一歩として，英語の文における「必須要素」と考えられる「主語」と「動詞」に着目し，これらのいずれか一方が欠けている，文として「不完全」あるいは「不適格」とされる発話に着目することで，会話における文法の役割の一端を解き明かすことを試みる．具体的には，英語の話し言葉を対象とした統語解析済みのコーパスを用い，「主語」あるいは「動詞」を含まない発話の分布を様々な視点から分析していく．

2. 分析

2.1 データ

分析には，`CABank` (MacWhinney & Wagner, 2010) に収録されている，アカデミックジャンルにおけるアメリカ英語の話し言葉コーパスである The Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE: Simpson et al., 1999) を使

用した．MICASE はアカデミックジャンルに限定されてはいるが，150 万語を越える比較的大きな規模 (1,848,364 語) の話し言葉コーパスである点，アカデミックジャンルの中でも，講義やディスカッションなどにとどまらず，オフィスアワーやキャンパスツアーなど，比較的カジュアルな会話データも含め幅広く収録されている点，そして何より，統語解析済み (syntactically-parsed) である点で，本稿の分析に最適であると判断した．

2.2 方法

データは以下の要領で前処理を行った (以降の処理は全て筆者がスクリプト言語 Python [ver. 2.7.13] を用いて作成したスクリプトを使用)．MICASE には 152 の会話ファイルが存在するが，下記の前処理の結果，45 ファイルが分析対象として抽出された．総発話数は 124,676，総語数は 1,337,779 である．

(2) a. 対象となるコーパスのデータを読み込み，発話を抽出した上で，
b. 書き起こしに用いられている種々の記号 (e.g., .+, [/])，および特殊文字 (e.g., ↗, ≡, °) を全て削除し，[1)]
c. 文字表記を全て小文字で統一させた；
d. 発話の抽出に際しては，話者情報を表すヘッダー (e.g., "*S1:") が付されているものを一つの「発話」としてカウントし，複数行に渡る発話は全て一つの発話として統合した；
e. 統語解析結果が付与されている発話を分析対象とするため，一部統語解析結果の付与されていない発話を除外し，残った発話数が 1000 を超える会話ファイルのみを分析対象とした．

分析の手順は以下の通りである:

(3) a. コーパスに付与された統語構造 (依存構造) のタグで主語を表す `SUBJ`，および埋め込み節の主語を表わす `CSUBJ` を含む発話が，当該コーパスにおける各会話ファイルの発話全体のうちどれほどであるかを，「主語率 (SUBJ_rate)」として算出，
b. 文の「主辞」となっている動詞を表わす `ROOT` というタグを含む発話が当該コーパスにおける各会話ファイルの発話全体のうちどれほどであるかを，「動詞率 (ROOT_rate)」として算出した上で，
c. 上記 2 指標が会話の性質や会話上の他の要因 (疑問文率，話者交代密度) とどのような関係にあるかを分析した

主語率，動詞率については，会話ファイル全体の割合とともに，30 発話のウィンドウ幅を設定し，それを 1 発話ずつスライドさせることで，30 発話単位の主語率・動詞率 (30 発話中主語のある発話，動詞のある発話が何発話あるか) を算出し，その変化の傾向も分析の対象とした．疑問文率と話者交代密度についても同様で，30 発話のウィンドウ幅で疑問文 (発話末のクエスチョンマーク "?" で判断) が何発話あるかを算出したものを疑問文率 (question_rate)，前発話と話者が変わっている発話が何発話あるかを算出したものを話者交代密度 (turn-taking_density) とした．

主語・動詞の無い発話の例を，大規模講義のデータ (`lel185su066.cha`) よりいくつか紹介する (S1 は教員):

(4) a. S1: other thoughts about this ?
b. S25: have a higher demand than others .
c. S5: rewarding A while hoping for B .

なお (4b) は `SUBJ` が無い発話として解析されていたもので，文脈を見ると，先行する発話を動詞以降から言い直しているものと思われる．他の 2 例は主語・動詞共に欠落した発話として解析されている．

2.3 結果

MICASE の各ファイルには，Highly monologic から Highly interactive までの 5 段階 (Highly monologic, Mostly monologic, Mixed, Mostly interactive, Highly interactive) で会話データのインタラクティブ性の評定が付与されている．この 5 段階評価を，Highly monologic を 1，Highly interactive を 5，つまり，インタラクティブ性が高い会話データほど数値が高くなるように数値に変換し，ファイル全体の主語率・動詞率との相関をピアソンの相関係数を用いて求めた．結果，主語率・動詞率共に，中程度の負の相関を示す結果となった (主語率: $r = -0.556$, $p = 7.109e-05$ / 動詞率: $r = -0.48$, $p = 0.001$)．データの一覧を表 1 に示す．インタラクティブ性が低いデータが少ないのは発話数 1000 以上のデータに限定しているためである．

疑問文率および話者交代密度と主語率・動詞率の関係については，30 発話毎に計算された主語率・動詞率が疑問文率・話者交代密度とどの程度相関しているかをピアソンの相関係数で求め，その相関係数と，ファイル全体の主語率・動詞率との対応関係を分析の対象とした．これはいわば，「相関の相関」を見ていることになる．2 つのファイルを例に，これらの指標の時系列ごとの変化をグラフにプロットしたものを図 1, 2 に示す．両ファイルは発話数，主

[1)] CABank の "Special CA characters" ページ `https://ca.talkbank.org/codes.html` より抽出した．

表 1: 各会話ファイルの発話数 (#gU) と主語率・動詞率・インタラクティブ性 (int)

	file_name	#gU	subj_rate	root_rate	int		file_name	#gU	subj_rate	root_rate	int
1	lab500su044.cha	1228	0.599	0.67	5	24	sgr385su057.cha	2409	0.625	0.692	5
2	stp125jg050.cha	2079	0.671	0.704	5	25	sgr195su127.cha	1746	0.592	0.676	5
3	adv700ju023.cha	1139	0.526	0.539	5	26	ofc320su153.cha	1102	0.51	0.543	5
4	sem475ju084.cha	1080	0.71	0.731	5	27	sgr175su123.cha	2969	0.546	0.621	5
5	svc999mx104.cha	3126	0.542	0.634	5	28	lab175su026.cha	2127	0.569	0.659	5
6	sgr565su144.cha	1461	0.63	0.667	5	29	ofc115su060.cha	3519	0.501	0.526	5
7	sgr999su146.cha	1654	0.645	0.675	5	30	stp450sg128.cha	1457	0.749	0.759	4
8	lab200ju018.cha	1246	0.624	0.676	5	31	sem545mg083.cha	2215	0.575	0.611	4
9	ofc195su116.cha	2760	0.505	0.532	5	32	lab500su089.cha	1122	0.721	0.719	4
10	ofc575mu046.cha	1159	0.568	0.592	5	33	stp545ju091.cha	1108	0.665	0.698	4
11	lab175su032.cha	1673	0.549	0.627	5	34	lel185su066.cha	1187	0.614	0.676	4
12	mtg999st015.cha	1617	0.582	0.596	5	35	sem140jg070.cha	2053	0.631	0.662	4
13	ofc270mg048.cha	2389	0.542	0.574	5	36	dis315ju101.cha	1291	0.659	0.692	4
14	sgr175mu126.cha	3158	0.563	0.618	5	37	tou999ju030.cha	1256	0.678	0.748	4
15	sgr999mx115.cha	2023	0.7	0.732	5	38	sem495su111.cha	1526	0.683	0.721	4
16	svc999mx148.cha	1553	0.537	0.643	5	39	sem475mx041.cha	1511	0.711	0.725	4
17	sgr200ju125.cha	2478	0.505	0.559	5	40	mtg270sg049.cha	1177	0.713	0.698	4
18	adv700ju047.cha	5992	0.645	0.645	5	41	ofc300ju149.cha	1045	0.571	0.619	4
19	ofc280su109.cha	1619	0.563	0.598	5	42	def270sf061.cha	1252	0.696	0.654	4
20	ofc150mu042.cha	2287	0.645	0.677	5	43	sem340jg072.cha	1417	0.766	0.771	3
21	sem300mu100.cha	1940	0.644	0.687	5	44	dis280su058.cha	1188	0.561	0.601	3
22	mtg425jg004.cha	1472	0.428	0.503	5	45	lel300su076.cha	1005	0.755	0.761	2
23	dis175ju081.cha	1023	0.545	0.595	5						

語率・動詞率が同程度であるが片や大規模講義，片やキャンパスツアーとかなり性質の異なる会話のデータとなっており，比較対照するのに適している．なお主語率・動詞率・疑問文率については，値そのものではなく，ファイル全体の主語率・動詞率・疑問文率との差をプロットしている．

全体の傾向としては主語率・動詞率と疑問文率・話者交代密度が逆相関していることが見てとれるだろう．また，大規模講義とキャンパスツアーで各指標の変動の仕方がかなり異なっているということも注目に値する．特に講義データにおいては基本的には教員が講義をしている場面が大半であり主語率・動詞率共に高い傾向があるが，中心付近で両指標の大きな「谷」が出現しており，その部分では疑問文率・話者交代密度共に高くなっているという点は興味深い．実際この区間は講義ではなく質疑応答・議論が行われており，それがデータに顕著に表れている．

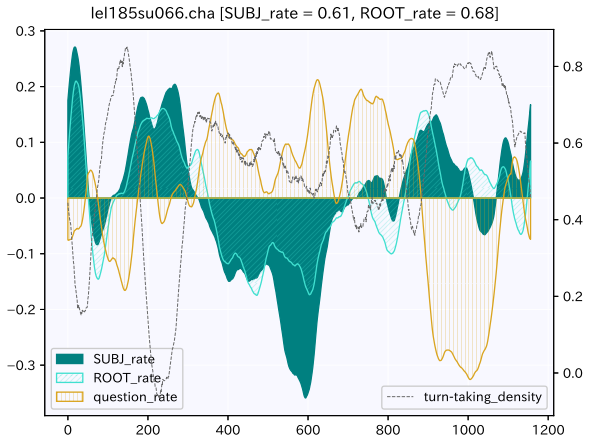


図 1: 大規模講義のデータ例 (lel185su066.cha)

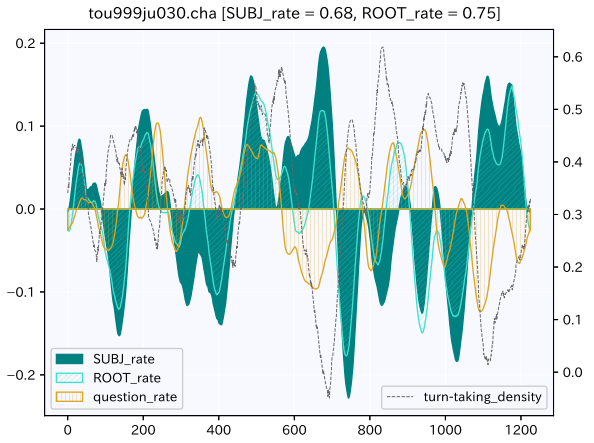


図 2: キャンパスツアーのデータ例 (tou999ju030.cha)

分析の結果は図 3，4 に示した通りである．図から明らかなように，主語率・動詞率共に，値が高くなると疑問文率との相関が負の値に偏り，値が低くなると正の値に偏ることが見て取れる．話者交代密度については図の右上あたりにも多少分布があり，主語率・動詞率共にほぼ相関がないと思えるようなファイルがいくつか存在しているが，全体の傾向としてはやはり右肩下がりで，話者交代密度が低ければ主語率・動詞率が高くなり，またその逆も然り，という傾向が見て取れる．相関の相関 (ピアソンの相関係数) については，疑問文率が主語率 $r = -0.52$ ($p = 0.000$)，動

詞率 $r = -0.56$ ($p = 7.374e-05$) で，話者交代密度は主語率 $r = -0.49$ ($p = 0.001$)，動詞率 $r = -0.28$ ($p = 0.061$) となっており，話者交代密度と動詞率の逆相関については有意傾向で，やや低いものという結果になった．

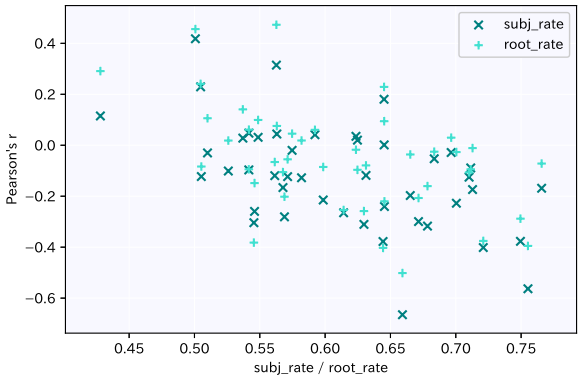


図 **3**: 主語率 ・動詞率と疑問文率との相関係数 (Pearson's *r*)

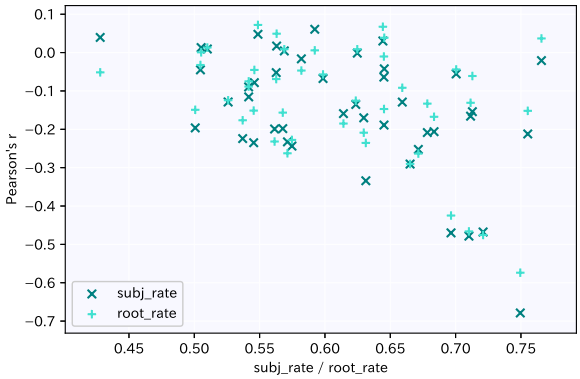


図 **4**: 主語率・動詞率と話者交代密度との相関係数 (Pearson's *r*)

3. まとめと考察・課題

分析の結果は以下のようにまとめられる:

(5) a. 主語率・動詞率共に，会話の「インタラクティブ性」と逆相関する，つまり，インタラクティブな会話ほど主語・動詞ともに用いられない傾向がある

b. 主語率・動詞率共に，高ければ高いほど，「疑問文率」「話者交代密度」と逆相関する，つまり，主語・動詞が用いられる発話が多い会話ほど，質問-応答のやり取りが行われるなど，話者交代が頻繁におこる場面では主語・動詞が用いられない傾向がある

主語/動詞を含むかどうかというのは文法関係の重要性を知る上では粗い近似であり，(1b) のような定型性の高い発話をうまく扱うことができていないという点は今後の課題であるが，この傾向から，会話であっても一人の参与者が比較的長いターンを取り詳細な情報を説明したり語ったりする場面では文法関係が重要な役割を果たす，という可能性が示唆される．今後はこのような数量的な分析だけでなく，主語率・動詞率の低い場面や高い場面においてどのような性質の発話が用いられているかといった意味・機能に着目した質的な分析を進めていくことで，会話と文法の関係についてさらなる洞察を深めていきたい．

参考文献

Du Bois, J. W. (1985). Competing motivations. In J. Haiman (Ed.), *Iconicity in syntax* (pp. 343–365). Amsterdam: John Benjamin.

Hopper, P. J. (2001). Grammatical constructions and their discourse origins: Prototype or family resemblance. In M. Pütz, S. Niemeier, & R. Dirven (Eds.), *Applied cognitive linguistics i: theory and language acquisition* (pp. 109–129). Berlin; New York: Mouton de Gruyter.

Iwasaki, S. (2015). A multiple-grammar model of speakers' linguistic knowledge. *Cognitive Linguistics*, *26*(2), 161–210.

MacWhinney, B., & Wagner, J. (2010). Transcribing, searching and data sharing: The clan software and the talkbank data repository. *Gesprachsforschung*.

Newmeyer, F. J. (2010). What conversational english tells us about the nature of grammar: A critique of thompson's analysis of object complements. In K. Boyle & E. Engberg-Pedersen (Eds.), *Language usage and language structure* (pp. 3–44). Berline; New York: Walter de Gyuter.

大野剛・サドラー美澄・第十早織. (2020). 日本語の日常会話における「基本的」他動詞節現実的な文法理論の構築を目指して. 中山俊秀・大谷直輝 (編), 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 (pp. 165–182). 東京: ひつじ書房.

Simpson, R. C., Briggs, S. L., Ovens, J., & Swales, J. M. (1999). *The michigan corpus of academic spoken english.* Ann Arbor, MI: The Regents of the University of Michigan.

Thompson, S. A. (2002). "object complements" and conversation: Towards a realistic account. *Studies in Language*, *26*(1), 125-163.

日本人・非日本人の日本語使用に対する言語イデオロギーの比較

ーバラエティ番組における言語的逸脱の演出からー

楊留（筑波大学大学院）

1. はじめに

日本語使用について，多くの話者は日本人の話す日本語をスタンダードとし，非日本人の日本語をその下位に位置付けることが指摘されている（たとえばNishizaka, 1995など）．このような，言語や言語使用についての話者の信念は「言語イデオロギー」(Silverstein, 1979）と呼ばれ，我々のコミュニケーションにおける判断や行動に影響を及ぼすと考えられる．本研究は，バラエティー番組に登場する日本人と非日本人の出演者の言い間違いや言い淀みに着目し、それがどのように「面白い」ものとして提示されるかを分析的に記述することにより，日本人・非日本人話者に対する言語イデオロギーの違いを比較する.これにより現代日本社会の日常生活に潜む「言語ナショナリズム」(linguistic nationalism; McVeigh, 2004: 197）の解明を試みる.

2. 研究方法

2.1 データ

本研究では分析対象としてバラエティー番組『嵐にしやがれ』（日本テレビ， 2010-2020）の2016年12月3日（第289回）から2020年4月11日（第428回)，計140 回の放送を録画したものを扱う．当該番組は幅広い視聴者層を有しており，また，番組において言語使用をめぐる交渉や文字テロップ・効果音などを用いた編集技術が頻繁に観察される．これまで，マスメディアにおける日本人の言語観や非日本人への態度に焦点を当てた研究のほとんどは,『COOL JAPAN』(NHK, 2006-今現在）のような，日本人・非日本人という対照するカテゴリーの対立が前提の番組を扱っている（たとえばHambleton, 2001など）．これに対し，本研究が取り上げた『嵐にしやがれ』という番組は，予め日本人・非日本人の対立のもとで構成されていない．つまり，番組を理解するのにあたって作用する，言語使用や話者に対する信念である言語イデオロギーは，番組の中で提示されるものではなく，日常的・反復的実践の中に潜む習慣として，視聴者や制作者によって共有されていることになる.

2.2 分析方法

分析方法として，コミュニケーションで見られる様々な言語的・非言語的資源を「モード」と見なし，テレビ番組などのマスメディアを複数のモードが組み合わせられたプロダクトとして捉えるマルチモダリティ分析（Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis, 2001）を採用する．具体的には，出演者や制作者がコミュニケーション上の支障だと感じたり違和感を覚えたりするようなものとしてメタ的に明示されるものを「言語的逸脱」としたうえで，そのもととなる発話や会話および編集の過程で加えられる効果音や文字テロップなどの演出を個々のモードとして分析を行う.

3. 分析

3.1 日本人出演者の場合①：訂正[1]に関する交渉

事例 1 は嵐メンバーの松本潤（以下，松本）の担当コーナー『THIS IS MJ』からである．本コーナーでは松本が様々なことをいかに格好よくこなせるかに挑戦し，不定期に他の芸能人を招き，「スマート対決」を行う．コーナーの冒頭では，正装姿の松本とゲストがそれぞれ真っ黒な背景に照明と革張りソファーだけが置かれたセットの中で，勝負に臨んでの抱負を述べるのが常例である．

［事例 1］（破線は笑い・拍手の効果音と重なる部分を指す）

01. 山﨑　　やっと MJ を倒せる日が来たなっていう．
02.　　そのために.アクションバチバチにきたい°
　　（てきた）°んで.
03.　　((右を見てから、下を向いて笑う))
04. スタッフ　吉沢さんはؿ
05. 吉沢　　>まくそうですね:. >まくMJ を倒しておけば.
06.　　この業界ではひと(.)ん::.
07.　　.hh¥° あのちょっと°¥
08. スタッフ　二人とも噛みすぎなんすけど hh

図 1　02 行目の文字テロップ

図 2　06 行目の文字テロップ

事例 1 では，俳優の山﨑賢人と吉沢亮（以下，山﨑，吉沢）との二人がゲストとして出演している．まず 01 と 02 行目で，山﨑は松本に勝つために，アクションの練習をしてきたと述べた．しかし，02 行目にある「きたえてきた」の「え」は「い」のように発音され，それの影響か，続く音があいまいに発された．それを産出した山﨑は下を向き，はにかむように笑う．その動きは，彼が直前の発話は問題がある，つまり言語的逸脱であるとの認識を示す．一方，それが放送されることで，02 行目の発話は言語的逸脱だけでなく「面白いもの」として視聴者に提示される．それが逸脱であることは，テロップや効果音による演出により顕在化される．01 行目からの山﨑の発話につけられるテロップは，「バチバチにきたえてきたんで」の「いてきた」の部分が明朝体ではなく丸みを帯びたゴシック調のフォントになっており，文字の向きや大きさがバラバラに配置される（図 1 参照）．また，この発話が産出された直後に，笑いと拍手の音声が響き，直前の発話を面白いものとして枠づける．

続いて，収録スタッフを思われる人物が「吉沢さんはؿ」[2]と発話し（04 行目），それに続く吉沢の発話は，吉沢にとってなぜ松本に勝つことが必要かの理由として理解することができる．しかし，吉沢は「ひと」を産出してすぐに話を止め，続いて「ん::」の音を発し，発話を終わらせないまま中断する（06 行目）．そして，小声で笑いを噛み殺すように「あのちょっと」と発話する（07 行目）．この発話は，声のトーンや大きさ，そして口語的表現の使用から，番組視聴者に向けてのものではなく，収録現場にいたスタッフへのものとして発さられたと捉えられる．つまり 07 行目において，吉沢は自分の 06 行目の発話を放送に不適切なものだと判断し，それを中断してからスタッフに対して，謝罪なり撮り直しの要請なり，何かしら働きかけをする．この発話も山崎の時と同じく，言い間違いを強調するようにテロップ化され（図 2 参照），「ん::」の後に笑い声の効果音を

[1] 本研究における訂正とは，言い直したり，言おうとしていたことをジェスチャーで示したりなど，逸脱を産出した本人による正しい言い方の提示という行為である．

[2] この発話がスタッフによるものであることは，発話と同時に現れる「スタッフ」の文字がともなう「吉沢さんは？」のテロップから推測できる．

入れられ，笑えるものとして提示される．同時に，画面外のスタッフが笑いながら「二人とも噛みすぎなんすけど hh」と発話するが，この発話もまた，「このテイクはもうだめだ」というメタメッセージが含まれており，取り直し（訂正）を示唆する．つまり，事例 1 において出演者が産出した言語的逸脱に対し，出演者・制作者両方による訂正の交渉が行われた．また，本来ならば取り直しが必要だったこの断片が放送されたことから，編集によって逸脱は放送してもいいもの・面白いものとして仕立てられたことがわかる．

3.2 日本人出演者の場合②：逸脱の予告

事例 2 は話題の人物をゲストとして迎え入れ，彼・彼女らの生い立ちを尋ねたり，特技を披露してもらう『隠れ家 ARASHI』というコーナーからのものである。取り上げた回では，ソプラノ歌手の田中彩子（以下，田中）がゲスト出演していた．そこで彼女は「長年ヨーロッパに住んでいるため日本語が苦手」と紹介され，また，口調が普通よりおっとりしていたり，単語を思い出せなかったりするシーンが彼女と司会者である二宮和也（以下，二宮）との会話や，文字テロップなどによって強調されていた．事例２は田中が二宮に高音の訓練法を伝授するシーンである．

[事例 2]

01. ((ピアノの音))
02. 二宮　((音を出す))
03. 田中　あ:::((拍手しながら))
04. 二宮　出てます?=
05. 田中　=出ました出ました.二つぐらい上がりました
06. ((ピアノの音))
07. 二宮　((音を出す))
08. 田中　あ:::ゝ゜すごい゜く((拍手しながら))
09. ((ピアノの音))
10. 二宮　((音を出す))
11. 田中　すごい高いでした
12. 二宮　¥高いでした¥

上記の断片で，二宮はピアノの音に合わせ、奏でられた音程の音を出し（02，07，10 行目），そのたびに田中は反応し，二宮が指定された音を出せたことを報告する（05，08 行目）．11 行目にある「高い」は，それらと同様に二宮が出した音の高さを指すことばとして理解できるが，田中は標準語としての文法から逸脱し，「高いでした」と発話した．それに対して二宮は笑ったような声で「¥高いでした¥」と繰り返すが，指摘や訂正の要求をしなかった．つまり，コーナーのこれまでの内容によって田中の逸脱性は強調され，そのため，交渉を行わなくても，逸脱を産出した瞬間から「笑えるもの」として受け入れられたのである．

3.3 非日本人出演者の場合：交渉と予告のいずれも行われない

[事例 3]

図 3　料理人の文字テロップ

事例 3 は「デスマッチ」と呼ばれる早押しクイズのコーナーにおいて，賞品の料理を紹介する VTR からである．事例３の直前では料理が中国特有の料理であること・日本ではなかなか食べられないことがナレーションによって説明されるが，その次に登場する話者の逸脱性に関する予告や，それを正当化するような説明はなかった．

ナレーションによる料理の説明に続き，中国人の料理人がカメラに向かって料理の紹介をするシーンに移った．その発話は同時にテロップによって視覚的に提示されるが，図 3 のように，語尾の「です」が「デシ」と表記され，全

体が直線的に配置されている中ではみ出すように配置された．また，文字テロップはいずれも，彼の音声的特徴を強調するように，発話のスピードに合わせて一文字ずつ出現する形になっている[3]．さらに，発話が産出されるとすぐに笑い声が入れられ，スタッフや出演者との交渉を経るなどをした訂正のスペースを与えることがない．

4. 考察

以上分析の結果をまとめると，日本人出演者の場合，産出された言語的逸脱はスタジオにおける訂正に関する交渉，または「この状況なら間違えてもおかしくない」という文脈の説明によって正当化される．一方，非日本人出演者が逸脱を産出した場合はいずれも，交渉や説明が行われず，言語的逸脱は期待されているかのように，瞬時的に面白いものとして提示され，受け入れられることが一貫して観察される．

以上の分析から以下の考察が考えられる．日本人出演者の言語使用に対する評価は「通常なら逸脱しない程度の言語能力を有している」という言語イデオロギーによって支えられているため，産出された言語的逸脱は放送に不適切なものとして認識されている．しかし，逸脱の訂正に関する交渉まで放送することによって，「これは逸脱である」という制作者のスタンスが表明されると同時に，逸脱は「笑えるもの」として仕立てられ，再テクスト化（Bauman & Briggs, 1990）される．また，交渉が行われない場合，一時的に作り上げられた「この状況・この話者なら逸脱があってもおかしくない」というコンテクストによって，逸脱は正当化される．それに対し、非日本人出演者が産出した言語的逸脱は予告されなくても，瞬時的に受け入れられ，交渉も行われない．そのことを支えているのは，非日本人話者に対する「完璧に日本語を操ることができない」という言語イデオロギーなのではないだろうか．

参考文献

Bauman, R. and Briggs, C. L. (1990). Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. In *Annual Review of Anthropology*, 19, pp59-88.

Hambleton, A. (2011). Reinforcing Identities? Non-Japanese Residents, Television and Cultural Nationalism in Japan. In *Contemporary Japan*, 23(1), pp27-47.

Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. and Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of The Science Classroom*. London: Continuum.

McVeigh, B. J. (2004). *Nationalisms of Japan: Managing and Mystifying Identity*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.

Nishizaka, A. (1995). The Interactive Constitution of Interculturality: How to be a Japanese with Words. In *Human Studies*, 18, pp301-326.

Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. In Clyne, P. R., Hanks, W. F. and Hofbauer, C. L. (Eds.) *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, University of Chicago, pp193-247.

[3] これとは対照的に、当番組では事例１を含め出演者の発話を反映したテロップは発話の最初の音と同時に，あるいは発話の直前に，すべて文字が一斉に出現するのが通常である．

北京語と広東語に対する言語意識の比較

―中国人を対象としたWEBアンケート調査の結果から―

李　丹(専修大学大学院生)

１．研究目的

言語意識は社会言語学の分野において極めて重要な領域の１つである．日本では，1980年代から1990年代にかけて，日本全国を対象とした言語意識(方言意識)に関する研究が盛んに行われた．方言と標準語に対する言語意識に関する代表的な研究は，日本では井上(1978a;b)，佐藤(1996)と佐藤・米田(1999)がある．

一方，中国においても日本と同様に言語意識(方言意識)の研究が行われた．しかし，広大な国土と多くの少数民族の存在により，地域ごとに特徴的な発音や習慣を生まれた．そのため，南部と北部では，使用される言語が著しく異なっている．このような状況の中で国家の統一と国民の団結，さらには社会進歩を実現するために，1950年代に全国で標準語政策(普通话)が立てられた(翟，2018)．しかし，多様な方言が使用されている中国において言語の統一を推進した結果，自らが日常的に使用する言語が劣ったものであるという認識が生まれた(夏，2012)．一方，邬(2016)によると，内モンゴル自治区では，モンゴル語とモンゴル文字の保護と教育がさらに重視されている．つまり，マイノリティの言語や文字を保護しようとする姿勢は非常に明確である．にもかかわらず，内モンゴル語教育が衰退していると指摘している．上記のような言語背景がある中国の言語意識の実態およびその仕組みを明らかにすることが重要である．そのため，本稿は，中国語母語話者の北京語と広東語に対する言語意識の相違点について明らかにする．

２．先行研究

中国においては少数民族における言語意識の調査は王(2009；2021)と孫(2011)などがある．彼らはフィールド調査やインタビュー調査などの方法を用い，少数民族が居住している地域における個人の属性（性別，年齢，学歴など），言語習得，言語使用，言語態度などを調査した．王の調査結果によると，標準語の社会的地位は，それぞれの母語や母方言に比べて高く評価された．これは，実用的な機能や将来への期待感の影響だと推測される．一方孫は，公的・私的の場面にかかわらず標準語の使用率が高いことを指摘している．

また，邬(2007)及び包(2008)は主にアンケート及びインタビューを用い，大学生を調査対象者とした少数民族の言語意識に関する研究を行った．調査の結果，民族語の使用，方

言能力，方言態度については，それぞれにおいて正の相関が見られた．そして標準語に対する言語評価は，男性よりも女性の方が高いという結果になった．一方，包の調査では，調査対象となった言語に対する言語態度を，認知や用途などの側面から明らかにしている．その結果，標準語が高く評価された一方で，民族語に対する評価が低いことが示された．一方，民族語と標準語では同様の役割を果たしていることが明らかになった．さらに，民族語に対して好意的イメージがあるが，標準語に対しては非好意的な評価をしていることがわかった．

上記の論文で述べたように，中国における言語意識に関する研究の大半は，少数民族地域や少数民族を対象に行われてきた．多民族・多文化国家である中国においては，このような少数民族の言語や文化に関する研究の必要性は否定できないが，少数民族地域の言語だけでなく，中国の主要な方言に関する調査も必要である．したがって本研究は，北京語と広東語に対する言語意識の相違点を明らかにし，さらに性別・年代・職業などの社会的属性による差異を検討する．

３．研究方法

本稿は井上(1980)の評価語の選定方法を参照し，『分類語彙表』から評価語を抽出し，中国語母語話者の判断により 23 対の評価語を選定した．その評価語について，性別・年代・職業などの社会的属性による差異を考慮した上で，WEB アンケート調査票を作成した．データ収集に際しては調査会社に委託し，北京に在住している中国人を対象に北京語と広東語に対する意識調査を行った．調査方法は，210 人に対して SD 法により対象となる評価語を７段階で評価してもらった．調査対象となった方言は，官話方言，吴方言，赣方言，湘方言，粤方言，闽方言，客家方言の７つであり，調査対象となった地域は，東北地域，華東地域，華北地域，華中地域，華南地域，西南地域，西北地域の７つであり，それぞれにおいて t 検定および数量化Ⅲ類を用いて分析を行った．

４．調査結果

(1) ７つの方言の好悪

対象となった７つの方言の中で，官話方言に対する評価が一番高かった．一方，赣方言に対する評価は低かった．また湘方言においては，性別と年齢層に有意な差が見られた．

(2) ７つの地域の好悪

華北地区に対する評価が一番高く，西北地区に対する評価は低かった．また，年齢及び職業においては有意な差が見られた．

(3)広東語と北京語に対する評価

広東語における評価語を数量化Ⅲ類を用いて分析した結果，５つの軸が抽出された（表１）．菅（1993;2017）によると，相関係数が 0.3 以上を超えた場合にアイテム・カテゴリーとサンプルの間に相関が認められる．したがって，広東語に対する評価の分析結果は，

全ての軸において統計的に説明力があると考えれる．一方，第 1 軸と第 2 軸における相関係数は，他の軸よりも高く示されている．したがって以下では，第 1 軸と第 2 軸を中心に解説していく．

表 1　分析精度　（広東語に対する評価）

	広東語に対する評価				
軸 No	1	2	3	4	5
固有値	0.29	0.17	0.13	0.12	0.12
寄与率（%）	15.69	9.10	7.16	6.69	6.18
累積（%）	15.69	24.79	31.96	38.65	44.83
相関係数	0.54	0.41	0.37	0.35	0.34

第 1 アイテムスコア得点と第 2 アイテムスコア得点をまとめた散布図は図 1 になる．散布図に注目すると，図の左半分(第 2 象限と第 3 象限)に「分かりにくい」，「複雑」，「聞きずらい」，「不変」，「古風」，「カジュアル」「不便」，「私的」がグループを形成している．また，図の右半分(第 1 象限と第 4 象限)に「憎い」，「汚い」，「恥ずかしい」，「ぞんざい」，「下品」，「つまらない」，「田舎風」，「不安」，「弱い」，「一様」，「一般」，「普通」などがグループを形成している．評価語の位置づけという観点から見ると，広東語に対する評価は以上の 2 つのグループに分類されることができる．さらに，評価語間の距離に注目すると，各グループにおける強い結びつきが証明されたと言うことができる．

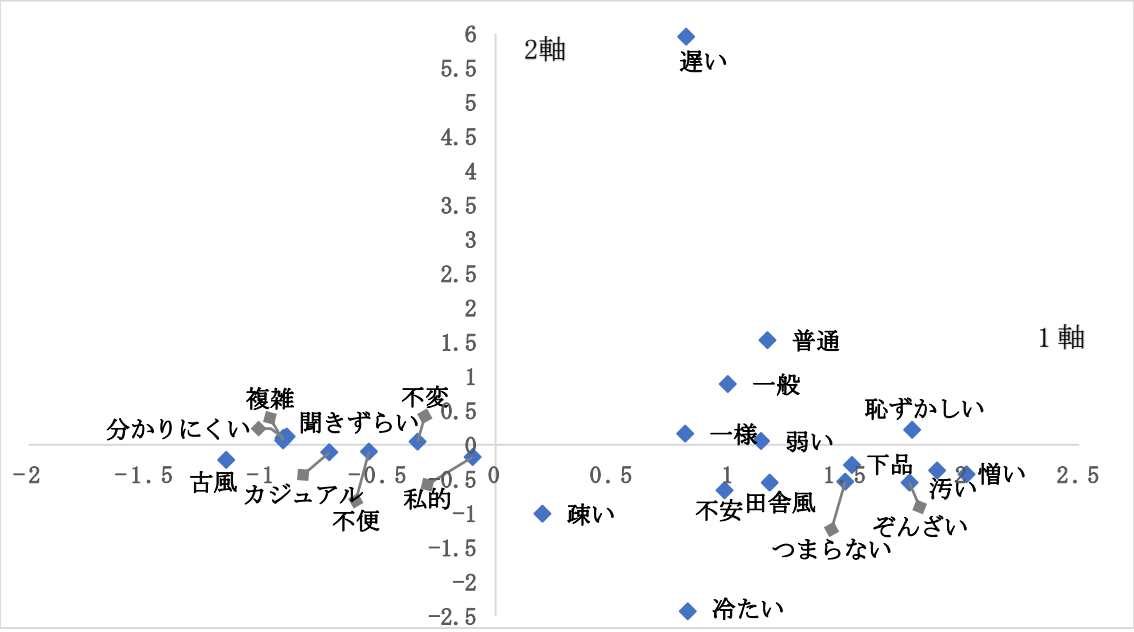


図 1　散布図における広東語評価語の位置づけ

５．結論

(1)と(2)の結果から，官話方言を代表とする大都市の方言及び地域に対する評価は高いことが示された．このことは，経済・文化・政治の中心となる大都市は他の方言及び地域と比べ周知度が高いことが影響していると考えられる．また，湘方言に対する評価は，性別と年齢層において有意差が見られた．これは，湘方言には多数の下位方言が存在していることに加え，バラエティーや文学などが影響していると考えられる．

(3)の結果から分かるように広東語に対する評価は大きく 2 つのグループに分類される．この 2 つグループは，評価語の意味からも関連性が認められる．つまり，「分かりにくい」，「複雑」，「聞きずらい」，「不変」，「古風」などの評価語は広東語の特徴に対するマイナス評価である一方，「憎い」，「汚い」，「恥ずかしい」，「ぞんざい」，「下品」などの評価語は感情に基づくマイナス評価と言える．このように，広東語の特徴に対する評価と，評価者が広東語に対して抱く感情が，広東語そのものの評価と密接な関係があることが明らかにされた．以上のような調査方法を中国の他地域についても採用することで，中国の言語意識の実態を把握することに貢献できると考えられる．

参考文献

包冬梅（2008）．在京蒙古族青年语言使用及语言态度调查，修士論文，中央民族大学

井上史雄（1978a）．方言イメージの多変量解析―上―，言語生活，311，82-91

――――（1978b）．方言イメージの多変量解析―下―，言語生活，312，82-88

――――（1980）．方言イメージの評価語，東京外国語大学論集，30，85-97

夏厉（2012）．城市农民工语言态度调查研究，社会科学战线，(01)

菅民郎（1993）．多変量解析の実践―上－ 現代数学社

―――（1993）．多変量解析の実践―下－ 現代数学社

―――（2017）．多変量解析―因子分析・コレスポンデンス分析・クラスター分析 オーム社

佐藤和之（1996）．方言主流社会東北篇―共生としての方言と標準語 おうふう

佐藤和之・米田正人（1999）．どうなる日本のことば―方言と共通語のゆくえ 大修館書店

邬美麗（2007）．在京少数民族大学生语言使用及语言态度调查，博士論文，中央民族大学

翟程（2018）．二十世纪 50 年代《人民日报》推广普通话运动的舆论动员研究，吉林广播电视大学学报，132-135

王远新（2009）．青海同仁土族的语言认同和民族认同，中央民族大学学报，第 5 期第 36 卷

―――（2021）．三亚市中廖村的语言生活变迁，语言文字应用，8 月第 3 期

孫德平（2011）．语言认同与语言变化江汉油田语言调查，语言文字应用，2 月第 1 期

現代フランスの地域言語の現状
—アルザス地域を事例として—

杉浦黎（東京大学大学院生）

1. はじめに

本論文はフランスにおいて地域語を巡る動きを検討し，近年衰退が加速化してきたアルザス語がどのように公共空間に現れ，人々によって認識されているのかを足掛かりとして，地域語アルザス語維持の可能性を模索する．アルザス地域はフランスとドイツの間に位置しており，古くからラテンとゲルマンが接触する場所であり様々な視点からアルザスの言葉が注目されてきた．本論文は地域語アルザス語の現在の姿を浮かび上がらせるために言語景観の手法と非公式インタヴューという二つの手法を用いる．本論文ではまずフランスにおける様々な地域語を取り巻く状況と取り組み方針の変遷を整理しながら，アルザスにおける言語研究，話者数のデータを示す．その後アルザス語に焦点を当て，研究手法，結果の提示とその分析を行っていく．

2. フランスにおける地域語をめぐる動き

フランスは無形文化遺産保護条約や文化多様性の保護推進についての協約においてイニシアティブを発揮するなど，国際社会に対したマイノリティの言語を含めた権利の擁護を率先して行ってきた．しかし，フランス国内における少数言語の言語擁護に関しては未だ問題を抱えている．フランスにおける地域語をめぐる動きを捉えるためには共和国憲法の修正についての言及が必要である．フランスは 1992 年にマーストリヒト条約の直前で共和国憲法を改正し，フランス語が共和国の言語であることを明記する Art. 2–La langue de la République est le français. という文言を追加した．この憲法改正は英語の覇権拡大の危機からフランス語を守るために，そしてフランコフォニーの盟主としての力を示すためのものであったため地域語の地位を脅かすために追記されたものではなかった．だが結果として欧州地域少数言語憲章への批准を検討する際にも，この規定に矛盾する点を理由として憲章への批准は違憲になるとの判断がされてきた (高橋, 2013).

次に着目すべきは 2008 年の改正である．フランスは地域語がフランスの「遺産 (patrimoine)」であるとした文言 Art. 75-1–Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France. を追加した．この文言は地域言語を守ることは特定の話者集団の権利を守ることを意味するのではなく，フランス国民全体の豊かさを守ることを意味するとの解釈が提示された．フランスにおける地域言語をめぐる動きをさらに深く取り上げるためには「地域語 (langue régionale)」という概念の検討が必要である．「地域語」は 1951 年に国会で可決された「地方言語および方言の学校教育に関する法案」，通称ディクソンヌ法で生まれた (長谷川, 2000). この法において「地域語」として認められたのはブルターニュ語，バスク語，カタルーニャ語，オック語であり，アルザス語，コルシカ語，フランドル語は「地域語」として認定されなかった．この法によって「地域語」と定義された言語は公教育機関での教育や研究が認められ，さらに 1970 年代からバカロレアの選択科目にも組み込まれるようになった．地域語として認められなかった言語は外国語という位置付けを与えられ，例えばアルザス語はドイツ語という外国語の方言として見なされたため国内の地域語としては認められなかった．その後，これらの地域では彼らの言語が「方言 (dialect)」や「俚言 (patois)」ではなく「地域語」であることを示すために辞書の作成や正書法の整備が行われ，後にこれらの言語は地域語に加えられた．だがゲルマン系の言語であるアルザス語は複数の地域変種が存在しており，正書法が確立していないため地域語教育の枠組みでは標準ドイツ語が教えられてきた[1]．さらにアルザスでは第二次世界大戦後，反ゲルマンの動きが高まり，親から子への言語継承が減少したこともアルザス語を急激に衰退させた要因である．このように，アルザス語はフランス国内の他の地域語と比較しても，言語的のみならず社会や政治的にも難しい状況に置かれてきた地域語の一つである．

[1] アルザス語は単一ではなく複数の形を持つ言葉であるが，非公式インタビューにおいてインタビュイーが「アルザス語」と語るものがどの方言を指すのかについては踏み込んで尋ねていない．そのため彼らが想定する「アルザス語」が異なる地域のものである可能性がある．

3. ［事例］アルザス地域における言語研究

本研究の調査地であるアルザス地域は国境地帯に位置し，フランス語，ゲルマン系のアルザス語の様々な変種，標準ドイツ語，そしてWelschと呼ばれるロマンス系言語など複数の言語が存在し，それらが接触する地域である．特に第二次世界大戦後にライン川が国境として画定するまでアルザス地域はフランスとドイツの間を行き来していたため，日常的にフランス語・アルザス語・ドイツ語をはじめとする複数の言語が使用される空間であった．このような複数の言語が接触する地域は様々な視点から注目され，異なる手法での研究が行われてきた (Boughton & Pipe, 2020)．フランス語とアルザス語の間の言語選択，使用，話者の態度，コードスイッチングなどの現象を扱ったものや (Boughton & Pipe, 2020; Gardner-Chloros, 1991; Vassberg, 1993; Vajta, 2004)，アルザス語の言語的特徴やそれが経てきた歴史に着目した研究が行われてきた(Philipps, 1965; Beyer and Matzen, 1969; Bothorel-Witz et al, 1984)．表1は1962年時点のアルザスにおける言語話者数を示しているが，複数の言語を話す人の割合が多く，アルザス語話者が最も多いことが分かる．表2は1962年から1998年の話者数の割合を示しており，若年層において著しく減少傾向にあることが示される．2012年にOLCAが実施した最新の調査によれば，43%の人が理解し話す能力を持つ，25%が理解しない，10%がよく理解し少し話す，5%が少し理解し話すことができる，17%が理解するが話すことができないという分布を示す．つまり部分的にアルザス語の能力や知識を持っている人は75%程度である．

表1 フランス語/アルザス語/ドイツ語の言語知識の割合 (1962)

年齢（歳）	フランス語	アルザス語	ドイツ語
5-9	81.73%	77.05%	3.52%
10-19	98.17%	81.10%	34.66%
20-29	98.40%	81.49%	62.39%
30-39	96.62%	84.42%	78.13%
40-49	94.44%	85.20%	80.49%
50-59	76.02%	91.64%	87.17%
60-74	44.89%	93.88%	90.61%
75-	35.18%	93.74%	89.08%
全世代	82.52%	85.71%	65.19%

表2 1962年から1998年での年代別アルザス語話者

年齢（歳）	1962	1979	1986	1991	1998
18-24	82.40%	65.50%	52.20%	40%	37%
25-34	86.40%	64.30%	58.40%	N/A	44%
35-49	86.90%	71.50%	73.30%	N/A	65%
50-64	92.60%	84.20%	85.30%	N/A	75%
65-74，65以上	94.60%	88.30%	90.70%	N/A	84%
全世代	84.70%	74.70%	71.70%	67%	62%

4. 研究手法

上述した背景に基づき，本研究ではどのように公共空間の中でアルザス語が現れ，そして人々によって認識されているのかという点を明らかにするために 1)ストラスブールの三つの広場周辺での言語景観調査，2)非公式インタヴューという二つの手法を用いて発表者が調査を実施した．ストラスブールでの現地調査は2019年7月中頃から8月にかけて行った．Landry & Bourhis (1997)によって明確な定義が与えられた言語景観調査は公共空間における言語は通行人に意味を伝達するだけではなく，公共空間において可視化されることで象徴的な意味を持つと捉える．言語景観研究は，欧米では言語がどれだけコミュニティにおいて力を持っているのかという，コミュニティのバイタリティを測るために使用されてきた．しかしそれだけではなく，都市における複雑に絡み合った多言語状況を整理するための一つの手法としても使用されてきた．日本の山手線沿線で調査を行なった Backhaus (2012)は，日本においては英語やフランス語などの言語が非常に多い割合で現れていることを示し，英語やフランス語が伝達する意味が必ずしも重要なわけではなく，それらの言語が持つ洗練さや国際的なイメージに導かれた使用がされていることを示す．また言語景観研究では公共標識と私的標識を区別し分析を行うため，本研究も同様の方法を用いることとした．政府や地方行政機関が作成する公的標識とカフェやレストランなどが作成する私的標識を，それらの標識の大小に関わらず広場周辺で採取した．非公式インタヴューは広場周辺の小売店 (カフェ・レストラン・化粧品・装飾品店など)，広場中心で定期的に行われている古本，観光案内所にて実施した．さらにアルザス語普及団体であるOffice pour la Langue et les Cultures d'Alsace et de Moselle(OLCA)，アルザス語を話す20代のストラスブール大学の学生に対して半構造化インタヴューを用いて計8人へのインタヴューを行った (表3)．日常での言語使用状況，そして出身地や家族間での言語使用，アルザス語使用者に対してはアルザス語使用などを会話の糸口とし，聞き取りをおこなった．インタヴューは広場で即時的に行ったものや，予め録音を依頼したものに分けられた．即時的に行ったものでは，発表者が参与観察ノートに書き込んだものを後ほど整理し，分析に使用した．

表3 インタビュイーの情報

名前（仮名）	年代	職業	出身地
Valérie	60 代	古本市の書店員	アルザス（ヴォージュ山脈周辺）
Cédric	50 代	古本市の書店員	アルザス（セレスタ）
Ludovic	60 代	古本市の書店員	アルザス
Pauline	50 代	観光案内所の店員	アルザス（ミーテスハイム）
Laurence	30 代	アルザス・モーゼル言語文化事務所職員	アルザス（ストラスブール）
Arnaud	20 代	学生（ストラスブール大学）	アルザス（ソンダーナッハ）

5. 結果と分析

上述した二つの手法に基づいた研究結果を以下に示す．まず言語景観調査では公共標識 68 枚，私的標識 266 枚を撮影した．公共標識は街路名やポスターなどである．イベントのポスターなど判別が難しいものは「Strasbourg.eu/eurométropole」という印字がしてあるものを公的標識として扱い，レストランやカフェなどの標識は私的標識として扱った．公共標識，私的標識ともにフランス語による一言語表記が最も多く，次いでフランス語，英語，ドイツ語という三言語表記である．街路名はフランス語とアルザス語で示される．フランス語が上部に書かれ，下部にアルザス語が書かれる．アルザス語は公共標識においては街路名を示すために用いられた．それに対して私的標識ではアルザス語の出現頻度は低いが，アルザス語の伝統料理などの名称には使用されている．

図1 左：公共標識，右：私的標識

非公式インタヴューからは人々のアルザス語への態度や認識における差異を観察することができた．アルザス語を過去の言語として捉え，下位言語としての「パトワ」であると明言する人がいる一方で，アルザス語はアルザスの文化や生活，伝統の核を為しているのだと強調する人もいた．さらにアルザス語の衰退の原因は戦後のイメージの悪化であることを明確化した上で，アルザス語の復興と活性化を行うためには，まずアルザス語に対する考え方やイメージを変えていく必要があるという意見もみられた．アルザス語への捉え方は個人によってばらつきがあるが，職業と年代が彼らのアルザス語への意識に関わりがあることが示唆できる．若年層，中年層はアルザス語に対して中立もしくは積極的な使用や継承について言及し，さらにアルザスの歴史や伝統について扱う職業についている方は，言語の継承や使用に対して積極的である姿勢がみられる．したがってアルザスの伝統文化や歴史と言語というのは彼らの中で結びついていることがわかる．

表4 非公式インタビューでの結果

名（仮名）	
Valérie	・“*L'alsacien, ce n'est pas la langue préférée. Je préfère l'italien et l'anglais.*”（アルザス語，それは私の好きな言語ではない．私はイタリア語と英語の方が好きである．） ・“*L'alsacien, c'est la langue disparue.*”（アルザス語は，それは消滅した言語である．） ・“*L'alsacien, la langue lourde, pas la langue légère, de beauté.*”（アルザス語，重い言語，軽くない，美しくない言語）
Cédric	・“*L'alsacien est la langue secrète.*”（アルザス語は，秘密の言語である．） ・“*L'alsacien, la langue sèche.*”（アルザス語，乾燥した言語）
Ludovic	・“*L'alsacien, c'est le patois, le dialecte.*”(アルザス語，それはパトワ，方言である．)
Pauline	・“*Je leur parle beaucoup l'histoire et tradition. Je suis très alsacienne. Mais, ce que je regrette, c'est que je relègue parler plutôt ça je regret que je ne pas l'avoir fait.*”（私は，彼ら（子供や孫）に（アルザスの）歴史と伝統についてたくさん話します．私は

	とてもアルザス人です．しかし，私が後悔しているのは，それ（アルザス語を話すこと）をしなかったことよりも，彼らとアルザス語を話すことを放棄したことです．） ・“*Ce serait dommage que ça disparaît complètement. Je ne suis pas d'accord, non plus (c'est disparu). Mais... je pense que c'est important de garder, c'est la racine* （（アルザス語が）完全に消滅してしまうのは残念です．私はアルザス語が消滅したとは思っていません．しかし私はアルザス語を守ることが大切だと思う．それはルーツ．）.”
Laurence	・“C'est nous, travaillant à l'OLCA, d'essayer d'associer d'alsacien à quelque chose positive de nouveau. Les jeunes qui trouvent que c'est plutôt sympa, l'alsacien. Donc, voilà on essaie un petit peu de changer aussi des mentalités” （OLCA で働く私たちは，アルザス語を何か新しい肯定的なものと関連づけようとしている．若い人たちが「良い」と思えるアルザス語．だからここで私たちはアルザス語への見方（考え方）を少し変えようとしている．）
Arnaud	・“*(L'alsacien) C'est un peu une forme d'identité justement de la region， le dialect. Donc après qu'il disparait, ce serait dommage. Ce serait un peu dommage pour tous les français.*” （（アルザス語）それはアイデンティティの一種で，特に地域の．だからアルザス語が消滅した後それは残念です．それは全てのフランス人にとって残念です．） ・“*(L'alsacien) Ça, c'est pratique*” （（アルザス語）それは便利である．）

6. 結論

本論文はフランスのアルザスにおける地域言語の状況を観察することにより，現代社会における地域語の新たな道を導き出すことを目的してきた．アルザス語は公共空間においては少数ではあるが，地名や伝統料理などのアルザスの歴史と関わりがあるものとして使用されていることが示された．非公式インタビューからはアルザス語に対する意識には多くの幅があることが明らかになった．その中でも特に年代と職業は彼らの地域語への意識形成に関わっていると分析できる．上述したように，フランス国内の地域語は現在まで適切に扱われてこなかったことからアルザス語も衰退傾向にあるが，地域の歴史や文化と密接に結びついている地名や伝統料理にはアルザス語が使用され続けていることが分かった．さらに人々の間でもアルザス語の使用や継承に対して積極的な姿勢を読み取ることができ，彼らのようなアルザスの文化や歴史に関心を持つ人々の動きを活発化させることが一つの有効な方法であると結論づける．本調査はストラスブールという都市部での調査結果に基づいた分析だが，地域語の使用や意識は非都市部においては異なった使用や意識が観察されると推定できる．今後はアルザス語が日常生活においても使用されている村での調査を継続して調査考察していきたい．

参考文献

Backhaus, P. (2007). *Linguistic landscapes: comparative study of urban multilingualism in Tokyo*. Bristol: Multilingual Matters.

Beyer, E. and Matzen, R. (1969). *Atlas linguistique et ethnographique de l'Alsace*, Volume I. Paris: Editions du CNRS.

Bothorel-Witz, A., Philipp, M. and Spindler, S. (1984). *Atlas linguistique et ethnographique de l'Alsace*, Volume II. Paris: Editions du CNRS.

Boughton & Pipe (2020). Phonological variation and change in the regional French of Alsace: Supralocalization， age, gender and the urban–rural dichotomy. *Journal of French Language Studies*, 30, pp. 327–353.

France's Constitution of 1958 with Amendments through 2008 (2008). Retrieved January 9, 2022, from https://www.constituteproject.org/constitution/France_2008.pdf?lang=en

Gardner-Chloros, P. (1991). *Language Selection and Switching in Strasbourg*. Oxford University Press: UK.

長谷川秀樹 (2000).「現代フランスにおける言語問題―地域語と欧州少数地域言語検証を めぐって」，『立命館国際研究』，12(3), pp.455-472.

Landry, R. & Bourhis, R.Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. Journal of Language and Social Psychology, 6, pp. 23-49.

Office pour la Langue (2012). Etude sur le dialecte alsacien. Retrieved January 9, 2022, from https://www.olcalsace.org/sites/default/files/documents/etude_linguistique_olca_edinstitut.pdf

Vajta, K. (2004). '*Nous n'avons plus de langue pour nos fêtes de famille': Le changement de langue dans une famille alsacienne*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Vassberg, L. (1993). *Alsatian Acts of Identity*. Clevedon: Multilingual Matters.

長期的方言接触による言語変化
—英語話者による文法的変化—

平野　圭子（北九州市立大学）

1. はじめに

本発表はイギリスとアメリカから来日した英語話者の「所有を表す英語表現」(*have got, have, got*) (Kroch 1989; Tagliamonte 2003, 2013a, 2013b; Tagliamonte, D'Arcy & Jankowski 2010)を分析し，長期間の方言接触 (Britain 2018; Trudgill 1986, 2004)により言語変化がどのように進行するかを検証する実時間調査の中間報告である．日本在住の英語話者から異なる時期に収集した自然談話の言語データを利用し，例 a—c 下線部の「所有を表す英語表現」の使用実態を分析する．方言接触環境における初期段階のバリエーションと長期段階でのバリエーションを比較し進行中の変化を論証する．

a. I ***'ve got*** an elder sister.
b. I ***have*** an apartment.
c. You ***got*** the west coast beaches for surfing.

本研究は次の 3 つの言語コーパスを用い，「所有を表す英語表現」を抽出する．(1) 日本到着直後のイギリス人とアメリカ人英語話者から収集した自然談話のコーパス【第 1 データ】，(2) 同じ話者から 1 年後に収集した自然談話のコーパス【第 2 データ】，そして (3) 日本に 7 年以上住んでいるイギリス人とアメリカ人から収集した自然談話のコーパス【第 3 データ】の 3 つである．イギリス，アメリカ出身の英語話者 40 人から収集した合計 26 時間におよぶ自然談話の言語データより，800 個以上の「所有を表す英語表現」を抽出した．分析の結果，【第 1 データ】から【第 2 データ】への言語変化の方向と，【第 2 データ】から【第 3 データ】への言語変化の方向が一定ではないことが判明した．長期的な方言接触環境における言語変化の方向は必ずしも一方向に推移し続けるとは限らず，進行中の長期的な変化の過程で方向を変える可能性があることを本発表で提示する．

分析結果の考察には，方言接触によって新たな方言が形成される際にたどる言語的プロセスのひとつ平準化 (levelling)と長期的アコモデーションの理論からの解釈を試みる．平準化は方言混合において少数派の変異形や有標な変異形が消失する現象である (Britain 2018; Trudgill 1986)．長期的アコモデーションとは同一言語話者と接触する際に起こる一時的なアコモデーション (Coupland 1984; Giles & Powesland 1975)が長期的かつ定期的に繰り返し起こると，(話し方を近づける) コンバージェンスによって取り入れられる言語特徴が半永久的に維持される現象である (Trudgill 1986)．日本における英語方言接触により誘発された「所有を表す英語表現」の変化の過程をいずれかの理論で説明できるか検証する．

2. 日本在住の英語話者

本研究でいう日本在住の英語話者とは英語圏より来日した英語母語話者を指し，第二言語や外国語として英語を使用する外国人や日本人は含まれない．日本在住英語話者は JET プログラム (The Japan Exchange and Teaching Programme) や語学学校などの英語教師等の在留資格で 1 年から数年間日本に滞在する者から，大学での教育・研究やビジネスを目的とし数年から数十年間滞在する者までさまざまである．2019—2020 年の JET プログラム参加者は世界 57 ヶ国から約 5700 人にのぼる (CLAIR 2021)．2019 年 12 月時点の在留外国人は 3 百万人弱でそのうち主な英語圏出身者数だけでも 15 万人を超える (e-Stat 2021)[1]．日本在住の英語話者らは来日直後から自分の出身地以外の様々な英語方言話者や日本人を含む非英語母語話者らと多種多様な社会的交流を持ちながらコミュニケーション活動を行い，長期間にわたって日常的に方言接触や言語接触を繰り返す．

[1] ここで言う「主な英語圏出身者数」とは第一言語または公用語が英語で，2019 年 12 月時点で 1000 人以上の在留者がいる国々の人数を合計したものである．合計に含まれる国は在留者数が多い順に米国，インド，英国，オーストラリア，カナダ，ニュージーランド，ナイジェリア，シンガポール，ガーナ，アイルランド，南アフリカ共和国である．

3. 所有を表す英語表現

本発表は肯定文に表れる「所有を表わす英語表現」‘*have got*’，‘*have*’，‘*got*’を分析対象とする．イギリス英語における所有を表わす*have*の使用は10世紀までさかのぼる．16世紀には*got*が付け加えられ，その後*have got*の形をとるようになった．のちに*got*単独でも用いられるようになった．イギリス英語では*have got*はインフォーマル，*got*はさらにインフォーマルなものとみなされる．*Have got*はイギリス英語に特徴的な表現で，*have*よりも*have got*の方がより頻繁に用いられる．*Got*の使用頻度は低い．イギリスでは年齢が低い話者の方が高い話者より*have got*の使用頻度が高い傾向にある．一方*have*や*got*は北アメリカ英語に特徴的な表現である．北アメリカ英語では*have*が最も頻繁に用いられ，*got*も比較的よく用いられる．北アメリカでは話者の年齢が低くなるにつれ*have*の使用頻度が高くなる傾向にある (Jankowski 2016; Kroch 1989; Tagliamonte, 2003, 2013a, 2013b; Tagliamonte, D'Arcy and Jankowski 2010).

4. 方法論

4.1 言語データ

本研究は次の3時点で収集した自然談話の言語データを用い，「所有を表す英語表現」を抽出した．(1) 日本に到着直後のイギリス人とアメリカ人の話者から2000年に収集した自然談話のコーパス【第1データ】，(2) 日本で英語を教えながら1年間滞在した後に【第1データ】と同じ話者から2001年に収集した自然談話のコーパス【第2データ】，そして (3) 日本に7年以上住んでいるイギリス人とアメリカ人から現在収集中の自然談話のコーパス【第3データ】の3種類である．【第1データ】と【第2データ】の被験者は同一話者であるが，【第3データ】の被験者は【第1・2データ】の被験者とは異なり，別の話者から収集したものである．なお【第3データ】の収集は現在も進行中のため，本発表では現時点で収集済みのデータを使用し，分析の経過報告を行う．

【第1データ】と【第2データ】は福岡県，佐賀県，熊本県在住の英語母語話者から2000年と2001年の二度にわたってそれぞれ45分間の自然談話を収録した．【第3データ】は福岡市，北九州市を中心とした福岡県在住者からそれぞれ30分間の自然談話を収録した．いずれの自然談話収録にも調査者は同席せず，くつろいだ雰囲気の中で同じ出身国話者とのペアで会話が行われた．合計26時間，約37万語分の会話データを本発表のために用いた．

4.2 被験者

本調査の被験者数を表1に示す．【第1データ】収集時の被験者[2]は2000年に来日した英語母語話者36人 (イギリス人18人，アメリカ人18人)だったが，そのうち【第2データ】収集時に参加した者のデータのみを今回使用した．【第2データ】参加者はイギリス人15人 (男5/女10)，アメリカ人11人 (男7/女4)の計26人で，JETプログラム参加の外国語指導助手24人，語学学校の英会話講師2人で構成される．本発表で使用する【第1・2データ】被験者の【第1データ】収集時年齢は21歳から32歳で，平均年齢は23歳である．全員ほぼ同レベルの学歴 (大学卒以上) を持つ．【第3データ】の被験者は日本に11年以上在住しているイギリス人6人 (男6/女0)，7年以上在住しているアメリカ人8人 (男6/女2)の計14人で，イギリス人IT技術者ひとりを除き，全員大学教員である．【第3データ】収集時の被験者の年齢は36歳から57歳で，平均年齢は49歳である．日本滞在開始時の年齢は19歳から32歳で，平均年齢は27歳である．日本在留期間は7年から37年で平均在留期間は21年である．大学教員の研究分野は言語学や文学から芸術や歴史，法律にまで及び，必ずしも英語教育を専門としているわけではない．

表1：被験者数

出身国	第1データ	第2データ	第3データ
イギリス	15	15	6
アメリカ	11	11	8
計	26	26	14

4.3 「所有を表す英語表現」の出現回数

【第1データ】から324個，【第2データ】から343個，【第3データ】から153個，計820個の「所有を表す英語表現」の使用例を抽出した (表2)．否定文と疑問文で用いられたものは除外し，肯定文で用いられた使用例のみ分析対象とする．

表2：「所有を表す英語表現」の国別・データ別出現回数

出身国	第1データ	第2データ	第3データ	計
イギリス	217	219	45	481
アメリカ	107	124	108	339
計	324	343	153	**820**

[2] 被験者や言語データに関する詳しい情報はHirano (2013)を参照されたい．

5. 結果

「所有を表す英語表現」の *have got*，*have*，*got* が【第 1 データ】[3]，【第 2 データ】，【第 3 データ】でそれぞれどの程度使用されているかイギリス人，アメリカ人被験者に分けて分析結果を提示する．

5.1 イギリス人による「所有を表す英語表現」のバリエーション分布と変化

イギリス人話者による「所有を表す英語表現」のバリエーション分布を表 3 に示す．イギリス人の来日時【第 1 データ】の分析では *have got* が最も頻繁に使用される形式 (55%)で，*have* がそれに続き (42%)，*got* の使用率はわずか (3%)であることが示された．来日 1 年後の【第 2 データ】の分析結果によると，来日時より 1 年後に *have got* の使用率を増加させ (55%➡62%)，逆に *have* の使用率を減少させている (42%➡35%)．「所有を表す英語表現」の選択に見られるこの変化は，イギリス人がイギリス英語的な特徴を 1 年後により強く表すようになったことを示している．ところが日本に長期在住のイギリス人による【第 3 データ】の分析では，言語変化の方向が逆転していることが示された．【第 2 データ】の数字と比較すると，イギリス人話者の *have got* の使用率は【第 3 データ】の方が低く (62%➡49%)，*have* の使用率は高くなっている (35%➡49%)．図 1 が示すように，*have got* の使用率は来日時の【第 1 データ】よりも下がり (55%➡62%➡49%)，*have* の使用率は【第 1 データ】よりも高くなっている (42%➡35%➡49%)．すなわちイギリス英語的な特徴を示す表現 *have got* の使用率は来日直後から 1 年後に一時的に上がったものの，長期滞在中に減少に転じている．一方アメリカ英語的な特徴をもつ *have* の使用率は 1 年後に一時的に減少したものの，その後増加に転じたということだ．

5.2 アメリカ人による「所有を表す英語表現」バリエーション分布と変化

アメリカ人話者による「所有を表す英語表現」のバリエーション分布を表 4 に示す．アメリカ人による【第 1 データ】の分析では *have* が最も頻繁に使用される形式 (74%)で，*have got* と *got* の使用率は低いことが示された．1 年後の【第 2 データ】の分析によると，アメリカ英語色の強い *got* の使用率を到着時よりも減少させたが (14%➡4%)，その分 *have* の使用を増加させている (74%➡84%)．一方 *Have got* の使用率に変化はなかった (12%➡12%)．アメリカ人はイギリス英語的な特徴を示す *have got* を増加させることも減少させることもなく，アメリカ英語的な特徴である *have* と *got* の合計使用率を維持していた．しかし【第 3 データ】の分析結果を【第 2 データ】の数字と比較すると，*have* の使用率を減少させ (84%➡73%)，かわりに *have got* の使用率を増加させている (12%➡19%)．すなわち，図 2 が示すように，イギリス英語的な特徴のある *have got* の使用率は来日直後から 1 年後にかけて変化がなかったにもかかわらず，長期滞在中に増加に転じている (12%➡12%➡19%)．またアメリカ英語的な特徴を示す *have* と *got* の合計使用率も 1 年後までは変化がなかったが，その後減少に転じている (88%➡88%➡81%)．

表 3：イギリス人「所有を表す英語表現」バリエーション分布

データ	第 1 データ		第 2 データ		第 3 データ	
表現	n	%	n	%	n	%
Have got	119	**55%**	136	**62%**	22	**49%**
Have	91	42%	76	35%	22	**49%**
Got	7	3%	7	3%	1	2%

表 4：アメリカ人「所有を表す英語表現」バリエーション分布

データ	第 1 データ		第 2 データ		第 3 データ	
表現	n	%	n	%	n	%
Have got	13	12%	15	12%	20	19%
Have	79	**74%**	104	**84%**	79	**73%**
Got	15	14%	5	4%	9	8%

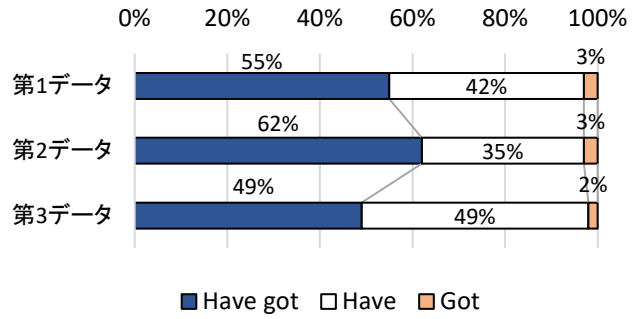


図 1：イギリス人「所有を表す英語表現」バリエーション変化

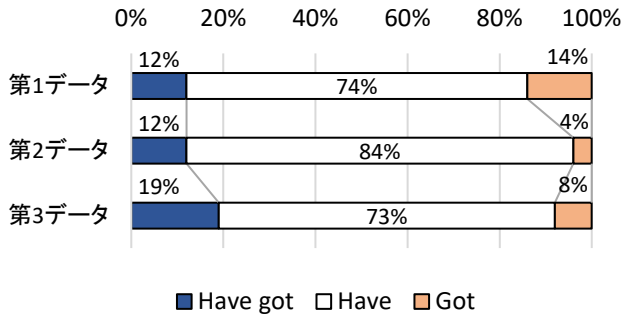


図 2：アメリカ人「所有を表す英語表現」バリエーション変化

[3]【第 1 データ】と【第 2 データ】の分析結果は Hirano & Britain (2020)によるものである．

6. 考察と結論

本発表は異なる時期に収集した3つの言語コーパスを利用した分析により，長期的な方言接触環境において起こり得る言語変化はその進行方向が常に一定ではなく別の方向に転じる可能性のあることを提示した．方言接触下で新たな方言が形成される際に起こる言語的プロセスのひとつ平準化 (Britain 2018; Trudgill 1986)は，方言混合において有標または少数派の変異形が消失し，無標で多数派の変異形が生き残るという現象である．英語圏出身の日本在留外国人の中で最も数が多いのはアメリカ人である (e-Stat 2021)．国別の日本在留外国人数の比率から判断すると、日本国内で最も多く使用される「所有を表す英語表現」は *have* だと考えられるが，アメリカ英語色が濃い *have* が「独り勝ち」という結果は本調査では見られなかった．したがって，日本で観察される「所有を表す英語表現」において現在平準化が起こっているという事実は観察されなかった．来日1年後イギリス人話者は「所有を表す英語表現」でよりイギリス英語的特徴を強く出すようになり，アメリカ人話者はアメリカ英語的な特徴を来日当時と同じレベルで維持していた．しかしその後異なる方向に変化が進み，イギリス人はイギリス英語的特徴の強い表現の使用を減少させ，アメリカ人はイギリス英語的な特徴の強い表現を取り入れるようになった．この現象は「長期的アコモデーション」(Trudgill 1986)の結果現れたものと考えられる．同一言語話者と接触すると一時的なアコモデーションが起こることがあり (Coupland 1984; Giles & Powesland 1975)，同様の接触が長期にわたって定期的に繰り返し起こると，コンバージェンスによって取り入れられる言語特徴が半永久的に維持される可能性がある．日本在住の英語母語話者に見られる言語変化はイギリス人とアメリカ人がお互いの言語特徴を取り入れた「長期的アコモデーション」(Trudgill 1986)の産物である可能性が高い．長期間にわたる方言接触によってもたらされる言語のバリエーションと変化の過程をさらにひも解くため，方言接触の変化の経緯を今後も注視していきたい．

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.

CLAIR (一般財団法人自治体国際化協会). (2021). JET プログラム参加者数 (2019-2020). <http://jetprogramme.org/ja/countries/ > (2021.12.31 閲覧).

Coupland, N. (1984). Accommodation at work: Some phonological data and their implications. *International Journal of the Sociology of Language* 46: 49–70.

e-Stat 政府統計の総合窓口. (2021). 在留外国人統計「都道府県別 国籍・地域別 在留資格別 在留外国人」(2019年12月調査). <https://www.e-stat.go.jp/dbview?sid=0003416093> (2021.12.31 閲覧).

Giles, H., and Powesland, P. F. (1975). *Speech style and social evaluation*. London: Academic Press.

Hirano, K. (2013) *Dialect contact and social networks: Language change in an Anglophone community in Japan*. Frankfurt: Peter Lang.

Hirano, K. and Britain, D. (2020). Accommodation and social network: Grammatical variation in a community of expatriate English speakers in Japan. In Y. Asahi (ed.), *Proceedings of Methods XVI: Papers from the sixteenth international conference on methods in dialectology, 2017*. Berlin: Peter Lang. 91–104.

Jankowski, Bridget, L. (2016). "We've got our own little ways of doing things here": Cross-variety variation, change and divergence in the English stative possessive. *University of Toronto Linguistics PhD students' Generals Papers*, University of Toronto. Retrieved on 5 November 2017, from http://twpl.library.utoronto.ca/index.php/twpl/article/view/19589/19646.

Kroch, A. S. (1989). Reflexes of grammar in patterns of language change. *Language Variation and Change* 1: 199–244.

Tagliamonte, S. A. (2003). Every place has a different toll': Determinants of grammatical variation in cross-variety perspective. In G. Rohdenburg and B. Mondorf (eds.), *Determinants of grammatical variation in English*. Berlin: Mouton de Gruyter. 531–554.

Tagliamonte, S. A. (2013a). *Roots of English: Exploring the history of dialects*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tagliamonte, S. A. (2013b). The verb phrase in contemporary Canadian English. In B. Aarts, J. Close, G. Leech and S. Wallis (eds.), *The verb phrase in English: Investigating recent language change with corpora*. Cambridge: Cambridge University Press. 133–154.

Tagliamonte, S. A., D'Arcy, A., and Jankowski, B. (2010). Social work and linguistic systems: Marking possession in Canadian English. *Language Variation and Change* 22: 149–173.

Trudgill, P. (1986). *Dialects in contact*. Oxford: Basil Blackwell.

Trudgill, P. (2004). *New-dialect formation: The inevitability of colonial Englishes*. Oxford: Oxford University Press.

母語話者が非母語話者の日本語レベルに応じて行う意識的配慮・言語的調整の分析

－接触経験が多い母語話者１名に着目して－

張瀟尹(一橋大学大学院生)

1. はじめに

接触場面において，母語話者には非母語話者の言語能力に応じた適切な言語調整が求められる（筒井 2010）．これまで，母語話者が非母語話者に対して行う調整に関する研究がなされてきたが，非母語話者の言語能力に応じた具体的な調整の仕方については，十分に明らかになっているとは言えない．また，非母語話者に合わせて母語話者自身の言語使用を調整する場合，単に言語的調整だけではなく，意識的配慮も行われている（一二三 1995）．日本語教育の知識や教授経験を持つ母語話者日本語教師は，非母語話者の中間言語の発達を注意深く観察しながら，相手の日本語レベルに応じて意識的配慮，言語的調整を行うことができる（西原 1999）が，日本語教育の知識や教授経験を持たない母語話者はどうだろうか．そこで，本研究では，それらの母語話者のうち，接触経験が多い母語話者に着目し，彼らが非母語話者の日本語の習熟度に応じてどのような意識的配慮を行い，その意識的配慮がどのような言語的調整となって表れているかを分析する．

2. 先行研究と本研究の位置付け

これまで，接触場面において母語話者が非母語話者に対して行う意識的配慮の研究（一二三 1995 など），言語的調整の研究（栁田 2015 など）がなされてきたが，非母語話者の日本語レベルに応じた具体的な調整の仕方については，十分に明らかになっているとは言えない．さらに，これまでの研究は，意識的配慮と言語的調整を別々に分析したものが多く，会話参加者である母語話者の会話時の意識的配慮と具体的な言語的調整の相関につい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，本研究では非母語話者の日本語レベルの違いを認識している接触経験が多い母語話者 1 名(nsE1)に着目し，nsE1 が日本語レベルが異なる非母語話者と会話する際に，どのような意識的配慮を行っているか，そして，実際の会話において意識的配慮がどのような言語的調整となって表れているかを明らかにすることを目的とする．

3. 調査概要及び分析方法

3.1 調査対象者と調査実施方法

本研究の調査対象者は普段から非母語話者との接触機会が多い 20 代の日本人女性（nsE1）である．nsE1 と会話を行った非母語話者は調査実施前に行った ACTFL-OPI の判定結果に従って選定された初級(nnsN1)，中級(nnsI1)，上級（nnsA1）学習者各 1 名(20 代，女性，中国人日本語学習者)である．調査では，nsE1 にこれから会話する相手の日本語レベルを伝えずに 3 名の非母語話者と 1 回ずつ会話をさせた．会話の内容は 10 分程度の雑談(自己紹介とコロナ禍の自粛期間の過ごし方)，及び 20 分程度の「目的がある会話」(一泊二日の旅行計画)である．毎回の会話の直後に，相手に対する印象や会話時に行った配慮などを感想シートに記入してもらい，3 回目の会話の直後に，「会話の満足度」，非母語話者の「印象の良さ」，「日本語レベル」という 3 つの観点からそれぞれに 1 位から 3 位までの順位を付与してもらい，その理由を記述してもらった．その後，フォローアップ・インタビュー(以下：FUI)を実施した．FUI では会話の映像を見ながら，会話時の感想などを確認し，感想シートに書かれた内容が会話のどの部分を指しているかを特定してもらった．

また，nsE1 が判断した 3 人の会話相手の日本語レベルの順位と，OPI テスターの判定結果と一致している．つまり，nsE1 は自分と会話した 3 人の非母語話者の日本語レベルの違いを認識している．

3.2 分析データと分析方法

本研究の分析対象は①FUI の文字化資料，②感想シート，③nsE1 と非母語話者 3 名による会話データ[1]である．意識的配慮の分析にあたっては，「会話時にどのような意識的配慮を行ったか」に焦点を当て，佐藤（2008）の質的データ分析法

1 収集した 3 回の会話データを宇佐美（2019）『基本的な文字化の原則（BTSJ）2019 年改訂版』に従って文字化した．

を援用し，データ①，②を分析する．一方，意識的配慮はどのような言語的調整となって表れているかの分析にあたっては，nsE1 が FUI で特定してもらった「意識的配慮を行った」箇所をデータ③から抽出し，データ①，②を参照しながら，総合的に分析する．

4. 分析結果

4.1 nsE1 が初級，中級，上級学習者に対して行う意識的配慮

本項では，nsE1 が行った意識的配慮の抽出結果を示す．データ①，②を分析した結果，［相手の日本語レベルを探る］，［話すスピードを調整する］，［会話をリードする］などの 13 のコードが抽出された．さらに，内容の類似性からコード間の関係性を検討し，〈相手の知識や反応を探る〉，〈話し方を調整する〉，〈聴き方を調整する〉，〈会話進行に配慮する〉，〈話題選択に配慮する〉の 5 つのサブカテゴリへと集約し，最終的に【相手の理解を促進する配慮】，【相手が話しやすい環境を作る配慮】の 2 つのカテゴリが生成された．表 1 に意識的配慮の抽出結果，及び nsE1 の言及状況をまとめて示す．

表 1　nsE1 が行った意識的配慮

カテゴリ	サブカテゴリ	コード	対 nnsN1	対 nnsI1	対 nnsA1
相手の理解を促進する配慮	相手の知識や反応を探る	相手の日本語レベルを探る	●	●	●
		相手の持つ背景知識を探る		●	●
		相手の反応を観察する	●		
		相手の理解レベルを推測する	●	●	●
	話し方を調整する	話すスピードを調整する	●	●	
		短く話す	●		
		視覚情報を提示する	●	●	●
		使用語彙を調整する	●	●	●
	聴き方を調整する	相手の発話を遮ぎらないように間をとる	●	●	
		不自然な表現を許容する	●		
相手が話しやすい環境を作る配慮	会話進行に配慮する	会話をリードする	●	●	●
	話題選択に配慮する	相手の興味に合わせた内容を話題にする	●		
		相手の知識に合わせた内容を話題にする	●	●	●

表 1 に示したように，非母語話者の日本語レベルが上がるにつれて，言及されるコードが減少していく傾向がある．つまり，日本語レベルが高い非母語話者より，日本語レベルが低い非母語話者の方がより多くの意識的配慮に言及されている．そのうち，［相手の反応を観察する］，［短く話す］，［不自然な表現を許容する］，［相手の興味に合わせた内容を話題にする］は，nnsN1 だけに言及された意識的配慮である．このことから，nsE1 は日本語能力に制限のある非母語話者と会話する際に，相手の表情や反応をこまめに観察することを意識し，自身の発話の長さを短くするようにし，相手の発話に見られた誤用や不自然な表現に寛容に対応し，自ら発話することが少なく，自信を持って話せる話題も限られている非母語話者の気持ちを汲み取り，相手の興味関心のある話題を積極的に会話に取り入れるように意識していると言えよう．

一方，［相手の日本語レベルを探る］，［相手の理解レベルを推測する］，［視覚情報を提示する］，［使用語彙を調整する］，［会話をリードする］，［相手の知識に合わせた内容を話題にする］は，どのレベルの非母語話者に対しても言及された意識的配慮である．このことから，非母語話者の日本語の習熟度によらず，nsE1 は相手がどの程度の日本語を話せるかを探りながら会話をし，自分の発話が相手にとって理解できるかどうかを推測し，相手の理解を助けるために文字や映像などの視覚情報を提示するようにし，言い換えや説明などを頻繁に行い，会話の進行をリードするようにし，非母語話者の知識量を配慮し，会話の流れから簡単に予想できるような内容を話題にするように配慮していたと言えよう．

特に，FUI では，nsE1 がどのように［使用語彙を調整する］ように心掛けたかに関する語りが非常に多く見られた．［使用語彙を調整する］に関する語りを確認したところ，4 つの下位分類があることが観察され，その結果を表 2 にまとめる．

表 2　［使用語彙を調整する］の下位分類

コード	下位分類	対 nnsN1	対 nnsI1	対 nnsA1
使用語彙を調整する	予め簡単な語を使う	●	●	
	理解困難が予想される言葉を予め言い換える・説明する	●		●
	相手が理解できなかった語を言い換える・説明する	●	●	
	語の理解確認をする	●		●

表 2 から分かるように，nnsN1 に対して 4 つの下位分類が全て言及されている．それに対し，nnsI1 に対しては{予め簡単な語を使う}，{相手が理解できなかった語を言い換える・説明する}が言及されており，nnsA1 に対しては{理解困難が予想される言葉を予め言い換える・説明する}，{語の理解確認をする}が言及されている．このように，非母語話者の日

本語レベルによって，語彙を調整する際にとる言語的調整が異なるという傾向がうかがえた．この結果を踏まえ，次項では会話の断片を提示し，nsE1 が初級，中級，上級学習者にそれぞれどのように［使用語彙を調整］しているかを考察する．

4.2 nsE1 が初級，中級，上級学習者に対して行う言語的調整

4.2 では，nsE1 が FUI で特定した「使用語彙を調整」した箇所の会話を提示し，「使用語彙を調整する」に関する意識的配慮がそれぞれどのような言語的調整となって表れているかを分析する．

談話例 1：nsE1- nnsN1

発話番号	話者	発話内容	関連する意識的配慮
44-2	nsE1	ストレスなので、そうです、だから、あのー、ネットショッピングで、香水［↑］、あのー、いい匂いがするスプレー［指でスプレーをプッシュする動作をする］，香水とか„	理解困難が予想される言葉を予め言い換える・説明する
46	nnsN1	香水は、なんかよく分かりませんね。	
47	nsE1	えーっと、パフューム［↑］、（ううん）、perfume。	相手が理解できなかった語を言い換える・説明する
48	nnsN1	ううん［頭を左右に振る］。	
49-1	nsE1	あのー、何だろう„	
50	nnsN1	運動ですか、〈スポーツですか〉{<} **[[**。	
49-2	nsE1	**]]**〈あのね〉{>}、香水は名詞で［手で香水の容器の形，大きさを表す］、えーっと、こうシュッとやって［指でスプレーをプッシュする動作をする］、こうやって［両手首を摩擦し、鼻の前で匂いを嗅ぐ動作をする］、いい匂いする（ああー）ものです。	相手が理解できなかった語を言い換える・説明する
51	nnsN1	ああ、分かりました。	
52	nsE1	分かります［↑］、そうそう、が、後、バスオイル，（［頷く］）あのー、お風呂にいれる、入浴剤［↑］，（うん［頷きながら］）お風呂に入れて、いい匂いだなぁって言って楽しむ、（うん、そうですね）もの買ったり、してます〈笑い〉。	語の理解確認をする／理解困難が予想される言葉を予め言い換える・説明する

nsE1 は，nnsN1 が自己紹介していた段階で，*「彼女は（日本語で会話するのが）自信がなさそうなのがすぐ分かった」*ため，*その後の会話では「なるべく簡単な言葉で話してはいたつもり，名詞が多かったりとか」*と述べた．談話例 1 では，nsE1 が自粛期間中にネットショッピングで香水やバスオイルなどを購入したことについて語っている．44-2 行目で，nsE1 はまず「香水」を上昇イントネーションで発音し，その後すぐに，ジェスチャーを加えながら，「香水」を説明し始めた．しかし，46 行目で nnsN1 は不理解を示した．それに対し，nsE1 は 47 行目で「香水」を外来語の「パフューム」と英語の「perfume」で言い換えた．48 行目で nnsN1 は再度不理解を示し，49-2 行目で，nsE1 は「香水」の容器の形，つける時の動作，用途などから「香水」を説明した．説明を受けた nnsN1 は 51 行目で理解表明をした．その直後の 52 行目で，nsE1 は「香水」の理解確認をしてから，「バスオイル」を「入浴剤」に言い換え，「バスオイル」の用途，効果などを自ら説明した．このように，様々な言語的調整を行い，複数回の意味交渉を通し，nsE1 は nnsN1 に「香水」と「バスオイル」を説明した．44-2 行目と 52 行目では，nnsN1 から不理解表明や質問がないが，nsE1 は相手にとって理解しにくいかもしれないと考えられる言葉を予測し，自ら言い換えや説明を行った．また，47 行目，49-2 行目では，明確な不理解表明を受けた nsE1 は言い換えや説明を行った．さらに，52 行目で「香水」の理解確認をしてから，「バスオイル」の説明に移った．

談話例 2：nsE1- nnsI1

発話番号	話者	発話内容	関連する意識的配慮
44	nnsI1	普通の、あのー、う、う、外で売っているケーキは、ふわふわ［→］、してるん（うん）ですけど（うんうん）、私が作ったのは、ちょっと硬いです。	
45	nsE1	あっ、パサパサしてた？。	
46	nnsI1	〈笑い〉パサパサでいいんですか［目線が左上を向いている］。	
47	nsE1	あのー、なんだろう［手を相手に見せる］、水分がなくて、（あっ、そうです）、水分がなくて、なんかクッキーみたいで（うん）、なんかし、しっとりって言うんですけどあのー、チョコレートとかのう、濃厚な（ああ）感じがしっとりって言うんですけど、（おー、［点頭する］）それの逆で、水分がなくて、（〈笑い〉）なんか口の中の水分が全部持っていかれるのをパサパサと言います。	相手が理解できなかった語を言い換える・説明する

一方，nnsI1 との会話のビデオを筆者と一緒に確認した際に，二人の自己紹介が終わった後，nsE1 は *「2 番目の方もすごく日本語は上手だっただけど，話すスピードだったり，相槌の仕方だったりが 1 回目の方（nnsA1）と比べて遅かったていうのと，すごいニコニコ微笑んだから，多分理解できてない部分もあるのかなぁと思った」*ため，*「ちょっとレベルを落とした方がいいかなぁって思って」*と述べた．談話例 2 の直前では，nnsI1 が自粛中にに炊飯器でケーキを作ったことについて語っている．44 行目で，nnsI1 は外で売っているケーキの方がふわふわしているが，自分が作ったケーキの方が「ちょっと硬い」と述べた．nnsI1 の発話を聞いた nsE1 は 45 行目で「パサパサしてた？」と聞いた．46 行目で，nnsI1 は笑いながら nsE1 に「パサパサ」の意味を確認した．そこで，47 行目で nsE1 は「パサパサ」の意味を説明し始めた．nsE1 は皮膚が乾燥していることをジェスチャーで表したり，「クッキーはパサパサ，チョコレートはしっとり，濃厚」などの例を提示したりし，「パサパサ」の説明を行っていた．

談話例3：nsE1- nnsA1

発話番号	話者	発話内容	関連する意識的配慮
17	nnsA1	お一私もね、でも、い、今も全然なんか外に出られない状況ですか東京は。	
18	nsE1	あのね、東京は出られないじゃ、出てはいけないとはなんか言えないんだって法律で（はい）、だから自粛してくださいって〈笑い〉、自粛って言う、（あー）あの一あまり出ないでねって言うけど、実は出たらちょっとあの一周りの目があるかなっていう感じ〈笑い〉、だから私はなるべく出ないようにしています。	理解困難が予想される言葉を予め言い換える・説明する
19	nnsA1	ああそうですね、私も、あの一、その時も北京にいまして、で、あんまり外へ出られない、出られなかったですね。	

談話例4：nsE1- nnsA1

発話番号	話者	発話内容	関連する意識的配慮
44	nsE1	車、あの一、なんかあの一富士山って、行き方があって私は下から登るんじゃなくて五合目とかまで、（うん）車で行きたい〈笑いながら〉。	
45-1	nnsA1	五合目から,,	
46	nsE1	〈五合目って分かります〉{く}【【？。	語の理解確認をする

FUIの際に，nsE1は，会話の最初は*「ちょっと探り探り，どの程度の日本語話せるかなぁ」*と考えていたが，会話しているうちに，nnsA1が*「日本語は割とできるかなぁと思ったから、普通に話してました」*と述べた．談話例3では，二人が東京と北京のコロナ状況について会話している．17行目で，nnsA1がnsE1に東京の状況を聞き，18行目で，nsE1は「自粛」の意味を自ら説明し始めた．しかし，nsE1は「自粛」という語の辞書上の意味を説明するのではなく，コロナ禍という社会背景を加えた上で，「自粛」の意味を説明していた．FUIの際に，nsE1は*「このようなことは日本に住んでいない外国人にとっては難しい」*と思ったため，説明したと述べた．一方，談話例4は，二人が旅行の目的地を富士山にすることを決定し，登山ルートについて話している断片である．44行目で，nsE1は五合目から登った方がいいことを提案し，46行目で*「五合目って分かります?」*という理解確認を行った．なぜ理解確認を行ったかという筆者の質問に対して，「五合目」という登山の行程単位は*「中国にはないだろうなぁと思った」*と述べた．このように，nnsA1と会話する際に，nnsN1，nnsI1と会話した際に多く行われた語自体の説明が少なく，日本に住んでいない外国人にとって理解しにくいかもしれないと考えられる社会状況に関する語や，外国人にとって馴染みにくく，日本特有の登山の行程単位について説明や理解確認を行っていたと言えよう．

5. まとめと今後の課題

以上の分析から，非母語話者の日本語レベルによらず，nsE1はどのレベルの学習者に対しても，［相手の日本語レベルを探る］，［相手の理解レベルを推測する］，［視覚情報を提示する］，［使用語彙を調整する］，［会話をリードする］，［相手の知識に合わせた内容を話題にする］を意識的に配慮していたことが明らかになった．また，会話相手が初級学習者の場合，nsE1は特に［相手の反応を観察する］，［短く話す］，［不自然な表現を許容する］，［相手の興味に合わせた内容を話題にする］を意識的に配慮していたことが分かった．さらに，非母語話者の日本語レベルによって，語彙を調整する際にとる言語的調整が異なるという傾向がうかがえた．会話相手が初級，中級学習者の場合，nsE1は様々な意識的配慮を行い，語の説明や言い換え，理解確認を多く行っていた．一方，上級学習者の場合，nsE1は語自体の意味説明ではなく，社会背景を踏まえた上で，外国人にとって馴染みにくい日本語特有の表現について説明や理解確認を行っていたことが分かった．今回は紙幅の関係で，［使用語彙を調整する］配慮がどのような言語的調整となって表れているかだけを分析したが，今後は抽出されたほかの意識的配慮の分析も行いたい．さらに，接触経験が少ない母語話者，母語話者日本語教師と比較し，それぞれのグループが行う意識的配慮，言語的調整の特徴も明らかにする必要がある．いずれも今後の課題としたい．

参考文献

宇佐美まゆみ（2019）．改訂版：基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）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　平成15-18年度科学研究費補助金基盤研究B（2）（研究代表者宇佐美まゆみ）研究成果報告書

佐藤郁哉（2008）．質的データ分析法ー原理・方法・実践ー　新曜社

筒井千絵(2008)．フォリナー・トークの実際-非母語話者との接触度による言語調整ストラテジーの相違　一橋大学留学生センター紀要，11，79-95.

西原玲子（1999）．日本語非母語話者とのコミュニケーションー日本語教師の話はなぜ通じるかー　日本語学，18，62-69.

一二三朋子（1995）．母国語話者と非母語話話者との会話における母国語話者の意識的配慮の検討　教育心理学研究，43，40-49.

栁田直美（2015）．接触場面における母語話者のコミュニケーション方略ー情報やりとり方略の学習に着目してー　ココ出版

看護師を目指す留学生が直面する困難とは
ーライティング教材開発のためのインタビュー調査からー

山元一晃(金城学院大学)　加藤林太郎(国際医療福祉大学)　浅川翔子（慶應義塾大学)

1. はじめに

日本国内で留学生が看護師を目指す過程において、どのような困難に直面するかは明らかになっていない。留学生を支援する立場である看護教員に対して行ったインタビューに基づくものは存在するが（加藤・浅川・山元 2021)、留学生自身の視点で捉えたものはみられない。そこで、本研究では、留学生が直面する困難について、留学生自身の視点で語ってもらうことで、ニーズを探り、ライティング教材開発や支援に活かそうと考えた。

2. 方法

国内の大学で看護師を目指している留学生５名に対して、１名ずつ半構造化インタビューを行った。インタビューは2021年８月から９月にかけてビデオ会議システムを使用し遠隔でおこなった。インタビューは録画し、文字化資料を作成した。

インタビューの協力者は、インタビュー実施時点（2021年８月～9月）で４年生２名、３年生３名であった。また、４年生のうち１名はベトナム語母語話者(B)、その他の４年生１名(A)と３年生３名(C,D,E)は、中国語母語話者であった。看護教員の考える留学生が直面する困難点と対照できるように、加藤・浅川・山元（2021）における質問と、できる限り同様の以下の質問を行った。

1. 「日本で看護師を目指す留学生はどのような場面で書く必要があるか」
2. 「授業・演習・実習において書くもの(書いたもの)について、何が難しいと感じるか」
3. 「授業・演習・実習において、困ったことと、それに対して受けた支援や行っている工夫は何か」
4. 「看護師を目指す留学生として活用できるとすれば、どのような教材が欲しいか」
5. 「日本語教師に期待することは何か」

文字化資料は、加藤・浅川・山元（2021）と同様にSteps for Coding and Theorization (SCAT)(大谷 2011)[1] の手法を用いて分析した。留学生が直面する困難を明らかにすることを目的とするため、1～3の質問への回答を中心に分析した。

3. 結果と考察

本節では、質問ごとに分けて分析結果と考察を示す。「<3>左を説明するようなテクスト外の概念」として、発表者３名で合議した主要な記述を示し、必要に応じて、インタビューの語りを引用[2]しながら考察する。

3.1 日本で看護師を目指す留学生はどのような場面で書く必要があるか。

3.1.1「看護学部の学習課程」「座学から実習へ」「課題内容の変化」

まず指摘されたのは、学修課程の段階（座学中心から実習中心へ）による課題の種類の違いであった。４年生からは、「大学１年生と２年生のときは、リポートの課題が多くて、３年生と４年生のときは、もうやっぱり授業が少なくて、リポートとか課題より実習記録が多い」(A)と、高学年次になるほど課題が変化していくことが指摘された。また、授業においては、実習に向けてのアセスメントやメモの記入が多いことも指摘された。レポートの課題としては、「看護学概論という授業なら看護観だったり、ナイチンゲールが書いてる、『看護覚え書』だっけ、名前が。それを読

[1] SCATの分析手法は以下の通りである。テクストをセグメント化し、テキストにおいて重要な部分を「<1>データの中の着目すべき語句」に記入する。次に、<1>に書き出した部分の意味を表す別の語を「<2>テクスト中の語句の言いかえ」に記入する。そして、データの文脈で説明できるような語を「<3>左を説明するようなテクスト外の概念」に記入する。さらに、「<4>テーマ・構成概念」には、分析者が新たな構成概念を考え付す。また、「<5>疑問・課題」には、分析過程で得た疑問や追求すべき課題を記入する。<4>のコードからストーリーラインを記述する。ストーリーラインとは、「<4>のコードを、意味のつながりをもたせて、一筆書きのように一筋につないだもの（大谷 2011)」である。具体的な例は、大谷（2011）を参照されたい。

[2] インタビューは、原則として、誤用も含めそのまま引用しているが、分かりやすさを考慮し、フィラーや繰り返しなどは省略している。また、誤用は適宜修正している。聞き取れない箇所は「●」で表記している。

んで、感想文的なものを書かされたこともあった」(D)というように、学んだことを書くものだけでなく、看護観や課題図書の感想文などもあるとのことだった。

3.1.2「授業ごとの書くべき内容の違い」「実習ごとでの書くべき内容の違い」

「リポートは、もう先生には、そのテーマをちゃんと付けて、その内容について書いてくださいとか」(A)などのように、担当教員が、授業ごとにテーマを決めていることが語られた。また、実習においては、「13 領域とか、実習によってアセスメントの書き方が違う」(A)のように、看護分野ごとに行われる実習によって記入する内容が異なることが述べられた。

3.1.3「進行に応じた書く課題がある」「書く課題は複数の種類に分けられる」「実習で記録する事柄やフォーマットはその目的によって細分化されている」

実習において進行に応じて書く課題があるという。それは「実習のときは、1 日終わったら、夜書いて、書くものと、あとは、看護計画。看護計画は、例えば1 日目に書いて、3 日目に実施して、その実施した後のものを記録する」(C)という語りから分かる。

また、複数の種類に分けられることが語られた。「そうですね。実習でも記憶の中にアセスメントがすごい出てくるっていう。あと、何だろう、行動計画みたいな実習の中で」(D)のような語りにおいては、「アセスメント」や「行動計画」への言及があった。「今実習中で結構何か電子カルテが使ってて、でもこっちのほうは自分で記入することは多分、看護計画などとか、情報分析とか、関連図などのこと」(E)というように、目的に応じた様々な課題があることも語られていた。

3.1.4「一定の順序や形式に沿って書くことが必要」

看護記録の中でも、患者の情報を収集し整理する際には、ゴードンの 11 の機能健康パターン[3]やNANDA-I 看護診断分類法 II の 13 領域[4]などを用いて一定の順序や形式で書くことが求められる。「基本 11 領域で、栄養だったり排せつだったり、睡眠と自己概念的なやつを全部整理しなくっちゃいけない」(D)といった語りに、そのことが伺える。また、「実習で自分が見学したこと、実施したことを書いて、あと、実施したことの根拠とかのことは書く」(B)と述べられるように、実習の経過に従って、順序立てて記入していくことが求められることが語られた。

また、「アセスメント終わったら、そのアセスメントを通して、現在患者さんは●を持っているかを、書くページですね。その次は、現在患者さん持っている問題に対して、どんな対策とかを考えてるとか。その看護計画みたいな感じで、今後はどのような看護とかケアを行うとか、それを詳しく書く」(A)という語りにあるように、思考過程に応じて、記入していく必要もあるようである。

3.1.5「授業においても、現場での実践を想定し、それを書くことが求められる」

実習だけでなく、大学での授業においても、実践を想定し、書くことが求められるという。それは「ペーパーペイシェント、事例をもらって、で、その事例から、この患者さんの病気をアセスメントしていく」(D)という語りから分かるように、特定の事例におけるペーパーペイシェントを対象にアセスメントをし、記述していく必要がある。ただし、「今病院に行けない状況で、病院は、実施者によって、実施することができないので、実施する内容は、予想みたいなものを書いています」(E)という語りもあり、新型コロナウイルスの影響による一時的な措置である可能性もある。

3.1.6 その他

その他、特筆すべきこととして、教員によって指示されるレポートの分量が、学生によって異なることがあげられる。「最低 2000 文字ぐらい」(E)「だいたい 3000 字くらい」(B)「800 字くらいで短い」(C)「大体 2,500 字ぐらい」(D)と、留学生によって幅がある。これは、留学生が想定する典型的な授業が異なるためだと考えられるが、検証の余地がある。

3.2 授業・演習・実習において書くもの(書いたもの)について、何が難しいと感じるか。

3.2.1 「形式的難しさ」

「どういう看護をしてるかではなくて、言葉の表現ですね。文法の表現ですね」(A)、「リポートの書き方とか分かんない。自分、いつも適当に書いちゃって、ほんとにいいのか、文法的に、正しいのか分かんない」(B)などのように書くべき内容よりも形式的な難しさや文法的な正しさが分からないことに焦点を当てた語りが目立った。また、「日本人よりちゃんとしたリポートの書き方とかの勉強がないため」(B)と語られており、書き方の指導がないことで、難しさを感じているようだった。他の留学生からは、日本語学校に在籍していた２年間において、「なかなか勉強してなかった」(A)から「大学で使おうとしたら、もう全然足りない」(A)という語りがあった。

---

[3] 「看護アセスメントを導くための、そして看護診断名をグループ化するための分類区分として提供するために、マジョリー・ゴードン (Marjory Gordon) によって 1975 年ごろに作成 (任 2015) 」された機能健康パターンのこと。

[4] 「看護診断」とは、米国において、看護を必要とする状態に「共通する名称」をつけるために、看護師たちによる検討会の中で検討された「共通する名称」のことであり、追加や修正の過程で開発されたものが「分類法Ⅱ」である(林 2015)。分類法の体系に沿って診断名が配置されており、患者情報もこの枠組みに沿って収集・整理する。

3.2.2 「内容的難しさ」

「何書けばいいか分からないみたいな感じは、めっちゃあるかもしれないですね」(A)という語りにみられるように、書くべき内容が分からないことによる難しさを感じているようであった。具体的には、「今まで学んできたものが全然違うんで、病気だったらまだいいんですけど、血液データの基準値とか。低かったらどういう病気とか、高かったらどういう病気になる可能性があるとか、よく、言われるのが、患者さんの退院後を見据えて、計画立てていくんですけど。だから今持ってる病気だけじゃなくて、何かデータだったり、あの、患者さんの、何か今の状態だったり、それによって、今後に、起こり得ることも、そこも予想してその計画、アセスメントしていかなきゃいけないので、そこは難しいかもしれないですね」(A)という語りに見られるように、データからどのような病気の可能性があるかを判断したり、現状を踏まえて今後のことを計画したりしなければいけないということが難しいと語られていた。

3.2.3 「語彙的難しさ」

語彙的な難しさとしては、「先生話したポイントとかはすぐメモしなければならないけど、そのとき、先生が話した言葉が、漢字とかは分かんなくて、そのままの平仮名書くか、あと、もし意味が分かれば、自分の母国語でメモをするかのとこですね」(B)という語りに見られるように、漢字の問題が指摘されたが、ひらがなで書いたり、母語でメモをしたりすることで、問題を回避しようとしていた。また、「実習のときは、その場に書かなきゃいけないことがいっぱいあるけど、そのとき、すぐ言葉出てこないとか、あと漢字も分かんないとかもある」(B)といった語りに見られるように、実習の時に、語彙や漢字の問題に直面していることも伺えた。

また「『手術』を『オペ』と言う」(C)ような略語や「カタカナの言葉」(C)や「外来語」(E)の難しさについても語られていた。その他、「意味が近い言葉なのに、カタカナが全然違う」(C)という語りから分かるように、カタカナの類義語の難しさもあるとのことであった。

3.2.4 「情報収集の難しさ」

1名のみだが、情報収集の難しさが指摘されていた。文献を読んで、「感想文的な」(D)レポートが課されるという文脈において、「長い文章読むのが苦手かもしれない」(D)と語られた。「どこが重要なのかあんまり、いまいちはっきり分かんない」(D)という語りから分かるように、文章を読んで、重要な箇所を抽出した上で、レポートに繋げていくのが難しいようであった。文献の「文章をそのまま書く」(D)こともあるとのことであった。

3.2.5 その他

語彙について言及している文脈において、専門用語を使わないと看護師らしくなくなってしまうという語りがあった。

3.3 授業・演習・実習において、困ったことと、それに対して受けた支援や行っている工夫は何か。

3.3.1 「看護教員」「日本語教員」

支援を受けたり、支援を求めたりする対象として、看護の専門教員と、日本語教育に携わる教員とが挙げられた。看護教員からは、「毎週1回、自分が●作文みたいな感じを書いてて、先生に渡してちゃんと修正してくれる」(A)と語られたように、ある特定の教員が作文の書き方指導をしてくれたことが伺える。また、他の留学生は、「理解できないことが多いので、その先生に聞いて、自分で作ったものを留学生何人、そのときは結構10人ぐらいいるから、その留学生グループでみんなでその先生と一緒に復習しました」(E)と語っており、留学生を集めて分からないところを復習するようなサポートを行っていたことが分かる。しかし、「実際はほぼその先生だけ」(E)であり、この教員が他のキャンパスに異動してからは、「他の先生からの支援とか、ちょっとなかったかな」(A)とのことで、属人的な支援に終始していたようである。

一方で、体系的な支援の取り組みが行われようとしていたことも伺える。「看護学科の中に、留学生サポートのグループがあって」(B)「困ったこととか話してて、で、そこで先生と相談したりして、解決方法とか一緒に、考えていった」(B)と語られていた。また、授業によっては担当教員が配布物にフリガナを振ったりもしてくれたようである。

日本語教員からは、レポートを教員に事前に送っておき、「対面という形でどんな問題があるとか、ちゃんと分析してくれます」(A)というように、添削などの支援が行われていたようである。また授業において、「SOAPの授業をやって、最後のときはめっちゃ楽になった」(E)と語られていたように、看護の専門教育に即した内容を日本語の授業で学習したことで、専門の授業においても楽だと感じられたようである。

3.3.2 「友人」「留学生」「日本人学生」

友人や留学生同士で、助け合う様子が語られていた。物の名前が分からないときに、友人が説明してくれたり、携帯電話で画像を検索して見せてくれたりしたとの語りがあった。また、自分で調べて分からないときは、友人に「『これ、教えてくれますか』とか聞いたりします」(B)とも語られていた。「授業終わった後すぐ中国の友達に聞いて、もし中国の友達も分からなかったら、日本人の友達に聞きます」(E)というように、まずは、母語が通じる留学生に聞くということもあるようだった。日本人学生については、「留学生1人に対して3人の日本人のサポートの体制を、先生から、お願いしてくれて、3人の

日本人からいろいろな、全体の場面でサポートしてくれて」(B)いたようである。学校の勉強以外の生活面においてもサポートがあったようである。授業について行けなかったときには「書いたやつを見せてもらう」(D)こともあったと語る留学生もいた。

3.3.3 「自習」「自分で調べる」

自分で調べたり、自習することにより、困難を克服しようとする様子も見られた。その方法は様々で、「インターネット」で調べたり、「ノートに書いたり、あと、紙に書いたりして、家の壁とか貼ったり」(B)、「アルバイトしながら、その、実際現場で、言葉とか勉強したり」(B)といった工夫をしていた。また、将来に向けて自習する様子もみられた。国家試験に向けた参考書を購入して勉強したり、将来、中国人の患者の対応をすることを考え、「カタカナの医療用語とかも、あの、中国語で覚えたいっていうか、特に薬の名前とか」(D)という語りにみられるように、中国語での用語も覚えておこうとしている留学生もいた。

3.3.4 その他

上記のような支援について語る中で、支援が十分に行われないことに言及している語りもあった。たとえば、「その先生に聞いて。でも、その先生から、何かアドバイスでもいいし、何かコメントでもいいし、何ももらえなかったんです」とあるように、看護教員に支援を求めても、その支援が得られないということもあるようだった。

4. まとめと今後の課題

本発表では、インタビューを通じて、特にライティングにおいて、看護の留学生が直面している困難を明らかにすることを試みた。留学生が看護教育において書く必要のある場面は、１、２年生時の一般的なリポートから、3、４年次の実習に関連する記録へと変化していくことが語られていた。また、その課題は授業ごと、また、実習ごとに書くべき内容が異なっており、実習において課される記録には、複数の形式があるとのことだった。実習によって、記入項目が異なるようであり、それぞれに対応して書いていく必要があることが語られていた。また、授業においても現場を想定して書かなければいけないこともあるとのことだった。

留学生が直面している困難には、大きく、形式的なもの、内容的なもの、語彙的なものがあり、形式的なものについては、これまで学ぶ機会がなかったことが理由として挙げられていた。内容的なものは、看護教育に直接関わるようなことであった。語彙については、外来語や、類義語の難しさ、ベトナム語母語話者からは漢字の難しさが指摘されていた。受けた支援や工夫としては、作文の添削を受けたり、留学生を集めて分からないところ聞いたりする機会が看護教員から設けられたが、属人的なものであり、その教員の異動に伴いなくなってしまったようであった。一方で、留学生に日本人学生のサポーターを付けることが行われ、学習面や生活面においての支援を得られていたようであった。また、同じ母語の留学生に聞いたり、日本人の友人に聞いたりするというようなことや、インターネットなどを使って調べたりなど、各自が工夫して、困難を克服しようとする様子がみられた。留学生によっては、将来を見据え、国家試験に向けた勉強をしたり、母語の患者に対応する可能性を考え、母語でも用語を覚えようとする姿勢が見られた。

今後は、SCAT の手順に従い、ストーリーラインを作成し、留学生抱える困難や、必要な支援を整理していきたい。そして、支援体制の構築のために活かしていきたいと考えている。また、留学生が在籍する看護師学校養成所等において、本稿のインタビューを踏まえたアンケートを実施し、他の大学との異同についても調べたい。

付記　国際医療福祉大学倫理審査委員会および金城学院大学倫理審査委員会の承認のもと、匿名性に配慮して実施している。

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

大谷尚 (2011). SCAT:Steps for Coding and Theorization: 明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法. 感性工学: 日本感性工学会論文誌, 10(3), 155-160.

加藤林太郎・浅川翔子・山元一晃 (2021). 看護教員へのインタビューからみる看護留学生の学びにおける困難とは: 看護留学生向けライティング教材開発を念頭に. 日本国際看護学会誌, 4(2), 23-34.

任和子 (2015). ゴードンの 11 の機能的健康パターンによる看護過程の展開 任和子(編著)実習記録の書き方が分かる看護過程展開ガイド 照林社 pp.102-105.

林みよ子 (2015). NANDA-I 看護診断分類法 II の 13 領域と看護過程の展開 任和子(編著)実習記録の書き方が分かる看護過程展開ガイド 照林社 pp.198-199.

縦断的会話データにみる日本語学習者の語用論的能力

－不同意表明を対象とした予備的分析－

堀田智子(東北大学)

1. はじめに

第二言語（以下，L2）学習者の語用論的能力に関わる領域は，中間言語語用論[1]と呼ばれ，依頼や断りなどの発話行為を中心にその言語的特徴を記述し，学習者母語の影響を探る研究が数多く行われてきた．近年は，主にL2英語学習者を対象とした縦断的調査の結果から，留学期間中の中間言語の変化を記述する研究も盛んになっている．Taguchi & Roever（2017）によると，語用論的能力は，対象となる言語現象によってその習得過程が異なり，L2習熟度や社会的接触の密度（intensity of interaction），情意面など，様々な要因が複雑に関わるという．

不同意表明は，聞き手にとって好ましくない応答，つまり「非選好的応答」の1つであり，ためらいがちで念入りな発話とされる(Levinson, 1983)．対人関係に配慮した適切な不同意表明は，目標言語母語話者にとってはもちろん，L2学習者にとってはさらに難しい．会話の組み立て方が文化規範や目的によって異なるだけでなく，様々な言語的ストラテジーが使用されるためである（FitzGerald, 2003)．

L2日本語学習者を対象とする研究には，日中接触場面での不同意談話を考察した袁（2021)や，習熟度との関連を検討したピナンソッティクン（2014），学習者母語の影響を示唆した堀田（2017)などがあるものの，その数は限定的であり，中間言語の一時点の記述にとどまる．そこで本研究では，縦断的調査を実施し，不同意表明にみられる言語的特徴の変化を探るとともに，習得に関わる要因として学習者をとりまく言語環境を検討した．本研究を通じて，語用論的発達過程の一端を明らかにしたい．

2. 研究方法

2-1. 調査の概要と調査協力者

調査は,2019年10月と2020年2月の2回（Time 1/2),対面で実施した.毎回,筑波日本語テスト集TTBJ（Tsukuba Test-Battery of Japanese）の一部であるSPOT90 Ver.90により日本語習熟度を確認した後，会話調査と自己報告調査（次節にて詳述）を行った.

調査協力者は，国内の大学に在籍する日本語学習者（NNS）4名と日本語母語話者（NS）4名である．NNSの母語は混合（中国語2名，イタリア語とドイツ語が各1名）である．全員が，1年間の短期交換プログラム留学生であり，調査開始時点での滞在期間は約1か月だった．NNSの平均年齢は22.5歳で，日本語を使用して就労した経験をもつ者はいない．日本語習熟度は，SPOT（90点満点）の平均点が，Time 1で65.0点（*SD*=9.03），Time 2で69.8点（*SD*=4.81）だったことから，中級レベル[2]と判断した.

2-2. 調査方法

会話調査には，初対面のNNS1名とNS1名による合意形成型ディスカッションを採用した.ディスカッションに先立ち配布したタスクシート[3]には，砂漠に不時着した飛行機から取り出すべき5個のアイテムが書かれており，参加者はそれらの優先順位を話し合いながら結論を出すという流れである.会話時間は10分を目安としたが，結論がでたときに自由に終了するように指示した．会話中に適切な単語（例：コンパス）が分からない場合には，辞書を使用するように教示した.

---

[1] 近年，特にL2英語を対象とする研究において「第二言語語用論（second language pragmatics; L2 pragmatics）」を同義語として使用することもある．本研究では日本語教育関連分野において多用される「中間言語語用論」を用いる.

[2] 李ほか（2015）によると，56～80点が中級レベルであり，日本語能力試験のN2, N3レベルに相当する.

[3] タスクシートは，「砂漠で遭難した時」（柳原，2003）を参考に発表者が作成したものである.

自己報告調査は，言語環境を問うアンケートと半構造型インタビューから成る．前者では，Bardovi-Harlig & Bastos（2011）を参考に，1 週間あたりの日本語でのインプット及びインタラクションの時間数，母語以外に日常的に使う言語，日本人の親しい友人の有無，住環境について質問した．後者では，日本語使用場面の具体的内容や会話調査の感想，留意点，学習者母語話者と日本人の意見/反対意見表明についての類似点/相違点，知識などについて尋ねた．

2-3. 分析方法

収録した会話は，宇佐美（2011）を参考に文字化作業を行い，分析データとした．全データのうち，対象とするのは，接触場面 8 会話（4 会話 ＊2 回）での NNS の発話である．分析にあたっては，一連の会話から，Pomerantz（1984）にならい，話者の主観的評価（assessment/evaluative statement）に対する不同意の発話（群）を抽出後，椙本（2004）を参考に，不同意という発話意図の目的達成と対人関係配慮のストラテジーのラベリングを行った．

自己報告調査のうち，アンケートは，（直近 2 週間の）1 週間あたりの時間を数値化し，平均値を算出した．その他は，参考資料とした．インタビューの回答は，質的に分析した．最後に，会話データの分析結果と自己報告調査の回答を総合的に考察し，不同意表明の変化と言語接触との関わりを検討した．

3. 結果と考察

3-1. NNS の不同意表明

以下では，適宜，会話例を示しながら，分析の結果と考察を述べる．発話内容のうち，＿＿＿は不同意の効果的な伝達を目的とするストラテジーを，網掛けは対人配慮を示すストラテジーを，それぞれ示す．

NNS 4 名の不同意には，Time1，Time2 ともに，不同意をより効果的に伝えるストラテジー，特に反対の意思を予告する談話標識（例：「でも」など）やその理由が複数使用されていた．断定的な反対意見（例：「それはだめだ」）は，観察されなかった．また，発話冒頭での言い淀み表現（例：「うんー」）やヘッジ表現（例：「たぶん」「と思う」）によって，対人配慮も示されていた．

Time1 と Time2 間における変化の程度は個々の学習者によって異なるが，特徴的だったのは，不同意に先立つ肯定的な態度（例：「そうですね，うん．」など）の提示や，事実や聞き手の発話意図の確認を目的とする質問などの対人配慮表現，ターン交替の増加である．

(1)と(2)は，中国語を母語とする NNS2 の断片である．(1)では，コンパスの重要性について話し合っている．NS2（01 行目）は，「歩かない方がいい」と述べ，コンパスは不要だと暗示している．それに対して NNS2（02 行目）は，「うんー」と言い淀み，後続する不同意を遅延させている．その後，「でも」と否定的なディスコースマーカーを挿入したうえで，複数の理由を階層的に述べている．まず，「砂漠の夜は寒い」に「でしょ？」を後接させることにより NS2 の既有知識を想起した（ヘッジ表現付き理由①）後，「一番重要なものは方向」（ヘッジ表現付き理由②）に「かな」を伴うことで押しつけを緩和させ，「方向が分かれば村や都市などに到着する」（ヘッジ表現付き理由③），つまり脱出できる可能性が高まると述べている．

(1) NNS2 の断片（Time1）【コンパスの重要性】

番号	話者	発話内容	ストラテジー
01	NS2	（略）コンパスは，なんだろう，こう，場所を知れるけど（うん），その前に，こう，助けに来てくれるんじゃないかなって思って，自分たちで歩かないほうがいいのかなって思いました．	
02	NNS2	うんー， でも，あの，さ，砂漠?，砂漠の夜は，なんか，寒いでしょう？（あー）， だから，うんー，一番重要なものは，とりあえず，方向？（うんー） かな， うんー，なんていうかな，うんー，なんか， 自分の，あの，方位？がし，知ったら，たぶん，正しい方向に向いて， そして，たぶん，あの，村とか（あー），あの，都市とか到着できるかもしれません．	言い淀み ヘッジ表現付き理由① ヘッジ表現付き理由② ヘッジ表現付き理由③
03	NS2	うんー，そうですよね…，（略）．	

(2) では，パラシュートとピストルの優先順位について話し合っている．NS2 (01 行目) は，ピストルは最も役に立たない5番だと述べている．それに対しNNS2は，「うんうんうん」と肯定的な評価を示しているが，直後に「でも」を挿入し，ピストルの用途が複数あると，同意できない理由を説明している (02行目)．(2)には，(1) のようなヘッジ表現が用いられていないが，相手の意見を一旦容認することで，後続する不同意が緩和され，聞き手への配慮が示されている．

(2) NNS2の断片 (Time2)【パラシュートとピストルの優先順位】

番号	話者	発話内容	ストラテジー
01	NS2	なるほど，で，パラシュート…，なんかピストルがあるからなんかピストルが，例えばこれが，私も1番だったら，5番にできるけど.	
02	NNS2	うんうんうん, でもピストルは，あの，いろいろな，なんか，使い方ができるし, なんか自殺だけではなくて，あの，自分を守るために使えますよね, あと【[.	肯定的評価 理由① 理由②
03	NS2	]】ま，そうですね.	

このように，Time1 から Time 2 にかけて，不同意の前置き表現として，聞き手への配慮を示す発話が挿入され，やや複雑なターン構成へと変化した．本結果は，Bardovi-Harlig & Salsbury (2004) およびTaguchi (2012) がL2英語学習者を対象とした調査結果を支持するものである．

3-2. 言語接触とメタ語用論的知識の変化

自己報告調査の結果， 1 週間あたりの日本語使用時間は，10.0 pt. から 5.7pt. に減少することが明らかになった．全NNSともに，動画視聴を除く全ての項目で減少した．その理由として，留学開始に伴う事務的手続きが減ったこと，NNS 自身の学修時間の増加や常時忙しい様子の日本人学生への気遣いもあり，余暇時間を共に過ごすことが難しかったことを挙げていた．一方で，NNS は全員，日本語での専門科目や国際共修科目を通じて，限られた時間内で，日本語母語話者および日本語超級学習者と様々な活動を行っていることが分かった．

ディスカッション時に気をつけたことは，Time1 ではNNS 自身の正しい文法や適切な単語 (例：コンパス) を用い，正確に自身の意見を伝えることへの回答が多かった．しかしTime2 では，それらに加え，失礼のない話し方や相手 (聞き手であるNS) の反応についての言及が多かった．否定表現の回避やヘッジ表現の使用 (例：「ちょっと」「～と思う」) などメタ語用論的知識について具体的に述べるNNS もいた．

なかでも上記の会話例 (1)および(2)で挙げたNNS2は，来日前から日本人学生との交流，日本語での動画視聴やSNS を通じて，若者言葉や会話の仕方 (原文ママ) に関心をもっていたという．日本語教室外での日本語の使用時間は，他の3名と同様に減少したが，平日は専門科目の学修に取り組み，休日は国際学生寮の日本語母語話者や日本語超級学習者と動画を視聴したりしながら楽しんだという．日本人の意見表明についてTime1 では「(賛成とも反対とも) はっきり言わなくて，色々な論点を述べる.」とのことだったが，Time2 では「否定の言葉は使わない.」「日本人は，反対意見を表明する際には「うーん，そうねー．でも私は○○と思う」のような感じで話します.」と，より具体的に述べていた．これらのことから，NNS2は，日本語との接触時間は減少したものの，より密度の高い社会的接触を通じて，メタ語用論的知識を習得し，言語化するに至ったと考えられる．

4. おわりに

本研究では，縦断的会話データに基づき不同意表明の習得過程を分析し，言語接触との関わりを検討した．その結果，滞日期間が長期化するにつれて，個人差はあるものの，相対的に，対人配慮を示すストラテジーの使用が増え，それらを連鎖させることによって複雑な不同意表明になることが明らかになった．また，L2 でのインプットやインタラクションの時間よりも，むしろ，高密度な社会的接触が，メタ語用論的知識の向上を促進することが示唆された．

上述の結果は，不同意表明の習得において「言語の社会化(language socialization)」(Schieffelin & Ochs, 1986) が進む過程を示唆するものと言えよう．新参者 (novice)である日本語学習者が，熟練者 (expert)とのやりとりを

通じて，目標言語話者の意見表明を観察し，社会化が進んだものと思われる．言語社会化理論は，従来のL2日本語の第二言語習得研究において，スタイルシフト（Cook, 2008; 奥西, 2017）や終助詞（Yoshimi, 1999）を対象とする議論が中心だった．本研究は，不同意表明の習得を説明する枠組みとして有効なアプローチであることを示唆しているといえよう．

今回の調査は，ディスカッション中の不同意に焦点をあて，分析を行った．今後は，雑談など異なる会話タイプの不同意についても併せて分析，考察し，中間言語の変容を明らかにしたい．また，学習者の言語環境や心的態度の変容について丁寧な調査を行い，習得の個人差について検討する予定である．

謝辞　本研究はJSPS科研費 18K12418および21K13032の助成を受けて行った研究成果の一部です．新型コロナ感染症拡大の中，調査に協力して下さった皆様に，心より感謝申し上げます．

参考文献

Bardovi-Harlig, K., & Salsbury, T. (2004). The organization of turns in the disagreements of L2 learners: A longitudinal perspective. In D. Boxer and A. D. Cohen (Eds.), *Studying speaking to inform second language learning*, pp. 199-227. Clevedon: Multilingual Matters.

Bardovi-Harlig, K. & Bastos M. T. (2011). Proficiency, length of stay, and intensity of interaction and the acquisition of conventional expressions in L2 pragmatics. *Intercultural Pragmatics, 8,* 347-384.

Cook, H. M. (2008). *Socializing identities through speech style: Learners of Japanese as a foreign language*, Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.

FitzGerald, H. (2003). *How different are we? Spoken discourse in intercultural communication*. Multilingual Matters.（村田泰美監訳　(2010).文化と会話スタイル ー多文化社会 ・オ ーストラリアに見る異文化間コミュケーションー ひつじ書房）

ピナンソッティクン ポラニー (2014).　日本語熟達度と語用論的能力に関する一考察 ータイ語を母語とする日本語学習者の不同意表明からー　小出記念日本語教育研究会, 22, 5ー16.

Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.

椙本総子(2004). 提案に対する反対の伝え方ー親しい友人同士の会話データをもとにしてー　日本語学, 23(10), 22-33.

Taguchi, N. & Roever, C. (2017). *Second language pragmatics*. Oxford/New York: Oxford University Press.

宇佐美まゆみ (2011). 改訂版：基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）2011年度版 〈http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj2011.pdf〉(2022年1月11日)

堀田智子 (2017).　中国人日本語学習者の「不同意」行為 ーストラテジー使用における語用論的転移の可能性 - 国際文化研究, 23, 95-106.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: University Press.

李在鎬・小林典子・今井新悟・酒井たか子・迫田久美子 (2015). テスト分析に基づく「SPOT」と「J-CAT」の比較 第二言語としての日本語の習得, 18, 53-69.

奥西麻衣子 (2019).　同級生の日本語母語話者との会話に見られる留学生の普通体使用　ー言語社会化の観点からー　日本語教育, 172(0), 134-148.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: studies in conversation analysis,* pp. 57-101. Cambridge: Cambridge University Press.

柳原光 (2003). Creative O.D. ： 人間のための組織開発シリーズ　行動科学実践研究会（プレスタイム）

袁姝 (2021).「不同意表明」が見られる談話に関する一考察　ー日中接触場面での課題解決型議論を基にー　言語・地域文化研究, 27, 207-228.

Yoshimi, D. (1999). L1 language socialization as a variable in the use of *ne* by L2 learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 31, 1513-1525.

好ましくない事態の描写ストラテジーとメディア特性

－日本語・インドネシア語による低評価の口コミ投稿を対象に－

ルスタンディ アンディニ (金沢大学大学院生)

1. はじめに

不満表明の対照研究では，不満表明のストラテジーは母語によって異なると報告されている．日本語話者は暗示的に不満を表明する傾向が高いのに対し，英語母語話者やタイ語話者は明示的に不満を表明する傾向がある（藤森，1997；ウォンサミン，2016）．さらに，不満表明における情報提供型において日本語話者は社会的規範のずれを指摘する傾向があると報告されている（ウォンサミン，2016）.しかし，これまでの研究は対話場面を想定した談話完成テストやロールプレイによって対照研究が行われており，非対話場面でも同様の結果となるかについては検証されていない．特に口コミのような非対話場面では明示的な不満と暗示的な不満が同時に現れることが報告されている（Vásquez, 2010）．Vásquez（2010）は英語の口コミのみを対象に分析しており，他言語で同様の結果となるかは検証されていない．また，日本語母語話者とインドネシア語母語話者を対象とする口コミの不満表明の対照研究はルスタンディ（2021）しかない． ルスタンディ（2021）は言語形式に着目した対照研究であり談話ストラテジーの対照研究は行われていない.

そこで，本研究は日本語とインドネシア語の口コミデータをもとにし，ウォンサミン（2016）の 3 つの情報提供型の分類に従い，好ましくない事態の描写ストラテジーの分析を行い先行研究の結果と照合した．その結果，[1] 3 つの好ましくない事態の描写ストラテジーには言語形式や機能に傾向がみられること，[2] 好ましくない事態の描写ストラテジーの使用には言語話者を問わず普遍性が見られること，[3] 普遍性にはロコミのメディア特性がかかわっていることを確認した.

2. 調査概要

2.1 分析対象

分析対象としたデータは，2015年から2020年までの期間に書き込まれたインドネシア語の口コミ300件，日本語の口コミ300件の合計600件である．インドネシア語と日本語の口コミのテキストの内容量を等価にするために，翻訳業界に定められた基準に従い，文字数と単語数の等価処理を行った．日本語文字数とインドネシア語単語数がおよそ5:2になるようテキストを収集した．また，一定の長さのあるコメントを分析するため，日本語で100～1,300文字（インドネシア語で50～750単語）の口コミを対象とした．その結果，日本語170,819文字，インドネシア語57,000語のデータサイズとなった.

2.2 分析方法

本研究では，まず談話全体を句レベルでセグメンテーションした後，アノテーションを行った．セグメンテーションルールは，大堀（2014），野田（2002），Tarmini & Sulistyawati （2019）の「節の分類体系」を参照し，節は「並列節」「テ節」「条件節」「時間節」「理由節」「願望節」「比較節」に分けた．その後アノテーションルールを設定し，節ごとにアノテーションを行った．アノテーションについては 4 名の第三者によるアグリ―メントチェックを受けた.

アノテーションルールは基本的にウォンサミン（2016）の枠組みに従ったが，口コミ投稿を考慮し，改訂した．ウォンサミン（2016:13）は「情報提供型」を「好ましくない状況を引き起こした相手に対し，その状況をもたらす結果及びお互いに関する情報を提供する発話」と定義づけ，（1）「話者の情報提供」（不満を言う側自身や好ましくない状況に影響される第三者に関する情報を提供する），（2）「相手の情報提供」（不満を言われる側の行為や好ましくない状況に関する情報に言及する），（3）「一般情報提供」（中立の視点から好ましくない状況の結果や社会的規範に言及する）に分類した．本稿では「情報提供型」を「好ましくない事態の描写ストラテジー」に変更した．なぜなら，ウォンサミンは対話場面で好ましくない情報を提供するため情報提供と定義したが，本稿では口コミの不満表明である．口コミは非対話場面であり，読み手も特定されないため，文脈共有のためにより多くの情報を書き込む必要がある．また情報提供となるとも限らないためである．タグ付け名をより明確にするために，ウォンサミン（2016）の「話者の情報提供」，「相手の情報提供」と「一般情報提供」を改訂し，以下のように定義づけた.

表 1　不満表明談話における好ましくない事態の描写ストラテジーの 3 分類（ウォンサミン 2016 の「情報提供」を改訂）

本研究での分類	ウォンサミン(2016) の定義	
①自分（たち）の不利益の言及	話者の情報提供	不満を言う側自身や好ましくない状況に影響される第三者に関する情報を提供する
②相手の行為・状況の指摘	相手の情報提供	不満を言われる側の行為や好ましくない状況に関する情報に言及

		する
③社会規範とのずれの指摘	一般情報提供	中立の視点から好ましくない状況の結果や社会的規範に言及する

4. 結果と考察

4.1 好ましくない事態の描写ストラテジーの出現頻度

日本語とインドネシア語の不満談話における好ましくない事態の描写ストラテジーの出現状況は表1のような結果となった. 好ましくない事態の描写ストラテジーの出現頻度は日本語では1,583回であるのに対して, インドネシア語では948回であった. 日本語, インドネシア語において②相手の行為・状況の指摘>①自分（たち）の不利益の言及>③社会規範とのずれの指摘といった順で好ましくない事態を描写する傾向が高いことが明らかになった.

表2 好ましくない事態の描写ストラテジーの出現頻度

好ましくない事態の描写ストラテジー	JP	IND	χ-square
① 自分（たち）の不利益の言及	455 (28,7%)	261 (27,5%)	0. 013
② 相手の行為・状況の指摘	1,012 (64%)	631 (66,5%)	1. 62
③ 社会規範とのずれの指摘	116 (7,3%)	56 (6%)	1. 21

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結果, p値の水準を<0. 05（有意差あり）とした場合, 日本語, インドネシア語においても ①自分（たち）の不利益の言及, ②相手の行為・状況の指摘, ③社会規範とのずれの指摘の間には有意差が認められなかった. このことから, 日本語であれ, インドネシア語であれ, ①, ②, ③の事態の描写ストラテジーが同じような割合で用いられていると言える.

4.2 好ましくない事態の描写ストラテジーの特性とその機能

好ましくない事態の描写ストラテジーはそれぞれの言語特性と機能に以下の特徴があることが明らかになった.

4.2.1 ①「自分（たち）の不利益の言及」

「自分（たち）の不利益の言及」の例を⑴に示す. ⑴からわかるように, 書き手の時間が無駄に使わされたこと, 相手（ホテル側）に疑わしげな目で見られたことに不愉快, 酷く気分が悪かったと述べている. 言語的特徴をみると, 書き手は1人称の事象描写, 受動態を使用している傾向が見られた. 好ましくない事態に対して, 書き手がどう関わっているのか, 自分自身にどう影響したかを描写することで個人の不利益に言及している.

⑴ 「自分（たち）の不利益の言及」が現れている例

	口コミ	付与したアノテーション*
1	（省略）チェックインをスムーズにしようと思っていたのに,	宿泊者の行動説明
2	これでは事前連絡の意味が全くありませんし,	自分（たち）の不利益の言及
3	無駄な時間を使わされました.	
4	しかも, 正しいことをこちらが言っているにも関わらず	宿泊者の行動説明
5	疑わしげな目で見られるという不愉快なおまけ付きです.	自分（たち）の不利益の言及
6	酷く気分の悪いチェックインとなりました.	
7	一体どうなっているのでしょうか.	間接的な非難

「自分（たち）の不利益の言及」は, 相手に直接不満を表明していないため, 書き手が暗示的に不満を表明する機能をもつ. 「自分（たち）の不利益の言及」のストラテジーはウォンサミン（2016）では, タイ語母語話者のみに特徴的な型と述べているが, 本研究では日本語・インドネシア語の両言語話者に出現した.

4.2.2 ②「相手の行為・状況の指摘」

⑵に例を示す. 全体的に書き手は相手（ホテル側）のフロントの対応・行為が悪いことを指摘している. 言語的特徴をみると, 書き手が「気持ち良い対応は全くありませんでした！」や「連携ができていない証拠」のような否定的な同定表現を用いたり, 「フロントの方」, 「ホテルの方」と相手を直接名指ししている傾向が見られた. また, 他のデータを観察すると, 「相手の行為・状況の指摘」事態の描写ストラテジーには「唖然」, 「最悪」, 「あり得ない」などのような批判性の強い語句との共起も確認された.

⑵ 「相手の行為・状況の指摘」が現れている例

	口コミ	付与したアノテーション*
1	（省略）しかしフロントの方は終始「タメロ」で	相手の行為・状況の指摘
	唖然.	間接的な非難

2	その他「明らかに小馬鹿にされた対応」が複数回.	自分（たち）の不利益の言及
3	気持ち良い対応は全くありませんでした！	相手の行為・状況の指摘
4	私は小柄でどちらかと言えば童顔の女性です.	宿泊者の状況説明
5	完全に終始なめられた対応.	自分（たち）の不利益の言及
6	そう言えば，夜同じフロアにいた男性サラリーマンが「通された部屋，誰かが使ってるんだけど？」と	宿泊先の状況説明
7	イラつきながら,	
8	ホテルの方に言っているのが聞こえました.	
9	スタッフの横の連携ができていない証拠です. （省略）	相手の行為・状況の指摘
10	私はこの金額を出すのなら	宿泊者の状況説明
11	違うホテルを利用します.	決意表明型(拒絶)

相手への直接言及や強い批判性から，②のストラテジーは好ましくない出来事・事態を明示的に表明するストラテジーといえる．これらはウォンサミン（2016）には見られず，藤森（1997）の英語母語話者の傾向として見られるものである．そして②が日本語話者，インドネシア語話者共に最も多い．つまり，口コミ投稿では，相手に引き起こされた好ましくない事態の結果の観点を明示的に表明するストラテジーを選択する傾向があると言える．

4.2.3③「社会規範とのずれの指摘」

例を（3）に示す．（3）の6行目において，書き手は海外の小さなホテルや他の一般的なビジネスオテルと比べながら，従業員のサービスのレベルが劣っていることを述べている．比較分析（一般的なホテル，海外の小さなホテル）に基づいた客観的にみて好ましくない事態を描写している．言語特徴的には，比較表現（「より」「～と比べ」）や社会規範「はずだ」「べきだ」のモダリティ形式や「のに」のような反事実の表す表現を用いていた．

(3) 「社会規範とのずれの指摘の指摘」が現れている例

	口コミ	付与したアノテーション*
1	（省略）不便です.	相手の行為・状況の指摘
2	パジャマもないので,	
3	出張で宿泊するのは向いていないと思います.	助言
4	バスルーム付の部屋に宿泊しました（省略）	宿泊者の状況説明
5	海外の小さなホテルを意識してるのかもしれませんが,	社会規範とのずれの指摘
6	従業員のサービスのレベルも日本の一般的なビジネスホテルより劣ります.	
7	朝食を取る1階のカフェでは従業員がずっと大声でおしゃべりしており,	相手の行為・状況の指摘
8	うるさかったです. （省略）	

この「社会規範とのずれの指摘」のストラテジーは，一般論を持ち出すことで暗示的に非難するという機能があると考えられる．この「社会規範とのずれの指摘」のストラテジーは，ウォンサミン（2016）では日本語母語話者の傾向として述べられていた．今回も出現していたが，他のストラテジーより少ないことが確認された．インドネシア語話者も同様に最も少ない傾向であった．

4.3 好ましくない事態の描写ストラテジーの普遍性とその要因

以上より，書き手の好ましくない事態の描写ストラテジーを観察することによって，日本語，インドネシア語の口コミ投稿はいずれも暗示的・明示的な不満表明という両方の側面を持っていることが明らかになった．この結果はVásquez（2010）と一致し，インドネシア語話者，日本語話者のどちらも明示的・暗示的なストラテジーが見られた．そのことから，口コミ投稿における好ましくない事態の描写ストラテジーには普遍性がある可能性が高いと考えられる．Vásquez（2010）はその理由として主観性と語用論的要因を挙げているが，それ以外にも3点理由があると考える．

要因① 口コミの要求するフォーマットの強制力

口コミ投稿はDCTやロールプレイとは異なり，①信頼（trust），②登場人物の展開（character development），③詳細（Detailed），④刺激的な語り（Inspirational Speech）といった4つの要素によって構成される必要がある（Hulda & Scott, 2009）ことから，書き手が1つ以上の事態の描写ストラテジーを用いることが必然となる．そのため書き手は「相手の行為・状況の指摘」だけではなく，「自分（たち）の不利益の言及」と「社会規範とのずれの指摘」も同時に用いて事態を描写して，様々な視点を切り替えることになる．詳しく説明すると，①読み手（サイトの閲覧者）からの信頼（trust）を得るためには，書き手の属性情報以外，投稿者の宿泊頻度，投稿数，と合計の評価（役に立った数）が重要な要素となる．書き手の合計の評価が高ければ高いほど，信頼性を高めると考えられる．書かれた物語，語られた物語，どんな物語でも，②登場人物の展開が重要な鍵となる（Hulda & Scott，2009）.口コミ投稿では，書き手が場面を設定して，登場人物に関す

る情報を読者に提供することによって，口コミ内容の登場人物が展開されていく．そうすることによって，口コミ投稿がより役に立つと評価されると仮定している．そして，良い体験物語は読み手を惹きつけるために，要点を直接的に語るのではなく，書き手の感覚や感情的な要素を③詳細（Detailed）に書き込むことが重要である．例えば，（2）において，書き手が事情を説明する際に，自分の感情やホテル側がどのように対応してくれたのか詳しく語れられた．最後に④刺激的（Inspirational Speech）の場合，多くの口コミ投稿は決意表明や助言の表現で語られている．読み手（サイトの閲覧者）の意思決定や行動選択に影響を与えていると予測される．例えば，（2）の終結部において，書き手が他のホテルを勧めていることによって，読み手がそのホテルに泊らないことを動機づけている．

要因②　口コミの持つ公共性

日本版，インドネシア版の Tripadvisor では，情報が管理され，特に，ネガティブな口コミに対応するために，特別なストラテジーを行うことが示されている．例えば，口コミを書くためのヒントには「自分以外の人の間接的な体験，一般論だけで体験談が十分に含まれていない口コミ」は悪い口コミの例として示されている．また，口コミガイドラインに違反している，または不正が疑われる場合，施設の掲載ページから口コミが削除される場合がある．すなわち，匿名的な CMC でも，Tripadvisor はガイドラインなどによる制約を受けていることも理由として考えられ，メディアチャンネルの影響によって言語的な多様性より普遍性の方が高くなっているのではないかと考えられる．

要因③　口コミの動機の普遍性

口コミ投稿で「自分の不利益の言及」が出現しているのは，「状況を理解したい（状況理解）」という動機である．状況理解とは，書き手がサイトの閲覧者には自身の置かれている状況の意味や原因を解明したい，よくわからない状況を晴らすために語っているのである（安藤，2017）．そして，「社会規範とのずれの指摘」の場合は，書き手が期待に添えていない事実や社会的規範に遭遇していることから，相手（ホテル側）にその分からない状況・自身の置かれている状況を理解させたいという動機を持っていると考えられる．

これら 3 つの動機が，口コミの好ましくない事態の描写ストラテジーが言語間での普遍性をもたせていると思われる．

5.　結論

本研究は，日本語とインドネシア語の口コミ不満談話における好ましくない事態の描写ストラテジーを観察した．日本語であれインドネシア語の口コミ投稿であれ，「相手の行為・状況の指摘」，「自分（たち）の不利益の言及」と「社会規範とのずれの指摘」という好ましくない事態の描写ストラテジーの特性を持ち，明示的か暗示的に不満を表明するための機能を持っていることを明らかにした．このような結果は DCT や対話場面における日本語の不満表明ストラテジーの結果とは異なった．また，各ストラテジーの使用に有意差が認められなかったため，日本語・インドネシア語の口コミ投稿において，好ましくない事態の描写のあり方が共通しているといえる．その要因として考えられる点として，書き手の主観性以外に，口コミの構成要素の依存度の高さ，口コミの持つ公共性，口コミの動機の普遍性を指摘した．この点については Hulda & Scott （2009）による概念の展開（concept development）と安藤（2017）による口コミ行動の概念から説明できる．今後検討すべき課題は事態の描写ストラテジーは言語的特徴以外，どの方法で判断できるのかを分析することである．また，以上で示した 3 点の要因を詳しく検討する必要がある．

*注：本稿で論じていないアノテーションは「宿泊者の行動説明」「間接的な非難」「宿泊者の状況説明」「宿泊先の状況説明」「決意表明型(拒絶)」「助言」である．

参考文献

安藤和代 (2017)．消費者購買意思決定とクチコミ行動ー説得メカニズムからの理解ー　千倉書房.

藤森弘子 (1997). 不満表明ストラテジーの日英比較ー談話完成テスト法の調査結果をもとにー　言語と文化の対話, 243-257.

Hulda G. B.,& Scott W. K (2009). *A Storytelling Perspective on Online Customer Reviews Reporting Service Failure and Recovery*, Journal of Travel & Tourism Marketing, 26, 169-179.

野田尚史 (2002). 単文・複文とテキスト，日本語の文法 4 複文と談話，3-61.　岩波書店.

大堀壽夫 (2014).　従属句の階層を再考するー南モデルの概念的基盤ー　益岡隆志・大島資生・橋本修ら（編）日本語複文構文の研究, ひつじ書房, 645-672.

ルスタンディ，アンディニ，プトリ，プラタミ (2021). 日本語とインドネシア語の非対話場面における不満談話の対照研究ー評価のモダリティ「なければならない」/"harus"の使用に着目してー　人日間社会環境研究，42，15-29.

Tarmini, W., & Sulityawati, Rr. (2019). *Sintaksis Bahasa Indonesia*. UHAMKA PRESS

VÁSQUEZ, C. (2010). *Complaints online: The case of TripAdvisor*, Journal of Pragmatics, 43, 1707-1717.

ウォンサミン，スリーラット (2016). 不満表明とそれに対する応答に関する研究ー「情報提供―応答」の連鎖に注目してー　人間文化創成科学論叢，19，11-19.

ウォンサミン，スリーラット (2016). 不満表明とそれに対する応答に関する研究ー日本語母語話者とタイ語母語話者を比較してー　言語文化と日本語教育，51，11-20.

議論を始める手続きに関する考察

ーインフォーマルな話し合いの開始部に着目してー

馮　佳誉(関西学院大学大学院生)

1. はじめに

話し合いは，人々が様々な課題を解決するための手法として,様々な場面に取り入れられているが，どのような話し合いでも，開始部，メインな議論部分，終了部という三つの部分から成り立つということが共通している．だが，各部分において話がどのように進められ,また各部分の間がどのように繋げられているのかは，話し合いの目的や形式（formality）によって異なっている（Boden, 1994; Schwartzman, 1989 など).

それに関して,従来の研究の多くは，会議などの情報指向（information oriented)のフォーマルな話し合いに焦点を当て，参加者がどのように日常会話から話し合いに移行し，話し合いの本題に入るか，またどのように話し合いから日常会話に戻るのかという，開始部と終了部における活動の移行の特徴を中心に分析してきた(Boden,1994; Nielsen,2013)．その結果，進行役がきわだった音調で「オーケー」のような境界づけマーカー(boundary mark)を産出することによって日常会話から話し合いへの移行を行い，その後,事前に定められたアジェンダに沿って,ターンの割り当てや議題の議論の順番,議論の進め方をコントロールしながら，話し合いを展開させたり収束させたりするといったように，進行役が話し合いの展開を全般的にコントロールするという特徴が明らかにされている．

他方，打ち合わせなどのタスクや意思決定指向（task and decision oriented)のインフォーマルな話し合いは，正式な進行役がおらず，事前に定められた手順通りに議論を進めなければならないという制約もないため，話し合いの各部分の区切りがはっきりせず，話し合いの展開に関するマネージメントが参加者一人一人に委ねられるダイナミックなものであると指摘されている（Murata 2011: 99)．こうした話し合いにおいては，参加者の協働によって話し合いの展開の仕方が決められていくと考えられるが,では参加者がどのように話し合いを協働的に作り上げていくのかという実態を明らかにする研究はまだ少ない．

そこで，本研究では，このようなインフォーマルな話し合いに焦点を当て，こうした話し合いを構築する際に見られる参加者の協働の仕組みを明らかにすることを目的とする．この目的の達成に向けて，今回の発表では，まず，話し合いの最初の段階である「開始部」に着目する．話し合い活動が開始された後に，参加者が活動のメインである議論部分へと話し合いを展開する上でどのような相互行為上の問題に直面し，またどのような手続きを用いてそれらの問題を解決して議論を始めるのかを，会話分析の手法を用いて考察する．

2. データ

本研究に使用したデータは,某大学の大学院で日本語教育を専門とする大学院生向けの教育実習に関する授業で行われている話し合いの録画データである．その授業の受講生は,「日本語が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」という実習に向けて,４回分の日本語授業の授業デザインを決めるために話し合いを行う．話し合いが授業時間中に行われるものであるため,教師と受講生の間での,話し合いのゴールの確認や進行役と書記の担当の相談などのやりとりと,資料配分などの事務的なことは話し合いを開始する前に済まされるが,話し合いがどのように進めていくのかについては,教師が関与せず,全て受講生に任されている．

また,今回の発表で取り上げる二つの断片は,両方とも４回分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めるために行われた話し合いの録画データである．それぞれの話し合いの前に,参加者が各自で４回分の日本語授業のコンセプトに関する提案を考えて,配布資料にまとめて話し合いの場に持ってきていた．話し合いはそれぞれの参加者が持ってきた資料に基づいて展開したものである．

3. 分析

分析の結果, 話し合い活動が開始された後, 参加者はどのようにメインの議論部分を始めるきっかけを作り出すかという問題に直面していることが明らかになった. そして, その問題を解決するために, 参加者が配布資料を利用し, そこから議論を開始するきっかけになりうるリソースを取り上げて共有するという手続きを行うことがわかった. この手続きには,「議論の進め方を提示する」タイプと「議論の材料になりうる論点を共有する」タイプの二種類がある.

以下では,「議論の進め方を提示する」タイプと「議論材料になりうる論点を共有する」タイプという議論を始めるために用いられる二種類の手続き（断片中「→」の部分）の事例を挙げながら, それぞれの手続きを使うことによって, 参加者がどのように協働的に議論を始めるのかを検討する（断片中, 参加者が自発的に提案に言及する部分は「➡」で示されている）.

3.1 議論の進め方を提示するタイプ

断片1の直前までは, 4人の参加者が事前に各自で考えてきた4回分の日本語授業のコンセプトに関する提案の資料をお互いに配布し, その後, その教室に蚊が多いことについて雑談していた. 07行目でNが「さて」という境界づけマーカーを発話の冒頭に置くことで, これまでの雑談とは別の活動に移ることへの志向を示している. その後,「やりましょうか」と, 今から話し合いを始めることを参加者全員に呼びかけ, 09–14 行目で他の参加者もそれに応じている. そうすることによって, 参加者が雑談から話し合い活動に移行した.

その後, 15, 19, 21, 24 行目で, N がまず, 参加者各自で考えてきた案を一つずつ見ていくという議論の進め方を提案している. 21行目で「じゃあ」が冒頭に置かれることによって, 開始された話し合いを次のステップに進めることを志向している. 続いて,「1人ずつ」と「全員が順番に」というやり方を提示し, 24行目で「とりあえず見ていきますかね」と付け加えることで,「各自で考えてきた案を1人ずつ見ていく」という現時点での議論の進め方に関する方法を,「かね」と相手の反応を求める形で提案している. このように議論の進め方を提案することによって,「どのように進めるか」という議論の手順の角度から, 議論を始めるきっかけを作り出している.

Nによる議論に関する進め方の提案に対し, 25行目でMは同意を示すものの, それ以上の行為は遂行しない. 他の参加者も何の反応を示さず, 26行目で0.5秒の沈黙が生じる. すると, 27, 29行目でNが「なんか, じゃ僕から」とターンをとって, 自らが提案した進め方に沿って自分の提案を述べ始めることを申し出る. 他の参加者が受諾（30行目）や依頼（31行目）など前向きな反応でN の申し出を積極的に受け入れると, N は自分の提案を他の参加者に紹介し, 自分の提案を一つの論点として参加者に共有している(33行目–128行目). 128行目で, Nが「はい, 以上です」と自分の案を述べ終わったことを示し, 132 行目で自分の案に対する他の参加者の意見を求めると, 他の参加者が意見を述べ始める. この時点で議論が始まったことが見て取れる.

[断片1 20190930_opening]

```
01    N:    噛まれてたん°>だよ.なんか.<°
02    M:    たぶん,[かも,噛まれてると思う[よ.私も噛まれてる.hh.
03    N:          [ね.                [ann.
04    S:    私も.
05    M:    あらあらあらあら.
06               (0.7)
07    N:    さて,やりましょ[↑う(.)か.
08    M:                    [あ-,
09    M:    はい.
10    S:    (じゃないと      )
11    N:    ね:.
12    M:    もっと喋りたいところだけど:,
13    N:    そうそう.
14    M:    はい.he[hehe.
15 → N:           [とりあえず,ちょっと:,
16    M:    はい.
17               (0.8)
18    M:    °ちょっと::,°
19 → N:    °まあ-,°
20               (0.5)
21 → N:    じゃ,まあ:,1人ずつ::,((視線→M))
22               (0.5)
23    M:    °あ-.<°[(  )
24 → N:           [>とりあえず<見ていきま::す°かね°.=
25    M:     =(承知)Ye::::s::.
26               (0.5)
27 ➡ N:    °>なんか,<°
28               (0.3)
29 ➡ N:    jya-,じゃあ,僕から:hhhh.
30    Y:    はい.
31    M:    お願いしま::す.
32               (1.3)
33 ➡ N:    °>とりあえず,<°ちょっと,あの::結構,あの:,フォーラムとか
34 ➡          で準備とかで,全然時間が取れなくて:,=
35    M:    =おつかれ[さまで[した.
36    Y:              [(いえいえ.)
37 ➡ N:                 [>すいませんけど,<あの:,ちょっと:
38 ➡ N:    適当にやってしまう部分がありますが:,
39    Y:    うん.=
40 ➡ N:    はい..hh ちょっと,え::,
41               (1.3)((N 視線→M))
42    M:    はい.
43               (0.3)
44 ➡ N:    あの::(0.6)hhm.コンセプトなんか,(0.2)適当になんですけ
45 ➡          ど:,(0.3)関西ってなんなん:?¥みたいな,¥[hehe やつで:,=
46    Y:                                          [en.

47 ➡ N:    =>まあ,<かんさい::↑を:°>なんか<°メインとする::みたいな
48 ➡          話を,(0.4)したので::,まあ,とりあえず:,(.)どんなことがあ
49 ➡          るのか↑な::っていうことで,4つ考えてみました:.
      ((70行省略: Nが考えてきた四つのサブコンセプトを一つずつ紹介している))
120 ➡ N:    で:ええと,サブコンセプト4なんですけど,(どさり)一言関西弁
121 ➡          °>なん<°ですけど:,
      ((7行省略: Nが四つ目のサブコンセプトを紹介している))
128 ➡ N:    ええと,さん-,え:4を考えました.はい,[以上です.
129   全員                                    [((nodding))
130              (1.0)
131   Y:    なるほど.((nodding))
132   N:    なんか意見[とか,あれば:,(0.5)お願いします.
133   M:              [(なんか,)
134   Y:    huh.
135              (2.8)
136   M:    関東というのは予想外で,これはいいと思[います.=
137   N:                                          [うん.(nodding)
138   Y:    =[うんうんうん.
139   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
140            思います.
```

この事例では, N がまず雑談から話し合い活動への移行(07 行目)を行い, その後, 議論の進め方を他の参加者に提示して

いる（15, 19, 21, 24 行目）. N のこのやり方は，従来の研究で明らかにされてきた進行役が手順をコントロールする際の発話の特徴と似ているため，このようなやり方をとることで，N は進行役の役割を果たしているということが言える. 他方, N の発話の組み立て方を見ると，いずれも指示ではなく, 提案の形をとって他の参加者の意見を求めている. また, N は議論の進め方を提案することで議論開始のきっかけを作ったが, 次話者を選択するような発話はしていない. このような振る舞いから, 進行役の役割を果たしつつも, 話し合いを全般的にコントロールするのではなく，参加者に自由に話してもらうという N の志向が見られる. こうした志向には, 参加者の間に明確な制度的権限の違いがなく, 全員が平等に参加する権利を持ち, 自主的に話し合いに参加するという, この話し合いのインフォーマルな性格が表れていると言える. さらに, こうした性格上, 議論のきっかけを作り出すそのような発話がなされても, その後誰がターンを取るのか, また, それらのきっかけをどのように利用して議論を始めていくのかについては, 全て参加者自身の選択に任されている. したがって, 議論を始めるためには, N が自ら提案を行ったように, 参加者が積極的に参加する姿勢が求められていると言える.

3.2 議論材料になりうる論点を共有するタイプ

この節では, 議論を始めるために用いられるもう一つの手続きである「議論材料になりうる論点を共有する」タイプの事例を検討していく. 以下では, まずこのタイプの手続きの特徴を明らかにし, それを踏まえた上で, 参加者がどのようにその手続きを利用して協働的に議論を始めるのかを分析する.

断片 2 の直前までは, 参加者が考えてきた提案の資料を配布したり, 配布資料[1]がなかった人(T)が自分の案をホワイトボードに書いたりしていた. その作業が終わり, 01 行目で教師 TN が話し合い活動を開始する指示を出す. その後, 参加者が資料を整理しながら資料に対する自分の気付きを述べ始めている. ここで注目したいのは 24 行目からの U や K の発話である(断片中「→」がついている個所)

24 行目で, U は資料を見ながら「面白かったのは」という肯定的な評価をまず述べ, この後に来るものが自分が肯定しているものであることを予示している. その後, H と C の名前に言及しつつ，「テレビ番組」という資料内容の抜粋を付け加えることで, H と C の提案内容の「テレビ番組」というアイデアが U にとって評価されるものであるという意見を他の参加者に提示している.

この断片において, 24, 25, 26 行目の U の発話のように, 参加者が「提案者の名前」，「資料内容の抜粋」，「評価」という三つの内容に言及しながら, 数多くの資料から自分が取り上げたい論点とそれに関する評価を提示する発話が多く見られた(例えば, 31, 34 行目 K の発話). この組み立て方は, 聞き手に多くの配布資料からその論点を特定させることと, 論点についての意見を述べること, という二つのことを同時に遂行するための方法であると考えられる. このようなやり方によって，「何について議論するか」という議論内容の角度から, 議論を始めるきっかけを作り出していると言える.

[断片 2 20181001_opening]

```
01   TN:    はい.(0.3)では.
   ((12 行省略:参加者が資料を見ている))
14   Y:     he[hehe.(>っていうか<)サブコンセプトは似てる:=
15   H:       [he[hehh.
16   ?:           [hhhh.
17   Y:     =(やつ多いな)
18                (1.0)
19   U:     う:ん::[:
20   Y:     アニメとか,
21                (1.3)
22   Y:     °うん:[:そういうのも,°
23   C:     目標を(数えてる[   )
24 → U:                  [面白かった°>のは<°
25 →        H さんと C さんが: °>なんか<°似ていた°>やつ.<°=なんか:
26 →        テレビ番組[(          になっている)
27   K:                [C さんですね.テレビ番組.
28                (0.7)
29 ➡ C:     °い:や::,>これは,<(これはふつう:)
30 ➡         hh.(なんか,            )かもしれない.°=
31 → K:     =C さんと Y さんの,あれ,面白いと思った.
32                (0.8) ((皆さんが手元の資料を見ている))
33   ?:     aun::[:
34 → K:           [漫画家°とか,°
35                (4.1) ((U→ホワイトボード  その他→資料))
36 → U:     T さんは:>かなり<YOU-,YOU になっちゃっ°>てる.<=
37   H:     [¥YOU.¥
38 → U:     [hh.YOU のことになっちゃってるし:(.)な:.hh
39                (0.3)
40   Y:     hehehe[heheh.
41 ➡ T:           [あ::,=
42 ➡ T:     =>なんか-,ちょっと,< (0.4)恋愛とか,悩 m-,えっ,そういう u?
43   H:     えっ,日本人[と恋したことが[ある.((視線→ホワイトボード))
44   U:               [え,これ T さん?      ((視線→ホワイトボード))
45   T:                                [そう(わた si./で su.)=
46   U:     =T さんだよね. ((視線→ホワイトボード))
47                (2.3)
48   H:     hehe.恋したことがあるの?
49                (0.7)
50   Y:     恋したことがある°の?°.
51   T:     日本人[と恋したこと(   )
52   U:           [恋した.
53   ALL:   あん:::[:::.
54   U:             [お↑::↓::[:.
55 ➡ T:                       [いや,私実際,この:::ビデオ,あの:,
56 ➡         番組見て:,なんかそこの:
57   K:     コーナ[ー.

58 ➡ T:           [コーナーある(らしいで[:).
59   K:                                 [ehehehe.
60 ➡ T:     直接[引用(°   °)
61   ?:         [ahunn::::
62                (23.0) ((皆さんが手元の資料を見ている))
63 → U:     とりあえず見た感じ:>みんなそんなに<変わってない,
64 →        感じがします.
65                (0.9)
66 → U:     °>iya-,<°ちょっと H さんが>ちょっと<けっこう:
67 →        膨らんだっていう感じがしますけど:.
68                (0.9)
69 ➡ H:      ま::::,そうですね.=
70 → U:     =ものがたり:(0.2)昔話だった°(り),>なんか<°アニメ漫画.
71 ➡ H:     そう.ま,[ほぼ:ま,せんしゅう:=
72 → U:              [°(  )膨らんでる.°
73 ➡ H:     =皆さんが:言ったこと[を:,ある程度,
74   Y:                          [うん[:.
75   U:                              [うん::
76                (0.4)
77 ➡ H:      ま,部分的に:,ま,整理し:ました.
78   Y/?:   う:ん::.
79                (0.3)
80 ➡ H:     で::,ま::,まずは:,°>その:<°,
81                (1.0)
82 ➡ H:      日本のアニメと漫画,
83                (1.0)
84 ➡ H:     [を:,一つの:トピックとして:,
85   U:     [°umm.°
86                (0.8)
87 ➡ H:     あの:自分が好きな作品について話したり:,
88   U:     うん:.=
89 ➡ H:     =やっぱり漫画とか,アニメとかの,(0.2)一つ,>まあ<ま-
90                (1.2)
91 ➡ H:     特徴としてはやっぱりオノマトペ
```

[1] 断片 2 の 26 行目「テレビ番組」, 34 行目の「漫画家」は配布資料に書かれた内容と思われる. また, T がホワイトボードに書いた提案内容（コンセプトとサブコンセプト）は，全て「You は……」という形式になっていて, その一つは「You は日本人と恋したことがある？」という内容になっている.

また, このような発話は, 肯定的な意見に限らず, 36, 37 行目の U の発話のように, 否定的な意見として理解されるものもある. 36 行目で, U はホワイトボードに書かれた案を見て, T が考えてきた 4 つの「You は……」系のサブコンセプトについて, T の名前に言及しながら「かなり You になっちゃっている」と, T の 4 つのサブコンセプトの共通点である「You」の使い方が相当程度以上に達していることを否定的なニュアンスで指摘している. 続く 38 行目で, U はホワイトボードを見ながら自分が気付いた特徴を「You のこと」でもう一回明示的に述べ直している. ここで, U の発話の組み立て方も肯定的な意見の時と同じく, 「提案者の名前」(T さん), 「資料内容の抜粋」(You), 「評価」(かなり You になっちゃっている) という三つ部分が含まれている.

```
92                    (0.6)
93 ➡ H:      [↑は:一つの特徴[として:,
94    U:      [うんうんうん.
95    Y:                    [うん::
96 ➡ H:      まあ,非常に:(.)なんというか,
97            日本らしい:ものなので:
((5 行省略:H が考えてきた「アニメ漫画の世界」というサブコンセプトを紹介している))
103 ➡H:      あの日本のアニメ::漫画のせ-界へという:(0.3)サブコン te-セプト
104 ➡        の内容として,
105             (1.6)
106➡ H:      [° 今考えています.°
107   U:      [うん::
108   Y:      [うん::
109   U:      ° なるほど.°
((5 行省略:H が考えてきた「アニメ漫画の世界」というサブコンセプトを紹介している))
103 ➡H:      あの日本のアニメ::漫画のせ-界へという:(0.3)サブコン te-セプト
104 ➡        の内容として,
105             (1.6)
106➡ H:      [° 今考えています.°
107   U:      [うん::
108   Y:      [うん::
109   U:      ° なるほど.°
110   H:      ° はい.°
111   U:      >° オノマトペといのは° <私は面白いなぁ:> ° と思う° <この四人は
112           オノマトペの研究( )ですしね.
```

しかし, こうした発話で議論を始めるきっかけを作り出されるだけではまだ不十分である. 次に参加者が直面るす問題は, そのきっかけをどのように利用し議論を始めるのかである. 24, 25, 26 行目の U の H と C の提案に関する評価がなされた後, 言及された 1 人である C が, 29 行目でターンをとって, 「いや」と U の評価を否定して, 「これは普通」という自己評価を行い, U の評価を受け入れないことを示している. また, 36, 38 行目の T の提案についての否定的な評価の後, 提案者である T が 41 行目から, 提案の中に出てきた「恋愛, 悩み」などのキーワードについて述べ始めようとしている. その後, T は 55-60 行目で, 自分の案が実際のテレビ番組を参考にしたものであることを表明し, 参加者の否定的なニュアンスに対して, 自分の案の正当性を主張している. こうした振る舞いの分析を通して, 誰かが配布資料から議論の材料になりうる論点を取り上げて自分の評価と共に共有した後に, 「○○さんの (名前) ……」という発話で言及された人が, 自己選択でその評価について何らかの反応をすることで議論を始めることがわかった. だが, C と T のように, 評価に対する抵抗を示す場合があれば, 断片 2 のその後の展開が示すように, その論点に関する議論が深まらずさらなる展開ができない可能性もあると考えられる.

T が自分の提案の正当性を述べて U の否定的評価への抵抗を示した後, 議論が展開せずにしばらく停滞していた (60-62 行目). 63, 64 行目で, U は全ての資料に目を通した後, 「みんなそんなに変わっていない」と述べ, 全員の提案が共通しているという感想を表明する. その後, 66 行目で, 「いや」と言って, 自分が今述べた感想を否定し, 他の参加者の提案と比較する角度から H の提案を, 以前より膨らんだと評価している. この評価を, 69 行目で H は言い淀みつつ受け止めているが, U はさらに, 膨らんだと言える根拠として H の提案の中のキーワードを提示している. このように段階的に産出された U の肯定的評価に対して, 明示的な受け入れや否定の産出を避けるために, H が 71 行目から自分の資料内容の詳細を紹介し始めた. その後, H が紹介した提案について, 他の参加者が自分の意見を述べることで, 議論が展開していく.

この事例では, 参加者が一人一人配布資料から議論材料になりうる論点を提示して共有するという仕方を用いているが, この仕方は, 「共有されたものから考える」という議論の進め方も同時に含意していると考えられる. さらに, 出された内容に関わる参加者が自主的かつ積極的にその内容に応じて提案を詳しく紹介することとが, 議論が深めていくことによって不可欠であることがこの事例分析を通して示されている.

4. おわりに

本研究では, インフォーマルな話し合いにおいて, 参加者がどのように議論を始めるのかを分析してきた. その結果, 参加者が配布資料を利用し, そこから議論の進め方と論点という, 議論を始めるきっかけになりうるものを共有する手続きが明らかになった. それぞれの手続きから, 議論を始めるために, 議論の方向性と論点をまず決めるという参加者の協働が見られた. また, いずれの事例も, 誰かが発言すべきなのかということを干渉せず, 参加者が自主的に話し合いに参加するという参加者の志向に, 自由で平等に話し合いに参加するというインフォーマルな話し合いの特徴が示されている. 従って, 話し合いがフォーマルかインフォーマルかは, 参加者のふるまいを通して観察可能になるものであると言える.

参考文献

Boden, D. (1994). *The business of talk. Organizations in action.* Cambridge, UK: Polity.

Murata, K. (2011). Relational Practice in Meeting Discourse in New Zealand and Japan: A Cross-Cultural Study. PhD Thesis, Victoria University of Wellington, New Zealand.

Nielsen, Mie F. (2013). "Stepping Stones" in Opening and Closing Department Meetings. *Journal of Business Communication* 50(1): 34- 67.

Schwartzman, H. B. (1989). *The meeting: Gatherings in organizations and communities.* New York: Plenum.

セールス会話の展開と雑談との接点

ー地域の食料品店における常連客と店員のやりとりの分析ー

酒井晴香（筑波大学大学院生）

1. はじめに

買物場面にみられる特徴的な言語使用の一つに，店員が客へ商品を勧めるセールス会話がある．本研究では，常連客が多く利用する地域の食料品店における会話を対象とし，勧め談話の展開と雑談への推移に焦点を当てて，店員と客の言語的振る舞いを明らかにする．ここでいう地域の食料品店とは，徒歩・自転車圏内を商圏として食料品や日用品等の最寄品を販売する「近隣型」[1]の個人商店を指す．このタイプの商店は経営者も当該地域の住民である傾向があり（藤岡ら, 2004），買物を通して日常的に顔を合わせる店員と常連客，また客同士による，地域社会の会話の場であることがこれまで指摘されている（曽根・香山, 2009）．そこで本研究では，それぞれの言語的振る舞いを可能にする会話の資源にも注目し，セールス会話が地域の食料品店において果たす役割を考察する．

2. 先行研究

これまでセールス会話に関して，勧める側の発話形式や勧め談話としての展開が記述されている（日本語会話を分析した研究として，杉戸・沢木, 1977; 1979; 津田, 1984; ザトラウスキー, 1993; 山本, 2004a; 2004b; 2005）．これらの研究では，商品に関する知識や，客の需要・意向に関する情報要求ー提供によって共有された知識を資源とする肯定的評価や提案などが，売り買いの達成に向けたストラテジーとして報告されている（ザトラウスキー, 1993; 山本, 2005）．一方，勧めに対する基本的な応答には受諾と断りがある．特に断り発話には，勧める側への対人的配慮としてしばしば理由述べがみられるほか，理由述べをもって断りとすることもある．また，商品勧めに対する断りには，理由述べを含め通常よりも明確な表現を使用することが指摘されている（ザトラウスキー, 1993）．上記のように商品勧めのストラテジーや応答の特徴が記述されているものの，分析の対象は勧め談話としてのやりとりに留まっており，勧め談話以降どのように後続のやりとりへ推移するか明らかになっていない．

商品勧めと応答を中心に展開する会話は，売り買いの達成に向けた制度的(institutional: Drew & Heritage, 1992)談話と言える．一方で，互いに見知った店員と客の会話には売り買いに直接貢献しない雑談も多く生起する(杉戸・沢木, 1977; 津田, 1984)．制度的談話から雑談に推移する際，沈黙や談話標識によって明確に構造化される場合だけでなく，制度的談話に含まれた情報に誘発されて「(制度的談話に) 重ねられた雑談 (overlay small talk, 筆者訳)」(Kuiper & Findall, 2000:192)が展開する場合もある．例えば，医療面接冒頭を分析した Coupland et al.(1992)は，「How are you?」があいさつに続く儀礼的発話／体調を尋ねる実質的発話という 2 つの解釈を持ち，聞き手の解釈によってその後の展開が方向づけられると指摘している．また，買物場面の会計談話から雑談への推移を観察した井出(2008)は，店員による商品への言及に対する，客の私的な自己開示を含む発話から雑談へ推移することを見出している．すなわち，特定の場面や関係性において，「How are you?」や自己開示的な発話は，制度的談話と雑談が重なる接点となり得る．

3. 分析手順・分析データ

以下では，地域の食料品店で生じる勧め談話の展開と雑談への推移のあり様を明らかにするため，まず，勧め発話を記述し，発話に利用される資源と生起する談話環境を確認する．続いて，断りの応答における理由述べに着目し，勧め談話の構造そのものに雑談への推移を可能にする要素が含まれていることを指摘する．

[1] 本研究ではコミュニケーションに影響を与える店員と客の関係や，店の特徴を端的に示すためにこの語を援用する．「近隣型」のほかには，バス等の交通手段が用いられる商圏範囲の「地域型」，より広い商圏範囲を持ち買回品を多く扱う「広域型」，「超広域型」がある（中小企業庁, 2019）．

本研究の分析データは広島県の島しょ地域にある A 店で収集した．A 店は集落の目抜き通りに位置し，当該集落を商圏として最寄品を販売していた．家族経営をしていた A 店では，店主 X1 が商品の仕入れ（毎朝広島県本土の市場と店を自動車で往復）・魚等の調理作業・接客，X1 の娘である X2 が接客を担当していた．協力者に許可を得たうえで，2018 年 9 月 14 日（金）の開店から閉店までの会話を IC レコーダーで録音し，計 11 時間 10 分の音声データを得た．また録音と同時に，店内で客と店員の身体動作を筆記で記録した．収集当日には延べ 48 名が A 店を訪れた．

4. 分析・考察

4.1 商品勧め発話の形式・資源・談話環境

上記のデータでは，X1 と X2 から客 15 名に対して 21 事例の商品勧め発話（以下，勧め発話）がみられた．4.1 節では，勧め発話の形式と利用される資源，出現する談話環境を確認する．

まず，発話形式には，(1)「いらないか？」と需要を伺うもの，(2)「食べさせたら？」と提案するもの，(3)商品の入荷を報告するもの，(4)商品の肯定的評価を述べるものがあった（事例(1)～(4)はいずれも X1 の発話）．勧めの対象は，(1)(2)の魚や寿司などの水産物が主であった（15/21 例）．これは X1 と X2 がその日の入荷状況という商品に関する知識と照らし合わせたうえで，新鮮な状態で，売れ残らないようにしていたものと思われる．商品に関する知識として(4)「1780 円」のように価格への言及もみられた．また(3)では特定の商品（うじごろし）の入荷を報告している点から，当該の客が求めていたか日常的に購入する商品であったと推測される．ここから，勧め発話には，個々の客に紐づいた商品に関する知識が利用されていると言える．さらに，(2)では「婿殿」と客の家族に言及して，これ（＝握り寿司）を食べさせたらどうかと提案している．以上をまとめると，勧め発話には，商品に関する知識のほかに，客と商品の関係に関する知識，客の家族に関する知識が資源として利用されている．

(1)需要の伺い	「サンマはいらんかった奥さん(.)生サンマ.」	(6 例)
(2)提案	「婿殿に::(.)××さんこれ食べらせたら.」	(2 例，「これ」は握り寿司のこと)
(3)入荷報告	「××さんこれ::「うじごろし」ゆうの入ったが.」	(10 例，うち 3 例は肯定的評価を含む)
(4)肯定的評価	「安いよそりゃ::1780 円.」	(3 例)

出現する談話環境に関して，(5)X1，X2 が自発的に始めるもの（17 例），(6)客の問い合わせに対する応答において肯定的評価を付加するもの(2 例)，(7)客の問い合わせに応答した後に別の商品を勧めるものがみられた(2 例)．(5)（(3)再掲）では，X2 と客が「今日（仕事が）休み」と話しているところに（1,2 行目），X1 が「うじごろし」の入荷を報告する．(6)では，客が店の冷蔵庫にメバルしかないのかと指摘した後（2 行目），メバルについて「安い」という肯定的評価を付加する．(7)では，客が「今日戻ったぶん?」（1 行目）と今日入荷した商品かと尋ね，それに答えた後で別の商品である「刺し身」の入荷を報告する．これらの事例からは，勧め発話が客の意向を伺いながら段階を踏んで展開されているとは言えず，従来「説得型」と言われていた典型的な勧め談話とは異なることが窺える．これには，購入時の比較検討が少ない最寄品が販売商品であることに加え，予告や準備なく勧め発話を向けることができる店員と客の「身構え」（北村，1988：46）が関わるものと思われる．

(5)うじごろし

01 X2 今日休みなん.
02 客 うん(.)今日はね::(.)休みなんよ.
03 X1 **°××さん°(.)××さんこれ::「うじごろし」ゆ**
04 **うの入ったが:**

(6)安いよメバル

01 客 ((魚が入っている冷蔵庫を見る))
02 客 今日メバルだけなん(じゃ.)
03 X1 え?
04 客 メバルだけなん.
05 X1 **安いよメバル(.)今日は.**

(7)刺し身もおるよ

01 客 これきょ(.)今日戻ったぶん?
02 (1.5)
03 X2 ほうよ.
04 客 ( )
05 X2 うん
06 客 ね::.
07 X2 **>刺し身もおるよく**

※ 3 行目「ほうよ」＝そうよ

4.2 理由述べを起点とした雑談への推移

勧めへの応答として，まず受諾と断りを比べて観察する．(8)では，1行目で店主X1が客にヒラメを勧め，客は「もらいます」と購入を表明する（6行目）．(9)では，2行目で店員X2が客にメバルを勧め，これに客は「ええ（＝いい）」と明確に断りを表明したうえで「これとこれもらったけん（＝から）」（7,9行目）とその理由を述べる．

(8) はいもらいます

01 X1 **先生ヒラメ切ってますよ:**
02 (0.5)
03 X1 先[生
04 客 [え:?
05 X1 ヒラメ切っと[るよ
06 客 **[はい.(.)もらいます::.**
07 (0.5)
08 客 イカもある::?
09 X1 イカもある::.゜うわ::ええこと聞きなるの::.゜

※ 1行目「切ってます」＝調理された状態であること

(9) これとこれもらったけん

01 X2 ((レジ操作をする))
02 X2 **先生メバル[は?いい?**
03 客 [ええ.
04 (1.0)
05 客 >え?え?メバル?<=
06 X2 =メバル(.)お父[さん.
07 客 **[ええメバルは[ええ(.)これとこれ**
08 X2 [゜(いいですか.)゜
09 客 **もらった[けん.**
10 X2 [はい.

勧め発話と同様，断りの理由述べには客の家族への言及がみられた．以下(10)では客の夫が断る理由として提示される事例，(11)では勧め発話に登場した客の家族が，断る理由にも利用されている事例を観察する．

(10)（(7)再掲）では，X2が客に刺し身を勧める（7行目）．客は「刺し身は1人では食べられない」と購入できない理由を述べる（9-10行目）．すると客が1人で食べる状況を想定した理由に関して，X2は「おじちゃん」（＝F17の夫）が食べないからかと尋ねる（13行目）．続く発話でX2は授受補助動詞「てくれる」を用いることで，「「おじちゃん」が何でも食べる」ことの受益者として客と同一の視点を取り，「ええのに」と願望を示す（15行目）．これに対して客はそれまでよりも大きな声で「ねえ」（16行目）と同調して共感を示す．

(11)（(2)再掲）では，客1と客2が話しているところにX1が握り寿司が入った容器を持って近づき，3行目で客1に対して「婿殿」に「これ」を食べさせたらどうかと発話して商品を勧める．これに対し客1は「肥えちょるけ::（肥えてるから）」と理由を述べて「食わされん」と答えることでBの勧めを断わる（5行目）．この後客1は笑い，さらに客2も同じく笑っている（5,6行目）．続けて客1が「肥えすぎちょるけえ食わされんのじゃ（肥えすぎてるから食べさせられないんだよ）」（9行目）と発話して笑うと（9-10行目），客2は「ほんまよ」，「あれだけありゃ（あれだけあったら）」と同調する．またこの発話では，ア系代名詞「あれ」によって客2の「婿殿」に関する知識が表明される．F1はF2に対して「ね::」と「婿殿」に対する評価・態度への同調が示し合われる．この間X1は小さな声で「婿殿」と発話し，また容器を客らに差し出す様からは再度勧めを試みる様子が見て取れるが（11行目），客1,2には取り上げられていない．なお，客2が店内の別の商品を手に取ると，X1は再び勧めをしている(13-14行目，上記(6)のタイプに相当)．

(10) なんでも食べてくれればええのに

01 客 これきょ(.)今日戻ったぶん?
02 (1.5)
03 X2 ほうよ.
04 客 ( )
05 X2 うん
06 客 ね::.
07 X2 **>刺し身もおるよく**
08 (4.0)
09 客 **刺し身はいや::あれ(.)1人じゃ食べれんけ::(**
10 **)なりそうhh.**
11 X2 あ::そうなん.
12 (2.5)
13 X2 おじちゃん食べんの.
14 客 ((15秒ほど店内を見る))
15 X2 なんでも食べてくれれば(ええのに)=
16 客 =ね::( )なのにね::

(11) 肥えすぎちょるけえ食わされん

01 客1 ( )hahahaha
02 (2.0)((X1が容器を持って近づく))
03 X1 **婿殿に::××さんこれ食べらせたら.**
04 客1 婿殿に?
05 客1 **あ:: 肥えちょるけ::1個も食わされんhh[hh.**
06 客2 [haha
07 X1 え?
08 客1 肥えすぎちょるけ::食わされんのじゃhahahaha
09 ha[haha
10 X1 [゜婿殿゜((容器を差し出しながら))
11 客2 ほんまよ::あれだけありゃ::
12 客1 ね::.
13 客2 ((店内の別の商品を手に取る))
14 X1 安いよそりゃ::1780円.
15 客2 あ::

(10)では，客の理由述べは勧めに対する応答でありながら，理由に埋め込まれた客の家族に関する情報へX2が言及することで雑談へ推移している．ここから，重ねられた雑談の起点となる要素が，勧め談話の構造そのものに含まれていることが指摘できる．また(11)も同様，理由述べに含まれた客の家族に関する情報を資源として雑談が生起している．(11)では，勧め発話の資源としてX1が会話に持ち込んだ「婿殿」であったが，客1が理由述べの根拠として提示した「肥えちょる」という情報が，共有知識を持つ客2の同調を誘発していた．さらに店員と客ではなく客同士の雑談へと推移しており，X1の勧め発話（10行目）が会話に取り上げられず一時的に停止していた．

このように，当該場面の出来事が影響する場面外の生活に関して会話の参加者が知識を共有している場合，本研究の買物場面で言うと，その商品を食べる可能性がある人物に関する知識を共有している場合，制度的談話を構成する発話であっても重ねられた雑談へ推移する起点となり得る．ここから，店員や客たちが互いの家族を見知った間柄にある地域の食料品店において，セールス会話は単に売り買いの達成に影響するだけでなく，共有知識の表明や同調から成る雑談をもたらすものでもあると言える．

5. おわりに

本研究では，地域の食料品店のセールス会話について，勧め発話の特徴を述べたうえで談話の展開を記述した．分析からは，勧めに対する断り発話に含まれた客の私的な情報が資源となり，雑談へ推移することを示した．さらにこれは店員と客，客同士の共有知識に下支えされたやりとりであることを指摘した．以上よりセールス会話は，地域の食料品店が会話の場としての役割を果たす一端を担うものと言える．なお，互いに見知った間柄にある人々による買物場面の会話は，典型的な制度的場面の会話とは異なる性質を持つ可能性が分析から示唆された．本研究では検討に至らなかったが，今後そうした緩やかな制度のあり様及び関係の実践について明らかにしたい．

参考文献

中小企業庁 (2019). 平成30年度商店街実態調査報告書. 中小企業庁. <https://www.chusho.meti.go.jp/shogyo/shogyo/2019/190426shoutengaiB.pdf?201201> (2022年1月10日)

Coupland, J., Coupland, N., & Robinson, J. D. (1992). "How are you?": Negotiating phatic communion. *Language in society*, **21**(2), 207-230.

Drew, P. & Heritage, J. (Eds.) (1992) *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

藤岡泰寛・大原一興・小滝一正 (2004). 近隣型商店街における「住ー商」関係別にみた商人家族の居住特性 日本建築学会計画系論文集, **69**(586), 89-95.

井出里咲子 (2008). スモールトーク 唐須教光(編)開放系言語学への招待ー文化・認知・コミュニケーションー 慶応義塾大学出版会 pp. 171-192.

Kuiper, K., & Flindall, M. (2000). Social rituals, formulaic speech and small talk at the supermarket checkout. In Coupland, J. (Ed.) *Small talk*, pp. 183-207.

北村光二 (1988). コミュニケーション論とは何か 季刊人類学, **19**(1), 40-49

曽根陽子・香山愛理 (2009). 高齢者層の交流の場としての近隣型小売商店の役割ー1960年代のミニ開発住宅地における近隣コミュニケーションに関する研究その2 日本建築学会計画系論文集, **74**(635), 83-89.

杉戸清樹・沢木幹栄 (1977). 衣服を買う時の言語行動ーその諸側面の観察ー 言語生活, (314), 筑摩書房 pp. 42-52.

杉戸清樹・沢木幹栄 (1979). 言語行動の記述ー買い物行動における話しことばの諸側面ー 南不二男(編)講座言語第3言語と行動, pp. 271-317.

津田葵 (1984). 説得型談話にみられる日米比較ーセールスマンとお客の談話分析ー F. C. パン(編)言語のダイナミックス 文化評論出版 pp. 20-36.

山本千津子 (2004a). 「店員勧め表現」における「伝え」と「促し」の融合型表現形式に関する考察 国語学資料と研究, **27**, 37-46.

山本千津子 (2004b). 「勧め表現」における「店員勧め表現」の表現ストラテジーに関する一考察 早稲田大学日本語教育研究, (4), 177-189.

山本千津子 (2005). 店員による商品の「勧め」に関する談話展開について 早稲田日本語研究, (13), 49-60.

ザトラウスキー, ポリー (1993). 日本語の談話の構造分析ー勧誘の談話のストラテジーの考察ー くろしお出版

友人同士の日常会話における助言

ー会話分析の視点からー

初田　絢奈（アリゾナ大学大学院生）

1. はじめに

助言は，受け手がより良い生活をするための行為を伝える大切なコミュニケーションの手段である．従って，医療相談やカウンセリングなどの制度的場面で助言がどのように行われるかは広く研究されている．助言は日常のやりとりにおいても，また求められていなくても起こり得るが，日常会話に焦点を当てた研究は多くない．しかし，Heritage (1984)が述べたように，制度的場面でのやりとりが日常会話をもとに成り立っているならば，日常会話の分析が持つ意義は大きい．本研究は，友人同士の会話をデータに，助言がどのような連鎖環境で行われるのかを検討する．また，助言と行為の非優先性との関係について考察する．

2. 先行研究

Searle (1969)の言語行為やBrown & Levinson (1987)のポライトネスの観点からも研究されている助言だが，Heritage & Sefi (1992)を先駆けとする会話分析的研究は，助言の持つ二つの側面，すなわち規範性と知識の非対称性に着目し，助言がどのように行われるかは，参与者の社会的地位などにより固定されたものではなく，相互行為の中で評価される知識の程度に応じて流動することを明らかにしている．助言をするということは，受け手の規範的といえる行為からの逸脱を示唆することでもあり，それを伝えることは為手と受け手の知識の差を露呈することでもある．ゆえに，一見知識の差が明らかな専門家と一般人の間でも配慮が必要となる．例えば，家庭訪問看護師と初めて出産したばかりの母親とのやりとりを分析したHeritage & Sefi (1992)では，自分の子どもに関する知識のなさを示すことへの抵抗から，母親が助言を求めることは稀だった．看護師も，知識の非対称性を最小限にとどめるため，一般論を話すなど様々な工夫をしていた．母親と娘の電話会話を分析したShaw (2013)は，命令形など強いフォームを使って助言をする資格は，「母親」「娘」というカテゴリーによってではなく，連鎖のコンテクストにより生じると論じ，このことから助言が非優先的な第１部分であることを示唆した．

日本語の助言の会話分析的研究には，電話・ラジオ・テレビ相談を検討したものが多い(西阪，2005；戸江，2007 など)．こうした場面では，何らかの問題を抱えた相談者が電話をかけたりして助言を求め，回答者が助言をするという構造がある．本研究では，特に決まった構造のない友人同士のやりとりの中で助言がどのように行われるのかを検討する．

3. データ・分析方法

本研究には，BTSJ 日本語自然会話コーパス(宇佐美，2021)，国立国語研究所「『日本語日常会話コーパス』モニター公開版」(小磯ら，2019)，TalkBank CallFriend (MacWhinney, 2007)の中から，友人同士二者間の会話を用いた．Heritage & Sefi (1992)と Thompson & Couper-Kuhlen (2020)の助言の定義をもとに，悩みもしくはターゲットとなる事柄が導入されるところから助言に対する応答までをひとつの連鎖のまとまりとし，取り出したデータを会話分析の方法を用いて分析した．データの書き起こしにはジェファーソンシステム(Jefferson，2004)を利用した．

4. 分析

まず，悩みや問題の存在が明らかになることが助言の起こり得る(起こるとは限らない)環境を生み出し，助言の為手も受け手もそれに指向していることを例示したい．これは，トラブルの語り手はあくまでトラブルの語り手でありたいのであって，助言の受け手になりたいのではないと論じたJefferson & Lee (1981)と対照的である．

断片(1)からはＦの悩みを聞いたＭが助言をするのが適切だと理解していることがわかる．Ｆは１行目で「ちょっと大変なことがあって」とバイト先での悩みを話し始め，31 行目でその「最近の悩み」についての話が完結したことを示す．これを聞いたＭは，沈黙の後，35 行目で「解決法知ら」ないと述べる．ここでＭはＦの悩みを聞いた後，解決法を提示し助言する

のが適切だと理解していることを示している.

断片(1)［BTSJ410］

01F　いまでもー，ちょっと大変なことがあってー，
02　（.）
03F　うちのバイト先にー，（1.0）なんてゆうこれ．聴覚だ，［聴覚‐
（（24 行省略：F が悩みの詳細を話している））
28F　＝そう．（＞だから＜）業務しながらもかつー，コミュニケーションも
29F　とりながらかつー，.h（0.5）うまくやんなきゃだめじゃん？
30M　うん.
31F　それがなかなかうまくいかない＞って最近の悩み．＜
32　（1.0）
33F　hh［hhhhhh
34M　　［かい‐.hh
35M→　@解決法しら［ねーー．@
36F　　［hhhhhhhh

ではFはどうだろうか．断片(1)の続きからは，F も悩みについて語ることにより助言を期待していることがわかる．断片(1)の後，F は好きな男性に既読無視されている，という別の「最近の悩み」について話し始める(37 行目)．だが，悩みを話し終えたところでMから反応が示されず，65 行目でFは「え，どうすればいい」と助言を求める.

断片(1)((続き))

37F　.hhh あとねー，最近の悩み聞いてほしい，今すっごい h［hhh
（（12 行省略：F が好きな男性について説明している））
50F　そう．で二ヵ月もずっと連絡しあってたんだけど，
51M　うん．＝
52F　＝昨日から急に既読無視が始まったのね？
（（7 行省略：F が今までこんなことはなかったと言っている））
60F　急に昨日既読無視が始まってー，
61F　.hh でまあ仕事が忙しいのかなっと思ってんだけどー，
62F　人生ー，じゃないや，その人とー，（.）仲良くなってから
63F　初めての経験なわけ．既読無視ってゆうのが.
64 →　（1.5）
65F→　え，どうすればいい.
66　（1.0）
67F　私［最初‐
68M　　［@いや，待て［よ．@
69F　　［hhhh

F は63 行目で「既読無視」というキーワードを繰り返し，話がこれ以上進展しないことを示している．しかし，M はこの悩みを聞いたという反応を示さず，代わりに沈黙が流れる(64 行目)．これを受けてF は65 行目で発話順番冒頭に「え」と配置し，「どうすればいい」と明示的に助言を求めており，助言が産出されなかったことが想定外だったというスタンスを示している(Hayashi，2009)．このことから，悩みについて話し終えたところでF も助言を期待していたことがわかる.

また，断片(1)では，想定されたところで助言が産出されなかったことから助言求めが行われているが，このケースを除いて明示的に助言求めがなされたケースはわずかだった．多くの場合，受け手はトラブルについて話すことにより，非明示的に助言を引き出していることになる．

断片(1)は助言の受け手となる者がターゲットとなる事項を相互行為の空間に持ち込むケースだったが，その逆の場合はどうだろうか．次に為手が助言のターゲットとなる事柄を持ち出すケースをみてみたい．この場合に共通して言えることは，助言が産出されるには，為手によるターゲットの導入の後，受け手がそれを問題として認識していることが示されなければならないということである．

断片(2)は大学生のエリとアヤの会話である．この断片の前に二人は日本を一人で旅行して回った友達について話しており，断片はエリがアヤの服の毛玉に言及するところから始まる．アヤも毛玉を問題として認識していることがわかり，エリは6行目と17行目で助言している．

断片(2)　[BTSJ222]

```
01 Eri　　毛玉おっきくなったね．［hh hh hh .hh
02 Aya　　　　　　　　　　　［hh hh hh hh .hh
03 Aya　　でもこれさー，切らないとさ，どんどん伸びていっ［てさー，
04 Eri　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　［そうだよねー．
05 Aya　　結局また毛玉になっちゃうんだ［よねー．
06 Eri　　　　　　　　　　　［毛玉取り機買えばいいじゃん．
07 Aya　　なんかえりちゃんが（.）百均で買ってた［（や）つだよね？
08 Eri　　　　　　　　　　　　［@そう，全然だめだっ［たよ．@
09 Aya　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　［あっだめ？
10 Aya　　.hhh やっぱ百円ー（.）
11 Eri　　全然だ［めだった．
12 Aya　　　　［じゃだめなん［だー．
13 Eri　　　　　　　［ほんとにだめだった．
14　　（0.7）
15 Aya　　ジャパンデンキとか行かないと［だめかなー．
16 Eri　　　　　　　　　　　［うん．
17 Eri　　高性能の買った方がいいよ．
18　　（0.7）
19 Aya　　でもそんな取らないよねー？
20　　（0.5）
21 Eri　　え，でも［気にならない？
22 Aya　　　　［取る？
23　　（0.5）
24 Aya　　あー．なんかそっか気にしないだけかー．
25 Eri　　@いやい［やいやいや．@
```

1行目でエリは「毛玉大きくなったね」と笑いを伴いつつもターゲットとなり得る問題を提示する．アヤは3行目で「でも」とトピックが変わることを示し，「切らないと」伸びていく，と毛玉は切るべきものだという理解を示している．エリは同意し(4行目)，5行目でアヤが「結局また毛玉になっちゃう」と，毛玉が理想的なものではないという理解を示したところで，アヤの発話の終わり「よね」にオーバーラップする形で「毛玉取り機買えばいいじゃん」と助言を産出する．アヤは受け入れも拒絶もせず，エリが以前百均で毛玉取り機を買ったことにふれ，エリを何らかの経験がある者としてみている．そして，エリの買ったものは「全然だめだった」と聞いて，15行目でエリに家電量販店に行かないとだめかと尋ねる．エリはこれをうけて17行目で「高性能の買った方がいいよ」と再び助言している．結局助言は受け入れられることなくこの会話は終わるが，ここで注目すべきは，エリが毛玉について取り上げた後，アヤもその毛玉を問題として認識していることがわかってから助言を産出していることである．

5. おわりに

本稿では，データの概観から，まず，悩みや問題の存在が明らかになることが，助言が生じ得る適切な環境を生み出すと参与者が理解していることを示した．実際，助言の受け手は，多くの場合，悩みや問題について話すことで助言を引き出している．また，助言の為手が連鎖を開始する場合には，受け手が問題を打ち明ける場合と異なり，助言のターゲットとなり得る事柄を受け手が問題として認識していることがわかって初めて助言が産出されることを示した．

受け手が問題について話すことで助言が引き出されることは可能だが，この場合助言が産出されるか否かは相手次第であり，明示的に助言が求められていない以上，別の行為が産出される可能性もある．また，為手が受け手の問題認識を確認してから助言を産出するということは，その問題認識が確認されなければ助言は産出されないということにもなる．ではなぜ参与者は明示的に助言を求めたり，いきなり助言を産出したりすることを避けるのだろうか．これには，助言の特質である規範性と知識の非対称性が関係しているだろう．つまり，助言の行為としての非優先性が議論される背景には，参与者が規範的な行為をしていないと示すことと知識の差を示すこと両方に抵抗を感じているということがあり，今回，友達同士の日本語の会話データでもそのことを示すことができるとわかった．今後，制度的場面のデータとの比較を通してさらに理解を深めたい．

参考文献

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hayashi, M. (2009). Marking a 'noticing of departure' in talk: Eh-prefaced turns in Japanese conversation. *Journal of Pragmatics*, 41, 2100-2129.

Heritage, J.(1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

Heritage, J., & Sefi, S. (1992). Dilemmas of advice: Aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first-time mothers. In P. Drew and J. Heritage (Eds.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (pp.359-419). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-23). Amsterdam: John Benjamins.

Jefferson, G., & Lee, J. R. (1981). The rejection of advice: Managing the problematic convergence of a 'troubles-telling' and a 'service encounter'. *Journal of Pragmatics*, 5, 399-422.

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.

MacWinney, B. (2007). The talkbank project. In *Creating and digitizing language corpora* (pp.163-180). Palgrave Macmillan UK.

西阪仰(2005).「語句の配置と行為の連鎖：プラクティスとしての文法」 片桐恭弘・片岡邦好(編) 『講座社会言語科学５ 社会・行動システム』ひつじ書房pp.176-201.

Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shaw, C. (2013). *Advice giving in telephone interactions between mothers and their young adult daughters* (Unpublished doctoral thesis). Loughborough University, Loughborough, England.

Thompson, S. A., & Couper-Kuhlen, E. (2020). English why don't you X as a formulaic expression. In Laury, R., & Ono, T. (Eds.), *Fixed Expressions: Building language structure and social action* (pp.99-132). John Benjamins: Amsterdam.

戸江哲理(2007).「テレビ人生相談における相談―助言の相互行為的達成―成員カテゴリー化分析を中心に」『マス・コミュニケーション研究』,70, 139-156. 日本マス・コミュニケーション学会.

宇佐美まゆみ監修 (2021).『BTSJ 日本語自然会話コーパス（トランスクリプト・音声）2021 年 3 月版』, 国立国語研究所, 機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」

あからさまな嘘で開始する「遊び」の対立

西阪　亮(関西学院大学院生)

1. はじめに

友人同士の会話ではしばしば，わざとおかしなことを言うことで対立を引き起こし，「おもしろい」やりとりを行うことがある．彼らはどのようにしてそのようなやりとりを構築するのだろうか．また，Bateson (1972) は，「遊び」で対立を行う様子から参与者たちの「親しい関係性」が見えるという．なぜそのように見えるのだろうか．

大津 (2004) は「遊びとしての対立行動」を，親しさを表すポジティブ・ポライトネス[1]に分類している．また，大津 (同上) によると，友人同士が遊びとしての対立行動を開始するときには，「遊びとしての対立を始めたいと思った会話参加者が，自ら対立を表明する」パターンと，「わざと誤ったことや理不尽なことを言い，相手が対立表明をするように仕向ける」パターンがあるという．そして，それによって生じる対立の中で発話される悪口・反論・非難などは，笑いや声の韻律操作といった方法によって「遊びである」と伝え合っているという．

しかし大津の研究では，上述のような対立を引き起こす行為が「おもしろいもの」として成り立つために話し手や聞き手がどうふるまっているかということに焦点が置かれており，そもそもなぜ遊びとしての対立行動がその発話連鎖中のその時点において可能であったのかということには触れられていない．友人同士ならいつでも遊びとしての対立を行えるのではなく，対立が行われることが適切となる連鎖環境が存在し，かつそれを遊びとして話し手と聞き手の双方が理解できる合理的な理由があるはずだ．また，これまでの研究において遊びとしての対立行動は，親しさを表す手段であるとされてきたが，それ自体が「親しさ」を表すのではなく，重要なのはそのやりとりの「中身」ではないだろうか．つまり，会話の中で行われる行為の連鎖を通して，親しい関係性が会話参加者の間で示し合われているということである．会話参加者たちが「親しい」という根拠は，会話を詳細に分析・記述した上で，可視化されるものであると考えられる．

そこで本研究では，友人同士の間で交わされた「嘘から始まる遊びの対立連鎖」に着目し，なぜその対立連鎖が生じ，かつ「おもしろいもの」として話し手と聞き手の双方にとって理解可能になるのかを，会話分析の手法を用いて行為連鎖という観点から分析を行う．そしてその上で，会話参加者たちの「親しさ」というものが如何にして目に見える形で会話の中に表示されているのかを明らかにしたい．

2. データの説明

本稿で使用するデータは，CallFriend と呼ばれる電話会話コーパス (MacWhinney 2007) から，日本語母語話者の女性２名の会話を採用した．

本稿で登場する２名の女性は，ともにアメリカに留学中の学生である．会話の中から得られた情報によると，一人 (以下，名前を「ユキ」とする) はウエストバージニアに住んでおり，もう一人 (以下，名前を「アヤ」とする) はロサンゼルス付近に住んでいると推測される．また，ユキには「トムちゃん」と呼ばれる恋人が存在し，彼もまたウエストバージニアに住んでいるようである．

3. 分析

第１節で述べた通り，本稿では「嘘から始まる遊びの対立連鎖」に着目する．本稿における「嘘」とは，「事実とは異なることを述べること」を指す．そしてそれは，聞き手が非難という形でその嘘を指摘することを適切にしている．かつ聞き手による非難によって，話し手の「嘘」は「嘘」として適切に対処されている．以下，友人同士の遊びの対立が明らかに嘘であるとわかるような発話から開始されている例を取り上げ，事例の分析を通して具体的に述べていく．

---

[1] Brown & Levinson (1987) のポライトネス理論では，「他者に認められたい，好かれたい」といった欲求を「ポジティブ・フェイス」，逆に，「他者に踏み込まれたくない，ほっておいてほしい」といった欲求を「ネガティブ・フェイス」と定義し，相手のポジティブ・フェイスを満たそうとする行為を「ポジティブ・ポライトネス・ストラテジー」，そして，相手のネガティブ・フェイスに配慮する行為を「ネガティブ・ポライトネス・ストラテジー」と呼んでいる．

3.1 嘘から始まる遊びの対立連鎖

右の断片を見てみよう．断片より以前から，ユキとアヤはアメリカの観光地について話しており，01 行目から 09 行目はその続きである．ユキはニューヨークに夏に行き，その滞在期間，恋人のトムちゃんはマサチューセッツで休暇を過ごしていたという（10 行目）．それを聞いたアヤは 11 行目で，トムちゃんの出身地がマサチューセッツなのかどうかを尋ねる質問をユキに向ける．その後，12 行目ユキは「ん::ん．」とまず違うということを伝え，次にトムちゃんがウエストバージニア出身であることを明かす．ここからユキの発話には笑いが含まれ，13 行目の「. hhh ¥実は地元民¥huhu」や 15 行目の「田舎もん<なんです>uhu. h. h」も同様に笑いを伴って発話がなされている．また，これらの発話に対してアヤもともに笑っている（14，16 行目）．これらの発話からユキとアヤ，特にユキが行っている行為として考えられるのは，「トムちゃん」のことを「田舎者」であると笑い者にしていることである．なぜなら，笑いながら「地元民」「田舎もん」というように，明らかに「田舎出身」であることを「おもしろいもの」として提示し，それを揶揄するようなデザインで発話されているように聞こえるからである．

しかし，18 行目ではユキは一変し，「↑んなこと言ったって僕[2]だって日本で山梨生まれだからさ:，」と始め，続いて 20 行目で「田舎者なんだけど，」と述べる．つまりユキは「自分も田舎者である」と述べているのである．しかし，ユキは単純に自分が「田舎者である」ことを伝えているのではないだろう．なぜなら，18 行目が「んなこと（そんなことを）言ったって」と始められていることから，直前までの発話に反論し，これまでトムちゃんを「地元民」で「田舎者」と揶揄していた立場を逆転させていると考えられるからである．したがって，これまでトムちゃんを笑い者にしていたが，自分はその立場ではないことを表明しているように見える発話となっている．21 行目でアヤが「言えないか:::」と述べるのは，まさにアヤがそのようにユキの発話を理解したということが窺え，それに対してユキが「う::↑ん.」（22 行目）と同意していることからも，上述のことが支持できよう．

以降のやりとりから，本稿で注目したい「嘘」のやりとりが始まる．ここからは「嘘」がどのように開始され，それがなぜ「嘘」と言えるのかを解明していく．さらに，それがなぜ「対立」を引き起こすのか，その合理的な理由も明らかにする．

【Callfriend-1722　22 : 20～23 : 10】

((ユキとアヤはアメリカの観光地について話している。))

01　アヤ : ん:::ニューヨークは(.)遠いか:.
02　ユキ : ニューヨーク,(.)行ってきたよ夏.
03　アヤ : h::::.sh::::
04　ユキ : ここに来る前に.
05　アヤ : ↑あ::,
06　ユキ : [そうそうナイアガラ(0.5)と(0.6)ニューヨーク.よかった↑わ,
07　アヤ : [よかったよかったよかった:.
08　アヤ : °#えええ#°[ニューヨーク行ったことないんだよな::↑:,
09　ユキ :　　[よかった.たのしかった↑わ,
10　ユキ : トムちゃんその間マサチューセッツに行ってバケーションだって,
11　アヤ : マサチューセッツ,(.).sh 出身?
12　ユキ : ん::ん.トムちゃんはね::ウエストバージニアしゅ(h)っし(h)ん(h)huhuhu
13　ユキ : .hhh ¥実は地元民¥huhu
14　アヤ : uhu Aha:[:aha
15　ユキ :　　[田舎もん<なん[です>uhu.h.h
16　アヤ :　　[ehuhu
17　アヤ : .hh Aaa::aha::hahahaha
18　ユキ : ↑んなこと言ったって僕だって日本で山梨生ま[れだからさ:,=
19　アヤ :　　[ahahaha
20　ユキ : =田舎者[なんだけど,]
21　アヤ :　　[. h h h　]言えないか::.
22　ユキ : う::↑ん.
23 ➡アヤ : >私は<言えるかな,
24　　(0.7)
25 ⇒ユキ : .hh °えぇ:?°(.)<北柏>のく(h)せ(h)に(h):?hihihi .h
26　　(0.8)
27 ➡アヤ : ぜんぜんぜんぜ:ん.((**少し低くはずんだ声で**))
28 ⇒ユキ : n:な:に言ってんだよお前:=
29 ➡アヤ : =>北柏<びっくりしたでしょ都会で,.h
30 ⇒ユキ : >ふざけん[なよ¿<
31 ➡アヤ :　　[↑こんなにいっぱいある:::, huhu ((**上擦った声で**))
32 ⇒ユキ : な(h)に(h)も(h)ない(h)や(h)ん.
33　アヤ : .hh そうか[なぁ: un- ahu
34　ユキ :　　[駅前になんにもなかったよコンビニしか::ahaha
35　アヤ : .hh ↑そうかしら::? aha[ha　((**とぼけたような高い声で**))
36　ユキ :　　[あの時間帯に:なにも↑なかっ↓たじゃないの::,
37　アヤ : .hhh <それはねぇ>?　((**少し低めの吐息の混じった声で**))
38　ユキ : °うん.°
39　アヤ : <目のさっか↑く>. uhu
40　ユキ : uhuhu　.huhu
41　アヤ : あまりにすごいから隠してたんだよ,
42　ユキ : huhu　.huhu　<もーちゃん>元気<もーちゃん,>

3.1.1 あからさまな嘘

さて，注目したいのは 23 行目から始まるやりとりである．23 行目でアヤは「>私は<言えるかな,」と述べる．この発話の組み立てを見ると，まず「私は」ということで他の人，つまりここではユキと対比させ，「言える」と述べている．したがってこの発話は，ユキはトムちゃんのことを「田舎者」と言えないが，自分はそれを言える立場であることを表明するもののように聞こえる．さらに語尾の「な」を強く発話しており，その発話の仕方には自信のようなものも感じられる．しかし一方で，「かな」という疑問の終助詞が使われていることから，不確実さのようなものも見える．このように断言せず，曖昧性を含んだ発話を行うことにより，アヤは相手に判断をゆだね，同意や不同意をユキに要求しているように見える．

[2] 会話を通して，ユキは一人称を「僕」としている．音声的な特徴や前述のトムちゃんを「彼氏」と述べていることから，ユキは女性であると考えられる．

アヤによる23行目の発話に対し，ユキは25行目でまず，「.hh°えぇ:?°」と怪訝そうに疑問を表すような発話から始め，続けて「<北柏>のく(h)せ(h)に(h):?hihihi .h」と語尾を上げて述べる．その発話が行っている行為としては，「私は言えるかな」に対する同意や不同意ではなく，確認を行うものであると言えるだろう．また，この発話の前には0.7秒の沈黙があり，さらに「くせに」という「軽視」を表す表現が「北柏（千葉県のとある駅名）」を修飾している．つまり25行目には，23行目の発話に対して非選好的な特徴を持ち，かつ否定的な態度が見られる．そのようなユキの応答に対しアヤはすぐに答えず，0.8秒の沈黙（26行目）が生じ，その後アヤは27行目で「ぜんぜんぜんぜ:ん.」と少し低くはずんだ声で述べる．この発話は先ほどのユキの確認要求には答えてはいないが，「北柏」に対するユキの懐疑的な考えを打ち消すことに志向しているように見える．それに対してユキは28行目で「n:な:に言ってんだよお前:」と，アヤが言っていることに対して疑問を投げかけることによって，それを「聞き捨てならないもの」として扱い，非難を行っている．その非難にもかかわらず，アヤは29行目でさらに続けて「>北柏くびっくりしたでしょ都会で,.h」と，ユキが実際に北柏に遊びか何かで訪れた際の心境を確認するような問いかけを行う．それに対しユキは30行目でその確認要求には答えず，「>ふざけんなよぷく」というより明示的な非難の表現をアヤの発話に向けている．それでもアヤは30行目の語尾とオーバーラップするようにしてユキの発話を遮り，31行目で「↑こんなにいっぱいある:::，huhu」と上擦った声で発話する．この発話は，北柏を訪れたユキの「びっくりした」応答を表現していると考えられる．それを聞いたユキは32行目で「な(h)に(h)も(h)ない(h)や(h)ん.」と，31行目の「いっぱいある」とは真逆のことを述べて反論するのである．さらに34行目では「駅前になんにもなかったよコンビニしか::ahaha」と，北柏の駅前に行った自分の経験を述べることによって，32行目で自分が「なにもない」といった理由を述べているように見える発話をする．

このようなやりとりを見ると，アヤは自分の出身地を事実とは異なって表現している，つまり，「嘘」をついているように見える．そのことは，ユキの発話から支持できる．23行目からのやりとりをもう一度見てみよう．上述したように，23行目の「>私はく言えるかな,」という発話は，完全に「言える」とは言い切らず，少し曖昧さを含んでいる．それに対しユキは25行目で怪訝そうにそしてやや北柏を軽視するような表現を用いて，アヤに疑いの姿勢を向けている．また，27行目に対する「なに言ってんだよお前」（28行目）という発話はアヤの発話が「おかしなもの」であることを指摘しているし，29行目と31行目でアヤによって表現される「北柏の都会性」に関しては，「ふざけんなよ」「なにもない」（30，32行目）と明示的な非難の言葉とユキが経験を述べることによって，反論されている．さらに，「駅前になんにもなかったよコンビニしか」という34行目の発話は，自分が訪れたことがある「北柏」をアヤが明らかに異なるものとして表現していることの指摘となっていると言えよう．それは同時に，「北柏を訪れた経験」が，自分の非難の正当性とともに，相手の主張が嘘であることを証明する根拠として用いられているのである．以上のことから，ユキはアヤの出身地に関する証言を「嘘」として扱っていることがわかる．他方，ユキだけでなくアヤも「嘘」として扱っている．それは23行目に不確かさを込めて，ユキに判断を委ねるようにデザインしていたり，27行目以降の発話（27，31行目など）を様々に声色を変えたりと，それぞれの発話を冗談として提示しているように見えるからである．つまり，アヤは自らの発話を「嘘」として提示し，ユキはそのアヤの「嘘」を「嘘」として対処しているのである．

3.1.2 対立の合理性

以上見てきたように，彼女らは23行目から始まったアヤによる「嘘」を起点として，「嘘とそれに対する非難」という対立のやりとりを行っていると言える．しかしお互いにこれは「嘘のやりとり」であるということを認識しており，かつ笑いあっているため，対立を遊びとして捉えていると言えるだろう．

他方，対立が起こるには理由が必要であるだろう．この対立を合理的な対立として成立させる理由はなんだろうか．まず1つの理由としては，アヤの出身地をめぐる「嘘」であるだろう．ユキはその明らかな嘘に対して何度も指摘し，非難を行っている．

しかし，彼女たちの対立にはもう1つ理由があると考えられる．そもそも彼女たちは断片の11行目から17行目までのやりとりで，トムちゃんを「田舎者」と称して笑い話をしていた．しかしユキも田舎の生まれであり，笑い者にできる立場でないことを告白する．他方アヤはその立場をとらず，むしろ「私は言えるかな」（23行目）と述べる．実際にアヤがいわゆる「都会」の生まれであるならば，特に問題はない．しかし25行目で「北柏のくせに」と言われている．つまりこの発話によって，少なくとも「田舎出身を笑える立場」にアヤがいないということがわかるだろう．それにもかかわらず，あたかも都会出身であるようにふるまう「嘘」を述べることで「自分はそうではない」とするのは，田舎出身であることを認めるユキと，対立関係を作ることにアヤが志向したと考えられる．その後も続くアヤの「嘘」（27，29，31行目）とそれに対するユキの非難（28，30，32行目）はまさにその対立関係を表示しているように見える．

以上2点が，この対立のやりとりを合理的かつ適切にしていると考えられる．

3.2 親しい関係性

以上，彼女たちの対立がどのように行われ，なぜ対立をしているのか，そしてその対立の理由は何なのかということを明らかにした．一方，書きおこしを見ると，彼女らは対立の真っただ中でお互いに笑いあっている．さらに，アヤに関して言えば，声色を様々に変え（27，31，35，37 行目）て，「嘘」の発話を行っている．つまり彼女らは，大津（2004）が明らかにした，「遊びである」ことを伝えるメタメッセージを用いて，このやりとりを行っているのである．したがって，彼女らのやりとりはまさしく，「遊び」の対立であると言えるだろう．よって，Bateson（1972）や大津（2004）に従えば，アヤとユキは親しい関係の友人同士であると考えることが可能であるだろう．しかし，本当にそれだけの理由で「親しい」ということを判断してもよいのだろうか．たしかに，彼女たちのやりとりの様子を見れば，親しいということはわかるのだが，なぜ，どのように，親しいのだろうか．本節では最後にこの点について，もう一歩踏み込んで分析を行いたい．

彼女たちが親しいということがわかる最も明示的な証拠は，彼女たちが「お互いに関する共通の知識を示し合っている」という点である．23 行目の「私は言えるかな」という発話に対し，ユキは「北柏のくせに」と述べる．ここからユキは「北柏」がどのような場所かを知っていると言える．さらにその知識は，「駅前にコンビニ以外なかった」（34 行目）という具体性もある．また，3.1 では触れなかったが，ユキは 36 行目で，「あの時間帯になにもなかったじゃないの」と述べている．この発話には，「あの」という話し手と聞き手の間に共通の記憶として存在している出来事を指示する（吉本 1992）際に用いられる指示詞が使われ，さらに「なかったじゃないの」とアヤに確認を求めている．つまり，アヤとユキはそのときその場に一緒にいたということが読み取れるだろう．他方，アヤに関しても，「北柏びっくりしたでしょ」（29 行目）と，確認要求の形で発話し，ユキが「北柏を訪れた」ということを参照して話しているように見える．これらのことから，アヤとユキは，お互いに「ユキが北柏を知っている」「ユキが北柏を訪れたことがある」ことを前提として，この「嘘」のやりとりを行っていることがわかる．したがって，お互いがお互いに関する知識を示し合っているということが観察可能であるだろう．そしてお互いに「嘘であること」を理解した上で，「嘘を言うーその嘘を非難する」という対立のやりとりを行い，笑い合うことで「おもしろい」やりとりであるということを表示し合っているのである．ここに，彼女たちの「親しい関係」が垣間見られるのではないだろうか．

4. おわりに

今回は，友人同士の親しい関係性がどのように示されるのかという疑問に端を発し，その問いを解明するため，友人同士の「遊びの対立」というやりとりに着目して分析を行った．本稿ではその「遊びの対立」の中でも，「嘘から始まる遊びの対立連鎖」に焦点を当て，会話分析の手法を用いて分析を行った．

本稿ではまず，そもそもなぜ対立が起こるのかという根本的な理由の解明を行った．そしてそれは，あからさまな「嘘」と，それによって達成されうる対立関係の構築が要因であるということが明らかになった．次に，会話の中で示し合われる「親しさ」について考察を行った．その「親しい関係性」は，会話参加者たちが会話を通して「共通の知識」を示し合い，それを前提とした「嘘」の発話を，お互いが「嘘」であることを認識しながら行われているということから垣間見ることができた．

しかし本稿では，一組の会話参加者たちのデータしか扱っていないため，これが一般化できるかどうかは，今後データをさらに増やして検討していく必要がある．また，「遊びの対立」として，本稿では「嘘から始まる遊びの対立連鎖」を取り上げたが，「遊びの対立」には，例えば聞き手に対する悪口などから始まるものもあり，本稿で得られた知見が他の対立連鎖にも当てはめることができるかについても他のデータと比較を行うことで考察すべきであるだろう．これらについては今後の課題として，研究を進めていきたい．

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.

川上恭子(1993)「談話における「まあ」の用法と機能（1）：応答型用法の分類」『園田国文』14 pp.69-78

Mac Whinney, B. (2007). The TalkBank Project. In J. C. Beal, K.P. Corrigan & H. L. Moisl (Eds.). *Creating and digitizing language corpora: Synchronic databases*. Vol. 1, pp. 163-180. Houndmills: Palgrave-Macmillan.

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

吉本啓(1992)「日本語の指示詞コソアの体系」金水敏・田窪行則編『日本語研究資料集 指示詞』ひつじ書房 pp.105-122

相手の評価の理由に対する抵抗的な反応

－中国語の「我觉得(wo juede 私が思う)」の働き－

張 麗(関西学院大学大学院生)

1. はじめに

私たちは, 普段ある人やものについて話す時に,その人やものに対する評価を産出する場合がある.その際,産出された評価に対して,聞き手の誰かが同意または不同意を行うことが考えられる.Pomerantz(1984)は,このような評価に対しては同意・不同意の産出が次の位置で期待されるとし,同意・不同意の産出に関するそれぞれの特徴を明らかにしている.他方,Pomerantz(1984)が分析した同意・不同意発話は,直前の話し手の評価に対するものであるが,実際の会話においては,話し手がある出来事を語りその出来事に対する評価を産出した場合,その後に来る聞き手の同意・不同意は,話し手の評価に対してだけではなく,評価を含む話全体に対して行われる場合もある.そのような場合,聞き手は評価に対応するだけでなく,評価に先行する連鎖を踏まえて話し手がなぜそのような評価を産出したのかを理解し,それに応じてどのように反応するのかという課題にも直面していると考えられる.だが, そのような前の連鎖内容を踏まえて産出された評価に対する聞き手の反応がどういった特徴を持つのかに関する研究はあまりなされていない. そこで, 本研究では, 中国語のデータを用いて, 話し手の評価に先行する連鎖内容を踏まえて産出された聞き手の評価と応答に焦点を当て分析を行い, 聞き手の反応の特徴を明らかにすることを目的とする.

上記の目的を達成するため, 本稿では, なぜ話し手がそのような評価をしたかという, 前の連鎖内容及び評価の発話から読み取れる評価の理由に対して, 聞き手が抵抗的な反応を行うという現象に着目する. まず評価が産出される前のやり取りを記述し, そして, 話し手の評価がいかに産出されているのかを分析した上で, 聞き手による評価に対する抵抗的な反応がどのように行われるかを, 会話分析の方法論を用いて明らかにしたい.

2. データ

本研究で用いるデータは, 筆者が収録した同じ研究科に属する中国人友人同士の雑談(計約 120 分)及び, Talk bank プロジェクト(MacWhinney2007)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の電話会話である.

3. 分析

分析の結果, 本稿が着目するデータにおいて, 評価は応答を追求するためになされる複数の「質問-応答」の連鎖の直後に生じ, その評価に対して, 聞き手はまず話し手が評価を行う際に依拠した基準を受け入れないことを示した後に, 自身の個人的な評価を提示するという仕方で反応を行なっていることが分かった. さらに, 抵抗的な反応を行う際に「我觉得(wo juede 私が思う)」という表現が, 複数の事例に共通して用いられていた. 以下では, まず, 複数の「質問-応答」連鎖の直後の評価及びその反応の特徴について, 二つの事例の分析を通して述べた上で, そのような反応を行う際に用いられる「我觉得 (wo juede 私が思う)」の働きについて述べていく. (断片中「→」が話し手の評価, 「⇨ 」が聞き手の反応である.)

3.1 複数の「質問-応答」連鎖の直後の評価及びその反応

まず, 断片 1 を見てみよう. 断片 1 は, 日本の某大学の同じ研究科に属している友人同士 S と W の雑談である. この断片の前では, W は修士論文のデータを収録するために,夏休みに中国の出身高校に帰って,大学入学試験のために日本語を勉強している高校生[1]に調査を行うと S に報告している.大学入学試験の日本語試験について知らない S がそれを聞き, 日本語を勉強している生徒の数や日本語授業のスケジュールなどを W に尋ねた後,01 行目で日本語試験が難しいかどうかと質問をし始めた.

1 中国の大学入学試験に第二言語という試験科目があり,第二言語試験の言語として英語, 日本語,韓国語,フランス語など六つの選択肢から選べる.今まで英語を選べる人が圧倒的に多いが,最近日本語を選択する学生が増えている.

断片 1 ［20190626_日本語試験］

01 S 高 考 的 日 语 难 吗.
大学入学試験 の 日本語 難しい Q
入学入学試験の日本語が難しい？
02 (2.0)
03 S 跟:(.) 什 么(.)水 平.
like what レベル
どういうレベル.
04 (1.0)
05 S 有 N1 > 那 °么 难°¿ <
have N1 like that 難しい
N1 みたい°に難しい°な<
06 (0.6)
07 W 当 然 没有 啊.
もちろん ない PRT
もちろんないよ.
08 (0.8)
09 S N2?
10 (0.5)
11 W 也 >°没 有°<
も ない
も°ない°く.
12 (0.2)
13 S N3?
14 (1.0)
15 W 差不多 N3N4 [吧.
大体 N3N4 PRT
大体 N3N4[ぐらい.
16 S [N2N-
17 (0.4)
→18 S 啊? 这 么 [简-
Ah?そんなに easy
え？そんなに［かん-
⇨19 W [↑其]实(.)Tch 其 实 >怎 么< 怎 么 评(.) 评 判 呢,
実は 実は how どう どう 判定 PRT
［↑実］は(.)Tch 実は>どう<どう判定するだろう、
⇨20 就 是 你 说 难 吧，我 觉 得 一 点 也都 不 难=
just be 2Sg 言う 難しい PRT I 思う 少し も NEG 難しい
難しいかと言えば、私が全然難しくないと思う＝
21 S =它 是: 它 是 可 以 划 分 那 种 (0.4) 区间 的 °是 吧°.=高 低 分 的.
it be it be できる 分ける that kind 区間 NOM be PR 高 低 得点 NOM
=あれは:あれは間隔を分けることができるもの°だよね°＝甲乙をつけるもの.
22 (0.3)
23 W 不 [是:
NEG be
いや:
24 S [嗯.
うん.
25 (0.4)
26 W 就 是 (0.7) 它 水 平 不 难,
just be(0.7)it レベル NEG 難しい,
27 但 是 你 知 道 就 是 跟 yin (0.4) 高 考 英 语 一 样.
でも you know just be like yin(0.4)大学入学試験 英語 同じ
つまり(0.7)日本語試験のレベルが難しくない、でも入学試験の英語試験と同じ.
28 (0.6)
29 W 它 不 会 考 你 什 么,
it NEG テスト 2SG 何
何かをテストするわけではない、
30 像 N1N2N3 就 是>我 觉得 是< 很 日常的 那 种 对话 对 不 对.
like N1N2N3 just be> I 思う be<すごく日常的 that kind 会話 right NEG right.
N1N2N3 みたいに私がすごく日常的な会話だと思うでしょう.

この断片では,18 行目で S が「え？そんなにかん-」という評価を産出し,19,20 行目で W がその S の評価に対して反応を行なっている.以下ではまず,評価が産出される前にどのようなやりとりがなされてきたかを見た後,S がいかに評価を産出し,W がどのように反応を行なっているかについて分析していく.

01 行目の S の「大学入学試験の日本語が難しい？」という質問に対して W は反応せず,02 行目で 2 秒の沈黙が生じている.S は,W が 01 行目の質問を答えるには何かしらの問題があると理解し,03 行目で「どういうレベル」と WH 質問に切り替え,質問をやり直して W の反応を引き出そうとしている.だが,W は再び応答を行わず,04 行目で 1 秒の沈黙が生じている.S は,W がやり直した 03 行目の WH 質問に答えるには,また何かしらの問題があると理解し,05 行目で「N1[2]みたい°に難しい°な<」と,W が答えやすいように,日本語能力試験という基準を W に提示して質問を行ない,日本語能力試験を受けたことがあってこの試験について詳しい W の反応を促している.それに対して,W が 07 行目で「もちろんないよ」と応答を行なうが,これは S の「N1みたいに難しいも」という質問のみに答えるものであり,01 行目 S の最初の質問「大学入学試験の日本語試験が難しいか」については答えていない.W の応答に対して,S は日本語能力試験のレベルを N2 にダウングレードして「N2？」と,01 行目の質問の答えを知るために W に質問し続けるが(09 行目),W は 07 行目での応答と同じく,「もない」と応答するだけで,やはり 01 行目の最初の質問に回答しない (11 行目).そのため, S は 13 行目で「N3？」と日本語能力試験のレベルをさらに N3 にダウングレードして W に質問し続けている.それに対して,W は 15 行目で「大体 N3N4ぐらい」と答える.この答えは,13 行目の「N3 ぐらい難しいか」という質問に対する肯定的な回答である同時に,13 行目の Yes/No 質問に対して「はい・いいえ」で答えず,「大体 N3N4」と日本語能力試験のレベルに言及して答えていることから,01 行目の質問に対する応答としても理解可能である.

以下では,このように「質問-応答」を繰り返して最終的に得られた応答に対して,S が 18 行目で行った評価とその評価に対する W の反応を注目してみたい.

18 行目で S が「啊? 这么简-(え？そんなにかん-)」と,得られた応答に対して評価を産出し始めているが,「そんなに」を言いかけたところで,W に割り込まれたため(19 行目),「かん-」で発話をいいさしてターンを W に譲った.S の評価の発話は途中で中断しているものの,発話冒頭の非語彙的応答のトークン「啊?(え?)」は,「大体 N3N4ぐらい」という答えに対する意外性・驚きを示しており,「这么简-(そんなにかん-)」から S が N3N4 レベルぐらいを「簡単(簡単)」だとする評価を行おうとしていることが推測できるであろう. Hayashi(2009)は,日本語の非語彙的応答トークン「え」は,自分の知識や期待から外れたものへの気づきを提示するために用いられると指摘しているが,この断片の 18 行目の S の応答の冒頭の「啊?(え?)」も同じ働きを持っていると考えられる.更に,「简-(かん-)」の直前に程度を表す指示代詞「这么(そんなに)」を置くことによって,大学入学試験の日本語試験なのに,N3N4 レベル程度の難しさだという否

2 日本語能力試験の略称である.日本語能力試験は公益財団法人日本国際教育支援会と独立行政法人国際交流基金が主催の,日本語を母語としない人の日本語能力を認定する語学検定試験である.最上級の N1 から N5 まで 5 つのレベルがある.

定的なニュアンスを持つように聞こえる.つまり,S は,質問をやり直す際に提示した日本語能力試験という判断基準に基づき,大学入学試験の日本語試験が簡単であるという評価を産出したと理解可能である.

18 行目 S のやや否定的な評価に対して,19 行目で W は,S が評価を産出する途中で発話を開始し,S の発話に割り込んでいる.更に,18 行目の前半の発話から S が「そんなにかんたん」という評価を行うことが予測できる時点,すなわち,肝心の評価表現「かんたん」が産出されている途中で,「↑其实(実は)」と音調を上げて発話を開始し,S の評価の産出をブロックしようとしている.そして,「↑其实(.)Tch 其实>怎么<怎么评(.)评判呢(↑実は(.)Tch 実は>どうくどう判定するだろう)」と,大学入学試験の日本語試験は一言では評価できないことを述べ,S の評価が不適切であることを示すことによって,S の「N 3N4ぐらいのレベルなら簡単である」という評価の理由を受け入れることに抵抗を示している.さらに,W は続く 20 行目で「就是你说难吧,我觉得一点也都不难.(難しいかといえば,私は全然難しくないと思う)」と,「我觉得 (wo juede 私が思う)」を用いて自分の評価を個人的なものとして産出している. この W の「全然難しくない」は,S の「N3N4ぐらいのレベルで簡単」という評価に同意する一方で,試験に関する別の何らかの側面に対しては不同意であることを投射しているように聞こえる.

次の断片 2 は,アメリカに留学中の友人同士の電話会話である.A はペンシルバニア大学に,B はミネソタ大学に在籍している.ホームページの作り方についての話が終わった後,B は 01 行目で A が在籍している大学ビンダイ[3]について質問し始めた.

断片 2 [Call friend 5784]

```
01  B   你   的:(.)哎(.)宾大   怎-(.)(ben-)(.)宾大  怎么样¿=
        2SG の    PRT  BINDA              BINDA どう
        あなたの:(.)え(.)ビンダイはど-(.)(ben-)(.)ビンダイはどう¿
02    =是  不  是  很-(.)学校(.)是  不  是   很  漂 亮.
        be NEG be とても 学校  be NEG be とても 綺麗
        学校(.)とてもきれいじゃない.
03  A 学校::相 当  漂 亮.
        学校  かなり 綺麗
        学校::かなりきれい.
04  B 很     大(.)是 吗¿=
        とても 大きい be Q
        とても大きい(.)でしょ¿
05  A =呃:::不  是  特 别    大(.)跟::[那 个:
        hmm NEG be めっちゃ 広い like あれ
        =ええと::めっちゃ大きくはない(.)あれ[::と:
06  B                                [宾 大  有  多少 人 吧.
                                      BINDA いる なん 人 PRT
                                     [ビンダイに何人がいる.
07  A    .h宾 大  多 少 人::::(.)这个-(.)怎 么 着  也得 有: 两万  吧.
           BINDA なん 人          これ  少なくとも must いる 二万 PRT
       .h ビンダイ何人いる::::(.)これ-少なくとも二万人いるだ.
08  A    .h至  少    应 该 两 万[吧.
           少なくとも   はず 二万  PRT
       .h 少なくとも二万人いるはず[だ.
→09 B                           [°太  少     太  少°=
                                  too 少ない too 少ない
10      =¥他 妈  明 大:: 我操他妈 太   大    了.¥
          fuck MINGDA   FUCK  too 大きい ASP
                                [°少なすぎ,少なすぎ°=¥ミンダイ::大きすぎ.¥
11 B .h[就 是Twin-(.).hTwin cities是-(.)就 是Minneapolis 的
        just be                    be   just be          の
12      (Saint Paul)的campus 我 操.h就  他妈的 四 五 万 人 我操.
                    の       fuck just fuck 四 五 万 人 fuck
       .h[Twin-(.).hTwin  cities は-(.)Minneapolis の(Saint Pual)の campus は
          四五万人いる.
13  A    [是 嘛.
          be PRT
         [そう.
14  A  四 五 万 人.
       四 五 万 人.
       四五万人.
15  B 四 [到 五 万.
       四  to 五 万
       四万[から五万人.
⇨16 A      [哎  我  不  太 >清 楚<.h这 个 我 不   太  清 楚
           PRT I NEG too わかる    これ I NEG too わかる
         [え私よく>分からない(.h これは私よく分からない.
⇨17   我-(.)反 正:[我 觉 得  宾 大  是  够    大    的 了.
       I   anyway I  思う  BINDA be 十分 大きい PRT ASP
       私-(.)どのみち:[ビンダイは十分大きいと思う.
18  B           [.h它  说  是 在-
                 it say be in
                 [.hIt said that it is in-
19  A  宾 大 因 为:(.)它 也 是 个(.)大  学 校.
       BINDA から     it も be CL 大きい 学校
       ビンダイも(.)大きな学校だから.
```

この断片で焦点を当てるのは,09 行目の B の評価と,16,17 行目のその評価に対する A の反応である.

04 行目で,B は「とても大きい(.)でしょう¿」と,A の大学がとても大きいという自身の理解を確認する質問を行なっている.その質問に対して,A は 05 行目の冒頭で「ええと:::」と言い淀んで,質問への応答を遅延させ,B の質問がすぐ答えられないものであることを示している.それに続けて,「めっちゃ大きくはない」と,程度副詞「很(とても)」を「特別(めっちゃ)」にアップグレードして否定的な応答を行なった後,「跟::那个:(あれ::と:)」と発し,別の何かを参照対象として挙げようとしているように聞こえる.だが,A のその発話の途中で,B は 06 行目で発話を開始し,A の発話に割り込んで,05 行目の「ええと:::めっちゃ大きくはない」という応答に対して,「ビンダイに何人いるか」と,A に大学の在学人数を尋ねている. このように人数を聞くことによって,大学の「大きさ」の判断基準を A に提示していると考えられる.また,その疑問文に添えられた文末助詞「吧(ba)」によって,「とりあえず何人いるかを教えて」という相手の応答を催促しているように聞こえる.07,08 行目で A が「少なくとも 2 万人がいるはず」と最低限の人数を答えると,B は「少なすぎ,少なすぎ」と否定的評価を行ない,更に間髪を入れず,自分の学校であるミンダイには4,5万人いると述べて,「少なすぎ」と言える根拠を提示している(10,11,12 行目).つまり,B が提示した在学人数という判断の基準に基づき,A の大学ビンダイは小さいと評価していると考えられる.

提示されたミンダイに 4,5 万人がいるという情報に対して,A は 14 行目で「4,5 万人」とミンダイの在学人数を繰り返す. B は,この繰り返し発話を,A が B にミンダイに 4,5 万人がいるということについて確認を要求していると理解し,15 行目で「4 万から 5 万」と確認を与えているが,16 行目の A の発話と重なっている.15 行目の「四到五万(4 万から 5 万)」の「到(から)」という冒頭からオーバーラップし始めることから,16 行目 A の発話は 14 行目からの続きとして産出されているように聞こえる.そのため,何をわからないと A が言っている

[3] 参加者の発話に従ってトランスクリプトにペンシルバニア大学をビンダイ,ミネソタ大学をミンダイとする.

のかについて,直前でBが提示したミンダイには4,5万人がいるという情報についてよく分からないと言っているものとして理解可能である.ミンダイには4,5万人がいるというビンダイが小さいと言える根拠に対して,自分は分からないということを示すことによって,AはBが提示した評価の基準を放置して自分の大学が小さいという評価に乗らないことに志向していると考えられる.続く17行目で「私-(.)どのみち:ビンダイは十分大きいと思う.」とA自身の主観的な評価を産出している.

ここまで見てきた二つの事例を整理すると,両事例とも,最初の質問は,話し手が聞き手に評価を尋ねるもので(断片1は「大学入学試験の日本語試験が難しい?」,断片2は「ビンダイとても大きいでしょう」という質問),聞き手の明確な回答を促すため,話し手が質問をし直す際に,やり直した質問において何らかの基準も提示している.そうして得られた回答に対し,話し手は自身が提示した基準に基づき,評価を産出している.聞き手は,話し手がそういう基準に基づいて評価を産出していることを理解した上で,話し手の評価の基準を受け入れない,もしくは放置することを示した後,自身の評価を個人的なものとして提示することによって,話し手の評価の基準に抵抗的な反応を行っていると考えられる.

3.2 抵抗的な反応に用いられる「我觉得(wo juede 私が思う)」の働き

中国語の日常会話において,第一評価と第二評価を行う際に,自分の感情・意見を述べることを示す「我觉得(wo juede 私が思う)」が頻繁に用いられている.Endo(2010)によると,第一評価への不同意を表明する際に,ターンの冒頭で「我觉得(wo juede 私が思う)」を置くことによって,これから産出する意見・評価が客観的なものではなく,参加者個人的なものであることを示すことができ,相手との衝突を和らげる機能をしていると述べている.だが,本研究では,これが評価への不同意ではなく,話し手の評価の基準を受け入れない,もしくは放置することを示した後という位置で,「我觉得(wo juede 私が思う)」を用いることによって,自分なりの基準で評価することを示していると考えられる.また,3.1節で分析した二つの断片において,話し手の評価の基準を受け入れないことを示した後の位置で,評価対象に対してより知識を持ちそれを評価する権利を持つ側である聞き手が,「我觉得(wo juede 私が思う)」を用いてこれからの評価を自分の個人的なものとして示すことが,その評価を行う理由をこの後に述べることを適切とするのではないかと考えられる.

4. まとめ

本研究では,中国語の雑談において,なぜ話し手がそのような評価をしたかという,評価に先行する連鎖の内容及び評価の発話から読み取れる評価の理由に対する聞き手の抵抗的な反応について分析してきた.その結果,聞き手は話し手がどのような判断基準に基づいて評価を行ったのかを理解した上で,話し手のその評価の基準を受け入れない,もしくは放置することを示した後,「我觉得(wo juede 私が思う)」を用いて自分なりの基準で自分の個人的な評価を提示することによって,話し手の評価の基準に抵抗的な反応を行っていることが分かった.

これまで評価に対する研究では,第一評価に対する同意や不同意の応答の特徴に注目して研究なされてきたが,本研究では,評価が産出される前のやりとりから分析することで,聞き手は話し手がなぜそのような評価を産出したかを理解し上でその評価に応じていることを明らかにした.以上の分析結果は,これまであまり研究が進んでいない,中国語に対する多様な応答の仕方の一端を明らかにするのに寄与するものである.

5. 参考文献

Endo,T.(2010) Epistemic stance marker as a disagreement preface : Wo juede 'I feel/think' in Mandarin conversation in response to assessments.京都大学言語学研究,29:43-76.

Endo,T.(2013) Epistemic stance in Mandarin conversation: The positions and functions of wo juede (I feel/think).In Y.L. Pan and D.Z. Kadar *Chinese Discourse and Interaction: Theory and Practice* 12-34. Equinox.

Hayashi,M.(2009).Marking a "noticing of departure "in talk: Eh-prefaced turns in Japanese conversation. *Journal of Pragamtics*,41(10),2100-2129.

Pomerantz,A.(1984).Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 57–101). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

日本語と中国語におけるほのめかし

―ストラテジー及び言語形式から―

賴俊雯(大阪大学大学院生)

1. はじめに

日常生活では相手に何かしてもらいたい時,より良い人間関係を保つために,直接言うより,ほのめかす方法をとることが少なくない.辞書を引くと,ほのめかすとは本心や真実を,それとなく態度やことばにあらわす,におわせることであると定義されている(『日本国語大辞典』).本稿でいうほのめかすは,言いたいことを明言せず,あるヒントを出し,聞き手に発話意図を察してもらうことであるとする.本稿では,ストラテジーと言語形式という二つの面から,日本語と中国語のほのめかしの類似点と相違点を考察する.

2. 関連研究

2.1 ポライトネス理論におけるほのめかしに関する研究

Brown & Levinson(1987)によれば,相手のフェイスを脅かす可能性のある行為を総称してフェイス脅かし行為(face-threatening act :以下,FTA) と呼ぶ.そして,FTA が相手のフェイスを脅かす度合いに応じて,以下の５つのポライトネス・ストラテジーに分類する.

① あからさまに FTA を行う (without redressive action, baldly)
② ポジティブ・ポライトネス (positive politeness)
③ ネガティブ・ポライトネス (negative politeness)
④ 伝達意図を明示的に表わさない (オフ・レコードほのめかし)(off record)
⑤ FTA を行わない (doing no FTA)

本稿で対象とするほのめかしは,ポライトネス・ストラテジーの 4 つ目,伝達意図を明示的に表さないストラテジーを利用するものである.すなわち,ほのめかしはポライトネストラテジーの１つとして使われる.

また,「オフ・レコード(ほのめかし)」は以下のように定義づけられる.

ある伝達行為が,単一の明快な伝達意図によるものとして捉えることができないような形でなされる場合,行為者が自分の行為を弁護できるような解釈をいくつか用意することで,自らに「逃げ道」を残している場合,それをオフ・レコードと呼ぶ.

(Brown & Levinson1987; 訳は田中他 2011)

ほのめかし表現による言語行動を実現する基本的な方法は,発話者が何らかの手段で Grice (1975)の効率的なコミュニケーションへの行動指針に違反することによって,聞き手に「話し手はなぜそのような話し方をしたのか」を考えさせ,その行動指針違反が納得できるような解釈にたどりつかせることだということが指摘されている(Brown & Levinson,1987).

2.2 日本語と中国語におけるほのめかしに関する研究

日本語におけるほのめかしに関する研究は滝浦 (2008) が挙げられる.例としては,暑くて部屋の窓を開けて

ほしいと思っている人が「暑いね」とだけ言って周囲の反応を見ている場合が挙げられる. このように, 事柄を明示的に伝達することよりも, 相手と自分のフェイス侵害を避けることを優先して, 用件への直接的な言及を回避するストラテジーが「ほのめかし」ストラテジーである(滝浦, 2008). 一方, 中国語におけるほのめかしに関する研究は少ない. 顧他（1998）によれば, 日本語では間接的に依頼することが多いのに対し, 中国語では直接的な依頼表現を用いる傾向にあるとされる. また, 中国語において, 直接度と丁寧さには関わりがなく, 間接度が高いほど丁寧であるとは言えない. 場合によってほのめかし表現は失礼な表現になる(王静 2010;张绍杰, 王晓彤 1997).

2.3 先行研究の問題点及び本研究の目的

従来の研究では, 滝浦(2008)を除けば, ほのめかしに関する研究は少ない. さらに日本語と中国語におけるほのめかしに関する対照研究はなされていない. 本稿はほのめかしに着目し, ストラテジーと言語形式という二つの面から, 日本語と中国語におけるほのめかしの類似点と相違点を解明することを目的とする.

3. 調査目的及び調査方法

昔の京都では, 家に長居する客に帰ってほしいとき, 「ぶぶ漬けはどうどす？」と言ったというが, 今の時代はめったに使われていないと思われる. 客に帰ってほしいときに, 何と言うのか, 同じ場面において日本語と中国語のほのめかしにはどのような相違点と類似点があるのかを解明するため, アンケート調査を行なった.

日本語母語話者と中国語母語話者ぞれぞれ20名に向け, アンケート調査(自由記述の形)を実施した. アンケートの質問は「あなたの家に, 友達が遊びに来ています. 夜も更け, あなたは翌日仕事があるので, そろそろ休みたいと考えました. 帰ってもらうため, あなたなら何と言いますか.」とした. 中国語母語話者に対して中国語版のアンケート調査を実施した. (“假设你的朋友来你家里玩，时间不早了，第二天你还有工作，你想早点休息，这时你会如何让朋友回家？”)また, 第二言語の影響を考慮し, 調査対象者の中に, 日本語母語話者は中国語学習歴のない人, 中国語母語話者は日本語学習歴のない人に限定した.

4. 調査目的及び調査方法

本章ではストラテジーと言語形式という二つの面から考察する. 4.1 は日本語と中国語におけるほのめかしストラテジーの使用について, そして, 4.2 は日本語と中国語におけるほのめかしの言語形式について考察する.

4.1 日本語と中国語におけるほのめかしストラテジーの使用について

日本語母語話者と中国語母語話者の回答を整理すると, 日中ほのめかしストラテジー使用の結果は表1のようにまとめられる.

表1 日中ほのめかしストラテジー使用の結果

ほのめかしストラテジー		日本語	中国語
話し手のことに言及する	明日仕事があることをアピールする	◎	×
	疲れたことをアピールする	◎	×
相手のことに言及する	相手のことを心配する	○	○
	相手に明日仕事があるのか尋ねる	○	○
何時までいるか尋ねる		○	×(失礼な表現)
お終いのパターン		○	×
引き止める型(反語を使う)		×	◎
冗談を言う型		×	○

注： ◎:多く使われている　　○:使われている　　×:今回の調査では見つからなかった

日本語母語話者の回答には「明日仕事あるしそろそろ寝る準備しようかな.」「ごめん.明日仕事…」「明日仕事早いなあ.」のように【明日仕事があることをアピールする】ことでほのめかしているものが最も多かった.また,「ちょっと疲れたな.」「ちょっと眠たいなあ.」「あーばり眠い,眠くて死にそうやあ.明日も仕事早いし最悪.」のように【疲れたことをアピールする】ことでほのめかすものが二番目に多かった.しかし,日本語母語話者に多く使われているほのめかしストラテジーは今回の調査では中国語母語話者の回答には見つからなかった.中国語母語話者の回答では,帰ってほしいお客さんにあえて引き留めるのが最も多く見られた.例“时候不早啦，要不今晚你住我家吧.”(訳：もう遅いから,今晩家に泊まろうか.) “哎呀，聊得太开心了都这个时间了，你难得来一次多玩会儿吧”.(訳：あら,喋るのが楽しいし,もうこんな時間か！せっかくきたからもうちょっと遊ぼうよ.)このように本音と違うことを言うことで,いわゆる反語を使うことによってほのめかすのは中国語母語話者に多用されている.しかしながら,中国語母語話者に多用される【引き留める】型ほのめかしストラテジーは日本語母語話者の回答には見つからなかった.ここで,客に帰ってほしいという場面で,両言語に多用されるほのめかしストラテジーに大きな相違点があることが分かった.

また,日本語母語話者の中に「今日何時までいる？」と回答した人が何人かいた.しかし,これに対応する中国語は“今天你待到几点？”であるが,これは中国語母語話者にとって失礼な表現になる.さらに,日本語母語話者の回答には「わ～もうこんな時間か！楽しかった！」「遅くまでありがとう！」のように,【お終いのパターン】ほのめかしストラテジーも見られた.これも中国語母語話者にとって馴染みのないほのめかしであると考えられる.

このほか,両言語共通のストラテジーも見られる.例えば,「帰り暗いけど大丈夫？」「帰りしんどくない？」「眠くない？」のように【相手のことを心配する】,または,「明日何もない？」「明日仕事なん？」のように【明日用事があるのか尋ねる】ことでほのめかしているものも見られる.この二つのストラテジーは中国語母語話者の回答にも見られた.例えば,“你一会儿怎么回家啊?太晚了不安全.”(訳：どうやって帰るの？遅くなると危ないよ.)“太晚回去的话，家里人会不会担心呀？”(訳：遅くなると,家族は心配しない？)など.

4.2 日本語と中国語におけるほのめかしの言語形式について

日本語と中国語のほのめかしの言語形式に注目すると,日本語のほのめかしには「言いさし文」と擬似独話などの標識的な形式が見られる.しかし,中国語のほのめかしには標識的な言語形式が見つからない.日本語のほのめかしは標識的な形式を用いられることで,その発話意図を理解する際にヒントになる可能性がある.一方,無標形式である中国語のほのめかしには言語形式上のヒントが少なく,文脈がより重視されると言える.

4.2.1「言いさし文」によるほのめかし

日本語母語話者の回答には,省略文が多く見られた.白川（2009）によれば,「言いさし文」は文を従属節のみで言い終わる表現である.また,Brown ＆ Levinson (1987)によれば,ほのめかしストラテジーの一つとして,「最後まで言うな,省略せよ」というものがある.収集したデータの中の「言いさし文」によるほのめかし例は「明日仕事で早いから…」「明日早いんで…」などが挙げられる.また,「言いさし文」以外,「ごめん.明日仕事…」「ごめん.そろそろ…」のように,主節が省略されるのではなく,ただ文が途中で終わっているのも見られる.このように,日本語母語話者の回答に省略文が多用されていたのに対して,中国語母語話者の回答には省略文（「言いさし文）を含む）によるほのめかしは見られなかった.

さらに分析すると,文が途中で終わっている日本語文を中国語にすると,非文になることがある.例えば「ごめん.明日仕事…」に対応する中国語は“不好意思，明天工作……”であるように,中国語の場合は非文になる.また,「ごめん.そろそろ…」が対応する中国語は“不好意思，差不多……”であり,文としては成立するが,文を途中で言い終える習慣がなく,言いたいことを最後まで言うのが普通であるため,このような言い方は不自然に感じられる.

さらに,「言いさし」文によるほのめかしにおいては,例えば,「明日仕事で早いから…」に対応する中国語は“明天有工作要早起.”,「明日早いんで…」が対応する中国語は“明天要早起.”である.日本語は接続助詞を用いるため,従属節のみで表現され,主節が省略されたことが言語形式上で容易に分かる.しかし,中国語は孤立語

であるし,関連詞を使わないことが多いため,中国語のほのめかしは言語形式上で「言いさし文」であるかどうかは判断し難い.

以上のことにより,日本語でほのめかしに多用される省略文(「言いさし文」を含む)は,中国語においてはその言語的性質により使用されにくいと言える.

4.2.2 擬似独話によるほのめかし

野田(2008)によれば,聞き手となりうる人物の存在を意識した上で,独話のように発話する現象があり,それを「擬似独話」と呼ぶ.今回収集した日本語母語話者のデータの中には,終助詞「なあ」を用いた擬似独話が多く見られた.野田はさらに,この文末の「なあ」という詠嘆の表現は非対話環境に存在するはずで,聞き手がいる場合の詠嘆の表現は純粋の詠嘆ではなく,聞き手に間接的に行為を促す(野田,2008).今回収集した日本語母語話者の回答には,「疲れたなあ」.「明日仕事あるしそろそろ寝る準備しようかなあ.」「明日も仕事だから,そろそろ寝ないといけないなあ.」「ちょっと眠たいなあ.」「明日仕事早いなあ.」のような終助詞「なあ」を用いたほのめかしが見られる.

森山(1997)は,「なあ」は話し手の意識の中で,一定の時間をかけつつ,その内容が焦点化されてくるという機能を持つと指摘している.これは,単なる瞬間的な感情露出の独話ではなく,その内容に至るまで関連する諸事情を考えての発言であることを「なあ」は示唆できるということである.その諸事情の一つとして何らかの意図を持ち,ほのめかしているということも含まれる.それゆえ,「なあ」を伴う擬似独話はほのめかしの場合に用いられやすいと考えられ,日本語母語話者の回答に多かったことも理解できる.しかし,今回の調査では,このような擬似独話は中国語母語話者の回答にはなかった.これは,中国語において,聞き手が存在する場面では対話形式をとるのが基本となるためであると考えられる.

5. おわりに

本稿では日本語と中国語のほのめかしをストラテジー及び言語形式という二つの面から考察した.同じ場面においても,日本語と中国語のほのめかしストラテジーと言語形式には大きな相違点が見られる.今後は被調査者の人数を増やし,さらに幅広い場面における日本語と中国語のほのめかしの相違点及び類似点を考察し,中国人日本語学習者のほのめかしの理解の一助にしたい.

参考文献

井上優(2018). 話の受け取り方の言語差―日本語と中国語の場合 日本語学, 37(1), 60-69.

顧明耀・趙剛・于エン(1998). 会話分析による日中対照研究―依頼のストラテジーの考察― 広島女子大学国際文化学部紀要,6, 7-26.

清水崇文(2009). 中間言語語用論概論―第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育 スリーエーネットワーク

白川博之(2009). 言いさし文の研究 くろしお出版

滝浦真人(2008). ポライトネス入門 研究社出版

日本国語大辞典第二版編集委員会(編)(2001). 日本国語大辞典(第二版) 小学館

野田春美(2008). 擬似独話が出現するとき 益岡隆志・野田尚史・森山卓郎(編) 日本語文法の新地平 2 文論編 くろしお pp.193-213.

Brown, P. & Levinson, S. C. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. New York: Cambridge University Press.

森山卓郎(1997). 独り言をめぐって―思考の言語と伝達の言語 川端善明・仁田義雄(編) 日本語文法体系と方法 ひつじ書房 pp.173-188.

日本語学習者と日本語母語話者の課題達成談話

ー接触場面における配慮行動に注目してー

古田朋子（関西大学）　山本晃彦（鈴鹿大学）　張盛傑（無所属）

1. はじめに

グローバル化が進み，日常生活やビジネスなどの場面で日本語母語話者と非母語話者の接触場面が増えている．使用言語だけでなく，文化的な背景が違う話者間において円滑なコミュニケーションを図るために，参与者はどのような工夫をしているのだろうか．とりわけ，課題の遂行や問題解決が要求される場では，相手に意見を求めたり，自らの見解を述べることが必要となる．そのような場では，自分の主張を相手に押し付けないように，話し手や聞き手に配慮を示す言語行動が見られるはずである．本発表では，中国語母語話者３名と日本語母語話者１名の接触場面における課題達成談話を取り上げる．そして，課題を達成するために，母語話者と非母語話者間でどのように関係構築がされるのか，また，どのような配慮行動を用いるのかを考察する．

2. 先行研究と研究目的

ファン(1999)，大場・中井・土井(2004)は，非日本語母語話者のみの第三者言語接触場面における初対面会話について論じている．まず，ファン(1999)は，会話参加，言語バラエティーの選択，意味交渉の３つの観点から言語問題の管理プロセスを分析している．それによれば，第三者言語接触場面では，弱い基底規範しか成立しないこと，言語ホストーゲストの関係が成立しないことを挙げている．大場ら(2004)は，会話を維持していくために談話技能を身につけられるような会話授業の必要性を示唆している．また，大場(2007)は，非日本語母語話者１名，日本語母語話者２名の三者間の知人グループの会話を分析し，3 人での会話であっても，2 人で会話が展開し１人は傍観者としての役割を担っていることを指摘した．特に，言語能力の問題から内容が理解できなかったり，発話が十分にできない理由で NNS が傍観者になった場合であっても，参加者間では母語規範に従っていると認識されうるとしている．藤井(2018)は，英語，中国語，韓国語，タイ語の母語話者同士のペアにランダムな状態で 15 枚のカードを渡し，2 人でストーリーを構築し，順番に並べ替えるという課題達成談話を分析している．そして、その共同作業の様子を言語的特徴と言語行動の観点から考察している．それによると，中国語話者は話し手主導で作業を進めるのに対し、日本語母語話者は常に聞き手からの賛同，確認などの反応を求め，両者が融合的に関わりながら作業を進めていたと報告している．本発表では，これらの先行研究を踏まえ，非日本語母語話者（以下、NNS とする）と日本語母語話者（以下、NS とする）が同一グループに属し，さらに，NS がマイノリティーである場合，課題遂行時に NNS と NS 間でどのような配慮行動が見られるのかを考察する．

3. データ

A 大学で予備教育を受ける日本語学習者の上級レベルを対象とした口頭表現の授業で，消音したドラマの映像に日本語の台詞をつけ，映像に合わせて自分たちで演じるというアテレコ課題を実施した．映像はアメリカのコメディードラマ「ダーマ＆グレッグ」の中から約８分間を切り取って使用した．アメリカドラマを選択したのは，ジェスチャーや登場人物の表情が読み取りやすく，場面状況が把握しやすいと考えたからである．この授業の目的は，グループのメンバーが協力して，映像に合った日本語の台詞を考え、さらに映像に合わせて表現するという課題を達成することである．アテレコは既習の文法，語彙，表現のみならず，話し言葉に特徴的に表れる縮約形や助詞の省略などの知識を総動員するため，上級学習者に適していると考えた．

このアテレコ課題は 2019 年 11 月 30 日から週１回，計４回行った．そのうち２回，日本語ボランティアが授業に参加した．分析対象とするデータは，第２回目の 2019 年 12 月７日に実施した約 40 分の授業データである．NS は授業には初めて参加している．授業参加者のプロフィールは表１で示した通り，中国語母語話者（NNS）３名（男性 A・B，女性 C）日本語母語話者（NS）の男性ボランティアの４名である．NNS の A が 20 代後半で，あとの３名は 20 代前半から 20 代半ばである．日本語能力については，A が日本語能力試験 N1，B と C が N2 に合格していた．談話は４名の承諾を得てビデオカメラで収録の上文字化をし，質的な分析を行った．フォローアップ・インタビューは参与者の時間的な都合により行えなかった．

表１．参与者のプロフィール

	国籍	性別	年代	日本語能力試験
NNS:A	台湾	男性	20代	N1
NNS:B	中国	男性	20代	N2
NNS:C	中国	女性	20代	N2
NS	日本	男性	20代	

4. 結果・考察

表2. 参与者の発話数

NNS:A	NNS:B	NNS:C	NS
239	138	115	88

表２は，各参与者の発話数を示したものである．NNS のＡの発話数が顕著に多いのがわかる．表１で示したように，Ａは日本語能力試験の N1 を持っており，日本語能力が NNS の３名のうち最も高かったのに加え，年齢も一番上だったこともあり，グループをけん引していた．ファン（1999：47）は，参加者が母語ではない第三者の言語によって，インターアクションを行う場面を第三者接触場面とし，談話を分析しているが，日本語の「規範」が緩められ，「言語ホストー ゲスト関係」が成立しにくいと述べている．しかしながら，本研究のデータでは，非母語話者であるＡがホストの役割をし，NS はゲストという関係が見られた．NS が参加したのが第２回目の授業だったため，課題の内容を把握しておらず，３名の NNS と情報が共有されていなかったこと，NS がボランティアという立場で参与していたことが要因ではないかと推測される．

次に，NNS と NS の相互行為においてみられた配慮行動について述べる．本データでは，以下３つの配慮行動が観察された．

１）NNS から NS への配慮行動

① コードスイッチングと視線

授業開始時，最初の５分間は，NNS3 名の共通言語である中国語で行われ，１回目の授業で話し合った映像の中の登場人物の名前や人間関係について確認を行っていた．NS は１回目の授業には不参加であったため，NNS と NS 間で情報の不均衡があったと言える．その後，授業開始時に中国語で話された同一内容を日本語，英語にコードスイッチングをしながら，話していた．つまり，NS が理解できる言語で話すことにより，NS と情報を共有することができる．また，NS を排除せず，グループの一員と受け入れていることを示す．また，NNS３名が情報の確認を行っている間，NNS が NS に視線を向けるという行動が観察された．NS への直接的な発話は伴っていなかったが，NS の理解を促す働きがあるだけでなく，NS をグループの一員として捉えていることを示す配慮行動と考えられる．

② NNS の NS への質問や確認

以下の会話例１は，登場人物の女性に別の女性が物を投げるシーンについて話し合っている．そして，そのような場合，日本語母語話者はどのような言い方をするのかを，A が NS に聞いている．

＜会話例１＞

324 NNSA ：(物を投げる動作をして，NS を見る）こういう声がありますか？
325 NNSA ：おっしゃ.
326 NNSB ：おっしゃ.
327 NS ：笑い．（口元に手を当てる）
328 NNSB ：よっし.
329 NNSA ：何か（動作をしてボランティアを見る）
330 NS ：えー，あんまり言わないんじゃない？それ，とか.
331 NNSA ：それ（動作）
332 NS ：えいとか.
333 NNSA ：えい.
334 NNSB ：えい.

A は 324 で視線を NS を向けることにより，NS に対しての質問であることを明示している．その後，自分で「おっしゃ」と言うと，続いてＢも「おっしゃ」と言い，NS の答えを得る前に，自分たちが思いつく言い方を例示している．NS はそれらを即座に否定せず，笑いながら考えているように見える．その後，再び 328 でＢが「よっし」と言うと，330 で「えー，あんまり言わないんじゃない？」とこれまでの A，B の「おっしゃ」「よっし」は不適当であることを示した後，「それ，とか」と一つの例を挙げている．さらに，331 でも「えいとか」と例を挙げると AB は続けざまに NS の言った「えい」を繰り返しているのが見てとれる．三枝（2016：15）は，「とか」について，「『と』の前に示されるものについて不確定性をしめし，たとえばと，例をあげる働きをしている」と述べている．つまり，NS は「とか」を用いることで，自分の挙げた例が必ずしも一番良いものではないことを示している．

嶋原（2019：169）は，「非母語話者が母語話者に積極的に質問することは，接触場面への経験が少ない母語話者への会話参加を促す配慮行動である」と述べている．会話例１においても，A が NS に 324 で質問をすることで NS の意見を引き出したり，確認しており，それが，NS の会話参与を促している．NNS の NS への質問は参与者達の関係を構築し，課題を協力して遂行するきっかけとなっていることが窺える．また，相手の発話を「くり返す」言語行動は，藤井（2018）の課題達成談話でも観察されており，330NS の意見を受け入れて，331A，333A，334B では実際に発話を繰り返しているのがわかる．

２） NS から NNS への配慮行動

次に談話の中で観察された NS から NNS への配慮行動を見ていく．

①文末の「っぽい」

以下に示す会話例２では、登場人物が犬を指して何か言っているのかを考えている場面である．

＜会話例２＞

280 NNSA：右人差し指を顔の横にあげ，私が一人で（NS の顔を見て）飼っていた．
281 NNSA：（沈黙）言えますか？
282 NS　：他に私が一人で（NNSA を見ながら話す）
283 NNSA：面倒見ていた．
284 NS　：画面を指さして、この人の家？
285 NS　：男の人の家？
286 NNSA：たぶん．
287 NNSB：女の家（NS を見て）
288 NNSC：女の家．
299 NS　：女の人っぽくない？
300 NNSB：うん．

ここでも，280 で NNSA が NS に質問することで意見を求めている．すると，282 で NS が「他に私が１人で」と NNSA を見ながら話すと，NNSA は 283 で NS の発話を受け取って「面倒みていた」と文を完成させている．藤井(2018:135)は，これを「リレー発話」と呼び，「もう一人がリレーのようにその筋を引き継いで続ける現象」としている．この例からも NNS と NS が共同で台詞を作っている様子が見てとれる．次に，284 で NS が PC の登場人物の男性を指さして，「男の人の家？」と NNS たちに問いかけると，286NNSA と 287NNSB のリレー発話があり，二人で「たぶん、女の家」と文を完成させているのがわかる．その後，288 で NNSC も同調して「女の家」と述べている。NNS3 人の意見が出たところで、NS は 299 で「女の人（の家）っぽくない？」と確認している．Kekidze(2003:では，「X っぽい」という形は「『X だ』という断定がさけられ，話者の主張がやわらげられている」と述べられている．

会話例１，2，で示したように，日本語母語話者の意見や評価は課題を遂行するにあたり，不可欠である．特に，問題が生じた場合，日本語母語話者としての意見が求められる．以下に示す会話例３も，登場人物のジェスチャーから，どのような台詞が適切なのかを話し合っている場面である．

＜会話例３＞

206 NS　：（PC の画面を指さし）たぶん，見た感じあまり犬好きじゃなさそう．
207 NNSB：犬，好きじゃない（ボランティアの顔を見て）
208 NS　：そうだよね？
20 9NS　：だから，（体を上下にゆすり）なんていうかな？あはは
210 NS　：たとえば，僕だったら，（ビデオのジェスチャー，人差し指を上げる）ちょっと待って，
　　犬にひきも飼ってるの？
211 NNSC：う～ん．
212 NS　：そうよみたいな感じでなでて（犬をなでるジェスチャー）はっ，みたいな．
213 NNSB：あ～．
214 NS　：言ってるかもしれない．
215 NNSA：え，待って（人差し指を上にあげる）え，待って一人で，待って．

216 NS　：ちょっと待ってみたいな（人差し指を上にあげる）視線はA
　　（Aもボランティアと同じジェスチャーをしている.）
217 NS　：首をかしげながら，笑っている.
218 NS　：ちょっと待ってみたいな.　（笑いながらAを見ている）

206でNSは「たぶん，見た感じあまり好きじゃなさそう」と断定を避けて，自分の意見を述べている．それに対して，Bも「犬，好きじゃない」と言いながら，NSに視線を向けている．これは，文末が下降しているため，NSの意見に同意していることを示している．そして，208「そうだよね？」とBの意見を確認し，209では体を前後に揺らしながら考えている．その後，「たとえば，僕だったら，」と前置きをして，「ちょっと，待って，犬，にひきも飼ってるの？」と自分の意見を述べている．「僕だったら」という前置きは，あくまで自分の個人的な意見であるということを強調し，聞き手であるNNSたちにとって，押し付けがましくないように配慮していると考えられる．また，212の「そうよみたいな感じでなでて，はっ，みたいな」や214「言っているかもしれない」さらに，216の「ちょっと待って，みたいな」のように「みたい」を文末に多用していた．授業後にNSに書いてもらった感想文にも，「どんな事をしゃべっているかイメージがついても、その人物が口を動かしている長さに合わせて言いたいことを上手くまとめるのは難しい」と書かれている．その不確かさが「とか」，「みたいな」，「っぽい」などを用いた文末表現に現れていると考えられる.また，陣内（2006）は，この「みたいな」を新ぼかし表現とし，「表現をぼかすことによってその意味を場面からの推察に任せる」ことになり，「相手に近づく配慮として出現した」と述べている．星野（2008）は，発話末に現れる「みたいな」は，課題解決だけでなく，円滑なコミュニケーションの維持にも役に立つと述べている．216NSでは，215Aの先行発話を受けて，それに自分の解釈を付加している．さらに，星野（2008）は，このような文末に置かれる「みたいな」は自身の発言の強さを緩和させる機能持つとしている．福原（2013）は，同様に文末に現れる「みたいな」について考察し，話し手のみならず，聞き手に対しても配慮する語用論的機能を持つと論じている.

5.　おわりに

日本語母語話者と非日本語母語話者の接触場面における課題達成場面において，非日本語母語話者はコードスイッチング，視線，疑問文を用いることで，日本語母語話者が会話に加わりやすいように，配慮をしていた．一方，日本語母語話者は文末の「とか」，「みたい」，「っぽい」などを用いて，自分の意見や考えをやわらげて,非日本語母語話者に対して押し付けにないよう配慮していた．また，非日本語母語話者の中に日本語母語話者が入った接触場面においても，互いに配慮行動を取ることで関係を構築し，課題を遂行していたことがわかった.特に，日本語母語話者の用いる文末の「とか」，「みたい」，「っぽい」は，主張をやわらげる働きがあることは，日本語の教科書では扱われていない．若者ことばの特徴ではあるが，それらの語用論的機能について指導する必要があると考える.

参考文献

ファン，サウクエン（1999）．非母語話者同士の日本語会話における言語問題 社会言語科学．2（1），37-48

福原裕一（2013）．「みたいな」表現の分析　国勢文化研究，　19，101-116.

藤井洋子（2018）．「個を基体とする言語行動」と「場を基体とする言語行動」―英語・中国語・日本語・韓国語・タイ語の比較より―　社会言語科学，　21（1），129-145.

星野祐子（2008）．コニュニケーションストラテジーとしての引用表現―発話末の「みたいな」の表現効果人間文化創成集，　11，133-142.

陣内正敏（2006）．ぼかし表現の二面性―近づかない配慮と近づく配慮―　言語行動における「配慮」の諸相　国立国語研究所報告，123．pp．115-131.

Kekidze Tatiana　(2003).現代日本語における表現の「やわらげ」―「そうだ」，「げ」，「ぽい」などの場合― 言語と文化，（4）293-306.

三枝令子（2016）．「か」のモダリティー性　一橋日本語教育研究　4，11-20

大場美和子・中井陽子・土井眞美(2004)．会話への積極的参加の指標に向けて－第三者言語接触場面における談話技能と会話スタイルの分析 日本語教育方法研究会，11(1)，22-23.

大場美和子(2006)．三者間グループ会話場面での unaddressed recipient の役割―接触場面と母語場面における会話参加 process の分析―千葉大学大学院社会文化科学研究プロジェクト報告書129，多文化共生社会における言語管理　接触場面の言語管理研究，4,37-56.

嶋原耕一（2019）．接触場面への参加による日本語母語話者と非母語話者の変化　立教大学出版社

接触場面での非対称的関係はいかにして構築されるか？
－日本語初対面会話におけるインポライトネスからみる事例分析－

藤平真由美(放送大学大学院)

1. 研究の背景

接触場面の日本語母語話者（NS）は非母語話者（NNS）に対して強いカテゴリー化期待があることが指摘されている（高, 2003）．またカテゴリー化を行うことによって，両者の非対称的関係が相互行為的に構築されるとも言われている（西阪, 1997）．このようにNSとNNSの間に非対称的な関係が構築されやすいとの研究はあるが，その過程を焦点化しインポライトネスの観点から検討したものはない．また非対称的関係構築の結果，どのようにNNSにとってインポライトと知覚されアイデンティティに影響を及ぼすのか，その過程は未解明である．日本語は典型的な「敬語型言語」であるとされ言語形式が目立ち（滝浦, 2020），会話において話し手は言語形式であるスピーチレベルの選択，すなわち普通体／丁寧体のいずれかを選択する必要がある．同時にその選択には話し手のアイデンティティや役割期待が反映するだろう．そのような言語形式と発話内容の関係性に注目しながら，NSとNNSの非対称的関係の構築に関して考察を行うことには，接触場面のあり方を考える上で一定の意義があると考えられる．

2. 研究目的と課題

そこで本研究は，接触場面においてNSとNNSの非対称的関係が構築される過程を，アイデンティティと役割期待の観点から具体的に明らかにすることを目的とする．

以下の3点を研究課題とする．

（1）接触場面の日本語初対面会話で非対称的関係が構築される際に，言語形式と発話内容のどのような変動が見られるか．また，両者の間にどのような関わり合いが見られるか．

（2）NSとNNSが自己に期待するアイデンティティと相手に対する役割期待が，会話の進行にどのように影響していると考えられるか．また，会話内でカテゴリーのスイッチングがどのように行われるか．

（3）フェイス保持と侵害に関し，フェイスに関するバランス行動とインポライトネスがどう関係しているか．

3. 先行研究

接触場面の非対称的関係に関する研究は多い．西阪（1997）は，ラジオ番組での留学生と日本人アナウンサーの会話分析から，両者が「日本人／外国人」とのカテゴリー化によって非対称的関係を相互行為によって構築すると指摘している．高（2003）は，接触場面のカテゴリー化をめぐる管理過程に関し分析を行った結果，NSの強いカテゴリー化への期待が見られ，またNS自身の期待実現のためにNNSにカテゴリー化交渉を行っていることを示している．そしてNSのカテゴリー化期待の要因として，NNSをカテゴリー化することにより自己の優位性を確認したいという期待の存在およびNSの権力が働いていることを指摘している．だが，カテゴリー化に関する研究は見られても，会話参加者のアイデンティティや役割期待の相違を焦点化した研究は少ない．一方，三牧(2013)はBrown & Levinsonのポライトネス理論によるフェイス概念を援用し，談話レベルで接触場面のNSとNNSのフェイス侵害行為のバランス行動を分析した結果，両者が相互行為的にそれらの質量両面でバランスを取っていると指摘している．また第二言語話者のアイデンティティに関し，Siegal(1996)は日本語学習者がアイデンティティを表すために主体的に特定の言語形式を使用すると，母語話者とのコミュニケーションに齟齬が生じる場合があると述べ，また学習者は母語話者との相互行為により，アイデンティティを再構築していくと指摘している．しかしながら，談話中のインポライトネスの生成過程を言語形式と発話内容の観点から分析した研究は，管見の限り見当たらない．

4. 分析方法と結果

4.1 分析方法と会話概要

接触場面の会話を多く含む『BTSJ 日本語自然会話コーパス 2020 年版』(宇佐美, 2020) の初対面同性同士雑談の中から, NS (JF135) と台湾人 NNS (TFA011) の非対称的関係が顕在化してくる会話 1 事例(会話グループ名:20, 会話条件:281-20, 話者:JF135 と TFA011, 女性同士, 会話時間:16 分 45 秒)を取り上げ, トランスクリプトと音声における非対称的関係の生成過程を質的分析した. その際, 言語の形式面と内容面の関係性の観点およびアイデンティティと役割期待の相違に焦点化して分析・考察した. 会話参加者の NS は日本人大学 3 年生で, 一方 NNS は台湾人留学生の大学 2 年生であり日本語レベルは上級である.

4.2 分析結果

本節では言語形式と発話内容からの検討 (4.2.1) とアイデンティティと相互の役割期待からの検討 (4.2.2), またフェイス侵害行為とインポライトネスからの検討 (4.2.3) の結果をそれぞれ述べる.

4.2.1 言語形式と発話内容からの検討:抜粋 1

会話事例の冒頭部分 (抜粋 1) について, 言語形式と発話内容からの分析を行った. まず, 言語形式のうちスピーチレベルに変動が見られた箇所に着目した (表 1). 次に, それらの変化が何を表しているのかを発話内容面も含め検討した.

【抜粋 1】

1 JF135 はじめまして。
2 TFA011 はじめまして。
3 JF135 こんにちは。
4 TFA011 こんにちは〈笑いながら〉。
5 TFA011 急いできたね?[急ぎ足で部屋に入ってきた JF135 を見て]。
6 JF135 え?。
7 TFA011 急いできた?。
8 JF135 いや、そう。
9 JF135 ちょっと今本を読んでいたら、
(あ)時間を忘れてしまってですね,
10 TFA011 〈そうなんですか〉{く}。
11 JF135 〈“あ、もう 50 分〉{ン} じゃん”と思って、
来た〈わけでございます〉{く}。
12 TFA011 〈あそうですか〉{ン}、そうですか、はい。
(19 行省略)
32 JF135 あー私は 3 年ですね、こう見えても。
33 TFA011 あ、3 年生ですか。
34 JF135 うん。
35 JF135 昨日もバイトだったんですけど、あー、
高校生教えてるんですけど(へー)。
36 JF135 “てっきり、生徒かと思いました”とか言って言われたんですけど、まあ、そんなこんなで、
でも実は 3 年でございます。
37 TFA011 へえ。
38 JF135 はい。
(4 行省略)
43 TFA011 え、大学ではどんな勉強してますか?。
44 JF135 大学はですね、えーと、何だっけな、
言語情報科学っていうところにいるんですけど。
45 TFA011 は、はい。
46 JF135 学部っていう、学科かな、学科がそういうとこで、だから一応言語学とかをやってるんですけど。
47 TFA011 言語学って、(あなんか)どんな勉強してますか?。
48 JF135 うんと、なんだ、こう英語の文の構造とかを
マニアックに見てた、
(はい)とかそういうことをやってます。
49 TFA011 え、国語、例えば日本語のは,
50 JF135 うん、にほ,
51 TFA011 どんな勉強ですか?。
52 JF135 日本語はねー、私の学科ではやってない。
53 TFA011 あ,
54 JF135 うん。
55 TFA011 じゃ、あな、たの方は(うん)英語の方、
勉強してます?。
56 JF135 うん、〈そうそうそうそうそう〉{く}。
(7 行省略)
64 JF135 ん、どこの大学なんですか?。
65 TFA011 あ、「TFA011 の在籍大学名」です。
66 JF135 おお、でかいですね。
67 TFA011 〈笑い〉ただ学生が(うん)たくさんいるだけで。
68 JF135 うんうんうん。
69 JF135 え、何を勉強してんですか?。
70 TFA011 あ、あたしは経済学部で、勉強してる。
71 JF135 ふーん。
72 TFA011 はい。

表 1 抜粋 1 のスピーチレベル・シフトにおける注目箇所(話者 J の部分に網掛けを付した)

ライン	話者	シフト	シフト内容	ライン	話者	シフト	シフト内容
(1-4)			(丁寧体での挨拶交換)	35	J	↗	丁寧体に戻す 以後自分語り「…んですけど」の頻用 (6 回)
5	T	↘	普通体での問いかけ	36	J	↗	最丁寧体発話 (「…でございます」)
6	J	↘	普通体応答 (「え?」) 以後もう 1 往復普通体で行う	37	T	↘	普通体応答 (「へえ」) 以後丁寧体ベースで J の応答のみ普通体にシフトダウン
9	J	↗	丁寧体へシフトアップ	56	J	↘	強調的普通体応答 以後アイデンティティに関わる肯定的発話に対して「うん、そうそうそうそうそう」など肯定強調的応答
10	T	↗	丁寧体応答	70	T	↘	普通体発話 (丁寧体問いへの自分語り)
11	J	↗	最丁寧体発話 (「…でございます」) 以後丁寧体ベースに	71	J	↘	普通体応答 (「ふーん」)
34	J	↘	普通体応答	72	T	↗	丁寧体応答

話者記号 : J JF135, T TFA011 シフト記号 : ↘ シフトダウン, ↗ シフトアップ
シフト記号は直前の発話からの変動だけでなく, それに合わせて後続話者がシフトチェンジした場合にも付す

抜粋１の冒頭でNS（JF135，以下J）と台湾人NNS（TFA011，以下T）が丁寧体で挨拶を交換（1-4）した後,Tが普通体で問いかけ(5)を行ったことが発端となる．Jは普通体で驚いた様子で問い返しをする（6）が，１往復後に丁寧体に戻し，次いでTはそれに合わせたように丁寧体で応答する．ここでJはさらに最丁寧体にシフトアップし，以後は丁寧体ベースの会話となる．そして34行目でJが応答を丁寧体「はい」から普通体「うん」にシフトダウンする．応答以外の発話部分は丁寧体で行う一方で，Jは自分語りに関しては強調的な「…（ん）ですけど」を６回と頻用し（35,36,40,44,46），36行目に至っては再び最丁寧体へのシフトアップを行う．37行目以降は丁寧体ベースの会話でJの応答のみ普通体となる中，自分の専攻を聞かれたTが普通体で応答（70）したところ，Jは無関心そうに普通体で返答（71）し，Tは再び丁寧体に戻す（72）．Tの普通体発話に関しては次項以降での検討を要するが，Jが何らかの理由でスピーチレベル・シフトを行うと，Tがその示唆に誘導されるようにシフトを行っているように見える．全体的な流れとして，Jは普通体からスピーチレベルを二段階のシフトアップで釣り上げてTを追随させておいて，自身の応答のみ普通体に下げつつ，他方で最丁寧体発話も交えるなどをしてTを丁寧体に留める．そして，自身のアイデンティティに関する話題では「…（ん）ですけど」で強調しながら，Tが行うJ自身のアイデンティティを肯定する内容の発話には，普通体の強調的応答を多用して返すことによって，自己のアイデンティティを臨時的に構築する．その一方，Tのアイデンティティに関わりそうな話題については，Tが在籍大学名を述べた発話（65）に対し「おお，でかいですね（66）」で返し，Tの謙遜に対して強調的普通体「うんうんうん（68）」で応答するなど，露骨なインポライトネスが見て取れる．以上より，Jはスピーチレベルを操作しながら，自己のアイデンティティに関わる有利な話題展開を行う一方，Tのアイデンティティに対しては無関心やあからさまな否定的評価などのインポライトネスによって貶める方向で操作していると見ることができる．

4.2.2　アイデンティティと相互の役割期待からの検討：抜粋１，抜粋２

前項の分析から，Jのアイデンティティ構築に関連してスピーチレベルの操作が行われる様子が観察された．では，なぜJはアイデンティティに関してそのような操作を行い，他方Tはアイデンティティをどのように認識していたのだろうか．本項では両者のアイデンティティと役割期待に焦点を当てていく（抜粋２は抜粋１の後続部）．

【抜粋2】

73　JF135　え、出身はどこなんですか?。
74　TFA011　ん、台湾です。
75　JF135　台湾ですか。
76　TFA011　はい。
77　JF135　へー、そうだ、台湾と言えば、一昔前に、チャゲアスってはやってました?。
78　TFA011　はい?。
79　JF135　チャゲアンドアスカっていう、音楽の。
80　TFA011　あ、はやってるはやってる。
81　TFA011　今、すごく(うん)向こうは、日本ブームだよ。
82　JF135　ふーん。
83　TFA011　日本ブームですよ。
84　JF135　へえ。
85　TFA011　なんか日本のものは、全部なんか、例えばこの物は日本から来た、と書いたら(うん)すごくバカ売れですよ。
86　JF135　へえー。
87　TFA011　恥かしくてねー。
88　JF135　ほんとにー。
89　TFA011　バカ売れですよ。

まずJは，抜粋１の自分語りにおいて，Tよりも１学年上（32）であり講師のアルバイトをしている（35）ことを示しつつ，大学の専門が言語学および英語である（46）と発話していた．さらにTからの英語専攻の確認についても「うん，そうそうそうそうそう．」と強調して応答していた（56）．そして以後の会話の抜粋２で，Jは大学生同士の話題からTの出身地を問いかけることで話題を転換し，「日本／台湾」という話題展開に移す．以上から，Jは自身の能力の高さを示すことで優位性を確立しようとする様子が見られ，さらに自己のアイデンティティに関する語りにおいて意図的に自己優位の内容を選択していることが見て取れる．その際前項で述べた言語形式の操作は，自己の優位性を確立するための一つの手段となっていることがわかる．Jは，まず抜粋１において「大学生同士」というカテゴリー化を行い，次いで抜粋２では「日本／台湾」という異なるカテゴリー化に移行している．つまり，まず前者のカテゴリー化でTより上位的立場であることを確保した上で，後者の「日本／台湾」のカテゴリー化にスイッチングし,さらに優位なアイデンティティ構築を試みていることが見て取れる(カテゴリー・スイッチング)．よって，JのTに対する役割期待は自身よりも下位となることを志向する一方，自己のアイデンティティはTよりも上位であるという非対称的関係を期待している様子が明らかになった．次にTに関しては，抜粋１で初対面の挨拶交換後にJに普通体で話しかける．その後Jのスピーチレベル・シフトに追随しつつも時折普通体へシフトダウンを試みるが（37,70），結果的に丁寧体ベースに留まる．Tが日本語学習者であることを考慮すると丁寧体で話すことに慣れていると思われ，また大学生でも初対面場面では丁寧体が一般的であろう．だが，Tの出身地である台湾でのコミュニケーションの文化的な影響の可能性や，日本語レベルが高く上級であることを鑑みると，Tはアイデンティティをと対等な「大学生同士」であると捉えたゆえに普通体で発話したとも考えられる．以上より，JとTのアイデンティティと相互の役割期待に相違があると言えよう．

4.2.3　フェイス侵害行為とインポライトネスからの検討

4.2.2 の結果，T が初対面の挨拶交換後に J への質問を普通体で行うことから，T はアイデンティティを J と対等なものと認識している様子が見られた．では，J が T に普通体で問いかけられた直後に，スピーチレベルを急遽二段階にシフトアップするのはなぜか．それは，J が T に普通体で話しかけられたことを，自身の上位的アイデンティティ志向および T への下位的役割期待に照らして，フェイス侵害行為でありインポライトだと認識したからではないか．そのため抜粋 1 の 32 行目において，「あー私は 3 年ですね，こう見えても.」と T より上位であることを主張し，T へのフェイス侵害行為を行いつつ自己のフェイス補償を試みている．そして 4.2.1 の分析結果から，J はフェイス侵害行為を行ったとみなした T に対し，否定的評価などのフェイス侵害行為を行っていることがわかった．これは談話レベルで見るとフェイス侵害行為におけるバランス行動であるとも言える．しかしこの結果には T のアイデンティティを貶める報復的インポライトネスとしての側面が現れており，このことを考慮するとフェイス侵害のバランス行動の範囲を超えていると言わざるを得ない．他方 T の立場においては，対等なアイデンティティと J への役割期待が J に拒否されたのみならず，最終的には自文化を恥ずかしい（87）と述べるに至る．総じて，J と T のアイデンティティと相互の役割期待の相違から J の報復的インポライトネス行為が行われ，その結果，T にとってインポライトと知覚されるものと推測される．

5. 考察と結論

以上，接触場面の日本語初対面会話の 1 事例において非対称的関係が構築される過程を，アイデンティティと役割期待の観点から質的分析を行った．4.2.1 の分析結果から，J は自己のアイデンティティに対しては有利に働くようスピーチレベルを操作した一方で，T のアイデンティティに関しては否定的な操作を行っていた．次いで 4.2.2 の結果からは，J は T に対して下位者としての役割を期待し，他方 T は J に対して自身と対等の役割期待を持っていることから，お互いの役割期待が異なるという洞察が得られた．最後に 4.2.3 の結果から，J と T の自身のアイデンティティと相互の役割期待の相違が J の報復的とも取れるインポライトネス行為を引き起こし，ついには T に対するほとんどマウンティング行為とさえ見える非対称性が構築されたことが確認できた．

以上の結果から，接触場面の日本語会話で非対称的関係が構築される場合において，参加者間での役割期待の相違が要因となり，NS は自身が優位となるアイデンティティを構築しようと言語形式と発話内容の両面から操作を行い，結果的に NNS に対するインポライトネスのコミュニケーションとなる可能性が示された．つまり，NNS のアイデンティティの表れと思われる普通体発話が NS の上位者としてのアイデンティティ危機を招いたことが契機となり，NS が報復的にスピーチレベルを巧みにコントロールし，同時に発話内容面において，まず大学生同士というカテゴリー化において優位なアイデンティティを構築した上で，さらに NS が優位になりうる「日本／台湾」というカテゴリーへのカテゴリー・スイッチングを行った結果，両者が相互行為的に非対称的関係を構築していったと考えられる．高（2003）や西阪（1996）の指摘と以上の検討結果を合わせて考えると，NS が上位者としてのアイデンティティ構築および保持を期待することがカテゴリー化の要因となり非対称的関係が構築される可能性があると考えられるだろう．三牧（2013）は，接触場面の談話レベルで，会話参加者が相互にフェイス侵害行為の質と量のバランスを取ることを明らかにしている．しかし，本研究の結果では NS のフェイス侵害行為はバランス行動を超えた報復的な行為となっていることから考えると，会話参加者が対等な関係を望み相互の役割期待が対等なものとして一致する場合にはフェイス侵害行為のバランスを取るのに対し，本事例のようにそもそも会話参加者の相互の役割期待が一致せず，NS が非対称的関係を志向していると思われる場合は，NNS にとってインポライトとなるような行為が誘発されやすいと考えられるのではないだろうか．Siegal(1996)は，日本語学習者が自身のアイデンティティを表すために主体的に普通体を使用する事例を検討し，母語話者とのコミュニケーションを通して学習者のアイデンティティが再構築されると述べている．本研究の結果も合わせると，NNS が NS に対して普通体で発話することが要因となり，両者に非対称的関係が構築された場合，NNS の第二言語話者としてのアイデンティティ再構築に影響を及ぼす可能性もあると言えよう．

参考文献

高民定 (2003). 接触場面におけるカテゴリー化と権力 宮崎里司・ヘレン マリオット(編) 接触場面と日本語教育: ネウストプニーのインパクト 明治書院 pp. 59-68.

三牧陽子 (2013). ポライトネスの談話分析－初対面コミュニケーションの姿としくみー くろしお出版

西阪仰 (1997). 相互行為という視点－文化と心の社会学的記述 金子書房

Meryl Siegal(1996). The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. *Applied Linguistics*, 17(3), 356-382. Oxford University Press.

滝浦真人 (2020). この地でポライトネスを考えることの意味を考える *Human Linguistics Review*, No.5, pp.1-14.

コーパス

宇佐美まゆみ監修 (2020). BTSJ 日本語自然会話コーパス（トランスクリプト・音声）2020 年版 国立国語研究所

日本語のディスクレイマーが話し手の印象に与える影響

―否定型と肯定型を比較して―

酒井拓人(愛知学院大学大学院生)

1. 問題

日常で行われる会話は必ずしもうまくいくわけではなく，意味が誤解されたり規範に反した発言であるとみなされたりするなど，話し手にとって問題となる状況（problematic situation）が生じる場合がある．このような状況において，聞き手は話し手に対してルールや規範を破る人や会話の流れをダメにする人などといったネガティブな評価をする可能性が高まる．この状況を修復（remediation）するために，「アライメント（alignment）」(Stokes & Hewitt, 1976）と呼ばれる行為を行うが，そのうちの一つにディスクレイマー（disclaimer）がある．

ディスクレイマーとは，「意図された行為の結果として生じる疑いやネガティブな類型化を，前もって避けたり覆したりするために使われる言語的方略」(Hewitt & Stokes, 1975）である．具体的には，「別に怠けてるわけではないんだけど，…（怠惰な発言).」や「変な風に聞こえるのはわかっているんだけど，…（変な発言).」のような前置き表現が該当する．話し手の観点からは，言おうとしている主張をこのまま発言してしまうと，聞き手からルール・規範違反であるとみなされたり自身のアイデンティティに対してネガティブな評価を受けたりすると予想する．そこで，ルールや規範を理解していること，それらに違反する意図はないことをディスクレイマーで表現することで，聞き手によるネガティブな評価を避けようとするのである（Overstreet & Yule, 2001).

ディスクレイマーが話し手の意図した通りの効果を発揮しているかについて，英語圏において量的に検討した研究が少ないながらもいくつか存在する．しかしながら，ディスクレイマーを用いて発言するとかえって否定的な印象が強まってしまう可能性が示唆されている（e.g. El-Alayli, Myers, Peterson, & Lystad, 2008; Raird & Jory, 2011)．一方，日本語会話におけるディスクレイマーの効果について検討した酒井（2019）では，ディスクレイマーを用いると否定的な印象が強まる場合もあったが，反対に印象がポジティブになる場合もあることが示された．この点について本研究では，自己卑下呈示の観点からディスクレイマーを否定型と肯定型に区別して検討を行った．

否定型とは「～ではないんだけど」と自身の発言にネガティブな側面があることを否定する形式で，肯定型は「～なのはわかっているんだけど」と自ら認める形式をとる．この自らネガティブな側面を認めるという点は「他者に対して選択的に自己の否定的な側面を呈示すること」（吉田・浦，2003）である自己卑下呈示に当てはまるといえるだろう．日本には自己卑下呈示が望ましいという文化があるため，自己卑下呈示が相手にポジティブな印象を与えることが明らかになっている（稲富・山口，2004)．したがって，自己卑下呈示とみなされる肯定型はディスクレイマーを用いない場合よりも話し手の印象をポジティブにする可能性がある反面，否定型は話し手の印象をよりネガティブにしてしまう可能性があると考えられる．以上の議論から，本研究では以下の仮説の検証を試みた．

仮説　肯定型ディスクレイマーはディスクレイマーを用いない場合よりも話し手の印象をポジティブに，否定型ディスクレイマーはディスクレイマーを用いない場合よりも話し手の印象をネガティブにする．したがって，話し手の印象に関する評定値は，「肯定型＞ディスクレイマーなし＞否定型」の順でポジティブになる．

2. 方法

実験参加者　中部地方の大学生308名のうち，大量の回答漏れがあった2名を除いた306名（男性178名，女性128名)，平均年齢19.95歳（*SD* = 4.34）

実験実施時期　2019年7月

実験計画　呈示した会話中でのディスクレイマーの形式（ディスクレイマーなし（統制群）vs 否定型vs 肯定型）を操作した1要因3水準実験参加者間計画の質問紙実験であった．

呈示刺激　本実験では3つの会話を呈示した．まず，先行研究を参考に筆者が独自に会話文を作成した．次に，社会心理

学を専門とする大学教員と協議を行って修正した会話文を複数の協力者に呈示し，会話に不自然さがないかなどフィードバックするよう求めた．得られたフィードバックをもとに再び社会心理学を専門とする大学教員と協議を行い修正したものを呈示刺激とした．会話文は 2 人の登場人物が対話をするものである．実験参加者が主に大学生であることを考慮して，全ての会話の登場人物をとある大学生とその友人の学生とした．また，登場人物の性別は実験参加者と同性であることを説明文で教示した．表 1 に会話の場面と内容，操作した文を示す．ディスクレイマーの形式の操作は，全ての会話において話し手の最後の発話で行った．

表1. 呈示した会話の内容と刺激文

会話	会話の場面と内容	刺激文の一例 （***強調部分***は否定型群，肯定型群のみ呈示）
①	新学期開始時 成績について	***自慢じゃないけど，***（否定型） ***自慢っぽくなっちゃうけど，***（肯定型） ほとんどAAでとれたよー。
②	テスト終了後 テストの出来具合について	***バカにするわけじゃないけど，***（否定型） ***バカにしてるみたいに聞こえるかもしれないけど，***（肯定型） 逆にそれはマズくない？
③	講義の開始前 課題レポートの進捗について	***怠けてるわけじゃないんだけど，***（否定型） ***怠けてるみたいに聞こえるのはわかってるけど，***（肯定型） まあまだ始めなくても大丈夫でしょ。

手続き　大学の講義時間内に実施した．初めに実験参加が任意であることを伝え，会話を読んで設問に回答するよう教示した後，質問紙を配布した．回答するペースは実験参加者の自由とし，参加者全員の回答終了を確認して回収した．所要時間は15 分程度であった．

設問項目　実験参加者は，各会話を読んで以下の設問項目に回答した．

呈示会話をどれだけイメージできたかを問う項目　実験参加者が呈示した会話をどの程度イメージできたかを問う項目である．「まったくイメージできなかった」「少しイメージできた」「ある程度イメージできた」「かなりイメージできた」「とてもよくイメージできた」の 5 件法で回答を求めた．

話し手の言い方の印象に関する項目　話し手の言い方の印象について問う項目である．呈示会話の内容をふまえ，筆者が社会心理学を専門とする大学教員と協議したうえで，独自に採用した．各会話に対応する項目として，「自慢っぽい - 自慢っぽくない」「得意そう - 得意そうでない」（以上会話①），「バカにした - バカにしていない」「生意気である - 生意気でない」（以上会話②），「怠けている - 怠けていない」「やる気のない - やる気のある」（以上会話③），全会話に共通する項目として「感じの悪い - 感じのよい」「不適切な - 適切な」の計 8 項目の両極尺度への回答を求めた．各項目は「非常に」「かなり」「やや」「どちらでもない」「やや」「かなり」「非常に」の 7 件法であった．

話し手に対する総合評価に関する項目　話し手を総合的に評価する項目として，「嫌い - 好き」の 1 項目に回答を求めた．設問項目 2 と同様の 7 件法であった．

3. 結果

有効回答数　表 2 に，各会話における設問項目 1 に対する回答の人数分布と有効回答数を示す．本項目において，無回答または「まったくイメージできなかった」を選択した実験参加者のデータは，その会話での分析から除外した．

表2. 設問項目1における回答の人数分布

	会話①	会話②	会話③
未回答	15 (5%)	31 (10%)	52 (17%)
まったくイメージできなかった	3 (1%)	2 (1%)	0
少しイメージできた	18 (6%)	16 (5%)	18 (6%)
ある程度イメージできた	78 (26%)	85 (28%)	74 (24%)
かなりイメージできた	92 (30%)	86 (28%)	77 (25%)
とてもよくイメージできた	100 (33%)	86 (28%)	85 (28%)
有効回答合計	288	273	254

次に，各会話における話し手の言い方の印象に関する項目および話し手に対する総合評価について，ディスクレイマーの形式を要因とする一要因分散分析ならびに多重比較（Tukey の HSD 法）を行った結果を示す．

会話①　表 3 に各群の評定値を示す．全ての項目において群間に有意差は認められなかったが，会話①の対応項目である「得意そう－得意そうでない」において小さな効果（$\eta^2 > .01$）がみられた．統制群の値が最も高く，次いで肯定型，否定型となった．

表3. 会話①における各群の評定値の平均値

	項目	統制(n=95) *M (SD)*	否定型(n=97) *M (SD)*	肯定型(n=96) *M (SD)*	*F*値(*df*)	
言い方の印象	自慢っぽい−自慢っぽくない	3.29 (1.77)	3.16 (1.74)	3.15 (1.60)	F (2,285)= 0.22	.002
	得意そう−得意そうでない	3.16 (1.42)	2.84 (1.14)	3.05 (1.33)	F (2,284)= 1.45	.010
	バカにした−バカにしていない	3.76 (1.47)	3.78 (1.57)	4.05 (1.50)	F (2,284)= 1.12	.008
	生意気である−生意気でない	3.56 (1.44)	3.70 (1.32)	3.84 (1.51)	F (2,285)= 0.96	.007
	怠けている−怠けていない	4.98 (1.47)	4.66 (1.45)	4.66 (1.44)	F (2,285)= 1.55	.011
	やる気のない−やる気のある	4.39 (1.34)	4.10 (1.32)	4.07 (1.18)	F (2,284)= 1.77	.012
	感じの悪い−感じの良い	3.43 (1.39)	3.70 (1.43)	3.59 (1.29)	F (2,285)= 0.94	.007
	不適切な−適切な	3.94 (1.34)	3.89 (1.20)	3.89 (1.28)	F (2,285)= 0.05	.000
総合評価	嫌い-好き	3.68 (1.42)	3.53 (1.43)	3.53 (1.25)	F (2,281)= 0.40	.003

注：項目得点は，1:「非常に(左側)」-4:「どちらでもない」-7:「非常に(右側)」
†: p <.10, *: p < .05, **: p < .01

会話② 表4に各群の評定値を示す．会話②の対応項目の「生意気である－生意気でない」において有意な群間差と小さな効果が認められた．多重比較の結果，否定型の方が統制群よりも有意に評定値が低く（p = .026, d = 0.39），否定型の方が話し手の言い方をよりネガティブに捉えていたことが明らかになった．肯定型に関しては，有意差は認められなかったものの統制群より評定値が低かった．

表4．会話②における各群の評定値の平均値

	項目	統制(n=94)	否定型(n=89)	肯定型(n=90)	F値(df)		η^2
		M (SD)	M (SD)	M (SD)			
言い方の印象	自慢っぽい-自慢っぽくない	3.82 (1.24)	3.91 (1.51)	3.97 (1.45)	F (2,270)=	0.26	.002
	得意そう-得意そうでない	3.22 (1.27)	3.07 (1.18)	3.42 (1.32)	F (2,270)=	1.79	.013
	バカにした-バカにしていない	3.87 (1.48)	3.48 (1.60)	3.58 (1.69)	F (2,270)=	1.50	.011
	生意気である-生意気でない	4.06 (1.20)	3.55 (1.38)	3.67 (1.41)	F (2,270)=	3.76 *	.027
	怠けている-怠けていない	5.01 (1.14)	5.00 (1.31)	5.23 (1.30)	F (2,269)=	1.00	.007
	やる気のない-やる気のある	4.86 (1.02)	4.67 (1.25)	4.64 (1.25)	F (2,268)=	0.95	.007
	感じの悪い-感じの良い	3.78 (1.17)	3.35 (1.27)	3.59 (1.37)	F (2,270)=	2.60 †	.019
	不適切な-適切な	3.99 (1.10)	3.83 (1.35)	3.96 (1.26)	F (2,270)=	0.41	.003
総合評価	嫌い-好き	3.70 (1.31)	3.52 (1.28)	3.40 (1.43)	F (2,267)=	1.19	.009

注：項目得点は，1:「非常に(左側)」-4:「どちらでもない」-7:「非常に(右側)」
†: p <.10, *: p < .05, **: p < .01

また，共通項目の「感じの悪い－感じの良い」では有意傾向の群間差と小さな効果が見られ，多重比較の結果，否定型が統制群よりも評定値が低い傾向がみられた（p = .061, d = 0.35）．肯定型については，有意差はなかったものの，が統制群よりも評定値が低くなっていた．

会話②のもう一つの対応項目である「バカにした－バカにしていない」に関しては，有意差は認められなかったものの小さな効果がみられ，統制群の評定値が否定型と肯定型よりも若干高くなっていた．

会話③ 表5に各群の評定値を示す．会話③の対応項目である「やる気のない－やる気のある」において，有意な群間差と小さな効果が見られた．多重比較の結果，統制群が他2群よりも有意に評定値が低くなっており（vs 否定型 p = .030, d = 0.39; vs 肯定型 p = .040, d = 0.37），ディスクレイマーがない場合のほうが話し手の言い方をよりネガティブにとらえていたことが明らかになった．

表5．会話③における各群の評定値の平均値

	項目	統制(n=83)	否定型(n=84)	肯定型(n=87)	F値(df)		η^2
		M (SD)	M (SD)	M (SD)			
言い方の印象	自慢っぽい-自慢っぽくない	5.39 (1.17)	5.13 (1.16)	5.02 (1.22)	F (2,251)=	2.09	.016
	得意そう-得意そうでない	4.99 (1.19)	4.62 (1.22)	4.61 (1.20)	F (2,251)=	2.70 †	.021
	バカにした-バカにしていない	5.39 (1.25)	4.87 (1.27)	4.47 (1.21)	F (2,251)=	11.56 **	.084
	生意気である-生意気でない	4.46 (1.31)	4.26 (1.36)	4.15 (1.29)	F (2,251)=	1.18	.009
	怠けている-怠けていない	2.70 (1.23)	2.79 (1.20)	2.83 (1.19)	F (2,251)=	0.25	.002
	やる気のない-やる気のある	2.16 (1.08)	2.56 (1.00)	2.54 (0.99)	F (2,251)=	4.16 *	.032
	感じの悪い-感じの良い	4.40 (1.15)	4.37 (1.02)	4.14 (1.15)	F (2,251)=	1.42	.011
	不適切な-適切な	3.83 (0.82)	4.18 (0.91)	3.90 (1.14)	F (2,251)=	3.04 *	.024
総合評価	嫌い-好き	4.52 (1.05)	4.45 (1.09)	4.24 (1.17)	F (2,249)=	1.45	.012

注：項目得点は，1:「非常に(左側)」-4:「どちらでもない」-7:「非常に(右側)」
†: p <.10, *: p < .05, **: p < .01

また，共通項目である「不適切な－適切な」においても有意な群間差と小さな効果量が認められた．多重比較の結果，統制群が否定型よりも有意に評定値が低くなっており（p = .056, d = 0.40），統制群は否定型よりもネガティブに評価したことが明らかになった．また，もう一つの共通項目である「感じの悪い－感じの良い」では有意な群間差は認められなかったものの，小さな効果がみられた．この項目では，肯定型が他2群と比べて評定値が低くなっていた．

総合評価「嫌い－好き」では有意な群間差は認められなかったものの，小さな効果が見られた．肯定型が他2群よりも評定値が低くなっていた．

4. 考察

本研究は，自己卑下呈示の観点からディスクレイマーを否定型と肯定型に区別し，肯定型はディスクレイマーを使わない場合よりも話し手の印象をポジティブに，否定型はディスクレイマーを用いない場合よりも話し手の印象をネガティブにするという仮説を検証した．分析の結果，会話②でディスクレイマーがある場合の方がディスクレイマーがない場合よりもネガティブな評価になる項目が確認されたが，会話③でそれとは反対の結果が確認された．したがって，仮説は完全

な形で支持されなかったと言えるだろう．本研究では，日本語会話におけるディスクレイマーがポジティブな効果を及ぼす要因はディスクレイマーの形式にあるのではないかという観点から検討したが，肯定型ディスクレイマーを使ったからと言って話し手の印象が必ずポジティブになるわけではないということが結果から明らかになった．

ディスクレイマーの形式によって違いが見られなかったという点について，日本語話者と英語話者のディスクレイマー認知の違いが要因の一つとして考えられる．Riard & Jory (2011)は，逸脱行動の帰属スタイルについて，それを状況に帰属しやすいアジア人と個人特性に帰属しやすいアメリカ人の差を挙げ，ディスクレイマーの認知や人物評価に差がみられる可能性があると指摘している．具体的には，アジア人はディスクレイマーを含めた文章全体，すなわち文脈を考慮して話し手を評価するが，アメリカ人はディスクレイマーで否定された特性をすぐに人物評価にもちいるのではないかということである．また，同じようなことが「コンテクスト」(Hall, 1976) という概念からも言えるだろう．アメリカなどの低コンテクスト文化はことばに頼ったコミュニケーションが多く，実際に表現された言葉が重要視される．対照的に，日本のような高コンテクスト文化では実際の言葉に頼るコミュニケーションは少なく，共有されている知識や情報，文脈を考慮しやすい．以上のことから，日本語話者（日本人）はディスクレイマーの形式のみを考慮して話し手を評価するのではなく，ディスクレイマーを含めた文章全体や会話の文脈を考慮して話し手を判断するため，話し手がディスクレイマーを用いたからと言って必ずしもネガティブな評価するわけではない可能性が高い．したがって，ディスクレイマーの有無や形式によって話し手の印象評価や総合評価において一貫した結果がみられなかったと考えられる．

また，各会話のどの項目においても１点を超える評定値差は見られず，確認された効果量も小さいものばかりであった．加えて，どの会話においても総合評価項目では有意な差がみられなかった．これらの結果は，ディスクレイマーの有無や形式で差がみられたとしてもそれはわずかであり，ディスクレイマーは話し手に対する総合的な評価にはほとんど影響がないという可能性を示唆している．Bell, Zahn, & Hopper (1984) から示唆されるように，会話の中の１つのディスクレイマー程度では話し手の印象に対して影響力が小さいという可能性も十分考えられる．この点については，次のような条件との比較検討が必要だろう．①呈示会話を短くすることでディスクレイマーを操作する文の会話の中での比重を高める．②呈示会話の中で不自然にならない程度にディスクレイマーを繰り返す．③一文の中で否定型ディスクレイマーと肯定型ディスクレイマーを組み合わせて呈示する．

（本論文は，筆者の 2019 年度愛知学院大学修士論文の一部を修正，再編集したものである．）

参考文献

Bell, R. A., Zahn, C. J., & Hopper, R. (1984). Disclaiming: A test of two competing views. *Communication Quarterly*, **32**(1), 28-36.

El-Alayli, A., Myers, C. J., Peterson, T. L., & Lystad, A. L. (2008). "I don't mean to sound arrogant, but…" The effects of using disclaimers on person perception. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **34**(1), 130-143.

Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Press. (ホール, E. T. 岩田慶治・谷泰(訳) (1979). 文化を越えて　TBS ブリタニカ.)

Hewitt, J. P., & Stokes, R. (1975). Disclaimers. *American Sociological Review*, **40**(1), 1-11.

稲富 健・山口 裕幸 (2004). 自己卑下呈示が受け手に与える印象：受け手が認知する呈示者の作為性との関連　九州大学心理学研究, **5**, 201-206.

Overstreet, M. & Yule, G. (2001). Formulaic disclaimers. *Journal of Pragmatics*, **33**, 45-60.

Riard, N. N. & Jory, M. (2011). Is it possible to appear less lazy? Disclaimer efficacy in social interaction. *The New School Psychology Bulletin*, **8**(2), 58-69.

酒井拓人 (2019). 日本語会話におけるディスクレイマー (disclaimer) の影響 日本社会心理学会第 60 回大会発表論文集, 101.

Stokes, R., & Hewitt, J. P. (1976). Aligning actions. *American Sociological Review*, **41**(5), 838-849.

吉田 綾乃・浦 光博 (2003). 自己卑下呈示を通じた直接的・間接的な適応促進効果の検討　実験社会心理学研究, **42**(2), 120-130.

匿名状況におけるネガティヴ発言による心理的ダメージ
ー「死ね」「生きてる価値ない」「死んでほしい」「氏ね」の比較ー

瀧澤　純(ノースアジア大学)

1. 問題と目的

SNS での誹謗中傷，ネットいじめなど，匿名状況におけるネガティヴ発言は人を追い込み，人を死に至らしめることがある．2020 年 5 月に起きた女子プロレスラーの自殺の事件では，SNS 上での誹謗中傷を行ったとして，2020 年 12 月に 20 代男性が逮捕された（読売新聞オンライン，2020）．これらの社会情勢を受けて，誹謗中傷などを行った投稿者を特定するための裁判手続きを簡略化する動きが起こり（読売新聞オンライン，2020），2021 年に法改正が行われた．

しかし，このような問題に対応するために，プロバイダ責任制限法改正などの法的な対応には限界があることも指摘されており（小向，2021），当事者にとって重大な問題となる前の予防的な対応も必要である．例えば，インターネット利用者への情報リテラシー教育や（総務省，2021），インターネットプロバイダやインターネットサイトの管理者や利用者による規制などが行われている．さらに近年は，WEB での悪口や誹謗中傷などのネガティヴ発言を抽出して分類し，特定のキーワードの書き込みや閲覧ができないようにするフィルタリング機能への応用も試みられている（石坂・山本，2010；松葉・柳井・河合・伊須，2011）．将来的には，より高い精度で悪口や誹謗中傷を判別できる可能性がある．

ただし，悪口や誹謗中傷を扱う際には，依然として根本的で複雑な問題が残されている．それは，言語的表現だけで悪口や誹謗中傷を判別することは難しく，「何をもって悪口や誹謗中傷とするのか」があいまいであるという点である．特に本稿では，「発言によって受け手が傷つく度合い」についての根拠がないままに議論が行われている点に着目する．そして，発言によって受ける傷つき度合い，すなわち，発言による心理的ダメージを測定した研究は，これまでの研究ではみられない．そこで本研究では，「死ね」という発言に関する 4 つの形態「死ね」「生きてる価値ない」「死んでほしい」「氏ね」を用いて，心理的ダメージを明らかにすることを目的として行った．

2. 方法

2.1 調査対象者

東北地方の大学で心理学に関する授業を受講する学生 101 名に，研究への参加を依頼した．未記入の回答があった 2 名を除き，99 名を分析対象者とした．分析対象者の性別の内訳は男性 84 名，女性 15 名，年齢の平均値は 19.95 歳であった．

2.2 質問紙

質問紙は，匿名場面でのネガティヴ発言の評価，陰口場面でのネガティヴ発言の評価，調査対象者自身の性格への回答の順で構成した．なお，性格については本稿では割愛する．ネガティヴ発言の評価では，仮想の場面を提示し，ネガティヴ発言への心理的ダメージを 0〜100 で回答するようにした．ネガティヴ発言は大学生 14 名を対象に行った予備調査にて収集し，著者ら 6 名で検討して選定し，作成したものである．

匿名場面では，調査対象者自身の発表に対して，匿名の聴衆からコメント（ネガティヴ発言）を受け取ることを想定した．場面の説明文は「あなたは，ある大学の合同発表会に参加しています．あなたの発表が，支離滅裂な内容で，しどろもどろな話し方であったため，制限時間を大幅に超えてしまいました．そのため，他の参加者の発表時間が削られてしまいました．」とした．匿名場面のネガティヴ発言は 15 個あった．「死ね」に関する項目の順は，「死ね」が 3 番目，「生きてる価値ない」が 10 番目，「死んでほしい」が 12 番目，「氏ね」が 15 番目であった．その他の 11 項目は「死ね」発言との関連が小さいネガティヴ発言であるフィラーであった．

陰口場面では，調査対象者を除いた友人の SNS のグループがあり，そこで調査対象者に向けて言われている陰口を見せられたことを想定した．場面の説明文は「あなたには，いつも行動を共にしている同級生グループがあります．そのうちの 1 人が，あなたにスマートフォンの画面を見せてきました．そこには，自分も利用している SNS の自分以外のグループメンバーがメッセージのやり取りをしており，あなたについて言及していました．」とした．陰口場面のネガティヴ発言

はフィラーを含めて22個あった.「死ね」に関する項目の順は,「死ね」が15番目,「生きてる価値ない」が20番目,「死んでほしい」が6番目,「氏ね」が22番目であった. なお, 陰口場面と匿名場面のフィラーの内容は異なっていた.

2.3 手続き

調査対象者すべてに, 集団で一斉に, 研究の説明を行った. 研究に関する説明を行った後, 研究参加への意思を確認した. 研究参加による成績などへの影響はないこと, 課題への回答は途中でも止めることができること, 集計した結果が公表される可能性があることを伝えた. 次に, 質問紙への回答と提出によって, 研究参加に同意とみなすことを伝えた. 最後に, 他人の回答用紙は見ないように注意を促し, 課題への回答を求めた.

3. 結果

匿名場面と陰口場面における心理的ダメージの平均値を, Figure 1 に示す. 場面（匿名, 陰口）×発言（「死ね」「生きてる価値ない」「死んでほしい」「氏ね」）の2要因分散分析を行ったところ, 交互作用の効果は有意ではなく（F (3, 784) = .07, p = .98), 場面の主効果（F (1, 784) = 4.40, p = .04), 発言の主効果（F (3, 784) = 7.24, p < 0.001）が有意であった. 心理的ダメージは匿名場面に比べて陰口場面において高かった. また,「死ね」「生きてる価値ない」「死んでほしい」の3つに比べて,「氏ね」の心理的ダメージは低かった. フィラーの心理的ダメージの平均値は, 匿名場面で30.89, 陰口場面で35.19であった.

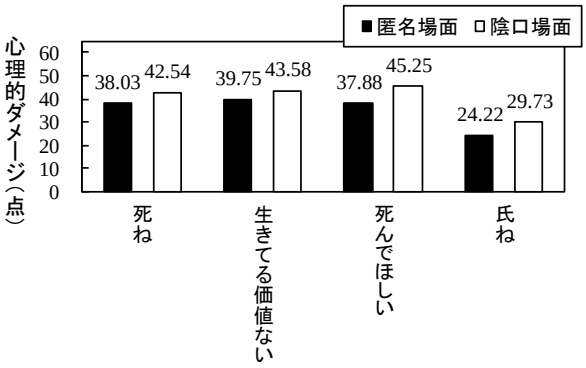


Figure 1 匿名場面と陰口場面における心理的ダメージ

4. 考察

本研究から, 2つの場面を通して,「死ね」に関する4つの形態の心理的ダメージが明らかになった. 重要な点として,「生きてる価値ない」や「氏ね」は,「死ね」に比べて間接的な表現であるにもかかわらず,「生きてる価値ない」に比べて「氏ね」は心理的ダメージが低かった. また, この傾向は2つの場面で共通してみられた.「氏ね」は「死ね」のWEBでの隠語とされるが, 送り手も受け手も冗談交じりで本気ではない「死ね」だと理解される表現なのであろう. インターネットプロバイダやインターネットサイトの管理者や利用者が発言を規制する際の基準に, この結果を応用するならば, 他の3つの発言に比べると,「氏ね」は強く規制されるべき表現ではないといえる.

ただし, 本研究はあくまで, 2つの場面における, 限られた発言における心理的ダメージを, 一部の調査対象者によって明らかにしたのみである. 当然, 悪口や誹謗中傷とされるべき発言は, その発言の言い回し, 場面, 時代や世代, 発言を受け取る個人の特性など, さまざまな条件によって変わると予想される. 本研究がどのような条件にまで適用可能であるのかについては, 今後の検討が必要である.

謝辞 本稿は, ノースアジア大学の卒業研究のために行われた調査データを元に作成した. 荻原陽登氏, 阿部啓人氏, 藤原海氏, 木村恋氏, 黒﨑涼斗氏の5名に感謝したい.

参考文献

石坂達也・山本和英 (2010). 2ちゃんねるを対象とした悪口表現の抽出 言語処理学会第16回年次大会発表論文集, 178-181.

小向太郎 (2021). ネットの誹謗中傷問題は解消するのか？ープロバイダ責任制限法改正と今後の課題ー 情報処理学会論文抄録, 11, 55-61.

松葉達明・柳井文人・河合敦夫・井須尚紀 (2011). 学校非公式サイトにおける有害情報検出を目的とした極性判定モデルに関する研究 言語処理学会第17回年次大会発表論文集, 388-391.

総務省 (2022). #NoHeartNoSNS(ハートがなけりゃSNSじゃない!) https//www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/kyouiku_joho-ka/no-heart-no-sns.html(最終閲覧日：2022年1月11日)

読売新聞オンライン (2020). ネット中傷摘発 悪質な匿名投稿者への警告だ 2020年12月18日社説 http://www.yomiuri.co.jp/editorial/20201217-OYT1T50246/ (最終閲覧日：2022年1月11日)

２言語同時習得バイリンガル児の語彙獲得傾向分析

－日馬バイリンガル児ケーススタディを中心に－

堀尾　佳以(宇都宮大学)

1. はじめに

本発表では日本語とマレー語のバイリンガル児が「どのように２つの言語を習得するのか」, その過程についてケーススタディによる分析で明らかになった点を発表する.

2. 研究の目的

まず, 本研究と関連する先行研究をまとめ, その課題を検討した上で目的を記す.

2.1 関連先行研究

２言語同時習得に関する先行研究では, 李(2011)が日本語韓国語バイリンガル児の語彙獲得過程を記録し, 言語環境の影響による優勢言語の変遷があると指摘した. 許(2000)は日本在住中国人乳児の中国語語彙の産出が遅れたのは言語入力の環境的要因によるとした. 福嶋(1992)は１歳５ヶ月からアメリカに滞在した日本人乳幼児に言語習得をうながすインプットにより優位言語の転換が起こったと分析した.

2.2 研究の目的

1.1 で挙げた先行研究のように, 表出語彙をメモして記録し１言語の乳幼児と比較するものや, 日-英, 日-中, 日-韓のケーススタディはあるが, 日本語-マレー語（以下, 日-馬）の研究は見当たらなかった. また, これまでは「２言語同時習得」か「乳幼児の語彙獲得」のどちらかに焦点を当てたものが主であったが, この２つの研究分野を融合させる必要があると考えた.

そこで本研究では, 日-馬バイリンガル児がどのように２つの言語を習得するのか, マレー語による影響や語彙獲得傾向について明らかにすることを目的とし, ２言語同時習得と語彙獲得の両方をあわせて考察する. 日-馬バイリンガル児（４歳・２歳）２名（以下, A1, A2 ）の２言語同時習得過程を記録・分析し, 比較検証のため日本人乳幼児（５歳・０歳）２名を対象としてケーススタディを行う.

3. 研究方法

3.1 研究対象者と研究方法

研究対象者は A1, A2 の２名および比較対象としての日本人乳幼児（５歳・1 歳）である. なお本稿で挙げる例ではそれぞれが発話した時期も記録する.

研究方法は, 絵本場面と自由遊び場面の２場面を設定し, 乳幼児と保育者の自然談話を収録・文字化して分析を行う. また, 保育者による語彙出現メモを記録として採用する. 収集したデータの出現語彙や文法的な特徴を分析し, 調査後に保育者へのフォローアップ・インタビューも実施する. その他に, 日本語マッカーサー乳幼児言語発達質問紙による語彙獲得状況について調査を実施した.

3.2 ケーススタディについて

本研究ではケーススタディを中心に分析を進めているが, サンプル数の少なさや個人的な傾向だという批判もあるだろう. しかし, ケーススタディとは「数少ないケースを徹底的に分析することで, そのケースを説明

する論理を確立する（田中 2011:185)」ものであり，本研究の観察対象乳幼児は日々，語彙を獲得していく傾向を詳細に観察・記録しており，1 つのケースとして示せると考える.

3.3　比較対象としての日本人乳幼児について

小椋ほか(2016：46)では日本語マッカーサー乳幼児言語発達質問紙による調査で，家庭で養育されている２５ヶ月児 48 名，保育所で養育されている２５ヶ月児 171 名の「語と文法」版のデータを収集しており，平均値や日本の子供の標準的な言語発達について詳しくまとめられている. ただ，実際に同時期・同じ保育園で過ごしていた A1（４歳）と日本人幼児（５歳）の間にどの程度の差が見られるのか観察したいと考え調査を依頼した. また日本人乳児（１歳）は A2 と１学年違うものの今後の語彙習得研究に繋がると考え，協力をお願いしたものである.

4.　研究結果

現在の録音資料およびメモによる調査から，日-馬バイリンガル児の「混用」と「言語間干渉」「方言による語彙獲得」が観察され，特に語彙の習得や文法形成について特徴が見られた. 他言語のバイリンガル児については動詞優位／名詞優位に関する議論があるが，日-馬バイリンガル児は 2021 年 12 月時点では名詞優位であった. 録音資料および語彙出現メモに記録された日-馬バイリンガル児 A2（１歳７ヶ月から２歳３ヶ月まで）のデータ をまとめたものが図１である.

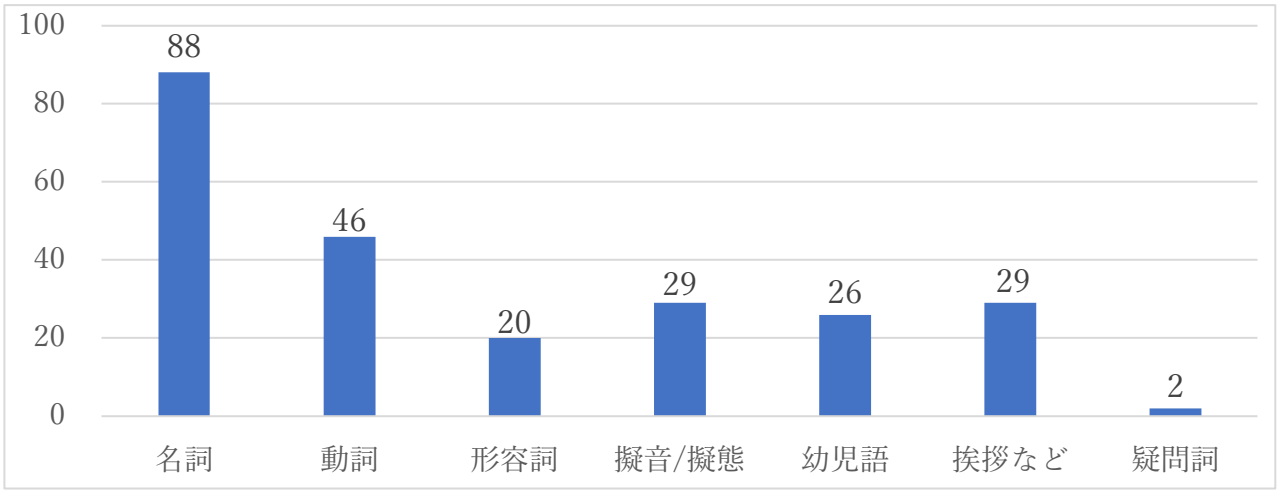


図 1.　日-馬バイリンガル児 A2 の日本語：発出語彙分類（2 歳３ヶ月:2021 年 12 月）

では具体的な内容について例を挙げながら見ていこう.

4.1　混用

本研究の被験者である日-馬バイリンガル児は，優勢言語が日本語である. ここで挙げた例では，一部の語彙がマレー語になった「混用」が見られる.

例１：	水，tak doh（タッドッ）	水，ない	A2　2021.8.15
例２：	○○君，mandi（マンディ）終わった.	○○君，シャワー終わった.	A2　2021.9.22
例３：	今，make（マケ）中（ちゅう）.	今，食べているところ	A1 2021.6
	→今，食べ中（ちゅう）		A1 2021.9
	→今，食べてる		A1 2021.12

なお例３のように，時間の経過とともに混用から全て日本語の文へと変化したものもあった.

4.2　言語間干渉

次に, 言語間干渉についてであるが, 李(2011) 日-韓バイリンガル児に見られた日本語の助詞や動詞の過去形による影響はまだ観察できていない. 日-馬バイリンガル児２名に見られた言語間干渉はマレー語の語順による「修飾語の倒置」である.

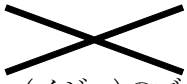
例４ ： 誤 → ニュースの何, 見てた？　　A1. 2021.9.18

正 → 何のニュース, 見てた？

例５ ： 誤 → サンドイッチのエビフライ, 食べたい.　A1. 2021.12.29

正 → エビフライのサンドイッチ, 食べたい.

例６ ： 誤 → ブーブの ijah（イジャ）　　A2. 2021.12.29



正 → ijah（イジャ）のブーブ　　意味：緑色の車

例４では, 日本語の発話であるものの修飾語と被修飾語の位置がマレー語の語順になっており, 文法的な「干渉」が見られる. これはマレー語の語順による影響で, マレー語では語彙の修飾をする際, 修飾される名詞（＝被修飾語）が前置され, 修飾語である形容詞が後ろにつく.

同じく例５も語彙がマレー語の語順になっている. 例６については, 文法的な干渉による語順の倒置が見られるだけでなく, 混用・幼児語といった特徴が混在している.

4.3　方言による語彙獲得

もう一つ, 特徴的な傾向として「マレー語の方言による語彙獲得」が挙げられる.
日-馬バイリンガル児である A1 と A2 が学んでいるマレー語にも, 地域によって方言が存在する. 主なものはクランタン方言, トレンガヌ方言, サバ方言, サラワク方言など１０方言あり, 中でもウタラ方言は４つに細分化されている. 観察対象 A1, A2 ともにクランタン方言で獲得しているが, これは A1 と A2 の父の母語がマレー語のクランタン方言であることによるものである.

本研究で対象となるクランタン方言は他の地域の人が聞いてもわからないと言うほど, 共通語と異なる点が多々ある. そこで, まずはクランタン方言について主な特徴を簡単にまとめる.

クランタン方言の特徴

母音の変化	① 語尾-an /-ang → e	例)	makan	食べる	→	make	マケ
			ikan	魚	→	ike	イケ
			Kelantan	クランタン	→	Kelate	クラテ
	② 語尾- a → o	例)	apa	何	→	gapo	ガポ
			mana	どこ	→	mano	マノ
子音	r の発音 → g に近い	例)	Goren	焼く	→	Gogen	ゴゲン
			Merah	赤	→	Mego	メゴ

では, 実際にどの程度の語彙を獲得し, そのうちクランタン方言が占める割合はどのくらいなのだろうか. 今回は東京外国語大学言語モジュールのマレー語にある分類語彙表検索[1]を参考に語彙リストを作成し, A1 の語彙獲得傾向について分析を行なった.

次の表１は A1 が獲得したマレー語とクランタン方言の割合を品詞分類[2]によって分けたものである. 品詞別に獲得した数と, そのうちどの程度の語彙を方言で獲得しているのかを数値で示した.

---

1 http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/ms/vmod/v_bunrui.php

2 マレー語にも接続詞や感動詞,助詞が存在しているが A1 は未獲得のため,表には掲載していない.

表1. 日-馬バイリンガル児 A1（4歳８ヶ月）の獲得したマレー語（方言）品詞分類

品詞	獲得語彙数	方言による獲得	主な例
動詞	４２	２８ (66.7%)	make, mandi, gi, bacho
名詞	９９	６１ (61.6%)	nenek, keto, jambatte, sapo
形容詞	４２	２４ (57.1%)	sedap, tak doh, banyok
数詞	２０	２０ (100%)	so duo, tiga, empat, limo, ene
疑問詞	3	3 (100%)	gapo, mano, sapoh
擬音語・擬態語	2	2 (100%)	goyang goyang, golek golek

父親の母語がクランタン方言であり，動画通話などで日常的に接するマレーシアの親戚もクランタン方言話者であること，また他のマレーシア人と接する機会が少ないことなどから A1 も A2 も方言とは認識せず獲得していると考えられる.

4.4 日本語マッカーサー乳幼児言語発達質問紙

以上の結果をふまえ,これから発表までに日本語マッカーサー乳幼児言語発達質問紙(JCDIs)の指標により幼児の語彙獲得について測定・把握する.その際,１言語の乳幼児と日-馬バイリンガル児の数値比較をすることで,バイリンガル児は優勢言語（日本語）の語彙は豊富だが,同年齢の幼児と比較して２言語とも獲得語彙数が少ない可能性についても検討する.現在,A1,A2 の２名および日本人乳幼児（５歳・1 歳）２名,合計４名分の調査を実施・分析中である.

5. 結論

5.1 本文中での参考文献の引用

同時バイリンガル児のミキシングのデータから Genesee(1989)が分類した７つのミキシングを久津木(2006)がまとめている.これを参考にすると,「混用」は2) 語彙レベルでのミキシングであり,「言語間干渉」は 4)の統語（語順）レベルでのミキシングと言える.

本研究で挙げた「混用」は語彙不足を補うための借用であり,「言語間干渉」については, 久津木(2006)の示した「２言語が同時に獲得された結果による２言語知識の共有そして相互作用によっておこる現象」であることを裏付けるものである.

今後も語彙獲得過程を継続して観察し,日-馬バイリンガル児の２言語同時習得についてその過程と特徴について解明していきたい.

謝辞 本研究は宇都宮大学工学部若手萌芽的研究助成を受けたものである.調査協力者の方々に深謝する.

参考文献

小椋 たみ子(2007).日本の子どもの初期の語彙発達 言語研究 132, pp. 29- 53
小椋 たみ子・綿巻徹・稲葉太一(2016).日本語マッカーサー乳幼児言語発達質問紙の開発と研究 ナカニシヤ出版
田中 浩 (2011). ケーススタディリサーチの本質について 松本大学研究紀要 9 号, pp. 179 - 186
福嶋 秩子(1992). ２言語同時習得の過程とインプット 県立新潟女子短期大学研究紀要第２９集, pp. 21-27
許 佳美(2000). 子どもの２言語同時習得における言語的認知要因と環境要因の検討 京都大学大学院教育学研究科紀要 46 号, pp. 84-95
李 善雅(2011). 同時バイリンガル幼児の言語習得過程に見られる二つの言語の 「混合」 と「干渉」 社会言語科学 第 13 巻第 2 号, pp. 88- 96
東京外国語大学言語モジュール：マレー語：http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/ms/

複数言語話者による言語レパートリー活用の一考察

－中国語母語話者による Weibo でのトランスランゲージングに着目して－

唐萍（立命館大学大学院生）

1. 先行研究

グローバル化やテクノロジーの発展に伴い，SNS[1]におけるデジタルテキストを用いたコミュニケーションが登場し，普及している．SNS を用いるコンピュータ媒介コミュニケーション（Computer-Mediated-Communication; 以下, CMC とする）においては，対面コミュニケーション（face to face; 以下, f-t-f とする）よりも自己開示が促進されると報告されている（Joinson, 2001）．ジョインソン（2004）は，「戦略的・動機的利用者―予測・創発効果（SMEE）の枠組み」を提示し，「SMEE におけるフィードバック・ループの目的は，利用者と彼らのオンライン行動の間に明白な継続的連携を提供することである．…利用者のオンライン上の行為が，彼らのオンラインや実生活上での特徴にフィードバックされ，そしてまたそれがメディアを介した行動にフィードバックされるという継続的プロセスである」（p. 192）と述べている．さらに，「文字だけのコミュニケーションは，対人態度を伝えるための言語をアレンジ（例：パラ言語や顔文字の利用）するように促すため，人の行動に直接影響を与えるだろう」（pp. 191-192）ということが指摘されている．これらの観点から考えると，特定 CMC ツールにおける言語・非言語レパートリーの使用は，語用論的な機能を持つものとして捉えることができる．

一方，音声，ジェスチャーなどのパラ言語の欠如といったオンライン環境でのコミュニケーションの特徴を踏まえ，マルチランゲージ，マルチモダリティ表現（絵文字/emoji，スタンプ，さらにインターネットミーム[2]）が普及し，さらに多くの研究者がオンライン環境におけるトランスランゲージング実践に注目してきた．その多くは，純粋な量的研究によるものである（Li & Zhu, 2019; Zhang & Ren, 2020）．これらの先行研究は，データベースを用いて，言語表現そのものを分析しているものの，投稿者が自身の言語使用についてどのような意識をもっているのかを十分に捉えられていない．投稿者の言語使用についての意識を分析できていない点で，つまり，質的分析という観点から見れば，トランスランゲージングのプロセスで発生している「言葉遊び」のような語用論的現象を十分に分析できていないと思われる．さらに，Li & Zhu（2019）は中国でよく使われている SNS の一つ，WeChat に投稿されたインターネットミームや文字における表現を言語構造（structure）から分析している．この言語現象を捉えるために，Li & Zhu（2019）は，中国語と英語など異なる言語体系から，要素を取り入れたり，他の記号（絵文字を含む）を混ぜたりして，新たなスクリプトを作るという言語実践を‘Tranßcripting’と定義している．しかし，先行研究レビューによると，‘Translanguaging’と‘Tranßcripting’の 2 つの概念は明確に区別できない場合があることが分かったため，本稿では，García & Li（2014）で提唱された言語レパートリーの観点を用いて，マイクロブログにおけるトランスランゲージング実践についての一考察を試みた．

2. 研究課題

本研究では，以下の 2 点を研究課題とする．

① 中国語，日本語，英語の三言語を使用する中国人留学生の李然さん（仮名）はマイクロブログにおいて，言語・非言語レパートリーをどのように創造的に活用しているのか．

② ①で明らかにしたトランスランゲージング実践は，語用論的にはどのような機能を持っているのか．

3. 研究意義

本研究の目的は，特定個人のオンライン・トランスランゲージング実践を分析することで，社会的な文脈によって，その形式や語用論的機能も多様であることを明らかにすることにある．また，本研究では，SNS のテキスト中で用いられる絵文字や記号のような，既存の言語体系を超えた表現方法も視野に入れる．これによって，オンラインという環境ならではのト

[1] ソーシャル・ネットワーキング・サービス

[2] インターネットミームとはポップカルチャーの有名なイメージやスナップショットにユーモラスなコメントを加えた静止画像のことである．（プタシンスキ他, 2017, p. 337）

ランスランゲージングの創造性を示唆することが可能である.

4. 研究方法

本研究は質的と定量的の混合法アプローチを用いて行った. Herring（2004）によれば，コンピュータ媒介談話分析（Computer-Mediated Discourse Analysis; 以下, CMDA とする）フレームワークにおけるデータサンプリングには 6 つの方法がある. 本研究は特定個人のオンライン・データに焦点を絞っている点で，Herring（2004）に指摘されたような，コンテクストの欠如やインターアクションに関する結論が出せないという限界がある. このような課題を補強すべく，「特定個人・グループによるデータへの焦点化（By individual or group）」以外に，「対象データとなる時期の特定化（By time）」という 2 つの方法を選んで，データを収集した.

4.1 ケース・スタディー

Otheguy et al.（2015）の観点に従い，本研究は一般化を目指すというよりは，個人言語の使用実態を明らかにすることを目的としている. 本研究では，中国天津出身，中日英の三言語を使用する 20 代の女性 1 名李然さん（仮名）の長期的データの分析を試みた. 李然さんは，中国の義務教育を受け，小学校 1 年から英語を学び始め，2015 年 9 月から 2018 年 3 月まで中国の大学で日本語を勉強し, 2018 年 4 月から日本へ留学している. 調査対象データを投稿した時期は, 日本滞在中であった. 言語レベルについては，中国語（母語），日本語（第二言語，日本語能力試験 N1 合格），英語（第三言語，中国の大学英語試験 CET－4 合格，TOEIC 780 点）である. よく使用する SNS は Weibo[3]で，投稿は平均で 1 日 2 回程度，1 回につき約 20 文字である. 296 人（2021 年 4 月 6 日，データ収集時）のフォロワーの中には，バイリンガル 183 人（61.8%：中英 181 人，日中 2 人），トライリンガル 67 人（22.6%：中日英 63 人，中仏英 2 人，中独英 2 人，中韓英 1 人），その他がいて，（15.6%：モノリンガル，不明），年齢は主に 20 代，30 代である.

4.2 データ収集

研究課題①について，李然さんの承諾を得たうえで，筆者は 2021 年 4 月 6 日に李然さんの Weibo アカウントにアクセスし，2019 年 4 月 1 日から 2021 年 3 月 31 日まで，2 年間の投稿内容（マイクロブログ）を画面録画した. 投稿された内容（表現，入力ミスを含む）は，そのままの状態を保つ形で，デジタル化した. 研究課題②について，李然さんがトランスランゲージングを用いる理由や李然さんの言語観を把握するために，半構造化インタビューを行った. 実施日時は 2021 年 10 月 7 日，20:00～20:40 であり，実施方式は Zoom 会議（録音）である.

4.3 データ分析

2019 年 4 月 1 日から 2021 年 3 月 31 日までに，李然さんが Weibo に投稿したマイクロブログの数は 1,724 件である. 具体的には表 1 の通りである.

表 1　各種類の投稿件数と割合

項目	投稿件数	割合
純粋な母語	1,251	72.6%
純粋な非母語	18	1.0%
混合型	406	23.5%
文字なし	49	2.8%
合計	1,724	100.0%

本研究は, テキストやコンテクストに基づいて, 李然さんの個人言語特徴を見出すことを目指しているため,「文字なし（句読点，絵文字や写真のみ）」の 49 件（2.8%）の投稿は分析対象外とした. 筆者はトランスランゲージングの観点から，残りの 1,675 件の投稿に対して，活用された言語によってカテゴリー化を行った. 結果としては，母語や非母語に関する活用 390 件，母語内の活用 35 件，非母語に関するのは 18 件である. これら言語活用にかかわる投稿を本研究のサンプルとして認定した. 合計 443 件，2 年間の投稿総件数に占める割合は 25.7%である. そして，Zhang & Ren（2020）の研究結果を参照し，抽出されたサンプルを繰り返し読みながら, 李然さんのオンライン・トランスランゲージング実践の現実的な状況に応じて，分類カテゴリーを抽出した. 抽出の結果としては，各オンライン・トランスランゲージング実践の顕著な言語的特徴によって，主に次のような 7 つのカテゴリーが特定された. (1) アルファベット表記（既存の漢字や仮名表記を使わず，あえてアルファベットで表記したもの），(2) 固有名詞や単位表記など（世界的に普及している使い方・表記），(3) 音声置換（音韻的特徴やルールに基づいてトランスランゲージングした場合），(4) 借用（非母語の言葉や表現を使用した場合），(5) 非言語表現の活用（既存の漢字や仮名表記を使わず，あえて絵文字や記号で表記したもの），(6) 言語転移（言語転移により生まれた使い方），(7) 新たな意味の付与・拡大（語彙に意味を拡大して付与していた場合），である. この 7 つのカテゴリーは,

[3] マイクロブログのことを指し，ツイッターと Facebook の諸機能も合わせ持つ SNS である.

創造的活用（Creative Translanguaging）または非創造的活用（Translanguaging）の 2 種類に分けられる．アルファベット表記，音声置換，非言語表現の活用，言語転移，新たな意味の付与・拡大は創造的活用に属し，固有名詞や単位表記など，借用は非創造的活用に属するものとする．そして李然さんの言語・非言語レパートリー活用の全体的な特徴を把握するために，Excel を使って，各カテゴリーの度数を分析した．カウントしたのは，同一サンプル内のトランスランゲージング実践における分類の異なり件数である．最終的に分類されたのは 566 項目である．そして，確認のために李然さんと分類結果を共有し，本人の意図またはトランスランゲージングを用いる理由とずれている場合は，調整を行った．李然さんの確認により，31 項目（5.5%）の分類判定を訂正した上で，度数分布表（表 2）を作成した．

5. 分析結果

李然さんのオンライン・トランスランゲージング実践数は主に 7 つのカテゴリーに分けられ，それぞれの度数や割合は表 2 に表示される．

表 2　各カテゴリーの度数と割合

カテゴリー	度数
アルファベット表記	226（39.9%）
固有名詞や単位表記など	112（19.8%）
借用	80（14.1%）
音声置換	75（13.3%）
非言語表現の活用	46（8.1%）
言語転移	21（3.7%）
新たな意味の付与・拡大	6（1.1%）
合計	566（100.0%）

合計 566 項目の中に，アルファベット表記は 226 項目あり，39.9%を占め，最頻値になった．それ以外の各カテゴリーの度数は，固有名詞や単位表記など 112（19.8%），借用 80（14.1%），音声置換 75（13.3%），非言語表現の活用 46（8.1%），言語転移 21（3.7%），そして新たな意味の付与・拡大 6（1.1%）である．この中で，創造的活用（アルファベット表記，音声置換，非言語表現の活用，言語転移，新たな意味の付与・拡大）は 374 項目あり，総数の 66.1%を占める．そして，マイクロブログに対する質的内容分析の結果，李然さんによるオンライン・トランスランゲージング実践は，言語と社会の 2 つのレベルにおける語用論的機能を持っていることが分かった．言語レベルについて，スマートフォンでは絵文字やピンイン表記などの機能を活用し，アルファベット表記，音声置換，そして非言語表現の活用によって，より実際の発音に近い表記が可能になった．また話者の伝えたいニュアンスも伝えられるようになったことから見ると，上記のオンライン・トランスランゲージング実践を通じて欠如したパラ言語の一部を補足できるようになった．そして，社会レベルについて，トランスランゲージングを用い，オンライン環境における公表されたくない情報や内容を暗号化することができ，情報漏洩やオンライン不正行為の防止にポジティブな影響を与えることが明らかになった．

6. 考察

絵文字などの記号を語彙として活用している言語実践は，テクノロジーの発展に適用した結果によるものであり，このような既存の文字言語システムを越えた表現方法は，オンラインならではの創造性を示唆している．したがって，トランスランゲージング実践をテキスト中心のオンライン環境において論じる場合，非言語表現がことばとして役に立っていることを意識することが大切である．さらに，前述した役割以外に，語彙に新たな意味を付け，非言語表現を表すというもう一つの側面を理解することもできる．したがって，中国語における非言語表現（絵文字・記号・ジェスチャーなど）の語彙化は，非言語表現と語彙の間で双方向的に行うことが可能なのではないかと考える．

ウォレス（2018）によれば，「コンピュータが介在する環境は脱抑制，つまり人間行動における日常的制約からの解放を促す」（p. 188）と述べている．つまり，コンピュータやスマートフォンの媒介は，人と人の間に「屏風」を置くように，直接対面しないことで，様々な制限が解放され，対面コミュニケーションで使えない，言い出しにくい，さらに言わせない表現を解禁したのである．さらに，Weibo 投稿という，他者の識別性の欠如によって高い匿名性を持ち，投稿者はより私的自己意識が高い状態で行う言語活動において，送り手は自らの言葉遣いの楽しさ，感情を適切に表現するという自己欲求を満たすことをより重視するのではないだろうか．しかし，「印象を自己管理したいという願望は，舞台がインターネットに移ったからといって消えることのない，人間の根本的特徴である」（ウォレス, 2018, p. 88）．オンライン環境というのは自由な「場」であると認識されがちだが，オンライン環境において，普段の自分と違う人間になるわけではない．すなわち SMEE におけるフィードバック・ループから考えると，オンライン上の言語行動が，オフライン環境における教育，生活環境，人間関係，

イデオロギーなどの要素にフィードバックされ，制御されるというわけである．以上のことから，オンライン環境による脱抑制性とオフライン環境からの制御との間での葛藤は，オンライン・トランスランゲージングの１つの誘因なのではないかと考える．さらに，半構造化インタビューによると，留学経験や使用する言語・ツールなどの特徴は，李然さんはトランスリンガルとして，言語・非言語レパートリーから適切な資源を選んで，活用することを促進している可能性があると考えられる．

そして，ジョインソン（2004）が指摘しているように，メディアの特徴以外にも，様々な要素が CMC の心理的・行動的結果に影響しているため，CMC におけるトランスランゲージング実践を対象とする研究は，単なる表現そのものだけに注目してしまうと，説得力が低くなってしまう恐れがある．したがって，筆者は北出（2006）を参照し，インターアクション，CMC ツール，そして CMC における言語レパートリー活用の三者の間での関係を示すために座標系を作ってみた．横軸に示されているのは利用者が追求しているインターアクションレベル，縦軸で示されているのは CMC ツールにおける言語・非言語レパートリー活用の特徴である．このようにして，特定 CMC ツールにおける言語・非言語レパートリー活用の位置づけや特徴を，座標系に示すことができる．また，この座標系を用いて，多様なメディアにおける言語活動を示すことが期待される．

7. 今後の課題

今回の研究は対象者が一人であり，一般化できるものではない．そして，マイクロブログにおけるトランスランゲージングに注目したが，コメント，インスタントメッセージなどにおける，双方向コミュニケーションの相互作用によって行ったトランスランゲージング，そしてそれがコミュニケーションに及ぼす影響には言及しなかった．今後，語用論的研究，さらに社会言語学的研究を行う際に，非言語表現（絵文字，大きさ，スペース，色彩など）は「ことば」として役に立つ現象，すなわち非言語表現の語彙化とその機能を意識することが必要である．一方，オンライン環境における双方向コミュニケーションのやり取りに対する研究を通じて，送り手と受け手それぞれの言語・非言語レパートリーの間ではどのようにインターアクションしているのか，さらにコミュニケーション双方の言語・非言語レパートリーの構築や使用にどのような影響があるのかに関する研究が期待される．

参考文献

García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Herring, S. C. (2004). Computer-mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Communities. In S. A. Barab., R. Kling., & J. H. Gray. (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 338- 376). New York: Cambridge University Press.

Joinson, A. N. (2001). Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity. *European Journal of Social Psychology*, **31**(2), 177-192.

Joinson, A. N. (2003). *Understanding the Psychology of Internet Behaviour: Virtual Worlds, Real Lives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.（三浦麻子・畦地真太郎・田中敦訳(2004). インターネットにおける行動と心理：バーチャルと現実のはざまで　北大路書房）

北出慶子（2006）. 非共時性コンピュータ媒介インターアクションの特徴がもたらす第二言語習得への可能性　山口幸二教授退職記念論集, 115-138.

Li, W., & Zhu, H. (2019) Tranßcripting: playful subversion with Chinese characters, *International Journal of Multilingualism*, **16**(2), 145-161.

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, **6**(3), 281-307.

プタシンスキミハウ・奥村紀之・ジェプカラファウ（2017）. 顔文字の現象および研究の概観―記号の遊びが科学されるようになった道― 人工知能, **32**(3), 333-341.

Wallace, P. (2016) *The Psychology of the Internet.* New York: Cambridge University Press.（川浦康至・和田正人・堀正訳(2018). インターネットの心理学　NTT 出版）

Zhang, Y., & Ren, W. (2020). 'This is so skrrrrr' - creative translanguaging by Chinese micro-blogging users. *International Journal of Multilingualism*, Retrieved Apr 26, 2021, from https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2020.1753746

会話における修復の特徴と日本語教育

―非明示的な修復に注目して―

千葉　佳奈美（北海道大学大学院生）

1. はじめに

本稿は，日本語会話教科書(以下，会話教科書)で提示される「聞き返し」と実際の会話における「聞き返し」との違いに注目し，実際の会話における「聞き返し」の特徴を会話分析の視点から明らかにすることを目的とする．

会話が成立するためには，話し手の発話を聞き手が聞き取り，理解する必要がある．しかし，実際の会話の中では，相手の発話が聞き取れない，内容が理解できないなどの問題が発生する可能性が常にある．このような，聞き取りや意味理解の問題に対処するために使われるのが，「聞き返し」である．「聞き返し」は日本語母語話者(以下，母語話者)に比べて日本語能力の劣る日本語学習者(以下，学習者)にとって重要なストラテジーである．しかし，日本語会話教科書（以下，会話教科書）で提示されている「聞き返し」と，実際の会話に見られる「聞き返し」との間には異なる特徴が見られる．この違いにより，コミュニケーション上の摩擦が発生する恐れがあると考える．

本稿では，CallHome Japanese コーパスからとった日本語母語話者同士の会話を会話分析の手法で分析することで実際の会話における「聞き返し」の特徴を明らかにし，「聞き返し」指導に活かすことを目指す．

2. 先行研究

2.1 日本語教育における会話教育の変化

日本語教育において，初めて「聞き返し」に注目したのは尾崎(1992)である．尾崎(1992：252)は「聞き返し」を「相手の話が聞き取れない・分からないという問題に直面し，それを解消するために相手に働きかける方策」と定義した．尾崎(1993：251)は，旧来の会話指導の多くは「言いたいことが言えないときに学習者が使うストラテジー」，すなわち話してのストラテジーに注目しており，聞き手のストラテジーである聞き返しはあまり取り上げられてこなかったことを指摘している．

また，中井他(2004)は文法中心の会話教育を批判し，文法的に正確な文を作ることができてもコミュニケーション上の摩擦が発生する可能性があることを指摘している．特に「聞き返し」については「学習者が未習語を聞き返さないため，その後の会話の理解が困難となり，その状況から抜け出そうと唐突に話題転換をしてしまい，会話の相手を驚かせてしまう」（中井他，2004：76)など，対話相手に学習者本人の意志に反する印象を与えてしまう可能性があることを問題視している．中井他(2004)はこのような問題を解決するため，会話教育に談話・会話分析的アプローチを取り入れた指導項目を提案している．

以上のように，会話教育は，文法中心の指導からコミュニケーション上の摩擦を防ぐことを目的とした指導へと変化している．しかし，このような目的で作成された会話教科書で提示されている「聞き返し」には，実際の会話とは異なる特徴が見られ，その違いによってコミュニケーション上の摩擦が発生する可能性があると考える．

2.2 会話分析の視点

本稿では，実際の会話における「聞き返し」の特徴を明らかにする目的で，実際の会話資料を分析対象とする，会話分析の手法を取り入れる．

日本語教育では「聞き返し」は「相手の話が聞き取れない・分からないという問題」（尾崎，1992：252)を解消するための方策と考えられているが，会話分析では「発話産出・聞き取り・理解にかかわる問題」（Shegloff et al. 1977：157）に対処するものは「修復の組織」だと考えられている．Shegloff et al.(1977)はトラブルの種類や場所をどれだけ明示的にするかによって他者修復開始に序列があるとしている．その序列は弱いものから順に，以下の通りである．

(1)Shegloff et al.(1977)による他者修復開始のトラブル明示性の序列

a. 無限定の質問
b. カテゴリーの限定を伴う質問
c. 位置の限定を伴う質問
d. トラブル源の繰り返し
e. トラブル源を標的に定めた内容質問
f. 理解候補の提示

上記の修復開始は，弱い修復開始が強い修復開始に優先され，1 つのトラブル源に対して複数の修復開始が行われる場合は，弱い修復開始から強い修復開始へと順に行われることが指摘されている.

本稿ではこのトラブル明示性に注目して，会話教科書で提示される「聞き返し」と，コーパスに見られる「聞き返し」を比較して分析を行う.

3. データについて

本稿では，談話・会話分析的アプローチが会話教育に取り入れられ始めた 2000 年代以降に出版され，周囲と摩擦を起こさずにコミュニケーションができるようになることをねらいとして明記している会話教科書『マンガで学ぶ日本語会話術』(2006)を分析対象とした.

また，会話データはCallHome Japanese コーパスから引用した. CallHome Japanese コーパスは，北米に住む日本人が日本に住む家族へ電話した会話を録音したものである.

4. 分析

まず，会話教科書に見られる「聞き返し」の例を挙げる.

(2)会話教科書に見られる「聞き返し」

01[1]　A:きのう,フリマに行ってきたんだ.
02→ B:フリマって何ですか.
03　 A:フリーマーケットのことだよ.

（金子他，2006: 27）

(2) では，A の 01 行目の発話の中の「フリマ」という語が，B にとってトラブル源となった. 02 行目で B はトラブル源を「〜って」という引用の形式を用いて繰り返すことでトラブル源を特定し，「何ですか」と疑問詞を用いた質問の形式によって意味理解のトラブルが発生していることを示す修復開始を行っている. (2)における 02 行目の B による「聞き返し」は，トラブル源とトラブルの種類を明示する(1e)にあたり，明示性の高い修復開始である. このような「聞き返し」は会話教科書で頻繁に見られる.

一方,実際の会話では,トラブルは必ずしも明示的に示されるわけではない.以下に示す断片では，アメリカに住む息子と見られるヤスオと，日本に住む母親とみられるヨシコが電話で話しており，ヤスオはヨシコの手元にある電話帳に載っている知人の住所について話している.

(3)はっきり理解を示さない反応による修復開始

01　ヤスオ[2]　だからそこには書いてないと思うんやわ:.
02　(0.4)

---

1 行数は発表者による.
2 話している人物や会話に登場する人物の名前，およびその他の固有名詞はすべて仮名である.

03→ヨシコ　ん::¿=
04　ヤスオ　=こないだはがき来ただけから?
05　(0.5)
06→ヨシコ　ふ::んゐ

(CallHome Japanese 0856)

(3)では，01行目，04行目のヤスオの説明に対して，それぞれ03行目，06行目でヨシコがやや上昇音調で継続子を用いて応えている．03行目，06行目のヨシコの発話は明示性の低い修復開始だと考えられる．

ヤスオが「だからそこには書いてないと思うんやわ:.」(01行目)とヨシコに説明をしたあと，0.4秒の短い間をあけて，ヨシコは「ん::¿」(03行目)と継続子の形式を用いてやや上昇音調で応じている．これは問題がないことを示すときのヨシコの反応と比較して，音が引き延ばされ，末尾がやや上昇音調であることから，はっきりと理解したことを示していない反応だと言える．03行目のヨシコのあいまいな反応を受けて，間を空けずに04行目でヤスオはさらに説明を追加する．これはヨシコの03行目の反応がはっきりと理解を示さないものであったことから，ヤスオが追加の説明が必要だと判断したためだと考えられる．04行目のヤスオの説明のあと，再度短い間をあけて，06行目でヨシコは再び継続子の形式を用いてやや上昇音調で応えている．

03行目，06行目のヨシコの反応は，01行目，04行目のヤスオの情報提供に対してはっきり理解を示さず，曖昧な反応をすることで，トラブル発生を暗に示していると考えられる．これはトラブル源もトラブルの種類も明示せず，何らかのトラブルが発生していることだけを示す修復開始だと言える．これは相手に答えを求める質問の形式をとっていないため，(1a)よりもさらに明示性の低い修復開始だと考えられる．

続く(4)では，ヨシコが「なみかわえい」という人物が誰かわからずにヤスオに質問している．しかし，実際は「なみかわえい」が人名であるというのはヨシコの勘違いで，ヤスオは知人が「なみかわ」という地名の場所へ引っ越したことについて話していたため，理解の齟齬が発生している．

(4)トラブルの内容と直接無関係な質問による修復開始
01→ヨシコ　なみかわえいっていうのははがきが来てたの?
02　(0.9)
03　ヤスオ　ん:.
04　(0.5)
05　ヤスオ　あの::結婚しましたゆうて:.
06　(0.6)
07　ヨシコ　ふん.
08　(0.6)
09　ヤスオ　あの::[::
10→ヨシコ　　[お二人とも?

(CallHome Japanese 0856)

(4)では，まずヨシコが01行目で「なみかわえい」について質問することで修復を開始している．この質問に対して，ヤスオは05行目で，ヨシコの発話の「なみかわえい」については無視し，知人から結婚を知らせるはがきが届いていたという情報を述べることで答えている．ヤスオは09行目で何かを言いかけるが，それを遮ってヨシコが10行目でさらに「お二人とも?」と，先に話題になっていた知人と「なみかわえい」の2人から結婚を知らせるはがきが届いていたのかを問う質問をしている．

01行目でヨシコは「なみかわえい」というトラブル源を「っていうのは」という引用形式を用いて繰り返すことで明示し，トラブル源を特定している．ここでヨシコに発生しているトラブルは，「なみかわえいとは誰か」という内容理解に関するトラブルである．しかし，ヨシコはこれを直接的な質問によってヤスオに聞くことはせず，「はがきが来てたの?」(01行目)と周縁的な情報を求める質問によってトラブルを解消しようとしている．続く10行目のヨシコの「お二人とも?」という質問も01行目と同様である．これらの質問は，表面的にはトラブル源を特定し，トラブルの内容を明示する明示性の高い(1e)の形式による修復開始に見えるが，実際に発生しているトラブルとは直接関係のない，間接的な質問をすることで，トラブルを解消しようとする修復開始だと言える．

5. おわりに

本稿では，日本語教育において，コミュニケーション上の摩擦を軽減することを目的に，談話・会話分析的アプローチを取り入れた会話教育が注目されるようになったものの，会話教科書における「聞き返し」と，コーパスによる会話データに見られる「聞き返し」との間には異なる特徴があることを指摘した.

会話教科書ではトラブル源を特定し，トラブルの種類を明示する，明示性の高い「聞き返し」が提示されていたのに対し，コーパスによる会話データでは，はっきりと理解を示さない継続子の形式によって暗にトラブルの発生を示す「聞き返し」や，トラブル源は示しながらも，直接的な質問を避け，間接的な質問によって問題を解消しようとする「聞き返し」が見られた．また，会話教科書では1回の「聞き返し」によって問題が解消していたのに対し，コーパスによる会話データでは1つのトラブルに対して複数回の「聞き返し」が行われていた．会話教科書では，トラブル明示性の高い「聞き返し」を行うことで，より少ない回数の「聞き返し」によって効率よく問題を解消することが推奨されるのに対し，実際の会話では，トラブル明示性の低い「聞き返し」が行われることで，結果として複数回の「聞き返し」が行われることも珍しくない.

会話教科書では，「聞き返し」を指導項目として提示する際，単独の言語行為として会話の中から取り出して提示する傾向にある．しかし，「聞き返し」は，会話の中で相手の発話に対して問題が発生した際に，その問題を解消するために用いるストラテジーである．したがって，会話の中で聞き返しが単独で現れることはなく，必ず，依頼や誘い，エピソード語りなど，他に進行している会話の内容があり，それに対して「聞き返し」が行われる．会話教科書で提示される「聞き返し」は問題の解消を最優先にするため，トラブル明示性の高い「聞き返し」によって，できるだけ少ない回数で効率よく問題を解消することを推奨していると考えられる．しかし，実際の会話では問題の解消よりも，依頼や誘いなどの会話の内容を先に進めることが優先される場合もあり，常に効率のよい問題解消が求められているのではない．会話教科書に提示されているトラブル明示性の高い「聞き返し」は，進行している会話の流れを不自然に断ち切ってしまう恐れがあり，会話教育のコミュニケーション上の摩擦を軽減するという目的を妨げる可能性がある．したがって，トラブル明示性の高い聞き返しだけでなく，実際の会話に見られるトラブル明示性の低い「聞き返し」の指導も取り入れることを提案する.

トランスクリプト記号一覧

[　　会話の重なりの始まる点
(数字)　0.1秒単位で数えた間合いの長さ
=　　発話と発話が途切れなくつながっている
.　　下降イントネーション
?　　上昇イントネーション
¿　　半疑問イントネーション
:　　音の伸ばし（数は音の相対的な長さに対応している）

参考文献

金子史朗，黒川美紀子，深田みのり，宮下智子（2006）．マンガで学ぶ日本語会話術．アルク.

中井陽子，大場美和子，土井眞美（2004）．談話レベルでの会話教育における指導項目の提案―談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目 世界の日本語教育14，75-91.

MacWhinney, B. (2007). The talkbank project. In Creating and digitizing language corpora, 163-180.

尾崎明人（1992）．「聞き返し」のストラテジーと日本語教育 日本語研究と日本語教育，251-263.

尾崎明人（1993）．接触場面の訂正ストラテジー――「聞き返し」の発話交換をめぐって(中間言語研究〈特集〉) 日本語教育，81，19-30.

Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation, *Language*, 53(2), 361-382.

日本語における懸念表明に対する慰め行動と性差

張 楽（金沢大学大学院生）

1. 研究の目的

本稿の目的は，同性友人間の日本語慰め行動をデータに，慰められる側が繰り返す【懸念表明】に着目し，慰め行動のフロー（会話の流れ）とその性差を明らかにすることにある．張(2021)では，意味単位(semantic formula)という枠組みを用い，慰め行動を3段階からなる相互行為と捉え，各段階において男女それぞれに多用される意味単位を抽出することにより，慰め行動のフローを考察した．しかしながら，各段階における意味単位の出現順序という内的構造が分析されていないという問題点がある．慰め行動は，慰める側と慰められる側との複数回のやりとりによって構成されている．その際，慰められる側も懸念を数回表明することがある．毎回の懸念表明に応じて，慰める側の慰め行動にも変化が生じる可能性がある．そこで，本稿では繰り返される【懸念表明】に対して，慰める側の慰め行動の対応の変化を考察することにより，慰め行動のフローの内的構造とその性差を明らかにすることを目指す．

2.「慰め行動」の定義

慰め行動の定義について，日本語の研究では，関山(1998:11)が「何らかの困難や苦労に直面している者に対して，その困難や苦労を癒したり，克服する手助けをすることを目的とした発話行為」と定義している．この定義が，日本の多くの研究者(黒川，2001；塩見・米澤，2008；中野・正保，2011)に踏襲されている．

しかし，慰め行動を発話行為，あるいは単独の発話として捉え，そしてその目的のみから定義するのは不十分である．実際の経験から判断すると，相手のネガティブな感情を和らげようとすれば，慰める側は相手の過去の行為についての情報を把握し，理解している必要があり，そして相手の反応により，相手のネガティブな感情を一時的にでも和らげられたかどうかを確認する必要もある．そのため，慰め行動とは，慰める側が相手のネガティブな感情や状況を把握するために，相手に関連する過去の出来事などの情報を尋ねるところから，相手のネガティブな感情を和らげられたことが確認できるところまでの一連の相互行為と理解される．そうだとすれば，慰め行動は，その目的に加えて，さまざまな発話行為からなる一連の複合的な相互行為であると定義し直す必要がある．これに基づき，本稿では，「相手に情報や過去の行為を尋ねるための発話行為，相手のネガティブな感情や状況を和らげようとするための発話行為，さらに相手のネガティブな感情が和らげられたことを確認するための発話行為という複数の発話行為からなる相互行為」を慰め行動と定義する．

3. 調査概要と研究方法

3.1 調査協力者と調査方法

本稿は，2021年6～8月に北陸地域のK市で調査を実施した．調査協力者は20～24歳のK大学の学生であり，男女それぞれ同性ペア10組に依頼している．調査では，大学生にとって馴染みのある就職活動に関わる場面を設定し，同性同士の大学生2名1組にロールプレイ形式の会話を行わせた．慰め行動はある程度の親しさが前提になるため，本調査では，慰める側と慰められる側の関係を「親しい友達」という人間関係に設定した．ここの「親しい友達」とは，「悩みを打ち明けることができる，信頼できる相手」という関係を指す．そして，より自然な会話データが収集できるよう，調査協力者は実際に親しい友達関係にある者同士に依頼した．会話の場面は録音・録画を行い，得られたデータは宇佐美(2019)に基づいて文字化した．

3.2 研究方法

3.2.1 慰め行動の3段階

本稿では，張(2020)の慰め行動を3段階に分けた枠組みを用いる．つまり，慰め行動の構成を，「前慰め段階」，「慰め

段階」,「後慰め段階」の 3 段階に分け，それぞれに以下のように定義する：

「前慰め段階」：相手のネガティブな感情を持っていることを察した後，話しかける段階

「慰め段階」　：相手のネガティブな感情を持っていることを確認した上で，慰める段階

「後慰め段階」：相手がさしあたり納得したところを確認した上で，慰め行動を終了する段階

3.2.2　意味単位による分析の枠組み

慰め行動におけるフローは複数の意味内容を持った発話行為の連鎖からなる．したがって，そのフローを明らかにするためには，発話行為の意味や機能を明確にする必要がある．そこで，本稿では，意味単位（semantic formula）の枠組みを用いて，慰め行動を分析する．意味単位は，Beebe et al.(1990)で断り発話を分析するのに用いられ，発話行為を分析するに使用されている発話の最小機能単位であり，断り発話行為だけでなく，他の発話行為の研究にも広く採用されているからである．したがって，慰め行動における発話の意味や機能の分析にも，意味単位の枠組みが有効であると考えられる．張(2021)では，Beebe et al.(1990)の意味単位の枠組みを参考に，慰め行動の特徴に合わせて，意味単位を，具体的な内容を示す「個別意味単位」とそれらをグループ化する上位の「意味単位カテゴリー」の 2 種類に分ける，新たな意味単位の枠組みを作成した．本稿では，慰められる側の反応も考慮に入れるため，【懸念表明】と【納得】の 2 つの個別意味単位を加える．上位概念としての意味単位カテゴリーにより，個々の発話が示す個別意味単位がどのようなカテゴリーから構成されるのかが明らかにされ，大まかな会話のフローが観察できるようになる．それぞれの意味単位カテゴリーに属する具体的個別意味単位を挙げると，表 1 のようになる．個別意味単位は【　】を，意味単位カテゴリーは｛　｝を用いて表記する．

表 1　慰め行動における意味単位の枠組み

意味単位カテゴリー	個別意味単位	機能	発話例
慰める側			
｛情報行動｝	【挨拶】	直接的に相手の状況を尋ねず，挨拶で自分から話題を展開する	最近，どう？／何してるの？
	【情報要求】	まだ分かっていない情報を求める	なんで？
	【情報確認】	知り得た情報を確認する	何事にもやる気がないって感じ？
｛状況評価行動｝	【否定】	相手の気持ちや考え方を否定する	いや，そんなに悲観する必要がない
	【肯定】	相手の気持ちや考え方を肯定する	そう，一位じゃないの，そういうこと
	【共感】	相手が悩んでいることを同じように感じて，理解や同情を示す	そっか，この時期大変だよね
	【最小化】	大きな問題とみなされない旨を表明する	全然大丈夫だと思う
｛状況分析行動｝	【責任転嫁】	責任を他人に押し付ける	そこが「名前」の魅力がわからんあっちが悪い
	【楽観視】	状況を良いように考えて，理由を説明する	まだ時間あるしね
	【現状指摘】	現状について，問題となる点を客観的に分析し，自分の考えを詳しく説明する	自信はそんな一日でつくようなもんじゃないよ
	【褒め】	相手のいいところを挙げたり，相手の現状を肯定したりする	人柄めっちゃいいし，話しやすいし，面白いし
｛対処法提示行動｝	【提案】	ネガティブな感情や問題を解消するために，解決策や考え方を提供する	演劇部に行ってみたらどうだ？
	【経験提供】	自分の経験をシェアする	俺は教採で，もしも落ちたら，後一年間また勉強してやるって感じだから
	【協力】	協力を申し出る	なんでも話して

	【注意転移】	食事に誘う	終わったら，一緒にご飯を食べよう
{励まし行動}	【行動促進】	相手の行動を促す	一年間頑張って行きましょう
	【元気づけ】	相手の能力を信じる	君ならいける
慰められる側			
{情報提供行動？}	【懸念表明】	自分の状況や悩みを打ち明ける	自分ダメかもしれなって思い始めてきてる
	【納得】	慰める側の考えを受け入れる	すっきりした，ありがとう

意味単位を利用することにより，慰め行動の3段階をより明確にすることができる．本稿では，慰める側が【挨拶】や【情報要求】で話かけるところから，慰められる側が1回目の【懸念表明】で自分の状況を打ち明けるところまで（もしくは慰められる側から【懸念表明】で話しかけられるところ）を「前慰め段階」，慰める側が，1回目の【懸念表明】に対して態度や意見を表明するところから，慰められる側が【納得】で慰める側の考えを初めて受け入れるところまでを「慰め段階」，慰める側が慰められる側の【納得】を確認するところから，会話終了までを【後慰め段階】と規定する．

4. 結果と考察

【懸念表明】は，「前慰め段階」と「慰め段階」に見られるため，本研究では「前慰め段階」と「慰め段階」に限定して考察する．

4.1 「前慰め段階」

この段階では，男女ともに，最初に【情報要求】で相手の状況を尋ねる傾向が高い（男性10組中7組，女性10組中8組）．また，【情報要求】ではなく，【挨拶】で間接的に相手の状況を尋ねることも観察されている（男女各10組中1組）．つまり，相手のネガティブな感情を察した後，男女ともに【情報要求】により直接的に相手に1回目の【懸念表明】をさせようとする．しかし，相手の状況を配慮しながら，間接的に相手に【懸念表明】させる場合もあることが分かる．

4.2 「慰め段階」

「慰め段階」に入っても，慰められる側は男女ともに【懸念表明】を数回繰り返すことがあるため，慰める側が使用する意味単位も異なることが観察されている．

1回目の【懸念表明】を加え，男性の場合，5回（10組中の3組）から9回（10組の4組）の【懸念表明】が見られる．下の表2に各回で男性が一番多く使用する意味単位を示す．

表2　「慰め段階」における男性が一番多く使用する意味単位

	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目	8回目	9回目
合計	【情報確認】(50%)	【情報要求】(31%)	【共感】【提案】(19%)	【提案】(29%)	【提案】【現状指摘】(26%)	【共感】(22%)	【現状指摘】【提案】(25%)	【提案】(20%)	【現状指摘】(31%)

表2を見ると，最初の2回まで男性は【情報確認】と【情報要求】を一番多く使っている．3回目以降6回目までは【共感】と【提案】を多く使用するよう変化してきている．そして，7回目から最後の9回目までは【提案】と【現状指摘】を一番多用している．つまり，男性の場合，まず状況中心の発話，すなわち【情報確認】と【情報要求】を用いて相手の状況を把握しようとする．そして，感情中心の発話を加えて，【共感】で自分の理解を示しながら，【提案】でアドバイスをする傾向がある．さらに，状況中心の発話に切り替え，【現状指摘】と【提案】で現状を分析して説明し，相手に自分の考えを納得させるようとしていることが分かる．

表3は各回で女性が一番多く使用する意味単位である．

表3　「慰め段階」における女性が一番多く使用する意味単位

	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目
合計	【共感】(40%)	【共感】(35%)	【褒め】(23%)	【共感】【現状指摘】(24%)	【提案】【褒め】(25%)	【提案】【楽観視】(21%)

女性の場合，【懸念表明】は4回（10組中の4組）から6回（10組の4組）まで繰り返される．最初の2回まで女性は【共感】を一番多く使用する．そして，3回目は【褒め】を多用している．4回目から5回目までは【共感】と【褒め】を多く使うと同時に，【現状指摘】と【提案】も多用している．最後の6回目では，【提案】と【楽観視】を多く使っている．つまり，女性は，まず共感を示しながら，相手のネガティブな感情を共有しようとしたり，相手のいいところを褒めることで相手に自信つけさせたりする．そして，相手がまだ納得しない場合，【現状指摘】で現状を分析したり，【提案】でアドバイスをしたりすることに加えて，感情中心の発話と状況中心の発話を併用するように変化した．さらに，【提案】と【楽観視】でアドバイスを提案しながら，状況を良いように考えさせたりすることで，感情中心から状況中心の発話に切り替えている．

5. 結論

本稿では，以下の図1のように，【懸念表明】の出現に応じて慰め行動の内的フローに性差があることが確認された．

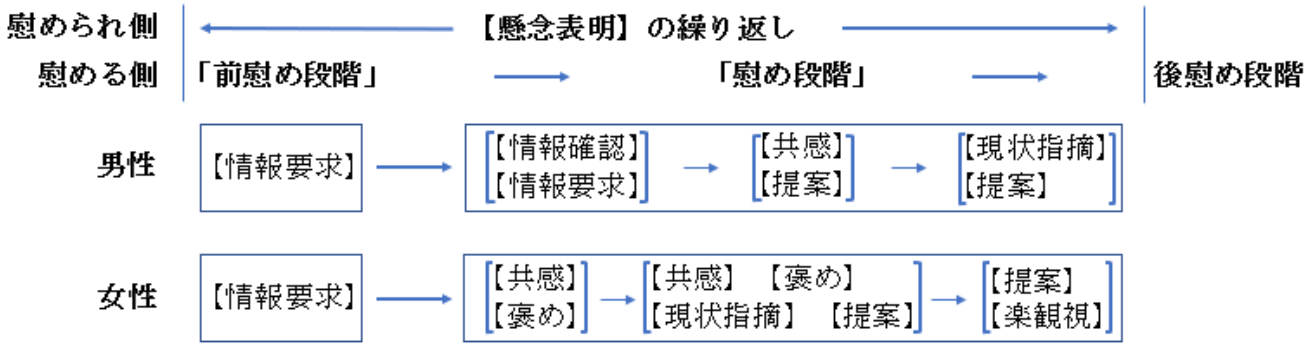


図1　【懸念表明】に対する男女それぞれの慰め行動

すなわち，男女ともに感情中心から状況中心の発話へと変えようとしている．しかし，男性はまず全体の状況を把握することを重要視しているが，女性はまず理解を示すことと自信もたせることを大事に考えていることが分かった．今後は，「後慰め段階」に繰り返される【納得】に着目して考察を進め，さらに慰め行動の全体像の解明を目指して行きたい．

参考文献

Beebe, L., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic Transfer in ESL Refusals, In R. Scarcella, E. Andersen, & S. Krashen (eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*. 55-73. New York: Newbury House.

黒川直美(2001)．日本語母語話者による「励まし」行為の特徴，言語と人間研究会 5 月例会，研究報告，＜https://sekky.tripod.com/0105kurokawa.html＞（最終閲覧日 2021 年 12 月 27 日）．

中野友貴・正保春彦(2011)．励ましの言葉の受け取り方に関する一考察 ： 発話群・発話期待群の比較から，茨城大学教育実践研究, **30,** 13-25.

関山健治(1998)．日本語の「慰め・激励」表現に見られる Politeness Strategy―話者の性別と社会変数による影響・大学生の場合― 白馬夏季言語学会論文集, **9,** 11-17.

塩見式子・米澤昌子(2008)．「慰め・励まし」の様相：シナリオを例として，関西外国語大学留学生別科日本語教育論集, **18,** 1-15.

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，＜https://ninjal-usamilab.info/about_btsj/＞（最終閲覧日 2021 年 7 月 25 日）．

張楽(2020)．慰め行動における性差―青春ものアニメの分析―，日本語用論学会第 23 回大会発表論文集, **16,** 33-40.

張楽(2021)． 日本語の慰め行動における性差―同性友人間の比較から―， 日本語用論学会第 24 会大会（口頭発表，Zoom オンライン，2021 年 12 月 19 日）

三者会話の雑談の中に現れる話し合いの合意形成過程
－日本語接触場面と中国語母語場面の比較分析－

丁 一然（東京外国語大学大学院生）

1. はじめに

日本語学習者の会話能力向上のために，日本語授業で学習者が日本人学生と話し合いながら課題解決する活動が行われることがある．そうした活動で生じる葛藤と解決策を解明する研究も多数行われている(神谷他 2007)．だが，授業活動だけでなく，日常生活の雑談の中でも何かを決めるために話し合いがよく行われるが，それらに関する研究は少ない．特に，雑談の中の話し合いは自由度が高く，合意形成に至るまでに話題転換が数回行われることもあるため，課題解決を主たる目的とする話し合いの過程とは異なると考えられる．そこで，本研究では，同じ中国人留学生(日本語上級学習者)が参加する日本語接触場面と中国語母語場面での三者会話の雑談の中に現れる話し合いの部分に着目し，両場面での合意形成過程の特徴を分析する．これにより，日本語接触場面での合意形成の留意点を明らかにする．

2. 先行研究

大浜(2000)では，日本人学生同士の二者会話と外国人留学生同士(国籍問わず)の日本語での二者会話の話し合いを分析し，合意形成の過程を比較した．会話データは，友人関係のロールプレイで，卒業論文のためのアンケート調査への協力を依頼し，調査日時と場所について相談するという設定であった．そして，日時と場所の相談開始から合意形成に至るまでの部分を「相談局面」と呼び，分析の対象としていた．「相談局面」は，さらに「テーマ導入の問いかけ」，「提案」，「合意」に分けられている．分析の結果，日本人学生と外国人留学生の相談局面における役割意識，提案の仕方，そして合意する際の表現に違いがあったことがわかったという．まず，日本人学生同士では相談者と被相談者の２つの役割に分かれていた一方，留学生同士ではお互いに対等な相談者の関係で会話を進めていたという．次に，提案する際，日本人学生は曖昧な提案をし，さらに提案内容を絞り込む必要がある傾向が見られたのに対し，留学生同士の会話ではより限定的な提案をする傾向があったとしている．そして，合意形成する際に，日本人学生は自分の意見を明示的ではない表現で表していたが，留学生は明示的な表現を使っていたという．

3. 研究方法

本研究の参加者は，友人関係の中国人留学生３名(C1，C2，C3)と日本人学生１名(J)である．C1，C2 がまず Jと日本語で自由な話題で雑談し(日本語接触場面)，その直後に C3 と母語の中国語で同様に雑談した(中国語母語場面)．これらを全て録画し，計 2 つの会話を各 30 分程度収集した．その後，各参加者に対して個別にフォローアップ・インタビュー(以下 FUI)を行い，会話時の発話の意図を確認した．調査者から参加者に会話データ収集のお礼に夕飯を提供するという事前説明をしていたため，両場面とも「夕飯の行先を決める」話し合いの断片(日本語接触場面 2 つ，中国語母語場面 4 つ)が雑談の間に自然と見られた．そこで，これらの断片を抽出し，分析対象とする．

本研究の分析対象は，雑談における複数の話題の中に現れる話し合いであるが，合意形成過程の分析枠組みについては，依頼・相談のロールプレイを分析した大浜(2000)の「テーマ導入」，「提案」の枠組みが援用できる．だが，大浜(2000)の分析対象は二者会話であり，提案した後すぐに合意が得られている．それに対し，本研究は三者会話であるため，提案に対して，複数の聞き手が異なる意見を持ち，同意のほか，質問・確認，不同意，説得，あいづち，沈黙などによって交渉する様子も見られ，また，話し合いの話題が途中で違う話題に転換する場合もあった．そのため，本研究では大浜(2000)をもとに，表1のように，1.合意形成の過程を「①テーマ導入」，「②提案」，「③提案に対する交渉」に分けることとする．そして，2.合意形成の結果として，合意形成できたか否かにより，「a.合意形成の成立」，あるいは「b.話題転換・終了」のいずれかに分類する．

表 1 本研究の分析枠組み

1.合意形成の過程	①テーマ導入	話し合いの話題を開始すること，および話し合いの話題に戻すこと
	②提案	情報提供，共同行為要求，同意要求[1]などでアイディアを出すこと，およびその理由を説明すること
	③提案に対する交渉	提案に対する質問・確認，同意，不同意，不同意者への説得，あいづち，沈黙などによる交渉
2.合意形成の結果	a.合意形成の成立	会話参加者全員が提案に同意し，意見が一致すること
	b.話題転換・終了	合意形成が成立せず，話し合いの途中で話題が転換・終了すること

[1]「②提案」の発話機能は，ザトラウスキー(1993)を参考にした。

4. 中国人学習者による話し合いの比較分析

まず，日本語接触場面(図 1)と中国語母語場面(図 2)の両場面で，「夕飯の行先を決める」話し合いが 30 分の会話全体の最初の話題として「①テーマ導入」された．その後，主に C1 と C2 による「②提案」(網掛け部)があり，他の参加者がその「③提案に対する交渉」を行い，話し合いがなかなか進まない場合は「b.話題転換」され，しばらく雑談をした後で，再度，「①テーマ導入」で話し合いの話題に戻るという過程が共通して見られた．だが，両場面では，「①テーマ導入」のタイミング，「②提案」の回数(2 回と 9 回)や仕方，「③提案に対する交渉」が異なっていた．その結果，日本語接触場面では，合意形成できずに「b.話題終了」したのに対し，中国語母語場面では最終的に「a.合意形成の成立」が見られた．

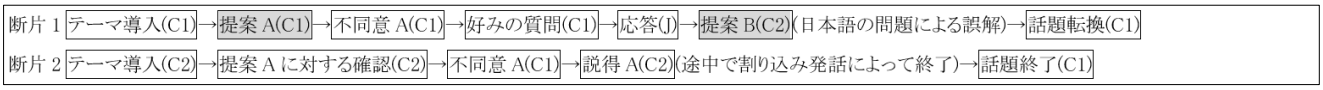


図 1　日本語接触場面における話し合いの過程

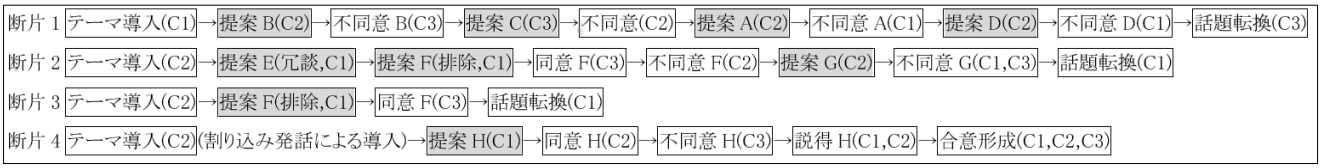


図 2　中国語母語場面における話し合いの過程

以下，両場面の話し合いの合意形成過程について，会話例をもとに具体的に分析する．なお，会話例の左側は文字化資料であり，その中の記号「[」は複数の参加者の発する音が重なって始まっていること，「(……)」は実際に音声の重なりがないが，まだ話の途中で中断された部分，「. h」は吸気音とその長さ，「hhh」は笑い，「?」は語尾の音が上がっていること，「:」は直前の音が伸ばされていること，を示す．会話例の右側には，話し合いの過程とその具体的な行為を示す．

4.1 テーマ導入

日本語接触場面と中国語母語場面の両場面で，「①テーマ導入」に関して 2 つの共通点が見られた．1 つ目は，会話全体の最初の話題として C1 が話し合いの話題を開始するという「①テーマ導入」をしていた．2 つ目は，話し合いの話題から一旦ずれるも，C2 が再び話し合いの話題に戻すという「①テーマ導入」をしていた．FUI では，最初の「①テーマ導入」をした C1 は，話し合いの結論よりも，会話を進めることを気にしていたという．一方，話し合いの話題に戻した C2 は，会話データ収録中に，夕飯の行き先を決めようと考え，その結論を気にしていたという．そのため，C2 は，他の参加者に話し合いの話題から別の話題に「b.話題転換」されても，また話し合いの話題に戻すための進行役になっていた．しかし，両場面を比較すると，話題を戻す際の「①テーマ導入」のタイミングが異なる様子が見られた．

まず，会話例 1 は，日本語接触場面で，C2 による「タピオカ」の話題から話し合いの「①テーマ導入」までの例である．ここでは，話し合いの先行話題(571～577)で，C2 がタピオカが苦手なことなどについて，C2 と C1 が J に話している．そして，576 の後，三人が笑ったり，話を繰り返したりして，会話のテンポが遅くなっている．少し沈黙した後，C2 が 578 で「では話を戻せば」と，話し合いの話題に戻す「①テーマ導入」をした．FUI で C2 は夕飯の行き先が気になり，先行話題も「タピオカ」という食べ物の話題であったため，話し合いの話題に戻したという．

会話例 1　日本語接触場面　断片 2【①テーマ導入(C2):タピオカ→夕飯を決める】

571 C2:私はタピオカが嫌いでミルクティーを注文する時にまあ:[絶対タピオカを，なしに 572 C1:　[hhh タピオカなし，タピオカミルキーで，ミルクティー でタピオカなしってずっとそうやった hhh 573　J :hhh え:: 574 C1:本当です，本当です hhh 575 C1:なんかラー，ラーメン，なんか，なんか牛肉ラーメン牛肉なしとい[う 576 C2:　[牛肉は必要です 577 C1:牛肉は必要ですか hhh	先行話題	タピオカ
(.)	沈黙	
578 C2:では話:を＜戻せば＞，今日の晩ご飯なに，にしますか	①テーマ導入	話し合いに戻す

一方，会話例 2 は，中国語母語場面で，C2 が先行話題「宝くじ」から話し合いの話題に戻す「①テーマ導入」の例である．C1 と C3 の宝くじの話題の途中で，C2 が 141 で割り込み発話を行い，「夕飯を決める」話し合いの話題に戻した．

会話例 2　中国語母語場面 断片 4【①テーマ導入(C2):宝くじ→夕飯を決める】

137 C3:哪有好重的彩票啊 138 C1:哪有好中的我立马[就到那个国家去 139 C3:　[刮刮乐我都没中过 140 C1:刮刮乐[我也没中过.	137 C3:当たりやすい宝くじどこにあるんだよ 138 C1:どこかにあったらすぐ[その国行っちゃう 139 C3:　[スクラッチ当たったこともないし 140 C1:スクラッチ[僕も当たったことない	先行話題	宝くじ
141 C2:　[不，不是我觉得我们现在赶紧把吃啥商量定下来，不然等一下还要花口舌	141 C2:　[いや，いや，やっぱり何食べるのかを決めようよ，そうしないとこの後また話さなきゃいけないし	①テーマ導入	話し合いに戻す

このように，日本語接触場面では，C2 が先行話題が終わった後で，先行話題に関連のある話題を選択し，話し合いの「①テーマ導入」をしている．一方，中国語母語場面では，参加者の母語で話されたため，会話のテンポも速く，雑談の話題が終了した後，あるいはその途中で急に話し合いの「①テーマ導入」をする様子も見られた．今回の参加者が全員友人関係であるため，割り込み発話で先行発話を妨害したとしても，相手に違和感を与えることなく，話し合いの話題に戻すことで，むしろ「a. 合意形成の成立」を促進させることに貢献していたとも言えるだろう．

4.2 提案

日本語接触場面では C2 が情報提供で「②提案」していたが，それが「②提案」であると J が意識できなかった場面が見られた．それに対して，中国語母語場面では，C2 が共同行為要求，同意要求などで明確に「②提案」をしていたため，他の参加者もそれが「②提案」であると理解できていた．

まず，会話例 3 では，日本語接触場面において，15 で J が辛い料理が好きだと述べ，それに対して C2 が 17 で割り込み発話で，この前行った「池袋の串焼き」店を J に「②提案」している(図1:提案 B)．だが，FUI によると，J はまだ発話の途中であるため，C2 の前置きがない唐突な情報提供を「②提案」だと気づかなかったという．さらに，C1 は，C2 がこの前その店で食べたばかりだから行かなくてもよいだろうと思い，19 で「いや，食べたことあるでしょう」と発話し，C2 に不同意している．だが，「食べたことがある」という発話には主語がないため，C2 はそれを不同意だと理解せず，「J が食べたことあるでしょう」という意味だと勘違いし，「そうですか?」と J に質問した．J は 2 人のこのやり取りを理解していなかったが，それを確認せず，21 で昔 C1 と行ったことのある店について話そうとした．その途中の 22 で，C1 が割り込み発話を行い，その店について話し出し，C2 が「②提案」した「池袋の串焼き」店の話から逸れてしまった．このように，3 人とも「③提案に対する交渉」を行っているものの，提案の仕方と理解の問題で，話題を徐々に違う方向に進めていってしまった．

会話例 3　日本語接触場面 断片 1【②提案 B(C2):池袋の串焼き】

14 C1:そうですね，J も中華好きですか	質問	
15　J :あ，そうですね，なんか，辛い料理が，[好きです，[辛い:	応答	
16 C1:　[辛い料理	あいづち	
17 C2:　[そうですか前になんか，同級生 4 人でなんか，池袋の:. h 串焼きに，食べに行ったことがあって，なんか，カエルの:ウシガエルが，とても美味しか[ったです	②提案	情報提供
18　J :　[あ:そうですか＝	③交渉	あいづち
19 C1:＝いや，食べたことあるでしょう		不同意
(.)		沈黙
20 C2:そうですか?		確認
21　J :うん，あの，一回なんか[(……)		応答
22 C1:　[そう，まあ，なんか，前回:新宿の火鍋?一緒に食べたあれはめっちゃ辛いではないですか，日本人:にとっての辛さは，どれほどの辛いは，なんか認める範囲か	b.終了	話題転換

一方，会話例 4 では，中国語母語場面で C2 が再び「池袋の串焼き」の店を「②提案」している(図 2:提案 B)．FUI で C2 は，日本語接触場面で「②提案」していたが，相手の 2 人の反応がなかったため，再び「②提案」したと述べていた．今回は，言語の問題がなく，「池袋の串焼きとか行く? (去池袋吃烤串什么呀)」のような共同行為要求で明確に「②提案」している．さらに，この店のことは既に 3 人の中で共有しているため，C1 と C3 は「②提案」であるとすぐに理解できた．

会話例 4　中国語母語場面 断片1【②提案 B(C2):池袋の串焼き】

01 C1:今天晚上吃什么呀	01 C2:今日の晩ごはんどうする	①テーマ導入	話題転換
02 C2:今天晚上吃什么呀 hhh	02 C2:今日の晩ごはんどうする hhh	聞き返し	
03 C1:想过[吗	03 C1:考え[た?	聞き返し	
04 C2:　[去，去哪吃啊	04 C2:　[ど，どこいく?	聞き返し	
05 C1:不知道呀. 因为我就，就没想过要[(……)	05 C1:わかんない，だって僕，ご飯のこと[(. . .)		
06 C2:　[去池袋吃烤串什么呀[就上次那地方	06 C2:　[池袋の串焼きとか行く?[この前のところ	②提案	共同行為要求
07 C3:　[就附近呗，附近呗	07 C3:　[近くにしよう，近く	③交渉	不同意

中国語母語場面では，上述のような明確な「②提案」以外に，先行話題が「お盆(お盆)」についての話題であったため，話し合いの話題に戻った後すぐに「お盆食べよう(吃お盆啊)」と言うような冗談交じりの「②提案」や，食べたくないものを排除する「②提案」も見られた．そして，C2，C3 は「②提案」に不同意するだけでなく，新しい「②提案」もする傾向があった．それに対し，日本語接触場面では，C2 の「②提案」の仕方が情報提供の発話機能であり，「②提案」であるということがうまく相手に伝えられなかったことも，「a.合意形成の成立」がなかった原因の一つであると言えよう．

4.3 提案に対する交渉

日本語接触場面では，上述のような学習者の日本語による誤解のほか，日本語母語話者Jが C1，C2 の「②提案」に対し，自分の意見を述べる代わりに，あいづち，頷き，沈黙などの「③提案に対する交渉」をしていた．それに対し，中国語母語場面では，学習者 3 人が「②提案」に対し，同意，不同意といったはっきりした意見を述べるほか，同意者が提案者とともに不同意者を説得するなどの「③提案に対する交渉」をしていた．

まず，会話例 5 は，日本語接触場面の会話例1の続きである．C2 が断片 1 で C1 が示した「新宿で夕飯を食べる」という提案 A (図 1)を 584 で再び示し，C1 と J に確認している．それに対して，C1 が 585 で「新宿危険ですよ」と不同意をした．そして，C2 が C1 の不同意を予測し，586 で割り込み発話を行い，新宿は安全だから問題ないと C1 を説得しようとしているが，途中で C1 に「b.話題終了」され，合意形成が成立しなかった．Jは，この断片 2 の「①テーマ導入」の後，あいづちも打たず，ただ C1 と C2 の話を聞いていた．FUI で J は，恐らく夕飯が中華料理になると予測し，中国人の C1 と C2 に任せてもいいと考え，特に反応せずに二人の「③提案に対する交渉」を聞いていたという．

会話例 5　日本語接触場面　断片 2【③提案 A についての交渉(C1, C2)】

584 C2:新宿ですか?	③交渉	確認
585 C1:新宿[危険ですよ，新宿危険ですよ		不同意
586 C2:　[やはりしん，しん，いや，新宿はなんか，そういう:歌舞伎町となんか:ホストの街に:接近しなければ，安全，だと[思います		説得
587 C1:　[そろそろ時間ですよね，用事があるんで hhh すみません	b.終了	話題終了

一方，会話例 6 では，C1 が 148 で「添好運? (添好运?)」と中華料理店を挙げて「②提案」した後，C2 と C3 が同意と不同意の異なる意見に分かれた．C3 は 150 で，店の「待ち時間が長い(排很长时间队)」という理由を挙げて不同意を示した．それに対して，提案者 C1 と同意者 C2 が C3 を説得し，「③提案に対する交渉」が行われている．具体的には，C1 が 151, 154 でその店にしばらく食べに行っていないという発話を繰り返し，自分の行きたい気持ちを強調している．そして，C2 は 153, 162 で「今日は平日(現在是平日)」，「まず行ってからにしよう(先过去再说吧)」と述べ，C3 の「待ち時間が長い」という不同意の理由について反論して，「添好運」に行こうと説得している．その結果，C3 が C1 の「②提案」に同意し，「a.合意形成の成立」が見られた．

会話例 6　中国語母語場面　断片 4【③提案 H の交渉(C1, C2, C3)】

148 C1:添好运?	148 C1:添好運?	提案 H	共同行為要求
149 C2:添好运可以呀	149 C2:添好運いいじゃん	③交渉	同意
150 C3:添好运肯定，排很长时间[队吧现在	150 C3:添好運は絶対，待ち時間[が長いよ今		不同意
151 C1:　[我好久没，没吃过了	151 C1:　[僕しばらく食，食べてない		説得
152 C3:[我也好久没吃过了	152 C3:[僕もしばらく食べてない		
153 C2:[不是，[现在，现在是平日啊	153 C2:[いや，[今日，今日平日だよ.		説得
154 C1:　[我几乎半年多没吃过了	154 C1:　[僕はほぼ半年くらい食べてない		説得
155 C2:而且我感觉最近[，	155 C2:しかもなんか最近[(. . .)		
156 C3:　[新宿哪来的平日啊 (中略)	156 C3:　[新宿って平日あるわけないだろう(中略)		不同意
162 C2:先过去再说[吧	162 C2:まず行ってからに[しよう		説得
163 C1:　[添好运不错的，真的还不错的，蛮想吃的，又，又清淡，价格[还行，价格还行	163 C1:　[添好運いいじゃん，本当にいいよ，食べたいし，あ，あっさりしてて，値段[もまぁまぁ，値段もまぁまぁ		説得
164 C3:　[嗯，那就添好运吧	164 C3:　[うん，じゃ添好運にしよう		同意
		a.成立	意見一致

このように，日本語接触場面で C2 の提案がうまく会話相手に伝えられなかったほか，二人の会話相手の意見も十分に得られなかったため，「a.合意形成の成立」まで至らず，その後に収録された中国語母語場面でも，同じ提案 A, B が再び示された．ここから，相手に配慮しすぎる，あるいは決定権を全て相手に任せると，話し合いを停滞させる可能性があるため，自分の提案の仕方を工夫しつつ，意見を明確に伝えるようにする必要があると言えよう．

5. 考察と結論

以上，本研究では，同じ中国人留学生が参加する日本語接触場面と中国語母語場面での三者会話の雑談の中に現れる話し合いの合意形成過程を比較分析した．その結果，日本語接触場面における合意形成過程の留意点として次の 3 点が明らかになった．

(1)雑談での話し合いでは，話題転換が頻繁に起こるため，適宜，話し合いの話題に戻す等の役割を担う進行役がいたほうが話し合いの合意形成の成立を促すと言える．

(2)日本語学習者が提案する際に，単に情報提供で自分の意見を述べるより，情報要求，共同行為要求などを用いて，相手の意見を求めながら提案したほうが，より相手に提案であることが理解されやすく，反応も得られやすい．

(3)会話参加者が互いに配慮しすぎて，自分の意見を明確に述べないと，話し合いを停滞させる可能性がある．そのため，相手の提案に対し，積極的に自分の意見を述べることで，より合意形成の成立が可能となる．

参考文献

大浜るい子(2000)．日本人学生と外国人学生における合意形成過程の比較 広島大学日本語教育学科紀要，10，65-71.

神谷順子・中川かず子(2007)．異文化接触による相互の意識変容に関する研究－留学生・日本人学生の協働的活動がもたらす双方向的効果 学園論集，134，1-17.

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

戦前の朝鮮半島に居住していた「内地人」の日本語の中に現れる朝鮮語

ー坪田譲治［編］『綴方子供風土記』(1942 年・実業之日本社) を中心にー

岡田 祥平(新潟大学)　生越 直樹(東京大学)

1. はじめに

第二次世界大戦に敗戦する以前，様々な事情により，日本列島から中国大陸や朝鮮半島をはじめとした各地域に渡った日本語母語話者がいた．そのような日本語母語話者は，当然，渡った先で日本語を母語としない人々と接触した．その結果，日本語と他言語との言語接触が起きたわけである．

そのように生じた言語接触のうち，各地域において，現地の言語や当該言語の母語話者に認められる日本語の影響については，精力的な研究が行われている（詳細は，今村・ロング編，2021 を参照）．朝鮮半島で起きたであろう言語接触についても，朝鮮語母語話者（以下，便宜的に「朝鮮人」と表記）側に起きた現象については，様々な文献や研究が存在する[1]．一方，朝鮮半島に居住していた日本語母語話者（以下，便宜的に「内地人」と表記）の実態に着目した研究は，少なくとも言語研究の分野では（日本語で発表されたものに限定されるが）筆者が調べた範囲ではほとんど見当たらない[2]．

以上のような現状を踏まえつつ，本稿では，主に坪田譲治［編］『綴方子供風土記』(1942 年・実業之日本社) に掲載されている，内地人が書いた綴方の中に朝鮮語が現れる用例，実例を紹介したうえで，当時の朝鮮半島における言語接触の実態，中でも朝鮮半島に居住していた内地人の言語使用の実態の解明に向けた研究の可能性を模索したい．

各種資料からの引用に当たっては，旧字体の漢字は新字体に改めた（仮名遣いは原文のままである）．また，引用中の下線は，筆者が付したものである．なお，引用中を中心に，現在の価値観では使用を避けるべき語・表現があるが，当時の状況・価値観を伝えるため，あえてそのような語・表現を使用していることを付記しておく．

2. 坪田譲治［編］『綴方子供風土記』(1942 年・実業之日本社) の中に現れる朝鮮語

2.1 『綴方子供風土記』について

『綴方子供風土記』は，児童文学者の坪田譲治（1890-1982）が編纂したもので，1942 年 7 月に実業之日本社から出版された．「関東」「奥羽」「中部」「近畿」「中国」「九州」「北海道」「朝鮮」という順番に従って設けられた地域別のセクションごとに，2,401 篇の応募の中から選ばれた合計 53 篇の綴方が掲載されている．

『綴方子供風土記』の「あとがき」によると，坪田は「この大いなる時代の子供の生活を記録しておきたい」（「あとがき」p.1），あるいは，「吾国の、日本の、現代の子供の生活を記録しておきたい」（「あとがき」pp.1-2）と考え，『綴方子供風土記』を編纂したという．そのような動機・意図に基づいているため，坪田は「昔から吾国の子供の生活の中に伝はつてゐる色々の行事や伝説などが記録されていなければならない」と考え，『綴方子供風土記』の編纂趣意書にその旨を記し，綴方を募集するにあたっては「「地方の特色を出して下さい。」と頼んだ」とのことである（以上，引用は「あとがき」p.2 より）．

2.2 『綴方子供風土記』の「朝鮮」のセクションに掲載されている綴方にあらわれる朝鮮語

『綴方子供風土記』の「朝鮮」のセクションに掲載されている綴方は 3 篇である．そのすべてに，何らかの形で朝鮮語の記述が認められる．2.2.1 から 2.2.3 では，その詳細を紹介する

2.2.1 木村美紗（京城師範附属第一校三年）「お風呂たき」

この綴方は，冬の京城の内地人家庭での風呂たきの作業を手伝った様子を描いたもののである．この綴方には，以下の 2 箇所に，朝鮮語が現れる．

(1) （前略）今日やつと水道屋さんが来て、出るやうにしてくれましたので、お風呂をするようになりましたが、<u>内地の方では女中といふが京城ではオモニー</u>が、朝鮮のお正月で、田舎へかへつてゐないのでほんたうに困る事でした。(p.294)

---

[1] たとえば，朝鮮人の日本語運用能力に言及した当時の文献として，筆者の目に留まったところでは，吉村 (1939) や窪川 (1941) がある．また，朝鮮人が使う朝鮮語に見られる日本語の影響に言及した文献としては村上 (1937) などが挙げられる（なお，村上広之による一連の研究については，安田，2018 に詳しい）．さらに，特に 1990 年代以降，当時の朝鮮半島における言語政策に関する研究（安田，1997 など）や朝鮮半島における「残存日本語」の研究（黄，2021 など）が精力的に行われている．

[2] そのような中，村上 (1938:47) の註 15 には以下のような記述があり，内地人の使用する日本語に見られる朝鮮語の一端をうかがい知ることができ，興味深い．

> 現在、朝鮮内在住の内地人によつて日常語として取り上げられてゐる朝鮮語は、凡て国語的音韻に改められてゐるが、逆にこれらの発音が鮮人間に影響してゐる。例へばオマニー（어머니—əməni）」「チョンガー（총각—tʃɔŋgak）」「チエネ（처녀—tʃənje）」等、デパートの食堂（鮮人経営の）に於けるメモなどには朝鮮料理の名称をカナで書いてゐる所が少くないが、政策的に奨励すべきことと思はれる。

また，「甲賀 (2021) は，各地域に渡った日本語母語話者が使用していた日本語の実態に着目した研究であり，注目に値する．ただ，甲賀 (2021) で主に取り上げられているのは，「満洲国」，パラオ，マリアナ諸島に住んでいた日本語母語話者が使用した日本語についてであり，朝鮮半島に居住していた内地人が使用する日本語については「標準語のなかへ西日本方言が混入」(p.244) していたと触れられるのみである．

なお，内地人の使用する日本語に見られる朝鮮語に関する研究のうち，示唆的なものとしては，文学研究者による西 (2012) が挙げられる．

(2) するとお母様も「鼻とのどがへんだね。」と言つてお笑ひになりました。そしてお湯の中から手をのばして手伝つて下さいましたやつとかまがあつくなつてすぐお湯もあつくなりました。「だいぶあつくなつたよ、うれしいね。」とおつしやいました。弟や、妹も「あつい。／＼。」とふざけてゐました。あとで、

「きつかつたでせう。ほんたうにうちのキチベーは、よう間にあつつ(ママ)てチヨンゴシ上等だね。もうオモニーなんかイリオブリ要らない／＼。」

と笑ひながらおつしやいました。(pp.298-299)

2.2.2 山崎英夫（京城師範附属校四年）「キチベ」

この綴方は，内地人家庭（山崎の家庭）で働く朝鮮人少女のことを書いたものである．この綴方は以下のような一節から始まる．そして，この綴方で朝鮮語が現れるのは，タイトルとこの箇所のみである．

(3) 僕の家には三年近くも居た金(きん)花子といふキチベがゐた。(p.300)

なお，別の箇所には以下のような記述（／は改行を表す）[3]もあり，（少なくとも）山崎の弟は，金花子のことを（「キチベ」ではなく）「ねえや」と呼んでいたことがうかがえる．

(4) 弟に、金と花といふ字を教へてやつたのか、弟が、／「僕、金といふ字を、ねえやにならつて知つてるよ。」／と、得意になつて居た。(p.301)

2.2.3 南稔子（京城師範附属校五年）「飴売り」

この綴方は，行商の「飴売りの，おぢいさん」(p.303) の様子を描いたものである．この綴方で朝鮮語が出てくるのは，以下の 1 箇所である．

(5) 右手には、大きな四十糎もあらうかと思ふやうな、ハサミを持つて、右を見たり左を見たりして、「ガチヤ／＼。」とやつて行きます。（中略）飴売りは、外の物売りのやうに、売り声を立てません。其のハサミの音を聞くと、どこからともなく、朝鮮の子供達が寄つて来ては、何か、がや／＼と言つてゐますが、何を言つてゐるのか、さつぱりわかりません。中には、「イゴオルマヨ。」とか「イゴカチヨウハ。」などと様々な事を言つて、飴売り屋のまはりは、沢山な子供でうづまつてしまひます。(pp.304-305)

2.3 議論①： 各用例から読み取れること

(1)から(5)の用例からは，以下のような事実が読み取れそうである．

① (1)(2)(3)より，内地人は，「オモニ（ㅡ）」(<어머니)「キチベ（ㅡ）」(<기집애?) といった朝鮮語を，日本語に取り入れていた（このことは，註 2 でも触れた，村上，1938 の記述とも一致する）．

② ただし，朝鮮語の意味とは異なる形で取り入れているように思われる．たとえば，어머니は自分の母親の意味であり，(1)のように使用人の意味として使うとは考えられない．したがって，(1)のような「オモニ（ㅡ）」の意味・用法は，内地人が独自に生み出した可能性がある．また，기집애は，現代朝鮮語では계집아이の縮約語계집애に相当するが，少なくとも現代朝鮮語では，(3)のような使い方はしない（もっとも，当時の朝鮮語は現代朝鮮語とは語感が異なっていた可能性もある）．

③ (5)より，内地人の子供の中には朝鮮人が話す朝鮮語をカナで表記できる能力有している者もいた，あるいはカナで表記できるほど身近な朝鮮語の表現があったことをうかがわせる．ただし，正確性に欠け，朝鮮語に通暁していたとも思えない．(5)の場合，「イゴオルマヨ。」（「これいくらです」）は正確にカナで表記しているが，「イゴカチヨウハ。」は理解できない部分もある（「イゴ」は「これ」であり，「カチ」は「一緒に」だと思われるが，「ヨウハ」が解釈不能）

④ (2)は，内地人の家庭での会話である．すなわち，内地人同士の会話で，朝鮮語を取り入れた日本語表現をしているということになる．ただし，朝鮮語の単語をそのままの形ではなく，「変形」した形で日本語に取り入れている[5]。

中でも④のように，内地人同士の会話のなかに朝鮮語が取り入れられていたという用例は，非常に興味深く思われる．日本語母語話者同士の会話に，日本語以外の言語を使用しなければならない必然性はないからである．もっとも，内地人同士の会話のなかに朝鮮語が取り入れられていたという用例は，現時点では(2)しか発見できておらず，このような事例は木村美紗の家庭に限定されたものであった可能性もある．

2.4 議論②： 『綴方子供風土記』の資料性

2.2 で『綴方子供風土記』に掲載されている，内地人が書いた綴方の中に朝鮮語が現れる用例，実例を紹介したうえで，2.3 ではそれに対する小考を行ったわけであるが，そもそも，『綴方子供風土記』の描写が事実に基づくかという点は，慎重に検討すべきであろう．というのも，『綴方子供風土記』以外に出版された綴方集・作文集のいくつかを確認した[6]のだが，そこに掲載されている内地人の綴方・作文を確認しても，朝鮮語を見出せるものはほとんど確認できなかったからである（あわせて，それらに集録されている，朝鮮人が日本語で書いた綴方・作文も確認したのだが，そこにも朝鮮語は見いだせなかったし，朝鮮語

---

[3] なお，金花子は「十四歳の時に母を失つて内地人の家で働いてゐ」て (p.300)，「国語はとても上手」(p.301) だという．

[4] 기집애の発音をカタカナで表記すると「キジベ」になる（ㅈは母音の後で有声音化する）．(1)や(5)のように「キチベ」という形で日本語に取り入れられている背景は，現時点では不明である．

[5] (5)の「チヨンゴシ」は좋은 것이（「よい物が」の意）と，좋은 것（よい物）に主格を表す助詞が付随した形だと思われる．(5)で「チヨンゴシ」という形で使用されているのは，①좋은 것は閉音節語であり，内地人には発音が難しかった，②実際の運用では좋은 것이という形で使用されることが多いため，chunk として取り入れられたといった可能性が考えられる．また，「イリオブリ」は일이 없다（「必要ない，要らない」の意）だと思われるが，「オブリ」の部分が，現時点では不明である．

[6] 今回，確認した綴方集・作文集のうち，主なものは以下の通り．●笹目金之助・清水恆太郎・澤正編（1913）『国定準拠　最新綴方模範文集』文盛館●太田喜代次編（1933）『朝鮮優秀児童作文集』帝国々民教育奨励会●飯田豊二編（1936）『属感激実話全集第四巻　夜を動かす少年の力』金星堂●百田宗治（1938）『子供のための　教師のための　綴方読本』（上下）第一書房●綴方研究会編，島崎藤村・川端康成・森田たま選（1939）『模範綴方全集』（一年生～六年生）中央公論社●長谷弁持（1940）『教室に生きる』綴方学校社●『少年倶楽部』1940 年 10 月号（第 27 巻第 10 号）掲載・「時局化の朝鮮作文集」●緒方明吉（1942）『もり上る力』天理時報社●田中文治編（1943）『燃える童心』大雅社

を使用する内地人の描写も認められなかった）[7]．これは，どのような意味を持つのであろうか．

一つの可能性としては，『綴方子供風土記』以外の綴方集・作文集では，「方言」の使用を忌避する指導がなされていた可能性である．この点に関連して，平北定州公立普通学校の本山清が，以下のような見解を開陳している（本山, 1935:38）．

(6) 文学的な作品が綴方科の優良児童作品である事も多いが、さりとて文の社会性といふものに思ひ及ぶ時、語法語句の地方的なものには、指導者が註を付すか、或は純正標準の語句の使用をさせるやうに心がけねばならぬと思ふ。―「方言による生活」の破棄は難事であつても「国語の標準的な語句の修練とその創作表現の訓練」には多くの可能性があると信じられるからである。私の指導してゐる子供は、朝鮮語そのまゝを国語綴り方の中に表現させる事があるが、私は出来得る限りの制約を加へてゐる。

(6)のような方針が各地の綴方教育で徹底されていると考えれば，当時の綴方集・作文集に掲載されている内地人の綴方・作文には，朝鮮語が（非常に）現れにくいことに一応の説明がつく．一方，2.1 でも触れた通り，「「地方の特色を出して下さい.」と頼」む形で募集された綴方を収めた『綴方子供風土記』では，綴方を書くにあたって(6)のような「制約」が加えられることがなかった．それゆえ，内地人が書く綴方でありながら，「地方の特色」を出すために朝鮮語をあえて使用した可能性も考えられる[8]．

なお，この可能性をさらに進めると，朝鮮という「地方の特色」を出すために，積極的に（実態以上に）朝鮮語を取り入れたのではないか，ということも考えられる．すなわち，『綴方子供風土記』に見られる(1)，(2)，(3)，(5)のような記述は，「創作」を多分に含んでいて，必ずしもその当時の現実を反映していないのではないか，ということである[9]．

このように，『綴方子供風土記』の資料性については慎重な判断を要すると思われるわけであるが，この点については，今後の検討課題としたい．

3. 内地人の日本語の中に現れる朝鮮語―「オモニ（ー）」「キチベ（ー）」を中心に―

2.4 では，『綴方子供風土記』での描写が必ずしも当時の実態を反映していない可能性があることを指摘した。ただ，(1)，(2)，(3)で「オモニ（ー）」や「キチベ（ー）」は，『綴方子供風土記』（や註 2 で紹介した村上，1938）以外の資料においても（多くの）使用が認められる．

たとえば，「オモニ（ー）」や「キチベ（ー）」が同時に使用されている用例としては，以下のような用例が見出せた．

(7) 全南のノリ。これがまた面白い寒い最中に毛ずねをむくり出した男やはぎもあらわな姐ごぜうならぬオモニ連からキチベ連まで海水に寒さを忘れてかき上げる年産額が二百二十五万円、（後略）　（1927 年 11 月 23 日・京城日報・ルビは省略）

(8) 豊門寺における国語講習会に自ら教鞭をとつてオモニやキチベの指導にあたつてゐる。　（1941 年 1 月 31 日・京城日報＝熊谷 2004:235）

また，「オモニー」については，以下のような用例を見出すことができた（(9)の／は改行を表す）

(9) 二人のオモニー／ます
私共にもう十年来、一週に一二度づゝ洗濯に来るオモニー（鮮女のこと）がありました。（中略）「仕事がない。困る／＼」と申しますから「チゲ（荷物運び）[10]でも人夫でもしたら」と申しましても「あんな下等なことを」といひます。（中略）二ヶ月許りしてアイゴー／＼といひながら又来ました。（中略）何べんも何べんもお礼をいつて帰りましたが、その後二三ヶ月姿を見せません。それで代りのオモニーを頼みました。（後略）　（『婦人之友』1936 年 11 月号(第 30 巻第 11 号)・pp.106-107・原文では漢数字以外の漢字にはルビが振られているが，不鮮明で判読困難なものも多いためルビを省略した）

(10) 乳呑児を抱へたオモニーまで交る内鮮一体の国語講習会　（1941 年 1 月 31 日・京城日報＝熊谷 2004:235）

さらに「キチベ（ー）」類については，以下のような用例も発見できた[11]。

(11) （前略）よく見ると、黄色い汚れた朝鮮服を着た女の子が、プウルの縁から一間ほど離れて、彼のばかばかしい泳ぎぶりを見てゐたのであつた。年は十一、二位であろう。髪をおさげにして赤い細いリボンで結へてゐた。三造は口の中で、あやうく「キチベエ」といはうとした。キチベエといふのは「女の子」といふ意味の朝鮮語であった。「まだ、これでも朝鮮語を少しは覚えているな」という考えが彼を微笑させた。
彼の家でも、かつて、妹が赤ん坊の時分に、この年位の朝鮮の少女を雇つたことがあった。その時、彼は少女を「キチベエ」と

---

[7] 勿論，悉皆調査をしたわけではないため，単なる調査不足である可能性は否定できない．一方で，『綴方子供風土記』に掲載されている内地人の綴方・全 3 篇にはすべて何らかの形で朝鮮語が確認できたにもかかわらず，『綴方子供風土記』以外の綴方集・作文集には非常に朝鮮語が表れにくい事実は，軽視してはならないと思われる．

[8] なお，『綴方子供風土記』には各地の方言を取り入れた綴方も多数収められている．これは，『綴方子供風土記』の「朝鮮」のセクションに収められた綴方に朝鮮語が現れることと軌を一にした傾向と言ってよいであろう．

[9] そのような発想に至ったのは，花房（2020）の存在も大きい．花房（2020）によると，「お風呂たき」を書いた木村美紗とは，のちに，京都を舞台にした推理小説で有名になる山村美紗（1931-1996）であるらしい．山村の父は第二次世界大戦終戦まで京城法学専門学校に勤めており，花房（2020:37）によると，山村の一家は「京城では恵まれた生活を送っていた」という．そのことを踏まえ，花房（2020:53）は，「お風呂たき」について，「実際には、当時の朝鮮は先住民の労働力は有り余っており，美紗の家にも数人のお手伝いがいるので、その家の娘が風呂たきをするのはあり得ない――つまり、これが美紗の想像による「創作」であるのは，おそらく当時の担任も承知のことだったであろう」と推測している．
花房（2020）は，山村自身が風呂たきをするという設定が「創作」ではないかと推測しているわけだが，内地人同士の会話で朝鮮語を交えている(2)のような用例も，同様の用例が他の資料で確認できない現時点では，「地方の特色」を出すための「創作」の可能性も否定できないのではないかと考えている．

[10] 「チゲ」という単語も，当時の内地人にとっては身近な存在だったらしい．たとえば，松田（1913）には「朝鮮の風俗」を六つ紹介しているが，6 番目が「チゲ」である（松田，1913 には「朝鮮語にてチゲというものあり」という一節がある）．また，中島敦「巡査の居る風景　一九二三年の一つのスケッチ」（筆者は，『コレクション　戦争文学 17　帝国日本と朝鮮・樺太』(2012 年・集英社)所収版を確認）には，「赤 鬚の担手」「チゲの群れ」という一節が存在する．さらに，湯浅克衛「カンナニ」にも「チゲ」という単語の使用が認められることを付記しておく．

[11] これ以外に，1931 年から 1945 年までの期間にける雑誌『家の光』のグラビアページの日本語表現を分析した遠藤（2006）には，「半島娘」に「キチベー」というルビが振られた用例が存在とのことである（遠藤，2006:53）．ただし，筆者は現時点ではその用例を直接確認はしていない．

呼んだり、「カンナナ」と呼んだりした。カンナナもキチベエと同じ意味の言葉であつた[12]。　（中島敦「プウルの傍で」）[13]

(12) 南鮮のキチベ（娘の意）の一日の賃銀（ママ）　（1936年1月31日・京城日報・夕刊[14]）

(13) キチベ（女の子）をいじめた高等科や六年の生徒　（湯浅克衛「カンナニ」[15]）

以上のような用例（そして，註2で紹介した村上，1938の記述）を踏まえると，「オモニ（一）」や「キチベ（一）」は，内地人も一般的に使用していた可能性が高いと思われる。ただし，それぞれの用例に付されている解説（日本語訳）は微妙に異なり，使用者によって意図する意味・用法が異なる可能性もあるが，その仔細については，今後の課題としたい．

なお，「オモニ（一）」や「キチベ（一）」は，内地人の間で，戦後も使用されていた可能性がある．

たとえば，広瀬（2014）には，かつて京城公立第一高等女学校生に通っていた1923年1月生まれの女性に対し，2009年に行ったインタビューの中で，その女性が「オモニの名前なんて知らない」と発言したという記述がある．また，2.2.1で紹介した「お風呂たき」を書いた木村美紗は，推理作家・山村美紗として活躍するようになるわけだが（註9も参照），山村の初期の作品には京城での幼少時代の経験を活かしたものがいくつか存在する。そのような作品一つである『京都・宇治川殺人事件』（2002年・光文社文庫）[16]には，京城から引き上げる日の描写の中に，「それでも、弁当のおにぎりを、オモニー（既婚のおばさん）やキチベー（娘）たちが握ってくれた。」という一節がある（p.181）．

4. まとめ

以上，本稿では，主に『綴方子供風土記』の記述を中心に，戦前の朝鮮半島に居住していた「内地人」の日本語の中に現れる朝鮮語について，その記述の実例を紹介したうえで，小考を試みた．ただ，現時点の筆者が見出せたこのような用例，実例は数少なく，課題が山積していることは言うまでもない．

当時の実態を知るためには，実際に「内地人」として，朝鮮半島に居住した人を対象にした調査を行う必要があろう．ただ，第二次世界大戦終戦から80年近くが経過しようとする現在，内地人がどのような言語生活を送っていたのか，当事者本人に確認することは非常に困難であろう[17]．その一方で，本稿で言及したような資料，中でも従来の研究では看過されがちであったもの（大衆文学や，戦後，引き揚げてきた内地人が結成した同郷会の会誌など）を丹念に調査し，まとめれば，本稿で紹介した用例・事例を含め，当時の内地人の言語生活の一端を明らかにすることができるかもしれない[18]．

付記　本研究の一部は，JSPS科研費21K00555の助成を受けたものです．

参考文献

遠藤織枝(2006). 戦時中家庭雑誌の描く女性像 ことば, **27**, 31-60.
花房観音(2020). 京都に女王と呼ばれた作家がいた 山村美紗とふたりの男 西日本出版社
広瀬玲子(2014). 植民地支配とジェンダー 朝鮮における女性植民者 ジェンダー史学, **10**, 17-32.
홍은전(2020). [세상읽기] 꽃님씨의 복수 2020年5月12日〈https://www.hani.co.kr/arti/opinion/column/944488.html〉（2022年1月9日）
黄永熙(2021). 朝鮮と旧満洲における帝国日本語 今村・ロング編(2021). pp.87-123.
今村圭介・ロング・ダニエル編(2021). アジア・太平洋における日本語の過去と現在 ひつじ書房
稲葉継雄(2006). 京城師範学校「演習科」第1期生について 九州大学大学院教育学研究紀要, **9**, 39-52.
甲賀真広(2021). 旧植民地における日本人住民の言語使用 今村・ロング編(2021). pp.239-266.
窪川稲子(1941). 日々の伴侶 時代社
熊谷明泰(2004). 朝鮮総督府の「国語」政策資料 関西大学出版部
松田福太郎(1913). 朝鮮の風俗 上野教育, **55**, 64-67.
本山清(1935). 誤り易い地方性と児童文 朝鮮公論, **23**(267), 36-39.
村上廣之(1937). 朝鮮に於ける国語問題 主に日常鮮語に取入れられている国語について 国語教育, **23**(1), 71-78.
村上廣之(1938). 植民地における国語教育政策 主として朝鮮語方言化、国語標準語化の問題について 教育, **6**(6), 34-47.
西成彦(2012). カンナニの言語政策 立命館産業社会論集, **48**(1), 31-45.
山前譲(2002). 解説 山村美紗 京都・宇治川殺人事件 光文社文庫 pp.334-339.
安田敏朗(1997). 帝国日本の言語編制 世織書房
安田敏朗(2018). 朝鮮人の言語使用はどうみえたか 村上広之の議論を中心に 近代日本言語史再考Ⅴ 言葉のとらえ方をめぐって 三元社 pp.163-199.
吉村清(1939). 朝鮮の朝鮮 セルパン, **102**, 82-85

---

[12] 「カンナナ」は，「生まれたばかりの赤ん坊」を意味する갓난이の方言形갓난아（発音は간나나・カンナナ）に由来していると考えられる．なお，홍（2020）には「가족들은 나를 그냥 갓난아, 하고 불렀지.（家族達は私をただカンナナと呼んでいた）」という一節があるが，홍（2020）の記述は中島の記述と同じ用法を意味していると思われる．

[13] 正式には発表，公刊，出版されなかった未定稿．筆者が参照した『中島敦全集2』（2001年・筑摩書房）にある（勝又浩氏による）「解題」では，1932年ごろに執筆したのではないかと推測している．なお，引用中の二重取り消し線は，『中島敦全集2』に基づき，中島の原稿にある抹消を示す．

[14] 筆者は，「千曲時報」第72号（1936年3月15日）の12面に転載されたもので確認した．

[15] 初出は『文学評論』1935年4月号．筆者は，『コレクション　戦争文学17　帝国日本と朝鮮・樺太』（2012年・集英社）所収版を確認した．

[16] 当該作品は第11回江戸川乱歩賞（1965年）の予選通過作で，山村の死後に出版が実現したものである．原題の『歪んだ階段』から改題され，「各章の見出しは編集部の責任で新たにつけ」られたものの，その他は「原形のままで世に出になることとなった」ため，「時代背景は執筆時のままである」とのことである（以上，山前，2002:338）．

[17] 2006年の時点において，戦前の朝鮮半島に居住経験を持つ内地人を対象にした研究が困難になりつつあることが指摘されている（稲葉，2006:39）．現在は，稲葉（2006）からさらに15年の時が経過してしまっているわけである．

[18] なお，内地人が使用する「オモニ（一）」や「キチベ（一）」については，広瀬（2014:26）に以下のような指摘がある．

> インフォーマントの家庭21戸中18戸が朝鮮人使用人を雇用していた。これは常に従属する存在としての朝鮮人を目にしていることを意味する。使用人を「オモニ（既婚女性）」「キチベ（若い娘）」と呼び、固有名詞では呼ばない。あるいは若い娘に「ハナちゃん」というような日本風呼称をつける。使用人は一個の人格として扱われていなかった。

広瀬（2014:26）の指摘を踏まえるならば，この種の研究を行うに当たっては，単純にどのような現象が起きていたのかといったという記述を行うだけでなく，（「オモニ（一）」や「キチベ（一）」に限らず）なぜ内地人が日本語の中に朝鮮語を使用したのか，（内地人が無自覚だったかもしれないが）どういう意図があったのか，内地人と朝鮮人の関係性をどのように反映していたのか，といった点まで考慮に入れる必要があろう．

飲食品名にみられる連濁の語感

—「たれ」の事例—

浅井 淳（大同大学）

1. はじめに

日本語の連濁現象は統語，音韻，語彙など多くの検討がなされており(例えばVance，2015；バンス・金子・渡邊，2017)，原形-有声化形が清-濁対立の図式で言及されることが多かった．例えば，土木建設分野では濁ることや劣化との関連印象を避けるために，橋名を「栄橋(さかえ+はし)」のように非連濁形で表記することが多く，地名では「貝津(かい+づ)」と連濁形だが，橋名では「貝津(かい+つ+はし)」のように連濁生起まで抑制される場合もある[1]．そのような使用状況の中で，後部要素「橋」の連濁生起率は非鼻音後接条件下の普通名詞0.57，地名0.66，姓0.20と種別に依る上，「新橋(にっ+ぱし)」～「新橋(にい+はし)」～「新橋(しん+ばし)」というような後部要素頭音形分布に関する認知心理面の調査はあまりなされてきていない．例えば，普通名詞の頻用語や連濁形偏向の場合は，「花園(はな+ぞの)」，「星空(ほし+ぞら)」，「八重咲き(やえ+ざき)」，「干し柿(ほし+がき)」，「焼き栗(やき+ぐり)」のように連濁生起しても美しさや美味しさという心理印象は下がらないと推測される．そこで，後部要素の連濁生起が「橋」のように不定の場合に連濁の生起と心理面の連関に関心が向く．

飲食料品のうち液状合わせ調味料「たれ」を後部要素とする商品名全体では連濁生起率0.55と形態素表象意図という使用特性のために普通名詞に関する連濁生起率0.67よりやや低く不定な状況であり，前部要素に依る生起方向性に注目が向く．そこで，「たれ」を後部要素とする合成名詞に関して，現時点で販売されている商品の実態調査と連濁形-非連濁形間の語感に関する話者の認知調査を一つ実施することにした．

2. 連濁不定時の諸要因

連濁形認知調査の一つとして，浅井(2020)は飲食関連品中で形態均一性の高い牛乳紙容器に関する調査を継続して，2019年から2021年までの本州，四国，九州における店頭調査において，北海道から鹿児島県までの計204牛乳販売製造業者による計709種類の商品の表記を集計して，表1に示すような連濁生起率を得ている[2]．

表1．牛乳紙容器における「開け口」「注ぎ口」の表記

	開け口								注ぎ口						
業態展開度	専業				流通				専業				流通		
	商品数	連濁率	漢字割合	英語割合	商品数	連濁率	漢字割合	英語割合	連濁率	漢字割合	英語割合	連濁率	漢字割合	英語割合
広い	12	.42	.00	.04	5	.67	.00	.40	.60	.17	.00	.17	.00	.00
中程	41	.62	.05	.08	6	1.00	.00	.17	.91	.15	.00	.67	.00	.00
狭い	514	.82	.02	.05	131	.71	.00	.08	.94	.09	.00	.78	.05	.00

[1] ここで，+印は形態素境界の表示であり，実際には表記されない．また，橋名，地名に取り上げたのは仮想的な例である．

[2] ここでの値は浅井(2020)の集計方法をとり，開け口の表記が左右で異なる場合は例えば「あけくち-OPEN」であれば連濁形表記記載として0.5件，連濁生起率1.0とした．製造業者が複数あったり，期間内に仕様が変更されたりして表記が異なる場合も同様で例えば「あけくち」「あけぐち」であれば連濁表記記載として0.5件，連濁生起率0.5とした．

商品展開度は地域的広がりと店舗数によって 3 段階に分かれ，業態は乳製品製造業者の商品を専業として，スーパーマーケットなどの小売業者向けの商品を流通としてある．連濁率の項目は仮名表記品数のうちの連濁生起品数の割合である．漢字割合は全商品数に対する「○○口」表記品数の割合であり，英語割合は同様に「OPEN」表記品数の割合である．

容器の絵の指定箇所に対する普通名詞の読み方を回答してくれた 152 名のうち，10～30 歳代では「開け口(あけ+くち)」の連濁生起率が低くて広い販路の全国型商品の表記平均値に近く，60～80 歳代では連濁生起率が高くて地域型商品の表記平均値に近かった．これは，主に東海地区における限定的な結果であるが，連濁生起・不生起の音形認識には個人差があるとみなされ(例えば Vance, 1980)，生活経験が関連している可能性がある．このように，地域生活に根付いた商品の表記が記憶に定着する可能性という社会言語的な要因が示唆されており，次に飲食品のうち「たれ」の認知状況に着目することにした．

3. 調査方法

3.1 予備調査による条件決め

予備調査において液状調味料「たれ」の印象を尋ねたところ，仮想に近い「芋(いも)+たれ」，「豆(まめ)+たれ」を含めて前部要素が馴染みのある食材であれば，合成語に対して商品実在性に関わらない既有知識の転用が観られたため，ドレッシング，ソースなどを後部要素とする商品名がある場合も「たれ」に準ずるものとして，前部要素として「味噌(みそ)」，「醤油(しょうゆ)」，「塩(しお)」，「梅(うめ)」，「紫蘇(しそ)」，「牡蠣(かき)」という 6 つの食材の場合の後部要素「たれ」との合成名詞を対象とした[3]．前部要素は構造依存性があるため，「醤油」以外は 2 モーラとした．「胡麻」は連濁形「ごま+だれ」の割合が 0.96 と高く偏在して熟合度が高いため，連濁形のみの質問として基準とした．

調査項目は使用度，ならびに甘味，香り，旨味などが評価の要素になると考えられ(日本醤油協会, 2019)，食感(ねばりけ)も加えて，風味(香りの強さ)，味(甘さ，濃さ)，質感(良さ)という印象とした．前部要素ごとに連濁形か非連濁形かが分かれるパターンの質問紙調査で印象は 6 段階による 6 件法で尋ねた．相対程度の回答になるため，「ポン酢(ず)」が使用度として「とてもよく使う」，印象のうち味が「少し辛い」として例示した．

予備調査において同一参加者の 2 度の回答における一致度は 96%と高かったため，今回の質問紙法による回答に一定の信頼性はあるとみなした．

3.2 本調査結果

本調査のうち，商品数は牛乳調査と同じ期間で対象は液状調味料に加えて，調理加工肉や麺や納豆などの商品付属品の名称ならびに商品名の副題を合せて述べ計 741 個となった．ただし，合成名詞が対象であり，「○のたれ」という格助詞「の」をはさむ名称は含めなかった．使用度と印象に関する調査は 2021 年 7 月から 12 月にかけて年齢 20 歳代から 80 歳代の日本語第一言語話者計 71 名に対して実施して，連濁形についての回答値を 0 から 10 に換算した平均値を表 2 に示す．参加者による使用度の項目では 0 が最も頻繁に利用して 10 は不使用であり，質感では 0 が最も高く 10 が最も低い．

表 2. 液状調味料「たれ」商品数と使用度と総合的印象

前部要素	胡麻	醤油	味噌	塩	梅	紫蘇	牡蠣
商品数	91	101	85	61	5	0	0
使用度	4.1	3.0	5.7	6.3	7.7	7.6	8.1
質感	3.7	3.9	3.8	4.6	4.6	4.8	4.0

結果として，「胡麻」，「醤油」，「味噌」の質感が高いようであった．使用度については男女間の差がわずかに観られた．印象に関しては，味(濃さ)に男女間の差，風味(香りの強さ)に年齢層による差が観られた

[3] 対象語には「味噌（みそ）たれ」，「紫蘇（しそ）だれ」のように読みがなを漢字上方に付記した．

が，全体としては差異が小さいとみなされる結果であった．食感(ねばりけ)，風味(香りの強さ)，味(甘さ，濃さ)，質感(良さ)の回答値を表 2 と同様に 0 から 10 に換算して非連濁形－連濁形の差の平均値を表 3 に示す．頻用される「塩」については，連濁形の方がやや粘度が高く味が濃いという可能性がうかがえるものの，非連濁形-連濁形間に特に印象の差は観られないと判断された．

表 3. 液状調味料「たれ」語についての印象の音形差

音形差	醤油	味噌	塩	梅	紫蘇	牡蠣
食感（粘度感）	0.0	−0.6	−0.6	−0.2	−0.5	−0.2
風味（香りの強さ）	0.3	0.4	−0.4	0.1	0.0	0.7
味（甘さ）	0.3	−0.9	−0.4	−0.3	−0.3	−0.3
味（濃さ）	0.0	0.1	−0.4	−0.1	−0.1	0.3
質感（良質感）	0.3	0.0	−0.2	0.5	0.1	0.5

4. 考察・課題

今回の対象飲食品ならびに地域ならびに方法という調査範囲では，頻用される「醤油+たれ」語から仮想に近い「牡蠣+たれ」語まで，連濁形つまり濁音化表記であっても，前部要素の意味の重みが大きいためか，総じて質感はあまり下がらないと推測される結果であった．細かく見ると，「味噌+たれ」の場合に連濁形の方がやや甘く感じる可能性が示唆された．「牡蠣+たれ」の場合は連濁形の方が香りがやや弱く感じる可能性があるが，オイスターソース商品への連想による回答値と推測され，「梅」や「紫蘇」の場合ではドレッシング商品など関連情報を含めた詳しい検討が必要と考えられる．

連濁形であれば汚濁や鈍重への結び付きを感じるというのは，オノマトペでは観られるとみなされるであろうが，飲食品名や関連する名詞については連濁生起が不定の場合でもそれほど広く適用されるわけではないと推測される．今後も社会言語生活における語形と心理面の対応に関する検討が必要である．例えば，「○○のたれ」のように格助詞「の」をはさむ場合も多く，その既視感ならびに記憶知識も関わると思われ，それらの要因は今後の課題となる．

5. まとめ

今回の調査範囲では，飲食品名「たれ」の場合，「みそ+だれ」のような連濁形が「みそ+たれ」のような非連濁形に比べて，質感など印象の低下はほぼ認められなかったと考えられる．

謝辞　本調査の質問に回答していただいた参加協力者の皆様に感謝します．また，四国地区の牛乳商品調査購入では小野慎二郎氏の協力をいただきました．お礼を申し上げます．そして，浅井(2020)では誤記が残りました．お詫びしてここに記します：p.266 [誤]図 1de→[正]図 1d，[誤]ISBN コード→[正]JAN コード．

参考文献

浅井 淳 (2020)．日用品表記における連濁の不定状況．社会言語科学会第 44 回研究大会発表論文集，266-269.

日本醤油協会(編) (2019)．しょうゆの不思議 日本醤油協会

Vance, T. J. (1980). The psychological status of a constraint on Japanese consonant alternation. *Linguistics*, **18**, 245-267.

Vance, T. J. (2015). Rendaku. Kubozono, H. (ed.) *The handbook of Japanese phonetics and phonology*, pp.397-441. Berlin: Mouton de Gruyter.

ティモシー J バンス・金子恵美子・渡邊靖史(編) (2017)．連濁の研究－国立国語研究所プロジェクト論文選集－ 開拓社

外国語教師教育の枠組としての
「日本語教育人材の養成・研修の在り方」の特徴
―European Profiling Grid との比較をもとに―

保坂敏子(日本大学)　島田めぐみ(日本大学)　杉田千里（国際交流基金）　藤光由子（国際交流基金）
増田朋子（神奈川大学）　本廣田鶴子（大阪大学研究生）　谷部弘子（東京学芸大学）

1. 研究の背景と目的

2019 年４月の出入国管理法の改正により，新たな外国人受け入れ制度が開始された．今後在留外国人の増加が見込まれている中，2019 年６月には「日本語教育の推進に関する法律」が成立し，外国人を日本社会の一員として受け入れ，共生していく社会を構築することを目的に，日本語教育が法的に位置づけられた．これらの流れと連動して，文化庁は 2018 年３月に「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告)」(以下,「2018 年報告」) を発表し，翌 2019 年３月にその改訂版（以下,「2019 年報告」が公開された.「2019 年報告」は，外国人材の受け入れの拡大等を背景に日本語教師教育の国家レベルの指針となるよう策定されたものである．現在，この枠組みを基に，文化庁は分野別に日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業と日本語教育人材の研修プログラム普及事業を進めている．一方，多言語社会としての歴史の長いヨーロッパでは，外国語教師の継続的職能開発のための枠組みが複数開発され，コース開発等の指針となっている．その一つである European Profiling Grid（以下，EPG）は，ヨーロッパの多国籍プロジェクトチームにより開発されたもので，ヨーロッパ域内で国を超えて共有される汎用性の高い枠組みである．複数言語の共通の枠組みとして開発された EPG の観点から見た時に，一つの言語に特化した枠組みである「2019 年報告」にはどのような特徴や課題があるのか.

本研究では,「2019 年報告」をヨーロッパで開発された外国語教師育成のための枠組みである EPG と比較分析し，その背景を探りつつ，その特徴や課題について考察することを目的とする．これまで,「2018 年報告」における資質・能力の特徴を考察したもの（義永 2020）や「2019 年報告」における資質・能力の育成に関する概念を再考したもの（宇佐美 2019）など，両報告について単体で論じたものは見られる．また，比較研究としては，文化庁が 2000 年に発表した「日本語教育のための教員養成について」の教育内容を諸外国のものと比較した研究（守時 2015）やヨーロッパ域内で開発された複数の枠組みを比較した研究（来嶋 2021）はあるが，日本語教育の新しい枠組みを他の言語の枠組みと比較検討したものは，管見の限り見当たらない.

2. 研究の方法

分析の対象は，以下の２つの言語教師教育に関する枠組みである.

・「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版」(「2019 年報告」)
　文化審議会国語分科会　平成 31 年（2019 年）３月４日
　https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf（2021 年 12 月 23 日閲覧）
・European Profiling Grid(EPG)
　EPG project team (Brian North, Galya Mateva, Richard Rossner)

https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-european-profiling-grid/　(2021 年 12 月 23 日閲覧)

２つの枠組みについて，全体構成，ならびに，資質・能力のカテゴリー，内容記述文を比較し，資質・能力観の違いやその背景について検討する．それを基に，「2019 年報告」の特徴と意義，そして課題を考察する．

3. 分析の結果

3.1 「2019 年報告」

本報告では．日本語教育人材を役割，段階，活動分野の３つに分けて，それぞれ細分化している．これを整理すると表１のとおり全部で 11 種類に類型化される．役割は，日本語教師，ならびに，日本語教育コーディネーター，日本語学習支援者の３つに分かれる．日本語教師は，さらに養成，初任，中堅の３段階に分かれ，初任段階の活動分野は表１のとおり６つに分かれる．日本語コーディネーターは日本語プログラムの策定などを行う者である．活動分野により，地域の機関で生活者としての外国人に関わる地域日本語教育コーディネーターと，法務省告示日本語教育機関の主任教員の２つに分かれる．日本語学習支援者は，日本語教師や日本語コーディネーターと共に支援を行う者を指す．いわゆるボランティアと呼ばれるような人たちのことで，段階や活動分野は設けられていない．この枠組みでは，日本語教育に関わる人材を「教師」だけに限定せずに広く捉えていること，「日本語教師」は，養成段階と中堅段階では細分化されていないが，初任段階で活動分野が細かく分化されていることが見て取れる．

表１　「2019 年報告」の役割・段階・活動分野

役割	段階	活動分野
日本語教師	養成	
	初任	生活者としての外国人
		留学生
		児童生徒等
		修了者
		難民等
		海外
	中堅	
日本語教育コーディネーター		生活者としての外国人（地域日本語教育コーディネーター）
		日本語学校（留学生）（主任教員）
日本語学習支援者		

表１のとおり 11 種類に分かれる日本語教育人材に求められる資質・能力は，それぞれ知識，技能，態度の３領域に分けられ，各領域毎に具体的な記述文がリスト化して提示されている．活動分野が海外の場合を除く初任日本語教師に対する３領域のサブカテゴリーは表２のとおりとなる．

表２　日本語教師（海外を除く）の知識・技能・態度のサブカテゴリー

知識	技能	態度
【１生活者としての外国人/留学生/児童生徒等に対する教育実践の前提となる知識】 【２日本語の教授に関する知識】	【１教育実践のための技能】 【２成長する日本語教師になるための技能】 【３社会とつながる力を育てる技能】	【１言語教育者としての態度】 【２学習者に対する態度】 【３文化多様性・社会性に対する態度】

知識・技能・態度の３区分は，ブルームのタキソノミーの認知的領域，精神運動的領域，情意的領域に該当するものである．近年，文部科学省は，資質・能力と称するコンピテンシーとは知識と技能，態度が三つ編みのように絡み合っているものだという考えを採用しているが，これはその資質・能力観と軌を一にするものであることがうかがえる．このうち「技能」にあたる領域は「～ができる」といった能力記述文で記述されている．

資質・能力については，11 種類の個別分野の一覧の他，「日本語教育人材に共通して求められる基本的な資質・能力」と「専門家としての日本語教師に求められる資質・能力」が示されており，教師としての専門性が，個別的だけでなく，普遍的な形でも示されている．「2019 年報告」では，資質・能力を明示した上で，11 の各分野で人材を養成・研修を行う場合の具体的な教育内容が提示されている．教育内容は，2000 年の「日本語教育のための教員養成について（報告)」（日本語教員の養成に関する調査委員会 1985）が提示した３領域（社会・文化，教育，言語）と５区分（社会・文化・地域，言語と社会，言語と心理，言語と教育，言語一般）の枠組みに沿って提示されており，最後には，その枠組みを用いたカリキュラムの目安が示されている．この指針に則れば，どの分野で，どのような教育内容の教師の養成・研修のプログラムを提供すればいいかが分かりやすく，カリキュラム作成者にとっては開発の助けになると思われる．

3.2 EPG

EPG は，言語教師の能力を６つの発達段階に分けて表現したものである．現在，13 の言語で提供されている．EPG は，どの言語を教える言語教師であっても，各教師の専門的な能力開発をサポートすることを目的とする．EPG では，まず，教師の資質・能力が「研修と資格」「主要な教育能力」「実践有効化能力」「専門職性」の４つのメインカテゴリーに大きく分けられている．それぞれのメインカテゴリーには，表３に示すとおり，サブカテゴリーが設定されている。そして，サブカテゴリーは，初心者教師から経験豊富な専門家教師までの６つの「発達の段階」ごとに，能力記述文が示されている。メインカテゴリー「主要な教育能力」のサブカテゴリー「評価」の抜粋を表４に示す．

表３　EPG の資質・能力のメインカテゴリーとサブカテゴリー

メイン	研修と資格	主要な教育能力	実践有効化能力	専門職性
サブ	・言語の習熟度 ・教育と訓練 ・教育活動の評価 ・教育経験	・教授法（知識と技能） ・評価 ・授業とコースの計画 ・インタラクション，授業運営，モニタリング	・異文化間能力 ・言語意識 ・デジタルメディア	・専門的行動 ・運営・管理

表４ 主要な教育能力の「評価」に関する各グリッドの記述文の抜粋

発達段階１		発達段階２		発達段階３	
1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
・教科書のユニットテストを実施し，修了後に点数をつけることができる	・教材で指示されていた場合，進度テストを実施し，点数をつけることができる	・定期テストを実施できる	・定期評価課題を選択・実施し，言語および技能における学習者の進歩を確認できる	・進度評価の教材とタスクが設定できる	・どのレベルでもすべての言語スキルおよび言語知識のための評価を開発できる

表３の４つのメインカテゴリーを見ると，教師の資質・能力として，教授技能や評価に関する「主要な教育能力」や，教育実践を支える異文化間能力などの「実践有効化能力」だけではなく，教授言語に対する習熟度やこれまでの経験に関わる「研修と資格」，ならびに，教室外での運営・管理能力などを含む「専門職性」も取り上げられており，教室内で発揮される教育に関わる資質・能力を超えた幅広い資質・能力観に基づいていることがうかがえる．表４の記述文は，「～できる」という文になっており，自己評価に使うことができ，継続的に使用することで，自分自身の成長を把握することができるようになっている．この EPG は電子化され，e-Grid サイトで教師自身がいつでもインターネット上でアクセスできる形で提供されており，自己の成長を評価し省察できるツール，継続的な学びのリソースとなっている．社会システムとして教師の継続的な学びの環境を創り，成長を支援するという考え方が背景にあるのだろう．

4. 考察

以上，２つの教師教育の枠組みの構成を分析してみた．その結果，「2019 年報告」は，資質・能力が役割・段階・活動分野ごとに類型化されており，特に「日本語教師」については，ある特定の領域で求められる資質・能力が初任段階で縦割りで細分化されていた．これは，「2019 年報告」が多様化する日本語教育の現場に対応することを目指して考案されたものであり，それぞれの現場で即戦力として役に立つ人材を求めていることが背景にあり，それぞれの現場のニーズを満たす内容になっていると言うことができるだろう．この枠組みは，研修を実施する側，教師を採用する側にとっては，便利な参照枠になっていると思われる．ただ，教師一個人に目を向けた時に，養成（日本語教師を目指して学ぶ段階），初任（養成段階を終了し，日本語教育に携わり始めた段階．０～３年），中堅（十分な経験を有する段階．３～５年）と設定された段階は，各段階間の連関が分かりにくく，個々の教師自身が自分での継続的な資質・能力を向上させたり開発させたりするために「2019 年報告」を利用するのは難しいように思われる．それに対して，EPG のグリッドは，資質・能力を活動分野で限定しておらず，サブカテゴリーの資質・能力について「～できる」という記述文で 6 段階で診断できるようになっており，教師自身が自分の成長を確認しながら進めていけるようになっている．複数言語を様々な状況で同時に学び教えるヨーロッパでは，ある特定の活動分野で教えられる資質・能力を向上させることではなく，教師個人の資質・能力を教師自身が継続的かつ自律的に向上させることに重点がおかれていると見なすことができるだろう．今回の EPG との比較から，「2019 年報告」の枠組みは，多様化への対応という日本国内の社会的要請には応えうるが，活動分野を超えた一人一人の教師の自律的で継続的な成長を支えるという点で課題があると思われる．

謝辞　本研究は JSPS 科学研究費・基盤（C）20K00705 の助成を受けたものである．

参考文献

宇佐美洋（2019）．日本語教育人材の「資質・能力」育成に関わる諸概念を再考する　言語・情報・テクスト，26，13-26.

来嶋洋美（2021）．外国語教師の継続的能力開発（CPD）の枠組み　日本語教育，179，93-108

文化審議会国語分科会（2018）．日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）

文化審議会国語分科会（2019）．日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版

守時なぎさ（2015）．「日本語教育のための教員養成について」再考－諸外国における外国語としての自国語教師教員養成の教育内容との比較から－　ヨーロッパ日本語教育，19，233-238.

義永美央子（2020）．日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題　社会言語科学，23(1)，21-36.

European Profiling Grid (EPG), EPG project team (Brian North, Galya Mateva, Richard Rossner) https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-european-profiling-grid/　(2021 年 12 月 23 日閲覧)

「当用漢字改訂音訓表」における音訓の追加の研究

髙橋雄太(明治大学)

1. はじめに

戦後の日本語の表記の指針として施行された「当用漢字表」(1946 年) は，昭和期の日本語における表記法に強い影響力と強制力をもった。一連の「当用漢字」の政策の一つに「当用漢字音訓表」(1947 年) があり，同表は日本語の漢字政策史において初めて漢字の音訓 (読み) に制限をもたらした。「当用漢字表」ならびに「当用漢字音訓表」は施行後，過剰な制限のために日本語の表記に不便さをもたらすとして批判を集めた背景から，1972 年の「当用漢字改訂音訓表」，1981 年の「常用漢字表」，2010 年の「改訂常用漢字表」の 3 段階にわたって，制限を緩める (漢字や音訓を追加・整理する方針で) 改訂された (文化庁 2005)。

一連の改訂の一段階目にあたる 1972 年公布の「当用漢字改訂音訓表」(1973 年施行) は，「当用漢字表」内字の 1850 字を対象に，音訓の整理 (追加) が実施された。井之口 (1982) は，1966 年から国語審議会で「当用漢字表」の改訂を議論するワーキンググループが動き始め，当時の日本語の表記を雑誌九十種の調査 (国立国語研究所，1964) や新聞における実態調査を基に見直し，「当用漢字改訂音訓表」に再設計された経緯があったことを述べている。「当用漢字音訓表」は，「現代の社会にひろく使われているものの中から」字音と字訓を採用し，「字音と字訓との整理を行い，今後使用する音訓を示」すという設計がなされていたが，同表が「字種・音訓の制限が文章を書きにくくし，仮名の増加が文章を読みにくくした」ことを受けて，「当用漢字改訂音訓表」では，適用範囲を「一般の社会生活における，良い文章表現のための目安」とし，専門分野や個々人の表記の運用には制限をもたらさない旨の文言が追記されるなど，制限を緩和する性格を持った改訂が行われたことがわかっている (文化庁 2005)。しかしながら，「当用漢字音訓表」と「当用漢字改訂音訓表」で採用された音訓が，施行の前後でどの程度用いられ，どのような語彙的特徴をそれぞれ有しているかについては，検討が及んでいない。

これらの背景を受けて，本発表では，「当用漢字音訓表」から「当用漢字改訂音訓表」にかけての改訂の実態と要因を，昭和期の雑誌コーパスにおける表記の実態との照合することで，明らかにすることを目的に調査を行う。

2. 調査方法

2.1 調査資料

「当用漢字音訓表」の音訓は文化庁 (1947)，「当用漢字改訂音訓表」は文化庁 (1972) を参照した。「当用漢字改訂音訓表」における改訂を調査した研究に，京極 (1973) や木村 (1975)，井之口 (1982) があるが，追加された音訓の数は，研究によってばらつきが生じている。これは，各音訓表における記述のあり方に起因するものと思われ，「当用漢字音訓表」には複数の品詞にまたがる場合，または有対動詞である場合その語形の一つのみを記述する傾向があるが，「当用漢字改訂音訓表」ではその点が改善され，異語形を多く記述している。例えば，「当用漢字音訓表」では「苦」の訓として「くるしい」と「にがい」のみを記載している一方で，「当用漢字改訂音訓表」では「くるしい」「くるしむ」「くるしめる」「にがい」「にがる」の 5 訓の記述がある。ただし，「当用漢字音訓表」の「まえがき」にて他品詞や自他の対にも適用可という記載があることから，同表の基準においても「苦」を「くるしむ」「くるしみ」「にがみ」「にがる」「にがにがしい」などについても適用してもよく，両表の「苦」を適用できる範囲に差異はないものと解釈できる。本研究では，このような異語形・派生形への転用に関しては，両表の差異として認めず，語幹や語源 (出自) を異にする音訓のみを差異として認める。

2.2 分析方法

昭和期の表記の実態を調査する資料として，本研究では国立国語研究所で構築中の『昭和・平成書き言葉コーパス』(以下，SHC と略称する) に収録される『中央公論』(1933 年～1957 年) と『文芸春秋』(1965 年～1997 年) のコーパスを用いる。SHC は 1933 年から 8 年おきにデータが構築され，各年 200 万語～300 万語のデータを要する大規模データベースである。各誌は各時代を代表して広く国民に読まれた雑誌であり，また近現代の日本語を通時的に観測できるコーパスとしては現状最大規模のものである (近藤ほか，2020)。雑誌は新聞と異なり，多様な著者層を擁し，その表記も多様性があるものと推測され，「当用漢字表」の影響下における日本語の表記の実態を知る上では適切だと考える。

3. 調査結果

「当用漢字表」に掲載された漢字 1850 字のうち，2.1 に記した差異の認定方法に基づいて，「当用漢字音訓表」から「当用漢字改訂音訓表」にかけて音訓が追加されたと認定された字数は，223 字（12.1%）であった。なお，本調査においては，「当用漢字音訓表」から「当用漢字改訂音訓表」にかけて削除された音訓についても同時に調査したが，削除された音訓は認められなかった。223 字のうち，字音が追加されたものは 21 字，訓が追加されたものは 207 字であり，訓の追加が中心的であったことがわかる。以後，本発表では訓の追加を中心的に考察していく。

3.1 漢字に対する音訓の追加

訓が追加された 207 文字を観察すると，「当用漢字音訓表」にて字音しか持たない文字（音専用語）に訓が追加されたものが 143 字（華（ハナ），殴（ナグル），脚（アシ），在（アル），醸（カモス）など），元々訓を持っていたがさらに訓が追加されたものが 64 字（過（アヤマツ），空（カラ・アケル），頼（タヨル），魚（サカナ），幸（シアワセ・サチ）など）であり，音専用の文字に訓が新たに追加されることが比較的に多かった。

本項では，「当用漢字音訓表」の段階で訓をもち，さらに「当用漢字改訂音訓表」にて訓が追加された 64 字について，SHC における実態と照合しながら，どのような訓が「当用漢字音訓表」に採用され，また追加されたのかを分析する。今回は，SHC の 1933 年と 1941 年データを用いて，「当用漢字音訓表」の背景にあるであろう戦前期の日本語における使用頻度の観点から考察する。例えば，「集」には「当用漢字音訓表」では「アツマル」の訓が，「当用漢字改訂音訓表」では「ツドウ」の訓が新たに採用されているが，この 2 訓の使用頻度を調査する。その際，それぞれの単独の用例のみではなく，「アツマリ」や「アツメル」，「ツドイ」「ツドイクル」などの異語形や複合語の用例もまとめて集計した。また，以後，「当用漢字音訓表」で採用された訓を仮に「当用訓」と，「当用漢字改訂音訓表」で採用された訓を「改訂訓」と称する。

紙幅の関係で，全ての組み合わせの結果を示すことはかなわないが，一部の集計結果を表 1 に示した。

表 1　戦前期における当用訓と改訂訓の頻度の例

区分	頭	集	笑	傷	覚	速	魚
当用訓	アタマ類 1305 件	アツマル類 830 件	ワラウ類 1219 件	キズ類 171 件	オボエル類 580 件	ハヤイ類 70 件	ウオ類 16 件
改訂訓	カシラ類 15 件	ツドウ類 4 件	エム類 168 件	イタム類 18 件	サメル類 54 件	スミヤカ類 106 件	サカナ類 249 件

頻度の上では，「当用漢字音訓表」の段階ではその漢字にとって最も使用頻度の高い訓（仮に，これを「第一訓」と称する）が採用される傾向が認められる。「頭」を例にとると，アタマまたはそれを含む複合語が 1305 件出現するのに対し，カシラまたはそれを含む複合語が 15 件と，当用訓と改訂訓に大きな頻度の差が見られる。「頭」と同様に，第一訓が当用訓として採用された漢字表記は調査対象とした 64 字のうち，表中の「集」「笑」「傷」「覚」を含む 56 字に及んだ。反対に，戦前における第一訓が当用訓として採用されず，第二訓以降が採用されていたものは 8 組あり，表中の「速（ハヤイ＋スミヤカ）」，「魚（ウオ＋サカナ）」に加えて，「操（ミサオ 2 件+アヤツル 39 件）」，「代（カワル 70 件・ヨ 40 件＋シロ 874 件）」，「怒（イカル 85 件＋オコル 201 件）」，「訪（オトズレル 116 件＋タズネル 295 件）」，「優（ヤサシイ 115 件＋スグレル 171 件）」，「汚（ケガス 42 件＋キタナイ 77 件・ヨゴス 59 件）」であった。

これらの結果から，「当用漢字音訓表」は施行当時の第一訓を原則的に採用し，「一字一訓」を基本としていたこと，「当用漢字改訂音訓表」では第二訓，第三訓などの中低頻度の周辺語にまで採用の幅を広げる性格を持っていたことが指摘できるだろう。

3.2 訓に対する漢字の追加

3.1 項では，各漢字にどのような訓が追加されたのかを調査したが，本項では各訓に対してどのような漢字が追加されたかという観点から分析する。「当用漢字改訂音訓表」にて追加された訓のうち，追加されたことによって初めて対応する漢字を得た訓は 145 訓（エム（笑），イクサ（戦），ムズカシイ（難），ミジメ（惨），キワ（際）など），元々対応する漢字をもちながらさらに漢字を得た訓は 60 訓（カワ（河），ツカウ（遣），ナガイ（永），タタカウ（闘），ヒク（弾）など）であった。なお，後者のうち，「当用漢字音訓表」の段階で同訓異字の関係にあり，さらに対応する漢字を得た訓は 13 であった。

「当用漢字改訂音訓表」においては，「まえがき」にて「同訓異字」はなるべく避けるとしながらも，漢字の使い分けのできるものや，「あぶら（油・脂）」，「かわく（乾・渇）」，「まるい（丸・円）」など漢字で書く習慣の強いものは採用するなど，同訓異字の制限を緩める旨の記述がある（文化庁，1972）。「当用漢字音訓表」の段階で同訓異字の関係にあった 50 訓に加え，「当用漢字改訂音訓表」において新たに 47 訓が同訓異字の関係になり，「当用漢字音訓表」に比べて同訓異字が倍増していることが指摘できる。

本項では，「当用漢字音訓表」の段階で対応する漢字表記をもち，「当用漢字改訂音訓表」にて新たに対応する漢字表記が

追加された 60 組の同訓異字について，3.1 と同じ手順で，戦前期のコーパスにおける漢字表記の使用頻度の調査を行った。以後，「当用漢字音訓表」で採用された文字を「初期字」，「当用漢字改訂音訓表」で採用された文字を「追加字」と称する。

表 2　戦前期における当用訓と改訂訓の頻度の例

区分	ナガイ類	ヨム類	アシ類	ツカウ類	トブ類	タズネル類	ツク類
初期字	長 1124 件	読 1239 件	足 1323 件	使 841 件	飛 826 件	尋 165 件	付 714 件 着 487 件
追加字	永 262 件	詠 35 件	脚 120 件	遣 125 件	跳 29 件	訪 295 件	就 1316 件

3.1 における採用訓の比較と同様に，同訓異字における採用字においても，ナガイにおける「長」と「永」のように，その語にとって最も使用頻度の高い漢字表記（仮に，これを「第一字」と称する）が採用され，第二字以降の使用頻度の低い漢字表記が追加字として採用される場合が多い。今回の調査対象である 60 組のうち，同様の関係にあった同訓異字は 54 組であった。このことから，「当用漢字音訓表」は施行当時の第一字を原則的に採用し，「一訓一字」を基本とすることで，同訓異字を避けていたといえるだろう。

反対に，戦前における第一字が初期字として採用されず，第二字以降が採用されたものは 6 組あり，表中のタズネル類（尋＋訪）とツク類（付・着＋就）に加えて，オロス類（卸 33 件・降 18 件＋下 244 件），アケル類（明 132 件＋開 251 件・空 9 件），タツ類（裁 6 件・斷 51 件＋絶 65 件），マワル類（回 0 件＋周）があった。

4. 個別語の分析

最後に，3.2 節で取り上げた，「当用漢字改訂音訓表」にて初めて対応する漢字を得た 145 訓に注目し，なぜこれらの訓に新たに漢字表記を対応させるように改訂したのかを考察する。145 訓を五十音順に一覧に示すと，次のようになる。( )内には，対応する漢字を掲げた。

アセル(焦) アザヤカ(鮮) アタリ(辺) アバレル(暴) アブナイ(危) アヤツル(操) アヤマツ(過) アワテル(慌) イクサ(戦) イコイ(憩) イダク(抱) イタス(致) イツクシム(慈) イロドル(彩) ウイ(初) ウトイ(疎) ウヤウヤシイ(恭) ウレル(熟) ウネ(畝) エム(笑) オウ(生) オオウ(覆) オコル(怒) オソイ(遅) オトシイレル(陥) オノレ(己) オモ(主) オモムク(赴) カオル(薫) カカエル(抱) カシラ(頭) カタヨル(偏) カタワラ(傍) カツグ(担) カテ(糧) カド(角) カマ(窯) カラ(空) カワク(乾・渇) カナデル(奏) カモス(醸) カラダ(体) キク(利・効) キザス(兆) キタナイ(汚) キタル(来) キワ(際) キワメル(極) クズス(崩) クツガエス(覆) コウ(神) コト(殊) コロガス(転) コロブ(転) コワイ(怖) コワス(壊) サカナ(魚) ササエル(支) サチ(幸) サトス(諭) サバク(裁) サマス(冷) サマス(覚) サワル(障) サワル(触) シイタゲル(虐) シミル(染) シロ(代) スイ(酸) スタレル(廃) スミヤカ(速) スワル(座) シアワセ(幸) シイル(強) スグレル(優) スミヤカ(速) スベル(滑) スル(擦) セル(競) ソウロウ(候) ソコネル(損) ソムク(背) ソメル(初) ソル(反) タキギ(薪) タクワエル(蓄) タケ(丈) タテ(盾) タトエル(例) タビ(度) タメス(試) タヨル(頼) タレル(垂) ツチカウ(培) ツドウ(集) ツラ(面) トコ(常) トツグ(嫁) ナグル(殴) ナゴム(和) ナツカシイ(懐) ナメラカ(滑) ニイ(新) ニセ(偽) ニナウ(担) ネンゴロ(懇) ノガス(逃) ハエル(栄映) ハエル(生) ハガネ(鋼) ハク(履) ハズカシメル(辱) ハズス(外) ハズム(弾) ハタ(端) ハネル(跳) ヒ(氷) ヒイデル(秀) ヒトリ(独) ヒメル(秘) フエル(増) フクレル(膨) フケル(更・老) フサ(房) フトコロ(懐) フミ(文) ヘ(辺) ホコ(矛) ホド(程) マカナウ(賄) マサ(正) マサル(勝) マス(升) ミジメ(惨) ミツグ(貢) メ(女) ムズカシイ(難) モッパラ(専) ヤメル(辞) ユエ(故) ユスル(揺) ユルイ(緩) ヨゴス(汚) ワザ(技・業) ワラベ(童)

本発表ではケーススタディとして，「ムズカシイ（難）」を取り上げて採用理由について考察する。「難」に対応する訓は主なものでカタイ（～ガタイ），ムズカシイ，～ニクイの 3 つがあるが，「当用漢字音訓表」ではカタイのみが採用され，「当用漢字改訂音訓表」にてムズカシイが新たに採用された。

SHC の 1933 年から 1973 年までのデータを用いて，カタイ・ガタイ（接尾辞）・ムズカシイの 3 訓に「難」の表記が用いられた使用数(100 万語あたりの相対頻度)の推移を調査すると，次の図 1 のようになった。なお，ニクイは「難」の使用が 1933 年の 1 件に限られたため，ここでは省略する。

図 1 からは，戦前期の 1933 年や 1941 年では，接尾辞ガタイの相対頻度が高く，ムズカシイの相対頻度は低かった。「当用漢字音訓表」にて「カタイ（ガタイ）」のみが「難」の訓として採用されたのは，一字一訓の原則に基づくものであったことが考えられる。1949 年から 1973 年にかけて，ムズカシイの相対頻度が微増し，接尾辞ガタイに接近する動きが見られる。

「当用漢字改訂音訓表」にてムズカシイが採用された背景には，第一に，このような「難」を取り巻く訓の消長が要因として存在していることが考えられる。

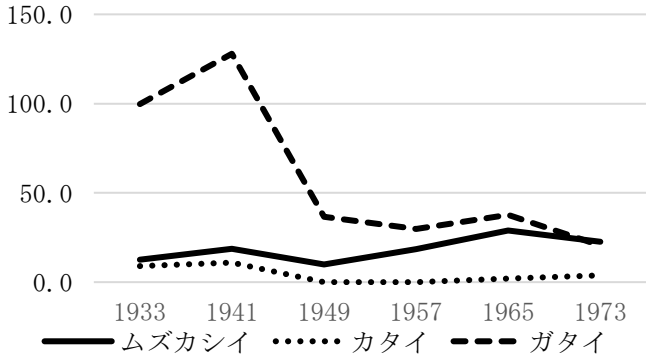


図1　「難」の各訓の使用数

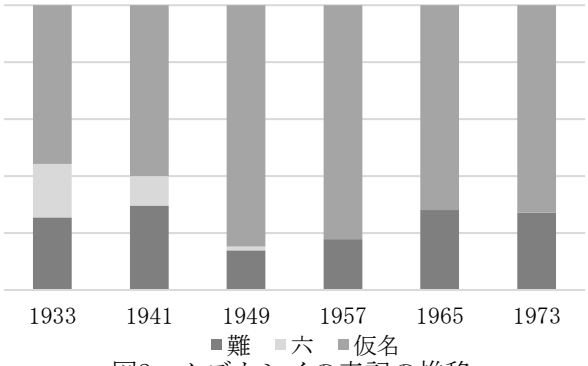


図2　ムズカシイの表記の推移

また，同じ期間において，ムズカシイにどのような表記が用いられたかを示すと，図2のようになる。ムズカシイ（ムツカシイ）には伝統的には仮名で表記されることが多く，近代以前は借音表記である「六（づかしい）」が用いられていたが，1933年の段階でも「難」と同等に用いられている。「六」を用いる比率は昭和中期にかけて減少傾向にあり，漢字表記としては「難」単一となる。第二に，漢字表記の安定がムズカシイの採用につながる要因であったといえるだろう。

第三に，カタイ（ガタイ）とムズカシイの位相差によるものである。ムズカシイは感情や様態を表わす意味の他に，カタイ（ガタイ）と類義の，(1)のような〈困難である〉意味がある。ムズカシイはカタイに比較してやわらかく平易な文章に用いられる傾向があると考えられるが，「当用漢字音訓表」ではムズカシイのようなやわらかい言葉は仮名で表記することを目指し，積極的に採用しなかったのではないかという仮説が立てられる。ココロミルに加えてタメスが採用された「試」，オトズレルに加えてタズネルが採用された「訪」，サイワイに加えてシアワセが追加された「幸」，マスに加えてフエルが採用された「増」も類例として挙げられる。

(1) しかもそのアメリカでさへどうやら金本位制の維持は**難かしく**なつた今日である。(1933年「株と素人」『中央公論』)

5. おわりに

本発表では，「当用漢字音訓表」から「当用漢字改訂音訓表」にかけて，どのような語彙的特徴を持つ語が追加されたのかを，昭和期の雑誌コーパスにおける実態調査と照らし合わせながら考察した。その結果，①1850字のうち223字（12.1%）に音訓の追加がありそのほとんどが訓の追加であったこと，②「当用漢字音訓表」は一字一訓・一訓一字を採用し当時最も多く用いられる漢字・訓が採用される傾向があったこと，③「当用漢字改訂音訓表」では中低頻度の周辺的な漢字表記や訓を採用し制限を緩める方針であったこと，の3点が指摘できた。また，「当用漢字改訂音訓表」における「難」に対するムズカシイの採用理由の考察から，戦後昭和期における関連語の消長・語と表記の結びつきの安定・当用訓との関係性の3点が関わっていることが推測された。本発表における調査では，全体的な傾向の把握に分析がとどまったが，今後は，4節で取り上げた言葉を詳細に分析し，「当用漢字改訂音訓表」における訓の追加の背景を深く考察するとともに，「常用漢字表」以降の改訂との比較を進めていきたい。

付記　本稿は，科研費 基盤研究（A）「昭和・平成書き言葉コーパスによる近現代日本語の実証的研究」（代表：小木曽智信）の成果の一部である。

参考文献

文化庁（1947）．当用漢字音訓表　2021年12月8日アクセス
https://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/sisaku/joho/joho/kakuki/syusen/tosin04/index.html
文化庁（1972）．当用漢字改訂音訓表　1-130.
文化庁（2005）．国語施策百年史　ぎょうせい
井之口有一（1982）．明治以後の漢字政策　日本学術振興会
木村万寿夫（1975）．国語表記の改訂とその問題点　国語国文論集，5，57-75.
国立国語研究所（1964）．現代雑誌九十種の用語用字（3）―分析―　秀英出版
近藤明日子・小木曽智信・髙橋雄太・田中牧郎・間淵洋子（2020）．「昭和・平成書き言葉コーパス」の設計　2020年度日本語学会秋季大会予稿集　日本語学会
京極興一（1973）．「当用漢字改訂音訓表」について　信州大学教育学部紀要，29，71-84.

ピア・レスポンスにおける沈黙は何を意味するか

―沈黙明け行動の類型と可能性―

立見洸貴(名古屋大学大学院生)

1. はじめに： 問題の所在

ピア・レスポンスなどの学習者自身が主体となる授業においては，参与者間で活発に議論を行うことが求められるため，沈黙は言語活動の一時的な停滞と捉えられる可能性がある．実際，ピア・レスポンスなどの授業実践においては，やりとりが円滑に進んでいる箇所に焦点が当てられることが多く，一方で，沈黙は注目されにくい．参与者が独立して思考するための時間や，相手の話を聞いて意見を吟味するための時間として，沈黙の必要性は認められつつも，過度な沈黙を防ぎ，議論を活発化するために，司会役を立てる意義について論じた研究もある(胡，2018)．

確かに，何度も長時間にわたって沈黙が生じると，議論がうまく展開されず，お互いの作文をより良いものにし，作文スキルを向上するというピア・レスポンスの本来の目的が達成されなくなる可能性がある．しかし，学習者が何を言うべきか迷っている過程や，必死に思考を巡らせている過程が，実際の会話の中で可視化できる形で現れたものが沈黙であるならば，沈黙そのものに注目する価値も十分にあるといえるだろう．本研究では，留学生同士のピア・レスポンス授業における話し合いを分析データとして，沈黙と沈黙明け行動に注目して分析と考察を行った．本研究の研究課題は，①沈黙の要因，②沈黙明け行動の種類と特徴，③ピア・レスポンスにおける沈黙の意味を明らかにすることである．

2. 先行研究

本研究と似た関心を有すると考えられる研究として，討論の行き詰まりに注目した水野・柴田・俵山(2019)，沈黙に「考えるシンボル」という意味を見出した武藤(2013)が挙げられる．水野・柴田・俵山(2019)は，討論における行き詰まりに注目し，行き詰まり後の話題展開について「話段」の観点から分析を行っている．その結果，討論が行き詰まった箇所では，「笑い」「沈黙」「感動詞」「沈黙に耐えかねた発話」の 4 つの現象が観察されたと指摘している．この研究は，沈黙が生じる箇所と関連があると思われる行き詰まりに注目し，特に行き詰まり後の振る舞いを分析している点で，本研究と同様の関心を有する研究だと考えられる．さらに，この知見を援用すれば，沈黙の要因（＝研究課題①）の 1 つは，話し合いの行き詰まりだと考えられるが，この行き詰まり自体がさらに細分化可能なものであると考えられる．一方，武藤(2013)は，フランスで日本語を学ぶある学習者の，Web 上で行われた日本語教育実践における，ある問いかけに対する 18 日間の沈黙の意味を，半構造化インタビューに基づく質的分析によって明らかにしたものである．分析手法は本研究と大きく異なり，注目している沈黙のレベルも同一ではないが，沈黙に「考えるシンボル」という「学び」につながる重要な意味合いを見出していることから，関心の方向性は共通していると考えられる．しかしながら，沈黙が生じた後，参与者がいかにやりとりを再開し，ピア・レスポンスという文脈の中で沈黙がいかなる意味を持っているかを論じている研究は，管見の及ぶ限りでは，見当たらない．

3. 調査概要と分析方法

本研究では，国立国語研究所日本語教育研究領域が公開している「日本語学習者のコミュニケーション研究」のデータのうち，「留学生ピア・レスポンス教室談話データ（以下，「教室談話データ」とする.)」を使用する．「教室談話データ」は，2015 年 9 月から 2016 年 1 月にかけて日本国内の大学で行われた全 15 回（各 90 分）の授業において行われたディスカッションの談話が録音され，宇佐美(2011)の BTSJ に従い，文字化されたものである．この授業では，全 15 回の授業のうちの 8 回において，ペア（2 者間）あるいはグループ（3 者間以上）でのディスカッションが取り入れられている．本発表においては，2 者間でディスカッションが行われており，かつ，授業前後に執筆した論文の途中経過が提出されている第 6 回授業を分析データとしている．

本研究で注目するのは，沈黙と沈黙明け行動である．沈黙とよく似た現象に「ポーズ＝間」がある．滝浦(2008)は，「発話の切れ目などに自然に短いポーズ（pause：休止）が生じるが，沈黙（silence）はポーズよりも長く，発言権を取

ろうとする参加者がいないことが示される」と述べている．つまり，両者は，ことばが発せられていない状態の時間的な長さと，その間に発言権を取ろうとする参与者がいないという相互行為上の規則に基づいて区別されるものの，明確な基準によって線引きすることはできないということである．「教室談話データ」では，ことばをはじめとした音が何も生じていない箇所は，《沈黙〜秒》や《少し間》という表記で表されているが，本研究では，このうちの《沈黙〜秒》と表記されているもののみを分析対象とし，《少し間》については分析対象外とした．

以下，分析方法について述べる．①については，沈黙が生じた位置によって，「やりとり開始前」「話題の内部」「話題の切れ目」の 3 つに分類し，沈黙前後の文脈に基づいて沈黙の要因を特定した．沈黙の要因の特定にあたっては，産出された具体的な発話の意味・機能，相互行為上の規則，語用論的な規範，前後の話題の関係などを手がかりとした．②については，沈黙明け行動，すなわち，「《沈黙》直後の第 1 発話」を，朴(2015)，張(2018)などを参考にして，発話者の役割別に 4 類 30 種の発話機能に分類し，分析を行った（【表 1】）．③については，①，②の分析を踏まえて，沈黙と沈黙明け行動を含むやりとりの軌跡を記述し，さらに，授業前後に提出された論文の原稿を照らし合わせ，修正過程を観察することで，沈黙がピア・レスポンスという文脈において，いかなる意味を持っているかについて考察を行った．

【表 1】沈黙明け行動の類型（発話機能）

	A. 要求系		B. 提供・表示系	
実質的発話	質問	・質問 ・確認 ・言い換えによる確認	回答	・説明 ・具体化 ・補足 ・意見・意志の表明 ・返答
	要求	・指摘・提案の要求 ・行為の要求	コメント	・提案 ・判断 ・訂正 ・感想 ・関係づくり
非実質的発話			・開始 ・継続 ・承認 ・否認 ・確認	・感情 ・感想 ・終了 ・同意
談話表示の発話	・話を始める ・話を変える	・話を再び始める ・話題のメタ的表示	・話を進める ・話を終える	

4. 分析と考察

4.1 何を要因として沈黙は生じるか

【表 2】ピア・レスポンスのディスカッションにおける沈黙の要因

	グループ番号	G1-1	G1-2	G1-3	G2-1	G2-2	TG2-3	G3-1	G3-2	G3-3	G4-1	TG4-2	G4-3
やりとり開始前	個人的水準の活動		2	2	5	2	2	4	5	3	3	5	2
	コメント順の未決定			1									
話題内部	指摘できる箇所なし	1				1							
	思考レベル	7			7	2	1		2	5		4	1
	表現レベル		2							2	1	1	1
	指摘に伴う配慮				3	1			2			1	
	相手の反応なし									1			
	思考の停止												
話題の切れ目	前話題の継続			1					1				2
	話題転換	1	2	1	2	1	1		1	1		3	3
	役割の交替	2	1	1				1		2			1
	議論終了	1	1		1	1			3	2			5
特定困難									1				
合計		12	8	6	18	8	4	5	15	16	4	14	15

	グループ番号	G5-1	G5-2	G5-3	G6-1	G6-2	G6-3	G7-1	G7-2	G7-3	G8-1	G8-2	合計
やりとり開始前	個人的水準の活動	8	3	1		2	4	2	2	1		2	60
	コメント順の未決定	1	1	2		1		1		2		1	10
話題内部	指摘できる箇所なし	1		1				2		1			7
	思考レベル	3	2	1	1	8	3	1	2		7		57
	表現レベル	1				2					3		13
	指摘に伴う配慮									1			8
	相手の反応なし	1		1		1	3						7
	思考の停止					1							1
話題の切れ目	前話題の継続	1			1	3	3						12
	話題転換	1				2	2				5		27
	役割の交替	1	1	1		1		1			2		14
	議論終了	1		3		1		1	1		3		24
特定困難													1
合計		19	7	10	2	22	15	8	5	5	20	3	241

まず，分析データから沈黙が生じている箇所をすべて抽出し，沈黙前後の文脈から，当該の沈黙の要因を特定した（【表 2】）．【表 2】より，合計 241 回の《沈黙》を抽出することができた．1 会話あたりの沈黙の回数は，ペアによってかなりの程度でばらつきがみられた（最小 2 回，最大 22 回）が，平均は約 10.5 回という結果だった．

分類の結果，まず，「やりとり開始前」では，「個人的水準の活動」を行っていたことを要因とする沈黙が最も多く，これは沈黙全体を通して最も多かった（60 回，全体の約 24%）．次に，「話題の内部」では，「思考レベル」(57 回）と「表現レベル」(13 回）を要因とする沈黙が特徴的であり，参与者は，沈黙を利用して，沈黙後に行おうとする「提案」「判断」あるいは「説明」のために，思考を巡らせたり，より適切な言い回しを検討したりしていた．さらに，沈黙は，「話題の切れ目」を暗示するマーカーとしても機能しており，「前話題の継続」(12 回)，「話題転換」(27 回)，「役割の交替」(14 回)，「議論の終了」(24 回）が観察された．

4.2 沈黙明け行動の種類と特徴

次に，沈黙明け行動，すなわち，「《沈黙》直後の第 1 発話」として，どのような種類の発話がみられたかを示す（【表 3】）．【表 3】より，沈黙明け行動は，読み手が行う場合が相対的に多く（150 回，約 62.2%），「質問」(25 回)，「感想」(17 回)，「確認」(15 回)，「判断」(14 回)，「提案」(11 回）の順で出現していた．一方，書き手による沈黙明け行動（56 回，約 23.2%）では，「説明（具体化・補足を含む）」(14 回）が最も多く，次いで，「確認」「指摘・提案の要求」「意見・意志の表明」が同じ頻度（各 5 回）で出現していた．また，学習者のピア・レスポンス活動全体に出現した発

話の発話機能を分析した朴(2015)との比較から，「訂正」「返答」が少なく，「判断」「提案」「説明」「継続（非実質的発話)」が多いことを，沈黙明けという談話位置の特徴であるとして指摘した．

沈黙後という位置において「訂正」「返答」が少なかった理由としては，本発表では，出現位置による要因が強く影響していると考える．例えば，「訂正」という言語行動は，訂正により指摘する内容あるいは表現について，話者が正確さということに関してある程度の確信を持って行われると考えられる．しかし，沈黙には，話者が思考を巡らせ，迷ったり，悩んだり，発言を躊躇したりする過程が反映される．したがって，沈黙は，話者がある程度の確信を持っている場合に行われる「訂正」という言語行動とは性格的に合わず，むしろ，迷いを経た「判断」として表出されることが多くなると考えられる．また，「返答」についても同じように考えることができる．沈黙が意味するのは，相手に対して直ちに応答することができないという状況である．つまり，相手からの質問が難解なものであったり，答えるためには準備が必要なものであったり，あるいは，相手が言ったことに対して直ちには納得できないという場合であり，これは比較的すぐに応答できる場合が多い「返答」とは相容れない可能性がある．

【表 3】沈黙明け行動の類型

			書き手	読み手	∅（不問）
実質的発話	A．質問	・質問	1	25	16
		・確認	5	15	5
		・言い換えによる確認	2	6	
	A．要求	・指摘・提案の要求	5		
		・行為の要求	1	2	1
	B．回答	・説明	10		
		・具体化	3		
		・補足	1		
		・意見・意志の表明	5	1	
	B．コメント	・返答	1	1	3
		・提案		11	
		・判断		14	1
		・訂正		1	
		・感想		17	2
		・関係づくり	3	3	1
非実質的発話	B．表示	・開始		2	
		・継続	7	12	2
		・承認	5	6	
		・否認			
		・確認		4	1
		・感情		6	1
		・感想			1
		・終了	3	7	
		・同意	3	2	
談話表示の発話	・話を始める				
	・話を再び始める			3	
	・話を進める			5	
	・話を変える			1	
	・話題のメタ的表示		1	5	
	・話を終える			1	1
合計			56	150	35

4.3 ピア・レスポンスにおいて沈黙は何を意味するか

本節では，ピア・レスポンスにおける沈黙の意味について考察し，特に，沈黙がピア・レスポンスの進行上，ポイントとなる位置で現れており，「学び」の兆候となりうることを指摘する．まず，【会話例 1】で示すように，沈黙明け行動として発現した「説明」「指摘・提案の要求」「提案」「判断」を契機とする一連のやりとりが，論文の原稿の修正につながる場合がある．具体的には，授業前後に提出された論文の原稿を比較したところ，学習者は沈黙明けのやりとりを踏まえて，論文の内容や表現などの修正を行っていた．【会話例 1】では，沈黙後の，書き手による「説明」の発話が，論文の修正につながっている．この断片では，3 行目の S01 による「質問」の後，5 秒間の沈黙が生じている．なお，ここでの沈黙は「思考レベル」を要因とするものであり，具体的には，『ブレイクダウン』という概念について，(1) S02 が事前に調べたこと（既有知識）を思い出そうとする，(2) S01 への説明として複数の案を思いつき，そこから最適な方法を選択する，(3) 予想外の質問により指摘された事柄の重要性に気づき，対応を考え始めるなど，わずか 5 秒間の沈黙であるが，S02 は様々に思考を巡らせている可能性があり，S02 にとっては価値がある沈黙だといえる．そして，5 秒間の沈黙の後に，S02 は『ブレイクダウン』についての説明を始めているが，すぐにはうまく説明することができず，発話の産出の修復をしたり，言い淀んだりして，まさに今，生じている状態がブレイクダウンであると述べ（6 行目），さらに，「つまり」以下で言い換えによる説明を行っている（8 行目）．

【会話例 1】(G1-1)

3	3	*	S01	この一『ブレイクダウン』っていうのは、何ですか?。
4	4-1	/	S02	えっと…**《沈黙 5 秒》あ、『ブレイクダウン』と、えん、例えばあの、英語で、えー,,**
5	5	*	S01	うん。
6	4-2	*	S02	**たぶん**《少し間》**これです**。
7	6	*	S01	ああ、dawn。
8	7	*	S02	**うん、つまり、会話#会話がうまく進められ、られ，ません、という…、<という…>**{<}。

S02 は，【会話例 1】のやりとりを通して，『ブレイクダウン』という用語が読み手にとって理解しにくいものであることを認識したと考えられる．ここで，このやりとりを経て，S02 の論文がどのように修正されたかを，授業前後に提出された論文を比較することによって明らかにする．S02 によって授業前に提出された論文では，『ブレイクダウン』についての説明が何もなされないままに論が展開されており，確かに言語学（特に談話分析）の知識を持たない読み手にとっては理解が困難なものになっている．一方，【会話例 1】のやりとりを経て授業後に提出された論文では，脚注に『ブレイクダウン』についての定義が付け加えられており，読み手にとって読みやすくなるように改善され

S02 の授業前の提出論文

今までの研究は、あいづちは自然談話を促すことを明らかにした。嶺川由季(2000)[1] に、ブレイクタウンの修復にとって「ハイ」と「エエ」などのあいづちはあまり役に立たないと述べられているが、談話の成立にとってあいづちが代わりのない重要な役割を担っていることを明確に認められている。あいづちの機能だけではなくて、その分類、使われる頻度、場合、対象などについての研究も非常に多い。

S02 の授業後の提出論文

今までの研究は、あいづちは自然談話を促すことを明らかにした。嶺川(2000)[1] に、ブレイクタウン [2] の修復にとって「ハイ」と「エエ」などのあいづちはあまり役に立たないと述べられているが、あいづちが会話の成立にとって代わりのない重要な役割を担っていることを明確に認められている。また、村田（2000）[3] はあいづちが『「聞いている」という信号,感情・態度の表示,そして turn-taking に至るまで』と指摘している。あいづちの機能だけではなく、その分類、使われる頻度、場合、対象などについての研究も非常に多い。

[2] ブレイクダウンというのは、意見が違う、もしくは一方が話し続きにくいことを言うなどのことによって、会話がうまく進められないということである。

ている．本研究の分析データでは，沈黙後に，書き手が「指摘・提案の要求」「説明」を行っている場合と，読み手が「提案」「判断」を行っている場合に，授業後の論文の原稿において修正がみられた．特に，書き手が沈黙明け行動（「指摘・提案の要求」「説明」）を行う場合では 19 例中 4 例において，読み手が沈黙明け行動（「提案」「判断」）を行う場合では 25 例中 13 例において，授業後の論文において修正が施されていた．したがって，読み手が出発点となって指摘（「提案」「判断」）を行う場合の方が，書き手を出発点とした場合よりも高い頻度で論文が修正されることが分かった．

【会話例 2】（G3-2）

331	257	*	S15	**《沈黙 6 秒》**や、ま、それは、各自考えることで。
332	258	*	S13	はい。
333	259	*	S15	うん。
334	260	*	S15	**《沈黙 5 秒》全然…、話、変わるし、あの、雑談だけど**<笑い>**、あの、が、が、学祭とか行く?、行ったりする?。**
335	261	*	S13	え、「大学 A 祭」?。
336	262	*	S15	「大学 A 祭」や、「大学 A 祭」じゃなくて、他のところ。
337	263	*	S13	行ってないです。
338	264	*	S15	どんどん行ったほうがいいよ。
339	265	*	S13	なんか、「大学 F」、の 1 回行ったことあります=。
340	266	*	S15	=あ、ほんとに?。

次に，【会話例 2】で示すように，本題に関するやりとりが終了した後の（沈黙後にみられる）「アフタートーク」，すなわち，（日本語による）雑談的なやりとりにも，「学び」の機会として重要な価値があることを述べる．【会話例 2】は，S13 と S15 が論文については十分に議論し尽くしたうえで，ディスカッション活動の時間が余ったという場面である．ここでは，334 行目の 5 秒間の沈黙が「議論の終了」を示唆している．その後，334 行目の S15 の発話を契機として，本筋とは関係のない雑談が開始されている．こうした雑談的なやりとりも，ピア・レスポンスの進行上，ポイントとなる位置で生じる沈黙が契機となっており，アフタートークが，過度な沈黙が生じ，雰囲気が悪化することを防いでいると考えられる．アフタートークでは，〈書き手がどのような人物か〉といった話題が中心となることが多く，参与者の興味が〈論文の内容〉から〈書き手そのもの〉に移っている[1] のは，ピア・レスポンスにおいて価値のあることだと思われる．というのは，こうしたやりとりが参与者間に良い雰囲気をもたらし，また，相手を知ることはペアを信頼することにつながるからである．さらに，アフタートークは，議論にスムーズに復帰するための下地を形成する働きもあると考えられる．今回の分析データからは，アフタートークの最中に，突然本題に復帰するような例も観察された．ピア・レスポンス活動を行う当事者が，何がメインのやりとりで，何がそうでないかを認識しており，雑談と本筋に関わるやりとりとでは，後者が無標であり，優先度も高いことが分かった．しかし，議論が終了したペアから話すのをやめるよう指示した場合，(1) 教室内が次第に静かになっていき，やりとりを続けにくい雰囲気が構築され，その結果，まだ十分に議論し尽くせていないペアが議論をやめてしまう可能性，(2) 一度議論が終了してから再度相手の意見を求めたいという場合に，会話を再開しづらくなる可能性があるため，このようなやりとりも観察されにくくなる可能性がある．

5. おわりに

本研究では，沈黙および沈黙明けという談話上の特殊な位置に注目し，①沈黙の要因，②沈黙明け行動の種類と特徴，③ピア・レスポンスにおける沈黙の意味の 3 点について，分析と考察を行った．特に，③については，参与者は沈黙を通して実に様々なことを思考している可能性が示唆された．円滑なやりとりが生じている箇所が注目されやすいピア・レスポンスであるが，沈黙は「学び」の兆候として現れる場合があり，これも重要なピア・レスポンスの構成要素の一つであるといえる．したがって，教師は，沈黙を言語活動の停滞，言い換えれば，やりとりを阻害するものとして考えるのではなく，その沈黙によって個々の参与者の思考，および，相互行為に何が起こっているかを観察し，ピア・レスポンスの進行において当該の沈黙がいかなる意味を持っているかを考えるべきではないだろうか．

参考文献

胡方方（2018）．ピア・リーディング授業の話し合いにおける司会役の役割と存在意義 一橋日本語教育研究，6，31-40.

水野瑛子・柴田龍希・俵山雄司（2019）．討論の行き詰まりに対する話題展開―日本語母語話者と中国人日本語学習者の比較― 名古屋大学日本語・日本文化論集，26，35-55.

武藤理恵（2013）．言語活動における沈黙の意味―沈黙は言語活動の停滞か― 言語文化教育研究，11，175-189.

朴恵美（2015）．ピア・レスポンス活動における質問の機能 一橋大学国際教育センター紀要，6，109-121.

滝浦真人（2008）．ポライトネス入門 研究社.

宇佐美まゆみ（2011）．改訂版：基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）2011 年版.

張未未（2018）．日本語母語場面と接触場面における雑談の話題展開の方法 早稲田日本語研究，27，25-36.

[1] なお，【会話例 2】では，〈書き手がどのような人物か〉（＝両者の所属・学年など）が共有できたうえで，先輩にあたる S15 が S13 に対して，日本での留学をより充実させるための助言を行っていると考えることができる．

産出に取り入れられない「気づき」
ー生教材を用いた口頭表現クラスの事例をもとにー

舩橋瑞貴(群馬大学)　平田未季(北海道大学)

1.　はじめに

1.1 教育実践の背景

言語教育における「気づき」の効果は，主に第二言語習得論やLanguage Awareness(LA)の分野で議論されている．第二言語習得論においては，「気づき」は習得プロセスの始まりとなる重要な要素だとみなされており(Schmidt 1990)，その認知プロセスは以下のように説明されている．インプットの中で，学習者が注意を向け(「気づき」)，さらにその形式と意味・機能の結びつきを理解した要素は，内在化(intake)され，仮説検証のプロセスを経て，中間言語システムに統合される(村野井 2006)．このようなプロセスを経て中間言語知識となった要素は必要に応じて自動的に産出が可能になる(Gass 1997 など)．一方，LA では，「言語使用や言語間の類似点・相違点についての意識を高めることで，コミュニケーションにおいて，言語をうまく操る創造的な力(power)をつけさせること」(村岡 2012:235)が目標とされ，教育現場によって目的や教え方が多様であることを踏まえた上で，「気づき」を起こす方法についての共通原則が以下のようにまとめられている．

> 教師中心の授業ではなく，あくまでも(a)生徒主体の発見型の学習．個人学習ではなく，(b)協働学習．規範的なアプローチではなく，(c)探索的でより柔軟なアプローチ．そして，何よりも大切なことが，(d)学習者による「内省・比較・分析・観察」がLAの中心的な活動であるということだ．学習者は教員から一方的に言語に関する規則や知識を教えてもらうのではなく，(e)実際の言語使用データーを使用し，自らの力で考えながら学習していくことにより，言語についてのさまざまな事象への気づきを高める．　(村岡 2012:241，下線と括弧英字は発表者)

筆者らは，教室内学習において効果的に「気づき」を起こす工夫として(a)～(e)を意識し，2 大学の中級後半の口頭表現クラスにおいて「わたしのちょっと面白い話コンテスト」(http://www.speech-data.jp/chotto/)の動画(以下，動画)を用いた活動を行った．この活動の目標は，(i)学習者が，複数の動画を比較しながら見ることでまとまりのある語りに必要な要素についての「気づき」を得ること，(ii)協働学習を通じてその要素の意味・機能について理解し，それらを自らの語りに取り入れることである．

授業内での学習者同士の話し合いや振り返りシートの記述から，学習者は複数の動画を比較・観察することで，その中の言語的要素はもちろん，非言語要素やより巨視的な談話構造に関する「気づき」をも得ていることが分かった．そのうち，話し合いや振り返りシートの記述から「理解された気づき」(comprehended input)となっていることが窺える要素が，その後の活動で産出される様子もみられたが，「理解された気づき」となっているにもかかわらず，産出にはつながらない学習者，産出に至っても「面白い話」という枠組みを離れた活動では同じ要素が使用されない学習者もみられた．本発表では，学習者が実際の言語使用データーから得た「気づき」を産出につなげる授業デザインを目指し，その基礎的な資料として，実践の内容とその結果を共有する．

1.2 生教材を用いることの意義

なお，学習者が考える素材となる(e)「実際の言語使用データー」には，「言語についての情報」(辞書や文法書，学習者自身が有する言語知識)と「言語の実例」(新聞記事，文学，歌など実際に使用されている言語資料や教育目的で作成された教材，学習者が産出する言語)の 2 つがあるとされる．学習者主体で自ら考えさせ，発見に結び付けることを目指す教育実践において，用いる素材は教室内学習を構成する重要な要素の一つであるが，本実践では真正性(authenticity)[1]を

[1] 真正性の定義は，「An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort.」(Morrow 1977:13)による．

重視し，実際の「面白い話」の動画を用いた．言語教育における真正性に関しては，教室内学習と現実世界(自然な言語環境)が関わりなく個別に成立するのではなく，両者をつなぐことを重視し，つなぐ上では，言語材料および言語環境の真正性が重要であるとされる(鎌田 2012)．本実践では，(d)学習者による「内省・比較・分析・観察」の活動を通した(a)発見型の学習を行い，そこで得た「気づき」を現実世界でのことばの運用へとつなげることを目指す．よって，学習者が自ら考える素材は，自然な言語環境に直結したものがより適当であるとの判断に基づき，「面白い話」という生の発話を素材(生教材)として選定した．

2. 授業概要

本実践はA／B2 つの大学の JLPT N2 相当の口頭表現クラスで実践した．

期間・授業回数：2021 年第 1 学期(4〜8 月)，第 2 学期(10〜2 月)・うち 7 回で分析対象の活動を実施
受講者：A 大学 第 1 学期 5 名／B 大学 第 1 学期 12 名，B 大学 第 2 学期 13 名

活動内容は以下の通りである．(1)ウォームアップとして身近なテーマで語りを行わせ(A 大学「わたしの今週」／B 大学「わたしの写真」)，この活動と並行しながら，「わたしのちょっと面白い話コンテスト」に含まれる 3 つの動画(「マック」「暖かい冷蔵庫」「似顔絵」)を視聴させ，それぞれについて，(2)内容確認のための再話活動，(3)動画の語り方についての「気づき」を共有する話し合いとシートへの記入，(4)その結果の全体共有を行ってもらった．最後に，総括として，全員に(5)独自の「わたしの面白い話」を話してもらった．

3. 分析

3.1 「気づき」のカテゴライズ

本発表では，(3)の活動において言及があった要素およびその後の(4)にてクラス全体で共有された要素を「気づき」があったものとみなした．2 つの大学で得られた「気づき」はその対象から，「言語使用」「非言語使用」「談話構造」の 3 つに分けられる．各項目について，学習者が挙げた「気づき」の概要を表 1 に示す．

表 1　学習者が動画から得た「気づき」

大学	言語使用	非言語使用	談話構造
A	倒置，終助詞，接続詞，フィラー，セリフ発話，スタイル，効果的な表現の使用，未知語	表情，笑い，ジェスチャー，声の大きさ	伏線やオチの提示法，話の始め方，背景の説明
B(第 1 学期)	中途終了発話文，終助詞，接続詞，フィラー，セリフ発話，オノマトペ，スタイル，未知語	表情，笑い，アイコンタクト，ジェスチャー，話す速さ	伏線やオチの提示法，話の始め方，話の進め方，盛り上げ方
B(第 2 学期)	中途終了発話文，終助詞，接続詞，フィラー，セリフ発話，オノマトペ，スタイル，効果的な表現の使用	表情，笑い，視線，ジェスチャー，声の大きさ	伏線の提示法，話の構成，背景の説明，盛り上げ方

最も多く得られた「気づき」が「言語使用」であったこと，(5)の産出において取り入れられるか否かを明確に同定できることから，本発表では，この 3 項目のうち，「言語使用」に関する「気づき」の内容とその産出をみていく．

3.2 「気づき」の異なりによる産出の違い

表 2 は，「言語使用」に関する「気づき」の内容を大学・クラス別にまとめたものである．

表 2　「言語使用」に関する言及の対比

大学	中途終了発話文[2]	倒置	終助詞	接続詞	フィラー	セリフ発話	オノマトペ
A	×	○	よ，ね	で，それで，あとで，ところで	えー	○	×
B(第 1 学期)	〜て，ですけど(けれども)	×	よ，ね	で	なんか，えーと，あのー，まあ	○	○
B(第 2 学期)	〜て	×	よ，ね	で	なんか，えーと，まあ	○	○

[2] 中途終了発話文の定義および認定基準は，髙木(2012)による．

表2の項目が，その後の産出((5))に取り入れられたか否かという点から整理したのが表3〜5である．

表3　A大学　(5)における産出状況

学習者	文数	中途	倒置	オノ
1	30	1	1	0
2	23	6	0	0
3	17	0	0	0
4	15	1	0	1
5	13	0	0	0
合計	98(100)	9(9.2)	1(1.0)	1

表4　B大学 第1学期　(5)における産出状況

学習者	文数	中途	倒置	オノ
1	35	17	0	1
2	16	0	0	0
3	32	21	1	0
4	16	6	0	0
5	15	4	0	0
6	43	12	1	2
7	17	0	0	1
8	11	2	0	0
9	21	4	0	0
10	12	3	0	0
11	15	8	1	2
12	19	13	0	1
合計	252(100)	90(35.7)	3(1.2)	7

表5　B大学 第2学期　(5)における産出状況

学習者	文数	中途	倒置	オノ
1	23	3	1	0
2	20	5	0	0
3	18	2	0	1
4	11	7	0	1
5	12	1	0	0
6	19	13	0	0
7	18	5	0	0
8	36	29	0	0
9	20	13	0	0
10	35	12	0	0
11	26	10	0	0
12	40	25	1	2
13	19	15	0	2
合計	297(100)	140(47.1)	2(0.7)	6

「中途終了発話文」の産出状況をみると，「気づき」としての言及・共有がなかったA大学では(5)で産出された文全体の約9%しか「中途終了」の形にならなかったが，B大学では，第1学期は産出された文全体の約35%，第2学期は約47%が「中途終了」の形で用いられた．(5)の活動後のB大学の学習者のコメント(「面白い話の終わりに近づいている時以外はなるべくです・ますを使うのを避けたほうがいい」「面白い話をするときは，なるべくまるでおわらすような表現ではなく，「〜んですけど」「〜で」「〜て」などの文末表現を使うと自然に聞こえる．私は話した時，これもよく使うように頑張りました」など(下線は発表者)) から，B大学の学習者は「中途終了発話文」の機能を理解した上で，これらを意図的に使用した様子が窺えた．一方，「倒置」は，「中途終了発話文」とは異なり，「気づき」として言及・共有があったA大学と，言及・共有がなかったB大学とで産出量がさほど変わらなかった．両項目の「気づき」に関する言及を比べると，B大学では「中途終了発話文」について，上のコメントの下線部のように，談話内の位置や機能に関する記述があるのに対し，A大学では「倒置」についてその存在のみが指摘され，位置や機能に関する言及はなかった．この違いから，注意が向けられた要素が「理解された気づき」となっているか否かがその後の産出の有無につながったことが推測される．なお，B大学でのみ言及・共有があった「オノマトペ」もまた，A大学とB大学で使用量がさほど変わらなかった．その理由として，この要素の使用が話の内容によって制限されることが考えられるが，詳細な検討は今後の課題である．

3.3 枠組みの異なる活動における産出

A大学では表2に挙げる「気づき」が得られた後，3回に渡って(1)「わたしの今週」を実施した．「わたしの今週」とは，1週間で起こった印象に残る1つの出来事をクラスメイトに語るという活動である．(5)と(1)における産出を，「言語使用」の項目ごとに整理したものが表6および表7である．

表6　A 大学　(5)独自の「わたしの面白い話」における産出状況

学習者	文数	中途	倒置	終助詞	接続詞「で」	接続詞	フィラー	セリフ発話	オノマトペ
1	30	1	1	3	10	4	25	6	0
2	23	6	0	3	2	4	15	11	0
3	17	0	0	3	1	0	1	3	0
4	15	1	0	3	2	3	3	8	1
5	13	0	0	6	1	3	5	1	0
合計	98(100)	9(9.2)	1(1.0)	18(18.4)	16	14	49	29	1

表7　A 大学　(1)「わたしの今週」における産出状況

学習者	文数	中途	倒置	終助詞	接続詞「で」	接続詞	フィラー	セリフ発話	オノマトペ
1	30	5	0	3	6	5	43	3	1
2	25	4	0	0	4	3	31	0	1
3	26	1	0	0	0	7	40	0	0
4	30	1	0	1	1	6	40	0	0
5	19	3	0	0	0	3	22	1	1
合計	130(100)	14(10.8)	0(0.0)	4(3.1)	11	24	176	4	3

A 大学で「気づき」があった項目において(5)と(1)を比較してみると，フィラーは(1)で増加し，「で」以外の接続詞も増加傾向にあることが窺われる．一方，終助詞「よ／ね」，接続詞「で」，セリフ発話は減少している．まず，(1)で増加するフィラーは，授業活動の集大成として行った(5)とウォームアップ活動として行った(1)との，発話における即興性の違いによるものと推測される．また，(1)における「で」以外の接続詞の増加傾向は，「で」の減少との関連性が推測される．24 例ある「で」以外の接続詞のうち，「で」と同類の機能を有する「そして」が 7 例，「それで」が 1 例であり，「で」の「で」以外の接続詞への置き換わりが推測される．一方で，(1)で減少する終助詞「よ／ね」は，複数の学習者から 3 つの動画における頻度の高さが言及され，「親切な感じ」という肯定的なコメントもあった項目であるが，(5)(平均 19.6 文)において，全員が 3 回以上，最多の学生では 6 回使用されたのに対して，(1)(平均 26.0 文)では 2 名で計 4 回の使用に限られた．また，既に言及した「で」も，その頻度の高さが言及され，「話をすすむときに使う」「ストーリーの発展」「大切な接続詞」と理解された項目であるが，(5)では全員が 1 回以上，最多では 10 回使用されたのに対し，(1)では，一定数使う学習者と全く使わない学習者(「大切な接続詞」とした学生を含む)に分かれた．セリフ発話は，「本当に伝える」「おもしろく表現する」ための方法として理解された項目であるが，(1)では大きく減少しており，学習者の中で(5)に特有の言語使用となっていることが窺われる．終助詞「よ／ね」，接続詞「で」，セリフ発話の使用からは，(5)のような，動画と同じ枠組みの活動では使用するのに対し，なんらかの出来事を相手に語り伝えるという大枠のスキルとしては同様であるものの，「面白い話」という枠組みを離れた(1)では使用されにくくなることがわかる．くわえて，「気づき」があり，さらには当該項目の重要さを言語化していても，産出に繋がるかは個人差があることが窺われた．現実世界でことばをうまく操るまでに習得するには，複数の言語環境での使用を提示していく必要があることが示唆される．

謝辞　本発表は，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

Gass, S. M. (1997). Input, interaction, and the second language learner. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

鎌田修 (2012). プロフィシェンシーと対話―水先案内として― 鎌田修・嶋田和子(編著) プロフィシェンシーを育てる 2 対話とプロフィシェンシー――コミュニケーション能力の広がりと高まりをめざして― 凡人社 pp. 2-27.

Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. In S. Holden (Ed.), *English for Specific Purposes* pp. 13-16, London: Modern English Publications.

村野井仁(2006). 第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法 大修館書店

村岡有香 (2012). 気づきを高める英語教育 教育研究, **54**, 233-244.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, **11**(2), 129-158.

髙木丈也 (2012). 日本語と韓国語の談話におけるいわゆる「中途終了発話文」の出現とその機能 社会言語科学, **15**(1), 89-101.

非漢字圏新住民の中国語使用に関する現状と課題

ー台湾の事例ー

服部明子(三重大学)　鈴木崇夫(愛知淑徳大学)　黄文哲(三重大学)

1. 研究目的

グローバル化時代に国を越えた移住者への言語政策や支援は大きな課題の一つである．本研究では，人口減少や社会状況，ポストコロナ時代を見据えた言語教育・支援には何が必要かを明らかにするため，その端緒として台湾の事例を取り上げる．

本発表では，非漢字圏新住民の中国語能力および学習に関する意欲，阻害要因について，現状と課題をデジタル格差の視点から考察を試みる．

2. 「新住民」をとりまく現状とその背景

多民族を擁す台湾では，1990 年代以降，移民が急増した．出入国と移民管理を担う内政部によると，ブルーカラーの就労者は，在留において中国語能力は問われず，公的に行われている支援は多言語対応や通訳のみである．それに対し，婚姻による移住者は「新住民」等と称され，市民として，生活支援・教育が受けられる．

政府は，少子高齢化が進む中，「新住民」を新たな社会の一員とする施策を多種行っている．「新住民」という用語は，台湾では学術研究やメデイア等一般に広く浸透しているが，正式な法的用語は「外籍配偶(外国人配偶者)」である．移民関連の行政を執行する台湾内政部によると「外籍配偶」とは，台湾人の配偶者として，外国人居留証(ARC，Alien Resident Certificates Card)や永住者証明書の保有，あるいは中国大陸，香港，マカオ出身の配偶者を意味する．2021 年 8 月時点で，台湾の人口はおよそ 2,345 万人であり，そのうち「新住民」人口は約 57 万人に達している．中国大陸や香港・マカオを除くと，非漢字圏出身者(ベトナム，フィリピン，インドネシア，タイ，カンボジア，ミャンマー，マレーシア)は約 20 万人に上る．

2004 年 7 月の行政部勧告により，台湾内政部には 2005 年から新住民の基金が設置され，2015 年までの 10 年間で 30 億台湾ドルの予算が投じられた．2015 年 8 月からは名称を「新住民發展基金」と改め，10 億台湾ドルの予算が維持されることとなった[1].

これまで打ち出された主な施策には，「新移民生活輔導計畫(1999 年公表，2008 年修訂)」，「全國新住民火炬計畫(2012 年公表)」等が挙げられる．これらにおいては，社会適応，福祉，言語や文化を学ぶ機会の提供，子育て支援，新住民の母語を尊重する政策・多言語対応が推進されており，近年は ICT ツールの推進およびデジタル運用能力の向上を促進するともに，社会への適応，福祉，言語や文化を学ぶ機会の提供，子育て支援等といった具体的取組への反映が見られる．

許(2016)は，台湾における 1945 年以降から 2015 年の移民政策および言語教育について，文献調査・参与観察調査・聞き取り調査を実施し，日本の事例との対照から，成人移民への言語教育政策が形成された過程とそれが言語教育に如何に展開されたかを検討した．その結果から，外国人配偶者の女性を対象にした教育では同化が促されているわけではないが，「台湾人」家庭における配偶者や母親として，台湾社会に編入していくための役割が割り当てられ，言語能力の向上よりも，それらの役割を果たすことが主目的になっていると指摘している．

---

[1] 「新住民發展基金」に関する一連の資料は内政部移民署のホームページより閲覧できる．
https://www.immigration.gov.tw/5385/7445/7451/7508/(2022 年 1 月 5 日参照)

2016年以降は対外政策「新南向政策」が打ち出され，それが教育にも反映されている．日本の文部科学省にあたる教育部はMarket，Pipeline，Platformの点から，新住民の子どもを東南アジア諸国への国際人材としての養成とルーツの尊重を掲げる．例えば，義務教育段階で母語教育「新住民言語」の正規科目を設置し，2019年からは履修登録者が一人でも，授業開講が必要となった．ただし，実施の教授法や教材等，教育現場の実態は把握されていないという指摘もある(黄,2020)．教育部が運営するオンラインサイト「新住民子女教育資訊網」は，教育関連の情報の周知，中国語教材，母語教育用の東南アジア7ヵ国(ベトナム，インドネシア，タイ，カンボジア，ミャンマー，マレーシア，フィリピン)の教材，学校関連の多言語動画，教師用指導書や教え方の動画，遠隔教育の方法，教育支援員の養成，高校生のキャリア教育等に関する動画や資料が充実しており，誰でも無料で利用できる．

2008年から3年毎に実施されている「新住民のデジタルディベロップメントの現状およびニーズ調査報告(新住民數位發展現況與需要調查報告)」では，新住民のインターネット使用等の状況とニーズを把握するとともに，新住民が台湾社会，母国，親族関係で円滑な関係をどのように構築するかを明らかにすることが主な目的となっており，言語使用に関する調査項目も設けられている．近年では，新住民の子どもへの影響や次世代への影響を考慮に入れた上で調査が実施されている．2014 年の調査では，新住民のインターネットの使用状況は調査開始の2008年より全体的に向上したものの,全国平均(12歳以上)には及ばないと報告された．2017 年の調査では，新住民の 91.5%がインターネットを使用し，2014 年調査より 19.4%上昇したことが報告されている．

3. 研究方法

本研究では,「新住民のデジタルディベロップメントの現状およびニーズ調査報告(新住民數位發展現況與需要調查報告)」の2020年最新データを取得し[2]，これを用いて，新住民の中国語能力，中国語等への学習意欲，阻害要因を明らかにする．

3.1 データの概要

2020年調査は，全国22県市の新住民を対象に行われ，2,242名のデータが取得された．調査報告では，対象者の国籍は，中国大陸，ベトナム，インドネシア，その他(フィリピン，タイ，マレーシア，カンボジア，ミャンマー，インド等)の4区分に分けられた．なお，欧米，日本，韓国，香港・マカオ等の配偶者が除かれている．全国5か所における調査の結果，北部1,003名，中部508名，南部496名，東部136名，金馬地区99名と住民の居住傾向による偏りも見られる．

調査方法は，調査票に従って，パソコンを補助的に使用した電話インタビュー(CATI)である．使用された言語は，調査対象者に合わせ，中国語，出身国の言語，英語で行われた．調査票は，主にOECD(Organization for Economic Cooperation and Development)の「digital well-being(數位福祉架構進行規劃)」を参考に作成された．質問票の主項目は，ICTアクセスおよび使用(ICT近用，使用與素養)，教育(教育與技能)，経済状況(所得與財富)，就業(就業)，ワークライフバランス(工作與生活平衡)，健康状況(健康狀況)，社会とのつながり(社會聯繫)，ガバナンスと市民参加(政府治理與公民參與)，ネットセキュリティ(資訊安全)，幸福感(主觀幸福感)，言語能力(語文能力)，母国とのつながり(母國聯繫)，子どもの教育とデジタルニーズ(子女教養數位能力需求)，個人の人的リソース(個人背景資源),政府のデジタル教育機会の提供に関するニーズ(政府免費資訊課程需求)であり，これら主項目の質問は43項目から構成されている．この他に基本的属性(年齢や性別，居住歴等)を尋ねる質問が17項目あり，合計61の質問が行われた[3]．

---

2 National Development Council (2021). Digital Divide Survey (New Immigrants), 2020 (AE090004) [datafile]. Available from Survey Research Data Archive, Academia Sinica. doi:10.6141/TW-SRDA-AE090004-1.

3 括弧内は，2020年「新住民のデジタルディベロップメントの現状およびニーズ調査報告(新住民數位發展現況與需要調查報告)」の原文である．調査は國家發展委員會の委託により，企業(聯合行銷研究股份有限公司)により実施された．

3.2 本研究の分析の観点および方法

本研究では，(1)過去3回分の調査結果をみると，新住民の中国語使用に関するデジタルパフォーマンス(運用能力)は，台湾人より比較的低いという傾向が見られるため，新住民子女の教育にも直接的・間接的にマイナスな影響を及しているのはないかと予想されること，(2)中国や香港，マカオ等漢字圏出身者の中国語運用能力は比較的非漢字圏出身者より高いと思われることの 2 点を踏まえる．調査はすでに報告書にまとめられているが，中国大陸出身者を含むすべての新住民が対象となっている．本研究では中華圏出身者の影響を排除し，分析対象を非漢字圏新住民891名に絞り，言語教育に関連すると考えられる主な項目(Q.6, Q.7, Q.40, Q.43)について，記述統計を行う．

4. 結果

特徴的な結果および考察は以下の4点である．

1)「中国語への理解度あるいは運用能力(Q.6)」についての自己回答では，「全く分からない 146 名(16.4%)」「基本的な語彙しか分からない475名(53.3%)」「大部分理解している169名(19.0%)」「全く問題ない59名(6.6%)」「知らない／回答したくない1名(0.1%)」「未回答41名(4.6%)」という結果が示された．非漢字圏出身の新住民は台湾人配偶者または家族の協力を得ない限り，生活上の支障が生じ得ると考えられる．

2)「パソコンやスマホ使用時に入力する言語(Q.7)」については，「中国語208名(23.3%)」「英語167名(18.7%)」「母国語 462 名(51.9%)」「知らない/回答したくない 13 名(1.5%)」「未回答 41 名(4.6%)」という結果であった．1)の中国語の理解度あるいは運用能力と入力言語の関連についてカイ 2 乗検定を用いて分析した結果，有意差が認められた($p<0.05$)．

3)「政府が無料のオンライン学習コースを開設したら参加するか(Q.40)」という項目には「はい505名(56.7%)」「いいえ 327 名(36.7%)」「知らない/回答したくない 59 名(6.6%)」と半数以上に学習意欲が窺える結果となった．一方で，無料オンライン学習コースの提供が中国語学習につながらないことも示された．

4)中国語と母国語の両方に対応する教材の利用に関する質問(Q.43)では，「利用したい650名(73.0%)」「利用したくない196名(22.0%)」「知らない/回答したくない45名(5.1%)」という結果であった．現時点の学習意欲に関わらず，教材の多言語対応についての認識は歓迎的，積極的な傾向がある．

5. 考察

非漢字圏出身者の中国語の理解度，運用能力で「分からない」に分類できる新住民は約7割であった．非漢字圏出身の新住民は台湾人配偶者または家族の協力が得られない限り，生活の様々な場面で困難が生じると推測され，中国語運用能力の向上を促す教育・支援が第一課題であると思われる．

多言語に対応する教材についての認識においては，学習意欲に関わらず，歓迎的，積極的であるという傾向が見られた．パソコン等の入力言語については，半数以上の新住民が母国語を入力言語として利用していた．中国語の読み能力が高いほど，中国語を入力言語にする傾向も見られた．インターネット使用率は，今後も同程度もしくはそれ以上の水準の維持が予測されるが，中国語運用能力の向上のためには，単純に無料のオンライン学習コースを提供するだけでは十分ではないといえる．非漢字圏の新住民のICTツールの使用習慣を変えることは言語以外の要因もあり難しいことから，実態とニーズを踏まえた教育・支援が重要であると考えられる．

6. 今後の課題

最後に，今後の課題を挙げる．まずは，新住民自身の意識，行政関連機関等のウェブサイトにおける言語対応状況(中国語および新住民の母国語)，言語学習教材の開発等に対し，行政による実態調査がどのように分析され，それがどのように政策立案，実行されているのかをさらに調べる必要がある．前掲した許(2016)の

先行研究では，こうした点も含めてまとめられているが，鐘他(2018)の報告等を見ると，2016 年以降の台湾の言語政策はさらに大きな変化を遂げている．

また，本発表で取り上げた調査は，新住民の子どもへの影響や次世代への影響を考慮に入れた上で行われたものであることにも注目したい．前述の通り，「新住民言語」として母語教育を子どものルーツに関する言語を学ぶ機会として学校教育の正規科目に設置したという動きからも，婚姻による移住者およびその子どものルーツを尊重し，国際人材として育成するための中国語と母語教育等が制度として一層促されるようになったことが窺える．行政のホームページ(新住民子女教育資訊網等)からは，対応できる教員が少ないことを踏まえ，ICT による遠隔教育が行われている地域もあることが読み取れる．今後は，それらが実際どのように教育実践に反映されているか，課題は何か等を質問紙およびインタビュー調査を行って明らかにしたい．

さらに，本発表では，台湾の事例を取り上げたが，今後は，日本国内にも目を向け，定住する地域の外国人等に対する日本語教育の状況と比較しながら分析を行う予定である．台湾と日本の地理的条件や社会的背景は異なるが，漢字圏に定住する非漢字圏出身の住民と彼らを取り巻く言語およびその教育への共通点や違点およびその課題を明らかにするとともに，新型コロナウイルスの発生によって従来の言語教育や支援の方法が困難になるような状況においてどのような活動が可能なのかを探っていきたい．

本研究は JSPS 科研費 JP21K00758 の助成を受けたものです．

参考文献

國家發展委員會 (2020)．109 年新住民數位發展現況與需求調查報告
https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL2NrZmlsZS9iMWJkMWM5Yy0xYTBmLTQ2YTQtOGUwYy1hOWUwMmY4YTk2MmUucGRm&n=MTA55bm05paw5L2P5rCR5pW45L2N55m85bGV54%2B%2B5rOB6IiH6ZyA5rGC6Kq%2F5p%2B15aCx5ZGKKOWFrOWRiueJiOabtOaWsDA1MjApLnBkZg%3D%3D&icon=.pdf(2022 年 1 月 5 日参照)
國發綜合規劃處 (2019)．OECD「國民數位福祉」(digital well-being)指標衡量與研析 *Taiwan Economic Forum* 17(3), 77-85.
許之威 (2016)．移民政策の形成と言語教育 明石書店
黄琬茜 (2020)．台湾の「言語」学習領域における「新住民言語」カリキュラムを考察する 評論・社会科学, 132 号, 1-17.
黄琬茜・山名裕子 (2021)．子どもの二言語発達と言語継承の問題：国際結婚による台湾の教育に対する影響 秋田大学教育文化学部研究紀要 人文科学・社会科学部門, 76, 113-121.
松岡洋子・足立裕子(編) (2018)．シリーズ多文化・多言語主義の現在 7 アジア・欧州の移民をめぐる言語政策 ことばができればすべては解決するか？ ココ出版, 29-77.
園山大祐(編) (2016)．岐路に立つ移民教育 社会的包摂への挑戦 ナカニシヤ出版
鐘林梅・傅済功・呉敏菁 (2018)．精進新住民華語教學教材研究 新住民発展基金補助研究報告

日本のコミュニケーションモデルの特徴
－漫才とマナーポスターの分析－

崔 チョンア(金沢大学)

1. はじめに

日本のコミュニケーションモデルの特徴について議論するに当たって，本研究の分析対象は日本の漫才とマナー啓発ポスターである.

まず，英語圏のスタンドアップ・コメディは一人で観客との対話形式で進められるのに対し，日本の漫才の形式は観客の前で漫才師２人の対話によって進められるという特徴を持っている．このような日本の漫才の特徴を観客である聞き手とのコミュニケーション形式の観点から検証を行った研究に Katayama(2009)および安部(2020)がある．両者は，漫才師の 2 人が「お題」を進める際には日常的な言葉遣いを用いるのに対し，観客を意識する対話では「です・ます」調を用いることから，観客を取り入れた三者関係によるコミュニケーション構造の重要性を言及した．特に，Katayama(2009)は，Strauss & Eun (2005)による漫才師同士の談話分析を通じて，日本の漫才は，タメロや方言などを用いるパフォーマンス領域と敬語や標準語を用いる観客領域との間を「内と外」とし，境界を基に笑いを作っているという分析を行った.

他方，崔(2021)では，以下(1)のように，山岡(2005)が提唱した物語のコミュニケーションモデル（以下，CM）を援用し，「遠慮と配慮」が関わる日本のマナーポスターでは，（ｉ）というキャラクターや駄洒落を介す伝達様式を内側にし，（ii）の語り手が聞き手へ直接伝える伝達様式を外側にする二重構造の伝達様式が用いられることを明らかにした.

(1) W →[S１ →(S2 →(text) →H2) →H1] →R
W＝作者，R＝読み手，S1＝架空の語り手，H1＝架空の聞き手，S2＝登場人物， H2＝登場人物２または1，
text＝物語内容

本研究の目的は，日本の漫才とマナー啓発ポスターに対し，これまでそれぞれ個別に行われていた研究に，共通の枠組みを設定し，両者の共通点を通して日本社会のコミュニケーションモデルの特徴を明示的に示すことである.

2. 問題背景

本節では，本研究の背景となるいくつかの先行研究と本稿の立場を紹介し，次節では日本の漫才とマナー啓発ポスターに対する共通の枠組みを設定する.

まず漫才に関しては，Goffman(1986)のフレーム分析に基づき漫才の分析を行った Weingärtner(2013)が有効であると考える．Weingärtner(2013)では，漫才は，以下の(ア)による 2 つの関係で成り立っていることを示した．また，舞台での動きや合図，談話内容などによってその切り替え(keying)が行われていると分析している．さらに，以下の(イ)の(4a)(5)は，Katayama(2009)でいう Goffman(1981)の参加フレームワークに基づく漫才の受信者の位置づけである． ここで，(ア)を取り入れた本稿の立場は，(イ)の(4b)(5)である.

(ア) Goffman(1986)のフレーム分析に基づく漫才の関係性 (Weingärtner 2013)
(2) 観客とお笑いのパフォーマーとの関係(以下，本稿では漫才師Ａと Ｂと呼ぶ)
(3) 観客とパフォーマーによって演じられる架空の役(以下，本稿では架空人物Ａと Ｂと呼ぶ)

(イ) Goffman(1981)の参加フレームワークに基づく漫才の受信者の位置づけ[1] (Katayama 2009，本稿の見解)

[1] 本稿では，受信者の位置づけについて，①直接話しかけられた受信者(addressed recipient)，②承認された聴者(ratified overhearer)，③承認されていない傍聴者(unratified overhearer)という３つの分類を従うことにする．以下，便宜上①受信者(AR)，②聴者(RO)，③傍聴者(UO)と略称を用いる.

(4) 漫才師Aが日常的な言葉使い(タメロ・方言など，以下 informal と記す)で漫才師Bに話しかける時：
a.[漫才師A＝発話者(Speaker) → 漫才師B＝受信者(AR)] → 観客＝聴者(RO)
b.漫才師A ＝発話者(Speaker) ⇒ [架空人物A → 架空人物B] ⇒ 漫才師B＝受信者(AR) → 観客＝聴者(RO)
(5) 漫才師Aが「です・ます」調(または，標準語・観客に向かう目線など，以下 formal と記す)を用いる時：
漫才師A＝発話者(S) → 漫才師Bおよび観客＝直接話しかけられた受信者(AR)

つぎに，マナー啓発ポスターにおいて基本となるコミュニケーションモデルは以下の(ウ)のようになる.

(ウ)マナー啓発ポスターにおける山岡(2005)のコミュニケーションモデルの設定(崔 2021)
(6) W(鉄道会社) →[S1(語り手) →(S2(キャラクター1) →(text) →H2(キャラクター2) →H1(聞き手)] →R(乗客)

図1. マナー啓発ポスターの例
(

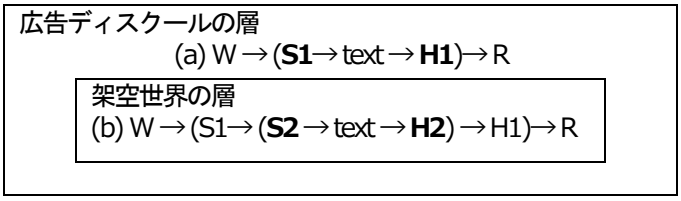


図2. マナー啓発ポスターにおける二重構造_図1の例

例えば，図1は乗客に直接向けて情報伝達を行う広告ディスクールの層(赤い枠の外側)と，架空世界の層(赤い枠の内側)の両方が存在するものである．つまり「必要な方に席をおゆずりください．」のようなメッセージは，図2の(a)のように広告ディスクールの層の S1(語り手)から H1(聞き手)が受けるものであり，また，「お席どうぞ」のような白雪姫からメッセージは，(b)のように架空世界の層の S2(キャラクター1)から H2(キャラクター2，ここではオオカミや魔女)が受けるものである．崔(2021)によれば，図 1 の例を含め，日本のマナー啓発ポスターの 73.7%が二重構造の複合様式を取っている.

次節では，(ア)および(イ)に基づく漫才のコミュニケーションモデルと(ウ)の受信者の位置づけについて，それぞれの設定を行う.

3. 分析方法

3.1 漫才の設定

本稿では，以下の(エ)のように，漫才における山岡(2005)のコミュニケーションモデルおよび Goffman(1981)の受信者の位置づけを設定する.

(エ) 漫才において本研究が提案するコミュニケーションモデルと受信者の位置づけ[2]
(7) (4b)：W(作り手) →[S1(漫才師A) →(S2(架空人物A) →(お題) →H2(架空人物B)) →H1(漫才師B)] →R(観客)
↑ ↑ ↑
informal 受信者(AR) 聴者(RO)
(8) (5)：W(作り手) →[S1(漫才師A) →(お題) →H1(漫才師B)] →R(観客)
↑ ↑ ↑
formal 受信者(AR) .

3.2 マナー啓発ポスターの設定

設定については，マナー啓発ポスターにおける受信者の位置づけのみを残している．以下のように4つの伝達様式に分け，受信者の位置づけを考える.

2

(9)「語り手→聞き手」の場合

W(鉄道会社) →[S1(**語り手**) →(text) →H1(**聞き手**)] →R(乗客)

↑ ↑ ↑

formal/informal 受信者(AR) 聴者(RO)

➤乗客は，S1(語り手)がH1(聞き手)に発信したことを読むことから承認された聴者となる(図2(a)参照).

(10)「語り手→キャラクター」の場合

W(鉄道会社) →[S1(**語り手**) →(S2 →(text) →H2(**キャラクター**)) →H1] →R(乗客)

↑ ↑ ↑ ↑

informal 受信者(AR) 聴者(RO) 傍聴者(UO)

➤H1(聞き手)は，H2(キャラクター)が受けた情報を聞いて承認された聴者となり，乗客(R)は，H1(聞き手)が受けた情報を読むことから承認されていない傍聴者となる(図3赤枠参照).

(11)「キャラクター(C1)→キャラクター(C2)」の場合

W(鉄道会社) →[S1(語り手) →(S2(**C1**) →(text) →H1(**C2**)) →H1(聞き手)] →R(乗客)

↑ ↑ ↑ ↑

informal[3] 受信者(AR) 聴者(RO) 傍聴者(UO)

➤H1(聞き手)は，H2(C2)が受けた情報を聞いて承認された聴者となり，乗客(R)は，H1(聞き手)が受けた情報を読むことから承認されていない傍聴者となる(図2(b)参照).

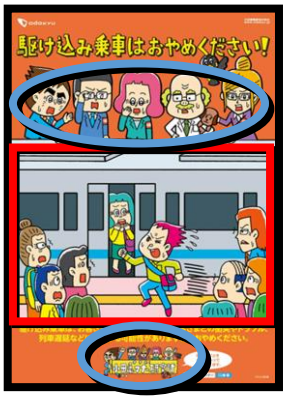
(12)「キャラクター→聞き手」の場合

W(鉄道会社) →[S1(語り手) →(S2(**キャラクター**) →(text) →H2) →H1(**聞き手**)] →R(乗客)

↑ ↑ ↑

informal 受信者(AR) 傍聴者(UO)

➤物語の現場に臨場している聞き手(H2)に発信し，観客(R)は，聞き手(H1)が受けた情報を読んでいることから承認されていない傍聴者となる．S2(キャラクター)の独話，あるいは相手が特定できない場合は、S2(キャラクター)が直接H1 (聞き手)に発信することにする(図4の赤枠の内側参照).



・小田急電鉄(2018)
・S1→(駆け込み乗車はおやめください！)→H2(C)

図3. (10)「語り手→キャラクター」の例

・メトロ文化財団(2012)
・ S2(C)→(なぜイヤホンの音漏れに気づかないの？)→H1
・S1→(整列乗車にご協力ください．)→H1

図4. (12)「キャラクター→聞き手」の例

4. 分析結果

4.1 共通点

漫才[4]の(7)と(8)のモデルを中心に，マナー啓発ポスターを対応させると，以下の表1のような対応関係を示すことができる．Katayama(2009)では日本の漫才の談話分析を通じ，漫才はお題を演じる際に，観客を振り向かず日常的な言葉使いを用いることで，観客との間に「内と外」の境界を作るという特徴を述べている．今回のコミュニケーションモデルの分析を通じて，その漫才の内側には，マナー啓発ポスターの架空世界の層が対応することが分かった．さらに，漫才の外側には，マナー啓発ポスターの広告ディスクールの層が対応する．

[3]キャラクターを介す場合は，キャラクターの特徴によって役割語や駄洒落などが多く見られる.
[4]本稿では，安部(2020)のオーソドックス型と言われるタイプで比較を行う.オーソドックス型とは，挨拶を含め，冒頭では「です・ます」調で始まり，お題に入るとタメロや方言を用いる最も一般的な漫才の形式を指す.

言い換えれば，どちらも本題に入る内側では，架空人物やキャラクターを介して距離を作りながら，インフォーマル・フォームを用いてメッセージを伝える．一方，話し手(S1)から聞き手(H1)との距離が近くなる外側では，フォーマル・フォームを用いてメッセージを伝える共通の二重構造を持っている．

表 1．コミュニケーションモデルおよび受信者の位置づけにおける漫画とマナー啓発ポスターの対応関係

	漫才	マナー啓発ポスター
内側	(7) 日常的な言葉使いでお題を演じる時 (省略)～(お題) → H2(架空人物 B)) → H1(漫才師 B)] → R(観客) ↑ ↑ ↑ ↑ informal 受信者 (AR) . 聴者(RO)	(11)「キャラクター(C1)→キャラクター(C2)」の場合 (省略)～ (text) → H1(C2)) → H1(聞き手)] → R(乗客) ↑ ↑ ↑ ↑ Informal 受信者(AR) 聴者(RO) 傍聴者(UO)
外側	(8)「です・ます」調の冒頭と終わりの部分 (省略)～ (お題) →H1(漫才師 B)] →R(観客) ↑ ↑ ↑ formal 受信者(AR) .	(9)「語り手→聞き手」の場合 (省略) ～ (text) → H1(聞き手)] → R(乗客) ↑ ↑ ↑ Formal 受信者(AR) 聴者(RO)

4.2 相違点

マナー啓発ポスターには，漫才には対応しない(10)と(12)の伝達様式がある．このような伝達様式には，ポスターの内側や外側，または両側(図 3 と 4 の青枠)に現れるキャラクターを介す様式が多いことを特徴として挙げられる[5]．このマスコットを用いる伝達様式は，発信者からのアドレス性を曖昧にする効果を作り出す．例えば，図 3 のように，通常「駆け込み乗車をおやめください．」という(9)S1→H1 に使われるメッセージは，マスコット(図 3 では小田急マナー研究所のメンバー)を介すことで，S1→H1 または H2 に伝えるような効果を作り出す．図 4 の「なぜ…気づかないの？」という(11)S2→H2 のようなメッセージも，マスコット(図 4 ではマナグマ)を外側にも配置することで S2→H1 または H2 へと誰に向かって発信しているかを曖昧にさせている．

5. まとめ

以上の分析結果から，日本の漫才およびマナー啓発ポスターには，共通して二重構造のコミュニケーションモデルを作っていることが分かった．発話者は，受信者に直接的にメッセージを伝える際には，敬語などの談話形式を用いて距離を作り，タメロのように直接的な談話形式を用いる際には，キャラクターや架空人物などを介し，伝達様式を用いて距離を作る．さらに，遠慮や配慮が関わるマナー啓発ポスターでは，マスコットという存在を駆使し，伝達様式の構図そのものを曖昧にさせることで，発信者側と受信者側との程よい距離を作っていることを明らかにした。

参考文献

安部達雄 (2020)．漫才における装置としての観客―ナイツ，オードリーを例に― 文体論研究，**66**，51-58.

Choi, Jungah (2021)．なぜ日本のマナー啓発ポスターにはキャラクターや駄洒落が多いのか―物語のコミュニケーションモデルによる分析― JSLS2021 Conference Handbook.

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

Goffman, Erving (1986 [1974]). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. With a new Foreword by Bennett Berger. Boston: Northeastern University Press.

Katayama, H. (2009). A cross-cultural analysis of humor in stand-up comedy in the United Stated and Japan. *JoLIE*, 2(2), 125-142.

Strauss and Eun (2005).

王珏奇 (2020)．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 回大会発表要旨集，11-12.

Weingärtner, T. (2013). Comedy-Boom in Japan: Performative und mediale Rahmung von Humor in der aktuellen Populärkultur. Iaponia Insula - Studien zur Kultur und Gesellschaft Japans, Band 27, München: Iudicium Verlag.

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.

[5] 本稿では，年間シリーズで制作され，2回以上のポスター現れるキャラクターをマスコットと呼ぶことにする．このマスコットは，2010 年から 2020 年までのマナー啓発ポスター，延べ 411 枚の内，231 枚(56.2%)に存在する．

第二言語話者のアイデンティティ実践について
ー「学び」を中心にしたアイデンティティ構築ー

スペイン・ドリュー(筑波大学大学院生)

1. はじめに

近年，第二言語習得研究においてFirth & Wagner(1997)をはじめに，第二言語話者(以下，L2話者)を第一言語話者(以下，L1話者)と比較して「未完全」な話者とする捉え方を見直すという動きが特にL2話者のアイデンティティを扱う研究で見られている．アイデンティティという概念自体が人々の不変的な属性から他人との相互行為において協同的に構築する産物として捉えられるようになってきた流れ(Antaki & Widdicombe, 1998)に伴い，L2話者のアイデンティティに焦点を当てた研究も彼らが相互行為において常に「L2話者」というアイデンティティの下で参加しているわけではないこと，かつ自立した話者であることを明らかにしてきた(細田, 2008; Park, 2007; Cashman, 2005; Kurhila, 2001など)．ただし，このような研究が第二言語習得研究に大きな貢献をもたらしたものの，完全にL2話者のステータスに関するバイアスをなくしているとは言い難い．なぜなら，参加者の構成が当たり前のようにL1話者ーL2話者となっており，「L2話者」としてのアイデンティティが彼らの言語能力・知識の不足の可視化以外の行為によって構築される可能性を排除してしまっているからである．つまり，L2話者がL1話者に比べて能力を欠けた者であるという先入観をより局地的なレベルで再生産していると考えられる．

本研究[1]はそのような背景のもと，複数の日本語L2話者の参与が見られた相互行為をデータとして扱い，彼らがどのようにして自分のL2話者としてのアイデンティティを構築するかを明らかにすることを目的とする．本稿ではL2話者のアイデンティティ構築が観察されたカテゴリー化実践の事例を取り上げ，ケーススタディーを通してこれまで報告されてこなかった「L2話者」のアイデンティティ構築の仕方を示す．

2. データ及び方法

本研究の対象となったのは，東京都におけるシェアハウスの居住者の日本語L1話者8名及び日本語L2話者3名[2]である．L2話者は全名英語L1話者であり，場合によって英語が共通語として使用されていた．ただし，日本語L1話者が居住者の過半数を占めていたため，日本語がより多くの場面において共通語の役割を果たしていた．シェアハウスの居住者は共用のラウンジを利用し，食事や飲み会，映画観賞，ゲーム会などといった活動をしながら交流をしていた．データ収集に関しては，このような活動の一部として行われたグループの自然会話の録音・録画を実施した．2019年に2回に渡り，訳5時間半のデータを収集した．本稿で掲載する断片はゲーム会からの抜粋である．なお，シェアハウスや参加者についての背景知識を補足するためにフォローアップ・インタビューやフィールドノーツを，ビデオ通話やシェアハウスへの訪問を通して行った．

分析にあたっては，会話分析と成員カテゴリー化分析を統合したsequential categorization analysis(Bushnell, 2014)という手法を用いた．この手法は会話の連鎖とカテゴリー化の再帰的な関係を視野に入れ，参加者のアイデンティティ実践を彼らの視点からの分析を可能にし，また参加者の間の関係がどのように構築されているかについての示唆を与えるということを踏まえて本稿の分析方法として採用した．

3. 分析

本節では，L2話者が当ゲーム会の以前の相互行為において学んだ「片手」という日本語の語彙がいかに「L2話者」のアイデンティティ構築の資源として用いられるかを示す．

---

1 本稿は2019年に出した修士論文の内容の一部に基づいたものである．

2 著者も参与観察という形で日本語L2話者として参加していたため，本稿で取り上げる断片において日本語L2話者は実質上4名である．著者はL2Cの表記で示される．

以下の断片1においてL1A, L1B, L2A, L2B, L2C, L2Dは「ジェンガ」[3]というテーブルゲームをしている．L1AとL1Bは当ゲーム会でジェンガに初めて参加しているが，L2話者たちは既にジェンガを数回している．断片1のゲームの前回では，両手を使ってはいけないというルールが言及された経緯で「片手」の日本語がL2AとL2Dに要求され，L2C及び別の参与者L1Eによって提供された．つまり，「片手」は断片1の時点ではL2A, L2B, L2Dがつい最近学んだ語彙である．

【断片1】[4]((1:20:13))

01 L1A: *え:::受け取れない:::*
02 (2.0)
l2a +L1Aの右手をタワーから離れるように押す
03 L2A: 片+[手
04 L2B: [∘hehehe∘ ((D、T笑顔))
05 L1A: *あっかた*-HA[HAA
06 L2A: [hahaha
07 L1A: すげ::-
l2a +L2C、そしてL2Bに向けて指鉄砲というジェスチャーをする
l2c +L2Aにジェスチャーを返す
08 L2A: [+ayy[::::[:+↑: [:::: hahaHAHA
09 L1A: [厳 [しい [だよ [これ.
10 L2B: [haha[ha [
11 L2C: [nice.[
ナイス
「ナイス」
12 L1B: [あれそう やばい(な これ)
13 L1A: え:もう
l2d +ジェスチャーを真似てL2Cに指しながらL2Aに視線を向ける
14 L2D: +did he win?
PRT 3 勝つ
「勝ったの、彼?」

01行目において，L1Aはブロックを受け取る困難さに言及する．次の02行目で2.0秒の沈黙が続くが，その間L1Aは姿勢を変え，タワーを両手で囲むように動く．それを見るL2Aは03行目で「片手」を発しつつL1Aの右手がタワーから離れるように彼を押す．つまり，以前のやり取りにおいて学んだ「片手」という語彙を利用してL1Aに対する指摘を行う．これに対して，L2Bは04行目で笑い，L2Aのこの行為及び「片手」という語彙に対する理解を示す．L1Aは指摘され05行目で「あっかた-」を発し，指摘を新情報として受け止める．順番を再開する時に片手ですることによってもL1Aはこれが指摘であることに対する理解を示す．05行目，そして06行目においてL1AとL2Aが笑い，協同的にL1Aによるルール違反を「面白い」ものとして扱う．

07, 09行目においてL1Aはもう一度ゲームの難しさに言及し，自分が両手を使おうとしたことを難易度と関連付けるが，L2Aの注意はL2Cに移行する．08行目では，L2AはL2C，そしてL2Bに向けて“ayy:::::::::”という発話をする．これは親指を立たせ人差し指を伸ばすジェスチャー(図3を参照)とともに産出される．このジェスチャーは指鉄砲(finger guns)と呼ばれ，Ford(2013)において取り上げられた「ヒップな挨拶(hip greeting)」の一つである．ヒップな挨拶とは，「こんにちは」などの以上の機能を有し，挨拶をする人とされる人の間に共有されている暗黙の了解への言及としても機能するという．つまり，指鉄砲というジェスチャーは仲間同士でしか理解されない何かへの言及を通して仲間同士であることの合図として用いられるジェスチャーである．なお，08行目の“ayy”も似たような挨拶的な意味を持つスラングであり，英語圏においてこのジェスチャーと共起することがある．L2Aがここで指鉄砲をL2CとL2Bに向けて用いるのは彼

[3] 「ジェンガ」というのは，ブロックからできているタワーからブロックを片手で一個一個抜き取り，またタワーの最上段に乗せていくゲームである．タワーを崩した人の負けとなる．
[4] Jefferson(2004)の転写法と，それを日本語の表記に対応できるように工夫した串田・平本・林(2017)に基づいて文字化を行った．また，「+」という記号をジェスチャー及び身体動作の開始する時点を示すために用いる。身体動作の動作主は小文字で表記される．

らをL2Aの仲間として指定する行為であると考えられる．3人の共有する暗黙の了解に関しては，L2Aが03行目で一緒に学んだ「片手」を指摘という実践に取り入れていることと関連性があると考えられる．要するに，L2Aは「片手」という語彙の習得を仲間同士の共通経験として扱っており，L2CとL2Bから同様の認識を求めているのである．

図3　L2Aの指鉄砲をしている様子

L2Aの08行目の振る舞いに対してL2Bは10行目において笑い，理解を示していると考えられる．次の11行目では，L2Cが“nice.”を発し，より明示的にL2Aの08行目の発話とジェスチャーをどのように理解したかを示す．“nice”(ナイス)と言うことにより，L2Aの03行目に対する評価を行う．ルール違反に対する指摘が褒め言葉を伴わずに何度も行われてきたこの文脈において，この評価は指摘自体に対するものではなく，「片手」という新しい語彙が使えたことに対するものであると考えられる．また，これは指鉄砲の最初の受け手がL1話者ではなく同じL2話者の身分でその語彙を教えてくれた者であったことからも伺える．

断片の続きにおいてL1BとL1Aが07行目で開始したゲームの難易度についてのやり取りを続き終了する(12, 13行目)．直後の14行目では，指摘のやり取りの間に鼻をかんでいたL2Dが L2Aの指鉄砲を真似，そのジェスチャーを対象に修復を要求する．その際，“did he win?”(勝ったの，彼？)という理解の候補の入った質問を産出する．この発話及び，その後L2Dが直前のやり取りを聞いていなかったと説明することから，指鉄砲の使用が何等かの成功への言及として用いられたという理解が示されている．つまり，L2Aの08行目の発話及びジェスチャーに，自分が何かに成功したという意味が含まれていると考えられる．そして，それがL2Cの11行目の“nice.”で示されている理解と一致し，新しく習得した「片手」を03行目で用いられることができたということであると考えられる．

4. 考察

断片1において，L2Aがそれ以前のやり取りにおいて学んだ「片手」という語彙を，ゲームに関連する「指摘」という行為に取り入れたが，それはL2話者というアイデンティティ構築にどのように関係しているのだろうか．新しく習得したL2の言葉を用いることだけでそのアイデンティティを喚起できるとは限らない．しかし，L2Aはそれ以上のことをしていると考えられる．つまり，あえて「片手」を普段使っている日本語と区別し，それが「学んだ語彙」であることを前面に出すことを通して自分を「L2の言葉を学ぶ者」としてカテゴリー化する．言い換えれば，「L2の言葉を学ぶ」という活動を「L2話者」というアイデンティティのカテゴリーに結び付け，そのアイデンティティを再構築する．

このプロセスについてより具体的に述べると，「片手」の含めた発話の直後，成功を指標する指鉄砲というジェスチャーを用いることでL2AはL2の学びに間接的に言及している．また，その学びの成功に対する認めを他のL2話者から要求しつつ彼らをそのような経験が共有できる「仲間」として扱う．そして，L2Bと特にL2Cから要求していたような反応を得，「片手」がL2AとL2Bにとって「学んだ語彙」であるという間主観性が相互行為において可視化されるようになった．要するに，L2Aはこのやり取りにおいて，「L2の日本語を学んだ」ということに志向を示しており，日本語を学ぶという活動をする「日本語L2話者」のアイデンティティにも志向しているのである．このことによって，言語能力・知識の不足に基づくアイデンティティとしてではなく，積極的な「L2話者」としてのアイデンティティが構築されているのである．

5. おわりに

以上，従来のL2話者のアイデンティティ研究で扱われた参与者の構成と違い，L1話者及び複数人のL2話者からなるグループのやり取りにおけるアイデンティティ実践を分析してきた．その結果，L2話者というアイデンティティが必ずしもL1話者に照らし合わせられ能力の不足により構築されるものであるとは限らないことを示した．その上，学びという知識の蓄積を特徴とした積極的なL2話者のアイデンティティ構築を明らかにした．そのことを示すことによって，エスノメソドロジー的な観点から行われた，参加者の視点を重視したアイデンティティ研究においても，参加者の構成を決める上で研究者の持つバイアスが反映されることがあるということを指摘できた．つまり，「L2話者」のアイデンティティを取り上げた先行研究においてL1-L2話者のやり取りが最も多く分析の対象とされてきた結果，L2話者同士のやり取りにおいて同じ「L2話者」アイデンティティの構築を巡って多様な実践が可能であるということが見逃されてきた．言い換えれば，先行研究がこれまで「L2話者」のアイデンティティを「L1話者」との対の一方だけとして捉えてしまい，「L1話者」から独立したアイデンティティとして構築されないという前提で研究を進めてきた．そしてそのため，参加者自身の志向性を見ることを通してL2話者を未完成のL1話者としての捉え方を避けるはずだった研究が実際に同様のバイアスを再生産していたといえる．

今後の課題として，学びに結びついたアイデンティティ構築と語彙学習の関係を探る研究の必要性を挙げたい．

参考文献

Antaki, C., & Widdicombe, S. (1998). Identity as an achievement and as a tool. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk* (pp. 1-14). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bushnell, C. (2014). On developing a systematic methodology for analyzing categories in talk-in-interaction. *Pragmatics,* **24**(4), 735-756.

Cashman, H. (2005). Identities at play: Language preference and group membership in bilingual talk in interaction. *Journal of Pragmatics*, **37**, 301-315.

Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, **81**(3), 285-300.

Ford, P. (2013). *Dig: Sound & Music in Hip Culture*. Oxford: Oxford University Press.

細田由利 (2008). 「第二言語で話す」ということ一カタカナ英語の使用をめぐって一 社会言語科学, **10**(2), 146-157.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G.H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13- 31). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Kurhila, S. (2001). Correction in talk between native and non-native speaker. *Journal of Pragmatics*, **33**, 1083-1110.

串田秀也・平本毅・林誠 (2017). 会話分析入門 勁草書房

Park, J.-E. (2007). Co-construction of nonnative speaker identity in cross-cultural interaction. *Applied Linguistics,* **28**, 339-360.

動作の表現と人物像の日中比較

ー小説『三体』『七回死んだ男』の用例からー

宿利由希子（東北大学） 王睿来（韓山師範学院外国語学院） 羅希（広東技術師範大学） 揣迪之（仲愷農業工程学院）

1. はじめに

ことばと人物像（人となり）の関係については，老博士は「わし～じゃ」，お嬢様は「わたくし～ですわ」と話す，というような，特定の人物像と結びついたことば遣いである「役割語（金水, 2003）」の研究が進められ，すでにさまざまな言語との比較から日本語と人物像の結びつきの強さが示されている（山口, 2007; 鄭, 2007）．一方，悪者が「ニタリとほくそ笑む」のように，人物像によって動作がどのように表現されるかという，「キャラクタ動作の表現（定延, 2011）」に関する事例の比較研究は日露対照（宿利・カリュジノワ, 2019）以外見当たらない．

本研究は，日本語の動作の表現が，特定の動作主の人物像と結びついており，その使用可能範囲が中国語より狭いことを，小説における使用実態調査により示すことを目指す．そのため，ケーススタディーとして，中国の SF 小説『三体』三部作と，日本の SF 小説『七回死んだ男』の，中国語原文版および中国語翻訳版（以下中国語版）と日本語翻訳版および日本語原文版（以下日本語版）を観察し，動作の表現と動作主である登場人物の人物像の関係について日中比較を行う．

2. 調査概要

調査では，『三体』と『七回死んだ男』の中国語版および日本語版から，笑い方，泣き方，動き回り方という 3 種類の動作の表現を抜き出し，登場人物ごとにどのような表現が使用されているか比較した．その際，「笑った」「泣いた」などの，どのような登場人物にでも使えると予想される表現のみの使用例ではなく，ニュートラルでないと予想される動詞や副詞を伴う動詞の例を抽出した．辞書として『中日辞典（小学館, 1992）』『日中辞典（小学館, 1987）』を用いた[1]．

なお，この 2 作品を扱うのは，両作品が日中両国で人気のある同ジャンルの作品であり，またどちらも現代の作品で原作，翻訳版ともに執筆された時代に大きな隔たりがないためである[2]．日本語版の頁数としては，『三体』三部作が合計 1916 頁，『七回死んだ男』が 351 頁と大きな差があるが，『七回死んだ男』には多種多様な登場人物の笑い方，泣き方，動き回り方の表現が現れており，分析に問題は生じなかった．それぞれの作品についての情報を表 1 に示す．『三体 II：黒暗森林』と『三体 III：死神永生』の日本語翻訳版は上下巻に分かれているが，著者や翻訳者，出版年に違いはない．また，『七回死んだ男』の中国語訳版のみオンライン書籍のため，引用時に頁数を示さない．

表 1　調査に用いた小説原作と翻訳版の情報　※作品名は日本語版のものを記す．

作品名	原作著者名（原作出版年）	原作出版社	翻訳者（翻訳版出版年）	翻訳版出版社
三体	劉慈欣（2008a）	重慶出版社	立原透耶・大森望・光吉さくら・ワン チャイ（2019）	早川書房
三体 II：黒暗森林	劉慈欣（2008b）	重慶出版社	大森望・立原透耶・上原かおり・泊巧（2020）	早川書房
三体 III：死神永生	劉慈欣（2010）	重慶出版社	大森望・光吉さくら・ワン チャイ・泊巧（2021）	早川書房
七回死んだ男	西澤保彦（1995[3]）	講談社	馬傑（2017）	新星出版社

[1] 以下，中国語の表現は「“傻笑 shǎxiào〈ばか笑いをする〉”」のように「“表現 ピンイン〈辞書の意味〉”」の順に記す．

[2] 『三体』三部作は Amazon Japan の中国文学ランキングで上位を独占しており，その下には古典の『論語』や近代文学『阿 Q 正伝』が

[2] 『三体』三部作は Amazon Japan の中国文学ランキングで上位を独占しており，その下には古典の『論語』や近代文学『阿 Q 正伝』が
続く（「amazon ランキング 売れ筋ランキング 中国文学」[https://www.amazon.co.jp/gp/bestsellers/books/506986]（2022/01/04 最終確認））．

[3] 本発表では文庫版『新装版七回死んだ男』（講談社文庫, 1998）を使用する．

3. 調査結果

調査の結果，中国語版ではさまざまな登場人物の動作を表すニュートラルな表現として用いられるものが，日本語版においては登場人物ごとに使い分けられ，またその使い分けには動作主の年齢や性別，性格，職業，印象の善悪などが影響している可能性が示された．以下，笑い方の表現，泣き方の表現，動き回り方の表現の順に述べる．

3.1 笑い方の表現

中国語原文版において用いられた“傻笑 shǎxiào〈ばか笑いをする〉”は，動作主が頭の切れる中年男性の警察官の場合「つくり笑いをする，つくり笑いを浮かべる」に，女の子の場合「くすくす笑う」に日本語訳され，「ばか笑いをする」や類義表現の「大笑いをする」と日本語訳された例はなかった．言うまでもなく「ばか笑いをする」と「つくり笑いをする」「くすくす笑う」は異なる動作であり，また中国語にはそれぞれの動作の表現（“假笑 jiǎxiào〈作り笑いをする〉”，“窃笑 qièxiào〈ひそかに笑う，くすくす笑う〉”）が存在する．そのため，翻訳者が，この警察官にも女の子にも「ばか笑いをする」という表現がふさわしくないと判断し，敢えて異なる意味の表現を用いたと推察される．警察官の例の中国語原文を(1)に，その日本語訳版を(2)に，また女の子の例の中国語原文を(3)に，その日本語訳版を(4)に示す．以下，該当表現に下線を付し，中国語版には発表者らによる直訳を（ ）に記す．

(1) “别误会，我要是直直地开过去不就完了，讲个礼貌打个招呼你还当成驴肝肺了．“大史露出他的特色傻笑，一副无赖相〔後略〕（「誤解しないでくれ．まっすぐ運転すればよかった．丁寧に挨拶したのに悪くとられるなんて」と言って，大史は彼の特徴的なばか笑いを見せ卑劣な表情を浮かべた．） [劉, 2008: 12]

(2) 「よしてくれ．まっすぐそのまま通りすぎりゃあよかったな．礼を欠いちゃいけないと思って，わざわざ車をとめて声をかけたんだぜ．それをそんなふうに悪くとるなんて」史強は独特のつくり笑いを浮かべ，ごろつきの顔になった． [立原他訳, 2019: 71]

(3) 前排坐着一对情侣，男孩伏在女孩的耳边不停地说着什么，女孩不时地傻笑一阵，并用一个小片儿从纸杯中刮出粉红色的东西吃〔後略〕（前の列にカップルが座っていて，男の子が女の子の耳元でなにか話している．女の子は時々ばか笑いをし，紙コップからピンク色のものをこすり取って食べていた．） [劉, 2009: 352]

(4) 前の座席には若いカップルが座っていて，男の子が女の子の耳もとでずっとなにか話している．女の子はときおりくすくす笑い，小さな板のようなもので紙コップに入ったピンク色のものを削って食べていた． [大森他訳上, 2021: 176]

また中国語の“微笑 wēixiào〈ほほえむ，微笑する〉”は日本語版では「微笑む」に対応するが，性格が悪い中年男性が動作主の場合，「横柄な」のような否定的な修飾表現を伴わないにもかかわらず「にやっと笑う」と日本語訳された．「微笑む」と「にやっと笑う」はどちらも声を出さずに笑う様を表すが，印象に善悪の違いがあり，中国語にも“坏笑 huàixiào〈にやにや笑う〉”という表現が存在する．そのため，「微笑む」という笑い方の表現が，性格の悪い登場人物にはふさわしくないと翻訳者が使用を避けたと考えられる．さらに，『七回死んだ男』日本語原文版において，八方美人でいい加減な若い男性登場人物の「薄ら笑いを浮かべる」という日本語が，“微笑 wēixiào”に中国語訳された例が観察された．このことから，中国語“微笑 wēixiào”がさまざまな動作主の表現として使える一方，日本語「ほほえむ，微笑する」は使用可能範囲が限定的であることが窺える．「にやっと笑う」の例を(5)(6)に，「薄ら笑いを浮かべる」の例を(7)(8)に示す．

(5) 维德微笑着点点头，“可以让莫妮尔去，我母亲的猫，不过它也得减肥一半才行．”（ウェイドは微笑んでうなずいた．「モニアを行かせるといい．母の猫だよ．それにしてもモニアの体重を半分まで減らす必要があるが」） [劉, 2009: 56]

(6) ウェイドはにやっと笑ってうなずいた．「モニアに搭乗を頼んでもいいな．うちの母親が飼っている仔猫だよ．もっとも，モニアにしても，体重を半分まで減らす必要があるが」 [大森他訳上, 2021: 106]

(7) 「それは何か．おい」面白がるべきか畏れおののくべきか決めかねているみたいに世史夫兄さんは曖昧な薄ら笑いを浮かべた． [西澤, 1995: 218]

(8) “喂！你这话是什么意思？”世史夫哥哥的脸上露出一种暧昧的微笑，让人看不明白，不知道他是兴致勃勃，还是有所畏惧．（「おい！それはどういう意味？」世史夫兄さんは興奮しているのか，恐れているのかわからない曖昧な微

笑を見せた.）　[馬傑訳, 2017]

3.2 泣き方の表現

泣き方の表現について，“大哭 dàkū〈大泣きする〉”は日本語版では「泣き叫ぶ」「泣きわめく」「泣きじゃくる」に対応する．特に「赤ん坊みたいに」「幼児のように」という修飾表現を伴う場合，中国語版で“大哭 dàkū”が使われる一方，日本語版では修飾表現の使用だけでなく動詞も「泣きじゃくる」が用いられ，「泣き叫ぶ」「泣きわめく」は使用されなかった．「泣き叫ぶ」の例を(9)(10)に，「泣きじゃくる」の例を(11)(12)に示す．(11)の動作主は中年男性の「父」だが，息子である語り手は四六時中泣く父を情けなく思っている．「幼児のように泣き叫ぶ」「幼児のように泣きわめく」でも「幼児のように泣く」様は伝わるが，「幼児のように泣きじゃくる」のほうがさらに子供っぽく情けない印象が強まる．

(9) 所有的人都在欢呼中热泪盈眶，许多人因激动而嚎啕大哭，在历史上从来没有这样一个时刻〔後略〕（すべての人々が歓声を上げて目に涙を浮かべ，多くの人が興奮して声をあげて大泣きした．歴史上こんな瞬間は今までなかった）　[劉 2008b: 261]

(10) 地球の人々は涙を流し，歓呼の声をあげた．感動のあまり大声で泣き叫ぶ人も多かった．人類の歴史上，こんな瞬間ははじめてだった．　[大森他訳下, 2020: 183]

(11) それからの父の変貌ぶりは無残のひと言に尽きる．〔中略〕そして息子たちの前で幼児のように身も世もなく泣きじゃくるのである．　[西澤, 1995: 58]

(12) 从那以后，爸爸的样子可以说到了惨不忍睹的地步．〔中略〕不仅如此，他还当着儿子们的面，像个小孩子似的，不管不顾地号啕大哭．（それ以来，父の姿は見るも無残だったと言える．〔中略〕そして息子たちの前でまるで子供のように大泣きしていた.）　[馬傑訳, 2017]

3.3 動き回り方の表現

動き回り方の表現について，中国語版では“流浪 liúlàng〈さまよう〉”や“转悠 zhuànyou〈歩き回る〉”など，また日本語版では「さすらう」「さまよう」「ぶらぶらする」「うろつく」などの表現が観察された．特に印象の悪い観光客やホームレス，不審者が動作主の場合，日本語版では「うろつく」という悪印象を伴う表現が使われたが，中国語版ではそのような表現は用いられず，どのような人物の動作としても使える表現[4]のみ観察された．“流浪 liúlàng”が「ぶらぶらする」と日本語訳された例を(13)(14)に，「うろつく」が“转悠 zhuànyou”と中国語訳された例を(15)(16)に示す．

(13)〔前略〕移民大量拥入悉尼，虽然不让定居，但就是在街头流浪也比住在移民村里强，至少让人感觉仍然身处文明世界，这使得城市人满为患．（シドニーには多くの移民が集まったが，定住は許されていない．とはいえ移民の村に住むよりも街をさまようほうが良く，少なくとも文明世界にいるような気分にさせてくれるため，街は混雑していた.）　[劉, 2009: 162]

(14) 住む家はなくても，ホームレスとして街をぶらぶらするだけで，移民区に住むよりはまだ，文明世界に身を置いている気分になれた．シドニーはたちまち人口過密になり，〔後略〕　[大森他訳上, 2021: 285]

(15)「怪獣なんかこの世にはいません．オダ君。駄目よ。〔中略〕可愛い男の子や女の子を見つけるとイケナイことをする悪いわるういオジさんがうろついているからです. とっても危ないからです.〔後略〕　[西澤, 1995: 20]

(16) 这个世界上没有怪兽什么的东西。小田君，你可不能总看那些奇怪的动画片啊。那是一个人，是一个人哦．他是一个只要看见可爱的小男孩小女孩就会对他们做不好的事情的超级超级坏叔叔. 他整天就在那里转悠, 所以那里十分危险, 十分恐怖．（この世界には怪獣なんかいません．オダ君，〔中略〕彼は，かわいい男の子と女の子を見つけると，その子達に悪いことをする超超悪いおじさんです．彼は一日中そこら辺を歩き回っているから，とても危険で怖いです.）　[馬傑訳, 2017]

4. 考察

[4] “转悠 zhuànyou”という動作自体，無目的に歩き回るような，どちらかといえば否定的な印象を伴うものであるが，「うろつく」のように「印象の悪い人物」や「不審者」などの動作主を連想させることはない．

第3節の調査の結果，中国語版ではさまざまな登場人物の動作を表す表現として用いられるものが，日本語版において登場人物ごとに使い分けられ，またその使い分けの要因が動作主の年齢や性別，職業，性格，印象の善悪である可能性が示された．この結果から，本研究で観察した日本語の笑い方，泣き方，動き回り方の動作の表現が，中国語に比べ特定の動作主の人物像と強く結びついており，表現の使用可能範囲が狭いことが示されたと言える．

さらに本調査の日中比較の結果は，「誘導的側面」と「重複的側面」という日本語の特徴に光を当てる．「誘導的側面」というのは，役割語を例にすると，老博士の台詞として「わし〜じゃ」ということば遣いを当てたり，「わたくし〜ですわ」ということば遣いを見聞きしてお嬢様を連想したりすることである．これは，前者では話し手や書き手などの発信者が，後者では読み手や聞き手などの受信者が，老博士なら「わし〜じゃ」，お嬢様なら「わたくし〜ですわ」と認識したり，発信したりするよう誘導された結果と考えることができる．また「重複的側面」とは，同じく役割語を例にすると，外見や人物描写から老博士やお嬢様だとわかる登場人物に，その必要はないのにあえて老博士らしいことば遣い，お嬢様らしいことば遣いを当てることを指す．これは，場合によって「老博士らしさ」「お嬢様らしさ」を強化することもある．

本研究で観察された「誘導的側面」について，たとえば “傻笑 shǎxiào〈ばか笑いをする〉” の日本語訳として，動作主が頭の切れる中年男性の警察官の場合「つくり笑いをする，つくり笑いを浮かべる」が，女の子の場合「くすくす笑う」が使用された．これは「ばか」ということばを避けようとしたためとも考えられるが，その場合「大笑い」や「大声で笑う」などの類似表現を使用することも可能である．にもかかわらず，日本語翻訳版では動作としても異なる表現が用いられた．これは単なる誤訳などではなく，動作主の人物像に合わない動作の表現の使用が日本語社会では避けられるからと考えることができる．言い換えれば，動作主の人物像にふさわしい表現を当てるよう誘導する力が，日本語社会ではより強く働くということである．

次に「重複的側面」について，たとえば「子供のように」という修飾表現があるだけで，すでに「子供のように」泣いたことが十分伝わるため，「泣きじゃくる」という子供っぽい泣き方の表現を用いる必要はないはずである．中国語版では “小孩子似的 xiǎo háizi shì de〈子供のように〉” があれば動詞が「泣き叫ぶ」とも日本語訳される “大哭 dàkū” であっても子供のように泣く様子が十分伝わる．ところが日本語版ではさらに「泣きじゃくる」という子供っぽさと結びついた動詞を使用したほうが自然な場合や，「泣き叫ぶ」「泣きわめく」などの類義表現では不自然に感じられる場合もある．この事例から，日本語では自然とされる重複的言語使用が，中国語では避けられる傾向にあると考えることができよう．

「誘導的側面」と「重複的側面」という特徴は，前述のとおり役割語にも見られる現象である．役割語はマンガや子供向けのSFドラマなどの「幼稚」な作品によく使われるという（金水, 2003: 11）が，人物像とことばの結びつきの強さに違いはあるものの，「その人らしいことば遣い」というのは日常的な会話でも使われており，ことば遣いにおいて「すべてのことばは役割語である」という指摘もある（定延, 2011）．本研究で見てきたキャラクタ動作の表現の例は，日常的に用いられるごく一般的な表現であり，フィクション作品に多く見られるものではない．そのため，役割語以上にノンフィクションの一般的な現象であることが認識しやすい．日本語社会では，我々が日常的に使用する動作の表現が，実は動作主の人物像と結びついており，それらが「誘導的」かつ「重複的」であるというのが本研究の主張である．

5. まとめ

本研究はケーススタディーとして，日中の小説で用いられた動作の表現と動作主体である登場人物の人物像の関係について比較調査を行った．その結果，本研究で観察した表現に関して，日本語の笑い方，泣き方，動き回り方の動作の表現が，中国語に比べ特定の動作主の人物像と強く結びついており，表現の使用可能範囲が狭いことが示されたと言える．さらに本調査の日中比較の結果は，「誘導的側面」と「重複的側面」という日本語の特徴に光を当てる．本研究は両言語の小説2作のみを用いて質的研究を行ったが，量的にはどのような傾向があるのか，今後さらなる調査が必要となる．

謝辞　本研究はJSPS科研費20K13056の助成を受けたものです．

参考文献

金水敏 (2003). ヴァーチャル日本語 役割語の謎 岩波書店
鄭惠先 (2007). 日韓対照役割語研究 金水敏(編) 役割語研究の地平 くろしお出版 pp. 71-93.
定延利之 (2011). 日本語社会のぞきキャラくり 三省堂
宿利由希子・カリュジノワ, M (2019). 日露比較から見る日本語の笑い方の表現の特徴 日本語の研究, **15** (3), pp. 18-25.
山口治彦 (2007). 対照役割語研究への誘い：役割語の個別性と普遍性 金水敏(編) 役割語研究の地平 くろしお出版 pp. 9-25.

母語話者と学習者の日英語移動表現における事態認識

ー副詞的要素の使用からー

眞野美穂(鳴門教育大学)　吉成祐子(岐阜大学)

1. はじめに

本稿の目的は，移動表現における副詞的要素の使用から，“thinking for speaking（話すための思考，Slobin，1996)”を探ることである．Slobinは，話者が事象を言語化する前の認識の段階で，事象のどの側面に注目するかが各言語で異なることを主張し，その認識プロセスを「話すための思考」と呼んでいる．本稿では，言語産出実験から得られたデータをもとに，何を言語化するかという点において日英語母語話者の事態認識の特徴を探ると共に，母語における「話すための思考」が学習者言語に影響していることを主張する．そして，これまで重要視されてこなかった副詞的要素の分析が，話者の事態認識のさらなる解明につながる可能性を示す．

2. 先行研究の概観

2.1 移動表現における経路表示の類型論

移動事象には移動物（Figure)や移動の経路（Path)，移動の様態（Manner）など，様々な意味概念が含まれており，それらがどの言語形式で表されるのかは言語によって異なる．Talmy（1991；2000 他)は，移動事象概念のうち，経路がどのような言語形式で表されるのかに注目し，言語を分類している（経路表示の類型論）．そして，(1)で示す日本語のように，経路を主動詞で表す言語を「動詞枠付け言語」，(2)で示す英語のように，動詞以外の要素（(2)では前置詞）で表す言語を「付随要素枠付け言語」と名付けている．松本（2017)は，より厳密に経路表示位置を検討し，前者を「経路主要部表示型言語」，後者を「経路主要部外表示型言語」と呼んでいる．本稿では，複雑述語・複合動詞といった複雑な経路表示位置を持つ日本語を対象とすることから，松本（2017)の用語に従う．

(1)	彼は	スキップして		部屋-に	**入った.**
	Figure	Manner		Ground-Path	Path
(2)	He	skipped	**into**	the room.	
	Figure	Manner	Path	Ground	

これらの移動表現における類型については，母語だけではなく第二言語においても盛んに研究が行われてきた．日英語は異なる類型に分類されるため，習得における類型の影響の有無や，学習者共通の特徴が議論されてきたが（Inagaki，2001；Spring & Horie，2013；吉成他，2021，など），副詞的要素に着目した研究は管見の限り見当たらない．

2.2 移動事象の認識と言語化

移動表現では，どのような概念をどのくらい習慣的に表現するかが言語によって異なることも知られている．たとえば，英語は移動の様態を高い頻度で表現する言語である一方，日本語は話者との位置関係の変化（Deixis，ダイクシス）を高い頻度で表現する言語だとされる（古賀，2017 など）．Slobin（1996；2004)は，付随要素枠付け言語の話者のほうが動詞枠付け言語の話者よりも，様態の表示を頻繁に行うとしたが，これは事態認識の段階で，習慣的に事象のどの側面に注目するかが各言語話者で異なるためであるとし，このような認識プロセスを，「話すための思考」と呼んでいる．

また，移動事象をどのような構造を用いて表現するかについても，言語間の差異が指摘されている（Bohnemeyer et al.，2007）．英語などの言語では１つの節で動詞と共に複数の前置詞句などを用いて，複数の参照物が関わる経路を表現するのに対して，日本語のようにそうしない言語もある．

どのような意味概念を表出するのか，そしてそれをどのように表現するかは言語ごとに異なる可能性があり，そこに各言語話者の事態認識の傾向が現れると言えるだろう．

2.3 学習者の副詞使用

副詞は，言語教育や第二言語習得研究において，あまり焦点を当てて取り上げられることのない品詞であり，英語・日本語教育においても，意味の教授が中心となっている現状がある．第二言語習得研究に目を向けても，使用される副詞の種類（日本語学習者の程度副詞使用など）などを取り上げる研究はある程度存在するが（cf. 胡（2020)），母語の影響や表出傾向など，学習者が副詞を使用する際に見られる特徴の研究は他の品詞と比較すると，非常に少ない．

移動表現研究においても，これまで注目されてきたのは，経路や様態が主要部である動詞で表されるのか，主要部外要素で表されるのかという点であり，主要部外要素の１つである副詞的要素に焦点を当てた分析が行われることはあまりなかった．しかし，副詞や形容詞の連用形などの副詞的要素は基本的に修飾要素であり，出現位置の自由度も高く，これらの性質ゆえに母語話者の事態認識の特徴や，学習者特有の特徴が現れる可能性は高い．

3. 実験方法

本稿では，移動事象の描写における母語と学習者言語の副詞的要素使用の特徴を探るため，日本語・英語母語話者と，各言語を母語とする中級レベルの英語・日本語学習者を対象に，様々な移動事象からなる 52 の映像を見せ，口頭で描写させる産出実験を行った．使用したのは，国立国語研究所の共同研究プロジェクト『空間移動表現の類型論と日本語：ダイクシスに焦点を当てた通言語的実験研究』（代表：松本曜）で作成されたビデオ映像である．映像には，自立移動や使役移動などを含む様々な移動事象が含まれており，実験はパソコンを使用して行われた．指示はすべて画面上で示され，参加者はその指示通りに移動事象についての描写を行う．実験参加者は，日本語母語（J-L1）話者 22 名，英語母語（E-L1）話者 23 名，英語を母語とする日本語（J-L2(e)）学習者 15 名，日本語を母語とする英語（E-L2(j)）学習者 15 名である．各言語の母語話者データは上記プロジェクトで得られたものを利用した[1]．

録音されたデータは文字化され，一定の基準でコーディングされた．言い直しがあった場合は，最後の発話のみを採用した．本稿で分析対象とするのは，52 場面中，異なる経路・様態・ダイクシスの組み合わせから成る 27 場面の自立移動事象（経路|TO/UP/TO.IN|×様態|WALK/RUN/SKIP|×ダイクシス|TOWARD-SPEAER/AWAY-FROM-SPEAKER/NEUTRAL|）であり，移動事象概念の表出方法と副詞的要素に着目して分析を行った．

4. 結果と考察

4.1. 各意味概念への言及と表出方法

まず，各言語話者の事態認識の傾向を見るために，各移動事象概念（経路・様態・ダイクシス）がどのくらい言及されているのか（表 1），主要部である動詞ではどの概念が表されているのか（図 1）を，吉成他（2021)で報告した結果をもとに見ていく（母語話者データの分析については脚注１参照）．主な回答例は(3-4)に示す（下線部は主動詞）．

表 1. 移動事象概念言及率（吉成他 2021 より一部抜粋）

		経路	様態	ダイクシス
日本語	J-L1	92.3%	80.8%	94.1%
	J-L2(e)	67.9%	77.8%	51.4%
英語	E-L1	91.8%	93.9%	42.7%
	E-L2(j)	71.9%	79.8%	51.4%

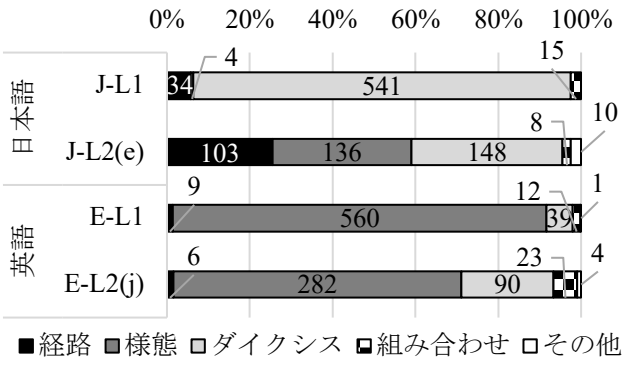


図 1. 主動詞で表される意味概念（吉成他 2021 より一部抜粋，数値は回答数）[2]

[1] 母語話者データの担当者はそれぞれ，日本語（吉成祐子・古賀裕章），英語（秋田喜美・松本曜・眞野美穂）である．この日本語や英語のデータを用いた成果については，古賀（2016)，吉成（2017)，Koga (to appear)，Tanigawa, Takahashi & Matsumoto (to appear)を参照されたい．

[2] 「組み合わせ」とは，(4b)のように重文で２つ以上主動詞がある場合を指す．

(3) a. 友達が駆け足で階段をのぼっていった. (J-L1, |UP×RUN×AWAY-FROM-SPEAKER|)
b. 友達は自転車に向けてうれしそうに歩いた. (J-L2(e), |TO×SKIP×NEUTRAL|)
(4) a. My friend runs up the stairs away from me. (E-L1, |UP×RUN×AWAY-FROM-SPEAKER|)
b. My friend is running and going upstairs. (E-L2(j), |UP×RUN×AWAY-FROM-SPEAKER|)

表 1 より，各言語の母語話者の結果を見ると，そもそも日本語と英語とでは，どの移動事象概念を表出するか（つまり，どの概念に注目するか）が異なることが分かる．J-L1 はダイクシスに言及する率が高く，E-L1 は様態に言及する率が高い．このような傾向を持つ言語を母語とする学習者が各学習言語で移動事象を描写する際，全体的に言及率が低くなるものの，母語と同様の特徴が見られた．つまり，J-L2(e)は様態に言及する率が高く，E-L2(j)はダイクシスに言及する率が E-L1 よりも高かった．このことから，話すための思考は学習言語での表出の際にも影響があると言えるだろう．また，図 1 でも，各言語の L1 の主動詞で表される移動事象概念の傾向は異なり，L2 にもその母語の特徴がある程度見られた．つまり，J-L2(e)は様態を，E-L2(j)はダイクシスを主動詞で表すことが，各言語の L1 よりも目立つ．これらの結果から，移動事象概念の何に注目し，それをどのように表出するのかには，母語の影響があると考えられる．

4.2. 副詞的要素での表出

次に，副詞的要素で表されるものに着目して，データを分析する．副詞的要素に含めたものは，日本語においては副詞と形容詞の連用形（例：速く），副詞句（例：駆け足-で）などで，英語では副詞と不変化詞（particle），副詞句（e.g. *over there, in a hurry*）である．

全回答における副詞的要素の使用率は，J-L1 で 12.3%，J-L2(e)で 19.3%，E-L1 は 26.7%，E-L2(j)で 16.8%であり，E-L1 での高さが目立つ．使用される副詞的要素にも違いがあるのだろうか．表 2 は，副詞的要素が示す意味概念の延べ個数と 1 回答あたりの副詞的要素の平均使用頻度を示したものである．“He skips fairly slowly towards a bicycle further down the path.”のように，1 文中に 2 つ以上の副詞的要素が使用された場合はそれぞれ数えており，実験で設定された移動事象概念以外を表すもの（例：*energetically,* ちょっと）も数えている．

表 2. 副詞的要素が表す意味概念と平均使用頻度

言語		人数	移動事象概念			その他	合計	1 回答あたりの平均使用頻度
			経路	様態	ダイクシス			
日本語	J-L1	22	1	67	0	6	72	0.121
	J-L2(e)	15	0	65	0	19	84	0.207
英語	E-L1	23	131	21	0	47	199	0.317
	E-L2(j)	15	47	7	0	20	74	0.183

表 2 から，日英語の副詞的要素の使用と頻度には大きな違いがあることが分かる．日本語では J-L1 も J-L2(e)も，共に様態を表すものがほとんどであるのに対し，英語（E-L1, E-L2(j)）では経路を表すものが多い．これは，経路主要部表示型の日本語では経路（やダイクシス）は主動詞や「駆け上がった/走っていった」のような複合動詞や複雑述語などの述部で表されるが，経路主要部外表示型の英語では様態が主動詞で表されるため（図 1），当然の結果とも言える．

日本語においては，J-L1 も J-L2(e)も副詞的要素では様態を表すことで共通しているが，表現を見ると，J-L1 でしか使用がないもの（例：駆け足で，小走りに）や，J-L2(e)でしか使用がないもの（例：うれしそうに，速く）があった．J-L2(e)では，SKIP という様態を「うれしそうに歩いた」と表現しているものもあり，誤用とまでは言えないが，様態を表すために J-L1 にはない副詞的要素を用いる傾向が見られた．J-L2(e)の方が副詞的要素の使用頻度も高く（表 2），J-L1 にはなかった，程度や時間の副詞（例：かなり，今も）も使用されていた．

英語においては，表出する概念の傾向に E-L1 も E-L2(j)も大きな違いはないが（表 2），E-L1 の副詞的要素の使用頻度の高さが目立つ．さらに，様々な種類の副詞的要素が観察されたため，その内訳を表 3（次頁）に示す．この結果から，E-L1 は多様な副詞的要素を使用し，移動事象概念だけではなく様々な意味を表していることが分かる．これが，先に述べた J-L2(e)での副詞的要素の使用頻度の高さとその種類に影響したと考えられる．一方，E-L2(j)の副詞的要素の使用頻度は低く，経路や場所を表すものなど（e.g. *upstairs, away, over, over there*），移動事象の中心的な意味概念に限定されており，その点で母語である日本語（J-L1）との共通点が観察された．また，限定された語句のみを使用するという傾向もあった．

表3. 副詞的要素の種類（英語）

種類／言語	副詞					不変化詞	副詞句				合計
	様態	経路/場所	時	程度	その他	経路	様態	時	場所	その他	
E-L1	22	5	17	21	2	124	2	3	0	3	199
E-L2(j)	2	34	2	3	2	13	5	1	12	0	74
(例)	quickly	upstairs	now, again	just, right	together	up, away, over	in a hurry, on foot	for a moment	over there	kind of	

副詞的要素に関わる誤用は，限られた語句のみを使用していたE-L2(j)ではほとんど観察されなかったが，J-L2(e)ではいくつか見られた．個人差はあるものの，「*うれしくに，*速くに」のような，活用の間違いが目立った．これは，日本語には形容詞の連用形を用いるという形式の複雑さがあるからだと考えられる．

5. おわりに

実験結果から，まず，日英語で事象を描写する際に注目する点に差があることが分かった．そして，副詞的要素を見ることで，移動事象概念の何に着目し，表出するのか，それ以外の何を言語化するのかという点に言語差が観察され，事態認識の差である可能性が示唆された．さらに，これらの母語における「話すための思考」が学習者言語に影響していることを指摘し，副詞的要素の分析が話者の事態認識のさらなる解明につながる可能性を示すことができたと考える．

謝辞 本稿は，国立国語研究所「対照言語学の観点から見た日本語の音声と文法（動詞の意味構造）」プロジェクトの一貫であり，JSPS科研費（15K02753, 21K00761）の助成を受けて行われている．

参考文献

Bohnemeyer, J., Enfield, N. J., Essegbey, J., Ibarretxe-Antuñano, I., Kita, S., Lüpke, F., & Ameka, F. K. (2007). Principles of event segmentation in language: The case of motion events. *Language*, 83(3), 495-532.

胡 娜 (2020). 第二言語としての日本語の副詞習得に関する研究の概観及び今後の展望 言語・地域文化研究, 6, 589-603.

Inagaki, S. (2001). Motion verbs with goal PPs in the L2 acquisition of English and Japanese. *SSLA*, 23, 153-170.

古賀裕章 (2016). 自律移動表現の日英比較―類型論的視点から― 藤田耕司・西村義樹（編）日英対照 文法と語彙への統合的アプローチ―生成文法・認知言語学と日本語学― 開拓社 pp.219-245.

古賀裕章 (2017). 日英独露語の自律移動表現：対訳コーパスを用いた比較研究 松本曜（編） 移動表現の類型論 くろしお出版 pp.303-336.

Koga, H. (to appear). Motion event descriptions in Japanese. In Matsumoto (to appear).

松本曜 (2017). 移動表現の類型に関する課題 松本曜（編） 移動表現の類型論 くろしお出版 pp.1-24.

Matsumoto, Y. (ed.) (to appear). *Motion event descriptions from a cross-linguistic perspective: Case studies.*

Slobin, D. I. (1996). From 'thought and language' to 'thinking of speaking'. In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity*, pp.70-96. Cambridge: Cambridge University Press.

Slobin, D. I. (2004). The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. In S. Strömqvist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative, vol.2: Typological and contextual perspectives*, pp.219-257. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Spring, R., & Horie, K. (2013). How cognitive typology affects second language acquisition: A study of Japanese and Chinese learners of English. *Cognitive Linguistics*, 24, 689-710.

Talmy, L. (1991). Path to realization: A typology of event conflation. *BLS*, 17, 480-519.

Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics: Vol. II: Typology and process in concept structuring*. Cambridge, MA: MIT Press.

Tanigawa, M., Takahashi, R., & Matsumoto, Y. (to appear). Motion event descriptions in English, German, and Norwegian. In Matsumoto (to appear).

吉成祐子 (2017). 言語使用の観点から見た移動表現の類型論：日本語・英語・イタリア語話者の主体／客体移動表現 西原哲雄・田中真一・早瀬尚子・小野隆啓（編） 現代言語理論の最前線 開拓社 pp.216-230.

吉成祐子・眞野美穂・江口清子・松本曜 (2021). 移動表現の類型論と第二言語習得 くろしお出版.

トピック内で見られる日本語学習者の聞き手行動の特徴

—日本語母語話者のパターンからの逸脱に注目して—

野田加代(群馬大学大学院生)

1. はじめに

本発表は，日本語学習者(以下，学習者)と日本語母語話者(以下，母語話者)の雑談場面における学習者の聞き手行動を，トピック単位での一連の会話から考察するものである．水谷(1980)は，話し手と聞き手が共に話の流れを作る日本語の談話の形態を「共話」と命名した．黒﨑(1995)によれば「共話」は話し手側の気配りだけでなく，積極的に共感の情を表そうとする聞き手の気配りがあってはじめて成り立つ，とある．また植野(2017：116)は「聞き手はあいづちを入れたり，相手の発話を繰り返したりしながら，話すことに参加する」としている．日本語会話では聞き手は，話し手の発話に応じた適切な聞き手行動をとることが想定されると言えるだろう．雑談の定義は筒井(2012:33)に従い「特定の達成するべき課題がない状況において，あるいは課題があってもそれを行っていない時間において，相手と共に時を過ごす活動として行う会話」とし，トピックの区切りは筒井(2012：39)の５つの「話題内容の質的な異なりを判断する基準」に従う．また分析には，聞き手が相手の語りに対して段階を踏まえながら共感を示す様子を，発話の連なりから検討した黒嶋(2013)の知見を援用する．

2. 先行研究

聞き手行動の研究は，学習者同士の会話から言語行動を分析した堀口(1997)や，中国人学習者に「聞き手ストラテジー」指導を行った栁田(2008)，聞き手行動と話題への参加の仕組みを日中母語話者で比較した楊(2015)など様々な研究がなされてきた．多くはあいづちの使用状況を種類や出現数などを会話から抜き出して分析するものである．会話の流れに沿った学習者の聞き手行動を母語話者と比較し，そこにどのような特徴や問題があるかを分析したものは管見の限りない

勝田(2015)によると学習者の聞き手行動には中間言語的な性質があり，母語話者の規範から逸脱し，母語話者が違和感を覚えても「留意」すべき点が具体的に示しづらく「調整」もされにくいという．このことは学習者の聞き手行動を観察し，問題点を探るためには，あいづち，聞き返しなどを単体で取り出して分析するだけでは十分ではなく，相手とのやり取りの中から考察する必要があることを示唆している．接触場面での学習者の聞き手行動は，会話の参加者が聞き手，話し手どちらにもなり得る雑談会話で，会話の流れのなかで検討される必要があるだろう．

3. データと分析方法

本発表では母語話者３名とベトナム人学習者２名から２人１組で行った会話を録画，録音したものを資料として使用する．母語話者(知人同士)の組み合わせ１組，母語話者と学習者２組(いずれも初対面)，１組の収録は約 45 分，延べ 135 分，特にテーマを定めず自由に話してもらった．母語話者と学習者の情報は表(1) のとおりである．

表(1)母語話者と学習者の情報

母語話者	年齢	接触場面	学習者	年齢	日本語能力試験	日本滞在	職業／職種	接触場面
A	60代	ほとんどない	D	30代	N2	5年	会社員／営業企画	職場のベトナム人同僚(1名)とは母語で，日本人とは日本語で会話する．
B	70代		E	20代	N3	3年	会社員／システムエンジニア	
C	70代							

あいづちの機能はメイナード(1993:160)の分類を利用し，聞き手行動を，本発表データで出現した言語形式を元に，以下の表(2)のようにアからエの４つに分類した．

表(2)メイナード(1993)のあいづちの機能と本発表の聞き手行動の分類と言語形式

メイナード(1993)		本発表の聞き手行動の分類		本発表のデータで出現した言語形式
1	続けてというシグナル	ア	基本のあいづち	「はい」，「うん」，「ええ」
2	内容理解を示すあいづち	イ	受け止め	「あー」，「へー」，「はー」，「ふーん」，「ほー」「おー」，相手発話のくり返し
3	話し手の判断を支持するあいづち			
4	相手の意見，考え方に賛成の意志を示す表現			
5	感情を強く出す表現	ウ	評価	「ほんと？」，「いいですね」
6	情報の追加，訂正，要求などをする表現	エ	語りへの関与	相手発話に関する質問

母語話者が話題を提供し，話し始めてから次のテーマに変わるまでの会話をトピックとして抜き出し，考察の対象とした．トピックの開始と終了に関しては楊(2015)の注(2)の方法に倣い，データの 30%を母語話者１人の協力を得て一致率を求めた．一致率は90%で，一致しなかった個所については協力者と協議を行い決定した．残りは発表者が決定した．

会話は BTSJ(2019 年改訂版)に基づき文字化し，発話の重なり，間合い，笑いの記号は西阪(2008)を参考にした．また大塚(2016)の表記に倣い，あいづちも独立した発話として扱う．また分析に際しては，会話当事者からのフォローアップインタビュー(以下，FUI)のほかに，母語話者 5 名(以下，第三者)に接触場面の分析個所の録画を見てもらい，そこで聞かれた感想も参考とした．

4. 母語話者，学習者の聞き手行動の例と分析

4.1 母語話者の例と分析

例(1)は母語話者ＡとＢの会話でＢの質問から始まり，Ｂが話し手となる約 1 分のトピックである[1]．ここでは聞き手のＡが 2，5，6，7，13(数字は発話文番号，以下同様)で基本のあいづち(以下，基本)を 5 回，8，13 で受け止めを 2 回，10 で評価と語りへの関与(以下，関与)を 1 回ずつ，14 で受け止めと評価を 1 回ずつ，16 で関与を 1 回行っている．このトピックは 17 でＢがＡへの質問に答え，それを受けたＡが 18 で孫のおやつの話に話題を向けることで終わる．

例 (1) ＡＢチョコレートパフェ

01	1	B	ほんとね、何であんなに(.)なんかおいしかったチ、チョコ
02			パフェとかある？[どっかで。
03	2	A	[うん。 【ア】
04	3	A	(.)最近食べてないよね。
05	4-1	B	う：ん、私昔食べた、札幌かどっかにーおばに連れてって
06			もらって[食べた、
07	5	A	[うーん。 【ア】
08	4-2	B	何とかパーラーっていう有名なパーラー屋さんの、
09	6	A	うん。 【ア】
10	4-3	B	あの(.)ｈｈｈ(.)何だっけ、パフェ、
11	7	A	うん。 【ア】
12	4-4	B	あれ、あれがね、いまだに忘れられないの。
13	8	A	[へー。 【イ】
14	9	B	[夢のようにおいしかったパフェ。
15	10	A	ほんと？ 北海道？ 【ウ】,【エ】
16	11-1	B	北海道のね、
17	12	A	あー。 【イ】
18	11-2	B	札幌でね、
19	13	A	うん。 【ア】
20	11-3	B	食べたパフェ、いまだに忘れられない。
21	14	A	へー、よっぽどおいしかったんだね。 【イ】,【ウ】
22	15	B	うん、まあ、子どもだったこともあるし。
23	16	A	何歳ぐらいの時の話なんでしょ？。 【エ】
24	17	B	やっぱり小学校の高学年じゃないのかな。
27	18	A	一番さー、そういうのがおいしく感じる時かもしれない
28			なー、なんかね、昨日ね、あの一夕方のおやつ私いつも
29			ほら＃って、一番上の一孫がさー、今小学校5年生？

5，6，7 で観察されるようにトピックの状況説明を聞くあいだ，Ａは「うん」で相手の発話を促している．しかしＢが 4-4 で，このトピックのクライマックス(甲田 2015)と考えられる「(あのパフェが)いまだに忘れられないの」を発した際は，それに呼応するように，8 で「へー」というそれまでとは違う言語形式で相手の発話の終了を受けている．冨樫(2005:26)によると「へえ」は「知らなかった情報をきちんと整理した上での納得した驚き」とある．ここではチョコレートパフェが，Ｂにとって何十年も忘れられない味として記憶されていることに対する，Ａの率直な驚きがうかがえる．13 で基本に戻るが，14 で再度，受け止めと「よっぽどおいしかったんだね」という評価が出現する．この，基本のあいづちから受け止め，評価へと変化する聞き手行動は，黒嶋(2013)のいう段階を経た共感の示し方の一種だと考えられる．

4.2. 学習者の例と分析

4.2.1 学習者Ｄの例

例(2)は母語話者Ｃと学習者Ｄの会話である．Ｄの質問にＣが答える形で海外旅行のトピックが始まる．Ｄは 4，6，9，11，12，15，17，18 で基本を 8 回， 7 で受け止めと評価を 1 回ずつ， 13 で相手発話のくり返しによる受け止めを 1 回行っている．関与はない．このトピックは双方の笑いで終了し，Ｄの 22 の発話から新たなトピックが始まる．

例(2) ＣＤ海外旅行

01	1	C	コロナが収まったらどっか行きたいんですけどねー。
02	2	D	先生(.)旅行は、国内と、あ海外はどちらー。
03	3	C	あ、若い(.)もうちょっと何年か前はあちこち行きました、
04			海外へ。
05	4	D	あー、はい。 【イ】,【ア】
06	5-1	C	ずいぶんと(.)一番最初は、
07	6	D	はい。 【ア】
08	5-2	C	カナダ。
09	7	D	あｈｈｈ、いいです。 【イ】,【ウ】
10	8	D	カナダ、す、いいですねー自然がねー。
11	9	C	はい。 【ア】
12	10-1	C	それから、そのあとはヨーロッパをあちこちまわって、
13	11	D	はい。 【ア】
14	10-2	C	で、ハワイが好きで3回か(.)なんか行って、
15	12	D	はい。 【ア】
16	10-3	C	あと(.)中国。
17	13	D	中国。 【イ】

1) トランスクリプトは，ライン番号，発話文番号，発話者，発話内容の順に提示する．同時の発話は[で示す．ア，イ，ウ，エは聞き手行動の分類を表す．

18	14-1	C	中国の(.)九塞溝とか、
19	15	D	はい。 【ア】
20	14-2	C	あの、なんていうのコウリュウとか、な、なんていうの、
21			あの 、～眉間を抑えてうつむく～[2]
22	16	D	(0.1)
23	14-3	C	石灰でできた(.)なんか、中国、台湾、
24	17	D	はい。 【ア】
25	14-5	C	あの辺は行きましたね。
26	18	D	はい。 【ア】
27	19	C	(.)だけど(.)ベトナムは行ったことないｈｈｈ。
28	20	D	ｈｈｈｈｈｈ
29	21	C	ｈｈｈｈｈｈ
30	22	D	ん一せんせい、ベトナムーに、んい、あ一行きたいー、
31			なら、あーベトナムの中部、中部 [おすすめ。
32	23	C	[中部。
33	24	D	中部です。
34	25	C	はー。
35	26	D	はい。

基本の6，11，12，15，17はCの発話の間に挟まれ，母語話者の例にあった「うん」と同様，相手の発話を促すものとしては母語話者のものと形式と機能が一致している．それ自体に違和感はないが，Dは9，18に見られるようにCが発話を終了させても「はい」というあいづちを打っている．14-5でCが明らかに発話を完了させたとわかる位置で，受け止めではなく，基本を用いている点は母語話者の例と明らかに違う．岡崎(1987)ではあいづちの高度化として，説明に対して「あ一成程」，驚きの強調として「へえー」，同情，共感の多種化として「ひどいですねー」「よかったですねー」「そうでしょうねー」などを高度な談話上の活動の一つとして指導項目に挙げている．これは初級から中級の「聞き手中心の談話指導」から上級者向けへと発展したという点で「高度化」ということだが，母語話者との雑談場面では学習段階に拠らず，受け止めや，驚きや共感を，自身の態度表明として伝えることは重要であろう．また三宅(1998)は「はい」にはスポーツ中継のアナウンサーによる解説者への続行要求として，相手対してさらなる情報を求めるような作用があるとしている．Cはそれに促されるようにカナダ，ハワイ，中国と訪れた場所を列挙しているが，第三者からはCが訪れた地名を列挙して自慢しているように聞こえる，との感想があった．

4.2.2 学習者Eの例

例(3)は母語話者Aと学習者Eの会話である．このトピックの前に，Eは休日の過ごし方として，ジョギングとサッカーをするという内容の話をしている．それを受けてAが孫のサッカーの話を始めた．トピックはAが31「そうですよね、うーん」のあと，質問の形でEの休日の過ごし方に話題を戻したところで終了する．Eは2，9，12，17，18，19，20，22，24，25，26で基本を11回， 3，11，14，15で受け止めを4回，30で評価を1回行っている．関与は見られない．

例(3)AE孫のサッカー			
01	1-1	A	あのねーあたしねーあの、今一小学校一年生のね、
02			[男の子の孫がいるんですよ。=
02	2	E	[はい。 【ア】
04	3		=あー。 【イ】
05	4-1	A	で一その子がね、あのー、サッカーの、夕方、
06	5	E	ｆｆ[3]
07	4-2	A	サッカーの練習に行って、で今日も夕方あるん
08			[だって言ってましたけどー、
09	6	E	[んー。
10	4-3	A	そういうところでねー、あのー(.)きっと(.)若いお兄さん？
11	7	E	ｈｈｈｈ
12	4-4	A	に、教えてもらってるんだと[思うん=
13	8	E	[ｈｈｈｈ
14	4-5	A	=ですよ。
15	9	E	はい。 【ア】
16	10-1	A	で、けっこうねえ、あの外国の人もいるんだよーって、
17	11	E	ふーん。 【イ】
18	10-2	A	言ってたから。
19	12	E	はい。 【ア】
20	13-1	A	あ、あの一孫が行ってるの、前橋の、あそこなに、何町か
21			ト、トナン？となんっつたけな？トナミかな、なんか
22			そういうところのね、
23	14	E	ふーん。 【イ】
24	13-2	A	サッカー(.)教室？(.)なんですよね。
25	15	E	はー。 【イ】
26	16-1	A	で、結構ね、ち、チーム？があって、
27	17	E	うん。 【ア】
28	16-2	A	サッカーチーム？大人の人のね、
29	18	E	はい。 【ア】
30	16-3	A	あのーで、その人たちが夕方こんに子供に教えてくれてる
31			みたいな、
32	19	E	はいｈｈｈ。 【ア】
33	16-4	A	そんなことを聞いて、
34	20	E	はい。 【ア】
35	21-1	A	で、あのーみんな若いお兄さんだから、
36	22	E	はい。 【ア】
37	21-2	A	あのー元気よくて？楽しいんだーってｈｈｈｈ、
38	23	E	ｈｈｈｈ
39	23-3	A	僕下手だけど、
40	24	E	はい。 【ア】
41	23-4	A	下手だけど楽しいんだってゆってｈｈｈ、

2) 首から上で行われた目立つ身体の動きは，～で挟む．
3) ため息のような鼻息で，笑い(ｈ)の要素はない．

42	25	E	はい。 【ア】	48	29	A	うーん、なるほどね、でも体動かすのっていいですよね。
43	23-5	A	お世話になってるんですけど。	49	30	E	はい、健康の、健康のためですよね。 【ウ】
44	26	E	はい。 【ア】	50	31	A	そうですよね、うーん、じゃあ土曜日は(.)あのー
45	27	A	えー、もしかしたらそこかなと思ったんですけどちょっと	51			走ってｈｈｈ？。
46			違うところかな。	52	32	E	～大きくくうなずく～
47	28	E	そうです、たぶんちょっと。	53	33	A	日曜日は(.)サッカーして？。

Eの 2，17，18，20，22，24，25 の「はい」はAの発話の途中に打たれていることから、母語話者の例にあった「うん」と同様，相手の発話を促すものと考えられる．一方，9，12，26 の「はい」はAが発話を終えたあとに出現する．特に 26 は，Aが 23-5 でトピックに関する大方の情報を出したあとに打たれた「はい」である．ここはなんらかの受け止めが期待されるところであろう．またAの 10-1 について，AはFUI で外国人の中にはベトナム人もいるかもしれない，知り合いがいるかもしれない，という想像があったと話していた．それをEは 11 で「ふーん」と受け止めている．AはここでEから大きな反応がなかったことが残念だったと述べている．「ふーん」は冨樫(2001)では情報を得，それを自身のデータベースに格納したことを示す談話標識ではあるが，「へえ」に比べると興味を示す度合は低いとされている．例(1)で「へー」が用いられている個所と比較しても「ふーん」の物足りなさは明らかであろう．第三者からは，A一人が一生懸命しゃべっているが，Eの理解の程度はわかりづらいとのことの感想があった．

5. まとめと今後の課題

学習者のデータに共通してみられる，母語話者のパターンからの逸脱は以下の 2 点だと考えられる．

① 基本のあいづちに用いられる言語形式が，受け止めの位置でも用いられている点

② 受け止めへと変化しても，その変化の度合いが小さく，話し手のトピックのクライマックスにそぐわない点

学習者は必ずしも同じあいづちだけを繰り出しているわけではないが，母語話者に比べて基本が多用され，母語話者がそれに押されて次の発話に進む様子がうかがわれる．また受け止めの「あー」や「ふーん」が母語話者の先行発話に対するものとしては平板で，基本との差があまり見られない．学習者のFUI では母語話者の日本語は聞きやすく，話し方も優しかったと述べていたが，相手発話の理解表明だけでは，植野(2017)のいう「共話型の会話を形作る聞き手行動」は実現できない．母語話者の発話内容に応じて，基本から受け止め、次に評価へと適切な言語形式で，会話に参加することが必要である．さらにデータを観察し問題点を具体化したい．

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

勝田順子（2015）．マレーシア人留学生と友人日本人大学生の接触場面における「規範」の違い―「あいづち」の「規範」からの逸脱― 社会言語科学，**18**(1)，60-74.

甲田直美（2015）．語りの達成における思考・発話の提示 社会言語科学，**17**(2)，24-39.

黒﨑良昭（1995）．日本語のコミュニケーション―「共話」について― 園田学園女子大学論文集，**30**(1)，45-60.

黒嶋智美（2013）．段階を経る共感 西阪 仰・早野 薫・須永 将史・黒嶋 智美・岩田 夏穂(著) 共感の技法 勁草書房 pp. 157-171.

三宅和子（1998）．談話における「はい」の機能―応答詞としての「はい」からリズムとりの「はい」まで― 東洋大学短期大学紀要，30，13-25.

水谷信子（1980）．外国語の修得とコミュニケーション 言語生活，**344**，28-36.

泉子・K・メイナード（1993）．会話分析 くろしお出版

西阪仰（2008）．トランスクリプションのための記号 v.1.2 2008 年 1 月 （確認:2022-1-10）

岡崎敏雄（1987）．談話の指導―初～中級を中心に― 日本語教育，**62**，165-178.

大塚容子（2016）．初対面の二人会話におけるあいづち行動―非言語行動も含めて― 岐阜聖徳学園大学紀要．外国語学部編，**55**，71-83.

冨樫純一（2001）．情報の獲得を示す談話標識について 筑波日本語研究，**6**，19-41.

冨樫純一（2005）．「へえ」「ほう」「ふーん」の意味論 言語，**34**(11)，22-29.

筒井佐代（2012）．雑談の構造分析 くろしお出版

植野貴志子（2017）．日本人の聞き手行動―「融合的談話」を事例として― 日本語学，**36**(4)，116-126.

栁田直美（2008）．中国人学習者に対する「聞き手ストラテジー」指導の効果―授業活動と日本語母語話者の対中国人学習者評価から― 筑波大学留学生センター日本語教育論集，**23**，15-30.

楊虹（2015）．初対面会話における話題上の聞き手行動の中日比較 日本語教育，**162**，66-81.

Language Change and the Use of the Particle *Shi*:

Meta Linguistic Comments of Japanese Native Speakers

Noriko Noma (University of Arizona, Graduate Student)

1. Introduction

Change in language use and meanings is one of the topics explored in the field of socioliguistics and linguistic anthropology. The particle *shi* in Japanese seems to be undergoing a change in its functions and meanings. Although the particle *shi* is traditionally categorized as a connective particle, it is used at the end of an utterance without "main" clause in conversation. Previous researchers have argued that this use of the particle *shi* seems to work similarly to sentence final particles marking the speaker's epistemic and/or affective stances (Sakakibara, 2008; McGloin & Konishi, 2010; Kondo, 2012). Moreover, in conversations among teenagers and early 20s, more extended and innovative uses of particle *shi* are observed: Question Word + *da* + *shi*, (Sakakibara, 2008), Imperative + *shi* and (Yamamoto, 2012), and Plain form + *na* (imperative of negation) + *shi*. Although some studies describe that these innovative uses of the particle *shi* are connected with young Japanese native speakers, these uses have been underrepresented in the research field. When and how these innovative uses of the particle *shi* are used have not been fully explored. Through analyzing the interviews, the present study aims to investigate how Japanese native speakers in their late teens and 20s perceive the innovative uses of the particle *shi*.

2. Literature Review

2.1 Innovative uses of the Particle *Shi*

To the author's knowledge, there are two studies that discuss the innovative uses of the particle *shi*. Sakakibara (2008) pointed out that the use of *shi* at the end of the utterance involving a question word does not convey the action of adding new information but marks the speaker's affective stance. According to her, this is one type of "youth language." Yamamoto (2012) found that the combinations of imperative + *shi* and verb plain form + *na* (imperative of negation) + *shi* are used when the speaker is irritated, and these combinations are suitable for soliloquy-like utterances but not for utterances ordering the interlocutor to do a certain action. These studies are illuminating in the way that they recognize the innovative uses of the particle *shi* as "youth language" and show that these uses are acceptable by high school students and college students.

It seems that the innovative uses of the particle *shi* started to be used by "young" people in the early 2010s. On *Yahoo! Chiebukuro*, there are several threads discussing the innovative uses of the particle *shi* used by "young" people, and the earliest thread the author could find is dated in 2010[1]. On these threads, some people pointed out that the particle *shi* used with a verb in imperative form and the particle *shi* used with a verb and the particle of prohibition *na* are from Koshu dialect[2], which is spoken in Yamanashi prefecture located to the west of Tokyo prefecture. In contrast, the particle *shi* used with a question word and copula is reported to be originated from the internet slang used on *Niconico Douga*[3], a video streaming service with which *Otaku* culture is associated.

Although the previous research and these online threads indicated the acceptability of the innovative uses of the particle *shi* among "young" people and informed the origins of the innovative uses, the functions of these innovative uses have not

[1] https://detail.chiebukuro.yahoo.co.jp/qa/question_detail/q1249643317
[2] https://detail.chiebukuro.yahoo.co.jp/qa/question_detail/q1249643317
[3] https://detail.chiebukuro.yahoo.co.jp/qa/question_detail/q1196497876

been fully explored. Moreover, as these uses are associated with "young" people, these uses seem to index social identity which in turn expands the meaning and functions of the particle *shi*. Thus, it would be necessary to investigate the indexical and social meanings of the innovative uses of the particle *shi* to fully understand the meanings of the particle *shi*.

2.2 Indexicality

Indexicality refers to the relationship between a linguistic resource and its representation, being contiguous with each other and being highly context-dependent. Ochs (1992) proposed two types of indexical relationship: direct indexicality and indirect indexicality. According to her, any linguistic feature associated with social identity, such as gender, is most likely to directly index interactional stances, social acts (such as ordering), and/or social activities (such as public speech). This linguistic feature will be associated with social identity through these directly indexed stances, acts, and/or activities. The linguistic feature comes to index indirectly the social group or identity believed to take the stances, do the acts, and engage in the activities indexed directly.

One of important concepts related to indexicality is indexical order proposed by Silverstein (2003). In this concept, new meaning (n + 1st order indexicality) will emerge through the engagement of ideologies and metapragmatics. That is, people's beliefs play a crucial role in the emergence of the social meaning of a linguistic resource. Building upon this concept of indexical order, Eckert (2008) proposed the notion of indexical field. She defined indexical field as "a constellation of ideologically related meanings" (p. 454). She argued that any social meaning is not static but has a set of potential meanings, and any one of the related meanings can be activated depending on the situation. The activated meaning can construct new potential meanings built upon ideological connections.

These notions of indexicality may be applied to understand the relationship between the various meanings of the innovative uses of the particle *shi*. Since the meanings of the innovative uses of the particle *shi* have not been fully explored, it is crucial to analyze the interactional contexts in which these uses are used, the character types that are associated with these uses, and metapragmatic comments on these uses.

3. Research Questions

The research questions addressed in this research are: 1) In what context are the innovative uses of the particle *shi* used?; 2) What are the functions of the particle *shi* when it is used with question words + *da*, verb imperative form, and verb plain form + *na*?; and 3) What are the social meanings of the particle *shi* with question words, verb imperative form, and verb plain form + *na*?

4. Data and Methodology

To answer the research questions, semi-structured interviews were conducted with 12 participants from November 2020 to September 2021. The interviews were conducted in pairs; thus, there were in total six interviews. The participants in each pair were close friends; this allowed participants to feel relaxed and discuss their opinions more freely. The ages of the participants ranged from 19 years old to 29 years old. All participants were from Kanto area. The interviews were conducted online using a video conferencing service and a video chat application. All interviews were video-recorded and transcribed for analysis.

The data were analyzed using theme analysis (Ritchie, et al., 2003). The interview transcripts were manually coded for each of the six interviews separately, allowing recurring themes to emerge to identify the key themes. In Vivo and Focus coding were performed to categorize the codes (Saldaña, 2016). The coding software NVivo was used for analyzing and organizing the coded data.

5. Findings and Discussion

From the analysis, five themes were identified as recurring themes: 1) joking, 2) soft, weak, 3) soliloquy, 4) not proper Japanese, and 5) sounding young. Because there is a limited space in this paper, I will present only a few selected examples.

The theme "joking" was found in all the three innovative uses of the particle *shi*. The representative comment related to

this theme was found in the response of Chika[4], who is a 25-years-old female, when she was asked when these innovative uses of the particle *shi* are used:

Chika: まっでもやっぱ冗談を言う時？ちょっと含んだ感じ. ちょっと笑いー, ユーモアを加えたい時とか (well actually, when saying jokes? It (the utterance) has a hint (of joking tone). When you want to add a bit of laugher or humor.)

This response indicates that the utterances with the innovative uses of the particle *shi* have a joking tone. One of the reasons why the speaker of the innovative uses would like to add a joking tone could be that the grammatical structures of QW + *da*, imperative form, and plain form + *na* sound blunt by themselves. Moreover, it seems that the innovative uses are used to counter the interlocutor's utterances when the interlocutor teased or made fun of the speaker. Kiko, a 28-year-old female, said the following when asked in what situations the particle *shi* would be used with imperative form of a verb:

Kiko: 高校生でー, なんかからかわれてる時. なんか, 「お前あの子のこと好きなんだろ」, みたいな. 「やめろし」っていう, 言いそう.

(When a high school student is being teased (by their friend). Like, "You like that girl, don't you?". And, (they) most likely say, "*Yamero shi* (Stop it *shi*)."

The theme "soft, weak" seems to be connected to the first theme. As mentioned above, the grammatical structures used in the innovative uses of the particle *shi* sound blunt. Many participants stated that the utterance sounds softer with the particle *shi*. Kiko stated in her interview:

Kiko: なんかちょっと, 「言うな」とか「やめろ」とか命令口調じゃないですかー. だから強い感じがする？なんてんだろ, 響きが. でも「し」つけて柔らかくはなる

(Well, "Don't say" and "Stop it" and the like have imperative tone, don't they? So it feels like (they sound) strong? How should I say, the sound. But by adding *shi*, they become soft.)

As this excerpt shows, the participants in this study perceive one of the functions of the innovative uses of the particle *shi* as mitigation of the bluntness of the utterance.

There was another context that the participants acknowledged in which these innovative uses would be used. "Soliloquy" was a recurring theme for the particle *shi* with QW + *da* and plain form + *na*. When she was explaining the situation in which she used the particle *shi* with QW + *da*, Yasuko, a 21-year-old female, responded that she used it when she was talking to herself. She also mentioned that she would not use the expression directly toward her interlocutor; that is, the speaker does not have the intention to actively communicate with the interlocutor when using this expression. When asked how she would respond to the utterance with the plain form + *na* + *shi*, Chika stated that she would not take the utterance seriously and not respond to it. That is, the use of the innovative uses and the receiver of the utterances seem to have the shared understanding of the meaning.

The fourth theme identified from the analysis was "not proper Japanese." Although participants admitted that they regularly see and hear the innovative uses of the particle *shi*, they still think that these uses are not proper Japanese. Taro, a 20-year-old male, told the author that it is not grammatically correct to use the particle *shi* with a question word. He further stated that those who do use these innovative uses (which he thinks are grammatically incorrect) are "クセ, 強い (have a strong character)." His comments seem to indicate that the people who are out of norm would use the innovative uses of the particle *shi*.

The last recurring theme is "sounding young." All participants revealed that these innovative uses of the particle *shi* sound young. They also claimed that these are used by male middle school and high school students. Hiroto, a 22-year-old male, stated that these expressions were popular when he was a middle school student. When people older than high school students use these expressions, he thinks that they are trying to sound young (若作り). Riko, a 25-year-old female, claimed that she does not use the innovative uses of the particle shi now because these uses do not fit her age anymore (年相応の言葉遣い). These comments indicate that people in a certain age group (middle school and high school students) are associated with the innovative uses of the particle *shi*.

The above five recurring themes appear to be interconnected with each other. A joking tone could be considered as one of the ways to mitigate bluntness of the utterance. Moreover, the act of countering, which seem to be achieved by the

[4] All names are pseudonyms.

innovative uses, could be considered rude. The joking tone may also help mitigate the rudeness of the act. Furthermore, because the act of countering could be considered as rude, the speakers may not want to communicate the message to their interlocutor; thus, these expressions would be used when they are talking to themselves. The participants of this study still considered these expressions as not proper Japanese although they have encountered these uses in the real life. These innovative uses do not fit them anymore because they were considered as adults, and adults should use the proper Japanese. It could also be said that the male middle school and high school student persona was associated with these uses of the particle *shi* because these male students are perceived to joke around a lot.

This interconnectedness illustrates the indexicality of the innovative uses of the particle *shi*. Following Ochs (1992), the innovative uses could be said to index directly the act of joking, which could be considered as the act that male middle school and high school students often engage in. Using the notions of indexicality by Silverstein (2003) and Eckert (2008), the context of countering and the metapragmatic comment of "not being proper Japanese" could have given rise to the persona of male middle school and high school students.

6. Conclusion

The present study revealed the various meanings and functions of the innovative uses of the particle *shi* by analyzing the interview data conducted with the native Japanese speakers in their late teens and the 20s. The contexts in which these uses would be used are when countering the interlocutor's previous utterances and when talking to oneself. One of the functions of these uses seem to be mitigation of the bluntness of the utterance. These uses appear to be associated with the persona of teens, especially male middle school and high school student. The future research is expected to explore how, if at all, the marked uses of the particle *shi* are related to the traditional uses of the particle *shi*.

References

Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field. *Journal of sociolinguistics, 12*(4), 453-476.

Kondo, K. (2012). Setsuzoku-joshi shi ni tsuite (On the conjunctive particle *Shi*). *Bunkyo Daigaku Gengo to Bunka*, 24, 68-83.

McGloin, N. H. & Konishi, Y. (2010). From connective particle to sentence-final particle: A usage-based analysis on *shi* 'and' in Japanese. *Language Sciences, 32*, 563-578.

Ochs, E. (1992). Indexing gender. In Alessandro Duranti and Charles Goodwin (eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon, 11*, 335-338.

Ritchie, S., Spencer, L., & O'Connor, W. (2003) Carrying out qualitative analysis. In J. Ritchie and J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 219-262). Los Angeles: SAGE.

Sakakibara, Y. (2008). Shuujoshi to shite no "shi" no kinoo (Functions of *shi* as a sentence-final particle). *Kansai Gaikokugo Daigaku Ryuugakusee Bekka Nihongo Kyooiku Ronshuu, 18*, 33-45.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & communication, 23*, 193-229.

Yamamoto, C. (2012). Tokyo chihoo no wakamono sedai ni shiyoo sareru "Dooshi no meeree kee + shi" no imi/yoohoo to shiyoo jittai ni tsuite. (The meaning and usage reality of "verb imperative form + *shi*" used by young generation in Tokyo area.) *Shigen: Tokyo University of Foreign Studies Descriptive Linguistics Annals, 6*, 163-170.

複合的活動の組織化における関与配分の再考：科学教室を例に

城 綾実(立命館大学／早稲田大学)　牧野 遼作(広島工業大学／早稲田大学)　石川 奈保子(早稲田大学)
臼田 泰如(国立国語研究所)　山本 敦(早稲田大学大学院生)　門田 圭祐(早稲田大学／日本学術振興会)
楊 潔(早稲田大学)　宗政 由桐(早稲田大学)

1. 本研究の背景

相互行為において複数の活動をどう管理するのか．近年，会話分析では「複合的活動 (multiactivity)」の名の下に研究が進められている (Haddington et al., 2014)．本研究では，科学館で開催された科学教室を対象とし，会話分析的手法にもとづいて複合的活動の時間的関係と関与配分関係について分析することで，「全体 − 個人」という軸について検討し，関与配分の記述について議論を深める．

Goffman (1963=1980)は認知的な関与配分と規範的な関与配分という 2 つの軸を設け整理を行なった．認知的な関与配分では，自分の注意を割いている度合いの多寡で主要関与 (main involvement)と副次的関与 (side involvement)という区別が，規範的な関与配分では，その場面の義務として注意を向けるべき支配的関与 (dominant involvement)と支配的関与を妨げない程度に従事してもよい従属的関与 (subordinate involvement)という区別がなされている．Goffman (1963=1980)の指摘は，身体表現が関与配分の変化を公的に伝達することができ，他者にとって観察可能であることを明らかにしたという点で重要である．

西阪 (2013)は，東日本大震災後の足湯ボランティア場面の分析を通して，Goffman (1963=1980)の関与配分の整理に加えて「基底 − 随伴」という新たな軸の存在を明らかにした．西阪 (2013: 14)は「足湯活動においてはマッサージも会話もいずれも（その場においてなされるべき活動という意味で）『支配的』」である「にもかかわらず、二つの活動は、活動に参加する本人たちによって，（単にどちらがいま実際に主要な活動として営まれているかとは独立に）いわば基本組織として階層的に区別されているように見える」と，新たな軸に基づき相互行為の構造を記述する妥当性を述べている．

2. データ

本研究では，神奈川県にある「はまぎん こども宇宙科学館 (正式名称 : 横浜こども科学館)」で洋光台サイエンスクラブの会員向けに開催された科学工作教室（約 1 時間，講師 1 名，参加児童 5 名，保護者は後方で待機）を対象とする（図 1）．洋光台サイエンスクラブのホームページでは，「どの工作においても，ただ作るだけではなく，道具の使い方や工作にまつわる科学的な知識を身に付けること」ができ，「どの教室も見て，聞いて，自分で試すことで，理解度が上がるように構成」されていると科学工作教室について紹介されている (洋光台サイエンスクラブ, 2021).

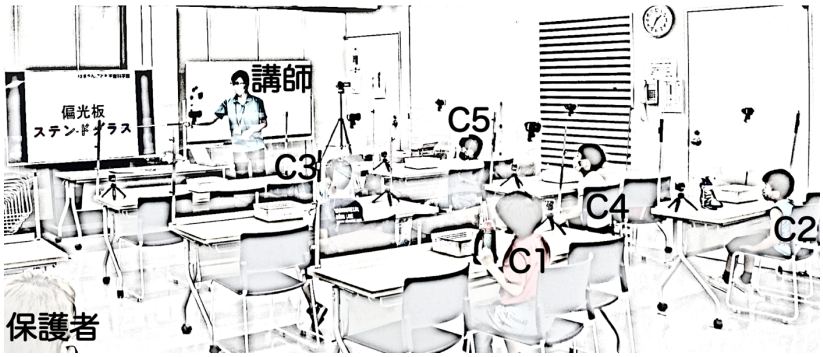


図 1 科学工作教室の様子.

3. 分析

本研究では，「きらめき偏光板ステンドグラス」を作成するにあたり，材料である 2 枚の偏光板を重ねるとどうなるか

を実験する場面を分析する．講師は，説明や指示，道具の扱いなどに注意を促すなどの全体向けの活動と，なんらかのトラブルを抱えていそうな児童がいる場合に対処するという個人向けの活動，少なくとも 2 つの活動について適宜注意を払う必要がある．いずれも科学教室にとって「支配的」な活動である．講師は，教室内の進行状況や個々の対処すべき問題に応じて，さまざまな活動編成を行なうと考えられる．

本節では次の 3 点を明らかにする．まず，講師は児童の返答を，児童の個人的なものとしてだけでなく児童全体への働きかけにも利用していること．次に，講師は特定の個人に主要な関与を払う場合にも，全体への関与をなんらかの形で維持していること．そして，活動の編成は講師の独断ではなく，児童と講師による交渉によって行われうることである．

3.1 児童の発言と講師による全体への働きかけ

【断片 1】「このシート」とは偏光板のこと．C3 の発話は個人用カメラでのみ聞こえる大きさであったため省略.

```
 01 講師   重ねたら::
 02        (0.3)
 03 講師   このシートどうなったみんな.
 04   C4   黒くなった.
→05 講師   あ黒くなった
 06   C5  =ん↑ん?
 07        (0.4)
→08 講師   ん?(.)>ん?って声が聞こえてきた<
 09        (0.7)
→10 講師   黒くなってない
 11        (0.7)
 12 講師   なるほど:.
 13        (0.8)
 14 講師   <どうやら:>重ねると:黒くなった人と:,
 15        (0.3)
 16 講師   黒く↑なって↑ない人がいるようですねえ.
```

講師の問いかけ（01,03 行目）に C4 が「黒くなった.」とすぐに応じる（04 行目）．そして講師は C4 の発話をほぼ同じように繰り返す．このとき，講師は C4 を向いたままで発話しているのではなく，全体を見回すように首を動かす（図 2：講師 gaze）．市民参加型会議を分析した Mondada (2011)は，司会者が話しながら参加者全体を見回す視線は参加者全体を見据えた正面からの固定的な視線とは異なり，新たな立ち位置の模索を示すものであると述べている．科学工作教室でも，講師の問いかけに応じた C4 の発話を基質とし講師が操作して共-操作的な行為（Goodwin, 2013=2017)として全体に向けることで，もう一度同様の質問をすることなくほかの児童たちが新たな返答を述べる機会を創出している．

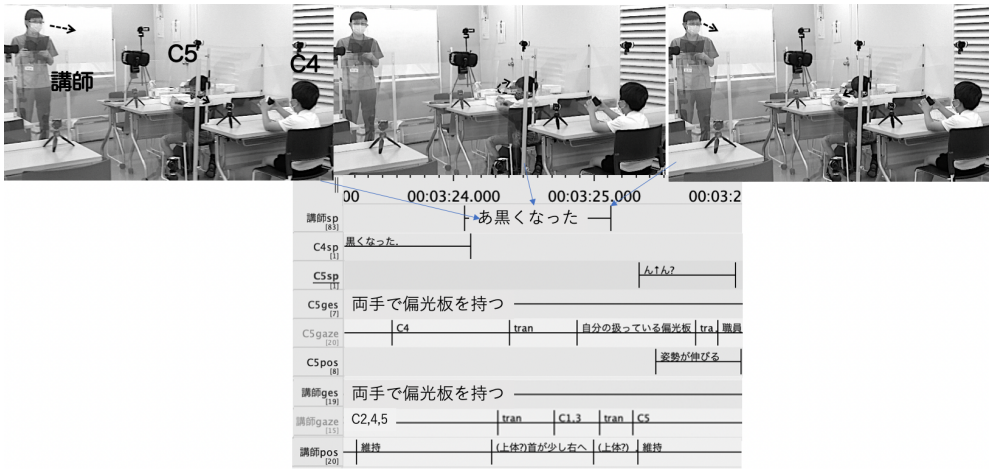


図 2 断片 1 の 04-06 行目の様子.

ここで03行目からのC5の振る舞いに注目しよう．講師が質問する（03行目）や否や，C5は後ろを向こうとし，その最中にC4が答え（04行目），C4の手元に黒くなっている偏光板がC5の視界に入る（図2：C5gaze）．C5はすぐ向き直って自分が持つ重ねられた偏光板を見つつ，姿勢を正しながら「ん↑ん?」と声を上げ，さらに講師に目を向けその注意を引こうとする（06行目，図2 C5gaze, pos）．講師がC4の返答をもとに児童全体への働きかけた直後に行なわれたC5による無限定の質問（Drew, 1997）は，直前の発話についてなんらかのトラブルがあることを示し，会話の進行性を一時的であれ阻害する．しかし，科学工作教室という活動を考慮すると，C3による疑問の表明は望ましいと考えられる．実は，偏光板の性質上，重ねた際に分子が並んでいる方向がそろうと光が透過するが，直交する方向に重なるとC4のように黒くなる．偏光板を重ねた結果が「黒くなる」以外にもあることが児童の側から提示されることは，複数人の児童が集まり工作に取り組む利点が発揮され，参加児童全員が「道具の使い方や工作にまつわる科学的な知識を身に付けること」を促すことになる．実際，講師は後述の通り，C5 の疑問を個人的に対処するというよりも，全体活動に資するものとして扱い利用している．

3.2 特定の個人に主要な関与を示す際にも維持される全体への関与

C5に対して講師は，ここでも児童の発話をほぼ同じように繰り返し，そして早口で一部の児童から疑問が生じていることを全体に知らせる（08行目）．講師はC5が向き直って自分の偏光板を注視し，疑問の声を上げるまさに直前くらいから，C5を見ており（図2：講師gaze），10行目の発話中もC5を見続けている（図3：講師gaze）．講師は一歩踏み出して上体をかがめてC5に近づき，よりC5の偏光板を注視しているという振る舞いを教室全体に示しつつ，「黒くなってない」と，偏光板の様子を強調する形で述べる（10行目，図3：講師foot, pos）．講師の一連の振る舞いから，身体の諸部位で「最も先鋭的に当座の志向を表現する」目（西阪, 2010）を中心に，C5個人に主要な関与が向けられていることは明らかである．他方，講師の発話（08, 10行目）の声量にさほど変化がないどころか部分的には強調して発せられており，10行目の発話の末尾では上体を起こし始め別の児童の方へ視線を向けている（図3：講師pos, gaze）ことから，発話自体は教室全体に向けて発せられていると考えられる．

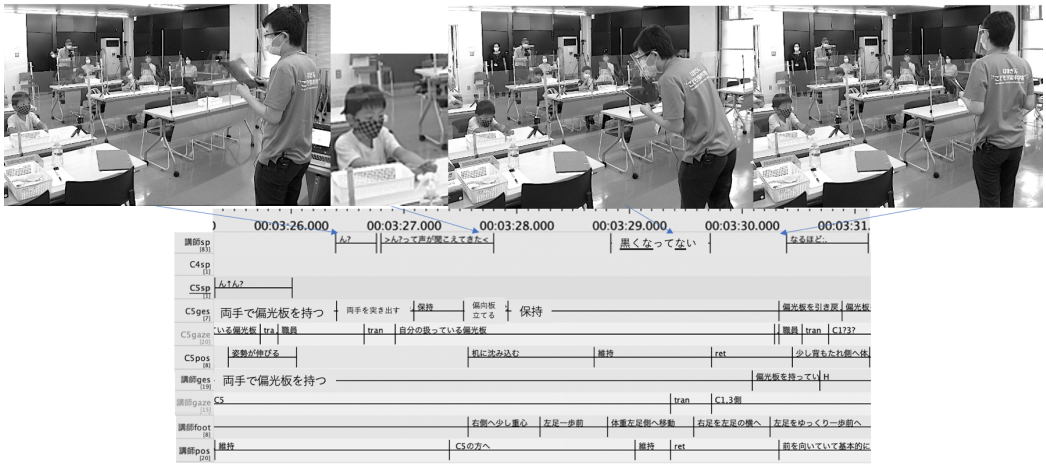


図3 断片1の06-12行目の様子.

3.3 児童と講師による活動の編成

講師とC5のやりとりで興味深いのは，C5が06行目から講師の注意を自らの偏光板に向けようとしている点である．前述のように視線と姿勢を調整しながら「ん↑ん?」と声を上げた直後に，C5は偏光板を持つ両手を講師の方へ突き出して，自らの偏光板を注視しながら上体を机に沈み込ませるようにかがめる（図3：C5gaze, ges, pos）．講師は前述の通り一歩踏み出して上体をかがめてC5に近づく（図3：講師foot, pos）．C5の重ねられた偏光板が視界に入っているにもかかわらず，講師がC5にさらに近づいたのは，C5によって身体的に組織化された誘いに講師も身体的に呼応したからであろう．また，二人で偏光板を注視する活動の終了は，講師が上体を起こしながら全体に向けて発話している（13行目，図3）最中に終わるが，C5も姿勢を正し，偏光板から目を上げて講師を見ることで，教室全体の活動に主要な関与を示している（図3）．このように，講師だけでなく児童も，いま従事するべき活動は何かを理解し，敏感にさまざまな資源を用いて行為を組織化しているのである．

4. 議論

平本（近刊)は，Goffman (1981)の参与枠組み（participation framework）を援用して，小学校の正課授業における参与枠組みの変化が教師の顔の動きと視線変化によって組織されており，それによって，教師の発話が児童全体に向けられているのか，それとも一人の児童のみに向けられているのかが明らかであることを示した．さらに参与枠組みの変化を通して，教師は児童が個人的に示した興味を利用し，それをクラス全体で共有したうえで問いかけていることを明らかにしているのだが，この点は，本研究の 3.1 節で示した分析と似ている．このような類似は，教授者と受講者の人数が非対称となる様々な場面において，「全体 − 個人」という関与配分の軸が存在することを示唆している．

「全体 − 個人」の関与配分の軸をさらに検討する上で考慮すべき点として，相互行為の根源的な「身体性」（西阪, 2018)を挙げておく．3.3 節で示したように，身体的に示される関与の配分は，活動の編成と強く結びついている．西阪 (2009)は，身体に表れ空間的に組織・再組織される活動の単位を参加（参与）フレームと呼んでいるが，「空間的に組織・再組織される」のは，身体の向きや配置といった視覚的に捉えられがちなものだけではないはずである．3.2 節で指摘したように，講師の発話（08, 10 行目）は，C5 個人に視線や上体が向けられている間も発声の仕方により教室全体に向けられているように組織されていた．参与者たちが自らの関与をどのように配分し，活動をどう組織しているかを探究する上で，発話のような音声資源も身体に表れ空間的に組織・再組織するための資源であることは，押さえておく必要がある．

謝辞　調査にご協力いただきました「はまぎん こども宇宙科学館」の職員の皆様，科学教室にご参加いただいた皆様に心より感謝申し上げます．本研究は，令和 2 年度早稲田大学人間総合研究センター研究プロジェクト（C プロ）「教育の場としての科学館における来館者ー職員／展示物間の相互行為の多角的研究ー」，JSPS 科研費 20K13006 による助成，および，早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」（承認番号 : 2021-006），立命館大学「人を対象とする研究倫理審査委員会」（承認番号 : 衣笠-人-2021-37）の承認を受けて実施されました．

参考文献

Drew, P. (1997). 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics,* 28, 69-101.

Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*, Glencoe: Free Press. (丸木恵祐・本名信行訳 (1980). 集まりの構造 誠信書房)

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

Goodwin, C. (2013). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 8–23. (北村隆憲 (監訳) 須永将史・城綾実・牧野遼作訳 (2017) 人間の知と行為の根本秩序――その協働的・変容的特性―― 人文学報, 513(1), 35-86.)

Haddington, P., T. Keisanen, L. Mondada, & M. Nevile. (eds.) (2014). *Multiactivity in Social Interaction: Beyond Multitasking*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

平本毅 (近刊). 教師と児童・生徒の相互行為をみとるために 五十嵐素子・平本毅・森一平・團康晃・齊藤和貴(編)子どもの豊かな学びの世界をみとる：これからの授業分析の可能性(仮) 新曜社.

Mondada, L. (2011). The interactional production of multiple spatialities within a participatory democracy meeting. *Social Semiotics*, 21(2), 283-308.

西阪仰. (2009). 活動の空間的および連鎖的な組織――話し手と聞き手の相互行為再考――. 認知科学, 16(1), 65-77.

西阪仰 (2010). 道具を使うこと――身体・環境・相互行為 串田秀也・好井裕明 (編) エスノメソドロジーを学ぶ人のために 世界思想社 pp.36-57.

西阪仰 (2013). 二つで一つ――複合活動としての足湯活動 西阪仰・早野薫・須永将史・黒嶋智美・岩田夏穂 (編) 共感の技法―福島県における足湯ボランティアの会話分析 勁草書房 pp.13-28.

西阪仰 (2018). 会話分析はどこへ向かうのか 平本毅・横森大輔・増田将伸・戸江哲理・城綾実 (編) 会話分析の広がり ひつじ書房 pp.253-279.

洋光台サイエンスクラブ (2021). 2021 年度会員募集のご案内 https://member-yokohama-kagakukan.jp/2021/#about (2022/01/09 閲覧)

発話の同調現象からみた交感機能

ー会話分析の立場からー

肖潔（北海道大学大学院生）

1. はじめに

従来，交感機能と言えば，その典型例は主に挨拶であると知られている．挨拶に用いられる言葉は交感発話として扱われている（肖 2019）．しかし，挨拶のように本来的に交感発話として機能する表現のほかに，実際の会話の中に生じた交感機能を持つ交感的表現もある．本研究は，後者の交感的表現に着目して，発話の同調現象では交感機能がいかに働いているのかを明らかにすることを目的とする．

2. 先行研究

会話分析の観点では，隣接ペアの第 2 部分が第 1 部分が達成しよう行為連鎖の実現に促進することを同調とみなしている（例えば，「誘い」-「受諾」という行為連鎖があり，「誘い」という第 1 部分に対して，「受諾」という第 2 部分の実現は同調である），反対に，第 1 部分が実現したい行為連鎖を阻む反応は同調しないというように解釈している（Sacks,1987；高木,2016:149-150）．また，会話参加者は，「質問」という第 1 部分に示されている期待に同調的な「応答」という第 2 部分を産出することに強く志向することが指摘されている（Sacks,1987）．要するに，相互行為において，同調的反応が非同調的反応より容易に産出されるという優先性があるということである．

3. 分析

本研究は，発話の重なり（オーバーラップ），重複応答，極性を反転させる言い方，タイプ非一致型応答といった発話現象から，会話参加者が求めている同調性を見極め，Jakobson（1960）の言語伝達行動における六要素とカルペパー&ホー（2020:58－59）の「前景・背景」という概念をもって交感機能を捉える．会話データは主として『日本語日常会話コーパス』CEJC モニター公開版を用いている．本コーパスを利用する要因は，現代日本語の日常会話データが幅広い範囲で扱われているからである．会話データは，コーパスにおけるトランスクリプトを参照したうえで，映像と照らし合わせて再度仔細に転写している[1]．

3.1 発話の重なり（オーバーラップ）

会話参加者が二人の場合，次の話し手が現在の話し手の発話（TCU）が完結可能な点に至らないうちに，順番を取って話しをし始めると発話が重なってしまう．一方，会話参加者が二人または二人以上の場合，現在の話し手が未だ TCU の産出の途中であることが明らかな時点で，受け手（聞き手）が発話を開始し，現在の話し手の発話に同調するような反応をし，同時に後続の発話を産出する現象もみられる．前者は，発話の割り込みであり，後者は，「協働的完了・予期的完了」（collaborative completion/anticipatory completion）（Lerner,1996 訳は高木,2016 参照）と呼んでいる．本研究では，主に後者の同調的な重なる現象を論じる．

下記に挙げる例は，受け手が話し手と同調するためにオーバーラップしたものである．このような重なる現象は，主として受け手が話し手の発話を予期し，話し手と共感を形成したいため生じたものである．オーバーラップした部分の発話は常に同様，もしくは類似した文法形式・意味内容を持っている．

（1）[K004_013]（抜粋）

---

[1] トランスクリプトについて、細部のところを修正している部分がある。

[2] トランスクリプト記号

[ ] 音の重なり	= 発話の密着	(0.0) 沈黙・間合い（秒）	(・) 短い間合い
:: 音の引き延ばし	. 語尾の音調が下がっている	? 語尾の音調が上がっている	°。小さな音量
(huh) 発話の中の笑い	(( )) 転写する人のコメント	(D)言いよどみ	下線 音の強調

（(職場の絵本専門店で店の先輩スタッフ 4 名と一緒に店に入れる本を選ぶ定例の会議.)）

01 IC04 これ これ これ入れる?.
02 IC02 [うん.
03 N10A [◦ちょっと高い[けどね:◦.
04 IC04 [これちょっと.
05 IC02 うん. (0.6) (T (U 虎だな:)).
06 IC03 いくら:?=.
07 IC04 =ああー.
08 IC01 二[千五百円.
09 N10A [(U 二[千五百円). (0.2) ちょっと (D テー)
10 IC03 [あー. 売れ[なそう:.
11 IC02 [うわー.
12→ IC04 [ちょっと:]
13→ N10A [ちょっと:].
14→ IC02 [ちょっと売れないね:=
15 IC04 =様子見ます[かじゃあ.
16 N10A [ね:.

店長としての IC04 は，ある絵本を選び，「これ入れる？」(01) とみんなに意見を伺っている．しかし，その値段が高いものだと気づいている．ほかの店員も同じことに気づき，12 行目と 13 行目では IC04 と IC02 が残念な気持ちで同時に「ちょっと:」と言い出している．

この「ちょっと」はフィラーであり，語彙の意味がなく，よく会話において「話者の快諾しにくいところがあること」を示している．話者二人のオーバーラップ（12－13）は，ヤーコブソンの言語伝達行動の六要素からいうと，発信者と受信者の間の「接触」(contact)（Jakobson,1960,以下同様）という要素に焦点を合わせ，「交感的」(phatic)（ibid.）機能が前景化して働いているものと言える．

3.2 重複応答

重複応答は，話し手が第一部分を産出し，TRP となる場所において，受け手が第一部分の発話を（部分的に）重複したうえで第二部分を産出するものである．これは，受け手が話し手の産出した発話に同感した結果でもある．会話参加者が同調した発話を産出することによって，雰囲気が和み，親近感が生じるととらえられる．重複応答は親しい間柄でよくみられる会話パターンである．次の会話例を挙げる．

⑵［T013_013］(抜粋)

（(勤務する大学の学生 3 人と，授業のあと移動しながら公園を散策．花見や成人式，蛍，歌などの話をとりとめなく話す．IC03 と IC02 は同級生で仲がよい．IC04 は学年が上で専攻も異なるが，同じ先生の授業で一緒になる.)）

01 IC02 (F あ(L の:))(0.2)あまり綺麗（・）に咲いてなかったんですけど:＝
02 IC04 ＝うん うん.
03 （・）
05→ IC03 梅もいいね:＝
06→ IC02 ＝梅もいい[ね:.
07 IC03 [うーん. 梅もいいだろうな:.
08 IC02 食べられるしね.
09 IC04 あー.
10 IC04 そうなんだ(huhhuhhh).

学生 3 人が散策しながら花見の話をしている．梅の話をしている時，IC03 が「梅もいいね」(05) と発話し，IC02 も同様の発話を重複している (06)．そして，IC03 は 07 行目で再び似た意味の発話をしている．IC02 は IC03 と同じ考えを持っている．二人は共感形成しているととらえられる．このように受け手が話し手の発話に同感したうえで重複し，話し手が再び似通った発話をするようなやり取りは，会話の論理面において内容の進展はないが，会話を引き延ばして，

話し手と聞き手の心理的接触が深まっている．これは，ヤーコブソンが述べている「接触」という要素に焦点を合わせ，交感的機能を前景化して果たすものである．

3.3 極性を反転させる言い方

高木（2016:156－161）によれば，極性を反転させるとは，話し手が自分の産出した質問に対して，受け手から否定的な応答が産出されることを予知し，肯定的な応答が得られるように，極性を反転させて質問をやり直すことと述べている．ここでの肯定的な応答とは，話し手と受け手がある物事や事態に対して同一な認識を得たことを指している．本研究では，極性を反転させる言い方は質問に限らず，話者の意見を述べる平叙文においても同じ現象がみられると考えている．会話参加者の認識が同調された原因で，会話がよりスムーズに進むことができる．ゆえに，否定的応答より，肯定的な応答のほうが優先される．これは，交感機能が働いた一種の会話ストラテジーとしても扱うことができる．以下の会話例がある．

⑶ [K004_013]（抜粋）

（（職場の絵本専門店で店の先輩スタッフ 4 名と一緒に店に入れる本を選ぶ定例の会議.））

01→	N10A	これもったいないね．これ:.
02	IC04	ん?.
03→	N10A	もったいないね．これ.
04	IC03	◦ちょっと入れる?◦[じゃあ.
05	IC04	[やっぱ[でもさ:二千六百円だよね:.
06→	N10A	[◦ うーん◦．でもたぶん流れないような気がするな:.
07	IC03	[高いよね:.
08		(1.5)
09	IC04	まあ あそこのコーナーー応空いてるっちゃ空いてるけどね:＝.
10	N10A	＝空いてるけどね:.

⑶は，⑴と同様に絵本を選択している場面である．N10A が入れないともったいない絵本をみんなに勧めている（01, 03）．店長としての IC04 は値段に気になって，「やっぱでもさ:」（05）と言い始めた時，N10A は店長の言いたいことを予知し，店長の話に同調するために，「うーん．でもたぶん流れないような気がするな:」（06）と発話の極性を反転させている．09～10 行目には二度目の同調も現れている．IC03 にも似たような発話現象がみられる．ここにおける同調は（1）（2）と異なり，命題内容のやり取りはあるものである．しかし，発話の背後には会話参加者の気持ちを配慮している交感的機能も働いている．いわゆる，「関説的」（referential）（Jakobson,1960,以下同様）機能が前景化しているが，話者同士の「接触」に目を離れない交感的機能も背景化していると考えられる．

3.4 タイプ非一致型応答

Raymond(2003)によれば，「肯否質問」に対する応答は，「はい・いいえ」などの明示的な肯定・否定応答表現を用いるかどうかによって「タイプ一致型応答」と「タイプ非一致型応答」（訳は高木 2016:169 を参照）がある．会話において，タイプ一致型応答は直接的で，受け手の感情を傷つけたり，会話の雰囲気を不愉快にしたりすることがある．ここで議論するのは，会話において，いかにタイプ非一致型応答を利用して婉曲的に応答することによって，会話を円満に終了させるのかの問題である．このような同調表現は間合いや音の引き延ばしといった特徴も含めている．

⑷ [K004_013]（抜粋）

（（職場の絵本専門店で店の先輩スタッフ 4 名と一緒に店に入れる本を選ぶ定例の会議.））

01	IC04	これ[もでも:売れるかもしれない.
02	IC02	[ぽつぽつぽつもね:. (U すごい).
03	N10A	うん.
04	IC04	[一冊でいいですか:?
05	IC03	[うん. ◦ (G まあ|ま)時期だしね◦.
06	IC02	うん. [とりあえずね.
07	N10A	[はい.
08	IC02	一冊でね.

09→ IC04 一冊で[大丈夫?.
10→ IC03 [一冊?二冊?.
11→ IC04 二冊?.
12→ IC02 二冊入れとく?.
13 IC04 なんかこれ:二冊いけるような気がするね.
14 IC02 うん うーん.
15 IC04 じゃ 二冊にしちゃおう.

絵本を選んでいる時，店長としての IC04 は最初「一冊でいいですか」（04）とみんなに聞いて，「うん」のような明示的な肯定的応答を得た後，一冊は足りないと思って，「一冊で大丈夫？」（09）と聞き返している．それに対して，（10～12）行目は「はい・いいえ」という明示的な応答を出しておらず，疑問形で相互に確認し応答している．13 行目は疑問形から平叙文に変わるが，「ね」という終助詞を用いて口調を緩和している．それで 14 行目でようやく「うん うーん」と明示的な応答が出ている．15 行目で IC04 は最終的に二冊を決めた.

このように，会話参加者は，話者 IC04 の発話に同調することを考えて会話を進めているとみられる．本を一冊から二冊に変更することも相互に何度も確認して交渉した結果である．タイプ非一致型表現を用いて、明示的に同調しない表現はなるべく避けている．（3）と同様に、論理面における情報のやり取りをする「関説的」（referential）機能は前景化されているが，話者同士の「接触」に配慮している交感的機能はその背後に働いているものとみられる.

4. まとめと今後の課題

本研究は，発話の重なり，重複応答，極性を反転させる言い方，タイプ非一致型応答といった発話の同調現象について分析し，会話における交感的機能を持つ表現の特徴を確認できた．交感的機能が前景化されているものと背景化されているものがそれぞれ存在していると明らかにした．発話の重なりと重複応答の会話現象は，話者同士の接触に焦点を合わせ，交感的機能を前景化しているのに対し，極性を反転させる言い方とタイプ非一致型応答は，論理面において情報のやり取りをする間説的機能を前景化しているが，その背後に「交感的機能」も働いているものである．交感機能を持つ発話では，前者は顕在的なものであるのに対し，後者は潜在的なものと解釈してよいと考えられる．このような会話における交感的表現は，会話の「修復」現象においても存在のか．今後の課題として扱いたい．また，文体，終助詞といった統語的特徴も考慮に入れたいと考えている.

謝辞 本研究は，JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2119 の支援を受けたものである.

参考文献

カルペーパー・ジョナサン/ホー・マイケル（2020）．第 3 章 情報語用論 新しい語用論の世界――英語からのアプローチ 椎名美智監訳，加藤重広訳，研究社，57-101

Jakobson, R (1960). Linguistics and Poetics. In :Thomas A. Sebeok(ed.) Style in Language, 350-377, John Wiley and Sons, New York.（邦訳:ロマーン・ヤーコブソン（1973）．言語学と詩学 一般言語学 川本茂雄監修，田村すゞ子・村崎恭子・長嶋善郎・中野直子共訳，みすず書房，183－221）

Lerner, G.H (1996). On the"Semi-Permeable"Character of Grammatical Units in Conversation:Conditional Entry into the Turn Space of Another Speaker. In E.Ochs,E.A.Schegloff and S.A.Thompson(eds.)*Interaction and Grammar*,pp.238-276.Gambridge:Cambridge University Press.

Raymond, G（2003）. Grammar and Social Organization: Yes/No Interrogatives and the Structure of Responding. *American Sociological Review* 68: pp.939-967.

Sacks, H (1987). On the Preferences for Agreement and Contiguity in Sequences in Conversation. In Button, Graham, J. R. E. Lee(eds.) *Talk and Social Organisation*, pp.54-69. Clevedon: Multilingual Matters.

肖 潔（2019）．あいさつとあいさつ表現の判断基準及び分類に関する考察－日本語の視点をもとに－ 研究論集 19, 233-243，北海道大学大学院文学院.

高木智世（2016）．連鎖の組織と優先組織 高木智世・細田由利・森田笑（編）会話分析の基礎 ひつじ書房 pp.93-182.

［使用データ］

小磯花絵・天谷晴香・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 「『日本語日常会話コーパス』モニター版の設計・評価・予備的分析」『国立国語研究所論集』18, pp.17-33, 2020.1.

会話データ分析の教材開発と授業実践を考える

ー教師と学生による「研究と実践の連携」の可能性ー

企画責任者・話題提供者：中井陽子(東京外国語大学)
話題提供：大場美和子(昭和女子大学)　寅丸真澄(早稲田大学)

1. ワークショップ趣旨（中井）

我々が普段何気なく参加している会話とは何かを考える際，単に頭の中でどのような会話をしていたか内省してみるだけでなく，実際の音声や映像を記録した「会話データ」を詳細に観察・分析してみることが有効である．中井(2012)では，談話分析，会話分析，ディスコース分析等，話し言葉の会話データを扱った様々な分析の総称を「会話データ分析」と呼んでいる．そして，「会話データ分析」の手法を学ぶことで，自身や他者の会話を客観的に観察する視点が養われるとしている(中井 2012)．そうして得た視点をもとに会話の改善方法を考え，大学・職場等の社会生活に活かすことが可能になると考えられる(中井 2008; 2009; 2010; 2012; 大場 2013; 中井他 2017 等)．会話データ分析の視点を得るためには，会話データ分析の基本的な枠組みを知るだけでなく，会話ビデオや文字化資料等の具体的なデータをもとに，実際に分析してみる体験が必要となる．だが，個々の教員が教材を 1 つずつ作成していくのは負担であると言える．

そこで，本ワークショップ企画者らは，2016 年度より科学研究費を得て，日本語教育分野を中心とした会話データ分析の多様な「研究」，および教材開発，授業実践を行って教材試用を重ねるといった「実践」を行いつつ，他の教員や学生と共有できる形で教材の公開を目指してきた．本教材は，企画者らによる会話データ分析の「研究と実践の連携」の積み重ねのプロセスが反映されていると言える．このプロセスを例に，本ワークショップでは，以下のように，「会話データ分析の教材開発と授業実践」をテーマとして取り上げ，教師による教材開発プロセスと授業実践，教材の具体例，および学生による学びについて報告する．これらにより，会話データ分析をもとにした，教師と学生による「研究と実践の連携」(中井 2012)の可能性について多角的に議論する．そして，今後の研究者・教育者間による教材開発，授業実践に関する知見の共有を図ることを目指す．

1.ワークショップ趣旨説明	5分	中井
2.教師と学生による「研究と実践の連携」	15分	中井
3.会話データ分析を扱った教材開発の理念とプロセス		
4.会話データ分析の教材開発・授業実践例の紹介		
4.1 話題提供①:初対面母語場面の会話データ分析	20分	大場
4.2 話題提供②:誘いの会話データ分析	20分	中井
～5分休憩～		
4.3 話題提供③:面接場面の会話データ分析	20分	寅丸
4.4 話題提供④:会話データ分析の手法を用いた卒業論文指導	20分	大場
5.フロア参加者のグループ・ディスカッション＆全体討論まとめ	50分	中井

2. 教師と学生による「研究と実践の連携」（中井）

本ワークショップの趣旨である，「会話データ分析の教材開発と授業実践」という観点から，教師と学生による「研究と実践の連携」のプロセスについて説明する．このプロセスでは，教師だけでなく，学生も「研究と実践を連携」させることが重要となる．このプロセスの概念は，中井(2012)の日本語学習者のための「会話教育」のプロセスが元にある．中井(2012)では，より良い会話教育を行うために必要な日本語教師と日本語学習者による「研究と実践の連携」のプロセスについて提言している．そして，このプロセスは，日本語学習者だけに限らず，学部・大学院生等の学生全般に対する，より広い教育分野に置き換えて考えることができる．図 1 は，学部・大学院生に向けた「会話データ分析の手法を学ぶための教育」における，教師と学生による「研究と実践の連携」のプロセスの関係を示したものである．

まず，教師による「研究と実践の連携」は，教師が⑴様々な場面の会話データを分析し(研究)，そこから得られた会話の特徴を参考に，⑵分析手法の指導項目をまとめ(実践)，⑶会話データ分析の教材開発を行い(実践)，⑷その教材を試用して授業の実践を行う(実践)．そして，⑸その授業実践をデータとして分析をして振り返り，今後の改善を図り(実践研究)，次なる会話データ分析，教材開発に繋げ，発展させる．

一方，学生による「研究と実践の連携」は，学生が⑴教師が作成した教材をもとに会話データ分析を行う（研究）．そして，⑵そこから得た分析項目を意識化し（研究），⑶会話データ分析の手法を用いたレポート・論文執筆を行って，研究力を磨いていく（研究）．さらに，⑷会話データ分析から得た会話の特徴を意識化し（実践），それをもとに，⑸自身の会話の実践に活かし（実践），その後，⑹自身の会話がどうであったか，会話データ分析で得た視点から振り返り，今後の改善を図っていく（研究）というプロセスになる．

このように，教師が「研究と実践の連携」の循環プロセスにおいて開発した，会話データ分析の教材をもとに，学生が自身の「研究と実践の連携」のプロセスを行うこととなる．なお，ここでいう「研究」とは，学生が学術的な研究を行うことだけではなく，日々の生活の中で会話を観察していく分析的な視点を持ち，そこから会話の特徴を自律的に学んでいき（研究），自身の会話に活かしていく（実践）という会話データ分析的な視点を持った姿勢のことを意味している．

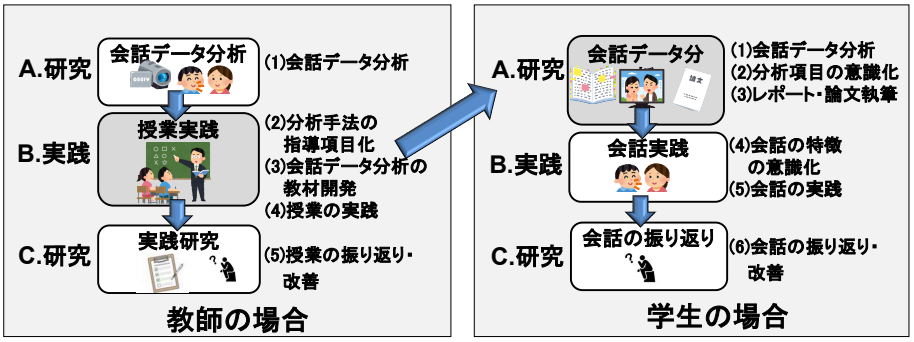


図１ 教師と学生による 「研究と実践の連携」のプロセスの関係（会話データ分析の手法を学ぶための教育）

3. 会話データ分析を扱った教材開発の理念とプロセス（中井）

本ワークショップ企画者らは，これまで様々な会話データ分析を行い（例：雑談，誘い，インタビュー，話し合い，体験談，面接，教室活動の分析等），その成果を日本語教育，日本語教員養成・研修等の現場へ活かす試みを行ってきた．特に，これまで，中井（2008; 2009; 2010; 2012; 2018a; 2018b; 2020），中井他（2015; 2017; 2021），大場（2013; 2021a; 2021b），大場・中井（2020）でも，日本語学習者や日本語教師を目指す者たちが会話データ分析の手法を学び，会話を客観的に分析する視点を獲得して，自律的に自身の会話を振り返り，改善していく重要性を指摘してきた．このような会話を客観的に分析する視点を身に付けることが自身の日常の会話を振り返ることに繋がるという理念のもと，会話データ分析の基本的な手法が初学者の学生でも学べる教材を開発した．そして，学生が日常生活で遭遇する様々な場面の会話データ（会話ビデオ，文字化資料）を実際に分析してみることで，自身の日常の会話でのコミュニケーションを振り返れるようにした．以下，本教材の開発プロセス，および特徴・構成について述べる．

3.1 会話データ分析の教材開発のプロセス

表１と表２は，本教材の開発のプロセスを，表１の教師と学生による「研究と実践の連携」のプロセス（会話データ分析の手法を学ぶための教育）に当てはめて説明したものである．

表１ 教師による「研究と実践の連携」のプロセス

A.研究	⑴日常生活で遭遇する様々な場面の会話データを収集し，フォローアップ・インタビュー，文字化を行い，様々な枠組みから分析を行う．そして，分析結果について学会発表や論文投稿を行い，他者からのコメントを得て，分析をより深める．
B.実践	⑵研究で得られた知見をもとに，分析手法の指導項目化を行い， ⑶会話データ分析の教材開発を行い（分析枠組みの紹介，会話ビデオ，文字化資料，分析例等掲載）， ⑷それを用いた授業実践を行う．
C.研究	⑸授業実践で学生がどのような会話データ分析を行っていたかをデータとして収集し，それをもとに学生の学びを分析することで，授業を振り返り，授業と教材の改善を図る（実践研究）．

表２ 学生による「研究と実践の連携」のプロセス

A.研究	⑴会話データ分析の教材を用いて，グループでタスクに取り組みながら分析・発表を体験し，会話データ分析の手法や分析例を学んでいき，各自，課題としてワークシート等に分析結果をまとめて提出することで，理解を深める． ⑵会話を分析する視点を得て，分析項目の意識化をし， ⑶自身のレポート作成，卒業論文，修士論文等の研究を行う．
B.実践	⑷研究で得られた知見をもとに，自身の日常生活での会話の特徴を意識化し， ⑸実際の自身の会話参加に活かす．
C.研究	⑹自身の会話を振り返り，改善を試みる．

3.2 会話データ分析の教材の特徴・構成

まず，本教材の特徴は，以下の通りである．

⑴実際の会話データ(会話ビデオ，文字化資料)を分析する体験を通して，基本的な分析手法を学ぶ．

⑵会話データは，日常の大学生活や社会生活で遭遇する場面の会話を扱っている．

⑶会話データを分析するためのタスクに取り組むことで，段階的に分析の観点を深めていく．特に，グループで話し合いながら分析のタスクに取り組むことで，より多角的な視点に触れて新たな課題を発見していく．

⑷分析した結果を振り返るタスクを通して，自身の会話を振り返り，改善点を探る．

⑸会話データ分析の手法を中心に，調査・研究の基本的な方法や姿勢を学び，レポートや論文の執筆に繋げていく．

次に，本教材の構成は，第1～10 章から成る．まず，第 1～9 章では，初対面会話(母語場面，接触場面)，誘い，依頼，インタビュー，話し合い，留学の体験談，面接の会話といった具体的な日常会話の場面を取り上げ，実際に会話ビデオと文字化資料を見ながら分析練習をしていく．第 2 章には，グループで自分達の会話を録画して分析するタスクも設けてある．そして，第 10 章では，会話データ分析の研究計画から，先行研究の調べ方・まとめ方，調査の依頼，会話データの収集，分析，発表，レポート・論文作成の仕方まで，具体例を参考にしながら，タスクに取り組み，段階を追って学んでいく．さらに，文字化方法や分析方法は，研究目的によって臨機応変かつ発展的に学ぶように促している．

表 3 は，本教材における会話データ分析の導入概念・分析項目の抜粋である．ここにある第 1 章，第 4 章，第 9 章，第 10 章の教材開発・授業実践例について，以下の話題提供 ①～④で述べる．

表 3 本教材における会話データ分析の導入概念・分析項目（抜粋）

章	会話データ分析の導入概念・分析項目	
第 1 章 初対面会話(母語場面)の話題転換の分析	・文字化表記方法 ・文字化資料の確認	・話題区分の認定基準，話題タイトル付け ・話題開始部・終了部の特徴
第 4 章 誘いの会話の分析	・誘いの展開構造(開始部，主要部，終了部) ・発話機能	・誘いの駆け引き，配慮，言語・非言語行動
第 9 章 面接場面と「聞き返し」の分析	・聞き返しの発話意図による分類	・面接場面での内容面，言語面，非言語面，社会文化的知識の違いの比較
第 10 章 会話データ分析の研究計画からレポート・論文作成まで	・レポートや論文の全体の構成(論文タイトル，研究の目的，先行研究，調査の方法，分析，考察，結論，参考文献) ・研究計画の立て方(論文タイトル，研究の背景，会話の場面・種類，会話参加者，分析の観点，研究の意義・社会的貢献等) ・先行研究の書誌情報とポイントのまとめ方 ・調査の依頼の仕方(依頼書，同意書，説明文等)	・会話データの収集の仕方(準備，撮影，背景調査，会話感想シート，フォローアップ・インタビュー等) ・会話データの分析の仕方(データの保存，文字化資料作成，Excel の活用等) ・発表資料のアウトラインの書き方 ・レポートや論文の本文の書き方 ・提出前の確認事項(自己・他者チェックリスト)

さらに，表 4 は，各章の構成・進め方である．各章には，様々なタスクが設けてある．各章で扱う会話データの参加者からは，本教材作成のためのビデオ撮影・公開，文字化資料公開，写真掲載等の承諾を得ている．各会話の撮影後には，個別に会話ビデオを視聴しながら会話時の意識を確認するフォローアップ・インタビューも行った．これらのデータは，本教材のほか，本教材の参考文献に掲載した著者らの論文等(中井 2017a; 2017b; 2019; 寅丸 2020; 大場 2021a; 2021b 等)の中でも，引用・活用している．また，本教材で提示する会話ビデオや文字化資料の中で，参加者の名前や所属等，個人が特定される情報は，仮名や消音，伏せ字にしてある．

表 4 本教材の各章の構成・進め方

章	タスク	会話データ分析の導入概念・分析項目
第 1～9 章	考えてみましょう！	各章で取り上げる会話がどのようなものかについて振り返り，その特徴を意識化する．
	やってみましょう！	各章の会話をロールプレイで実際にしてみる．
	確認しましょう！	各章の会話データ分析に関する基礎的な知識を学ぶ．
	会話データ分析をしましょう！	様々な場面の会話ビデオを見て，タスクに取り組みながら，多角的な観点から会話データを分析する．その後，個人やグループで各会話の特徴を分析し，発表や報告をする．
	分析を振り返りましょう！	会話データ分析を行った感想，さらに分析したい点，今後の自身のコミュニケーションで気を付けたい点を考える．これにより，分析の発展や，自身が参加している日常の会話の改善に繋げる．
	参考文献	著者らが各会話データを実際に分析した論文等が載せてある．これらには，参考となる先行研究の情報や詳しい分析手法，分析結果等がまとめられており，さらに深い分析をする際の参考とする．
	関連文献	参考になる主な文献の一部が紹介してある．
第 10 章	第 1～10 節	1 つ 1 つのタスクに段階的に取り組みながら，個人やグループで会話データの収集・分析・発表・レポート執筆を行う．

4. 会話データ分析の教材開発・授業実践例の紹介

会話データ分析をもとにした，教師と学生による「研究と実践の連携」のプロセスの具体例として，企画者らの学部・大学院・日本語の授業等での試みについて，4 つの話題提供を行う．話題提供①では初対面母語場面の会話（第 1 章），話題提供②では誘いの会話（第 4 章），話題提供③では面接場面の会話（第 9 章），話題提供④では卒業論文指導（第 10 章）をテーマとして取り上げる．各話題提供では，教師がどのような問題意識のもと会話データの収集・分析・教材開発を行ったのか，そして，開発した教材を授業で活用することにより，学生のどのような研究と実践に繋がっていったのかについて述べる．

4.1 話題提供①：初対面母語場面の会話データ分析（大場）

初対面母語場面の会話の教材開発・授業実践の例について，「研究と実践の連携」のプロセスの観点から報告する．

(1)教師による「研究と実践の連携」のプロセス

A.研究:

教師（大場）は，博士論文で接触場面と母語場面の知人関係の三者会話（女性）の分析を行い，話題開始や話題開始後のやり取りの不均衡な役割配分について研究を行った（大場 2012）．これをふまえ，教材開発のための研究では，接触場面と母語場面で人数（二者と三者会話）と人間関係（初対面と友人関係）に条件を加えた会話データを収集し，まず，初対面会話を対象に話題区分を行い，話題開始と情報交換の分析を行った（大場 2021a; 2021b）．

B.実践:

この分析結果をふまえ，初対面会話で話題区分を行う教材を作成した(図 2)．これは，南（1972）にあるように，会話を分析する際には談話の単位を考える必要があるという指摘を踏まえたものである．この教材のタスクとして，「1.考えてみましょう！」で，初対面会話に関して，どのような場面で，何のために，何について話すのかといった特徴や，会話がはずんだりうまくいかなかったりした経験について，学生が話し合う．次に，「2.分析してみましょう！」で，実際に会話ビデオを見て話題区分を行ったうえで，その話題終了部と開始部の特徴（内容，言語的・非言語的特徴）を記入する．文字化資料には話題区分を記入できる欄を設けており，話題が大きく変わった「大話題」と小さく変わった「小話題」の区分を行った上で，話題タイトル，区分した理由，話題開始部と終了部の特徴を記入し，グループでその結果について話し合う．そして，「3.分析を振り返りましょう！」で，分析結果をまとめて今後の研究や日常生活にどのように活かすのかを考察する．最後に，今後の学習に繋がるように「関連する文献」のリストを確認できるようにしてある．

話題区分の教材は，学部 3 年生のいわゆるゼミの授業（例年 12 名まで）で活用した．本授業は，会話データ分析の手法を学びながら，4 年生の卒業論文執筆のためのアカデミック・スキルも習得することを目的とする授業である．授業では，教材の流れに従い，これまでの初対面会話の経験について学生に話しあわせて導入を行った．その後，会話ビデオ（10 分程度）を一度視聴して話題区分を個人の直感で行った上で，その結果を 3～4 名のグループで持ち寄り，話題区分の基準をすり合わせるよう指示した．

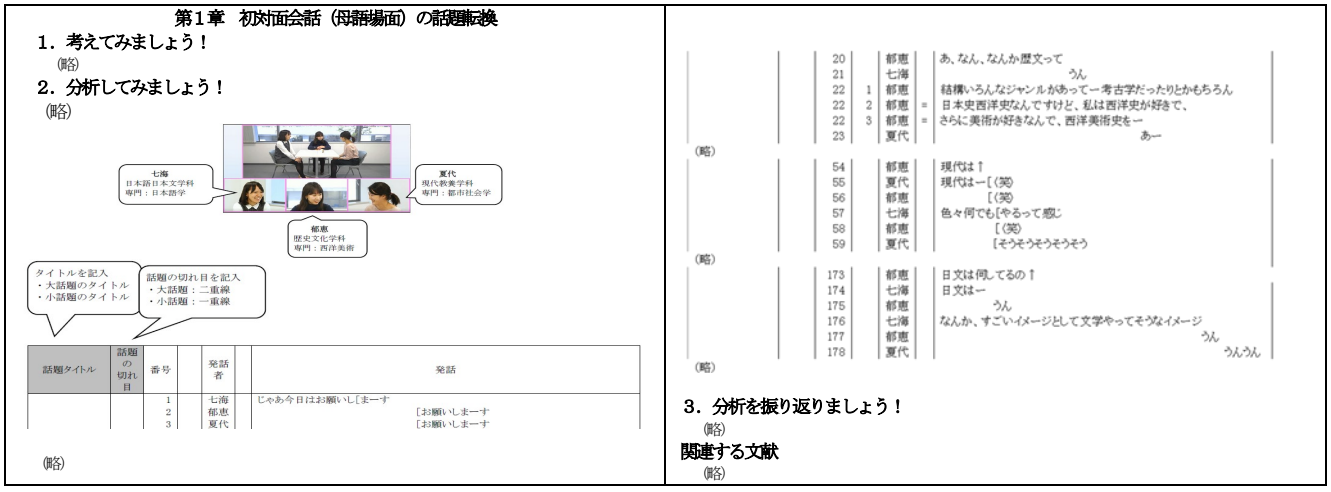


図 2 初対面母語場面の話題区分の教材（第 1 章）

C.研究:

授業での実践をふまえ，教師は，学生の話題区分の傾向を分析し，研究発表を行ったうえで，論文投稿（大場・中井 2020）を行った．学生の話題区分は，話題終了部と開始部の特徴をつかんでいながらも(例:新規情報の有無，談話標識，情報提供，質問表現，繰り返し，評価的発話，声の調子等)，区分自体にはかなりばらつきが観察された．よって，学生が迷い過ぎずに話題区分ができるよう，話題がより明確に区分しやすい会話例（三者会話）に差し替え，教材を修正した．図 2 は差し替え後の三者会話の教材例である．

⑵学生による「研究と実践の連携」のプロセス

A.研究:

学生は，日常生活の経験から，話題が大きく転換したり，少しずつ関連する話題が展開していったりするイメージは持っていたが，実際に個々の話題に区分することが実は難しいということを分析活動で学んだ．特に，話題をどこまで細かく区分するかという判断に迷いが生じていた．例えば，大きく留学の話題として区分するのか，留学中の授業や生活等についての話題をそれぞれ細かく区分するのか，という判断である．個人の直感による区分の結果をグループで話し合うタスクでは，自分がなぜそこで区分したのかを根拠とともにメンバーに説明を行いつつ，グループ内で区分をすり合わせていった．学生は，話題区分のすり合わせの話し合いにより，根拠を踏まえた意見の主張に加え，他者の意見を聞きつつ結論を修正していくプロセスも体験していたと言える．よって，このプロセスでは，授業の目的である卒業論文執筆のアカデミック・スキルを学んでいたと言える．

学生は，初対面会話の話題区分の活動後，さらに，初対面会話の話題に関する研究論文（三牧 1999a; 三牧 1999b; 中井 2002; 奥山 2005; 楊 2005)を講読し，接触場面や母語場面の話題終了部と開始部の特徴，話題開始の方法，情報交換について，多様な分析事例を学んだ．そして，実際にゼミの学生たちで自由会話を収集し，自分たちの会話データを共同で分析する活動を行った．話題区分の活動を経験した学生は，文献中の「全○会話を収集し，文字化した」「話題区分の一致率は○%である」という 1 行程度の記載の作業が，いかに労力を要するのか，実感を持つことができたようである．

B.実践:

「分析を振り返りましょう！」では，今後の初対面会話で気を付けたい点，会話データを分析する際に気を付けたい点について，学生がワークシートに記述した．以下の記述のように，初対面会話に関しては，会話ビデオで 3 人の参加者が情報交換を比較的均等に行っている様子を観察し，自身も質問等をしながら参加者間で話をまわしていきたい等の記述がみられた．話題区分の活動に関しては，大小の区分に迷った結果，基準を明確にすることが重要だと気が付いたという記述が多くみられた．

・できるだけ質問をすると話がまわりやすい．
・自分だけ話すのではなく，相手の話を聞ける人になりたい．
・自分が話すときは要約してなるべく分かりやすく話す．
・話題区分を行う際は，基準を明確にする．

4.2 話題提供②：誘いの会話データ分析（中井）

誘いの会話の教材開発・授業実践の例について，「研究と実践の連携」のプロセスの観点から報告する．

⑴教師による「研究と実践の連携」のプロセス

A.研究:

教師（中井）は，まず，学生が日常生活で遭遇するであろう誘いの会話をデータとすることにした．そして，普段から演じ慣れている演劇部の学生に頼んで，部活の同期同士（女性－女性），後輩－先輩の間（男性－女性）で遊園地に誘うという場面（承諾の場合と断りの場合の両場面）をロールプレイで収集した．次に，その会話データをもとに，教師が誘いの展開構造や言語行動，非言語行動，言いさし発話，男女間の駆け引きについて，参加者の会話時の意識も参考にして分析を行い，研究発表，論文投稿を行った（ウィモンサラウォン，アパポーン・中井陽子 2017，中井 2017a）．分析の際は，言いさし発話の修士論文を執筆予定の大学院生とともに，教師が誘いにおける言いさし発話の共同研究を行い，その後，教師単独で誘いの会話の構造展開における駆け引きについて，さらに詳細な分析を行った．

B.実践:

これらの研究をもとに，誘いの分析の枠組みを学べる教材を作成した（図 3）．この教材では，まず，「1.考えてみましょう！」で，学生が普段どのような時に誘いをするか，どのようなことに気を付けて誘うか等について話し合う．次に，「2.やってみましょう！」で，友人を遊園地に誘うロールプレイ会話（承諾，断り）をしてみて，承諾と断りのロールプレイ会話の特徴や違い，話す内容や順番，難しさ等について振り返る．そして，「3.確認しましょう！」で，「誘いの会話の展開構造」の一覧表（ウィモンサラウォン・中井 2017）を見て，その定義・発話例を確認する．この一覧表には，誘いの会話の「開始部－主要部－終了部」，および「主要部」の中の「先行部」，「誘い部（勧誘部，事情説明部，事情確認部，都合確認部，承諾部，断り・弁明部，相談部）」，「終結部（前終結部，関係再確認部）」という区分が示してある．これらを踏まえ，「4.会話データ分析をしましょう！」で，誘いのロールプレイ会話のビデオを見て（2 分程度），分析を行う．この会話ビデオは，演劇部の後輩男性の S（大学 2 年生）が先輩女性の T（大学 4 年生）を遊園地に誘い，断られるという設定で S と T に即興で演じてもらったものである．分析では，会話ビデオを見ながら，誘いと断りの駆け引きの仕方（例：情報の示し方・引き出し方，誘い方，断り方，受け止め方等），相手への配慮の仕方（例：条件提示の仕方，相手の負担軽減の仕方等），言語行動，非言語行動，展開構造等についてメモをしていく．そして，「誘いの展開構造」の一覧表を見ながら，会話ビデオの文字化資料をもとに，誘いのロールプレイ会話の展開構造を分析し，「開始部」「主要部」「終了部」等を認定・区分していくタスクが設けてある．最後に，「5.

分析を振り返りましょう！」で，今回の「誘いのロールプレイ会話」の分析の感想，さらに分析したい点，今後の自身のコミュニケーションで気を付けたい点について，学生が振り返ってコメントを記述する．この誘いの会話データの教材を作成した後，学部の会話データ分析の手法を学ぶ授業で用いた．

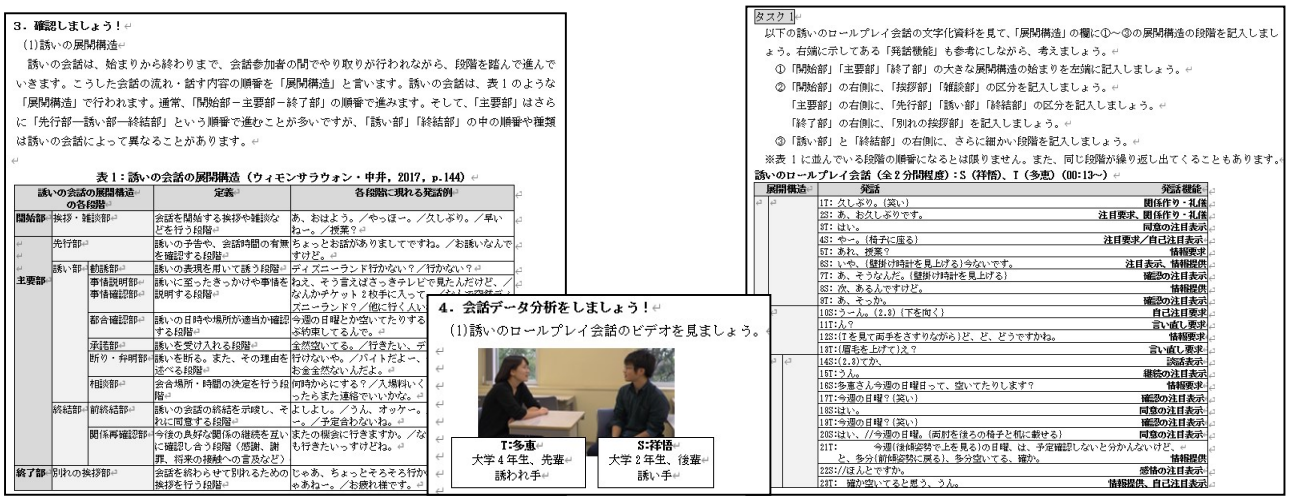


図３　誘いのロールプレイ会話の分析の教材（第４章）

C.研究:

誘いの会話の教材を用いた授業について，学生のワークシートの記述を分析し，実践研究としてまとめ，学会発表，論文執筆を行った（中井 2018 a 等）．その結果，学生が誘いの会話の展開構造，配慮の仕方等を意識化し，自身の誘いの仕方を振り返り，今後に繋げようとしている様子が見られた（以下，⑵A.研究，B.実践に詳述）．また，教師は，より深く会話データを分析できるように，誘いの会話の展開構造だけでなく，１つ１つの発話の「発話機能」の概念も導入する必要性を感じ，ザトラウスキー（1993）等の代表的な発話機能の種類と定義とその例も教材に追加することとした．

⑵学生による「研究と実践の連携」のプロセス

A.研究:

学生は，学部の会話データ分析の手法を学ぶ授業において，誘いのロールプレイの会話をもとにした教材を用いて，会話データ分析を行った．この授業には，日本人学部生のほか，外国人留学生も参加していた．学生がワークシートに記述した内容を見ると（中井 2018a 参照），まず，誘いの会話の分析によって，誘いの会話の展開構造を意識化している様子が見られた．そして，誘いの会話ビデオを実際に分析してみることで，「展開構造」が整然と区分されているのではなく，会話参加者間のやり取りの中で動態的に変化していくという点にも気づいていた．また，誘いと断りを行う際の「言語・非言語行動」にうかがわれる会話参加者の「配慮・意図」についても考える機会となっていた．さらに，分析結果について，多様な言語・文化の学生がグループで話し合うことで，日本語とその他の言語での誘いの仕方の違い等，新たな気づきを得ている様子も見られた．その他，日本語教師を目指す学生は，誘いの会話の特徴について日本語教育でいかに取り入れられるかまで検討している者もいた．

B.実践:

学生は，誘いの会話の分析を行うことで，自身の普段の誘いの会話の仕方を振り返り，今後の誘いの仕方の参考にしようとしていた．学生がワークシートの「分析を振り返りましょう！」に記述した内容を見ると，「今後気を付けたい点」として，以下のように，実際の会話の中でも誘い方や断り方に注意したい，自分や他者の非言語行動や配慮の仕方等に留意していきたい等の記述が見れられた（中井 2018a:213）．ここから，授業で分析したことを参考に，学生が今後誘いの会話に参加する際に活かそうとしていたと考えられる．

- 授業を通して，誘うのは勇気がいることと改めて確認したので，今後何かを断るときは単に断る，謝るだけでなく「誘ってくれてありがとう」と言えるといいのかなと思った．
- 「言語に関わらず断るときは上を向いたり，下を向いて視線をそらす」という指摘があったので，自分の実際の会話で観察してみたい．また，思っていることをはっきりと言わなかったり，思っていることと違うことを言ったりする相手への配慮が見られたので，実際の会話でも自分や相手が実践しているか気をつけて見てみようと思った．
- 相手の非言語の行動にも注意しつつ，相手に配慮することを心がけたい．
- もし自分が先輩を誘う側になったら，あの動画の後輩くんのように，何とも煮えきらないことを言ったり，押しが強いんだか弱いんだか分からないことを言ったりしてしまうと思う．円滑な「誘い」のコミュニケーションができるよう，「勢い」を大事にしたい．

4.3 話題提供③：面接場面の会話データ分析（寅丸）

面接場面の会話の教材開発・授業実践の例について，「研究と実践の連携」のプロセスの観点から報告する．

(1)教師による「研究と実践の連携」のプロセス

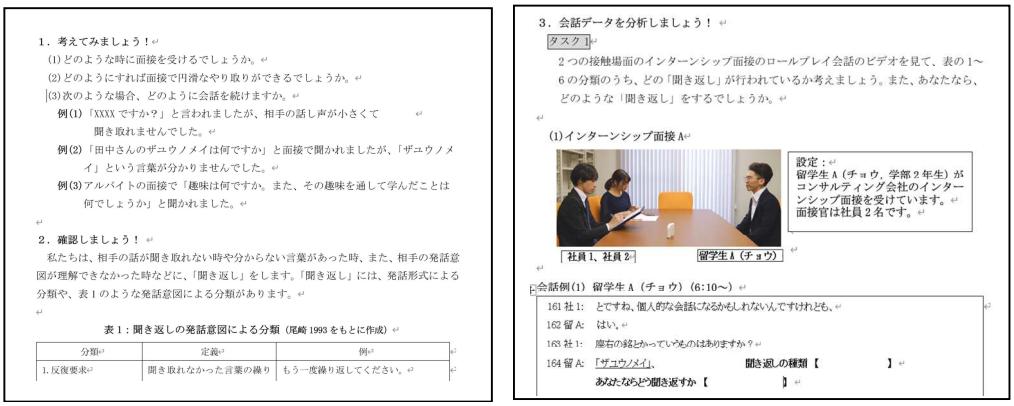
A.研究:

教師（寅丸）は，博士論文において日本語学習者（以下，学習者）の自己形成や自己実現を支援することを目的とした教室談話研究（寅丸 2017）を行い，それを機に，学習者のキャリアに関わる研究（寅丸他 2020 等）にも関心を持つようになった．そのため，教材開発の研究では，面接の会話における「聞き返し」を取り上げた．「聞き返し」とは「相手が聞き取れない，分からないという問題に直面し，それを解消するために相手に働きかける方策」（尾崎 1992:252）である．そのため，聴解能力の低さを示す指標ともなり，学習者が使用を避けたいと考える傾向がある．しかし，必要な箇所で「聞き返し」を行わなければ，会話の文脈に合わせて応答することが困難になり，逆に学習者の日本語能力に対する評価を下げる可能性がある．特に，就業に関わる面接場面では，日本語能力のみならず，誠実さに対する評価も下げる懸念もある．一方，重要なストラテジーであるものの，日本語教育分野における「聞き返し」の研究は，これまで日常会話における初級学習者と上級学習者の会話が取り上げられる傾向があり（尾崎 1992, 1993, 尾崎・椿 2001, 大野 2001 他），公的場面における中級学習者の「聞き返し」についての知見は少ない．そこで，就業に関わる面接場面における中級学習者と上級学習者による「聞き返し」に着目した．

教師は，まず，インターンシップの面接場面を設定し，面接官 2 名と日本語学習者 1 名によるロールプレイ 2 本（10 分程度，8 分程度）を収録した．面接官役は日本語母語話者の男女 2 名（社員 1，社員 2）であった．面接対象者は上級と中級の中国人学習者（A 氏，B 氏）各1名であり，いずれも収録当時は都内大学の大学院生，役柄は大学生であった．収録した音声データは文字化し，「聞き返し」部分を抽出した．次に，全体の発話量と「聞き返し」の出現頻度，「聞き返し」連鎖の実態を分析した．さらに，抽出した「聞き返し」を発話意図による分類（尾崎 1993）に従って 6 種（「①反復要求」「②聞き取り確認要求」「③説明要求」「④理解確認要求」「⑤反復/説明要求」「⑥聞き取り要求/説明要求」）に分類した．分析結果から，中級学習者 B 氏は，上級学習者 A 氏より発話数が少なく話題を深めることができなかったこと，「聞き返し」の出現頻度が高かったこと，「聞き返し」連鎖が長く失敗する確率が高かったこと，「聞き返し」で使用されている待遇表現に問題があることが明らかになった．そして，分析結果を学会において報告した（寅丸 2020）．

B.実践:

分析結果から，初級学習者同様，中級学習者に対しても「聞き返し」教育の必要性が示唆された．特に「聞き返し」は様々な意図からなされるため，学習者にとっては，「聞き返し」の多様な意図を理解し，文脈に合わせて効果的に使えるようにすることが重要である．そのため，面接場面の「聞き返し」について分析する教材を作成した（図 4）．本教材では，「1.考えてみましょう！」で「聞き返し」の現象に気づかせ，「2.確認しましょう！」で発話意図による分類を学習させるようにした．「3.会話データを分析しましょう！」では，実際の会話データで「聞き返し」を分析した後，内容面・言語面（質問に対する応答の仕方，聞き返し），非言語面（目線，うなずき，笑い，表情，手振り，音調，姿勢，態度等），面接の社会文化的知識（期待される回答内容への準備）の観点から，良い点や不十分な点・改善方法を検討させるようにした．最後に「4.分析を振り返りましょう！」では，分析の感想，さらに分析したい点，今後の自身のコミュニケーションで気を付けたい点について書かせるようにした．そして，その教材を中上級者向け日本語科目の授業で試用した．



1．考えてみましょう！
(1) どのような時に面接を受けるでしょうか。
(2) どのようにすれば面接で円滑なやり取りができるでしょうか。
(3) 次のような場合、どのように会話を続けますか。
例(1)「XXXX ですか？」と言われましたが、相手の話し声が小さくて聞き取れませんでした。
例(2)「田中さんのザユウノメイは何ですか」と面接で聞かれましたが、「ザユウノメイ」という言葉が分かりませんでした。
例(3)アルバイトの面接で「趣味は何ですか。また、その趣味を通して学んだことは何でしょうか」と聞かれました。

2．確認しましょう！
私たちは、相手の話が聞き取れない時や分からない言葉があった時、また、相手の発話意図が理解できなかった時などに、「聞き返し」をします。「聞き返し」には、発話形式による分類や、表 1 のような発話意図による分類があります。

表 1：聞き返しの発話意図による分類（尾崎 1993 をもとに作成）

分類	定義	例
1.反復要求	聞き取れなかった言葉の繰り	もう一度繰り返してください。

3．会話データを分析しましょう！
タスク 1
2 つの接触場面のインターンシップ面接のロールプレイ会話のビデオを見て、表の 1～6 の分類のうち、どの「聞き返し」が行われているか考えましょう。また、あなたなら、どのような「聞き返し」をするでしょうか。
(1)インターンシップ面接 A
設定：留学生 A（チョウ，学部 2 年生）がコンサルティング会社のインターンシップ面接を受けています。面接官は社員 2 名です。
社員 1、社員 2　留学生 A（チョウ）
会話例(1) 留学生 A（チョウ）(6:10～)
161 社 1: とですね、個人的な会話になるかもしれないんですけれども、
162 留 A: はい、
163 社 1: 趣味の話とかっていうものはありますか？
164 留 A: 「ザユウノメイ」、　聞き返しの種類【　　】
あなたならどう聞き返すか【　　】

図 4　面接場面の「聞き返し」の分析教材（第 9 章）

C.研究:

以上の実践によって，学習者に「聞き返し」を意識化させる必要があること，また，データ分析上 2 つの問題があることが明らかになった．1 点目は，本教材では学生の混乱を避けるため，言語形式に言及せず，発話意図による分類を採用していたため，複数の解釈が生まれやすいという問題であった．解釈に正解はないものの，学生の理解をさらに深め運用を促すためにも，発話意図に加え，表現形式にも言及する必要が生じた．2 点目は，会話データの分析対象者が少ないため，「聞き返し」の種類における中級・上級学

習者の相違点が判断しにくいという問題であった.

実践で明らかになった問題点を改善すべく, 次の 2 点の調整を行い, 再分析を行った. 1 点目は, 発話意図の分類に加え, 表現形式を分析対象に加えたことである. 尾崎(2001)および許(2013)の分類を踏まえて再分類し, 新たなデータの分析に使用した. 2 点目は, 分析対象者を増やし, データ数を拡充したことである. 都内大学の大学院に在籍する中級・上級学習者各 1 名を加え, 計 4 名のデータを分析対象とした. さらに, これらのデータの拡充から, 「聞き返し」連鎖の分析が可能となり, 中級・上級学習者の「聞き返し」ストラテジーの相違点を「聞き返し」の発話のみならず, 連鎖の面からより詳細に分析することが可能となった.

以上の再分析から, 上述の分析結果に加え, 中級学習者が音声面での「聞き返し」をした後に意味面での「聞き返し」をさらにするという二段階での意味交渉が必要になるのに対して, 上級学習者は意味面からの「聞き返し」のみで済むことが分かった. また, 中級学習者は確認を目的とする「聞き返し」と「聞き返し」連鎖が上級学習者より円滑に構成できず, 「聞き返し」連鎖が長く続くことが明らかになった. さらに, 上級学習者も中級学習者も, 就業に関わる面接において頻出する質問(例:「座右の銘」等)や語彙・表現について, 社会文化的な理解が十分でないことから意味交渉の問題が生じる傾向が高いため, その理解を深める重要性が示唆された.

⑵学生による「研究と実践の連携」のプロセス

A.研究:

本教材は, 異文化間コミュニケーションの観点から日本語の特徴を学習する中上級学習者向け日本語科目で試用した. 学習者は, 就業に関わる面接を受ける機会が少なく慣れていなかったこと, また, ビデオの大学生役が自身と同様の学習者であり親近感が持てたことから, 興味を持って分析に取り組んでいた. また, 普段は, いかに「聞き返し」を失礼のないように行うかという待遇面に意識が向き, 「聞き返し」の発話意図まであまり意識したことがなかったため, 「聞き返し」ストラテジーについて発話意図の観点から深く考える機会となったようである. 授業では, 待遇的な配慮の必要性は当然ながら, 特に面接官の質問への適切な応答が重要であることを確認し, グループで発話意図の分類を行ったが, 解釈の観点によって複数の回答の可能性が示され, 検討することとなった.

B.実践:

就業に関わる面接を予定している学習者のみならず, 他の学習者にとっても, 「聞き返し」のストラテジーについて意識化し, 表現形式や発話機能について理解を深めることは, 有効であったと言える. 学習者は, 「「聞き返し」という言葉すら聞いたことがなかった」が, 「聞き返し」の意味や使い方が分かった」「学習したことが日常生活の中で役立つと思う」という感想を述べた. 但し, 「聞き返し」を行うことの抵抗感や緊張感はまだ拭えず, 特に面接場面では, 自身の日本語力を低く評価されないために「分かったふり」をしたり, 「聞き返し」のタイミングがつかめずに使えなかったりすることがあるかもしれないという懸念も語られた. 今後は, 授業外での実際使用を通して, 慣れと自信をつけていくことが重要であると考える.

4.4 話題提供④:会話データ分析の手法を用いた卒業論文指導 (大場)

卒業論文指導の教材開発・授業実践の例について, 「研究と実践の連携」のプロセスの観点から報告する. 教師(大場)は, 学生が, 会話データ分析の手法を学び, 自らの関心をもとに研究課題をたてて分析活動を行い, 卒業論文を執筆するまでのアカデミック・スキルの指導を長年行ってきた. そこで, これまで, 学生の卒業論文執筆の段階に応じて配布してきた教材を, 「第 10 章 会話データ分析の研究計画からレポート・論文作成まで」という 1 つの章にまとめて再教材化した. 以下, これまで使用してきた教材と活動の進め方, 学生の研究と実践について述べる.

⑴教師による「研究と実践の連携」のプロセス

A.研究:

教師(大場)は, 母語場面や接触場面の自由会話, 外国人労働者の就労場面の会話等の会話データ分析を行い, その研究結果を日本語教育や日本語教員養成でどのように活かすかを考察してきている.

B.実践:

授業では, まず, 論文の全体の構成(論文タイトル, 研究の目的, 先行研究, 調査の方法, 分析, 考察, 結論, 参考文献)を学生に提示し, 卒業論文の全体像と 1 年間の執筆のスケジュールのイメージを持たせた. そのうえで, 関心のある日常会話の現象に関して, 研究課題として捉え直して発表させた後, 論文の全体の構成に従って研究計画を書かせた. 日常生活のやり取りを研究課題として, その結果明らかになった知見を自身の日常生活で活かすことは, 学生による「研究と実践の連携」のプロセスで重要な点であり, これはどの授業でも常に指摘してきたことである. そのため, 卒業論文執筆の際も, 再度このプロセスを意識化させたいと考えていた. そして, 研究計画をもとに先行研究の検索方法のアドバイスを行い, その先行研究のまとめかたを指示した. その上で, 先行研究を踏まえて具体的にどのように調査をするか計画を立てさせ, 実際に調査を行う際のアドバイスを行った. 調査後の分析では, 分析結果を分かりやすく相手に提示するための発表資料の作成や本文の書き方を提示した.

学生の発表時には, 発表内容に加え, 発表者の意図が伝わっているかどうか, 分かりやすいかどうかについて意見を述べるよう指示した. そして, 1 年間で複数回, 学生に研究経過について発表させて論文を加筆修正させていき, 最後の論文提出前に, レポートの自

己・他者チェックリストを見ながらお互いの論文に問題がないか確認するよう指示した.

⑵学生による「研究と実践の連携」のプロセス

A.研究:

学生の卒業論文の研究課題は, これまで授業で行ってきた会話データの分析活動をふまえ, 人間関係, 人数, 性別等の条件を変え, 日常生活で関心を持った会話を対象として, その特徴を明らかにしようとするものであった. 具体的には, 友人関係の会話, 初対面から知人関係になるまで期間をおいて収集した会話, 幼馴染み同士の会話, 先輩と後輩の会話, 二者や三者以上の多人数会話, 男女の会話, 芸能人のバラエティー番組の会話等, 多様である. 表 5 は, これまでの卒業論文タイトルの例(2007 年度～現在)を, 中井他(2017)の会話データの種類別にあげたものである.

表5　会話データの種類別の卒業論文タイトルの例

会話データの種類	卒業論文のタイトル
1.自然談話	a. 内向的な人が行う情報提供とその方法の分析ー初対面から顔見知りの会話を対象にー b. 友人 2 人と初対面 1 人の三者間会話の展開の分析ー情報交換と談話技能に着目してー c. 女子大学生のビデオ通話に見られる話題選択と話題導入の分析ー初対面会話と友人会話の比較ー
2.メディア	d. 乙女ゲームにおける男性キャラクターが使用するポライトネス・ストラテジーの分析 e. 関東と関西のジャニーズタレントはゲストにどのように話すかー「嵐にしやがれ」と「関ジャニの仕分け∞」を比較してー f. トーク番組での三者会話における聞き手の役割の違いについてーマツコ・デラックスと有吉弘行を比較してー g. 不満に感じた謝罪会見の分析ー謝罪の要素・釈明のタイプと非言語行動の観点からー h. 東京都知事の新型コロナウイルス感染症に関する記者会見の特徴の分析ー情報伝達における構成と展開に着目してー
3.実験(ロールプレイ, 談話完成法)	i. 教育相談の場面の傾聴のストラテジーの分析ー教職課程の大学生のロールプレイを対象にー j. 男女カップル間の不満表明ストラテジーについてー談話完成法による現実と理想の比較ー k. 告白メッセージに対する断りの分析ー会話の使用言語と母語による違いに着目してー
4.コーパス	l. 会話への参加を示す談話技能の分析ー初対面・友人会話を比較してー(BTSJ 日本語自然会話コーパス使用)
5.SNS	m. Twitter における不同意の伝え方ー匿名・記名の違いに着目してー n. 男性の LINE による複数回の勧誘に対する女性の「断り」の分析ー年齢差に着目してー

B.実践:

学生からは, 卒業論文執筆時や卒業後に, 会話データ分析を自身の生活で活用しているという報告が寄せられている. 例えば, 共学の経験がなく男性との会話が不安であるためにカップル間の不満表明(表 5 j)を分析し, 男性との話し方が分かってほっとしたという報告もある. さらに, 4 年次の就職活動中には, 就職活動の面接やグループ・ディスカッションで自分や他者の話し方を冷静に観察したという体験談が多い. また, 面接の際は, 「会話データ分析」を面接担当者が知らないため, 卒業論文で扱っている会話データ分析の説明をしたところ, 関心を持ってもらえたという報告もある. また, ゲームの会話の分析(表 5 d)をして実際にゲーム関連会社に就職したという報告もある. そして, 卒業後は, 教職の学生が卒業論文で扱ったカウンセリングの場面の分析(表 5 i)をもとに現場で生徒とやり取りをしているという報告もある. その他に, 学部の会話データ分析の授業に参加したり, 接触場面に関する卒業論文の課題に取り組んだりすることで, そこで得た知見が就職後に職場の外国人職員や顧客とのやり取りに役立ったという声も聞かれる. このように学生達は, 卒業論文執筆のプロセスにおいて, 会話データ分析の手法を用いて「研究と実践の連携」の循環を辿ってきていると言える.

5.　フロア参加者のグループ・ディスカッション&全体討論まとめ

上記の話題提供について, フロア参加者と質疑応答を行う. その後, 今後の会話データ分析をもとにした教材開発・授業実践の可能性について, フロア参加者とともに, 以下の 3 点を中心に議論を行う.

⑴各教育現場(学部・大学院授業, 卒論・修論指導, 教員養成, 語学教育等)において, 会話データ分析のための教材(動画・文字化資料・タスク等)を具体的にどのように用い, どのような活動が行えるのか.

⑵学生が研究したことを実践に活かせるようにするためには, どのような教材開発・学習・指導が求められるか.

これらの議論をもとに, 本学会でも謳われている Welfare Linguistics(徳川・ネウストプニー1999)の理念が会話データ分析を中心とした「研究と実践の連携」にどのように関わっていくのかを考える機会としたい.

謝辞　本研究は, 2016～2018 年度科学研究費(基盤研究(C))「会話データ分析の手法を用いたインターアクション能力育成のための教材開発」(16K02800, 研究代表者:中井陽子), および, 2019～2021 年度科学研究費(基盤研究(C))「インターアクション能力育成のための会話データ分析の手法を学ぶ教材開発とその検証」(19K00702, 研究代表者:中井陽子)の研究成果の一部である. 本研究にご協力くださった皆さまに厚くお礼を申し上げます.

参考文献

許挺傑(2013). 接触場面における日本語学習者の聞き返し連鎖についての一考察－聞き返し連鎖定義の再検討と学習者の使用実態－ 筑波応用言語学研究, **20**, 16-29.

三牧陽子(1999a). 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－異学年大学生間の会話の分析－ 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, 363-376.

三牧陽子(1999b). 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.

南不二男(1972). 日常会話の構造－とくにその単位について 月刊言語, **1**(2), 108-115.

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理解・印象の関係－フォローアップ・インタビューをもとに－ 群馬大学留学生センター論集, **2**, .23-37

中井陽子(2008). 会話教育のための会話分析と実践の連携 日本語学 特集:話し言葉の日本語 臨時増刊号, **27**(5), 238-248.

中井陽子(2009). 会話を分析する視点の育成－コミュニケーション能力育成のための会話教育が行える日本語教員の養成－ 大養協論集**2008**, 55-60.

中井陽子(2010). 第2章作って使う 第1節モデル会話を作成して用いる 尾崎明人・椿由紀子・中井陽子(著) 日本語教育叢書「つくる」会話教材を作る 関正昭・土岐哲・平高史也(編), 40-79. スリーエーネットワーク

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

中井陽子(2017a). 誘いの会話の構造展開における駆け引きの分析－日本語母語話者同士の断りのロールプレイとフォローアップ・インタビューをもとに－ 東京外国語大学論集, **95**, 105-125.

中井陽子(2017b). 会話の種類による参加者の配慮の違い－体験談の会話・スピーチ・話し合いの分析をもとに－ アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル, **9**, 46-54.

中井陽子(2018a). 会話データ分析の手法を学ぶための授業実践－学部生の学びの分析からの考察－ 東京外国語大学論集, **97**, 203-225.

中井陽子(2018b). インタビュー会話の分析活動から学ぶより良いインタビューの方法－会話データ分析の手法を学ぶ学部授業での実践をもとに－ アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル, **10**, 36-44.

中井陽子(2019). 日本人学部生によるインタビュー会話における聞き手の技能－印象評価・会話データ分析・フォローアップインタビューをもとに－ 東京外国語大学論集, **98**, 73-101.

中井陽子(2020). 話し合いの会話データ分析活動における学び－日本人学生と外国人留学生が参加する学部授業の分析－ 東京外国語大学論集, **101**, 73-93.

中井陽子・赤木美香・王婷婷(2015). 会話データ分析による「研究と実践の連携」の意識化の試み－大学院日本語教員養成課程の演習を例に－ 大学日本語教員養成課程研究協議会論集, **11**, 1-14.

中井陽子(編著)・大場美和子・寅丸真澄・増田将伸・宮崎七湖・尹智鉉(著)(2017). 文献・インタビュー調査から学ぶ会話データ分析ハンドブック－研究から実践まで－ ナカニシヤ出版

中井陽子・夏雨佳(2021). 談話技能教育における「研究と実践の連携」の循環プロセス－中国人日本語学習者と日本人学生が参加するオンライン会話倶楽部の活用に焦点を当てて－ 東京外国語大学国際日本学研究, **創刊号**, 84-102.

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

大場美和子(2013). 会話データ分析研究を活用した日本語教員養成課程の授業実践の分析－接触場面におけるコミュニケーション行動の問題を対象に－ 広島女学院大学国語国文学誌, **43**, 1-14.

大場美和子(2021a). 母語場面における二者と三者の初対面会話の話題開始と情報交換の分析－会話データ分析の手法を学ぶ教材開発をめざして－ 昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション研究, **15**, 1-15.

大場美和子(2021b). 日韓接触場面における二者と三者の初対面会話の話題開始と情報交換の分析－会話データ分析の手法を学ぶ教材開発をめざして－ 日本語教育研究, **55**, 67-84.

大場美和子・中井陽子(2020). 会話データ分析の初学者による話題区分の特徴の分析 社会言語化学, **22**(2), 62-77.

奥山洋子(2005).話題導入における日韓のポライトネス・ストラテジー比較－日本と韓国の大学生初対面会話資料を中心に－ 社会言語科学, **8**(1), 69-81.

大野陽子(2001). 初級日本語学習者の「聞き返し」のストラテジーと日本語母語話者の反応 三重大学留学生センター紀要, **3**, 83-92.

尾崎明人(1992). 聞き返しのストラテジーと日本語教育 カッケンブッシュ他(編) 日本語研究と日本語教育, 251-263. 名古屋大学出版会

尾崎明人(1993). 接触場面の訂正ストラテジー－「聞き返し」の発話交換をめぐって－ 日本語教育, **81**, 19-30.

尾崎明人(2001). 接触場面のおける在日ブラジル人の「聞き返し」とその回避方略 社会言語科学, **4**(1), 81-90.

尾崎明人・椿由紀子(2001). 電話会話における初級日本語学習者の「聞き返し」と「聞き返し」回避 名古屋大学日本語・日本文化論集, **9**, 25-45.

徳川宗賢・J.V.ネウストプニー(1999). ウェルフェア・リングイスティクスの出発 社会言語科学, **2**(2), 89-100.

寅丸真澄(2017). 学習者の自己形成と自己実現を支援する日本語教育 ココ出版.

寅丸真澄(2020). インターンシップ場面におけるコミュニケーション・ストラテジー使用に関する一考察－中国人日本語学習者によるロールプレイ会話の質的分析から－ 韓国日語教育学会 2020 年度國際學術大會(第 37・38 回), 119-124.

寅丸真澄・饗場淳子・作田奈苗(2020). 短期ビジネス日本語プログラムにおける Project-Based Learning の意義と可能性－体験による学びとキャリア支援という二つの観点から－ BJ ジャーナル, **3**, 16-29.

ウィモンサラウォン, アパポーン・中井陽子(2017). 誘いの会話における言いさし発話の分析－日本語母語話者によるロールプレイをもとに－, 日本語教育研究, **40**, 141-160.

楊虹(2005). 中日接触場面の話題転換－中国語母語話者に注目して－ 言語文化と日本語教育, **30**, 31-40.

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

ファミリー・ランゲージ・ポリシー
ー現状との展望ー

企画責任者：福田牧子(バルセロナ自治大学)
参加者：段上知里(英国ヨークセントジョン大学)　本林響子(お茶の水女子大学)　福田牧子（バルセロナ自治大学)
話題提供者：横井幸子(大阪大学)

1. はじめに

ヒトの移動が盛んになって久しい今日,トランスナショナルな家族の数も年々増加している.ヒトが移動して初めに直面する困難の一つが言語の問題であるが, 社会の主流言語ではない言語をいかにして,そしてなぜ次の世代に継承しようとするのか.この問題をより良く理解するべく,ファミリー・ランゲージ・ポリシー(*Family Language Policy*, 以下*FLP*)という分野が誕生したが,研究の多くが欧米のコンテクストで行われてきたため,日本では現在のところあまり広く知られていない. 近年のトランスナショナルな家族の著しい増加に鑑み, 本ワークショップは具体的なケースを通してFLPの概念をより深く理解することを目的とする.

2019年に制定された『日本語教育の推進に関する法律』で日本語教育の支援の対象として海外に在住する邦人の子どもや, 海外に移住した邦人の子孫等が含まれるようになったり, 継承語としての日本語をテーマとした学術的なイベントが頻繁に開催されたりするなど,近年海外でも日本語の継承に対する関心が高まってきている.
言語の継承において, 社会・学校・家庭は基本的な三本柱となるが,中でも言語と文化が実践され, 次の世代に継承される（片岡・柴田,2011）場である家庭の役割の重要さは言うまでもない（Lee & Shin, 2008; Pauwel, 2005; Schwartz, 2010他）. 移住のコンテクストにおいて子供が継承語に触れることができるのは, 子供にとって初めての, そして主たる相互行為の場である家庭であり, 言語維持と移行の考察に最も適したコンテクストであるといえよう (Cf. Fishman, 1991).

2. ファミリー・ランゲージ・ポリシー（FLP）

ファミリー・ランゲージ・ポリシー(FLP)は, 言語政策の中でも私的な領域である家庭内で見られる言語に関するビリーフ, 言語実践, 言語管理を研究対象としており（Curdt-Christiansen,2009;Spolsky,2004;2009）, 広くは社会言語学や人類学, 特に家庭を中心にして多言語環境に置かれる子供の多言語学習・習得に関する研究と隣接する領域横断的学問分野である(King & Fogle, 2013). FLPという用語そのものは「家庭における家族間での言語使用に関する明示的で明白な計画 (King, Fogle, and Logan-Terry, 2008, p. 907)というより狭義なものから,「家庭という領域における家族間での特定の言語の使用パターンや読み書きを意図的に実行しようとする試み」(Curdt-Christiansen, 2009, p. 352)というより広く捉えるものまで, その定義に一定の幅を持って用いられている. FLP研究が研究対象とする複数言語や文化を往来する子供たちとその家族は, 世界的に共有されつつある様々な多様性にまつわる問題の多くを当事者として日常的に経験しており, そのことが言語政策研究における理論的・研究方法論的発展・成熟と相まって, 全体としてFLP研究に多面的広がりと深まりをもたらしているように思われる. 以下にFLP研究領域成立の経緯と研究動向, 今後の展望を概観する.

FLP研究の成立には, 言語政策そのものの捉え方についての理論上のパラダイムシフトが関わっている. 従来の言語政策研究では, 国などの公的機関によって明文化された言語に関する方策を現場でいかに効率よく実現していけるかを中心課題としていたが（Ricento, 2000）, このような視点は早晩修正を余儀なくされることになる. 国レベルでトップダウン式に制定される政策が政策立案者の意図した通りに現場で実現されることは殆どなく, 現場に注目しなければ政策の本質的な理解には至らないことが指摘され始めたからである (e.g. Johnson, 2009; Shohamy, 2006; Spolsky, 2004). 実際の, あるいは本当の言語政策は, 国レベルの公式文書においてというよりは現場の現実の中にこそ見いだせるものであり, 与えられた個別の文脈の中でダイナミックに最適化され, 運用される実質的な政策, すなわち“de facto policy” (Shohamy, 2006, p.54)と

して注目されるようになる. このように政策過程をトップダウンの視点からではなく, 現場を中心に据えて捉えるというパラダイムシフトを経験した言語政策研究は, 2000 年代に入ってさらに理論的, 研究方法論的成熟を遂げていく (e.g., Johnson, 2009; McCarty, 2010). Johnson (2009), Hornberger and Johnson (2010)によると, 言語政策とは多層的で流動的, ダイナミックな過程である. それは, 政策過程において立案者と実施者がそれぞれ上下関係の中で役割を分担し, トップダウン的に政策を進めていくというような従来の捉え方ではない. そうではなく, 実施者を政策過程の中心に置き, 受動的な政策実施者としてではなく能動的な政策立案者として, その場その場の文脈に応じて現場で政策を刷新していくような過程である.このような言語政策そのものをより広く捉えていく動きの中で, 家庭内における複数言語の使用の有り様も言語政策という枠内で捉えようとする動きが見られるようになる. 家庭という私的な領域を言語政策過程の一部として組み入れることで, 言語政策の最も中心部分, 核心部に迫ることができる. 逆に, これまで単に個々人の言語使用として見られがちであった言語現象を, 言語政策という枠組みを軸とした様々な文脈とのつながりの中でより広く捉え直すことも可能になったのである.

FLP に関する研究が学問領域として認知されるようになるのは2000 年代に入ってからである.当初は,家庭でバイリンガル・多言語環境に置かれている子供達による言語の選択や使用の様子を検討することで, その背後にある親の教育方針や言葉に対するイデオロギーを考察するといった研究が多かったという (King & Fogle, 2013; King, 2021). また, 主に欧米在住で複数のヨーロッパ言語を話す家族を研究対象とする傾向があることも指摘されていたが（e.g., King & Fogle, 2013; Wright, 2020）, より最近になると, 例えばニュージーランドにおけるエチオピアとコロンビアからの難民の家族 (Revis, 2017), リビアからアメリカ合衆国に移住した家族 (Yazan & Ali, 2018), イギリスに移住した中国語話者の家族やシンガポールにおけるバイリンガル家族 (Curdt-Christiansen, 2009; 2013; 2014; Hua & Wei, 2016) など, トランスナショナルな家族, 移民・難民の家庭などを対象とする研究が多く見られるようになった. また, FLP 過程に子供の主体性 (child agency) を想定し, 検討するような研究も見られ（Danjo, 2021; Gyogi, 2015; Revis, 2019）, FLP をより広く包括的に捉える試みが見られた.

3. FLP 実践の具体的ケース

本ワークショップは, 以上の点に着目しながら, FLP についての理解を深めていく. これまで FLP の研究は欧米をコンテクストとしたものが主流であったが, 本ワークショップでは日本語の継承を試みる家庭, および日本の文脈で言語の継承を試みる家庭の具体的な事例研究を通して FLP がいかなるものであるかを紹介し, そして今後の方向性を議論していく.

3.1 ケース１：日本在住の英語を家庭言語としない国際結婚家庭における言語教育戦略と資源の活用

本研究では, 日本で「外国につながる子ども」を育てている保護者を対象に, フォーカスグループインタビュー調査を実施した. フォーカスグループインタビューとは, 特定のテーマについて複数の参加者が一堂に会し, 見解を述べ合うという手法である. フォーカスグループインタビューにおいては, あくまで参加者の自発的な発言と話の流れを重視するため, 研究者と対象者が一対一で行う半構造化インタビュー等に比べて, 体系化された発言を期待しづらいという特徴がある.一方, 状況が似ている参加者がグループになり, 自分たちの置かれている状況に対しての見解を述べ合うことで, 当該参加者単独では発言できなかったような内容について, 他者の発話に賛同を示したり, 他者から提示された話題をさらに展開したりするなどして見解を提示することができるという利点もある. 今回は, グループ発話の動態性の中で掬い上げられる声をなるべく多く拾うことができるという利点を重視し, フォーカスグループインタビューを採用した.インタビューにおいては, 各家庭で用いられる様々な言語の機能や役割, 使用範囲, それぞれの言語を伸ばすための工夫や戦略, そして, 社会の主流言語としての日本語, マイノリティ言語としての家庭言語, およびそれ以外にも自分たちを取り巻く様々な言語に対してどのように感じているか, という点を中心とした語りが得られた.本研究では, ここで語られた内容を, 個々の家庭での言語使用実態, 言語管理実態, そしてそれぞれの言語に関する保護者の考えや信念, という観点から把握することを目的としている.

本研究全体の参加者は, 「外国につながる子ども」を育てている保護者であり, ５家族から８名が参加した.このうち, 両親での参加が 3 家族（6 名）, 母のみの参加が 2 家族（2 名）であった. ５家族の夫・妻の出身地はそれぞれ〈日本・台湾〉２家族, 〈日本・タイ〉１家族, 〈日本・台湾/NZ〉１家族, そして〈中国・中国〉１家族であった.インタビュー時間は約 70 分である.データは文字起こしの上, Saldana (2009) に従い研究者３名で協働的オープンコーディングを行った. ３名でのコーディングは一致を目指すものというよりは, 解釈を深めるためのものとして比較検討された（フリック 2011）.協働

的オープンコーディングの結果は, Spolsky (2012) のいう三項対（a tripartite view）, すなわち「イデオロギー・管理・実践（ideologies, management, and practices）」に照らして再分類された.なお, データ収集方法としてフォーカスグループインタビューを採用し, エスノグラフィーや参与観察的な手法は用いていないため, あくまで上記の 3 要素については「語り」の中から解釈するというアプローチをとっている.今後の課題にも通じる本研究の特質としてここに記しておきたい.

本発表では, 分析データのうち, 夫婦の出身地がそれぞれ〈日本・台湾〉である２家族と〈日本・タイ〉である１家族の３事例に絞って報告を行う.いずれの家庭も, 子どもの年齢は4 歳から 7 歳の範囲である.

分析の結果, 社会の主流言語として生活に必要な日本語, 社会の中ではマイノリティ言語でありながら, 祖父母を含む家族の中では重要なものとして位置づけられている中国語・タイ語, そして英語に言及がなされた.基本的な「使い分け」ルールに加えて, より詳細な, 情動的・身体的コンディションとの関連での使用傾向についても言及がなされていた.メタ的なレベルでの言語イデオロギーとしては, いずれの言語も, 「正誤」を問うことができ「能力 competence」で測られ得るものとして捉えられており（Park, 2010）, それぞれの言語の「能力」を個人内及び個人間の双方のレベルで「比較」し得るものとして対象化されてもいた（Heller, 2006; Silverstein, 1996）.

また, それぞれの家庭で様々な人的・物質的・制度的資源を用いて子どもの言語教育を戦略的に構築している様子が窺えた.人的資源に関しては, 家庭内での親の言語を主要な資源としつつ, OPOL のような明示的な FLP に言及する家庭もあれば, そうでない家庭もあった.また, 家庭外との人的つながりとして, 自家族の長期「帰省」による祖父母や現地の友人との交流, あるいは友人家族の来日など, トランスナショナルな移動とそれに伴う交流も重要な資源であった.移動が叶わない場合には, 電話で祖父母と話すという手段もとられていた.制度的資源としては, インターナショナルスクール（通常授業で用いられる英語と, 選択科目として履修可能な日本語科目）, 塾や習い事, また, 図書館の活用などが挙げられる.また, 物質的資源としては, 帰省時に購入した絵本や, デジタルツールの活用が見られた.

以上のことから, 各家庭において保護者が, 上述のようなアクセス可能な資源を総合的に活用し, それぞれステイタスが異なる複数の言語が使用される一つの社会環境としての家庭（Hirsch & Lee, 2018）を管理運営するための意思決定を行っていることが示された.そこには, 具体的・社会的なレベルでの言語の意味づけ及びメタレベルの言語イデオロギーが通底していることも見てとれた.

本発表ではこれらの結果について報告するとともに, FLP 研究と学際的対話の可能性についても触れたい.

3.2　ケース２：スペイン・カタルーニャ自治州（主にバルセロナ）在住の日本語継承実践家庭における FLP の実践

本発表では, スペイン・カタルーニャ自治州における日本語継承の実践を, FLP の視点から分析する. カタルーニャ自治州はスペインの中でも最も日本国籍の人口が多い自治州であるが, その中で国際結婚家庭が占める割合が著しく増加している. 本研究は,FLP の三要素である①言語使用,②言語管理,③言語イデオロギーに着目し,主にバルセロナ在住の日本語継承を実践する家庭を対象に行ったアンケート調査, およびフォローアップ・インタビューから得られた結果を紹介する.

①言語使用　親の組み合わせ別（日本語母語話者が父であるか, 母であるか）に見ると, 両親間で使用される言語は大きな差は見られず, スペイン語あるいは英語が使用されているケースが多い. 英語は両者が知り合った当時に使用していた言語をそのまま使い続けるパターンが多いが, 子供の誕生をきっかけにスペイン語へと移行したケースも見られた. また, カタルーニャ語は配偶者あるいはパートナーがカタルーニャ語話者の場合に選択されることがあるが, ごく少数派であった. 日本語母語話者が母親である場合, 日本語の使用は特に母親から子供への話しかけに顕著であり, 子供も親に対して現地語を併用することはあるものの, 現地語のみを使用するケースの報告は極めて少なかった. 子供の間では, これまで先行研究によって指摘されてきた, 兄弟姉妹間での現地語の圧倒的に優勢な使用は主流のパターンではなく, 現地語以外に日本語が一定の割合で使用されていることが分かった. 一方父親が日本語話者の場合, 親子のコミュニケーションにおいては, 共通して日本語母語話者の親からの話しかけにも子供の返答にも, 現地語と日本語の併用, あるいは現地語のみが使用されている, という違いが見られた. また, 子供同士のコミュニケーションにも現地語のみが使用されている点も注目される.

家族全員が揃った場面では, 特にカタルーニャ語母語話者の親を含む家庭において, 多くの場合普段のコミュニケーション・パターンがそのまま維持されているようである. 家族全員が理解でき, 話すこともできるスペイン語を家族の共通語として設定している家族が少数であるという点は興味深い. スペイン語を共通言語とすると, スペイン語に収束していき, 弱い立場にあるカタルーニャ語と日本語の使用が脅かされる可能性が大きくなるが, このように社会における優勢言語を共通語としないことによって, そのような事態が避けられているもの考えられる.

②言語管理　「言語管理」の中でも最も広く知られ, 実践されているのが「一親一言語」(One Parent, One Language, 以下 *OPOL*, Döpke, 1992) で, 本研究の対象となった家庭の中でも最も多く実践が報告されていた. これらの家庭はこの方法を異なるレベルで採用しており, 言語の混用を徹底的に避ける, より厳しいレベルから, 基本的にはそれぞれの親が子供とそれぞれの母語を話すが, 多少の言語の混用は認めるというより寛容なレベルの実践も報告されている. 一方, より寛容な OPOL の場合, 子供とのコミュニケーションにおいて「理解すること」により重きが置かれているため, 現地語を混用せざるを得ないことがしばしばある. そこから子供の言語使用パターンに収束していき, 日本語と現地語を併用したコミュニケーション・パターンに変わっていくという現象も報告された. また, これらの対極とも言える, いわゆる「レッセフェール方式」を報告した家庭も一件確認されたが, この家庭においては日本語の使用が極めて限られており, 圧倒的に優勢な現地語の使用が報告された. レッセフェール方式は何らかのコントロールを行わない限り, 社会の言語が家庭内でも優勢になることが明確に示された例だと思われる. これらの家庭における言語使用をコントロールする日常的なストラテジーに加え, 子供の日本語力をさらに伸ばすべく, 補習校や継承語学校, 日本語による読み聞かせ, 日本への定期的な里帰り, 日本の学校への体験入学, 日本語のテレビ番組や映画の視聴, そして日本の家族とのビデオ通話などが最もポピュラーな方法として採用されている.

③言語態度　FLP の三つ目の要素は言語や言語継承についてどう考えているか,という信念や態度の側面に着目する.日本語の継承に対しては調査対象のほぼ全家庭が非常に肯定的な態度を示していた.言語は日本にルーツのある子供のアイデンティティの本質であり,子供に日本語を継承するのは当然のことであると考えられている.他にも子供の複言語能力に対する肯定的な姿勢,子供の将来のため,コミュニケーション上の満足感,日本の家族とのつながり,などの理由があげられていた.さらに,現地社会の多言語・複言語に対する肯定的な姿勢や,日本語に対する比較的好意的な評価も日本語の継承を促すのに好都合な条件として働いていることが推察される.
また,各家庭が採用している言語管理の方法も親の言語に対する考えを反映していると言える. 多くの家庭で採用されている OPOL は「親は自分の母語を話すべき」という強い信念に裏付けられており, それぞれの親がそれぞれの母語で子供とコミュニケーションを取るのは当然のことで,意識した「管理」よりむしろ「自然の流れ」でこのパターンに落ち着いた, との回答が多く見られた.つまり, OPOL を大前提と捉えていることが示唆される. OPOL を徹底したレベルで行っている家庭では,言語の混用に対して否定的な態度が示され, 正しくない行いとみなされている.その背景には,複言語ではなく,X 語・Y 語・Z 語のモノリンガルの総和,つまり多言語能力に対する肯定的な評価があると考えられる.たとえ自然の流れでこの方法を採用するに至ったとしても,実際言語の混用を完全に避けることは非現実的であり,結局のところは日常生活において言語の分離の努力をしなければならない, という事態が起きている.
最後に, これらの家庭がカタルーニャの社会言語的に複雑な状況にいかに向き合っているという点にも注目した.このような社会においては特に, 現地語に対する各家庭の態度は一様ではなく, カタルーニャ語を「マイノリティ言語」としてサポートする立場から, ナショナリスティックなシンボルとして逆に避ける立場もあり, これらの二つの両極の態度の中間に異なるさまざまなレベルの態度が存在する.日本語母語話者の親はカタルーニャ語よりもスペイン語を優先させる傾向があるが,その考え方は配偶者・パートナーとの出会いや,現地社会での生活を通じて変化していくことが概して多いようである.また,多くのカタルーニャ語母語話者の親を含む家庭が報告しているように, スペイン語を家族の唯一の共通言語とはせず, 優勢な言語は「自然に習得されるもの」として特別な努力はしないことによって, スペイン語の家庭内で優勢になることを避けることができ,その結果カタルーニャ語と日本語の使用の強化が可能になっているようである.逆にスペイン語を重視した場合はカタルーニャ語が脱落し, スペイン語と日本語の二言語の共存が図られていくわけであるが, 調査対象となった家庭に関してこのタイプは報告されなかった. 本発表ではこれらの結果の報告から, 今後の FLP 研究の課題について触れたい.

3.3　ケース３：イギリスにおける日英バイリンガル児の言語使用実践報告

伝統的なマルチリンガル研究では, *Family Language Policy* (*FLP*)が子どもの言語習得にどのように影響しているかに着目したものが多い.また, そのような研究では, 養育者の意志や努力により FLP が家庭内で一貫して実践されているとの前提になっていることがある.しかし, FLP は家庭内で様々に解釈・実践されており, 実際に行われる言語使用は極めて流動的である. また, 養育者の「言語管理」・「言語態度」・「言語使用」等も FLP では非常に重要な側面であるが, 子どもたちも, 家庭内での FLP のネゴシエーション過程において, 重要な役割を担っており, FLP の維持や管理に大きな影響力をもつ.
本発表では, 実際に家庭内で行われている言語使用の流動的な面,また子どもたちの視点からの FLP のネゴシエーション

過程に着目する. 分析データは, もともとは英国在住の多言語使用家庭・11 家族を対象に 16 か月にわたるエスノグラフィックフィールドワークによって得たものだが, 今回は「一親一言語 FLP」を採用していると報告した日英バイリンガルの１家族に特に注目したい. この家庭でのフィールドワークから取得した参与観察データ（録音）やフィールドノート, 親や子どもへのインタビュー等の様々なデータを総合的に分析する.
本発表で着目した家族は, 母親が一親一言語 FLP を通じて, 日本語の使用を家庭内で積極的に行っている. 子どもたちはデータ収集時にはまだ幼く 4 歳と 6 歳であったが, インタビューデータからは, 一親一言語の基本的なルールをはっきりと認識しており, 父親と母親に対し言語を使い分けようと努力していることが分かった. ただし, 社会のマジョリティー言語（英語）を話す父親に対し, マイノリティ言語（日本語）を使うのが, 母親やその友人たちという限られたコンテキストであるがゆえに, 日本語は普通のコミュニケーションに使われる以外にも, 母親の承認を得たいときや, 母親に挑戦的な態度をとりたいときに, 言語リソースとして巧みに使われていた. また, 一親一言語 FLP では, 子どもは親ごとに異なる言語を使用することが期待されているが, 実際の言語使用（録音データ）では, 子どもたちは「日本語」「英語」という言語の枠を超えた創造的な言語使用（translingual practices）をしていた.
本発表では, 子どもたちの主体的な FLP 解釈と実践に注目するとともに, 彼らがどのように自分たちにとって意味のある世界を作りあげているかについて考察する.

4. FLP の今後の方向性

4.1 FLP の研究の方向性のシフト

FLP が一つの分野として独立してから十年少々が経過し,研究の方向性にも変化が見られた.King & Fogle (2017)は過去十年における FLP 研究のシフトを三点にまとめている.第一に, 多様な家族像への注目である.初期の研究ではいわゆる‘中流’の家族タイプ,つまり両親が揃っており,ヨーロッパ語を二つ以上学んでいる家庭に焦点を当てたものが多かった.近年では,マイノリティ言語や伝統的な家族構成以外の家庭（例：養子縁組,祖父母,シングルペアレント,同性カップル）, トランスナショナルやディアスポラ（例：日系人コミュニティー）等のコンテキストに注目したものが増えてきている. 家庭内でのインタラクションは,家庭外での社会的・文化的・政治的コンテキストと深くかかわっており, このような概念的構成を視野に入れた FLP 研究が発達してきた.特に 2020 年前後からは, 目まぐるしく変化する現代の社会情勢に即して, FLP 研究もその研究対象や文脈の面でこれまでになかったような規模の広がりを見せており, それに応じて最新の研究方法論の導入も散見される（e.g., Wright & Higgins, 2021）. 多様な家族の形態やあり方への言及は, 喫緊の課題であるにも関わらずこれまで決して十分な関心が向けられてこなかったが, Wright (2000)や Wright & Higgins (2021)では, まさにこの問題に真正面から取り組み, 養子縁組を経験した家族, LGBTQ+の家族, ひとり親の家庭, 聾唖者のいる多言語の家族など, FLP の構築を通してどのように「家族」という単位が形成されていくのか, 「家族」そのものの多様なあり方を本質的に問うている.
次にダイナミックなシステムとしての家庭への視点である.FLP に積極的に関わる行為者としての子供（アプロプリエーションや抵抗）, 日常生活での FLP のネゴシエーションプロセス, 言語の社会化（ソーシャライゼーション）プロセス等が特に過去 5 年ほどで注目されてきた.
そして三点目として創造的多言語使用の場としての FLP の可能性を挙げている.

4.2 FLP の今後の課題

以上のように,FLP 研究はここ数年のめまぐるしい社会情勢の変化に合わせた形で研究の方向性そのものにも変化が見られたが,課題も残されている.
前述の King & Fogle (2017)は FLP 研究の問題および今後の課題として,以下の点を挙げている.まず,初期の研究では「明示的」なものとしての FLP が強調されてきていた.しかし,FLP ではすべての言語政策がそうであるように,実際にはその場その場での暗示的・流動的なネゴシエーションが行われている.明示的な面を強調するあまり,暗示的な FLP 研究や,そのようなコンテキスト,シチュエーションを含んだものが着目されにくかった点は否めない.そのため, FLP が展開される様々なコンテキストに目を向けることが必要であろう.

次に近年，言語政策への文化人類的・社会文化的アプローチが発達してきたことにより，FLP が分野としてどのように社会言語学や言語社会化アプローチから独立しているのかという問題もある．言い換えれば，FLP が結果的に副分野として社会言語学や言語社会化に組み込まれてしまう可能性もある．FLP の強みや価値は，重要な実用的・学際的研究課題に対して，斬新で建設的なやり方でデータを総合的に分析できる能力である．そのためには，(1)対象となるコミュニティ，コンテクスト，プログラムの記述，(2)家族内でのインタラクションのデータ，(3)子どもの言語学習や能力の 3 つのタイプのデータを最低限でも収集し，それらのデータを総合的に分析する必要がある．また，「家族」の単位を構成する子供たち自身は所謂ミレニアム世代と呼ばれる世代であり，コミュニケーションそのものもマルチモーダルになっている．すなわち，FLP そのものが，家という箱の中の閉じられた空間をこえてサイバースペースにまで広がりを見せているということである（e.g., Lanza, 2020; Wright & Higgins, 2021）．元々社会言語学の流れをくむ FLP 研究はエスノグラフィと談話分析・会話分析的手法を組み合わせて用いられることが多かったが，上述のようなよりマルチモーダルで多様な家族の FLP を研究するにあたっては，オートエスノグラフィやデジタルエスノグラフィといった新しい研究手法も積極的に用いられている．このような「家族」の空間的広がり，および「家族」単位のあり方そのものの多様化は今後も続いていくと予想される．それに応じて FLP 研究のさらなる更新も求められるだろう．また，「家族」の形や環境も常に一定ではないことを鑑み，多様な家族像（例：離婚，単身赴任等で家庭の言語環境が大きく変わった場合の家庭内での FLP のネゴシエーション，cf. Hirsch & Lee, 2018）や就学前および就学後，十代の敏感な時期を含めた長期的な視点が求められるであろう．

三つ目の課題は，FLP 分野が変化しつづける社会政策や教育政策に対して遅れをとらずについていくことである．国家的な政策や地方の政策がどのように現場で実践されネゴシエーションされているかに着目する必要があり，家庭内で子どもや大人が話す言葉の数や，こうした取り組みが子どもに与える言語的・認知的な影響を測定するだけではなく，これらマクロの政策を，家庭内ではどのように理解されているか，そしてそうした理解，家族のダイナミクスがどのように形成されているのか（例：「よい」親とは何を意味するのか）を明らかにする必要がある．親は言語以外にも様々な養育義務を担っているため，全体的な文脈に目を向けつつ，FLP のネゴシエーション過程に目を向けることが重要である．

最後に FLP の多様化について，別の視点から少し述べておきたい．自明のことであるが，誰を研究対象にするかによって，当然得られる研究成果は左右される (Bigelow & Tarone, 2004)．同時に，「誰が」研究に従事しているかが「誰を」研究対象とするのかを左右する傾向にあることも指摘しておきたい． FLP 研究において，研究の対象や文脈に多様性をもたらしてきたのは， 同じく多様な言語的，文化的背景やアイデンティティを携えて研究を続けてきたいわゆる「マイノリティ」の研究者ではなかったか．もちろん，これは「マジョリティ」「マイノリティ」の区別を固定的に捉えるものではない．また，近年では「マジョリティに向けた多文化教育」（坂本他 2021）という観点も重要視されており，「マジョリティ」「マイノリティ」のいずれに区分されうる研究者や対象者であったとしても，それぞれの立場性や関係性を認識しておくことも必要であると考えられる．そのような意味で，日本・日本語に関わる FLP 研究の多様化を担っていくべき私たちが誰を研究対象とし，どのような視点で何を分析・考察し，FLP 過程を描いていくのか，そしてそれをどこで誰に向かって発表するのか，より意識する必要があると思われる(e.g., Canagarajah, 2005; 2021).

参考文献

Bigelow, M., & Tarone, E. (2004). The role of literacy level in second language acquisition: Doesn't who we study determine what we know?. *TESOL Quarterly*, **38**(4), 689-700.

Canagarajah, A. S. (2005). *Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. Reclaiming the local in language policy and practice*, pp.3-24.

Canagarajah, S. (2021). *Local knowledge when ranking journals: Reproductive effects and resistant possibilities. Measuring Up in Higher Education: How University Rankings and League Tables are Re-shaping Knowledge Production in the Global Era*, 47.

Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language policy*, **8**(4), 351-375.

Curdt-Christiansen, X. L. (2014). Family language policy: Is learning Chinese at odds with learning English?. In *Learning Chinese in diasporic communities*. John Benjamins, pp.35-56.

Curdt-Christiansen, X. L. (2013). Negotiating family language policy: Doing homework. In *Successful family language policy*. Springer, Dordrecht. pp.277-295

Danjo, C. (2021). Making sense of family language policy: Japanese-English bilingual children's creative and strategic translingual

practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, **24**(2), 292-304.
Döpke, S. (1992). *One Parent-One Language. An Interactional Approach*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.
フリック，ウヴェ 著／小田博志 監訳(2011）．質的研究入門：人間の科学のための方法論 春秋社
Gyogi, E. (2015). Children's agency in language choice: a case study of two Japanese-English bilingual children in London, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, **18**(6), 749-764
Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography* (Second Edition). London and New York: Continuum.
Hirsch, T. & Lee, J. S. (2018). Understanding the complexities of transnational family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* **39**(10), 882-894.
Hollebeke, Ily, Esli Struys & Orhan Agirdag (2020). Can family language policy predict linguistic, socio-emotional and cognitive child and family outcomes? A systematic review, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* **40**(10),1-32.
Hua, Z., & Wei, L. (2016). Transnational experience, aspiration and family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, **37**(7), 655-666.
Johnson, D. C. (2009). Ethnography of language policy. *Language Policy*, **8**, 139-159.
King K.A., Fogle L.W. (2017) Family Language Policy. In: McCarty T., May S. (eds) *Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.). Springer, Cham. pp.315-327 https://doi.org/10.1007/978-3-319-02344-1_25
Lanza, E. (2020). *Digital storytelling: Multilingual parents' blogs and vlogs as narratives of family language policy.* In: Kulbrandstad, L. A. & Bordal Steien, G (Eds.): *Språkreiser: Festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen* 14. juli 2020. Oslo: Novus Forlag, pp.177-192.
Lee, J.S.; Shin, S.J. (2008). Korean Heritage Language Education in the United States: The Current State, Opportunities, and Possibilities. *Heritage Language Journal* **6**(2), 1-20. www.heritagelanguages.org
Park, Joseph Sung-Yul (2010). Naturalization of Competence and the Neoliberal Subject: Success Stories of English Language Learning in the Korean Conservative Press. *Journal of Linguistic Anthropology* **20**(1), 22-38.
Pauwel, A. (2005). Maintaining the community language in Australia: Challenges and roles for families. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, **8**(2), 124-131.
Revis, M. (2017). *Family language policy in refugee-background communities: Towards a model of language management and practices*. *Journal of Home Language Research*, **2**, 40-62. DOI: http://doi.org/10.16992/jhlr.30
Revis, M. (2019). A Bourdieusian perspective on child agency in family language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, **22**(2), 177-191.
Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, **4**(2), 196-213.
坂本光代（編）(2021）多様性を再考する：マジョリティに向けた多文化教育　上智大学出版
Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.
Schiffman, H. F. (1996). *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge.
Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
Schwartz, M. (2010). Family language policy: core issues on an emerging field. *Applied Linguistics Review*, **1**, 171-192.
Silverstein M. (1996).Monoglot "standard" in America. In D. Brenneis, &R. Macauley (ed.), *The Matrix of Language*. pp. 284-306. Long Grove, IL: Waveland
Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
Spolsky, B. (2012). "Family language policy: The critical domain." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* **33**(1), 3-11.
Wright, L. (2020). *Critical perspectives on language and kinship in multilingual families*. Bloomsbury Publishing.
Wright, L. & Higgins, C. (Eds.) (2021). *Diversifying family language policy*. Bloomsbury Publishing.
Yazan, B., & Ali, I. (2018). Family language policies in a Libyan immigrant family in the US: Language and religious identity. *Heritage Language Journal*, **15**(3), 369-388.

（招待発表）

高度経済成長と方言分布

－太平洋ベルト，集団就職，キリシタン語彙－

小川　俊輔(県立広島大学)

1. 高度経済成長・集団就職と長崎出身カトリック信者

・「**高度経済成長**」
1955 年～1973 年の 19 年間．年平均で 10%の経済成長.

・「**集団就職**」
高度経済成長期の都市労働者として，地方の新規中等教育機関卒者（中学・高校卒）が大都市（特に三大都市圏）の企業や店舗などへ集団で就職.

→1955 年～1970 年までの 15 年間で，東京・大阪・名古屋の三大都市圏で 1500 万人の人口増加.

→1965 年：長崎県中卒男子の 55.1%，女子の 72.4%が県外就職（三好，2009）

→福江島（五島）出身，カトリック浜寺教会（大阪大司教区）の元信徒代表の女性（1952 年生）の直話
「福江の中学校に大阪から業者が（リクルートに）来た．同じ中学の人は，同じ会社，同じ工場に就職していく，ということも多かった」

c.f.『大都市の言語生活』(国立国語研究所，1981）…この人口移動を受けての研究

2. 長崎系カトリック用語「ゼンチョ」の「太平洋ベルト分布」

・「**太平洋ベルト**」
日本の茨城県から大分県までを結ぶ一連の工業地帯・工業地域（＞夜間衛星写真，2012 年）

・長崎系カトリック用語「ゼンチョ」（カトリック信者ではない人）の「**太平洋ベルト分布**」
- 小川（2019b）Fig.1：全国カトリック教会郵送調査の回答地点（♥＝回答者またはその父母のうち誰かが長崎有縁）
- 小川（2019b）Fig.2：**「ゼンチョ」が「太平洋ベルト」地帯に分布**（発表時地図投影）
（→『天草本伊曽保物語』,『どちりなきりしたん』(1600 年版),『胡無知理佐乍之略』など用例）

→ c.f. OGAWA（2010）Fig.2：「ゼンチョ」が長崎県の離島・沿岸部に分布，意味変化

・長崎出身カトリック信者の「太平洋ベルト」地帯への集団移住・集団就職
- 北九州市小倉の福音宣教開始は 1889（明治 22）年。当時この町には長崎県出身の旧信者約 40 人が近くの炭鉱労働者となって住んでいた。(伊東監，1978，pp.25-26）

- 「泉佐野教会の現情は異色である。そこではすなわち全信徒数 1020 名中地元の信徒は 200 名そこそこで，残りの 820 名は地方出身者である，正に「移住者の教会」の観があるからである。しかもその「地方出身者」の大部分が長崎県（平戸，五島地区が多い）出身であり，その中家族ぐるみの移住者（115 家族）を除いた 500 人以上は独身の若い男女である（内 3 分の 2 は女性）点にも特色がある。」(『カトリック移住タイムズ』第 43 号(2)，1968 年 1 月 5 日）

- 丸山（1980）「最近では，地方出身のカトリック信徒たちが都会での生活になれ，信仰を続けてゆきやすいように，教会側でも特別の努力を払うようになってきた。東京，横浜，名古屋，一の宮，大阪，西宮，広島，長崎，大分，福岡の各教区には，「移動信徒」と呼ばれるこれら地方出身の若いカトリック信徒たちの信仰を激励し，彼らの生活全般について世話をしたり相談にのるために，連絡事務所や移動協議会が設けられている。」（p. 209）

→「ゼンチョ」が「太平洋ベルト」地帯に分布する理由
＝〈長崎出身カトリック信者の「太平洋ベルト」地帯への集団移住〉（小川，2019b）
…**表１　長崎教区転出者統計**（発表時地図投影）

3. 繰り返される移住：潜伏キリシタン，かくれキリシタン，カトリック信者の移住史

・移住史：小川（2013），叶堂（2018a），叶堂（2018b）

西彼杵半島（外海）　→　五島　→　長崎の離島・沿岸部，佐賀の離島　→　産炭地　→　大都市・中南米

・1960 年頃，ボリビアに移住する信徒家族への司祭からの激励の言葉（五島列島の一島）
「あんたたちの先祖は西彼杵から裸一貫で渡って来たとやけん」

・迫害・差別の歴史　→　地理経済・社会経済的困窮

・小川（2006）；教会のある場所　＝　差別意識　＝　別称語の分布　→　移住
- 地図 1〜3；
「キリスト教の信者さんのことをどう呼びますか？」
「キリシタン，クリスチャン，カトリックなどと言いませんか？」
→**別称語**の分布域
- 地図 4：カトリック教会存立地（1948 年）における「カトリック教会高密度存立地域」
- 地図 5：キリスト教・キリスト教信者に対する**差別・差別意識**の有無

・信仰的確信による南米移住（ボリビア多民族国サンフアン移住地）
- 移住の理由としてボリビアがカトリックの国というのもあった（1936 年生･男･1958 年入植）。

- カトリックのパードレも移住を応援していた。当時、（長崎県生月島の）壱部カトリック教会の司祭だった山口福太郎神父様の後押しがあった。昭和 30 年代初め、戦後で地方には仕事がなくて、都会に出て仕事を探しに行くという時代だった。ボリビアはカトリック国である。家族みんなで日曜日に教会に行けるということが一つの決め手となった。子どもがばらばらになることも気になった。ボリビアなら一緒に暮らせる。子も親も同じ宗教というのは大きな力だ（1931 年生･男･1958 年入植）。

- 移住地から「誰か、神父でなくてもいいから（カトリックの霊的指導者が）来てほしい」という希望があった。それを聞いた父が移住を決意した。父は旧信者の家を訪問していた。また、大きな祝日にはお祈りを主導した。イエズス会の神父の手配をしたり、聖歌を教えたりした。ミサではオルガンを弾いた。移住の理由は、開拓ではなく、宗教上の理由だった。（1952 年生・女・1961 年入植）

- 先祖が血で残した宗教ですから守っていきます。（1939 年生･男･1958 年入植）

…移住者の談話を中心資料として，小川（2013），小川（2019a），小川（2022）．
→「**信仰上の理由からの南米移住**」という事実の発見，報告

4. 言語研究者として何をすべきか，何ができるか

・私たちのことを書いてください．忘れないでください（2012 年 2 月，サンフアン移住地初訪問時）

・藤原（1995）「“きみ、学問は思いやりだよ。”（中略）昭和 31 年 6 月 7 日、私は、はじめて妻をともなって、柳田邸に参上しました。ご隠宅のほうでした。時は移っています。／しかし、この時もまた、先生は、お話しのはじめごろに、“われわれの学問は思いやりだからね。”とおっしゃいました。おことばは、前条のに一致しています。ここに先生の明確なご持論がうかがわれます。／不幸な農民を救うための学問をと心せられた先生は、思いやりの学問の先駆者でありましょう。漂泊の民にまなこをそそがれた先生は、思いやりの学問を実践せられたわけです。琉球列島を問題とせられた先生にも、かならずや「思いやりの学問」のご心境があったことでしょう。いわゆる終戦後となって、先生が若い世代の者の将来、あるいは子どもたちの将来にものごとを託そうとされ、小さな子どもたちへも多くの呼びかけをなさったのは、これまたすばらしい「思いやりの学問」であったと申せましょう。国語教育・国語問題へのご関心のあのつよさ、選挙民になることを予定されての子どもの教育のお考えなど、なんとも、「思いやりの学問」の遠大なものであります。考えてみますと、先生のご著者はみな、「思いやりの学問」のご本であるように思われます。」（pp. 183–185）

・西尾（2017）「**4. 方言形成論と社会言語学とその意義**／方言形成論は，地域社会や人の暮らしを議論の前提・中心に据えている．小川論文は，福田アジオの論を引用して，柳田自身は「地方の「無歴史地域」の「無歴史住民」自らの歴史をあきらかにしようとした」（p. 287）ことを紹介した．そのような視点を持ちつつ，これまで「無歴史」に処されてきた地域や住民を，ことばの分析から素描し，後世に残しているのが本書であると捉えると，本書の魅力はさらに増す．

方言形成論は，社会や歴史，人の暮らしの特性のどのような側面を描き出すのか．言い換えれば，ことばは社会とどのように関わっているのか．そのような問いを，方言形成論が内包しているならば，それは，「社会の中で生きる人間，乃至その集団とのかかわりにおいて各言語事象あるいは言語運用をとらえようとする」（真田ほか，1992，p. 9）社会言語学の一分野であるとも言えるだろう．（中略）いずれにしても，無歴史に処されてきた地域・生身の人々の生活や喜怒哀楽は無数にある．その分だけ，研究課題がある．少し斜に構えて現代社会を見ると，多くの常民が現代的な諸事情を抱えつつも，光を当てられることなく暮らしているように見える．そこに光を当てることにも，方言形成論の「現代的意義」があるのではないだろうか．」（p. 77）

・杉村（2008）「田川郡香春町の炭坑ことば」
…東京都立大学の方言基礎語彙研究の方法による炭坑ことばの意味記述．
1924 年，1929 年，1931 年生まれの元女性炭坑労働者 3 名からの教示に基づく

5. 付章 1：「ザビエル宣教地分布」

・ザビエルの宣教地地図（発表時地図投影）

鹿児島 ＞ 平戸 ＞ 堺 ＞ 山口 ＞ 大分

・長期滞在するなどして宣教の足跡が残る土地の土産物・公共施設名などに「ザビエル」関連命名あり．

ザビエル公園 …… 鹿児島
ザビエルとは“新しい住まい” …… 鹿児島
フランシスコ・ザビエル記念碑 …… 平 戸
ザビエル公園 …… 堺
堺まつりキャラクター ザビエコくん … 堺
ザビエル公園 …… 山 口
南蛮菓ざびえる …… 大 分

⇔ お菓子及び観光地「クルス」の分布(図)（小川，2011）及び（小川，2014）

6. 付章 2：「著名な宣教師分布」

・マルク・マリー・ド・ロ Marc Marie de Rotz
…パリ外国宣教会所属のフランス人宣教師．長崎県外海地方において，貧困に苦しむ人々のため社会福祉活動に尽力．

c.f. ド・ロ神父に指導された出津の出身である．神父の祖先はナポレオンの大切な配下だった．厳しい方だったが，良い方だった．私は迫害されたキリシタンの子孫である．おばは拷問を受け，火あぶりにされた．浦上四番崩れで最後の最後まで苦労した家系（1932 年生･女･1955 年サンフアン移住地入植）

→ド・ロさまそうめん

・ペトロ岐部
…「ペトロ岐部と 187 殉教者」として 2008 年にカトリック教会の福者に．司祭になるべくローマへ向かう途上，日本人として初めてエルサレムを訪問．遠藤周作（1979）『銃と十字架』（中央公論社）主人公

→ドン・フランシスコ／ペトロ岐部詰め合わせ

※以上，「5. ザビエル宣教地分布」と「6. 著名な宣教師分布」の分布には「**歴史地理的必然性**」あり
・宗教改革：1517 年，ルター「95 か条の意見書」…免罪符販売に対する異議申し立て
・イエズス会の世界宣教：宗教改革による失地（ドイツ，北欧など）回復の意図
→西回り：インド ＞ 中国 ＞ 日本（西日本）

参考文献

カトリック移住タイムズ **43**(2)，1968 年 1 月 5 日発行
藤原与一（1995）．愛心愛語抄 三弥井書店
伊東誠二（監修）(1978)．萌芽 福岡教区 50 年の歩み カトリック福岡教区
叶堂隆三（2018a）．カトリック信徒の移動とコミュニティの形成―潜伏キリシタンの二百年― 九州大学出版会
叶堂隆三（2018b）．「山の教会」・「海の教会」の誕生―長崎カトリック信徒の移住とコミュニティ形成― 九州大学出版会
丸山孝一（1980）．カトリック土着―キリシタンの末裔たち― 日本放送出版協会
三好千春（2009）．1960 年代の青少年労働者とカトリック教会 南山神学，**32**，103-124.
西尾純二（2017）．書評 小林隆（編）『柳田方言学の現代的意義―あいさつ表現と方言形成論―』ひつじ書房，2014 社会言語科学，**19**(2)，75-77.
小川俊輔（2006）．九州地方域方言におけるキリシタン語彙 Christao の受容史についての地理言語学的研究 広島大学大学院教育学研究科紀要．第二部，文化教育開発関連領域，**55**，173-182.
OGAWA Shunsuke (2010). On the decay, preservation and restoration of imported Portuguese Christian missionary vocabulary in the Kyushu district of Japan since the 16th century, *Slavia Centralis*, **Ⅲ**(1), 150-161.
小川俊輔（2011）．日本社会の変容とキリスト教用語 社会言語科学，**13**(2)，4-19.
小川俊輔（2013）．南米に移住した長崎のキリシタン家族―ボリビア多民族国サンフアン日本人移住地の事例― キリスト教史学，**67**，134-156.
小川俊輔（2014）．キリシタン文化と方言形成―Jesus の歴史社会地理言語学― 小林隆(編) 柳田方言学の現代的意義―あいさつ表現と方言形成論― ひつじ書房 pp.265-290.
小川俊輔（2019a）．ボリビア多民族国サンフアン移住地におけるカトリック教会の創成と発展―南米の日本人移住地における「キリシタン移住者」の信仰生活― 県立広島大学人間文化学部紀要，**14**，115-129.
小川俊輔（2019b）．長崎系カトリック用語の全国伝播―守り継がれる「ゼンチョ」、移りゆく「旧信者」― 日本方言研究会研究発表会発表原稿集，**108**，1-8.
小川俊輔（2022）．ボリビア多民族国サンフアン移住地におけるカトリック教会の創成と発展 (2) ―太郎神父，次郎神父，2 人の信徒の活動を中心に― 県立広島大学地域創生学部紀要，**1**，169-181.
杉村孝夫（2008）．田川郡香春町の炭坑ことば 福岡教育大学国語科研究論集，**49**，63-84.

（招待発表）

接続表現における動態変化

甲田直美(東北大学)

1. はじめに

接続表現の変化を考えるとき，使用年代の異なるデータを比較する方法があるが，同一の話者，ジャンル，話題，使用場面等を均質にして比較することは困難である．近年，電子化コーパスの拡充により，接続表現と文体特徴との相関について分析が進められている．そこで明らかになったことは，文体特徴は単に話し言葉-対-書き言葉のような単純なものではなく，柏野(2013)にあるように「専門度」「客観度」「硬度」「くだけ度」「語りかけ性度」等の要素が絡まったものであるということである．これらの研究から，たとえ書き言葉という共通した媒体であっても使用年代の推移ごとに比較しただけでは言語変化の実態を捉えることはできないものと思われる．

そこで本研究では，ある一定の共時態データにおける接続詞，接続助詞を観察することで，そこに見られる接続表現のバリエーションから変化の様態を探る可能性について論じる．具体的には，1 つは『日本のふるさとことば集成』(高齢者層の自然談話)，もう 1 つは発表者が収集した若年層話者による自然談話である．本稿では紙幅の関係上，この 2 つのデータに絞って述べる．発表者がこれまで扱ったデータを含めて検討し，全体的見通しを得たい．

2. 接続表現のバリエーションと変化

本考察のきっかけは，甲田（2018）で検討した方言談話における接続詞のバリエーションの多少が，これまで多く指摘されている言語変化の動向と対応するということからである．甲田(2018)では，1977-1980 年当時に日本の各都道府県で収録された老年層話者の会話音声を集めた『日本のふるさとことば集成』をもとに，実際のコミュニケーションにおける接続詞の使用実態を考察した．集成 13 地点で使用された接続詞延べ 1483 例から，語形・音声のバリエーションを抽出したところ，論理の接続詞には関係表示部分の語形バリエーションが多いが，列記の接続詞には少ないことを示した．順接仮定，順接確定，逆接の順に，割合として多くの異なり語数が観察された．歴史的にみて接続詞が変化を被りやすいことはこれまで多く指摘されている．Meillet(Meillet:1915-16; 1958,46)では，接続表現は他の品詞に比べ，歴史的に変化を被りやすく，不安定で頻繁に新しいものと取り替えられると述べられている．接続詞のうち，すべての表現タイプが一様に交代するわけではない．列記の接続詞が使われる単純な結びつきは，概して，それほど明確に表現される必要がないため，表現の語形が置き換えられることなく，長い間継承されているかもしれない(ibid,46)，と述べている．日本語では彦坂（2005）が各地の理由表現の地域差と変遷を示している．甲田(2018)では，論理の接続詞が話者の主張を導くという性質から，主張を強めたり弱めたりするため，あるいは感情の起伏に伴って，語形の長短や強弱，速度が変化するため，多くの語形を生み出すことになると結論づけた．これは，Meillet で言われているように論理の接続詞では，表現力のある文の言い回しを求める努力が絶えず繰り返され，新たな表現になった時点では比較的新鮮さを保てるが，その新鮮さは永久に持続するものではない(ibid,46)という見方と一致する．現場性の高い表現はその場の感情や状況に合わせた言い方が選択されるので早く変化すると考えられる．

もう 1 つ方言における共時態データから観察できると考えたのは，接続詞と接続助詞の変化速度の比較である．接続詞と接続助詞には関係表示部分が共通するものがある．このうち Koda（2021）で扱った関西地方の「サカイ」を含む形式について各県の会話における接続助詞，接続詞の使用は以下のようであった．

表 1　関西地方の会話における接続助詞と接続詞

	接続助詞から	接続助詞さかい	接続助詞他形式	接続詞から	接続詞さかい	接続詞他形式
滋賀	2	15	30	0	0	1
京都	5	16	2	3	1	1
大阪	24	22	8	17	0	0
兵庫	33	4	6	47	0	3

奈良	3	26	9	0	0	2
和歌山	6	24	3	3	0	1

接続助詞においては「サカイ」形式が多く用いられているが，接続詞では「サカイ」形式は見られず，「カラ」を含む「ダカラ」に取って代わられている．「サカイ」に関しては接続詞の方が共通語化が早く進んでいるといえる．

3. 自然談話における接続表現（2011 年における若年層話者）

発表者はこれまで接続詞に関する記述をいくつか行ってきた．接続詞は文体の硬軟からその用いられ方まで多様であり，長く使われているものから新しい口調のものまで，語形も入れ替わり，また寿命もさまざまである．

甲田(2020)で用いた自然談話データにおける接続詞（一部語形を整理して用いた）と接続助詞のデータから考える．大学生・大学院生の友人同士 2〜3 人の対面会話 8 組，7 時間 25 分（445 分）を録音・録画収集した．話者 19 名の平均年齢は 21 歳(年齢幅 18−32 歳)である．収録は 2011 年 6 月から 7 月に行われた．友人同士の会話で，終始笑いを含んだリラックスした状況であった．すべての会話を文字転記した．

3. 1 接続詞

接続詞は全部で延べ 1473 例使われていた．上位 12 位までの使用内訳を表 2，13 位以降を(2)に示す．「てか」は異形として「てか 65，ってか 13，ていうか 11，つうか 1，てゆか 1」を含む．会話で多用される接続詞は限定されており，上位 6 種の合計は 1162 例で，全体の 79%を占める(図 1)．接続詞は多種あっても頻度の高いものは限定されている．

表 2　会話における各接続詞の使用数(上位 12 位まで計 1342 例)

で	329	あと	51
だから	254	それで	42
でも	229	そしたら	37
だって	139	結局	28
じゃあ	120	じゃ	25
てか	91	逆に	23

(2)　第 13 位以降の接続詞（括弧()内は使用数，計 127 例）

ただ(21)，後は(17)，んで(15)，たとえば(12)，そんで(11)，けど(8)，むしろ(4)，なんで(2)，なのに(2)，そもそも(2)，だけど(2)，それなら(2)，それから(2)，しかも(1)，ところで(1)，から(1)，だったら(1)，てことは(1)

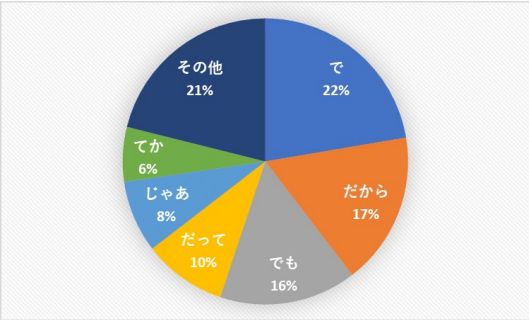


図 1　会話における各接続詞の使用割合(%)

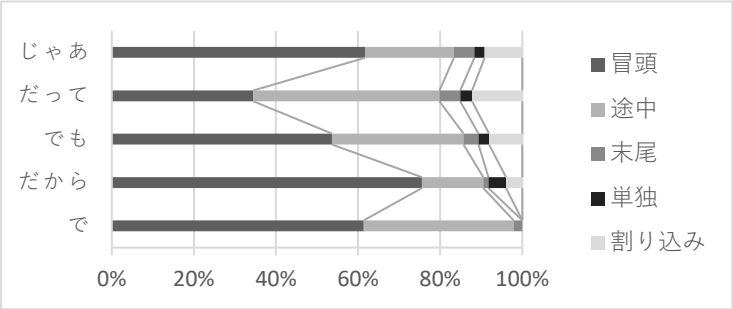


図 2　ターン構成単位における接続詞の位置の割合(%)

甲田(2020)では接続詞の発話位置として，ターン冒頭・途中・末尾の整理を行った（図 2）．発話内の多様な位置に現れるからである．3C は冒頭，4B では末尾で用いられている．

(3)　抜粋：冒頭(ⅰ)，途中(ⅱ)，末尾(ⅲ)における「でも」

1C：コンベア(.)コンベアの上に食材を載せていくっていう（ちょう）

2B：あ：：うん

→3C：でもⅰここらへんさあ:::でもⅱあれじゃんコンビニのアレも高いしさ

→4B：コンビニ安いよで[もⅲ

5C：　　[あ:::違う安い安い

6B：超安いと思う

会話で多用された接続詞「で」「だから」「でも」「じゃあ」において，最も多く使用されたのはターンの冒頭で用いら

れる用法である．カジュアルな会話では，前後件ともに同じ話者が述べる，すなわちターンの中途に用いられる用法は，接続詞の中心的な用法ではないことが分かる．語例を多く収集しても一部の接続詞が集中して用いられるのは，相手発話への反応という対人コミュニケーション上の機能を果たすために，論理の表し分けというよりもわかりやすい反応として少ない語類を多様な口調で語ることの方が好まれるからではないだろうか．

接続詞が会話で使われるのは前後の関係を明示するというより，他者の発言を受けての応答や末尾辞，あるいはフィラーとして用いられていることが多く，談話標識として考えた方がよいものが多い．指示語で引き継ぐより助辞のみで冒頭にくるものが多い．「んで」「なんで」，「なのに」「てか」など，前件部を示す指示語を伴わずに接続詞として独立した音調で用いられている．相手の発話を指示語で客体化して指し示すのではなく，そのまま助辞で直接自らの発話につなげている．相手の発話を直接取り込んで（林 2005），相手と共同で接続詞の前後件を作り上げるかのように提示している．

「結局」「逆に」は意味が希薄化して用いられており，接続する内容ではなく強調的に用いられる．「なので」も親疎関係によっては用いられる．「なんで（＜なので）」の伸長は「だから」が担えない領域をカバーしている．

3.2 接続助詞

同データで接続助詞相当は 3585 例見られた．「相当」といったのは，述語に付属し，複数の述語を複合的につなげる形式を広く集めたためである．例えば，「みたいな」「っていう」は接続助詞として扱われることはあまりなく，名詞修飾の接続形式だが，言いさしの形で発話末に位置して使用されることがこれまで多く指摘されている．本研究ではこのような形式も含めて集計した．以下，単に接続助詞と呼んでおく．

次の例は，「みたいな」「っていう」による発話の終結が近い箇所に出現している例である(甲田 2013)．七夕の短冊に書かれる内容について，「みたいな」に前接して様態が，「っていう」に前接して異なる話者による意見が述べられている．

(4) 01B: それに願い[書くって
02A: [それにさ:(.)それにさ:(.)なんかも:(0.2)「リア充滅びろ」とかって(h)
03 書い[てあったり:「みんなの願い[が叶いませんように」とか=
04B: [hh [ま-
→05A: =[書いてあったりして[うわ:後ろ向きや:みたいな.
06B: [hhh [ま確かにそれは:(.)目標ではなく願い事は願い事だけどね
07A: う:ん後ろ向きすぎるね:.hh
→08B: ネガティブだな:人の不幸を願うな[よってゆ:
09A: [そうそうそうそうそうあと(.)たまに(.)「みんなの願いが叶いますように」みたいな感じで書いてる人もいるけど:(.) (DS800014)

用いられている接続表現を見ると，間合いや韻律によってまとまった音調をなした発話単位の途中で用いられる場合と，各発話末で用いられる場合とがある．例えば，03 の「書いてあったり：」は発話内で用いられた例，05，08 の「みたいな」「ってゆ：」は発話末で用いられている．06 の「けど」も終助詞が付くものの，発話末で用いられている．接続助詞は節間を接続するというより，発話末に位置して終助詞のように使われている．発話位置に着目して調べたところ，発話内 1532 例，発話末 1993 例で合計 3585 例使われていた．各形式の割合を示す（図 3，表 3）．

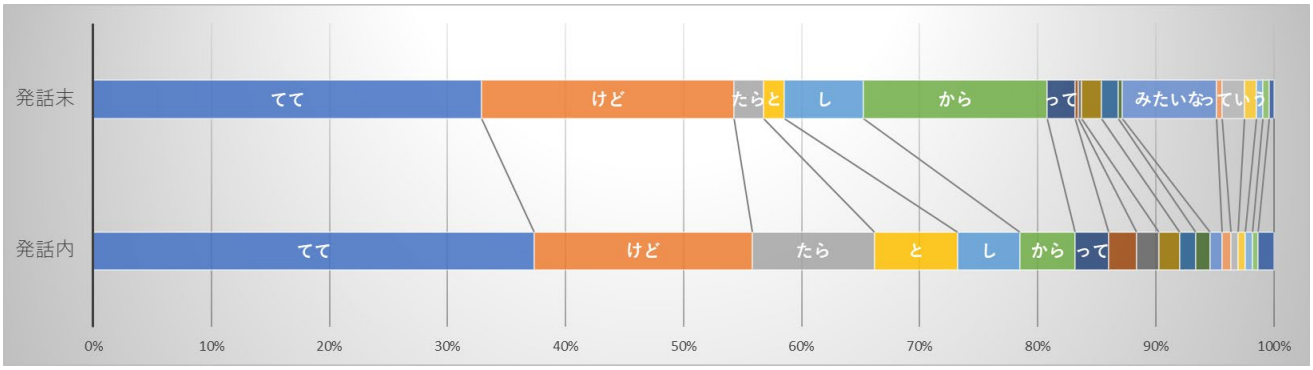


図 3 各接続助詞と発話位置の割合

表3　各接続助詞と発話位置

	発話内	発話末		発話内	発話末
てて	572	656	のに	21	29
けど	283	425	たり	18	6
たら	159	51	みたいな	16	159
と	108	35	ながら	11	10
し	81	133	っていう	10	38
から	71	310	とか	9	20
って	44	48	っていうか	9	11
ても	36	5	ので	8	10
ば	29	6	その他	20	8
んで	27	33	合計	1532	1993

その他としたのは,「ちゃ 6/0, つつ 4/3, なら 3/2, きゃ 1/0, けれど 1/0, ために 1/0, て 1/1, とき 1/1, とも 1/0, ばかりに 1/0, かぎり 0/1（発話内/発話末）」であった.「っていうか」（発話内）には「ていうか」1 例を含む.「てて」はいわゆる「て」形の「ていて」の縮約したものだが,「てて」の形で使われていた.「て」単独で用いられていたのは発話内位置の 1 例のみだった. 図 3 からわかるように, 発話内, 発話末ともに接続助詞は上位6位までで全体の8割以上を占める. 接続詞同様, 会話では多様な表現手段によって接続されるのではなく, 少ない種類が圧倒的に多く使われる. 接続助詞は発話の途中で述語を接続する用法より, 発話末で用いられることが多い. このような接続助詞の終助詞化, 名詞修飾の接続形式の終助詞化は, 発話末が相手と断絶しないように共有しようとするコミュニケーション上の動機から来る.「ていて」に由来するアスペクト形式「てて」が好まれるのは継続相が背景化に向いているからである.「みたいな」「っていう」「っていうか」等とともに, 述語の直接性を避け, 言い切らずに主張を中途にして相手へ持ちかけることが会話で好まれるためと考えられる. 発話内の位置との関連では, 発話内で多く用いられる「たら」「と」「ても」「ば」は, 続ける形式であり, 発話末で多く用いられる「から」「みたいな」「っていう」は切れる形式となっている. 接続詞との対応でいうと接続詞「だから」の多用に比べて接続助詞「から」の割合は少ない. しかも接続助詞「から」は用いられても発話末で終助詞のように機能する.

4. おわりに

一定の共時態における接続詞のバリエーションから動態変化を探った. 言語の中には, 言語変化しやすいものとしにくいものがある. 接続詞のうち, 原因理由, 逆接, 仮定条件は変化しやすいが, 添加, 列記は変化しにくい. これは, 相手との相互作用のためにより効果的な表現を求めるため変化しやすいからである. 各地の方言談話で接続詞に共通語形が現れ, 接続助詞で方言形が用いられるのは接続詞が単独で談話標識として用いられるため, 入れ替えやすいからだと考えられる. この点でいうと接続詞は接続助詞より速く変化すると考えられるが, 各語が特定の文体で好んで用いられる場合もあり一概には言えない. 多く用いられた用法に変化の推進力がある可能性があるが, 実際の言語使用から接続表現の語形を集めつつ, 他の資料と突き合わせて検討する必要がある.

◆本研究は, 2018～21 年度科学研究費補助金の助成を得ています（基盤（C）15K02468「自然談話構造理解のための, 音声・変異動態に基づいた談話標識の研究」研究代表者　甲田直美）.

引用文献

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 pp.1-26.／彦坂佳宣(2005). 原因・理由表現の分布と歴史ー『方言文法全国地図』と過去の方言文献との対照からー　日本語科学 17, pp.65-89.／柏野 和佳子(2013). 書籍サンプルの文体を分類する 国語研プロジェクトレビュー4-1, pp.43-53. ／甲田直美(2013). 名詞修飾節による「語り」の終結ー「みたいな」「っていう」の表現性と談話機能ー児玉一宏・小山哲春（編）言語の創発と身体性 ひつじ書房 pp.431-447. ／甲田直美(2018). 接続詞の語形変化と音変化ー方言談話資料からみた接続詞のバリエーションー 小林隆(編)コミュニケーションの方言学 ひつじ書房　pp.271-291. ／甲田直美(2019). 感動詞化する接続詞ーコミュニケーションにおけるソレデ類, ダカラ類ー 小林隆（編）生活を伝える方言会話 ひつじ書房 pp.127-142. ／甲田直美(2020). 会話における接続詞の発話位置と機能 国語学研究 pp.228-243. ／Naomi Koda(2021). Two trajectories of changes on Japanese causal conjunction: Morpho-phonetic variants and discourse-pragmatic function Discourse-Pragmatic Variation and Change (DiPVaC) 5 14th-16th December 2021　The University of Melbourne, Australia & on-line／Meillet, A. (1958). *Linguistique Historique et Linguistic Générale*. Collection Linguistique 8. Paris: Champion.(松本明子(編訳)いかにして言語は変わるかーアントワーヌ・メイエ文法化論集 ひつじ書房 2007, 第 1 章, 第 2 章) ／国立国語研究所編（2008）『全国方言談話データベース　日本のふるさとことば集成』国書刊行会

（招待発表）

間投助詞「さ」と話題の関係

中俣尚己（京都教育大学）

1. はじめに

1.1 本研究の目的

本発表では筆者が構築した『日本語話題別会話コーパス：J-TOCC』を利用し，間投助詞「さ」の使用が話題の影響を大きく受けていることを示す．さらにコーパスから得られる様々な情報を元に間投助詞「さ」の機能について考察する．

1.2 『日本語話題別会話コーパス：J-TOCC』

『日本語話題別会話コーパス：J-TOCC』（中俣, 2021a; 中俣・太田ほか, 2021）発表者らが 2021 年に公開した話題を統制した会話のコーパスである．J-TOCC は，日本語教育において話題を中心とした学習活動や教材開発を支援するため構築された．最大の特徴は同じ会話協力者のペアが 15 の話題について，５分間ずつ会話を行っていることであり，他の条件を統制したうえで話題が語彙・文法・談話ストラテジーなどに与える影響を検討することに特化したコーパスである．なお，J-TOCC の名称は Japanese Topic-Oriented Conversation Corpus の略である．「ジェイトック」と読む．

調査協力者は様々な話題について自然に話しやすい 20 代大学生の親しい友人同士の関係に限定した．大学院生は研究のテーマが万一含まれると容易に個人を特定できるため，全員が学部生である．関東地区と関西地区でバランスをとり，さらにそれぞれ「男女」「男男」「女女」の３グループを同じペア数だけ収録した．１グループあたり，20 ペア(40 名)が参加しており，話者の重なりはない．１話題あたりの延べ時間は 10 時間，語数はおよそ 11 万語であり，話題間の差はない．全体では 120 ペア，240 名となる．録音は 2018 年から 2019 年にかけて行われた．

話題の選定基準は詳しくは中俣(2021a)に譲るが「身の回りの話題」として「01 食べること」「02 ファッション」「03 旅行」「04 スポーツ」「05 マンガ・ゲーム」「06 家事」「07 学校」「08 スマートフォン」「09 アルバイト」「10 動物」「11 天気」，「社会にかかわる内容も含む話題」として「12 夢・将来設計」「13 マナー」「14 住環境」「15 日本の未来」を設定した．全ての話題について５分ずつの会話を収録している．

コーパスは発表者のウェブサイトからダウンロードできる．文字化したテキストデータと，調査協力者の情報に関するフェイスシートがある．フェイスシートの内容は，録音地・性別・言語形成地（６～１２歳の間に居住していた都道府県．複数回答あり）・話題親密度である．話題親密度度とは，「それぞれの話題についてどれだけ詳しいか，あるいはどれだけ自信を持って話すことができたか」という概念であり５段階で評価してもらった．

1.3 話題と機能語

J-TOCC は話題と語の関係を調査し，日本語教育のタスクや教材作りに活かすことを目的としている．そしてここでの語は名詞や動詞といった実質語に限らない．日本語教育で「文法項目」と呼ばれることもある機能語もまた話題によって大きく出現数が変わることがわかっている．J-TOCC の解説論文である中俣・太田ほか(2021a)ではアスペクト形式の「てる」は話題によって大きく出現数が異なり，「05 マンガ・ゲーム」や「08 スマートフォン」に多いことを報告している．そして，この結果は他のコーパスを利用した調査(Nakamata2019; 中俣・小口ほか 2021)とも一致し，進行のアスペクトマーカー「てる」は映画，ドラマ，動画などを見る話題と非常に相性が良いと結論づけられる．このように，一見話題とは無関係とも見える機能語と話題の関係を明らかにすることも，本プロジェクトの目的の一つである．

中俣(2021b)ではどのような機能語が話題の影響を受けているかを探索的に調査するために，15 の話題別コーパスについて全ての語の対数尤度比(LLR)を計算した．その結果，格助詞に加えて間投助詞の「さ」が「日本の未来」に非常に多く出現するという結果が得られた．これは調査実施時の印象としても，この話題になった途端に「さ」が増加したと感じられるほどの変化である．そこで，以下２つの RQ について調査を行った．

RQ1: 「さ」の使用数の増減に影響を与える要因は何か？またその影響力はどれほどか？

RQ2：会話の中で「さ」はどのように使われることが多いのか？

2. 間投助詞「さ」の先行研究

2.1 間投助詞と終助詞の区別

間投助詞「さ」についてはあまり多くのことがわかっているわけではない．また，森田(2007)など終助詞「さ」との間に境界を引かないという立場も目立つ．一方で，大江(2017)は統語的地位，任意性，相互作用性，人物像などの観点から終助詞と間投助詞を区別する必要を論じている．発表者は間投助詞「さ」を終助詞「さ」と区別する必要があるとの立場に立つ．森田(2007)の主張は自然談話では「文末」を定義することが難しいという事実がその論拠となっている．この点については正しいが，「さ」がどのような環境に出現するかという点に注目した場合，大江(2017)も示している通り，顕著な違いが存在する．今回の調査で収集したデータから結論を先取りして述べると自然会話における「さ」は以下の2つの特性を持つ．これは「ね」とは大きく異なる．

(1) 述語句に接続する場合，そのほとんどが接続助詞の後に接続する．動詞のル形，タ形，テイル形など主節相当部分には接続しない．働きかけや疑問のマーカーの後にも接続しない．

(2) 感動詞にも接続するが，「あの」や「なんか」などフィラー系の感動詞に限られる．応答詞や挨拶には接続しない．

これらは「文を区切る」働きのある語には「さ」は接続しないと言うこともできる．ただし，前接形式ではなく，あくまでも「区切る」という意識による問題であることが以下の(3)と(4)の比較からわかる．

(3) やっぱり｛φ／さ／ね｝，時代の流れだからさ．（E-112-2M：うん）昔，20 年前，30 年前に比べて，平均気温 1 度，2 度上がるみたいな感じじゃん．やっぱり．（東日本・男男・天気）

(4) W-119-2M：甘いの好き？W-119-1M：甘いの大好き．甘いの大好きよ．W-119-2M：やっぱり｛φ／*さ／ね｝．（西日本・男男・食）

また，接続助詞を伴わずに述語句に接続すると，「男性」という人物像が想像される．一方で今回のデータでは「さ」は女性の方が使用が多いことがわかった．この点からも終助詞「さ」と間投助詞「さ」は異なる存在であると言える．

(5) 明日ってサ，雨降るかな？―明日はきっと晴れるサ．（大江, 2017:97）

2.2 間投助詞「さ」の機能

「さ」の機能については野田(2002:276)では「だんていず，当然のこととして，あるいはとりあえずのこととして提示することを表す」，冨樫(2011)では「計算終了の標示」としている．また，森田(2007)は「ね」や「さ」の役割について，「何かしらの区切りをつけ，「反応の機会の場所」（西阪, 2005）を明示する」としている．

3. 一般化線形混合モデル(GLMM)を用いた「さ」の使用頻度に与える要因の検討

3.1 調査の概要

ここでは，「RQ1:**「さ」の使用数の増減に影響を与える要因は何か？またその影響力はどれほどか？」**を調べるため，一般化線形混合モデル(以下 GLMM)を用いて J-TOCC のデータを分析した結果を報告する．対数尤度比から言えることはあくまでもある話題に有意に多いという一点のみで，影響力の大きさまではわからない．話題以外の要因の影響も不明であり，また全話者の数値を合算して計算しているため，個人差が無視されている．そこで，統計モデルを利用し，「話題」「地方」「性別」「話題親密度」の説明変数がどのように「さ」の頻度に影響を与えているのかを計算した．具体的には J-TOCC のうち最も「さ」の使用数が少なかった「旅行」のデータと，最も使用数が多かった「日本の未来」のデータを使用した．正規表現で「さ」の後に句読点が来る例を集め，話者ごとに集計した．「さー」「さあ」なども含める．

3.2 ポアソン分布と一般化線形混合モデル(GLMM)

ポアソン分布は二項分布の極限をとった形であり，「単位時間に一定の確率で生起する事象が何回生起するか」という回数の確率分布はポワソン分布に従うとされる．１日に受け取るメールの件数や、１時間にある道路を通る車の台数はポワソン分布に従う．間投助詞「さ」も談話を巨視的に捉えれば，任意の場所にランダムに生起していると考えられる．生起しない環境は極めて稀であるからだ．ここでは，「さ」の出現はポアソン分布に従うとする．ポアソン分布をグラフで書くと様々な山型のグラフになるのだが，その形はλという一つのパラメータによって決まり，この値を推定することが統計モデルを作ることの目標となる．また，このλは平均回数に等しい．

しかし，現実に得られたデータは理想的なポアソン分布とは合致しない(久保, 2012)．本研究のデータもまた然りである．これは現実には「個人差」が存在し，結果，「過分散」という現象が生じるためである．

理想的なポアソン分布では平均と分散は等しくなるはずであるが，本データの平均は 4.3，分散は 26.2 である．間投助詞「さ」の使用頻度について個人差があると仮定することは妥当であろう．

そこで，個体差を含んだデータを分析できる GLMM を実施した．これは説明変数の効果はポアソン分布に従い，それ以外の個体差の効果が正規分布に従うと仮定し，二つの確率分布を混合して分布を作りパラメータを推定する手法である．計算には R(3.6.3)と glmmML パッケージを使用した．なお，作られたモデルの「当てはまり良さ」は AIC という指標で計算でき，小さいほど良い．個体差を考慮しない GLM では AIC が 3367 だったのに対し，GLMM を使うと 1295 となり劇的に改善される．

3.3 結果と考察

統計モデルでは利用する説明変数の数を変えて最適なモデルを検討するが，今回は「話題」「地方」「性別」「話題親密度」の４つの変数を全て組み込んだモデルが最も AIC が小さくなった．その結果を簡易的に表示する．

表 1 GLMM の結果（抜粋）

	切片	話題が旅行なら	場所が西日本なら	性別が男性なら	話題親密度×	
$\lambda=\exp($	1.48074	−0.74438	−0.42379	−0.25860	+0.07045	)

λの計算は，条件に合わせて足していく．例えば話題が「日本の未来」であればそのセルは計算しなくてよい．仮に色のついたセルの和をαとすると，$\exp(\alpha)=e^{\alpha}$（e はネイピア数．およそ 2.718）を計算すればその値が「さ」の平均使用回数λである．試みに「日本の未来・東日本・女性・親密度２」について計算すると$\lambda=\exp(1.48074+(2\times0.07045))$となり，5.06 となる．この条件にあうデータの実際の平均値は 5.7 であるため，おおむねうまく推定できている．

表１の結果から言えることは以下の通りである．①最も影響を与えるのは話題であり，難しい話題であると「さ」の使用が増える．②東日本のほうが「さ」をよく使用する．③女性のほうが「さ」をよく使用する．④話題に詳しい人間ほど「さ」をよく使用する．難しい話題でかつその話題に詳しいほど「さ」をよく使用するというのは重要な性質である．

4. 「さ」の前接語にからみた「さ」の機能の検討

ここでは，「RQ2：**会話の中で「さ」はどのように使われることが多いのか？」**を調べるため，全ての「さ」の例を目視し，前接語の成分を調査した．結果を表 2 に示す．話題間により成分の違いは見られなかった．つまり，「日本の未来」の話題では「さ」は全体として多く使われるのであって，特定の用法が増えるわけではないということである．

表２　「さ」の前接成分の集計 (N=2,081)

成分	実数	割合	顕著なパターン
名詞句	676	32.5%	それさ，これさ，とかさ，とかがさ，のさ，ってさ
述語句	828	39.8%	各種接続助詞，ていうかさ，みたいなさ
副詞句	230	11.1%	もうさ，結構さ
接続詞	190	9.1%	でもさ，だってさ
感動詞	152	7.3%	なんかさ，そのさ

以下，成分ごとに見ていく．名詞句では「さ」以外の助詞が付加されている例が多かったが，特に多かったのは「とか」である．例としては(5)格助詞を伴うもの，(6)格助詞を伴わず格関係を持つもの，(7)他の名詞と並列関係にあるもの，(8)格関係を認めにくく，主題相当句と考えられるものなどがある．

(5) 育児休暇とかがさ，何かと取りにくいとかさ．（西日本・女女・日本の未来）

(6) 何か男の人好きじゃん，(E-315-2F：そうだね) 列車とかさ，，何か男のロマンじゃないけど，結構楽しいらしくて，（東日本・女女・旅行）

(7)でも実際さ，おじさんとかさ，おばさんとかで結婚してない人いるからさ，（東日本・女女・日本の未来）

(8) 海外って，その，インドネシアとかってさ，結構そのトイレの文化とかが違うからさ．（西日本・男男・旅行）

「とか―さ」をコロケーションと見立て，コロケーションの強度の指標である MI-Score 計算すると 2.98 であった．これは一般的に意味のあるコロケーションの基準 3 にわずかに届かないが，「が―さ」1.99，「も―さ」1.70，「は―さ」1.61，と比べると結びつきが強い．

最も多かったのは述語句でその大半が従属節である．主節にはほぼ出現しない．また，以下のような連体節または引用節相当のパターンも見られた．

(9) 何か，嫌じゃない，俺らの世代だけ，何かこの，暗黒時代みたいなさ．W-112-1M：●．ばり言われてんもんな．
（西日本・男男・日本の未来）

(10) 何かその，そんな重要というか，何ていうの，流れ，流れ次第というかさ，例えば周りが 3 人産んでたら 3 人産むし（東日本・男女・日本の未来）

接続詞では「でもさ」と「だってさ」が多い．

(11) E-206-2M：えー．少子化とかさ，ってか，ぶっちゃけ実感ないからさ，あんまり分かん，何か，高齢化は（E-206-1F：確かに）分かるけど，少子化ってさ，身近じゃなさ過ぎて．
E-206-1F：でもさ，うちの中学校さ，2 クラスしかないんだよ．

(12) W-217-1F：え，楽しくないって．もう絶対元気なうちに死にたい．
W-217-2M：いや，俺はもう生にしがみついていく．
W-217-1F：だってさ，周りがみんなおらんくなってさ，死んでくやん．さみしいやん．

特に「だから―さ」の MI-Score は 0.91 であるのに対し，「だって―さ」は 3.62 であり，「だって」の後に「さ」が出現しやすくなっている．「でも―さ」も 2.77 とやや高かった．「だって」と「でも」に共通するのは直前の相手の意見に同調していないという点である．一方，「さ」を伴わない「だから」は相手の意見に同調する場面も多く見られた．

副詞は「もうさ」「結構さ」が多いものの，他にも様々なパターンが見られ，大きな偏りがあるとは言えない．「もうさ」はフィラーのようにも使われている．

感動詞は最も大きな偏りを見せた．全体の 73.7%が「何かさ」，10.5%が「そのさ」であった．「何か」は話したい内容が頭の中にあり，言葉を選んでいる時に発せられるフィラーである．

5. おわりに

RQ1 については，性差・地域差よりも話題が「さ」の使用頻度に大きな影響を与えていることが明らかになった．難しい話題，そしてその話題について詳しい人ほど「さ」を多用している．文体や相手との関係が変わらなくても，話す内容が変わるだけで間投助詞の使用が変化することが示された．また，「さ」が出現する環境には話題による違いはないが，共起しやすい語として「とか」「何か」「でも」「だって」などがある．2 つの結果を合わせると「さ」は話し手はまだ他にも話す内容が残っており，言葉を選んでいるという状況で使われやすいと言える．相手の意見に同調しない場面で使用し，断定を避けるという態度も確認できた．

謝辞 本研究の遂行には JSPS18H00676 の助成を受けた．また，GLMM について国立国語研究所の岩崎拓也氏から有益なコメントを頂いた．ここに感謝する．

参考文献

久保啓弥(2012)．データ解析のための統計モデリング入門 岩波書店
森田笑(2007)．終助詞・間投助詞の区別は必要か 言語，**36**(3)，44-52.
Nakamata, Naoki(2019). Vocabulary Depends on Topic, and So Does Grammar *Journal of Japanese Linguistics*, **35**(2), 213-234,
中俣尚己(2021a)．日本語話題別会話コーパス：J-TOCC 解説資料
http://nakamata.info/database/j-tocc_document.pdf
中俣尚己(2021b)．会話における助詞の出現頻度に話題が与える影響 日本語学会 2021 年度春季大会予稿集.
中俣尚己・小口悠紀子・小西円・建石始・堀内仁(2021) 自然会話コーパスを基にした『話題別日本語語彙表』，計量国語学，**33**(3)，194-204.
中俣尚己・太田陽子・加藤恵梨・澤田浩子・清水由貴子・森篤嗣(2021)．「日本語話題別会話コーパス：J-TOCC」計量国語学，**33**(1)，205-213.
西阪仰(2005)．分散する文―相互行為としての文法 言語，**34**(4)，40-47.
野田春美(2002)．終助詞の機能 宮崎和人・安達太郎・野田春美・高梨信乃 モダリティ くろしお出版 pp. 261-288.
大江元貴(2017)．間投助詞の位置づけの再検討：終助詞との比較を通して 語用論研究，**19**，90-99.
冨樫純一(2011)．終助詞「さ」の本質的意味と用法 日本文学研究，**50**，150-138.

特 別 講 演

講演者のプロフィール

串田　秀也（くしだ しゅうや）

【略歴】

京都大学大学院文学研究科博士課程中途退学。博士（人間・環境学）。専門は社会学・会話分析。愛媛大学法文学部講師，大阪教育大学教育学部助教授を経て，大阪教育大学教授（現職）。

【主要業績】

主な著書

『相互行為秩序と会話分析：「話し手」と「共 - 成員性」をめぐる参加の組織化』（世界思想社，2006）

『会話分析入門』共著（勁草書房，2017）

『会話分析の広がり』共著（ひつじ書房，2018）

Joint Decision Making in Mental Health: An Interactional Approach. 共著（Palgrave Macmillan, 2020）

主な論文

Fitting proposals to their sequential environment: A comparison of turn designs for proposing treatment in ongoing outpatient psychiatric consultations in Japan. 共著 *Sociology of Health & Illness* 37(4), 2015, pp. 522-544.

Patients' practices for taking the initiative in decision-making in outpatient psychiatric consultations. 共著 *Communication & Medicine* 13(2), 2016, pp. 169-184.

先行医師への不満と受診の正当化：医学的に説明のつかない症状の事例を中心に. 共著 『社会言語科学』22(2), 2020, pp. 46-61.

Why this clinic now? A context-sensitive aspect of accounting for visits. 共著 *Social Science & Medicine* 265, 2020.

Recommending no further treatment: Gatekeeping work of generalists at a Japanese university hospital. 共著 *Social Science & Medicine* 290, 2021.

（ろう通訳あり）

診療場面における意思決定

― 医師の非明示的な勧めをめぐって ―

串田　秀也（大阪教育大学）

今日の医療において、意思決定への患者参加の促進は重要な理念である。だが、理念から導出されたモデルを日常的な診療に適用することの困難もつとに指摘されている。このギャップについて理解を深めるには、日常的な診療における意思決定のプロセスを詳細に研究することが必要である。会話分析の分野では、2000 年前後から、診療場面における意思決定の研究が盛んになってきた。医師はどのようにして治療法を勧めており、医師のやり方は患者の参加をどのように形づくっているか。患者はどのようにして治療法に関する希望を伝えたり、医師の勧める治療法に抵抗したりしているか。これらの問題について重要な知見が蓄積されている。

本講演では、この研究をさらに発展させるべく、医師が治療法を勧めるときに非明示的な発話形式をどのように用いているのか、また、それによって開始される発話連鎖ではどんな交渉が行われているのかを、会話分析の方法論で分析する。用いるデータは、ある大学病院総合診療科外来における 196 の診療場面（97 名の患者の初診とそのフォローアップ診療 89 場面）である。医師が治療法（投薬、検査、院内専門科受診のいずれか）を勧めていると聞きうる発話と、それによって始まる発話連鎖を分析対象とする。

医師たちは治療法を勧めるとき、明示的な指示的発話（「X します」という宣告、「X しましょうか」という提案など）だけでなく、しばしば、医師の見解の通知としてデザインされた非明示的な勧め（「X した方がいいかもしれません」「X するのも 1 つの手です」など）を用いている。これらの発話は、医師が特定の治療法を有益だと見なしていることを伝えつつも、その治療法にコミットするかどうかの態度表明を今すぐ患者に要求はしないという性質を持つ。このため、非明示的勧めは、①複合的な勧めの単位を産出するとき、②何らかの困難をはらむ意思決定に慎重にアプローチするとき、に用いられる傾向がある。患者は多くの場合、非明示的勧めを 1 つの情報として受け止め、医師の次の出方を待つ。医師は患者の反応をモニターして、勧めの理由を付加したり、勧めに関して補足説明を行ったり、追加情報を収集したりなどの形で意思決定の進め方を微調整している。また患者の方から、勧められた治療法について質問したり、自分の問題に関する追加情報を提供したりすることもある。このように非明示的勧めは、医師が公式に患者の態度表明を要求する前に、両者が情報共有を促進したり、医師が患者のスタンスをモニターして進め方を調整したりする機会を作り出している。

以上の分析は、実際の診療で繰り返し用いられているプラクティスが、意思決定を取り巻くコンティンジェンシーへの一定の合理的な解決になっていることを例証している。会話分析を含むコミュニケーションの質的研究は、こうした内生的な合理性を記述することで、医療現場のコミュニケーション課題に対して独自の貢献をなしうると思われる。

招 待 ・ 特 別 講 演

講演者のプロフィール

田中 ゆかり（たなか ゆかり）

【略歴】

1964 年生まれ。神奈川県厚木市生育。日本大学文理学部教授。博士（文学）。専門は日本語学（方言・社会言語学）。早稲田大学第一文学部卒業後、読売新聞社に記者職として勤務。退職後、早稲田大学大学院文学研究科博士前期課程に進学。1996 年同後期課程修了。早稲田大学文学部助手、日本学術振興会特別研究員（PD）、静岡県立大学国際関係学部専任講師などを経て、2006 年度より現職。北京日本学研究センター派遣教授（外国人専家）、コロンビア大学東アジア言語文化学部客員教授、カリフォルニア大学ロスアンジェルス校アジア言語文化学部客員教授、文部科学省教科書用図書検定調査審議会委員・国語小委員会部会長代理、公益財団法人博報堂教育財団「博報日本研究フェローシップ」審査委員、文部科学大臣及び文化庁長官諮問機関・文化審議会臨時委員（国語分科会）などを経験。2020 年度より日本大学文理学部グローバル教育研究センター長。

【主要業績】

《単著》

『首都圏における言語動態の研究』（笠間書院、2010）

『「方言コスプレ」の時代 ニセ関西弁から龍馬語まで』（岩波書店、2011、第 22 回高知出版学術賞受賞）

『方言萌え！？ ヴァーチャル方言を読み解く』（岩波ジュニア新書、2016）

『読み解き！ 方言キャラ』（研究社、2021）

《共著・編共著・共編著》

『なっとくする統計』（共著、講談社、2003）

『講座 社会言語科学 6 方法』（共編著、ひつじ書房、2006）

『方言学入門』（共著、三省堂、2013）

『日本のことばシリーズ 14 神奈川県のことば』（編共著、明治書院、2015）

（ろう通訳あり）

「方言」で読み解く戦後日本語社会

田中 ゆかり（日本大学文理学部）

2000 年前後を境に、日本語社会は「方言」に肯定的な付加価値を見出す傾向が一層顕著となった。近代期の標準語政策下では「方言」は撲滅の対象であり、第二次世界大戦後も高度経済成長が一服する 1970 年代まで「方言」は一般には長く「スティグマ」であった。

しかし、テレビ等の普及により共通語が誰でも使える「フツーのことば」となった 1980 年代に大きな転機が訪れる。共通語運有能力を十分にもつテレビネイティブ第一世代である 1960 年代生まれが青年期を迎えるにあたって、「方言」が誰でも使えるわけではない「トクベツなことば」としてその付加価値が意識されるようになる。続いて、1990 年代の後半から 2000 年代前半ごろには、インターネットの普及に伴う「打ちことば」の一般化により、「方言」がキブンを表現するコミュニケーション・ツールとして注目を集めるようになった。

これらが相まって、日本語社会には、従来「在来の土地のことば」であった地域方言に、方言ステレオタイプに基づく新たな用法が加わる。併せて、「生活のことば」であるリアル方言に編集・加工が施されたヴァーチャル方言を用いるコミュニケーションも広く認められるようになった。2000 年代以降の日本語社会において前景化した「方言コスプレ」という現象や、「方言萌え」という感覚はその現れであり、2010 年代半ば前後に登場した「方言萌えマンガ」などは、それらの日本語社会に共有される言語感覚が投影・凝縮されたコンテンツ類といえる。

2011 年の東日本大震災を契機に、デジタルコミュニケーションの手段は、携帯メイルからコミュニケーションアプリや SNS への代替わりが進んだ。しかし、キブンを表現するリソースとしての立ち位置を獲得したヴァーチャル方言は、一層の仮想化を伴いつつも、コミュニケーション・ツールの一翼を現在も担い続けている。その典型が LINE の方言スタンプである。デジタルネイティブ世代は、自身のふだんのことば遣いの方言水準とは異なる濃厚なヴァーチャル方言を、あたかも「自然に」ネット動画などのコンテンツに活用する。「方言」を用いることが日本語社会への自己アピール策として有用であることをよく知っているからである。

一方、「方言」に肯定的な付加価値を見出す傾向は、リアルな伝統的方言の保存・継承にはほとんど貢献していない。従来の「共通語中心社会」以外の地域においても、そこで生活する全国各地の若年層の少なくない層が自身のことばを「方言」と捉えることが困難になっている。

本講演は、戦後 80 年を迎えようとする日本語社会の変遷を「方言」を基軸に多角的に捉えようとする試みである。媒体・手段や教育といった言語外の社会的要因とそのインパクトを踏まえつつ、日本語社会の構成員の言語意識の反映あるいは凝縮されたものとしての各種コンテンツ類における「方言」表象を扱う質的分析や、日本全国に居住する人々の方言と共通語に対する意識を大規模な調査データに基づく量的分析から捕捉し、戦後日本語社会の変遷をたどる。

第 46 回 社会言語科学会研究大会（2022 年 3 月 3 日（木）～3 月 5 日（土））

JASS カフェ

～ゆったり気分で互いのモヤモヤを話し合ってみませんか～

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．出入りは自由です．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：2022 年 3 月 5 日（土）11:50-13:20
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用意しています．

○ 招待講演者を交えて

第 46 回大会招待講演者の串田秀也先生・田中ゆかり先生をお迎えし，講演内容についての補足や裏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さらに理解を深めてみませんか．

○ 特集号エディターを迎えて

次回特集号の「ことばとパワー ―コミュニケーションの非対称性を可視化・意識化する―」について，募集における趣旨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しょう．

○ よもやま話

学会や研究のこと，またコロナ禍での対応などさまざまな話題について，ざっくばらんに意見交換してみませんか．

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「ことばとパワー　──コミュニケーションの非対称性を可視化・意識化する──」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： 2022 年 9 月 30 日（金）
掲載号の発行： 2023 年 9 月（第 26 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）

ことばとパワー
──コミュニケーションの非対称性を可視化・意識化する──

担当エディター：

布尾　勝一郎（立命館アジア太平洋大学）
河崎　みゆき（國學院大學）
名嶋　義直（琉球大学）
岡本　能里子（東京国際大学）

言語使用には、必ず何らかのパワー（権力）の問題が付きまとう。換言すれば、コミュニケーションには常に非対称性が存在している。

『社会言語科学』では、これまで、パワー（権力）・ことばの力関係の問題を正面からテーマとして扱ってこなかった。差別や抑圧、搾取につながるなど社会的な影響が大きく、重要な課題であるにもかかわらず、である。そこで、本特集では、「ことばとパワー」をテーマとして取り上げることにしたい。

パワーハラスメントやアカデミックハラスメント、SNS 上の中傷、ヘイトスピーチ、政治家の政敵への批判など、ことばを用いた暴力は枚挙にいとまがない。これらは言わば、目に見える形でのパワーの行使である。他方、目に見えない形で非対称性が固定化され・再生産されることも多い。たとえば政治家が「〇〇の声に寄り添って進めていく（〇〇には、例えば「沖縄」のような地名など）」という発言を行う

場合などである。表面では歩み寄りを演じつつ実際にはその声を排除し、政府の思い通りに進めるというパワーの行使が行われる。他にもフェイクニュースへなびいて行く構造など、明らかにすべき問題は多岐にわたる。

「ことば」の力関係は言語間の格差でみれば、方言と標準語の格差、母語、学習言語、外国語、継承語、少数言語の位置づけ、世界における英語帝国主義などにも表れている。

また、言語使用の観点では、代表的なテーマとして、政治家の国会答弁、大統領や首相のスピーチに埋め込まれた差別や排除、ことばの言い換え（「侵略」→「進出」）などが、問題として取り上げられてきた。また、教育現場で見られる教師と学習者の力関係や、医療場面や裁判などにおける制度的談話、親しい間柄におけるコードスイッチングに現れる非対称性、なども研究対象となろう。

さらに、ことばの「性差」といった観点も非対称性（力関係）からとらえることができる。例えば今議論されている夫婦別姓問題や、個人や家族、上下関係、役割関係、性別等を表す呼称の問題や、LGBTQ（性的マイノリティ）の言語の問題がある。そして、性的マイノリティのカミングアウトを難しくする多数者のパワーがいまだ社会には存在している。こうした非対称性に対して私たち自身や社会は何に気づき、改善していくべきだろうか。

本特集では、以上のような対象に限ることなく、パワーの行使の裏に隠されたもの、非対称性の構造を明らかにする論考を期待している。

テーマから連想される方法論としてまず頭に思い浮かぶのが批判的談話研究（Critical Discourse Studies、略してCDS）ではないだろうか。確かに、CDSは、パワーを持つ側の談話を分析することでパワーの行使・強化・再生産などを可視化し、市民のエンパワメント、リテラシーの向上に寄与することを目的として研究に取り組む。しかし、それはパワーによる非対称性に潜む社会問題の解決への道筋を探ろうとする多様な「アプローチ」であり、そこで共有されるのは「研究や研究者の批判的姿勢」である。一つの確立された理論でも談話研究の方法論の１つでもない。したがって本特集ではさまざなまな方法論による研究が可能である。

本特集号の研究の射程は、方言、語彙、文法、音声、対照言語、言語行動・非言語行動、歴史言語学、ことばとアイデンティティなど、多岐にわたると想定されるが、従来の研究領域や研究方法に縛られることなく、学際的な視点、複合領域、新しい研究手法、折衷的な取り組みを歓迎したい。「これまで意識してこなかったが、自分の研究も、ことばとパワーに関連するかもしれない」と思っていただければ幸いである。

本特集号での議論を通して言語とパワーをめぐる多様な議論の場を創発し、自分自身の日々の研究やコミュニケーション行動が、無意識のうちにパワー（権力）を行使し、それがだれかを抑圧することにつながっていないか、自覚的になるきっかけを提供したい。そして、社会に潜む格差や非対称性を解消する道筋を考え、それがだれかを力づける「エンパワーメント」につながる･･･。そんな特集になることを、エディター一同、心から望んでいる。

学会誌 社会言語科学

(The Japanese Journal of Language in Society)

投稿規定

(2022 年 4 月 1 日改訂・施行)

1. 投稿資格

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. 投稿者は, 論文の投稿から採否が決定するまで社会言語科学会の会員でなければならず, 退会した時点で投稿資格を失う. それにともない, 査読も打ち切られる.

2. 投稿原稿

投稿原稿は研究倫理を遵守して作成されていることを前提とし, 以下の規定に従うこと.

2.1 投稿原稿の種類(論文ジャンル)

・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国内外の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もの
d. ショートノート —— 萌芽的な問題の指摘, 興味深い観察や少数事例に関する報告など, 優れた研究につながる可能性のある内容, 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, 判定結果に基づき, 編集委員会が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, 寄稿, 書評, 報告などの執筆を会員に依頼することがある.

2.2 投稿原稿の内容

・投稿内容は未公刊のものに限る. 投稿者と同一の著者により既に公刊されている論文と内容の重複が多く, 新規性が認められない投稿は受理されないことがある.

・本誌または他の学術誌に掲載済み・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. ただし学会での口頭発表ないしその内容をまとめた発表論文集等に掲載された原稿, 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.

・既に投稿した原稿が審査中の場合でも, 同一の筆頭者による他の原稿を並行して投稿することは妨げない. ただし, 後から投稿された原稿の査読には, 通常よりも時間がかかることがある.

・捏造, 改ざん, 盗用, 剽窃, 不適切なデータ収集等を行わないこと. 詳細は「執筆に際しての留意点」を参照すること.

・原稿には, 誹謗・中傷や, 特定の団体, 教材, 商品, サービスなどの宣伝を含めないこと.

・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.

3. 投稿と査読

・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.

・執筆に際し,「執筆に際しての留意点」を参照すること.

・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」「投稿の手順」「投稿チェックリスト」に従っていることを「誓約書」にて申し出ることとする. 特に,「投稿規定」への違反が発覚した場合には, 厳粛な対応措置がとられることがある.

・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・編集を行い, 掲載の可否を決定する. 決定に異議がある場合, 投稿者は, 編集委員会に対して異議申立てを行うことができる.

・投稿して審査中の原稿と同一内容で，口頭発表することは望ましくない．

4．掲載原稿の取り扱い
・掲載される原稿の原稿料は支払わない．
・掲載原稿の執筆者には，1 編につき抜刷 20 部を無料で進呈する．
・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．
・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．
・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，書籍で公開することができる．ただし，原則として，学会誌刊行後 2 年間は公開できないものとする．転載を希望する者は，『社会言語科学』編集事務局（jass-edit@bunken.co.jp）に問い合わせ，「転載許可願」を提出すること．

執筆要項

（2022 年 4 月 1 日改訂・施行）

1．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．
・母語・非母語に関わらず，投稿前に，自身や他者による入念な推敲を行うことを推奨する．
・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 600 字以内，英文要旨は 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，以下これに準ずることとして，本文中でも章・節等を参照する場合も 1.1 のようにする．
・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．

2．外国語表記
・原稿本文，並びに例文において，ラテン文字，簡体字・繁体字，ハングル，キリル文字以外の特殊文字はローマ字化する．その際，当該言語における慣習的なローマ字表記法を採用する．なお，簡体字・繁体字，ハングル，キリル文字についても，必要に応じて，ローマ字表記法（ピンイン表記など）を併記してもよい．
・英語論文の本文，並びに例文における日本語のローマ字化には，訓令式，または，ヘボン式を一貫して用いる．なお，長音については，母音字の上に横棒（マクロン）を付すか，同じ母音を続けて書く表記を一貫して用いる（例：kenkyū, kenkyuu（研究））．ただし，人名については慣例，または本人の表記に従う．

3．引用
本文中で引用をする際，以下の基準に従うようにする．
・単著文献を引用する際，以下のように著者の姓と発行年を表記する．

柴田 (1978)によれば……, Holmes (2017) によれば…
…である (柴田, 1978)., …という (Holmes, 2017).
Tagliamonte (2012) investigated…, …was examined (Tsujimura, 2013)

・共著文献を引用する際，著者が 2 人の場合は，両方の著者名を表記する．著者が 3 人以上の場合は，筆頭著者のみを示し，その後に「ほか」（英文の場合は et al.）をつける．なお，参考文献では全ての著者名を示す．

安田・海野（1977）によれば…
Okamoto & Shibamoto-Smith (2016)によれば…
Okamoto & Shibamoto-Smith (2016) conducted…

・直接引用には原文のページ数を明記する．間接引用にはページ数は明記しなくてもよい

安田・海野（1977:35）は，「～」と述べている．
「～」(Spitzberg & Cupach,1984:22-23) と言われる．

・一つの引用箇所に複数の引用文献を併記する場合，刊行年の古いものの順に以下のように配列する．

～を指摘した（柴田, 1952; 渋谷, 2006; Nakamura, 2014).

・翻訳書を引用する場合，（原著刊行年／翻訳刊行年）のように示す．

～を指摘した（トラッドギル, 1972/1975)

・第二版以降の文献を引用する際には，（再版刊行年[初版刊行年]）のように示す．

～を指摘した（時枝, 2008 [1941]).

・同一著者，同一出版年の異なる文献を引用する際，本文中に登場する順に出版年の後に a, b のようにアルファベット順に記号を入れる．

鈴木（1997a）鈴木（1997b）

4．参考文献の書式

参考文献は，原則として以下のようにする．第一著者名のアルファベット順で，和文文献，欧文文献，その他の外国語文献を分けることなく配列する．ただし，中国語・韓国語文献などの外国語論文は言語ごとに分け，当該言語の慣習的な配列順に従ってもよい．欧文文献，その他の外国語文献は当該言語で記し，日本語に訳さなくても良い．また，同じ著者による参考文献を複数載せる場合は，刊行年の古い論文から順に並べる．また，同じ著者の単著と共著がある場合は，単著を先にする．なお，共著者が多数の場合，監修者名のみを残すなど省略してもよい．

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外国語による単行本（単著，共著，編著）の場合

陈原 (1983). 社会语言学. 学林出版社.

刘月华・潘文娱・故韡 (2001). 实用现代汉语语法. 商务印书馆.

이익섭(1994). 사회언어학. 민음사.

박경래・곽충구・정인호・한성우・위진 (2012). 재중 동포 언어 실태 조사. 국립국어원.

⑧外国語による編著書中の論文の場合

孙宏开 (1998). 20 世纪的中国少数民族语言文字研究. 刘坚 (主编) 20 世纪的中国语言学, pp.641–682. 北京大学出版社.

정성희 (1998; 2017). 산재지구 조선족의 이중언어사용 실태 —심양시 소가툰구 성광촌의 현황—. 지광철 (編) 규범화, 이중언어연구, pp.456–461. 민족출판사.

⑨外国語による逐次刊行物の場合

・「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：

李宇明 (2016).语言服务与语言产业　东方翻译, 4, 4-8.

김희숙 (2007). 사회언어학과 '과잉교정'의 문제. 언어학연구, 11, 49–65.

・「巻」の下に「号」等があり，「号」ごとにページが変わる場合：

徐大明 (2004). 语言社区理论 中国社会语言学 2(1), 18–28.

아라이 야스히로 (2012). 휴대전화에 있어서의 행위선택의 한일 대조 연구-대우법의 새로운 형태-. 사회언어학, 19(2), 237–259.

⑩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)

⑪学会などでの発表（発表論文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.

⑫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)

⑬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.

⑭その他

執筆要項に記されていない点については，APA(American Psychological Association，アメリカ心理学会)マニュアル最新版（2022 年 1 月現在，第 7 版）に規定されている方式に準ずる方法を採用すること.

投稿の手順

(2022 年 4 月 1 日改訂・施行)

1. 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://iap-jp.org/jass/journal/)
2022年4月1日より新システムへ移行.

・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.

〒162-0801 東京都新宿区山吹町332-6
(株)国際文献社内 『社会言語科学』編集事務局
TEL: 03-6824-9363 FAX: 03-5206-5332 E-mail: jass-edit@bunken.co.jp

2. 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.

・「投稿チェックリスト・誓約書」を提出すること. 投稿者のうち少なくとも 1 名がこれまで本学会または他学会などで投稿・掲載した内容(または投稿中・掲載予定の内容)と類似する部分がある場合は，「類似の自己論文についての申告」の欄に，その書誌情報を記入した上で内容の異同を説明し，その論文のコピーを PDF ファイルで提出すること.

3. 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.

・判定結果がBまたはCの場合，査読コメントを踏まえて必要な修正を行い，所定の期間内(Bでは1ヶ月，Cでは3ヶ月)に再提出すること.

・本誌は年度ごとに2回，9月末と3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.

4. 掲載決定後の入稿方法

・掲載が決定した場合は，完成原稿を作成する. 完成原稿では，最終の査読コメントへの対応のための修正を除き，内容の加除は認めない. 著者名・所属と著者名ローマ字・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すること．謝辞を書く場合は，掲載決定後に追加すること．

・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 and effective April 1, 2022)

1. Submission qualification
   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. Authors must be members of the Japanese Association of Sociolinguistic Sciences from the time of submission until the acceptance or rejection of the manuscript. If an author cancels membership, the author's right to submit will be suspended and any review in progress will also be suspended.

2. Manuscripts
   Manuscripts for submission should be prepared in accordance with research ethics and should comply with the following guidelines.

   2.1 Manuscript types
   - Manuscript may be research papers, research overviews, research material or short notes.
     a. Research papers – should be original, verifiable/empirical and theoretical.
     b. Research overviews – should include extensive examination of both Japanese and international research and provide insightful and comprehensive overviews of important issues.
     c. Materials - reports detailing things such as linguistic material, and experiment and survey results, with the purpose of contributing to rigorous review of conventional theory and the development of future research.
     d. Short notes - includes reports that contain content that leads to high standard research such as reports on new issues, interesting observations and reports involving a small number of case studies, as well as notes and suggestions regarding research devices and methods.
   - The author should designate the manuscript type at the time of submission. However, while undergoing their review, the editorial committee may make a decision and request the author to change the manuscript type.
   - The editorial committee may request members of the Association to write manuscripts other than the types outlined above, such as prefatory notes, special contributions, book reviews, or reports.

   2.2 Manuscript content
   - Submissions are limited to manuscripts of unpublished content. Submission of a manuscript that contains significant overlap in content with previously published work of the author and does not include new revelations will not be accepted.
   - Manuscripts that have been published or have been submitted for publishing in this journal or other journals will not be accepted. However, manuscripts deriving from oral presentations or which have been included in a collection of oral presentations of a conference, papers which have been published as part of a research fund report, an unpublished Master's thesis or parts of a Doctoral thesis, may be submitted. Doctoral theses published on institutional repositories and other such forms on the Internet are considered as unpublished.
   - An author may submit another manuscript while a previous manuscript is under review. In this case, it may take longer than usual for the review of the manuscript submitted later.
   - Authors must not fabricate, falsify, plagiarize, or use inappropriately collected data. Please refer to the 'Notes on Writing.'
   - Manuscripts should not contain slander, defamation, or advertising of any specific organization, educational material, product, or service.
   - The author is responsible for obtaining permission to reproduce any diagrams, illustrations, or photographs for which they do not own the copyright.

3. Submission and review
   - Manuscripts may be submitted at any time. However, deadlines may be set for special issues.

- When preparing a manuscript, please refer to the 'Notes on Writing.'
- When submitting manuscripts, authors are required to submit a 'pledge' that they have followed the latest version of the 'Submission Guidelines,' 'Style Guide,' 'Submission Procedure,' and the 'Submission Checklist,' as published on the website of the Japanese Association of Sociolinguistic Sciences. Strict measures may be taken for violations of the 'Submission Guidelines.'
- All manuscripts, including requested manuscripts, will be reviewed and edited by the editorial committee who will decide whether or not the manuscript will be accepted. If there is any objection to the editorial committee's decision, the author may appeal to the committee.
- We request authors to refrain from making oral presentations of the same content of a manuscript that has been submitted and is under review.

4. Handling of accepted manuscripts
   - Authors will receive no payment for accepted manuscripts.
   - 20 complimentary offprints of each paper will be supplied to the author.
   - The Association is responsible for publication expenses. If special expenses are required for special typesetting or illustrations, the author will be responsible for these expenses.
     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.
   - The author(s) of the manuscript may publish the manuscript on an institutional repository, the author's website, or as a book. However, in principle, these may not be published within two years of publication in the Journal. Authors wishing to publish in this manner should contact the Journal's editorial office (jass-edit@bunken.co.jp) and submit a 'Request for Permission to Reproduce.'

Style Guide
(Revised and effective April 1, 2022)

1. 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.
   - Regardless of whether the manuscript has been written in the author's native language or not, we recommend that the manuscript be thoroughly refined by the author and others prior to submission.
   - Manuscripts written by non-native speakers should be corrected and edited by a qualified native speaker with expertise in the relevant 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 (23 characters x 2 columns x 40 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 figures or tables, should be comprehensible in black and white. In special circumstances, printing in color may be permitted at the cost of the author.
   - Figure and tables should be inserted within the main text. Letters used in figures and tables must be at least 8 point.

- If chapters and sections within the paper are to be numbered, use 1., 2., etc. for chapters and 1.1, 1.2, etc. for sections. The same numbering is to be used when referring to chapters or sections within the text.
- 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 be kept to a minimum. Any notes should be placed at the end of the main text and not as footnotes.

2. Notation of foreign language
   - Special letters or characters other than Latin letters, Chinese characters, Hangul or Cyrillic used in the text or in examples should be written in Roman alphabet. In such cases, the customary romanization should be used. In some cases, Roman notation or other forms of notation such as Pinyin may be used in addition to Chinese, Hangul or Cyrillic letters.
   - Japanese included in the text or as examples in papers written in English should be notated using either Kunrei-shiki romanization or Hepburn romanization. Consistency must be maintained with the system of romanization. For example, a horizontal bar above the vowel (a macron) or two consecutive vowels may be used to indicate a long vowel (e.g., kenkyū, kenkyuu). Whichever system is used, it should be used consistently throughout the paper. When writing the names of people, the customary romanization or the person's preferred spelling may be used.

3. In-text citation

   When including a citation within the text, the following guidelines should be adopted.
   - When citing work by a single author, include the author's last name and the year of publication as below:

     According to Shibata (1978) …; According to Holmes (2017)…
     …. (Shibata, 1978); …. (Holmes, 2017)
     Tagliamonte (2012) investigated…; …was examined (Tsujimura, 2013)
   - When citing work by two authors, both names must be included. When citing work by three of more authors, only the first author needs to be given followed by 「ほか」 when writing in Japanese or 'et al.' when writing in English. The names of all authors must be included in the reference list.

     According to Yasuda & Umino (1977)
     According to Okamoto & Shibamoto-Smith (2016) …
     Okamoto & Shibamoto-Smith (2016) conducted…
   - The page number should be given for direct quotations. It is not required for indirect quotations.

     Yasuda & Umino (1977:35) state that "…."
     It is said that "….." (Spitzberg & Cupach, 1984:22-23)
   - When multiple works are referred to in a single citation, they should be noted in order of year of publication starting with the oldest year of publication.

     ….was suggested (Shibata, 1952; Shibuya, 2006; Nakamura, 2014).
   - When a translated work is cited, the year of original publication should be followed by the year of translation publication.

     …was suggested (Trudgill, 1972/1975)
   - When citing from works of second or later editions, the year of reprint publication should be followed by the year of original publication.

     …..was pointed out (Tokieda, 2008 [1941])
   - When citing different works by the same author published in the same year, add a lower-case letter (a,b,c) to the year of publications in order of entry in the text.

     Suzuki (1997a) Suzuki (1997b)

4. Reference list

   In principle, references should be listed as follows. References should be listed in alphabetical order of the name of the first author, without separating Japanese, European or other foreign language references. However, references in Chinese, Korean or any other non-European languages, may be listed in their language group and arranged in accordance with the custom of that language. References in European or other languages should be listed as they are and do not

need to be translated into Japanese. Multiple references of the same author should be listed in chronological order, from earliest to most recent. When there are both single-authored and co-authored references by the same author, the single-authored reference should be listed first. When there are numerous authors, the reference may be listed under the name of the supervising author.

(1) Books in Japanese (single author, multiple authors, edited books):

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) Papers in books edited 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 the volume and issue number are given:

Shibuya, Katsumi (2000). Tokugawagaku no Nagare - Hogengaku kara Shakai Gengogaku e -. *Shakai Gengo Kagaku*, 2(2), 2-10.

(4) Books in European languages (single author, multiple authors, edited books):

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) Papers in books edited 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 only 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 the volume and 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) Books published in languages other than Japanese (non-European languages):

陈原 (1983). 社会语言学. 学林出版社.

刘月华・潘文娱・故韡 (2001). 实用现代汉语语法. 商务印书馆.

이익섭 (1994). 사회언어학. 민음사.

박경래・곽충구・정인호・한성우・위진 (2012). 재중 동포 언어 실태 조사. 국립국어원.

(8) Papers in books edited in languages other than Japanese (non-European languages):

孙宏开 (1998). 20世纪的中国少数民族语言文字研究. 刘坚 (主编) 20世纪的中国语言学, pp. 641–682. 北京大学出版社.

정성희 (1998; 2017). 산재지구 조선족의 이중언어사용 실태 —심양시 소가툰구 성광촌의 현황—. 지광철 (編) 규범화, 이중언어연구, pp. 456–461. 민족출판사.

(9) Periodicals in languages other than Japanese (non-European languages):

- When only the volume or the issue number is given:

李宇明 (2016).语言服务与语言产业 东方翻译, 4, 4-8.
김희숙 (2007). 사회언어학과 '과잉교정'의 문제. 언어학연구, 11, 49–65.

- When both the volume and issue number are given:

徐大明 (2004). 语言社区理论 中国社会语言学 2(1), 18–28.
아라이 야스히로 (2012). 휴대전화에 있어서의 행위선택의 한일 대조 연구-대우법의 새로운 형태-. 사회언어학, 19(2), 237–259.

(10) Translated works:

Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press. (trans. Saeki, Yutaka (1993). *Jokyo ni Umekomareta Gakushu*. Tokyo: Sangyotosho)

(11) Conference presentations (papers included in conference collections):

Yamada, Hiroshi (2007). Gammen Hyojo Ninshiki ni Okeru Johoshori Katei. *Shakai Gengo Kagakukai 19 Kai Taikai Happyo Ronbunshu*, pp. 346-349.

(12) Online references (include date of access in brackets):

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)

(13) 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.

(14) Other

For any issues not included in this Style Guide, please refer to the latest version of the APA (American Psychological Association) Publication Manual (7th edition, January 2022).

Submission Procedure
(Revised and effective April 1, 2022)

1. Submitting a manuscript

- Manuscripts should be submitted using the journal's electronic submission system.
（https://iap-jp.org/jass/journal/）
The journal's submission system will move to a new system from April 1, 2022.
- Below is an outline of the web submission flow:

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
select web submission→input manuscript data→input author information→upload paper

→ 入力確認 → 投稿完了
confirm input →submission complete

- When the manuscript has been successfully submitted via the electronic submission system, 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 a manuscript, please contact the Journal's editorial office by email.

The Editorial Office,
The Japanese Journal of Language in Society
c/o Kokusai Bunken-sha
332-6 Yamabuki-cho, Shinjuku-ku, Tokyo, 162-0801 Japan
TEL: (+81) 03-6824-9363　FAX: 03-5206-5332
Email: jass-edit@bunken.co.jp

2. 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 the special issue (if applicable); and
     (5) an 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 English), affiliation (in *kanji* and English), and membership ID.
   - The author must fill in and submit the 'Submission checklist and pledge'. If any part of the manuscript is similar to a paper that one of the contributing authors has submitted or published (or is planning to submit or in the process of submitting) to this or any other association, the author must provide bibliographic information and an explanation of how the content is different via the 'Declaration of similar self-authored paper' section. A copy of the other paper must also be submitted as a PDF file.

3. Peer review and publication schedule
   - The manuscript will be reviewed by the editor-in-charge and two referees. The editor-in-charge will summarize these reviews 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.
   - If the result of the review is B or C, the author will need to make the necessary corrections based on comments from the peer review and resubmit the manuscript within the specified time (one month for B or three months for C).
   - The Journal is published biannually, in late September and late March. Submissions may be made at any time, however if publication has not been decided at least three months prior to the publication date, publication of the manuscript will be extended to the following edition. The same applies for special editions.

4. Following acceptance
   - After a manuscript has been accepted, the author will be requested to prepare the final draft. Except for revisions in response to peer review comments, no additions or deletions may be made to the manuscript. The final manuscript should include the name(s) and affiliation(s) of the author(s) in both Japanese and English, and author-related information that was removed to maintain anonymity. If any acknowledgements are to be included in the manuscript, they should be added after the manuscript has been accepted for publication.
   - 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 (see above), 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, figures and tables should be printed out separately from the main text (that is the text including the title, author(s) name(s), abstracts in Japanese and

English, and keywords). The positioning of figures and tables should be clearly indicated in the text of the hard copy.

- Figures and tables should each be on a separate page. They should be numbered consecutively and titled (a brief explanation or caption).
- Clear hard copies of figures and tables need to be supplied as they may be reproduced in publication. The final size of figures and tables and 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). Figures and tables 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.

読み解き！ 方言キャラ

方言キャラを読み解くぜよ！

田中ゆかり〔著〕

四六判 並製 212頁 定価2530円
ISBN978-4-327-38485-2

「方言コンテンツ・方言キャラ年表」付き
図版図表多数

「方言キャラ」、その存在意義とは何か？

土佐弁ヒーロー坂本竜馬（龍馬）をはじめ、今や方言を身にまとう登場人物（方言キャラ）はさまざまなコンテンツ――ドラマや映画、ミュージカル、小説、マンガ、LINE方言スタンプ、ゆるキャラなど――に欠かせない。こうした「方言キャラ」が多様なコンテンツに現れる理由と背景を探索する。

〈目次より〉

第1章 「そだねー」と記憶に残る「方言キャラ」
第2章 方言ヒーロー、リョウマ見参！
第3章 方言ヒーロー／ヒロインは幕末ものに咲く！
第4章 勝海舟はなぜべらんめえキャラなのか
第5章 更新される「ライオンキング」のご当地方言キャラ
第6章 方言キャラ in 宝塚
第7章 メディアミックスと「方言キャラ」
――『幕末太陽傳』日活版と宝塚版
第8章 ヴァーチャル方言とラップは相性がいい!?
第9章 「方言萌え」コンテンツが「ゴールデンタイム」にせり出すまで
第10章 「方言萌えマンガ」の登場とその行方
第11章 「方言キャラ」の明日はどっちだ!?

金水 敏〔編〕 〈役割語〉小辞典

日本語の世界は〈役割語〉がいっぱい！

「わしが知っておるんじゃ」〈老人語〉
「さよう、拙者が存じておる」〈武士ことば〉
「わたくしが存じておりますわ」〈お嬢様ことば〉

など、フィクションの世界で多用される、特定の人物像と密接に結びつく特徴的な言葉づかいをわかりやすく解説する。

四六判 並製 270頁 定価2200円
ISBN978-4-7674-9113-4

研究社 〒102-8152 東京都千代田区富士見2-11-3
TEL 03(3288)7777 FAX 03(3288)7799
https://www.kenkyusha.co.jp
・価格は税込

研究社のオンライン辞書検索サービス
https://kod.kenkyusha.co.jp
Kenkyusha Online Dictionary KOD

モビリティとことばをめぐる挑戦

社会言語学の新たな「移動」　三宅和子・新井保裕編　定価 3,520 円

「移動の時代」といわれる 21 世紀、グローバル化、デジタル化の中で移動する人とことばの関係は多様性・流動性を深めている。従来の人文社会科学のパラダイムでは捉えきれなくなった、ポストモダンを生きる人々の「モビリティ」とことばの現実を把握するにはどのような視点や方法論が求められるのか。この課題に取り組んできた 10 人の研究者が集結。

執筆者：新井保裕、岩﨑典子、生越直樹、フロリアン・クルマス(三宅和子訳)、佐藤美奈子、サウクエン・ファン、古川敏明、三宅和子、山下里香、吉田真悟

新版　社会言語学図集

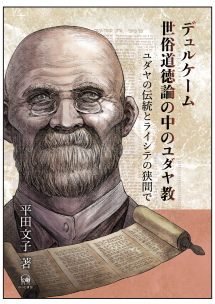
★『改訂版　社会言語学図集』（秋山書店）の改訂新版です。

日本語・英語・中国語・韓国語解説

真田信治・朝日祥之・簡月真・李舜炯編　定価 2,750 円

社会言語学の各領域におけるトピックを集成し、それぞれの裏付けとなったデータを図表の形にして掲げ、日本語と英語・中国語・韓国語で簡潔な解説を加えた。近年、大学等での授業科目として「社会言語学」が取り上げられることが多くなった。本図集は、そのための教材として新たに編修したものである。

デュルケーム世俗道徳論の中のユダヤ教



ユダヤの伝統とライシテの狭間で　平田文子著　定価 7,700 円

デュルケームは、彼の出自であるユダヤ教信仰を棄てて世俗道徳論者になったとされるが、本書ではこの通説に疑義を呈し、フランスの道徳教育の基盤ともなった彼の道徳的連帯論をユダヤ教に根拠を置いて検討する。社会学の創始者ともされる彼の世俗道徳論をユダヤ教の法概念に照らして解釈することは、「宗教から世俗主義へ」という近代思想・近代社会の展開に新たな視点を与える。

越境者との共存にむけて

村田和代編　定価 4,620 円

日本社会における喫緊の課題である多文化共生をめぐり、ポストコロナの日本社会において、何を変えるべきなのか、誰が変わるべきなのか、越境者との共存や多様性をあらためて問い直す。

執筆者：岩田一成、大石尚子、岡本能里子、片岡邦好、木村護郎クリストフ、Astha TULADHAR、村田和代、山口征孝、吉田悦子、Julian CHAPPLE、Magda BOLZONI

シリーズ　文化と言語使用　3

場と言語・コミュニケーション

井出祥子・藤井洋子監修
岡智之・井出祥子・大塚正之・櫻井千佳子編
定価 3,960 円

「シリーズ　文化と言語使用」第 3 巻。近代哲学・科学のパラダイムを乗り越え、場の理論にもとづき、「言語とは何か」という問いに豊富な事例研究をもとにアプローチする。William F. Hanks による序文掲載。

執筆者：大塚正之、井出祥子、岡智之、植野貴志子、新村朋美、成岡恵子、小森由里、小柳昇、河野秀樹

国語問題と日本語文法研究史

仁田義雄著　定価 3,080 円

言語的平等の理想と現実の乖離から国家の国語に対するあり方に触れ明治以降の文法研究の進展から日本語文法研究史を概説。さらに現代日本語文法の記述的研究の確立化を示す。

アジア・太平洋における日本語の過去と現在

今村圭介、ダニエル・ロング編　定価 7,920 円

かつて日本の植民地であった地域には日本語からの影響が残る。「残存する日本語」「接触言語」「日本語からの借用」の 3 つの側面から旧植民地における言語の全容を問う。

執筆者：今村圭介、ダニエル・ロング、朝日祥之、甲斐ますみ、黄永熙、甲賀真広、合津美穂、真田信治、髙木丈也、張守祥、白暁萌、李舜炯

Linguistic Atlas of Asia

遠藤光暁・峰岸真琴・白井聡子・鈴木博之・倉部慶太編
定価 30,800 円

アジアの全語族の「太陽・稲・乳・風・鉄・計数法(類別詞)・声調とアクセント・雨が降る」の 8 項目の言語地図を描画し、解釈を集成。マクロ・ミクロな地理分布を一望できる。大判付録地図付き。

改訂版　社会言語学　近刊　3月刊行

基本からディスコース分析まで

岩田祐子・重光由加・村田泰美著　定価 2,420 円

社会言語学の成り立ちから最新の研究知見までカバーした『概説　社会言語学』の改訂版。社会言語学の基本的なテーマを扱う一方で、相互行為的社会言語学、談話分析、会話分析、言語人類学、批判的談話分析などのテーマの解説も充実。

〈表示価格税込〉

■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　https://www.hituzi.co.jp/

ひつじ書房

社会言語科学会　第 46 回大会発表論文集

2022 年 2 月 14 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