

授業名

論文集

2016 年 1 月

大学名

目次

あいづち的発話によるターンの受け継ぎの変化

S13.....1

配慮表現における断定緩和機能について

S07.....6

大学院ゼミの談話における前置き・配慮表現について

S01.....13

ゼミにおける発表者の応答表現について研究

ー日本国内の大学の「ゼミ」における談話分析ー

S17.....20

日本大学の「ゼミ」における談話の分析

ー話者が反論するための条件ー

S16.....26

ゼミの発話におけるあいづちが出る前の表現について

ーいいさし表現を中心にー

S02.....31

大学院ゼミの談話における視線配布

S05.....38

話し言葉の多重連鎖構造

S10.....43

ゼミにおける多重的節連鎖構造表現と応用

S06.....48

大学院のゼミの談話における接続表現

S04.....54

ゼミの談話における接続表現の使用傾向とその分析 S15	66
ゼミの談話の参照・言及表現における引用形式の機能 —「と」と「って」を使う表現を中心に— S12	73
大学院のゼミナールにおけるの頷き行動 S09	79
大学院のゼミにおける言いさし文の機能について外国人と日本語母語話者の相違 —「ケド」、「ガ」を中心に— S14	85
大学院のゼミで行われたスピーチレベルシフトについての研究 S03	92
大学院のゼミの談話におけるスピーチレベルのシフト S11	104
編集後記 担当教員	111

【要旨】

聞き手であれ話し手であれ、複数参加者型の会話をスムーズに進行させるためには常に互いの参加者の意識を確認しながら談話を進めて行かなければならない。目線や語尾、手の動きなどからそれが発話の終わりもしくは発言の始まりであるかを推測できる。一つのターンの最後とその後の新しいターンの最初の部分のみ取り上げ、ターンの受け継ぎについて論じてある研究はたくさんあるが、本文の研究対象の談話を分析する際に、そのようなやりかたには矛盾が生じる可能性があると感じ、最初と最後部分だけでなく、談話内容の全体を分析する必要もあるかもしれないことが分かった。

【キーワード】 ターン あいづち 談話の受け継ぎ

1 はじめに

この論文の目的は、大学院のゼミの談話におけるターンの受け継ぎの表示について、ターンとして認められないあいづち的な発話の定義と意味の究明によって明らかにすることである。ターンというのは、ある発言者がしゃべり出した瞬間から話が終わるまでの時間だと定義されることが多い。そしてターンの受け継ぎは前述のような行為の連続だと考えられる。

ゼミを必修科目として扱っている大学に在籍する留学生はまでも、欧米教育みたいに積極的な発言や質問を求めない日本の大学で勉強している留学生の多くは、学術的な討論もしくは「日本らしき」グループ談話の進め方に詳しく接触することがなかなかできないのではなかろうか。ターンの受け継ぎを分析することによって、普通の日本人らしい適切な言葉選びと発言のタイミングを学ぶことができるようになり、学術の場においても恥ずかしがらずに聞き手と話し手の役割をスムーズに進めて行く能力を身につけられると考えられる。しかし、ターンの受け継ぎを極めるためにはまずターンとして認められない「あいづち的な発話」の定義をはっきりさせる必要があると思う。従って、本文ではそれぞれのあいづち的な発話の背後に含まれた意味を判明することがターンの受け継ぎにどのように影響しているのか、について考察して行きたいと思う。

2 先行研究と本研究の位置づけ

大学院のゼミの談話におけるターンの受け継ぎについて扱った研究は中井陽子(2003)『言語・非言語行動によるターンの受け継ぎの表示』や賈琦(2008)『小集団討論場面における話者交替の日中対照研究』、張麗(2010)『話者交替にみられる中国人と日本人の「自己主張」のスタイル：小集団ディスカッションを通して(その2)』などがある。

中井は、日本語母語話者三人の会話を文字化し、それぞれのターンの受け継ぎ表示（ターン

の開始、終了、受取、譲渡表示など）の時に用いられている言葉遣いと体の動きや視線などの非言語的行動を分析し、ターンの受け継ぎ表示の各段階に現れやすい行動と言語的要素をまとめている。また、賈琦は、中国語母語話者と日本語母語話者の二つのグループの話し合いの内容を同じく文字化し、各内容がターンの受け継ぎ表示のどの部分に当てはまるのかを分類し、日本人と中国人のそれぞれのターン取得状況を比較している。張麗は日本語ができる中国人と中国語がしゃべられる日本人を集め、日本語と中国語での会話に両方参加させ、日本人と中国人の自らターンを取ろうとする時の積極性（張麗はそれを「自己主張」と定義している）を観察し、中国人と日本人の「自己主張」のスタイルの違いを分析している。

しかし、大学院のゼミの談話を対象に、あいづち的な発話がターンの受け継ぎに与える影響という観点から扱った研究はない。そこで、私はあいづち的な発話の前後にある本来の話し手の発話内容に注目し、その間に挟んであるあいづち的な発話の談話中における意味を考察していきたい。

3 研究の資料と分析の方法

研究の資料は、2015年9月に神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某ゼミナールの40分程度の談話二つを文字化したものである。

一つは、8人の談話参加者が『(研究発表タイトル)』の研究発表に対し、約42分間話し合っていたものである。文字化した資料は、聞き手が各国の絵本事情の違いについて質問しているところを中心に記録してある。

もう一つは、日本語学習者が感じた困難点についての発表から因子項目を抽出し、よく理解できない部分を複数の聞き手が発表者に向けて41分にわたって質問をしていた時のやりとりである。

そして、その文字化データからターンの受け継ぎの観点からデータを抽出し、あいづち的な発話の定義と意味によって分析を行った。

4 分析の結果

※ グループA

- ① 質問者A1「ま、この、テーマとしてはね（発表者A：はい）、その日本の昔ばなしみたいなものも多読ライブラリーにも（発表者A：はいはい）あって、こちらにも入っていると思うんです（発表者A：はい）けども、その辺をどう捉えたら、」

発表者A「うーん、違い、」

質問者A1「いいのか。」

- ② 質問者A1「で、あ、基本的にはあの一、作品としては翻訳ものではなくて、日本人作家が書いたもの、」

発表者A「あ、翻訳混ざってます。」

質問者A1「入っているんですね↑。」

- ③ 質問者A3「(間：2秒) すいません。あのーちょっと、話がもっと簡単な方に戻っちゃうかもしれないんですけども。ええとー、インタビュー、学習者としてのインタビューは韓国語を学習している方にも、」

発表者A「したんです、はい。」

質問者A3「インタビューしてるんですね。それも論文には活かしていく。こう、」

- ④ 質問者A3「韓国語学習のものは入れてもいいと思うんですけど、ちょっと気になったのはその、韓国語で、の絵本の作り方と、日本語での絵本の作り方が同じなのかどうかっていうことと(発表者A：うーん)、あとは、多分韓国語は全部ハングル(発表者A：はい、そうです) ですよ、漢字とかはもう↑。」

発表者A「ないです。」

質問者A3「使ってないですよ。でー、あの、さっきのお話だと(発表者A：はい)、日本語だと漢字(発表者A：漢字) 仮名交じりの方が(発表者A：はい) 全部ひらがなよりは読みやすい(発表者A：はい) という意見もあったということなので、その辺がちょっと、言語の違いによって、その、文字の種類の違いとか(発表者A：はい) こう出てくると思うので、ま、そこをこう留意した上で、あのー、韓国語学習者の方のデータも入れ(発表者A：はい)、ないといけなかなと思ったのと、後は、単純にあの、日本語学習者のほうに韓国人の方のデータがあると裏表で(発表者A：あーはい) おもしろいかなと思ったんですけど。」

※ グループB

- ⑤ 質問者A3「いや、あの(発表者A：はい)、たぶん最後の構成とかを見ても(発表者A：はい)、まず、絵本が言語学習に有効だよっていうことを言った上で(発表者A：はい)、で、日本語学習の時にはどういう絵本がいいんだろうね(発表者A：あ、はい) っていう話で進めていくっていうことだと思うので。」

発表者A「はい。そうしたいんです。」

質問者A3「その、ま、最初の絵本が有効だよというところを言うためには(発表者A：はい)、あのー」

発表者A「多言語になっても大丈夫ですか↑。」

- ⑥ 質問者B1「で、さらにこれから、ま、回収して、(発表者：はい) いくー、ところで、また、その、因子の項目(発表者：そう) とかも変わってくるー」

発表者「変わってきます」

質問者B「し、たぶん名前も、その、ちょっとまた、集まった、その項目によって(発表者B：はい) 違ってくると思うんですけど(発表者B：はい)。確かに、その第三因子の17、20番と17番はちょっとこう、違うものが入っている」

「あいづち」は一般的に「特別の意味が含まれていない発言」を指しているが、「うーん」「はい」「そうですね」などが一番良く例として挙げられる。しかし、研究者によってその定義が変わってくるのは珍しいことではない。主観的だと思われるかもしれないが、本文では筆者である私が考えたあいづち的な発言に基づいて考察して行きたい。この二部の資料の中でターンの受け継ぎに関わる部分がとても多く、普段の会話の中にもよく出てくるあいづちは後にし、上記二グループのやりとりについて考察していきたい。

まずグループAの下線が引いているところに注目して頂きたい。①の「うーん、違う」は質問者A1の話を切断し、発表者Aがこれから新しいターンを始めようとしたが、質問者A1がその後すぐに切断される前の内容を補足したところから、発表者Aの発言は一つのターンとして成立できず、あいづちの範囲には入るだろう。②の「あ、翻訳混ざってます。」や③の「したんです、はい。」、④の「ないです。」の後に、発表者がターンを取ろうとはしないうえ、本来の発言者である質問者たちが切断される前の内容について補足するのではなく、関連する内容を引き続き発言し始めることから、質問者と発表者の両方とも発表者Aの発言は話し手の内容に対する同感を示すものであるとして理解している。よって、②③④の発言はいずれもあいづち的な発話であることは言えるだろう。

次にグループBを考えてみたいと思う。「はい、そうしたいです」や「変わってきます」などの発言は前述した先行研究の定義によると、「実質的な発話」ではなく、いわゆる「あいづち的な発話」に分類されている。私もそのような短い発言はターンに構成できるほどの要素を持っているとは考えていないが、それがただのあいづちだとも思わない。斜体になっているところを見れば分かると思うが、二人の質問者のいずれにおいても新しいターンの最初に切断された内容を重複する傾向が見られている。要するに、本来の話し手が自分の発言が聞き手の新しいターンによって切断され、その後にまたターンを取って自分の考えを改めて伝える必要があると認識していた。従って、⑤⑥はあいづち的な発言より、一層深い意味が含まれる発話であることは言えるだろう。

最後になぜ上記の違いが両グループに現したのかについて考えていきたいと思う。グループAとグループBの質問者側の発話を観察して見ると両者の間には大きく異なるところが一つあると分かった。質問者が疑問文という形で自分の発話を終わらせようとする時に、発表者が突然割り込んできたのがグループAにおいて多く見られる。このようなやりとりによって質問者自身の求めている情報を早くも入手でき、その後の発話においては割り込まれる前の内容を重複する必要がなくなったと推測できる。一方、質問者が自身の見解や最終的な質問内容に関する情報を述べる最中に、発表者が割り込んできたところがグループBの最も大きな特徴である。発表者の発話は質問者の話の内容と関連するようには見えるが、あくまで予測に基づいた応答であり、それが必ず質問者の問題を解決できるとは限らない。従って、質問者はその後に切断された内容を再び強調し、自分の考えをはっきりと伝える傾向がある。

ターンの受け継ぎの分析結果は個人のあいづち的な発言に対する理解によって左右される。グループAとグループBの発表者における発言はどちらにしても一見あいづちに近い短い反応

に見えるが、実際に分析したうえ、異なる結論が出てきた。あいづちであるかどうかを判断する時は単に発言に含まれる意味で結論を付けるのではなく、談話の前後を分析する必要もあると考えている。

※ 参考文献

- I. 賈琦(2008)「小集団討論場面における話者交替の日中対照研究」『世界の日本語教育. 日本語教育論集 18』、pp.73-94
- II. 張麗(2010)「話者交替にみられる中国人と日本人の『自己主張』のスタイル：小集団ディスカッションを通して(その 2)」『大正大學研究紀要. 人間學部・文學部』、pp.100-116
- III. 中井陽子(2003)「言語・非言語行動によるターンの受け継ぎの表示」『早稲田大学日本語教育研究 3』、pp.23-39

【要旨】

本研究は、「配慮表現」が持つ「断定緩和」の機能について述べ、大学院ゼミナールにおけるその使い方の考察を試みたものである。その使い方については、言語形式のレベルでの考察だけでなく、ゼミナールという話の場の特徴及びゼミナール参加者の構成も考察の観点に入れ、より広い視点からの検討を行った。

【キーワード】 配慮表現 断定緩和 言語形式 発話状況 人間関係

1 はじめに

この論文の目的は、大学院のゼミナールの談話における配慮表現の断定緩和機能について、言語形式及び話の場の発話状況・人間関係の観点による分析によって明らかにすることである。大学院のゼミナールの談話の分析を通じて配慮表現について研究することは、高等教育機関で行われる留学生教育において、学習者自身が配慮表現についてどのような発話場面で、またどのような人間関係の中で配慮表現が使われ、またそれには具体的にどのような表現があるかを自覚するための参考になると思われる。そのことは単なる言語能力の向上のためだけでなく、人と人との互いの人間関係を含めた状況から言語行動を考察する一層幅広い観点で日本語・日本文化を理解する機会になると考えられる。

2 先行研究と本研究の位置づけ

野田尚史(2014)は配慮表現を「聞き手や読み手に悪い感情を持たれないようにするために使う表現」と定義し、配慮表現を機能の面から上位待遇・断定緩和・共感表明・負担表明・謝罪・理由説明の六つの種類に分類した。本稿で取り上げる配慮表現の「断定緩和」機能はこの分類方法を基にしている。

윤상실・이지현(2013)では日本語配慮表現における主要類型を形態的レベル・語彙的レベルの二つに分け、各々の配慮表現の原理と特徴を分析した。本稿で取り上げる配慮表現の断定緩和機能は、形態的レベル分けの「非確言型」に当てはまる。윤상실・이지현によると、非確言型は形態的レベルの中でもっとも比重が高いものであり、「確言型との対比から配慮のニュアンスが容易に確認できる」と述べている。

また、守屋三千代(2004)は「話し手の尊厳やその人らしさを損なうことなく、意志や意向が 過不足なく伝わるよう、かつ聞き手との関係を望ましい形で維持できる」ように様々な配慮をこめた言語表現を配慮表現と呼び、日本語の構造的特徴と密接に関わっていることを指摘し、日本語の文法構造から配慮表現を分析した。

しかし、大学院のゼミの談話を対象に、配慮表現の持つ断定緩和機能の分析という観点に絞った研究はない。そこで、本研究は配慮表現の中でも特に断定緩和の表現にはどのようなものがあるか具体的に例を取り上げ、それらをまず言語形式から分類し、さらに話の場の発話状況・人間関係の観点から分析・考察することを目的とする。つまり、本研究は配慮表現を文法的構造といった言語形式に限らず、配慮表現が使われる場面、すなわち話の場の人間関係や発話状況をも視野に入れる。このような分析は、配慮表現が持つ断定緩和機能を明確化するだけでなく、語用論的観点による配慮表現の多様性の研究にもなることでその価値があると思われる。

3 研究の資料と分析の方法

研究の資料は、2015 年 9 月に、神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某ゼミナールの 40 分程度の談話二つを文字化したものである。

一つは、外国語学習における絵本多読の可能性をテーマに行われた談話を文字化したものであり（談話A）、もう一つは中国語母語者の日本語作文を困難にする因子分析をテーマに行われた談話を文字化したものである（談話B）。

そして、その文字化データから配慮表現の観点からデータを抽出し、その中でも断定緩和の機能を持つ表現について分析を行った。

4 分析の結果

まず、表現の形式からみた断定緩和の配慮表現の例は次のようである。ここでの分類方法は윤상실・이지현(2013)の日本語配慮表現の形態的レベル分けに従っている。

4.1 前置き表現

- ①韓国語学習のものは入れてもいいと思うんですけど、ちょっと気になったのは
- ②何とも言えないんですけど。
- ③それはいいかどうかちょっと私もわかんないんですけど
- ④あんまり詳しくないんですけど

- ⑤分析する考察するっていうことはできる気がするんです
- ⑥意味がないとは思わないんですけども
- ⑦それがまたそこで使えるのかなっていう気が、します。
- ⑧別にそれは意識から入るのは悪いことではないんですけども、でもやっぱり

例①～⑧に使われた「いいとは思うんですけど」「何とも言えないんですけど」「ちょっと私もわかんないんですけど」「あんまり詳しくないんですけど」「気がするんです」「～とは思わないんですけども」「～かなっていう気がします」「悪いことではないんですけども」はすべて前置き表現として捉えることができる。大塚(1999)では、前置き表現について「本題に入る前に現われ、コミュニケーションを円滑に進めるためのストラテジーとして使用される表現を『前置き表現』とする」と書かれている。また、陳臻渝(2007)では、前置き表現を対人関係に対する配慮を表すか、それとも伝達性への配慮を示すかによって「対人配慮型」と「伝達性配慮型」の2種類に分けている。例①～④はその中でも話し手が自分自身のことを謙遜することによって対人的配慮を示す「謙遜表明」前置き表現に当てはまるだろう。

4.2 助詞「か」

- ⑨もうちょっと分かりやすいかなっていう
- ⑩単純に比較できない部分もあるかなというのと
- ⑪見ていった方がいいかと思います
- ⑫フォローアップインタビューをもっとやった方がいいかなという
- ⑬そういうのもあるのかなと思って

例⑨～⑬には不確実性を表す助詞「か」が使われ、文の断定を避けている。

4.3 文末のモダリティ表現

- ⑭こういう言葉がこの論文の流れをわ、分かり、にくくしているポイントだと思うんですね
- ⑮教師がそう感じているとかとしか言えないと思います
- ⑯韓国語学習者の方のデータも入れ、ないといけないかなと思ったのと
- ⑰学習者がどう考えているのかっていうことの何かの分析はできるでしょう
- ⑱本音なんだろうと思うんです
- ⑲そこからなんか抽出できるかもしれない

- ㊹そこで違いがあるかもしれません。
- ㊺論文として体裁を整えているんじゃないかな、という印象なんですね。
- ㊻似たような感じのものを指しているんじゃないかなと
- ㊼どちらかというと、前向きな姿勢、が出せるんじゃないかなと思っています。
- ㊽14 番が 8 番に入っているんじゃないかっていうふうに考えて
- ㊾日本語力にやっぱり関係があるんじゃないかと思います。

例㊼～㊾は、윤상실・이지현(2013)の形態的レベルの配慮表現の分類基準に則した、「文末のモダリティ表現」に表れた断定緩和の配慮表現である。「と思う／と（は）思はない」「でしょう（だろう）」「かもしれない」「じゃないか（のではないか）」はすべてあることについて断定を避ける「推量」のモダリティであり、婉曲な表現として使われている。また、井上優(2009)のモダリティの分類方法によると、例㊼～㊾は「命題内容に対する話し手の判断のあり方を表すもの」に当てはまる。つまり、例㊼～㊾の発言者であるゼミナールの質問者は、ゼミナールにおける発表者の内容について、真偽判断のモダリティを使って質問をしているのであるが、真偽判断のモダリティ中でも特に断定性の低いもの（蓋然性¹の低いもの）を採用していると言えるだろう。

4.4 文副詞「たぶん」「ちょっと」

- ㊿もう少したぶん具体的な命名をした方が
- ㊿たぶん検定だけじゃなくて、あの一、その後のそのフォローアップインタビューで、もう少し具体的な話が、あの、直接インタビューして聞いた方が、たぶん。
- ㊿ちょっとだけ思ったんですけど
- ㊿ちょっとやっぱり、不安は
- ㊿多読ライブラリーとちょっと違いますね。

例㊿～㊿に使われた「たぶん」「ちょっと」はモダリティの中で文副詞に該当するものであり、間接的な表現として使われ、話者の断定を緩和させている。

4.5 発話状況・人間関係の観点からの分析

一方で、二つの資料を分析した結果、断定緩和の配慮表現は著しく質問者側で多く使われて

¹ 命題と矛盾対立する「推論」の帰結成立の可能性が否定されていないこと（木下：1999）

いることが分かった。

断定緩和の配慮表現の使用数

発表者	2 (6.6%)
質問者	28 (93.3%)
合計	30 (100%)

上記の表から分かるように、二つの資料では総 30 の断定緩和の配慮表現が使われているが、その中で発表者が使った配慮表現は例㉓・㉔の 2 ヶ所だけである。この 2 ヶ所の発話状況を見てみると、いずれも発表者の自分のテーマについての説明が終わった後の質疑応答の場面で使われていた。二つの資料がゼミナールでの談話であることを考えると、ゼミナールにおいての断定緩和の配慮表現は質疑応答の場面で起きやすく、発表者より質問者の方で使われる頻度が非常に高いと言えるだろう。

また、次の表は談話 A・B で使われた断定緩和の配慮表現と話の場の人間関係にどのような関係があるか調べるために、その発言者を分類したものである。

談話 A	
先生 (60 代)	7 (50%)
OG (40 代)	1 (7.1%)
OB 格 (30 代)	2 (14.2%)
博士 1 年 (20 代)	2 (14.2%)
修士 2 年 (20 代)	2 (14.2%)
合計	14 (100%)

談話 B	
先生 (40 代)	5 (31.2%)
OG (50 代)	2 (12.5%)
OB 格 (30 代)	1 (6.2%)
博士 4 年 (20 代)	1 (6.2%)
博士 3 年 (20 代)	4 (25%)
博士 3 年 (20 代)	3 (18.75%)
合計	16 (100%)

この表から分かるように、断定緩和の配慮表現は学年や年齢、先生と学生といった権力関係に関係なく使われている。特に、一般化することは難しいが、今回の資料で談話 A・B いずれも特に発言者が先生の場合、最も多くの断定緩和の配慮表現が使われていたことは注目すべきところであろう。つまり、ゼミナールという状況において、断定緩和の配慮表現の使用については「先生と学生 (学習者)」という権力関係が影響しないことを示唆すると考えられる。

ゼミナールの発話状況において、どうして断定緩和の配慮表現は権力関係に影響されないのであろうか。牧原(2010)は、配慮表現を使う理由として「話し手の意見が正しくない可能性を

示し、聞き手に対するF T A（フェイス侵害行為）を緩和する」ためであると述べている。F T Aについて、ブラウンとレビンソン(Brown and Levinson, 1987)によると、フェイス侵害の度合いは話し手と聞き手との「心理的距離」、「相対的力関係（非対称的關係）」及び「ある特定の文化の中でその行為が相手に課する負荷度」の三つの要因によって規定される²。このことに関連しゼミナールの状況を考えると、発表者と質問者の心理的距離は近くなく、またゼミナールの参加者は先生と学生、学年、年齢といった非対称的關係にある。つまり、ゼミナールの質疑応答の際に相手の意見が正しくない可能性を示す行為は、フェイス侵害度を規定する心理的距離と相対的力関係の二つの要因に大きな影響を受けているため、フェイス侵害度が高くなる恐れがある。したがって、ゼミナールの参加者は非対称的關係から発生するF T Aを緩和するための工夫として、常に文末に推測のモダリティを加えたり、謙遜の前置き表現などを用いたりしながら発表者に対するいわゆる「上から目線」を避けているのである。

5 おわりに

以上で、大学院のゼミナールの二つの談話を対象に、断定緩和の配慮表現を言語形式及び発話状況・人間関係の観点からその具体例を分析してきた。その結果、断定緩和の配慮表現には様々な前置き表現や文末のモダリティ表現、不確実性を表す助詞「か」、文副詞「たぶん」「ちょっと」などが使われていた。また、ゼミナールの談話において断定緩和の配慮表現は質疑応答の場面で現れやすく、その使用頻度が発表者に比べ質問者の方が顕著に高いことが分かった。さらに、断定緩和の配慮表現を使いF T Aを緩和しようとする主体（発言者）は、先生と学生、学年や年齢といった権力関係には影響されないことが本研究から示された。

しかし、本稿ではゼミナールという状況だけを分析対象としたため、異なる発話状況にこのことを一般化することができるかは今後更なる研究が必要である。

<参考文献>

- 宇佐美まゆみ(2001)「談話のポライトネスーポライトネスの談話理論構想ー」『第7回国立国語研究所国際シンポジウム報告書・談話のポライトネスー』、国立国語研究所編
- 守屋三千代(2004)「日本語の配慮表現-文法構造からのアプローチ-」『日本語日本文学会』14、創価大学日本語日本文学会、pp. 1-1
- 陳臻渝(2007)「日本語会話における前置き表現」『大阪府立大学言語文化学研究、言語情報編』2、pp. 99-115.

² 宇佐美まゆみ(2001)「談話のポライトネスーポライトネスの談話理論構想ー」 pp.6-7

井上優(2009)「モダリティ」国立国語研究所

윤상실・이지현(2013)「日本語配慮表現の類型と特徴に関する考察」『日本言語文化』23、 pp.
285-305

野田尚史(2014)「配慮表現の多様性をとらえる意義と方法」『日本語の配慮表現の多様性』
pp. 3-20

要旨

本稿では大学院ゼミ談話の分析によって前置き・配慮表現を構成するのによく使われる「ですけど」、「～ですが」、「～ですけども」と「～ますが」などの違いについて述べる。また、「共感表明」の機能を持つ前置き・配慮表現の効果についても述べる。

キーワード 大学院、ゼミ、談話、前置き表現、配慮表現

1 はじめに

日本語学習者にとって初対面の人、または親しくない人に質問をするのは会話の一つの難関である。本稿では適切な前置き・配慮表現の利用によって、コミュニケーションをスムーズにすることができ、この会話の難関を乗り越えられると述べる。

この論文の目的は、大学院ゼミの談話における発表者と質問者が配慮を表すために使っている前置き表現の分析によって前置き・配慮表現の効果的な使い方を提案することである。この分析の結果は日本語を勉強している留学生などにとって会話力の上達を支援する可能性がある。研究資料の分析でどんな前置き・配慮表現をいつ使えばコミュニケーションをスムーズにできるかを本稿で研究する。

2 先行研究と本研究の位置づけ

配慮表現、特に前置き表現について扱った研究には野田(2014)、陳(2007)や大塚(1999)などがある。

まず、野田尚史(2014)は主に配慮表現の現れ方、種類、機能、捉え方や使われる理由について述べる。野田氏によると配慮表現は「悪いけど」のような前置き表現や、携帯メールで使われる笑顔を表す絵文字のように、「相手に悪く思われないようにするための手段」である。また、配慮表現は、依頼や謝罪など、「相手への働きかけ」が強い場合に現れやすいとする。この研究を考慮し、大学院ゼミで質問者が発表者に質問をする、つまり依頼する場合では配慮表現を使うのはふさわしいと思われる。

野田氏(2014)によると、配慮表現は発話の初めに使う前置き表現（前置き・配慮表現）だけではなく、発話の終わりに使う「文末のモダリティ表現」や、「ほしいんですけど」のような「間接的な表現」などの形式がある。また、断定を緩和したり（断定緩和）、相手に共感していることを表明したり（共感表明）、相手に対して申し訳ないと思っていることを伝えたり（負担表明）や相手に理由を説明すること（理由説明）などの機能を持つ。

陳臻渝(2007)はまず、配慮表現を対人配慮型と伝達性配慮型に分ける。対人配慮型は人間関係を重視する表現であり、伝達性配慮型は情報を効率よく伝えるための表現である。陳氏

(2007)はさらに次のように配慮表現を下位分類する。対人配慮型の種類は聞き手に詫げる際に使う「詫び表明」、聞き手の気持ちを受け入れて、聞き手の立場に立って同意や共感を表明する際に使う「理解表明」、話し手が自分自身のことを謙遜する際に使う「謙遜表明」と話し手が自分の言動について解釈を行う際に使う「釈明提示」があるとする。一方、伝達性配慮型には伝達話題を予め明確に提示する際に使う「話題提示」と話し手がどのような様態で発話するかを提示する際に使う「様態提示」がある。

大塚容子(1999)はテレビ討論における前置き表現を「ポライトネス」の観点から分析し、「積極的配慮」によるストラテジーと「消極的配慮」によるストラテジーを比較する。積極的配慮によるストラテジーは合意点を捜す、否定を避ける、共通点を主張することや楽観的な態度をとることだと述べる。一方、消極的配慮によるストラテジーは間接的な表現を使う、疑問文や生け垣表現を使う、聞き手に対する負担を最小限にすることだと述べる。大塚氏(1999)によれば前置き表現は疑問文と同じ機能を持つため、消極的配慮に当たると述べる。

しかし、大学院ゼミの談話を対象に、質問者の前置き・配慮表現という観点から扱った研究はない。そこで、本稿では質問者の前置き・配慮表現について分析を行うことにしたい。

3 研究の資料と分析の方法

研究の資料は、2015年9月に、神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某ゼミナールの40分程度の談話二つの文字化したものである。一つは、絵本による多読を経験した成人学習者（日本語学習者・韓国語学習者）へのインタビュー調査の研究について発表した後、発表者と発表を聞いていた大学院生の質疑応答の談話の文字化である。この談話に参加した人物は発表者A、質問者A1、質問者A3、と先生Aである。もう一つの資料は、日本語学習者のレポートを書く力を詳しく理解するための因子分析について発表した後、発表者と発表を聞いていた学院生の質疑応答の談話の文字化である。この談話に参加した人物は発表者B、質問者B1、質問者B2、質問者B3と質問者B4である。そして、この二つの資料の文字化データから配慮表現の観点からデータを抽出し、質問者の前置き表現ストラテジーの比較によって分析を行う。

4 分析の結果

以下の表は二つの資料の文字化データから談話の参加者が使っている前置き・配慮表現の特徴と機能を抽出し、統計したものである。配慮表現の特徴とは前置き・配慮表現を構成する、頻繁に使われる言葉と定義する。

前置き・配慮表現表現 特徴	機能	数	比率
～ですけど	理由説明	7	
	負担表明	6	
	謝罪	5	
	断定緩和	3	
	共感表明	1	
	小計	22	48%
ちょっと～	謝罪	5	
	断定緩和	5	
	負担表明	3	
	小計	13	28%
～ですが	理由説明	3	
	小計	3	7%
～ですけれども	負担表明	1	
	理由説明	1	
	断定緩和	1	
	小計	3	7%
特にない	理由説明	1	
	断定緩和	1	
	小計	2	4%
～ますが	負担表明	2	
	小計	2	4%
ですので～	断定緩和	1	
	小計	1	2%
合計		46	100%

機能	数	比率
理由説明	12	26%
負担表明	12	26%
断定緩和	11	24%
謝罪	10	22%
共感表明	1	2%
合計	46	100%

分析の結果を見て、考察で詳しく理解する必要のある点が二つある。

一つ目は、前置き・配慮表現の特徴の中で一番多く使われていた「～ですけど」についてである。この「～ですけど」が特徴である表現には野田氏（2014）が定義した五つの機能が見られた。つまり、大学院ゼミ談話の参加者は「～ですけど」を様々な目的を果たすために使っている。しかし、意味から見れば、「～ですけど」、「～ですが」、「～ですけれども」と「～ますが」は同じである。「～ですけど」はなぜこの他の三つの前置き表現特徴より頻繁に配慮を表すために使われているのが一つ目の点である。

二つ目の点は「共感表明」についてである。各機能の数を統計した表を見れば、「共感表明」は他の機能に比べて、使われた頻度が少ないということが分かる。他の四つの機能が占めた比率は20%以上であるが、「共感表明」はなぜ文字化データの中で前置き・配慮表現の機能として一回しか現れなかったのが二つ目の点である。

5 考察

まずは一つ目の点について詳しく考察する。

意味から見れば、「～ですけど」、「～ですが」、「～ですけれども」と「～ますが」は同じである。しかし分析の結果を見れば、配慮を表すために「～ですけど」はこの他の三つの前置き表現特徴より頻繁に使われている。この現象の理由を理解するためにこの四つの特徴の例文を詳しく分析する。

質問者A3：話がもっと簡単な方に戻っちゃうかもしれないんですけども。

質問者A3は自分が聞く質問の内容が前の内容と違うため、発表者Aに不快な思いをさせることをできるだけ避けるように、自分の行動が発表者にとって負担であることについて謝っている。このように質問者A3は負担表明の機能を利用しながら発表者Aとの人間関係を維持しようとしている。これを言葉にするために、質問者A3は以上の四つの特徴のなかで一番丁寧な言い方である「～ですけれども」を表現の終わりに使っている。質問者A3が「～ですけれども」を使っている一つの可能な理由は「戻っちゃう」の影響を調整するためである。「戻っちゃう」という砕けた言い方を使っているため、この表現は全体的に丁寧な発言ではない。この砕けた言い方の影響を調整するために、より丁寧な「～ですけれども」で発言を終わらせていると思われる。

発表者A：ちょっと言ってることが変わるんですけど、

この配慮表現の特徴は談話の中で一番頻繁に使われていた「ちょっと」と「～ですけど」である。発表者Aにとってこの配慮表現を使う理由は話を違う方向に向けたら質問者に悪く思われる可能性があるからである。つまり、これは以上の質問者A3の例文に似ている。しかし、

質問者A3の例といくつかの異なる点がある。まずは、この表現は質問者A3の例より砕けた言い方を使っている。質問者A3は「～ですけれども」を使っているが、発表者Aは「～ですけど」を使っている。両方は丁寧語であるが、「けど」は「けれども」を短くした、砕けた言葉であるため、「けれども」の方が丁寧である。また、二番目に頻繁に使われていた「ちょっと」を使っているため、この表現はより砕けた話し方である。しかし「～けど」より「～ですけど」を使っているため、この表現は最低限の丁寧さを保っていると思われる。

発表者B：次のページに行きますが、

この例文は以上の発表者Aの発言に似ているが、重要な違いがある。この違いは「言ってること」と「ページ」が変わることである。「言ってること」は複雑な内容であるため、「ちょっと」と「～ですけど」を使って、話を曖昧にしていると思われる。一方、「ページ」が変わることは明確で形を持っているため、「～ますが」を使っている。

発表者B：次に、予備調査ですが、

「～ますが」と「～ですが」の効果は同じだと思われる。この二つの特徴は「～ですけど」より短いであるため、「～ですけど」よりはっきりした、直接的な言い方に聞こえる可能性がある。「～ですけど」はこの二つの特徴より物事を曖昧にしているため、配慮を表すのに適切であると思われる。

以上の例文を詳しく分析し、「～ですけど」が他の三つの同意語の特徴より使われる理由は次の通りである。「～ですけど」は最低限の丁寧さを伝えるため、話しやすい環境を作りながら相手との関係を維持することができる。また、「～ですけど」は物事を曖昧にするため、「～ますが」と「～ですが」のような直接的な言い方を持つ言葉より配慮を表すのに適切であると思われる。また、「～ですけれども」より「～ですけど」がよく使われるもう一つの理由は言い易さのためである可能性もある。

次は二つ目の点について考察する。

質問者A1：あの一、そこがおもしろいんですけど。

この発言は文字化データの中の唯一の「共感表明」の機能を持つ前置き・配慮表現である。

「共感表明」というのは、「確かに」や「ね」のように、相手に共感していることを表明する機能である。「確かに面白いですね」のように相手の言うことに反対したり否定したりしているわけではないと伝える配慮を表している。このため、「共感表明」の機能を持つ表現を談話の中で使うのはコミュニケーションをスムーズにするために重要だと思われる。しかし、分析の結果を見れば、大学院ゼミの参加者は談話の中でこのような要素を持つ前置き・配慮表現

をほとんど使っていないと思われる。

この現象の原因の一つは「そうですね」の影響である。文字化データを見れば、「そうですね」はよく使われているのは確かであり、談話の参加者はこの表現を利用して相手に共感していることを表している。しかし、この「そうですね」は相槌のように使われ、一言だけで共感を表す手段である。「そこがおもしろいんですけど」のように何かを指摘しながら相手に共感していることを表すのは文字化データから見れば例外である。

談話の参加者は自分が共感していることを詳しく説明することより、「そうですね」で言い易く、短く言う傾向があると思われる。しかし、「そうですね」の使い過ぎで効果が薄くなっている可能性がある。また、自分からなぜ共感しているかを言うのを避け、「そうですね」を使って相手が言っていることについて共感していることだけを言う。前置き・配慮表現を使い、詳しく相手に共感していることを表せば効果があると思われる。

6 まとめ

本稿の分析と考察で挙げられた、日本語学習者にとって役に立つ可能性があると思われる点は次の二つである。

一つ目の点は発表者と質問者が質疑応答を行う際に前置き・配慮表現を丁寧な言い方で使うか砕けた言い方で使うかによって発表者と質問者の間を調整することである。「～ですけど」、「～ですが」、「～ですけども」と「～ますが」は一見したところで同じであるが、大学院ゼミでの使われ方から見れば、違う効果を持つことが分かる。「～ですが」と「～ますが」は直接的なニュアンスがあるため、前置き・配慮表現の対象がはっきりした形のあるものである際に使うのが適切であると思われる。一方、「～ですけど」は前置き・配慮表現の対象が抽象的なものである際に使うのが適切であると思われる。このため、発表者の意見などについて質問をする際は「～ですが」と「～ますが」より「～ですけど」が多く使われる。また、「～ですけども」は「～ですけど」より言い難い言葉であるが、前置き・配慮表現の丁寧さを調整する効果があると思われる。

二つ目の点はコミュニケーションをスムーズにするためには前置き・配慮表現を使い、詳しく相手に共感していると表す必要があることである。大学院ゼミの談話では「そうですね」などの相手に共感していることを表す相槌はよく使われているが、「そこがおもしろいんですけど」などの詳しく自分からどの点について相手に共感しているかを表明する前置き・配慮表現は普段使われていないと思われる。また、「そうですね」の使い過ぎによってコミュニケーションをスムーズにする効果が薄くなる可能性がある。質問者が発表者に質問をする際に質問の内容と発表の内容の関係を考え、「共感表明」の機能を持つ前置き・配慮表現を使うことは「そうですね」よりコミュニケーションをスムーズにする効果があると思われる。

参考文献

- 大塚容子（1999）「テレビ討論における前置き表現」『岐阜聖徳学園大学紀要』教育学部外国語学部、37号、pp.117－131
- 陳臻渝（2007）「日本語会話における前置き表現」『言語文化学研究. 言語情報編』大阪府立大学、2号、pp.99－115
- 野田尚史（2014）「配慮表現の多様性をとらえる意義と方法」野田尚史・高山善行・小林隆編『日本語の配慮表現の多様性—歴史的変化と地理的・社会的変異—』くろしお出版、pp.3 - 20

ゼミにおける発表者の応答表現について研究 -日本国内の大学の「ゼミ」における談話分析-

S17

「要旨」

本稿では高等教育において行われているゼミにおける発表を研究対象として、発表者が使う応答表現を分析し、三種類の応答表現を定義した。単純応答、反復応答と飛躍応答である。また、発話者が学生同士である場合と発話者が先生である場合、発表者の使う応答表現が顕著な異なりがあるということは明らかになった。

「キーワード」ゼミ 応答表現 単純応答 反復応答 飛躍応答

1 はじめに

近年、日本にゼミ（ゼミナールの略称）という高等教育において行われた授業科目が注目されている。ゼミは担当教員の指導のもとで、少数の学生がある特定のテーマに関する討論、検討、研究などを行う教育方法としており、留学生教育に用いることもある。しかし、留学生を対象としてのゼミも設けられているが、実は、留学生の大多数にとっては日本語の語力が中級または上級であっても、ゼミの内容を十分に理解するのが非常に困難である。したがって、ゼミを最大限に留学生教育に利用するために、学部生と大学院生に向けたゼミの活動を分析し、分析の結果から抜粋した点を留学生教育に応用し、その教育方法を改善することは今グローバル化の背景での高等教育に非常に重要なことであると思われる。

大学ゼミの活動への研究においてそれぞれの分野がある。ゼミ発表の質疑応答にある応答表現は自然的な表現であり、なければならぬとわかるが、ゼミ発表で発表者はどのような応答表現を使うのだろうか。

そこで、本稿では大学院のゼミの談話を分析し、特に応答表現という点について、発表者の使っている応答表現について議論したいと思う。

2 先行研究と本研究の位置づけ

大学院のゼミの談話において応答表現について、既に多くの研究が出されている。一般的に、質問者が応答者より会話への主導性があり、応答者は聞かれた質問や意見などできるだけ応答する以外何もできず、対話構造の力になれないという見方がある。しかし、会話は両方が話し合い、質問者が応答者とともに協力して対話を構造し、つまり両方も対話を主導することができることが多い。堀口（1997）は、会話における聞き手の役割を分類し、示している。そこでは、「会話において、聞き手は、話し手と同じように重要な役割を担っている」であり、その役割は話し手が会話において果たす役割と同等に評価されるべきである」と述べ

ている。特にゼミで発表をする際、発表担当者は多くの時間に応答者つまり聞き手としており、質問者からの質問を回答しながら、発表を推進することがよくみられる。この点について、吉田（2009）次のような指摘をしている。

応答者による応答内容の選択によって、質問表現が使用された会話が構造的に促進する（維持される）という現象をとらえることができ、質問表現を分析する上で、応答者の発話の重要性を指摘することができる。

また、質問者と応答者が同じ情報をシェアする場合、応答者は質問者からの多義性を持つ質問を受け、後続する会話構造に工夫することができて、発話連鎖の飛躍がもたらされる。これに関し、吉田（2009）は、「発話の連鎖に飛躍がある現象は、共通の経験や知識が多い親しい間柄の会話に特徴的であると考えられるが、連鎖が飛躍したり、指示対象が推移したりしながら会話が進行することで、より内容が先取られた展開の速い会話へと繋がると考えられる」と述べている。

しかしながら、筆者は発話の連鎖に飛躍がある現象は親しい間柄の会話の特徴だけでなく、話し手と聞き手が共通の情報がシェアすれば、そういう飛躍が現れると思う。ゼミで発表するとき、前に配られた資料と講義を共通の情報とし、発表担当者は質問を聞き、質問がまだ終わらない際に相手のわからない点を推測して相手の話を接続して応答することができる。発表者の応答はその飛躍を保障することである。平本毅（2011）によると、相手を理解したことに基づいて、自分の見解や態度を提示するためには基本形式が一つある。その基本形式は次のとおりである。

[①「私事語り」→ ②「わかる」を含む文（①への理解の〈主張〉）→ ③①への理解の〈立証〉の試み（であると同時に②の「理由の説明」）→ ④①の語り手による、③への〈受け入れ〉]。

実際にゼミ発表の場合は、こういう形式をよく見られる。一般的には、この形式の②③④は聞き手あるいは発表者の応答という形で表現する。その状況で、発表する途中に出てくるその応答は聞き手が自分の質問が理解されると感じることを保障するにとどまらず、その結果、質問者が自分の質問への説明にかかる時間が少なくなり、発表の全体的に発表を推進することもできるだろう。

3 研究の資料と分析の方法

会話資料としては、2015年9月に、神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某ゼミナールの40分程度の談話二つを文字化したものである。一つ目は日本語学習者を対象として、日本語でレポートを書くことについての調査の分析方法への質疑応答である。二つ目は日本語学習者と韓国語学習者を対象にし、絵本多読の効果を調べる発表を文字化資料である。その文字化データから応答表現の視点からデータを抽出し、二つの資料を分別に応答表

現とゼミ発表を推進することとの関係によって分析を行う。

4 分析の結果

本稿の分析では、発話者の発話が終わる際に使われた発話文型、つまり「平述文」、「未完文」、「質問文」という三つの文型によって、発表者の応答が違うということが分かった。ゼミ発表で発表者に使われた応答表現は三種類があり、「**反復応答**」、「**単純応答**」と「**飛躍応答**」である。

「反復応答」というのは、発話者の発話から出てきたキーワードや文など、自分の応答に引用して話すことである。簡単に例を挙げる。

質問者：この属性の中に、その、日本語のレポート書いたことある人となない人という↑
発表者：あ、レポート。

以上の例が示した通り、発表者が「レポート」というキーワードを反復して話したのは「反復応答」と本稿で定義した。

「単純応答」というのは、「そうですか」、「はい」や「わかりました」などの発話者の応答がいない応答表現である。例は以下になる。

質問者：それでしたら、内容じゃなくて、日本語力にやっぱり関係があるんじゃないかと思います。
発表者：はい。そうですね、

「飛躍応答」というのは、聞き手が話し手の質問がまだ終わらないうちに、話し手の聞きたいことを推測し、その推測によって応答することである。以下の例で説明する。

質問者：で、あ、基本的にはあの一、作品としては翻訳ものではなくて、日本人作家が書いたもの、
発表者：あ、翻訳混ざってます。

この会話で、発表者は質問者の聞きたいことを推測してから答えを出した。こういう飛躍的な応答表現は「飛躍応答」と定義した。

本稿では、資料 A と B を分別にデータを統計して分析した。

単に資料 A をまとめてみると、発表者の応答表現が合計で 56 箇所がある。この中、学生同士への応答は 48、先生への応答は 8 がある。

表 1

発話文型 応答種類	平述文	未完文	疑問文
単純応答	61.9%	25.0%	37.5%
反復応答	14.3%	—	12.5%
飛躍応答	23.8%	75.0%	50.0%
比例	43.8%	22.9%	33.3%

表 2

発話文型 応答種類	平述文	未完文	疑問文
単純応答	71.4%	—	50.0%
反復応答	—	—	—
飛躍応答	28.6%	—	50.0%
比例	75.0%	—	25.0%

表 1 が示したように、学生同士の質問者が発話した際に、最もよく使った文型は平述文であり、次は質問文、最後は未完文であることが明らかになった。平述文を応答した場合は、単純応答の比例が最も高く、61.9%に至っている。質問文は飛躍応答の比例が 50.0%、半分を占めている。未完文の場合は飛躍応答が全部の応答表現の四分の三を占めた一方で、反復応答がないことが分かった。

表 2 は先生と対話した使った反応表現のデータである。学生同士の発話と違い、先生が発話したとき未完文を使わなかった。発話文型の平述文に対する応答種類の中で、比例の最も高いのも単純応答であり、質問文の場合は飛躍応答と単純応答が同じ比例で、50%であることが

分かった。

資料 B のデータは表 3 と表 4 で説明する。資料 B に発表者の応答表現は合わせて 51 箇所があり、学生同士との対話は 43、先生との対話は 8 である。

表 3

発話文型 応答種類	平述文	未完文	疑問文
単純応答	55.6%	0%	63.6%
反復応答	11.1%	21.4%	27.3%
飛躍応答	33.3%	78.6%	9.1%
比例	41.9%	32.5%	25.6%

表 4

発話文型 応答種類	平述文	未完文	疑問文
単純応答	100%	—	100%
反復応答	0%	—	0%
飛躍応答	0%	—	0%
比例	87.5%	—	12.5%

表 3 には、学生同士の質問者が平述文を最も常に使い、次は質未完文、最後は質問文である。平述文の応答は単純応答の比例が 55.6%、飛躍応答が 33.3%であることが明確になった。未完文の応答は飛躍応答の比例が明らかに高く、78.6%に達している。未完文の場合とは違い、質問文の応答は単純応答の比例が 63.6%であり、飛躍応答の比例は僅か 9.1%であることが分かった。

表 4 が示しているのは先生と対話した場合のデータである。先生は平述文の使用頻度が質問文より高く、未完文を使用しなかった。発表者は先生の発話を応答したとき、単純応答しか使わなかったことが明らかになった。

資料 A と資料 B をまとめてみると、共通点が多くあることが分かった。

発話者が学生同士である場合は、主に以下の五つの共通点がある。

- 1、発話者は平述文の使用頻度が最も高い。
- 2、発表者は平述文を応答したとき、単純応答を最もよく使った。
- 3、発表者は未完文を応答したとき、飛躍応答を最もよく使った。
- 4、発表者は質問文を応答したとき、単純応答の使用頻度が高い。
- 5、発表者は学生同士の発話を応答したとき、単純応答の使用頻度が高いが、反復応答と飛躍応答の使用頻度が先生の発話を応答したときより著しく高かった。

発話者が先生である場合は、主に以下の四つの共通点がある。

- 1、先生は平述文の使用頻度が高く、未完文を使わなかった。
- 2、発表者は平述文を応答したとき、単純応答を最もよく使った。
- 3、発表者は質問文を応答したとき、単純応答の使用頻度が高い。
- 4、発表者は先生の発話を応答したとき、単純応答の使用頻度が高い。

以上の共通点を基つき、ゼミで発表するとき、筆者は「単純応答」が会話を進められるそれなりの非常に重要な役を担っていると思っている。「単純応答」は聞き手が話し手の言ったことがわかるという意味を含め、「単純応答」という形で話し手にこの意味を伝えられる。先生の発話を応答した場合、単純応答の高い使用頻度から推測すれば、「単純応答」は発話者を尊敬する意味も含めるかもしれない。学生同士が話し合う場合は、上下関係がないので、「飛躍応答」と「反復応答」適当に使えば発表を活発化にすることができることが分かった。

「参考資料」

吉田睦（2009）「会話内の質問表現が持つ多義性 ―応答表現から見る会話構築を中心に―」『つくば応用言語学研究』16号 pp. 87-97

平本毅（2011）「他者を『わかる』やり方にかんする会話分析的研究」『社会学評論』62号 pp. 153-171

堀口純子（1997）『日本語教育と会話分析』くろしお出版 p. 157

日本大学の「ゼミ」における談話の分析 ー話者が反論するための条件ー

S16

要旨

本研究ではゼミナールにおける話者の関係を分析された。分析の結果、話者が発言する時間が長いほど、相手が反論しにくい傾向がみられる。または、先生がコメントをする時も、発表者が反論しない傾向がみられた。本研究では、ゼミナールの問題点として話者が発言しにくい状況が作られる要因を明らかにし、効率を改善できるところが発見されたのである。

キーワード：ネガティブ・ポライトネス・ストラテジー、反論、発言の時間

1. 初めに

日本の大学で行われる「ゼミ」形式の授業において学生は、特に言葉遣いを意識しながら発言することを求められる。特に、丁寧さのレベルが存在する日本語には、言葉の丁寧さが会話の参加者間の関係を表す重要なポイントがある。ゼミ形式の授業で学生及び先生は敬語を使いながら議論を行うことは典型的なパターンである。ただし、言葉遣いが丁寧だからといって、議論・反論がそれだけに影響されるわけではない。

ゼミ形式の授業では、学生は自分の研究についてフィードバックをもらうこともあれば、フィードバックをすることもある。そして、長いコメントをする人もいれば、短いコメントをする人もいる。また、間違えたことを指摘されたり、相手の間違いを指摘したりすることもある。特に後者の場合、会話の参加者がどのようなときに反論し、どのようなときに反論しないのかが興味深いところである。

本研究の目的は、ゼミにおける人の発言の長さと相手の反応の仕方との関連性を明らかにすることである。会話における相手の反応を分析対象とするネガティブポライトネスストラテジーは「...いわゆる丁寧さ、丁寧さとして想起される...」のであり（三牧、2013年）、話者が相手と距離を置くために言葉遣いに気を付けながら、反論をするという意味を持っている。つまり、反論を言うときに相手の気持ちに傷をつけないように行われる戦略であり、反論をしやすい状況を作り出すものとして、今まで認識されてきた。しかし、言葉が丁寧であっても、その場で起きている状況が必ずしも安定しているわけではない。むしろ、ゼミは議論が中心なので、意見の対立が多いし、実はそれこそがこのような形式の授業で求められている。本研究では、ネガティブポライトネスストラテジーの代案的な新しい仮説を試みるのである。

2. 先行研究

ウサミ(Usami, 2002 年)は Discourse Politeness in Japanese Conversation において会話における敬語の使い方が会話の丁寧さとどのような関係にあるかを説明している。分析の結果として、「話者による敬語、スーパー敬語の使い方は、相手との関係を表すというより、むしろ話者の個人的な特徴に強く影響されると指摘される。しかし、「...文章表現レベルでのグローバル・ディスコース分析において最も重要な発見とは、非丁寧形の使い方が話し手と聞き手の関係におけるパワーを表している」ということである。つまり、会話でパワーの強い方が非丁寧形を使うことが多い。したがって、パワーの強い方が反論を言う傾向が見えるはずだ。

それに対して Geyer (Geyer, 2008 年) は、会話の参加者が多数の場合、Face Threatening Acts (以下 F T A と称す) が会話の当事者間関係にどのように影響を及ぼしているかについて述べている。会話の参加者が多数の場合、言語行動は、face-threatening でありながら、同時に face-enhancing でもある。特に、会話の参加者が多数である場合、collaborative disagreement が生じることが多い。Collaborative disagreement とは、二人以上の参加者が「反対のチーム」を作って、一定の言語行動への反応として FTA を行うことである。

以上の研究とは違い、本研究では、会話の参加者が一体どのようなときに反論するか否かを説明することを目指す。本研究を行うことによって、ネガティブポライトネスストラテジー説の代案として、発言の長さをキーコンセプトとして、日本の大学のゼミ形式の授業で話者が相手の発言にどのように反応するかを説明することを試みる。

3. 研究の資料と分析方法

本研究では、発表資料として、2015 年 9 月に、神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某ゼミナールの 40 分程度の談話を文字化したものを使う。データは（授業日）に授業で扱った、文字化された資料である。

・仮説：相手のコメントが長いほど、発表者は反論しなくなる。

相手の発言が長く続くと、それを聞く側の受ける影響が 2 種類ある。ひとつはすべての情報を把握することが難しいので、質問に答える、あるいは相手からの指摘に反論する自信が低下することである。もう一つは、相手の発言が長いほど、無意識には議論する点について詳しいという、相手に精神的な影響を及ぼすので、それを聞く側が反論しにくくなる。

以上の仮説及び分析に扱う概念を、以下の通り操作化する。

・概念の操作化

分析の対象は日本の大学で行われるいわゆるゼミナール形式の授業なので、発表する人がほかの学生と先生から質問されたり、アドバイスをもらったりすることを前提としている。したがって、発表者以外の話者の発言を質問、アドバイス、反論と要約に分けて分析している。それに対して、発表者の発言を答えと反論に分けて分析している。反論というのは、単なる相手

の言うことを否定するだけでなく、相手を納得させようとするものだ。つまり、自分が発表した内容の主張を正当化しようとするのである。

上記の定義に基づき、以下の通り分析を行う。

・(授業日) の資料の分析

会話の参加者は発表者 A、質問者 A 1、質問者 A2、質問者 A3、質問者 A4 と先生である。

(授業日) の資料の分析

役は発表者、A,B,C,D である。

発言者	発言する時間	反応
発表者 A	14 : 33	発表
質問者 A1	01 : 07	質問
発表者 A	00 : 23	反論
質問者 A 1	02 : 01	質問
発表者 A	01 : 20	反論
質問者 A1	00 : 39	反論および質問
発表者 A	00 : 45	答え
質問者 A1	00 : 42	質問
発表者 A	00 : 37	答え
質問者 A1	00 : 18	コメント
発表者 A	00 : 48	コメント
質問者 A1	00 : 24	コメント
質問者 A2	00 : 25	質問
発表者 A	00 : 50	答え
質問者 A2	00 : 13	質問
発表者 A	00 : 31	答え
質問者 2	00 : 12	コメント
質問者 3	00 : 19	質問
発表者 A	00 : 36	答え
質問者 3	01 : 13	コメント
発表者 A	00 : 12	コメント
質問者 A1	00 : 10	質問
発表者 A	00 : 45	反論
先生 A	04 : 33	コメント
発表者 A	00 : 10	コメント

質問者 A1	00 : 31	コメント
先生 A	01 : 19	コメントと質問
質問者 A4	00 : 17	質問
発表者 A	02 : 14	反論
質問者 A1	00 : 12	発表者 A に対する反論
質問者 A4	00 : 14	発表者 A に対する反論
質問者 A1	00 : 28	質問
発表者 A	01 : 01	反論
先生 A	01 : 55	コメント
発表者 A	00 : 08	先生 A に対する質問
先生 A	00 : 07	答え

質問者 A1 との議論において発表者 A も質問者 A1 も発言をするときにほとんど 30 秒以上、時に 1～2 分程度話している。結果、発表者の反応として中立的な答えがみられる一方、反論も見られる。そして、発表者 A と質問者 A2、質問者 A3 と質問者 A4 との話にも同じような傾向がみられる。発言の長さに大きな差がなければ、相手が反論することがある。さらに、質問者 A4 は、発表者 A の答えを一回聞いた後に反論をした。

しかし、29 分 17 秒の時点から先生 A が話を始めて、4 分 33 秒も発言をした後、発表者はそれに対して反論をせずに先生の話聞くことにとどまった。しかも、先生 A は発表者 A の内容の多くの点について聞いてだけでなく、発言する時間に差を発生させ、無意識に発表者 A に対して精神的な圧力をかけたのである。その結果、発表者 A は先生の発言に対して一回も反論を行わなかった。先生 A が発言するとき 4 点について質問をしたのに対し、発表者 A はそれに対する答え・反論も発言せずに議論が終わった。ゼミとその中心である「発表」という活動を最上効率的に行うために、学生が自分の研究で迷っているところをはっきりさせる必要があるので、その問題が解決できる環境、状況を作ることが課題として残っているのである。

4. 結論

本研究では、ネガティブポライトネスストラテジーを使った話者の間でも、対立した意見が表されることを明らかにした。そのために、今まで蓄積されてきたネガティブポライトネスストラテジーではなく、話者が発言する時間を従属変数とした仮説を検証してきた。結果として、話者の間で、発言する時間に大きな差がなければ、相手が反論することはあるのに対し、片一方が発言する時間がきわめて多いときは、発言する時間の短い方が反論をしないということが言える。学生が研究で迷っているところをはっきりさせるために必要なのは、話者が発言する時間のバランスを取ることである。そして、ネガティブポライトネスストラテジーは丁寧な言葉遣いで相手と距離を置き対立を避けて反論がしやすい状況を生み出すことを目的としてい

るが、実は必ずしもそうなるとは限らない。それより、話者が発言する時間が、相手の反応の仕方を説明する要因として有効だということを示してきた。ただし、本研究は、あくまで一つの事例を分析したものであり、ここで主張される理論を一般化するために、更に大きいデータベースを使った研究が必要である。とはいつて、大学のゼミが一体どのような状況で、そこにどのような力学が存在しているかを説明する試みとして、本研究は言語や教育などの分野で活躍する研究者に何らかの示唆を与えられれば幸いである。

参考文献

- 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』 くろしお出版。
- Naomi Geyer (2008) *Discourse and Politeness*, Continuum.
- Mayumi Usami (2002) *Discourse Politeness in Japanese Conversation*, Hituzi Syobo Publishing LTD.

ゼミの発話におけるあいづちが出る前の表現について —いいさし表現を中心に—

S02

要約

本文は、あいづちが出る前のいいさし表現を中心にして分析を行う。2015年9月に、神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某ゼミナールの40分程度の談話二つを文字化したものを資料にし、発話途中に挿入されるあいづちの直前に語り手が使う表現を分類し、定量的に分析を行う。その結果、発話途中に挿入されるあいづちの直前に、語り手がいいさしして反応を求める傾向があるということが分かった。また、語り手が発話する時、助詞を使うによっていいさしする傾向があるということもわかった。

キーワード： いいさし、ゼミ、あいづち

1、はじめに

この論文は、大学院のゼミの談話におけるいいさしについて、発話途中に挿入されるあいづちの前に出るいいさしに限っており、語り手がいいさしして相手の反応を求める傾向を示していることを分析して研究を進める。

ゼミは日本の大学と大学院の重要な研究活動である。身近の大学を見、ゼミに参加する留学生がたくさんいると強く感じられる。しかし、日本の学生にとってはごく自然であるゼミのやり方は、留学生にとっては簡単なことではない。ゼミで自然発話を進められるために、相手と交流するのが重要である。「二人の会話」になるために、「あいづち」というのは大事である。しかし、あいづちをすることにもタイミングがある。語り手が相手の反応を求めるためにどのような表現を使うのかを明らかにし、語り手がどのように相手の反応を求めたらいいのか、また聞き手がどのようなタイミングにあいづちをしたらいいのかという指導になる。

そのため、本文はゼミの文字化資料の中に、発話途中に出てくるあいづちの直前に語り手の表現を統計し、分類し、その中のいいさし表現を分析して研究を進める。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

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)³に、ブレイ

³ 嶺川由季 『大学院のゼミの談話におけるコミュニケーション・ブレイクタウンの修復について—「対話」と「共話」の視点から—』 広島大学大学院国際協力研究科『国際協力研究誌』第6巻第1号,2000年,pp. 105-117

クタウン⁴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）⁵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。例えば、中島(2011)⁶に、『女性の言葉・職場編』（1997）に収録された談話資料を使用し、場面、世代、性別関係、年齢関係、親疎関係などの場面の差も含め、「ハイ」と「ウン」の使われる頻度、対象などの使い分けを詳しく論じている。あいづち自身だけではなく、あいづちと談話の内容の関係性についての研究もある。例を挙げると、土井ら(2000)⁷は対話の中に、あいづちと直前に相手の「ね」の使う頻度から、関連性を分析している。あいづちの研究を見ると、対話を対象にする研究がほとんどである。

土井ら(2000)⁸のようにあいづちと他の会話の要素との関連性を研究する論文が少なくないが、いずれも両方の参加度がほぼ同じである会話を対象としている。いわゆる、Aは一つや二つのセンテンスを言い、Bも一つや二つのセンテンスを言う。二人は何度もこのように交替で話すということである。

しかし、ゼミの場合では、そこに問題が出てくる。ゼミでは、一人が長く話し続ける場合が多く、発話途中にあいづちがもちろんよく挿入されている。その場合では、何人かも会話に参加しているが、参加度がずいぶん違っている。話しの量から見ると、他の方面から見ると、語り手は明らかに談話の主導者になっている。詳しく言うと、語り手は発話を短く切ったり、「いいさし」の形で終わらせたりし、あいづちを求め他の人が自分の話しを聞いているのを確認しつつあり、自分の言うことを中心として進め、談話主導者になる。

そのために、ゼミの場合が普通の日常的な会話とかなり違っている。発表者と質問者という役割を存在するため、ゼミでは談話を自然にするのは普通より遠く難しいのではないだろうか。このことは、元々ゼミのやり方がよく知らない留学生にとってはより難しい。しかし、積極的にゼミに参加し、聞き手として、語り手が何かの表現を使い、反応を求めていることを見つけ、あいづちをし、また語り手場として、何かの表現を使って積極的に相手の反応を求めるのがわかれば、ゼミに参加することが楽になる。

⁴ ブレイクダウンというのは、意見が違ふ、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。

⁵ 村田 晶子 『学習者のあいづちの機能分析』 世界の日本語教育・日本語教育論集 10, 241-260, 2000-06-30

⁶ 中島悦子（2011）「第3部 自然談話のあいづち」 pp. 144~158

⁷ 土井晃一、大森晃 『あいづちを統制したコミュニケーションにおける助詞ねの頻度の変化』 Cognitive Studies, 7(1), 107-111. (March, 2000)

⁸ 同5

そのため、この論文の目的は、留学生がゼミによりよく参加できるように、ゼミの発話中で、発話に挿入されるあいづちの前に語り手がどのような表現を使うのかを明らかにし、その中のいいさし表現について具体的に分析しようとする。

3、研究の資料と分析の方法

(1) 研究の資料

研究の資料は、2015年9月に、神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某ゼミナールの40分程度の談話二つを文字化したもの a と b である。

a は、「議論の流れの中で、学習者に絵本の効果を確認するのに、なぜ日本語学習者だけでなく、韓国語学習者も対象にするのか。また、絵本多読に向いている本を調べるのに、なぜ日本語学者でなく、日本語教師を対象にするのかが問題となる」⁹についての討論の文字化資料である。

もう一つの b は、ゼミで発言内容が終わった後、発表者の「因子分析」の結果と方法についての質問と応答の文字化資料である。

(2) 分析方法

今回行った分析は、以上の二つの資料の中に、発話途中に挿入されるあいづち¹⁰を見つけ、計数し、その直前に語り手がどのような表現を使うのかを全部記録して分類する。分類した後の各々の比率を計算してその結果からあいづちといいさし表現との関連性を明らかにしようとする。分類の方法は、表1のとおりになる。

表1 分類の方法

	分類
いいさし	(1) ～が・も・を
	(2) ～とか～とか・と
	(3) ～で・に
	(4) ～て (で)
	(5) けど・が・けれども
	(6) ～ので・から
	(7) ～の・ような・って・という
	(8) ～か・～かなあ

⁹ 2 回目の授業で渡してくれた文字化資料である

¹⁰ 言葉だけであり、視線や表情などの身体言語はあいづちの中に入っていない

	(9) ほか
いいきり	～たい・～思う・～だろう
	ほか
ためら	あの・その

4、分析の結果

1) いいさし表現の使う傾向

統計した結果は次のページの表 2 にまとめている。

表 2 統計した結果

	分類	数			割合
		a	b	合計	
いいさし表現	(1) ～が・も・を	8	9	17	7.98 %
	(2) ～とか～とか・と	5	5	10	4.69 %
	(3) ～で・に	6	9	15	7.04 %
	(4) ～て (で)	3	10	13	6.10 %
	(5) けど・が・けれども	18	10	28	13.15%
	(6) ～ので・から	4	8	12	5.63 %
	(7) ～の・ような・って・という	12	8	20	9.39 %
	(8) ～か・～かなあ	6	6	12	5.63 %
	(9) ほか	19	20	39	18.31%
	<u>合計</u>	<u>81</u>	<u>85</u>	<u>166</u>	77.93%
終止形	(10) ～たい・～思う・～だろう	17	18	35	16.43%
	(11) ほか	2	3	5	2.35%
	<u>合計</u>	<u>19</u>	<u>21</u>	<u>40</u>	18.78%
躊躇い	あの・その	<u>5</u>	<u>2</u>	<u>7</u>	3.29%
合計		<u>105</u>	<u>108</u>	<u>213</u>	1

いいさし表現の割合について、表 3 を作った。

表 3 いいさし表現割合

	a		b		合計	
	数	割合	数	割合	数	割合
いいさし	81	77.14%	85	78.70%	166	77.93%
合計	105		108		213	

データから、いいさし比率は、a は 77.14%であり、b は 78.70%であり、合計の比率は 77.93%までも達しているということがわかる。一方、合計のデータから見ると、終止形は 18.78%となり、躊躇い表現は 3.29%しかない。いいさし表現は 77.93 であり、いいさし以外の表現は 22.07%であるということである。この結果から、語り手を相手にあいづちを求めるために使う表現の中には、いいさし表現が一番重要であり、役に立つ表現となっている。

2) 助詞が代表である

次に、いいさし表現だけを分析する。

いいさし表現の中に、数の多い順を表すために、次のページの表 4 を作った。

この表の通り、いいさし表現の中には、(1)~(7)は全部助詞であり、いいさし表現の中の 69.28%も達している。それだけではなくて、(9)ほかの表現の中にも分類しにくい助詞がたくさん入っているため、助詞の表現が実は 69.28%を超える。以上の分析から、助詞を使うのは、いいさし表現の明確な傾向となっているということがわかった。

表 4 いいさし表現の分類

	多い 順	項目	いいさし表現の中	
			数	割合
いいさし	1	(5) けど・が・けれども	28	16.87%
	2	(7) ~の・ような・って	20	12.05%
	3	(1) ~が・も・を	17	10.24%
	4	(3) ~で・に	15	9.04 %
	5	(4) ~て (で)	13	7.83 %
	6	(8) ~か・~かなあ	12	7.23 %
		(6) ~ので・から	12	7.23 %
	7	(2) ~とか~とか・と	10	6.02 %
合計			127	76.51%

3) 具体例

資料 a の中に以下の会話がある：

(質問者 A)： でもやっぱり学習だから、日本語が入っていないといけないという、その、原則はあるわけですか↑。

(発表者)： あ、でも、あの 1 冊は日本語、文字なしの絵本っていうのも入ってるんですけど・・・(質問者 A 1 : あー)・・・

これは、発表者は質問者 A の質問に答える場面である。この場面では、発表者は「ですけど」のいいさし表現を使い、まず相手の言ったことが確かにそうであると認め、それに「今から本番の答えだよ、よく聞いて」というような意味もあるのではないかな。

資料 b に以下の部分がある：

先生 B： それから二つ目は、あの一、えっと一、ちょっと待ってくださいね。えっと一、二つ目はその、これから、なん、どんな調査をするということで、つまりその、これで、あの、因子分析をしたからといって、なにかすべてが明らかになるわけではないと（発表者 B：はい）。

この場合では先生は「なるわけではないと」で終わるのは、「私はそう思うが、あなたはど

う思う」という意味で、「なるわけではないと思う」より相手に注目される。もちろん、相手の反応を求めるという意図も含めている。

4) まとめ

以上の分析をまとめれば、発話途中に挿入されるあいづちの直前に語り手がいいさしすることがよくある。また、語り手が発話する時、助詞を使うによっていいさしする傾向を示している。

あいづちを使うことにもタイミングというものが存在している。勝手にあいづちを使い、語り手の話しを切るのではなく、語り手のあいづちを求めている表現を見出し、適切なタイミングにあいづちを使うのは、ゼミをうまく進ませることにとっては非常に重要である。この調査の結果によって、留学生がゼミに参加し、発話者の発話を聞いている時に、内容のほうは言うまでもなく、発話者の助詞をなどのいいさし表現を意識しながら聞くのは、よりよくゼミに参加することに役に立つのではないだろうか。

5、考察

本文では、発話の途中に挿入されるあいづちの直前に、語り手は助詞が主なるいいさし表現を使い、相手の反応を求める傾向があるということを明らかにした。また、語り手が使ういいさし表現の中に、助詞の使うのは主なるということもわかった。

しかし、今回の分析には二つ問題がある。

一つ目は、分類する時、分類しにくい表現もたくさんあり、本文は最後まで分類できなかった表現を「ほか」に分けたが、それは結果に影響を与える恐れがあるのである。また、資料は2つしかないので、個人的な癖が結果に影響している可能性もあり、今後の研究には、資料の量を増やすことにする。

二つ目は、分析の資料は文字化資料であり、語り手がいいさしし、相手の反応を求める時

に、語調などの変化があるのかがわからないのである。いわゆる、相手の反応を求める機能を果たしたのはいいさし表現なのか、それとも語調の変化なのかということが問題となっている。

また、分類する時に、もう一つ面白いことに気づいた。あいづちが出る前に語り手が使う終止形の中に、「～たい、～思う、～だろう」などの自分の意志や意見などを表す表現は 87.5% も達しており、それを今後の課題にしようと思う。

参考文献：

- ・嶺川由季 「大学院のセミの談話におけるコミュニケーション・ブレイクタウンの修復について
—「対話」と「共話」の視点から—」 広島大学大学院国際協力研究科『国際協力研究誌』6(1),pp.
105-117,2000
- ・村田 晶子「学習者のあいづちの機能分析」 『世界の日本語教育. 日本語教育論集』10,pp. 241-260,
2000-06-30
- ・中島悦子 『第3部 自然談話のあいづち』 pp.144-158, 2001
- ・土井晃一、大森晃 「あいづちを統制したコミュニケーションにおける助詞ねの頻度の変化」
『Cognitive Studies』, 7(1), pp.107-111. 2001-3

要旨

本論文では、大学院ゼミの談話における、日本人学生と外国人留学生発表者による視線配布の効果を分析する。視線配布には注意喚起の効果があると思われてきたが、本研究を通して、その効果が発揮される条件が明らかになる。またその条件に基づいて視線配布を分類することに成功する。

キーワード

ゼミ 談話 視線配布 持続時間 注意喚起

1. はじめに

この論文の目的は、大学院ゼミの談話における、外国人留学生と日本人学生の発表者による視線配布を談話の進行状況に関連つけることでその効果を明らかにすることである。

日本は、言葉の使い分けが極端に顕著な社会である。留学生にとって、この現象は慣れにくく、日常生活に於いては日本人とよく交流できても、ゼミに於いてはなかなか空気が読めず、意見を上手く言えないこともある。よって、外国人留学生に対しては、汎用を目的とした日本語教育だけでなく、特殊な場面でも使えることを目的とした日本語教育を行うべきである。特に、ゼミという、外国人留学生の勉強にとって極めて重要な場面で能力を発揮できるように、この場面に特化した日本語教育を行うべきである。

以上論述したような教育を実現させるために、留学生が参加するゼミにおける談話を分析することが必要である。

ゼミの進行において、発表者は重要な役割を果たしている(具体的には次の小節で説明する)。発表者は、ゼミが上手く進行するように、発話や会話だけではなく、音声以外のスキル——ジェスチャー、視線配布など——も用いる。

この論文は、日本のゼミにおける外国人留学生と日本人学生の発表者に着目する。音声以外のスキルの一つである視線配布を、発表者がどのように利用し、ゼミを順調に進めたかを、実際の該当する会話を分析することによって、解明することを目的とする。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

発表における、発表者の向け方について扱った研究は、(大学名) 大学院 / (研究所名) 研究所に所属の坊農氏と片桐氏による「対面コミュニケーションにおける相互行為的視点——ジェスチャー・視線・発話の協調」や(研究科名) 研究科 / (専攻名) 専攻・(学部名) 学部・(学科名) 学科に所属する二本氏、林氏、中野氏による「協調学習における非言語行動分析に基づ

く参加者役割の推定」、(大学名) 大学 (学部名) 学部 (学科名) 学科に所属する小倉氏、長谷川氏、佐久田氏による「一対多会話における複数人同時注意喚起行動の調査」などがある。

坊農氏と片桐氏は、ポスター発表における、発表者のジェスチャー・視線配布・発話の協調に対して、発表者が所持する視点関連づけながら定量分析を行い、3つの事実を明らかにした「1、対象を示すジェスチャーは、視線配布によって注意が向けられたのち表される。2、発話終了前に、話し手は聞き手へ視線配布する。3、聞き手への視線配布は聞き手の応答を促す」(農坊・片桐 ページ 11)。視線配布の作用に関する結論は以下の通り「対象(ジェスチャー)への視線配布は、表現主体(発表者)が対象に志向していることを聞き手に示すことに役立つ」、「聞き手への視線配布は聞き手の応答を促すということ」。以上2種類の視線遣いは、発表者が一方的に発話を続けるポスター発表においてよく見られるが、ゼミで行われる、会話が混じる発表に於いてもよく見られる。

二本氏、林氏と中野氏は、協調学習(ゼミと同意)における、グループの中心人物、リーダーに追従する人物と、理解が不十分な参加者に気を配る人物などの役割を演じるメンバーを、記述、視線遣いだといった非言語行動を分析することで推定する試みを行った。問題に関する事前知識を持つ学生2名と知識を持たない1名からなるグループにおける非言語行動に対して定量的な分析が行われ、以下の結論が導き出された「発言や、視線を他者とまじわす頻度が高い参加者を含むグループは、グループ特性が会話中心となる」、「グループで中心的役割を担う参加者の個人特性が、グループ特性として現れやすい傾向がある」(二本・林・中野)。ここから、視線のまじわりによる情報交換は協調学習における会話を活発にするということとが言える。

小倉氏、長谷川氏と佐久田氏は、公共施設で不特定多数の聞き手に対して行う説明における、発表者の注意喚起行動に対して、物理的な分析を行った。「分析の結果、眼球運動、頭部運動、ジェスチャー、姿勢を使用する際に、眼球運動が先行し、後に頭部動作、ジェスチャー、による指示、重心の移動が起こることが分かった」(小倉・長谷川・佐久田)。つまり、眼球運動・視線の動きには、ほかの非言語行動より先行する特性がある。非言語行動が注意喚起の機能を果たした場合、眼球運動・視線の動きは、聞き手に気付いてもらった限り、必ず先行して同じ情報を伝達していると言える。

以上3つの先行研究の結論をまとめると、視線配布は他の非言語行動より先行して情報を伝達する特性があつて、ゼミのような協調学習においては会話を推進する大事な役割を演じている。また、グループリーダーに当たる発表者がグループの特性に大きく影響していることから、発表者の視線配布がゼミの進行方式に大きく影響することは明らかになる。ところが、これらの研究は、いずれも日本語母語話者を実験対象にしている。

以上の結論に踏まえて、これからは、ゼミに於ける、日本人学生と外国人留学生の発表者による視線配布について、比較研究を行う。

視線配布の効果については、聞き手に情報を伝えて、その注意を喚起することであると仮定する。また、視線配布の仕方と行われた背景により、効果は変わると仮定する。

3. 研究材料と分析の方法

研究の材料は、2015 年 9 月に、神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某ゼミナールの発表の映像とそれを文字化したものである。ゼミナールは 2 つの 8 人グループで行われた。

日本人の発表者 A は、外国語学習における絵本多読の可能性について発表した。その長さは約 15 分だった。

外国人留学生の発表者 B は、日本語勉強者が日本語でレポートを書く時に合った問題について調査した結果を発表した。その長さは約 17 分だった。

2 人の発表者による視線配布を観察し、それが起こるタイミングを発表の文字化資料に示し、長さで配布された対象を記録する。記録したデータを

- ①発表者よる発話のどの段階に起こったか
- ②時間の長さ
- ③視線配布の対象

という 3 つの基準に基づいて分類、統計する。

4. 分析の結果

4.1 視線配布の持続時間と配布方向の対応関係

2 人の発表者とも、その視線配布に 2 つのパターンがある。特定の方向あるいは聞き手への視線配布と、周りへの視線配布に分けられる。また、前者は短く、2 秒以内で終わるが、後者は長く、3 秒以上も続く。つまり、②と③の間には対応関係がある。

以上の考えに基づいて、②を変数として分析を行うのが可能だと判断する。また、坊農氏と片桐氏による先行研究に使われた方法を借りて、①を 2 つ目の変数にする。

4.2 定量分析

統計の基準を以下のように定める：

- ①3 つの段階に分ける：「冒頭（の言葉の間）」、「最中」と「終結（の言葉の間）」。
- ②2 秒以内か、3 秒以上かに分ける。

①と②を 2 本の軸にして、合計 6 つの座標に、それぞれ当たる視線配布を計数する。発表中における、発表者による発話ターンがチェンジする回数を参考基準として加える。

以上の原則に基づいて統計した結果を次ページの図表で表す

発表者 A

ターンのチェンジ				4
	冒頭	最中	終結	-
～2 秒	3	55	2	60
3 秒～	0	9	4	13
-	3	64	6	73

発表者 B

ターンのチェンジ				9
	冒頭	最中	終結	-
～2 秒	7	67	4	78
3 秒～	0	2	8	10
-	7	69	12	88

以上の表からいくつか読み取れることがある

- 1、2 人の発表者による視線配布は、2 秒以内しか続かない場合が極めて多い。
- 2、短い視線配布は発話の最中によく見られる。
- 3、発話が終わるたびに、長い時間の視線配布が見られる。(13 回中の 12 回)

5. 考察

5.1 定量分析について

短い時間の視線配布は、覗きのように、聞き手に気付かれにくく、情報を伝えない。長い時間の視線配布は、多くの場合、周りへの視線配布になり、聞き手に気付いてもらいやすく、情報が伝わると思われる。

2 人の発表者による短い時間の視線配布はいつも同じ方向に向けられることから、この動作は単純化、簡潔化されていることがわかる。短い時間の視線配布がよく発話の最中に起こるのは、動作が簡単で、動作主体の集中力を分散させずに安心感をもたらす効果があると推定できる。

短い時間の視線配布と比べると、長い時間の視線配布は複雑である。長い時間の視線配布においては、動作主体は意図的に視線をまわす。この動作が注意力を要するため、動作主体は同時に発話の内容を脳内で整理するのが難しい。発話の最中では、発表者の注意力は常に次ぎに言う内容を脳内で整理することに集中されているため、長い時間の視線配布の遂行は難しい。長い時間の視線配布が発話の終わりによく見られるのは、発表が終わりに近い時、発表者は既に発表の内容の整理を終わらせたから、周囲への視線を配る余裕ができたと考えられる。

5.2 先行研究に踏まえて

以上の分析の結果を坊農氏と片桐氏による先行研究の結論「発話終了前に、話し手は聞き手へ視線配布する・聞き手への視線配布は聞き手の応答を促す」（農坊・片桐 ページ 11）に結び付けて考えると、聞き手の応答を促すのは、3 秒間以上の、周りへの視線配布だという結論に導く。

また、先行研究に基づいた、発表者の視線配布がゼミの進行方式に大きく影響するという推測には、3 秒以上の、周りへの視線配布という条件を加えるのが必要である。

6. おわりに

本論文では、ゼミにおいて、発表者による視線配布の効果を分析した。日本語勉強者にとって役に立つ研究を志望し、大学院ゼミに参加する日本人学生と外国人留学生の発表者を対象にして比較分析を行った結果、目立つ違いはなかったが、いくつか一般的な結論は導き出した。視線配布は大まかに、短い・特定の方向への配布と長い・周りへの配布とに分けられる。前者の方がよく見られるが、情報を伝達しない。後者は相対的に低頻度で見られるが、情報を伝達し、聞き手の注意を喚起する効果がある。両者の間で比較分析を行うより、別々で分析することを薦める。

後続研究としては、同場面における聞き手が発表者の視線配布への反応についての分析が行われることが望ましい。

参考文献

- 坊農真弓、片桐恭弘、2005 年 3 月「対面コミュニケーションにおける相互行為的視点——ジェスチャー・視線・発話の協調」『社会言語科学』第 7 巻第 2 号、3－13 ページ
- 二本柳咲子、林祐樹、中有紀子、2014 年「協調学習における非言語行動分析に基づく参加者役割の推定」情報処理学会第 76 回全国大会 第 4 巻 227－228 ページ
- 小倉広大・長谷川大、佐久田博司、2014 年「一対多会話における複数人同時注意喚起行動の調査」情報処理学会第 76 回全国大会 第 4 巻 263－264 ページ

-要旨-

(大学名) 大学 (学部名) 学部において、1 年生からゼミが必修科目であることが特徴になっている。しかし、グローバル化が進み、留学生の割合が高める今、どのように留学生をゼミに取り込ませるのが問題になっている。その中、私の実体験から、ゼミの議論において、どうしても長く続く話し言葉、特に多重的連鎖構造と呼ばれる言語現象が見られる。そのような多重的連鎖構造が留学生のゼミ参加のハードルになっている。そのハードルを乗り越えるため、留学生は積極的に話し手の多重的連鎖構造の直後に反応を示し、話し手と聞き手の相互作用を生み出す必要がある。

-キーワード-

多重連鎖構造・ゼミナール・留学生教育・総合作用

1、はじめに

節連鎖構造というのは、二つの文書を繋がる文法構造である。節連鎖構造は、機能別で分類すると、以下のような種類がよく見られる。

表 1 節連鎖構造の種類

節連鎖構造	機能	代表例
並列節	並列する文をつなぐ	また
条件節	条件関係を表す	であれば
理由節	原因と結果をつなぐ	だから
引用節	出典を説明する	によれば

このような節連鎖構造は、他の国々の言語においても普遍的に存在するが、日本語においては、連鎖構造が長く続き、非常に長い文書になる現象が特別に注目されている。そして、そのように多数の節連鎖構造で長く続く文章は本稿において「多重的節連鎖構造」というふうに定義する。多重的節連鎖構造は文書を延々と長引き、ロジックを混乱させてしまう側面があるため、外国人留学生の日本語学習における障害の一つとなっている。

この論文の目的は、大学院のゼミの談話における多重連鎖構造について、話し言葉での連鎖構造と相互作用について考察したい。その中でも、ゼミメンバーの間の相互作用がどのように多重的節連鎖構造を理解しやすくするのかというポイントに焦点を当て、留学生の日本語学習に意義ある示唆を得たいと思う。

実際、留学生はゼミでのディスカッションを苦勞している。なぜなら、ゼミのディスカッションのような学術的口頭発表において、多重連鎖構造の頻度が非常に高くなるのだから。延々と続く多重連鎖構造は、聞き手に負担を与えてしまうため、日本語を母国語としない留学生にとってはコミュニケーションの障壁となっているのだ。本稿は、その障壁を日本語のネイティブスピーカーがどのように会話の相互作用を活用し、多重構造を乗り越えたのかを分析することで、留学生の多重連鎖構造に対する危惧を少しでも解消したいと思う。

2、先行研究と本研究の位置付け

大学院のゼミの談話における話し言葉の多重連鎖構造について扱った研究には「現代日本語の多重的な節連鎖構造について：CSJ と BCCWJ を用いた分析」（丸山岳彦）、や「日本語の教室における言語活動についての考察」（古賀知恵）などがある。

その中、「日本語の教室における言語活動についての考察」では、日本語の教室での言語データを分析し、日本語の「内容」より、話し手と聞き手の交流の「形式」を重視し、会話の参加者の相互作用について考察した。ここでいう相互作用の定義としては、話し手が話す際に、聞き手の言語的リスポンスを指す。例えば、話し手の論述に理解を示すための「はい」や「なるほど」がその総合作用の典型例である。

また、「現代日本語の多重的な節連鎖構造について：CSJ と BCCWJ を用いた分析」では、日本語の多重連鎖構造の現象を定量的に集計した。筆者は多重連鎖構造が発生する頻度を「場面」と「機能」という二つの軸で統計調査を行った。

統計結果から、よりカジュアルな話し言葉、つまり、模擬講演における多重連鎖構造の出現頻度が、他の書き言葉の場面や学術発表の場面と比べると、最も高いということが明らかになった。

しかし、日本語教室での相互作用や模擬講演における多重構造を分析する先行研究があるものの、大学院のゼミの談話を対象に、会話の相互作用により、多重構造を理解しやすくさせる仕組みという観点から扱った研究はない。そこで、私はゼミでの相互対話で多重構造を理解する仕組みを分析したい。本研究は大学院ゼミで実際行われた会話データをベースにし、その会話の中で現れる多重的節連鎖構造を抜粋する。そしてゼミでよく現れる多重的節連鎖構造を機能別に分類集計を行う。また、どのような多重的節連鎖構造にどのような会話の相互作用がフォローするのかについて焦点を当て、そのフォローの効果を分析する。

3、研究の資料と分析の方法

研究の資料は、2015 年 9 月に、神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某ゼミナールの 40 分程度の談話を文字化したものである。談話の内容は、絵本多読を通じて外国語を学習するアプローチの有効性についての議論になる。

本稿では、文字化された談話内容を句数、種類別連鎖節、聞き手の反応数を統計し、節連鎖構造と談話参加者の間の相互作用の関連性を探ってみたいと思う。

4、分析の結果

まず、談話の全体的なデータを集計したところ、下表のような結果が得られた。

表 2 質疑応答に見られる節連鎖

句の数	ので、	から	けど、	接続節数	(質問者	(発表者	リ spons 数
270	30	33	66	129	16	95	111

連鎖節頻度	47.8%
相互作用頻度	86%

表で示すデータから二つの結論が得られる。一つ目は、ゼミでの議論をある種の模擬講演だというふうに考えると、確かに、丸山岳彦氏の先行研究で示すように、多重連鎖節の出現頻度がとても高いことである。二つ目は、その連鎖節の後には、非常に高い可能性で聞き手のリ spons が付いていることである。つまり、ゼミの談話においては、話し手と聞き手の総合作用が高い頻度で見られることが明らかである。

さらに、全体のデータから以下のようなサンプルを抽出し、マイクロベースで分析を行った。

「発表者 A」:

現段階ではその① (質問者 A 1 : はい)、学習者の人のインタビューをまだ (質問者 A 1 : はい)、あ、ごめんなさい、何の結果も載せなかったんですけど② (質問者 A 1 : はい)、最初の研究方法の 1 の学習者インタビューのところでは③ (質問者 A 1 : はい)、やっぱりその絵本への抵抗は大人の人もない、ない傾向が強い、それは少ない数の中なんですけど④ (質問者 A 1 : はい)。ま、インタビューを自分がしてるのは少ないですけど⑤日本語学校の、でも自分は絵本をすごく使っていて⑥ (質問者 A 1 : はい)、あと大人向けに韓国語のレッスンでも、その絵本を大量に使ってるんですけど⑦、その抵抗は、あの、読んでみるとないというのが多いです。最初は、絵本か〜っていう感じの人も、あの、始めてみると、抵抗が、ない。最初からないかなくなっていく人が多くて。それはあの一、やっぱり絵に助けられてどんどん理解できて楽しめるから⑧、だと思っんですけど⑨ (質問者 A 1 : ふーん)。で、楽しくなって読んでるうちに、ま、その、子供向けだっていう感覚よりはなんていうんですかね、うーん、やっぱり自分に読めるものがあるっていう喜びだったりとか、あとは原書を読んでいるという喜びとかで読む人もいますんですけど⑩、そういう、あの、教材じゃないもの (質問者 A 1 : はい)、母語話者が使うものを読んでいるっていう喜びで。どちらかというと、前向きな姿勢、が出せるんじゃないかなと思っています。

こちらの談話においては、話し手の節連鎖の直後に聞き手の合図が多く見られる。

表3 具体的対話に見られる節連鎖

番号	節連鎖	機能	聞き手反応の有無
①	では	条件	○
②	けど	因果	○
③	では	条件	○
④	けど	条件	○
⑤	けど	因果	✕
⑥	て	並列	○
⑦	けど	条件	✕
⑧	から	因果	✕
⑨	けど	因果	○
⑩	けど	条件	✕

以上のデータ分析から、やはりゼミの談話において、話し手と聞き手の間に自然と暗黙の了解が生じ、談話は自動的にキャッチボールのような話のやり取りシステムが存在するだと推測できる。

ゼミの談話において、話し手が多重連鎖構造に入ると、それを聞き手も暗黙にこれからは多重構造の長文に入るであろうという予想ができるとする。そうであれば、話し手も聞き手もこれからの談話はかなり理解しにくくなることを共通認識として共有することになる。このような共通認識のもとに、聞き手は節連鎖の後に合図を入れることによって、話し手に「ここまでは大丈夫だ、続けてください」という情報を発信している。このような形式を通じて、表面上は話し手の多重連鎖構造は事実上のくっきりの付いている対話になる。

しかし、このような共通認識の共有は幾つかの前提条件を必要とする。その前提条件ができてないから、留学生の多重連鎖構造を理解する時の障壁を一層強化したのではないかと考えている。

5、まとめ

以上の考察から、ゼミのような頻繁的に学術について話し言葉で議論する場面において、多重連鎖構造の出現頻度が高い。そのため、多重連鎖構造は留学生のゼミの議論に参加するハードルになっている。確かに多重連鎖構造は話のロジックを混乱させる。しかし、それを乗り越えるため、日本人はその話し手の連鎖構造の直後に何らかの返事をつき加えることで、話し手の聞き手の相互作用を生み出した。留学生も、多重連鎖構造を直面する際に、積極的に話し手に反応を示せば、多重連鎖構造を乗り越えるのではないかと。

6、参考文献

- 「現代日本語の多重的な節連鎖構造について：CSJ と BCCWJ を用いた分析」（丸山岳彦）
「日本語の教室における言語活動についての考察」（古賀知恵）

要旨

本稿はゼミにおける多重的節連鎖表現の使用について、量的分析を行い、考察を加えた上で、日本語の外国人学習者にどう役立つかを研究したものである。分析により、質問者が発表者より頻繁に多重的節連鎖表現を使う。それに、会話における独特な、二人で多重的節連鎖表現を使って完成した現象もある。さらに、母語話者が外国人学習者より多く使っていることも分かった。より自然な日本語の表現形式として、多重的節連鎖表現が独話にかぎらず、通常会話、ゼミにも頻繁に使われている。ゼミにおける発話場面を注意して、より自然に多重的節連鎖表現を使えることは外国人学習者に役立つ点だろう。

キーワード

日本語、節連鎖表現、ゼミ、外国語学習

1. はじめに

この論文の目的は、大学院のゼミ談話における多重的節連鎖構造表現について、種類によってどれぐらいの頻度で出現しているか、また発話でどのような機能を果たしているか、母語話者と外国人学習者の応用においてどのような違いがあるかを明らかにすることである。「節連鎖構造」とは節と節が文法的に連鎖する構造である。例えば、「今日は学校に行こうと思って、雨が降ったと気づいたから、また家に戻って、傘をとって行ったから、やっぱり遅刻して、先生に怒られた…」というような長く続く文が挙げられる。特に日本語の母語話者の日常会話や独話のなかで頻繁に現れる。留学生として、最初に母語者と対話をするとき、節連鎖表現が含む場面で、談話の要点をなかなかつかみにくいケースは少なくない。一方、日本語能力の向上に伴い、次第に自分も節連鎖表現が使えるようになることに気づいた。そこで、ゼミにおける節連鎖表現の分析を行い、さらに会話のどのような場面で用いられるか、日本人と外国人話者の使用区別を調べ、外国人日本語学習者がより自然に、より母語話者と近くゼミに参加することや、会話の要点をより簡単につかむことが期待されると思う。

2. 先行研究と本研究の位置付け

丸山（2014）は、節と節が文法的に連鎖する構造を「節連鎖構造」と呼び、特に連用節が何重にも連なることが日本語で観察される。このような現象は現代の日本語に特有のものではなく、古典日本語にもすでに現れていた。近藤（2005）によると、平安時代の節連鎖表現は「連接構文」と呼ばれ、前後の構文が必ずしも緊密な関係を持たず、基本原理が「付かず離れず」である。それに、このような構造によっていくつかの節がつけ足し重ねて、どれが主節であるかをわかりにくくなり、聞き手への説得を果たそうとする（近藤 2005）。

丸山（2014）は、『日本語話し言葉コーパス』（CSJ）と『現代日本語書き言葉均衡コーパス』（BCCWJ）という二つのデータベースを用いて、独話における多重的節連鎖構造を研究した。丸山（2014）によると、いろいろな連用節が何重にも連鎖して、発話全体が長く続く構造は「多重的な節連鎖表現構造」という。実際の発話で、多重的節連鎖表現がどのように分布しているか、生じる要因（特に「実時間性」）について考察している。前述したように、多重的節連鎖表現は一人で即興的な場合が圧倒的に多いので、丸山の研究において、独話のデータをもとに分析を行っている。まず、数多くの節連鎖表現を独自の発話単位「節単位」、さらにそのうち文末表現位置に相当する「節境界」をいくつかに分類した。前後の文の関係によって、節境界は大きく分けて、文末表現、並列節、理由節、条件節、その他という5つの種類がある。コーパスからデータを抽出して、節境界の数、出現頻度、また節境界の連鎖順番を考察した。分析の結果として、まず節境界の出現数は、話し言葉が書き言葉により多い。さらに、話し言葉で自発性の高い発話はより多い。書き言葉の場合、新聞が最も少なく、書籍が最も多い。新聞で最も多く出た節境界は「中止節」である。それに、節境界の出現頻度として、話し言葉は書き言葉より大きく、より多様であることを示している。結果に対する考察で、多重的な節連鎖構造が生み出される要因として、連用節によって発話を連鎖する日本語の文法的特性と、線条的に産出しなければならない話し言葉の制約と、それを産出するために必要な実時間性（リアルタイム性）があげられる。特に、実時間性について詳しく述べると、話し言葉の即興性と自発性による書き言葉との実時間の差は多重的節連鎖が出現する大きな要因であると考えられる。

しかし、以上の研究は独話を対象にした分析であり、対話を対象にした考察はなく、母語者と外国人学習者との違いを扱ったものはない。そこで、本研究ではゼミの対話における節連鎖表現を丸山（2014）の分類に従って、量的分析を行い、対話での役割を調べながら、母語話者と外国人話者との違いを考察したい。

3. 研究の資料と分析の方法

研究の資料は、2015年9月に、神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某8人ゼミナールの40分程度の談話二つを文字化したものである。

一つは、「外国語学習における絵本多読の可能性を探る」というテーマの論文についてのゼミ発表と質疑応答である。発表者が母語話者であり、質問者と参加者が6人いて、そのうち2人が日本人であり、日本人の先生が一人いる。もう一つは、「レポートを書く際における日本語学習者の不安」というテーマのゼミ発表と質疑応答である。発表者が留学生であり、質問者と参加者が同じく6人いて、日本人先生一人である。両方とも質疑応答が含まれていて、独話より、会話に近いともいえる。そして、両場面でも日本語の母語話者と外国人学習者が混在している。

分析の方法は丸山の節境界の分類に沿って、まず定量的分析を行う。また、多重的節連鎖表現が出現する発話場所と発話者の役割との相関性について分析する。つまり、どのような場面、

かつ、発表者や質問者のどのような役割で多重的な節連鎖表現の頻度はより高いかを考察する。さらに、日本語母語話者と外国人学習者が多重節連鎖表現を使う種類、頻度、順番の相違点について考察する。

4. 分析の結果と考察

4.1 多重節連鎖の量的分析と機能分析

二つのゼミで、一つ目のほうは 12 回、二つ目のほうは 7 回、計 19 回多重節連鎖表現が含まれる文があった。一回の文とそれにおける節境界の定量分析は以下のような例を挙げながら説明する。

① 質問者 A：で/デ節/、日本語教育においても、たとえば、ま、特に、成人の学習者には、絵本だと/条件節ト/、まずたとえば学習者が抵抗を示すかもしれない、こう（発表者 A：はいはい）、子どもっぽいとかいうのもありますし、語彙の面でも、あの、あ、そうですね、その、まず、伺いたかったのはその、絵本の（発表者 A：はい）定義というか（発表者 A：はい）、ここでいう絵本はどんなものかっていうのを先に伺わ、いたかったんですけども/並列節ケ（レ）ド（モ）/（発表者 A：はい）、リストがあったので/理由節ノデ/（発表者 A：はい）、こういうリストのものは全部取り入れてるんだっていうのは分かったんですが/並列節ガ/（発表者 A：あ、はい）、あの一、あ、先程の（発表者 A：はい）絵本リストですね。

例①のように発話のはじめから一つの句点、あるいは文末表現までの間で 5 回以上の節境界がある場合、一つの多重節連鎖表現の文という。//のなかに具体的な節境界を説明する。

19 回のうち、12 回は質問者からのであり、7 回は発表者からである。つまり、発表者より質問者のほうは多重的な節連鎖表現をより多く使っている。先行研究の丸山（2014）によると、多重節連鎖表現が書き言葉より話し言葉のほうで多く用いられている理由の一つとして、話し言葉の実時間性が短いので、常に準備した状態ではなく、繰り返して修正することが必要である。それを本研究の参考として、質問者より、発表者のほうが自分の発表内容を事前に準備したことがあり、確信を持って、ためらうことや修正することなく、発話することができるので、多重節連鎖表現がそれほど多くない。それに、2 つのゼミの発表者の違いを考えると、前者が母語話者であり、後者が留学生であり、後者のほうが発表するときより多く自分のレジュメに沿って発表したので、多重節連鎖表現が比較的少ないのである。さらに、全体的に発表より質疑応答の段階のほうは多重節連鎖表現が多い理由も同じく、発表が事前に準備できるが、質疑応答が大体その場での創出したものであるからだ。

これから談話例における多重節連鎖表現から丸山（2014）による分類方法で、節境界を抽出して、その数と種類を数えて、結果を表 1 にまとめた。

表 1 から読み取れるのは、出現頻度が最も多い節境界はケ（レ）ド（モ）節である。一方、丸山（2014）の分析結果では最も多いのはその他のテ節である。つまり、総括に言えないけ

ど、今回の研究にあるゼミでの発話はケ（レ）ド（モ）節をより頻繁に使う傾向がある。先行研究で示した、物事を説明するとき「トイウ節」をより多く使う傾向がある反対、本研究で発表者側にはそのような傾向がなかった。

発表者として、例を挙げて説明するときや、特に自分が不確定性を感じる内容について発表するときで、多重的節連鎖表現を使う。以下の例②、例③のように下線部の語句から発表者が自分の発話についてまだ不確定性を持つ感情が読み取れる。つまり、自分がまだできていない部分や、自信を持っていないところについて発言するとき、多重的節連鎖表現を使う傾向を示す。

表 1 データにおける節境界の種類と出現頻度

並列節	ガ節	6
	ケ（レ）ド（モ）節	32
	シ節	2
理由節	カラ節	3
	ノデ節	12
条件節	タラ（バ）節	5
	ト節	11
	ナラ（バ）節	0
	レバ節	1
その他	中止節	2
	デ節	13
	テ節	24
	引用節	0
	トイウ節	2

② で、インタビューの結果は SCAT[スキャット]という Steps for Coding and Theorization という手法で分析を試みてるんですが、ちょっとここ一部だけ抜粋で載せてみたんですけども、文字起こししたものの中から注目すべき語句を抜き出して、それをこう、もっと一般的な言葉で言い換えていって、どんどん抽出していくんですけど、やってみたらちょっとなんかこれで合っているのか分からなくていろいろすごくここで今つまづいているところです。

③ それで、えっと一、修論の構想発表会の時はあの一、私が日本語を教えている日本語学校の学生にも、50 冊の絵本を見てもらってなにか難易度判定に近いものとかをしたらどうかなとか話してたんですけど、まだ今ここまでしかできてない状態で、ちょっと今、あの一、分析自体にすごくつまづいているのと、ま、どういう方向でまとめたらいいかすごく迷

ってしまっているので、いろいろご意見をいただけたらと思っています。

4.2 会話における多重的節連鎖表現

会話には独特な多重的節連鎖表現がある。それは、会話する二人は一つの文を完成することである。簡単にいうと、相手の次の発話を推測して、それを補足する場合である。今回の研究で用いたゼミ談話資料で、各ゼミ 1 回ずつ、計 2 回そのような多重的節連鎖表現が現れた。以下の例②、例③に示したとおりである。

④

質問者 A1：難易度ってそもそも、能力試験のレベルとかーが基準になっているから／理由節カラ／（発表者 A：うーん）、その絵本の魅力が能力試験の語彙とか、文法とかと違うところにあるんだとしたら／条件節タラ／、そこに当てはめてしまったら／条件節タラ／、
発表者 A：うーん、あまり意味がない。

質問者 A1：普通の、あ、意味がないとは思わないんですけども／並列節ケ（レ）ド（モ）／。

（1 回目のゼミから）

⑤

質問者 B1：ま、たぶんその、因子分析で、その一、出た結果をもとに、命名は、その、研究者自身が、本人が命名していいと思うんですけど／並列節ケ（レ）ド（モ）／、なーんともなく、第一因子のところ、日本語力の不足というふうに書いてあるんですけど／並列節ケ（レ）ド（モ）／、項目、を読んでいくと／条件節ト／、なんか書き言葉が（発表者 B：はい）書けているかとか学術的な言葉とか、言葉を言い換えるとか（発表者 B：はい）表現とか（発表者 B：はい）、日本語力をもう少し具体的に、見ていくと／条件節ト／、なんかこう、表現、文章に対する、その表現力

発表者 B：表現の産出

質問者 B1：とか（発表者 B：とか）、うーん、なんていうんですかね。

（2 回目のゼミから）

両方とも途中で発表者が質問者の質問内容を自分で推測し、話を補完した。両方も質問者の回数に算入した。これは先行研究にはなかった会話の多重的節連鎖表現である。発表者は質問者の質問内容について不確定さを察したので、相手への配慮を示したとも言えるだろう。

4.3 外国人学習者と母語話者の違い

表 2 外国人学習者と母語話者の節連鎖表現の使用回数

	母語話者	外国人学習者
発表者	7	0
質問者	10	2

表 2 が示したとおり、母語話者が外国人学習者より圧倒的に多く節連鎖表現を使うことが分かる。それに、ゼミに実際参加していた外国人留学生が母語話者より人数が多いので、人数が多いから使用回数が多いという理由も排除できる。したがって、それは恐らく日本語には多重節連鎖表現の多用という特徴があるため、母語話者がより自然に使うことができる一方、外国人学習者がそれほど使わない傾向を示したわけである。日本の文化において、丁寧に表現を選択し、できるだけ他人の気持ちを傷つけない配慮を持っているため、常に前に戻して、修正することができる多重節連鎖を好む理由の一つであると推測できる。

以上の分析が示したように、人数が相対的に少ないにも関わらず、ゼミでの談話において母語話者がより多く多重節連鎖表現を使うことが分かった。発表の内容と発表者の習慣とも関係があるが、質問者のみの場合も、やはり母語話者の使用が多いということは多重節連鎖表現がより自然な日本語表現であるだろう。特に自分の発言に対して不確定だと思うとき多重節連鎖表現を使っているの、発表するときより、質問するときのほうが適切であることは外国人学習者に役立つだろうと思う。

5. まとめ

本稿はゼミにおける多重節連鎖表現の使用を考察した上で、外国人学習者にどう役立つかを研究したものである。分析に示したとおり、使用頻度において質問者が発表者より頻繁に使う。それは話し言葉の実時間性が短く、常に前に戻り、修正することが必要であるという理由に当てはまる。それに、会話をしている二人で多重節連鎖表現のつながりを通じて、一つの文を完成したという現象もある。さらに、母語話者が外国人学習者より多く使っていることは分かった。つまり、多重節連鎖表現がより自然な日本語として、独話にかぎらず、会話にも頻繁に使われている表現である。ただ、ゼミにおける使用は特に発話に対して自信がない場合、と婉曲な表現を使う場合が多いので、学習者にとって場合に沿って使うことがいい。

参考文献

- 丸山岳彦 (2014)「現代日本語の多重的な節連鎖構造について CSJ と BCCWJ を用いた分析」石黒圭・橋本行洋編『話し言葉と書き言葉の接点』ひつじ書房 pp.93-114
- 近藤泰弘 (2005)「平安時代語の副詞節の節連鎖構造について」『国語と国文学』82(11)pp.114-124

要旨

本稿の一つの目的は大学院のゼミによく出現する接続表現を明らかにすることにある。具体的には、順接型が一番多く、その中で「で」が圧倒的に多く使われ、次は「あと」「次に」「まず」のような序列を表す添加型で、この二つを合わせてみると、81.2%で、大学院のゼミの接続表現は順接基調であると言える。もう一つの目的は発表者、質問者、先生の発話からなっているゼミはそれぞれ立場ごとに用いられた接続表現を明らかにすることである。発表者は「あと（は）」「次に」「まず」のような序列を表す接続表現を、先生は結論を述べる「だから」をよく使われる。それに対して、質問者は発表者と違った意見を述べる逆接接続表現「でも」、相手の論点から自分の結論を導く順接接続表現「そうすると」、具体的な問題点を指摘する「例えば」を、多く使われる。

キーワード：ゼミ 談話 接続表現 立場

1. はじめに

接続表現は談話の上で重要な役割を果たしている。話し手は接続表現によって、自分の意見をわかりやすく説明し、聞き手はそれによって、次の来る言葉を推測できるからである。接続表現とは「二つ（以上）の言語単位（単語・文節・句・節・文・連文・段落等）の間に位置して、それらの意味内容を関係付け、より大きい意味のまとまりとして結びつける働きをする言語形式のことである」（佐久間 1990：13）。本文はゼミの談話の展開を考察する目的なので、文の接続関係に関わるものに限る。

そこで、本文は以下の2点を明らかにすることを目的に、大学院生のゼミにおける接続表現の実態の調査・分析を行うことにしたい。

(1) 大学院のゼミにはどんな接続表現がよく出現するのか。

(2) 大学院のゼミは先生、発表者、質問者の発話からなっているが、それぞれ立場ごとにどんな接続表現が用いられるのか。

普通留学生は自分の国で日本語その言葉だけを勉強し、ゼミで論文を発表するチャンスがほとんどない。したがって、日本の大学院に入って、ゼミでどのようににはっきりと意見を発表したり、発表者と議論したりするのか大変悩んでいる。以上の2点が明らかになれば、発表者はどの接続表現に注意を向けて、相手の重要情報をつかむのか、また、どの接続表現を使って、わかりやすく自分の意見を伝えるのかに役立てるのではないかと思う。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

接続表現の基本文献としては、石黒（2008）、石黒（2010）、伊能(2012)が挙げられる。

石黒（2008）はだいたい「接続詞全体の役割、四種十類の接続詞のそれぞれの意味と機能、接続詞の使用上の注意点」という三つの内容が書かれているが、接続詞を一つ一つ深く分析し、接続詞の持つ多様な側面を把握する研究として価値が高いものである。

石黒（2010）は11講義における接続表現を調べた研究である。結論として、①「接続表現の総文数に対する出現頻度は36.9%で、かなりの高率で出現している」、②「「で」「それから」「そして」といった順接型、添加型が一番多い」、③「大話段を開始・終了するのに「では」などが多く使われ、小話段の開始は「で」や「それから」「そして」で、終了は「だから」「とい

うことで」や「つまり」などで表示されることが多い」、④講義の重要情報を表示する接続表現には、「だから」、「ということで」、「つまり」、「たとえば」、「ところが」、「では」、「ただ」の類がある」という四つのポイントを挙げている。特に興味深いのは④で、重要情報の表示に役立てる接続表現を指摘している。

伊能(2012)は講義談話において、受講ノートを取る際の手がかりとなりうる接続表現は何であるのか、そして、談話構造のどの部分に現れて、受講ノートを取る際の手がかりになるのかという二つの問題を分析している。「「じゃ、じゃあ」「つまり」「だから」「実は」の5種の接続表現が受講ノートを取る際の手がかりとなりうる」「5種類の接続表現は話段の開始部、継続部、終了部という現れる位置によって、平均残存数が異なり、接続表現が談話の構造との関わりにおいて、受講ノートを取る際の手がかりとなりうる」ことを明らかにしている。

以上見たように、講義における接続表現の研究がいくつか見られるが、大学院のゼミの談話を対象に、接続表現の特徴を分析する研究はない。そこで、私はゼミの談話において、どんな接続表現が出現されるのか、立場ごとにどんな接続表現が用いられるのかについて分析することにした。

3. 研究の資料と分析の方法

今度考察する接続表現は文の連結関係に関わるもので、主に、接続詞、接続詞相当の役割を果たす副詞、連語である。収集した接続表現の基準は三つある。

①市川(1978: 89-93)の接続語句、田中(1984: 172)、佐久間(1992: 16)の接続表現のリストに含まれるもの、ないし、それに準ずるものである。例えば、文頭の「あと」は添加型の「それから」に似たような役割をはたし、研究の対象にも含まれる。

②文頭に位置するものである。

- (1) 質問者：っていうのは、例えば、7番「学術的な言葉を使いたいのが分からなくて不安だ」と12番「レポートでよく用いられている表現が分からなくて不安だ」っていうのは、似たような感じのものを指しているんじゃないかなと

この「例えば」は接続表現だが、文中に位置するので、研究の対象と扱っていない。

③石黒(2005)は「接続表現の二重使用の際には、前接するものが大枠を示す機能を、後接するものが狭く限定する機能を担う」と指摘しているが、今回二重の場合、前接するものだけを数えた。

また、ゼミの接続表現の特徴をつかみやすいために、市川(1978: 89-93)の「順接型」「逆接型」「添加型」「対比型」「転換型」「同列型」「補足型」という7種の接続類型に従っている。

研究の資料は2015年9月に、神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某ゼミナールの40分程度の談話二つを文字化したものである。一つは『外国語学習における絵本多読の可能性を探る』で、もう一つは『レポートを書く際における日本語学習者の不安』である。二つとも、参加者は8人であるが、前者が二人発言せず、後者が一人発言しなかった。また、前者の発表者は日本人で、後者の発表者は留学生である。両方ともレジュメを見ながら、談話を行った。

その文字化データから、使われた接続表現を先生、発表者、質問者ごとにすべて抽出し、それぞれどんな接続表現が多く使われているのか、どんな役割を果たしているのか、また、ゼミ全体に使われた接続表現がどんな特徴があるのかを考察する。

4. 分析の結果

4.1 接続表現の出現数量と傾向

全体からみると、順接型の「で」、同列型の「例えば」、添加型の「あとは」「まず」、逆接の「でも」が一番多く使われ、ゼミの接続表現は順接基調であるといえるだろう。

表1 大学院のゼミにおける接続表現

類型	接続表現	数量	合計	割合
転換型 では類	じゃあ（では）	5	5	3.2%
添加型 まず類	まず	6	38	24.5%
	最初	1		
	つぎは	6		
	最後に	1		
それから類	あと（は）	11		
	それから	3		
	また	2		
	それと	1		
添加型 そして類	それに	1		
	そして	6		
順接型 それで類	で	65	88	56.7%
	それで	3		
	そこで	2		
だから類	なので/ので	3		
	だから	5		
	ですから（ですので）	3		
そうすると類	そしたら	1		
	そうすると	5		
ということで類	っていうことで	1		
対比型	一方で	1	1	0.7%
補足型というのは類	というのは	4	7	4.5%
ただし類	なお	1		
	ちなみに	1		
	ただし	1		
逆接型 でも類	でも	9	10	6.5%
	しかし	1		
同列型 例えば類	例えば	5	6	3.9%
つまり類	つまり	1		
合計			155	100%

表1から分かるように、大学院のゼミに使われた接続表現は順接型が一番多く、56.7%を占めており、次は添加型であり、24.5%を占めている。この二つを合わせてみると、81.2%で、大学院のゼミの接続表現は順接基調であることが明らかになった。

石黒（2010：143）は講義の接続表現が順接基調であると指摘している。それで、大学院のゼミの接続表現を10位抜き出して、講義の接続表現と比べてみた。

表2 ゼミの接続表現上位10

	接続表現	数量	類型
1	で	65	順接型
2	あと（は）	11	添加型
3	でも	9	逆接型
4	まず	6	添加型
4	次に	6	添加型
4	そして	6	添加型
7	例えば	5	同列型
7	だから	5	順接型
7	そうすると	5	順接型
7	じゃあ（では）	5	転換型

表3 講義の接続表現上位10

	接続表現	数量	類型
1	で	1108	順接型
2	それから	251	添加型
3	そ（う）して	146	添加型
4	つまり	99	同列型
5	だから	80	順接型
6	んで	53	順接型
7	でも	51	逆接型
8	ところが	49	逆接型
9	ですから	48	順接型
10	それで	43	順接型

表2と表3から分かるように、接続表現の類型の出現傾向が変わらないという見方もできそうである。例えば、具体的な接続表現を除いて、順接型、添加型の接続表現が一番多く使われている。順接型の「で」はゼミの接続表現でも、講義の接続表現でも1位であり、順接の「だから」はゼミの7位で、講義の5位で、逆接型の「でも」はゼミの3位で、講義の7位で、ほぼ対応している。講義は先生が前もって準備したプランに沿って、学生とコミュニケーションするが、それに対して、ゼミは発表者が準備した発表内容について議論する。形式は違うが、

前もって準備した内容についてコミュニケーションするという点で同じなので、使われた接続表現の類型が近いのではないと思われる。

だが、同じ類型といっても、使われた具体的な接続表現が違う。ゼミでは「あと（は）」「次に」「まず」のような序列を表す添加型、「例えば」のような具体的な例を挙げる同列型が多く使われる。そこから自分の意味を条理よく相手に伝え、具体的な問題点を示すというゼミのコミュニケーションの特徴が伺える。

また、具体的な接続表現から見ると、「で」が圧倒的に多く使われた。

表 4 立場ごとに使われた「で」の数

立場	数量
発表者	42
先生	14
質問者	9
合計	65

表 4 から見るように、どの立場の人でも「で」が多く使われた。高橋（2001）は「で」が話の本線の継続を示すと指摘しているが、ゼミでは自分の話を長く続けて言うとき、特に発表者は最初に論文を紹介し、先生は最後にまとめる時によく使われる。

- (2) 発表者：で、英語教育においては多読用に作られている読み物がものすごい数出ていて、日本でもあの、13,000 作品ぐらいい手に入るというふうに、英語多読のガイドには書かれています。で、さらに英語の場合は、英語を母語とする子供向けの絵本も、グレードされた「Leveled Readers（レベルレッド・リーダーズ）」というものが非常に多く（後略）

また、相手の相槌によって、話が一応切れて、また本線に戻りたいときにも、よく使われる。

- (3) 質問者：私は因子分析があんまりわからないんですが、この第二因子のところでは、あの、テーマやタイトルを決められないということについてですね。

発表者：はい。

質問者：で、あの、テーマが決められないのには（後略）

4.2 立場ごとに使われる接続表現の特徴

大学院のゼミには普通発表者、質問者、先生からなっている。発表者は自分の論文を発表し、質問者はそれについて、コメントし、先生は最後にまとめる。立場ごとに果たした役割が違うから、接続表現の使用も違っている。

4.2.1 発表者の使われる接続表現

表 5 発表者の使われた接続表現

	接続表現	数量	類型
1	で	42	順接型
2	あと（は）	9	添加型
3	次に	6	添加型
3	そして	6	添加型
5	まず	4	添加型
6	じゃあ（では）	3	転換型
6	それで	3	順接型
6	でも	3	逆接型
9	また	2	添加型
9	なので	2	順接型
9	というのは	2	補足型
12	つぎは	1	添加型
12	最後に	1	添加型
12	それから	1	添加型
12	そこで	1	順接型
12	そしたら	1	順接型
12	一方で	1	対比型
12	なお	1	補足型
12	ただし	1	補足型
12	しかし	1	逆接型
合計		91	

表 5 から見ると、「で」を除いて、発表者は多く使われた接続表現は「あと（は）」「次に」「まず」であるが、どれも序列を表す接続表現で、質問者の質問に答える時、或いは自分の論文を紹介するとき、よく使われる。

- (4) 発表者：あの一、ぱっと見の印象だったら、手書きの文字が読め、読めないっていうような意見がすごく一致してたりだとか。あとは一、その一、文字がこう、ひらがながびしっと並んじやったら読みにくいっていうようなのも、結構学習者もこのぐらいになっちゃうともう読めないとか、
- (5) どういうグループ、かという、まずあの、学習者の学年からあの、その違いを見たいと思って（質問者 B 1：うーん）。あとは、学習者の学習歴、日本語をどれくらい勉強していたのかという学習歴からも見たいと思います。あとは、アカデミック・ライティングの学習経験なんですが、ある人とない人はどのような違いがあるのかも見たいです。

例（4）の文の構造は「～とか、あとは、～とか」で、例（5）は「～たいと思って。あとは、～も見たいと思います。あとは～も見たいです」である。いずれも、物事を並べる時に使われる。発表者は文章を書くときのように、一つ目、二つ目にちゃんと各条に分けて説明することができなくて、考えながら、自分の意見を加えるから、「あとは」が多く使われるのではないかと思われる。

- (6) 今の段階はここまでやっていましたが、こん、今後の見通しとしては、あの一、質問紙をさらに 40 部を、程度を収集する予定です。あとは質問紙を全部回収した後は、もう一回統計ソフトをかけて数量的に解析し、日本語のレポートを書く際における不安要因を明らかにします。次に、T 検、T 検定や分散分析などの統計的分析を用いて、学習者の学年、日本語学習歴、アカデミック・ライティ、ライ、アカデミック・ライティングの学習経験、書くことに対する態度などにより、不安要因はどのような違いがあるのかを考察します。最後に、特徴的な結果が得られた協力者 5 名程度にフォローアップインタビューを行って、その背景を探りたいと思います。はい、以上です。

また、例（6）のように、「あとは」は「次に」「最後に」と一緒にこれからの予定を順序よく説明する時にも使える。

以上見たように、「あとは」は簡単に自分の意見を並べる時にも、全体の予定を順序よく説明する時にも使えるから、ゼミで多く用いられたといえる。

また、多く使われた接続表現は「次に」である。

- (7) 本研究では、日本の大学に在籍する中国語母語話者、学部留学生を対象に、日本語のレポートを書く際に感じる不安の内容を明らかにするとともに、日本語の学年や学習経験などにより不安の内容や程度が異なるのかを、統計的分析によって明らかにすることも目的とします。

次に、予備調査ですが、まずは調査概要について紹介させていただきます。（後略）

次に、あの、①指示文に関する自由連想、②連想項目間[あいだ]の類似度評定などの PAC 分析の手順にしたがって、あの、やっていました。(後略)

次に、ライティング不安質問項目の作成についてですが、(後略)

例(7)のように、「次に」は発表者は最初に論文を順序よく説明する時に使われる。

4.2.2 質問者の使われた接続表現

表 6 質問者の使われた接続表現

	接続表現	数量	類型
1	で	9	順接型
2	でも	5	逆接型
3	そうすると	4	順接型
3	例えば	4	同列型
5	じゃ/では	2	転換型
5	まず	2	添加型
5	っていうのは	2	補足型
8	そこで	1	順接型
8	あとは	1	添加型
8	ちなみに	1	補足型
	合計	31	

表 6 から見るように、質問者は多く使われた接続表現は「でも」である。

(8) 質問者：それはどういうグループとどういうグループ↑。

発表者：どういうグループ、かということ、まずあの、学習者の学年からあの、その違いを見たいと思って(質問者 B 1：うーん)。あとは、学習者の学習歴、日本語をどれくらい勉強していたのかという学習歴からも見たいと思います。あとは(後略)

質問者：でもそうなると、例えばですけど、T 検定だと、この 2 つのグループを(発表者 B：そうですね) 比べる(発表者 B：はい) のには 100 名ですと、ま、50 とか、60、40 というふうに(発表者 B：はい)、まあ、

例(8)のように、質問者は発表者の論文について問題点を指摘する役割があるから、自分の意見を述べる時、逆接の接続表現「でも」を使う。

だが、「でも」は相手と違った自分の意見を述べる時だけではなく、自分の意見の中に問題点があると指摘したい時にも使われる。

(9) 質問者：もう少したぶん具体的（発表者B：具体的な命名）な命名をした方が（発表者B：はい）もうちょっと分かりやすくなっていう。

発表者：分かりました。

質問者：文法なのか、表現なのか（発表者B：はい）、うん、表記なのかとか、そういう、ので。でも、今現段階ってその 57 部↑。

例（9）は質問者は文法なのか、表現なのか、具体的な命名をした方がいいという提案を出したが、今の段階は 57 部しか収集していないので、たぶんやりにくいと考えると、「でも」を使った。

表 7 立場ごとに使われた「でも」の数

立場	数量
相手発話向けの「でも」	3
自分発話向けの「でも」	2
合計	5

表 7 からわかるように、相手発話向けの「でも」は 3 しかない。逆接接続表現は相手と違った意見を述べる時によく使われるが、相手のフェイスを脅かす表現であるから、思ったほど多く使われていないことが分かった。

表 6 から見ると、三番目に多く使われたのは「そうすると」である。これは主に一人の日本人質問者に集中している。

(10) 質問者：あの一、見ると、割とこう、よう（発表者A：幼児）、あのほんとに、1、1、2 歳ぐらいの子供（発表者A：はい）が読むようなものも入っている（発表者A：はい）わけですね。そうすると、（中略）本当にこういう、実際に私たちが使わないような（発表者A：音、ですね）感覚を（発表者A：はいはい）表すような、ま、擬態語とも言えるか言えないかというような、
発表者：そうですね、本当に。

質問者：はい。あの一、そこがおもしろいんですけど。そうすると実生活で全く使わないって言うようなこともあるので、そうすると、やはり、あの一、まあ、幼児語かもしれないというのと、実際には使わないとか、言葉も入っているかもしれないとか、そういったことが頭にあって、絵本はあまり適切ではないというふうに、思い込んでいたわけですからけれども、

例（10）の質問者の内容を要約すると、

幼児向けの絵本である。そうすると、実際に使わない言葉が入っている。そこがおもしろいんですけど。そうすると絵本はあまり適切ではないと思い込んでいたけれども

つまり、幼児向けの絵本であるから、実際に使わない言葉が入っていると推論できる。一応そこがおもしろいと認めて、さらに推論して、絵本はあまり適切ではないという判断を出した。

前の「でも」と関連して、直接相手と違った意見を出すのは相手のフェイスを脅かす恐れがあるので、その代わりに、順接型の「そうすると」を使い、相手の論点を受け、そこから自分の意見を導くというパターンを取った。また、逆接の接続助詞「けど」を2回使い、自分の意見を表明する。

ブラウン、レビンソンは1987年にポライトネスの普遍性理論を提出している。具体的に他人に正しく評価されたいという欲求と、自分の行動や領域を侵害されたくないという欲求の相反する2種類があると仮定している。ゼミでは相手話題向けの逆接接続表現「でも」がそんなに多く使われず、そのかわり順接型の「そうすると」を使つては、相手のフェイスに注意を払い、スムーズに会話を進行させるためのポライトネスストラテジーの一つではないかと思われる。

また、「例えば」もよく使われる。

（11） 質問者：なんとなく、なんか、四因子にしたっていうのが、ちょっとこう

発表者：足りないという感じですか

質問者：うーん、なんだろう。例えば、第一因子だと、6番の表記を間違つて使っているかどうかとか、四因子に、たぶん、最初に一回、その一。

例（11）のように、質問者は具体的な問題点を指摘するとき、よく「例えば」を使う。

4.2.3 先生の使われた接続表現

次ページの表8から見るように、先生は多く使われたのは「だから」である。

（12） 5名ということなんですけれども、あの、ちょっとやっぱり、不安は、この研究のちょっと不安、不安というのもあるんですけど、レポートって、そのそれぞれの人がどう考えてるのかなっていうことで、もちろん、その、どんなレポートかっていうのを、いくつかタイトルを挙げてくださいというようなことが書いてあるんですけど、レポートって分野によって、そしてまた、あの、先生の出すテーマによって千差万別なんですね（発表者B：はい）。だからやっぱり、そのあたりのことも含めてフォローアップインタビューで具体的に、その、この回答しと、した人たちが、どういうレポートに対してイメージを持ってるのかっていう（発表者B：はい）ことも、ぜひ聞いていただきたい、です。

表 8 先生の使われた接続表現

	接続表現	数量	類型
1	で	14	順接型
2	だから ¹¹	9	順接型
3	それから	2	添加型
4	っていうことで	1	順接型
4	そうすると	1	順接型
4	それに	1	添加型
4	それと	1	添加型
4	あと	1	添加型
4	つまり	1	同列型
4	例えば	1	同列型
4	でも	1	逆接型
	合計	33	

例（12）の先生の内容を要約すると、

レポートにいろいろの種類がある。だから、フォローアップインタビューが必要である。

前には問題点を指摘し、「だから」の後ろの部分は先生の提案を出す。先生は今までの発表をまとめ、問題点を指摘し、そのうえで、助言する役割を果たすので、「だから」が多く使われるのではないと思われる。

このように、ゼミでは発表者はよく「あとは」「次に」のような序列を表す接続表現を、質問者は「でも」「そうすると」「例えば」の接続表現を、先生は「だから」の結論を出す接続表現を多く使うことが明らかになった。

5. おわりに

5.1 本調査のまとめ

以上、(1) 大学院のゼミにはどのような接続表現がよく出現するのか、(2) 先生、発表者、質問者という立場ごとにどのような接続表現が用いられるのか、という二つの観点から接続表現を論じてきた。

①大学院のゼミによく出現する接続表現は順接型が一番多く、その中で「で」が圧倒的に多く使われ、次は「あとは」「まず」「つぎは」のような序列を表す添加型で、この二つを合わせてみると、81.2%で、大学院のゼミの接続表現は順接基調である。

②発表者は「あとは」「次に」「まず」のような序列を表す接続表現を、質問者は発表者と違

¹¹ 「だから」のバリエーションの「ですから」「ですので」「ので」も含めている。

った意見を述べる逆接接続表現「でも」、相手の論点から自分の結論を導く順接接続表現「そうすると」、具体的な問題点を指摘する「例えば」を、先生は結論を述べる「だから」を多く使う。

5.2 今後の課題

今回のゼミの参加者は日本人と中国人留学生からなっているが、日本人と中国人は物事を述べる習慣が違い、使われる接続表現も違うのではないかと。また、ゼミの過程から見ると、発表者の発表内容を紹介する段階と議論する段階に分けられるが、各段階には使われた接続表現はどのような特徴があるのか。さらに、今回は二つのそれぞれ 40 分の文字化したデータだけ分析したので、個人の個性が入っていると考えられる。これから、資料を拡大して、続けて分析する。いずれも今後の課題としたい。

参考文献

石黒圭（2008）『文章は接続詞で決まる』光文社新書

石黒圭（2010）「第 7 章講義の談話の接続表現」佐久間まゆみ編（2010）『講義の話段の表現と理解』くろしお出版,PP.138-152

伊能裕晃(2012)「講義理解の手がかりとしての接続表現—受講ノートの分析による—」『早稲田日本語研究』21、早稲田大学日本語学会,PP.1-12

佐久間まゆみ（1990）「1 接続表現（1）」寺村秀夫ほか編『ケーススタディ日本語の文章・談話』おうふう,PP.13-23

市川孝（1978）『国語教育のための文章論概説』教育出版

ゼミの談話における接続表現の使用傾向とその分析

S15

要旨

文と文をつなぐ役割をする接続表現。今まで様々な領域で研究が行われてきたが、ゼミナールの談話に対する研究はあまりなされていない。本稿では、ゼミの談話を研究対象に、接続表現の使用頻度を分析し、どのような特徴が見られ、なぜそのような傾向が現れたのかについて推測する。

キーワード

接続表現 / ゼミ / ゼミナール / 使用頻度

1. はじめに

私たちが普段話すとき、接続表現は重要な役割を果たす。「では」、「それでは」のように、議論を始めるときに用いられ、また、文章の区切りとなり、論理構造の理解を助ける役割も果たす。そのため、接続表現を対象とした様々な研究が行われている。その一つの例として講義での接続表現をあげられる。石黒(2010)は講義での接続表現には、様々な種類があり、その機能の一つとして講義の重要情報を表示する機能を持つと指摘する。このように研究の仕方の中でも、各場面での接続表現の機能について研究が行われている。選考研究の例の場合、講義で使われる接続表現の研究だった。この論文では、よりニッチなところにターゲットを絞ってゼミの談話における接続表現を研究したい。

では、なぜゼミが研究対象で、この研究がどういう意義をもつのか。日本の大学の場合、ゼミに所属し、そこで発表や議論をすることが多い。しかし、ゼミでの接続表現についてあまり研究されていないことが現状だ。日常会話とはまた異なるゼミの談話の接続表現を分析することによって、ゼミの談話の性格、特徴の理解を高めることができるだろう。それは、特に、留学生にとって助けになることだと言える。多くの留学生の場合、ゼミという形態の議論に慣れていないため、この論文が留学生に手引になることを期待する。

2. 先行研究と本研究の位置付け

ゼミの談話における接続表現については、あまり研究がなされていない。関連のある研究として、講義の談話の接続表現がある。接続表現の先行研究としては、市川孝の『国語教育のための文章論概説』と、講義の接続表現の研究である、石黒圭の『講義の談話の接続表現』がある。

まず、『国語教育のための文章論概説』では、接続表現の分類を行っている。その内容に沿って見やすく分類したのが表1である。

一方、『講義の談話の接続表現』では、講義での接続表現の使用状況を分析し、使用された

接続表現がどういう機能をもつかについて書かれている。使用状況においては、11 の講義資料から分析した結果、総分数に対する接続表現の出現頻度は 36.9%であった。そして、講義の接続表現は、講義の構造を表示する機能、講義の重要情報を表示する機能があるという。例えば、「つまり」の場合は重要情報を表示する接続表現として機能することが多く、先行文脈の要約が、「つまり」の次に叙述されるという。

表 1：接続表現の類型と例

類型	定義・例
順接	前文の内容を条件とするその帰結を後文に述べる型(だから/それで/したがって/すると/かくて)
逆接	前文の内容に反する内容を後文に述べる型(しかし/けれど/だが/それなのに/ところが)
添加	前文の内容に付け加わる内容を後文に述べる型(そして/ついで/そのうえ/また/ならびに)
対比	前文の内容に対して対比的な内容を後文に述べる型(というより/そのかわり/それとも/あるいは/または)
転換	前文の内容から転じて、別個の内容を後文に述べる型(ところで/ときに/さて/それでは/ともあれ)
同列	前文の内容と同列と見なされる内容を後文に重ねて述べる型(すなわち/つまり/ようするに)
補足	前文の内容を補足する内容を後文に述べる型(なぜなら/というのは/ただし/もっとも/ちなみに)

出所) 市川(1978)をもとに川端(2009)が作成したものを引用

この二つの研究を踏まえ、講義ではなく、ゼミの談話という新しい分野の研究を行う。日常会話ではなく、一人で話す講義ともまた異なるゼミという談話は、今まであまり研究が進んでいないことから、学術的価値が十分あると言えるだろう。

表 2：ゼミの談話における接続表現の使用頻度

類型	接続表現	発表者				質問者	
		発表	割合 (%)	質疑応答	割合 (%)	質疑応答	割合 (%)
順接型	(それ)で	27	48%	7	50%	20	50%
	だから	0	0%	0	0%	3	8%
	そうすると	0	0%	0	0%	2	5%
	ということで	0	0%	0	0%	0	0%
	そのために	0	0%	0	0%	0	0%
	そこで	1	2%	0	0%	0	0%
添加型	それから	3	5%	0	0%	0	0%
	そして	4	7%	1	7%	0	0%
	まず	5	9%	2	14%	2	5%
	また	2	4%	0	0%	0	0%
	つぎに	3	5%	0	0%	0	0%
	あとは	4	7%	1	7%	2	5%
	最後には	1	2%	0	0%	0	0%
同列型	つまり	0	0%	0	0%	1	3%
	たとえば	0	0%	0	0%	2	5%
	あるいは	0	0%	0	0%	0	0%
	いずれにしても	0	0%	0	0%	0	0%
逆接型	でも	1	2%	3	21%	4	10%
	ところが	0	0%	0	0%	0	0%
	それなのに	0	0%	0	0%	0	0%
	しかし	1	2%	0	0%	0	0%
	けど/けれども	0	0%	0	0%	1	3%
転換型	では	3	5%	0	0%	2	5%
補足型	ただし	0	0%	0	0%	0	0%
	というのは	0	0%	0	0%	1	3%
対比型	それに対して	1	2%	0	0%	0	0%
	というか	0	0%	0	0%	0	0%
	合計	56	100%	14	100%	40	100%

3. 研究の資料と分析の方法

研究の資料は、某国立大学大学院の某ゼミの2回分のスクリプトを利用する。両方とも、構成員は異なるが、言語をテーマとする内容で、約8人の人が参加した。約40分間、発表者と質問者が質疑応答する内容で構成されている。

このデータをもとに、「講義の談話の接続表現」の分析方法を倣い、どの接続表現が何回使われたのかを数え、市川(1978:89-93)の接続表現分類法を用いて分類する。これによって、どの種類の接続表現が何回の頻度で使われたのかが明確になる。つまり、ゼミの談話の定量的分析を行う。

そして、その接続表現がどういう機能をするかについて分析する。先行研究の石黒(2010)の場合、講義にその研究対象を絞って研究を行った。この論文では、ゼミの特殊性を十分生かし、質問者と発表者の接続表現にどういう違いが見られるか、なぜそういう違いが見られるかの原因を分析する。

4. 分析結果

ゼミの談話で接続表現を集計して分析結果を表で表したのが表2である。まず、「で」が質問者、発表者のどちらの場合においても最もよく使われていることがわかる。

発表者 A 「で、えっと、Krashen (クラッシュェン) という、その、第二言語習得の研究者も、その、言語の習得にはその…」

質問者 A 「で、今のところ、あの一、こういった先生方の判定とか、インタビューの結果が(発表者 A : はい) あるわけですがけれども、うーん、現段階では、どのような、はい、結論に結びつきそうな感覚を持っていますか↑」

質問者 B 「で、今のところで、私(発表者 B : はい)、因子って言っても分からないので、こう、2番目のほうが一番不安を感じているところですか↑」

このような使い方で、発表者が発表時に使用した接続表現の 48%(56 回中 27 回)、質疑応答時に 50% (14 回中 7 回)、「で」だ。質問者も全体の 40 回中、「で」の占める割合が半分もある。発表者、質問者の役割を問わず、このような結果が出たのは、非常に面白い。

一方、発表者が発表の時に、「で」の次によく使われる接続表現の類型は「添加型」だ。一つの接続表現を繰り返して使うわけではないが、類型ごとに分類すると発表時に使った接続表現の 39%が、この「添加型」だ。例を見てみよう。

発表者 B「あとは、えーと、中国語の文章を書くことに対しては、得意と答えてくれたひ、たのに、日本語の、レポートを書くことに対しては、なんというか、苦手と答えてくれた人に対しても、あの、なにか分析したいなと思っています」

発表者 B(質問者の質問に対して)「そうですね、あの。(間:2秒) まずは、あの、そもそ

も書きたい内容がなくて、何を書けばいいのかという項目も、あの一、一応あの一、こちらの不安項目の中に入っていますが。はい、たぶん、あの一、そうですね、2 番のところなんです」

ここで、注目すべき特徴は、添加型は発表者の発表ではよく見られるが、質問者の質問では見られない。発表では「添加型」を愛用した発表者でさえ、質疑応答ではその使用頻度が少ない。

もう一つ目立つ傾向としてあげられるのが、「でも」の使用頻度である。接続表現全体の使用頻度から考えると、どちらの談話においても、発表時に最も多く使われている。具体的に、発表時に接続表現は、5 6 回使われていて、発表者の質疑応答時の 14 回や質問者の 40 回に比べて多い。単純に量だけを考えると、全体の割合に比例して、発表時の「でも」の使用頻度が一番多いはずだが、実際は予想を完全に裏切る結果が出ている。数字でみると、発表者が発表時の「でも」の使用頻度は 1 に留まるが、質疑応答の時には、発表者が 3 回、質問者が 4 回の結果となった。例を挙げると以下のようなものがある。

発表者 B (質問者の質問に対して)「でも、勝手に 15 番を他の因子のグループに入れることができないので、今はこのままに残っていますが」

発表者 A (質問者の質問に対して)「でも、あの、二つ目の実験でやっていることは、日本語の絵本をどうやって選んでいくかっていうことなので、ちょっと、そこは、迷っているところです」

質問者 A1「でも、楽しめるかどうか難しい。楽しめるかもしれないですね↑」

質問者が使用頻度で、発表者を上回るところが、非常に興味深い結果だと言えよう。では、これらの結果を基に、なぜこのような結果が出たのか、なぜこのような傾向が見られるかの考察を行う。

5. 考察

発表者の方は主に研究内容を発表しているのに対し、質問者の方はその内容について質問をする。しかし、どちらにしても一番よく使われる接続表現は「で」だ。このような現象について、川端 (2009) は「で」が場合によって異なる機能をする多様な使い方ができるからだと述べる。例えば、「で」は「ゆえに」、「したがって」のような順接の接続表現の代用としても使え、「ところで」のような逆接の代用としても使える。また、転換型の「ところで」、「さて」の代わりでも使える。このように、「で」は様々な意味で使えることのできるために、頻繁に使われるのが当たり前かもしれない。

一方、発表者が発表の時に、なぜ「添加型」を頻繁に使うのだろうか。発表では使う反面、質問ではほとんど使わない。この現象を理解するためには、まず、「添加型」の意味を理解す

る必要がある。市川(1978)は、添加型を「前文の内容に付け加わる内容を後文に述べる型」と定義する。つまり、論理を説明するときに、より詳しく説明するための接続詞なのである。発表者が自分の意見を論理的に詳しく説明するために、発表時には頻繁に使うのであるが、質疑応答の際には、一つの質問に対する答えとなるため、長く詳しく説明する必要がないのだ。石黒(2010)の講義の接続表現上位16位(表3)・新聞の接続表現上位16位(表4)と比較してみよう。学術的内容を論理的に説明するという点で、ゼミの発表とその性質が似ていると言える講義の接続表現の頻度から、添加型の使用頻度が高いことを読み取れる。しかし、新聞記事では、そのような傾向は見られない。ある事象に対して詳しく説明する講義やゼミの発表では「添加型」の使用が目立つが、説明だけでなく、批判、主張などの様々な目的で書かれる新聞では「添加型」だけでなく満遍なく使うのである。

表3：講義の接続表現上位16位

順位	接続表現	頻度	類型
1	で	1108	順接型
2	それから	251	添加型
3	そ(う)して	146	添加型
4	つまり	99	同列型
5	だから	80	順接型
6	んで	53	順接型
7	でも	51	逆接型
8	ところが	49	逆接型
9	ですから	48	順接型
10	それで	43	順接型
11	たとえば	40	同列型
12	ただ	40	補足型
13	そうすると	38	順接型
14	では	37	転換型
15	しかし	34	逆接型
16	じゃ(あ)	31	転換型

表4：新聞の接続表現上位16位

順位	接続表現	頻度	類型
1	しかし	16994	逆接型
2	また	12565	添加型
3	だが	6920	逆接型
4	一方(で)	6798	対比型
5	さらに	4270	添加型
6	ただ	4051	補足型
7	でも	3217	逆接型
8	そして	3189	添加型
9	ところが	2385	逆接型
10	だから	1884	順接型
11	たとえば	1601	同列型
12	それでも	1371	逆接型
13	そこで	1281	順接型
14	しかも	1094	添加型
15	その上(で)	819	添加型
16	ただし	788	補足型

最後に、もう一つ注目すべき点として、質問者の使用が目立った接続表現の「でも」だ。まず以下の例を見てみよう。

質問者A 1 音を楽しむみたいなの。

発表者A そうなんです。そうなんです。谷川俊太郎さんの絵本もいろいろあるんですけど（先生A：うん）、先程おっしゃったその『もけらもけら』みたいな全くナンセンスな音だけを出すようなものとか、そういう、うーん、読んで、なんでしょう、やっぱ楽しめないもの（笑い）なんですね。なので適してるって、楽しいとかいうとちょっとすごい批判されちゃうと思うんですけど、そういうことなんだと思ってます。楽しめ…

質問者A 1 でも、楽しめるかどうか難しい。楽しめるかもしれないですよ↑。絵があって（発表者A：はい）、おもしろい音があって、そのやっぱ適するっていう。何を…

発表者A うーん。

この例からわかるように、質問者は発表者の説明に対して疑問を呈している。そこで意見に反論するために使う接続表現が、「でも」なのだ。多くの場合、「でも」はこのような使い方をされているため、質疑応答の時間ではよく現れる。一方、発表の時には滅多に使われない。説明している時に、自分の説明に対して問いかけるのは矛盾するからだ。

6. まとめ

本稿では、実際のゼミの談話を分析し、その中で使用されている接続表現の傾向と理由を述べた。それは、「で」の圧倒的な使用頻度とその理由、発表者の「添加型」の使用と講義との類似点、そして、批判基調で「でも」の使用が目立ったところである。しかし、課題も残っている。データが小さいために、客観性に欠く恐れがある。さらにデータを集めて分析を行う必要がある。加えて、今後の研究では、講義との比較以外にも、一般の会議、討論といったあらゆる談話との比較で、ゼミならではの特徴を明確にすることを期待する。

参考文献

市川孝(1978) 『国語教育のための文章論概説』 教育出版 p. 89-93

石黒圭(2010) 『第7章 講義の談話の接続表現』 佐久間編著 p. 138-152

川端元子(2009) 「論理的文章における接続表現の機能-学生による作文の分析を通して-」『愛知工業大学研究報告』 44、 p. 17-26

ゼミの談話の参照・言及表現における引用形式の機能

－「と」と「って」を使う表現を中心に－

S12

要旨

「と」と「って」は談話の中でよく使われる引用形式である。本稿は、大学院のゼミの談話における「と」と「って」を使う引用と参照表現の使い頻度と接続の内容をそれぞれ比較した。結果として、「と」が「って」より丁寧であることが分かった。また、「って」は質疑の場合で使う場合が多い、「と」は説明の場合多く使われることが明らかになった。

キーワード：参照表現 引用表現 引用形式

はじめに

講義や談話をするとき、自分の意思を相手にはっきり伝えるために、あるいは他人の発言を確認するため、または相手を持ち資料の特定なところに注目させるため、発話者はよく参照・言及の表現方式を利用する。この表現の構造として、《引用内容+引用形式+述部動詞》三つの構成部分を備えているのは常である（渡辺 2010:169）。そして、引用形式として、よく使われているのは「と」と「って」だと思われる。

この二種は引用形式の機能が近いと思われるが、実際の場合では、「と」と「って」のいずれがかを用いたことによって、話のニュアンスが違うことがよく感じられる。日本語の中の微妙な差異を区別するのは日本語学習者にとってはとても難しいことだと考えられる。この二種の引用形式の機能の違いを明らかにすれば、日本語の勉強に役立つと考えられる。

本稿では、大学院のゼミの談話に出てくる「と」と「って」を使う引用と参照表現を比較する。その接続の内容をそれぞれ比較し、「と」と「って」という二つの表現形式がどんな違いがあるのかを明らかにするのがこの論文の目的である。

1、先行研究と本研究の位置づけ

参照、言及表現における引用形式については、これまでいくつかの観点から先行研究がなされてきている。

浜辺（2010）は講義という場面での、講義者がどのような表現を用いて教材、教具を受講

者に注目させ、どのようにそれらの内容を伝えているのかについて詳しく記録し、分析した。結論の一つとして、引用内容によって、発話者が使う引用形式が違っていると述べた。三枝（1997）佐藤（2011）野村（1999）は話し言葉の中の「って」の使い方を分析し、その機能をまとめた。そして石黒（2015）は大学講義のなか、「と」で終わる文の頻度を調査し、その機能を分析、考察した。

しかし、先行研究は「って」と「と」を分けて分析したものが多く、しかも研究の対象として講義の談話を利用する場合が多い。だが、講義は講義者一方的の発話に対し、ゼミは多人数の談話であるから、談話の中に出てくる引用形式もよりバリエーションに富むと考えられる。ということで、私は大学院のゼミの談話を対象に、「と」と「って」を使う引用と参照表現の比較研究を行うことにしたい。

2、研究の資料と分析の方法

研究の資料は、2015年9月に、神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某ゼミナールの40分程度の談話の二つを文字化したものである。

一つは、『外国語学習における絵本多読の可能性を探る』というタイトルをつけ、絵本が外国語の学習の中どれほど役に立つのかを討論した約42分36秒の談話である。発表者を含め、参加者は8名で、それぞれ発表者が配ったレジュメを参照しながら、コメントした。

もう一つは、『レポートを書く際における日本語学習者の不安』というテーマで、発表者を含めた8人の談話である。談話の長さは41分53秒だ。前の資料と同じ、談話の参加者はレジュメを参照していながら談話を続けていた。

ゼミのメンバーの情報に関して、二人の発表者ともゼミの中で一番年下のメンバーに対し、質疑者は先生、またはOB・OG格を持つ先輩である。

そして、その文字化データから、「と」と「って」を使う引用、参照表現を抽出し、そこから、この二種の引用形式は談話の中でどういう形で出てきたのか、それぞれ果たした役割がなにかということを記録し、比較分析を行った。

3、分析の結果

3.1 使用頻度

表1が示すように、84分程度の談話の中で、レジュメ、または他人の発言の内容を参照、引用する場合、「と」と「って」を使う表現が100回出てきた。その中、「と」は談話Aで38回、談話Bで17回、合計55回使われ、「って」は談話Aで35回、談話Bで10回、合計45

回使われた。談話 A における引用・参照表現は談話 B よりきわめて多いことがみられる。

表 1 ゼミ談話における「と」と「って」の使用頻度

	談話 A	談話 B	合計
と	38	17	55
って	35	10	45
合計	73	27	100

これについては、二つのゼミ談話の具体的な情報を入れた表 2 と表 3 を参照しながら説明する。

表 2 発表者の情報統計

	と	って	合計
発表者 A	33	24	57
発表者 B	11	1	12
合計	44	25	69

表 3 質疑者の情報統計

		と	って	合計
質疑者 A	A 1	2	6	8
	A 2	2	0	2
	先生	1	6	7
合計		5	12	17
質疑者 B	B1	2	0	2
	B2	4	1	5
	B3	0	2	2
	B4	0	3	3
	先生	0	2	2
合計		6	8	14

質疑者と発表者の統計データを比較すると、談話 A、B における「と」と「って」の利用頻度の差異の原因は発表者 A、B にあるということが考えられる。談話の中で、発表者 A が「と」と「って」を使う参照表現を 57 回も使ったことに対し、発表者 B が 12 回しか使わなかった。これは個人の習慣、または日本語能力に関係あると考えられるので、詳しい分析はここで省くことにする。だが、全体から見れば、発表者が「と」を使う頻度が「って」を使う頻度より高いことが明らかになる。その一方、質疑者が「って」を使う場合が多い傾向が見られる。

二人の発表者ともゼミの中で一番年下のメンバーであるため、年上(目上)の人に対し、「と」を使う言い方が「って」を使うより丁寧だということが考えられる。また、この違いが質疑者と発表者それぞれの談話内容と関係あるのも考えられる。具体的な分析は以下の部分で論じてみたいと思う。

3.2 前後文脈内容による機能分析

ゼミの談話の中で、レジュメの内容、あるいは先行発話の内容を参照・言及の対象とする場合、引用形式の機能が異なることが考えられる。この二つの場合を分けた上、また、前後文脈の内容により、「と」と「って」がそれぞれ果たした機能の違いにより、ここでは、位置提示、質疑、説明、補充解釈、四つの類別に分けて、分析を行う。

以上の分け方により、参照・言及の表現の中で、「って」と「と」が各場合で出てくる頻度を記録した結果は表 4、表 5 で示す。

表 4 レジュメの内容を引用する場合

	位置提示	質疑	説明	補充解釈	合計
と	5	3	2 8	2	3 8
って	0	3	7	1	1 1
合計	5	6	3 5	3	4 9

表 5 先行発話の内容を参照する場合

	位置提示	質疑	説明	補充解釈	合計
と	0	2	1 3	8	2 3
って	0	1 0	1 4	4	2 8
合計	0	1 2	2 7	1 2	5 1

「位置提示」、「質疑」、「説明」、「補充解釈」という分類の基準は以下の例で説明する。

3.2.1 レジューメの内容を引用する場合

(1) それが、これまでの研究のこの部分（レジューメを指さす）！だと思うんです。

ここでの参照表現は単に聞き手を持ち資料の特定なところを注目させる役割を果たし、引用の内容についてどんな意見持っているのは言及していなかった。つまり、「位置提示」の機能を果たした。

(2) C：あの、因子分析の、ちょっと私...（中略）えーと 15 番の（発表者:そうですね）「冒頭のところが思いつかない」って言うところに入っちゃってるって言うのが、エーと、解釈上は問題があるかということだったんですけど...

「って」を使う参照表現のあと、発話者が参照の内容について理解できなかったことを述べた、ここでの参照表現が「質疑」の機能を果たした。

3.2.2 先行発話の内容を参照する場合

(1) 質問者 A：そもそも、能力試験のレベルとかが基準になっているのが、その絵本の魅力が、能力試験の語彙とか文法とかと違うところにあるのだとしたら、そこに当てはめてしまったら、
発表者：あまり意味がない。

質問者 A：意味がないとは思わないんですけども、絵本じゃない文章との違いが。同じ分析でいいことになってしまう。

質問者 A のコメントに対し、発表者は「あまり意味がない」と自分の理解を述べた。そして質問者 A が「意味がない」を重複し、その後また自分の考えを説明した。ここでの参照表現は「説明」の機能を果たしたとはいえよう。

(2)、っていうのは、例えば...

ここでは参照内容を省いたが、文脈によると、これは自分の先行発言の内容をさらに補充す

ることが分かった。ということで、ここの参照表現を「補充解釈」と分類した。

統計データ、または例を参照してみると、「説明」、または「質疑」の部分における違いがはっきりしていることが見られる。引用内容について質疑の場合、「って」を使う頻度がより高い、引用内容をだいたい賛成し、また自分の理解を入れたい場合、「と」を使う頻度がより高いということが分かった。

おわりに

「と」と「って」は談話の中でよく使われる引用形式として、果たしている機能が非常に近いと思われるが、両者の間には微妙な差異があるのも考えられる。本稿は、まずは大学院のゼミの談話に出てくる「と」と「って」を使う引用と参照表現の使い頻度を比較して、発表者と質疑者の発話における違いを分析した。また、接続の内容をそれぞれ比較してから、両者の違いを分析した。

手に入れた資料が少なかったため、本稿には考察不足のところも色々あると思う。そして、語学についての専門知識も足りないので、この二つの引用形式の比較がまだ表面的なものに止まったことを残念に思っている。今後はこの部分について、もっと深く、詳しく掘り起こしたいと思う。

参考文献

- 石黒圭（2015）「大学講義の文末表現の機能—引用助『と』で終わる文を例に」『一橋大学国際教育センター紀要』 6 pp.17-29
- 野村真一（1999）「『S ッテ』文の分析：引用標識『ッテ』を用いたストラテジー」『金沢大学語学・文学研究』 27 pp.44-34
- 三枝令子(1997)『『って』の体系』『言語文化』34、pp.21-38
- 佐藤雄一(2011)「引用形式『って』における主題提示用法」『共立国際研究：共立女子大学国際学部紀要 = The Kyoritsu journal of international studies 』28 pp.1-20
- 渡辺文生（2010）「第9章 講義の談話の引用と参照」佐久間まゆみ編（2010）『講義の談話の表現と理解』くろしお出版 pp.169-186

要旨

本稿では、映像資料を分析することで、大学のゼミの頷き行動について明らかにした。分析の結果をもとにして、聞き手だけが頷くでならず、話し手もよく頷くと分かった。そして話し手の頷き行動は強調、共感と配慮表現という働きがある。

キーワード ゼミナール 頷き行動 非言語行動

1. はじめに

談話分析の中で、一つの分野は非言語表現である。談話のときに非言語の表現は、言葉を使わずに独立で、あるいは発話に伴って使われる。ヴァージニア・P. リッチモンド等（2006）によると非言語メッセージは、「外見的特徴、ジェスチャと動作、表情と視線行動、音声行動、空間、接触（p.12）」六つに分類できる。

本稿の目的は非言語表現の首振り¹²に着目し、大学院のゼミの談話の中で、どのような非言語表現を使うのかを明らかにすることである。

留学生教育にとって、大学院のゼミの談話を分析することを通して、留学生たちがゼミなどの多人数の談話での方法を身につける、というメリットがある。特に多人数の相手に説明するときに、頷きがどんな役割を果たすのか、その回数と時点など。この問題が答えられれば、日本語学習者は多人数の談話での自然な非言語表現を知るため、ゼミだけではなく、会議でもより参加しやすくなるであろう。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

大学院のゼミの談話における非言語表現について扱った研究には、ザトラウスキー（2002, 2010）、山田(1992)などがある。

まず、ザトラウスキー（2002）は、日本人とアメリカ人を被験者をし、セリフがないアニメーションを見せながら、母語と非母語の言語（日本語と英語）でそのアニメーションの内容を語ってもらい、その結果を分析している。それから、ザトラウスキー（2010）は、授業を対象に講義者はどのような時に身振りをを用いるのかという問題について、身振りを七種類に分け、講義者の台詞と身振りを文字で併せて記録することで、分析している。

次に、小池(2003)は大学院生の、日本語母語話者の7人とタイ語を母語とする日本語学習者の14人と会話を行った。日本語母語話者にとって、相づちと頷きの欠如が会話のしにくさの一つの原因だと分かった、

¹² 首振りとは、山田(1992)に従い、頭部の縦振り動作とそれに準ずる上半身の動きと定義する。

また、山田(1992)は 10 人の日本人と 2 人の留学生の談話を録画し、話者が撮影機材を意識しなくなった 10～20 分間から、の頻度、国による相違、文の中の頷きが現れる位置などを明らかにしている。

しかし、大学院のゼミの談話を対象に、説明の仕方という観点から扱った研究はない。そこで、私は多人数の談話に用いている頷きで分析を行うことにしたい。

この分析で、非言語行動がどのように内容の伝達を支えるかが明らかになり、頷きが多人数の談話でどんな役割があるかということを解明し、日本語教育に役立てたいと考えている。

3. 研究の資料と分析の方法

研究の資料は、2015 年 9 月に、神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某ゼミナールの一つの 40 分程度の談話である。談話の内容は絵本を日本語の読解クラスのテキストについての発表と、続きの発表者と質問者 A1 から A6 と先生のディスカッションである。

この映像資料と談話の文字化資料からデータを抽出する。誰か、どのような時点で、頷くかを記録し、ゼミにおいて頷きの機能、個人差の存在するか否か、について明らかにしたいと考えている。

3.1 参加者の情報

このゼミナールに参加した人数は、発表者と先生を含まれ、8 人であった。8 人の年代などの基本情報は以下の通りである。

表 1 参加者の基本情報

	年代	母語話者か否か	略称
発表者 A	20 代	母語話者	A
先生 A	60 代	母語話者	T
質問者 A1	40 代	母語話者	A1
質問者 A2	20 代	非母語話者	A2
質問者 A3	30 代	母語話者	A3
質問者 A4	20 代	非母語話者	A4
参加者 A5	20 代	非母語話者	A5
質問者 A6	20 代	非母語話者	A6

3.2 表記方法

参加者が話した内容を文字化した資料の中に、談話者が頷くところの後ろに、「談話者の略称頷きのタイミング」のような文字をつけて記録する。

表2 頷き行動タイミングの表記¹³

発話者が頷く場合					
	机を見て頷く	特定の相手を見て頷く	皆を見て頷く		
	S1	S2	S3		
聞き手が頷く場合					
	発話者は机を見ている	発話者に注視される	発話者が皆を見ている	発話者が他人を注視している	
前の行動	頷く	H1	H2	H3	H7
	頷いていない	H4	H5	H6	H8

4. 分析の結果

4. 1 頷き行動の回数と個人差

表3 回数と個人差

参加者	話すとき			聞くとき								小計
	S1	S2	S3	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	
A	39	34	50	4	43	25	9	48	9	0	0	261
T	15	26	53	0	0	2	0	0	3	2	0	101
A1	6	47	0	5	22	21	18	34	17	6	6	182
A2	0	2	0	1	3	3	1	7	3	0	2	22
A3	3	13	2	0	3	3	5	5	5	9	3	51
A4	0	3	0	0	2	0	0	0	4	1	1	11
A5	発話なし			0	0	0	0	0	0	0	0	0
A6	発話なし			0	0	4	2	0	7	4	3	20
小計	63	125	105	10	73	58	35	94	48	22	15	648
	293(43.22%)			355(54.79%)								

※ A5 の参加者はデジタルカメラから一番離れた場所にいるため、頷き行動は観察されなかった。

全ての頷きの回数で個人差が見られても、全体として s3（発表するとき皆に向かって頷く）と H5（他人の談話を聞いているとき、談話者に注視され、でも談話者は頷いていない）と H2（他人の談話を聞いているとき、談話者に注視され、そして談話者は頷いている）の三つのパ

¹³ 略語：Sはspeaker（話し手）で、Hはhearer（聞き手）

ターンが最も多かったと分かった。つまり、人数が多くても、一対一の、会話のような相づちの形が好まれている。

聞くときの頷き行動の中で、一番多いの三つは H5(94 回, 26.4%を占める)、H2(73 回, 20.7%)、H3(58 回, 16.3%)で、合わせて 63.4%で、60%を超えた。ここから、聞き手の頷きの目的は、「自分が聞いていて、今までの内容が理解したということを話し手に伝えること」と分かった。

問題は発言に伴う頷きの回数という点である。参加者の 8 人のうち、二人が発言しなかったとしても、話すときの頷きは全体の 43.22%を占める。以下では、話すときの頷きのタイミングについて分析しよう。

4.2 発言に伴う頷きのタイミング

ゼミの中で話し手が頷くとき使った表現を数えることより、頷き行動のよく使うタイミングが明らかになった。

表 4 話し手が頷くときの表現

表現	S1	S2	S3	小計
①キーワードと主語	19	23	20	62
②肯定的表現	11	16	21	48
③逆接	3	15	15	33
④否定形・マイナスの表現	5	9	9	23
⑤疑問文	3	10	7	20
⑤～ね	4	12	4	20
⑤例文・例示：など/し/ふうに	3	5	12	20
⑥はい	3	10	0	13
⑦仮設	0	4	5	9
⑧ので・から・よって	0	9	0	9
⑨対比の表現	4	2	1	7
⑩すごい/結構	4	1	1	6
⑩主観的表現：～と思う/たい	1	3	2	6
⑪並列：～も	2	1	2	5
⑪強調：～んです/んだ	0	2	2	4
⑫まあ/あの	1	1	2	4
⑬限定	0	2	1	3
⑭～ですよ	0	0	1	1
小計	63	124	105	293

①キーワードと主語は、例えば「～▲¹⁴というのは」「～▲は」「～▲では」のタイミングで使った頷き行動である。

②肯定的表現は例えば「です・ます・できる」など肯定的な表現で、プラスの意味を言い出すとき使った頷き行動である。

③逆接は「んですけど▲」「のですけれども▲」などの表現である。

④否定な表現はよく「ここがかかれていなくて▲」「これが計算式がなくて▲」などのテ形の形で出る。

⑤疑問表現は長い文の中に出てくる「～かどうか▲」「じゃないか▲」の疑問文である。

文型の性質と、頷きのタイミングを合わせてみると、①のキーワードと主語、②肯定的表現表現、④否定形は、その話の真偽について強調し、内容の正しさをピーアールする。そして③逆接、⑤疑問表現、⑩主観的表現のともに使う頷き表現は、不確定さ、相手への配慮を表し、あるいは共感を求める。⑤「～ね」の表現で相手の共感や同意を呼ぶ。以上のことをまとめると、頷き行動の働きは以下の通りである：

- ・ 強調：大切な情報を提供するとき、「これは大切だよ」と強調したり、「これは正しいよ」と主張したりするという働き。
- ・ 共感：自信がないとき、同意を求めるという働き。ただ「ここは疑問文だよ」と文の性質を表したいときも時々使われる。
- ・ 相手への配慮表現と一緒に使う。例えば「そこがおもしろいんですけど▲、そうすると、実生活で全く使わないっていうようなこともある」これは、疑問表現の延長と考えられる。

4.3 頷きと視線の関係

視線が合って、頷きの場合、相手の人は殆どすぐに返事する。談話調節（相手の人は分かっているかどうか確認する・自分がまだ話し終わっていないことを表す）の機能が果たしている。

例：先に伺いたかったんですけども▲（発表者A：はい）

英語教師の中でも▲（発表者A：はい）

5. まとめ

本稿では、映像資料を分析することで、大学のゼミの頷き行動について明らかにした。分析の結果をもとにして、聞き手だけが頷くでならず、話し手もよく頷くと分かった。そして話し手の頷き行動はおおよそ強調、共感と配慮表現という働きがある。しかし、頷き行動を数えているとき、頷き行動と視線の代用関係があると感じていた。今後は頷き行動と視線の

¹⁴ ▲で頷きのタイミングを表す。

タイミングと聞き手の反応を研究し、二つの行動の関係と働きを検討していきたい。

参考文献

- 小池真理(2003)「日本語母語話者は第二言語話者との会話をどのように評価するか」北海道大学留学生センター『北海道大学留学生センター紀要』7 pp.16-33
- 西尾新 (2006)『発話にともなう身振りの機能』風間書房
- ザトラウスキーポリー (2002)「日米におけるアニメーションのストーリー語り方と非言語行動の相違」水谷修 李徳奉編『総合的日本語教育を求めて』国書刊行会 pp.187-201
- ザトラウスキーポリー (2010)「講義の談話の非言語行動」佐久間まゆみ『講義の談話の表現と理解』くろしお出版 pp.287-204
- 山田美樹(1992)「談話における非言語行動の一側面：首振り動作・視線と談話との関係について」『阪大日本語研究』4,pp. 33-58
- ヴァージニア・P. リッチモンド , ジェイムズ・C. マクロスキー (2006)『非言語行動の心理学—対人関係とコミュニケーション理解のために』北大路書房

大学院のゼミにおける言いさし文の機能について

外国人と日本語母語話者の相違

—「ケド」、「ガ」を中心に—

S14

1、はじめに

この論文の目的は、大学院のゼミの談話における言いさし文について、外国人と日本語母語話者の相違によって明らかにすることである。日本の大学院ゼミでは普通の会話環境と異なっており、より厳密な言語の使用を参加者に要求され、日本語能力試験一級を合格した人がゼミで発話できない状況がよくある。また、大学院のゼミでは「自分の意見を話さなければいけない」という特性があるため、留学生が論点を論じる際に母語話者との相違が普通の会話と異なることが予想されている。日常会話で見れない留学生の日本語の問題を明らかにするため、上級日本語学習者として外国人大学院生がゼミでの発話や言語の使い方を分析する結果が留学生教育にとって役に立つと考えられる。特に言いさし文について、本研究は大学院ゼミで留学生と母語話者にとって言いさし文がどう機能するのかを示したい。日本語学習者には、日本語母語話者と円滑なコミュニケーションを行うため、語用論的運用能力が必要だと前の研究者が示した（朴, 2000）。また、朴によると、日本語学習者が言いさし表現を正しく使用することができないのも分かった。ゼミで留学生の語用論的運用能力を高めるため、本研究はゼミで留学生と日本人学生がどう言いさし表現を使うのを考察する。

2、先行研究と本研究の位置づけ

大学院のゼミの談話における言いさし文について扱った研究には、「言いさし文」の談話機能（白川, 2008）や現代日本語における接続助詞で終わる言いさし表現について（朴, 2000）などがある。

白川によれば、言いさし文は主節を伴わずに従属節のみで表現されるものであり、「関係づけ」と「言い尽くし」と「言い残し」3種類の類型が認められる。白川は、関係づけの言いさし文は「ノニ節」と「カラ節」と「シ節」と「テ節」四つの種類があり、節の内容を文脈上の他の事柄と関係づけることによって、話し手の何らかの対事的な態度を表す談話機能をもっている一方、言い尽くしの言いさし文は「ケド節」と「から節」二つ種類があり、対人的態度を表す談話機能をもっていると述べている。この研究を通じて、狭義の「言いさし文」である「言い残し」を除くほか、広義の「言いさし文」である「関係づけ」と「言い尽くし」の言いさし文が完全文同等の内容と完成性を備えた発話として機能していると筆者が論じた。

朴は日常会話で使用頻度が高いと思われる「から節」と「けど節」による言いさし文を注目し、テレビドラマ及び映画の会話文を分析し、言いさし文がどのような機能するのかを論じた。

朴が言いさし表現を発話意図が言語化されている「終助詞としての機能」と発話意図が言語化されていない「接続助詞としての機能」に分け、語用論的運用能力を分析できる「接続助詞としての機能」を持つ表現を分析対象とする。朴によると、「けど節」は(1)「誘い」や「申し出」等の働きかけをする (2)「断言」を和らげる (3)自分の意見をぼかすための三つの用法がある。また、朴は日本語母語話者が言いさし文を使う際に彼らの語用論的能力を分析し、話し手は自分の発話意図を言語化せずに聞き手にその意図を察してもらおうとし、一方聞き手にはその意図を読み取る察しの能力が備えられていることを指摘した。朴によると、母語話者は察しの能力が備えられているため、効果的コミュニケーションを行っていることができるそうだ。

陳 (2013) は台湾人中上級日本語学習者と日本語母語話者における「が節」、「けど節」と「から節」による言いさし文の使用状況を比較し、母語話者と日本語学習者にとって言いさし文の談話機能がどのような異なっているのかを指摘した。また、筆者は日本語学習者が「言いきり」の使用率が高いが、使用の理由が説明できないため、彼らが言いさし文の談話機能を理解していないと主張し、台湾の教科書や授業では文末省略について説明がすくないのが原因だと述べている。

しかし、白川と朴は漫画やテレビドラマを会話データとして用い、日常会話においてよく使われる言いさし文や談話文脈を分析したが、実際のコミュニケーションにおける言いさし表現は観察されなかった。一方、陳は選択問題のアンケートを用い、人がどの選択を選ぶのかを観察したが、実際に会話する際には同じ表現を使えるかどうかについて一つ問題点がある。また、陳の観察対象である中上級日本語学習者の日本語能力に (JLPT N3 から N1 までのレベル) に大きな差があるが、陳は研究対象を日本語能力のレベルによって分類しなかったため、研究結果が留学生にとってふさわしくないと考えられる。加えて、日常会話と大学院のゼミで使う言葉や話し方が異なっていることを含め、大学院のゼミの談話を対象に、言いさし表現の研究、または上級日本語学習者として留学生と日本語母語話者が使った言いさし文の相違という観点から扱った研究はない。そこで、留学生がゼミで母語話者のように正しい言いさし文を使えることを目標として、言いさし表現がゼミでどう機能しているのかを明らかにするため、本研究では大学院のゼミで留学生と日本語母語話者が使った言いさし文の機能や相違について分析を行うことにしたい。

3、研究の資料と分析の方法

研究の資料は、2015 年 9 月に、神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某ゼミナールの 40 分程度の談話二つを文字化したものである。談話 A は、日本人の四人と留学生の四人がいるゼミで、絵本多読の可能性について発表が終わった後の議論である。なお、実際発言したのは日本人の四人と留学生の二人である。談話 B は、発表者を含めて留学生の五人と日本人の三人がいるゼミで、中国人の日本語学習者が日本語を学ぶ際に抱える不安の研究に関する議論である。また、一人の留学生以外、全員発言した。

そして、その文字化データから言いさし文の観点からデータを抽出し、留学生と日本語母語

者の二つの組に分け、分析する。予備調査の結果から、研究の資料で見つかられる言いさし表現は「けど」、「が」しかないことが分かる。従って、本研究は「けど」と「が」の言いさし表現を中心として、陳（2013）の研究による言いさし表現「が」、「けど」の談話機能の分類（表1）に基づき、文字化データで日本語母語者と留学生の言いさし表現を分けて分析する。ところが、白川（2008）による言いさし文の分類で「ガ」が含まれていないことがあるが、陳が「ガ」を言いさし文として取り上げたうえに、齊藤（2007）も「ガ」には、「ケド」にはない「終助詞的用法」があるが、言いさし表現について基本的に「ケド」と同じ意味と機能をもっていることを指摘した。従って、本文ではガ、ケドを同じ種類の言いさし表現として扱い、分析する。

また、予備調査の分析結果を見ると、先行研究による言いさし表現の機能の分類が一つの例を一つの機能に固定するが、一つの例が複数の機能を持っている可能性があることが分かった。陳（2013）は、前研究者が整理した言いさし表現の分類の中で、似ている機能を一つにまとめることにした。しかし、予備調査のところまだ断言できないという考えがあり、また、ゼミ使われた言いさし文が多様な機能持っているの事を証明することも大事だと考えられるため、正式研究では予備研究と同じ七つの談話機能の仕組みで談話資料の分析を行おうとする。

〔表1〕 言いさし表現としてケド、ガの談話機能

談話機能	用例
1.話題導入	A:東京商事の件 <u>けど</u> 。 B:はい。 A:<本題に入る>
2.話し手へのへりくだり	あの、これ、つまらないもの <u>です</u> が。
3.相手への「依頼」、「誘い」、「申し出」	A:それで、ちょっと頼みたい <u>ん</u> です <u>が</u> 。 B:なに? A:国際電話の請求書がきたら、払っておいてくれませんか。
4.自分の主張、判断、意見の和らげ	椎名:「(前略)町田さんのような場合、手術してもその後のことが問題で...。可能性ゼロとは言わない <u>んだ</u> けど...」 杏子:「先生、分かりました。」
5.話者交代の促し	何か伝言がございましたら、お伝えいたします <u>が</u> 。
6.不確かな情報確認	G:たばこ吸わないって聞いた <u>ん</u> です <u>けど</u> 。 T:あっ、ええ。 G:あ、ライターちょっと。
7.情報の補正、または補足	A:ぼくだってデートのたびに、「きれい <u>だ</u> 、きれい <u>だ</u> 」と言って、プレゼントわたしてるよ。 B:でも、それを一日に何十回も言うのよ。 A:それはむり <u>だ</u> な。一週間に一回ぐらいならいい <u>けど</u> 。

4、分析結果

本研究は言いさし文がどのようなゼミで使われることを明らかにするため、大学院ゼミにおける談話を分析する。表2にゼミで使われた言いさし文の機能を留学生と日本人別に分類し、発話者の役割や該当機能を使った回数を示す。なお、一つの言いさし表現の例が一つしか機能を持たないと限らない。ゼミでの会話が日常生活の会話と異なって、長い発言が多くあり、完全文ではない言いさし文が数少ないのが分かる。また、ゼミの談話において、先行研究による七つの談話機能の分類が言いさし表現の機能を全て解説できないことがあるため、深く説明することが必要だと考え、本章では表3について分析する一方、データを分類する際に研究者の発見を論じる。

[表2] 正式調査による留学生と日本語母語話者の比較

	日本人母語話者（発話者：回数）	留学生（発話者：回数）	合計
話題導入	2（質問者A3:2）	1（質問者B1:1）	3（質問者:3）
話し手へのへりくだり	2（質問者A1:1, 質問者A3:1）	なし	2（質問者:2）
相手への「依頼」、「誘い」、「申し出」	1（先生A:1）	なし	1（先生:1）
自分の主張、判断、意見の和らげ	14（発表者A:4, 質問者A1:4, 質問者A2:1, 質問者A3:1, 質問者B3:1, 質問者B4:1, 先生A:2）	3（質問者B1:2, 質問者B4:1）	17（発表者:4, 質問者:11, 先生:2）
話者交代の促し	6（質問者A1:1, 質問者A2:1, 質問者B3:1, 先生A:2）	1（質問者B4:1）	6（質問者:4, 先生:2）
不確かな情報確認	2（発表者A:1, 質問者A1:1）	1（質問者B4:1）	3（発表者:1, 質問者:2）
情報の補正、または補足	23（発表者A:12, 質問者A1:4, 質問者A3:1, 質問者B3:1, 先生A:5）	9（発表者B:6, 質問者B1:2, 質問者B4:1）	32（発表者:18, 質問者:9, 先生:5）
合計/ 例の数	49（発表者17, 質問者22, 先生10）/ 29	15（発表者6, 質問者8）/ 10	64

まず、言いさし文の使う頻率について、日本人母語話者が使った言いさし文の 28 個の例に対して、留学生の例は 10 個しかなかった。そこで、ゼミで日本人が発言することが留学生より多かったという事実もあるが、二人とも報告者である日本人 (A) と留学生 (B) の発言を比較すると、A さんが使った言いさし表現の数は B さんより多かったため、留学生がゼミで言いさし表現を上手く使うことができないのが考えられる。また、留学生と比べて、日本人母語話者が使った言いさし表現はより多くの機能をもっていて、29 個の例が 49 個の機能に対応できる一方、留学生が使った 15 個の例は 10 個の機能しか持っていない。これは、上級日本語学習者である留学生はまだ言いさし表現の使い方を全て把握できないためであると考えられる。

次、表 3 が示すように、「情報の補正、または補足」の機能はゼミで一番よく使われた言いさし表現の機能であり、32 個の例は全体の 64 個の二分の一近くを占める。この 32 個の例の中で、半分以上は発表者の発言である。その原因の一つは、発表者という役割はゼミで他の人の質問を答える、または自分の研究について詳しく解説することが多く、話す際に「情報の補正、または補足」の機能が必要だと考えられる。例えば以下の例である。

例 1) A1 (日本人) :そうではなくて、そういう、子供を対象としたような、いわゆる絵本っていうものの効果 (発表者 A : うーん)、なのか。その、知りたい方はというか (発表者 A : うーん)、どちら↑。 A (日本人) :うーん (間 : 4 秒)、そうですね。 (間 : 5 秒) 多読ライブラリー...、その、多読ライブラリーがいいか、絵本がいいかっていうのではなくて、多読ライブラリーの数足りないからっていうことで幅を広げる意味で思っているの、どちらがよりいいっていう結論を出すつもりはないんですけども。

一方、質問者が自分の発言や質問が相手に理解されていない際に、「情報の補正、または補足」の機能を使って説明することがよく見られる。また、例 2 と例 3 が示しているように、質問者は「情報の補正、または補足」の機能を「自分の主張、判断、意見の和らげ」の機能と連用する場合が多かった。「自分の主張、判断、意見の和らげ」の機能を持つ 17 個の例は全体の三分の一近くを占め、その中で発表者の 4 個の例に対して、質問者の例は 11 個であり、「情報の補正、または補足」の機能と異なって、質問者の方によく使われた。また、例 2 と例 3 のような言いさし表現は発表者のテーマに対する自分の興味を示している一方、ゼミの雰囲気をもたらしながら同時に、相手が答えやすい気分を作き、会話が続けることができると考えられる。こういう「裏機能」は直接に「話者交代の促し」を機能することではないが、ゼミという談話文脈において話すテクニックであるだろう。

例 2) A3 (日本人) :、あの一、韓国語学習者の方のデータも入れ (発表者 A : はい)、ないといけないかなと思ったのと、後は、単純にあの、日本語学習者のほうに韓国人の方の

データがあると裏表で（発表者A：あーはい）おもしろいかなと思ったんですけど。

例3) 発表者A（日本人）：うーん、あまり意味がない。 A1（日本人）：普通の、あ、意味がないとは思わないんですけども。あの一、絵本じゃない文章（発表者A：はい）、との違いが。同じ分析でいいことになってしまう。

また、例4から分かるように、一つの言いさし文で「情報の補正、または補足」と「自分の主張、判断、意見の和らげ」の二つの機能を持っていることは、日本人の発表者の発言でも見られる。しかし、留学生の発表者の場合は、「情報の補正、または補足」の機能がよく使われたが、「自分の主張、判断、意見の和らげ」の機能が使われなかった上に、二つの機能が連用されるこのも見られない。例5と例6のように、留学生の発表者が発言する際に、事実を述べるが、自分の意見を詳しく説明することが少ないため、言いさし表現の使い方もより単純である。もちろん、例5と例6は発表者自分の意見を柔らかく伝える意味もあるが、言う内容も含め、日本人の発表者との使い方が同じだとは言えない。文脈をみると、日本人の発表者の発話は相手にとって続く答える可能性がある一方、留学生の発表者の発話はより閉鎖的だと見られる。また、日本人の言いさし表現の例において、「ケド」や「ガ」が「ノダ」と一緒に使われることが多いが、留学生の言いさし表現が「ノダ」と連用されないことも分かった。

例4) 発表者A（日本人）：最初は、絵本か〜っていう感じの人も、あの、始めてみると、抵抗が、ない。最初からないかなくなっていく人が多くて。それはあの一、やっぱり絵に助けられてどんどん理解できて楽しめるから、だと思うんですけど（質問者A1：ふーん）。

例5) 質問者B1（留学生）：第四因子のところも、先生の評価が一つの因子になっていて、時間の制限がまた一つの因子になっていました。第、えーと、第一因子と第二因子はあんまり変わったことがないですが。こういう感じ、こういう感じで。はい。

例6) 発表者B（留学生）：それについては、あの、今の段階は別々に考えてないですが。はい。

今回の談話資料には「話題導入」、「話し手へのへりくだり」、「相手への「依頼」、「誘い」、「申し出」三つの機能があまりない上に、「話者交代の促し」の機能もなかなか見つけれなかった。まず、言いさし表現はだいたい「話し手へのへりくだり」の意味を含めているが、明らかにされていない。話題導入の例である「ケド」が多く見られるが、ほぼ節連鎖構造であり、言いさし表現ではない。この理由の一つは、ゼミでの発話が会話ではなく、論点の説明であり、一回の発話が長い特性があるだと考えられる。従って、日常会話中よく見られる「相手への「依

頼」、「誘い」、「申し出」の機能はゼミの性質にふさわしくないので、先生以外の方は使わないのを見られる。もう一つの「話者交代の促し」の機能は例 7 が示しているように、質問する際には作用していたが、日本人に限り、留学生はあまりこの機能を使わなかった。

例7) A1 (日本人) :これは、えーと、そうですね。まず、何歳向けなのかということと、それからー…… えーと、どういうものを選んで実験をなさったのかなと思ったんですが
(発表者A : あ、はい)。(発表者A : あ、はい)

5、まとめ

以上、大学院ゼミにおける談話資料を用いて、母語話者と留学生が使った言いさし表現を分析してきた。その結果、言いさし文の「情報の補正、または補足」の機能と「自分の主張、判断、意見の和らげ」の機能はゼミで一番よく使われ、二つ機能が連用されることも多いのが分かった。しかし、留学生は二つ以上の機能を連用することが少なく、発話も日本人の発話より閉鎖的と見られる。また、留学生の発話で「ケド」や「ガ」と「のだ」は一緒に使われないが、母語話者の文ではよく使われる。次に、発話者の役割によって、言いさし表現の機能も異なっていることについて、発表者は言いさし表現の「情報の補正、または補足」の機能をよく使うことに対して、質問者は「自分の主張、判断、意見の和らげ」の機能をよく使うのが分かった。また、質問者は自分の意見を述べる際に使う言いさし表現は、ゼミの雰囲気をもたらし、同時に、相手が答えやすい気分を作る「話者交代の促し」みたいな機能を持つことも見られる。最後、ゼミの性質によって、ゼミで使われる言いさし表現は、先行研究で整理された七つの談話機能より少ない機能をもつのが分かった。本研究では、同じ分野の二つゼミ談話資料を用いて分析したが、発言する人や議論は多くなかったため、データとしては十分出あるとは言いがたい。今後は、違う分野のゼミ談話資料を分析し、ゼミで言いさし表現の機能や母語話者における言いさし文の使いかたについて検討する必要がある。

参考文献

- 白川博之 (2008) 『『言いさし文』の談話機能』 串田秀也、定延利之、伝康晴『「単位」といっての文と発話』 ひつじ書房 pp.1-25。
- 朴仙花(2008)「現代日本語における接続助詞で終わる言いさし表現について-「けど」「から」を中心に-」『言葉と文化』(9) pp.253-270。
- 陳宜萱(2013)「台湾人中上級日本語学習者における文末省略使用状況—日本語母語話者と比較して—」 銘傳大學修士論文。
- 齊藤美穂 (2007) 「名詞句に接続するガ・ケドの用法」『阪大日本語研究』(19)pp.17-48。

大学院のゼミで行われたスピーチレベルシフトについての研究

S03

要旨：

本稿では、スピーチレベルシフト（以下、SLS）は任意の発話が「非ですます体」に変化することにより、ゼミにおける SLS の使用の特徴をまとめる。また、SLS の機能ではなく、SLS の効用をまとめて論じる。具体的にいえば、2つのゼミ談話のデータに基づいて、まず、研究対象を女性のメンバーと先生にしぼり、スピーチレベルシフトの回数を数えて、先生と学生のような上下関係は SLS の使用に影響することを考察する。そして、個々の SLS の談話展開機能を確定し、ゼミにおける SLS の効用をまとめ、その効用に応じる具体的な例をあげて論じる。

キーワード：ゼミ談話 スピーチレベルシフト 特徴 効用

1、はじめに

1.1 本研究の目的と課題

日本語学習者にとって、特に中級以上のレベルにおいて、必要な単語と文型を身につける上に、そのような日本語のニュアンスを正しく理解して運用することこそが一番重要なことではないかと思う。しかし、これまでの日本語教育では、このことについてはあまり触れられてこなかったそうである。それも日本語を勉強すれば勉強ほど難しくなるというウワサが起きた原因かもしれないと思う。

日本語学習者にとって、スピーチレベルシフトの応用は難点の重要な1つではないかと思う。日本語母語話者は、初対面の相手に対してもほとんどスピーチレベル（以下、SL）を巧みに切替えながら、微妙なニュアンスを伝え、また感じとっており、コミュニケーションを効果的に進め、人間関係を円滑に保とうとしている。しかし、日本語を母語としない学習者にとっては、このスピーチレベルシフト（以下、SLS）こそが最も習得困難な点になっているとの指摘は多い。

これまでの先行研究の多くは、日本語母語話者の談話を対象として SLS が生じる要因や、不適切な SLS などといった観点から論じられている¹⁵。

そして、SLS に関する先行研究によると、その機能は、①心的距離の調節機能（伸び一命令、皮肉など・縮まり一親近感）、②談話の展開機能（新しい話題への移行・重要部分の明示、強調・注釈、補足、独話等の挿入）の2種に大別されている¹⁶。

¹⁵ 谷口（2004）を参照

¹⁶ 谷口（2004）を参照

本研究では、大学院のゼミの談話場面での会話をとりあげ、学生たちの質疑応答と先生の発言を中心にして談話の展開機能に焦点を当て、先行研究に挙げられている機能についても分析し、その成果を今後の日本語教育の、特に上級段階の指導にどのように効果的に生かすことができるのかを検討したい。

1.2 「スピーチレベル」の分類基準

1.2.1 先行研究におけるスピーチレベル分類の観点

宮武（2009）は「スピーチレベルの分類方法には様々な観点があり、分類方法も研究によって異なる」と指摘し、そして、研究によって扱いが異なる点として、この3つを挙げた。

- ①敬体・常体と区別した No-marker の分類
- ②語彙レベル（狭義の敬語と軽卑語）の分類
- ③終助詞付加の有無の分類

これら3つの点は、言語形式から認識される丁寧度の印象に関わっていることが、先行研究から示されている。今後の研究においても重要な観点と考えられる。

スピーチレベルの分類について、留意すべき点が三牧（1996）で指摘されている。三牧は、スピーチレベルに関する複数の研究を発表しているが、その分類項目を、三牧（1989）では4分類、三牧（1993）では9分類、三牧（1996）では3分類と変えている。その中で最も細分化した分類を採用している三牧（1993）は、語彙レベルと文法的文体レベル（文末）の2つの観点の分類を組み合わせしており、3分類を採用した三牧（1996）は語彙レベルの分類を行っていない。このような分類項目の変更について、三牧（1996）は、「待遇レベルの変化を量的に捉えるためには、細分化した表示法では待遇レベル・シフトの傾向が把握しにくくなる（三牧 1996）」と述べている。三牧（1996）の指摘のように、スピーチレベルの分類は細分化すればするほど量的な傾向把握が難しくなる。分析の目的に合わせて分類方法を調整することも考える必要がある。

そのため、はじめには谷口（2004）の SL の分類を参考に、本研究での SL を「ですます体」と「非ですます体」という2つ分けたが、扱われたデータを簡単に分析し、鈴木（1998）の SL の分類の参考に、「非ですます」をもっと詳しく分けた。以下、本研究で設定したスピーチレベルについて説明する。

1.2.2 本研究におけるスピーチレベル

鈴木（1998）の SL の分類を参考に、本研究における SL は基本的には発話の文末形式で区別する。そして、今回の資料にある文末形式はすべて表1に挙げられた。

A、敬体（ですます体）：

敬語表現を含むレベルに関しては、今回扱われた資料に「ございます」や「であります」「わ

たくし」などのより高いレベルの敬語表現はほぼなかったので、「ですます」体とそれに終助詞「よ」「ね」などを付加したものと一括して、敬体レベルとして設定した。

そして、「ですます」体に「が」「けれども」など付加した言いさし表現も多い。それは日本語に特有的な曖昧さがあるから、このスピーチレベルに含めた。

B、親体（非ですます体）：

陳（1987）で、これらの終助詞の機能は、話し手と聞き手の認識のギャップをうめるものと位置付けられ、また今回の資料がゼミの会話で終助詞「さ」「わ」「ぞ」「ぜ」などの話し言葉に現れる表現が極端に少ないで、普通体とそれに「よ」「ね」に付加したものを一括して、親体レベルとして設定した。

C、独白体（非ですます体）：

独白体には、「場面によっては問いかけ文にもなりうるが、基本的には『不定自問』である「かな」「かしら」と、同じく独白的状況で用いられる「だろうか」（カノックワン（1996））を含めた。

D、ゼロ体（非ですます体）：

上記の敬体、親体、独白体に含まれなかったものをゼロ体とした。具体的には、名詞（格助詞が付加されたものも含む）のみ、形容詞のみ、副詞のみで終わるもの、または動詞の終止形、連用形で終わるもの、さらに「から」「ので」「けど」などの言いさし表現をこのスピーチレベルに含めた。

表 1 本研究の資料での文末形式

分類	文末形式
敬体	です、ます
	ですけど
親体	だ、動詞終止形
	のか
ゼロ体	名詞（+に、で、は）のみ
	形容詞のみ

2、先行研究

2.1 先行研究のまとめ

SLS に関する研究は、社会言語学的立場からの分析と、文法的立場からの分析とに分けられる。日本語上級の学習者にとって、社会言語学的立場からの分析がさらに役立つのではないかと思う。社会言語学的立場から分析すると、会話場面の設定によって、発言の基調が違い、SLS が生じる条件あるいは要因と SLS の機能も同じではない。

まず、初対面 2 者間の談話を分析するものが非常に多い（宇佐美 1998、三牧 2002、伊集院 2004 など）。初対面場面の談話は、会話参加者同士の上下関係という観点からの分析を行うものが多い。例えば、宇佐美（1998）は、日本語母語話者同士の初対面会話を、目上・同等・目下と同性・異性という 2 つの要因によって比較を行った。三牧（2002）は、同学年ペアと異学年ペアの会話をデータとし、話者間の上下関係がスピーチレベル選択にどのように影響するかを分析している。

談話におけるスピーチレベルの研究の意義は、実際の使用で見られるこの動的な側面の解明にある。

次は、杉山（2000）の研究は、同じ大学の同じ学部属する学生同士の討論におけるスピーチレベルシフトに着目したもので、丁寧体から常体へ、常体から丁寧体への発話へシフトが生じるローカルな条件を 6 つをあげている。①場面の变化（公的や非公的）、②司会者から学生に立場の変化、③談話管理の必要、④遠近、親疎という心理的な変化、⑤発話を聞かせる相手の変化、⑥談話構造の変化。話し手はスピーチレベルをシフトさせることによって相手にそのような様々なメッセージを送っている。

また、牧野（1996）は常体と敬体をウチとソトの関係でとらえ、ウチ向きは話し手向き、ソト向きは聞き手向きとしている。丁寧体の使用が圧倒的である座談会の場面を取りあげ、その際の常体への変換の例として、ある事柄が発話者の中で固定化したイメージのようになっているか、長い間考えて確信のようなものになっている場合に変換が見られると述べている。

そして、谷口（2004）の研究は、講演における談話展開標識の機能と形態の分析を主な目的とするため、「話し手の見解や感想などを示す」「列挙」「情景描写」という SLS の機能が認められている。

2.2 先行研究と本研究の関連

談話におけるスピーチレベルの研究の意義は、実際の使用いわゆる日常生活で見られるこの動的な側面の解明にある。ゼミでは先生と学生の交流と学生同士の間の交流ともあるので、日常談話のように話者間の上下関係もスピーチレベル選択に影響するかもしれない。しかし、ゼミの場合は座談会に似ており、学術性があり、丁寧体の使用率もより高く、日常生活に区別があると思う。

そして、普通の対談や質疑応答の以外に、発表者の発表と他のメンバーのコメント、先生の評価と指導がある。そういう発話は講演の談話に似ており、同一話者の長い発話だと思う。しかし、発表者の発表は事前準備することができるので、それ以外の談話の部分を分析するものはより意味深いと思う。そのため、本研究では以上の先行研究を踏まえて、発表以外の発言を対象にし、「ですます体」が「非ですます体」に変化することについての分析を行う。

3、研究の資料と分析の方法

3.1 「スピーチレベルシフト」の認定基準

本研究において、SLS とは、任意の発話が「非ですます体」に変化することを指すものとする。

3.2 本研究で扱われるデータ

宮武（2009）には、SLS の研究で使用されたデータを、次の①から⑦に分類した。①ドラマ・映画のシナリオ、②講演、③インタビューのテレビ番組、④公開を目的にした対談、⑤談話完成テスト・ロールプレイ、⑥準自然会話

「談話におけるスピーチレベルの研究の意義は、実際の使用で見られるこの動的な側面の解明にある。このような側面の解明のためには、談話の展開を事前に定めずに収録した、準自然会話データが最も適していると考えられる（宮武（2009）」

それと同様、本研究は、日本語学習者にゼミ談話の特徴の伝えるために行われるので、「準自然談話」のような実際に行われているゼミの談話の録音を文字化して分析した。

本研究の資料は、2015 年 9 月に、神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某セミナーの 40 分程度の談話 2 つを文字化したものである。ゼミ参加者の資料は表 3 に示された。ゼミ 1 は言語学習者に絵本多読の影響に関する。ゼミ 2 は日本語学習者の語学力に関する。宇佐美（1998）によると、同性・異性という要因も SLS の使用に影響するそうである。時間とデータの量ともそんなに足りないため、性別差という要因を除いて分析したいから、後の分析とも男性の談話を含まない。

表 2 ゼミのメンバーの情報

ゼミ 1			ゼミ 2		
	国籍	性別(年齢)		国籍	性別(年齢)
発表者 A	日	女(20)	発表者 B	中	女(20)
質問者 A 1	日	女(40)	質問者 B 1	中	女(20)
質問者 A 2	中	男(20)	質問者 B 2	中	女(20)
質問者 A 3	日	男(30)	質問者 B 4	中	女(20)
質問者 A 4	中	女(20)	質問者 B 5	日	女(50)
先生	日	男(60)	先生	日	男(40)

(注:「質問者 B 3」と「質問者 A 3」は同じ 1 人なので、二度と書かない。)

3.3 本研究の目的

本研究はゼミに参加していない日本語学習者のため、ゼミで使われるスピーチレベルシフトを分析し、その特徴と機能をまとめる。

3.4 データを数える方法

3.4.1 発話単位の認定

会話における発話単位をどう認定するかに対し、共通した定義がまだないけれども、本研究には、1つの読点がある一文を1つの発話として数える。

3.4.2 SLS を数える方法

本研究には、同一話者の発話が敬体から非敬体に変化することを1つのSLSとして数える(資料1)。

(資料中、敬体には_____、非敬体には_____の下線を引いて区別した。)

資料1

質問者A1：あれは絵本に入るんですね？

発表者A： え、えーと、絵本、なんですけども。

質問者A1：その、挿し絵が入っている本(発表者A：はい) っていうのはいっぱいあるわけなんですけど、絵本っていうのは何をもって絵本って(発表者A：あー、) みなすのかっていう。

発表者A： そうですね。

しかし、この2つの場合をSLSとして数えない。

(1) いくるかの非敬体がつながって出る場合。

資料2の中に、質問者B1の発話に非敬体の文は3つがあるけれども、それは1つのSLSとして数える。なお、資料2のような場合が少ないので、表記の便利のために、これから、非敬体文の数がSLSの数という意味である。

資料2 (ゼミ2)：

質問者B1：し、たぶん名前も、その、ちょっとまた、集まった、その項目によって違ってくると思うんすけど。確かに、その第三因子の17、20番と17番はちょっとこう、違うものが入っている。

発表者B： ような感じがしてますね。

質問者B 1：と思うので。これに関しても、なんとなく上の第二因子に近いっていう。

(2) 言い淀む場合

そして、資料3に挙げられた文のような繰り返しと言い淀みを SLS に含まない。そういう表現はよく「まあ」「なんか」などに伴って出る。

資料3 (ゼミ2)：

質問者B 1：えーと、今のその命名についての話なんですけど.....なんか書き言葉が、書けているかとか学術的な言葉とか、言葉を言い換えるとか、表現とか、うーん、なんか、うーん、日本語力をもう少し具体的に、見ていくと、なんかこう、表現、文章に対する、その表現力。

発表者B： 表現の産出。

質問者B 1：とか、うーん、なんていうんですかね。

4、分析結果

4.1 ゼミにおいて使われるスピーチレベルシフトの特徴

SLS の数を数えた結果は表3と表4に示された。太線の上の数は先生が談話に参加する場合に敬体文と非敬体文の使用状況を表す。太線の下は学生同士の談話の場合に敬体文と非敬体文の使用を表す。

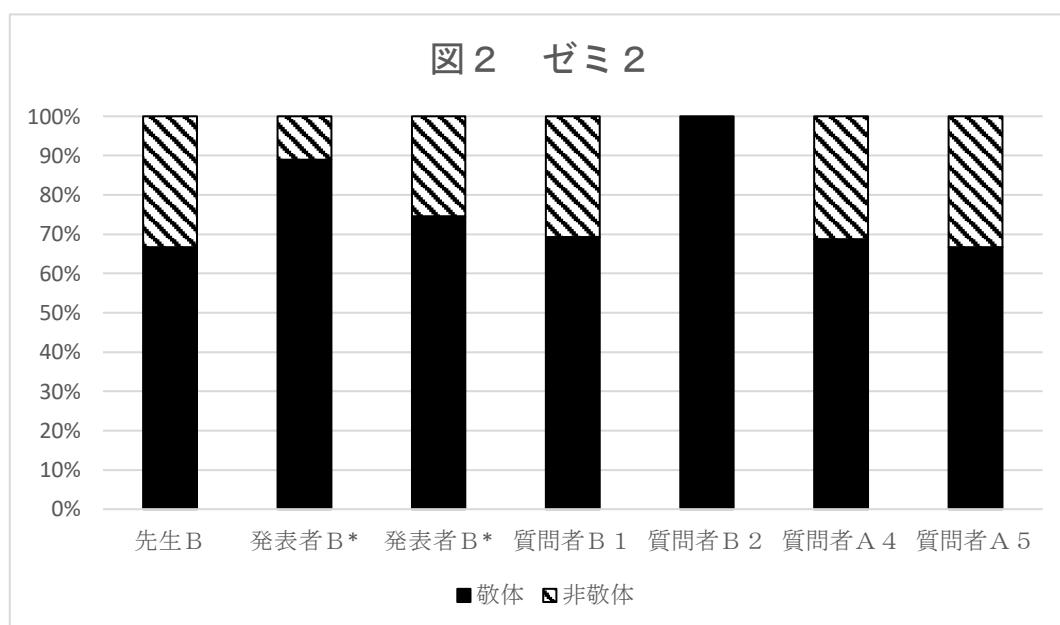
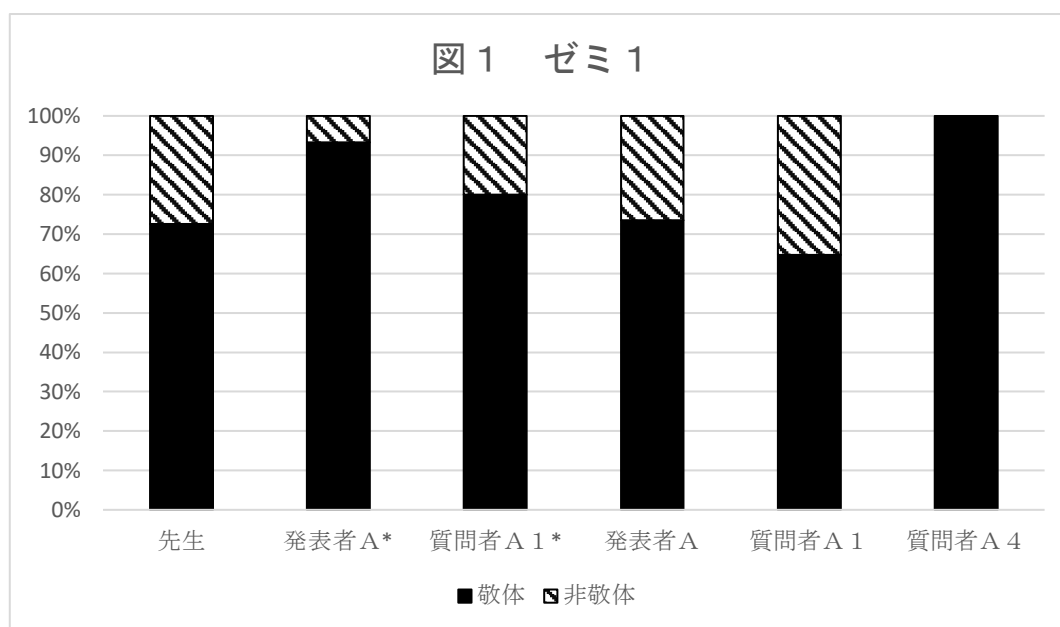
表 3 ゼミ 1 で SLS の使用

	敬体	非敬体		敬体	非敬体
先生	45	17	発表者	14	1
質問者 1	4	1			
質問者 1	33	18	発表者	43	13
質問者 4	2	0			
				7	1

表 4 ゼミ 2 で SLS の使用

	敬体	非敬体		敬体	非敬体
先生	26	13	発表者	7	1
質問者 1	18	8	発表者	30	5
質問者 2	7	0		9	0
質問者 4	22	10		22	12
質問者 5	2	1		1	0

そして、図1と図2は同一話者の発話の中に、非敬体文が占める比率を表す。マーク「*」は先生が談話に参加する場合に敬体文と非敬体文の使用状況を表す。



以上の図と表から見ると、ゼミの談話が「ですます体」あるいは敬体を基調として行われているという説を実証した。そして、ゼミにおけるスピーチレベルシフトの使用はこの2つの特徴がある。

①学生同士の談話で、非敬体文が発話全体の約30%を占めるようだ。(質問者A4と質問者B2の場合は少ない発話数による誤差があると思う。)

②先生と学生のような上下関係はSLSの使用に影響する。先生と談話するとき、学生はほぼ敬体を使い、SLSを行わなさそうである。

4.2 ゼミにおいて使われるスピーチレベルシフトの機能

鈴木（1998）は、スピーチレベルシフトと談話展開機能の関係について、「スピーチレベルシフトが、敬語の使用不使用、丁寧体普通体の別という手がかりにし、それを談話機能と関連させる試みである限り、機能の特定に言語形式を利用することは循環論であり、決してスピーチレベルシフトと談話機能の対応を結論づけたことにはならないだろう」と書いた。そのため、スピーチレベルシフトと談話機能の対応を分析するかわりに、SLS の例を挙げ、具体的な例の機能を分析する。

ゼミにおいて、学生たちは自分の観点を述べ、他人の観点を聞き、分からない部分に疑問を提出し、自分の意見やアドバイスを言い、そして、先生も学生のようにディスカッションに参加する。それ以外に、先生も学生の発言を評価し、学生の研究を指導する責任を持つ。ここから、そのゼミの流れによって、SLS の例をあげる。

A、自分の考えを述べる場合

(1) 原因を解釈するとき、文末に「ので」「で」などあるゼロ体が多く使われる。

資料4（ゼミ1）

質問者B4：そうですね。読み取れないんで、そうですね、はい。ありがとうございます
た。

発表者B：今は、あの一、データ数も少ないので。57、7部、データ数は、足りないので。
はい。

質問者B4：はい、分かりました。ありがとうございます。

(2) 「と思う」「と考える」「っていう」「(かな)と思って」「っていうふうに」などのような断定ではない曖昧な表現が多い。

資料5（ゼミ1）：

質問者B4：すいません。よろしいですか。

発表者B：はい。

質問者B4：まず、4ページのライティング不安尺度のところなんですけれども（発表者B：はい）、ちょっとかぶってるところがあるんじゃないかっていうふうに。

発表者B：かぶっているところ↑

質問者B4：っていうのは、例えば、7番「学術的な言葉を使いたい分が分からなくて不安だ」と、12番の「レポートでよく用いられている表現がわからなくて不安だ」っていうのは、似たような感じのものを（発表者B：はい）指しているんじゃないかなと。

(3) 先生が観点を述べる場合には、非敬体文で観点を提出し、敬体で自分の観点を具体的に説明するというボタンがよく出るそうである。長い発話で、そのような言い方はポイントを強調し、論述がより明晰になることができるのではないかと思う。

資料6 (ゼミ1):

先生A: 今の議論を聞いてても思っったんですけど。えーと……こういう言葉がこの論文の流れをわ、分かり、にくくしているポイントだと思うんですね。で、今も議論されていたんですけど、たとえば、たとえばですよ。すごく極端な形に整理してしまいますけど、日本語学習者、における絵本多読の効果があるのかどうか。つまり英語の世界だったら……っていうお話でしたよね。

B、疑問を提出する場合

(1) 自分が言ったことが正しいかどうかを確認する場合、とくに専門用語や術語あるいは相手のセンテンスを引用するとき、SLS がよく使われそうである。時々上がるイントネーションに伴う出る。

資料7 (ゼミ1):

先生A: 今の議論を聞いてても思っったんですけど。えーと、日本語一学習者というのと韓国語学習者というのと、それから一、絵本の難易度調査↑。こういう言葉がこの論文の流れをわ、分かり、にくくしているポイントだと思うんですね。で、今も議論されていたんですけど、たとえば、たとえばですよ……

資料5 (ゼミ1):

質問者B4: すいません。よろしいですか。

発表者B: はい。

質問者B4: まず、4 ページのライティング不安尺度のところなんですけれども (発表者B: はい)、ちょっとかぶってるところがあるんじゃないかっていうふうに。

発表者B: かぶっているところ↑。

質問者B4: っていうのは、例えば、7 番「学術的な言葉を使いたいが分からなくて不安だ」と、12 番の「レポートでよく用いられている表現がわからなくて不安だ」っていうのは、似たような感じのものを (発表者B: はい) 指しているんじゃないかなと。

(2) 疑問のポイントを強調する時、非敬体がよくでる。

資料8（ゼミ1）：

質問者A1：例えば、今入っているっていうことが重要、と考えると、絵本というカテゴリーじゃなくて、挿し絵がある本がいいという結果になるのか↑。

発表者A： はい。

質問者A1：そうではなくて、そういう、子供を対象としたような、いわゆる絵本っていうものの効果なのか。その、知りたい方はというか、どちら↑。

発表者A： えーと、知りたいのは絵本というものの、ですね。どちらかという、うーん、そうですね。多読ライブラリー、その、多読ライブラリーがいいか、絵本がいいかっていうのではなくて、多読ライブラリーの数が足りないからってということで幅を広げる意味で思っている、どちらがよりいいっていう結論を出すつもりはないんですけども。

5、まとめ

限られたデータによって分析し、ゼミにおける会話が「ですます体」を基調として行われることが実証された。そして、先生と学生のような上下関係は SLS の使用に影響する。学生同士の談話で、非敬体文が発話全体の約 30%を占めるけれども、先生と談話するとき、学生はほぼ敬体を使い、SLS を行わないようである。

今回扱われたデータの量がそんなに多くないので、身分だけによって分析した。ここから、より多くのデータを集め、年齢、性別や国籍などの要素はどのようにゼミにおけるスピーチレベルシフトの使用に影響することについて、もっと深く研究したい。

また、身分を問わず、スピーチレベルシフトがよく使われる場合は大体こういうないくつがある。①原因の解釈、②断定的な表現を避けて自分の意見の明示、③確認のための質疑応答、④質疑のポイントの明示と強調。

①から④は、いずれも談話の展開に関わる重要な機能であるが、鈴木（1998）が書いたとおり、それらの機能を持つ発話であってもスピーチレベルシフトが見られない事例が容易にみつけられる。

しかも、多くの先行研究は、スピーチレベルシフトがダイナミックに談話の展開構造にかかわっていることが示されるというよりは、ただシフトがみられる度にその場限りの説明がなされているという印象をうける。また実際の談話では、個々の発話の談話展開機能を確定することは非常に難しいという問題がある。

したがって、ゼミにおけるスピーチレベルシフトはその4つの効用がある。ただし、それらがスピーチレベルシフトの談話機能とはいえないと思われる。スピーチレベルシフトの機能を検証するため、より多くのデータを集め、そして、談話全体から考察しなければならない。それを中心としてもっと深い研究を行いたい。

参考文献

- 宇佐美まゆみ（1998）「ディスコース・ポライトネス・ストラテジーとしてのスピーチレベル・シフト」『平成10年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 日本語教育学会 pp. 110-115
- 杉山ますよ（2000）「学生の討論におけるスピーチレベルシフト——丁寧体と普通体の現れ方」『別科論集』大東文化大学別科目日本語研修課程 pp.81-102
- 牧野成一（1996）「常体と敬体—ウチとソト変換の文法環境」『ウチとソトの言語文化—文法を文化で切る』 アルク pp.100-108
- 谷口まや（2004）「日本語の講演の談話におけるスピーチ・レベル・シフトの形態と機能」『早稲田大学日本語教育研究』4 早稲田大学大学院日本語教育研究科 pp.117-129
- 宮武かおり（2009）「日本語会話のスピーチレベルを扱う研究の概観」『コーパスに基づく言語学教育研究報告』1 東京外国語大学大学院 pp.305-322
- 三牧陽子（1989）「待遇レベル・シフトの談話分析」『AKP 紀要』3 AKP 同志社留学生センター pp. 34-50
- 三牧陽子（1993）「談話の展開標識としての待遇レベル・シフト」『大阪教育大学紀要』第Ⅰ部門 42/1 大阪教育大学 pp. 39-51
- 三牧陽子（1996）「待遇レベルシフト」『言語探求の領域小泉保博士古希記念論文集』 大学書林 pp.437-445
- 三牧陽子（2002）「待遇レベル管理からみた日本語母語話者間のポライトネス表示—初対面会話における「社会的規範」と「個人のストラテジー」を中心に—」『社会言語科学』5/1 社会言語科学会 pp.56-74,
- 陳常好（1987）「終助詞—話し手と聞き手の認識のギャップを埋めるための文接辞—」『日本語学』6/10 明治書院 pp.93-100
- カノックワン（1996）「「カナ」「カシラ」に関する考察」『日本語と日本文学』23 筑波大学 pp.1-12
- 伊集院郁子（2004）「母語話者による場面に応じたスピーチスタイルの使い分け—母語場面と接触場面の相違—」『社会言語科学』6/2 社会言語科学会 pp.12-26

要旨

大学院のゼミの談話におけるスピーチレベルは参加者に公の場と認識されているため、参加者が丁寧型で発話することが多い。しかし、次の5つのパターンで i 途中で切れる、ii 談話構造の変化、iii 上昇イントネーション、iv 省略表現、v 体言止め、丁寧型から普通型へ変化する発話も見られ、そのスピーチレベルシフトの機能を分析した。さらに、母語話者は非母語話者より共話の数が多いことがわかった。

キーワード：スピーチレベル、丁寧型、普通型、共話

1. はじめに

この論文の目的は、大学院のゼミの談話におけるスピーチレベルが、どのような条件の時にどのようにシフトするのか、そしてそのシフトが生起することによりどのような効果、働きがあるのかを、明らかにすることである。

スピーチレベルシフトとは文体が変化することを言う。良好な人間関係を築き、円滑な社会関係を営もうとする時、言葉遣いは重要な要素である。日本語では「ですます体(丁寧型)」か、そうでない文体(普通型)かの選択、すなわちスピーチレベルの選択は、重要な鍵を握る。母語話者は、意識的にあるいは無意識にスピーチレベルをシフトしながら、様々なメッセージを伝える。

それに対し、非母語話者はスピーチレベルに対する認識が乏しい。なぜなら、日本語教育における丁寧型と普通型の扱いには、最初は丁寧型から教えるのが一般である。普通型は友だち言葉として導入されるのが一般的であり、多くの場合は友だちや家族との会話で使われていると説明される程度である。さらに、尊敬語と謙譲語は目上の人との会話で使われると説明される。すなわち、非母語話者は丁寧型と普通体の使い分けは「場面」によって使い分けると認識していることが多いからである。そのため、同じ場面で非母語話者のスピーチレベルのシフトが少ないとみられる。

この研究により、大学院のゼミの談話に重点を置き、どのような条件の時にどのようにスピーチレベルがシフトするのかを明らかにし、日本語学習者がゼミ等比較的に正式の談話に参加する際に、より円滑なコミュニケーションができるようになればと考えている。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

スピーチレベルのシフトについて扱った研究には、次のように挙げられる。

第一、「学生の討論におけるスピーチレベルのシフト」(杉山 2000)の研究によると、丁寧体と普通体の選択には六つの要因、①場面の变化、②立場／役割の変化、③談話管理、④心理

的な変化、⑤発話を聞かせる相手の変化、⑥談話構造の変化、に関わることが明らかにされている。

第二、「日本語の講演の談話におけるスピーチレベルシフトの形態と機能」(谷口 2004)の研究は談話展開の標識に重点を置き、次の6つの機能を果たす際、①引用を示す、②繰り返しの強調、③結論を示す、④話し手の理解や感想などを示す、⑤列挙(具体例など)を示す、⑥情景描写(想像、回想など)、スピーチレベルシフトをする。

第三、「ポライトネスに応じた言語形式と人間関係の認知—中国人ならびに台湾人留学生と日本人母語話者との比較の視点から」(山口)の研究によると、中国人・台湾人被調査者は、「親疎関係」や、発話行為の「内容の軽重」がスピーチレベルの選択を行う際の重要な判断基準になり、同じグループに属するか否かを表す「ウチ・ソト」がスピーチレベルの選択基準になるということが明らかになっている。

第四、「日本語コミュニケーション-共話について」(黒崎)によると、共話は日本語会話で顕著に見られる会話形態の一つであり、それは発話している人の文はまだ完結していないところ、聞き手がその文を続けて完結させることであるとしている。

第五、「大学院のゼミ談話で見られる日本語母語話者の『対話』と『共話』の使い分け」(嶺川 2001)では、共通の理解、見解の関係、話者の距離などの影響で、対話か共話かを選択する。「対話」と「共話」もゼミ談話で円滑に進むに重要なインターアクションである。

しかし、大学院のゼミの談話を対象に、スピーチレベルのシフトという観点から扱った研究はない。そこで、大学院のゼミの談話でどのような条件の時にスピーチレベルはどのようにシフトするのかを、明らかにしたい。

その結果で、日本語教育における丁寧型と普通体に関する説明の仕方を改めて考えていければと思っている。また、非母語話者が母語話者を中心とするゼミにより溶け込むに留意すべき要因をさらに研究をしていくことを目指す。

3. 研究の資料と分析の方法

研究の資料は、2015年9月に、神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某ゼミナールの40分程度の談話二つ(AとBで略称する)を文字化したものである。二つの談話とも、指導者を含め8人がおり、その中日本語母語話者と非日本語母語話者両方がいる。

内容構成は、最初に発表者が論文を約20分程度で発表し、その後ゼミナール参加者が議論し、最後に指導者がコメントするという形である。

ゼミでの談話はすべての発話者が丁寧語を主に使っていた。杉山の分類では、①場面の変化を公の場と認識していると、⑤発話を聞かせる相手の変化をメンバー全員と認識していると考えられる。そのため、これから何故普通体に変化したのかを注目し、分析していきたい。

なお、本研究において、「です、ます」で終わる文を丁寧型と分類し、「常体、だ体」で終わる文を普通型と分類する。また、共話と見られるところにおいては、ターンをとった人の文末で分類する。

4. 分析の結果

ゼミという場面は参加者全員が公の場として認識しているため、全員は基本的に丁寧語で発話している。そのため、どういう場面でどのような理由で発話が丁寧語から変化したのかについて注目して分析して行く。

研究資料を談話対象の交代によって次の4つの談話に分けることができる。

＜談話1＞発表者Aは修士2年の日本人女性、質問者A1はOGの日本人女性である。丁寧語から変化せずに発表者Aの発表が終わり、質問に入るところである。なお、質問者A1は先輩にもかかわらず、発話は基本的に丁寧型をとっている。

＜談話2＞ゼミ生の議論が終え、先生がコメントし始めるところである。発話者は発表者Aと、指導者である先生Aと、博士1年の女子留学生の質問者A4がいる。

＜談話3＞発表者Bは修士2年の女子留学生、質問者B1は博士3年の女子留学生である。発表者の発表が終わり、質問者B1が質問のターンをとり、丁寧語で発話し始めた。

＜談話4＞発表者Bと博士3年の女子留学生の談話である。

4つの談話を分析し、次の5つのパターン i 途中で切れる、ii 談話構造の変化、iii 上昇イントネーション、iv 省略表現、v 体言止め、で分類した。その数は次のようになる。

	談話 1	談話 2	談話 3	談話 4
i 途中で切れる	13	5	5	7
ii 談話構造の変化	3	18	2	0
iii 上昇イントネーション	6	6	4	4
iv 省略表現	6	15	3	9
v 体言止め	0	4	1	7

パターン i 途中で切れるのが多くのは、共話表現という発話者の発話の途中でターンが取られ、一つの文が二人で完成させることであり、日本語会話で顕著に見られる。この4つの例では、特に例1に多く見られる。それは話者二人が日本語母語話者であるためと考えられる。例2は先生のコメントが主になるため、対話が多く、共話が少なくなる。例3と4で共話が少ない理由は話者が留学生と考え、ゼミにおける談話をさらに円滑にするには共話に注目すべきだと思う。

パターン ii 談話構造の変化は特に例2が多い。それは先生が一人で対話(ターンを持ち続け、比較的に長い発言をする)しているので、谷口の研究での談話展開を標識するためのスピーチレベルシフト多くなると考えられる。また、発話の長さにかかわらず、説明を深めるに使われる「という、っていう」を使う際、「という、っていう」の普通型で終わることが多い。

パターン iii 上昇イントネーションはいわゆる確認表現と問いかけ表現としてよく使われる。

パターン iv 省略表現は、一般の談話で省略しても常識や経験で考えればわかるという考え方

と違い、内容の補足でよく使われる。すなわち、先行の文でも言ったので、省略しても良いという考え方である。これも対話表現でよく使われるパターンと考えられる。

パターンⅤ体言止めは文末がないため、丁寧型でもない、普通型でもないので、発話者がどちらを取らないといけないこと避けることができる。確認表現や固有名詞を提示する際に使われている。

5. 考察

今回の研究は丁寧型からの変化を注目して分析してきたが、談話3中に一つ普通型から丁寧型へ変化する興味深いところをご覧にいただきたい。質問者B1は最初に丁寧型で発話したが、二回目の発話から普通型に変えた。しかし、自分の意見をまとめて言う際、再び丁寧型に変えた。また、二回目のターンを取った時も丁寧型で発話し、その後に普通型で発話し続けた。

質問者B1：(間：12秒) はい。

発表者B：どうぞ。

質問者B1：えーと、今のその命名についての話なんですけど。ま、たぶんその、因子分析で、その一、出た結果をもとに、命名は、その、研究者自身が、本人が命名していいと思うんですけど、なーんとなく、第一因子のところが、日本語力の不足というふうに書いてあるんですけど、項目、を読んでいくと、なんか書き言葉が(発表者B：はい) 書けているとか学術的な言葉とか、言葉を言い換えるとか(発表者B：はい) 表現とか(発表者B：はい)、日本語力をもう少し具体的に、見ていくと、なんかこう、表現、文章に対する、その表現力(i)

発表者B：表現の産出(i)

質問者B1：とか(発表者B：とか)、うーん、なんていうんですかね。も、もう少したぶん具体的(発表者B：具体的な命名)な命名をした方が(発表者B：はい) もうちょっと分かりやすくなっていう。(ii)

発表者B：分かりました。

質問者B1：文法なのか、表現なのか(発表者B：はい)、うん、表記なのかとか、そういう、ので。でも、今現段階ってその57部↑。(iii)

発表者B：そうですね。

質問者B1：で、さらにこれから、ま、回収して(発表者B：はい) いく一、ところで、また、その、因子の項目(発表者B：そう)とかも変わってくる一、(i)

発表者B：変わってきます。

質問者B1：し、たぶん名前も、その、ちょっとまた、集まった、その項目によって(発表者B：はい) 違ってくると思うんですけど(発表者B：はい)。確かに、その第三因子の17、20番と17番はちょっとこう、違うものが入っている(i)

発表者B：ような感じがしてますね。

質問者B 1：と思うので（発表者B：はい）。これに関しても、なんとなく上の第二因子に近いていう。(ii)

発表者B：そうですね。第二因子にも第三因子にも（質問者B 1：うん）高い値を示しているので、(iv)

質問者B 1：そうですね。

発表者B：そうですね。

質問者B 1：うん、なのでまあ（発表者B：はい）、ちゃんと、なんていうんですかね、データを収集して、それデータが固まってから（発表者B：はい）、分析をかけてどのような結果が出るのか（発表者B：はい）見ていった方がいいかと思います。

*前置きの確認表現は普通体がよく出ているが、自分の意見を言う際、発話を聞かせる相手の変化をメンバー全員と認識しているため、丁寧語で発話すると考えられる。

発表者B：（間：2秒）ありがとうございますます。

質問者B 1：（間：3秒）ちなみにですけど、因子分析の次に、どういう分析で、どういう考察をしていこうと思ってますか。

*二回目のターンを取る。談話管理で発話の始まるを示すため丁寧語で発話し、丁寧語で質問する。

発表者B：これからは、あの一、特に、あの一、あとは、平均値を求めて、次にあの一、T検定と分散分析をやりたいと思います。

質問者B 1：それはどういうグループとどういうグループ？。(iii)

*二回目の質問で普通体に変えた

発表者B：どういう……（中略）なにか分析したいなと思っています。

質問者B 1：でもそうなる、例えばですけど、T検定だと、この2つのグループを（発表者B：そうですね）比べる（発表者B：はい）のには100名ですと、ま、50とか、60、40というふうに（発表者B：はい）、まあ、(i)

発表者B：男性と女性とか (iv)

質問者B 1：そうですね。ある程度（発表者B：はい）結果は出やすいと思う（発表者B：はい）んですけど、分散分析だと、3グループ4グループ（発表者B：3グループ4グループ）。今の学年ごとにだと1年2年3年4年だと（発表者B：たぶん、まあ）、たぶん1[ひと]グループ、今のデータだと学部2年生だと8名。(v)

発表者B：今だとちょっと足りないんですけども、…（中略）予想しています。

質問者B 1：（間：2秒）この属性の中に、その、日本語のレポート書いたことある人となない人という？。(iii)

発表者B：あ、…（中略）そもそもそういう目的でした。

質問者B 1：(間：5 秒) あとは、個人的に知りたい、(発表者B：はい) のは、その、学部で文系と理系によって違うので、書くレポートも内容違って来るから、そこに(発表者B：はい) 対して、ま、理系の人と文系の人が抱えている不安はどちらがうのか？。(iii)

発表者B：まだ具体的にあまり分析になっていないんですが

質問者B 1：こういうのもなんか、まあ、たぶん検定だけじゃなくて、あの一、その後のそのフォローアップインタビューで(発表者B：そうですね)、もう少し具体的な話(発表者B：はい) が、あの、直接インタビューして聞いた方が、たぶん。(iv)

発表者B：ありがとうございます。

質問者B 2：(間：8 秒) すいません。

なお、節連鎖表現でもスピーチレベル示しているが、本研究では計算しないことにしたが、節連鎖表現でのスピーチレベルシフトも発話者のスタンスを示している。特に、発話する際の最初の文に丁寧型の節連鎖表現が多く見られる。

確かにスピーチレベルは日本語で話す相手との関係性、場面、話し手の心理などの変化を表すものであるが、大学院のゼミにおけるスピーチレベルのシフトの重要性は改めて考えるべきものである。もしスピーチレベルをシフトしない場合、あるいは、スピーチレベルのシフトの意味合いを理解できない場合、どういう支障が出てくるのかも考えつつ研究していきたい。

6. まとめ

大学院のゼミの談話で参加者が丁寧型で発話することが多いのは、ゼミは公の場と認識しているからである。しかし、丁寧型以外の文型の発話も見られ、それを次の5つのパターンで i 途中で切れる、ii 談話構造の変化、iii 上昇イントネーション、iv 省略表現、v 体言止め、分類することができる。それぞれ共話、談話構造の変化、問いかけ、内容の補足などの機能を持っている。さらに、母語話者は非母語話者より共話の数が多いことがわかり、これからの日本語教育にゼミのような公の談話に関する授業内容充実することを期待している。

7. 参考文献

杉山ますよ (2000) 「学生の討論におけるスピーチレベルのシフト」 別科論集 (2), 81-102

谷口まや (2004) 「日本語の講演の談話におけるスピーチレベルシフトの形態と機能」 Waseda journal of Japanese applied linguistics 4, 117-129

山口和代 (2002) 「ポライトネスに応じた言語形式と人間関係の認知—中国人ならびに台湾人留学生と日本人母語話者との比較の視点から」 The Japanese journal of language in society 5(1), 75-84,

黒崎良昭 (1995) 「日本語コミュニケーション-共話について」 Sonoda Women's College studies

30(I), 45-60

嶺川由季 (2001) 「大学院のゼミ談話で見られる日本語母語話者の『対話』と『共話』の使い分け」

The Japanese journal of language in society 3(2), 39-51

編集後記

この論文集は、(年度)(学期)(曜日)(時限)に持たれたアカデミック・ライティングの授業の成果です。この授業は、大学院のゼミを見ながら、それぞれの関心のある視点から談話分析するというものです。文献の収集、データの整理・分析、現象の考察、論文の執筆などのスキルを、ピア・レスポンスの手法を用いて総合的に学びます。

経済学・社会学などの専門を別に持つ、言語学の素人のはずの学生のみなさんが、努力に努力を重ねて論文を書き、専門家が書いたのと見間違えるような立派な論文集になりました。ほんとうに嬉しく思います。

学部生は一般に楽勝科目を履修しがちですが、このような厳しい科目にあえて挑戦し、自分の学術的スキルを高めようとした学部生の参加者にまずは敬意を表します。

日本に来て間もない交流学生・日研究生も積極的にこの授業を履修してくれました。学ぶことにたいする真摯で新鮮な思いが伝わってきました。日本滞在の良い思い出となってくれることを願います。

受験を控えた大学院研究生も参加してくれました。修士の試験準備との兼ね合いで苦労していましたが、それを両立しようという前向きな姿勢に敬服しました。

さらに、大学院生までも参加してくれています。大学院生にもなって専門と無関係の内容をあえてやってみようとするその好奇心が未来につながると信じています。

一人だけ、プロの参加者がいました。読者のみなさま、この論文集をご覧になって誰かわかりますか。中国国内の大学に勤務する日本語の先生です。そうした先生も学生として同じようにこの授業で学びました。

そして、担当教員である私も学生のみなさんから多くのことを教えられました。ほんとうに楽しい半年間でした。参加者の学生のみなさま、ありがとうございました。

この授業を進めるにあたり、また、この論文集をまとめるにあたり、本学大学院(研究科名)研究科の4名のボランティアのTA、A06さん、A02さん、A09さん、A03さんに心から感謝申し上げます。

さらに、この談話分析は私のゼミの映像を対象にしています。その使用を許可して下さったゼミ生各位にも心からの謝意を示し、この授業を終えたいと思います。

日付
担当教員