

話しことばにおける否定を含む表現の使用をめぐって

野田春美（神戸学院大学）

1. はじめに

- ・日本語には否定文以外にも否定辞を含む表現があり、頻繁に使われるものもある。
⇒話しことばにおける使用傾向を2.で概観し、よく使われる表現について3.と4.で使われ方を見る。5.で対照研究にふれ、6.でまとめを述べる。

2. 日本語の話しことばにおける否定を含む表現の使用傾向¹

表1 3コーパスにおける否定を含む表現の出現状況（2%以上の分類のみ）²

現日研・職場談話コーパス			名大会話コーパス		
分類	件数	割合	分類	件数	割合
基本 ³	2630	69.8%	基本	18647	74.4%
「のではないか」	273	7.2%	「のではないか」	1567	6.3%
語内・慣用	212	5.6%	評価（必要）	1069	4.3%
「じゃないか」	198	5.3%	語内・慣用	970	3.9%
評価（必要） ⁴	196	5.2%	「じゃないか」	855	3.4%
「かもしれない」等 ⁵	108	2.9%	「かもしれない」等	843	3.4%
（他にも含めた）計	3769	—	（他にも含めた）計	25061	—

日本語日常会話コーパス ⁶		
分類	件数	割合
基本	18507	73.3%
「のではないか」	1887	7.5%
語内・慣用	1279	5.1%
「じゃないか」	1032	4.1%
評価（必要）	929	3.7%
「かもしれない」等	661	2.6%
（他にも含めた）計	25257	—

〔使用傾向の概観〕

3コーパスの使用頻度の上位6種類は同じであり、順位や割合も類似している。場面等が異なる3コーパスでの結果が類似していることから、話しことばにおける否定を含む表現の使用傾向を示していると考えられる。

¹ 国立国語研究所のサイトで公開されているデータベースを利用し、中納言 2.4.2 を用いた短単位検索を行った。語彙素「ない」「ず」「無い」で検索し、誤解析や意味が不明なもの等を除いた。

² 「職場談話」「名大会話」の2コーパスの調査結果は野田（2022）を元に、「ではないか」類に含めていた「じゃん」「やん」を除いた数値である。

³ 形容詞「ない」も含む。なお、否定疑問文は他の分類との関係が複雑になるため集計していない。

⁴ 「なきゃいけない」のように否定辞2つを含んだ形は合わせて1つとして集計している。

⁵ 評価以外のモダリティ形式で、否定辞を含んで固定化した形式。ほとんど「かもしれない」である。

⁶ モニター版（100時間、267会話）の調査結果を元に、本公開版（転記テキスト・映像・音声）で確認したもの。今回のテーマ以外のデータは映像確認が不十分であり、多少の誤差が見込まれる。

【「日常会話」の「語内・慣用」1279例の内、多い表現】

「すみません」556、「しょうがない」195、「なんとなく」103、「申し訳ない」68

【表1以外の分類（2%未満）】

評価のモダリティ形式⁷（不必要「なくてもいい」、許容「てもかまわない」、非許容「ちやいけない」等）、「いけない」類（「それはあかん」等）、「のだ」の否定、評価・「のだ」以外のモダリティ形式の否定（「わけじゃない」等）、否定依頼・禁止（「～ないで」等）、依頼・勧誘（「～てくれないか」等）、後悔（「なきやよかった」等）、二重否定

【地域差・個人差に関わる「じゃん」「やん」問題】

- ・上位に入っている「じゃないか」については、対象とする範囲の問題がある。

表2 「じゃん」「やん」を含むか否かによる数値の違い

	職場談話	名大会話	日常会話
「じゃん」「やん」含まない（表1の数値）	198	855	1032
「じゃん」「やん」含む	333	3829	3681

- ・名大会話コーパスの「じゃん」「やん」には標準語の「じゃないか」と使われ方が異なるものも含まれており、全てを含めるのは問題がある。
- ・しかし、次のように「じゃないか」と同じような使われ方の例も多い。

- (1) IC04 レシピ見た。
IC02 見てない。
IC04 あ。
IC04 すごいじゃん。
IC03 その割にはすごいじゃない。

（「日常会話」⁸会話 ID：T016_002 家族の夕食時の会話）

- ・「日常会話」において「じゃん」の使用数の多い上位5会話のうち4会話は同一の協力者（20代、男性、学生）⁹の複数の場面である。個人別でも最も使用が多い（122回）。
⇒確認要求表現、さらに他の表現にも、使用に個人差が大きいものがある可能性がある。

3. 「じゃないか」「のではないか」の使用をめぐって

3-1 「じゃないか」「のではないか」の用法の確認

【蓮沼（1995）による「じゃないか」の対話における確認用法の分類】

1 〈共通認識の喚起〉

- (2) 同級生に加藤さんっていたじゃない。背の高い男の子。（蓮沼（1995）p.393）

⁷ 高梨（2010）を参考に、「必要」「不必要」「許容」「非許容」に分類し、「後悔」は別に分類している。

⁸ 以下、会話文中の転記タグは、母音の引き延ばしを表す「:」以外は基本的に省略している。

⁹ 福原（2010）が指摘する下降調の「じゃん」の用法の変化という要因も関係している可能性がある。

2 〈認識形成の要請〉

(3) だから言ったじゃないの。あの人には気をつけなさいって。 (同 p. 394)

3 〈認識生成のアピール〉

(4) [開けてみたら中身が空なのを確認して]

なんだ、空っぽじゃないか。 (同 p. 396)

[日本語記述文法研究会 (編) (2003) による「のではないか」の性質と分類]

・「話し手の判断が未成立ながら一定の方向性をもっていることを表す」(p. 179)

1 「話し手の推量判断を聞き手に伝える、情報提供的な用法」(p. 180)

(5) A 「佐藤も来ると思う？」

B 「ああ、たぶん来るんじゃないか」(日本語記述文法研究会 (編) (2003) p. 180)

2 「話し手の推量判断を示しつつ、同時に、聞き手はどう思うかということをはかっているニュアンス」(p. 180)

(6) A 「たぶん、明日は雨が降るんじゃないか？」

B 「そうだね。この分じゃ、降るかもしれないねえ」 (同上)

3 「話し手の推量判断の妥当性を聞き手に確認する用法」(p. 180)

(7) A 「君は嘘をついているんじゃないか？」

B 「いや、嘘なんてついてないよ」 (同上)

⇒いずれの分類も連続的であり、話しことばの実例をこれらに分類するのは困難である。

[「じゃないか」「のではないか」に共通する性質]

・いずれも、肯定命題を言うために否定命題の形で示している点で、間接的と言える。

3-2 「じゃないか」に対する聞き手の反応

・「日常会話」で「じゃないか」の後に話し手の発話が続かない場合(892例)の聞き手の反応を、大まかに「肯定的、否定的、どちらでもない」に分類すると、7割以上が次のように肯定的なものであった¹⁰。「じゃないか」によって認識を喚起されたり要請されたりした聞き手が肯定的な反応を返し、会話が協調的に進行している。

(8) IC04 研究者も言ってみれば研究分野のオタクなわけじゃないっすか。

IC02 まあまあまあそりゃそうだよな。

IC04 こ:んなてんとう虫がこんなんなった:みたいな変態じゃないっすか。

IC02 まあ そうだよな。

(「日常会話」会話 ID: T001_014 友人同士の飲み会)

・聞き手の否定的な反応が続く例は 5.7%に過ぎず、多くは1会話に1回のみ、2回が5会話、3回が3会話のみである。親しい仲で事実の誤認を指摘する次のような例が多い。

¹⁰ 「じゃん」は話し手が話を続けることが比較的多い。上昇調でないことも多く、聞き手の肯定的な反応は6割程度とやや少ない。「じゃないか」に比べて軽い認識喚起に使われやすい可能性がある。

(9) IC01 一回も来たことないわけじゃないじゃない。

IC02 一回も来たことないよ?

IC01 んなことないじゃない。

IC02 いやー。

IC02 ほんとだよ。

(「日常会話」 会話 ID : C002_013a 福祉施設にいる母と訪問した娘の会話)

3-3 「のではないか」¹¹による思考引用

・「のではないか」が情報提供か情報要求かは曖昧である。「(い) いんじゃない」が多い。

(10) IC02 で きょうはどうする?。

IC01 まあま別のことすればいんじゃない?

IC02 天気はだいじょぶだっけ。(「日常会話」 会話 ID : K002_014 夫婦の会話)

・「日常会話」では「のではないか」の9.4%が思考の引用である。「職場談話」では17.6%で、「会議・打ち合わせ」の場面に多い。情報提供か情報要求かを明示する必要のある場面では、思考引用にすることで情報提供であることを明示しているものと考えられる。

(11) IC01 なんか何げに板挟み状態になってるんだったらただなんだか違うんじゃないかな:とは思けど。

IC02 うーん。(「日常会話」 会話 ID : K003_005 友人同士の雑談)

(12) F17A まあ、仮に、それが実現すればー、あの一、広告ーがまあ、ちょっと広告が取れるかどうかってのはあれですけども、まあ、ゆくゆく、広告があの一、今回取れなくても、将来的にとれるとか、あの一、いい方向ってゆうか、いい関係ができるんじゃないかと思うので、なるべくあの一、そうゆう協力態勢を、しいてやっていくってゆうふうなことを、あの一、中心に据えたほうがいいんじゃないかなと思います。

(「職場談話」 会話 ID : F17K011 小会議)

4. 「なきやいけない」類をめぐって

4-1 「なきやいけない」類¹²の性質

[評価のモダリティにおける位置づけ]

・高梨(2010)の、評価のモダリティ形式の意味による4分類の内、〈必要妥当系〉には、「{と/ば/たら} いい」、「ほうがいい」「べきだ」、「なくてはいけない」「必要がある」、「ざるを得ない」「ないわけにはいかない」「しかない」、「ものだ」「ことだ」がある。

¹¹ 名詞やナ形容詞語幹の場合、「の」を介さない「時間じゃない?」のような形でも、「のではないか」と同様の意味を表すことがあるため、文脈や映像で確認のうえ、「のではないか」として集計している。

¹² 「なくてはいけない」「なければならない」等を含むが、用例数の多かった形を代表形としている。

- ・森山（1992）は、選択の余地があることを前提として妥当性を述べる「べきだ」「方がいい」等を「妥当性判断系」、選択の余地はなく、ある種の必然的な状況を表す「しなければならない」を「必然判断系」と呼び、妥当性判断系では一人称主語を取りにくいことを説明している。

【「なきゃいけない」類の使われやすさ】

- ・「なきゃいけない」類は、「規則、法律、自然のしくみなどにおいてその事態が必要であることを述べる」（日本語記述文法研究会（編）（2003） p.109）ことが特徴とされるが、日常的に多く使われていると感じられる。森山（1992）に基づけば、話し手の判断を前面に出さず、必然的な状況として述べる形だからだと考えられる。
- ・高梨（2010）は、「なくてはいけない」の意味領域の広さを考慮したうえで、基本的意味を「当該事態が実現しないことが許容されないことを表す」（p.81）とする。
- ・井島（2013）は、当為表現には現実の世界で発話時に話し手が聞き手に義務や許容を付与する〈付与〉と、当該の義務や許容の存在を判断する〈判断〉の二系列があるとしたうえで、「なければならない」が義務を付与する用例は「極めて稀である」（p.147）という。井島（2013）は小説の会話文を対象とし、「なければならない」の形のみを見ているが、今回は「日常会話」コーパスを対象に「ないと」等の形も含めて調査を行った¹³。

4-2 「なきゃいけない」類の使われ方

表3 日本語日常会話コーパスにおける「なきゃいけない」類の人称と形

	文末				文末以外	引用類	計	割合
	断言	「ね」類	認識他 ¹⁴	疑問				
一人称	86	17	11	27	75	63	279	32.1%
一・二人称	94	38	9	26	40	21	228	26.2%
二人称	64	8	1	11	11	10	105	12.1%
三人称	14	7	6	5	14	13	59	6.8%
一般	46	6	8	23	37	32	152	17.5%
主体なし	13	4	7	8	6	8	46	5.3%
計	317	80	42	100	183	147	869	—
割合	36.5%	9.2%	4.8%	11.5%	21.1%	16.9%	—	—

- ・非実現が非許容であるという状況をふまえて行動を起こす場合等によく使われている。

(13) IC02 でも もう僕行かなきゃいけないので。[一人称、文末以外]

(「日常会話」会話 ID : T002_006c 友人同士の雑談)

¹³ 前半は「ないと」「なきゃ」「なくちゃ」「なければ」「な」、後半は「あかん」「いかん」「いけない」「ならない」に加え、「だめだ」も「いけない」に置き換えられる場合は入れている。後略も含む。表1の評価（必要）929例から「ざるをえない」「しかない」「ないわけにはいかない」を除く869例である。

¹⁴ 「かもしれない」のような認識のモダリティ形式等を伴うもの。

(14) IC02 でも設営は決めないといけないでしょ?。[一・二人称、文末疑問]

IC01 そうです。

IC01 きょう決めちゃわなきやいけない。[一・二人称、文末断言]

IC02 そうだよね?。 (「日常会話」会話 ID : T007_017 地域活動の役員会)

- ・「なきやいけない」類 869 例中、後略の形は 32.8%だが、文末の断言に限ると 58.4%、さらに二人称主体の 64 例に限ると、75.0%が後略の形であった。

(15) IC02 両手でやんないと。 (「日常会話」会話 ID : T011_009 父親が息子に)

- ・文末の断言で二人称主体で後略でない 16 例は、「～だめだ」9 例、「のだ」を伴うもの 5 例、「なあかん」1 例、主体が二人称に限定されるかの判断が難しいもの 1 例である。つまり、後略でない形の言い切りで二人称主体の行為の実行を促す例はほとんどなかった。

5. 関連する問題 —日本語とフランス語の漫画における否定を含む表現の比較—

[調査方法と結果の概要]

- ・日本語の漫画 3 冊とそのフランス語訳における、否定形式を含む表現の比較を行った。
- ・日本語のみに否定表現が現れた例より、フランス語訳のみに現れた例のほうが多い。

表 4 3 作品全体の否定表現¹⁵とフランス語訳の対応と非対応

日本語の否定表現 460	138	(フランス語の否定表現なし)
	322	フランス語の否定表現 567
(日本語の否定表現なし)	245	

(野田 (2018))

表 5 フランス語訳のみ否定表現になっている場合

	アオハライド	四月は君の嘘	リアル	計
否定的語彙→否定	56	24	17	97
上記以外 (接辞、反語等)	2	3	5	10
【日本語の否定的な表現の小計】	58	27	22	107
情報の補足による否定の出現	6	32	16	54
通常肯定→否定	16	13	16	45
確認要求→付加疑問	10	3	8	21
上記以外	3	8	7	18
【そのほかの表現の小計】	35	56	47	138
計	93	83	69	245

(野田 (2018) の表を簡略化)

¹⁵ 禁止の「な」も含む等、2. の調査とは対象や分類が異なる点がある。

[日本語の否定的語彙がフランス語訳で否定になっているケース]

・日本語記述文法研究会（編）（2007）が「語自体に否定の意味が含まれ、副詞との共起などの点で、否定と似た性質を持つ語」（p. 283）として挙げる次の5種類の例が見られた。

1. 実現が困難であることを表す語（「無理だ」「～がたい」「～かねる」）
2. 不一致・逆を表す語（「違う」「別だ」「逆だ」）
3. 欠如を表す語（「からっぽだ」「忘れる」「消える」「失う」等）
4. マイナス評価を表す語の一部（「だめだ」「下手だ」等）
5. 懸念を打ち消す語（「平気」「大丈夫」）

(16) やっぱ無理かっ————!! (『リアル1』p. 54)

Alors, je ne peux vraiment rien faire ?!

(直訳：ああ、俺は本当に何もできない?!)

(17) 大丈夫よー (『リアル1』p. 218)

Ne vous inquiétez pas. (直訳：心配しないで。)

・「平気」「大丈夫」は、相手の懸念を打ち消すという意味で否定の意味を含む。野田（2000）でも、幅広い世代で「ぜんぜん」との共起が許容されやすいという調査結果が示されている。近年、自分に利益のある申し出を断る際に「けっこうです」等に代わって「大丈夫です」が多用されているが、「大丈夫」の否定的な性質を考えると自然な流れである。

・上記の5種類以外にも、マイナス評価の語彙が否定表現に訳されているケースがある。

(18) え——8番落ちたの? (『四月は君の嘘1』p. 123)

Quoi ? Le huit n'est pas passé ? (直訳：え？ 8番は合格しなかったの?)

[フランス語訳における情報の補足によって否定が出現しているケース]

・日本語では言語化されていないが、翻訳の際に否定的な意味が表面化している例がある。

(19) 男子なんかとはちょっと… (『アオハライド1』p. 8)

Je n'ai pas envie de me mêler aux garçons.

(直訳：私は男子の中に混じりたくない。)

6. おわりに

まず、話しことばにおける、否定文以外の否定辞を含む形の使用傾向を見た。「じゃないか」「のではないか」は間接的な表現として、認識を喚起・要請したり推量判断を述べたりするのに使われている。「なきやいけない」類は非実現の非許容という状況をふまえて、一人称、一人称・二人称が行動を起こす際等によく使われている。いずれも話し手の判断を前面に出すことを避ける方向の、否定表現の使用である。一方、漫画におけるフランス語訳との比較を見ると、日本語では直接的に否定を明示する表現は避けられる傾向が見える。

5. の調査資料

- 『アオハライド 1』、咲坂伊緒（作）、集英社、2011
Blue spring ride 1、Misato Raillard（訳）、Kana、2013
『四月は君の嘘 1』、新川直司（作）、講談社、2011
Your lie in April 1、Géraldine Oudin（訳）、Koon、2015
『リアル 1』、井上雅彦（作）、集英社、2001
Real 1、Thibaud Desbief（訳）、Kana、2005

参考文献

- 井島正博（2013）「当為表現の構造と機能」『日本語学論集』9 pp. 133-173 東京大学大学院
人文社会系研究科国語研究室
- 現代日本語研究会（編）（2011）『合本 女性のことば・男性のことば（職場編）』ひつじ書
房
- 小磯花絵・天谷晴香・居關友里子・臼田泰如・柏野和佳子・川端良子・田中弥生・伝康晴・
西川賢哉・渡邊友香（2023）『日本語日常会話コーパス』設計と特徴『国立国語研究所
論集』24 pp. 153-168
- 高梨信乃（2010）『評価のモダリティ—現代日本語における記述的研究—』くろしお出版
日本語記述文法研究会（編）（2003）『現代日本語文法 4 第 8 部 モダリティ』くろしお出
版
- 日本語記述文法研究会（編）（2007）『現代日本語文法 3 第 5 部 アスペクト・第 6 部 テ
ンス・第 7 部 肯定形』くろしお出版
- 野田春美（2000）「「ぜんぜん」と肯定形の共起」『計量国語学』22-5 pp. 169-182 計量国語
学会
- 野田春美（2018）「日本語の漫画とフランス語訳における否定表現の異同」『人文学部紀要』
38 pp. 51-66 神戸学院大学人文学部
- 野田春美（2020）「会話における否定表現の使用傾向」『社会言語科学会第 44 回研究大会発
表論文集』pp. 62-65
- 野田春美（2022）「話し言葉における「ではないか」と「のではないか」の使用傾向」『人
間文化』52 pp. 1-15 神戸学院大学人文学会
- 蓮沼昭子（1995）「対話における確認行為—「だろう」「じゃないか」「よね」の確認用法—」
仁田義雄（編）『複文の研究（下）』pp. 389-419 くろしお出版
- 福原裕一（2010）「フェイス・ワークとディスコース・マーカの用法拡張—文末表現「じ
ゃん」の分析を例にして—」『ヒューマン・コミュニケーション研究』38 pp. 159-172 日
本コミュニケーション学会
- 藤村逸子・大曾美恵子・大島ディヴィッド義和（2011）「会話コーパスの構築によるコミュ
ニケーション研究」藤村逸子・滝沢直宏（編）『言語研究の技法：データの収集と分析』
pp. 43-72 ひつじ書房
- 森山卓郎（1992）「価値判断のムード形式と人称」『日本語教育』77 pp. 53-72

北インド前期中等教育機関におけるひらがなの導入と定着の方法 ーヒンディー語に基づいた連想法を用いたひらがな教材の開発に向けてー

井元麻美(立命館大学)・目黒裕将(エイム奈良国際アカデミー)
india.hiragana@gmail.com



phukna

ろうそくを
吹き消す

1. はじめに

目的：北インドの前期中等教育機関のインド人日本語教師がひらがな導入の際、どのように授業を行っているのかを明らかにする。

2. 先行研究と課題

- 学習者の母語に基づいた連想法の教材作成について（カッケンブッシュ2017、プラパーほか2012など）
→教材作成をするにあたり、どのようにひらがなの導入が行われているかという研究は管見の限りない。
- 初中等教育機関のインド人日本語教師を対象とした実践報告（竹村2013、徳間・高柳2015）
→インドの日本語教育の現状を探るような研究や日本語学習者を対象とした研究は管見の限りない。

3. 調査方法

表1 調査対象者

対象者	性別	教師歴	実施日	インタビュー時間
A	女性	18年	2022年8月5日	36分 34秒
B	女性	17年	2022年8月12日	42分
C	女性	15年	2022年8月5日	21分
D	女性	15年	2022年8月4日	22分 15秒
E	女性	10年	2022年8月4日	31分
F	女性	17年	2022年8月8日	28分 17秒

表2 インタビュー項目

質問番号	質問内容
質問1	氏名、学校名、教師歴
質問2	ひらがな導入をしているクラスの人数
質問3	教室の設備
質問4	ひらがなを導入するときの教材
質問5	ひらがなの導入のときの教える順番や内容
質問6	ひらがなの導入をしているときの工夫点
質問7	ひらがなの形や音を覚えるための活動
質問8	ひらがなの形や音を覚える活動のための教具
質問9	「つ」「を」「ん」の指導方法

分析手法

- 手順 内容
- ① インタビューの音声文字化
 - ② テキストマイニング (KH Coder (Ver. 3.Beta.07c))
 - ③ 共起ネットワークとコンコーダンスから、インド人日本語教師のひらがな導入について分析

4. 結果と考察

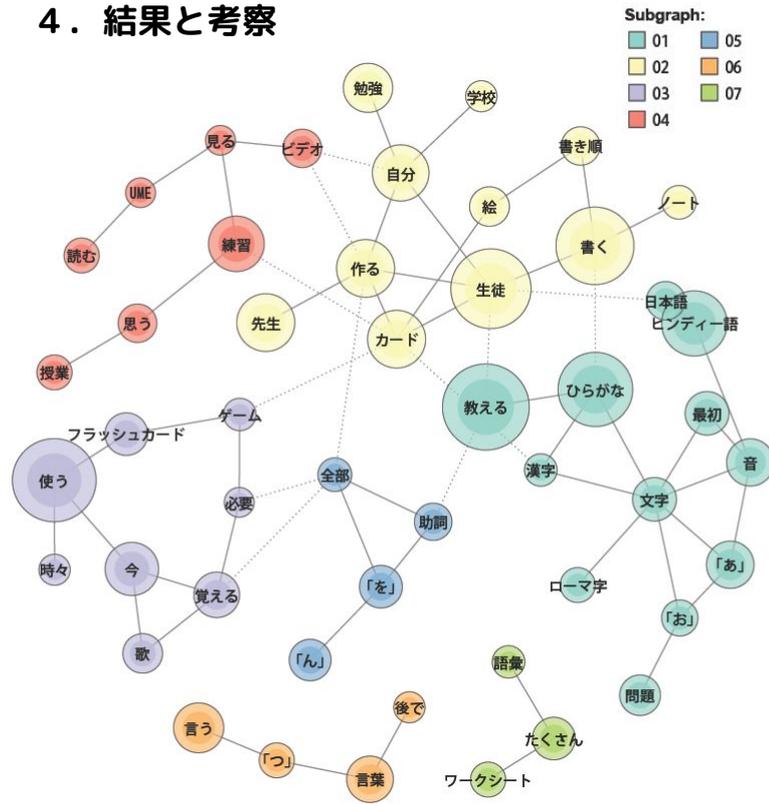


図1 頻出語の共起ネットワーク

表3 グループごとの共起語とグループに見られる導入と定着の方法

グループ	共起語	ひらがなの導入と定着の方法
01	教える、ひらがな、ヒンディー語、「あ」、音、最初、文字、問題、日本語、「お」、ローマ字、漢字	【導入】ひらがな導入の第一段階で日本語とヒンディー語(音)の共通点を説明 「『あ』ヒンディー語もあります。『か』ヒンディー語もあります。英語じゃない。だからいつも教えるとき、ヒンディー語と日本語はいつもミックスして。」
02	生徒、書く、カード、作る、先生、自分、勉強、絵、書き順、ノート、学校	【定着】文字(音・字形)の定着のための活動、教材作成 「私は最初は、ヒンディー語のノートじゃなくて数学のノートで書きます。」
03	使う、今、覚える、フラッシュカード、歌、ゲーム、時々、必要	【定着】字形と音を一致させる活動 「後で練習、練習のために、フラッシュカードで覚えながら勉強します。」
04	練習、ビデオ、思う、授業、読む、UME、見る	【定着】教師が思っているよい練習方法 「生徒たちに、初めに毎日練習をすることが必要だと思います。これをいつも私達は生徒に言います。」
05	「を」、「ん」、助詞、全部	【導入】「を」と「ん」の教え方 「『を』は、助詞として教えます。」「『ん』はヒンディー語の『ん』に当たる字を見せて、発音させて、日本語の『ん』と同じ音だと教えます。」
06	言う、言葉、「つ」、後で	【導入】「つ」とことばを導入するタイミング 「『つくえ』のヒンディー語を書いて、日本語で書きます。」
07	たくさん、ワークシート、語彙	【定着】ワークシートを用いた反復練習 「夏休みにたくさんのワークシートあげました。」

5. まとめと今後の課題

まとめ：インドの前期中等教育機関に所属するインド人日本語教師が生徒のために工夫している導入方法や練習が明らかになった。
今後：ヒンディー語に基づいた連想法の教材を作成する際の一助となろう。

日本語オンライン授業におけるブレイクアウトルーム使用方法 —EPA教師のインタビューより—

村野 由美(フリーランス) ymjps5@gmail.com

1. はじめに

背景

- ・フィリピンEPAがオンライン研修に切り替わった→やりにくい
- ・オンライン授業において、ブレイクアウトルーム(以下、BOR)が有用

2. 先行研究

①対面授業とオンライン授業の比較

- ・ZoomとGoogle Classroomを併用した授業のメリットと課題(河内ほか 2021)
- ・教師へのインタビューから、オンライン授業のやりにくさを分析(藤本 2020)

②オンライン授業における、学習者意識

- ・同時双方向型授業で、学習者の授業参加意欲に影響を与える要因(稲垣 2022)
- ・ピアラーニング活性化のための、グループ分けの工夫と評価(戸根木ほか 2021)

➤ Zoomの一機能である、BORに焦点をあてた研究・調査は管見の限りない

研究課題:日本語オンライン授業での有効なBOR使用方法を検討するため、現場の教師がどのように使っているか実態調査を行う

3. 調査概要

調査対象者:日本人教師6名(EPAオンライン研修13期から15期まで、計3回担当)
データ収集方法:2023年8月、半構造化インタビュー(約60分/人)

分析方法:KJ法を基に、2項目に分類(①機能面 ②運用面)→ラベル付け

【表1 調査対象者の概要】

対象者	日本語教師歴	EPA教師歴*1	ICT使用状況 (3段階*2)	BOR 使用状況
A	1年9カ月	オンライン1年9カ月	3	毎時間
B	2年2カ月	オンライン1年9カ月 対面5カ月	1	毎時間
C	2年8カ月	オンライン1年9カ月 対面5カ月	3	毎時間
D	3年半	オンライン1年9カ月 対面1年	2	科目による
E	約6年	オンライン1年9カ月 対面1年7カ月	2	科目による
F	約5年	オンライン1年9カ月 対面5カ月	2	毎時間

*1 EPA教師歴:1回の研修は7カ月(第12期のみ5カ月)

*2 ICT使用状況:3=チームのIT係として他教師のフォローを行い、IT勉強会を運営

2=授業、業務で必要なICTツール以外も積極的に使用

1=授業、業務で必要最低限のICTツールを使用

4. 結果と考察

【表2 ブレイクアウトルームの使用状況】

大項目	小項目	教師の発話から抽出した共通項目
機能面	1.教師のカメラ	① 緊張感を与える/与えないため、オン・オフの切り替え ② 見回り時はオフ、発言時はオンにする
	2.ルームの特性	③ ルームを一つずつしか見られず不便 ④ デバイス2台で入り、巡回する
	3.時間設定	⑤ BORの様子を見てメインルームに戻す ⑥ ブロードキャストで時間表示/カウントダウンをする
	4.ICTサポート	⑦ 候補者同士にさせる ⑧ 授業外で個別に対応する
運用面	1.候補者の様子	① クラスの雰囲気や相性が、BOR活動に影響する ② 母語使用により、発話が増加する
	2.グループ分け	③ 日本語、ICTレベルや相性、性別などで分ける ④ 特定の候補者はペアの相手、入れるグループの配慮
	3.前説明	⑤ BORを分ける前に例を明確に示す ⑥ 理解を促すため、視覚情報を多く使う
	4.対面授業との比較	⑦ BORでは周りの様子が分からない ⑧ 対面のやり方が通用しない
	5.タスク	⑨ BOR活動は教師によってやり方が違う ⑩ 候補者が活動を理解できていないことが多い
	6.フィードバック	⑪ 質問など、聞かれたときだけ答える ⑫ 大きな間違いのみ指摘する

<結果>

① 機能面

- 緊張感を与える/与えないため、カメラのオンとオフを使い分ける
 - ・「講師のカメラをオンにすると、受講生の飽きが生じにくい」(森泉ほか 2023)という結果と異なる
 - 教師は自身が画面に映ると、学習者に影響があると考えている
- 個室(ルーム)を一つずつしか見られない点がストレス
 - ・教師はデバイス二つでログインする、チャットを送るという工夫をしていた
 - 一つずつしか見られないことを問題点と捉え、対策を講じていた

② 運用面

- 様々な状況をふまえ、グルーピングしていた
 - ・学習者の性格や人間関係を加味し、手動でグループを分けていた
 - 少人数を見られるので、クラス運営に必要な情報収集の場である
- BOR活動前の説明が難しい
 - ・対面と違うため、URLやイラストを配布するなど、視覚情報を多用
 - オンラインツールを駆使

③ 対面授業経験の有無(①②に属さない項目)

- 経験者:**対面授業のほうがいいと感じている
対面授業に近づけるため、様々なツールを活用する
- 未経験者:**対面授業と比較できないので、言及がない
ツールの使用目的が経験者と違う

<考察>

- オンライン授業のやりにくさは、対面授業との比較から生じている
- 対面授業経験の有無による、使用方法と意識の違いがある
→教師のビリーフが影響している?

5. まとめ

- 教師は意図をもち、BORを運用していた
→学習に何らかの効果を期待していると考えられる
- 教師のICTスキルが影響
→授業の質に差が生じる可能性がある

提案

教師:継続的な学びと、教師間の情報共有
組織:マニュアル作成や、研修などのサポート

今後の課題

教師のBOR操作が、学習者に及ぼす影響の調査と分析

参考文献

稲垣 幸伸(2022)「同時双方向型のオンライン授業において学習者の授業参加に対する意欲に影響を与える要因」『教育メディア研究』28,2,1-14
大田 梨沙・平川 慶子・小川 隆子・江原 穂子・倉田 教子・平田 和希・竹本 希子・竹田 恒久(2022)「オンライン授業における学習者意識調査と効果的
な対面授業の実践」『国際交流基金日本語教育研究』19,7,1-82
藤本 真(2024)「同期型オンライン授業継続に至る日本語教師の意識変化プロセスとその要因—現職日本語教師へのインタビュー調査から—」
『日本語教育』187,105-119
河内 彩香・村田 晶子・長谷川 由香・竹山 直子・池田 幸弘(2021)「教員と学習者はオンライン授業をどうとらえたか—ZoomとGoogle Classroomを
併用した日本語教育—」『多文化社会と言語教育』1-0,30-45

戸根木 希・鈴木 貴久・曾根 陽(2021)「オンラインでのピアラーニングを活性化させるためのグループ分け方法の検討」『第83回全国大会講演論文集』2021(1),383-384
綿井 理沙・原田 康也(2021)「日本人 EFL 学習者の Zoom Breakout Room に対する認識と評価」『言語学習と教育言語学』2021,47-53
孫 明清・香野 隆子・山崎 千春・穂積 浩吉(2021)「Web 会議システム(Zoom)を利用した同時双方向型遠隔教育の試行的実践」『神奈川大学紀要』62,167-177
藤本 真(2020)「日本語初級レベルのグループ・オンライン授業での教室活動に関する研究—担当教師へのインタビューを中心に—」『日本 e-Learning 学会誌』19-0,27-41
森泉 慎吾・塚本 彩日(2023)「オンライン授業における講師側カメラの表示が受講生に及ぼす心理的影響」『帝塚山大学心理学論集』6,35-42

構造が複雑な授受動詞文の教育における必須成分と任意成分の区別の必要性の調査

李強楠 リキョウナン 関西大学

本研究の目的は授受動詞文の格関係、方向性、視点制約の特定・訂正能力の向上を促すのに「必須成分」と「任意成分」の区別を学習者に認識してもらう必要があるかどうかを検証することである。授受動詞文の産出について横田(2009)、太田(2020:11)、未繁(2014:13)などの先行研究により、以下の4つの問題点が指摘された。

- ① 事柄の移動、視点、恩恵、動作のやりもらいを同時に処理することが難しい。
- ② さまざまな形式と組み合わさる授受表現の適切な運用は難しい。
- ③ 主語が頻繁に省略されることは授受表現を適切に処理しにくい要因の一つである。
- ④ 視点の不統一と主語が省略されることは学習者の授受動詞文の文理解に影響を及ぼす。

このように、構造が複雑な授受動詞文を正しく作成するためには、方向性や視点制約、視点の統一、主語の頻繁的な省略さらに授受表現と組み合わせるさまざまな文型など、多くの要素を考慮する必要がある。しかし、多くの場合、下記の例のように、これらの問題は必須成分のみで判断できる例:私は先生にインタビューしました。私にいろんな問題を詳しく説明してもらって、とても面白かったです。

必須成分: 私に 問題を 説明してもらう
意味役割: 動作主/受け手は/が 与え手 説明する内容
視点制約: 制限なし 話者のソト(×)

しかし、『みんなの日本語』や『初級日本語』、『初級日本語大地』などの文法・構造シラバスに基づく総合的な日本語教科書および教師用指導書では、導入に際して必須成分のみの基本文型が多用されているが、必須成分と任意成分の明示的な区別が学習項目として取り上げられているわけではない。それに対して、『考えて、解いて、学ぶ日本語教育の文法』や『新しい日本語学入門』などの日本語教師向け教科書では、必須成分と任意成分の明示的な区別は教師にとって知っておくべき知識として学習項目とされている。つまり、学習者に対してこの区別が重要かどうかについては、まだ十分に検討されていない。本研究では、下記のように授受動詞文の特定・訂正において、学習者にとって必須成分と任意成分の明示的な区別が必要な学習項目であるかという仮説を検証する。

	事前テスト 問題文群 A	直後テスト 問題文群 B	遅延テスト 問題文群 C
実験群	教示なし	「構造法」	教示なし
対照群	教示なし	「復習法」	教示なし

参考文献:

横田隆志(2009)「日本語の視点」から見た授受表現の導入方法についての一考察『北陸大学紀要』(33), 143-151

太田陽子(2020)「授受表現の教育上の問題点—学習者は授受表現の運用のどこに困難を覚えるのか—」『一橋大学国際教育交流センター紀要』(2), 5-16

未繁陽子(2014)「複文における視点の統一が日本語学習者の文理解に及ぼす影響 : 授受補助動詞による注視点の統一に着目して」『留学生教育』(19), 13-22

縦断的会話における話題と対人関係構築過程との関連性
—相手言語接触場面と第三者言語接触場面における会話を対象に—

ぼく かんしん
莫 冠シン（早稲田大学大学院生）

1. 研究背景と目的

グローバル化の進行により、母語が異なる人と接触することは珍しくなくなる。違う文化背景を抱える人々とコミュニケーションを通じて、どのように対人関係を築き、さらに維持するかが重要な課題になっている。そのような問題意識に基づき、本研究では、相手言語接触場面と第三者言語接触場面の会話を対象に、話題に着目して縦断的に分析することにより、接触場面における話題と対人関係構築過程との関連性について検討する。

2. 研究概要

本研究は、同じ大学院に所属する大学院新生を調査協力者として、母語が異なる日本語話者を 2 名 1 組で月に一回の会話をしてもらい、会話後全員にフォローアップインタビュー（以下：FUI）を実施し、7 か月間に渡り計 6 回の調査を行った。本発表では、対人関係の進展方向が違う 2 ペア（相手言語接触場面ペア S-W と第三者言語接触場面 C-L）を取り上げて、話題に着目してそれぞれのペアの対人関係構築過程を分析した。分析にあたっては、三牧（2013）の「話題」の定義を参照し、宇佐美（2019）の発話文認定基準も併せて話題区分を行った。それから、FUI データを加えて接触場面对人関係の構築過程と話題との関わりについて考察する。

3. 結果

対人関係構築の初期段階においては、両場面ともに話題の選択に関して共通点から始まることが分かった。これは三牧（2013）の初対面会話における話題選択戦略と一致しており、共通点を見つけることは対人関係の進展に積極的な役割を果たすことが明らかになった。しかし、会話を重ねることにつれて、両ペアの対人関係の進展方向は異なり、話題選択の戦略にも相違が見られた。

ペア S-W は、会話を重ねる中で、相手との関係が親密になった。それにより個人的な話題の共有が多くなり、さらに話題について深掘りすることによりできるようになり、自らネガティブ・フェイスを開示する場面も観察された。一方、ペア C-L は、会話を重ねても関係性の深化が進まず、誘いの話題を回避したり、個人的な話題に触れないように意識的に選び、共通性の高い話題に焦点をあてている様子が窺えた。

参考文献

- 宇佐美まゆみ（2019）「基本的な文字化の原則（BTSJ）2019 年改訂版」<<https://isplad.jp/lab/wp-content/uploads/2020/01/BTSJ2019.pdf>>（2024 年 7 月 12 日閲覧）
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

依頼談話における「そうですね」の使用実態 —日本語母語話者と中国語母語の日本語学習者の比較

筑波大学研究生 劉薇

研究背景

はじめに

「そうですね」という言語形式は、日本語母語話者（以下、「母語話者」）が日常生活で頻繁に使用するのが観察される一方で、学習者にはネガティブ・ポライトネスの用法における使用例が見られないことが指摘されている（齊木2008）。それを検証するため、フェイス侵害の場面が多く出現すると考えられる依頼談話における母語話者と中国語母語の日本語学習者（以下、「学習者」）の使用の相違点を考察する。

先行研究

- ◆ 吉村（2000）は、機能の観点から、〈質問-応答〉ペアにおけるショック・アプソーバーの機能を指摘。
- ◆ 齊木（2008）は、用法の観点から、1)「応答用法」：相手の発話命題が正しいと表明する 2)「フィラー用法」：それ自体全く意味を持たないの2つの用法を指摘。
- ◆ 小出（2011）は、機能の観点から、1)「対人的機能」：先行発話で示された判断についての許容 2)「談話的機能」：先行発話で示された話題の許容と捉え直しの2つの機能を指摘。

問題提起

「そうですね」の対人的機能について、同じ文脈における母語話者と学習者の用法の比較はまだ十分に検討されていない。

研究データと研究方法

◆ 研究データ

多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS, International Corpus of Japanese as a second language）ロールプレイ1の依頼談話

- 内容：日本料理店でアルバイトをしている学生が、忙しくなったので、週三日の勤務を週二日に変更したいと日本語母語話者である店長に依頼する談話である。
- データの数：日本語母語話者50人、中国語母語の日本語学習者100人

◆ 研究方法

- 分析単位の認定：発話文
- 話段の区切り：「A依頼の予備部分」、「B依頼の主要部分」、「C依頼の交渉部分」、「D依頼の達成部分」
- 談話ストラテジーの認定：「依頼の申し出」、「断りへの応答」、「要求された情報の提供」等
- 「そうですね」の用法を確認し、母語話者と学習者が同一文脈で使用の際の違いを調査・考察する。

分析の結果

【表1】「そうですね」の使用率の母語話者と学習者の比較

	発話文の総数	「そうですね」の使用率
日本語母語話者	641(100)	92(14.35%)
中国語母語の日本語学習者	312(100)	7(2.24%)

結果：学習者の使用率は母語話者よりはるかに低い

【表2】「そうですね」の使用文脈

文脈	母語話者	日本語学習者
依頼の申し出	○	×
断りへの応答	○	×
要求された情報の提供	○	○
提案への応答	○	×

【表3】「そうですね」の用法による使用件数

用法	母語話者	日本語学習者
応答用法	24	4
フィラー用法（ポジティブ・ポライトネス）	9	なし
フィラー用法（ネガティブ・ポライトネス）	13	なし
フィラー用法（中立的）	46	2
対象外	なし	1

結果の考察

「断りへの応答」

【表4】「断りへの応答」における談話ストラテジー

談話ストラテジー	母語話者	学習者
再依頼	○	○
解決案の提供	○	最多
依頼理由の追加	○	最多
注目表示	○	○
関係作り	○	○
協力意志の表明	○	○

母語話者：依頼を断る店長の意見や考えに同意・共感を示し、相手との距離を縮めようとするポジティブ・ポライトネスの用法を使用

「提案への応答」

【表5】「提案への応答」における談話ストラテジー

発話	母語話者	学習者
拒否発話の割合	90%	50%
拒否発話の文頭言語形式	「そうですね」多用	「んー」「あ」「えーとね」等 フィラーの使用

母語話者：文頭の使用が特徴的で、形式的に相手の言葉を受け入れることで、その後に来る断りの発話を和らげるネガティブ・ポライトネスの用法

- ◆ 依頼を達成するため異なる談話ストラテジーを用いており、その結果「そうですね」の使用率の差が生じている。

日本国内の学習者

【表6】日本国内の中国語母語の学習者の使用

人数	ネガティブ・ポライトネス	ポジティブ・ポライトネス
35	2	7

- ◆ 今回の調査対象は日本居住歴がなく、話し言葉でのみ使われる「そうですね」のポライトネスの用法に触れる機会が少ないと考えられる。

まとめ

同一文脈において、日本語母語話者は「そうですね」のネガティブ・ポジティブポライトネスを使用した。中国語母語の日本語学習者には見られなかった。これは先行研究のネガティブ・ポライトネスに関する指摘を裏付けるものであり、また学習者がポジティブ・ポライトネスも使用していないことが明らかになった。さらに、日本国内の学習者との比較を通じて、学習環境が「そうですね」のポライトネスの使い方の習得において重要であることを示唆した。

参考文献

- 小出慶一（2011）「応答詞『そうですね』の機能について」『埼玉大学紀要 教養学部』第47巻第1号 pp. 85-97. 埼玉大学 教養学部
- 齊木美紀（2008）「談話分析から見る『そうですね』」『横浜国大語学研究』第26号 pp. 60-45. 横浜国立大学国語・日本語教育学会
- 迫田久美子（2020）「I-JAS誕生の経緯」迫田久美子・石川慎一郎・李在鎭（編著）『日本語学習者コーパスI-JAS入門：研究・教育にどう使うか』（pp. 2-13）くろしお出版
- 吉村浩一（2000）「『そうですね』の会話分析の枠組み—心理学的とエスノメソドロジーからの検討—」『社会環境研究』第5号pp. 51-10. 金沢大学大学院社会環境科学研究所

日本語を第二言語とした意味推測研究の動向と課題

林柏達（九州大学大学院）

1. はじめに

□ 背景：

- L2学習者は膨大な語彙を身につけるために、「語の意味推測」というストラテジーが重要
- 日本語は漢字語彙、複合動詞、慣用句など、様々な語のタイプが存在している。
- 語のタイプによって異なる意味推測活動が行う。
- L2学習者の付随的な語彙学習で行われる意味推測の効率を向上させるために、語のタイプ別に行われた意味推測研究を整理する必要性がある。

□ 目的：

「未知漢字語彙」、「未知和製英語」、「未知複合動詞」、「未知多義語」、「未知慣用句」という「語のタイプ」の観点から日本語をL2とした意味推測研究を概観し、これまでの研究成果を整理し、残された課題を確認することを目的とする。

2. 結果と考察

□ 従来研究の対象語：

- 当初は漢字語彙を中心に行われていたが、その後、和製英語、複合動詞などの語についての研究もある程度進展している。

□ 従来研究の測定形式：

- 多肢選択式テスト、発話思考法、口頭あるいは記述で意味を答えるという測定形式がよく用いられる。
- 特に「多肢選択式テスト」が最もよく使われる。
- 測定形式によって、意味推測の結果が異なる。

□ 従来研究の注目点：

- 意味推測の正確さに影響する要因
- 意味推測における手がかりの利用状況
- という2つの側面から検討されている。

□ 考察：

- 語の意味推測は単純な一方向的な過程ではなく、学習者が持つ多様な知識と、文脈や単語から得られる情報を組み合わせることで行われる、複雑かつ困難なプロセスである。
- この過程において使用される手がかりや、推測の正確性には主に以下の2つ要因種類がある。
 - ①学習者自身の言語能力や認知能力などの個人差に関わる「学習者要因」：「L2習熟度」、「語彙知識」、「母語背景」、「滞日経験」など
 - ②未知語の特徴および関連する場面や状況に関わる「テキスト要因」：「語のタイプ」、「語の透明度」、「語と母語の対応（概念および形式）」、「文脈量」、「文脈情報量」、「テキストの内容理解」など

3. 今後の課題と参考文献

- 1)漢字語彙以外、和製英語を代表とした様々なタイプの語を対象に更に研究を進めること。
- 2)正確な意味推測のために必要な文脈の特徴や、語彙の特徴によって求められる文脈の質と量についてをさらなる解明すること。

<参考文献>

- 崔娉（2015）「日本語の未知漢字語彙の意味推測に見る中国語を母語とする学習者の推測手がかりの利用—漢字語彙の日中対応関係及びL2習熟度の観点から—」『言語文化と日本語教育』50, 61-70.
- 徳田恵（2006）「読解における未知語の意味推測と語彙学習」『言語文化と日本語教育』2006年11月増刊特集号, 10-30.
- Kaivanpanah, S. & Alavi, S. M. (2008). The role of linguistic knowledge in word-meaning inferencing. *System*, 36, 172-195.

「たり」の非例示用法が表す意味合い—日常会話コーパスの用例分析を中心に—

岡田祐希（オカダユウキ）・広島大学

「たり」には、(1) のような「例示用法」と (2) のような「非例示用法」があるとされる ((1) は寺村 1991 : 130、(2) は山内 2015 : 会話 2 から引用)。

(1) 土曜日にはテニスをしたり、小説を読んだり、ギターをひいたりして過ごします。

(2) 結婚しないしないって言ってた人が、急に結婚したりするよね。

森山 (1995) は「たり」について、「一部列挙」という特徴を持つ並列助詞で、並列使用でも単独使用でも「まだほかのことがあったという可能性を残す (森山 1995 : 137)」と述べている。ただし、(2) の例では、「たり」で明示する以外のことが想定しにくく、「非例示用法」に必ずしもこの記述が当てはまるわけではなく、この点については議論の余地がある。

森山 (1995)、大和 (2008)、山内 (2015) は、「たり」の非例示用法の意味合いに〈評価性〉〈意外性〉〈可能性〉があると指摘し、陳 (2022) はそれぞれの意味合いが連続的であると主張している。しかし、これら 3 つの意味合いの判定は、異なる研究者による独自の判断基準に基づいているだけでなく、3 つの意味合いの関係性については十分な論拠が示されていない。「たり」の非例示用法について、日本語文法研究への一助とするには、統一された観点からの分類と実例に基づく考察が必要であると考えられる。

そこで、本発表では「たり」の非例示用法の意味合いについて、分類の妥当性の検証と統一された分類基準の記述を行うことを目的に、「日本語日常会話コーパス (CEJC)」の用例を以下の条件で収集・分析した上で、考察を行った。対象データは、短単位検索を用いて「キー：語彙素タリ and 品詞-中分類-助詞-助動詞」でヒットした 2,226 件から、「前後の節にタリ and/or ダリを含む」ものと、「後節がトカで始まる」ものを除く 780 件であった。これらを、先行研究で示されたそれぞれの意味合いの生起条件や、「たり」に前接する事態がどうであるかという観点で目視による判別を行った。

ランダムに抽出した 100 件を分析した結果、いずれの意味合いか判断しづらいものも複数換算すると、例示用法が 50.9%、非例示用法の可能性が 24.5%、意外性が 15.3%、評価性が 17.1%となった。なお、一つの意味合いであると判断しづらいものは、例示か可能性・可能性か意外性の意味合いがどちらも読み取れるものであった。この結果は、陳 (2022) 主張する非例示用法と例示用法の関係性が連続性を裏付けるものとなった。

分析結果を踏まえ、本発表では 2 点を主張する。

まず、先行研究による分類の妥当性の低さである。先行研究では 3 つの意味合いが確立していることを前提に関係性を見ようと試みていたが、実際は、それぞれが連続的で綺麗には分けられないものであるというのが前提にあると考える。意味論的にはいずれも「生起の必然性がないもの (本多 2007)」として示されるが、会話参加者が共有する背景知識や会話場面に応じ、出現する語用論的効果が異なると考える。

次に、統一された分類基準の記述については、上記の本多 (2007) 及び、中俣 (2015) の「あるテーマに関して出現可能性をもつ事態を提示するという機能から可能性を表す用法が生まれてきた」という記述を支持する。

シテオク文における動詞の特徴的タイプの分布特徴

—準備・処置・無作為タイプを中心に—

夏程承^{かていしょう} 名古屋大学・大学院生

動詞と補助動詞オクの統合体として、シテオクは「準備」「意図」「効力」といった意味特徴を主に持つと捉えられてきた。

例えば、

(1) 今夜勉強します。

というと、単なる意志決定を表すが、

(2) 今夜勉強しておきます。

というようにオクを後接させると、テによって表される動作（以下シテオク動作と称する）がデフォルトに、確実な効果を見越しての準備行為と解釈される。「明日試験が控えている（ので）」のような動機づけが背後にあるんじゃないかと、聞き手がおおむねそういった発話意図を想像するからである。

そして、

(3) 明日別の用事があるので、今夜のうちに勉強しておきます。

のように言うと、まだ遂行できる期限の内に完了した行為であることを示唆しているという捉え方もある。また、最優先解釈ではないが、

(4) 今夜勉強しておきます（ので、お説教はもうやめてください）。

というように、話題を切り上げようという意志が感じ取れる終結的宣言として用いられることもあれば、

(5) （テストの出題範囲がまだ分からないけど、とりあえず）今夜勉強しておく。

のように、仕方なくする動作、あるいは一時的処置を示すこともある。

このように、シテオク文では、前後文脈が動機づけや、当面置かれた窮地を指し示すのに不十分な場合、テキストに潜む語の意味が曖昧であり、文脈だけ足せば、オクを用いる必要性がかえって低下する問題も浮上してくる。そのため、オクはそれ自体意味の薄い語とも言われてきた。

以上を踏まえ、シテオク文を、意図性が強く出る①準備型と、終結性が強く出る②処置型と、オクのスコープが時間を指し示す副詞節までとなる③放置型に分けた体系下において、位置づけようとする。

さらに、シテオクの使用実態が明らかになるように、オクの前接動詞の語彙的意味ごとの量的研究を行い、集計を取る。総じて見ると、どのタイプにも均等に分布するという仮説に反し、態度を示すタイプが無作為型に親和性が高く、その他 8 タイプでは、いずれも準備型が最も高い割合を占めている。結論として、準備型と処置型の分布が恣意的に偏在し、無作為型のシテオクのみ態度タイプに偏る。

自問の言語表現に見られる配慮

—終助詞「かな」を中心に—

劉悦（りゅう えつ） 筑波大学大学院

1. はじめに

自問の言語表現は独話として捉えられることが多いが、聞き手への働きかけも可能であると池谷（2012）、櫻井（2015）などで指摘されている。池谷（2012）は、対話でも独話でも使える終助詞「っけ」の機能を、聞き手を何らかのアクションを起こす義務から解放し、聞き手への配慮を示すこととしている。また、櫻井（2015,p.78）は、終助詞「か、かあ、かなあ」について、「話者は知り得ない情報について自問形式で述べることで間接的な情報要求として機能」し、FTAを回避するためのストラテジーとして用いられると述べている。以上のように、コミュニケーションにおいて、自問の言語表現はただの自己表出にとどまらず、配慮を示しながら聞き手に働きかけることも可能である。そこで、本研究は自然会話コーパスの会話データを用い、自問によく使用される終助詞「かな」に着目し、その使用に見られる配慮のあり方を明らかにする。

2. 先行研究

林（2020）は、終助詞「かな」は自問としての側面が強いと述べている。自問であるゆえに、三宅（2011）は、通常の質問文より「かな」は文を柔らかくするという表現効果を指摘している。山下（2012）は、依頼場面に使用される「かな」の機能を考察し、「～てくれないかな」という依頼発話において、「かな」は回答要求性を低め、「話し手の意志をなるべくあらわにしない」（山下 2012,p.24）という配慮を示していると分析している。さらに、加藤（2015,p.38）においても、「かな」の応答要求性が言及されている。「独話的な形式を利用して聞き手への要求力を弱め、より柔らかい言い方にする」という「かな」の使い方について、加藤は「疑似独話」と名付けた。

一方、以上の分析に用いられた例文は作例と依頼場面の会話データであり、自然会話において「かな」はどのように使用されているかには触れられていない。自然会話のデータを用いて「かな」の用法を分析したものとして平山（2015）が挙げられる。平山（2015,pp.72-75）は、「BTSJ 日本語自然会話コーパス」の同世代友人同士の会話データから「かな」の用法を13種類に分類した。そのうち、「相手に影響を及ぼす自分の行為について述べる」、「相手と異なる主張を行う際に、自分の発話を和らげる」、「相手への批判を和らげる」、「相手への不同意を間接的に示す」という用法において、「かな」は相手への配慮を示しているとされている。しかし、ほかの用法において配慮の側面があるか、話す相手以外にほかの配慮対象があるか、「かな」の全貌を解明するには至っていない。なお、上記の先行研究はすべて「かな」の回答要求性の低さに言及しているが、ほかの表現効果があるかどうかについても議論の余地が残っている。

3. 研究方法

先行研究を踏まえ、本研究は『BTSJ1000 人日本語自然会話コーパス（2023年3月 NCRB 連

動 完成版』(以下、BTSJ)の会話データを調査資料とし、「かな」の使用実態における配慮の表れ方を分析する。具体的には、同性友人同士雑談(男男、女女)、同性初対面雑談(男男、女女)、異性友人同士雑談(男女)、異性初対面雑談(男女)、論文指導(教師男学生男、教師男学生女、教師女学生女)という5種類の対人関係の会話データ(計69会話、25時間32分34秒)を分析対象とする。会話参加者は全員、日本語母語話者である。

調査の手順は、まず、「かな」を含む発話文を抽出し、文脈情報を踏まえて各使用例の用法を確認する。そして、ポライトネスの原理(Leech 1983)とポライトネス理論(Brown & Levinson 1987)の枠組みを援用し、配慮表現の観点から「かな」の用法を考察する。

ポライトネスの原理は、Leech (1983)がまとめた対人コミュニケーション上の6つの行動原則(気配りの原則、寛大性の原則、是認の原則、謙遜の原則、合意の原則、共感の原則)である(表1を参照)。

表1 ポライトネスの原理 (Leech 1983 : 190 に基づいて筆者が作成)

	ポライトネスの原理
(A) 気配りの原則	他者に対する負担を最小限にせよ
	他者に対する利益を最大限にせよ
(B) 寛大性の原則	自己に対する利益を最小限にせよ
	自己に対する負担を最大限にせよ
(C) 是認の原則	他者の非難を最小限にせよ
	他者の賞賛を最大限にせよ
(D) 謙遜の原則	自己の賞賛を最小限にせよ
	自己の非難を最大限にせよ
(E) 合意の原則	自己と他者との意見の相違を最小限にせよ
	自己と他者との合意を最大限にせよ
(F) 共感の原則	自己と他者との反感を最小限にせよ
	自己と他者との共感を最大限にせよ

また、Brown & Levinson (1987)のポライトネス理論は、人間は誰でもネガティブ・フェイス(negative face、以下NF)とポジティブ・フェイス(positive face、以下PF)を持っていると想定している。前者は自分の行動を他者から邪魔されたくないという欲求であり、後者は他者に好かれる、褒められたい欲求を指している。さらに、フェイスを脅かす行為には「ポジティブ・ポライトネス」(positive politeness、以下PP)と「ネガティブ・ポライトネス」(negative politeness、以下NP)という2つの形の補償行為が伴う場合がある(Brown & Levinson 1987)。前者は聞き手のPF、後者は主として聞き手のNFへの配慮として捉えられる。

配慮表現の定義について、本研究は山岡(2015,p.318)の定義に従い、配慮表現を「対人的コミュニケーションにおいて、相手との対人関係をなるべく良好に保つことに配慮して用いられ」、「一定程度以上に慣習化された言語表現」とする。

4. 分析と考察

BTSJ の会話データから、終助詞「かな」の使用例を 834 件抽出し、用法を分析して表 2 にまとめた。以下は、具体的な会話例を取り上げ、「かな」の使用に見られる配慮を見ていく。

表 2 「かな」の用法

カテゴリー	用法	使用件数	割合
問いかけ	自分自身に問いかける	123	14.7%
	回答を強制しない質問をする	70	8.4%
	困惑を示し、相手の回答を間接的に求める	13	1.6%
主張	主観的な考えを述べる	378	45.3%
	相手の意見を完全に受容することができない態度を間接的に示す	33	4.0%
叙述	客観的な事柄について、言い切れないことを述べる	148	17.7%
	間違っていた認識を述べる	16	1.9%
表出	行動の意向を示す	51	6.1%
	「自分の願望を表現する」(平山 2015、p.73)	2	0.2%
合計		834	100%

4.1 用法 1：自分自身に問いかける

断片 1 は、四年前の入学式の座席に関する会話である。JM015 は、当時の座る位置について、「どうだったかな」(825 行目) と話している。文字起こしのデータに「[消え入るような声で]」という補足情報があること、さらに、その発話の直後に話者 JM015 はまた「なんかね、あれからもう 4 年だよ」と自ら話を続けていることから、825 行目の発話を自問の呟きとして捉えられる。ここの「かな」は、相手への働きかけが弱く、配慮表現としての働きも弱い。

断片 1 同性友人同士雑談 (男男)、会話番号 008-01-JM015-JM016

行番号	話者	発話内容
823	JM016	<うん、お前この>{>}、こっちら辺だった気がする[「気がする」は小さくなっていく]。
824	JM015	うん。
825	JM015	<u>どうだったかな</u> [消え入るような声で]。
826	JM015	なんかね、あれからもう 4 年だよ<2 人で軽い笑い>。

4.2 用法 2：回答を強制しない質問をする

断片 2 は、主査と副査の先生に関する大学生友人同士のやりとりである。話者 JM015 は 578 行目の発話で「副査が、「人名 20」先生なのかな?」と自分の疑問を表出しているが、「かな」は独話の性質を持っているため、聞き手の JM016 はそれに答えられなくてもトラブルは生じない。質問の際に、応答を強く要求することは相手の NF を侵害するため、「かな」で相手への働きかけを和らげるのは、相手の他者に強制されたくないという NF への配慮として考えられる。つまり、質問に使用される終助詞「かな」は配慮表現として捉えられる。また、質問は相

手への負担であるため、「他者の負担を最小限にせよ」（リーチ 1983/1987,p.190）というポライトネスの原理もここで反映されている。

断片 2 同性友人同士雑談（男男）、会話番号 008-01-JM015-JM016

行番号	話者	発話内容
578	JM015	<u>副査が、「人名 20」先生なのかな?,,</u>
579	JM016	うん,,
580	JM015	<じゃあ>{<}</td>
581	JM016	<多分>{>}そうだと思う。

4.3 用法 3：困惑を示し、相手の回答を間接的に求める

断片 3 は、アカペラに関する会話である。JM066 が自分はアカペラのベースのパートを担当していると話した後、JM057 は友達から「ベースは意外と奥が深い」と聞き（214 行目）、「なんかどうということなのかなって思って」（221 行目）と自分の困惑を述べている。そして、JM066 は 223 行目から 238 行目にかけて「奥が深い」理由を説明している。JM057 はただ心の中の困惑を述べたが、221 行目の発話は「奥が深いとはどういうことですか」という質問文に近い効力を持っている。なぜなら、相手の JM066 はベースのパートを担当しており、JM057 の疑問に答えるための知識を持っているという前提がある。そのため、JM057 は自分の困惑を示すだけでも、答えてもらえる可能性が高い。

断片 3 同性初対面雑談（男男）、会話番号 359-25-JM057-JM066

行番号	話者	発話内容
209	JM057	友だちがアカペラサークルに入ってて。
214	JM057	そっちなんですけど、なんか、ベースは意外と奥が深いぞって言っていました。
中略		
221	JM057	<u>《少し間》なんかどうということなのかなって思って。</u>
222	JM066	どうでしょうね=。
223	JM066	=なんかベース《沈黙 2 秒》やっぱり人間の口で実際の弦ベースと同じ音出すと、かー、無理なの、で(あー、はい)、やっぱり基本的には、まあこれもう言葉とかほとんど関係なくなっちゃうから(<笑い>)あれなんですけどー<笑いながら>,,
中略（ベースの話）		
239	JM057	え、すごいなんか奥が深い<笑い>。

上述のように、疑問文は相手に応答を要求するため、相手の NF を脅かす。ポライトネスの原理には、「他者の負担を最小限にせよ」（リーチ 1983/1987,p.190）という項目があるため、対人コミュニケーションでは質問を明示的に示さないことが望ましい場合がある。会話参加者の二人は初対面であることを考慮に入れると、なるべく相手に負担をかけず、相手に回答などを

強制しない配慮がなおさら重要であろう。

用法 2 と用法 3 はいずれも「かな」を相手への質問で使用しているが、相違点として、用法 2 は「かな」を文末に使用し、「副査が〇〇先生なのかな？」のような形式で、疑問を明確に示す。それに対し、用法 3 は「かな」を文中に使用し、「どういうことなのかなって思って」のような形式で、内面の疑問・戸惑いを示す。そのため、後者の相手への働きかけはさらに弱いと考えられる。

4.4 用法 4：主観的な考えを述べる

今回の調査において、主観的な考えを述べる際に使用される「かな」の件数 (378 件、45.3%) が最も多かった。例として、留学生生活に関する会話 (断片 4) を挙げる。319 行目の発話で、話者 JF021 は留学について、「経験しておくといいかなとは思っていて…」と自分の意見を述べている。このように、自分の主張内容に「かな」をつけることで、発話を和らげることが可能になり、たとえ相手が異なる意見を持っていたとしても、双方の意見の相違を最小限に抑えることができる。意見表明に使われる「かな」は、リーチのポライトネスの原理「自己と他者との意見相違を最小限にせよ」(リーチ 1983/1987,p.190) を反映しており、人間関係への配慮を示している。

断片 4 同性初対面雑談 (女女)、会話番号 021-02-JF021-JF022

行番号	話者	発話内容
312	JF022	<なんで>{>}、勉強はすべて、図書館でって(あー)感じでしたねー。
313	JF021	なんか、そういう生活ってすごい<笑い>。
314	JF022	いやー、でもなんか、留学なんかそんないいもんじゃないですよ。
315	JF021	なんか、そうですか?。
316	JF022	そうです<笑い>=。
317	JF021	=あー、なんか、楽しいことばかりではないだろうなどは<思います>{<}。
318	JF022	<うーん>{>}。
319	JF021	<u>ただ、やっぱり経験しておくといいかなとは<思っていて...>{<}。</u>
320	JF022	<うーん>{>}。

4.5 用法 5：相手の意見を完全に受容することができない態度を間接的に示す

断片 5 は、バトルに参加した経験についての会話である。話者 JM007 が 336 行目で「楽しかった過去の思い出」と自分の感情を話しているが、JM008 は 340 行目で「楽しかったんかなー」と疑問を示し、342 行目で「まーな」というためらいを伴う同意の応答を産出している。会話の流れからみると、「楽しかった」という JM007 の主張に対し、JM008 は否定的態度をとっていることは明らかである。しかし、JM008 は否定的態度を明示せず、相手の主張を復唱して「かな」をつけ、反対意見を婉曲に表している。ポライトネス理論の観点からみると、これは相手の人に否定されたくないという NF への配慮である。また、この用法も「自己と他者との意見相違を最小限にせよ」(リーチ 1983/1987,p.190) というポライトネスの原理を反映しており、相手への配慮を示している。

断片 5 同性友人同士雑談（男男）、会話番号 004-01-JM007-JM008

行番号	話者	発話内容
336	JM007	まー、そらー、まー、あの一、楽しかった過去の思い出で。
337	JM008	楽しかったんかどうか、分からんけど(<笑い>)。
338	JM007	や、楽しんでたじゃん。
339	JM007	それなりに。
340	JM008	<u>楽しかったんかなー。</u>
341	JM007	いろんなところ行ってさ、行ってさ。
342	JM008	まーな<軽く笑いながら>。

4.6 用法 6：客観的な事柄について、言い切れないことを述べる

断片 6 は、親戚の葬式についての会話である。438 行目の発話において、JM006 は亡くなった親戚のことについて「おば、おじいちゃんかな」と不確かな記憶を述べ、JM005 は「そうだよな」と同意を示している。ここの「かな」は、記憶の不確かさを示しながら、情報を相手に伝えている。Grice が提唱した協調の原理には、質の原則(maxim of quality)という規則がある。情報の不確かなところを隠し、それが相手に気づかれた場合、相手にマイナスな印象を与え、自分の人に認められたいという PF は侵害されてしまう。ゆえに、情報を伝える際の「かな」は、自分自身の PF を守るための戦略として機能している。このような使用は、長期的な対人関係の維持にもつながるため、配慮表現として捉えられる。

断片 6 同性友人同士雑談（男男）、会話番号 003-01-JM005-JM006

行番号	話者	発話内容
437	JM005	<だれか亡くなった、>{>}お葬式(そうそうそう)とか言って、すぐ帰っちゃったしさ。
438	JM006	<u>おば、おじいちゃんがかな。</u>
439	JM005	そうだよな。

4.7 用法 7：間違っていた認識を述べる

間違っていた過去の認識を述べる際、「かなと思った」、または「かなと思っていた」が使用される例は 16 件見られた。以下の会話例（断片 7）は話者 JM011 の北海道旅行の話である。398 行目で、JM011 は「まー、あの一、北方四島が見えるかなと思ったけど」と、野付半島に着く前の予想を述べている。しかし、最終的には「ちょっと見えなかった」（401 行目）。間違っていた認識を述べる際に「かな」をつけない場合、認識が間違っていたという事実が目立つようになり、発話者自身の PF が脅かされる。「かな」を使用することで、過去の認識自体があまりないものになったため、事実がそうであろうとなかろうと、自分の PF は脅かされない。したがって、間違っていた認識を述べる際に使われる「かな」は、自分自身の PF に配慮した表現として考えられる。

断片 7 同性友人同士雑談 (男男)、会話番号 006-01-JM011-JM012

行番号	話者	発話内容
398	JM011	<u>まー、あの一、北方四島が見えるかなと思ったけど。</u>
399	JM012	うん、そうだよね。
400	JM012	見えそうな<気もする>{<}>。
401	JM011	<ちょっと見え>{>}なかった。

4.8 用法 8 : 行動の意向を示す

断片 8 は、試験前の過ごし方についての会話である。275 行目で、話者 JM010 は「家に自分でいい、『いいいちこ』買おうかなって思った」と自分の意向を述べている。「かな」を使わず「動詞の意向形+思考動詞」という形式で述べた後、計画を実行できなかった場合、発話者自身の PF が脅かされる。そのため、意向を述べる際に使用される「かな」は発話を和らげ、行動に言質を与えないという用法を持っている。なお、「かな」の使用で意向をあいまいにすることができるため、相手との意見の相違を回避することも可能になる。これは、ポライトネスの原理「自己と他者との意見相違を最小限にせよ」(リーチ 1983/1987,p.190)を反映している。このように、意向の表出に使用される「かな」からも、対人関係の維持への配慮が見られる。

断片 8 同性友人同士雑談 (男男)、会話番号 005-01-JM009-JM010

行番号	話者	発話内容
273	JM009	飲みすぎやから。
274	JM009	また腹出るよ=。
275	JM010	<u>=だって、家に自分でいい、『いいいちこ』買おうかなって思った。</u>
276	JM009	<笑い>『いいいちこ』<笑いながら>[↓]。

4.9 用法 9 : 「自分の願望を表現する」(平山 2015,p.73)

断片 9 において、話者 JM014 は留学の情報を集めようとし、88 行目で「学校のホームページさ、とりあえずなんかないかなと思って、学校のホームページ見たら何にもないの」と述べている。JM014 は、「ないかな」の形式を用い、「ホームページに何かの情報があるといいな」という願望を表している。この用法について、平山 (2015,p.73) においても「自分でコントロールができない事態について願望を述べる際に、『かな』が用いられる」という指摘がある。一方、この用法において、配慮の働きは弱いと思われる。

断片 9 同性友人同士雑談 (男男)、会話番号 007-01-JM013-JM014

行番号	話者	発話内容
86	JM014	<そう>{>}、学校のホームページ見ても、何にも書いてないもんね。
87	JM013	うーん、学校がやれよな、そんなん。
88	JM014	うん、ほ、学校のホームページさ、 <u>とりあえずなんかないかなと思って、学校のホームページ見たら何にもないの、学校のページ。</u>

5. まとめ

本研究は、終助詞「かな」を切り口として、自問の言語表現に見られる配慮のあり方を考察した。具体的には、BTSJの会話データから「かな」の使用例を834件抽出し、その用法を「主観的な考えを述べる」「相手の意見を完全に受容することができない態度を間接的に示す」「客観的な事柄について、言い切れないことを述べる」「間違っていた認識を述べる」「自分自身に問いかける」「回答を強制しない質問をする」「困惑を示し、相手の回答を間接的に求める」「行動の意向を示す」「自分の願望を表現する」(平山 2015,p.73)にまとめた。分析結果から、自問の「かな」は発話者の意見や意向を和らげ、または相手に伝えようとする情報をあいまい化したり、自分自身の困惑を相手に示したりすることによって、相手、および相手との人間関係への配慮を表していることがわかった。このように、コミュニケーションにおいて、自問の言語表現は情報の要求や伝達、意見や意向の表明などの役割を果たし、配慮を示す戦略として活用されていると言える。

謝辞

本研究は、JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2124 の支援を受けたものです。

参考文献

- 池谷 知子 (2012) 「終助詞『っと』『っけ』の機能—『っと』『っけ』で表現される私的領域内情報と目に見えない聞き手—」『神戸松蔭女子学院大学紀要』15,11-25.
- 加藤 重広 (2015) 「発話的な効力と発話内的な効力—日本語の疑問形式を出発点に」加藤 重広 (編)『日本語語用論フォーラム 1』第2章、ひつじ書房、27-56.
- 櫻井 和美 (2015) 「独話的発話を用いた発話意図の表示の研究—配慮表現の観点から—」『日本語コミュニケーション研究論集』4,74-82.
- 林 淳子 (2020)『現代日本語疑問文の研究』くろしお出版
- 平山 紫帆 (2015) 「自然会話における終助詞「かな」の用法」『日本語教育実践研究』2,68-79.
- 三宅 知広 (2011)『日本語研究のインターフェイス』くろしお出版
- 山下 悠貴乃 (2012) 「依頼における文末形式「かな」「と思ったり」「と違って」の配慮表現としての機能について」『日本語コミュニケーション研究論集』2,119-127.
- ブラウン ペネロピ、スティーヴン C レヴィンソン (1987) 田中 典子 (監訳) (2011)『ポライトネス：言語使用における、ある普遍現象』研究社
- リーチ ジェフリー (1983) 池上嘉彦・河上誓作 (訳) (1987)『語用論』紀伊國屋書店

調査資料

- 宇佐美 まゆみ監修 (2023)『BTSJ1000 人日本語自然会話コーパス』科研基盤研究(A)「語用論的分析のための日本語 1000 人自然会話コーパスの構築とその多角的研究」(研究代表者：宇佐美まゆみ)及び、国立国語研究所、機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」(2016~2021)

『日本語日常会話コーパス』から見た
日常会話における日本語母語話者の「いただく」の補助動詞の使用実態
陳 紅衛 大起日本語学校非常勤講師

1. はじめに

「いただく」は日常生活の中で、様々な場面でよく使われている謙讓語の一つである。しかし、「いただく」の補助動詞には依頼や受益、感謝など様々な機能があるため、日本語母語話者でも正しく把握するのは難しい。野口（2013、24）は、「現代日本人に最も好まれている敬語が「いただく」である。しかしながら、正しく使われているとは言いがたい」と指摘している。『日本語日常会話コーパス』（Corpus of Everyday Japanese Conversation, CEJC）には次のような用例がある。句読点は筆者が付けたもので、会話の末尾に示したものの「T005_019」はCEJCによる会話IDである。なお、「いただく」の補助動詞の該当箇所には下線を引く。

(1) 石橋(70-74 男) : あの、お任せしていただきたいと思います。 (T005_019)

用例(1)は形の誤りである。このような誤用について、菊地（1997、208）では「「お/ご~していただく」という形も、高めるべき対象である~の意味上の主語——右例（原文まま）なら「書く」人（=頼む相手）・「指導する」人（=先生）——について謙讓語形「お/ご~する」を使っているの、一般に誤りである」と指摘している。

本研究では、「~ていただく」と「お~いただく」、「ご~いただく」を調査対象とし、『日本語日常会話コーパス』（以下、CEJC）を用いて、日常会話の様々な場面で、日本語母語話者がどのように「いただく」の補助動詞を使っているかを明らかにすることを試みる。

2. 先行研究

原田（2007）は上村コーパスを用いて、日本語会話における「授受表現」の使用実態を調査している。調査結果によると、「~てもらおう」の謙讓語「~ていただく」の使用が非常に多いことが分かったという。また、「~ていただく」について、「依頼」の表現の使用数が圧倒的に多いこと、そして、「お礼・感謝」の表現は女性の使用数が多いことが分かったという。

米澤（2013）はTVのトーク番組の場面で、主にゲスト・司会者の発話を対象に、「ていただく」の使用実態を調査している。調査の結果、「ていただく」の総用例数に占める割合の高さを確認できたという。その要因について、米澤（2013、23）は、「話し手は「ていただく」を用いることにより、個人的话题をその場の共有的话题として提示できるため、聞き手に対して配慮を示せることになるわけである」と指摘している。

野呂（2015）は短期大学の1年生を調査協力者に、「いただく」と「くださる」の使用

状況を考察している。調査結果によると、感謝表現においては、「いただく」を用いた学生が「くださる」を用いた学生より圧倒的に多く、依頼表現において、野呂（2015、24）は、「「くださる」が多数派であるものの、「いただく」の広がりが見られる。ただし、訂正前の表現に「利用してくれる」と「くれる」が含まれているため、「いただく」を通常用いている学生が、「くださる」を用いている可能性は否定できない」と述べている。

話し言葉における「いただく」の補助動詞の使用実態に関する先行研究はいくつかあるが、利用するコーパスや調査対象に偏りがある。そこで、本研究では日常会話の様々な場面で自然に生じる会話を調査対象とし、日本語母語話者の「いただく」の補助動詞の使用実態を明らかにしたい。

3. 研究の目的

本研究では「いただく」の補助動詞の機能を焦点に、CEJCの中納言版を用いて、補助動詞としての「いただく」について、機能ごとに①会話形式別の使用差があるかどうか、②年齢層別の使用差があるかどうか、③男女別の使用差があるかどうか、という3つの面から日本語母語話における「いただく」の補助動詞の使用実態を明らかにすることを目的とする。

4. 『日本語日常会話コーパス』における調査

4.1 調査方法

検索方法は「～ていただく」、「～でいただく」、「お～いただく」、「ご～いただく」の4つの検索語を基に設定し、例文を収集する。

4.2 分析方法

原田（2007）は「～ていただく」の補助動詞の機能を「依頼」の表現と「お礼・感謝」の表現の2つに分類している。

グループ・ジャマシイ（2023）によると、「いただく」の補助動詞には、「受益」と「指示」の機能もある。「受益」について、グループ・ジャマシイ（2023、218）では、「「だれかが話し手、あるいは話し手側の人のためにある行為をする」という意味を表す。普通、恩恵を受けたという気持ちが含まれる」と述べている。「指示」について、グループ・ジャマシイ（2023、218）では、「丁寧に指示を与えるのに使われる。一方的に指示できる立場の人しか使えない」と述べている。

感謝表現について、感謝の言葉「ありがとう」のほか、三宅（2002、9）では、「「すみません」に限らず、いわゆる謝罪表現（例えば「恐れ入ります」、「申し訳ありません」「悪いね」）が感謝の意味で使われる例は少なくない」と述べている。

本研究では、原田（2007）、グループ・ジャマシイ（2023）、三宅（2002）を参考に、「いただく」の補助動詞の機能を①依頼と、②受益、③感謝、④指示の4つに分類し、それに⑤誤用も含め、「いただく」の補助動詞の用例の分類方法を次の表1とする。①～⑤のどちらにも入らない用例は⑥その他にする。

表1 本研究の分類

分類	例文 (CEJC による用例)	判断基準
①依頼	あの鉢とゆうものを <u>貸していただけますか</u> 。 (K005_027)	形と文脈で判断 未発生のこと
②受益	これ、 <u>作っていただいた</u> やつ。(K005_027) で、今描いて <u>いただ</u> いてる中で (T007_007)	形と文脈で判断 進行中、完了のこと
③感謝	いろいろ出 <u>して</u> いただい <u>ちゃ</u> って、 <u>ありがとうご</u> <u>ざ</u> いました。(T014_008)	「いただく」+感謝の意 味で使われる言葉
④指示	体調管理には十分 <u>注意</u> して <u>いただ</u> き、無理はしな いで <u>くださ</u> い。(T007_009)	形と文脈で判断
⑤誤用	あの、わたしのほうで、あの、 <u>お任せ</u> して <u>いただ</u> <u>き</u> たいと思います。(T005_019)	形で判断
⑥その他	でもあの、お怒りに <u>なら</u> れるよりは、あの、 <u>おと</u> <u>なし</u> ゅうして <u>いただ</u> いてると、わたしももはや (T008_017a)	文脈で判断

4.3 調査結果

4.3.1 CEJC における「いただく」の補助動詞の検索結果と対象外にした用例

調査対象となる「いただく」の補助動詞用例を抽出するため、次の2つの作業を行った。
まず、検索結果から「いただく」の本動詞の用例と重複した用例、自作した用例など、
研究対象とならない用例を削除する。

4.1の検索方法で得られた用例数は474件であるが、その中には本動詞の用例が11件である。また、次の(2)と(3)のような用例もある。

(2) 奈々(15-19女)：例えば、小田急線をお使いいただきましてってゆう時と、お使い
くださいましてってゆう時があんじゃん。(W009_001)

(3) 澄香(15-19女)：ワークショップの参加者は、当日に限り、ミュージアムに前売り
券のニュ料金で、ご入館いただけます。

母(55-59女)：まあ、でも前売り券たって、そんな安くはないよ。

澄香(15-19女)：八百円で書いてあった。(W009_002a)

用例(2)は高校生が「いただく」の使い方について会話しているとき、自作した用例や
引用した用例がある。用例(3)は店側の掲示板の言葉をそのまま引用した商業敬語である。
これらの用例も本研究の研究対象外とする。

また、「講演をしていただいていただく」の中に「ていただく」の用例が2件出現した
が、本研究では1件とカウントする。「おいでいただきますように」は「お～いただく」
と「～でいただ」両方の検索で出現したが、本研究では「お～いただく」とカウントする。
次に、検索結果には「～(さ)せていただく」という使役動詞のて形+「いただく」の

用例 120 件も検出されたため、上の作業で得られた用例から、この 120 件の用例を引く。次の表 2 は「いただく」の補助動詞の検索結果と対象外にした用例数である。

表 2 CEJC における「いただく」の補助動詞の検索結果と本研究の対象数

形式	～ていただく	～でいただく	お～いただく	ご～いただく	合計
検索結果	407	27	21	19	474
除外数	125	11	1	1	138
対象数	282	16	20	18	336

4.3.2 「いただく」の補助動詞の調査結果

CEJC における本研究の考察対象となる「いただく」の補助動詞 336 件の用例を、表 1 の分類方法を用いて分類した。分類結果を表 3 で示す。

表 3 「いただく」の補助動詞の用例数

	依頼	受益	感謝	指示	誤用	その他	合計
男	102	21	5	2	5	8	143
女	105	57	12	6	6	7	193
合計	207	78	17	8	11	15	336

「いただく」の補助動詞の 4 つの機能の中で、用例数が最も多い機能は依頼で (207 件)、次いで受益 (78 件)、感謝 (17 件)、指示 (8 件) と続く。

男女別の用例数を見ると、女性は 193 件であり、男性の 143 件より多い。依頼において、男女の用例数はほぼ差がないが、受益と感謝、指示において、女性の用例数は男性より多い。

CEJC では会話の形式を雑談、用談・相談、会議・会合、授業・レッスンの 4 つに分けている。本研究では CEJC の分類に従って分析していく。表 4 ではその他の用例を除いての「いただく」の補助動詞の会話の形式ごとの用例数である。

表 4 会話の形式ごとの用例数

	依頼	受益	感謝	指示	誤用	合計
雑談	39	26	9	0	1	75
用談・相談	82	23	2	7	3	117
会議・会合	76	28	5	0	7	116
授業・レッスン	10	1	1	1	0	13

用例数が最も多い会話の形式は「用談・相談」(117 件)、次いで「会議・会合」(116 件)、雑談 (75 件)、「授業・レッスン」(13 件) と続く。「授業・レッスン」の用例数

は少ないが、CEJCに収録されている「授業・レッスン」の会話データ数自体が少ない。「用談・相談」と「会議・会合」、「授業・レッスン」の用例数を併せて246件であり、「いただく」の補助動詞の総用例数の7割以上を占め、改まった場面での使用が多い。その他の用例を除いての男女年齢層別の用例数については、次の表5となった。

表5 年齢層別の「いただく」の補助動詞の使用実態

	10代	20代	30代	40代	50代	60代	70代	80代	90代	不明	合計
男	1	11	22	16	19	26	38	1	0	1	135
女	1	4	35	41	75	21	2	4	1	2	186

表5を見ると、10代以下と80代以上において、男性と女性はともに用例数が少ない。30代から50代においては女性の用例数が男性より多いのに対し、20代と60代、70代においては男性のほうが多い。特に40代と50代、70代において、その使用差が大きい。

4.4 機能別の使用実態

4.4.1 依頼表現

依頼表現の会話の形式別の用例数は、「会議・会合」が76件と「用談・相談」が82件、「授業・レッスン」が10件となっている。併せて改まった場面での用例数が168件であり、依頼表現総用例数の8割以上を占め、改まった場面での用例数が多いことがわかった。次の表6は年齢層別の男女の依頼表現の用例数である。

表6 年齢層別の男女の依頼表現の用例数

	10代	20代	30代	40代	50代	60代	70代	80代	不明	合計
男	1	9	16	16	14	17	27	1	1	102
女	0	1	23	26	42	9	1	1	2	105

表6を見ると、30代から50代までは女性の用例数が多いのに対し、20代と60代、70代は男性の用例が多い。しかし、CEJCにおいて、同じ発話者による用例数が多数であることは多くの年齢層において確認できた。次の(4)は70代男性の用例である。

(4) 塚田(70-74男)：えーっと、ま、一ページ目ひらいていただくと。

平賀(70-74男)：はい。

(T007_009)

用例(4)は駐輪場事務所における同僚への業務説明の「用談・相談」である。この発話者1名による用例が21件であり、70代男性の用例数の7割を超えている。このように、同じ発話者1名による用例が多数であるため、CEJCに収録されている会話データ自体に偏りがあることは否めない。

4.4.2 受益表現

受益表現の会話の形式別の用例数は、「雑談」が26件と「用談・相談」が23件、「会議・会合」が28件、「授業・レッスン」が1件となっている。改まった場面での用例数が多い。次の表7は年齢層別の男女の受益表現の用例数である。

表7 年齢層別の男女の受益表現の用例数

	10代	20代	30代	40代	50代	60代	70代	80代	90代	合計
男	0	1	6	0	3	7	4	0	0	21
女	1	3	9	10	21	9	1	2	1	57

4.4.1節で述べたように、CEJCに収録されている会話データ自体は偏りがあるが、受益表現においては、女性の用例数は男性の2.8倍であり、しかも、70代を除いて、全ての年齢層においては女性の用例数が男性より多く、男女の使用差があることが認められる。

男性の21件の内訳は、「会議・会合」が16件と「用談・相談」が4件、「授業・レッスン」が1件となり、全てが改まった場面の用例である。女性の57件の内訳は、「会議・会合」が12件と「用談・相談」が19件、「雑談」が26件である。男性では改まった場面だけの用例が現れたのに対し、女性のほうは改まった場面でも、くだけた場面でも用例数がほぼ同じであり、日常生活において女性が受益表現をよく使用することが窺えた。

4.4.3 感謝表現

感謝表現は17件であるが、その中で、男性が5件に対し、女性のほうは12件となり、男性の2倍を超えている。受益表現と同じような傾向、つまり男性より女性のほうが感謝表現を多く使用することが窺えた。表8は年齢層別の男女の感謝表現の用例数である。

表8 年齢層別の男女の感謝表現の用例数

	30代	40代	50代	60代	70代	80代	合計
男	0	0	2	2	1	0	5
女	2	2	5	2	0	1	12

50代の用例が一番多いが、全体的に感謝表現の用例数が少ないため、年齢層別においての使用差があるかは断言できない。

4.4.4 指示表現

指示表現の会話の形式別の用例数は、「用談・相談」が7件と、「授業・レッスン」が1件となり、全てが改まった場面での用例である。その中で、男性が2件に対して、女性のほうは6件となり、男性より多い。しかし、女性50代の4件は同じ発話者によるものであり、しかも会話場面、相手も同じ人物であるため、男女の使用差があるとは言えない。表9は年齢層別の男女の指示表現の用例数である。

表9 年齢層別の男女の指示表現の用例数

	40代	50代	60代	70代	合計
男	0	0	0	2	2
女	1	5	0	0	6

4.4.5 誤用

誤用数の会話の形式別の用例数は、「用談・相談」が3件と、「会議・会合」が7件、「雑談」が1件となっている。表10は年齢層別の男女の誤用表現の用例数である。

表10 年齢層別の男女の誤用の用例数

	20代	30代	40代	50代	60代	70代	合計
男	1	0	0	0	0	4	5
女	0	1	2	2	1	0	6

男性70代の4件が目立っているが、この4件は全てが用例(1)の発話者1名によるもので、本動詞も全て「任せる」という語である。同じ形の誤用は女性にも5件あったが、それは4人による誤用で、しかも本動詞もそれぞれ異なっている。男性の誤用はその発話者の口癖と言えるが、女性の誤用は単に誤りとしか感じられない。

5 日本語母語話者の使用実態の考察

本研究ではCEJCを用いて、日本語母語話者の「いただく」の補助動詞の使用実態を調査した。その使用実態は次の三つの傾向が見られた。

A. 会話の形式に偏りなく、幅広い場面で使用される用法は依頼表現と受益表現である。

「いただく」の補助動詞の全用例数は336件であるが、そのうち、依頼表現が207件と受益表現が78件であり、それぞれ1位と2位となっている。この2つの表現の用例数を併せて、「いただく」の補助動詞の全用例数の8割以上を占め、「いただく」の補助動詞の機能の中で、日本語母語話者が愛用している用法であると言える。原田(2007)は「～ていただく」を「依頼表現」と「お礼・感謝表現」の2つに分類しているが、「～ていただく」の221件の中で、「依頼表現」が85件であり、約4割を占めている。本研究においても、依頼表現が「いただく」の補助動詞の全用例数の6割以上を占めている。依頼表現が多用されている傾向が確認できた。

B. いずれの会話の形式においても使用数が少ない用法は感謝表現と指示表現である。

「いただく」を用いた感謝表現「御利用いたたきましてありがとうございます」について、文化審議会答申「敬語の指針」(2007、40)では、「このような「いただく」の用法に対しては、その受け止め方に個人差があり、不適切な用法だと感じている人たちもいる」と述べている。このように、不適切な用法だと感じている人もおり、実際の日常会話においては、使用の頻度は限られている。

指示表現では「一方的に指示できる立場の人しか使えない」という使用制限があるため、

使用数は少ない。また、依頼表現と指示表現の両方が使える場合、日本語母語話者は依頼表現を選択する傾向がある。

C. 男女性別の使用差について、受益表現と感謝表現においては女性のほうが男性より用例数が多い。

受益表現の男女性別の使用差について、男性が21件であるのに対し、女性が57件であり、女性のほうが男性より用例数が多い。また、男性では改まった場面のみ用例が出現したが、女性では改まった場面でも、砕けた場面でも用例が出現した。女性では男性よりも、会話の相手に恩恵の意を示す話し方をする傾向があると言える。

感謝表現について、原田（2007）の調査では、「～ていただく」を用いた感謝表現は11件であるが、その中で、男性が1件であるのに対し、女性が10件である。本研究において、感謝表現の17件の中で、男性が5件であるのに対し、女性は12件となり、男性の2倍を超えている。原田（2007）と同じような傾向が見られた。

6. おわりに

今回は、『日本語日常会話コーパス』（Corpus of Everyday Japanese Conversation, CEJC）を利用し、補助動詞としての「いただく」について、日本語母語話者の使用実態を調査した。その結果、依頼表現と受益表現は会話の形式に偏りなく、幅広い場面で使用されることがと、感謝表現と指示表現はいずれの会話の形式においても使用数が少ないことを明らかにした。また、受益表現と感謝表現は女性のほうが男性より多く使用することが窺えた。これらの結果は今後の教材開発に何らかの示唆を与えることができると考えられる。

日本語教育研究の一環として、学習者の産出についての調査も重要である。今後は学習者の「いただく」の補助動詞の使用実態を調査していきたい。

参考文献

菊地康人（1997）『敬語』講談社

グループ・ジャマシイ（2023）『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお

野口恵子（2013）『失礼な敬語：誤用例から学ぶ、正しい使い方』光文社新書

野呂健一（2015）「「いただく」を用いた依頼表現の使用実態」『キャリア研究センター 紀要・年報』第1号（pp.21-28）高田短期大学キャリア研究センター

原田登美（2007）「日本語会話における〈授受表現〉の使用実態とポライトネス・ストラテジー：「日本語会話データベース(上村コーパス)」に見る」『言語と文化』11巻（pp.117-138）甲南大学国際言語文化センター

文化審議会（2007）「敬語の指針」文化庁

三宅和子（2002）「ことばに現れる日本文化の志向性」『日本文学文化』第2号（pp.8-14）東洋大学日本文学文化学会

米澤昌子（2013）「聞き手を意識した「ていただく」の使用：TVのトーク番組における用例の分析」『同志社大学日本語・日本文化研究』第11号（pp.23-37）同志社大学日本語・日本文化教育センター

1. はじめに

日本語の自動詞と他動詞には「開く：開ける」「壊れる：壊す」のように対応関係にあるもの（以下、自他動詞）が多く見られる。自他動詞は、これまで様々な分野において盛んに議論されてきたテーマであるが、今尚、日本語教育現場では、難しい文法項目の一つとして挙げられることの多いものである。自他動詞の指導上の問題点を指摘した研究の一つに中石(2020b)がある。日本語教育では自動詞の意味を自然現象だと印象付けている点、指導に用いる絵カードと指導したい意味用法が合致していない点等を指摘している。中石(2020b)は、教師が問題点を把握することで指導上の不要な混乱を避けられると述べている。

本発表では、指導上の問題点の他に、自他動詞の使用傾向に関する知識の不足も、難しい文法項目とされる一つの要因となっていると考える。一括りに扱われることの多い自他動詞であるが、実際には自動詞が多く用いられるものもあれば、他動詞が多く用いられるものもあるといったように、自他動詞の使用には母語話者が好む偏りが存在している。本発表ではそのような使用の偏りを「使用傾向」として捉え、学習者の習得への影響について考える。

本発表の目的は、母語話者と非母語話者の自他動詞の使用傾向にはどのような異なりが見られるかを明らかにすることである。多言語の大規模な学習者コーパスであり、日本語母語話者の比較データがある『多言語母語の日本語学習者横断コーパス：I-JAS』(以下、I-JAS)¹を用い、母語話者の自他動詞の使用傾向との比較を行いながら、非母語話者の自他動詞の使用傾向の分析を行う。母語話者と非母語話者の使用傾向の差異を示すことによって、自他動詞の習得における障壁の一つを明らかにしたい。

本発表は次の構成をとる。2節で先行研究の概要に触れ、3節で分析の方法を述べる。4節でデータの分析を行い、5節で個別の動詞対の考察、6節でまとめを述べる。

2. 先行研究

日本語の自動詞と他動詞に関する先行研究には膨大な数の蓄積があるが、ここでは、会話データを用いて学習者の誤用および使用実態を分析した中石(2020a)、作文データを用いて母語話者と非母語話者の使用傾向の比較を行った李(2020)を取り上げる。

中石(2020a)では、上級においても自他の混同および格関係に関する誤用が見られること、活用形によって自他のいずれを用いるかが固定している場合と活用形を問わず一方のみが使用されもう一方は一貫して使用されない場合があることが指摘されている。中石(2020a)は、さらに、視聴覚資料を用いた、文完成課題による調査を実施し、活用形と自他の組み合わせにパターンがあることを示している。

¹ 本研究(調査・発表・論文、etc.)は、国立国語研究所のプロジェクトによる成果『多言語母語の日本語学習者の横断コーパス：I-JAS』(および検索システム)を利用して行われたものである。

続いて、李(2020)では、母語による使用頻度の差はないとした上で、グラフの説明のように自動詞が多く出現するタイプ、料理の話題のように他動詞が多く出現するタイプ、おすすめスポットの紹介のように自他の顕著な差がないタイプがあり、話題に従っている可能性を指摘している。

残された課題として、使用場面に着目した母語話者と非母語話者の詳細な比較が行われていない点が挙げられる。本発表では、複数のタスクのデータを含む I-JAS を用いることによって、次の 2 つの観点から母語話者と非母語話者の使用傾向の比較を試みる。1 つ目は、自他対応動詞をもつ動詞対全体の分析である。対象とする動詞対全体の自動詞と他動詞の使用比率を算出し、比較する。2 つ目は、タスク別の分析である。タスクによって使用場面が異なる点に着目し、計 8 つのタスクそれぞれにおける自動詞と他動詞の使用比率を算出し、比較する。

3. 分析方法

3.1 対象とするデータ

本発表では、前述のとおり、母語話者²と非母語話者それぞれのデータを I-JAS から収集する。I-JAS には、7 種類のタスクがある（迫田・石川・李編 2020）が、データ収集を『中納言』の短単位語彙素検索を用いて行うため、本発表では次の 8 タスクを用いることとした。発話データであるストーリーテリング 2 タスク(ST1, ST2), 対話(I), ロールプレイ 2 タスク(RP1, RP2), 絵描写(D)および、作文データであるストーリーライティング 2 タスク(SW1, SW2)である。検索の際には、すべてのデータセット、言語環境・調査地およびタスクを対象とし、話者は「学習者(日本語母語話者を含む)の発話のみ」とした。

3.2 対象とする用例の選別

I-JAS から収集したデータのうち、(1)に示す自他対応の定義をもとに、自動詞文のガ格（相当を含む）名詞句および他動詞文のヲ格（相当を含む）名詞句として非情物が現れる用例のみを分析の対象とした。(1)は奥津(1967)および早津(1987)に基づいて定義されたものである。

- (1) ①自動詞と他動詞が形態的に共通する部分をもつもの
- ②自動詞と他動詞の表す意味に同一性がみられるもの
- ③自動詞文のガ格が他動詞文の動作の対象を表すヲ格として現れるもの

(新谷 2022 : 74)

「立つ：立てる」を例に、分析対象とする用例を(2)(3)に、分析対象から除外した用例を(4)に示す。

- (2) あー、それにーその一家の一外に、一つの、おー、札が立っています

(D, NNS, I-JAS)

- (3) それで、ケンは梯子を立てて、家に入りました

(SW2, NNS, I-JAS)

² 本発表では、コーパスデータの絶対数ではなく使用比率の比較を行うため、I-JAS において非母語話者の被験者数に対して母語話者の被験者数が少ない点は、影響しないと考える。

(4) えっと肉屋の隣には、今、えっと電話をしている人が立っています

(D, NNS, I-JAS)

(2) (3)はいずれも非情物の変化を表す用例であるのに対し、(4)は有情者である「電話をしている人」をガ格にとり、動作主の意志的な動作を表す用例である。対応する他動詞「立てる」が「電話をしている人」をヲ格にとった場合には、人の意志動作をひき起こす事態を表現する他動詞文、つまり使役に相当する他動詞文となる。対応する他動詞をもつ自動詞には、この「立つ」のように意志的な動作を表すことが可能な自動詞もあれば、「割れる」のようにそのような使用が見られない自動詞もある。両者を含めて自他動詞の使用傾向を捉えるため、本発表では、意志的な動作を表す自動詞文および使役に相当する他動詞文は分析対象に含めるべきではないと判断した。この点は前述の先行研究における分析対象の取り出し方と異なる点である。また、本発表では、複合語の一部に現れる自他動詞についても、単純な比較ができないため、分析対象から除いている。

非母語話者のデータにおける誤用については、(5)のように自動詞文でガ格で表すべき名詞句をヲ格で表しているもの、(6)のように他動詞文でヲ格で表すべき名詞句をガ格で表しているもののみ、誤用として対象から除いた。

(5) あー外、外、あー外は一、あ、この木一を、倒れています (D, NNS, I-JAS)

(6) っと車で、車でえっと、っと木にぶつかって、その木が倒して、たぶんそ、その、えーとそのことに関する電話です (D, NNS, I-JAS)

これらは、自動詞と他動詞の誤りと捉えることも可能である一方で、ガとヲの誤りと捉えることもできる。そのため、「誤用」として除外することとした。尚、「お皿が破れる」のようなコロケーションの誤用や無助詞の用例は本発表では正用として扱っている。

以上の作業を経て得られた分析対象が、母語話者、非母語話者それぞれにおいて、自他合わせて 10 件以上確認できる動詞対計 32 対を分析に用いることとした。

3.3 使用比率の算出

自他動詞の各動詞対に着目し、各動詞対における自動詞と他動詞の使用比率を算出することによって、自他動詞の使用傾向を数値で捉え比較を行う。使用比率は、自動詞と他動詞の使用頻度の和に対する、それぞれの動詞の割合を指す。例えば、母語話者の自動詞「割れる」の使用頻度は 76 件、他動詞「割る」の使用頻度は 17 件であるため、自動詞の使用比率は 82%、他動詞の使用比率は 18%となる。本発表では、自動詞の使用比率を自動詞比率と呼び、以後自動詞比率をもとに分析を進める。

4. 分析

4.1 全体の使用傾向

まずは、動詞対 32 対全体の使用傾向の分析を行う。32 対全体において、母語話者は、自動詞が 916 件、他動詞が 525 件で自動詞比率が 64%であるのに対し、非母語話者は、自動詞が 5,874 件、他動詞が 4,946 件で自動詞比率は 54%であった。

各動詞対の使用傾向を個別に見てみると、(7)に示す 16 対においては母語話者と非母語話者の自動詞比率の差が 10 ポイント未満と概ね同様の使用傾向を示していた。一方、(8)に示す 4 対では非母語話者の自動詞比率が母語話者の自動詞比率よりも 10 ポイント以上高く、(9)に示す 12 対では 10 ポイント以上低い結果となった。

- (7) 合う：合わす，済む：済ます，倒れる：倒す，残る：残す，進む：進める，落ちる：落とす，割れる：割る，流れる：流す，増える：増やす，変わる：変える，回る：回す，沸く：沸かす，出る：出す，上がる：上げる，鳴る：鳴らす，焼ける：焼く
- (8) 空く：空ける，動く：動かす，壊れる：壊す，掛かる：掛ける
- (9) 折れる：折る，当たる：当てる，立つ：立てる，乗る：乗せる，付く：付ける，締まる：締める，溜まる：溜める，直る：直す，始まる：始める，決まる：決める，続く：続ける，開く：開ける

さらに、(9)の 12 対のうち、「付く：付ける」「締まる：締める」「溜まる：溜める」「始まる：始める」の 4 つの動詞対においては、母語話者は他動詞より自動詞の使用比率が高いのに対し、非母語話者は他動詞の使用比率の方が高いという異なる傾向が見られた。

32 対全体では、非母語話者の自動詞比率の方が低いという結果であったが、各動詞対を見ると、(7)のように動詞対によって母語話者と非母語話者の使用傾向が一致しているものもあれば、(8) (9)のように大きく異なるものもある。このことから、非母語話者の自動詞比率が一貫して低いというわけではなく、その使用傾向は動詞対によって異なっていると言える。

4.2 タスク別の使用傾向

次に、タスク別の使用傾向の分析を行う。対象としたタスクは前述のとおり 8 タスクである。そのうち、ロールプレイ 2 タスク(RP1, RP2)はいずれも日本料理店でのアルバイト場面であり、ロールプレイ 1(RP1)は店長にアルバイトの出席日数の変更を依頼するもの、ロールプレイ 2(RP2)は店長からの仕事内容の変更依頼を断るものである。また、ストーリーテリング 1(ST1)とストーリーライティング 1(SW1)、ストーリーテリング 2(ST2)とストーリーライティング 2(SW2)はそれぞれ共通のイラストを用いたタスクである。

8 つのタスクそれぞれにおける自動詞と他動詞の用例数をもとに使用比率を算出し、タスク別の使用傾向を図 1 に示した。図 1 は、各タスクを母語話者の自動詞比率の高い順に左から並べてある。尚、NS は母語話者、NNS は非母語話者を指し、グラフ内の数値は使用頻度を示している。

母語話者と非母語話者の自動詞比率を比較すると、ロールプレイ 1, 2(RP1, RP2)、ストーリーテリング 1(ST1)、ストーリーライティング 1(SW1)では、母語話者の方が低く、絵描写(D)、対話(I)、ストーリーテリング 2(ST2)、ストーリーライティング 2(SW2)では非母語話者の方が低いことがわかる。その中でも、ロールプレイ 1(RP1)は、非母語話者の自動詞比率が 51%と高く、母語話者と 27 ポイントの差がある。一方で、ストーリーライティング 2(SW2)では、母語話者の自動詞比率の方が高く、非母語話者との差は 13 ポイントであった。さらに、母語話者と非母語話者の自動詞比率の最大値と最小値を比較してみると、母語話者の最大値は絵描写(D)の 87%、最小値はストーリーライティング 1(SW1)の 2%であるのに対し、

非母語話者の最大値は絵描写(D)の75%, 最小値はストーリーライティング 1(SW1)の8%であり, 母語話者と比べて非母語話者のタスク別の差は小さいことがわかる。

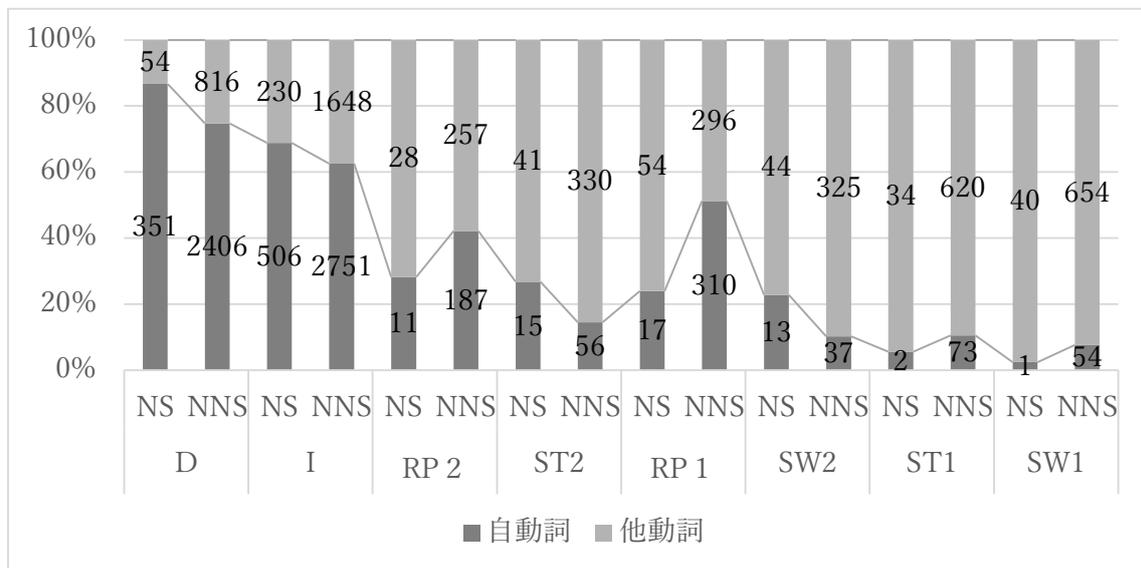


図 1 タスク別の自他動詞の使用傾向

母語話者, 非母語話者ともに自動詞比率が最も高いのは絵描写(D)であった。しかし, 両者には 12 ポイントの差があり, 平面のイラストの描写において, 母語話者と比べて, 非母語話者は他動詞をより多く用いることがうかがえた。一方で, ロールプレイ 1, 2(RP1, RP2)では, 自らの意志を示す必要のあるタスクであるにも関わらず, 非母語話者の方が自動詞比率が高いという結果であった。これは, 絵描写(D)に見られた使用傾向と相反するものである。また, 共通のイラストを用いたタスクである, ストーリーテリング 1(ST1)とストーリーライティング 1(SW1), ストーリーテリング 2(ST2)とストーリーライティング 2(SW2)を比較すると, イラストごとに同様の傾向を示している。このことから, 「話す」「書く」の違いは使用傾向にあまり影響していないと考えられる。

母語話者, 非母語話者ともにタスクによって使用傾向が異なっていることから, 使用場面も自他動詞の使用傾向に影響していると考えられる。これは李(2020)の指摘とも一致する。加えて, 最大値, 最小値の比較より, 母語話者は使用場面に応じて自他動詞を使い分ける傾向がより強いことが明らかとなった。

以上の分析を通して, 母語話者と非母語話者の使用傾向の異なりが動詞対の使用場面に起因する可能性を示した。李(2020)では, 各話題でよく用いられる動詞の考察を行い, 話題と自他動詞の使用傾向の関連が述べられていた。しかし, I-JAS のデータを分析すると, 同じ動詞対であっても, 場面によって自他動詞の使用傾向が大きく異なる動詞対が見られる。このことから, 動詞対のもつ性質のみで, 使用傾向が決まるのではなく, その他にも使用傾向に関わる要因があることがうかがえる。使用傾向に関わる要因を考察するには, 32 対それぞれについて用例を丁寧に観察する必要があると考えられる。

そこで、次節では、一例として「掛かる：掛ける」を取り上げ詳察する。「掛かる：掛ける」は、タスクによって母語話者と非母語話者の使用傾向に大きな差が見られる自他動詞の一つである。絵描写(D)では、母語話者の自動詞比率が高く、ロールプレイ 1, 2(RP1, RP2)では、非母語話者の自動詞比率の方が高いという結果であった。次節にてその要因について、それぞれの用例をもとに考察を試みる。

5. 「掛かる：掛ける」の考察

5.1 母語話者の自動詞比率が高いケース

絵描写(D)では、母語話者の自動詞比率は 57% (29 件) であったのに対し、非母語話者の自動詞比率は 9%(24 件)で、母語話者の自動詞比率の方が高い傾向が見られた。自動詞「掛かる」のガ格 (相当を含む) 名詞句, 「掛ける」のヲ格 (相当を含む) 名詞句のうち 2 件以上見られたものをそれぞれ件数の多い順に表 1 に示す。丸括弧内の数値は用例数である。

表 1 絵描写において「掛かる：掛ける」と共起する名詞句

	母語話者		非母語話者	
	掛かる	掛ける	掛かる	掛ける
1	橋(13)	電話(14)	絵(14)	電話(177)
2	コート(9)	絵(3)	コート(4)	絵(28)
3	やかん(4)	洋服(2)	橋, 服(2)	コート(22)
4	絵(2)			傘(4)
5				着物, ドア, 服(2)

表 1 より、「橋」「絵」「電話」のように母語話者と非母語話者の使用傾向が概ね一致するものもある一方で、「コート」のように母語話者は自動詞、非母語話者は他動詞を多く用いるものもあることがわかる。絵描写(D)のタスクでは、自立するコート掛けにかけられた「コート」が描かれているが、「コート」の日々使用されるという特徴から想起される動作を含んで表現するか否かによって母語話者と非母語話者で差が生まれたと考えられる。母語話者は絵をそのまま表現するため、自動詞を用いることが多い一方で、非母語話者は、人の意志的な動作を含んで表現するため、他動詞を用いやすいようである。このことは「絵」の使用傾向では、母語話者と非母語話者で差が見られないことからもうかがえる。一度かけられた後はずっと壁にある「絵」は動作を含んで表現しにくくなるのだと考えられる。「コート」と「掛ける」をともに用いる非母語話者の母語は 10 言語に及ぶため、ここでは、母語の影響は考えにくい。

さらに、動詞に後続する形式にも着目すると、「掛かる」の用例では、母語話者は 29 件中 27 件、非母語話者は 22 件中 13 件においてテイルが後続し、「掛ける」の用例では、母語話者は 24 件中 21 件、非母語話者は 247 件中 170 件において、テイルまたはテアルが後続していた。このことから、活用形とのつながりは母語話者の方が強いと考えられる。

5.2 非母語話者の自動詞比率が高いケース

ロールプレイ 1, 2(RP1, RP2)では、母語話者の自動詞比率がロールプレイ 1(RP1), ロールプレイ 2(RP2)の順に 8%(1 件), 25%(2 件)であったのに対し、非母語話者の自動詞比率は 48%(31 件), 62%(69 件)で、非母語話者の自動詞比率の方が高い傾向が見られた。自動詞「掛かる」のガ格(相当を含む)名詞句, 「掛ける」のヲ格(相当を含む)名詞句のうち 2 件以上見られたものをそれぞれ件数の多い順に表 2 に示す。丸括弧内の数値は用例数である。

表 2 ロールプレイ 1, 2 において「掛かる : 掛ける」と共起する名詞句

	母語話者		非母語話者	
	掛かる	掛ける	掛かる	掛ける
1	時間(2)	迷惑(17)	時間(96)	迷惑(64)
2			将来(2)	電話(5)
3				時間, 面倒(2)

表 2 より, ロールプレイ 1, 2(RP1, RP2)で「掛かる」と多く共起している名詞句には「時間」が, 「掛ける」と多く共起している名詞句には「迷惑」があることがわかる。ロールプレイ 1, 2(RP1, RP2)では, 絵描写(D)の「コート」と「掛かる : 掛ける」のような差はあまり見られず, 母語話者と非母語話者でコロケーションの使用傾向は一致していた。しかしながら, (10) (11)に示すように, 非母語話者の用例において, シフトや仕事内容の変更を依頼する際に「時間」と「掛かる」を多く用いるという傾向が見られた。

(10) はい, そうです, 今は試験がたくさんありますので一, ほんとに一, 勉強は, 時間 がかかります (RP1, NNS, I-JAS)

(11) んー少ないです, んー, 料理が, 上手になるために, 時間 がかかる と思います, うん (RP2 NNS, I-JAS)

何らかの変更の理由を示す傾向は母語話者にも見られ, ロールプレイ 1(RP1)においては論文や課題が忙しい, 予定があるといった理由が, ロールプレイ 2(RP2)では調理が苦手という否定的な理由の他, ホールの仕事が楽しいといった肯定的な理由も多く見られた。母語話者, 非母語話者ともに, 変更の理由を述べるという点では共通しているが, 母語話者の理由が多様であるのに対し, 非母語話者の理由が「時間がかかる」に偏っていたことが, ロールプレイ 1, 2(RP1, RP2)全体における非母語話者の自動詞比率が高いという結果に現れたようである。非母語話者の母語を見てみると, 台湾を含む中国語母語話者は 40%(38 件), ベトナム語, ロシア語は各 10%(10 件)と多いことから, 母語や文化的背景の違いが影響した可能性が考えられる。また, 非母語話者にとって, 「時間がかかる」は初級から学ぶため, 馴染みの深い表現であったことも考えられる。JCAT³の点数は 100 点未満から 300 点以上と幅広い

³ 「I-JAS には, 学習者の言語能力を判断するための客観的情報として, 「J-CAT」(www.j-cat.org/)と「SPOT」(ttbj-tsukuba.org/)という 2 種類の言語テストの得点情報が含まれている。」(迫田・石川・李編 2020 : 42)

ため、日本語のレベルと今回の使用傾向に関する結果は関わっていないと思われるが、日本語教育の影響が少なからず現れた可能性は否定できない。

6. まとめ

32 対全体とタスク別の分析を通して、32 対全体では母語話者に比べ非母語話者の他動詞の使用比率が高いが、各動詞対の母語話者と非母語話者の自動詞比率の差には違いが見られ、母語話者の自動詞比率が高い場合もあれば、非母語話者の自動詞比率が高い場合もあることを示した。また、タスク別の使用傾向の分析から、使用場面が使用傾向に影響していること、母語話者は使用場面によって自他を使い分ける傾向が強いことが明らかとなった。

そのような使用傾向の差異が生まれる要因を探るため、「掛かる：掛ける」を取り上げて考察を行った結果、動作を含んだ表現を好むか否か、母語・文化的背景の影響、日本語教育の影響などが使用傾向に関わる要因として浮かび上がった。このことから、単に使用場面と使用傾向を結びつけるのではなく、要因を慎重に判断する必要があると言える。

今後は、これらの要因に着目しながら、今回扱うことができなかった他の動詞対についても考察を進めていきたいと考えている。また、本発表では対象外としたガ格／ヲ格と自他動詞の誤用についても、その傾向について分析を進めたい。使用傾向とその決定要因を日本語教師が把握しておくことによって、より実際の使用に近い指導につながると考えられる。

参考文献

- 奥津敬一郎(1967)「自動化・他動化および両極化転形—自・他動詞の対応—」『国語学』70, pp.46-66, 国語学会.
- 迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬(編)(2020)『日本語学習者コーパス I-JAS 入門 研究・教育にどう使うか』くろしお出版.
- 新谷知佳(2022)「自他対応をもつ動詞における自動詞と他動詞の使用比率に基づく分析—動詞対の形態的特徴に着目して—」『KLS Selected Papers 4』pp.73-87, 関西言語学会.
- 中石ゆうこ(2020a)『日本語の対のある自動詞・他動詞に関する第二言語習得研究』日中言語文化出版社.
- 中石ゆうこ(2020b)「日本語の対のある自動詞, 他動詞の習得段階とそれに適した指導方法」江田すみれ・堀恵子編『自動詞と他動詞の教え方を考える』pp.1-23, くろしお出版.
- 早津恵美子(1987)「対応する他動詞のある自動詞の意味的・統語的特徴」『言語学研究』6, pp.79-109, 京都大学言語学研究会.
- 李在鎬(2020)「学習者作文と自他の使用頻度」江田すみれ・堀恵子(編)『自動詞と他動詞の教え方を考える』pp.43-56, くろしお出版.

用例出典・資料一覧

- コーパス検索アプリケーション『中納言』
『多言語母語の日本語学習者横断コーパス:I-JAS』

タンデム学習を通じたベトナム人日本語学習者の視点表現の発達
—日本語母語話者とのやり取りが学習者の語りに及ぼす影響に着目して—

末繁美和（岡山大学）・Dang Thai Quynh Chi（共張株式会社）

1. 背景と目的

日本語学習者の語りの不自然さの要因の一つに、視点表現の非用や誤用による視座の不統一があることが指摘されている（大塚，1995）。日本語母語話者と中上級日本語学習者の談話における視座を比較した研究では、日本語母語話者は一人の人物に視座を固定する傾向があるのに対し、学習者は複数の人物の視座が観察されることが報告されており（田代1995，坂本・康 2000 など），初級で学習する授受表現や受身表現等を効果的に用いて視座を統一することが、中上級学習者であっても難しいと言える。その中でも、ベトナム人日本語学習者は、アメリカ・中国・韓国の日本語学習者に比べて、ストーリーテリングにおいて視点表現の使用が最も少なく、中立視点での描写傾向があることが報告されている（ダンタイ，2020a）。一方で、提示されたコマのストーリーを話す漫画描写およびストーリーテリングにおいて、「第一人称視点」を指示したグループは、指示しなかったグループより、固定視座の比率が有意に高かったことを報告しており（魏 2010，ダンタイ 2020b），視点の意識化により、習得が促進される可能性が示されている。しかしながら、視点の指導効果を検証した研究の多くが漫画描写を対象としているため、自分自身について語るナラティブにおいても有効であるか否かや、視点意識を高める指導を継続的に繰り返すことにより、学習者の語りにどのような変化が生じるのかについては、まだ十分に明らかにされていない。また、Le（1995）は、視点の指導にあたっては、気づき重視の指導法だけでは不十分であり、「気づき」と「説明」の両方を行うことが効果的であることを指摘しているが、教室における一斉授業では、学習者により語る内容が異なるナラティブに関して、細やかな説明やフィードバックを行うことは困難であると言える。

そこで、本実践では、日本語母語話者と日本語学習者が一対一で行う E タンデムに着目し、視点指導の実践および効果の検討を行う。具体的には、中級レベルのベトナム人学習者および日本語母語話者間の4週間のタンデム学習を実施し、視点意識を高める教材を用いた語りの練習を繰り返すことで、学習者の漫画描写およびナラティブにおける視点表現ならびに視座に、どのような変化が観察されるのかについて検討を行う。

2. 研究の目的

本稿では、漫画描写およびナラティブの教材を用いた、中級ベトナム人学習者および日本語母語話者間のタンデム学習の実践を行い、発話データの質的な分析を通して、以下の2点について検討する。

- (1) 日本語母語話者とのフィードバック・セッション前後で、学習者の視点表現の使用傾向に変化が観察されるか。
- (2) 日本語母語話者とのフィードバック・セッション前後で、学習者の視座の統一度に変化が観察されるか。

3. 実践概要と分析方法

3-1. 実践の対象と方法

本実践では、日本語母語話者（以下、JS）5名とJFL環境のベトナム人日本語学習者（以下、JL）5名（SPOTの平均スコア67.8点）をマッチングし、2023年9月から10月にかけて、ペアで1回1時間程度（日本語30分・ベトナム語・ベトナム文化30分）のEタンデムを合計8回、約4週間に渡って実施した。なお、途中でタンデム学習を継続することができなくなった1ペアを除く4ペアの発話データを分析対象とした。

まず、Eタンデム前に、JSおよびJLそれぞれに、オリエンテーションを行い、タンデム学習の進め方やスケジュール等を説明し、やり取りを円滑に進めるための訂正フィードバックの練習を行った。8回のEタンデムにおける日本語学習については、実践者が作成した教材を用い、奇数回（1・3・5・7回）は漫画描写、偶数回（2・4・6・8回）は前の回で行った漫画描写と同様のトピックについて、自分自身のことや、自身が見聞きしたニュースや物語を語るナラティブを行った。トピックは、1・2回目「嬉しかった出来事（話し手視点）」、3・4回目「嫌な出来事（話し手視点）」、5・6回目「悲惨なニュース（被害者視点）」、7・8回目「感動した映画・ドラマ・アニメ（主人公視点）」であった。漫画描写タスクで使用できるようになった視点表現や語りのスタイルを、ナラティブ・タスクにおいて応用できるよう、トピックを統一し、「漫画描写→ナラティブ」の順で、4つのトピックにおいて実施した。毎回タンデム後に提出された感想と録音データにより、学習状況の確認を行った。なお、漫画描写については、本実践用に作成したオリジナルの10コマ漫画4種類を用いたため、事前にJS5名にも実施し、視点表現が産出されることを確認した。教材の構成については、表1を参照されたい。

表1 漫画描写およびナラティブの教材の流れ

構成	時間	漫画描写の活動内容	ナラティブの活動内容
タスク①	5分	JLは、2分間で漫画の内容を理解し、主人公を自分だと思って、一人称（私）でストーリーを語る。	JLは、前の回に行った漫画描写と同じトピックについて、自分自身の経験を2分間思い出し、2分程度で語る。
タスク②	15分	JLは、1コマずつもう一度ストーリーを語り、JSが誤りの訂正やアドバイスを行う。	JLは、一文ずつもう一度ストーリーを語り、JSが誤りの訂正やアドバイスを行う。
タスク③	5分	JLは、タスク①の漫画について、再度主人公を自分だと思って、一人称（私）でストーリーを語る。	JLは、タスク①で話した内容について、再度語る。
質問対応	5分	JLから質問があればJSが答える。	
FB共有	事後	タスク②でJSが行ったフィードバックの内容から主要なものを5つ選び、シートに記入し、JLと共有する。	

漫画描写においては、視点意識を高めるため「主人公を自分だと思って、一人称（私）でストーリーを語る」よう指示を行った。また、JSからのフィードバックやアドバイスを受け（タスク②）、視点表現の使用傾向や視座にどのような変化が生じるかを分析するため、タスク①で語った内容について、タスク③で再度語るという構成にした。

3-2. 分析の方法

表 2 視座判定の構文的手がかり（武村 2010：291）

4 ペアの 8 回分（合計 32 回分）の E タンデムの文字化データを対象とし、表 1 のタスク①とタスク③において、視点表現の抽出を行った。これらの視点表現を構文的手がかりとし、視座の判定を行った。視点表現については、先行研究（魏 2010, 武村 2010）において視座判定のための構文的手がかりとして用いられている授受表現、受身表現、移動表現、使役表現、主観表現、感情表現を対象とした（表 2 参照）。

文法項目	構文的手がかり
授受表現	てあげる／(て)くれる／(て)もらう
使用例	(私のために)お祝いを <u>してくれました</u> 。【私】
受身表現	れる／られる
使用例	私は大手の塾に <u>入れられて</u> , 【私】
移動表現	ていく／(て)くる
使用例	(私に)電話が <u>かかってきて</u> , 【私】
使役表現	せる／させる
使用例	母は、私を幼稚園受験 <u>させ</u> , 【母】
主観表現	思う・分かる・考える・感じる など
使用例	(私は)間違っているじゃないかと <u>思います</u> 【私】。
感情表現	感情形容詞：嬉しい・寂しい など 感情動詞：驚く・びっくりする など
使用例	(私は)すごく <u>寂しい</u> ですね【私】。

4. 結果と考察

4-1. 視点表現の使用傾向の変化

JL4 名の視点表現の総使用数は、JS からのフィードバックを受ける前のタスク①（以下、事前タスク）では 192、フィードバック後のタスク③（以下、事後タスク）では 220 であった。事前タスクにおける各視点表現の割合は、感情表現 32.3%、授受表現 28.1%、移動表現 16.1%、受身表現 14.1%、主観表現 9.4%であり、感情表現の使用数が最も多かった。一方、事後タスクにおいては、授受表現が 35%で最も出現数が多く、続いて感情表現 25.5%、受身表現 17.3%、移動表現 11.4%、主観表現 10.5%の順であった。表 3 に、漫画 4 種類、ナラティブ 4 種類における視点表現別の平均使用数を示す⁽¹⁾。なお、括弧内の数字は漫画描写における JS の視点表現別平均使用数を示す。

事前タスクにおいても、視点意識を高めるため、一人称でストーリーを語るよう指示を行っていたことから、全体的に、事前・事後タスクで顕著な使用数の差は観察されなかったが、「うれしかった出来事」の漫画描写（1 回目）における授受表現並びに「いやな出来事」のナラティブ（4 回目）における受身表現については、事後タスクにおいて平均値が 3 程度上がっていた。

表3 各漫画・ナラティブにおける視点表現の平均使用数

		嬉しかったこと		嫌なこと		悲惨なニュース		感動した物語	
		漫画	ナラ	漫画	ナラ	漫画	ナラ	漫画	ナラ
		1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目	8回目
授受	事前	3.5	4.0	0	0.3	1.8	0	2.8	1.3
	事後	6.3	5.0	0	1.8	0.8	0.3	2.5	1.8
	JS	(2.8)		(0.2)		(1.8)		(2.4)	
受身	事前	0	0.3	1.8	1.3	1.0	0	2.3	0.3
	事後	0	0.3	2.3	4.0	1.5	0.8	3.0	0.8
	JS	(0.2)		(3.8)		(1.6)		(2.8)	
移動	事前	1.8	0.3	1.8	0.3	1.5	0.5	1.5	0.3
	事後	1.0	0	1.5	0.8	1.3	0.5	1.0	0.3
	JS	(2.8)		(1.2)		(1.8)		(2.2)	
主観	事前	0.8	0.8	0.8	0.3	0	0.3	0.5	1.3
	事後	0.5	0.7	0.8	1.5	0.5	0.3	0.5	1.3
	JS	(1.2)		(3.6)		(2.0)		(1.8)	
感情	事前	3.3	1.8	0.8	1.5	2.3	1.3	2.8	2.0
	事後	1.8	1.7	1.0	2.0	1.8	1.3	2.3	2.3
	JS	(0.8)		(0.6)		(2.0)		(3.2)	

JSとのフィードバック・セッションの分析を行ったところ、JLがうまく伝えられなかった内容について、JSがやり取りを通して視点の意識化や視点表現を用いた具体例の導入を行っており、そこで学んだ表現を用いて事後タスクで話すケースが多く見られた。それゆえ、このようなサポートが視点表現の使用数増加につながったと考えられる。また、フィードバック・セッションで一文ずつ、JSとやり取りを行いながら、表現や内容の確認を行う過程で、JSが視点表現を用いた文例を示す前に、JL自身で自己訂正を行うケースが見られた。以下にその例を示す。自己訂正を行った発話については、事後タスクにおいても保持される傾向が見受けられ、JSとのやり取りが自己訂正を促進する可能性が示唆された。

やり取り例(1) JL-C・JS-C:「悲惨なニュース」ナラティブ

【タスク①:事前タスク】

JL-C: あー、家に、戻ったとき、あー、あー、奥さんは、あー、あ、奥さんの友達が、主人を、あー、つかーまーえーて、そのうち、奥さんは、包丁を取って、主人に、あー、じゅうはっ、じゅうはっかい?じゅうはっ、じゅうはっかい、あー、刺しました。

【タスク②:フィードバック・セッション】

JL-C: あー、家にかえ、帰ったとき、あー、妻の友だちが、あー、私を、あー、妻の、妻の友だちは、うーん、うーん…、あ、妻の友達に捕まえられて、捕まえられて、

うーん、妻に、あー、じゅう、はっかいも、さしま、さしま、刺されました。
 JS-C: うん、いいですねー、刺されました、そうですねー、OKです。

【タスク③：事後タスク】

JL-C: うーん、家に、入ったとき、あー、妻の友だちが、あー、妻の友だちに、あ、つかまえられて、あー、妻に、じゅう、じゅうはっかいも、あー、刺されました。

4-2. 視座人物数の変化

JL4名の事前・事後タスクに見られる視点表現を構文的手がかりとし、事前タスク 32、事後タスク 32における視座人物数を算出した。図 2 に示すように、事前・事後共に、「私」1人の視座から語られたタスクの割合が最も高く、その割合は、事後タスクにおいて増加していた。

以下の発話例 (2) は、事前タスクにおいて、「私」と「母」の 2名の視座が観察されたが、JSとのフィードバック・セッションを経て、視座が「私」に統一された例である。【 】内に視座である人物を示す。漫画描写の 1コマ目であったため、JL-Dは視座が定まらず、母の視座が観察されたが、JS-Dから、「私(主人公)」の感情に注目するよう促され、事後タスクでは、「私」の視座から描写することができていた。

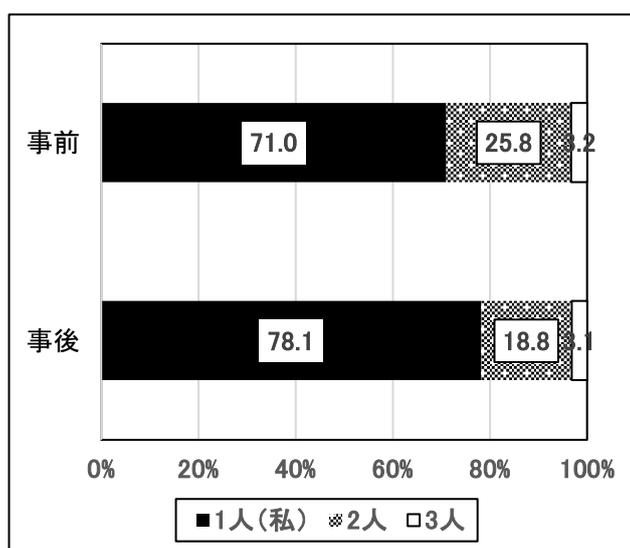


図 1 事前・事後タスクにおける視座人物数の比較 (%)

やり取り例 (2) JL-D・JS-D:「感動したドラマ」漫画描写 1コマ目

【タスク①：事前タスク】

JL-D: お姉さんは、満点のテストを、出したら、お母さんは、とてもうれしかったです
 【母】。

【タスク②：フィードバック・セッション】

JL-D: まー、私は、ごじゅうてん、ごじゅうてん、ごじゅうてん、もらいました。
 JS-D: <中略>でー、感情は何？感情は、何かなー、感情ある？私は、どう思いましたか？この顔だとー、50点で。
 JL-D: こわい【私】。

【タスク③：事後タスク】

JL-D: うーん、ピアノの、テストに、うーん、うん、姉、姉が、姉が、満点、満点、満点が、でき…できますがー、あー、できますがー、私が、ごじってん、ごじってん…ごじってんを、もらって、もらいました。とても、こわかったです【私】。

しかしながら、フィードバック・セッションにおいて、JS-D は、「こわい」の代わりに、「くやしい」を使用するよう助言しているが、JS-D が導入した語彙は、事後タスクでは再生されなかった。フィードバックの量が多くなると、部分的にしか訂正が行われないケースが見受けられたため、焦点を絞る必要があると言える。

また、視点表現の誤用については、JS による訂正が多く観察されたが、非用については、JL が一貫した訂正フィードバックを行っていない例や、気づかないケースが観察された。以下のやり取り例 (3) では、JL-C の受身表現の非用に対して、事前タスク中に、JS-C がリキャストを用いた訂正を行っていたが、フィードバック・セッションでは、一転して「OK です」と、非用を含む文に対して肯定のフィードバックを与えている。JS-C による一貫した訂正が行われておらず、事後タスクにおいても JL-C の非用が改善されていなかった。

やり取り例 (3) JL-C・JS-C:「嫌な出来事」ナラティブ

【タスク①: 事前タスク】

JL-C: 友だちは、えっと、私の、私が、っと、遅れたせいで、えー、とっても怒って、家に帰りました。

JS-C: うーん。

JS-C: <中略>あー、そうですかー。友だちに、怒られて、怒られてしまったんですね。

【タスク②: フィードバック・セッション】

JL-C: だから、とっても、怒っています。

JS-C: うーん、そうですね。OK です。

【タスク③: 事後タスク】

JL-C: うん、友だちは、おく、遅れたせいで、長い時間に、またなければなりませんでしたから、とっても、怒っています。

一方、以下のやり取り例 (4) は、JL-C の受身表現の非用に JS-C が気づかなかった例である。

やり取り例 (4) JL-C・JS-C:「感動したドラマ」漫画描写 5 コマ目

【タスク①: 事前タスク】

JL-C: うーん、あー、それから、お母さんは、私に、あー、らくしゅう…、なんでした…、らくしゅう?

JS-C: これは、塾。

JL-C: <中略>あー、学習塾、の、センターに、連れて行きました…、あー、連れて、先生に、あー、紹介? 紹介、私を、紹介しました。

【タスク②: フィードバック・セッション】

JL-C: はい、うーん、うーん、私が、学校に、通わなかったのも、母は、学習塾の、センターに、連れて行きました。

JS-C: うーん、そうですね、連れて、連れて行きましたー、OK です。

【タスク③：事後タスク】

JL-C: うーん、それから、お母さんは、あー、あー、私に、学習塾の、センターに、連れて、あー、連れて、行きました。

使用自体がない非用については、JLの発話を受けて即座にJS自身が気づいて適切なフィードバックを行うことが難しく、上記の例では、JS-Cは、意味理解に支障がないため、「連れて行きました、OKです」と肯定のフィードバックを与えている。特に、フィードバック・セッションでは、一文単位で語りとフィードバックを繰り返すため、他者主語の客観的な語りが不自然に感じられない可能性も高い。JS用の教材には、視点表現を用いた描写例の記載があるものの、学習者が語る内容とは必ずしも一致しないため、JLの語りに応じ、適切なフィードバックを与えることが、教師ではない日本語母語話者にとっては難しかったと考えられる。したがって、視座統一の必要性がある談話レベルで、焦点を絞った形で気づきを促すフィードバックが行えるよう、教材を工夫する必要があると言える。

5. まとめと今後の課題

本稿では、漫画描写およびナラティブの教材を用いた、中級ベトナム人学習者および日本語母語話者間のタンデム学習の実践について報告を行った。発話データの質的な分析を通して、日本語母語話者とのフィードバック・セッション前後で、(1)学習者の視点表現の使用傾向に変化が観察されるか、(2)学習者の視座の統一度に変化が観察されるかの2点について検討した。その結果、以下のことが示された。

- (1) JL4名の視点表現の総使用数は、事前タスク192、事後タスク220であり、フィードバック前後で顕著な使用数の差は観察されなかった。しかし、視点表現別の平均使用数については、「嬉しかった出来事」の漫画描写(1回目)における授受表現ならびに「嫌な出来事」のナラティブ(4回目)における受身表現については、事後タスクにおいて平均値が3程度上がっており、使用数の伸びが観察された。
- (2) 事前タスク・事後タスク共に、「私」1人の視座から語られたタスクの割合が最も高く、その割合は、事後タスクにおいて増加していた。JSのフィードバックを受け、視座の統一度が上がった例が見られる一方で、視点表現の非用による視座がない文については、JS・JL共に気づきにくく、訂正されにくいことが分かった。

本実践の結果、視点意識を高める教材を用いたタンデム学習における、語りのタスクの繰り返しや、JSからのフィードバックには、一定の効果があることが示された。しかしながら、特に視点表現の非用に関しては、JS・JL共に気づきにくく、事後タスクのJLの発話において改善が認められない例が観察された。本実践では、「主人公＝一人称(「私」)」の視座から漫画描写をさせることで、三人称で語るよりも、視点制約に違反した文の不自然さが認識されやすいと考えたが、中立視点の文であっても、意味理解に支障がないため、JSが訂正を行うに至らない傾向があることが分かった。それゆえ、中立視点での客観的な事態描写と、特定の登場人物の視座からの主観的な事態描写の両方を行い、その比較により、視点意識を高める等、今後更に効果的な指導方法の検討を行いたい。

謝辞

本実践にご協力下さった日本人学生ならびに日本語学習者の皆様に、深く感謝いたします。なお、本研究は JSPS 科研費 JP20K13077 の助成を受けたものです。

注

- (1) 使用が観察されなかった使役表現と、1例のみしか出現しなかった使役受身表現については、質的分析の対象からは除外したため、表3には含まれていない。

参考文献

- 大塚純子 (1995) 「中上級日本語学習者の視点表現の発達について：立場志向文を中心に」『言語文化と日本語教育』9, 281-292.
- 魏志珍 (2010). 「台湾人日本語学習者の事態描写における視点の表し方—日本語の熟達度との関連性—」『日本語教育』144, 133-144.
- 坂本勝信・康鳳麗 (2000). 「中上級日本語学習者の「視点」の問題を探る—ストーリーのある漫画の描写を通して—」『平成12年度日本語教育学会春季大会予稿集』45-50.
- 武村美和 (2010). 「日本語母語話者と中国人日本語学習者の談話に見られる視座：パーソナル・ナラティブと漫画描写の比較」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』59, 289-298.
- 田代ひとみ (1995). 「中上級日本語学習者の文章表現の問題点—不自然さ・わかりにくさの原因をさぐる—」『日本語教育』85, 25-37.
- ダンタイクインチャー (2020a) 「中級日本語学習者の視点は母語によって異なるか—I-JAS のストーリーテリングのデータの分析から—」, 『国立国語研究所論集』18, 93-119.
- ダンタイクインチャー (2020b) 「ベトナム語を母語とする日本語学習者のストーリーテリングにおける視点表現の使用変化—視点指定方法による—」, 『日本語／日本教育』11, 105-120.
- Le Cam Nhung (1995) 「視点の指導効果—第二言語習得における認知プロセス〈気づき〉を重視する指導法を用いて—」『昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション研究』10, 37-48.

初対面会話における話題内部の連鎖組織に関する日中対照

—意見要求/意見提示の連鎖を中心に—

呉 凌波 (名古屋大学院生)

1. はじめに

会話は相互行為である以上、定めた方向に進むわけではなく、参加者の言語行動で会話の流れが変わることもある。しかし、どのように会話の流れを変えていくかは文化によって認識された様式が異なる場合、それは異文化間コミュニケーションの場では障壁にもなり得る (大谷 2018)。会話スタイルの相違から生じる誤解を避けるために、文化間の共通点と相違点を明らかにする必要がある。本研究は、初対面会話における「話題の展開」に着目し、日本語と中国語の初対面会話における話題内部の展開構造を対照した上で、中国人日本語学習者が協調的に日本語の会話に参加するために提案したい。

2. 先行研究と本研究の課題

日常会話は、大小いくつかの単位的部分が連続して成り立っているのが普通であり、そのような単位的部分で話される内容——話題はいろいろであって、日常会話の内容的な面にはさまざまな話題の連鎖が見られるわけである (南 1981)。そこで、話題間の連鎖と話題内の連鎖という二つの視点を取ることができるが、本稿は話題内の連鎖に着目する。

2.1. 話題内部の展開構造

話題内部の展開様相を観察した張 (2018) は話段を単位に、日本語母語場面と日中接触場面における次元別の話段の出現傾向、次元別話段開始文における「情報要求系」の発話機能の出現傾向などを分析し、母語話者と学習者の各場面における会話参加の様相を明らかにした。学習者は母語話者の談話展開にリードされ、自ら積極的に「情報要求」しないと指摘された。しかし、質問の発話機能以外のものは観察されなかった。

楊 (2015) は、話題上の話し手・聞き手の役割交替の様相を分析し、中日母語場面の話題展開のパターン及び中日母語話者の話題上の聞き手としての会話の参加の仕方の相違について、日本語母語場面では、話題上の話し手と聞き手が比較的固定的であるのに対して、中国語母語場面では、会話参加者双方が話し手役割をめぐって交渉する場面も多くみられるという異なる特徴を明らかにした。しかし、話し手と聞き手の役割交替の様相に注目したが、発話機能レベルの分析までには行かなかった。協調的に会話参加するためには、いつ、どのような発話機能を使うかを学習者に提示する必要があると考える。

2.2. 雑談教育における指導項目のあり方

日常会話は談話という単位の連続からなるものであり、「言語の教育の最小単位は談話であって、文型ではない」(田中 1983) という主張に踏まえ、筒井 (2012:21) は、「日常の雑談は、内容的にも構造的にもまとまりのある単位からなること、したがって会話の教育においても、そのまとまりを単位として教えるべきであるということになる」と指摘し、また、日本語友人場面の雑談における 30 種類の連鎖組織の抽出と類型化によって、「どの

ような話題をどのような発話で開始するかによって、その後のやりとりの連鎖組織が決まり、必要な言語形式も決まることが明らかになった」と述べている。しかし、話題ごとの連鎖組織がどのように連続し、雑談を構成するかは課題として残され、また言語間では連鎖組織が異なる可能性もあることから、対照研究の重要性を筒井（2012）が述べている。

以上の先行研究を踏まえて、学習者のより良い会話参加を目指すためには、まず言語によって会話参加の仕方と各発話がコミュニケーション上における機能の相違を明らかにした上で、必要な教育項目と言語形式を検討すべきである。そこで、本研究は筒井（2012）で類型化された連鎖組織をもとに、日中両言語での連鎖組織のあり方を比較する。具体的には、以下2つの課題を設定した。

課題 1: 日中両言語の初対面会話に現れる話題の連鎖組織の共通点と相違点を明らかにする。

課題 2: 日中両言語の会話における連鎖組織を構成する発話のコミュニケーション上の機能の共通点と相違点を明らかにする。

3. 研究方法

会話への参加の仕方は会話参加者の上下関係や親疎関係に影響されやすいため、同性で学年の差が一年以内の学部生・大学院生（20代女性）の初対面会話を収集した。日本語母語話者（以下 JN）同士、中国語母語話者（以下 CN）同士の初対面会話を10ペアずつ（JJ01～JJ10、CC01～CC10）収集し、会話最初の16分間を分析対象とした。また、宇佐美（2019）を参考して文字化した。調査対象者の属性を以下の表1に示す。

表1 調査協力者の基本情報

	母語	平均年齢	所属
JN-JN	日本語	22.5	大学生 n=8/大学院生 n=12
CN-CN	中国語	22.8	大学生 n=6/大学院生 n=14

本研究は話題内部の展開構造を明らかにするために、分析単位を「話題」とし、分析単位ごとに連鎖組織を抽出する。話題内容変化の質的異なり基準（筒井 2012:39）を用いて話題を区分した上で、連鎖組織を抽出する作業を行った。連鎖組織の抽出に当たっては、連鎖組織の最も小さい単位の隣接ペア（＜質問－応答＞＜勧誘－承諾/拒否＞）を核に、その前後の拡張も含めた（勧誘する前に予定を確認する前方拡張、質問に応答が得られた後に評価がなされる後方拡張など）。

次に、筒井（2012）で類型化された連鎖組織をもとに、連鎖組織の第一発話のタイプを、「質問」「報告」「共有」に分類し、抽出した連鎖組織を「Ⅰ. 質問から始まる連鎖組織」「Ⅱ. 報告から始まる連鎖組織」「Ⅲ. 共有から始まる連鎖組織」に分類した。ⅠとⅡは会話参加者の一方が知識や経験を有する形で会話に参加する仕方であり、Ⅰは相手から得ようとするが、Ⅱは相手に情報を与えようとする。Ⅲは参加者双方が知識や経験を有するものとして会話に参加する仕方である。筆者が収集したデータから連鎖組織の第一発話の発話例を示す。

第一発話のタイプの下位分類と定義は筒井（2012）に準じた。

表 2 連鎖組織の第一発話のタイプ別の発話例

第一発話タイプ	定義	例
I. 質問	情報要求	事態や属性に関する情報を求める発話 ・え、出身こっちですか?。 ・那你之后是准备考研吗?。(じゃこの後は大学院を受けるつもりですか?。)
	語り要求	経験を語るよう求める発話 ・なんで[大学の名前]に来たんですか?。 ・<那>{>}你为什么确定,你为什么突然<想考研>{<}?。(じゃあ、なぜ決めたのですか、なぜ突然大学院に行きたいと思ったのですか?。)
	意見要求	思考や感情などを述べるよう求める発話 ・え、日本語ってなんか大変そうですね。 ・哎呀但是我的,你觉得那剧情怎么样?。(ああ、でも私の意見では、そのストーリーについてどう思いますか?。)
II. 報告	情報提供	事態や属性に関する情報を提供する発話 ・なんか、高校の友達が人文学。 ・我们下学期基本上就没有课。(うちは次の学期は、基本的に授業がありません。)
	語り	経験を語る発話 ・そう、だから、全然最初友達(え)いなくて、やばいみたいな、ほんと一人ぼっちなんだけどって思って、 ・然后, 额, 最主要的原因应该还是不是很喜欢当时的学校和当时的老师。(そして、うーん、主な理由はやはり当時の学校と先生があまり好きではなかったからです。)
	意見提示	思考や感情などを述べる発話 ・韓国めっちゃ行きたい。 ・那可以干其他的, 考虑一下公务员也很好。(じゃ他の仕事にしてもいい、公務員を考えた方がいいと思います。)
III. 共有	想起要求	相手に共有知識・共有経験を思い出してもらおうよう要求する発話 ・20、12月26とかでしたっけ、修論。 ・那以前我们还是一家呀(对, 对吧?。(じゃ以前私たちは一家族でしたね(そうですね)、そうでしょう?。)
	意見提示	思考や感情などを相手と共有のものとして述べる発話 ・卒論めっちゃ大変ですよ。 ・但是现在, 物理老师又。(でも今、物理の先生になるのもまた。)

また、話題の対象と内容も連鎖組織の構成部分を影響すると考えられる。そこで、本稿は①「会話参加者に関する話題」、②「第三者に関する話題」③「事柄に関する話題」¹に注目し、会話参加者または会話の現場にいない第三者についての「経験や現状、予定、習慣などの行動（事態・属性系）や、考えや感情（思考・感覚系）を話題とする連鎖組織」、また「一般的・抽象的な事柄などを話題とする連鎖組織」を分析する。

4. 分析結果

以下では前節の分類をもとに、日中両言語に現れた連鎖組織を比較する。まず、4.1 では全体的な出現状況を比較してから、4.2 では連鎖組織の構成部分を比較する。

¹ 筒井（2010:52）は話題の内容から「会話参加者に関することを話題とする連鎖組織」「第三者に関することを話題とする連鎖組織」「現場の物事に関することを話題とする連鎖組織」に分けている、

4.1. 連鎖組織の出現状況

連鎖組織の第一発話タイプから分類し、それぞれの出現数と出現頻度を算出した。以下表3の通り、両言語ともに「Ⅰ. 質問」から始まる連鎖が最も多く、次に「Ⅱ. 報告」から始まる連鎖、最後に「Ⅲ. 共有」から始まる連鎖は少ないが出現した。

表3 連鎖組織の出現状況

第一発話タイプ	JN	CN
Ⅰ. 質問	190 (65.5%)	142 (54.2%)
Ⅱ. 報告	88 (30.3%)	114 (43.5%)
Ⅲ. 共有	12 (4.1%)	6 (2.3%)
合計	290 (100.0%)	262 (100.0%)

このような出現状況に至る原因を考えると、初対面会話では相手に関する情報が少ないため、共有する知識・経験から連鎖を始めることが難しく、質問によって相手の情報を引き出すことが多いからである。しかし、何もかも質問の形で話題導入してよいは限らない。場合によっては、報告で自ら情報を提供することも円滑な会話展開につながる。また、JNとCNを比べると、JNは質問で話題展開することがより多く、CNは報告で話題展開することが多い。

さらに、各種類の連鎖組織は何を話題の対象にするかによって分類した(表4)。出現率から見ると、「事柄」に関する話題では、JNは「Ⅰ. 質問」によって取り上げることが多く、CNは「Ⅱ. 報告」によって取り上げることが多いことが分かった。

表4 各種類連鎖組織の話題対象

話題となる対象		JN	CN
参加者	Ⅰ. 質問	110 (37.9%)	95 (36.3%)
	Ⅱ. 報告	38 (13.1%)	49 (18.7%)
	Ⅲ. 共有	0 (0.0%)	0 (0.0%)
第三者	Ⅰ. 質問	8 (2.8%)	4 (1.5%)
	Ⅱ. 報告	11 (3.8%)	15 (5.7%)
	Ⅲ. 共有	1 (0.3%)	0 (0.0%)
事柄	Ⅰ. 質問	72 (24.8%)	43 (16.4%)
	Ⅱ. 報告	39 (13.4%)	50 (19.1%)
	Ⅲ. 共有	11 (3.8%)	6 (2.3%)
合計		290 (100.0%)	262 (100.0%)

「事柄」を話題とした連鎖組織では、情報のやり取り以外にも、ある物事について、参加者が意見・考えを述べたり、要求したりする場合が多い。事実・属性について質問することとは異なり、相手の意見・考えを質問することは共通の考えを導き出し、関係を近づける機会でありながら、対立をはらむ危険性もある。本稿ではこういった「事柄」を話題とした[思考・感覚系]の連鎖組織([事実・属性系]は外す)について日中対照を行う。以下表5は、分析対象に当たる連鎖組織の出現数を示した。CNは意見提示(Ⅱ. 報告)をJNより多く行うが、共感を要請する意見提示(Ⅲ. 共有)は2例しかなかった。

表5 「事柄」を話題とした[思考・感覚系]の連鎖組織

第一発話タイプ	JN	CN
意見要求 (I. 質問)	5	5
意見提示 (II. 報告)	11	23
意見提示 (III. 共有)	9	2
合計	25	30

また、事柄に関する話題でも情報が不平等な場合があり、ある事柄についてどの参加者が情報を多く持つかによって意見要求・提示する方法も異なる可能性が大きい。そこで、話題の内容から話題領域を判断し、相手に情報があり自分に情報がない事柄を「相手領域」、自分に情報があり相手に情報がない事柄を「自分領域」、双方とも情報や知識がある事柄を「共通領域」とする。次節は話題領域別に、言語形式と連鎖組織の構成から比較する。

4.2. 「事柄」を話題とした[思考・感覚系]の連鎖組織の対照

意見・考えを提示する連鎖組織は、相手の属性や経験などに関する情報を得てから、それに関して相手の考えを引き出すや、前の話題と関連して自分の意見を提示する場合が多い。そのため、新しい話題ではなく前出の話題から発展される場合が多く、話題内容によって様々な連鎖組織が形成されると想定できる。表6では、領域別に連鎖組織の第一発話で出現される言語形式と、連鎖組織の構成部分をまとめた。

表6 領域別の連鎖組織のまとめ

第一発話タイプ	話題領域	JN	CN
意見要求 I. 質問	相手	「～でしょう」「～くないですか」 「～しない」「～そうですね」 <意見要求—意見提示—同意> <意見要求—不同意—根拠説明—同意>	「我觉得/感觉 (～と思います (けど))」「你觉得 (～と思います (か疑問詞省略))」 <意見要求—意見提示—(自らの) 評価—回避> <意見要求—不同意—根拠説明—回避>
	共通	「～じゃないですか」 <意見要求=意見提示—同意—根拠説明—評価>	「你觉得〇〇怎么样 (～についてどう思いますか)」 <意見要求—意見提示—根拠説明—根拠説明—同意> <意見要求—意見提示=助言—同意=受け入れ>
意見提示 II. 報告	自分	「でもなんか」 <意見提示—理解/評価—語り=共感>	「反正 (とにかく)」「因为 (～から)」「感觉 (～と感じます)」 <意見提示—語り=共感> <意見提示—助言—不同意>
	相手	「形容詞+そう」 <意見提示=意見要求—保留—根拠説明—納得>	「我觉得 (だと思います)」「说不定 (かもしれません)」「那可以 (それなら〇〇ができる)」 <意見提示=意見要求—不同意>
	共通	「でも確かに」「だったし」「いや」「かな」「かね」 <意見提示—同意—評価—共感>	「一般 (一般的に)」「但是毕竟 (でも結局)」 <意見提示—同意—根拠説明—同意>
意見提示 III. 共有	共通	「よね」「もんね」 <意見提示—同意>	「嘛 (ね)」

まず、相手領域の連鎖組織では、共通点として①応答者に応答を強いることを避けるためにそれぞれ異なる戦略が見られた、②断定を避ける表現の使用が見られた。一方、相違点として①CNは相手領域に直ちに踏み込み、助言さえすることがある、②JNは意見の対立を避ける傾向があり、不同意があっても最後に同意に達するが、CNは意見の対立を恐れずそれぞれ異なる意見を持っていても支障がない、③JNは不同意見を保留し、それぞれ別の面で相手に同意させるが、CNは不同意見を隠さず表明する。

次に、自分領域の連鎖組織では、共通点として①前の文脈との関連を表す接続詞を使いながら自分の意見提示することが多い、②自分の意見に共感する聞き手は類似の経験を語ることで共感を示す。一方、相違点として、①JNは類似経験を述べる前に理解や評価をする、CNは直ちに類似経験の提示で共感を表明する。

最後に、共通領域の連鎖組織では、共通点として①二番目の発話では同意に達する。一方、相違点として①JNは確認・共感を要請する表現を使うが、一方CNには少なく、客観的に意見陳述や意見要請することが多い、②CNはこれを情報獲得の機会をみなし助言を求めることがある。

5. 考察とまとめ

本研究は日中両言語の初対面会話に出現した連鎖組織の全体的出現状況を観察した上で、特に出現の形に相違が見られた「事柄」を話題とした[思考・感覚系]の連鎖組織を分析した。上記の分析結果のように、言語間で共通の特徴が検証された一方、日中両言語の会話にはそれぞれ独自の特徴が存在することがわかった。その相違点は、両言語の初対面会話における関与の仕方の相違からくるものであると考える。初対面関係では、JNは常に意見の対立を生じないように配慮し、理解や同意を表出することを通して協調的に関与を示す。一方、CNは共感を要請するより、対立を恐れず、議論や競争的な共感表出を好む。発話のコミュニケーション上の機能から見ると、類似経験の提示を通して共感を示すことが共通するが、相手の意見について一度理解を示すというステップはCNにとって必ず必要なものではない。異文化摩擦の一因になる可能性がある。

最後に、今後の課題として、他の種類の連鎖組織の分析、また接触場面における話題展開と会話参加の様相の分析などがある。

参考文献

- 張 未未. 2018. 「日本語母語場面と接触場面における雑談の話題展開の方法」、『早稲田日本語研究』27、25-36.
- 南 不二男. 1981. 「日常会話の話題の推移—松江テクストを資料として—」、『藤原与一先生古稀記念論集方言学論叢 I—方言研究の推進—』、87-112、三省堂.
- 大谷 麻美. 2018. 「日・英語の初対面会話における話題の連鎖と展開—共-選択の観点からの分析—」、『社会言語科学』21(1)、96-112.
- 田中望. 1983. 「日本語教育と談話の研究」、国立国語研究所『日本語教育指導参考書 11 談話の研究と教育 I』、113-133.

筒井 佐代. 2012. 『雑談の構造分析』、くろしお出版.

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

(<https://isplad.jp/wordpress/wpcontent/uploads/2020/01/BTSJ2019.pdf>)

楊 虹. 2015. 「初対面会話における話題上の聞き手行動の日中比較」、『日本語教育』162、66-81.