

# 大学院のゼミの談話におけるコミュニケーション・ ブレイクダウンの修復について

## 「対話」と「共話」の視点から

嶺川 由季

広島大学大学院国際協力研究科

〒739-8529 東広島市鏡山

E-mail: ymine@ipc.hiroshima-u.ac.jp

### はじめに

現在、日本にいる留学生全体の約半数は大学院の学生で占められている。<sup>(1)</sup> 大学院生にとって重要な研究活動の1つにゼミがあるが、これは重要な研究活動であると同時に、最も日本語力を要求される場でもある<sup>(2)</sup>。研究についての抽象的な情報をやりとりしたり、自分の意見を相手に説得するといったことを、留学生にとっては外国語である日本語で、その場で発話を組み立てて相手に伝えなければならない。

そのため、留学生のいるゼミでは、より多くのコミュニケーション・ブレイクダウン、つまり、「それまで垂直な方向 (vertical) な方向に流れていたコミュニケーションが停滞し、コミュニケーションの流れが水平な方向 (horizontal) に移る状態」(仁科 1997) がより頻繁に起こることが予想される。発話の内容について議論する以前に、「あなたの質問の意味が分かりません。」「意味が分かりません。」「私が聞いたのはそういうことではありません。」といったやりとりに時間が費やされることが予想され、実際、庄司 (1993, 1994)、仁科 (1997) などの調査はそうした問題があることを裏付けている。しかし、実際にブレイクダウンがどのように起こり、修復され、また修復されないのかについて調べた研究は少ない。

そこで、本研究では、分析の対象をゼミという1つの場に限定し<sup>(3)</sup>、実際のゼミ談話を分析をデ

ータとして使用することで、より具体的にゼミにおけるコミュニケーションのブレイクダウンの修復を考察する。ブレイクダウン修復の過程を見る際に注目するのは、ゼミの参加者がお互いにどのように発話を作り上げているか、つまり、相手と「共話」を作り上げているか、それとも、「対話」的に発話を作り上げているかという点である。

「共同発話」とも呼ばれる「共話」は、2人以上の話し手がともに1つの発話を作り上げていく話し方を指す(水谷 1993)。具体的には、全部を言いきらずに少しずつ発話を切り、相手の「合いの手」を待ったり、最後も文を完結するのではなく「いいさし」の形にしたりする話し方を指す。また、その「いいさし」を相手が引き取って続ける「引き取り」や、共通理解を前提とする終助詞「ね」を多用することなども、水谷は「共話」の特徴として挙げている。「合いの手」としては、一般に「あいづち」と呼ばれる「はい」「ええ」といったものから、相手の言ったことをそのまま繰り返す「繰り返し」や、他のことばで言い換える「言い換え」などを水谷は挙げているが、ここでは、相手の言おうとしていることを予想してうつ「先取り」<sup>(4)</sup>も加えた。また、先行研究では挙げられていないが、疑問ではないのに上昇イントネーションを使い、それが合いの手を誘っている現象が見られたことから、これも「共話」の特徴として加えた。

一方、「対話」とは、それぞれが自分の発話を

完結させてから、別の人が話し始めるという話し方を指し、文末も「です。」「ます。」という完結した形になる、と水谷はしている。ここでは、これに、相手が発話を終える前に自分が話し始める「割り込み」も「対話」の特徴として加えた。

水谷(1993)が「対話」と「共話」という概念を提案して以来、日本語母語話者には強い「共話」傾向が見られること、また、相手と連携がある場合とない場合で、「対話」と「共話」を使い分けることなどが、これまでの研究で明らかにされている(熊井 1992; ザトラウスキー・中山 1998)。本稿では、こうした「対話」と「共話」が、留学生のいる日本語によるゼミの談話において、ブレイクダウン修復の過程にどのように働いているかを分析した。

## 1. 分析方法

### (1) 分析対象

広島大学大学院国際協力研究科で行われた言語教育に関するゼミを分析の対象とした。ゼミは1コマ90分のものを4回録音した。参加者は、日本人学生が3人、外国人留学生が3人、それに教師2

人(交代で担当)である。外国人留学生の母語は、韓国語が1人、中国語が2人である<sup>(5)</sup>。全員、日常会話から研究活動までを日本語で行っており、分析対象のゼミも、すべて日本語で行われた。

ゼミの形態は、通常2人の発表者が、自分の研究についてレジュメを準備して発表を行い(留学生の場合はレジュメを読み上げることが多い)、その後、他の参加者と質疑応答を行うという形を取った。分析の対象としたのは、そのうちの質疑応答の部分である。通常2人の発表者がいるため、質疑応答も一回のゼミに2種類あることになるが、今回のデータの中には、質疑応答が長びいて、1人の発表のみで終わったものがあったため、合計7種類の質疑応答のデータが得られたことになる。以下、資料番号 から として扱う。

### (2) 分析の手順

基本的にLevinson(1983)の方法論に従った<sup>(6)</sup>。実際の自然談話に繰り返し発生する「対話」と「共話」のパターンを発見し、それに基づいて会話の流れがどうなっていくのかという談話参加者の予想を理論的に仮定し、それを裏付けるという方法をとった。

表1 文字化の方法

「共話」の特徴	社内の改革を...	いいさし
	...しようと考えていらっしゃる訳で	ひきとり
	ハイ(カタカナ表記)	合いの手(次の4種類を含む) あいづち:「エエ」「ハイ」「ウン」など 繰り返し:相手の言ったことをそのまま繰り返す 言い換え:相手の言ったことを別のことばで言い換える 先取り:相手の言いたいことを予想して言う
	ね(太字)	共通理解を前提とする終助詞
	?	疑問ではない個所での、合いの手を誘う上昇イントネーション
「対話」の特徴	です。ます。	言い切り
		割り込み:相手の発話が終わらないうちに話し始める
その他	<u>分か</u> ません。(下線)	ブレイクダウン発生の明示
	//	//の後の発話が次の番号の発話と同時に発せられたことを示す
	?	疑問符ではなく、上昇イントネーションを示す
	{笑い}{沈黙}	{ }内の行動は、非言語的な行動などを示す
( )	聞き取れなかった部分を示す	

分析の手順としては、分析対象を録音したデータを文字化し、その資料から、ブレイクダウンの例を全て取りだした。そのうち、そのブレイクダウンの修復に成功したものとしなかったものに分け、その成功例と失敗例それぞれに、「対話」と「共話」の特徴がどのように出ているかを考察した。

文字起こししたデータは、話者が交代するターンを単位として、通し番号を打った（各資料の全体のターン数、参加者別のターン数については注7参照）。日本人学生3人をj1, j2, j3, 留学生をf1, f2, f3とし、教師t1, t2とした。

文字化の原則はLevinson(1983)を基にしたが、本研究で注目する「対話」と「共話」がより分かりやすく見れるものにした。「共話」的話し方の特徴である、「言いさし」、「引き取り」、「合いの手」、共通理解を前提とする終助詞「ね」、また、「対話」的話し方の特徴である「言い切り」、「割り込み」など、また、「対話」の特徴である「割り込み」などを、表1のように示した。文を完結させるかどうかは、「対話」と「共話」の大きな特徴であるため、「対話」の「です。」「ます。」にのみ句読点「。」をつけ、それ以外にはつけないという方法を取った。また、コミュニケーション・ブレイクダウンの発生が明示してある場合、例えば「分かりません」「もう一回お願いします」といった発話には、そこに下線を引いて示した。

## 2. 分析結果

7つの質疑応答の資料のうち、5回のデータにブレイクダウンが見られた。（ブレイクダウンが見られなかった2回、資料 と は、日本人学生の発表だった。）すべてのブレイクダウンのうち、日本語母語話者同士のブレイクダウンは一回だけで、それ以外の全てのブレイクダウンに非母語話者が関わっていることが分かった。特に、資料 では発表者f1とそれ以外の参加者との間で何度もブレイクダウンの回復が試みられたが、通常2人が発表する90分のコマ全て使っても最後まで修復に至らなかった。このことは、ある程度のレベルに達している留学生であっても、ゼミでのコミュニケーションでは問題が抱えている裏付ける形と

なった。

以下、ブレイクダウンが修復された場合とされなかった場合では、「対話」と「共話」の使い分けがどのように異なっているかを比較考察した。

### (1) ブレイクダウンが修復された例

ブレイクダウンが修復された場合のうち、非母語話者が、特定の語彙を知らなかったために起こったような場合には、同じ母語を話す別の参加者が母語に翻訳したり、母語話者が同義語を提示することですぐに修復されていた。例えば、「文献はありますか?」という質問に対して、ある留学生が「文献」を理解できず、「文献?」と聞き返したが、同じ言語を母語に持つ別の留学生が翻訳したため、すぐにブレイクダウンが修復した例があった。

こうした場合以外で、ブレイクダウンがすぐ修復した例を、「対話」と「共話」という視点からみた時に、一つの共通点があった。それは、ブレイクダウンが発生した時点、多くは、「意味がわかりません。」「え?」「もう一回お願いします。」という発話があった時点の前と後では、後の方が、より「共話」的な話し方になるという点である。つまり、ブレイクダウンが発生した後では、より頻繁に発話を切り、「言いさし」の回数を増やして相手の合いの手を待ち、終助詞「ね」を使用する回数が明らかに多くなっていたのである。そして、やりとりのもう一方の側も、相手の「言いさし」を「引き取り」したり、合いの手を頻繁に入れていることが分かった。興味深いのは、同じ合いの手を入れるにしても、「エエ」「ハイ」というあいづちの他に、「言い換え」、「繰り返し」、「先取り」といった様々な合いの手のバリエーションが使われていたという点である。

その1例として、まず、教師t1が、発表者である留学生f1に中国の大学の単位取得の方法について尋ねている場合をしてみる。以下、例の左から、資料番号( ~ ), 各資料の通し番号, 発話者, 発話である。

#### (例1)

3 182 t1 フン、フン、フン、取れるんだけど、それは取っても取らなくてもいいの

- か、あるいは絶対取らなくちゃいけないのか...
- 3 183 f1 {沈黙}{笑い} 意味わかりません。
- 3 184 t1 あの、大学へ入ってくるでしょ？
- 3 185 f1 ハイ
- 3 186 t1 で、日本の場合は...
- 3 187 f1 ハイ
- 3 188 t1 英語、例えば6単位とか8単位ね？
- 3 189 f1 ハイ
- 3 190 t1 それ以外に、外国語として、なんでもいいよ、フランス語でもドイツ語でもなんでもいいんだけど...
- 3 191 f1 ハイ
- 3 192 t1 それを4単位なら4単位とりなさいと...
- 3 193 f1 アー、ハー、ハー
- 3 194 t1 それは絶対要するという...
- 3 195 f1 ソウデスネ
- 3 196 t1 中国の場合はどうですか？
- 3 197 f1 ...も、同じです。
- 3 198 t1 オナジデスカ

(183)でf1がブレイクダウンを示す前と後のt1の発話を、「対話」と「共話」という視点で見た場合、大きな違いがあることが分かる。基本的に同じ内容を繰り返しているのに、ブレイクダウンの後では、t1はより頻繁に自分の発話を止め、f1の合いの手を待ち、終助詞「ね」を頻繁に使っている。また、合いの手を打つ側のf1も、「ハイ」というあいづち以外に、「ソウデスネ」という合いの手を入れ(195)、ブレイクダウンが修復した後は、t1の発話を「引き取る」形で答えている(197)。

同じことが次の例にも見られる。例2は、同じく教師t1が発表者である留学生f2の発表内容について尋ねている場面である。

## (例2)

- 1 49 t1 「敬語使用が原則で状況によって」は、え？敬語を使わない？「状況によっては」というのは例えばどういうふうな状況ですかね、これ？
- 1 50 f2 え？

- 1 51 t1 えーと、外に対してですね、外に対して、外の人に対して自分より上下関係が下の場合...
- 1 52 f2 シタノバアイ
- 1 53 t1 外だから...
- 1 54 f2 ハイ
- 1 55 t1 外の人だから敬語を使うと...
- 1 56 f2 ...一応下の人には敬語を使うのが

ここでも、ブレイクダウンが発生した後では、やはり「共話」的に言い直していることが分かる。t1は、発話を短く切り、相手の合いの手を待ち、いいさしの形で終わらせている。そして、f2の方も、t1のいいさした後に合いの手をうち、その合いの手も「ハイ」といった相づちばかりでなく、相手の言ったことを繰り返すなど、相手の発話を1つ1つ確認しているかのようである。

ゼミの性質上、教師が学生に質問するという形が多いため、どうしても、教師が学生に対して、それも留学生に対して言い直すという例が多く見られた。しかし、ブレイクダウンが起こった後、「共話」的に言い直す、というのは、教師だけに見られる現象ではない。例えば、次の例は、日本人学生j1と留学生f1のやりとりであるが、同じような変化が見られる。

## (例3)

- 3 542 j1 最後の...
- 3 543 t1 ハイ
- 3 544 j1 えーと、留学生の派遣が増大したっていうことなんですけど...
- 3 545 f1 ハイ
- 3 546 j1 まあ、あの、中国の国費で、外へ出す方針が強まったのか、それとも、あの、留学生っていうのは、制度はあるけれども、やっぱり、受け、受け入れ先の、あの、方の資金でいうか、奨学金とかを得て行くほうが多いのかっていうのを知りたいんですけど...
- 3 547 f1 あ、もう一回
- 3 548 j1 えーと、留学生は...
- 3 549 f1 ハイ
- 3 550 j1 中国のお金で留学する...

- 3 551 f1 コクヒリュウガク、ハイ  
 3 552 j1 か、あの、奨学金とかを得て、あの、  
 外に行く方が...  
 3 553 f1 ハイ  
 3 554 j1 あの、どっちが多いんですか？  
 3 555 f1 あ、やっぱり私費留学生が多いです。

ブレイクダウン発生前のj1の質問(542 - 546)も、相手の合いの手を待ったり、最後はいいさしの形をとってはいるが、発生後の話し方と比較すると「対話」的である。これに対して、f1が「もう一回」繰り返してくれるように頼んだ後の質問は、かなり頻繁に自分の発話を止めて相手の合いの手を待っていて、「共話」的になっている。そして、合いの手を打つ側のf1もやはり、相づちや言い換え(551)を使って、同じく「共話」的なやりとりに応じている。面白いのは、ここでも、単純な「ハイ」「エエ」といった相づちだけではなく、「中国のお金で留学する」という相手の発話を、「コクヒリュウガク(国費留学)」と言い換えている点である。この合いの手を打つためには、かなり相手の発話を注意して聞いて、自分の中で理解する必要があり、言い換えという合いの手がブレイクダウン修復に大きな役割を果たしていることが考えられる。

こうした修復の例を見てくると、お互いが歩み寄って、確認をし合いながら発話を進めていく「共話」的な話し方は、ブレイクダウンの修復に大きな役割を果たしていることが分かる。また、同じ合いの手でも、相手の発話を言い換えたり、繰り返したりするのは、「ハイ」「エエ」といったあいづちよりも相手の発話により注意を払う必要があり、同じ合いの手でも、ブレイクダウンの修復に大きく役立っているものとそうでないものがある可能性が考えられる。

このことは、母語話者同士のブレイクダウンの修復例を見るとよく分かる。次の例4は、今回のデータ中、一回だけ起こった母語話者同士のブレイクダウンである。

(例4)

- 2 128 t1 どうしてもこう、あの、敬語が出てく  
 るようなそういう場面を設定するよう

- なやり方もあるんですか？それは難しい  
 ですか？  
 2 129 j2 あ、面接調査などで？  
 2 130 t1 そうそうそう  
 2 131 j2 こういう時にはなんて言いますか、っ  
 て...  
 2 132 t1 いや、いや、そうじゃなくって、この  
 なんか、その  
 2 133 j2 絵をこう？  
 2 134 t1 絵を見せて、それをなんか発表させる  
 ...  
 2 135 j2 いや、あったと思います、確か

ここでは、母語話者同士が、お互いに言いさしたり、それを引き取ったり、上昇イントネーションで合いの手を誘ったり、相手の言いたいことを予想して「先取り」をしたり(133)と、まさに、2人で談話を作り上げていくという話し方をしており、その結果非常にスムーズに修復されている。「ハイ」「エエ」といった単純な「あいづち」さえ見られない。相手の言いたいことを予想して合いの手を打つ「先取り」は、より積極的に相手の発話と関わっていないとできない。これまでの日常会話を対象とした「対話」「共話」の研究(水谷 1993, ザトラウスキー・中山 1998, 堀口 1997, 熊井 1992)では、どんな合いの手であっても、同じ「共話」の特徴として同列に並べられてきたが、ゼミ談話におけるコミュニケーション・ブレイクダウンの修復という面から見た場合、同じ合いの手でも、より積極的な「共話」として働くものとそうでないものがあることが分かる。

(2) ブレイクダウンが修復されなかった例

それでは、ブレイクダウンの修復に時間がかかった場合、もしくは、最後まで修復されないままだった場合には、どのような話し方がされていて、修復に成功した場合とどのように異なるのであろうか。

修復した例には、母語話者同士のブレイクダウンも1例見られたが、修復しなかった場合は、すべて非母語話者が関わったものであった。母語話者同士の場合には、相手の言っている意味は理解した上で、その内容に納得できないといった意見

の対立は見られても、相手が何を言おうとしているのかが理解できない、という例は、少なくとも今回のデータでは見られなかった。

ブレイクダウンが修復されなかった場合といっても、修復しようとする努力がなされなかった場合もある。例えば、例5では、教師i2が留学生f3に質問をしたが、f3はその質問の意味を理解しないまま答えて、両者の間にブレイクダウンが発生した(413)。しかし、i2は、このブレイクダウンを、修復しようとはせず、次の質問に移っていった。

## (例5)

- 7 409 i2 f3さん、どうですか？( )英語教育というか日本語教育( )けども、今、あの、f1さんが言ったね、えー、ことに対しては、んー、率直にどんな感想持ちます？
- 7 410 f3 今の段階ではやっぱり、んー、完璧とは言えないですけど…
- 7 411 i2 ウン
- 7 412 f3 んー、だから、もういっぺん勉強してから、んー、帰って日本語教師になって( )と思います。
- 7 413 i2 うん、そうじゃなくて
- 7 414 f3 あ、そうじゃないの？

こうした例は、発表と直接関係のないところで、発表者以外の学生に教師が質問した場合によく見られた。しかし、その内容が発表内容に関わるもの、発表者とのやりとりである場合には、何回ブレイクダウンの修復に失敗しても、やりとりが続けられる場合が多かった。これは、ゼミの質疑応答の目的自体が、発表内容について質問したり答えたりするやりとりを通して、発表内容をより深く理解することであるからであろう。しかしそのために、発表者と他のゼミ参加者との間に共通理解が成り立たない場合には、理解が成り立つまでやりとりが繰り返されることになる。実際、今回資料としたデータ中、ブレイクダウンの見られた5回のうち2回までは、発表内容について発表者との参加者との間で質疑応答が繰り返されたものの、最後までブレイクダウンが修復されなかったものであった。これは、すぐに修復されなかった

ブレイクダウンはかなり時間がかかる、もしくは最後まで修復されないということであり、コミュニケーションの問題としてはかなり深刻なものであると言える。

以下は、ゼミ1コマ分の時間を費やして質疑応答を繰り返したにも関わらず、ブレイクダウンが修復されなかった資料のやりとりの例である。発表者f1が、言語習得には「分かる」「できる」「慣れる」という3つの段階があるという主旨の発表をした後、それに納得のできない他の参加者が順番に質問を繰り返すが、ブレイクダウンが修復されないままに終わっている。こうした例を修復した例と比較したところ、ブレイクダウンが修復されないのは、双方の発話者、もしくは一方が「共話」的な話し方をしていないためである可能性が示唆された。

## (例6)

- 7 31 j1 「わかる」「できる」「なれる」という段階を踏んだ上での、母語使用の場合と外国語使用の場合とに分けられているのでしょうか？
- 7 32 f1 あ、あの、すいません、もう一回
- 7 33 j1 ていうか、あの、母語使用の場合というのは分かるんですけど、「外国語としての使用の場合に」のところで、1つは内部言語を、として考えているものを表現として外部言語を使うってということと、感覚と潜在意識があって、それを内部言語に置き換えて、外部言語にして、あの、話をするっていうのは分かるんですけど、これが、もっと慣れてくると、感覚潜在意識を通さずに外国語で表現するっていうことも考えられると思うんですけど、それはここでは考えないんでしょうか？
- 7 34 f1 あの、2番目のですか？外国語使用の場合ですか？
- 7 35 j1 そうです。

この例6は、ブレイクダウン修復に成功した前出の例3と同じく、j1がf1に質問をするという場面である。同じ発話者同士の組み合わせのやりと

りであるにも関わらず、比較をしてみても最も顕著なのは、ブレイクダウンの発生(32)後の発話が「共話」的な話し方に切り替わっていない点である。むしろ、後の方が「対話」的な話し方になっており、相手と一緒に発話を作り上げていこうという姿勢は見られない。j1, f1ともにも相手のターンを奪おうとするなど、非常に「対話」的である。そして、この場合には、ブレイクダウンの修復に至っていない。

この後も、f1とのブレイクダウンを修復しようと、他の参加者が質問を重ねる。次の例7と例8はその一部である。まず、例7は、日本人学生j2が質問をしている場面である。

## (例7)

- 7 45 j2 でも、あの、その、( )なんですけど、  
外国語で考えて外国語でしゃべるって  
いうことはないんでしょうか？
- 7 46 f1 あります。あります。たくさんあり  
ます。でも、これ、外国語を考えて外  
国語を話します。これと、母国語で考  
えて母国語を話します。とします。性  
質同じです。
- 7 47 j2 でも、結局、あの
- 7 48 f1 あります。あります。
- 7 49 j2 具体的には、どういう？
- 7 50 f1 え、これ、これは、私の言ったことは、  
2番目、あの、テーマはちょっと読んで  
ください。{沈黙}「母語と外国語の  
使用の区別を挙げる」ということです。  
これは区別の場合は記述して話しま  
す。さっきの言った言葉記述じゃない  
の事です。だから分析しないです。  
あの、省略して、実際この問題あるは  
ある。みんなは分かるですけど、だか  
ら、あの、ここは、省略して述べない  
でも分かります。はい。だから、あの、( )  
をだして調べます。あの、このことと  
もう一つ、あの、2つのこと、あの、  
選べる時はやっぱり - の特徴を出して  
調べます。あの、同じのところはあり  
ますけど、比べなくてもいい、という  
ことです。

この例7では、少なくともj2は「共話」的に話していることが分かるが、それに対するf1の応答は、常に「です。」「ます。」という言いきりの形をとり、相手の発話が終わる前に自分の発話を始めたり(46, 48)しており、j2の「共話」的な話し方とかみ合わせて一緒に共同発話を作っているとはいえない。このことから、どちらか一方が「共話」的に話しをしても、もう一方がそれにかみ合うように「共話」的に話さない限り、つまり、双方が歩み寄らない限り、ブレイクダウンの修復を導く「共話」は成り立たないことが考えられる。

同じことが、例8のf1とf2のやりとりにも見られる。

## (例8)

- 7 205 f2 感覚と潜在意識のところに戻りますけど、  
日本人でも、日本人でなくても、  
一応、韓国人の私から見てもね
- 7 206 f1 ハイ
- 7 207 f2 で、韓国語をしゃべる時、一応、知っ  
てることばと、実際に自分が使うこと  
ばが違いますよね？
- 7 208 f1 ハイ、ハイ
- 7 209 f2 で、そういう時はどうなるんですか？  
感覚と潜在意識は？で、これは、使う  
人の感覚と潜在意識？
- 7 210 f1 そうですね、感覚と潜在意識はいつも  
個人の感覚と潜在意識です。
- 7 211 f2 {沈黙}

f2は、終助詞「ね」を多用したり(205, 207)、相手の合いの手を待ったりと、「共話」的に質問をしている。そして、それに対するf1の答え(210)は、非常に「対話」的であり、ブレイクダウンを修復するには至らなかった。f1は、f3がブレイクダウンを修復しようとして質問している間、「エエ」「ハイ」というあいづちは打っているものの、それ以外の「繰り返し」「言い換え」「先取り」といった合いの手は見られない。仮に、「ハイ」「エエ」といった単純なあいづちが、ゼミ談話では「共話」を成り立たせる役割を果たしていないとすると、この2人のやりとりも、「共話」

的にかみ合っておらず、どちらか一方が「共話」的に話しても、ブレイクダウン修復に至る「共話」的な話し方は成立しなかったということが考えられる。

「ハイ」「エエ」といったあいづちが、ブレイクダウン修復という意味での「共話」に含まれないのでは、という可能性をさらに裏付けるのが、次の例9である。これは、f3の発表内容を聞いた教師t1が、f3の発表は先行研究の紹介ばかりで発表者の考えが出ていないという指摘をしたものである。

(例9)

- 5 19 t1 ただ、問題はですね...
- 5 20 f3 ハイ
- 5 21 t1 こういうようなものから更に、例えば、ここに挙げてある例の中で...
- 5 22 f3 ハイ
- 5 23 t1 大体どういうようなものがね？
- 5 24 f3 ハイ
- 5 25 t1 これはちょっと考えたらいいんじゃないかとかね？
- 5 26 f3 ハア
- 5 27 t1 えー、これはちょっと従来の考え、えー、からすると、考えていうか、あなた自身の考えからすると、これはこういうふうにするといいんじゃないかとかいう、そういうような...
- 5 28 f3 アア
- 5 29 t1 それをちょっと、それをそういう風に考えてた方が、この形態論、というかね、このタイトルでの話がですね、深まっていくんじゃないかと思うんですよ？
- 5 30 f3 エエ
- 5 31 t1 その点を...

ここで、t1は「共話」的に話しているし、f3も相手がいいさしたり、イントネーションを上げる度に合いの手をうってはいるが、その合いの手は「ハイ」「エエ」といった相づちばかりである。f3は、この後、答える側に回っているが、その答えは、t1の期待したものではなかった。つまり、t1

の言いたかったことを理解していなかったことになる。この後のやりとりが例10になる。

(例10)

- 5 32 f3 そうですね、動詞と他動詞はちょっと、堅いものなんですけど
- 5 33 t1 エエ
- 5 34 f3 今までは、うん、そこまで深く読んでないので
- 5 35 t1 ウン
- 5 36 f3 一応、ね、自動詞、日本語の自動詞・他動詞の基本的な
- 5 37 t1 ウン
- 5 38 f3 うん、形態的な立場から見ると、こういう、えっと、寺村先生はこういうふうに整理してありますよね？だから、うーん、勉強してから、今まで気づいたことはね、やっぱり、自動詞と他動詞だけと、の研究を勉強したい、んー、勉強していきたいとしたら、ちょっと広い範囲で、だから、これから、ちょっと絞って
- 5 39 t1 ウン
- 5 40 f3 うーんと、じゅけい、受身と、うん、受身の方を、うーん、もうちょっと勉強しようと思ってます。
- 5 41 t1 だから、受身がどういう形と、今の自動詞、他動詞とか、関係するんですか？

t1の質問に対して、f3は自分の理解がt1の期待していたものではないことに気づいていない。ブレイクダウンが明らかになるのは、t1がもう一度質問を繰り返す(41)の時点である。しかし、この後も、f3はt1の期待した答えを出すことはなく、やりとりは平行線を辿った。最終的には、t1が別の質問に切りかえるので、このブレイクダウンは最後まで修正されなかったことになる。

「対話」と「共話」という視点から見ると、2人のやり取りは、まずt1が、発話を短く切ってf3の合いの手を待ったり、終助詞「ね」を使ったり、最後を言い指したりと、かなり「共話」的に質問を行っている、また、それに対するf3の応答



も、終助詞「ね」を使ったり、いいさしたりしているが、文末は言いきりの形になっており、何より、お互いの合いの手が「ハイ」「ウン」「エエ」という単純な相づちであることに注目したい。ブレイクダウンが修復された例では、「言い換え」、「繰り返し」、「先取り」といった合いの手のバリエーションが使われていたことを考えると、ゼミでのあいづちは、「共話」的話し方としての合いの手の役割を果たしているのではなく、単に「聞いています」という役割を果たしているに過ぎないことが考えられる。

次に、話し方が「対話」的になると、1人が持つターンが長くなることに注目する。「対話」的な話し方、つまり、それぞれが自分の言いたいことを完結させてから、次の人が話し始めるというやり方は、どうしても一回のターンが長くなり、相対的に1人の発話が長くなる。特にゼミ談話では、自分の研究についての意見を述べるなど、短くすませるといった訳にはいかない場合が多く、実際、「対話」的な話し方の時には、1人の発話が非常に長くなるという傾向が見られた。

次の例11は、やはり同じ資料からのもので、このやりとり以前に、他の参加者が発表者f1とのブレイクダウンの修復を試みていて、今度はj2が修復しようとしている例である。

(例11)

7 231 j2 そうするとやっぱり内部言語の方に習慣が入るのではないかと思うんですけど、あの、個々人の考え方が

7 232 f1 エエ

7 233 j2 いろいろの、それを、その、みんな一般的に持っているような

7 234 f1 ハイ

7 235 j2 習慣とか言語とかにこう、( )をとって、それから出てくるのが外部言語という、ことなのでしょう？だから、考え方はみんなそれぞれでも、あ、その時にはこう、この時には、あ、こういうふう言うなあ、というのを一度フィルターにかけておいて、それから出てくるもの、でしょうか？

7 236 f1 え、中間はあります。ええ、個人と個

人の中間はあります。でも、さっきやった一般的な習慣やっぱりあります。ということは、例として、例えば日本人と日本人話す時は、この人のことばちょっと変ですけど、でもやっぱり日本人と( ) どうして、やっぱり、私のことば使うの習慣とあの人の使うことばの習慣は違いますですけど、でも、共通の日本人、日本語共通の習慣やっぱり持っています。だから、あの人は日本人じゃないと思います。でも、外人じゃないです。でも、相手、もし、外人の時は、個人の区別だけの習慣を差別じゃなくって、この語を、日本語を、あの母語あの人も持っている母語の間の習慣の差別の ています。だから分かります。あ、あの人は外人です。判断できます。判断できます理由は、やっぱりその理由です。さっきf2さんやったことそのままです。あの、日本人と日本人話す時は、あの人はことば変ですけど、例えば、わか、若い人と年寄りと、地域によって、あの、沖縄の人と広島の人と、あの、と、あの、北のち、地域の人と の人、言語習慣は違います。でも、何回話してもやっぱり分かる。あの人は日本人です。外人じゃないです。逆に、あの、外人は正しい日本語を使います。あの、とう、東京、長い時間東京に住んで、東京の日本語を使います。でもやはり分かります。あの人は外人です。やっぱり日本人共通の習慣がやっぱりあります。やっぱりあります。

これはかなり極端な例であるが、頻繁に発話を切って相手の合いの手を待つ「共話」に比べると、どうしても1人の発話が長くなってしまふ。f1としては、自分の言いたいことを相手に理解してもらいたいあまり、発話を重ねているのかもしれないが、コミュニケーション・ブレイクダウンの修復という目的から考えると、相手が(ここではj2) f1の言いたいことをどこまで分かっている、どこ

が理解しあっていない部分なのかというチェックがこまめにできないという問題がある。

同じように、質疑応答の時間全部を費やしても修復されなかった資料を見て、一方、もしくは、両方が「共話」的な話し方ではない例が見られた。こうしたことを総合して考えると、どちらかが「対話」的な話し方をしている場合にはブレイクダウンは修復されず、「ハイ」「エエ」といったあいづちは、ブレイクダウンを修復するという意味での「共話」の役割を果たしていないことが分かった。

### (3) 分析のまとめ

以上の分析から、双方が「共話」的に話している場合にはブレイクダウンのすみやかな修復が見られ、一方もしくは双方が「共話」的でない場合には修復が遅れるまたは修復されないという結果が得られた。

また、同じ「合いの手」でも、ブレイクダウンがすぐに修復した場合には、単純な「あいづち」ではなく、自分の発話を言い指したり、相手の発話を引きとって続けたり、相手の言ったことを繰り返したり、別のことばで言いなおしたり、予想したりといった、相手の発話と積極的に関わる必要のある「合いの手」が使われていることが分かった。

これは、「共話」的な話し方が、頻繁なターンの交代、頻繁なお互いの理解のチェックに繋がり、さらに、より積極的な「合いの手」を使うことによって、すみやかなブレイクダウンの修復をもたらしたためではないかと考えられる。逆に、「対話」的な話し方や、単純なあいづちは、こうしたことを妨げるために、修復に繋がらなかったのではないかと考えられる。

### おわりに

非母語話者である留学生とのやりとりで、コミュニケーション・ブレイクダウンが起こるのはむしろ自然なことであり、その原因としても、語彙の不足や内容そのものについての知識不足まで、様々なことが考えられる。大切なのは、ブレイクダウンが起こった際に、いかに円滑にそこから回

復するかである。もちろん、本稿における分析は1つのゼミの例に過ぎず、一口にゼミといっても、参加者の構成や専門分野の違いなどによって様々な違いがあり、修復の糸口にしても、「対話」・「共話」といった問題だけではなく、具体例を提示するといったストラテジーの効果も大きいであろう。

しかしながら、あるゼミ談話において、ブレイクダウンの修復に「共話」的な話し方が有効だった、という本研究の結果は、今後のゼミにおけるコミュニケーションを考える上で有効であると考えられる。なぜなら、今回取り上げた「対話」「共話」のような、談話レベルでの母語話者と非母語話者の違いは、語彙や文法の間違いとは異なり、非常に見えにくいものであるからである。母語話者も非母語話者も、時に「対話」、時に「共話」を使っているのは、決してそれがコミュニケーション・ブレイクダウンの修復に有効か不利かといったことを意識しているからではない。ブレイクダウンの修復に「共話」的な話し方が有効であること、また、同じ合いの手でも、単純なあいづちよりも様々なバリエーションの合いの手の方が修復に繋がる、という今回の結果を、参加者が今後、意識するだけでも、より円滑なゼミのコミュニケーションにつながる可能性があると考えられる。

### 注記

- (1) 日本にいる留学生51,298人中、20,483人が大学院レベルの学生である。(読売新聞 1999年2月24日)
- (2) 庄司(1993, 1994)のアンケート調査結果や、広島大学を対象に独自に行ったアンケート、また、仁科(1997)などから、日本の大学院では、論文執筆や資料収集といった研究活動において英語など他の言語を使うことができるが、口頭での研究活動であるゼミについては、日本語で意思疎通を行うことが求められおり、文系はもちろん、理系でも、口頭でのコミュニケーションについては教師から日本語を話すことが期待されていることが報告されている。
- (3) 談話分析は、個々の場ごとに行ってこそ価値があるものとされる(McCarthy 1991, Richards & Schmidt 1983)。また、English for Academic

Purpose という分野が確立している英語では、ゼミに限定した談話分析が数多く行われている (Basturkmen, 1999; Jones, 1999; Tapper, 1996; Weissberg, 1993) が、日本語でのゼミ談話を対象とした研究は非常に少ない。ゼミ談話におけるコミュニケーション・ブレイクダウンの修復の過程を研究したのものには、仁科ら (1991, 1994, 1997) がある。留学生の日本語のレベル別に、発話機能や談話マーカ―などの視点から分析を行った。ただし、分析対象は理工系に限定している。

(4) 堀口 (1997) 参照

(5) データをとった時点での、留学生のそれぞれの母語と滞日期間、日本語学習歴については以下の通りである。

f 1	中国語	滞日4年
f 2	中国語	滞日1年7ヶ月, 来日前に母国の大学で日本語を専攻, 日本語能力検定試験 1 級合格
f 3	韓国語	滞日1年7ヶ月, 来日前に母国の大学で日本語を専攻, 日本語能力検定試験 1 級合格

- (6) (a) collecting recurrent patterns in the data, and hypothesizing sequential expectations based on these; (b) showing that that such sequential expectations actually are oriented to by participants; (c) showing that, as a consequence of such expectations, while some organizational problems are resolved, others are actually created, for which further organizations will be required. (Levinson 1983: 326)

資料番号							
発表者	f2	j2	f1	j3	f3	j1	f1
t1のターン数	147	63	308	40	90	143	-
t2のターン数	-	-	-	-	-	-	171
j1のターン数	4	3	9	11	15	64	21
j2のターン数	10	51	16	10	0	0	17
j3のターン数	11	11	10	50	0	0	15
f1のターン数	5	0	306	0	1	147	186
f2のターン数	116	8	10	4	8	0	18
f3のターン数	37	0	20	0	71	0	19
全体のターン数	350	143	691	116	189	355	483

(7) 各資料ごとの総ターン数と参加者別のターン数は以下の通り。ただし、同じターンでも1文字から1211文字までと開きが大きいので、あくまでも目安に過ぎない。

### 参考文献

[1] Alcon, Eva Guzman (1993), High Cognitive Questions in NNS Group Classroom Discussion: Do They Facilitate Comprehension and Production of the Foreign

[2] Allison, Desmond (1996), Pragmatist Discourse and English for Academic Purposes, *English for Specific Purposes*, 15 (2), 85-103.

[3] Basturkmen, Helen (1999), Discourse in MBA Seminars: Towards a Description for Pedagogical

Purposes, *English for Specific Purposes*, 18(1), 63-80.

[4] Coon, C. and Schwanenflugel, P (1996), Evaluation of Interruption Behavior By Native Encoders, *Discourse Processes*, 22, 1-24.

[5] Goffman, Erving (1981). Radio Talk, *Forms of talk*, Pennsylvania, University of Pennsylvania.

[6] Gumperz, John (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.

[7] 堀口純子 (1997), 『日本語教育と会話分析』, くろしお出版.

[8] Jones, F, Jeremy (1999), From Silence to Talk: Cross-Cultural Ideas on Students' Participation in Academic Group Discussion, *English for Specific Purposes* 18(3), 243-260.

[9] 熊井浩子 (1992), 留学生にみられる談話行動上の

- 問題点とその背景, 『日本語学』巻11号, 72-80.
- [10] Levinson, C., Stephen (1983), *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- [11] McCarthy, Micheal (1991), *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University.
- [12] Micheau, C., and Billmyer, K(1987), Discourse Strategies for Foreign Business Students: Preliminary Research Findings, *English for Specific Purposes*, 6, 87-97.
- [13] 水谷信子(1993), 「「共話」」から「「対話」」へ, 『日本語学』巻12号, 4-10.
- [14] 茂呂雄二(1997), 談話の認知科学への招待, 茂呂雄二編 『「対話」と知』, 新曜社, 1-20.
- [15] Naerssen, M., and Riggensbach, H. (1987), Evaluating Oral Skills in an EST Program: Native English-speaking Scientist Respond to Chinese Scientists' English, *English for Specific Purpose*, 6, 219-232.
- [16] 仁科喜久子(1997), 『科学技術日本語講義・セミナーの音声ディスコース分析のための基礎的研究』平成5年～7年度文部省研究費補助金(一般c)研究成果報告書
- [17] 仁科喜久子ら(1994), 理工系留学生のセミナーでの「対話」理解過程の分析 理工系学生のシラバス作成に向けて, 『日本語学』, 巻84号, 40-52.
- [18] 仁科喜久子・武田明子(1991), 理工系大学における外国人留学生の日本語能力に関する調査 東京工業大学大学院課程を中心に, 『日本語学』, 巻75号, 113-123.
- [19] Richards, J. and Schmidt, R. (1983), *Conversational Analysis*, J. Richards and R.
- [20] Schegloff, Emanuel A. (1997), Practice and Actions: Boundary Cases of Other-Initiated Repair, *Discourse Processes*, 23(3), 547-566.
- [21] Schmidt eds., *Language and Communication*, Essex, Longman, 117-155.
- [22] 庄司恵雄(1993), 研究現場における日本語使用に対する留学生と教師の意識格差 - 研究留学生の日本語使用状況調査の結果報告を中心に -, 『岡山大学留学生センター紀要』1, 99-116.
- [23] (1994), 指導教師から見た日本語教育 - 教師に対する日本語使用状況調査の集計結果報告 -, 『岡山大学留学生センター紀要』2, 79-95.
- [24] (研究代表者(1994), 『大学院研究留学生の日本語使用実態に関する調査報告書 付 大学院進学予定留学生の予備教育実施機関における会話試験の実施状況報告書』平成6年度文部省科学研究費補助金(総合B)研究
- [25] Tapper, Joanna (1996), Exchanging Patterns in the Oral Discourse of International Students in University Classrooms, *Discourse Processes*, 22, 25-55.
- [26] Weissberg, Bob (1993), The Graduate Seminar: Another Research-Process Genre, *English for Specific Purposes*, 12, 23-35.
- [27] ザトラウスキー, ポリー・中山晶子(1998), 『談話分析と異文化間コミュニケーション』, 日本語教育学会平成10年度第5回研究集会資料

### Abstract

#### **A Study of Communication Breakdown Repair in Seminar Discourse From the Viewpoint of Collaborative Dialogue**

Yuki MINEKAWA

Student, Graduate School for International Development and Cooperation,

Hiroshima University, Higashi-Hiroshima, 739-8529, Japan

E-mail: ymine@ipc.hiroshima-u.ac.jp

This paper compares, from the viewpoint of *taiwa* and *kyowa*, communication breakdown between native and non-native speakers in an academic seminar setting. It aims to suggest a more effective strategy for repairing communication breakdown in the setting.

In a seminar, students are required to exchange abstract ideas and convince other participants of the validity of their arguments. Because Japanese foreign students need to accomplish these difficult tasks in a foreign language and without preparation, they are more likely to suffer a communication breakdown than they would in a similar situation in which they could edit and formalize their arguments in their native tongue. This paper focuses on the process by which they try to repair such breakdowns and analyzes this process from the viewpoints of collaborative dialogue (*kyowa*), which is second nature for Japanese native speakers, and non-collaborative dialogue (*taiwa*). Qualitative description compares the efficiency of repaired breakdown with that of unrepaired breakdown.

The results demonstrate that when both speakers use collaborative dialogue with various back channels, such as repeating, paraphrasing, and guessing, the breakdown is successfully repaired. But when both or either speaker fails to use collaborative dialogue, the breakdown remains or takes longer to become repaired. Interestingly, *aizuchi* (such as “hai,” or “ee”) are categorized as one of the characteristics of collaborative dialogue, but do not help to repair breakdown in a seminar discourse, unlike the other back-channels.