

学位論文要約

英語を母語とする日本語学習者の

合意形成談話の特徴

— 「提案-応答」の拡張に着目して—

広島大学大学院 教育学研究科
文化教育開発専攻 日本語教育学分野

D131043 伊藤亜希

第一章 序論

会話を円滑に進めるには、いつ、何を、どのように発話するかが重要だとされる (Schegloff and Sacks, 1973)。しかしながら、第二言語学習者が会話を構築していくにあたり、会話の流れに問題があり、やりとりに支障が生じることが指摘されている (中井, 2005; Wong, 2000)。学習者が会話を構築する際の特徴を明らかにするためには、発話内容や形式に加え、発話のタイミングや間にも注目していく必要がある。本研究では、学習者にとって困難だと考えられる合意形成談話を分析対象とし、学習者がどのように会話を構築していくのか、その様相を探る。

第二章 先行研究と本研究の課題

合意形成談話は、「提案-応答」の隣接対が拡張して談話が展開していく。応答のうち、非選好的応答である不同意はその構造が複雑であり多様な様相が観察されている。例えば、雑談や意見交換場면을対象とした不同意研究では、応答者が応答を遅延させて、提案者に最初の意見を調整する場を与え、対立を避ける様子が報告されている。不同意表明での言語形式に注目した研究では、意見を強調する際は「でも」を用いて対立を表明したり、「だって」を用いて反対理由を強く主張したりする一方、意見を緩和する場合は発話末尾に「けど」や「から」を付加し、主節を省略することが観察されている。また、意見を述べる場合は直接的に表明するのではなく、質問文や確認要求表現によって直接的な言及を避けたり、段階的に意見を述べたりすることも報告されている。しかしながら、これらの特徴が合意形成談話にも観察されるかは明らかになっていない。

合意形成談話において、母語話者は隣接対を拡張させながら複雑に談話を展開させるが、英語学習者を対象とした研究では、習熟度が高くならなければ複雑な連鎖組織を構築することができないことがわかっている。また、不同意表明の展開も習熟度が上がるにつれ多様になるとされている。加えて、上級学習者は相手が応答を遅延させた場合、最初に示した自らの意見を調整することができるようになることも報告されており、多様なやりとりが可能であることがわかっている。しかし、日本語学習者を対象として、習熟度別に合意形成談話の特徴に注目した研究は行われておらず、さらなる調査が必要である。

上級日本語学習者を対象とした研究は、意味公式に注目した研究が中心となっている。結果として、保留はあまり使用しないこと、理由説明によって直接的に対立を示す傾向があることが報告されている。また、不同意では「でも」が使用され、簡潔に直接的に意見表明を行う傾向があり、日本語母語話者とは異なる傾向が見られるとしている。しかしながら、多くの研究が中国人学習者を対象としており、日本語学習者一般に見られる傾向なのかは明確でない。加えて、研究の多くは意味公式の使用に注目しており、会話参加者がどのように連鎖を拡張させながらやりとりを行うのか、どのような言語形式が伴うのかという分析は行われておらず、詳細なやりとりが

明らかでない。不同意研究では、日本語母語話者は接続詞「でも」「だって」や接続助詞「けど」「から」が使用されることが報告されているが、学習者の使用に注目した研究はあまり行われていない。また、学習者は簡潔に意見を述べる傾向があるため、確認要求表現も使用されないと予測できるが、質問文を用いた働きかけも行っていないのかなど、疑問が尽きない。

最後に、上記の日本語学習者を対象とした先行研究はほとんどが母語話者と学習者のやりとりを対象にしている。このような場面では、母語話者が会話の主導権を握る傾向があることから、教室場面で見られる学習者同士との会話とは異なる様相が見られる可能性が高い。学習者の特徴を明らかにするためには、まず学習者同士の会話に注目し、それぞれの習熟度の学習者がどのように会話を構築していくのかを明確にする必要がある。ただし、習熟度が高い学習者はある程度自らが述べたいことを的確に表現できるため、母語が同一の学習者同士ではあえて母語の規範に従って会話を構築する可能性があり、接触場面の特徴も合わせて分析する必要がある。接触場面と学習者同士の会話を丁寧に分析し、比較することで、習熟度が高い学習者にどのような特徴があるのか、それは対話者によって変化するのか（させることができるのか）を明らかにすることができる。

以上のことから、本研究では、英語を母語とする日本語学習者の合意形成談話の特徴を明らかにするため、3つの調査を実施した。まず、調査1では日本語母語話者を対象に日本語の合意形成談話の特徴を明確にした。調査2では習熟度が同じ学習者同士の談話を対象に、習熟度別の観点も加えて分析を行った。調査3では、日本語母語話者と中上級学習者のインターアクションでの特徴に焦点を当てた。分析では、まず「提案-応答」の隣接対の拡張を明らかにするため、「応答」の有無と発話内容、応答後の合意形成過程のやりとりを質的に観察した。次に、特徴的な言語形式を明らかにするため、接続詞・接続助詞の使用と、確認要求表現・質問文の出現を量的、質的に分析を行った。具体的な研究課題は以下の通りである。

課題1 日本語母語話者の合意形成談話の特徴はどのようなものか。(調査1)

- 1-1 日本語母語話者は合意形成談話をどのように展開していくか。
- 1-2 合意形成談話の不同意表明においても、接続詞・接続助詞の使用傾向は、先行研究で見られた雑談での不同意表明と同様の傾向を示すか。
- 1-3 意見を一致させるための表現として、雑談やストーリー構築談話で観察された確認要求表現や質問文は、合意形成談話においても同様に用いられるか。

課題2 英語を母語とする日本語学習者の合意形成談話の特徴はどのようなものか。(調査2)

- 2-1 学習者は合意形成談話をどのように展開していくか。
- 2-2 合意形成談話の不同意表明では、学習者の接続詞・接続助詞の使用傾向は、日本語母語話者と同様の傾向を示すか。
- 2-3 合意形成談話で意見を一致させるために、学習者は確認要求表現や質問文を、日本語母語話者と同様に用いるのか。

2-4 2-1 から 2-3 は学習者の習熟度によって相違がみられるのか。

課題 3 日本語母語話者との接触場面では、学習者はどのように合意形成談話を構築するか。(調査 3)

3-1 接触場面では、学習者と母語話者は合意形成談話をどのように展開していくか。

3-2 接触場面での合意形成談話において、学習者の接続詞・接続助詞の使用傾向は、母語話者同士の会話と、学習者同士の会話とどちらの傾向に類似しているのか。

3-3 接触場面での合意形成談話において、学習者の確認要求表現や質問文の使用傾向は、母語話者同士の会話と、学習者同士の会話とどちらの傾向に類似しているのか。

第三章 日本語母語話者の合意形成談話の特徴

まず、課題 1 を明らかにするために、日本語母語話者 10 組を対象に調査 1 を行った。分析の結果、課題 1-1 に関しては、日本語母語話者は対立を明示することは少なく、両者が協働して意見一致を目指すという特徴があることがわかった。例えば、多様な方法を用いて応答を遅延させる様子や、応答の遅延によって提案者が非選好的応答を予測し、自らの提案を取り下げて問題点に言及する様子が観察された。日本語母語話者は、応答を遅延させることで会話参加者の両者が対立を回避できるように連鎖を構築しようとする傾向があった。否定的応答を述べる場合も、反対意見を主張するのではなく、相手の案に対して疑問点や問題点を提示してそれらを両者で解消しようとする様子が見られた。合意形成過程でも、両者がそれぞれの意見を主張して相手を説得しようとするよりも、両者が協働して提示された案の妥当性を探っていく様子や、提示した問題点を解決できる方法を模索する様子が観察された。

このような日本語母語話者の対立を避けようとする傾向は、課題 1-2 の接続詞・接続助詞の分析によっても支持された。課題 1-2 を明らかにするために、接続詞・接続助詞に注目して分析を行ったところ、否定的応答を表明する場合は接続詞は使用せず、対立を際立たせるようなことはなかった。合意形成過程では、「でも」を適所で用いることで自分の立場を明確にしつつも、発話末尾に「かな」や「な」を付加して独話に近い方法で発話するなどの方法がとられていた。また、相手と異なる立場を示す場合だけでなく、自分が直前に述べた意見に対して疑問点を提示する場合にも用いられることが観察された。接続助詞に注目すると、合意形成過程では時折「けど」を用いて自分の意見の問題点を補足や不同意の緩和をしたり、「から」を用いて同意できない理由を主節を省略して暗示的に示したりする様子が観察された。さらに、課題 1-3 を明らかにするため、確認要求表現、質問文に注目した分析を行った結果、日本語母語話者はたびたび確認要求表現を用いて対話者との共通認識を確立させながら意見が一致していることを確認し、合意に向けて連鎖を構築する様子が観察された。また、議論の中で却下された案の代案を出すために、質問文で意見を提示して相手に尋ねることで押し付けがましくないように意見を提示していた。

日本語母語話者が合意形成を行う上で重要なのは、提案された内容が妥当かどうかを会話参加者が協力しながら精査し、合意への道筋を作ることだと言える。これは、水谷（1993）が指摘する「共話」が影響していると考えられる。「共話」は、「ひとつの発話を必ずしもひとりの話し手が完結させるのではなく、話し手と聞き手の二人で作っていく」という特徴があり、相手の発話の途中で相槌を打ったり、相手の未完成の文を引き取って完結させたりという形をとる。水谷はひとつの発話を産出する際の特徴に注目しているが、「共話」という特徴は、談話という大きな単位でもあらわれていると考えられる。本調査では、応答者が応答を遅延させることで提案者が意見調整ができる間を与えることだったり、確認要求表現により認識を共有しようとするものであったり、相手の反応を見ながら徐々に対立を表明していくことだったり、様々な要素によって「共話」が成り立っていると言えよう。また、雑談や意見交換を対象とした研究とは異なり、合意形成談話では自分の意見を棄却する様子も観察された。雑談では不同意を表明することは任意だが、合意形成談話では話し合いの結果が実行されることが前提であるため、提案内容に問題があると判断される場合は、反対意見を示す必要が生じる。自分の意見に自信が持てなければ、相手に反対をされる前に提案した内容自体を棄却し、対立が表明される可能性を限りなく低くしようとしているのだろう。

第四章 習熟度が異なる日本語学習者の合意形成談話の特徴

課題 2 に関しては、英語を母語とする学習者を対象に調査 2 を行った。調査 2 では上級学習者学習者 4 組、中級後半学習者 6 組、中級前半学習者 6 組が調査に参加した。課題 2-1 を明らかにするために「提案-応答」の拡張に注目して分析をした結果、習熟度が低い学習者は簡潔なやりとりをしていたが、習熟度が高い学習者は積極的に意見を対立させ、相手を説得する様子が観察された。応答を遅延させる様子も観察されたが、それを不同意の前兆として使用するのは上級学習者のみで、その場合でも提案者は日本語母語話者のように自分の意見を調整するような発話はしていなかった。課題 2-2 の接続詞「でも」に注目した分析では、応答の位置で「でも」を用いて対立を示すことがあり、母語話者とは異なる傾向が見られた。接続助詞の使用に注目すると、「から」は日本語母語話者のように否定的な意見を述べる場合には使用されず、自分の意見を支持する理由を説明する場合に使用されていた。注釈を示す「けど」はよく使われていたが、主節を省略し、不同意を暗示的に示す方略としての「けど」はあまり使用されなかった。合意を目指すにあたっては、相手の意見を得たい場合は確認要求表現よりもより容易に産出できる上昇調の質問文を使用していた。使用されていた確認要求表現も「ね」がほとんどで、特に習熟度の低い学習者は発話末尾に上昇調の「ね」を付与させる様子が多く見られた。習熟度が低い学習者は形式と機能を 1 対 1 で結びつけるという特徴があり（Andersen, 1984）、確認要求を行う場合は「ね」を過剰に用いるのだろう。

本研究と同じように、Dippold (2011) でも習熟度が低い学習者は連鎖を拡張させることができないことが報告されている。習熟度が低い学習者は、発話の重なりや沈黙が多く出現していたことを考えると、的確にターン交代をしながら連鎖を拡大させるのが難しかったからだと考えられる。また、英語学習者を対象に、不同意表明の発達過程を示した Bardovi-Harilig and Salsbury (2004) は、習熟度が低いうちは強い不同意を示すとしたが、本調査では習熟度の低い学習者の方が強い不同意は見られない傾向を報告した。教室場面では日本人は曖昧な発話をすると思われ、習熟度の低い学習者は学習した内容を反映させて対立を避けたと考えられる。Beebe and Takahashi (1989) は、習熟度が低い学習者は目標言語の知識が限られるため語用論的転移が起こりにくい、習熟度が高いと目標言語でも複雑なストラテジーを用いることができるようになり、語用論的転移が生じやすくなるとしている。したがって、習熟度が高い学習者は母語の英語で行うように対立を明示しながら談話を進める傾向があったのだろう。さらに、学習者と日本語母語話者との間に見られた相違は、日本語母語話者と英語母語話者の相互行為のスタイルの相違を反映していると考えられる。Fujii (2012) によると日本人は「場」を共有して相互協力的に談話を構築するが、アメリカ人はそれぞれの「場」を独立させて相互行為を行うとされている。このような言語間の差異が日本語母語話者と英語を母語とする日本語学習者の会話構築方法に影響したと考えられる。

第五章 接触場面における合意形成談話の特徴

課題 3 である接触場面の特徴を明らかにするために、学習者と日本語母語話者のペア 8 組の会話の分析を行った。課題 3-1 について、隣接対の拡張に注目して分析を行ったところ、学習者同士の会話のように対立が明示されることは少なく、自分の意見の問題点に言及する様子が観察された。また、学習者が提示した提案に対して日本語母語話者が応答を遅延させることもあったが、学習者は母語話者が応答を遅延させた後に、自分の案の問題点を付け加える様子が観察された。談話全体の傾向として、どちらか一方が会話を主導することが多々見られ、その場合は意見要求などを積極的に行って意見一致を目指そうとしていた。課題 3-2 の接続詞や接続助詞の使用については、学習者同士の会話と同様の傾向が見られたが、「けど」に関しては、相手の意見に対する反対意見の表明だけではなく、自分の意見の補足説明を行う場合にも出現しており、接触場面の方が使用の幅が広いようであった。課題 3-3 の確認要求表現の使用に関しても、学習者同士の場合と同様、あまり使用は見られず質問文を代わりに使用している様子が観察された。

接触場面の特徴的な点として、学習者も母語話者も提案に対してすぐに否定的応答を示すことがほとんどなかった点が挙げられる。教室場面では、日本人ははっきり意見を言わない、曖昧な表現を好む、といった指導がされることが多い。調査後に行った記述式のアンケートでも、多くの学習者が、日本人は反対意見を避ける傾向があるということ意識していることがわかった。

このような認識によって、接触場面では対立を避けようとしていたと考えられる。また、応答の位置では明確な意見表明が避けられ、相槌や弱い同意が示されていたが、これは提案内容に一度反応を示すことで内容理解に問題がないことを示していたと考えられる。コミュニケーションに支障が出ないように談話の管理が優先されていたのだろう。さらに、接触場面では、学習者と日本語母語話者は言語能力が異なるため、二者間の力関係が異なる。それが影響して、学習者が否定的応答を避けたり、また会話の展開を相手に委ねたりして、一方が談話の主導意見を握って会話を展開させた可能性が考えられる。

第六章 結論

本研究の結果から、日本語母語話者は「提案-応答」の隣接対を拡張させることで複雑に会話を展開させて対立を回避させたり、協働的に意見一致を目指したりすることがわかった。学習者は、習熟度が低いと簡潔に意見を述べる一方、習熟度が高いと明確に対立を表明するなど、様々な点で母語話者と様相が異なっていた。しかしながら、習熟度が高い学習者は接触場面においてはすぐに反対意見を表明せず、対立を回避しようとしていた。ただし、日本語母語話者のように協働的な談話構築はできず、一方が意見を述べる様子が多く見られた。

母語話者の特徴の中の、不同意を保留することで明示的な反応を避ける方略は、言語能力の低い学習者にとって容易であると考えられるため、指導によって適切に使用できるようになると考えられる。しかしながら、遅延をさせることで相手に意図が伝わらず、会話の停滞を引き起こす可能性もある。やりとりの展開方法についても指導、練習を行う必要があるが、タスクを用いた自然な活動を行う前に、相手の発話を予測して応答を準備するなどの事前活動を行った上で、練習を行う工夫が必要だと考えられる。また、合意形成過程での確認要求表現の使用は習熟度が高い学習者にとっても困難であったため、確認要求表現の種類と用法を指導した上で、一連の流れを意識した練習を行う必要があるだろう。