

日本語授業の開始に関するマルチモーダル分析

—中国の大学における事例を中心に—

黄 潔

1 はじめに

ある相互行為の開始部とは、その相互行為を開始することの正当性を確立するための諸手続きからなる部分であり、相互行為の展開を基本的な部分において方向付ける区間である(串田・平本・林 2017:261, 266)。授業は制度的かつ多人数の相互行為からなる活動として、その開始部は参加者が一定のルールや慣習に従い、話をする状況を整えて主要部に入るための基盤を築く段階である。しかも、この段階は決して教師の導入発話だけで完結するものではなく、教師と学生の相互作用によって成し遂げられるプロセスである。そのプロセスに参加者の言語行為と非言語行為とが緻密に組織化されながら展開されている。

本研究は日本語授業の開始部¹に焦点を当て、参加者の言語・非言語行為による授業開始が成立する過程について考察する。具体的には次の2点を明らかにする。1) 日本語授業の開始部の構造はある程度定式化されているか。2) 参加者が授業を開始する際、そのリソースとして、どのような相互行為が行われ、どのような表現形式が現れるのか。

2 研究の枠組み

2.1 マルチモーダルについて

かつては、人同士のコミュニケーションを研究する言語学研究者にとって、専ら言語的手がかり、言語化されたデータに頼ることは、ごく自然なことだったが、近年、こうした言語的手がかりでは扱えない身体行動に対する注目が高まっている(細馬・片岡・村井・岡田 2011:1)。このような言語的資源だけではなく、非言語的資源にも注目する研究は「マルチモーダル研究」と呼ばれるようになった。「マルチモーダル」の概念について、高永・木尾(2013)は「言語、身振り、手振り、視線など複数の表現手法を同時に用いていることを表す。さらに、それらのうち二つ以上に言及することを含意している」と述べている。

2.2 連鎖について

本研究では、授業参加者の相互行為を分析するために、「連鎖」という概念を利用する。「連鎖」は「連鎖組織」とも呼ばれる。串田・平本・林(2017)は「連鎖組織」について、「参

与者たちが何らかの活動を開始してから終了するまでの、密接に結びついた複数の行為のセットである」と説明している。すなわち、「連鎖」や「連鎖組織」はある活動の中の参加者によるやり取りの連なりだと理解できる。「連鎖組織」の中の最小連鎖は「隣接ペア」と呼ばれ、「質問-応答」「依頼-受諾」「誘い-受諾」といったような、強力な結び付きを持ち、ペア(対)を為すような行為の連鎖である(高木・細田・森田 2016:96)。

3 研究方法

3.1 研究用データ

2019年2月下旬から3月下旬まで、中国の大学で日本語授業の取材(録音、録画、インタビューなど)を行った。本稿の考察に用いるデータはその時取材した授業から日本人教師3人と中国人教師3人の合計16コマの授業を選んだものである。データの文脈の多様性を確保するために、初級から高級までの様々な科目を対象とした。考察用データの概要を以下の<表1>にまとめる。なお、調査対象者のプライバシーを守るため、対象者の名前を符号化する。

<表1> 考察用授業の概要

レベル		授業名	取材期日	担当教師
初級	授業A	日本語音声	2019年2月26日	日本人教師A(女性)
	授業B	初級日本語精読	2019年3月1日	中国人教師A(男性)
	授業C	初級日本語精読	2019年3月6日	中国人教師A(男性)
	授業D	日本語会話	2019年3月8日	日本人教師B(男性)
	授業E	日本語音声	2019年3月12日	日本人教師A(女性)
中級	授業F	日本語作文	2019年2月25日	日本人教師A(女性)
	授業G	日本概況	2019年3月5日	日本人教師B(男性)
	授業H	日本語作文	2019年3月4日	日本人教師A(女性)
	授業I	中級日本語精読	2019年3月6日	中国人教師B(女性)
	授業J	中級日本語精読	2019年3月7日	中国人教師B(女性)
高級	授業K	高級日本語精読	2019年2月27日	中国人教師C(男性)
	授業L	高級日本語精読	2019年2月28日	中国人教師C(男性)
	授業M	日本歴史	2019年3月4日	日本人教師B(男性)
	授業N	高級日本語視聴説	2019年3月6日	日本人教師C(女性)
	授業O	ビジネス日本語会話	2019年3月19日	日本人教師C(女性)
	授業P	ビジネス日本語会話	2019年3月20日	日本人教師C(女性)

3.2 トランスクリプションの書き方

本研究で用いる断片(トランスクリプション)の書き起こしについて、言語的資源の表記は主に Jefferson(2004)による転記方法を、非言語的資源の表記は主に Mondada(2007)による転記方法を利用する。具体的には以下のようにになっている。

言語的資源の表記

[]	オーバーラップ(重なり)	=	間隙なしに発話が続けられる
(数字)	間隙の秒数	(.)	感知可能な間隙(0.1秒前後)
:	音の引き延ばし、コロンの数は相対的長さ	ゝ	直前部分が疑問符(?)より弱い上昇調の抑揚で発話
?	直前部分が上昇調の抑揚で発話	.	直前部分が下降調の抑揚で発話
'文字'	弱められて発話	<u>文字</u>	下線部分が強調されて発話
(h)	発言しながらの笑い	hh	呼気音、hの数は相対的長さ
.hh	吸気音、hの数は相対的長さ	¥	囲まれた部分が笑いを含んだ声で発話
(……)	まったく聞き取れない部分	<文字>	前後に比べてゆっくりと発話
>文字<	前後に比べて速く発話	(文字)	聞き取りに確信が持てない部分
{文字}	中国語での発話(本稿では、紙幅上の理由で、{ }の中に、発話された中国語の日本語訳だけを記述する。なお、言語的資源の表記記号のうち、この記号のみ作者が作成)		

非言語的資源の表記

Ss	大部分の学生(全ての学生の行動を記述することは紙幅上困難な面があり、多くの場合は大部分の学生を対象として記述する)	Sx	某学生、小文字 x はその学生の姓の略称
SA	全ての学生	身	視線以外の身体動作(表情も含まれる)
視	視線		(以上の非言語的資源の表記記号は筆者が作成)
*	動作の開始と終了	---	動作の継続
->又は>-	発言行をまたいで動作が継続	>>	発言開始時よりも前から動作が継続
<<	発言終了時より後に動作が開始	...	視線の移動
-文字-	動作の継続が中断し、軌道や形状などが変化		

4 日本語授業の開始部の構造

日本語授業の開始部の構造に関して、本データでは7種類の構成要素が観察された。それぞれ①「準備スタンスの表示と確認」連鎖、②「開始提起 - 同意」連鎖、③「挨拶表現 - 応答」連鎖、④授業先行部分の慣例作業(例:出席取り、前回の宿題の回収)、⑤「主要部の予告 - 反応」連鎖、⑥ウォーミングアップ的な話のやり取り(例:冬休みや当日のホットニュースに関する話のやり取り)、⑦「主要部に入る指示 - 反応」連鎖である。なお、少数の授業において、連鎖②は「開始提起 - 同意 - 確定」という形式、連鎖⑦は「主要部に入る指示の準備 - 主要部に入る指示 - 反応」という形式で出現する場合もある。上記の各要素による各授業の開始部の構成は次ページの<表2>のようになっている。<表2>の中の空欄のところは対応する順番の要素なしに授業が進められていることを表す。

<表2>から分かるように、日本語授業の開始部で連鎖②~⑥が出現するかどうかは授業によって異なるが、連鎖①、②、⑦は異例「授業G²」、「授業H³」以外の全ての授業の開始部で観察できた。このうち、連鎖①「準備スタンスの表示と確認」と連鎖②「開始提起 - 同意」/「開始提起 - 同意 - 確定」は授業の開始が成立する段階である。次の第5節~第6節で授業開始の成立に貢献する参加者の相互行為(連鎖①と②)やそれらの相互行為の表現形式について詳しく分析する。

<表 2> 日本語授業開始部の構成要素と順序

	授業 A	授業 B	授業 C	授業 D
1	準備スタンスの表示と確認	準備スタンスの表示と確認	準備スタンスの表示と確認	準備スタンスの表示と確認
2	開始提起-同意	開始提起-同意-確定	開始提起-同意	開始提起-同意
3	挨拶表現-応答			挨拶表現-応答
4	授業先行部分の慣例作業			
5		主要部の予告-反応	主要部の予告-反応	主要部の予告-反応
6	ウォーミングアップ的な話のやり取り	ウォーミングアップ的な話のやり取り		
7	主要部に入る指示の準備-指示-反応	主要部に入る指示の準備-指示-反応	主要部に入る指示-反応	主要部に入る指示の準備-指示-反応
	授業 E	授業 F	授業 G(異例 ²)	授業 H(異例 ³)
1	準備スタンスの表示と確認	準備スタンスの表示と確認		
2	開始提起-同意	開始提起-同意	開始提起-同意	開始提起-同意
3			後回しの開始準備作業 ²	
4	授業先行部分の慣例作業	授業先行部分の慣例作業		授業先行部分の慣例作業
5		主要部の予告-反応	主要部の予告-反応	
6	ウォーミングアップ的な話のやり取り	ウォーミングアップ的な話のやり取り		
7	主要部に入る指示の準備-指示-反応	主要部に入る指示-反応	主要部に入る指示の準備-指示-反応	主要部に入る指示-反応
	授業 I	授業 J	授業 K	授業 L
1	準備スタンスの表示と確認	準備スタンスの表示と確認	準備スタンスの表示と確認	準備スタンスの表示と確認
2	開始提起-同意	開始提起-同意	開始提起-同意	開始提起-同意
3				
4				
5	主要部の予告-反応			
6	ウォーミングアップ的な話のやり取り		ウォーミングアップ的な話のやり取り	ウォーミングアップ的な話のやり取り
7	主要部に入る指示-反応	主要部に入る指示-反応	主要部に入る指示の準備-指示-反応	主要部に入る指示-反応
	授業 M	授業 N	授業 O	授業 P
1	準備スタンスの表示と確認	準備スタンスの表示と確認	準備スタンスの表示と確認	準備スタンスの表示と確認
2	開始提起-同意	開始提起-同意	開始提起-同意-確定	開始提起-同意-確定
3				
4			授業先行部分の慣例作業	
5		主要部の予告-反応		
6		ウォーミングアップ的な話のやり取り		
7	主要部に入る指示-反応	主要部に入る指示-反応	主要部に入る指示の準備-指示-反応	主要部に入る指示-反応

5 「準備スタンスの表示と確認」連鎖の表現形式——非言語的資源によるコミュニケーション回路の繋がリ

相互行為を適切に開始するためには、相手が相互行為に参与できる状態にあること(availability)が確立される必要がある(串田・平本・林 2017:263)。この点は本データでも観察できた。授業談話は日常的な談話と違い、開始時にチャイムや規定された開始時間という外的開始指示がある。だが、本データでは、開始時間直後に開始された授業は一つもなかった。授業開始時間から最初の発話まで、一定の時間的スペースが置かれている。そのスペースとは「準備スタンスの表示と確認」のスペースである。以下の<表3>に、本データで観察された「準備スタンスの表示と確認」連鎖の表現形式をまとめた。

<表3> 「準備スタンスの表示と確認」連鎖の表現形式

		表現形式	授業別表現形式の出現
準備スタンスの表示と確認	学生表示	着席	全ての授業
	教師確認	学生への視線	全ての授業(異例 GHを除く)
	教師表示	①学生への目線+教壇あるいは学生に近いところへ移動 ②元の位置で学生を目視し始める ③学生への目線+教具を手に持つ	①授業 ABCENOP ②授業 DFIJKLM ③授業 ABCEFM
	学生確認	教師への視線	授業 ABJ

<表3>で示した通り、「準備スタンスの表示と確認」連鎖は主に「学生の準備スタンスの表示」、「学生の準備スタンスに対する教師の確認」、「教師の準備スタンスの表示」「教師の準備スタンスに対する学生の確認」の4段階からなっている。しかも、この4段階において、教師と学生は非言語的資源によって、コミュニケーションの回路を繋げている。以下に具体的な例を示しながら分析していく。

断片(1) <授業B開始部>の開始

説明:チャイムが鳴る前、学生はすでに着席していて、頭を下げて、机に置いてある本に目を向け、本に書かれている日本語の文章等を朗読していた。教師は教材を教卓に置いてから、教壇でのんびりと歩きまわっていた。次はチャイムが鳴ってからの断片である。		着席：学生表示(下線部)	準備スタンスの表示と確認	
01	T 視	Ss,.....>		教師確認/表示
	T 身	教材を手に持ちながら両手を自然にお腹の前で交差していて、微笑みながらゆっくりと教壇の真ん中に立つ(合計 12.35 秒)		教師表示
	SA 身&視	一部の学生はまだ朗読を続けていて、一部の学生は朗読を停止し、教師に目を向け、笑顔を見せている	学生確認(下線部)	
02	T	¥k>kkk<kk: ¥皆さん、おはようございます:	開始提起:笑い&咳(意志的)+呼称+挨拶	

断片1で示した通り、学生の「準備ができた」というスタンスは授業前から続けられてきた。学生は席でそれぞれのことをしていても、「着席」という行為自体が「授業の開始を待っている」メッセージを教師に送信することになる。教師から見て授業開始を決定できるレベルの人数の学生が着席する行為は授業を順調に開始させるための必須条件である。

次の「学生の準備スタンスに対する教師の確認」は視線の移動により達成されている(01 T 視)。ここで注目したいのは、視線によって学生の準備スタンスを確認することは「教師の学生への確認」であると同時に、これから授業を開始しようという予告の意味も含まれるので、教師自身の準備スタンスを示す手続きでもあると考えられる。すなわち、一つの行為が複数の機能を有するのである。「学生を目視する」ことに加えて、学生の注意が引ける場所(「教壇」、「学生の前」等)に立つ行動により、「教師の準備スタンスの表示」手続きが完了する(01 T 視+T身)。

最後の「教師の準備スタンスに対する学生の確認」は必ずしも出現する行為ではない。本データでは、三つの授業でのみ観察できた。「学生の確認」は「教師確認」、「教師表示」連鎖の進行中に出現するのだ。具体的には、元々集中力が向けられた事物から、教師に視線を転じる行為で実現されている(01 SA 身&視の下線部)。

以上の非言語資源による四つの段階を通して、教師と学生とのコミュニケーションの回路が繋がり、最初の言語的発話を切り出す段階に入る。

6 「開始提起 - 同意」連鎖の表現形式——言語・非言語資源が入り交じるコミュニケーション・チャンネル

授業という制度的場においては、多くの場合、教師の行動は優先性と権威性を持っている。学生中心の授業であっても、授業の開始を切り出すのは教師あるいは教師からその権力を譲られた者に限られている。本調査で取材した全ての授業では、「教師が開始を提起」-「学生がそれに同意」という流れで進められた。少数の授業(授業BOP)では、この二つの手続きの後に、「教師が開始を確定」という手続きが出現する場合もある。「開始提起 - 同意」連鎖あるいは「開始提起 - 同意 - 確定」連鎖が終了する時点で授業の正式な開始が確立される。

また、上述した通り、教師の「開始確定」手続きは三つの授業だけに出現していて、授業開始の成立には必須の手続きではないと言えるため、本稿では紙幅の都合上、この手続きに関する詳細な論述を割愛する。本データで観察された「開始提起-同意」連鎖の表現形式を次の<表4>にまとめた。なお、()で括った部分は出現しない場合があるという意味であり、< >で括った部分は簡単な注釈である。

<表4> 「開始提起-同意」連鎖の表現形式

		表現形式	授業別表現形式の出現
開始 提起 - 同意	教師 提起	言語： ①マーカー ⁴ +指示+呼称+挨拶 ⁵ / マーカー+呼称+指示+挨拶 ②(マーカー)+呼称+挨拶 ③(マーカー)+(呼称)+指示 ④笑い声や咳(意志的)+挨拶	言語： ①AEFH ②DGIJKLM ③CNOP ④BF

	同上	非言語： ①視線<一時的なものも含む> ②身体動作<お辞儀等、挨拶に随伴する>	非言語： ①全ての授業 ②ABHKL
同上	学生同意	言語： ①(呼称)+挨拶/挨拶への返事 ②慣例である号令<「起立」等> 非言語： ①視線 ②身体動作<会釈、お辞儀、授業と無関係のものを片付ける等>	言語： ①ABCDEFGHIJKLMOP ②OP 非言語： ①ABCDEFGHIJKLMOP ②BDEFGIJKLMOP

6.1 教師による開始提起

相互行為の開始に関して、串田・平本・林(2017)は以下のように述べている。一人が相互行為を開始しようとするとき、相手は何らかの別の活動に従事している最中かもしれない。相互行為を開始すべく呼びかけることは、相手に、今から始めようとしている相互行為の方を優先することを求めていることになる。だが、相手にとっては、そのとき関与している活動の方が優先的であるかもしれない(串田・平本・林 2017:265)。第5節の断片(1)から、少なくとも教師の最初の言語的発話までに、学生はそれぞれ自分のやりことに集中していたことが分かる。教師が授業を開始するためには、「呼びかけ」で学生に気づいてもらうことが必要である。この「呼びかけ」る行為を本稿では「教師による開始提起」と呼ぶ。〈表4〉に示した通り、「教師の開始提起」は複数の表現形式を有する。「マーカ」「指示」「呼称」「挨拶」などの言語的資源が、「笑い」「視線」「身体動作」などの非言語的資源と組み合わせさせて、「呼びかけ」の機能を果たし、「教師の開始提起」という行為を組織している。

「教師の開始提起」行為の主要な要素は言語的資源「指示」(例:始めます、始めましょう)と「挨拶」(例:おはようございます、こんにちわ)である。本データからは4種の言語的資源による表現形式が観察されたが、この2者のどちらかが必ず含まれている。また「指示」と「挨拶」が単独で使用される授業は一つも見られず、その前段階で「マーカ」「呼称」、注意を引くための笑いなどを必ず伴う。

非言語資源として、開始提起段階の「視線を学生に向ける」ことは全ての授業で観察されたが、提起発話の途中で止められる場合もあるし、途中から始められる場合もある。そのため、視線は「開始提起」の必要手続きではあるが、その出現のタイミングや出現の時間の長さには恣意性が高いと言える。また、もう一つの非言語資源「身体動作」について、これは言語的「挨拶」に随伴して出現する非必須の要素である。言語的「挨拶」と同時に出現する場合もあるし、「挨拶」の後に出現する場合もある。

次に一つの断片を例として見ていこう。

断片(2) <授業L開始部>の開始

01	T	はい>それでは<皆さん(.)おはようございます(0.38)	開始提起: マーカー+呼称+挨拶	開始提起 - 同意
	T 視	>Ss,,,,,,down-----up>	開始提起: 随伴視線	
	T 身	*お辞儀----->	開始提起: 身体動作	
	Ss 視	*up-----T-----<<down	開始同意: 視線	

断片(2)で、教師は学生の注意を引き、話を切り出すマーカーとして、感動詞「はい」と接続詞「それでは」を連続して使用した。その後、話の相手を「皆さん」という呼称で明示してから言語的挨拶をするという順で、授業開始を提起した(01 T)。また、言語的挨拶と同時に「お辞儀」という非言語資源も用いた(01 T身)。さらに、お辞儀をするまでに学生に向けていた視線は言語的発話「皆さん」という呼称と相まって、行為の相手を特定する役割を果たしている(01 T視)。以上は授業Lの「教師による開始提起」行為の構成である。

6.2 教師による開始提起に対する学生の同意

教師が開始を提起した後、学生の同意手続きが必要とされる。ここでの「同意」は明示的なものではなく、教師の行動に乗っていく方式で達成される。さらにこの方式には言語行為と非言語行為のどちらかが必須で、両方用いられる場合もある。断片(3)を見よう。

断片(3) <授業F開始部>の開始

01	T	じゃあ皆さん始めます<お久しぶりで:す:>(1.38)	開始提起: マーカー+呼称+指示+挨拶	開始提起 - 同意
	T 視	>Ss,, 前の列----->	開始提起: 随伴視線	
	Ss 視	バラバラ-T-----バラバラ----->	一時的同意: 視線	
	Ss 身	声を小さくして会話を続けている	同意遅延	
02	T	ハハハ(.)おはようございます(0.23)	再度の開始提起: 笑い声+挨拶	
	T 視	>Ss-----名簿->	随伴視線+予備的慣例作業	
	Ss 視	バラバラ-T----->	開始同意: 視線	
	Ss 身	教材などを出したり、ページを捲ったりする>	開始同意: 身体動作	
03	SA	おはようございます(0.46)	開始同意: 挨拶への返事	
	T 視	>名簿-----Ss----->	予備的慣例作業+随伴視線	
	Ss 視	>T-----バラバラ(T or 机)->	開始同意: 視線	
	Ss 身	>----->	開始同意: 身体動作	

断片(3)において、学生の同意行為は教師の開始発話の途中から既に開始され、教師の呼びかけに反応して、視線を教師に向けた(01 Ss 視前半)。だが、学生同士はまだ小さな声で会話を続けており(01 Ss 身)、教師に目を向けて間もなくそれを中止し、別の所(会話の相手や机など)に視線を転じた(01 Ss 視後半)。このように、教師への視線を途中で止めること自体は同意行為を中断する意味を持つものではないが、同時に他の言語的手続きも非言語的手続きもすることなく、しかも、授業前から関与している、教師を相手としないこと(おしゃべり)を優先しているのが、教師に違和感を与えた。そのため、教師は(02 T)で、笑い声で話をする状況を整えてから、再度挨拶して、開始提起手続きを再び行った。その後、学

生は教材などの学習用具を出したり、教材を開いたりする授業準備行動(02 Ss 身;03 に続く)をしながら、視線を教師に向けて(02 Ss 視;03 に続く)、挨拶を返す(03 SA)一連の行動で、授業開始に同意する姿勢を示した。

7 まとめ及び今後の課題

以上の通り、日本語授業の開始部の構造を明らかにした上で、授業開始の成立に貢献する参加者の相互行為やそれらの相互行為の表現形式について考察した。その結果、主に以下の2点が明らかになった。1) 日本語授業の開始部の構造はある程度定式化されている。開始部では7種類の構成要素が観察され、各授業における各要素の出現順序も似ている。特に、授業開始の成立に関わる連鎖(<表2>の連鎖①、②)は異例GHを除き、全ての授業に出現した。外国語教育の目標は、対象言語の運用に留まらず、対象国の文化を学習することもその一つであるため、「礼に始まり礼に終わる」などの日本式相互行為の行い方も日本語授業に取り入れられていることが推測される。授業という小さな社会で、参加者たちが学習対象国の文化を模倣するため、異なる参加者による授業でも似たパターンの授業開始の仕方がなされていると思われる。2) 授業開始は教師と学生との言語・非言語資源によって協働的に構築されている。従来の日本語授業に関する談話研究では、教師と学習者の言語的発話だけを分析対象とするものが多く、その結果、従来式教授法では教師だけが発話していて、学習者の参加が少なくという批判が高まっている。コミュニカティブアプローチのような学習者中心の教授法は数十年前から提唱されてきたが、未だに従来式教授法が広く運用されているのは事実である。本研究の調査対象である中国の大学の日本語授業においても同様である。中国の大学の日本語学科では、大部分の学習者は大学1年から日本語を勉強し始めていて、それ以前には、正式的に日本語を学習した経験がなかった。しかも、日本での日本語教育のような優れた言語環境もないため、1・2年生の日本語のアウトプット能力が高くないのである。そのような学習者を対象とする授業では、コミュニカティブアプローチの完全な応用に無理な面があると思われる。とはいえ、本研究を通して、日本語授業の開始部では、学習者の言語的発言は少ないものの、非言語的反応は頻繁に行われていることが分かった。このことは授業全体に貫かれるものであろう。したがって、学習者中心の教授法の完全な応用が難しい授業に関して、マルチモーダル研究を通して学習者の言語的反応と非言語的反応をできるだけ導き出す方法を分析することも、教育法改善に貢献できるのではないかと思われる。

本稿は授業開始の仕組みを明らかにしたもので、授業のストラテジーについては触れていないが、今後は、授業展開の仕方等の分析を積み重ね、授業における参加者の相互行為の全体像を明らかにし、参加者(特に新人教師)が教室活動に参加する手がかりを探りたいと思う。

注

- 1 「授業の開始部」とは、授業参加者の最初の行為から授業主要部の切り出しまでの流れのことである。「授業の開始」は参加者が授業活動を正式的に開始することである。
- 2 「授業G」では、教師はチャイムが鳴った途端教室に入ったので、「準備スタンスの表示と確認」連鎖の出現する余裕がなかった。同じ理由で、教具の整理など普段は授業前に済ませる準備作業も後回しになったため、開始部の途中で出現した。
- 3 「授業H」では、教師は授業前から前回の宿題の回収をしていたのだが、その途中、チャイムが鳴った。教師は時間が経っても全ての宿題を回収することができない様子を見て、「後でちょうだいね」と言ってから、直接「授業開始提示」の段階に入った。決められた開始時間から時間が経ったので、速やか授業に入らないといけないという意識が原因で、「準備スタンスの表示と確認」作業が出現しなかった。
- 4 「マーカ―」とは「じゃあ」、「それでは」、「はいそれでは」、「まず先に」などの聞き手の注意を喚起する機能を果たす言語的資源を指す。
- 5 授業という場での挨拶は、教師と学生が会ってから一定の時間が経った後出現する行為であるため、人間関係の維持が目的であるというよりは、行動開始のシグナルとして使われていて、「教師による開始提起」行為の一要素であると思われる。

【参考文献】

- 串田秀也・平本毅・林誠(2017)『会話分析入門』. 勁草書房
- 細馬宏通・片岡邦好・村井潤一郎・岡田みさを(2011)「特集『相互作用のマルチモーダル分析』」『社会言語科学』第14巻第1号, pp. 1-4
- 高木智世・細田由利・森田笑(2016)『会話分析の基礎』. ひつじ書房
- 高木茂・木尾哲郎(2013)「医療面接における表現モダリティの複層性についての研究 - 歯科医療面接の事例を中心に」『国文学攷』220. 広島大学国語国文学会. pp. 1-15
- Jefferson, G. (2004) Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner. (ed.) *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. pp. 13-31. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mondada, L. (2007) Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*, 9(2). pp. 194-225

【付記】

本稿は、西日本言語学会第49回研究発表会で行った研究発表に加筆・修正したものである。*本研究は中国国家留学基金、日本政府(文部科学省)留学生奨学金の助成を受けたものである。

著者の所属：湖南科技大学講師・広島大学大学院文学研究科博士課程後期