

接触場面の対話における発話型：「受け答えのよさ」とは何か：伝達能力記述の試み

因, 京子

九州大学比較社会文化研究科日本社会文化専攻・日本語教育講座

上垣, 康与

九州大学留学生センター

<https://doi.org/10.15017/8590>

出版情報：比較社会文化. 3, pp.89-99, 1997-03-01. 九州大学大学院比較社会文化研究科
バージョン：
権利関係：

接触場面の対話における発話型

—「受け答えのよさ」とは何か：伝達能力記述の試み—

因 京 子*
上 垣 康 与**

キーワード：対話、「受け」「渡り」、認知過程、伝達能力

0. はじめに

初級の学習者 (learner, 以下L) と母語話者 (native speaker, 以下NS) との対話において、Lに話す順番が回ってきたとき、Lの受け答えにNSが強いもどかしさや違和感を覚える場合と、拙さを含みながらも非常に安定した印象を受ける場合がある。安定した受け答えのできるLとの対話は、発音や文法的正確さなどに問題があってもNSの感じる負担は非常に少ない。安定した受け答えをする能力は伝達能力の大きな一部分である。

外国語教育の中で、文法能力だけでなく伝達能力の養成が重視されるようになったのは1970年代以降のことで¹、日本語教育の中でも特に80年代から、伝達能力養成方法開発の基礎として、学習者の感じる困難や実際の会話において見られる不適切性をコミュニケーションの立場から分析することが提唱されてきた。不適切性がどのように生じるのか、そこに働いている要因と原則を明確にすることは、伝達能力養成を行うための出発点であるが、さらにその成果を教育現場に応用するには、学習者が実際に利用しやすいようなモデル³を提示することが必要である。

対話においてのコミュニケーションの成功には、究極的にはグローバルな枠組の中での目標、それへ向かっての展開の方向の予測が共有されるかどうか⁴が重要である。しかしそうした大きな枠の中での方向を見極めるためには、ローカルな局面で情報の授受、情報の処理が円滑に行われなければならない。受け答えのよしあしは、このローカルな局面での情報の処理の過程に大きな影響を与えると考えられる。

本稿では、対話のコミュニケーションの成功に重要な位置を占める発話権譲渡の直後の局面に焦点をあて、第一節ではこの局面に表れる典型的問題点から、発話に求められる機能をモデル(発話型)に集約する。第二節ではこれを対話参加者の認知作業過程との関連で捉える。第三節では発話型の「受け」の部分についての初級学習者の意識を再生テストの結果に基づいて検討し、教育の現場への関わりについて考察する。第四節ではまとめと今後の課題を論ずる。

1. 発話の構成

1-1 不安定感、違和感を与える受け答えと発話の標準型

対話において直観的に感じられる不適切性は、大雑把に言えば「反応がない、遅い」という不安定感と「反応はあるが、唐突だ、変だ」という違和感との二つに大別できる。本節では、日本語初級クラスに在籍する学習者との対話例から問題があると感じられた典型的な例を提示し、新しい話し手の発話には何が期待されているかを考察する。

分析の対象とした資料は、九州大学留学生センター日本語初級クラスに在籍する8名の学習者(中国6、韓国1、メキシコ1、来日して三ヵ月から半年程度)との間に口頭で行った、自由会話、ロールプレイ、シナリオドラマである⁵。

まず、(1)(2)は、不安定な感じを抱かせる例である。

* 日本社会文化専攻・日本語教育講座
** 九州大学留学生センター非常勤講師

(1) NS: あ, 今年の春入学ですか。じゃあ日本での生活はまだ半年にもならないんですね。

★L: あー, あー, ……あー, 2年前, あー, 来ました。ジャイカで, 6カ月, しました。

(2) NS: Aさんの大学には, 日本語学科って, あるんですか?

★L: ……………

NS: んーと, 日本語学科。Aさんの大学に, いろいろの専門がありますね? その中に, 「日本語」という専門がありましたか? 日本語を勉強している学生, いましたか?

L: あー, 日本語, 教えます。ほかのいろいろの言葉, 教えます。フランス語, 英語もちろん, イタリア語と, 日本語。

(★は不安定感や違和感が感じられる発話, ☆は自然な発話であることを示す)

(1)で, LはNSの思い違いを訂正しようと試みて成功している。しかしNSの立場からすると, Lが自分の発話を理解していたと知るのは全部聞き終わった時で, 「あー, あー」と続いている時には理解できたのかどうか判断できず, 繰り返すなど理解を助ける方策を取るべきか否かが決定できないため, 不安定な気持ちにおかれる。(2)も同様で, NSは質問の意味が不明だったのだらうと考えて説明を行っているが, 自分の行動が妥当かどうか確信が持てず不安である。これに対し, (3)(4)(5)は, 会話進捗の速度という点では(1)(2)と大差はないが, もどかしさはあまり感じない。

(3) NS: Lさんは留学生会館に住んでいるんですか。

☆L: いや, あー, あー, あの一, あー, アパートです。まつかぜそう。

(4) NS: あ, 医学部ね。じゃ, 夜も昼もないですね。

☆L: え?

NS: あ, だからその, 医学部は忙しいでしょ? 昼も夜も, 仕事がありますね?

☆L: はい, はい, はい, 忙しい。私, あー, いつも9時, とときどき10時。

(5) NS: Lさん, 封筒, 持ってますか。

☆L: 封筒, あー, 封筒はあります。

NS: じゃ, それ, ください。

(3)(4)(5)が(1)(2)と違う点は, Lの即座の対応(下線部を施

した部分)によって, Lが先行の発話を聴取して意味を解析(=受信)したかどうかすぐに判断できることである。

(3)の例では, 「いや」と先行発話についての判断を示している以上, 受信したことは明白である。(4)では, 受信に失敗したことが即座に示され, NSは説明という処置を取ることができる。(5)では先行発話の主要語を繰り返すことによって, 受信したことが示される。

このように, NSはLに, 即座の対応によって自分の発話を受信したかどうか明示することを強く期待していることがわかる。それさえ明示されれば, 実質的な発言をするまで長くフィラーが用いられても, もどかしさはあまり感じない。

先行の発話に対して即座に対応する部分((3)–(5)の下線部)を「受け」, 新しい情報を発信する部分を「発信部」, 両者間に挿入される, 発信の準備をしていることを示す部分を「渡り」と呼ぶことにすると, 期待される発話の型を(6)のように捉え, (1)(2)に感じられるような不適切性はこの型からの逸脱であると考えられる。

(6) 発話の標準型: 「受け」– 「渡り」– 「発信部」

次の(7)–(11)は, 妥当な内容で遅滞もないのに違和感を感じる発話例である。

(旅先からのお土産をさしだされる)

(7) NS: Lさん, これ, 少しですけど, 大阪のおみやげ。

★L: ありがとうございます。大阪へいらっしゃったんですか。

(8) L: きのうのコンサート, よかったですか。

NS: ああ, それが, きのうは行けなかったんです。

★L: どうしてですか?

(9) L: 先生, 今暇ですか。

NS: あ, ごめんなさい, 今ね, 会議が始まるんで, 下に行かないといけないの。

★L: あしたまた来ます。

(日本語クラスで学生が先生に)

(10) L: 先生, あした, クラスに来られないんです。

NS: あ, この間言ってた学会に行くんですね。

★L: 京都であるんです。

(7)は「申し出–受け」という典型的な「隣接対」⁶をなしており, 内容, 形式共に問題ない。しかし玉を打ち返すようなお礼の言い方には誠意があまり感じられない。(8)も, 文脈に合った応答だが唐突な感じがする。(9)(10)も, 展開の方向は良いが踏むべき段階を一段飛ばしてしまったように感

じる。このように(7)-(10)は談話の結束性を保証する内容を遅滞なく発しているにもかかわらず、違和感を生じている。一方(11)-(14)のように(6)の構造に合致した発話は非常に自然な受け答えとなる。

(11) NS: Lさん, これ, 少しですけど, 大阪のおみやげ。

☆L: あ, あー, ありがとうございます。大阪へいらっしゃったんですか。

(12) L: きのうのコンサート, よかったですか。

NS: ああ, それが, きのうは行けなかったんです。

☆L: え, どうして。

(13) NS: ごめんなさい, 今ね, 会議が始まるんで, 下に行かないといけないの。

☆L: じゃあ, あしたまた来ます。

(14) L: 先生, あした, クラスに来ません。

NS: あ, この間言ってた学会に行くんですね。

☆L: はい, えー, あーの, 京都……

NS: ああ, 京都であるんですね。

(11)の「あ」は受信したことを示す典型的な形式で、次の「あー」は事態を咀嚼していることを示す。「発信」の前の心的処理に少々時間がかかっているため、思いがけない好意に心を動かされていることが感じられ、結果的に丁寧さを生み出している。(12)の「受け」には「意外だ」という感情がこめられており次の質問の動機づけとして働いているため、詰問調が避けられている。(13)は状況を総合的に把握する心的処理を示す「じゃあ」の使用により先行発話を受信してそれを検討して次の展開に移るといった心的処理の過程が示唆される。(14)では「受け」で先行の発話に当否の判断を与えているが、これは先行発話の確認要求に応じたものである。続く「渡り」には(10)とは異なり好印象を生むという積極的な意義はないが、前に「受け」があるので多少かしさを感じさせることにはなっていない。

以上の観察から、遅滞なく関連性のある妥当な内容の発話をしているのに不適切性が感じられる場合も、(6)からの逸脱であると捉えることができる。また「渡り」には、積極的な存在意義が感じられる場合とそうでない場合とがある。

「受け」「渡り」「発信」の区別は常に明白に認められるわけではなく、各部の機能が融合して発現したり省略されたりすることがある。例えば、「受け」をゆっくり行えば必然的に「渡り」的な側面が強くなる。また、「受け」が見かけ

上省略されていても、それが語用論的に正当化され違和感がない場合もある⁷。しかし、「安定感のある受け答え」の基本的な形態を(6)のように模式化して考えることによって、受け答えをどのようになすべきかを具体的に把握することが容易になる。

1-2 「受け」「渡り」の実現形式

「受け」「渡り」は機能に言及したものであり、実現形式は特定の文法範疇と結びついているわけではない。主な実現形式を分類して下にあげる。

(15) 「受け」の実現形式

- 1) 音声 : あ, ああ, え, は?, など。
- 2) 間投詞 : はい, いいえ, あら, まあ, など。
- 3) 決まり文句 : そうですか, わかりました, いいですね(賛同を表す), など。
- 4) 指示語類 : それは, それなら, それでは(じゃあ), これは, など。

例) A: 留学生はたいてい授業料免除になるんでしょう?

B: それは, あー, みんなじゃないです。

- 5) 先行発話の一部: 先行発話の全部または一部を繰り返す (例(5)など)

(16) 「渡り」の実現形式

- 1) 音声 : あー, えー, など。
- 2) 間投詞 : えーと, あの一, など。
- 3) 決まり文句: 何といたしますか, など。
- 4) 「受け」を繰り返す
- 5) 沈黙

2. 認知作業過程表示としての発話型

2-1 対話中の認知作業と発話型

前節で発話権を譲渡された時の発話の構造を(6)のようにモデル化した。この構造はコミュニケーションにおいて対話者が行う認知作業の過程を反映していると考えられる。

話し言葉によるコミュニケーション運営の実態を見ると、対話において話し手は次に大まかに示すような作業をしていることがわかる。

- A) 相手の発話を聴取し、意味を解析する。
- B) Aの結果を話の流れの中で意義付け、対話の全体的目標、局所的目標、状況全般を考慮して、出す情報内容を決め、ふさわしい表現や語彙を検索する。
- C) Bの結果を表出しつつ、その内容や表現、聞き手

の反応などをモニターし、必要ならば、繰り返し、言い直し、談話計画変更その他の処置を取る方針を立てる。

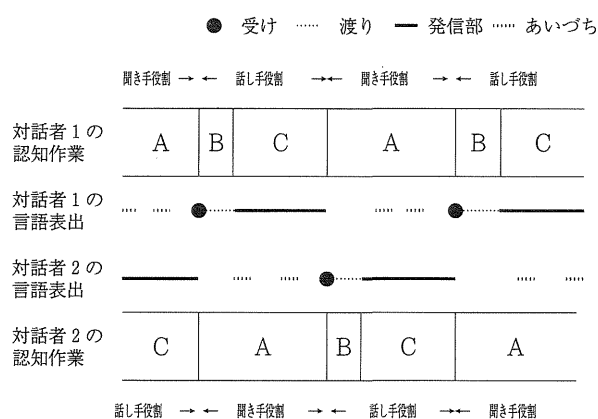
実際には上の作業は殆ど同時進行的に、部分的な行き戻りを含みながら行われていると考えられ、AとB、BとCの区別も厳密につけられるものではないが、概念的にはA→B→Cの順で作業が進むと考えられる。(6)の三つの部分は、このABCそれぞれの表出であると捉えることができる。これを図式化すると、(17)のように表せる。

Aは音を聞いて意味解析を行う作業で、相手の発話を聞きながら同時進行で行われる。通常は相手の発話終了時に完了し、「受け」がそのサインとして遅滞なく行われることが期待されている。

情報や要求を受信したら、それによって生じた知識体系や状況の変化を検討する作業が必要である。これがAとほぼ同時に完了している場合と、しばらく時間を要する場合がある。「渡り」は前者では出現しないが、後者では出現する。また、発信に用いる表現を考案する時間が必要な時にも生ずる。初級のLには特にその頻度が高い。

Cは発信の間の認知作業であるが、話し手は一方的に発信するのではなく、同時に自分が出した情報や相手の反応をモニターしながら情報受信が円滑に進むよう様々な処置を行う。話し手のこうした働き掛けに応じて、聞き手も聴取・解析がうまく進んでいることを表示するよう強く期待されている。「あいづち」と呼ばれる現象がそれである⁸。

(17) 対話者の認知作業と言語表出



話し手が聞き手の「受け」から聞き手の受信が成功したかどうかを知ることが可能なのは、ある情報を聞いたときの解析と処理に要する時間、その情報によって呼び起こされる反応、その反応の表示方法の可能範囲について、対話参加者に共通する理解があるという前提があるからである。つまり話し手は、聞き手の「受け」について一定範囲の予測を立てているのであり、それに合致する反応が返されれば

自分の発話は無事受信されたと確信を持つ。その反応がないか、または予測の範囲を逸脱する反応が返された場合は、誤解など、受信に何らかの失敗が生じた可能性を考慮することになる。

NS同士の対話もLの参加する対話も基本的構造は同じであるが、Lが相手の場合、NSは、相手側の理解能力や発信能力に制約があることを知っているため、コミュニケーション運営についての意識⁹の上で、次のような特徴を持っていると考えられる。

- 1) Lの受信と発信がうまく進むように協力する義務を強く感じている。特に受信失敗の場合には発信側の直接的協力以外には打開の方法がないため、発話権譲渡に際し話し手役割の最後の義務としてLが受信に成功したことを確かめたい要求が強い。
- 2) Lの発信の準備には通常より時間がかかると予測している。
- 3) Lの発信には、言語知識の不足による不完全さが発現するだろうと予測している。

NSが言い淀みや形式的逸脱には割合に寛容な一方「受け」のない発話にもどかしさを感じるのは、上のような意識を持っているためだと考えられる。「受け」は、相手のモニター作業への対応であるという点では「あいづち」と共通するが、発話権移動という重要局面に位置し、発話権譲渡を確立するものとして、存在意義が非常に大きい¹⁰。

違和感が生じるのは、Lの対応が、情報の解析と処置に要する時間、その情報によって喚起される反応、反応の表出方法の可能範囲に関するNSの予想を裏切るためだと考えられる。NSとLでは発話理解能力には言語知識の差による違いがあるだろうが、一旦情報内容を理解すれば、意外だとか嬉しいとか返答が難しいとか、その情報に対して抱く感情や意義付けには共通するところが大きいだろう。従って、Lが違和感を与える受け答えをする原因として、反応の質が異なるというより、

- 1) 自分の反応を表示することが求められていることを意識していない、
- 2) 反応を表示する適切な方法を知らない、の二つが考えられる。

さらに1)の原因を考えてみると、一つには、日本語とLの母語とで反応表示の義務の有無、及びその程度が違うという可能性がある¹¹。しかし、母語が同じでも受け答えの巧みさには個人差が大きいことを考えると、もう一つの可能性として、受け答えに関するコミュニケーション能力は各言語にかなり共通しており、誰しも持っているのだが、外国語使用という状況においてその能力が活性化されていないのだとも考えられる。

2)についても、Lが自分の潜在能力を活性化させてい

ない可能性が考えられる。1-2に示したように、「受け」「渡り」を行う方法は音声から語句、文までいろいろの可能性があり、音声には母語からほぼそのまま転用できるものも多い筈である。

伝達能力養成のためには、日本語のコミュニケーションの中で求められる話し手と聞き手の義務について学習者に意識させると共に、既に自分が持っている能力を利用できる可能性を学習者に意識させることが有効であろう。

2-2 反応についての予測と「受け」「渡り」

「受け」は、先行の発話終了時に発せられ、受信に失敗したというサインと成功したというサインがある。後者は更に、その情報を理解した時にどのような心理的、行動的反応が喚起されると予測されるかによって、適切な「受け」が決まる。「受け」の様相を決定する第一の要因として、先行発話の内容に意外性があるかどうかという点があげられる。

(18) a. A:きのう、Lさんは大幅に遅れて来たんですよ。

B: {☆ああ、/☆そうですか、/☆φ}彼はよく遅刻しますね。

b. A:きのうは何と、授業が30分ぐらいしかできなかったんですよ。

B: {☆え、/☆あれ、/★あ、そうですか、/★φ} どうして。

A:途中で火災警報が鳴って避難したんですよ。間違いだったらしいけど。

c. A:私、そのあたりのレストランで出すぐらいの料理なら、何でも作れるんですよ。私の方が上手なぐらい。

B: {☆ほう、(そうですか。)/☆へーっ、(そうですか。)/☆わあー、(そうなんですか)/☆すごいなあ/★あ、そうですか/★φ} 今度、ご馳走してくださいよ。

い限り、強い感情を示すことが必要である。感情は意味解析終了時に間髪をおかずに出てくるのが自然であるため、感情表出の表現の前に受信のみを表示する表現が別に現われることはない(例:★あ、へーっ、本当ですか)。

対話において感情的反応の明示が強く期待されるという特徴は日本語だけのものではないだろうが、このことを改めて意識化させることは教育現場に必要な配慮であろう。

「受け」の様相を決定する第二の要因として、聞き手に対する特定の要求を含んでいるかどうかということがあげられる。特定の要求に対しては速やかに応じることが協力的だと解釈されるのは多くの言語に共通する語用論的規則であり、特定の要求があればそれに応ずるのが適切な「受け」を形成する。

(19) a. A: Bさんは、家は西区ですよ。

B₁: {☆はい / ☆あ、はい / ★あ、あー、はい / ★そうですか / ★φ}。

B₂: {☆いいえ / ☆あ、いいえ / ★あ、あー、いいえ / ★そうですか / ★φ}、南区です。

b. A: 中国の方のうちに招待されたことって、ありますか？

B₁: {☆はい / ☆あ、はい / ☆あ、あー、ええ / ★そうですか / ★φ}、一度。

B₂: {☆いいえ / ☆あ、いいえ / ☆あ、あー、いいえ / ★そうですか / ★φ}。

c. A: 『八犬伝』書いたの、誰だっけ？

B: {☆あ、(あれはー) / ☆『八犬伝』は、/ ★ええ / ★そう / ☆φ}、馬琴じゃなかった？

d. A: あしたはいつもより30分早く来てもらえませんか。

B₁: {☆はい、/ ☆あ、はい、/ ☆あ、あー、はい、/ ★そうですか、}

B₂: {★いいえ / ☆あ、あのう / ☆すみません}、ちょっと無理なんです。

(18)でAはいずれも聞き手にとって新しい情報を提供しているが、a.は、意外性の低い情報なので受信を淡々と示す「ああ、そうですか」などが適切である。「受け」を省略することもできる。これに対しc.は、「何と」からわかるように、話し手は意外性の高い情報だと評価しこれを理解すれば驚きという感情が喚起される筈だという期待を持っている。そのため「受け」に強い感情が表明されなければ落ち着きの悪い対応となる。省略もできない。c.にも同様の期待があり、意識的に相手の期待をはぐらかそうという意図がな

(19) a. b. d. は、確認要求、情報要求、依頼と発話行為は同一ではないが、3例とも二者択一を求めているので、これらに対する適切な「受け」は「はい/いいえ」ということになる。しかし、選択するという判断は感情的反応と違って多少時間がかかることも考えられ、「あ、はい」のように、受信サインと共起することもある¹²。「そうですか」は要求受信のサインとして用いることができない。a.のように単純な情報の場合には「渡り」までであると不自然である。d.には「いいえ」を使うことができないが、これは、

相手にとって好ましくない返答には直截な表現が使われにくいという、一般的な語用論的規則により説明できる。

c. は情報要求である。明白な情報要求がなされ、その情報が相手にとって不快な内容とは考えられない時には、速やかにその情報を提供するのが協力的で適切である。従って、情報と表現の検索に時間がかからない場合は、「発信」にあたる情報そのものが「受け」として機能できる。しかし、ある程度時間がかかることが予測される場合には、「受け」(及び「渡り」)がないと、芳しくない印象を与える。「発信」と「受け」との融合という(6)からの見かけ上の逸脱が正当化されるかどうかは、情報提供までにかかる時間についての予測、その情報が相手にとって歓迎すべきものか否かなど、語用論的要因によって決まる。

(20)は、(18)a.と同様情報を提供しているのであるが、「受け」を省略できない。相手の求めに応じて情報を提供した場合はそれに対して明白な「受け」をする必要がある。また(21)のような行動要求に対しては、行動で応じるだけでは不十分である。(20)(21)などの持つ「受け」への要求は、Lの母語においては必ずしも同様ではないかもしれず¹³、明白な説明を要する。

- (20) A: あのおう、銀行からこんな書類が来たんですが、これ、何でしょうか。
B: あ、これはただの宣伝だから、何にもしなくて

(22) 先行発話の内容と「受け」の種類

受信した発話の内容	実現形の例	受信サインとの共起	感情表現との共起	受け省略の可能性
受信失敗	「はあ?」「え?」	-	-	不可
受信成功	「あ」「そうですか」「じゃあ」 感情表現	-	不可	可
		不可	-	不可
要求	「はい」「(いいえ)」 求められる情報	可	可	可/不可
	「そうですか」「わかりました」	可	可	不可
	「はい」「わかりました」	可	可	不可

3. 「受け」に対する学習者の認識

3-1 再生テストの対象と方法

前節で「受け」が対話中の発話において重要な意義を持つものであることを見たが、本節では学習者の「受け」に対する認識について調査した結果を報告する。

調査対象者は1-1で述べた8名の学習者で、これらの学習者に「受け」を多く含むモデル会話を暗記してもらった

- いいですよ。
A: {☆はい/☆わかりました/☆そうですか/★φ}。
(21) A: あ、悪いけど、これ向こうに持って行って。
B: {☆はい/☆わかりました/★φ/☆あ、ちょっと手が離せないんです}。

以上の議論をまとめると、「受け」は(22)のように大まかに分類され得る。

「渡り」の存在、非存在がどのような解釈を受けるかも、新しい情報を知識体系の中に位置付ける処理と発信の準備に要すると予測される時間によって左右される。相手にとって予想外だと思われる情報を発したり、検索に時間がかかるような情報を要求したりした場合には、「渡り」は存在するのが自然であり、むしろ「渡り」がないと、真剣に検討していないとか、軽く受けとめている(前出(7)など)といった、芳しくない印象すら与えるかもしれない。逆に時間がかからないと推測される場合の「渡り」は、通常は逡巡・躊躇を示唆する。誘いに対して断る時など、聞き手にとって好ましくない内容を発信する場合には「渡り」がある方が好印象を与える。「渡り」には言葉に詰まった時に間を保たす機能だけではなく、積極的な効果をあげる場合があるという事実を意識化させることが必要であろう。

後、筆記によって会話を再生するよう求め、「受け」をどの程度再生するか、「受け」の形式や機能によって再生の程度に違いが見られるかの2点によって学習者の意識を調べた¹⁴。

暗記課題は、被験者が属していた日本語コースの主教材として用いた *Total Japanese, Conversation 1* (Waseda Univ. 1994) 中の4種の会話である。被験者は、会話の行なわれる状況や会話の内容の手がかりを示した4コマ漫画

風の絵を見ながら、対話の片方のパートを印刷した用紙にもう一方のパートを筆記により再生する。再生すべき部分には計10箇所の「受け」が含まれている。(資料参照)

3-2 再生テストの結果の考察

再生テストの結果、全体的には、本文通り正確に「受け」を再生した割合は4割余り、異なる実現形のものを含めると7割弱が何らかの形で「受け」を行なっているが、3割強が「受け」を全く省いている。発信部が殆ど再生されるのに比べると、「受け」についての認識が低いことが窺われる。「受け」の再生度は項目によってバラツキが見られ、被験者全員が「受け」を行なっている項目が3項目((c)(f)(j))ある一方、半数以上の被験者が「受け」を省略した項目が5項目((b)(d)(e)(g)(h))あった。

形式によって見ると、非常によく再生されているのは、決まり文句の「わかりました」((c)(f))と先行発話の一部を繰り返す形式の「受け」((i)(j))である。これに対し、間投詞などの1単語からなる「受け」((b)(e)(g))は省略される傾向が強い。また、音声形式の「受け」が他の形式と共に起すタイプの「受け」((a)(h))では音声の「あ」が脱落する傾向が見られる¹⁵。

機能面で見ると、自分からの要求によって相手が提示した情報に対する「受け」((b)(c)(d)(e)(f)(h)(i)(j))は、前述した再生度の特に高い形式のものを除いて、いずれも再生度が低い。(以上資料参照)

これらの調査結果から観察されることは次の2点である。

- 1) 決まり文句などの比較的長い実現形式の「受け」に対してはその存在を意識しているが、短い形式による「受け」は無視する傾向がある。
- 2) 自分自身の働きかけに対して話し相手から情報の提示があり、発話権が自分に返ってきたときの「受け」を省く傾向がある。

1) についてはまず、資料の(b)と(c)、(e)と(f)の対照から指摘できる。(b)と(c)、(e)と(f)はそれぞれ同一会話内で同種の機能を果たす「受け」であるが、(c)(f)がすべての被験者によってほぼ正確に再生されたのに対し、(b)(e)は半数以上の被験者が無視している。

この違いは実現形式の違いによってもたらされたものであると思われる。前者がいずれも「わかりました」という決まり文句による比較的長い形式であるのに対し、後者はいずれも1単語による短い語彙形式(「そう」「はい」)によって実現されている。被験者は前者のような比較的長く、意味が明確な「受け」についてはその存在を認識するが、後者のように1単語のみの短い形式には注意を払わず、その存在を無視する傾向があることが窺われる。

「そう」1語のみの(b)では正確に再生した者がなく「そう

です」「そうですか」と「です」を付加した例が2例見られた。これも、学習者には長い形式のほうが受け入れられやすいことを示している。また、音声と語彙形式が共起するタイプでは音声形式の「受け」を落とす傾向が見られることを既に述べたが、これも短い形式の「受け」を無視することと同種の問題であろう。文や語句より実現が容易だと思われる音声形式が実際には実現されにくいというのは注目すべき点である。

2) は自分自身が働きかけをして、相手から情報を得るタイプの会話における「受け」についての問題である。この場合の発話では「受け」を省略することはできない(前節(20)参照)のであるが、再生テストの結果にはこれを省略する傾向が見られる。資料(d)、(h)のように相手の発話内容が自分の予想や期待通りのものであったときには、特にその傾向が強く、両者とも比較的長い形式の決まり文句であるにもかかわらず、半数以上の学習者が「受け」を省いている。

(23)は推薦状依頼のロール・プレイングの録音テープから起こした例である。

- (23) L: えーと、福岡県の奨学金のことなんですけど、うーん、私は、これ、奨学金の申し込みをしたいんです。先生、うーん、推薦状を書いていただけませんか。

NS: 推薦状ですか。いいですよ。

L: うーん、奨学金の申し込みの締め切りの日は8月30日です。

この種の例は(23)の他にもロール・プレイング等においてしばしば観察され、違和感を感じさせられることが多かった。情報や許可などを要求する場合に、「要求」-「提供」ではなく、「要求」-「提供」-「受け」と3部からなる談話型が日本語の場合殆ど必須であることを明示的に伝達する必要があると考えられる。

3-3 日本語教育の現場への関わり

日本語の対話において「受け」の果たす役割は大きいにもかかわらず、再生テストの結果に明らかのように学習者の「受け」の重要性に対する認識は高くない。前節までに述べたように対話の種類によっては「受け」が不必要な場合ももちろんあるが、たとえそのような場面で「受け」が行なわれたとしても、少々冗長な印象を与える程度で重大な問題にはならない。しかし逆に「受け」が必要な場合に行わなければ、話し相手に不安定感や違和感、時には不快感を与えることになり、不適切性が高くなる。したがって、学習者の混乱を避けるためにも、初級の段階では、相手の発話への反応は自分の発話の必須の構成部である、即ち、

「受け」を行うのが基本であると認識させることから出発するのが妥当な選択であると考える。

学習者に「受け」を行なうよう促すためには、少なくともモデルとして提示される会話教材には「受け」が含まれていることが必要であろう。「受け」が新しい意味を担っていない場合には会話から省いている教科書が多い中で、*Total Japanese*は語彙化されたものだけでなく音声による「受け」もきちんと文字化されている¹⁶。(24)~(27)は本文会話の例である。一線部は他の教科書においても取り入れられている通常の「受け」、二線部は*Total Japanese*に特徴的な「受け」を示す。

- (24) ジム : おとうさん、おやすみなさい。
お父さん : あ、ジムくん、おふろは？
ジム : あ、きょうはいりません。すぐねます。
お父さん : そう？じゃあ、おやすみ。
ジム : おやすみなさい。
(Okano, Kimiko et al. 1994a, p. 19)

- (25) キム : 森さん、それ、何ですか。
森 : あ、しないです。けんどうのどうぐです。
キム : けんどうのどうぐですか。
森 : ええ。(後略)
(Okano, Kimiko et al. 1994a, p. 34)

- (26) アラン : あもう、あしたの練習のことなんですけど。
先輩 : あ、何か？
アラン : あもう、じつは、行けなくなっちゃったんです。
先輩 : え、どうしたの？
アラン : けさ転んで、ちょっとねんざしちゃって……。
先輩 : え、ねんざ？！どこを？
アラン : 大したことないんですけど、足首を……。
先輩 : じゃあ、練習に出るの、しばらく無理だね。
アラン : ええ、たぶん1週間ぐらいで行けるようになると思うんですけど、<うん>もし治らなかつたら、すみません、しばらく休みます。
先輩 : わかりました。じゃあ、お大事に。
アラン : ええ、どうも。
(Okano, Kimiko et al. 1994b, p. 83)

*Total Japanese*では(27)に見るように、自分が要求して相手から提示された情報に対する「受け」も提示されている¹⁷。

- (27) ジム : あもう、すみません。
駅員 : はい。
ジム : 日本橋までいくらですか。
駅員 : 270円です。
ジム : あ、270円ですか。どうも。
(Okano, Kimiko et al. 1994a, p. 64)

しかし、教材に提示されているからといって学習者が「受け」の存在を認識して必要な「受け」を行うようになるわけではないことは、*Total Japanese*を用いて学習した本稿の資料の提供者たちが「受け」をししばしば無視していることから明らかである。「受け」の重要性についての明示的説明を提供し、学習者が「受け」の存在に注意を向けるように導く必要があると考えられる。

成人学習者に「受け」の重要性を認識させるには、単に「日本人が使うから」「自然だから」というだけでは不十分であろう。コミュニケーションの中で「受け」が担っている意義、発話時の認知処理過程を表示し相手の行動方針決定への手がかりを与えるという機能を説明することによって、「受け」の重要性について学習者が合理的理解を得られるようにすることが必要である。

「受け」の形式についても、実際に用いられる自然な形式へのexposureを最大にすることが必要なのはもちろんのことであるが、一方で、種々の形式の効果について学習者の合理的理解を促すようにする必要があると考える。実際の対話では、*Total Japanese*に見るように、音声などによる短い形式が多用されるのであるが、学習者はそれには注意を払わず、文や語句による長い形式のものを重視する傾向が強い。短い形式の「受け」の積極的な意義を認めさせるためには、音声などによる「受け」の持つ直接的効果を具体的に示すことが効果的であろう。一例をあげれば、驚きという感情の発露として「私は驚いています」「驚いたなあ」「えっ」の3つを対比するなどの方法が考えられる。

教授法として、まず、発話型への合理的理解を促すためには、明示的説明を提供する一方で実際の対話や対話のスキriptの中で「受け」がどのように現われているかを学習者が観察することが必要であろう。成人学習者の場合、学習の初期の段階から学習者自身が学習すべき目標を発見し自主的に学ぶように仕向けることが特に重要である。他の学習者の会話を客観的に聞き良い点や足りない点を発見する、目標言語と母語との共通点や相違点を発見する、可能な範囲で教師以外の日本人との対話の機会を設けその時の体験を自己分析する、など、分析的な観察力を育てるようにする努力が必要である。

次に、発話型習得のための練習としては、新しい情報の発信に全ての注意が向きがちな学習者には、初期の段階で

は相手の発話に対して音声や非常に短い語彙(「はい」や「いいえ」など)を用いて「受け」「渡り」だけを行なう方法などが効果的だと考えられる。

伝達能力の発達のためには発話の型を習得することが重要であるが、従来の外国語学習では語彙と文法が重視され、学習者の中には語彙を覚え、それを用いて文を構成することこそが学習だと思ひ込み、このような発話型の習得の意義を認識していない者も多い。そのような学習者のためには、発話型の存在意義を論理的に説明することが出発点となるだろう。

4. まとめと今後の課題

本稿では、対話における発話権移動の局面に注目し、発話権を譲渡されたときの発話を「受け」－(「渡り」)－「発信部」の3部からなる標準型としてモデル化し、日本語学習者の会話で感じられる不適切性をこの型からの逸脱であるととらえた。この型はコミュニケーションにおいて対話者が行なう認知作業の過程を反映しており、相手の行動へ指針を与える。これらは先行発話の内容や自らの発話の内容によって様々な様相を呈すが、いずれも日本語の対話によるコミュニケーションにおいて極めて重要な要素である。

伝達能力の養成のためには、語彙や文法という狭義の言語能力だけでなく本稿でモデル化したような発話の標準型を意識させることが重要であるが、教材にとり入れるだけでは必ずしも学習者にその存在を認識させるには至らない。発話型の各部の機能について明示的な説明を提供する一方、発話型を自己観察させる機会を設け、その意義を認識するように促す必要がある。

今後の課題として、第2節で述べた「受け」の様相の分析を綿密かつ総合的に行なうことがあげられる。また、第3節で行なった「受け」に対する学習者の認識について調査を続ける必要がある。初級学習者についてはある程度の傾向を得られたが、本稿の調査は被験者数、母語数共に限られたものであったので、今後は被験者数を増やすと共に様々な異なる母語話者を対象として調査したい。さらに、どの時期にどの程度の明示的介入が効果的かを決定するために、他の能力の発達と発話型認識・実践との関連、特に理解力との関連について観察したい。

(本稿は執筆者二名の共同研究に基づいて、0, 1, 2, 4節を因が、3節と資料を上垣が執筆した。)

資料1 再生テスト内容

(太字が学習者が再生するパート、下線部が「受け」である。)

会話1 (Total Japanese 18課)

カレン : あのう、今晚ちょっと帰りがおそくなるんですけど…。
お母さん : (a)あ、そう? いいですよ。
カレン : すみません。授業が終わってから、成田へ行くんです。(中略)
それで、帰りは10時か10時半ごろになると思います。
お母さん : あ、だれかむかえに行くの?
カレン : ええ、アメリカから来る友だちをむかえに行くんです。
お母さん : (b)そう。…あ、晩ご飯は?
カレン : 晩ご飯は外で食べてきます。
お母さん : (c)わかりました。

会話2 (Total Japanese 19課)

ロベス : 失礼します。…先生、今ちょっとよろしいでしょうか。
中村先生 : はい、何ですか。
ロベス : あのう、知り合いに手紙を書いたんですけど、(くええ)お礼の書き方がよくわからないんです。それで、ちょっと見ていただけないでしょうか。
中村先生 : ええ、いいですよ。
ロベス : (d)すみません。あのう、ここなんですけど、これでいいでしょうか。
中村先生 : そうですね。……ここは「お世話になりました」にしたほうがいいですね。
ロベス : (e)はい。あ、それから、最後にもう一度「ありがとうございました」って書かなくてもいいでしょうか。
中村先生 : そうですね。…お礼の手紙ですから、もう一度書いたほうがいいでしょうね。
ロベス : (f)わかりました。どうもありがとうございました。

会話3 (Total Japanese 19課)

カレン : あのう、お母さん、ちょっとおねがいがあるんですけど。
お母さん : え、なあに?
カレン : あのう、あした文楽を見に行くんです。
お母さん : あら、文楽を?
カレン : (g)ええ。それで、オペラグラスを貸していただけないでしょうか。
お母さん : ええ。使ってないから、いいですよ。
カレン : (h)あ、いいですか。どうもすみません。

会話4 (Total Japanese 20課)

カレン : 真理さん、国技館へ行ったこと、ありますか。
真理 : ええ、1度ありますけど。
カレン : ここからはどうやって行くんですか。
真理 : 地下鉄に乗って飯田橋まで行って、それから、JRに乗り換えて両国まで行くんです。
カレン : あ、ちょっと待ってください。今書きますから。ええと、まず、地下鉄で飯田橋まで行って、…それから?
真理 : JRの電車に乗り換えるんです。
カレン : 何線ですか。
真理 : 総武線です。千葉の方へ行く電車に乗ってください。
カレン : どこで降りるんですか。
真理 : 両国です。
カレン : (i)両国って飯田橋からいくつ目ですか。
真理 : ええと、たしか…5つ目だと思いますけど。
カレン : (j)5つ目ですね。わかりました。どうもありがとう。

資料2 再生テスト結果

	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)
正しく再生した者	3	0	6	4	3	6	3	0	6	3
他の語を用いたり、一部欠落のある者	3	3	2	0	1	2	1	3	1	5
「受け」を省いた者	2	5	0	4	4	0	4	5	1	0

注

1. Corder(1975)など。
2. J. V. ネウスプトニー(1981)など。
3. 水谷信子(1980)は、話し手と聞き手が依存しながら一つの話を作っていきような日本語における二人の会話の特徴を捕捉するために「共話」という概念を導入し、英語との対照を図式化している(pp. 210-214)。学習者が言語行動の違いを把握するための一つの手がかりとなるだろう。
4. 西原鈴子(1991), p. 15.
5. ロールプレイは、「生協書籍部で本を注文する」「訪問先で、勧めや誘いに対応する」「日本語教師に奨学金応募のために推薦状を書いてくれるよう頼む」という状況を英語・中国語・韓国語で与えて、筆者が相手となって行った。シナリオドラマは、主教材として用いた *Total Japanese, Conversation 1* (Waseda Univ. 1994) に提示されている会話を暗記して筆者を相手に対話を演じた。どちらもコースのカリキュラムの一部として行ったものである。
6. Brown and Yule (1983), p. 283. 「問い-答え」「挨拶-挨拶」「申し出-受け/断り」など。
7. 本稿2-2, (19)c. についての議論を参照されたい。
8. メイナード(1993)は、「話し手が発話権を行使している間に聞き手が送る短い表現(非言語行動を含む)で、短い表現のうち話し手が順番を譲ったとみなされる反応をしめたものは、あいづちとしない(p. 58)」と定義している。
9. 俣野夕子(1996)は「接触場面の話者交替には接触場面性に対する意識とそれによって生じる役割分担意識が大きく影響している(p. 104)」ことを観察している。ネウスプトニー(1981)は、「学習者が自分の外国人としての属性を認識して利用すること」の有効性に触れている。
10. 「あいづち」について、杉戸(1987)は、「あいづちの発話」は「ハー、アー、ウン、ソーデスカ、ソーデスネーなどの応答詞を中心にした発話。先行する発話をそのまま繰り返すオーム返しや単純な聞き返し。エーッ、マー、ホーなどの感動詞だけの発話。笑い声。つまり実質的な内容を表現する言語形式を含まず、また判断、要求質問等聞き手に積極的な働きかけもしないような発話」として、「実質的な発話」と区別している。メイナード(1993)は、あいづちの機能として「1、続けてというシグナル、2内容理解を示す表現、3話し手の判断を指示する表現、4相手の意見、考え方に賛成の意志表示をする表現、5感情を強く出す表現、6情報の追加、訂正、要求などをする表現」の6つをあげている。「あいづち」と「受け」には、発現形式も機能も重なる点が多いが、「受け」は、1) 発話権を引き取り発話権移動を確立するという機能を果たしており、話し手役割の一部である、2) 「先行発話理解の成功・不成功」を表示する機能が基本である、3) 実質的な要求満足を果たす場合もある、という3点であいづちとは区別する。
11. Sarbaugh(1988)は、コミュニケーション成立のために話者た

ちは、①言語・非言語コード・システム、②価値観・役割を含む社会的規範、③世界観を共有していなければならない、と述べている。

12. 感情表明とも共起できる。例「ねえ、警察に捕まったことある?」「えっ、いいえ、ありませんけど。」
13. 例えば、母語における言語行動では、行動要求に対してはその要求を満たす行動をすることだけが義務であり言語的反応は必須ではないということも考えられる。
14. 授業は主教材に即して行い、授業中には口頭による練習(シナリオドラマ)をかなり行なった。再生テストに口頭による方法を用いなかったのは、口頭の場合は学習者の記憶が不十分な場合が多く、フィラーや言い間違いが数多くあり、考察の対象とするのに不適切であったためである。
15. 資料(a)の「あ、そう」では「受け」を再生した5名のうちの2名が「あ」を落としているし、資料(h)の「あ、いいですか」では再生した被験者のすべてが「あ」を落としている。
16. 例えば『新日本語の基礎 I』では次のように「受け」が取り入れられることが少ない。
ラ オ：田中さん。
田 中：はい、何ですか。
ラ オ：すみませんが、薬をください。
田 中：どうしましたか。
ラ オ：かぜをひきました。
田 中：熱がありますか。
ラ オ：ええ、少しあります。
田 中：じゃ、病院へ行きましょう。
ラ オ：お願いします。(海外技術者研修協会 1990, p. 71)
17. 『新日本語の基礎 I』ではこの種の機能を持つ「受け」を省略した会話がしばしば見られる。次はその例であるが、一線部で「受け」を省いて、次の話題に進んでいる。
ラ オ：新宿までいくらですか。
佐 藤：230円です。
ラ オ：困ったな。細かいお金がありません。
佐 藤：大丈夫ですよ。ここに千円札を入れて、230円のボタンを押すと、切符とお釣りが出ます。
ラ オ：このボタンは何に使いますか。
佐 藤：同じ切符を2枚買うとき、使います。
(海外技術者研修協会 1990, p. 189)

参考文献

Brown, Gillian and George Yule (1983), *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corder, S.P. (1975) 'The language of second-language learners: the broader issues'. *Modern Language Journal*, No. 59, pp. 400-413.

福岡康子(1994), 「口頭試験にみるコミュニケーション・ストラテジー」『九州大学留学生センター紀要』6号, pp. 1-14.

池田裕・池田智子(1996), 「日本人の対話構造」『月刊言語』1月号 pp. 48-55.

海外技術者研修協会(1990), 『新日本語の基礎 I』東京：スリーエーネットワーク

久保田真弓(1994), 「コミュニケーションとしてのあいづち」『異文化間教育』No. 8, アカデミア出版会 pp. 59-76.

俣野夕子(1996), 「接触場面における話者交替」『阪大日本語研究』8, 大阪大学文学部日本語学講座, pp. 87-106.

水谷信子(1982), 『英語の生態』東京：ジャパンタイムズ

ネウスプトニー, J.V.(1981)「外国人場面の研究と日本語教育」『日

接触場面の対話における発話型

- 本語教育』45号 pp. 30-40.
- 西原鈴子(1991),「会話のturn-takingにおける日常的推論」『日本語学』10月号, 明治書院 pp. 10-18.
- Okano, Kimiko *et al.* (1994a), *Total Japanese, Conversation 1*. Waseda University.
- Okano, Kimiko *et al.* (1994b), *Total Japanese Conversation 2*, Waseda University
- 尾崎明人(1993),「『聞き返し』の発話交換をめぐる」『日本語教育』81号
- 定延利之(1993),「談話構造とフィラー」第6回日本語シンポジウム『言語理論と日本語教育の相互活性化』予稿集 pp. 76-84.
- Sarbaugh, L.E. (1988), *Intercultural Communication*. New Jersey: Transaction Books.
- 泉子・K・メイナード(1993),『会話分析』くろしお出版
- 杉戸清樹(1987),「発話のうけつぎ」『談話行動の諸相—座談資料の分析』国立国語研究所報告92 三省堂 pp. 68-106.
- 杉戸清樹(1989),「ことばのあいづちと身振りのあいづち—談話行動における非言語的表現」『日本語教育』67号 pp. 48-56.
- Stubbs, Michael (1983), *Discourse Analysis*. Basil Blackwell
- 上原麻子(1990),「日本語教育教授法の理論と現状」『異文化間教育』No. 4, アカデミア出版会 pp. 102-114.