

母語話者には意識できない 日本語会話のコミュニケーション

宇佐美まゆみ

宇佐美まゆみ(2012)「母語話者には意識できない日本語コミュニケーション」野田尚史編『日本語教育のためのコミュニケーション研究』、くろしお出版:63-82. 20頁

1. この論文の主張

コミュニケーション重視の言語教育が叫ばれるようになってから久しいが、日本語教育の現場では、未だに「自然なコミュニケーション」を効果的に習得させるような実践が行われているとはいえない。その理由の一つに、そもそも「自然なコミュニケーション」とはどのようなものなのかという実態が明らかになっていないということがある。もう一つは、「自然なコミュニケーション」の習得に適した教材がないということである。教育効果の多くは、各々の教師の「指導の仕方の工夫」と、「学習者の自己努力」に依存していると言っても過言ではない。

この論文では、このような状況を改善するためには、次の(1)と(2)が急務であることを主張する。

- (1) 「自然なコミュニケーション」の実態を明らかにする自然会話分析研究を充実させる。
- (2) (1)の結果明らかになった特徴を十分に生かせる「自然会話を素材とする教材」の開発研究を推進する。

具体的には、2.と3.で、自然会話コーパスから実際のやりとりを抜粋しながら、「母語話者が意識していない日本語会話のコミュニケーション」を例示する。次に、4.では、日本語母語話者の社会人初対面二者間会話における敬語の使い方に関する実証研究の結果を、母語話者が意識していないコミュニケーション行動という観点からまとめる。また、2.

から4.を総合的に捉え、「コミュニケーション能力」については、次の3点を指摘する。

- (3) 「コミュニケーション能力」とは、文法的に正しい文や複雑な文を一人で作ることができるという能力ではなく、「相手の発話の意図を理解する能力」と「理解したことを適切に相手に伝える能力」、さらには、「相手が言わんとすることを予測する能力」と「予測したことを適切なタイミングで相手に伝える能力」、および、相手への配慮を言語で表現する力から構成される。
- (4) 「聞き手としての反応」は、話し手の発話の意図を即座に理解し、それに適した反応を返す必要があるという意味で、文法的には難しくなくても、高度なコミュニケーション能力の一つであると言える。
- (5) 母語話者のコミュニケーションの仕方を観察し、その特徴やポライトネス効果などを見抜く観察力、類推力もコミュニケーション能力の一部を成している。

5.から7.では、自然会話を文字化した資料と創作された会話とを対比しながら分析し、(3)から(5)で指摘した「コミュニケーション能力」を育成するには、「自然会話を素材とする教材」を活用することが必須であることを論じる。最後に8.では、この論文の考察のまとめとして、次の(6)、(7)のような研究が必要であることを主張する。

- (6) 文型や機能の観点からではなく、様々な「活動場面や状況」に現れうる自然な語彙・表現や会話のストラテジーという観点から、コミュニケーション活動のあり方、および、それらの修得のプロセスを可視化し、体系化していく研究
- (7) それらの知見を日本語教育のカリキュラムの中に効果的に位置づけていくための研究

これからの日本語教育のためには、このような形で「日本語教育学研究のパラダイムの転換をはかる」ことが必須である。これがこの論文の主張である。

2. 母語話者は母語場面ではいかなるやりとりをしているのか

ここでは、特に注記がない限り、『BTSJによる日本語話し言葉コーパス(トランスクリプト・音声)2011年版』の中の日本語母語話者同士の会話である「母語場面」と日本語母語話者と非母語話者の会話である「接触場面」の実際の会話データの中から、特徴的な例を抜き出して例示していく。文字化資料は、宇佐美まゆみ(2011)に基づくものである。文法だけではなく人間の相互作用の分析には、やりとりに関する情報が詳細で合理的な文字化によって表されていることが必須であるが、この論文では、読みやすさを考慮して、一部、変更・簡略化して記す。

各発話文には通し番号をつけてある。下線は、当該機能の箇所を表す。〔は、二人以上の話者が一文を形成する共同発話文を示す。

< >〔 < >〔は、同時に発話されたもので、重なった部分双方の発話を< >でくくり、重ねられた発話には、< >の後に〔〕をつけ、重ねた方の発話には、< >の後に、|〕をつける。短く、特別な意味を持たない「あいづち」は、相手の発話中の最も近い部分に、()で囲って入れる。「…」は、音声的な言いよどみがあるものである。句点には、「、」を使うのがBTSJの原則になっている。

次の(8)は、中途終了型発話と、それへの反応が共同発話文になっている例である。

(8) [Aの子どもが、社会科が苦手だという話]

- 1 A まーなんだか、あのそうですね、世の中の動きとか
そういうのに自然に興味をもてると、すごくおもしろ
いだろうと< 思うんですけど>〔〕。
- 2 B <そうですね>|〕。
- 3 A まあ、何でも(ええ)そうなんでしょうけど(えーえー
えーえー)、こうやらなきゃいけない強制として(えー)
やらされるとやっぱり…。← [1] 中途終了型発話

→4 B いやみたいですね。← [2] 共同発話文
ライン3では「やっぱり」という発話の後に音声的な言い淀みと間があるため、この発話は、単独の発話文としては言い淀み形で一旦終了して

いと捉えられる。しかし、次にBがAの中途終了型発話を引き取って続けることによって、「強制としてやらされるとやっぱりいやみたいですね」という一つの共同発話文ができあがる。相手の中途終了型発話は、そのままにしておいてもよいことも多いが、この例のように、聞き手が話し手の意図を推測し、構文的にも適合する形で共同発話文の形をとる反応にして、結果として無意識のうちに「話し手の意図を理解していること」や「共感を示す」ことも、母語場面では多い。

非母語話者は、先行話者が、「やっぱり…」などのように言い淀んだ時が、後行発話を続ける一つのタイミングであることに気づく必要がある。「共同発話文」を適切に行うためには、相手が言いたいであろうことのいくつかの選択肢の中から、最も適切だと思うものを瞬時に選択して発話する必要がある。先行発話の内容によっては、話者間に最低限の情報や文化的価値観の共有ができていなければならないため、単なる日本語力以外の知識も必要となる場合もある。

次の(9)は、教員と事務職の勤務形態の違いなどについての背景知識も、ある程度必要な場合の例である。一方の、話者のストーリー性のあるナラティブの中の、あいづちなどが入りうる区切りのところで共同発話文が出ており、しかもそのパターンが複数回連続している。これは、「共同発話文」をより長い談話レベルからみた、会話のスタイルにも通じる特徴で、これまではあまり指摘されていない。このような談話レベルから見た「かけあい」的なやりとりも、母語話者の会話の自然さを構成している要素の一つになっている。

以下の例中、英式コンマ2つ「,」(半角)は、1発話が複数の行にまたがっており、その行ではまだ発話文が終了していないことを表す。その次の同一話者の「。」によって、発話文が完了したことを示す。

(9) [事務職は、教師に比べて、産休・育児休暇がとりにくいという話題の後半]

1 A:うちは、先生方は、あの、講義が、あの、なくなるだけで、他の(ええ、ええ)非常勤とか、そういう方が(ええ、ええ)やって下さるから(ええ)いいんです

けど、あの、そう、事務系とかそういうところは、(そう)本当にそのまま、← [1] 未完了発話文

→ 2 B: 穴があくあいちゃいますからね。 ← [2] 共同発話文
[中略]

3 A:で、それをやって、それから、あの、一、休みに入ってから(ええ)一週間に一回ぐらいは、← [3] 未完了発話文

→ 4 B: 出て。 ← [4] 共同発話文
[中略]

5 A:組織がばつーと(ふーん)改正されたんで、今のところは、あたしの穴って言うのが、← [5] 未完了発話文

→ 6 B: ええ、くないんですね。 <| ← [6] 共同発話文

このように母語話者同士のやりとりは、テンポがよく、同時発話が多い。よく観察すると、中でも共同発話文の形をとった「確認」などが頻繁かつ巧みに使われていることに気づく。このようなやりとりは、母語話者は意識して行っていることではないが、「自然なコミュニケーション」を構成する一つの要素である。また、間接的に相手に共感を示すことにもつながるので、円滑なコミュニケーションのためのストラテジーとしてのポライトネスにも関係してくる。

これらのことを踏まえて、これからの日本語教育で取り上げる必要があることの詳細例として、次の(10)から(12)を挙げる。

(10) 相手が発した、文を最後まで言いきらない「中途終了型発話」の意図を理解できる力を養う。⇒言外の意味や機能を理解する力を身につける。

(11) 自らも「中途終了型発話」を適切に使える力を養成する。⇒相手との共話を誘発する日本語に特徴的なやりとりの一つであり、ポライトネスにもかかわる。

(12) 話し手が文を完結する前に、文の後半部を予測して文を完結させる「共同発話文」が適切に使える力も養成する。⇒相手の発話の意味や意図を予測する力と構文力を身につける。

3. 母語話者は接触場面ではいかなるやりとりをしているのか

次に、母語話者と非母語話者が話す「接触場面」における母語話者の特徴をあげる。共同発話文に関しては、「助け舟」を出す形のもの相対的に多くなる。次の(13)は、初対面の会話において、母語話者の発話、非母語話者の文法事項の自律学習を促進している、宇佐美まゆみ(2008)がいう「相互作用と学習」に関する例である。

(13) [日本の高校生が短いスカートをはいていることに驚いたという話の後で]

1 非母語話者：ほんこん、香港の高校生は、そん、そんな
に、えー、服を着たら、えー、先生は、
え、先生、先生をしか…<しか><。< ←

[1] 未完了発話文

2 母語話者：<先生>>にしかられますか。 ← [2] 修復型確認

→ 3 非母語話者：うん、しかられます。 ← [3] 自律学習

(木林理恵が1999年に収集)

母語話者は日本語教師ではなく、このやりとりも教室外の自由会話中のものである。それでも、母語話者は、非母語話者と会話をしていると、自然に「助け舟」を出したり、非母語話者の発話やその一部を文法的に正しい文や語句で言い換えたり、共同発話文という形をとって修復したりする。これも、当の母語話者は、意識して行っているわけではない。今後の課題として、次の(14)をあげておく。

(14) あいづち、共同発話型確認などの母語話者の自然な「聞き手としての反応」が、いかに学習者の自律学習に影響を与えるかについて、日本語教育の観点から研究する必要がある。

また、教育現場に示唆できることとして、次の(15)をあげる。

(15) これまでのコミュニケーション教育では、「いかに話すか」ということだけに焦点が当てられてきたが、これからは、「いかに相手の発話を聞き、それにいかに反応するか」についての教育にも、もっと力を入れる必要がある。

次に、不動産屋での日本語超級話者のやりとりの一部を見ることによって、レベルの高い非母語話者がどのような言語行動を行っているかも見よう。

(16) [不動産屋での超級話者と店員とのやりとり]

1 店員：和室は嫌‘や’ですか？。

2 李：え、別に嫌‘いや’でもない、(<笑い>)い、嫌‘いや’ではないんですけども、あの、できれば<
くっていうことで><。

3 店員：<できれば>>洋間のほうがいいですか？。

4 李：はい。 (宇佐美まゆみ(2009：p. 55))

ここでは、2の李の発話の中の「あの、できればっていうことで」を、「二重中途終了型発話」の例としてあげておく。日本語超級話者と言える韓国人の李さんが、店員に和室はいやかと尋ねられたときの答えである。通常、「できれば…」という言い淀んだ形の中途終了型発話は、相手に無理強いほしくないことを表すやわらげ表現として使うが、ここでは、「いやではないが、できれば…」と「っていうことで」という中途終了型の慣用的表現を2つ組み合わせて使うことによって、「和室より洋間がよい」という自分の要望のポイントに一言も触れることなく、自分の意図を伝えることに成功している。「できれば洋間のほうがいいですか」と、洋間希望の旨を、店員のほうから確認させることにつなげ、それによって自分の意図が伝わったことを確認することにもなっている。自己主張を明示的にはしないという日本語に特徴的な言い方であり、間接的なボライトネス・ストラテジーともなっている。

しかし、初級や中級の学習者がこの発話を聞いた場合、意図を理解できない可能性もある。事実、筆者が英語で論文を書く際に、発話の意味が英語話者にもわかるように、例えば、「できれば、(洋間がよい)」のように、英語では、「(洋間がよい)」の部分を補って記載することがあるが、そんな時、英語母語話者の研究者から、「どうしてあなたにそれがわかると言えるのか」と何度も問われ、説明に苦心したものだ。つまり、省略されている部分をそのままにして英語に直訳すると、日本語が

意味することが伝えられないが、かといって、こちらが省略された部分を補っておくと、上のように問いただされることになる。

このような「二重中途終了型発話」や、「省略」も、母語話者はほとんど意識せずに使っているが、それを「意図がわかりにくい言い方」だとして困っている非母語話者は多い。それにもかかわらず、文脈などのより長い談話レベルで考える必要のある「省略」や「中途終了型発話」の意味や意図、その解釈の仕方については、日本語教育の現場ではあまり扱われることがない。しかし、有能な日本語学習者は、母語話者のコミュニケーションの観察や接触場面での経験を通して、これらの表現方法やストラテジーを身につけていくようである。有能な日本語学習者は、いったいどのようにしてこのような言い回しやコミュニケーション・スタイルを身につけていくのだろうか。次の(17)を提起したい。

(17) 「中途終了型発話」や「二重中途終了型発話」など、広くは「省略」にかかわる現象の理解と産出、およびその学習のメカニズムを明らかにしていく研究が必要である。

これらに類する「やりとり」を授業でも扱って可視化すれば、自然なやりとりが習得できる非母語話者が増えることが期待できる。

4. 現代の日本語母語話者は敬語をどのように使っているのか

次に、宇佐美まゆみ(2001)、Usami(2002)の研究結果の一部を、「母語話者が意識していない日本語のコミュニケーション」という観点からまとめ直して紹介する。この研究は、話者間の力関係(年齢・社会的地位の差)がいかに言語行動に影響を与えるかを「ディスコース・ポライトネス」という観点から分析するため、35歳のベース(女性12名)に、それぞれ同性、異性の「年上(45歳)」「同等(35歳)」「年下(25歳)」の計6通りの初対面の相手を割り振って、約15分ずつの会話、合計72会話を収集し分析したものである。その結果の一部として、以下のことが明らかになった。

(18) スピーチレベルの使用比率は、「敬語使用(尊敬語や謙譲語を含む発話)」が5-10%、「丁寧体のみ発話」が55-65%、

「普通体の発話」が5-10%、「中途終了型発話など丁寧度を示すマーカのない発話」が25-30%であった。

- (19) 規範からは、年上の相手に対して敬語がより多く使われることが予想されるが、実際には年齢・社会的地位が高い相手に敬語がより多く使われるということではなく、年下の相手も含めて、誰に対してもほぼ同頻度の敬語が用いられていた。
- (20) しかし、スピーチレベルの「シフト」を分析した結果、実は年上に対して敬語がより多く用いられるのではなく、年下に対して敬語を用いないダウンシフトがより多く行われていたのだということが明らかになった。
- (21) また、従来、親しみを表す「ポジティブ・ポライトネス」の機能も持つとされているダウンシフトは、年上の相手には、ほとんど行われていないことが明らかになった。

以上の(18)から(21)の結果から、次の(22)(23)が言える。

- (22) 社会人の初対面の会話において、相手への待遇をより顕著に反映しているのは、「敬語の使用」ではなく、むしろ、「敬語の不使用」というダウンシフトのほうである。
- (23) 丁寧体から普通体へのダウンシフトは、相手に親近感を表す「ポジティブ・ポライトネス」の機能を持つが、だからと言って、いつ、誰に対して行ってもいいというわけではない。

また、年齢・社会的地位が高い相手に対して敬語がより多く使われるということではなく、年下の相手も含めて誰に対しても、ほぼ同頻度の敬語が用いられていたという(19)の結果に関しては、次のようなことが明らかになった。つまり、全発話の約3割を占める「あ、ちょっと…。」などのような中途終了型発話や「ええ、ええ。」「あ、明日。」などの「丁寧度を示すマーカのない発話」を取り除いて集計してみると、規範どおりに、年齢が上の相手に対してのほうが敬語の使用率が高かったということが明らかになったのである。

この結果から、次の(24)のことが示唆できる。

- (24) 社会人初対面の会話においては、「丁寧度を示すマーカのない発話」が5-10%、「中途終了型発話など丁寧度を示すマーカのない発話」が25-30%であった。

ない発話」は、敬語使用によって人間の上下関係が明確に示されるのを覆い隠す機能を持っている。

これらの実際の会話における敬語の使用・不使用、そのシフト操作などは、ほとんど無意識の言語行動である。にもかかわらず、一定の手順を踏んで分析すると、これらの言語行動が、その背後にある人間の心理を反映していることが見えてくる。それは、次の(25)のようにまとめることができる。

(25) 現代の日本語母語話者は、初対面の相手に対しては、相手によって敬語の使用・不使用を区別するような言葉づかいは、旧来的価値観に基づく人間の上下関係を示すことになるため避けたいと思っている。そこで、中途終了型発話等によって敬語回避を行ったり、時にはスピーチレベルのダウンシフトによって、初対面の相手にも親しみを表そうとしたりする。しかし、ダウンシフトは、年下により多く起こり、年上に対してはあまり行われていないことなどから、結局は、規範的な敬語使用の原則は破れないと考えていることがわかる。

つまり、無意識のスピーチレベルのシフト操作には、「現代日本語母語話者」の対人行動に関する微妙な心理が反映されていると見ることができるのである。また、日本語教育の観点からは、次の(26)が言えよう。

(26) このような、母語話者が無意識のうちに行っている微妙な「人間関係の調整」のあり方について、そのような現象があるということを学習者にも理解させておく必要がある。

つまり、日本語会話においては、単純に規範通りに敬語を使っていさえすれば、円滑なコミュニケーションが保証されるというわけではないのである。これらの現象は、実際の体験と「自然な会話」の観察や分析を通してしか学べないことである。そこに自然会話分析の意義がある。

次の5.では、これまでに例示した日本語母語話者が意識していない言語行動の特徴を踏まえた上で、作られた教材と自然会話を対比しながら、作られた教材の「自然なコミュニケーション」という観点における限界を示すとともに、自然会話素材のコミュニケーション教育教材とし

ての有効性を示していく。

5. 作られた会話と自然会話にはどのような違いがあるのか

ここでは、教科書の「注文場面」と、シナリオのない自然な「注文場面」を対比させることによって、教科書では学ぶことのできないようなことが、自然会話を素材とする教材では学べるのかを示す。まず、最初に、教科書における注文場面を見てみよう。次の(27)は、ある教科書の「Lesson 3 食べる」の中の「注文場面」のダイアログである。「ええと」というフィラーも入れてあり、その説明もつけてある。また、メニューを指さして、「これは何ですか?」と尋ねさせ、文型中心の教育の不自然さの代名詞にさえなっている文型を、より自然な文脈の中で使わせてもいる。注文という目的を達成するために最低限必要な表現だけでなく、注文場面でありえる他の表現も含め、可能な限りの自然な文脈を考えてある。しかも、やりとりにはまったく無駄がない。そういう意味では、まさに「教材作成者」の工夫が感じられるものになっている。しかし、実は、それでも、全くシナリオのない「自然な注文場面における会話」とは、かなり異なっているのである。どう異なるかについては、以下の(27)(28)の後、より詳しく考察する。(27)(28)における下線は、引用した教科書のままである。

(27) I. At a restaurant/attracting attention

ア リ: すみません。
店 員: はい。お待たせしました。

II. Ordering

ア リ: エビグラタンとサラダ
店 員: はい。

李: (Pointing to the menu) これは何ですか。

店 員: ビーフカレーです。

李: じゃ、これ、お願いします。

店 員: お飲み物はよろしいですか。

ア リ: ええと、コーヒー。

李 : コーヒー、2つお願いします。

店員 : 以上でよろしいですか。

ア リ : はい。 (『はじめのいっぽ』 Lesson 3, p. 56)

次の(28)は、(27)の続きにあたるものである。「教科書」において「注文場面」というと、とかく注文する際の表現や文型だけが扱われやすい中で、ありうる可能性の一つとして、「注文したのに運ばれてくるのが遅いものを確認する」という設定のやりとりも提示している。このあたりにも、文型や機能だけではなく、場面における状況の自然さを考慮に入れた作成者の工夫が感じられる。

(28) III. Asking about one's order

ア リ : すみません。

店員 : はい。

ア リ : あのう、エビグラタン、まだですか。

店員 : あ、申し訳ありません。すぐできます。

(『はじめのいっぽ』 Lesson 3, p. 57)

ただ、ここでは、「すみません」には説明があるが、「あのう」には説明がない。むしろ、ポライトネスの観点からは、(27)の下線部の「ええと」よりも、(28)の3行目の「あのう」のほうが重要である。これがあるかないかで、店員への「フェイス侵害度」(相手の非を責めるなど、相手の「不可侵欲求」に立ち入る度合い)の強さが異なるからである。

現在の教科書では、フィラーなどに触れてはいても、それが円滑なコミュニケーションのためのポライトネスにどのようにかかわっているかという観点にまで踏み込んだ説明をしているものは、ほとんどない。このような「やわらげ機能」をはじめとする様々なフィラーの使い方とその機能なども研究を進めるとともに、今後は、日本語教育においても体系的に指導していく必要がある。

いずれにしても、上の(27)と(28)は、次の(29)のまったくシナリオのない自然な注文場面におけるやりとりと比べてみてはじめて、それが自然とは言えないことがよくわかると言っても過言ではない。作られた会話と自然会話のどこが異なるかに注意しながら、次の(29)に目を通して

いただきたい。これは、実際のレストランでのやりとりを録画したものを、発話に忠実に文字化したものである。文字化方法は、宇佐美まゆみ(2011)に基づいたものである。教材としては、動画とともに文字化資料を使用することを想定している。

会話中の記号は、以下の意味を表す。

: 聞き取れなかった発話

2-1, 2-2という発話文番号 : 間に相手の発話が挟まれたが、本来、一つの発話文であると認定したもの

下線部 : このやりとりに現れる、通常の教科書とは異なる「指導項目」の主なもの

(29) [BとBの元指導教員A、Bの現在の同僚のCとのシドニーのレストランでの注文場面]

1 A わたし、でも、きょう、カツ丼にしようかな。

2-1 B ああ、<ええ><|、

3 A <###><|か、ぜんぜんちがうもの、ってかんじで><|。

2-2 B <うん、うん>><|、<うん、うん><|。

4 A <じゃあ>><|、<そうします、ね><|。← [1] 動詞のアップシフト(1Aでは、「しようかな」が使用)

5 B <じゃあ、せんせい>><|、ど、ビールも…。← [2] 目上への質問の仕方

6 A あっ、そうね。

7 A ビールもいきましようね。← [3] 「行く」の意味・機能と使い方

8 B はい。← [4] 「はい」の意味・機能と使い方

9-1 B サッポロ、でも、この地元のビクトリア<ビター>><|、

10 A <ええ>><|地元でいきましよう。← [5] 「行く」の意味・機能と使い方

9-2 B #####

- 11 A <そしたら>…。
- 12 B <###>、あ、飲めないの。← [6] ダウンシフト
- 13 C はい。← [7] 「はい」の意味・機能と使い方
- 14 B お茶、お茶かなんか<飲む>?。← [8] ダウンシフトの継続
- 15 C <あっ>、これで、大丈夫、<はい>。← [9] 「はい」の意味・機能と使い方
- 16 B <じゃあ>、私もビール。
- 17 B じゃあ、よろしい<ですか>。← [10] アップシフト
- 18 A <じゃあ>、はい、そのあたりの###からね、<はい>。← [11] 「はい」の意味・機能と使い方
- 19 B <では> ###、##ですね。
- 20 A はい。← [12] 「はい」の意味・機能と使い方
- 21 B じゃあ、ちょっと、すいませーん。
- 22 店員 はい。← [13] 「はい」の意味・機能と使い方
- 23 B おねがいします。← [14] 「お願いします」の意味・機能と使い方
- 24 B えーとですね。
- 25 店員 <はい>。← [15] 「はい」の意味・機能と使い方
- 26 B <えーと>、せんせいが、カツ丼ですね。
- 27-1 B カツ丼がひとつと、。
- 28 店員 はい。← [16] 「はい」の意味・機能と使い方
- 27-2 B えーと、。
- 29 店員 はい。← [17] 「はい」の意味・機能と使い方
- 27-3 B つけ麺。
- 30 C はい。← [18] 「はい」の意味・機能と使い方
- 31 B つけ麺と、えっと(はい)、わたしが、えー、チャーシューラーズらーめんの、ナチュラル(はい)、塩ですね。
- 32 店員 はい、ありがとうございます<ございます>。← [19] 「は

- い」の意味・機能と使い方
- 33 B <あと>、ビール、ビクトリアピターをふたつ、おねがいします。← [20] 「お願いします」の意味・機能と使い方
- 34 店員 <はい>、承知いたしました。← [21] 「はい」の意味・機能と使い方
- 35 B はい。← [22] 「はい」の意味・機能と使い方
- 36 店員 はい、ご注文繰り返します。← [23] 「はい」の意味・機能と使い方
- 37 B はい。← [24] 「はい」の意味・機能と使い方
- 38 店員 カツ丼お一つ、つけ麺お一つ、チャーシューラーメンのお塩がひとつ。
- 39 B はい。← [25] 「はい」の意味・機能と使い方
- 40 店員 そしてビクトリアピターがおふたつ。
- 41 B そうですね、はい。← [26] 「はい」の意味・機能と使い方
- 42 店員 はい、ありがとうございます<ます>。← [27] 「はい」の意味・機能と使い方
- 43 B <はい>、お願いしまーす。← [28] 「はい」と「お願いします」の意味・機能と使い方
- まず、シナリオのない自然会話の文字化資料からわかる「何が作られた会話教材と違うのか」という特徴とその捉え方を示す。
- (30) 約1分のやりとりも、忠実に文字化すると、「かなり短い断片的な言葉のやりとりが続く、長い談話となる」ことがわかる。これこそが「日本語の自然会話」の顕著な特徴である。
- (31) <>、<>の記号の多さから同時発話が多いことがわかる。会話のテンポやあいづちのタイミングともかかわる。
- (32) 聞き取り不能な箇所(###)も多い。特に3名以上の会話では、現実にもそういうことが多い。聞こえない部分を推測したり、聞き返したりする力をこそ養う必要がある。

(33) 主に店員とBとのやりとりとなる23以降、お互いが頻繁に、あいづちや確認の「はい」などを入れながら、注文という相互作用が進んでいくことがよくわかる。この「はい」の多い「かけあい」的なやりとりも自然会話の特徴である。

(34) 「えーっと」以外のフィラーは、意外にもさほど多くない。

このようなテキストを見て、「だらだらと長く、無駄が多くて使えない」と考える日本語教師は多い。そのため、フィラーやあいづちは適当に省いて、情報伝達にかかわる発話を中心にまとめ直して教材として使おうとする。しかし、一見、無駄に見え、冗長な印象を与えているのは、オーバーラップの多さや「かけあい」的なやりとりにより、話者が頻繁に交代する上に、文字化の記号があってテキストとして見にくくなっているからにすぎない。動画と併行してテキストを見ると、むしろわかりやすい。また、文字化された発話をよく見ると、意外に「正しい文」が並んでいることにも気づく。このことから、教科書の会話と自然会話が違っている印象を与えているのは、発話文自体ではなく、むしろ、オーバーラップや、文の途中の頻繁な話者交代というような「やりとり」のほうであり、それらこそが「自然なコミュニケーション」を構成している重要な要素であることが分かるのである。そしてそれらをこそ、これからの日本語コミュニケーション教育では、扱っていく必要がある。

6. 自然会話のどのようなことが指導項目になりえるのか

ここでは日本語教育の指導項目になりえる個々の要素や現象の詳しい説明が主旨ではないので、(29)の注文場面のテキストの中の、通常の教科書の会話には出て来ない自然会話ならではの指導項目([1]から[28])を中心に、「自然会話」の特徴と、その中のどのような現象が指導項目となりえるかについて、次の(35)から箇条書きにしてまとめる。

『自然会話で学ぶ日本語コミュニケーション—試作版—』に記されているように、実際に教材として使うときは、対象レベルを限定せず、どのレベルの学習者にも、その興味やレベルなりのことを学習してもらおうようにすることを推奨する。どのレベルも動画を見る前に、ユニット

のテーマと簡単な状況説明だけからどのような展開になるかを予想させたり、次に、まず動画だけを見て何がわかるか、何をしていると思うかなどを推測させたりする。その後、動画を字幕付きや字幕なしで観たり、動画を観ながら「文字化資料」を確認したりする。学習者のレベルや興味に応じて、次のようなことが提示できる。

(35) まず、注文には、各人がそれぞれ自分のものを注文する場合と、誰かがとりまとめて全員分を注文する場合があることを意識化し、その際に必要となる表現が提示できる。

(36) 例えば、作られた教材であれば、「先生は、ビールを召し上がりませんか?」というくらいになるところ、自然会話の(29)の5Bでは、「じゃあ、せんせい、ビ、ビールも…」となっていることなどから、中途終了型発話が導入できる。

(37) [14], [20], [28]の「お願いします」は、「レストランでの注文場面」における約1分間の短いやりとりの中に自然に3回も現れる。しかも、それぞれ、「注文を聞いてください」[14]、「以上を注文する」という意味 [20]、「よろしくお願いします」の意味 [28]というように、それぞれ異なる意味で使われている。同じ語彙や表現が異なる機能を持っていることを、自然かつ効果的に示すことができる。

(38) 基本的な語彙である「行きます」に関して、7Aの「ビールもいきましょうね」や、10Aの「地元でいきましょう」などの使い方が提示できる。これは初級学習者は、不思議がる使用方法であろう。これは、あるワークショップで初級学習者から質問されてはじめて気づいた点である。

(39) 「はい」については、かなり頻繁に使われ、しかもそれぞれの機能が異なるため、創作会話ではなかなか意識できないそれぞれの使い方や機能を指導する格好の材料となっている。

(40) 38の店員の「カツ丼一つ、つけ麺一つ、チャーシューラーメンのお塩がひとつ。」という発話では、「店員が注文を繰り返す際の表現」と、「お塩がおひとつ」ではなく「お塩

がひとつ」となる理由を考えさせたりもできる。

- (41) [1], [6], [8], [10] などの発話文から、同じ場面でも相手や状況によって、スピーチレベルがアップシフトしたり、ダウンシフトするというスピーチレベルの使い分けが扱える。

7. なぜ自然会話を素材とする教材が必要なのか

このようなコミュニケーションにかかわる現象自体は、語用論やコミュニケーション論、言語社会心理学等々の研究で扱われるようになってはきていた。しかし、宇佐美まゆみ(1999)が指摘したように、それらを「日本語教育のための」という「視点」で捉え直し、「日本語教育のためのコミュニケーション研究」にしていくのは、日本語教育学を研究する者の責任である。よって次の(42)、(43)も強調しておきたい。

- (42) 隣接領域、特に、語用論、コミュニケーション論、言語社会心理学の分野における研究成果をそのまま鵜呑みにしたり、単なる受け売りをするのではなく、「日本語教育」という「視点」をもって、それらの知見を新たに捉え直したり、あるいは、まったく新しい視点から、日本語教育のためのコミュニケーション研究を発展させていく必要がある。

- (43) そのためには、堅固な「方法論」を持つ必要がある。

この論文で例示してきたような、通常の教科書では扱われていない聞き手としての反応の仕方は、学習者個人個人が、母語話者との自然なやりとりの経験を数多く経ることによって、意識的・無意識的に身につけていったと推測できる。ただ、これからの日本語教育では、「これらの実際的なコミュニケーション・ストラテジーについては、教室の外で独自に学習してください」としてすませることは許されないだろう。自然会話データに基づく談話研究の成果が蓄積されつつある今日、それらを活用して、自然な日本語コミュニケーションの教育を効率化・充実化していくことは、日本語教育の喫緊の課題の一つだからである。

その課題を解決するための一つの有効な方法として、シナリオがなく、話者の発話を自然にまかせているという意味での「自然会話」の教

材化がある。録画した動画とその文字化資料を素材とし、その中の着目すべき特徴やコミュニケーション・ストラテジー、そして文法にも解説をつけた「自然会話を素材とする教材」を作成し、活用することを提案する。主に独習用として、学習者が Web 上で、自由に、自分のペースで、自分の好きなシーンから利用できるようにすることによって、実際の日本語コミュニケーションの疑似体験が効率的にでき、学習者の自律学習が促進されるということが期待できる。学習者が必要としているにもかかわらず、教師が気づいていない要素に、学習者自身が気づく可能性も触発できる。また、教室で視聴しながら、討論をはじめ、様々な活動の題材やきっかけにすることもできる。まさに、この本の「日本語のコミュニケーション教育の方法」(品田潤子)が主張する、「作り物」ではなく「本物」を使う、現実のコミュニケーションを観察する、「やり直し方」を練習する、共同作業をする、という4つのポイントをすべてカバーする、活用方法が多様な広がりを持つ教材であると言える。自然な日本語コミュニケーション能力を養成していくには、このような自然会話を素材とする教材を用いる以外にないと言っても過言ではないだろう。

8. まとめ

この論文では、「母語話者が意識していない日本語会話のコミュニケーション」を観察、分析した結果に基づき、自然会話の教材化を推進する必要性と、今後の研究課題をあげてきた。今後の研究のあり方について大きくまとめると、そのポイントは、次の2点になる。

- (44) これからは、教室でのやりとりや活動、非言語行動も含む、シナリオがないという広い意味での「自然なコミュニケーション・データ」に基づく研究が、日本語教育のためのコミュニケーション研究の一つの核になっていく必要がある。

- (45) そのためには、文型や機能だけでなく、様々な「活動場面」で現れる表現や言語・非言語ストラテジーを記述し、可視化すること、および、無限にあるとも言える活動場面の中から何をとり上げるかについての基準や条件を明確にしてい

き、それらの活動場面を体系化して、日本語教育の現場で扱えるような形にしていくための研究が必須である。

調査資料

『BTSJ』による日本語話し言葉コーパス(トランスクリプト・音声)2011年版, 宇佐美まゆみ(監修), 2011

(http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj_corpus.htm).

『自然会話で学ぶ日本語——試作版——』, 宇佐美まゆみ(監修), 2007

(http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/omikuji_shisaku/).

『はじめのいっば』, 谷口すみ子・萬浪絵理・稲子あゆみ・萩原弘毅, スリーエーネットワーク, 1995.

『自然会話で学ぶ日本語コミュニケーション——試作版——』, 宇佐美まゆみ(監修・編), 2011(<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/sydney-shisaku/>).

引用文献

宇佐美まゆみ(1999)「視点としての日本語教育学」『言語』28-4, pp. 34-42, 大修館書店.

宇佐美まゆみ(2001)「『ディスコース・ポライトネス』という観点から見た敬語使用の機能——敬語使用の新しい捉え方がポライトネスの談話理論に示唆すること——」『語学研究所論集』6, pp. 1-29, 東京外国語大学語学研究所.

宇佐美まゆみ(2008)「相互作用と学習——ディスコース・ポライトネス理論の観点から——」, 西原鈴子・西郡仁朗(編)『講座社会言語科学 第4巻 教育・学習』pp. 150-181, ひつじ書房.

宇佐美まゆみ(2009)「『伝達意図の達成度』『ポライトネスの適切性』『言語行動の洗練度』から捉えるオーラル・プロフィエンス」, 鎌田修・山内博之・堤良一(編)『プロフィエンスと日本語教育』pp. 33-67, ひつじ書房.

宇佐美まゆみ(2011)「改訂版: 基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)2011年版」(http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj_ver.2011.pdf).

Usami, Mayumi. (2002) *Discourse Politeness in Japanese Conversation: Some Implications for a Universal Theory of Politeness*. Tokyo: Hituzi Syobo.