

平成27年度 博士学位論文

接触場面の意見交換会話における  
日本語中級非母語話者の会話参加の様相  
-インターアクション能力養成のための会話指導に向けて-

お茶の水女子大学大学院

人間文化創成科学研究科 比較社会文化学専攻

小松 奈々

平成 28 年 3 月

# 目次

第1章 序論.....	1
1.1 研究の背景.....	1
1.1.1 中級学習者への意見交換会話の指導の模索.....	1
1.1.2 韓国の日本語教育環境と必要な指導.....	2
1.1.3 会話データの分析と会話授業.....	3
1.2 本研究の目的.....	3
1.3 本論文の構成.....	4
第2章 先行研究.....	6
2.1 理論的背景.....	6
2.1.1 会話に必要な能力.....	6
2.1.1.1 口頭能力.....	6
2.1.1.2 インターアクション能力.....	9
2.1.2 日本語による会話の特性.....	13
2.1.2.1 自己コンテクスト化.....	13
2.1.2.2 共話.....	14
2.2 意見述べおよび意見交換に関連する先行研究の流れ.....	15
2.2.1 日本語母語話者および非母語話者の特徴を探る研究.....	15
2.2.1.1 母語場面研究.....	15
2.2.1.2 対照研究.....	17
2.2.1.3 接触場面研究.....	18
2.2.2 非母語話者の日本語レベルに注目した研究.....	20
2.2.2.1 インタビュー会話.....	20
2.2.2.2 接触場面会話.....	22
2.3 本章のまとめ.....	22
2.3.1 先行研究の課題.....	22

2.3.2	本研究の立場 .....	24
<b>第3章</b>	<b>研究概要と研究方法 .....</b>	<b>26</b>
3.1	研究概要.....	26
3.1.1	意見交換会話の全体的構造の解明（研究1、研究2） .....	26
3.1.2	意見交換会話の局所的構造の解明（研究3、研究4） .....	27
3.1.3	意見交換会話の実践研究（研究5） .....	27
3.2	研究方法.....	28
3.2.1	会話データの分析方法 .....	28
3.2.2	接触場面データの分析（研究1～4） .....	28
3.2.2.1	データ .....	29
3.2.2.1.1	データの収集 .....	29
3.2.2.1.2	調査対象者のグループ分け .....	30
3.2.2.1.3	データの文字化.....	31
3.2.2.2	分析方法.....	32
3.2.3	実践授業の分析（研究5） .....	33
3.2.3.1	データ .....	33
3.2.3.2	分析方法.....	33
<b>第4章</b>	<b>研究1, 2 意見交換会話の全体的構造の解明 .....</b>	<b>34</b>
4.1	研究1 雑談会話との比較における意見交換会話への会話参加 .....	34
4.1.1	研究背景 .....	34
4.1.1.1	母語場面における意見交換会話の会話スタイル.....	34
4.1.1.2	接触場面に残された課題.....	35
4.1.2	研究の目的と課題 .....	35
4.1.3	分析方法 .....	35
4.1.3.1	分析対象.....	35
4.1.3.2	分析手順.....	36

4.1.4	結果と考察.....	38
4.1.4.1	発話の長さ（研究課題 1） .....	38
4.1.4.2	発話機能の出現数（研究課題 2） .....	39
4.1.4.2.1	情報の共有カテゴリー .....	39
4.1.4.2.2	情報の合成・加工カテゴリー.....	41
4.1.5	研究 1 のまとめ.....	43
4.2	研究 2 意見交換会話における非母語話者と母語話者の対称性.....	45
4.2.1	研究背景 .....	45
4.2.2	研究の目的および課題 .....	45
4.2.3	分析方法 .....	46
4.2.4	結果と考察.....	47
4.2.4.1	中級ペア .....	47
4.2.4.2	超上級ペア .....	52
4.2.5	研究 2 のまとめ.....	56
4.3	本章のまとめ.....	57
<b>第 5 章</b>	<b>研究 3, 4 意見交換会話の局所的構造の解明 .....</b>	<b>59</b>
5.1	研究 3 意見交換会話における中級非母語話者の意見陳述の様相 .....	59
5.1.1	研究背景 .....	59
5.1.2	研究の目的と課題 .....	60
5.1.3	分析方法 .....	60
5.1.3.1	意見陳述の定義 .....	60
5.1.3.2	分析手順.....	61
5.1.4	結果と考察.....	66
5.1.4.1	意見陳述の構造（研究課題 1） .....	66
5.1.4.2	意見陳述の内容構成（研究課題 2） .....	68
5.1.4.2.1	簡潔型 .....	68
5.1.4.2.2	論理型.....	70

5.1.4.2.3	説明付加型.....	75
5.1.5	研究3のまとめ.....	78
5.2	研究4 意見交換会話における中級非母語話者の同意表現の様相 .....	81
5.2.1	研究背景 .....	81
5.2.1.1	接触場面における同意表現.....	81
5.2.1.2	同意表現の範囲 .....	81
5.2.2	研究の目的と課題 .....	82
5.2.3	分析方法 .....	82
5.2.3.1	同意見および異なる意見の判断.....	82
5.2.3.2	同意表現の認定 .....	83
5.2.3.3	同意表現の分類 .....	84
5.2.4	結果と考察.....	86
5.2.4.1	会話相手と同意見の場合（研究課題1） .....	86
5.2.4.1.1	同意表現の出現頻度.....	86
5.2.4.1.2	同意表現の種類.....	87
5.2.4.2	会話相手と異なる意見の場合（研究課題2） .....	92
5.2.4.2.1	同意表現の出現頻度.....	92
5.2.4.2.2	同意表現の種類.....	93
5.2.5	研究4のまとめ.....	99
5.3	本章のまとめ.....	101
<b>第6章</b>	<b>研究5 意見交換会話の実践研究.....</b>	<b>103</b>
6.1	実践の背景 .....	103
6.1.1	談話レベルでの会話教育.....	103
6.1.2	JFL環境における談話技能向上のための実践.....	104
6.2	実践の目的と課題.....	105
6.3	意見交換会話の指導項目案 .....	105
6.4	実践の概要 .....	107

6.4.1	対象クラス.....	107
6.4.2	実践の手順.....	107
6.5	結果と考察.....	108
6.5.1	意見交換の例.....	108
6.5.1.1	授業前半の会話例.....	109
6.5.1.2	授業後半の会話例.....	113
6.5.2	学習者による自己分析.....	115
6.6	研究5のまとめ.....	116
6.7	本章のまとめ.....	117
<b>第7章</b>	<b>総括.....</b>	<b>118</b>
7.1	結果と総合的考察.....	118
7.1.1	意見交換会話の全体的構造の解明（研究1、研究2）.....	118
7.1.2	意見交換会話の局所的構造の解明（研究3、研究4）.....	119
7.1.3	意見交換会話の実践研究（研究5）.....	120
7.1.4	総合的考察.....	120
7.2	本研究の意義.....	122
7.3	今後の課題と展望.....	122
	参考文献.....	124
	稿末資料.....	131
	謝辞.....	136

# 第1章 序論

## 1.1 研究の背景

### 1.1.1 中級学習者への意見交換会話の指導の模索

会話<sup>1</sup>指導において、日本語中級学習者に取り組ませるべき課題は何だろうか。構造シラバスによって入門段階から日本語を学び始めた場合、まず文法や語彙が優先され、会話の指導は学んだものを正確に話せるかどうかに関心が当てられる。ごく基礎的な段階が終わると、学んだ文法をベースに「依頼する」、「伝達する」など、生活に密接に関わる機能を中心に、徐々に複雑な状況にも対応できるようにしていく。このようにして、自分の生活に必要な不可欠なタスクを達成することができるようになった学習者にとって、一つの壁になるものが「意見を述べ合う」というタスクである。言語運用能力試験の一つであるOP I (Oral Proficiency Interview) テストの指標である『ACTFL言語運用能力基準』では、中級話者は「日常的な活動や自分の身の回りの事柄に関連した、予想可能で、かつ身近な話題 (バック, 1989:34)」、超級話者は「広範囲にわたる一般的興味に関する話題、特別な関心事や専門領域に関する話題 (バック, 1989:34)」を扱うことができる、と説明されている。ここからは、中級学習者が上級、超級へとステップアップするために必要な能力の一つが、社会問題などの自分の生活圏内の出来事から離れた、抽象的内容を含んだ話題で自由にやりとりができることであることがわかる。

筆者の経験によると、社会問題などのテーマに対して意見を述べ合うというタスクを中級学習者に課した場合、より口頭能力の高い方がターンを取ったまま一方的に意見を述べる、双方の話者が相手の話を踏まえずに話すために論点がかみ合わず議論が深まらない、自分に関係した事実のやりとりで終わってしまい、意見が出ないといったことがよく起こる。意見を述べる話者、ひいては意見交換に参加する双方が理解し合い、充実した意見交換ができたと思えるような会話にするためには、どのような指導をしていくことが有効なのだろうか。

中級学習者の意見交換に関する指導を念頭に置いた現在までの研究としては、意見表明のストラテジーや意見の構造など、会話の中の意見部分にのみ注目した研究 (小宮, 1991; 李, 2001a; 寅丸, 2006) が多い。中・上級向けの会話教材の分析を行った木山ほか (2006) においても、意見述べに関しては「～と思います」、「～ではないでしょうか」、「確かにそうですが、でもちょっと～じゃないですか」などの文末表現や、前置き、言い淀みなど、表現に注目して提示されているものがほとんどであると報告されている。また、指導に用いられる会話の形式についても、偏りが見られる。長坂ほか (2005) では、教室指導では、問題解決型の会話や、ディベート、ディスカッションなどの一定の約束事に基づいたゲー

---

<sup>1</sup> 本研究の「会話」とは、2者以上の間で交わされるコミュニケーションであり、会話参加者同士の協力によって形成されるものであるという中井 (2012) の定義によるものを呼ぶ。

ムによって意見述べの練習する機会が多く、相手の意見を聞き、自分の意見との類似点や相違点を見つけながらお互いの考えを深めていくような意見交換会話を扱った指導例は少ないということが問題として指摘されている。

以上のような、意見述べの表現に注目した指導や、ゲーム的要素の強いディベート等の指導では、「どのように話すか」という話し手としての技術に焦点が置かれる。しかし、会話相手と情報や意見を交換し合い、お互いの考えを深めるために行われる意見交換会話では、話し手としてだけでなく聞き手としても会話に参加している。従来の指導方法には、この「相互行為としての意見交換会話」という視点が不足していると思われる。もっとも、近年では聞き手としての発話に注目した実践研究も増えてきているが（富永，2000；宮崎，2003；福富・小松，2009）、意見交換場面に特化したものはまだ少ない。今後は、意見交換会話における話し手としての特徴、聞き手としての特徴、さらには話し手と聞き手による相互作用の特徴を明らかにした上で、これらを指導に生かしていく必要があるだろう。

### 1.1.2 韓国の日本語教育環境と必要な指導

聞き手の立場からの会話や話し手と聞き手の共同作業による会話を念頭に置いた指導を特に必要とするのは、JFL (Japanese as Foreign Language) 環境にある学習者ではないだろうか。なぜなら、日本国内で学ぶJSL (Japanese as Second Language) 学習者に比べ、JFL環境の学習者は、このような会話に触れる機会が圧倒的に少ないためである。もちろん、昨今ではメディアの発達に伴い、JFL環境においてもドラマやアニメーションなどの日本語の会話に触れることができる。しかし、それらはあくまで台詞であって、話し手の言葉を中心に進められる。聞き手の言葉を含めた会話のインプットが少なく、自然習得の可能性が低いJFL環境の学習者には、会話相手とのやりとりの技術について明示的に指導していく必要があると考えられる。

JFL環境の日本語学習者が多い国の一つとして、韓国が挙げられる。世界の各国別の日本語学習者の統計値（国際交流基金，2012）によると、2012年度、韓国国内の日本語学習者数は80万人を超え、中国、インドネシアに次ぎ世界第3位であり、人口比では世界第1位である。筆者は2004年より韓国の日本語教育に携わってきたが、この10年余りで感じることは、現地に行かずして日本語を上達させたいと考える学習者が増えたことである。特に、2011年の東日本大震災を境に、学習者の関心は留学ではなく、いかに国内で効果的に学ぶかに移ってきているのを感じる。インターネットなどのメディア環境が整うに従い、近年、韓国国内では、日本語のオンライン講義や独学のためのコンテンツの開発も活発に行われている。このようなメディアを利用しつつ、中級、上級レベルまで学習する学習者も増えてきている。

また、文法や語彙の類似性から、韓国人学習者の間では、他の外国語に比べて日本語は習得がしやすいとの認識が一般的である。確かに、漢字語や語順において韓国語と日本語は類似点が多いが、それ以外の語用面、例えば話の運び方や相づちなど、会話における相



手とのやりとりのルールは日本語と異なる点が多々ある。ディベートにおける意見の主張の仕方について韓国語母語場面と日本語母語場面の比較を行った李（2001a）では、韓国語母語場面では自分の主張を全面に出す傾向が見られる一方、日本語母語場面では相手を配慮しながら自分の意見を述べるという形式が多く見られると報告されている。同様に、李（2001b）では、相づちの打ち方について、韓国語母語話者は自分の意見に賛成の相手へ積極的に同意の表示を行うが、日本語母語話者は自分の意見と同意見の相手より異なる意見の相手に対して同意の表現を頻繁に送ることが指摘されている。

以上、韓国国内の学習環境および韓国語と日本語の相違点から、JFL環境の韓国人学習者には、意見交換の進め方や受け止め方についての体系的な指導が必要不可欠であると考えられる。

### 1.1.3 会話データの分析と会話授業

それでは、JFL環境の学習者に向けて、どのような指導を行っていくことが効果的なのだろうか。

近年では、会話データを利用した授業の可能性が注目され始めている。これまで、録音され文字に書き起こされた会話データは、会話のルールや特徴を見つけるための資料であり、会話分析を専門とする研究者によって検討されるためのものとして留まっていた。しかし、中井（2012）の「研究と実践の連携」モデルでは、会話データを積極的に利用した実践が提案されている。そこでは、教師が会話データを分析し、指導学習項目を見つけ出し、教育実践に繋げるという循環プロセスが示されている。このモデルの特色は、教師側から一方的に知識を与えるのではなく、学習者も教師と共にデータを観察することで、客観的に会話を見る視点を持つことを目指している点である。特に、自分が話し手の場合の相手の反応や自分が聞き手としてどのように聞いているかということは、指導項目として明示的に表されにくいものであるが、データの観察から会話全体を捉えることで多くの気づきが得られると思われる。また、学習者自身が会話を見直し、教師の助けを得ながら自律的に学ぶという練習を重ねることで、教室外の実際の会話で同じプロセスをたどって自ら学習できるようになることが期待できる。

本研究では以上の利点から、会話データを研究資料に留めず、実践の場で応用していく方法について模索する。

## 1.2 本研究の目的

以上、意見交換会話指導の現状、韓国人学習者を取り巻く環境と指導の必要性、そして会話データの分析を生かした授業の可能性について述べた。

これらの三つの背景を踏まえ、本研究では、JFL環境における韓国語を母語とした中級学習者に向けて、意見交換会話の上達のための指導方法について検討していく。具体的な研究の目的を以下に示す。

研究目的 意見交換会話における日本語中級非母語話者<sup>2</sup>による会話参加の特徴を探り、JFL環境の日本語中級学習者に向けた会話指導を提案する。

### 1.3 本論文の構成

本論文は7章で構成される。

第1章である本章では、序論として本研究の研究背景と目的を述べた。続く第2章では、先行研究を概観することにより、本研究に残された課題および本研究の立場を明らかにする。

第3章では、各研究に共通するデータ収集方法と対象者の概要を述べた後、研究方法について概説する。

第4章から第6章までは、本研究の目的を達成するために設定した五つの研究について、その結果と考察を述べる。五つの研究は二つの段階に分けられる。第4章、第5章は中級非母語話者の意見交換会話での課題を探るための会話データを中心とした分析、第6章は会話指導についての実践研究である。第4章は意見交換会話の全体的構造に焦点を当て、【研究1】 【研究2】 で構成される。第5章は意見交換会話の局所的構造に焦点を当て、【研究3】 【研究4】 で構成される。これら四つの研究から中級非母語話者の意見交換会話での課題を明らかにする。第6章は研究1から研究4までに得られた知見を活かした実践研究である【研究5】 から成り、意見交換会話の指導方法について具体的な提案を行う。

第7章では、総括として、五つの研究のまとめを行い、包括的な考察を行う。最後に、日本語教育への示唆と今後の課題を述べる。

---

<sup>2</sup> 本研究では、会話データ分析の対象者を「日本語非母語話者」、実践授業の対象者を「日本語学習者」と呼ぶ。このように定めた経緯は2.3.2「本研究の立場」で後述する。

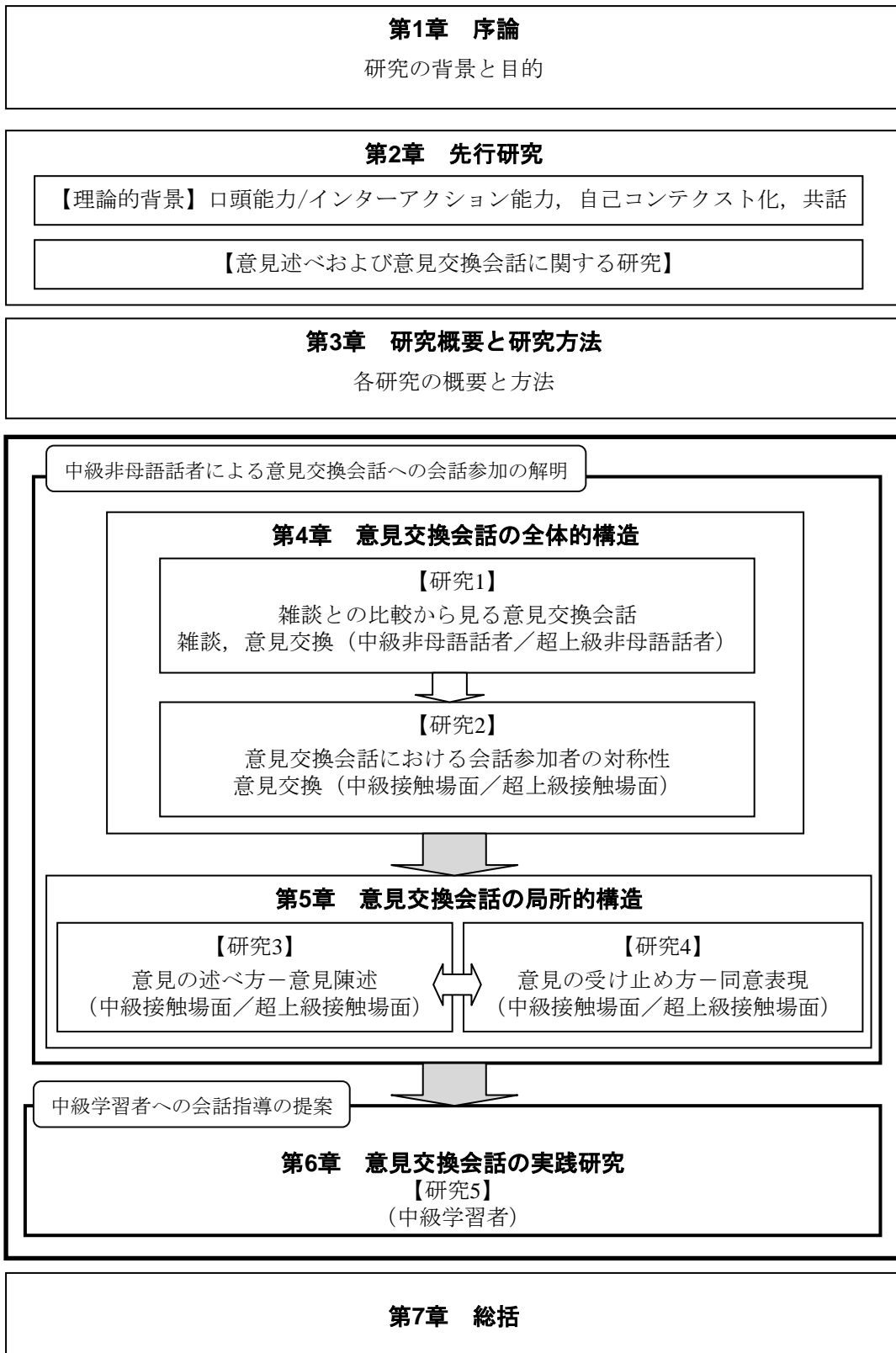


図1 本論文の構成図

## 第2章 先行研究

本章では、意見交換会話に関連する先行研究を概観する。まず、理論的背景として、会話の能力に関する理論と日本語の特徴を表す概念を取り上げ、その概要と本研究との関連について述べる。次に、本研究が対象とする意見交換会話について、現在までの研究の流れを整理する。これらの先行研究を踏まえ、残された課題について論じ、本研究の立場を示す。

### 2.1 理論的背景

本研究では、意見交換会話に必要な能力として、「口頭能力」と「インターアクション能力」の違いに注目した。まず、これらの概要を説明し、両者の違いを明確にする。そして、会話が日本語で行われるに当たって、日本語に特徴的に見られる現象として自己コンテキスト化と共話を紹介し、インターアクション能力との関係および本研究との関連を述べる。

#### 2.1.1 会話に必要な能力

##### 2.1.1.1 口頭能力

口頭能力については、口頭能力インタビュー試験である OPI の発展と共に様々な議論が行われてきた。OPI は全米外国語教育協会 (ACTFL; The American Council in the Teaching of Foreign Language) によって開発された汎言語的な会話試験であり、外交官の語学養成のために使用されていた基準 (ILR、政府機関外国語共同委員会基準) を大学機関での外国語教育のための基準に改定して、1982 年に作られた。以後、幾度かの改定を経て、現在の基準に至る。日本語での OPI は 90 年代から盛んになった。OPI は試験であるため、非母語話者の口頭能力を評価するために、初級から超級まで 4 段階、さらに初級、中級、上級には三つの下位レベルを設け、各レベルでどのような口頭能力を持っているかを明確にしている。鎌田 (2005) による、ACTFL (1999) のレベル記述をまとめたものを表 1 に示す。

表 1 を見ると、「論議を展開して意見を説明」する、「仮説を展開する」、「具体的な話題も抽象的な話題も論じる」(以上超級)、「叙述したり描写したり」する(上級)、「自分なりのメッセージを伝える」(中級)などの表現(表 1 で筆者により下線で表示)から、OPI が非母語話者の口頭能力を専ら話す能力として捉えていることがわかる。同様に、ACTFL の第 1 回の基準が発表されたのと同時期の『日本語教育事典』(日本語教育学会、1982)では、上級の口頭表現能力を「日常会話の話す能力の上に、授業、演習、座談会、討論会などで、抽象度の高い内容について口頭発表する能力(日本語教育学会、1982:634)」と定義しており、あくまで情報や意見を発信する能力に重点が置かれている。また、OPI では、レベルが上がるにつれて、話す分量が増えていくことが求められる。表

表1 ACTFL (1999) による各レベルの特徴 (鎌田, 2005 を参考)

レベル	特徴に関する記述
Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実質的な話題から、専門的・学術的関心事の領域までの<u>フォーマル、インフォーマルな会話に十分に、しかも効果的に参加できる。</u></li> <li>・上手く構成された論議を展開して意見を説明したり弁護したりできるし、複段落の枠組みで効果的に<u>仮説を展開することができる。</u></li> <li>・具体的な話題も抽象的な話題も<u>論じることができる。</u></li> <li>・言語的に不慣れた状況に対応できる。</li> <li>・非常に高度の言語的正確さを維持できる (パターン化した誤りはない)。</li> <li>・専門的・学術的環境において必要とされる言語的要求を満たすことができる。</li> </ul>
Advanced-High Advanced-Mid Advanced-Low	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個人的、あるいは一般的な興味に関する話題が具体的に話されている場合、インフォーマルな状況ならほとんどの場合に、フォーマルな状況ならある限られた場合に積極的に会話に参加することができる。</li> <li>・主な時制の枠組みでアスペクトも上手くコントロールしながら、<u>叙述したり描写したりできる。</u></li> <li>・コミュニケーションをするうえでの多様な工夫をしながら、<u>予期していなかった複雑な状況に対応できる。</u></li> <li>・段落の長さでしかも内容のある連続した談話の枠組みを使い、適切な正確さと自信を見せながら<u>コミュニケーションを維持できる。</u></li> <li>・仕事上、あるいは学校生活を送る上で必要な状況に対処できる。</li> </ul>
Intermediate-High Intermediate-Mid Intermediate-Low	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日常生活や身近な状況に関する、一般的に予測し得る話題についての、簡単で直接的な会話に参加できる。</li> <li>・質問したり質問に答えたりすることによって、情報を得たり与えたりすることができる。</li> <li>・基本的で、<u>複雑でない会話のやりとりを始め、維持し、終えることができるが、試験管に答えるという形が多い。</u></li> <li>・文を自分で作ることができ、対話の相手がよく聞いて理解を示してくれる場合には、一つの文、あるいはいくつかの文が続いた形を使って、言語要素を組み合わせて<u>自分なりのメッセージを伝えることができる。</u></li> <li>・言語目標が話されている環境で生活するために最低限必要な、身の回りのことや社会生活に必要な事柄を処理できる。</li> </ul>
Novice-High Novice-Mid Novice-Low	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日常生活の最も一般的な事柄に関する、単純な質問に答えることができる。</li> <li>・外国人との対応に慣れた対話の相手には、個々の単語や丸暗記した語句を使ったり、単語を羅列したり、時には自分なりに語句を組み合わせたりして、最小限の意味を伝えることができる。</li> <li>・ごく限られた数の身近な必要事項のみできる。</li> </ul>

1によると、超級では「複段落の枠組み」で、上級では「段落の長さ」で、中級では「一つの文、あるいはいくつかの文が続いた形」を使って話せることが各レベルの特徴として挙げられている。

しかし、表1のような基準については、OPIが登場した1980年代から既に批判を受けていた。Savignon (1985)は、小グループでの会話やゲームなど、多様なコンテキストによる会話のサンプルがないために、場面ごとに話者がどのようなストラテジーをとるのかわかることができないと指摘した。同様に、Shohamy & Begerano (1986)も、討議、報告、インタビュー、対話などはそれぞれ場面が違うため、使用場面が狭いと、全体の言語能力は測れないことを主張している。これらは、OPIがテスターによるインタビューの形で進められる<sup>3</sup>ことの限界を指摘するものである。さらに、鎌田 (2005)はOPIを「面接」あるいは「能力測定テスト」という枠組みにおける会話活動の一つであると指摘し、これを一般の日常会話とみなし、応用していくことに疑問を呈している。

一方で、西村 (2011)は、OPIの四つの評価基準の一つである「正確さ」には、下位項目として「語用論的能力」が含まれていることに注目し、OPIにおいても、一方的に話すだけでなく、テスターの発話に相づちを送ったり、発話を繰り返したり、共同発話を行ったりするといった「聞いて話す」能力を測定することが可能であり、重要な評価項目であることを指摘した。同時に、インタビューという特性上、「予測による話順取り (堀口, 1990:13)」のような聞き手の反応までは測ることはできないという限界点も見出している。

また、山森ほか (2012)では、留学プログラムで日本滞在中の被験者に対して縦断的にOPIを行い、長期間上級に上がらず中級に停滞した被験者の発話について分析した。その結果、動詞の語彙範囲が広がっており、さらに「はい、そうです」と短く答えることで聞き手の介入を促したり、相づちや、「なんていうんだろう」といった自問自答の表現や取りまとめの指示詞を効果的に用いて聞き手が理解しやすい形で話を進めたり、言いさしによって聞き手にターンを渡したりするなど、会話ストラテジーが向上していることがわかった。それにもかかわらず中級の判定を受けたことについて、前回より単文が増えたことと、「聞き手に頼りすぎ」(山森ほか, 2012:132)たことが原因となり、「自立できず中級停滞者とな」(山森ほか, 2012:132)ったと分析している。このことは、OPIでは自立した話し手であることが重視されており、相手とのやりとりを円滑に進められる能力は評価の対象となりにくいことを示している。

西村 (2011)、山森ほか (2012)の分析結果からは、OPIの準拠する「口頭能力」では測りきれない会話の能力があることがわかる。それは、相手の話をどう聞くことができるかということであり、相手との相互交渉をどのように進めるかということである。表1では「話す」ことの他に、「フォーマル、インフォーマルな会話に十分に、しかも効果的に参加できる」、「言語的に不慣れな状況に対応できる」(以上超級)、「予期していなか

<sup>3</sup> OPIは、テスターと被験者との対面式インタビューの方式を取る会話試験である。最大30分の時間のうち、タスクの達成度を測定するためのロールプレイ以外は対面の会話がほとんどの時間を占める。

った複雑な状況に対応できる」、「自信を見せながらコミュニケーションを維持できる」（以上上級）、「複雑でない会話のやりとりを始め、維持し、終えることができる」（中級）など、相手話者との相互行為を前提としていると考えられる記述がある（表 1 で筆者により波線で表示）が、果たしてそれはインタビューという枠組みの中で十分に測ることができるだろうか。

OPI は、教育評価として価値があり、現在までに様々な形態で開発されてきた口頭能力試験の中でも妥当性が高く、有益な試験であることは言うまでもない。山内（2001）では、聴解、読解といったインプットを対象とする試験に比べ、作文、会話といった言語的アウトプットの能力を測定するテストは開発がかなり遅れていることが指摘されているが、そのような中であって、OPI の基準および方法論は現時点で十分に有用であると言える。しかし同時に、OPI の評定によって示された学習者のレベルを彼らの会話の能力と捉え授業や研究へ活用していくことが適切かどうかは、慎重に考えるべき問題である。日本語学習者への指導に還元するためには、インタビュー会話に限定されたデータだけでなく、様々な接触場面でのデータが必要になってくる。鎌田（2005）は、「実際の接触場面において学習者がどう行動するか、学習者を取り巻く母語話者（あるいは他の学習者）がどう反応するか、という研究を抜きにして真の会話能力の解明に繋がらない（鎌田, 2005:320）」とし、接触場面研究の必要性を主張している。

このような、接触場面研究の下支えとなる言語能力観として、次項では「インターアクション能力」について概説する。

#### 2.1.1.2 インターアクション能力

インターアクション能力は、言語能力、社会言語能力、社会文化能力を包括する能力として、ネウストプニー（1995）によって提唱された。本項では、言語能力から社会言語能力、社会文化能力へと研究者たちの関心が広がっていった経緯を説明し、インターアクション能力の語学教育における意義を述べる。そして最後に、本研究におけるインターアクション能力の定義を行う。

李（2000）は、上級日本語学習者の会話の能力に関して、「語彙・文法とは違う範疇のもので、語彙・文法を実際に運用する際に直面しなければならない、会話参加者たちがどのように相互に働きかけあうかに関するもの（李, 2000:246）」が欠如していると指摘した。この、文法能力と会話の能力がイコールで結ばれないという問題に関しては、Chomsky が提唱した「言語能力 (linguistic competence)」への批判と共に、1970 年代から議論されてきた。Hymes (1972a) は、「コミュニケーション能力 (communicative competence)」を提唱し、文法的な文の知識や正しさに留まらない、文をいつ、どのように話すかという、文の適切さに関する能力が会話の遂行には必要であることを主張した。Hymes (1972b:58; 橋内訳, 1999:83) は、発話行為の構成要素として、状況設定 (Settings)、参加者 (Participants)、目的 (Ends)、行為連鎖 (Act sequences)、表現特徴 (Keys)、媒介

(Instrumentalities)、規範 (Normes)、ジャンル (Genres) という八つを挙げている。そして、80 年代には、Canale (1983) がコミュニケーション能力を四つの能力の総称であるとした。文法的に正しい文を用いる能力である「文法的能力 (grammatical competence)」はそのうちの一つに過ぎず、他に、談話や文脈を理解したり作り出したりする「談話能力 (discourse competence)」、会話が行われる状況を把握し、状況に合った発話をする「社会言語能力 (sociolinguistic competence)」、言語的に不完全な面を補う「方略的能力 (strategic competence)」の三つがコミュニケーションの成立に必要な能力であるとした。さらに、90 年代に入り、ネウストプニー (1995, 1999) によって Hymes のモデルが再整理される。ネウストプニーは、コミュニケーション行動は生成過程と管理過程の二つの過程に分かれるとし、具体的にどのような行動が必要かを時系列で示した (表 2)。

表 2 コミュニケーション行動のプロセス (ネウストプニー, 1999)

段階	過程	内容
生成 ↓	インプットのプロセス	コミュニケーションの目標 セッティング (時間、場所), 参加者, 内容
	配列のプロセス	内容的, 文法的配列の計画
	表層化のプロセス	媒体の選択, 実際の運用
管理	管理プロセス	生成過程で問題となった場合の処理

この、コミュニケーション行動を起こせる能力のことを、ネウストプニーは「社会言語能力」と呼び、文法や語彙、発音などの言語能力以外に会話を成立させるために必要不可欠な能力であるとした。なお、Canale (1983) では、「社会言語能力」は状況に合った発話を行うという能力に限定され、方略的能力などと共にコミュニケーション能力の一部であると位置づけられているが、ネウストプニー (1995) における「社会言語能力」は、表 2 のように、コミュニケーション行動の全過程を遂行できる能力の総称として用いられている。

社会言語能力を再整理することと平行して、ネウストプニー (1995; 1999; 2002) では、言語によるコミュニケーション以外の社会的、文化的行動として「社会文化行動」の重要性が主張されるようになる。社会文化行動が会話の成立に重要な意義を持つことの根拠として、ネウストプニー (1999) では、コミュニケーションというものは、コミュニケーションそのものが目的なのではなく、ある社会的に意味を持つ行動のために行われるものであると指摘している。それゆえ、社会文化行動はすべてのコミュニケーションを行おうとする上での一次的な要素であり、コミュニケーションを考察するときに考慮に入れなければならないのだと主張している。そして、お風呂に入る、槍投げをするなど、コミュニケーションのない社会文化行動がある反面、社会文化行動のないコミュニケーションがないことから、社会文化行動はコミュニケーションの上位概念として重要であると述べてい



る。さらに、人は、社会文化的なプロセスをインプットにして、参加者それぞれがコミュニケーション行為に必要なものを取捨選択しながら、コミュニケーションに繋げていることを指摘し、コミュニケーションを観察するためにはその基盤である社会文化行動の観察が欠かせないとしている。

先に述べた Hymes (1972a; 1972b)、Canale (1983) の「コミュニケーション能力」をネウストプニー (1995; 1999) の「言語能力」、「社会言語能力」および「社会文化能力」の分類に当てはめてまとめると、表 3 のようになる。ネウストプニー (1995) は、これら 3 段階に渡る能力を総称して「インターアクション能力」と呼んでいる。「インターアクション能力」と 2.1.1.1 で述べた「口頭能力」との違いを明確にするために、OPI の評価範囲も表 3 で同時に示す。

表 3 インターアクション能力の 3 段階別分類と各研究との関係 (中井, 2012 を参考)

	言語能力	社会言語能力	社会文化能力
Hymes (1972a; 1972b)	—	[コミュニケーション能力 (communicative competence) と して] 状況設定, 参加者, 目的, 行為連鎖, 表現特徴, 媒介, 規範, ジャンル	—
Canale (1983)	文法的能力	[コミュニケーション能力 (communicative competence) の 下位能力として] 談話能力 社会言語能力 方略的能力	—
ネウストプニー (1995; 1999)	音声 語彙 文法	目的, セッティング, 参加者, 内容, 媒体の選択, 運用, 管理に関する能力	社会, 文化, 経済などの実質行動が行える能力
OPI (バック, 1989)	—	(1)総合的タスク/機能 (2)場面と話題	—
		(3)正確さ (流暢さ, 文法, 語用論的能力, 発音, 社会言語学的能力, 語彙) (4)テキストの型 (単語と句, 文, 段落, 複段落)	

表 3 からわかるように、インターアクション能力は「どのくらい正確に話せるか」ある

いは「どのようにやりとりができるか」だけではなく、「ある社会的文脈に基づいて、どのように実質行動を達成できるか」を表すものであり、この枠組みは、今後の接触場面研究、ひいては教室指導の現場にも積極的に取り入れられていくべきものであろう。なお、ネウストプニー（1995）では、3段階の総称としても、社会文化能力単独でもインターアクション能力という用語が使用されていることを受け、中井（2012）では、前者の場合のみをインターアクション能力と呼び、次の図2のようにまとめた。

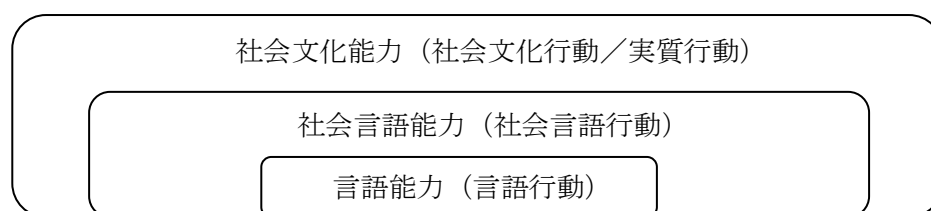


図2 インターアクション能力（インターアクション行動）の3段階（中井, 2012）

それでは、意見交換会話を達成するためのインターアクション能力とはどのようなものだろうか。本研究では、意見交換会話がある一方の意見の発信では成立せず、会話参加者双方により意見が述べられる会話であることに注目した。そして、意見交換会話では、一方的で固定的な意見を述べ合うのではなく、自身の意見が会話相手に影響を与え、相手の意見からも影響を受けるという双方向の有機的なやりとりを通して自身の考えが深まっていくという作用が起こると考えられる。このような相手と協力しながら会話に参加していく能力は、日本語だけでなく、日本語非母語話者の母語での言語活動でも必要とされ、意見交換会話の土台となるものであると言える。これを本研究では社会文化能力とする。

このような社会文化能力を基盤として、非母語話者は日本語での会話に参加している。非母語話者のインターアクション行動は常に目標言語の母語話者との接触場面、あるいは「第3者言語接触場面（ファン, 2006）」で行われている。ネウストプニー（1995）は、日本語の接触場面の社会言語行動について、学習者自身の母文化のルールをそのまま適用するのには無理があり、日本語の社会言語行動の影響を無視することはできないと主張している。かといって、日本語の社会言語行動をそのまま接触場面でも行うということではなく、「コンタクト場面ではルールの「中間言語化」が行われ、英語（筆者注、学習者の母語）にも日本語にも相応しくない、中間の行動が現れる（ネウストプニー, 1995）」と述べている。この「中間言語化」を行っていくためには、学習者の母語での会話ルールだけでなく日本語母語話者の持つ会話ルールについても理解し、両者の違いを把握した上で、接触場面に相応しい社会言語行動を具体的に選択していく能力が必要だと考えられる。

以上の社会文化能力の捉え方と社会言語能力に関する知見を踏まえ、本研究では、意見交換会話の達成のためのインターアクション能力を次のように定義する。

インターアクション能力：意見交換会話を達成する力  
社会文化能力：会話相手と協力しながら会話に参加し、自身の考えを深めていく力  
社会言語能力：使用言語のルールを解釈したり、会話のコンテキストに対応したりする力／意見や反応を効果的に伝え、円滑に会話を進める力  
言語能力：自分の意見を正確に話し、伝える力

## 2.1.2 日本語による会話の特性

既に述べたように、接触場面においては非母語話者にとっての母語と日本語の会話ルールの間言語化が行われることが指摘されている（ネウストプニー，1995）。本研究の接触場面会話が日本語で行われることを考えると、中間言語化の過程において、会話は日本語でのルールから強い影響を受けることが予想される。本研究では、日本語母語場面において、会話相手を含めた会話の状況の理解や、会話相手との協力的な関係が不可欠であることを示す概念として「自己コンテキスト化」と「共話」が重要であると考えた。本項ではこの二つの概念について説明する。

### 2.1.2.1 自己コンテキスト化

自己コンテキスト化という概念は、メイナード（1993）によるもので、「話者が会話のある時点で様々なコンテキスト情報をもとに、ある会話表現を選ぶ時のプロセス（メイナード，1993:39）」のことを指す。例えば、電話会話において滞りなく開始や終了がなされるのは、話者が電話会話というコンテキストを正確に理解し、期待される枠組み通りに発話することによる。このように、話者は会話においてその場面や相手に相応しい表現や構造を理解し、発話していると考えられる。自己コンテキスト化がうまく行える能力は、本研究の定義による「社会言語能力」にあたり、会話の遂行に必要不可欠なプロセスである。自己コンテキスト化には、会話のある部分の順序のルールやテーマの構造、会話中に挿入される物語の構造などのマクロレベルにおけるグローバルな構造を元にして行われることもあれば、相づちや非言語行動など、よりミクロのレベルにおけるローカルなストラテジーとして表れることもある。

Maynard（1989:4）によると、自己コンテキスト化には（1）コンテキストの解釈（contextual interpretation）と（2）コンテキストを基盤にした変形（contextual transformation）の2段階があり、会話の話し手と聞き手はこの2段階のプロセスを繰り返しながら会話を遂行するという。会話に参加する者は、次々と変化する会話状況を瞬時に解釈し、その状況に合ったアウトプットをしなければならない。自己コンテキスト化は、各言語の各場面で行われるものであるが、メイナード（1993）では、言語により自己コンテキスト化の程度に違いがあるのではないかという疑問のもと、日米の会話の比較を行っ

た。その結果、日本語では文末に「ね」「よ」などの聞き手めあての表現がつくこと、相づちの頻度が高いこと、発話態度を予報する接続表現が存在することなどから、日本語での会話は自己コンテキスト化の程度が強いことを明らかにした。

メイナード（1993）では対照研究の方法で日本語会話におけるコンテキストおよび自己コンテキスト化の重要性を主張したが、母語場面と異なり、接触場面では新たなコンテキストが生成されるはずであり、そのコンテキストに合わせた社会言語行動が求められる。本研究では、接触場面における自己コンテキスト化の過程が非母語話者の日本語レベルによってどのように異なるかを考察していく。

### 2.1.2.2 共話

一つの発話を一人の話し手が完結し、それに対して相手話者がまた一から独立した発話を作り出し相手話者に伝える、あたかもテニスのラリーのような会話方式を「対話」と言うのに対し、「共話」とは、一つの発話を必ずしも一人の話し手が完結させるのではなく、会話参加者が互いに相手の話を完結し合うような会話方式のことを指す。この概念は水谷（1980; 1988）によって説明され、現在まで、日本語の会話の特色の一つとして注目をされてきた（黒崎, 1995; 佐々木, 1995; 嶺川, 2001; 笹川, 2007; 大塚, 2012）。水谷（1988）では、共話の種類として、「あいづち」、「そのまま繰り返す」、「言い換える」、「文を完成させる」等を挙げており、共話を扱った研究においても「先取りあいづち（堀口, 1997）」、「先取り発話（堀口, 1997）」、「オーバーラップ発話（久保田・西川, 2002）」、「言いさしー割り込み（荻原, 2002）」として分析されている。共話の効果について、水谷（1988）で、「日本語では頻繁にあいづちを打ち、相手の言ったことを確認し、補強し、時には相手の文を完成しながら、話を聞くという聞きかたが、容認されるばかりでなく、むしろ積極的な聞きかたとして歓迎される（水谷, 1988:10）」と評価されているように、共話は、日本語で会話をする上で必要不可欠な要素であると言える。

意見交換会話においても、共話の重要性は指摘されている。上田（2008）は、日本語母語話者とアメリカ英語の母語話者によるグループ討論の日米比較を行った。日本語グループにおいては、相手の発話の区切りも見えない段階で、言葉の断片ごとに聞き手が相づちを打つという現象が見られ、このことを上田（2008）は「日本語のディスカッションにおいては、誰かが話し始めたとき、ほかの参加者はただそれを聞き、賛同するだけの「聞き手」であるのではなく、むしろ、話し手の語り、さらには話し手の思考過程に入り込んで、共に話し手の発話を作り上げていっている（上田, 2008:27）」と考察した。また、堀口（1997）では、先取り発話は話し手と聞き手が共通の趣味や経験など、共通の土台に立っている場合に多く現れるとした。このことは、共話を多用する日本語会話では、会話相手と同じ視点に立って、相手の発話も自分の発話のように考えて会話に参加していることを示唆している。これは意見交換会話においても例外ではないだろう。

このような日本語会話の特徴を鑑みると、非母語話者の発話を分析するに当たって、会

話相手である母語話者の影響は無視できないものとも言える。本研究では、日本語レベルの異なる非母語話者同士の比較をすると同時に、各レベルの非母語話者の会話相手である母語話者の結果についても、考察の対象に含める。

## 2.2 意見述べおよび意見交換に関連する先行研究の流れ

本節では、意見交換会話とその類似の会話形式である討論、ディベート等における意見述べおよび意見のやりとりに関連する先行研究を概観する。まず、母語話者および非母語話者の特徴を探るための研究の流れを追う。次に、非母語話者の日本語レベルが異なることでパフォーマンスの特徴がどのように変わるか、特に中級レベルと上級レベルの差異に注目して概説する。この二つの視点から整理し、問題点を浮き彫りにし、本研究の必要性に繋げることを目指す。なお、意見述べは「意見」や「アーギュメント」等、研究により表記が異なるが、先行研究の成果を記述する場合はその研究での用語に従う。

### 2.2.1 日本語母語話者および非母語話者の特徴を探る研究

本項では、意見交換会話および討論会話を対象にし、日本語母語場面の研究、日本語と他言語の対照研究、日本語による接触場面の研究の三つに分け、各研究結果の蓄積から、母語話者および非母語話者の特徴をまとめる。

#### 2.2.1.1 母語場面研究

日本語母語話者による母語場面研究では、会話の進め方や話者の役割に関して、各研究で共通する特徴が明らかになっている。大塚（2003）および佐々木（2005）では、母語場面の討論には進行役となる話者がいることが明らかにされている。大塚（2003）は男女2名ずつからなる4人グループ、佐々木（2005）は女性のみ3～4人で構成されるグループが対象となっている。進行役の役割として、大塚（2003）では、討論の途中で問題点が曖昧になったときに進行役が問題点を整理する、結論を生成する段階になって、進行役が中心となって会話が進むなどの点を挙げている。また、進行役の決定は、年齢、性別を考慮した上で、討論の最初の発話者になることが多く、進行役が自ら放棄した場合に限って、進行役が移行することもあることがわかった。佐々木（2005）では、討論の開始部と終了部で発話される「じゃ」について、グループ内のメンバー間で使用数に偏りがあることから、「じゃ」を多く用いていた話者が進行役であることを明らかにした。フォローアップ・インタビューからは、母語場面の進行役の決定は性格によるところが大きいことがわかった。

さらに、藤本・大坊（2007b; 2007c）、藤本（2012）では、進行役だけではなく、会話において話者それぞれが個々の役割を担っていることを示した。コミュニケーション・スタイルが、「どのような状況においても必ず同一の行動を示すというような固定的なものではなく、コンテキストに応じて適切に話し方を変化させるといった状況対応型の行動特性

として捉えるべき（藤本, 2012:80）」であると前置きしながらも、会話参加者は、会話開始時には役割が決まっていない状態であるが、話者同士の相互作用を通して特定の話者としての役割を、他の会話者との調整の上で取得していると述べている（「話者役割説」、藤本・大坊, 2006）。叙述形式をコード化および数値化した値を用いて主成分分析を行ったところ、討論会話ではコーディネーター（進行役）の他に「情報提供者」「応答者」「中心的話者」「質問者」という計 5 種類の役割が明らかになった（藤本・大坊, 2007b）。藤本・大坊（2007a）では、発話を促したり会話の展開を左右したりする司会的行動である「管理」、情報提示や意見の主張といった話し手行動である「表出」、傾聴や相づちといった聞き手行動である「反応」の 3 種類のコミュニケーション・パターンの存在が示されている。

以上の先行研究の結果は、母語場面では話者の役割がはっきりと分かれており、特に進行役が存在するという点で一致している。会話参加者がそれぞれ自主的に意見を述べるのではなく、進行役がある程度の秩序を保って議論を進めていることが窺える。

次に、非母語話者から「日本語の意見交換会話はわかりにくい」と言われる要因は何かを探った研究（徳井, 2002; 小笠, 2002; 米井, 1997; 樋口, 2010）を挙げる。徳井（2002）では、社会人による課題達成型の討論会話を対象に、そこでの話題移行に注目した。話題移行のきっかけが達成課題の主題に即したものであるかどうかを分析したところ、主題に即していない話題移行が多いことがわかり、これが討論が雑談のように聞こえる原因ではないかと考察している。さらに、話題移行の方法が明確でなく、共通認識のある場면을提示する、第三者の発話を引用する、前後の文脈に合わないメタ発話を使用されるなど、間接的・暗示的に話題移行が行われる例が挙げられた。大学生同士のグループディスカッションの特徴を分析した小笠（2002）は、討論開始直後になかなか意見交換を始めずに情報交換をしばらく行ったり、内容を詰めないうちに結論を出そうとしたりしている例を挙げ、これらが議論が深まらない原因であるとした。ある話者が強く意見を述べた後に沈黙や笑いが起こった例を取り上げ、意見を他の会話相手にぶつけるようなことは、日本語での討論会話の規範から逸脱した行為であると考察している。

相手にはっきりと意見を述べるのがよしとされないという特徴は、裏を返すと、はっきり話さないことが会話相手への配慮であるとも考えられる。米井（1997）では、反対意見を述べる場合、母語話者は、反対している相手の意見に同意を送ったり、返事を遅らせたり、フィラーなどの談話標識を使用したりするなどの行動があることが観察され、意見を述べる際に会話相手へできるだけだけの配慮を示すことが日本語母語話者の特徴であると述べている。同様に、樋口（2010）でも、相手に反論するよりずっと多くのターンを使って相手への支持を述べていることが報告されている。

以上の研究結果からは、相手との対立を徹底的に避ける日本語母語話者の特性を見ることができると言える。さらに、意見交換の主題から逸れていくことを容認し合っていることも、日本語の意見交換会話がわかりにくいと言われる要因であることがわかった。

ここまで、話者間の関係性、議論の進み方という点から母語場面での意見交換会話の特徴を概観したが、各研究には共通した点が見られ、母語場面の意見交換の枠組みは固定的なものであることがわかる。

### 2.2.1.2 対照研究

次に、対照研究に目を移す。対照研究からは、先に整理した母語場面での特徴が、他言語との比較により、一層はっきりとした形で表れるだろう。それと同時に、非母語話者が元々従っている枠組みがどのようなもので、日本語とどの程度距離があるのかを知る上で有益である。多くの研究が、言語・文化集団での言語活動に対する期待が構造化された「フレーム (frame)」 (Gumperz, 1982; Goffman, 1986; Tannen, 1993) を明らかにすることに主眼を置いている。

まず、本研究の対象者でもある、韓国語母語話者の意見交換会話の枠組みについて整理する。李 (2001a) は、会話に参加する2者が反対意見になるように、ディベート形式のロールプレイを用いて日本語母語場面と韓国語母語場面の意見交換の仕方を比較分析した。議論の内容と関わりを持つ発話を①自分の意見の表明、②相手の意見に同意を表す、③自分の意見のマイナス面を言う、④中立的な立場の表明の四つの構成要素に区分し、ターンの内容が①のみから成り立つものを「自己主張優先型」のターン、①と他の要素との組み合わせや、②③④単独や組み合わせから成るものを「相手配慮型」のターンとし、その比率を算出した。その結果、日本語母語場面では相手配慮型のターンが多かったのに対し、韓国語母語場面は自己主張優先型と相手配慮型が同程度に使用されていた。さらに、日本語母語話者に比べ、韓国語母語話者は相手の意見への同意や自分の意見に対するマイナス面を話すとき、ほとんどの場合具体例を挙げずに簡潔に済ませていることから、韓国語母語話者には自己主張優先型の傾向が強いと推測している。また、会話相手が自分と異なる意見を述べた直後の反応として、日本語母語話者はすぐに自分の立場を表明せず、新たな質問をしたり中立的な立場をとったりすることが多いのに対し、韓国語母語話者ははっきりと自分の立場を表すことが多いことがわかった。同様の傾向は議論における相づちにも見られ、韓国語母語話者は自分の意見に反対の発話よりも自分の意見に賛同する発話への同意の相づちが多いことがわかっている (李, 2001b)。

アメリカ英語との対照研究では、Watanabe (1993) は、日米のグループディスカッションの談話を比較し、三つの点で日米は異なるフレームを持つと考察した。一つは、前項でも見られた会話の開始と終了における役割分担である。日本人グループでは、話す順番を決めたり誰が最初に話すかを定めるためにやりとりしたりする様子が見られたが、アメリカ人グループにはそのような始め方は見られなかったとしている。そして、ある意見の理由の提示の仕方として、日本語母語話者は時系列的に語るのに対し、アメリカ人グループでは常に論理的に一貫した理由の提示を示す傾向が見られた。さらに、日本人グループは議論をする中で固定した立場に立たず、時には当初の意見とは反対意見を述べるという流

動的な態度を見せているのに対し、アメリカ人グループではメンバーは常に固定した立場に立って意見を述べている点が異なっていると述べている。さらに、上田（2008）では、Watanabe（1993）と同様の方法で日本語とアメリカ英語の談話の比較を行った。その結果、談話の過程で日本語では相づちが多く用いられ、相づちによって発話が打ち切られたり、一つの発話を複数の参加者が共同で作り上げたりするといった現象が見られたことを報告している。Watanabe（1993）の結果を踏まえ、上田（2008）では、参加者が個々の発話権を侵害することなく思考を伝え合うアメリカ英語でのディスカッションと異なり、日本語では、思考そのものをグループで共有し、共に考え、共にディスカッションを作り上げる中で一つの結論を生み出すというディスカッション方法を取ると結論づけている。

最後に、中国語との対照研究（買, 2008; 御園生ほか, 2009; 周・田崎, 2013; 陳, 1998）を見る。全てグループディスカッションを対象としている。買（2008）では、話者交替の方法に注目した。日本語は相手発話へ短いコメントを差し挟む「ターン挿入」が多いのに対し、中国語では他の話者から自己選択でターンを取ろうとするものの、相手話者もターンを譲らず同時並行的に発話が続く「ターン並列」という現象が見られたことが特徴的だとしている。また、「ターン取得失敗」も中国語グループで多い。この結果からは、日本語は良く言えば協調的に、悪く言えば消極的に議論を進めていることが窺え、中国語では参加メンバーが主体的に、積極的に会話に参加していることを示唆している。

また、議論の進め方にも日中の違いが見られることがわかっている。御園生ほか（2009）では、合意形成会話のグループ討論で、日本語の場合は主題から脱線してもそのまま会話が続くが、中国語の場合は脱線の話段が持続せず、討論の目的を常に優先していることが明らかになっている。同様に、周・田崎（2013）でも、中国語では脱線した議論を戻すための発話が見られたことが報告されている。日本人グループと台湾人グループの談話構成を比較した陳（1998）では、日本人グループは話題が脱線しながらも、ある程度まで進むと本題に戻る、というブーメラン式のトピックの変化を見せていたのに対し、中国語では主題に関連する話題が連想ゲームのように一直線に続いていくという形をとっていることが示されている。以上の結果から、中国語は直接的な意見交換会話の枠組みを持っていることがわかる。

以上の先行研究の知見からは、日本語のフレームと各言語のフレームとの間にはかなり大きな隔たりがあることがわかる。ここでは、韓国語、アメリカ英語、中国語の結果のみを提示したが、3言語とも、自分の意見をはっきりと持ち、意見を述べ合う「対話」のスタイルを持っているという点で共通している。日本語の意見交換会話で見られる相手配慮的、共話的な議論の進め方は、他の3言語には見られない独自のフレームであり、非母語話者にとっては解釈しにくい議論の形式であると考えられる。

### 2.2.1.3 接触場面研究

前項では、日本語のフレームと日本語以外のフレームが異なることを確認した。では、



異なるフレームを持った話者同士が日本語で意見交換会話を行う、接触場面会話ではどのようなフレームが存在し、両者の発話がどのように中間言語化されるのだろうか。

まず、母語話者の変化について指摘した研究（一二三, 1999; 李, 2001a; 佐々木, 2005）を挙げる。一二三（1999）では、相手が母語話者の場合と非母語話者の場合で異なる対応をしていることがわかった。母語場面ではお互いに情報を提供する発話が多かったのに対し、接触場面では、非母語話者に対して情報要求の発話が多くなる傾向が見られた。また、李（2001a）では、先に述べたように、母語場面ではターン内容構成が「相手配慮型」が「自己主張優先型」より多いことがわかっているが、接触場面になると「相手配慮型」の割合がさらに高くなり、非母語話者の意見に対して同意を示したり、自分の意見を抑えたりするといった相手配慮の傾向が強くなることを示している。佐々木（2005）では、留学生と日本人学生の混合グループにおいて、司会者の役割を果たした日本人学生へのフォローアップ・インタビューにおいて「母語話者の私」「日本語を使い慣れているはずの私」のように、自分が母語話者であることに義務感や責任感を感じたことが、司会者役を務めた要因となっていると考察した。また、同じ話者が母語場面の会話に参加したときは司会者役を買って出ることはなかったことから、母語話者は母語場面と接触場面で討論への参加の仕方を変えていること明らかにしている。以上の研究からは、母語話者が接触場面に参加するとき、元々のフレームを調整して会話に臨んでいることがわかる。

一方で、非母語話者の接触場面会話への対応は、研究により傾向が異なっている。日韓による討論ロールプレイを分析した李（2001a）によると、韓国語母語場面と同様に日韓接触場面でも韓国人非母語話者のターン内容構成は「自己主張優先型」の比率が高く、母語場面と接触場面で変化の見られた日本語母語話者とは異なり、韓国人非母語話者は接触場面においても韓国語母語場面のフレームをそのまま用いていることがわかった。一方で、陳（2005）では、討論の開始部で進め方についてのやりとりが見られること、テーマが移行する際にポーズやクッションの役割をする発話が見られることなど、非母語話者も積極的に日本語のフレームに基づいて行動しており、非母語話者が母語話者のフレームに歩み寄りを見せていることがわかった。楊ほか（2008）では、2対2のグループ討論において、母語話者が司会者的役割をするのに対し、非母語話者は、自ら意見、情報を述べたり応答して討論に参加したり意見情報を追加したり具体化、詳述したりして話し合いの内容の充実に貢献していることがわかった。この事例でも、役割分担をして形式を重視する日本語の枠組みに従って、あくまで参加者としての役割を全うしようとする非母語話者の姿が窺える。

このように、接触場面では、各言語の母語場面の場合と比較して、意見交換の枠組みが固定的でないことがわかる。接触場面において、母語話者はいわゆる「母語話者意識」が発動して、母語場面の場合より非母語話者へ働きかけを行うようになり、非母語話者は、意見交換会話の使用言語である日本語のフレームに合わせようという動きが見られる。しかし、一部では母語のフレームを重視するとの報告もある。

意見交換のフレームが流動的であることの要因として、非母語話者の日本語レベルが考えられる。日本語フレームの影響が強いという会話の特徴が見られた陳（2005）の調査では、非母語話者の平均学習歴は 7.4 年であり、日本語レベルは上級以上であった。一方で、李（2001a）の調査に参加した非母語話者は日本語レベルが統一されておらず、中級から超級レベルまでが混在していた。このような対象者の違いが、結果に影響しているものと推測できる。

また、母語話者による接触場面への会話参加について、中井（2012）は、「日本語話者は、自身の母語を用いた母語場面での会話にとらわれることなく、日本語の会話に参加する際に、「歩み寄りの姿勢」をもつべきである。また、日本語以外の言語を用いて、自身が母語話者として、あるいは、非母語話者として参加する会話での「歩み寄りの姿勢」を日本語の会話にも活かせるようにするのが良い（中井, 2012:379）」と述べているが、先行研究で見られた母語話者の変化は、意見交換会話に効果的に作用しているだろうか。さらに、非母語話者の日本語レベルによっても、歩み寄りの仕方は変えていくべきであるが、具体的にどのような対応の違いがあるのかを探った研究は管見の限り見当たらない。

## 2.2.2 非母語話者の日本語レベルに注目した研究

前項で、接触場面の意見交換会話の会話参加者による歩み寄りとは、非母語話者の日本語レベルによって様相が異なるのではないかという疑問が生まれた。そこで、本項では、意見述べおよび意見交換を扱っている研究のうち、非母語話者の日本語レベル差に注目した先行研究の結果をまとめる。

### 2.2.2.1 インタビュー会話

次に挙げる荻原ほか（2001）、鈴木（2006）、荻原・齊藤（2010）は、いずれも OPI の結果を口頭能力レベル別に比較分析したものである。荻原ほか（2001）では、超級および上級の下位レベルである上級上、上級中、上級下の 4 レベルと、母語話者を合わせた 5 グループを、発話内容別のタスク達成率、談話の形、文法能力の面から分析している。その結果として、上級上および超級では具体的な質問だけでなく社会問題など抽象的な話題にも複段落を用いて詳しく話されること、複数の視点から意見を述べたり主張に対する複数の裏付けをしたりすることで説得力のある意見が述べられることが明らかにされている。また、言い直しの質に違いが見られ、上級では自己修正や再構成のために使用されるのに対し、超級ではより詳しく表現するために使用されると述べられている。

鈴木（2006）では、OPI のデータの中で意見を述べている部分を「アーギュメント」と呼び、超級と上級で表れるアーギュメントの差異について、発話構造と発話機能という二つの視点からの分析を行っている。発話構造では、簡潔なアーギュメントが上級に有意に多いのに対し、アーギュメントの中心となる主張に二つ以上の理由づけがされる「複合的垂直構造」の出現比率は超級の方が高いことが明らかになっている。意見に対する理由、

裏付けという行為の中でも、特に複数の理由、裏付けを述べてその意見の正当性を訴えるような比較的複雑なアーギュメントが超級話者として高く評価される傾向があると述べられている。また、発話機能では、「言い換え／反復」の機能の出現比率が超級で有意に多く、アーギュメントを構成するどの要素にも関連がない「無関係」の機能は上級で多いことがわかっている。

荻原・齊藤（2010）では、意見を効率的に述べるには、具体的な事実について言及するだけでなく、抽象的なレベルで概念をまとめてゆくことが不可欠であるとの考え（高野，1984）から、抽象的な発話とは何か、そして、抽象的に話せるようになるためには何が必要なのかについて考察した。分析に当たっては、意見を表出する際の抽象性のレベルには個別例示レベル、概説レベル、概念レベルがあることを確認し、各レベルの発話がどの段階に当たるかを調査した。その結果、母語話者、超級話者、上級上話者の順に概念レベルの発話が多く、特に意見をまとめる際に多く用いられることが明らかになった。

以上の研究の結果からは、意見述べの構造、内容は日本語レベルが上がるほど論理的に、複雑になっており、この論理的、抽象的に述べる力がレベルアップには必要不可欠であるとの統一見解があることがわかる。

一方で、本来は非母語話者が対象となる OPI を日本語母語話者を対象に行った研究がある。前掲の荻原ほか（2001）では、母語話者は複段落の数や一部の語彙の使用数が超級話者よりも低いという結果が見られた。これを受けて、荻原ほか（2001）では、超級話者の発話について「誤用がまったくないわけではないが、よりの確な語彙や表現を選んだり、母語話者以上の複段落使用、和語使用、緻密な論理構成などにより、誤用を分かりにくさと感じさせない発話ができる（荻原ほか，2001:100）」と評価し、「いくつかの点で超級話者の方が母語話者より勝っているかのような結果が観察された（荻原ほか，2001:100）」と分析した。「勝っている」かどうかは、ここでは発話の長さや使用語彙の豊富さなどで測られている。このような差が生まれる原因として、非母語話者と母語話者の OPI の捉え方の違いが指摘されている。非母語話者にとっては、OPI は会話試験の性格を持っており、言語が使えているかどうかに関心し、できるだけ良い評価を得ようと、持てる力を全て出し切ろうと努力する。しかし、母語話者にとっては、ほとんどの場合、同じ母語話者であるインタビュアーとのやりとりを円滑にすすめようとする意識の方が強い。そのため、このような結果の違いが表れるというのである。母語場面の OPI データを分析した長坂ほか（2005）でも、意見述べの展開の仕方について、論点を捉える視野を広げて提示する「ズームアウト」、詳細な事実例によって意見を構成する「ズームイン」、抽象的議論を直接話法で具体化するなど、緻密な論理構成に力を注ぐのではなく、できるだけ意見をわかりやすく伝えようとする姿勢が見られたことが報告されている。

このように、インタビュー会話への応答を分析した研究では、日本語レベルの差が明確に提示されているものが多いが、テストという会話の性質が意見の表出に少なからず影響を与えていることが窺える。

### 2.2.2.2 接触場面会話

最後に、接触場面会話を基盤として、日本語レベルの差に言及した研究について挙げる。山本（2001）では、非母語話者同士のグループディスカッションで、学習環境および学習歴により熟達グループと非熟達グループに分け、各グループの会話の特徴を分析している。熟達グループでは発話の重複や、相手の話を聞きながら自分の話を構築する、相手発話の先取りをしながら参加者同士で協力して話を作る共同発話などの特徴が見られ、文脈を読み相手発話に続く適切な表現を即時に構成するという高い能力が確認されている。第3者言語接触場面においても、使用言語である日本語のフレームに合わせた会話を行っているという点は注目に値する。

このように、非母語話者同士の会話からは会話参加者のレベルによってやりとりの上手さに差があることが報告されているが、非母語話者と母語話者の接触場面を基盤として、非母語話者の熟達度の違いに注目した研究は、管見の限り見当たらない。

## 2.3 本章のまとめ

以上、2.1 では会話の能力と日本語での会話の特徴について、2.2 では意見交換会話に関する現在までの研究の流れを概観した。本節では、先行研究において残された課題を整理し、本研究の必要性をより明確化する。そして、本研究の立場を三つの点から述べる。

### 2.3.1 先行研究の課題

これまで概観した先行研究からは、以下の五つの課題が浮上してくる。

まず、1 点目は、意見交換会話を扱った研究の少なさである。2.2 項で見えてきた先行研究が対象とする会話は、「意見を述べる」あるいは「意見を述べ合う」という共通点はあるものの、会話の形式は、「グループディスカッション」（大塚, 2003; 佐々木, 2005; 藤本・大坊, 2007b ほか）、「討論ロールプレイ」（李, 2001a）、「合意形成会話」（御園生ほか, 2009）、「雑談型の意見述べ」（長坂ほか, 2005）など、様々である。本研究では、非母語話者と母語話者による「意見交換会話」を対象とする。Brown & Yule (1983) によると、会話は全て「交渉 (Transactional) 機能」か「交流 (Interactional) 機能」に分類される。中井 (2012) では、「より交流的」か「より交渉的」な機能のどちらを帯びているかという連続体として会話を捉えており、「交流会話」でコミュニケーションが十分できれば、それを土台として「交渉会話」も円滑に行えると主張している。その主張に沿って考えれば、意見交換会話は「交流会話」の上に成り立った「交渉会話」であると言える。対立を避け、温和に討論をまとめようとするという先行研究で見られた傾向を鑑みると、日本語の会話で日常的により重視されるのは、相手を必ず説得する必要のあるディベートや討論より、意見を交換することによって他者との人間関係がより深まるような意見交換会話ではないだろうか。そこで、本研究では、長坂ほか (2005) の「雑談型の意見述べ」を

参考に、意見交換会話を以下のように定義し、分析の対象とする。

意見交換会話：

必ずしも会話相手を説得する必要のない意見表出の場であり、会話相手との関係を維持しながら、会話相手と意見の比較をしたり、意見を共有したりすることでより考えが深まることを目的とした会話。

そして、2点目は、意見交換会話の接触場面研究の少なさである。先行研究の蓄積は母語場面研究あるいは対照研究に集中しており、接触場면을扱ったものが十分とは言えない。2.1.1.2でも述べたように、日本語学習者が参加する会話は日本語母語話者同士による会話とは異なったルールが適用されるはずである。そのため、ネウストプニー（1995）は、学習者の指導においては「接触場面の特色を明らかにし、それを学習者に教えること」（ネウストプニー，1995:188）、また「接触場面の特色を学習者に利用させること」（ネウストプニー，1995:188）を目指していくべきだと主張している。本研究でもこの主張を支持し、日本語非母語話者と母語話者による会話データから、接触場面としての特徴を分析していく。

3点目は、接触場面会話における非母語話者の日本語レベル差を扱った研究の少なさである。2.2.2.1で概観したように、非母語話者の日本語レベルの差に注目した研究は、そのほとんどにインタビューテストのデータが使用されている。それらの研究も、口頭能力の向上を目指すものや、OPIのレベル基準を検証するためのものが多くを占めている。本研究では、日本語レベルによるインターアクション能力の違いを検証するために、接触場面における中級レベルの非母語話者とより日本語レベルの高い非母語話者の発話の比較を行う。また、その際、非母語話者側の発話だけでなく、会話相手である母語話者と非母語話者の関係性を含めて考察する。

4点目は、以上のような、接触場面の意見交換会話における非母語話者の日本語レベルによる発話の違いに注目した研究のうち、学習者の母語が特定されたものが見られないという点である。JFL環境の学習者への教育的還元を目指すためには、対象者の母語の統一が必要不可欠である。また、母語を統一することにより、対象者の母語場面の特徴が接触場面にどのように影響しているかが推測しやすくなる。本研究では韓国語母語場面は扱わないが、先行研究の結果から、韓国語母語場面からの影響についても考察を行う。

最後に、5点目として、研究成果を実践授業に生かす必要性を挙げる。これまでの実践授業ではディベートや討論を扱ったものは多いが、人間関係を構築しながら意見を述べ合う意見交換会話についての実践授業例は少ない。木山ほか（2006）では、友人との会話でも行われる比較的カジュアルで日常的な意見述べを分析（長坂ほか，2005）した結果を反映する実践授業を行っている。しかし、意見を述べることに指導範囲が絞られており、相手話者の話をどう聞くか、相手話者とどうやりとりするかといった相互行為を前提として

いない。

### 2.3.2 本研究の立場

以上の課題を踏まえ、本研究では、接触場面の意見交換会話におけるインターアクション行動を、非母語話者の日本語レベル差に主眼を置きながら分析する。分析に当たって明確にしたい本研究の立場は、以下の3点である。

まず、対象となる韓国人日本語話者を「学習者」ではなく「非母語話者」として捉える。本研究の最終的な目的は教育場で日本語を体系的に学んでいる中級「学習者」への研究結果の還元であるが、調査では、母語話者に対して、相手話者を日本語学習中の者として接してもらわないようにした。それは、学習者と学習者の目標言語を駆使できる話者という関係ではなく、日本語という日本語母語話者に有利な媒介語を使用するものの、その他のパーソナリティーに関しては対等な状態で意見交換会話に参加する者同士としてのインターアクション行動を分析するためである。しかしながら、本研究は中級非母語話者を現状に満足している存在としては考えていない。今のレベルなりに母語話者とのインターアクションをできるだけうまく行おうと思っているが、将来的には、より多様で複雑な場面にも問題なく対応できるようになることを目標としている存在と捉える。そこで、本研究では、接触場面の会話データを分析する研究1から研究4までは「中級非母語話者」、実践研究である研究5の対象者は「中級学習者」のように呼び方を区別する。

そして、それに関連して、本研究では中級非母語話者の目標を母語話者ではなく、「超上級非母語話者」としている。超上級非母語話者とは、本研究において上級後半および超上級レベルの日本語能力がある話者であることを表している。母語話者のように話せるわけではないが、円滑に会話を進めることができ、コミュニケーションには全く支障がないと母語話者から評価を受ける場合が多い（キム, 2007）と指摘されるように、超上級非母語話者は、日本語を後天的に学んだ話者として、自身の母文化のリソースも生かしながら外国語としての日本語で十分に自己実現が行える存在である。中級非母語話者が目指すべきは、文化の異なる日本語母語話者ではなく、同じ文化背景を持ち、同じ立場で日本語を学んできた超上級非母語話者であると考えられる。

最後に、本研究では多人数のグループ・ディスカッションではなく、一対一の2者間会話を採用する。藤本・大坊（2006）では、2者間会話について「一方の会話者が話し手になるとき、もう一方の会話者は強制的に聞き手としての役割を果たさなければならない」として、会話参与への強制力が強いことを短所として挙げているが、逆に考えると、そのような制限の中で、会話参加者同士がいかに話し手、聞き手としてのバランスを取ろうとしているかが顕著に表れるのは2者間会話であると言える。グループ・ディスカッションでは話者の役割や話題の広がりなど、より多面的に分析が行えることは大きな利点だが、そのことが、2者間会話の意義が低いということにはならないだろう。本研究は、インターアクションに最低限必要な2者間会話を対象として、非母語話者と母語話者がどのよう

なバランスで接触場面会話を構築しているかに重点を置いた研究として位置づけられる。

## 第3章 研究概要と研究方法

本章では、本研究の目的を達成するための三つの段階と本論文を構成する五つの研究の関係を明示し、各研究の概要を説明する。そして、データと調査対象者に関する情報を提示した後、各研究の研究方法を示す。なお、会話データの詳細な分析方法は、次章以降の各研究の中で示す。

### 3.1 研究概要

まず、本研究では、二つの視点から中級非母語話者（以下中級 NNS）の会話参加の特徴を明らかにする。一つは、意見交換会話を会話全体で捉える視点、そしてもう一つは、意見交換会話において重要な役割を果たす発話の機能を局所的に捉える視点である。二つの視点は全体的構造から局所的構造へと段階を踏んで進んでいく。この 2 段階の分析を経た上で、本研究の最終段階として、インターアクション能力の向上を目指す中級学習者のための意見交換会話の指導方法を探る。以下に、これらの 3 段階と五つの研究との繋がりを示し、各研究の概要を説明する。

#### 3.1.1 意見交換会話の全体的構造の解明（研究1、研究2）

「意見交換をする」というと、文字通り意見を述べ合うことが連想されるが、実際には、意見を述べ合うこと以外にも様々な言語活動が複合的に行われている。例えば、意見を述べるためには、相手の主張を引き出したり、相手の意見に対して反応したりするといった行動も不可欠である。また、接触場面において意見を述べるためには、お互いの背景文化について理解をし合ったり、意見を述べるために必要な単語がわからない場合に相手に確認したりするといった行動が必要である。これらの複雑な作業を中級 NNS はどのように行っているのか、そしてどのような点に困難を感じているかを探ることで、より具体的な指導に結びつくのではないだろうか。

そこで、本研究でまず明らかにすべき一つ目の課題として、意見交換会話の全体像を捉え、中級 NNS の会話参加の特徴を明らかにすることを挙げる。

以上の課題は、【研究 1】および【研究 2】によって解明を目指す。Brown & Yule (1983) によると、会話は大きく「交流会話」と「交渉会話」に分けられる。雑談会話がコミュニケーションの基本の「交流会話」である（中井, 2012）のと比較して、意見交換会話は「交流会話」を土台とした「交渉会話」であると考えられる。このように、両者は会話の目的が異なるが、中級 NNS はそれぞれの目的に合わせた発話をする事ができているだろうか。そしてその発話の特徴は、超上級非母語話者（以下超上級 NNS）とどのように異なるだろうか。【研究 1】では、雑談会話への会話参加と意見交換会話への会話参加の様相を比較し、意見交換会話という会話スタイルにおける中級 NNS の特徴と課題を明らか



にする。

続いて、接触場面における特徴を捉えるため、【研究 2】では、話者同士の対称性に注目して NNS と日本語母語話者（以下 NS）の会話参加を分析する。接触場面の初対面会話においては、NNS と NS の関係について「インタビュースタイル（佐々木, 1998）」や「質問－応答型」（中井, 2003a）の存在が指摘されているが、非母語話者、母語話者というそれぞれの属性が注目される初対面会話と比べ、お互いの意見を述べ合い、テーマについての理解を深めるための意見交換会話では、会話参加の様相が異なるであろう。そこで、【研究 2】では、意見交換会話において中級 NNS と会話相手の NS がどのようなバランスで会話に参加しているか、超上級 NNS の接触場面との比較から明らかにする。

### 3.1.2 意見交換会話の局所的構造の解明（研究3、研究4）

【研究 1】【研究 2】によって全体的構造を明らかにし、その結果を踏まえた上で、意見交換会話の中の特定の発話機能について局所的に分析する。特に、2 者間の会話では頻繁に話者交替が行われるため、NNS は情報や意見の発信者であるばかりでなく、相手発話の受信者としても会話に参加することが求められる。発信者、また受信者として、どのように振舞うことが充実した意見交換会話に必要なのだろうか。

このような疑問から、本研究で解明すべき二つ目の課題として、意見交換会話における意見の話し手、意見の聞き手として NNS がどのような特徴を持っているかを明らかにすることを挙げる。

以上の課題は、【研究 3】および【研究 4】によって解明を目指す。意見交換会話の核となるのは、「意見を述べる発話」である。NNS の意見の述べ方が日本語レベル別にどのように異なるかは、これまでの先行研究で明らかにされつつある（荻原ほか, 2001; 鈴木, 2006）。しかしながら、これらの結果はインタビューへの応答や独話である場合が多く、会話相手と話者交替が頻繁に行われる意見交換会話でも同じ結果が表れるかどうかは、検討すべき問題である。【研究 3】では、意見を述べる発話における中級 NNS の接触場面の特徴を超上級 NNS の接触場面との比較から明らかにする。

そして、インタビューや独話と異なり、相手と対等な立場で意見を述べ合う会話に参加する上で、意見を述べることと同様に重要なのが相手の意見への反応である。特に賛成、反対などの自分の立場を明らかにしながら話す必要がある意見交換会話において、相手の意見への同意は重要な意味を持つ。【研究 4】では、会話相手の意見に対して「同意すること」に焦点を当て、中級 NNS の接触場面の特徴を超上級 NNS の接触場面との比較から明らかにする。

### 3.1.3 意見交換会話の実践研究（研究5）

【研究 1】から【研究 4】までの各研究により、意見交換会話における中級 NNS の課題が浮き彫りになる。それらの課題は、実際の会話授業においてどのように克服されうるだ

ろうか。このような動機から、【研究 5】では中級学習者へ向けた実践授業の方法について検討する。【研究 5】では、【研究 1】から【研究 4】までの結果を指導項目案としてまとめた上で実践授業を行い、会話データの分析から得られた結果に基づき、インターアクションとしての意見交換会話の指導の可能性について模索する。

## 3.2 研究方法

本研究では、主に会話データの分析を通して研究課題の達成を目指していく。まず、本研究における会話データの分析方法について示した後、本研究のデータと研究方法の概略を述べる。本研究のデータは、接触場面の会話データと実践授業における会話データの 2 種類から成るため、データごとに説明する。

### 3.2.1 会話データの分析方法

本研究では、調査参加者による会話データを中心に分析を行う。宇佐美（1999）では、会話を扱った研究のアプローチとして、（1）社会学の一派としてのエスノメソドロジストを中心に行われている会話分析（*conversation analysis*）、（2）（1）の影響を受けて発展した社会言語学者を中心とした会話の分析（*conversational analysis*）、（3）話し言葉の談話のコーパス作成を意識した言語学的アプローチ、（4）発達心理学者、社会心理学者らによる、第一言語習得研究や社会的相互作用研究の一環として行われている会話の分析、（5）認知心理学者らによる認知の社会性の記述・解明を目的とするアプローチの五つが挙げられている。宇佐美（1999）は、このうち、現象の記述にとどまらず、会話のなんらかの原則の一般化を目指すという研究の目的を達成させるためには、（1）や（2）のような定性的分析だけでは不十分であるとし、定量的分析に基づく実証的方法である（4）を、親子関係以外の社会的要因も加味して発展させた「言語社会心理学的アプローチ」を提唱している。

言語社会心理学的アプローチでは、コーディングの判断やコーディングで記号化し得なかった要素の分析など、定性的な分析の要素を含みながらも、統計的処理を基本とした定量的分析により、客観性と信頼性を確保することを必須項目としている。本研究も、中級 NNS の特徴を一般化し、教育実践に還元するという目的から、この考えを支持し、各研究における会話データの分析は統計的処理により客観性を確保するようにした。それと同時に、言語社会心理学的アプローチでは、被験者の属性調査、フォローアップ・インタビューなどの会話以外の部分も重視され、それらを含めた総合的な分析が必要であるとしている。本研究においても、数値では表しえない会話参加者の会話に対する感想や個別のペアによる会話例をできるだけ多く取り上げ、事実在即した結果が記述できるよう配慮する。

### 3.2.2 接触場面データの分析（研究1～4）

【研究 1】から【研究 4】では、データとして、韓国語を母語とする NNS と NS の接触

場面会話を使用する。以下に、【研究 1】から【研究 4】までに共通する会話データの収集方法と対象者の概要を説明する。

### 3.2.2.1 データ

#### 3.2.2.1.1 データの収集

データ収集は、2009年4月から6月にかけて、都内の某国立大学において行われた。接触場面に参加したNNSおよびNSは両者とも20代女性であり、初対面である。NNSは大学学部生および大学院生、日本語学校生、交換留学生など、所属は多様である。NSは都内の某大学に通う学部生および大学院生である。NNSの日本語レベルは、母語話者との意見交換が可能な日本語能力が必要であると考え、学習歴1年以上、旧日本語能力試験（以下旧JLPT）2級取得以上とした。以上の条件で、36組の会話データを収集した。

意見交換のテーマは、まず、具体的な内容に終始しない抽象的なものであることに留意した。そして、話者の母語およびNNSの日本語能力に関わらず積極的に会話に参加できるように、20代女性にとって関心があると思われる、女性のライフコースに関わる6種類のテーマを準備した。テーマを以下に示す。具体的な文言については、稿末の資料1-1および1-2を参照されたい。

- ① 大学では学問そのものが重視されるべきか、就職の準備教育が重視されるべきか
- ② 女子大学は必要か
- ③ 企業で女子社員を一定数雇用する制度に賛成か
- ④ 子供の教育方法として、一つのことを集中的に伸ばすことと広く色々なことを経験させることとどちらが大事か
- ⑤ 国際結婚に賛成か
- ⑥ 少年犯罪の原因は家庭にあるという意見に同意するか

データ収集は全て雑音の入らない教室内で行い、データは全てICレコーダーに録音した。データ収集の手続きは以下の通りである。

1. 録音の承諾書、フェイスシートに記入する。
2. 初対面の緊張を解くため、自己紹介を含む雑談会話を15分間行ってもらう。「自由に話してください」ということと、会話が短いものになるのを避けるため、もし話題がなくなってしまうたら「好きな食べ物」について話すことを指示し、会話を録音する。会話中、調査者は教室外で待機する。
3. 雑談会話の終了後、調査者が教室に入り、これから意見交換をしてもらう旨を伝える。「お互いの意見が同じ場合も違う場合も、相手の意見をよく聞いて自分の意見を話すようにしてください。お互いの考えを深めるような意見交換にしてください」と教示する。

4. 日本語および韓国語で書かれた意見交換のテーマを提示する。
5. 各自話したいテーマを2種類選ぶ。
6. 両者が共通して選択したものを意見交換のテーマとする。両者が共通して選択したテーマがない場合、両者の合意の上、どちらかが選択したものを意見交換のテーマとする。
7. 一つの話題で時間内に意見交換が終了したときのため、2番目に話すテーマを両者の協議の上選択する。
8. 意見交換会話を15分間録音する。会話中、調査者は教室外で待機する。
9. 意見交換会話終了後、NNS、NSそれぞれに対し、会話に関するインタビューを行う。
10. NNSを対象に、事後テストを行う。

### 3.2.2.1.2 調査対象者のグループ分け

データ収集後、各ペアのNNSの日本語能力によって二つのグループに選別する作業を行った。

音声言語の研究ではレベル判断にOPIの判定級、日本語能力試験の取得級等を用いることが多い(吉田ほか, 2013)が、本研究では意見交換会話でのインターアクション行動の熟達度を重視するために、文法能力や口頭能力だけでなく、やりとりの上手さという点で対象者を選定する必要がある。しかしながら、インターアクション能力を客観的にレベル付けすることは難しく、そのような指標も存在しない。そこで本研究では、日本語学習歴、テスト結果、NSとの接触経験などにより複合的にレベル判断を行った。また、本研究では対象者のレベルを「中級」および「超上級」と表している。NNSの意見述べてを分析した荻原ほか(2001)では、OPIの基準でいう上級上および超級の話者にはそれ以下のレベルとは異なる高度な意見述べてが見られたことがわかっている。本研究ではこの知見を参考に、社会問題など抽象的な話題に問題なく対応できる上級の最終段階および超級レベルのNNSを総称して「超上級NNS」と呼ぶこととした。つまり、本研究の「中級」と「超上級」は隣接するレベルではなく、抽象的課題での会話への参加に課題を持っている話者と全く支障がない話者を比較するという趣旨のもとに区分したレベルである。判断の基準を以下に説明する。

まず、データを収集した36組を、NNSに関する二つの条件を基にグループ分けした。二つの条件とは、NNSの所属および学習・使用歴<sup>4</sup>である。所属は、「日本の大学に正規の学部生または大学院生として所属していない」か「所属している」かを条件とし、学習・使用歴は「1年以上3年以下」か「5年以上」かで分けた。所属の条件を日本の大学の正規学生か否かとしたのは、大学の正規留学生は、日常的に日本語母語話者と接触したり、授業において母語話者と対等な立場で意見交換をしたりする機会が多く、日本語での

<sup>4</sup> 学習歴とは、日本語クラスを受講するなどして日本語学習に関わっている期間で、使用歴とは、特別に学習してはいないが積極的に日本語を使用している期間を指す。学習と使用では独学など区別が曖昧な部分があるため、本研究では両者の合計期間を学習・使用歴と呼び、一つの条件とした。

意見交換会話の経験値が高いと判断したためである。ただし、日本の大学の正規学生ではない NNS も韓国では大学に在学中であるか卒業をしており、アカデミックな場での意見交換会話の経験において両条件の NNS に差はないと言える。また、学習・使用歴を条件としたのは、大学入学前に大学入学を目的とした語学学習を一定期間積んでいることを重視するためである。以上の二つの条件を設定した結果、条件に合わない 8 名が対象者から外れ、「日本の大学に正規に通っていない、学習・使用歴 1 年以上 3 年以下」の NNS として 14 名、「日本の大学に通う正規留学生であり、学習・使用歴 5 年以上」の NNS として 14 名がそれぞれ選ばれた。

以上の条件のほか、後者グループの NNS は、フェイスシートによる事前アンケートで、14 名中 12 名が日本人との接触経験が「ほぼ毎日」と答えており、14 名全員が旧 JLPT1 級の保持者であることが確認された。さらに、会話録音直後に行った旧 JLPT1 級相当の文字語彙・文法・読解問題（28 点満点）の結果、平均点は前者グループが 20.29 点、後者グループが 24.71 点であり、*t* 検定により 2 群間の有意差が確認された ( $t(26)=4.25$ ,  $p<.01$ )。

所属および学習・使用歴の条件、事前アンケートの結果、JLPT取得状況、そして事後テストの結果から総合的に判断し、後者グループに属するNNSを超上級NNSとした。そして、前者グループに属するNNSは、超上級NNSほどの日本語熟達度および経験値がないと判断し、中級NNSとした。調査対象者の概要を表4に示す。各群で選出されたNNSの詳細は稿末の資料2を参照されたい。

表 4 調査対象者の概要（研究 1～研究 4）

	NNS			NS
	中級	超上級	全体	
人数	14 名	14 名	28 名	28 名
日本語学習・使用歴	1 年以上 3 年以下	5 年以上	1 年以上	—
平均学習・使用歴	1.82 年	7.32 年	4.57 年	—
所属	日本語学校生 交換留学生 等	正規留学生 (学部生/大学院生)	—	学部生 大学院生
事後テスト平均点	20.29	24.71	22.50	—
標準偏差	(2.81)	(2.70)	(3.52)	—

### 3.2.2.1.3 データの文字化

調査前半に収集された雑談会話、調査後半に収集された意見交換会話の両データを文字化した。文字化に際しては「トランスクリプトに用いる記号」（串田ほか, 2007）を基に、本研究の規則を作成した。規則の詳細を稿末の資料 3 に示す。なお、各会話の特性を考え、雑談会話の冒頭に表れた自己紹介部分と意見交換会話の手続きに関するやりとりは分析か

ら除く。

### 3.2.2.2 分析方法

データは、【研究 1】では調査前半の雑談会話と調査後半の意見交換会話のデータを、【研究 2】では意見交換会話のデータを用いる。定量的分析の比較の指標は、先行研究（浦ほか, 1986; 一二三, 1999; 藤本ほか, 2004）に倣い、各話者による発話の長さと同発話機能の出現数とする。発話の長さには、ターンの順番が決められていない自由な話者交替の活動における発話の単位である「ターン構成単位」（TCU; turn constructional unit, Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974）を用い、各会話参加者の数値を算出する。発話機能については、発話カテゴリーを定め、各 TCU をその発話が持つ機能ごとに分類し、各発話機能における出現数を算出する。以上の数値について、【研究 1】では、雑談会話と意見交換会話の差異と NNS のレベルの違いとの関連性について分析する。【研究 2】では、会話参加者の対称性に注目し、発話機能ごとに NNS、NS 間の量的、質的な違いについて検討する。

【研究 3】および【研究 4】では、データは共に意見交換会話を用いる。分析対象は意見を述べる部分とそれに対する同意表現であるので、まず、NNS および NS が意見を述べている部分を特定する。【研究 3】では、意見が述べられている部分を「意見陳述」とし、どのような構造タイプが多いか、そして理由づけや背景説明などの発話機能の比率にどのような特徴が見られるかを探る。【研究 4】では、会話相手の意見に対する同意表現の頻度と種類について、中級 NNS の接触場面と超上級 NNS の接触場面の比較を行う。特に、会話相手の意見に対して同意見を持っている場合と異なる意見を持っている場合では同意の仕方が異なる（李, 2001b）という先行研究の知見を基に、両場面を分けて分析する。以上を定量的分析で行い、会話データおよびインタビューデータを用いた定性的な分析も同時に行う。

以上の分析範囲を図 3 に示す。

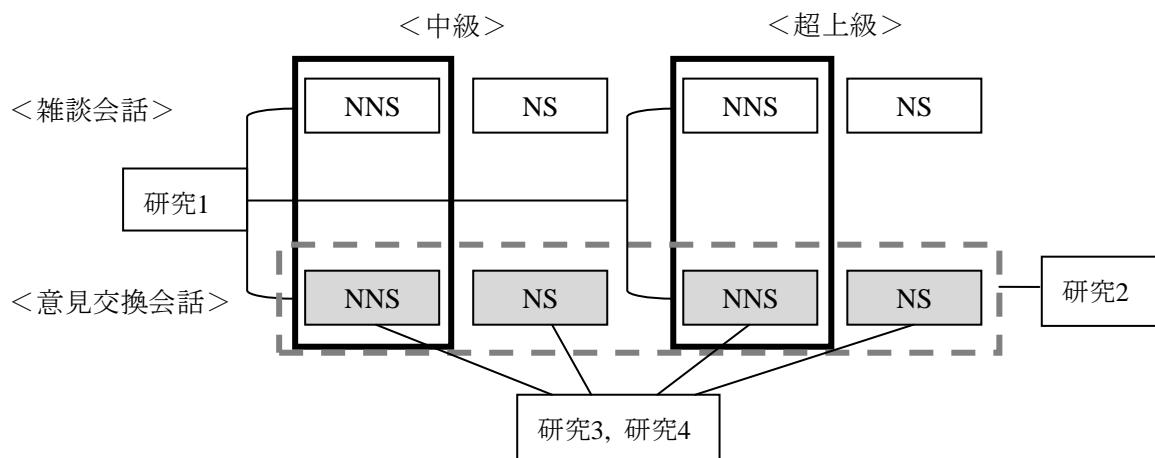


図 3 研究 1～研究 4 の分析範囲

### 3.2.3 実践授業の分析（研究5）

#### 3.2.3.1 データ

【研究 5】では、JFL 環境で日本語を学習している中級学習者を対象に、意見交換会話の授業実践を行う。実践は、韓国国内の某大学において、2015 年 2 月に全 8 回行った。実践授業への参加者は、20 代から 30 代の男性 2 名、女性 2 名の計 4 名である。データは、この 4 名による意見交換会話の音声および文字起こしデータと、コース修了後に行った自己分析シートへの自由記述である。対象者および実践の流れについては、第 6 章で詳述する。

#### 3.2.3.2 分析方法

【研究 5】では、まず、意見交換会話に必要な談話技能を指導項目として整理する。中井（2005）では、ストーリーテリングの会話指導の準備段階として、中井ほか（2004）における「談話レベルでの会話教育のための談話技能の指導項目案」を参考に、ストーリーテリングの指導項目を作成した。本研究でもこれに倣い、意見交換会話に必要な話し手としての談話技能、聞き手としての談話技能、そして話し手と聞き手双方による談話技能を整理し、指導項目案として提示する。その後、実践授業を行う。

分析は、実践授業の流れ全体を時系列で示しながら、意見交換会話でどのような発話が表示れ、教師によりどのようなフィードバックが行われたか、そして、それに対して授業参加者がどのような気づきを得ているかを、質的に観察しながら行う。また、コース修了後に行う自己分析シートへの記述を基に、実践授業の成果について振り返る。

## 第4章 研究1, 2 意見交換会話の全体的構造の解明

本章では、中級 NNS による意見交換会話の全体像を明らかにすることを目的とし、発話の長さおよび発話機能ごとの出現数を指標に、中級 NNS の接触場面と超上級 NNS の接触場面の比較を行う。本章は、研究 1 と研究 2 で構成される。研究 1 では、中級 NNS の会話参加の仕方が雑談会話と意見交換会話で異なるかどうか、またそれは超上級 NNS とどのように異なるかを探る。研究 2 では、会話相手である NS との対称性に注目し、両者の対称および非対称の要因は何かを探る。

### 4.1 研究1 雑談会話との比較における意見交換会話への会話参加

研究 1 では、意見交換会話がどのようなスタイルを持っているかを明確にするために、雑談会話をその比較対象とする。雑談会話と意見交換会話への参加の仕方が NNS の日本語レベルによってどのように異なるかを検討する。

#### 4.1.1 研究背景

##### 4.1.1.1 母語場面における意見交換会話の会話スタイル

意見交換会話の会話スタイルについては、母語場面研究において、2 種類以上の会話を比較する方法により、特徴の一部が明らかにされている（浦ほか, 1986; 一二三, 1999; 藤本ほか, 2004）。

浦ほか（1986）では、2 者間で何らかの問題を解決し、意思決定することを目的とした会話状況、単に情報交換をする会話状況、特定の目的を持たない会話状況の 3 種を比較し、意思決定のための会話における発話機能上の特徴を調査した。その結果、他の 2 種の会話が情報交換に関わる発話機能を多用していたのに対し、意思決定のための会話では、意見を述べたり、相手の発話を評価したりする発話をより多く用いていることがわかった。浦ほか（1986）の categories を援用し、同様の分析を行った一二三（1999）では、問題解決のための会話では、やはり意見を述べる発話が多く使用されていた。さらに、藤本ほか（2004）では、雑談会話では情報が次々と付加されていく会話スタイルなのに対し、討論会話では直前の発話を具体化、あるいは逆に抽象化する発話機能を多用しており、より会話を深化することに重点を置いていることがわかった。藤本ほか（2004）では、発話機能だけでなく、発話の長さという点からも雑談会話と討論会話の差異について分析をしている。1 回の発話におけるモーラ数を基準に比較したところ、雑談会話より討論会話の方が 1 回の発話が長いことが明らかになり、雑談会話では短いやりとりを行うことで一体感を深めていること、討論会話ではまとまった量で相手を説得させるための議論を行っていることが示された。



以上の先行研究からは、母語話者は、会話の目的によって会話スタイルを変えており、意思決定や問題解決のための会話、あるいは討論会話においては、雑談会話と比較して、会話をより深いものにしようとしていることがわかる。

#### 4.1.1.2 接触場面に残された課題

このような差異は、接触場面会話においても見られるだろうか。小松（2013）では、接触場面の雑談会話と意見交換会話で、NNS による発話の長さおよび発話機能の比率がどのように異なるかを明らかにした。その結果、雑談会話と比較して意見交換会話では 1 回の発話が長く、特に意見を述べる発話機能の使用比率が高いという母語話者と同様の傾向があることがわかった。しかし、小松（2013）の調査は、自分の考えが話せることを条件とした初級を除く全てのレベルの NNS が対象となっており、調査結果は特定のレベルの傾向を示すものとは言えない。

荻原ほか（2001）では、意見を述べる場面での発話が NNS の日本語レベルによってどのように異なるかについて分析した。その結果によると、OPI の超級および上級上と判定された話者は、社会問題などの質問に対してインタビュアーの意図通り抽象的内容を含んだ展開を見せながら回答していたのに対し、中級レベルではそのような傾向が見られなかった。この結果は、超上級 NNS はその口頭能力の高さから、雑談だけでなく意見を述べる会話にも参加でき、中級 NNS にはそのような能力が備わっていないことを示唆している。しかし、荻原ほか（2001）ではインタビュー会話のデータが用いられており、インタビューを受けた NNS の意見を述べる部分のみを対象として分析されている。したがって、NNS の口頭能力という面だけでなく、NNS と NS の接触場面における相互行為という前提において、NNS がどのように会話に参加しているかという疑問は残されている。

#### 4.1.2 研究の目的と課題

研究 1 では、意見交換会話への中級 NNS による会話参加の仕方を明らかにすることを目的として、次のような研究課題を設定した。

研究課題 1 中級 NNS による雑談会話と意見交換会話における発話の長さは異なるか。

それは、超上級 NNS の傾向とは異なるか。

研究課題 2 中級 NNS による雑談会話と意見交換会話における発話機能の出現傾向は異なるか。それは、超上級 NNS の傾向とは異なるか。

#### 4.1.3 分析方法

##### 4.1.3.1 分析対象

本研究では、発話の長さおよび発話機能ごとの発話の出現数を量的に検討するため、「ターン」という単位を用いる。Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) によると、ターンと

は文、節、句、語句等の様々な統語上の単位から構成され、基本的に一人の会話参加者が一つのターンを取って話す原則があるとされている。日本語は、一人一人が単独でターンを保有する特徴を持つ英語と比較して共話的要素が強いため、日本語による会話の分析においては、何がターンに含まれ、何がターンに含まれないかが議論されてきた（メイナード, 1993; 牧野, 2000; 木暮, 2002）。牧野（2000）は杉戸（1987）の「実質的な発話」と「相づち的な発話」の区分に注目した。杉戸（1987）によると、「相づち的な発話」とは、「ハー」、「アソーデスカ」などの応答詞を中心にする発話、感動詞だけの発話や笑い声などを指し、実質的な内容を積極的に表現する言語形式（名詞、動詞など）を含まず、判断・要求・質問など聞き手に積極的な働きかけをしない。「実質的な発話」とは、何らかの実質的な内容を表す言語表現を含み、判断・説明・質問・回答・要求など事実の叙述や聞き手への働きかけをする発話を指す。この区分を踏まえ、牧野（2000）では、ターンを「話し手の実質的な発話で構成され、現在の話し手が実質的な発話を始めてからそれを終えるまで、つまり長い沈黙や他からの邪魔、次の話し手の実質的な発話によって区切られる連続した一人の話し手の発話である」とし、相づち的な発話については「単独ではターンを構成しえない」としている。本研究では以上の定義を採用する。そして、研究 1 では、各レベルの NNS がターンを保有して話している箇所を分析の対象とする。

#### 4.1.3.2 分析手順

まず、各会話参加者の発話の長さを算出するため、本研究のターンの定義に従い、ターンの認定を行った。そして、各ターンをその構成単位である TCU (turn constructional unit, Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) に区切った。区分は、榎本（2008）が示した TCU の境界（表5）に従って行った。発話の長さは、各会話参加者による一つのターン内における TCU の平均値で表す。

表 5 TCU の境界（榎本, 2008）

節末1	用言・助動詞終止／命令形、終助詞、感動詞類が出現するもの
節末2	ガ・シ・ケレド系並列節が出現するもの
節末3	引用節、条件節、並列節、理由節、カラ・ヨウニ節の後にそれらによって 投射される要素が出現しないもの
完結音調	上記3種類の境界以外で上昇調イントネーションが出現するもの
倒置	節末1～3に倒置要素が後続したもの
自己介入	話し手自身が発話を中断したもの
他者介入	話し手以外の介入により発話が中断されたもの
不明	発話内容が推測できないもの

表 6 発話カテゴリー（一二三, 1999）

上位カテゴリー	下位カテゴリー
IS (Sharing Information: 情報の共有)	Q (Question: 情報要求)
	INF (INformation: 情報提供)
	NM (Negotiation of Meaning: 意味交渉)
IP (Processing Information: 情報の合成・加工)	OP (OPinion: 意見)
	EV (EValuation: 評価)
NSP (Not Sharing nor Processing: 相槌, 実質的内容なし)	—
NR (Non Reaction: 無反応, 沈黙)	—

表 7 研究 1 の発話カテゴリー

上位カテゴリー	下位カテゴリー	定義
情報の共有	情報要求	会話相手から情報や意見を引き出した り、内容を確認したりするための発話
	情報提供	会話相手の情報要求に答えたり、自ら進 んで情報を与えたりするための発話
	意味交渉	言語の表出および理解に障害が生じた場 合、それを解決するための発話
情報の合成・加工	意見	自分の主張や考えを述べるための発話
	評価	会話相手の発話に対するコメントや反応

次に、各 TCU を、その発話がもつ機能ごとに分類した。分類の枠組みは、一二三 (1999) の発話カテゴリー (表 6) を参考に、表 7 のように修正を加えた。一二三 (1999) では、上位カテゴリーとして IS (Sharing Information, 情報の共有)、IP (Processing Information, 情報の合成・加工)、NSP (Not Sharing nor Processing, 相槌、実質的内容のない発話)、NR (Non Reaction, 無反応、沈黙) が設定されている。母語場面を扱った浦ほか (1986) によると、会話は、何らかの目標に接近するために、各会話者が個人的に持つ情報を互いに提供し合うことによって一定量の情報を共有し、それらを合成・加工する相互作用過程であると考えられている。本研究もこの立場を支持し、実質的な発話ではない NSP、NR を除いた「情報の共有」および「情報の合成・加工」を上位カテゴリーとし、さらにその下位にある 5 種類の発話機能を下位カテゴリーとした。以下文中では「」で表示する。

以下の例は、ターン、TCU の境界および各発話の発話機能を示した分類例である。この例は、NS-NNS-NS-NNS-NS の五つのターンと、1) から 9) までの九つの TCU から成って

いる。コーディングは、各 TCU に 1 機能を付与することとし、コーディングの基準は形式より意味を優先した。つまり、該当ターン内の発話を聞き手がどのように認識しているかによって区分した。例えば、7) は途中で発話が途切れているが、NS が 8) で回答していることから、質問であったと判断し、「情報要求」として分類している。本研究では NNS のみが対象者であるため、1) 、3) 、8) 、9) のような NS の発話は分析対象から外す。

#### <分類例>

話者	発話	TCU の境界	発話機能
NS	1) え 韓国には男の人だけってあるんで [すか？	節末 1 (終助詞)	情報要求
NNS	2) [あ：ないです	節末 1 (助動詞終止)	情報提供
NS	3) あ：じゃ日本と同じ感じなんです [か？	節末 1 (終助詞)	情報要求
NNS	4) [うん	節末 1 (感動詞類)	情報提供
	5) すごいおもしろいですね	節末 1 (終助詞)	評価
	6) でもそれおかしいと思うんですよね：逆に男女平等 じゃないっていうか	倒置	意見
	7) え で高校とか中学とかもずっと女子	自己紹介	情報要求
NS	8) 私はずっと高校までは共学だったんですけど：	節末 2 (ケレド節)	情報提供
	9) 大学に入って最初びっくりして：女子だけだから	節末 3 (理由節)	情報提供

発話機能の分類の信頼性については、発話総数の 20% を無作為に選び、筆者および協力者 1 名が別々に分類したものを対照したところ、一致率は 94.7% であった。一致しなかったものは再度検討し、最終的に 2 名の合意により全て分類された。

以上の手続きにより得られた 1 ターン内の TCU の出現数および発話機能ごとの出現数から、中級 NNS の会話参加の傾向を探る。具体的には、中級 NNS によるこれらの数値が雑談会話と意見交換会話でどのように異なるか、また、超上級 NNS によるものとどのように異なるかを分析する。そこで研究 1 では、会話の種類要因、日本語レベル要因の 2 つの要因を取り上げ、2×2 の 2 要因の分散分析を行う。会話の種類は雑談会話と意見交換会話の 2 水準の被験者内要因、日本語レベルは中級と超上級の 2 水準の被験者間要因である。

#### 4.1.4 結果と考察

##### 4.1.4.1 発話の長さ (研究課題1)

まず、1 ターンにおける TCU の出現数を、日本語レベル、会話種類ごとに算出し、2 要因の分散分析を行った (表 8)。

分析の結果、交互作用は見られず、会話種類要因に主効果 ( $F(1,26)=37.72, p<.001$ ) が見

表 8 1 ターンにおける TCU 出現数：分散分析結果

従属変数	レベル	会話種類		レベル要因	会話種類要因	交互作用
		雑談	意見交換	主効果	主効果	
				$F(1,26)$	$F(1,26)$	$F(1,26)$
TCU 出現数	中級	1.72	2.05	.22	37.72 ***	.36
	超上級	1.75	2.15			
		(0.29)	(0.41)			
		(0.39)	(0.52)			

\*\*\*  $p < .001$ , ( ) 内の数字は標準偏差

られた。1 ターンの長さは、雑談会話より意見交換会話の方が長い。このことは、中級 NNS は、雑談会話では簡潔に、意見交換会話ではある程度のまとまりをもった発話をしており、その傾向は超上級レベルの話者と同様であることを示している。

このように、1 ターンの長さという点からは、中級 NNS は雑談会話と意見交換会話を区別しており、意見交換会話に適切に参加しているように思われる。それでは、各発話機能の出現数も同様に両群に類似の傾向が見られるだろうか。次項では、各カテゴリー別の発話機能の出現数に注目し、中級 NNS にどのような使用傾向が見られるかを探る。

#### 4.1.4.2 発話機能の出現数（研究課題2）

本項では、雑談会話と意見交換会話における各発話機能の出現数の差異について検討する。まず、情報の共有カテゴリーについて、次に、情報の合成・加工カテゴリーについて見ていく。

##### 4.1.4.2.1 情報の共有カテゴリー

「情報の共有」のカテゴリー全体と、下位カテゴリーに含まれる「情報要求」、「情報提供」、「意味交渉」の各機能別に、2 要因の分散分析を行った。分析結果を表 9、表 10、図 4 に示す。

まず、「情報の共有」カテゴリー全体については、交互作用は見られず、会話種類要因の主効果にのみ有意差が見られた ( $F(1,26)=114.15$ ,  $p < .001$ )。情報の共有に関する発話機能は意見交換会話より雑談会話で出現数が多い。雑談会話は自分の知らない情報を得たり、伝えたりする情報のやりとりが中心となる会話であり、意見交換会話では、情報のやりとりはあくまで会話の一部に過ぎないことが窺える。

次に、「情報の共有」の下位カテゴリーに属する「情報要求」、「情報提供」、「意味交渉」の分析結果を見る。「情報要求」については、会話種類要因 ( $F(1,26)=28.28$ ,  $p < .001$ ) の主効果に有意差が見られた。中級 NNS、超上級 NNS どちらにおいても、雑談会話の方が意見交換会話より情報要求を頻繁に行っている。そして、「情報提供」でも「情報要求」

表 9 「情報の共有」カテゴリーの発話機能出現数：分散分析結果

従属変数	レベル	会話種類		レベル要因	会話種類要因	交互作用
		雑談	意見交換	主効果 $F(1,26)$	主効果 $F(1,26)$	
情報の共有	中級	85.50 (19.38)	50.43 (19.02)	.70	144.15 ***	.37
	超上級	91.86 (12.10)	53.07 (13.78)			
情報要求	中級	17.00 (8.82)	7.14 (4.07)	3.74	28.28 ***	.01
	超上級	20.64 (9.31)	11.14 (4.59)			
情報提供	中級	66.43 (17.84)	38.50 (15.81)	.66	84.68 ***	.05
	超上級	71.07 (14.11)	41.79 (13.11)			
意味交渉	中級	2.07 (2.73)	4.79 (4.37)	14.81 **	7.85 **	7.85 **
	超上級	0.14 (0.53)	0.14 (0.36)			

\*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ , ( ) 内の数字は標準偏差

表 10 単純主効果分析 (日本語レベル要因×会話種類要因)

従属変数	レベル要因 $F(1,26)$		会話種類要因 $F(1,26)$	
	雑談	意見交換	中級	超上級
意味交渉	6.73 *	15.69 **	15.70 **	.00

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

と同様に、会話種類要因 ( $F(1,26)=84.68$ ,  $p < .001$ ) の主効果に有意差が見られ、雑談会話の方が意見交換会話より数値が高いことがわかった。一方で、「意味交渉」については、これら 2 種類と異なる傾向が見られた。「意味交渉」では、日本語レベル要因と会話種類要因の交互作用が見られた ( $F(1,26)=7.85$ ,  $p < .01$ )。条件ごとに単純主効果を調べた結果を表 10 に示す。表 10 より、日本語レベル要因の単純主効果は雑談会話 ( $F(1,26)=6.73$ ,  $p < .05$ )、意見交換会話 ( $F(1,26)=15.69$ ,  $p < .01$ ) 共に有意であった。また、会話種類要因の単純主効果は、NNS が中級の場合のみ有意差が見られた ( $F(1,26)=15.70$ ,  $p < .01$ )。図 4 から、中級

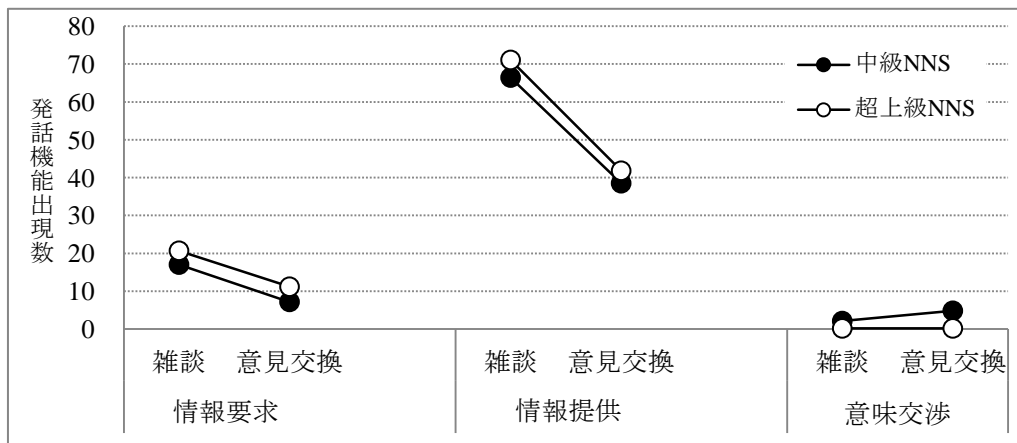


図4 「情報の共有」カテゴリーの発話機能出現数

NNS は、どちらの会話においても超上級 NNS より「意味交渉」を多用しており、さらに、超上級 NNS が雑談会話と意見交換会話で使用数に変化がないのに対し、中級 NNS は意見交換会話の方が雑談会話より使用数が多いことがわかる。このことは、中級 NNS が意見交換会話では雑談会話より NS との意思疎通に困難を抱えていることを示している。

以上の結果をまとめると、情報を共有する過程においては、日本語レベルに関わらず、情報のやりとりに関する「情報要求」および「情報提供」が意見交換会話では少ないという顕著な傾向が見られた。「意味交渉」に関しては、中級 NNS の方が超上級 NNS より使用が多く、特に意見交換会話において多い。これらの結果から、中級 NNS は、会話スタイルによって情報のやりとりの量を調節できているが、特に意見交換会話において、一定の頻度で意思疎通のためのやりとりを必要とすることがわかった。

#### 4.1.4.2.2 情報の合成・加工カテゴリー

次に「情報の合成・加工」のカテゴリー全体と、下位カテゴリーに含まれる「意見」および「評価」の発話機能の出現状況を見ていく。分散分析結果を表 11、表 12、図 5 に示す。

まず、「情報の合成・加工」カテゴリー全体では、交互作用は見られず、日本語レベル要因 ( $F(1,26)=6.66, p<.05$ ) と会話種類要因 ( $F(1,26)=49.98, p<.001$ ) にそれぞれ主効果が見られた。中級 NNS より超上級 NNS の方が、そして、雑談会話より意見交換会話の方が出現数が多い。このことは、意見交換会話では単純な情報の共有ではなく共有された情報をより深めるための発話に重点が置かれており、そのような発話を中級 NNS より超上級 NNS の方が多く行っていることを示している。

「情報の合成・加工」カテゴリーには、考えを発信する「意見」機能と、それを受け止める「評価」機能が属しているが、これらの機能にはそれぞれどのような特徴が見られるだろうか。「意見」機能では、日本語レベル要因と会話種類要因の交互作用が見られた ( $F(1,26)=5.68, p<.05$ )。条件ごとに単純主効果を調べた結果を表 12 に示す。表 12 より、

表 11 「情報の合成・加工」カテゴリーの発話機能出現数：分散分析結果

従属変数	レベル	会話種類		レベル要因	会話種類要因	交互作用
		雑談	意見交換	主効果	主効果	
				$F(1,26)$	$F(1,26)$	$F(1,26)$
情報の合成・加工	中級	11.93 (5.59)	19.86 (8.90)	6.66 *	49.98 ***	3.83
	超上級	15.36 (7.38)	29.36 (8.85)			
意見	中級	5.14 (4.00)	14.50 (8.90)	2.75	105.73 ***	5.68 *
	超上級	5.43 (4.54)	20.43 (6.71)			
評価	中級	6.79 (3.09)	5.36 (3.27)	6.96 *	1.85	.06
	超上級	9.93 (5.41)	8.93 (4.25)			

\*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$ , ( ) 内の数字は標準偏差

表 12 単純主効果分析（日本語レベル要因×会話種類要因）

従属変数	レベル要因 $F(1,26)$		会話種類要因 $F(1,26)$	
	雑談	意見交換	中級	超上級
意見	.03	4.87 *	31.21 ***	80.20 ***

\*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$

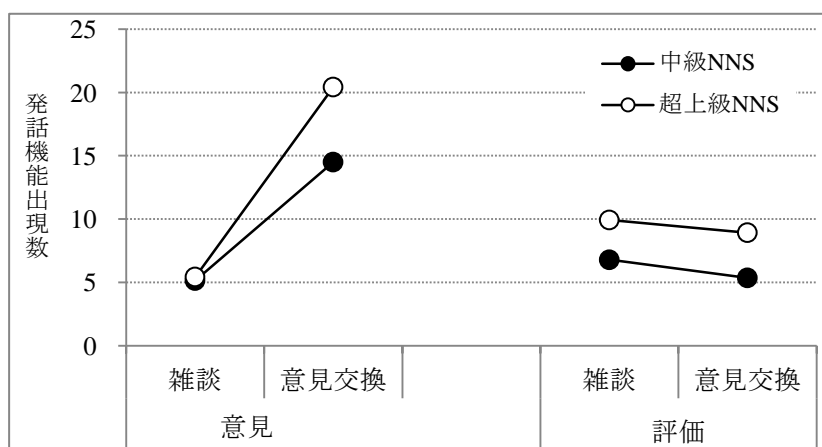


図 5 「情報の合成・加工」カテゴリーの発話機能出現数



日本語レベル要因では、意見交換会話のとき ( $F(1,26)=4.87, p<.05$ ) に、会話種類要因では、NNS が中級の場合 ( $F(1,26)=32.21, p<.001$ ) および超上級の場合 ( $F(1,26)=80.20, p<.001$ ) に有意だった。図 5 から、中級 NNS、超上級 NNS 共に雑談会話より意見交換会話の方が「意見」機能の出現数が多いが、中級 NNS は超上級 NNS よりもその差が小さいことがわかる。ここから、中級 NNS は超上級 NNS と比較すると十分に意見が述べられていないことが窺える。

そして、「評価」については、交互作用は見られず、日本語レベル要因において主効果が見られた ( $F(1,26)=6.96, p<.05$ )。図 5 より、会話の種類に関わらず、中級 NNS の方が超上級 NNS より出現数が少ないことがわかる。

以上の結果をまとめると、情報のやりとりをリソースとして自分の意見を述べたり、相手の発話に反応したりする発話機能は、雑談会話よりも意見交換会話で重視され、多用されている。このことから、中級 NNS は雑談会話とは異なる意見交換会話のスタイルを持っていることがわかる。しかし、中級 NNS は「意見」、「評価」共に超上級 NNS より出現数が少ない。「意見」機能の出現数は、雑談会話において自身の見解を述べる際には超上級 NNS と同程度に用いているが、ある抽象的なテーマに沿って意見を述べ合うことを目的とした会話では超上級 NNS より少なくなる。「評価」機能の出現数は、会話の種類に関わらず、常に超上級 NNS より低い。このことから、中級 NNS が意見交換会話において抱える課題とは、抽象的なテーマについて活発に意見を述べていくこと、そして、相手の発言に対して反応をしていくことであると言える。

#### 4.1.5 研究1のまとめ

研究 1 では、中級 NNS は雑談会話と意見交換会話への参加の仕方が異なるか、またそれは超上級 NNS と比較して異なるかを 1 ターンの長さと言話機能の出現状況から分析した。分析から明らかになった中級 NNS の特徴は、次のようにまとめられる。

まず、雑談会話においては「情報要求」、「情報提供」を中心に話しているのに対し、意見交換会話においてはこれらの出現数が少なく、1 ターンの長さが長く「意見」機能の発話が多いという特徴が見られた。これは、超上級 NNS とも共通する特徴であり、中級 NNS は超上級 NNS と同様に、雑談会話と意見交換会話の会話スタイルを区別していることがわかった。しかしながら、「意味交渉」と「評価」機能では、超上級 NNS との違いが見られた。雑談会話、意見交換会話を通じて、超上級 NNS と比較して「意味交渉」の出現数は多く、「評価」は少ない。特に「意味交渉」では、その出現頻度が意見交換会話でさらに高くなる。そして「意見」機能は、雑談会話より意見交換会話の方が出現数が多いものの、超上級 NNS の値までには達していない。

意見交換会話において、「意味交渉」の出現頻度が高く、「意見」の出現頻度が低いことから、中級 NNS は、意見のやりとりに関して何らかの困難を抱えていることが窺える。その要因としては、まず、荻原ほか (2001) で指摘されたように、中級 NNS と超上級

NNS では口頭能力の差があり、中級 NNS は抽象的な話題で意見を述べるための語彙や文法の能力が不足しているということが考えられる。しかし、意見交換会話を会話全体で捉えると、「意見」と他の発話機能との連携が滞っている可能性も考えられる。「会話は、何らかの目標に接近するために、各会話者が個人的に持つ情報を互いに提供し合うことによって一定量の情報を共有し、それらを合成・加工する相互作用過程である（浦ほか、1986:38）」という、浦ほか（1986）による「情報の共有」と「情報の加工・合成」の関係性を考えてみると、「意見」機能は会話の中で単独で表れるのではなく、情報のやりとりを基にして、そこから生み出されるものである。情報交換から意見交換までのやりとりの流れが、超上級の接触場面ではスムーズに進んでいるが、中級の接触場面では何らかの要因で滞っており、それが意見を述べることに影響を与えているという可能性も考えられるのではないだろうか。

以上のような疑問から、中級 NNS と超上級 NNS の間に見られた類似点および相違点について、その質的な違いを探り、相互行為がどのように進んでいるか、具体的に示すことが今後検討すべき点として挙げられる。そのためには、各レベルで NNS の会話相手となった NS の発話についても明らかにし、ペアとしてのやりとりを詳細に分析していく必要がある。

そこで、研究 2 では、意見交換会話に焦点を絞り、NNS と NS の会話参加の対称性について分析を行う。話者間の対称あるいは非対称の様相を中級 NNS の接触場面と超上級 NNS の接触場面で比較し、中級 NNS の課題を浮き彫りにする。

## 4.2 研究2 意見交換会話における非母語話者と母語話者の対称性

研究 1 では、会話参加者のうち NNS のみを対象にした。研究 2 では、対象を会話相手である NS にまで広げ、NNS と NS の対称性という点から、中級 NNS の接触場面と超上級 NNS の接触場面にどのような違いが見られるかを量的、質的に分析し、具体的なやりとりの様相を示していく。

### 4.2.1 研究背景

接触場面における話者間の対称性という現象については、母語話者が積極的に会話の主導権を握り、非母語話者が受動的に会話に参加する「言語ホスト・ゲスト」の関係が見られることがわかっている (Fan, 1994)。中井 (2003a) では、初級から中級の学習者と母語話者による初対面会話で、母語話者が質問者、非母語話者が回答者となる「質問-応答型 (一方方向型)」の存在が確認されており、「言語ホスト・ゲスト」の存在を裏付けている。そして、吉田 (2008) では、発話機能の種類と機能ごとの発話量が上級話者と母語話者のペアでは対称的だが、中級話者と母語話者のペアでは非対称になっており、「質問-応答型」の存在を示唆する結果が示された。このように、非母語話者と母語話者の非対称な関係は、非母語話者の日本語レベルが上がるにつれて会話相手である母語話者と対称的になると推測される。

対称的なやり取りについて、岩田 (2005) は、「参加者が自立的にやり取りに参加し、会話の維持の役目を共有して談話を展開している (岩田, 2005:136)」ものであるとし、話者同士の相互理解と交流を深めるために重要であると述べている。そして、接触場面の会話参加者同士の発話連鎖の分析から、一方的で非対称的なやり取りを見せていたペアが対称的なやり取りをし始めたのは、母語話者が自分の情報を提供したり非母語話者が相手から話を引き出そうとしたりするなど、お互いに対して積極的な働きかけをしたことがきっかけであったことを指摘している。さらに、岩田 (2007) では、対称的な参加が見られたペアのやり取りでは互いの共通する話題が提供され、適切なタイミングでの相手への働きかけやフロアの譲り合いが見られたと述べている。これらの結果は、会話参加者の一方から一方への偏ったアプローチではなく双方が積極性を持って会話に参加することが充実した会話に繋がるということを示している。

### 4.2.2 研究の目的および課題

研究 2 では、意見交換会話における中級 NNS の会話参加の様相を、会話相手である NS との対称性という点から明らかにすることを目的とし、以下の研究課題を設定した。

研究課題 意見交換会話において、NNS と NS による各発話機能の出現数は対称的か。

そして、その傾向は、中級 NNS の接触場面と超上級 NNS の接触場面では異なるか。

### 4.2.3 分析方法

研究 1 では、一二三 (1999) の発話カテゴリーを修正したものを用いたが、研究 1 での下位カテゴリーに属する 5 種類の発話機能を研究 2 では下位カテゴリー①と呼ぶ。そして、下位カテゴリー①のうち、「情報要求」、「情報提供」、「評価」の 3 種類の発話機能について、データの中にさらに多様な機能が見られたため、新たに下位分類し、下位カテゴリー②とした<sup>5</sup>。下位カテゴリー②の発話機能は、下位カテゴリー①と区別するために文中では『』で表す。各発話機能の定義と発話例を表 13 に示す。

表 13 研究 2 の発話カテゴリー

上位カテゴリー	下位カテゴリー①	下位カテゴリー②	定義	発話例
情報の共有	情報要求	情報要求	会話相手から情報を引き出す発話	韓国の大学も日本と同じですか
		意見要求	会話相手に意見を求める発話	どっちの意見に賛成ですか
		確認要求	内容的に理解できない会話相手の発話を確認する発話	え、子供がいる場合っていう意味ですか
	情報提供	応答	会話相手の情報要求の範囲内の返答	はい、そうです
		新規情報	自ら進んで行う情報提供の発話	私はピアノを習っていました
	意味交渉	-	言語の表出および理解に障害が生じた場合それを解決するための発話	NNS : けいそう? NS : 競争
情報の合成・加工	意見	-	自分の主張や考えを述べる発話	私は女子大が続くことに賛成です
	評価	評価	会話相手の発話や会話の状況に対するコメント	すごいですね :
		同意	会話相手の情報や意見に対し同意を表す発話	私もそう思います

まず、「情報要求」の下位カテゴリー②には、相手に関することや意見の背景になる説明を要求する『情報要求』、意見を要求する『意見要求』、聞き取れない内容や理解できなかった内容を再確認する『確認要求』の三つの発話機能を設定した。「情報提供」の下

<sup>5</sup> 「意見」は、研究1で中級NNSによる使用数の少なさが明らかになっており、個別に詳細に分析する必要があると判断したため、会話全体を扱う本研究では下位分類を行わなかった。

位カテゴリー②には、相手の質問内容に対する範囲内での情報提供を行う『応答』、自ら新たな情報を発信する『新規情報』の二つの発話機能を設定した。「情報の合成・加工」機能からは、「評価」を下位分類した。「評価」を、相手発話への積極的な反応の発話であると捉え、相手発話に対してコメントを述べる『評価』と、相手の意見に対しての共感表示である『同意』の二つを設けた。以上のカテゴリーを用いた分類例を示す。半括弧の数字は TCU の出現順を表している。

<分類例>

話者	発話	下位①	下位②
NS	1) そうですね 私はそんなに何かはっきりとこうだって意見を 持ってるわけではないんですけど	意見	—
	2) 別に男女を 男の人と女の人を分けて勉強するというのは不 自然だとかそういう風には思っていないです	意見	—
NNS	3) 私 悪いとは思ってないんですけど	意見	—
	4) たとえば女性：が 特にうまくできる仕事に関してそういう 分野を育てるとかじゃなければ 別に女子大学はいらないと 思うんですけど	意見	—
NS	5) あ：確かにそうですね	評価	同意
	6) えっと：((人名))さんは大学は共学でした？	情報要求	情報要求
NNS	7) 共学でした	情報提供	応答
NS	8) ん：：私は中高ずっと共学で 大学に入ってから初めて女子 だけみたいな感じで 最初びっくりしたんですけど	情報提供	新規情報
	9) なんかなじんでくるとやっぱり男の人がいる状況とは別の良 さがあるなっていうのは思い始めていて	情報提供	新規情報

#### 4.2.4 結果と考察

研究2では、話者同士の対称および非対称の様相を明確にするため、分析項目を話者に絞り、各ペア群別に統計処理を行い、会話例を観察した。各ペア群の結果を踏まえ、両ペア群の特徴について比較、考察を行う。

##### 4.2.4.1 中級ペア

中級 NNS および中級 NS<sup>6</sup>の発話での各発話機能の出現数を比較するため、各会話参加者を独立変数、各発話機能の項目ごとの出現数を従属変数として *t* 検定を行った。結果を表

<sup>6</sup> NNS の会話相手である NS は、NNS の日本語レベルに関わらず同条件の調査対象者である。しかし、中級 NNS を会話相手とする場合と、超上級 NNS を会話相手とする場合では、発話の処理が異なると考えられる。本研究での中級 NS および超上級 NS とは、中級 NNS、あるいは超上級 NNS を会話相手とする NS を指す。

14 に示す。

表 14 中級ペアの発話機能出現数：t検定結果

上位カテゴリー	下位カテゴリー①	下位カテゴリー②	平均値		t 値
			NNS	NS	
情報の共有			50.43 (19.02)	47.43 (11.10)	.51
	情報要求		7.14 (4.07)	16.43 (8.12)	3.82 *
		情報要求	4.93 (3.00)	7.64 (4.68)	1.93†
		意見要求	0.93 (1.33)	2.71 (1.98)	2.81 **
		確認要求	1.29 (1.90)	6.07 (3.85)	4.17 ***
	情報提供		38.50 (15.81)	26.43 (11.47)	2.31 *
		応答	11.00 (7.86)	4.43 (3.44)	2.87 **
		新規情報	27.50 (13.66)	22.00 (10.60)	1.19
		意味交渉	4.79 (4.37)	4.57 (4.91)	.12
	情報の合成・加工			19.86 (8.90)	24.07 (8.44)
意見			14.50 (7.49)	14.36 (6.76)	.05
評価			5.36 (3.27)	9.71 (5.73)	2.47 *
		評価	3.21 (2.64)	4.29 (1.86)	1.24
		同意	2.14 (1.75)	5.43 (6.20)	1.91 †

†  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ , ( ) 内の数値は標準偏差

上位カテゴリーでは「情報の共有」、「情報の合成・加工」のどちらの項目でも有意差が見られなかった。しかし、「情報の共有」の下位カテゴリー①に含まれる「情報要求」( $t(26)=3.82, p<.05$ ) および「情報提供」( $t(26)=2.31, p<.05$ ) に有意差が見られた。「情報要求」は中級 NNS より中級 NS の方が多く、「情報提供」は中級 NS より中級 NNS の方が多い。そして、「情報の合成・加工」の下位カテゴリー①に含まれる「評価」においても有意差が見られた ( $t(26)=2.47, p<.05$ )。

これらの差異が生まれる要因を明らかにするため、さらに下位カテゴリー②における中級NNS、中級NSの出現数の違いを分析した。結果を表14、図6、図7に示す。

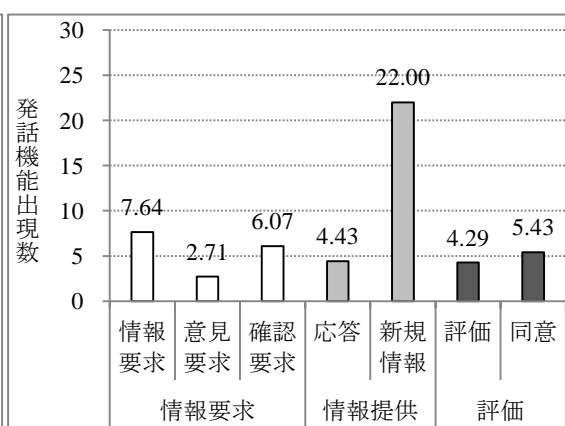
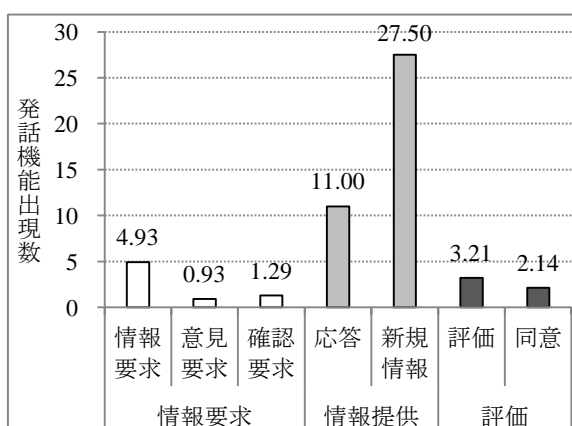


図6 下位カテゴリー②の出現数 (NNS)

図7 下位カテゴリー②の出現数 (NS)

分析の結果、「情報要求」では、『情報要求』( $t(26)=1.93, p<.10$ ) に有意傾向が、『意見要求』( $t(26)=2.81, p<.01$ ) および『確認要求』( $t(26)=4.17, p<.001$ ) に有意差が見られ、全ての発話機能において中級 NS の出現数の方が多いことがわかった。「情報提供」では、『応答』( $t(26)=2.87, p<.01$ ) に有意差が見られ、中級 NNS に情報提供の発話が多いのは『応答』の多さが要因であることがわかった。そして、「評価」では『同意』( $t(26)=1.91, p<.10$ ) に有意傾向が見られた。

以上の結果からは、中級ペアでは、会話参加の仕方が NNS と NS で異なることが窺える。話者間に差異が見られた発話機能をまとめると、中級 NNS では「情報提供」のうち『応答』が多く、中級 NS では「情報要求」の全ての発話機能と「評価」のうち『同意』の出現数が多いことがわかった。

このような各話者の特徴は、実際にどのようなやり取りとなって表れているのか、会話例を観察する。次の会話例は、女子大学の特徴について中級 NNS2 が自身の経験を基に語っている場面である。なお、表中の発話機能は下位カテゴリー②のない「意見」機能を除いて、全て下位カテゴリー②で表示している。

<会話例 1 (中級ペア 2) > NS による『確認要求』と NNS による『応答』の多用

話者	発話	発話機能
NNS2	1) なんか面白いことは 実は私が専攻したことはデザインのこと なんですけど :	新規情報
NS2	2) デザイン学校?	確認要求
NNS2	3) うん デザイン学校	応答
	4) それでこの大学校と何校ぐらい今見学?して この中で女 子 : 美術大学にも行ったことがあるんですけど :	新規情報
	5) これ 雰囲気とか作品はちょっとしか違います	新規情報
NS2	6) ん?	確認要求
NNS2	7) なんか作品とか雰囲気とかは 違って : これ面白いかな?	応答
	8) うん 女子大学だけの雰囲気かな?	応答
NS2	9) 作品に出てるんですか?	確認要求
NNS2	10) 作品とかも : これ : あ雰囲気が微妙に違う感じで :	応答
NS2	11) 違う?	確認要求
NNS2	12) うん これが ふじ 不自然? 不自然 : 不自然 : 不自然 : じゃ 不 自然かな?	応答
NS2	13) この言葉とは 不自然ていうことばとはまた違うニュアンス を : 感じたってことですよね	確認要求

美術大学の学校見学をした際に、作品の雰囲気が共学校と女子校で違ったということの中級 NNS2 が説明しようとしている (1、4、5) が、その中の発話について理解できなかったことを中級 NS2 が中級 NNS2 に問い直している (2、6)。さらに、「作品に出てるんですか?」 (9) 「違う?」 (11) と詳しい説明を中級 NNS2 に促したり、中級 NNS2 の「不自然」という言葉の解釈を試みたりしている (13)。中級 NNS2 は中級 NS2 による質問に答えることで、自分の言いたいことを正確に相手に伝えることに成功している。このように、中級ペアでは、中級 NNS が情報や意見を伝える話し手の立場にいる場合に、中級 NS が積極的に NNS の発話に介入し、表現の意味を確認したり正確な意味を探ったりしながら発話の手助けをすることで、会話を成立させていることがわかる。

一方で、意見交換場面では、相手の話を受けとめる役割である同意の表現が会話の潤滑油となると予想されるが、中級 NNS の下位カテゴリー②において『同意』の出現数が少ないことは、中級 NNS が聞き手として十分な活動を行っていないことを示唆している。もちろん、意見交換の中で相手の意見に賛成か反対かによって『同意』の出現数は変わってくるだろう。しかし、本研究における全意見交換数 (中級ペア 15、超上級ペア 19)<sup>7</sup>の

<sup>7</sup> 15分間の意見交換会話で、一つのテーマで話し尽くしたペアは二つ目のテーマに移るように指示している。したがって、各群14組による意見交換の数は14を超える。



うち、会話参加者同士が同意見だったものは中級ペアで 9 (60.0%)、超上級ペアで 11 (57.9%) であった。このことから、会話相手への賛成の比率の違いが『同意』の出現数に影響を及ぼしたとは考えにくい。

『同意』の少なさについて、次の会話例を提示する。ここでは、子供の教育について、中級 NNS6、中級 NS6 の両者とも、子供には色々な体験をさせる意味で複数の習い事をさせた方が良いという立場で話している。

<会話例 2 (中級ペア 6) > NNS による『同意』の不足

話者	発話	発話機能
NS6	1) 何に重点を置くかっていうのですよね	意見
	2) 確かに習い事をいっぱいさせるのもそれはそれで一つの子供の将来の道を広げることになると思うんですよね	意見
	3) 例えばピアノと [かバレエとかって	—
NNS6	4) [なんかいろんなことをさせて：子供がいろんなことの中で「ピアノが一番だ」と子供もいるしなんかえ：全然つまらないの子供もいるしけど：	新規情報
	5) なんか「ピアノが一番だ」なんか得意が発見された場合はピアノしかさせたりするけど	新規情報
	6) なんか何も適性が発見させなかった？場合は ず：っと親さんが	新規情報
NS6	7) そうですね	同意
	8) 親が言ったとおりにやらなきゃいけないって子供としてはストレスになりますよね ((中略))	意見
	9) 親がその後どう対応するかは大切かな [とありますが]	意見
NNS6	10) [たぶん：なんか子供が学院を通わなくて ん：それから興味が全然なくなってやめちゃう？場合もあるけど	新規情報
	11)それはそれでその子供がピアノとかバレエに興味がないと発見されたから それはそれでいいと思います	意見

ここで、中級 NS6 は習い事をさせることに賛成だが、どこかに重点を置いた方が良いと述べようとしている (1~3)。しかし、中級 NNS6 はその意見を遮るように「なんかいろいろなことをさせて」 (4) と別の主張を話し始めている。(4) から (6) で、中級 NNS6 は、子供の適性を判断するためにも様々な習い事をさせる意義はあるという主張をしようとしているが、中級 NS6 は「そうですね」 (7) と同意を挟みながら、中級 NNS6 による「ずっと親さんが」 (6) という言葉を踏まえて、親の役割について触れている (8、9)。その後、中級 NNS6 は (10)、(11) で、(6) の続きとして、習い事の意義について話し

ている。ここでは、両者が同じ意見を持っているにもかかわらず、中級 NNS は相手発話の内容を踏まえたり『同意』を用いて相手の発話を受け入れたりする様子は見られなかった。

#### 4.2.4.2 超上級ペア

前項と同様に、超上級ペアの各発話機能の出現数を超上級 NNS と超上級 NS で比較した。発話機能出現数の平均値、標準偏差および  $t$  検定結果を表 15 に示す。

分析の結果、上位カテゴリーでは「情報の共有」および「情報の合成・加工」は共に超上級 NNS と超上級 NS の間で有意差は見られなかった。下位カテゴリー①では「情報要求」( $t(26)=1.98, p<.10$ ) に有意傾向が、「情報提供」( $t(26)=2.27, p<.05$ ) に有意差が見られた。中級ペアの場合と同様、「情報要求」は超上級 NS の出現数が多く、「情報提供」は超上級 NNS の出現数が多い。

さらに詳しく会話の性質を探るため、下位カテゴリー②における超上級 NNS、超上級 NS の出現数の違いを分析した。結果を表 15、図 8、図 9 に示す。その結果、「情報要求」では『確認要求』( $t(26)=3.09, p<.01$ ) に有意差が見られ、「情報提供」では『応答』( $t(26)=2.00, p<.10$ ) に有意傾向が見られた。

以上の結果から、超上級ペアにおける発話機能出現数の話者間の差は中級ペアと比較すると小さく、超上級 NNS と超上級 NS は対称的な関係により近いことがわかった。

表 15 超上級ペアの発話機能出現数：t検定結果

上位カテゴリー	下位カテゴリー①	下位カテゴリー②	平均値		t 値
			NNS	NS	
情報の共有			53.07 (13.78)	46.79 (20.09)	.97
	情報要求		11.14 (4.59)	16.79 (9.62)	1.98 †
		情報要求	7.36 (3.00)	11.29 (8.07)	1.71
		意見要求	2.29 (1.90)	1.57 (1.79)	1.03
		確認要求	1.50 (1.79)	3.93 (2.34)	3.09 **
	情報提供		41.79 (13.11)	29.86 (14.60)	2.27 *
		応答	10.57 (7.11)	6.36 (3.43)	2.00 †
		新規情報	31.21 (9.80)	23.50 (13.99)	1.69
		意味交渉	0.14 (0.36)	0.14 (0.36)	.00
	情報の合成・加工			29.36 (8.85)	29.79 (10.76)
意見			20.43 (6.71)	18.07 (7.71)	.86
評価			8.93 (4.25)	11.71 (7.23)	1.24
		評価	2.86 (1.92)	4.07 (3.05)	1.26
		同意	6.07 (3.87)	7.64 (5.29)	.90

†  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , ( ) 内の数値は標準偏差

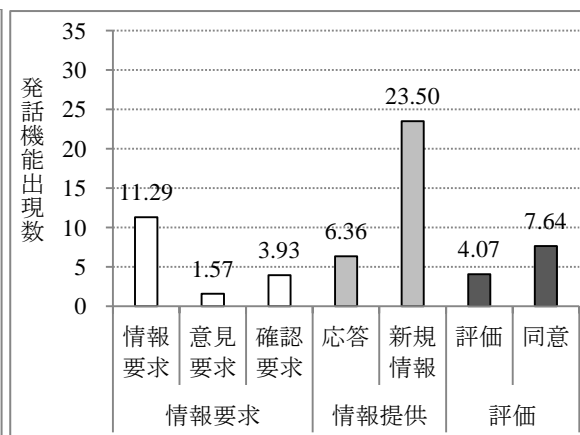
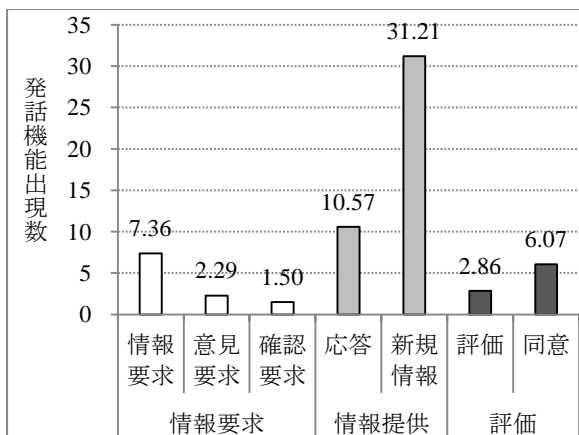


図8 下位カテゴリー②の出現状況 (NNS)

図9 下位カテゴリー②の出現状況 (NS)

これらの結果がどのようなやり取りとして表れているか、会話例を示す。次の会話例では、超上級 NNS、超上級 NS 双方が相手の発話を踏まえながら対等に意見交換をしている様子が表れている。この場面では、超上級 NNS4 と超上級 NS4 が子供の教育方法はどのような形が最善かについて話している。

<会話例 3 (超上級ペア 4) > 相手発話を踏まえて意見を述べる

話者	発話	発話機能
NNS4	1) ほんとにこう嫌々「私 1 か月すぎたらもうやめるから」って言って それを条件で通い始めたんですね	新規情報
	2) で通ってみたら案外これが面白く：すごく((中略))	新規情報
	3) 今になってはもうちょっとやってもよかったかなと思うんですけど	新規情報
	4) そのときはもう「自分が言ったことはもう守る」ってなってるん	新規情報
NS4	5) あ：でもそれはあれですね	意見
	6) 親がどうって与えたことによって本人も：ちょっと楽しいかもみたいなになるっていうのはあれですね	意見
	7) 自発的にやりたいって言われなくても与えるっていうのはいいことかもしれないですね	意見
NNS4	8) そうですね	同意
	9) だから面白いかもしれないっていうのわからないときもあるじゃないですか	意見
	10) その時は親がガイドをしてあげるっていうのも [いいかな：	意見
NS4	11) [あ：そうですね	同意
	ね：確かに	

	12)	で一緒にずっと暮らしてたら「この子はこういうのが好きかもしれない」っていうのわかりますよね [なんとなく	意見
NNS4	13)	[ん：そうですね	同意
	14)	やっぱり大人がそういうときは道をこうちょっと	意見
NS4	15)	「どう」 [みたいな hh	意見
NNS4	16)	[はい「ここどう？」 [って	同意
NS4	17)	[hh そうですねそれ大事かもしれないですよ	同意

超上級 NNS4 が、自身が子供だった頃の経験を語る（1～4）と、その経験談を基に超上級 NS4 が「自発的にやりたいって言われなくても与えるっていうのはいいことかもしれない」（7）と意見を述べる。その意見に超上級 NNS4 も同意し（8）、無条件に教育を与えるのではなく、親がサポート役をするぐらいなら良いのではないかと補足する（9、10）。その後、（11）から（12）では超上級 NS4、（13）から（14）では超上級 NNS4 が、同じく相手の意見に同意を示し、自分の意見を追加している。そして、互いの考えが一致していることを強く確認している（16、17）。ここでは、自分が意見を述べるだけでなく、会話相手の意見を聞き、それに反応を示し、その発話内容を踏まえて自分の意見に繋げるといった一連の流れが観察できる。このように、超上級ペアでは超上級 NNS、超上級 NS 双方が協力しながら意見交換を行っていることがわかる。

ただし、下位カテゴリーの分析からは、超上級 NNS に「情報提供」の出現数が、超上級 NS に「情報要求」の出現数が多いことがわかっている。この要因の一つは、調査参加者の持つ、互いの文化背景への知識の差ではないかと考えられる。本研究の超上級 NNS は日本に在住しており、日本の大学に正規に所属しているため、日本の文化事情に精通していたが、超上級 NS は韓国に関して初歩的な知識しか持っていなかった。意見交換をする際に、超上級 NNS と超上級 NS は相手の考えを知るため、また、テーマをさらに広い視点に立って見るために、韓国の事情について知識を共有する必要があった。そのことを察知した超上級 NNS が、超上級 NS の質問に対して十分な情報を与えようと情報提供を多く行い、超上級 NS が聞き手に回ったために情報のやりとりが非対称になったのではないだろうか。

超上級 NNS からの「情報提供」が多い様子の特徴的に示した会話例を挙げる。ここでは、超上級 NNS11 と超上級 NS11 が大学の存在意義について話している。

#### <会話例 4（超上級ペア 11）> NNS が文化背景を説明する

話者	発話	発話機能
NS11	1) あの：韓国だともう大学に入るのが普通って考えてるんですか？	情報要求

NNS11	2) です [ね	応答
NS11	3) [もう高校卒業してから就職というのはいないんですか？	情報要求
NNS11	4) ま あるっていえばあるんですけど	応答
	5) でも前どっかで見たことあるんですけど	新規情報
	6) 80%以上はたぶん大学進学と聞いたので：みんなたぶん行くと 思うんですよ	新規情報
	7) その だい 今の時代はほんと大学卒業しないと	新規情報
NS11	8) うん 行きたいところにはあんまり行け [ない？	情報要求
NNS11	9) [行けないし：	応答
	10)人間的にっていうかその待遇っていうんですか	新規情報
	11)人を接するとき：あんまり無視 無視されたりするんです	新規情報
	12)みんなほんとに出てるんですよ大学は	新規情報
	13)だから：だからそういう面もたぶん問題だと思うんですけど：	意見
	14)うん ほんとに勉強じゃなくてそういう就職に行く前に：通る そういうところみたいな そういう風になってるので それもた ぶん問題になってるんじゃないかと思うんですけど	意見

韓国の大学について知識がない超上級 NS11 が「韓国だともう大学に入るのが普通って考えてるんですか」(1)「高校卒業してから就職というのはいないんですか」(3)「行きたいところにはあんまり行けない？」(8)と情報要求を続けている。それに対し超上級 NNS11 は「ですね」(2)「あるっていえばある」(4)「行けないし」(9)など、簡潔に応答している。そして、応答だけではなく、韓国では大学に進学することが人生において非常に重要であるという新しい情報を超上級 NS11 に伝えている(5~7、10~12)。その後すぐに、「そういう風になってるので」と韓国の状況を指しながら、大学に対する価値観の変化が、大学は学問に集中する特別な場所であるという意識が薄れる原因になっていると主張している(14)。ここでは、超上級 NS が自身にとって未知の事柄である韓国について質問し、超上級 NNS がそれに答えながら自分の意見に繋げているという様子が見られる。

#### 4.2.5 研究2のまとめ

研究2では、会話相手である NS との対称性に注目して、中級 NNS の接触場面の特徴を超上級 NNS の接触場面との比較から探った。

中級 NNS と中級 NS のペア群の分析からは、両者の発話機能の使用が非対称であることがわかった。中級 NNS で『応答』の使用が多いのに対し、中級 NS では「情報要求」および『同意』の使用が多かった。会話例からは、中級 NNS が一連の話を伝える際、中級 NS が中級 NNS の発話について確認することによって発話を完成させている様子や、相手発

話に対する受け止め方が中級 NNS と中級 NS で異なる様子が観察された。超上級 NNS と超上級 NS のペア群では、中級ペアと比較して話者同士が対称的な傾向が見られた。会話例からは、一方が意見を述べているとき、もう一方が相手の発話内容を踏まえて発話を追加していくという参加の仕方をすることによって、意見が完成していく過程が観察された。また、超上級 NNS が「情報提供」を、超上級 NS が「情報要求」を多く用いるという特徴が見られたが、会話例から、これらの差異は両者の相手文化への既有知識の差に起因するものであることが推察された。

ここでは、情報のやりとりに関する発話機能の出現数が話者間で不均衡であることについて、その要因が中級ペアと超上級ペアで異なっていることに注目したい。超上級ペアでは、意見述べの前段階として超上級 NNS が韓国の状況についての情報を超上級 NS に伝えているが、これは、より深い意見交換を行うための必然的な非対称関係であり、超上級 NNS は自身の参加する意見交換会話が接触場面のコンテクストの上に成立していることを認識し、それに合わせて行動したことの現れであると言える。一方で、中級ペアでは、情報の伝達不足を補うために中級 NNS と中級 NS の間に非対称的な関係が表れており、中級 NS と NNS の関係は「言語ホスト・ゲスト」の関係であると考えられる。さらに、中級 NNS には『同意』の使用数も少なく、情報や意見の受け止め手としての技術も不足していることが窺える。

会話参加者双方が十分に意見を述べ合うことのできる充実した意見交換を達成させるためには、今後、中級 NNS は、情報のやりとりから意見へ繋ぐことができるような情報共有の仕方をする事、そして、会話相手の発話を積極的に聞く技術を身につけ、話者同士の関係をより対称的な関係に近づけていくことが必要となるだろう。

### 4.3 本章のまとめ

本章では、意見交換会話を全体的構造として捉えた上で、中級 NNS が意見交換会話にどのように参加しているのかを明らかにするため、研究 1 では雑談会話と意見交換会話の会話スタイルの違いに、研究 2 では会話相手である NS との対称性にそれぞれ注目して分析を行った。各研究で得られた結果を以下にまとめる。

研究 1 では、中級 NNS は超上級 NNS と同様に、1 ターンの長さ、情報のやりとりに関する発話機能、意見を述べる機能において、雑談会話と意見交換会話での出現数が異なり、情報を元に意見を述べ合うことが意見交換会話の目的であると認識していることがわかった。しかしながら、超上級 NNS と比較して、意見を述べたり相手発話に反応したりするための発話機能の出現数が少なく、中級 NNS は、意見交換会話の情報の合成・加工段階において何らかの問題を抱えていることが明らかになった。

研究 2 では、意見交換会話に焦点を絞り、NNS と NS の対称性に注目して分析を行った。その結果、中級ペア、超上級ペア共に情報共有に関する発話機能で非対称的な関係が見られた。各発話機能をさらに下位分類して検討したところ、中級ペアでは、情報を正確に共

有するために中級 NS が情報要求を、中級 NNS が応答を行っているのに対し、超上級ペアでは、意見述べのリソースとして超上級 NNS から情報提供が多く行われていることがわかった。さらに、研究 1 で見られた中級 NNS において評価機能が少ないのは、相手発話への同意を表す発話が少ないことが要因であることが明らかになった。

以上の二つの研究結果からは、中級 NNS は雑談とは異なる意見交換会話という会話のスタイルを持っているものの、会話全体として見たときの参加の仕方に意見交換会話の参加者として未発達な部分があることがわかる。超上級 NNS の接触場面では、お互いの文化的背景の違いを踏まえた上で情報交換を行い、意見交換に繋げており、意見を述べている間にもお互いに積極的に反応し合う様子が見られ、話者同士の対称的な関係が窺えた。これは、超上級 NNS と超上級 NS が文化背景が異なる話者が参加するという接触場面のコンテキストと、互いの考えを述べ合う意見交換会話のコンテキストを十分に把握した上で自身の会話の参加方法を調整していることによると考えられる。一方で、中級 NNS の接触場面では、中級 NNS はあくまで非母語話者として受け身の姿勢で会話に参加しており、会話相手の中級 NS も同様に、中級 NNS をリードする役割であるという立場で会話に参加していることが窺える。

研究 1、研究 2 では、意見交換会話への会話参加を全体的な構造という視点から捉え、会話全体を構成する発話機能を対象として分析を行った。研究 1 では「意見」機能が、研究 2 では『同意』機能がそれぞれ中級 NNS に少ないことがわかったが、その要因は何か、詳細に探っていく必要がある。そこで、続く第 5 章では、意見交換会話の核となる意見を述べる部分と、聞き手として重要な役割を担う同意の表現に注目して、中級非母語話者の会話参加の課題を局所的な分析を通して探っていく。



## 第5章 研究3, 4 意見交換会話の局所的構造の解明

本章では、意見交換会話を構成する発話の一部を対象に、中級NNSの接触場面と超上級NNSの接触場面の比較を行う。本章は、研究3と研究4から成る。研究3では、意見交換会話の核となる「意見を述べている部分」を取り上げ、その構造と機能を分析する。研究4では、相手話者の意見に対して行う「同意の表現」に注目する。同意の表現の定義および範囲を再整理した後、頻度と種類の差を分析する。両研究を通して、意見の話し手としての特徴と意見の受け止め手としての特徴を明らかにし、中級NNSが意見交換会話に参加する上での課題をまとめる。

### 5.1 研究3 意見交換会話における中級非母語話者の意見陳述の様相

研究1では、意見交換会話において中級NNSの方が超上級NNSより「意見」機能の出現数が少ないという結果が得られたが、その要因については明らかになっていない。研究3では、意見を述べている一連の発話を「意見陳述」とし、その構造と内容構成を分析することで、中級NNSの会話参加の特徴をより詳細に明らかにすることを目指す。

#### 5.1.1 研究背景

学習者のレベル別の意見陳述を分析した研究では、荻原ほか(2001)、鈴木(2006)が挙げられる。荻原ほか(2001)では、OPIの判定による超級および上級上では具体的な質問だけでなく社会問題など抽象的な話題にも複段落を用いて詳しく話されること、複数の視点から意見を述べたり主張に対する複数の裏付けをしたりすることで説得力のある意見が述べられることが明らかにされている。また、鈴木(2006)では、超級と上級で現れる意見陳述の差異について、発話構造と発話機能という二つの視点からの分析が試みられている。その結果として、超級話者による意見陳述の方が一つの考えを中心に結了した構造をもつ傾向にあること、さらに、意見に対する理由、裏付けという行為の中でも、特に複数の理由、裏付けを述べてその意見の正当性を訴えるような比較的複雑な意見陳述が超級話者として高く評価される傾向があることが明らかにされている。

荻原ほか(2001)、鈴木(2006)の研究結果は、学習者が目標とするべき超級話者がまだその段階に至っていない学習者と比べてどのような意見陳述の能力を持っているかを示したという点で意義のある研究であると言える。しかしその結果はインタビュー場面というコンテキストに影響を受けていると思われる。荻原ほか(2001)は、超級話者の発話に母語話者より複雑で論理的であるという特徴が見られたことについて「超級話者は、(OPIを)外国語学習者としてその学習の成果を示す場として捉え、持てる力を精いっぱい発揮しようとする。そのために(中略)意見を尋ねられた場合には、さまざまな裏付けのある

論理的な意見を複段落で展開していく（荻原ほか，2001:101）（括弧内は筆者注）」と考察している。また、Lazaraton（1992）では、インタビューテストは試験としての特性があり、そこでの発話は自然会話の相互作用とは異なることが指摘されている。

### 5.1.2 研究の目的と課題

研究3では、話者の役割が固定しているインタビュー会話のような形式ではなく、NNSとNSが自由に意見を述べ合う形式の意見交換会話を設定し、そこでの意見の構造と内容構成がNNSの日本語レベルによってどのように異なるかを明らかにすることを目的とする。研究課題は次の2点である。

研究課題1 中級NNSの接触場面における意見陳述の構造タイプ別の出現数は、超上級NNSの接触場面と異なるか。

研究課題2 中級NNSの接触場面の意見陳述の内容構成の傾向は、超上級NNSの接触場面と異なるか。

### 5.1.3 分析方法

#### 5.1.3.1 意見陳述の定義

研究3では、会話参加者によって意見が述べられている箇所を分析対象とする。鈴木（2006）ではこの箇所のことを「アーギュメント」と呼んでいる。話し言葉および書き言葉によるアーギュメントについては、伝統的に西洋において、論理と合理的訴えかけを用いるコミュニケーションであると考えられてきた。Warnick & Inch（1989）では、ある意見や考えを持ち、それで相手を説得しようとして行う理由づけの過程がアーギュメントであると考えられている。しかし一方で、アーギュメントとは、他者を説得したり説き伏せたりするためだけに行われるのではないという立場の研究者も現れた。Lunsford & Ruszkiwicz（2001）は、他者に情報を与えたり、ある論点について可能性を探ったりする目的の意見や考えの提示も定義の範疇に含めるべきだという、比較的広いアーギュメントの定義を主張した。このように、アーギュメントについては大きく二つの定義に分かれている。

日本語でのアーギュメントの特徴については、日本には西洋的な論理が存在しない（Morison, 1972）、また、日本人は論理に価値を置かない（水谷, 1987）などの指摘がなされている。Hinds（1990）では、英語と日本語による文章の目的の違いを挙げ、一般的に英語では読者を説得することを目的としているのに対し、日本語では、あるトピックに直接的であれ間接的であれ、何らかの関連性のある幾つかの情報、観察、知識などを提示することが目的であると述べている。日本語母語話者のコミュニケーション原理を探ることを目的とした木山（2001）では、相手に反対する自分の主張を述べる「説得型」発話と、自分と反対する意見に賛意を述べる「共感型」発話の出現比率について、非母語話者に説得型が多かったのに対して母語話者では両者が均衡していることが明らかにされている。

これらの先行研究からは、日本語での意見述べは伝統的に西洋文化で扱われてきたものとは異なること、つまり、意見を述べる際、必ずしも相手を説得するという方法が取られない傾向があることがわかる。そこで本研究では、「時に理由づけを伴う、話し手の意見、考え方を述べた一連のディスコース」を「意見陳述」と定義する。「時に理由づけを伴う」とあるように、理由づけを伴わない主張および考えも意見陳述と考える。なお、本研究で扱う意見述べの談話は、会話参加者が単独で述べたものである。そこで、話者同士の議論という意味を含むアーギュメントという表現を避け、意見陳述と呼ぶこととする。

### 5.1.3.2 分析手順

まず、文字化資料中、一人の話者がターンを取って話している箇所のうち、テーマに関する意見を述べていると判断される部分が含まれるものを全て抜き出した。その後、意見を述べることに直接関係のない、相手話者の質問への応答、相手話者への情報要求や評価などの発話がターンに含まれる場合、これを除いた。さらに、相手話者がターンを取ったことにより発話が中断した場合、その直前の発話までを意見陳述とした。

意見陳述の抽出について、会話例を用いて説明する。ここでは、NNSはターン番号2および4で一続きの意見を述べている。2の冒頭「はいそうですね」および4の冒頭「あ はい英語の」は相手発話への応答であるため、除外する。4の「やっぱり子供のころの経験って」は、5の「でもなんか：（後略）」で相手話者がターンを取り発話が重なったことにより途中で中断しているため、除外する。

#### <意見陳述抽出例>

ターン 番号	話者	発話	ターン移動	
			NNS	NS
1)	NS	じゃあ習い事も結構いっぱいやってたんですか？		
2)	NNS	はいそうですね あの：割と私は塾とか何でもすんなり受け入れる方だったんですけど でも小学校5年生で出会った英語の教室は 結構インパクトがあって		
3)	NS	ん？ 英語の教室がですか？		
4)	NNS	あ はい英語の えっと語学ってこんなに楽しいんだ：っていうのを知って ですからやっぱりいろいろ経験：するっていうことは大事かな：と思いますね：何でも万能になろうってわけではなく：これは私には合わないんだとかもわかる機会になりますし：やっぱり子供の頃 [の経験って		
5)	NS	[でもなんか：あまりやりすぎるっていうのも：どうかと思うんですけどね		

以上の手続きにより抽出された意見陳述は、次のようになる。

<意見陳述例>

NNS：あの：割と私は塾とか何でもすんなり受け入れる方だったんですけど でも小学校5年生で出会った英語の教室は結構インパクトがあって えっと 語学ってこんなに楽しいんだ：っていうのを知って ですからやっぱりいろいろ経験：するっていうことは大事なな：と思いますね：何でも万能になろうってわけではなく：これは私には合わないんだとかもわかる機会になりますし：

次に、意見陳述の構造を量的に分析するため、意見陳述を適切な長さに区切る作業を行った。区分のための単位は、研究1、研究2と同様にTCUを使用した。次の区分例は、前述の意見陳述例をTCUに区切ったものである。前述の意見陳述例は四つのTCUで構成される。

<TCU区分例>

- 1) あの：割と私は塾とか何でもすんなり受け入れる方だったんですけど
- 2) でも小学校5年生で出会った英語の教室は結構インパクトがあって えっと 語学ってこんなに楽しいんだ：っていうのを知って
- 3) ですからやっぱり いろいろ経験：するっていうことは大事なな：と思いますね：
- 4) 何でも万能になろうってわけではなく：これは私には合わないんだとかもわかる機会になりますし：

TCUへの分割後、鈴木（2006）で用いられた発話機能（表16）を修正した発話機能（表17）を新たに定義し、区分したTCUを各発話機能に分類した。鈴木（2006）では、意見陳述内の区切られたユニット<sup>8</sup>同士がどのような関係にあるかを、「階層的機能」で表している。「3. 垂直方向の指示」とは、ユニットAとユニットBの間に「A、だからB」という関係が存在する場合に相当し、AはBを論理的に導くための必要条件となる。また、「2. 水平方向の継続」とは、理由づけを伴わずユニットAとBの関係が「A、そしてB」という関係で意見陳述が続く場合を指す。階層的機能の下位分類である関係的機能は、鈴木（2006）で用いられた発話機能に4箇所の修正を加えた。

まず1点目として、鈴木（2006）では「3.2因果関係」「3.3類推」「3.4 反対意見の不承認」の使用がまれであったため、分析の段階で「3.1例示」から「3.5擬似論理」までの5種の垂直方向の支持はまとめて一つの機能として扱われていた。そこで、本研究においては分類の段階から「3.1理由」機能として一本化した。2点目として、鈴木（2006）では、新たな情報や考えを追加する機能として「2.3付加」が定義されているが、その範囲は広範に渡るため、本研究のデータでは、中心となる意見に新たな考えを追加する機能のみを「

<sup>8</sup> 鈴木（2006）では、アーギュメントの構造分析のための単位をユニットと呼んでいる。

表 16 鈴木（2006）で用いられた発話機能 表 17 研究3で用いた発話機能

階層的機能	関係的機能
1. 中心	
2. 水平方向の継続	2.1 明確化
	2.2 言い換え/反復
	2.3 付加
	2.4 状況説明
	2.5 修正
3. 垂直方向の支持	3.1 例示
	3.2 因果関係
	3.3 類推
	3.4 反対意見の 不承認
	3.5 擬似論理
4. 無関係	
5. 会話維持	

階層的機能	関係的機能
1. 中心	
2. 水平方向の継続	2.1 明確化
	2.2 言い換え
	2.3 補足意見
	2.4 状況説明
	2.5 修正
3. 垂直方向の支持	3.1 理由
4. TCU間無関連	4.1 無関係
	4.2 その他

2.3補足意見」機能とした。3点目として、鈴木（2006）では「4. 無関係」「5.会話維持」がそれぞれ階層的機能に分類されているが、両項目と意見陳述の構造に影響を与えない点で共通しているため「4.TCU間無関連」としてまとめた。4点目として、「4.TCU間無関連」の下位項目として、「4.1 無関係」「4.2その他」を設定し、「その他」には会話維持のための発話のほか、言いかげなどの不完全なコメントも含めた。各発話機能の定義および発話例を表18に示す。

研究課題1では、意見陳述の構造について検討する。ここでは意見陳述の階層的機能に注目する。鈴木（2006）では、超級話者は上級話者と比較してまとまった構造を持ち、複雑な理由づけを用いたアーギュメントを展開しているという仮説のもと、ユニット数2以下のアーギュメント、ユニット数3以上で「3.垂直方向の支持」の機能を持つユニットを含むアーギュメント、ユニット数3以上で「3.垂直方向の支持」を含まないアーギュメントの3種の構造タイプを設定し、出現数を比較した。本研究でもこれに倣い、3種類の構造タイプの出現数をNNSのレベル別、各レベルの会話参加者別に算出し、特徴を明らかにする。各構造タイプの性質から、本研究ではこれらをそれぞれ①簡潔型、②論理型、③説明付加型と呼ぶこととする。以下に、これら3タイプの意見陳述を例示する。半括弧の数字はTCUの出現順を表す。

表 18 意見陳述の構造分析のためのコーディング規則（鈴木, 2006 を修正）

発話機能名		定義	発話例（（ ）内は「中心」を表す）
1. 中心		意見陳述での中心的な考えに相当する部分。	私は女子大より共学がいいと思います
2. 水平方向の継続	2.1. 明確化	「中心」「理由」「補足意見」について詳述したり説明を加えたりして、内容の明確化を図る。	（私は女子大より共学がいいと思います） 女子だけの生活より男女の交流が学べる共学の方がいいです
	2.2. 言い換え	あるTCUの内容とほぼ同じことを、言い方を変えて言ったり繰り返したりする。	（なんで女子大が残っているか私はわかりません） 共学にならないのはなんでだろうと思います
	2.3. 補足意見	「中心」に新たに意見を付け加えたり、「中心」に付随する意見を述べたりする。 ※全く違う内容を追加する意見（例1）のほか、中心を補強する意見（例2）も含む。	[例1] （男女の交流を育てるには共学がいいと思います） 女子大は女子が強くなると思います [例2] 元々私は、大学とは勉強する所だと思っています （今の大学は就職志向で良くないと思います）
	2.4. 状況説明	「中心」「理由」「補足意見」の内容を取り巻く状況の説明や前置きに相当する内容を述べる。	最近韓国って、子供の未来ばかり気にするんですよ （子供に勉強ばかりさせるのは良くないと思います）
	2.5. 修正	あるTCUの内容を一部修正したり、内容に制限を設けたりして、但し書きのような役割をする。	もちろん成長する上で必要な部分もあると思いますが （子供に勉強だけさせるのは良くないと思います）
3. 垂直方向の支持	3.1. 理由	「中心」に理由付けをする。	女同士だと競争が激しくなっちゃうことがよくありますから （私は女子大より共学がいいと思います）
4. TCU間無関連	4.1. 無関係	意味はとれるがどのTCUにも関連しない、意見陳述に挿入された発話。	（私は女子大より共学がいいと思います） 私はずっと電車通学だったんです
	4.2. その他	会話維持の働きをする（例1）。言いかけなどの不完全なコメントにより意味がとれない（例2）。	[例1] うーんそうですね（フィラー） [例2] だからそこで子供が（意見陳述途中の発話の途切れ）

①簡潔型（TCU数が2以下の短い意見陳述）

1) そうですね私はそんなに何かはっきりとこうだって意見を持ってるわけでは ないんですけど	
2) 別に男女を 男の人と女の人を分けて勉強するというのは不自然だとか悪 いとかそういう風には思っていないです	中心

②論理型（「理由」機能を含む、TCU数3以上の意見陳述）

1) あの：割と私は塾とか何でもすんなり受け入れる方だったんですけど	
2) でも小学校5年生で出会った英語の教室は結構インパクトがあって えっと 語学ってこんなに楽しいんだ：っていうのを知って	
3) <u>ですからやっぱりいろいろ経験：するっていうことは大事かな：と思いま すね：</u>	中心
4) <u>何でも万能になろうってわけではなく：これは私には合わないんだとかも わかる機会になりますし：</u>	理由

③説明付加型（「理由」機能を含まない、TCU数3以上の意見陳述）

1) <u>でも今そんなに違いがないのかもしれないですよね：</u>	中心
2) 私もたぶん環境だとそんなに違うのかなって気がするんですけど	
3) さっき言ったようにその：勉強の内容で女性についてすごく学べたって いうのはおきかたなっているのはあるんですけど：	
4) そう環境はどうなのでしょう (h) ね	
5) そんなに違ってくるのかなっていうのは あの私もよくわからないんです けれども	

次に、全TCUに発話機能を付与していった。先の区分例、また、論理型の例で挙げられた意見陳述は、以下のように分類される。

<意見陳述の発話機能コーディング例>

意見陳述	階層的 機能	関係的 機能
1) あの：割と私は塾とか何でもすんなり受け入れる方だったん ですけど	水平	状況説明
2) でも小学校5年生で出会った英語の教室は結構インパクトが あって えっと 語学ってこんなに楽しいんだ：っていうのを 知って	水平	状況説明
3) <u>ですからやっぱりいろいろ経験：するっていうことは大事か</u>	中心	—

---

な：と思いますね：

- 4) 何でも万能になろうってわけではなく：これは私には合わな 垂直 理由  
いんだとかもわかる機会になりますし：
- 

発話機能への分類の信頼性については、意見陳述総数の20%を無作為に選び、筆者および協力者2名が別々に分類したものを対照したところ、一致率は87.45%であった。一致しなかったものは再度検討し、最終的に3名の合意により全て分類された。

研究課題2では、意見陳述の機能について検討する。ここでは各TCU間の関係的機能に注目する。課題1で分類した3種の意見陳述の構造タイプごとに、意見陳述内の発話機能の出現比率を算出し、中級ペアと超上級ペアの比較から、中級NNSの特徴を明らかにする。

## 5.1.4 結果と考察

### 5.1.4.1 意見陳述の構造（研究課題1）

研究課題1では、意見陳述の構造を簡潔型、論理型、説明付加型という3種類の構造タイプに分け、中級NNSが15分間の意見交換会話においてどの構造タイプを多く用いる傾向があるかを検討する。そこで、各構造タイプ別に、NNSの日本語レベル要因および会話参加者要因の2要因分散分析を行った。結果を表19に示す。

分散分析の結果、3種類の構造タイプ全てにおいて、交互作用は見られなかった。簡潔型では、NNSのレベル要因による主効果が見られた ( $F(1,52)=42.88, p<.01$ )。この結果から、超上級ペアが中級ペアより簡潔型を多く用いていることがわかる。論理型では、NNSのレベルによる差異は見られず、会話参加者要因による主効果が見られた ( $F(1,52)=9.31, p<.01$ )。この結果は、NNSのレベルに関わらず、NNSの方がNSより論理型の意見陳述を多く用いていることを表している。説明付加型では、NNSのレベル要因、会話参加者要因共に主効果は見られなかった。

簡潔型が超上級ペアで多く用いられるという本研究の結果は、鈴木（2006）で報告された、ユニット数2から成る簡潔なアーギュメントが超級より上級に多い、つまり、日本語レベルが低い方が簡潔な意見陳述を行うという結果と異なる。さらに、論理型ではNNSのレベル間に差異が見られなかったことから、超上級NNSが理由付けのある意見を述べることが多いとは言えないが、先行研究によると、NNSは日本語レベルが上がるにつれ、複雑で論理的な意見を述べる傾向があると言われている（荻原ほか, 2001）。以上のような先行研究と本研究の結果の差異は、OPIインタビューと意見交換会話とでは、NNSの意見陳述の仕方が異なるということを示唆しており、意見交換会話においては、必ずしも日本語レベルが高ければ、複段落を持つ複雑な意見陳述を行うとは言えないことを示している。

さらに、3種の構造グループの出現分布を、意見陳述数全体から観察する。各構造タイプの平均出現数を足し、各話者グループ別に表したものを図10に示す。



表 19 構造タイプ別出現数：分散分析結果

従属変数	レベル	会話参加者		レベル要因	話者要因	交互作用
		NNS	NS	主効果 <i>F</i> (1,52)	主効果 <i>F</i> (1,52)	
簡潔型	中級	1.14 (1.23)	1.50 (1.45)	42.88 **	.81	.04
	超上級	2.79 (1.37)	3.36 (3.08)			
論理型	中級	2.00 (1.11)	1.14 (0.95)	.37	9.31 **	.02
	超上級	1.86 (1.03)	0.93 (1.27)			
説明付加型	中級	1.29 (1.20)	1.21 (0.89)	.06	.00	.06
	超上級	1.29 (1.20)	1.36 (1.15)			

\*\*  $p < .01$  ( ) 内の数値は標準偏差

これは、各話者グループが15分間の意見交換会話で意見陳述を平均何回行ったかを表している。図10から、まず、中級NNSと超上級NNSで意見陳述の総出現数が異なることがわかる。中級NNSは4.43と5回に満たないのに対し、超上級NNSは5.94と6回に近い。そして、それぞれの会話相手であるNSの意見陳述出現数も、NNSと同様の傾向が見られる。NNSに関する結果は、中級NNSの方が超上級NNSより「意見」機能の出現数が少ない<sup>9</sup>という研究1の結果と一致する。先の分散分析の結果から、論理型および説明付加型にはNNSのレベルによる差異が見られないことが確認されている。したがって、中級NNSと超上級NNSで意見陳述の平均出現数が異なる要因は、超上級NNSが中級NNSより簡潔型を多用していることにあると考えられる。

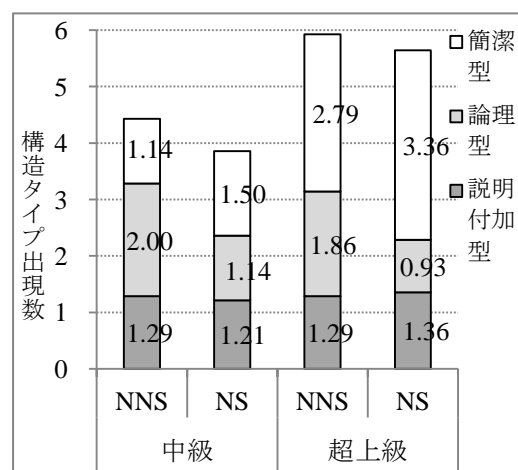


図10 3種の構造タイプの平均出現数

<sup>9</sup> 研究3ではテーマに関する意見を述べている場合のみを意見陳述の対象としているが、研究1ではテーマとは関連のない意見の発話も「意見」機能に含めている。そのため、「意見陳述」の出現数と「意見」機能の出現数は必ずしも一致するものではない。しかしながら、研究1の「意見」機能の発話の95.5%がテーマに関連する意見の発話であり、「意見」機能の発話数は意見陳述の傾向と連動すると考えられる。

これらの傾向を踏まえ、課題2では、発話機能の出現比率から、実際に会話の中でどのような意見陳述を行っているかを明らかにする。

#### 5.1.4.2 意見陳述の内容構成（研究課題2）

研究課題2では、発話機能の关系的機能に注目し、どのような意見陳述が行われているか、3種の構造タイプ別に発話機能の出現比率を分析する。中級NNSの接触場面と超上級NNSの接触場面をそれぞれ分析し、各群の特徴を探る。

##### 5.1.4.2.1 簡潔型

まず、簡潔型の意見陳述に用いられた発話機能进行分析する。簡潔型の意見陳述はTCU数1あるいは2から成るが、「中心」機能は全ての意見陳述に必ず含まれるため、分析の対象外とした。以下、TCU数2からなる意見陳述における「中心」以外の発話機能の出現比率について、中級NNSの接触場面、超上級NNSの接触場面の順に分析する。

中級NNSは、TCU数2からなる意見陳述数が7回であり、発話機能の内訳は、「理由」、「明確化」、「補足意見」、「状況説明」、「修正」機能が各1回ないし2回で、特定の傾向は見られない（図11）。一方、中級NNSの会話相手である中級NSでは、計12回の使用のうち「修正」が5回で、40%以上を占めている。これは、中級NSの簡潔型の意見陳述は「修正」と「中心」で構成されることが多いということを示している。

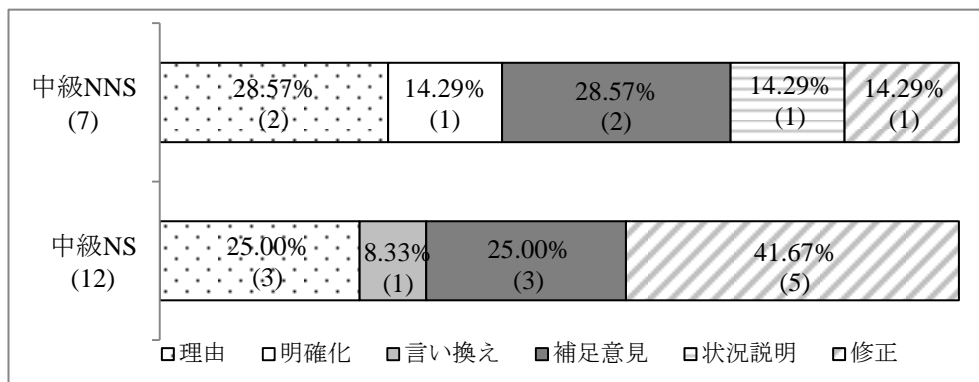


図11 中級ペアにおける発話機能の内訳（簡潔型）

具体的にどのような発話がなされたのか、意見陳述例を観察する。意見陳述例1は、少年犯罪の原因は家庭環境にあるかというテーマで中級NS4が意見を述べている場面である。

<意見陳述例1（中級NS4）> 「修正」と「中心」による意見陳述

- |                         |    |
|-------------------------|----|
| 1) なんか家庭環境だけではないと思いますが： | 修正 |
| 2) 家庭環境にも原因があると私は思います   | 中心 |

ここでは、少年犯罪は家庭環境に原因があるという意見を述べている（TCUの出現順2、

以下数字のみで表す) が、主張の前に「家庭環境だけではない」(1)と、自分の意見が限定的であることを表している。このように話すことで、家庭環境以外にも原因がありうるという議論の可能性があることを提示している。この後のやりとりでは、家庭環境以外にメディアにも原因があるのではないかという議論に発展している様子が観察された。

次に、超上級NNSおよび超上級NSによる発話機能の内訳を図12に示す。TCU数2から成る意見陳述の数は、超上級NNSが19、超上級NSが16であった。図12から、超上級NNSでは「修正」が42.11%と最も多い。次いで、「理由」、「明確化」が共に20%以上の使用率である。超上級NSでは「理由」が43.75%で最も多く、次いで「修正」が30%以上を占めている。両者に共通するのは「理由」および「修正」の使用が多いという点である。5.1.4.1.で明らかにされたように、中級ペアより超上級ペアの方が簡潔型の出現数は多い。ここではさらに、超上級NNSと超上級NSの発話機能の内訳も類似する点が見られることがわかった。

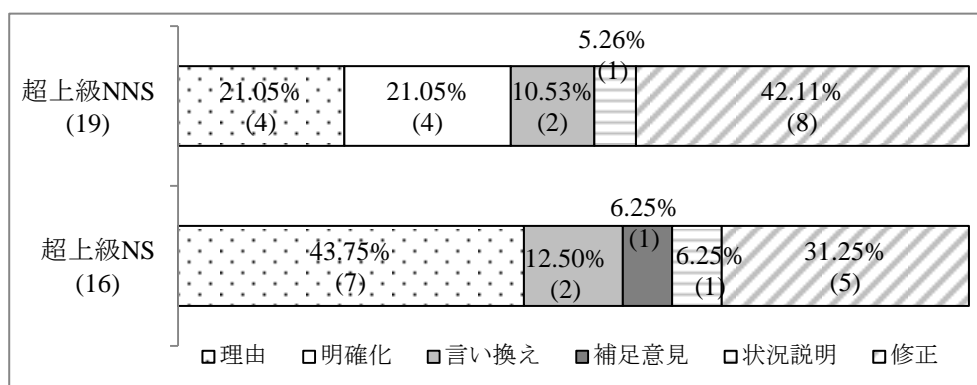


図12 超上級ペアにおける発話機能の内訳 (簡潔型)

具体的にどのような発話がなされたのか、超上級NNSおよび超上級NSが連続で簡潔型を用いて意見交換をしている様子を会話例から観察する。これは、会話の冒頭部分で、子供の教育方法について会話参加者が自身の立場を表明している場面である。意見陳述は下線で示した。

<意見陳述例2 (超上級ペア8) > 簡潔型を用いた意見交換

- 
- NS8 1) 私はですね やっぱり後者のほうね 広くいろいろなことを経験させ 中心  
る教育の方がいいなあと 思いますね
- 2) なんか：得意なことばかりやらせてたら ちょっとそればかりや 理由  
ってたら絶対いつか飽きるし嫌いにな 逆に嫌いになったりしないか  
し [らって]
- NNS8 3) [でそういう子供の：なんていうかな子供の歩む 歩む 歩ける道 中心  
を親がなんか勝手に決めちゃうっていう気がして：
- NS8 4) ん：それはよくない [ですよね
- NNS8 5) [うんよくないですね
-

ここでは、超上級NS8が広くいろいろなことを経験させる教育が良いと主張し(1)、続けて「(得意なことばかりさせるのは)飽きるし嫌いになったりしないか」(2)と、理由を述べている。そして続く超上級NNS8による主張の冒頭(3)では、発話の重なりが見られる。超上級NNS8は「子供の歩ける道を親がなんか勝手に決めちゃうっていう気がして」(3)と、超上級NS8の意見に新たな見解を追加し、簡潔に意見を述べている。両者は、得意なことに集中する教育は良くないという意見で一致したことを確認し(4、5)、「でも広くいろいろなことって例えばなんなんだろう」(6)と、広く経験させる教育について話し合うことに議論の焦点を移している。ここでは、自らターンを取ることによって積極的に会話に参加しようとする超上級NNSの姿勢が窺える。そして、超上級NNS、超上級NS双方が簡潔に意見を述べ合うことにより、お互いの立場を明確に示し、続く議論の方向付けをしていることがわかる。

以上のように、中級NNSでは簡潔型自体の出現数が少なく、発話機能の特別な使用傾向が見られなかった一方で、中級NSおよび超上級ペアによる簡潔型の意見陳述では、「修正」や「理由」機能を主に用いて、意見をより厳密に述べたり、簡潔に理由を述べたりする傾向があることが明らかになった。さらに、超上級ペアではこれら簡潔型の意見陳述を用いてテンポよく意見のやりとりをしている様子が観察された。

#### 5.1.4.2.2 論理型

続いて、論理型の意見陳述について見ていく。中級NNSおよび中級NSによる意見陳述の発話機能の内訳を図13に示す。

中級NNSでは、「状況説明」の出現比率が一番高く、次いで「理由」となっている。その他の発話機能の出現比率は全て10%以下であり、特徴的なものは見られない。一方で、会話相手である中級NSは、「状況説明」、「理由」の他に、「修正」の出現比率が22.32%と高い数値であった。「理由」機能は論理型の意見陳述全てに現れることを考えると、中級NNSの意見陳述では「状況説明」が、中級NSの意見陳述では「状況説明」および「修正」が多用されているということが両者の特徴であると言える。

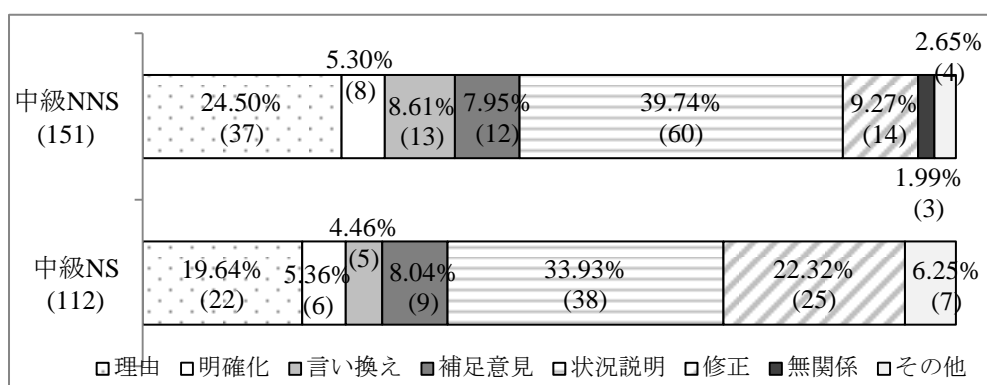


図13 中級ペアにおける発話機能の内訳（論理型）

このような特徴を表している意見陳述を観察する。意見陳述例3は、子どもの教育方法について中級NNS12が意見を述べている場面である。

<意見陳述例3（中級NNS12）> 「状況説明」を多用する

- 1) 私ほんとに：小さいときからストレスほんとにたくさんたまって あの 状況説明  
もしこれができなければ両親がこわるかも おこるかもしれないから毎  
日毎日心配しました
- 2) 怒るかもしれないと はい なんか心でずっと考えています 状況説明
- 3) 私が子供うまったら((生まれたら))絶対そんなこと (h) しない (h) の 理由  
で
- 4) で韓国できょういき((教育))は 韓国で学校は あの私が生まれた子供に 中心  
は韓国で学校とか えと 入学 さ されない？あさせない：です
- 5) 日本でそだ 育てたいです 言い換え
- 6) でなんか教育がなんか違うので はい 韓国はあの：これが強いです 状況説明
- 7) 子供が小学校中学校か高校かどっちの卒業したのに この人を判断する 状況説明  
ので これほんとに強いです あの就職するときも大学に行くときも
- 8) でこれが私がストレスになったので私の子供にはそんなことをさせたく 言い換え  
ないです

中級NNS12は韓国での教育方法に反対の意見を持っており、自分の子供時代の経験（1、2）を背景として説明した後、自分の子どもには韓国で学校に通わせたくないと主張している（4）。しかしそこで意見陳述は終わらず、韓国の状況をさらに説明した後（6、7）、主張を反復して述べている（8）。中級NNSにおいては、（6）、（7）のような一般的な状況説明のほか、（1）、（2）のような個人の経験を語ることによる「状況説明」が多く用いられており、そのために結果的に「状況説明」機能の出現頻度が高くなっていると考えられる。

中級NSでは、「修正」が多いという特徴が見られた。次の意見陳述例は、中級NNSの会

話相手である中級NS9が女子大学について賛成の意見を述べている場面である。

<意見陳述例4 (中級NS9) > 「修正」を多用する

1)	私はあの大学に入ってからの方が	その他
2)	あんまり中高 中学高校のころはあんまり女子だけとかっていうのって意識してなかったんですね	状況説明
3)	それで大学に入って女子大に入ったっていうので それで：大学の中の勉強でも その：女性についてっていうのをすごくやるんですね	状況説明
4)	それでそれはあの：ほかの学校を知らないので何とも言えないんですけども	修正
5)	女子大だからそうなのかわか (h) んないんですが	修正
6)	でもそこで勉強した 社会で女性っていうのがどういう風に扱われているかとか歴史的にどういう風に見られてきたかとかっていうのを この：大学で学べたのがすごく大きかったなと思うので：	理由
7)	そういう意味ではあの：必要なと思うんですけども	中心
8)	でも：それは別に (h) 女子大がやらなくても普通の男女一緒の大学でもやればいいこと (h) だと思うので：そういう意味ではあの：特にこだわりの必要はないかと思うんですが	修正
9)	その：もうちょっと女性についてとか学ぶ機会が広がればいいなあと	補足意見
10)	なんとなくそういう場が日本だと：やっぱりあの女子大って感じがしちゃうんですね：	補足意見

ここでは、まず自分自身が女子校で過ごしてきた経験 (2、3) をもとに、そこでの授業が意義のあるものだったと感じているという理由 (6) から、女子大学は必要である (7) という主張を述べている。しかし、女子校以外の経験がないので正しい主張かわからない (4) ことや、女子大学ならではの授業なのか確信がない (5) などの条件をつけて、自分の意見がごく限定的なものであることを表している。さらに、主張の後では、今より女性について学ぶ機会が増えることを望んでいる (9、10) と補足意見を述べるが、その意見に対しても、必ずしもそのような授業が女子大学で行われる必要はない (8) という但し書きを付け、厳密に述べようと試みている。このように、中級NSの意見陳述では、主張の前後に、その主張についての条件を与えることで、より厳密に意見を述べていることがわかる。日本語母語話者の意見述べの特徴としては、大塚 (1999) で、日本語母語話者は直接意見を述べることを避け、前置き表現を用いて意見をオブラートに包むような提示の仕方をするとして述べている。本研究の結果は、中級NSが接触場面において母語場面と同様の意見陳述の技術を用いていることを示している。

次に、超上級NNSおよび超上級NSによる発話機能の内訳を図14に示す。超上級NNSでは、「状況説明」が一番多く33.61%、次いで「理由」で27.73%である。このほかに、「修正」機能が16.81%と15%を超え、やや多い傾向が見られる。そして、会話相手である超上級NSは超上級NNSと比較して「状況説明」の比率が低く20.69%、「理由」が27.59%であり、このほかに「明確化」が14.94%と15%近い使用率である。

以上のような特徴は、具体的にどのような意見陳述として表れているか、発話例を観察してみたい。意見陳述例5は、女子大学の是非について、超上級NNS9が否定的な立場で意見を述べている場面である。

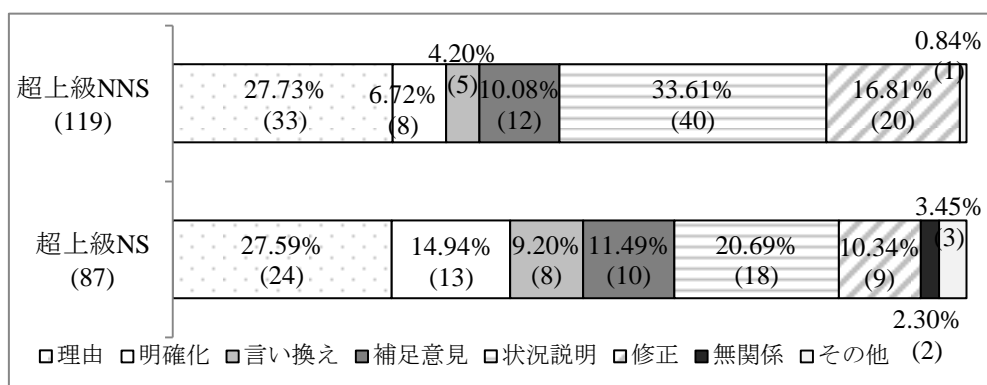


図14 超上級ペアにおける発話機能の内訳（論理型）

<意見陳述例5（超上級NNS9）> 自分の意見を厳密に述べる

1)	ん：：ま女子校は慣れたら楽しいところもありますけど	修正
2)	ん：でも 結局：外に出たら 社会に出たら：男女競争っていうか	理由
3)	競争にならないときもありますけど	修正
4)	でも うん ですからそれに早く慣れといた方がいいかなと思うときもあります	中心
5)	そう 女子大は：ん：割とこう先生も優しくたりしてまた友達も気：使 ってくれるからあんまり傷つくこともなく：そういう なんだろう温室っ て言う人もいますね	状況説明
6)	う：ん だから鍛えられるところも必要なのかな：とは ん：	補足意見

女子校出身の超上級NNS9は「女子校はなれたら楽しいところもありますけど」（1）と女子校の良い点も認めた上で、一般社会は男女が分かれずに一緒に競争するという理由（2）で、学生時代から男女が競争する状況に慣れた方がいいという主張をする（4）。その際、全ての場面において男女の競争が当てはまるわけではないことを言い添えている（3）。さらに、女子校の雰囲気について「温室」という言葉を用いて否定的に表し（5）、自身の意見をさらに補強している（6）。ここでは、「修正」および「状況説明」を用いて、主張を厳密かつ具体的に伝えることに成功している。

以上のように、論理型の意見陳述については、中級NNSでは「状況説明」の多用により、意見陳述が冗長になってしまうという例が見られた。中級NSは中級NNSと異なり、「修正」を多用することで主張をより厳密に述べようとしている様子が窺えた。超上級NNSおよび超上級NSにおいても、「修正」「明確化」など、「状況説明」以外の発話機能の比率が高いという共通した特徴が見られ、意見をより詳しく、正確に述べている様子が観察された。

また、「理由」機能の質的な違いを探るため、「理由」機能を持つTCUが他の発話機能を持つTCUと関連があるかどうかを調査した。「関連がある」とは、あるTCUが「理由」機能の内容を裏付ける役割を果たしたり、より詳細に説明したりする関係にあることを指す。論理型意見陳述の総数における「理由」の種類別の意見陳述の比率を図15に示す。図15から、「理由」と他の発話機能の関連が見られる意見陳述の割合は、超上級ペアでは超上級NNSが76.9%、超上級NSが69.2%と70%前後である一方で、中級ペアでは、中級NSが超上級ペアと同程度の75.86%に対し中級NNSはわずか50%にとどまっている。これらの傾向を、会話例を用いて具体的に観察する。

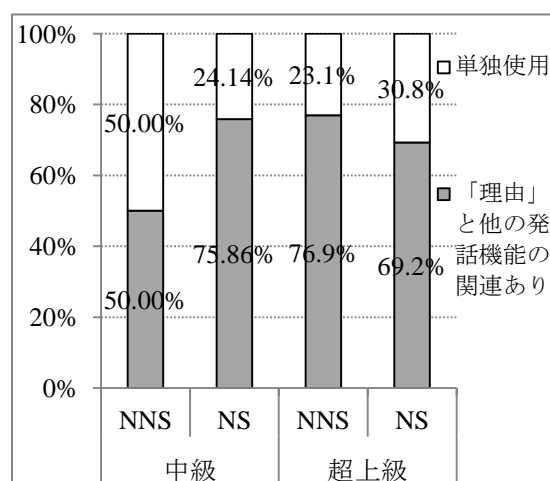


図15 「理由」と他の発話機能との関連の有無別意見陳述の出現比率

まず、中級NNSに表れた意見陳述として特徴的なものを取り上げる。意見陳述例6は、中級NNS9が子供のころはたくさん習い事をさせるべきだという意見を述べている場面である。

まず、中級NNSに表れた意見陳述として特徴的なものを取り上げる。意見陳述例6は、中級NNS9が子供のころはたくさん習い事をさせるべきだという意見を述べている場面である。

<意見陳述例6 (中級NNS9) > 理由を単独で用い、根拠がない

- |                                      |      |
|--------------------------------------|------|
| 1) ん 私も子供からピアノ弾いたり字を書きたり塾？も：もちろんですけど | 状況説明 |
| ど と絵を習いました                           |      |
| 2) そうですねなんか え：いっぱいがこのごろはバレエ バレエ？するし  | 状況説明 |
| はい ippaiに だんだん増えています                 |      |
| 3) 子供はちょっと疲れ 疲れちゃうんです                | 状況説明 |
| 4) でもそれがその子に役に立ちますから                 | 理由   |
| 5) それがいいだと思います                       | 中心   |

ここで、中級NNS9は「それがいいだと思います」(5)という中心となる意見への理由づけとして「それがその子の役に立ちますから」(4)という理由を述べているが、役に立つと考える根拠は説明されず、自分の経験(1)や韓国での状況(2、3)についてのみ



述べられている。

反面、超上級NNSによる意見陳述例7では、「状況説明」機能が「理由」機能の内容を説明している様子が表れている。ここでは、家庭の中に多文化が存在することに対して、超上級NNS3が賛成の立場で意見を述べている。

<意見陳述例7（超上級NNS3）> 理由の背景を説明し、内容の裏付けをする

- 
- |   |      |
|---|------|
| 1) なんかそれは：たぶんあの社会とか：まあ身近だと学校とか？そういうところでの教育が：やっぱり今までのものとちょっと変わっていくべきってことですよね結局は    | 中心   |
| 2) たぶんあの：いるのにいないって思ってるのは存在：を認知してないから？てこともあると思うんですよ その伝える リーダーの側が                  | 補足意見 |
| 3) なので：   | その他  |
| 4) まあだっているし：そういう家庭が   | 状況説明 |
| 5) その一つの家庭に：多文化が存在するっていうような状況が：あの：どんどん増えてくし                                       | 状況説明 |
| 6) そういう人たちと そういう人たちもその社会の当たり前？一員として？受け入れられないと：たぶん今後日本も韓国もかなり難しいんじゃないかな：って思うんですよね： | 理由   |
- 

まず、超上級NNS3が、多文化家庭を認めるよう社会全体が変わるべきであるという主張をしている（1）。その理由について説明する前に、そのような家庭が既に存在すること（4）、今後も増えていくこと（5）という現在の状況を説明している。その後、彼らを指し「そういう人たち」（6）とし、彼らが社会で受け入れられなければ、韓国も日本も国家として成り立たなくなる（6）と、主張の理由を述べている。ここでは、理由として述べる内容の背景にあたる状況を説明することで、根拠のある理由付けをしていることがわかる。

このように、理由づけの過程という点からも、中級NNSと超上級NNSには違いが見られた。

#### 5.1.4.2.3 説明付加型

最後に、説明付加型の意見陳述について見ていく。中級NNSおよび中級NSによる発話機能の内訳を図16に示す。中級ペアでは、中級NNSと中級NS共に「状況説明」の出現比率が高く、特に中級NNSでは65%以上を占めている。論理型と同じく、中級NNSでは「状況説明」を除く発話機能で10%を越えるものは見られない。一方で、中級NSでは「状況説明」のほかに「修正」の出現比率が高く、23.44%である。この傾向も、論理型の中級NSと同じ

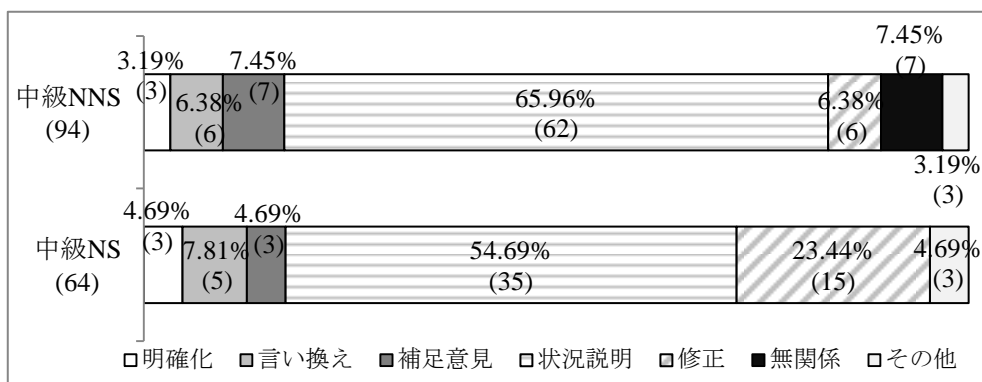


図16 中級ペアにおける発話機能の内訳（説明付加型）

傾向を示すものである。以上の結果から、中級ペアにおいては、論理型、説明付加型ともに、中級NNSは「状況説明」を、中級NSは「状況説明」および「修正」を多用する特徴を持つということがわかる。

次の意見陳述例は、少年犯罪について中級NNS8が意見を述べているものである。

<意見陳述例8（中級NNS8）> 状況の説明が冗長になる

1) までも：あ これ見た	状況説明
2) 最近のドラマで 小6年かわかんないんです ドラマで 子供が子供を殺しちゃって いきなり殺人犯になっちゃって	状況説明
3) なんか あの：殺人犯？のお母さんは：なんで あの ただの反抗期だと思っただけど：あの変化をきづけなかったんですよ	状況説明
4) だからあれ見て：あほんとに子育てって大変だな：と思いました	補足意見
5) だから自分は何してたか わけわかんなくなっちゃって	状況説明
6) 今結構 お母さんのケレクター((キャラクター))が 結構ん：一所懸命やるケレクターで「私是一所懸命やったのになんでこういうことになったんだ」最初はそういうことから始めるんですけど	状況説明
7) 自分の子供がそうなったとしん：考えると ほんとにあれが 結構あの 中心重さをちゃんと感じないとだめかなと思います	中心

ここでは、少年犯罪がテーマとなったドラマのストーリーを話しながら（1~3）子育ては大変だという結論を出している（4）。しかし、そこから少年犯罪の原因となる家庭教育をしっかりとしなければならぬという主張（7）まで、再びドラマの説明を始めている（5、6）。このように、中級NNSでは主張に繋げるための背景説明をうまくまとめることができない様子が観察された。このことが「状況説明」の比率が高いことの一因ではないかと考えられる。

次に、超上級NNSおよび超上級NSによる発話機能の内訳を図17に示す。超上級ペアは、中級ペアと比較すると「状況説明」の出現比率が低く、超上級NNSでは50%以下、超上級

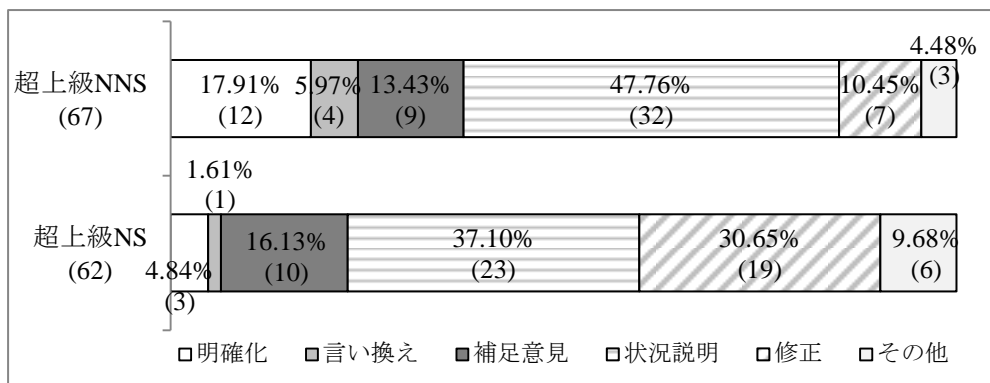


図17 超上級ペアにおける発話機能の内訳（説明付加型）

NSでは40%以下となっている。そして、超上級NNSでは「明確化」、超上級NSでは「修正」および「補足意見」の比率が15%以上あり、「状況説明」以外の発話機能も多く、超上級NNSでは「補足意見」も15%近く見られる。理由を用いずに自己の見解を背景説明と共に述べていく形式の説明付加型の意見陳述は、ともすると中級NNSのように事実の羅列が多くなり、意見が長く、単調になることが予想される。しかしそんな中であって、超上級ペアでは主張を補足したり明確化をしたりすることで、意見陳述をまとめようとしていることが窺える。

意見陳述例9では、主張を明確化することで意見陳述が的確に述べられる様子が観察された。ここでは、少年犯罪の原因について超上級NNS1が意見を述べている。

<意見陳述例9（超上級NNS1）> 主張を明確化する

1) 家庭の環境に原因があるけど	修正
2) でもなんか それ以外にもいっぱいありそう	中心
3) 本人の内面的な なんか精神的な？何かとか あとなんか 同じ年の同級生とか友達とか集団の中での生活みたいな ありそう	明確化
4) 制度的な問題とかありそう	明確化

ここで超上級NNS1は、少年犯罪の原因は基本的には家庭環境にある（1）としながらも、家庭環境以外にもあるのではないかという意見を提示している（2）。「それ以外」（2）と述べたことについて、「精神的な何か」「集団の中での生活」など具体例を挙げたり（3）、「制度的な問題」と、少年が置かれる環境以外の可能性を挙げたりしながら（4）、「それ以外」という曖昧な表現をより明確に伝えようとしている様子が窺える。

意見陳述例10では、主張が述べられた後、さらにそれを補強する意見が追加される様子が観察された。これは、超上級NNS3が多文化家庭の存在について肯定的な立場で話している場面である。

<意見陳述例10 (超上級NNS3) > 補足説明をして、意見を補強する

- 
- 1) だからすごい あの：違うものに対して排他的になったりとか 今まで 状況説明  
は？そうしてきた？社会が
  - 2) その：なんか自分たちのものが取られてしまうとか：壊されてしまうと 状況説明  
か そういう多分スタンスで？戦争とかもそういうことだと思うんです  
けど：
  - 3) そうじゃなくて違うものが入ってくることによって：さっきもおっしゃ 中心  
ったように自文化にも気づきがあるし またなんか新たなものが？こう  
新たな形で：
  - 4) それこそなんかいろんなところで なんかあの グローバル化グローバル 状況説明  
化って言うてるんですけども
  - 5) そんな なんだろう イメージが独り歩きしてるみたいなどころあります 補足意見  
よね
  - 6) でもそういうことじゃなくてもうちよっとあの：身近で人間的な部分？ 補足意見  
ていうものですよ
- 

ここで超上級NNS3は、多文化社会に否定的だった現在までの社会状況を述べ（1、2）、そのような見方をはっきり否定し「違うものが入ってくることによって：（中略）自文化に気づきがあるし」（3）と、多文化社会を肯定している。さらに、グローバル化という言葉が真に理解されていないという見解を示し（4、5）、身近なところ、つまり家庭からグローバル化は始められるという意見を付け加えている（6）。補足意見を加えることにより、社会の多文化化に賛成するという大きい視点での主張を、人間的な部分、つまり多文化家庭に賛成するという主張に絞り込んでいる。このように、超上級NNSでは「補足意見」機能も主張を深める役割を果たしていると言える。

### 5.1.5 研究3のまとめ

研究3では、意見交換場面において中級NNSがどのような意見陳述を行っているかを明らかにするため、超上級NNSの接触場面との比較から、意見陳述の構造と発話機能の出現比率を分析した。

意見陳述の構造については、超上級ペアで簡潔型の意見陳述の使用が多く、中級ペアにはそのような傾向はないことがわかった。これは、NNSの日本語レベルが上がるにつれてまとまりを持った意見陳述を用いるようになるという先行研究の結果とは異なる。

意見陳述の機能面では、構造タイプ別の発話特徴が明らかになった。まず、簡潔型では、中級NNSでは簡潔型自体の出現数が少なく特定の傾向が見られなかったが、超上級NNSでは「修正」を多く用いるという傾向が見られた。そして、超上級ペアでは簡潔型の意見陳述を会話参加者双方が用い、テンポのある意見交換を進めている様子が観察された。論理

型では、理由の述べ方に違いが見られた。中級NNSでは主張に対する理由が単独で用いられることが多いのに対し、超上級NNSは根拠のある理由付けが行われる傾向があることがわかった。説明付加型では、中級NNSが「状況説明」を多用することで意見が冗長になっているのに対し、超上級NNSは「明確化」や「補足意見」を用いて意見をより深いものに行っていることが窺えた。

これらの結果からは、超上級NNSは、会話が行われる状況をよく把握し、その状況に合った発話を行おうとしていたことが窺える。一方が話し手、一方が聞き手となるインタビュー場面と違い、会話参加者双方がやりとりをしながら意見交換を進めるという会話では、話し手と聞き手が頻繁に交替しながら会話が進められる。そこでもし、複雑な論理展開を持つ意見陳述を多用すれば、1回の発言時間が長くなり、相手話者が聞き手に回らざるを得なくなる。超上級NNSはそのような状況を回避するために、複雑で長い意見を多用せず、意見を簡潔に述べようとしていたのではないだろうか。さらに、超上級NNSは、中級NNSに比べて「状況説明」以外の発話機能を多用していたことから、短い発話機会の中で意見陳述を効率よくまとめようとしていることがわかる。ここで言う効率の良さとは、少ない伝達量の中でできるだけ効果的に自分の主張を伝えることのできる能力を指す。超上級NNSには、コンテキストに合わせて発話するスペースを考え、その中でできるだけ相手に負担なく伝わりやすい構成で話すという社会言語能力が備わっていることが推察される。一方で、中級NNSはコンテキストを理解していない、あるいは理解していても自分の発話をコントロールする余裕は見られず、思いついたままの考えを自分の口頭能力の限り話しているために意見陳述にまとまりがなく、冗長になっていると考えられる。研究1では中級NNSに「意見」機能が少ないという結果が見られたが、中級NNSでは、簡潔型の意見陳述が少ない上に、意見の背景の説明や個人の経験談などの「情報提供」に属する発話が多いことが、その要因であると推察される。

そして、超上級ペアでは、会話相手である超上級NSにも意見陳述の構造、内容構成共に超上級NNSと同じ傾向が見られ、超上級NSも超上級NNSと同様に意見交換会話のコンテキストを意識し、両者が協力しながら会話を進めていることが推察される。一方で中級ペアでは、簡潔型を多用しないという構造タイプの特徴は類似しているが、意見陳述の内容構成においては中級NSの結果は中級NNSとは異なっており、両者が円滑な意見交換を目指して歩み寄っていたとはいえない。

研究3では、中級NNSと超上級NNSで意見陳述の述べ方に大きな違いがあることが明らかになった。その要因の一つは、会話相手と会話のコンテキストを意識して意見を述べられるかどうかであると考えられる。研究3の超上級NNSの結果は、中級NNSが目指すべき意見陳述の形として、指導に応用することができるだろう。まず、意見述べは長ければ長いほど良いのではなく、自分の意見をできるだけ簡潔に述べることで会話相手の発話機会も増え、活発な意見交換に繋がるという効果を学習者に情報として伝えることである。そして、テーマに基づいて意見を述べ合う指導を行う場合は、学習者同士、会話相手を配慮

しながら簡潔に意見を述べ合うということに注意を向けさせる。また、教師は、学習者の発話をできるだけ多く引き出し長く話させようという態度が身につけているものであるが、時には一人の会話相手として対等に会話に参加し、積極的に教師自身の意見を述べ、学習者に聞く機会を持たせるという意識の変化も必要ではないだろうか。さらに、意見陳述の方法に重点を置いた指導を行うことも可能だろう。主張を明確化する、主張に条件をつける、補足意見によって主張を支える、理由にはその根拠を示すなどの発話技術を身に付けさせることで、意見陳述を個人の経験の範囲を超えた、より深いものにすることができるだろう。

研究3で明らかになった意見陳述の特徴を踏まえて、研究4では、意見陳述を受け止める立場で中級NNSはどのような発話を行っているか、超上級NNSの接触場面との比較から明らかにする。

## 5.2 研究4 意見交換会話における中級非母語話者の同意表現の様相

堀口（1997）では、「聞き手の反応は話し手が話を進めていくための一つの指標」であり、「話しことばによるコミュニケーションは聞き手の積極的な参加によって成立する（堀口, 1997:38）」と主張されている。特に、意見交換会話は、相手を説得させる目的で行われるディベートと比較して、会話相手と共に問題点を探りながらお互いの理解を深め合うという点で、話をどのように受け止めるかがより重視されると思われる。研究1で、中級NNSには相手を評価する発話が少ないことがわかり、研究2では、評価の発話の中でも相手に対して同意をする発話が少ないことが明らかにされた。そこで、研究4では、話し手としての発話に注目した研究3に対し、聞き手としての発話、特に相手の意見に対する同意の表現に注目し、中級NNSの課題は何か、より詳細な分析を行う。

### 5.2.1 研究背景

#### 5.2.1.1 接触場面における同意表現

李（2001b）では、議論の場における同意の相づちの回数とバリエーションについて、日本語母語話者と韓国人学習者を比較した。その結果、日本語母語話者の場合は「自分に同意の話し手の発話」より「自分に不同意の話し手の発話」へ同意の表示をする回数が多いのに対し、韓国人学習者は「自分に同意の話し手の発話」に対して積極的に同意の相づちを打つ傾向が見られた。このような結果が見られたのは、日本人の場合は、異なる意見を持った話し手が意見を述べやすくするために話し手に配慮する必要があると考え、韓国人の場合は、意見の異なる相手の話に同意をすることは優柔不断な印象を与えると考えたためであり、つまり、それぞれの母語でのコミュニケーション文化が異なることが要因ではないかと考察されている。しかし、李（2001b）では対象者の日本語レベルが統一されていないため、日本語レベルの違いにより異なる傾向が見られるかは明らかにされていない。

日本語レベル別の聞き手発話に注目した小松（2011）では、会話相手が意見を述べているときの聞き手発話の出現比率を相づちの種類別に明らかにした。その結果、中級NNSより超上級NNSの方が同意の相づちの比率が高いことがわかった。しかし、小松（2011）では話し手の意見が聞き手にとって同意か不同意かが考慮されていない。

本研究の目的である中級NNSの同意表現の方法を探るためには、それぞれの研究で明らかにされなかった点、つまり、対象者の日本語レベルと話者同士が同意か否かという立場の2点を同時に考慮する必要がある。

#### 5.2.1.2 同意表現の範囲

李（2001b）、小松（2011）で扱われたのは、堀口（1997）の定義による相づち、つまり、「そうですね」などの相づち詞、相手発話の繰り返しや言い換え、先取り発話のうち、

「同意の信号（松田，1988；堀口，1997）」の機能を持つものであった。これらは「話し手が発話権を行使している間に、情報を共有したことを伝える表現として聞き手から送られたもの」（堀口，1997:42）とされている。しかし、実際の会話データを観察すると、聞き手としての相づち以外にも同意の表現は現れている。例えば、「私もそう思います」など、ターンを取って相手への同意を示す場合がある。さらに、相づちの形を取りながらも聞き手からの発話とは言いきれない場合もある。相づちの範囲に関して考察した郭（2003）では、これまでの規定以外の出現位置として話し手のターン冒頭やターンの途中にも相づちの機能を果たすものが見られ、特に同意の表示はターン冒頭に多く見られることが報告されている。聞き手の相づちとしての同意の表現、そして話し手のターン冒頭に現れる同意の表現の違いを、会話例で示すと以下ようになる。同意の表現は下線部で示す。

例1) 聞き手の相づちとしての同意の表現

NS : 女子大学はジェンダーの専攻に強い [と思います 共学に比べてですけども]

NNS : [そうですね]

例2) 話し手のターン冒頭に現れる同意の表現

NS : 女子大学はジェンダーの専攻に強いと思います

NNS : そうですね それに自主的に行動できる力もつくと思います

ターンを取って話される同意の表現、そして例2のような話し手のターン冒頭に現れる同意の表現まで含めると、同意の表現の範囲は従来の研究での範囲よりずっと広がる。

それでは、意見交換を円滑に進めるために、話者はこれらの同意表現をどのような頻度で、どのように使い分けているのだろうか。

## 5.2.2 研究の目的と課題

研究4では、中級NNSが同意表現を用いてどのように意見を受け止めているかを明らかにすることを目的として、以下の研究課題を設定した。

研究課題1 会話相手と同意見の場合の同意表現の頻度および種類は、中級NNSの接触場面と超上級NNSの接触場面で異なるか。

研究課題2 会話相手と異なる意見の場合の同意表現の頻度および種類は、中級NNSの接触場面と超上級NNSの接触場面で異なるか。

## 5.2.3 分析方法

### 5.2.3.1 同意見および異なる意見の判断

まず、録音された会話の文字化資料を意見交換のテーマによって区分した。意見交換をしたペアの中には、15分間の意見交換の間に一つのテーマだけで話したペアもあれば、二つ目のテーマに進んだペアもある。本研究では、一つのテーマで発話が始まり、終わるまでのまとまりを「ディスカッション」と呼ぶこととする。ディスカッション数は中級ペア



が15、超上級ペアが19で、各ディスカッションの長さは6分から15分である。

次に、各ディスカッションのうち、テーマに関しての主張やその理由、背景を述べていると判断される一連の発話を「意見陳述」として抽出した。意見陳述の定義および抽出方法は研究3に準ずる。一つのディスカッションの会話参加者であるNNSとNSの意見陳述を対照し、ディスカッションの中で両者の主張がどのように推移したかを観察した。本研究では、会話開始から終了までNNSとNSが同意見だったディスカッション（中級ペア9、超上級ペア11）および、会話開始から終了までNNSとNSが異なる意見だったディスカッション（中級ペア3、超上級ペア7）を分析対象とする。

### 5.2.3.2 同意表現の認定

先行研究により、同意の表現は、相手発話の途中および終了直後に現れることがわかっている。そこで、本研究では、各ディスカッションのうち、一方の話者による意見陳述の途中および終了直後に送られるもう一方の話者による反応を、言語形式に関わらず同意の表現の候補とした。ただし、意見の背景説明等を行っている発話に対して送られる反応は対象から外した。以下に、意見に対する反応と事実に対する反応を例示する。

例3) 意見陳述のうち、主張部分に対する反応

NS : 多文化が存在ってというのは：自分の文化を見直すきっかけにはなると思います  
やっぱり当たり前でなくてこないことってすごいあると思う [んですね

NNS : [そうですね

例4) 意見陳述のうち、事実部分に対する反応

NS : 大学院だとやっぱりそうやってなっちゃうけど：学部だと女子大って特に共学  
よりも他の大学とのサークルでの関わりとかがすごくあるみた [いで：

NNS : [そうですね：

次に、これらの反応を同意の機能を持つか否かで区分し、同意の機能を持つと判断されるものを「同意表現」と呼び、分析対象とした。同意表現は、「私もそう思います」のように、文脈とは独立にその発話単独で相手の発話に同意していることが理解できる語句（矢野, 1998）もあれば、「うん」、「はい」のように、「傾聴」や「理解」などの同意以外の機能でも使用されるものもある。堀口（1997）は、同意の相づちについて「同意というのは、聞いて理解して初めてできることであるから、これらの信号とはっきり分けられないこともある（堀口, 1997:57）」とし、相手の発話について既知かどうかを判断の基準の一つとして挙げている。しかし、本研究では意見に対する同意表現を認定しなければならぬため、この基準では不十分であると考えた。そこで、話者同士が同意見の場合、異なる意見の場合それぞれの基準を設けた。

話者同士が同意見の場合、同意表現の前後に会話相手に同意する内容の意見が述べられていることを条件とした。以下の2例はどちらも「はい」と反応しているが、例5は同意表現として認定し、例6は同意表現として認定していない。

#### 例5) 同意表現の「はい」

NS : けどやっぱり広い視野って大事ですね

NNS : はい 私は国語が好きだから国語だけやるっていうのは偏っちゃいますからやっぱり 嫌でも数学もちよっとだけは やってみたりとか

#### 例6) 同意表現ではない「はい」

NS : この集中して伸ばすのも なんかいろいろ見た上で集中して伸ばしてあげた方がいいですよね :

NNS : はい 時期ですね でも「いつから伸ばす?集中的に?」てなりません?

話者同士が異なる意見の場合、同意表現の前後に反対意見を容認するような情報のやりとりがあることを条件とした。以下の例では、発話1)、2) でNSに有利な情報を共有している。

#### 例7) 異なる意見に対する同意表現

1)NS : 社会の中でマイノリティになることもありますよね

2)NNS : あ :それはありますね私は何人なのみたいな

3)NS : 日本ってやっぱり外国人はマイノリティじゃないですか ほぼ日本人で : その中で自分が何人なのかわからなかったら :

4)NNS : そうですね : でもお母さん日本人だったら大丈夫じゃないですか

これらの条件のほか、音調を参考に、フィラーと考えられるものは対象外とした。

なお、同意表現とは、会話相手の意見陳述の内容を超えない範囲の表現とし、独自の考えや主張を含む場合は同意表現とはみなさない。そして、「そうですねそうですね」、「そう私も」など、重複あるいは2種類以上の表現が続いているものは、音声的に一続きに発話された場合1回と数えた。

### 5.2.3.3 同意表現の分類

次に、抽出された同意表現を言語形式および出現位置から四つの類型に分類した。分類を明確にするため、「発話」および「ターン」の定義を再確認する。牧野(2000)では、杉戸(1987)の発話区分を応用し、ターンを「実質的な発話で構成され、現在の話し手が実質的な発話を始めてからそれを終えるまで、つまり長い沈黙や他からの邪魔、次の話し手の実質的な発話によって区切られる連続した一人の話し手の発話である」とし、相づち的な発話については「単独ではターンを構成しえない」としている。本研究ではこれらの定義を用い、ターンを保持している者を「話し手」、保持していない者を「聞き手」と呼ぶ。

この定義に従うと、同意表現として、まず、「話し手の実質的な発話による同意表現」および「聞き手の相づち的な発話による同意表現」を挙げることができる。これらの同意表現に加え、本研究ではさらに、「聞き手の実質的な発話による同意表現」と「話し手の相づち的な発話による同意表現」を分析対象とする。「聞き手の実質的な発話による同意

表現」とは、ターンを取るものではないが、話し手である会話相手の発話を支援し、妨げとならないようなものである。話し手の発話の繰り返し<sup>10</sup>、言い換え、先取りなどの形で現れるものを指す。そして、「話し手の相づち的な発話による同意表現」は、先の例2で述べた、ターン交替の際に現れるものである。このような相づちは、話し手のターンの一部として発せられたものか、話し手である会話相手のターン終了部に聞き手として発せられたものか、先行研究の間で一致した見解は示されていない。しかし、これらの相づちは従来の相づちとは異なる「私に話をさせてください」という機能を持つという（畠，1982）。同様に、陳（2002）では、話し手の発話を受け取ると同時にこれから自分が取るターンの内容を知らせる機能を持つため「発話と発話の繋がりに関わる存在であり、会話進行において極めて重要な役割を担っている」（陳，2002:224）と表現されている。これらの知見から、ターン冒頭の相づちを話し手のターンに繋がるきっかけを作るものとして、従来の「聞き手の相づち的な発話による同意表現」と区分し、「話し手の相づち的な発話による同意表現」と呼ぶ。

以上の4種類を表20に示し、使用例を提示する。

表 20 研究4の同意表現の分類

		話者の立場	
		話し手	聞き手
発話の種類	実質的な発話	A	B
	相づち的な発話	C	D

A. 話し手の実質的な発話による同意表現

NS : 広くいろいろなことを経験させる教育の方がいいなあと思いますね

NNS : 私もそう思います

B. 聞き手の実質的な発話による同意表現

NS : 文化の差がたぶん国際結婚だと大きい [みたいな それぐらいだと思う]

NNS : [大きいですね]

C. 話し手の相づち的な発話による同意表現

NS : ちょっと混乱したりするのかなとは思いますが

NNS : うんそうですね だから確かに子供がいる場合は問題とかもあるし :

D. 聞き手の相づち的な発話による同意表現

NS : 当たり前で見てこないことってすごいあると思う [んですね]

NNS : [そうですね]

<sup>10</sup> 杉戸（1987）では、先行発話をそのまま繰り返すものは相づち的な発話に含まれているが、中井（2003）では実質的な発話としている。本研究では先行発話の影響を受けているものの、実質的な内容を積極的に表現しているものと考え、繰り返しを実質的な発話とみなす。

NS :で 例えば日本にいることで色づいてる部分があるじゃないですか

これらの同意表現を会話相手との関わりという点から考えると、まず、Aは、自分自身の言葉で同意を表しており、相手へ積極的な働きかけを行っていると言える。Bは、繰り返しや言い換えは「共話」(水谷, 1988)に近いもの、先取り発話は共話の一種として、「聞き手が積極的に話し手に協力し、話に参加しようとする態度を表す」(水谷, 1988:10)とされている。Cは、先に述べたように、ターン交替の際に現れて会話進行において重要な役割を持つ相づちとされている。これら3種の同意表現は「話し続けて下さい」というマーク」(畠, 1982:66)であるDと比較して、相手発話に入り込み、会話相手と共に会話を作ろうという積極性が見られる同意表現であると言えるだろう。

## 5.2.4 結果と考察

### 5.2.4.1 会話相手と同意見の場合 (研究課題1)

#### 5.2.4.1.1 同意表現の出現頻度

同意表現の頻度は、会話相手の意見陳述に対する同意表現の数とする。会話相手の意見陳述数およびそれに対する同意表現数を各レベルの各会話参加者別にまとめたものを表21に示す。

中級NNSによる同意表現の頻度が超上級NNSあるいは会話相手である中級NSとどのように異なるかを探るため、NNSの日本語レベル(中級/超上級)および会話参加者(NNS/NS)を独立変数、1回の意見陳述に対する同意表現数を従属変数とする2要因分散分析を行った。結果を図18および表22に示す。分散分析の結果、NNSの日本語レベル要因と会話参加者要因との交互作用は見られず、会話参加者要因の主効果にのみ有意差が見られた( $F(1,195)=6.65, p<.05$ )。

以上の結果から、出現頻度においては、中級レベルと超上級レベルに差異はないことがわかる。ただし、NNSの日本語レベルに関わらず、NNSよりNSの方がより頻繁に同意表現を用いている。

表 21 同意表現の出現数

レベル	会話参加者	会話相手の意見陳述数	同意表現数
中級	NNS	42	41
	NS	39	59
超上級	NNS	53	44
	NS	62	73

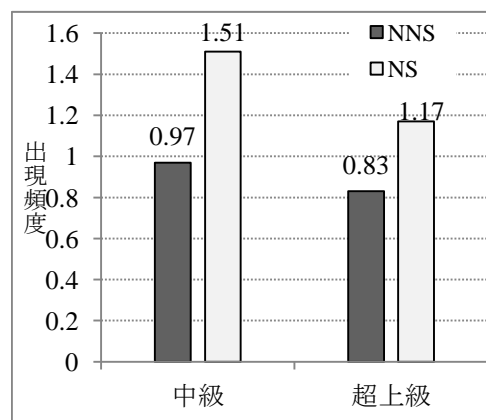


図18 同意表現の出現頻度

表 22 同意表現の出現頻度：分散分析結果

レベル	会話参加者	頻度平均値 (標準偏差)	レベル主効果 <i>F</i> (1,195)	話者主効果 <i>F</i> (1,195)	交互作用 <i>F</i> (1,195)
中級	NNS	0.97 (0.98)	1.97	6.65 *	.31
	NS	1.51 (1.83)			
超上級	NNS	0.83 (0.7)			
	NS	1.17 (1.11)			

\*  $p < .05$

#### 5.2.4.1.2 同意表現の種類

次に、同意表現の種類別の出現状況を分析した。四つの種類別の出現頻度について統計的な差が見られるか確認するため、各話者別に一元配置の分散分析を行った。結果を表23に示す。その結果、中級NNSでは4種類の出現頻度に有意差が見られた ( $F(3,164)=9.50, p < .001$ )。Tukey法による多重比較の結果、D (聞き手の相づち的な発話) がA (話し手の実質的な発話)、B (聞き手の実質的な発話)、C (話し手の相づち的な発話) の各々より有意に多いことが明らかになった。また、会話相手である中級NSの出現頻度にも有意差が見られた ( $F(3,152)=4.02, p < .01$ )。多重比較の結果、CおよびDがBより有意に多いことがわかった。これらの結果から、中級ペアでは、NNS、NS共に相づち的な同意表現を中心に用いていることがわかる。

一方、超上級NNSは、中級NNSとは異なった傾向が見られた。超上級NNSにも4種類の出現頻度に有意差が見られた ( $F(3,208)=3.75, p < .05$ ) が、多重比較の結果、CがBおよびDより有意に多いことがわかった。会話相手である超上級NSにおいても4種類の出現頻度に

表 23 同意表現の種類別出現頻度：分散分析結果

レベル	話者	同意表現の種類				<i>F</i> 値	多重比較結果
		A	B	C	D		
中級	NNS	0.17 (0.38)	0.0 (0.0)	0.24 (0.43)	0.57 (0.83)	9.50 ***	A<D, B<D, C<D
	NS	0.28 (0.56)	0.1 (0.31)	0.54 (0.82)	0.59 (0.97)	4.02 **	B<C, B<D
超上級	NNS	0.21 (0.45)	0.11 (0.42)	0.38 (0.53)	0.13 (0.39)	3.75 *	B<C, C>D
	NS	0.35 (0.66)	0.08 (0.27)	0.40 (0.53)	0.34 (0.75)	3.90 **	A>B, B<C

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ , ( ) 内の数字は標準偏差

有意差が見られ ( $F(3,244)=3.90, p<.01$ )、多重比較からは、AおよびCがBより有意に多いという結果を得た。これより、超上級ペアでは、聞き手としての相づちではなく、自分のターンに繋げるきっかけとして相づち的発話による同意表現を多用しており、そして超上級NSでは相手の意見に対して、自身の言葉で積極的に同意を表していることが推察される。

以上の四つの話者グループの結果を比較したものを図19に示す。なお、5.2.4.1.1でも示したように、同意表現の頻度は話者グループによって異なるため、全体を100%とする比率に換算して示す。中級NNSと超上級NNSを比較すると、まず、中級NNSはD、C、A、Bの順に比率が高い。特に、相手発話の途中に送る相づち的な発話が60%近く、相づちの形を取るCとDの2種類では、80%を超えている。また、実質的な発話による同意であるAの比率が20%を下回っている。以上のような特徴は、会話相手である中級NSにも同様に表れている。一方で、超上級NNSは、C、A、D、Bの順に出現比率が高く、CおよびAの比率が特に高い。実質的な発話を用いて相手発話へ積極的に働きかけるBも合わせると80%を超えている。そして、以上の傾向は超上級NSにも見られる。

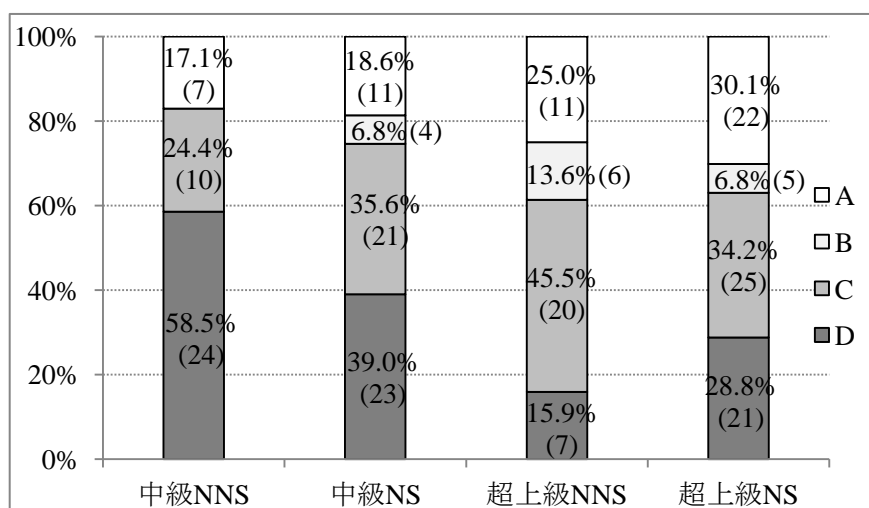


図19 同意表現の種類別出現比率（括弧内は出現数）

このように、会話相手と同意見である場合の同意表現は、相手発話の途中に挿入される相づちの同意表現が中級NNSに多く、相手の発話権を侵害しない消極的な使用が特徴的であるのに対し、超上級NNSでは会話相手へ働きかける形の同意表現が多いことがわかる。そして、これらの結果はそれぞれの会話相手であるNSにも表れている。

以上の結果を基に、実際のやりとりにおいてどのような同意表現が用いられ、意見交換にどのような影響を与えているのかを会話例から観察する。

まず、中級NNSによる同意表現の使用について観察する。発話の左側の数字は発話の出現順、網掛け部分はNNSの同意表現、下線部分はNSの同意表現を示している。同意表現の種類は、当該発話の直後に括弧で表す。次の会話例では、大学の意義について意見交換する場面で、中級NNS4、中級NS4共に大学は学問のためにあるべきだという意見で一致して

いる。

<会話例5 (中級ペア4) > 中級NNSによる相づち的な同意表現「そうですね」

---

- 1) NS4 まだから なんかこう技術系の勉強なのか その本を読んだりする系の勉強なのかっていうので なんか就職への繋がり方も違うような気がするんですけど やっぱり
- 2) NNS4 そうで [すね (D)]
- 3) NS4 [うん でもほんとにさっきもおっしゃったように環境のこととか文学のこととか あの 一見全然違う仕事をやることになっても：そこで学んだものとかはどっかで生かせるかなって思いますよね
- 4) NNS4 そう はい (C) だからあんまり直接的な就職するための勉強はいらないんじゃないかなhh
- 5) NS4 そうです (h) ね そうですよね (D)
- 

ここでは、中級NS4の意見に中級NNS4が相づち的な発話で同意を表している様子が観察できる。中級NNSでは、相づち的な発話34回の全てがソウ系の相づち<sup>11</sup>であり、特に「そうですね」は最も多く24回、次いで「そうです」が8回であった。このことから、中級NNSは「そうですね」を同意の表示として定型的に使用していることが窺える。

一方で、超上級NNSの発話からは、相づち的な発話のうち「そうですね」以外の表現も見られた。会話例6は、子供の教育方法について超上級NNS4と超上級NS4の意見が一致している場面である。

<会話例6 (超上級ペア4) > 超上級NNSによる相づち的な同意表現「そうですよね」

---

- 1) NNS4 だから面白いかもしれないっていうの わからないときもあるじゃないですか その時は親がちょっとガイドをしてあげるっていうのも [いいかな:]
- 2) NS4 [あ：そうです  
ね：確かに (C) で一緒にずっと暮らしてたらこの子はこういうのが好きかもしれないっていうのわかりますよね [なんとなく
- 3) NNS4 [ん：そうですよね (C) やっぱり大人がそういうときは 道をこうちょっと
- 

ここではまず超上級NNS4の意見（発話1、以下数字のみで表示）に超上級NS4が「あ：そうですね確かに」と同意し、さらに意見を広げた（2）。その意見に対し、超上級NNS4が再び「そうですよね」と相づちを打ち、自分の意見に繋げている（3）。この例のように、超上級NNSでは、相づち的な発話全27回のうち、「そうですよね」が9回見られた。

---

<sup>11</sup> 相づち的な表現の表現形式の分類は大浜（2006）に準ずる。

ここで、超上級NNS4は意見の受け止め手として一方的に同意を示しているのではなく、予め示した自らの主張に対して相手も同意であることを確認した上で、相手の主張に同意を示すと同時に自分の主張の妥当性を強調していると考えられる。超上級NNSは、このような「合意表示（劉，2010:81）」の用法により、話者同士が同意であるという認識を共有しながら会話を進めていることが窺える。

超上級NNSでは、相づち的な発話の他に、実質的な発話による同意表現も多く見られた。次の会話例は、子どもの教育方法について話している場面であり、超上級NNS10、超上級NS10共に、子どもはまずいろいろな経験をするのが大事であるという意見を持っている。

<会話例7（超上級ペア10）> 超上級NNSによる発話の繰り返し

- 
- 1) NS10 あ の： やっぱいろいろのことをやってみるっていう中で じゃあどれが得意かっていうのはやらせてみないとね： 子供 (h) は 子供にも親にもそれわ  
[からないから：
- 2) NNS10 [やらせてみないとわかんない (B)
- 3) NS10 なんかも多分何にもこう親が こう習わせたりせずに子供が言い出すのを待ってるときって子供はわかんない [からhh
- 4) NNS10 [わかんないと思う (B) hh
- 

ここでは、子どもの得意なものを探すためには親がいくつか提示しながら子どもに経験をさせるべきだという意見を述べている（1、3）。超上級NNS10は相手の主張を聞きながら、発話の一部を繰り返すことで自分が同意していることを積極的に表している（2、4）。

会話例8も同じく超上級ペア10によるものである。ここでは、国際結婚の是非がテーマになっており、超上級NNS10、超上級NS10ともに国際結婚に賛成という意見を持っている。

<会話例8（超上級ペア10）> 会話参加者同士による多様な同意表現の使用

- 
- 1) NS10 ((国際結婚は))確かに問題は多いかもしれないけど：なんかいろんな習慣の違いとか まあでもたぶんほんとに日本人同士で結婚しても絶対
- 2) NNS10 そうです [よね： (D)
- 3) NS10 [なんか なんか 卵焼きは甘くしちゃだめだって夫が言ったら奥さんが卵焼きは甘くないとだめよ [とか
- 4) NNS10 [そうですよね (D)
- 5) NS10 ま 国際結婚だとそれがもっと激しい言い争いになるのかもしれないけど
- 6) NNS10 でもむしろお互い：他の国から来た人だから卵焼きは甘いもんだって理解するかもしれないし：
- 7) NS10 うん そうそう (D)
- 8) NNS10 むしろお互い理解できるかもしれないと



- 9) NS10 うん 今私もしゃべりながら思ったんだけど 違う もう最初っから日本人同士だと分かりあえるはずって思って結婚するから衝突するけど：外国人だと最初からも分かりあえないはずって思って分かり合おうとするから：なんか逆にいいのかも
- 10)NNS10 あ：うん 逆にいいかもしれないhh 私も思ったなんか (A)
- 11)NS10 ね：逆に衝突しないのかも [しれない
- 12)NNS10 [うんもともと卵焼きはこんな味なんだとか
- 13)NS10 そう うんうん (D)
- 14)NNS10 やっぱ日本人同士だと子供のときから育った環境が違うから でもそれで衝突するかも：[しれない
- 15)NS10 [確かにね： (C) あ面白いかもそれhhh

ここでは、国際結婚の価値観の違いは同じ国の者同士の結婚と本質的に同じだという超上級NS10の意見（1、3）に、超上級NNS10が相づちを打っている（2、4）。その直後、国際結婚だと価値観のずれが激しくなるという可能性の提示（5）をヒントに、超上級NNS10が国際結婚の方が逆に違いを受け入れやすいという新たな見解（6）を述べる。超上級NS10もその主張を支持し（7、9）、意見の一致を見た両者は「逆にいいかもしれない私も思ったなんか（10）」「ね：逆に衝突しないかもしれない（11）」と自分の言葉を用いて同意を積極的に示している。ここでは、聞き手の相づちとしての同意表現と、話し手の実質的な発話による同意表現を使い分けている様子が観察できる。この部分のやりとりについて、超上級NS10は会話後のインタビューで「国際結婚（というテーマで）は、話しているうちにお互いが同じ気持ちになって同じ結論に達したみたい。で、お互いの言いたいことが伝え合えてたと思います（括弧内は筆者補足）」と述べており、同意表現が「同じ気持ち」になるために効果的に働いていたことが窺える。

このほか、超上級NNSとの意見交換会話の感想を超上級NSにインタビューした結果、超上級NSの発話に対する超上級NNSの反応について高く評価する意見が複数見られた。

（超上級NS5）「相づちの取り方とか、そうですねとかいう返し方とかが自然だったと思います」

（超上級NS8）「自分の意見を言ったら、あ、私もそう思ってたって言ってきて同意、お互いに同意って感じだったので、話しやすかったし、わかりやすかった」

（超上級NS10）「自分の意見を言うだけじゃなくて私が話したことに対して理解して、あ、そうだね、と反応する。相づちというか、ちゃんと私の話を分かってくれてるなというか。（中略）彼女は人の意見も理解しつつ、自分の意見も主張できるっていう感じ」

以上の結果から、超上級NNSは意見交換の流れに合わせて様々な形で積極的に同意表現を使い分け、意見交換をスムーズに進めていることがわかる。

以上、研究課題1では、自分と同意見を持っている会話相手に対する同意表現について分析した。中級NNSと超上級NNSでは、共に頻繁に同意表現を使用していることがわかったが、使用する種類には違いがあることが明らかになった。

#### 5.2.4.2 会話相手と異なる意見の場合（研究課題2）

##### 5.2.4.2.1 同意表現の出現頻度

NSとNNSが異なる意見である場合の意見  
 陳述数および同意表現数を表24に示す。

同意表現の出現頻度について、NNSの日本語レベル（中級／超上級）および会話参加者（NNS／NS）を独立変数、1回の意見陳述に対する同意表現数を従属変数とする2要因分散分析を行った。結果を表25、表26、図20に示す。

表 24 同意表現の出現数

レベル	会話参加者	会話相手の意見陳述数	同意表現数
中級	NNS	10	1
	NS	13	17
超上級	NNS	19	11
	NS	20	9

表 25 同意表現の出現頻度：分散分析結果

レベル	会話参加者	頻度平均値 (標準偏差)	レベル主効果 $F(1,58)$	話者主効果 $F(1,58)$	交互作用 $F(1,58)$
中級	NNS	0.10 (0.32)	.84	6.85 *	10.52 **
	NS	1.31 (0.95)			
超上級	NNS	0.58 (0.84)			
	NS	0.45 (0.76)			

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

表 26 単純主効果分析（日本語レベル要因×会話参加者要因）

従属変数	レベル要因 $F(1,58)$		会話参加者要因 $F(1,58)$	
	会話参加者		レベル	
	NNS	NS	中級ペア	超上級ペア
出現頻度	2.47	9.54 **	13.56 **	.27

\*\*  $p < .01$

分散分析の結果、NNSの日本語レベル要因と会話参加者要因との交互作用が見られた（ $F(1,58)=10.52$ ,  $p < .01$ ）ため、条件毎に単純主効果を調べた（表26）。その結果、NNSの日本語レベル要因の単純主効果は、話者がNSの場合において有意だった（ $F(1,58)=9.54$ ,  $p < .01$ ）。また、会話参加者要因の単純主効果は中級ペアの場合において有意だった（ $F(1,58)=13.56$ ,  $p < .01$ ）。この結果は、超上級NSより中級NSの方が有意に多く同意表現を使用して

いることを表している。そして、超上級ペアにおいては会話参加者の同意表現は同頻度であるのに対し、中級ペアにおいては中級NSの同意表現の出現頻度が中級NNSより多いため、会話参加者間に不均衡が見られることを示している。

この結果は、李（2001a）における日本語母語話者の傾向をより正確に表すものとなり得る。李（2001a）では、日本語母語話者は異なる意見の相手に対して相手の意見を一旦受け入れる等の方法を取る「相手配慮型」の傾向があるが、その傾向は日本語母語場面より接触場面において顕著であると報告されている。異なる意見の相手に対するNSの同意表現の頻度が、相手が超上級NNSの場合より中級NNSの場合の方が高いという本研究の結果は、日本語母語話者の「相手配慮型」の傾向が、相手話者の日本語レベルが低い場合により顕著に表れることを示している。

このように、話者同士が異なる意見における同意表現の様相は、中級ペアと超上級ペアで大きく異なることが明らかになった。中級ペアでは中級NNSと中級NSの間に大きな使用の差があるのに対し、超上級ペアでは超上級NNS、超上級NSが同程度の同意表現を使用している。そして、NNS同士の比較では、中級NNSと超上級NNSの特徴は、出現頻度という点においては統計的な差異は見られなかったが、どのような同意表現を用いて、あるいは用いないで会話に参加していたかを探る必要がある。また、中級NSは、超上級NSより頻繁に同意表現を用いるという違いがあることがわかったが、具体的にどのような違いが見られるだろうか。次項では、異なる意見における同意表現の使用傾向を種類別の出現頻度の差と会話例から分析する。

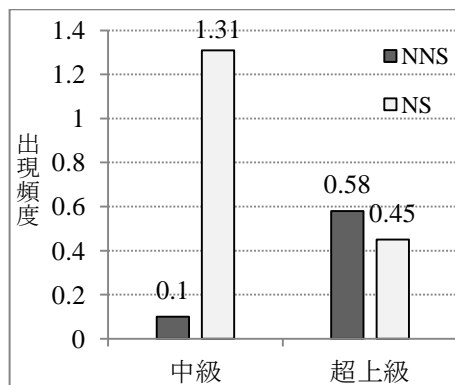


図20 同意表現の出現頻度

#### 5.2.4.2.2 同意表現の種類

話者同士が異なる意見の場合の中級ペアおよび超上級ペアによる同意表現の出現状況を表27に示す。なお、異なる意見の場合は同意表現の総数が少なく出現頻度が低いため、統計処理は適切ではないと判断し、用いなかった。

中級ペアでは、中級NNSの使用はわずか1回であり、中級NSでは消極的な同意表現であるDだけでなく、Aも多い。そして、超上級ペアでは、超上級NNSではDが一番多く、超上級NSはC、Dが一番多いが、ほぼ全ての種類において使用が見られる。

これらの結果を基に、会話例の分析を行う。中級ペアでは、自分と異なる意見を話す相手に対して、中級NNS、中級NS間の同意表現の頻度に大きな差が見られた。このことは、意見交換にどのような影響を与えているのだろうか。次の会話例は、大学の存在意義について、中級NNS5は大学では就職準備のための実践的なカリキュラムが必要、中級NS5は

表 27 同意表現の種類別出現数

レベル	会話参加者	A	B	C	D	計
中級	NNS	0	0	0	1	1
	NS	6	3	1	7	17
超上級	NNS	3	1	1	6	11
	NS	2	1	3	3	9

大学では学問を深めることに集中すべき、という立場で話している場面である。

<会話例9 (中級ペア5) > 中級NNSから同意表現が送られない

- 
- 1) NNS5 学問だけ なんかん：これ勉強したら 先生とかそういうの人だったらもう うん最初は？勉強が大事だと思うんですけど：
- 2) NS5 そうですね (D)
- 3) NNS5 それ以外の方もいっぱいありますから
- 4) NS5 そうですね：(D)  
(1)
- 5) NNS5 1年2年生のときは大体この感覚とか 就職の感覚とかないんじゃないですか
- 6) NS5 はい ないですね (B)
- 7) NNS5 で私も今就職して：からちょっと見たら：やっぱり大学はそういう 現実的にちょっと
- 8) NS5 どうなんでしょうそれは：働いてから就職の前に大学でしておかないと こうまずいことなのか：就職してから：学ぼうと思って学べることなのか 私はちょっと どうなんでしょうね：う：ん  
(1)  
私あの兄がやっぱり教師をやってるんですけど：なんか実際大学で学べることって：限られてるって言うのがあるので：結構働き始めてから学んでいくことみたいなのでそれからでも遅くないこともあれば：やっぱりその学生のときにこういうことしておけばよかったな：っていうところで：まあ両方あるみたいなんですけど：そうですね：う：ん
- 

中級NNS5が、大学1、2年生には就職するという感覚が身につけていないため、在学中から就職指導をした方がよいという意見を述べ（1、3、5、7）、その間、中級NS5は相づちや繰り返しによる実質的な発話で同意表現を送っている（2、4、6）。その後、中級NS5が「どうなんでしょうそれは（中略）私はちょっと（8）」と中級NNS5の意見に疑問を呈し、実践的な内容は就職してからも遅くないのではないかということを手暗に伝えようとする。しかし、中級NNS5からは反応がなく、中級NS5は「どうなんでしょうね：う：ん

(8)」と場をつなぐものの、やはり反応がなく、1秒間の沈黙が続く。さらに、教師である兄の例を挙げ、現場でしか学べないことがあるので、就職のことは就職してからで決して遅くはないということを伝えようとする。しかし、そこでも反応がないために、最終的に「学生のときにこういうことしておけばよかったな：っていうところで：まあ両方（学校で学ぶべきことと就職した後に学べること）あるみたいなんですけど（括弧内は筆者補足）」(8)と当初の自分の意見が弱まった形で終わっている。これは、中級NS5が中級NNS5の意見に反対意見を述べにくい状況があったことが原因ではないかと推測される。中級NNS5が反応を示さないために、中級NS5は自分の意見が受け入れられているのか確信がないまま話し続けることになった。そこで、反対の主張を含んでいた意見が次第に軟化していったのではないだろうか。この場面からは、反対意見に対する中級NNSの受け止めがないために、中級NNSが意見を続けて述べにくくなり、意見交換が停滞してしまうという状況が観察される。

さらに、中級ペアのインタビュー結果からは、中級NNSが同意表現を正しく理解していないと思われるコメントが見られた。

(中級NNS13) 「[人名]（会話相手のNSの名前）さんは相づち、共感してくれた感じで、  
（中略）同じ考えだという感じ」

(調査者) 「じゃあ、そうそうそうという感じで、NSの意見が何なのかわからなかったですか？」

(中級NNS13) 「はい。でも（意見が）同じだったからアピールする必要がなかったかしら。同じだと思ったから、私の話を聞いて、育った環境が違うから、おもしろいねえとか、そんな考えをやってたかも。とりあえず同じ考えだから（括弧内は筆者補足）」

このペアでは、女子大学の意義について中級NNS13と中級NS13の立場は反対であったが、中級NNS13は、中級NS13がよく共感を示してくれたことを根拠に、中級NS13も自分と同じ考えを持っていたと判断をしている。該当の箇所を会話例10に示す。

<会話例10（中級ペア13）> 中級NSから積極的に同意表現が送られる

- 
- |          |   |
|----------|---|
| 1) NS13  | なんか ただ別々にあるのはたぶんいいと思うんですよ 男子は男子なりに男の子は あそういうのは((男女の差別化を))進めるんですかねえなんかhh |
| 2) NNS13 | そうかな なんか：別学があるのはあまりなんか なんのために別学にするの [かちょっと                              |
| 3) NS13  | [確かに別学って変ですよね (A)   |
| 4) NNS13 | はい なんか：女子：大学の存在は：なんか今 男女のひょうどう？のせいで 女：にもっと勉強する機会をあげるために必要だと思って [大学は     |
| 5) NS13  | [あそうですよね  |
|          | [増やしたんですよ   |
-

- 
- 6) NNS13 [はい賛成するんだけど なんか中学校と高校生のときに別学で勉強させる必要があるかなと
- 7) NS13 確かに (D)
- 8) NNS13 なんか私が：その女子校だけの出身だと理由だけじゃなくて：別学と共学という人で なんか通った人って何の意味があるかな [とちょっと疑問に
- 9) NS13 [確かに今思います (A)  
あと今大学で 男子大学ってありますか韓国って
- 

ここでは、中級NS13がまず、「そういうの（男女を分けること,筆者注,以下同）は（男女の差別化を）進めるんですかね」と別学の短所も挙げながらも、男子校、女子校が別々にあることには反対しないという意見を述べている（1）。その後、別学に反対の立場を表した（2）中級NNS13に対し、「確かに別学って変ですよ」（3）と、実質的な発話による同意表現を送り、中級NNS13の立場を後押ししている。その後も、「別学で勉強させる必要があるかな」（6）「（別学に通うことに）何の意味があるかなとちょっと疑問に」（8）と、別学反対の主張をし続ける中級NNS13に対して同意表現を送り続けている（7、9）。ここでは、実質的な発話による同意表現が積極的に送られている。このような中級NS13の振る舞いが、中級NNS13に会話相手が自分と同意見であると錯覚させたのではないだろうか。さらに、中級NS13の同意表現が多いことから自分と同意見であると判断した先の中級NNS13のインタビューからは、中級NNS13が同意表現を「相手と同意見の場合のみに用いるもの」と捉えていることがわかる。つまり、自分と異なる意見を持つ相手の話を受け入れる姿勢を示すために同意表現を使用する、ということへの意識が低いことが窺える。

次に、超上級ペアによる会話例を観察する。次の会話例は、女子大学の是非というテーマで、超上級NNS9が女子大学の存在意義を否定、超上級NS9が肯定する立場で話している場面である。

<会話例11（超上級ペア9）> 超上級NNSによる異なる意見の受け止め

---

- 1) NS9 ((先生との距離が))ここ((この女子大学))はすごく近いですよ
- 2) NNS9 あと みんなで団結するっていうか それもありますし
- 3) NS9 ん：なんか共学は共学でたぶんその 普通に自然な社会でってメリットがあっても 女子大は女子大でそういうメリットがあります [：よね
- 4) NNS9 [はいはい (D)
- 5) NS9 少数っていうのも考えなければならいんでしょうけど
- 6) NNS9 ((中略))共学：はまあ 友情以外の感情も生まれますからね それで物事が動いたり動かなかったり (h) する場所があるのではないか ん：でもそれはまあ 些細なこと [ ん：
-

- 
- 7) NS9 [ことなんですかね ん：なんか共学の大学院でその友情以外の感情ですごいドロドロになってるところの話聞いたことがあるので [あ：女子校でよかった
- 8) NNS9 [あ 私も聞いたことあります でもそれを あの 果たして避けるのが正しいのかわかりませんが うん
- 9) NS9 でもそれで研究の妨げになるなら私は女子大の方がいいと [思うんですが：
- 10)NNS9 [あ：：やっぱり  
じゃあ研究しや [すい環境なんですかね
- 11)NS9 [すい環境だと私は思います
- 12)NNS9 私もまあそう思いますけど (A)
- 

超上級NS9が女子大学のメリットを述べる (3) と、超上級NNS9はそのことを認め (4) た上で、共学のデメリットを挙げている (6)。超上級NS9はその発話を受けて、女子大学の良さを強調する (7) が、超上級NNS9は複雑な人間関係を避けるのが正しいことなのかどうか、と超上級NS9に対して疑問を投げかける (8)。それでもあくまで女子大学支持の立場を主張し続ける (9、11) 超上級NS9に対し、超上級NNS9は譲歩する姿勢を見せている (12)。ここで超上級NNS9は、自分の意見を確実に伝えつつも、相反する超上級NS9の意見を受け入れながら話しており、対立関係を和らげていることがわかる。ただし、全面的な同意は表しておらず、「まあ」、「～けど」などの表現を用いて、あくまで相手の主張は一つの意見として理解できる、というスタンスを保っていることが窺える。

次の会話例は、理想の女性像について話している場面であり、家事と仕事を完璧にこなす女性について、超上級NS14は肯定的に、超上級NNS14は否定的に捉えている。

<会話例12 (超上級ペア14) > 超上級NNSによる異なる意見の受け止め

- 
- 1) NS14 ん：：でもやっぱそういうのを：なんか憧れるっていうか そうできたらいいなってどっかで思うってことはやっぱり女がそれをすべきだってどっかで思ってるってことかなって思うんですよね：女性自身が：それを捨て切れない？やっぱやらなきゃいけない やるべきだみたいな 女性も思ってるのかな((中略))
- 2) NNS14 やっぱ一人で全部できちゃうっていうところがすごい？
- 3) NS14 できるのがか [っこいいなって思っちゃうんです
- 4) NNS14 [すごいと思ったんだ あ：：なるほど へ： うん でも確かにほんとにすごいと思います (A) あ：すごいわこれほんとに大変だ [と思う
- 5) NS14 [大変ですよね：だからなんか完全に平等っていうのは な：んかやっぱり難しいのかなって 母性本能とかそういうのも関係あるのかな：って
-

- 
- 思ったり
- 6) NNS14 そう：だからやっぱ色んな事思っちゃうんですよね 平等っていうかそういうの 女性はこうであるから：何ていうの？自分を なんか犠牲っていうか 何ていうのちょっと下にして：
- 7) NS14 我慢するっ [ていうことですか？
- 8) NNS14 [そう： そういう うん：
- 

完璧な女性を目指すという考えは女性自身が作っているという超上級NS14の意見 (1) に対し、超上級NNS14は超上級NS14も個人的にそう思うかどうかを確認している (2)。「あ：なるほど へ：」と驚きをもって超上級NS14の考えに反応した後、「確かにほんとにすごいと思います」と超上級NS14の意見に同意している (4)。それを受けて超上級NS14が男女の平等について持論を展開すると (5)、超上級NNS14は「犠牲」、「下にして」 (6) などの表現を用いながら、女性が置かれている環境を否定的に表現し、間接的に自分の意見が反対であることを伝えようとしている。超上級NS14は超上級NNS14の意図に気づき、超上級NNS14に確認する (7)。ここでは、自分と異なる相手の意見に同意表現を示しながらも、「なるほど へ：」、「でも」 (4) など、全面的な同意ではないという信号を送りつつ、否定的な表現を使いながら間接的に自分の意見が反対であることを伝えようとしている様子が観察される。

次の例では、超上級NSによる同意表現が見られる。ここでは、国際結婚で生まれた子供の言語の問題が話題になっており、超上級NS5は子供の言語環境を不安視する立場、超上級NNS5は楽観視する立場で話している。

<会話例13 (超上級ペア5) > 超上級NSによる異なる意見の受け止め

- 
- 1) NS5 だから母国語っていうのを一つしっかり持って：他の外国語を勉強するならいいと思うんですけど そのどっちも中途半端になったらかわいそうじゃないですか子 [供が
- 2) NNS5 [あ：でも中途半端なときは子供のときはちょっと中途半端になっちゃうかもしれないけど どっちかの学校に多分通うはずで：でその学校で習うその言語がその子にとってはメインになるんじゃない [ですかね
- 3) NS5 [う：んそうですよね (c) でもそしたら例えば韓国の学校に入れたとして で私は韓国語がそこまでできなかつたらなんかその 自分の子供の言ってることが100% (h) 分かってあげられないとか
- 4) NNS5 でも日本語ペラペラになるんじゃないですかね お母さんがずっと使ったり使わせたりしたら
- 5) NS5 そうですよね (c) でもその言葉の問題もあるし
-



2言語に接することになる子供の言語が中途半端になってしまう恐れがあるという超上級NS5の意見(1)に対し、超上級NNS5が学校に通うようになれば問題ないという自身の見解述べる(2)。その考えを、超上級NS5は「そうですね」と一旦受け止め(3)、親子で言葉が通じないという恐れについて言及する。同様に、(5)においても、超上級NS5は「そうですね」と超上級NNS5の意見を受け止めてから、相手への反対意見を述べている。ここでは超上級NS5は超上級NNS5と違う考えを持っていながらも、まず「そうですね」と相手の意見を受け入れ、それから自分の意見を相手に伝えるという方法をとっている。さらに注目したいのは、同意表現と共に使われるフィラーである。「う：んそうですね」(3)など、相手の意見を受け入れはするものの、納得してはいないということを表示するため、フィラーが使われたものと推察される。

インタビューの結果からは、超上級NNS、超上級NSが互いに会話相手が反対意見であることを認識しながらも、相手を受け入れながら会話を進めることができたと語るペアの例が見られた。

(超上級NNS11) 「なんか、(普通は)反対の意見を聞くとがあつときて、わあつとしゃべるじゃないですか。そういう感じじゃなくて、普通にしゃべったって感じ。そういう点もあるんですねえみたい。二人とも(括弧内は筆者補足)」

(超上級NS11) 「反対意見だったけど、真っ向から反対という感じではなかった。お互いに受け入れつつ」

このように、超上級ペアでは、会話相手と意見が同じ場合だけでなく、異なる場合においても、必要に応じて同意表現を用いながら意見交換を進めていることが窺える。ただし、自分と異なる主張を受け止めながらも、全面的に賛同してはいないという意思表示も同時に行っている点が会話例には共通して見られた。

以上、研究課題2では、異なる意見を持つ会話相手への同意表現の使用傾向を頻度と種類から分析したが、中級NNSと超上級NNSの間には、会話相手のNSとの関係性において大きな違いがあることが確認された。

### 5.2.5 研究4のまとめ

研究4では、会話相手と同意見および異なる意見、それぞれの場合での同意表現の出現状況について調べた。その分析からは、中級NNSと超上級NNSによる同意表現には頻度および種類の違いがあることが明らかになった。両者を比較しながら結果をまとめる。

まず、相手話者と同意見の場合は、中級NNSと超上級NNSは同程度に同意表現を使用していた。しかし、話者の立場および発話の種類別に使用状況を分析したところ、両者には違いが見られた。中級NNSは、相づち的な表現が多く用いられており、「そうですね」という定型表現が多かったのに対し、超上級NNSでは、相づち的な表現だけでなく、実質的な発話による同意表現も見られた。超上級NNSの接触場面の会話例からは、同意見の話者

同士が同意を積極的に送り合うことで共感を強めながら、会話を活発に進めている様子が観察された。

一方で、自分の意見と異なる意見を持つ相手に対しての反応の様相は、中級NNSと超上級NNSで大きく異なることがわかった。中級NNSでは、中級NSとの間に著しい同意表現の出現数の差が見られたのに対し、超上級NNSの場合は、同意見の場合より頻度が落ちるものの、会話相手の超上級NSと同程度の同意表現の使用が見られた。中級NNSの接触場面の会話例からは、中級NNSからの同意表現がないことで中級NSが意見を主張しにくくなってしまおうという例や、条件付きの受け入れであるというサインのない積極的な同意表現が中級NSから中級NNSに送られている例が観察され、インタビューからは、中級NNSが中級NSの同意表現を無条件に同意見であることのサインであると受け取っているという例が見られた。超上級NNSの接触場面の会話例からは、会話相手の意見を受け入れつつも全面的に同意ではないことを表しているという例が観察された。

中級NNSの接触場面、超上級NNSの接触場面で表れた同意表現の送り方の違いは、中級NNSと超上級NNSの社会言語能力の違いが要因であると考えられる。李（2001b）では、自身と異なる意見の話者に対しての同意の相づちの回数は、韓国人日本語学習者が少なく、その結果は韓国語でのコミュニケーションスタイルの影響を受けていると考察されている。本研究の中級NNSも李（2001b）と同様の結果が見られたことから、中級NNSの接触場面では中級NNSは意見交換会話に自身の母語の会話ルールを持ち込んでいた、あるいは接触場面と捉えてはいるがやりとりに反映できなかつたと推察される。そして、同様のことが会話相手の中級NSについても言える。異なる意見の話者に対して積極的に同意表現を送るという結果は李（2001b）の日本語母語話者の結果と一致しており、中級NSは日本語母語場面と同様の会話参加をしていたことがわかる。このような双方の固定的な立場が、意見交換の停滞や誤解を生む要因となっていると考えられる。

一方で、超上級NNSの接触場面では、超上級NNSは、相手と同意見の場合、相づちに留まらず実質的な発話による同意表現も用いながら相手の意見陳述を積極的に支援していた。この現象は、相手に対する反応を頻繁にすることで会話参加者同士が思考を共有し、共にディスカッションを作り上げるという上田（2008）の結果にもあるように、日本語の意見交換会話の特徴の一つであると言える。このことは、超上級NNSは日本語での意見交換会話の参加方法について把握し、会話に取り入れるという社会言語能力があることを示している。しかしながら、超上級NNSは日本語母語場面の特徴を無条件に取り入れているわけではないことは、相手話者と異なる意見の場合の結果からわかる。異なる意見の相手には同意見の相手よりも同意表現の頻度は低くなっており、表現方法も慎重なものとなっている。これは李（2001b）および上田（2008）で見られた日本語母語場面の結果とは異なる。これは、韓国語母語場面の特徴とも異なり、接触場面独自のフレームであると考えられる。つまり、超上級NNSは会話相手との共感の度合いによって、日本語母語場面のフレームと接触場面のフレームを使い分けていると考えられる。このように、超上級NNSには、相手

と同意見か否かというコンテキストの違いを把握し、使用言語である日本語母語場面と接触場面のコミュニケーションスタイルを流動的に調整できる能力が備わっていることが窺える。もちろんこの能力は超上級NNSのみによって用いられるものではなく、会話相手である超上級NSの歩み寄りがあってこそ達成される。同意見の場合においても異なる意見の場合においても、頻度、種類共に、超上級NNSと超上級NSの間に類似の結果が見られたことは、双方が社会言語能力を駆使し、コンテキストに柔軟に対応したことによるものと推察される。

研究4の結果から、中級NNSへ同意表現を指導するにあたっては、積極的に使用をすすめるべき部分と、注意を促すべき部分があるということが言えるだろう。まず、会話相手が同意見の場合には、中級NNSはすでに「そうですね」という相づちを打つことはできているので、相手の言葉を繰り返すなどの簡単な方法から、徐々に自分の言葉で表せるよう、バリエーションを増やしていくことが上級に向けての課題と言える。一方で、会話相手と異なる意見の場合は、まずは、異なる意見を持っている相手に同意の表示をすることを意識したことがない、あるいは、なぜしなければならないのかわからないという学習者に対し、日本語の会話では、同意表現は会話相手に安心感を与え、本音で語り合う意見交換するために不可欠なものであり、それは相手と意見が異なるときにも重要な役割を果たす会話の技術であるということを伝えることから始める必要がある。また、ロールプレイなどを通じて、異なる意見へ同意表現を送る体験をさせ、その意義についてクラスで話し合いながら、理解を深めさせていくべきだろう。それと同時に、研究4では会話相手によってNSの同意表現が異なることも明らかになった。非母語話者だけでなく、母語話者に対しても、日本語レベルの低い非母語話者に過剰に同意表現を送ることは、非母語話者へ誤解を与えることになり得るということを伝えるなどの歩み寄りを促すことも重要な点であると思われる。

### 5.3 本章のまとめ

本章では、意見交換会話の局所的構造を明らかにすることを目的として、研究3では意見陳述の構造と内容構成に、研究4では同意表現の頻度と種類にそれぞれ注目して分析を行った。各研究で得られた結果を以下にまとめる。

研究3では、中級NNSは簡潔型の出現数が少なかったのに対して、超上級NNSは簡潔型による意見陳述を多く用いていた。さらに、中級NNSでは状況の説明を中心に意見陳述が構成されており、冗長になる傾向が見られたのに対し、超上級NNSの意見陳述では、主張を限定したり補足意見を加えたりするなど、決して長くない発話スペースの中で意見陳述を効果的に伝える工夫がなされていた。

研究4では、同意見の会話相手への同意表現は、中級NNS、超上級NNSともに頻繁に用いられているものの、中級NNSでは相づち的な発話を中心に用いているのに対して、超上級NNSでは状況に合わせて様々なタイプの同意表現が使い分けられていることがわかった。

そして、異なる意見の会話相手への同意表現は、中級ペアでは中級NNSによる不使用、中級NSによる過剰使用が見られ、円滑な意見交換の妨げになっていることが窺えた。これに対し、超上級ペアでは全面的な同意ではないという信号を送りつつも相手の意見を受け入れるための同意表現が見られた。

研究3 および研究4 の分析結果によると、超上級 NNS は、相手の発話、ひいては相手の存在を意識しながら会話に参加していることが窺える。ネウストプニー（1999）によると、インターアクションは、会話の様々な要因の影響を受けながら、絶え間なく再編成される動的なものであるという。本研究の超上級 NNS は、意見交換会話というコンテキストを把握し、さらには、意見交換の流れの中で、話者同士が同意見であるか異なる意見であるかによって、柔軟に対応を変えながら会話に参加していると推察される。中級 NNS が今後身につけていくべきは、このような、会話の動きに合わせて、自らの発話を調整しながら、会話相手と共に会話を作っていく能力ではないだろうか。

## 第6章 研究5 意見交換会話の実践研究

本章では、研究1から研究4で得られた結果を基に筆者が行った意見交換会話の実践研究の成果を報告する。まず、先行研究における会話指導の方法論について整理し、本研究の目的と課題を明らかにする。そして、授業で用いる指導項目と実践授業の概要を提示する。次に、授業参加者による意見交換会話のデータを用いた授業を時系列に沿って分析しながら、学習者の気づきについて考察する。最後に、実践授業の成果をまとめ、会話データを用いた実践授業の可能性について展望する。

### 6.1 実践の背景

本実践は、研究1から研究4までの結果を応用する場であると同時に、談話技能の獲得を目指した指導実践として位置づけられる。まず、これまで談話レベルでの会話教育がどのような方法で行われてきたかについて概説する。そして、JFL環境の学習者がこのような実践とどのように関わってきたか、実践例を紹介し、本実践の必要性を再確認する。

#### 6.1.1 談話レベルでの会話教育

岡崎（1987）は、文法教育が主流であった80年代において、談話の能力の重要性に注目し、それを実践にまで応用した点で先駆的な研究である。岡崎（1987）は、教室外で自然に行われる会話場面では、話の内容の確認や推測、相づち、ターンテイキングなどの高度な談話技能が必要であり、それらは、教師により談話がコントロールされた教室場面では得られないものであることを指摘した。そこで、教室の環境をいかに自然会話に近いものにするかが談話能力向上の鍵であるとした。特に、日本語の場合は、欧米語で重視される話者としての談話技能の指導ではなく、他者に対して配慮し、聞き手としての立場を確立した上で話者としての権利の確保を目指すような「聞き手中心の談話の指導」が必要であると主張した。その上で、相づちの指導を段階的に取り入れた初・中級向けのカリキュラムや、接続表現やメタ言語など、より高度な談話構成能力の養成を目指した中・上級向けのカリキュラムを具体的に提示した。

岡崎（1987）と同様に、伊藤（1993）は、聞き手としての談話の能力に注目し、相づちに簡単なコメントや短い発話を加える「バックチャネル+α」という発話形式の具体的な指導項目を提示した。指導項目には、相づち詞の繰り返し、「ええ、そうです」の変種、先取りなどが挙げられている。岡崎（1987）の指導方法と異なる点は、これらの指導項目は、日本語母語話者による実際の談話を文字化した資料から「バックチャネル+α」の形式をもった発話を抽出して整理されたものであるという点である。

また、中井（2003b）では、初中級の学習者を対象としたビジターセッションの授業報告を行っている。これまでの研究の成果から、ビジターセッション参加に必要な談話

技能を選定し、それらの談話技能を意識化させたり、過去の会話データを提示したりして、事前に「準備レッスン」を行い、それを「ビジターセッション」でできるだけ使うようにする。そして学習者自身による授業の振り返りである「反省会」までを一つのサイクルとした。中井（2003b）では、母語場面だけでなく、学習者による身近な接触場面での会話データも指導項目の導入に利用されている。このように、会話データの分析を実際の授業に応用する試みはこれまでに多く行われ、発展し、会話データの分析と授業との距離はより密なものとなりつつある。

さらに、中井ほか（2004）は、これまで散発的に行われてきた談話能力向上のための研究成果を整理し、教師間の共通認識を作ることを目的に、「談話レベルでの会話教育のための談話技能の指導項目案（以下、「談話技能の指導項目案」）」を提示している。このシラバスは、全項目を網羅的に指導するためのものではなく、学習者のニーズやレベル、コース形態などによって適宜取捨選択され、文法など他の指導項目との関連性を考慮し、総合的に取り入れられるべきものとされている。この指導項目を利用した授業実践として、中井（2005）は、中上級レベル向けのストーリーテリングの指導の成果を報告している。ストーリーテリングは一人の話し手によるものであるという認識を離れ、談話技能の指導項目案に基づいて、指導すべき項目を「話し手の技能」と「話し手と聞き手の相互行為のための技能」に再編成した。中井（2003b）と異なる点は、利用する会話データの性質である。中井（2003b）では、過去の研究での会話データを素材にして教師から学習者への導入が行われたが、中井（2005）では、授業中に発話された学習者のストーリーテリングを教師が書き起こし、後日、録音されたデータと文字データを使用して教師と学習者が共にストーリーテリングの効果的なテクニックについて検討するという形でフィードバックが進められた。この方法により、学習者が自身の発話を客観的に観察し、改善点を自ら意識するという学習者中心の授業が達成された。このように、「談話技能の指導項目案」を利用した授業実践は、今後様々な言語活動の指導に応用できる可能性を秘めていると言える。

### 6.1.2 JFL環境における談話技能向上のための実践

JFL環境で日本語を学ぶ学習者は、JSL環境の学習者と比べ、日本語の自然なインプットが少ないと言われる。日本語が学ばれている諸外国と比べ、韓国の場合、ドラマや映画等のコンテンツを利用する環境や、在韓日本人留学生や移住者との交流の環境が整っており、「聞く・話す」技能は比較的身に付けやすいと言われている（許ほか、2014）。また、近年では日本人留学生を派遣する形でのビジターセッションプログラムが行われる（長田ほか、2010）など、日本人との接触の機会も増えつつある。ただし、伝統的に教師主導の授業が多く、語学の授業と言え、言語形式や語彙・表現の学習であるという認識はいまだに強く残っており、談話技能を学ぶための授業はまだ少ないのが現状である。

JFL環境の学習者に対する意見述べの授業実践では、木山ほか（2006）が挙げられる。

上級学習者である外国人日本語教師の短期研修プログラムとして、母語話者によるOPIデータを利用し、自身の意見述べと母語話者による意見述べの比較分析を行い、母語話者による意見述べの手法を教師との議論から学ぶというものである。また、意見交換場面には限らないものの、JFL学習者が特に学ぶ機会の少ない、意見や情報を聞くという談話技能に特化した実践も見られる（木暮, 1999; 宮崎, 2003; 福富・小松, 2009）。これらの実践では、ビデオ（宮崎, 2003; 福富・小松, 2009）やモデル会話（木暮, 1999）を用いた聞き手行動の導入が行われており、会話データの利用は見られない。

以上のように、JFL環境においても、JSL環境と同様に談話技能に注目した指導が行われてきているものの、その数は少ない。また、それらに関しても、意見を述べる側のみ、聞く側のみに限定した指導であり、意見交換会話という枠組みで話し手、聞き手双方に注目した実践指導研究は管見の限り見当たらない。さらに、先行研究で用いられている会話データやビデオ、モデル会話などは全て母語場面のものを基準としており、中井（2003b; 2005）で見られたような接触場面での特徴を生かした実践研究の提案は少ないのが現状である。

## 6.2 実践の目的と課題

本実践の目的は、話し手と聞き手による相互行為としての意見交換会話の授業実践の可能性を提示することである。研究課題を以下に示す。

研究課題 意見交換会話の指導項目案と会話データを利用した実践授業を通して、学習者は自身の発話を意識するようになるか。

## 6.3 意見交換会話の指導項目案

実践に先立ち、意見交換会話の指導項目案（表28）を作成した。これは、中井ほか（2004）の「談話技能の指導項目案」の中から意見交換会話を行うために必要な項目を選び出し、そこに本研究の研究1から研究4までに得られた結果を追加したものである。

Aの項目は、話し手が情報や意見を述べる際に必要とする技能であり、主に研究3の成果から抽出した。意見の構造に関わる技術（「1.発話を構成して、情報や意見を伝達する技能」）のほか、話し手は聞き手との会話の中の一参加者であるという意識が重要だと考え、「2.聞き手に配慮しながら話す技能」を追加した。また、Bの項目は、話し手の情報や意見を聞き手としてどのように受け止めるかに関する技能であり、主に研究4で得られた結果を反映させた。特に、ただ意見を受け止めるだけではなく、積極的に会話に参加する聞き手の技能として、相づち的な発話による同意から意見に繋げる技能や、情報および意見の要求、意見をまとめる技能などを盛り込んだ。なお、表中の表現例は実際の会話データに現れたもののうち、数例を載せたものであり、これらの表現に限るものではない。そして、Cの項目は、話し手と聞き手どちらに対しても関連する技能として、意見交換会話という

表 28 意見交換会話の指導項目案

A. 話し手としての技能	B. 聞き手としての技能
<p>1. 発話を構成して、情報や意見を伝達する技能</p> <p>1.1 意見を言う ～と思います／～じゃないでしょうか／～かもしれない</p> <p>1.2 意見を明確化する だから～／例えば～／～ということ／～わけです</p> <p>1.3 主張を補強する</p> <p>1.4 意見の背景、状況を説明する 自文化の説明／経験の紹介</p> <p>1.5 意見に但し書きを付ける もちろん～が／～ですけど／もし～なら／でも～</p> <p>1.6 意見に理由付けをする ～から／～ので／～し／～んです／裏づけのある理由</p> <p>1.7 意見をまとめる ～わけ／結局／それで／結論は～</p> <p>2. 聞き手に配慮しながら話す技能</p> <p>2.1 聞き手の理解を確認する ～っていうんですけど／～わかりますか</p> <p>2.2 聞き手に同意を求める ～じゃないですか／そう思いませんか／どうですか</p> <p>2.3 自分の発話を客観的に捉える 意見を簡潔に述べる</p>	<p>1. 意見に対する自らの態度を示す技能</p> <p>1.1 相づちを打つ</p> <p>1.2 評価する すごいですね／それはひどいですね／コメント</p> <p>1.3 同意を表す 同意見への同意（実質的な発話／相づちな発話／相づちな発話＋意見／繰り返し） 異なる意見への同意（否定的な表示＋同意表現、例：あー、まあそうですね）</p> <p>1.4 不同意を表す</p> <p>2. 意見交換を円滑に進めるための技能</p> <p>2.1 情報要求をする</p> <p>2.1.1 意見の背景について質問する ～ではどうですか／～らしいですね／～そうですが</p> <p>2.1.2 話し手の発話を確認する 何がですか／～ということですか／繰り返し</p> <p>2.1.3 話し手の意見を聞く ～について／もし～たら／どう思いますか</p> <p>2.2 意見をまとめる じゃあ～ですね／～わけですね</p>
C. 話し手と聞き手の相互行為のための技能	
<p>1. 会話スタイルに合わせた会話参加 情報のやり取りに終始せず、意見・主張を中心に話す／情報のやり取りを意見につなげる</p> <p>2. 会話展開の形 対称的な関係（互いに質疑応答し合い、意見を述べ合う）／話題を共有する</p> <p>3. ターンの受け継ぎ 同意によるターンの開始／ターンの終了</p> <p>4. 共同発話</p> <p>5. 意味交渉</p>	



会話スタイルに合った会話参加、会話展開の形、ターンの受け継ぎなどを取り上げた。これらは、意見交換会話の全体像を探った研究1、研究2の結果を反映させたものである。

この指導項目案は、丸暗記させるものとして学習者に提示するのではなく、毎回の学習者による意見交換の会話データと照らし合わせながら、指導項目をピックアップするという形で利用した。

## 6.4 実践の概要

### 6.4.1 対象クラス

実践は、2015年2月、韓国内の某国立大学の言語教育院において筆者が担当した中級学習者向けの会話授業（1回3時間、週2回、計8回）の中で行われた。3時間のうち、前半は日本のドラマなど視聴覚教材を用いた聴解中心の授業であり、後半は時事問題に基づいた意見交換会話の練習に時間を充てた。本実践は、後半の意見交換の時間に行った。

当院の授業は、大学に所属する大学生および大学院生が様々な動機によって個人的に外国語を受講するシステムになっている。そのため、学習者は専攻、学年にかかわらず強い学習意欲を持っており、意見交換会話への参加も常に積極的であった。学習者は、20代から30代の男性2名、女性2名の計4名である。各学習者の概要を表29に示す。

表 29 調査対象者の概要

対象者	性別	日本語学習・使用歴	所属	受講動機
A	男性	1年8ヶ月	大学院生	研究活動での使用 (学会発表、論文を読む等)
B	男性	2年6ヶ月	大学生	就職準備
C	女性	3年	大学院生	趣味 (ドラマ)
D	女性	2年2ヶ月	大学院生	趣味 (旅行)

この授業の目標は、あるテーマについて話し合い、会話相手との共通理解、ひいては自分の考えを深めるために、自分の考えを相手にわかりやすく伝え、相手の意見をよく聞けるようになることである。

### 6.4.2 実践の手順

本実践を行う前の学期の授業では、主に日本で起こっている社会問題などの映像<sup>12</sup>を見たり新聞記事を読んだりした後、ペア、あるいは教室全体で関連するテーマについて話し合いするという形で授業を進めていた。話し合いの方法や適切な話し方についてはフィー

<sup>12</sup> NHK「クローズアップ現代」 (<http://www.nhk.or.jp/gendai/>) より、学習者の関心とレベルを考慮してテーマを選定した。

ドバックしてこなかった。特にペアでの話し合いの段階では、学習者たちは、自分の思っていることを相手に伝えるということに集中しており、相手の意見と自分の意見の関係や、相手を配慮しながら話すということまで考慮できておらず、時に話が食い違ったり、互いに自分の考えのみを繰り返し述べたりし、議論が平行線を辿ることが起きていた。そこで本実践では、ペアの話し合いの後、自身が行った意見交換の会話データによる会話の振り返りを行うことで、意見交換会話に必要な談話技能への意識化を図った。

毎回の授業は以下の手順で行った。

1. 映像（7～10分間）を視聴、あるいは新聞記事を読み、内容について簡単な質疑応答を行う。
2. 映像／新聞記事の中で理解が難しいと思われる部分を取り上げ、単語や表現を確認する。
3. 内容に関連した意見交換のテーマを提示し、ペアごとに話し合う（10分間）。各ペアの会話はICレコーダーに録音する。
4. ペアで話した結果を教室内で発表し、教師が意見をまとめ、クラス全体でもう一度議論する。
5. 授業後、教師が録音したデータを書き起こし、「意見交換会話の指導項目」を基に、注目すべき部分を選択する。
6. 次回授業において、前回の授業の文字化資料の一部を配布し、教師が「良かったところ」および「もっと良くなる場所」として挙げた部分について、意見交換のテクニックとしてなぜ効果的なのか、なぜ改善が必要なのかを学習者と教師で話し合う。その後、教師によるフィードバックを行う。
7. 必要に応じて、改善点に関する練習を行う。

## 6.5 結果と考察

### 6.5.1 意見交換の例

まず、前項の授業手順の6番に当たる、学習者による実際の会話データを利用しながら行ったフィードバックの段階において、学習者がどのように指導項目について意識化していったかを分析する。

既に述べたように、授業は合計8回行い、以下の意見交換および練習のテーマを扱った（表30）。本研究ではそのうち、前半部の第2回、第3回目の授業、および後半部の第6回、第7回目の授業の様子を比較し、学習者の授業への取り組み方の変化について縦断的な観察を試みる。

表 30 授業のスケジュール

1回目 (2月3日)	1.授業の進め方についての説明 2.映像視聴「裁判員のこれから」 3.裁判員制度の存続の是非について意見交換
2回目 (2月5日)	1.フィードバック – 談話技能A.1.5 等 2.新聞記事「恋愛はコスパが悪いー20代の恋愛観」 3.若者の恋愛離れに共感できるかどうかについて意見交換
3回目 (2月10日)	1.フィードバック – 談話技能A.1.2, A.1.4 等 2.映像視聴「ふるさと納税、自治体の戦略」 3.ふるさと納税制度を韓国でも導入したいかについて意見交換
4回目 (2月12日)	1.フィードバック – 談話技能A.2.1 等 2.映像視聴「過疎化と日本の将来」 3.過疎の村の再生方法について意見交換
5回目 (2月17日)	1.フィードバック – 談話技能B.2.1.1 等 2.会話練習 話し手／聞き手への確認の仕方 3.映像視聴「アルバイトに異変ートラブル急増の真相」 4.社会に出る前のアルバイトの意義について意見交換
6回目 (2月24日)	1.フィードバック – 談話技能B.1.3 2.新聞記事「日本人の自己責任論」 3.人質事件に対する国家の姿勢について意見交換
7回目 (2月26日)	1.会話練習 同意見／異なる意見への反応の方法 2.フィードバック – 談話技能B.1.1
8回目 (3月3日)	1.これまでに練習した談話技能のまとめ 2.自己分析シートの作成

#### 6.5.1.1 授業前半の会話例

まず、第2回目の授業で行った指導について説明する。会話例14と会話例15は、「良かったところ」として取り上げた項目である。会話例14では、裁判員制度について、実施から5年経過して、裁判員への心の負担が問題となっているという内容の映像を見て、裁判員制度を存続すべきかどうかというテーマに対して、学習者Dが意見を述べている。下線部は、授業で取り上げた談話技能を示す。

<会話例14> 自分の意見に但し書きをつける (談話技能A.1.5.)

- D: 私の考えは一般市民としてそのようなさいど 制度に参加するのも 市民の義務の一つだと思いますから 5年6年目なら だったら? その制度を続けてみた方がいいんじゃないかと思います もちろん 選んだ人?
- C: 選ばれた人?

---

D: 選ばれた人たちは専門家じゃないけど一般的な人の意見を聞くのも 裁判じん?  
裁判官の参考になるし 問題があるけど ちょっと続けた方がいいと思います

---

ここでDは、裁判員制度を続けるべきだという自分の意見だけを強く主張せず、「もちろん〜が」、「〜けど」という表現を用いて、自分の意見の弱い部分も認めている。このような話し方をすることで、意見を限定的に話すことができ、反対意見の可能性も検討するきっかけになることを伝えた。さらに、この他にどのような表現があるか質問し、「ただし〜」、「〜という問題点もあります」、「確かに〜が」などの表現があることをフィードバックした。

次に、会話例15では、Dによる発話の繰り返しが見られた。

<会話例15> 相手の意見を確認する (談話技能B.2.1.2)

---

C: やっぱりしたくない人の気持ちをちゃんと国が考えて やっぱりそのルール? したくない人はいつでも辞退してもいいと そのルールがあったらちょっと他の人 [が  
D: [し  
たくなくてもしなければいけません : ですか  
C: しなければならぬって国が言ったから これは義務だから まあ  
D: 絶対したくない でもだめ?  
C: 絶対私は嫌だという人がいるんじゃないですか? その人は [まあ  
D: [その人は  
C: しなくても [いい  
D: [しなくてもいい 許可す [るのが正しいと思ひ [ます  
C: [はい [うん

---

この場面では、Cが裁判員に選ばれた人に参加不参加の選択肢を与えた方がよいという意見を述べているが、Dはすぐに理解ができなかった。そこで、「その(裁判への参加が嫌な、筆者注)人はしなくてもいい」というCの主張をDが繰り返すことでCに対して確認を行い、理解を確実なものにしていた。その後、Cと同意見であるDは「許可するのが正しいと思います」と自分の意見を続けている。このように、相手の発話が理解できないときは、相手の発話を繰り返して確認するほか、「〜ということですか」、「〜がわからないんですけど」など、受け流さずに必ず確認するようにコメントした。

また、「もっと良くなるどころ」としては、理由の話し方を取り上げた。次の会話例16では、学習者Cが意見を述べている。

<会話例16> 意見に理由付けをする (談話技能A.1.6)

---

C: 今その映像の中で 裁判員の課題の中で3分の2 約64%くらいが辞退したと聞いて

---

---

やっぱり専門的な判事とかプロじゃなくて一般市民が参加続けるのがちょっと難しいと思います やっぱり私にとっても心理的なストレスが感じると思ってちょっと怖くなって このまま続けることが難しいと思います

---

ここでは「理由－意見－理由－意見」という構造で意見が述べられているが、関連性のない理由を連続で話すことで、会話相手が次にどの発話を踏まえて話せばいいのかわからなくなってしまう恐れがあることを指摘した。意見を述べる場合はできるだけ根拠をはっきりわかるように話すこと、もし複数の根拠を挙げるときはそれぞれの根拠に関連性がある方が相手に伝わりやすくなることを伝えた。また、会話相手に意見述べの機会を積極的に与えるという観点から、意見を長く詳細に話すより、簡潔に話す方が相手が自分の意見を続けて述べやすいことも付け加えた。

第2回目の授業では以上の3点を取り上げたが、学習者からは次回の意見交換に生かしたいといった感想は聞かれたものの、話し方に関する具体的な提案などは挙がらず、主に教師によるフィードバックが行われた。

次に、第3回の授業について分析する。第3回の授業では学習者Aが欠席したため、学習者B、C、Dの3人と教師（Tで表示）によってグループディスカッションを行った。この前回の授業では、最近の20代の若者たちが「結婚に繋がらない恋愛はコストパフォーマンスが悪い」と考える傾向にあるという話題で、このような若者の態度に共感するかどうかというテーマで意見交換を行っている。ここでは「良かったところ」として1例、「もっと良くなる場所」として1例を取り上げる。

会話例17では、学習者Cが、自分の意見を明確化したり例を挙げたりしながら意見を述べている。

<会話例17> 意見を明確化したり、背景を説明したりする（談話技能A.1.2, A.1.4）

---

C: あ：お金とか時間の問題前で((問題の前に))自分が自信がないからそういうんじゃないですか？ 例えば好きな人にアプローチしたいんですけど今私が自信がないから 私の学歴とか経歴とかお金とか色々な背景が なんかまあ素直に「好きです」と言えない自分があるんじゃないですか？ そういうことを隠して「ああ私は恋愛いらない」と言う人もいます その経済的なこと お金のことは後の問題だと思います まずは人が好きになって好きな人のために仕事したり 後にはいろいろなことをすることができるんじゃないですか？自分に正直しないから まああえて嘘をついて「ああ試験のため忙しいから恋愛なんかいらない」と言うんだと思います 例えば 昔の男の人はすごく積極的で 好きな人が電車の中にいたら「すいませんどこの学校ですか」とか「どこの会社ですか」とかそういう人もいたそうなんですけど 今はナンパ？いわゆるナンパというんじゃないですか

---

ここでは「例えば」を用いることで、自分の意見をより詳細に、正確に話すことに成功しているとコメントした。しかし、学習者Cは他の学習者と比較して口頭能力が高いため、一人でターンを取って話し続ける傾向があった。その原因の一つとして「例えば」から、具体的な事例の説明が長くなることが考えられた。そこで、学習者全員に対し「「例えば」で始まった文はどのように終えた方がいいか」と質問したところ、「「例えば」で昔の話をするんだったら、「だから今は～だと思う」と話をまとめるのが良い」という意見が出た。この意見を受け、例示しながら話を明確化したり詳しく説明したりする場合、その部分に集中するのではなく、意見を話すための例示だということを意識しながら話すようにとフィードバックをした。

会話例18では、「もっと良くなる場所」として、意見が食い違った場合の対処の仕方についてコメントした。

#### <会話例18> 話題を共有する（談話技能C.2）

---

- T: 芸能人 アイドルがいればいいのかそういう人は実際の人に関心がなくなってもしょうがないかもしれないですね それを会社とか自分の仲間とかに「私はアイドルが好きだから恋愛には関心ないです」って言っても「ああ あの人はああいう人なんだな」って思う自由な雰囲気 [になって
- B: [でもまだ韓国ではアニメとかアイドルとか好きな人たちも 恋愛はそれに((それとは))別で 恋愛に関心はある人が多いんです
- T: ふ：ん じゃあ日本と違いますね 日本はほんとにアンケート通りにいるんじゃないかと思います 恋愛に関心がない人
- C: 韓国でも同じです
- D: このぐらいはいる
- T: 20%くらい？
- D: はい
- C: 私の知り合いの知り合いが35でシングルなんですけど この間紹介されて彼女と会ったんですけど((後略))
- 

Tが「日本では恋愛に関心がないと公言できる雰囲気になりつつあるのではないか」と言ったのに対し、Bは韓国と日本は事情が違い、恋愛には皆関心があると話し、CとDは韓国も日本と同じように恋愛に関心がない者が一定数いると話した。しかし意見の食い違いには誰も触れず、Cによって全く別の例が語られ始めた。違う意見が出ているのに議論がそのまま流れていったことについて指摘すると、学習者から「こんな場合は、どうして違うと思うかちゃんと理由を聞いた方がいいと思う」という意見が出た。

以上のように、授業の回を重ねるごとに、少しずつではあるが、学習者からの意見が聞かれるようになり、教師からの一方的なフィードバックから教師と学習者が共にディスカ

ッションするという形に変化していることが感じられた。また、これまでは学習者の意識が向かいやすい話し手としての技能を主に取り上げてきたが、授業の後半では、聞き手としての談話技能について集中的に扱っていくことにした。

#### 6.5.1.2 授業後半の会話例

第6回目の授業では、大学生が待遇面で不当な扱いを受ける、いわゆる「ブラックバイト」の実情とその背景を説明する映像を視聴した後、「大学生が社会に出る前にアルバイトをする必要があるかどうか」というテーマで意見交換を行った。「良かったところ」として、相手の意見へ同意している発話を2例取り上げた。会話例19は、学習者Cがアルバイトすることに反対する理由を述べている場面で、それに対し学習者Aが同意の相づちを打っている。

##### <会話例19> 同意見の相手に同意を示す (談話技能B.1.3)

- 
- C: でも まあ学生の立場から考えてみるとやっぱり大人になって親からお金をもらうことちょっと申し訳ないんじゃないですか
- A: そうですね
- C: だから 自分なりにがんばって交通費とか食費とかはなんとなくしたいというんですけど親の立場だったらバイトしながら勉強するときはやっぱり成績がちょっと落ちるんじゃないですか ちょっと親に頼って4年間一生懸命 [勉強して
- A: [勉強して はい
- C: いい成績取る方がもっといい方法だと思います
- A: はい そうですね
- 

相手の発話に同意するときには積極的に同意表現を用いるのが良いとコメントし、「そうですね」の相づち以外にどのような言い方があるか質問したところ、「私もそう思います」「なるほど」「わかります」などが挙げられた。また、相手の言葉を繰り返すことで相手の発話内容を確認するという会話例15を振り返りながら、繰り返すときの音調を変えたり「繰り返し+ね」を用いたりすることで積極的な同意を表すことができることを付け加えた。

続く会話例20では、学生がアルバイトすることに反対の立場であるBと賛成の立場であるDが意見を述べ合っている。

##### <会話例20> 異なる意見の相手に同意を表す (談話技能B.1.3)

- 
- B: 今はもちろんみんな経済的に状況が悪いからバイトするんですけど 大学生は結局勉強するのが自分の役目じゃないですか?
-

---

D: それはそう思いますけど 大学生と言っても暇な時間ですか？その時間を利用してバイトするのも悪いことではなくいい経験になる機会もあるんじゃないですか  
対人関係とか 世界を世間？世間を見るように それでバイトがブラックバイトじゃないと((なければ))することもいいと思います

---

この例の良いところとして、学習者Dが自分と意見が異なる相手に対しても、一旦相手の意見を認めてから自分の意見を言っている点を指摘した。また、会話例19と会話例20を比較して、自分と同じ意見の場合と異なる意見の場合で、どの程度同意表現の積極性を変えたらいいかと質問を投げかけたところ、「違う意見の場合は、同意をしない方が正直でいいと思う」という意見が出た。さらに、意見の同異に関わらず、「反応を積極的にすることは逆に相手の話に関心であることを表すようだ」との意見も出た。この意見に対しては、日本語の場合は相手発話へ反応することは無関心ではなく関心を持っていることのシグナルになること、また、反対意見への同意表現は、相手に安心感を与え、意見を話しやすくさせる効果があるということを説明した。

以上のように、第6回目の授業では、学習者の関心を話し手の会話参加から聞き手の会話参加へと広げることができた。それだけではなく、教師からのフィードバックをただ受け入れるのではなく、学習者自身の持つ話し方に関する考えを表出させ、ディスカッションに発展させることに成功した。

さらに第7回目の授業では、前回の授業で扱った同意表現についてまとめた資料を配布し、クラス全員で確認をした。資料を次頁に示す。

「1. 同じ意見の場合」と「2. 違う意見の場合」について確認した後、練習問題として、同意見の場合、異なる意見の場合のロールプレイを提示し、意識的に同意表現を用いながら練習するように促した。練習を行った後、前回の授業で疑問に上がった異なる意見に対しての同意の表示について、学習者に感想を求めた。すると、「自分と違う意見に対して同意をすると、だんだん二人の意見が同じになってきてしまう感じがする」という意見が学習者から出された。これを受けて、他の学習者からは「相手の意見を受け入れることで、意見の妥協点を見つけることができるのではないか」、「異なる意見の中でも、同じ考えを持っている部分を見つけることができるのではないか」という意見が出た。これらの意見を教師がまとめ、異なる意見の場合は、同じ意見の場合のように積極的に同意をすると自分の意見が相手に伝わりにくくなり、誤解が生まれる恐れもあるので、「それはそうだ」「確かに～だ。でも～」のように、これから反対意見を述べるというサインを送りながら同意することが重要だということをコメントした。

以上のように、全8回の授業の後半部に当たる第6回および第7回では、学習者が徐々に客観的に自身の会話を観察し、クラス内で率直な意見を交換する様子が観察された。



<資料>

★「聞き上手」になるために・・・

1. 同じ意見の場合

－「そうですね」「はい、はい」

－相手の言葉を繰り返す。

例) A：親に対して、ちょっと申し訳ないじゃないですか？

B：申し訳ないですね。

－自分の言葉で共感を表す。

例) A：親に対して、ちょっと申し訳ないじゃないですか？

B：私もそう思います。

そうかもしれませんね。

ああ、大学生なのに悪いなって気持ちしますよね。

2. 違う意見の場合

－「確かにそうですね」

－「それはそうだと思います」

－「それはそうですけど」

－「ああ」「まあ」

→そのあとで、「でも～・・・」

《練習問題》 意見交換してみましょう。

① 子供の早期英語教育に A：賛成だ。 B：賛成だ。

② 大学とは、 A：勉強のためにある。 B：就職準備のためにある。

### 6.5.2 学習者による自己分析

コース終了後には、今までの授業を振り返って、学習者に授業と自分の意見交換の仕方についての自己分析を行ってもらった。自己分析シートは、①意見交換の方法についての授業の良かった点、面白かった点、役に立った点は何か、②良くなかった点、面白くなかった点、役に立たなかった点は何か、③②はどのように改善すればいいと思うか、④自分の話し方で気がついた点はあるか、という四つの質問に対し自由記述で回答してもらった。自由記述の言語は韓国語でも日本語でも良いとしたが、4名とも日本語で回答した。質問②と③については全員が「特にありません」と答えており、授業方式は肯定的に受け止められていたことがわかる。①に関しては、全般的に「他の学生たちや先生と自由に意見交換できたことがよかった」という、意見交換自体の面白さに触れたものが多かったが、学習者Aの記述からは「最後に先生が整理してくださったこともよかったと思います」というコメントが見られた。そして、質問④に関して、コース前とコース後で話し方および聞

き方についての意識の変化があったことが窺えるコメントが多く挙がった。

学習者B「相手の話について同意や反論をするのがいいですが、私の場合、少しは自分の話ばかりしたのは改善が必要だと思います」

学習者C「前はただ自分の話ばかりしたが、今はすこしずつ他の意見も聞いて自分の意見を提示するようになった」

学習者D「もっと体系的な質問ができるようになった」

学習者Bの回答からは、意見を述べるだけでなく、会話相手の意見へ同意か反対か、聞き手として積極的に態度を表明することの重要性に気づいたことが窺える。そして、ターンを保持したまま他者に譲らない傾向があった学習者Cからは、授業を通して、相手の発話を踏まえてから話すことを心がけるようになったとのコメントが見られた。さらに、学習者Dのコメントからは、意見交換会話に自分が参加しながらも一方で会話を客観的に捉え、話の流れに合わせた質問ができるようになったことがわかる。

以上の結果からは、学習者に意見交換会話への参加の仕方を意識化させるきっかけとして本実践の効果があったことが窺える。

## 6.6 研究5のまとめ

研究5では、研究1から研究4までの結果を応用する実践授業という位置づけで、「意見交換会話の指導項目案」に基づいて学習者が自身の会話データを振り返るという方法を取ることで、学習者に対して意見交換会話への参加の方法についての意識化を促すことを目指した。教師と学習者による会話データの振り返りの様子と自己分析シートの結果から、学習者の会話参加への視点が、「話し手としてどのように意見を述べるか」から、「会話相手を意識して話し、聞くにはどのような方法が効果的か」へと変化する様子が観察された。

このような成果が得られたのには、「指導項目案と会話データの融合」が大きな役割を果たしていると考えられる。例えば、6回目の授業で扱った「異なる意見の相手への同意」は、学習者のこれまでの認識では円滑な会話を進めるために不必要なものであった。しかし、実際のデータでは異なる意見の相手を受け止めようとする学習者自身の発話が観察された。教師がそれを取り上げ、円滑なコミュニケーションに効果的であることを視覚的に示すことで、学習者に説得力を持って伝えることができ、学習者の意識の変化に繋がった。もちろんこれは、事前に準備した「意見交換の指導項目案」という軸があつてこそ、学習テーマとして選択できたものである。会話データを観察して気づいた点を無計画に指導していくことも、指導項目案のみに頼り学習者が学ぶ動機が見つけられないまま決まった内容を指導していくことも、どちらも学習者には必然性を持って受け入れられないであろう。指導項目案という準備された計画性の高い資料と、学習者の会話データという現場性の高い資料が相互に作用し合ったからこそ、学習者の意識の変化が現れたものと考えられる。さらに、今回の実践では、これまでの学習者の会話の能力を考慮して、授業の前半では学

習者にとって理解しやすい「意見の話し方」を主に扱い、後半になって学習者が気付きにくい「意見の聞き方」に焦点を当てた。このように段階を踏んで導入したことが、意識化に効果的に働いたのではないかと推察できる。

今回は参加者が4名の小規模なクラスであったが、ペアでの話し合いの特徴をクラス全員で確認し、ディスカッションするというこの授業方式は、中規模以上のクラスに対しても実践可能ではないかと思われる。その際には、自分の会話データがクラス全員に公開されるという学習者の心理的な負担に細心の注意を払う必要があるだろう。また、今回は非母語話者同士の「第3者言語接触場面（ファン, 2006）」であったが、今後、日本語母語話者を招いてのビジターセッションとしても、同様の取り組みが可能であると思われる。

今後の課題としては、評価方法の確立と学習効果の分析が挙げられる。まず、今後このような授業が正規授業としてカリキュラムに取り入れられる場合には、意見交換の参加の仕方についての理解と使用をどのように数値化して評価するかを考えていかなければならない。また、本実践では、学習者の気づきが授業の回を重ねるごとに増え、授業に対する積極性が増していった様子を観察することができたが、このような気づきが学習者自身のものとなり、実際の意見交換会話に生かされているのかどうかは、今後、会話データの分析から明らかにしていく必要がある。

## 6.7 本章のまとめ

本項では、本実践の研究全体における位置付けと重要性について述べる。本研究では、研究1で意見交換会話の会話スタイルについて、研究2で会話相手とのバランスから見た会話参加の仕方について明らかにした。さらに、研究3では意見の述べ方、研究4では意見の受け止め方について分析した。このようなマクロとミクロ両面からの分析により、意見交換会話に必要な談話技能の一端が明らかになった。そして、研究5では、1ヶ月間という短期の実践ではあるが、これらの研究成果を生かした指導項目案を提案し、学習者への一定の効果を見ることができた。

このような、「会話データ分析」「会話指導学習項目化」「会話教育実践」の連携を、中井（2012）では「研究と実践の連携」と呼んでいる。これは、教師が会話データ分析した結果を会話指導学習項目に取り入れ、会話教育実践をデザインし、実施するという循環型のプロセスを指す。研究5は、この循環プロセスの中で「会話指導学習項目化」と「会話教育実践」に当たる。「インターアクションの習得には、学習者の「理解」ではなく、行動そのものを支援する必要がある（ネウストプニー, 2002:12）」とされているように、インターアクション能力の養成のためには、接触場面の研究とその研究成果を生かした実践が密に連携し合っていく必要がある。研究5は、そのような意味において、今後の可能性を示す重要な実践であると言える。

## 第7章 総括

本章では、会話データの分析から明らかになった中級 NNS の意見交換会話への参加の様相についての結果と、中級学習者へ向けた会話指導の成果をまとめ、総合的な考察を行う。そして、本研究の意義と今後の展望を述べる。

### 7.1 結果と総合的考察

本研究では、接触場面の意見交換会話における中級 NNS の課題を探り、上級、超級レベルに上がっていくための会話指導方法を提案するという研究目的を掲げ、意見交換会話の全体的構造の解明、局所的構造の解明、実践授業という三つの段階を経てその達成を目指した。各段階に沿って結果を示した後、本研究の総合的考察を行う。

#### 7.1.1 意見交換会話の全体的構造の解明（研究1、研究2）

研究1、研究2では、意見交換会話を会話全体で捉え、超上級 NNS および会話相手である NS との比較から、中級 NNS が意見交換会話においてどのような困難を抱えているかを明らかにした。

研究1では、雑談会話と意見交換会話への会話参加を中級 NNS と超上級 NNS で比較し、意見交換会話の会話スタイルを探ると同時に、中級 NNS の会話参加の課題を探った。その結果、雑談会話では1ターンが短く、情報のやりとりのための発話機能を多用する一方で、意見交換会話では雑談会話より1ターンが長く、情報を基に意見を述べたり意見についてコメントを述べたりする発話機能を多用する傾向があり、その特徴は中級 NNS、超上級 NNS 共に見られた。一方で、超上級 NNS に比べ、中級 NNS は意味交渉のための発話が多く、意見を述べる発話および相手の発話に対して評価を述べる発話は、超上級 NNS の平均値より低いことがわかった。

研究1の結果を踏まえ、研究2では、研究1で中級 NNS と超上級 NNS の結果が類似していた点、異なった点について、会話参加者の対称性という視点からさらに詳細な分析を行った。その結果、NNS に情報提供の発話、NS に情報要求の発話が多いという特徴が中級ペアと超上級ペアに共通して見られたが、質的には異なることがわかった。中級ペアでは、中級 NS の質問や確認に対して中級 NNS が応答するやりとりが多いために出現数が不均衡になっており、それは意見を述べ合うこととは直接の関わりがないことがわかった。一方で、超上級ペアでは、文化的背景の異なる超上級 NNS と超上級 NS の知識の差を埋めるために情報のやりとりを行っており、やりとりの内容を意見交換に繋げるという流れが見られた。また、中級ペアでは、相手への同意を表す発話が中級 NNS に不足していることが明らかにされた。

以上の分析結果から、会話の全体的な構造から見たとき、意見交換会話において中級

NNS が克服すべき課題は、考えや主張を述べる発話を増やすこと、そして、相手の発話に対して同意の表示を積極的にすることであることがわかった。

### 7.1.2 意見交換会話の局所的構造の解明（研究3、研究4）

研究 3、研究 4 では、意見交換会話を局所的に捉え、意見交換会話を遂行する際に欠かせない要素として、会話の中で意見を述べている部分に焦点を絞り、超上級 NNS との比較から、中級 NNS がどのように意見を述べ、どのように意見を受け止めているかを探った。

まず、研究 3 では、話者が意見を述べている部分を「意見陳述」と定義し、その構造と内容構成の傾向を探った。その結果、中級 NNS は超上級 NNS と比較して簡潔型の意見陳述が少なく、内容構成においては、意見に関する個人の経験を主とする状況の説明が多く、意見陳述が冗長になる傾向が見られた。これに対し、超上級 NNS では意見陳述を簡潔に話すことが多く、内容構成においては、意見に対する理由に裏づけをする、主張を明確化したり限定したりするなどの特徴が見られた。両者のこれらの違いは、会話の状況を把握し、コンテキストに合わせた意見述べを行うという社会言語能力の差によるものであることが示唆された。

研究 4 では、会話相手に対する同意の表示が中級 NNS に不足しているという研究 2 の結果を踏まえ、意見の受け止め方のうち、同意の方法に注目して分析を行った。まず、先行研究で扱われてきた「聞き手の相づち的な発話による同意表現」以外に、話し手としての実質的な発話等、発話の種類と出現位置によって 4 種類の同意表現が使用されうることを指摘し、種類別の出現頻度と全体の出現頻度について中級 NNS と超上級 NNS の比較を行った。「会話相手と同意見の場合」と「会話相手と異なる意見の場合」の二つの条件ごとに分析した結果、両条件共に、中級 NNS と超上級 NNS の間に差異が見られた。会話相手と同意見の場合は、両者の同意表現の出現頻度は同程度に高かったが、中級 NNS が相手発話を受け止め、話の続きを促す機能を持つ消極的な同意表現を多用しているのに対し、超上級 NNS は相手話者に積極的に働きかける機能を持つ同意表現を多用していることがわかった。会話相手と異なる意見の場合は、中級 NNS には同意表現をほとんど用いていない様子が観察されたのに対し、会話相手である中級 NS には過剰な同意表現の使用が見られた。一方で、超上級 NNS は全面的な同意ではないという信号を送りつつも同意表現を用いていることがわかった。研究 4 では、会話相手が同意見か異なる意見かという会話相手との関係、そして同意表現の積極性という 2 つの視点から中級 NNS の同意表現の表出方法に迫ったが、超上級 NNS の接触場面との比較からは、母語のコミュニケーションスタイルを基盤に固定的な立場を維持しようとする中級 NNS の姿が浮き彫りになった。

研究 3、研究 4 の分析結果からは、中級 NNS が意見交換会話を遂行するために必要な談話の技術がより明確になった。

### 7.1.3 意見交換会話の実践研究（研究5）

研究1から研究4で得られた結果を基に、研究5では、JFL環境の韓国語を母語とする中級学習者4名を対象に、会話データを利用した意見交換会話の実践授業を行い、その成果を報告した。まず、先行研究および本研究の結果から、意見交換会話に参加し会話相手と円滑なコミュニケーションを達成するために必要な要素を指導項目案としてまとめた。そして、全8回の授業で行われた意見交換会話を録音し、教師と学習者による会話の振り返りの様子を観察した。分析の結果、指導前半では話し手として意見を述べることに集中していた学習者が、複数回のディスカッションを経て、相手の立場に立って意見を述べることの重要性に気づき、会話参加の方法への意識が変化していくことがわかった。

以上の結果から、会話データを用いた授業実践が中級学習者のインターアクション能力を伸ばすために重要な意義を持つことが示唆された。

### 7.1.4 総合的考察

以上の結果を踏まえて、中級学習者の意見交換会話への参加上の困難点と今後の指導方向について、意見交換会話をインターアクション行動として捉えた上で、総合的な考察を行う。

中級NNSの接触場面と超上級NNSの接触場面で大きく異なったのが、会話相手であるNSとの対称性である。中級NNSの接触場面では非対称な会話が展開され、超上級NNSの接触場面では、おおむね対称的なやりとりが見られた。先行研究では、母語話者が言語ホスト、非母語話者が言語ゲストとなる両者の関係性が明らかにされている（Fan, 1994; 中井, 2003a）が、初対面の場合であれば、そのような関係は必然的で自然なものであろう。自分について、あるいは自分の身の回りのことについての紹介が大部分を占める初対面会話の場合、自分の出身や母語について語られ、日本語母語話者にとって未知情報であるNNSについての話を中心になるのはごく自然なことだからである。また、研究2の超上級ペアに見られたように、意見交換の背景となる情報を提供するために非母語話者が自身の母国の状況などについて説明することで両者の発話が非対称になることも、同様に必然的なことであろう。

しかし、そのような場合以外では、非母語話者も母語話者と同様に積極的に会話相手に働きかけるべきではないだろうか。対称的な会話参加が話者同士の相互理解につながると指摘した岩田（2005）からわかるように、意見交換会話においても、一方から一方への情報提供ではなく、会話参加者同士が互いに情報を提供し合い、それを基にして意見を述べ合うことでより会話が深まるものと思われる。本研究では、インターアクション能力の一部である社会言語能力として「接触場面の意見交換会話のコンテクストに対応できること」を挙げているが、これを達成するためには、学習者に向けて、母語話者との接触場面は受け身の姿勢で参加するものという固定的な考えをできるだけ抱かせないような指導が必要である。そして、母語話者が会話相手であっても、意見交換のリソースをできるだけ増や

すために、会話相手に積極的に情報要求を行っていくことが重要であることを指導していくべきである。それと同時に、母語話者側の意識の改革も必要不可欠である。教室での教師を含めた母語話者は、非母語話者をゲストとしてではなく会話相手として認識し、会話する際に聞き手にまわり過ぎないように注意すべきだと考える。このように両者が歩み寄り、双方が積極性を持って会話に参加することにより、より充実した意見交換会話に発展していくことが期待される。

中級 NNS と超上級 NNS のもう一つの大きな違いは、どのような相手とどのような会話に参加しているかという会話に対する客観性を持っているか否かである。超上級 NNS は、話し手として意見を述べる際や会話相手の意見を聞く際に会話相手や会話の状況を意識していることが窺える発話の特徴があったのに対し、中級 NNS ではそのような特徴が見られなかった。具体的には、中級 NNS には、意見陳述の際、自分の身の回りの状況説明を中心にまとめずに話す、同意見の話者に対しても消極的な同意の相づちを多用する、異なる意見の話者に対して同意表現を送らないなど、あくまで自分の意見を重視した発話の特徴が見られた。一方で、超上級 NNS は、意見陳述を述べる際に会話相手である超上級 NS に発話機会が平等に回るように意見陳述を簡潔に話したり、自分とは異なる意見を話す会話相手にも同意表現を送り、安心感を与えたりするなど、会話相手や会話の流れに合わせた参加の様子が観察された。

日本語は自己コンテクスト化の程度が強い言語であり（メイナード、1993）、会話相手と共に会話を作っていく共話の特徴を持つ言語である。もちろん、これは母語場面に限った特徴であり、接触場面においては接触場面に相応しいコンテクストが存在する。しかしながら、日本語を使用言語とした意見交換会話において、これらの日本語会話の特徴は決して無視することはできないものである。会話相手に発話機会を与えたり、話しにくいことを話すことができるような会話の環境を整えたりすることは、意見交換会話を充実したものにするための社会言語能力の一部である。日本語が特に相手への配慮を重視する言語だということを把握し、接触場面のコンテクストに合わせて必要な社会言語行動を取捨選択していく能力の養成は、今後意見交換会話の指導をしていく上で欠かせないものではないだろうか。

このような話し方および聞き方の指導をしていくことで、意見交換がより活発に行われるようになることが期待される。ここでさらに重要になるのは、適切な社会言語能力を用いて「何を話すか」であろう。本研究では、20代の女性である会話参加者自身に関連のあるテーマを提示したことが内容的な深まりに良い影響を及ぼしたと考えられる。教師は、会話相手の意見を聞き、自身の意見を述べたいと学習者に思わせるような、切実な意見交換のテーマ、ひいては意見交換の場を提供すべきである。そのことによって話者自身が本来持っている社会文化能力が引き出され、より意味のある意見交換会話が生成されるであろう。

以上のように、今後の意見交換会話の指導においては、適切な意見交換の場を作ること

で学習者の社会文化能力を活性化させ、同時に話者との関係に留意した社会言語能力を身につけさせることによって、相手との協力のもとに会話に参加していくというインターアクション能力を養成していくことができると考えられる。

## 7.2 本研究の意義

本研究は、口頭能力を基盤とした会話データの分析が会話指導へ応用されていることへの疑問から、ネウストプニー（1995）の「インターアクション能力」に注目し、非母語話者と母語話者の相互行為としての意見交換会話を分析した。会話データには、インタビュー会話という話者の立場が制約されたものではなく、非母語話者と母語話者の双方が会話参加者として対等に参加する意見交換会話をを用いた。このような前提で、非母語話者の会話参加の傾向を日本語レベル別に提示することで、超上級NNSの話し手および聞き手としてのインターアクション能力の一端を示し、同時に中級NNSの課題を明らかにすることができた。また、本研究では、中級NNSの目標は母語話者になることではなく、上級、超級NNSにレベルアップすることであるとの考えから、日本語母語場面ではなく、一貫して接触場面のデータを対象とした。そこでの発話に見られた中級NNSおよび超上級NNSの特徴は、そのまま学習者の現状と今後あるべき姿を映している。本研究は、母語場面の分析からは示すことのできない、接触場面の学習者にとって必要とする会話の能力は何かということを示すことができた。

そして、6.7でも述べたように、本研究は会話データ分析と実践授業を密に連携させた「研究と実践の連携」（中井, 2012）の実施例としての性格も持つ。本研究を通して、初級学習者の雑談会話を中心にその効果が認められてきた「研究と実践の連携」が、中級学習者の意見交換会話を対象としても実現しうることを実証したという点においても、本研究の意義を強調したい。

## 7.3 今後の課題と展望

今後の課題としては、まず、データを拡充していくことが挙げられる。本研究の対象者は20代の女性であるため、研究の結果は限定的なものであると言わざるを得ない。特に、相手発話への同意表現について、相手への同意表示を多用し場を共有しようとするのは女性の発話の特徴とも言われている（李, 2011）。今後は男性同士のデータ、男女混合のデータも収集し、使用傾向についてより多角的に分析していきたい。また、本研究では学習者の接触場面における課題を探ることに焦点を絞ったが、学習者の文化背景となる韓国語の母語場面、そして使用言語である日本語の母語場面の特徴が接触場面に強く影響を与えていることは疑う余地がない。本研究では先行研究が各言語の母語場面の特徴を示す役割を果たしたが、本研究と同条件において、各母語場面でどのような結果が見られるか、追って分析を進めていきたい。

次に、研究1から研究4までの会話データは日本で収集したものであり、対象者となった



超上級NNSのインターアクション能力の高さは、日本での滞在によって自然習得的に培われたものであることが予測できる。この点を明らかにするためには、本研究で考察されたインターアクション能力がどのように獲得されたのか、JSL環境におけるNNSを対象とした縦断的な分析をしていく必要がある。さらに、インターアクション能力が自然習得として獲得されたのだとすれば、これをJFL環境の学習者にどのように明示的に指導していくかも、今後議論されていくべきであろう。

最後に、今後、会話データを生かした授業プログラムが確固としたものになるためには、接触場面研究の蓄積が優先されなければならない。大場ほか（2014）によると、80年代以降、会話データによる接触場面研究が活発化しており、自然会話はもとより、ロールプレイなどの実験的会話、コーパス等、データの種類も多様化している。今後は、これらの研究の蓄積を実際の授業に生かしていき、研究と実践の連携をより強くしていくことが重要であると考えられる。

## 参考文献

- 李善雅 (2001a) 「議論の場における言語行動：日本語母語話者と韓国人学習者の相違」『日本語教育』111, 36-45.
- 李善雅 (2001b) 「議論の場におけるあいづち：日本語母語話者と韓国人学習者の相違」『世界の日本語教育』11, 139-152.
- 伊藤博子 (1993) 「談話の指導：バックチャネルからの展開」『日本語学』12(8), 78-91.
- 岩田夏穂 (2005) 「日本語学習者と母語話者の会話参加における変化：非対称的参加から対称的参加へ」『世界の日本語教育』15, 135-151.
- 岩田夏穂 (2007) 「留学生と日本人学生の自由会話に見られる参加の対称性と非対称性」『言語文化と日本語教育』33, 1-10.
- 上田安希子 (2008) 「日本人はどのように意見を述べるのか：日米の「グループの中で意見を述べる」談話の対照分析から」『日本女子大学英米文学研究』43, 21-36.
- 宇佐美まゆみ (1999) 「談話の定量的分析：言語社会心理学的アプローチ」『日本語学』18(11), 40-56.
- 浦光博・桑原尚史・西田公昭 (1986) 「对人的相互作用における会話の質的分析」『実験社会心理学研究』26(1), 35-46.
- 榎本美香 (2008) 「会話・対話・談話研究のための分析単位：ターン構成単位 (TCU)」『人工知能学会誌』23(2), 265-270.
- 大塚淳子 (2003) 「日本人大学生のグループ討論における結論生成と進行役の役割」『日本語・日本文化』29, 147-159.
- 大塚容子 (1999) 「テレビ討論における前置き表現：「ポライトネス」の観点から」『岐阜聖徳学園大学紀要』37, 117-131.
- 大塚容子 (2012) 「初対面3人会話における共話的会話展開：あいづちを手がかりにして」『岐阜聖徳学園大学紀要』51, 15-24.
- 大浜るい子 (2006) 『日本語会話におけるターン交替と相づちに関する研究』溪水社
- 大場美和子・中井陽子・寅丸真澄 (2014) 「会話データ分析を行う研究論文の年代別動向の調査：学会誌『日本語教育』の分析から」『日本語教育』159, 46-60.
- 岡崎敏雄 (1987) 「談話の指導：初～中級を中心に」『日本語教育』62, 165-178.
- 小笠恵美子 (2002) 「討論場面における日本人の会話パターンの分析：大学生の小グループによる討論場面で」『お茶の水女子大学人文科学紀要』55, 145-154.
- 荻原稚佳子 (2002) 「日本語インタビューにおける「言いさしー割り込み」の連鎖：対人コミュニケーションの視点から」『異文化コミュニケーション研究』14, 57-77.
- 荻原稚佳子・齊藤眞理子 (2010) 「意見述べにおける抽象性：その表れ方と教育への指針」日本語OPI研究会編集委員会 (編) 『日本語OPI研究会20周年記念論文集・報告書』日本語OPI研究会, 121-131.

- 荻原稚佳子・齊藤眞理子・増田眞佐子・米田由喜代・伊藤とく美 (2001) 「上・超級日本語学習者における発話分析：発話内容領域との関わりから」『世界の日本語教育』11, 83-102.
- 買琦 (2008) 「小集団討論場面における話者交替の日中対照研究」『世界の日本語教育』18, 73-94.
- 郭末任 (2003) 「自然談話に見られる相づち的表現：機能的な観点から出現位置を再考した場合」『日本語教育』118, 47-56.
- 鎌田修 (2005) 「OPIの意義と異議：接触場面研究の必要性」鎌田修・筒井通雄・畑佐由紀子・ナズキアン富美子・岡まゆみ (編) 『言語教育の新展開：牧野成一教授古稀記念論集』ひつじ書房, 311-326.
- キムキョンソン (2007) 「韓国人超上級日本語話者の言語管理」『言語生成と言語管理の学際的研究 人文社会科学研究所研究プロジェクト成果報告書198集 接触場面の言語管理研究』6, 13-27.
- 木山登茂子・長坂水晶・木田眞理 (2006) 「上級日本語話者のための意見の述べ方に関する授業：内容と手法に注目した指導の実践」『日本語教育』131, 32-40.
- 木山三佳 (2001) 「話し合い場面での日本語学習者と母語話者の談話の比較：意見の述べ方に見るコミュニケーション原理の違い」『山村女子短期大学紀要』13, 63-77.
- 串田秀也・定延利之・伝康晴 (編) (2007) 『時間の中の文と発話』ひつじ書房
- 久保田善彦・西川純 (2002) 「理科学習における話し合いと意味生成の研究(3)：オーバーラップ機能の発生メカニズムからの考察」『日本科学教育学会年会論文集』26, 231-232.
- 黒崎良昭 (1995) 「日本語のコミュニケーション：共話について」『園田学園女子大学論文集』30(I), 45-60.
- 国際交流基金 (2012) 『2012年度統計白書』国際交流基金
- 木暮律子 (1999) 「会話教育における聞き手行動の指導試案：学習者の実態と相づち指導の実践より」『1999年度日本語教育実習報告』<[https://www.lang.nagoya-u.ac.jp/nichigen/men\\_u5\\_folder/jisshu/1999/kogure.html](https://www.lang.nagoya-u.ac.jp/nichigen/men_u5_folder/jisshu/1999/kogure.html)> (2015年10月24日)
- 木暮律子 (2002) 「母語場面と接触場面の会話における話者交替：話者交替をめぐる概念の整理と発話権の取得」『言語と文化』3, 163-180.
- 小松奈々 (2011) 「韓国語を母語とする学習者の意見交換場面における聞き手としての発話：熟達度による発話の差異に着目して」『日本語学研究』31, 89-105.
- 小松奈々 (2013) 「接触場面の意見交換会話における会話参加の様相：発話の長さと言話機能に着目して」『人間文化創成科学論叢』16, 59-67.
- 小宮修太郎 (1991) 「討論会場面の会話ストラテジー」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』6, 145-165.
- 笹川洋子 (2007) 「異文化コミュニケーション場面にみられる共話の類型」『神戸親和女子大学言語文化研究』1, 17-40.

- 佐々木泰子 (1995) 「「共話」の理論に関する一考察」『言語文化と日本語教育』9, 47-59.
- 佐々木泰子 (2005) 「討論における「じゃ」の考察：討論の談話とフォローアップ・インタビューの質的分析を通して」お茶の水女子大学日本言語文化学会 (編) 『共生時代を生きる日本語教育：言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集』凡人社, 486-500.
- 佐々木由美 (1998) 「初対面の状況における日本人の「情報要求」の発話：同文化内および異文化間コミュニケーションの場面」『異文化間教育』12, 110-127.
- 周郭・田崎敦子 (2013) 「小集団討論における言語行動に関する日中比較：討論の進め方に着目して」『2013年度中国日語教学研究会予稿集』
- 杉戸清樹 (1987) 「発話の受け継ぎ」『国立国語研究所報告92 談話行動の諸相：座談資料の分析』, 68-106.
- 鈴木志のぶ (2006) 「日本語学習者によるアーギュメントの特徴：上級者・超級者間の差異」『Speech Communication Education』19, 95-112.
- 高野隆一 (1984) 「概念間の関係づけにおける抽象と具体の問題について」『早稲田大学大学院文学研究科紀要別冊 哲学・史学編』10, 11-21.
- 陳姿菁 (2002) 「日本語におけるあいづち研究の概観及びその展望」『言語文化と日本語教育増刊特集号 第二言語習得・教育の最前線』, 222-235.
- 陳明涓 (1998) 「フレームに見られる文化的差異：台日の大学生によるグループ討論」『言語文化と日本語教育』15, 67-72.
- 陳明涓 (2005) 「台日接触場面における日本語によるグループ討論のフレーム分析：討論の骨格に焦点を当てて」『世界の日本語教育』15, 91-102.
- 徳井厚子 (2002) 「小集団討論場面における話題移行の影響要因：なぜ日本人の討論が雑談になると言われるのか」『異文化間教育』16, 130-139.
- 富永由美子 (2000) 「あいづち研究：ブラジル人日本語学習者へのあいづち指導の模索」『国際基督教大学学報 I -A, 教育研究』42, 177-189.
- 寅丸真澄 (2006) 「日本語の討論の談話における「意見表明」の構造分析」『早稲田大学日本語教育研究』9, 23-35.
- 中井陽子 (2003a) 「話題開始部で用いられる質問表現：日本語母語話者同士および母語話者／非母語話者による会話をもとに」『早稲田大学日本語教育研究』2, 37-54.
- 中井陽子 (2003b) 「談話能力の向上を目指した会話教育：ビジターセッションを取り入れた授業の実践報告」『講座日本語教育』39, 79-100.
- 中井陽子 (2005) 「談話分析の視点を生かした会話授業：ストーリーテリングの技能指導の実践報告」『日本語教育』126, 94-103.
- 中井陽子 (2012) 『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房
- 中井陽子・大場美和子・土井眞美 (2004) 「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案：談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目」『世界の日本語教育』14, 75-91.

- 長坂水晶・木田真理・木山登茂子 (2005) 「日本語母語話者の意見表明：OPIにもとづいたインタビューにおける意見述べの分析」『言語文化と日本語教育』29, 96-99.
- 長田佳奈子・中沢徳子・北村武士・十河俊輔 (2010) 「韓国中等教育機関への留学生ボランティア派遣プログラム実践報告：国際交流基金ソウル日本文化センターにおける日本語ネイティブ・ゲスト派遣の試み」『国際交流基金日本語教育紀要』6, 73-89.
- 西村美保 (2011) 「ACTFL-OPIにおける「聞いて話す」能力測定の意義」『清泉女子大学紀要』59, 185-191.
- 日本語教育学会 (1982) 『日本語教育事典』日本語教育学会
- ネウストプニー、J. V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- ネウストプニー、J. V. (1999) 「コミュニケーションとは何か」『日本語学』18(7), 4-16.
- ネウストプニー、J. V. (2002) 「インターアクションと日本語教育：今何が求められているか」『日本語教育』112, 1-14.
- 橋内武 (1999) 『ディスコース：談話のおりなす世界』くろしお出版
- 梶宏巳 (1982) 「コミュニケーションのための日本語教育」『言語』12月臨時増刊号, 56-71.
- バック・キャサリン (編) (1989) 『ACTFL-OPI試験管養成用マニュアル』日本語OPI研究会 (訳), アルク
- 樋口裕子 (2010) 「日本語母語話者の議論過程における共話的特徴とその役割」『大阪大谷国文』40, 76-63.
- 一二三朋子 (1999) 「非母語話者との会話における母語話者の言語面と意識面との特徴及び両者の関連：日本語ボランティア教師の場合」『教育心理学研究』47(4), 490-500.
- ファン、S.K. (2006) 「接触場面のタイポロジーと接触場面研究の課題」国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈：学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』アルク, 120-141.
- 福富理恵・小松奈々 (2009) 「JFL環境におけるあいづち指導：ピア活動による学習者主体の学び」『言語文化と日本語教育』38, 45-55.
- 藤本学 (2012) 「コミュニケーション参与スタイルに注目した小集団会話における発話行動生起プロセス」『実験社会心理学研究』51, 79-90.
- 藤本学・大坊郁夫 (2006) 「小集団会話における話者の発言傾向を規定する3要素」『社会言語科学』9(1), 48-58.
- 藤本学・大坊郁夫 (2007a) 「コミュニケーション・スキルに関する諸因子を階層構造に統合した尺度の開発」『パーソナリティ研究』15, 347-361.
- 藤本学・大坊郁夫 (2007b) 「小集団コミュニケーションにおける話者の叙述パターン」『社会心理学研究』23(1), 23-32.
- 藤本学・大坊郁夫 (2007c) 「小集団による会話の展開に及ぼす会話者の発話行動傾向の影響」『実験社会心理学研究』47(1), 51-60.
- 藤本学・村山綾・大坊郁夫 (2004) 「言語的・非言語的コミュニケーションを活用する社会的

- スキル向上の研究」『平成14、15年度日本学術振興会科学研究費補助金研究成果報告書』36-43.
- 許明子・金東奎・姚艷玲 (2014) 「中級レベルの日本語学習者のコミュニケーション能力の現状とニーズ：日本・中国・韓国の学習者を対象とした調査と実践を通して」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』29, 1-17.
- 堀口純子 (1990) 「コミュニケーションにおける聞き手による予測の型」『文藝言語研究 言語編』17, 1-18.
- 堀口純子 (1997) 『日本語教育と会話分析』くろしお出版
- 牧野由実 (2000) 「日本語学習者のためのターン・テーク教育を目指して：大学生の日常会話を資料として」『日本語教育学会秋季大会予稿集』98-103.
- 松田陽子 (1988) 「対話の日本語教育学：あいづちに関連して」『日本語学』7(13), 59-66.
- 水谷修 (1987) 『話しことばと日本人：日本語の生態』創拓社
- 水谷信子 (1980) 「外国語の修得とコミュニケーション」『言語生活』344, 28-36.
- 水谷信子 (1988) 「あいづち論」『日本語学』7(13), 4-11.
- 御園生陽子・程田彩・Anekpongpan Watcharin (2009) 「討論の結論に至るまでの過程：日中談話の対照研究」『小出記念日本語教育研究会論文集』17, 35-51.
- 嶺川由季 (2001) 「大学院のゼミ談話で見られる日本語母語話者の「対話」と「共話」の使い分け」『社会言語科学』3(2), 39-51.
- 宮崎幸江 (2003) 「「聞き手の行動」をどう教えるか：サマーコース中級クラスでの指導例」『ICU日本語教育研究センター紀要』12, 45-62.
- メイナード・K・泉子 (1993) 『会話分析』くろしお出版
- 矢野博之・伊藤昭 (1998) 「同意・不同意表現のための談話タグに関する一考察」『人工知能学会誌』14(2), 290-295.
- 山内博之 (2001) 『2002年度版日本語教育能力検定試験 合格するための本』アルク
- 山本真紀代 (2001) 「中上級学習者の発話表現：グループディスカッションでの意見交換を通して」『文化外国語専門学校日本語課程紀要』14, 45-62.
- 山森理恵・金庭久美子・奥野由紀子 (2012) 「中級停滞者の縦断的発話の分析：動詞語彙・単文・複文に注目して」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』20, 115-136.
- 楊虹・佐々木泰子・山本綾 (2008) 「中日接触場面のグループ討論はどのように組織化されるのか：参加者の役割に着目して」『2008年度日本語教育学会秋季大会予稿集』67-72.
- 吉田綾・伊藤智美・赤木美香・西川朋美 (2013) 「対象者の言語レベルはどのように判断・記述すべきか：『第二言語習得研究』における対象者の記述の分析から」『言語文化と日本語教育』46, 66-69.
- 吉田睦 (2008) 「中上級日本語学習者と母語話者の談話展開：会話進行に伴う情報要求表現に着目して」『筑波応用言語学研究』15, 139-152.
- 米井美恵 (1997) 「日本語の「反対意見を表明する発話」にみられる特徴：「相手配慮」とい

- う視点から」『葛野』1, 57-66.
- 劉雅靜 (2010) 「談話における単独の「だよね」の用法：終助詞「よね」の機能に対する検討を兼ねて」『筑波応用言語学研究』17, 71-84.
- 李雪 (2011) 「日本語の自然会話に見られる女性の表現の丁寧さ：相づち，笑い，ジェンダースタイル交替の観点から」『日本語とジェンダー』11, [http://www.gender.jp/journal/no11/07\\_Li\\_Xue.html](http://www.gender.jp/journal/no11/07_Li_Xue.html) (2015年10月23日閲覧)
- 李麗燕 (2000) 『日本語母語話者の雑談における「物語」の研究』くろしお出版
- ACTFL (1999) *The ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Manual*. ACTFL.
- Brown, G. & Yule, G. (1983) *Discourse analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983) From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C. & Schumidt, R.(eds.). *Language and Communication*. London, Longman.
- Fan, S.K. (1994) Contact situation and language management. *Multilingua*, 13(3), 237-252.
- Goffman, E. (1986). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston, Northeastern University Press.
- Gumperz, J. J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hinds, J. (1990) Inductive, deductive and quasi-inductive: Expository writing in Japanese, Korean, Chinese and Thai. In Conner, U. & A. M. Johns(eds.). *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives*, 87-110.
- Hymes, D. H. (1972a) On communicative competence. J. B. Pride & Janet Holms(eds.). *Sociolinguistics*, Harmondsworth; Penguin Books, 269-293.
- Hymes, D. H. (1972b) Models of the interaction of language and social life. In Gumperz, J. J. & Hymes, D(eds.). *Directions in sociolinguistics: The ethnographic of communication*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 35-71.
- Lazaraton, A. (1992) The Structural Organization of Language Interview: A Conversation Analytic Perspective. *System*, 20, 373-386.
- Lunsford, A. & Ruskiewics, J. J. (2001) *Everything's an argument*. Boston, MA. Bedford/Martins's.
- Maynard, S. K. (1989) *Japanese Conversation: Self-contextualization through Structure and Interactional Management*. Norwood, NJ. Ablex.
- Morrison, J. (1972) The absence of rhetorical tradition in Japanese culture. *Western Speech*, 36, 89-102.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Savignon, S. J. (1985) Evaluation of communicative competence: The ACTFL provisional proficiency guidelines. *Modern Language Journal*, 69, 129-179.
- Shohamy, E. & Begerano, Y. (1986) Introducing a new comprehensive test of oral proficiency. *ELT Journal*, 40, 212-220.
- Tannen, D. (1993) *Framing in Discourse*. New York, Oxford University press.

Warnick, B. & Inch, E. S. (1989) *Critical thinking and communication*. New York, Macmillan Publishing Company.

Watanabe, S. (1993) Cultural Differences in Framing: American and Japanese Group Discussions. In Tannen, D.(ed.), *Framing in Discourse*, Oxford University Press, 176-209.



## 稿末資料

### 資料 1-1 意見交換のテーマ（日本語）

#### 大学教育

大学での教育において、学問そのものを深めることと就職に役立つ実践的能力の養成と、どちらが重視されるべきだと思いますか。あなたの考えを話してください。

#### 男女別学

男女平等が主張される世の中において、男女別学や女子大の存在は不自然だという意見があります。あなたは男女別学や女子大についてどう考えますか？

#### 企業への雇用

ある国では、企業に社員を雇用する際、一定の割合で女性を雇用しなければならないという制度があります。この制度について、あなたの考えを話してください。

#### 子供の教育

子供の教育について、その子の得意なことを集中的に伸ばす教育と、広くいろいろなことを経験させる教育と、どちらが子供にとっていいと思いますか？あなたの考えを話してください。

#### 国際結婚

国際結婚によって、一つの家庭の中に多文化が存在することについて、あなたはどのように考えますか？

#### 少年犯罪

少年犯罪が凶悪化していますが、子供が犯罪を犯すのは家庭環境に原因がある、という意見にあなたは同意しますか？あなたの考えを話してください。

資料 1-2 意見交換のテーマ (韓国語)

대학교육

대학교육에 있어서는 학문을 탐구하는 것과 취직에 도움이 되는 실질적 능력의 양성, 어느 쪽이 중시되어야 한다고 생각하십니까? 당신의 생각을 말씀해 주세요.

남녀별학 (남자학교, 여자학교)

남녀평등이 주장되고 있는 시대에 있어서 남녀별학이나 여자대학의 존재는 부자연스럽다는 의견이 있습니다. 당신은 남녀별학이나 여자대학에 대해 어떻게 생각하십니까?

기업에의 고용

어떤 나라에서는 기업에서 사원을 채용할 때 일정 비율로 여성을 고용해야 한다는 제도가 있습니다. 이 제도에 대해 당신의 생각을 말씀해 주세요.

자녀교육

자녀 교육에 대해서 자녀가 잘 하는 것을 집중적으로 키우는 교육과 넓게 여러 가지를 경험하게 하는 교육, 어느 쪽이 아이한테 좋은 일이라고 생각하십니까? 당신의 생각을 말씀해 주세요.

국제결혼

국제결혼에 의해 한 가정에 여러 문화가 존재하게 되는 것에 대해 당신은 어떻게 생각하십니까?

소년범죄

소년범죄가 흉악화되고 있습니다. 아이가 범죄를 저지르는 것은 가정환경에 원인이 있다는 의견에 대해 당신은 동의하십니까? 당신의 생각을 말씀해 주세요.

資料2 研究1~4において各レベルで選出されたNNSの概要

<中級>

番号	所属	日本語 学習歴	学習経験	能力 試験 ※1	テスト 得点 ※2	滞在 期間 ※3	接触 経験 ※4
1	交換留学生	1	大学副専攻（韓国）	1	20	1	3
2	ワーキング ホリデー	1	独学/ 日本語学校（日本）	2	20	3	1
3	大学卒業生	1	日本語学校（日本）	2	20	18	1
4	大学院 研究生	1	独学	2	20	12	2
5	日本語 学校生	1	家庭教師（韓国）/ 日本語学校（日本）	2	18	5	1
6	交換留学生	1.5	独学 / 日本語学校 （韓国）	2	24	3	1
7	交換留学生	2	大学第2外国語（韓国）	1	24	1	1
8	交換留学生	2	高校第2外国語（韓国） / 大学第2外国語（韓国）	2	19	1	2
9	ワーキング ホリデー	2	大学副専攻（韓国）	2	20	3	3
10	ワーキング ホリデー	2	独学/ 日本語学校（日本）	2	24	3	1
11	元会社員	2	独学/ IT研修機関（日本）	2	13	8	2
12	交換留学生	3	大学第2外国語（韓国）	2	20	1	1
13	交換留学生	3	大学主専攻（韓国）	2	21	7	2
14	大学院 研究生	3	大学副専攻（韓国）	1	21	8	2

<超上級>

番号	所属	日本語 学習歴	学習経験	能力 試験	テスト 得点	滞在 期間	接触 経験
1	大学学部生	5	日本語学校（日本）/ 大学（日本）	1	24	24	1

2	大学院生	5	大学主専攻（韓国）／ 大学院（日本）	1	26	30	1
3	大学院生	5	大学主専攻（韓国）／ 大学院（日本）	1	27	18	1
4	大学学部生	5	日本語学校（韓国）／ 大学（日本）	1	18	30	1
5	大学院生	7	大学主専攻（韓国）／ 大学院（日本）	1	24	24	1
6	大学院生	7	日本語学校（韓国）／ 大学院（日本）	1	24	38	2
7	大学院生	7	大学主専攻（韓国）／ 大学院（日本）	1	28	38	1
8	大学院生	8	大学主専攻（韓国）／ 大学院（日本）	1	22	24	1
9	大学学部生	8	独学／大学（日本）	1	25	36	1
10	大学院生	9	独学／ 通訳専門学校（日本）／ 大学院（日本）	1	27	37	1
11	大学院生	9	大学主専攻（韓国）／ 大学院（日本）	1	27	13	1
12	大学院生	9	大学主専攻（韓国）／ 大学院（日本）	1	27	13	1
13	大学院生	10	大学主専攻（韓国）／ 大学院（日本）	1	25	37	2
14	大学院生	11	大学主専攻（韓国）／ 通訳専門学校（日本）／ 大学院（日本）	1	22	26	1

※1 日本語能力の取得級を表す。 1…1級、2…2級

※2 日本語能力試験1級相当の文字・語彙・読解問題の得点（28点満点）を表す。

※3 日本での滞在期間（単位／カ月）を表す。

※4 日本語母語話者との接触経験を表す。

普段、日本人と日本語で話す機会が

1…よくある（ほぼ毎日） 2…ときどきある（週に数日）

3…たまにある（月に数日） 4…あまりない（半年に数日） 5…まったくない

資料3 トランスクリプトに用いる記号（串田ほか, 2007 を参考）

記号	意味
[	発話の重なる開始部
]	発話の重なる終了部
(数字)	沈黙の秒数 例) (2) 2秒の沈黙
(.)	ごくわずかに感知される短い間
「文字」	直接話法による引用部分
:	音の引き延ばし :の数 は 長さ を 表す
?	直前部分が上昇調の抑揚で発話されている
hh	呼気音（主に笑い） h の数は笑いの長さ
文 (h) 字 (h)	呼気（笑い）を伴う発話 例) おか (h) し (h) く (h) て
. hh	吸気音 h の数は吸気の長さ
(文字)	聞き取れた内容が不確実であること
(...)	聞き取れなかった部分 ... の数は発話の長さを表す
半角空白	会話の意味上の区切り 音声上の間隔がある場合は () で示す
((文字))	転記者による注釈・説明

## 謝辞

本論文の執筆にあたり、多くの方々よりご指導、ご協力を賜りました。ここに感謝申し上げます。

まずは、博士前期課程からの指導教授であり、本論文の主査をしてくださった本学の佐々木泰子教授に、心からの感謝を申し上げます。佐々木先生は、常に研究の核心を突くご指摘をくださり、筆者が分析に行き詰まる度に、進むべき道を明るく照らしてくださいました。本論文が完成に至りましたのも、優しく、時に厳しい先生のご指導の賜物です。また、遠距離通学という形での在学をご許可くださり、仕事や家庭のことなど、研究以外のところにまで常に細やかなお気遣いをいただきました。先生のご支援の下でなければ、論文執筆はおろか、博士後期課程への進学もかないませんでした。ここに改めて御礼を申し上げます。

そして、本論文の審査をご快諾くださった本学の森山新教授、伊藤美重子教授、西川朋美准教授、東京農工大学の田崎敦子准教授に深謝いたします。ご多忙の中、何度もご精読くださり、多くの意義深いご指摘をいただきました。研究方法などの技術的な点はもちろんのこと、接触場面をどう捉え教室で何を教えていくか、考える機会を与えてくださり、今後教師として、研究者として発展していくための示唆をいただきました。誠にありがとうございました。

在学中には、岡崎眸教授、加賀美常美代教授、(故)佐々木義式准教授にご指導をいただきました。研究者としての第一歩を先生方に見守っていただいたことは大変幸運なことでした。ここに感謝申し上げます。

執筆過程では、佐々木泰子ゼミの先輩方に多大なるご支援をいただきました。野原ゆかり博士、吉田好美博士、船戸はるな博士、宇津木奈美子先輩には、お忙しい中、原稿をお読みいただき、多くの建設的なご意見をいただきました。先輩方との対話を通して、一人では見つけることのできなかつた論文の道筋を発見することができました。また、研究に向き合う姿勢について、先輩方の背中から多くを学ばせていただき、ご相談にも乗っていただきました。深く感謝いたします。

佐々木ゼミの皆様は、帰国のたびに温かく迎えてくださり、論文へのコメントはもちろん、何度も発表の練習にお付き合いくださったり、スケジュールの調整や会場設営などをお手伝いくださったり、常に惜しみない応援をいただきました。誠にありがとうございました。

また、本研究の調査に快く参加してくださった対象者の方々にも、感謝の意を表したいと思います。本研究の成果が皆様の充実したコミュニケーションの一助となれましたら幸いです。ご協力ありがとうございました。

最後に、論文執筆を応援してくださり、完成を共に喜んでくださった職場の方々や友人、そして、8年の在学期間を共に戦い、支えてくれた家族に感謝いたします。

平成28年3月

小松 奈々