

平成 30 年度 博士学位論文

日本語の道聞き談話における
道順説明の特徴

ー母語場面と接触場面を比較してー

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
スケンデル＝リザトビッチ・マーヤ

平成 30 年 9 月

目次

第1章 序論.....	1
1.1 研究の背景.....	1
1.2 本研究の目的.....	5
1.3 本研究の構成.....	5
第2章 先行研究.....	7
2.1 道聞き談話の構造	7
2.2 道順説明の特徴	10
2.2.1 母語場面の研究	11
2.2.1.1 道を教える側の発話全体	11
2.2.1.2 道を教える側による道順説明の反復	13
2.2.1.2.1 Baker et al. (2008) の研究.....	14
2.2.1.2.2 反復によるインプットの修正.....	15
2.2.1.3 道を聞く側の応答	16
2.2.2 対照研究	18
2.2.3 接触場面の研究	19
2.2.3.1 学習者が道を教える側の場合	19
2.2.3.2 学習者が道を聞く側の場合	22
2.5 本章のまとめ.....	23
2.5.1 先行研究のまとめと残された課題.....	23
2.5.2 本研究の分析観点	25
第3章 研究方法.....	27
3.1 調査方法.....	27
3.1.1 調査対象者	27
3.1.2 調査資料	30
3.1.3 調査手順	31
3.2 データの文字化	32
3.3 分析方法.....	32
3.3.1 分析対象	32

3.3.2 コーディングについて	35
第4章 研究1 道順説明の段階における道を教える側の発話全体.....	37
4.1 研究背景.....	37
4.2 研究目的及び研究課題	38
4.3 研究方法.....	39
4.4 結果.....	43
4.4.1 研究課題1 道を教える側の発話全体	43
4.4.2 研究課題2 道順説明の発話	45
4.4.3 研究課題3 道順説明の発話に含まれる構成要素	46
4.5 考察.....	48
4.5.1 研究課題1 道を教える側の発話全体	48
4.5.2 研究課題2 道順説明の発話	49
4.5.3 研究課題3 道順説明の発話に含まれる構成要素	50
4.6 本章のまとめ.....	53
第5章 研究2 道順説明の段階における道を聞く側の応答.....	54
5.1 研究背景.....	54
5.2 研究目的及び研究課題	55
5.3 分析方法.....	56
5.3.1 あいづち的発話と実質的発話の認定	56
5.3.2 あいづち的発話の下位カテゴリー及び表現分類.....	56
5.3.2 実質的発話の種類	58
5.4 結果.....	60
5.4.1 研究課題1 道を聞く側の応答全体	60
5.4.2 研究課題2 道を聞く側のあいづち的発話.....	61
5.4.3 研究課題3 道を聞く側の実質的発話	64
5.5 考察.....	66
5.5.1 研究課題1 道を聞く側の応答全体	66
5.5.2 研究課題2 道を聞く側のあいづち的発話.....	66
5.5.2.1 感声的表現	67
5.5.2.2 概念的表現	69

5.5.2.3 繰り返し	70
5.5.3 研究課題3 道を聞く側の実質的発話	72
5.6 本章のまとめ	75
第6章 研究3 道を教える側による道順説明の反復	77
6.1 研究背景	77
6.2 研究目的及び研究課題	77
6.3 分析方法	79
6.3.1 道を教える側による反復の認定	79
6.3.2 道を教える側による反復の形式	80
6.3.3 先行発話別の道を教える側による反復	81
6.4 結果	84
6.4.1 道順説明の段階における道を教える側による反復	84
6.4.2 道を教える側による反復の形式	84
6.4.3 先行発話別の道を教える側による反復	85
6.5 考察	87
6.5.1 道順説明の段階における道を教える側による反復	87
6.5.2 道を教える側による反復の形式	88
6.5.3 先行発話別の道を教える側による反復	91
6.5.3.1 道を聞く側の情報要求・確認要求に続く反復	91
6.5.3.2 道を聞く側の道順説明の反復に続く反復	93
6.5.3.3 道を聞く側のあいづち的発話に続く反復	94
6.5.3.4 道を教える側自身の発話に続く反復	96
6.6 本章のまとめ	96
第7章 総括	98
7.1 本研究のまとめ	98
7.1.1 研究1 道順説明の段階における道を教える側の発話全体	98
7.1.2 研究2 道順説明の段階における道を聞く側の応答	98
7.1.3 研究3 道を教える側による道順説明の反復	99
7.1.4 総合的考察	100
7.2 日本語教育への示唆	103

7.3 本研究における問題点と今後の課題	104
参考文献	106
稿末資料	110
謝辞	112

第1章 序論

1.1 研究の背景

語学教育は、Hymes のコミュニケーション能力の捉え方の影響を受けて、1970 年代後半からコミュニケーション中心の語学教育へ変化した。Hymes によれば、コミュニケーション能力は言語体系についての知識を超える能力であり、具体的な場面において言葉が使えることであるという (Hymes, 1972)。このようなコミュニケーション能力は、語学教育が目指す能力となり、文法や語彙を独立して教えるのではなく、日常生活で実際に見られる場面、学習者が遭遇するであろう場面と文法・語彙の導入を結びつけた語学教育が行われるようになった。

そのような流れを受けて、日常生活でよく経験する場面である「道を聞く場面」が語学教育や教科書でもしばしば取り上げられている。

「道を聞く場面」は誰でも、特に外国に行った人であれば、少なくとも一度は経験したことがあるだろう。その談話の典型的な例として、一人の通行人（道を聞く側）がもう一人の通行人（道を教える側）に道順を聞き、道を教える側がその依頼を受けて道順説明を行う場面が挙げられる。また、説明が終わったら、道を聞く側が感謝し、話者同士がお互いに挨拶して会話が終了する。本研究ではこのような内容の言語行動に着目し、その言語行動を「道聞き談話」と呼ぶことにする。

一般的には、道聞き談話で使われる文法や語彙は単純であり、また道聞き談話は様々な言語に共通して普遍性を持つ言語行動であると認識されている。そのため、道聞き談話は多くの場合、文法項目や様々な語彙を紹介することを目的に語学教科書の初級の段階で導入されている。

しかし、語学教科書の会話は文法や語彙の導入を目的としているため、元となる自然会話の特徴より、その場面についての開発者の意識が反映されていることが多いと指摘されている (Kim, 2002; Myers Scotton & Bernsten, 1988)。また、導入される文法項目や語彙は、主に道を教える側が使うものである。つまり、道を教える側の発話に重点が置かれていると言える。しかし、コミュニケーションにおいて聞き手、つまり道を聞く側は重要な役割を果たすことが指摘されており (堀口, 1988)、また実際の場面では学習者が道を聞く側に回ることが多くなることが予測される。

筆者が日本語学習を開始して間もなく学習者として使用した道聞き談話の教科書会話は、まず道を聞く側が道順説明を請う、次に道を教える側が道順説明をする、最後に道を聞く側が感謝するという内容であった。以下の会話例 1-1 はその例である。

【会話例 1-1】 『初級日本語げんき I』 第 6 話

- A: すみません。郵便局はどこですか。
- B: まっすぐ行って、三つ目の角を右に曲がって
ください。郵便局は右側にありますよ。
- A: どうもありがとうございます。

このような会話を聴解として聞いた際、文章も短く文法や語彙も分かっているものの、なかなか道順が覚えられない場合が多かった。それは、教科書で扱われる道聞き談話が実際の場面と異なり、道順を確認したり、分からなかったことについて質問したりできないことが理由なのではないだろうかと考えた。実際の道聞き談話では、道を教える側が確認や反復をしたり、また道を聞く側が質問をしたり、あいづちを打ったりするというやり取りが報告されている (Baker, Gill & Cassell, 2008; Myers Scotton & Bernsten, 1988; 大浜・山崎・永田, 1998)。それらが必ずしも教科書では反映されているとは言えない。従って、コミュニケーション能力の育成を図る語学教育では、より実際のコミュニケーションに役立つような項目やタスク導入が必要とされることが考えられる。

つまり、語学教科書の会話や聴解教材の開発に向けての第一歩として、自然会話の特徴を解明することが重要であると言える。また、学習者が実際に体験するのは、母語場面¹と異なる特徴を示す接触場面であるため、母語場面だけでなく、接触場面の特徴も明らかにする必要があると考えられる。

これまで道聞き談話について、認知心理学や会話分析、談話分析の分野などでは母語場面を中心に研究が行われてきた。それらの研究では、道聞き談話は道を教える側にとっても道を聞く側にとっても単純な言語行動ではないことが指摘されている。道順説明を産出するうえでは、頭の中で道順のイメージを作るための認知的能力、そのイメージを一貫性のある談話にするための言語的能力、さらには会話の相手に適した表現を使うための社会

¹ 母語場面は、母語話者同士の間に行われる会話であり、接触場面は、母語話者と学習者の間に行われる会話である。

言語的能力など、いくつかの高度な能力が必要とされる (Myers Scotton & Bernstein, 1988; Wunderlich & Reinelt, 1982)。一方、道順説明を理解するためには、道を聞く側が道聞き談話の構成(説明を請うことから会話を終了させるまでの段階)、または内容(様々な情報や道順説明のストラテジー、指示の表現種類など)を理解しなければならない (Myers Scotton & Bernstein, 1988)。さらに、道聞き談話はタスク指向型対話であるため、道を聞く側は道順説明をほぼ完全に理解し、なるべく覚える必要がある (Baker et al., 2008)。このことから、道聞き談話は会話参加者にとって認知負荷と記憶負荷の高い場面であると言える。

道聞き談話は、段階的な構成を持ち、その中心部分は道を教える側が産出する道順説明であることが指摘されている (Psathas & Kozloff, 1976; Wunderlich & Reinelt, 1982)。また、道順説明が中心的な役割を果たしているが、道を教える側は道順説明と直接関係のない発話も産出していることが報告されている (Myers Scotton & Bernstein, 1988; Ewald, 2010)。

道聞き談話の主な目的は対人関係の構築より情報交換である (永田・大浜, 2011)。つまり、道順説明は情報から構成されており、聞き手である道を聞く側の主な関心は道順説明に現れる情報に向けられる (大浜ら, 1998)。そのため、多くの研究では道を教える側の発話に着目して、それらに含まれる情報(構成要素)の種類を明らかにしていく。日本語の道聞き談話について、情報(構成要素)の種類とその重要度を調べた研究はあるが (大浜ら, 1998; 村上, 1996)、日本語の道聞き談話における道を教える側の発話全体はまだ十分に研究されていない。

道を教える側の発話の重要な特徴の一つは、道順説明の反復であることが母語場面の道聞き談話の研究で指摘されている (Baker et al., 2008; Ewald, 2010; Myers Scotton & Bernstein, 1988; Psathas & Kozloff, 1976, 1991; Wunderlich & Reinelt, 1982)。Baker et al. (2008) によると、道を教える側による道順説明の反復は、道順説明の結束性を高め、重要な情報を目立たせるため、道を聞く側の理解を促す効果があるという。つまり、道を教える側は道順説明の反復によって、道を聞く側の記憶負荷を軽減させようとしているという (Baker et al., 2008)。しかし、道を教える側による道順説明の反復に着目した研究は、Baker et al. (2008) のみである。一方、反復はフォリナー・トークに頻発しており (スクータリデス, 1981; ロング, 1992)、また聴解において学習者の理解を促すことが、フォリナー・トークと第二言語習得の研究から明らかにされている (Chaudron, 1983; Pica, Young & Doughty, 1987)。日本語の道聞き談話の母語場面と接触場面においても道を教える側による道順説明の反復が重要な役割を果たす可能性があるため、反復についてはより詳しく調べる必要がある。

上述の研究は道を教える側の発話に着目しているが、道を聞く側の発話はどうなっているのだろうか。

道を聞く側は、道順説明をただ聞いているという消極的な役割を果たすのではなく、理解や無理解を表明したり、確認や説明を要求したりすることによって道順説明の展開に大きな影響を及ぼしていることが明らかになっている (Psathas, 1991)。道を聞く側の応答の重要性も指摘されているものの、道を聞く側に着目した研究は少なく、あいづち的発話の機能を調べた大浜ら (1998) と、あいづち的発話の「繰り返し」と「言い換え」の使用を調べた永田・大浜 (2011) という 2 つの日本語の道聞き談話の研究のみである。これらの 2 つの研究からは、日本語母語話者はあいづち的発話によって道聞き談話の展開をコントロールすることが示された。しかし、日本語母語話者のあいづち的発話以外の発話はまだ研究されていない。

また、対照研究では、道を教える側の発話に含まれる情報 (構成要素) の種類や量は言語によって異なり、統語論上の違いがあることが報告されている (Delucchi, Danhier & Mertins, 2016; Strauss, Katayama & Eun, 2002)。

他方、接触場面の研究からは、道を教える側が学習者の場合、道順説明は学習言語の説明と異なる特徴を持ち (Burhanudeen, 1995; Pishghadam & Saboori, 2011; Taylor-Hamilton, 2004)、特定の表現形式の過剰使用、語彙不足、会話相手に対しての丁寧度の調整ができないなどといった産出の問題も観察された (Lee, 2011; Pishghadam & Saboori, 2011; Taylor-Hamilton, 2004; 鹿島, 2003)。また、道を聞く側が学習者の場合、道を教える側の母語話者の道順説明に調整が見られることが分かった (Pearson & Lee, 1992; 永田・大浜, 2011)。なお、日本語上級学習者は、道を聞く際、母語話者と異なるあいづち的発話の「繰り返し」と「言い換え」の使用をしていることが示された (永田・大浜, 2011)。このように、接触場面の研究には、学習者が教える側になった場合どのような問題があるかということに着目したものが多く、学習者が道を聞く場面の道聞き談話については着目されていない。

以上から分かるように、認知心理学や会話分析の分野などで道聞き談話について一連の研究が行われてきた。しかし、語学教科書では道を聞く場面がしばしば見られるものの、外国語教育における道聞き談話、特に接触場面についての研究は非常に少ない。また、道を聞く側に着目した研究もほとんど見られない。道を聞く側が母語話者でない場合、道を教える側は道順説明の仕方を相手に合わせると考えられる。つまり、接触場面の道順説明

は母語場面と異なる特徴を持つ可能性があると考えられる。また、初級を終えた学習者は道聞き場面の聞き取りで必要とされる文法項目や表現は学習しているはずだが、実際の道聞き談話に参加する時はどうなっているのだろうか。

道聞き談話は、道を教える側にとっても道を聞く側にとっても文法項目や表現の理解を超える言語行動であると言える。また、言語や文化の違いから、接触場面の会話参加者の期待は一致しない可能性がある。このような理由から、語学教育では、道聞き談話に基づいた会話やタスクを取り扱う前に、道を聞く側の発話を分析に含め、実際の道聞き談話の母語場面と接触場面の特徴を明らかにする必要があると考える。

1.2 本研究の目的

前項で述べた点を踏まえて、本研究では母語話者同士の間で実際に行われる母語場面のみならず、道を教える側が母語話者でかつ道を聞く側が中級日本語学習者である接触場面のデータを基に、日本語の母語場面と接触場面のそれぞれの場面の道聞き談話における道順説明の特徴を明らかにし、両場面の比較を行うことを目的とする。

日本語母語場面に加えて、学習者が実際に体験する日本語接触場面から得られた知見は日本語教科書の会話と聴解タスクの開発に有用であると期待される。

1.3 本研究の構成

本論文は6章から構成されており、その概要は次のとおりである。

第1章の本章では、本研究の研究背景と目的を述べた。

第2章では、これまでの道聞き談話に関する研究を概観し、これらの先行研究の残された課題と問題点を踏まえて、本研究の立場を明らかにする。

第3章では、本研究の調査方法、つまり調査対象者、調査手順及び調査資料及び、分析対象について詳述する。

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3つの研究に関する記述である。

第4章では、道順説明の段階における道を教える側の発話を対象に分析する。

第5章では、道順説明の段階における道を聞く側の発話の特徴を明らかにする。

第6章では、道を教える側による道順説明の反復に着目し、分析を行う。

第7章は、本研究で得られた結果をまとめて総合考察を行い、またその結果を踏まえて

日本語教育への示唆を検討する。そして、最後に今後の課題について述べる。

全体の構成は、図 1-1 に示すとおりである。

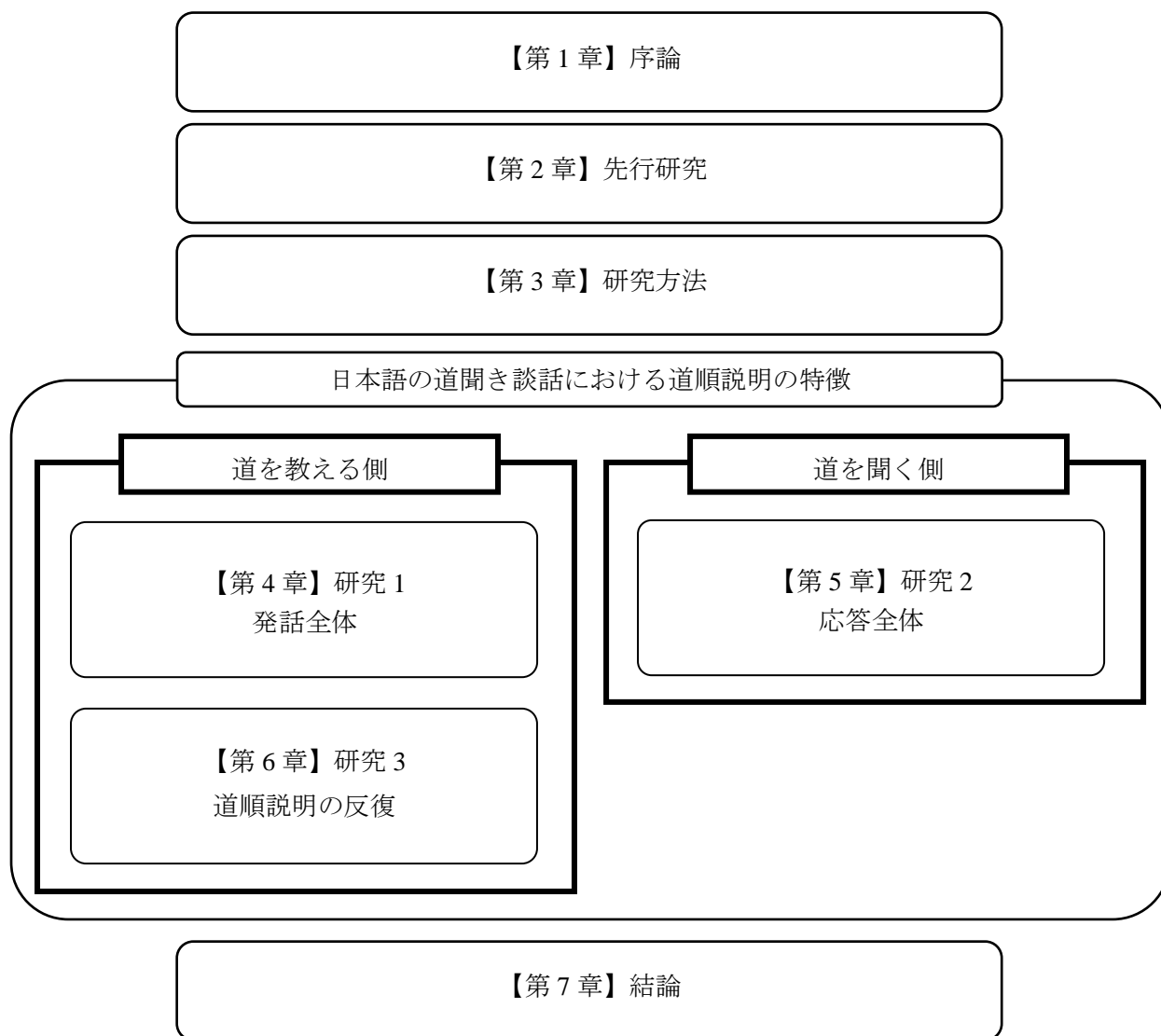


図 1-1 構成図

第2章 先行研究

本章では、道聞き談話に関する先行研究を概観する。まず、道聞き談話の構造に着目した研究を紹介した後、道順説明の特徴に着目し、母語場面の研究及び、対照研究、接触場面の研究の流れを追う。最後に、先行研究の問題点を述べた後、本研究の分析観点を提示する。

2.1 道聞き談話の構造

道聞き談話に関する研究を、時代を追って概観すると、当初は道聞き談話の構造及び、それぞれの段階の特徴に対する関心が強く、英語やドイツ語などの母語場面の研究がなされてきた。道聞き談話の構造を分析した先駆的な研究として、英語母語場面を検討した Psathas & Kozloff (1976) と Psathas (1986a, 1991) の電話における道聞き談話の研究と、ドイツ語母語場面を対象とした Wunderlich & Reinelt (1982) が挙げられる。

Psathas & Kozloff (1976) では、英語母語場面の道聞き談話を会話分析の観点から分析し、道聞き談話が「状況規定 (definition of the situation)」、「情報と指示 (information and instructions)」と「終結 (ending)」という3段階からなっていることを明らかにしている。

「状況規定 (definition of the situation)」の段階では、「始点」と「着点」、「手段」、「道を聞く側の道順についての既有知識」という4つの情報が規定される。次の「情報と指示 (information and instructions)」の段階は、道順説明を行う段階である。最後の「終結 (ending)」の段階では道を教える側が「行けば、分かる (You can't miss it)」のような表現で成功を保証したり、また道順説明を反復したりする。次の Psathas (1986a) の研究は、道聞き談話の最初のやりとりに着目して、挿入連鎖の種類とその機能を調べた。

Psathas (1991) は、道聞き談話を「開始部 (opening/entry)」、「指示 (direction set)」、「終結部 (closing)」の3つの段階に分け、また会話参加者や道順の形にかかわらず、その構造は変わらないことを示した。次に、「開始部」の段階及び、「指示」の段階における拡張連鎖、「終結部」の段階に焦点を当て、分析を行った。その結果、「開始部」については、Psathas & Kozloff (1976) の「始点」、「着点」、「手段」という情報に加えて、道を聞く側が「着点」

まで行く時の「開始時間 (time of travel)」²と道を聞く側の「所属 (membership)」³が、実際に言及される、あるいはただ前提として想定される段階であるという。次に、「指示」では、道を教える側と道を聞く側の相互作用によって道順説明が作り上げられていると説明している。道を教える側は、「操作 (operations)」、つまり道を聞く側が行うべき移動や行動を順番に道順説明の発話で提示しているが、その間に道を聞く側に理解や無理解を表明したり、「明確化要求 (request for clarification)」などをしたりする機会を十分に与えている。このように、道を聞く側の応答は何であっても、道順説明の展開に、特に道を教える側の次の発話に影響を及ぼすと指摘している。また、道順説明の発話連鎖によって「操作」の連鎖が作られていく。つまり、道順説明の発話の連鎖は「操作」の順序を示しているという。道順説明の結束性はその「操作」の連鎖によって構成されているので、道順説明の「修復 (repair)」、「明確化要求」などは、「操作」の連鎖の拡張として見なされている。拡張連鎖は、道を教える側と道を聞く側のいずれからも開始可能で、道聞き談話では頻繁に見られるが、道順説明の結束性に悪い影響を与えることはないとされる。最後に、「終結部 (closing)」は、「隣接ペア (adjacency pair)」⁴から構成されると述べている。第一対成分は道順説明の最後の発話であり、それに対して道を聞く側が「了解 (understanding)」あるいは「受諾 (acceptance)」と「プラス評価 (positive assessment)」という第二対成分を発すると、道聞き談話は終結となる。しかし、それが起こらなかった場合、「終結部」が続くことが観察されたという。

ドイツ語母語場面の道聞き談話について研究したのが Wunderlich & Reinelt (1982) である。彼らは、道聞き談話には「開始 (initiation)」、「道順説明 (route-description)」、「確保 (securing)」、「終結 (closure)」という 4 つの段階があるとした。「開始」の段階とは、道を教える側が道順説明をする前の段階である。ここでは、道を聞く側が主に「注目喚起 (attracting attention)」と「道順説明を請う (asking the way)」という発話⁵で道聞き談話を開始し、それに対して道を教える側が説明の依頼を理解したことを示したり、依頼の明確化を求めたりする。道を教える側の道順説明の最初の発話から初めて着点に着くまでの発

² 電話会話の場合、道を聞く側がすぐに「着点」まで行くかどうかは不明であるため、「開始部」で言及されるという (Psathas, 1991)。

³ 「この出身ですか。(Are you from around here?)」のような道を聞く側の「所属」についての質問によって、道を教える側が道を聞く側の道順についての既有知識を確認すると説明している (Psathas, 1991)。

⁴ 「隣接ペア」とは、異なった話者による一組の隣り合った発話のことである (Schegloff & Sacks, 1973)。最初の発話は第一対成分、次の発話は第二対成分と呼ばれ、第一対成分は第二対成分を誘発するという (Schegloff & Sacks, 1973)。

⁵ Wunderlich & Reinelt (1982) はこのような発話を「言語タスク (verbal tasks)」と呼ぶ。

話は、「道順説明」に含まれる。最後の「終結」に入る前には、道を教える側と道を聞く側の両者が確認の質問や追加情報の要求・提示、まとめなどによって道順説明の理解を確認する「確保」という段階があるという。最後の「終結」の段階は、概ね道を聞く側によって開始され、感謝の表現を述べることで道を聞く側が道順説明を承諾するという段階である。なお、「開始」と「終結」の段階は、話者の相互関係の観点から重要であるが、道聞き談話の中心部分は「道順説明」と「確保」の段階とされる。

以上の研究から、道聞き談話は段階的な構造を持ち、それぞれの段階は特性を持つことが分かった。また、その点では英語とドイツ語で共通していると言える。なお、段階の数に関しては、Psathas & Kozloff (1976) と Psathas (1986a, 1991) では、談話が開始する段階、指示が行われる段階、談話が終結する段階という3つの段階を想定している。これに対して、Wunderlich & Reinelt (1982) は「確保」の段階を加えて4つの段階を識別している。これは、Psathas & Kozloff (1976) と Psathas (1986a, 1991) の研究では、Wunderlich & Reinelt (1982) の「確保」の段階を「終結部」に含むためである。つまり、段階の数は異なるが、それぞれの研究における段階の内容はお互いに対応していると言える。

これらの研究に基づいて、英語母語場面の道聞き談話の段階の特徴についての研究を進めたのが Myers Scotton & Bernsten (1988) と Ewald (2010) である。

まず、Myers Scotton & Bernsten (1988) では、4名の道を聞く側（男2名、女2名）が216名（男116名、女100名）に対して尋ねた道聞き談話の英語母語場面を分析し、英語教科書と比較した。その結果、英語母語話者の道聞き談話では話者の性別、年齢、社会的地位とは関係なく構造と内容において多くの共通点を持つことが明らかとなった。また、Wunderlich & Reinelt (1982) と同じく、4つの段階、すなわち、「開始連鎖 (opening sequence)」、「道順説明自体 (directions themselves)」、「前終結 (pre-closing)」、「終結 (closing)」である。さらに、道順説明そのものの以外に、道順説明とは直接関係ない発話が観察された。例えば、道順説明を始める前に、道を教える側が、質問の繰り返し、フィラー、ポーズ、「ちょっと複雑なんだけど」のような「opener」という発話をする、既存知識を確認する「位置確認 (orientation checkers)」、「大丈夫ですか？」のような理解を確認する「理解確認 (confirmation check)」、道順説明の途中で道順についてのコメントをする「挿入句 (parenthetical comments)」、道順説明を修了させる前に内容をもう一度反復したり、まとめたりするという発話である。そして、得られた結果を英語教科書の会話と比較したところ、教科書の会話では「前終結」や「終結」の段階がない場合があり、また道順説明以外

の発話が見られなかったという結果になった。つまり、教科書の会話は自然会話の特徴を反映していないことが分かった。

Ewald (2010) では、30 名の男性と 30 名の女性の英語母語話者に対して尋ねた自然会話の道聞き談話を観察し、道聞き談話の構造の特徴を探った。この研究では、道聞き談話の構造に関して、Wunderlich & Reinelt (1982) の 4 つの段階に沿ってそれぞれの段階における言語タスクを質的に分析した。その結果、まず、道聞き談話は慣習化された行為であることの再確認ができたという。しかし、「道順説明を請う」、「道順説明をする」、「いとまごいをする」といった異なる言語タスクを持つ段階は識別できたものの、多くの場合はそれぞれの段階が重複していることが分かった。例えば、Myers Scotton & Bernsten (1988) の「位置確認」は「開始」の段階以外に現れること、保証の発話は「終結」の段階にも現れること、また「道順説明」と「確保」の段階の推移には明確な境界がないことなどを観察している。

以上の研究結果をまとめると、道聞き談話はそれぞれ特性を持つ段階で構成されており、その中には道順説明と直接関係ない発話もあることが分かる (Myers Scotton & Bernsten, 1988)。また、Ewald (2010) が指摘するように、Wunderlich & Reinelt (1982) の「道順説明」と「確保」の段階は、分けられない場合があることも分かった。

以上のように先行研究を概観した結果、多くの場合は「道順説明」と「確保」の段階が分けられないため、本研究では一つの段階にすることにした。よって、本研究では道聞き談話を、「談話開始」、「道順説明の段階」、「談話終結」といった 3 つの段階に大別する。「談話開始」は、道を聞く側の「すみません」などの「注目喚起」と「道順説明を請う」発話に対して、道を教える側が道順説明を引き受けるところから始まる。次の「道順説明の段階」は、始点で始まる道を教える側の最初の道順説明の発話から、道を聞く側の最後の「了解」や、「受諾」と「プラス評価」の発話までの段階とする。最後の「談話終結」は、道を聞く側が感謝し、両話者が挨拶などによっていとまごいをする段階とする。

2.2 道順説明の特徴

前節で述べたように、初期の道聞き談話に関する研究からは、道聞き談話が段階的な構造を持つこと、それぞれの段階には言語的な特徴があるということが明らかになった。道聞き談話の構造を対象とした研究の後には、道順説明の段階における道を教える側の発話に関心に移り、道順説明の発話及び、その発話に含まれる情報 (構成要素)、道順説明の反復

が分析されるようになっていった。一方、道を聞く側に目を向けた研究も現れた。本節では、道順説明の発話及び情報（構成要素）、道順説明の反復、道を聞く側の応答という 3 つの観点から、まず母語場面の研究を紹介し、続いて、対照研究、接触場面の研究を概観する。

2.2.1 母語場面の研究

2.2.1.1 道を教える側の発話全体

道聞き談話は、情報交換を目的とする談話であり（永田・大浜, 2011）、道を教える側は道順説明について様々な情報を提供している。このことから、道順説明の重要な構成要素は、情報であると言える。

道順説明の発話及び、道順説明の発話に含まれる構成要素を分析した研究として、英語母語場面を分析した Psathas (1986b) と Allen (1997, 2000)、日本語母語場面を分析した村上 (1996) と大浜ら (1998) が挙げられる。これらの研究は主に道順説明の発話及び構成要素の種類、出現回数、有効性を調べた。

Psathas (1986b) では、前項で述べたように、道順説明はいわゆる「操作」で構成されているとしている。「操作」とは、道を聞く側が行うべき移動や行動を明示的にあるいは暗示的に表し、道順の特定の場所で行われるものである。「行く (go)」、「曲がる (turn)」、「下りる (get off)」などの移動や行動を示す動詞で表現されることが多い。また、「角を曲がって」の「角」のような、「操作」が行われる場所も道順説明の重要な要素であると指摘している。なお、「操作」は、連鎖的にいくつかの発話にわたって、あるいは一つの発話の中で提示されるという。その「操作」の連鎖は、「操作」を行うべき順番を表しているという。

Allen (1997) は、道順説明の構成要素の分類を提示した。彼は、まず道順説明の全ての発話を行動や移動の動詞を含む「指示 (directives)」と、存在動詞「ある (be)」や視覚動詞「見る・見える (see)」を含む「記述 (descriptives)」に大別している。さらに、「移動動詞 (verbs of movement)」と「存在動詞 (state-of-being verbs)」⁶の構成要素以外に、下位カテゴリーとして「環境特徴 (environmental features)」⁷と「区切り要素 (delimiters)」を分類に加えた。「環境特徴」は、「指示」と「記述」に含まれ、道順に現れる目印・経路・

⁶ Allen (1997) では、「存在動詞」は存在動詞と視覚動詞の総称である。

⁷ 多くの道聞き談話の研究では道順に沿っての建物、道、角、階段、交差点などの目印になるものを「目印」と呼ばれるが、Allen (1997) は英語の「目印 (landmarks)」より広い意味の「環境特徴」という用語を使用する。本研究では、Allen (1997) に倣い「環境特徴」という用語をとる。

交差点などの基本的な要素であり、「区切り要素」は、「環境特徴」に特徴的な情報を与え、「指示」と「記述」を明確化する要素である。なお、「区切り要素」は次の4つに分けられる。即ち、「方向指定 (direction designations)」、「関連語 (relational terms)」、「距離指定 (distance designations)」、「修飾要素 (modifiers)」の4つである。

Allen (2000) はこれらの分類に基づき、どのような道順説明の発話や構成要素を使えば、道を聞く側が着点まで着く確率、つまり道順説明の有効性が高まるかを調べた。その結果、移動の方向が変わる際に、「環境特徴」を使用すること、また不明確な「環境特徴」の場合、または目的地の説明の場合、「記述」と「修飾要素」を使用することが道順説明の有効性を高めることが分かった。つまり、「記述」の発話、「環境特徴」、「修飾要素」は道順説明の有効性に影響を及ぼすという。しかし、このような要素を使いすぎると、逆に記憶負担になり、失敗につながり可能性があると指摘している。

一方、日本語の母語場面の道聞き談話に関して、村上 (1996) は、道順説明の構成要素の種類及び、構成要素の連鎖からなる道順説明の表現類型を調べた。データは10組の友人同士による地図課題達成実験の談話資料である。分析の結果、道順説明の構成要素として基幹要素である「起点」、「着点」、「移動」と、副次的要素である「経路」、「方向」があることが明らかになった。また、これらの構成要素の連鎖を見ると、「起点」、「移動」、「着点」の順になる「X から行くと Y があります」と、「起点」、「着点」、「移動」の順になる「X から Y まで行きます」という2つの表現類型が認定できたと報告されている。

大浜ら (1998) では、道順説明が「方向」、「手段」、「始点」、「移動」、「行動」、「距離」、「目印」、「着点」、「保証」、「放棄」という10の情報から構成されていることが明らかにされた。これらの情報は、「あいづちを誘発する環境」として捉えられるため、「環境」と呼ばれている。なお、これらの「環境」は談話展開上異なる役割を担うと考察している。そこで、それらの出現頻度と出現順序を調べ、環境の頻度によってそれぞれの環境を「必要な環境」(「移動」、「行動」、「目印」)、「重要な環境」(「始点」、「着点」)、「任意な環境」(「方向」、「手段」、「距離」、「保証」、「放棄」)に分けた。さらに、出現順序の調査から、順序が予測可能である環境とそうでない環境があることが報告された。

道順説明の段階に着目した母語場面の先行研究からは、道を教える側による道順説明の発話には、「指示」と「記述」という2種類があるという (Allen 1997, 2000)。また、研究によって命名が異なるが、これらの発話には特定の「操作」(Psathas, 1986) や、「構成要素」(Allen 1997, 2000; 村上, 1996)、「情報・環境」(大浜ら, 1998) が含まれていることが明ら

かになった。なお、特定の種類の構成要素の使用によって道順説明の有効性が高まると報告されている (Allen, 2000)。しかし、Allen (1997, 2000) 以外の研究は主に移動や行動を表す「指示」に着目しており、構成要素については、主に「目印」(「始点」、「着点」、「経路」)、「方向」、「手段」について分析している。Allen (1997, 2000) は、「記述」の発話及び、道順説明の発話に含まれる「存在動詞」、「関連語」、「修飾要素」のような構成要素も分析枠組みに含むため、道を教える側の発話をより包括的に捉えていると言える。日本語の道聞き談話の研究でも、関心が移動や行動の動詞、「目印」、「方向」の構成要素にあり、「記述」の発話、「存在動詞」、「関連語」、「修飾要素」については分析されていない。以上ことから、本研究では Allen (1997, 2000) の分析枠組みを援用することにした。

2.2.1.2 道を教える側による道順説明の反復

2.2.1.1 で見たように、道を教える側の発話を対象とした研究は、主に道順説明の発話とその発話に含まれる構成要素を分析してきた。しかし、道を教える側は道順説明の発話を反復する場合があることが様々な研究で指摘されている (Baker et al., 2008; Ewald, 2010; Myers Scotton & Bernsten, 1988; Psathas & Kozloff, 1976, 1991; Wunderlich & Reinelt, 1982)。このように道を教える側による道順説明の反復は、道聞き談話の顕著な特徴であり、学習者にとって重要な助けになる可能性があるため、より詳しく調べる必要があると考えられる。

道を教える側による道順説明の反復とは、既出の道順説明の発話、つまり、自己発話を再度発話することであり、既出發話と道順上の同じ命題を持つ。道を教える側による道順説明の反復以外に、道を聞く側の反復がある。道を聞く側は道順説明を聞いている間、ターンを取らず、道を教える側の直前の発話、つまり他者発話を聞き手として一部を繰り返す場合がある。このような発話をあいづち的発話として捉え、「繰り返し」と呼ぶ。また、道を聞く側は、ターンを取って、道を教える側の発話、つまり他者発話を元の発話と離れた位置で話し手として繰り返す場合がある。このような発話を実質的発話として捉え、「道を聞く側の道順説明の反復」と呼ぶ。道を聞く側の発話については、2.2.1.3 の道を聞く側の応答で詳しく述べる。

これまでの道聞き談話に関する先行研究では、道を教える側は、道聞き談話を終了する前の段階 (Myers Scotton & Bernsten, 1988; Psathas & Kozloff, 1976, 1991; Wunderlich & Reinelt, 1982)、または道順説明の途中でも (Ewald, 2010)、道順説明の発話を頻繁に反復していることが報告されている。また、他の談話の種類より道聞き談話ではこのような反復が多く

出現していると指摘されている (Baker et al., 2008)。

反復の多発の理由として、Baker et al. (2008) は道聞き談話が道を聞く側にとって記憶負荷のかかる談話であるため、道順説明の反復によってそれを軽減させようとしていると述べている。このことから、道を教える側による道順説明の反復の重要性がうかがえる。しかし、上記のほとんどの研究では、反復についての分析が行われておらず、道順説明の段階全体においての道を教える側による反復に着目した研究は Baker et al. (2008) のみである。

また、道聞き談話以外に、反復はフォリナー・トークの特徴の一つであり (スクータリデス, 1981; ロング, 1992)、また反復によるインプットの修正は学習者の理解を促すことが報告されている (Chaudron, 1983; Pica et al., 1987)。

次では、道聞き談話における反復に着目した Baker et al. (2008) の研究を紹介した後、第二言語習得における反復によるインプットの修正に着目した研究を概観する。

2.2.1.2.1 Baker et al. (2008) の研究

道聞き談話における道を教える側が反復を多用することは、様々な先行研究によって報告されている (Ewald, 2010; Myers Scotton & Bernsten, 1988; Psathas & Kozloff, 1976, 1991; Wunderlich & Reinelt, 1982)。しかし、道を教える側による反復に着目しその特徴を解明した研究は、Baker et al. (2008) のみである。

Baker et al. (2008) は、英語母語場面の道聞き談話において道を教える側による反復の割合、また反復に先行する発話 (以下は先行発話とする) を調べた。会話データについて、話者の親疎関係 (友人関係・初対面) と可視性 (会話相手が見える・見えない) という要因別にグループを設定した。また、道を教える側は自発的に道順説明の反復をする場合と、道を聞く側の応答によって道順説明の反復をする場合があるため、その手掛かりとして先行発話を捉えている。分析の結果、全てのグループの会話において道順説明の 25% の発話は反復であり、道を聞く側による「情報要求 (info-request)」、「不正確な陳述 (incorrect statements)」、「途切れの発話 (abandoned utterances)」のそれぞれの先行発話が反復の出現の可能性を高めることが明らかになった。また、初対面の会話の場合、友人関係の場面に比べて全体的に反復の割合が高くなること、「情報要求 (info-request)」の先行発話に続く反復が多くなることが分かった。

Baker et al. (2008) の研究からは、母語場面の道聞き談話においては道を教える側の反

復が多く現れ、反復の全体的な割合と先行発話別の割合は、会話相手の特性によって異なってくるのが分かった。しかし、会話相手の道を聞く側が学習者である接触場面の場合、反復の割合と先行発話別の割合が大きく変わる可能性があり、母語場面との比較が必要である。なお、Baker et al. (2008) では道を聞く側の正確な陳述（道を聞く側による道順説明の反復）及びあいづち的発話、そして道を教える側自身の発話といった先行発話については詳しく見ていない。このような発話も反復に影響を与える可能性があり、道を教える側による反復に先行している発話の全体を、調べる必要がある。

2.2.1.2.2 反復によるインプットの修正

道聞き談話における反復に着目した研究は少ないが、言語学習における学習者にとっての反復の重要性は指摘されており、反復によるインプットの修正を取り扱った研究が多く行われてきた (Chaudron, 1983; Pica et al., 1987; Cervantes & Gainer, 1992)。

Chaudron (1983) は、聴解の講義における話題の反復が学習者の再認と再生に及ぼす影響を調べた。話題を示す名詞、修辭疑問、類義語、条件節、単独の名詞といった反復の形式を含む聴解の後、再認・再生テストを行った。行った結果、単独の名詞反復は他の反復の形式より学習者の再認と再生を促すことが明らかになった。

Pica et al. (1987) は、インプットの修正に加えて、相互作用によるインプットの修正が聴解力に与える影響を調べた。初中級英語学習者を 2 つの条件のグループに分け、組み立てタスクを行った。「修正されたインプット (premodified input)」のグループは、事前に修正された指示を受けた。一方、「相互作用による修正されたインプット (interactionally modified input)」のグループは、修正されていない指示を聞き、読み手の英語母語話者に質問や確認などという相互作用をしながら、タスクを行った。分析の結果、「相互作用による修正されたインプット」の方では反復が多くなるが、その反復は聴解力を促したことが明らかになった。また、特に、学習者と母語話者の相互作用の一つである「理解チェック (comprehension check)」、「確認チェック (confirmation check)」、「明確化の要求 (clarification request)」は反復を多く引き起こし、理解の助けになることが分かった。

Cervantes & Gainer (1992) では、日本の大学の学部 1 年生と 4 年生の英語学習者を対象に、単純化された聴解と反復を含む聴解の有効性を比較した。その結果、統語的に単純化された聴解を聞いたグループと、反復を含むより複雑な聴解を聞いたグループの得点に、有意差が見られなかったと報告している。初級の聴解は単純化されることが多いが、この

研究では単純化された聴解と反復を含む聴解の得点に差が見られなかったため、反復を含めば、より複雑な聴解を導入できると考察している。

これらの先行研究から、単独の名詞といった反復の形式は学習者の再認と再生を促すこと（Chaudron, 1983）、相互作用のできるタスクでは学習者が「理解チェック」、「確認チェック」、「明確化の要求」などによって反復を引き起こし、その反復が学習者の理解を促すこと（Pica et al., 1987）、さらに、聴解に反復を含むことは聴解を単純化することと同じ効果があることが明らかになり（Cervantes & Gainer, 1992）、反復は学習者の理解を促す働きがあることが示された。

以上をまとめると、Baker et al. (2008) の結果からは、日本語の道聞き談話でも、道を教える側による反復が多く出現することが予測されるが、道順説明に含まれる反復の割合はどれくらいか、また母語場面と接触場面との相違についてはまだ明らかにされていない。また、反復の形式によって効果が異なることが指摘されているが（Chaudron, 1983）、自然会話ではどのような形式が使われるか、そして母語場面と接触場面の違いはあるかを見る必要がある。Baker et al. (2008) と Pica et al. (1987) は反復に先行する発話を調べた。しかし、これらの2つの研究は、聞き手による反復、及びあいづち的発話に続く反復を先行発話の分類に入れていないため、母語場面と接触場면을比較しながら、更に詳しく調べる必要がある。

2.2.1.3 道を聞く側の応答

道聞き談話についての研究の中で、特に道順説明の段階に着目した研究は道を教える側の発話に着目したものが多く、それは、道順説明が道聞き談話の中心部分であり、また道順説明を産出しているのは道を教える側であるためである。しかし、道順説明は談話参加者である道を教える側と道を聞く側の相互作用によって成立することが指摘されている（Psathas, 1991）。道を聞く側は道順説明の聞き手になるが、道を教える側による道順説明の発話に対して、様々な応答をし、道順説明の展開、特に道を教える側の次の発話に影響を及ぼすということが報告されている（Psathas, 1991）。

この、談話における聞き手の応答については、聞き手の応答の分類や表現形式（小宮, 1986; 杉戸, 1987）、また機能や形態（堀口, 1988, 1991）に関する様々な研究が行われている。杉戸（1987）は、談話における聞き手の応答を「あいづち的な発話」と「実質的な発話」に大別し分析している。あいづち的発話は、実質的内容を含まない、会話相手に積極

的な働きかけをしないような発話で、「はい」、「うん」のようなあいづち詞、「言い換え」や「繰り返し」がその中に含まれる（杉戸,1987）。一方、実質的発話は、実質的な内容を含み、積極的に会話相手に説明、質問、要求などの何らかの働きかけをする発話と説明している（杉戸,1987）。杉戸（1987）は、あいづち的発話は積極的な働きかけをしないとしているが、堀口（1988）は「聞いている」、「理解」、「同意」、「否定」、「感情表出」という5つのあいづち的発話の機能を分析した。結果から、積極的な行動として捉えている。また、あいづち的発話は打つ回数も使う表現形式も人によって異なり、また談話の内容や相手との関係などによって変化することが指摘されている（堀口,1991）。このように、あいづち的発話は、機能、談話の内容、打つタイミング、表現形式、頻度など様々な観点から分析されている。次には道聞き談話における道を聞く側の応答についての先行研究を取り上げる。

道聞き談話における道を聞く側の応答に着目した研究は少なく、日本語の道聞き談話におけるあいづち的発話を調べた大浜ら（1998）と永田・大浜（2011）のみである。

2.2.1.1 で説明したように、大浜ら（1998）は道聞き談話において観察されたあいづちを出現する環境によって4つのグループに分類し、道聞き談話におけるあいづち系列⁸の談話展開上の機能を調査した。データは、大学生18名が行った367の道聞き談話である。分析の結果、「はい系あいづち」は「道教え開始環境」と「道教え中核環境」に顕著に出現し、予定通りの展開を促す機能を持つという。次に、「ええ系あいづち」の出現回数は少なく、また個人差が見られたが、「道教え開始環境」に現れ、「道教え中核環境」への移行を進めると考察している。また、「あ系あいづち」は「道教え終了環境」と「談話終結環境」に多く出現し、談話終結を促す機能を持つと説明されている。最後に、「繰り返し」や「言い換え」のような「実質系あいづち」は談話を終結させないためのあいづちであると報告している。

永田・大浜（2011）は、あいづち的発話の「繰り返し」と「言い換え」に着目し、道を聞く側の「繰り返し」と「言い換え」の使用及び、それに対する道を教える側の反応を分析した。データとなったのは、9名の日本語母語話者の道を聞く側による184の談話と10名の上級日本語学習者の道を聞く側による180の談話である。分析の結果、日本語母語話者の道を聞く側は提供された情報によって「繰り返し」と「言い換え」を使い分けている

⁸ あいづち系列とは、「はい系あいづち」、「ええ系あいづち」、「あ系あいづち」、「実質系あいづち」といった4つのあいづち的発話の表現形式のことである。

ことが分かった。また、道を聞く側の「繰り返し」と「言い換え」に対して、道を教える側の反応が異なることが分かった。「繰り返し」の場合、情報の理解が十分であるものとして新しい情報に移る、一方「言い換え」の場合、情報の理解が不十分であると解釈して古い情報を新たに提供していることが明らかになった。

以上の大浜ら（1998）と永田・大浜（2011）の研究から、日本語の道聞き談話におけるあいづち的発話は種類によって異なる機能を果たし、それに対する道を教える側の反応や談話展開に影響を及ぼしていることが明らかになった。しかし、あいづち的発話以外の発話は分析されておらず、日本語母語話者の道を聞く側の応答全体はまだ十分に解明されたとは言い難い。また、道を聞く側のいくつかの実質的発話の種類は、道を教える側による道順説明の反復を引き起こすことが指摘されているため（Baker et al., 2008）、道を聞く側の応答全体と道を教える側による道順説明の反復の関係をより詳しく分析する必要がある。さらに、大浜ら（1998）と永田・大浜（2011）の両研究では、道を聞く側の調査対象者が複数回異なる目的地について道聞き談話を行っている。さらに、道を聞く側の調査対象者が目的地までの道順について知識を持っているかどうかの記述がない。道を聞く側の応答は、個人の特徴及び、道を聞く回数、道順についての既有知識によって影響を受けやすいため、これらの条件を統制する必要があると考えられる。

2.2.2 対照研究

前項では、母語場面の研究から得られた道を教える側と道を聞く側の発話の特徴を概観した。しかし、観察された特徴は言語によって異なる可能性がある。このことから、異なる言語の特徴を比較する対照研究も多く行われてきた。本項では道聞き談話に関する対照研究を紹介する。

母語場面と同じく、対照研究の主な関心は道順説明の発話及び、道順説明に含まれる構成要素にある。対照研究としては、日本語、韓国語、アメリカ英語を比較した Strauss et al. (2002) とドイツ語とスペイン語を比較した Delucchi Danhier & Mertins (2016) の研究が挙げられる。

Strauss et al. (2002) は、言語類型が全体的な言語的表現（アウトプット）に及ぼす影響を調べるため、日本語、韓国語、アメリカ英語の道聞き談話における目印の情報とともに出現する「ミル」、「ミエル」、「デテクル」などの視覚動詞の頻度と使い方を観察した。その結果、韓国語において視覚動詞が最も多く使われ、その次に日本語、英語の順であるこ

とが分かった。また、日本語と韓国語の場合は、視覚動詞の選択的な使用によって確定性や特異性、予測可能性（意外性）、地理的な近接性という4つの概念が表現できるが、英語の視覚動詞ではそのような意味が含まれていないことが明らかになった。さらに、英語の道順説明では移動する人に焦点が当てられ、日本語と韓国語では目印に焦点が当てられる傾向が見られた。これらの違いは言語類型・文法から由来していると考察している。つまり、道聞き談話において強調するところ、または強調の仕方は言語類型によって異なることが明らかにされた。

Delucchi Danhier & Mertins (2016) は、自由記述⁹から得られたドイツ語とスペイン語の道順説明を比較し、ドイツ語とスペイン語の統語論上の違いから、道順説明の違いを示すかどうかを探った。分析の結果、ドイツ語の場合は、一つの節の中で、道順がより長く説明されている。一方、スペイン語では、背景的な情報を説明する際、従属節が使われる傾向があることが明らかになった。つまり、それぞれの言語の統語論上の特徴が道順説明の発話に影響を与えると言える。

以上の二つの対照研究からは、道聞き談話は視覚動詞の使用と、一つの節で取り扱う道順の情報という統語上の特徴が言語によって異なることが明らかになった。つまり、道聞き談話には言語間の違いが見られる。

2.2.3 接触場面の研究

会話相手が学習者である接触場面の道聞き談話の場合、母語場面とは異なる特徴を示す可能性がある。このことから、一人の話者が母語話者であり、もう一人の話者が学習者である接触場面の研究も多く行われてきた。本項では道聞き談話に関する接触場面の研究を取り上げる。接触場面の道聞き談話では、学習者が道を教える側と道を聞く側の両方があるため、学習者が道を教える側である研究と、学習者が道を聞く側である研究に分けて紹介する。

2.2.3.1 学習者が道を教える側の場合

学習者が道を教える側である研究として、英語学習者に着目した Burhanudeen (1995)、Taylor-Hamilton (2004)、Pishghadam & Saboori (2011) の研究、韓国語学習者に着目した Lee (2011)、そして日本語学習者に着目した鹿島 (2003) が挙げられる。

⁹ 自由記述とは、口頭での道順説明ではなく、道順説明を記述してもらうタスクのことである。

Burhanudeen (1995) は、道聞き談話における文化の違いを探るため、英語母語場面と、日本語母語場面、日本人英語学習者が道を教える側である英語接触場面の 3 つの場面で、それぞれ 3 組ずつの談話を比較した。分析の際、道を教える側が使うストラテジー及び、そのストラテジーの表現形式に着目した。ストラテジーは、聞き手にある行為を行わせようとする「指示 (directives)」と、道を聞く側の道順に沿って位置を説明する「場所特定の発話 (locator remarks)」に分類した。分析の結果、英語母語話者は主に「指示」を使用するのに対し、日本語母語話者と日本人英語学習者はともに「場所特定の発話」を主に使用し、道を教える側が使用するストラテジーが言語によって異なることが示された。

次に、Taylor-Hamilton (2004) は、英語母語場面とアラブ首長国連邦のアラビア語母語場面、アラブ首長国連邦英語学習者の英語接触場面を比較した。英語母語話者とアラビア語母語話者、アラブ首長国連邦英語学習者それぞれに口頭で道順説明をしてもらった。その結果、英語母語場面とアラビア語母語場面に比べて、アラブ首長国連邦の英語学習者は、道を教える際、いくつかの異なったストラテジーを用いることが明らかとなった。例えば、英語学習者は、左や右という相対的な方向を多用すること、英語母語場面とは異なり、通りの名称を使用しないこと、また両方の母語場面では目印が最も多く使用されるのに対し、英語学習者にはそれらがあまり見られないことが報告されている。このことから普遍的な性質を持つと見なされている道聞き談話には文化的な側面から異なる場合もあるとした。また、命令法と相対的な方向のみから構成され、単純化された多くの英語教科書の会話が学習者の混乱の原因になる可能性があるとして述べている。

Pishghadam & Saboori (2011) は、ペルシア語母語話者 50 名及びペルシア語を母語とする英語学習者 50 名による道順説明を調査し、上述した Taylor-Hamilton (2004) の英語母語話者のデータと比較した。分析に当たって、Taylor-Hamilton (2004) と同じように、右や左などの相対的な方向、通りの名称、目印といった、道を教える側が使用するストラテジーに着目した。それぞれのストラテジーの使用に関して、いずれのグループも、相対的な方向を最も多く使用し、次に通りの名称、目印という順番にストラテジーを使うことが示された。しかし、それぞれのグループの各ストラテジーの使用回数を比較すると、ペルシア語母語話者とペルシア語を母語とする英語学習者は共通して、英語母語話者に比べて、相対的な方向と目印の使用が有意に少なく、英語母語話者と異なる特徴を持つことが示された。そのことから、ペルシア語を母語とする英語学習者は母語から影響を受けていると考察している。なお、道を教える側のストラテジーの使用回数は、英語母語場面での使用

が最も多く、それは英語母語話者が低文脈文化出身であるからであると説明している。一方、英語母語場面に比べて、ペルシア語母語場面のストラテジーの使用回数が少ないのは、イランの文化が高文脈文化であるからであると考察している。ペルシア語を母語とする英語学習者は、語彙力が低いため、ストラテジーの使用回数が最も少ないという結果になった。

次に、韓国語学習者を対象とした研究について述べる。Lee (2011) は、中間言語語用論の観点からアメリカ人韓国語学習者の道順説明に着目し、友人・インストラクター・先生という相手に対する初級学習者 18 名、中級学習者 6 名、上級学習者 6 名、韓国語母語話者 6 名の口頭での道順説明をパソコンでの口頭マップ・タスク (computer-delivered aural map task) により収集した。「指示の種類 (directive types)」、発話内の力を弱める「緩和 (mitigation)」、スピーチ・レベル・シフトと敬語という 3 つの分析観点から、学習者が異なる相手に対して道順説明の言語的特徴を調整するかを調べた。その結果、学習レベルが上がるにつれて指示の種類が多くなるが、その他の 2 つの言語的調整は見られなかったという結果になった。

最後に、日本語学習者を対象とした研究について述べる。鹿島 (2003) は、初級日本語学習者の道順説明の表現の特徴や問題点を明らかにするため、上級日本語学習者と日本語母語話者の道順説明の表現と比較した。データは自由記述から得られた。分析の際、「移動」、「着点」、「終着点」を表す表現に焦点を当てた。その結果、初級日本語学習者は、「動詞のて形」を多用すること、また日本語母語話者は、「終着点」の表現を他の「着点」の表現と明確に使い分けている一方で、初級日本語学習者と上級日本語学習者にはそのような使い分けが見られなかった。

学習者が道を教える側である接触場面を調べた研究をまとめると、英語と日本語 (Burhanudeen, 1995)、英語とアラビア語 (Taylor-Hamilton, 2004)、英語とペルシア語 (Pishghadam & Saboori, 2011) の言語間の比較からは、言語によって使用される道順説明のストラテジーが異なることが分かった。一部、学習者が母語と学習言語と異なるストラテジーを使用していたケースも見られたが (Taylor-Hamilton, 2004)、母語から影響を受ける場合があることが示された (Burhanudeen, 1995; Pishghadam & Saboori, 2011)。なお、学習者が道順説明をする際の問題について、英語学習者の場合、語彙力が低いためストラテジーが少ないこと (Pishghadam & Saboori, 2011)、韓国語学習者の場合、親疎上下関係の異なる相手に対する表現の調整が困難であることが明らかになった (Lee, 2011)。初級日本語

学習者の場合、特定の表現形式を多用する、日本語母語話者のように表現形式の使い分けができないなどの問題が報告されている（鹿島, 2003）。

2.2.3.2 学習者が道を聞く側の場合

学習者が道を聞く側である接触場面を取り上げた研究は少なく、英語の母語場面と接触場面を比較した Pearson & Lee（1992）と、日本語の母語場面と接触場面を比較した永田・大浜（2011）の研究が挙げられる。

Pearson & Lee（1992）は、Myers Scotton & Bernstein（1988）の追試研究として、英語の母語場面に加えて接触場面のデータも収集した。道を聞く側の母語話者 2 名（男 1 名、女 1 名）と学習者 2 名（男 1 名、女 1 名、日本と中国の留学生）が、それぞれ 50 名（男 25 名、女 25 名）の英語母語話者に道を聞き、合わせて 200 件の道聞き談話を収集した。分析の際、構造の特徴、「直接度（directness）」¹⁰、フォリナー・トークといった 3 つの観点に着目し、性別と学習者という二要因による影響を探った。その結果、構造の特徴において、道聞き談話は道を聞く側の属性とは関係なく、多くの共通点があることが再確認できたという。「直接度」に関しては、男性より女性の道を聞く側が受けた道順説明が長く、「挿入句」が多くなるという結果になった。つまり、道を教える側の性別より道を聞く側の性別の方が道聞き談話の特徴に影響を及ぼすことが分かった。また、フォリナー・トークに関しては、道を聞く側の学習者に対して「と思う」などの「ヘッジ（hedge）」の使用が母語場面に比べて少ないことや、「どういたしまして（You're welcome）」などの発話を含む談話終結部の出現数が多いといった 2 点の違いが観察された。つまり、道を聞く側が学習者の場合、道を教える側の調整はあるものの、多くはないということである。

2.2.1.3 で述べたように、永田・大浜（2011）は、道を聞く側の「繰り返し」と「言い換え」というあいづち的発話とそれに対する道を教える側の反応を調査し、母語場面に加えて接触場面を見た。分析の結果、上級日本語学習者には母語話者のような「繰り返し」と「言い換え」の使い分けが見られなかった。また、母語場面の道を教える側は「繰り返し」と「言い換え」に対して異なる応答をするものの、接触場面の道を教える側は「繰り返し」と「言い換え」ともに情報の伝達が不十分であると解釈し、古い情報を新たに提供する傾向が観察された。つまり、会話相手が母語話者か学習者かによって、道を教える側の「繰

¹⁰ Pearson & Lee（1992）の「直接度」は、道順説明の長さ、命令形の表現形式、「挿入句」の使用などのいくつかの特徴の総称である。

り返し」と「言い換え」に対しての反応が異なることが分かった。

以上の二つの研究をまとめると、学習者が道を聞く側である接触場面の場合、道を教える側は、母語場面に比べて道順説明の発話のいくつかの特徴を変えていることが明らかになった (Pearson & Lee, 1992; 永田・大浜, 2011)。また、学習者が道を聞く側である場合の発話について、日本語の道聞き談話において、学習者は母語話者のようなあいづち的発話の「繰り返し」と「言い換え」の使い分けを示さなかったことが報告されている (永田・大浜 2011)。しかし、学習者の「繰り返し」と「言い換え」以外の発話についてはまだ研究されていない。また、永田・大浜 (2011) の母語場面と同じく、道を聞く回数及び、道順についての既有知識が統制されていないため、より統制したデータを収集する必要がある。

本節では、道を教える側の発話に着目した母語場面の研究及び、対照研究と接触場面の研究を紹介した。中でも、道を教える側の発話に関する研究が多く、これらの研究から、母語話者と学習者の道を教える側による道順説明の特徴や問題点については、明らかになった点が多いと言える。しかし、道を聞く側の応答も、道聞き談話において重要な役割を果たすため、道を聞く側がどのような言語行動をするのかを見る必要がある。

2.5 本章のまとめ

以上道聞き談話に関する現在までの研究を概観した。本節では先行研究から得られた知見をまとめて、残された課題を提示する。そして、最後に本研究の立場を述べる。

2.5.1 先行研究のまとめと残された課題

これまで概観した先行研究からは、以下の課題が残されている。

1) 日本語の道順説明の段階における道を教える側の発話について

道聞き談話は段階的な構造を持ち、道順説明の段階はその中心部分であることが指摘されている (Wunderlich & Reinelt, 1982)。また、道順説明の段階の主な目的は情報交換であり (永田・大浜, 2011)、情報は道順説明の発話の構成要素であることが明らかになった (Allen 1997, 2000; Psathas, 1986; 大浜ら, 1998; 村上, 1996)。なお、言語類型によって視覚動詞の頻度と使用や、道順説明で当てられる焦点が異なること (Strauss et al., 2002)、また言語によって道順説明に含まれる構成要素が異なることが分かった (Burhanudeen, 1995;

Pishghadam & Saboori, 2011; Taylor-Hamilton, 2004)。また、「記述」の発話と、「環境特徴」と「修飾要素」の構成要素の使用によって道順説明の有効性が高まると報告されている (Allen, 2000)。大浜ら (1998) と村上 (1996) は日本語の母語場面の道聞き談話における道順説明の構成要素を調べたが、「記述」の発話と「修飾要素」の構成要素は見えていない。よって、日本語の道順説明の段階における道を教える側の発話の構成要素についてさらに詳しく調べる必要がある。

2) 接触場面について

道聞き談話は言語によって異なる特徴を示し (Delucchi Danhier & Mertins, 2016; Strauss et al., 2002)、また学習者が道を教える側である場合、学習言語の場面と異なる道順説明の構成要素を使うことが示唆された (Burhanudeen, 1995; Pishghadam & Saboori, 2011; Taylor-Hamilton, 2004)。一方、学習者が道を聞く側の場合、道を教える側の調整が見られ (Pearson & Lee, 1992)、また、あいづち的発話の「繰り返し」と「言い換え」に関して、日本語学習者は道を聞く側の母語話者と異なる使い方をし、またそれに対する道を教える側の反応が母語場面と異なることが明らかになった (永田・大浜 2011)。つまり、道を聞く側が学習者である場合、道を教える側は母語場面と異なる発話をする可能性があり、また学習者の道を聞く側は母語話者の道を聞く側と異なる応答をする可能性があると考えられる。このように、接触場面の道聞き談話は母語場面と異なる特徴を示すと言える。しかしながら、接触場面の研究は数も少なく、接触場面について十分に明らかにされているとは言えず、さらなる研究が必要である。

3) 道を聞く側の応答について

道順説明が道聞き談話の中心部分であるため、多くの研究は道を教える側による道順説明の発話に着目している。しかし、道順説明の聞き手である道を聞く側の応答が、道順説明の流れに影響を及ぼすことが指摘されている (Psathas, 1991)。

また、日本語の道聞き談話の母語場面研究からは、道を聞く側のあいづち的発話の使用は談話展開に影響を及ぼすことが明らかになった (大浜ら, 1998)。なお、日本語の母語場面と接触場面の道聞き談話における道を聞く側の「繰り返し」と「言い換え」の使用について、道を聞く側の日本語母語話者が「繰り返し」と「言い換え」を選択的に使用するのに対し、上級日本語学習者の場合はそのような使用が見られなかったという母語話者と学

習者の違いが観察された（永田・大浜, 2011）。しかし、日本語の母語話者と学習者の道を聞く側、特に中級日本語学習者の場合について、実質的発話を含めた応答全体はまだ十分に明らかにされていない。

4) 道を教える側による道順説明の反復について

英語母語場面の道聞き談話における道を教える側は、道を聞く側の記憶負担を軽減させるため、道順説明の反復を多用することが分かった（Baker et al., 2008）。このような道を教える側による道順説明の反復は、道順説明の結束性を高め、重要な情報を目立たせ、道を聞く側の理解を促すと報告されている（Baker et al., 2008）。また、反復の全体的な割合と先行発話に対しての割合は会話相手の特性によって異なってくることが明らかになった（Baker et al., 2008）。第二言語習得の研究でも、聴解において反復の形のインプットの修正は、学習者の理解を促すこと（Cervantes & Gainer, 1992; Chaudron, 1983; Pica et al., 1987）、また反復の形式によってその効果が異なることが示された（Chaudron, 1983）。また、フォリナー・トークの研究では、語や節の反復は頻出し、普遍的なフォリナー・トークの特徴の一つであることが指摘されており（スクータリデス, 1981）、接触場面の道聞き談話でも道を教える側による反復が多く出現することが予測される。しかし、日本語の道聞き談話の道を教える側による反復の詳細や母語場面と接触場面との相違についてはまだ明らかにされていない。

5) 調査方法について

これまでの研究では、それぞれの道順の始点と着点が異なっており、したがって始点と着点までの距離が違っている場合がある。さらに、道を聞く側が目的地までの行き方を実際に知っているかどうかの情報がない。また、一人の対象者が何回も「道を聞く」行為を繰り返す研究もある。ルートの距離、道を聞く側のルートについての既有知識、道聞き談話を行う回数といった条件は、道聞き談話を大きく左右すると考えられ、条件を統制した研究が必要であると考えられる。特に母語場面と接触場面の比較をするために、なるべく同じ場面設定で、同じ内容、つまり同じ道順にする必要があるのではないだろうか。

2.5.2 本研究の分析観点

前項ではこれまでの道聞き談話についての先行研究の課題を指摘してきた。これらの課

題を踏まえて、本研究は日本語の道聞き談話に着目して、母語場面と、道を教える側が母語話者でかつ道を聞く側が学習者である接触場面を設定し、それぞれの場面の道順説明の段階の特徴を明らかにした後、両場面の比較を行い、共通点と相違点を明らかにすることを目的とする。

分析の際、道を教える側の発話、それに対する道を聞く側の応答、また道聞き談話の特徴である道を教える側による道順説明の反復の3点に分けて分析を行う。

まず、研究1において、道を教える側の発話に着目し、研究課題1では道を教える側の発話全体、研究課題2では道順説明の発話、研究課題3では道順説明の発話に含まれる構成要素について分析する。

次に、研究2において、道を聞く側の応答を分析対象とする。研究課題は3つである。1つ目は道を聞く側の応答全体について、2つ目はあいづち的発話について、3つ目は実質的発話について分析する。

最後に研究3では、道を教える側による道順説明の反復を取り上げる。研究課題1では道順説明の発話に占める反復の割合、研究課題2では反復の形式別の割合、研究課題3では先行発話別の反復の割合について分析する。道を教える側による道順説明の反復は、道を教える側の発話であるが、研究課題3の先行発話には道を聞く側の応答が含まれるため、研究2で道を聞く側の応答を明らかにした後、道を教える側による道順説明の反復を分析することにした。

道聞き談話は認知心理学、会話分析、談話分析などの分野で研究されてきたが、これらの研究の共通点は、談話分析の解明対象である、特定の場面の言語使用の実態を明らかにすることにあると言える。本研究も日本語の道聞き談話における道順説明の特徴を明らかにすることを目的としているため、談話分析の研究として位置づけられる。特定の場面の使用実態を明らかにすることによって、その場面が会話参加者に求める言語行動についての理解が深められると言える。また、言語使用の実証的な基盤を提供することは、語学教育への応用の重要な第一段階であると思われる。

第3章 研究方法

第2章では、道聞き談話に関する先行研究を概観し、本研究の分析観点について説明した。本章では、第2章で述べた3つの研究課題を明らかにするための研究方法を、調査方法と分析方法に分けて述べていく。

3.1 調査方法

3.1.1 調査対象者

本研究は、実際に母語話者同士の間で行う母語場面の道聞き談話、そして学習者が実際に体験する接触場面の道聞き談話のそれぞれの実態を明らかにしたいと考え、なるべく実際に起こりうる条件の自然会話を収集することにした。調査は、2012年7月～10月と2015年7月～2016年5月に都内の某大学のキャンパス内で行われた。本調査の道聞き談話の会話参加者は、一人の道を教える側と一人の道を聞く側という固定した役割の話者である。母語場面は、道を教える側の日本語母語話者25名（全員女性、平均年齢22歳、以下DGN¹¹）と道を聞く側の日本語母語話者25名（女性12名、男性13名、平均年齢21.2歳、以下JNS）である。接触場面は、道を教える側の日本語母語話者25名（全員女性、平均年齢21.3歳、以下DGC）と道を聞く側の日本語学習者25名（女性16名、男性9名、平均年齢23.8歳、以下NNS）である。NNSについて、NNSは1年以内の日本滞在歴のアジアの国（9名）とアジア以外の国（16名）の留学生であり、所属している大学の日本語中級クラスを受講している。また、会話録音直後に行ったSPOT ver 2（65点満点）¹²の結果、日本語中級レベルに相当する30点から60点以内であったため（平均得点は47.3点、標準偏差は7.502であった）、NNSは日本語中級レベルであると判断した。各場面の調査対象者の概要は表3-1と表3-2のとおりである。また、NNSについての詳細を稿末資料1で示す。

両場面では、道を教える側は、調査が行われる大学に所属している学部生・大学院生であり、道を聞く側は、その大学に来たことのない他大学の学部生・大学院生、及び留学生である。会話参加者のペア同士は初対面である。

¹¹ DGNはDirection Giver Native situation、JNSはJapanese Native Speaker、DGCはDirection Giver Contact situation、NNSはNon-Native Speakerという意味である。

¹² SPOT ver 2（Simple Performance-Oriented Test）は旧日本語能力試験の3級から1級を識別できる、筑波大学留学生センターで開発されたテストである。

表 3-1 母語場面の調査対象者

場面 番号	DGN		JNS	
	性別	所属	性別	所属
1	女	学部生	男	学部生
2	女	学部生	男	学部生
3	女	学部生	女	学部生
4	女	学部生	男	学部生
5	女	学部生	女	学部生
6	女	学部生	男	学部生
7	女	学部生	女	学部生
8	女	学部生	女	学部生
9	女	学部生	男	学部生
10	女	学部生	女	学部生
11	女	学部生	男	大学院生
12	女	学部生	女	学部生
13	女	学部生	女	学部生
14	女	学部生	女	学部生
15	女	大学院生	女	学部生
16	女	学部生	女	学部生
17	女	学部生	女	学部生
18	女	学部生	男	大学院生
19	女	大学院生	男	学部生
20	女	学部生	男	学部生
21	女	学部生	男	大学院生
22	女	学部生	男	学部生
23	女	学部生	男	学部生
24	女	大学院生	男	学部生
25	女	大学院生	女	学部生

表 3-2 接触場面の調査対象者

場面 番号	DGC		NNS		
	性別	所属	性別	所属	国籍
1	女	学部生	女	学部生	タイ
2	女	学部生	女	学部生	タイ
3	女	学部生	女	学部生	タイ
4	女	学部生	男	大学院生	タイ
5	女	学部生	男	大学院生	台湾
6	女	学部生	男	大学院生	台湾
7	女	学部生	女	学部生	ベトナム
8	女	学部生	女	学部生	ベトナム
9	女	学部生	女	学部生	ベトナム
10	女	学部生	女	学部生	イギリス
11	女	大学院生	女	学部生	イギリス
12	女	学部生	女	学部生	イタリア
13	女	学部生	女	学部生	イタリア
14	女	学部生	男	学部生	イタリア
15	女	学部生	女	学部生	オーストラリア
16	女	学部生	男	学部生	オーストラリア
17	女	学部生	女	大学院生	オーストリア
18	女	学部生	男	学部生	クロアチア
19	女	大学院生	男	学部生	クロアチア
20	女	学部生	女	学部生	ドイツ
21	女	学部生	男	学部生	フランス
22	女	学部生	女	学部生	フランス
23	女	学部生	男	学部生	フランス
24	女	学部生	女	大学院生	ポーランド
25	女	学部生	女	大学院生	マケドニア

3.1.2 調査資料

第2章では、これまでの先行研究の調査方法の問題点として、異なるルートの道順説明の比較であること、一人の対象者が何回も道を聞くこと、また道を聞く側がルートについての既有知識を持っているかどうか情報がないことといった3点が指摘された。

説明される道順説明のルートの長さや形は道聞き談話の流れを大きく左右すると考えられ、本調査の会話で説明されるルートは一つにした。道順の出発点は図3-1のAであり、目的地は大学講堂（図3-1のB参照）である。説明されるルートは図3-1のとおりである。

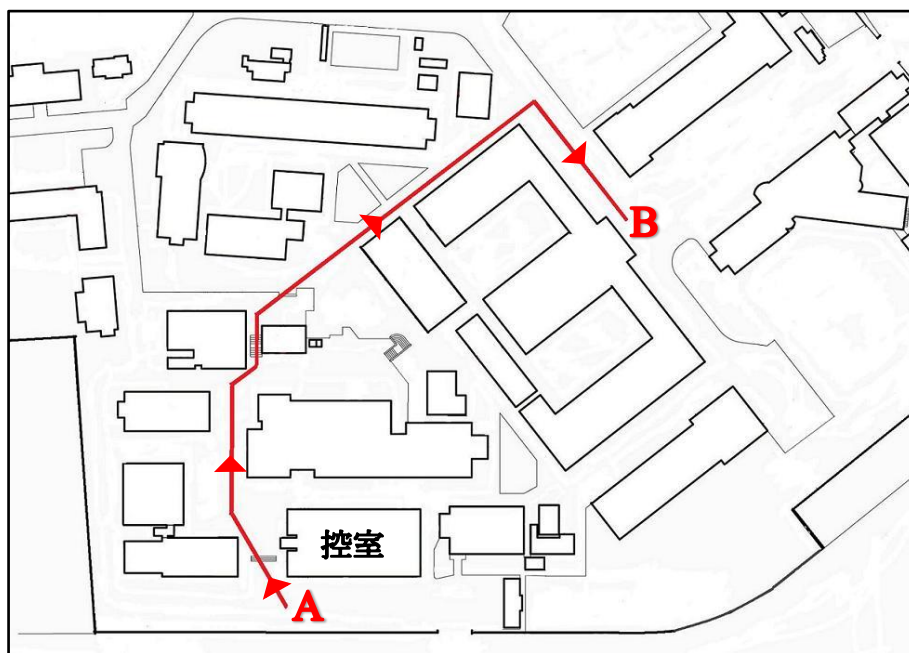


図 3-1 地図

また、あいづち的発話が受けやすい個人差の影響及び（堀口, 1988）、対象者が道を聞く・道を教えることに慣れるという学習効果を防ぐため、道を聞く側の対象者は一人1回のみ道を聞き、道を教える側の対象者は一人1回のみ道順説明をする。

最後に、対象者の既有知識について、道を教える側は調査が行われる大学に所属する学生であり、道を聞く側の対象者はその大学に来たことがない学生、及び留学生となるように、会話のペアを設定した。つまり、調査が行われる大学に所属する学生はその大学のキャンパスの地理をよく知っており、大学講堂のこと、またルートのこともよく知っていると考えられる。一方、その大学に来たことがない学生、及び留学生はルートについての知識を持っていないということになる。また、親疎関係や上下関係などの要因からの影響を

コントロールするため、会話の参加者のペア同士はお互い面識のない、同等な関係の大学生である。

ルート、会話参加者間の親疎関係や上下関係、またルートについての知識が固定されていることから、母語場面と接触場面の違いを直接比較するのに適した資料であると言える。

本調査では、母語場面 32 組と接触場面 30 組の会話データを採取したが、採取されたデータのうち、録音が不明瞭なものや指定されたルートと異なるルートが説明されたものについては分析の対象外とした。同数のデータを比較対照するために、SPSS の無作為抽出の方法を用いて、組数を統一させた。分析資料としたのは、母語場面 25 組と接触場面 25 組（計 50 組）の会話データである。

3.1.3 調査手順

会話を開始する前に本研究の目的や調査手順を説明し、データ収集の協力と録音の同意を得た上で調査を開始した。本調査の手順は以下のとおりである。

道を聞く側は控室（図 3-1 参照）で本研究の目的についての説明を受け、録音の承諾書とフェイスシートを記入する。次に、口頭で調査手順についての説明を受け、IC レコーダーを装着して待機する。

道を教える側は出発点のところ（図 3-1 の A 参照）で本研究の目的についての説明を受け、録音の承諾書とフェイスシートを記入する。次に、口頭で調査手順についての説明を受けて待機する。道を聞く側は出発点のところまで行って、道を教える側と会話をする。会話が終わった後、道を聞く側は目的地まで行く。道を聞く側は全員、目的地までたどり着いた。また、NNS の道を聞く側の場合、調査が終わった後、SPOT テストを行った。

それぞれの協力者に出された調査手順についての指示は表 3-3 のとおりである。

前項で記述したように、道を教える側は目的地のこと、また目的地までの行き方をよく知っていると想定できるが、目的地までの行き方はいくつかのバリエーションがあるため、調査手順についての説明を行う際、ルートが明記されている地図（図 3-1）を見せ、同じルートを説明するよう指示した。また、事前に地図を見せることで、調査に対する不安を緩和させることができたと思われる。

表 3-3 調査手順についての指示

道を聞く側が受けた指示

目的地は大学講堂です。

通行者（本大学の協力者）に道を聞いてください。なるべくいつもどおりに行動してください。

録音が始まった時点から、自己紹介などはせず会話を始めてください。

道の説明を聞いた後、一人で大学講堂まで行ってください。会話のペアをする協力者は一緒に行きません。

途中で道が分からなかった場合、他の人にも聞いてもいいですし、キャンパス内の地図を見てもいいです。

IC レコーダーは目的地に着くまで ON にしておいてください。

道を教える側が受けた指示

これから通行者（他大生の協力者）に道を聞かれます。

口頭だけで説明してください。一緒に行かないでください。

他大生の協力者が来た時はもう録音がされていますから、自己紹介などはせず、会話をしてください。

会話が終わった後、そのまま待っていてください。

目的地は大学講堂です。

地図どおりに説明してください。（図 3-1 の地図を見せます）

3.2 データの文字化

収集された録音データを全て文字化した。串田（2006）を基に、本研究の文字化の規則を作成した。文字化の規則の詳細を稿末資料 2 に示す。また、日本語母語話者 2 名が文字化したデータの日本語チェックを行った。

3.3 分析方法

3.3.1 分析対象

本研究では道聞き談話の中心となる「道順説明の段階」に着目することにした。「談話開

始」と「談話終結」の段階は異なる観点から分析する必要があると考え、これらの段階は今回の分析から除かれている。

「道順説明の段階」は、「始点で始まる道を教える側の最初の道順説明の発話から、道を聞く側の最後の「了解」や、「受諾」と「プラス評価」の発話までの段階」という定義に沿って認定する。「道順説明の段階」の認定を以下の会話例で説明する。

会話例 3-1 では、NNS は発話 1 の「すみませ[:ん」と発話 3 の「ちょっといいですか: ?」という「注目喚起」の発話をし、発話 5 と 7 で道順説明を請う。それに対して DGC は、「受諾」の発話をせず、発話 8 で道順の始点から道順説明を始める。このことから、会話例 3-1 では、道順説明の段階は DGC の発話 8 で始まると判断する。その後、DGC は道順説明を説明し、発話 30 で初めて道順の着点まで着く。それに対して NNS は、発話 31 の「hhh はい」と発話 33 の「はい [分かりました] で「受諾」と「了解」を示すが、DGC はまず発話 34 の「大丈夫 hh (ですか) ?」という「理解確認」の質問をし、回答を待てず、道順説明をもう一度する。ここでは、道順説明が続くため、道順説明の段階も続くと判断する。また、DGC は、発話 35、37、39 で道順説明をまとめて、発話 39 の「また右に曲がる」は今回の道順説明の最後の発話になる。それに対して NNS は、まず発話 40 「は [い] で「受諾」をするが、次の発話 42 と 44 で質問をする。つまり、今回も道順説明の段階はまだ続くと判断する。次に、DGC は、発話 45、47、49 で NNS の質問に回答し、それに対して NNS は発話 50 の「はい」と発話 52 の「なるほど」で「受諾」をする。その次の NNS の発話は、発話 54 の「ありがとうございます [ま:す] という「感謝表現」であるため、発話 54 からは談話終結であるとする。つまり、道順説明の段階の最後の発話は、DGN の発話 53 であるということになる。まとめてみると、会話例 3-1 では、道順説明の段階は発話 8 で始まり、発話 53 で終わるということになる。

【会話例 3-1】 接触場面 3¹³

- 1 NNS すみませ [:ん
- 2 DGC [はい
- 3 NNS ちょっといいですか: ?
- 4 DGC はい

¹³ 会話例と分析例は全て本調査で見られた例である。

- 5 NNS は：い え：と：(.) 大学講堂に行 [きたいんですけど：
- 6 DGC [はい はい
- 7 NNS はいどこにありますか？
- 8 DGC あっ h えっと： まずこの [(.) 道をま：っすぐ行く [と：
- 9 NNS [はい [はい
- 10 DGC (.) (ふんと) 食堂が (.) [あります
- 11 NNS [はい
- 12 DGC それで食堂の右側↑
- 13 NNS はい
- 14 DGC の 下におりる階段を
- 15 NNS はい
- 16 DGC おります
- 17 NNS はい
- 18 DGC そしたら： そこに あの なんかい로운なもの：パンとか売っている
生 [協が
- 19 NNS [はい
- 20 DGC ありま [す
- 21 NNS [はい
- 22 DGC んでそれも：もっとまっすぐ行ってもう一回下におりる階段があり [ます
- 23 NNS [hh
はい
- 24 DGC hh (はい) なので全部二回下おりて： そのあと右：
- 25 NNS は：い
- 26 DGC に曲がります (これ) 右に曲がって： まっすぐ まっすぐ歩きます
- 27 NNS はい
- 28 DGC そしたら： 前の方になんか学校のグラウンドが 見えてくるので：
そこもまた右に (.) 曲がります
- 29 NNS はい
- 30 DGC するともう大きな： あの：なんか入り口があって： そこが大学講堂です
- 31 NNS hhh はい

- 32 DGC は：い
- 33 NNS はい [分かりました
- 34 DGC [大丈夫 hh (ですか) ?
- 35 DGC hh なんかまっすぐ行って
- 36 NNS うん
- 37 DGC 階段おりておりて (.) 右で
- 38 NNS うん
- 39 DGC また右に曲がる
- 40 NNS は [い
- 41 DGC [は：い
- 42 NNS 食堂 食堂の： 建物は：
- 43 DGC はい
- 44 NNS 何の色ですか？hh
- 45 DGC 食堂の建物は： 色というか もうすごいガラス：張りになっていて：
- 46 NNS は [い
- 47 DGC [外から：(.) 中が (.) あの：ガラスみたいに中が見える↑
- 48 NNS あっは [い
- 49 DGC [感じになってる
- 50 NNS はい
- 51 DGC は：い
- 52 NNS なるほど
- 53 DGC hhh
- 54 NNS ありがとうございます [ま：す
- 55 DGC [あっは：い
- 56 NNS ありがとうございます
- 57 DGC [は：い
- 58 NNS [は：い

3.3.2 コーディングについて

研究1の道を教える側の発話、研究2の道を聞く側の応答、研究3の道を教える側によ

る道順説明の反復の認定と分析枠組みの項目のコーディングは、文字化した会話の中から母語場面 5 組と接触場面 5 組を無作為に選び、各研究の分析枠組みに沿って筆者及び協力者 1 名とでそれぞれ独立に行った。結果についてコーエンのカッパ係数を求めたところ、全ての項目について $\kappa \geq .8$ 以上であることが確認された。このことから、コーディングの信頼性は高いと判断し、残りのデータは筆者が単独でコーディングを行った。なお、各研究の分析枠組みは異なるため、分析枠組みの詳細については各研究の章で述べる。

第4章 研究1 道順説明の段階における道を教える側の発話全体

本章では、道順説明の段階における教える側の発話の全体を明らかにすることを目的とし、全ての発話の種類ごとの出現回数、及び道順説明の発話に含まれる構成要素ごとの出現回数といった観点から、母語場面と接触場面の比較分析を行う。

4.1 研究背景

先行研究から、道聞き談話は段階的な構成を持つことが分かっており、先行研究によって命名または数が異なるが、主に3つの段階が認定できる。それは、道順説明を請う談話開始の段階、道を教える側による道順説明が行われる道順説明の段階、感謝をしたり、いとまごいしたりする談話終結の段階といった3つの段階である。これらの段階の中で、中心的な役割を果たすのは、道聞き談話の目的である道順について情報交換が行われる道順説明の段階である。

道順説明の段階における道を教える側の発話は、ただ道を聞く側が着点まで行くために行うべき行動についての指示だと一般的には考えられがちである。しかし、先行研究では、前述のような「指示」の発話に加えて、道順の環境特徴¹⁴、道順の環境特徴の空間関係、道を聞く側の位置を描写するような発話、いわゆる「記述」の発話も多く出現し、重要であることが示された (Allen 1997, 2000; Denis, 1997)。このような道を教える側による「指示」及び「記述」の発話を、「道順説明の発話」とする。しかし、日本語の道聞き談話についての研究では、「記述」の発話に焦点をあてた研究は管見の限り見当たらない。

「道順説明の発話」以外に、直接道順の説明ではない発話も出現することが指摘されている¹⁵。Myers Scotton & Bernstein (1988) では、「位置確認」と「理解確認」、「挿入句」が観察された。Golding, Graesser & Hauselt (1996) は「位置確認」を、さらに「既有知識の確認 (knowledge verification)」と視界内にあるものについての確認質問「視野内の位置確認 (visual reference verification)」に分け、道順について既有知識を持っていない道を聞く側に対して「視野内の位置確認」の発話が多くなることを示した。このことから、会話相

¹⁴ 環境特徴とは、道順に沿って現れる始点、目印、経路、交差点、着点などのものである。

¹⁵ 道順説明の段階において「道順説明の発話」ではない発話も出現するが、この段階の主な目的は道順説明についての情報提供であり、道を教える側は主に道順説明の発話をするため、「道順説明の段階」と呼ぶ。

手の既有知識によって道を教える側の発話が異なってくると言える。本研究では、このような「道順説明の発話」ではない発話を、「それ以外の発話」とする。

道聞き談話の主な目的は情報交換であり（永田・大浜, 2011）、道を教える側による道順説明の発話は情報から構成されている（大浜ら, 1998）。また、道順説明の発話の機能は情報提供であると言える。この理由から、道聞き談話の研究は道順説明の発話の機能ではなく、道順説明の発話に現れる情報の種類や出現回数に着目し、研究が多く行われてきた。このような情報をストラテジーや構成要素として命名する研究もある。本研究では Allen（1997, 2000）に倣い、「構成要素」という呼び方をとる。母語場面の先行研究からは、構成要素の種類や量は道順説明の有効性に影響を及ぼすことが示唆されている（Allen, 2000; Denis, 1997）。また、日本語の道聞き談話における道順説明の構成要素についての研究は、主に出現した構成要素の種類と、それぞれの種類の重要度を調べた大浜ら（1998）と村上（1996）がある。次に、対照研究では、構成要素の選択や視覚動詞の使い方などにおいて言語や文化による違いがあると報告されている（Pishghadam & Saboori, 2011; Strauss et al., 2002; Taylor-Hamilton, 2004）。なお、接触場面の研究では、学習者が道を教える側になるとき、母語の構成要素のパターンをとる傾向があることが明らかになった（Pishghadam & Saboori, 2011; Taylor-Hamilton, 2004）。このことから、学習言語の構成要素は学習者が期待している構成要素と異なる可能性があるため、学習言語の構成要素、特に学習者が体験する接触場面における構成要素を明らかにする必要がある。

以上のように、道順説明の段階における道を教える側の発話について様々な研究が行われてきたが、日本語の道聞き談話はまだ十分に研究されていない。また、道を聞く側が NNS である場合、道を教える側の発話が変わる可能性があるため、母語場面に加えて、接触場面を見る必要性がある。

4.2 研究目的及び研究課題

研究 1 では、日本語の道聞き談話の母語場面と道を聞く側が NNS である接触場面のデータを基に、それぞれの場面の道順説明の段階における道を教える側の発話を明らかにし、両場面の比較を行うことを目的とする。以下のような研究課題を立てた。

研究課題 1 日本語の道聞き談話の道を教える側の発話全体の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 1-1 母語場面の道を教える側の発話全体の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 1-2 接触場面の道を教える側の発話全体の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 1-3 母語場面と接触場面の道を教える側の発話全体の使用傾向は異なるか。

研究課題 2 日本語の道聞き談話の道順説明の発話の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 2-1 母語場面の道順説明の発話の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 2-2 接触場面の道順説明の発話の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 2-3 母語場面と接触場面の道順説明の発話の使用傾向は異なるか。

研究課題 3 日本語の道聞き談話の道順説明の発話に含まれる構成要素の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 3-1 母語場面の道順説明の発話に含まれる構成要素の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 3-2 接触場面の道順説明の発話に含まれる構成要素の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 3-3 母語場面と接触場面の道順説明の発話に含まれる構成要素の使用傾向は異なるか。

4.3 研究方法

まず、研究課題 1 では、道を教える側の全ての発話を、Allen (1997) と Myers Scotton & Bernsten (1988) の分析枠組みを合わせた枠組みに沿って「道順説明の発話」と「それ以外の発話」に大別する。Allen (1997) の枠組みに沿っては「道順説明の発話」、Myers Scotton & Bernsten (1988) の枠組みに沿っては「それ以外の発話」を認定する。

Allen (1997) は道順説明の発話を「指示」と「記述」に分ける。「指示」とは道を聞く側が行うべき行動（移動）を指示する発話である。「記述」とは道順の環境特徴の情報、特に環境特徴間の空間関係や道を聞く側と環境特徴の間の空間関係についての情報を与えている発話である。「指示」と「記述」の総数を道順説明の発話の総数とする。

Myers Scotton & Bernsten (1988) では、道順説明の段階では道順説明の発話として認定

できない発話も存在することが示された。「位置確認」と「理解確認」、「挿入句」はそのような発話である（表 4-1 参照）。本研究では、そのような発話を「それ以外の発話」とする。Allen（1997）の道順説明の発話の枠組みに沿って分類できない発話を Myers Scotton & Bernsten（1988）の枠組みに沿って分ける。なお、それ以外の発話、例えば道を教える側のあいづち的発話や道を聞く側のクローズド・クエスチョンに対する応答は分析から除く。

表 4-1 道を教える側の発話（Allen, 1997 と Myers Scotton & Bernsten, 1988 をもとに作成）

発話種類		定義	本調査で見られた例
道順説明の発話	指示 (directives)	行動の指示 移動や行動の動詞を含む発話	右に曲がって まっすぐ行くと で階段を下りて
	記述 (descriptives)	「環境特徴」の空間関係を表す 存在動詞「アル」や視覚動詞「ミエル」を含む発話	道があるんですけど 食堂が見えてくるので
それ以外の発話	位置確認 (orientation checkers)	視野内にある「環境特徴」の位置を確認する質問	その階段見えますか？
	理解確認 (confirmation check)	道順説明を理解しているかどうかについての質問	大丈夫ですか？
	挿入句 (parenthetical comments)	道順についてのコメント	ちょっと遠いんですけど

本研究の発話単位に関して、Allen（1997）に倣い、一つの定形動詞を含む節を一つの発話とする。分析例 4-1 から分かるように、「まっすぐ行くと」という節を「指示」の 1 回、「左手にえっと食堂があるので」という節を「記述」の 1 回として数える。また、定形動詞が省略されても一つの発話として数える（分析例 4-2）。研究課題 1 の分析枠組みを表 4-1 に示す。

【分析例 4-1】「道順説明の発話」の認定

まっすぐ行くと
└── 指示 ─┘

左手にえっと食堂があるので
└──────── 記述 ─────────┘

【分析例 4-2】定形動詞の省略

移動や行動の動詞の省略：「突き当りを右：」

存在動詞や視覚動詞の省略：「またおりる階段が」

次に、研究課題 2 では、道順説明の発話のみに着目し、「指示」と「記述」（表 4-1 を参照）のそれぞれの出現回数を求め、母語場面と接触場面ごとの特徴と場面を比較し、考察する。

最後に、研究課題 3 では Allen (1997) の分類に沿って道順説明の発話に含まれる構成要素を見る。Allen (1997) は、「移動動詞」、「存在動詞」、「環境特徴」、「区切り要素」を認定している。「移動動詞」は、「指示」に含まれている「行く」、「曲がる」、「下りる」といった移動や行動を示す動詞とする。「存在動詞」とは、「記述」に含まれている存在動詞「ある」や視覚動詞「見える」などの動詞のことである。食堂、階段、道、角のような道順に沿って現れる目印、経路、交差点などを「環境特徴」として数えている。「区切り要素」は、「指示」と「記述」を明確化する、「環境特徴」について特徴的な情報を与える構成要素として定義し、4 つの下位カテゴリー、「距離指定」、「方向指定」、「関連語」、「修飾要素」に分類する。

表 4-2 は前述した Allen (1997) 分析枠組みをまとめたものである。表 4-2 の分析枠組みに沿って道順説明の発話に含まれる構成要素进行分类する。

表 4-2 道順説明の発話に含まれる構成要素 (Allen, 1997) ¹⁶

道順説明の 構成要素	定義	本調査で見られた例
移動動詞 (verbs of movement)	移動や行動の動詞	右に <u>曲がって</u> まっすぐ <u>行く</u> と で階段を <u>下り</u> て
存在動詞 (state-of-being verbs)	存在動詞「アル」や視覚動詞「ミ エル」「デテクル」	下りると道が <u>ある</u> んですけど 食堂が <u>見えてくる</u> ので
環境特徴 (environmental features)	道順に沿って現れる目印、経路、 交差点など	で <u>階段</u> を下りて えっとそうすると右手に大きな <u>通り</u> があるんですよ
区切り要素 (delimiters)	「指示 (directives)」と「記述 (descriptives)」を明確化する 「環境特徴 (environmental features)」について特徴的な情報 を与える	【方向指定 (direction designations)】 <u>右に曲がって</u> <u>まっすぐ行く</u> と 【関連語 (relational terms)】 食堂の <u>横</u> の階段下りる 【距離指定 (distance designations)】 <u>すぐ</u> 見えます そちらを <u>ずっと</u> 歩いてもらって 【修飾要素 (modifiers)】 えっとこの あの <u>ちっちゃい</u> 階 段のぼってもらって

道順説明の段階における道を教える側の発話の分析枠組みを図 4-1 にまとめる。構成要素に関して、移動動詞は「指示」のみに、存在動詞は「記述」のみに含まれるが、他の構

¹⁶ 当該箇所を波線で示す。

成要素は両方の道順説明の発話に含まれる。本研究では「指示」に含まれるか「記述」に含まれるかに関係なく、両方の道順説明の発話に含まれる、各構成要素の出現回数を調べる。

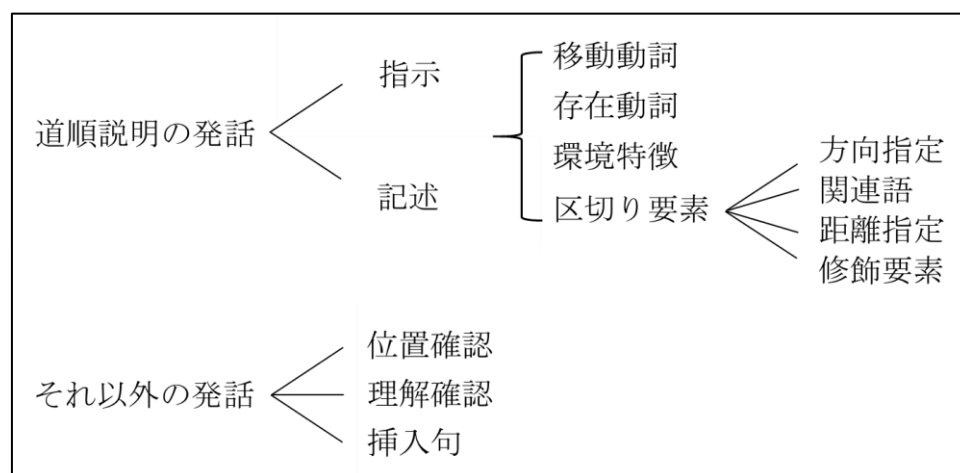


図 4-1 道順説明の段階における道を教える側の発話の分析枠組み

4.4 結果

4.4.1 研究課題 1 道を教える側の発話全体

研究課題 1 では、道順説明の段階における道を教える側の発話全体を道順説明の発話とそれ以外の発話に大別し、母語場面と接触場面における発話全体の出現回数と、それぞれの発話の種類について出現回数を調べた。

その結果、母語場面の場合、総発話数は 627 であり、そのうち、道順説明の発話の出現回数は 612 回（98%）で、それ以外の発話の出現回数は 15 回（2%）であった（表 4-3）。それ以外の発話の下位カテゴリーは、理解確認（8 回）、挿入句（4 回）、位置確認（3 回）という順になっている（図 4-2）。このことから、母語場面の道を教える側の DGN によるほとんどの発話は道順説明の発話であることが分かる。

一方、接触場面の場合、581 発話全体のうち、558（96%）が道順説明の発話、23（4%）がそれ以外の発話である（表 4-3）。それ以外の発話の下位カテゴリーについては、理解確認（11 回）、位置確認（9 回）、挿入句（3 回）という順である（図 4-3）。このことから、接触場面の道を教える側の DGC による発話は、ほとんどが道順説明の発話であるという結果になった。

表 4-3 道順説明の発話の出現回数（割合）

	道順説明の発話	それ以外の発話	合計
母語場面	612 (98%)	15 (2%)	627 (100%)
接触場面	558 (96%)	23 (4%)	581 (100%)

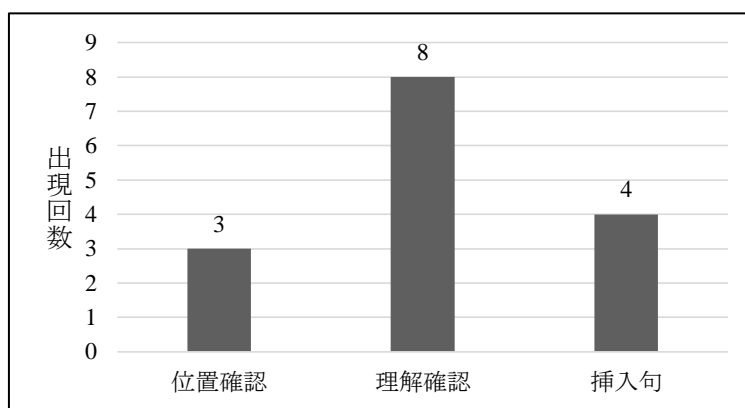


図 4-2 母語場面のそれ以外の発話の出現回数

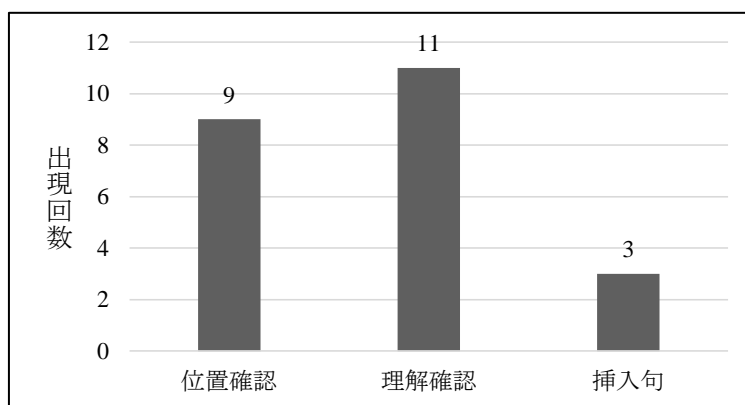


図 4-3 接触場面のそれ以外の発話の出現回数

母語場面と接触場面を比較すると、両場面の道順説明の段階において道を教える側の発話は道順説明の発話であり、また数が少ないが、それ以外の発話も出現していた。両場面を比較するため、 t 検定を行った（表 4-4）。その結果、位置確認の発話に有意差が確認され（Welch の検定： $t(42.181) = -2.028, p < .05$ ）、接触場面では位置確認の発話が有意に高いことが分かった。

表 4-4 道を教える側の発話 (t 検定の結果)

道を教える 側の発話	下位カテ ゴリー	母語場面		接触場面		t 値
		M	(SD)	M	(SD)	
道順説明 の発話		24.48	(8.520)	22.32	(8.365)	.905
それ以外 の発話		.60	(.816)	.92	(.909)	-1.309
	位置確認	.12▽	(.332)	.36▲	(.490)	-2.028*
	理解確認	.32	(.557)	.44	(.651)	-.701
	挿入句	.16	(.374)	.12	(.332)	.400
合計		25.08	(8.827)	23.24	(8.589)	.747

* $p<.05$, ▲=多い, ▽=少ない, $N=25$, M =平均値, SD =標準偏差

4.4.2 研究課題 2 道順説明の発話

表 4-5 は母語場面と接触場面中に現れた道順説明の発話の指示と記述の出現回数をまとめたものである。表 4-5 から分かるように、母語場面の場合、指示の発話の方が多く、回数は 364 回（59%）であり、それに対して記述の回数は 248 回（41%）である。

一方、接触場面の場合では、指示の発話の方が多く、回数は 342 回（61%）であり、記述の回数は 216 回（39%）である。

このことから、両場面に共通して指示の発話が多いことが分かる。

表 4-5 道順説明の発話種類別の出現回数（割合）

	指示	記述	道順説明の発話
母語場面	364 (59%)	248 (41%)	612 (100%)
接触場面	342 (61%)	216 (39%)	558 (100%)

また、母語場面と接触場面における道順説明の発話種類別の使用を比較するため、 t 検定を行った。分析の結果、いずれの発話種類にも有意差がなく、母語場面と接触場面における指示と記述の使用は異ならないことが確認された（表 4-6）。

表 4-6 道順説明の発話種類（ t 検定の結果）

道順説明の 発話種類	母語場面		接触場面		t 値
	M	(SD)	M	(SD)	
指示	14.56	(5.538)	13.68	(5.080)	.585
記述	9.92	(3.957)	8.64	(4.725)	1.038

$N=25$, M =平均値, SD =標準偏差

4.4.3 研究課題 3 道順説明の発話に含まれる構成要素

それぞれの場面の道順説明の発話に含まれる移動動詞、存在動詞、環境特徴、及び区切り要素の下位カテゴリーの出現回数は、図 4-4 と図 4-5 に示すとおりである。

図 4-4 から分かるように、まず、母語場面の移動動詞と存在動詞の出現回数は 345 回と 237 回であり、指示と記述の発話と同じように移動動詞の方が多く使用されている。指示と記述の発話の出現回数を参照すると（表 4-5）、364 の指示の発話には 345 の移動動詞、248 の記述の発話には 237 の存在動詞が含まれており、いずれの動詞も省略されている場合があることが分かる。次に、環境特徴に関しては、総回数は 484 回で、最も多く使われている構成要素である。母語場面における区切り要素の下位カテゴリーについては、方向指定の出現回数が 175 回で最も高く、次に修飾要素が 152 回、関連語が 144 回、距離指定が 49 回観察された（図 4-4）。

接触場面の場合、移動動詞と存在動詞の構成要素の出現回数は 333 回と 199 回であり（図 4-5）、移動動詞の方が多く使われていることが分かる。接触場面の指示と記述の発話を参照すると（表 4-5）、342 の指示の発話には 333 の移動動詞、216 の記述の発話には 199 の存在動詞が含まれており、いずれの動詞の省略も行われるという結果になった。次に、接触場面の環境特徴の出現回数は 382 回であり、出現が最も多い構成要素であることが分かる。最後に、区切り要素の下位カテゴリーの出現回数について、接触場面では方向指定が

200 回で最も多く、次に関連語 123 回、修飾要素 94 回の順になっている
(図 4-5)。

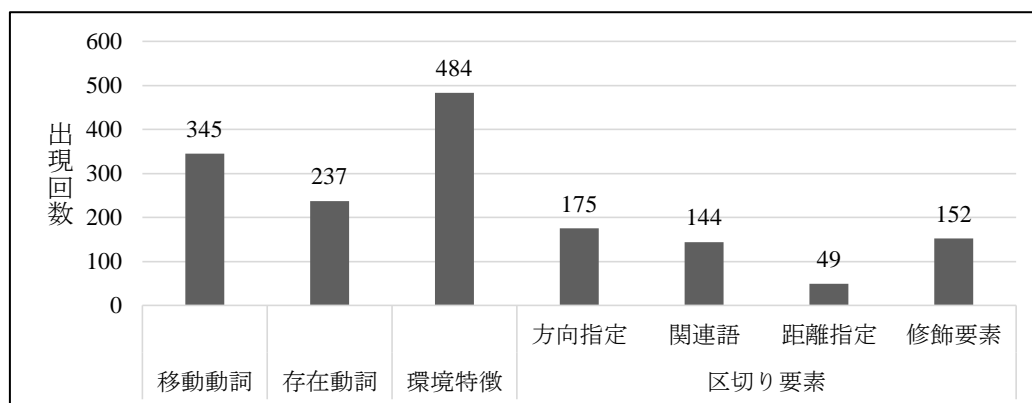


図 4-4 母語場面の構成要素の出現回数

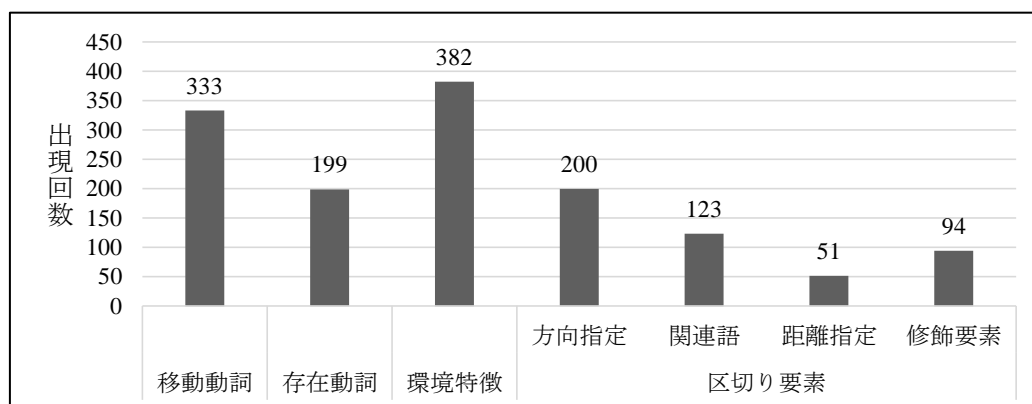


図 4-5 接触場面の構成要素の出現回数

両方の場面を比較すると、まず移動動詞と存在動詞の出現回数に関して、記述と指示の発話と同様に、両方の場面では存在動詞より移動動詞の出現回数の方が多く、また両場面ではいずれの動詞も省略される場合があることが分かる。それぞれの場面の移動動詞と存在動詞の構成要素に差があるかどうかについて t 検定を行ったところ、有意差が見られなかった。次に環境特徴の構成要素に関して、両場面では最も多く使われる構成要素であるが、 t 検定の結果、母語場面の環境特徴の出現回数が接触場面の出現回数を有意に上回ったことが分かった ($t(48) = 2.017, p < .05$)。最後に、両方の場面の区切り要素の下位カテゴリーを比較すると、両場面では方向指定が最も多く出現したが、母語場面の場合、次に修飾要素と関連語の順になっているのに対し、接触場面では関連語と修飾要素という逆の順に

なっている。両場面では、距離指定の構成要素の使用数が最も少ない。母語場面と接触場面のそれぞれの区切り要素の出現回数の平均値を t 検定により比較したところ、母語場面の修飾要素の出現回数が有意に高いことが分かった ($t(48)=2.363, p<.05$)。表 4-7 は、 t 検定の結果をまとめたものである。

表 4-7 道順説明の構成要素 (t 検定の結果)

道順説明の 構成要素	下位カテ ゴリー	母語場面		接触場面		t 値
		M	(SD)	M	(SD)	
移動動詞		13.80	(4.822)	13.32	(4.837)	.351
存在動詞		9.48	(3.630)	7.96	(4.430)	1.327
環境特徴		19.40▲	(6.976)	15.28▽	(7.458)	2.017*
区切り要素	方向指定	7	(3.162)	8	(3.440)	-1.070
	関連語	5.76	(2.538)	4.92	(3.774)	.924
	距離指定	1.96	(1.837)	2.04	(2.150)	-.141
	修飾要素	6.08▲	(3.851)	3.76▽	(3.045)	2.363*

* $p<.05$, ▲=多い, ▽=少ない, $N=25$, M =平均値, SD =標準偏差

4.5 考察

4.5.1 研究課題 1 道を教える側の発話全体

研究課題 1 では、道順説明の段階における道を教える側の発話全体に着目し、母語場面と接触場面を比較しながら、まず発話全体の出現回数、及び道順説明の発話とそれ以外の発話という発話種類別の出現回数を調査した。次に、それ以外の発話の下位カテゴリーを見た。

結果として、まず発話全体の出現回数、及び道順説明の発話とそれ以外の発話という発

話種類別の出現回数に違いがなく、両場面では道順説明の段階に道を教える側の発話全体が同じ回数で出現し、ほとんどの発話が道順説明の発話であることが明らかになった。このことから、接触場面では道を教える側が発話量に関して調整を行っておらず、また、量は少ないが、道順説明以外の発話も現れる。次に、それ以外の発話の下位カテゴリに関しては、接触場面では位置確認の発話が有意に多く出現するという結果になった。

道順説明の段階における道を教える側の発話の量は、道順の長さ、形、複雑さなどの特徴によって変わってくると考えられる。本調査のデータでは、接触場面と母語場면을比較するために、両場面で道を教える側が同じ道順について説明を行った。また、本調査の道順の目的地は出発点より約 300 メートル離れており、また階段を上がる・下りる、方向を変える行動が含まれているため、より長くて複雑な道順であると言える。そのため、道を教える側は会話相手が JNS か NNS に関係なく丁寧に説明をし、発話全体及び道順説明の発話の発話量が多くなり、両場面に違いが見られなかったと考えられる。

次に、位置確認の発話に関して述べる。Golding et al. (1996) では道を聞く側の道順についての既有知識によって位置確認の出現回数が変わることが示された。本研究では両方の道を聞く側は道順について既有知識はないものの、接触場面の場合、DGC は NNS の方が知識が足りないと推測したため、位置確認の発話が多くなったと考えられる。

4.5.2 研究課題 2 道順説明の発話

研究課題 2 では、道を教える側の発話全体の中から道順説明の発話に焦点を絞り、母語場面と接触場面の特徴を調べ、比較分析を行った。分析の際、道順説明の発話を、指示と記述という発話種類に分けた。

両場面の結果をまとめてみると、まず両場面ではそれぞれの道順説明の発話種類の出現回数に違いが見られなかった。また、両場面では指示の割合の方が高いが、記述が 4 割を占めることが明らかになった。このことから、道を聞く側が JNS か NNS に関係なく、道を教える側は同じ道順説明の発話の割合を使用することが分かる。

道順説明では「まっすぐ行って」、「右に曲がって」などの指示は基本的な発話として捉えることが多いが、ここで「図書館が見える」、「食堂がある」などの記述の重要性もうかがえる。記述には環境特徴の位置や環境特徴の空間関係（例：食堂の右側、図書館の前）についての情報が含まれているため、目的地まで行くとき、道を聞く側にとって自分の位置を確かめるうえで重要な助けになると報告されている (Allen, 1997)。また、Allen (2000)

は、特に不明確なところで、道順に沿って記述を使用することが、道順説明の有効性を高めるというもう一つの記述の役割を報告している。このことから、日本語の道順説明においても記述は、同じ理由で使われると考えられる。また、Strauss et al. (2002) では、アメリカ英語に比べて日本語の道順説明には記述に含まれる視覚動詞が多く使われることが示されており、Burhanudeen (1995) では英語母語話者に比べて、日本語母語話者の方が記述に相当する「場所特定の発話」を多く使用することが明らかにされている。つまり、日本語の道順説明における記述は、特に重要である可能性がある。

4.5.3 研究課題 3 道順説明の発話に含まれる構成要素

研究課題 3 では、道順説明の発話に含まれる構成要素という観点から、母語場面と接触場面のそれぞれの特徴を明らかにし、比較した。

まず、移動動詞と存在動詞に関しては、指示と記述の結果と同じく、両場面において移動動詞の方が多く、また指示と記述の回数に比べれば、動詞が省略される場合があるという結果になった。次に、環境特徴は両場面でもっとも多く出現される構成要素であるが、母語場面の出現回数の方が有意に高いことが分かった。最後に、区切り要素の下位カテゴリーについて、両場面では方向指定がもっとも多く使われること、また母語場面の修飾要素の回数の方が有意に高いことが特徴として挙げられる。つまり、母語場面と接触場面は共通点を示したが、道を聞く側が JNS か NNS かによって構成要素の出現回数が変わることが示された。

まず、道順説明の発話に含まれる移動動詞と存在動詞とは、移動動詞の「行く」、「歩く」、「曲がる」、「進む」など、また存在動詞の「ある」、「見える」、「出てくる」などといった限られた数の動詞のことである。また、移動動詞と存在動詞は指示と記述の中心であるが、「突き当りを右：」、「またおりる階段が」のような発話から分かるように、方向指定や環境特徴などの他の構成要素から動詞の意味が推測できると考えられる。なお、道順説明の発話を反復する時やまとめの時、発話が短くなり、動詞の省略の例が観察された。このことから、両場面では移動動詞と存在動詞が同じ理由で省略される場合があり、両場面には違いが見られなかったと考えられる。

次に、環境特徴について、先行研究では道順説明において環境特徴は必ず出現する重要な役割を果たす要素であると示されている (Allen 1997, 2000; Denis, 1997)。本研究の母語場面でも接触場面でも環境特徴の出現回数が多く、先行研究と同様の結果が見られた。ま

た、環境特徴は指示の発話にも記述の発話にも含まれるが、本研究のデータは、記述の発話の出現回数が高いために、環境特徴の出現回数も高くなった可能性がある。にもかかわらず、母語場面において環境特徴の出現回数が有意に高いことが分かった。Allen (2000) が指摘しているように、移動の方向が変わる際に環境特徴の使用は特に有効であるが、多く使用しすぎると、逆に情報処理の負担になり、記憶負荷にもなる可能性があるという。接触場面において環境特徴が有意に少ないことから、道を教える側の DGC は、道を聞く側の NNS の情報処理の負担と記憶負荷を軽減させるため、環境特徴の量を減らしていることが考えられる。フォリナー・トークの研究でも、短い発話の使用という母語話者の言語調整が報告されている (ロング, 1992)。しかし、母語話者の言語調整の中には意識的に使用されるものと無意識に使用されるものが報告されているが (柳田, 2015)、このような情報量を減らす言語調整については明らかにされていない。

また、区切り要素の下位カテゴリーに関して、方向指定と、関連語、距離指定の回数に差がないことが分かった。まず、両場面においても共に方向指定の構成要素が他の構成要素より多く使われており、これは、両場面で指示の発話が多いためであると言える。また、関連語の構成要素は、環境特徴間の空間関係を示すため、重要な役割を果たすことが指摘されている (Allen, 1997)。また、方向が変わる指示の発話では、方向指定のみの使用より、環境特徴と関連語の組み合わせの使用の方が有効であることが明らかになっている (Götze & Boye, 2015)。このことから、方向指定も関連語も、省略しづらい重要な構成要素であるということが分かる。一方、距離や時間を示す距離指定については、両場面とも回数が最も少なく、また他の言語でも回数が少ないことが報告されているため (Ewald, 2010)、大浜ら (1998) が示唆したように、任意的な構成要素であると結論づけられる。

最後に、母語場面における修飾要素の高い出現回数に関して述べる。修飾要素の使用によって道順説明の有効性が高まるため (Allen, 2000)、本研究でも同じ理由で修飾要素が使用されたと考えられる。Allen (2000) は、移動の方向が変わるところや不明確な環境特徴を説明する際、記述と修飾要素が多く使用されると報告している。同じく、Denis (1997) では方向が変わるところで環境特徴が多くなり、環境特徴の描写、つまり修飾要素も多くなることが明らかになっている。会話例 4-1 では、発話 13 で説明されている環境特徴は分かりづらく、また道が分かれているところである。間違った方向を選ぶ可能性があるため、道を教える側の DGN が修飾要素を使用し、特定しやすくなるようにしている。

【会話例 4-1】 母語場面 6：修飾要素

- 11 DGN そこおりてもらって
12 DGN でおりと右側に
→13 DGN ちょっと開けた 椅子とかある 広場みたいなところがあるので
14 JNS はい
15 DGN でそれを右に見たまままっすぐ 建物に沿って
16 DGN こう： 道なりに行ってもらうと

また、修飾要素の出現回数が高いもう一つの理由としては、本研究の道を教える側が道順をよく知っており、道順に沿った環境特徴をよく知っていたことが考えられる。

一方、Denis (1997) は、まず収集したデータの道順説明を合わせて、そこから全ての構成要素を含む道順説明 (megadescription) を作成した後、参加者に道順説明 (megadescription) において最も重要だと考える構成要素を抽出してもらったところ、「進む」などの直進を表す動詞と、付随的な環境特徴、環境特徴の描写、つまり修飾要素は削除され、主に環境特徴を含む指示が選択されたと報告している。このことから、修飾要素は不明確な環境特徴や方向が変わる場合に使うことが有効であるが (Allen, 2000; Denis, 1997)、不要として思われる場合もあると言える。本研究の接触場面において修飾要素が有意に少ないことは、道を教える側の DGC は最も重要な構成要素を選び、修飾要素を含まないからであると考えられる。環境特徴と同様に、構成要素の量が多くなると、記憶負荷になる可能性があるため (Allen, 2000)、接触場面の道を教える側の DGC は修飾要素の量を減らすことによって、NNS の情報処理の負担を減らそうとしているのではないだろうか。また、環境特徴の量の減少と同様に、このような言語調整は意識的に行っているかは不明である。

道順説明のまとめのとき、情報量を減らすストラテジーの例が見られた。会話例 4-2 から分かるように、接触場面の道を教える側の DGC は、修飾要素を使用せず、主に方向指定が含まれる指示を使用している。

【会話例 4-2】 接触場面 9

- 22 DGC hhh なのでまっすぐ行ってもらって
23 DGC 階段下りてもらって
24 DGC 右曲がってもらって

25 NNS はい

26 DGC まっすぐ行って右です

4.6 本章のまとめ

研究 1 では、道順説明の段階における道を教える側の発話に着目し、母語場面と接触場面のそれぞれの場面の特徴を明らかにした後、比較分析を行った。分析の際、発話全体の特徴、道順説明の発話の特徴、道順説明の発話に含まれる構成要素の特徴を探った。

分析の結果、まず発話全体に関して、道順説明の段階において道順説明以外の発話も観察されたこと、発話全体の回数、及び道順説明の発話とそれ以外の発話の回数に違いがないこと、またそれ以外の発話の下位カテゴリーの位置確認が接触場面において有意に高いことが明らかになった。本調査の道順が複雑であるため、道を教える側は両場面では同じ発話量で丁寧な説明をするが、接触場面では会話相手が NNS であるため、位置確認の発話を増やし、調整を行っているのであろう。

次に、道順説明の発話に関して、発話種類別の回数に違いがなく、また両場面では指示の方が多いが、記述も高い割合で出現するという結果になった。このことから、記述が重要であり、道順説明の有効性を高めるために使われると考えられる。

最後に、道順説明の発話に含まれる構成要素について、まず共通点として、両場面とも移動動詞と存在動詞が省略される場合があることが分かった。また、出現回数が最も高い構成要素が環境特徴であり、その重要性が再確認できた (Allen 1997, 2000; Denis, 1997)。さらに、方向指定と関連語の重要性がうかがえ、先行研究の結果を支持している (Götze & Boye, 2015; 大浜ら, 1998)。しかし、出現回数から見ると、道順説明の有効性を高める環境特徴と修飾要素は母語場面において有意に多く、道を教える側は会話相手が JNS か NNS かによって構成要素の回数を調整することが示された。それは、接触場面において道を教える側は道順説明の有効性より、NNS の認知負荷を軽減することを重視しているからであると推測できる。

以上のことから、道順説明の段階における道を教える側の発話についてまとめると、記述の発話と環境特徴の構成要素という 2 点に関して、道順説明における有用性が再確認できた。構成要素に関して言えば、母語場面と接触場面の両場面で共通点が見られる一方で、道を聞く側が NNS であるという要因で、道を教える側の発話と構成要素の出現回数が変わることが示唆された。

第5章 研究2 道順説明の段階における道を聞く側の応答

第4章の研究1では道順説明の段階における道を教える側の発話を調査した。本章では、それに対する道を聞く側の応答に着目し、母語場面と接触場面のそれぞれの特徴を明らかにする。

5.1 研究背景

一般的に道順説明の受け手である道を聞く側は説明をただ聞いている、消極的な役割を果たしていると考えられがちである。語学教科書の道を聞く場面でも道を教える側の発話に重点が置かれており、「て形」などの道を教える側が使っている文法項目や表現を導入する目的で、道を聞く場面が使われることが多い。しかし、談話において話し手が話を進めていくためには、聞き手の言語行動は重要な働きをし、話しことばによるコミュニケーションは話し手と聞き手の相互作用によって成立するということは様々な研究によって指摘されている（堀口, 1988）。道聞き談話も同様である。

これまでの道聞き談話についての先行研究から、道を聞く側はただ消極的な役割を果たすのではなく、道順説明を聞いている間、自分の応答によって理解や無理解を表明したり、確認や説明を要求したりすることによって道順説明の展開に大きな影響を及ぼしていることが指摘されている（Psathas, 1991）。このような道順説明の段階における道を聞く側の応答は、杉戸（1987）の分類に沿って実質的な内容を含まない「あいづち的発話」と、実質的な内容を含む「実質的発話」に大別できる。杉戸（1987）の定義では、あいづち的発話は、実質的発話と異なり、積極的な働きかけをしないとされるが、日本語の道聞き談話におけるあいづち的発話はあいづち系列によって異なる談話展開上の機能を持つことが指摘されている（大浜ら, 1998）。また、道を聞く側の日本語母語話者があいづち的発話である「繰り返し」と「言い換え」の選択的な使用によって道聞き談話の展開をコントロールするのに対し、上級日本語学習者の場合はそのような使用が見られなかったことが明らかになっている（永田・大浜, 2011）。

では、道を聞く側が日本語学習者である場合、あいづち的発話の「繰り返し」と「言い換え」だけでなく、実質的発話を含んだ応答全体はどのようなものなのだろうか。また、母語話者の道を聞く側の応答全体とどう異なるのだろうか。初級を終えた中級日本語学習

者が道聞き場面で必要とされる文法項目・表現ができることは想定できるが、実際に道を聞く時にどのように応答しているのか、またそれは、母語話者とどう異なっているのかという点についてはまだ十分に研究されていない。

5.2 研究目的及び研究課題

研究2では、母語場面と中級日本語学習者が道を聞く際の接触場面の道順説明のそれぞれの実態を明らかにすることを目的とし、道を聞く側の応答に着目し、両場面の比較を行う。研究課題は以下のとおりとする。

研究課題 1 日本語の道聞き談話の道を聞く側の応答全体の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 1-1 母語場面の道を聞く側の応答全体の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 1-2 接触場面の道を聞く側の応答全体の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 1-3 母語場面と接触場面の道を聞く側の応答全体の使用傾向は異なるか。

研究課題 2 日本語の道聞き談話の道を聞く側のあいづち的発話の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 2-1 母語場面の道を聞く側のあいづち的発話の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 2-2 接触場面の道を聞く側のあいづち的発話の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 2-3 母語場面と接触場面の道を聞く側のあいづち的発話の使用傾向は異なるか。

研究課題 3 日本語の道聞き談話の道を聞く側の実質的発話の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 3-1 母語場面の道を聞く側の実質的発話の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 3-2 接触場面の道を聞く側の実質的発話の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 3-3 母語場面と接触場面の道を聞く側の実質的発話の使用傾向は異なるか。

5.3 分析方法

5.3.1 あいづち的発話と実質的発話の認定

研究課題1では、道を聞く側の応答全体をあいづち的発話と実質的発話に分ける。本研究では、杉戸（1987）の定義に従い、あいづち的発話とは、「実質的な内容を積極的に表現する言語形式（単なる繰り返し以外の名詞、動詞など）を含まず、また判断・要求・質問など聞き手に積極的な働きかけもしないような発話」とする（杉戸, 1987:88）。また、実質的発話とは、「「あいづち的発話」以外の種類の発話であり、何らかの実質的な内容を表す表現形式を含み、判断、説明、質問、回答、要求など事実の叙述や聞き手へのはたらきかけをする発話」として、分類する（杉戸, 1987:88）。

5.3.2 あいづち的発話の下位カテゴリー及び表現分類

研究課題2では、道を聞く側のあいづち的発話に着目し、まずあいづち的発話を下位カテゴリーに分類した後、それぞれの下位カテゴリーの表現分類を見る。

本研究では、小宮（1986）と杉戸（1987）の聞き手の応答の分析枠組みを参照し、分析項目を合わせて修正した枠組みを使用する。

小宮（1986）は応答表現の中で、話し手の発話に対し、自由意志に基づいて、肯定・否定の判断を表明することなく、単に「聞いている」、「分かった」という意味で用いられるものを「あいづち」とし、そのような発話をさらに「感声的表現」と「概念的表現」、「繰り返し」に分けている。「ハイ」、「エー」、「ン」などのように、指す概念を持たず、それ自体で直接に話し手の感情を表す表現を「感声的表現」として定義する。一方、もともとは概念を表す言語形式であるが、「ナルホド」と「ホント」のように現在では感動詞的にも使われるような表現を「概念的表現」としてまとめている（小宮, 1986）。「繰り返し」は、話し手の発話の一部を繰り返すものとされる。小宮（1986）では「繰り返し」と、内容を変えずに表現を変える「言い換え」を区別していないが、永田・大浜（2011）は両者の区別をしており、両者に対しての道を教える側の反応が異なることを明らかにした。本研究では「言い換え」が3回しか見られず、また「繰り返し」と異なった道を教える側の反応が見られなかったため、「繰り返し」と「言い換え」の区別をしない立場をとる。なお、相手の言ったことが理解できなかったり、聞き取れなかったりした時に相手の発話を繰り返す場合や、相手の応答を求めるため、相手の発話を繰り返す場合もある。その場合は説明要求あるいは確認要求という働きがあり、あいづち的発話とは違うものであると考えられる。

本研究では、「～ですか？」のように上昇型のイントネーションを伴う「聞き返し」、または説明要求や確認要求という相手への働きかけをする、道順説明の繰り返しをあいづち的発話から除き、実質的発話であると判断する。あいづち的発話の「繰り返し」と区別するため、本研究では実質的発話の道順説明の繰り返しを「道順説明の反復」と呼ぶ。詳細は5.3.2で述べる。また、「感声的表現」と組み合わさった「概念的表現」と「繰り返し」は、「概念的表現」と「繰り返し」として数えることにした。

あいづち的発話の下位カテゴリーの分析枠組みを表5-1に示す。

表5-1 道を聞く側のあいづち的発話（小宮, 1986 と杉戸, 1987 をもとに作成）¹⁷

あいづち的発話の種類	定義	本調査で見られた例
感声的表現	指す概念を持たず、それ自体で直接に話し手の感情を表す表現	DGN: あのここまっすぐ： こっち右手の方 [に行ってもらうと JNS: <u>はい</u>
概念的表現	もともとは概念を表す言語形式であるが、感動詞的にも使われる表現	DGN: そうすると もう〇〇堂 がすぐ JNS: <u>なるほど</u>
繰り返し	話し手の直前の発話の一部を繰り返したもの	DGN: <i>附属図書館</i> の前を 通り過ぎるんですけど： JNS: <u>附属図書館</u>

あいづち的発話のそれぞれの表現分類は談話上で異なる機能を持つことが指摘されていることから(大浜ら, 1998)、次にあいづち的発話の表現分類を調べる。その際、大浜ら(1998)の分類に倣い、感声的表現を「ハ系」、「ン系」、「ア系」のあいづち詞に分類する。「お」、「オッケー」のような、「ハ系」、「ン系」、「ア系」のあいづち詞に分類できないあいづち詞を「その他」のカテゴリーにまとめる。概念的表現に関して、概念的表現の「ワカリマシ

¹⁷ 波線は当該箇所、斜体は「繰り返し」と「道順説明の反復」の元の発話を示す。

タ」は、道順説明全体の理解や承諾を示すため、道を教える側による道順説明の最後の発話の後に出現し、重要な役割を果たすと考えられる。そのため、「ワカリマシタ」を一つの表現分類のカテゴリーにする。それ以外の概念的表現を「その他」のカテゴリーに入れる。表現分類の分析枠組みを表 5-2 に示す。

表 5-2 あいづち的発話の表現分類（小宮, 1986 及び大浜ら, 1998 をもとに作成）

あいづち的発話の種類	表現分類	本調査で見られた例
感声的表現	「ハ系」あいづち詞	はい、はいはい
	「ン系」あいづち詞	うん、うんうん
	「ア系」あいづち詞	あ、あはい
	「その他」のあいづち詞	お、オッケー
概念的表現	「ワカリマシタ」	分かりました
	「その他」	なるほど

5.3.2 実質的発話の種類

研究課題 3 では、道を聞く側の実質的発話を検討する。本研究では、小宮（1986）及び杉戸（1987）の分類をもとに実質発話の下位カテゴリーを設定した。本研究のデータで現れた実質的発話の種類は「道順説明の反復」、「質問」、「聞き返し」、「進行促進」、「評価」というカテゴリーである。それ以外に、「感謝の表現」、「謝罪」、「行ってみま：す」のような「挨拶」という種類もいくつか観察されたため、「その他」のカテゴリーに分類する。実質的発話の下位カテゴリーの分析枠組みを表 5-3 に示す。

表 5-3 実質的発話の下位カテゴリー（小宮, 1986 及び杉戸, 1987 をもとに作成）

実質的発話の種類	定義	本調査で見られた例
道順説明の反復	離れた位置で話し手として道順の説明を繰り返している発話	DGN: えっと今 階段を上がって ていただいて (省略) DGN: 右に曲がると講堂の 入り口に着きます JNS: えっと： <u>そこの階段を</u> <u>のぼって</u>
質問	相手の発話に対しての質問	JNS: <u>生協ってその前ある？</u> DGN: あっそうです
聞き返し	上昇調で話し手の発話の一部を繰り返したもの	DGC: 大学の購買があるので NNS: <u>こうかい？</u>
進行促進	会話の進行を促進する表現	DGN: テニ - テニスコート↑が [突き当りにあるんで JNS: [テニスコートの JNS: <u>で</u>
評価	相手の発話の評価する発話	DGN: 正門の真向いが 講堂です [ね JNS: [hh は：い h JNS: <u>難しいな</u>
回答	相手からの質問に対しての回答	DGC: 大丈夫ですか？ NNS: <u>大丈夫です</u>
その他	以上の発話種類以外の発話 【感謝の表現】	DGC: そこを右に曲がって ください

	<p>【謝罪】</p> <p>【挨拶】</p>	<p>NNS: はい</p> <p>NNS: <u>行ってみま:す</u> 【挨拶】</p> <p>DGC: で: まっすぐ</p> <p>行 [ったら なんか</p> <p>NNS: [うん</p>
--	-------------------------	--

5.4 結果

5.4.1 研究課題 1 道を聞く側の応答全体

研究課題 1 では、杉戸（1987）の定義に沿って、道を聞く側の応答全体をあいづち的発話と実質的発話に大別し、道聞き談話の段階における道を聞く側の応答全体を調べた。表 5-4 は、母語場面と接触場面のそれぞれの場面における道を聞く側の応答全体をまとめたものである。

母語場面では、道を教える側の発話に対し、JNS の道を聞く側の応答が 686 回観察された。そのうち、あいづち的発話が 543 回で、実質的発話が 143 回である。あいづち的発話が応答全体の 79%、実質的発話が応答全体の 21%を占めていることが分かる。

接触場面では、NNS の道を聞く側の 548 応答の発話のうち、450（82%）があいづち的発話、98（18%）が実質的発話であることが分かった。

表 5-4 道を聞く側の応答全体の回数（割合）

	あいづち的発話	実質的発話	応答全体
母語場面	543 (79%)	143 (21%)	686 (100%)
接触場面	450 (82%)	98 (18%)	548 (100%)

母語場面と接触場面におけるあいづち的発話、実質的発話、応答全体の平均値に有意差があるかどうかを検討するため、 t 検定を行った（表 5-5）。その結果、いずれの項目にも有意差は認められなかった。以上の結果から分かるように、両場面において実質的発話よりあいづち的発話の方が多く、応答全体には違いが見られなかった。

表 5-5 あいづち的発話と実質的発話（ t 検定の結果）

道を聞く側の 応答	母語場面		接触場面		t 値
	M	(SD)	M	(SD)	
あいづち的 発話	21.72	(9.702)	18.00	(10.296)	1.315
実質的発話	5.72	(5.343)	3.92	(2.842)	1.487
応答全体	27.44	(13.568)	21.92	(11.291)	1.564

$N=25$, M =平均値, SD =標準偏差

5.4.2 研究課題 2 道を聞く側のあいづち的発話

研究課題 2 ではあいづち的発話に着目し、まず、あいづち的発話を感声的表現、概念的表現、繰り返しに分けた。次に、下位カテゴリーとして、感声的表現と概念的表現の表現分類を見た。

まず、母語場面の JNS のあいづち的発話の内訳を見ると、感声的表現が 411 回、概念的表現が 32 回、繰り返しが 101 回である（図 5-1）。あいづち的発話の内訳を見ると、母語場面では、感声的表現が最も多いが、繰り返しの使用も顕著である。JNS のあいづち的発話の表現分類について見ると（図 5-2 参照）、「ハ系」あいづち詞が最も多く使われるが（333 回）、その次に「ア系」あいづち詞の使用も目立つ（48 回）。また、「ン系」あいづち詞も観察された（33 回）。

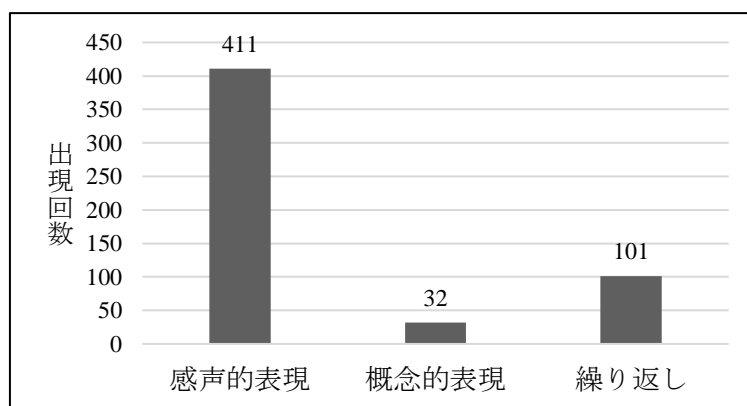


図 5-1 母語場面のあいづち的発話

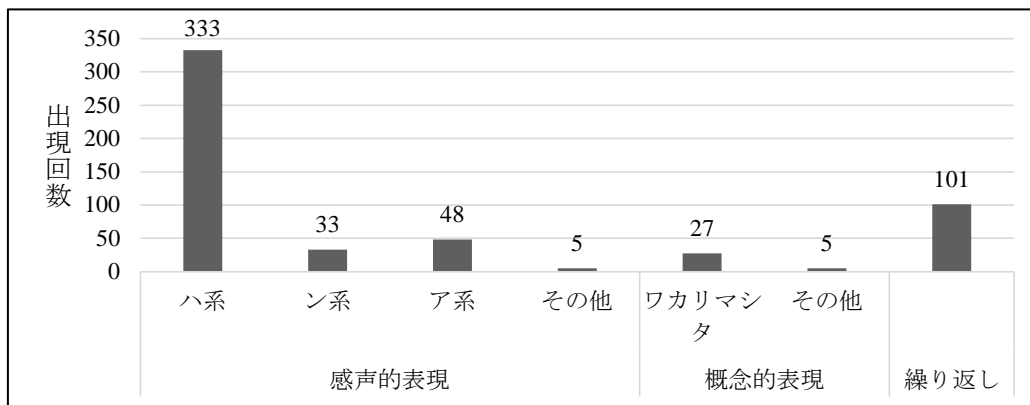


図 5-2 母語場面のあいづち的発話の内訳

次に、接触場面の NNS のあいづち的発話の内訳について見ると、感声的表現が 364 回、概念的表現が 36 回、繰り返しが 50 回である（図 5-3）。つまり、感声的表現が最も観察され、概念的表現と繰り返しの出現回数には、あまり違いが見られない。また、あいづち的発話の表現分類については（図 5-4 参照）、「ハ系」あいづち詞の使用が最も高く（251 回）、「ア系」あいづち詞と、「ン系」あいづち詞、「その他」のあいづち詞の出現回数は同程度である（41 回、39 回、30 回）。

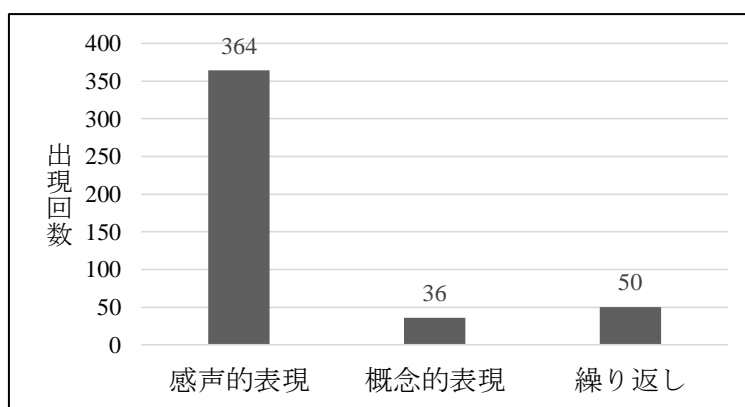


図 5-3 接触場面のあいづち的発話

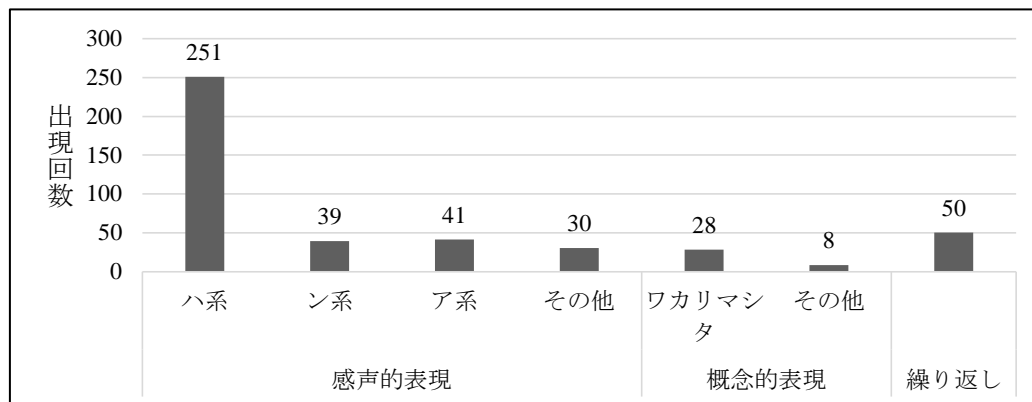


図 5-4 接触場面のあいづち的発話の内訳

両場面を比較すると、あいづち的発話の種類について、感声的表現が最も多く使用され、その次に繰り返すと概念的表現の順であり、両場面の出現回数の順位には違いがない。しかし、 t 検定の結果、母語場面の繰り返しの平均値は接触場面より有意に高いことが明らかになった ($t(48)=2.028, p<.05$)。次に下位カテゴリーの表現分類に関して見ると、両場面とも、感声的表現として、「ハ系」あいづち詞が最も多く、その次に「ア系」あいづち詞と「ン系」あいづち詞が使われるが、接触場面では、それ以外のあいづち詞も使われることが分かる。また、概念的表現の表現分類について、両場面ともに「ワカリマシタ」の使用が特徴的である。表現分類のそれぞれの項目に有意差があるかどうかについて t 検定を行ったが、有意差が見られなかった。分析結果を表 5-6 に示す。

表 5-6 あいづち的発話の種類 (t 検定の結果)

あいづち的 発話の種類	下位カテ ゴリー	母語場面		接触場面		t 値
	表現分類	M	(SD)	M	(SD)	
感声的表現		16.44	(7.066)	14.56	(8.583)	.846
	ハ系	13.32	(7.238)	10.04	(7.260)	1.600
	ン系	1.32	(2.322)	1.56	(2.142)	-.380
	ア系	1.92	(1.891)	1.64	(1.977)	.512

その他	.20	(.707)	1.20	(2.517)	-1.913
概念的表現	1.28	(1.021)	1.44	(1.895)	-.372
ワカリマ シタ	1.08	(.812)	1.12	(1.833)	-.100
その他	.20	(.500)	.32	(.748)	-.667
繰り返し	4.04▲	(4.439)	2.00▽	(2.363)	2.028*

* $p<.05$, ▲=多い, ▽=少ない, $N=25$, M =平均値, SD =標準偏差

5.4.3 研究課題3 道を聞く側の実質的発話

研究課題3では、道を聞く側の実質的発話の種類を調査した。

母語場面におけるJNSの実質的発話について見ると、図5-5から分かるように、道順説明の反復の回数が最も多く（101回）、その次に質問が観察された（25回）。また、聞き返し、進行促進、評価、回答、その他の種類の出現回数は少なかった。このことから、JNSの道を聞く側の実質的発話の特徴として、道順説明の反復と質問の使用が挙げられる。

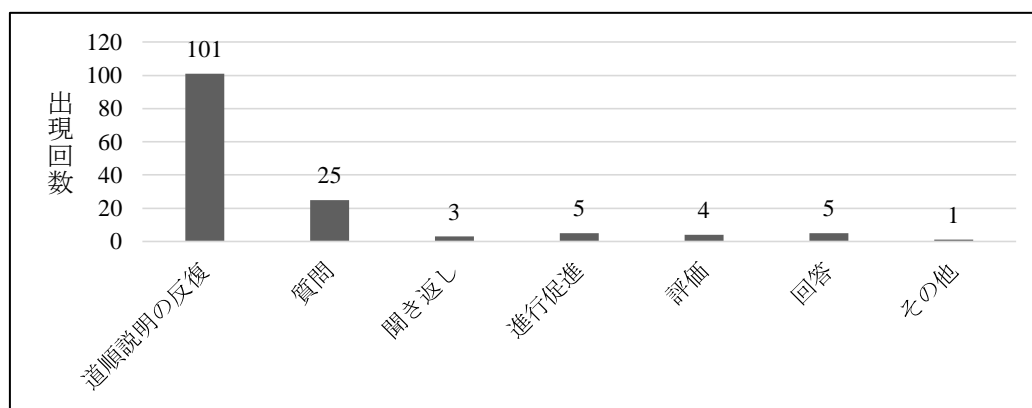


図 5-5 母語場面の実質的発話

一方、接触場面におけるNNSの実質的発話について見ると、最も多く使われるのは道順説明の反復であり（46回）、その次に多いのは質問である（28回）。また、聞き返し、評価、回答、その他の出現回数は少なく、あまり違いは見られない。なお、進行促進は見られな

かった（図 5-6）。

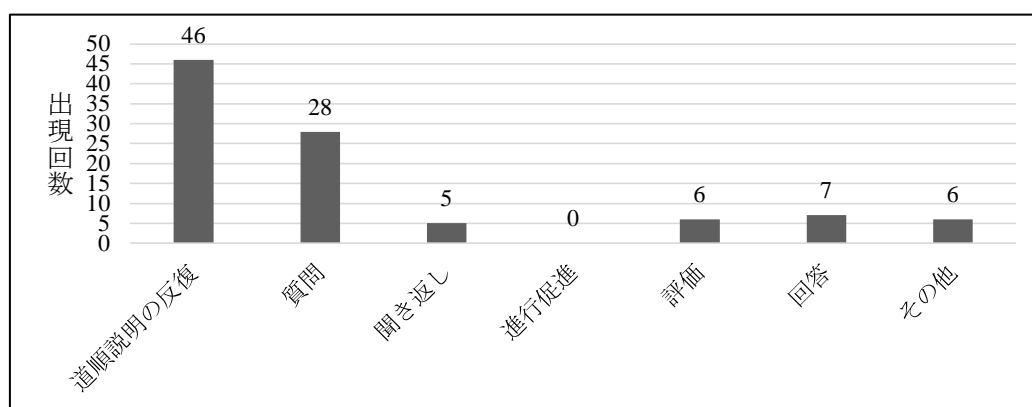


図 5-6 接触場面の実質的発話

両場面を比較した結果、母語場面と接触場面の両場面とも道順説明の反復が最も多く使われ、その次に多く使われるのは、質問であることが分かる。また、接触場面では進行促進の発話が見られず、その他が母語場面より多かった。母語場面と接触場面におけるそれぞれの実質的発話の種類の平均値を比較するため、 t 検定を行った。その結果、道順説明の反復とその他の種類に有意差が確認された。つまり、道順説明の反復の平均値は、母語場面の方が有意に高く ($t(48)=2.390, p<.05$)、また、その他の平均値は、接触場面の方が有意に高いことが明らかになった (Welch の検定: $t(33.676)=-2.085, p<.05$)。分析の結果を表 5-7 に示す。

表 5-7 実質的発話の種類 (t 検定の結果)

実質的発話の種類	母語場面		接触場面		t 値
	M	(SD)	M	(SD)	
道順説明の反復	4.04▲	(4.439)	1.84▽	(2.075)	2.390*
質問	1.00	(1.155)	1.12	(1.453)	-.323
聞き返し	.12	(.332)	.20	(.500)	-.667

進行促進	.20	(.645)	.00	(.000)	1.549
評価	.16	(.473)	.24	(.597)	-.525
回答	.20	(.408)	.28	(.542)	-.590
その他	.04▽	(.200)	.24▲	(.436)	-2.085*

* $p < .05$, ▲=多い, ▽=少ない, $N=25$, M =平均値, SD =標準偏差

5.5 考察

5.5.1 研究課題 1 道を聞く側の応答全体

道順説明の段階における道を聞く側の応答全体について、母語場面と接触場面に差は見られず、両場面では応答が多く観察され、ほとんどの応答があいづち的発話であるという結果になった。

道を聞く側は道順説明の受け手ではあるが、道順説明を聞いている間、積極的に何らかの応答をしていることが再確認できた (Psathas, 1991)。また、日本語の道聞き談話の道順説明の段階においては、あいづち的発話の重要性がうかがわれる。実質的発話よりあいづち的発話の方が多く使われる理由としては、大浜ら (1998) が指摘したように、あいづち的発話が談話展開に影響を与えるからであると考えられる。なお、あいづち的発話を使用すれば、ターンをとる必要がなく、また道を教える側による道順説明の流れを妨げないという効果もある。

5.5.2 研究課題 2 道を聞く側のあいづち的発話

両場面における道を聞く側のあいづち的発話を比較すると、共通点として、まず感声的表現の多用が挙げられる。また、感声的表現の表現分類について、両場面では「ハ系」あいづち詞が最も多く、次に「ア系」あいづち詞が使われているという結果になった。なお、概念的表現の使用についても、両場面では違いが見られず、主に「ワカリマシタ」が使われることが分かった。

相違点としては、接触場面でも繰り返しが観察されるが、母語場面では繰り返しが有意に多く使われることが挙げられる。また、接触場面の感声的表現の表現分類の場合は、「ハ

系」、「ン系」、「ア系」あいづち詞以外に、「その他」のカテゴリーのあいづち詞も多く使われることが明らかになった。

これらの特徴を踏まえ、考察を行う。

5.5.2.1 感声的表現

道聞き談話における両場面の道を聞く側の応答の最も顕著な特徴は、あいづち的発話、特に感声的表現が多用されることであると言える。他の場面において感声的表現の種類を豊富に使用する JNS は道聞き談話では主に「ハ系」あいづち詞と、その次に「ア系」あいづち詞と「ン系」あいづち詞を使う。一方、上級になっても、学習者のあいづち的発話の使用回数が低いということが先行研究で指摘されているが(堀口, 1991)、永田・大浜(2011)の上級学習者と同じく、本研究の NNS も道聞き談話においてあいづち的発話、特に感声的表現を豊富に使っていることが分かった。また、JNS と同じく、「ハ系」あいづち詞を主に使い、その次に「ア系」あいづち詞と「ン系」あいづち詞を使う。しかし、JNS と違って、それ以外のあいづち詞の種類も見られた。

「ハ系」あいづち詞は、「聞いているという信号」であり(堀口, 1988)、また道聞き談話においては道順説明の「展開を妨げず、促進させる」という機能が指摘されている(大浜ら, 1998)。このような機能を有することから、「ハ系」あいづち詞は両場面ともに最も多く使われると考えられる。

また、面識のない話者間の談話において、「ハ系」あいづち詞の使用が期待されるが、今回の話者は大学生であるため、母語場面でも接触場面でも「ハ系」あいづち詞と同じ機能を持っている「ン系」あいづち詞も見られた。

「ア系」あいづち詞に関しては、あいづち的発話の表現形式が談話の内容によって変化することは様々な研究で指摘されているが(堀口, 1991)、道聞き談話において「ア系」あいづち詞の使用にはどのような特徴があるのだろうか。

次の会話例 5-1 を見てみよう。食堂の外見の説明を聞いた後、道を聞く側の JNS が発話 17 で「あはい」を発話し、聞いたことを理解していること、またそれ以上の説明は必要ではないということを表明していると考えられる。

【会話例 5-1】 母語場面 8 : 「ア系」あいづち詞

14 DGN そうしたら食堂があるんですけど :

15 JNS はい

16 DGN ガラス張りなので外から (.) 中が

[食堂っていうのは [分かるんですが

→17 JNS [はい [あはい

会話例 5-2 では、NNS は発話 47 で知らない言葉の聞き返しをし、それに対して DGC は発話 48 で説明をする。会話例 5-1 の JNS と同じく、説明を聞いた後、理解を示すため、NNS は発話 49 で「ああはいはいはい」という「ア系」あいづち詞を使用する。

【会話例 5-2】 接触場面 2 : 「ア系」あいづち詞

44 DGC (.) え : と : (.) そうしたら :

45 NNS はい

46 DGC (2) 大学の購買があるので

47 NNS こうばい? (.)

48 DGC 自動販売機とか

[が並んでるところがあるので

→49 NNS [ああはいはいはい はい

堀口 (1988) のあいづち機能の分類から見ると、会話例 5-2 に現れる「あはい」は単なる「聞いているという信号」だけではなく、「理解している信号」でもあると言える。また、古川 (2010) は「ア系」あいづち詞は話し手の発話を受けて、聞き手の知識・認識の状態が変化したことを表す標識であると指摘している。なお、大浜ら (1998) では道聞き場面における「ア系」あいづち詞は談話終結を促すという積極的な機能を持つとされる。

以上のことから、道聞き場面において「ア系」あいづち詞は「今まで聞いたことを理解したので、次に移っていい」というサインとして使われ、重要な役割を果たしていると言える。また、「ハ系」あいづち詞を送る場合、この「理解している」側面がはっきり示されていないことが多いので、道を教える側が次の情報に移らず、過剰な情報を与えたり、過剰な道順説明の反復をしたりする可能性がある。このような理由で、道聞き談話において、理解を示すため、「ア系」あいづち詞を使う方がより効率的であると考えられる。

NNS は以上の表現分類に分類できないその他のあいづち詞を使用することが明らかに

なった。それは主に「オッケー」と、「aha」、「mmh」というあいづち詞であり、NNSは母語から影響を受けている可能性がある。

会話例 5-3 では、クロアチア人の NNS は発話 25 で「mmh」という日本語のあいづち詞とは異なるものを使用しており、それはクロアチア語のあいづち詞である可能性がある。同様に、会話例 5-4 では、ポーランド人の NNS は発話 37 と 40 で「mmh mmh」と「aha aha」というポーランド語のあいづち詞を使用している (Malisz & Karpiński, 2010)。

【会話例 5-3】接触場面 18：その他のあいづち詞

- 24 DGC でそれちょっと [右斜め方向 [に
→25 NNS [mmh [はい
26 DGC えっと道が続いているので

【会話例 5-4】接触場面 24：その他のあいづち詞

- 35 DGC で下りるとベンチがあとまた小さい階段があるので
36 DGC そこも下りる
→37 NNS mmh mmh
38 DGC そうすところに広場があって
39 DGC でここにもう一個 - まっすぐに行ける道 [があるので
→40 NNS [aha aha

5.5.2.2 概念的表現

母語場面と接触場面の道を聞く側の概念的表現を調べた結果、両場面には違いが見られず、主に「ワカリマシタ」という表現が使われていた。概念的表現の「ワカリマシタ」は、道順説明の段階の終わりに現れ、「道順説明の全体を理解した」、「これ以上に道順説明をする必要はない」という理解や承諾のサインとして使われると考えられる。つまり、「ワカリマシタ」には、道順説明を終結させる機能があると言える。

会話例 5-5 では、道を教える側の DGN による道順説明の最後の発話に対して、JNS は発話 35 の「h はい分かりました」で道順説明の全体の理解と承諾を示している。その後、道聞き談話の終了の段階に入り、感謝の表現と挨拶を交わしている。

【会話例 5-5】 母語場面 16：概念的表現の「ワカリマシタ」

- 33 DGN そこを右手に曲がっていただくと
34 DGN すぐ見えます
→35 JNS hはい分かりました
36 JNS ありがとう [ございます
37 DGN [はい
38 JNS はい 行って [みます ありがとうございます
39 DGN [行ってらっしゃい

5.5.2.3 繰り返し

感声的表現に続いて、両場面の道を聞く側の応答に最も多く見られたのは繰り返しである。しかし、JNS と NNS とでは有意差が見られ、NNS の繰り返しの使用回数は JNS の半分に留まる。

聞き手は話し手の発話の一部または全部を繰り返すことがある。繰り返しによって、相手の話を「聞いている」ということを表すことができる。また、聞き手は、話し手の発話の中で特に関心を持った部分を繰り返し、それによって理解や驚きの信号を送ることもできるとされている（堀口, 1988）。道聞き談話の場合、道を聞く側が道順説明において最も重要だと思った部分を繰り返すことが考えられる。また、「ア系」あいづち詞と同じく、それによって「理解している」という信号を送っていると考えられる。

永田・大浜（2011）では、道聞き談話における道を聞く側の日本語母語話者の繰り返しの使用を調べたところ、情報が十分に伝達された時、日本語母語話者が繰り返しを使うことが分かった。また、それに対して道を教える側も情報が十分に伝達されたことを察知して、次の説明に移っていることが分かった。このことから、道聞き談話において繰り返しは重要な役割を果たしており、JNS も NNS も繰り返しを使用していると考えられる。

また、他言語に比べて日本語ではあいづち的発話の頻度が多いと指摘され（Clancy, Thompson, Suzuki, & Tao, 1996; 大浜, 2006; 水谷, 1988）、あいづち的発話の繰り返しも頻用されていることが明らかにされている（アクドーアン・大浜, 2008; 大浜, 2006）。さらに、トルコ語に比べて、日本語の繰り返しは、新情報を引き出すという、トルコ語にはない機能を持つことが報告されている（アクドーアン・大浜, 2008）。会話例 5-6 はその例である。

会話例 5-6 は JNS の繰り返しの使用例である。道を教える側の DGN による道順説明の

発話に対して、JNS は発話 13、15、17、19 で 4 回も繰り返しをしている。JNS は繰り返しの使用によって、説明の流れを妨げず、理解を示している。一方、DGN は、JNS の理解は十分であると判断し、次々と道順について新しい情報を提供している。

【会話例 5-6】母語場面 3：繰り返し

- 12 DGN でま：ずっとまっすぐ
 行 [ってもらおうと
→13 JNS [まっすぐ行って
14 DGN (ま) 図書館を右手に
→15 JNS 図書館が右手にあって
16 DGN 見ながら(.) またずっと
 まっ [すぐ行くと：
→17 JNS [まっすぐ
18 DGN またおりる階段が
 [見えるので：
→19 JNS [おりる階段があって
20 DGN そこおりてもらい
21 JNS はい

さらに、日本語では、会話参加者は相手の発話に対して頻繁に「あいづち」を打つこと、相手の発話を「繰り返す」こと、また相手の「文を完成させる」ことによって会話が進んでいくという話し方が観察された(水谷, 1988)。このような話し方は「共話」と呼ばれ、日本語で頻繁に起こる話し方であると指摘されている(水谷, 1988)。母語場面の道聞き談話における道を聞く側の繰り返しも「共話」の一種であると言える。このことから、情報交換が目的である道聞き談話でも、「共話」に見られる積極的な聞き方が期待される可能性がある。

本研究では、NNS の繰り返しは JNS と比べて有意に少なかった。永田・大浜(2011)は、上級学習者の使用回数は日本語母語話者と同程度だったが、日本語母語話者が使用している選択的使用(情報が十分に伝達された時に繰り返し、情報が十分に伝達されていない時に言い換えを使用する)が学習者に見られなかったと指摘しており、学習者にとって道聞

き談話において繰り返しを効果的に使用することは難しいということが示唆される。本調査の NNS の日本語レベルは中級であるため、繰り返しをすることがさらに難しいと考えられる。繰り返しは、道を教える側の発話から重要な情報を選択する必要がある、瞬時に情報の重要性を判断し、適切な箇所を繰り返すということは、ただ「ハイ」と言うより難しいのではないだろうか。あるいは、NNS はある程度繰り返しを使用しているため、永田・大浜（2011）の上級学習と同様に、効果的に使用することが難しいのではないだろうか。また、他言語に比べて、日本語の繰り返しは頻用され、異なる機能を持つと明らかにされている（アクドーアン・大浜, 2008; 大浜, 2006）。さらに、「共話」の一種としての繰り返しも日本語の特徴であると指摘されている（水谷, 1988）。このことから、NNS の繰り返しの使用回数が少ないもう一つの理由として、NNS は日本語における繰り返しの必要性が認識されていないためである可能性がある。

一方、道を教える側から見ると、道を聞く側である NNS が、繰り返しをあまり用いず、ただ「ハイ」と言った場合、NNS は道順説明を理解しているかどうか不明であろう。また、自分の道順説明の発話をどのような方向に修正した方がよいかという手掛かりが得られないため、接触場面では、道を教える側の方が会話の展開をコントロールしていると考えられる。

5.5.3 研究課題 3 道を聞く側の実質的発話

道を聞く側の実質的発話の内訳に関して、両場面では道順説明の反復が最も多く観察されたが、母語場面の JNS の使用回数が有意に高いという結果になった。道順説明の反復の次に、両場面では質問の使用が目立つ。また、両場面とも他の種類の実質的発話が少なこと、進行促進が NNS に見られず、感謝の表現、謝罪などを含む「その他」のカテゴリーの発話が NNS に有意に多いことが明らかになった。

道順説明の段階における道を聞く側の実質的発話のほとんどは、道順説明の反復である。反復は「情報を受信したことを伝え、同時に自分の理解が正しいかどうか確認することができる」と指摘されている（中田, 1991:55）。JNS と NNS の道を聞く側に道順説明の反復が見られるのは、このような反復の機能を用いて、自分の道順説明の理解を確認しているからだと考えられる。また、道順説明の反復は、道を教える側の道順説明を一度最後まで聞いた後にする場合もあり、道を教える側の道順説明の途中にもする場合もある。

会話例 5-7 では、まず DGN は発話 13 から 35 まで道順説明を詳しくしている。それに対

して、JNS は発話 36 でターンを取り、発話 36 と 38 でこの長い道順説明をまとめた形で反復している。

【会話例 5-7】母語場面 11：道順説明の反復

- 13 DGN そうすると： h なんでしょ カフェテリア
14 JNS う：ん
15 DGN とあと保健センターみたいなも [のが 両脇にあって
16 JNS [う：ん
17 JNS はいはい
18 DGN その真ん中に階段があるんです [けれど
19 JNS [はい
20 DGN その階段を一回下りてもらって：
21 JNS うん
22 DGN そしたら右に進みます
(省略)
31 DGN 突き当たりまで進む [と：
32 JNS [う：ん
33 DGN (.) 高校↑ のグラウンドとか [テニスコートが [見えるので
34 JNS [はい [はいはいはい
35 DGN それが見えたら 右に曲がってください
→36 JNS 階段下りて： こう
37 DGN °はい°
→38 JNS グラウンドが見えたら 右に曲が[る
39 DGN [はい
40 JNS はい

NNS の場合、道順説明の反復の使用回数が JNS と比べ有意に少ないという結果になった。これは、道順説明の反復をすることは道順説明を産出することになるため、先行研究の学習者と同様に (Pishghadam & Saboori, 2011; 鹿島, 2003)、中級の NNS にとってこれはまだ困難である可能性がある。

次に、両場面の道を聞く側の実質的発話の特徴として、質問が挙げられる。質問は道順説明の反復と同じく理解を確認するために使われる。また、道順説明の反復と異なり、より詳しい情報や新しい情報を要求するためにも使われると考えられる。

会話例 5-8 は新情報を求める質問の例である。NNS は発話 42 と 44 で質問をし、食堂の外見についてより詳しい情報を求めている。

【会話例 5-8】接触場面 3：質問

→42 NNS 食堂 食堂の： 建物は：

43 DGC はい

→44 NNS 何の色ですか？hh

45 DGC 食堂の建物は： 色というか もうすごいガラス：張りになっていて：

46 NNS は [い

47 DGC [外から：(.) 中が(.) あの：ガラスみたいに中が見える↑

48 NNS あっは [い

49 DGC [感じになってる

50 NNS はい

また、聞き返し、進行促進、評価、回答という実質的発話についても両場面で違いは見られなかった。聞き返しは「聞き取り確認要求」の機能を持つ発話であり（尾崎, 1992）、何か聞き取れなかった時や、それに加えて NNS の場合、ある言葉の意味が分からなかった時に使うと考えられる。次に、NNS に見られなかった JNS の実質的発話の特徴としては、進行促進の発話がある。本研究で観察された進行促進の発話は、継続の談話標識の「それで」「で」を含む発話である。このような継続標識は会話の継続を催促する機能を持つと示されている（串田, 2009）。また、評価の発話は、「難しい」、「遠い」といった、道順説明に対するものではなく、道順に対してのコメントである。道順説明の批判として取られる可能性があるため、両場面の回数が少ないのではないかと推測される。最後に、本研究の道を聞く側の回答の発話は、道を教える側の「大丈夫ですか」のような理解確認の質問に対する回答である。

最後の実質的発話の種類は上記以外の発話となるその他である。感謝の表現、謝罪、挨拶という 3 つの種類が見られた。具体的には、道を教える側が道を聞く側の質問に答え、

それに対して道を聞く側が感謝の表現をする例、また道を教える側が、道順説明が終わったと勘違いして感謝の表現や挨拶を使用するというミスコミュニケーションの例が見られた。会話例 5-9 では、道を教える側が発話 21 の NNS の質問に答え、それに対して NNS は発話 25 で「ありがとう」という感謝の表現を使う。

【会話例 5-9】接触場面 19：その他の実質的発話の種類（感謝の表現）

- 21 NNS 保健センターはなんです h か
22 DGC う：んホスピタル [みたいな hh
23 NNS [あ
24 NNS はいはい
→25 NNS ありがとう

5.6 本章のまとめ

研究 2 では、道順説明の段階における道を聞く側の応答に着目し、応答全体の使用回数、あいづち的発話の種類及び表現分類の使用回数、実質的発話の種類の使用回数という 3 つの観点から、母語場面と接触場面のそれぞれの特徴を明らかにし、比較分析を行った。

その結果、まず応答全体に関して、応答全体の使用回数及び、発話の種類別のあいづち的発話と実質的発話の使用回数に違いがなく、両場面では応答全体の使用回数が高く、ほとんどの発話があいづち的発話であることが分かった。この結果は、道を聞く側が受身的な役割を果たしているのではなく、積極的に道順説明の構築に参加するという Psathas (1991) の指摘を裏付けている。また、大浜ら (1998) で示されたように、談話展開に影響を及ぼすあいづち的発話の重要性がうかがわれる。

次に、あいづち的発話の種類及び表現分類に関して、両場面では感声的表現が最も多く使われ、特に大浜ら (1998) が指摘したように、道を教える側による道順説明を妨げず、談話の展開を促進させる「ハ系」あいづち詞の使用が目立った。また、理解を示す「ア系」あいづち詞と、NNS による母語の感声的表現の使用が特徴として挙げられる。両場面では感声的表現に続いて多く観察されたのは、繰り返しである。先行研究では、繰り返しによって道を聞く側の理解が示され、道を教える側が次の説明に移るという機能を持つことが指摘されており (永田・大浜, 2011)、本研究で繰り返しが比較的多く見られたという結果もこの指摘を支持するものだと考えられる。また、NNS の繰り返しは、JNS と比較して有

意に少なく、永田・大浜（2011）の上級学習者とは異なる結果になった。それは、本調査の中級の NNS にとって JNS のように繰り返しをすることが困難であるか、日本語における繰り返しの必要性が認識されていないためであると考えられる。最後に、道順説明全体の理解と承諾を示すため、両場面では概念的表現の「ワカリマシタ」が使用されることが分かった。

最後に、先行研究ではあまり研究されていない道を聞く側の実質的発話を見た。両場面の道を聞く側は主に道順説明の反復を使用しており、その次に多いのが質問であった。道順説明の反復と質問は、どちらも道順説明の理解を確認するために用いられるものだが、本研究結果から、道順説明の理解の確認には、主として道順説明の反復が使われることが明らかになったと言える。しかし、本研究では、JNS の道順説明の反復の使用回数の方が、NNS の使用回数より有意に高く、これは、中級 NNS にとって道順説明の反復をすることは、まだ難しいためであると考えられる。実質的発話の他の特徴として、会話の継続を催促する進行促進が NNS に観察されなかったこと、感謝の表現、謝罪、挨拶を合わせたその他の発話の種類の使用回数が NNS に有意に高いことが挙げられる。

以上の結果をまとめると、母語場面と接触場面の道順説明の段階における道を聞く側の応答について、共通点が観察されるとともに、相違点があることも明らかになった。共通点としては、まず道順説明の段階において道を聞く側の応答、特にあいづち的発話が多いことが挙げられる。道を聞く側は、「ハ系」あいづち詞によって道順説明の展開を促し、また「ア系」あいづち詞と繰り返しによって道順説明の理解を示す様子がうかがわれる。一方、自分の道順説明の理解を確認する際、また新しい情報や詳しい情報を要求する際は道順説明の反復と質問を使うことが分かった。このことから、道を聞く側の応答によって道順説明の展開に影響を及ぼすことが再確認できた。しかし、繰り返しと道順説明の反復について、JNS の使用回数が有意に高く、中級の NNS にとって母語話者のように使用するのには難しい言語行動であると考えられる。

第6章 研究3 道を教える側による道順説明の反復

第4章の研究1では道順説明の段階における道を教える側の発話、第5章の研究2ではそれに対する道を聞く側の応答に着目し、母語場面と接触場面の特徴を分析してきた。

本章では道を教える側による道順説明の反復に着目し、それぞれの場面の特徴を明らかにしたい。

6.1 研究背景

Baker et al. (2008)によると、道聞き談話はタスク指向型対話であるため、道を聞く側は道順説明をほぼ完全に理解し、できるだけ記憶する必要がある。道を教える側は、このような道を聞く側の記憶負担を軽減させるため、道順説明を反復することが多くなるという (Baker et al., 2008)。道を教える側による道順説明の反復 (以下、「反復」と記す) は、道順説明の結束性を高め、重要な情報を目立たせ、道を聞く側の理解を促すという道聞き談話における特筆すべき役割がある (Baker et al., 2008)。

一方、語や節の反復はフォリナー・トークの研究では母語場面にも現れる特徴であるものの、接触場面において母語話者による反復が頻出することから、普遍的なフォリナー・トークの特徴の一つであると報告されている (スクータリデス, 1981; ロング, 1992)。なお、第二言語習得の研究では、フォリナー・トークの特徴に基づいたインプットの修正を調べた結果、聴解における反復によるインプットの修正は学習者の理解を促すことが明らかにされている (Chaudron, 1983; Pica et al., 1987)。また、形式によって反復の有効性が異なることも報告されている (Chaudron, 1983)。このことから、道聞き談話においても道を教える側による反復は、道を聞く側である学習者の道順の理解促進にも役立つと考えられる。

反復は、母語場面における道聞き談話で頻繁に現れ、重要な役割を担っている。しかし、接触場面において、道を教える側の母語話者が、道を聞く側である学習者にどのような反復をしているか、またその反復は母語場面とどう違うかはまだ明らかにされていない。

6.2 研究目的及び研究課題

研究3では、日本語の母語場面と接触場面の道聞き談話を比較しながら、日本語母語話者が道を教える際の反復の特徴を明らかにすることを目的とする。本研究では、以下のよ

うに研究課題を設定する。

研究課題 1 日本語の道聞き談話の道を教える側による道順説明の反復の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 1-1 母語場面の道を教える側による道順説明の反復の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 1-2 接触場面の道を教える側による道順説明の反復の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 1-3 母語場面と接触場面の道を教える側による道順説明の反復の使用傾向は異なるか。

研究課題 2 日本語の道聞き談話の道を教える側による道順説明の反復の形式の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 2-1 母語場面の道を教える側による道順説明の反復の形式の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 2-2 接触場面の道を教える側による道順説明の反復の形式の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 2-3 母語場面と接触場面の道を教える側による道順説明の形式の使用傾向は異なるか。

研究課題 3 日本語の道聞き談話の先行発話別の道を教える側による反復の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 3-1 母語場面の先行発話別の道を教える側による反復の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 3-2 接触場面の先行発話別の道を教える側による反復の使用傾向に見られる特徴は何か。

研究課題 3-3 母語場面と接触場面の先行発話別の道を教える側による反復の使用傾向は異なるか。

6.3 分析方法

6.3.1 道を教える側による反復の認定

まず、本研究の道を教える側による道順説明の発話全てを研究1のAllen (1997) の分類に沿って、行動や移動の動詞を含む「指示」と存在動詞「アル」や視覚動詞「ミエル」を含む「記述」に大別し、その総数を道順説明の発話総数とする。次に、道を教える側による反復を認定する。

本研究の道を教える側の反復の定義は、Pica et al. (1987) と Baker et al. (2008) に倣い、「既出の自己発話と道順上の同じ命題を持ち、既出發話の名詞、動詞、形容詞、副詞という内容語を反復する（完全一致反復、部分的反復、言い換え、意味的反復、補足反復を含む）発話」とする。反復の位置に関しては、元となる発話の直後に後続する発話も、離れた位置で出現する発話も含む。この定義に沿って道を教える側による反復を認定する。次に、道順説明の発話総数から道を教える側による反復を引いて、反復されていない発話を計算する。そして、両場面の道を教える側による反復と反復されていない発話という2つのカテゴリーの割合を比較する。

【会話例 6-1】¹⁸ 母語場面 18

- 14 DGN でそのまままっすぐいくと
→15 DGN 左手に えっと食堂があるので
16 DGN 食堂の右側に小さな階段があるので
17 JNS うんうん
→18 DGN そこをおりてもらいます
19 JNS はい
→20 DGN で すると 左手に生協があって
21 JNS ひだり [h h h はい
→22 DGN [それで生協があって
→23 DGN あ h 食堂があって
[おりる 生協があって
24 JNS [しょ - おり - があって
25 DGN ちょっと右斜め前に階段があって

¹⁸ 以降の会話例では、斜字は元の発話、波線は反復、太字は先行発話を示す。

またおりる

会話例 6-1 から分かるように、元の発話となるのは、道順説明をするとき、道を教える側が新情報として提供した発話である。会話例 6-1 では DGN の発話 15、18、20 にあたる。反復は、元の発話の直後または離れた位置で元の発話と道順上の同じ命題を持つ、道を教える側の発話である。会話例 6-1 では DGN の発話 22 と 23 に含まれる「それで生協があつて」、「食堂があつて」、「おりる」、「生協があつて」という発話をそれぞれ 1 回として数えるため、合計 4 回の反復が行われたことになる。発話 25 では、DGN はまた新情報を提供し、道順説明が続く。

6.3.2 道を教える側による反復の形式

道を教える側による反復の形式に関しては、Pica et al. (1987) と中田 (1992) に倣い、以下のカテゴリーに分類する。元の発話と反復はどちらも道を教える側の発話である。

①完全一致反復：ほぼ同じ形で反復する。

元の発話：「階段を下ります」

反復：「階段を下りて」

②部分的反復：発話の一部をほぼ同じ形で反復する。

元の発話：「また二 三段ぐらいの階段があるので」

反復：「でまた階段があるので」

③言い換え：一部の言葉を言い換える。

元の発話：「でまっすぐ進んでもらうと」

反復：「hhh なのでまっすぐ行ってもらって」

④意味的反復：内容のまとめを含む反復、意味を保持する反復。

元の発話：「階段があるんですけど 下におりる」

反復：「階段を下におりてって」

⑤補足反復：発話の全部あるいは一部をほぼ同じ形で反復するが、反復の際に何かを付け足す。

元の発話：「そしたら右に進みます」

反復：「で右ず：っと直進してもらって」

6.3.3 先行発話別の道を教える側による反復

道を教える側による反復を、表 6-1 のカテゴリーに沿って分類する。同カテゴリーは Pica et al. (1987) と Baker et al. (2008) の分析枠組みを修正・加筆したものである。

本研究の分析対象は道を教える側による反復であるが、先行発話別の道を教える側による反復の割合を算出するためには、反復を認定した後、先行発話を認定する必要がある。先行発話は、道を教える側の反復に先行する、あるいは発話の開始に先行する、道を聞く側または道を教える側自身の最初の発話とする。先行発話は、道を教える側の反復を引き起こすと考えられるため、反復の発話が終わるまでに、あるいは道を聞く側がターンをとるまでに現れた全ての反復を、一つの先行発話別のカテゴリーに分類する。

先行発話が道を聞く側の発話である場合、研究 2 の分析枠組みを援用した。質問、聞き返しなどの先行発話の場合、それに続く反復を「a.道を聞く側の情報要求・確認要求に続く反復」のカテゴリーに分類する。先行発話が道を聞く側による道順説明の反復の場合、それに続く反復を「b.道を聞く側の道順説明の反復に続く反復」として数える。「感声的表現」、「概念的表現」、「繰り返し」のあいづち的発話に続く反復は全て「c.道を聞く側のあいづち的発話に続く反復」のカテゴリーとする。先行発話の中には、「で」「それで」などの会話の進行を促す表現と、「難しいな」のような相手の発話を評価する発話が観察されたが、数が少ないため、「d.道を聞く側のその他の発話に続く反復」に含む。

先行発話が道を教える側の発話である場合、全ての反復を「e.道を教える側自身の発話に続く反復」のカテゴリーに分類する。主に道順説明の発話や「何と言ったらいい」のような挿入句といった先行発話が見られた。

表 6-1 の a.~d.のカテゴリーは道を聞く側の発話に続く反復であり、e.のカテゴリーのみは道を教える側自身の発話に続く反復である。

表 6-1 先行発話別の道を教える側による反復 (Pica et al., 1987 と Baker et al., 2008 を参考に作成)

先行発話別の反復	定義	会話例
a. 道を聞く側の情報要求・確認要求に続く反復	<p>先行する発話は道を聞く側による質問と、聞き返し、反復要求である</p> <p>質問：相手の発話に対しての質問</p> <p>聞き返し：上昇調で相手の発話の一部を繰り返したもの</p> <p>反復要求：道順説明の反復を要求する発話</p>	<p>DGC: え：ずっとまっすぐ進むと 正面にガラス張りの一階建ての食堂 [が</p> <p>NNS: [え↑あちょっとしょーしょうめいの：↑【情報要求・確認要求】</p> <p>DGC: え：まっすぐ進み【反復】</p>
b. 道を聞く側の道順説明の反復に続く反復	<p>先行する発話は道を聞く側の道順説明の反復である</p> <p>道を聞く側の道順説明の反復：道を聞く側が話し手として道順説明を元の発話と離れた位置で反復している発話であり、正確な・不正確な・途切れた道順説明の反復を含む</p>	<p>DGN: 正面に えっと グラウンド みたいなのが見える [ので (省略)</p> <p>JNS: で 行くと グラウンドみた [いなが見え - 見えて【道を聞く側の道順説明の反復】</p> <p>DGN: [あ h 正面に はい グラウンド が見えて【反復】</p>

道を聞く側の発話に続く反復	c.道を聞く側のあいづち的発話に続く反復	<p>先行する発話は道を聞く側によるあいづち的発話である</p> <p>感声的表現：指す概念を持たず、それ自体で直接に話し手の感情を表す表現 「はい」「うん」</p> <p>概念的表現：もともとは概念を表す言語形式であるが、感動詞的にも使われる表現 「なるほど」</p> <p>繰り返し：話し手の直前の発話の一部を繰り返したもの</p>	<p>DGN: ちょっと右斜め前に階段があつて またおりる</p> <p>JNS: おりる h h h h h【あいづち的発話】</p> <p>DGN: <u>おります</u>【反復】</p>
	d.道を聞く側のその他の発話に続く反復	<p>先行する発話は道を聞く側の上記以外の発話である</p> <p>進行促進：会話の進行を促進する表現 評価：相手の発話を評価する発話</p>	<p>DGC: あっ えっとまず この道を右に行きます</p> <p>(省略)</p> <p>NNS: ああ：難しいんですね：h h</p> <p>【その他の発話】</p> <p>DGC: h h <u>曲がって：</u>【反復】</p>
道を教える側の発話に続く反復	e.道を教える側自身の発話に続く反復	<p>先行する道を聞く側の発話がなく、道を教える側自身の発話である</p>	<p>DGC: そしたら (.) 机と椅子がいっぱいある食堂があります*</p> <p>【道を教える側自身の発話】</p> <p>DGC: <u>でその：(.) その食堂があつて</u></p> <p>【反復】</p> <p>DGC: の右側を - の階段を下りてください</p> <p>*反復の元の発話が先行発話である</p>

6.4 結果

6.4.1 道順説明の段階における道を教える側による反復

日本語の道聞き談話の道を教える側による反復と反復されていない発話の割合を表 6-2 示した。それによると、母語場面と接触場面における反復の割合はそれぞれ 32.5%と 32.6%である。両方の場面における道順説明の発話の 3 分の 1 は反復であると言える。母語場面と接触場面における反復の割合を比較するために、 χ^2 検定を行った。検定の結果、両場面に有意な差は見られなかった。

表 6-2 道順説明の段階における道を教える側による反復の割合 (χ^2 検定の結果)

発話種類	母語場面		接触場面		χ^2
	%	(回数)	%	(回数)	
反復	32.5%	(199)	32.6%	(182)	.001
反復されて いない発話	67.5%	(413)	67.4%	(376)	
合計	100%	(612)	100%	(558)	

6.4.2 道を教える側による反復の形式

表 6-3 に反復の各形式が反復に占める割合を示す。まず、母語場面では、部分的反復が 43.7%、次いで完全一致反復が 21.6%、言い換えと意味的反復がそれぞれ 14.1%、補足反復が 6.5%となり、部分的反復が他の形式に比べて、圧倒的に多く使われている。接触場面では、部分的反復が 30.8%、完全一致反復が 26.4%、言い換えが 23.1%、意味的反復が 14.3%、最後に補足反復が 5.5%と続き、部分的反復と、完全一致反復、言い換えがほぼ同じ割合で使われている。

両場面を比較すると、どの形式が多く用いられたかという割合の順番は類似しているが、それぞれの形式の割合には違いがあることが分かる。完全一致反復の割合は、母語場面では 21.6%、接触場面では 26.4%であり、接触場面の方がやや高くなっている。部分的反復では両者に最も大きな差が見られ、母語場面の 43.7%に対し、接触場面の割合は 30.8%にとどまっている。言い換えに関しては、母語場面の割合が 14.1%であるのに対し、接触場

面の割合は 23.1%に上る。一方、意味的反復と補足反復では、両場面には違いがなく、意味的反復の場合、母語場面は 14.1%、接触場面は 14.3%であり、補足反復の場合、母語場面は 6.5%、接触場面は 5.5%である。両場面に統計的な違いが見られるかを確認するために、 χ^2 検定を行ったところ、有意差が認められた ($\chi^2=9.521, df=4, p<.05$)。残差分析の結果、道を教える側が、母語場面では部分的反復、接触場面では言い換えを有意に多く使用することが明らかになった。

表 6-3 道を教える側による反復の形式の割合 (χ^2 検定の結果)

反復の形式	母語場面		接触場面		χ^2
	%	(回数)	%	(回数)	
完全一致反復	21.6%	(43)	26.4%	(48)	
部分的反復	43.7%▲	(87)	30.8%▽	(56)	
言い換え	14.1%▽	(28)	23.1%▲	(42)	9.512*
意味的反復	14.1%	(28)	14.3%	(26)	
補足反復	6.5%	(13)	5.5%	(10)	
合計	100%	(199)	100%	(182)	

* $p<.05$, ▲=多い, ▽=少ない

6.4.3 先行発話別の道を教える側による反復

表 6-4 は先行発話別の道を教える側による反復の割合を示したものである。母語場面において、最も多く使われたのは道を聞く側の道順説明の反復によって引き起こされた反復であり、全体の反復の 54.3%を占める。次に、あいづち的発話 (27.1%)、情報要求・確認要求 (10.6%)、道を教える側自身の発話 (6.5%)、その他の発話 (1.5%) と続く。このことから、母語場面において半数以上の反復は道を聞く側の道順説明の反復に続くことが明らかになった。

一方、接触場面では、最も高い割合を占めたのは道を聞く側のあいづち的発話に続く反復（37.4%）で、以下は、情報要求・確認要求に続く反復（25.8%）、道順説明の反復に続く反復（22.0%）、道を教える側自身の発話に続く反復（12.1%）、その他の発話に続く反復（2.7%）の順になっている。

以上の両場面の結果を比較すると、先行発話別の道を教える側による反復において、母語場面と接触場面は異なる特徴を示したことが分かる。道を聞く側の情報要求に続く反復は、母語場面では 10.6% の反復が道を聞く側の情報要求によって引き起こされた。一方、接触場面の場合、その割合は 25.8%に上る。道を聞く側の道順説明の反復によって引き起こされた反復は、母語場面の場合 54.3%を占めるが、接触場面では 22.0%でその半分以下である。道を聞く側のあいづち的発話に続く反復は、母語場面では 27.1%であるのに対し、接触場面では 37.4%とより高い割合を占める。また、道を教える側自身の発話に続く反復について、母語場面は 6.5%、接触場面は 12.1%であることが分かった。 χ^2 検定を用いて両場面の先行発話別の反復の割合を比較したところ、有意差が認められた。（ $\chi^2=44.936$, $df=4$, $p<.001$ ）。残差分析の結果、母語場面では道を聞く側の道順説明の反復に続く反復、接触場面では道を聞く側の情報要求・確認要求に続く反復、道を聞く側のあいづち的発話に続く反復、道を教える側自身の発話に続く反復が有意に多く使われることが明らかになった。

表 6-4 先行発話別の道を教える側による反復の割合（ χ^2 検定の結果）

先行発話別の 反復の種類	母語場面		接触場面		χ^2
	%	(回数)	%	(回数)	
a.情報要求・ 確認要求	10.6% ▽	(21)	25.8% ▲	(47)	44.936 ***
b.道順説明の 反復	54.3% ▲	(108)	22.0% ▽	(40)	
c.あいづち的 発話	27.1% ▽	(54)	37.4% ▲	(68)	
d.その他の 発話	1.5%	(3)	2.7%	(5)	

e.道を教える 側自身の発話	6.5% ▽	(13)	12.1% ▲	(22)
合計	100%	(199)	100%	(182)

*** $p < .001$, ▲=多い, ▽=少ない

6.5 考察

以上の結果をまとめると、まず研究課題 1 の道順説明の段階における道を教える側による反復の割合には違いが見られなかった。次に、研究課題 2 の形式に関しては、母語場面の場合、部分的反復が多くなるのに対し、接触場面においては、完全一致反復と、部分的反復、言い換えの割合に違いがなく、母語場面より部分的反復が少なく、言い換えが多くなることが分かった。最後に、研究課題 3 の先行発話別の割合に関しては、母語場面の場合、反復は主に道を聞く側の道順説明の反復によって引き起こされ、接触場面の割合の 2 倍であることが分かった。一方、接触場面の場合、道を聞く側のあいづち的発話に続く反復が最も多く、また道を聞く側の情報要求・確認要求に続く反復と道を教える側自身の発話に続く反復の割合が母語場面より有意に高くなることが明らかになった。これらを踏まえ、考察を行う。

6.5.1 道順説明の段階における道を教える側による反復

研究課題 1 では、母語場面と接触場面の道順説明の段階における道を教える側による反復の割合を調べた結果、両方の場面に違いがなく、反復が道順説明の 3 分の 1 を占めることが分かった（表 6-2）。Baker et al. (2008) は道順説明における反復の割合が高い理由について、他の談話と比べて、道聞き談話の場合、道を聞く側が道順説明を理解し、間違えないように記憶する必要があるからであると指摘している。また、Baker et al. (2008) では全ての場面の反復は 25%にとどまるが、初対面の場面のみを見ると、27.8%に上り、友人同士の場面より高いことが分かっている。本研究の会話参加者は初対面であるため、道を教える側による反復の割合がより高くなったことが考えられる。

また、フォリナー・トークの研究では母語場面に比べて、接触場面における反復が多くなると指摘されているが（ロング, 1992）、本研究の記憶負荷の高い道聞き談話では先行研究と異なり、両場面の反復が多く、差が見られないという結果になった。Pica et al. (1987)

は、反復が多くなるほど理解が促されるのではなく、反復が相互作用によって必要なところに出現した場合、理解を促すと指摘している。そのため本研究の接触場面において、道を教える側は必要以上に反復の量を増やさず、反復の形式及び相互作用によって反復箇所を変更していると考えられる。

6.5.2 道を教える側による反復の形式

反復の形式に関して、母語場面では部分的反復の使用が特徴的であると言えるのに対し、接触場面では部分的反復が最も多く使われるが、完全一致反復と、部分的反復、言い換えの使用に大きな違いが見られなかった。母語場面と接触場面を比較すると、まず母語場面では部分的反復の割合が接触場面を上回ることが分かった。一方、言い換えについて、接触場面の割合の方が高いという結果になった。最後に、完全一致反復、意味的反復と補足反復においては違いが見られなかった（表 6-3）。以下では、反復の形式のカテゴリーごとに両場面の特徴について考察を行う。

まず、完全一致反復と部分的反復は両方とも元となる発話とほぼ同じ形式を使うため、両方とも「談話の結束を示す」、「重要な情報を目立たせる」、「記憶負荷を軽減させる」といった理由から使われると言える（中田, 1992; Baker et al., 2008）。また、形式を保つ反復は学習者の理解を促すことが明らかにされている（Chaudron, 1983）。両場面では、同じ部分の反復であることをより分かりやすく示すために、完全一致反復と部分的反復が使われると考えられる。また、両場面では部分的反復が最も高い割合を占める。反復する際、特に道順説明全体のまとめをする際に、道を教える側が道順説明の発話に含まれる情報、つまり構成要素を減らす傾向が見られた。道順説明の発話に含まれる構成要素を減らしたら、反復は部分的反復になる。このような理由から、両場面では部分的反復が最も多く使われると考えられる。一方、母語場面では、部分的反復の使用が多いという結果になった。母語場面では、道を教える側が反復する際、会話参加者がお互いの発話を完結し合う、一緒に発話を作り上げるという会話例が観察された。相手の発話に対して繰り返しを使用することと同様に、相手の発話を完結させることは「共話」の一種であるため（水谷, 1988）、道を教える側が道を聞く側の発話を完結させることを「共話」として捉える。また、このような共話的な話し方をする際、発話の一部を完結させようとしているため、部分的反復が使われると考えられる。本研究の母語場面の道聞き談話において、そもそも道を聞く側の道順説明の反復が多く、またそれに対して道を教える側の共話的発話が多いため、部分

的反復の使用が多くなったと考えられる。

会話例 6-2 は共話の例である。DGN が発話 59 で一旦道順説明を最後までした後、JNS は発話 65 で道順説明の反復をし始める。JNS が道順説明の反復をしている間、DGN は発話 66、70、74 で JNS の発話を完結しようとしている。その際、反復の元の発話 11、19、23 を部分的反復の形で反復している。

【会話例 6-2】 母語場面 15：部分的反復

- 11 DGN まっすぐ行って [ずっと歩いていくと
12 JNS [(うん) はい
13 DGN 食堂があるんです [けど
14 JNS [はい
15 DGN 食堂の右側に
16 JNS はい
17 DGN 階段があって
18 JNS 食堂の右側に階段があって はい
19 DGN で階段を下りて
20 JNS はい
21 DGN (.) 下りて [で：自動販売機 [があるんですけど
22 JNS [下りて [はい
23 DGN その階段 (を) また下りて
(省略)
61 DGN それが講堂 [です
62 JNS [あ h 講堂
63 JNS [はい
64 DGN [はい
65 JNS この道を [まっすぐ n - に行くと食堂があっ [て
→66 DGN [まっすぐ [て
67 JNS 食堂：の横に階段が [あって
68 DGN [はい
69 JNS 階段を [くだっていくと

- 70 DGN 〔下りて
 71 JNS えっと自動販売機があつてその横↑
 72 DGN はいそこ：
 73 JNS にまた階段があつてそこ〔下りると
 →74 DGN 〔下りて
 75 JNS 右

言い換えと補足反復について、中田（1992:299）は「理解補助的なくり返しの使用に向いている」と述べている。本研究では、分からない単語について NNS の質問や聞き返しが観察され、それに対して反応をする時、DGC は NNS の理解を促すために反復の表現を少し変えることがあると考えられる。このことから、言い換えの割合が母語場面より高くなっていると推測される。一方、母語場面の場合、分からない単語についての JNS の質問はそもそもないため、DGN は JNS の理解に問題がないと考え、言い換えが少なくなるであろう。

会話例 6-3 では、NNS は発話 75 で「校門」という DGC の発話 74 の分からない単語について質問をする。それに対して、DGC は「校門」をまず「ゲイト」、次に「大学のゲイト」という英語の単語に言い換え、反復をしている。このように、DCG は言い換えを使って、道順説明をより分かりやすくしていると考えられる。

【会話例 6-3】 接触場面 25：言い換え

- 73 DGC で入口の近くには
 74 DGC （.）あの 校門が
 75 NNS こうもんが はなんですか？
 →76 DGC 校門って（.）ゲイト あの
 77 NNS あ：： はい
 78 NNS はいはい
 →79 DGC が - 大学のゲイトが近くにあって

Chaudron（1983）の結果では、学習者の理解を促すためには、言い換えより形式を保つ反復の方が有効であることが示唆されている。しかし、Chaudron（1983）の研究では講義

の聴解という、相互作用ができないタスクであり、本研究のように、NNSが必要な時、聞き返しや質問をすることができない。本研究では、会話例 6-3 のように、NNS が分からなかったことについて聞き返しや質問をし、Pica et al. (1987) が指摘しているように、それによって引き起こされた反復は、言い換えであっても理解を促すと言える。

補足反復に関しては、道を教える側は反復をするとき、何らかの情報を補足し、情報を強調したり、特定しやすくしたりしているという、言い換えとはまた異なる効果があるため、両場面では違いがないと考えられる。

最後に、意味的反復は「発言・話題の収束において効果を発揮する」(中田, 1992:299) といった談話展開上の機能を持つため、両場面で同じような理由・割合で使われているのではないかと考えられる。

6.5.3 先行発話別の道を教える側による反復

研究課題 3 の先行発話別の割合に関しては、母語場面の場合、半分以上の反復は道を聞く側の道順説明の反復に続く。一方で、接触場面の場合、道を聞く側のあいづち的発話に続く反復が最も多く、また道を聞く側の情報要求・確認要求に続く反復と、道を教える側自身の発話に続く反復の割合が、母語場面の 2 倍という母語場面と接触場面の異なる特徴が観察された(表 6-4)。以下では、会話例を挙げながら、先行発話別の反復のカテゴリーごとに両場面の特徴について考察を行う。

6.5.3.1 道を聞く側の情報要求・確認要求に続く反復

道を聞く側の情報要求・確認要求に続く反復については、母語場面の割合が低く、接触場の割合の半分である。Baker et al. (2008) は質問などの情報要求の中には新しい情報の要求が含まれるため、情報要求によって引き起こされる反復の割合は低いとしている。本研究の母語場面でも、同じ理由で情報要求・確認要求に続く DGN の反復が少ないと考えられる。一方、接触場面において道を聞く側の情報要求に続く反復の割合が倍近くに上る理由としては、まず反復を求める NNS の聞き返しと「もう一度ください」(ママ) のような発話が観察されたことが挙げられる。また、Baker et al. (2008) の初対面の会話相手の場合、道を聞く側の情報要求に続く反復が多くなるなど、会話相手によって先行発話別の反復の割合が変わってくる可能性があるとは指摘されている。同様に、本研究の接触場面では、会話相手が NNS の場合、新情報の要求であっても、DGC はそれを説明が足りなかったサイ

ンとして捉え、反復をしているのではないかと考えられる。この例として会話例 6-4 を見てみよう。

会話例 6-4 は、接触場面の道を聞く側の情報要求・確認要求に続く反復の例である。DGC は発話 29 まで道順説明の反復をしており、発話 30「えっと：　そうですね」で次に来るステップに迷っている様子を見せる。それに対して NNS は上昇調の「また右↑h」という質問による情報要求・確認要求で次のステップを確認している。それに対して DGN は「はい」か「いいえ」の応えの代わりに、発話 32、33、36 でまた最初から説明の反復をする。反復の元の発話は発話 14、18、19、20、22 の発話である。

【会話例 6-4】　接触場面 17：道を聞く側の情報要求・確認要求に続く反復

- 12 DGC　その食堂の　右手の小さな階段があるので
13 NNS　　[はい小さな階段
14 DGC　　[そこをくだってもらって
15 NNS　はい
16 DGC　そうすると（.）えっと大きな道にぶつかりますので
17 NNS　　[はい
18 DGC　　[その右手に曲がってもらって
19 DGC　（***）道なりに進むと
20 DGC　え：右手に
21 NNS　う -　　[はい
22 DGC　　　　　[あります
 (省略)
29 DGC　でそのままずっと道なりに行くと
30 DGC　えっと：　そうですね
→31 NNS　また右↑h
32 DGC　み - え：と (1) 階段下り h て
 右に行って
33 DGC　道なりに行ってもらうと
34 DGC　えっと：
35 NNS　はい

36 DGC (1) 右手に見えます

6.5.3.2 道を聞く側の道順説明の反復に続く反復

母語場面の場合、半分以上の反復が道を聞く側の道順説明の反復によって引き起こされていることから、道を教える側は道を聞く側の道順説明の反復を確認要求や反復要求として捉えていると考えられる。

会話例 6-5 では、JNS が発話 42、43 で道順説明の反復を始めると、DGN は発話権を取って、反復を始める。道を聞く側と道を教える側がともに反復をし、共話のような反復の例であると言える。DGN による反復の元となった発話は 14、15、17、23 の発話である。

【会話例 6-5】 母語場面 12：道を聞く側の道順説明の反復に続く反復

- 14 DGN まっすぐ行ってもらおうと
15 DGN さん - 食堂が見えてくるので
16 JNS はい
17 DGN 食堂の↑ 右手の階段 下りてもらいます
18 JNS はい
19 DGN そのまま 右手に - 右に沿って
20 JNS はい
21 DGN 動いてもらおうと
22 JNS はい
23 DGN 理学部棟が見 [えるので
24 JNS [理学部棟 はい
(省略)
40 JNS [えっとですね
41 DGN [このまま
→42 JNS そこまっすぐ行って
→43 JNS [ずっと [行くと
44 DGN [で [行くと
45 DGN 階段 - 食堂が [あつて
46 JNS [はい

- 47 DGN その右手に階段があるんで
 48 JNS はい
 49 DGN そこ「下りてもらったら
 50 JNS 「下りたら
 51 DGN 理学部棟がある
 52 JNS 理学部棟 h h あって

一方、接触場面において道を聞く側の道順説明の反復に続く反復は母語場面の割合の半分である。その理由として、研究 2 で明らかになったように、道順説明の反復をするのが難しいため、そもそも NNS の道を聞く側の道順説明の反復が少なく、またそれによって DGC の反復も少なくなっていると考えられる。NNS は道順説明の反復より質問や聞き返しによって反復を引き起こそうとしていると推察される。

6.5.3.3 道を聞く側のあいづち的発話に続く反復

道を聞く側のあいづち的発話に続く反復に関して、接触場面の場合は他の先行発話に続く反復に比べて割合が最も高く、母語場面の割合より有意に高い。あいづち的発話は「聞いているという信号」と「理解しているという信号」といった機能を持つが、「はい」などのハ系あいづち詞の場合にはこれら 2 つの機能のうちいずれかが、はっきり分けられないことが多い（堀口, 1988）。そのため、道を教える側は念のために積極的に反復をすることが考えられる。さらに、Baker et al. (2008) が指摘したように、この場合も道を教える側は結束性と説明の有効性を高めるため、あるいはあいづちに伴う表情などの非言語的な行動を理解が不十分であるというサインと捉えたために反復をしている可能性もあるだろう。

会話例 6-6 では、発話 4~19 は反復の元の発話が含まれる部分である。発話 26 では道順説明が一旦終わった後、NNS は発話 27 でただ「はい」というあいづち的発話をしている。道順が一旦最初から最後まで説明された後には、「はい」といった曖昧な応答ではなく、道順説明を理解したかどうかははっきり示す発話が求められると考えられる。この会話ではそういった応答がなく、この NNS は「はい」という発話が 27、29、30、32、34 のみの応答であり、DGC は発話 28、31、33 でまとめた形でまた最初から道順説明を反復していると考えられる。反復の元の発話は発話 4、7、9、11、13、15、17、19 の発話である。

【会話例 6-6】 接触場面 9：道を聞く側のあいづち的発話に続く反復

- 4 DGC はいえっと：[その階段をあがって ずっとまっすぐ行ってください
5 NNS [あっ h
6 NNS はい
7 DGC (いや) ガラス張り食堂があるんですけど：
ここ来たのは わか - 分かりますか？
8 NNS が - ガラス：？
9 DGC (**) ガラスがあるんですけど そこ食堂なんです
10 NNS はい
11 DGC その右側に 階段があるので
12 NNS はい
13 DGC くだってください
14 NNS はい
15 DGC (.) で ちょっと右に行って また左に行くと 階段があるので
16 NNS はい
17 DGC そこおりてください
18 NNS はい
19 DGC でそのままずっとまっすぐ： 100メートルか200メートルぐらい
歩い - てください
(省略)
26 DGC (.) そして しばらく行くと講堂の
前に行きます
→27 NNS はい
28 DGC ま z - んで： まずあがって：(.)
[まっすぐ行って:]
29 NNS [はい
30 NNS はい
31 DGC ガラス張りの建物の右側の階段を
おりて
32 NNS はい

33 DGC でまた次の階段おりて まっすぐ行って

34 NNS はい

6.5.3.4 道を教える側自身の発話に続く反復

道を教える側自身の発話に続く反復は、両場面ともに他の先行発話別の反復に比べて割合が最も小さいが、場面間で比較する、接触場面の割合の方が有意に高いという結果になった。

道を聞く側ではなく道を教える側自身の発話に続く反復は、道順説明の結束性を保つために使われると考えられる。また、言葉探しなどの何らかの理由で道順説明が中断され、再び説明が始まるときに使われる例も見られた。会話例 6-7 はその例である。

会話例 6-7 では、DGN は発話 44 の「それ下りると また階段が」という説明に一つのステップが足りないことに気付き、発話 45 の「少し歩くと」を加えて、説明を修正している。説明を修正した後、発話 44 に含まれている中断前の説明を発話 46 で反復することで結束性が高まる。このように、道を聞く側の発話がなく、DGN は言葉を探していたり、前の道順説明の発話を修正したりするため、一旦道順説明を中断した後、再び道順説明を始めるとき、反復をしている。

【会話例 6-7】 接触場面 11：道を教える側自身の発話に続く反復

→44 DGC それ下りると また階段が

45 DGC 少し歩くと

46 DGC また「階段があるので

47 NNS [mmh

接触場面の場合、このような道を教える側自身の発話に続く反復の割合が母語場面の 2 倍になる理由は、相手が NNS であるため、DGC は道順説明の結束性を高めたり、より分かりやすくしようと言葉を慎重に探していたりして、道順説明をより分かりやすくしようとしているからだと考えられる。

6.6 本章のまとめ

研究 3 では、日本語母語話者が道を教える際の反復に着目し、母語場面と接触場面の比

較を通して、道順説明の段階における反復の割合及び反復の形式の割合、先行発話別の反復の割合を調べた。

その結果、まず両場面において道を教える側による反復の割合には違いがなく、道順説明全体の 3 分の 1 を占めることが分かった。このことから、Baker et al. (2008) と同じく、記憶負荷の高い道聞き談話において道を教える側による反復が多く現れており、反復が重要な役割を担っていることが分かる。また、本研究の道聞き談話の話者はお互いに初対面のため、両方の場面において反復の割合が高くなったと推測できる。

次に、反復の形式の割合に関して違いが観察された。反復の形式について、両場面では、道を教える側は同じ部分の反復であることを完全一致反復と部分的反復で示しているが、会話相手が JNS の場合、道を聞く側と一緒に道順説明の反復をするという共話的な発話が多いため、部分的反復が多くなる。会話相手が NNS の場合、NNS の道順説明の反復が少なく、共話的な話し方が起こりにくいため、部分的反復が少なくなる。一方、NNS は分からない単語について質問や聞き返しをするため、道を教える側は NNS の理解を促すために言い換えを使用すると考えられる。

先行発話別の反復の割合に関して、母語場面の場合、道を教える側が道を聞く側の反復を確認要求として捉え、反復することが多かった。道を聞く側の正確な道順説明の反復を見ていない Baker et al. (2008) と一部異なる結果になった。それに対し、接触場面の場合、まず母語場面に比べて道を聞く側の情報要求・確認要求に続く反復が多くなる。このことから、Pica et al. (1987) と同じく、NNS にとって情報要求と確認要求によって引き起こされた反復は重要な助けであると言える。また、道を教える側は談話の結束性や説明の有効性を高めるため、あいづち的発話、道を教える側自身の発話に続いて積極的に反復を多く使うと考えられる。

以上のことから、日本語の母語場面と接触場面の道聞き談話においても反復が多く出現し、重要な役割を果たすことが再確認できた。また、会話相手が JNS か NNS かによって、日本語母語話者の道を教える側は反復の形式を調整し、異なる先行発話に続いて反復をしていることが示された。

第7章 総括

本章では、各研究の結果を概観し、総合的考察を行ったうえで、日本語教育への示唆、本研究における問題点と今後の課題について述べる。

7.1 本研究のまとめ

本研究は、日本語の道聞き談話の道順説明の段階に着目し、母語場面と接触場面の特徴を明らかにすることを目的とした。分析の際、道を教える側の発話、道を聞く側の応答、道を教える側による道順説明の反復という3つの観点から研究を行ってきた。以下では、各研究の結果をまとめ、総合的考察を行う。

7.1.1 研究1 道順説明の段階における道を教える側の発話全体

研究1では、道を教える側の発話を、発話全体の種類と回数、道順説明の発話の種類と回数、道順説明の発話に含まれる構成要素の種類と回数という3つの観点から分析し、母語場面と接触場面のそれぞれの特徴を明らかにした後、両場面の比較を行った。

その結果、まず、道を教える側の発話全体の種類に関しては、両場面ではほとんどが道順説明の発話であるが、それ以外の発話も存在すること、回数に関しては、発話全体の回数には違いがないが、それ以外の発話の下位カテゴリーの位置確認は接触場面において有意に多く使用されることが明らかになった。

次に、道順説明の発話の種類と回数については、両場面の違いがなく、どちらの場面においても指示が記述を上回ったが、記述の割合も大きいことが分かった。

最後に、道順説明の発話に含まれる構成要素については、両場面に移動動詞と存在動詞が省略されること、環境特徴が最も使われる構成要素であること、その次に方向指定と関連語が重要であることという共通点が見られた。一方、相違点としては、母語場面の環境特徴と修飾要素が有意に多いことが明らかになった。

7.1.2 研究2 道順説明の段階における道を聞く側の応答

研究2では、道を聞く側の応答を、応答全体の使用回数、あいづち的発話の種類及び表現分類の使用回数、実質的発話の種類の使用回数という3つの観点から、母語場面と接触

場面のそれぞれの特徴を明らかにしたうえで、両場面の比較を行った。

その結果、応答全体については、両場面には違いが見られず、どちらの場面でも応答全体の使用回数が多く、また実質的発話よりあいづち的発話の方が多く使われることが分かった。

次に、あいづち的発話については、両場面で感声的表現が最も多く使用されていた。特に「ハ系」あいづち詞の多用が目立ち、次いで「ア系」あいづち詞が使用されていた。また、感声的表現の次に繰り返しが最も使われることが明らかになった。相違点は、NNS が母語の感声的表現を使用していること、また JNS の繰り返しの使用が有意に多いことという 2 点である。

最後に、実質的発話については、共通点として、道順説明の反復が最も多く使われること、またその次に質問が使われることが確認された。相違点は、JNS の道順説明の反復の使用が有意に高いこと、NNS には進行促進が見られなかったこと、NNS の感謝の表現、謝罪、挨拶を含む「その他」の使用が有意に高いことという 3 点が観察された。

7.1.3 研究 3 道を教える側による道順説明の反復

研究 3 では、道を教える側による道順説明の反復を、道順説明の段階における反復の割合、反復の形式の割合、先行発話別の反復の割合という 3 つの観点から分析し、母語場面と接触場面のそれぞれの特徴を明らかにした後、両場面の比較を行った。

その結果、道順説明の段階における反復の割合については、両場面において違いがなく、道を教える側による道順説明の発話の 3 分の 1 を占めることが分かった。

次に、反復の形式の割合については、母語場面では他の反復の形式に比べて部分的反復が最も多く使われるのに対し、接触場面では完全一致反復、部分的反復、言い換えの使用に大きな違いが見られないという結果になった。また、両場面を比較すると、母語場面では部分的反復が有意に高いのに対し、接触場面では言い換えが有意に高いことが明らかになった。

最後に、先行発話別の反復の割合については、母語場面では「道を聞く側の道順説明の反復に続く反復」が最も多く使用されるのに対し、接触場面では「道を聞く側のあいづち的発話に続く反復」が最も多いことが分かった。また、両場面を比較すると、母語場面では「道を聞く側の道順説明の反復に続く反復」が接触場面より有意に多いのに対し、接触場面では「道を聞く側のあいづち的発話に続く反復」、「道を聞く側の情報要求・確認要求

に続く反復」と「道を教える側自身の発話に続く反復」の割合が母語場面より有意に大きいことが明らかになった。

7.1.4 総合的考察

以上の結果と先行研究から残された課題を踏まえて、総合的考察を行う。

これまでの道聞き談話に関する多くの研究は、道を教える側の発話に着目したが、日本語の道聞き談話の場合、道順説明以外の発話、記述の発話、修飾要素の構成要素という項目及び、接触場面の特徴はまだ明らかにされていない。そのため、研究 1 では、道順説明の段階における道を教える側の発話全体に焦点をあてた。

まずは、道順説明の発話と道順説明以外の発話を見た。道順説明の発話では、母語場面と接触場面の発話量に差がなく、両場面で発話量が多いことが明らかになった。その理由として、本調査の道順が複雑であったため、相手が JNS か NNS かに関係なく、道を教える側が詳しい説明を提示していたということが考えられる。一方、道順説明以外の発話は、回数は少ないものの、位置確認の使用数に両場面で差が見られた。Golding et al. (1996) は、道順について既有知識を持っていない道を聞く側に対して道を教える側は位置確認を多く使用すると指摘している。同様の理由から、本研究の接触場面の道を教える側は、NNS に対して位置確認を多く使用していたと推測される。

道を教える側の道順説明の発話を詳しく見ると、両場面において道を教える側は指示を多く使用していたが、記述の割合も大きかった。これは、Allen (2000) が指摘したように、道順説明の有効性を高めるため、記述を使用していたと考えられる。また、日本語では視覚動詞が多く使われることから (Strauss et al., 2002)、記述の使用も多くなった可能性がある。

道順説明の発話に含まれる構成要素については、両場面において道を教える側は「環境特徴」を最も多く使用しており、その重要性が再確認できた (Allen 1997, 2000; Denis, 1997)。また、方向指定と関連語も重要な役割を果たす (Götze & Boye, 2015; 大浜ら, 1998) ということが、日本語の道聞き談話でも見られることが明らかになった。一方、接触場面においては環境特徴と修飾要素の出現回数が母語場面よりも少なかった。環境特徴と修飾要素は道順説明の有効性を高める構成要素であるが (Allen, 2000)、接触場面において認知負荷を軽減するために、道を教える側はこれらの構成要素を減らしていると考えられる。

研究 1 は、今までの日本語の道聞き談話の研究では調べられていない記述の発話、道順

説明以外の発話、修飾要素の構成要素に関する分析を行い、道順説明の段階における道を教える側の発話全体の特徴を明らかにした点において意義を持つ。

一方、道を聞く側に関しては、道を聞く側の応答の重要性が指摘されているものの、それに着目した研究は少ない。日本語の道聞き談話では、母語場面におけるあいづち的発話の談話展開上の機能及び、母語話者と学習者のあいづち的発話の繰り返しと言い換えの使用が明らかにされたが、母語場面と接触場面の道を聞く側の実質的発話及び、学習者の繰り返しと言い換え以外のあいづち的発話の使用実態はまだ明らかにされていない。そこで、研究2では、道を教える側が話している間、道を聞く側はどのように応答しているのかについて着目した。

道順説明の段階では、聞き手の応答を求めるような道を教える側の発話は少ないものの、両場面の道を聞く側は、様々な応答、特にあいづち的発話を使用している。Psathas (1991) と大浜ら (1998) で示されたように、消極的に聞いているのではなく、応答によって談話展開に影響を及ぼしていると考えられる。

また、どのようなあいづち的発話をしているのかについては、両場面において道を聞く側は「ハ系」あいづち詞の感声的表現を最も多く使用することが分かった。それは、「ハ系」あいづち詞が道を教える側による道順説明を妨げず、談話の展開を促進させるからであると考えられる (大浜ら, 1998)。また、両場面では「ア系」あいづち詞の感声的表現と繰り返しが多用されていた。これらの使用によって道を聞く側は道順説明の理解を示していると推察される (永田・大浜, 2011)。一方、NNS の繰り返しの使用回数が有意に少ないという母語場面と接触場面の違いが明らかになったが、これは NNS にとって JNS のように繰り返しをすることが難しいか、日本語における繰り返しの必要性が認識されていないためであると考えられる。最後に、道順説明全体の理解を示し、談話終結に移るため、両場面では概念的表現の「ワカリマシタ」が使用されるという道聞き談話の特徴が観察された。

一方、道を聞く側は道順説明の理解を確認したい時、両場面に共通して質問と道順説明の反復の実質的発話を使用することが明らかになった。その際、両場面では質問より道順説明の反復の方が使われるが、両場面を比較すると、接触場面での出現回数は有意に少なかった。これは、中級の NNS にとって道順説明の反復の産出が困難であるためだと考えられる。

以上のように、研究2では、あいづち的発話も実質的発話も分析の対象としたことで、母語場面と接触場面の道を聞く側の応答全体を明らかにすることができたと言える。

最後に、研究3では、道聞き談話の特徴である道を教える側による反復に着目した。道を教える側による反復は道聞き談話の重要な特徴であり、学習者の理解を促すと指摘されているが、道を教える側による反復に着目した研究は英語母語場面の Baker et al. (2008) の研究のみである。

本研究では両場面において、Baker et al. (2008) の結果と同じく、道を教える側による反復の割合が高かったことから、記憶負荷の高い道聞き談話においてその重要性が再確認できた。しかし、反復の形式と先行発話別の反復を見ると、母語場面と接触場面に違いが見られた。

まず、反復の形式では、両場面では形式を保つ完全一致反復と部分的反復が多く使われるが、母語場面においては部分的反復が多かった。これは、JNS の道順説明の反復に対して、部分的反復の形の共話的な発話が多いことが原因であると考えられる。一方、NNS の質問や聞き返しに対して、道を教える側は NNS の理解を促すために言い換えを使用し、言い換えの出現回数が多くなる。

先行発話別の反復については、母語場面の場合、「道を聞く側の道順説明の反復に続く反復」が多く、道を教える側は道を聞く側による道順説明の反復を確認要求として捉える場合が多いことが分かった。Baker et al. (2008) は道を聞く側による不正確な道順説明の反復のみが道を教える側による反復を促すと指摘しているが、本研究からは正確か不正確かに関係なく、道を聞く側の道順説明の反復が道を教える側による反復を促すという、Baker et al. (2008) と一部異なる結果となった。一方、接触場面では「道を聞く側の情報要求・確認要求に続く反復」が多くなった。それは、Pica et al. (1987) が指摘しているように、NNS は道順説明の理解を確認するために質問や聞き返しという情報要求と確認要求を使用するからであると考えられる。なお、道を聞く側が NNS である場合、「道を聞く側のあいつち的発話に続く反復」と「道を教える側自身の発話に続く反復」が多く、道を教える側はそれによって談話の結束性や道順説明の有効性を高めると推測される。

研究3では、道を教える側による道順説明の反復に着目し、道順説明の反復の出現割合だけでなく、反復の形式及び先行発話別の反復の使用実態を明らかにしたという点においても、本研究の意義を強調したい。

以上のことから、日本語の道聞き談話の道順説明の段階については、母語場面と接触場面において多くの共通点が存在するが、道を教える側は道を聞く側が JNS か NNS かによって発話を調整していること、JNS の道を聞く側と NNS の道を聞く側の応答に違いがある

ことが明らかになった。

本研究は自然会話のデータを基に、日本語の道聞き談話における道順説明の特徴を分析した。会話データは母語場面だけでなく、NNS が体験する接触場面であるため、母語場面の分析からは示すことのできない、NNS にとって大事な特徴を示すことができたと思われる。また、日本語の道聞き談話における道順説明の特徴をより包括的に捉えることができ、日本語教科書の会話と聴解タスクの開発の一助となると思われる。さらに、日本語の談話における聞き手の言語行動、反復、学習者に対する母語話者の言語調整といった点についても一定の成果を得ることができたと言える。

7.2 日本語教育への示唆

研究 1 の道順説明の段階における道を教える側の発話について、道順説明の発話以外の発話が出現し、また、記述の発話と環境特徴の構成要素の有用性が再確認できた。また、母語場面と接触場面は共通点を示したが、道を聞く側が NNS であることによって道を教える側の発話と構成要素の出現回数が変わることが示唆された。日本語教科書で道を聞く場面を扱う際、発話量や構成要素の量を考慮すべきこと、また記述の発話、特に視覚動詞を含む記述の発話は、日本語の特徴である可能性があるため、このような特徴にも着目すべきことが示唆される。

研究 2 の結果からは、両場面の道順説明の段階において道を聞く側のあいづち的発話、特に談話展開を促進させる「ハ系」あいづち詞、理解を示す「ア系」あいづち詞と繰り返しの重要性がうかがえる。しかし、NNS の道を聞く側の繰り返しが少ないことから、NNS は JNS と異なるあいづち的発話のを使用をしていることが分かる。

また、これまで研究されなかった道を聞く側の実質的発話について、両場面において道を聞く側は、道順説明の反復と質問によって道順説明の理解を確かめており、これらの実質的発話は道順説明の段階において重要な役割を果たすことが明らかになった。しかし、あいづち的発話の繰り返しと同様に、NNS は道順説明の反復が少なく、JNS の実質的発話との違いが観察された。

こうしたことから、道を聞く側は自分の応答によって道順説明の展開に影響を及ぼしていることが再確認できた。しかし、あいづち的発話の繰り返しと実質的発話の道順説明の反復については、JNS の使用回数が有意に多かったことから、中級の NNS にとってまだ困難な項目であると考えられる。このような項目に NNS の意識を向けさせる必要があると考

えられる。

研究3では、道聞き談話及びフォリナー・トークの重要な特徴である反復に着目し、日本語母語話者の道を教える側による道順説明の反復の特徴を調べた。その結果、母語場面と接触場面の両場面において道を教える側による道順説明の反復の割合には違いがなく、道順説明全体の3分の1を占めることが分かった。なお、道を聞く側がNNSの場合、日本語母語話者の道を教える側は、母語場面と異なる道順説明の反復の形式を使用し、また異なる先行発話に続けて道順説明の反復をしていることが明らかになった。このことから、記憶負荷の高い道聞き談話においては道を教える側による道順説明の反復が多く、その重要性が再確認できた。また、語学教科書の会話や聴解教材の開発の際、反復の量だけでなく、反復の形式及び先行発話別の反復に着目する必要性が示唆された。

道を聞く側に必要とされる能力は、複数の情報から重要な情報を抽出し、そして理解表明、確認要求や情報要求によって必要な情報が出るように会話展開のコントロールをすることであると考えられる。また、情報交換が目的である道聞き談話においても、相手の発話を繰り返す、完結させるという「共話」のような積極的な聞き方が期待されると言える。しかし、多くの教科書の会話は、文法項目や語彙などを導入することに重点が置かれており、つまり、道を教える側に重点が置かれていると言える。また、聴解タスクの場合、道聞き談話を最後まで聞いて情報をなるべく覚えることを要求するタスクが多い。しかし、本研究から分かるように、実際の母語場面と接触場面のやり取りでは道を聞く側の応答が談話展開に大きな役割を果たしている。また、道を教える側による道順説明の反復も多く見られ、道を聞く側が最後まで聞いて全て覚えるのではなく、確認しながら会話を少しずつ進める、会話を一緒に作って行くという形になっている。したがって、道を聞く側の役割は単なる聞くことだけではなく、積極的に会話に参加できるようになることも必要とされている。

以上のような日本語母語場面とNNSが実際に体験する日本語接触場面から得られた知見は日本語教科書の会話と聴解タスクの開発に応用できると期待される。

7.3 本研究における問題点と今後の課題

本研究では道聞き談話の道順説明の段階における母語場面と接触場面のそれぞれの特徴を明らかにしたが、一般的な結論を導き出すにはデータが十分ではない。そのため、さらに研究を進めていく必要があると考える。本研究の問題点と今後の課題は以下のとおりであ

る。

まず、調査対象者に関しては、本研究の NNS の道を聞く側の対象者を、国籍を問わず日本滞在歴 1 年以内の中級日本語学習者にしたが、母語、学習環境や日本語学習歴の長さの影響を防ぐため、これらの条件も統一する必要がある。また、学習者の日本語レベルによって異なる結果が出ると思われるため、初級学習者と上級学習者の道聞き談話を比較して、学習者の応答が日本語の上達につれてどのように変わっていくのかということを調べたい。また、本調査の道を教える側は全員女性であるが、男性の道を教える側による発話は異なる可能性があるため、男性の道を教える側のデータも分析する必要がある。

次に、調査方法については、ルートの形や長さや複雑さが道順説明に影響を及ぼすため、本調査のルートと異なる特徴を持つルートの道順説明を分析したい。また、道を教える側が意識的に言語調整を行っているかを調べるため、調査した後、フォローアップ・インタビューを行う必要がある。

最後に、分析方法及び分析対象に関しては、本研究の分析対象から談話開始と談話終了の段階が除かれているが、道聞き談話全体の特徴を明らかにするため、これらの段階も見る必要がある。また、道を教える側による道順説明の発話の表現形式も見ると考えられる。なお、道を教える側による反復について、今回の分析は、反復の割合と、反復の形式の割合、先行発話別の反復の割合について検討したが、先行発話によって道を教える側が反復の形式を変えている可能性がある。教材開発の際、このような点も重要になると考えられるため、これらについても検討する必要がある。以上を今後の課題としたい。

参考文献

<日本語文献>

- アクドーアン, プナル・大浜るい子 (2008)「日本語会話とトルコ語会話に見られる繰り返
しとその応答について－依頼場面を中心として－」『日本語教育』(137), 1-10.
- 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
- 大浜るい子・山崎深雪・永田良太 (1998)「道聞き談話におけるあいづちの機能」『日本語
教育』96, 73-84.
- 尾崎明人 (1992)「「聞き返し」のストラテジーと日本語教育」カッケンブッシュ, 寛子・尾
崎明人・鹿島央・藤原雅憲・靱山洋介 (編)『日本語研究と日本語教育』名古屋大学出
版会, 251-263.
- 鹿嶋恵 (2003)「初級日本語学習者による道案内表現の問題点」『三重大学留学生センター
紀要』(5), 39-54.
- 串田秀也 (2006)『相互行為秩序と会話分析:「話し手」と「共一成員性」をめぐる参加の
組織化』世界思想社
- 小宮千鶴子 (1986)「あいづち使用の実態－出現傾向とその周辺－」『語学教育研究論叢』(3),
43-62.
- 杉戸清樹 (1987)「発話のうけつぎ」『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.
- スクータリデス, アリーナ (1981)「外国人の日本語の実態 (3) 日本語におけるフォリナー・
トーク」『日本語教育』(45), 53-62.
- 中田智子 (1991)「会話にあらわれるくり返しの発話」『日本語学』10, 52-62.
- 中田智子 (1992)「会話の方策としてのくり返し」『国立国語研究所報告 104 研究報告集』
13, 267-302.
- 永田良太・大浜るい子 (2011)「道聞き談話における日本語母語話者と日本語学習者の言語
行動の比較－「繰り返し」と「言い換え」に着目して－」『教育学研究ジャーナル』8,
41-50.
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011)『初級日本語げんき (第2版)
I』ジャパントイムズ

- 堀口純子 (1988)「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」『日本語教育』(64), 13-26.
- 堀口純子 (1991)「あいづち研究の現段階と課題」『日本語学』 10(10), 31-41.
- 水谷信子 (1988)「あいづち論」『日本語学』 7(12), 4-11.
- 村上恵 (1996)「「道順説明」の構成要素と表現類型」『三重大大学日本語学文学』 7, 94-30.
- 柳田直美 (2015)『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略－情報やりとり方略の学習に着目して－』 ココ出版
- ロング, ダニエル (1992)「日本語によるコミュニケーション－日本語におけるフォリナー・トークを中心に－」『日本語学』 11(13), 24-32.

<英語文献>

- Allen, G.L. (1997). From knowledge to words to wayfinding: Issues in the production and comprehension of route directions. In S. Hirtle & A. Frank (Eds.), *Spatial information theory: A theoretical basis for GIS*. Berlin: Springer-Verlag, 363-372.
- Allen, G.L. (2000). Principles and practices for communicating route knowledge. *Applied Cognitive Psychology*, 14(4), 333-359.
- Baker, R.E., Gill, A.J. & Cassell, J. (2008). Reactive redundancy and listener comprehension in direction-giving. *Proceedings of the 9th SIGdial workshop on discourse and dialogue*, 37-45.
- Burhanudeen, H. (1995). Giving Directions: An analysis of strategies used by Japanese speakers of English. *Akademika*, 47(2), 3-14.
- Cervantes, R. & Gainer, G. (1992). The effects of syntactic simplification and repetition on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 26(4), 767-770.
- Chaudron, C. (1983). Simplification of input. Topic restatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly*, 17(3), 437-458.
- Clancy, P. M., Thompson, S. A., Suzuki, R., & Tao, H. (1996). The conversational use of reactive tokens in English, Japanese, and Mandarin. *Journal of Pragmatics*, 26(3), 355-387.
- Delucchi Danhier, R., & Mertins, B. (2016). Language-specific information structure in German and Spanish route directions. *VIAL, Vigo international journal of applied linguistics*, (13), 55-92.
- Denis, M. (1997). The description of routes: A cognitive approach to the production of spatial discourse. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 16(4), 409-458.

- Ewald, J. (2010). "Do you know where X is?": Direction-giving and male/female direction-givers. *Journal of Pragmatics*, 42(9), 2549-2561.
- Golding, J. M., Graesser, A. C., & Hauselt, J. (1996). The process of answering direction-giving questions when someone is lost on a university campus: The role of pragmatics. *Applied Cognitive Psychology*, 10(1), 23-39.
- Götze, J., & Boye, J. (2015). "Turn left" vs. "Walk towards the cafe": When relative directions work better than landmarks. In *AGILE 2015, Lecture Notes in Geoinformation and Cartography*. Springer, Cham, 253-267.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 269-293.
- Kim, K.S. (2002). Direction-giving interactions in Korean high school English textbooks. *Review of Applied Linguistics*, 165-179.
- Lee, J. (2011). Pragmatic development of direction-giving by learners of Korean as a foreign language. In L. Plonsky & M. Schierloh (Eds.), *Selected proceedings of the 2009 second language research forum: Diverse contributions to SLA*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 82-98.
- Malisz, Z., & Karpiński, M. (2010). Multimodal aspects of positive and negative responses in Polish task-oriented dialogues. *Proceedings of the Speech Prosody 2010*.
- Myers Scotton, C. & Bernstein, J. (1988). Natural conversations as a model for textbook dialogue. *Applied Linguistics*, 9(4), 372-384.
- Pearson, B. & Lee, S. (1992). Discourse structure of direction giving: Effects of native/nonnative speaker status and gender. *TESOL Quarterly*, 26(1), 113-127.
- Pica, T., Young, R. & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21(4), 737-758.
- Psathas, G. (1986a). Some sequential structures in direction-giving. *Human Studies* 9(2-3), 231-246.
- Psathas, G. (1986b). The organization of directions in interaction. *Word*, 37, 83-91.
- Psathas, G. (1991). The structure of direction-giving in interaction. In D. Boden & D. H. Zimmerman (Eds.), *Talk and social structure*. Cambridge: Polity Press, 195-216.
- Psathas, G. & Kozloff, M. (1976). The structure of directions. *Semiotica*, 17(2), 111-130.

- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327.
- Strauss, S., Katayama, H. & Eun, J. (2002). Grammar, cognition, and procedure as reflected in route directions in Japanese, Korean, and American English. In N. Akatsuka & S. Strauss (Eds.), *Japanese/Korean Linguistics Volume 10*. Stanford, CA: CSLI Publications, 104–117.
- Taylor-Hamilton, C. (2004). Giving directions as a speech behavior: A cross-cultural comparison of L1 and L2 strategies. In D. Boxer & A. D. Cohen (Eds.), *Studying speaking to inform second language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 149-173.
- Wunderlich, D. & Reinelt, R. (1982). How to get there from here. In R.J. Jarvella & W. Klein (Eds.), *Speech, place, and action: Studies in deixis and related topics*. John Wiley and Sons, 183-201.

稿末資料

資料1 NNSの詳細

場面 番号	性別	所属	国籍	日本語 学習歴	SPOT 得点	日本語 能力試験
1	女	学部生	タイ	8年	57	3級
2	女	学部生	タイ	1.5年	47	×
3	女	学部生	タイ	9年	54	3級
4	男	大学院生	タイ	1.5年	46	×
5	男	大学院生	台湾	2.5年	45	N2
6	男	大学院生	台湾	1.5年	52	N2
7	女	学部生	ベトナム	3年	47	3級
8	女	学部生	ベトナム	3年	58	3級
9	女	学部生	ベトナム	3年	53	N2
10	女	学部生	イギリス	3年	42	×
11	女	学部生	イギリス	2.5年	55	×
12	女	学部生	イタリア	5年	43	×
13	女	学部生	イタリア	3年	33	×
14	男	学部生	イタリア	4年	41	N4
15	女	学部生	オーストラリア	3年	46	×
16	男	学部生	オーストラリア	5年	48	N2
17	女	大学院生	オーストラリア	6年	60	N2
18	男	学部生	クロアチア	2.5年	54	N3
19	男	学部生	クロアチア	2年	32	×
20	女	学部生	ドイツ	3年	53	N2
21	男	学部生	フランス	8年	50	3級
22	女	学部生	フランス	3年	48	×
23	男	学部生	フランス	4年	37	×
24	女	大学院生	ポーランド	3年	35	N5
25	女	大学院生	マケドニア	3年	46	N4

資料 2 文字化に用いる記号（串田, 2005 を参考）

h	ため息や笑いなどの呼気音 h の数は相対的長さを示す
:	音の引き延ばし : の数は相対的長さを示す
↑	上昇調
[発話の重なりの開始箇所
(数字)	沈黙秒数
(.)	1 秒以下のポーズ
-	中断された発話
○	固有名詞の省略 ○ の数は相対的長さを示す
(文字)	聞き取れた内容が不確実である
(*)	聞き取れなかった部分 * の数は相対的長さを示す
°文字°	音量が小さい・低い部分
→	注目したい発話

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。ここに感謝を申し上げます。

まずは、日研生の時から、研究生、博士前期課程、博士後期課程の指導教官であり、本論文の主査をしてくださったお茶の水女子大学の佐々木泰子先生に心より感謝を申し上げます。佐々木先生は、日本語をあまり話せなかった頃、研究計画の段階から論文の完成に至るまで、丁寧なご指導と数々のご助言をくださり、常に温かく見守って下さいました。佐々木先生のご指導なしには、この論文を完成させることは決してできませんでした。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伊藤さとみ先生、小松祐子先生、西川朋美先生、野口徹先生に深謝いたします。ご多忙の中、何度も論文を丁寧に読んでいただき、多くの貴重なご指摘をいただきました。深く御礼申し上げます。

在学中、日本語教育コースの岡崎眸先生、加賀美常美代先生、西川朋美先生、森山新先生には専門的知識から論文の構成、研究方法論、論文の書き方などについてのご指導をいただきました。この論文を無事に書き上げることができたのは、先生方のご指導と助言のおかげです。本当にありがとうございました。

また、いつも貴重なアドバイスと温かい応援をくださったゼミの皆様、先輩の方々、同期生の方々、後輩の方々、ネイティブチェックをくださった方々に、この場を借りて深く御礼申し上げます。

そして、会話データ収録に快く協力してくださった日本の大学の方々と留学生の方々に感謝しております。みなさんのご協力のおかげで、データを収集することができ、論文を完成させることができました。

最後に、離れていても常に温かく応援し支えてくれた家族と友人に深く感謝いたします。

本論文は、多くの方々のご協力なしには、完成させることができないものでした。お世話になったすべての方々に感謝の気持ちと御礼を申し上げます。

平成 30 年 9 月

スケンデル＝リザトビッチ・マーヤ