

学術場面における大学生の発話調整

—協同学習における自然発話データから—

富 谷 玲 子

Among various learning situations, this paper focuses on analysis of utterance adjustment in cases of individual speeches and collaborative learning. “Utterance adjustment expressions” are defined as “phonetic phenomena which have no meaning except for the function of adjusting an utterance”, with 60 minutes of recorded audio and video data in collaborative learning and three minute speeches of 20 students as the basis for analyzing types, usage frequency, and appearance position of utterance adjustment expressions, to obtain the following conclusions. In terms of frequency, compared with speeches, utterance adjustment in collaborative learning is near to that in regular conversation. In collaborative learning, long or repeated instances of silence are frequent, with utterance adjustment appearing either before or after this silence, whereas in speeches there are no periods of silence longer than two seconds. With utterance adjustment in collaborative learning, “negative responses” are not preferred. Through silence and breaks in conversation, collaborative learning participants provide hints to each other of the existence of a problem or difficulty and the necessity for adjustment, then presenting substitutable alternatives, and choose one from the most “affirmative response”, a process of attaining agreement in order to solve the problems.

キーワード：発話調整, 協同学習, スピーチ, 沈黙, 回避

1. はじめに

学術場面で必要とされる日本語の話し言葉の能力は、日常会話能力とは異なるものと考えられている。上級レベルに達し日常会話の点ではほとんど問題のない大学学部生の日本語非母語話者（以下 NNS と記す）の場合であっても、学術場面での日本語運用面での課題を抱えているのが普通である。学術場面での日本語に関する教育は、特に上級・超級において重要な分野だが、その特徴、学術場面における話し言葉と日常会話との相違点は、まだ十分に解明されているとはいえない。1990 年以降「アカデミック・スキル」あるいは「アカデミック・ジャパニーズ」と呼ばれる領域が重視されるようになり、学術場面を扱った日本語教材の開発も行われてきた。スピーチやディスカッションなど話し言葉能力の養成を目的とした教材もその一環として開発されているが¹、その内容はトピックやタスクの設定、あるいは活動指示にとどまるものが多く、克服すべき困難が明確に示された上で教材が開発されているとはいえない。最近では日本語母語話者（以下 NS と記す）の大学生にも学術場面における話し言葉教育が必要であるという認識が広まり大学初年度教育の重点領域とされつつあるが²、その有効な学習方法は未開発であり、学習者自身の自然習得に任されているというのが現状である。学術場面での日本語の話し言葉の分析は着手されはじめたばかりでいまだ不十分であることがその原因と考えられる³。

以上から、学術場面での日本語の話し言葉の実態を把握することが、主に上級・超級レベルの学術場面での言語行動を支えるための基礎研究として必要であると考えられる。

学術場面における話し言葉は、書き言葉に類似した性質を有するという点で日常会話とは異なると考えられている。本稿では学術場面における話し言葉の中から、協同学習における多人数による自然発話（以下、多人数会話と呼ぶこととする⁴）に焦点を絞り、その特徴について検討するために、先行研究に基づいて、まず、話し言葉と書き言葉の違いを整理し、話し言葉の特徴について検討する。さらに、協同学習の特徴を明らかにするために、日本語による課題遂行型コミュニケーションの特徴を先行研究からまとめる。

協同学習における多人数会話の特徴を明らかにするために、必要に応じて独話であるスピーチとの対比も行う。スピーチでは一人の話し手が多人

数の聞き手に向けて発話するため、話し手自身が発話調整を行い聞き手は話し手に対して明示的に発話調整を行うことはない。従って、スピーチにおける発話調整はフィラーと自己開始自己修正型⁵のリペアとしてのみ現れる。一方、協同学習は多人数会話であり、参加者間での役割が固定されていないため、頻繁に話者交代があり、参加者全員が相互に何らかの形で発話調整を行いながら会話は進行する。協同学習ではフィラー・リペアのほかに、あいづち・感動詞・応答詞や沈黙による発話調整も行われる。あいづち・応答詞・感動詞の中にはフィラーと共通する音声現象のものも存在する。このような協同学習における多人数会話の特徴を整理するために、発話調整機能を持つ言語形式として、フィラー・応答詞・感動詞に関する先行研究についても概観する。

学術場面では抽象度が高く状況依存度の低い内容が扱われるため、日常会話と比較した場合、抽象的な語彙や書き言葉的な文型が使用されやすいことが予測される。学術場面における話し言葉に出現する語彙・文型がどのような特徴を持っているのか、日本語教育のレベル設定に即して検討した先行研究についてもまとめることとする。

先行研究から、学術場面における話し言葉の特徴を描写した上で、実際の協同学習における多人数会話のデータを分析する。さらに、分析に基づき、協同学習という学習形態が学術場面で必要とされる日本語能力の養成にどのように役立つのかについて考察する。

2. 先行研究

2.1. 話し言葉と書き言葉の特徴

定延は書きことばと話し言葉の特徴について、「書き言葉と話し言葉は、(i) 内容（知識か体験か）、(ii) コミュニカティブ・ストラテジー（情報のやりとり重視か、共在重視か）、(iii) 情報の圧縮度（高いか低い）、(iv) メディア（文字か音声か）、の少なくとも四面から判断されるものであって、メディアだけで決定されるものではない。」とした上で、両者の具体的な特徴を以下のようにまとめている（定延 2005, 36）。

典型的な書き言葉とは、(i) 公共性の高い知識を、(ii) 「相手の知らない情報を教えよう」という情報のやりとり重視のストラテジーに基づいて、(iii) 事前に準備され、周到に練り上げられた高度に圧縮された

表現で、(iv) 文字メディアで発せられるものである。また、典型的な話し言葉とは、(i) 公共性の低い個人的体験を、(ii) 「この同じ場に一緒にいることを楽しむ」という共在重視のストラテジーに基づいて（たとえば以前に何度も話して相手が熟知しているエピソードでもまた話してかまわない）、(iii) 事前の準備なしに、とぎれとぎれに、冗長な表現で、(iv) 音声メディアで発せられるものである（定延 2005, 36）。

2.2. 話し言葉と冗長性

畠は話し言葉を4つに類型化している（畠 1987, 30-31）。

- 第Ⅰ類：おしゃべりに代表されるように、発話意図の形成から発話までほとんど時間的経過のないもの。冗長性はきわめて高い。
- 第Ⅱ類：相談に代表されるように、予めトピックが一応決まっていて、伝達内容も多少は準備されているが、言語化そのものは即興で行われるもの。
- 第Ⅲ類：講演に代表されるようになりかなり計画的で、時間をかけた発話であり、伝達内容は発話に先立って十分に時間をかけて決定され、訂正、追加もなされている。また言語化自体もある程度は準備されている。（略）しかし言語化は部分的にしか準備されていないので完全に冗長性を排するところまでは要求されていない。
- 第Ⅳ類：発話の即興性がほとんどないことを特徴とする。すなわち第Ⅳ類は発話内容の決定、訂正に時間をかけただけでなく、言語化も事前に決定され、言語化の事前訂正にも時間をかけた発話である。

2.3. 課題遂行型コミュニケーションの分析

片桐 (2005) は、セリフのない物語絵本を用いたカード配列課題による協調的な課題遂行対話を対象として、評価的および制御的な対話現象を、a) 提案-受諾, b) 提案-拒絶, c) 問題表明, d) 問題解決提案, e) 主導権制御の5点に着目して分析し、日本人対話とアメリカ人対話の比較から、日本人対話の特徴を以下のようにまとめている（片桐 2005, 216）。

(1) 問題解決の主導権と対話の主導権との分離

問題解決のための案をどちらが最初に提唱したかに関わりなく対話参加者の誰でもが対話の主導権を確保して問題解決案の発展・具体化を主導することができる。そのため、いつでも誰でもが主導的に提案を行うことが可能となっている。その典型的な場合が複数の対話参加者による提案の協同構築である。

(2) 問題解決の停留が問題の存在の表明として機能

対話の主導権と独立に問題解決案が存在するため、問題解決が行き詰った時には特定の誰かがそれを表明する役割を担うわけではない。行き詰まりの事態それ自体が問題の存在表示・共有化として機能する。明確な役割分担がないため対話参加者のうち誰が解決提案を行ってもかまわず、参加者の間には対称的な構造がある。

(3) 暗黙的な評価の表現

正の評価は頻繁なあいづちの挿入や文の共同構築によって表現し、負の評価は代替案の提示によって示唆するというように、正の評価、負の評価とも暗黙的に表現されることが多い。

2.4. フィラー

山根はフィラーを「それ自身命題内容を持たず、かつ他の発話と狭義の応答関係・接続関係・修飾関係にない、発話の一部分を埋める音声現象」と定義し、以下のように分類している（山根 2002, 49-51）。

- ① 母音系：母音「ア」「イ」「ウ」「エ」「オ」, 「アー」「イー」「ウー」「エー」「オー」
- ② あいまい母音系
- ③ エート系：「エート」「エートー」「エット」「エットネ」
- ④ コーソー系：「コ(ー)」「コーネ」「ソ(ー)」「ソーネ」
- ⑤ コソア型
- ⑥ ナンカ型
- ⑦ ネー型
- ⑧ ハイ型
- ⑨ マー型
- ⑩ モー型

⑪ ンー型

2.5. 対話処理操作の心的モニター

田窪・金水はフィルターを内包するより広い範囲の感動詞・応答詞について「対話処理操作の心的モニター」と捉え、会話のインターフェイスを調整する『入出力制御系』と『言い淀み系』に分類し、さらに以下のように下位分類している（田窪・金水 1997, 263-276）。

入出力制御系

応答1（承認）：ああ、はい、はあ、ええ、うん、ふん（下降イントネーション）

応答2（否定）：いいえ、いえ、いや、いや、いやいや

意外・驚き1：は、はあ、え、ええ、へえ、ふん（上昇イントネーション）、えっ、はっ、ふんっ

意外・驚き2：あれ、あら、おや

意外・驚き3：おお、わあ、おっ、わっ

発見・思い出し：あ、あっ、はっ

気づかせ・思い出させ：ほら、そら、それ

評価中：ふうん、へえ、ほお（緩やかな上昇または高平調）

迷い：ううん（平坦または緩やかな下降）

嘆息：あ（／は）あ、お（／ほ）お、う（／ふ）うん（穏やかな下降）

言い淀み系

非語彙的形式：え、ええ、単語末母音の長音化

語彙的形式

内容計算：ええ(っ)と、ううんと

形式検索：あの(ー)、その(ー)、この(ー)」

評価：ま(あ)、なんというか、なんか、やっぱり

田窪・金水は、『迷い』として分類される『入出力制御系』の応答詞・感動詞（「ううん」など）の後続発話には「どうしよう」「そうですね」のような「計算中であること、解答をもたないこと等をあらわすもの」や「解答不能であることに困惑していることを示すもの」が多く現れると指摘している（田窪・金水 1997, 272）。

2.6. スピーチに見られる冗長性

富谷はスピーチに出現する冗長性に着目してNNSとNSのスピーチを分析し、フィラー、リペア、ポーズなどの点でNSとNNSに大きな違いがあることを指摘している。NNSの発話調整は意味単位を分断する位置でも生じているが、NSの発話調整には意味の分断はないこと、フィラーに関しては、NNSはNSに比較して使用するフィラーの種類が多くも使用頻度も高い（富谷 2005b, 477-479）。

2.7. スピーチにおける使用語彙・使用文型の範囲とレベル

同じテーマ・同一条件下で行われた大学生のスピーチでは、話し手や論点が異なっても使用語彙や使用文型はほぼ一致すること、NSとNNS（日本語能力試験一級取得者）のスピーチを比較した場合にも、使用語彙・使用文型のレベルには差が見られないことが報告されている（富谷 2005a, 72-74）。

2.8. 協同学習における多人数会話の特徴

以上の先行研究から、協同学習の話し言葉としての特徴をまとめる。

話し言葉と書き言葉の特徴分析（定延 2005）に照らすならば、協同学習における多人数会話は、「公共性の高い知識」について、「情報重視のストラテジーに基づいて情報交換が行われる」という点で書き言葉的な性格を有するが、参加者同士が「この場に一緒にいることを楽しむという共在重視のストラテジーに基づいて」冗長性をあえて回避することなく、「音声メディアで」発せられるという点では話し言葉の特徴を有するといえる。つまり、学術場面における話し言葉は、「メディア」の点では話し言葉であるが、伝達内容である「知識」が公共性を有するという点で書き言葉的な性格を持ち、「ストラテジー」の点では両者の性格を兼ね備えている。

話し言葉に関する島（1987）の類型からみるならば、協同学習における多人数会話は、トピックが予め決まっている点、（多少の事前準備が行われてはいるものの）言語化が即興で行われるという点で第Ⅱ類に相当すると考えられる。また、スピーチは計画性があり言語化へ向けて事前準備が行われるという点から第Ⅲ類に相当する。協同学習もスピーチも、伝達内容の準備が事前にある程度意識的に行われるという点において日常会話と

異なる。言語化の事前準備・事前訂正の程度の点では協同学習とスピーチは大きく異なる。協同学習は即興的に言語化が行われるという点で日常会話に近く、スピーチは言語形式に関する計画性があるという点で書き言葉に近い。

学術場面では特定の課題が設定され、その課題を遂行するために言語が使用される。協同学習の場合、設定された課題を遂行するために多人数での会話が行われる。協同学習における多人数会話は、片桐(2005)の指摘する課題遂行型コミュニケーションの特徴、すなわち「問題解決の主導権と対話の主導権との分離」「問題解決の停留が問題の存在の表明として機能する」「暗黙的な評価の表現」を有するものであるという予測が成り立つ。

さらに、協同学習の多人数会話では、課題遂行までにさまざまな問題解決を行う必要があるため、頻繁に発話調整が行われると考えられる。発話調整がどのような方法でどのような言語形式を用いて行われるのか、フィルターや対話処理操作の心的モニターを検討することによって明らかにし、NNSとNSによる差が見られるかどうかについて検討することが必要であると考えられる。

3. 研究の目的と方法

3.1. 研究の目的

本研究では、学術場面における協同学習に着目し、多人数会話に見られる特徴を記述することを目的とする。協同学習は、学習課題と場を共有する仲間が相互に調整行動を繰り返しながら公共性の高い知識のやり取りを行い、課題を達成することを目的とした言語行動である。すでに示したとおり、大学生の協同学習には片桐(2005)の指摘する特徴が見られることが予想される。

本研究では、それ自身命題内容を持たず発話を調整する機能を担う音声現象を「発話調整表現」と呼ぶこととする。田窪・金水(1997)の対話処理操作の心的モニター、山根(2002)のフィルターより範囲をやや広く捉え、「そうだよね」のような応答や、「なんだっけ」「もう」「やっぱり」など本来の語としての意味が失われたり薄れたりして発話調整に用いられている表現も本研究では「発話調整表現」として扱い、協同学習とスピーチにおける使用実態を調査する。

3.2. 研究方法

ディベート対戦のための作戦会議として行われた NNS（日本語能力試験一級を取得した学部留学生 3 人）と NS（学部生 2 人）の 60 分間の協同学習をデータとする。協同学習における多人数会話はすべて自然発話であり、録音データ・録画データとその文字化データを分析に用いる⁶。ディベートのテーマは「ボランティアを大学の必修科目とすべきだ」で、協同学習参加者はすでに関連記事をインターネットなどで調べ、印刷したものを資料として協同学習の場に持ち込み、論点を記録したノートも使っていた。

協同学習における多人数会話の特徴を記述するために、実際のディベートで行われたスピーチの分析結果も必要に応じて参照する。スピーチの分析には、協同学習参加者（上記 5 人）を含む 20 人のスピーチ（ディベート 2 対戦分のスピーチ）の録音・録画データを用いる。スピーチの長さは NNS（12 人）では平均 2 分 27 秒、NS（8 人）では 2 分 16 秒である⁷。

以上のデータを、発話調整表現に着目して分析する。

4. 結果

4.1. 話者交代

協同学習 60 分間の発話数は 1,311 で⁸、1 分間当たり 22 回の話者交代があり、一発話の平均時間は 2.7 秒だった⁹。一発話の末尾の箇所はいい差しや断片が多く、頻繁な話者交替に伴い発話の協同構築も多かった。

スピーチには当然ながら話者交替はなく、一文あたりの平均発話時間は NNS で 7.9 秒、NS では 9.0 秒で、協同学習における発話はスピーチに比べ非常に短い。スピーチでは一発話の末尾は書きことばにおける文に近い形式であるが、協同学習における多人数会話はこの点でも対照的で、むしろ日常会話に近い。

4.2. 沈黙

協同学習では 2 秒以上の沈黙が 60 分間に 105 箇所、うち 10 秒以上の沈黙が 8 箇所、最長では 27 秒の沈黙があり、沈黙が連続する箇所もあった。沈黙は談話の境界に出現するものもあるが、談話のまとまりの内部に長い沈黙が挿入されているケースもあり、沈黙を挟んで同じ話題や同じ文

が継続することもあった。

- (1) S : 社会に出る前に社会体験ができる。
 I : こういう機会を与えることが重要だ。
 K : で, 学生に#####。 /沈黙 6 秒 / (a)
 S : 2 番目。 /沈黙 10 秒 / (b)
 S : あ, すごいいいがある。
 S : ボランティアを必要とする人たちと接することでこれからの社会をどんな風に改善していけばいいのか考えるきっかけになる。
 H : それを短くしよう。
 S : 短く。
 一同 : 〈笑い〉¹⁰
- (2) I : 現在
 # : 現在
 I : 現在ボランティア活動を取り入れている授業 /沈黙 5 秒 / (c)
 N : を, 行っている?。
 I : うん。 /沈黙 3 秒 / (d)
 N : 授業を行っている
 I : を行っている 大学?。
 I : は, あ, そうか, 大学 /沈黙 2 秒 / (e) が /沈黙 4 秒 / (f)
 I : 文部省の調査によると, とか入れたほうがいいのかな。
 S : いない。
 N : あ, これいない?。
 I : 2 割程度あります。 /沈黙 6 秒 / (g)
 I : ですが, 今後も増えていきそうな気配です。 /沈黙 16 秒 / (h)
 I : で, なんだっけ。

データ (1) は, チームの主張する論点をまとめている箇所である。6 秒間の沈黙 (a) の前は一つ目の論点, 沈黙後は二つ目の論点に関する発話で

あり、6秒間の沈黙(a)は発話内容のまとまりの境界部分に出現している。10秒間の沈黙(b)が続いている間、協同学習参加者5人はそれぞれインターネットからダウンロードした資料を読んでいる。この沈黙に続く発話では、「あ、すごいいいのがある。」と新しい論点となりうる情報を資料の中から発見したことが示され、その内容が提示された後、「それを短くしよう」「短く」と言うHとSの発話で採択が示されている。10秒間の沈黙(b)は、それぞれの参加者と資料との間で「読む」という行動が行われている時間である。

データ(2)は、Iが資料から得た情報に基づいて論点を口頭で文章化し、その文章をNがノートに筆記している箇所である。沈黙(c)(d)(g)では、IはNの筆記スピードを窺いながら、Nの筆記が終わるのを発話を止めて待っている。沈黙(e)(f)は、I自身が資料の情報を利用して文章化する作業過程に挿入されており、文章の細部に関する検討(「文部省の調査によると、とか入れたほうがいいのか。」「いない。’)が沈黙に後続して挿入されている。16秒の長い沈黙(h)は、話題の境界を示すとともに、検討の行き詰まりも示している。

沈黙には、少なくとも「話題の境界表示」の機能と「問題発生表示」の機能があり、そのほかに、他の行動を遂行中であるために生じる沈黙がある。上の2つのデータにあるように、協同学習では、沈黙は敢えて回避されない。沈黙の時間に参加者はそれぞれ、これから産出すべき文を考える、「資料」や「筆記したノート」を読む、「書く」作業を遂行する参加者に他の参加者が注目するといった行動を協同して遂行している。協同学習での沈黙は空白の時間ではなく、「話す」という行動とは別の行動を遂行する時間でもあるといえそうである¹¹⁾。

一方、スピーチのデータには2秒以上の沈黙は一箇所も出現しない。沈黙が許容されるという点で、協同学習はスピーチに比べ話し手にかかる負担が少ない言語行動である。

4.3. 発話調整表現の種類

協同学習では112種、スピーチでは47種の発話調整表現が出現していた。発話調整表現を対照した表を次頁に示す(表1)。また、協同学習の発話調整表現を田窪・金水(1997)に基づいて分類したものを表2として示す。

表2 協同学習に出現した発話調整表現

入出力制御系	応答1 (承認)	「ああ」「うん」「はい」の類	
	意外・驚き3	「おお」「わあ」	
	発見・思い出し	「あ」	
	気づかせ・思い出させ	「ほら」	
	迷い	「うーん」	
言い淀み系	非語彙的形式	「えー」	
	語彙的形式	内容計算	「えーと」「うんと」
		形式検索	「あの」「その」「この」の類
	評価	「ま」「なんか」「やっぱり」	

表1と表2を対照すると、『入出力制御系』の『応答2 (否定)』『いえ』『いや』、『意外・驚き1』『は』『えっ』、『意外・驚き2』『あら』『おや』、『評価中』『ふうん』『へえ』は、協同学習のデータにはまったく出現していないことが分かる。協同学習では、ディベートの論点についてさまざまな角度から検討が行われており、仮想的な反論や否定的意見も述べられているのにも関わらず、『応答2 (否定)』が使用されていない点は注目に値する。この点については、4.5.で再度検討する。

スピーチでは47種の発話調整表現が出現していたが、協同学習に比べると種類が大幅に少なく、NSとNNSでは、NSの発話調整表現は28種でバリエーションが少なく、NNSには会話的でやや適切さに欠ける発話調整表現が見られる。スピーチに出現した47種の発話調整表現を田窪・金水(1997)に基づいて分類すると、『言い淀み系』が圧倒的多数を占めることが分かる。このほか、『非語彙的形式』の「えー」、『語彙的形式』の『内容計算』の「えーと」「うんと」、『形式検索』の「あの」「その」「この」の類、『評価』の「ま」「なんか」「やっぱり」が見られる。

4.4. 発話調整表現の位置

発話調整表現の使用頻度は協同学習では一分間に約9.5回、スピーチでは約3.0回で、協同学習は頻繁な発話調整表現を伴って進行していることが分かった。発話調整表現の出現位置をデータから分析する。データ(3)(4)は協同学習、データ(5)はスピーチのデータで、下線部が発話調整表現である。

- (3) S : ああ。／沈黙 21 秒／
 I : うちはどういう路線でいこっか。
 H : そうだね。
 I : っていうことが問題だよね。／沈黙 19 秒／
 S : どうしよう。
- (4) H : そういう。／沈黙 6 秒／
 I : どうまとめればいいんだ?。 〈笑〉／沈黙 8 秒／
 I : なんだっけ, さっきの。
 S : さっきのは。／沈黙 4 秒／
 S : ボランティアを必要とする, たする人たちと接することで,
 これからの社会をどんなふうに改善していけばいいのか考
 えるきっかけになる。／沈黙 3 秒／
 I : ボランティアをすると, 今まで接することができなかった人
 たちとも…。／沈黙 3 秒／
 I : どう…。なんだ…。なんていうんだ?。
 # : 交流。
 I : 接するきっかけになる。
 # : うん。
- (5) あーなぜならば, あのーじどうは, なんか, やっぱりーたば, た
 ばこは, なんかーお酒はな, 飲みたい人は, あのー, 自動販売機
 はなくーてがなくとも, なんか自然にあのーデパートとかーあのー
 ースーパーとかーあのーコンビニとかー買いに行きますよ¹²。

協同学習の発話には意味単位の分断は全く見られない。一方で, NNS のスピーチのデータを見ると, (5) のように発話調整表現が頻繁に意味単位を分断する形で挿入されることもあった。

4.5. 発話調整表現の回避

データ (3) の長い沈黙, データ (4) の沈黙の連続を見ると, 沈黙の前後には「そうだね」「どうしよう」「なんだっけ」「どう」「なんだ」「なんていうんだ」などが現れていることに気づく。このような「計算中であるこ

と、解答をもたないこと等をあらわすもの」「解答不能であることに困惑していることを示すもの」(田窪・金水 1997, 272) が沈黙の前後に現れている点に注目したい。

参加者は直接的明示的な否定の応答(田窪・金水の分類では『応答2(否定)』)を全く用いていない。明示的な否定の応答を用いる代わりに、「どうしよう」など「計算中」「回答不能」を示す発話調整表現を用いて「問題が生じている」という状況を相互に確認し、状況把握の点で相互理解を成立させている。次いで、さまざまな代替案を立て続けに提出し、適切なものがあると直接的明示的な肯定の応答「うん」(田窪・金水の分類では『応答1(承認)』)あるいは〈笑い〉によって最終的承認を行っている。

協同学習では直接的・明示的な否定は回避され、その代替として「そうだね」「どうしよう」「なんだっけ」「どう」「なんだ」「なんていうんだ」などの発話調整表現が選択されていることが明らかになった。

4.6. 課題理解の変化

データ(6)は、ディベートの課題「ボランティアを大学の必修科目にすべきだ」の肯定派としての立論を検討している箇所である。協同学習の開始時は「必修科目」とあるという点には注意が向けられていなかったが、資料の一部を検討するプロセスにおいて、設定されている課題の細部が問題となり、「必修科目」という点が問題となり注意がむけられ、課題に「必修科目」という制約があるという点を確認するに至っている。

(6) I : あとなんか、ここにー、ねえ、なんか、必修だとー、期間が限られているから、テンテンテンって書いてあるんだけど
〈笑い〉

H : うち基本だから。

: 〈笑い〉

I : なんか質問されそうな感じがする。

K : 期間、必修で質問…、限定されていた…。

H : でもうちは必修じゃなくて基本科目として…。

H : 問題だな。

: たぶん必修に入ってるとおもう。

- # : 必修に入ってる。
 # : 必修科目に入っているからね。
 # : そうそうそう。
 H : 基本科目じゃなかったっけ？。
 # : うん, 必修。
 # : 必修とする。
 # : 必修必修。
 H : あ, そうなの？。
 # : ええ？。
 # : そう？。
 S : そこが一ミソだよな。

ここで「必修」をめぐる検討を行うことで参加者は課題の持つ制約を意識化し、その時点までの検討結果を再評価することになる。このように、協同学習における会話において、課題に対する理解が深化したり、いわゆる「思い込み」に気づき検討が開始されたり、課題の条件の細部に関心が向くなどして、議論が精緻化するプロセスが見られる。

5. 考察

5.1. 協同学習における発話の特徴

協同学習の発話の特徴を、内容と発話調整の2点からまとめる。協同学習で扱われる学習内容は、公共性・抽象度がともに高く文脈依存度が低いという特徴を持つ。これは、日常会話とは大きく異なる点である。一方、発話調整について見るならば、協同学習には頻繁に話者交代があり、『応答1(承認)』に代表されるような『入出力制御系』の発話調整表現を用いて聞き手が発話し手を支えているという点で日常会話との共通点を持つ。公共性・抽象度が高く文脈に依存しない話題を扱うには高度な知的操作が必要であるが、協同学習の多人数会話では発話調整が日常会話に近いという点で負担が軽く、参加者は課題の内容に集中しやすい。

協同学習とスピーチを比べるならば、スピーチには話者交替がなく対話者や聞き手による直接的な支えもないため、言語形式面でも発話調整の点でも話し手の自立が厳しく要求される。話し手自身が『言い淀み系』の発話調整表現によって自力で調整を行わなければならない、データ(5)に示し

たように、場合によっては発話調整が意味の分断さえも引き起こすこととなる。

協同学習では、参加者は発話調整に注意を振り向ける必要がなく、課題内容に集中しやすい。この点で、協同学習は学術場面の話し言葉獲得のための学習方法として有効であると考えられる。

5.2. 協同学習におけるストラテジー

協同学習における多人数会話では、参加者は発話調整表現を用いながら相互に支え合い、もたれ合って会話を続けることができる。この点で協同学習は日常会話に非常に近い。また、協同学習では話者交替が頻繁にある一方で長い沈黙や沈黙の連続もある。沈黙は回避されず、沈黙自体が会話の停留の表示となったり問題や困難の存在を暗示するなど、協同学習では沈黙は発話調整面で重要な機能を担っている。

4.5で述べたように、協同学習における発話データには『応答2（否定）』（田窪・金水 1997）が全く出現していない。片桐（2005）は「正の評価はあいづちの挿入や文の共同構築によって表現し、負の評価は代替案の提示によって示唆される」と指摘しているが、データ(4)はこれを裏付けている。負の評価を表明する際、『応答2（否定）』を用いるのではなく、「どうしよう」「なんだっけ」など「計算中であること」「解答をもたないこと」を示す発話調整表現が選ばれ、代替案が提出されるまで発話調整が続く。代替案が出てそれに対して正の評価を下す場合には、「うん」という肯定的応答（『応答1（承認）』）が選ばれている（データ(4)）。直接的明示的に否定的応答を行うことは、フェイス侵害行為を行う危険性を伴う行動である。協同学習における多人数会話では、「検討すべき問題・困難が存在すること」を敢えて明示的否定的表現を伴うことなく表示するというストラテジーを用いることによって、参加者が相互に巧みにフェイス侵害行為を回避しながらさまざまな検討を行い、共通認識を持つことが可能となっている。

5.3. 会話を媒介するモノ

日常会話では、沈黙は回避されるのが普通であるが、協同学習では沈黙は回避されていない。なぜ協同学習では沈黙が回避されないのだろうか。

公共性・抽象度が高く文脈に依存しないとった知識に頼る内容を扱う

場合であっても、「資料」や「ノート」など知識を補う役割を担う「モノ」を補助的に利用することが多い。協同学習でも、ホームページを印刷したものと検討結果をまとめたノートが持ち込まれ利用されていた。協同学習の沈黙時には、「資料」を読む、検討結果を「ノート」に記録する、他の参加者の行動（たとえば「筆記する」など）を観察するなど、発話とは別の行動があった。協同学習のような複合的な言語行動では、モノが参加者間の会話の媒介物となるのがむしろ普通である。話し手と聞き手とモノが三項関係を形成することによって、抽象的で文脈依存度の低い学習課題への集中が維持されていると考えられる。

5.4. 学術場面の話し言葉の獲得における協同学習の役割

協同学習では達成すべき課題に関する会話を通じて、課題に関する表面的で単純な解釈から、課題の背景に潜むさまざまな条件が言語化され、次第に課題に対する解釈が精緻化し、理解が深化する。これは協同学習による相互作用の効果であるといえる¹³。会話が進むにつれて課題に関する理解の精緻化も徐々に進むが、それは各参加者が自己の理解を言語化し参加者間で共通理解を形成しようすることによって進むように思われる。その結果、参加者の個人内での理解も深化すると考えられる。自己の理解に関する言語化の経験は、自分自身の言語行動や学習状態をモニターする能力のような、個人内でのメタレベルの能力を養成するために有効ではないかと思われる。

協同学習とスピーチを比べると、協同学習は公共性が高く抽象的な内容を日常会話に近い発話調整を行いながら進める言語行動であり、スピーチは公共性が高く抽象的な内容を対象とする事前準備がなされた冗長性の低い言語行動である。スピーチは協同学習における多人数会話に比べ、日常会話からは距離がある言語活動であり、習得がより難しいことが予想される。スピーチの準備の一環として同一テーマで協同学習を行うとすれば、スピーチの内容、すなわち公共性が高く抽象的な内容を日常的な言語活動を通じて検討することができる。その上で言語化の準備を行うとすれば、スピーチ実施時の話し手の負担を分散することができるのではないかと思う。協同学習とスピーチは全く異なる言語行動ではあるが、スピーチの準備段階では話し手自身の内面で協同学習における多人数会話と同様のさまざまな検討が繰り広げられていることが予想される。協同学習では課題の

解釈や課題に対する解答やその表現方法を「練り上げる」ための思考プロセスを参加者間の発話として相互に明示的に表示し合い確認し合うことができる。特に、「どうしよう」「なんだっけ」などの発話調整は自己の状態認識に関わるものであり、このような調整によって批判的思考が行われているとも考えられる。この点でも、協同学習は学術場面での言語活動を支える発話能力の養成にとって有効であると思う。

6. 今後の課題

以上、学術場面の中から協同学習における多人数会話に注目し、主に発話調整の特徴を分析した。引き続き日常の雑談場面、電話、討論会などにおける発話調整を分析し、比較することによって学術場面の発話調整の特徴を明らかにし、その成果を上級日本語教育に還元したい。

学術場面の話し言葉の記述を行ってきたが、学術場面における日本語は年少者日本語教育で盛んに議論されている「学習言語」の延長として考えることも可能である。今後、学術場面の日本語能力と学習言語能力との共通点・相違点についても検討を進めていきたい。

本稿は、2006年度日本語教育学会秋季大会にて口頭発表した内容に基づき、大幅に加筆したものである。

注

- 1 門倉 (2003) にアカデミック・ジャパニーズの先行研究一覧がある。
- 2 大島 (2006) に日本語教育からの取り組みが紹介されている。
- 3 富谷 (2005a)。
- 4 会話の最小参加者が2人であることから、3人以上の参加者による会話を「多人数会話」と呼ぶ (榎本 2006)。本稿でも3人以上の小グループでの会話を多人数会話と呼ぶこととする。これに対し、「小グループでの会話」という視点から、同じ参加者数の会話を「少人数会話」と呼ぶ場合もある (徳井 2002)。
- 5 伊藤 (1991) 以来、日本語教育でもリペアが注目されるようになったが、独話でのリペアの分析はまだ十分とはいえない。
- 6 データ収集に際して、協同学習参加者全員から書面による承諾を得ている。データの文字化は宇佐美 (1997) に基づいて行った。
- 7 スピーチの分析に関しては富谷 (2005b) の分析結果も用いることとする。
- 8 発話単位の認定は、ここでは宇佐美 (1997) に従うこととする。

- 9 データは自発的な自然発話の記録であり、厳密な発話時間の測定を行うことができなかった。ここに示したのはあくまでも目安としての平均発話時間である。
- 10 データ中の I と S は NS の学部生、H と K と N は NNS の学部生（漢字圏出身の留学生）である。# は話し手を特定できない発話である。
- 11 沈黙の機能に関する網羅的検討は今後の課題とする。
- 12 これは別のテーマで行われた NNS のスピーチのデータである。詳細は富谷 (2005b, 476)。
- 13 課題理解に関する精緻化のプロセスについては、ここでは十分な分析を行うことができなかった。今後の課題とする。

参考文献

- 伊藤博子 (1991) 「対談番組における “Repair”」 『日本語学』 第 10 巻 6, 明治書院, 62-74.
- 宇佐美まゆみ (1997) 「基本的な文字化の原則 (BTSJ) の開発について」 『文部省科学研究費基礎研究 (C) 研究成果報告書』.
- 榎本美香 (企画責任) (2006) 「多人数インタラクションの多様性とダイナミズム—多人数インタラクションでは何が多くなるのか?— 社会言語科学会第 18 回大会ワークショップ 2」 『社会言語科学会第 18 回大会発表論文集』 221-230.
- 大島弥生 (2006) 「大学での学習を支える日本語表現能力育成カリキュラムの開発: 統合・協同的アプローチ」 『平成 15~17 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (B)) 研究成果報告書』.
- 片桐恭弘 (2005) 「コミュニケーション行動における規範と共有」 『講座社会言語科学 5 社会・行動・システム』 ひつじ書房, 202-219.
- 門倉正美 (研究代表者) (2003) 「日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ—日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前の日本語予備教育と大学日本語教育の連携のもとに—」 『平成 14~16 年度科学的な研究費補助金基盤研究 (A) 研究成果中間報告書』.
- 定延利之 (2005) 「『雑音』の意義」 『月刊言語』 1 月号, 大修館書店, 30-37.
- 田窪行則・金水敏 (1997) 「応答詞・感動詞の談話機能」 『音声と文法』 くろしお出版, 257-279.
- 徳井厚子 (2002) 「小集団討論場面における話題移行の影響要因—なぜ日本人の討論が雑談になるといわれるのか—」 『異文化間教育』 16, 130-139.
- 富谷玲子 (2005a) 「大学生のスピーチにおける使用語彙・使用文型の分析」 『神奈川大学言語研究』 27, 61-84.
- 富谷玲子 (2005b) 「大学生のスピーチにおける冗長性の分析—日本語母語話し手と

日本語非母語話し手の比較から一」『共生時代を生きる日本語教育』凡人社, 457-485.

富谷玲子・高木南欧子 (2006) 「コンテキストのデザインー協同学習の発話データの分析から一」『神奈川大学言語研究』28, 107-124.

梶弘己 (1987) 「話ことばの特徴一冗長性をめぐって一」『国文学解釈と鑑賞』52 巻7号, 至文堂, 22-34.

山根智恵 (2002) 『日本語の談話におけるフィラー』くろしお出版.