

日本語クラスの教室談話にみられる中途終了型発話 —中上級者クラスのインタラクション分析—

重光 由加^{*1} 大塚 容子^{*2}

Discourse analytical approach for Sentence final ellipsis in an advanced Japanese language classroom

Yuka Shigemitsu^{*1} Yoko Otsuka^{*2}

Abstract: The purpose of this paper is to analyze sentence final ellipsis used in a JFL (Japanese as a foreign language) class in a university in India. Sentence final ellipsis has been said to be difficult for Japanese language learners. The participants in this research are an Indian teacher and students in the university. They talked in Japanese mainly in the class. Their talk in the class was video-taped for the analysis. It was observed that both the teacher and the students used sentence final ellipsis. However, the discourse analysis by BTSJ revealed that their way or using it and response to the sentence final ellipsis are different from the way Japanese native speakers do. The paper also discusses teaching sentence final ellipsis in JFL class.

1. はじめに

本研究は、非日本語母語話者に対する日本語のインタラクション指導の中での、中途終了型発話に焦点をあてる。中途終了型発話とは、文法的に最後まで言い切っていない発話の全般をさす(宇佐美, 1995)。日本語母語話者の自然会話では、中途終了型発話は頻繁に現れる。したがって、中途終了型発話を使えることや、中途終了型の発話を理解しながらインタラクションできることは、日本語のプロフィシエンシーの指標となりうると考えられる。

分析対象のデータは、日本語非母語話者の日本語の授業の教室談話である。インドにある大学の日本語学科に協力を得て、1コマの授業を録画した。教室内のインタラクションの中で、どのような種類の中途終了型発話が使われているか、また、話し手の中途終了型発話に対して、ほかの会話参加者はどのように対応するかを分析する。

2. 先行研究

2. 1 中途終了型発話について

日本語母語話者の日常会話の発話では、言い淀んだり、言いさしたりしたまま発話を終え、文を文法的に最後まで言いきらない中途発話がよく観察される(陳, 2000; 田, 2016; 宇佐美, 1995, 2018)。

発話終了型発話の種類は大きく分けて、複文の主節部分が省略される場合と、文末が省略される場合がある。「明日は都合が悪いんですけど」にみられるような、複文の従

属節のみの中途終了型発話に対して、日本語母語話者は通常、「私は出席できません」が続く可能性を推測できるだろう。また、「あの、お名前は・・・」「ご用件は・・・」にみられる述部のない中途終了型発話は、日本語母語話者は、「あの、お名前はなんとおっしゃいますか」「ご用件は何ですか」の下線部が省略されていると推測するだろう。

日本語母語話者の中途終了型発話の機能には、以下のものがあげられる。第一に、相手をどのように待遇しているかをあいまいにすることができる(宇佐美, 1995)。日本語では文末のスタイルが丁寧体(デス・マス形)を使用するか、常体(デアル形)を使用しているかで、話し手の聞き手に対する態度が明らかになる。そのため、中途終了型発話を使うことで、文末を使わず相手に対する態度をあいまいにすることができる。

第二に、最後まで言わないので明言を避け、発話を軽減する働きがある(宇佐美, 2009)。宇佐美は、「明日は都合が悪いです」というより「明日はちょっと・・・」と言う方が、談話レベルから見ると「言語行動の洗練度」が高い表現であると述べている。岡田(1991)は、依頼する発話では、聞き手に負担をかける部分は、なるべくことばにしないことがよくあることを指摘している。

第三に、中途終了型発話では、文法的に最後まで言い切っていないが、情報伝達がすでに終わっていることが多い。したがって、中途終了型発話で終わっていても、話者交代を適切にする場として機能する。

中途終了型発話が発話に与える効果も指摘されている。宇佐美(2018)によれば、言い淀みにすばやく反応して、助

*¹ 東京工芸大学 工学部 工学科 教授 *² 岐阜聖徳学園大学 外国語学部 教授
2023年3月27日 受理

け舟を出したり、あいづち的な発話をして、相手の発話に合わせたり、会話に積極的に参加していることを示している。岡(1991)も、中途終了型発話により、省略された部分を察し、それを理解したことを聞き手が伝えることにより、会話の中での協力が必要になり、会話参加者にとって、積極的な会話となると述べている。

また、岡(2018)によれば、中途終了型発話が使われるのは、文末まで聞かなくても聞き手が理解できる内容の場合であり、文末まで聞かなければわからない内容の場合は、最後まで言われることが多い。したがって、日本語の会話で中途終了型発話を使う場合、「全部言わなくても、意図を察することができる人」と相手を「大人扱い」していることにもなる(岡, 1991:12)。

2. 2 日本語学習者には難しい中途終了型発話

日本語の会話では、自然に出てくる中途終了型発話であるが、前述したように、日本語学習者にとっては難しい。使い方や機能の理解が至らないことや、途中で終わった発話に対して、どのように対応してよいか分からないからである(岡田,1991; 陳,2000; 萩原, 2000; 田, 2016)。特に田(2016)は、日本語学習者にとって、中途終了型発話の言語化されていない部分の推測が困難であることを実証した(田, 2016)。

田(2016)は、中国人が日本語母語話者と日本語で会話をする際の会話の事例を示している。日本語母語話者同士の会話で、中途終了型があった場合、情報内容が完結していれば、話し手は、発言権を相手に渡したつもりであることがある。しかし、中国人学習者は、話し手の発話が中途終了型発話の場合は、続きがまだあると判断し、しばらく待ってしまい、結果的に間が生じてしまう。これは日本語の持つ談話のスタイルの特徴を、日本語学習者が習得できていないために起こる問題だと考えられる。

日本語教育の観点からの原因が、中途終了型発話の習得を難しくしていることも考えられる。第一に、市販されている一般的な日本語教科書では、中途終了型発話が文法事項としてまったく取りあげられていない(田, 2016)。田は市販の一般的に使われている日本語教科書の初級用から上級用の16冊を調べた。そのうち15冊では、会話文の例の中には、日本語母語話者の使用頻度の高い「～けど。」で終わる中途終了型発話が使われていた。しかし、文法項目として「～けど。」で終わる中途終了型発話を扱う教科書は一冊もなかった。教科書で扱われていないため、日本語学習者にとって習得する機会がない(田 2016)。

第二に、一般的なスピーキング能力を測定するテストとしてよく使われる ACTFL (全米外国語協会) が開発した OPI テストの評価基準においては、中途終了型発話には、文レベルに満たない断片的発話と見なされて、低い評価が与えられる。2.1 で述べたように、最後まで言わない中途終了型発話は、断片的に聞こえても、日本語としては談話レベルの洗練度が高い(宇佐美,2009)。なぜなら、聞き手の方は、相手の中途終了型発話から、言いにくい回答が省略

されていることや、聞き手を傷つけないよう、話し手が気遣っていることが、同時に伝えられているからである。しかし、スピーキング・テストの評価基準では、「明日は来られません」などと、はっきりと言う方が高く評価され、日本語の談話レベルの洗練度の実情とあっていない(宇佐美 2009:40-42)。

2. 3 日本語母語話者の中途終了型発話の特徴

日本語の中途終了型発話は、大きく分けて3種類ある(陳,2000)。以下の例文の中の下線部が、場面によって省略可能な部分である。例文は筆者によるものである。

1) 複文の主節が省略されている発話。

例 「今日はもう遅いから帰しましょう。」など。

2) 述部が省略されている発話。

例 「先生が言ってたってだれかから聞いたよ。」など。

3) 形式は「ダ体」発話だが、音声的には「ダ体」と認められない発話。イントネーションが上がらない質問文で、通常最後の音が伸ばされる。

例 「お住まいはどちらですか。」など。

日本語母語話者は、途終了型発話に対して、以下のような対応をしていることが観察されている(萩原,2000; 宇佐美,2018)。第一に、聞き手は、話し手の省略部分が察することができたことに対して、なんらかのサインを送る。たとえば、頷いたり、「そうですね」や「そうそう」などと言ったりしながら、省略部分がわかったことを伝える。

第二に、話し手が言いにくい内容を中途終了型発話を使って、省略した場合は、「わかった」「気にしないで」などと言う。これは、省略部分を察したことを伝えると同時に、話し手の申し訳ないと思っている気持ちに寄り添っていると言える。

さらに、話し手がことばを選ぶために間があき、中途で終了している場合に、助け舟を出す形で、聞き手が先取りして発言する場合もある。

例

A:今日は、まず、あの・・・。

→ B:続きね。

A:続きですね、はい。

(宇佐美, 2018)

その中には、「それって○○ってことですよ」と、省略部分を確認するような発話が聞き手から発せられることもある。

以上の先行研究にある、日本語母語話者の中途終了型発話の特徴と、対応の仕方を基盤とし、本研究では、日本語学習が授業内で中途終了型発話を使っているか、どのように使っているかを分析する。使っている場合、教員や学習者はどのように使っているかについて。次の章では、分析対象データについて説明する。

3. 談話データと分析方法

3. 1 談話データ

データは、インドの、ある大学の日本語学科に協力を得て、録画した教室談話音声を用いる。授業は、2019年2月26日の午前の授業で、科目名は「現代日本社会 (Contemporary Japan and Japanese Society)」であり、日本語の語学の授業ではない。録画時間は82分である。参加者が特定されないよう、大学名は伏せる。

教員と学生の位置は、長机を口の字型にならべ、全員が向かい合って座っている。日本からの見学者も、学生の間座っている。ビデオカメラは筆者の前に置かれたため、全員が一斉に画面には入らない。そのため、身振り手振り、顔の表情を含むマルチモーダルな分析は行わない。

動画の会話参加者は、10名である。その内訳は、教員と学生7名（男子3名、女子4名）に加え、筆者を含めた日本からの授業見学者2名である。教員は30代のインド人男性で、日本への留学経験がある。学生の学年は3年生で、当大学の最終学年にあたる。何人かは、日本で短期のホームステイの経験がある。

授業は基本的に日本語で行われている。教員、学生の共通言語は英語であり、それぞれの母語が異なる。全員の母語を確認する機会を得なかったが、何人かに聞いたところ、テルグ語、マラヤム語、タミル語、カンナダ語を母語とする学生がいた。

談話分析は、BTSJ (Basic Transcription System for Japanese) の文字化の法則（以下 BTSJ と呼ぶ）を用いて、書き起こし作業を行い、文字化資料を作成した。BTSJ は「総合的会話分析」という研究方法論に基づいて考案された文字化方法である。これは、言語形式や言語自体の研究というよりは、人間の相互作用としての言語行動を分析し、言語行動の語用論的分析に適した文字化方法である（宇佐美, 2013）。したがって、本研究の中途終了型発話とそれに対する応じ方の分析には、BTSJ の文字化の法則がふさわしいと考えた。

BTSJ に書き起こした結果、データの行数と発話文数は、1682行、1583発話文であった。参加者個人の特定を避けるため、書き起こしデータでは、教員は「教員」とし、学生にはイニシャルを使う。

3. 2 分析方法

BTSJ で書き起こされたデータから、インド人の教員とインド人の学生の発話から、次のものを抽出した。日本からの見学者2名と、音声教材として流れる音声は分析対象外とした。例文中の下線部は、省略されている部分の一例である。

抽出対象1：接続助詞で終わっているが、その続きに相当する部分がないものである。「～けど。」「～だし。」「～ですから。」のあとに、主節に相当する部分がないものごとである。

抽出対象2：主題や主語しかなく、下線部が省略されていたとすると、述部部分は推測で補わなければならないものである。「答えはなんですか。」「男性です。」などが相当する。

抽出対象3：下線部で示した文末表現がなく、続きが疑問文なのかどうかも含めて、推測で行わなければならないものである。「どっちが多いですか」「そうだけどちがうと思います。」

なお、教員が答えのヒントを与えるため、あえて中途終了型発話を使っている次のような個所は含めなかった。たとえば、数字を言わせる問題で、教員が「千百八十・・・」まで言って、学生に一の位を答えさせようとする例がこれに相当する。このような例は、教室談話ではよくあることで、教室談話の特徴ともいえるが、分析対象からははずした。

3. 3 授業の流れ

授業の流れは以下のとおりである。授業での使用言語は、基本的には日本語である。

①イントロダクション

ここでは、教科書の内容に関係のあるエピソードを教員が語ったり、学生に問いかけてたりした。教科書のテーマが、結婚したカップルの年齢差だったため、教員の知り合いの、歳の差が10歳以上ある夫婦の話題が使われた。

②教科書使用の課題

『毎日の聞き取り plus40 下巻』の Unit27 「結婚するなら年上?年下?」のリスニング音声を聞いた後、テキストの問題の答え合わせを議論しながら進めていく。途中で、隣の席の学生同士で話し合うタスクがあり、日本からの見学者も参加した。

③教科書以外の音声教材（実際のインタビュー音声）を聞き、内容を確認する。教材は教員が独自に準備したもので、おそらくラジオのインタビュー番組の音声と思われ、言い間違いや聞き取りにくい部分もある。次のタスクが、この音声の要旨を英語に通訳する練習なので、日本語で内容を確認するやりとりが行われた。

④直前の③で使用した音声教材を、英語に通訳（抄訳）する練習が行われた。授業内で使う言語が英語にシフトした。

⑤予習箇所や宿題を指示。授業内言語は日本語に戻った。



図1 授業風景 (参加者保護のため、ぼかしている)

授業で使われた日本語教材の中には、2例だけ中途終了型発話があった。ひとつは、毎日の聞き取り plus40 下巻』の中の対話音声である。相手に対して、さらに発話を促すための「といいますと?」が使われていた。「といいますと、どういう意味ですか」の下線部を補うことができる。

もうひとつは、授業の流れの③で使っていた音声のみの教材に「うちの母が (中略) 嫌いだったと。」というのがあった。おそらく「うちの母が (中略) 嫌いだと、言ったことがあります、または、とよく言っていました。」などの下線部の表現が省略されている入る可能性がある。

いずれの中途終了発話の例に対しても、教員は特に説明はしておらず、学生からも質問は出ていなかった。このクラスでは、日本語のやりとりを教える授業ではないので、文法的な説明をしなかった可能性もある

4. 分析結果と考察

本節では、BTSJ による書き起こしデータの中から、使われていた中途終了型発話の例を示す。BTSJ の書き起こしは、話者ごとに色分けがされているが、本論文では紙面の都合上、色は使わない。また、本来なら横に長い表になるが、紙面の都合上、発話内容がセル内に数行に渡っている。

話者欄に話者が示されているので、誰が話し手なのかは、そちらを参照してほしい。なお、話者欄がアルファベットの記号になっているのは、学生である。イニシャルで区別をしている。同じイニシャルの場合は、名前の中の他の文字も組み合わせて表示をしている。

BTSJ の書き起こしの表は、左からライン番号、発話番号、「*」の記号は発話文終了の印、「/」の記号は、発話文末終了の印である。発話文とは、BTSJ の基本的な考え方に基づくもので、基本的にひとりの話者による「文」を成していると捉えられているものをさす。

BTSJ では、句読点が特殊な使い方をされている。以下の抜粋例では、BTSJ の書き方の規則に従って、書き起こしがなされている (例 「?。」のように、クエスチョンマークの後に句点がつく、「,,」のようにコンマが二つ続く印など)。

4. 1 教員が使っていた中途終了型発話と学生の対応

(1) 省略の例

853	806	*	教員	じゃ、D さん、(学生 D : は)。
854	807	*	教員	悪い点多い(よい)点、どっちが。
855	808	*	D	えっとー、あの、多い点を考えました。

(1)の抜粋では、リスニング教材に出てきた内容について学生に答えさせようとしているところである。具体的には、カプルの年齢差について、よい点と悪い点を学生に言わせようとしている。発話文番号 806 で、教員は学生 D を指名している。発話文番号 807 で、教員は「悪い点多い点、どっちが。」と中途終了型発話を使っている。「多い点」の部分は明瞭に発音されていなかったが、意味的には「良い点」になるので言い間違いの可能性もある。おそらくは「悪い点、良い点どちらが多いと思いますか」「悪い点、良い点を考えてください」の下線部分が省略されていると考えることができる。学生 D は指名されていたので、教員が最後まで言わなくても何を問われているか理解し、教員の発話が中途終了型発話になっていても、何を答えたらよいかという情報伝達が完了しているので、発話文番号 808 では問題なく「多い点を考えました」と、学生は答え始めている。

この中途終了発話では、情報伝達が完了している。また、教員の質問が「どっちの」と、疑問語疑問文を使って情報伝達は終了しているので、学生は容易に答えられたと考えられる。教員が使う疑問語疑問文を使用した中途終了型発話はいくつか観察されたが、教室談話というジャンルの特性にもよるであろう。

(2) 述部省略の例

581	546	*	教員	授業ではやってますけど、たぶん、これだけは多分、練習してないと思います。
582	547	*	教員	さあ、何でしょう。
583	548	*	教員	NHK のラジオのときも、この練習は...
584	549	*	D	数字。
585	550	*	教員	数字ですね、はい。

(2)の抜粋では、発話文番号 548 で、「NHK のラジオのときも、この練習は。」と、教員が中途終了型発話を用いている。学生には、発話文番号 546 で、すでに言われた「練習してないと思います」が再び言われるはずなので、この下線部が省略されていることが、容易に推測できていると思

われる。学生 D は、発話文番号 549 で「数字。」と答えている。

もうひとつ注目すべき点は、学生は、教員が「この練習は。」と主題のみの中途終了型発話の位置で、話者交代が可能なことが認識していることである。また、答え方も「数字。」とだけ、主語にあたる部分のみを言い、文末の「数字です」「数字だと思います」の下線部を省略した、中途終了型発話を使ってよいことがわかっている。中級以上の授業レベルの特性であるとも考えられる。

(3) 接続関係のない接続助詞

927	878	*	教員	速いですか、回転が?。
928	879	*	教員	遅いと思います?。
929	880	*	教員	学会の準備で、言っても分からない。
930	881	*	AR	はい。
931	882	*	教員	うんってみんな。
932	883	*	教員	言っても AR さん、分からないから。
933	884	*	J	先生(教員：はい)、これは年齢に(教員：うん)関係ではありませんと思います。
934	885	*	J	あ、あーっと私が前、言ったこと、ちょっと違いますけど。
935	886	*	教員	はい。
936	887	*	J	私の相手は、ねんうえや。
937	888	*	教員	あ、年上‘としようえ’ね。
938	889	*	J	年下や年上がいると、それは経験を得ることが必要です。

抜粋(3)では、カップルは、男性が年上、女性が年上のどちらがよいかという教科書の内容を受けての意見交換が行われている。授業録画が行われた日の前日まで、この大学で日本語教育学会が開催されており、このクラスの学生たちもアルバイト・スタッフとして手伝っていた。ここでは、授業の内容に合わせて、その時のエピソードが関連ある話題として出され、授業の本質から逸れた雑談が起きている。

この抜粋の直前では、発話文番号 878 から 880 で、学会の手伝いの際、女子学生の方が頭の回転が速く、男子学生は要領が悪かったというような話題が男子学生から出ていた。注目すべき教員の中途終了型発話は、発話文番号 883 である。発話番号 883 で、教員が「言っても AR さんわからないから。」と、男子学生 AS の名前を出し、中途終了型

発話を使って、暗に笑いを誘う雰囲気を作っている。

それに対して、AS 本人も、ほかの学生も特別な反応はしなかった。おそらく日本語母語話者なら、この中途終了型発話に対して、省略された部分を理解したことを伝えながら「そうそう」や、否定の「そんなことなかったですよ」と言うだろう。また、男子を少しからかっている発話なので、笑うなどの反応もあり得るだろう。

しかし、この中途終了型発話「言ってもわからないから。」に対しては、どの学生も何も反応していない。続く、発話番号 884 では、J がこの中途終了型発話を無視したように、雑談とまったく関連付けることなく、カップルの年齢差に関する、自身の意見を述べ始めている。

4. 2 学生が使っていた中途終了型発話と教員や他の学生の対応

(4) 中途終了型の発話の連鎖

840	795	*	教員	お父さんはどんなことをしますか?。
841	796	*	R	お父さんはちょっと考え方が違いますから。
842	797	*	教員	あああ、何をしますか?、お父さんは、朝、起きて。
843	798-1	/	R	お父さんはファームing、と、
844	799	*	教員	あああ、畑。
845	798-2	*	R	畑で働いています。

抜粋(4)では、教員が学生 R に、R の家庭内での父親の役割や仕事について尋ねている。発話番号 795 で、教員が R に「お父さんはどんなことをしますか?。」と尋ねている。発話番号 796 で、R はことばを考えながらゆっくりと「お父さんはちょっと考え方が違いますから。」と中途終了型発話に聞こえる発話で答えている。

日本語母語話者にとっては、話者交代に自然な位置であるので、ここで教員が話し出すことは不自然ではない。教員は、R に答えを誘導することばかりをしている。「あああ、何をしますか?。」とだけではなく、「お父さんは、朝、起きて。」と、言い方の出だしをヒントとして与えて、質問の意図を改めて伝えている。この発話文番号 797 でも、教員は中途終了型発話を用いているが、学生の発話を促すためであり、教室談話でよく使われる手法とも言える。

発話文番号 798-1 で、教員の助けを借りながら話し始めたが、畑の作業について「ファームing」と英語を使用したため、教員が「あああ」とあいづちを打ちながら、割り込む形で「畑」と日本語に修正している。教員の発話文番号 799 も中途終了型発話であり、文末がない。しかし、学

生は特に問題なく、「畑で働いています」と言い直し、文法的に完結している表現で述べている。

このように、中途終了型発話が不自然にならないような発話連鎖が見られるが、これは日本語母語話者のスタイルの、共同発話による会話の構造の談話に慣れていることを意味している。教員は意識して教えてはいないが、自然と中途終了型発話のあとに、発言権をとることで、学生にも中途終了型発話の体験をさせているともみることができる。

(5) 中途終了型発話が機能していない例

144	139	*	教員	なぜ、うらやましいのかな。
145	140	*	AS	それは国によって違うと思います。
146	141	*	教員	あああ。
147	142	*	AS	インドには、そういう。
148	143	*	教員	何が違いますか。
149	144	*	D	先生は。
150	145-1	/	AS	若いと思う,,
151	146	*	教員	はい。
152	145-2	*	AS	ことですね。

抜粋(5)の例は、授業のイントロダクションで見られた発話である。教員は、知人の日本人の男性の先生の写真を見せながら話している。その先生の配偶者が、10歳以上、年下なので、ほかの日本人の男性の先生方がうらやましがっていたというエピソードを語っている。

発話文番号 139 で教員が「なぜ、うらやましいのかな。」と学生に問いかけている。それに対して、発話文番号 149 で学生 AS が「国によって異なる」という意見を述べた。その学生は、続く、発話文番号 142 で、「インドには、そういう。」と途中まで言って、止まってしまった。おそらく AS は「インドにはそのような考え方はない」と言いたかったのではないと思われる。

しかし、教員は発話文番号 143 で、先に 140 で言われた AS の「国によって違うと思います」を受けて、「何が違いますか」と、学生 AS に具体的に言わせようとしている。AS はその質問を受けて、発話文番号 145 で、「若いと思う,, ことですね」と言っている。これは、10歳年下の妻を若いと思うかどうかは、国によって異なるのではないかと AS は言いたかったのではないかと推察される。

(6) 学生が使う「～けど」

88	86	*	教員	で、奥さまはおいくつだと思いますか?。
89	87-1	/	AS	33‘さんじゅうさん’,,

90	88	*	R	34‘さんじゅうし’。
91	89	*	D	見えますけど。
92	87-2	*	AS	と思います。
93	90	*	教員	うん。
94	91	*	D	35 歳。
95	92	*	教員	35 歳。
96	93	*	AR	45 歳。

この抜粋 (6) もイントロダクションのところで、教員が日本人の男性の家族の写真を見せながら、学生に妻の年齢を考えさせるという質問をしているところである。学生が口々に数字を言っている。

発話文番号 89 で、学生 D が「見えますけど。」という中途終了型発話を使っている。おそらく写真の中の方は、33歳、34歳に近い30代半ばに見えると思われる。学生 D は、おそらく「33、34には見えるけれど、確かにそうですね」と、同意のつもりで使っている可能性もある。発話文番号 91 では、学生 D が「35歳」と33、34に近い、具体的な年齢をあげている。教員は、正解を言わないので、ほかの学生の AR が「45歳」とさらに続けている。

もうひとつ注目すべき点は、学生 AS が数字だけで答えるのではなく、文末まで言おうとしているところである。発話文番号 87 は、89行目と92行目に渡っている。

5. まとめ

前節では、この教室談話で使われていた中途終了型発話の例を示した。全体の概観を以下に示す。まず、中途終了型発話があっても、滞りなく授業は進行していたと言えよう。省略された部分について質問をしたり、相手が文末まで言うのを待っていたりする例はなかった。

学生は文末まで言おうとしていることが多かった。授業の中の発言であることと、特に、教員の質問に答えるため、文末まで言うことを試みていた。自信がない答えをいうときも、文末まで言い切っていた。学生が使っている中途終了型発話は、意図的なものというより、途中までの発話であっても、話者交代にふさわしい位置が来た場合は、教員が引き取って述部部分を取って言うことが多かった。学生同士では、このような共同発話は観察されなかった。

教員は、学生の発言を促す目的で、中途終了型発話を使っていた。主題・主語を言い、述部部分を学生に言わせる使い方をしてきた。また、学生が主題や主語で止まると、先取り発話で、答えをフォローしている場面もあった。結果的に、中途終了型発話でも、話者交代が可能なことを学生に体験させる機会を作っていた。

中途終了型発話は、意見の対立がある場合や、ほかのひとの気持ちに配慮する場合に出やすいので、対立意見の出に

くい授業では、中途終了型発話を使う機会がない。

中途終了型発話に対しての対応は、教員も学生も、日本語母語話者と異なっていた。すなわち、省略した部分は何かを「察した」ことを話し手に伝える例はない。また、中途発話を使わざるを得なかった気持ちに寄り添う使い方もなかった。

調査対象の授業では、中途終了型発話が出現していても、日本語母語話者とは異なった使い方がなされていることがわかった。実際に、自然な日本語母語話者の発話では、中途終了型発話は頻繁に使われるので、日本語のスピーキング能力を向上させるために、中途終了型発話を使えるようになることは、待遇表現としての観点からも必要である。しかし、宇佐美(2018)によれば、実際の会話を行っている最中はその現象に気づいたり、そのやり方を学んだりするのは不可能である。

一般的に、上級者にインタラクション(やりとり)を教えることが目的である授業であれば、最後まで言わないことが日本語では自然(丁寧)になる例は教えられていると思われる。今後は、中途終了型発話に対して、「内容を察した」「いいにくい内容だということを察した」というサインを出すことを明示的に指導する方法が必要であろう。

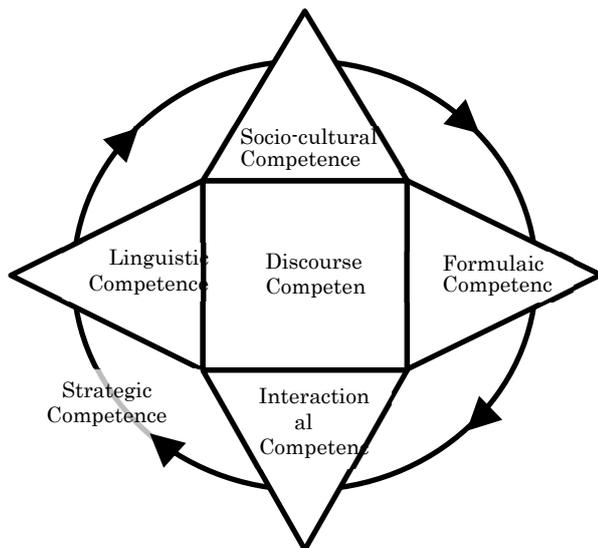


図2 Revised schematic representation of 'communicative competence' (Celce-Murcia 2007:45)

Celce-Murcia(2008)は、コミュニケーション・コンピテンスを図2のようなモデルで示した。注目すべき点は、'sociocultural competence'と'interactional competence'が重要な能力として位置づけられていることである。たとえば、'sociocultural competence'は、コミュニケーション能力を統制する役割を果たし、特に重要な能力と言える。この能力は、文化的コンテキストの中でのメッセージの伝え方、社会的規範の知識にも及ぶものである。また'interactional competence'は発話行為だけでなく、意見や感情の伝え方、情報交換の仕方などの「方法」にあたる部分を理解できる

能力となっている。

このように、外国語教育の能力に求められるスキルは言語知識だけにはとどまらない。特に、インタラクションでは、話し手と聞き手がことばのやりとりをしながら、知識や感情、意図を伝え合うことが必要である。

本研究は、ある日本語授業の教室談話を見たが、中途終了型発話が出てくるものの、日本語母語話者と使い方や、対応の仕方が異なっていた。日本語のインタラクション指導に、中途終了型発話を導入するためには、どのように明示的な練習をする必要があるか、教員自身もどの程度授業内で使うか、今後の検討課題と言えよう。

参考文献

日本語文献：

- 宇佐美まゆみ(1995)「談話レベルから見た敬語使用—スピーチレベルシフト生起の条件と機能」『学苑』662号、昭和女子大学近代文化研究所, pp. 27-42.
- 宇佐美まゆみ(2009)『「伝達意図の達成度」『ポライトネスの適切性』『言語行動の洗練度』から捉えるオーラル・プロフィシエンシー』鎌田修・山内博之・堤良一編『プロフィシエンシーと日本語教育』ひつじ書房 pp. 33-67.
- 宇佐美まゆみ(2013)「会話データ作成・分析—「総合的会話分析」と「基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)」『日本語学』32(14), 明治書院, pp. 132-147.
- 宇佐美まゆみ(2018)「自然会話コーパスの分析とその教材化の意義：NCRBで教える「中途終了型発話」と「協働発話文」」『ヨーロッパ日本語教育22』pp. 279-285.
- 岡田安代(1991)「日本人はなぜ文末まで言わないのか?会話を成り立たせる「共話」の原理」『月刊日本語』アルク出版 pp. 9-13.
- 陳文敏(2000)「日本語母語話者の会話に見られる「中途終了型」発話—表現形式及びその正規の理由—」『言葉と文化1』pp. 125-141,
- 田昊(2016)「日本語教育文法における「言いさし」の研究」一橋大学審査博士学位論文。一橋大学。
- 萩原稚佳子(2000)「日本人の言いさし表現に対する察しの現れ方」『口座日本語教育』第36分冊 早稲田大学日本語教育センター pp. 69-85.
- 宮城幸枝・三井明子・牧野恵子・柴田正子・太田叔子著(2003)『毎日の聞き取り plus40 下巻』凡人社。

外国語文献：

- Celce-Murcia, M. (2007) Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In A. A. Soler., & M. P. Safont Jorda(eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht : Springer. 41-57.

*本研究は、科研費基盤研究(A)18H03581「語用論的分析のための日本語 1000 人自然会話コーパスの構築とその多角的な研究」(研究代表者 宇佐美まゆみ)の成果発表の一部である。本稿執筆者は二人とも、分担研究者である。

*本研究は、2023年3月25日開催の「(オンライン)シンポジウム『BTSJ1000人日本語自然会話コーパス(2023年NCRB連動完成版)』と『自然会話リソースバンク(NCRB)』の新展開(—その多様な活用方法—)」での大塚容子・重光由加「JFL環境における日本語学習者の「日本語らしさ」—インドの授業のデータ分析より—」を基にしている。

*謝辞 授業見学と授業録画をご快諾くださったインドのE大学のA.S.先生とクラスの学生さんたちに感謝申し上げます(個人の特定を避けるため、イニシャルで示した)。