

早稲田大学大学院日本語教育研究科

# 博士学位申請論文概要

## 論 文 題 目

「注釈挿入」や「言い直し」はどのように  
実現されるか  
—コミュニケーションの「全体」から「部分」  
をみる—

申 請 者

船橋 瑞貴

2014年 7月

## 1. はじめに

本研究は、日本語教育の目的を、コミュニケーション活動を可能にする能力の育成と考える。その上で、本研究は、「コミュニケーションの成立にことばがどのように寄与しているか」を明らかにし、記述することを目的とする。その分析対象として「注釈挿入」と「言い直し」を扱い、総体の理念によるコミュニケーションの「全体」から「部分」をみるアプローチによる記述を実践した。記述の実践を通して、日本語教育においては、総体の理念に立ち「全体」から「部分」をみるアプローチによる日本語の研究が必要であることを主張した。本研究は4部構成を成す。以下、その概要を述べる。

## 2. 「第1部 理論的背景」について

第1部は、第1章から第3章を擁し、本研究の理論的な背景について述べた。

第1章では、本研究のコミュニケーション能力観について記述し、そこにおいて求められる日本語の研究のあり方について述べた。第2章では、日本語教育における文法研究を概観し、本研究の立場を述べた。第3章では、日本語教育における教育観を概観し、本研究の立場を述べた。以下に各章の概要を述べる。

### 2.1 「第1章 本研究のコミュニケーション能力観と日本語の研究」について

本研究は、日本語教育の目的を、コミュニケーション活動を可能にする能力の育成と考える。コミュニケーションの成立にことばがどのように寄与しているかをいかに記述するかは、コミュニケーション能力育成を目的とする日本語教育にとって、必須のテーマであるといえる。このテーマを議論するためには、まず、コミュニケーション能力をどうとらえるかを定めることが不可避である。

日本語教育におけるコミュニケーション能力観に影響を及ぼしたと思われる、主なコミュニケーション能力論における主張をまとめると、次のようになる。コミュニケーション能力は、「文法(的)能力」だけを指すものではなく、社会文化的な要素を含むものである。コミュニケーション能力は、社会言語学的能力や使用状況に合わせて調整する能力、身の周りに存在する人工物(artifact)の使用能力をも含める多様な能力の総体としてとらえられるものであり、静的な個体能力の範疇に収まるものではなく、話し手・書き手と聞き手・読み手の相互作用における動的な能力としてとらえるべきものである。

このようなコミュニケーション能力論における議論を踏まえ、日本語教育においては、

コミュニケーション能力育成を教育目的とする立場から、また、教育目的には据えない立場から、コミュニケーション能力への言及がある。前者の立場は、日本語教育の育成すべきコミュニケーション能力を「インターアクション能力」としてとらえなおし、「社会文化能力」「社会言語能力」「言語能力」の各要素からなる「社会・文化・経済的なインターアクションのための能力」が、日本語教育において育成されるべき能力であるという考えを示している。そして現在、このような教育観を基盤とした教育実践のツール（「JF 日本語教育スタンダード」）の開発にも至っている。後者の立場は、研究の主眼がコミュニケーション能力の把握、および、教育にはないが、その前提としてあるコミュニケーション能力観としては、コミュニケーションを構成するという意味において、言語形式、音声、非言語行動は等価な要素としてあるという前提、これらの要素を含めたことばを学ぶ過程を静的な知識の蓄積ではなく、社会における他者との動的な相互作用としてとらえることを前提としており、既存のコミュニケーション能力観に連なる理解を示している。

コミュニケーション能力をめぐる議論は、細部に異なりはあれ、その大枠では概ね一致しており、本研究もその大枠に賛同するものである。本研究は、「言語能力」以外の社会文化的な要因をも重視すべきであり、「社会言語学的能力」、使用状況に合わせて調整する「方略的能力」、パラ言語（プロソディ、身ぶり、アイコンタクトなど）の使用や、身の周りに存在する人工物の使用能力をも含めた「非言語的身体力」に至るまで、コミュニケーション能力は、多様な能力の総体としてあるものと考え。そして当然のことながら、このようなコミュニケーション能力は、静的な個体能力の範疇に収まるものではなく、話し手・書き手と聞き手・読み手の相互作用における動的な能力であるととらえる立場に立つ。このようなコミュニケーション能力観を、本研究では「総体の理念」と称した。

総体の理念にもとづく日本語の研究においては、コミュニケーションを構成する上述の要素全体を分析の射程に収めることが求められる。また、研究のアプローチとしては、コミュニケーションを構成する個別の要素である「部分」から出発するのではなく、コミュニケーションの「全体」から出発し、コミュニケーションを構成する「部分」をみるアプローチとなると考える。なぜならば、上述の要素が複合的にコミュニケーションを構成しているからであり、「部分」だけをみていると、みえないものが多いからである。つまり、総体の理念に立つ日本語教育において求められる日本語の研究とは、実際のコミュニケーション活動において、コミュニケーションの「全体」から「部分（上述の要素）」間のかかわりあいを中心に記述していくことである。本研究は、これこそが日本語教育におけ

る日本語の研究のあるべき姿であると考え、このような研究が十分になされていない現状を問題として指摘した。

## 2.2 「第2章 日本語教育における文法研究」について

本研究は、総体の理念にもとづく日本語の研究の実践には、大きく二つの問題があると考えられる。一つ目の問題は、文法研究である。日本語教育における文法研究を、日本語学的文法研究、対照研究、コミュニケーションを視野に入れた文法研究という三つの流れから概観し、本研究の主張である総体の理念に立ちコミュニケーションの「全体」から「部分」をみるアプローチの意義を述べた。

まず、これまでの日本語教育における文法が、コミュニケーション能力育成を目的とする真の意味での日本語教育のための文法ではなく、日本語学的文法である点を問題として述べた。日本語学的文法研究における文法観、文法教育観は、使用実態に即した文法的重要性や、使用言語の意味・用法に先立つ言語行為の存在の重要性を認識するものでありつつも、その一方で、文法の具体的な把握、切り口としては、言語形式を基軸とする日本語学で示される体系を教えていくという点には疑いのない文法観、文法教育観であった。本研究のよって立つ総体の理念、採用するアプローチからは、真にコミュニケーションのための文法となるためには、既存の日本語学的文法研究のあり方は変わらなければならないと考える。

つぎに、真の意味において、学習者の母語が考慮されているとはいえない日本語教育の現状を問題として述べた。そして、真に学習者の母語を考慮すること、それを可能にする対照研究のあり方について述べた。これまでの、言語形式や文法カテゴリーなどの言語体系内の要素の比較対照を行う研究も必要であるが、それだけでは不十分である。言語体系内の要素から出発するのではなく、ある言語行動を行いたいというコミュニケーションの動機から出発しなくては、コミュニケーションにおいてみえない部分が多くある。日本語教育のための対照研究は、総体の理念に立ちコミュニケーションの「全体」から「部分」をみるアプローチによって、学習者の母語と目標言語である日本語をそれぞれ観察し、比較するという視点を持たなくてはならないと考える。

そして、コミュニケーションを視野に入れた文法研究には、コミュニカティブ・アプローチを背景とする文法とそれを乗り越える「日本語教育文法」を提唱する議論がある。コミュニカティブ・アプローチは、実際のコミュニケーションを意識し、より自然な会話に

近づけようとの変化となって現れた。しかし、コミュニケーションな要素を加算的に取り入れる現行の方法では、学習者の負担が増大する一方であるとの指摘、またそもそも、言語使用の実態を反映するという意味において不十分であるとの指摘があるように、コミュニケーション・アプローチにより日本語教育に役立つ文法へと、完全に変わったとはいいがたい現状であった。それは、「日本語教育文法」の提唱へとつながる。「日本語教育文法」に関する主張は細部に異なりはあるものの、「コミュニケーション」や「言語活動」を支える要素としての「文法」というとらえ方は共通している。この「コミュニケーション」や「言語活動」を支える要素としての「文法」をとらえることに、本研究の主張する、総体の理念に立ちコミュニケーションの「全体」から「部分」である「文法」をみるアプローチによる研究が貢献できる。本研究の主張による日本語の研究は、現在、「日本語教育文法」の課題となっている「文法シラバスの再構築」、それを可能にする作業の一つにあたると考える。

### 2.3 「第3章 日本語教育における言語教育観」について

総体の理念にもとづく日本語の研究の実践における二つ目の問題は、教育現場を支配する教育観である。この問題は、「部分を教える」教育観と「具体的な状況が捨棄された日本語を教える」教育観という、二つの側面を持つと考える。

まず、「部分を教える」教育観とは、総体の理念を持ちながらも、コミュニケーションの多様な構成要素の一つである「部分」、たとえば、文型や言語形式を教えるという教育観である。本研究では、個々の教育現場において何を教えるべきかを決定する際に指針とされるシラバス、その中でも会話教育のシラバスをめぐる議論から、「部分を教える」教育観が支配的となる背景を探った。会話教育シラバスの議論においては、会話教育の指導項目と既存の文法項目を含む言語的項目を融合すべきことが主張されているものの、内実としては、会話指導項目と言語的項目のかかわりが具体的に示されることはなく、既存の文法項目が併置されている。本研究は、会話教育のシラバスにみられる言語的項目が不変の「部分」として存在し、これが「部分を教える」教育観へとつながるものであると考える。教育現場では、総体の理念が共有される一方で「部分を教える」教育観が支配的であるがゆえ、「部分」からコミュニケーションの「全体」を再現する際には、その多くを個々の教師の内省によっているのが現状である。無論、限界のある内省によるのではなく実証的な研究が必要であり、この点において、本研究の「全体」から「部分」をみるアプローチによ

る日本語の研究が貢献できると考える。

つぎに、「具体的な状況が捨象された日本語を教える」教育観とは、正しい「部分」の積み重ねとして、コミュニケーション「全体」の適切さを想定する教育観である。一方、総体の理念における「適切な日本語」とは、コミュニケーションの「全体」での適切さを有する日本語であり、これは、「部分」の正しさと同義ではない。よって、「具体的な状況が捨象された日本語を教える」教育観はみなおさなければならない。そうではあるがしかし、「具体的な状況が捨象された日本語を教える」教育観が支配的となる背景を、近年の主要な関心の一つであるフォリナー・トークや「やさしい日本語」、そして日本語教材から探った。フォリナー・トークにおいても「やさしい日本語」においても、目指すべき日本語は、個々の状況においてわかりやすい、適切な日本語、つまり、コミュニケーションの「全体」における「適切な日本語」である。しかし、その背景にある言語観は、「部分」を正しい「部分」に変えることが、そのまま適切な情報伝達、つまりは、コミュニケーション「全体」の適切さにつながるというものである。個別の状況において「適切な日本語」を目指す動きであるはずのフォリナー・トークと「やさしい日本語」が、その背景にある言語観としては「具体的な状況が捨象された日本語」を想定しているという構図は、日本語教材にも窺われるものであった。状況に合わせた「適切な日本語」を示す研究の一つとして、本研究が主張するところの、総体の理念に立ちコミュニケーションの「全体」から「部分」をみるアプローチによる日本語の研究があると考え。そして、そのような研究は、言語形式の側面、発音の側面、発表態度の側面といったように、コミュニケーションの構成要素を個別の「部分」として取り出して評価するという姿勢のみなおしへもつながる可能性があると考え。

最後に、「部分を教える」教育観、「具体的な状況が捨象された日本語を教える」教育観に立つことの問題を、外国語によるコミュニケーションにおける二つの事例を手がかりに述べた。本研究のアプローチが、日本語によるコミュニケーションの前提となる背景知識が異なり、問題が生じやすい日本語非母語話者を対象とする日本語教育にとってこそ、より重要となるアプローチであることを述べた。

### 3. 「第2部 方法論」について

第2部は、第4章と第5章を擁し、第4章では、本研究の目的と分析対象について、第5章では、本研究の手続きとして研究手法と調査データについて述べた。以下、概要を述

べる。

### 3.1 「第4章 本研究の目的と分析対象」について

本研究の目的は、第1部において述べてきた日本語教育における日本語の研究のあるべき姿に関して、一つの方法を提示し、その方法を用いた分析を実践することである。その対象として、学術大会の口頭発表における「注釈挿入」と「言い直し」を取り上げる。コミュニケーションの相互作用において観察される調整行動の一形態である「注釈挿入」と「言い直し」を分析対象とした理由としては、伝統的な文法研究の対象範囲外の言語行動であり、総体の理念に立ちコミュニケーションの動的な側面を認めることによってはじめて分析の視野に入ってくるものであるという点があげられる。くわえて、「注釈挿入」や「言い直し」は日常において散見される言語行動であるが、なかでも、学術大会の口頭発表（モノログ）における分析を行った理由としては、分析変数が抑えられ規則性が抽出しやすくなるという点、明確な情報伝達が一義的に求められるコミュニケーション場面であるという点があげられる。「注釈挿入」と「言い直し」に関する先行研究をそれぞれ概観し、上記の分析対象に選定した理由から、本研究の位置づけを確認した。

### 3.2 「第5章 本研究の手続き」について

実際の言語運用におけるパターン、規則性を見出す実証的な研究においては、実際の言語使用を集積した大規模データであるコーパスが、強力な基礎資料となる可能性がある。しかし、筆者が試みたコーパスによるトキ節の議論から、総体の理念に立ち「全体」から「部分」をみるアプローチによる研究においては、現存するコーパスに以下の二つの限界があることを述べた。

- (1) 調査対象とする現象の性質によっては、コーパスでの検索にかけられない
- (2) 非言語行動や人工物の使用などが十分に観察できない

これらの限界から本研究では、利用可能な既存のコーパスを分析資料として使用し、それでは観察できない点を見るために、独自に収集したデータを用い、補完するという方針をとることにする。本研究では、既存のコーパス『日本語話し言葉コーパス (The Corpus of Spontaneous Japanese)』と、独自に収集した3種のビデオデータ（「日本語母語話者による日本語口頭発表ビデオデータ」、「韓国語母語話者による韓国語口頭発表ビデオデータ」、「日本語学習者による日本語口頭発表ビデオデータ」）を用いる。

#### 4. 「第3部 実践」について

第3部は、第6章から第9章を擁し、第1部、第2部で述べたアプローチ、研究手法の実践を行った。

第6章では、言語形式面におけるアプローチの実践として、「注釈挿入」の発話構造とそれともなう言語形式における分析を行った。第7章では、言語形式以外のリソースに注目して、「注釈挿入」を分析した。第8章では、日本語と韓国語における「注釈挿入」と「言い直し」の分析を行った。第9章では、「注釈挿入」を導入した授業実践における学習者のパフォーマンスを分析した。以下、各章の概要を述べる。

##### 4.1 「第6章 「注釈挿入」における言語形式の使用」について

「注釈挿入」は、発話を二次元的に構造化し、発話の途中で修復を行いながら発話を続行し、組み立ていくという特徴を有する言語行動である。「注釈挿入」に関する先行研究には、注釈をくわえるという言語行動全般において言語形式と機能に注目する研究と、発話構造に注目する研究がある。前者においては、「注釈挿入」の特徴である発話構造が明らかにされておらず、動的なコミュニケーション能力育成を行う日本語教育にとっては、必要な記述ではあるが十分とはいえない。ある注釈表現が現実の注釈をくわえるという言語行動においてどのように埋めこみ可能なのかという、発話構造とそれともなう言語形式に関する情報が必要不可欠である。後者においては、発話構造の言語形式による有標化現象を指摘はしているが、発話構造を反映した言語使用の傾向などの、個別の状況において再現可能な日本語情報として明らかにされていない。日本語に関する内省が働かない日本語学習者（以下、学習者とする）にとっては、言語運用に直結する具体的な日本語情報こそが必要となる。

調査、分析は、「注釈挿入」の挿入部のタイプと、挿入、挿入部、復帰における言語形式の使用を把握し、発話構造の有標化が言語形式によっていかに実現されているかを明らかにすることを目的とした。考察の結果、口頭発表において、発話の途中で補足的な注釈を挿入したいとなったとき、挿入される挿入部の内容としては、多く観察された順に、内容補足、外界指示、メタ的コメントの3タイプがあった。挿入部は、非文末では約6割、文末では約9割がコピュラ文、あるいは、コピュラ文を模した簡潔な形となっていた。挿入部が、適当な長さを越えて長くなると、メイン・アクティビティー（以下、MAとする）



とサイド・アクティビティ（以下、SA とする）という発話構造がつかみにくくなることから、「注釈挿入」の挿入部における適当な形としては、コピュラ文を模した簡潔な形が一つの目安としてあることを指摘した。「注釈挿入」においては、その MA と SA からなる発話構造にともなう、一定の言語形式の使用が確認された。「注釈挿入」を構成する言語形式を大まかにあげると、挿入における「指示詞」「挿入部前接要素の繰り返し」「フィラー」、挿入部の末尾における「文末の形式」「非文末の形式」、復帰においては、挿入で用いられる言語形式に「非自立語」をくわえた言語形式である。挿入、復帰ともに全般的には、コ系指示詞の使用が最も多くみられた。また、文末の形式の復帰においては、統語上興味深い形式である非自立語の使用割合が高く、現行の教材等では扱われることのない非自立語からの発話再開がなされていた。挿入部の末尾の形式は、3 タイプで異なりがあること、全体としては約 7 割が非文末であり、優勢であることを述べた。「注釈挿入」の挿入、挿入部、復帰の各部において、これらの言語形式を発話構造にともなう言語使用のパターン、MA と SA という発話構造を有標化する言語形式として提示していくことを主張した。

#### 4.2 「第 7 章 「注釈挿入」における言語形式以外のリソース使用」について

本研究の立場である総体の理念からすると、コミュニケーションは、言語形式が単独で、あるいは言語形式を主体として実現するものではない。話し言葉においてより具体的にいうならば、言語形式のみならず、ポーズ、声の高さ・大きさ・長さ等の音声特徴、ジェスチャーや姿勢、視線の動き等の非言語行動、そして、発話の場に存在する人工物が、コミュニケーションに利用可能なリソースとして存在し、それらを駆使することによりコミュニケーションが成立している。よって、コミュニケーション能力の育成を目的とする日本語教育においては、これらの要素の総体をとらえる日本語の研究が求められ、その知見が教育の内容にも取り込まれる必要がある。

調査、分析は、「注釈挿入」において、発話構造の有標化が言語形式以外のリソースによりいかに実現されているかを明らかにすることを目的とした。考察の結果、音声特徴に関しては、発話構造の境界において、ポーズが挿入される、話速が速くなることが観察された。また、SA 発話においては、話速が速くなる、音量が小さくなる、ピッチが低くなる、あるいは、極端な波があるといった特徴が観察された。その他、発話構造を有標化するために、母音の引き延ばし、語断片等の挿入、音声の卓立、半疑問音調が関与していることも確認できた。第 3 章で「具体的な状況が捨象された日本語を教える」教育観としても述

べたように、音声面においては一般的に、なめらかに流暢であること、ゆっくり、大きな声で、はっきり発話することがよいとされることが多い。しかし本章の結果から、発話構造にあわせて、発話末とは感じられないような適度な長さのポーズを挿入し、ときには、フィラーや語断片を挿入して言い淀み、語を局所的に強調するなど、発話の流れに「なめらか」とひと言ではいえないようなひっかかりを作ること、音量や話速、音程に関しては、一般的にはマイナスとされる「早口」「小声」といった音声も、コミュニケーション上は有効な場合もあるという点を指摘した。一律の正しい音声というものが存在するのではなく、音声面においても、「注釈挿入」の発話構造にあわせて調整する、つまりは、発話状況にあわせて調整するという能力が必要なのであり、日本語教育としてはそのような能力観に立つことが求められることを述べた。ビデオデータの分析からは、ジェスチャーや姿勢などの非言語行動、人工物であるスライドの複合的な使用が、言語形式や音声特徴とともに、発話構造の有標化に関わっていることを示した。言語形式だけでは明示されない発話構造が、音声特徴、ジェスチャーとスライドを複合的に用いることにより示されるという事例により、学習者には、言語形式のみならず、言語形式とともに言語形式以外のリソース使用も示していく必要性を述べた。非言語行動である姿勢の変化からは、常に聞き手に向けて発話することがよいとは限らないこと、発話構造にともない聞き手に背を向けることも、ときには有効であることがわかり、音声特徴と同様、一律の正しい発話マナーといったものが存在するのではなく、発話状況にあわせて調整する能力が求められることを確認した。このような音声特徴、非言語行動、人工物の使用は、学習者にその有効性が理解できる形で、発話状況とともに示されなくてはならない。コミュニケーション能力の育成を目的とする日本語教育においては、言語形式、言語形式以外のリソースをコミュニケーションの遂行にとって必要な要素としてともに位置づけ、言語運用のための情報としてともに提示する必要性を主張した。

#### 4.3 「第8章 「注釈挿入」と「言い直し」の日韓対照研究」について

ある特定の言語形式や文法カテゴリーを使いたいという動機からコミュニケーションを行う者はいない。人は、何らかの思いを伝えたいという動機からコミュニケーションを行う。日本語を学ぶ学習者にとって、日本語の体系を学ぶことは重要であるが、体系を学ぶのみでは不十分である。日本語が実際に使えるかという運用の観点が必要となる。よって日本語教育においては、従来の対照研究のように言語形式や文法カテゴリーなどの

言語体系内の要素から出発するのではなく、ある言語行動を行いたいというコミュニケーションの動機から出発するアプローチをとらなければならない。このアプローチがすなわち、コミュニケーションの「全体」から「部分」をみるアプローチである。コミュニケーションの動機から出発するアプローチにおいては、望む言語行動を達成するために、どのような言語形式を、どのような構造で、どのような音声や文字にのせて産出すべきかといった、言語行動を実現するためにはどのような手立てをとるべきかという、言語的手段の選択という視点が重要となる。コミュニケーションにおいて言語的手段の選択が重要となるのは、何も学習者に限ったことではないが、共有知識を異にし、日本語の内省を持たない学習者にこそ、この視点がより重要になると考える。日本語教育のための対照研究は、ある言語行動を行う際の言語的手段の選択という視点から行われる研究が必要である。

調査、分析は、日本語と韓国語の「注釈挿入」と「言い直し」に対し、修復行動を実現する際の言語的手段の選択という視点から比較対照を行った。日本語、韓国語といった言語の別を問わず存在する言語行動において、言語的手段の選択における類似点と相違点を明らかにすることを目的とした。対照する言語を韓国語としたのは、日本語と類型論的に近い言語を対照することで、言語行動を実現する際の違い（言語的手段の選択における違い）がより際立つと考えたためである。考察の結果、同じ言語行動を行う際、日本語と韓国語において対応する言語体系内の要素が存在するにもかかわらず、選択される言語的手段の異なりがみとめられた。「注釈挿入」に関しては、韓国語データにおいては観察されず、文節を分断しない「挿入構造」まで認定基準を緩めても 2 例が観察されたのみであった。日本語と韓国語の異なりの背景は、本研究で論じる準備がなく、その要因を特定することはできない。しかし、異なるという言語使用の実態を把握できたことの有用性は、韓国語を母語とする学習者にとって小さくはないと考える。日韓両言語に散見された助詞の「言い直し」においては、可能な言語的手段が、助詞と名詞の膠着度の異なりという類型的構造の異なりとかかわっていることが示唆された。助詞とそれに前接する名詞との間にみとめられる膠着度の異なりは、日本語には散見される相手の発話を挟んでの助詞による発話再開や、「注釈挿入」の復帰における助詞による発話再開が、韓国語母語話者には想定しにくいことを意味する。よって、韓国語を母語とする学習者に対しては、「注釈挿入」、あるいは、「注釈挿入」のような「挿入構造」が日本語においてはよく用いられること、オンラインで進む話の流れを妨げない形で、補足的な注釈を行う言語的手段として有効であること、また、日本語にはみられる助詞の振る舞いを、発話再開の言語的手段の一つとして示

していくことが有効であることを主張した。

#### 4.4 「第9章 「注釈挿入」の授業実践による知見」について

「注釈挿入」の言語形式面を導入した授業実践では、「注釈挿入」、または、それに近い形式（文節を分断しての挿入ではない、補足的な注釈を挿入する「挿入構造」）を用いた学習者には、三つの共通する特徴があったことが報告されている（平田・船橋 2013）。三つの特徴とは、「ピア評価にもとづく「注釈挿入」、それに近い形式の使用」「注釈挿入」にともなう非言語面の変化」「音声面の変化」である。本研究は、この授業実践では、言語形式以外のリソース使用に関しては、実証的な研究にもとづく指導が行われたわけではなく、個々の学習者に任されており、そのような前提でのパフォーマンスの変化である点に留意すべきであると考ええる。つまり、二つ目の非言語面、三つ目の音声面の特徴は、第7章で分析した音声、非言語行動、人工物の使用と、どのように同じでどのように異なるのか。総体の理念に立つ日本語教育は、この類似点と相違点に目を向け、そこから得られる知見をもとにしてコミュニケーションの総体を視野に入れた指導を行っていく必要があると考ええる。

調査、分析は、平田・船橋（2013）によって収集された学習者のビデオデータにみられる「注釈挿入」に関して、その音声特徴、非言語行動、人工物の使用を把握し、第7章で得た、日本語母語話者（以下、母語話者とする）による「注釈挿入」の音声特徴、非言語行動、人工物の使用との類似点と相違点を把握することで、コミュニケーションの総体を視野に入れた指導に貢献する情報を示すことを目的とした。考察の結果、非言語行動に関しては、母語話者には観察された SA 発話を行いながら後方を向くという姿勢の変化は、学習者には観察されなかった。常に聞き手、フロアを見つづけるのではなく、SA があくまでサイドの発話であることを表示するリソースとして、後方を向きながら発話するという姿勢も有効となることを、「注釈挿入」とともに示すことができる。また、学習者においては、SA においてジェスチャーを用いる方向のみがみられたが、母語話者の使用からは、「注釈挿入」においては、SA でジェスチャーを行うばかりではなく、MA でジェスチャーを行い SA でジェスチャーを行わないことによって、発話構造の有標化が可能であることが確認された。SA が MA と異なるものとしてあることを示すには、母語話者にみられたようなジェスチャー使用の方向性もあることを提示できると考える。ジェスチャーは発話内容に左右されるため、あくまで手がかりのレベルであるが、隠喩的ジェスチャーが

学習者には観察されなかった点は留意すべきこと、また、直示ジェスチャーを行う際は指示対象を明確に指示することが注意点としてあげられる。人工物の使用に関しては、母語話者に観察されたスライドにおける括弧「( )」の使用と同様の使用が、学習者においても観察された。補足内容である SA の表示方法として括弧「( )」を用いるという点は、ある程度、ユニバーサルな点とも推測され、リソース使用の有効な一例として括弧「( )」の使用を示すことは、SA の視覚的な表示方法として括弧「( )」があることのみならず、「注釈挿入」の発話構造に対する理解の助けとなる可能性がある。音声特徴に関しては、母音の引き伸ばしや半疑問音調は、学習者にみとめられなかった。非流暢性、なめらかではない発話の要素と思われるこれらの音声特徴も、可能なリソースの一つとして提示することが考えられる。母語話者において有効なリソースの一つであったポーズの使用が、学習者においても同様に観察されたことにより、学習者にとってポーズは、取り入れやすいリソースであると推測される。ただし、学習者のポーズが母語話者のそれよりも全般的に長い印象があったことから、「発話が終わった」と感じられるような長いポーズは挿入しないという情報を積極的に示すことには意味があると考えられる。母語話者における顕著な傾向としてあった MA と SA の境界や SA における話速の速まり、SA で音量が小さく、ピッチが低くなるという変化は、学習者においてはみとめられなかった。学習者においては、聴覚印象が変わらない、いわゆる棒読みの傾向が強く、その他、母語話者とは反対に SA が音声的に強調される（遅く、大きく、部分的に高くなる）という傾向もみとめられた。しかし、この強調傾向は、音声上の普遍的な問題である弱く実現することの難しさから、必然的に現れた変化である可能性があるため、棒読みの学習者がいることを考えあわせても、「注釈挿入」の指導においては音声面の情報も取り入れていく必要がある。第 7 章で得た知見にもとづき、学習者はまず、「注釈挿入」において言語形式を学ぶのみではなく、その発話構造にともなう音声特徴を用いることの有効性を理解することにはじまり、SA においては、音声的に強調するのではなく、早口や小声が有効なリソースの一つとなることを知る必要があると考える。

## 5. 「第 4 部 結論」について

第 4 部は、第 10 章を擁し、本研究の総合的な考察を行った。以下、概要を述べる。

### 5.1 「第 10 章 総合的考察」について

本研究は、日本語教育の目的を、コミュニケーション活動を可能にする能力の育成と考える。実際のコミュニケーションは、言語形式が単独で、あるいは、言語形式が主体となって構成されるものではない。言語形式、音声、非言語行動、発話の場に存在する人工物等の、リソースの複合的使用により立ち現れる「総体（全体）」である。よって、日本語教育における日本語の研究には、言語形式のみを取り上げて記述するのではなく、これらのリソースを射程に納めたことばの把握が求められる。そして、そのようなことばの記述を可能にするアプローチとして、コミュニケーションの「全体」から「部分」をみるアプローチを主張し、コミュニケーションを支えることばの記述に取り組んだ。その結果、第3部の各章における実践において、言語形式、音声、非言語行動、発話の場に存在する人工物等のリソースの複合的使用によりコミュニケーションが成立していることが、繰り返し示された。また、対照研究においても、同様のアプローチが有効であることを示した点、教育実践において、言語形式のみならず、言語形式以外のリソースもともに指導に取り込んでいく可能性を示した点を、本研究の成果と考える。

「注釈挿入」は、日常に散見される動的なコミュニケーションを構成する言語行動でありながらも、適格な統語構造を備えた文を構成する「部分」を取り出し、分析するアプローチをとる研究では、扱うことができない現象である。コミュニケーションの「全体」から「部分」をみるアプローチによってこそ分析可能になる現象であった。「注釈挿入」における言語形式面の分析においては、無秩序な、話し言葉の乱れとして扱われてきた「注釈挿入」においても、発話構造にともなう一定の言語形式の使用が確認された。よって、その言語使用における規則性、パターンを、「注釈挿入」における日本語情報として提示することが必要であるといえる。また、「注釈挿入」において、その発話構造と、それにとともなう一定の言語形式のパターンを用いるだけでなく、どのような音声に載せて、どのような非言語行動、どのような人工物の使用とともに発するかが、発話構造の有標化、わかりやすさに関与していることを示した。これまでの文法研究においては、コミュニケーションにおける言語形式の役割が偏重、過大評価され、コミュニケーションを実現するその他のリソースは、言語形式と等価なもののみなされていない。言語形式以外のリソースは過小評価され、言語形式を支える二次的なものとして扱われてきた。それに対して、言語形式、言語形式以外のリソースをコミュニケーションの遂行にとって必要な要素としてともに位置づけ、言語運用のための情報として拾いあげる必要があることを、具体的に示した点に意義があると考えられる。

日本語教育における日本語に関する研究の片翼ともいえる対照研究においても、コミュニケーションの「全体」から「部分」をみるアプローチが必要であることを主張した。日本語と韓国語における「注釈挿入」と「言い直し」を例に分析を行った。韓国語においては「注釈挿入」が観察されず、助詞の「言い直し」における異なりが明らかとなり、日本語と韓国語においては、同じ言語行動を行う際、対応する言語体系内の要素が存在するにもかかわらず、選択される言語的手段の異なりがみとめられた。この異なりは、言語体系内の要素を取り出して分析してもみえてはこない。学習者の母語を考慮した日本語情報、それを支える日本語教育のための対照研究には、言語行動を行う際の言語的手段の選択という視点が必要となることを示した。言語行動における言語的手段の選択は、コミュニケーションの動機から出発し、言語行動の「全体」から「部分」をみるアプローチによってこそ把握可能になるものであり、対照研究においても「全体」から「部分」をみるアプローチの有効性が示せたと考える。

「注釈挿入」の授業実践においては、言語形式面のみを導入した授業における学習者のリソース使用を、母語話者との比較より把握した。そして、言語形式以外のリソースにおける教育可能性について述べた。全般的には、母語話者に比して、学習者のリソース使用が乏しいことから、言語形式のみではなく、言語形式と言語形式以外のリソースをともにコミュニケーションを構成するものとして提示していくこと、コミュニケーションの総体を視野に入れた指導の必要性を示した。これは同時に、そのような指導を支える日本語情報の必要性をも意味する。コミュニケーションの「全体」から「部分」をみる日本語の研究の必要性を、学習者の実際のパフォーマンスにおいても示した点に意義があると考えられる。

残された課題としては大きく、「本研究の調査、分析の過程において、見出された課題（「目線」の分析、学習者データにおける「ポーズ」と「つまり」に関する分析）」「本研究のアプローチを他の言語行動や対話（会話）にも適応していくこと」「学習者のリソースの使用の結果を指導に反映させ、言語形式とともにその他のリソース使用も含めた教育可能性を、具体的に示していくこと」の3点である。

課題は複数残されているものの、本研究で主張した、総体の理念に立ちコミュニケーションの「全体」から「部分」をみるアプローチ、それによる研究は、「日本語を教えるとはどういうことか」という教育観を振り返る糸口になると考える。たとえば、教師はまず、日本語（ことば）が動的なものであるという意識を持たなくてはいけなくなる、あるいは、再確認することになるだろう。その意識の変化により、用いる教材、教室における活動内

容、フィードバック、評価等の、あらゆる「日本語を教える」ことが変わるはずである。そして、この日本語（ことば）を動的にとらえるという観点は、日本語教育に限らず、ことばをどのようにとらえ、みるかという点に示唆を与えるものでもあると考える。