

セミナーにおける談話マーカの使われ方

— 日本人と留学生の比較 —

嶺 川 由 季

はじめに

日本の国公立大学に在学する留学生は、学部生よりも大学院や研究生が圧倒的多数を占める。これから研究レベルの留学生にとって、日本人と同じセミナーに参加して、研究発表をしたり、質疑応答や意見交換をするための日本語は非常に大きな問題である。彼らの中には、日常生活では日本語に不自由せず、日本語上級生とみなされる者もいるが、その彼らでも、セミナーでのやりとりは容易ではないらしく、しばしば相互理解を得ることなくやりとりが平行線をたどることがある。このコミュニケーション・ブレイクダウン¹⁾の解決法として、談話マーカ²⁾が注目されている。

談話マーカとは、伝えたい内容そのものではなく、その内容を枠付けするメタの表現を指し、セミナーのような場面で有効に働くとされる。特に、外国語話者である留学生が、高度な内容を伝え合うセミナーに参加した場合に、「対話の流れを示す」指標として、談話マーカは非常に有効に働くと考えられている³⁾。

セミナーの談話分析をしている仁科によると、上級レベルの日本語話者である留学生はこの談話マーカを効果的に使っているとし、前回、筆者が行った調査⁴⁾でも、数の上からはそのことが証明された。しかし、質の面では、それぞれのマーカの使われ方に日本人と留学生の間に違いが見られた。特に、「例えば」という例示のマーカは、日本人、留学生の両方で最も多く使われ、かつ、その使い方に違いが見られた。そこで、「例えば」という談話マーカに着目し、日本人と留学生の間の使われ方を見る。

1. 先行研究

一般的にディスコース・マーカという場合、「しかし」「だから」「よって」などの接続詞を始めたとする連結詞に限られている。しかし、外国語話者のためのセミナー研究をしている仁科（1994、1997）は、「対話の流れを示す指標」という大きな枠で捉えている。

これらは対話の流れを示すために発話者が用いるもので、発話内容に関するものではない。いわば言語的なメタのマーカである。つまり、どの専門分野でもセミナーという枠の中では共通する用語法が使われていることで予想できるものである。このようなマーカを取り出して整理することで、学習者に役立つセミナーでの発話理解と表現の法則を整理して提示

する。(仁科 1997 p 29)

以上のような考え方の下、理工系のセミナーを対象に「予告（理由述べ、発話内容に対する態度表明、発話内容の明確化）」「確認のマーカー」「譲歩・主張のマーカー」「要約のマーカー」「言い替えのマーカー」「言い訳のマーカー」の6つの談話マーカーを設定した。

これに基づいて行った前回の研究では、実際に抽出したマーカーを十分に分析・分類することはできなかった。また、「このことばが来れば次にどういう内容が続くか聞き手に予測でき、自分の言いたいことを整理して伝えられる目印となるもことば」を対象にしたいという考えから、以下のように設定し直した。

- ①理由述べのマーカー：「それがなぜかという」と「なぜかという」と「なぜ～かという」と
- ②発話内容に対する態度表明：「（面白い）のはね」
- ③発話内容の明確化：「～というのは～」 「～ではなくて、～」 「言いたいのは」
- ④譲歩・主張のマーカー：「そうですね、でも」
- ⑤要約・言い替えのマーカー：「つまり」「要するに」「逆に」「ていうか」
- ⑥例示のマーカー：「例えば」
- ⑦構成のマーカー：「はじめに」「次に」「最後に」「第一に」「第二に」

以上の設定の基に行った前回の調査では、例示のマーカーの使用数が最も多く、発話量の少ない参加者も含めて日本人、留学生の全員が使用していたことが分かった。例示のマーカーには、大きく2つの言い方があって、1つは、例1のように抽象的説明を具体的な場合に当てはめて言い直すもので、もう1つは、例2のように、それに該当する実例を挙げるものである。

例1：だから、「ご苦労様」とうのは、身分が上の方が、ですよね。だから、例えば、私たちが先生とかにはいえない。(J2)

例2：特に、プラクティカルトレーニング、例えば、エンジニアや農学など(J4)

セミナーでは、こういった例示のマーカーが頻出し、しかも、その使い方に日本人、留学生の間で違いがみられた。そこで、今回はこの「例えば」「例としては」という例示のマーカー、およびマーカーを使わないバリエーションの使われ方の違いを考察した。

2. 研究方法

2.1. 研究対象

対象とするのは、いずれも文系のセミナーで、教官1名を含み、日本人学生と留学生が半々の割合で参加している。また、留学生の母語も、AとBは韓国語1名、中国語2名、CとDは中国語2名となっている。ただし、セミナーの形態は多少異なり、AとBは、各回2名の担当者が自分の研究についてレジュメを用意し、それに基づいて発表を行う（ただし、Dについては時間の都合で1人）。レジュメを読み上げる部分は対象とせず、その後の質疑応答の部分进行分析した。CとDは、割り当てられた英文の資料を、2名の担当者が分担し、日本語で発表するという形をとり、随時質疑応答があるので、全体を分析の対象とした。

なお、便宜上、以下、教官 3 名を T 1 ～ T 3、日本人学生 5 名を J 1 ～ 5、留学生 5 名を F 1 ～ 5 とする。

A. 言語教育に関するセミナー（1996 年 4 月 25 日）

教師 1 名、日本人学生 3 名、韓国語話者 1 名、中国語話者 2 名（中国 1、台湾 1）

F 2：「現代日本語の敬語に関する一考察」

J 2：「備後地方における『テ』敬語法」

B. 言語教育に関するセミナー（1996 年 5 月 23 日）

教師 1 名、日本人学生 3 名、韓国語話者 1 名、中国語話者 2 名（中国 1、台湾 1）

J 1：「外国における日本語教育について ―パラグアイでの体験から―」

F 3：「日本語の自動詞・他動詞」

C. 言語教育に関するセミナー（1996 年 6 月 13 日）

教師 1 名、日本人学生 3 名、韓国語話者 1 名、中国語話者 2 名（中国 1、台湾 1）

F 3：「動詞の形態論 ―語彙的な派生を中心に―」

J 1：「日本語の国際化について」

D. 言語教育に関するセミナー（1996 年 6 月 20 日）

教師 1 名、日本人学生 3 名、韓国語話者 1 名、中国語話者 2 名（中国 1、台湾 1）

F 1：「わかる・できる・なれる ―外国語教育における学習過程の分析―」

E. 高等教育交流に関するセミナー（1997 年 7 月 15 日）

教師 1 名、日本人学生 2 名、中国語話者 2 名

J 4：Research on Foreign Students and International Study

J 5：Research on Foreign Students and International Study

F. 高等教育交流に関するセミナー（1997 年 7 月 22 日）

教師 1 名、日本人学生 2 名、中国語話者 2 名

J 5：Research on Foreign Students and International Study

なお、留学生の日本語能力の目安は以下の通りである。

A. B.C.D.

国籍	性別	年齢	母語	日本語学習歴（日本語能力試験）	滞日期間
韓国	女性	26	韓国	韓国の大学で 4 年間（一級）	2 年 6 カ月
台湾	女性	27	中国	台湾の大学で 4 年間（一級）	2 年 6 カ月
中国	男性	43	中国	日本の大学で 1 年間	4 年

E.F.

国籍	性別	年齢	母語	日本語学習歴（日本語能力試験）	滞日期間
中国	女性	25	中国	中国の高校と大学で7年間（一級）	1年
中国	女性	32	中国	日本の大学で1年間半	7年

2.2. 考察項目

文字起こしした資料から、以下の点を考察し、日本人と留学生の比較を行う。

- (1) 相手に具体例を求める発話か、自分が相手に説明したり反論している発話か
- (2) 談話マーカの形を取らずに、同じ例示の機能を果たすバリエーションがあるかどうか
- (3) マーカがどの位置にあるか（前置き、中置き、後置き）
- (4) マーカが、本来の機能である例示、具体化の機能を果たしているか

3. 結果

上で述べた項目ごとに結果を見ていく。

3.1. 相手に具体例を求める発話か、自分が相手に説明したり反論している発話か

例示のマーカを使うのにも、2つの場合がある。1つは、例3のように、自分のいいたいことをよりよく伝えるために使う場合である。自分が言ったことを聞き手が理解していないようだと判断したり、説明が不十分だったのではと判断して具体例を挙げる場合である。

例3：これは難しい問題だっという意味分かります？例えば、お医者さんを作ろうとすると、2つの方法があります。（T3）

もう1つは、相手の言ったことを理解できなかったために相手に具体例を挙げてもらうために使うものである。

例4：例えば？

そこで、例3のように自分の発言したことを自ら言い直す場合を「自分」、例4のように相手の言ったことに対して具体例を求める場合を「相手」として、マーカの出現回数を表にしてみたところ以下ようになった。

	T 1	T 2	T 3	J 1	J 2	J 3	J 4	J 5	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5
自分	14	1	26	8	1	4	4	3	41	1	1	2	1
相手	3	8	1	0	1	1	0	0	0	0	2	0	0

相対的に、相手に聞くよりも自分の言ったことを言い直す場合にマーカを使うことが多いということはいえるが、数の上からは、特に日本人と留学生の間に違いはみられない。むしろ、教師か発表者か聞き手かというセミナーにおける役割の違いの影響の方が大きいと考えられる。つまり、発表者と聞き手の理解の仲介役となる教官は、発表者に具体例を求めることが多くなるため、学生よりも相手に具体例を求める「例えば？」が増えるし、自分の考えを聞き手に分かってもらいたい発表者は、

自分の「例えば」が増える結果になる。F 1 のマーカーが学生の中で飛び抜けて多い理由は、発表者の意見に批判的な意見を持っていて、それに対する自分の主張を時間をかけて繰り返したためである。いずれにしても、全員の発話時間や発表の機会を均等にしないことは、数の上で示すことはできない。

ところが逆に、マーカーを使わなかった場合、つまりバリエーションの出現回数では面白い結果がでた。日本人は「自分」の時、つまり自分の言いたいことを言い替える時にはバリエーションが多いのに対し、聞くときには「例えば」という決まったパターンのマーカーを使うことが分かった。これに対し、留学生はいずれの場合にもバリエーションでなくマーカーを使うことが分かった。詳しくは次に述べる。

3.2. 「例えば」という談話のマーカーの形ではないが、同じ例示の機能を果たすバリエーションがあるかどうか

具体例を挙げるのに、必ずしも「例えば」という決まった形をとる必要はない。下の例 5 から例 10 のような言い方でも次に来る内容を予告することができる。

- 例 5：ドイツの例で考えてみましょう。（T 3）
- 例 6：イギリスの例でお話しますと（T 3）
- 例 7：1 つの職場としましょうね。そこに課長がいたとして、あなたが部下（T 1）
- 例 8：なんかね、こういう例がありますよね（T 1）
- 例 9：英語でいったら、“Excuse me.” とか（T 1）
- 例 10：だからサービスとかの場合は（J 1）

これらの例示のマーカーのバリエーションは、日本人の発言には多く見られるが、留学生にはみられない。

問題は、どこまでを例示のバリエーションとするかであるが、とりあえず、上であげた「・・・の例で考えてみましょう」「・・・としたら」「・・・とか・・・とか」の 3 つに限って出現回数を数えてみる。その際、(1)と同じように「自分」と「相手」に分ける。

	T 1	T 2	T 3	J 1	J 2	J 3	J 4	J 5	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5
自分	20	8	13	5	3	0	2	2	0	0	0	0	0
相手	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

日本人は、相手に具体例を求める際には、決まった形であるマーカーを使うのに対して、自分の言いたいことを具体的に言い直す場合には様々なバリエーションを持っていることが分かる。これに対して、留学生はいずれの場合にもマーカーを使っていることが分かる。

上では、便宜上、バリエーションの数を限ったが、実際には、日本人のバリエーションは幅広く、「・・・としましょう、そうすると」といった仮定の形をとったり、それに類するバリエーションを使わずに済ませる、つまり次に何が来るかというメタの言語表現を使わずに話を進めることもある。これは、裏を返せば、母語話者である日本人は、談話マーカーに頼らなくても話を進めていくことが

できるということになる。このことは、同時に、談話マーカ―は必要不可欠なものではないということの意味する。しかしながら、以下のような留学生の発言をみると、外国語で主張をやりとりしている留学生にとって、談話マーカ―は別の意味を持っているようである。以下の例 11 と 12 は、いずれも発表を担当した留学生が、うまく聞き手に理解させることができずに、説明を求められている場面である。

例 11：（今の「感覚と言語意識が内部言語を経由する」というところをね、もうちょっと説明してくれる？）

F 1：ああ、はい。はい。ということは、例えば、あの、・・・日本語、例えば、あの、日本語の中に、例えば、日本語の中に、「ごめん」と「ごめんなさい」と「すみません」と「失礼します」ということがあります。

例 12：（「触れる」というのはどうなるんですか？）

F 3：辞書で調べたんですが、「触れる」、例えば、・・・んーと、例えば

自分の意見の正当性を主張するのに最も有効な方法の 1 つが、具体例を示すことである。その場できとっさにそれを求められた時、発言を組み立てるために、とりあえず「例えば」というマーカ―を立てる。枠組みを先に立てるというやり方は、外国語で自分の意見をまとめてその場で話すという場面ではとても便利な方法だと考えられる。

3.3. 談話マーカ―がどの位置にあるか（前置き、中置き、後置き）

後に続く内容を予告するという談話マーカ―の役割を考えると、本来、談話マーカ―は例 13 のように前置きでなければならない。

例 13：例えば、アメリカの場合、ある程度個人で解決することができますが（T 3）

このようなマーカ―の位置を調べて、具体例の前、つまり言いたい内容の前にきているマーカ―を上段に、それ以外の位置にあるマーカ―を下段に表にした。

	T 1	T 2	T 3	J 1	J 2	J 3	J 4	J 5	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5
前	17	9	22	8	2	5	4	3	41	1	1	2	1
中・後	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

上の表からは、日本人、留学生ともに、やはり前置きが多く、これについて日本人・留学生の違いは見られない。しかし、T 3 には以下のような中置きが見られる。

例 14：だって、3 年も 5 年も日本にいてずっと日本はこういう国だって、いいことも悪いことも含めて、いや例えばですよ、あの、そういうふうに思ってもらってはお互いに（T 3）

3.4. マーカ―が本来の機能である、例示、具体化の機能を果たしているか

本来の機能に合わないマーカ―といっても、2 種類ある。1 つは、「例えば」と発した後に別の話題を挟んで、しばらくして例を示すもので、マーカ―と内容の間に離れているものである。もう 1 つ

は、「例えば」と発したものの、別の話題に移ってしまったり、その使用意図が分からないものである。以下にその例を紹介する。

例 15：きっちりやった方がいいのか、例えば、言語のハンディが少しあるんだから、その表現の問題とかで緩く基準をした方がいいのかという議論は、あの、あるんです。（T 3）

例 16：留学生の姿勢が変わる理由としては、まず社会満足度と大学への適応度に関連し、出身国はあまり関係しないということです。それと例えば、第三世界からの、あ、2年以上滞在した留学生に見られる変化として、えーと、例えば、第三世界からの学生が宗教、異性との関係、立場の關係にオープンマインドになっているということが書かれています。（T 1）

例 17：これはやっぱり、あ、外国人の中にも日本語の上手な人とか長く住んでる人とかいますから、一概にはいえませんが、例えば、そこまでやっぱりネイティブな人に、そこまで要求するのには限界があるかもしれませんね。（T 1）

例 18：でも、それでも、取り入れて、彼らは、例えば、あの一、何かこの名前っていうのを知っているというのは、日本語を自分たちのものとして受け入れたということですよね。（J 1）

これらの例から分かるとおり、本来の機能から外れたといっても、しばらく別の内容が続いた後に具体例が来ることもあり、日本語としては間違いとはいえないものもある。しかし、後に続く内容を予告する目印としての談話マーカースとしては、これも外れていると言わざるを得ない。

以下、その出現数を表にしてみた。

T 1	T 2	T 3	J 1	J 2	J 3	J 4	J 5	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5
3	1	3	2	0	1	1	2	0	0	0	0	0

表から分かるように、本来の機能から外れた使用例が日本人にいくつか見られたのに対して、留学生にはまったく見られなかった。

4. 考察

以上の4点を総合すると、相手に具体例を求めるか、自分の言ったことを言い直すかについては、日本人、留学生の間に違いは見られなかった。むしろ、教官か発表者が聞き手かというセミナーにおける役割の違いが大きく影響している。しかし、逆にマーカースを使わないで例示をする場合で見ると、つまりバリエーションの数を「自分」「相手」の軸にかけてみると、日本人が相手に求める時にはマーカースで、自分の言ったことを言い直す時にはバリエーションで、と使い分けているのに対して、留学生にはその使い分けが見られず、いずれの場合にもマーカースを使っていることが分かった。

マーカースの位置については、両者とも圧倒的に前置きが多いが、日本人の中には後から付け足す中置きや後置きが見られた。つまり、内容である具体例を挙げている途中で追加するようにマーカースを入れたり、後でマーカースを付け足すことができる者も日本人の中にはいたことになる。

このように、バリエーションが豊富であったり、マーカースを途中で入れることができたりする反面、というよりそのために返って、日本人のマーカースの使い方には曖昧な点がある。本来、例示のマーカ

ーが入るべきでない場所に使われていたり、なんとなく例示のマーカーを出したものの、まったく別の内容が続いていることがあった。これに対して、留学生の例示のマーカーは、バリエーションもなく、置かれる場所も必ずないような前と形式的である。形式的である反面、本来の談話マーカー通りの使い方をしていた。

また、留学生には、反論されたり質問された時に、とりあえず「例えば」と言っておいて、その後続く内容をまとめようとする現象も見られた。このことから、留学生は談話マーカーという形式に頼ることによって、自分の発話を組み立てていると考えられる。日本語が外国語であるために、意識して日本語を使い、意識して談話マーカーを使っているといえる。

逆に、日本人は、自分にとって堪能な言語で話しているため、マーカーを使わなくともいろんな別の言い方ができる反面、意識して文章を組み立てることがなく、結果的にマーカーの使い方も曖昧になってしまったと考えられる。

おわりに

コミュニケーション・ブレイクダウンが起こった時に、具体例を出して解決するというのは有効な方法なのであろう。「例えば」という例示のマーカーは、日本人、留学生に関わらず最も頻繁に使われたマーカーであった。しかしながら、その使い方には、母語話者である日本人と非母語話者である留学生の間で違いが見られた。

日本語に堪能とはいえ、外国語で自分の意見の正当性を主張したり、反論しなければならない留学生は、談話マーカーといういわば決まり切った枠組みを利用して自分の発話を組み立てる傾向が強く見られる。これに対し、決まり切った枠組みに頼る必要のない日本人は、意識して談話マーカーを使っていないために、なんとなく談話マーカーを口にしたりして、本来のマーカーの機能から外れてしまう結果になった。

今回は、例示のマーカーに限ってその使い方を見てきたが、内容以外のメタの部分すべて談話マーカーと捉えれば、「だけど」「それで」「一応」なども談話マーカーに含まれることになる。ところがこれらの表現の中には、実際には単なる口癖になっているものもある。日本人ばかりでなく、留学生にとっても、単なるポーズとして口にされ、次に来る内容を予告するという本来の役割を果たさなくなっているものも多い。これでは、話の流れの目安になるどころか、聞き手によっては混乱させる可能性さえある。セミナーでの相互理解をより円滑にするためには、留学生が談話マーカーを積極的かつ効果的に使うように指導すべきだと仁科はしているが、日本人、留学生の両方に意識せず使われているこれらのマーカーの取り扱いについても今後研究していく必要がある。

註

1) コミュニケーション・ブレイクダウン

「それまで垂直な方向(vertical)に流れていたコミュニケーションが停滞し、コミュニケーションの流れが水平な方向(horizontal)に移る状態」(仁科 p 4)をいう。日本語としては間違っていないに

も関わらず、その意図するところが伝わらない状態を指す。

2) 談話マーカ―

仁科は、「ディスコース・マーカ―」といたり「談話マーカ―」という言い方をしたりしているが、特に使い分けされているわけではなく、ここでは「談話マーカ―」とする。

3) 談話マーカ―が留学生にとって有効に働く

留学生のためのセミナーにおける談話を研究している仁科(1997)は、その研究の結論として、談話マーカ―を積極的かつ効果的に使うよう留学生に指導していくべきだとした。

4) 前回の研究

1997年10月の第8回日本語教育研究集会で発表した「セミナーで見られるディスコース・マーカ―
―上級日本語話者留学生と日本人学生の比較―」

参考文献

- 尾崎明人、1993、「接触場面の訂正ストラテジー ―『聞き返し』の発話交換をめぐる―」、
『日本語教育』81号、pp.19-30、日本語教育学会
- 金久保紀子・金仁和・本田明子・松崎寛、1993、「講義の日本語における理科系・文化系の特徴」、
『日本語教育』、80号、pp.74-90、日本語教育学会
- 五味政信、1996、「専門日本語教育におけるチームティーング ―科学技術日本語教育での日本語教員と専門科目教員による共同の試み―」、『日本語教育』89号、pp.1-12、日本語教育学会
- 小室郁子、1995、「"Discussion"における turn-taking ―実態の把握と指導の重要性―」、『日本語教育』85号、pp.53-65、日本語教育学会
- 仁科喜久子(研究代表者)、1997、『科学技術日本語講義・セミナーの音声ディスコース分析のための基礎的研究』平成5～7年文部省科学研究費補助金(一般c)研究成果報告書
- 仁科喜久子・笹川洋子・土井みつる・五味政信・楠本はるみ、1994、「理工系留学生のセミナーでの対話理解過程の分析 ―理工系学生のシラバス作成に向けて―」『日本語教育』84号、pp.40-52、日本語教育学会
- 古別府ひずる、1993、「『発表』におけるメタ言語表現の研究」 広島大学大学院日本語教育研究科1993年度修士論文
- 山本 富美子、1995、「講義、対談等の聴解のメカニズム―テキスト分析を通して―」『日本語教育』86号、pp.13-25、日本語教育学会
- マイケル・マッカーシー著 安藤貞雄・加藤克美訳、1995、「語学教師のための談話分析」大修館書店(Michael Macarthy 1991 Discourse Analysis for Language Teachers Cambridge University Press)