

構築主義的観点からの接触場面における相互行為プロセスの分析 接触場面の新たな分析観点と意義の提案

北出 慶子*

要旨

近年、第二言語習得及び異文化間コミュニケーションの分野においてそれまで個人の認知的発達だけが強調されていた反動から構築主義的な理論的枠組みが注目されてきている。しかし、構築主義が提案する外国語における「相互行為能力」の実態やその目標とする異文化間コミュニケーションにおける「共通認識の形成」プロセスについての研究は未開拓な部分が多い。そこで本稿では構築主義的観点の中でも特に言語社会化 (language socialization) の観点を取り入れ、やや長期的に参与者間双方向から接触場面を言語指標により分析することで、「共通認識の形成」プロセスの解明を試みた。結果としてまだ中間報告の形ではあるが、接触場面における共通認識は、各参与者間でダイナミックかつ非暗示的に、時には長期的に形成されることが示唆された。この結果により、接触場面の長期的な分析、及び「母語話者」「非母語話者・学習者」という一方だけの言語推移ではなく双方向から捉えた分析視点の重要性が明らかとなった。

* 立命館大学 言語教育情報研究科 准教授

0. はじめに

コーパスデータとして日本語母語話者同士による自然会話やインタビューを収録したものは近年増加し、日本語教育および日本語言語研究分野に貢献している。しかし日本語学習者のデータは少なく、ましてや日本語学習者と日本語母語話者との接触場面を縦断的に扱ったコーパスは極めて少ない。縦断的データは極めて貴重であり、近年の第二言語学習分野における実際の対話を対象とした研究の分析アプローチのシフトという意味においても非常に意義が高いと考えられる。本稿は、このような接触場面の縦断的コーパスの意義を説明し、例として一つの分析視点を提供することにより本コーパスの活用及び今後の第二言語習得や異文化間コミュニケーション分野における接触場面研究への貢献を目的とする。本稿前半ではまず今回の試みの理論的背景を説明し、後半で本コーパスを活用した分析視点の一例を中間報告として述べたい。

1. 日本語学習者と母語話者の接触場面会話の縦断的コーパスとその分析意義

接触場面の会話及び日本語学習者の縦断的データを扱った分析およびコーパスは重要でありながら、実際には長期的データの収集は容易ではないこともあり未だに研究例が極めて少ない。しかし、接触場面における縦断的なデータは、第二言語学習および異文化間コミュニケーション分野の最近のアプローチにおいて非常に重要な意義を持っている。本稿では近年の外国語・第二言語学習及び異文化間コミュニケーションの研究分野の新たな理論的枠組みの流れと接触場面研究の関わりを述べ、その中でも特に言語社会化(language socialization (e.g., Shiefflin & Ochs, 1986)の観点においてこのような長期的接触場面データ分析の意義とその可能性について述べる。

1.1 構築主義的観点からの第二言語習得研究における接触場面の再考

まず、接触場面データの意義や分析方法の変遷について、構築主義的観点が顕著になる以前と以後の特徴を述べ、今回の接触場面データ分析観点の背景について説明する。外国語学習および第二言語習得分野の対話データを分析した研究において、90年代後半から理論的枠組みのシフトが顕著に見られる。Gee(2000)は、1960～70年代の個人のマインドのみを重視した認知改革や行動主義の考え方から近年、社会的、文化的、コンテクストでの意味を重視した実践(practice)重視の考えへ変化してきていると指摘している。この社会文化やコンテクスト重視の流れが第二言語習得分野に顕著に表れたのは個人の認知だけに偏ったそれまでの研究への Firth & Wagner (1997, 1998)による指摘に始まり、この新しい流れを代表した考えとして、Vygotsky (1978)に影響を受けた構築主義的学習の捉え方(constructivist view, e.g., Wertch, 1997)、それを第二言語学習に応用した社会文化的アプローチ(sociocultural approach) (e.g., Lantolf, 2000)、また実践共同体・実践コミュニティの学び(community of practice) (e.g., Lave & Wenger, 1991)、社会認知アプローチ(sociocognitive approach) (e.g., Atkinson, Nishino, Churchill, & Okada, 2007)、言語社

会化(language socialization) (e.g., Shiefflin & Ochs, 1986)等が挙げられる。このような構築主義的観点を取り入れた流れをくむ研究において、接触場面における分析対象データおよび分析視点には以下の2点のような特徴が挙げられる。

まず一つ目の特徴としてこれらの考えに共通しているのは、それまで「母語話者(native speaker)」と「非母語話者(non-native speaker)」というカテゴリー分け、または expert と novice を静的なものと捉えて分析し、学習者個人の認知発達のみが分析されてきたことへの疑問(Firth & Wagner, 1997)である。個人の認知発達のみを分析対象とした場合、接触場面において「母語話者」の言動は「学習者(非母語話者)」にとって絶対的な目標またはインプットのリソースであり、接触場面は母語話者との意味交渉やフィードバックの機会提供と捉えていた。しかし、構築主義的パラダイム(特に社会認知アプローチ、言語社会化、実践共同体・実践コミュニティの学び)では、各対話コンテキストの社会的要因が様々にある中で「母語話者」や「非母語話者」などの社会的アイデンティティは「相互」調節されていく動的なものであり、動的な複数のアイデンティティがその対話の中で形成され、対話活動が形成されていくものであると捉えている。

二つ目は、第二言語・外国語教育が目標とする能力についての捉え方への疑問である。行動主義からコミュニカティブ・アプローチへの転換時にはアメリカを中心に「プロフェッショナル」(ACTFL/ETS Proficiency Guidelines, 1986)の向上やそのためのカリキュラムが重視されてきた。しかし、構築主義的観点からはプロフェッショナル中心主義への批判から「相互行為能力(interactional competence)」(Kramsch, 1986)の重要性が叫ばれている。Kramsch (1986)は、プロフェッショナル中心主義の考えでは言語の行動的機能や語彙的・文法的形式が注目され内容の静的な側面が強調され、コミュニケーションが動的なプロセスであることが忘れられてしまうと指摘している。あらゆるコミュニケーションは一方的なものではなく、話し手、聞き手、コンテキストの三者関係の中で創り出していく協働作業である。従って、相互行為能力は一般化できるようなものではなく、具体的な実践に固有のものとして捉えるべきであるとしている。それゆえ、相互行為能力の育成には外国語・第二言語教育の中での実践経験が必要となる。特に外国語でのコミュニケーションは異文化間で行われることが多く、学習者の異文化における相互行為能力育成の重要性が指摘されている。

このように、構築主義的観点からの研究においては各実践場面におけるダイナミックな相互行為プロセスを観察対象とし、理論的枠組みのシフト以前と以後では分析データとその手法の多様性に大きな違いが見られる。分析対象は以前のような一般化や脱コンテキストを狙ったデータではなく、特定の場面における相互行為のマイクロレベルの分析が重視されるようになった。また構築主義的観点からの分析対象は「非母語話者」や「母語話者」の一般的な言動ではなく、ある特定の話者間でお互いにどのように調整を行い、コミュニケーション及びそれを通じた活動を創り上げているのかというプロセスである。Vygotskyの流れをくんだ“Micro genesis analysis” (Wertch, 1993)では、結果としての産物を分析

するだけでなく、結果に至るまでのプロセス自体をマイクロに観察することの重要性を強調している。このように特定の場面を観察対象とするため、数量だけに頼った分析手法のみではなく、エスノメソドロジ的な Sacks, Schegloff, & Jefferson(1974)の流れを組む会話分析や、エスノグラフィックな流れを組む談話の分析、観察ノート、インタビューなどから総合的に分析する手法、などの意義が再認識されてきた。

特に接触場面という発話者間の文化的違いが比較的大きい場合の相互行為観察には、一時的なものではなくやや長期な縦断的データ分析が必要となる。なぜなら、短時間の表面的な対話、または表面的で事務的な情報交換に留まることを前提とした場合ではアイデンティティやコミュニケーションスタイルの調整、共通知識や言語レパトリーやディスコースの構築まで至るとは限らないからである。実践共同体・実践コミュニティの学び (Community of practice, e.g., Lave & Wenger, 1991)では、コミュニティ形成には「言語的ルーチンの回帰」や「繰り返される相互行為パターン」が鍵となると考えられているが、これらは継続的な相互行為の上に成り立つものである。従って、一時的な接触だけではコミュニティ及び人間関係形成の分析をすることは難しく、より長期的なデータの分析が必要となる。

1.2 構築主義的観点からの異文化間コミュニケーション再考

上述の第二言語習得・学習分野研究における対話分析の理論的枠組みシフトの流れに見られる「相互行為」という観点は、異文化間コミュニケーション分野においても同様に重要視され始めている。異文化(間)コミュニケーション分野においても、個人の認知発達のみ焦点を置いた研究では、個人が外界からの異文化の影響に対してどのように適応していくのかという異文化適応モデル(Bennett, 1993)が90年代まで強調されていた。また国や言語を単位とした文化比較、特に語用論研究においては謝罪、依頼、誘いなどの言語間のステレオタイプ比較研究が90年代を中心に盛んに行われた。

しかし、90年代以降からグローバル化に対応した多文化共生のための第二言語教育の重要性が徐々に浸透し、ヨーロッパ共通参照枠の Byram(e.g.,1997)に代表されるように「異文化間コミュニケーション能力」が再考された。これにより、異文化間コミュニケーション能力は以前のような言語間のステレオタイプの違いという cross-cultural な知識が必要だけでなく、inter-cultural な異文化間の違いを実際に乗り越えるための対応技能や態度も必要であることが強調され始めた。つまり、実際に異文化の相手と平和的に対話を行い、対等で長期的な共生関係を築くための能力やその育成が重要視され始めたのである。

このようなグローバル化に伴った異文化間コミュニケーションの再考は、外国語・第二言語学習における異文化間コミュニケーション能力の重点化にも影響を与えている。2000年に入り、外国語・第二言語教育において異文化間コミュニケーション能力の必要性がさらに高まり、ヨーロッパ、オーストラリア、韓国等の学校教育における外国語・第二言語学習の基本的方針や基軸に異文化間コミュニケーション能力の育成が明確に記載されるよ

うになった。

またこのような異文化間コミュニケーションの再考の背景には、構築主義的観点と 70年代の文化実践理論(The practice theory of culture, Bourdieu, 1972/1977)の流れの組み合わせにより、「文化」自体も静的なものではなく、動的に発話者間で新たな価値観 = 文化を形成していくという考え方(Ess & Sudweeks, 2005; Hewling, 2005; Scollon & Wong-Scollon, 2001)が注目されるようになったことも影響している。ここでいう「文化」とは国、地域、民族という単位ではなく、個人の持つ価値観や習慣を指しており、その個々の文化は固定的なものではなく他者との関わりの中で再構築され続ける。多文化共生を念頭においた異文化間コミュニケーションが目指すものについて、八代、町、小池、磯貝(1998)は、「自分と相手の共生共栄と相互尊重のために行う情報交換、情報共有、共通の意味形成行為」(p.29)としている。つまり、理想とする異文化間コミュニケーションは、一方的なものではなく発話者間の双方向性と共通の意味形成行為であり、上述の外国語・第二言語教育における「相互行為能力」の流れとの一致がここでも読み取れる。

以上のように構築主義的観点から見ると、接触場面は単に「学習者」が「母語話者」から学ぶ機会と捉えるのではなく、相互理解や共通の意味形成行為の場であると捉えることができる。第二言語学習者が目標言語の母語話者の価値観やコミュニケーションスタイルに一方的に合わせていくのではなく、母語話者もまた自己と異なる文化の相手に調整していくという双方向からみた分析が必要となる。これは多文化共生のための日本語、「共生日本語」(岡崎, 2003)という日本語教育における母語話者側の日本語分析に注目した流れと共通の部分が見られる。しかし、共生日本語に関する研究では逆に母語話者側の調整ストラテジーだけに焦点がおかれた研究が多い。双方向で捉えた研究としては、エスノメソドロジ的な会話分析からの母語話者と非母語話者の権力作用(杉原, 2010)などがあるが、それ以外の手法ではこのような相互調整プロセスを分析した研究自体が非常に少ない。

上述のように第二言語学習および異文化間コミュニケーションの理論上はこのような相互調整能力や共通の意味形成が求められるとしているものの、実際にはどのような調整がどのようなプロセスで行われているのかはまだ十分に解明されていない。本稿では、接触場面を発話者どちらか一方の観点から分析するのではなく、双方向からの調整プロセスを分析対象とし、一時的ではなくやや長期的な対話を縦断的に分析することで、各接触場面における調整プロセスおよびその要因を言語的側面から分析する。それにより、異文化間コミュニケーションにおける共有意味形成プロセス及びこれからの第二言語・外国語教育に必要となる相互行為能力を明らかにすることを目的とする。

1.3 言語社会化の観点を取り入れた接触場面分析

本稿では、相互調整プロセスの分析として構築主義的観点に大きく影響を与えた Hymes(1972)のコミュニケーションのエスノグラフィー(ethnography of communication)の流れを受け、言語と文化の関係を分析対象としている言語社会化(e.g., Ochs, 2002;

Shieffelin & Ochs, 1986)の観点を取り入れ接触場面の分析を試みる。言語社会化は、人類学、発達心理学、社会言語学などの流れを組む学際的な理論的枠組みを持ち、ある特定の社会的グループの中で共有されている価値観、信念、期待などについて novice がどのようにそのグループメンバーと相互行為を行う中で社会化(socialize)されていくのかというプロセスを研究対象としている。もともとは第一言語習得における社会化が分析焦点であったが、近年の言語社会化研究はその対象を広げ、人があらゆる新しい社会文化的、言語的な環境に入ればそこでまた新たな社会化が起こるとし、複数の言語や文化の接触場面や第二言語習得も分析対象として広げてきた(e.g., Watson-Gegeo, 2004)。Shi (2006)は、言語社会化の理論的枠組みが異文化間コミュニケーションにおける異文化間の変容(transformation)プロセスの分析に有意義な側面を持つと主張している。具体的には、異文化間コミュニケーションの理論は上述のように個人の異文化理解の認知発達の理論に偏り、データに基づいた実証が不足しており、双方向的なプロセスが明らかにされてこなかった。しかし言語社会化のデータ実証型手法がこの異文化間における双方向からの変容プロセスの解明に貢献できると述べている。本稿では、言語社会化の特徴点2つを取り上げ、この観点が異文化間コミュニケーションである接触場面の分析研究にもたらず意義について述べる。

上述のような参与者間の調整行為は言語社会化では第二言語学習者や novice だけに限らず、母語話者や expert を含めた双方向の調整を観察対象としている。この点は Duff & Talmy (in press)も指摘しているように他の類似した社会・文化的側面を重視したアプローチに比べ、言語社会化の特徴とも言える。例えば、社会認知的(sociocognitive)アプローチではこのような調整は alignment と呼ばれ分析されるが、中心となるのは第二言語学習者の目標言語での使用変化の長期的分析である(e.g., Atkinson et al, 2007)。また、社会文化的(sociocultural)アプローチでは、expert や peer がどのように学習者に足場作り(scaffolding)を行い、ダイナミックに社会的に調整された対話に携わることで学習者がどのように学習していくかという過程を分析対象としているため、接触場面の場合、母語話者との調整はあくまでも学習者の言語学習をどのように支援しているかという視点からの分析となる。このような流れをくむ長期的な接触場面コーパス使用研究として Vyatkina & Belz (2006)が挙げられる。この研究ではドイツ語母語話者と学習者の長期的なネット媒介コミュニケーションコーパスを分析しているが、学習者がドイツ語におけるモダリティを表す助詞の使い分けを母語話者からのインプットで学ぶ、または母語話者からのメタな指摘によって学ぶという点から分析している。しかし、母語話者側が学習者を相手に果たして母語話者同士の時と同じような言動をとっているのかどうか、また個人差や各オンライングループでどのような共通認識が形成されていったのかについては見ていない。

一方、言語社会化では個々の対話によって個々の社会的アイデンティティや活動(activity)がダイナミックに形成されると見ており(Ochs, 1993)、双方向からの調整を観察対象としている。言語社会化は生涯(lifelong)のプロセスであり、新しいコミュニケーシ

ョンが始まり、新しい人間関係が発生すれば毎回新しくその場特有のコミュニケーションが実践されるとみている(Garrett & Baquedano-Lopez, 2002)。「実践共同体・実践コミュニティの学び(Community of practice)」の影響を受け、言語社会化では相互行為・共有実践により社会的メンバーシップ、アイデンティティ、知識、つまりは共通認識である文化が参与者間で構築されているとしている。

そしてその構築プロセスの鍵となるのが、参与者間の使用言語である。言語社会化のもう一つの重要な特徴として、言語の指標性(language indexicality)が挙げられる。言語の指標的機能は、言語は命題内容を示す機能だけではなく文脈内のある局面を指標する機能を持っているという Silverstein (1976, 1993)の考えに基づいている。言語社会化では特にこの言語の指標性により言語は話し手と聞き手の人間関係を創り出す、または現在の関係を表出することができるとしている。Hymes(1972)の言語と文化の双方向的関係の考えに基づき言語社会化では、ある特定のスピーチ・コミュニティの使用言語はそのコミュニティの文化を反映し、また逆にそのコミュニティの文化はその使用言語によって形成・再形成されていくと捉えている。つまり、個々のコミュニティの言語使用を観察することは、それぞれのコミュニティの価値観や共通認識^{注1}さらにはその形成・再定義のプロセスを観察することにもなる。

具体的には、Ochs (2002)は個々の相互行為において参与者が使用する言語は、そのコミュニティにおける各参与者の「社会的行動」や「心理的スタンス」を指標しており、そのスタンスや行動がさらにその場における「社会的アイデンティティ(人間関係も含め)」やその「社会的活動(activity)」を形成、また再形成していくとしている。Ochs (2002)は「社会的行動」を「目標に方向づけられたものと社会的に認識された行動(例として、質問に答える、明確化への依頼など)」(p.109)、「心理的スタンス」については「関心の中心に向けた情的、エピステミックな方向づけ」(p.109)としている。情的スタンスは、感情的激しさと同じく人のムード、態度、感情、性質なども含む。また、エピステミックなスタンスは知識の源と真実性と主張の明確さを含めた知識や信念を指している。さらに「社会的アイデンティティ」は「社会的役割、地位、関係、コミュニティ、機関の、民族的な、社会経済的な、性差的な、またその他のグループアイデンティティなどを含めた複数の社会的人格」(p. 109)を指している。最後に最重要部分としている「社会的活動」については、「一人または複数の人間によって表示された最小でも2つ以上の調和された行動と、またはスタンス」(p.109)としている。そしてこの「行動」、「スタンス」、「アイデンティティ」、「活動」は相互依存しており、言語の指標性により複数の「行動」と「スタンス」を観察することで相互行為によって構築され再構築される「アイデンティティ」と「活動」が見えてくると述べている。

言語社会化の「双方向性」と「言語の指標性」という観点は、異文化間コミュニケーション及び相互行為のプロセスを分析する上で非常に重要な意味を持つ。Shi (2006)は、これまでの異文化間コミュニケーション研究では接触場面における問題列挙や変数の一時的

な分析が中心であったが、言語社会化の観点から分析することにより長期的な変化プロセスの解明が可能になると述べている。接触場面は、普段の対話と比べ話者間の共有認識が少なく、対話を通じて新たに話者間の共有認識を形成していく必要性が高い。従って、接触場面を言語社会化の観点で分析することにより、接触場面で異なる価値観がどのように衝突し、お互いに共有認識を創りだしていくのかというプロセスを見ることができる。

この考え方は、共生文化、共生言語の形成プロセス分析へとつながる。単に接触場面を一方的な母語話者の日本語インプットをもらう場、または母語話者自身の共生日本語のための調整ストラテジーを分析する場、と捉えるだけではなく双方向から捉え相互理解のプロセスを解明することは、相互理解のための異文化間コミュニケーション能力、すなわち近年、外国語・第二言語能力において重点化が叫ばれている部分の具体的解明に繋がる。対等な共通意味形成が異文化間コミュニケーションの理想とされているが、実際の接触場面でこれはどのように遂行されているのだろうか。使用言語の能力差はこのプロセスに影響しないのか。またお互いに無意識・意識的に保持している「母語話者」「学習者」その他の社会的役割または相手への他の期待要因や概念がこのプロセスにどのように影響するのか。本研究では、上述のような言語社会化の観点からやや長期的な接触場面における参加者の使用言語推移を分析することで、それらが指標するスタンスと行動、さらにはその場のアイデンティティや活動がどのように参加者間で調整、再調整され、共有されていくのかというプロセスを明らかにすることを試みる。

以上により、本研究では接触場面における参加者間の言語使用推移をやや長期的データで分析することにより相互行為能力および多文化共生のプロセスを解明することを目的とし、具体的には以下の点を研究課題とする。

研究課題：

初対面の接触から接触回数を重ねるごとに参加者の言語（「です・ます体」および「ね」の使用）、およびそれらが指標するアイデンティティ及び活動へのスタンスや行動は変化するのか。「です・ます体」と「ね」の出現頻度の推移、談話データ分析及び参加者のインタビューから以下の点を分析する。

- a. 変化のプロセスはどのようなものか。
- b. それはペアによってどのように異なるのか。
- c. どのような要因が共通認識形成プロセスに影響するのか。

1.4 相互調節プロセス分析のための言語指標的機能

言語社会化における言語の指標機能から日本語の対話を分析した先行研究では、「です・ます体」、「非です・ます体」(e.g., Cook, 2008)や終助詞(e.g., Yoshimi, 1999; Ohta, 1999; Cook, 2008)など、文末のスピーチレベルに注目したものが多い。本稿では、「です・ます体」と終助詞の「ね」を試験的に候補として取り上げ、分析を試みる。

a. 「です・ます体」の指標的機能

上述のような指標的機能が顕著に表れる項目の一つとして文末の「です・ます体」が、言語社会化の観点分析においても注目されている(e.g., Cook 2008; 岡本, 1997)。「です・ます」形の指標する内容として、岡本(1997)は、熊取谷(1994)を参考に「対人関係規定」の内容と「状況規定」の内容に分け、前者は聞き手との心的距離をおきたい、「ウチ」扱いしないという態度、またはそのような日本語運用方法を話者がわきまえていることを示しているとしている。また後者は、話者がその発話コンテキストをフォーマルな場と捉えていることを示している。

「です・ます体」はあらゆる発話において「非です・ます体」との選択が迫られるという点で上述のような指標性が表出する。スピーチレベルの研究では、「敬体(対常体)」や「丁寧体(対普通体)」、または英語で書かれた研究においては“masu-form”(Cook, 2008)とも呼ばれるが、「です・ます体」か「非です・ます体」という区分けをしている研究注²が多い。

「です・ます体」使用及びスピーチレベルの選択についての研究では、上下関係を扱ったもの(宇佐美, 1998, 2001; 金, 2002)と上下に加えて親疎関係を扱ったもの(大浜・鈴木・多田, 1998; 森, 2005)がある。しかし、これらは人間関係が相互構築されるという点からの分析ではなく、それゆえ長期的なデータも扱われていない。日本語会話のスピーチレベルを概観した宮武(2009)も指摘しているが、親疎関係は接触回数や時間、また話者の心理的变化によって変化するものであり、またそれを反映するスピーチレベルの選択も変化するはずである。このような親疎関係を分析するには長期的な対話データが必要となる。

また接触場面におけるスピーチレベル使用を見た研究も近年増えてきているが、学習者の発話の特徴や問題点に焦点を絞った分析(金, 2002; 林, 2005)や母語話者との比較(陳, 2003, 2004)が中心である。しかし上述の第二言語学習のパラダイムシフトで述べたように、「母語話者モデルに近づく」という考えではなく「目標言語を使用して相手との相互理解を図る」ことを目標とする言語教育に活かすのであれば、相手である母語話者の言語行動にも注目し、相互調整行為としての観点からの分析も必要といえるのではないだろうか。

b. 終助詞「ね」の指標的機能

日本語の終助詞は、聞き手、話の内容、その他のスピーチ場面に対する話し手の伝達態度(特にエピステミック及び感情的な態度)を示す機能を持っている(Cook, 2008)。それゆえ、これらの対人関係機能としては、ポライトネス理論(Brown & Levinson, 1987)の観点から述べればポジティブ・ポライトネスにもネガティブ・ポライトネスにも使われる。例えば「の」や「ね」などのように共有知識や感情を示す、あるいは引き出す機能を持つ終助詞は、ポジティブ・ポライトネスストラテジーとして協調的関係を築くために使用できる。一方、終助詞が躊躇、不確かさ、間接的な意味を持って使用される場合はネガティブ・ポライトネスのストラテジーとして用いられる。「ね」は上述のように話者間の共有認識の提示および形成に使用されることができる。また「よ」注³に関しては Cook (1992)は話し

手の発話に聞き手の注意をひくために使用されると述べている。このような意味を持つことから、「よ」は話し手の断定的な態度を強調するとも言われている。

「ね」は特に言語社会化の分析に重要なエピステミック的または感情的な話者のスタンスを指標しているため、話者の態度の観察に重要な手掛かりとなる。実際に日本語の言語社会化研究では、「ね」が話し手と聞き手の間に調和、協力、共感を生み出す機能を持つため、感情的な共通認識を表す、また引き出す目的で使われると述べている (Cook, 1992/Yoshimi, 1999)。また、Ohta (1999)は、「ね」が共感や配慮の表現としてのアセスメント的発話(例えば「それは、残念ですね」)が話し手と聞き手の間に感情的(affective)なアライメント(調整)に使われていることを指摘し、日本語学習者がアセスメントのパターンを繰り返す中で「ね」の機能を認識していくと考察している。

また「ね」や「よ」という終助詞の付加はスピーチレベル・シフトの研究においても含まれる場合がある。日本語学習者と母語話者のスピーチレベル待遇レベル認識の違いについて調査した佐藤・福島(1998)は、「ね」「よ」が付加された場合の方が母語話者には待遇レベルが低いと認識されると述べている。また、「ね」「よ」が付加したものと中途終了型発話を橋本(2006)は「中間的なスピーチレベル」とし、丁寧体と普通体の「よそよそしい」または「なれなれしい」といった負の効果を緩和する働きがあるとしている。このように、「です・ます体」と「ね」を分けて分析するだけでなく総合的に分析する意義も示されていることから、本稿においても総合的分析も適時含めることとする。

2. サンプルデータの分析(中間報告)

本稿では今回の接触場面コーパスの活用例として「です・ます体」及び「ね」の使用を接触回数により縦断的、またペア間を比較することにより横断的に分析を行った。現段階ではまだコーパス及びそれ以外のデータも作成途中にあり、本稿では中間報告の形で結果を述べる。

2.1 データと分析方法

今回の会話データ注4は、同大学に在籍する留学生と日本人学生のペアで4組の自由会話を各60分で約3週間おきに5回収録した。収録されたデータは、文字化し、現段階(2011年3月15日)で各収録の10分目~20分目をタグ付きデータとしてサンプル注5が完成している。

参加者には「日本人学生と留学生の継続的会話データを作成する」と募集し、協力者には謝礼金が支払われた。留学生参加者は全員が短期留学生で、来日後1カ月後から第一回目の収録を開始した。その後、留学生は半年または一年の滞在予定であった。参加者はランダムにそれぞれ留学生1名と日本人学生1名のペアに分けられた。会話収録は参加者ペアの日時調整後、学内の小教室で行い、第1回目の会話前にビデオとICレコーダーでの録画・録音をすることや個人情報についての説明を行った。発話者情報として以下の表1

のような情報と接触場面に関する経験（資料 1 参照）を記入してもらった後、「自由に会話をしてください。60 分後に戻ってきます。」と伝え、リサーチアシスタントは教室を出て、60 分間はデータ提供者 2 名だけで会話をを行った。今回のデータ収録という出会いを参加者ペアの間でどのように位置づけていくのかという点も今回の分析視点に重要な点であることから、このように自由な会話という設定を意図した。

会話	話者	年齢	性別	出身国・地域	母語	日本語能力	初回会話までに外国人・日本人と日本語で話した経験
1	01	21	女	台湾とカナダ	中国語	2 級相当	0
	02	19	男	日本	日本語	母語	0
2	03	22	女	韓国	韓国語	2 級	7 時間
	04	20	男	日本	日本語	母語	10 時間
3	05	23	男	台湾とカナダ	中国語	N1	200 時間
	06	20	女	日本	日本語	母語	100 時間
4	07	20	女	韓国	韓国語	2 級相当	無回答
	08	22	女	日本	日本語	母語	24 時間

表 1. 話者情報

分析方法は、検索ツール（本論集の田中の論文参照）により各会話のサンプルデータの第 1 回目～5 回目について、それぞれ「です・ます体」及び終助詞「ね」の出現数を数え、各話者の各回の発話数からそれぞれの頻度を割り出した。次に、各ペアにおける話者別出現頻度の推移についてペア間で比較及びペア内の推移傾向を見た。今回は終助詞使用も分析対象とすることから「発話」の単位はメイナード(1993)に倣い、PPU (Pause-bounded Phrasal Unit)に従った。PPU は、「ポーズによって区切られる語句という単位」(p.96)であり、客観的に判断が可能な発話の区切りである。一人の会話参加者が話し始めてから話し終える、または 1 秒以上停止するまでを 1 発話とした。今回の分析項目である「です・ます体」や「ね」はあいづちにも出現する可能性があることから、「そう」「そうですね」などのあいづちは発話数に含めたが、「うん」「はい」などの応答詞だけのあいづちや笑い声、「あー」、「へー」などの感嘆詞だけのものは頻度を割り出す際の発話数からは除外した。各会話における各話者の発話数については、資料 2 に示す。

また、言語指標推移の要因を探るため、5 回目の会話終了 4~6 週間後にフォローアップインタビューを行った。インタビューはペアではなく個別で一人につき 35 分～45 分程度で行われ、協力者には上記の会話データとは別に謝礼金が支払われた。インタビューでは半構造化の形をとり、主に以下の表 2 の質問を中心に尋ねた。

1	今回の会話初回が始まる前は、どんな気持ちで臨みましたか。会話を進めるにつれて、その気持ちは変化しましたか。それとも同じでしたか。
2	5回の会話を終え、今回の会話についてどう思いますか。
3	今回の会話を行うにあたり、何か気をつけていたことや心配なことがありましたか。
4	今回の会話で大変だったことが何かありましたか。
5	初回の会話前に、今回協力しようと思った動機は何でしたか。その動機は変化しましたか。
6	今回の会話相手について、どんな人だという印象を持っていますか。またそれは変化しましたか。
7	今回の会話相手の言動で何か違和感を感じたことがありましたか。またそれについてどのように対応しましたか。
8	初対面の人との会話についてどう思いますか。

表 2. インタビューの質問例

インタビューの結果注 6 は、主に各ペア内での接触を重ねる中での各参加者のスタンス推移のマイクロな部分を総合的に分析するために用いた。

2.2 分析結果

分析結果として、まずは「です・ます体」、「ね」の出現頻度推移について各ペアの結果を示す。その後、各ペア内での推移について、よりマイクロなレベルの分析結果を談話分析及びインタビューデータから述べる。

2.2.1 「です・ます体」使用の分析結果

「です・ます体」の使用について各ペアの第一回目～五回目までの会話における推移を以下の図 1～図 4 に示す。「です・ます体」には、「でしょう」も含めた。また、引用の形で「『～です』っていう」のように「です・ます」が引用部分に使われている場合は話者自身のスタイルとしての選択ではないので別扱いとした。縦軸は「です・ます体」の各会話サンプルにおける使用頻度(出現数/発話数)、横軸は何度目の会話であることを示している。折れ線の数字は話者ナンバーである。「です・ます体」の出現数については、資料 3 を参照のこと。

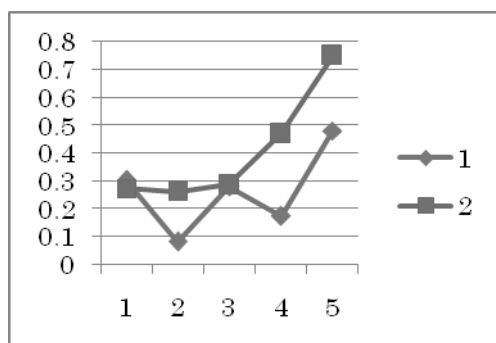


図 1. ペア 1「です・ます体」頻度

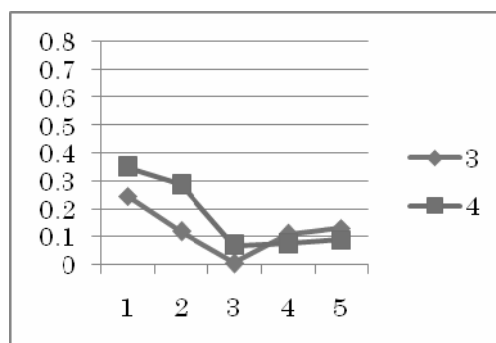


図 2. ペア 2「です・ます体」頻度

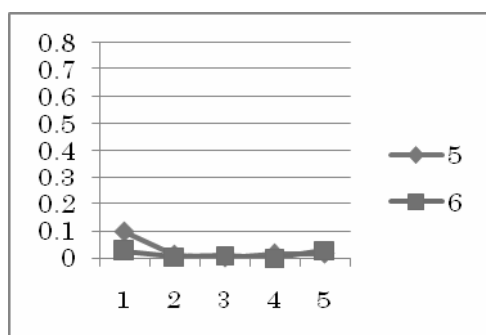


図 3. ペア 3「です・ます体」頻度

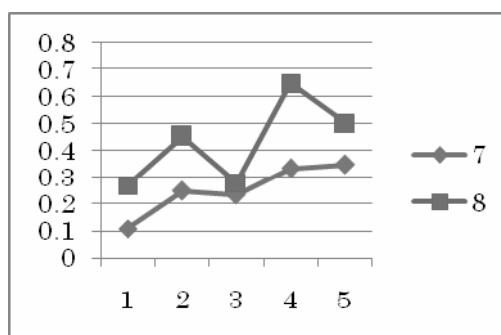


図 4. ペア 4「です・ます体」頻度

ペアによって「です・ます体」の頻度は異なり、特に 1~5 回の推移の方向は、ペアによって異なる。増えていくペア(ペア 1 とペア 4)、減っていくペア(ペア 2)、変化があまりみられなかったペア(ペア 3)が見られる。ペア内では相互調整の傾向が推測される。特にペア 2 と 3 は、ペア内で「です・ます体」の使用頻度の差が縮まる傾向がうかがえる。これについては、表 3 が示している。

	ペア 1	ペア 2	ペア 3	ペア 4
1 回目使用の差	0.03	0.1	0.07	0.16
5 回目使用の差	0.27	0.04	0.02	0.15

表 3. ペア内における「です・ます体」頻度の差

しかし、ペア 1 に関しては 1 回目(0.03)よりも 5 回目の方(0.27)がペア間での差の開きが大きい。今回の会話はどのペアも同じ大学の留学生と日本人学生という類似した条件の中で、どうしてこのような違いが表れたのだろうか。ペア 1 については後に詳しく会話例とインタビューからペア内の推移を考察する。

2.2.2 終助詞「ね」の分析結果

「ね」の使用について、各ペアの使用推移を図 5~図 8 に示す。縦軸は「ね」の各会話サンプルにおける使用頻度(出現数/発話数)、横軸は何度目の会話であることを示している。

「ね」以外にも終助詞として使用されている場合、「ねえ」、「ねー」も含めた。「ね」の出現数については、資料4を参照のこと。

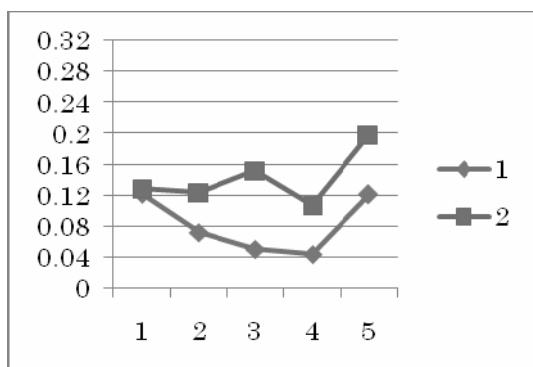


図5. ペア1「ね」頻度推移

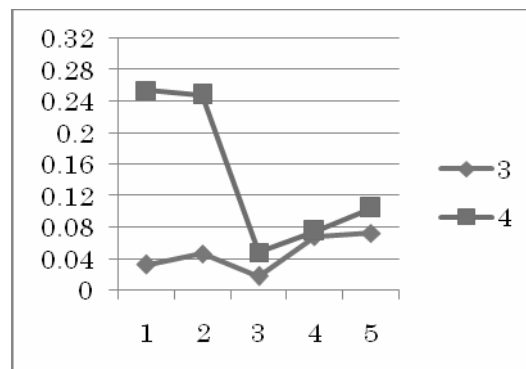


図6. ペア2「ね」頻度推移

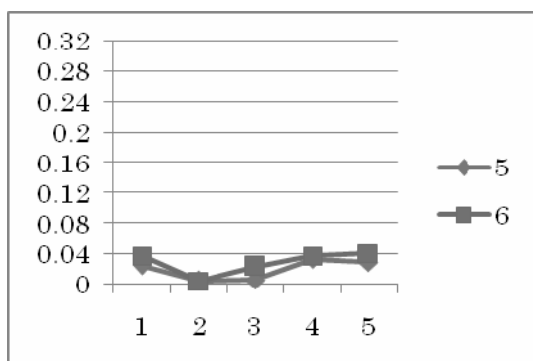


図7. ペア3「ね」頻度推移

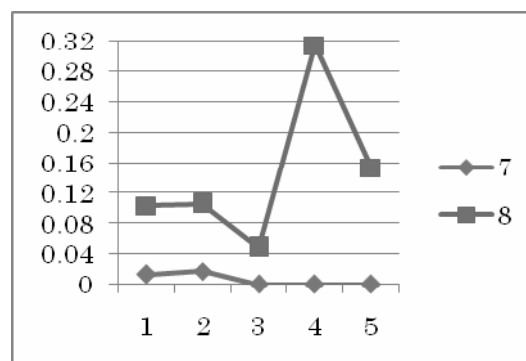


図8. ペア4「ね」頻度推移

図5～8が示すように、ペアまたは個人によって「ね」の使用頻度は異なる。ペア間の類似点として、全てのペアにおいて留学生側の「ね」の使用は相手の日本人学生よりも低いことが挙げられる。留学生話者の中でも3, 5, 7の話者は継続的に一回のサンプル会話につき7回以下の使用回数である。「です・ます体」の推移と比較すると、ある程度類似しているように見えるが、ペア4の話者7だけは「です・ます体」と異なり「ね」の使用頻度が一貫して低い。

1回目と5回目のペア内での差を比べると、表4が示すように1)回数を重ねて差が縮まったペア(ペア2)、2)回数を重ねて差が広がったペア(ペア1と4)、3)回数を重ねても変化がなくペア内で類似していたペア(ペア3)がある。この結果は、「です・ます体」の推移と類似している点がある。

	ペア1	ペア2	ペア3	ペア4
1回目使用頻度の差	0.01	0.22	0.01	0.09
5回目使用頻度の差	0.08	0.03	0.01	0.15

表4. ペア内における「ね」使用頻度の差

まず、ペア 1 は「です・ます体」の時と同様、初回(0.01)より 5 回目の方(0.08)がペア内での「ね」の使用頻度の差が広がっている。反対に、ペア 2 は初回の 0.22 から最終回の 0.03 へと差が大きく縮まっており、これは「です・ます体」における推移と同様の傾向である。話者 3 は「です・ます体」、「ね」の使用頻度、どちらにおいても 3 回目の会話から減少し、その後は話者 4 と類似傾向にある。この動きが「ね」においては特に顕著であり、一回目と二回目は 45 回、39 回の使用であったのが、3 回目～5 回目の会話においては、7 回、6 回、7 回の使用へと減少した。さらに、ペア 3 においては「です・ます体」と同様に「ね」の使用頻度も両話者共に低い値で初回から 5 回目までわずかな変化はあるものの、一貫している。

以上「です・ます体」と「ね」の使用頻度推移を見たが、ペア内における推移とその要因についてのより詳細な分析が必要である。今回は中間報告として、ペア 1 とペア 2 を取り上げ、上記の「です・ます体」と「ね」が指標する各話者のスタンスを考察し、各ペアでどのような共通認識がどのような過程を経て形成されていくのかを見ていく。

2.2.3 ペア 1 における相互行為プロセス

ここでは、今回の中間報告としてペア 1 を取り上げ、数字だけでは把握できない話者のスタンスとその変化について詳しく分析していく。表 3, 4 で示したように他のペアが「です・ます体」や「ね」の使用において相互調整の結果、類似していく傾向が見られる中、ペア 1 だけは会話回数を重ねる中で特に 4 回目、5 回目に見られるようにペア内での差が初回よりも広がっていることが分かる。1 回目から 5 回目の推移からみると、「です・ます体」について図 1 が示すように話者 2 は 4 回目と 5 回目にかけて頻度が高くなる。話者 1 は 2 回目と 4 回目で下がるにもかかわらず、5 回目で話者 2 に合わせて高くなっている。「ね」の頻度においても、図 5 が示したように初回より 5 回目の会話の方が話者 2 の使用が高くなることで差が広がっている。ここでは、話者 2 の「です・ます体」使用が 4 回目から増加することから、ペア 1 の第 3 回目の会話と 5 回目の会話を比較する。まずは 3 回目の会話を以下の会話例 1 注 7 に示す。「です・ます体」部分は太字で示している。< >内の数字は、話者ナンバーを示す。

会話例 1 ペア 1 の 3 回目会話(26 分～28 分)

日本の部活における先輩後輩の話から敬語使用の話になり、話者 1 が日本人が留学生に話しかけてくる時は敬語ではない形になることを述べ、話者 1 がその疑問に答えている。

- 1 <2> なんか、自分の感覚としては、…欧米人はでも、た、普通に喋れるん**すよ**なんか、
タメ口で、でもアジア人って、やっぱ年上にはなんか、敬語使ってしまう**んすよ**ね、
なん[か]
- 2 <1> [ふ～]ん…じゃ白人を見るとすぐ、普通の喋り方
- 3 <2> はでき**ます**ね、多分

- 4 <1> 多分[hhhhh]
- 5 <2> [はい多分]··
- 6 <1> hhh·
- 7 <2> そおっ**すね**あーでもどうやろ、わかんないっ**すね**でも、
- 8 <1> 外国人たちは、会ってすぐ、普通の喋り方で喋りますけど、日本人やったら
どうすればいいかわかり**ません**
- 9 <2> えでもそれは大丈夫**です**よ、外国人、が·
- 10 <2> その、普通に喋ってきても、なんか受け入れ**ます**、
- 11 <1> あ、外国人だから
- 12 <2> っていう、なり**ます**かね、
- 13 <1> ま、でも、アジア人も、外国人**です**か、
- 14 <2> そう**です**よね[、だから]、多分、えなんか、いきなり日本人が、馴れ馴れしく喋ってきたら、
なんかちょっと··
- 15 <1> [hhhhh]
- 16 <2> 違和感があり**ます**けど
- 17 <1> ん～ん
- 18 <2> わ、日本人じゃなかったら、違和感ない**です**よ、多分、普通に喋ってきても··
あ、でも違和感あるかなあ～、hhh、つ外国人で、いきなりそのしゃべってきたら、なんか、
おもしろいなって感じになり**ます**、多分[、]なんか大阪弁とかしゃべってきて、
なにしてん[の、そうそう、そやったら]、あ、面白い人やなってなり**ます**ちょっとなんか
- 19 <1> [あ～]
- 20 <1> [わからへ～ん、hhhhh] 確かに
- 21 <2> だから道聞かれてとかに、ここどうやって行くんですかとか言われたらあれ**です**けど、
ここどうやって行くんとか言われたらなんか··
あでも違和感あり**ます**かねやっぱ[、hhhh]h····
- 22 <1> [hhhhh]
- 23 <1> 前、に、あの白人のあー女の子が、あかあん、アホっ、って言ってえっ[hhhhhh]·
- 24 <2> [hhhhh]
- 25 <1> おもし、確かに[、おもしろ(おもしろい)だった]
- 26 <2> [確かに、変ですよ、]確かに、欧米でも変**ですかねえ**やっぱ····
- 27 <1> 方言、を使う外国人は、珍しい、だ**ね**、hh

ここでは、図1でも示したように話者1と話者2の「です・ます体」使用の差が見られる。この会話に見られるように、話者1には「です・ます体」(8、13行目)と「非です・ます体」(25、27行目)の混合が見られる。しかし、話者2には話者1のような「非です・ます体」の使用は見られなく、相手のスピーチレベルに合わせようとするペア2の話者4

のような変化は見られなかった。話者 2 は関西弁の使用(「～やろ」7 行目)、「です・ます体」の少し砕けた形である「～す」(2, 7 行目)や終助詞「ね、よ」との併用、「～けど」(16 行目)のような言い淀み型を使用し、「です・ます体」姿勢の中でも比較的心的距離を縮めた形を使用しているものの、「です・ます体」使用を基調としている。

また会話例 1 は、話者 1 と 2 の「です・ます体」使用の違いというスタンス上の違いだけでなく、話題も敬語使用についてのメタ言語的と内容となっており、この話題へ導入した話者 1 の今回の会話における敬語使用についての困惑が見られる。個別インタビューで今回の会話の感想としてこちら側から質問する前に話者 1 も 2 も挙げていたのが、敬語使用についての困惑であった。話者 1 は、「自分が日本人ではないので」今まで会った日本人学生も留学生も皆、初対面から「非です・ます体」で話してきたので、今回の会話相手の話者 2 は「です・ます体」で話してきたことに困惑したと述べている。3 回目の会話で会話例 1 のように敬語使用の話題になったのは、このような話者 1 の困惑の表れの可能性もある。この「です・ます体」使用が示すペア 1 における話者間のスタンス及び解釈の相違は、インタビューから更に明らかになった。

インタビューにおいて話者 2 も今回の会話で一番困惑した事は敬語使用だと述べた。まず相手が留学生であることからの戸惑いが大きかったが、会話例 1 における話者 1 の答えからも分かるように相手が「アジア系」の留学生なので日本と同じく上下関係を重んじると判断し、相手は年上なので敬語を使用しようと思ったと述べている。もし相手が「欧米系」であれば、「フレンドリー」にため口の方がよいと思ったと述べている。この「アジア系」という判断は、相手の留学生はカナダ国籍であるが幼いころ台湾で育ったこと、見た目がアジア系であることを理由として挙げていた。また話者 2 が以前の短期海外研修で出会ったアジア系欧米人との接触経験から「アジア系」の人は自分と共有する文化が多く安心できると述べている。実際にこのペアの会話には、日本と他の国だけでなく「アジア人」と「欧米人」という比較の話題が多くみられた。自分達は「アジア系」で「欧米系」の文化や体質と異なるという話題もあり、共通して「アジア系」であるというスタンスの強調が両者に見られた。このような背景が話者 2 の「アジア系だから日本人と同じように話そう」という判断を強めた可能性がある。さらに話者 2 は、今回相手が全て「ため口」で話したとしても、自分は年下なので敬語を使用するつもりだったと述べており、相手に「です・ます体」を期待していたわけではなかった。話者 2 は体育会系クラブに所属していることもあり、年齢による上下関係とそれを示す敬語使用は、重要なわきまえ(井出, 2006)である可能性がある。この「アジア系留学生は日本人と同じ文化を共有している」という話者 2 の経験に基づく判断と、年上であれば敬語は絶対であるという話者 2 の価値観が、話者 2 の一貫した「です・ます体」基調の姿勢に影響したようである。

話者 1 は、話者 2 の「です・ます体」使用に驚き、話者 2 について「失礼になりたくない人」とであるという印象を受けたと述べている。また、それと同時に、「です・ます体」という「フォーマル」性に緊張し、仲良くなれないと感じたと述べている。ここで非常に興

味深いのは、話者 1 が意図した「です・ます体」指標の意味と話者 2 の受け取った意味が異なることである。話者 1 は年齢からくる先輩・後輩関係およびその礼儀わきまを意図していたが、話者 2 はそれを「緊張する」「フォーマルな」会話へのスタンスと受け取っていた。話者 2 は話者 1 がアジア系であることから年齢差を重んじると推測したが、話者 1 は年齢差が話者 2 の「です・ます体」使用の要因であることは認識していなかった。代わりに、話者 1 は話者 2 がフォーマルな活動創りのスタンスであると解釈した。最初は他の日本人の学生友達との会話と同じように「非です・ます体」にしようと思っていたが、相手が丁寧であるのでそれに合わせて自分もフォーマルにし、相手に失礼にならないようにしなければという変化があったという。以下の会話例 2 は、ペア 1 の 5 回目の会話であるが、この会話からも話者 1 のスタンスの変化が読み取れる。

会話例 2 ペア 1 の 5 回目会話(18 分～19 分)冬休みの旅行の話の後、話者 2 が初詣の話題を切り出した。

- 1 <2> うんー、す、初詣は行きました
- 2 <1> うん
- 3 <2> 初詣
- 4 <1> 初詣
- 5 <2> あの一、1 月つい、あっ、1 月に一、神社に
- 6 <1> 行きました
- 7 <2> あっ行ったん**です**か、人多かった**です**か
- 8 <1> 人いっぱい、いました
- 9 <2> どこ行きました
- 10 <1> その、金閣寺とか・
- 11 <1> 他はどこ、神社の名前忘れ、てしまいましたけど、いっぱい
- 12 <2> **です**よね h・
- 13 <1> 他の所行き、た、く、い、行きたいけど・
- 14 <1> 1 月 1 日だから、全部[、]詰まっていた**ました**[、]結局、めく、マクド行**きました**[hh]h、f
- 15 <2> [あー]
- 16 <2> [そうっす]
- 17 <2> [hh]
- 18 <2> あの 1 月 1 日は・
- 19 <2> 休みの欲しい**です**けどね
- 20 <1> **そうです**ね

会話例 2 においても、話者 1 も 2 も「です・ます体」だけを使用しているわけではない。

しかし、会話例 1 と比較すると話者 1 は「です・ます体」の使用が多く、「とか」(10 行目) や「けど」(11 行目) という言い淀み形以外は「です・ます体」を使用している。また話者 2 も会話例 1 のような「～す」という省略形は 1 回(16 行目)だけで、それ以外は全て「です・ます体」の完成形を使用している。このように会話例 1 と比べると会話例 2 において特に話者 1 は「です・ます体」使用が増え、話者 2 も会話例 1 の時よりも完成形の「です・ます体」使用が見られることから、このペアは回を重ねる中で、「です・ます体」基調が強まっていることがうかがえる。会話例 1 で示したようにこのような言語使用は初回から共有されていたわけではなく、話者 1 が話者 2 に歩み寄っている。

しかし言語使用上は歩み寄る動きが見られるが、「です・ます体」が指標する意図と解釈のペア内でのずれは、接触場面分析において非常に興味深い点を示している。話者 2 の「です・ます体」使用は年齢差を重んじるというわきまえであり、日本の大学生の先輩後輩関係は必ずしも心理的距離を置いた関係を意図していない。会話例 1 で見られた「～っす」というやや砕けた「です・ます体」を選択していることや話者 2 は話者 1 が「非です・ます体」を使用したとしても自分は年下なので「です・ます体」で通すという発言からもこれ分かる。しかし、話者 1 はそのようなわきまえの規範を共有しておらず、そのような意図は伝わっていなかった。代わりに話者 1 は心理的距離を置いた緊張のある会話創りと解釈し、そのような話者 2 の意図に合わせることにした。さらに会話例 2 のように話者 1 が「です・ます体」基調になることにより、話者 2 はそれに合わせ「～っす」という砕けた形ではなく完成した「です・ます体」を使用した点から見ると、5 回目の会話ではお互いにフォーマルな会話創りという方向を共有していくことになった可能性もある。インタビューでは 2 人とも今回の敬語使用に困惑していたと述べたことから、このようなフォーマルな会話は当初の期待ではなかったことが推測できる。

ペア 1 における推移分析により、「です・ます体」という言語使用上の違いだけでなく、それが指標する相互関係およびその活動へのスタンスの違いをお互いにさぐり合い、接触を重ねる中で徐々に相互調節していく様子が明らかになった。さらにこのペアでは、言語指標の意図と解釈のずれが顕著に表れた。そのずれは、各参加者の今までの経験から来る規範の相違が原因であり、異文化間コミュニケーションにおいて異なる規範が衝突した際にどのような相互行為が起こるのかという事例を示している。

2.2.3 ペア 2 における相互行為プロセス

どのペアもある程度の調整があるように見えるが、特にペア 2 は調整による変化が顕著であり、ここでは詳しく変化を見ていく。「です・ます体」については図 2 が示したように話者 3 の方が 1, 2 回目は低く、話者 4 がより低く合わせていく傾向が見られる。また、「ね」の使用に関しても、一回目のペア内での「ね」使用頻度差は 16.9 と比較的大きく初回はお互いのスタンスの違いが見られたが、3 回目から話者 4 が話者 3 に歩み寄り、その後 4, 5 回はペア内での使用が似ており、調整がみられる。以下に、ペア 2 の 1 回目と 4

回目の会話例を示す。類似した会話パターンとして、どちらも話者 4 が話者 3 の話題提示を受けて情報を提供している部分を選んだ。

会話例 3 ペア 2 の 1 回目会話(18 分)

関西の都道府県の違いについて話した後、奈良と大阪の話題になり、大阪での買い物から京都のエンターテインメントの話になった。

- 1 <3> 私、大阪より奈良に行き[たい]です
 2 <4> [hhh]
 3 <3> 大阪ー
 4 <4> 大阪ー、は大阪の方がやっぱ行きますね、買い物にー、
 [服買いに行ったりとか、ショッピングは]
 5 <3> [XXXX、そうそうそう、] ショッピングはいいですけど、京都はあんまり、
 [無い、と]思います
 6 <4> [そうですね]
 7 <4> 京都は、ほんとショッピングは行かないですね、あんま[XXX]
 8 <3> [四条]烏丸
 9 <4> そうっすねあっち[なか]
 10 <3> [河原町]
 11 <4> 飲みに行くーお酒 h なんか、X ぐらいっすかねあっちの方面行くの
 12 <3> あ、烏丸とか
 13 <4> そうっす[ね、あと]河原町、木屋町の方っすかね
 14 <3> [うん、うん]
 15 <4> あっちの方はほんと、飲み会[、か]、ま～あとクラブ行ったりとか、ぐらいっすかね
 16 <3> [あ～]

この会話が収録された時期は、話者 3 はまだ来日 1 カ月後であり、京都ですでに一人暮らしを経験している話者 4 が京都近辺の生活について情報提供する、韓国と日本、韓国の都市と日本の都市を比較するという話題がほとんどであった。この会話例では、話者 3 は単語レベルで話題を提供する、相槌を打つことなどが多く、話者 4 は「ね」を多用し、なかでも「です・ます体」と併用した「ですね」、「っすね」の形で京都での自分の生活について述べている。上記例 4, 7, 11, 15 行目のように、話者 4 は、自身の生活について(大阪に買い物に行く、京都では行かない、など)という話者 3 が知らない情報を述べているが、「よ」を使うのではなく、また「です・ます」形だけで終わるのではなくあえて「ね」を使用しているのはポジティブ・ポライトネスとして使用されている可能性がある。この点については、会話例 4 との比較の後、詳しく述べる。以下に 4 回目の会話として会話例 4 を示すが、2 人とも「です・ます体」や「ね」の使用が殆ど見られなくなることが分かる。

会話例 4 ペア 2 の 4 回目会話

年末年始の行事(年賀状、おせち料理)について話した後、休暇の予定について話し始めた。

- 1 <3> アメリカはいつ行くんだった[っけ]
 2 <4> [ア]メリカは2月の14日にちょっと
 3 <3> あ~[、そう]
 4 <4> [そっから3月の14]
 5 <3> 1ヶ月
 6 <4> 1ヶ月・
 7 <3> も帰って、また勉強、ここで
 8 <4> うーん、事後学習で、で今度そっちの行った大学の生徒がこっち来るんでー
 9 <3> あー
 10 <4> んでー、その迎え入れてー、で、プレゼンするんか、こっち、があっちがこっち来たときに
 11 <3> あ[、バディーみたいな、んー]
 12 <4> [でそ、バディーそう]、でー、その準備とかー、で後まあ、旅行計画したり、
 こっちいる間の留学生の
 13 <3> ふーん・
 14 <4> そんな感じかな・

上記の会話例 4 も示すように、4 回目の会話では、ペア 3 内での「です・ます体」や「ね」の使用は非常に少ない。会話例 3 では、話者 4 が相手が知らない自分についての情報を述べる際でも「ね」を使用していたが、ここではそのような場合でも「ね」の使用が見られない。「ね」の使用減少の一つの理由として、「ね」を使用しなくても「ね」以外で話者間の共有意識が十分あることが確認されている可能性がある。

例えば、親疎関係の指標としてスピーチレベルのシフト(「丁寧体(です・ます体)」から「普通体(だ体)」)が考えられる。このペアでは、このシフトが 3 回目の接触から顕著であり、4 回目の会話では会話例 4 や図 2 から分かるようにほとんど「普通体(だ体)」での会話になっている。また、1 行目の話者 3 からの話題提供としての質問でも「アメリカはいつ行くんだったっけ」のように「~だったっけ」と 2 人の間に既に共有知識があり、それについて思い出す形で投げかけていることが分かる。話題も会話例 3 のような話者 4 が話者 3 に京都や日本について説明するという形ではなく、会話例 4 のように個人的な休みの予定について話しており、留学生対日本人学生ではなく、友達同士のようなスタンスへの移行が見られる。また 10 行目で話者 4 が留学生の迎え入れ役について説明している時に 11 行目の話者 3 に見られるように話者 3 が迎え入れ役について「バディ - 」という語を述べ、話者 4 も 12 行目で「バディ - 」という語を認め話を続けるという相互に協調的な会話作りが見られる。

このように、ペア 2 における「ね」の使用は特に 1~2 回目までの接触において話者 4 が親しくなりたいというポジティブ・ストラテジーとして使用していたが、スピーチレベルがシフトしたことなどで心的距離が縮まったこと自体が共通認識され、「ね」の使用がなくなったという可能性が考えられる。終助詞の「ね」や「よ」を付加することで、「です・ます」形の場合は「よそよそしい」という丁寧体の負の効果を緩和し、スピーチレベルを幾分か下げる効果がある(橋本, 2006)とも言われている。このペアが結果的に 3 回目からスピーチレベルをシフトしたことから考えると、会話例 1 が示すように 1 回目の会話での「ね」の使用はやはり心的距離を縮めるためであったが、スピーチレベルがシフトしたことでその必要がなくなったと推測できる。この点について、表 6 でペア 2 の 1, 2 回目に表れた「ね」の接続を見してみる。1, 2 回目は話者 4 は「です・ます体」も「非です・ます体」も混在して使用しているのにも関わらず、「です・ます体」に「ね」が接続する確率が 90.4%と圧倒的であることが分かる。また「です・ます体」、「非です・ます体」各スピーチレベル内での接続を見ると、「です・ます体」の中でも間に他の語が入るのではなく直接「ね」が接続する形(表の中では「」は直接接続を示す)が、話者 3 は 50.0%、話者 4 は 60.7%で最も高いことが分かる。この 2 点から考えるとペア 2 においては上記のように「ね」が「です・ます体」のよそよそしさを緩和するために使用された可能性も十分考えられる。

	接続	話者 3 (%)	話者 4 (%)
です・ます体		6 (50.0)	51 (60.7)
	か	0	9 (10.7)
	よ	2 (16.6)	10 (11.9)
	けど	0	3 (3.5)
	から	0	1 (1.1)
	し	0	2 (2.3)
	小計	8 (66.6)	76 (90.4)
非です・ます体		3 (25.0)	4 (4.7)
	よ	1 (8.3)	1 (1.1)
	もん	0	2 (2.3)
	とか	0	1 (1.1)
	小計	4 (33.3)	8 (9.5)
合計		12 (100)	84 (100)

表 5. ペア 2 の 1, 2 回目会話の「ね」接続

以上、ペア 1 とペア 2 のペア内における推移を「です・ます体」、「ね」の使用を中心に

話題やインタビューも含め総合的に分析を試みた。ペア 1 も 2 もペア 3 のように初回からスタンスの共有化が行われていたわけではなく、5 回の接触の中で変化がみられたが、変化形態は異なる。ペア 2 は、話者 3 のスピーチレベルのダウンシフトに話者 4 が合わせていき、話題も「留学生と日本人学生の情報交換」から「個人的な休暇の過ごし方」へ移行していることから、より個人的距離を縮めた関係を形成しようという認識が共有されていたことが推測できる。一方、ペア 1 では話者 1 においてはペア 2 の話者 3 と同じく初回と比べ 2 回めではダウンシフトの傾向が見られたが、話者 2 はそのスタンスを受け入れるどころか逆に 4 回目以降アップシフトが強まった。話者 1 は話者 2 に合わせアップシフトし、ペア 1 はペア 2 とは逆方向のよりフォーマルで心理的距離のある方向へシフトしている。またペア内でどちらが歩み寄るのかという点においても、ペア 1 は留学生側から、ペア 2 は日本人学生からの歩み寄りであり、必ずしも母語話者が調整する、または非母語話者が母語話者を真似るといったような静的アイデンティティによって決まるものではなくペア内でダイナミックに調整されることが示された。

3. 考察

まず、今回の分析から接触場面における共通認識形成プロセスについての発見について述べ、それに基づき今回の分析で試みた言語社会化の観点の有効性と今後の課題について述べる。今回は、やや長期的な接触場面对話を相互調整の観点から分析することを試みた。中間報告ではあるが調整プロセスについて以下の 5 点が示唆された。1)と 2)は研究課題の a 調整プロセスについて、3)は b のペア間の比較、4)と 5)は c の共通認識形成プロセスの要因についての発見点である。

- 1) 相互調整は参加者間で合わせられる姿勢のある方が合わせていくので、必ずしも相互が歩み寄るという形ではなく、一方が合わせていくという形も見られた。また、それは「母語話者」が合わせる、「非母語話者」が合わせるというような静的アイデンティティに基づくものではない。そうではなく、自分の確固たるスタンスが確立しておりそれを崩さない話者は合わせないが、より柔軟な姿勢を持っている方が合わせていく例が見られた。
- 2) 相互調整は、明示的に交渉されるわけではなく、「暗示的に」言語指標により「徐々に」交渉される。人間関係およびその場の活動は上述のように長期的にお互いの考えをさぐりあいながら形成されるものである。今回の会話データでも今回の接触における各参加者のスタンスについての明示的な交渉は見られなかった。
- 3) 相互調整のスピードはダイナミックなものであり参加者間によって異なる。今回の研究では、初回の会話ですでに調整されたペアもあれば、数回接触を重ねる中で徐々に調整していったペアも見られた。
- 4) 各参加者のそれまでの経験がその場におけるスタンスの判断基準に影響している。ペア 1 の話者 1 の例のように、「アジア系の留学生は日本人同様に上下関係を大

切にする」または「先輩後輩のわきまえは重要である」という規範はその話者のそれまでの経験に基づいて備えられたものである。また他の話者のインタビューにおいても、各話者はそれぞれのそれまでの経験や遭遇した人物と自分の関係を参考に今回の会話における参加スタンスを決定していることがうかがえた。

- 5) 言語上は同じ形式を使用していても指標する意味解釈が参与者間で異なる例が見られた。ペア1の例のように同じ「です・ます体」であっても指標意図と解釈にずれが生じる可能性がある。これは共通認識形成プロセスには単純なスタンスの違いだけの衝突ではなくスタンスが言語を通して表出されることからその場で持つ言語の指標意味の多様性への認識の必要性を示している。またはそのような衝突を避ける戦略が接触場面では特に重要になることが示された。

次に、上記のような今回の結果から、言語社会化の観点から「異文化間コミュニケーション」における共通認識形成プロセスを分析することについての有効性とその意義について述べる。まず1)で示したように共通認識形成のための調整の方向性はダイナミックであり、今までのように接触場で「母語話者からの調整」または「非母語話者(学習者)の変化」という一方だけから分析するのではなく、双方向からの分析の意義が明らかである。また2)で示した「調整の非明示性」は、「言語指標性」に基づいた言語社会化の観点からの分析の有効性を示している。さらに今回の分析で示された3)の「相互調整のスピードはダイナミックである」という点は、長期的データの必要性とその意義を示している。そして4)の参与者のライフ・ヒストリーがどのように相互行為のスタンスに影響してくるかについては、数量分析及び会話の分析だけでは把握できない部分であり、インタビューなどの手法も含め総合的に分析する必要性を示している。また、最後の5)のような衝突は接触場面には特に問題となりやすく、相互行為能力及び異文化間コミュニケーション能力を重視した外国語・第二言語教育において重要な点を示唆していると言える。

最後に、今回の接触場面データの特性から今後の課題を述べる。今回のデータでは日本語能力が上級レベル以上で来日経験(回数、期間)が少ない留学生を対象とした。従って、日本語能力が低い場合、またより日本人との対話経験が豊富な留学生ではどのような結果がでるのかは、今後の課題として非常に興味深い。特に日本語能力が低い場合、言語が指標する意味を適切に解釈できない、または言語が指標する意味を知らないまま使用し、衝突を招くという可能性もある。今回の分析においても「です・ます体」に比べ、「ね」の使用については留学生の使用が揃って低く推移もあまり見られなかったことから、特定の言語指標は学習者にとっては困難さを伴う可能性がある。そのような場合の共通認識形成プロセスの分析も今後「相互行為能力」(Kramsch, 1986)が必要とされる日本語教育および外国語教育においても意義のある研究である。

また日本人学生も募集の形の参加者であったことから、留学生との接触に興味を持っている学生が志願した可能性が高い。異文化接触経験がどのように作用するのかの分析も今後の課題である。今回のデータにおいて異文化間コミュニケーションの経験はあっても英

語使用が多く、日本語での接触経験がなかったことからの衝突例が見られた。共生日本語分析の発展も望まれるが、現状のような学習者の日本語レベルに合わせるといった言語的調整ストラテジーだけではなく、長期的で平等な人間関係構築のための共生日本語には母語話者の相互行為能力の分析も必要となる。さらに、接触回数や期間をより長期的で頻繁なものにすればどうなるのか、共通の目的が予め定められた例えば授業内のグループワークではどのようなプロセスになるのかという分析も望まれるであろう。

4. 結論と今後の分析予定

本稿では、接触場面コーパスを用いて異文化間コミュニケーションにおける共有認識形成のプロセスの分析を試みた。時間的制限により本稿ではサンプルデータの試験的分析を報告したが、「です・ます体」と「ね」以外にも他の言語指標、話題、対話交換構造(exchange structure) (Stubbs, 1983)も視野に入れ、さらにマイクロレベルの分析も含めた総合的な分析を進める必要がある。また、今回は5回の接触を約3カ月で行ったデータであるが、接触頻度や長さが更に増えればどのような変化が今後起こるのか、または起こらないのかについても未開拓の分野であり、長期的データを扱った研究の今後の発展が望まれる。

理論的枠組みのシフトについて本稿前半で述べたように、近年の急激なグローバル化により外国語・第二言語能力における「相互行為能力」(Kramsch, 1986, 1993)や「異文化間コミュニケーション能力」(Byram, 1997)の重要性が指摘されている。この「相互行為能力」や共通認識形成プロセスは非明示的で複雑であることから、重要であるにも関わらず実証分析が少なかった。本稿では、言語社会化における言語指標性を応用し、このような相互調整プロセスの一考察を試みた。このような手法を用いた異文化間コミュニケーション(接触場面)の分析は未開拓の分野であり上述のように課題は多いが、多文化共生社会が掲げられる昨今、それを実現するための能力の具体的説明および説明方法が求められるであろう。

謝辞

本研究は2010年度立命館大学研究推進強化施策における言語教育情報研究科の研究プロジェクト「日本語教育研究のためのコーパス構築とその応用」を受けて行った。本コーパス作成に際し、研究科長の松田憲先生、田中良さん、鈴木さん、篠田さんをはじめ院生・学部生スタッフに多大な協力をいただいた。ここに記して感謝したい。

注

1. この言語の指標性とその分析は Tannen (1993)のフレームや Gumperz (1982)の“Contextualization cue”と類似している。
2. スピーチレベル研究においては、「です・ます体」、「非です・ます体」のどちらでもない言い淀みや中途終了型などの分類を設けている研究(宇佐美, 1998, 2001; 伊集院,

2004)があるが、今回の研究では「です・ます体」の指標について焦点を絞るため、このような分類を設けていない。

3. 「よ」については「ね」とは指標的機能も異なり、また今回のデータでは「よ」の頻出回数が極めて少なかったこともあり本稿では「ね」だけに焦点を合わせることにした。
4. 実際は5組を収録したが、協力者の中の1名は途中(4回目)で連絡が取れなくなり他の協力者に変更したことから今回の分析では5回収録できた4組のみを分析対象とする。
5. データ詳細及び検索ツールについて詳しくは本論集の田中良さんの論文を参照されたい。
6. 現段階では、話者6名のインタビューが完了しているが、今後全ての話者にインタビューを行う予定である。
7. 会話表記については、本論集の田中良さんの論文を参照されたい。

参考文献

- 伊集院郁子 (2004) 「母語話者による場面に応じたスピーチスタイルの使い分け 母語場面と接触場面の相違」, 『社会言語科学』6/2: 12-26, 社会言語科学会.
- 井出祥子 (2006) 『わきまへの語用論』大修館書店.
- 宇佐美まゆみ (1998) 「ディスコース・ポライトネス・ストラテジーとしてのスピーチレベル・シフト」, 『平成10年度日本語教育学会秋季大会予稿集』110-115, 日本語教育学会.
- 宇佐美まゆみ (2001) 「『ディスコース・ポライトネス』という観点から見た敬語使用の機能 敬語使用の新しい捉え方がポライトネスの談話理解に示唆すること」, 『言語研究所論集』6: 1-29, 東京外国語大学研究所.
- 大浜るい子, 鈴木雅恵, 多田美有紀 (1998) 「自由談話に見られるスピーチレベルシフト現象」, 『教育学研究紀要』44(第2部): 389-397, 中国四国教育学会.
- 岡崎敏雄 (2003) 「共生言語の形成 接触場面の言語形式」宮崎里司, ヘレン・マリOTT(編)『接触場面と日本語教育 ネットワークのインパクト』(pp. 23-44) 明治書院.
- 岡本能里子 (1997) 「教室談話における文体シフトの指標的機能 丁寧体と普通体の使い分け」『日本語学』16(3): 39-51
- 金珍娥 (2002) 「日本語と韓国語における談話ストラテジーとしてのスピーチレベルシフト」, 『朝鮮学報』183: 51-91, 朝鮮学会.
- 熊取谷哲夫(1994) 「メタメッセージと母語話者・非母語話者の談話行動」日本研究京都会議配布資料
- 佐藤勢紀子, 福島悦子(1998) 「日本学習者と母語話者における発話末表現の待遇レベル認識の違い」, 『東北大学留学生センター紀要』4: 31-40, 東北大学留学生センター.

- 杉原由美 (2010) 『日本語学習のエスノメソドロジー 言語的共生化の過程分析』勁草書房.
- 陳文敏 (2003) 「同世代の初対面同士による会話に見られる『ダ体発話』へのシフト 生起しやすい状況とその頻度をめぐって」, 『日本語科学』14:7-28, 国立国語研究所.
- 陳文敏 (2004) 「台湾人上級日本語学習者の初対面接触会話におけるスピーチレベル・シフト 日本語母語話者同士による会話との比較」, 『日本語教育論集』20: 18-33, 国立国語研究所日本語教育センター.
- 橋本拓郎 (2006) 「日本人学生の初対面会話におけるスピーチレベルの機能：中間的なスピーチレベルの分析を基に」, 『言語と文明』4: 77-102, 麗澤大学大学院言語教育研究科.
- 林君玲 (2005) 「台湾人学習者の初対面日本語会話におけるスピーチレベルの使用実態」, 『言語情報学研究報告 6 自然会話分析と会話教育 総合的モジュール作成への模索』261-280. 宇佐美まゆみ(編) 東京外国語大学大学院地域文化研究科 21世紀COEプログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」.
- 宮武かおり (2009) 「日本語会話のスピーチレベルを扱う研究の概観『コーパスに基づく言語学教育研究報告』1: 305-322.
- メイナード泉子 (1993) 『会話分析』くろしお出版.
- 森勇樹 (2005) 「談話におけるスピーチレベルシフト 中国人日本語学習者と日本語母語話者の談話資料の比較から」, 『語文と教育』19: 43-56 (142-129), 鳴門教育大学国語教育学会.
- 八代京子, 町恵理子, 小池浩子, 磯貝友子 (1998). 『異文化トレーニング ポーダレス社会を生きる』三修社.
- ACTFL. (1986), *ACTFL Proficiency Guidelines*. Hastings-on-Hudson: ACTFL
- Atkinson, D., Nishino, T., Churchill, E., & Okada, H. (2007). Alignment and interaction in a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91 (2), 169-188.
- Bennett, J. M. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 109-135). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bourdieu, P. 1977 (orig. 1972) *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Cook, H. M. (1992). Meaning of non-referential indexes: A case study of the Japanese sentence final particle *ne*. *Text* 12, 507-439.
- Cook, H. M. (2008). *Socializing identities through speech style: Learners of Japanese as a foreign language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Duff, P. & Talmy, S. (in press). Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to SLA*. London:Routledge.
- Ess, C., & Sudweeks, F. (2005). Culture and computer-mediated communication: Toward new understandings. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(1). Available: <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue1/ess.html>
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Firth, A. & Wagner, J. (1998). SLA property: No trespassing! *The Modern Language Journal*, 82, 91-94.
- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies; From "socially situated" to the work of the social. In Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. (Eds.), *Situated literacies: reading and writing in context*. (pp. 180-196). Rutledge: London.
- Gumparez, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hewling, A. (2005). Culture in the online class: Using message analysis to look beyond nationality-based frames of reference. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(1). <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue1/hewling.html>
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz and D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Garrett, P. B., & Baquedano-Lopez, P. (2002). Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, 31, 339-361.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70 (4), 366-372.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lantolf, P.J. (Ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1993). Constructing social identity: A language socialization perspective.

- Research on Language and Social Interaction*, 26 (3), 287-306.
- Ochs, E. (2002). Becoming a speaker of culture. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization* (pp. 99-120). London: Continuum.
- Ohta, A. (1999). Interactional routines and the socialization of interactional style in adult learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 31, 1492-1512.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Scollon, Ronald & Scollon, Suzanne W. (2001). *Intercultural communication: A discourse approach* (2nd edition). Oxford: Blackwell.
- Shi, X. (2006). Intercultural transformation and second language socialization. *Journal of Intercultural Communication*, 11, 1-12
- Shiefflin, B. B. & Ochs, E. (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverstein, M. (1976). Shifters, linguistic categories, and cultural description. In K. Basso and H. Selby (Eds.), *Meaning in Anthropology*, Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Silverstein, M. (1993). Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In J. Lucy (Ed.), *Reflexive language* (pp. 33-58). New York: Cambridge University Press.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis*. Basil Blackwell Ltd.
- Tannen, D. (1993) *Framing in Discourse*. New York: Oxford University Press.
- Vyatkina, N., & Belz, J. A. (2006). A learner corpus-driven intervention for the development of L2 pragmatic competence. In K. Bardovi-Harlig, J. C. Félix-Brasdefer, & A. Omar (Eds.), *Pragmatics and Language Learning*, 11, 315-357.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88 (3), 331-350.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the Mind: Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press
- Wertsch, J. V. (1997). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Yoshimi, D. R. (1999). L1 language socialization as a variable in the use of *ne* by L2 learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 31, 1513-1523.

資料

	いつから日本人（外国人）と日本語で話をしたか。	今、どのくらいの頻度で日本人（外国人）と日本語で話をするか。	日本人の場合、相手と話した言語	いつから日本人（外国人）と母語（相手の言語）で話したか。	今まで、どのくらいの日本人（外国人）と母語（相手の言語）で話をしたか。	今、どのくらいの頻度で日本人（外国人）と母語（相手の言語）で話をするか。
話者 1	9 か月前	週 3 回		0	0	0
話者 2	0	0	英語		合計 2 ヶ月間	
話者 3	1 月前	6 回		0	0	0
話者 4	11 年前	月 1 回	英語	8 年前	3 時間	月 1 回
話者 5	4 年前	週 2～3 回		4 年前	20 時間	週 1 回
話者 6	5 年前	週 7 回	英語	7 年前	300 時間	週 7 回
話者 7	8 月前	週 5 回		0	0	0
話者 8	16 年前	0	英語	10 年前	24 時間	0

資料 1. データ協力者の接触場面経験

話者	1	2	3	4	5	6	7	8
1 回目	230	249	186	177	200	237	147	126
2 回目	195	194	151	157	190	218	113	104
3 回目	139	178	166	145	161	214	120	122
4 回目	138	206	73	80	207	210	60	54
5 回目	83	96	69	67	68	72	81	52

資料 2. 発話数

構築主義的観点からの接触場面における相互行為プロセスの分析

話者	1	2	3	4	5	6	7	8
1回目	70	68	46	62	19	6	16	34
2回目	16	51	18	45	2	1	28	47
3回目	39	51	1	10	0	2	28	34
4回目	24	97	8	6	3	0	20	35
5回目	40	72	9	6	1	2	28	26

資料3. 「です・ます体」出現数

話者	1	2	3	4	5	6	7	8
1回目	28	32	6	45	5	9	2	13
2回目	14	24	7	39	1	1	2	11
3回目	7	27	3	7	1	5	0	6
4回目	6	22	5	6	7	8	0	17
5回目	10	19	5	7	2	3	0	8

資料4. 「ね」の出現数