

2017年（平成29年）度 博士学位論文

発話行為としての助言についての多角的研究
—発話行為理論による特徴の記述と会話分析による
日本語の助言相互行為の記述—

京都外国語大学大学院外国語学研究科 博士後期課程
異言語・文化専攻
言語教育領域

2015DC0002
高橋 千代枝

第一章 はじめに

1.1 研究の背景と目的

私たちが日々を暮らしていく中で、悩みは尽きないものである。健康問題や仕事のこと、将来のことや人間関係など、様々な場面で様々な問題を抱えている。その悩みごとを解決するために、信頼できる周囲の人に相談し、話を聞いてもらったり助言をもらったりすることによって問題が解決したり、気持ちが前向きになれたりすることがある。

助言を求めたり、助言を与えたりすることは、日常生活のあらゆる場面で遭遇することであり、助言の対象となる悩みごとは人や場面により千差万別である。何かの助言を求めたいと思う場合には、相談する誰かは信頼のおける人や、自分の抱えている問題の解決法を知っていると思われる人でなければならず、誰彼構わず相談を持ちかけることはない。また、困っている友人を助けたいと思ってする助言は、相手の問題を解決したり、相手の気持ちを前向きにしたりして、感謝され、親密な人間関係を築くきっかけになるような場合もある。

このような助言であるが、一歩間違うと、良好だった人間関係に摩擦を生じさせ、その後の関係を悪化させる原因ともなりうる行為である。例えば、助言を求めてもいないのに、「もっと勉強した方がいいよ」と言われるなど、自分の能力や状態について一方的にアドバイスをされたり、「もっとやせたら」などと容姿について言われたりすると、今の自分を否定されたと感じ、相手に対して否定的な感情を持つことになるだろう。また、相談を持ちかけても、思ったような答えが返ってこず、悩みがより深くなってしまうたり、困っている相手を助けたいと思って助言をしたつもりでも、相手がどのように助言を求めているかを見誤って的外れな助言をしてしまい、後悔したりするようなこともある。

このように、助言という行為は日常様々な場面で発生する可能性のある行為であるが、同時にコミュニケーション上の危険性をはらんだ行為であると言える。

外国語として日本語を学ぶ学習者は、この助言などの言語を使って行われる行為がどのようになされているかを、日本語の教科書や授業等を通して学んでいく。しかし、このように学習者が日本語を学ぶ場である教育現場における助言の取り扱いに、コミュニケーション上の摩擦を生む危険性があるという可能性については、これまでの研究ではあまり指摘されてこなかった。

助言という行為は、例えば「依頼」であれば「～てくれませんか」、「勧誘」をする時には「～ましょう」を使う、といったような発話の形式と機能とが高度に習慣化されていて誰にも理解されやすい行為とは違い、発話形式とその担う機能とが一致しないことがある(水谷・早田 1990)行為である。一般に助言意図を担うとされ、日本語教育でも初級者対象の教科書で取り上げられることの多い「～たほうがいいですよ」

や「～たらどうですか」といった表現は、場面によっては「そうすることは自明なのになぜしないのか」という意味を含む「非難」や「詰問」の意図に理解される危険性もある表現である。しかし一般に、助言というのは、「相手のことを思いやって(Leech 1983)」行う「ありがたい行為(王・山本 2016)」であると考えられており、助言行為を行う上で起こり得るコミュニケーション上の摩擦についてはこれまであまり指摘されてきていない。

また、例えば、どこかおいしいレストランはあるかと尋ねられた時、「あそこのレストランがおいしいよ」と言っても、「あそこのレストランに行った方がいいですよ」と言っても、助言の意図は十分に伝わると考えられることから、助言意図を担う表現形式も、一つではなく複数あることが予測される。

筆者が見学したある大学で行われた日本語教育実習の実習生の授業では、助言の機能を果たす「～たほうがいいですよ」という表現の練習をしていた学習者が作成した会話に、以下のようなものがあった。

(Bが風邪を引いて頭が痛いと言っているとAに告げて)

A：薬を飲んだ方がいいですよ。

B：薬を飲みたくありません。

Aはこの返答を受けて、その後の会話を続けることができなくなってしまい、教師役である実習生もこの会話をより自然なものにするための指摘や正答例を挙げることはできなかったのである。

Bの返答は、文法的には何ら間違いはない。しかし、この会話が実際に行われたとすると、不適切な返答になり、会話が成立しないばかりか、Bのためを思ってした助言なのに、その意見を否定され、AとBの人間関係に摩擦を生じさせる可能性も考えられる。

助言されたことが相談者の期待した答えではなかった時、人はどのようにその意思を伝えているのか、さらに、そもそも助言に対する返答というのは、勧められた行為をすることを約束することなのか、それとも助言した相手の意見に同意を示すことなのか、と、この授業の見学をきっかけに助言に関して様々な疑問が生じた。

しかし、先行研究を見ても、助言の部分的な側面に関する考察や、「～たほうがいいですよ」や「～たらどうですか」という表現の文中における表し得る意味や使用法を記述したものしか見つからず、上述したような疑問を解決するには至らなかった。

近年日本語教育の分野では、従来の文法重視の教育からコミュニケーション能力の育成に重きを置いた教育への転換が叫ばれている。しかし、日本語教育の現場は、野田(2012)が、「コミュニケーション能力の育成を目的として掲げていても、実際には日本語の構造や体系を教えようとしている部分が多かった」と指摘しているように、未だ「文型先行重視型」「場面无配慮型」とでも言うような、文の構造や文型、表現形式

の取り得る意味を教えるだけの教育になっている。また、日本語教科書に現れる場面や会話文と、実際の場面で行われる会話との乖離も、カノックワン(1995)や清(2004)などで指摘されているように、コミュニケーション能力育成の妨げの一因となっていると思われる。

語学学習における大きな目標の一つは、自然なコミュニケーションが目標言語で行えるようになることであり、日本語教育の現場が本当の意味でのコミュニケーション能力の育成を目標として掲げていくなれば、さらなる日本語使用の実態の解明が必要とされている。特に、助言のような、一見すると相手のためを思っているありがたい行為のように見えるものの、一歩間違えると、人間関係に摩擦を生じさせる危険性のある行為は、人が助言をしている場面の実際の言語行動の解明が不可欠であり、研究が蓄積されて初めて、コミュニケーション教育に役立つ教材づくりができるようになると思われる。

以上のような背景から、本稿は、複雑な助言行為の実態解明を目標として、これまでの先行研究から、再度の定義の検討と、現実の生活場面における助言会話の分析を行った。特に、会話は話し手と聞き手の相互行為により達成されるものという視座に立ち、話し手が助言をしようとする意図をもって助言会話を構築していく際に、どのような表現形式によってその意図を伝達しているかということに着目して多角的に考察を行った。

助言は、これを言えば助言となるというような定型句を持たないため、どのような発話でも聞き手により助言と受け取られれば助言となるとも言えるかもしれないが、話し手が助言しようという意図を持たずに発された発話が聞き手にとっては助言となったという会話は、そもそも「助言の会話」として認定できるのかという問題がある。語用論の分野において、以上のように聞き手が話し手の発話をどのように受け取ったかという視点から会話の研究をする手法もあるが（関連性理論(Sperber and Wilson 1995)、本稿は、会話における聞き手の解釈(推論)の過程を明らかにしたいのではなく、話し手が聞き手に対して「助言をしよう」という明確な意図を持って行われる会話がどのように構築されるのかに注目するものである。

このような視点は、従来の研究で行われてきたような、文の中の単語の意味からその表現形式の担い得る機能を明らかにしていくという日本語学の視点とは逆の視座に立ったものであると言える。ある明確な目的を持った発話者により何らかの会話の構築がなされる場合、話者は発話のその瞬間瞬間に、場面にふさわしい表現形式の語用論的選択や、会話の組織の構築を相互に行っていると考えられる。話者がどのような意図を持ってその場にふさわしい表現形式を選択し、それを聞き手とのやりとりの中でいかに効率的に会話を構築しているかという視点は、「助言」という会話の目的を達成するために話者がどのようなふるまいをしているかを明らかにしようとする視点で

あり、実際の会話の実態を明らかにすることによってのみ、分析が可能になるものと考ええる。

以上のように、本稿の目的は、語用論的な研究の成果を、語学教育、特に会話能力の育成に役立てることである。会話能力の養成という視点で言えば、語学教育においては、学習者がコミュニケーション上の摩擦を起こすことなく、能動的に助言意図を聞き手に伝達する方法を学ぶことが、学習者のコミュニケーション能力の向上に資することになるであろう。このことから、本稿では、聞き手の解釈により助言となるような類の助言ではなく、明確に「助言する」意図を持った話者によって構築された会話に焦点を当て、助言行為の実態を明らかにしていくものである。

助言行為の特徴に最初に言及した発話行為理論(Austin1962, Searle1969 等)の手法は、話し手の心的態度や発話の目的に着目し、その行為の特徴を記述していく分析方法であり、話し手の明確な助言意図のもとに発せられた発話の伝達の方法を明らかにしたいという本稿の立場に合致すると考える。この発話行為理論による定義の再検討により、助言を取り巻く社会言語学的現象の複雑さが明らかになり、助言の特徴のうち、どの部分が「ありがたい」行為と思われるゆえんなのか、また、首尾よく助言行為を遂行するためには、どのような場面的条件が必要なのかを詳細に検討した。

さらに、その後行った会話分析では、自然会話における助言場面において、その会話に現れる構造や、会話で用いられた発話の一つ一つを詳細に検討し、特徴的な助言会話の実態を明らかにした。また、助言は日常様々な場面で発生する言語行為¹であるため、全ての助言場面の自然会話を収集することは不可能である。このため、日本語教育で取り上げられやすい助言の場面における日本語母語話者のロールプレイデータの分析も併せて行った。

2つの会話分析で明らかになった発話者の言語行動の分析から、助言の定義の妥当性を再度図ることにより、より精密な助言の特徴記述に至った。

以上の結果から、翻って現在の日本語教育における「助言」という発話行為を遂行する目的の会話教育の問題点を指摘し、学習者のコミュニケーション能力、特に、機能的運用能力の育成、すなわち、適切な場面で発話者の意図を正確に伝達できる会話を築けるようになるための語用的会話能力の育成に貢献することを目指した。

1.2 本稿の構成

本稿の構成は以下の通りである。第2章では、これまでの助言に関する先行研究を概観し、問題点を抽出する。第3章では、先行研究の批判的考察から、作業仮説として暫定的な助言の定義を試みる。第4章では、大学院の教員と院生の間で行われたオ

¹ ここで言う「言語行為」とは、Austin (1962)の「発話行為(Illocutionary act)」の意味で使用している。詳しくは、第3章で取り扱う。

フィスアワーの相談会話の分析を行った結果を述べる。第 5 章では、日本語母語話者による助言場面のロールプレイの会話を分析した結果の報告を行う。第 6 章では、第 3 章で仮に行った助言の語用論的定義について、第 4 章、第 5 章の会話分析の結果を踏まえて再考し、再定義を行った。最後に第 7 章で、本稿のまとめと今後の課題を述べた。

第二章 先行研究

本章では、助言に関する先行研究を概観する。助言は、日常様々な場面に頻繁に登場する可能性のある発話行為であり、先行研究における取り上げられ方も様々である。本稿では特に語学教育への貢献の目的から、日本、または日本語における助言研究と、日本語教育分野における言語間の対照研究²を中心にまとめ、その問題点を述べる。助言の定義に関わる理論上の研究については第3章の議論の中でくわしく取り上げる。

2.1 助言の定義に関わる先行研究

助言が、発話行為の1つとして取り上げられたのは、「人がなにがしかのことを言うときには同時に何らかの行為を行っている」という発話行為理論の考え方を提唱したAustin (1962)が原初である。Austin (1962)は、人が言語を用いて行う行為は基本的に5つに分けられると述べ、それぞれの行為を以下のように名付けた。

- (1)判定宣告型(verdictives): 陪審員、調停員、あるいは審判員による判定の宣告など。
- (2)権限行使型(exercitives): 権力、影響力の行使。その例は、指名する、投票する、命名する、助言する、警告する等。
- (3)行為拘束型(commissives): 約束する、あるいは、引き受けるなど。
- (4)態度表明型(behabitives): 例は、陳謝する、あるいは、引き受けるなど。
- (5)言明解説型(expositives): 返答する、議論する、譲歩する、例示する、想定する等。

(Austin1962: 151 坂本訳 1978:252 下線筆者)

Austin (1962)は、「判定宣告型は判断の行使である。権限行使型は影響力の主張ないし権力の行使である。行為拘束型は義務の引き受けないし意図の宣言である。態度表明型は、一定の態度を取ることである。言明解説型は理由、議論、伝達作用の明確化である」と述べている。この発話行為の分類に関しては、Austin (1962)の分類を踏襲して発話行為の特徴記述を行った Searle (1969)について、Levinson (1983)が、Searle (1969)の適切性条件³は無限に増やすことができ、体系的で一貫した分類でないとして批判していることや、Austin (1962)も自身で、この分類は議論のたたき台として提出するものであって最終的で唯一の分類基準や特徴記述ではないとしていることなどから、この分類の不完全さは既に指摘されているところであるが、この分類を行う際に各行為についてなされた特徴記述を詳しく見ていくことにより、その発話行為の

² 第二言語としての英語教育の分野では advise または suggestion の行為は FTA (Face Threatening Act) メンツ侵害行為以下「FTA」Brown and Levinson (1979) の 1 つとしてその言語行動や表現形式についての研究や異言語間の対照研究が行われ (Rintell 1979, Banerjee and Carrell 1988, Hinkel 1994, 1997, Bardovi-Harling and Hartford 1990, 1993, 1996, Koike 1996, Alcon 2001, Matsumura 2001, 2003 等)、英語における助言の言語行動や母語話者と学習者のストラテジーの違いなどが明らかになっている。日本語母語話者の英語学習者の助言行動や日本語母語話者や中国、インドネシア等の英語学習者の助言に対する考え方など部分的に参考にする部分はあるが、英語教育での助言の取り扱いとの比較については今後の課題とし、本稿では考察の対象としない。

³ 第3章で詳述する。

社会言語学的現象や語用論的特徴を明らかにすることが可能であると考えられる。

助言は以上の5分類のうち、話し手の発話により聞き手に未来の行為を求める「権限行使型(exercitives)」に分類された。

Austin (1962)の考え方を引き継ぎ、言語行為の特徴記述をさらに深化させた Searle (1969)では、「約束」や「依頼」などと同様に、行為の適切な遂行のための必要十分条件となる「適切性条件」が記述され、助言の語用論的特徴記述が行われると同時に、話し手の発話により聞き手の未来の行為が求められる「行為指示型発話行為」に分類された。その後、Bach and Harnish (1979)は、Austin (1962)と Searle (1969)の考え方を引き継ぎつつも、彼らの分類は一貫性がなく体系的でないと批判して、それまでの分類基準に「話者の意図の強さ」という基準を加え、改めて発話行為の分類を行っている。助言は聞き手の未来の行為を指示する「行為指示型」と、話し手の信じていることを聞き手に伝えることを目的とする「事実陳述型」発話行為に重複して振り分けられた。

他方、Brown and Levinson (1979)は、ポライトネスの観点から、「助言は話し手が聞き手の行為の自由を妨害する」可能性のある行為であり、命令や依頼と同じく、「聞き手の将来的行為を叙述することにより、その行為をするように(またはしないように)聞き手に何らかの圧力をかけるような行為である」と述べて、これを Face Threatening Act (メンツ侵害行為、以下 FTA と略す) とした。

他にも、Leech (1983)は、発話行為を丁寧さの観点から以下の4つに分類している。

- (a)競合型：発話内行為的ゴールが社会的目標と競合する(命令する、要請する、要求する、懇願する)
- (b)懇親型：発話内行為的ゴールが社会的目標と一致する(提供する、招待する、挨拶する、感謝する、祝賀する)
- (c)協調型：発話内行為的ゴールが社会的目標と無関係である(断言する、報告する、教授する)
- (d)対立型：発話内行為的ゴールが社会的目標と対立する(脅迫する、非難する、ののしる、懲戒する)

(leech 1983 : 104 池上・河上訳 1986:149)

この中で助言は、発話内行為的ゴールが社会的目標と競合する「競合型」に分けられ、その中でも、聞き手に行為を賦課する「行為賦課型」に分類できるとされた。Leech (1983)の言う「行為賦課型」は Austin (1962)の「権限行使型(exercitives)」や Searle (1969)の言う「行為指導型(directives)」にあたるもので、ここでも助言は、聞き手の未来の行為を求める行為であるという見方が踏襲されている。

その後、Searle (1979)、Searle and Vanderveken (1985)、Vanderveken (1990)で発話行為の特徴記述はさらに詳細化されてきたが、助言は話し手の発話により聞き手に未来の行為の義務を負わせる行為であるとの見方に異論が唱えられることはなく、

Bach and Harnish (1979)が振り分けた「事実陳述型」の特徴については、特に言及されることはなかった。

日本では、山梨(1986)が Searle (1969)の分類をまとめる形で助言の特徴に言及している他、熊取谷・村上(1992)が Searle (1969)の分類を参考に日本語の助言の語用論的特徴付けを行っている。また、同じ「行為指示型」発話行為とされる「依頼」や「勧誘」などの発話行為との比較の中で助言に言及する柏崎(1993)、坂本他(1994)、姫野(1997)などがある。

ここまでに述べた助言の語用論的特徴に関する先行研究の中で、助言は、聞き手の未来の行為を指示する行為であるとの指摘がされてきているが、事実陳述型にも重複して振り分けられていることについての説明はなされていない。Bach and Harnish (1979)が振り分けたように、事実を陳述することでも助言が遂行されるなら、行為を指示しなくても助言を遂行することができるということになり、助言の本質は意見の陳述なのか行為の指示なのかという大きな問題についての検証が不十分であることがわかる。

Vanderveken (1990)は、“warn”は、言明用法と行為指示用法との間で体系的に多義であると述べ、命題内容が発話の時点より先のことであるという条件のもと、「聞き手にとっていくぶん悪い前兆であり聞き手の適切な行動で不幸を避けようとする可能性が存在している」という条件のもとでその言明が warn になり得ると述べ、“advice”は、warn に似ているが、助言されるべき事柄が聞き手にとって良いことであるという点で異なると述べて、言明することによって二次的に advice や warn がなされると述べている。しかし同時に、行為指示用法にも行為を指示することが命題内容となる advice について記述されている。

言明用法で書かれているように、助言は言明することでもその行為の遂行が可能であるならば、「助言をする」という行為は言明するという行為によって発生する二次的な行為であることになり、これまでの助言についての特徴は、発話行為としての助言の特徴を記述しているのか、その他の行為によって二次的に媒介される発話媒介行為としての特徴であるのかがあいまいで、言明が先なのか、行為指示が先なのかということが理解し難く、実際にどのような会話がなされれば助言が遂行されたと認定できるのか、語用論的特徴が明確にされていない。

語学教育における「助言」の取り扱いを検討するに当たっては、聞き手の行為を指示する場合にはそれが FTA となることが指摘されており、助言が行為指示であるならば、これまでに考えられているように助言を「ありがたい行為」として捉え、相手の体調を気遣うような場면을助言の典型的な場面として教える現在の教育は、コミュニケーション上の摩擦を生む可能性があると考えられる。一方で、助言が言明の行為であるとすれば、相手に何らかの行為を「すすめる」ことができなくなってしまい、助

言は単なる意見述べであるとしなければならなくなる。

以上のような問題を本稿で取り上げるのは、単に行為を分類するという目的ではなく、適切にその機能を担う発言がなされる場面を同定するために明らかにされる必要があると考えるためである。以上のことから、第三章では主に、助言は行為指示であるのか、意見陳述であるのかという問題を中心に、これまでの先行研究の検討を行う。例えば、「勉強しないと試験に落ちるよ」と言うのと、「試験は難しいから勉強した方がいいよ」というのでは、同じことを言っているようであるが、聞き手がこれらを開く印象は異なると思われる。これまでの先行研究では、忠告や警告、注意、提案など是一群の「忠告類」として類似発話行為とされてきたが、語学教育の観点からはこれらの特徴は明確に区別しておく必要があると考えられるため、これらの行為の相違点についても3章で述べることにする。

2.2 日本語、日本語教育分野における助言の先行研究

本節では、日本語及び日本語教育分野における助言の先行研究をまとめる。

2.2.1 日本語教育分野における助言の研究

日本語教育分野における助言の研究は、その他のFTAとされる「依頼」や「勧誘」「謝罪」や「苦情」などの行為と比べ、その数も少なく、これまであまり取り上げられてこなかった。

水谷・早田(1990)は、助言を取り上げた理由として、「外国人の日本語学習者が、日本人であれば相手に対して配慮しながら間接的な表現を用いて発話する場面でも、相手の行為を直接示唆⁴する表現を用いて相手に違和感を感じさせ⁵、またコミュニケーション上の摩擦を起こすことがある(p.13)」行為であることを挙げている。

特に「～してください」や「～しないでください」という表現は助言を表すものとして外国人学習者が認識しがちなものであるが、この表現は日本人にとっては直接的な表現として意識されるとした上で、このことは、日本語と外国語の間での「言語使用レベルでのずれ」を表していると述べている。また、「依頼」「命令」などの先行研究はいくつかあるが、助言のように、発話の形式と機能とが一致しないことがあるものについて、この機能に焦点を当て、談話の構造に接近することによって、機能と発話形式の一致するものからの分析とは異なった視点が見つけられるのではないかと述べている。

水谷・早田(1990)は、外国人学生の誤用例とシナリオに現れた助言を含む談話を収集、整理・分類し、助言機能を担う典型例についての分析を試み、結果を以下のようにまとめている。

⁴ 原文ママ

⁵ 原文ママ

1. 「従来考えられていたような助言的発話を導く先行発話(どうしよう、どうしたらいいでしょうか等)が存在するという仮定は妥当ではなくこのような行動の助けとなる意見を直接的に要求する問いかけの発話は多くないことがわかった。これは、外国人学習者が「助言」を行う際、その手掛かりを見つけだすことが困難である理由を示している。

2. 助言の形式上の類型の分類

これらの形式のうち、どれを選択するかは、人間関係(上下、親疎)その他の要素によることがわかった。

a. 助言を明示する言語形式を使用するもの

(「～したほうがいい」「～したらどうですか」「～するべきだ」「～しなければならない」)

b. 前提条件を示すもの

(「～したら」「～すれば」「～すればいいのに」「～しないと」「～しなければ」)

c. 助言を明示する言語形式を使用しないもの

c-1. 言語形式上何らかの示唆のあるもの

(「～することですね」「～するものだ」「～が筋だ」「～じゃないかなあ」「～されてしまうよ」「～だぞ」「～かもしれませぬね」)

c-2. 言語形式上示唆のないもの

(「～です」等、状況を説明するもの、「～とか」「もう～」)

この他、相手への立ち入りを弱め、押しつけがましさをなくすための配慮として、問いかけの形にしてあいまいさを残すことや、助言を明示する言語形式の全てを行わない(前提部分のみ、助言の表現形式の一部のみを使用する)ということ等が行われていると述べ、また、助言的発話の前後にその助言を行う理由が示されることも多いとした。

3. 助言的発話を導く先行発話の種類

- ・「どう～すればいい?」「どうするんですか」「どうかな?」などの助言を求める質問の形を取るもの、
- ・「～かい」「～ですか」等の一般的な質問の形を取るもの
- ・「～じゃありませんね」「～しているそうですね」「～でしたか?」「～のようだな」「～ですものね」などの相手の意向・立場を確認するもの
- ・また状況の説明をするもの、自分の立場を説明するもの、依頼等や、行動が直接助言を行うきっかけとなることもある (p.14-15)

水谷・早田(1990)は、外国人学習者の誤用とシナリオの中から助言に当たると考えられる発話を抜き出しその表現形式を整理しているが、まず、助言とはどのような行為のことを言うのかを明確に定義していないことから、会話の中で筆者らが、助言が行われたと認識できた事例を収集していったと考えられる。先ほどから述べているよ

うに、助言には定型表現がないと考えられるため、その言語表現を手掛かりに助言という行為が行われたかどうかを見るという手続きを取ることができないということである。このような中で、水谷・早田(1990)は助言意図を担う言語形式を多数挙げている。翻って言えば、このように様々な言語形式によって助言意図が伝達されるという事実を示しているとも言える。このように考えると、水谷・早田も指摘しているように、外国人学習者が助言をしたりされたりしようとする時に、自分が助言を求められていたり、助言をされたりしていることを、言語形式を手掛かりにして認識することができないために、その認識に困難を生じる可能性があるということを示しているとも言うことができる。

また、2.1 で言及した発話行為理論における「助言は行為指示なのか事実陳述なのか」という問題に関連して、水谷・早田(1990)でも、助言の表現として、「何らかの示唆を含むもの」と、「～です」などの示唆を含まないもの(言明や陳述)が抽出記述されていることから、助言をした、またはされたと話し手もしくは聞き手、または研究者が判断するものの中には、行為指示も言明も、またその他の言語形式も全て含まれてしまうということを表しており、助言という行為の多層性や複雑さ、捉えにくさがここにも現れていると見ることができる。

語学教育における助言の取り扱いには、様々な問題が混在していると考えられ、学習者がその行為の認識に困難を生じるとすれば、何を手掛かりとして助言を求められていることや助言をされたことを認識すればよいのかが明らかになっていないことが原因と考えられる。しかし助言は、日常頻繁に発生する行為であることや、親密な人間関係を気付くきっかけになること、反対に良好な人間関係を壊してしまう可能性もあることから、目標言語によるスムーズなコミュニケーションができるようになるための教育がなされるために、助言行為の特徴の解明が必要であると考えられる。以上のような助言行為の複雑さを、一つ一つ様々な角度から検証していくことが助言行為の解明につながると考えられるのである。

助言の研究においては、助言をする側の使用する表現形式についての研究はあるが、助言に対する返答についての研究は少ない。石原(2000)は、助言をされた側の返答に用いられる言語表現とその返答に対する評価について、日本語母語話者と日本語学習者にアンケート調査を行った結果を報告している。まず石原(2000)は、日本語学習者がどのように助言の表現を学習、習得しているかを明らかにするために、日本語教育で使用されている初級から中級の日本語教科書 18 冊における助言の取り扱いについての調査を行っている。その結果、日本語教科書内では助言に対する返答は、「いやだ」や「いない」などの否定的な表現を使用しないことや、表現として感謝の言葉、助言の受け入れの表明、助言内容の実行の約束を含むと提示してあるとした。

そして、この教科書調査で抽出した助言の場面をもとに、洋服店の客と店員や、ホ

ストファミリーの母親と留学生、教師と学生など、親疎と目上、目下の関係を軸として複数の場面を設定し、話し手からなされた何らかの助言に対する否定的な返答の表現例の選択肢を用意し、その中から適切と思われるものを選ぶというアンケート調査を行った。また、その結果から、日本語母語話者と日本語学習者のそれぞれで上位を占めた回答例に対して、助言をしてくれた人に対して失礼にならない、より適切な表現はどれだと思うかというアンケート調査を再度行い、日本語母語話者と日本語学習者の助言に対する否定的な返答に対する認識の差を明らかにした。

結果として、教科書に現れる「それはちょっと・・・」という表現に対して、日本語学習者は丁寧で適切な回答であるとしたのに対し、日本語母語話者ではこの返答を選択した人は少なく、母語話者と学習者の認識に差があることがわかったと石原(2000)は述べている。この「それはちょっと・・・」という表現は、勧誘に対する断り等の場面で日本語教育の初級段階で学習者の目に触れる表現であるが、助言を断る場合にもこの表現を使えば丁寧になるという刷り込みが学習者にある可能性があるということである。

一方で理由を述べて文を最後まで完成させず、言葉を濁して断りの意を伝える表現は、日本語教育では日本語的な相手に配慮した丁寧な表現となると教えられているものの、調査を行った場面では助言を行ってくれた相手に対し、相談者の意図をはっきりと伝達せずかえって失礼な行為となる可能性があることも指摘している。このような結果から石原(2000)は、日本語教育において助言に対する否定的な返答を指導する場合には、様々な場面において相手との対人関係を配慮したより詳細な表現やストラテジー使用の提示が必要であると述べている。

以上の 2 つの先行研究は、助言意図を伝達する言語表現が多様であること、また、助言に対する返答も多様であり得ることを示しており、このことに対する教育の視点からの研究はまだ少ないとすることができよう。助言の表現が様々であるだけでなく、助言の表現を示さずとも助言ができるという水谷・早田(1990)の指摘は、助言研究の難しさを示唆しており、これまで助言の研究の数自体が少なかったことや、助言研究でも、助言行為の一側面や一部分を取り上げるにとどまっていた理由となっていると思われる。また、学習者にとっては、助言を導くような先行発話の使用が少ないことから、助言を求められていることがわからない他、助言をしようと思っても、その意図を伝達する表現が多数あり、どの表現を使用すれば正しく自分の意図が相手に伝わるのか分からないばかりか、助言をされても、それに気づかないという可能性もあるということが示されており、日本語による助言行為の実態解明が必要とされていることがわかる。

2.2.2 助言の伝達方略に関する先行研究

熊取谷・村上(1992)は、日本語の助言研究の端緒となった研究である。彼らは、Searle

(1969)の適切性条件を基に助言の語用論的性格の記述を行い、日本語の助言の語用論的特徴と構成要素、それに基づいた助言の表現類型について分類を行っている。

熊取谷・村上(1992)は、発話行為理論に基づく日本語の分析は緒に就いたばかりで、助言に関する考察の例は見られないとし、日本語の発話行為としての助言について、その適切性条件から、5つの語用論的性格を記述している。彼らによると助言は、「①聞き手が置かれている、あるいはこれから置かれようとする状況(S1⁶)を異なる状況(S2⁷)に変えようとする試み」であり、「②『(ア)S1は聞き手にとって、より望ましくない状況である、(イ)S2は聞き手にとってより望ましい状況である、(ウ)S2を生み出すためには聞き手の行動Xが必要とされる』という、話し手(助言の送り手)による3つの現状認識・評価に基づき遂行され」、「③助言を遂行しなければ、聞き手はS2を生み出す行為Xを行わないと話し手は信じ」ている状況においてなされ、「④感謝の対象となり」、「⑤受け入れもしくは拒絶の対象となる」行為であるとされている。

例えば、以下のような会話について、「お茶の色が出ない」という状況が聞き手にとって望ましくない状況S1であり、新しいお茶を入れるという状況が聞き手にとってより望ましい状況S2、このS2を生み出すために聞き手が行う行動Xが、お茶を新しいものに変えることとなる。

(Aは茶を入れているが、もう色が出なくなっている)

A=父 51歳、B=娘 23歳

A: あーあ、全然色が出ん。

B: 新しいのに入れ替えればいいじゃん。(←助言)

A: あんまり新しいと渋くなるけえ。

(熊取谷・村上 1992: 29)

ここでは、話し手Bが聞き手AのS1をXによってS2に変えさせようとして試みている発話が観察されたとし、このことから助言の会話は、聞き手の「現実の世界」を、話し手の「言葉で示された世界」に合致させようとする、いわゆる‘world to word’⁸の発話行為であると述べ、この点で助言は、依頼や申し出に似ているとして、三者を比較してその語用論的特徴を記述している。

助言と依頼と申し出の違いは、行動主体と利益の享受者が聞き手であるかどうかと、感謝の対象となり得るかどうか、受け入れ—拒絶の対象となるかどうかによって区別されるとし、助言と申し出の違いは、行動の主体、依頼と助言の違いは利益の享受者にあるとしている。さらに助言と申し出における利益の享受者は聞き手で

⁶ S1=Situation1

⁷ S2=Situation2

⁸ Searle (1969,1979)で、言説などの現時点で存在する世界の様子を言葉によって表現するような行為は‘word to world’(世界を言葉に)の行為、約束などのまだこの世に存在していない事態を言葉にする行為は‘world to word’(言葉を世界に)の行為とされている。

あるため、両者は感謝の対象となるとされ、また、S1 をより望ましくない状況と判断するのは助言を行う話し手であり、その評価が必ずしも聞き手の評価と一致しない場合があるため、助言は受け入れと拒絶の対象となり、この点においてこの3つの行為は共通しているとする。

以上の議論から、助言は「話し手の現状認識・評価に基づき聞き手の現在もしくは将来おかれる状況を聞き手の行為によってより望ましい状況に変えさせようとする意図のもとに遂行される発話行為」であると定義し、助言意図を表現する形式のプロトタイプとして、‘Do X for S2 because S1 (is not desirable)’ を構造として持つと述べた。

さらに助言では上述のプロトタイプの構成要素となる S1, X, S2 が現れるとして、収集したデータを7種類の表現類型に分類している。

- ①X の提示：「新しいのに入れ替えればいいじゃん」という行為指示
- ②S1 の提示：(i)ハンカチ落とされましたよ、(ii)「それ食べるとご飯食べれなくなるよ」という現在の状況が引き起こす未来の好ましくない状況について言及するもの
- ③S2 の提示：「座敷が温かいけえ」といった S2 を言述することにより必要な行動を聞き手に促そうとするもの (S2 is better という形式を取ることも多い)
- ④X+S1 の提示：「Bちゃん、風邪ひいとるんじゃけえ、長袖来た方がいいよ」
- ⑤X+S2 の提示：(「目が疲れてきた」に対して)「目薬入れたら?ちょっとは違ふよ」という ‘if you do X, then S2 will result.’ の形
- ⑥S1+S2 の提示：「H 大学に進んでも君のやりたい勉強はできないよ。でも、T 大学ならそれが可能だよ」(内省)、
- ⑦X+S1+S2 の提示：「そっちに座っていると足が痛いでしょう、こっちに座ったら?楽だよ」(内省)

以上の7つをそれぞれ例として挙げている。

また、これらの構成要素が常に表現化されるわけではないとも述べ、その場合は話し手と聞き手のインタアクションによって聞き手に助言の意図が認知されるとして、先輩に「一回帰った方がいいかな?間に合うかな?」と言われた後輩が「今なら間に合うと思いますよ」と返す発話を例として挙げている。

熊取谷・村上(1992)の研究は、一見して捉えにくい助言行為を、語用論的特徴の記述によってその行為を限定・定義し、具体的な助言発話の構造を示し、その後の助言研究に分析方法のモデルを示した点で、助言研究の中では大きな役割を果たしていると言える。しかし、彼ら自身が助言の例として挙げている助言の発話が、本当に助言なのかという疑問が残るものとなっている点に問題があると思われる。

例えば、S1 の提示の例として挙げられている「ハンカチ落とされましたよ」とい

う例は、表現化されない X や S2 は何かと考えることが難しいと思われる。聞き手の置かれている望ましくない状況(S1)が「ハンカチを落とした」という事態なのか、「ハンカチを落としたことに気づかない」という状況なのか、望ましい状況(S2)が「ハンカチを落とさない」ということなのか「ハンカチを拾う」ことなのか「ハンカチを落としたことに気づく」ことなのか、また事態を改善するために聞き手が行うべき動作は「ハンカチを落としたことに気づく」ことか、それとも「ハンカチを拾う」ことか「ハンカチを持つ」ことなのか。通常通りに考えれば、この「ハンカチ落とされましたよ」という発話は聞き手が気付いていない「ハンカチを落とした」という事態を知らせる「通知」であると理解されるのではないか。

熊取谷・村上(1992)がこれを助言の例として挙げたのは、この「ハンカチ落としましたよ」という「通知」がなされることによって、引き起こされる「感謝」の部分を重視してのことであるとも考えられるが、「通知」をされたことによって「感謝」が発生しているという事態であって、聞き手の問題を聞き手自身で解決するための何らかの行為をすることをすすめられたわけではないとも考えられ、助言が行われたとは言えないのではないかという疑問がわく。

また、S1、X、S2 が表現化されない場合の例として、先輩が「(傘を取りに) 一回家に帰った方がいいかな? 間に合うかな?」と聞き、それに対して後輩が「間に合うと思いますよ」と言う場面が挙げられているが、この後輩の発話は、先輩の質問(見解述べを要求する質問)に対して自分の見解を述べているだけであり、後輩が「一回家に帰って傘を取ってきた方がいい」という行為を先輩に勧めていると見るのは無理があるように思われる。また、この場面で聞き手の置かれている事態に対する評価をするのは、彼らの基準で言えば話し手となるが、ここで、「傘を持っていない事態」を問題と判断したのは先輩である。自分自身の問題についてそれを改善すべきと判断し、「家に帰った方がいいかな?」と誰かに聞く行為は、助言とは言えず、この会話を助言が行われた場面と認定すること自体に問題があると言えるのではないか。

また、彼らの考察の中には、助言を行う側と助言を受ける側の社会的人間関係についての言及がなく、発話参与者同士の関係が不明である。しかし Leech (1983)で指摘されているように、助言は、「経験的・知識的に聞き手に勝ことを示す」行為であり、話し手よりも聞き手に問題の対象の知識が豊富であるとすれば、話し手が聞き手の事態を改善するための行為を勧めることはできなくなってしまい、そもそも助言が行われることはないと考えられる。

このように考えると、熊取谷・村上(1992)が指摘した助言のプロトタイプや構成要素について、それを抽出した元の会話例がそもそも助言であるのかという疑問がわいてくる。このことから、助言という行為は、水谷・早田(1990)が指摘したよう

にその意図を担う言語表現が多様であり、かつ言語表現がなくとも助言意図が伝達される事態も起こり得ることから、その行為の発生自体が捉え難く、行為が行われたという認定が困難な行為であることがわかる。

熊取谷・村上(1992)の助言の基準に従うと、S2の言及のみでも助言行為と認定できることになり、例えば喫茶店で「この店寒いね」と言うことも、見方によっては助言と捉えられてしまい、どのような表現でも、悪い事態を描写していれば、助言となるとすると、その他の行為との区別があいまいになり、助言行為の実態を明らかにしたことはない。

以上のように、助言の実態を明らかにしようとする場合、まず、収集、分析に使用する会話を、助言会話であると認定することに問題が発生する可能性があるため、助言研究ではまずは助言の発生する状況を特定する作業が必要であると言える。しかし、これまでの助言研究では、この点についての言及をしているものはほとんどなく、この熊取谷・村上(1992)や Searle (1969)の定義に基づいて、筆者が自身の判断で助言が行われたと思われる会話を助言と認定し、それについての分析を行ってきたのが現状である。しかし、2.1で述べたように、助言が言語形式と発話機能が一致しない行為である以上、場面的、または語用論的な条件から助言行為の認定を行うしか方法はない。だが、その語用論的な条件も未だあいまいで明らかにされていないため、助言行為の実態も明らかにされず、日本語教育での取り扱いも、教材の作成者や教師の日常の内省からなんとなく助言と思われる場面を選定し、そこで現れる表現を助言の表現として教えることになっていると思われる。

助言は、先にも述べたように、コミュニケーション上の摩擦を引き起こす可能性のある行為である。学習者に益するように助言を教えようとするならば、以上のような問題点を解決した上で、日本語の助言の実態を記述して明らかにすることが求められていると言える。

2.2.3 ポライトネスの観点からの研究

ポライトネスの観点から助言を扱った研究には、島(1993)、岡田・谷野(1998)、星野(2005)がある。

島(1993)は、助言場面に現れる「～たらどうですか」と「～すれば？」という2つの表現について、映画とテレビドラマのシナリオから「～たら」類と「～ば？」類を取りだし、それぞれの内訳とその形式が担う機能について分析した。

結果、「～たら」類の「～たらどうだ」「～たらどうなんだ」「～どうですか」には、<助言>と<非難><詰問>の機能があるとし、また、「どうですか」といった「～たら」を受ける帰結が述べられない場合には、純粋な<助言>から「勝手にしろ」と示唆するものまで幅広い使われ方をしていると述べている。

さらに、社会的・年齢的上下関係から<助言>表現を見た場合、「～たら+帰結節」、

「～ば+帰結節」「～たら?」「～ば?」の4種の表現とも半数ないしは半数近くが対等レベルの発話であり、条件節のみの「～たら?」と「～ば?」が特徴的だったと述べている。この条件節のみの表現は、話し手の属性に特徴があるとし、これらの表現は特に、目下の者から目上へ向けられるものであるとして、未成年の子供が母親に対して、「お母さんも（給料）貰ったら?お父さんに」と言うことや、成人した娘が母親に対して「お母さん、先寝たら」ということなどを挙げている。これらの使い分けには男女の差も見られるとも述べ、話し手が女性の場合には「～すればいい」等の断定的な表現よりも、「～たらいいんじゃない」「～ばいいんじゃない」が好まれるとした。

島(1993)はこれらのことをポライトネスの点から考察し、助言表現はポライトネスを配慮に入れずに命令形を用いるか、またはポライトネスを考慮に入れた表現をするかのどちらかであるとして、これを Brown and Levinson (1979)のポライトネス理論に照らして分析している。結果、助言は5段階⁹あるポライトネスストラテジーのうち、1. ポライトネスを配慮しない段階、2. 相手への負担を軽減しようとするネガティブポライトネスを用いる段階、3. 親しさを示してポライトネスを用いるポジティブポライトネスを用いる段階にそれぞれ当てはまるとした。

段階1. の例として、だらしのない親に息子が「親なら親らしくしろよ」と言う場合など、話し手と聞き手の関係が変化し一時的に命令形が助言表現として用いられることがあること、段階2. では、女性や子供が社会的に対等の聞き手、または自分より年齢や社会的地位が上の聞き手に対して「～ば?」や「～たら?」の表現を用いて親しい間柄や家族間で行われることが多いとし、段階3. では、「～たらいいです」や「～どう?」「ねえ」「かしら」等を用いて、相手に選択の余地を与え、押しつけの程度を低くする表現が用いられる場合があるとしている。

岡田・谷野(1998)は、大学のバドミントン部の先輩と後輩の間で行われた練習中のプレーに対する助言会話を録音し、収集したデータを熊取谷・村上(1992)の示した7つの伝達方略の類型によって分類し、結果をポライトネスの観点から考察している。

助言の7つの表現類型のうち、大学バドミントン部におけるアドバイスでは、「X+S1」の表示の使用が最も多く、2番目が「S1のみの提示」、3番目が「X+S1+S2の提示」となったとし、全てのデータのうち上記の3つが全体の約8割を占めたと報告している。

この結果に対し、岡田・谷野(1998)は、部活動におけるアドバイスでは、経験の浅いプレーヤーがアドバイスをする側に立つ場合に「どう直すべきか(Xの提示)」の助言は難しく、いきおいアドバイスの伝達方略の中心は「相手の欠点の指摘(S1)」となると述べている。

⁹ 5段階のうち、4と5は、以下の通り。4. 助言をする表現を発しない段階(off record)、5. 助言自体を行わない段階(Don't do FTA)

また、「助言という行為は原則として相手の利益になることであり、聞き手のフェイスを脅かす行為としての相手に与える賦課の度合いは比較的低いものはずであるが、この場合は特に相手の欠点をまず指摘することが伝達方略の中心とならざるを得ず、そのためにフェイスの脅かしを和らげるためのポライトネス・ストラテジーが色々工夫されることになる」とも述べている。ポライトネス・ストラテジーとしては、「聞き手のプレーをほめる」、「自分のプレーを謙遜する」、「プレーの困難さについて言及する」、「相手の気持ちを楽にさせる言葉掛けをする」、「第三者の意見を取り込む形で表現する」、「言い淀み」の6つが使用されていることが明らかになったとしている。

また会話の進め方としては、「独話型アドバイス」、「対話型アドバイス」、「共和型アドバイス」の3種類があるとして、中でも「共和型アドバイス」が積極的に選択されていると述べている。

星野(2005)は、日本語の相談場面に現れる助言表現について、Brown and Levinson (1987)のポライトネス理論を援用し、テレビ番組とラジオ番組の人生相談の会話データを分析した結果を報告している。

これらのデータ中の助言者の発話には、「助言者指向」と「相談者指向」の2種類があるとし、これらがポジティブポライトネスの役割を果たしていると述べ、また、これらの発話を使用することにより、相談場面の雰囲気コントロールし、効果的な助言を行うことができると指摘している。

2.2.4 異言語間の助言の対照研究

助言行為や助言表現を異言語間で比較対照した研究には、英(米)語との対照に鹿島(2000)、阿部(2001)、中国語との対照に元(2011, 2012)、黄(2013)、黄・玉岡(2015)、タイ語との対照にデンスパー(2012, 2015)がある。

2.2.4.1 英(米)語との対照

鹿島(2000)は、熊取谷・村上(1992)において示された7種の伝達方略の枠組みを使用し、日本語の自然会話とテレビドラマにおける助言談話と、英語の映画の会話における助言会話データを収集、分類し、日本語と英語の比較を行っている。

結果として、実際の談話においては7つの伝達方略の選択には偏りがあることを指摘し、その傾向は日英ともに似通っているとした。

また、「話し手と聞き手の相互作用を前提とする場合(a)」、「聞き手からの構成要素の提示を前提とする場合(b)」、「話し手から一方的に導入する場合(c)」の3つの場合には構成要素の表現化がなくても助言が聞き手によって認知されるとし、「現実の談話場面では、話し手が『助言』意図を一方的に全て伝達するというよりもむしろ、聞き手との相互作用をも含めた刻々と変化するコンテクストに合わせて主体的に表現を選択している現象が浮かび上がった」とまとめている。

一方、阿部(2001)は、鹿島(2000)と同じく熊取谷・村上(1992)の枠組みを使用し、

日米語の助言ストラテジーの比較を行っている。

分析対象は、日米のラジオ番組の人生相談における助言で、これらの発話を熊取谷・村上(1992)の示した助言の3つの構成要素に当てはめて分類し分析を行っている。

結果、日本のラジオ番組においては、「Xの提示」、「S1の提示」、「X+S2の提示」の順に出現回数が多く、アメリカのラジオ番組では「Xの提示」と「X+S2の提示」が大多数を占めたと報告している。

この違いの要因について阿部は、「日米における観念論と論理的現実主義という大きな文化的背景の違い」を挙げている。英語では助言は明確な命令文の形を取り、専門家である回答者が専門知識を駆使して相談者に法律的な解決策を授ける一方、日本では依頼、肯定、感謝など様々な表現形式で助言がなされ、回答者と相談者の距離感において「同一平面上に來たり、上の立場からものを言ったり、相談者のいる位置まで降りてきて慰め合う場合」などがあるとして、日本語では観念論が重視され、英語では論理的現実主義が重視される文化背景の違いにより助言表現に差が出るとしている。

2.2.4.2 中国語とタイ語との対照研究

中国語との対照研究には、元(2011、2012)、黄(2013)、黄・玉岡(2015)、山本・王(2016、2017)がある。

元(2011、2012)は、中国人上級日本語学習者と日本語母語話者が行った助言場面でのロールプレイ会話を収集し、その構造とストラテジーを分析している。ストラテジーの分析には熊取谷・村上(1992)の7つの表現類型に、滝浦(2008)のポライトネス・ストラテジー(情報提供の提示、情報提供+Xの提示、避ける表現、誇張表現)を合わせた11種の枠組みを用いている。

結果として、日中に共通して「Xの提示(受け手の行為を提示する)」が多く、日本語母語話者では「情報提供の提示」、中国人学習者では「X+S2の提示(受け手の行為によって受け手が望ましい状況になる)」が多く使用されたとし、この差異の要因は日中の文化差にある(元 2012)とした。

黄(2013)は、日中のテレビドラマの会話から助言会話を収集し、助言のストラテジーを比較しており、分析の枠組みには熊取谷・村上(1992)の7つの分類法が使用された。

黄(2013)によると、日本人のコミュニケーションの様式は「迂回型・渦巻き型」で「聞き手中心」あるのに対し、中国人は「対決型・直線型」で「話し手中心」であるとされていること(久米・徳井・徐 2000)を引用し、このような社会・文化的な違いが助言のストラテジー選択にも影響を及ぼす可能性があるとしている。特に、黄は、助言の送り手である話し手の助言行為に注目し、日中のストラテジー選択の共通点と相違点を分析している。結果、以下の3つを結論とした。

- (1) 両言語においてストラテジー類型による使用頻度に違いがなかったこと。
- (2) 話し手が助言を行う際にする伝達ストラテジーの選択は、場面に依存し、聞き手との距離と押しつけの度合いを認知しながら行っていること。
- (3) 最初に述べた日本と中国の文化差によるストラテジー選択の差は、助言のストラテジー選択においては頻度が同じであったこと。

一方、黄・玉岡(2015)は、日中の助言場面における発話者の意識と行動に影響を及ぼす要因を調査している。

黄・玉岡(2015)は、助言をフェイス侵害度の高い行為¹⁰であるとし、フェイス侵害度が低い場合にはあからさまに言うことができるが、侵害度がきわめて高い場合にはFTAの行為自体を行わないという選択が行われると述べ、この選択には話し手と聞き手の親疎、上下関係、行為の負荷度(相手を恥ずかしがらせる程度¹¹)、文化差、性差が強く影響しているとした。

以上のような観点から、黄・玉岡は日本語母語話者と中国語母語話者、そして日本語を学習した経験のある中国語母語日本語学習者を対象に質問紙調査を行い、特定の場面で助言をするかしないか、その助言をすることに対して負担を感じるかどうか、について質問し、決定木分析¹²を行っている。

結果、日中の助言行動において、従来言われているような日中の文化差による影響は弱く、差は、相手を恥ずかしがらせる程度が中から高の条件下で、相手が親しくない場合に限って現れたとしている。このような場合、中国人の方が日本人よりも助言に対する負担意識が弱く、より頻繁に助言行動を行う傾向がみられたとしている。

また、日本語学習歴のある中国人は、学習歴のない中国人よりも、助言行動に対する負担意識を強く持つ傾向があるが、実際の言語行動には違いが現れず、日本語学習の影響が意識上では見られるものの、意識と行動の乖離が見られたとしている。

また日中共通の意識として、相手を恥ずかしがらせる程度の高い場面で助言が避けられる傾向があるが、相手を恥ずかしがらせる程度が「中」の条件では、学習者の意識上は助言をするのが難しいと思われているにもかかわらず、頻繁に助言をする中国人と同じ行動を取ることが分かったとして、学習者の意識と行動の不一致が起きていることを指摘している。

最後にまとめとして、助言行動に影響を与える要因は、日中の社会文化的な違いを

¹⁰ Brown and Levinson (1987)

¹¹ 黄・玉岡(2015)は、Eli Hinkel (1994)で行われた英語学習者対象の質問紙調査を参考に助言の場面を設定している。Hinkel (1994)では、「風で髪が乱れている」や「試着室のドアが開いたまま着替えようとしている」などの状況で、助言をされた相手がどの程度恥ずかしいと思うか(「恥ずかしがらせる程度」)により、表現の選択がなされると予想して調査を行い、各言語母語の英語学習者の言語行動と英語母語話者のそれに違いがあったとしている。

¹² 決定木分析(decision tree):「決定木」と呼ばれる樹木状のモデルを使用してデータを分析した結果を表す手法。この樹木図を用いることによって結果に影響を与えた要因を明らかにすることができる。詳しくは、黄・玉岡(2015)参照。

超えて両者に共通する部分が多く、従来言われているような文化による言語行動の違いは少なかったと報告しており、今後の語用論的な指導について、これらの共通点の理解も深められるようなバランスのとれたシラバス、教材、教授法等にも配慮する必要があると述べている。

また、王・山本(2016、2017)では、助言に対する断りについて、日中の比較を行っている。王・山本は、部活動や学生部の活動で睡眠時間も取れないほど忙しい学生に、友人や教師が部活動や学生部の活動をやめるよう助言されるという場面を設定し、助言に対してどのように断るかを書いてもらう質問紙調査を行い、回答に現れた文を機能的要素(「お気遣いありがとうございます」<感謝>、「少し考えてみます」<保留>等)に分割して分析している。

王・山本は、この調査を中国人と日本人、さらに中国語母語の日本語学習者にも行い、その回答をそれぞれ母語話者に見せて評価してもらうという調査も行い、日本人と中国人の意識のずれを明らかにしようとしている。この調査の結果、場面に対する捉え方が日中で異なっていることがわかったとし、中国人は友人と先生からの助言をありがたいことと捉え、特に先生に言われると自分のことを気にしてくれているように思うが、日本人は友人からはこのような助言は受けたくないとは拒絶し、先生に言われると自分がきちんとできていないため心配をかけて申し訳ないと思うと述べている。

学習者にもこの傾向は見られ、場面の捉え方に母語の影響が及んでいることを指摘している。特に、中国人の「心配しないで、大丈夫」という助言の拒否の仕方に対しては、日本人は、「邪魔しないで」と言われているように思うとの評価があり、助言が私的領域への踏み込みであると感じている一方、日本人が「すみません」と謝罪の言葉を口にするということについて、中国人は心配してくれるということは自分のことを気にしてくれているということで、「謝る必要はない」とする評価をしている点で、中国人と日本人の意識の差が言語行動に現れているとしている。

以上のように英(米)語、中国語と日本語との助言の対照研究を見てきたが、同じ助言行為でも、研究者が取り上げる助言場面は、様々であることがわかる。一様に助言行為は、言語や文化によって言語行動に違いが生じる行為であると捉えられているが、その差は従来文化差によるものだと考えられてきた。しかし、阿部(2001)で見られた日米の助言の違いは、助言者が専門知識を持った弁護士か、相談者と知識や経験上それほど違いはない一般のタレントかという違いによって現れる助言表現の差であるとも考えられる上、実際に特定の場面に限って調査を行った黄(2013)や黄・玉岡(2015)では、文化による差ではなく、助言のなされる場面の持つ聞き手への負担度の高さや助言の内容、または話し手と聞き手の関係によって言語行動に違いが出るということが指摘されている。

このような対照研究は、「勧誘」や「依頼」、「謝罪」や「断り」などをテーマにし

た第二言語習得や中間言語語用論の分野で数多くなされている研究であり、言語や文化による言語行動の差を言語教育に役立てようという目的のもとなされるものであるが、助言の研究の場合には、結果を単純に語学教育に反映することは難しいと見られる。それは、助言の場面が多岐に渡ることや、助言表現やストラテジーが、場面や会話参加者の関係によって様々に変化し、さらにその場面や助言をすること、助言を断ることなどの行動自体に対する話者の捉え方が、王・山本(2016、2017)で示されたように変化する可能性がある行為であると言えるからである。

他にもタイ語との対照研究を行ったデンスパー(2013,2015)があるが、デンスパーは助言の研究をしようと思いついたきっかけに、「助言の表現として習った『～たほうがいいです』を多用していたが、強すぎるのではないかという違和感を覚え、どのように助言したらいいのかわからなかった」ことと、日本人の友達に助言を求めたが、ただ意見を出すばかりで、問題に対するはっきりした解決案を教えてくれないと感じることがあったと述べており、日本語の助言の実態が明らかにされていないことと、日本語教育での助言の取り扱いが、実際の学習者の使用に貢献していない事態が示唆されており、日本語の助言の解明が求められていることがここにも表れていると考えられる。

2.3 「アドバイス」という行為そのものについての研究

助言が言語行動として非常に捉えにくい行動である現れとして、町田(2006)の研究を挙げることができる。町田(2006)は、アドバイスをされて不快に思った事例をアンケート調査により収集し、その内容を Brown and Levinson (1978)のポジティブ・フェイスとネガティブ・フェイスの脅かしという観点と、「他者との関係で決まる自分の位置(Matsumoto 1988)」という意味での「社会的関係」の観点から、アドバイスを不快に思った理由について考察し、対人コミュニケーションにおける人の基本的な欲求について考察している。

町田(2006)は、「社会的関係」について、power(力関係)と solidarity(仲間意識)を基本的な2つの軸として挙げ、solidarity(仲間意識)は、同じ職業、出身地などの個人的属性での共通点だけでなく、同じような考え方、行動傾向なども判断の要素となる(Brown and Gilman 1960)とし、Power(力関係)は、「ある人が他の人の上にいるか下にいるか(Fiske 1992)」に関心が寄せられ、「身体的力、富、年齢、性別、制度的役割(Brown and Gilman 1960)」や恩恵や利害の有無、専門知識や役割によって付与される権利の有無(Spencer-Oatly 2000、佐々木 1998)に加え、一般的な知識、経験、能力の程度によっても力関係の上下が生じ認識されるとしている。

このように、送り手や受け手の属性や役割、恩恵の有無などで認識される上下の位置も、コミュニケーションの中である発話をすることにより一方が一段上に立つよう

な新たな力関係が作り出され置き換えられることもあると述べ、新たな力関係を作り出す発話は必ずしも相手を支配するような発話である必要はなく、同情したり、援助を申し出たり(Tannen 1990)、賞賛や励まし(Tannen 1986)、異議を唱える発話(Spencer-Oatey and Xing 1998)も、援助するもの、されるもの、評価を下すもの、下されるもの等の関係を作り出すことによって、送り手が一段上に立つ(受け手が一段下に置かれる)ことになるとしている。さらに、コミュニケーションの流れの中で、ある発話をするのが引き金となって上下や優劣の関係に変化が生じたり、それまで存在していなかった上下や優劣の関係が生まれていくと述べている。

コミュニケーションにより生じる社会関係について町田(2006)は以上のように述べ、「コミュニケーションを行う時には、誰もが他者との関係の中で自分の役割や地位を意識しているはずである」として、「受け手は送り手の発話を手掛かりにして、送り手が想定している受け手との社会的関係を推論し、それを自らが想定している送り手との社会的関係と照らし合わせるだろう」と述べている。その時、「もし受け手が送り手に対して描いている社会的関係と、送り手の発話から推論される送り手の描く社会的関係の捉え方が一致していなければ、その発話は不適切なもの、もしくは不快なものとして受け止められる可能性がある」と述べている。

町田(2006)はコミュニケーションにおいて人間が求める基本的欲求を以上のように解説し、日本人大学生が不快だと感じたアドバイスの事例を分析した。

アドバイスを不快に思う理由には、社会的関係の脅かし(自分より下位、または対等なものからアドバイスされることにより、自分が下に見られた気がする、または相手が上に立とうとしていると感じる)や、受け手の行動・能力等の否定または過小評価(いいと思っていること、やっていることをやらないほうがいいと言われる等、現在の行動、態度・能力・外見が否定される)、押しつけ、もしくは選択の自由の侵害(やりたい、選びたいと思っていることをやるなと言われる)、非共感(できないと思っていることをやるようにと言われる)、などがあるとして、それぞれの項目に不快なアドバイスを分類した。

これらの結果から、アドバイスが不快に思われる原因には、アドバイスにより自分の行動や能力を否定されることにより、認められたい、正當に評価されたいというポジティブフェイスが侵害されること、行為の押しつけでは、自由を侵害されたくないというネガティブフェイスを脅かされることのほかに、受け手が認識している社会的関係が、アドバイスされることによって相手が自分よりも上に立っていると感ずることが大きな理由となっていることを明らかにしている。

研究の結果、「回答者の3人に1人が自分が想定する相手との能力、知識、経験などの優劣や、年齢、役割から生ずる上下の関係を脅かすという理由でアドバイスを不快に思っている」と報告し、アドバイスを不快に思う原因に、社会的関係の尊重とい

う要因が大きく影響していることを解明している。

町田(2006)の研究は、それまでにない視点からアドバイスという行為を捉えた研究であると言える。それまでの研究では、Brown and Levinson (1978)のポライトネスの観点から、助言は自分の領域に踏み込んで欲しくない、または自由を侵害されたくないというネガティブ・フェイスを侵害する可能性のある行為であると捉えられることからFTAであるとされてきたが、町田はネガティブ・フェイスだけでなく、ポジティブフェイスをも侵害する可能性があり、またさらに社会的関係の尊重の欠如がアドバイスを不快にさせる原因だと指摘した点で、助言という行為の複雑さや多層性を浮き彫りにし、コミュニケーション上発生しうる助言行為による人間関係の摩擦を具体的な事例をもって提示したことにより、助言行為の実態を解明することの重要性を指摘したと言える。

言語学や日本語教育の分野における研究では、言語を用いた行為を対象としていても、特に使用される言語表現や、個々のストラテジーに関心が集まりがちであり、その行為自体が持つ性質やその言語行動が実現する社会的人間関係の構築や維持などまでには注意が払われないことが多い。しかし、人間は言語によって周囲の人と人間関係を築き、社会生活を送っているのであり、人間のする言語行動を解明しようとする際には、言語が果たす社会的な役割を考慮しなければ、言語行動の実態の解明は果たされないと考えられる。

一方で、このようなマクロの視点からの行為の捉え方による研究では、実際の言語行動の詳細を明らかにすることはできないため、語学教育への貢献を目的とする言語の研究には、行為を社会的な人間行動として捉えるマクロの視点と、個々の場面での言語活動の実態を明らかにしようとするミクロの視点の両方から言語行為を捉え、社会的活動の手段としての言語の使用の実態を一つ一つ明らかにしていくことにより、より効果的な教授法や提示の仕方などを検討することができるようになると思われる。

2.4 社会言語学における会話分析による助言の研究

これまで見てきた助言の先行研究は、主に言語学の観点から、助言の会話に現れる表現に焦点を当て、その伝達方略や伝達内容を検討するものであった。しかし近年、社会言語学の分野で、Sacks 他(1974)の提唱した会話分析の手法を用いて、助言場面の会話を取り扱った研究(檜田・中村 2004、西阪 2005、戸江 2007 等)が出てきており、これらで行われた会話分析により、助言は話し手と聞き手の言語を介したやり取りの中で達成される相互行為であり、発話参与者にとって観察可能な方法による決められた手続きに従って会話が構築され、行為が行われていることが明らかにされた。

檜田・中村(2004)は、医療系の電話相談の中でなされる相談について、会話分析の手法により、電話相談という相互行為そのものの分析的な解明を目的として研究を行

っている。

檜田・中村は、Sacks (1972)の「成員カテゴリー化装置」という概念をもとに、「ガン電話相談」の参加者が、会話の中で「相談者」と「助言者」としてどのようにふるまっているかを詳細に観察し、記述している。中で、ガン電話相談において行われる会話は、基本的に<相談の訴え⇒助言⇒助言の受諾/拒否>という局面が連鎖して構成されていることを観察した上で、相談者が<助言の受諾/拒否>を示すべき部分でこれを行わず、助言者の資格に直接疑義を差し挟む形で助言が拒絶される現象(助言者が助言(漢方について医師に相談したほうがいい)したのに対し、「このような医療相談はどのくらいまで(レベル的に)相談に乗ってもらえるか」という質問を返すことによって、助言者の医療者としての資格が自らが求めるレベルにないことを暗に示して助言を拒否する行動)に注目し、相談者によって助言者の助言者としての資格の不適切性が、助言者の資格に異議を申し立てることによって示されたとしている。

会話の中で助言者が助言者であるためには相談者の存在が必要であり、相談者は自らを相談者として提示することによって助言獲得の機会を得る。そして、相談者は相談事項についての知識の欠如を会話の中で示すことにより、相談者であることを助言者に提示し、助言者が相談事項についての専門知識を持っていることを示して助言者に助言する資格を与えているのである。

このように、会話分析を用いた助言研究では、会話の構造を詳細に記述し、会話参加者が刻々と変わる状況の中で、会話をどのように進めているか、どのようにふるまいそれがどのような意味を持つかを明らかにすることを目指すものである。檜田・中村(2004)の目的は、医療系の相談において用いられる医療実践の技法が、患者とのコミュニケーションを円滑に行うためにどのようなものであればよいのかということを示すために行われているものであると考えられる。従来このような医療実践の技法に関する教科書などでは、「独善的になってはいけない」や「相手を理解しようとする集中力と相手の反応を読みとる敏感さ」を持たなければならない(齊藤 2000)などの観念論によって主張されてきたが、このような指摘だけでは、面接や相談という営為の瞬間瞬間において、どのようなふるまいをすべきであるのか、すべきでないのか、「まったく見えてこない」と主張している。

このことは、語学教育の実践にも応用できる考え方であると思われる。助言という行為に関して、その語用論的性質を明らかにしようとすることや、異言語との対照を通してそれぞれの文化における助言の言語行動に対する意識を明らかにすることは、もちろん語学教育に利することであるが、実際の助言会話場面で瞬間瞬間に移り変わる場面状況に応じて会話者が何を行っているかということの詳細な観察と分析なしには、円滑なコミュニケーションのための教育は行えないと考えられる。

西阪(2005)は、ラジオの人生相談場面において、助言会話の分析を行っている。

西阪はラジオ相談の会話の中の相談者を「クライアント」、助言者を「アドバイザー」とし、助言の会話の基本構造は、クライアントが助言を求める会話を第一成分とし、それに応じる形でアドバイザーが助言を与える第二成分により構成される隣接ペア(Sacks et al. 1974)を中心に、会話の連鎖が形作られていることを観察している。

また、クライアントが助言を求める際に、その助言求めは「どうすればいいでしょうね？」などの疑問文に定式化されて発せられるとし、さらに、アドバイザーからされた助言に満足がいかなかった場合、クライアントは、助言に対する返答が来るべき場所において、「それで」という接続詞を伴って相談を再開し、さらなる他の助言を引き出そうとしていることも観察されている。

戸江(2007)は、テレビ番組の中で行われた人生電話相談コーナーの会話を対象に、話者が会話の中でいかに効果的に成員カテゴリー化装置を用いて相談や助言を行っているかを描き出している。

戸江は相談者が相談の中で「亭主関白」や「婿養子」など、助言者となる番組の出演者や司会者、ひいてはそのテレビ番組を見ているオーディエンスにも「一瞥してわかる(Sudnow 1972)」形で登場人物のカテゴリー化を行い、自分の家族の特徴や関係を伝達しようとしていることを観察している。相談者はカテゴリー化を用いてトラブルの内容を聞き手に理解させようとし、助言者はカテゴリー化を用いて相談者に助言をしようとしていることが観察され、その会話がどのように展開するかが詳細に分析されているが、特に、相談者が助言者の助言に納得せず、助言が失敗に終わる会話の連鎖が詳細に分析されている。

助言者が、相談者の母親に対する見方(愛された覚えがないため、家族ではなく他人のように感じる)を変えることを提案し、自らの発話を終え、相談者の助言に対する返答を待っていたところ、相談者は「あーはい」と相槌を打つだけに留まった。さらに、助言者がダメ押しの助言を行っても、「うーん」と鈍い反応をするだけで、助言を受諾するサインは現れず、戸江はこの沈黙は、Pomerantz (1984)の言う「非選好な回答(助言に対する拒否)」であるとして、助言の拒否が聞き手に伝えられる過程について記述している。

中村・樫田(2004)、西阪(2005)、戸江(2007)の3つの研究は、助言という発話行為を取り扱っているが、その目的は語学教育への応用ではない。しかし、日本語教育における会話教育や日本語による会話の研究を「本当のコミュニケーションの研究(野田2012)」に変えていくためには、日本語による会話がどのように行われ、会話者が会話の中でどのようにふるまっているか、またある行為の遂行は会話によってどのように行われるのかを明らかにする必要がある、これらの分析は助言という行為の実態を明らかにするのに有効な手段となると考える。また、このような手法をもってすれば、助言者がどのような方法で助言を伝えているのか、相談者がどのように助言を受諾、

拒否するののかということを経験の局面ごとに詳細に記述することができ、語学教育への応用も可能になると思われる。

2.5 先行研究のまとめ

以上、助言の先行研究を概観してきたが、助言はその意図を担う言語形式に定型表現を持たない上、コミュニケーション上人間関係に摩擦を引き起こす可能性のある行為であることがわかる。しかし、その性質の複雑さゆえに、言語教育への応用を目的とした研究はこれまであまり行われてこなかったと言える。本稿では以上のことを踏まえ、まだあいまいなままになっている助言の語用論的定義の再検討を行い、その上で実際の助言の会話を会話分析の手法をもって詳細に記述し、その結果分かったことから定義の妥当性を検証する。最後に本研究の研究結果から、具体的な助言の教授法についての提案を行う。

第三章 助言の定義

本章では、助言という発話行為はどのような語用論的特徴を持った行為なのかということについて議論する。

これまでの先行研究では、特に発話行為理論における行為の特徴記述に関する議論の中で、助言は、話し手が聞き手の未来の行為を求める行為であるという特徴を中心に、行為遂行の必要十分条件となる語用論的条件について特徴記述がなされてきた。しかし、第二章で指摘したように、「薬を飲んだ方がいいよ」と言っても、「この薬は良く効くよ」と言っても、助言意図が十分に伝達されること(助言は行為指示なのか意見陳述なのかという問題)や、助言に対する返答は、行為指示に対する〈受諾/拒否〉なのか、見解述べに対する〈同意/不同意〉なのかという点についても、論理的に説明されるには至っていない。

さらに、助言は FTA と考えられる行為であるとされる一方で相手のためを思っている「ありがたい行為」とする見解もあり、研究者や研究が行われるその時々によってその行為の本質が様々に捉えられてきた。助言を研究する際、このような本質主義の立場に立って恣意的に助言を捉えると、分析の対照となる助言会話に助言以外のものも含まれ、助言そのものの研究とならない恐れが生じる。またこの点は、学習者が目標言語によるコミュニケーションを図ろうとする場合、助言がありがたい行為だと認識している学習者が、FTA としての危険性を考えず直接的なアドバイスをして、聞き手を不快にしまい人間関係に摩擦を生じさせたり、反対に FTA と考えて相手への配慮をしすぎて、求められたような助言ができずに相手に助言意図が伝わらないなどの危険性につながる問題である。

以上のようなことから、本章では、発話行為理論における助言の特徴記述についての再検討を行い、助言の語用論的特徴を明らかにする。その特徴を記述する手段として、発話行為理論で行為の分類に用いられた基準を抽出し、その基準から助言行為の語用論的特徴を明らかにしていく。

3.1 発話行為としての助言

3.1.1 発話行為の定義と行為の遂行

Austin (1962)は、*How to do things with Words*.の中で、「何ごとかを言うことは、十全且つ正常な意味において何ごとかをを行うことである(Austin1962: 94 坂本訳:164)」と述べ、言語を発する際には、そのことによって遂行されるもう一つ他の行為が存在すると述べた。オースティンは言語において何らかの音声を何らかの意味内容を伴って何らかの伝達意図によって聞き手に伝えることを「発語行為(locutionary act)」と呼び、これを扱った研究を「発語(locution)の研究、または言語(Speech)の十全な諸単位の研究」と名付けた。また、「発語行為を遂行すること」は「もうひとつ他の行為を

遂行することにほかならない」と述べ、人が言葉によって「助言」や「命令」などの行為を遂行することを「発語内行為(illocutionary act)¹³」と呼んだ。そして、これらの行為を決定づけるのは、話し手が聞き手に発話をどのように受け取られるように意図したか、また、聞き手がどのようにその発話を受け取ったかということによるとして、これらの行為の遂行のことを「発語内行為の遂行」と呼び、これらの行為を扱った研究における理論のことを「発語内の力(illocutionary force)の理論」と名付けた。

さらにオースティンは、「発語内行為」はある一定の効果が達成されない限り、達成されないと述べ、「発語内行為に伴って現れる意味」を三つ挙げている。その三つとは、「了解の獲得」「効力の発生」「反応の誘発」である。「了解の獲得」は、話し手が意図したことを聞き手がそのように理解することを指す。「効力の発生」は、言葉を発することによって世界に何らかの変化を与えることで、例えば、「この船をエリザベス号と命名する」という発話によって船の名前が「エリザベス号」になるなどのことを言う。そして「反応の誘発」は、話し手が命令したり指示したりした時に、聞き手がそれに従って何らかの行動を起こすことである。

これに対し Levinson (1983)は、発語内行為は、「規約的な手順に従って、ある一定の発話が発せられる際に、その発話に伴う規約的な力によって直接達成されるものである」としている。また、レヴィンソンは、発語内行為とは、「話し手が言語によって発した意図を聞き手が認め、ただ理解することによって達成される行為である」と述べて、オースティンがキリスト教の洗礼式や結婚式での誓いの言葉などを発語内行為の例として挙げていることを批判している。

レヴィンソンは、人と人との伝達は、Grice (1957)で言う「伝達意図(Communicative intention)¹⁴」によって行われるものであると主張しており、発語内行為において聞き手に伝わる話し手の意図(意味)は、文字通りの意味とは異なることを主張している。

助言の語用論的特徴を記述していく中で、以上のような、話し手の意図が聞き手に伝わるメカニズムの考え方は、発語内の力がどのようなものかという考え方の基本となるものと本稿では考える。助言が遂行される際、話し手はどのような意図をもって発話をしているか、それによって聞き手に了解される意味とは何か、また、助言行為が行われることによって発生する効力と、助言された聞き手の反応とはどのようなものかという視点が検討されるということである。また、オースティンの言う「発語内

¹³ これ以降、本稿で「発語内行為」と言う場合は、Austin(1962)の言う illocutionary act の意味である。また、この「発語内行為」は現在の語用論において、「発話内行為」または「発話行為」と呼ぶものと同義であることから、本稿で用いるこれらの3つは「発語内行為」と同義のものを指す。

¹⁴ Grice(1957)の「伝達意図」とは、「非自然意味(non-natural meaning)」とほぼ同義とされ、言語の文字通りの意味である「自然意味」と区別され、以下のように正確づけられている。S(speaker)が U(utterance)を発することによって Z を非自然的に意味する(mean-*nn*)のは、以下の場合において、かつ、その場合においてのみ成り立つ。(i)S は U が受け手 H(Hearer)に、ある効果 Z を引き起こすことを意図した。(ii)S は H がその(i)の意図を認知することによって(i)が達成されることを意図した。

の力」は、後に議論する発話行為(発語内行為)を 5 つに分類する基準となるものである。

この他に、オースティンは、人が発話することによって行うことを「発話行為」、「発語内行為」、「発語媒介行為」の 3 つに分け、「発語媒介行為」を、「発語内行為」によって引き起こされる二次的な出来事のことを指すとしている。例えば、「警告する」ことによって聞き手を納得させることや、「助言する」ことによって相手を「励ます」等の行為のことを言うとしている。助言行為を検討していく中で、当該発話が、「発語内行為」として「助言」行為を行っているのか、「発語媒介行為」として助言の意図が聞き手に伝わっているのかという問題が発生することがあるため、本稿ではこの視点でも助言行為についての検討を行う。

この、オースティンが区別した「発話行為」「発語内行為」「発語媒介行為」のうち、現在一般に「発話行為」と呼ばれるものは、いわゆる「依頼」や「勧誘」、「助言」など、文字通りの意味を超えて聞き手に伝わる話し手の意図としての発話の意味が、聞き手にそれとして受け取られることによって遂行される行為のこと、すなわち、Austin (1962)の言う「発語内行為」と同じものとして認知されている。Levinson (1983)は、「発話行為の研究で特に問題とされるのは発語内行為である」としている他、Searle (1986)の行為の特徴記述を基に行為の分類のまとめを行った山梨(1986)でも、行為の分類に当たって「特に問題のない限り適宜この発語内行為を一般的に発話行為と呼ぶ」と述べられており、既に「発話行為」と言えば「依頼」や「命令」などのことを指すという認識が一般に存在すると考え、本稿では「助言」や「依頼」などの人が言語を用いて行う行為のことを「発話行為」と呼ぶ。

また、この「発話行為」の研究においては、発語内の力を表す「遂行動詞」の意味によって、行為の種類が分類が行われてきた。それは、英語においては、例えば命令を表す“Sit down”という文を、遂行動詞¹⁵を使って“I order you to sit down.”という文にパラフレーズすることが可能であるからであり、この“order”という動詞が、遂行的発言¹⁶の持つ「発語内の力」を表すとされている。オースティンはこの遂行動

¹⁵本稿で言う助言は、遂行動詞‘advise’に当たるものとして使用しているが、日本語ではこのような言い換えは日常の会話には用いられない(「私はあなたに薬を飲むことを助言します」と言うことはまず考えられない)。しかしながら、行為を名づける作業としては有用であると思われる。また、この遂行動詞の使用についてオースティンは、この遂行動詞が使用された文を発することによって行われる行為を「明示的発話行為」と呼び、反対にこの遂行動詞が明示化されない行為のことを「間接発話行為」と呼んでいるが、例えば日本語で「直接的」「間接的」という場合には、例えば「今何時ですか?」と言う表現と、「時計持ってますか?」という表現のうち、前者が直接的で後者が間接的ということになるが、この基準は場面や状況、行為によって様々変わり得るものであろうと思われるため、本稿で助言の意味や表現形式について検討するときにはこの基準は含まないことにする。

¹⁶ オースティンは、「よし」と言って賭けに参加することや、野球のゲームで「アウト」と言うことによって「アウト」となることなどを例に上げ、これらの発言はすべて “I x that”、という形に換言することができると述べている。遂行的発言は、第一人称・単数・直接法・能動態・現在形の

詞によって表される発語内の力によって、人が言語を用いて行うことのできる行為は 5 種類に分けることができるとして、発話行為を 5 つに分類している。

助言はこのオースティンの 5 分類の中で、「命令」や「指示」などと同じ「権限行使型」という範疇に振り分けられた。「権限行使型」は、話し手の持つ何らかの権限によって、聞き手に何らかの行為をさせることを望むという話し手の意図を伝達する種類の行為であり、話し手に社会的な権限(または地位)が与えられている状態で発せられる発話がこの種類に入る。

しかしこの 5 分類は、オースティン自身が「この 5 つがそれぞれたがいに類似した点を持っている場合があり、一つの行為が二つの種類にまたがっていたりしてその区別は明確なものとは言い難い」とし、「議論のたたき台として提出するもの」としているように、後の Searle (1969,1979)、Bach and Harnish (1979)、Levinson (1983)などによって議論され変更を加えられている。この行為の分類を考える中で、助言の語用論的特徴についても様々指摘がなされてきており、この議論を詳しく見ることで助言行為の語用論的特徴の一端が明らかになると思われるため、次節ではこの行為の 5 分類について詳しく見ることにする。

3.1.2 発話行為の 5 分類

オースティンの発話行為の 5 分類を再掲する。

- (1)判定宣告型(verdictives): 陪審員、調停員、あるいは審判員による判定の宣告など。
- (2)権限行使型(exercitives): 権力、影響力の行使。その例は、指名する、投票する、命名する、助言する、警告する等。
- (3)行為拘束型(commisives): 約束する、あるいは、引き受けるなど。
- (4)態度表明型(behabitives): 例は、陳謝する、あるいは、引き受けるなど。
- (5)言明解説型(expositives): 返答する、議論する、譲歩する、例示する、想定する等。

(Austin 1962 : 151 坂本訳 1978 : 252)

そして、「判定宣告型は判断の行使である。権限行使型は影響力の主張ないし権力の行使である。行為拘束型は、義務の引き受けないし意図の宣言である。態度表明型は、一定の態度を取ることである。言明解説型は理由、議論、伝達作用の明確化である」としている。

一方、山梨(1986)は、この Austin (1962)と、Searle (1969)の分類をもとに、「a.問題の基本的な発話目的と b.その発話内容としての命題 P とその発話に関わる事態、状況との相互関係」によって行為を分類したものを示している。山梨(1986)の分類の基準となっているものは、Searle (1969)の「本質条件¹⁷⁾」と、「命題内容条件¹⁸⁾」等に

動詞を含むものであり、このことから、発語内行為の一覧表を作るのに、この遂行的発言における遂行動詞 "I x that" の x によって行うことができるとされている。

¹⁷⁾ Searle(1969)で発話行為の特徴記述に用いられる「適切性条件」のうちの1つ。3.2以降で詳述

当たるもので、発話行為の目的と、発話の命題内容 P、また、場面を構成する様々な要素を考慮に入れたものとなっている。a.は Searle (1969)の言うところの「本質条件」で、話し手の意図や目的のことを、b.は、「命題内容条件」やその他の場面・文脈的要素のことを指す。以下に山梨の分類を示す。

i. 陳述表示型(Representatives)

- a. 事態、状況の記述、情報提示。
- b. 既に存在している事態、状況に適合させて P を述べる。
(affirm, announce, argue, assert, boast, claim, classify, confirm, complain, conclude, deduce, describe, explain, inform, insist, postulate, predict, remark, report, etc.)

ii. 行為指導型(Directives)

- a. 聞き手に所定の行為の義務を課し、それを行わせる。
- b. これから出現すべき事態、状況 P に適合させて新たな世界を構築する。
(advise, ask, beg, bid, challenge, command, dare, defy, entreat, invite, order, permit, plead, pray, question, request, urge, etc.)

iii. 行為拘束型(Commissives)

- a. 話し手が所定の行為を行う義務を負い、これを行う。
- b. これから出現すべき事態、状況 P に適合させて新たな世界を構築する。
(contract, covenant, embrace, guarantee, obligate, offer, pledge, promise, swear, threaten, undertake, volunteer, etc.)

iv. 態度表明型 (Expressives)

- a. 話し手による事態、状況 P に対する心的態度の表明。
- b. 事態、状況 P の存在は前提とされている。
(apologize, bless, commiserate, complement, condole, congratulate, deplore, felicitate, thank, welcome, etc.)

v. 宣告命名型(Declaratives)

- a. 事態、状況 P で表せるような新たな世界の構築。

する。

¹⁸ 注 16 と同様。

b. P と世界との間に、制度的、慣習的な適合関係を持たせる。
(acquit, appoint, appropriate, bequeath, bless, certify,
christen, communicate, declare, disqualify, exempt, exvalue,
marry, nominate, pronounce, resign, sentence, veto, etc.)

(山梨 1986 : 20)

助言(advise)は、この中で「行為指導型(Directives)」に分類されている。advise が振り分けられた「行為指導型」は、以下のような特徴を持つ行為であるとされている。

- a. 聞き手に所定の行為の義務を課し、それを行わせ、
- b. これから出現すべき事態、状況 P に適合させて新たな世界を構築する行為である。

(山梨 1986 : 20)

この行為指導型の行為には、advise のほかに、ask、invite、order、request などの行為が入り、その特徴に、「これから出現すべき事態、状況 P に適合させて新たな世界を構築する(下線筆者)」ことを持つと示されている。この「新たな世界」という考え方は、Searle (1979: 4 山田訳: 4)の、「言葉を世界に(word to world)」か、「世界を言葉に(world to word)」かという行為の持つ力の方向性についての基準である。この基準で言えば、通常「雨が降っている」などの事実を描写する発話などは「世界を言葉に(world to word)」の方向性を持ち、「明日 10 時に君の家に行くよ」等の約束の発話は「言葉を世界に(word to world)」という方向性を持つと言える。助言で言うと例えば、「菓を飲んだ方がいいよ」という発話がされた場合、「聞き手が菓を飲む」ことはまだ世界に発生していない事態であり、話し手の助言を受けた聞き手はその助言によって勧められた行為を行うことにより出現する世界となり、この行為は「言葉を世界に(word to world)」の方向性を持つ行為と判断されたということである。

しかし、Searle (1969)の分類を体系的でないとして批判した Bach and Harnish (以下 B & H)(1979)の分類で、advise は、山梨(1986)と同じく聞き手に未来の行為をさせる「行為指示型 Directives」に振り分けられると同時に、さらにもう一つ、Austin (1962)の「言明解説型」や山梨(1986)の「陳述表示型」に当たる「事実陳述型 Constatives (訳筆者)」に重複して振り分けられている。

B & H (1979)の分類で、advise は、「行為指示型 Directives」の中の Advisories (助言類)に振り分けられた counsel, propose, recommend, suggest, urge, warn と同じ性質を持つ行為としてその特徴が記述されると同時に、「事実陳述型 Constatives」の中の Informatives (announce, inform, insist, tell など)の 1 つとしてその特徴が記述された。その記述をそれぞれ見てみる。

Directives (行為指示型)

④Advisories (忠告類)

(admonish, advise, caution, counsel, propose, recommend, suggest, urge, warn)

In uttering *e*, S advises that P if S expresses:

- i the belief that there is (sufficient) reason for H to A, and
- ii the intention that H take S's belief as (sufficient) reason for him to A. (B & H 1979: 48)

(*e* という発話において、S は、H に A (行為) することを助言する。

- i H が A する十分な理由があるという所信と、
- ii H が A する十分な理由があるという S の所信を H が理解するという話し手の意図を S が表明した場合。訳は筆者による。)

CONSTATIVES (事実陳述型) : 一般に「事実陳述型」の発語内行為は「所信¹⁹の表明」である。

①informatives (通知)

(advise, announce, apprise, disclose, inform, insist, notify, reveal, tell, testify,)

In uttering *e*, S inform H that P if S expresses:

- i the belief that P, and
- ii the intention that H form the belief that P. (B & H 1979: 42)

(*e* という発話において S(speaker)は H(hearer)に P を通知(inform)する。

- i S が P という所信を表明し、
- ii また、H に P という考えを持たせようとする意図を表明した場合)
(訳は著者による。)

B & H (1979)による以上の advise についての分析は、1.1 で言及した助言の基本的性質に関わる問題である、「薬を飲んだほうがいいよ」と言っても、「この薬は良く効くよ」と言っても同じ助言意図が聞き手に伝達されるという直感に適合したものであるとも言える。しかし同時に、それまでの Austin (1962)や Searle (1969)の考察でこの点に触れられなかったのはなぜかという疑問も生じる。また、行為の分類の観点から考えると、助言は「行為指示型」なのか「事実陳述型」なのか、そもそもどちらかに振り分けられるものであるのかという疑問が湧く。

¹⁹ 「所信」という用語は、グリーン(1989)(深田淳訳 1990)からの借用。グリーンでは、話し手が発話を行う際に、問題について、そのように信じているという信念のことを言う。この「所信」は、話し手のみが信じていること(知っていること)である場合もあるし、ある言語において話し手と聞き手が当然持っていると思われる言語的な信念や知識的背景である場合もある。B & H (1979)の belief で示されている意味と類似していると思われるため、この用語を用いている。

Advise が、B & H (1979)が主張するように、「話し手の所信の表明」であるなら、「薬を飲んだ方がいいよ」という発話における話し手の意図は、「この薬を飲むことであなたの病気が改善すると信じている」という話し手の所信を聞き手が理解することとなる。しかし、informatives の advise の特徴記述には、“ii the intention that H form the belief that P.” とあり、この類の行為は、話し手の所信を表明するだけではなく、話し手が信じている P という考えを聞き手に持たせようとする意図が表明されたときに遂行される行為であると書かれている。このことからすると、助言の目的は、話し手の意見を聞き手に伝えることだけではなく、さらにそれに聞き手が同意することを求めていることと読むことができる。一方で、「考えを持たせようとする」という表現は、「聞き手がこのように考える行為をする」ことを望んでいることを示しているようにも読むことができ、この意味で「聞き手の行為（話し手の考えと同じように考える）を指示」しているとも言うことができるということになる。

助言を「行為指示」であるとした Searle(1969)でも、上記のような混乱の予兆とも受け取れる記述がなされていた。Searle(1969)は、助言を、(まだ存在していない世界の) 事態を話し手が発話することによって合致させようとする「言葉を世界へ(world to word)」の方向性を持つ行為であるとし、適切性条件の記述を行ったが、その中で、「一般に考えられているところとは異なり、助言は依頼の一種ではない。なぜならば、助言するということが、相手に何ごとかを行わせるよう試みることであるにせよ、それは、依頼の場合とは異なる意味においてである。助言するということはむしろ相手にとって最良のことがなんであるかを相手に告げることにはほかならない (Searle 1969 : 67 坂本・土屋訳 1986 : 126)」という「備考」欄を設けて助言の特徴記述に補足を加えている。Searle(1969)は、助言を行為指示型発話行為の 1 つと位置付けながらも、聞き手の行為を求める命令や依頼などのその他の行為とは本質的に異なっているということに気付いていたのではないかと思えるような記述となっている。

「依頼の場合とは異なる意味」の、話し手が聞き手に行わせようとする「何ごとか」とは、何を指すのか。Searle (1969)も B & H (1979)も、この特徴が具体的にどのような発話についての記述なのかということについては触れていないため、どのような発話を対象として分析された特徴なのかということにはわからないが、例えば Request (依頼)で考えられる「聞き手に求められる行為」とは、「本を貸して」と言われて「本を貸す」行為や、「数学の問題を教えて」と言われて「教える」行為などとなるだろうか。では、助言で言う相手に求められる行為とは何か。「薬を飲んだ方がいいよ」と言った時には「薬を飲むこと」となるだろうが、助言が、B & H (1979)の「行為指示型」で書かれた「H が A する十分な理由があるという S の所信を H がそれとして理解することという話し手の意図が表明された」時に行われる行為であるとするれば、話し手が意図するのは「H に薬を飲んで欲しい」ということではなく、「この薬を飲むことが H

にとって利益になると考えていることを聞き手が理解(もしくは同意)すること」ということになる。さらに言えば、「事実陳述型」の「SがHにPという考えを持たせようとする意図を表明した場合の「P」が、「この薬(を飲むこと)は、Hの病気を治す」という考え、とすることもできる。

このように考えてくると、助言は、行為指示型ではなく、事実陳述型に分類されるべき行為なのではないかと考えられるが、ここで発話行為の分類における問題が発生する。それは、行為の言葉と世界との方向性についての問題で、行為指示型は「言葉を世界へ(world to word)」の方向性を持つ行為であるが、事実陳述型は、発話時点で存在する世界を言葉で描写するものであるため、助言内容となる「聞き手の未来の行為」がまだ世界に存在しない時点で行われる助言発話を、事実陳述型に分類することができなくなってしまうということである。

以上見てくると、助言が行為指示型の行為なのか、事実陳述型の行為なのかという問題は、発話行為理論における行為の5分類の基準と適合しない行為なのではないかと見ることができる。しかし、助言行為に現れると考えられる「事実」や「行為」²⁰は、話し手の意図という観点から考えると、行為の性質自体を左右するものではないかとも考えられる。

上記で繰り返し述べているように、あるレストランに行くことをすすめようとする時、その意図を伝達するために選択される表現は「あのレストランがおいしいよ」という事実陳述でも、「あのレストランに行った方がいいよ」という行為指示でも、どちらでも表現が可能であり、その伝達に支障を生じるとは思われなない。ただしこのような表現選択の多様さは、使用できる表現が限られている学習者にとっては、より効率的に自らの助言意図を伝達できる表現が事実陳述なのか行為指示なのかという判断を困難にする要因ともなり得る。

また、助言行為が遂行される会話の場面を考えると、助言発話の命題内容が、「行為」なのか「所信」なのかという問題は、その返答が「依頼」と同じく<受諾>か<拒否>か、あるいは、<同意>か<不同意>かということが明らかにされなければ、適切な表現選択が行えないことになる。またその表現選択には、相手との人間関係への配慮が不可欠であり、助言会話を首尾よく遂行するために必要な語用論的要素についての考察がさらに必要とされていることがわかる。

ここまでの議論で、助言意図を表現する命題内容について、事実陳述が行われる場合と行為指示が行われる場合の両方が考えられることが明らかになり、さらに言えば、

²⁰ 助言の命題内容が、「事実」なのか「行為」なのかという問題は、さらに踏み込んで考えると倫理学における「事実」と「当為」の区別という大きな問題へと発展する可能性のある問題であるとも言えることができる。しかし本稿の目的は、日本語学習者のコミュニケーション能力の育成に貢献できるように助言を定義することであり、その区別によってコミュニケーション上の摩擦を生じないと考えるため、この件に関しては別稿で改めて議論(R.M.ヘア 1982 等参照)することにする。

助言意図を担う言語表現は多様でありうるということが示された。また、助言者は、(少なくとも依頼とは違う意味での)聞き手の行為を求めているか、もしくは、助言者の所信を聞き手が「信じる」ことを求めているらしいことは言えそうである。

助言が5分類のうちどの種類に分類されるべきかという問題は解決されていないが、助言の伝達は「事実」を陳述しても「行為」を指示しても伝わるとしたら、語学教育で問題になるのは、どのような場面でそれぞれの表現が用いられることがコミュニケーション上適切なのかということであろうと思われる。しかし、この5分類の議論では、助言が行われる際の、会話参加者の社会的関係や、話し手や聞き手にかかる利益や負担、義務については考察できない。また、助言がFTAであると指摘されている問題は、ポライトネスの観点からの考察が必要であることも示している。

以上のことから次節においては、さらなる助言の語用論的特徴記述を行っていく。ここまでの議論で明らかになった助言の特徴記述に用いられる「話し手と聞き手」「命題内容」「話し手の意図」という基準によって「適切性条件」の検討をし、助言の特徴を抽出する。

3.2 適切性条件の記述による行為の特徴付け

3.2.1 行為の適切な遂行

前節において、行為を特徴づける語用論的特徴の要素として、「話し手と聞き手」、「命題内容」、「話し手の意図」という3つの観点が見出された。これらの観点は、Austin (1962)と Searle (1969)が、遂行的発言が円滑且つ適切に機能するために必要な条件として定めた6項目の「適切性条件」の記述に使用されている基準である。オースティンは、これらの条件に違反した場合はその発話は「不適切」なものとなり、当該発話は「不発」になったり「濫用」になったりすると述べている(Austin 1962 : 16 坂本訳 1978 : 28)。

さらにオースティンは、発話は、「一定の状況」において「一定の人々」により「一定の発話による一定の手続き」(Austin 1962 : 26 坂本訳 1978 : 46)を経て行われなければならないとしており、さらにそれらの行為は話し手の一定の意図・感情のもと、その手続きが一定の参加者によって適切に行われなければならないと述べている。この、発話が「不適切なもの」になるという考え方は、会話が話し手の意図するように聞き手に伝達されなかった場合のことを言い、例えば命令する権限を持っていない人が聞き手に向かって命令を行う等の事態のことを言っている。

オースティンの言う発話が「不発」になったり「濫用」になったりすることは、助言をする資格がないのに助言を行ったりして、聞き手が不快になったりする事態のことを言っているものと考えられ、「適切な発話」とは発話が首尾よく遂行されることであり、「不適切な発話」とは発話が首尾よく遂行されるのに必要とされる場面的条件や

前提条件、発話参与者に求められる資格や義務などの条件に違反したことによって発生した「行為の失敗」であるとする。つまり助言が何かの間違いで聞き手によって詰問や非難に聞かれる場合があるとしても、話し手の意図が助言を伝えることであれば助言行為は行われたことに違いはないが、行為の遂行がうまくいかなかったということになる。

Searle (1969)は、言語を発することは「(高度に複雑な)規則に支配された行動形態に参加すること」であるとし、一つの言語を習得するということは、「(とりわけ)そのような規則を学習し習得することと同じである」(Searle 1969 : 12 坂本・土屋訳 1986 : 20)と述べている。つまり、外国語を学ぶということは、ただ単にその言語の単語の意味や文法を学習することではなく、それらを用いて、適切な場面で適切な手続きの下、話し手の意図が誤解されることなく聞き手に理解されることによって伝達が行われ、行為を達成できるようになることであると理解できる。特定の行為は特定の手続きを伴って特定の発話参与者によって行われるものであり、それに違反した状況で行為が遂行されると、「不発」や「濫用」になってコミュニケーション上の摩擦を生むことになる可能性がある。

助言が、詰問や非難などに受け取られる危険性のある行為であり、発話行為の分類では、「命令」や「依頼」「指示」などと同じ種類の行為であるとされていることから、これらの行為を表現する「～てください」や命令文などによる形式が、助言の形式と誤解されて学習者によって使用される危険性がある。このようなことから、本節では、「命令」や「依頼」「指示」などの行為指示型の発話行為間の比較を行い、助言とその他の発話行為との違いを明確にすることを試みる。

3.2.2 適切性条件

Searle (1969)も発話行為について、「ある行為が首尾よく、且つ、欠陥を持つことなく遂行されるため」には、必要十分条件をいくつかの命題として提示する」ことが必要であると述べている。また、「諸命題のそれぞれは、ある行為が首尾よく欠陥なしに遂行されるための必要条件となり、また、逆に、全命題を一括すれば、そのような行為遂行のための十分条件となる」(Searle 1969 : 54 坂本・土屋 1986 : 98)と述べている。すなわち、発話によって表される様々な命題内容は、その行為を特徴づける要素となると述べており、行為遂行に用いられる命題内容を精査することによって、その行為を特徴づけることができると考えているということである。

行為の適切性条件の例として、Searle (1969)の「約束(promise)」についての記述を挙げる。

(1) 正常入出力条件(Normal input and output conditions)が成立している。

通常の意味疎通ができる状態にあること

(2) 命題内容条件(Propositional Content Condition)

1. S (Speaker)は発言 T において命題 P を表現する
2. P と表現することによって、S は S 自身についての将来の行為 A を述定している。

(3) 事前条件(Preparatory conditions)

1. H (Hearer)は S が A をしないよりはするほうを好むであろう。
また、S は H が S が A をしないよりはするほうを好むと思っている。
2. 事態の通常の推移において、S が A するという事は、
S にとっても H にとっても自明のことではない。

(4) 誠実性条件(Sincerity Condition)

S は A をおこなうことを意図している。

(5) 本質条件(Essential Condition)

S は T という発言によって自分が A を行うという義務を負うことになるということを意図している。

(6) 1. S は T という発言によって S が A を行う義務を負うことになるという認知 (K)を H の中に生じさせることを意図する(i-1)。

2. (i-1)の認知によって K を生じさせることを意図し、さらに(i-1)の認知が T の意味を H が知っていることによってなされるように意図している。

(Searle 1969 : 57 坂本・土屋訳 1986 : 102)

Searle (1969)は、この「命題内容条件」「準備条件」「誠実性条件」「本質条件」を記述することにより、「依頼」「命令」「約束」といった行為の特徴付けを行っている。

「命題内容条件」とは、発話の命題、すなわち発話内容に関わる条件、「準備条件」とは、聞き手の状態や能力に関する条件、「誠実性条件」とは、話し手の発話の意図に関わる条件、「本質条件」とは、話し手の意図や発話の目的、行為の本質的なゴールに関わる条件である。

これらの条件から、サールは、発話行為の特徴付けを行うのに、話し手の意図や心的状態、行為の目的や性質、発話の命題内容、その行為のもたらす利益・負担や話し手と聞き手の社会的関係(命令ならば話し手が聞き手に対して持っている権威)などの基準を用いていることがわかる。

3.2.3 適切性条件による助言行為の特徴記述

Searle (1969)は、助言の適切性条件を以下のように記述した。

命題内容条件 : H の未来の行為 A

準備条件 : 1. S は A が H に対して益を与えることを信じている。

2. H が通常の事態の進行において A を行うということは、S と H にとって自明ではない。

誠実性条件 : S は A が H に対して益を与えると信じている。

本質条件:AがHの最大の利益になるという趣旨を引き受けることとしてみなされる。

(Searle 1969: 65 坂本・土屋訳 1986: 126)

以下でそれぞれの条件について詳細に検討し、助言の特徴付けを行っていく。

1. 命題内容条件

命題内容条件は、助言では「Hの未来の行為A」とされており、例えば「薬を飲んだ方がいいよ」という助言発話なら、「聞き手が薬を飲むこと」に言及することが助言の命題となるということである。この条件で注目されるのは、言及の対象となる自身のことであり、助言で言えば「聞き手の『行為』か『事実』」が言語化されて表現されるということである。また、この条件を見ると、その言及される行為を行うのは話し手と聞き手のどちらかということも明らかになる。助言のように聞き手が行為を行う発話行為には、「依頼」や「命令」「指示」があり、話し手が行為を行うのは、「約束」「申し出」、話し手と聞き手のどちらも行為を行う可能性があるのは「勧誘」や「提案」などとなる。

2. 準備条件

次の準備条件は、話し手と聞き手の能力や状態に関わる条件とされ、助言では、1. で、話し手の「A(行為)がH(聞き手)に対して益を与えると信じている」という心的状態を、2. で、「A(行為)を行うことはS(話し手)とH(聞き手)にとって自明ではない」という話し手と聞き手の助言が発せられる前提条件ともなる心理条件を述べている。1. の記述は、Aという行為を行うことが聞き手にとって利益になるという所信を話し手が持っているということとも言え、表現される「行為」の種類は、聞き手にとっての利益、すなわち「聞き手にとっての良いこと」という解釈ができる。また、準備条件の2. は、助言される内容(勧められる行為の遂行)が、助言行為が行われる時点までに話し手と聞き手にとって自明でないということは、話し手がその行為をすることが聞き手に利益を与えるという発話をしなければ、聞き手がその行為をする可能性はないと話し手が判断しているということであり、このことはつまり、助言の内容は、聞き手が知らないこと(または思いつかないこと)であるとも言えることができる。

聞き手が知らない(思いつかない)ことを話し手が言うという行為であるということとは、話し手と聞き手の間に知識や経験の点でギャップがあるということになり、助言が行われる場合には、話し手の方が聞き手よりも知識や経験が多いということを示唆する条件ともなっている。

山梨(1986)は、「司令」と「命令」の区別をするのに、この準備条件を追加して、それぞれの特徴記述を行っている。「司令」と「命令」の準備条件は、「地位関係から見て、話し手は聞き手よりも優位」となっており、この準備条件に、「話し手と聞き手の地位関係(社会的人間関係)」の観点を導入した。さらに「司令」は、「話し手が制度

的に軍関係など特殊な社会的地位を与えられた者」、「命令」は「話し手の地位が司令ほど限定されない」としており、行為を行う話し手の身分や属性について言及している。

この観点で助言を考えてみると、助言が行われる際の話し手と聞き手の関係は、準備条件で示されているように、助言の内容は聞き手の知らないことであるという点で、知識・経験的に話し手の方が上であるという可能性を考えることができる。またこの点から考えると、専門的知識を持っている専門家から、そうでない非専門家に対する情報伝えも助言であると考えられ、例えば弁護士からクライアントへ、医者から患者へ助言がなされることは想像しやすい。しかし、命令や司令のように、社会的地位や身分による違いがあるとは考えにくい。もちろん、例えば部活の監督から選手へ技術的なことで助言をしたり、教師から学生へ何らかの助言をしたりするという「地位による上下」の関係で助言が行われることもあるが、助言は親しい友人間、クラスメート、家族間などの関係でも行われる行為であると考えられ、時には後輩から先輩（岡田・谷野 1998）へ、子供から親へ（熊取谷・村上 1992）という助言が行われるということも先行研究で示されている。日本語教育では以下のようなモデル会話が提示されている。

（A：教師 B：学生（ビルマ²¹人））

A：ルインさん。

B：はい。

A：ぼく、今度ビルマに行くことになってねえ。

B：えっ、いつからですか。

A：うーん、来月の中ごろかな。

B：そうですか。先生、ビザは。

A：まだだけど。

B：じゃあ、お急ぎにならないと・・・。

A：あ、そう。

（『A Course In Modern Japanese』第8課「助言する」p.218 下線は筆者による。）

AとBは教師と学生という関係で、教師は学生の専攻する学問の専門家であり、通常学生の抱える勉強での悩みなどの場合には教師から学生へ助言がなされるのが一般的であると思われるが、この会話では、ビルマ人である学生から、今度初めてビルマに行く教師に対して助言が行われている。Bの「お急ぎにならないと」という発話が助言と考えられるが、これがコミュニケーション上の問題を引き起こすとは考えにくい。それは、この会話での問題の内容は「ビルマについて」であり、初めてビルマに

²¹ 現ミャンマーのことであるが、原文のまま掲載する。

行く教師よりもビルマ人である学生の方が「ビルマ」に関する知識は上であることが双方に認知されていることが容易に想像できるからである。

この例から考えると、助言における会話参与者間の人間関係は、「司令」や「命令」などとは異なり、また、「依頼」における上下関係とも異なるものである可能性を指摘できる。助言をする際の人間関係で問題になるのは、発話参与者間の社会的地位や身分ではなく、懸案となっている問題に関する知識や経験の豊富さであると言えそうである。この点は、後に議論する「助言が FTA であるかどうか」という点にも関わる問題であり、以上の議論から、一般に FTA となる行為が行われる際に配慮される人間関係は社会的な身分であることが多い(年齢や身分、職業等)が、助言の場合はそれとは異なり、社会的関係に加えて知識の有無の相互関係によるものであるということが見出されたと言える。

3. 誠実性条件

次に、誠実性条件は、話し手の意図に関わる条件である。助言の適切性条件では、準備条件と誠実性条件がほぼ同じであるように書かれている。「A が H に対して益を与えることを信じている」という話し手の心的状態が前提としてあり、「A が H に対して益を与えると信じている」と伝えることが話し手の意図であるとする、助言における話し手の意図は、H に自分の考えを伝えることであるということになり、助言の目的は、聞き手の行為を望むことではなく聞き手が話し手の意見に賛同することなのではないかと考えることができる。

また、H に益を与えるという記述から、行為により発生する利益が話し手と聞き手のどちらにあるものかという観点が見出せるが、助言における利益は、聞き手に還元されるものであると考えられる。これに対し、依頼は、話し手の利益のために聞き手の行為を求めるものであり、聞き手に行為の負担をかけるものであると考えられるため、聞き手が依頼された行為を行った場合には話し手から聞き手に感謝するという媒介行為が発生することが予想される。翻って助言について考えると、話し手が助言をしたことにより聞き手の問題が解決したり聞き手に良いことが起こったりした場合、聞き手は話し手に感謝を表明する可能性がある。依頼で聞き手が負う負担は、話し手に依頼されたことを実際に行動する負担であるが、助言で話し手が負う負担は、聞き手の抱える問題について考える、解決策を提供する、相手のことを心配するという心理的なものであり実際の行動を伴うものではないと考えられ、依頼で言われるところの負担とは性質が違うように思われる。しかし、聞き手利益となる問題を、聞き手の問題とは関係のない話し手が考えるという点で、助言は感謝の対象となる行為であるという熊取谷・村上(1992)の指摘は、助言の特徴としての的を射ていると言えることがわかる。

4. 本質条件

本質条件は、「A が H の最大の利益になるという趣旨を引き受けることとしてみなされる」と記述されている。「A (行為) が H (聞き手) の最大の利益になるという趣旨」を「引き受けることとしてみなす」というのは、聞き手の抱える問題に対して話し手が考え得る解決策のうち最も良い(最大の利益)と思われることが伝えられ、聞き手によってそれがそのように(最も良いと)受け取られることが、助言行為の本質的な目的であると読むことができる。前提条件(準備条件)として、行為 A が聞き手の益となることを信じるという心理状態があり、誠実性条件でもこの話し手の所信が聞き手に伝えられることが行為の目的であると示され、さらにこの本質条件でも、同様のことが記述され、さらに聞き手がそれを話し手が意図した(最大の利益となる)ように理解する(引き受けることとしてみなす)ことが助言の本質的な目的であると記述されたことになる。

助言の本質条件が、「話し手が助言した A という内容が、聞き手にとって最も良いこととして話し手に信じられていることを、聞き手がそのように理解すること」であるならば、助言が「行為」であるか「事実」であるかに関わらず、話し手の考えに聞き手が賛同するということが助言の本質であるということができ、このように考えると、話し手が聞き手に求めるものは行為の実行ではなく、話し手の考えに対する同意であると考えることができる。

3.2.4 適切性条件の検討から抽出できる助言の語用論的特徴

以上4つの適切性条件について検討してきたが、ここから抽出できる助言の語用論的特徴は以下のように記述することができる。

まず、命題内容条件からは、助言においては、聞き手の未来の行為(A)について言及されるということである(これが「行為」であるか「事実(所信)」であるかという問題は残っている)。また、その A を行うのは聞き手であって話し手ではなく、この点で、「約束」や「申し出」などの発話行為との区別ができるということである。

次に、準備条件からは、助言が行われる前提条件となる話し手の心的状態が記述され、助言を行う話し手は、A が聞き手にとって益を与えると信じていること、また、そのことは、助言が行われる前には聞き手は知らないことであり、この点で話し手と聞き手に知識や経験の点でのギャップがあることが明らかになった。さらにこの知識や経験の点でのギャップは、いわゆる FTA とされる行為を行う際に問題となる年齢や社会的地位や身分によらないものであるということもわかった。

そして誠実性条件からは、話し手の考えが聞き手に理解されることが助言の目的であることが記述されていると見ることができ、行為を行うことによって発生する利益が聞き手に還元されることによって、聞き手から話し手に対して「感謝」が表明されることがあることも確認された。しかしこの感謝は、助言に対する返答として一次的に発生するものではなく、助言内容を聞き手が行った結果発生した利益を聞き手が受

け取った時点で発生するもの、もしくは、不利益が生じた場合でも、聞き手自身に対する思いやりに感謝する場合であると考えられるため、この「感謝」の発生は発語媒介行為であると言える。

最後に、本質条件は、発話の本質的な目的についての記述であると見られ、助言行為の目的は、話し手の考えを聞き手が理解することであるとの見方が示された。このことから、助言の返答は、聞き手の理解の表示である可能性も明らかになった。

ここまでの議論で、助言の語用論的特徴についていくつかのことが明らかになったが、助言が聞き手の自由を侵害する行為であるのか、それとも「ありがたい行為」であるのかという点については明らかにされていない。次節ではこの観点から助言の語用論的特徴の抽出を行う。

3.3 助言は FTA か

前節までの議論により、助言の目的は聞き手にとって最大の益となると話し手が信じていることを聞き手に伝え、聞き手が話し手の考えを理解することであるということが明らかになった。また、話し手は聞き手の抱える問題について「考える」という負担を負い、その負担を負って助言をした結果が聞き手にとって利益となった場合、発語媒介行為として助言に対する感謝が発生する可能性があることを指摘した。このことから考えると、助言という行為を「ありがたい行為」とする先行研究の立場に理解ができるようにも思えるが、Brown and Levinson (1976)では、助言は明確に FTA の 1 つとされており、坂本他(1994)でも、『助言・忠告』はある場合には相手のことを配慮した相手本意の表現になるものの、別の場合には親切の押し売り、お節介になるという性質を持つ(p.51)」とされており、研究者によって捉え方が様々である。そこで本節では、助言は基本的に FTA であるのかそうでないのかという観点からの考察を行い、助言の特徴を明らかにすることを試みる。

3.3.1 助言が FTA となる場合

Brown & Levinson (1976)は、ポライトネスの観点から、「助言は話し手が聞き手の行為の自由を妨害する」可能性のある行為として、命令や依頼と同じく、「聞き手の将来的行為を叙述することにより、その行為をするように(またはしないように)聞き手に何らかの圧力をかけるような行為である」と述べて、これを FTA とした。この点について、町田(2006)の中でアドバイスを不快に思った事例として、「自分が頑張って勉強をしていたのに、『もっと勉強したら、テストでもっと良い点数が取れるよ』とアドバイスされた時」や「大学を決める時に友達にここはやめた方がいい、ここはダメなどと言われた」などが挙げられていることから、助言は聞き手のフェイスを脅かすものであることは事実であると考えられる。

また、ポライトネスの観点からさらに考えると、話し手が助言をするときに言及す

る対象となる問題は、聞き手の抱える問題であり、助言をするということは聞き手の領域に踏み込むことになるため、聞き手のネガティブ・フェイスを脅かす危険性があることが考えられ、この点でも助言が FTA であることは示されている。

しかし、坂本他(1994)の「ある場合には相手のことを配慮した相手本位の表現になる」という指摘や、Leech (1983)の「一見すると助言は相手のことを思いやった行為であるように見える」という指摘にあるように、場合によっては FTA でないと受け取られる可能性もあることが示唆されていて、全ての助言が FTA になると断定することはできない。Leech (1983)は、発話行為について丁寧さの観点から行為の分類²²を行っており、その基準に照らして助言行為の性質を記述している。

Leech (1983)は、発話行為を分類するのに、「社会的目標と競合するか、一致するかまたはどちらでもないか」という基準を取り入れている。2.1 で示した Leech (1983)の4分類を再掲する。

- (a)競合型：発話内行為²³的ゴールが社会的目標と競合する(命令する、要請する、要求する、懇願する)
- (b)懇親型：発話内行為的ゴールが社会的目標と一致する(提供する、招待する、挨拶する、感謝する、祝賀する)
- (c)協調型：発話内行為的ゴールが社会的目標と無関係である(断言する、報告する、教授する)
- (d)対立型：発話内行為的ゴールが社会的目標と対立する(脅迫する、非難する、ののしる、懲戒する)

(Leech 1983 : 104-107 池上・河上訳 1987:149-150)

この「社会的目標」とは、一般的にその行為を行うことが良いことであると評価されること、即ち丁寧なことであり、社会的目標に競合する行為は一般的に見て悪いこと、即ち失礼なことであるとされる。社会的目標に競合する行為は、お金を貸してくれるよう頼むことなどであり、社会的目標と一致する行為は、パーティーに招待することなどであるとされている。Leech (1983)は、助言は一見すると「丁寧な」行為であるかのように見えるが、助言するという実際の言語行動は、話し手が知識・経験・判断などにおいて聞き手に勝ることを当然としているために、「謙遜と是認の原則」に違反するから失礼な行為であると述べている。

²² Leech(1983)による発話内行為的機能の4つの型は、(a)競合型：発話内行為的ゴールが社会的目標と競合する(命令する、要請する、要求する、懇願する)、(b)懇親型：発話内行為的ゴールが社会的目標と一致する(提供する、招待する、挨拶する、感謝する、祝賀する)、(c)協調型：発話内行為的ゴールが社会的目標と無関係である(断言する、報告する、教授する)、(d)対立型：発話内行為的ゴールが社会的目標と対立する(脅迫する、非難する、ののしる、懲戒する)である。特に(a)と(b)に分類される行為は丁寧さと関わるものとなり、(a)は本質的に相手に対して無礼であり、(b)は本質的に丁寧な行為であると述べている。

²³ 「発話内行為」、あるいは「発話行為」と同様の意味で用いられていると考えられる。

「是認の原則」とは、Leech (1983)が定めた人が会話を行う際に従うべき原則の1つであり、丁寧さに関わる基準である。「是認の原則」は、「他者の非難を最小限にせよ[他者の称賛を最大限にせよ]」というもので、「謙遜の原則」は、「自己の称賛を最小限にせよ[自己の非難を最大限にせよ]」(Leech 1983 : 138 池上・河上訳 1987:190-191)というものである。先に述べた町田(2006)の中で挙げられた事例を見ると、「もっと勉強したら」と言う助言は、聞き手の現状に対して勉強が足りないと判断していることを暗に示し、聞き手に対する非難となっていると考えられ、「スキーの上級者である父からスキーについて助言を受けた時面白くなくなった」という事例からは、「謙遜の原則」の違反が見て取れる。

以上のことから、助言がFTAになるのは、聞き手よりも話し手の方が、問題についての知識・経験・判断が勝っていることが一方的に示された場合ということができる。

3.3.2 助言がFTAとならない場合

上で「一方的に」と述べたのは、例えば、法律に関する問題を抱えた一般の人が法律の専門家である弁護士に相談に行く場合や、病気についての問題を抱えている患者が医者に相談してアドバイスをもらう時などは、助言がFTAとならないと考えられるからである。これらの例の場合には、職業という専門性により話し手と聞き手の知識の差が明らかであり、双方にもそのように理解されていることは容易に想像できる。このような場合に行われる助言は、丁寧さの原則に違反することもなく、首尾よく行為が遂行されることが予測され、このような状況においてなされた助言は、聞き手によって感謝される媒介効果を引き起こす可能性のある種類の行為となると言える。

これは、3.2.3 で取り上げた話し手と聞き手の知識・経験・判断の差についての議論にも関係するが、話し手と聞き手の認識において、助言をする者の方が聞き手よりも当該問題についての知識・経験・判断が勝っていることが明白な場合、そこで行われる助言はFTAとなることはないと言っても良いであろう。

さらに考えれば、専門家に助言を求める場合、相談者は専門家に「助言をすること」を「依頼」していると考えられることもでき、専門家が行う助言は「依頼」に対する「受諾」としての返答となる可能性が高いため、求められた助言を与えることは、情報要求に応えることと同義となり、話し手の義務となる。このような助言は、人間関係に摩擦を起こしにくく、反対に、その求めに応じず助言を行わないことは「依頼」を「断る」こととなり、コミュニケーション上の問題を引き起こす事態となると考えられる。

また、助言はその内容として、聞き手が知らないことを話し手が伝えるという準備条件を持つ。この観点から考えると、Leech (1983)の分類の中の「協調型」の中の「教授する」という性質も持っていると考えられることができる。この面から助言を見た場合に、「教えてもらう」ことや「教える」ことは社会的には良いことであるとみなされ、「一見すると相手のことを思いやった行為である」(Leech 1983)とされたり、「ありが

たい行為」(王・山本 2016)とみなされたり、「相手のことを思いやっする」(坂本他 1994)行為と考えられたりすることとつながると思われる。

このように考えてくると、FTA とならない助言では、聞き手による「助言求め」があるか、または聞き手が助言者に対して助言をする資格を付与するかあるいは助言する資格があると認識していることの開示が前もってあることが予測される。

反対に、この聞き手による話し手への助言資格の付与か、または助言者の問題についての優位性の開示がない状態でなされる助言は、聞き手のフェイスを脅かし、FTA となる可能性が高い。この点は、助言が様々な場面で発生する可能性のある発話行為であり、その性質が複雑で多層性を持つことの表れであるとも言える。この点は、これまでの先行研究や語学教育における取り扱いの中で言及されてこなかった。しかしこれは、助言が FTA となるかならないかということの重要なカギとなると考えられるため、具体的にこの観点から実際の助言場面を観察して、裏付けをすることが必要であると考えられる。次章の会話分析において、この観点から会話の分析を行った結果を報告し、聞き手がどのように話し手に対して助言の資格を付与しているかを明らかにすることにより、会話教育への応用が考えられるようになると思われる。

3.4 「行為指示型」発話行為内での区別

前節までに、行為の型による分類、適切性条件、ポライトネスの観点の 3 つの観点から助言の特徴付けを行ってきた。ここでさらに、助言が属するとされている「行為指示型」発話行為内でのその他の行為との区別を明確にしておきたい。3.1.2 の発話行為の 5 分類について検討した際に、「依頼」との区別について言及し、3.2 の適切性条件の検討において「命令」「司令」「申し出」「勧誘」「約束」について触れたが、これらの行為との異同について明確になっていない。

語学教育の観点からすると、「助言」、「命令」、「依頼」、「忠告」などの行為指示型発話行為は、明確に区別されて教えられるべきであると思われる。なぜなら、これらの行為は語用論的特徴上類似していたとしても、実際の言語行動はまったく異なる言語表現が現れることが予想され、またこれらに対する反応の仕方も、それぞれの行為により異なると考えられるからである。

話し手が社会的権限の行使として何かを命令した場合、その権限が話し手に付与されていることに気づかなければ、「助言」として受け取り、指示に従う義務はないと判断してしまうかもしれない。また、「忠告」されるのと「助言」されるのでは、聞き手の受け取る印象が異なる可能性が考えられ、これら 2 つの行為が何によって区別されているのかがわからなければ、話し手として「助言」をしたつもりが「忠告」として聞き手に受け取られ、人間関係に摩擦を生じる原因にもなりかねない。以上のことから、これらの行為を、これまでの議論により明らかになった基準から考察することに

より、助言とその他の行為との明確な区別を試みる。

3.4.1 行為達成と行為要求に対する受諾・拒否

本節では、助言とその他の行為指示型発話行為について「行為の達成」の観点からの検討を行う。行為が達成されるのは、「依頼」では聞き手がそれを受諾して依頼された内容の行為を行ったとき、また「命令」「指示」では、聞き手がその指示内容の行動を行ったときである。「依頼」は、受諾すれば、話し手の利益のために聞き手が実質的な負担を伴いながら行為を行うことになるし、「拒否」してその行為を行わない選択をすることもできる。「命令」「指示」も、話し手による要求を受諾すればすなわちその行為を行うことになるし、拒否すればその行為を行わないこととなる。

では、助言の場合はどうであろうか。助言を「受諾・拒否」することは、「依頼」や「命令」「指示」のように聞き手の行為に直結しないと考えられる。助言を受諾しても、聞き手はその行為を行うことを必ずしも義務付けられるわけではないし、助言されたことを行わないことが助言の遂行に支障をきたすわけではない。すなわち、助言は話し手の意見や評価を述べることであるので、たとえその内容が聞き手の行為を促すものであったとしても、その行為を行うか行わないかは、聞き手に委ねられている。

3.4.2 決定権者の基準

ここでは、言及された命題内容の行為を行うか行わないか決定する権利を持っているのは誰かという観点から検討する。これは、その言及された行為をするかしないかという決定権やその決定を拒否する余地があるかないかという随意性や選択性の問題をも含む基準である。

行為を行うかどうかの決定を下す権利を持っているのが話し手である発話行為は、「行為指示型」発話行為の中では、「命令」「指示」「注文」「許可与え」が挙げられる。「命令」「指示」は、聞き手に対して行為を要求する権利を持つ話し手が行う行為であり、行為の決定に対して随意性や選択性はほとんどない。一方、決定権者が聞き手である発話行為には「依頼」や「勧め」、「忠告・助言」「勧誘」がある。これらは、話し手による働きかけを聞き手が拒否できるという点で、随意性・選択性が高い行為と言える。

助言は、聞き手が助言をそれとして受け取ること、すなわち話し手の意図を理解することを示すことによって達成される行為であるため、その決定権が全面的に助言を受ける聞き手に委ねられているということになり、行為を行うかどうかの随意性は高いと言える。

3.4.3 利益・負担の基準

利益・負担の基準は、姫野(1997)、坂本他(1994)では「受益者」、柏崎(1993)では「利益」と呼ばれているものである。話し手には関係もなく、話し手自身の利益になることもない聞き手の問題について良いアイデアを出すという助言行為は、「聞き手のた

めに」行う行為であり聞き手の利益に「なるように」意図して行う行為であるが、必ずしもそれが、実質的な利益を聞き手に与えるとは言えない。「依頼」というのは、例えば何かを貸してもらったりすることによって、話し手に実質的な利益がもたらされる行為であるが、助言の場合話し手が実際に聞き手のために行うのは意見の陳述であって、「依頼」の場合の「利益」とは異なる。

実質的な利益や負担となる行為から見ていくと、「命令」は、聞き手の実質的な負担によって遂行されるが、それが話し手にとっての「利益」になるとは考えにくい。「指示」は、姫野(1997)に従って「命令的指示」と「恩恵的指示」とに分けて考えた場合、「命令的指示」は「命令」と同一のもので、「恩恵的指示」は、実質的な利益や負担とならない行為とみなすことができる。「勧誘」は、先行研究では受益者は聞き手であるとされているが、同じ行為を聞き手と話し手と同時に行うのでそれに伴って現れる利益や負担は双方にかかると思われる。「勧誘」は、例えばパーティーに行こうと誘うのは、話し手と聞き手と双方に利益となる行為であると思われるが、その「利益」は漠然としたものであり捉えにくい。一方セールスなどの電話で「お子さんの受験に役立ちますよ」といって塾に入ることを勧誘する場合などは、話し手利益ということになる。すなわち、「勧誘」における「利益・負担」は二次的なものであって、実質的な利益・負担としては捉えにくい行為であるといえる。

他方、助言は、話し手にとっては、利益にも負担にもならない行為であると考えられる。話し手は聞き手の行為が聞き手の利益になるということを意図して助言を行うことから、従来の分類においては聞き手利益とされてきたが、この場合の利益は、助言によって発生した利益ではなく、助言を受諾した聞き手がその行為を行うことによって二次的に発生した利益である。話し手は、「聞き手のためを思って」助言を行うが、そのことは実質的な負担にも利益にもならない。姫野(1997)の言う「恩恵的指示」と同様、患者に対して「タバコをやめなさい」と言うことは、医者にとって負担にはならないし、患者にとっても自分の利益となることであるので、実質的な利益というよりは、健康になるという二次的な利益のために、タバコをやめるという二次的な負担を課されるということになる。

以上考察してきた三つの基準によって上の発話行為をそれぞれまとめると以下のようになる。

表 1. 行為指示型発話行為の区別

行為	行為者	決定権者	利益／負担	選択性・随意性の程度
依頼	聞き手	聞き手	話し手／聞き手	拒否することも可能
指示	聞き手	話し手	なし／聞き手	話し手は聞き手がその行為を行うことは当然と考えていて、選択性は低い。
命令	聞き手	話し手(命令権を持つ)	なし／聞き手	指示と同様、選択性は低い。強制の意味合いを持つ。拒否する余地なし。
勧誘	話し手と聞き手	聞き手	両者／両者	話し手と聞き手の共同行為であるため、話し手の行為の決定は話し手に、聞き手の行為の達成は聞き手に完全にゆだねられている。しかし、「勧誘」という行為は「依頼」の場合と類似した「受諾」「拒否」が存在すると考える。
助言	聞き手	聞き手	実質的な利益・負担はない。	行為をするかしないかは完全に聞き手にゆだねられているため選択性は高いが、「依頼」の場合とは拒否の仕方が異なる。
勧め	聞き手	聞き手	助言と同様	助言と同様

以上行為指示型発話行為の区別について明らかにした。しかし表にもあるように、助言と勧めはその違いが明らかでない。また、忠告や警告も、この分類では助言や勧めと同様の記述となると考えられるため、これらの行為の区別はこの基準では明らかにできないことがわかる。次節では、これらの忠告類の行為の区別について考察する。

3.5 「忠告類」発話行為の区別

先行研究において、「忠告」や「警告」、「勧め」等は「忠告類(advise または advisories)」として、その適切性条件などが同一に扱われてきた。さらに、B & H (1983)では「注意」や「提案」なども含まれている。

しかし、これらの発話行為は明確に区別されるべき行為である。なぜなら、これらが言語教育において取り扱われた場合、例えば、「助言」をしたつもりで発話したことが、「忠告」や「警告」の意図を持って聞き手に受け取られたり、場面や話し手と聞き手の社会的上下関係などの制約に違反したストラテジーを学習者が学習してしまったりする恐れがあるからである。助言なら助言の文脈的条件を明らかにして、コミュニケーション上の誤解が生まれにくいような場面やストラテジーを提示するべきである。また、これらの発話行為を母語話者は日常適切に使い分けているのであり、それぞれの行為には、類似点と相違点とがあって区別が可能であると考えられる。

3.5.1 行為の生起する状況

毛利(1980:163)は、「If you tease the dog, you will get bitten.」という発話が警告として受け取られるという場合は、すでに聞き手が犬に手を出すという動作をやりかねないという状態のとき、むしろ、事実上、その動作を始めようとしているか、または実際に犬に手を出してしまったのを話者が見ていて止めに入った場合のほうが多い」と述べている。Searle and Vanderveken(1985:203)にも、「alert(警戒を発する)」という動詞が命名する発話行為は、(例えば、攻撃の可能性とか、“walking on thin ice(薄い氷の上を歩く)”などのような)差し迫った潜在的な危険性に対して、しかるべき行動をとれるように“warn(警告する)”ことである(筆者訳)」という記述がある。これらの記述から、「警告」は、今まさに起きようとしている危険な事態の発生を、話し手が「阻止しよう」とする意図のもとに行われる行為であると言える。

例えば、後ろから車が来たときに「車が来る！」と言うのは、まさにその時、聞き手が危険なことに巻き込まれようとしている状況があり、それを阻止しようといわれる発話で、このような状況で発せられる発話は「車が来る！」と言っても、「轢かれるよ！」と言っても、「車が来るよ、端に寄って」と言っても「警告」として成り立つ。助言の例として挙げられていた「自転車が来る！」(鹿島 2000)という発話は、状況からして、助言ではなく警告の行為であると判断することができる。

また、「警告」に類似している「注意」であるが、これは、ある社会において決められたルールに違反したなどの規則違反が起こったという状況の下、その事実について聞き手を非難する行為である。「注意」には、例えば授業中居眠りをしている学生に「起きなさい」と言ったり、駐車禁止の道路に車を止めた人が警察官に「ここに車を停めることはできません」と言ったりするような場合があると考えられ、注意をする人にはそのルールを司る立場にあるという社会的な権限が与えられていると考えられる。

3.5.2 命題内容となる「問題」の帰属先

助言行為で、話し手の発話の命題内容となる問題は、聞き手の抱えている問題である。例えば、勉強の仕方がわからない学生に対して教師が助言をする場面において、教師が助言する対象となる問題は、学生自身の問題であり、教師には関係のないことである。他にも、今度日本国内の旅行をしようとしている留学生に日本人の学生が、この季節ならここは混雑するし面白くないから、別の場所にしたほうがいと助言するような場合でも、旅行するのは留学生であり話し手とは無関係である。

一方「提案」は、上の例のような問題が話し手自身にも関わる場合になされる行為と考えられる。上の例で、旅行に行くのが留学生だけでなく日本人学生も一緒に行くというような時には、助言ではなく提案となると考えられる。

助言と提案は、話し手が良いと思ったことを述べるという点で似ているが、提案の

場合は、提案する内容が議論下にあることと、行為者として自らも含まれる可能性がある点で異なっている。

3.5.3 助言と忠告、勧めの違い

助言は、聞き手の問題に対して良いと思ったことを述べるという行為である。従って聞き手の発話時の状態は、助言される内容よりも良くないと評価されていると考えられる。では、この評価は、誰によってなされるものか考えてみると、助言の場合、聞き手の抱える問題が何らかの方法で話し手に伝わり、それを認識した話し手が聞き手にとって良いと思われることを述べるという行為であるため、聞き手から何らかの手段による問題の告白や困っている状況の発信があると考えられることは自然である。一方、忠告はどうかと言えば、以下のように考えられる。助言では、懸案の問題について困っているのは助言を受ける聞き手である。しかし、忠告は、忠告を発する話し手が、聞き手の状況や問題についてこの先困難が生じるだろうという評価を下した上で行われる行為と考えられる。

助言の行われる場面は、例えば、「学生が勉強の仕方がわからずに教師に相談する」等が考えられるが、学生が困っている状況や理由を話すことは想像に難くない。その告白がきっかけで、話し手による助言がなされると見ることができる。一方、忠告の場面は、助言を受ける側から相談されて忠告するということは不自然で、他人の置かれている状況について、未来に悪いことが起きるであろうと予測した上で、その悪いことの発生を阻止しようとするのが忠告であろうと考えられる。例えば、旅行先の相談で、「あの国は今危険だから行かないほうがいい」という内容の忠告をする場合、「あの国が危険」なことを聞き手は知らないと考えられる。すなわち、相手に属する問題についての評価を話し手が下していることになり、聞き手はその問題について評価をしたり、その問題を認識したりしていないと考えられるのである。

つまり、助言における評価者は聞き手であるが、忠告における評価者は話し手である。話し手は自分の持っている知識や経験から聞き手にとって悪い未来の事態が発生するという予測をした上で、その事態の発生を阻止するために聞き手に忠告を行うと考えられる。

最後に、助言と勧めの違いについて考えてみる。以下の例を見てみよう。

(小学生の子供と両親の会話)

子： いま、いくらかな。お手伝いさんの料金、時給で

母： いくらかしら

父： 一時間 800 円ぐらいじゃないのか

母： あら、もっとよ。千円はもらえるわよ

子： お母さんも、もらったら、お父さんに

島(1993: 17)

上の会話例では、話し手と聞き手の認識において、子の方が「お手伝いさん」の給

料や母親が父親にお給料をもらうことなどについて知識が豊富であるとは考えにくい。このような場合、「話し手の方が聞き手よりも知識的に勝っていることを示す」という助言の性質はあてはまらない。問題の告白もなく、参加者に知識などの差に対する認識がない場合に、ただ一般的に良いと思うことを述べるのが「勧め」と考えられる。

3.5.4 まとめ

以上助言という発話行為を様々な観点から考察してきた。これらをまとめると以下のようになる。

- ・評価者の観点から助言と忠告は区別できる。助言は、聞き手による自身の問題に対する評価に基づいて行われる行為であり、忠告は、話し手による評価に基づき、未来の悪い事態の発生を阻止しようとする試みである。
- ・「勧め」は、話し手と聞き手に経験的・知識的な差があるという前提がなく、単に聞き手の問題について一般的に良いと思われることを述べることである。
- ・「提案」は、問題の帰属が話し手と聞き手を含めた複数の発話参加者にある場合に行われる意見の述べ立てである。

以上の考察を表にまとめると以下のようになる。

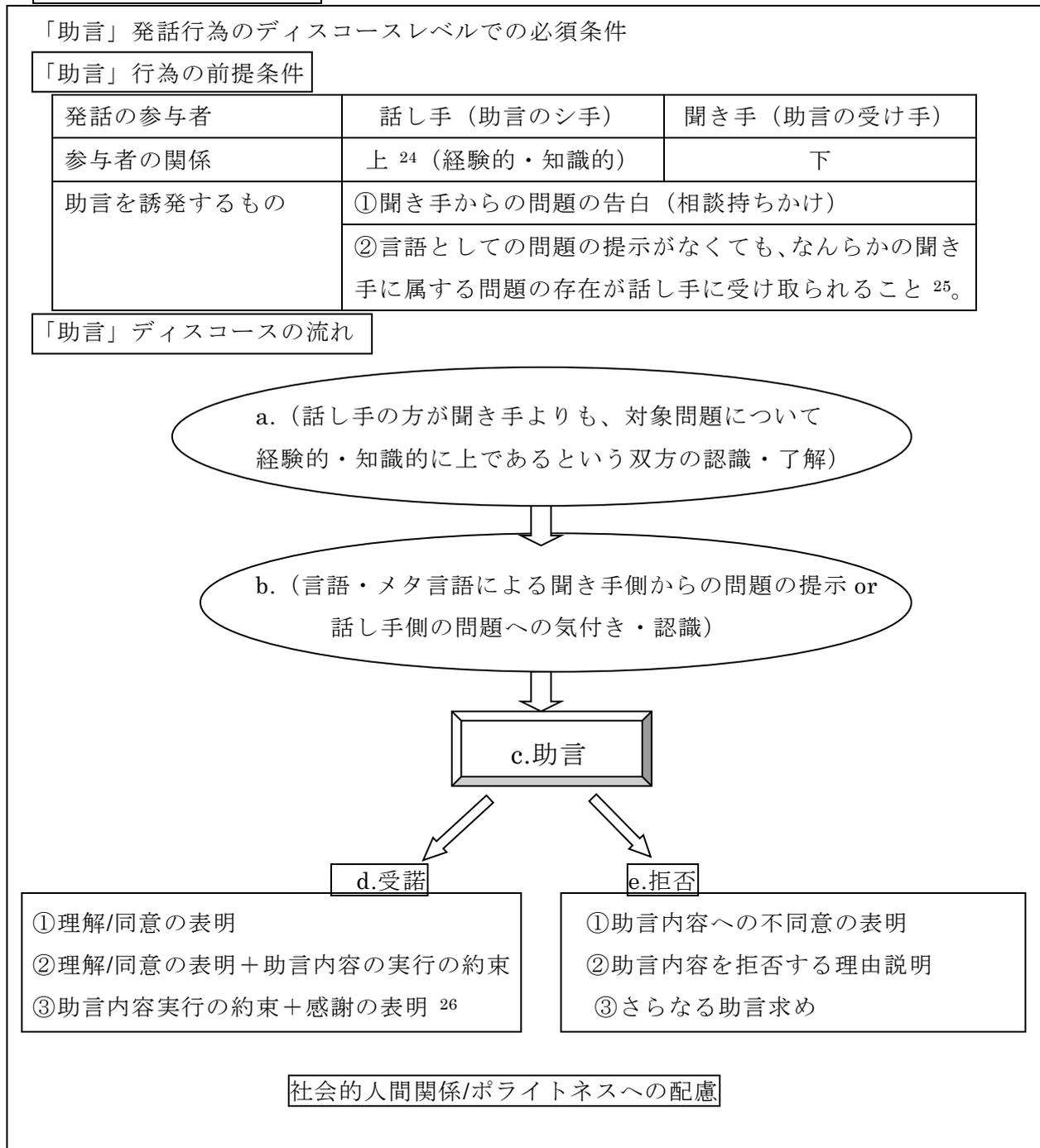
表 2. 助言・忠告・注意・警告・提案・勧めの区別

	参加者の関係	問題の帰属	評価者の基準	行為者の基準	特徴
助言	話し手に知識・経験あり	聞き手	どちらでもありうる	聞き手	内容は、聞き手にとって良いと思われること
忠告	話し手に知識・経験あり	聞き手	話し手	聞き手	内容は、予測される聞き手の未来の悪い事態
注意	話し手に権限あり	聞き手	話し手	聞き手	社会的なルールの違反が聞き手により発生している場合
警告	別なし	聞き手	話し手	聞き手	聞き手に危険が迫っている状況が発生している場合
提案	同等	双方	話し手	双方	懸案の内容が議題として挙がっている場合
勧め	別なし	聞き手	話し手	聞き手	話し手と聞き手に知識・経験の差がない（認識されていない）

3.6 理論上助言に現れると予想される談話の流れ

以上助言について様々な角度から検討してきた。この結果から、実際に助言が行われる談話は以下のような構造になることが予想される。

図 1. 助言ディスコース図



²⁴ ここで言う上・下とは社会的な地位や身分、年齢等ではなく、発話の参加者の認識として存在する意識のこと。

²⁵熊取谷・村上(1992)p.28『助言』の語用論的性格②。ただし、熊取谷・村上には聞き手側からの提示についての言及はない。

²⁶ 熊取谷・村上(1992)p.28『助言』の語用論的性格④

3.7 助言行為の核心

以上、様々な角度から助言について検討してきたが、助言という行為について以下のようなことが言えるのではないかと考える。助言を助言たらしめるものは、行為の決定権を相手に委ねることではないかということである。

助言の類似行為である「忠告」や「警告」、「すすめ」や「提案」が、これまでの先行研究で一つの忠告類とされてきた理由は、話し手が示した命題内容の行為を行うかどうかを完全に相手に委ねるといった特徴が共通しているからではないか。人が相手のために良いと思うことを述べる行為（助言）にしる、未来に悪い結果があることを知らせる行為（忠告や警告）にしる、相手の未来の行為を示唆するとされてきた従来の発話行為理論の見方では、単純に聞き手の持っていない情報を提供するという忠告類の行為の核心的な発話の目的と合致しないように思われる。依頼や勧誘のように、命題内容として発せられた＜相手の未来の行為＞が相手によって行われるか行われぬかということが、当該行為の成立に大きく関わる種類の行為とは違い、助言された内容を相手が実行するかどうかは、助言をする者にとって大きな関心事ではないのではないだろうか。助言をする者は、あくまで自分のアイデアを相手に伝え、その良し悪しの判断は聞き手に任せ、同時に行為の決定権も完全に相手に移譲することを表示する。このことにより、依頼や指示との違いは発話の目的であると言えるようになる。また、類似行為とされている忠告類の中の行為との区別も明確になる。以上の考察から、助言という行為を以下のように定義する。

<p>助言とは、助言を受ける側が抱える問題について、助言をする側が何らかのアイデアを聞き手に伝える行為であり、そのアイデアに対する評価や判断を聞き手に委ねる行為である。そのアイデアは、事実である場合や行為である場合など様々であるがゆえに、決まった言語形式により伝達されるものではない。事実を述定しても、情報を与えても、行為を指示しても（アイデアとして行為をすることをすすめても）、助言行為を行うことは可能である。助言される内容は、聞き手が知らないことであるはずなので、相手が知らないことを＜教える＞という行為の性質上、助言をする側とされる側に知識や経験上の差があることが示される。そのため、発話参与者双方に助言行為が行われる前提としてこの差に対する認識が無い場合に助言行為がなされた場合には、「おせっかい」として受け取られるなど、コミュニケーション上の摩擦を生むFTAとなる可能性がある。</p>
--

3.8 理論による発話行為の定義の限界

以上、様々な観点から助言行為の特徴記述を行ってきた。理論上の議論から、3.7で示したような定義が導かれたが、これらの検討はすべて先行研究の例と筆者の内省による助言行為についての検討である。この定義はあくまで理論上での助言の特徴を

記述しているものであり、実際の会話データを検討したものではないため、本定義の妥当性を図るには、実際のデータの詳細な分析が必要である。そこで以降では、大学院の教員と大学院生の間で行われた研究相談場面において録音した会話データの分析を行い、実際の助言会話場面で何が行われているかを記述する。さらに第 5 章では、日本語教育で助言の場面として取り上げられることの多い 2 つの場面における母語話者ロールプレイの会話分析の結果を報告する。

第四章 大学院教員と学生の相談場面における自然会話の分析

4.1 本章の目的

本章では、助言の場面として大学院教員(以降「教員」と)と学生(大学院生以降「院生」)の相談場面を取り上げ、そこで行われた自然会話の録音データの分析を行った結果を報告する。分析には Sacks (1974)他の提唱した会話分析(Conversation Analysis)の手法を用い、一つ一つの発話を観察し、話者が会話の流れの中でどのようなふるまいをしているかという視点から会話の構造や現れる言語表現も含めた言語行動について明らかにしていく。

4.2 助言場面の認定

本章の分析の対象となる場面は、ある大学院の教員の研究室で行われたオフィスアワー(相談)場面での会話である。この場面は、大学院の教員が院生の研究に関する相談に乗ることが目的とされている場面であり、院生がここに訪れる目的は教員からアドバイスをもらうこと、と予め双方に認識されている場面と言える。大きく言えば、院生が教員のオフィスアワーにアポイントを取ること自体が「助言求め」であり、その場で行われる教員の発話は、院生の研究に関すること以外にはなり得ない。第2章で定義した「聞き手の抱える問題について何らかのアイデアを伝える」行為である会話と認定することが可能であり、特に研究については、院生よりも教員の方が知識を持っていることは双方にとって自明であり、助言求めに対して助言与えを行い、院生の知らない情報を知らせたり見解を述べたりして何かを教えることがその場で課されている教員の義務とも言える。

これまでの助言の会話分析の先行研究で取り上げられた場面は、テレビやラジオの人生相談や医療系の電話相談など、その会話に社会的人間関係における配慮の影響が現れる場面ではなく(強いて言えば、初対面の疎の相手との会話となるが、言語的配慮は特別複雑なものではない)、人間関係のある意味捨象した会話における助言行動の観察となっていた。テレビの相談場面を分析した戸江(2007)は、これらの人生相談自体が一つの「娯楽」であると述べている。このような、話し手と聞き手が社会生活の中で築く人間関係ではなく、相談者と助言者として一時的に築く人間関係の中で行われる会話は、日常社会生活を営む上で基本となる社会的人間関係を反映した会話となり難しく、自然会話のうちでも特殊な会話に位置付けられると考えられる。本稿で取り上げる大学院でのオフィスアワーの場面も、その専門性を考えると一般に誰もが遭遇するような場面ではないが、日本語を学ぶ学習者はいわゆる「先生と学生」という関係を一度は体験したことがある(もしくは体験する)だろうと思われ、教師に学習のことで助言を求める、または教師に助言をもらうということは想像しやすい場面であろうと思われる。このような場面における会話の分析により、日本語の助言の実態がより

明らかになり、会話能力育成への貢献も考えられるようになると思われる。

4.3 方法

4.3.1 会話分析

本章の分析は、Sacks 他(1974)が開発した会話分析の手法によって行った。この会話分析は、主にエスノメソドロジーや社会言語学の分野で、会話の流れの中で話者がどのようなふるまいをしているかを明らかにする目的のために用いられる手法であるが、近年語用論や第二言語習得、言語教育への応用が試行され始めてきている(細田 2003、初鹿野・岩田 2011、船橋 2011、山本 2014 等)。

会話分析は、2 人以上の話者による自然会話を録音、あるいは録画したデータを、沈黙や笑い、吸気なども含め詳細に文字化し、この文字化したデータを観察・分析することによって行われる。会話では、一人の話者が話す「順番」を取り、次の話者に「話者交代」するまでの発話を、最小の単位「ターン」とする(話者交代が起きる場所のことを「移行適切場所 (Transition Relevance Place, TRP)」と呼ぶ。どこが TRP であるかは話者により「観察可能」である)。会話はこの「話者交代」によって進み、発話が「連鎖」して「組織」を構成するとされる。2 人以上の話者が協力して会話を進めていく中で、発話は第 1 対成分(First Pair Part 以下 FPP)と第 2 対成分(Second Pair Part 以下 SPP)から成る「隣接対(Adjacency pair)」を構成し、これが「連鎖」することによって「組織」を成す。特に「依頼」や「勧誘」などの「行為」については、「依頼—受諾/拒否」「質問—応答」などの隣接対が複数回連鎖し、また前後に拡張したり挿入されたりすることによって進められるとされる(西阪 2005)。

ラジオ相談の助言会話を分析した西阪(2005)は、相談場面において助言が「拒絶」される場面に現れる「それで」などの「継続標識」に注目し、この「継続標識」が会話の流れの中のどの部分に現れるか、発話が続いていく「連鎖」が助言者と相談者の間でどのように組織されているかについて考察し、従来の「文法」ではなく、「文が実際の具体的な場面において実際にどう構築されているかを記述する」という意味での「文法(プラクティスすなわち、特定の行為連鎖を組織する中で特定の語を適切に配置するやり方)」(西阪 2005)を明らかにすることを試みている。

西阪(2005)の方法は、社会言語学における分析手法であるが、この「プラクティス」の考え方は、会話の中で人がどのようなふるまいをするか、そこで発せられる言葉がどのような意図をもって聞き手に伝わるかということについて、絶えず流れていく時間の中で人々が行っている高度で複雑な言語の選択に関わる事柄を明らかにしようとするものであると考えられる。このようなことは、言語学の視点からも、人がなぜこの場面でこの言葉を選択し、それがどのように聞き手に受け取られたかということをも明らかにすることができる手段となると考えられる。

4.3.2 語用的要素の認定

西阪 (2005) は、ラジオ相談における「助言」行為を含む発話の連鎖がどのように組織されているかを分析し、助言連鎖の組織を以下のように記述している。

クライアント：助言を求める：問題を質問形式に定式化する《第一成分1》

アドバイザー：助言を与える：質問への答えとして行われる《第二成分1》

西阪(2005:194)

これはラジオ相談における「基本的」な助言の連鎖構造とされているが、このように話者が会話のどの位置でどのようなふるまいをし、それがどのような表現形式を伴って現れるかということをも明らかにすることによって、どのような意味を持つ発話がどのように連鎖し、どのように組織されていくかということをも記述することができるのが会話分析の手法である。本稿で用いる語用的要素の認定は、この西阪の分析を参考にし、当該発話の語用的な機能による要素の記述ができる用語を用いて行うこととする。例えば、西阪 (2005) では「助言を求める」という形であるが、本稿ではより端的にその機能を表し、会話を組織する語用的要素の一部とみなすため、<助言求め>という記号で表し、その要素の連鎖によって組織される会話の構造を記述する。

音声データの文字化には、串田他(2007:xii~xix)の各記号を用いる。

4.4 データ

分析の対象とするデータは、大学院の同じ研究科に所属する2名の教員の研究室において録音されたものである。このうち、14本は教員A、9本は教員Bのオフィスアワーの会話(1会話約20分~約2時間30分)である。調査協力者の教員2名は、ともに女性で、同じ研究科に属している。年齢は30代と40代の日本語母語話者である。相談者となる院生は、博士前期課程と後期課程に属する大学院生と博士前期課程に進学する準備をしている研究生で、中国、韓国、スリランカ、マレーシアからの留学生を含む。年齢は20代前半~30代前半である。日本語母語話者でない話者の発話を分析に含めるべきか否かという問題はあるが、彼らは日本の大学院で日本語教育や日本語学に関わる専攻に属し、日本語で専門の議論ができ、論文の執筆ができるレベルの日本語能力を持っている。本稿の分析で注目するのは、表現の面では主に助言をする側の教員の発話を取り上げることと、実際のやり取りの中で語学能力に起因すると見られる相互行為上のトラブルなどは起こっていないと見られることから、日本語でのやり取りが行われている場面と認定することに問題はないと判断した。ただし、母語話者同士の自然会話の分析ではなく、接触場面であることを言い添えておく。

データの録音は、2名の教員にICレコーダーを預け、それぞれの研究室で、相談に

来た院生に了解を取った上で会話を録音してもらった。採録期間は 2007 年 11 月から 2008 年 6 月の間である。

教員 A のデータの相談内容は、教員 A が担当し、院生らが受講している授業の課題や発表についてのもので、院生自身の研究(修士論文や博士論文)についてのものである。14 本の相談会話において、博士後期課程に属する院生 2 人(女性、日本語母語話者、20 代後半)は自らの博士論文のテーマや研究計画についての相談をしており、その他博士前期課程に属する院生(4 名、男性 1 名、女性 3 名、中国語、韓国語、シンハラ語、マレーシア語母語話者)は、主に教員 A が担当する授業の受講生で、その授業で行う発表(講読論文のまとめか自分の修士論文のテーマについて)についての相談と修士論文の進め方に関する相談を行っている。

教員 B のデータは、主に直接の指導生である院生(博士前期課程)との会話であり、内容は論文の指導がほとんどとなっている。9 本のデータのうち、7 本は 2 名の指導生(女性、中国語母語話者、20 代)の修士論文の指導であり、残り 2 本は、院生(研究生(女性、中国語母語話者、20 代)と博士前期課程(男性、日本語母語話者、20 代))の研究計画についての相談となっている。

全データのうち、4 本のデータで院生の研究計画についての相談が行われ、その他のデータでは院生の作成した発表の資料や論文についての修正や指導が行われており、この 2 つのデータは質が異なることが見て取れる。前者のデータは、相談のテーマが院生の研究計画であることから、言語による院生からの助言求めが行われる必然性が高い場面であり、この場面では聞き手からの相談開始から助言求め、それを受けての教員の助言与え、助言に対する受諾・拒否の表明、相談終了という談話の流れが現れることが予想され、それぞれの局面での話者のふるまいをあきらかにすることができるとみられる。一方、後者の資料や論文の修正指導の場面では、専門家としての教員による院生の間違いの指摘や考え方の解説など「指導」の色の濃い助言が現れる可能性が高いと見られ、前者とは異なる会話が現れるものと考えられる。以上のことから、本稿では、前者の研究の方向性を相談する場面の会話においては、その構造に着目して分析を行い、後者の院生が書いたものについての相談については、その構造と特に助言の表現がどのように現れるかを詳しく見ていくことにする。

4.5 会話分析 I

4.5.1 研究の方向性の相談(研究相談場面)に現れる助言会話の分析

4.5.1.1 研究相談場面の助言会話の構造

本稿の大学院での研究相談場面に現れる助言行為を含む相互行為の観察では、以下のような助言会話の基本的構造が観察された。

院生(助言の受け手) : <助言求め>(問題の提示、現状の説明、将来の希望述べ²⁷)
: <<第一成分>>

教員(助言のシ手) : <助言与え> : <<第二成分>>であると同時に<<第一成分>>

院生(助言の受け手) : <助言に対する返答>(受諾((理解表示、未来の自身による行動の
約束))・拒否((助言に従えない旨の事情や理由の説明、その他の
助言を求める新たな助言求め))) : <<第二成分>>

本稿で分析の対象とした研究室における相談場面では、院生が教員に自分の研究についての指導を受ける場面であるとも言える。この場面における会話の目的は、教員にとっては、院生の研究についての相談に乗ること、院生にとっては、教員に自分の研究について相談し、それを進めていくためのアドバイスをもらうこと、と目的が明確である。在学中は研究が進行中であるという前提で、院生は教員に対し自分の研究の進み具合を報告し、研究を進める中で発生した問題についての解決策を求め、また、将来どのように研究を進めていくかという意向を述べて、自分の意向と研究の方向性が妥当かどうか、研究を職業とする教員に確認し、より良い方向へ進めるための助言を引き出したいと考えている。このような意味で、上の構造の中で、<助言求め>がこの場面において会話の開始部に現れることは発話参与者双方にとって自明であり、会話の継続のために、聞き手の<助言求め>が不可欠の要素となっている。

<助言求め>をされた助言のシ手には、助言を与える義務が課され、その助言を与えた後には、受け手によるその助言に対する反応が求められる。聞き手が教員から受けた助言を（それは行為指示であるかもしれないし、情報与えであるかもしれないし、提案であるかもしれないが）受け取って、何らかの反応を示すことが聞き手には求められている。

会話分析では、会話中現れる何らかの行為は、第一成分が「質問」であれば、第二成分として「返答」が、「依頼」であれば、「受諾・拒否」が現れるといったように、2つの相対する要素により構成される「隣接ペア」の構造を持っているとされている。一方、本稿における助言会話の基本的構造は、上記で示した通り<助言求め>を第一成分とし、それに対して<助言与え>が第二成分となると同時に、この第二成分が第一成分としての役割を果たし、聞き手に<助言に対する返答>という第二成分の発話をする義務を課している²⁸。

²⁷ 聞き手による<助言求め>を構成する3つの要素は、全ての会話にいつでも現れるのではなく、発話者により2, 3個が選択されて発話される。

²⁸ <助言与え>に対して「返答」をするのは聞き手にとっては自明であり、話し手が助言をしているということが観察可能になれば、聞き手には「返答」をする義務が生じる。このように考えると、「助言」の基本的構造は、今回記述したような「第二成分である<助言与え>が同時に第一成分でもある」というものなのか、それとも、<助言求め>—<助言与え>—<返答>という3つの成分から成る構造を持っているのではないかと考えられるが、「助言」が現れる会話の中には必ずしも毎回<助言求め>がなければ<助言与え>ができないというわけではないものもあり、場面によって行

4.5.1.2 「助言求め」

ここでは、「研究計画についての相談」の会話の冒頭に現れる〈助言求め²⁹〉の構造を見ていく。西阪(2005)は、「ラジオ相談のもっとも単純な基本的構造」は、「助言の求め」と「助言の供与」であると述べ、相談会話において、相談者による「助言の求め」が会話を構成する「第一成分(First Pair Part 以下 FPP)」となり、助言が求められたことにより、助言者が助言を与える「助言の供与」が「第二成分(Second Pair Part 以下 SPP)」として会話の流れにおいて「適切になる」ことから以下のように構造を記述している。

クライアント：	助言を求める：問題を質問形式に定式化する《第一成分1》
アドバイザー：	助言を与える：質問への答えとして行われる《第二成分1》
西阪(2005：194)	

本稿の分析でも、ラジオ相談で見られた上記の基本的な構造が冒頭部に観察できる。本稿では会話の開始部において、学生が「クライアント」として、「アドバイザー」である教員に相談を開始する「助言求め」を行っている。しかし、ラジオ相談で見られた「問題を質問形式に定式化する」ことはなく、「けど」という言い差しの形式を用いた「助言求め」が学生により展開されることが観察された。以下の断片を見ていく。

断片 1.³⁰

A=教員(女性、日本語母語話者)、B=院生(博士後期課程、女性、日本語母語話者)

3⇒ B: -あの一、いろいろやってるんですけど、(5) (紙をめくる音) とりあえず、自分の研究で、-

4 A: はい。

5 B: -ちょっとやらなきゃいけないというかー、やって.hh みないといけないなっていう-

6 A: うん。

7⇒ B: -ことが↓、を、ちょっと挙げてみたんです[けれどもー-

8 A: [はい。

断片 2.

A=教員(女性、日本語母語話者)、B=院生(博士後期課程、女性、日本語母語話者)

為の持つ構造が異なることが考えられるため、この議論については今後の課題とする(隣接ペアの議論については、Levinson 1983, Heritage 1984, Schegloff 1988, 薄井 2007 参照)。

²⁹分析で用いる〈助言求め〉などの用語は、西阪(2005)で用いられている分析の用語(「助言の求め」や「助言の供与」等 p.195)を参考に、筆者が分析を通じてその発話の語用的要素や発話の会話の流れの中での役割を端的にまとめて作成した用語である。

³⁰ 会話の文字化データ内で使用している記号は、串田(2007)の p.xii~xix に記載の記号に若干の修正を加えたものを使用している。記号の意味については巻末にまとめて記す。分析に必要な記号の意味については、適宜本文中で説明を加える。

- 12⇒ B: =°はい°。h えーっとー、あの一、レポート(.)と発表なんですけ[どー、-
- 13 A: [はい。
- 14⇒ B: -けっきょくあの一:、前期↑に↓、えーと、レポートいくつか読んでまとめたものを
出したと思うんですけ°ど°。hhhh、あの研究計画が実はまだ立ってな<くっ[て>、-
- 15 A: [はい。=
- 16 B: =はい、でもそれではちょっといけないなと[思いつつ-。hh
- 17 A: [°うんうんうん。°
- 18⇒ B: -あの一、で、°あ°たしー:は、Xのコ↑ミュニケーションみたいなものを見て質
的に分析したいなと思ってたん(.)ですけど、.hhh °あの一、↑修士の時に-

クライアントであるBが相談内容についてアドバイザーとなるAに説明を始めているが、どのデータにおいてもこの「～けど」で自分の相談内容を説明する行動が観察された。教員が助言をするには、学生の「問題」について内容を知らなければならな
いため、教員は会話冒頭のこの部分では聞き役に徹し、学生が問題について話し、問
題を共有できるように説明するのを待っている。学生は今現在の自分の状態、または
問題の現状を教員に提示する必要がある、まずその問題のありかを知らせるために「～
けど」という言いさしの形で教員に問題を説明している。

さらに、「～けど」を用いて現状を説明した後、相談内容の核心である「研究計画」
について話していくが、この際には、「～たいと思っている」や「～てみよう」という
<希望述べ>に移行する。どれも、「な」という自分の意志を緩和して伝える終助詞が
使われていることも観察された。

断片 3.

A: 教員(女性、日本語母語話者)、B: 院生(博士前期課程、男性、日本語母語話者)

14 B: -それ一、をちょっとみてみ↑ようかなと思って[るんですけど、-

15 A: [うん、うん。

中略

34 B: -自分でやったりして、(.)オッと思うものが出来たんですけ[ど↑一、-

35 A: [うん。

36 B: ↑ま↓それで、<↑な↓けれ↑ば一>、- =

37 A: =うん。

38⇒ B: ->なにかまた考えてみてもいいなと思ってるので一<。 =

39 A: =うん。

断片 4.

A: 教員(女性、日本語母語話者)、B: 院生(博士後期課程、女性、日本語母語話者)

- 18⇒ B: -あのー、で、°あ°たしー:は、Xのコ↑ミュニケーションみたいなものを見て質
的に分析したいなと思ってたん(.)ですけど、.hhh °あの°、↑修士の時に-
- 19 A: うん
- 20 B: -Yの会話↑の↓一、°えー°とZ(.)の問題だったんで、.hh(.)そっ↑ちを、
もっと要因を(.)みていく方がいいんじゃないかっ>ていう<のも<あっ[て一>、-
- 21 A: [うん。
- 22⇒ B: -ちょっとゆれて<るんで一>、とり↑あ<hえず>...その、(.)コミュニケーションって
いう意味で(.)とらせてもらっ(0.3)たの°で°それについてちょっと°発表したいなと
思うん[ですけど°-
- 23 A: [うん、とらせてもらったというのは[一:、どういうところ(をとらせてもら
ったの)。

この<希望述べ>の直後に、学生から教員へ発話権が移り、Bの発話内容に対する<明確化要求>の質問がなされている。断片3.においても断片4.においても、教員は<現状説明>と<希望述べ>が現れた直後、「うん」という発話を挿入しているが、この23の「うん」の位置に注目したい。断片3.では学生の発話が終わるか終わらないかというところですぐに「うん」を続け直ちに次の質問に移行し、断片4.では学生の発話が終わらないうちに「うん」を重ねて始めている。この「うん」が学生の発話の直後直ちに開始されることから、それまで聞き手に徹していたアドバイザーがクライアントによる「助言求め」が行われたことを認識し、「うん」を急いで行うことによって自ら発話権を取得したことを明確にし、「助言与え」を開始するという意向を明らかにしていると考えられる。

4.5.2 学生による「助言求め」を構成する3つの要素

4.5.2.1 <助言求め>の内容に対応した<助言与え>の表現形式

本稿で分析の対象としている研究相談場面において、教員が<助言与え>をする義務が付与されたと判断され、シークエンスを開始するまでに、院生による<助言求め>が、<現状説明>と、<問題提示>、<意向述べ>の3種類(のうちいくつか)の表示により行われることが観察された。これを受けて教員は、これらの種類の<助言求め>に対応すべく、それぞれに異なる表現形式を用いて<助言与え>をしていることが観察された。以下にこれらの<助言与え>に現れる行為と表現形式について分析した結果を報告する。

4.5.2.2 <現状説明>に対する<評価与え>と<意見述べ>

断片5

A: 教員(女性、日本語母語話者)、B: 院生(博士前期課程、男性、日本語母語話者)

- 39 A: =うん。 .hhh あーの、<こ↑ないだの一>、>発表聞いて一<、じゃあいまの、>話を聞いて<
40 率↑直に言うとい、<ほ↑んとうに>い↓まの段階で一、>>あそこまでしかやってないなんつ

- 41 ったら<<、-=
- 42 B : =うん。
- 43 A : ->>というの↑は-<<、↓えーあの<<たと↓えば- : : >>、えーつと X↑の↓一、先
- 44 行研究とか↑を一、しっかりと<踏まえ↑て一>、<↓ちゃんと一>、<↓それを>、<↓じゃあ>、
- 45 >どこに問題があつてどういさせるか<つていうことと↑かー！、(↓なんが一)、きちんとまだ
- 46 →整理できてい↑ないのだとしたら一、ほ↑とんど↑ぜ↓ロの状態、-
- 47 B : うん。
- 48 A : -↓なので一、えつと↑む↓しろその気持ちがあるのなら一、構想発[表まで↑に一、-
- 49 B : [あーん、切り替えて。=
- 50→A : =<切り替え↑て一>、んで構想発表に↑は一、今、>今までは「YYY」で、しかく、
- 51 >↑誰にも聞いてもらったこ↓とが<↑ない>>わけ↓じゃない<。
- 52B : °はい。=
- 53A : =でそ↑したら二、>↑構想発表でちゃんとそれを聞いても↑らつて一<、で、<そこ↑で一>、
- 54 → このテーマで行けそうだって確信持てたら↓一、もう、>それで行こうと<。
- 55 B : あ、こ、ZZZ[で。

この断片 5 では、相談の開始部において、B (院生) が今現在の研究の進み具合について述べている。それを聞いて A (教員) ³¹は、46「ほとんどゼロの状態」と、その状態に対するの評価を述べ、それを問題として捉えているという姿勢を示す。このことによって問題を指摘し、B に B の現状に問題があるということを知らせ、50「切り替えて」や 54「もうそれで行こうと」というように、具体的な行為を指示して問題の解決策の提示を行っている。相談の冒頭に現れる院生の研究の現状述べに対し、上のように「ゼロの状態」と言ったり、「おっけー」と理解を示したりするなど、「評価」を示して、進み具合を確認する行動は本稿で分析した相談会話の多くで見られた現象である。上のようにその進み具合について B が問題視しておらず、A が問題だと思った場合には、A から問題の指摘や顕在化が行われ、その問題を打開するための解決策を与える助言与えが開始される場合がある。

以上述べたような教員の「評価」を表す発話は、「ゼロの状態」や「おーけー」のほか、「いいと思う」や「やればいいと思う」「やるのは構わない」など、様々な言語形式を伴って現れる。日本語教科書等で書かれているように、「～の方がいいと思います」などの定型の表現形式を伴って出現することは本稿の分析の限りでは観察されなかった。

4.5.2.3 <問題提示>に対する<解決策の提示>または<手順の指示>

院生が自分の研究において「問題」だと思っていることについて明示的または非明

³¹ 以降どのデータにおいても、A = 教員、B = 院生である。

示的に<助言求め>が行われた場合には、教員は、解決策を提示したり、手順を指示したりするなどの具体的な方法を示すことが多い。以下の断片を試みる。

断片 6

A : 教員(女性、日本語母語話者)、B : 院生(博士後期課程、女性、日本語母語話者)

192 B : h はい。(うん) ちょっと問題(.)があるのが、<その>第 2 回が 1 月なんですけ[ど、-

193 A : [はいはい。

194 2 月に発表しなければ(.)いけ<ないー(.)>-

195 A : うん。

196 B : -ので、-

197 A : うん。あ↑れ?

198 B : >それ<-

199 A : 今まで集めてきたのは。

200 B : -は、まだ P ヶ月目(.)↑を↓撮った[(ところで)-

201 A : [hhh そうか、始まった]ばっかりなん h だ。

202 B : h はい。

203 A : はは hhh [はい。]

204 B : それでその[辺りを]、(.)どうするかな(.)>というふうに°[思って°<。

205 A : [そうですね。んー : : : :。

(略)

218 B : [あって、それを参考にできるんじゃないか (みたいな)。]

219→A : [そうですね。]あの一、この間紹介した本?-

220 B : [あ、はいはい。][はい。]

221→A : [XXXX の]あ[れ(.)]で、(.) (°どっかになかったかな°)

222 B : そ、そうです、その XXXX、-

223→A : あれで[やると]いいんじゃない? その一回だけを見るっていうんであれ[ば一、]-

224 B : [あの、] [はい。]

225→A : -彼女のそのこれから伸びていくと思うんだけど、-

226 B : はい。

227→A : -その XXXX を>どれぐらい<できてるかっていうのを-

228 B : はい。

229→A : -一回で見れるよね。

230 B : はい。

この断片 6 では、B が研究内容を発表するのに、現在集めているデータの量が足りないことが問題だと言っている。それに対し、教員は、具体的な解決策として、219 「この間紹介した本」に書いてある方法を使ってやれば、その問題が解決すると提案

する。その際には「あれでやるといいんじゃない？」という提案の表現を使用している。その後の 229 までの発話で、それを提案した理由（利点）を述べて、自分の提案の妥当性を主張している。

断片 7

A：教員(女性、日本語母語話者)、B：院生(博士前期課程、男性、シンハラ語母語話者)

- 388 B：=うん。[それがちょっと、-
- 389 A： [うん。↑Bさんし↓かで↑き↓ない。[↑うー↓ん。
- 390 B： [>そ↑こがちょっ↓と問題だと[思、
- 391 A： [↑うん、
- 392 B： 思い↓ました°<。
- 393 A：↑うん。>>↑ま↓あ<<>↑Bさんでや↑るっ↓ていうことにしてもいいと私は思うけ
- 394 ↑どー<、.hh↓あのー、>>↑そうすとも↓う<<>X、Y
- 395→ の問題↑は↓一も↓う→.hh>↑考え↓ないようにし h<、
- 396 B：考えない。
- 397 A：>>ちょっと<<、>不↑自↓然ですけど<。
- 398 B：↑そ↓うですね、[はい。
- 399→ A： [うん↑どうーして↓も。hh>↑あ↓えてや↑ろう↓とお↑もった
- 400→ ↑ら↓一<、で↑き↓るのは一>XXXX です<。
- 401 B：あー[そ↓う、-
- 402→ A： [↑インタビューのな↓か↓で、一部として XXXX を s、>する↓と<。で
- 403→ ↑その時↑に↓一「YY どうしです↑よ」っ↓ていう形↑で↓一、-
- 404 B：↓ああ。=
- 405→ A： =↓やる。=>ま↑たは一<、フォ↓マル↑に↓一こう→、ええ→「>ZZZ で
- す→<」っていうよう↑な↓一XXXX にすると°か°。
- 406 B：はい。
- 407→ A： >「私は Yy°です°」っていう[ふうに↑する↑と↓一、<
- 408 B： [あーそういうふう-
- 409→ A： -あーの、Y を>>↑出↓してくれる<<↑か↓も>しれません<。
- 410 B：>あー↑そ↓うですね<。=

この断片 7 では、B の調査について、B 自身がインタビューを行うことの問題点を述べているが、その問題について、395「考えないようにする」、399、400「できるのは XXXX です」、402、403「～っていう形でやる」「XXXX にするとか」というように、具体的な考え方や方法を提示することによって、解決策を提案している。409 では、上の断片 6 と同様、その解決案の妥当性の根拠（利点）を述べている。

この解決策を提示する教員の発話によく表れるのは、「～するといい」や「～れば

できる」という形式が多い傾向がある。またさらに、具体的な手順を提示する場合などには、「～して、～すると。」「～すればいい(できる)んじゃないでしょうか」といった言語形式が選択される。

4.5.2.4 <意向述ベ>に対する<見解述ベ><実現可能性(不可能性)><承認付与>

断片 8

A：教員(女性、日本語母語話者)、B：院生(博士後期課程、女性、日本語母語話者)

308 B：ただそれも、あのどちらをみるかっていうのも一、まだ自分の中では判断<できてい[ない
一>の

309 A： [うん。

310 B：-で、.hhhhh んー：-：-なんか言い方が変かもしれないんですけど、今回>ちょっと<<
発表一>し↑て↓、<さぐっ(.)て>みたいな、°と[°]思[°]って°。

311→A：°おっけ°。ま、それで-

312 B：はい。

313→A：-発表するのはベ[つに構わない°です、それはいいですけどもね°。うん、あの-：、ん、
(1.7)-

314 B： [はい。はい。

B が、研究の方向性について迷っているの、それを発表してどちらにするか判断しようと思っている、という<意向述ベ>を 310 でしたのを受けて、313 で A が、「別にかまわないです、それはいいです」という<承認>をしていることが観察できる。この後、「いいですけどもね」と一旦承認し、それに続けてその「迷い」に対する A の見解を、「思う」という言葉を多用して長いシーケンスで述べていく。

断片 9

319→A：-わたし-(.)が思うには(.)、ん、教材作りになってくる[(と思うんですよ)、基本的に最
終的に。]=

320 B： [はい、はい、はい、はい。]

321 A：=それがまあ、ねえ、修論のと[きもなんかそういう感じ]だった-

(略)

349→A：(0.5)-んー：-：、まあ私が言わなくても(・・・)先生とかよくご存じだと思うんであれ
ですけども一、(0.3)研究分野としてはちょっと違うチャンネルだと私は思って[いる]ん
ですよ。

350 B： [h はい。]

(略)

379 A：(0.3)んー、だから、>どっちかっていうと<<自分一>が、-

380 B：はい。

381→ A: 将来的に↓、あのー、飛び込み↑hたい方向に↓一向かった方がいいかもなあーと思うな。

319でAは、「私が思うには」という前置きをし、Bが迷っているという問題についての自身の見解を述べることを予告する。349では、「ちょっと違うチャンネルだと私は思っている」と述べ、最終的に、「飛び込みたい方向に向かった方がいい」という助言につなげている。ここでは「たほうがいい」という形式を用いているが、「かもなあと思う」という表現を付加し、あくまで一意見として参考にするように、という程度の弱い助言になっていると言える。

断片 10

A: 教員(女性、日本語母語話者)、B: 院生(博士前期課程、男性、シンハラ語母語話者)

474 B: =うん。>ただー先生その私聞↑こう↓と思ってるのは↓そのー↑内容自体↑は↓ー<、聞↓くーはあの、>インタビューと↓か↑データを分析した<結果ー>で>ちょっ↓とわかんないところと↓かー<あのと↑とえ↓ばー.hh>あのその<、>SSとかと話してる<

475 A: [うん。

476 B: [-YYと↓かー、・・・↑につい[↓て、・・・。

477 A: [そうですね。↑ふ↓だん ZZZ で YYY てる↑のー？
っていうこ↑とをあ↓とで聞↑きたい、=-

478 B: =そ↓うですね、はい。=

479 A: =そういうのは=-

480 B: =そっ↑ちのほうが一=-

481 A: =-うん。=

482 B: =-いいかなと思って。

483→ A: そういう方がいいと思う。

(略)

487 A: -し↑つもんと XXXX って↑いう[の↓に

488 B: [はい。

489 A: <す↑る↑と (high tone) ↓ー>、あのー↑い↑わゆ↓る<、>その<、↑インタ↑ビュー (high tone) ↑のー↑対応ってまた、XXXX の対応とち↑がう↓の↑で↓ー、-

490 B: [はい。そうで-

491 A: [->ち↑がう対応形↓式の中で違うことが起こってるかってこ↑と↓が見えるか↓ら<。

492 B: はい。=

493→ A: =↑うん。>そ↑れで↑いい↓と 思いますね<。

494 B: はい。

この断片 10 では、B の調査の方法について、B の意向を聞き、B がその方法を選択した理由を聞いた上で「その方がいいと思う」と B に同意を示すことで、B の調査方

法選択の方向性に承認を与えている。また、さらに 487～489 まででは、A が B の選択した方法についての利点を説明し、493 で「それでいいと思います」と言って B の意向を承認している。

以上の 2 つを見ると、院生によって研究の方向性などについての意向が述べられた場合、それに対する「助言」は、その意向に対する教員自身の見解と、方向性や考え方に対する承認与えをするという形で行われているということが観察される。

教員が、院生の意向について<見解述べ>、<実現可能性(不可能性)>、<承認付与>の発話を行う場合、自分の意見を述べる発話になるため、「～と思う」や「～かもしれない」という形式が現れる。また、院生の研究計画について、専門家の立場からその見通しについて述べようとすることから、「いいと思う」や「できると思う」、また、「難しい」といった形式が選択される。また、指導教官という立場から、院生の研究方法や進め方に許可を与える<承認付与>では、「やればいい」や「やってもいい」という許可を表す表現が用いられることが観察された。

4.5.3 <助言求め>の開始と終了

西阪(2005)の提示したラジオ相談における助言の基本的構造は、テレビ相談の会話を分析した戸江(2007)でも、ほぼ同様の構造が観察されたとの報告がされている。一方、本稿で分析の対象とする院生の相談場面に現れる会話の基本的な構造との違いは、第一成分である<助言求め>が、ラジオ相談やテレビ相談では「どうすればいいでしょうか」型の質問に定式化されるのに対し、院生はまず自分の研究がどの程度進んでいるか、どのような問題があるか、これからどのように研究を進めていきたいと思っているか、という 3 つのことを「～けど」という言い差しの形を用いて助言求めの発話の連鎖を作っている点である。以下に実際の会話に現れた助言会話の開始部分、院生 (B) が助言求めをし、教員 (A) が助言与えのシーケンスを開始する場面を示す。

断片 11

A : 教員(女性、日本語母語話者)、B : 院生(博士前期課程、男性、日本語母語話者)

- 1 A : はい。
- 2→ B : えーとあの、>>い↑ろいろ<<、まあ>かん↑がえて、み↓たんですけど<<、-
- 3 A : うん。
- 4 B : -あのー、ちょっと、先に、>°確認°<したいの[↑が、-
- 5 A : [うん。
- 6 B : -XXXX、(.)えーと>たとえばなにか<XX の↓ー、-=
- 7 A : =うん。
- 8 B : -研究をし↑てー、-=
- 9 A : =うん。=
- 10 B : =->>それをー<<、XXXX につなげた！っていう論文は、割と、↑お↓おいしいんですか？

- 11 A: >↑最近、あります↑よ<。[あの一、-
- 12 B: [で、-
- 13 A: -はい！。
- 14→ B: -それ一、をちょっとみてみ↑ようかなと思って[るんですけど、-
- 15 A: [うん、うん。
- 16→ B: [-↓あの、どういうふうに転（こ↑ろ）ぶ↓か、>わからないんですけど一<、-
- 17 A: うん。>「ZZZ」と離れる可能性が↓あるかもしれないってこと<。↑ふーん。
- 18 B: °（あど）°、>あの、こだ↑わ↓ってるわけではないの↑で一、-
- 19 A: うん。=
- 20 B: =->↑も↓し<<、えーと、>とりあえずは、[もう<、-
- 21 A: [うん。
- 22 B: ->↑月ぐ↓らいまで↑は一！<、-
- 23 A: うん。
- 24 B: ->>一回<<「ZZZ」で<考えみ[↑て↓一>、-
- 25 A: [↑うん。
- 26 B: ↑で、↓あの、>構想発表あるじゃないですか<。=
- 27 A: =うん。
- 28 B: で、<<あ↑そこ>>、<<のへん↑で一>>、-
- 29 A: うん。=
- 30 B: =↑な↓にか、>目途がつけ↑ば一<、-
- 31 A: うん。
- 32 B: -<あの>、<いまちょっと>、>↑ちょ↓こちょこ<、>いろんな人に聞いたり一<、-
- 33 A: [↑うん。
- 34→ B: -[自分でやったりして、(,)オットと思うものが出てきたんですけど↑一、=-
- 35 A: =うん。
- 36 B: ↑ま↓それで、<↑な↓けれ↑ば一>、=-
- 37 A: =うん。
- 38→ B: ->なにかまた考えてもいいなと思ってるので一<。=
- 39 A: =うん、うん。 .hhh あ一の、<こ↑ないだの一>、>発表聞いて一<、じゃあいまの、>話を聞いて<率↑直に言う和一、<ほ↑んとうに>い↓まの段階で一、>>あそこまでしかやらないなんつったら<<、=-
- 40 B: =うん。

断片 11 は、A=教員と B=院生が、A の研究室において B の研究計画について相談を開始する場面である。A の 1「はい」は、この録音のスイッチを入れ、録音の準備が整ったことを示し、B の発話を促す発話で、この相談会話の開始を表している。そ

れを受け、Bは、2で、「いろいろ」「かんがえてみた」と言い、研究についての現在の進み具合についてAに報告をし、続いて4~11で、「XXの研究をしてそれをXXXXにつなげた論文は今多いか」という確認質問を挿入している。12の「で」で助言求めの連鎖に戻り、14、16、34で、「けど」を用いた現状説明をし、38で「なにかまた考えてもいいと思ってる」という自らの意向を示して助言求めを終えている。

本稿で観察された<助言求め>の会話に現れる表現形式は、「～けど」という言い差しの表現形式を用いるものであると言える。話し手はこの「けど」という形が現れる<助言求め>の会話の連鎖を聞き、院生の相談内容を理解した上で、その発話を<助言求め>として受け取ったサインとして、続く<助言与え>の連鎖に移行していく。

38で<助言求め>のシーケンスが終了したということが分かるのは、Aが39から、明確に発話権を取得しているからである。それまでは、「うん」という相槌を打つだけで聞き役に徹し、4~11の挿入連鎖での確認のための質問10を受けて発話権を一瞬渡され、11で「最近、ありますよ、あの一」と言いかけるが、Bが「で」というのをAの「あの一」を聞かずに開始したことで、Aはまた発話権をBに返還し、(13「はい」で発話の打ち切りを表し)、「あの一」以降を言わないことで自らが聞き役であることを示している。そして、38までのBの現状説明と意向述べを聞いた後、39では、それまでの相槌の「うん」とは違うイントネーションで、38のBの発話が終わった直後につなげて「うん」を発し、息を吸って39「あ一の」と自分が発話権を取得したことをBに示している。

このように、助言求めの終了は、Aが発話権を取得し、助言与えのシーケンスを開始する部分を見ると明らかになる。具体的には、Bによって現状説明がなされたなら、その現状に対する評価を与え、問題が提示されたなら、それに対する解決策を提案し、また意向が示されたら、その意向の妥当性や実現可能性(不可能性)についてAが話さなければならない義務が生じている。

4.5.4 聞き手による助言認識のサインと返答

学生による<助言求め>によって可能になった教員の<助言与え>は、その次の会話の連鎖として学生に<助言に対する応答>を求めることになる。つまり、<助言求め>のFPPに対してSPPとなった<助言与え>は、同時にFPPとしての機能も持っているということになる。<助言与え>をされたクライアントは、その助言に対して、同意するなら<同意の表明>を行い、<自らの未来の行動の約束>をし、あるいはその助言が満足するものでなければ、アドバイザーにさらなる情報与えをしたり質問をしたりしてより適切な助言を引き出そうとする。西阪(2005)では、この「助言に対する返答」が来るべき位置に現れる「それで」は、与えられた助言に満足しなかったクライアントが、「助言に対する返答」を行うことを拒否し、さらに適切な助言をもらうため、新たな行為の連鎖をやり直していると分析している。「助言与え」がなされたら、クライアン

トにはその「助言に対する返答」をする義務が課され、何らかの反応をするべき移行適切場が現れる。アドバイザーとクライアントは1対1で話しているため、アドバイザーが「助言与え」をし終えたら、クライアントに発話権を渡し、今自らが行った助言に対する反応を待つことになる。

では、以下でどのように「助言に対する返答」がなされているか見てみる。

断片 12

A：教員(女性、日本語母語話者)、B：院生(博士前期課程、男性、日本語母語話者)

262 A：うーん。だからー、私↑はま↑ずそれを勧めたいな。=ま↑ず↓はY読み↑な↓よつて。しっかり読みなよつて。↓うーん。↑と>↓いうところ<。↓うーん。↑で、ここではあの ZZZ は全然、あーの>>論じられて↑な↓いわけだか↑らー<<、.hhh>>ZZZ が面白そうだ↑なつ↓て思ったら ZZZ でつなげられる↑よう↓な<<、>>↓批判的な読み方をすれば<<、=-

263 B：=あー。

264 A：-いいわけだ↑し↓ー、>んー自分の問題意識をうしな、意識を<、<<も↑ちな↓がら>>、°したら°、°いいと思う°↑な！

265 B：(13)>>うん<<。

266⇒ A：<う↓ん>。

267 B：(1)>>そうですね<<、>もういっかい<、>読んでみ h ます<。

断片 13.

258 A：-データをとる-

259 B：[はい。]

260 A：[-ソースがあったほうがいいよね。]

261 B：そうですね。

262⇒ A：うん。

263 B：うん。°ちょっと°考えてみます。だれか、h だれかいたかな h。h はい。

断片 14.

445 A：ただ、(.)あの一、やっぱりそこで読んできたもので自分でねー↓、あの一しばらくの間は貯金でそれでやっていかなきゃいけないから↓ー、一歩[間違うと]ほんとに苦しい[ですよ。]

446 B：[あ、はい。] [あ、はい。]

447⇒ A：あと、出てか↑らの話ですけど↑[ね]。°<うん>°。

448 B： [はい。]

449 A：(3)

以上の3つの断片はいずれも、A(教員)から助言が行われた後、AとB(学生)が「相槌の連鎖」をするという現象が観察できる部分である。教員が<助言求め>に応じて与えた助言が終了したところで、学生が「はい」といい、教員がまた「はい」または「うん」を繰り返し、さらに学生が「はい」と返す。この「はい」または「うん」の連鎖が行われた後、学生は助言内容を実行することを約束したり、未来の自分の行動について言及したりする。断片12.では、教員が「したらいいと思う」という言葉で助言与えを終了し、発話権が学生に移っているが、13秒の沈黙の後に「うん」といい、すぐにAが「うん」とあたかもBの返答を繰り返すように、あるいは、A自身の助言に同意するように「うん」を発する。これと同じように、断片13.の262、14の447にもAが行った助言に対する受諾の表明を、Bの受諾を確認する形で繰り返すという行動が見られる。この相槌の連鎖に至るまでに、助言求めの後の挿入連鎖として教員が相談内容の詳細化要求の質問をしたり、学生がさらなる助言を求めて事情を説明し直したりして、教員のアドバイスが何度か展開されてからこの相槌の連鎖が現れ、最終的に<助言の受諾>を示す<助言内容に従う表明>となる<自らの未来の行動の約束>を学生が行っている。

会話中の「うん」と「はい」の機能については、富樫(2002)や高木(2008)、山本(2015)で、情報を得たサインとしての相槌や、適切な理解が行われたことの出出としての「はい」の使用が指摘されているが、助言の受諾後に助言をした側が行うこの相槌の連鎖については管見の限り指摘がなく、これらの研究で言われているような機能とも異なる使用のされ方がなされていると見られる。教員がこの「うん」を行う場所は、教員による助言に対する院生の受諾表明の後に現れるもので、発話権の取得の観点から言えば、院生の受諾表明が行われたということは、1つのトピックについての会話が終了した場面であるので、次の話し手への移行適切場となるはずである。院生が「はい」といって助言に対する受諾を表明し、「返事」をしたのであるから、その後には新しいトピックの導入がどちらかの発話者によってなされなければならないが、教員は「うん」や長い沈黙を使って発話権を取得することを拒否しているように見え、そのことで、院生がまた返答を繰り返すという行動を起こしている。このことはすなわち、教員が行った助言に対する受諾の表明が不十分であったとも考えられ、教員による発話権取得の拒否が、院生のさらなる助言に対する受諾の表明の明確化を求め、院生の「確認します」や「やってみます」などの助言内容実行の約束を取り付けた後、次のトピックに移るといことが行われている。

西阪(2005)で現れた「それで」が、より適切な助言を求めるための「助言の拒否」になっているのに対し、ここで現れた相槌の連鎖は、Bによる<助言の受諾表明>と、AによるBの<受諾サイン>の繰り返しによる<助言が受諾されたことに対する確認>

が行われ、その後 B によって助言を受諾したことの証明として<未来の約束>が現れると考えられるのである。

4.5.5 まとめ

以上、大学院における教員と院生の会話について、研究相談場面において登場する助言会話の構造と、<助言求め>や<助言与え>に当たる助言のやりとりについて分析を行ってきた。本稿の分析で明らかになったことは以下である。

①相談場面において教員と学生の間で構築される助言会話は、学生による<助言求め>が FPP となり、それによって教員が SPP となる<助言与え>をすることが可能となり、さらにこの「助言与え」が FPP となり<助言の受諾>か<助言の拒否>という SPP が導かれるという行為の連鎖構造を持っている。

②「助言求め」では「～けど」という言いさしの形での<現状説明>と<希望述べ>の言語形式が現れ、<助言を受諾>する表明は、教員と学生による「相槌の連鎖」によって双方に受諾が確認されるという構造を持つ。

③第一成分となる<助言求め>には、<現状説明><問題提示><意向述べ>の 3 種類が現れ、教員はそれぞれの内容に応じた<助言与え>の表現選択を行っている。

③-1 <現状説明>に対しては、<評価与え>と<見解述べ>がなされる。院生の研究の現状に対する評価や見解が与えられる発話となり、決まった表現形式は観察されない。

③-2 <問題提示>に対しては、具体的な<解決策の提示>や<手順の指示>が現れる。その際、本分析では、「～するといいいんじゃない？」という「提案」の表現形式により<解決策の提示>がなされ、具体的な手順を提示する場合には、「～して、～すると。」「～でやるとか。」といった「なにをどうする」という形の文が用いられる傾向があった。

③-3 <意向述べ>に対しては、<見解述べ>、<実現可能性(不可能性)>、<承認付与>がなされる。ここで教員は、専門家の立場から院生の研究計画についての見通しを述べるため、見解や意見を述べる「～と思う」や「～かもしれない」、実現可能性について言及する「(～れば／～ると)できると思う」や実現不可能性を表す「難しいんじゃないかな」などが現れることが観察された。また、指導教官という立場から、院生の研究方法や進め方に許可を与える<承認付与>では、「やればいい」や「やってもいい」という許可を表す表現形式が用いられることがわかった。

以上の結果を見てみると、一言に「助言」と言っても、どのような助言求めがなされるかによって助言与えに様々なバリエーションが現れ、それぞれの表現形式も様でないことがわかる。日本語教育では、「助言」は「～たらどうですか」か「～たほうがいいですよ」、それに対しては「わかりました、そうしてみます」と返す、というように、「一形式＝一つの発話機能」のように提示されているものが多い。「依頼」や「勧誘」のようにある程度慣習的に定型句が存在するという認識が母語話者に共通

してあり、返答もそれほどバリエーションが予測できない行為であればこのような提示や導入の仕方でも学習効果があるだろうが、助言のように、定型表現が漠然として母語話者にも認識されておらず、発話参加者のやりとりによって相互に達成されていくタイプの発話行為である場合には、教材にする前に、会話の実態をより深く詳細に把握する必要がある。このため、以降では、より詳細に助言の表現について見る。

4.6 会話分析Ⅱ

4.6.1 研究方法や論文の書き方についての相談(研究指導場面)に現れる助言会話の分析

本節では、大学院での研究相談場面に現れた教員の助言発話について、どのような言語形式が現れたか調査した結果を述べる。量的分析の対象としたのは、相談場面の中で、相談者が作成した論文や発表のレジメなどについての相談の場面で、一本 30 分前後(総時間数 3 時間 58 分 38 秒; 23 分 30 秒~1 時間 3 分 21 秒)の会話 6 本のデータについて、1 つのトピックの開始から終了までを 1 会話として会話を分け(1 会話につき 20~30 会話)、そのうち助言が行われたと認められる 151 の助言会話を抜き出して分析を行った。1 つの会話では、1 つのトピックについての助言が行われており、教員による助言を特定し、その前後に認められる問題の提示からトピックの終了(助言の受諾)までを 1 つの会話とした。会話の内容は、調査表の書き方や表現の問題を教員が指摘するもの、または、院生からの助言求めに対する助言がなされるものである。会話全体の終了部では、今後の院生の研究の進め方や段取りについての指導が行われることが多く、予定や日程を決める会話が見られる。

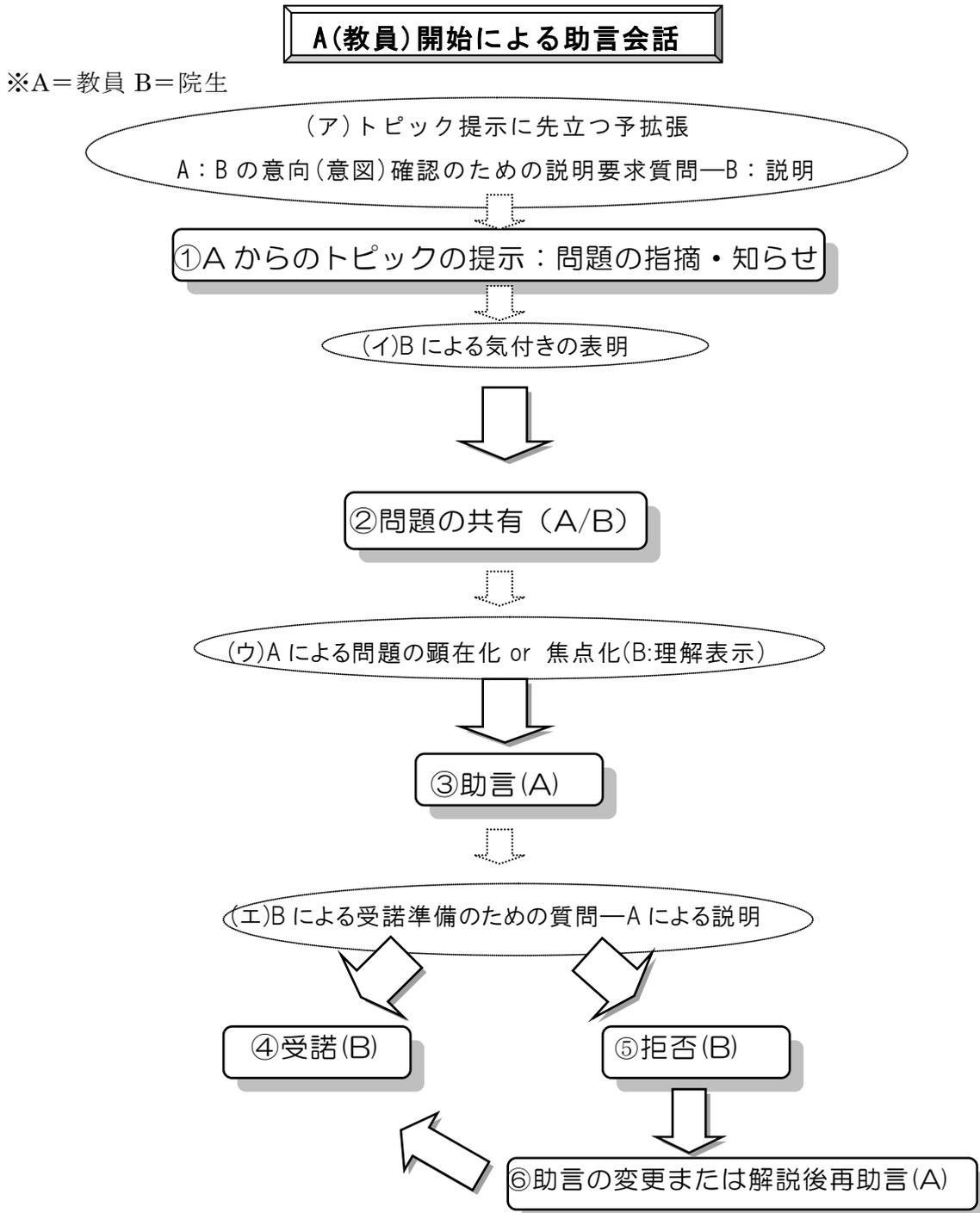
この場面で現れる助言は、人生相談などに現れる「気の持ちよう」といった漠然としたものではなく、教員が専門家としてまだ専門家でない院生に、研究の仕方や論文の書き方、考え方等についての「指導」をするという趣旨のもとに行われるものである。

このような状況下で、教員は院生にどのように助言をしているか、どのような表現がどのような意味を持って現れるかを調査した。

分析の対象場面においては、大きく分けて 2 種類の談話構造を持つ会話が話されていた。1 つは、助言をする側である教員が、助言の対象となる問題を指摘し、そこから助言会話の連鎖が作られていくもの、もう 1 つは、助言の受け手である院生から、問題の告白や相談の持ちかけ、確認要求の質問などの<助言求め>がされて、会話が連鎖していくものである。全 151 会話のうち、院生による助言求めがあったものは 42 会話で、残り 109 の会話は教員開始によるものだった。談話の連鎖の構造はそれぞれ多様であり、その時々によって変化し、参加者のやりとりによって助言の意図伝達が行われていることがわかる。以下に、データに出現した談話構造の核となる要素によ

る談話の流れを示す。

図 2. A.教員の問題指摘により開始される助言談話の構造



※ ○内は、現れる場合と現れない場合がある。

以下でそれぞれの要素の会話での現れ方を、例を挙げて見ていく。

(ア)は、教員が問題を指摘する前に、B の作成したレジメや論文の中身について、

その表現の意図や意味について質問をする部分である。例えば、論文内で使用するある概念に対する用語の使い方について指摘する際、院生の使用した語は専門家としての経験上「聞いたことがない」表現であったため、院生が使用した語の意味を確認し院生の意図を明らかにして、修正の指摘の準備とする質問である。以下のように会話の中に現れる。

断片 15

A：教員(女性、日本語母語話者)、B：院生(博士前期課程、男性、シンハラ語母語話者)

59⇒ A：-んで(「XXXX」)っていうの↑も↓->私はちょっと調べたいのでh-<、-

60 B：はい。

61⇒ A：-また>教えてくだ[さると (>>・・・<<) <。]

62 B： [はい。]えっと、(.)じゃあ、(.)えと、>>ごめんなさい<<、(.)こ↑れ、>>YYYY<<の[が↑-↓、

63 A： [うん。それはいい。

64 B： [けっこうあるんですけども、<そ↑こから>、一応取っ↓たものなんです° け[ど°。

65 A： [>うんうん<。

66 B：えーと、>それは<、基本的にここに(・・・・)(XXXX)、書いてたので、-

67 A：うん。

68 B：-英語なんですけれども。

ここでは、59 と 60 で教員が「教えてください」と依頼する形で「XXXX」という用語について質問している。この質問にBがその用語をどの論文から引用したかということを説明し終えたところで、正しい(と教員が思っている)用語を言い、その用語への修正を促す。このようにして、問題の指摘の前に、教員が質問をして問題への注意を向けさせ、それを説明させることによって問題を顕在化し、教員が問題としている点を双方で共有した上で助言を開始する。

上のような問題指摘に先立つ問題共有の過程がない場合には、教員による評価述べや見解述べによって問題指摘が行われる。

断片 16

A：教員(女性、日本語母語話者)、B：院生(博士前期課程、女性、中国語母語話者)

35 A：うん。(.)hh<そい↑で> ↓えー：：：「<相手のYYYがどれぐらいXXhhれると>
>思いますか<」.hh うー：ん、-

36 B：.hh ((笑))

37⇒ A：-すごく(.)ストレートに聞いているような気がするなあ。

38 B：(.)hhhhh ((弱く笑))

39⇒ A：ん～((絞り出すように)) むず<か<<↑しい>>>(.)、ん、ねえ、この、(2)ん>「相手の

YYY がどれぐらい XX れると思いますか」って言われてもねえ。 .shhh あんまり、(.)
考えたことないでしょうしみんな。

40 B: そうです[ね]。

断片 16 では、院生の研究に使用する調査用紙の質問の表現について相談しているが、37 の「すごくストレートに聞いているような気がするなあ」でその表現が適切でないことを指摘し、39 で「むずかしい、ん、ねえ」と見解を述べ、当該の表現に問題があることを聞き手に知らせている。

これに対し、断片 16 では、36, 38 での笑いが、当該問題への気付きとして現れている。37 の「すごくストレートに聞いているような気がする」という指摘は、笑うように声を震わせて冗談のように聞こえるような指摘の仕方になっている。それに対して B も弱い笑いで反応し、自分の作成した質問が「ストレートすぎる」ことに気付いたということを表す。A が指摘した問題に対する気付きは、断片 16 のように笑いで行われる場合と、そのほか「はあ」や「あっ」、「あー」など、指摘されるまで気付かなかったという反応によって表示される。

このようにして A と B が双方で問題を認知・共有してから③の助言が行われる。本稿で量的分析の対象とするのはこの③の部分で、具体的にどのような表現が使用されたかを調査している。結果は後節にて報告する。

③の助言の部分では、様々な言い方で助言がなされる。

断片 17

A: 教員(女性、日本語母語話者)、B: 院生(博士前期課程、男性、シンハラ語母語話者)

32 B: [それけっこう出てきてます。

33 A: >そ↓うそうそう<。

34 B: はい。 =

35 A: =<うん。そ↑の辺↑をー>、やっぱりその↑い↓ま本調査に、<↑お↓い↑て↓は>必要ないかもしれない[けれどもー、-

36 B: [はい。

37⇒ A: -あの<↑分析をして論文にする>上↓で>絶対に必要になってきますから↓ー<、-

38 B: はい。

39⇒ A: -今からやっぱり読んでいくべきですよね。

40 B: [はい。

断片 17 では、「絶対に必要になって」くるから、「今から読んでいくべき」という助言がなされる。この助言に対し、受諾の表示が教員にとって十分であった場合には相槌の連鎖や助言内容実行の約束が行われて次のトピックの導入へと移るが、助言が拒否される場合もある。その場合にはこのような会話のやりとりがなされる。

断片 18

A : 教員(女性、日本語母語話者)、B : 院生(博士前期課程、男性、シンハラ語母語話者)

69 A : うん。 .hhh<<YYYY>>、 <<XXX>>、「ZZZZZ」 >とかって言うん↓ですよ<。あのー、わ↑
たしは(「YYYY」) っていう言葉を使わ、 >使ったのを見↓たこと↑な↓かったので<>>ちょ
っとびっ↑く↓りしたんでhすけど<<、 >「ZZZZZ」 ってき<、 >書いてな↓いー?ほかのと
ころ↓は<。

70⇒ B : うーん、知らない。

71 A : >しらないー? <=

72 B : =はい。

73 A : ↓あのー : : ↓私が知ってる↑の↓はその XXXX っていうの↑は↓ー、日本語にする↑
と↓ー、「ZZZ、-

74 B : 「ZZZZZ」 に=-

75 A : =-「ZZZZZ」 っていうふ↓うに、あのー、使う、 >とお↑も↓うんですよ<。

76 B : はい。

77 A : - 「ZZZPPPP」 にはー 「ZZZRRRR」_と[↓か、 >言うけ↑ど↓ー<、 -

78 B : [はい、はい。

79 A : -あの ZZZZZ ↓ていうかな。 >> 「TTTT」 っていうのも↓しかししたらもう<<> ↑だいぶ
前↓に言われた↓の↑か↓もしれませんが<、 一↑般的↑に↓は「ZZZZZ」 で知られてる
↓と思うんですよ。

80 B : はい。

81 A : うん、たぶ、か、 =

82 B : =-確認、 -

83 A : うん。

84 B : -します。

85 A : うん。

B が 70 で「知らない」と返事をしたことで、A の言う修正の助言を拒否することを示している。それを受けて A は、その前に説明した見解をもう一度繰り返し、再度修正を促す。それを受けて、「確認します」という B の助言の受諾を引き出している。

A が B に助言を拒否されて、自らの助言を修正して再度助言するという会話も現れた。

断片 19

A : 教員(女性、日本語母語話者)、B : 院生(博士前期課程、女性、中国語母語話者)

53 A : =ふふふ。たいへんだね。

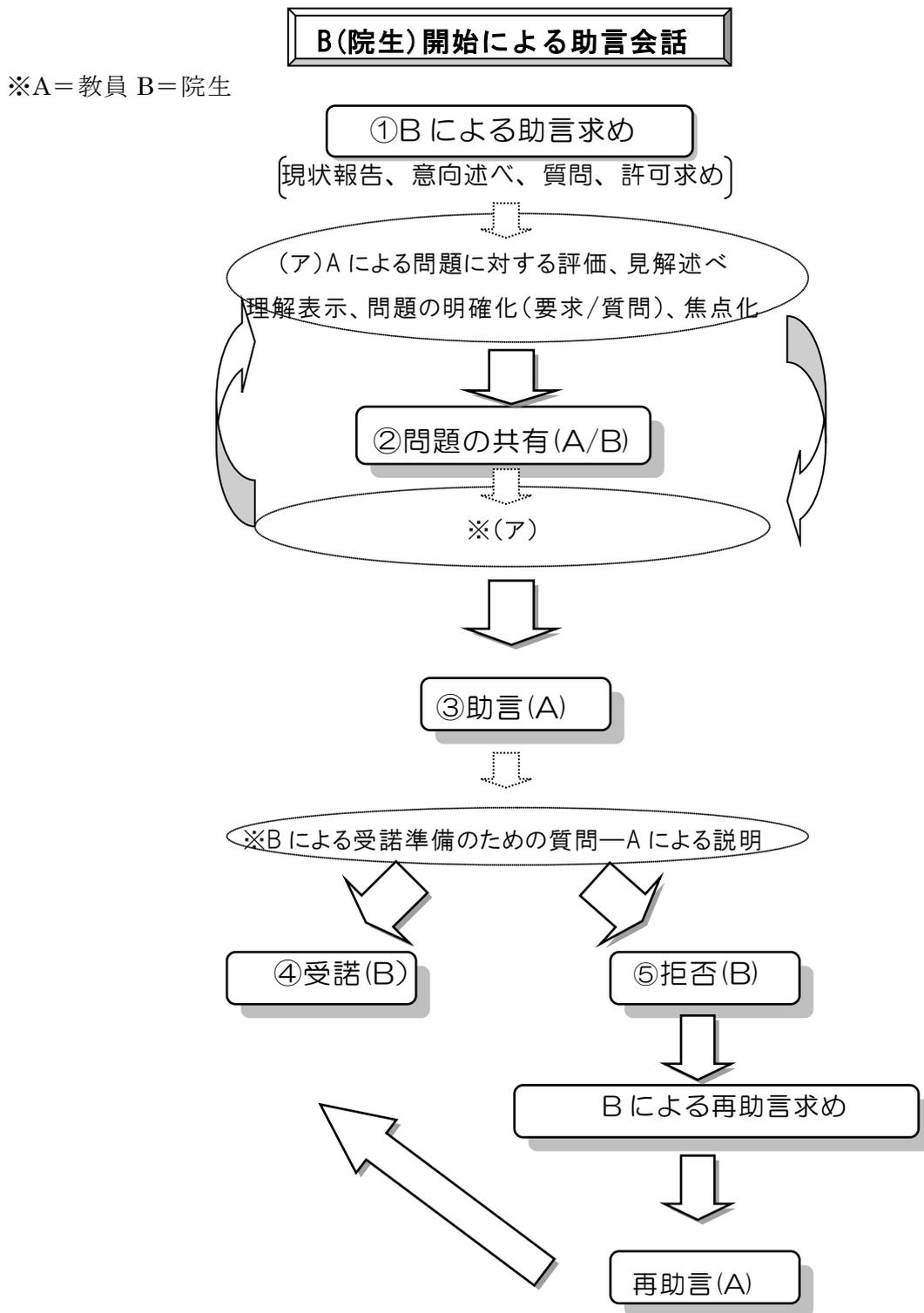
54 B : はい °。そうですね°。よー、よ、よっかとか。

- 55 A: うん。
- 56 B: 5 にちぐらいに、なると思います。 =
- 57⇒ A: =わかりました。誰かにやってもらえると一番いいですけど↑° ねー° 。
- 58 B: ° そう° ですねー。
- 59 A: うん。
- 60⇒ B: やっぱり説明とか>私<自分でーしておかないと、ちょっと、ちょっとしんばい hhh
- 61 A: ° たしかに° そう、何か起きた時にね
- 62 B: はい
- 63 A: 対処し、できないです↑ね。わかりました。じゃ、3月、↑か、学期が始まるのが3月なの？
- (中略)
- 71⇒ A: 学習者のが4月か5月か。一: んということは、まあ<それまでには>、日本、に、おいてできるもの？
- 72 B: はい。
- 73⇒ A: 日本人と一、日本にいる一、学習者(.)に関しては一、もう終えておくということに
- 74 B: そう[ですね
- 75⇒ A: [すればいいかな。
- 76 B: はい。
- 77 A: わかりました。で、日本人に関しての一、調査の日って決めたっけ。

57でAは、海外に行って調査を行うBを気遣って「大変だね」と言い、「誰かにやってもらえると一番いい」という助言を行っている。しかし、60で「説明とか自分でしておかないとちょっと心配」といって、Aにされた助言を拒否する意向を示す。それに対しAは「たしかにそう」と言ってBの意向に対する理解を示し、73, 75のように自身の助言を変更して調整する。

このように教員開始による助言会話の構造は以上のようになっていることがわかった。次に院生からの助言求めがある場合の助言会話の構造を以下に示す。

図 3. B.院生の相談により開始される助言談話の構造



※ ○内は、現れる場合と現れない場合がある。

B開始による助言会話では、まず、院生による助言求めが現れる。助言求めとして

院生がするのは、4.6 節までに示した<現状説明>と<問題提示>、<意向述べ>の 3 つにより構成されており、これらの 3 つのうちの 1 つ以上の組み合わせで出現する。特に、4.6 節までで対象とした研究相談場面と違うのは、こちらでは、<意向述べ>の中に現れる<承認求め>がより具体的な形で現れることである。4.6 節までの院生の研究の方向性の相談では、漠然とした研究の方法などに対する意向について述べて教員により承認が与えられる形であったが、対象となるレジメや論文などの書いたものがその場にあるこちらの場合には、具体的に表現形式について許可を求めたり、方法の問題点を明確にした上でそれについての評価や許可を求めたりするものが多かった。また、助言求めの出現数は、研究の方向性の相談場面では院生開始による会話が多く、一方こちらでは教員の問題指摘による教員開始のものの方が多く出現した。

①の院生による助言求めは以下のように行われていた。

断片 20

A：教員(女性、日本語母語話者)、B：院生(博士前期課程、男性、シンハラ語母語話者)

193 A：うん。＝

194⇒ B：=>>後<<↑先↓生この、X 語一↓にはその、年↑上、年下っ↓というのが分
↑け一な↓いので、-

195 A：ふん一>>分けないのね<<。＝

196⇒ B：=-<そ↑こが一>、Y 語からどうみ、似ているかっていうのちょっと、-

197 A：うん。＝

198⇒ B：=-見ないといけないなって思っ↓てるんで、-

199 A：[うん。

B は 194 で「先生」と呼びかけ、助言求めを行えるよう準備をし、問題のありかを説明し始める。195 で A が「ふん一、分けないのね。」と理解表示をし、B の問題を共有する意思を示し、198「見ないといけないなって思ってる」という意向を述べて X 語と Y 語の違いをどのように研究で見ていくかについての助言求めを行っている。B は、A が「分けないのね」と言ったことによって、X 語と Y 語の違いについて A にとっては新規情報であったことに気づき、200 以降でさらに X 語の特徴について説明を加える。B による X 語の説明が終わった時点で、A が発話権を取得し、助言準備のための確認質問を始める。

断片 21

A：教員(女性、日本語母語話者)、B：院生(博士前期課程、男性、シンハラ語母語話者)

208 B：->存在しな° い° <-=

209 A：=うん。＝

210 B：=-° ですね° 。

211⇒ A：>>だ↑む↓しろ一<<、>>↑これで<<、ZZZZZ と↓かを見たいわけでしょ？

- 212 B: はい。 =
- 213 A: =↑てーこと↑はー、 ↓えー: :、 B さんー: :と>お↑なじよう↓な状況にある
ひと<=<つまりー>、 <<Y か国語↑を↓ー>>話す人ー↑が↓ー、 まあ、 >い↑た↓とし
↑ましょ↓うよ<。 .hh インタビュアーをやってくれる[人がいたとします。
- 214 B: [はい。
- 215⇒ A: <↑ていうこ↓と↑は↓ー>、 P 語をー: :、 で>話すっていうのもー<、 その、 もうー
人の人↑と↓ー、 -
- 216 B: はい。
- 217⇒ A: -被験者の人↑の↓ー、 オ↑プションで↓はあ↓るわけよ↑ね! =
- 218 B: =はい。 そう[です。

211 で教員が「だ(から)むしろ」と話者交代を行い、明確に発話権を取得し、「ZZZZZ
とかを見たいわけでしょ?」という発話で B の意向を確認する形で B の助言求めの要
点を確認している。さらに、213~217 までの例示により問題のありかを明確にして、
B の言った問題の顕在化、焦点化を行っていると見ることができる。

本章の分析ではこの他に①の助言求めの部分に B の理解が正しいかどうかを A に尋
ねる確認要求の質問や、B が行ったことについての失敗の申告が現れた他、(ア)の部
分に A の言い換えによる問題把握や A の理解が正しいかどうかの確認質問が B に向
けて発せられたりするものが観察された。

②の問題の共有は、B の発話の一部を A が繰り返す形で共有が確認されることがあ
った。

断片 22

A: 教員(女性、日本語母語話者)、B: 院生(博士前期課程、男性、シンハラ語母語話者)

- 309 B: それでまたあの、(1)その>後ろの部分全部<<自分で分析<<した>>>
- 310 A: してみたんですね。
- 311 B: ものですけど、.hh[>不満度<、は
- 312 A: [>これは<
- 313 B: このような表をつくりましたが、相関とか、取ろうとする° と° この調査<かすが>少な
くて
- 314 A: [まあそうだよねー。
- 315 B: [(さ・・・)
- 316 A: <ななめい>、えー>でも<° 7名7名で相関関係って°、
- 317 B: ふ: : :、<<できない>>。
- 318 A: できないけ↑どー、

309 から B が問題(失敗)の告白の形で助言求めを行い、「調査の数が少なくて相関関
係の分析ができない」ということを伝えているが、313 で「数が少なくて」と始めた

Bの発話を「まあそうだよねー」とAが先取りして、「相関関係が取れない」という問題を把握したことを示している。さらに316でAが「7名7名で相関関係って」というのに続けてBが「できない」ということにより文を引き継いで完成させ、問題の告白をすると同時に、Aと問題を共有する作業を行っている。さらにAは「できないけどー」とBの「できない」を繰り返すことによって問題の把握を示し、「けどー」ということで、Bの否定的な見解を肯定的に変えるような助言を行う予告をしていると見ることができる。この断片に続く助言は以下のように行われた。

断片 23

318 A: できないけ↑どー、

319 B: うん

320 A: 例えばーあの一、グラフにするーとー、

321 B: はい。

322 A: (0.3)これはまあ、ぜんぜん全部、を、ああそっか棒グラフにしてあるん° だよねえ°

323 B: ふ : :

324⇒ A: うー : : : : : ん。(7)まあでも (high tone)、↑あ↓る程度はわかるんじゃない?

(6)JNS が>だから比較的にその傾向として一、(.)不満度が一、ほとんどの場面においてお、おおきいわけでしょ<。

325 B: ° はい° 。

326 A: で一、(1)低いのが一、(1)CNS か。(0.3)CJS が低いものもありますね。

327 B: そうですね。=

328⇒ A: =うーん。(.)であの一これ表の一下に一、あの一low score も出してもらえると一、分かりやすいんですけど。

329 B: [はあ

324で「まあでもある程度は分かるんじゃない?」と、肯定的な見方を伝え、328で「low scoreを出す」という具体的な方法を示して数が少なくても傾向を示すやり方を教えている。ここでは見解述べと具体的なやり方を述べて行為を指示する行為指示によって助言が行われている。助言の仕方に関しては、後で詳細を示す。

その後の④の受諾は「はい」や「わかりました」など比較的短い返答で表されることが多く、拒否が現れたのは、42会話中1例だけであった。その拒否は、学生が教員の助言内容に沿えない理由を詳しく述べて行われた。

断片 24

A: 教員(女性、日本語母語話者)、B: 院生(博士前期課程、男性、シンハラ語母語話者)

643 A: =<そ↓うだね>。↓あの一、が↑くしゅうレ↓ベル↑が↓一、似↑ている人?

644 B: だけ-

645 A: -に[あの一、し↑たほ↓うがいいかも

- 646 B: [-に>したほうがいい<
 647 A: >しれないです↑ね<。=
 648 B: =<そう>、<そ↑こと>、=-
 649 A: =↑もし↑く↓は日↑本の、学習レベル↑と↓似てる人↓、[うん。
 650 B: [似てる人。
 651 A: あ↓る程度。=
 652⇒ B: =>そっ↑ちのほ↓うで<、どうか↑な↓とおもったんだけどじゃあ、>なんで↑か↓っ
 ていうと↓あ[の<、-
 653 A: [うん。
 654 B: -こっ<↑ち↓は->、あの、>い↑ろいろ<だ↓んかいがあつて-、-

Bが調査でインタビューをする対象となる人について相談し、意向述べをしたところで、Aが643から「学習レベルが似ている人にしたほうがいい」という助言を行っている。この助言は、Bにはもともと予測がついていたと見え、この助言がAとBの共同で文を完成させる形で行われている。その助言が終わったと見るや否や、Bは、652「そっちの方でどうかなと思ったんだけど」と、この助言に従えない理由を述べ始める。何かの働きかけに対する応答は、優先的なもの(preffered)と、非優先的なものがあり、Pomerantz(1984)で、非優先的な返答(断り等)は、フィラーや沈黙などによる返答の引き延ばしが話者によって行われると報告されているが、この会話ではむしろAの助言が終わった直後にBの拒否のサインが現れている。この現象は、今回分析したデータの中にいくつか現れたが、この場面において助言を拒否する発話はあまり見られず、フィラーが現れている拒否の発話も観察され、ここでは助言の拒否の仕方と断定することはできないが、数を集めて分析をする必要がある。このことは、第3章で議論した助言に対する返答が、<同意/不同意>か、<受諾/拒否>かというところにも関係してくると思われるが、今後の課題とする。

以上が、分析に現れた助言会話の構造である。以降では、構造図の③の部分に当たるAによる助言与えに現れた表現形式について調査をした結果を述べる。

4.6.2 教員による「助言」に現れる言語形式

本節では、上記の構造の③の部分に現れた助言の表現形式について、調査を行った結果を報告する。

4.6.2.1 助言の型

教員が行う助言に現れる発話機能は、基本的に、院生に何かの行動を指示する「行為指示」、専門家から見た考え方を述べる「見解述べ」、院生が知らないことを教える「情報提供」、院生の意向を許可する「承認与え」、未来悪いことが起きる可能性を伝

える「警告」、あたかも³²教員が望んでいるような形を取る「あたかも願望」、選択肢を提示する「提案」、未来に院生に利益があることを伝える「見通し」、勧誘の形をとる「勧誘型指示」の9つが出現することが観察された。これら9つが1つの助言内容を伝えるのに単独で使用されることもあれば、繰り返したり、2つ以上を組み合わせ使用したりするなどの助言発話が見られた。以下にこれらのバリエーションとそれぞれの出現数を示す。

4.6.2.2 単文で表される助言の型

対象の助言会話を見ていくと、教員が発する助言与えのターンの中に、単文(主語+述語)で1つの内容を表すものと、1つの内容を複数の文で言い換えたり、主語と述語のつながりを切って別の形の文を挿入したりと、1文(1述語)以上で様々な機能の表現を用いて表しているものがあることが観察された。そこで、本稿では、教員が発話権を取得し維持している間のうち、1つの助言内容を表している部分を基準とし、話し手がその内容をどのような発話機能を持つ文で表しているかという視点から出現した表現の分類³³を行った。

教員が発話権を維持しながら助言意図を聞き手に伝達する表現の型として、以下のようなものが現れた。まず、単文(1つの述語)の形で現れた助言表現には、以下のものがあつた。

表 3. 単文の形式で現れる助言表現の機能

1. 行為指示型	2. 見解述べ型	3. 情報提供型	4. 提案(選択肢与え)型	5. 承認与え型
6. 見通し(聞き手利益の提示)型	7. 警告型	8. 勧誘型指示型	9. あたかも願望型	

これらの呼び方はその助言の内容に基づいて定めているものである。助言は、水谷・早田(1990)が言うように発話形式と発話機能が一致しない行為であり、その表現形式から発話機能を推定することが困難な発話行為である。そのため、今回のデータでも、例えば表現上は命令を表す「～なさい」という表現や許可与えに使用される「～でもいい」という表現でも、その会話の流れを見ると助言を行っているとは判断できる発話が数多くあり、従来言われている助言の表現である「～たほうがいい」や「～たら」

³² 「あたかも」という表現は、蒲谷(1998)によっている。本稿では、教員が「～てほしい」など自らの願望を表現するような言い方で、院生に何か助言(主に指示)をしている表現について「あたかも願望型」と呼ぶことにする。

³³ 表現を分類する方法には、話段(ザトラウスキー1993)や意味公式(Beebe 他 1990)などがあるが、本稿で分析の対象とする助言会話に出現する助言機能を担う文は、言語形式の持つ意味論的な意味ではなく、会話の流れの中で発話者の意図を発話者が意図したとおりに表現する意味で使用されていると見られ、文の形も様々で、その取り得る意味もその時々によって変化しうるものである。このため、これらの分類法では助言の実態を表記することができないと判断し、独自の分類基準で発話をその機能を表す言葉によって分類することにした。詳しくは本文で明らかにする。

という表現は、このような数多くの表現の一部であることがわかる。

以上のようなことから、上記の「型」は、あくまでその形式の機能であり、伝達される話し手の意図は全て助言になっていることに留意されたい。

151の助言会話の中で、単文(1述語)の形で1つの助言内容を伝えていた発話は175あり、助言の型別に分類した結果は以下である。

表4. 助言の型

	助言の型	出現回数
1	動作指示型	54
2	見解述べ型	50
3	情報提供型	30
4	提案(選択肢与え)型	13
5	承認与え型	10
6	見通し(聞き手利益の提示)型	8
7	警告型	6
8	勧誘型指示(ましょう)	3
9	あたかも願望型	1
	計	175

「動作指示型」は、「それをちょっと読んでみて」や「先生とも相談してください」などの表現で、聞き手の未来の行為を指示する意図が伝達される助言で、「見解述べ型」は、教員の問題についての見解を述べている発話で、「非常に面白いです」や「それを確かめないといけないと思うんですよね」など様々な形式がこの型に入る。「情報提供型」は、院生が知らない情報や考え方などを教員が教える内容の助言で、「SR ってもう出てるよ」や「A と同じこと言ってるわけです」などである。また、「提案(選択肢与え)型」は、教員が聞き手に1つ以上の選択肢を提示したり、方法の案を提示したりする発話で、「社会状況を、表すところだけ見るとかね」や、「例えば、お菓子でもいいんじゃないですか」などである。「承認与え型」は、教員が院生に許可を与えたり、聞き手の意向を承認したりする形の助言で、「しっかりそれに沿って分析していけばそれでいいです」や「それはかまわないです」等が入り、「見通し型(聞き手利益の提示)」は、未来の聞き手に起こることが予測される聞き手にとって利益になる出来事やなりゆきについて言及することによって助言を行うもので、「警告型」はその反対に、未来聞き手に起こり得る悪いことを提示することで助言を行うものである。最後の「あたかも願望型」は、教員が「～してほしい」や「～もらいたい」などの表現を使い、あたかもその行為の結果、教員側に利益があるかのような表現の仕方で行うことで院生に行為を促す

ものである。

単文で現れた助言発話においては、聞き手の行為を指示する「行為指示」の意図を伝達する助言が最も多かった。この行為指示には、研究の進め方や方法などだけではなく、授業などでの具体的な指示も含まれ、さらに院生が書いたものの修正指示も含まれるため、この型の助言が多くなったと見られる。修正指示を行う場合には、教員は「A は B。」や「C。」という形で、修正後の文や語を提示するのみで指示を行う場合が多く、1つの助言内容につき、1つの単文で助言意図を伝えることができる種類の助言であったと考えられる。

次に多かったのは、「見解述べ」だが、ここでは、20以上の形式が現れて、様々な言語表現で教員の見解が述べられた。特に「～たほうがいい」という表現のバリエーションはその他の型に現れた「たほうがいい」を用いた助言よりも多かった。「～たほうがいい」や「～べき」等の表現を用いた助言は、行為指示なのか見解述べなのかの判断が難しい場合が多かったが、会話全体の流れを見て、その助言が表す内容が聞き手の「行為」をより明確に求めていれば「行為指示」、「行為」に焦点があるのではなく、教員の意見や見解(判断)に焦点が当たっているばあいには「見解述べ」に振り分けた。

その次の情報提供型は、文献の提示であることもあるし、研究内容に関する情報や、専門家としてのトレーニングのために教員が発する専門家としての考え方について教えたりするものが分類されている。見解述べと情報提供型の助言も混同しやすいが、情報提供型の助言で聞き手に提示される内容は、院生にとって新規のものであると教員が思っているということが現れているものである。教員の見解や意見は、必ずしも全てが院生にとって未知のものではなく、多少の専門知識を持った院生にとっては明確にそれとわからなくても漠然とした基礎知識として入っているものである場合がある。このため、見解述べでは、院生がある程度院生の知識や意向を教員に明らかにしている状態で、教員がより明確で専門家がすべき判断やよりよい研究にするための判断などを提示するものが多く、一方情報提供型では、「～ですよ」といった形の助言が多く、その発話によって、教員が予測している院生の知識の中に今話しているものが含まれていないと考えているということを表す内容となっている。

以降、提案型、承認与え型、見通し型、警告型、勧誘型、あたかも願望型と続くが、短文で現れた助言のうち、「動作指示型」と「見解述べ」「情報提供」の3種類の助言が全体の半分を占めていることがわかった。このことから、助言は、これら3つの意図を表す表現形式を使用して伝達されることが多いことが予測される。

4.6.2.3 助言の型の組み合わせ

次に、1つの助言内容に対して、複数の文(述語)が使用された場合を調査した結果を以下に示す。これらは、上の9つの型から2つ以上を組み合わせで使用されており、

様々に組み合わせられて1つの助言内容が伝達されていることが確認された。データで使用されたことが確認された2つ以上の組み合わせの出現回数を以下にまとめる。

表 5. 2つ以上の型の組み合わせ

1	情報+指示	8
2	情報+見解	7
3	提案+見通し	7
4	承認+見解	6
5	警告+指示	5
6	指示+見解	3
7	見解+提案	3
8	見解+警告	3
9	提案+見解	3
10	見解+承認	2
11	見解+見通し	2
12	提案+情報	2
13	指示+情報	2
14	情報+提案	2
15	承認+指示	2
16	提案+承認	1
17	指示+警告	1
18	指示+承認	1
19	見解+指示	1
20	見通し+指示	1
21	指示+見通し	1
22	願望+見通し	1
23	指示+見解+指示	2
24	指示+見解+情報	1
25	指示+警告+見通し	1
26	指示+見解+承認	1
27	指示+見通し+承認	1
28	見解+見通し+警告	1
29	見解+見通し+提案	1
30	見解+提案+見通し	1

31	提案+見通し+指示	1
32	提案+指示+見解	1
33	提案+見解+情報	1
34	情報+提案+指示	1
35	情報+見解+指示	1
36	情報+提案+見通し	1
37	警告+提案+見通し	1
38	見解+見通し+承認	1
39	提案+承認+指示+見解	1
40	指示+提案+許可+警告	1

2つ以上の型の組み合わせで現れた助言発話は、表5のように、40のバリエーションで現れ、様々な組み合わせで助言が構成されているということや、1つの助言内容を伝えるのに、もっとも効果的に効率的に伝達するために話し手が色々と工夫して助言発話を発していることが示唆されている。

組み合わせは多種多様になりうるが、その中でも8回と最も多く出現した組み合わせが「情報+指示」の組み合わせである。これは、以下のようなものである。

(1)「I学部男の子ばっかだねー、やめた方がいいわ。」

(2)「じゃあ本調査に入るときには一、あのー比較ですから一、一人ひとりに一質問が変わると、ダメなんです。だから今一、の段階で一、え一質問を変更しようと思った部分で言うのをリストアップしてきて、ください。うん。いま、この前に見せてもらったのはいつも一ん事項は一私は聞いてないよねえ。詳しく。あれを見たいので一。」

(1)の「I学部男の子ばっかだねー」というのは、同意を求める形になっているが、これは、院生の研究の調査を教員の担当する授業の受講生にしてもらうための打ち合わせの会話であり、I学部に「男の子ばかり」いる情報は教員が持っている情報であり、院生にはそれまで伝えられなかったことである。そのため、「男の子ばっかだねー」で、I学部には女子学生が少ないために、院生の持っているデータ(女性が被験者のもの)と合わせて使うことができないということを伝え、「やめたほうがいい」という指示をしてI学部での調査をしないという助言を行っているといえることができる。

(2)では、「本調査で一人一人に質問が変わるとだめ」ということをまず伝え、「今の段階で変更する質問を見せてほしい」という指示を出している。この「質問が変わるとだめ」は、研究計画としてよりよい研究にするための方法を教員が院生に教えていると見られ、それを理由に、「だから今の段階で」質問を変えた部分を見せる」ことをして、質問が変わって本調査が失敗することを防ごうとしている助言と見られる。

本データでこの「情報+指示」の組み合わせが多かったのは、専門家であり同じ分野の経験者でもある教員が、院生の研究を指導する目的のため、まだその分野に関して未熟な院生に必要な情報を与え、適切な方法を指示して論文執筆を進めさせる発話が多く出現したからだと考えられる。

次に多いのは同じく初めに情報が来て、その後見解が述べられる組み合わせである。

(3)「もう2章に関しては一、ここにいろいろ参考文献出てるでしょう。いろんなもの読んでかなきゃいけないですよー」

「ここ」というのは教員側にある資料かもしくは教員の資料と考えられ、そこに「いろいろ参考文献が出てる」ことを伝えた上で、その新しい情報に対する考え方や対応の仕方を示す「見解述べ」を行っているといえることができる。これも、上の「情報+指示」の組み合わせと同様、院生の研究指導という目的のために行われた助言であることが理由であろうと思われる。

その次の「提案+見通し」は、まず研究に関する選択肢が提示され、その選択肢を選んだ場合の院生にもたらされる利益を提示する組み合わせである。

(4)「で、全てこう『何々に移ってください』っていうのはやじるしにした方が、スペースがまず、あの省略できますしー、簡単で、すぐにやってくれるから」

(4)は、院生が調査に使用する質問紙についての相談で、「何々に移ってください」というのを表すために、言葉を使わず「やじるし」にすることを提案し、その提案を実行することによって「スペースがまず省略」でき、さらに「簡単ですぐにやってくれる」という利益を聞き手に伝えている。これは、Bach & Harnish(1979)で助言の中に登場した「それを信じるという十分な根拠がある」というものを思い起こさせる。教員は、ただ思いつくままに院生に助言をしているのではなく、見通しを示すことによってその助言が十分根拠のあるものであることを示していると考えられ、この場面における助言は、多くが教員の十分な根拠に基づいて発せられたものであることが予想される。

4番目に多かった「承認+見解」は、まず、教員によって院生の意向に許可もしくは承認が与えられる発話があり、その承認を与える根拠の提示としての見解述べが続くものである。例えば、(5)のようなものである。

(5)「あの、基本的に、何をしてもかまわないです。別にね。別に何をしなかったからといって成績が、あの落ちるとか落ちないとかじゃなくて一、ようは、そのXXXの、授業で学んだことを一、どれぐらい一論文に活かせるかですからその論文がなんであろうが構わないと私は思ってます」

承認を与えることによって助言を行うことは、教員に承認を与える権限が付与されていることが前提として必要である。ここでの会話は、その承認を与える権限を教員が持っていることは双方にとって明らかで、教員によって院生の意向に承認が与えら

れることによって適切な指導が行われるという場面である。それゆえ、このような発言が出現する場合には、教員は教員として、また、授業の管理者や院生の研究指導の管理のため、承認を与えつつ、その根拠を示すことによって、承認が与えられる水準などを院生に教えていると見ることができる。

5位の「警告+指示」は、(6)のようなものである。

(6)「あんまり入れすぎちゃうと何にも見えなくなるからー、絞ることですよね」

この「あんまり入れすぎちゃう」というのは、調査の分析の基準とする要因のことについてであるが、「あんまり入れすぎちゃうと何にも見えなくなる」という警告は、調査をしたことのある経験者である教員だからこそできる助言であり、これも、研究指導場面においては良く使用されると予測されうる助言の仕方であると思われる。

以上のように、研究指導場面で教員は、専門家として、または経験者としての知識や経験を活用して、院生の研究をより良いものにするため、または院生をより良い研究者に育てるといった目的のもと、指示や警告、見解述べなど様々な方法で助言を行い、研究指導を行っていることがわかる。

4.6.3 それぞれの型に現れる言語形式

次に、それぞれの型に現れる言語形式について調査した結果をまとめる。分類は基本的に述語を探して、それが会話の中でどのような意図を伝達するのに使用されているかを見て分類した。単文で1つの助言内容を表していたものはそのまま助言の各型のうちに入れ、2つ以上の述語を伴って現れた助言については、述語ごとに文として切り離し、それぞれの型に振り分けて、そこに現れる形式を調査した。9つの型の助言の出現回数は以下の通りである。

表 6.

	助言の型	出現回数
1	行為指示型助言	103
2	見解述べ型助言	95
3	情報提供型助言	91
4	提案	42
5	見通し型助言	30
6	承認与え型助言	27
7	警告型助言	16
8	勧誘型助言	3
9	あたかも願望	2
計		409

複合型助言の中の助言をそれぞれの型に振り分け、再計算の結果現れたのは 409 の

助言の発話である。そのうち、最も多く出現したのは行為指示型助言で、聞き手の行為を指示する意図が伝達される助言であった。続き、教員の見解述べが助言になっているものが 95、情報提供型の助言が 91 で、選択肢を与える提案型の助言は 42、見通しを述べる助言は 30、承認与え 27、警告 16、勧誘型 3、あたかも願望 2 となった。

以降では特に、3 章までに議論した助言の語用論的特徴の中で、問題となった「行為指示型」の助言と「事実陳述型」の助言についてその発話の意図と形式の関係について見ていくことにする。「事実陳述型」助言は、本稿のデータで現れたのは「見解述べ型助言」に当たる話し手の意見述べに相当するものと考えられる。そのため、以降では特に行為指示型助言と見解述べ型助言について詳しく見、日本語教育で助言の表現として取り上げられる「～たほうがいいですよ」「～たらどうですか」との関連についても触れる。

4.6.3.1 行為指示型助言に現れる言語形式

聞き手の行為を指示する行為指示型助言に現れた言語形式は以下の通りである。

表 7. 行為指示型助言

1	表現形式	回数	%
2	～てください。	23	22.33
3	訂正例の提示	15	14.56
4	～て。	13	12.62
5	～と[いい/肯定的]	9	8.74
6	たほうがいい	8	7.77
7	名詞のほうがいい	4	3.88
8	～ればいい	4	3.88
9	動詞終止形	4	3.88
10	て/でいい	4	3.88
11	あたかも願望	4	3.88
12	～するって(いう)こと	3	2.91
13	べき	2	1.94
14	動詞終止形+「と」。	2	1.94
15	～なきゃいけない	2	1.94
16	命令形	1	0.97
17	勧誘型	1	0.97
18	その他	5	4.85
	計	103	100.00

「聞き手の行為の指示」に伝達の意図があると判断した行為指示の助言で、最も多

く現れた言語形式は、「～てください」という形式であった。行為指示の 103 の発言中 23 回で現れている。この形式は以下のようにして現れた。

(7)もしできたらやってみてください。

(8)最終論文には組み込んでください。

(9)それは 2 章でやることです。忘れないでいてください。

(7)のように「～みてください」という形で現れたものは他にも 4 つあり、パイロット調査のようなものをするを促すものと、調査用紙の書き方を指示するものであった。調査や論文の作成を進めていく上で、教員が適切なやり方を指導して、それを実際にするをすすめるときに使用される形式と見られる。

次に(8)は、具体的に論文の書き方や調査の仕方について指導する場面で登場し、「何をどうする」というのが明確に示される指示である。この「～てください」の形式は、日本語教科書では「こちらに来てください」というような指示や依頼、もしくは「立ってください」などの動作を指示するときに使われる表現である。助言でこの表現が使われる場合にも、明確に聞き手に動作を指示する表現となっており、その内容は具体的に示される。

(9)の「忘れないでいてください」というのは、(7)や(8)とは違い、論文を書いていく途中の心構えのようなものを提示していると見ることができる。具体的な動作を指示するというのではなく、論文を書く上で重要な事柄を提示するという意味の助言となっている。

次の訂正例の提示は、院生の作成したレジメや原稿の表現や英語の日本語訳を訂正する時に使用される表現の仕方である。

(10)夜中?そうだよ。ごめん「深夜」。

(11)あはは、なるほど。「悪いパフォーマンス」、「結果がよくなかった」。

複数ある間違いを指摘し、正しい表現に変えていくため、短い表現で明確に訂正例を院生に提示して、それを院生が書きとめることが助言の受諾となっていると考えられる。

「～(条件)と[いい/良い結果]」は、以下のようなものである。

(12) こうやって、下線引くといいですよ。

(13) それを出してもらえると、A と B と両方できますから。

これも具体的な動作指示であるが、指示する内容は院生が知らない内容であると見られ、新しいやり方をすすめると同時に、その方法を選択することによって得られる聞き手利益の提示を行って説得力を高めていると見ることができる。同時に、聞き手がこの方法を知らないことを話し手が知っているという知識のギャップに対する話し手の認識も現れていると見られる。

「(動詞)たほうがいい」と「名詞のほうがいい」は合わせて 12 回使用され、2 つを

合わせると全体の 10%ほどになる。日本語教育で助言の表現として取り上げられている「[動詞た/名詞の]ほうがいい」は、この聞き手の行為を指示する意味で使用されることが多いが、本稿のデータでは、行為指示の助言に占める割合よりも、見解述べに占める割合の方が多く、また行為指示では、「～たほうがいいね」や「～たほうがいいかな」や「～のほうがいいです」という断定の意味合いが強いものが多く出現するが、見解述べでは「～の方がいいと思います」と、「と思います」を伴った形での出現が多く、同じ「～たほうがいい」でもその表したい意図によって表現を変化させていることがわかる。同時に、聞き手の受け取り方も異なっていることがわかる。この「～たほうがいい」の表現意図による違いについて、それぞれの型の表現形式を見る際に触れていく。

次の「～ればいい」は、上の「～といい」と同様、条件節の「～れば」の部分で何か研究に関する方法などを提案しているが、「～ればいい」が使われた場合には、それまでの相談の過程に、選択肢となるような案が既に示されているような場合で、この「～ればいい」を使用した助言によって教員が最終決断を下すというような場面で用いられている。

(14)んーと、じゃあ、「N 語の、P 的側面を活かせるか考察した」と言えぱいいと思います。

(15)「遅刻してきて伸ばす」っていうふうにすればいいんじゃない?

(14)では、「じゃあ」という言葉が入っているように、教員と院生の間で当該のトピックについて既に議論がなされていることを示している。その議論上で院生の意向を教員が理解し、結論として「N 語の～」と言うことを助言しており、先ほどの「～といい」や「～たほうがいい」とはまた違う行為指示の仕方となっている。

動詞の現在終止形で終える文で行為を指示する表現は、その行為を指示するというよりも、その行為を方法や手順の 1 つとして提示するという意味合いで使用されると見られる。直接動作を指示する「～てください」や「～て」などとは異なり、方法を提示すると同時に指示も付随的に行っていると考えられる。

(16)「XXXXXX」って出しておく。

(17)年齢を合わせる。

「～ていい」は許可や譲歩を表す表現だが、この形式での行為指示の助言は以下のようにになっている。

(18)あ、「ある給料発給日」、「ある給料日」でいいですよ。

(19)まあ、でもできるだけー、まあ、ベストを尽くす、程度でいいです。

(18)は院生の誤用である「ある給料発給日」という言い方を「ある給料日」に訂正することを指示している発話であるが、訂正語のみを提示する(10)や(11)とは異なる表現で訂正を促している。これは、院生が書いた「ある給料発給日」という言い方が、

必要以上に丁寧な言い方だったために、もっと簡単に言えばいいという意味で「ある給料日」でいいと言ったと思われる。(19)も、「まあ」という譲歩のサインが出ていることから、「ベストを尽くす程度」というのが、最も良いものではないが、その程度でいいという許可を同時に出示していると見ることができる。これによって、教員は、教員が求める論文や研究のレベルを院生に示し、そこまでの到達を努力するよう促すような助言を行っている。

行為指示に現れた「あたかも願望」型の助言は以下のようなものであった。

(20) あ、これはね！本全体読んでほしいです。これに関しては。

(21) それで一、学習者の方はできたら4月前?までに一、うん、集めてほしい。

(20)と(21)は、どちらも誰かが何かをすることを望む「～てほしい」の形で指示が表されている。願望を表す「～てほしい」は依頼でも用いられ、聞き手の行為によって話し手に利益がある行為であるが、ここでは院生が助言内容の行為を実行することが教員の利益になるような表現となっている。しかし、実際にはこの助言を実行して利益を得るのは院生であることは明らかであり、これは指示を示すための「あたかも願望」であることがわかる。どちらもこの助言内容を実行することは院生にとっては少々負担の大きい事柄であり、助言内容の実行に聞き手の努力を要するものである。そこでこのような教員の願望を述べる形で、研究の水準や進度の到達目標を示し、聞き手の努力を促していると考えられる。

次の「～するって(いう)こと」は、以下のように使用されている。

(22) あ、どの分析結果なのかをちゃんとまとめて出すってことですね

(23) そこは入れるっていうこと

(22)も(23)もこの形式が発話される直前に同じ動詞を使って「その分析の部分をもう少しきれいに」(22)、「そこも一、忘れずに、入れないと」(23)と現れ、その後要点をまとめる形で同じ動詞を繰り返し使用して、重要な部分に焦点を当てている。

次の「べき」を使用した形式は、見解述べ型の助言にも現れる形である。「～べきである」というのは本来見解を述べる表現形式であるが、これが行為指示で用いられる場合には以下のような使われ方をしている。

(24) だから、その数値としてまあさっきの不満度と同じように出すべきですよ。

(25) X っていうのってのは非常に似てると。いうところを、指摘するべきですね。

この2つの「べき」が使用されている発話は、論文の書き方について具体的に教員が指導しているところで、「出すべき」や「指摘するべき」という言葉で、「～のように書く」という指示をしていると解釈できる場面である。具体的な動作を表す動詞で指示をするのではなく、「出す」や「指摘する」という抽象的な言い方で動作を指示す

ることによって、「あるべき論文の書き方」というものを暗に提示していると考えることができる。

同じく「～なきゃいけない」も、発話機能としては見解述べに当たる表現であるが、ここでは調査の手順を示す発話の中で出現し、やはり「あるべき研究の仕方」というものを院生に指導している場面で現れている。

(26) うんその設定ごとに、ある程度、傾向を分析していかないといけないですよ。

最後に 1 回のみ現れた「命令型」と「勧誘型」を見る。「命令型」は以下のように使用されている。

(27) まず、取ってしまいなさい。

これは、行為指示でも、命令の意味となる言語形式である。通常教員と院生の間でこのような形を用いて指示が行われることは考え難いことであろう。しかしここであえて教員がこの形式をもって指示をした理由は、研究調査をしていくに当たってしなければならないことや考えなければならない問題がたくさんあるが、とにかくデータを「とってしまう」ことが、最も重要であるという主張と同時に、研究のプロセスの開始に当たる部分を終わらせるという指示を受けるのは、聞き手の側からしても当然予測できることであり、また、実現可能性も高いため、相手の負担となる指示でも、聞き手が受諾か拒否かの返答に迷う余地を与えない「なさい」という言い方を使って、「取ってしまう」ことの重要性を強調した形になっているためと思われる。ここで指示されていることは、「データを取る」ということよりも、「データを取ることを終わらせる」ことに焦点があり、まずはデータを揃えることが研究の第一歩だという教員の見解も推測できる形で助言が発話されている。

勧誘型は以下のようなものである。

(28) そうだね、「XY」を反対にしようか、「YX」に。

これは英語の講読論文の日本語訳を二人で考えているところであるが、「YX」という言葉は専門用語であり、この研究をしている者なら誰でも知っている言葉である。聞き手の助言に対する拒否の余地がほとんどない場面と言え、わざわざ「聞き手の行為」であることをあらわにする「～て」などの指示ではなく、自分も一緒に行うかのように「～ようか」と勧誘するように言うことによって、同じ分野の研究者(とその卵)という立場に立ち、相手の間違いをことさらに指摘することを避けていると見られる。

その他に含まれるのは、「これも同じですね」など、既に指示がされたものの継続として指示がなされる場合や、「さっきの一番最初の部分、まとめるの」などとなっている。

以上、行為指示型助言に現れた表現形式について見てきた。続いて、見解述べ型助言に現れる表現形式について見ていく。

4.6.3.2 見解述べ型助言に現れる表現形式

教員の見解を述べる意図で発話された見解述べ型助言に現れた表現形式は以下である。

表 8.

	表現形式	回数	%
1	[N の/V た]ほうが良いと思う	10	10.53
2	[普通体/ (ない) /~です/ます/ません]よね	9	9.47
3	[~です/ます]から(ので)	8	8.42
4	~んです	7	7.37
5	断定	6	6.32
6	[V る/V た]ほうが良い~(「ほうが良いと思う」以外)	5	5.26
7	必要	5	5.26
8	~じゃない/じゃないですか	5	5.26
9	~なきやいけない	4	4.21
10	かもしれない	4	4.21
11	~と思う	4	4.21
12	~するべき	4	4.21
13	~わけ	4	4.21
14	(~と)わかんない	3	3.16
15	~でしょう	3	3.16
16	良いと思う	2	2.11
17	[~た/の]ほうが、~	2	2.11
18	~すること	1	1.05
19	~ような気がする	1	1.05
20	その他	11	11.58
	計	98	100.00

教員の見解述べにより助言が行われたと判断できる助言は 98 回行われた。そのうち、「~たほうが良いと思う」という形の使用が最も多く、10 回であった。1 と 6 と 17 の「~たほうが~」という形式を合計すると、17 回となり、見解述べ型助言で使用される形式の中で占める割合は大きい。行為指示型の助言でこの「~たほうが良い」の形式は 12 回現れているが、見解述べに特徴的な「~ほうが良いと思う」という形式は行為指示では 1 度しか現れていない。この「~ほうが良い」という表現は、繰り返し述べているように日本語教育で助言の表現として扱われることが多く、「薬を飲ん

だ方がいいですよ」や「鎌倉なら大仏を見た方がいいですよ」というような文で使用される。本データでは、行為指示では「～たほうがいいですよ」の使用は見られず、「～たほうがいいね」、「～たほうが。」「～たほうがいいかな」「～たほうがいいわ」という形で用いられていた。見解述べでは1位になった「～たほうがいいと思う」という「と思う」を伴って現れている。どのような場面でこの表現が使用されたか見てみる。

(29) こう記入する場所っていうのを作っておいた方が、いいと思うな。

(30) もうあの気軽に、あの一ぱっとうその時に思ったことを書いてもらった方が一、いいと思います。

(31) ただ、Y という心配があったのでランダム化したほうがいいのかなーと思ったの。

(32) C さんが見たいのは一、あの一、X としての Y ですから一、どっちかっていうと Z でやったほうがいいと私は思います。

(29)は、「～たほうが、いいと思うな」という形で、終助詞の「な」を伴っている。この「な」は話し手の意見を独り言を言うように表し、直接的な意見述べの緩和表現となっている。この「と思う」「な」を伴っていることで、行為を指示するというよりは、意見の表出とみることができ、ここで使われる「～たほうがいい」が見解述べの意図で使用されていることがわかる。続いて(30)も、行為指示の「～たほうがいいね」とは表される意味が異なると考えられる。(31)でも、直接的な意味を緩和する「かなーと思った」というようにあくまで、話し手の感想を述べているという表現が選択されていると見ることができる。(32)では「たほうがいい」と「と思う」の間に「私は思います」という動作主が表され、あくまで自らが思ったことを述べているだけという強調がなされている。

このように、見解述べで使用される「～たほうがいいです」は、行為指示の意図ではなく、教員の見解を伝える意図で使用される表現となっていることがわかる。教員の助言をする前提となる根拠の面から考えると、行為指示で現れる「～たほうがいい」文と、見解述べに現れる「～たほうがいいと思う」では、当然ながら「と思う」が使用された場合の方が伝達の直接性が緩和され、根拠への信頼度も低くなると思われ、教員がする助言の内容を信じる程度が低いように見受けられる。見解述べをしていると見られた「～のほうがいい」には、以下のような発話も観察された。

(33) こっちのほうがいいんじゃないかなっていう気はしますーけどね。

行為指示では、「その方がいいです。」や「Xにしたほうがいいね。」と断定するような言い方であったのが、「のほうがいいんじゃないかなっていう気はしますけどね」とモダリティを多用して断定を避けようとしているように見受けられる。これは助言の内容に対する話者の所信が弱いからとも考えられ、それが唯一の最高の判断ではない

ということを強調し、相手に配慮した形の助言になっている。つまり、行為指示の意味で使用される「～たほうがいい」は、見解述べに使用される「～たほうがいいと思う」よりも、助言内容に対する話者の確信度が高い時に使用されると推測できる。

また、見解述べの「たほうがいい」では、相手に配慮した緩和のストラテジーが多数使用されていることから、見解述べの「～たほうがいい」の方が行為指示の「～たほうがいい」よりも FTA の度合いが高いという話者の考えが示唆される。言い換えれば、見解述べの意味での「～たほうがいい」の使用は、相手への考えの押しつけになるという、これまでに先行研究で部分的に指摘されてきたことの裏付けであるとも考えられる。

行為指示の「～たほうがいい」が FTA になりにくいと一般に捉えられている理由は、その根拠に対する確信度、または信頼度の高さや相手との共有認識において共感を得やすい考え方や指示であるからと考えられる。あくまで個人的な感想や意見であるという強調をして教員が自らの発話の直接性を緩和するストラテジーを多用して発話をするということは、この見解述べがあくまで教員自身の意見であり、専門家としての知識に基づいて行っている助言ではないということを強調する意図があるのではないかと思われるのである。

また、同じように行為指示型でも使用されることがあった「べき」も、見解述べの意図で現れていた。

(34) だから、今からやっぱり読んでおくべきですよ。

(35) A っていうのも、もう一つ RQ として入れるべきですよ。

(34)で「だから」「やっぱり」「よね」とともに「べき」が現れ、聞き手の記憶や知識にアクセスして相手と認識を共有するような表現を使用し、「べき」という意見を緩和していると見られる。(35)も「よね」が使われ、聞き手の同意を前提とした発話となっている。行為指示の意図で発せられた「べき」では、「～べきです」という言い切りの形になっており、直接度が高くなっていると考えられる。

また、見解述べでは、この「よね」の使用が多くなっており、「[～です/ます]よね」が頻繁に使用された。その使用を見てみる。

(36)なかなか集まんないよね。20人も。

(37)これ面白いよね。

(36)は、調査の被験者の募集についての相談をしている院生に対して、「なかなか集まんないよね」とその大変さを分かち合うような表現をしている。また、「これ面白いよね」と発した場面も、院生が読んでいる参考文献について自分の論文に適切かどうかを尋ねる発話の中で「これ面白いよね」と言い、論文に使用することや参考にすることを勧めている。見解述べの助言では、このように聞き手との共感や、見解の共有をはかりながら、助言が行われていることが見て取れる。

自分の意見の押しつけを緩和するようなストラテジーが使用されていると見られる表現もこの見解述べの助言の中で複数出現していた。それは、「かもしれない」や、「～ような気がする」、である。

「かもしれない」の使用では、以下のような助言が見られた。

(38)女の子ばかりっていうのもあれかもしれないよねー。

(39)普段聞かないような質問なので、答えにくいかもしれない。

(38)の「あれかもしれない」では、「問題かもしれない」や「まずいかもしれない」という見解を「あれ」という言葉に置き換えて使用しており、「かもしれない」の使用で、さらに直接性が緩和されている。(39)も、「答えにくいかもしれない」という言い方で、院生の作成した質問紙の質問に否定的な評価を与えているが、やはり緩和の表現が使用されている。同じように、「～ような気がする」が使用された場面も、院生の聞き方に対して否定的な見解を述べるときであった。

(40)すごくストレートに聞いているような気がするなあ。

院生の作成した質問に問題があることを伝えようとしているが、「ような気がする」という表現を使用して否定的な評価を直接伝えないように配慮していると見られる。

この傾向は、「～なきゃいけない」を使用する助言でも現れる。

(41)使い分けっていうのを見たいんだったら全部カウントしなくちゃいけなくなってくる。

(42)Aを論じなきゃいけなくなるんですよね。

「～なきゃいけない」で示される助言は、聞き手にとっては知らないことであるため、教員側が持っている知識を院生に譲渡するには「情報提供」の形で述べられても良い助言であるが、「～なきゃいけない」や「～なきゃいけなくなる」という、自分の力ではどうしようもないという言い方で助言が表されている。(41)の「全部カウントする」ことや、(42)の「論じなきゃいけない」というのは、聞き手にとって負担の大きいことであり、それをさせようとする助言をしようとする場合に、自分はこう思うという意見ではなく、「～なきゃいけなくなる」という婉曲的な表現で「必然の義務」であるという見解を述べることによってその負担の大きさを聞き手に示していると考えられる。

また、見解述べでは、聞き手に何かを「説明する」という機能を持つ表現を使用して助言の意図を伝える方法が取られていた。「～んです」の使用では、以下のようなものが見られる。

(43)説明するだけで十分じゃないかなーと思うんです。

また、説明する「～わけ」の使用も見られた。

(44)あとは学習者の方だけやればいいわけです。

(45)そこのギャップっていうのは、その N 語に対する敏感さっていうんです

か？そこがないわけでしょ？

同じように「～から」の使用も見られた。

(46)特に2時間ですからね。

(47)同級生ってことは友達ですから。

事柄に対する説明を行い、自らの見解を述べ、婉曲的に助言意図を伝えるのが見解述べ型の助言であると言える。

4.6.4 「～たらどうですか」

日本語教科書で助言の表現としてよくとりあげられる「～たらどうですか」は、本稿のデータでは1例しか使用されなかった。

(50) あの一、あの、DのあのDの研究会の一、Mさんか、Miさんっているじゃん。

彼らに一、メールアドレス、たぶんあの、メーリングリストあるでしょ？あれで聞いてみたら？

提案型助言の中の1つの表現形式の使用として出現している。これは教員も確かでない予定について、だれか他の教員が知っているかもしれないと言い、その教員とつながりのある院生にメールで聞くことをすすめている。これは、本データの中で唯一現れた「たら」で、本データの中で行われた助言の中で、聞き手が得たい情報を話し手が持っていない状況で行われた場面である。その情報を持っている人の心当たりを述べて、その人につながりのある人にコンタクトを取る方法を提案して勧めているが、聞き手の得たい情報を得るまでの段階がかなりあると感ぜられるものであり、不確かな助言と見られる。他の場面では1例も使用されなかったため、本データにおいては「～たらどうですか」の使用は適切ではないと判断されたと考えられる。

4.6.5 助言の型についてのまとめ

以上、研究指導場面に現れた助言の表現形式について見てきた。データには本稿で取り上げた「行為指示型助言」と「見解述べ型助言」のほかに、表5で示したような各助言型にそれぞれの表現形式が現れた。助言の全体像を明らかにするには、これらのデータも詳細に分析を進めていくべきであるが、本稿の目的が日本語教育への貢献であることから、今回の分析では特に「行為指示型」と「見解述べ型」の助言に現れる形式を取り扱い、その他の型の助言については今後の課題としたい。

本節の分析の結果、行為指示型助言の意図で発せられた助言と、見解述べの意図で発せられた助言の表現形式にはそれぞれ異なるものが使用され、話者の助言意図が様々な言語形式を伴って伝達されていることがわかった。特に、日本語教材で取り上げられる「～たほうがいいですよ」という表現は、その表現形式自体が表す意味ではなく、会話のやりとりの中で表される意図のもと、複数のバリエーションの使い分けによってその表現が工夫され、話者によって正確に助言の意図が伝達されていることがわかった。

また、日本語教育で助言として取り上げられている表現は、数ある助言意図を担う表現のうちの一部であり、その使用法も多用でバリエーションも多く、複雑な表現選択が行われる行為であることがわかった。

しかし、本稿で分析したデータは1人の教員の研究室に置いて録音された6本の会話であり、その教員個人の話し方の傾向である可能性は否めない。今後は、今回分析できなかった助言の型に現れた表現形式も含め、助言者を増やしてデータを収集し、分析を進める必要がある。また、本データは大学院の研究相談場面という話題の限定された場面であるため、日本語教育で助言の場面として取り上げられているその他の場面については検討することができない。このため、第5章では、日本語教育で取り上げられやすい助言の場面で、日本語母語話者同士のロールプレイを行い、日本語によって助言のロールプレイがどのように遂行されるかを見る。

第五章 2つの場面における母語話者ロールプレイ

5.1 本章の目的

次に、助言の場面における母語話者ロールプレイの会話分析の結果を示す。前述したように、助言は、日常様々な場面で現れる可能性のある発話行為であるため、全ての助言場面の自然会話を収集することは不可能である。そこで本稿では、日本語教育において取り上げられることの多い助言場面を抽出し、その場面で日本語母語話者にロールプレイをしてもらった。このロールプレイの会話を助言が首尾よく遂行された場面とし、会話に現れたやり取りの詳細を明らかにする。

5.2 データとロールカード

5.2.1 データ

分析の対象とするデータは、東海地方の大学に在籍する日本語母語話者の大学生 5 名に行ってもらったロールプレイのデータである。話者は男性 2 名、女性 3 名で、「地元」場面では男性同士、女性同士のペアの 2 組、「体調」場面では、女性同士と、男性と女性のペアの 2 組にロールプレイを行ってもらった。録音当時(2010 年)20 歳～21 歳であった。

データは大学の授業の前後に、助言の場面を書いたロールカードを被験者に渡し、著者の持参した IC レコーダーを机の上に置いた状態で録音した。1 組のペアにつき、1、2 種類の場面におけるロールプレイを行ってもらった。

5.2.2 ロールカード

先行研究から「助言」には、相手の行動を直接指示するものもあれば、情報が多い側から少ない側に情報を提供する形の助言もあることが指摘されている。発話行為理論において「行為指示型」に分類された「助言」は、おそらく相手の体調を気遣って休むようすすめたり、薬を飲むことを提案したりするような、「行為について直接言及する」タイプの助言であり、その後 Bach & Harnish (1979) によって「陳述表示型」に分類されたのは、「どこかおいしいレストラン知らない？」等と聞かれ、「あそこのレストランがおいしいよ」と答えるなどの「情報提供型」の助言に当たると考えられる。「助言」の語用的条件について検討した発話行為理論において、これら 2 つのタイプがまず登場していることから、本稿ではこの 2 タイプが助言の中でも中核を占める形であると考えている。

以上の考察を踏まえ本稿では、現在市販されている日本語の初級から中級の教材から、上の 2 つのタイプが現れると予測される場面を抽出し、ロールカードを作成した。1 つ目の場面は「地元」場面と呼び、情報提供型の助言が現れると予測される場面である。以下に、ロールカードの内容を示す。

ロールカード「地元」

「シ手(助言をする側の話者、以降「シ手」)」

あなたは今年の4月にこの大学に入学したばかりの1年生です。大学の近くに実家があり、そこから通っています。県外から来たクラスメートと話をしてください。

「受け手(助言を受ける側の話者、以降「受け手」)」

あなたは今年の4月にこの大学に入学したばかりの1年生です。実家は県外で、学校の近くにアパートを借りて一人暮らしをしています。新しい土地で、生活用品などを売っているところがどこかわからず困っています。地元出身のクラスメートに、生活用品を売っているところがどこか、聞いてください。

地元場面の「シ手」には、「助言をしてください」という指示を与えていない。「助言をする」という言葉から典型的な「助言」表現を使用して会話をする可能性を排除し、相手からの求めに応じて自然な会話が行われるようにするため、明示的に行為の名前に言及することを避けた。

2つ目の場面は「体調」場面と呼び、行為指示型の助言が現れることを予測している。以下にロールカードを示す。

ロールカード「体調」

「シ手」

あなたはこの大学の大学生です。ある日、いつものように授業に行くと、ともだちのBさんが調子が悪そうにしている様子が見えます。体調について聞き、授業を休むようすすめてください。

「受け手」

あなたはこの大学の大学生です。今日は朝から体調が悪かったのですが、テスト前の大事な授業があり、無理をして大学に来ました。この授業を休むとテストの内容が分からなくなってしまうので休みたいありません。Aさんと話をしてください。

相手の体調を気遣って休んだり帰ったりすることをすすめる場面は、日本語の初級教科書の「助言」の項目においてよく見られる。このような助言は「相手の体調を気遣って」するものであるため、「一見³⁴」良いことのように見えるが、このロールカードの記述のように、相手がしたくないこと(授業を休む)をさせようとするという点で相手の意に添わず、コミュニケーション上の摩擦が生じることが予想される場面と言える。助言をする側は相手にとって良かれと思って助言するのであるが、相手の未来の行為を「指示」するような命題内容を発することになるため、相手の領域に踏

³⁴ Leech (1983)

み込み、「お節介³⁵」になる可能性が高い。このような場合に、母語話者はどのようなコミュニケーション行動を行っているのかを明らかにするため、以上の場面を設定した。

5.3 「地元」場面のロールプレイ

5.3.1 <助言求め>に先立つ3要素の出現

「地元」場面では、受け手が行う<助言求め>が発せられる前に、3つの談話要素が現れることが観察された。

<会話1><断片1>

- 03 A: あの一さいきん一、こっちきて一、一人暮らし始めたんすけど一、
04 B: あーあー、そうなんだ一。
05 A: 日用品とか買いたいん(.)だけど、ぜんぜんどこ買いにいったらいいかわかんなくて一、
06 B: [うーん]
07 A: [〇〇市]出身で聞いたから一、いいとこ知ってるかなと思って聞いたんだけど一、どっかしってる？
08 B: あー : : : やい↑ろいろ、あるけど一。もしよかったら、(.)こんど、(.)なんか、(.)いっしょに、(.)行くけど。

(03)~(07)はAによる1つの文(発話)である。(04)と(06)でBにより相槌が打たれるが、(07)の「どっかしってる？」が質問の形であることから、この後発話権がAからBに移ることが予測され、実際に(07)でAは発話権をBに渡していると見ることができる。(03)では、Aが「さいきん」「こっち」、つまり大学の近くに引っ越して「きて」「一人暮らし」を始めたということを述べている。Bはそれに対し(04)で相槌を打っているが、この「そうなんだ一」で「知らなかった」ことを「今」知ったという表示をしている。この(03)と(04)のやりとりでAは、Aが後に行おうと思っている<助言求め>に先立つ<状況説明>を行っており、Bがそれを「今知った」と受け取ることによって「認識を共有」していると考えられる。(04)はAの(03)の発話と(05)の間に挿入されているが、Aはまだ発話権を維持している。(04)が前後に重なりなく発せられていることから、Aは(04)の発話を聞くために一旦停止し、(04)を聞いてから(05)を始めていると見ることができる。このことから、Bの(04)は、AにAの<状況を理解した表示>をすると同時に、「さらに続けて」という<促し>をしたと考えられ、発話権はAにあるものの、(04)のBの発話はこの会話の進行にとって

³⁵坂本・蒲谷・川口(1994:51)に、「助言は、ある場合には相手のことを配慮した相手本位の表現になるものの、別の場合には親切の押し売り、お節介になるという性質を持つ」という記述があるが、どの場面でお節介になるのかは書かれていない。

必要な要素であると考えることができる。

A の (04) によって先の発話を促された B は、続いて (05) で自分の抱えている問題を A に伝える。B は (06) で「うーん」と<考えている表示>をして (05) に応えているが、A はその「うーん」を重ねて (07) 「〇〇市出身で聞いたからー」を始めていることから、(05) と (07) は一続きの文であることが分かる。(07) で A がわざわざ B の出身地に言及しているのは、A の抱える案件に関して A よりも B の方が情報を多く持っているという認識を双方で確認するためと考えることができる。すなわち、A はここで「B が〇〇市出身だ」ということを「知っている」ことを表示することにより、B に「助言する資格」を与え、同時に A に「助言求め」に対して答える義務を発生させていると考えることができる。これにより B が「助言」をすることが B にとって明らかとなったと言える。このように、<助言求め>の本体発話と考えられる(07)に至るまでに、予拡張として<状況説明>と<困っている旨の表明>そして<助言資格付与>という3つの語用的要素が現れたことが観察できる。

5.3.2 <助言与え>の SPP「棄却」と<申し出>FPP の開始

では、<助言求め>の FPP に対する返答はどうなっているか。「どっか知ってる？」と聞かれた B は、(08) で、「あー：：：：、いろいろ、あるけどー」と答えている。これは (07) の質問に対する返答としては情報が明らかに不足している。(08) の冒頭に「あー：：：：」というフィラーが入っているのは、Pomerantz(1984) の「非優先的な」返答³⁶に現れる特徴とみることができる。B は SPP を発することなく、返答を先延ばしにして、別の行為を始めている。それが (08) の<申し出>である。会話の続きを見てみる。

<会話 1><断片 2>

08 B: あー：：：：やい↑ろいろ、あるけどー。もしよかったら、(.)こんど、(.)なんか、(.)いっしょに、(.)行くけど。

09 A: あ、ほんとに？

10 B: あれぜんぜんバイトとか始まってないからさー

11 A: >うんうんうんうん<

12 B: 終わったら、ずっと暇なんだってー

13 A: あーほんと？じゃあまた、都合のいいとき、(0.3)連絡するよ。

助言を求める FPP に対して、助言を与える SPP をせず、<申し出>の FPP を始め

³⁶ Pomerantz (1984)では、「優先的(preferred)」な返答と「非優先的(dispreferred)」な返答についての観察があり、相手の意に沿わない返答をしようとする場合には沈黙が現れたり、長いフィラーが現れたり、回答を先延ばしする行動が見られるとしている。

ている。その後会話は B の<申し出>に対する A の<受諾>によって進むことになり、A が「都合のいい時連絡するよ」と<未来の約束>をし、B が「ありがとう」とお礼を言って会話を終えている。B は、FPP に対する SPP を棄却し<申し出>の FPP を開始し、その後 A が<申し出の受諾>を行っている。(10)、(12) は B がした<申し出>により生じる A の心理的負担 (B に対する申し訳ない気持ち) を軽くするための<緩和>と見ることができ、A が B の申し出を受けやすくしている。

以上の分析から、会話 1. の構造を以下のように記述することができる。

「地元」場面の会話の構造

【開始部】→【「助言求め」に先立つ拡張部：(受)<状況説明>-(シ)<理解表示>→(受)<困っている旨の伝達>→(受)<助言資格付与>】→【助言部：(受)<助言求め>FPP-(シ)〔SPP<助言与え>を棄却〕】→【(シ)<申し出>FPP-(受)<受諾>SPP】→【終了部】

5.3.3 別のペアにも現れる「予拡張」

同じ場面で、別のペアが行ったロールプレイでも、受け手が<助言求め>を行う前に、5.3.2 で述べた 3 つの要素が現れた。以下がその会話である。

<会話 2><断片 1>

- 01 A：おはよー。＝
- 02 B：＝あ、おはよ↓ー。>° ちょ° っと<いろいろ聞きたいことがあるんだけどー。＝
- 03 A：＝>うんなになに？<＝
- 04 B：＝確か〇〇市に住んでるよねー。＝
- 05 A：＝↑うんそうだよー。
- 06 B：あだし県外から来てるからー、＝
- 07 A：＝うんうん。
- 08 B：この辺のースーパーとかー、本屋さんとかー、なんか>駅とかぜんぜんわからないんだけどー<。
- 09 A：<あー、いま寮だっけー>。
(略)
- 14 B：そう、なんかー、生活用品とか売ってるスーパーって近くにあるー？

(01) と (02) であいさつを交わすと即座に受け手となる B が「ちょっといろいろ聞きたいことがあるんだけどー」と続けている。(04) の「たしか〇〇市に住んでるよねー」は、<助言資格与え>に当たり、(06) で<状況説明>をし、(08) で<困っている旨の伝達>が行われている。B は、A の (05) 「うんそうそう」を聞いてから (06) を始めており、助言をする準備をシ手にさせている。

会話 1 とは出現の順番は前後しているが、<助言求め>に先立つ連鎖で同じ要素が現れていることが確認できる。(14) で明確な<助言求め>をするまでの連鎖の組織は、会話 1 と同じ構造を持っており、この場面では、以上の談話の要素が必要とされることが推測できる。

5.3.4 【終了部】に向かう行為の連鎖

一方、【終了部】に向かうまでの会話においても、この「地元」場面に特徴的な連鎖の構造が観察された。会話 1 では、3.1.1 で述べたように、<助言求め>に対する SPP<助言与え>を棄却して<申し出>の連鎖が現れた。この現象は、会話 2 のペアでも観察された。

<会話 2><断片 2>

48 B: え、もしまた時間があつたらら、この辺紹介してもらっていい？

49 A: あ、一緒に案内するよー。

50 B: あーありがとー。

(47) に至るまでに、A はいくつかの具体的な店の名前を挙げ、B の<助言求め>に対して<情報提供の助言>を行い、ロールプレイの目的を達成している。しかし、(48) で B が、「もしまた時間があつたら、この辺紹介してもらっていい？」とただ「紹介」することを<依頼>する FPP を行ったのに対し、A は、SPP でなく「一緒に案内」という<申し出>の FPP を始めている。(47) までに一通りの情報提供はし終えているため、(48) の発話は、「もしまた」という未来の仮定の話をすることによって会話を終了部に向けて進めていこうとしていると考えられるが、A が<依頼>の FPP に対する SPP を棄却して、<申し出>の FPP に置き換えている。会話 1 でも見られたこの現象は、この「地元」場面に設定された状況に基づいて会話を構築する話者が、ただ<助言与え>をするよりも、自分も一緒に行くという<申し出>を行うほうが、当該の人間関係に対して適切であるとの判断が行われたためと推測できる。

会話 1 と会話 2 の両方で、同じ構造を持つ発話の連鎖が観察されたということから、ある特定の状況下における「適切な」言語的工夫というのは、母語話者にとっては共通の知識であることがうかがえるのである。

5.3.5 考察

「地元」場面のロールプレイで現れた<助言求め>に先立つ予拡張に、受け手が助言のシ手に対して、助言する資格をシ手が持っていることを知らせる<助言資格与え>のやりとりがされた。これは、これまでの助言研究の中で明確に指摘されてこなかった助言会話の連鎖の特徴であると思われる。

これまで日本語教育などでモデル会話として提示される助言会話は、多くが、助言の受け手の相談内容の提示説明と、西阪(2005)でも見られた「どうしたらいいでしょうね」型の質問形式による助言求めの後、「～たらどうですか」や「～たほうがいいですよ」等の行為指示の助言や、「鎌倉なら大仏がいいですよ」などの情報提供をする助言が行われるという流れであった。しかし、本ロールプレイでは、相談内容を提示する流れの中に、問題についての知識のなさの提示と見られる「最近こっち引っ越してきた」が現れ、その後「〇〇市出身で聞いたから」というように、相手の出身について言及する発話を挿入している。

会話1を行ったペアは、このロールプレイを行う際、一度で会話を終了させることができず、2度会話に失敗し、やり直しをしている。失敗の原因は、助言の受け手が助言求めの発話ができず、以下のように会話の構成を思考錯誤してこの場で言うことを決めていった過程が現れている。

会話0

1回目

1A: すんませんあの一、

2B: ああ、どうし↑た一?

3A: ぼく一あの一、一人暮らしはじめて一、

会話0

2回目

1A: あ、ちょっといいすか一。

2B: あ、(.)どうしました?

3A: あの一ひと、一人暮らし始めるんですけど一〇市出身で、詳しいって、いろいろ詳しいって聞いたんですけど一

4B: あ一、はい。

5A: あのまだ日用生活用品とか一ぜんぜん買ってないんで一どこで買ったらいいのかなって一、[思ってる]んですけど一

6B: [あ一あ一]

1度目では、呼びかけの発話から始まり、Bの注意を自分に向けさせ、「ぼくひとり暮らしはじめて」と言いかけた所で、Bが会話を取りやめ、録音を止めている。次の2度目では、1度目で「すんません」という呼びかけの意味のみを表す言い方から「ちょっといいすか一」という表現に変えている。この「ちょっといいすか一」という表現は、相手の都合を聞く発話であると考えられるが、「すんません」と比べて考えると、

これから自分が話そうとすることを伝えるにはある程度の時間的長さが必要であるため、「ちょっと」という時間を取ってくれるかどうかという意味で「ちょっといい」とか聞いていると考えられる。この「すみません」が「ちょっといいですか」に変わったことにより、これから B が話すことが何らかの相談であることが予告され、聞き手にその準備をさせることには成功したが、続いて 3 と 5 の発話をした時点で、その先を続けることができなくなってしまい、また録音を止めている。

この失敗した 3 と 5 では、「一人暮らし始める」という自分のことと、「O 市出身でくわしいって、色々詳しいって聞いたんですけど」という相手のことが続けて出現し、「まだ日用生活用品とか全然買ってないんでどこで買ったらいいのかなって思ってる」という相談内容が話されるが、聞き手の返答は、A の「思ってる」に重なって「あーあー」と発せられており、会話がその後続けられなくなっている。A は 3 と 5 で助言求めをしようとしているように見られ、本来なら「どこで買ったらいいのかなって思ってる」という相談内容を話した後には、B に発話権が移り、助言の発話が現れなければならない場所である。しかし、B は発話権を取ることなく、会話が不調に終わり、ロールプレイが失敗してしまっている。

この後、3 度目でやっと成功した会話が上掲の会話 1 であるが、この会話が成功した要因は、<状況説明>→<相談内容の提示>→<助言資格与え>という会話の流れを作り出すことによって、聞き手に話者の意図が理解可能な形で開示され、発話権の譲渡がうまくいったからだと思われる。聞き手からこの話し手の発話を見ると、まず、呼び止められ話しかけられた理由がわからなければ話し手が何を求めているのかがわからない。A は 3 度目で、まずは自分の状況を聞き手に説明し、「何に困っているか」ということを明らかにする。その後、聞き手が自分が困っていることについての知識を持っているということを自分が「聞いた」ため、聞き手には自分に助言をする資格があるということを聞き手に気付かせ、なぜ聞き手を相談相手として選んだかを聞き手に理解可能な形で開示する手続きを経ることによって、この助言会話を成功に導いていると考えられる。「何か知ってるかなと思って聞いたんだけど」という形で、なぜ聞いたかということを確認している発話がこの会話を進めるカギとなっていると考えられる。

このロールプレイで設定された話し手と聞き手は、同学年のクラスメートであり、社会的な立場や年齢、経験などを考慮しても、二人に「知識があるもの」と「知識がないもの」というギャップはないという前提がある。そのため、社会的な上下関係が同等の相手を助言者として選ぶには、そのための特別な理由が必要であると考えたのだと思われるのである。助言者として選ばれた側にしても、社会的地位が同等であるクラスメートからの相談は、自分の方が相手よりも知識が豊富であるという認識がなければ求められた助言に応じられないと考えるのは自然であり、「日用品を買う」とい

う、大人になれば誰しもできる社会的スキルについて助けを求められることは想像しがたい場面と言え、なぜそのような誰でもできることをわざわざクラスメートが自分に聞くのかということになり、助言をすべき必要性を感じないという可能性もある。それゆえ、今回この話し手は、相手が「O市出身」であるという属性にあえて言及し、自分が「県外出身者」であることも明示して、助言者に「自分に助言する資格がある」ことを認識させ、助言資格を与えて認識を共有し、相手に自分が求める情報を持っている存在であることを顕在化させているのである。

日本語教育で助言の場面として設定されることの多い、社会的上下関係のない友人同士の会話の中で助言が現れる場合というのは、日常生活の中で頻繁に発生しているように思われるが、上のロールプレイを見ると、適切に助言を求めたり助言を与えたりするのに、特別な手続きが必要であることがわかる。翻って考えると、助言を求めたり与えたりする場合に、相手に助言をする資格があるかどうかという問題は助言会話を行う上で大変重要な問題であり、この前提がない限り、助言求めなどは行えないということになる。とすると、日本語教育において「助言」として提示されている場面が、実は助言ではなく、単なる意見の表出であるか、あるいは、前提条件を考慮せずに設定され、助言が「不発」や「濫用」になって「不適切」な会話となっている可能性があると言えるのである。

では、日本語教育で助言の場面としてよく登場する体調を気遣う場面ではどうか。先の定義で、助言には「教える」という側面があることが明らかになり、適切な助言には、助言者に助言をする資格が必要であり、助言者と相談者との間の知識・経験面でのギャップがなければならないということが明らかになっていることを踏まえて、体調場面を分析してみる。

5.4 「体調」場面ロールプレイ

以下では「行為指示」の助言が現れることが予測される体調場面ロールプレイについて分析していく。

5.4.1 「体調」場面に現れる発話の連鎖

5.4.1.1 <助言回避>

<会話 5><断片 1>

01 A: Aちゃんど↑うした↓の一。>>な(°んか°)<<、>顔色悪くな↑い?<

02 B: 実はさー: : :、なんか、急に、体調がわるくな↑ってきてー

03 A: うん、気持ち悪い?頭痛い?

04 B: うんーなんか頭痛い。

05 A: うそうー、熱あるんじゃない?

06 B: わかんないけどー。

07 A: >保健室行ってみたら?<

(01) で A は「どうしたのー」「顔色悪くない?」と聞く。これが体調をたずねる質問の FPP となっている。「どうしたの」という問いかけは、相手に何か問題があることを感じ取った話者が発する質問であるが、これに続き、「顔色悪くない?」という発話をしていることから、A が B の「体調の異変」を感じ取り、<気付きのサインの表出>と同時に、B に確認・同意を求める<確認求め>の質問「顔色悪くない?」を発したと考えられる。

この体調に対する質問の FPP に対して、B は即座に体調が悪いことを告白し、「なんか急に体調が悪く」なってきたと告げる。(03) と (05) は B の体調についての<詳細化要求>である。A の質問により B は、「体調が悪い」という大まかな記述から、「頭痛い」という詳細な状態に発話を調整し、それを A と共有する。さらに A の「熱あるんじゃない?」という問いかけに、「わかんないけどー」と答えたところで、(07) の<助言(行為のすすめ)³⁷>「保健室行ってみたら?」が発せられる。

ここで注目したいのは、ロールカードに「授業を休むことをすすめてください」との指示があるにもかかわらず、(07) で A は「授業を休むこと」をすすめていないことである。別のペアによる会話 6.でも同様のことが起こっている。

<会話 6><断片 1>

01 A: おはよー。

02 B: <おあよー>。

03 A: あれ、どうし>>° たの° <<、なんか、(.)体調悪そうじゃない?

04 B: >>今日ちょっとね<<↑<あ↓さ>から体調悪くてー、で1回良くなったん>だけど、でー、また今、悪くなってき° た°。

05 A: ほんとー=え、(.)午後ー、の授業、どうする?。

06 B: でもねー、↑ㄒ↓スト近いもんでさー、休むとやーば↓いじゃんねえ。

07 A: あーでもー、>sonだけ体調悪かつ↓たら<、(0.7)>今日ぐらい>休むほうが<、>いい h と
思うよ<。

(01) と (02) であいさつを交わした後、A が、「あれ」と何かに気付く発話<気づきの表示>をし、「どうしたの、なんか、体調悪そうじゃない?」と会話 5.に現れたものとほぼ同じ内容の発話をする。(04) で B は、「朝から体調悪い」という自分の状態を

³⁷先行研究から、「助言」には、相手の行為を直接指示する表現を用いるものも、行為に言及しなくとも「情報提供」したり、相手にとって良いと思われることを述べたりする「意見述べ」によっても助言の意図が相手に伝わるということが分かっている。場面によって出現する助言表現の種類は異なると考えられるため、本稿で観察できるもの以外の助言については場面の検討とともに今後明らかにすることとする。

告白し、A と認識を共有する。その後、(05) で A は「え、午後の授業、どうする？」という<意向尋ね>の FPP を発する。

(06) は、(05) に対する返答が行われるべき場所であるが、B は返答を行わず、「テストが近い」から「休むとやばい」ことを告げる。これは、ロールカードに指示してある<助言を断る理由>であるが、A はまだ助言を行っていない。A の助言は、(07) に出現しており、(05)～(07) で、本来現れるべき<助言与え>→<助言に対する拒否の理由説明>という流れに逸脱が見られる。(06) で<助言を断る理由述べ>が出現しているということは、B は A の「どうする？」から、「授業を休んだ方がいい」という助言を「先取り」して、それを断っているとみることができる。会話 5 と会話 6 で、<助言の回避>現象が起こっていることが観察できる。

この観察から、「助言」をする側が、ロールカードで指示された「助言」内容をすることにためらいを感じていることがわかる。先行研究では「相手の体調を気遣って」する助言は相手のことを思いやってする行為であるので「よいこと」と考えられているにもかかわらず、実際の場面では、あえて明確に助言することを避け、助言する内容を緩和したり、相手の意向をまず尋ねたりすることによって助言を遅延させたりしている行動は、助言する側が相手の状況を考えた結果、「授業を休む」という助言内容が相手にとって承服し難いだろうという予測があるためだと思われる。

5.4.1.2 <助言>後に現れる<説得>の連鎖

<会話 6><断片 2>

- 08 B: (2)んーでもなー、今日休むと絶対テストやばいんだよなー。
09 A: あーじゃなんか、ノート!、>取っとくよ<。
10 B: あ、マジで？
11 A: うん=
12 B: =どうしよ、甘えようか、うーん。(5)

上は、断片 1 の続きだが、「今日ぐらい授業休む方がいい」という A の<助言>に対して、B は、2 秒の沈黙ののち、「んー」というフィラーを挟んで、断片 1 の (06) の内容をもう一度言う形で、言葉を変えずに繰り返して、A の<助言>を拒否している。

(09) では A は「ノート」を「取っとく」という<申し出>を行っている。B はそれまで A の発する FPP に対して「非優先的」な SPP を繰り返してきたが、(10) で初めて「あ、マジで？」と<相手の申し出を受諾する意志の表明>をするサインを出す。(12) で B はまだ迷っている発話をするが、それに対し A は以下のように続ける。

<会話 6><断片 3>

- 15 A: まあー、-

- 16 B: hh
 17 A: -今日無理して、=-
 18 B: =うん。=
 19 A: -=テストのとき休みじゃ、=
 20 B: =うーん、
 21 A: いかんし。

(17) から (21) の A の発話の連鎖は、B に「今日の授業を休む」ことをさせるための<説得>を行っていると考えることができる。先の (09) の「ノートを取っとく」という<申し出>もこの<説得>の一部で、(09) は、A がすすめた行為（授業を休む）を実行することにより B に生じる可能性のある<不利益への補償>に言及し、さらに (17)~(21)は、助言実行により生じる B にとっての<利益の提示>により、B を説得していると考えることができる。

会話 5 でも、この説得の発話の連鎖が見られる。

<会話 5><断片 2>

- 08 B: あーで(° も°)、動きたくないじゃん h ね。
 09 A: えー一緒に行くよー。お昼も食べれそうにないんでしょう。
 010 B: =うーん。
 11 A: え、じゃ、一緒に今から行こうー。休もうよ授業も午後ー。
 12 B: あー、やーでもー、午後、授業、出たいじゃんねー。
 13 A: 先生に言っとくって。
 14 B: えーでも、テスト前じゃーん。
 15 A: でも 1 回ー、保健室行ってー、よさそうだったら戻ってこればいいしー。

(08) で B は A の<助言>に対し、「あーでも」と拒否する意思を示すが、(09)で「一緒に行く」という<申し出>を行い、それでも B が渋ると、(11)「一緒に今から行こう」「休もう」と<勧誘>を行い、それでも B が「授業出たい」というとさらに (13)「先生に言っとくって」とさらなる<申し出>を行っている。B はそれでも (14) で拒否を行うが、(15) で「一回」「保健室に行く」ことをさらに <提案> し、「よさそうだったら戻ってこればいいし」という、助言実行による不利益の回避の可能性に言及することによって説得を試みている。(07) でした<助言>を、(15) で「一回」と回数を限定して再び行うことにより、負担の軽減をはかる<緩和>を行っていることも観察される。

会話 5 も 6 もこの一連の<説得>の連鎖が行われたのち、受け手が助言を受け入れる表明をし、【終了部】へと進んでいく。

5.4.1.3 【終了部】〈助言の受け入れ〉と〈お礼〉

会話 5 の〈助言の受け入れ〉は以下のように行われた。

〈会話 5〉〈断片 3〉

- 16 B: あーそっかー。
17 A: そうしよそうしよ。
18 B: あーありがとね。
19 A: うん
20 B: じゃあ、そうしようかな。
21 A: よし、じゃ、行こう！
22 B: よし。

(18) で現れる〈感謝〉は、様々な説得をしてまで自分の体調を気遣ってくれたシ手へのお礼の表明である。(17)~(20) のやりとりにより、B が A の助言に従い助言内容を実行する約束(「そうしようかな」)をして会話は終了する。会話 6 でも同様である。

〈会話 6〉〈断片 3〉

- 22 B: そっかー↓。じゃ、ちょっと、(.)ノートとっ↑とってもらっていい？
23 A: あ、>>全然いいよ<<。
24 B: >ごめんありがとう<。じゃ、ちょっと、(.)>休むこと先生に<、(.)>言ってくるわ。
25 A: (.)はい。

(22) で説得を受け入れる表明をし、申し出を受け入れ、「ノートをとって」くれという〈依頼〉の FPP を行って、A に承諾をもらい、〈お礼〉を言ったのち、(24) で〈未来の自身の行動の約束〉をすることによって〈助言〉を受け入れることを表明している。

5.4.1.4 「体調」場面の助言談話構造

以上見てきた「体調」場面の観察より、談話構造を記述する。

「体調」場面の会話の構造

【開始部】→【助言に先立つ予拡張：(シ)〈相手の体調が悪いことへの気付き〉+〈相手の体調確認のための質問〉FPP→(受)〈体調が悪いことの告白〉SPP】→【助言部：(シ)〈助言(行為指示)〉FPP(回避されることがある)→(受)〈助言に従わない理由の表示(助言拒否)〉SPP】→【説得部：(シ)〈説得〉の開始：〈助言根拠の提出>or<受け手の負担を緩和するための申し出>or<助言を受け入れない場合に発生する不利益の説明>or<助言内容実行による不利益を回避する方策の提示>(順序は入れ替わることがあるし、使われない項目もある)FPP→(受)〈説得の受け入れ表示〉SPP】→【助言受け入れ表明部：(受)〈未来の約束〉】→【お礼部：(受)〈感謝の表明〉FPP→(シ)〈返事〉(同時に【終了部】)】

5.5 助言がコミュニケーション上の摩擦を生む場合と談話構造の関係

第2章と第3章において、「助言」はコミュニケーション上の摩擦を生む発話行為であると指摘されていることを述べた。助言の談話構造からこの問題を考えてみると、「地元」場面では、<助言求め>に至るまでに、受け手が明確に<助言資格与え>を行っており、話者がこれを認識、共有した上で助言に移行していた。Leech (1983) で、「助言」が「失礼」な行為になる理由として、「相手よりも知識・経験などにおいて勝ることを示すことになるため、謙遜と是認の原則に違反する」と言われているが、「情報提供型」の助言では、<助言資格付与>があることにより、「助言」が「失礼」になる可能性は低くなり、特別な配慮はされずに助言が実行されていることが観察できた。

一方で、「体調場面」では、ルールカードで指示されているにもかかわらず、直接助言することを避ける行動が観察され、話者は当該場面では、「授業を休むことをすすめる」のは不適切で失礼になると考えた可能性が見て取れる。

また「体調」場面では、シ手が受け手に助言を受け入れさせようとさまざまな言語的工夫を行い説得していることがわかった。

そして、「体調場面」で行われた助言の拒否は、これまで研究されてきた「依頼」や「勧誘」に対する「断り」とは性質が異なることが見て取れる。「断り」という発話行為は、これまでの研究から特別なストラテジーを用いて話者がこれを行うことが明らかにされてきている(森山 1990、生駒・志村 1992)。しかし、今回の「体調場面」における助言の拒否は、話者が特別なストラテジーを用いず、躊躇なく相手のすすめを「でも」や「いや」といった言葉で拒否する行動が何度も見られた。これは、地元場面で見られた<助言求め>という談話要素が、体調場面では見られないことが原因ではないかと思われる。「地元」場面では、<助言資格付与>と<助言求め>が明確にある。しかし、「体調」場面では、これがないため受け手との認識の共有やすり合わせが行われない。受け手からすれば、「頼んでもいないのに助言をした」と「お節介」に感じる可能性があることが予測され、反論する余地や権利が受け手側に発生すると考えられるのである。

5.6 本章のまとめ

以上の分析、考察から明らかになったことは以下の5点である。

- ・ルールプレイでは、場面によって異なる必須の語用的要素が、適切な順番で現れ発話の連鎖を成している。
- ・「地元場面」のような「情報伝達の助言」会話では、<助言資格与え>と<助言求め>が出現し、シ手に助言をする資格と義務を生じさせる行動をする。
- ・「地元場面」の終了部に現れた<申し出>のように、特定の場面において話者が取る

べき適切な行動についての知識が母語話者には共通していることが見て取れる。

・「体調場面」のような<助言求め>のない会話では、相手の未来の行為に直接言及する「助言」は回避されたり遅延したりする。

・「体調場面」では、受け手に「助言」を「拒否」する権利がある。そのため受け手は躊躇なく「拒否」を行い、シ手は様々な工夫をして受け手を「説得」することを試みる。

同じ「助言」でも2つの場面でこれほど異なる談話構造を持つ会話が観察された。このような分析を積み重ね、場面ごとの談話構造が明らかになると、会話能力に係る語用能力の中身が具体的になるのではないかと考える。

ただし、本稿で明らかになったことは、あくまで一場面における日本語母語話者の会話の構築の仕方であり、この結果の通りの教材を作成すればよいというものではない。このような手法による日本語会話の分析を積み重ね、多様な場面における会話の姿を明らかにすることにより、話者一人一人が場面や対人関係に深く配慮しつつ相手とのやり取りの中で緻密に計算された会話の構造を作り上げていることが理解できると思われる。言語教育の目指すところは、最終的に個々人の意図するように外国語で誤解なくコミュニケーションが行えるようにすることであると思われるため、今回のような研究成果を実際の教材に反映させるためには、対象言語による会話の実態への深い理解をもってさらに学習者の意図に即したコミュニケーションが実現できるような会話能力を身に着けるための教材の作成が必要とされている。本稿は、野田（2012）の言う「本当のコミュニケーションのための日本語教育」になるための「日本語研究」の在り方を考えるための材料としたい。今後は、具体的な教材への応用を視野に入れつつ、今回検討できなかった他の場面についても分析を積み重ね、日本語の談話の構造を1つずつ明らかにしていきたい。

第六章 考察のまとめと日本語教育への提言

6.1 「助言」とはどのような行為か

「前に進んでください」という指示が、助言になる場合として考えられるのは、例えば、その意図を含意した「前、空いてますよ」という表現である。行列に並んでいて前のスペースが空いて詰めてほしいと思う場合、利害の関係からすれば、「前に進んでください」というのは、自分が進みたいところを前の人が進まないために進めないため、前に進むという利益を受ける自らのために聞き手の「前に進む」という行為を要求することが依頼、もしくは指示となる。これが命令とならないのは、「前に進んでください」という人に何らの社会的権限も与えられていないからだ。これが「前、空いてますよ」と言う表現がされたとなると、問題の所属が話し手自身のことではなく聞き手に属する問題との認識が強くなる。行列で前が空いているのに進まないのは、その人にとって損となるため、その人の利益のために、問題の利害に関係のない後ろに並んでいる他人が、聞き手の「前に進む」という行為を指示する、前に進むことが相手にとって良いことだと思うという意見を主張していると見ることができる。

このように考えると、助言のシ手は、自らが提案することを聞き手が実行することを望んでいるように考えられるため、やはり助言は「行為指示」なのかと考えることもできる。意見を陳述したり見解を述べたりすることも助言となりうるが、それが助言となるのは、Searle(1969)の言う一次的な行為の目的が「相手にとって良いことを言う」であり、二次的な言語表現としては、直接的な行為指示となる場合もあるし、対象となるものの良さを伝えるという形式になる場合もあるということである。（「あの本屋に行ってみたらどう？」でも、「あの本屋ならいい本が見つかるよ」という形式でも一次的な目的は伝わる）。では、その一次的な目的が伝わるメカニズムとは？と考える時、会話分析において重視される「発話の位置」が意味を持つ。会話分析では、会話は組織の連鎖によって構成されることが分かっている。何らかの行為が行われている会話では、例えば依頼には応答といった話し手相互によるやりとりが行われることが観察でき、働きかけとしての第一成分と応答としての第二成分によって構成される隣接ペアがその会話の構造をなすとされている。

例えば以下のような会話があるとすると、

A：今度のテストの勉強に使う参考書がなくて困ってるんだよね。

B：そっかー、あ、X大学の生協に行ってみたら？あそこなら専門書も置いてあるんじゃない？

A：ああ、そうだね。あるかも。行ってみる。ありがとう。

Bの「X大学の生協に行ってみたら？あそこなら専門書も置いてあるんじゃない？」という発話を助言とみなすことに無理はないと考えられる。この発話が命令ではないと考える理由は、AとBはおそらく学生同士などの対等な関係であり、助言者に特別

な社会的権限が与えられているとは考えられないこと、また指示や依頼ではないと考える理由は、良い参考書がなくて困っているのはAであること（問題の所属はAにあり、Bには関係のない問題である）と、X大学生協に行き、Aが求める参考書を買うことによって得られる利益はAが受け取ること、というようにその他の行為と混同される恐れはなく解釈できる。

しかしここで明らかにしておかなければならないのは、話者は以上のような判断を「瞬時に」「会話の流れの中で」無理なく理解しているということである。助言をするという行為は、Brown&Levinson(1978)の言うようにメンツを脅かす度合いが高いFTAとなる可能性が高い行為であることは間違いがないが、一方で「相手の知らないことを教える」、「相手の要請にこたえる」「相手のために考える（負担を請け負う）」「相手にとって良い（と話し手が思っている）ことを言う」という一次的な目的を持つために、話し手は「相手のために」助言をすることは良いことであると判断しがちである。このために、相談者が持っている知識や経験上得ている規範に対する考え方、また、相談者が求めている助言内容や、相談者の持っている知識や経験を見誤った場合、町田(2006)で報告されるような「不快な助言」がなされ、人間関係の摩擦を生じさせる恐れがあると言える。また、町田(2006)で取り上げられた助言をされた側が不快に思うだけではなく、相手のためを思ってよくよく考えて行った助言を断られると、助言をした者は「せっかく助言したのに」という気持ちになり、助言をした方も不快になる可能性がある。助言をする方もされた方も不快になる可能性があり、人間関係に摩擦を生じさせる原因となり得るということは、語学教育で取り扱う際には、もっと注意深く会話の場面や表現を吟味しなければならないということである。

一次的な助言意図の伝達は、言語表現はどのようなものでも聞き手は瞬時にそれを助言と受け取ることが可能であることから、学習者に限らず、その言語話者は、助言を発動させる前に、自身と相手の経験や知識、規範に対する考え方や、その時に聞き手が求めている助言内容のレベルを慎重に見極めて、助言を発ししなければならない。この認識に至る過程に不備がある場合、聞き手に「不快さ」を感じさせたり、助言を断られたり、助言の「不発」または「濫用」(Austin1962)となったりする。

では、助言が「不発」になったり、「濫用」であったりしたと考えられるのはどのような時か。助言が首尾よく聞き手に受け取られたというのは、おそらく、助言者が行った助言の内容について高い評価をし、その実行が約束され、そのアイデアを提供したことに対する感謝が表明された時であると考えられる。ならば、逆に助言者が行った助言の内容についての評価が低く(それを良いこととして受け取らない)、その実行が拒否され、感謝もされなかった場合が助言の「不発」や「濫用」であると言えるだろう。助言行為が「不発」や「濫用」になった場合には、聞き手による再度の助言求めか、話し手の助言のやり直しによって、互いの修正行動が現れると考えられる。

それが行われない場合も当然考えられるが、助言が失敗に終わった場合には、話し手と聞き手双方のメンツが脅かされるという状態であると予測され、人間関係に摩擦を生じさせる原因ともなりうる。

助言が、行為指示型(権限行使型)発話行為とされてきた原因の一つは、英語における典型的な助言を担う表現形式が、“Tuck in your shirts” や、“you should marry” などの命令文、または、should を使用して相手に行為を求める文であった可能性があるのではないか。“What should I do?” といった質問形式の助言求めに対応する形で should が用いられ、相手の行動に直接言及する形が助言をする際には出現することが多い (Bernierjee 1988, Hinkel 1997 等)。このような文型の一次的な意味は相手の行為を要求するもの、言いかえれば、相手の行為を制限するものであるために、本質条件として、または命題内容条件として検討された結果、行為指示型発話行為とされたことは理解に難くない。しかしそれでもなお、陳述表示型の発話行為にも分類しようとしたのは、命令文の形を取りながら、話し手に命令の権利を与えるような社会的地位関係はない状態において、対等な相手や親しい相手に対して相手の行動を制限するような意味の発話が助言をする際に用いられるからなのではないだろうか。

また翻って、日本語教育における助言を考えてみると、「～たほうがいい」や「～たらどうですか」という表現が表すのは一義的には提案の意図を表す表現と理解されることが普通であろう。英語の命令文のような、「シャツを入れなさい」というような相手の行動を直接指示する言い方は、日本語では注意や非難と捉えられ、助言とは考えられにくい。教科書のモデル会話を作成しようとする時、作成者は日本語学習者が想像しやすい日常の場面で、助言が行われる場面を考える。例えば旅行の行き先を検討する場面で鎌倉の大仏を見ることを勧めようとした時の表現が多様でありうることは自明である。「鎌倉なら、大仏を見た方がいいよ」と言ってもいいし、「鎌倉の大仏は有名だよ」「鎌倉の大仏は見る価値があるよ」「鎌倉の大仏の歴史は古いよ」など、鎌倉の大仏について自身が持っているプラスの評価を伝達するだけで、「鎌倉に行くなら大仏を見ることを勧めたい」という話し手の意図は伝わる。命令文等を用いて、相手の行動を制限する必要がないことから考えても、(少なくとも日本語母語話者として筆者が考える日本で日本語で行われている) 助言の本質は、相手の行動を指示することではなく、相手に自分の見解を伝えることによって聞き手に自身の行動を決定させること(その決定に関わる材料となること)、決定権を移譲することにあると考えられる。

第四章で分析した助言会話の中で、助言を受けた多くの学生は「ああ」や「へえ」といった、先生に言われるまで知らなかったことを言われて初めて知った、という返答をしていた。この返答によって、教員が発した情報ないし考え方が、学生にとって未知のものであり、それを教員の発話を聞くことによって知った、すなわち「教えら

れた」という状態になっていることが表されている。つまり、助言をするということは、助言を受ける側が知らないことや思いつかないことを「教える」ことであるという側面も持っているということが会話分析からわかるのである。このことから考えるに、助言を受けて不快だと思う時というのは、助言された内容が自分にとって既知のこと、または考えたことがあることであって思いもよらない解決法ではなかった場合ということであると言える。自分が知っていることを、あたかも知らないかのように相手から「教え」られれば、不快に思うのは当然である。そこに、助言者の自分に対するマイナスの評価(助言者よりも知識が少ない)が現れてしまうからである。教えてもらわなくても知っている、知っているということを相手は気付いていない、すなわち、助言をされた側の知識が助言をする側よりも少ないと助言をする人が認識しているということがその不快な助言により明らかになるために、助言が「不発」に終わるのである。

以上のことから、第三章で暫定的に行った助言の定義を以下のように改変する。

助言とは、「知っている者」から「知らない者」へ、当該の問題について、話し手がそれを良しと信じる所信をもって、知識を移譲しようとすることである。その知識が移譲される(聞き手が理解する)のに、最も適する方法をもって、話し手により助言の命題内容が決められる。その内容は、事実の陳述でも、行為の指示でも、話し手が聞き手に移譲しようとする知識にたどり着くための最も良い方法であると話し手が信じることが命題内容となって提示される。助言の核心は、話し手が信じるその考えに対する正当性の主張である。

6.2 語学教育への応用

以上のことから考えると、語学教育で摩擦のない助言の仕方を教えるためにまず強調しなければならないのは、助言をするという行為は、「教える」という行為であるために、人間関係や場面状況に配慮しないと相手を不快にさせる可能性がある行為であるということであろう。

これまで日本語教育では、「助言をすることは相手に関心を示すことである」(黄・玉岡 2015)という中国語における認識に近い、「相手のために思いやっする行為」であるとの認識のもと、「感謝される」行為(熊取谷・村上 1992、山本 2010)であるとされてきた。このような助言の捉え方から、提案を意味する「～たほうがいいですよ」や「～たらどうですか」という、相手の行為を婉曲的に指示することをほのめかす言い方が助言の典型例として提示され、助言は「良いこと」であるとの認識から、助言の場面として相手を思いやる場面が採用されてきたと考えられる。しかし、助言は、助言をする資格のある話し手が、聞き手の問題について、聞き手が知らないことでか

つ聞き手に利益になるという根拠がある事柄を伝達することであると考えられ、そもそも、体調場面で相手を気遣う「～たほうがいいですよ」は、助言の場面とは言えないのではないかと思われる。第五章の母語話者ロールプレイでは、助言をしてくださいという指示があったにもかかわらず、話者は「どうする？」と聞き手の意向を尋ね、助言によって相手の行動を制限することを極力避けようとしていた。一方的に風邪の時には家に帰った方がいいという話し手の意見を押し付けることを避けようとした行動と考えることができるのである。

このことから、この研究のきっかけとなった「薬を飲んだ方がいいですよ」「薬は飲みたくありません」という会話を考えてみると、「～た方がいいですよ」と言う表現は、第四章の会話分析で明らかになったように、相手の行動を指示する意味よりも、根拠のある自らの見解を述べるときにむしろ使用される表現である。これを、相手の体調を思いやる場面に当てはめて、「薬を飲んだ方がいいですよ」や「家に帰ったらどうですか」という行為指示の文を作る練習をさせる教科書の記述は、「～たほうがいいですよ」が表す見解述べよりも、相手の行為を求める意味となり、「指示」の婉曲表現として提示されてしまう。そのため、「薬を飲んだ方がいいですよ」に対して「薬は飲みたくありません」という返答が意味をなさなくなってしまうのだ。なぜなら、「薬を飲んだ方がいい」や「家に帰った方がいい」というのは、誰が考えても良いことだとわかる一般的な事柄であって、風邪をひいている相手がこの方法を知らないとは考えにくいからである。「～た方がいいですよ」という表現が、相手にとって新規の事柄であると考えられる話し手の認識を暗に示してしまう表現である以上、相手にとって既知の情報をこの「～たほうがいいですよ」で伝達するのは間違っているし、発生しにくいと考えられるのである。

このことが、第五章で分析した母語話者のロールプレイにおいて、体調を気遣う場面で何かを勧めようとした時、母語話者が「～たほうがいいですよ」という表現を選択しなかった理由となっていると考えられる。「保健室行く？」や「逆に、帰った方がいいんじゃないか」と、「～たほうがいいですよ」を言うことを避けていることが見受けられた。風邪をひいているにも関わらず、テストのために教室に現れた友達に、「帰った方がいい」ということは、それを言おうとするまでもなく、相手もわかっていることで、それをあえて勧めるのは、相手にとって未知の情報であることを主張するということになり、矛盾が生じる。この場面では、相手がここに来たかった気持ちを押し量って「逆に」帰った方がいい、と言っているのだと考えられる。

すなわち体調を気遣って相手の未来の行動に言及する行為は、「助言」ではなく「提案」であると言ったほうがよいのではないか。自分の現在や未来の行動に迷いがある聞き手に対して、聞き手よりも知識が豊富なアドバイザーとしての話し手が、聞き手にとって未知の情報を与えることこそ、「助言」の本質であり、そこに相手よりも自分

の方が知識を持っているという確信がない限り、明確に「～たほうがいいですよ」という表現を使った助言はできないと考えられる。実際、第四章で見たデータの中で、教員が「～たほうがいいですよ」という明確な見解述べを行っている場面は、英語を第二言語として習得した日本語母語話者である大学院の教員という立場から、同じような立場で現在英語を日本語に訳そうとしている学生に対して、より適切な日本語訳を教える場合のみであった。これは、英語を日本語に変えるという作業についての経験者としてのアドバイザー、そして研究をするという専門の職種についているという専門家として、そして経験者としての知識の優越性が、発話の正当性を主張する根拠となっているからと考えられる。

このように、「～たほうがいい」は、話者双方にとって自明なトピックにおいて使用されることはあっても、学生の進路相談や研究の内容や姿勢については、明確に「～たほうがいいですよ」と言い切ることは避けられる傾向がある。このような場面では、「～たほうがいいかもしれない」「～たほうがいい気がする」と直接性を緩和して、あくまで見解述べであることを強調し、相手の行為を指示しようという気はないということを表示する形で使用されていると考えられる。

このように考えると、日本語教育では、複雑な混同が起こっていると考えられる。それは、「助言」という行為の本質的な性質についての混同、そして「～たほうがいいですよ」という表現の表す意味についての混同、また、「教える」意味の「助言」と、「相手を思いやる」「提案」の混同である。異なる次元において、複数の見解が絡み合い、本来助言をする場面ではない場面で、無理やり「～たほうがいいですよ」を使って助言をさせるようとするため、実際の場面との乖離が起こり、不自然な発話を練習させることになってしまうのだと考えられる。

この事態を解決するために、助言の意味をより明確にすることが求められている。すなわち、「～たほうがいいですよ」は助言であり、相手の行動を求めるものだという混乱の糸を、一つずつ引き離してほどこき、まずは「助言」は相手に「教える」行為であるということを認識し、助言が行われる場面を限定することである。その際、「相手を思いやる」場面については「助言」の場面ではないとして、「体調を気遣う」「心配する」などの表現に変えるべきである。本来体調を気遣う場面で出てくる言葉は「大丈夫?」「薬飲む?」という言葉であろう。相手の状態を気遣っている人からは、「薬を飲んだ方がいいよ」という自分の見解を述べる言葉は出てこないし、出てきた場合には、「不快な助言」として受け止められることが予想される。

会話をしている話者は、このような複雑な場面条件をごく自然に分析し、場面にあった適切な言語行動をしていることが分かっている。話者は、助言と提案、「教える」と「気遣う」ことの違いを混乱することはない。混乱の原因となるのは、外国語としてのあいまいな表現を、一つの機能であると限定してしまう教科書の記述や教師

の認識である。何かを中止させようとするときに、母語話者は「～ないでください」とは言わないことは、母語話者にとっては自明である。母語話者なら、「ここでカメラは使えません」と言うのである(清 2004)。それがその場面において最も適切な表現方法であることを知っているからである。

このように、語学の教科書で取り扱われる意味と表現、そして場面との関係には、未だ多くの問題が存在していると思われる。これを一つ一つ解決していくために、さらなる言葉の実態の解明が必要である。一つの行為を場面、意味、実際の会話、という多角的な視点から複合的に考察することにより、少しずつ言葉の使用や意味が明らかになってくるとと思われる。本当の意味でのコミュニケーション能力育成に寄与する教材を作成するためには、多角的な分析と考察に基づいた研究の蓄積が待たれる。

第七章 本稿のまとめと今後の課題

7.1 本稿のまとめ

以下、各章の考察で明らかになったことをまとめる。

第三章では、発話行為理論の手法により、助言行為の定義について検討した。従来、助言は、相手の未来の行為を指示する「行為指示型」発話行為に分類されてきたが、その特徴として、話し手の考えが聞き手に理解されることという本質条件³⁸を持つために、自らの意見を伝達する「陳述型」にも重複して分類され、行為の特徴が捉え難いものであった。本稿では、助言を、本質条件によって分けられる発話行為の5分類の観点と、助言の行為としての特徴記述がなされてきた「適切性条件」の中身をそれぞれ検討することにより、助言の語用論的特徴の抽出を行った。

さらに、助言は先行研究において、「ありがたい行為」であると言われる一方で、聞き手のフェイスを脅かすFTAであるという指摘もされてきた。このまったく異なる助言行為の捉え方の問題は、語学教育における助言の扱いに対して大きな影響を及ぼすものであるため、本稿では先行研究の検討の結果、助言がFTAになる場合とならない場合について具体的な場面を挙げて考察し、それぞれの場面を明らかにした。

また、従来助言が振り分けられてきた「行為指示型」発話行為に属する「依頼」や「勧誘」などの行為の特徴と、助言の特徴を比較することにより、さらなる助言の語用論的特徴の記述を行った。その際、発話行為理論で行為の特徴記述に使用された基準では捉えきれない特徴を記述するために、「決定権者の基準」や「利益・負担の基準」などの新たな基準を導入し、助言の特徴記述を行った。また、ほぼ同じ特徴を持つとされてきた「忠告類」内での区別のために、「行為の生起する状況」や「命題内容となる問題の帰属」という視点を追加し、助言と、忠告、警告、注意、提案、勧めとの区別を行った。以上の考察のまとめとして、以下の定義を暫定的に行った。

³⁸ 第三章参照。

助言の定義(暫定)

助言とは、助言を受ける側が抱える問題について、助言をする側が何らかのアイデアを聞き手に伝える行為であり、そのアイデアに対する評価や判断を聞き手に委ねる行為である。そのアイデアは、事実である場合や行為である場合など様々であるがゆえに、決まった言語形式により伝達されるものではない。事実を述定しても、情報を与えても、行為を指示（アイデアとして行為をすることをすすめても）しても、助言行為を行うことは可能である。助言される内容は、聞き手が知らないことであるはずなので、相手が知らないことを「教える」という行為の性質上、助言をする側とされる側に知識や経験上の差があることが示される。そのため、発話参与者双方に助言行為が行われる前提としてこの差に対する認識が無い場合に助言行為がなされた場合には、「おせっかい」として受け取られるなど、コミュニケーション上の摩擦を生む FTA となる可能性がある。

次章の会話分析では、この定義によって認定した「助言」場面について、実際の会話を収集し分析した結果を述べた。

続く第四章では、大学院における研究相談場面と研究指導場面における助言会話の分析を行った。

会話分析 I では、大学院生が自身の研究について相談をする場面で行われる助言会話について、会話分析(Sacks et al. 1974)の手法で分析を行った。分析の結果、当該場面では、助言は、以下のような基本的構造を持つことが明らかになった。

院生(助言の受け手) : <助言求め>(問題の提示、現状の説明、将来の希望述べ³⁹)

: <<第一成分>>

教員(助言のシ手) : <助言与え> : <<第二成分>>であると同時に<<第一成分>>

院生(助言の受け手) : <助言に対する返答>(受諾((理解表示、未来の自身による行動の約束))・拒否((助言に従えない旨の事情や理由の説明、その他の助言を求める新たな助言求め))) : <<第二成分>>

本稿のデータでは、会話の開始部分で、助言の受け手が<助言求め>として、「問題の提示」、「現状の説明」、「将来の希望述べ」の3つを行い、それを受けて教員がそれぞれの形式に応じた形で<助言与え>をしていた。さらに、教員によってなされた<助言与え>を受け、院生が<助言に対する返答>として、肯定的返答：「理解表示」「未来の自身による行動の約束」か、または否定的返答：「助言に従えない旨の事情や理由の説明」、「その他の助言を求める新たな助言求め」を行っていることが観察された。これらの3つの要素は、本場面における助言会話の基本的構造をなし、院生により開始

³⁹ 聞き手による<助言求め>を構成する3つの要素は、全ての会話にいつでも現れるのではなく、発話者により2、3個が選択されて発話される。

された助言求めが第一成分、それに応答する助言与えが第二成分となっていると言える。しかし、助言与えの後、発話権が聞き手に移動し、話し手が聞き手の返答を待っている様子が確認されたことから、助言与えは助言求めに対する応答であると同時に、助言に対する返答を求める行為の第一成分となっていることも示唆され、本場面での助言の基本的構造は以上で示したようになっていることが明らかになった。

院生による助言求めは、上記の 3 種類があり、2 つ以上の要素が出現して助言求めを形成していることが観察された。これらは特に、問題の提示や現状の説明では「～けど」という言い差しの形を伴って出現し、希望述べの場合には、「～たいなと思っている」など、直接性を緩和する言語形式によって表現されていた。

院生の助言求めに対し、教員は、<現状説明>に対しては<評価与え>と<意見述べ>で、<問題提示>に対しては<解決策の提示>かまたは<手順の指示>によって、さらに、<希望述べ>に対しては<見解述べ>や<実現可能性(不可能性)の提示>と、<承認付与>によって助言与えを行い、単に行為を指示したり意見を述べたりするのではなく、院生の求めに応じた助言与えがなされていることが明らかになった。

また、助言が院生に受諾されたサインとして、「相槌の連鎖」という現象が会話内で起こっていることが観察された。これは、助言与えが終了し、院生が「はい」や「わかりました」または「やってみます」などの理解表示や約束などで肯定的な返答をした後、発話権の移行適切場が現れる場面で発生する現象で、第二成分としての助言に対する返答が行われた直後であるため、新たなトピックが新たな発話権者とともに現れるべきところであるが、助言者である教員は、院生の「はい」の後、「うん」と言って、新たなトピックを導入しないという行動を取っていた。この助言に対する返答の後に現れる教員の「うん」は、自分の助言が聞き手に受け入れられたことの確認となっており、助言が受諾されたことの表示としての役割を果たしていると考えられる。

続く会話分析Ⅱでは、院生が作成した研究に使用する調査紙や大学院の授業で担当する講読文献の発表に使用するレジメについて、教員が間違いを訂正したり内容を指示したりする場面の会話を対象に、その場面に現れる教員の助言表現に着目して調査を行った。

当該場面においては、2 種類の会話の構造が観察された。1 つは、教員が院生の間違いや問題を指摘することによって会話が始まるもの、もう 1 つは、院生から問題の告白を行って助言会話がなされるものである。本稿では、これら 2 種類の助言会話の構造を助言構造図として示し、助言会話の流れを明らかにした。さらに、本場面において教員はどのような表現形式を用いて助言を行っているかを明らかにするために、教員が行った助言発話を抽出し、量的分析を行った。

助言表現形式の量的分析の結果、教員が助言意図で発した助言発話に現れた形式には、以下の 9 種類の型があることがわかった。

助言発話の9つの型

1.行為指示型	2.見解述べ型	3.情報提供型	4.提案(選択肢与え)型	5.承認与え型
6.見通し(聞き手利益の提示)型	7.警告型	8.勧誘型指示型	9.あたかも願望型	

助言は、単文で発話される場合と、これらの型を2つ以上組み合わせることで発話が形成されていることもあった。また、これらの型ごとに、それぞれで複数の言語形式が使用され、その言語形式は多様であった。

助言の型の中で、最も多く現れたのは、1の行為指示型で、主に「～て」や「～てください」の形で直接聞き手の行為を指示するものであった。次に使用が多かったのは見解述べ型で、「面白い」や「～しないといけないとおもうんですね」などの様々な言語形式で助言が行われた。3番目に多かったのは情報提供型の助言で、終助詞の「よ」や「わけです」という表現を用いて、聞き手が知らないことを教員が教えるタイプの助言であった。日本語教科書で助言の表現として提示されることの多い提案の形を取った助言は、本場面では特に院生に選択肢を与える形での提示となっており、いわゆる「～たらどうですか」などの典型的な提案の言語形式は409の発話中1回しか現れなかった。このほか、使用回数順に、見通し型、承認与え型、警告型、勧誘型、あたかも願望型となった。

これまでの先行研究で、行為指示と見解述べのどちらかが助言の基本的性質であると指摘されてきたことから、特に行為指示型助言と見解述べ助言の2つに現れた表現形式について詳しく分析を行った。行為指示の助言では、先に述べたように「～て」や「～てください」という表現が用いられることが多く、そのほかに「～(する)といい」や「Vた/Nのほうがいい」、「Vればいい」などの表現が使用された。

助言の表現形式を調査しようとした時に、同じ形式であっても、会話の流れの中で聞き手に解釈される話し手の意図という観点から見ると、その時々によって異なる伝達意図が表されていたことがわかった。特に助言は、繰り返し述べているように、これを使えば必ず助言になるというような形式がなく、形式の担う意味を考える際には、話し手がどのような意図でその形式を発し、聞き手にどのように受け取られるよう意図したかということを経験の中で判断していかなければならない。このような意味で、本稿で行った表現形式の分析は、先行研究で行われた助言の表現類型とは異なる視点で行った分析となっている。

また、見解述べの助言では、「(Vた/Nの)ほうがいいと思う」という形式が最も多く出現した。次に多かったのは、「～です/ます/ません+よね」の形で、続いて「(～です/ます)から。」が3位、「～んです」が4位となった。この他、言い切りの形で事実

を断定する形式や「必要」という言葉を使用するもの、また「～じゃない」や「～なきゃいけない」など 20 種類以上の表現形式がこの「見解述べ型」の助言には用いられた。このように、見解述べによる助言は、非常に多くのバリエーションを持った言語形式によって実現され、学習者が助言の語用論的能力を習得しようとする際、困難を生じる可能性を示唆するものであることがわかった。

この見解述べで多く使用された「～たほうがいい」という形式は、日本語教育では典型的な助言の表現として提示されている表現である。本稿でその使用の実態に着目して調査したところ、当該場面では主に、教員の当該問題に対する見解を述べる形で使用されることが多く、日本語教科書に登場するような「薬を飲んだ方がいいですよ」などの聞き手の行為に言及して聞き手の行為を指示するような発話では使用されていないことがわかった。行為指示で使用される「～ほうがいい」は、「～たほうがいいね」「～たほうがいいかな」「～のほうがいいです」という形式で現れ、断定の意味合いが強かった。一方、見解述べで使用される「～ほうがいい」は、「～たほうがいい、と思うな」や「～たほうがいいと思います」、「～たほうがいいのかなーと思ったの」や「～たほうがいいと、私は思います」と言うように、「と思う」を伴って現れ、直接的な意見述べとなるのを避けようとする話し手の意図が見て取れる。「～の方がいいんじゃないかなっていう気はしますけどね」という表現でも使用され、断定を避けようとする意図を強調している様子が見え始める使用の仕方となっている。

次に第五章では、日本語教科書で助言場面として取り上げられることの多い場面における母語話者のロールプレイデータの分析を行った。

取り上げたのは、地元出身の学生に、県外から来た学生が日用品を売っている店について聞く場面と、調子が悪い友達に、授業を休んで帰ることをすすめる場面の 2 つである。「地元」場面では、情報提供や見解述べの助言が現れることが予測され、「体調」場面では、行為指示の助言が現れることが予測された。

ロールプレイデータの分析の結果、地元場面では、助言の受け手が助言者に助言する資格を与える<助言資格与え>をする現象が観察された。この<助言資格与え>は、この場面での会話を実現するために必要不可欠な要素であり、被験者はこの助言資格与えの失敗によって 2 度会話の作成に失敗していた。これは、同じ学年の大学生同士という同等の立場で、助言を求めたり与えたりすることに対する不自然さに対する対処を話者がしたと考えられる現象である。聞き手の助言求めによって、話し手に助言与えをすることが義務付けられたことが観察可能になるが、前提として助言を求める相手に自分が求める知識があるかどうか不明な場合には、その人を助言者として選ぶことができない。また、聞き手の助言求めによって助言することを義務付けられる話し手にとっても、自分の持っている情報が聞き手にとって新規の情報であるということが明らかになっていない状態では、提供する情報を選ぶことができなくなるのである。

そのため、社会的人間関係上同等である相手に対して助言を求める際には、なぜその人を助言者として選んだかという理由の開示が必要であるということである。

一方、体調場面では、助言者が助言することを避ける現象が見られた。このような相手の体調を気遣って家に帰ることや仕事を休むことなどを勧める助言は、日本語教科書では頻繁に現れる場面であるが、実際の会話では、話し手はまず、相手の状態を確かめ、聞き手と状態に対する認識を共有してから、相手がどうしたいかを尋ね、その上で直接性を弱めながら休んだほうがいいという意見を述べていた。

「休んだほうがいい」という表現は文字通りの意味では行為指示であるが、ここでは「保健室行ってみたら？」や「そんだけ体調悪かったら、今日ぐらい休むほうが、いいと思うよ」という形式で表され、話者は、相手を休ませるために、何かを申し出て不利益に対する補償を提示したり、状況を説明したりして様々な説得を試みている。

この場面における会話の分析から、体調を気遣うような会話には、日本語教科書に出てくるような助言は現れず、「聞き手が知らないことを教える」という助言の特徴に合致しない性質の会話がなされることが明らかになった。

第六章では、第三章から第五章までの考察を振り返り、助言の特徴を再度検討した。その結果、第三章で行った助言の定義を以下のように変更して提示した。

助言とは、「知っている者」から「知らない者」へ、対象の問題について、話し手がそれを良しと信じる所信をもって、知識を移譲しようとすることである。その知識が移譲される(聞き手が理解する)のに、最も適する方法をもって、話し手により助言の命題内容が決められる。その内容は、事実の陳述でも、行為の指示でも、話し手が聞き手に移譲しようとする知識にたどり着くための最も良い方法であると話し手が信じることが命題内容となって提示される。助言の核心は、話し手が信じるその考えに対する正当性の主張である。

また、本稿の考察から、現在の日本語教育において行われている助言の取り扱いに、複雑な問題が存在していることを指摘し、学習者の会話能力向上に資するような教材を作成するための方法について提言を行った。

以上の考察から明らかになったように、助言は非常に捉えにくい性質を持った発話行為であり、また、この行為は、助言をする側もされる側もフェイスを脅かされる危険性のある行為であるため、語学教育での提示はより慎重にならなければならないと言える。

語学教育における助言の取り扱いに関する問題は、「助言」の基本的な性質についての誤解(ありがたい行為か FTA か)、「～たほうがいいですよ」という表現の担う意味と使用法についての問題、そして、「教える」意味の助言と「相手を思いやる」行為の混同という次元の異なる複数の問題が絡み合っていると考えられる。

本稿で明らかになったことから言えることは、まず、助言は「聞き手の知らないこ

とを教える」という性質を持った行為であることを認識し、「体調を気遣う」場面においてなされる会話は、助言会話とは言えないのではないかということである。また、「～たほうがいい」という表現は、行為指示の助言で使用されるのではなく、自分の見解を、断定を避けて述べるのに用いられることが多い表現であることに留意して学習者に提示されなければならない。さらに、話者の助言意図は、非常に多様な言語表現によって伝達され、話者同士のやり取りによっていかようにも変化するものであるため、「～たほうがいいですよ」は助言であるというような「一形式＝一機能」という教え方は、学習者に誤解を生じさせる可能性があるということである。

7.2 今後の課題

以上、様々な角度から「助言」という発話行為について考察してきた。本稿で行った定義は、これまで助言の基本的な性質であるとされてきた「行為指示」ではなく、「話し手の意見の主張」が助言の中心的な目的であると主張するものである。しかし、助言は日常頻繁に発生している言語行為であり、本稿の定義が唯一最終的な助言の本質を述べたものであるとは言えない。依然として、助言は行為指示なのか言明なのという問題は解決されていないし、助言は word to world の方向性を持つ行為なのか、world to word の方向性を持つ行為なのかということも検証するには至らなかった。

本稿の目的は、語学教育への貢献であるため、この目的を鑑みれば、学習者に身近な場面における助言会話の実態を一つ一つ明らかにしていくことが、日本語教育における助言の取り扱いについての問題を解決するための方法となると考えられる。しかし、助言という行為は、非常に複雑で多層的な性質を持った行為であり、1つの問題を解決しても、また新たな問題が現れるという意味で、その他の行為と異なる特殊な性質があることが、本研究を通して明らかになったと言える。

助言は、日常の雑談から、医療場面、学校場面、ビジネス場面、法律場面など、様々な場面において人間関係の構築や言語生活に重要な役割を果たす行為であると考えられる。特に、近年隆盛を見せている日本語における会話分析の分野では、病院での医者と患者の会話における助言のされ方や、カウンセリングにおける助言会話の研究がされるなど、語学教育への貢献のみならず、日常の言語生活をより豊かにするための研究がされ始めている。今後は、本稿で取り上げた場面以外で助言会話が行われる場面を取り上げ、その場面で行われる人と人とのやりとりを、一つ一つ記述することによって、さらに助言行為の実態を明らかにしていきたい。また、それらの結果から、語学教育に貢献するような教材作成につなげられるよう、研究を続けていきたい。

〈録音データの文字化で使った記号〉

[. . . 発話の重なる開始点

] . . . 発話の重なる終了点

= . . . 切れ目のない接続

(数字) . . . ポーズ(沈黙)の長さ

(.) . . . 0.1 秒前後のマイクロポーズ

— / : . . . 長音(音の長さはコロンの数によって表わす)

- . . . 発話の途中

。 . . . 文(発話)の終わり

, . . . 文途中で途切れ

? . . . 疑問調(上昇調)で終わっている文末

! / _ . . . 強調

 . . . さらに強調

↑ . . . 直後の音の急激な上昇

↓ . . . 直後の音の急激な下降

↑↓ . . . 語尾の上げ下げ

° 文字° . . . 小声

hh . . . 笑い(長さは h の数によって表わす)

h 文字 . . . 息を吐きながら話す

.hh . . . 吸気

~~~~~ . . . 笑いながら話す

<文字> . . . ゆっくり話す

<<文字>> . . . さらにゆっくり話す

>文字< . . . 早口で話す

>>文字<< . . . さらに早口で話す

(文字) . . . 聞き取りに確信が持てない部分

( . . . ) まったく聞きとれない部分(長さは . . . の数によって表わす)

「文字」引用部分

※串田他(2007)編『時間のなかの文と発話』p.xii~xix に筆者が部分的に修正を加えたもの

## <Abstract>

### 1. Introduction

The purpose of this study is to identify the pragmatic features of advice as a speech act and describe the reality of advice conversations that take place in Japanese.

Asking for or giving advice is an act that often occurs daily when we confess our worries to family-members or close friends and we hear their worries and give them advice. Asking for, or giving, advice can strengthen relationships with friends, but it can also sometimes cause trouble. For example, if someone suddenly says, 'You should study more', he or she will be considered impolite. On the other hand, being denied advice can also make us feel inadequate. In the field of language education, giving advice is considered a function of utterances similar to 'request' or 'invite', and appears in beginner level textbooks.

Advice has long been thought to be an example of Searle's (1969) 'directive' illocutionary act, which is part of the 'speech act theory' developed by Austin (1962). The speaker's purpose in achieving the directive act is to get the hearer to commit to some future course of action. 'Directives' also attempts to make the world match the words. Bach and Harnish (1979: 42, 48) claimed that advice belongs to the 'informative' and the 'directive' category; this is true in Japanese, where saying 'you should go to restaurant A' or 'restaurant A is good' could be interpreted as advice. However, Brown and Levinson (1979: 66) define advising as a face threatening act (FTA) because it invades the hearer's freedom by directing their future actions. Nevertheless, if the advice belongs to the linguistic categories of 'informatives' or 'representatives' and advising is therefore merely an expression of one's opinion (Searle 1979: 67), it is neither impolite nor an FTA.

In Japanese, Sakamoto et al. (1994) argued that advice that sympathises with a

partner is still seen as advice, but this type of advice could be interpreted as officious in particular situations. In Japanese language education, beginner-level textbooks describe advice as an utterance function and fail to recognise advice as a dangerous act or an FTA that could cause friction in communications. In fact, advice is seen as a ‘thankful act’ (Kumatoridani and Murakami 1992; O and Yamamoto 2016); however, if a student – having learned that advice is a thankful act – gives advice that refers directly to the hearer’s behaviour, the advice might be considered an FTA and thus have a negative influence on the relationship between the two individuals. For students who learned that advice is an FTA, they might say nothing and fail in their communication to avoid offending others. To teach Japanese conversation appropriately, it is essential to clarify whether advice falls under ‘directives’ or ‘representatives’, or neither category. It is also necessary to make the pragmatic features of advice clear.

Various situations are considered advice conversations in Japanese language education, such as when a non-specialist is advised by a specialist – e.g. when advice is given by a teacher to a student, by a lawyer to a client or by a doctor to a patient – and when family members or close friends exchange advice when they are concerned about someone’s physical condition. Although it is possible that advising conversations differ according to what needs to be accomplished in a specific context, students are not informed of the appropriate manner for giving advice in these different contexts.

Three research studies were conducted to settle this problem. First, we re-considered the definition of advice as a speech act by identifying the pragmatic features of ‘advise’ described in the literature and comparing them with ‘request’, ‘inviting’, ‘proposal’ etc. from the same group of directives, which we reconsidered in line with the felicity conditions of the directives (e.g. Searle 1969; Bach and Harnish 1979; Leech 1983).

Second, we carried out conversation analysis according to the method advocated by Sacks et al. (1974). We analysed conversations drawn from consultations between a student and a professor in a graduate school laboratory and determined how advice is given and received in real Japanese-language situations.

Third, we conducted further conversation analysis on data collected from two different role-play advice situations with native Japanese speakers. The role-play situations were ones frequently taken up in Japanese textbooks as examples of advice. Situation 1 is a conversation between classmates who entered the same university at the same time. A has been living near the university, and B is from a different area. B asks A where to find a store that sells household goods. Situation 2 is a conversation between close friends who attend the same class. B recommends that A should be absent from class and go home because A is sick. In Chapters 3 to 4, we describe the results of our conversation analysis, and we present the findings regarding what kind of advice conversations were built by speakers in actual situations.

## 2. Definition of ‘advice’

### 2.1 Classifications of the speech acts

Austin (1962) and Searle (1969, 1979) claimed the existence of five types of speech acts. Austin’s (1962: 151) five types of the speech acts are ‘verdictives’ (e.g. estimate, reckoning and appraisal), ‘exercitives’ (e.g. appointing, voting, ordering, urging, advising and warning), ‘commissives’ (typified by promising), ‘behabitives’ (e.g. apologising, congratulating, commending, condoling, cursing and challenging) and ‘expositives’ (e.g. ‘I reply’, ‘I argue’, ‘I concede’ and ‘I illustrate’). Advice falls under the category of ‘Exercitives’, and it features a speaker making a hearer take action considered right by the speaker. Yamanashi (1986) developed a new classification based on Searle’s (1969) earlier work where advice was categorised as an

example of a 'directive' speech act. According to Yamanashi (1986: 20), 'directives' include asking, inviting, ordering and requesting and are defined by making those speech acts fit in with the situation and situation P from which it should emerge now, and has to build the new world. This definition matches Searle's (1969: 4) opinion that advice is an act that attempts to 'world to word'.

Bach and Harnish (1979) categorised advice under the categories of 'directives' and 'informatives'. Their categorisation was as follows:

#### Directives

Advisories (advise, caution, counsel, propose, recommend, suggest, urge, warn)

In uttering *e*, S advises that P if S expresses

( i ) the belief that there is (sufficient) reason for H to do A, and

( ii ) the intention that H takes S's belief as (sufficient) reason

for him to do A.

(Bach and Harnish 1979: 48)

#### Constatives

Informatives (advise, announce, apprise, inform, insist, notify, reveal, tell, testify,)

In uttering *e*, S informs H that P if S expresses

( i ) the belief that P, and

( ii ) the intention that H forms the belief that P'

(Bach and Harnish 1979: 42).

Bach and Harnish (1979) claimed that the essential feature of advice is 'the intention that H *forms the belief* that P'. In this case, the purpose of giving advice is to not only inform the hearer of something, but also ensure that the hearer agrees with the speaker's opinion. On the other hand, if we re-consider the condition 'the intention that H forms the belief that P', it means that the speaker wants the hearer to think (=action) in agreement with what the speaker said. As Searle (1969) pointed out, 'Advising you is not trying to get you to do something in the sense that requesting is. Advising is

more like telling you what is best for you' (1969: 69 ).

Therefore, arguments about the pragmatic features of advice are confused. If advice is a directive speech act that is essentially concerned with directing the hearer's future actions, then the speech act is of the 'world to word' type. However, if the advice is informative and its purpose is to communicate the speaker's opinion, the speech act would be the 'word to world' type. Based on these arguments, we posit that the 5types of speech act might be inadequate for explaining the features of advice. In Japanese, if one says either 'you should go to restaurant A' or 'Restaurant A is good', the hearer could interpret the statement as advice, which shows that advice can be given using various expressions, but this poses a problem for language learners. If advice is a speech act whereby the speaker asks the hearer to take a particular action, the reply should be either one of acceptance or refusal. On the other hand, if advice constitutes the speaker insisting on their opinion, the reply should be only that of agreement or disagreement. Further, when we attempt to give advice, we have to consider politeness and choose the appropriate expressions (Brown and Levinson 1979). In this context, teachers cannot teach students the right way to give advice in all possible situations.

Our argument so far is as follows. The propositional content of advice can be that of direction and sharing an opinion, and many kinds of expressions can be used in advice situations. Additionally, the advice giver might want to impact the hearer's future actions (in a different way than a request) or they might want the hearer to 'believe' their advice. However, if we cannot decide to which category the advice belongs, we need to use the appropriate tools to describe the pragmatic feature of advice, which include 'speaker and hearer', 'speaker's intention' and 'propositional content'. We thus consider additional details of the features of advice, namely, felicity conditions.

## 2.2 Felicity conditions

Searle (1969) determined four felicity conditions for each type of speech act: the propositional content condition, the preparatory condition, the sincerity condition and the essential condition. The felicity conditions of advice are as follows:

‘Propositional content condition: Future act A of H.

Preparatory condition: (1) S has some reason to believe A will benefit H.

(2) It is not obvious to S and H that H will do A in the normal course of events.

Sincerity condition: S believes A will benefit H.

Essential condition: Counts as an undertaking to the effect that A is in H’s best interest’

(Searle, 1969, 67).

### (1) Propositional content condition

This condition shows the content of what the speaker mentions when giving advice and which actor (speaker or hearer) will do the action. In the advice speech act, the hearer will do the action. In this way, ‘advice’ is the same as ‘directives’ such as ‘request’, ‘order’ or ‘direct’, and different from speech acts in which the speaker does the action, such as ‘promise’ or ‘offer’. Either the speaker or the hearer can do the action in speech acts such as ‘invite’ or ‘suggest’.

### (2) Preparatory condition

This condition, which refers to the psychological condition of the speaker and is associated with the speaker’s ability or condition, shows that the content mentioned in the advice is something that the hearer does not know. Therefore, the speaker knows more about the hearer’s problem than does the hearer, indicating that the speaker and the hearer have different levels of knowledge. When an ‘order’ is performed, the speaker has the right to give the order because of their occupation or status. The right to give an order or direct someone is normally determined by their occupation or status.

However, in the act of giving advice, the right to advise is based on the speaker's knowledge or experiences associated with the hearer's problem. Thus, even though people who commonly have the right to give advice include doctors, lawyers, teachers, coaches and seniors, a young person could give advice to an older person in a situation where the young person is a local and the senior is from another area.

### (3) Sincerity condition

This condition concerns the speaker's intentions and is 'S believes A will benefit H', which suggests that by giving advice, the speaker intends to communicate their thinking. In this case, it could be said that the essential purpose of the advice is to inform the hearer of the speaker's opinion, but it also raises the subjects of the benefit and burden of advice. In this condition, advice differs from a request because when a speaker requests something from a hearer, the speaker will benefit, but in the advice act, the hearer benefits. For example, when one requests to borrow a book, the book will benefit the speaker, but in an advice act, the hearer's benefit is the solution to their problem. In terms of burden, in a request, the speaker causes the hearer do something concrete, but with advice, the speaker does not force the hearer to do anything.

### (4) Essential condition

The essential condition of advice is that it 'counts as an undertaking to the effect that A is in H's best interest'. This definition means that the most important purpose of the advice is for the speaker to tell the hearer the things they think will most benefit the hearer. In addition, the advice has to be received by the hearer in a way that recognises this purpose. Whether the expression is fact or act, when a speaker gives his or her best idea to solve the problem and the hearer receives the advice as the speaker intended, the aim of the advice will be achieved.

Based on the above arguments, we can describe the following features of advice:

1. When giving advice, the speaker refers to the hearer's future actions.

2. The hearer does the action recommended by the speaker.
3. The advice consists of things that the hearer does not already know.
4. The speaker has more abundant knowledge and experience than the hearer, and thus the advice is likely to become an FTA.
5. The right to give advice is not determined by occupation or social status but by the possession of knowledge or experiences about the hearer's problem.
6. The essential purpose of advice is that the hearer understands the speaker's idea. Therefore, the reply to the advice should be an indication of understanding.

### 2.3 Advice as an FTA

Brown and Levinson (1979: 66) described advice as an FTA because the speaker invades the hearer's freedom by directing the hearer's future actions. Leech (1983:138) also considered advice an impolite act because it violates the principles of politeness (i.e. to violate the approbation and modesty maxims). However, giving advice is not always impolite in actual advice situations such as advice being given by a teacher to a student or by a lawyer to a client, the hearer asks the speaker for advice. If the hearer asks for advice, the speaker is obliged to give it. Thus, giving advice when it is unsolicited or without recognising the difference in knowledge between the hearer and the speaker could be considered impolite.

### 2.4 Definition of advice

We use this temporary definition of advice gathered from the literature:

*Advice* is an act in which a speaker introduces ideas to a hearer about a problem that the hearer has, and a speaker makes a hearer estimate the idea. Advice cannot be communicated through decided speech forms because the ideas are various based on the occasion which determines the actual communication and content of the

advice. As advice consists of information a hearer does not know, it can also be said that advice is a kind of ‘teaching’. Therefore, advice can become an FTA when it is given without the hearer asking for it or when there is no recognition of the knowledge gap.

### 3. Conversation analysis of graduate school consultations

#### 3.1 The study

The present study shows how native Japanese speakers build advice conversations in real-life situations. We analysed graduate school student consultations with their professors. While several studies have examined TV or radio program consultations (Abe 2006; Nakamura and Kashida 2004; Nishizaka 2005; Toe 2007), to date, no studies have examined consultation situations at a university. In such situations, the student needs the professor’s advice on their study plans, and the professor’s occupation obliges them to give students advice. In other words, advice is given in such a situation and the advice language of the conversation can be clearly analysed by observing these meetings.

#### 3.2 Data

##### *Participants*

Two professors and five students were included in this study. Professors belong to the same graduate school faculty, three of the students were completing Master’s theses and two students were completing PhD dissertations. Both professors are female and the three master’s students come from China, Sri Lanka and Malaysia. The students’ Japanese language skills were sufficient to write their theses in Japanese, and they had no problem communicating in Japanese in academic situations. All of the students can be thus regarded as highly advanced Japanese speakers.

##### *Setting*

We collected data from two types of conversations. The first type involved

conversations about the students' study plans. In the consultation, the students revealed their study plans for their doctoral thesis and the professors gave them comments. The second type of conversation involved corrections or guidance on a submitted manuscript. Prior to their consultations, the students had prepared a presentation on their research, which they presented to the professor's class. The professor gave feedback and offered guidance about the presentation during their consultations. We analyse the first conversation type in section 3.3, and the second conversation type in section 3.4. In section 3.3, we focus on the structure of advice conversations, and in section 3.4, we focus on the expressions the professors used to give advice.

#### *Data collection*

Between November 2007 and June 2008, we recorded conversations between professors and students that took place during office hours in the professors' laboratories. The length of the conversations ranged from 20 to 30 minutes. All conversations were transcribed using the conversation analysis method proposed by Kushida et al. (2007).

#### *Data analysis*

As mentioned above, we divided our data into two types: Analysis 1 and 2. Analysis 1 focused on conversations about the students' study plans and Analysis 2 examined the professors' corrections or guidance given based on the student's draft research presentation to their class.

Analysis 1 shows how the participants built their advice conversations. We observed the sequential organisation of the advice and revealed the construction of the interactions in the conversation. We specifically focused on the speech act of 'asking-advice' and the pre-sequences that appeared before 'advice-giving'. Conversation is a performance act made up of two parts: 'asking' is the 'first pair part (FPP)' and 'replying' is the 'second pair part (SPP)'. We organised 'adjacency pairs'

sequentially.

According to our definition, advice can take a variety of forms and cannot therefore be identified using only prototype advice expressions such as ‘you should do...’ (‘~tahougaii desuyo’) or ‘you would be better to do...’ (‘~tara doudesuka’). We thus looked for signs that the hearer was taking something as advice and identified their reaction as an SPP of advice. From there, we identified instances in the conversation where advice-giving was performed and analysed the speech elements involved as the FPPs of advice.

### 3.3 Conversation analysis I

#### 3.3.1 Construction of advice

In our data, we identified the following construction of advice sequence and organisation:

Student (advisee): asking-advice <FPP>  
Professor (advisor): giving-advice <SPP/FPP (of next act)>  
Student (advisee): replying <SPP>

First, the student (advisee) starts explaining their problems, current state or future intentions. These conversation elements are FPPs because they create a situation which is relevant to the professor (advisor) being asked for advice. Then, the advisor uses advice-giving language. The advisor’s advice-giving utterance is the SPP and FPP at the same time. As the SPP, it is the reply to the advisee’s request for advice, and as the FPP, it is asking for the student’s response.

#### 3.3.2 Contents of advice-asking utterances

Students performed advice-asking through three kinds of utterances: <presentation of the problem>, <explanation of the current state> and <stating future intentions>. Presentation of the problem refers to the student explaining problems they are having with their study plan, which is mostly uttered using the expression ‘~kedo’.

To gather the information necessary to construct their advice, the professor needs to know what the problem is, what state the student is in and the student's intentions. The students' intentions were made using statements ending with the particle '~na' to soften the directness of '~tai' (to want).

### 3.3.3 Correspondence of expressions of 'advice-giving' with advice request contents

We observed that the professors chose expressions of advice according to each student's demand. The utterances professors used to give advice to students occurred in three major patterns, (1) <presentation of the way to a solution> or <direction of a procedure> for <the presentation of the problem>, (2) <evaluation giving> or <opinion stating> to <the current state explanation>, (3) <view stating> or <achieved possibility (the impossibility)> or <approval giving> to <will stating>. In (1), the professor proposes a study method using the phrase 'Arede yaruto iinnjanai?' (I think it is good to do that using that isn't it?). In (2), the professor evaluates the student's state first and gives their opinion second, using the phrase 'Hotondo zero no joutai' (You have done nothing yet.). In (3), the professor states her opinion about the student's will and mentions the possibility of giving approval using the phrase 'Sorewa kamawanaidesu. Sorewa iidesu keredomo ne' (It is ok that you do it. It will not be problem but.).

## 3.4 Conversation analysis II

### *Data*

Our data comprised the interactions between professors and students during their conversations about the student's study plan or when the student received feedback on their class presentation. We recorded six conversations that range in length from twenty minutes to about an hour. We divided these conversations into several sections and identified the interactions in which the professor gave advice. We made an extract showing the sequence of each piece of advice from the start to the end of the advice-giving utterance of each conversation. In total, we collected 151 advice extracts

from the six conversations. From those extracts, we identified the professor's advice-giving utterances and classified them by meaning and expressive form. The advice given concerned, for example, translation corrections, the appropriate way of using expressions or language, thesis writing guidance and explanation of study methods.

### 3.4.1 Types of advice-giving

As shown in Table 1, we classified advice-giving utterances into nine types based on their meaning and purpose.

Table 1. Types of advice-giving utterances

|   | Type of advice           | Definition/Purpose                                     |
|---|--------------------------|--------------------------------------------------------|
| 1 | directive                | direct some actions                                    |
| 2 | statement                | describe the view of the problem                       |
| 3 | informative              | give information                                       |
| 4 | giving approval          | give approval to the students to do something          |
| 5 | warning                  | mention negative possibilities in the student's future |
| 6 | fake-wish                | say something as if it is the professor's wish         |
| 7 | suggestion               | show options                                           |
| 8 | indicating a perspective | mention the benefits for the student                   |
| 9 | invitational directives  | use expressions of inviting                            |

The professor chose the types of advice to give and used them in simple sentences or compound statements. In advice-giving interactions, as the form and function of an utterance are not identical (Mizutani and Souda 1990), it is difficult to presume utterance function based on expressive form. In our data, even if the professor used the expressions meaning directing are used in the conversation e.g. '~tekudasai', it can be considered advising if a flow in the conversation is observed. Therefore, when we say 'types' or 'meanings' here, we refer only to the form of an utterance. The

speaker's intention is still advice.

Out of 151 advice interactions, we identified 409 advice utterances. First, we looked for a predicate, determined what conversational aim it was used to communicate and classified it. Table 2 divides the observed advice utterances into nine types.

Table 2. Occurrences of nine types of advice

|   | Type of advice           | # occurrences |
|---|--------------------------|---------------|
| 1 | directive                | 103           |
| 2 | statement                | 95            |
| 3 | informative              | 91            |
| 4 | suggestion               | 42            |
| 5 | indicating a perspective | 30            |
| 6 | giving approval          | 27            |
| 7 | warning                  | 16            |
| 8 | invitational directive   | 3             |
| 9 | fake-wish                | 2             |

The most frequent type of advice observed was 'directive'. The most frequent type of advice observed was 'directive'—e.g. 'Sore o chotto yonde mite' (Read that). The second most common type of advice was 'statements'—e.g. 'Hijoo ni omoshiroi desu' (It is very interesting). The third most common was 'informing', which is to give some information to the student—e.g. 'SRtte mou deteruyo' (It is already known as SR). These three types of advice account for more than half of the observed advice utterances. Thus, in a graduate school consultation situation, these three types of utterances are frequently used to show the speaker's intention of giving advice.

### 3.4.2 'Verb (past)-ta hougai/ Noun-no hougai'

'~hougai' is given as an example of an expression of advice in Japanese

textbooks. While we observed this expression being used, it did not make up a significant percentage of our data. In Japanese textbooks, this expression is used for giving advice by directing the hearer to a specific action. In our data, however, this expression was mostly used to show a professor's statement-type advice intention, and was not used to make the hearer take a particular action. When professors wanted to make a student do something, they used the expressions 'tekudasai' or 'te' (Please do... or Do...). Also, when a speaker used '~hougaii' expressions to make a statement, '~toomou' (I think) was always put after '~hougaii' (is better), and the term '~hougaiidesuyo' (it is better ~) was never used in the conversation. We found that '~tahougaii ne', '~tahouga', '~tahougaii kana' and '~tahougaii to omou(na)' were commonly used. The variations on '~tahougaii' using 'to omou', 'to omou na' or 'kana' all show the speaker's intention to ease the directness of a statement. By using those expressions, the speaker shows his or her idea is not the best or only idea, it is simply a personal view. The professor even said 'kotchi no houga iin janaikanatte iu ki wa shimasu kedone' (I have the feeling that this one may be better but...). In this utterance, we could see that the speaker wanted to weaken the insistence on their opinion as much as possible, which could be interpreted as proof that the politeness strategy is being used. Thus, it is possible that the speaker thinks their utterance could become an FTA.

### 3.5 Summary of Results

Our conversation analysis showed that the speaker's intention to give advice is communicated using various expressive forms. The speaker and hearer cooperate to build the advice conversation. Advisors never insist on their opinions one-sidedly and always aim to give advice that corresponds to the hearer's request. We also found that '~tahougaii' was used differently from how it is described in Japanese textbooks.

#### 4. Conversation analysis of role-play advice scenarios with native Japanese speakers

##### 4.1 Data

###### *Participants*

Five junior college students participated in this role play: two male and three female. The students were all native Japanese speakers in their sophomore year, aged between 20 and 21. The college is in the central district of Japan, and all students lived near the school. In each situation, the students were put into male-male, female-female, and male-female pairs and instructed to have an advice conversation.

###### *Data collection*

All role play exercises were recorded in January 2010 and took place in the students' junior college classroom. The data were collected and transcribed according to the conversation analysis method (Kushida et al. 2007).

###### *Role card*

In chapter 2 we found that 'directive' and 'statement' advice is often used in advice situations. Therefore, we picked two situations that are predicted to use those types of advice statements and we called them the 'local situation' and the 'physical condition'.

In the 'local situation', the hearer asks the speaker where to find a store that sells household goods. The speaker (the advisor) has lived near the school throughout his lives, while the hearer (the advisee) is from a different area. In this situation, we predicted that the speaker would offer 'statement' or 'informative' advice.

In the 'physical condition' situation, the hearer (the advisee) is advised to skip class and go home because they are sick. Such situations are commonly used as examples of an advice situation in the Japanese textbooks. The advisee role card directed the participant to refuse the advice to go home and state that he or she needed to attend the class to be prepared for the examination. This scenario allowed us to see

how participants interacted in an advice-refusal situation.

#### 4.2 Analysis and Discussion

In the 'local situation', the advice asking was particular to the situation, which was giving the right to give advice. In this situation, the advisee gave the advisor the right to give advice by pointing out that the speaker has more abundant knowledge about a target problem using the following phrase: 'O(area) shussinde, kuwasiitte, iroi-rokuwasiitte kiita n desukedoo' (I heard that you know this area well). This is an indispensably important matter regarding these conversations. In the settings of this role play situation, advisee and advisor are of equal status and age, and they entered the same university at the same time. In this situation, it was unclear why the hearer chose the speaker as an advisor. While it is most likely that the advisor had some information about the area to be able to answer the hearer's question, from the relationship of 'classmate', it is not clear to the advisee whether the advisor had the knowledge the advisee needed before the advisee mentioned it. Thus, the advisee had to state that they thought the advisor had more knowledge than them BEFORE asking for advice.

On the other hand, in the 'physical condition' situation, the advisor tries to avoid giving the hearer advice. In the opening of the interaction, the speaker asks the hearer if they are sick or not. After the hearer admits that he or she is sick, the speaker asks the hearer whether he or she intends to attend the class or go home. Then, they negotiate whether it is better for the hearer to attend the class or to go home. Advice-giving takes place after this negotiation, when the speaker gives his or her opinion that it is better for the hearer to go home to protect his or her health.

The participants judged that it was inappropriate for them to give advice in their role as classmates. Therefore, rather than generating advice, this situation asked about someone's will. Though this situation appeared to be an advice-giving situation, in the

context of Japanese education, it is likely that the act of giving advice would not happen. Thus, this situation is not an advice situation but rather a situation in which a speaker worries about a hearer.

## 5. Re-defining advice as a speech act

Based on the analysis and discussions presented above in sections 2 to 4, we propose a new definition of advice as a speech act:

Advice is given to ‘the person who does not know’ by ‘the person who knows’.

Advice is the speech act of handing over speaker’s knowledge for hearer to solve hearer’s problem with speaker’s beliefs that it is ‘good’ thing. The contents of advice are decided by the speaker so that they suit the knowledge being handed over and maximise the hearer’s understanding. It could be possible to be statements or direction of an act or any other things. And speaker believes that it is the best way to reach the knowledge which speaker tries to hand over for a hearer.

The core of advice is a speech act of insisting on the justification of an idea in which a speaker believes.

## 6. The problem of advice in Japanese language education

The above discussion highlighted several problems with the way advice is treated in Japanese language education. First, misunderstandings exist regarding the basic nature of advice, with some scholars categorising it as an FTA and others as a thankful act. Second, it is not always clear what meaning an expression carries and how to say ‘~tahouga iidesu’ (~the one is preferred). Third, confusion arises between giving informative advice and sympathising with a partner.

From this study, we argue that advice should be recognised as a teaching. Therefore, a situation in which someone is anxious about another’s physical condition

is not an advice situation. Further, the expression ‘-tahouga ii’ is mostly used to show statement-type advice intention and not to make someone take certain actions. Japanese language teachers should warn students that when this expression is used in conversation as statement advice, they should be careful because it means that their opinion is the best or only one. Thus, the politeness strategy must be used when uttering such expressions in advice situations. Currently, in Japanese language education, students are taught that <‘~tahougaii’ = advice>. However, advice is communicated through various language representations, which depend on the specific interaction occurring at that time.

## 7. Conclusions

This study investigated the pragmatic features of advice and the reality of advice conversations in Japanese. Through our analysis, we found that giving and receiving advice are complicated speech acts. Advice is often given and received daily and both the situations in which it occurs and the expressions used are varied and diverse. In Japanese language education, there are many problems when dealing with this act, and it is difficult to learn how to give or receive advice. Advising is one of the most important acts in building relationships between friends and thus a more complete explanation of advice would be extremely useful to Japanese language students. In this study, we revealed only a small part of the phenomenon of advice, and despite our small dataset we still determined various conclusions. Further studies of Japanese conversation are required to develop Japanese language and conversation education. Future studies examining greater numbers of advice situations will help to clarify the realities of advice interactions and will contribute to the development of Japanese language education.

## References

- Austin, J. L. (1962) *How to Do things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bach, K. and Harnish, R. M. (1979) *Linguistic communication and Speech Acts*, Cambridge, MA.
- Brown, P. & Levinson, S. (1979) *Politeness: Some Universals in Language usage*. Cambridge University Press
- Leech G. N. (1983) *Principles of Pragmatics*, Longman.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A., & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 696-735.
- Searle, J. R., (1969) *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, MA: Cambridge University Press
- Searle, J. R. (1979) *Expression and Meaning — Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge University Press.
- Sakamoto, M., Kawaguchi, Y., Kabaya, H. (1994) ‘Koudou tenkai hyougen’ ni tsuite-Taiguu hyougen kenkyuuno tameno kisoteki kousatsu-. *Nihongo Kyouiku* 82 47-58 *Nihongo kyouiku gakkai*.
- Kumatoridani, T., Murakami, M., (1992) Hyougenruikei ni miru ‘jogen’ no dentatsu houryaku *Hyougenkenkyuu* 55 28-35 *Hyougen gakkai*.
- Kushida, S., Sadanobu, T., Den, Y., (2007) *Jikan no naka no bun to hatsuwa* Hitsujishobo.
- O, G., Yamamoto, Y., (2016) Nihonjin to chuugokujin wa bamen no toraekata ga donoyou ni kotonaruka *Nihongokyouiukukenkyuu* 62(0) 82-99 *Naganuma gengobunka kenkyuusho*.
- Yamanashi, M., (1986) *Shin eibunpou sensho 12 Hatsuwakoui* Taishukanshoten.
- Abe, K., (2001) Jogen stratejii no nitibei hikaku *Kyouritsukokusaibunka* 18 59-69 *Kyouritsujoshigakuen kyouritujosidaigaku kokusaibunka gakubu*.

Nakamura, K., Kashida, Y. (2004) 'Jogensha-Soudansha' to iu souchi  
*Shakaigakuhyouron* 55(2) 80-97 Nihonshakaigakkai.

Mizutani, O., Soda, M. (1990) Jogen no kozo *Gengoriron to nihongokyouiku no sougo*  
*kasseika yokoushuu* 13-15 Tsudajukukai.

Nishizaka, A., (2005) Goku no haichi to koui no rensa; practice to shiten no bunpo

Katagiri, T., Kataoka, K. (Eds) *Kouza shakaigengokagaku 5 Shakai / koudou sisutemu*  
176-201 Hitsujishobo.

<参考文献>

- Alcón, Eva (2001): "Developing pragmatic competence in the academic setting: The case of suggestions in NS/NNS advising sessions". In S. Posteguillo, I. Fortanet and J. C. Palmer, eds., *Methodology and new technologies in language for specific purposes*. Castelló: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I, 79-86.
- Austin, J. L. (1962) *How to Do things with Words*. Oxford: Clarendon Press (坂本百大訳 1978 『言語と行為』 大修館書店).
- Bach, K. and Harnish, R. M. (1979) *Linguistic communication and Speech Acts*, Cambridge, MA.
- Bardovi-Harlig, Kathleen and Beverly S. Hartford (1990): "Congruence in native and nonnative conversations: Status balance in the academic advising session". *Language Learning* 40:467-501.
- Bardovi-Harlig, Kathleen and Beverly S. Hartford (1993): "Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic development". *Studies in Second Language Acquisition* 15:279-304.
- Bardovi-Harlig, Kathleen and Beverly S. Hartford. (1996): "Input in an institutional setting". *Studies in Second Language Acquisition* 18:171-188.
- Banerjee, Janet and Patricia L. Carell (1988): "Tuck in your shirt, you squid: Suggestions in ESL". *Language Learning* 38:313-364.
- Beebe, L. M., Takahashi, T. & Uliss-Weltz, R. (1990) Pragmatic Transfer in Refusals. In R. C. Scarecella, E. Anderson & S. C. Krashen Ed.) , *Developing Communicative Competence in a Second Language*. New York: 55-73, Newbury House Publishers.
- Brown, P. & Levinson, S. (1979) *Politeness: Some Universals in Language usage*. Cambridge University Press (田中典子訳 2011 『ポライトネス 言語使用における、ある普遍現象』 ).
- Brown R. and A. Gilman (1960) The Pronouns of Power and Solidarity. In T. A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, 253-276. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Fiske, A. P. (1992) The Four Elementary Forms of Sociality: Framework for a United Theory of Social Relations. *Psychological Review*. 99(4) 689-723.
- Heritage J. (1984) A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. K. Atkinson & J. Heritage (eds), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.
- Hinkel, Eli. (1997): "Appropriateness of Advice: DCT and Multiple Choice Data".

- Applied Linguistics* 18(1): 1-26
- Koike, Dale April (1996): "Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish foreign language learning". In S. M. Gass and J. Neu, eds., *Speech acts across cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter, 257-281.
- Leech G. N. (1983) *Principles of Pragmatics*, Longman.
- Levinson, S. C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Matsumura, Shoichi (2001): "Learning the rules for offering advice: A quantitative approach to second language socialization". *Language learning* 51: 635-679.
- Matsumura, Shoichi. (2003): "Modelling the relationships among interlanguage pragmatic development, L2 proficiency, and exposure to L2". *Applied Linguistics* 24 (4) 465-491.
- Matsumoto, Y. (1988) Reexamination of the Universality of Face: Politeness Phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*. 12 403-426.
- Pomerantz, A. (1984) "Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shapes." In J. Atkinson and J. Heritage (eds.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press, 57-101.
- Rintell, Ellen (1979): "Getting your speech act together: The pragmatic ability of second language learners". *Working Papers on Bilingualism* 17 97-106
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A., & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 696-735.
- Sacks, Harvey (1972) "On the Analyzability of Stories by Children", Gumperz, John and Del Hymes eds., *Direction in Sociolinguistics; The ethnography of Communication*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 325-345.
- Searle, J. R., (1969) *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, MA: Cambridge University Press(坂本百大・土屋俊訳 1986『言語行為—言語哲学への試論』勁草書房).
- Searle, J. R. (1979) *Expression and Meaning — Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge University Press.
- Searle, J. R. and Vanderveken. D. (1985) *Foundations of Illocutionary Logic*, Cambridge University Press Cambridge, New Yourk, New Rochelle Melbourne Sydney.
- Spencer-Oaty, H. (2000) *Culturally Speaking. Managing Rapport through Talk across Cultures*. The Continuum Publishing Company.

- Spencer-Oatey, H. and J. Xing. (1998) Relational Management in Chinese-British Business Meetings. *British Studies in Applied Linguistics*. 13 31-46.
- Sudnow, D. (1972) "Temporal Parameters of Interpersonal Observation," In D. Sudnow(ed.) *Studies in Social Interaction*, New York: Free Press, 259-279.
- Tannen, D. (1990) *You just don't understand*. London: Virago.
- Vanderveken, D. (1990) *Meaning and Speech Acts, Volume I: Principles of Language Use*, Cambridge University Press (久保進監訳 1997『意味と発話行為』ひつじ書房).
- Vanderveken, D. (1994) *Principles of speech act theory*. [Cahiers d'Epistemologie, 9402]. Montreal:Universite du Québec a Montreal. (久保進翻訳 1995『発話行為の原理』松柏社)
- 阿部圭子(2001)「「助言」ストラテジーの日米比較」『共立国際文化』 18 59-69 共立女子学園共立女子大学国際文化学部.
- 生駒知子・志村明彦(1992)「英語から日本語へのプラグマティック・トランスファー：「断り」という発話行為について」『日本語教育』 79 41-49
- 石原千代枝(2000)「助言に対する返答の仕方：親疎関係を軸に、学習者と日本語母語話者の返答に対する評価の差について」『葛野』 4 15-27 京都外国語大学
- 薄井明(2007)『「隣接ペア」再考』北海道医療大学看護福祉学部紀要 14 75-82 北海道医療大学看護福祉学部学会.
- 王源・山本裕子(2016)「日本人と中国人は場面の捉え方がどのように異なるか」『日本語教育研究』 62(0) 82-99 一般社団法人長沼言語文化研究所.
- 王源・山本裕子(2017)「中国人日本語学習者の「助言」に対する断り行動：母語での断り行動の分析に基づいて」『人文学部研究論集』 (37) 1-15 中部大学人文学部.
- 岡田安代・谷野雅子(1998)「助言」のポライトネス・ストラテジー—大学バドミントン部におけるアドバイスの分析—『愛知教育大学研究報告』(教育科学編) 47 169-174 愛知教育大学.
- 鹿島恵(2000)『「助言」における表現選択と意図の伝達—相互作用課程とコンテクストから見た談話分析—』『三重大学日本語学文学』 11 1-14 三重大学日本語文学会.
- 蒲谷宏(1998)『「あたかも表現」：『表現意図』と『文話』との「ずれ」』『早稲田大学日本語研究用幾センター紀要』 11 19-33 早稲田大学
- 柏崎雅世(1993)『日本語における行為指示型表現の機能 - 「お~/~てください」「~てくれ」「~て」 およびその疑問・否定疑問形について - 』くろしお出版
- カノックワン・ラオハブラナキット(1995)「日本語における「断り」—日本語教科書と実際の会話との比較—」『日本語教育』 87 25-39 日本語教育学会.
- 串田秀也・定延利之・伝康晴編(2007)『時間の中の文と発話』ひつじ書房

- 熊取谷哲夫・村上恵(1992)「表現類型に見る『助言』の伝達方略」『表現研究』55 28-35 表現学会.
- 久米昭元・徳井厚子・徐一平(2000)。「コミュニケーション様式の日米中比較研究——小集団討論の質的分析を通して——」研究代表者井上和子『先端的言語理論の構築とその多角的な実証(4-B)』(平成8年度 COE 形成基礎研究費研究成果報告4) .625-672.
- 元春英(2011)「『助言』の談話構造に関する日中対照研究—文化的要因と人間関係の認知という観点から—」『社会言語科学会第28回大会発表論文集』98-101 社会言語科学会.
- 元春英(2012)「『助言』の談話構造に関する日中対照研究：日本人大学(院)生と中国人大学生のデータをもとに」『日中言語対照研究論集』14 93-104 日中言語対照研究会
- 黄郁蕾(2013)「テレビドラマにおける『助言』のストラテジーと選択頻度に関する日中対照研究」『言葉の科学』26 59-78 名古屋大学言語文化研究会.
- 黄郁蕾・玉岡賀津雄(2015)「中国人日本語学習者の助言場面における意識を行動に影響する諸要因」『言語文化と日本語教育』48/49 11-21 お茶の水女子大学日本文化学研究会.
- 斉藤清二(2000)『初めての医療面接』医学書院.
- 坂本恵・川口義一・蒲谷宏(1994)「『行動展開表現』について—待遇表現教育のための基礎的考察—」『日本語教育』82 47-58 日本語教育学会.
- 佐々木瑞枝(1998)「日本社会における『権威』と『仲間意識』」濱口恵俊著『日本社会とは何か<複雑系>の視点から』189-205 NHK ブックス.
- ザトラウスキー・ポリー(1993)『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察』くろしお出版
- 島弘子(1993)「助言の表現「～たらどうですか」「～すれば？」を巡って—ポライトネスの観点から—」『金沢大学留学生センター紀要』2 13-23 金沢大学留学生教育センター
- 清ルミ(2004)「コミュニケーション能力育成の視座から見た日本語教科書文例と教師の”刷り込み”考」『異文化コミュニケーション研究』16 1-24 神田外語大学異文化コミュニケーション研究.
- 高木智世(2008)「相互行為を整除する手続きとしての受け手の反応—治療的面接場面で用いられる「はい」をめぐって—」『社会言語科学』10(2) 55-69 社会言語科学会
- デンスパー, スワッター(2012)「『助言』における日・タイ対照研究—問題となる事柄の深刻度の低い場面に着目して—」『日本語・日本文化研究』22 213-226 大阪

- 大学大学院言語文化研究科言語社会先行海外連携特別コース  
 デンスパー, スワッター(2015)「「助言」の会話の日・タイ対照研究—問題となる事柄の深刻度が高い場面に着目して—」『日本語・日本文化研究』25 22-33 大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻.
- 戸江哲理(2007)「テレビ人生相談における相談—助言の相互行為的達成—成員カテゴリー化分析を中心に」『マス・コミュニケーション研究』70 139-156 日本マス・コミュニケーション学会.
- 富樫純一(2002)「「はい」と「うん」の関係をめぐって」『「うん」と「そう」の言語学』定延利之(編) 127-157 ひつじ書房
- 中村和生・樫田義雄(2004)「<助言者—相談者>という装置」『社会学評論』55(2) 80-97 日本社会学会.
- 西阪仰(2005)「語句の配置と行為の連鎖: プラクティスとしての文法」片桐恭弘・片岡邦好(編)『講座社会言語科学5 社会・行動システム』176-201 ひつじ書房.
- 野田尚史(2012)『日本語教育のためのコミュニケーション研究』くろしお出版.
- 初鹿野阿れ・岩田夏穂(2011)「会話分析を利用した教材開発—日本語母語話者の会話における修復に注目して—Exploration of a New Textbook on Japanese Conversation Based on CA」『日本語教育方法研究会誌』Vol.18 1 24-25 日本語教育方法研究会.
- 姫野伴子(1997)「行為指示型発話行為の機能と形式」『埼玉大学紀要』33-1 169-178 埼玉大学教養学部.
- 船橋瑞貴(2011)「注釈挿入の発話構造と言語形式—言語による発話構造の有標化」『日本語文法』11 (1) 105-121 くろしお出版
- 星野祐子(2005)「日本語相談場面におけるポジティブ・ポライトネス」『人間文化論叢』8 317-326 お茶の水女子大学.
- 細田由利(2003)「非母語話者と母語話者の日常コミュニケーションにおける言語学習の成立」『社会言語科学』6 1 89-98 社会言語科学会.
- 町田佳世子(2006)「対人コミュニケーションにおける社会的関係の尊重という欲求: アドバイスという発話行為の分析をもとに」『北海道東海大学紀要』人文社会学系 19 89-102 北海道東海大学
- 水谷修・早田美智子(1990)「助言の構造」『言語理論と日本語教育の相互活性化予稿集』13-15 津田塾会.
- 毛利可信(1980)『英語の語用論』大修館書店
- 森山卓郎(1990)「断りの方略—対人関係調整とコミュニケーション」『月刊言語』19 (8) 59-66 大修館書店
- 山梨正明(1986)『新英文法選書 第12巻 発話行為』大修館書店.

山本真理(2016)「相互行為における聞き手反応としての「うん／はい」の使い分け — 「丁寧さ」とは異なる観点から—」『国立国語研究所論集 (NINJAL Research Papers)』 10 297-313 国立国語研究所.