

聞き手行動の社会言語学的考察

— 語りに対する聞き手の働きかけ —

植 野 貴志子

1. はじめに

日常会話において、私たちは相手との社会的関係に応じて、意識的であれ無意識的であれ、言語行動を敏感に選択、調整している。本稿で注目するのは、ある発話を受けて反応を返す聞き手としての言語行動が、対話相手との社会的関係とどのように関わっているかという問題である。聞き手は、あいづちを送ったり、質問したり、感想を述べたり、同意をしたり、ときには自分の経験や思いを話し手の話に重ねて述べたりする。これらの行動は、対話者間の社会的関係に応じてどのように現われるのだろうか。社会的関係に応じてなされる適切な行動選択の背後には、会話が属する社会によって規定される言語使用の規範がある。規範に沿ってなされる聞き手の行動の選択には、聞き手が対話相手とどのように向き合い、どのような関係を維持、構築しようとしているかが反映されている。

本稿での言語行動研究のアプローチは、Gumperz (1982) によって提唱され、Tannen (1984) らによって広められた「相互行為の社会言語学 (Interactional Sociolinguistics)」の立場に依拠するものである。相互行為の社会言語学では、談話分析を通して言語と社会構造の相関関係を見出し、それが実際のコミュニケーションにどのような影響をもたらすかを観察する。そこでは、会話が共有する言語使用の規範は発話の産出を規定するものとみなされ、分析者は、会話者同士が理解し合い、コミュニケーションが円滑に行われていることを見極めた上で、発話産出に影響を及ぼしたであろう社会的前提を復元することになる。

本稿では、同一のテーマ（「びっくりしたこと」）が与えられた、初対面の先生と学生による会話と親しい学生同士による会話をデータとして、一方がテーマに関連した体験を語る時、他方が聞き手としてそれをどのように受け、反応や働きかけを返すかを分析し、初対面の先生と学生（疎・上下）、親しい学生同士（親・同等）という社会的関係が聞き手の行動にどのような影響を与えているかを示すことを目的とする。

以下、2節では本稿で「聞き手」、「聞き手行動」と呼ぶもの、および聞き手行動に関する先行研究について述べる。3節でデータの概要と分析方法を示し、4節ではその分析を、聞き手行動の頻度・種類に基づいて事例を挙げながら行う。5節では社会的関係に応じた聞き手行動選択の動機付けという観点から考察を行う。

2. 「聞き手」と「聞き手行動」

コミュニケーションに関する研究において「聞き手」という用語が扱うものは次の二つに分類される(伝 2009)。一つ目は、実質的発話を行う話し手の発話をあいづち的反応をもって受ける聞き手である。実質的発話とは、説明、質問、要求など実質的な内容を含む発話を指し、あいづち的反応とは、「うん」「はい」「ええ」のように実質的な内容をもたない発話を指す。会話は実質的発話を行う話し手とあいづち的発話を行う聞き手の役割を絶えず入れ替りながら会話に参加していることになる。二つ目の聞き手とは、会話においてひと続きのまとまった話を受ける立場にある聞き手である。例えば、会話の流れの中で会話者の一人がある出来事を描写する際、その語りを受ける役割を担う者や、カウンセリングにおけるカウンセラーのように聞き手の立場を維持する者がここに含まれる。語りを受ける側としての聞き手の立場は自発的に担われるものであるのに対して、カウンセラーは制度的役割としての聞き手であるという違いがあるが、ともにあいづち的反応だけでなく実質的発話も行いながら、ひと続きの話を受け、働きかける者として括ることができる。聞き手という立場をこのように捉えることによって、あいづちだけでなく、相手の話に適合した反応や働きかけを返す相互行為の過程を聞き手行動の範囲に入れて分析することが可能となる。

本稿で扱う「聞き手」は、上記二つのうち、二つ目のカテゴリーに属するもの、即ち、ひと続きのまとまった話を受け、あいづち的反応だけでなく実質的発話も行いながら反応や働きかけを返す者である。本稿では、会話において情報源となって自分の経験を描写する行為を「語り」と呼び、その語りを行う語り手に対応する立場にある者を「聞き手」と定義する。また「聞き手行動」とは、聞き手が語り手に対して行うあいづちを含む全ての発話を指すものとする。

日本語会話における聞き手行動の研究は、1980年代以降の談話分析、語用論の確立に伴い、あいづちの使用に焦点を当ててなされてきた。水谷(1988)は、日本語会話の特徴の一つとして、聞き手があいづちを頻繁に打ち、話の流れに積極的に参加していることを指摘した。さらに水谷(1988)は、「うん」「ええ」などのあいづちに加えて、繰り返しや言い換えによって聞き手が話し手の発話を補強、補完しようとする日本語会話の性格を「共話」という語を用いて表した。

日本語のあいづち使用の頻度の高さは、他言語との対照研究からも実証されている(メイナード 1992, Clancy et. al. 1996)。メイナード(1992)は、英語のあいづちが文の終わりに起こるのに対して、日本語のあいづちは文の終わりのほか、相手の発話中の短いポーズや終助詞、間投助詞に伴って起こり、その頻度は英語の約2倍(1992: 157)にも上ることを明らかにした。こうした結果は日本語の共話的性格を裏付けるものである。

堀口(1988, 1997)は、聞き手が行うあいづち的発話として、「うん」「ええ」などのあいづちのほか、先取り、確認の行為を取り上げ、聞き手は単に発話を受けるだけでなく、発話を理解、解釈、想像、予測するといった積極的な活動を行っていることを指摘した。近年のあいづち研究は、うなづき等非言語行動との関係(Szatrowski 2000)、共起する終助詞との関係からの論考(Kita & Ide 2007)へと拡がりをみせている。これらあいづち研究が扱っている聞き手とは、上述の一つ目のカテゴリーに属する聞き手、即ち話し手の発話をあいづち的発話をもって受ける聞き手の

範疇に入る。

二つ目のカテゴリーに属する聞き手、即ち相手の語りを聞く立場にある者としての聞き手を扱った研究には、串田（2006, 2009）の論考がある。串田（2006, 2009）は会話分析（Conversation Analysis）の立場から、聞き手が語りの進行を促進する方法を分析している。串田（2009）によれば、聞き手は、あいづちによる「継続支持」、「それで？」等による「継続催促」、さらに聞き手みずからが語りの継続そのものを行う「継続試行」を行いながら、語りの進行を促進している。また、李（2000）、西原（2005）は、親しい者同士の会話における語り手と聞き手の相互行為を分析し、語り手が語り手だけの一方的な行為で成り立つものではなく、聞き手の協働的な参加によって構築されるものであることを論じている。

日本語話者の言語行動が会話者間の社会的関係に影響を受けやすいことは広く知られているところであるが、聞き手行動に焦点をあてて社会的関係からその実態を捉えた研究は管見の限り数が限られている。Miyazaki（2007）は、あいづち／うなずきの使用と社会的要因との関わりを分析し、疎・目上の相手に対しては非言語のうなずきが言語的表現を伴うあいづちよりも多用されるのに対して、親・同等の相手に対してはその逆の現象が起こることを見出した。疎・目上の相手に対しては、相手の話の邪魔をしない非言語のうなずきが好んで用いられるためであるという。Miyazaki（2007）の研究は、あいづち使用と対話者間の社会的関係との関わりを示したが、あいづち以外の実質的内容を伴う聞き手の働きかけについては扱っていない。そこで本研究では、同一のテーマを与えられた疎・上下と親・同等の会話をデータとして、自分の経験を描写する語り手に対応する聞き手が、語りをどのように受け、働きかけているか、そして聞き手行動は相手との社会的関係に応じてどのように異なるか、聞き手によるあいづちを含む全ての発話を分析対象としてその実態を明らかにする。

3. 方法

3.1 データ

「びっくりしたこと」をテーマとする女性二者による5分間の日本語会話が収録されたコーパスに含まれる、初対面の先生と学生による会話（以下、先生・学生ペア会話）7組、親しい間柄の学生同士による会話（以下、学生ペア会話）5組を使用する。先生・学生ペア会話の参加者は、大学教員（女性、31～55才、平均40.3才）と大学生（女性、20～22才、平均21.3才）である。学生ペア会話の参加者は、全員大学生（女性、20～21才、平均20.4才）である。データは録画、録音された上で文字化されている¹⁾。

3.2 分析方法

聞き手行動を分析するため、あいさつ場面などを除き、2名のうち一方が情報源となって自身の経験を語り、他方がそれを聞く場面を検出した。場面の検出には市川・徳永（2007）によるトピックの区切りを同定する手法²⁾を参考にした。先生・学生ペア会話については先生が聞き手となる場面875秒、学生が聞き手となる場面1117秒、学生ペア会話については二者のうち一方が聞き手となる場面1595秒が検出され、分析対象とした。情報源として語る相手に対して行われた

あいづちを含む全ての発話を聞き手行動として取り出し、それぞれの会話者の特徴を明らかにするため、(1) 聞き手としての働きかけがどれくらいの頻度で起こっているか、(2) どのような種類の働きかけが行われているかを調べた。

4. 分析結果

4.1 聞き手行動の頻度と種類

表1は、それぞれの会話における聞き手としての発話回数を一分間あたりの頻度として表したものである。

表1. 先生・学生ペア／学生ペア会話における聞き手の働きかけの頻度

		総数 (回)／時間 (秒)	頻度 (回／分)
先生・学生 ペア会話	先生	210／875	14.4
	学生	201／1117	10.8
学生ペア会話		398／1595	15.0

先生・学生ペア会話においては、先生の方が学生に比べて高い頻度で聞き手としての働きかけを行っている（先生が学生の1.3倍）。学生ペア会話における聞き手の働きかけは、先生が学生に対して行っているそれ（14.4回／分）よりもやや高い頻度を示している（15.0回／分）。このことから聞き手行動は、初対面場面の学生から先生に対してなされる頻度が顕著に低く、親しい学生間で最も頻繁に行われていることが示される。

これらの聞き手行動は以下の8種類のタイプに分類された。① あいづち（「はい」「ええ」「ああ、そうですか」など命題を含まない短い表現。相手の直前の発話をオウム返しする発話も含む。）、② 質問（未知の情報を要求する発話）、③ 確認要求（自分の聞き取りや理解が正しいかどうかの確認を相手に要求する発話）、④ 情報伝達（知識や意見、または事実と思っていることを述べる発話）、⑤ 感想（「すごいですねー」など個人的な感想を述べる発話）、⑥ 先取り（相手の発話のその先を予測して、相手が言う前に先取りして言う発話）、⑦ 応答（相手の質問などの働きかけに応じる発話）、⑧ 同意（相手の発話内容に対して同意を表す発話）。

これら8種類のうち、出現回数の多い4種類の比率を図1～3に示す。

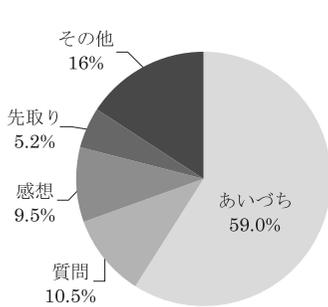


図1. 先生・学生ペア会話における先生の聞き手行動の上位4種類

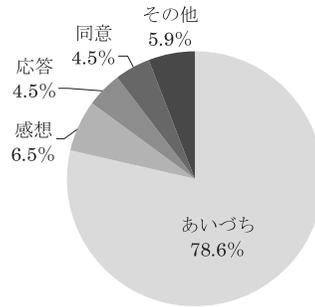


図2. 先生・学生ペア会話における学生の聞き手行動の上位4種類

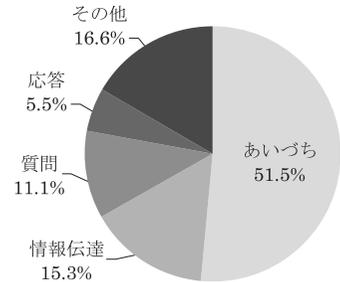


図3. 学生ペア会話における聞き手行動の上位4種類

いずれにおいてもあいづちが最も大きい位置を占めているが、その割合には異なりが見られる。あいづちが占める割合は、先生・学生ペア会話での学生が78.6%と最も高く、次が先生の59.0%、そして最も低いのが学生ペア会話の51.5%である。Usami (2002) は初対面の会話におけるあいづちと実質的発話の割合について、話者が相手を社会的上位者と認識している場合、あいづちの割合が高くなると述べている。その傾向は、先生・学生ペア会話における学生のあいづちの割合の高さとして、また学生ペア会話におけるあいづちの割合の低さとして、本データにも認められる。

あいづちのほか、上位にある聞き手行動の種類にもそれぞれに異なった傾向が見られる。以下、先生・学生ペア会話と学生ペア会話における聞き手行動の特徴を会話例を用いて分析する。

4.2 先生・学生ペア会話

初対面の先生と学生との会話には、「すごいですねー」「びっくりですねー」など相手の話の内容に対する共感を表出する「感想」が共通して見られる。日本語会話の特徴の一つとされる共感の表示 (メイナード 1992) は、疎・上下の関係に相応しい距離を保ちながらも和やかにコミュニケーションするための手段であると考えられる。先生と学生の異なりとしては、先生は学生に対して、質問や先取りといった積極的な働きかけを行っているのに対して、学生は、あいづちが約8割を占めるほか、応答や同意といった受け身的で控え目な行為を行っていることが挙げられる。先生、学生の聞き手行動の特徴を表す典型的な例を以下に挙げる。

例1は、先生が聞き手として学生の語りを受ける場面である。好きな俳優が出演した映画について語る学生 (S1) に対して、先生 (T1) が先取り (02行) と質問 (08行) によって働きかけている。

(例1)

- 01 S1 : もっとかっこよく出てるんじゃないかとか思って、ものすごい期待をしてたら、
なんか、[すごい {笑い}]
- 02 T1 : [期待に反して {笑い}]
- 03 S1 : ギャングみたいな役とかやってみて {笑い} びっくりしちゃって
・・・中略・・・
- 07 S1 : えっ、みたいな {笑い} =
- 08 T1 : = で、そのまま、ファン[は
- 09 S1 : [んで、ファンは、や、保留
っていう、{笑い} はい、それが、なんか、このごろ、いちばんびっくり
した、ことです

目当ての俳優について「もっとかっこよく出てるんじゃないかとか思って、ものすごい期待をしてたら、なんか、すごい」(01行)という学生の発話にオーバーラップしながら、先生はその先を予測して「期待に反して」(02行)と先取りして述べている。先取りによって相手の発話を受けることは、理解や共感を積極的に表明する有効な手段であり (Tannen 1984)、また「共話」(水谷 1988)を形作るものでもあるが、その反面、相手の発話に介入する度合いが強く、相手の発話を遮る失礼な行為とみなされる場合もある (堀口 1997:247)。先生から学生への先取りの行為が比較的頻繁に見られるという結果は、相手の発話のその先を予測して補完することが、介入を伴う失礼な行為としてではなく、むしろ先生から学生になされる聞き手行動として理解、共感を表す好意的なものとして捉えられていることを示している。

先生はその後、「えっ、みたいな」(07行)と俳優に対する失望を表した学生に対して「で、そのままファンは」(08行)と質問して語りの先を促し、学生から「保留にしている」(09行)との答えを引き出している。この発話中、語りの継続を催促する標識である「で」(串田 2009)は、上昇調で、強調して発されており、それによって「そのままファンは」に続く説明を補ってほしいという要求が明確に伝えられる。このように質問の行為は必然的に要求を伴うことから、会話者間の上下関係に敏感な行為のひとつとされるが (Goody 1978)、同時に、相手に「もっと知りたい」「教えてほしい」というメッセージを伝え、興味や関心を表す手段でもある (Tannen 1984)。語りの内容に対する興味を表示しつつ情報を要求する質問は、先生が聞き手として学生に対して行う有効な働きかけである。以上をまとめると、先生の学生に対する聞き手行動は、先取りや質問の使用に見られるように、介入や要求を伴いながら学生の語りの展開を促す積極的な働きかけによって特徴付けられる。

次に学生から先生に対して行われる聞き手行動の例を見てみよう。例2は、学生が聞き手として先生の語りを受ける場面である。思いがけない場所で知り合いに出くわしたという先生 (T2)に対して、学生 (S2) はあいづち (02、03、06、07、09行)と感想 (11、13行)の働きかけを行っている。

(例2)

- 01 T2:そこでその方に [ばったりお会いして {笑い}]
 02 S2: [はあ
 03 S2:へえ
 04 T2:で、その方も、普段は全然、そんなとこ
 05 T2:利用 [してないっておっしゃってた [のに、
 06 S2: [はあ
 07 S2: [ふん
 08 T2:たまたま
 09 S2:は
 10 T2:利用した時に
 11 S2:はあ、[すごい {笑い}]
 12 T2: [会って、これで二度目ですねって {笑い}、それはすごく、どうしてかしら、
 とかって
 13 S2:はあ、すごい
 14 T2:ええ

S2はあいづちをしきりに打ちながらT2の話を理解しているという相図を送り、また「はあ、すごい」(11、13行)と同じことばを繰り返して感想を述べT2への共感を表している。あいづち、感想ともに、聞き手としての協力的な姿勢を表すものであるが、語り手の話を遮らず、質問や先取りのように要求、介入することもない。

こうした性格は図2に挙がっている他の働きかけにも認められる。応答は語り手である先生から質問などの働きかけがあってそれに応えるものであり、同意は先生が語る内容に対して「そうですよね」などと賛同の意を表明するものである。いずれも、語り手への要求や介入を伴わないという点において共通している。学生は先生の語りを遮らない控え目な行為に終始し、先生の語りの進行に影響を及ぼすことを回避している。そこには、下の立場にある者に期待されるのは、あいづちを適度に打つことと、目上の者からの働きかけがあれば必要最小限の回答をすることである(大塚 2006:65)、という日本語話者が無意識に実行していると思われる言語使用の規範を見ることができる。

以上のように、先生・学生ペア会話には、相手への共感を表す感想の働きかけが双方から用いられる一方で、先生の介入、要求を伴う先取り、質問の積極的な聞き手行動に対し、学生の介入、要求を伴わない応答、同意といった控え目な聞き手行動という非対称性が認められた。

4.3 学生ペア会話

親しい学生同士の会話では、あいづちの占める割合が約5割と最も低く、あいづち以外の働きかけとして、情報伝達、質問、応答が上位に挙がっている(図3)。ここから浮かんでくるのは、聞き手は相手の語りに対して自分の思いや知識を述べたり(情報伝達)、情報を要求したり(質問)、また語り手からも頻繁な問いかけがありそれに答えている(応答)といった活発なやりと

りである。特に情報伝達は、先生・学生ペア会話では上位に挙がっておらず、学生ペア会話での聞き手行動を特徴付けるものといえる。

例3は、語り手のS3に対して、S4が聞き手として働きかける場面である。聞き手S4による質問（04行）、情報伝達（06行）、応答（08行）が観察される。

（例3）

01 S3：びっくりしたことってなんだろう

02 S4：うーん

03 S3：あ、そう、あたし、地方出身なん [だけど

04 S4： [え、どこ

05 S3：と、山形なん [だけど

06 S4： [ああ、そう、行ったことあるよ、山 [形

07 S3： [え、うそ、なんで

08 S4：なんか、前、合宿で、米山

（「米山」を「米沢」と正すやりとりの後、S3は東京の夏が山形より暑くてびっくりしたという話を続ける。）

「あ、そう、あたし、地方出身なんだけど」（03行）と新しい話題を切り出したS3に対して、聞き手となるS4は「え、どこ」（04行）と尋ねる。S3が「山形」と答えると、S4は「行ったことあるよ」（06行）と山形と自分との繋がりを述べる。それに対してS3が「なんで」（07行）と問いを返し、S4は合宿で山形に行ったことがあることを明かしている（08行）。

S3が話題の端緒（「地方出身なんだけど」）を提示した時点で、S4はそのままS3に語りの後続部分を継続させることも可能である。しかしS4は、S3の語りに耳を傾けるよりも、語りの流れを中断する質問を躊躇なく発し、S3からの応答を得るとさらにS3と繋がる情報を差し挟む。このような活発なやりとりの結果、S3が情報源として語るストーリーに、聞き手であるS4の経験談（「自分も山形に合宿で行ったことがある」）が加わっていく。このような聞き手の働きかけは、語り手と聞き手の境がそれほど強く意識されることのない、遠慮のない親密な関係によって可能になるものと思われる。

例4では、授業中の学生の態度に驚くと語るS5に対して、S6が聞き手として情報伝達の働きかけを行っている（06、22行）。

（例4）

01 S5：学校で、なんだろう

02 S5：あ、やっぱ、授業中 [に

03 S6： [うん

04 S5：なんか、お化粧してる子がいて、それ、[ちょっとびっくりした

05 S6： [ああ、ああ、ああ、あ

06 S6：あ、でも、結構後ろの席とか多いよね

- 07 S5: ねえ、多いね
 08 S5: あと、なんか、出席取った後に
 中略
 18 S5: その間に教室出て行っちゃうとか {笑い}
 19 S5: へえ、とか [思った
 20 S6: [笑い] ねえ
 21 S5: すごい、と [か思って
 22 S6: 先生わかってんのかな、ああいう [のって
 23 S5: [ねえ
 24 S5: でも、全然気付いてないわけじゃないよね

「授業中にお化粧をしている学生がいてびっくりした」(02、04行)という語り手S5に対して、聞き手S6は「ああ、ああ、ああ、あ」(05行)と自分も知っているというように立て続けにあいづちを打ち、「あ、でも、結構後ろの席とか多いよね」(06行)と情報を補足しながら同意を誘うように述べている。S5は「ねえ、多いね」(07行)と同意を返したあと、「教室をこっそり抜け出す学生」(8行～中略～18行)という別の事例を出して、「へえ、とか思った」(19行)、「すごいとか思って」(21行)と非難を帯びた調子で語る。S6は「ねえ」(20行)と賛同するようあいづちを送ったあと、S5の陳述を支持するように「先生わかってんのかな、ああいうのって」(22行)を自分の思いを重ねている。

このようにS6は二つの情報伝達の働きかけ(06、22行)によって、自分も同じ学生として経験と思いをS5と共有していることを聞き手の側から語っている。聞き手側から自分の思いを表しながら語りの展開に参入することが可能になるのは、授業という両者に身近な話題が取り上げられていることに加えて、聞き手と語り手が親しい関係であり、聞き手の側から語り手が導入した話題に踏み込んでいくことが比較的抵抗なくなされるためと思われる。

図1～3に示されるように、学生ペアと先生・学生ペアの聞き手行動の大きな異なりは、前者にのみ情報伝達の働きかけが上位に挙がっていることである。このことは、親しい同等の間柄では、情報源としての語り手側に対して、語りを受ける側の聞き手という異なる立場が維持される度合いが低く、聞き手は容易に語り手との境を越えて相手が提供した話題について自分も語り手となって参加し、二人で一緒に話題を展開させていく傾向があることを示している。

5. 聞き手行動選択の動機付け

4節では、先生・学生ペアと学生ペアの会話における聞き手行動について、その頻度と種類を手がかりに事例を挙げながら分析した。先生・学生ペア会話の聞き手行動では、先生の質問や先取りによる積極的な働きかけに対して、学生にはあいづちの多用や応答、同意といった控え目な行為が見られるという非対称性が指摘された。学生ペア会話の聞き手行動には、質問、応答を通じた語り手との活発なやりとりのほか、話題に関連した知識や思いを述べる情報伝達が見られた。本節では以上の結果に基づいて、初対面の先生と学生の会話、親しい学生同士の会話におけ

る聞き手行動の選択にどのような動機付けが働いているのかを考えたい。

まず、初対面の先生と学生の会話における先生と学生の行動選択の動機付けとして考えられるのは、聞き手の側から語りの方向づけを行うか否か、である。先生が用いる質問は後続する内容を限定し、また先取りは次に来るべき内容を相手に代わって言う行為である。これらは語りを促進するための積極的な手立てであり、それ自体によって聞き手の側から語りを方向づける。先生はそうすることによって、学生の語りの展開をサポートしている。一方学生は、先生の語りを方向づける行為は注意深く回避し、その分、あいづちの多用や、感想、同意などによって協調的な聞き手としての態度を示す行動を選択する。相手の語りを聞き手の側から方向づけるということは、即ち相手の語りを自分の思うように仕向けるというパワー行使の性格を必然的に孕むことから、先生から学生に行くことができても、学生から先生に対して行うことは憚られる。なぜなら初対面場面の先生、学生という社会的関係にある会話者に期待される行動を規定する言語使用の規範に抵触する恐れがあるためである。

次に、親しい学生同士の会話における聞き手行動の選択についてはどのように考えられるか。学生ペア会話を特徴づける、聞き手側から自分の経験や思いを述べながら語りの展開に参入する情報伝達の働きかけに注目し、その背後に「相互的自己開示」という動機付けがあることを指摘したい。そもそも語りとは自分の経験や思いを他者にことばで伝える自己開示の行為に他ならない。Farber (2006) は心理学の立場から、自己開示を行う者は相手にも同様の自己開示を求めらるものであり、相互的自己開示がなされることによって相手との対等性、信頼、親密さが形成されると指摘している。親しい学生間の聞き手行動に頻繁に見られる情報伝達は、語り手の自己開示を受ける聞き手が、聞き手側からなし得る自己開示を伴って反応しているものと解釈される。例3の聞き手による「山形に行ったことがある」という経験、例4の聞き手による「授業中化粧するのは後ろに多い」という知識、および「先生、知ってるのかな」という思いの表出はいずれも、相手の語りの内容に適合する形で聞き手自らの経験や知識、思いを開示するものである。このような聞き手の行為は、親密で対等な関係性を創出、維持しながら会話を行うために重要なものと考えられる。

自己開示という観点から初対面の先生と学生の会話を見てみると、先生が学生に対して行っている質問、先取りといった行為は、自己開示を伴ってはいない。あくまでも聞き手の側から、自分の経験を加味することなく、語り手に対して語りの先を促すように働きかけるものである。親・同等と疎・上下という異なる社会的関係における聞き手行動を隔てるもののひとつには、聞き手が語り手の話の内容に自分の経験を重ねて語るような自己開示を伴う働きかけを積極的に行うか否か、という問題があると思われる。

6. おわりに

本稿では、初対面の先生と学生、親しい学生同士という関係にあって相手の語りを聞くときにどのような聞き手行動がなされるのかを見てきた。データに観察された聞き手行動は、いずれも語りを受ける聞き手として好意的な行為であり、円滑なコミュニケーションを成立させるものであるが、その選択は相手との社会的関係によって影響を受け、調整されることが示された。その

実態を観察すると、聞き手側から語りを方向づける影響力を発揮するか否か、または自己開示を伴う行為を行うか否か、といった行動の動機づけや、背後にある言語使用の規範が浮かび上がる。

今回扱ったデータはごく限られたものであったが、今後はさらに分析対象とするデータを増やすことによってより信頼度の高い傾向を提示するとともに、やりとりされている中身を精密に分析することを通じて、ことばの使用によってどのように社会的関係が創り出され、維持されるのか、またその社会的関係にある会話者はどのような営みによってその関係性を維持するのかという問題を追及していきたい。

付 記

本稿のデータは、平成15～17年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究B1（課題番号115320054）「アジアの文化・インターアクション・言語の相互関係に関する実証的・理論研究」（代表：井出祥子）において収録された。

本稿は、社会言語学会第28回大会（2011年9月18日）での口頭発表をもとに加筆修正したものである。

注

- 1) 本稿で使用した文字化表記法は以下の通りである。
 [音声为重なり始めている時点を示す。
 = 二つの発話が途切れなく密着していることを示す。
 [笑い] 笑いを伴うことを示す。
- 2) 市川・徳永（2007）は、本稿で使用したものと同一データをもとにトピックの区切りを同定する手法を提案している。互いにあいづちを打つ、沈黙、「何かある」などの明示的なトピック遷移の合図、イニシアティブの交代等が判定材料として挙げられている。

参考文献

- Clancy, P., S. A. Thompson, R. Suzuki & H. Tao (1996). The conversational use of reactive tokens in English, Japanese and Mandarin. *Journal of Pragmatics*, 26, 355–387.
- 伝康晴（2009）. 聞き手行動の認知科学に必要なもの 認知科学, 16(4), 475–480.
- Farber, A. B. (2006). *Self Disclosure in Psychotherapy*. New York: The Guilford Press.
- Goddy, E. N. (1978). Towards a theory of questions. In E. N. Goddy (Ed.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. New York: Cambridge University Press. pp. 17–55.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 堀口純子（1988）. コミュニケーションにおける聞き手の言語行動 日本語教育, 64, 13–26.
- 堀口純子（1997）. 日本語教育と会話分析 くろしお出版
- 市川宙・徳永健伸（2007）. 情報探索雑談における自然なトピック遷移の実現 言語処理学会第13回年次大会予稿集, 151–154.
- Kita, S. & S. Ide. (2007). Nodding, *aizuchi*, and final particles in Japanese conversation: How conversation reflects the ideology of communication and social relationships. *Journal of Pragmatics*, 39, 1242–1254.

- 串田秀也 (2006). 相互行為秩序と会話分析—「話し手」と「共-成員性」をめぐる参加の組織化 世界思想社
- 串田秀也 (2009). 聴き手による語りの進行促進 認知科学, 16(1), 12-23.
- 李麗燕 (2000). 日本語母語話者の雑談における「物語」の研究 くろしお出版
- メイナード・K・泉子 (1992). 会話分析 くろしお出版
- Miyazaki, S. (2007). *Japanese Women's Listening Behavior in Face-to-face Conversation*. Tokyo: Hituzi Syobo.
- 水谷信子 (1988). あいづち論 日本語学, 12(7), 4-11.
- 西川玲子 (2005). 日常会話に起こるナラティブの協働形成—理論構築活動としてのナラティブ— 社会言語科学, 7(2), 25-38.
- 大塚容子 (2006). 日本語教育用テキストの分析—ポジティブ・ポライトネスの観点から— 堀素子他著 ポライトネスと英語教育—言語使用における対人関係の機能— ひつじ書房 pp. 35-66.
- Szatrowski, P. (2000). Relation between gaze, head nodding and aizuti 'back channel' at a Japanese company meeting. *Berkeley Linguistic Society* 26, 283-294.
- Tannen, D. (1984). *Conversational style: Analyzing talk among friends*. Norwood, NJ: Albex.
- Usami, M. (2002). *Discourse politeness in Japanese conversation: Some implications for a universal theory of politeness*. Tokyo: Hituzi Syobo.