

「へえ」の産出頻度と発話構成

—自然会話と日本語の授業を比較して—

土田 恵未（関西外国語大学）

mtsuchid@kansai.ac.jp

【要約】

自然会話では「へえ」という言葉は頻出するが、教室談話ではその特性により抑制される。本研究は、自然会話で得られた知見に基づいて、外国語としての日本語の授業における「へえ」の産出と教室談話の組織を調査した。土田（2020）を踏まえ、産出数と発話構成について、自然会話のデータと照らし合わせた結果を報告する。

1. はじめに

日本語母語話者の間で自然に生起する日常的会話（おしゃべり）（以下「自然会話」とする）において、「へえ」は広く使用される非語彙的言語要素である。使用頻度の高い言語要素は、第二言語習得の観点から学習者のインテイク（intake）に期待がもてる。しかし、日本語母語話者が参与する会話場面の中でも、殊に、日本語教育機関の教室で行われる授業では「へえ」という言葉はそれほど聞こえてこない。本研究は「へえ」という反応を表す非語彙的言語要素を扱い、外国語としての日本語（Japanese as a foreign language 以下 JFL と略す）の授業環境における教室談話の組織について理解を深めようとするものである。

土田（2020）は、自然会話における「へえ」の使われ方と教室談話に関する先行研究を踏まえ、日本語教育の文脈において教師の産出する「へえ」の回数と位置及びその発話の構成を調査した。本稿では、そこで得られた教室談話のデータを基に、「へえ」の使われ方について自然会話と照らし合わせる。そして、教室談話の枠組みから、授業秩序・組織を考察する。

2. 先行研究

2. 1 非語彙的言語要素「へえ」

先行研究では、「へえ」はバックチャンネルや相づちに分類される傾向にある。「バックチャンネル（backchannel）」（Yngve 1970）は、会話の中心的発言権（floor）を有する者以外の人が産出する短い反応で、日本語でいうところの相づちに相当する。「うん」や「そう」がその典型的な例である（Maynard 1986）。このような反応の言語要素が示すのは、産出者の「受取（acknowledgement）」（Jefferson 1984）や「理解」、「同意」（堀口 1988）であり、それは話し手が先に述べたことに対する聞き手の反応である。また、この反応は順番交替（turn-taking）を主張せず、次の順番を譲る合図でもあり、「継続を促す要素（continuer）」（Schegloff 1982）と言われる。さらに、バックチャンネルは発話者の「興味（interest）」

(Clancy, Thompson, Suzuki, & Tao 1996) を表すことがある。「へえ」にも以上のような機能があるとされ、先行研究ではバックチャンネルや相づち（相づち詞を含む）として扱われている。

しかしながら、「へえ」には典型的な相づちとは異なる、ニュースと言えるような耳寄りな情報の受取を表す特徴がある。Iwasaki (1997) は、耳寄り情報受取の言語要素 (News-receipt token) としてのはたらきを指摘し、Hayashi (2001) は、前述の発言が有益な情報の通知であったことを表すと説明した。富樫 (2005) は、「へえ」が「新規情報と既存知識との関連性が確保されたことを示す」と述べている。

さらに、相互行為の連鎖を検討すると、「へえ」は次のような環境に見られるようである。Tanaka(2013)によれば、「へえ」は、「耳寄り情報伝達連鎖 (News delivery sequence)」(Maynard 1997) のアセスメント・ターンに現れる。耳寄り情報伝達連鎖は、基本となる 4 つのターンから構成される「①耳寄り情報の告知、②告知に対する反応、③情報の詳細、④アセスメント (assessment)」(Maynard 1997)。この連鎖は二部・三部構成も可能で、二部構成は「①耳寄り情報の告知、②告知に対する反応とアセスメント」、三部構成は「①耳寄り情報の告知、②告知に対する反応、③確認」となる。これらをまとめたのが図 1 である。

基本構成	二部構成	三部構成
① 耳寄り情報の告知	① 耳寄り情報の告知	① 耳寄り情報の告知
② 告知に対する反応	② 告知に対する反応＋	② 告知に対する反応
③ 情報の詳細	アセスメント	③ 確認
④ アセスメント		

図 1 耳寄り情報伝達連鎖の構成

「へえ」が現れるとされるアセスメント・ターンは、上記、行為連鎖基本構成の第 4 段階に位置する。アセスメントというのは産出者の態度を表す。このことより、「へえ」が単なる耳寄り情報受取の言語要素ではなく、産出者の態度 (stance) の表出を含むということが示唆される。実際、経験的研究から Tanaka (2013) と Mori (2006) は、「へえ」は産出者のアセスメントや情報の値打ち、驚き、疑いといった態度を表すと論じている。

Mori (2006) は、「へえ」の発生に関連して順番交替・連鎖・韻律を調査した。この研究では、9 つの自然会話データが収集され、合計 2.5 時間のデータから「へえ」が 62 回確認された。そのうちの 53 件が情報通知連鎖 (informing sequence) の完了可能点 (possible completion point) の後に位置し、9 件が完了可能点の前に位置した。また、「へえ」は単独で発生する場合とほかのターン構成要素を伴って発生する場合とがあり、単独が大幅に多いこと (52 件) がわかった。付加的ターン構成要素を伴う場合は、理解確認又は初耳標識 (Newsmark) (例、知らなかった) が追従するか (4 件)、話題の焦点が変わって新しい行為連鎖が開始された (6 件)。加えて、韻律の特徴から Mori (2006) は、条件によって「へえ」の長さや高さに幅があるとしている。付加的ターン構成要素が後続する条件では「へえ」は平板調子で発される傾向があり、さらに、初耳標識や理解確認が続く場合は短く産出される。対照的に、話題転換が続く時と単独発生時は比較的長くなる。興味深いことに、驚きの度合いが大きいほど、又は、情報が耳寄りであればあるほど、「へえ」は引き伸ばされて音の高さが上がるようだ。

2. 2 教室談話

教室談話は制度的談話の一種で、会話の目的や順番取りといった点で通常の談話と明確に異なる (好

井 1999)。例えば、「外国語学習」のように、教室談話には特定の目的が存在する (Seedhouse 2004)。順番取り (turn-taking) の権限は、自然会話であれば、対話者に平等に与えられている。要するに、誰が誰に話しかけるか、いつ何について話しかけるかなどは前もって決められていない (Sacks, Schegloff, & Jefferson 1974)。一方で、教室では、順番取得権は平等にあることは少なく、教師が優位に立つ場合が多い (Richards 2006)。教師が授業科目の専門家・管理者として順番配分の主導権を握り、授業をやりくりしている。

授業では最も多くの場合、教師が質問し、学習者が答え、その答えの質に教師が評価をくだす。この「発問—返答—評価」という基本的な三組構造が教室でのやり取りを組織している。言い換えれば、「始発 (initiation)」—「応答 (reply, response)」—「評価 (evaluation)」(以下 IRE と略す) 若しくは「始発 (initiation)」—「反応 (response)」—「フィードバック又は後続発話 (feedback, follow-up)」(以下 IRF と略す) といった秩序化が「円滑」と呼ばれる授業の順番交替構造の根幹を成している (Sinclair & Coulthard 1975 ; Mehan 1985)。

さらに、授業中最も頻繁に尋ねられる質問は、初めから答えがわかっている提示質問 (display question) と呼ばれる類いで、学習者の知識を問うものである (Markee 2000)。言うまでもなく、言語要素「へえ」はこの「①提示質問、②求められている答え、③評価」という流れと連鎖的に相性が悪い。それは、「へえ」が「情報の価値」を表すからであり (Mori 2006)、相性が良い流れというのはむしろ「①指示質問 (referential question)、②耳寄りな情報を含む答え、③アセスメント」と推測されるであろう。以上を踏まえると、IRE を基本構造とする授業で、学習者の答えが教師のアセスメントを導き出す可能性は低いと考えられる。そのような環境で教師から「へえ」が産出されることはあるだろうか。

そうした問いから、土田 (2020) は、外国語としての日本語 (JFL) の授業において教師側から「へえ」という反応が起こるか、そして、反応が確認される場合、程度と発生環境はどうかを調査した。本稿では、産出された「へえ」の回数と発話構成について、自然会話の知見から比較対照した結果を報告する。

3. 調査方法

本研究は、米国の大学で開講されている JFL の授業を対象に、授業中の教師と学習者の相互行為を調査した。音声録音機器とフィールドノーツを用い、初級から上級にわたって 6 つの異なるクラスからそれぞれ 4 コマ (1 コマ 50 分) 合計 24 コマ、時間にすると 1200 分 (20 時間) のデータを収集した。教師は日本語母語話者 5 名で、教歴は男性 2 名が 3 年以下、女性 3 名が 15 年以上である。

4. 結果

4. 1 産出数

表 1 の通り、「へえ」は 20 時間の教室データから合計 53 回産出された。そのうち 44 回がクラス全体の活動中に現れ、残りの 9 回は教師がペアワークの机間巡視時に産出した。Mori (2006) の自然会話データでは、合計 2.5 時間中に 62 回発生した。したがって、授業環境では約 10 分の 1 となり、著しく低頻度で発生している。

教師別にみると (表 2)、教師 C による産出が顕著であり、特に、口頭技能に重きを置いたコミュニケーション集中コースで最も多く発生した。初級を担当した教師 A と B は 2 回ずつ産出し、中級の教師 D と上級の教師 E は 0 回であった。

表 1 自然会話と教室談話における会話データの時間数と「へえ」の発生回数

	自然会話	教室談話	
時間数	2.5 時間	20 時間	
発生回数	62 回	53 回	全体活動 44 回
			ペア活動 9 回

表 2 クラス・教師の情報と「へえ」の発生回数

配当 年次	コースの種類 ・レベル	学生数	教師名	教師の 性別	「へえ」の発生回数	
					クラス全体での 活動	ペアワーク中の 活動
1 年次	総合・初級	15	教師 A	男性	0	2
1 年次	総合・初級	19	教師 B	男性	2	0
1 年次	コミュニケーション 集中・初級	15	教師 C	女性	28	4
3 年次	総合・中級	15	教師 C	女性	14	3
3 年次	総合・中級	16	教師 D	女性	0	0
4 年次	総合・上級	13	教師 E	女性	0	0

ペアワーク中に産出されたものは、音質の関係上、以下の分析の対象から除外した。

4. 2 発話の構成と構造

「へえ」を含む反応の構成と構造は、先行研究と異なる結果が出た。母語話者同士の自然会話では単独で発生することのほうが多かったが (Mori 2006)、本研究では逆の結果になった。つまり、単独発生が少なく、反対に、付加的ターン構成要素を伴う構成がほとんどであった (表 3)。

表 3 「へえ」を含む反応の構成とその件数

構成	自然会話	教室談話
単独で発生した「へえ」	52	4
付加的ターン構成要素を伴った「へえ」	10	40
合計	62	44

さらに詳しく調べるため、「へえ」とそれに伴う付加的ターン構成要素の配列に着目したところ、付加的ターン構成要素の現れた部分を「へえ」の前・後ろ・前後両方の 3 つの型に分けることができた (表 4)。本データでは、前後両方に付加的ターン構成要素を伴う「付加的ターン構成要素+へえ+付加的ターン構成要素」という配列が最も多く、28 件観察された。これは全体の 70%を占める。続いて、「へえ」に後続する付加的ターン構成要素は 10 件で 25%であった。「付加的ターン構成要素+へえ」となる先行型の配列は 2 件確認された。

表 4 付加的ターン構成要素と「へえ」を含む反応の下部構造

構造	自然会話	教室談話
付加的ターン構成要素先行型 (付加的ターン構成要素+へえ)	0	2
付加的ターン構成要素後続型 (へえ+付加的ターン構成要素)	10	10
付加的ターン構成要素先行・後続両方型 (付加的ターン構成要素+へえ+付加的ターン構成要素)	0	28
合計	10	40

4. 3 付加的ターン構成要素の種類

先行研究が分類する「初耳標識」、「理解確認」、「話題転換」の3種類に加え、本研究では新たに「受取承認」、「コメント」、「部分的繰り返し」、「詳細説明の要求」の4種類が確認された。

4. 3. 1 受取承認

受取承認とは、情報を受け取ったと認めていること、それまでの内容を理解して聞いているという確認の表れをいう。本データでは、例えば「そうですか」「あそうなんですか」が挙げられる。

(1) [コンビニ : 43]

S 私はえっと(.)コンビニ(0.5)でえっと(..)買い物をするのが好き=

T =するほうが好きなんですか.=

S =はい.=

→T =あそ↑うなんです↓かへえ::

4. 3. 2 コメント

学習者の発話内容に対してコメントした事例が次である。

(2) [CPK : 18]

T じゃあシーピーケーで[:サ]ラダを食べた[んですね.

S [yeah] [はい.

→T わあいいなあおいしそう:へえ::

4. 3. 3 部分的繰り返し

部分的繰り返しは、先の発話の一部を繰り返すものである。下の事例では、学習者の言い淀み「uh」の後に産出された「うちで」という部分を教師が繰り返している。

(3) [昼ご飯 : 19]

T Sさん、どこで食べるんですか.

S uh うちで.=
 →T =あう↑ちで↓:へえ::S さんが作るんですか?

4. 3. 4 詳細説明の要求

詳細説明の要求は、先の発話内容について、詳細説明や会話の発展を促す質問・指示を指す。次の事例以外にも、「それどんな話なんですか」、「コンサートはどこでするんですか」等、具体的に尋ねて学習者の話を膨らませようとする質問が見られた。

(4) [週末 : 21]

T 週末は何するんですか.
 S uhm カンサート:へ行くん:
 (..)
 T です.=
 S =です.
 →T あ(h)コンサート? へえ:: d-あの誰のコンサートですか.

4. 4 配列別に見た付加的ターン構成要素の種類と傾向

配列別に見ると、付加的ターン構成要素の種類とその件数は表 5 のとおりである。

表 5 配列別に見た付加的ターン構成要素の種類と件数

種類	要素先行型	要素後続型
受取承認	14	2
コメント	7	3
受取承認とコメント ¹⁾	1	0
部分的繰り返しと受取承認・コメント ²⁾	2	0
部分的繰り返し	5	1
初耳標識	0	0
コメント+初耳標識	0	1
理解確認	0	4
詳細説明の要求	0	8
話題転換	0	17
受取承認+話題転換	0	1
その他	1	1
合計	30	38

「付加的ターン構成要素+へえ」又は「付加的ターン構成要素+へえ+付加的ターン構成要素」のように付加的ターン構成要素が先行する配列環境では、受取承認が最も多かった。コメントと部分的繰り返しも先行する配列でより多く観察された。他方、付加的ターン構成要素が後続する配列環境では、話題転換が最多の 17 件で、全体の半数近くを占めた。詳細説明の要求は 8 件だった。受取承認とコメン

トと理解確認も数件ずつ見られた。部分的繰り返しと初耳標識は各 1 件だった。以上を踏まえ、どの付加的ターン構成要素が「へえ」に後続するか先行するか本データの傾向を掴むと、おおよそ表 6 のようになる。

表 6 自然会話と教室談話における付加的ターン構成要素の配置と種類

付加的ターン構成要素の配置	自然会話	教室談話
「へえ」に後続する付加的ターン構成要素	理解確認 初耳標識 話題転換	理解確認 初耳標識 話題転換 詳細説明の要求
「へえ」に先行する付加的ターン構成要素	(該当なし)	受取承認 コメント 部分的繰り返し

5. 考察

調査の結果、JFL 授業においても反応を示す非語彙的言語要素「へえ」の発生が確認された。しかし、自然会話と比較してその頻度は極めて低い。クラス別では、口頭技能に重きを置いたコミュニケーション集中コース（初級）で最も多く産出されたが、反対に、全く産出されないクラスもあった。このクラス間の差については、学習者の習熟度やコースの目的、到達目標、活動の種類等によるものと推察される。例えば、本データを収集した中級・上級のクラスでは、新出単語・漢字・文型を学ぶといったテキストの読み取りに必要な活動や、精読活動、読解内容に関するディスカッション活動など読解に関する活動が中心的で、扱う内容も抽象的なものが多かった。また、授業中のやり取りは、学習者の発話内容の正確さを評価する典型的な IRE 構造で主に組織されていた。こうした状況を踏まえると、教師が学習者とのやり取りに耳寄りな情報を見出だす機会は少なかったと考えられる。

次に、「へえ」が産出された会話を調査したところ、自然会話と同様に、耳寄りな情報が通知されるやり取りに発生していた。教師は学習者の発話に新情報を見つけ、耳寄りな情報として受け取っていた。興味深い点は、こうした授業でも基本的なやり取りは IRE 構造又は IRF 構造で組織されていることである。このことから、基本的な授業秩序を維持しつつ、時折、耳寄り情報伝達連鎖が出現していたのではないかと推測される。この点は今後詳細な調査が必要である。

次に、「へえ」を含む発話を分析すると、本データの場合ほとんどが付加的ターン構成要素を伴って産出され、その発話構造は「へえ」の前後両方に付加的ターン構成要素が現れる配列が最も多かった。大方、自然会話では単独で発生しており、付加的ターン構成要素を伴う場合も「へえ」に後続して現れたため、本データで先行型の付加的ターン構成要素が確認されたことは注目すべき点である。前後両方に現れた場合を含めると 30 件にも及んだ。先行するターン構成要素があるということは、「へえ」が情報の受取を示す衝動的な反応でないこと、むしろ、その受け取った情報に対する聞き手の態度ないしアセスメントを表す反応であると示唆される。実際に、「へえ」に先行した付加的ターン構成要素の種類は、受取承認、コメント、部分的繰り返し、あるいはこれらが複数連なったものであり、それらは先の学習者の発話に向けられている。「へえ」に後続したのは、詳細説明の要求や話題転換であった。よって、会話を発展させたり、異なる話題に変えたりといった、次の行為へ向かうものが「へえ」の後

に続くと言語要素の語順は静的でないことを伊藤 (2018) が論じているように、配列や複数連なったターン構成要素が何を示唆し、どのような特徴を授業にもたらすのか分析していく必要がある。

今回得られた付加的ターン構成要素は複数連なるものが多かったが、これは教師 C 個人の特異的な使い方であろうか。言語要素の語順は静的でないことを伊藤 (2018) が論じているように、配列や複数連なったターン構成要素が何を示唆し、どのような特徴を授業にもたらすのか分析していく必要がある。

6. 今後の課題

本稿は、土田 (2020) の調査を基に、産出数と発話構成について自然会話とデータを照らし合わせた。今後は、会話分析の枠組みから本データにおける参加者らのやり取りを詳細に調査する予定である。IRE 構造又は IRF 構造で基本的に組織される授業において、どのように耳寄り情報伝達連鎖が現れるのか行為連鎖に焦点を当てたい。また、教師と学習者らが相互行為を通して何をどのように行っているのかを観察し、継続を促す要素 (continuer)、修復開始 (repair-initiator)、連鎖終了措置 (sequence-closing device) といった「へえ」の多機能性にも着目する考えである。

注

- (1) 逆の順序を含む。
- (2) 受取承認又はコメントが部分的繰り返しに続く場合と、受取承認とコメントの両方が続く場合がある。なお、部分的繰り返し、受取承認、コメントこれらの順序は一定ではない。

付録 トランスクリプトで用いられた記号

凡例 意味

- [] 参加者たちの言葉が重なっていることを示す。
- = 途切れなく言葉若しくは発話がつながっていることを示す。
- (h) 言語音が笑い声や呼吸音まじりで産出されていることを示す。
- (0.5) 0.5 秒の^ま間あるいは沈黙があることを示す。
- (.) ごく短い^ま間があることを示す。(..)よりも短い。
- (..) 0.2 秒未満のごく短い^ま間があることを示す。
- . 語尾の音が下がっていることを示す。
- ? 語尾の音が上がっていることを示す。
- : 直前の音が延ばされていることを示す。
- 直前の語や発話が中断されていることを示す。
- _____ 下線部分の音が大きいことを示す。
- ↑ 直後の音の高さが極端に上がっていることを示す。
- ↓ 直後の音の高さが極端に下がっていることを示す。

参考文献

- 伊藤翼斗 (2018) 『発話冒頭における言語要素の語順と相互行為』 大阪大学出版会
- 土田恵未 (2020) 「教室談話における「へえ」—発生回数、位置、発話構成要素から分かること—」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』 30 号, 1-15.
- 富樫純一 (2005) 『「へえ」「ほう」「ふーん」の意味論』『言語』 34 卷 11 号, 22-29.
- 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 号, 13-26.
- 好井裕明 (1999) 「制度的状況の会話分析」好井裕明・山田富秋・西阪仰 (編)『会話分析への招待』第 2 章, 世界思想社, 36-70.
- Clancy, P. M., Thompson, S. A., Suzuki, R., & Tao, H. (1996). The conversational use of reactive tokens in English, Japanese, and Mandarin. *Journal of Pragmatics*, 26(1), 355-387.
- Hayashi, M. (2001). Postposition-initiated utterances in Japanese conversation: An interactional account of a grammatical practice. In M. Selting, & E. Couper-Kuhlen (Eds.), *Studies in interactional linguistics* (pp. 317-343). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Iwasaki, S. (1997). The northridge earthquake conversations: The floor structure and the 'loop' sequence in Japanese conversation. *Journal of Pragmatics*, 28(6), 661-693.
- Jefferson, G. (1984). Notes on a systematic deployment of the acknowledgement tokens 'yeah' and 'mmhm'. *Paper in Linguistics*, 17(2), 197-216.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Maynard, S. K. (1986). On back-channel behavior in Japanese and English casual conversation. *Linguistics*, 24, 1079-1108.
- Maynard, D. W. (1997). The news delivery sequence: Bad news and good news in conversational interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 30(2), 93-130.
- Mehan, H. (1985). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Mori, J. (2006). The workings of the Japanese token *hee* in informing sequences: An analysis of sequential context, turn shape, and prosody. *Journal of Pragmatics*, 38, 1175-1205.
- Richards, K. (2006). "Being the teacher": Identity and classroom conversation. *Applied Linguistics*, 27(1), 51-77.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A., (1982). Discourse as an interactional achievement: Some uses of "uh huh" and other things that come between sentences. In D. Tannen (Ed.), *Georgetown University roundtable on language and linguistics* (pp. 71-93). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Tanaka, H. (2013). The Japanese response token *Hee* for registering the achievement of epistemic coherence. *Journal of Pragmatics*, 55, 51-67.
- Yngve, V. H. (1970). On getting a word in edgewise. *The Papers from the Regional Meeting of Chicago Linguistic Society. 6th Meeting*, 567-578.