

# 国立国語研究所学術情報リポジトリ

論文指導の場面における終助詞「かな」の配慮機能：  
『BTSJ日本語自然会話コーパス』のデータから

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-11-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 劉, 悦 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.15084/0002000117">https://doi.org/10.15084/0002000117</a>

## 論文指導の場面における終助詞「かな」の配慮機能 — 『BTSJ 日本語自然会話コーパス』のデータから—

劉 悦 (筑波大学大学院人文社会科学研究群) †

### The Function of "Kana" in Thesis Instruction Situations: Survey Based on BTSJ Corpus

Liu Yue (Degree Programs in Humanities and Social Sciences, University of Tsukuba)

#### 要旨

本研究は、『BTSJ 日本語自然会話コーパス』から論文指導の場面における終助詞「かな」の配慮機能を明らかにすることを目的としている。分析は論文指導の会話データから終助詞「かな」を抽出し、個々の文脈情報を踏まえて「かな」の機能を確認し、機能カテゴリーごとにまとめるという手順で行った。その結果、学生の発話では39件の使用例が確認されたが、そのうち、31件が「意見・考えを述べる」という機能カテゴリーに分類された。また、教師の発話では75件の使用例が確認され、「意見・考えを述べる」「回答を強制しない質問をする」「助言を行う」「相手の意見を完全に受容することができない態度を間接的に示す」という機能カテゴリーに分類される「かな」の使用が確認された。本研究より、論文指導の場面において、立場の上下に関わらず教師も学生もさまざまな機能の「かな」を活用し、対人配慮を示していることが明らかになった。

#### 1. 研究背景

本研究は、論文指導の場面における終助詞「かな」の配慮機能の解明を目的とする。日本語学習者にとって日本語の終助詞は使い分けが難しく、習得が困難な学習項目とされている(白岩 2011)。しかし、これまでの終助詞の文法記述や習得に関する研究は「ね」「よ」に集中しているため、「ね」「よ」以外の終助詞についても考察を深め、日本語学習者への還元を目指した研究が必要である。

終助詞「かな」は、先行研究において語用論的機能が議論されている(鈴木 2015、中西 2015 など)ものの、自然会話データに基づく考察は限られている。そこで、本研究は配慮表現が表れやすいと想定される論文指導の場面に着目し、そこで見られる「かな」の配慮機能を明らかにする。

#### 2. 先行研究

##### 2.1 配慮表現に関する先行研究

野田ほか(2014:3)は、「聞き手や読み手に悪い感情を持たれないようにするために使う表現である」と配慮表現を定義している。一方、山岡(2015:318)は、配慮表現を「対人的コミュニケーションにおいて、相手との対人関係をなるべく良好に保つことに配慮して用いられることが、一定程度以上に慣習化された言語表現」と定義している。本研究は、配慮表現としての「かな」の機能をなるべく広範に考察するため、山岡(2015)の定義を用い、良好な対人関係の維持に使用されている言語表現を広く「配慮表現」として取り扱う。

---

† liu.yue.2022@japan.tsukuba.ac.jp

また、配慮表現は、Leech のポライトネスの原理や Brown & Levinson のポライトネス理論と深く関わっている。山岡ほか(2019)は、Leech(1983)のポライトネスの原理と配慮表現との対応関係を表 1 のように示した。表 1 では、「負担と利益にかかわる気配りの原則と寛大性の原則には、反比例的な原理である『配慮表現の原理』が存在する」(山岡ほか 2019:57)ということが強調されている。例えば、ポライトネスの原理「他者の負担を最小限にせよ」という依頼行為において、「ご面倒で恐縮ですが」など「他者の負担が大きいと述べ」ることで聞き手に配慮するという原理が存在している。

表 1 ポライトネスの原理と配慮表現の原理・機能分類との対応関係  
(山岡ほか 2019:57-65 に基づいて筆者が作成)

ポライトネスの原理	配慮表現の原理	機能分類
他者の負担を最小限にせよ	他者の負担が大きいと述べよ	負担表現／他負大
他者の利益を最大限にせよ	他者の利益が小さいと述べよ	利益表現／他利小
自己の利益を最小限にせよ	自己の利益が大きいと述べよ	利益表現／自利大
自己の負担を最大限にせよ	自己の負担が小さいと述べよ	負担表現／自負小
他者への非難を最小限にせよ		緩和表現／侵害抑制
他者への賞賛を最大限にせよ		賞賛表現
自己への賞賛を最小限にせよ		謙遜表現／自賛抑制
自己への非難を最大限にせよ		謙遜表現／自己非難
自己と他者との意見相違を最小限にせよ		緩和表現／不一致回避
自己と他者との意見一致を最大限にせよ		賛同表現
自己と他者との反感を最小限にせよ		緩和表現／不一致回避
自己と他者との共感を最大限にせよ		共感表現

Brown & Levinson(1987)は人間は誰でもフェイス(face)を持っていると想定している。そして、「フェイスを脅かす行為」、すなわち FTA(face-threatening acts)には「ポジティブ・ポライトネス」(positive politeness)と「ネガティブ・ポライトネス」(negative politeness)という二つの形の補償行為が伴う場合がある(Brown & Levinson 1987)。前者は聞き手のポジティブ・フェイス(positive face)に向けられるものであり、後者は主として聞き手のネガティブ・フェイス(negative face)を守ろうという欲求に向けられるものである。

以上の理論は、配慮表現が使用されている原因を端的にまとめている。本研究は、以上の理論の枠組みを援用し、「かな」が配慮表現として働くメカニズムを考察する。

## 2.2 「かな」に関する先行研究

終助詞に関する文法的理解においては、「かな」を終助詞「か」と「な」の意味・機能の組み合わせとして捉えるのではなく、ひとまとまりとして捉える考え方が主流であり(山下 2012、中西 2015、鈴木 2015 など)、各辞書も「かな」を一つの項目として扱っている。ここでは、各辞書における「かな」の記述を確認しておく。

『大辞林(第四版)』(三省堂、2019年)

(1)軽い詠嘆の気持ちを込めた疑問の意を表す。

(2)自分自身に問いかける気持ちを表す。

(3)（「ないかな」の形で）願望の意を表す。

『広辞苑（第七版）』（岩波書店、2018年）

(1)不確かな点を確認する意で自問し、あるいは、相手に問い掛ける語。

(2)（「ないかな」の形で）願望の意を表す。

『精選版 日本国語大辞典』（小学館、2006年）

(1)文末にあって感動を表わす。中古以後の用法。

(2)疑問をこめた詠嘆や、判断を保留して問いかけたり、自問したりする意などを表わす。近世以後の用法。

そして、自然会話における「かな」の機能を考察した研究として、平山(2015)があげられる。平山(2015)は、「BTSJ 日本語自然会話コーパス」の10代、20代の同世代友人同士の会話データから「かな」の機能を分析し、13種類に分類した(表2)。しかし、「相手に影響を及ぼす自分の行為について述べる」「相手と異なる主張を行う際に、自分の発話を和らげる」「相手への批判を和らげる」「相手への不同意を間接的に示す」という4つの機能において、「かな」の配慮表現の側面が言及されている一方、配慮表現として機能する理由には触れられていない。また、考察対象が若い世代の友人同士の会話であったため、会話参加者の年齢や社会的地位が異なる対人関係における「かな」の使用実態はまだ明らかになっていない。

表2 「かな」の機能（平山2015に基づいて筆者が作成）

表現類型		機能
働きかけ	依頼	相手に用件を頼む
表出	意志	未確定の自分の行為について述べる
		相手に影響を及ぼす自分の行為について述べる
	願望	自分の願望を表現する
		相手の立場で願望を述べ、共感を示す
述べ立て	疑い	記憶が曖昧なことを話す
		判断がつかないことを示す
		相手や第三者に関する、自信のない判断や認識を述べる
		相手と異なる主張を行う際に、自分の発話を和らげる
		相手への批判を和らげる
		相手への不同意を間接的に示す
問いかけ	判断の 問いかけ	相手が判断できるか不明なことについて、問いかける
		自分の判断に自信がないことについて、相手に確認を求める

### 3. 研究目的と研究課題

平山(2015)を踏まえ、本研究は論文指導の場面に着目し、配慮表現としての「かな」の機能の解明を目的とし、以下の研究課題を設定する。

【研究課題】論文指導の場面において、配慮表現「かな」はどのように使用されているか。

論文指導の場面に着目した理由は、会話参加者の教師・学生の上に上下関係が存在しており、配慮表現の多用が想定されるためである。また、使用実態の分析は質的観点から行い、個々の使用例につき、誰が何に対してどんな理由や目的で配慮を示しているかに焦点をあて、論文指導の場面における「かな」の配慮機能を明らかにする。

#### 4. 分析方法

分析データは『BTSJ 日本語自然会話コーパス 2022 年 3 月 NCRB 連動版』（以下、『BTSJ 日本語自然会話コーパス』）の論文指導という場面の会話データを使用する（表 3）。このコーパスを選んだのは、談話の流れと笑いなどのパラ言語情報が確認できるためである。データの合計会話時間は 5 時間 11 分である。

表 3 分析資料の詳細

会話番号	会話参加者	会話時間
043-03-JFT001-JFSt001	教師（女）、学生（女）	0:23:00
044-03-JMT001-JFSt002	教師（男）、学生（女）	0:42:00
045-03-JMT002-JFSt003	教師（男）、学生（女）	0:22:00
046-03-JMT002-JFSt004	教師（男）、学生（女）	0:22:00
047-03-JMT003-JFSt005	教師（男）、学生（女）	0:26:00
048-03-JMT004-JFSt006	教師（男）、学生（女）	1:04:00
049-03-JMT005-JFSt007	教師（男）、学生（女）	0:30:00
050-03-JMT001-JMSt001	教師（男）、学生（男）	0:40:00
051-03-JMT003-JMSt002	教師（男）、学生（男）	0:16:00
052-03-JMT006-JMSt003	教師（男）、学生（男）	0:26:00
合計		5:11:00

分析は、以下の 3 つの手順で行う。

(1) 使用例の抽出：

「かな」を含む発話文をエクセルの「検索」機能で抽出する。そのうち、「行かない、なかなか」など、終助詞「かな」に属さないものを目視で確認し、対象外とする。また、「かな」は「～かなと思う」などの形式で文中に使われる場合があるため、本研究は文中、及び文末に現れる「かな」全般を分析対象とする。

(2) 機能の整理：

抽出された個々の使用例につき、文脈情報を踏まえて「かな」の機能を確認する。そして、配慮表現に属するものと属さないものを分けて機能をまとめる。

(3) 配慮表現として機能する理由の考察：

ポライトネスの原理と配慮表現との関係、およびポライトネス理論を踏まえて、「かな」が配慮表現として機能する理由を分析して考察する。

#### 5. 結果と考察

論文指導場面の会話データより、「かな」の使用例は 114 件抽出された。これらを教師・学生別に機能をまとめたものが表 4、5 である。教師の発話において、75 件の使用例が

確認され、出現件数の多い順に、「意見・考えを述べる」「回答を強制しない質問をする」「記憶があいまいであったり、言い切れなかったりすることを述べる」「自分自身に問いかける」「助言を行う」「適切な表現の検索をしている状況を知らせる（フィルター）」「相手の意見を完全に受容することができない態度を間接的に示す」という7種類の機能が見られた。また、学生の発話においては、39件の使用例が確認されたが、そのうち、31件(79.5%)が「意見・考えを述べる」という機能に分類された。そのほか、「記憶があいまいであったり、言い切れなかったりすることを述べる」「困惑を示し、相手の回答を間接的に求める」「間違っていた認識を述べる」という機能も観察された。

表4 教師の「かな」の使用

言語行動	機能	「かな」の使用件数 (括弧内は比率、n=75)
述べ立て	意見・考えを述べる	27(36.0%)
	記憶があいまいであったり、言い切れなかったりすることを述べる	15(20.0%)
	自分自身に問いかける	7(9.3%)
	適切な表現の検索をしている状況を知らせる (フィルター)	2(2.7%)
	相手の意見を完全に受容することができない態度を間接的に示す	1(1.3%)
質問	回答を強制しない質問をする	16(21.3%)
助言	助言を行う	7(9.3%)
合計		75

表5 学生の「かな」の使用

言語行動	機能	「かな」の使用件数 (括弧内は比率、n=39)
述べ立て	意見・考えを述べる	31(79.5%)
	記憶があいまいであったり、言い切れなかったりすることを述べる	4(10.3%)
	間違っていた認識を述べる	1(2.6%)
質問	困惑を示し、相手の回答を間接的に求める	3(7.7%)
合計		39

以下では、具体的な会話例（断片1から断片6）を取り上げ、各機能で見られる配慮の表し方を分析する。ただし、「記憶があいまいであったり、言い切れなかったりすることを述べる」「自分自身に問いかける」「適切な表現の検索をしている状況を知らせる（フィルター）」という機能は、配慮表現としての働きが弱いため、本稿では取り上げない。

### 5.1 意見・考えを述べる

## 断片 1 会話番号 044-03-JMT001-JFSt002 (日本人教師男性、日本人学生女性)

行番号	話者	発話内容
211	JMT001	<しかも外来語に絞る>{>}、あの、和語・漢語とか混種語は直接は扱わないって、ことですか。
212	JFSt002	えっなくはないんですが、問題は、もちろんたくさんありますが、うん、そ、あの一昔の言葉をやるほど大きくは(ふーん)ないかなっという感じですかね、うん。
213	JFSt002	あと、そのやっぱり、そうですね、うーん、そういうふうを考えれば、もともとだめなのかもしれませんが、やっぱり今の現代の外来語というのと、昔のその歌、現代の流行歌というのと、昔のそのあのしだとかそういうものっていうのを一緒に扱う、一緒についているのもどうか、とか(うん)、あと外来、今の外来語、その西洋系の外来語と漢語、その時代の漢語って言うのを、一緒に扱うって言う事の、難しさっていうか(うーん)、なんか想像がつかないっていうか、なんか恐ろしい感じがするん(なるほどね)ですよ。
214	JFSt002	<u>その、あまりにも深くて足を踏み入れると、ちょっとどうなっちゃうかなって言う感じがするんですが。</u>
215	JMT001	ちょっと僕の意図を誤解しているようなんですけどね。

断片 1 において、教師(JMT001)は 211 行目の発話で、「和語・漢語とか混種語は直接は扱わないって、ことですか」と学生(JFSt002)に質問している。213 行目の発話で、学生は「想像がつかない、恐ろしい感じがする」と、外来語と和語・漢語を一緒に扱うことへの抵抗を示している。そのため、214 行目の発話「あまりにも深くて足を踏み入れると、ちょっとどうなっちゃうかなって言う感じがするんですが」も、消極的な意見を示していると判断できる。つまり、「どうなっちゃうかな」の含意は「恐ろしいことになる」と考えられる。学生が「どうなっちゃうかな」というあいまいな言い方を選んだのはなぜであろうか。論文指導の場面においては、学問に関しても研究者としての経験に関しても、教師は学生より上位に位置づけられている。そのため、意見表明の際に、学生は常に不安を抱いており、否定されることを想定した上で話を展開していく。断片 1 の「どうなっちゃうかな」も、形式上では疑問を表す表現であるものの、文脈からみると、これは断定を避け、否定的な意見を和らげる表現である。このように、断定の回避は相手に批判されることを避け、発話者自身の人に認められたいというポジティブ・フェイスを守るための戦略として働いている。また、ポライトネスの原理の観点からみると、断定の回避は「自己と他者との意見相違を最小限にせよ」(Leech 1983:190)という原理を反映している。

小野(2006)は、「かなと思う」という表現を取り上げ、自分以外の人や意見への配慮が表れていると指摘している。鈴木(2015)も、意見表明の際に使われる「かなと思う」の自己防衛の機能を指摘しているが、両者の分析で使用されている例文はすべて「命題+かなと思う」という形式を取っている。一方、断片 1 ではもう一つの表現形式が見られ、疑問詞と「かな」が接続する場合も、文脈によっては意見表明の表現として捉えられる。さらに、意見表明の表現として、「かなという感じがする」という表現も日常会話で活用されていることがわかる。

## 5.2 相手の意見を完全に受容することができない態度を間接的に示す

断片 2 会話番号 048-03-JMT004-JFSt006 (日本人教師男性、日本人学生女性)

行番号	話者	発話内容
318	JMT004	《少し間》んで、でこういう場合たとえば、これは一、何だって?、ど、てへ、これはリズムがどうみ、とめられるって、考えるの?。
319	JFSt006	《少し間》これは一(うん)、3年生の終わりのときに書いたレポートでは一(うん)、あのーリズムはないと言っていました。
320	JMT004	あーそうなの<か><{>。
321	JFSt006	<あ、はい><{>、でも、これも対照してて、鏡みたいだから面白いと思ったんです><{>。
322	JMT004	<なるほど><{>。
323	JFSt006	だからってどうすればいいかわかんなくて、<それで><{><笑いながら>,,
324	JMT004	<だからって><{>どうすればいいかわかん<ない?><{>。
325	JFSt006	<それで><{>詩の一、その詩のこかく中に当てはまらないっていうことで、それで除外してた。
326	JMT004	<u>でもさ、そっかな。</u>
327	JMT004	ん、明らかに僕はリズム一、僕にはリズム、に見えるんだけどね<途中から笑いながら>。

断片 2 は、ある詩のリズムに関する議論である。学生(JFSt006)は、319 行目で「リズムはない」と話しているが、教師(JMT004)は 327 行目で「ん、明らかに僕はリズム一、僕にはリズム、に見えるんだけどね」と、不同意を示している。そのため、その前の 326 行目の「そっかな」は、疑問を表す表現というより、不同意を表す表現として考えられる。このように、否定的態度を明示せず、疑問の形で表出するのは、相手の人に邪魔されたくないというネガティブ・フェイスへの配慮である。また、意見相違を最小限に抑えながら、不完全受容な態度を示す言語行動もポライトネスの原理「自己と他者との意見相違を最小限にせよ」(Leech 1983:190)を反映している。

## 5.3 回答を強制しない質問をする

断片 3 会話番号 043-03-JFT001-JFSt001 (日本人教師女性、日本人学生女性)

行番号	話者	発話内容
132	JFSt001	えーっと、なにか、そういう、あの一、ちょっと古いんですけど、《少し間》まあ VCD と DVD について、どういう影響があるかっていうのをちょっと、なんか、表かなんかも混ざって書いてあった思うんですけど。
133	JFT001	<u>それはどの資料かな?。</u>
134	JFSt001	えーと、まだ、<まだ書い><{>てない。



断片 3 の学生(JFSt001)は、香港映画について論文を書いている。132 行目で、学生は「VCD と DVD について」「表かなんかも混ざって書いてあった」と話している。それに対して、教師(JFT001)は 133 行目で「それはどの資料かな?。」と質問している。平山(2015:76)は、「相手が判断できるか不明なことについて、問いかける」という「かな」の機能を指摘しているものの、この質問は判断できるか不明なことではない。論文を書いた学生は論文の内容を把握しており、その質問に答えられると想定される。実際、学生も質問を受けた後、明確な答えを述べている。このような点から、教師は学生が答えを知っていると想定していて「かな」を用いて質問していると推測できる。また、学生に質問する際に、「それはどの資料?」「それはどの資料なの?」などの聞き方も考えられるが、「かな」は、独話の性質を帯びているため、相手への働きかけが弱くなり、比較的にやわらかい質問を作ることができる。このように、相手への働きかけを和らげるのは、相手の他者に踏み込まれたくない、強制されたくないというネガティブ・フェイスへの配慮として捉えられる。

#### 5.4 助言を行う

断片 4 会話番号 048-03-JMT004-JFSt006 (日本人教師男性、日本人学生女性)

行番号	話者	発話内容
482	JMT004	で、うーんと、僕のアイデアは、ここにはね、階層構造があるから、こういう階層構造があるから、その階層構造を、この図を参考にしてもいいからね(はい)、あの、階層構造ってのは、樹形図で書くことが、できるんだよね、わかりやすく。
483	JFSt006	<はい>{<}
484	JMT004	<だから>{>}、《少し間》詩学の文脈でね、うーんと、一般的に、ロシア詩っていうのは、こういう、構成要素で、こういう構造をもっているんだっていうことが書かれているけれども、それを、樹形図を用いて、わかりやすく、えーっと、概説しなすと、 <u>こういうことになるっていうやり方で、書いてみたらどうかな。</u>
485	JFSt006	そうすることで...
486	JMT004	うん。

断片 4 は、教師(JMT004)が学生(JFSt006)の論文の書き方について助言を行う断片である。482、484 行目の発話は教師の具体的な説明であるが、484 行目の終わりに、「こういうことになるっていうやり方で、書いてみたらどうかな」と、学生への働きかけが見られる。「かな」をつけずに、「書いてみたらどう?」と述べることもできるが、「かな」は独話の性質を持っているため、助言に使うと相手への働きかけが弱くなり、相手の行動への束縛も弱い。したがって、助言における「かな」の使用には相手の領域に踏み込まない態度、ひいては相手のネガティブ・フェイスへの配慮が見受けられる。また、「かな」には「判断がつかない」という意味が含まれているため、断定回避の表現としても働き、ポライトネスの原理「自己と他者との意見相違を最小限にせよ」を反映している。意見相違を最小限にすることも、対人関係を良好に保つための配慮であると考えられる。

5.5 間違っていた認識を述べる

断片 5 会話番号 044-03-JMT001-JFSt002 (日本人教師男性、日本人学生女性)

行番号	話者	発話内容
4	JMT001	えっとでも、あの一、あ、だいたいこういう距離には座らないですね、普通。
5	JFSt002	そう、そうなんですか？。
6	JMT001	え、そうですね、僕、はてな？、どうしてそんなふうに座ってんだらう。
7	JFSt002	いや、<あの>{<},,
8	JMT001	<僕、たぶん>{>}【】。
9	JFSt002	【】カメラで、,
10	JMT001	え。
11	JFSt002	<u>こういう感じが&lt;いいのかなと思っ、考えただけなんですけど&gt;{&lt;}&lt;軽い笑い&gt;。</u>
12	JMT001	<いや、あ、そうですね、あの一でも>{>}、普通こう座らないと思いますよ。

断片 5 は面談の最初のやりとりであり、教師(JMT001)と学生(JFSt002)は二人の座り方について話している。4行目と6行目で、教師は「だいたいこういう距離には座らないですね」「どうしてそんなふうに座ってんだらう」と、学生が主張していた座り方に反対意見を表明している。それを受け、学生は11行目で、「こういう感じがいいのかなと思っ、考えただけなんですけど」と説明している。「かな」を使用しない場合、「こういう感じがいいと思っ、考えただけなんですけど」という応答は、頑固で失礼な印象を相手に与え、自分の認められたいというポジティブ・フェイスを満たすこともできなくなってしまう。この発話における「かな」は、もともとの考え方をあいまいにすることで、譲歩の姿勢を見せるマーカーとなっている。同時に、ポライトネスの原理「自己と他者との意見相違を最小限にせよ」(Leech 1983:190)を反映しており、対人関係への配慮を示している。

5.6 困惑を示し、相手の回答を間接的に求める

断片 6 会話番号 044-03-JMT001-JFSt002 (日本人教師男性、日本人学生女性)

行番号	話者	発話内容
166	JFSt002	こうマクロ的なところから(はい)、最初アプローチしていくのか(はい)、それともその個々の現象をこうミクロからこうみていったらいいのかっていうのが、 <u>どうすればいいのかなという感じなんですけど。</u>
167	JMT001	まあ、話聞いていると、それよりもっと根本的なところがまだ定まっていないと思うんですけどね。
168	JMT001	えっとですね、修士論文まででは、あの一要するにバリエーションについてやったっていうわけなんですよ、バリエーションとは時代的なバリエーションだったんですけどね。
中略(JMT001の発話)		
175	JMT001	で、中にバリエーションを含まないものを考えるって事だと思いますよ。

断片 6 において、学生(JFSt002)は 166 行目で「どうすればいいのかなという感じなんですけど。」と自分の戸惑いを示している。この文は「なんですけど」で終わったが、疑問文の「どうすればいいのでしょうか」と等しい効力を持っている。なぜなら、論文指導の場面において、学生に助言を提供することは教師側の義務とされている。そのため、学生側は明示的に助言を求めなくても、教師からのアドバイスをもらうことが可能である。実際、教師(JMT001)は 167 行目から 175 行目にかけて、学生の疑問を解決するための指導を行っている。したがって、166 行目の「かな」は、自分自身の困惑を示し、相手のアドバイスを間接的に求めるという機能を果たしている。

なぜ学生が疑問文の使用を避けたのかということ、疑問文は相手に応答を要請する効力を持っており、相手の領域、ひいては相手のネガティブ・フェイスを脅かすからだと考えられる。ポライトネスの原理には、「他者の負担を最小限にせよ」(Leech 1983:190)という項目があるが、困惑を示して相手の回答を間接的に求めることも一つの戦略である。

## 6. 結論

以上が、論文指導の場面における「かな」の使用実態の考察である。教師の発話において、「意見・考えを述べる」「回答を強制しない質問をする」「助言を行う」「相手の意見を完全に受容することができない態度を間接的に示す」という 4 種類の配慮機能が見られた(表 4 再掲)。学生より上の立場にいるにもかかわらず、教師は「かな」を活用し、学生への配慮、および良好な人間関係への配慮を示している。

表 4 (再掲) 教師の「かな」の使用

言語行動	機能	「かな」の使用件数 (括弧内は比率、n=75)
述べ立て	意見・考えを述べる	27(36.0%)
	記憶があいまいであったり、言い切れなかったりすることを述べる	15(20.0%)
	自分自身に問いかける	7(9.3%)
	適切な表現の検索をしている状況を知らせる (フィラー)	2(2.7%)
	相手の意見を完全に受容することができない態度を間接的に示す	1(1.3%)
質問	回答を強制しない質問をする	16(21.3%)
助言	助言を行う	7(9.3%)
合計		75

また、学生の発話においては、「意見・考えを述べる」「困惑を示し、相手の回答を間接的に求める」「間違っていた認識を述べる」という配慮機能が見られた(表 5 再掲)。会話データより、学生も「かな」を活用して自分の意見を柔軟に述べながら、教師の意見を求めていくことが確認された。

表5 (再掲) 学生の「かな」の使用

言語行動	機能	「かな」の使用件数 (括弧内は比率、n=39)
述べ立て	意見・考えを述べる	31(79.5%)
	記憶があいまいであったり、言い切れなかったりすることを述べる	4(10.3%)
	間違っていた認識を述べる	1(2.6%)
質問	困惑を示し、相手の回答を間接的に求める	3(7.7%)
合計		39

使用件数からみると、「意見・考えを述べる」という機能の使用件数が最も多いことがわかる。これは、論文指導場面の特徴を反映していると考えられる。終助詞は、「聞き手との関係性に応じて使い分けられる」(白岩 2011:66)ため、論文指導以外の場面において、年齢差や親疎関係などの要素が「かな」の使用に与える影響についての考察を今後の課題としたい。

### 謝 辞

本研究は2023年度尚友倶楽部筑波大学日本語教育研究者育成奨学金の支援を受けたものである。

### 文 献

- 小野正樹 (2006). 「新しい文法－「かなと思う」について－」 『日本語学』 25:9, pp.46-56.
- 白岩広行 (2011). 「第二言語としての日本語の終助詞習得研究の展望」 『阪大社会言語学研究ノート』 9, pp.66-95.
- 小学館国語辞典編集部(編) (2006). 『精選版 日本国語大辞典』 小学館.
- 新村出 (編) (2018). 『広辞苑 (第七版)』 岩波書店.
- 鈴木智美 (2015). 「意思表示に用いられる「かなと思う」－対立・摩擦を避け内に向かう言葉－」 『留学生日本語教育センター論集』 41, pp.61-78.
- 中西久実子 (2015). 「終助詞「かな」の語用論的特徴－「非難」「ぼかし」の用法－」 『無差』 22, pp.23-38.
- 野田尚史・高山善行・小林隆(編) (2014). 『日本語の配慮表現の多様性』 くろしお出版.
- 平山紫帆 (2015). 「自然会話における終助詞「かな」の用法」 『日本語教育実践研究』 2, pp.68-79.
- 松村明(編) (2019). 『大辞林 (第四版)』 三省堂.
- 山岡政紀 (2015). 「慣習化されたポライトネスとしての配慮表現の定義」 『日本語用論学会第17回大会発表論文集』 10, pp.315-318.
- 山岡政紀(編) (2019). 『日本語配慮表現の原理と諸相』 くろしお出版.
- 山下悠貴乃 (2012). 「依頼における文末形式「かな」「と思ったり」「と違って」の配慮表現としての機能について(第2部 発話機能論から配慮表現研究への応用と対照研究)」 『日本語コミュニケーション研究論集』 2, pp.119-127.

Brown Penelope, and Stephen Levinson(1987).*Politeness:Some universals in language usage*.Cambridge University Press.[邦訳：田中典子（監修）(2011)『ポライトネス:言語使用における、ある普遍現象』研究社.]

Leech Geoffrey(1983).*Principles of Pragmatics*.Longman.[邦訳:池上嘉彦・河上誓作(訳)(1987)『語用論』紀伊國屋書店.]

#### 調査資料

宇佐美まゆみ監修(2022) .『BTSJ 日本語自然会話コーパス（トランスクリプト・音声）2022年3月 NCRB 連動版』，国立国語研究所，機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」