

平成 26 年度博士学位論文

継続的な文字チャットによる  
日本語学習者の情報の伝達に関わる言語表現の変化

お茶の水女子大学大学院  
人間文化創成科学研究科 比較社会文化学専攻  
船戸 はるな

平成 27 年 3 月

第1章 序論.....	- 1 -
1-1 本論文の背景.....	- 1 -
1-2 本論文の構成.....	- 6 -
第2章 先行研究.....	- 9 -
2-1 チャットに関する先行研究.....	- 9 -
2-1-1 種類.....	- 9 -
2-1-2 場面特性.....	- 10 -
2-1-3 言語特性.....	- 11 -
2-1-4 チャットにおけるコミュニケーション.....	- 12 -
2-1-5 言語教育的側面.....	- 14 -
2-2 終助詞「ね」に関する先行研究.....	- 15 -
2-2-1 終助詞「ね」の機能.....	- 15 -
2-2-2 日本語学習者の終助詞「ね」の使用.....	- 24 -
2-3 直接形／間接形に関する先行研究.....	- 26 -
2-3-1 間接形と聞き手配慮の関わり.....	- 28 -
2-3-2 日本語学習者の直接形／間接形の使用.....	- 29 -
2-4 相づちに関する先行研究.....	- 30 -
2-4-1 相づちの定義.....	- 30 -
2-4-2 相づちの機能.....	- 31 -
2-4-3 相づちの表現形式.....	- 36 -
2-4-4 日本語学習者の相づち使用.....	- 39 -
2-4-5 チャットにおける相づち使用.....	- 40 -
2-5 先行研究のまとめと本研究の目的.....	- 41 -
2-5-1 先行研究のまとめと残された課題.....	- 41 -
2-5-2 本研究の目的.....	- 41 -
第3章 研究方法.....	- 43 -
3-1 調査概要.....	- 43 -
3-2 調査に用いた媒体.....	- 43 -
3-3 調査対象者.....	- 44 -

3-4	調査手順.....	- 45 -
3-5	分析手順.....	- 46 -
3-6	コーディングの誤用判定について .....	- 47 -
第4章	研究1 学習者の終助詞「ね」の使用について .....	- 48 -
4-1	序論.....	- 48 -
4-2	本研究の目的と研究課題.....	- 48 -
4-3	分析方法.....	- 49 -
4-4	結果.....	- 50 -
4-4-1	チャット開始前の学習者と母語話者の終助詞「ね」の使用 .....	- 50 -
4-4-2	チャットにおける学習者の終助詞「ね」の使用の変化 .....	- 53 -
4-5	結論.....	- 55 -
第5章	研究2 学習者の終助詞「ね」と「よ」の混用について.....	- 56 -
5-1	序論.....	- 56 -
5-2	本研究の目的と課題.....	- 56 -
5-3	分析方法.....	- 56 -
5-4	結果.....	- 58 -
5-4-1	チャット開始前の学習者の終助詞「ね」と「よ」の混用 .....	- 58 -
5-4-2	継続的なチャット後の学習者の終助詞「ね」と「よ」の混用の変化.....	- 60 -
5-5	結論.....	- 61 -
第6章	研究3 学習者の直接形／間接形の使用について.....	- 62 -
6-1	序論.....	- 62 -
6-2	本研究の目的と研究課題.....	- 62 -
6-3	分析方法.....	- 62 -
6-4	結果.....	- 63 -
6-4-1	チャット開始前の学習者と母語話者の「直接形／間接形」の使用.....	- 63 -
6-4-2	チャットにおける学習者の直接形／間接形の使用の変化.....	- 71 -

6-4-3	学習者の使用する間接形の表現形式の変化.....	- 73 -
6-5	結論.....	- 73 -
第7章	研究4 学習者の相づちの使用について.....	- 75 -
7-1	序論.....	- 75 -
7-2	分析方法.....	- 75 -
7-2-1	コーディング項目.....	- 75 -
7-2-2	本研究で分析対象とする相づち.....	- 77 -
7-3	本研究の目的と研究課題.....	- 79 -
7-4	結果.....	- 79 -
7-4-1	チャット開始前の学習者と母語話者の相づちの使用.....	- 79 -
7-4-2	チャットにおける学習者の相づちの使用の変化.....	- 84 -
7-5	結論.....	- 87 -
第8章	音声会話における学習者の終助詞・間接形・相づち使用の変化.....	- 88 -
8-1	序論.....	- 88 -
8-2	音声会話における日本語学習者の終助詞「ね」の使用の変化について.....	- 88 -
8-2-1	研究課題.....	- 88 -
8-2-2	結果.....	- 88 -
8-3	音声会話における日本語学習者の終助詞「ね」と「よ」の混用の変化について.....	- 91 -
8-3-1	研究課題.....	- 91 -
8-3-2	結果.....	- 91 -
8-4	音声会話における日本語学習者の直接形／間接形の使用の変化について.....	- 92 -
8-4-1	研究課題.....	- 92 -
8-4-2	結果.....	- 93 -
8-5	音声会話における日本語学習者の相づちの使用の変化について.....	- 94 -
8-5-1	研究課題.....	- 94 -
8-5-2	結果.....	- 95 -
8-6	結論.....	- 97 -
第9章	総合考察.....	- 98 -

9-1	本研究の目的と課題.....	- 98 -
9-2	各研究の結果と総合考察.....	- 99 -
9-2-1	研究 1.....	- 99 -
9-2-2	研究 2.....	- 100 -
9-2-3	研究 3.....	- 100 -
9-2-4	研究 4.....	- 101 -
9-2-5	研究 5.....	- 102 -
9-3	日本語教育への提言.....	- 104 -
9-4	今後の課題および結論.....	- 105 -
参考文献	.....	- 107 -
稿末資料	.....	- 112 -
謝辞	.....	- 122 -

## 第1章 序論

### 1-1 本論文の背景

海外で日本語を学ぶ学習者は常に増加傾向にあり、国際交流基金による2012年度の日本語教育機関調査(2013)によれば、現在400万人近い人々がJFL環境<sup>1</sup>で日本語を学んでいる。この調査の中で、彼らの主要な学習目的の一つとして「日本語でのコミュニケーション」(同:13)が挙げられているが、海外においてはその機会は限られているのが現状である。また、日本語教育上の問題点として、もっとも多くの機関から挙げられた問題点は、「教材不足」であり、これは1998年の調査から常に指摘されてきた問題である。

インターネットの普及している今日では、Eメール、文字チャット、インターネット電話、ソーシャルネットワークサービス(以下SNS)等、簡便かつ安価な(または無料の)コミュニケーション手段が多く開発されており、国境を越えてコミュニケーションをすることは非常に身近なものとなった。今後こうしたサービスによって、海外にいながらにして学習者が母語話者とコミュニケーションを行うことはより容易になっていくだろう。しかし現状では、これらのインターネットを介したコミュニケーション手段が第二言語の学習に十分に活用されているとは言いがたい。国立国語研究所によって2003年から2006年に行われた「日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究海外調査」<sup>2</sup>では、ほとんどの機関でインターネット環境が整っているものの、実際に日本語学習のために現在使っているものについては「学習参考書・教科書」、「辞書」が圧倒的に多く、交流型の日本語学習が積極的に取り入れられているとは言えない現状が明らかになった。李(2006)はこの調査結果から、JFL環境におけるリソースの活用不足を指摘し、「『交流型日本語教育』や『異文化理解の日本語教育』に活用できるようなリソースを学習活動に積極的に取り入れること」(同:172)が必要であると述べた。そして、その「交流型の日本語教育」の実現のために必要な努力として、インターネットを使用したコンテンツの開発や、リソースの効果的な活用に関する研究実績を増やすこと、「交流」を教授法として取り入れて人的交流の機会を増やすことなど、17項目の提案を行っている。多くの日本語教育機関においてパソコンやインターネット環境が整っていることが明らかになった今、インターネットを介したコミュニケーション手段の言語学習への利点を明らかにすることは、JFL環境における日本語教育のリソースを広げ、長年指摘されてきた「教材不足」の解決の一助となるだろう。

インターネットを介したコミュニケーション手段の中で、特に簡便なものとしては文字チャットが挙げられる。文字チャットソフトはほとんどのパソコンに最初からインストールされており、操作も簡単である。現在では、Facebookをはじめとした多くのSNSの中にも文字チャット(に類する)機能が含まれており、ますます身近に、そして、手軽に利用できるようになってきている。そのため、特別な知識や機器がなくとも、インターネットに接続した機器さえあれば、それまでに文字チャットの経験がない学習者でもすぐに始めることができる。

<sup>1</sup> Japanese as Foreign Language の略で、外国語としての日本語を指す。

<sup>2</sup> 調査は、タイ(2003)、韓国(2004)、台湾(2005)、マレーシア(2006)を対象に行われた。

松井（2004）は、チャットは音声が出ないため場所を選ばず利用することができること、会話の内容が記録・保存されるため、自身での振り返りや教師からのフィードバックが容易であることなど、様々な利点を挙げた。また、松井（2004）は効果についての具体的な検証や根拠は述べていないものの、文字チャットは同期性が高く、自らの送信した学習言語が相手に通じていることをその場で確かめられることによって学習動機を高められる可能性があること、文字を媒介としてコミュニケーションを行うことは、文字に依存して学習しがちなJFL環境の学習者にとって、「よりストレスの少ないコミュニケーション」（松井2004：159）であることなど、様々な可能性を想定している。

また、文字チャットでのコミュニケーションは同期性が高く、かつ相互作用性も高いものであることから、そこで使用される言語には話しことばの要素が多く含まれているという点も、大きな特徴として挙げられる。片桐（1995）が、「話し言葉の使用すなわち対話の最大の特徴は相互作用性にある」（同：38）と述べたように、対話においては、その相互作用性ゆえに、様々な言語行動によって自らの心情や相手への配慮を表現することが重要となる。池上（1989）は、特に日本語は対人関係的な要因に対して敏感な言語であることを指摘し、その一因として、日本語には終助詞があり、この終助詞によって話し手と聞き手の間の微妙な対人的な関わりが表示されるという点を挙げた。言い換えれば、終助詞には、「誤った使い方によっては相手に不快な気持ちを起こさせかねない」（上野 1972：62）という側面があるともいえる。このように、日本語の対話において終助詞を適切に使用することの必要性を指摘する研究は多いが、中でも「ね」は、日本語の会話の中で特に多く使用される<sup>3</sup>傾向にあると言われている（佐々木 1992、蓮沼 1992、メイナード 1993、北野 1993 等）。また、日本語学習者も「ね」を多用するが、他の終助詞（「よ」「よね」と適切に使い分けて使用することは難しいという指摘も多く（上野 1972、大曾 1986、メイナード 1993、白川 1992、初鹿野 1994 等）、学習者が日本語の話しことばを学ぶ上で、「ね」は一つの要点となる表現であると考えられる。では、終助詞「ね」は、この「対人関係的な要因」に対し、具体的にはどのように関わっているのだろうか。

浅野（1996）が「人が言語によって円滑なコミュニケーションを行っていくためには、伝達しようとする情報をいかに表現するかが大きな問題となってくる」（同：169）と述べたように、情報を伝達する際に、どのような言語表現を使用するかということは、対話の中で重要な意味を持っている。この、「伝達しようとする情報をいかに表現するか」に関わる言語表現の内の一つが終助詞「ね」であることを指摘したのが、神尾（1990 等）の「情報のなわ張り理論」である。

神尾（1990 等）は、日本語の場合、話題となっている情報のなわ張りを表現する働きをもつ言語表現が明確に存在していること、そのため、情報を伝達する際には、それらの言語表現を適切に使用する必要があることを、以下のような例を示して指摘する。

---

<sup>3</sup>メイナード（1993）の分析データにおいて日本語母語話者が最も多く使用した終助詞が「ね」であり、使用された終助詞のうち42.18%を占めたとしている。

例:

(東京の住人がつくば市の住人に向かって)

つくば市の人口は15万人ぐらいだよ。

(神尾1990:48)

ここで話題となっている「つくば市の人口」という情報は、一般的にはつくば市の住人である聞き手のなわ張りに属する情報であると考えられる。このような情報を述べる際に、例のような表現を使用することは、「話し手は聞き手がつくば市の人口について情報を持っていないと判断している」ということを意味する。そこで、神尾はこの例のように情報が話し手のなわ張りから遠く、聞き手のなわ張りに近い場合には、「らしい」等の間接形、そして、終助詞「ね」を使用して伝達しなければならないとし、それらを使用しないものは相手のなわ張りへの「侵入」であり、避けなければならない行為であるとした。このことはつまり、日本語のコミュニケーションにおいて情報を伝達する際、その情報が話し手と聞き手の間のいずれのなわ張りに属するかを、終助詞「ね」の有無、そして、間接形によって適切に表現しなければならないということの意味する。「直接形/間接形」については第2章で詳述するが、直接形とは、話し手の確信をともなう断定を表す表現であり、「述語で言い切った文、それに『よ』『ぜ』『わ』などの終助詞が付加された文など、断定的かつ確定的な表現の文」(神尾2002:20)である。一方、間接形とは、「直接形に対する概念で、非確定的、非断定的な表現」(神尾2002:24)であり、「らしい」「ようだ」「みたい」などがある。浅野(1996)は、日英の翻訳資料を情報のなわ張り理論の観点から分析した結果、日本語では間接形で表現されるものが英語では直接形で表現されることがあり、「英語では書き手の『判断の権利』が文型選択の尺度になっているのに対し、日本語では『受け手がいかに判断するか』ということが基準となっている」(同:183)と指摘した。このように、日本語は「他者の心の内に侵入することに慎重」で、「聞き手が<ウチ>と<ソト>のなわ張りのいずれに属するかに敏感」(児玉2012:223)という指摘は少なくなく、日本語においては、会話の中で伝達される情報を話し手と聞き手との関わりの中でどのように位置づけるかという点は、非常に重要であるといえる。

「情報のなわ張り」を明確に表現することの重要性は、Grice(1975)が、「会話の参加者が守るべき原則」として挙げた四つの会話の公準(conversational maxims)のうちの、量の公準・質の公準の観点からも考えることができる。

#### 量の公準(maxim of quantity)

- ・必要な情報はすべて提供する。<sup>4</sup>
- ・必要以上の情報の提供は避ける。<sup>5</sup>

#### 質の公準(maxim of quality)

- ・偽と考えられることは言わない。<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Make your contribution as informative as is required (for the current purposes of the exchange). (Grice1975:45)

<sup>5</sup> Do not make your contribution more informative than is required. (同:45)



・十分な根拠を欠くことは言わない。<sup>7</sup>

(訳 仲 1998 : 162)

この公準を情報のなわ張り理論に照らして考えるならば、例えば、相手のなわ張りに属する情報を述べる際に終助詞「ね」を使用しない場合、「相手のなわ張りに属する情報である」という必要な情報が提供されず、量の公準に反することになる。反対に、相手のなわ張りの外に属する情報に「ね」を使用したり、自分のなわ張りに属する情報を述べる際に間接形を使用したりした場合、必要以上の情報が提供されることになり、これも量の公準に反することとなる。また、自分のなわ張りに属さない情報を述べる際に直接形を使用することは質の公準に反し、不誠実な印象を与える可能性があるといえる。

しかし、他の言語を見た場合、情報のなわ張りを示す言語表現が、日本語ほど明確に規定されていない場合もある。例えば、神尾 (2002) は、英語には、伝達される情報が話し手のなわ張りに属するか否かを表す「間接形」は存在するが、聞き手のなわ張りに属する否かを表す言語表現 (日本語においては終助詞「ね」) は存在しないことが指摘されている。したがって、日本語においては「話し手は、伝達しようとしている情報を聞き手は知っていると思っている」場合と「話し手は、伝達しようとしている情報を聞き手は知らないと思っている」場合の言語表現を区別するが、英語のような言語では、そのような区別がないと考えてよいだろう。これは、日本語によって情報を伝達しようとする際には、「ね」に対応する表現の存在しない言語であれば不要なはずの配慮をしなければならない、ということの意味するといえる。そして、多くの研究で終助詞「ね」の重要性が指摘されてきたのは、このように、終助詞「ね」が情報のなわ張り、すなわち、話し手と聞き手の「対人関係」に関与する言語表現であるためではないだろうか。

このように、終助詞「ね」は日本語の会話において重要な役割を果たす言語表現であるにもかかわらず、他の学習項目に比べて指導されることが少なく、教科書においても授業においても、十分な説明がなされているとは言いがたい、といった指摘は多い (福島1994、米澤2005、高2011)。米澤 (2005) は、41種の日本語教科書における終助詞についての記述を分析した結果、終助詞を扱った教科書は多くないこと、そして、その記述は「単なる提示や簡単な説明にとどまっていることが多く、練習問題などを擁して、学習者の適切な終助詞の習得を目指したもの」 (同 : 51) が少ないことを明らかにし、「テキストにおける扱われ方から見ると、自然な日本語の会話には必要不可欠である終助詞が、いずれのレベルでも十分に学習する機会がないことがわかる」 (同 : 52) と指摘した。また、高 (2011) は、初級用と中級用の教科書2種7冊<sup>8</sup>における終助詞「ね」「よ」「よね」についての記述の分析を行った結果、それぞれの終助詞の機能の説明には偏った使用 (提示) が見られると述べ、「終助詞のある機能だけが過剰使用されたり、または過小使用されるという問題が予想される」 (同 : 22) と指摘した。このように、

<sup>6</sup> Do not say what you believe to be false. (同 : 45)

<sup>7</sup> Do not say that for which you lack adequate evidence. (同 : 45)

<sup>8</sup> 『みんなの日本語初級 I、II』『文化日本語初級 I、II』『みんなの日本語中級』『文化日本語中級 I、II』の計7冊で、選定の基準として、「①過去にも現在にも広く使われているものであること、②副教材ではなく主教材であること、③四技能の習得を目指す」と明記してあること」 (高 2011 : 23) の3点を挙げている。

多くの学習者にとって、終助詞の多様な機能を教科書や授業の中で学ぶことは難しいものであるため、授業以外の場で自ら学習していくことが必要な文法項目であり、その他のインプットの影響をより受けやすい文法項目であるとも言われている（古田2006）。しかし、母語話者と会話する機会が少なく、終助詞の適切なインプットを十分に受ける機会が限られているJFL環境の学習者にとって、終助詞は習得の難しい項目であるといえる。

更に、情報のなわ張りに関わるもう一つの言語表現として挙げられた、「直接形／間接形」について考えたい。神尾（2002）も指摘する<sup>9</sup>ように、中国語やフランス語、英語など、他の多くの言語にも間接形は存在している。しかし、これらが日本語の間接形と全く同じ働きを持っていると一概には言うことはできない。先述の浅野（1996）が日英の比較から指摘したように、日本語においては、聞き手への配慮により、他の言語では断定的に表現される情報を述べる際に断定しない（つまり間接形を使用する）ことはしばしば起こる。この間接的な表現が、日本語は曖昧である、真意を読み取りにくい、といった指摘がしばしばなされる一因となっていると考えられるが、このような場合に日本語母語話者の意図を理解できないということは、その発話において間接形がどのような働きを持っているかを把握できていないためであるといえる。すなわち、その日本語非母語話者の母語では、聞き手配慮として間接形が使用されることがない（または少ない）ということの意味しているのではないだろうか。

ここまで、日本語の対話において重要な役割を果たす言語行動について、終助詞「ね」と「直接形／間接形」を取り上げ、「どのように情報を伝達するか」、すなわち話し手側の言語行動に注目して述べてきた。そこで次に、「どのように情報を受け取るか」、という聞き手側の言語行動について考えたい。

指導の場においては話し手としての言語行動が注目されがちであるが、対話において、聞き手としての言語行動も重要であることは言うまでもない。堀口（1988）は、「聞く」という行動は、「理解し、解釈し、考え、想像し、推測するという積極的な行動であり、聞き手は話し手から送られる情報に積極的に参加」（同：14）しているとし、それらは聞き手の頭の中で行われる時もあれば、話し手にも分かる形で表れることもある、と述べた。これを話し手の観点から考えると、その聞き手の反応が全くない場合は話しにくく、「話し手が話を進めていくためには、聞き手からの反応や働きかけや助けが必要であり、話しことばによるコミュニケーションは聞き手の積極的な参加によって成立する」（同：14）とした。コミュニケーションの成立のために、この「聞き手からの反応や働きかけや助け」がどのくらい必要であるかは言語によって異なると思われるが、日本語における相づちの頻度の高さ、多様さなど、その重要性を指摘する研究は数多く（水谷1988、松田1994、窪田2000等）、日本語の会話において、聞き手の言語行動は特に重要な意味を持っていると考えられる。堀口（1988）は、この「聞き手からの反応や働きかけや助け」には、非言語的に表れるものも言語的に表れるものもあるが、後者の言語的な反応が相づちであるとし、「聞き手のコミュニケーションへの参加は、相づちによって行われることが多い」（同：

<sup>9</sup>神尾（2002）は、英語の間接形と日本語の間接形の働きに大差はないが、英語では伝聞の情報も直接形で述べるのがしばしば起こることや、フランス語は英語よりも更に直接形を用いる傾向が強いと述べた。更に、方言差や文体差などにより実際は極めて複雑であろうとしながらも、直接形を好む言語として、「中国語（標準語）、フランス語、英語、韓国語、更にこれらよりかなり隔たって日本語という順序が考えられる」（同：122）と述べている。

14) と指摘している。特に、電話や文字チャットなど、文字や音声のみによって行われる非対面コミュニケーションの場合には、「聞き手からの反応や働きかけや助け」は、相づちによって表されるといえるだろう。

相づちは、それ自体は実質的な内容を持たないものであるが、「単に相手の話を聞いていることを相手に伝えるという消極的な働きだけでなく、相手の話に興味がある、相手の話を理解していることを相手に伝えるという積極的な働きがある」(畠1982:66)、「談話の進行を促す」(劉1987:93)、良き人間関係への志向や会話に積極的に参加していることの意味表示(西澤2003)、「会話のマナー上大切」(半沢2011:159)など、多くの先行研究で指摘されてきたように、相づちは円滑なコミュニケーションには欠かせないものである。日本語教育の分野においても、相づちは学習者にとって重要な学習項目であり、その実態解明は重要課題であると言われているが(陳2002)、実際の会話指導においては話し手としての行動が重視されることが多く、聞き手としての言語行動である相づちは、「そうですか」「なるほど」といった、一部の定型的な表現が紹介されるにとどまることが多い。特に授業外では日本語母語話者と接する機会の少ないJFL環境の学習者にとって、相づちのような、日本語における聞き手としての言語行動を学ぶ機会は限られ、相づちのもつ重要性やその多様な形態に気づくことは困難である。その結果、「話し手としての能力に比べて聞き手としての能力が不足している学習者も少なくない」(福富・小松2009:1)という現状も指摘されている。

以上、日本語の話し手/聞き手としての言語行動の中で重要な役割を持ち、かつJFL環境で学びにくいと指摘されている終助詞「ね」、直接形/間接形、相づちについて述べてきた。同期性が高く、双方向性のあるコミュニケーションである文字チャットの会話の中では頻繁に情報の伝達が行われるため、これらの情報の伝達に関わる言語表現の重要性は対面の会話と同様であるといえる。したがって、母語話者との場所や環境を問わず利用できる文字チャットの継続により、JFL環境の日本語学習に豊富なインプットを提供できる可能性は大きいのではないかと考えた。

文字チャットについては、すでに語学の授業に導入されている例もあるが(松井2004、鈴木2000・2002)、その具体的な学習効果を明らかにした研究は、管見の限りない。そこで本研究では、まず、JFL環境にある日本語学習者の使用している終助詞「ね」、直接形/間接形、相づちの使用の特徴について明らかにした上で、次に日本語母語話者との文字チャットを継続した後、それらがどのように変化するかについて分析を行う。更に、文字チャットによる学習効果の可能性を探るため、それらの変化は文字チャットだけでなく口頭の会話においても現れるかという点についても明らかにすることを目的とする。

## 1-2 本論文の構成

本論文は、9章から構成されている。まず、この第1章で、日本語の会話において重要であり、かつ特にJFL環境にある学習者にとって困難である言語表現について述べ、そして、その解決に文字チャットが貢献する可能性について述べた。

第2章では、まず、文字チャットの種類を整理した後、場面特性、言語特性に関する先行研究につい

て述べる。次に終助詞「ね」、直接形／間接形、相づちの先行研究について概観した上で、本研究での立場を明らかにし、研究課題を示す。

第3章では、本研究の研究手法、分析方法について詳述する。

第4章では、まず、文字チャット開始前の日本語学習者と日本語母語話者それぞれの終助詞「ね」の使用の特徴を明らかにした上で、母語話者との継続的な文字チャット後の学習者の「ね」の使用の変化を文字チャット会話を対象に分析する。

次に第5章で、多くの先行研究で指摘されてきた終助詞「ね」と「よ」の混用に注目し、まず、どのような場合に混用が起りやすいのかを明らかにした上で、その混用の傾向は継続的な文字チャットによって変化するかについて文字チャット会話を対象に分析する。

第6章では、文字チャット開始前の日本語学習者と日本語母語話者それぞれの直接形／間接形の使用の特徴を明らかにした上で、継続的な文字チャット後の学習者の直接形／間接形の使用の変化を文字チャット会話を対象に分析する。

第7章では、文字チャット開始前の日本語学習者と日本語母語話者それぞれの相づちの特徴を明らかにした上で、継続的な文字チャット後の学習者の相づちの変化を文字チャット会話を対象に分析する。

第8章では、音声による非対面会話の文字起こし資料を対象として第4～第7章と同様の分析を行い、継続的な文字チャット後の変化を明らかにする。

第9章では、上記の研究結果をまとめて総合考察を行い、日本語教育への示唆と、今後の課題について述べる。

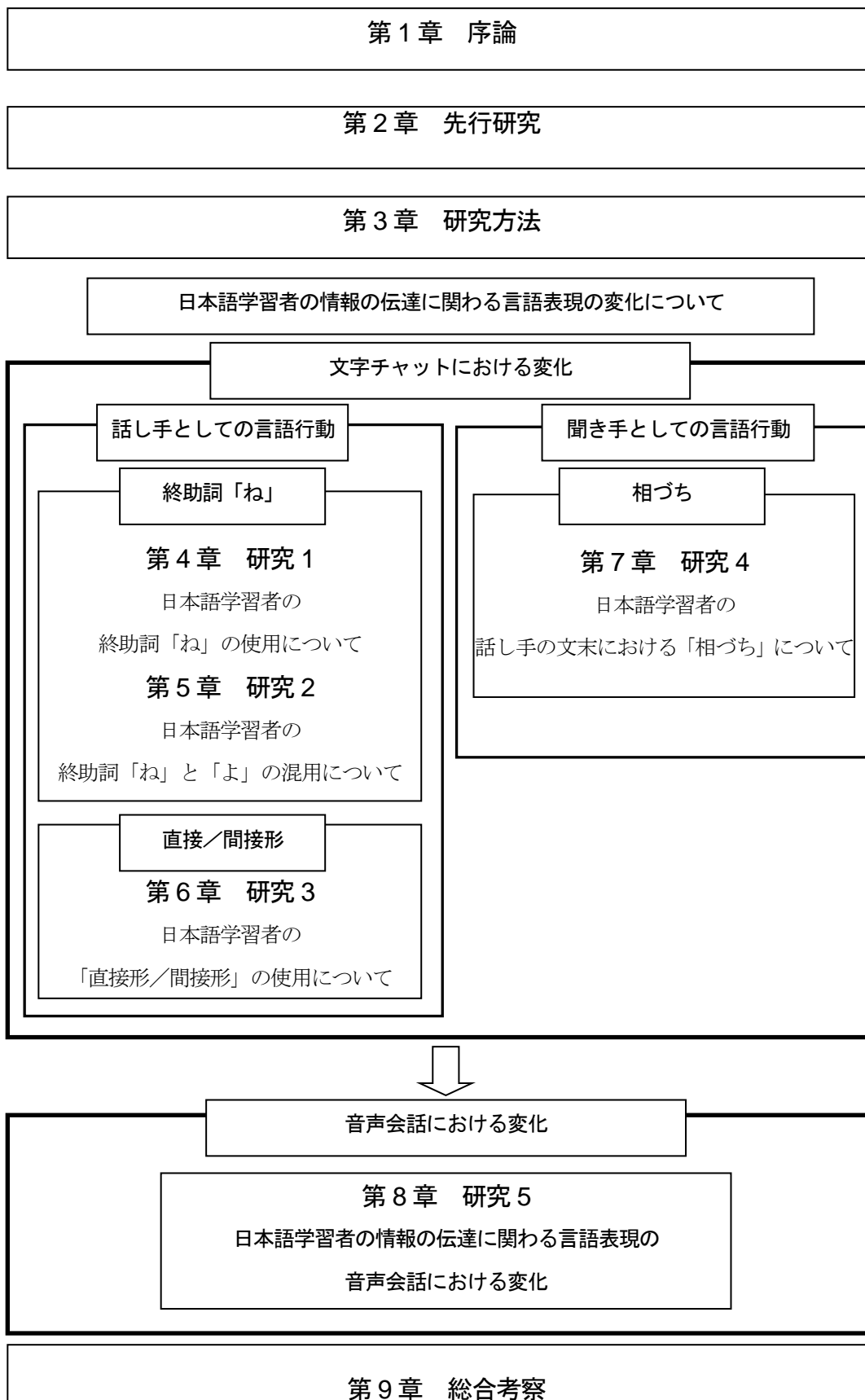


図1 本論文の構成

## 第2章 先行研究

### 2-1 チャットに関する先行研究

#### 2-1-1 種類

まず、チャットを小林他(2000)に従い、「ネットワークを介し、主に文字によるメッセージをリアルタイムでやり取りして、会話すること」と定義する。本研究で使用する Skype のように、パソコン上でインターネット電話を利用するものを「ボイスチャット」、更にウェブカメラを利用することによりリアルタイム画像伝送機能が付加されたもの、つまりテレビ電話のように利用できるものを「ビデオチャット」と呼ぶ場合もあるが、以降、本稿における「チャット」とは文字によるチャットを指す。

チャットは様々な媒体を介して行うことができるが、大きく分けて、不特定多数の人間が参加することのできるタイプのものと、あらかじめ登録された知人同士のみが参加できるタイプのものがある。前者の代表的なものはインターネットリレーチャット<sup>10</sup> (Internet Relay Chat、以降 IRC) や web チャットである。これらは電子掲示板 (BBS) やメーリングリスト等のサービスと類似しているが、同期性の有無によって区別される。そして、後者で代表的なサービスは、本研究で使用するインスタントメッセージャーである。

web チャットは、ポータルサイトに、「スポーツ」「政治」といったサービスごとのカテゴリ別に設置されているものや、個人のサイトに設置されているものがあり、そのカテゴリのテーマごとに不特定多数の利用者が会話を行う。ポータルサイトのチャットを利用するためには会員登録が必要であるものの、ソフトのインストールは不要であり、気軽に利用できる。この web チャットは、新しいメッセージの表示は自動的ではなく、利用者が画面を更新しなければ表示されないため、厳密にはリアルタイムとは言いがたい側面もある。

本研究で使用するインスタントメッセージャーは、個々のパソコンに専用のソフトをインストールする必要がある。このソフトの画面上に、あらかじめ登録した知人の接続状態が表示され (オンライン状態を非表示にすることも可能)、オンライン状態の登録者とチャットを行う<sup>11</sup>。利用者に共通の登録者がいる場合には、3人以上でチャットを行うこともできる。現在ではファイルの送受信機能やフォルダ共有機能、更にボイスチャット機能やビデオチャット機能などの搭載が進み、高機能化している。また、Skype や Gizmo Project のように、インターネット電話ソフトがインスタントメッセージ機能を備えていることも多い。また、先述のように、あらかじめ登録した知人同士でやり取りを行うことが基本であるため、匿名性が低く、web チャットに比べ安全性も高い<sup>12</sup>。

このようにチャットには様々な媒体があり、次節ではこれらの媒体ごとの場面特性について先行研究

<sup>10</sup> 「インターネット上のチャット専用システムの1つ。複数のユーザが同時に文字による会話を行うことができる。IRCに対応したソフトウェアをインストールした後、インターネットの上に設置されているIRCサーバに接続することで参加できる」(日経パソコン用語辞典 2007)。チャンネルと呼ばれる文字チャットをするためのグループがあり、利用者は任意のチャンネルに参加してチャットを行う。

<sup>11</sup> ソフトによっては、オフラインの相手にもメッセージを送信することは可能。

<sup>12</sup> Webチャットでは、身分や年齢詐称による犯罪事件が起こることは珍しくなく、webチャットの一種であったMSNチャットのサービス終了の一因にもなっている (ロイター・ジャパン 2003年9月23日)。

を整理した上で、本研究でインスタントメッセージを取り上げた理由を示す。

## 2-1-2 場面特性

チャットは様々な媒体を通して行われ、その媒体によって様々な特性がある。岡本（1998）は一つのメディアにおける場面特性が多様化しているという観点から、手紙、電話、パソコンを取り上げ、それぞれの場面特性について述べた。まず、電話については、電話、留守番電話、ファックス、伝言ダイヤルの4場面、パソコンをIRC、電子掲示板、Eメールの3場面に分類している。一つのメディアにおける複数の場面特性について初めて言及した点は興味深いのが、チャットに関しては、不特定多数が参加するIRCのみが取り上げられており、面識のある者同士で行う匿名性の低いメッセージングなどの場面特性については明らかにされていない。その後、伊藤（2002）、水上・右田（2002）、稲葉（2004）によってチャットや他のメディアの場面特性の比較が整理されてきた。以下に、稲葉（2004）の整理表に「双方向性」の特性を追加し、また、メッセージングの形態の特性の修正とボイスチャット・ビデオチャットを追加したものを示す。

表 1 コミュニケーション場面の特性

	チャット					対面	電話	メール	手紙
	web チャット	IRC	メッセン ジャー	ボイス チャット	ビデオ チャット				
1 空間共有	なし	なし	なし	なし	なし	あり	なし	なし	なし
2 同期性	高 *1	高 *1	高 *1	高	高	高	高	低	低
3 主な情報 モダリティー	文字 (パソコン)	文字 (パソコン)	文字 (パソコン)	音声	音声	音声	音声	文字 (パソコン)	文字
4 視覚情報	少 *2	少 *2	少 *2	なし	高	高	なし	少	中
5 形態	多人数	多人数	1対1 多人数	1対1 多人数	1対1 多人数	1対1 多人数	1対1	1対1 多人数	1対1
6 記録性	あり	あり	あり	なし *3	なし *3	なし	なし	あり	あり
7 観客 *4	あり	あり	なし	なし	なし	あり なし	なし	なし *5	なし
8 匿名性	高	高	低	低～高	低～高	低	低～高	低～中	低～中
9 コスト	低	低	低	低	低	—	高	低	中
10 双方向性	低	低	高	高	高	高	高	高	高

※稲葉（2004）に加筆

\*1 文字入力等のインターバルがある（水上・右田2002）。

\*2 絵文字や顔文字等（稲葉2004）。

\*3 録音ソフトと併用することで、電話よりも録音が容易であると考えられる。

\*4 コミュニケーションの当事者以外がその内容を聞いて（見て）いるか否かを指す。

\*5 メーリングリストの場合は観客があるといえる（岡本 1998）。

この表が示すように、ボイスチャットは多人数でも行うことができるという形態や、コストの点を除けば電話と共通している。web チャット、IRC、メッセージャーは、やり取りが文字によって行われる点や記録性が高いという点で手紙やメールに近い特徴を持つ一方、情報の流れが双方向的であり、同期性が高いという電話に近い特徴も持っている。特にチャットの中でも、同期性が高く、かつ匿名性の低いメッセージャーは、電話に近い特徴を有しているといえるだろう。しかし細馬（2000）、伊藤（2002）、水上・右田（2002）で指摘されているように、チャットではメッセージは1文字ずつ送信されるのではなく送信者の任意のまとまりを持って送信されるため、一つのメッセージが送信されてから次のメッセージが送信されるまでの「インターバル」（水上・右田 2002）があり、完全に同期しているとはいえない。また、web チャットは画面を更新しなければ新しいメッセージが表示されないため、更に同期性は低くなる。

本研究でインスタントメッセージャーに注目したのは、表1に挙げられた特性の中の、同期性、双方向性、記録性、コストの点からである。同期性と双方向性が高いことにより、インスタントメッセージャーでは情報の伝達が頻繁に行われ、情報の伝達に関わる言語表現が多く使用される。また、記録性が高いことから、参加者自身の振り返りや他者（教師）からのフィードバックを受けやすい。そしてコストが低いことから、JFL 環境にある学習者も利用しやすい。これらの点から、インスタントメッセージャーは、言語学習、特に情報の伝達に関わる言語表現の学習にあたり、利点が多いのではないかと考えた。

### 2-1-3 言語特性

本項では、本研究で使用する文字チャットの言語特性について述べる。以降、本稿において「チャット」とは、文字によるチャットを指すものとする。

日本語のチャットで使用される言葉の特性に言及した研究は少なく、管見の限りでは伊藤（1993）と、IRC を対象とした岡本（1998）、三浦・篠原（2002）のみである。この伊藤（1993）、岡本（1998）の論点の一つとして、チャットで使用されている言語は話しことばか書きことばか、というものがある。

畠（1989）は、音声による伝達を意図した発話が話しことば、文字による伝達を意図した発話を書きことばとしているが、これは伊藤（1993）や稲葉（2004）の指摘する通り、インターネットの普及などによってコミュニケーション場面がより多様になってきている現在では、このような区別は既に適切とは言えないであろう。また、宇野（1964）は、音声言語、文字言語は「境界分類<sup>13</sup>」、話しことば、書きことばは「中心分類<sup>14</sup>」であると述べ、話しことばと書きことばを厳密に区別しようとする「妥当性・普遍性について、また問題が起こってくる」（同：139）と指摘している。伊藤（1993）は、この宇野（1964）

<sup>13</sup> 「ある現象がどちらに属するか明白にできるもの」（宇野 1964：139）

<sup>14</sup> 「二つのものの境界は必ずしも明白である必要がない」もの（同：139）



の指摘に賛意を表した上で、話しことば・書きことばの特徴とチャットが持っている特徴を比較し、「チャットのことばは話しことばの特徴をほとんど全部持っており、それは『限りなく話しことばに近い文字言語』（伊藤 1993 : 61) であるが、「これまでの書きことば観や話しことば観を根底から考えなおさざるを得ないような要素を持っている」（同 : 61) と述べている。

三浦・篠原 (2002) は、Werry (1996) の明らかにしたチャットの言語特性を基に IRC の会話記録の分析を行った結果、話題の輻輳や極端に簡略化した言葉遣い (略語や簡略表記)、エモティコン (顔文字) など感情を示すマークの多用、発言が指す相手先の明示などの独特の言語様式やルール、といった Werry (1996) の指摘通りの言語特性が見られたとしている。

チャットで使用される言葉が話しことばに近いという特徴は、英語のチャット場面を対象とした研究でも指摘されている。

Baron (2009) は、多くのオンラインコミュニケーションにおける言語は、技術的には書く形態をとっているものの、感情を表わす文字表現や機能を持った話しことばの形態をとっていると指摘した。

Yus (2011) は、チャットの参加者はチャットルームにおける行為を “write” ではなく “talk” と表現しており、チャットには多くの典型的な口頭の会話の特徴が現れていると述べた。また、そこで参加者が使用する言葉は、自身の書きことばよりも話しことばに影響を受けていることを指摘した。このように、チャットで使用される言葉は多くの話しことばの特徴を持つ、話しことばと書き言葉の間を揺れ動く三つ目の要素<sup>15</sup>であり、「口語化された文章/oralized written text」「書かれた声/written voice」であると述べている。

このように、チャットで使用される言語は、音声情報がない点や視覚情報があるという書き言葉の特徴を持つ一方で、双方向性があり、かつ同期性も高いことから、終助詞や相づち等の話しことばと共通する特徴も多く持っている。宇野 (1964) や Yus (2011) の指摘する通り、話しことば、または、書きことばのいずれかに明確に分類できるものではなく、双方の特徴を持った三つめの言語であるといえるだろう。

#### 2-1-4 チャットにおけるコミュニケーション

文字を介してコミュニケーションを行うチャットでは、聴解や発音など、学習者にとっての様々な負荷が軽減されるという指摘がある。松井 (2004) は日本の大学で学ぶ韓国語学習者と、韓国在住の韓国語母語話者との間のチャットを実施した結果、文字に依存して学習しがちな JFL 環境の学習者にとってチャットは「よりストレスの少ないコミュニケーション」（同 : 159) である可能性を指摘した。また、チャットを通じて学習言語でのコミュニケーションを行うことは学習者のモチベーションを高めるとし、「教室で学習した単語や表現、文法事項などを定着させ、会話へと導いてくれる、教科書と会話の架け橋」になりうることも述べている。ただし、松井 (2004) は実践報告であり、チャットによる言語学習の

<sup>15</sup> “a third element to be added to the traditional oral/written dichotomy, a hybrid that oscillates between the two extremes.” (Yus 2011 : 175)

有効性や利点の検証は行われていない。

このように、チャットでは他人と対面でコミュニケーションするというプレッシャーがなく、機能的にはウェブカメラやマイクを使用することが可能な場合であっても、参加者はチャットを選択することが多いとされている（Yus2011）。

これらの研究では、その根拠は十分に示されてはいないものの、チャットは様々な点において、対面や電話によるコミュニケーションよりもストレスや負担が少ない可能性があることを指摘されてきたコミュニケーション手段であるといえる。

## 2-1-5 言語教育的側面

言語教育的立場からチャットを取り上げた研究は、管見の限り、チャットを語学の授業に取り入れた鈴木（2000、2002）、山下（2002）、松井（2004）のみである。これらからは、

- ① 一般的な講義形式の授業と異なり、双方向のコミュニケーションであるため、学習言語がコミュニケーションの手段であることを実感でき、学習者のモチベーションを高められる。
- ② （現在は試行段階であるが）様々な制約から解放されるという点で今後の授業の効率化につながる。という点が共通して指摘されている。

鈴木（2002）は、英語の授業において、英語でのチャットを使用したタスクを導入し、更に授業後に無記名の質問紙調査を行った。この調査で鈴木は、学生のモチベーションの向上や、「大学1年生の段階ではまず多くの学生がチャットによるコミュニケーションを望んでおり、チャットが口頭コミュニケーションの訓練の前段階として有効な授業方法であることがわかる」（鈴木 2002：62）といった指摘をしている。更に、学生数が増えても学生一人一人の活動の量や質が落ちないといった、教師の立場からの利点についても述べている。

また、山下（2002）は日本語の授業において、受講生とボランティアの日本人学生に、チャットでやり取りをさせるというタスクを導入した。その結果、会話の記録が残るためフィードバックが容易である点や、学習言語を使ってコミュニケーションができるという点で学習者の動機付けにつながるという利点があったと述べている。また、「ローマ字から平仮名へ、平仮名から漢字へ変換するというプロセスの中で、正しい発音を身につけさせる」（同：97）、つまり、清音と濁音の区別や、促音や長音の習得という効果もあったと指摘している。

山下（2002）では、上記の利点の他にも、チャットを語学の学習に取り入れる利点について多くの言及がされているが、これらの研究はいずれも、授業の実践報告やその授業への感想の質問紙調査にとどまっており、具体的な学習効果について論じたものはない。今後、チャットが語学の学習教材として普及していく可能性は高く、チャットの学習効果の有無を明らかにする意義は大きいといえるだろう。

## 2-2 終助詞「ね」に関する先行研究

第1章で、日本語において、情報の伝達に関わる言語表現として終助詞「ね」と直接形／間接形、そして、相づちが重要であることを述べた。そこで本節では、まず、2-2-1で日本語の会話における終助詞の役割について触れ、更に終助詞「ね」の包括的な定義に関する先行研究を概観する。次に2-2-2で、日本語学習者の「ね」の使用に関する研究をまとめる。

### 2-2-1 終助詞「ね」の機能

日本語は、対人関係的な要因に対して敏感な言語であるという指摘がある(池上1989、池上2006等)。池上(1989)はその一因として、終助詞を使用することにより話し手と聞き手の間の微妙な対人的な関わりが表示されることを挙げている。また、上野(1972)は、「終助詞は話し手と聞き手の関係を前提として使われ、誤った使い方によっては相手に不快な気持ちを起こさせかねない」(同:62)と述べている。更に片桐(1995)は、話しことばで終助詞が用いられる理由について、「話し言葉の使用すなわち対話の最大の特徴は相互作用性にある」(同:38)と述べ、その相互作用性ゆえに、聞き手への配慮や話し手の心情を表す終助詞の対話調整が必要となることを指摘している。また、終助詞は意見の対立する議論の場においてその場をやわらげ、円滑なコミュニケーションを促すとも言われている(李2001)。

益岡(1991)は、日本語は対人的機能を表現形式に組み込む度合いが高いという特徴を持つ言語であるために、聞き手に対する話し手の文伝達の態度を表すモダリティの重要性が高いこと、そしてその伝達のモダリティの表現形式の代表的なものが終助詞「ね」や「よ」であると述べた。そして、「ね」や「よ」に相当する働きを持つ表現形式は他の言語ではあまり見られず、これらは日本語の特徴的な表現の一つであると指摘している。

このように、終助詞は対人的な機能を持つことによって、日本語の会話において対人関係的に極めて重要な役割を果たしていること、その代表的なものが「ね」や「よ」であることが指摘されてきたが、中でも、「ね」については日本語の会話の中で特に多く使用される傾向があることが明らかにされている(メイナード1993)。

日本語において、終助詞(特に「ね」)が欠くことのできないものであることが指摘されてきた一方で、日本語学習者にとってはその使い分け・習得は困難なものであることも指摘されている。中でも「ね」と「よ」の使い分けは困難なものであると言われており(大曾1986、白川1992等)、この両者を対立するものとして比較しながらその機能や用法を説明しようとした研究は多く見られる(陳1987、益岡1991、メイナード1993、伊豆原1993a、大浜1996等)。更に、「ね」「よね」、もしくは「ね」「よ」「よね」の使い分けの困難さや機能の類似を指摘した研究も多い(野田1993、下山1995、伊豆原2003、古田2006等)。

その中で、終助詞「ね」の包括的な機能については、これまで様々な視点から数多くの研究がなされてきた。本研究では、情報の伝達に関わる言語表現の一つとして終助詞「ね」に注目していることから、まず、「情報の共有性」に注目して分析した研究を概観した上で、その立場に批判的な「話し手の情報処理過程」に注目して分析した研究を紹介し、本研究の立場を述べる。

### 2-2-1-1 情報の共有性に注目した研究

ここで紹介する研究は、会話の主題となっている情報が話し手と聞き手のどちらに属しているかという観点に注目したものであり、主なものに大曾（1986）、陳（1987）、益岡・田窪（1992）、森山（1989）、神尾（1989、1990等）、金水（1991）等がある。

大曾（1986）は、相手に確認をもとめる「ね」、相手の同意を求める「ね」、相手に同意を示す「ね」を区別し、結論として「ね」は、「原則として話し手と聞き手の情報、判断の一致を前提とする」（同：1986）と述べている。益岡・田窪（1992）も同じ立場で、「ね」は、「相手も当該の知識を持っていると想定される場合に用いられる」（同：53）とし、「自分の知識と相手の知識が一致していると想定し、これを相手に確認する場合には『同意』になり、自分の知識が不確かな場合に、相手に知識を求める時は『確認』になる」（同：53）と述べている。これらは「ね」の性質について、同意要求・確認要求のように聞き手に対する要求がともなうことを説明している。

陳（1987）は、「ことがらに対する話し手の感情的な態度の側面だけ」（同：93）を説明する伝統的な国文法の終助詞の捉え方を批判し、「終助詞は話し手と聞き手のあいだの認識のギャップをうめることに関わる表現手段である」（同：94）と述べた。その上で「ね」については、「聞き手の方が認識の度合いが高いと話し手が考える情報について、聞き手の認識をとおして、話し手の認識を高めるために文にくっつけられるのが基本である」（同：94）と述べた。

神尾（1990）は、話し手、聞き手、情報の三者間の「心理的距離」を尺度に用いたという点で、大曾（1986）、益岡・田窪（1992）とはやや観点が異なっている。「情報のなわ張り理論」とは、「話し手または聞き手と文の表す情報との間に一次元的心理的距離が成り立つもの」と仮定し、「この距離は<近>または<遠>の2つの目盛りによって測定される」（神尾1990：21）とする、なわ張りと言型を中心に成立する理論である。すなわち、話題となっている情報が話し手または聞き手に<近>である場合、その情報は話し手または聞き手のなわ張りに属するとする。具体的には、以下a～dのような情報である。

- a. 内的直接体験を表す情報
- b. 外的直接体験を表す情報
- c. 自己の専門または熟達領域に関する情報
- d. 自己の個人的情報

（神尾2002：32）

そして、神尾（1990）はこの情報のなわ張り理論を基に、話し手、聞き手、情報の組み合わせを4通り想定し、それぞれの場合に適切な文型と共に以下の表にまとめた。

表 2 情報のなわ張り理論

		話し手のなわ張り	
		内	外
聞き手の なわ張り	外	A 直接形	D 間接形
	内	B 直接ね形	C 間接ね形

<例文>

- A. 私、頭が痛い。  
 B. 今日はいい天気ですねえ<sup>16</sup>。  
 C. 君はテニスがうまいらしいね。  
 D. カナダの冬は寒いらしい。

(神尾 1990 : 22)

文のあらわす情報が B に属する場合、すなわち、情報が話し手と聞き手の双方のなわ張りの内にある場合は直接形<sup>17</sup>に「ね」が付加され、C に属する場合、すなわち、情報が話し手のなわ張りの外にあり、かつ聞き手のなわ張りの内にある場合には、間接形<sup>18</sup>に「ね」が付加されると神尾は述べている。

そして、神尾 (1990) は、「ね」について以下の 4 点を規定した。

(1) 「ね」の性質

「ね」は話し手の聞き手に対する<協応的態度>を表す標識である。<協応的態度>とは、与えられた情報に関して話し手が聞き手に同一の認知状態を持つことを積極的に求める態度である。

(2) 必須要素としての「ね」

話し手と聞き手とが既獲得情報 (ALI<sup>19</sup>) として同一の情報を持っていると話し手が想定している場合、話し手の発話は「ね」をともなわねばならない。

(3) 任意要素としての「ね」

話し手が自己の発話により特に協応的態度を表現したい場合、話し手の発話は「ね」をともなうことが出来る。

(4) 使用できない「ね」

話し手の発話により表現される情報が聞き手よりも話し手により深い関わりを持つ内容である場合、「ね」は用いることが出来ない。

(神尾 1990 : 77-78)

<sup>16</sup> 神尾 (1990, 2002) では特に言及されていないが、「ね」「ねえ」は同一のものとして扱われている。また本稿においても、「ねえ」「ねー」等、「ね (よ) + 長音」で発音/表記されているものも、全て「ね」として扱った。

<sup>17</sup> 「話し手の確信をともなう断定を表す表現」(神尾 2002 : 20)。次節で詳述する。

<sup>18</sup> 「直接形に対する概念で、非確定的、非断定的な表現」(神尾 2002 : 24)。次節で詳述する。

<sup>19</sup> “already learned information” (神尾 1990 : 69)

ただし金水（1991）や北野（1993）は、この情報のなわ張り理論には、情報が聞き手にとって既知であるか未知であるかという観点欠けしていることを指摘し、『『ね』の分布に決定的なのは聞き手のなわ張りの内か外かということではなく、聞き手にとって既知情報か、未知情報かということなのである』（北野 1993 : 75）と述べている。

機能論的枠組みから論じた森山（1989）は、「聞き手情報配慮非配慮の理論」として、「平叙文におけるネの意味とは、当該発話に関する情報が聞き手にも存在するという、話し手の仮定の表示—聞き手配慮の表示—である」としている。

また、メイナード（1993）は「情報の相対的所有度」という観点から分析し、「聞き手の方がより詳しい情報を持っていると考える時、情報自体に焦点をあてる『よ』を避けて『ね』を使うと考えることができる」（同 : 106）と述べている。

以上の先行研究は、当該の会話で話題となっている情報が、話し手と聞き手のどちらに属するか、またはどちらがより多く持っているか、によって「ね」の使用が選択されるという前提に立っている。そして、「ね」は、話し手の持つ情報・知識は聞き手と共有されているか、もしくは聞き手の領域に（より多くの）情報・知識が属している（持っている）と仮定される場合に使用されると説明するものである。つまり言い換えれば、聞き手と情報の間の関係に注目して「ね」の機能の説明を行ったものであるといえるだろう。これは、同意表明や同意要求、確認要求といった、「ね」の基本的といえる使用例を適切に説明している。しかし「ね」は、以下の例文①～③のように、聞き手が知らない情報を伝達する場合にも付加されることがある。

- ①A 家族を犠牲にしても彼女を愛せる？  
B わかりませんね。
- ②A 大震災当時の東京はどんな様子でしたか。  
B そりゃあひどいもんでしたね。
- ③A 大恐慌は本当に起こるのでしょうか。  
B 起こると思いますね。

（蓮沼 1988 : 93）

森山（1989）はこれらのような「ね」の用法について、「聞き手も話し手と情報を共有させようという期待（？）が大きいのではないだろうか。もう少し正確に言うならば、聞き手に当該発話の内容に関する情報がすでに存在しているのと同様に、聞き手に理解・共感が可能だと仮定しての発話だといえるかもしれない」<sup>20</sup>と説明している。また、神尾（1990）は、「仲間意識または連帯感を表現して、発話に丁寧さを加える働きをする」と、任意要素としての「ね」の規定を拡大して説明した。

---

<sup>20</sup> 「？」は森山による。

しかしこれらの説明では、以下の例文における「ね」が不適切である理由については説明できないことが蓮沼（1988）で指摘されている。

④A お住まいはどちらですか？

B\*神戸ですね。

（蓮沼 1988 : 1994）

この状況においても「協応的態度」を示すことや、「発話に丁寧さを加える」ことは可能であるため、情報の共有性という観点からのみでは、この「ね」が不適切である理由が説明できないのである。このような場合の「ね」の説明には、次に述べる話し手の情報処理過程に注目した研究が適している。

### 2-2-1-2 話し手の情報処理過程に注目した研究

次に紹介する研究は、話し手の内部における情報処理過程に注目した研究であり、先項で紹介した情報の共有性に注目した研究では説明できなかった「ね」の用法についての説明に適したものである。

蓮沼（1988）は、話し手が「ね」を使用する際には、当該の情報の確実性について話し手自身が「内部確認行為」（同：95）を行っている述べ、「ね」を次のように定義した。

発話時において自分が述べようとしていることと、他のなんらかのよりどころとなるものとの間に、食い違いがないかということ、話し手が話の場に持ち出し確認する。

（蓮沼 1988 : 95）

この定義に従えば、先述の①～③のような「ね」は、話し手の内部確認行為が行われていると解釈できるため適切であるが、④の「ね」は、『自分の現在の居住地という極めて自明な事実についての返答であるから、わざわざ自己の記憶や知識を吟味する必要はない』（同：95）ために不適切である、という説明ができる。

また田窪・金水（1996、2000）は、「聞き手の領域に属すと話し手が見なした知識は、話し手の知っていることでも断定ができない」（田窪・金水 1996 : 130）、つまり「ね」を付加して述べなければならないとした点では情報のなわ張り理論と共通しているものの、情報のなわ張り理論が「ね」の機能の説明に聞き手の持つ（聞き手に属する）情報を含めていることに対しては、「共有知識を使用前に確定しようとする『相互知識の無限遡及』の問題が生じてしまう」（金水：1996：33）と指摘した。「相互知識の無限遡及」とは、以下のような状態を指す。

- a. 太郎は P を知っている。
- b. 花子は P を知っている
- c. 太郎は b を知っている。
- d. 花子は c を知っている。



田窪・金水 (1996 : 32)

更に、c は太郎の推論による結論であるので、以下のこともいえる。

e.太郎はPを知っている&太郎は花子がPを知っていることを知っている。

&太郎は花子の状態がfであることを知っている。

f.花子はPを知っている&花子は太郎がPを知っていることを知っている。

&花子は太郎の状態がeであることを知っている。

田窪・金水 (1996 : 32)

「相互知識の無限遡及」とは、このように「無限の入れ子になった知識を導き出すことができる」(同 : 31) という状態である。そして、田窪・金水は、話し手が自身の有している知識は聞き手と共有されているか否かを確認しようとする、このような「相互知識の無限遡及」に陥ってしまうと述べた。このことから、彼らは談話管理理論の立場から、話し手の知識の中に聞き手の知識に直接言及するのを避け、聞き手の存在を排除して「ね」の機能の分析を行った。

談話管理理論とは、既に検証され、同化された直接経験情報が格納される「D 領域 (=直接経験領域)」と、まだ検証されていない情報とリンクされる「I 領域 (=間接経験領域)」という二つの心的領域を仮定し、様々な言語現象の説明を試みる談話管理のモデルである。

この考え方では、聞き手の領域は話し手のアクセスできない独立したものであり、聞き手の領域に属すと話し手が見なした知識は、話し手の知っていることでも断定ができないとするものである。したがって、「ね」の使用に際しては、話し手の知識状態を聞き手が知っていることを前提にするのではなく、話し手が聞き手の知識に関する話し手の仮説を述べるものとする。このような前提に立ち、彼らは「ね」を以下のように定義した。

終助詞「ね」は、当該の命題の妥当性を計算中であるという標識である。

(田窪・金水 2000 : 277)

ここでいわれる「命題の妥当性を計算」とは、先述の蓮沼 (1988) における「内部確認行為」と同一の行為を指していると考えてよいだろう。

したがって、これらの研究は話し手の内部における情報処理過程に注目したものであり、話し手が当該の情報について何らかの確認 (計算) 行為を行っている標識として「ね」が付加されると結論付けるものである。つまり、話し手と情報との間の関係に注目した説明であるといえるだろう。

しかし金水・田窪 (1996、2000) が分析において聞き手の存在を排除した点について、斉藤 (2003) はいくつかの疑問点を挙げている。まず、「聞き手の領域に属すと話し手が見なした知識は、話し手の知っていることでも断定ができない」(同 : 130) という前提について、聞き手の知識に言及しないとしているにもかかわらず、その知識が聞き手の領域に属するという判断を行うということ自体に矛盾があることを指摘した。また相互知識の無限遡及の問題については、確実性を求めれば無限遡及に陥ってしま

うが、会話において聞き手の知識が話し手の知識と同一であることを立証する必要はない、と述べている。そもそも、「聞き手の反応によって発話が間違っていることが分かれば、その時点で修正を行うのが現実の談話」(同：134)であり、相互知識の無限遡及に陥ることは、実際にはありえないという点も指摘した。

以上の点から、斉藤は聞き手の知識を『ね』の記述に含める方が、無理のない記述となるのではないだろうか、と述べた。

更に斉藤は、何らかの確認(計算)行為を行っている標識として「ね」が付加されるという定義について、話し手と聞き手が同時に体験している以下の⑤⑥のような状況で使用される「ね」の用法を説明することができない点を指摘している。

⑤(道を歩いている時に雪が降り出して) あ、雪だね。

⑥(突然電源が切れたテレビを見て) あれ、消えちゃったね。

(斉藤 1993 : 132)

これらの「ね」は、話し手と聞き手の双方が同様の体験をしている状況で使用されるため、確認(計算)の必要性があるとは言えないのである。

また、神尾(1990)で挙げられている、以下⑦のような「ね」も説明できない。

⑦ちょっと、郵便局行ってきますね。

(神尾 1990 : 76)

話し手は郵便局に行くということを決定してから発話しているため、確認(計算)をする必要性があるとは言えない。一方、情報の共有性という観点からであれば、『私は郵便局へ行ってきましたから、そのことをよく承知しておいてください』ということであり、『私が郵便局へ行くことをあなたに関わりのあることにしたい』という希望が込められている(神尾 1990 : 76)という説明を行うことができる。

### 2-2-1-3 終助詞「ね」の定義に関する先行研究のまとめ

これまで見てきたように、2-2-1-1で述べた情報の共有性に注目した先行研究は、聞き手と情報の間の関係に注目して説明を行った研究であり、2-2-1-2で紹介した先行研究は、話し手の情報処理過程、すなわち、話し手と情報の間の関係に注目して説明を行った研究であるといえる。これらは、包括的な「ね」の定義としてはそれぞれ異なった視点から論じているが、「ね」の個々の機能を説明する際には「同意要求」「確認要求」「同意表明」と共通の用語を使用しており、例文を見ても、同じ「ね」の用法について述べていることは明らかである。例えば「同意要求」機能について、情報の共有性に注目した観点からは、「自分の知識と相手の知識が一致している」(益岡・田窪 1992 : 53)ことを相手に確認するという説明が、話し手の情報処理過程に注目した観点からは「ある仮説を示して、相手の承認を要求する」(篠田 2006 : 30)という説明が行われるが、例文としてはどちらも、

⑧今日はいいいお天気ですね。

と、同じ例を挙げているのである。また、「ね」の付加が必須であるか否かの判断についても、情報の共有性に注目した情報のなわ張り理論による「話し手と聞き手とが既獲得情報（ALI）として同一の情報を持っていると話し手が想定している場合、話し手の発話は『ね』をともしなわねばならない」（神尾1990：77）という説明と、話し手の情報処理過程に注目した談話管理理論による「聞き手の領域に属すと話し手が見なした知識は、話し手の知っていることでも断定ができない」（田窪・金水1996：130）という説明は、いずれも情報が聞き手の領域に属する場合には「ね」の付加が必須であることを指していることがわかる。

これらの研究の違いを大まかに述べるならば、「ね」の機能の説明において、聞き手に重点を置いて述べるのか、話し手に重点を置いて述べるのかという点にあるといえるだろう。したがって、聞き手に重点を置いた情報の共有性に注目した観点の研究は、情報が聞き手と共有されているか、もしくは聞き手の領域に属している場合の「ね」の説明に優れ、話し手に重点を置いた話し手の情報処理過程に注目した観点の研究は、情報が話し手に属している場合の「ね」の説明に優れているのである。

以上のことから、どちらも全ての「ね」の機能を網羅的に説明してはいるとはいえないが、一方が説明できない「ね」の機能の説明を他方が行うことができ、対立した解釈であるというよりは、補い合う関係にあるといえる。したがって、本稿では双方の観点を合わせ、「ね」の機能を以下のように定義する。

①必須要素としての「ね」

聞き手と共有されているか、または聞き手の領域に属していると仮定される情報について述べる場合には「同意要求」「確認要求」「同意表明」の「ね」が付加されなければならない

②任意要素としての「ね」

話し手の領域に属している情報を述べる際には「自己確認」の「ね」を付加することができるが、この場合、その情報の妥当性について話し手自身の確認（計算）行為を必要とする情報でなければならぬ

この①と②に基づき、本研究における終助詞「ね」の機能分類、及び正用、誤用、非用の区別を以下表3に整理する。

表 3 本研究における終助詞「ね」の分類

正用	必須の「ね」	同意表明	相手に同意を示す「ね」 ＜例＞ うん！！そうですね！
		同意要求	相手に同意を求める「ね」 ＜例＞この問題は難しいね！
		確認要求	話し手にとって不確実なことについて相手に確認を求める「ね」 ＜例＞来週のチャットは19時からですね？
	任意の「ね」	自己確認	話し手が、聞き手のなわ張りに属していない情報について何らかの確認を行いながら述べる「ね」 ＜例＞私は野球はあまり見ませんね
誤用	誤用	情報が聞き手のなわ張りに属しておらず、かつ話し手自身の確認（計算）行為を必要としないものである際に付加された「ね」 ＜例＞嫌いなものもありますよ。私は納豆を食べられないんだね	
非用	必須の「ね」非用	聞き手のなわ張りに属する情報に「ね」が付加されていない文 ＜例＞ NS9：私は今年の4月まで北海道にずっと住んでいました。 NNS9：北海道に行きたい！夏のときは北海道がとてもきれいだそうです！（北海道はNS9の出身地であり、情報はNS9のなわ張りに属している。また、NNS9は北海道を訪れたことはない。したがってNNS9は本来「きれいだそうですね」と「間接ね形」を用いるのが適切）	

## 2-2-2 日本語学習者の終助詞「ね」の使用

本項では、日本語学習者の使用する終助詞「ね」の研究についての研究を概観する。

Sawyer (1992) は、学習者の「ね」の使用を縦断的に観察し、以下の3点が明らかとなった。

- ① 「ね」の発達は、一般的な語彙や、文法的助詞 (grammatical particle) の発達よりも遅い。
- ② 「ね」の使用は、まず「そうですね」「そうね」のような定型的表現の言葉のかたまり (chunk) として習得され、その後、徐々に生産的な文脈 (productive context) の中でも使用されるようになる。
- ③ 学習者間で、使用される「ね」の機能にも個人差がある。

しかし Sawyer 自身が論文の中で認めている通り、被験者数の少ない点、教員がインタビュアーであるため自然発話のデータではない点などの疑問点は残る。

次に、英語で書かれた会話を日本語学習者が日本語に訳した資料を対象とした木村 (1993) は、「ね」の正用と脱落の傾向について分析した。その結果、聞き手に同意を求める際、または同意を求められた際の「ね」が習得しやすい傾向が明らかとなった。しかしこれも、学習者の自然な発話を対象としていないという問題点が残る。

初鹿野 (1994) は、非漢字圏の日本語学習者4人と教師との発話資料を基に縦断的に研究を行った。ここでも学習初期には定型的な表現の中で「ね」が使用される場合が多いことが明らかになったが、その使用は不適切なものが多かったとしている。また、「ね」の用法としては特殊なものと思われがちな「自分の状況、経験を述べるときに相手を話に引き込み、共感を得ようとする『ね』の使用」(同:20)、つまり本研究で「自己確認」と分類している機能での使用が多く、手当たり次第に「ね」をつける傾向のある学習者にはこの用法が習得しやすい可能性があることを述べている。しかし Sawyer (1992) 同様、この研究も自然発話データから分析していない点や対象者の少なさ、また、分析の際に母語話者との比較がないといった問題点が残る。

峯 (1995) は、日本の大学で学ぶ留学生25名を対象とし、月に1回の著者と対象者との会話を8か月間録音し、各対象者の1回目と8回目の会話資料における文末表現を比較した。その結果、終助詞については、まず「ね」「よ」から使用され始めること、そして、「ね」は使用率も高く、かつ情報提供文での誤用が最も多いと述べた。しかし、分析資料が教師と学生との会話である点、対象の留学生の母語や日本語のレベル、在日期間は統一されていない点、母語話者との比較がない点、「ね」の機能の観点からの分析を行っていない点などに題が残る。

日本語国際センターの海外日本語教師長期研修者6人を対象とした柴原 (2002) では、日本での9ヶ月の研修後、研修者が「ね」の機能を多様に適切に使うようになったことが報告されている。しかし、来日時と帰国時の2回のみ行った ACTFL OPI テストの文字化資料を対象としているため、観察された「ね」の使用例が少なく、個々の研修生の使用例の観察にとどまっており、学習者の「ね」の使用およ

び習得の過程を明らかにしたとは言いがたい。

これらの研究によって、学習者が「ね」（と「よ」）を適切に使用することが難しいことは明らかにされたが、「ね」の機能分類について明確な記述がないことや、母語話者との比較を行っていないことから、母語話者・学習者それぞれの「ね」の使用傾向が明らかになったとは言いがたい。また、これらは自由会話を対象としていないため、学習者の「ね」の使用の実態を反映しているかという点についても疑問が残る。

ここまで述べてきた研究は、インタビューデータや OPI テストの文字化資料などを分析対象としたものであるが、学習者の自由会話を対象とし、「ね」のコミュニケーション上の機能に注目して分析した研究に張（2005）と楊（2008）がある。

張（2005）は、台湾人日本語学習者と日本語母語話者の接触場面、そして、日本語母語場面の会話データを対象に、実際の会話における「ね」の運用面における機能に注目して分析を行った。その結果、学習者の「ね」の使用頻度は日本語母語話者の半分以下であるが、コミュニケーション機能別に見た場合、学習者・母語話者ともに「注意喚起」「会話促進」の「ね」が全体の 8 割を占めたと述べている。

楊（2008）は中日接触場面および日本語母語場面の二者間の初対面会話を対象とし、「ね」をともなう発話を「実質的な発話」と「相づち的な発話」に分類して分析を行った。その結果、日本語母語話者は「ね」を主に「相づち的な発話」として発しているのに対し、学習者は「相づち的な発話」と分類されるものが少ない、という結果を報告している。

しかしこの張（2005）と楊（2008）はいずれも、「ね」をともなう発話のコミュニケーション上の機能に注目しているため、「ね」の使用の適切さという点に焦点を当てたものではない。

更に、前項で整理したように、終助詞「ね」には、必須要素であるものと任意要素であるものがあり、「ね」の使用の適切さについて分析する際には、使用された「ね」が適切であるかどうかだけでなく、この「必須の『ね』」が適切に付加されているか、すなわち、情報が聞き手のなわ張りに属する場合の「ね」の非用の有無について分析をすることも重要である。しかし、ここまで述べてきた先行研究は全て、使用された「ね」について分析したもので、「必須の『ね』」の非用にも焦点を当てて分析した研究は、管見の限り見当たらない。

また、前項で述べたように、終助詞「ね」と「よ」の使い分けの困難さを指摘する研究も多い（上野 1972、大曾 1986、メイナード 1993、白川 1992、初鹿野 1994 等）。

山田（2006）は、中国語母語話者を対象にクローズドテストによる調査を行い、「ね」と「よ」の混同が見られると指摘した。そして、その原因として、中国語には文末について終助詞と似た働きをする「啊」「吧」「呢」「嘛」といった「語気助詞」が存在するため、その母語の影響が日本語の終助詞の使用に影響を与えている可能性、そして、中国で出版されている教科書の説明不足による可能性を挙げた。ただし、この研究はクローズドテストを対象としており、自由会話を対象としていない点に課題が残る。

高（2008）は、日本語母語話者と中国語母語話者 4 組の会話データにおける学習者の終助詞「ね」と「よ」を分析し、「非母語話者にとって「よ」の使用は、会話の中で何かを伝える時、または自分の認識

や気持ちを強調したいときに使用する表現形式として認識されている」(同：110)と述べた。

しかし、これらの研究は対象者の数が少なく量的な分析は行われていないため、結果を一般化することは難しく、「ね」と「よ」の混用の詳細を明らかにした研究は管見の限り見当たらない。

ここまで紹介した先行研究からは、母語話者と同様に学習者も「ね」を多く使用すること、その一方で、母語話者よりも「ね」の使用頻度は低いこと、「ね」と「よ」などの他の終助詞との使い分けには困難があることなどが指摘されており、学習者にとって終助詞「ね」の適切な使用(使い分け)が困難であることは明らかになっているといえる。しかし、データに関しては、自然会話を対象とした研究やJFL環境の学習者を対象とした研究が少ないこと、分析に関しては、学習者の使用する終助詞「ね」についての機能面からの詳細な分析や、縦断的な分析、母語話者の「ね」の使用との比較の分析などを行った研究が少ないことから、学習者の使用する「ね」の実態については明らかになっているとはいえない。

そこで、本研究では終助詞「ね」の機能を必須要素と任意要素という観点から分析し、学習者の使用する終助詞「ね」の使用実態を明らかにした上で、母語話者との継続的なチャットにともなう学習者の「ね」の使用の変化を分析する。更に、先行研究で多く指摘されてきた学習者の「ね」と「よ」の混用についても、混用が起り得るパターンを整理した上で、学習者の使用する終助詞「ね」「よ」を分析し、混用しやすいのはいずれのパターンであるのか、といった、混用の実態を明らかにする必要があるだろう。

## 2-3 直接形／間接形に関する先行研究

本節では、第1章で述べた情報の伝達に関わる言語表現の一つである直接形／間接形に関わる先行研究について概観する。

神尾(1990等)は、情報のなわ張りを示す言語表現として直接形／間接形とは、終助詞「ね」とともに提唱した概念である。これらについて、神尾は以下のように定義している。

直接形・・・話し手の確信をともなう断定を表す表現であり、「述語で言い切った文、それに『よ』『ぜ』『わ』などの終助詞が付加された文など、断定的かつ確定的な表現の文」(神尾2002：20)

間接形・・・「直接形に対する概念で、非確定的、非断定的な表現」(神尾2002：24)

そして、情報のなわ張り理論において、話題となっている情報が話し手のなわ張りの内にある場合には直接形を用いて述べなければならない、話題となっている情報が話し手のなわ張りの外にある場合には間接形を用いて述べなければならないとされた。

この直接形／間接形の概念は、益岡の「真偽判断のモダリティ」(益岡1991：108)、仁田の「認識のモダリティ」(仁田2000：133)と同じものを指していると思われる。益岡(1991)は、文の基本的構成を「命題」と「モダリティ」の二つの要素に分け、それぞれ「客観的な事柄を表す要素」「主観的な判断・態度を表す要素」と規定し、そのモダリティのカテゴリの一つとして、「文の真偽性に関する表現者の判

断を表す」モダリティを「真偽判断のモダリティ」(同：51)と名付けた。そして、文の真偽性についての判断を、「対象となる事柄が真であることを無条件に認める『断定』と、真であることを限定を加えた上で認める『断定保留』」(同：110)に二分した。「断定」とは、話し手が対象となる情報について確信していることを表すものであり、「特別な表現形式は用いられず、述語は基本的な形、すなわち、無標の形式で表現」(同：110)される。一方、確信をもって言い切れない場合に「何らかの形式を用いて断定を保留する」(同：110)のが「断定保留」であり、「だろう」「に違いない」「かもしれない」「はずだ」「ようだ」「らしい」といった「限定付きの判断であることを明示的に表す必要があるので、述語はそのための特別な形、すなわち有標の形式で表現される」(同：110)とした。すなわち、「断定」の表現が情報のなわ張り理論における「直接形」であり、「断定保留」の表現が「間接形」に相当することは、その定義や表現形式からも明らかであろう。

また、「認識のモダリティ」とは、「事態に対する話し手の認識的なとらえ方を表すもの」(仁田 2000：133)で、「事態を経験・知識によって直接的に把握する『断定』と想像・思考によって間接的に把握する『推量』、事態が成立する可能性・必然性についての認識である『蓋然性』、観察・推定・伝聞など、その情報が何に基づくかということを表す『証拠性』」(同：133)などがある。ここでの「断定」もまた直接形に相当し、「推量」「蓋然性」「証拠性」の表現が間接形に相当するといえるだろう。そこで、本研究では真偽判断のモダリティ、認識のモダリティも含めて間接形に関わる先行研究を整理する。

間接形の表現形式には、「らしい」「みたい」「かもしれない」「とされる」など、「推測、伝聞、主観的判断などを表す要素」(神尾 1990：16)の他、「話し手が疑問文の表す情報を既に持っているながら確定的な断言を避け表現を和らげるために用いる疑問文」、「いわゆる修辭的疑問文」(同：16)も間接形とみなされる<sup>21</sup>。このように、間接形の範囲は幅広く、神尾(1990)は間接形を「現実世界における状況、出来事、行動などを直接的に表現する文形ではなく、話し手の側における心的世界に反映されたものとしての状況、出来事、行動などを表現する文形」とし、その本質は「現実世界とは区別された<別世界性>」(同：230)にあると述べた。

この「本質」からもわかるように、間接形は文字通りの伝聞や推測の意味だけでなく、「丁寧さ、事態と話し手との無関係さ」(神尾 1990：234)などをも表すこともある。その例として、

#君ははしやぎ過ぎだよ。<sup>22</sup>

君、はしやぎ過ぎなんじゃないの。

(神尾 1990：233)

の2文を挙げ、どちらも話し手の意図は同じであるが、下の文は間接形を使用していることによって、「柔らかな、丁寧さの増した発話」(同：233)となっている、としている。

このように、間接形(または真偽判断のモダリティ、認識のモダリティ)は断定を避けることによっ

<sup>21</sup> 「明日は晴れるんじゃないの」(神尾 1990：16)など。

<sup>22</sup> 神尾は「#」を、「非礼な発話となり得ることを示す」記号として使用している。



て、「丁寧さ」、すなわち聞き手への配慮を示す場合も多いことが指摘されてきた表現である。そこで、本節では間接形と聞き手への配慮の関わりを論じた先行研究について紹介し、次に日本語学習者の直接形／間接形の使用に関わる先行研究を紹介する。

### 2-3-1 間接形と聞き手配慮の関わり

岡本（1993）は、日本語母語話者の女子大生を対象とした談話完成テストの結果を基に、話し手・聞き手の「情報への関与度」と文末表現の関わりを考察した。その結果、日本語の会話では、「話し手の関与度が聞き手に比して低いときは、（間接形を用いて）話し手の確実性を実際以上に低めて見せかけ、それにともない可能ならば（「ね」を用いて）相手との情報の共有を明らかに」（同：261）<sup>23</sup>するというように、相手に対する配慮を示す傾向があり、その場合の間接形や終助詞「ね」は、「広い意味での敬意の表現の一つと位置づけられる」と述べた。また、「要求を命令形ではなく肯定疑問形・否定疑問形、また願望を示す形式で表現すること」（岡本 1997：30）や「主張文を推測や伝聞の助動詞等の使用により、確定的ではない形式で表現すること」（同：30）を「間接化」と呼び、間接形が「聞き手への配慮」として用いられる場合があることを指摘した。

また、佐竹（1997）は、若者が断定を避けるときの表現である「みたいな」等の表現は、発話内容に対する責任の回避や軽減の機能がある「客観化表現」であるとし、これらの「客観化表現」を使用することを「ソフト化」と呼んだ。また、メイナード（2004）は、「みたいな」を使用して直接引用する現象を「類似引用」と呼び、「自分の気持ちが（相手に）受け入れられないかもしれないという配慮」（同：81）から、特に好まれない意見などを述べるときに使用されるとした。

佐竹（1997）、メイナード（2004）は、この「ソフト化」「類似引用」を、それを使用する話し手自身を守る戦略として述べているが、これに対し福原（2013）は、話し手がそれを発話することで聞き手を傷つけてしまうような場合に「ソフト化」をする際には、聞き手を傷つけないようにする（聞き手を守る）戦略としても機能しているのではないかと指摘している。

牧原（2011）は、「だろう」を中心に、「と思う」「かもしれない」といった間接形に含まれる文末表現の機能を分析し、これらが推量の他、主張、賞賛、非難、助言、誤りの指摘の意図の発話において配慮表現として使用されることを指摘した。

國澤（2013）は、「かもしれない」について分析を行い、話し手にとって命題内容の成立が不確実である場合に推量用法として使われる一方、命題内容の成立が確実であっても断定の形で言い切らない場合には婉曲用法として使われていることを指摘し、「断定の形で言い切れる場面で『カモシレナイ』が用いられるのは、複数の命題内容の成立可能性を示すことによって『相手への配慮』を表すためであると考えられる」（同：2013）と述べた。このような使われ方は「かもしれない」に限らず、全ての間接形に共通する使われ方であるといえるだろう。

---

<sup>23</sup> () 内は筆者による。

このように、間接形に含まれる言語表現は配慮表現に関わる研究の中で論じられることが多く、間接形は聞き手配慮としても機能することが多く指摘されてきたといえるだろう。

### 2-3-2 日本語学習者の直接形／間接形の使用

佐々木・川口（1994）は、小学校1年生～大学生、留学生それぞれの作文の文末をモダリティの観点から横断的に分析した。その結果、学習者、母語話者ともに、主観性が強い表現から客観性を帯びた表現へと移行するという同じ発達過程が見られたと述べた。しかし、同年齢の大学生で比較した場合、母語話者は、命題のみで文章を終えることを避け、「書き言葉においてさえ、『相手との関係を重視したコミュニケーションの方法』をとっているといえる」（同：12）のに対し、学習者の作文の文末は、命題または説明のモダリティ<sup>24</sup>（直接形）で終わる比率がかなり大きく、かつ真偽判断のモダリティ（間接形）の比率が小さいことを明らかにした。

大塚（2003）は、日本で学ぶ日本語学習者の発話練習の一環として、同じ日本語レベルの学習者を対象に隔月で2回のディベートを実施し、1回目と2回目の学習者の文末表現を比較した。その結果、1、2回目ともに直接形での発話が9割以上を占めたが、2回目になるとその比率は減少したこと、間接形である「でしょう」や、疑問の「か」、終助詞「ね」がわずかながら増加したことを明らかにした。また、比較対象として日本語母語話者のテレビ討論の場面を分析した結果、母語話者は直接形を5割前後しか使用していなかったと述べた。しかしこの研究では、1回目のディベートと2回目のディベートでは参加者が異なっている点に疑問が残る。

林（2007）は、初級から超級計30名の中国語母語話者のOPIデータを対象に、間接形である「ト思う」の横断的な習得研究を行った。その結果、「ト思う」は初級レベルでは全く見られず、中級レベルから習得され始めること、最初は「推量」など「比較的単純な構文で断定的な意味表現から、徐々にモダリティや条件形式など客観性を帯びた言語形式を使用するようになり、最後にコミュニケーションを円滑に進めるために、場面や人間関係や伝達の目的などを配慮する語用論的な表現ができるようになっていく」（同：110）という習得の過程があると述べた。

山森（2008）は、日本の大学・大学院で学ぶ中国人日本語学習者を対象に分析を行った結果、「ト思う」は学習者と母語話者は同程度に使用するが、そのほかのモダリティ形式は学習者の使用が少ないこと、また、一定の場面で比較した結果、母語話者は様々なモダリティ表現を使用するが、学習者は断定表現を用いることが多いことを明らかにした。

これらの研究から、日本語学習者は、母語話者に比べ間接形の使用が少ないこと、特に聞き手配慮としての間接形の使用が少ない傾向があることがわかる。

しかし、これらの研究は全て日本で学ぶ日本語学習者を対象としており、JFL環境で学ぶ学習者は対象としたものはない。また、自由会話を対象とし、学習者の間接形の使用の変化を縦断的に分析した研

<sup>24</sup> 「当該の文の記述が他の事態に対する説明として用いられることを表す」（益岡1991：54）モダリティ。形式は「のだ」「わけだ」であり、情報のなわ張り理論においてはこれらは「直接形」である。

究も、管見の限り見当たらなかった。

## 2-4 相づちに関する先行研究

これまで、相づちが対話において果たす役割について、「話の進行を助ける」「促す」「良き人間関係への志向」(水谷 1988)、「話し手は話を続ける意欲を得る」(小宮 1986 : 43)、「調和を求めた相手を“思いやる”もの」(メイナード 1987)などの説明がなされてきた。このように、単に会話の構造に関するものだけでなく、「人間関係」「思いやる」といった心理的や社会的な記述が多いことから、対話における相づちの重要性がわかるだろう。相づちはチャットのコミュニケーションの中でも多く使用されることが指摘されており(伊藤 1993、水上・右田 2002、倉田 2005)、このような相づちの重要性は、対面のコミュニケーションにおいてだけでなく、チャットにおいても同様であると考えられる。

相づちの定義や表現形式、機能についての説明や用語は研究者によって異なり、未だ統一されたものはない。下記にこれまでの先行研究の主なものを紹介し、各研究の相違点を整理した上で、本研究での見解を示す。その上で日本語学習者の相づち使用、およびチャットにおける相づち使用を対象とした研究を紹介する。

### 2-4-1 相づちの定義

『聞き手であること』にとどまっている」(宮地 1959 : 86) サイン、「応答表現の中で、話し手の発話に対し、自由意思に基づいて、肯定・否定の判断を表明することなく、単に『聞いている』『わかった』という意味で用いられるもの」(小宮 1986 : 45)、「談話の進行を促すため、相手の話に調子を合わせる聞き手の行動」(劉 1987 : 93)、「話し手が発話権を行使している間に聞き手が送る短い表現(非言語行動を含む)」(メイナード 1993 : 58)など、様々な定義があり、「話し手が発話権を行使している間に聞き手が話し手から送られた情報を共有したことを伝える表現という点では一致している」<sup>25</sup>(堀口 1997 : 77)といえるだろう。ただし、ターン<sup>26</sup>との関わりから考えた時、メイナード(1993)は「短い表現のうち話し手が順番を譲ったとみなされる反応を示したものは、あいづちとしない」(同 : 58)と述べ、ターンの最初に現れた「短い表現」は、聞き手としてではなく話し手として発されたものであるとみなし、相づちに含めていない。メイナード(1993)では、会話例としては示されていないが、相づちと見なさない「短い表現」の位置について、「発話終了後ポーズがあって自分の発話の直前に送る」もの、「『間発話順番状況<sup>27</sup>』に見られる」もの、と説明している。

しかしこの、これらを相づちとしない点については、畠(1982 : 66)の以下の説明を参考にしたい。

発話者は、相手が自分の発話をさえぎって、発話をはじめてもよいポイントを自分の発話の中に

<sup>25</sup> 「共有」という表現を使用していない研究もあるが、話し手から送られた情報を受け取ったことを前提に用いられるものであるという意味では、この堀口(1997)の定義の内に含まれるものと考えられる。

<sup>26</sup> 「会話において一人の話者が話す権利を行使するその会話中の単位で、会話の当事者によりその何らかの意味又は機能を持っていると認められたもの」(メイナード 1993 : 56)

<sup>27</sup> 「話し手が発話順番を終了し、聞き手が話し手として発話順番を開始するまでの間の状況」(メイナード 1993 : 57)

作りながら、そのポイントで相手が発話を開始すれば、自分の発話を中断し、相手が発話を開始しなければ、自分の発話を続けるというような態度で、会話に参加している。このようなポイントを「発話開始許容点」と呼ぶことができるであろう。あいづちは原則としてこの発話開始許容点でうつ。だから相づちは、ある場合には「話し続けてください」というマークになり、ある場合には「私に発話させてください」というマークにもなりうる。発話開始許容点に敏感に反応することは、会話のやり取りを密にする上に、基本的な条件である。上手に相づちをうっているということは、この発話開始許容点に敏感に反応していることの証拠なのである。

メイナードは、ターンの最初に現れた「短い表現」が「聞き手として」発されていないことによってこれを相づちとしない立場を取っているが、上記の畠（1982）の記述から考えるならば、聞き手から「短い表現」が発された後に話し手が発話権を行使し続けるか否かは話し手の判断に委ねられるものであり、結果的に話し手がターンを譲ったとしても、その「短い表現」は聞き手として発されたものであると言えることができるのではないだろうか。

また、本研究では、「話し手から送られた情報を共有したことを伝える表現」が、「聞き手」として発されたか否かが重要なのではなく、話し手から送られた情報を、その「受け手」がその情報を受け取ったことをどのように示すか（あるいは示さないのか）ということが重要であると考えられる。なぜなら、畠（1982）が述べる「発話開始許容点」は、「相手が自分の発話をさえぎって、発話をはじめてもよいポイント」、すなわち、話し手の一定の目的が達成されたポイント、ひとまとまりの情報を伝え終わったポイントであると解釈できるが、このように、話し手がひとまとまりの情報を送った際の受け手側の言語行動は、話し手がターンを譲るか、それとも情報の補足や訂正をするか、といった、その後のコミュニケーションの流れを決定する重要な手がかりとなるものだと考えられるためである。

陳（2002）も、このターンの最初に現れた短い発話は、先行する話し手の発話を受け止めつつ、これから自分が移行していくターンの内容を知らせるという機能を持ち、これによって話し手はターンの移行およびその内容の予測が可能になると述べた。その上で、「あいづちの本来の機能からは一步はみだしてしまっているが、その機能の凡そはあいづちと重なっている。このターンの始まりのあいづちはまさに発話と発話の繋がりに関わる存在であり、会話進行において極めて重要な役割を担っている」（同：224）と指摘している。

したがって、本研究では、堀口（1997）の「話し手が発話権を行使している間に聞き手が話し手から送られた情報を共有したことを伝える表現」という定義を一部修正し、相づちを「話し手から送られた情報を、その受け手が共有したことを伝える表現」と定義し、ターンの最初に現れたものも含めて考察する。

#### 2-4-2 相づちの機能

前項で、相づちを「話し手から送られた情報を、その受け手が共有したことを伝える表現」と定義し

た。では、話し手から送られた情報を「どのように」共有したかということについては、相づちのどのような機能によって表現されるのだろうか。

相づちの機能については様々な観点からの分析が行われているが、以下に代表的な先行研究の分類を示す。柳（2003）で概観されたように、多くの先行研究に共通して認められているのは、「聞いていると言うことを伝える」、「分かったということを示す」という機能であるが、この他に機能を認めるか、また、認める場合にはどのような機能があるかという点では、各研究によって相違点がある。

まず、堀口（1988：15-16）は、以下の五つを相づちの機能として認めている。

#### ①聞いているという信号

話し手の言うことがよくわからない、または話し手の言うことに同意できない場合においても送られるものであり、「これによって話の流れを促すことができる」。

#### ②理解しているという信号

話し手の言うことを理解したということを示すものであり、「聞き手がそこまでは理解したということがわかれば、話し手は安心して話を進めることができる」。ただし、理解するためには「聞く」ことが前提となるため、①のものとはっきり分けられない場合が多い。

#### ③同意の信号

話し手の言うことを聞いて理解し、更にそれに同意だということを示すものであり、これによって「話し手は理解の信号以上に話が進めやすくなる」。ただしこれも、同意するためには聞き、そして、理解していることが前提となるので、①、②のものとはっきりと分けられない場合が多い。

#### ④否定の信号

話し手の言うことを聞いて理解したが、賛成ではないことを示すもの。この信号が強い場合には、話し手はまずそれに対処し、更に話の進行も予定とは違う方向に変えることもあるが、逆に、聞き手が自分の話に否定的だということが分かっても、あまり抵抗なく進められる場合もあり、また、抵抗を感じながらも予定通り進めてしまうこともある。

#### ⑤感情の表出

話し手の言うことを聞いて感じた様々な感情をことばで表すもの。これによって、「話し手は聞き手が心理的にもコミュニケーションに参加していることが分かる」。

次に松田（1988：63）は、堀口（1988）の挙げた五つの機能を細分化し、更に「間を持たせる」という機能を加え、以下の六つを相づちの機能として挙げている。

#### ①聞いていることを伝えるもの

- ・「聞いていること」
- ・「話について知っていること」

例：『ン（↓）<sup>28</sup>・フン（↓）・ハイ（↓）・エ（↓）』などの軽い音調のもの」

## ②情報の了解を伝えるもの

- ・話し手が伝えた情報の了解を伝える

例：『ソウ（↓）・ソウデスカ（↓）・フーン（→）』など」

- ・話し手の言おうとする気持ちがよくわかることを伝える

例：『ン・エエ・エー』などや、大きなうなずきをともなう『ウン』や繰り返し、先取りなど」

- ・当初理解できなかつたり、思い出さなかつたことを、理解したり思い出したこと（知識の共有）を伝える

例：『アア（↓）・ア、アア（→）・ハアハアハア（↓）・ア、ソウカ（↓）』など」

## ③同意を伝えるもの

- ・正しいという同意を伝える

例：『ハイ（↓）・ウン（↓）・ソウ（↓）・ソウデス』など」

- ・共感を伝える

例：『ウン・エエ・ネエ・ソウデスネエ・ソウデスヨネ・ソウソウ・ホントニネエ・ソリヤソウデスヨネ』など、下降調で強く言われるもので、繰り返しや先取り」も含む

- ・納得を示す

例：『ナルホド・ナルホドネ・フーン』など

## ④曖昧な同意を示すもの

- ・「マアソウデスネ・フーン」など

- ・否定的な気持ちや疑いを示す

『ソウデスカネエ（↓）・ソウデスカ（↑）・ソオオ（↑）、フーン（↓）』や、繰り返しなど」

## ⑤感情の表出

- ・強い感情の表出

- ・興味・関心を示す

例：『へエー・フーン・ハーン・ソウデスカ（↓）・ア、ホントー（↓）、ウン・ソオオ（↓）・繰り返し・先取り・言い換え』など」

## ⑥間を持たせる

「音声は『ン、ン』など弱いもので、主にうなずきを繰り返すことによって、次にどちらかが話し始めるまで、余韻のように続けられるもの」

この内、①から⑤は堀口（1988）と同じ機能を指しているが、⑥の「間をもたせる」という機能については、どちらかが話し始めるまでの「間を埋める」という機能は、「聞き手が話し手から送られた情報を共有したことを伝える表現」という定義の内に含まれるものとは考えづらく、これを相づちに含ませ

<sup>28</sup> 矢印はイントネーションを表していると思われ、原文のまま引用した。

るかどうかについては異論が多い。メイナード（1993）はこれを言いよどみの一種とし、相づちとは認めていない。西澤（2003）も、「間を持たせる」ような発話の重要性は認めつつも、メイナード同様、相づちとしては認めていない。本研究においても、相づちを情報の伝達に関わる言語表現の一部と捉え、「話し手から送られた情報を、その受け手が共有したことを伝える表現」と定義しており、「間を持たせる」ものは情報の伝達には関わらない言語表現であるため、相づちの機能には含めない。

メイナードはこの「間を持たせる」もの、そして、「否定」を表すものを含めない以下の六つを相づちの機能として挙げた。

- ①続けてというシグナル
- ②内容理解を示す表現
- ③話し手の判断を支持する表現
- ④相手の意見、考え方に賛成の意思表示をする表現
- ⑤感情を強く出す表現
- ⑥情報の追加、訂正、要求などをする表現

メイナード（1993：160）

①から⑤までは堀口（1988）と共通していると考えられるが、⑥は新たに付け加えられた機能である。この「情報の追加、訂正、要求などをする表現」は、話し手から送られた情報を、その受け手が共有した上で情報を追加、訂正、要求を行うものであると考えられるため、本研究における相づちの「話し手から送られた情報を、その受け手が共有したことを伝える表現」の定義の内に含まれるものとする。

Mukai（1999）では、これらの研究よりも相づちを大きく分類し、以下の二つを機能として挙げている。

- ①simple acknowledgments（話し手の発話を単に受け取った／理解したことを示すサイン）<sup>29</sup>
- ②attitudes（話し手の発話に対する聞き手の態度）<sup>30</sup>

すなわち、単に聞き手が話し手からの情報を受け取った「知らせ」であるものと、受け取った情報に対して聞き手の感情や判断を追加して「態度」を表すものの二つである。

これらの各研究によって挙げられた相づちの各機能を整理し、一覧にまとめたものが次の表4である。

<sup>29</sup> “simply acknowledge the listener’s receipt and/or understanding of the speaker’s talk”(Mukai1999：204)

<sup>30</sup> “display the listener’s attitude toward what speaker said.”(同：204)

表 4 各先行研究の相づちの機能のまとめ

	堀口 (1988)	松田 (1988)	メイナード (1993)	Mukai (1999)
「聞いている」	①聞いているという信号	①聞いていることを伝える	①続けてというシグナル	simple acknowledgments (知らせ)
「理解した」	②理解しているという信号	②情報の了解を伝える	②内容理解を示す表現	
「同意」	③同意の信号	③同意を伝える ④曖昧な同意を示す	③話し手の判断を支持する表現 ④相手の意見、考え方に賛成の意思表示をする表現	Attitudes (態度)
「否定」	④否定の信号	⑤否定的な気持ちや疑いを示す		
「感情」 「態度」	⑤感情の表出	×	⑤感情を強く出す表現	
情報の追加、訂正、要求	×	×	⑥情報の追加、訂正、要求などをする表現	
間を持たせる	×	間を持たせる	×	×

この表で整理したように、「聞いていること」と「理解したこと」を示す相づちは、聞き手が話し手からの情報を受け取った「知らせ」であり、また、「同意」「否定」「感情」「情報の追加、訂正、要求」の相づちは聞き手の「態度」を示すものと考えることができ、松田 (1988) の「間を持たせる」を除くと、相づちの機能はこの Mukai (1999) の「知らせ」「態度」の二つに集約できることがわかる。

会話の流れの中で使用した相づちが、この「知らせ」と「態度」のいずれであるかを判断することは難しくないが、更にその中で「聞いている」ことを示す相づちと「理解した」ことを示す相づちや、「否定」を示す相づちと「情報の追加、訂正、要求」を示す相づちの境界は曖昧なことも多く、その両方の働きを備えている場合もあり、その相づちの使用者にとってさえ明確ではない場合もある。また、後の 2-4-4 で述べるように、日本語学習者は「態度」を示す相づちが少ないことも多く指摘されており、本研究では、話し手から送られた情報に対し、その情報の受け手がどのような「態度」を示すか、あるいは示さないのかということに着目しているため、本研究における相づちの分類は Mukai の「知らせ」「態度」の 2 機能のみとし、これにしたがって分析を行うこととする。



### 2-4-3 相づちの表現形式

堀口 (1988) は「ハイ」「エエ」「ナルホド」「ソウデスネ」といった「いわゆる相づち」を「相づち詞」と呼ぶことを提案し、それら「相づち詞」だけでなく「繰り返し」や「言い換え」も相づちと考えるべきだと述べた。また、「話し手が言った部分に対する反応」であるこれらの相づちの他、「まだ言っていない部分に対する反応」として「先取り相づち」「先取り完結」を挙げた。堀口は、これらの先取りは相づちに比べて複雑な過程をたどるため、日本語教育では相づちとは別に扱った方がよい、としているが、これらの先取りも相づちに含めて分析している研究が多いようである(山本 1992、メイナード 1993、登里 1994、渡辺 1994、楊 1997、Mukai 1999、窪田 2000、村田 2000 等)。本研究においても、これらは前項で整理した相づちの機能のうち、話し手の発話に対する聞き手の「態度」を表す機能を持つと考えられるため、「繰り返し」「言い換え」「先取り相づち」「先取り完結」を相づちに含めて分析を行う。

小宮 (1986) は、堀口 (1988) が「相づち詞」と名付けた表現を「ハイ」「エー」「ン」など、「それによって指す概念を持たず、それ自体で直接に話し手の感情を表す表現」(同: 48)の「感声的表現」と、「ナルホド」「ホント」のような「もとは概念を表す言語形式であるが、現在は感動詞的にも使われるような表現」(同: 48)の「概念的表現」に分けている。「それによって指す概念を持たない」感声的表現、「感動詞的」に使われる概念的表現はいずれも話し手の態度を表すものではなく、「話し手の発話を単に受け取った、あるいは理解したことを示す」知らせの相づちとして機能するといえるだろう。

岡崎 (1987) は、「ひどいですねー、よかったですねー」等の話し手に対する聞き手の感想や短いコメントも「相づちの高度化」とし、楊 (1997)、楊 (2001)、柳 (2003) はこれらも相づちに含めて分析している。前項で述べた Mukai (1999) の「態度 (attitudes)」は、この「話し手に対する聞き手の感想や短いコメント」によって表現されるものであると考えられ、本研究においても、これを相づちの一種であるとする。

更に、笑い、うなずき、身振り手振りなどの非言語行動を相づちに含めるかどうかについての見解も、各研究によって分かれている。非言語的なものも相づちに含めて分析した研究は山本 (1992)、メイナード (1993)、登里 (1994)、渡辺 (1994)、柳 (2003a) 等であり、言語的なもののみを相づちとした研究は楊 (1997)、Mukai (1999)、窪田 (2000)、村田 (2000) 等である。本研究で分析対象とした資料はチャットとインターネット電話サービスの会話記録であり、どちらも非対面コミュニケーションであるため、相づちは全て文字と音声によって表され、うなずきや身振り手振りは出現しない。したがって、本研究では言語的な相づちのみを分析対象とする。

ただし、本研究のチャット資料については、「記号のみによる相づち」を追加した。チャットにおいては、下記の会話例 1 のように、話し手の発話に対し、聞き手が「!」「!？」などの感嘆符や、顔文字、絵文字といった記号のみで反応を示す例が多く、これも、本研究における相づちの定義である「話し手から送られた情報を、その受け手が共有したことを伝える表現」という役割を果たしていると考えられるためである。

### 会話例 1：チャット 1 回目

NS6 それで、メッセージャーも始めたばかりなので、かわいいイラストとかまだ探せてません

NNS6 ああ～

NS6 これからいろいろ探してみます^^

NNS6 ^^<sup>31</sup>

これらの各研究を参考にしたものに上記の「記号のみによる相づち」を加え、本研究で使用する相づちの表現形式を一覧にまとめたものが次の表 5 である。

---

<sup>31</sup> 下線は筆者による。

表 5 本研究における相づちの表現形式および機能

表現形式		機能
相づち詞	感声的表現	それによって指す概念を持たず、直接に話し手の感情を表す表現 <例> 「ああ」「うん」「はい」「へえ」等
	概念的表現	もとは概念を表す言語形式であるが、現在は感動詞的にも使われるような表現 <例> 「なるほど」「本当(に)」等
笑い	音声による笑い、あるいは文字で笑い声を表すもの	知らせ
記号のみによる相づち(チャットのみ)※	話し手の発話に対し、記号または顔文字のみを送信して反応を示すもの <例> NS7 論文が おわらない NNS7 <u>!</u>	
繰り返し	話し手の発話の一部または全部を繰り返すもの <例> NNS1 私、イチローが好き～野球見ないのに NS1 <u>イチロー。</u>	
言い換え	話し手の発話の内容を自分の言葉で表現するもの <例> NNS3 彼は一番仲良しだ NS3 <u>親友だね。</u>	態度
先取り完結	先取り(予測)したことを言葉で表出するもの <例> NS5 NNS5 さんは、普段何をしてるの?? NNS5 普段は……パソコンいじること(笑) NS5 学校には行ってるのかな?? NNS5 でも……学校にいつでも NS5 <u>学校でもパソコンいじってるの?</u>	
先取り相づち	頭の中で先取りし、それに対して相づちをうつもの <例> NNS1 でも、お菓子や肉大好きだから NS1 <u>お菓子食べちゃうよね!</u>	
意見・感想	話し手に対する聞き手の感想や短いコメント <例> NNS2 コンサートの、一番前の席を取った。 NS2 <u>す、すごい。</u>	

#### 2-4-4 日本語学習者の相づち使用

堀口（1990）は、日本の大学院で学ぶ上級日本語学習者の相づちを分析し、明らかになった傾向を松田（1988）の初級学習者の相づち使用と比較した結果、「頻度、種類、適切さのどの点においても上達し、上級学習者の相づちは日本人に近いものになってきている」（同：30）と述べた。しかし松田（1988）と堀口（1990）は対象者の属性の違いが大きく、そのまま比較して考えることは難しい。

山本（1992）は日本在住の母語の異なる9名の学習者を対象に相づちの分析を行い、「若干の例外を除けば、学習段階が上の学習者ほどあいづちの出現頻度が高くなり、あいづちの種類も増えている」（同：22）と述べた。

登里（1994）は、来日直後の初級学習者を対象とした分析結果から、学習が進むにつれて概念的表現が増え、また、語彙数も広がるといった、3段階の相づちの習得過程のモデル化を試みた。ただし、初級学習者を対象としたため、このデータでは3段階想定したうちの2段階目（「STAGE2」）までしか観察できなかったとしている。

渡辺（1994）は、中国語、韓国語、英語を母語とする日本語学習者<sup>32</sup>の、電話での日本人へのインタビュー会話を分析した。その結果、学習者の発達段階とあいづちの使用頻度、相づちの種類の数との間には相関がみられなかったが、初級・中級の学習者には、母語の相づちの転用や特定の相づち詞の過剰使用、相づちとしては不適當なことばなどの問題点が見られたとしている。

Mukai（1999）はオーストラリア人日本語学習者（滞日経験1年以上）の相づちを分析した結果、聞き手がどう感じたかを表す「態度」の相づちは平均15.4%しかなく、母語話者の約28.3%よりも少なかったことを報告している。

JFL環境の学習者を対象とした研究には、村田（2000）、柳（2003）がある。

村田（2000）は、イギリス人日本語学習者10名（うち滞日経験なし3名）を対象とし、学習者の相づちの使用する機能を「『聞いている、理解しているという表示』と感情・態度の表示である『共感の表出』、『感情の表出』、『情報の追加』」（同：241-242）に分類した。その分析の結果、学習者は実際には話の内容を理解できていなくても、「ウン」のような「聞いている、理解しているという表示」である相づちを多用してリペア要求を避けることがあり、話し手はその相づちによって聞き手が理解していると判断してしまったためにコミュニケーションに齟齬をきたしている例を紹介した。一方、最も日本語能力の高い学習者の相づちは、理解できた部分とできない部分を相づちによって明確に表現しており、「相手のターンの理解のモニター表示として有効に機能している」（同：248）と述べた。また、日本滞在経験のない学習者は、学習者の感情を表現する相づちを使用していないことも指摘し、この理由として、日本語能力の不足だけでなく、母語話者が使う感情表現を観察する機会が限られていることも、感情表現の不足に影響を与えている可能性があるとして述べた。また、滞日経験のない初級後半の学習者には、上級学習

---

<sup>32</sup>明記されていないが、日本で学んでいると思われる。

者に比べて聞き手としての働きかけがずっと少ないという特徴があることも指摘している。

柳（2003）は、日本滞在経験のない台湾人の上級日本語学習者を対象に、日本語母語話者との電話会話の資料を分析した結果、母語話者は「敬意の高い『ハ系』」（同：66）の相づち、学習者は「敬意の低い『ン系』」（同：66）の相づちを多く使用する傾向があると述べた。また、日本語母語話者のよく使用する、自分の感情や驚きを表す「ヘー系」は学習者にあまり用いられない点も指摘した。

このように、日本語学習者の使用する相づちについて様々な観点からの分析が行われているが、主な共通点としては、初級段階の学習者には母語の相づちからの転用が見られること、表現形式のバリエーションが少ないこと、また、学習者の日本語能力のレベルにかかわらず、学習者全体の傾向として、聞き手の感情など「態度」を表す相づちが少ないことが指摘されている。しかし、これまでの研究は JSL 環境、または滞日経験のある学習者を対象にしたものが主であり、日本滞在経験のない JFL 環境で学ぶ学習者の相づち使用を分析した研究は少なく、それが明らかになっているとはいえない。また、学習者の相づち使用を縦断的に分析した研究も少ない。

#### 2-4-5 チャットにおける相づち使用

チャットにおける相づちを分析したものに、水上・右田（2002）と倉田（2005）がある。水上・右田（2002）は、日本語母語話者同士のチャット会話を分析し、その秩序がどのように保たれているかを分析した。その結果、まずチャットにはインターバル（一つのメッセージが送信されてから次のメッセージが送信されるまでの間）が存在し、そのインターバルが長く続く場合には、それが何を意味するか（沈黙・答えられない／メッセージ入力中）が相手には判断できず、ジレンマを招くことになることと述べた。そのため、チャット参加者は相づちを打つことによって聞き手を装い、相手の発言を促し、そのインターバルのジレンマを管理しようとしているのではないかという可能性を指摘した。実際に、相づちの挿入によって、その後のインターバルが有意に短くなることが明らかになったが、同時に、相づちを打つことによって聞き手を装ったはずが、そのまま相づちに連続して次のメッセージを送信している例も多く見られたことも指摘した。

倉田（2005）は、日本語母語場面のチャット会話と、日本語接触場面（日本語母語話者と上級日本語学習者）のチャット会話を比較し、談話管理の観点からチャットにおける相づちを分析した結果、異なる談話管理の方略が見られる一方で、両者に共通する談話管理も見られたと述べた。異なる点としては、母語話者は、相づちと実質的発言を一緒に送信することで話者交代をスムーズにしている可能性があること、また、非母語話者は相づちを用いて「聞き手」であることを明示し、話し手と聞き手の区別を明確に示している可能性があることを指摘した。一方、共通する点としては、「聞いている」という機能の相づちの使用は少なく、「感情の表出」と「理解・了解」が多く使用されていたと指摘した。この倉田（2005）ではチャットにおける相づちの特徴が詳しく分析されたが、接触場面の非母語話者は JSL 環境の日本語学習者であり、日本滞在経験のない学習者の相づちの使用実態は分析されていない。

## 2-5 先行研究のまとめと本研究の目的

### 2-5-1 先行研究のまとめと残された課題

まず、チャットに関しては、様々な場面的特性があるにもかかわらず、先行研究は不特定多数が参加して行うIRCを分析したものがほとんどであり、面識のある者同士で行う匿名性の低い会話であるという点で、音声会話によく似た特性を持つインスタントメッセージングについて論じた研究はほとんどない。また、言語教育的側面からの研究はまだ始まったばかりであり、母語話者とチャットを継続することによる学習効果について実証した研究は管見の限り見当たらなかった。

終助詞「ね」に関する先行研究では、包括的な定義においては主張が異なっているものの、「ね」の持つ機能を「同意表明」「同意要求」「確認要求」「自己確認」に分類している点は共通しており、また、その解釈もほぼ同じであることについて述べた。したがって、本稿でも、「ね」の機能の分析においてこの分類に従う。また、日本語学習者の終助詞「ね」の使用については、自然発話データを対象とした研究や、学習者の使用する「ね」の機能に注目した研究、そして学習者の「ね」と「よ」の混用を分析した研究は少なく、日本語学習者の終助詞「ね」の使用傾向が明らかになっているとは言えない。

間接形、および間接形に含まれる文末表現にこれまでの関する先行研究では、これらの文末表現が聞き手配慮の機能を持つことが多く指摘されてきた。そして、日本語学習者は、母語話者に比べ直接形の使用が多いこと、聞き手配慮の表現としての使用は少ないことなどが報告されている。しかし、JFL環境の学習者を対象とした研究は少なく、また、縦断的に学習者の間接形の使用を分析した研究も管見の限り見当たらない。

相づちに関する先行研究では、相づちの頻度・表現形式・機能を中心に様々な研究がなされているが、これもJSL環境の学習者を対象としたものが主であり、JFL環境の学習者を対象とした研究は少なく、また、縦断的な分析を行った研究も少ないといえる。

終助詞「ね」、直接形／間接形、相づちに共通していえることは、いずれも日本語の会話においてよく使用され、日本語の特徴の一つと言ってもよい言語表現であること、にもかかわらず、教科書や授業においては十分な説明がされていないという指摘がなされていることである。したがって、母語話者と接する機会のない学習者にとっては、この三つの言語表現のインプットを受ける機会は少なく、これらの言語表現を適切に使用することは困難であろうこと、表現形式や機能に関する知識は限られるであろうこと、また、そもそも使用する頻度も少ないであろうことが考えられる。しかし、先行研究には、JFL環境の学習者の使用傾向を明らかにしたものは少なく、特に、縦断的な分析を行った研究は少ない。また、母語話者の使用傾向との比較を行った研究も、管見の限り見当たらなかった。したがって、これらの点を明らかにするためには、これらの言語表現の使用頻度や、機能、表現形式の観点からの分析が必要であると考えられる。

### 2-5-2 本研究の目的

ここまで、本稿で使用するコミュニケーション手段であるチャットに関する先行研究、そして、終助

詞「ね」、直接形／間接形、相づちに関する先行研究を整理し、残された課題の中で、以下の4点を明らかにすることが必要だと考えた。

- ① JFL環境の日本語学習者の終助詞「ね」の使用にはどのような特徴があるか。
- ② JFL環境の日本語学習者の「直接形／間接形」の使用にはどのような特徴があるか。
- ③ JFL環境の日本語学習者の相づちの使用にはどのような特徴があるか。
- ④ ①、②、③の特徴は、母語話者との継続的なチャットによって変化するか。

本研究では、この4点に注目して分析を行い、学習者のこれらの言語表現の使用の特徴を明らかにすること、そして、その特徴が母語話者との継続的なチャットによって変化するかどうかを明らかにすることを目的とする。

まず、研究1において、JFL環境の日本語学習者の終助詞「ね」の使用の特徴を明らかにした上で、その特徴が母語話者との継続的なチャットによって変化するかを明らかにする。次に研究2において、多くの先行研究で指摘されてきた終助詞「ね」と「よ」の混用にも注目し、どのような場合に混用が起こりやすいのか、また、学習者の「ね」と「よ」の混用は母語話者との継続的なチャットによって変化するかを明らかにする。

研究3では、日本語学習者の「直接形／間接形」の使用の特徴を明らかにした上で、その特徴が母語話者との継続的なチャットによって変化するかを明らかにする。

研究4では、日本語学習者の相づちの特徴を明らかにした上で、その特徴が母語話者との継続的なチャットによって変化するかを明らかにする。

最後に研究5において、チャットが口頭での会話にも影響を与える可能性を探るため、同じく口頭によるSkypeを通じた音声会話における学習者の終助詞「ね」、直接形／間接形、相づちの使用の変化についても分析を行う。

なお、研究1～4については二つの研究課題を設け、まず研究課題1においてチャットと音声会話両方の資料を対象とし、チャット開始前の学習者の特徴を明らかにした上で、研究課題2においてはチャット資料を対象とし、チャットにおける継続的なチャット後の変化を明らかにする。

研究5については、研究1～4の研究課題1を踏まえた上で、音声会話における継続的なチャット後の変化を明らかにする。

## 第3章 研究方法

### 3-1 調査概要

本研究は四つの研究からなる。四つの研究は同じ調査資料を使用し、それぞれの目的に即した観点から分析する。

調査の概要を以下に記す。

#### ①調査対象者

台湾在住の中国語を母語とする日本語学習者中・上級レベル（以下学習者）10名

日本語母語話者（以下母語話者）10名

#### ②調査に用いた媒体

チャット・・・Windows Live Messenger

音声会話・・・Skype (ver.3.1.0.144)

音声会話録音ソフト・・・Tapur

#### ③調査期間・回数

2007年5月～10月

ただし、それぞれの組の調査期間は約12週間である。

チャット会話は、週に1回1時間の会話を12週間継続してもらい、計12回の記録を収集した。

音声会話については、15～20分の会話を6週間に1回の計3回（チャットの1回目の直前、6回目の直後、12回目の直後）のみ行ってもらい、その音声の録音を行った。

#### ④調査資料

(1) 接触場面チャットの会話記録：母語話者－学習者ペア10件（研究1～4）

(2) 接触場面音声会話の録音資料：母語話者－学習者ペア10件（研究5）

なお、チャットの会話記録については、音声会話の録音資料を分析対象とした研究5と対応させるため、音声会話と同日に行われた1、6、12回目のチャットの会話記録のみを分析対象として使用する。

### 3-2 調査に用いた媒体

本調査のチャットの会話記録の収集には、様々なサービスの中から Windows Live Messenger を採用した。これは、調査当時のほとんどのパソコンにプリインストールされていたこと、調査協力者の多くが既に使用経験があったこと、また、チャットの会話記録が xml 形式で出力でき、Excel でのデータ処理が容易である等の利点のためである。この xml 形式で保存されたチャットの会話記録には、メッセージの他に日付、時刻、差出人、宛先も表示される。なお、Windows Live Messenger では、相手がメッセージ



を入力している間、入力中である旨が受け手の画面に表示される。

音声会話には Skype を採用した。これは、Skype は利用者間であれば音声通信が無制限に無料で利用できること、P2P 技術<sup>33</sup>を利用しており比較的低速な回線でも高音質で安定した通話を実現できること、スパイウェアや広告がないこと、世界的に見て普及していること、といった点からである。なお、Skype もインスタントメッセージング機能を備えているが、会話記録の保存形式が Excel での処理に適していないため、チャットには採用しなかった。

Skype での音声会話の録音には、録音ソフト Tapur を採用した。これは、Skype に対応しており、また、サウンドカードに MIX 機能<sup>34</sup>がないパソコンでも録音が可能なためである。

なお、調査資料収集当時、Tapur が Skype3.2.0.158 以降に対応していなかったため、本研究では旧バージョンである Skype3.1.0.144 を使用した。

### 3-3 調査対象者

本調査は、台湾在住の中国語母語話者日本語学習者10名、日本在住の日本語母語話者10名の2人1組、計10組を対象に行った。学習者は全て、日本での長期滞在経験がなく、また、日常生活で日本語母語話者と会話をする機会のない日本語学習者である。また、母語話者は全て、日本の大学に通う10代後半～20代前半の女子学生であり、各組の学習者と母語話者の間に面識はない。各学習者の日本語能力等については下記表6、7の通りである。

表 6 学習者の属性

	年齢	性別	職業	チャット 経験	Skype 経験	旧日本語能力 検定試験
NNS1	20 代後半	女性	会社員	あり	あり	2 級
NNS2	10 代後半	女性	大学生	あり	なし	3 級
NNS3	20 代前半	男性	大学院生	あり	あり	3 級
NNS4	20 代前半	女性	大学生	あり	あり	2 級
NNS5	20 代前半	男性	大学生	あり	なし	1 級
NNS6	20 代前半	男性	大学生	あり	あり	1 級
NNS7	20 代前半	女性	大学生	あり	なし	3 級
NNS8	20 代後半	女性	研究員	あり	あり	2 級相当 (模擬試験)
NNS9	10 代後半	女性	大学生	あり	なし	2 級
NNS10	20 代前半	男性	大学院生	あり	あり	1 級

<sup>33</sup> Peer to Peer の略。不特定多数のコンピュータが相互に接続され、直接情報を送受信するインターネットの利用形態。

<sup>34</sup> PC 内の音全てを録音することが出来る機能のこと。

表 7 母語話者の属性

	年齢	性別	職業	チャット 経験	Skype 経験
NS1	20代前半	女性	大学生	あり	なし
NS2	20代前半	女性	大学生	なし	なし
NS3	20代前半	女性	大学院生	あり	なし
NS4	20代前半	女性	大学院生	あり	あり
NS5	10代後半	女性	大学生	あり	あり
NS6	10代後半	女性	大学生	あり	なし
NS7	10代後半	女性	大学生	あり	なし
NS8	10代後半	女性	大学生	あり	なし
NS9	10代後半	女性	大学生	あり	なし
NS10	20代前半	女性	大学生	あり	なし

### 3-4 調査手順

母語話者とは調査開始前に面談して調査内容を説明して同意を得、また、チャット経験等に関する確認アンケートを行った上で協力者を決定した。

学習者には、調査開始前に本研究の調査内容を説明して同意を得、日本滞在経験や日本語学習経験、チャット経験などを問う確認のアンケートを実施した上で協力者を決定した。学習者は全員、日本での長期滞在経験がなく、また、日常生活で日本語母語話者と会話（チャットを含む）・交流をする機会もない日本語学習者である。

その後、趣味や専門分野等を考慮して学習者と母語話者それぞれ一人ずつの2人1組の組み合わせを決定し、チャット・音声会話共に最後まで同じペアで調査を行った。

ペアを決定した後、準備が整ったペアから随時調査を開始した。初回のみ、日時を筆者が調整・設定したが、2回目以降の日時については、各ペアのチャット、もしくは音声会話の中で次回の日時を決めてもらった。会話の開始・終了や、話題の選定についても何も指定せず、全て対象者の間で自由に行われた。

チャットの会話記録・音声会話の録音資料は、毎回の会話が終わるごとに、母語話者からUSBまたはファイル共有機能で提出をしてもらった。

調査場所は母語話者／学習者共に任意であったが、全員が自宅もしくは大学のパソコンを使用した。

### 3-5 分析手順

前節の調査で得られた資料を、以下の手順で分析を行った。

(1) チャットデータ、音声会話の文字起こしデータに現れた終助詞「ね」と「よ」、「直接形／間接形」、そして、話し手の文末における相づち<sup>35</sup>を抽出し、学習者・母語話者の各回における使用頻度を算出した。

(2) (1) で抽出したそれぞれの表現についてコーディングを行い、分析を行った。コーディングの項目については各研究で異なるため、各章で詳述する。

なお、コーディングの際、終助詞、直接形／間接形、相づち以外の観点から文法的な誤用があった場合でも、終助詞、直接形／間接形、相づち自体の使用は発話意図に沿っていると判断される場合には、正しく発話されたものとして扱った。

本研究では、チャットについては下記①②の場合を除き、1送信を1文として計算した。各研究課題の分析で使用した割合の母数は、全てこの文を単位に算出したものである。

#### ①1送信を2文として計算する場合

1回で送信された発言の中で、末尾以外にも句点、感嘆符、顔文字が含まれる場合は、その句点、感嘆符、顔文字を文の区切りとする。

#### 会話例 2：チャット 12 回目

43 NS2 普通の会社に入ることも考えてます。でも、それより、院に進んでもうちょっと考えた  
いとも思います。

#### ②複数の送信を1文として計算する場合

1人の対象者が連続的に複数の発言を送信し、前の発言の末尾に句点、感嘆符、顔文字がなく、かつ直後の発言との間に因果関係がある場合や、主述の対応関係がある場合は、1文として計算する。

#### 会話例 3：チャット 3 回目

57 NS1 自分ではうまく言ってるつもりなんだけど

58 NS1 先生には全く違うように聞こえるみたい^^ ;

会話資料を本文中に会話例として引用する際には、「10 NS1」のように表記した。略字は次のものを表す。

---

<sup>35</sup> 相づちの位置を限定した理由については、第7章で詳述する。

「NS1」は送信者、数字はペア番号を表す。(学習者の場合は「NNS」)

「10」はその回における送信番号を表す。

送信番号とは、一度に送信されたメッセージに振った各回の通し番号のことである。文の途中で送信されたり、一度に複数の文が送信されたりする場合もあるが、データ管理の便宜上、連番としてどちらも1送信として番号を振った。

また、引用する会話の中に固有名詞が含まれる場合、対象者の氏名の場合は「NS1」「NNS1」と置き換え、それ以外は「○」等の記号で示した。

### 3-6 コーディングの誤用判定について

コーディングは、チャットの会話記録・音声会話の文字化資料の10分の1について、筆者と1名の日本語教師とで独立に行い、結果についてコーエンのカップ係数を求めた。その結果、全ての項目について $k=0.8$ 以上であることが確認されたため、コーディングの信頼性は高いと判断し、残りのデータについては筆者が単独でコーディングを行った。なお、各研究のコーディング協力者は、それぞれ異なる協力者である。

コーディングの項目は研究によって異なるため、各項目のコーディング基準等の詳細については各章で述べる。

## 第4章 研究1 学習者の終助詞「ね」の使用について

本章では、まず、チャット開始前の学習者との母語話者それぞれの終助詞「ね」の使用の特徴を明らかにし、その後、母語話者との継続的なチャットにともなう学習者の「ね」の使用の変化を明らかにすることを目的とする。

### 4-1 序論

第2章で紹介したように、情報の伝達に関わる言語表現のうちの一つである終助詞「ね」は、母語話者をもっとも多く使用する終助詞（メイナード1993）でもあり、また、学習者も多く使用する終助詞であることが明らかになっている。しかし、「ね」には必須要素であるものと任意要素であるものがあり（神尾1990等）、いずれであるかによってその働きが異なることから、その適切な使用は簡単ではない。特に、日常生活の中で母語話者と話す機会がなく、終助詞「ね」を含む日本語の話しことばのインプットを十分に受けられないJFL環境の学習者にとって、どのような場合に「ね」を使用しなければならず、どのような場合に「ね」を使用してはならないのか、また、どのような場合であれば「ね」を使用してもよいのか、これらを適切に判断することは困難であるといえるだろう。そこで、本研究では「ね」の必須要素／任意要素という観点に注目し、使用された「ね」だけでなく、必須要素としての「ね」の非用も分析に含めて考察することが必要であると考えた。

### 4-2 本研究の目的と研究課題

本章では、チャット開始初期の学習者の終助詞「ね」の使用にはどのような特徴があるか、そして、母語話者との継続的なチャットによってその特徴がどのように変化していくか、という点を明らかにすることを目的とし、次の二つを研究課題とする。

#### 研究課題1

チャット開始前、学習者と母語話者の「ね」の使用にはどのような違いがあるか。

##### 研究課題1-1

それぞれの終助詞「ね」の使用頻度には違いがあるか。

##### 研究課題1-2

それぞれの使用する終助詞「ね」の機能にはそれぞれどのような特徴があるか。

#### 研究課題2

母語話者との継続的なチャット後、チャットにおける学習者の終助詞「ね」の使用に変化は見られるか。

### 4-3 分析方法

本研究は、研究課題1では、第3章で詳述したチャット・音声会話それぞれの1回目の会話記録を分析対象とし、研究課題2では、1回目、6回目、12回目のチャットの会話記録を分析対象とする。

第2章で述べた本研究における「ね」の必須/任意の判断について、以下に改めて規定し、本研究における終助詞「ね」の分類表を再掲する。

- ① 聞き手と共有されているか、または聞き手の領域に属していると仮定される情報について述べる場合には、「ね」は必須である。
- ② 聞き手の領域に属していない情報を述べる際には、「ね」は任意である。ただし、その情報の妥当性について話し手自身の確認（計算）行為を必要としない場合には、「ね」は使用できない。

表3（再掲） 本研究における終助詞の分類

正用	必須の「ね」	同意表明	相手に同意を示す「ね」 <例> うん！！そうですね！
		同意要求	相手に同意を求める「ね」 <例> この問題は難しいね！
		確認要求	話し手にとって不確実なことについて相手に確認を求める「ね」 <例> 来週のチャットは19時からですね？
	任意の「ね」	自己確認	話し手が、聞き手のなわ張りに属していない情報について何らかの確認を行いながら述べる「ね」 <例> 私は野球はあまり見ませんね
誤用	誤用		情報が聞き手のなわ張りに属しておらず、かつ話し手自身の確認（計算）行為を必要としないものである際に付加された「ね」 <例> 嫌いなものもありますよ。私は納豆を食べられないんだね
非用	必須の「ね」非用		聞き手のなわ張りに属する情報に「ね」が付加されていない文 <例> NS9：私は今年の4月まで北海道にずっと住んでいました。 NNS9：北海道に行きたい！夏のときは北海道がとてもきれいだそうです！ （北海道はNS9の出身地であり、情報はNS9のなわ張りに属している。また、NNS9は北海道を訪れたことはない。したがってNNS9は本来「きれいだそうですね」と「間接ね形」を用いるのが適切）

なお、本研究では必須要素である「同意表明」「同意要求」「確認要求」の「ね」が付加された発話

と、必須要素としての「ね」の非用と判断される発話を合わせたものを、「『ね』の付加が必須である発話」と考える。

#### 4-4 結果

##### 4-4-1 チャット開始前の学習者と母語話者の終助詞「ね」の使用

本項では、研究課題1（チャット開始前、チャットにおける学習者と母語話者の「ね」の使用にはどのような違いがあるか）の結果について述べる。

##### 4-4-1-1 チャット開始前の学習者と母語話者の終助詞「ね」の使用頻度

以下図2、3は、全学習者・母語話者の1回目のそれぞれの総発話文数に対する「ね」の割合を表すグラフである。なお本稿では、グラフに対応する数値は全て稿末資料に添付する。

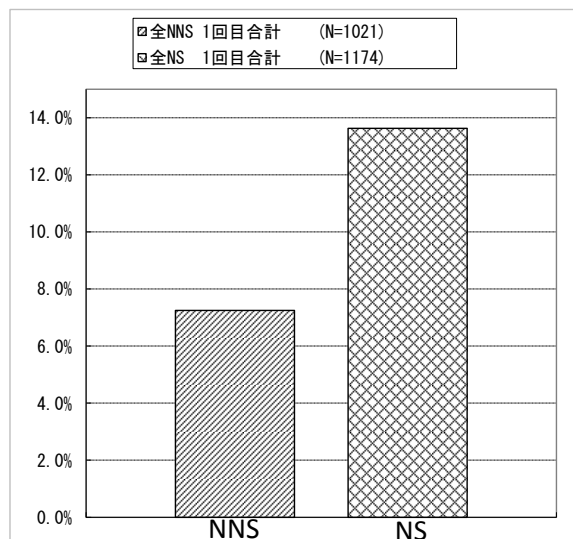


図2 終助詞「ね」の使用頻度（チャット）

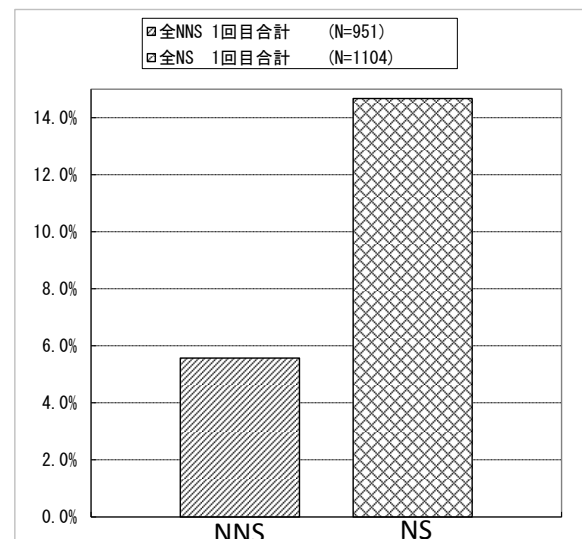


図3 終助詞「ね」の使用頻度（音声会話）

この図2、3から、学習者の「ね」の使用頻度は母語話者よりかなり低いことがわかる。

チャット・音声会話それぞれにおける学習者、母語話者の「ね」の使用頻度を対応のないt検定で分析した結果、有意差が見られ（チャット： $t=2.347$ ,  $df=9$ ,  $p<.05$ 、音声チャット： $t=5.643$ ,  $df=9$ ,  $p<.05$ ）、学習者は母語話者よりも「ね」の使用頻度が有意に低いことが明らかになった。

なお、学習者・母語話者それぞれにおけるチャットと音声会話での「ね」の使用頻度について対応のあるt検定で分析した結果、いずれにも有意差はなく（学習者： $t=1.184$ ,  $df=9$ ,  $n.s.$ 、母語話者： $t=1.604$ ,  $df=9$ ,  $n.s.$ ）、学習者・母語話者ともに、媒体が違っても、「ね」の使用頻度は異ならないことが確認された。

次項では「ね」の使用内訳の分析から、どのような機能の使用に差が見られるかを明らかにする。

#### 4-4-1-2 チャット開始前の学習者と母語話者の使用する終助詞「ね」の機能

使用された「ね」を機能別にコーディングし、全学習者・母語話者1回目の「ね」の機能別使用内訳の比較をしたものが以下の図4、5である。

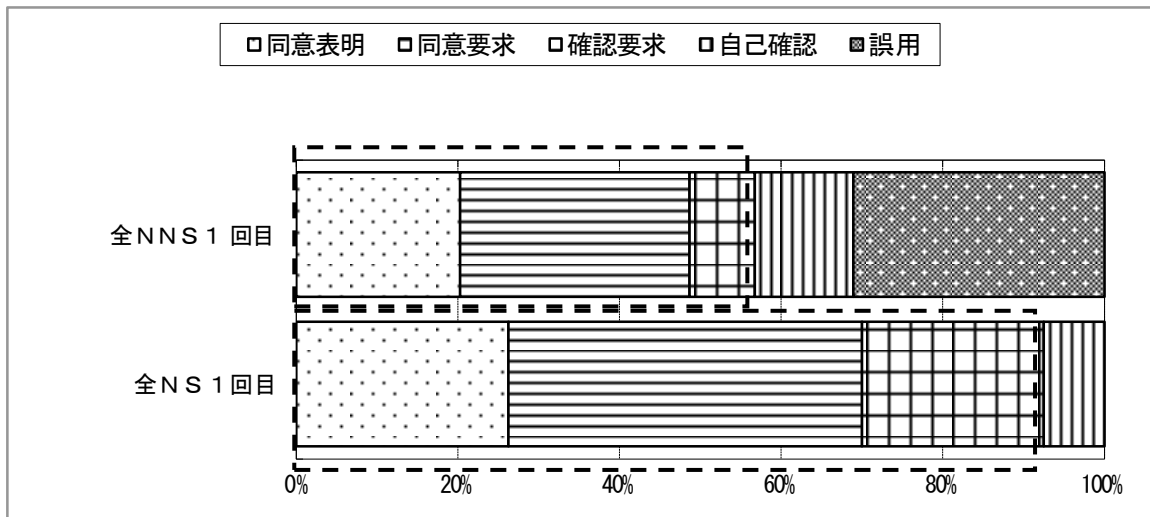


図4 「ね」の機能の使用内訳 (チャット) (ここは必須の「ね」)

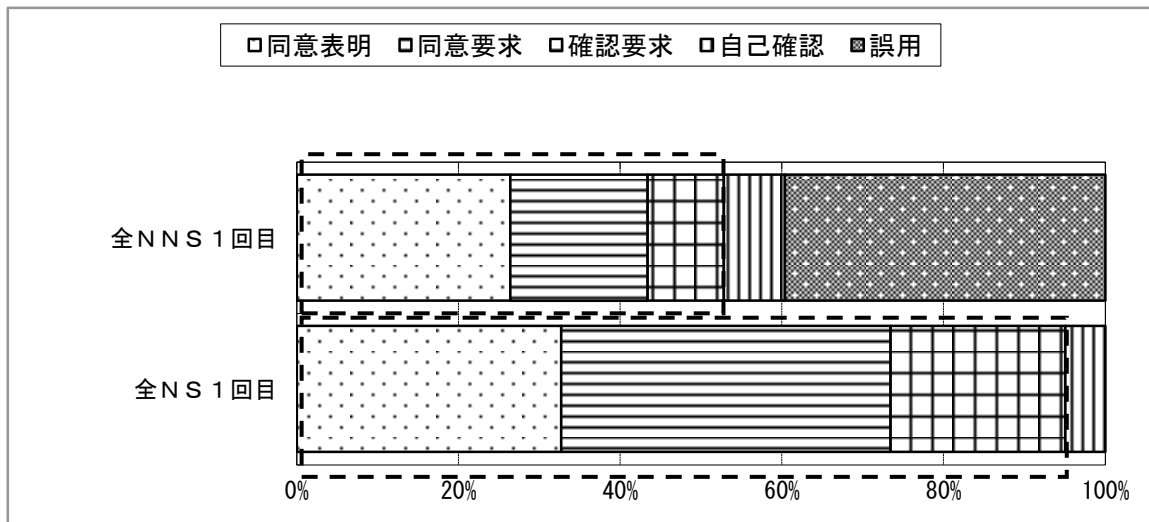


図5 「ね」の機能の使用内訳 (音声会話) (ここは必須の「ね」)

上記の図4、5から、母語話者で最も多く使用されている機能は「同意要求」、次いで「同意表明」「確認要求」となっており、「聞き手のなわ張りに属する情報」に付加された「ね」(必須の「ね」)が9割以上



を占めていることがわかる。

一方、学習者では、「誤用」であるものが最も多く、その後「同意表明」「同意要求」と続く。また、任意要素である「自己確認」の「ね」は母語話者の2倍近い傾向にある。

カイ二乗検定の結果、学習者と母語話者の「ね」の機能別使用内訳について、チャットと音声会話のどちらにおいても有意差が見られた（チャット： $\chi^2(4)=60.611$ ,  $p<.01$ , 音声会話： $\chi^2(4)=$ ,  $p<.01$ ）。更に残差分析を行った結果、同意表明、自己確認については有意差がなかったが、同意要求と確認要求については、学習者は母語話者より有意に低いことが明らかになった。

学習者の「誤用」は全て、以下会話例4のように情報が聞き手のなわ張りに属さず、かつ、話し手の確認行為を必要としていないにもかかわらず、「ね」を付加したものである。

#### 会話例4：チャット7回目

4132 NS8 NNS8さんは、自分のハンドルネーム気に入らないの？

4133 NNS8 今のネームは、私が付けたんじゃないんだね。

このように、学習者の使用した「ね」には、聞き手のなわ張りに属さない情報に付加された「ね」（「自己確認」、「誤用」）が多く、チャットでは「ね」全体の43.3%（74回中32回）を占める。

次に、「『ね』の付加が必須である発話」（必須の「ね」+必須の「ね」非用）の観点から見ると、学習者の発話の中には、下記の会話例5における160のような必須の「ね」の非用と考えられる発話が、チャットで計25回観察された。

#### 会話例5：チャット1回目

156 NNS6 今は「中秋節」ですから休みです。

157 NNS6 家にいます。

158 NS6 そうなんですかー

159 NS6 やっぱ家の方が落ち着きますよね^^

160 NNS6 そうです。

このような必須の「ね」の非用と考えられる発話を加えると、「『ね』の付加が必須である発話」は、チャットでは67回（必須の「ね」42回+必須の「ね」非用25回）となる。このことから、学習者は「『ね』の付加が必須である発話」のうち、チャットでは62.7%しか「ね」を付加していないことが明らかになった。

以上のことから、母語話者は基本的に必須の「ね」、すなわち、情報が聞き手のなわ張りに属する場合に「ね」を使用しているのに対し、学習者は必須の「ね」を適切に使用できていないこと、更に（適切/不適切にかかわらず）情報が話し手のなわ張りに属する場合に「ね」を多用している、という全く異なっ

た傾向が観察された。これらの傾向は、調査開始初期の日本語能力にかかわらず、どの学習者にも共通して見られたものである。

#### 4-4-2 チャットにおける学習者の終助詞「ね」の使用の変化

次に、研究課題2（母語話者との継続的なチャットの後、チャットにおける学習者の終助詞「ね」の使用はどのように変化するか）の結果について述べる。

##### 4-4-2-1 チャットにおける学習者の終助詞「ね」の使用頻度の変化

以下の図6は、チャットにおける「ね」の使用頻度の推移を示したものである。

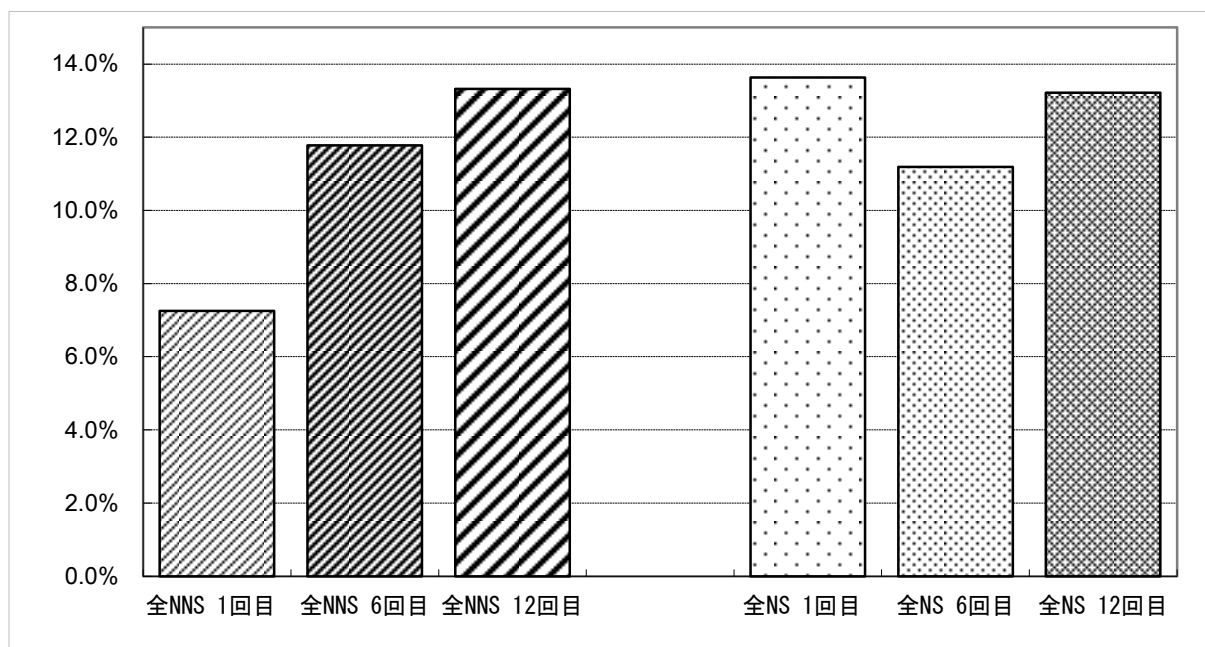


図6 「ね」の使用頻度 1回目-6回目-12回目比較（チャット）

この図6から、学習者の「ね」の使用頻度は大幅に増加していることがわかる。2要因分散分析を行ったところ、学習者・母語話者と、チャット回数の交互作用が有意であった ( $F(2, 54)=6.334, p<.05$ )。

単純主効果の検定の結果、学習者において、チャット回数の単純主効果が有意であった ( $F(2, 36)=9.191, p<.01$ )。母語話者においては、チャット回数の単純主効果は有意ではなかった ( $F(2, 36)=0.010, n.s.$ )。

学習者におけるチャット回数の多重比較を行ったところ、1回目と2回目、1回目と3回目の終助詞「ね」の使用頻度に有意差が見られた (1回目 < 2回目,  $p<.05$ 、1回目 < 3回目,  $p<.05$ )。

このことから、チャット継続にともない、母語話者の「ね」の使用頻度は変化しなかったが、学習者の使用頻度は有意に高くなったことが明らかになった。

#### 4-4-2-2 チャットにおける学習者の使用する終助詞「ね」の機能の変化

本項では、使用された「ね」の機能ごとの変化を見る。

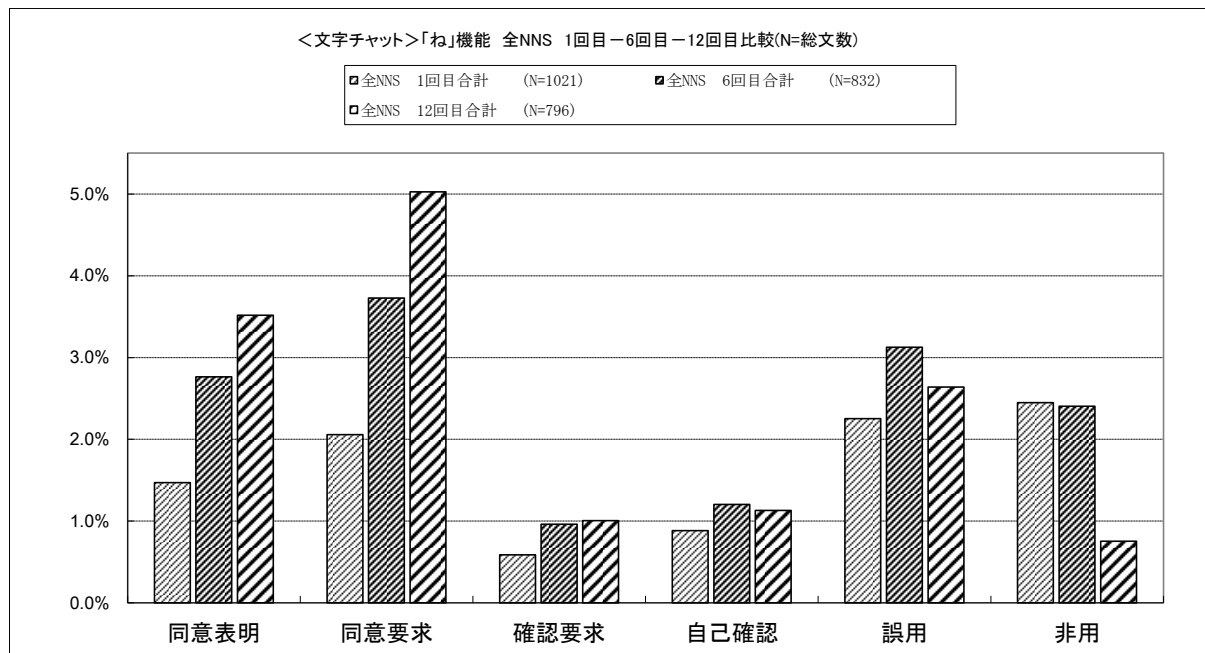


図7 「ね」の機能別使用頻度 全学習者1回目-6回目-12回目比較(チャット)

上記の図7は、「ね」の機能別使用内訳の推移を示したグラフである。必須の「ね」のうち、「同意要求」「同意表明」の使用頻度が増加していることがわかる。

更に、必須の「ね」の非用と考えられる発話は12回目のチャットでは6回に減少しており、「ね」の付加が必須である発話82回(必須の「ね」76回+必須の「ね」非用6回)のうち、92.7%に「ね」を付加していることがわかる。ただし、各項目について1要因の分散分析を行ったところ、いずれにおいても有意差は見られなかった。(同意表明： $F(2, 29)=2.97, n.s.$ )、同意要求： $F(2, 29)=3.01, n.s.$ )、確認要求： $F(2, 29)=0.05, n.s.$ )、自己確認： $F(2, 29)=0.12, n.s.$ )、誤用： $F(2, 29)=1.79, n.s.$ )、非用： $F(2, 29)=2.59, n.s.$ )

しかし、必須の「ね」(同意表明+同意要求+確認要求)、任意の「ね」(自己確認)、誤用、非用の4項目とし、各項目について1要因の分散分析を行った結果、必須の「ね」において、使用頻度の変化は有意であった( $F(2, 29)=12.75, p<.05$ )。さらにHolm法による多重比較を行ったところ、12回目の必須の「ね」の使用頻度は、1回目より有意に高いことが明らかになった(1回目 < 12回目,  $p<.05$ )。

このように、チャットにおける学習者の終助詞「ね」の使用は、使用頻度の増加、特に必須の「ね」に増加が見られ、また、非用の「ね」の減少という変化が明らかになった。

#### 4-5 結論

本章では、研究課題1においては1回目のチャットと音声会話の資料をもとに、学習者と母語話者の「ね」の使用の違いを明らかにした。その結果、学習者の特徴として、

- ① 母語話者に比べ「ね」の使用頻度がかなり低い
  - ② 話し手の領域に属する情報を述べる際に「ね」を使用することが多く、また、その適切／不適切の判断は正しく行われていない
  - ③ 必須の「ね」（聞き手の領域に属する情報に付加される「ね」）が適切に付加されていない
- という3点が観察された。

次に、母語話者とのチャットの継続後の学習者の「ね」の使用の変化を、チャットの会話記録において分析したところ、「ね」の使用頻度の増加、特に必須の「ね」の増加、そして非用の「ね」の減少という変化が明らかになった。

第2章で述べたように、終助詞は他の学習項目に比べ、教科書での説明は不十分であり、指導されることも少ないことが指摘される項目である。更に本研究の調査対象者は、日常生活で母語話者と接する機会のない学習者である。したがって、本研究で見られた学習者の終助詞「ね」の使用の変化は、母語話者とのチャットでの会話を重ねる中で得られたものである可能性が高いといえるだろう。

## 第5章 研究2 学習者の終助詞「ね」と「よ」の混用について

### 5-1 序論

第4章で、学習者と母語話者の終助詞の使用傾向の違い、および母語話者との継続的なチャット後の学習者の変化を明らかにした。

本章では、多くの先行研究で指摘されてきた学習者の終助詞「ね」と「よ」の混用という観点から、どのような場合に「ね」と「よ」の混用が起りやすいのか、そして、学習者の「ね」と「よ」の混用は母語話者との継続的なチャットの後、改善されるかに注目して分析を行う。

### 5-2 本研究の目的と課題

学習者の「ね」と「よ」の使用を把握するためには、まず、情報のなわ張り理論の観点から終助詞「ね」と「よ」の使用できる領域を整理し、どの領域において「ね」と「よ」の使い分けが困難であるのかを明らかにする必要があるだろう。このため、本章では以下の研究課題を設定した。

#### 研究課題1

情報がどのなわなりに属している際に学習者の「ね」と「よ」の混用が見られるのか。

#### 研究課題2

母語話者との継続的なチャット後、チャットにおける学習者の終助詞「ね」と「よ」の混用に変化は見られるか。

### 5-3 分析方法

本研究は、研究課題1では、第3章で詳述したチャット・音声会話それぞれの1回目の学習者の会話記録を分析対象とし、研究課題2では、1回目、6回目、12回目のチャットの学習者の会話記録を分析対象とする。

前章で述べた終助詞「ね」と情報のなわ張りの関連について、以下に改めて整理する。

「ね」は聞き手と共有されている（領域B）か、または聞き手のなわなりに属している（領域C）と仮定される情報について述べる際に必須要素として使用される。また、聞き手の領域に属していない情報を述べる際、その情報の妥当性について話し手自身の確認行為を必要とする場合には、任意要素として「ね」を使用することが可能である。

一方、終助詞「よ」については、「話し手がすでに認識し、聞き手がまだ認識していない情報について、話し手が聞き手に対して伝える必要があると判断して伝える時に使われる」（陳1987）、「それが付加された文の発話が聞き手に向けられていることを、ことさら表明する」（白川1992）ものであり、「その発話が確実に聞き手の耳に入るように聞き手の注意を喚起する」（同：42）、「まだ相手が十分認識していない情報や話し手の方がより確実に握っている情報について、注意を促しながら相手に訴えるために使われる」（メイナード1993）、等の説明が行われてきたように、主に話し手の発話態度を発話に付加するも

のであるという指摘は多い。したがって、「よ」を付加しなければならないという場合は基本的にはなく、終助詞「ね」とは異なり、「必須の『よ』」というものはないといってよい。このため、「よ」の使用にあたって問題となるのは、どのような場合に「よ」の使用が不適切であるか、という点であるといえるが、この点は、「ね」が必須要素である範囲から導き出すことができる。すなわち、終助詞「ね」は、聞き手と共有されている（領域 B）か、または聞き手のなわ張りに属している（領域 C）と仮定される情報について述べる際には必須要素であることから考えると、終助詞「よ」は、情報が聞き手のなわ張りに属している場合、すなわち、領域 B または C においては使用できないと規定することができるだろう。

これらに基づいて終助詞「ね」と「よ」の使用できる領域を整理したものが下記の表 8 である。

表 8 終助詞「ね」「よ」と情報のなわ張り

	ね	よ
A-1（話し手の内・聞き手の外： 話し手の確認行為を必要とする）	○	○
A-2（話し手の内・聞き手の外： 話し手の確認行為を必要としない）	×	○
B（話し手の内・聞き手の内）	◎	×
C（話し手の外・聞き手の内）	◎	×
D（話し手の外・聞き手の外）	×	○

（◎…必須、○…任意、×…不適切）

このうち、D 領域における「ね」の誤用については、注意が必要である。なぜなら、D 領域に属する情報に「ね」を使用した場合、その発話は、話し手がその情報を C 領域に属する情報であると判断しているとみなされ、誤用としては認識されないためである。例えば、D 領域に属する情報とされる「カナダの冬は寒いらしい」という情報に「ね」を使用し、「カナダの冬は寒いらしいね」と述べても、まったく不自然にはならない。なぜなら、たとえ聞き手が「カナダの冬」について何の知識や情報も持っていなかった場合であっても、「話し手は聞き手がカナダの冬を体験したことがあると判断した」として解釈されるためである。したがって、理論上は表 6 のように D 領域の「ね」の誤用は想定し得るが、実際の発話においては、それらは C 領域の「ね」として解釈され、誤用か否かを判断することはできない。このため、本研究では、D 領域における「ね」の誤用については言及しないこととする。

したがって、この表 8 から想定できる「ね」と「よ」の混用は、下記の 2 パターンである。

① 「よ」を使用すること、または終助詞をとみなわないことが適切である際に「ね」を使用する（領域 A-2 における「ね」）

例：「(私の) 頭が痛いね」

② 「ね」の使用が適切である際に「よ」を使用する（領域 B・C における「よ」）

例：（両者とも同じ空間にいる場合の）

「今日はいい天気ですよ」(領域 B)

「君はテニスがうまいらしいよ」(領域 C)

本章ではこの想定に基づき、母語話者・学習者の終助詞「ね」と「よ」の使用を、情報が領域 A に属する場合と、情報が領域 B または C に属する場合に分けて観察する。

## 5-4 結果

### 5-4-1 チャット開始前の学習者の終助詞「ね」と「よ」の混用

チャットの中で母語話者・学習者が使用した終助詞「ね」と「よ」を、領域 A と、領域 B・C に分け、1 回目の総発文数を母数として使用頻度を算出した (図 8、9)。

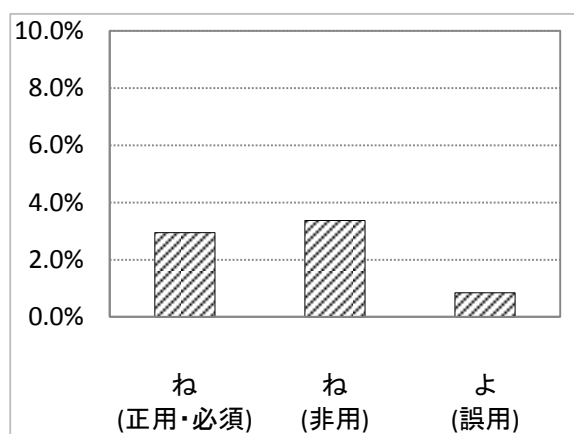


図 8 領域 A における学習者の終助詞「ね」と「よ」(チャット)

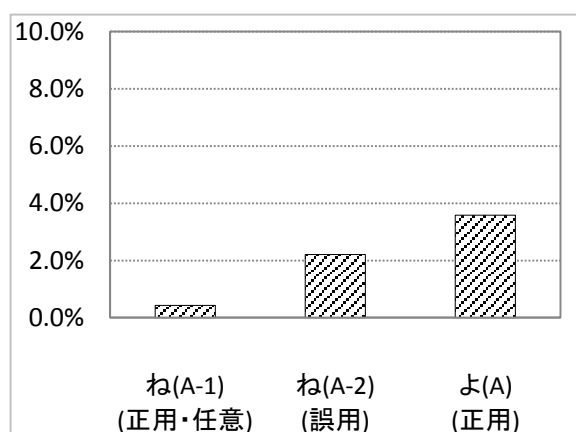


図 9 領域 A における学習者の終助詞「ね」と「よ」(音声会話)

上記の図 8、9 は、領域 A における学習者と母語話者の終助詞「ね」と「よ」の使用を示したもので

ある。この領域において見られた学習者の「ね」の誤用とは、下記の会話例のような例であり、この誤用は全ての学習者に見られた。

**会話例 6 : チャット 6 回目**

441 NS6 「○○」(日本のドラマ名) みてますか？

442 NNS6 はい、見ていますね^^

このような「ね」の誤用は、情報が話し手(学習者)のなわ張りにのみ属し、かつ話し手の計算行為を必要としないものである。表 8 で整理したように、情報が A-2 に属する際に終助詞を使用する場合には、「よ」が適切である。このことから、この「ね」の誤用は、終助詞「よ」との混用の結果である可能性が高いといえる。

次に、領域 B・C における学習者と母語話者の終助詞「ね」と「よ」の使用を見る(図 10、11)。

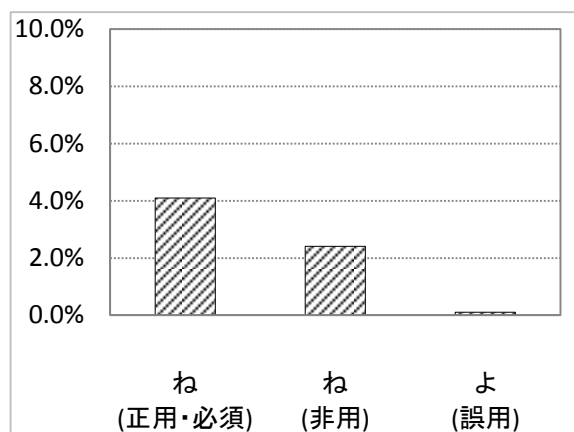


図 10 領域 B・C における学習者の終助詞「ね」と「よ」(チャット)

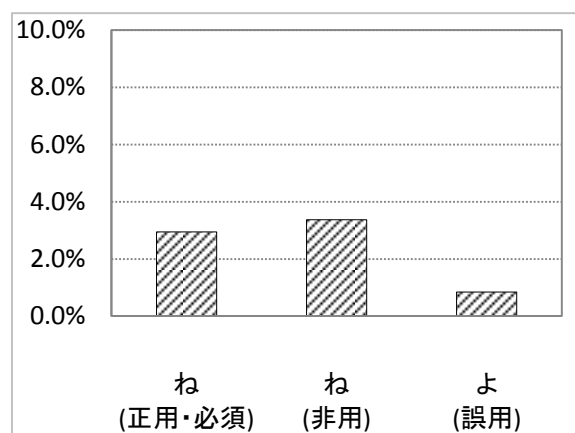


図 11 領域 B・C における学習者の終助詞「ね」と「よ」(音声会話)



これらの図 10、11 が示す通り、領域 B・C においては学習者の「よ」の誤用は少なく、チャット、音声会話のいずれにおいても 1%に満たない。このことから、「ね」を使用するべき際に「よ」を使用するという例、すなわち、前項で述べた混用パターンの②はほとんど見られないことがわかった。

以上のことから、学習者にとって「ね」と「よ」の適切な使用が困難であるのは、領域 A であることが明らかになった。

#### 5-4-2 継続的なチャット後の学習者の終助詞「ね」と「よ」の混用の変化

本項では、計 12 回のチャットのうち、1、6、12 回目のチャットデータを対象に、学習者が使用した終助詞「ね」と「よ」を、領域 A と、領域 B・C に分け、各回の総発文数を母数として使用頻度を算出した (図 12、13)。

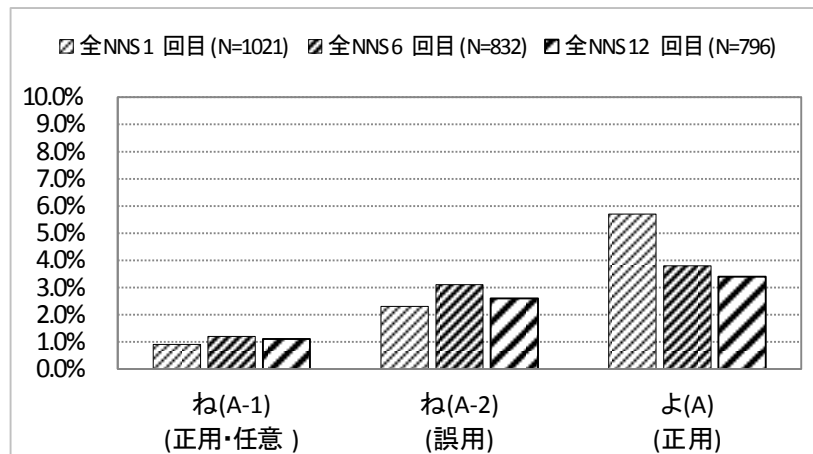


図 12 領域 A における学習者の終助詞「ね」と「よ」の使用の変化

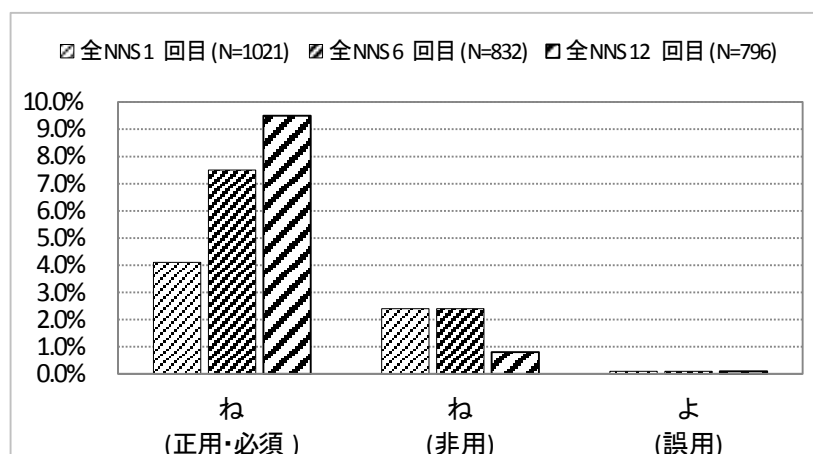


図 13 領域 B・C における学習者の終助詞「ね」と「よ」の使用の変化

この図 12、13 が示すように、領域 A における学習者の終助詞「ね」と「よ」の使用を見ると、「ね」

の誤用率にはほとんど変化は見られない。各項目について1要因の分散分析を行ったところ、いずれにおいても、チャット継続による使用頻度の変化に有意差は見られなかった。「ね」正用・任意： $(F(2, 29)=0.09, n.s.)$ 、「ね」誤用： $(F(2, 29)=3.01, n.s.)$ 、「よ」正用： $(F(2, 29)=2.13, n.s.)$ 、「ね」正用・必須： $(F(2, 29)=3.11, n.s.)$ 、「ね」非用： $(F(2, 29)=2.19, n.s.)$ 、「よ」誤用： $(F(2, 29)=0.00, n.s.)$ )

また、領域B・Cについては、「よ」の誤用は各1回しか見られず、やはり学習者にとって、この領域における「ね」と「よ」の使い分けは困難ではないことが確認された。なお、この誤用は、各回で違う学習者の使用において見られたものである。

## 5-5 結論

本章では、研究課題1においては1回目のチャットと音声会話の資料をもとに、学習者と母語話者の「ね」の使用の違いを明らかにした。その結果、学習者にとって「ね」と「よ」の使い分けが困難であるのは、情報が話し手のなわ張りのみ（領域A）に属する場合であることが明らかになった。更に、学習者の「ね」の誤用とは、「よ」との混用の結果である可能性が高いといえることがわかった。

また、前章の研究1の結果とは異なり、母語話者との継続的なチャットを行った後も、領域Aにおける「ね」と「よ」の使い分けには改善は見られなかった。

前章において、継続的なチャットによって学習者の終助詞「ね」の使用に改善が見られたのは、情報が聞き手のなわ張り（領域B・C）に属する場合、すなわち、前頁の図12、13における「ね（正用・必須）」の増加と、それともなう「『ね』非用」の減少であった。この「必須の『ね』」は、母語話者が1回のチャットで平均127回と多く使用していたものであるため、学習者はチャットを継続する中で、「情報が聞き手のなわ張りに属する場合には『ね』を使用する」という例に数多く触れることができたためであるといえる。

一方、本研究が注目した情報が話し手のなわ張りのみ（領域A）に属する場合の学習者の「ね」と「よ」の使用についてチャット資料を対象に分析をおこなったところ、改善が見られなかった。この原因としては、「その情報の妥当性について話し手自身の確認行為を必要とする場合には、任意要素として『ね』を使用することが可能」という複雑なルールがあるという点、更に、母語話者が1回のチャットで平均10回しか使用していない点が挙げられる。明確な説明もないままに、母語話者とのコミュニケーションのみで、この領域における適切な「ね」の使用を学ぶことは困難であったためであるといえるだろう。

以上のことから、学習者にとっては、情報が話し手のみに属する場合に終助詞「ね」と「よ」を適切に使い分けることが困難であることが明らかになった。また、母語話者との継続的なチャット後においてもその傾向に改善は見られなかった。この領域における終助詞「ね」と「よ」の使い分けのルールは複雑であり、また、母語話者の使用例に触れる機会も少ないことから、これらについては明確に指導を行う必要があることが示唆された。

## 第6章 研究3 学習者の直接形／間接形の使用について

### 6-1 序論

第4章と第5章では、情報の伝達に関わる話し手の言語表現として終助詞「ね」を取り上げ、分析を行ってきた。本章では、もう一つの情報の伝達に関わる話し手の言語表現として直接形／間接形に注目する。

第2章において、これまでの先行研究の整理から、学習者は母語話者に比べ間接形の使用が少ないこと、特に聞き手配慮としての間接形の使用が少ない傾向があることが明らかになったが、どのような場合に自由会話を対象とした研究は少なく、また、JFL 環境の学習者を対象とし、その間接形の使用の変化を縦断的に分析した研究も管見の限り見当たらなかった。そこで、本章では学習者と母語話者のそれぞれの使用傾向、および母語話者との継続的なチャット後の学習者の使用傾向の変化を明らかにすることを目的とし、分析を行う。

### 6-2 本研究の目的と研究課題

本章では、チャット開始初期の学習者の直接形／間接形の使用にはどのような特徴があるか、そして、母語話者との継続的なチャットによってその特徴がどのように変化していくか、という点を明らかにすることを目的とし、次の二つを研究課題とする。

#### 研究課題 1.

チャット開始前、学習者と母語話者の「直接形／間接形」の使用にはどのような違いがあるか。

##### 研究課題 1-1

それぞれの直接形／間接形の使用頻度には違いがあるか。

##### 研究課題 1-2

それぞれの使用する間接形の表現形式はどのようなものか。

#### 研究課題 2.

母語話者との継続的なチャット後、チャットにおける学習者の直接形／間接形の使用に変化は見られるか。

### 6-3 分析方法

本研究は、研究課題 1 では、第3章で詳述したチャット・音声会話それぞれの1回目の会話記録を分析対象とし、研究課題 2 では、1回目、6回目、12回目のチャットの会話記録を分析対象とする。

前節で述べたように、情報が話し手のなわ張りに属する場合（領域 A・B）では直接形が使用され、情報が話し手のなわ張りに属さない場合（領域 C・D）は間接形を使用しなければならない。この観点に基づき、母語話者・学習者の発話のコーディングを行った。

なお、本研究の資料の中には、「みたいな気がする」のように1文の中で複数の間接形を組み合わせ使用している例が見られたが、このような場合でも、使用頻度の分析においては「1」としてカウントした。

## 6-4 結果

### 6-4-1 チャット開始前の学習者と母語話者の「直接形／間接形」の使用

#### 6-4-1-1 それぞれの直接形／間接形の使用頻度には違いがあるか

まず、直接形の使用が必須である領域 A・B (情報が話し手のなわ張りに属する) の発話における学習者、母語話者の直接形／間接形の使用頻度は以下図 14、15 の通りであった。

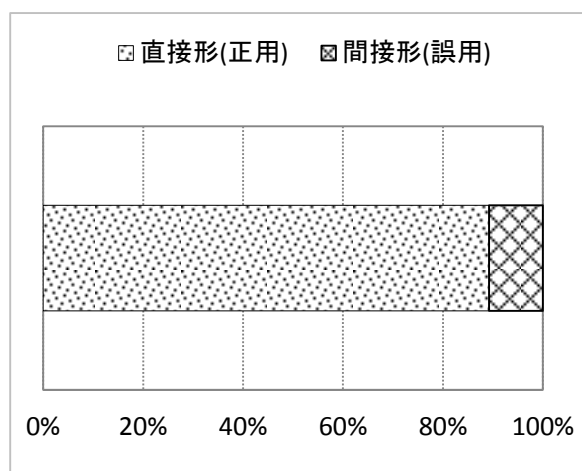


図 14 領域 A・B における学習者の直接形／間接形 (チャット)

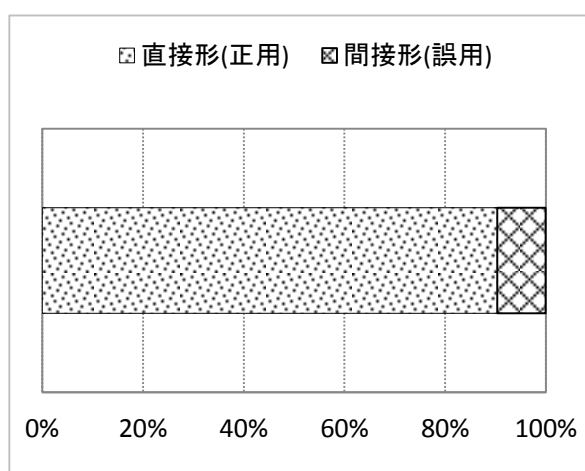


図 15 領域 A・B における学習者の直接形／間接形 (音声会話)

この図 14、15 から、学習者は正用の直接形を 9 割近く使用できており、この領域において、学習者はかなり適切に直接形を使用できていることがわかる。

一方、間接形の使用が必須である領域 C・D (情報が話し手のなわ張りに属さない) の発話において、

学習者の直接形／間接形の使用頻度は以下図 16、17 の通りであった。

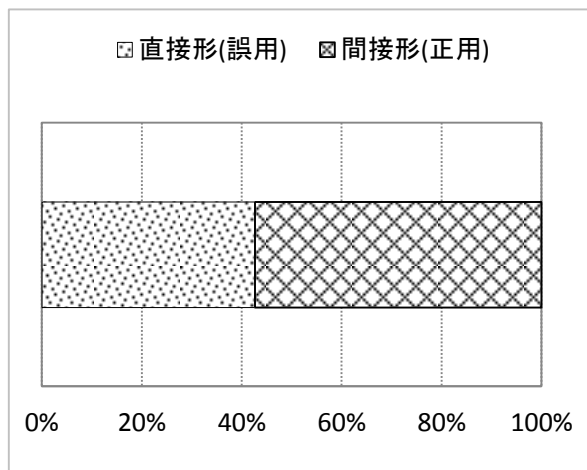


図 16 領域 C・D における学習者の直接形／間接形（チャット）

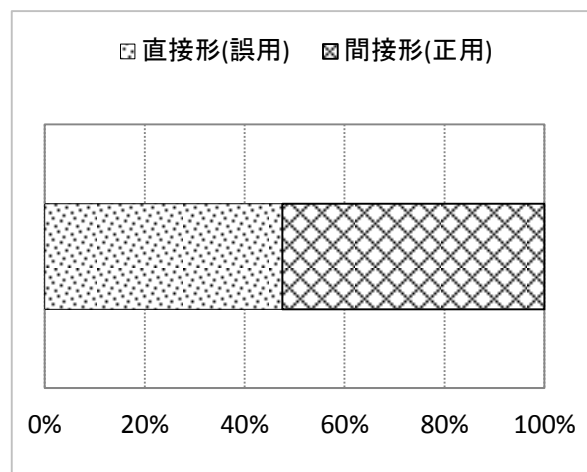


図 17 領域 C・D における学習者の直接形／間接形（音声会話）

これらの図 16、17 からわかるように、学習者は下記の会話例のように、間接形を使用すべき場面で直接形を使用している発話が半数近く見られた。

**会話例 7：音声会話 1 回目**

125 NS6 まあ 秋葉原も観光地のひとつかもしれませんが=

126 NNS6 =そうそう 秋葉原には人がたくさんいます

NNS6 は日本に行ったことはなく、126 の発話は、本来であれば間接形の使用が適切である。このように、情報が自分の領域に情報が属さない場合に学習者が直接形を使用している例が多く見られ、学習者は領域 C・D において間接形を適切に使用できていないことが明らかになった。

更に、そもそも学習者は、情報が自分のなわ張りに属するもの（領域 A・B）として表現している発

話、すなわち、直接形での発話が多いことに注目したい。以下に、学習者と母語話者の正用の直接形／間接形を取り出した図を示す。

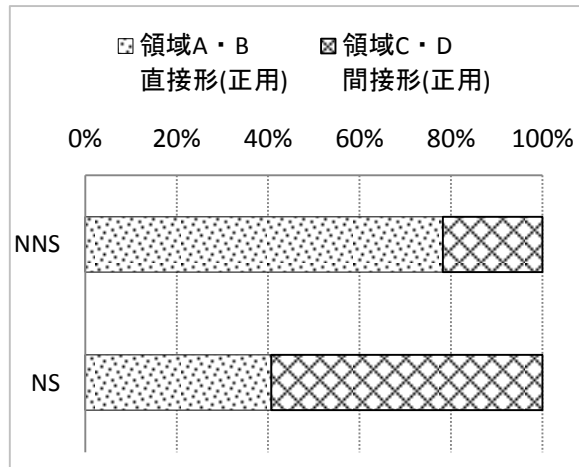


図 18 学習者と母語話者の直接形／間接形の使用内訳（チャット）

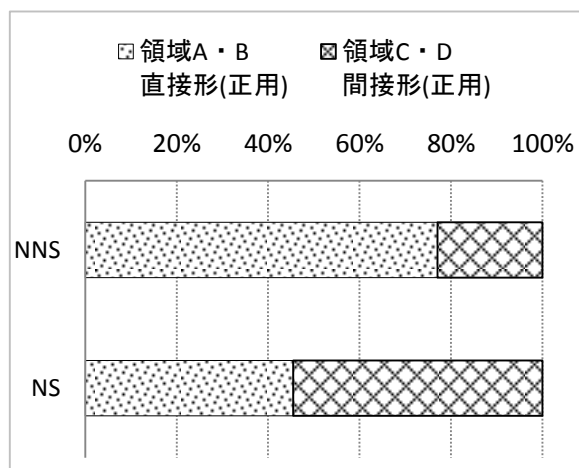


図 19 学習者と母語話者の直接形／間接形の使用内訳（音声会話）

この図 18、19 からわかるように、母語話者は、直接形より間接形を多く使用しているのに対し、学習者は直接形の使用が 8 割近くを占めるという顕著な傾向を示している。カイ二乗検定の結果、チャット、音声会話のいずれにおいても、学習者と母語話者の使用内訳に有意差が見られ（チャット： $\chi^2(1)=121.849, p<.01$ 、音声会話： $\chi^2(2)=82.411p<.01$ ）、残差分析を行った結果、学習者は直接形が有意に高く、間接形が有意に低かった（ $p<.05$ ）。

これは、どのような要因によるものなのだろうか。

間接形は、話し手のなわ張りの外にある情報について述べる際に使用される表現<sup>36</sup>であるが、話題と

<sup>36</sup> 聞き手配慮として、話し手のなわ張りの内に属する情報であっても、外に属する情報であるかのように表現するために使用されるものも含む。

なっている情報が話し手のなわ張りの内と外のいずれに属するかの判断は、話し手の主観によって左右できる場合がある。すなわち、直接形によって話し手のなわ張りの内に属する情報として述べることも、間接形によって話し手のなわ張りの外に属する情報として述べることも可能な場合がある。例えば、「相手の間違いを指摘する」という状況を考えた場合、直接形を用いて「あなたは間違っている」という場合もあれば、間接形を用いて「あなたは間違っているかもしれない」といった間接形で述べる場合もあり、どちらも自然に想定できる表現であるといえるだろう。

神尾 (2002) はこのような場合の説明として、「情報にはその内容によって S (話し手) のなわ張りに入りやすいもの」(同: 30) とそうでないものがあることを指摘した。例えば、「なわ張りに入りやすい」情報の例として「私、頭が痛い<sup>37</sup>」「念頭にごさいます。」(同: 30) といった話し手の内的直接体験に関する情報を挙げ、このような情報は話し手以外にはほとんど知りえない情報であり、間接形を用いることは不自然であると述べた。しかし先のように相手の間違いを指摘する場合や、「このお皿は欠けている」「あそこにジョンが立っている」(同: 31) といった場合は、直接形と間接形のどちらで述べても不自然さを生じない。なぜなら、「キズが小さすぎてよく見えない」状況や、『キズがある』と明確に断言することははばかれる」という状況もまた、想定しうるからである。同様に、遠くに立っている人物がジョンであるかどうかについて、確信を持てる場合もあれば持てない場合もあるだろう。このように、たとえ同じ情報であっても、話し手の主観的な判断によって、話し手のなわ張りの内にも外にも置かれる、すなわち、直接形にも間接形にもなりうる情報がある。下記のような会話例も、これに当てはまる例である。

#### 会話例 8 : 音声会話 1 回目

- 66 NS6      あ: え 何か 日本でどういうイメージがありますか  
67 NNS6      日本ですが うーん hhh  
68 NNS6      え: おいしいものですか  
69 NS6        え どういう料理とか  
70 NNS6      刺身とか カレーライスとか 日本料理たくさんありますね  
71 NS6        あ: そうですね カレーは日本料理じゃないかもしれないですけど

母語話者の 71 の発話は、「カレーは日本料理ではない」と直接形で述べることも可能である。このような場合、母語話者は「と思う」「みたい」といった間接形をよく使用し、断定を避けている例が多いのに対し、学習者は直接形を使用する傾向が見られた。特に、上記の会話例のような相手の誤りを指摘する場合や、「～しない方がいい」といった否定的な助言・評価、断り、反論などの場合にこの傾向が強く、母語話者による否定的な発話 35 回のうち、30 回で間接形が使用されている。このように、母語話者は、

<sup>37</sup> 「私、頭が痛いみたい」といった間接形を用いる母語話者もいるが、神尾 (2000) はこのような問題は「社会言語学的な現象」であり、『痛いのか痛くないのかどちらだ』と問い詰められればどちらかの返事をするであろう」と述べている。

特に否定的な発話をする際に直接形を避ける、すなわち、先行研究で指摘されてきた婉曲的な用法としての間接形を多く使用する傾向があるようである。その一方で、学習者は図 18、19 が示すように、直接形と間接形のいずれも選択できる場合には直接形を選択しやすいという傾向が明らかになった。

更に、学習者の使用する直接形には、母語話者とは異なる特徴がいくつか見られた。

まず 1 点目は、母語話者は次の会話例 9 のように、形式としては直接形を取っている場合でも明確に断定をせず、「～けど」等によって曖昧に言いさして発話を終えることによって、通常の直接形よりも断定の響きを弱めている表現が見られたことである。神尾はこのような形の直接形を「疑似直接形」(神尾 1990 : 56)と呼び、日本語の会話の中でよく使用されることを指摘している。

#### 会話例 9 : 音声会話 1 回目

- 440 NNS6 うん 関心はあまり 台湾は今 A 党と B 党というふたつの政党があります  
441 NS6 え:2 党なんですよ。  
442 NNS6 はい 2 党です  
443 NNS6 日本もそうですか  
444 NS6 そうですね いっぱい C 党とか いろいろ 日本はいっぱいあります 政党は  
445 NNS6 台湾もいっぱいありますけど もっとも大きな政党はその 2 つです  
446 NS6 あ: 私もあんまり政治は詳しくないんで よくわかんないんですけど

この 446 のように、母語話者は相手の国の政情について「わかんない」と言い切る表現を使用せず、「わかんないんですけど」と文末を曖昧にしている様子がわかる。

2 点目は、上記の会話例 9 でも使用されているように「たぶん、あまり、きっと、ちょっと、よく(～ない)」といった確信の度合いを弱める副詞を直接形と共に使用することである。

#### 会話例 10 チャット 12 回目

- 513 NNS4 中国の偽かばんは、とても似てるよ  
514 NS4 NNS4 さんもなにか買ったの??  
515 NNS4 うん、安いし、似てるし、私たち台湾人はよく買う  
517 NNS4 ○○\*2、△△\*1 を買った (○○、△△はともに有名ブランドの名称)  
518 NNS4 NS4 さんは有名なかばんを買うの?  
519 NS4 そんなに買わないなあ  
520 NS4 私は偽者があまり好きじゃなくて、  
521 NS4 本物がほしいけれどちょっと高いから:(

NS4 は、別の回の会話においても、偽ブランド品に対して批判的な発話をしたことがあり、偽ブラン



ド品に対してはかなり抵抗を感じていると思われるが、ここではNNS4が「よく買う」と発話しているため、あからさまに非難することを避けようとしていると考えられる。しかし、「買わない」「好きじゃない」といった情報はNS4の内的直接体験であり、間接形で述べることは難しい。このため、間接形ではなく「そんなに」「あまり」といった副詞によって非難や抵抗の意を和らげているのではないだろうか。このことから、これらの副詞が間接形に準ずるものとして機能していることがわかるだろう。

このように、これらの副詞を使用することによって確信の度合いを弱められた発話は、分類上は直接形であっても、「断定的かつ確定的」という働きは弱められ、むしろ間接形に近いものとなっているといえる。

したがって、本稿では、これらの「疑似直接形」、そして、程度を弱める副詞を使用した直接形を、間接形とほぼ同様の働きを持つものと考え、「準間接形」と呼ぶこととする。そこで、図20、21に「準間接形」の観点を含め、改めて学習者と母語話者の使用する直接形／間接形の使用状況を比較したものを以下の図20、21に示す。

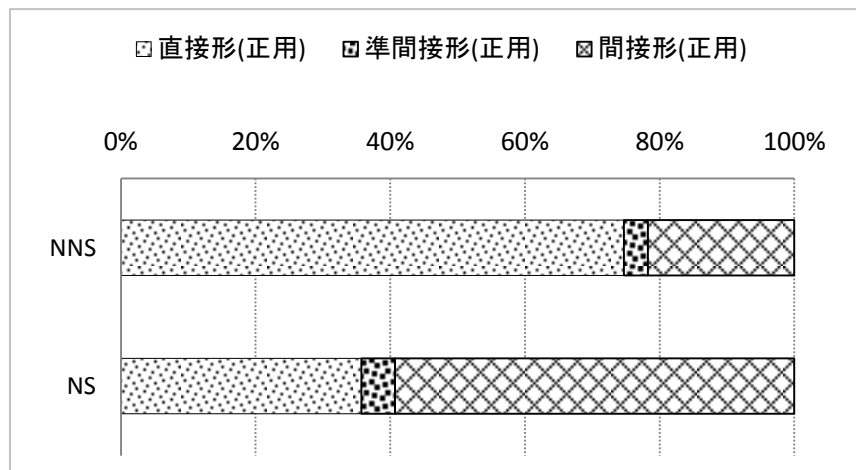


図20 学習者と母語話者の使用する直接形／(準)間接形の使用内訳（チャット）

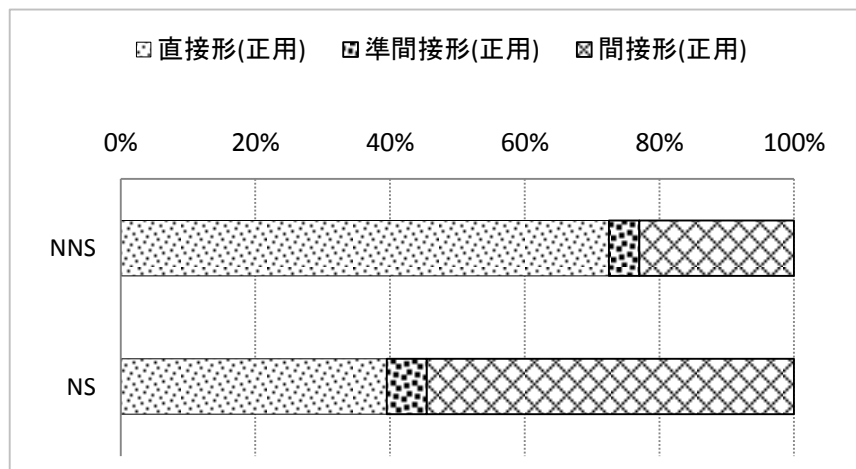


図21 学習者と母語話者の使用する直接形／(準)間接形の使用内訳（音声会話）

この図 20、21 のように、準間接形も含めて学習者と母語話者を比較すると、母語話者の直接形の発話の少なさが更に顕著になる。カイ二乗検定の結果、チャット、音声会話ともに、学習者と母語話者の直接形、準間接形の使用に有意差が見られ（チャット： $\chi^2(2)=132.371$ ,  $p<.01$ 、音声会話： $\chi^2(2)=75.682$ ,  $p<.01$ ）、残差分析を行った結果、学習者は直接形が有意に高く、間接形が有意に低かった ( $p<.05$ )。

神尾 (1990) は、日本語においては「直接形を用いた場合には、情報は話し手のなわ張り内のみにある。すなわち、情報が話し手のなわ張り内に独占されていることが直ちに含意される」という特徴があることを指摘し、「独占化は日本文化の下では好ましい印象を与えない」(同:56) と述べた。その上で、状況の許す限り、直接形は避けよ。(神尾 1990 : 58)

という原則を提唱している。直接形/間接形のどちらも使用できる領域において母語話者が間接形をよく利用することは、情報の「独占化」や、否定的な印象を与えることを避けているためであると考えられる。

ただし母語話者も、下記のように肯定的な評価をしている発話については、母語話者も直接形で述べることは多い。

#### 会話例 11 : チャット 1 回目

- 139 NNS5 あ、そうそう、私の日本語は変ですか？  
140 NS5 全然変じゃないですよ！！  
141 NS5 日本人と話してるみたい☆^^  
142 NS5 本当に！！  
143 NNS5 really?  
144 NNS5 うん、それなら、安心~  
145 NS5 really ですよ！

数が少ないため断定はできないが、母語話者は、否定的な発話には直接形を使用しにくい、肯定的な発話には直接形を利用しやすい傾向がある可能性が考えられる。

更に下記のように冗談めかして指摘を行う際にも間接形を使用しない場合があるが、このような場合は「(笑)」「^^」といった記号や顔文字を添えて冗談らしさが明示されていることが多い。

#### 会話例 12 : チャット 12 回目 (月餅をどれくらい食べるかという話題)

- 816 NNS6 3個以下は大丈夫かな  
817 NS6 食べすぎですよ~ (笑)

一方、同様の場合の学習者の発話を見ると、下記のような否定的な発話でもそのまま直接形を使用している例が多く見られた。

### 会話例 13 : チャット 1 回目

- 25 NS1 この休み中にどっか行かなかったんですか？  
26 NNS1 旅行は好きではないです  
27 NS1 そうなんですか

本節では、チャット開始前の学習者の特徴として、領域 C・D、すなわち話し手のなわ張りに属さない情報について述べる際の直接形の誤用が多いことが明らかになった。また、直接形と間接形のいずれも使用できる場合、母語話者は間接形を使用する傾向があるのに対し、学習者は直接形を使用することが多い傾向があることが明らかになった。更に母語話者は、直接形で述べる場合にも、「～けど」等で曖昧に言いさす「疑似直接形」、確信の度合いを低める副詞を使用した「準間接形」、そして、チャットの場合には記号や絵文字の付加、といった様々な表現により、直接形を和らげようとしている傾向があるのに対し、学習者はそうではないということが明らかになった。

#### 6-4-1-2 それぞれの使用する間接形の表現形式

本項では、母語話者、学習者それぞれの使用する間接形の表現形式について述べる。

1 回目のチャット・音声会話の全体を通して観察された間接形と準間接形を一覧にしたものが以下の表である。なお、本項では、それぞれの使用する間接形・準間接形を全て把握するため、「みたいな気がする」「たぶん～と思う」のように1文で複数の(準)間接形を組み合わせている場合には、それぞれを「1」としてカウントした。

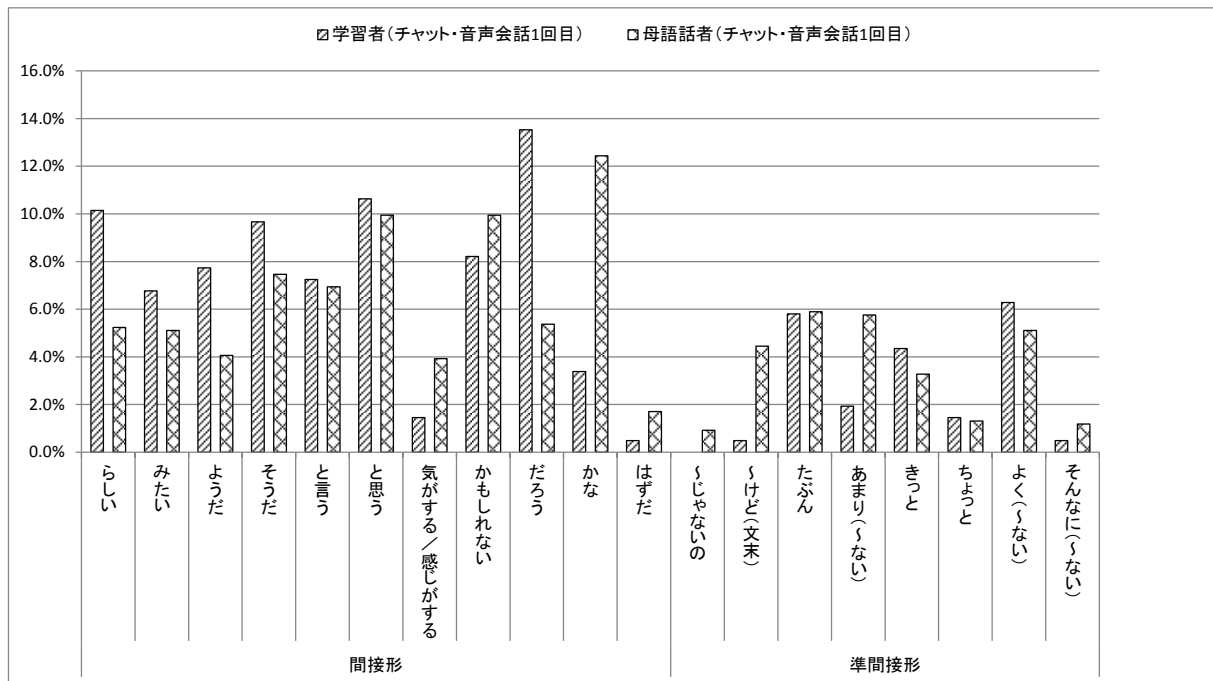


図 22 学習者・母語話者の使用する間接形の表現形式 (チャット・音声会話)

この図 22 から、学習者と母語話者ではほぼ同じ形式の間接形を使用しており、母語話者が使用していて学習者が使用していないものは、疑似直接形の「～じゃないの」のみである。

一方、使用内訳については、カイ二乗検定の結果、学習者と母語話者の間で有意差が見られた ( $\chi^2(18)=61.280, p<.01$ )。更に残差分析を行った結果、「らしい」「ようだ」「だろう」は学習者の使用が有意に多く、「かな」「はずだ」「気が感じがする」は母語話者の使用が有意に多いことが明らかになった。「らしい」「ようだ」「だろう」等は、伝聞・推量の表現として授業でも指導されることが多いが、「かな」「はずだ」「気が感じがする」といった表現は主に話しことばで使用されることが多く、学習者は使用する機会が少ないためである可能性が考えられる。

#### 6-4-2 チャットにおける学習者の直接形／間接形の使用の変化

本項では、研究課題 1 で明らかになった学習者の特徴が、母語話者との継続的なチャット後に変化が見られるかについて分析する。

以下図 23 は、チャットにおける領域 A・B の学習者の直接形／間接形の使用頻度の推移を示すものである。

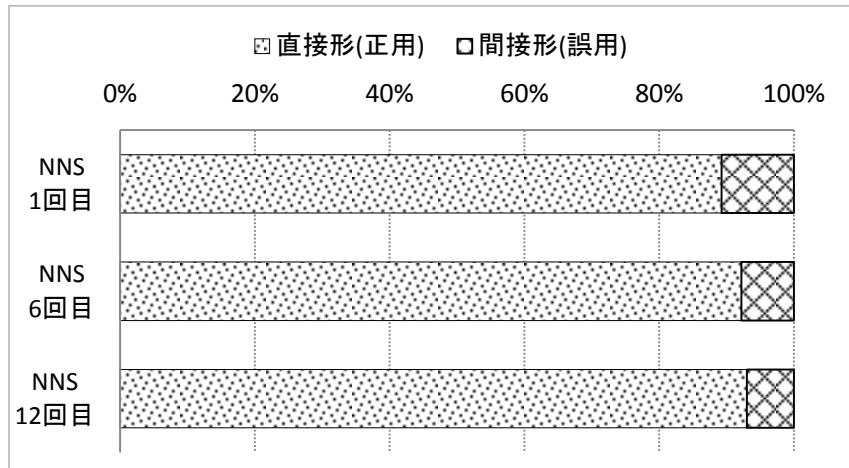


図 23 領域 A・Bにおける学習者と母語話者の直接形／間接形の変化（チャット）

この領域における間接形の誤用はチャット開始前から少ないが、この図 23 から、回を追うごとにその頻度は減少していることがわかる。ただしカイ二乗検定の結果、有意差は見られなかった ( $\chi^2(2)=2.430$ , *n.s.*)。

次に、チャットにおける領域 C・D の学習者の直接形／間接形の使用頻度の推移を見る。

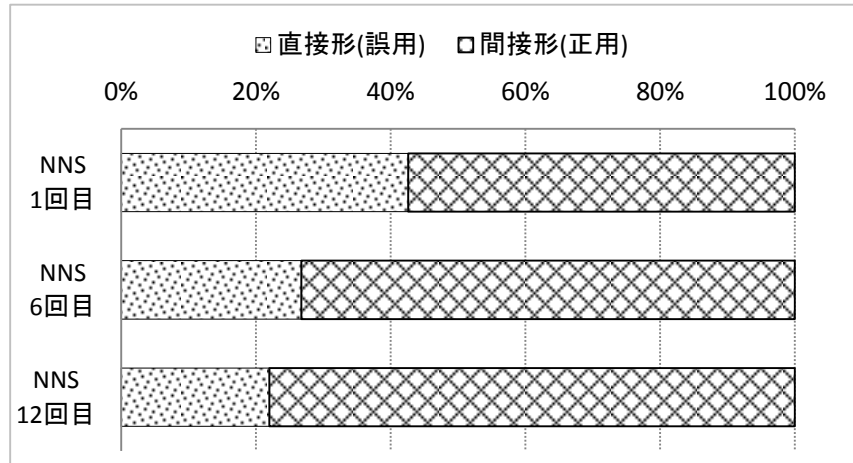


図 24 領域 C・Dにおける学習者と母語話者の直接形／間接形（チャット）

この図 24 から、領域 C・D では、2 回目から直接形の誤用が大きく減少し、12 回目のチャットでは、1 回目の半分近い割合まで落ちていることがわかる。これにともない間接形の正用も上昇し、領域 C・D においては 8 割近く適切に間接形が使用できるようになっていることが明らかになった。カイ二乗検定の結果、1 回目と 12 回目に有意差が見られ ( $\chi^2(2)=13.062$ ,  $p<.01$ )、12 回目の学習者は、直接形の誤用が有意に低く、間接形の正用が有意に高かった ( $p<.05$ )。

このように、母語話者との継続的なチャットの後、直接形の使用頻度の減少と、それともなう間接形の使用頻度の増加という変化が見られ、母語話者の使用に近づいているといえる変化が明らかになった。

### 6-4-3 学習者の使用する間接形の表現形式の変化

本項では、母語話者、学習者それぞれの使用する間接形の表現形式について述べる。

チャット開始前後の学習者・母語話者がそれぞれ使用した間接形と準間接形を一覧にしたものが以下の図 25 である。

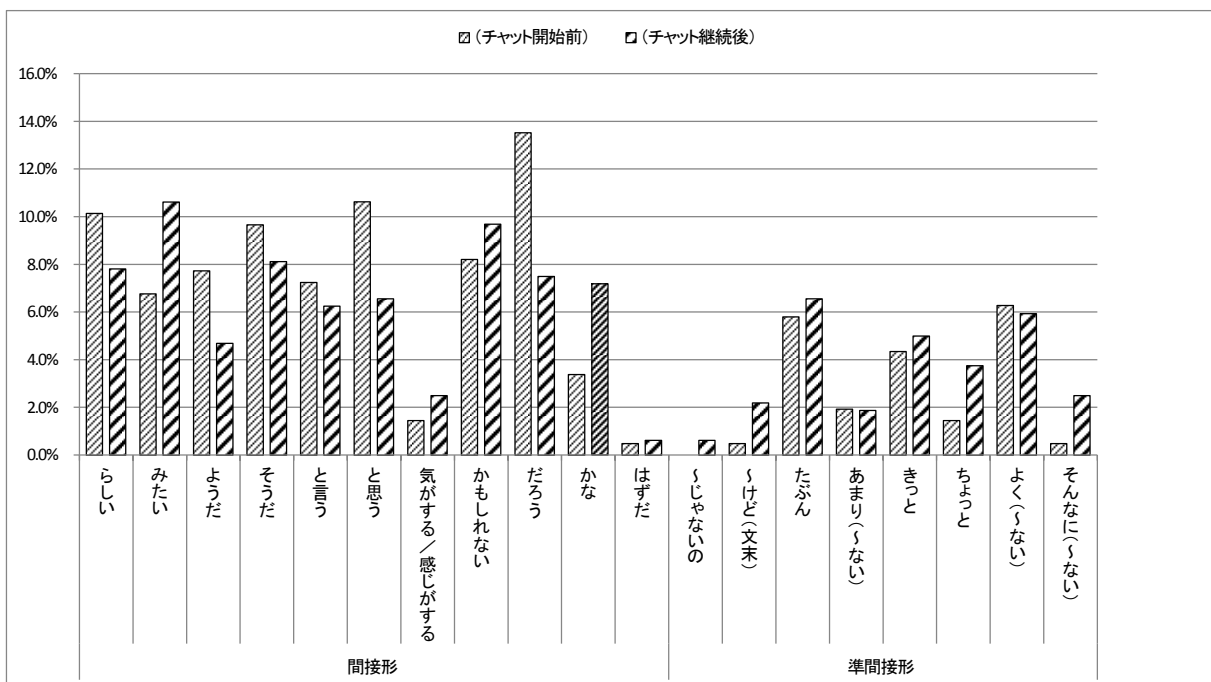


図 25 学習者使用する間接形の表現形式の変化 (チャット・音声会話)

この図 25 から、チャット、音声会話ともに、母語話者が多くする「かな」の使用の増加が見られる。また、確かさの度合いを低める副詞の使用率の増加が見られ、間接形の表現形式が豊かになっている様子が明らかになった。

### 6-5 結論

本章では、研究課題 1 においては 1 回目のチャットと音声会話の資料をもとに、学習者と母語話者の「ね」の使用の違いを明らかにした。その結果、学習者は、間接形の使用が必須である場合の直接形の使用、すなわち間接形の非用といえる発話が多く見られた。また、チャット開始前の会話から、学習者の間接形の誤用は少なかったが、それはそもそも、間接形の使用が少ないことも一因であることも示唆

された。このように、学習者はチャット・音声会話共に、領域にかかわらず全般的にどの領域でも直接形を使用する傾向があり、自分のなわ張りの外にある情報を伝達する際に間接形を使用しなければならないという規則についての知識が定着していない可能性が示唆された。

一方、直接形と間接形のいずれも使用できる場合、母語話者は間接形を多く使用する傾向があるのに対し、学習者は直接形を多く使用することが明らかになり、特に、母語話者は否定的な評価や意見を述べる際には、間接形を多く使用している傾向が見られた。また、母語話者は表現形式としては直接形を使用しているにもかかわらず、文末を曖昧に言いさす疑似直接形や、程度を低める副詞の使用といった「準間接形」といえる形式をとっていることが多いという特徴も明らかになった。このことから母語話者は、直接形による「情報の独占化」(神尾 1990 : 58)を避け、間接形を使用することによって、特に否定的な発話を柔らかく伝えようとしていることが考えられる。

研究課題 2 では、母語話者との継続的なチャット後の学習者の直接形／間接形の使用傾向の変化を、チャット資料を基に分析した。その結果、話し手のなわ張りの外に属する情報を述べる際の直接形の誤用はほぼ半減し、それにともない、間接形の正用の使用頻度の増加という変化も明らかになった。

また、使用された間接形の表現形式を見ると、継続的なチャット後の学習者の使用する間接形・準間接形の表現形式は、チャット開始前に比べ豊かになっている様子が明らかになった。

## 第7章 研究4 学習者の相づちの使用について

### 7-1 序論

研究1～3において、情報の伝達に関わる話し手としての言語表現の使用の特徴、および継続的なチャットによる変化を明らかにすることを目的とし、終助詞「ね」と直接形／間接形に注目して分析してきた。しかし、第1章、第2章でも述べてきたように、対話においては情報の発信者である話し手としての言語行動だけでなく、情報の受信者である聞き手の言語行動もまた、重要なものである。中でも相づちは、特に日本語において重要な役割を担っていると考えられてきた。そこで、本章では学習者の聞き手としての話しことばの特徴として、相づちに注目して分析を行う。

第2章で概観したように、対話における相づちの重要性は多くの先行研究で指摘されてきた。相づちはチャットのコミュニケーションの中でも多く使用されることが指摘されており（伊藤1993、水上・右田2002、倉田2005）、相づちの重要性は、対面のコミュニケーションにおいてだけでなく、チャットにおいても同様であると考えられる。

そこで本章の研究4では、学習者の聞き手としての言語行動の特徴を明らかにすることを目的とし、相づちに注目して分析を行う。

このため、まず、学習者と母語話者それぞれの相づちの使用傾向を明らかにした上で、母語話者との継続的なチャット後の学習者の使用傾向の変化を明らかにする。

### 7-2 分析方法

本研究は、研究課題1では、第3章で詳述したチャット・音声会話それぞれの1回目の会話記録を分析対象とし、研究課題2では、1回目、6回目、12回目のチャットの会話記録を分析対象とする。

#### 7-2-1 コーディング項目

第2章で整理したように、本研究においては、以下の二つを相づちの機能とし、36ページの表5に基づいてコーディングを行う。次ページに表5を再掲する。

- ①知らせ・・・話し手の発話を単に受け取った、あるいは理解したことを示す相づち
- ②態度・・・同意、否定、感情、を示すもの、情報の追加・訂正・要求をするものなど、話し手の発話に対する聞き手の態度を表す相づち



表5 (再掲) 本研究における相づちの表現形式および機能

表現形式		機能
相づち詞	感声的表現	それによって指す概念を持たず、直接に話し手の感情を表す表現 <例> 「ああ」「うん」「はい」「へえ」等
	概念的表現	もとは概念を表す言語形式であるが、現在は感動詞的にも使われるような表現 <例> 「なるほど」「本当(に)」等
笑い		音声による笑い、あるいは文字で笑い声を表すもの
記号のみによる相づち(チャットのみ)※		話し手の発話に対し、記号または顔文字のみを送信して反応を示すもの <例> NS7 論文が おわらない NNS7 <u>!</u>
繰り返す		話し手の発話の一部または全部を繰り返すもの <例> NNS1 私、イチローが好き～野球見ないのに NS1 <u>イチロー。</u>
言い換え		話し手の発話の内容を自分の言葉で表現するもの <例> NNS3 彼は一番仲良しだ NS3 <u>親友だね。</u>
先取り完結		先取り(予測)したことを言葉で表出するもの <例> NS5 NNS5 さんは、普段何をしてるの?? NNS5 普段は……パソコンいじること(笑 NS5 学校には行ってるのかな?? NNS5 でも……学校にいつでも NS5 <u>学校でもパソコンいじってるの?</u>
先取り相づち		頭の中で先取りし、それに対して相づちをうつもの <例> NNS1 でも、お菓子や肉大好きだから NS1 <u>お菓子食べちゃうよね!</u>
意見・感想		話し手に対する聞き手の感想や短いコメント <例> NNS2 コンサートの、一番前の席を取った。 NS2 <u>す、すごい。</u>

## 7-2-2 本研究で分析対象とする相づち

ここで本研究において分析の対象とする相づちの位置について述べる。第2章において、各コミュニケーション手段の場面特性を整理したように、対面会話や電話会話といった音声を介した会話とチャットでは共通する場面特性が多いが、異なっている点もある。したがって、音声による会話と同様、チャットにおいても相づちは重要な役割を持っているものの、音声による会話に現れる相づちが全て同様にチャットに現れるとはいえない。そこで、本節で改めて、チャットの場面特性との関わりから、本研究で分析対象とする相づちの範囲について検討したい。

チャットのもっとも大きな特徴の一つとして、参加者がメッセージの入力を完了し、その発言を送信するまで、相手は発言を見ることができない、という点が挙げられる。音声会話と違い、「入力途中」の内容は会話の場には現れず、発言はある程度まとまった形で発信/受信されるためである。そのため、一つのメッセージが送信されてから次のメッセージが送信されるまでに、「インターバル」(水上・右田 2002)が生じることは避けられない。水上・右田(2002)は、チャット会話の中に生じるこのインターバルが、通常の会話と同様の意味を持つ「沈黙」なのか、それとも「メッセージ入力中」なのかを判断できないため、発言を待つ側は常にジレンマに直面する、と指摘している。ただし、本研究で採用した MSN Messenger を含め、現在の多くのチャットソフトには、一方がチャットの入力ボックスにメッセージを入力している間は相手の画面上で鉛筆の絵文字が動くなどの表示が現れ、「相手がメッセージ入力途中である」ということを知らせる機能が付加されている。したがって、相手のインターバルが「沈黙」であるのか、それとも「メッセージ入力中」であるのか、ということ判断することは現在では可能であり、この点において水上・右田(2002)の指摘する「ジレンマ」は、現在ではかなりの部分が解消されているといえるだろう。

しかし、入力中のメッセージを見ることができないという特性は現在も残るものであり、これは相づち使用に大きな影響を与えていると考えられる。なぜなら、日本語の音声によるコミュニケーションにおいては、話し手が話している最中にも、聞き手は頻繁に相づちを打つが、このような相づちはチャットにおいては存在しないためである。話し手の判断によって決められた任意のまとまりを持って送信/受信されるチャットにおいては、基本的にはこのような相づちを打つことは不可能であり、また、不必要でもあるともいえる。

そこで、本研究では音声会話のみにおいて話し手の発話途中で使われる相づちは分析対象とせず、音声会話とチャットに共通して観察される、話し手の発話が終了した後に打たれた相づちを分析対象とする。すなわち、まだ話し手からの情報の受信が完了していない時点での相づちは分析対象から除き、話し手からひとまとまりの情報を受信した際の相づちを分析する。

「ひとまとまり」とは、基本的には「1文」を指す。すなわち、話し手が述語を発した時をひとつの区切りと考える。ただし、述語まで言い切らない言いさしや省略もこれに含み、それらは、チャットについては送信区切り、音声会話においては、省略された述語部分がある前段で明示されているかどうか、

またはポーズがあるかどうかによって判断する。したがって、チャットにおいては基本的に1送信が「ひとまとまり」にあたる。ただし、第3章で述べたように、1人の話し手が連続的に複数の発言を送信し、前の発言の末尾に句点、感嘆符、顔文字がなく、かつ直後の発言との間に因果関係がある場合や、主述の対応関係がある場合には、それらの複数の送信をひとまとまりとして考える。したがって、「ひとまとまり」の情報が複数回に分けて送信された場合に、その送信の間に聞き手によって打たれた相づちは、分析対象に含めない。

本研究において、話し手の発話の文末に打たれた相づちを分析対象とする理由は、以下の2点である。

まず第1に、先ほど述べたように、チャットには基本的には文中で相づちを打つことは不可能であるためである。

第2に、Mukai (1999) や村田 (2000) などの先行研究により、日本滞在経験のない学習者や初級の学習者は、「知らせ」の相づちはよく利用するが「態度」の相づちが少なく、話の内容を理解しているのか、また、話の内容に対してどう思っているのかなどの聞き手の態度が表現されない傾向があると指摘されているためである。相手の発話が終わった際（ひとまとまりの情報を受け取った際）にも「知らせ」の相づちしか打たなければ、もしくは相づちがなければ、話し手は、そのまま話を続けてよいのか、それとも捕捉の情報が必要なのかといった判断をすることができない。そのような場合にはコミュニケーションが滞ることは多いだろう。このように、話し手の文末における相づちは、コミュニケーションを円滑に進めるためにはより重要性が高いと考えられる。したがって、相手からひとまとまりの情報を受信した際にどのような相づちを使用しているか、という観点に焦点を当てた分析を行う意義は大きいと思われる。

以下に、本研究のコーディング例を示す。

#### 会話例 14：音声会話 1回目

- 21 NS2 えっと なんで日本語を勉強しようと思ったんですか？
- 22 NNS2 理由は [え： ○○<sup>38</sup>が好きだ[から 日本語を勉強したいです
- 23 NS2 [はい [あ： ⇒文中の相づちのため分析対象外
- 24 NS2 へ： ○○ ⇒「感声的相づち」+「繰り返し」
- 25 NS2 誰 誰が一番好きですか？
- 26 NNS2 ん： ××<sup>39</sup>かな
- 27 NS2 あ ×× ⇒「感声的相づち」+「繰り返し」
- 28 NNS2 ×× ××は え： ほんとにかわいいと思います
- 29 NS2 あ： 確にかわいいですね ⇒「感声的相づち」+「意見・感想」

<sup>38</sup> 日本の男性アイドルグループの名前。

<sup>39</sup> 「○○」の中のメンバーである男性アイドル。

### 7-3 本研究の目的と研究課題

本章では、チャット開始初期の学習者の相づちの使用にはどのような特徴があるか、そして、母語話者との継続的なチャットによってその特徴がどのように変化していくか、という点を明らかにすることを目的とし、次の二つを研究課題とする。分析対象とする相づちは、話し手の発話の文末に打たれたもののみとし、話し手からひとまとまりの情報を受信したときの聞き手の言語行動という観点から分析する。

#### 研究課題 1

チャット開始前、学習者と母語話者の「話し手の文末における相づち」にはどのような違いがあるか。

##### 研究課題 1-1

それぞれの使用頻度には違いがあるか。

##### 研究課題 1-2

それぞれの使用する種類と機能にはそれぞれどのような特徴があるか。

#### 研究課題 2

母語話者との継続的なチャット後、チャットにおける学習者の「話し手の文末における相づち」の使用に変化は見られるか。

### 7-4 結果

#### 7-4-1 チャット開始前の学習者と母語話者の相づちの使用

本節では、研究課題 1「チャット開始前、学習者と母語話者の使用する『話し手の文末における相づち』にはどのような違いがあるか」の結果について述べる。

##### 7-4-1-1 チャット開始前の学習者と母語話者の相づちの使用頻度と回数

以下の図 26、27 は、全学習者・母語話者 1 回目のそれぞれの総発話文数に対する文末の相づちの使用された発話の割合を表すグラフである。

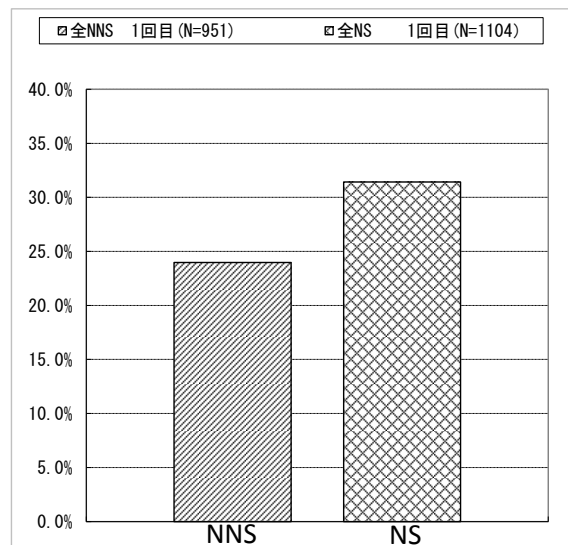
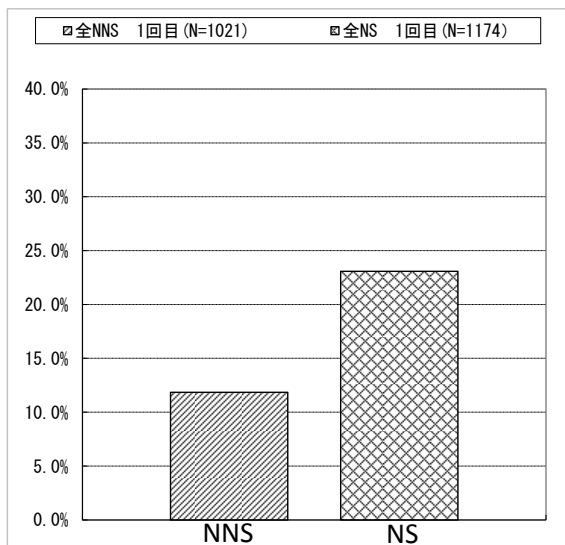


図 26 チャットにおける相づちの使用頻度

図 27 音声会話における相づちの使用頻度

これらの図 26、27 から、まず母語話者・学習者に共通する傾向として、チャットよりも音声会話の方が相づちの使用頻度が高い。学習者・母語話者それぞれにおけるチャットと音声会話での「ね」の使用頻度について対応のある  $t$  検定で分析した結果、いずれにおいても有意差が見られ（学習者： $t=8.781$ ,  $df=9$ ,  $p<.05$ 、母語話者： $t=4.991$ ,  $df=9$ ,  $p<.05$ ）、学習者・母語話者ともに、チャットよりも音声会話における相づちの使用頻度が有意に高かった。日常の対面会話でも、電話などの非対面会話でも、音声を介したコミュニケーションの場合は、相づちは無意識に打っている場合も多い。しかしチャットのように文字を介したコミュニケーションの場合、「文字を打つ」という行為を無意識で行うことは、通常は考えにくい。したがって相づちに関していえば、この無意識に打たれる相づちの有無が、チャットと音声会話という媒体の違いによる使用頻度の差を生んだのではないかと考えられる。

一方、学習者と母語話者の間で異なる傾向としては、チャット・音声会話ともに、学習者は母語話者より、話し手の文末で打つ相づちの使用頻度が低い。チャット・音声会話それぞれにおける学習者、母語話者の相づちの使用頻度を対応のない  $t$  検定で分析した結果、有意差が見られ（チャット： $t=11.514$ ,  $df=9$ ,  $p<.05$ 、音声チャット： $t=4.072$ ,  $df=9$ ,  $p<.05$ ）、学習者は母語話者よりも相づちの使用頻度が有意に低いことが明らかになった。これは、母語話者、学習者の間に使用頻度に大きな差がないとした渡辺（1994）とは異なる結果であるが、渡辺（1994）では JSL 環境の学習者を対象としているのに対し、本研究の対象者は JFL 環境の学習者であること、また、分析対象とした相づちが話し手の文末において使用されたものに限定したことによるものであると思われる。

以下の図 28 は、学習者と母語話者それぞれの、相づちが使用された発話 1 回あたりの相づちの総数を表したものである。

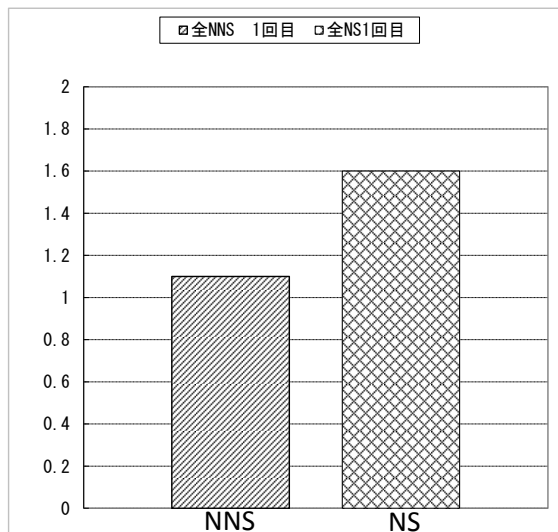


図 28 相づちが使用された発話 1 回あたりの相づちの総数

この図 28 から、母語話者は一つの発話の中で複数の相づちを使用することが多いことがわかる。

#### 会話例 15 : 音声会話 1 回目

- 48 NNS6 私は今年大学を卒業しました  
 49 NS6 あ： そうなんですか  
 50 NS6 じゃあ今もう働いてるんですか↑  
 51 NNS6 いえ まだ まだ卒業していません  
 52 NNS6 今年卒業して 卒業していますと思います  
 53 NS6 あ： 今年卒業するんですね  
 54 NNS6 はいはい

母語話者は、この会話例 15 の 49、53 のように、まず「あ：」などの感声的表現で情報を受け取ったという「知らせ」を発し、その後で、概念的表現や言い換えといった他の相づちを打つ場合が多く、相づちを単独で使用することはほとんどない。この傾向は音声会話で特に強く、相づちを使用する際には、音声会話では 1 回あたり平均 1.9 回の相づちを使用していた。

#### 会話例 16 : チャット 2 回目

- 736 NS5 あっ！ そうだ  
 737 NS5 台湾のカキ氷が今日本でブームですよ！  
 738 NNS5 そうですか  
 739 NS5 秋葉原にお店があるんですけどね^^

- 740 NNS5 フルーツ一杯とか？  
 741 NS5 う～ん、そうではなくて  
 742 NS5 練乳がもともと加わってる氷を削ってカキ氷にするみたいです^^  
 743 NNS5 うん  
 744 NS5 そしてフルーツシロップをうえからかける感じです^^  
 745 NNS5 へえ  
 746 NS5 台湾のもそんな感じですか？

一方、学習者はこの会話例 16 の 738、743、745 のように、「そうですか」「うん」「へえ」と、一つの相づちのみを単独で使うことが多い。NS5 は、NNS5 からの何らかの情報提供を期待して台湾に関連した話題を提供したと思われるが、NNS5 からは短い相づちが一つずつ返ってくるのみであるため、746 で「台湾のもそんな感じですか？」と NS5 の方から情報提供を求める結果となっている。

このように、チャット開始前の傾向としては、母語話者の方が学習者よりも相づちの使用頻度が高いこと、また、母語話者は相づちを単独で使うことが少なく、一つの発話で複数の相づちを使用することが多いこと、そして学習者と母語話者に共通する傾向としては、どちらもチャットよりも音声会話の方が相づちを多く打っているという傾向が明らかになった。

#### 7-4-1-2 チャット開始前の学習者と母語話者の使用する相づちの表現形式

使用された相づちを種類別にコーディングし、学習者・母語話者それぞれの 1 回目の相づちの種類別使用内訳の比較をしたものが以下の図 29、30 である。

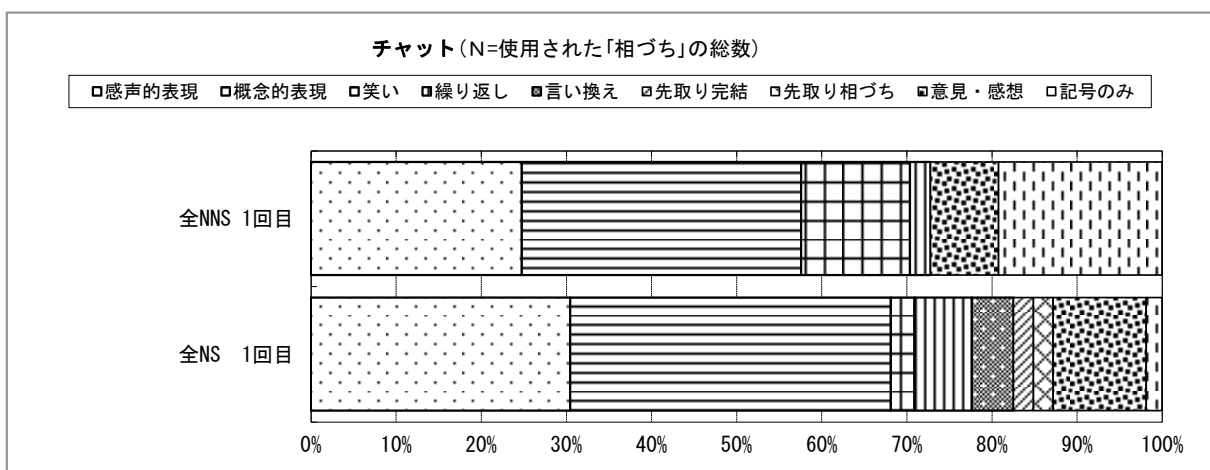


図 29 相づちの使用内訳 (チャット)

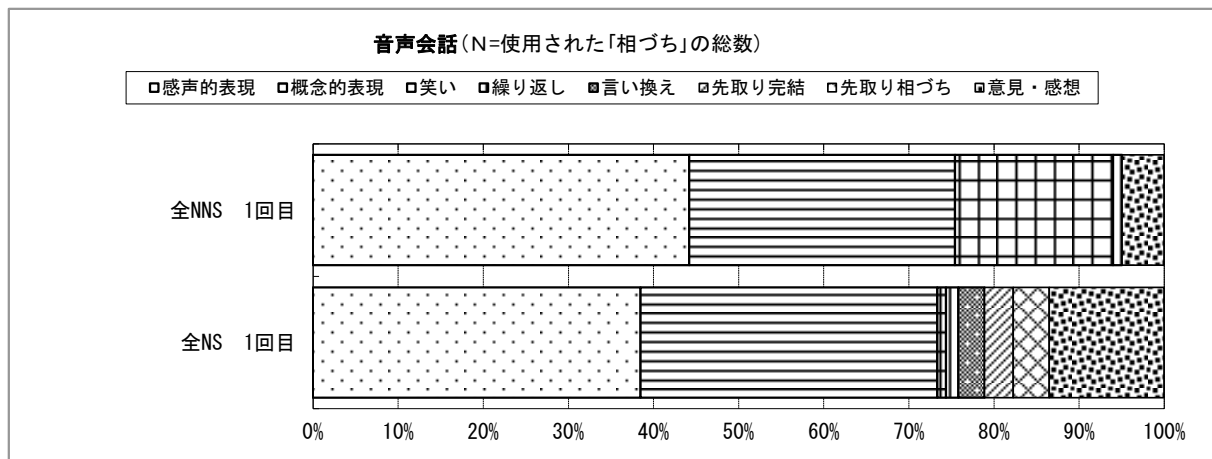


図 30 相づちの使用内訳 (音声会話)

相づち詞の使用が多いという点は両者に共通しているが、学習者の使用する相づちは、「笑い」が非常に多く、チャットはそれに加えて「記号による相づち」が多いことがわかる。一方、「言い換え」「先取り完結」「先取り相づち」は、学習者はチャット・音声ともに1例も見られない。また、「意見・感想」も母語話者の半分以下である。

記号や顔文字は母語話者も多く使用するが、単独で使用することは少なく、これらの単独使用が多いことも学習者の特徴の一つであるといえるだろう。学習者の使用した相づちは、この「記号のみによる相づち」と「相づち詞」「笑い」がほとんどである。この原因としては、おそらく授業の中で相づちとして指導されるのは「相づち詞」が中心であり、「繰り返し」、「言い換え」、「先取り」といったものはおそらく指導される機会は少ないことが考えられる。また、「相づち詞」「笑い」「記号のみによる相づち」は、それ自体の表す意図は希薄であるため、言語的な負担は少なく、使用しやすいことも挙げられるだろう。しかし、これらの相づちは「知らせ」の機能しか持たず、「情報を受け取った」ということしか話し手に示すことができないため、聞き手がその話題に対してどのような意見や感想を持っているかは話し手に伝わりにくい。結果として、話し手から理解確認の発話が出るなど、コミュニケーションに不安を抱かせているような例も見られた。

#### 7-4-1-3 チャット開始前の学習者と母語話者の使用する相づちの機能

7-4-1-1 で述べたように、母語話者は一つの発話の中で複数の相づちを使用することが多いのに対し、学習者は一つの発話の中で一つの相づちを単独で使用するが多い。また、「はあ」「ふーん」「そうですか」といった、「聞いている」ということを表す「知らせ」の機能を持つ相づちのみであることが多く、「態度」の相づちが少ないため、会話の内容に対して、どのような感想や意見を持ったかが話し手には伝わらないことが多い。

このような傾向は先行研究でも指摘されており、Mukai (1999) では、英語母語話者日本語学習者は「態度」を表す相づちが少ないこと、楊 (2001) では、中国人学習者は「感情の表出」を表す相づちが



少ないことが明らかになっている。楊（2001）はこの理由として、「中国人は相づちで容易に自分の意見や感情、態度を示すべきではないという考え方がかなり強い」（同：53）と述べているが、英語母語話者にも同様の傾向が現れていることから、これは中国語母語話者に限った傾向ではない可能性があるだろう。

一方、母語話者は、「感声的表現+その他の相づち」という組み合わせが多く、まず、感声的表現によって（賛否等にかかわらず）情報を受け取ったことを示した上で、自らの意見や感想などの「態度」を表明している例が多い。

また、前段で学習者は記号のみによる相づちが多いことを指摘したが、これに対し、母語話者の使用する顔文字や記号の多くは、「知らせ」の機能を持つ感声的表現とともに使用されている。これは、感声的表現のみでは聞き手の「態度」を表すことができないため、記号によって補助的にそれらを表すという役割を果たしている可能性が考えられる（会話例 17）。

#### 会話例 17：チャット 12 回目

- |    |      |                       |
|----|------|-----------------------|
| 90 | NS4  | NNS4 さんも修士をでたら就職するの?? |
| 91 | NNS4 | そうですよ～～研究なんて興味がないので   |
| 92 | NS4  | <u>そうなんだ</u> (笑)      |

このように母語話者は、「知らせ」の相づちを単独で使用する場合でも、発話末に顔文字や記号の使用によって「態度」の相づちの代替として見られる例が多く、母語話者は「知らせ」の相づちの完全な単独での使用は避ける傾向があることが明らかになった。

#### 7-4-2 チャットにおける学習者の相づちの使用の変化

本項では、研究課題 2（母語話者との継続的なチャットの後、チャットにおける学習者の相づちの使用はどのように変化するか）の結果について述べる。

以下の図 31 は、チャットにおける相づちの使用頻度の推移を示したものである。

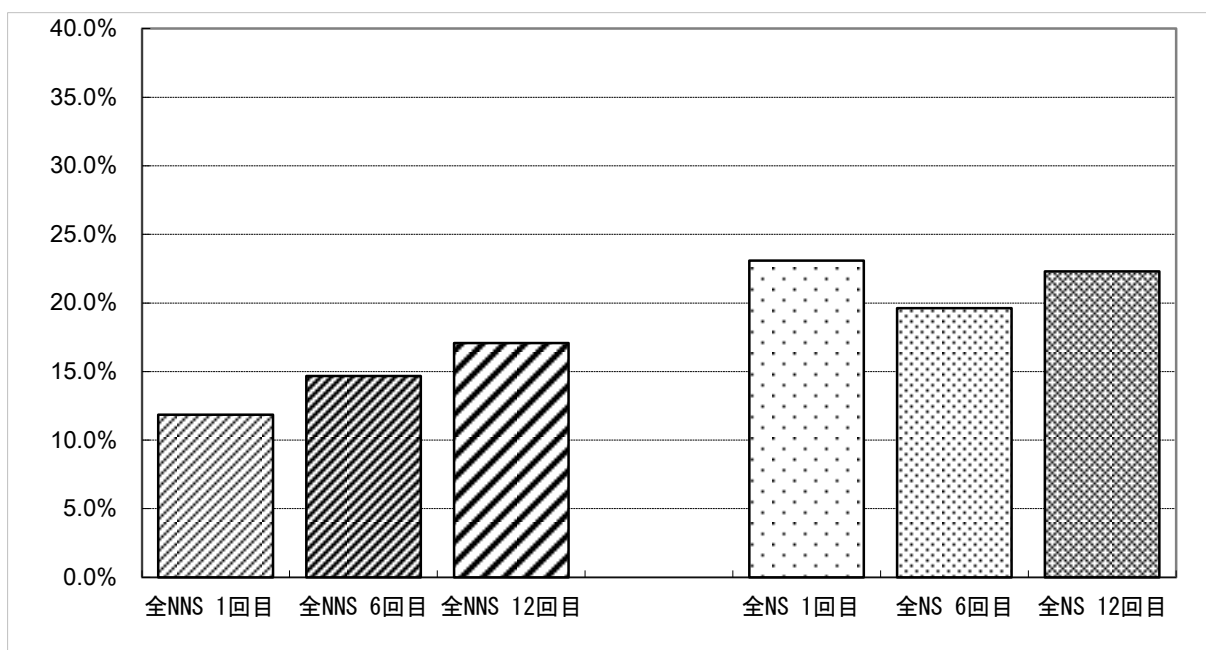


図 31 相づち使用頻度 1回目-6回目-12回目比較 (チャット)

この図 31 から、学習者の「ね」の使用頻度が増加している様子がわかる。2 要因分散分析を行ったところ、学習者・母語話者と、チャット回数の交互作用が有意であった ( $F(2, 54)=4.233, p < .05$ )。

単純主効果の検定の結果、学習者において、チャット回数の単純主効果が有意であった ( $F(2, 36)=4.151, p < .01$ )。母語話者においては、チャット回数の単純主効果は有意ではなかった ( $F(2, 36)=2.692, n.s.$ )。

学習者におけるチャット回数の多重比較を行ったところ、1 回目と 3 回目の相づちの使用頻度に有意差が見られた (1 回目 < 3 回目,  $p < .05$ )。

このことから、チャット継続にともない、母語話者の相づちの使用頻度は変化しなかったが、学習者の使用頻度は有意に高くなったことが明らかになった。

また、わずかではあるが、学習者の相づちを打つ発話 1 回あたりの相づち使用数についても増加が見られた(図 32)。

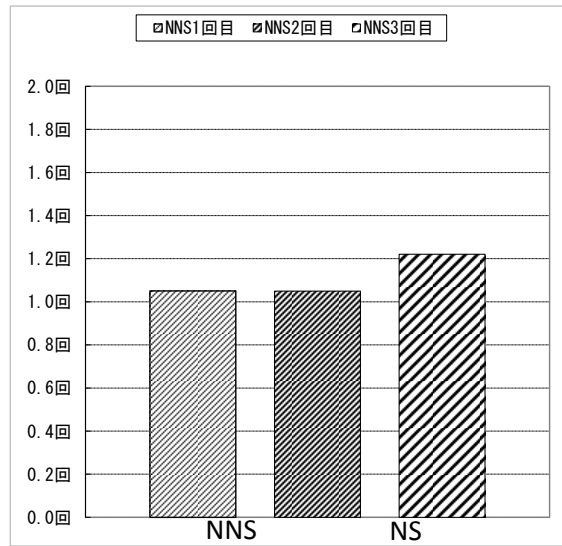


図 32 相づちが使用された発話 1 回あたりの相づちの総数の変化

次に、使用された相づちの種類の変化を見る。

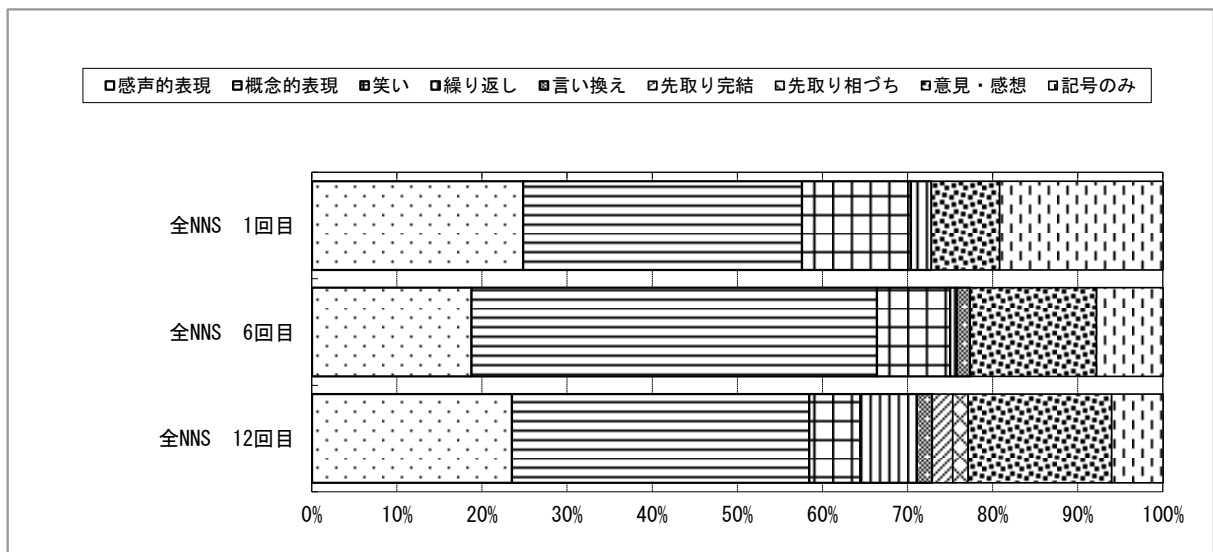


図 33 相づち種類別使用頻度 全学習者 1回目-6回目-12回目比較 (チャット)

この図 33 から、「笑い」「記号のみによる相づち」の割合が半減していき、代わって「意見・感想」の頻度は増加していく様子がわかる。

更に、全体に占める割合は少ないものの、チャット 1 回目では学習者には 1 例も見られなかった「言い換え」が 3 回、「先取り完結」が 4 回、「先取り相づち」が 3 回観察され、使用する相づちの形式も多様になってきている様子が明らかになった。

## 7-5 結論

本研究では、研究課題1においては1回目のチャットと音声会話の資料をもとに、学習者と母語話者の相づちの使用の違いを明らかにした。その結果、学習者の特徴として、

- ① 母語話者に比べ、学習者は相づちの使用頻度が少ない。
- ② 母語話者は一つの発話の中で複数の相づちを組み合わせ使用することが多いのに対し、学習者は一つの相づちを単独で使用するが多い。
- ③ 学習者は「笑い」「記号のみによる相づち」といった、言語的負担の少ない相づちを多用し、「意見・感想」を表わす相づちが少ない。

という点が観察された。

また、学習者と母語話者に共通する特徴として、チャットに比べ音声会話における相づちの使用頻度が高いことも明らかになった。

次に研究課題2において母語話者とのチャット継続にともなう変化について、チャットの会話資料を対象に分析を行ったところ、使用頻度、相づちを打つ発話1回あたりの相づち使用数の増加が見られた。

一方、使用する相づちの種類については、有意差は見られなかったものの、「笑い」「記号のみによる相づち」といった言語的負担の少ない相づちは半減し、また、「態度」を表す相づちが増加している傾向が見られた。チャット開始前の、相づちの頻度そのものが少なく、また、使用する相づちは情報を受け取った「知らせ」のみを表すような相づちが大半を占めていた状況から、チャット継続後の、相づちによって聞き手の意見や感想、理解が話し手に伝えられる相づちが増加した状況への変化は大きいといえるだろう。

## 第8章 音声会話における学習者の終助詞・間接形・相づち使用の変化

### 8-1 序論

ここまで、情報の伝達に関わる言語表現として終助詞「ね」・直接形／間接形、相づちに注目し、継続的なチャット後のそれらの変化の分析を行ってきた。では、学習者のこれらの言語表現の使用は、音声による会話においても変化が見られるのだろうか。

第5章の研究2において、終助詞「ね」と「よ」の混用については変化が見られなかったが、研究1、3、4の結果からは、継続的なチャットによって、学習者の終助詞「ね」・間接形・相づちの使用が変化したことが明らかになった。本章では、チャットの1・6・12回目と同日に録音したskypeによる非対面の音声会話を対象に研究1~4と同様の分析を行い、継続的なチャット後の音声会話における学習者の情報の伝達に関わる言語表現の使用を明らかにすることを目的として分析を行う。

### 8-2 音声会話における日本語学習者の終助詞「ね」の使用の変化について

#### 8-2-1 研究課題

本節では、全3回の音声会話の文字起こし資料をもとに、研究1と同様の分析を行い、チャット継続後の音声会話における学習者の終助詞「ね」の使用の変化を明らかにすることを目的とする。研究課題は以下の通りである。

##### 研究課題1

日本語母語話者との継続的なチャット後、音声会話における日本語学習者の終助詞「ね」の使用には変化が見られるか。

##### 研究課題1-1

終助詞「ね」の使用頻度には変化が見られるか。

##### 研究課題1-2

使用する終助詞「ね」の機能には変化が見られるか。

#### 8-2-2 結果

第4章で見られたチャットにおける変化と同様の変化は、音声会話においても観察された。音声会話における「ね」の使用頻度の推移を以下に示す。

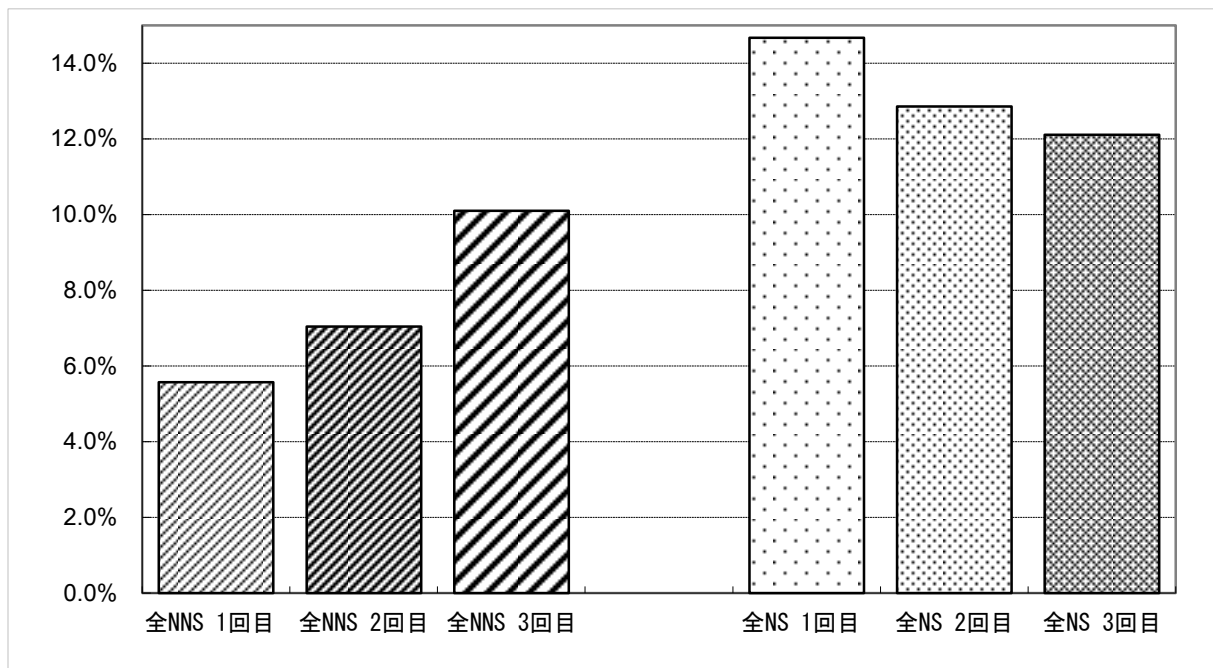


図 34 「ね」の使用頻度 全NNS1回目-2回目-3回目比較（音声会話）

この図 34 から、学習者の「ね」の使用頻度が増加傾向にあることがわかる。2 要因分散分析を行ったところ、学習者・母語話者と、チャット回数の交互作用が有意であった ( $F(2, 54)=6.775, p<.05$ )。

単純主効果の検定の結果、学習者において、チャット回数の単純主効果が有意であった ( $F(2, 36)=9.214, p<.01$ )。母語話者においては、チャット回数の単純主効果は有意ではなかった ( $F(2, 36)=0.460, n.s.$ )。

学習者におけるチャット回数の多重比較を行ったところ、1回目と2回目、1回目と3回目の終助詞「ね」の使用頻度に有意差が見られた。(1回目 < 2回目,  $p<.05$ ) (1回目 < 3回目,  $p<.05$ )

このことから、チャット継続にともない、母語話者の「ね」の使用頻度は変化しなかったが、学習者の使用頻度は有意に高くなったことが明らかになった。

また、音声会話において使用された「ね」の機能別使用内訳の推移を見ると、チャット同様、「同意要求」と共に「同意表明」の使用頻度の顕著な増加が見られた（以下図 35）。ただし、有意差は見られなかった。(同意表明： $F(2, 29)=2.03, n.s.$ )、同意要求： $F(2, 29)=2.89, n.s.$ )、確認要求： $F(2, 29)=0.01, n.s.$ )、自己確認： $F(2, 29)=0.12, n.s.$ )、誤用： $F(2, 29)=1.31, n.s.$ )、非用： $F(2, 29)=2.15, n.s.$ )

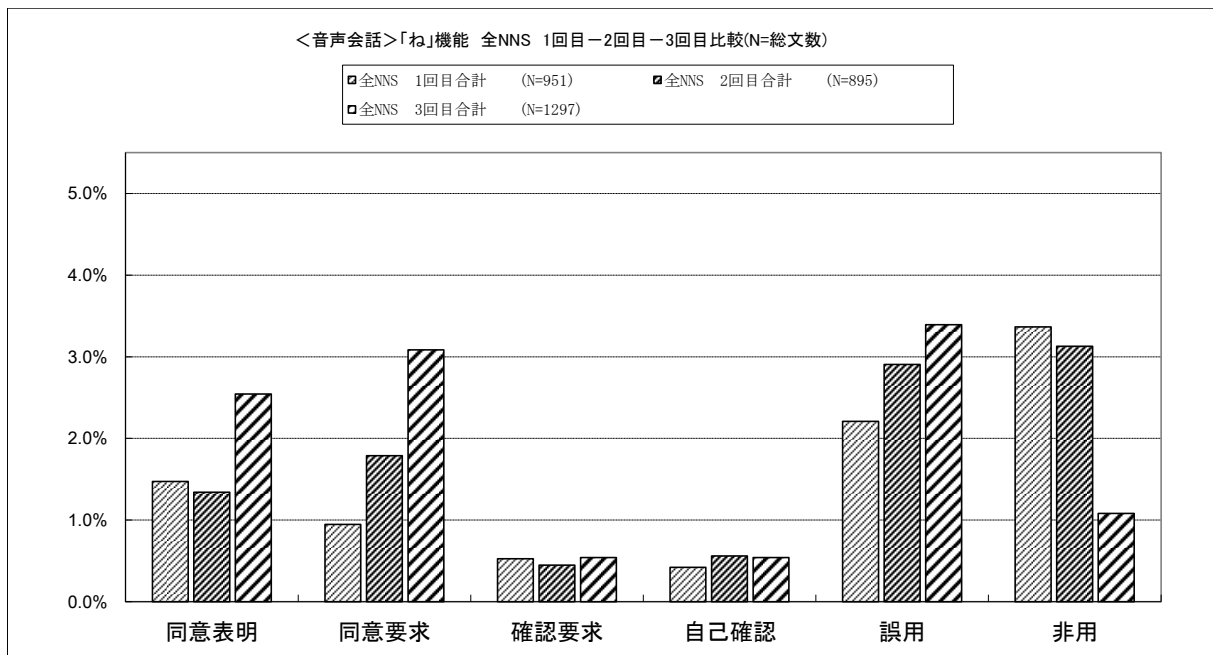


図 35 「ね」の機能別使用頻度 全学習者 1回目-2回目-3回目比較 (音声会話)

ただしチャットとは異なる変化として、「ね」の誤用の増加も見られた。研究1の分析では、有意差はなかったものの、学習者はチャット開始初期から「ね」の誤用がチャットより音声会話において高かった。この原因としては、視覚情報がなく、返答までの時間的余裕が少ないという2点の音声会話の特性との関連が考えられる。本研究の音声会話は音声情報のみの非対面会話であり、表情や口の動き、ジェスチャーなどの一切の視覚情報を得ることができない。一方、チャットも同じく非対面会話であるものの、文字を介したコミュニケーションであるため、会話の流れを目で確認できるという大きな特徴がある。また、チャットは第2章で述べたように、文字入力のインターバルがあることが前提とされているコミュニケーションである。したがって、自分の発話を推敲する余裕も比較的あると考えられるし、また、このインターバルの間に会話の流れを目で追うことも、ある程度は可能になるだろう。一方、音声を介したコミュニケーションは、基本的にこのようなインターバルが想定されていないため、学習者にとっては、自分の発話を推敲する時間的余裕が十分ではなかった可能性がある。このように、音声会話は、対面会話やチャット会話に比べ負担が大きいものであると考えられ、このために回を追うごとに「ね」の使用頻度は増加するものの、適切/不適切の判断が不十分なままに「ね」を付加してしまい、結果として「ね」の誤用が増加したのではないだろうか。

その一方で、先述のように、必須の「ね」の非用と考えられる発話は有意に減少していた。1回目の音声会話では、「ね」の付加が必須である発話のうち5割以下にしか「ね」を付加していなかったが、3回目になると、「ね」の付加が必須である発話94回(必須の「ね」80回+必須の「ね」非用14回)のうち、85.1%に「ね」を付加するようになっていたことが明らかになった。

以上のことから、音声会話においても、前節で明らかになったチャットにおける学習者の「ね」の使用の変化と同傾向の変化が見られた。チャットとは異なり、「ね」の誤用の増加という変化も見られたが、必須の「ね」の非用と考えられる発話は顕著に減少したことから、必須要素の「ね」の使用には大きな向上が見られたといえるだろう。

### 8-3 音声会話における日本語学習者の終助詞「ね」と「よ」の混用の変化について

#### 8-3-1 研究課題

本節では、計3回の音声会話の文字起こし資料をもとに、研究2と同様の分析を行い、チャット継続後の音声会話における学習者の終助詞「ね」と「よ」の混用の変化を明らかにすることを目的とする。

##### 研究課題2

日本語母語話者との継続的なチャット後、音声会話における日本語学習者の終助詞「ね」と「よ」の混用には変化が見られるか。

#### 8-3-2 結果

以下図 36、37 は、音声会話における学習者の「ね」と「よ」の使い分けを、領域 A と、領域 B・C に分けて分析したグラフである。

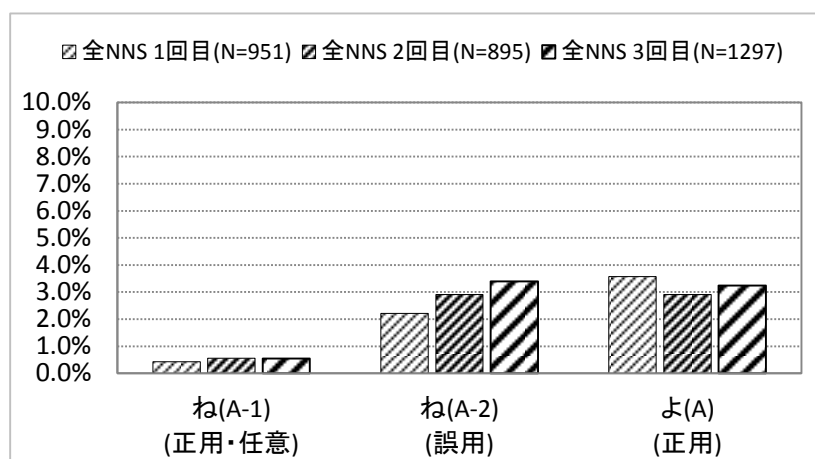


図 36 領域 A における学習者の終助詞「ね」と「よ」の使用の変化 (音声会話)



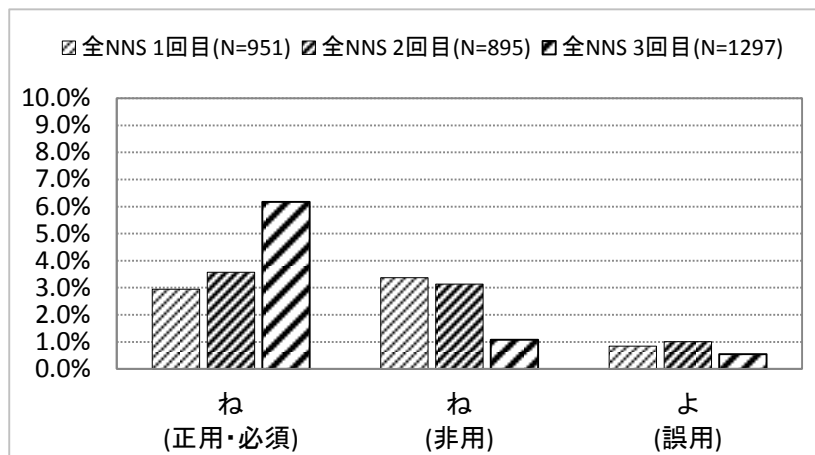


図 37 領域 B・Cにおける学習者の終助詞「ね」と「よ」の使用の変化 (音声会話)

これらの図が示すように、継続的な文字チャットを行った後の領域 A における「ね」の誤用は、むしろ、わずかに増加していることがわかる。研究 1 で見たように、学習者の「ね」の使用頻度はチャット後期になるほど増加しており、必須の「ね」の使用頻度も増加しているものの、「ね」の誤用もまた、増加したものと考えられる。

また、領域 B・C においては、音声会話全回を通して「よ」の誤用率は 1% 以下であり、チャット同様、領域 B・C においては「ね」と「よ」の混用は起こっていないことが確認された。

各項目について 1 要因の分散分析を行ったところ、いずれにおいても有意差は見られなかった。(「ね」正用・任意： $(F(2, 29)=0.03, n.s.)$ 、「ね」誤用： $(F(2, 29)=2.11, n.s.)$ 、「よ」正用： $(F(2, 29)=3.25, n.s.)$ 、「ね」正用・必須： $(F(2, 29)=2.98, n.s.)$ 、「ね」非用： $(F(2, 29)=2.12, n.s.)$ 、「よ」誤用： $(F(2, 29)=0.10, n.s.)$ )

チャットにおける継続的なチャット後の学習者の終助詞「ね」の使用については、研究 1 において、話題となる情報が聞き手のなわ張り (領域 B・C) に属する場合には改善が見られたことが明らかになったが、研究 2 において、話題となる情報が話し手のなわ張りのみ (領域 A) に属する場合には改善が見られなかったことが明らかになっている。本項では、音声会話においてもチャット同様、話題となる情報が話し手のなわ張りのみ (領域 A) に属する場合には改善が見られないことが確認されたことから、チャットにおいて改善が見られない項目については、音声会話においても改善が見られない可能性が示唆された。

## 8-4 音声会話における日本語学習者の直接形／間接形の使用の変化について

### 8-4-1 研究課題

本節では、全 3 回の音声会話の文字起こし資料をもとに、研究 3 と同様の分析を行い、チャット継続後の音声会話における学習者の直接形／間接形の使用の変化を明らかにすることを目的とする。研究課題は以下の通りである。

### 研究課題 3.

日本語母語話者との継続的なチャット後、音声会話における日本語学習者の直接形／間接形の使用には変化が見られるか。

#### 研究課題 3-1

直接形／間接形の使用頻度には変化が見られるか。

#### 研究課題 3-2

使用する間接形の表現形式には変化が見られるか。

## 8-4-2 結果

以下の図 38 は、音声会話における領域 A・B の学習者の直接形／間接形の使用頻度の推移を示すものである。

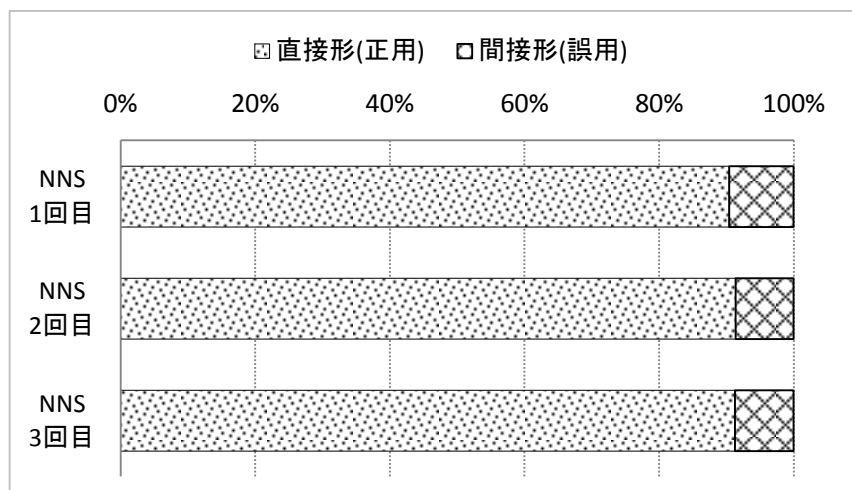


図 38 領域 A・B における学習者の直接形／間接形（音声会話）

この領域における間接形の誤用はもともと少ないこともあり、チャット同様、間接形の誤用にはほとんど変化は見られなかった様子が見える。

次の図 39 で、音声会話における領域 C・D の学習者の直接形／間接形の使用頻度の推移を見る。

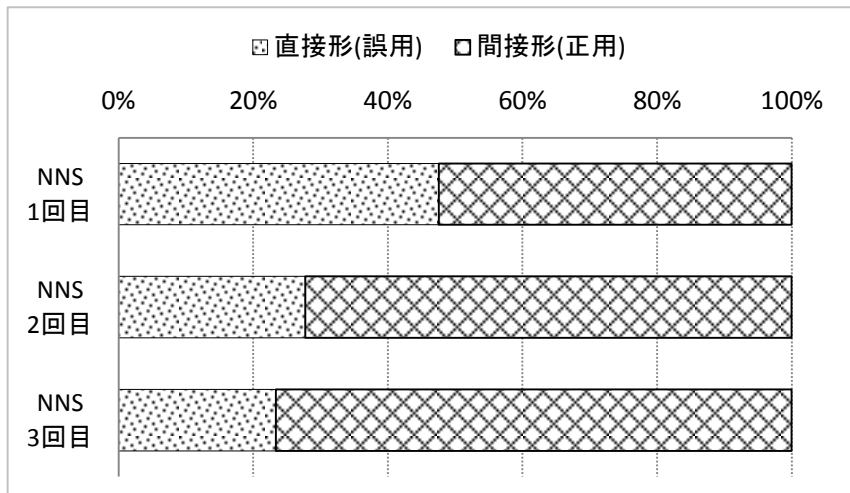


図 39 領域 C・Dにおける母語話者の直接形／間接形（音声会話）

こちらもチャット同様、音声会話の2回目からかなり大きな変化を見せている。直接形の誤用は2回目から大きく減少し、最終回の3回目では、1回目の47.6%から23.4%まで半減していることがわかる。これにともない、間接形の正用も2割以上増加している。

カイ二乗検定の結果、1回目と3回目の間に有意差が見られた ( $\chi^2(2)=41.621$ ,  $p<.01$ )。更に残差分析を行った結果、3回目の音声会話では、間接形正用の使用頻度が有意に高く、直接形の誤用の使用頻度が有意に低いことが明らかになった。チャット同様、領域C・Dにおいて、学習者は8割近く適切に直接形と間接形が使い分けられるようになっていることが明らかになった。

これらの結果は、チャットにおいて観察された変化は、音声会話においても現れているといえるだろう。

## 8-5 音声会話における日本語学習者の相づちの使用の変化について

### 8-5-1 研究課題

本節では、計3回の音声会話の文字起こし資料をもとに、研究4と同様の分析を行い、チャット継続後の音声会話における学習者の相づちの使用の変化を明らかにすることを目的とする。研究課題は以下の通りである。

#### 研究課題4

日本語母語話者との継続的なチャット後、音声会話における日本語学習者の「話し手の文末における相づち」の使用には変化が見られるか。

##### 研究課題4-1

それぞれの使用頻度には変化が見られるか。

##### 研究課題4-2

それぞれの使用する表現形式と機能には変化が見られるか。

## 8-5-2 結果

本節では、研究課題 3（音声会話における日本語学習者の相づちの使用に、研究課題 2 と同様の変化は現れるか）の結果について述べる。

音声会話における相づちの使用頻度の推移を以下に示す。

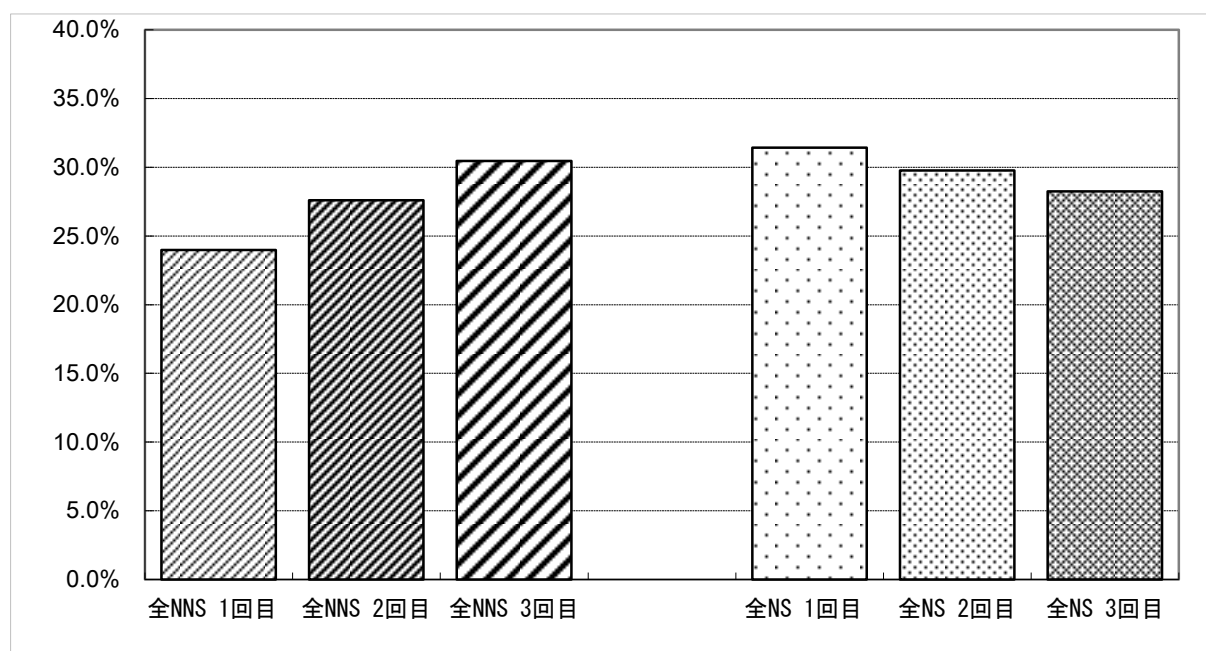


図 40 相づち使用頻度 1回目-2回目-3回目比較（音声会話）

図 40 からわかるように、音声会話においても学習者の相づちは増加傾向にあり、3回目の音声会話は、頻度に関しては母語話者と同程度に使用している様子がわかる。2 要因分散分析を行ったところ、学習者・母語話者と、チャット回数の交互作用が有意であった ( $F(2, 54)=12.859, p<.05$ )。

単純主効果の検定の結果、学習者において、チャット回数の単純主効果が有意であった ( $F(2, 36)=11.314, p<.01$ )。母語話者においては、チャット回数の単純主効果は有意ではなかった ( $F(2, 36)=2.924, n.s.$ )。

学習者におけるチャット回数の多重比較を行ったところ、1回目と3回目、2回目と3回目の終助詞「ね」の使用頻度に有意差が見られた (1回目 < 3回目,  $p<.05$ ) (2回目 < 3回目,  $p<.05$ )。

このことから、チャット継続にともない、母語話者の「ね」の使用頻度は変化しなかったが、学習者の使用頻度は有意に高くなったことが明らかになった。

また、以下図 41 において、相づちが使用された発話 1 回あたりの数の変化を見ると、音声会話の 3 回目には、1 回あたり 1.5 回の相づちを使用しており、複数の相づちを使用して相づちを打つようになっている様子がうかがえる。

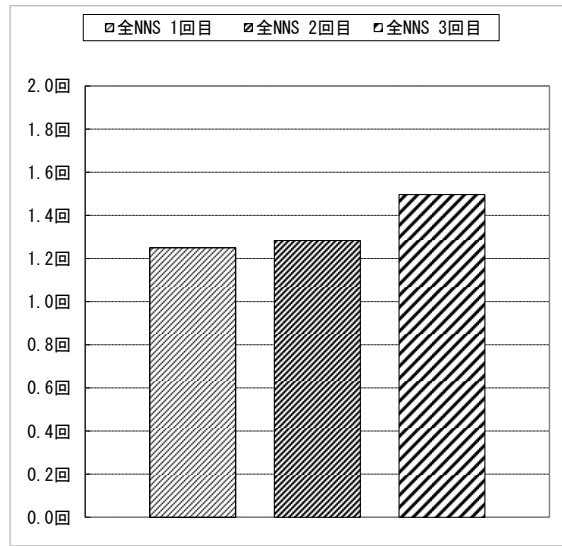


図 41 相づちが使用された発話 1 回あたりの相づちの総数の変化 (音声会話)

次に、使用された相づちの種類ごとの変化を見る。

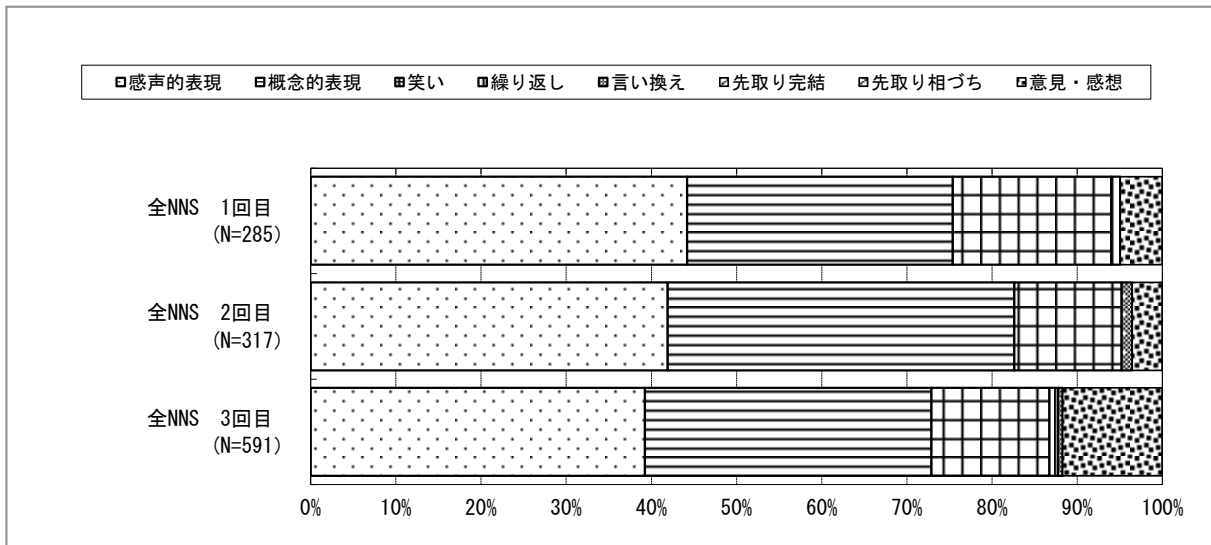


図 42 相づち種類別使用頻度 全学習者 1 回目-2 回目-3 回目比較 (音声会話)

この図 42 から、チャットと同様、「意見・感想」が増加していく傾向があることがわかる。しかし、12 回目のチャットでは「先取り完結」「先取り相づち」といった言語的負担の大きな相づちもわずかに出現し、相づちの表現形式も広がっている様子が見られたのに対し、音声会話では、「先取り完結」「先取り相づち」は 1 例も見られなかった。「言い換え」は 3 回見られたが、このうち 2 例は同じ学習者によるものである。これらの原因については、やはり音声会話の学習者への負担の大きさが考えられるだろう。これらの「先取り相づち」「先取り完結」「言い換え」は、相手の発話の意図を正確に把握していなければ打つことができない。チャットの場合、文字を介したコミュニケーションであるため、「聞き取れ

ない」という事態は起こり得ない。更にこのことによって、相手の発話の中に未知の語彙・表現があっても、その語彙や文法項目を調べるのが容易であることに加え、理解してから返信するという時間的な猶予も比較的あるといえる。しかし音声会話の場合は、まず正しく聞き取ることが必要となる上、「調べてから返事」というような時間的な猶予もない。これらの負担から、学習者にとっては、音声会話の中で先取りをしたり言い換えたり、といった相づちを打つことは困難であったことが考えられる。

## 8-6 結論

本章では、研究1～4において見られたチャットにおける変化が、音声会話においても見られるかどうかを明らかにすることを目的として分析を行った。この結果、チャットに比べて変化の幅は小さいことや、「ね」の使用頻度の増加によると思われる「ね」の誤用の増加といった、チャットとは異なる変化も見られたものの、終助詞「ね」、直接形／間接形、相づちの全てにおいて、チャットと同傾向の変化を見ることができた。

本研究の対象者は、これまで母語話者との電話などの非対面音声会話の経験のない学習者であるため、これらの変化は、「非対面音声会話」への慣れによるものである可能性も否定はできない。しかし、音声会話の記録は3回のみであり、かつ6週間の間隔が空いていること、更に、チャットにおける変化と同傾向の変化が見られたことから、これらの変化がチャットの継続と全くの無関係であることは考えにくい。継続的なチャットは、音声による口頭会話にも影響を与える可能性が示唆されたということができらるだろう。

## 第9章 総合考察

### 9-1 本研究の目的と課題

本研究では、JFL 環境で日本語を学ぶ学習者の学習方法の一つとして、文字を介したコミュニケーション手段であるチャットを取り上げ、その影響を明らかにすることを目的として、情報を伝達する側の言語表現、情報を受信する側の言語表現双方の観点から考察を行った。

インターネットの普及により、インターネットを日本語教育に活用する必要性は多く試みは広がりを見せているが、JFL 環境にある学習者と母語話者を双方向に結び付け、かつそのやり取りがお互いに負担のない形で継続できるような機会を提供するような試みの実践はまだ模索段階にある。また、学習者と母語話者がインターネットを活用してコミュニケーションを継続することによる学習効果を明らかにしたのも少ない。この点を明らかにするため、本研究で、チャットを取り上げた理由は、以下2点のチャットの特徴による。

- ・同期性が高く、かつ双方向性のあるコミュニケーションである
- ・操作が簡便で、インターネットさえあればすぐに利用を開始できる

これらのことからチャットは、母語話者と接する機会のないJFL 環境の学習者にとって、双方向性のあるコミュニケーションを少ない負担で行うことができると考えられる。同期性が高く、かつ双方向性があるという特徴があることによって、チャットの会話の中では頻繁に情報の伝達が行われるため、情報の伝達に関わる言語表現が多く使用される。したがって、継続的にチャットを行うことは、JFL 環境にある学習者にとって、情報の伝達に関わる言語表現の向上に有効な手段となりうるのではないかと考えた。

情報を伝達する側の言語表現の分析においては、終助詞「ね」、そして、直接形／間接形に注目して分析を行った。その理由は、日本語は「他者の心の内に侵入することに慎重」で、「聞き手が<ウチ>と<ソト>のなわ張りのいずれに属するかに敏感」(児玉2012)と言われるように、日本語では、話題となっている情報のなわ張りを示す言語表現が明確に規定されており、それを適切に使用できない場合には、コミュニケーションに支障が生じる場合が多いためである。

また、情報を受け取る側としての発話の分析においては、相づちに注目して分析を行った。これは、本研究で対象としたチャットやインターネット電話サービスによるコミュニケーションは非対面コミュニケーションであり、聞き手としての言語行動は相づちによって表されるためである。分析においては、全ての相づちを対象とせず、話し手の文末に打たれる相づちに限定して分析を行った。その理由は以下の2点である。

1点目は、音声会話において話し手が話している最中にも、聞き手は頻繁に相づちを打つが、このような相づちはチャットには存在しないためである。なぜなら、チャットでは話し手の判断によって決められた任意のまとまりを持って送信／受信されるため、基本的にはこのような相づちを打つことは不可能であり、また、不必要でもあるためである。

2点目は、相手がひとまとまりの情報の伝達を終えた際、受け手がその情報をどのように共有したかを示すことは、コミュニケーションを円滑に進めるためには重要であると考えたためである。これまでの先行研究から、日本滞在経験のない学習者や初級の学習者は、「知らせ」の相づちをよく利用するが「態度」の相づちが少なく、話の内容を理解しているのか、また、話の内容に対してどう思っているのかなどの聞き手の態度が表現されない傾向があり、このためにコミュニケーションが滞ることが多いことが指摘されてきた。したがって、相手からひとまとまりの情報を受信した際に、どのような相づちを使用し、どのように受け手の「態度」を表現しているのか（またはしていないのか）を明らかにすることは、学習者と母語話者の情報の受け手としての行動の特徴を明らかにする上で必要となると考えた。

本研究の調査資料は、学習者と母語話者1人ずつをペアとした、12週間分のチャットの会話記録と音声会話の文字起こし資料である。チャットについては、1週間に1回、1時間のチャットを12週間継続してもらった。音声会話は、母語話者との継続的なチャット後の変化が音声会話にも現れるかどうかを確認するための資料であり、1回目のチャット前、6回目のチャット後、12回目のチャット後に、15～30分前後の音声会話を録音した。そして、このチャットの会話記録、音声会話の文字化資料を基に、次の五つを明らかにすることを目的とし、分析を行った。

研究1 学習者の終助詞「ね」の使用の特徴と、継続的なチャット後のチャットにおける変化

研究2 学習者の「ね」と「よ」の混用の実態と、継続的なチャット後のチャットにおける変化

研究3 学習者の直接形／間接形の使用の特徴と、継続的なチャット後のチャットにおける変化

研究4 学習者の相づちの使用の特徴と、継続的なチャット後のチャットにおける変化

研究5 学習者の情報の伝達に関わる言語表現の継続的なチャット後の音声会話における変化

研究1～4は、チャット・音声会話1回目の資料を対象に各言語表現の使用の特徴を明らかにした上で、チャット資料を対象に、継続的なチャット後の変化を分析した。研究5は音声会話の資料を対象に、継続的なチャット後の変化を分析した。

## 9-2 各研究の結果と総合考察

### 9-2-1 研究1

研究1では、以下の研究課題を立てて分析を行った。

#### 研究課題1

チャット開始前、学習者と母語話者の「ね」の使用にはどのような違いがあるか。

#### 研究課題1-1

それぞれの終助詞「ね」の使用頻度には違いがあるか。

#### 研究課題1-2

それぞれの使用する終助詞「ね」の機能にはそれぞれどのような特徴があるか。

#### 研究課題2

母語話者との継続的なチャットの後、チャットにおける学習者の終助詞「ね」の使用に変化は見



られるか。

この課題に基づいて分析を行った結果、まず、学習者の特徴として、①母語話者に比べ「ね」の使用頻度がかかなり低い、②任意の「ね」（話し手の領域に属する情報を述べる際の「ね」）が多く、また、その適切／不適切の判断は正しく行われていない、③必須の「ね」（聞き手の領域に属する情報に付加される「ね」）の非用が多い、という3点が明らかになった。

この特徴は、母語話者との継続的なチャットにともなって変化し、①「ね」の使用頻度、特に必須の「ね」の増加、②必須の「ね」の非用の減少という変化が明らかになった。

## 9-2-2 研究2

研究2では、以下の研究課題を立てて分析を行った。

### 研究課題1

情報がどのなわ張りに属している際に学習者の「ね」と「よ」の混用が見られるのか。

### 研究課題2

母語話者との継続的なチャットの後、学習者の終助詞「ね」と「よ」の混用に変化は見られるか。

この結果、学習者は情報が話し手のなわ張りのみ（領域A）に属する場合、「ね」と「よ」の使い分けが困難であることが明らかになった。更に、学習者の「ね」の誤用とは、「よ」との混用の結果である可能性が高いといえることがわかった。

また、母語話者との継続的なチャットを行っても、領域Aにおける「ね」と「よ」の使い分けには改善は見られなかった。

研究1において、継続的なチャット後の学習者の終助詞「ね」の使用に改善が見られたのは、情報が聞き手のなわ張り（領域B・C）に属する場合に使用される、必須要素としての「ね」である。この必須の「ね」は、母語話者が最も多く使用するものであり、学習者にとってもその使用に気づきやすいものであったと考えられる。

一方、情報が話し手のなわ張りのみ（領域A）に属する場合において、学習者の終助詞の使用に改善が見られなかった原因としては、「その情報の妥当性について話し手自身の確認行為を必要とする場合には、任意要素として『ね』を使用することが可能」という複雑なルールがあること、更に、母語話者が1回のチャットで平均10回しか使用していないことが考えられる。明確な説明もないままに、母語話者との自然なコミュニケーションのみで、この領域における適切な「ね」の使用に気づくことは困難であることが明らかになったといえるだろう。

## 9-2-3 研究3

研究3では、次の研究課題を立てて分析を行った。

### 研究課題1.

チャット開始前、学習者と母語話者の「直接形／間接形」の使用にはどのような違いがあるか。

### 研究課題1-1

それぞれの直接形／間接形の使用頻度には違いがあるか。

#### 研究課題 1-2

それぞれの使用する間接形の表現形式はどのようなものか。

#### 研究課題 2.

母語話者との継続的なチャットの後、チャットにおける学習者の直接形／間接形の使用に変化は見られるか。

その結果、学習者は間接形の誤用は少ないが、直接形の誤用は多いことが明らかになった。また、母語話者の場合、形式としては直接形をとっていても、語尾を曖昧に言いさしたり、確かさの度合いを低める副詞を使用したりするなど、働きとしては間接形に近い表現を使用していることが明らかになった。本稿ではそのようなそのような言いさしや副詞を使用した形式を「準間接形」とし、直接形と区別して分析を行うことによって、母語話者の特徴をより顕著に示すことができた。神尾が、日本語における直接形は「情報の独占化」と同義であるという観点から、「状況の許す限り、直接形は避けよ」（神尾 1990 : 58）と指摘したように、母語話者は可能な限り直接形を避ける傾向が確認されたといえる。

母語話者との継続的なチャットによって、この学習者の直接形／間接形の使用の特徴には変化が見られた。もともと頻度の低かった間接形の誤用については変化が見られなかったが、直接形の誤用は大幅に減少した。また、直接形と間接形のいずれも使用できる場合、間接形を使用する頻度が高くなったことが確認された。

#### 9-2-4 研究 4

研究 4 では、次の研究課題を立てて学習者と母語話者それぞれの相づちを分析し、聞き手としての言語行動の分析を行った。

##### 研究課題 1

チャット開始前、学習者と母語話者の「話し手の文末における相づち」にはどのような違いがあるか。

##### 研究課題 1-1

それぞれの使用頻度には違いがあるか。

##### 研究課題 1-2

それぞれの使用する種類にはそれぞれどのような特徴があるか。

##### 研究課題 2

母語話者との継続的なチャットの後、チャットにおける学習者の「話し手の文末における相づち」の使用に変化は見られるか。

その結果、まず、チャット開始前の学習者の特徴として、①母語話者に比べ、学習者は話し手の文末で打つ相づちの頻度が少ないこと、②母語話者は一つの発話の中で複数の相づちを組み合わせで使用することが多いのに対し、学習者は一つの相づちを単独で使用するが多いこと、③学習者は「笑い」

「記号のみによる相づち」といった、言語的負担の少ない相づちを多用し、「意見・感想」を表わす相づちが少ないこと、という3点が観察された。

12週間の母語話者とのチャット継続後、使用頻度は増加が見られ、母語話者と同程度に相づちを使用するようになっていた。また、相づちを打つ発話1回あたりの相づち使用数についても増加が見られ、相づちを単独で使用する傾向は小さくなり、複数の相づちを使用して相づちを打つようになっている傾向が見られた。

一方、使用する相づちの種類については、チャットは「笑い」「記号のみによる相づち」といった言語的負担の少ない相づちは半減し、更に「意見・感想」を表わす相づちが増加している傾向が見られた。また、チャット開始前には1例も見られなかった「言い換え」「先取り完結」「先取り相づち」といった言語的負担の大きな相づちもわずかに見られるようになり、相づちの表現形式も広がっている様子が見られた。チャット開始前の、相づちの頻度そのものが少なく、また、情報を受け取った「知らせ」のみを表す相づちを単独で使用して、「うん」「そうですか」「へえ」など一言で相づちを打っていた状況から、相づちによって複数の相づちを使用し、かつ「態度」を表す相づちによって聞き手の意見や感想、理解が話し手に伝えられるようになった変化は大きいと思われる。

#### 9-2-5 研究5

研究5では非対面の音声会話を対象とし、継続的なチャットの後の口頭での会話の変化の分析を研究1~4と同様の手法で行った。研究課題は以下の通りである。

##### 研究課題1

日本語母語話者との継続的なチャット後、音声会話における日本語学習者の終助詞「ね」の使用には変化が見られるか。

##### 研究課題1-1

終助詞「ね」の使用頻度には変化が見られるか。

##### 研究課題1-2

使用する終助詞「ね」の機能には変化が見られるか。

##### 研究課題2

日本語母語話者との継続的なチャット後、音声会話における日本語学習者の終助詞「ね」と「よ」の混用には変化が見られるか。

##### 研究課題3

日本語母語話者との継続的なチャット後、音声会話における日本語学習者の直接形／間接形の使用には変化が見られるか。

##### 研究課題3-1

直接形／間接形の使用頻度には変化が見られるか。

##### 研究課題3-2

使用する間接形の表現形式には変化が見られるか。

#### 研究課題 4

日本語母語話者との継続的なチャット後、音声会話における日本語学習者の「話し手の文末における相づち」の使用には変化が見られるか。

##### 研究課題 4-1

それぞれの使用頻度には変化が見られるか。

##### 研究課題 4-2

それぞれの使用する表現形式と機能には変化が見られるか。

その結果、終助詞「ね」の使用については、チャットと異なる変化として、誤用の増加が見られたが、チャットと共通の変化としては、使用頻度が増加し、必須の「ね」の増加、そして、必須の「ね」の非用が減少した。このことから、誤用の「ね」については課題が残るものの、必須要素の「ね」の使用には大きな向上が見られたといえる結果となった。

終助詞「ね」「よ」の混用については、チャット同様、あまり変化は見られなかった。「ね」「よ」の混用が起りやすい（「よ」の誤用が起りやすい）領域 A（情報が話し手のなわ張りのみに属する場合）における母語話者の「ね」の使用は少なく、適切な使い分けの例に触れることが少なかったためである可能性が示唆された。

直接形／間接形の使用については、チャット同様、間接形の誤用にはあまり変化は見られなかったが、直接形の誤用の減少と、これにともなう間接形の正用の増加が見られ、学習者は直接形と間接形の 8 割近くを適切に使い分けられるようになっていた。

最後に相づちの使用については、チャットと同様、使用頻度の増加、また、発言 1 回あたりの相づちの使用数の増加が見られ、複数の相づちを併用するように変化した。また、表現形式としては、「意見・感想」が増加していく傾向が見られ、話し手から伝達された情報に対する「態度」を示すことができる相づちが増加していた。

このように、母語話者とのチャットを継続したあと、終助詞「ね」、直接／間接形、相づちのいずれも、使用頻度の増加や、誤用・非用の減少といった、適切な使用に近づく変化を見せたことが明らかになった。

誰でも、どこでも利用しやすいチャットによって、日常生活において日本語でコミュニケーションを行う機会の少ない JFL 環境の学習者の情報の伝達に関わる言語表現が向上できることを明らかにできた意義は大きいといえるだろう。

各研究課題に共通していることは、チャットにおける変化よりも、音声会話における変化の方が小さいという点である。しかし先述のように、視覚情報による手がかりが全く得られない非対面の音声コミュニケーションは、学習者にとって大きな困難をともなうものであると考えられる。そのような困難な状況においても、少ないながらも適切な母語話者の使用に近づく改善を見せたことは、たとえ小さいものであっても、意義のあることなのではないだろうか。

本研究では、チャットのデータのみを対象としたため、チャットの効果を他のコミュニケーション媒

体と比較して述べることは難しいが、チャット特有の利点は少なくないと思われる。なぜなら文字を介してコミュニケーションを行うことには、大きく分けて以下の 2 点のことが可能になるためである。1 点は、会話内容を文字で、すなわち視覚によって確認できること、もう 1 点は、会話の内容が文字で記録されるという点である。

1 点目の「会話内容を視覚で確認できる」ことには、次のような利点がある。まず、音声による会話と違い、「聞き逃す」ということは起こらない。このことによって学習者は、会話の中で理解できない箇所・内容を正確に把握することができる。したがって、理解できなかった部分を直接コピーして繰り返すなどの方法で、母語話者に説明を求めることも容易になる。これに対し、音声による会話では、相手の発話の中に理解できない語彙や表現が出てきても、その部分を正しく聞き取ること自体が難しい。したがって、学習者は、何を質問すればよいのかわからない、または何を質問したいのかを伝えられず、問題が解決されないままに、会話が進んでしまうことは少なくない。

また、2 点目の「会話内容が文字で記録される」という利点によって、会話の「復習」が可能になる。前段で、チャットにおいては説明要求がしやすいという利点を指摘したが、理解できない語彙や表現の全てを、全てその場で確認できるとは限らない。円滑に会話を続けることを優先し、理解できない部分を残したまま会話を続けることも多い。しかしその場合でも、チャットの場合は全て文字で記録が残っているため、後から読み返し、理解できなかった箇所を見つけ出すことが容易であると考えられる。したがって、会話が終わった後でも、チャットの会話記録を読み返しながらか、会話の最中には調べる余裕がなかった語彙・表現を調べることが容易になる。しかし音声による会話の場合には、たとえ会話を録音していたとしても、理解できなかった箇所を録音データの中から効率よく探すことは難しく、場合によっては最初から全て聞き直さなければならないこともある。更に、その箇所を見つけられた場合でも、次の段階として、理解できなかった部分を聞き取らなければならない。これらのことから、「会話の復習」にかかる時間や労力、負担は、チャットの方がはるかに少ないといえるだろう。

このようなチャットの利点から本研究の結果を考えると、継続的にチャットを行うことは、JFL 環境の学習者に限らず、JSL 環境の学習者にとっても有益な学習方法となる可能性も示唆されたといえる。

### 9-3 日本語教育への提言

先節では、本研究の結果をまとめ、その成果を明らかにした。それを踏まえ、本節ではチャットの JFL 環境の学習者への活用についての提言を行いたい。

まず考えられるのは、授業外タスクとしてのチャット活動の導入である。授業への導入は、既に鈴木 (2000, 2002)、山下 (2002)、松井 (2004) によって実施されているが、これらは授業時間内の活動として行われている。しかし、時間も場所も制約のある授業の中にこの活動を導入することは、様々な制約を受けないというチャットの利点が十分には生かすことができないように思われる。

先に述べたチャットの利点の内の一つとして、文字の記録が残るという点がある。そこで、課題としてチャット記録を提出させれば、教師の側から見れば、必要に応じて文法項目に注目し、フィードバック

クを行うことが容易であるし、学習者の側から見れば、自身による振り返りから、気付いた点について質問を行うことも容易になる。また、本研究におけるチャット活動では、任意の「ね」のような複雑な文法項目は改善が見られなかった。このような文法項目の場合には、チャットの活動に教師も積極的に関わり、チャットの会話記録に現れている問題点について明確な指導を行うことで改善していくことが必要である。

もう一つの活用としては、授業とは切り離し、教師が「場」のみを設定することである。本研究の会話記録においても活発なやり取りが見られたが、もし、第三者に会話記録を提出するという制約がなくなれば、更にやり取りが活性化すると考えられる。現在でも、言語交換を目的とした交流サイトは数多くあるが、不特定多数が参加するものであるため危険性がともない、トラブルの報告も非常に多い。また、一方の参加者と唐突に連絡が取れなくなり、そこで交流が終了してしまう事例もある。唐突に教師が信頼できる参加者を集めて匿名性を低くし、トラブルなく、そして、一定の責任を持って学習者と母語話者がコミュニケーションを継続できる環境を整える必要は不可欠である。

#### 9-4 今後の課題および結論

本研究の課題として第1に挙げられるのは、対象者へのフォローアップインタビューを行わなかった点である。本研究では、チャットの会話記録と音声会話の文字起こし資料のみによって分析を行ったが、学習者・母語話者へのフォローアップインタビューがあれば、チャットを継続する中でそれぞれがいつ、何を感じ、何に気づいたのか、どんな困難や利点があったのかなどを明らかにすることができ、チャットによって何を達成することができたのかをより明らかにすることができるだろう。今後は、参加者へのフォローアップインタビューを実施し、日本語教育へのより効果的なチャットの活用可能性を探っていくことが必要であると考えられる。

第2に、本研究の分析では、終助詞「ね」、直接形／間接形、相づちのそれぞれの言語表現について独立した分析を行ったが、これらの情報の伝達に関わる言語表現について総括的な分析も行いたい。特に終助詞「ね」と相づちの関連についてはこれまでも指摘されてきたことであり、更に興味深い知見が得られるのではないかと考えている。

第3に、本研究では母語の干渉を分析に含めていないが、中国語母語話者の終助詞使用については、中国語の語気助詞による影響があることも指摘されており（山田2006）、今後は中国語の語気助詞の機能との比較から、母語の干渉による影響についての分析を行いたい。

第4に、各文法項目のより詳細な分析の必要性である。例えば間接形については、本稿では推量と伝聞を区別せずに分析を行ったが、外部から得た情報を述べる際の間接形と、自らの判断を述べる際の間接形では、使用傾向が異なる可能性がある。今後はこの観点も含めた分析を行いたい。

第5に、チャットで向上し得る学習項目に関する分析の必要性が挙げられる。チャットの学習効果を検証する上で前提となるのは、例えば正しい発音など、チャット上に現れない項目については向上しないという点を踏まえ、更なる分析も必要であると考え。本研究でも明らかにしたように、同じ終助詞「ね」

でも、母語話者がよく使用する必須の「ね」（話題になっている情報が聞き手のなわ張りに属する場合の「ね）」については改善が見られたが、母語話者があまり使用しない任意の「ね」（情報が話し手のなわ張りのみに属する場合の「ね）」については改善が見られなかった。チャットによる学習をより効率的、効果的なものにするためには、チャットで改善しうる文法項目にはどのようなものがあるか、または、チャットによって改善するためには教師によるどのような介入が必要かなど、チャットの特性をより具体的に明らかにすることが必要になると考えている。

第6に、本稿の調査対象者の特性の考慮である。台湾は親日国家であることが知られており、対象者の本研究への協力姿勢に影響を与えている可能性も考えられる。国際交流基金の日本語教育機関調査において、学習者の主要な学習目的の一つとして、常に日本語でのコミュニケーションが挙げられていることから、台湾に限らず学習者は母語話者とのコミュニケーションを求めていると考えているが、今後は台湾以外の国における学習者の資料も収集し、本研究の結果を他の国の学習者に対しても一般化できるかという点についても、検証を行いたい。

最後に、異なる条件のデータとの比較である。本研究では、継続的なチャット活動を行った学習者を対象に分析を行ったが、今後は母語話者と継続的に音声会話の活動を行った学習者の言語表現の変化の比較を行うことで、本研究で得られた結果がチャット特有のものであるのかについて検証を行う必要がある。

先節でも述べたように、言語学習におけるチャットの活用はすでに始まっているが、これまではチャットによる学習者の言語表現の変化が詳細に明らかにされているとは言えなかった。しかし本稿によって、チャットの活動は単なる「おしゃべり」ではなく、また、「学習動機を高める」といった周辺的な効果にとどまるものでもなく、情報の伝達に関わる言語表現の向上に効果がある可能性を明らかにできた意義は大きいといえる。インターネット環境さえあれば、どのような場所においても利用しやすいチャットが、学習者の口頭での会話にも効果があるという可能性を示したことで、今後のJFL環境の学習者への新しい学習方法を提示する一助となれば幸いである。

## 参考文献

- Baron, N. (2009). The Myth of Impoverished Signal: Dispelling the Spoken Language Fallacy for Emoticons in Online Communication, In NS. Vincent and L. Fortunati(Eds.), *Emotion and ICTs*.(107-135). London, Peter Lang.
- Grice, P. (1989). *Studies in the Way of Words*, Cambridge, Harvard University Press.
- Mukai, C. (1999). The use of Back-channels by Advanced learners of Japanese: Its qualitative and quantitative aspects. 『世界の日本語教育』 9, 197-219.
- Sawyer.M. (1992). The Japanese sentence - final particle Ne. *Pragmatics of Japanese as Native and Target language*, 95-125. Second Language Teaching&Curriculum Center,University of Hawaii at Manoa
- Werry, C. C. (1996). Linguistic and interactional features of Internet Relay Chat. In S. Herring(Ed.), *Computer-mediated communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives*, (47-62). Amsterdam, John Benjamins.
- Yus, F. (2011). *Cyberpragmatics: Internet-mediated Communication in Context*. Amsterdam, John Benjamins.
- 浅野裕子 (1996) 「『情報のなわ張り』と日英の文型選択基準」『世界の日本語教育』 6, 169-184.
- 池上嘉彦 (1989) 「日本語のテキストとコミュニケーション」『日本文法小事典』大修館書店, 245-266.
- 池上嘉彦 (2006) 「日本語と日本語らしさ：外からの視点・内からの視点」『昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション研究』 1, 1-15.
- 伊豆原英子 (1993) 「終助詞『よ』『よね』『ね』の総合的考察」『日本語・日本文化論集 (名古屋大学)』 1, 21-34.
- 伊豆原英子 (2003) 「終助詞『よ』『よね』『ね』再考」『愛知学院大学教養部紀要』 51-2, 1-15.
- 伊豆原英子 (1993a) 「『ね』と『よ』再考ー『ね』と『よ』のコミュニケーション機能の考察からー」『日本語教育』 80, 103-114.
- 伊藤芳弥 (2002) 「チャットの会話における開始部と終結部ー友人同士による一対一のチャットを対象としてー」『お茶の水女子大学大学院2002年度修士論文』
- 伊藤雅光 (1993) 「チャットと呼ばれる電子的おしゃべりについて」『日本語学』 12-13, 55-62.
- 李徳奉 「日本語教育を活かすためのリソース・リテラシー」 (2006) 『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究 海外調査報告書』 10, 171-178.
- 稲葉和栄 (2004) 「チャットにおける日本語母語話者の言語的・相互的調整 - 接触場面と母語場面の比較 - 」『お茶の水女子大学大学院2004年度修士論文』
- 上野田鶴子 (1972) 「終助詞とその周辺」『日本語教育』 18, 62-77.
- 宇野義方 (1964) 「話しことばと書きことばの違い」『国文学 解釈と鑑賞』 6月臨時増刊号, 138-146.
- 大曾美恵子 (1986) 「誤用分析 (1)」『言語』 5-10, 91-94.
- 大塚容子 (2003) 「ディベートにおける文末表現ー日本語学習者の場合ー」『岐阜聖徳学園大学紀要』 42, 33-45.



- 大浜るい子 (1996) 「関連性理論から見た終助詞『よ』『ね』の機能」『広島大学教育学部紀要』45, 273-282.
- 岡崎敏雄 (1987) 「談話の指導—初～中級を中心に」『日本語教育』62, 165-178.
- 岡本真一郎 (1993) 「情報への関与と文末表現—間接形と終助詞"ね"の使用への影響—」『心理学研究』64-4, 255-262.
- 岡本乃理子 (1998) 「しゃべる—チャットのコミュニケーション空間」『現代のエスプリ』370, 127-137.
- 片桐恭弘 (1995) 「終助詞による対話調整」『言語』24-11, 38-45.
- 神尾昭雄 (1989) 「情報のなわ張りの理論と日本語の特徴」『日本文法小事典』大修館書店, 223-244.
- 神尾昭雄 (1990) 『情報のなわ張り理論』大修館書店
- 神尾昭雄 (2002) 『続 情報のなわ張り理論』大修館書店
- 北野浩明 (1993) 「日本語の終助詞『ね』の持つ基本的な機能について」『言語学研究 (京都大学言語学研究会)』12, 73-88.
- 木村静子 (1993) 「日本語学習者の『ね』の習得に関する一考察」『working papers』4, 28-37.
- 金水敏 (1991) 「伝達の発話行為と日本語の文末形式」『神戸大学文学部紀要』18, 23-41.
- 國澤里美 (2013) 「語用論の観点から見た認識のモダリティ形式『カモシレナイ』について」『言葉と文化』名古屋大学, 14, 1-17.
- 窪田彩子 (2000) 「日本語学習者の相づちの習得—日本人との初対面における会話資料を基に—」『南山日本語教育』7, 76-114.
- 倉田芳弥 (2005) 「チャットの接触場面における談話管理：日本語母語話者と非母語話者の相づちの比較から」『人間文化論叢』8, 277-288.
- 高民定 (2008) 「接触場面における終助詞の言語管理—非母語話者の終助詞『ね』と『よ』の使用を中心に—」『千葉大学人文社会科学部研究科研究プロジェクト報告書』198, 97-112.
- 国際交流基金 (2012) 『2012年度日本語教育機関調査』くろしお出版
- 国立国語研究所 (2006) 『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究海外調査報告書』国立国語研究所日本語教育部門
- 児玉徳美 (2012) 「日本語と言語類型」『立命館文學』立命館大学, 627, 244-221.
- 小林久美子・安藤玲子・伊部規子 (2000) 「付録 インターネット用語の解説」『インターネットの心理学』学文社
- 小宮千鶴子 (1986) 「相づち使用の実態—出現傾向とその周辺—」『語学教育研究論叢』大東文化大学語学教育研究所, 3, 43-62.
- 斎藤美紀 (2003) 「終助詞『ね』の意味に関する一考察—『ね』の意味記述に『聞き手知識』を含めることは不可能か—」『言語情報科学』1, 127-145.
- 佐々木泰子 (1992) 「終助詞『ね』と丁寧さとのかわり」『言語文化と日本語教育』4, 1-10.
- 佐々木泰子・川口良 (1994) 「日本人小学生・中学生・高校生・大学生と日本語学習者の作文における文末表現の発達過程に関する一考察」『日本語教育』84, 1-13.

- 佐竹秀雄 (1997) 「若者言葉と文法」『日本語学』14-11, 55-64.
- 篠田裕 (2006) 「終助詞『か』『よ』『ね』『よね』の機能」『徳島文理大学文学論叢』23, 29-45.
- 柴原智代 (2002) 「ねの習得—2000/2001長期研修OPIデータの分析—」『日本語国際センター紀要』12, 19-34.
- 下山千秋 (1995) 「文末における『よね』 — 『ね』と比較しながら」『ことばの科学』8, 51-66.
- 白川博之 (1992) 「終助詞『よ』の機能」『日本語教育』77, 36-48.
- 鈴木右文 (2000) 「3次元仮想空間チャットシステムによる英語授業の試行」『言語文化論究』12, 105-125.
- 鈴木右文 (2002) 「英語教育における仮想空間とチャットの効果」『メディア教育研究』9, 51-64.
- 泉子・K・メイナード (1987) 「日米会話におけるあいづち表現』について」『月刊言語』16-2, 88-92.
- 泉子・K・メイナード (1993) 『会話分析』くろしお出版
- 泉子・K・メイナード (2004) 『談話言語学 日本語のディスコースを創造する構成・レトリック・ストラテジーの研究』くろしお出版
- 田窪行則・金水敏 (1996) 「対話と共有知識 — 談話管理理論の立場から」『言語』25-1, 30-39.
- 田窪行則・金水敏 (2000) 「複数の心的領域による談話管理」『認知言語学の発展』3巻, 坂原茂編, ひつじ書房, 251-280.
- 張鈞竹 (2005) 「台湾人日本語学習者の終助詞『ね』の使用—コミュニケーション機能を中心に」『言語情報学研究報告』6, 281-299.
- 陳姿菁 (2002) 「日本語におけるあいづち研究の概観及びその展望」『言語文化と日本語教育増刊特集号 第二言語習得・教育の最前線』, 222-235.
- 陳常好 (1987) 「終助詞—話し手と聞き手の認識のギャップをうめるための文接辞—」『日本語学』6-10, 93-109.
- トムソン木下千尋 (1997) 「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『世界の日本語教育』7, 17-29.
- 仲真紀子 (1998) 「会話の情報処理」『言語発達心理学』内田伸子編, 放送大学, 162-175.
- 西澤弘行 (2003) 「特集 言語に関する人間科学的研究 (承前) 相づち研究に於ける会話構造モデルについて」『人間科学』常盤大学, 20-2, 77-91.
- 日経パソコン (2006) 『日経パソコン用語辞典 (2007)』日経BP社
- 仁田義雄 (2000) 「認識のモダリティとその周辺」『日本語の文法3 モダリティ』森山卓郎・仁田義雄・工藤浩, 岩波書店, 81-158.
- 野田恵子 (1993) 「終助詞『ね』と『よ』の機能 — 『よね』と重なる場合—」『言語文化と日本語教育』6, 10-21.
- 登里民子 (1994) 「日本語の相づち詞の発達過程」『Proceedings of the conference on second language research in Japan』国際大学, 10-24.
- 初鹿野阿れ (1994) 「初級日本語学習者の終助詞習得に関する一考察—『ね』を中心として—」『言語文化と日本語教育』8, 14-25.

- 蓮沼昭子 (1988) 「続日本語ワンポイントレッスン」『言語』17-6, 94-95.
- 蓮沼昭子 (1992) 「終助詞の複合形『よね』の用法と機能」『対照研究 発話マーカーについて』筑波大学 つくば言語文化フォーラム, 63-77.
- 島宏巳 (1982) 「コミュニケーションのための日本語教育」『言語』12月臨時増刊号, 56-71.
- 島弘己 (1989) 「話しことばと書きことば」『日本語学』8-11, 100-117.
- 半沢千絵美 (2011) 「日本語学習者の聞き手としての行動」『Journal CAJLE』12, 159-179.
- 福島悦子 (1994) 「終助詞『ね』の用法と機能: 指導上の留意点」『東北大学留学生センター紀要』2, 55-62.
- 福富理恵・小松奈々 (2009) 「JFL環境におけるあいづち指導ーピア活動による学習者主体の学びー」『言語文化と日本語教育』38, 46-55.
- 古田李英 (2006) 「終助詞『ね』『よ』『よね』の使用状況 ー韓国人日本語学習者 (JSL/JFL) を対象にー」『名古屋大学大学院 第6回日本語教育学講座定例研究会』1-5.
- 細馬宏通 (2000) 「チャットは何を前提としているかーチャットの時間構造と音声会話の時間構造ー」『身体性とコンピュータ』共立出版, 338-349.
- 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 (1990) 「上級日本語学習者の対話における聞き手としての言語行動」『日本語教育』71, 16-32.
- 堀口純子 (1991) 「あいづち研究の現段階と課題」『日本語学』10-10, 31-41.
- 堀口純子 (1997) 『日本語教育と会話分析』くろしお出版
- 牧原功 (2011) 「配慮表現としての文末のムード形式」『日本語コミュニケーション研究論集』1, 51-60.
- 益岡隆志・田窪行則 (1992) 『基礎日本語文法<改訂版>』くろしお出版
- 益岡隆志 (1991) 「終助詞『ね』と『よ』の機能」『モダリティの文法』くろしお出版, 92-107.
- 松井聖一郎 (2004) 「韓国朝鮮語教育における『チャット』の活用」『言語文化』7, 157-166.
- 松田陽子 (1988) 「対話の日本語教育学ーあいづちに関連してー」『日本語学』7-13, 59-66.
- 三浦麻子・篠原一光 (2002) 「チャット・コミュニケーションに関する心理学的研究」『Japanese Journal of Interpersonal and Social Psychology』25-34.
- 水上悦雄・右田正夫 (2002) 「チャット会話の秩序ーインターバル解析による会話構造の研究ー」『認知科学』9-1, 77-88.
- 水谷信子 (1988) 「あいづち論」『日本語学』7-13, 4-11.
- 宮地敦子 (1959) 「うけこたへ」『国語学』39, 85-98.
- 村田晶子 (2000) 「学習者のあいづちの機能分析」『世界の日本語教育』10, 241-260.
- 森山卓郎 (1989) 「コミュニケーションにおける聞き手情報」『日本語のモダリティ』仁田義雄、益岡隆志編, くろしお出版, 95-120
- 山下好孝 (2002) 「メッセージングプログラムを利用した外国語指導」『高等教育ジャーナルー高等教育と生涯学習』10, 93-100.
- 山田京子 (2006) 「中国語母語話者の終助詞『よ』の運用に関する問題点」『早稲田大学日本語教育研究』

8, 123-135.

山本恵美子 (1992) 「日本語学習者のあいづち使用実態の分析」『言語文化と日本語教育』22-34.

山森理恵 (2006) 「認識のモダリティの使用についてー日本語学習者と日本語母語話者の使用の比較を通してー」『東海大学紀要留学生教育センター』26, 73-85.

楊虹 (2008) 「中日接触場面の初対面会話における『ね』の分析ー共感構築の観点からー」『東京成徳大学人文学部研究紀要』15, 125-136.

楊晶 (1997) 「中国人学習者の日本語の相づち使用に見られる母語からの影響」『言語文化と日本語教育』117-128.

楊晶 (2001) 「電話会話で使用される中国人学習者の日本語の相づちについて」『日本語教育』111, 46-55.

米澤昌子 (2005) 「終助詞の使用頻度と性差傾向ーシナリオを資料としてー」『同志社大学留学生別科紀要』5, 49-60.

李善雅 (2001) 「議論の場に見られる『ね』『よ』『よね』について」『ことばの科学』14, 41-70.

劉建華 (1987) 「電話でのアイツチ頻度の中日比較」『月刊言語』16-12, 93-97.

柳川子 (2003a) 「台湾人日本語学習者の相づち表現：滞日経験のない上級学習者の場合」『言語文化と日本語教育』25, 66-77.

柳川子 (2003b) 「日本語学習者を対象とした相づち研究の概観」『言語文化と日本語教育. 増刊特集号, 第二言語習得・教育の研究最前線』Vol.2003, 148-161.

林佩怡 (2007) 「中国語母語話者による『ト思ふ』の習得研究」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』2, 97-111.

渡辺恵美子 (1994) 「日本語学習者のあいづちの分析-電話での会話において使用された言語的あいづちー」『日本語教育』82, 110-122.

稿末資料

ここでは、本文の中に示したグラフの数表を添付する。なお、タイトルの後の【 】内は、数表と対応する本文内のグラフの図番号である。

第4章 研究1 学習者の終助詞「ね」の使用について

表 9 終助詞「ね」の使用頻度（チャット）【図2】

NNS 1回目	7.2%	(74回)
NS 1回目	13.6%	(160回)

表 10 終助詞「ね」の使用頻度（音声会話）【図3】

NNS 1回目	5.6%	(53回)
NS 1回目	14.7%	(162回)

表 11 「ね」の機能の使用内訳（チャット）【図4】

	同意表明	同意要求	確認要求	自己確認	誤用
NNS 1回目	20.3%(15回)	28.4%(21回)	8.1%(6回)	12.2%(9回)	31.1%(23回)
NS 1回目	26.3%(42回)	43.8%(70回)	22.5%(36回)	7.5%(12回)	0.0%(0回)

表 12 「ね」の機能の使用内訳（音声会話）【図5】

	同意表明	同意要求	確認要求	自己確認	誤用
NNS 1回目	26.4%(14回)	17.0%(9回)	9.4%(5回)	7.5%(4回)	39.6%(21回)
NS 1回目	32.7%(53回)	40.7%(66回)	21.6%(35回)	4.9%(8回)	0.0%(0回)

表 13 「ね」の使用頻度 1回目-6回目-12回目比較（チャット）【図6】

NNS 1回目	7.2%	(74回)
NNS 6回目	11.8%	(98回)
NNS 12回目	13.3%	(106回)
NS 1回目	13.6%	(160回)
NS 6回目	11.2%	(126回)
NS 12回目	13.2%	(125回)

表 14 「ね」の機能別使用頻度 全学習者 1回目-6回目-12回目比較 (チャット) 【図 7】

	同意表明	同意要求	確認要求	自己確認	誤用	非用
NNS 1回目	1.5% (15回)	2.1% (21回)	0.6% (6回)	0.9% (9回)	2.3% (23回)	2.4% (25回)
NNS 6回目	2.8% (23回)	3.7% (31回)	1.0% (8回)	1.2% (10回)	3.1% (26回)	2.4% (20回)
NNS 12回目	3.5% (28回)	5.0% (40回)	1.0% (8回)	1.1% (9回)	2.6% (21回)	0.8% (6回)

第5章 研究2 学習者の終助詞「ね」と「よ」の混用について

表 15 領域 A における母語話者・学習者の終助詞「ね」と「よ」(チャット) 【図 8】

	ね(A-1) 正用・任意	ね(A-2) 誤用	よ(A) 正用
NNS1回目	0.9% (9回)	2.3% (23回)	5.7% (58回)

表 16 領域 A における母語話者・学習者の終助詞「ね」と「よ」(音声会話) 【図 9】

	ね(A-1)正用・任意	ね(A-2)誤用	よ(A)正用
NNS 1回目	0.4% (4回)	2.2% (21回)	3.6% (34回)

表 17 領域 B・C における母語話者・学習者の終助詞「ね」と「よ」(チャット) 【図 10】

	ね 正用・必須	ね 非用	よ 誤用
NNS 1回目	4.1% (42回)	2.4% (25回)	0.1% (1回)

表 18 領域 B・C における母語話者・学習者の終助詞「ね」と「よ」(音声会話) 【図 11】

	ね 正用・必須	ね 非用	よ 誤用
NNS 1回目	2.9% (28回)	3.4% (32回)	0.8% (8回)

表 19 領域 A における学習者の終助詞「ね」と「よ」の使用の変化 【図 12】

	ね (A-1) 正用・任意	ね (A-2) 誤用	よ (A) 正用
NNS 1回目	0.9% (9回)	2.3% (23回)	5.7% (58回)
NNS 6回目	1.2% (10回)	3.1% (26回)	3.8% (32回)
NNS 12回目	1.1% (9回)	2.6% (21回)	3.4% (27回)

表 20 領域 B・C における学習者の終助詞「ね」と「よ」の使用の変化【図 13】

	ね 正用・必須	ね 非用	よ 誤用
NNS 1 回目	4.1% (42 回)	2.4% (25 回)	0.1% (1 回)
NNS 6 回目	7.5% (62 回)	2.4% (20 回)	0.1% (1 回)
NNS 12 回目	9.5% (76 回)	0.8% (6 回)	0.1% (1 回)

第 6 章 研究 3 学習者の直接形／間接形の使用について

表 21 領域 A・B における学習者の直接形／間接形（チャット）【図 14】

	直接形(正用)	間接形(誤用)
NNS 1 回目	89.3%(266 回)	10.7%(32 回)

表 22 領域 A・B における学習者の直接形／間接形（音声会話）【図 15】

	直接形(正用)	間接形(誤用)
NNS 1 回目	90.4%(255 回)	9.6%(27 回)

表 23 領域 C・D における学習者の直接形／間接形（チャット）【図 16】

チャット	直接形(誤用)	間接形(正用)
NNS 1 回目	42.6%(55 回)	57.4%(74 回)

表 24 領域 C・D における学習者の直接形／間接形（音声会話）【図 17】

音声会話	直接形(誤用)	間接形(正用)
NNS 1 回目	47.6%(69 回)	52.4%(76 回)

表 25 学習者と母語話者の直接形／間接形の使用内訳（チャット）【図 18】

	領域 A・B	領域 C・D
	直接形正用	間接形正用
NNS 1 回目	78.2%(266 回)	21.7%(74 回)
NS 1 回目	40.7%(245 回)	59.3%(357 回)

表 26 学習者と母語話者の直接形／間接形の使用内訳（音声会話）【図 19】

	領域 A・B	領域 C・D
	直接形正用	間接形正用
NNS 1 回目	77.0%(255 回)	23.0%(76 回)
NS 1 回目	44.5%(245 回)	54.5%(294 回)

表 27 学習者と母語話者の使用する直接形／(準)間接形の使用内訳（チャット）【図 20】

		直接形	準間接形	間接形
NNS	1 回目	74.7% (254 回)	3.5% (12 回)	21.7% (74 回)
NS	1 回目	35.7% (215 回)	5.0% (30 回)	59.3% (357 回)

表 28 学習者と母語話者の使用する直接形／(準)間接形の使用内訳（音声会話）【図 21】

		直接形	準間接形	間接形
NNS	1 回目	72.5% (240 回)	4.5% (15 回)	23.0% (76 回)
NS	1 回目	39.5% (213 回)	5.9% (32 回)	54.5% (294 回)



表 29 学習者・母語話者の使用する間接形の表現形式（チャット・音声会話）【図 22】

	表現形式	学習者（1回目）	母語話者（1回目）
間 接 形	らしい	10.1% (21回)	5.2% (40回)
	みたい	6.8% (14回)	5.1% (39回)
	ようだ	7.7% (16回)	4.1% (31回)
	そうだ	9.7% (20回)	7.5% (57回)
	と言う	7.2% (15回)	6.9% (53回)
	と思う	10.6% (22回)	9.9% (76回)
	気がする／感じがする	1.4% (3回)	3.9% (30回)
	かもしれない	8.2% (17回)	9.9% (76回)
	だろう	13.5% (28回)	5.4% (41回)
	かな	3.4% (7回)	12.4% (95回)
	はずだ	0.5% (1回)	1.7% (13回)
	準 間 接 形	～じゃないの	0.0% (0回)
～けど（文末）		0.5% (1回)	4.5% (34回)
たぶん		5.8% (12回)	5.9% (45回)
あまり（～ない）		1.9% (4回)	5.8% (44回)
きっと		4.3% (9回)	3.3% (25回)
ちょっと		1.4% (3回)	1.3% (10回)
よく（～ない）		6.3% (13回)	5.1% (39回)
そんなに（～ない）		0.5% (1回)	1.2% (9回)
合計		100% (207回)	100% (764回)

表 30 領域 A・B における学習者と直接形／間接形の変化（チャット）【図 23】

	直接形正用	間接形誤用
NNS 1回目	89.3% (266回)	10.7% (32回)
NNS 6回目	92.2% (178回)	7.8% (15回)
NNS 12回目	93.0% (174回)	7.0% (13回)

表 31 領域 C・Dにおける学習者と直接形／間接形（チャット）【図 24】

	直接形誤用	間接形正用
NNS 1回目	42.6% (55回)	57.4% (74回)
NNS 6回目	26.7% (27回)	73.3% (74回)
NNS 12回目	22.0% (24回)	78.0% (85回)

表 32 学習者・母語話者の使用する間接形の表現形式（チャット・音声会話）【図 25】

	表現形式	学習者 (チャット開始前)	学習者 (チャット継続後)
間接形	らしい	10.1% (21回)	7.8% (25回)
	みたい	6.8% (14回)	10.6% (34回)
	ようだ	7.7% (16回)	4.7% (15回)
	そうだ	9.7% (20回)	8.1% (26回)
	と言う	7.2% (15回)	6.3% (20回)
	と思う	10.6% (22回)	6.6% (21回)
	気がする／感じがする	1.4% (3回)	2.5% (8回)
	かもしれない	8.2% (17回)	9.7% (31回)
	だろう	13.5% (28回)	7.5% (24回)
	かな	3.4% (7回)	7.2% (23回)
	はずだ	0.5% (1回)	0.6% (2回)
準間接形	～じゃないの	0.0% (0回)	0.6% (2回)
	～けど (文末)	0.5% (1回)	2.2% (7回)
	たぶん	5.8% (12回)	6.6% (21回)
	あまり (～ない)	1.9% (4回)	1.9% (6回)
	きっと	4.3% (9回)	5.0% (16回)
	ちよっと	1.4% (3回)	3.8% (12回)
	よく (～ない)	6.3% (13回)	5.9% (19回)
	そんなに (～ない)	0.5% (1回)	2.5% (8回)
	合計	100% (207回)	100% (320回)

第7章 研究4 学習者の相づちの使用について

表 33 相づちの使用頻度 (チャット) 【図 26】

NNS	1 回目	11.7%	(121 回)
NS	1 回目	23.1%	(271 回)

表 34 相づちの使用頻度 (音声会話) 【図 27】

NNS	1 回目	24.0%	(228 回)
NS	1 回目	31.4%	(347 回)

表 35 相づちが使用された発話 1 回あたりの相づちの総数 【図 28】

		相づちが使用され た発話数	使用された相づち の総数	1 回当たりの 相づちの使用回数
チャット	NNS 1 回目	121 回	125 回	1.1 回
	NS 1 回目	271 回	369 回	1.7 回
音声会話	NNS 1 回目	228 回	285 回	1.3 回
	NS 1 回目	347 回	683 回	2.0 回

表 36 相づちの使用内訳 (チャット) 【図 29】

	感声的表現	概念的表現	笑い	繰り返し	言い換え	先取り 完結	先取り 相づち	意見・ 感想	記号のみ
NNS 1 回目	24.8%(31回)	32.8%(41回)	12.8%(16回)	2.4%(3回)	0.0%(0回)	0.0%(0回)	0.0%(0回)	8.0%(10回)	19.2%(24回)
NS 1 回目	35%(131回)	37.7%(162回)	2.8%(12回)	6.7%(29回)	4.9%(21回)	2.3%(10回)	2.3%(10回)	1.9%(47回)	19%(8回)

表 37 相づちの使用内訳 (音声会話) 【図 30】

	感声的表現	概念的表現	笑い	繰り返し	言い換え	先取り完結	先取り相づち	意見・感想
NNS 1 回目	44.2%(126回)	31.2%(89回)	18.6%(53回)	1.1%(3回)	0.0%(0回)	0.0%(0回)	0.0%(0回)	4.9%(14回)
NS 1 回目	38.6%(263回)	34.9%(238回)	1.0%(7回)	1.5%(10回)	3.1%(21回)	3.4%(23回)	4.3%(29回)	13.5%(92回)

表 38 相づち使用頻度 1 回目-6 回目-12 回目比較 (チャット) 【図 31】

NNS	1 回目	11.9%	(121 回)
NNS	6 回目	14.7%	(122 回)
NNS	12 回目	17.1%	(136 回)
NS	1 回目	23.1%	(271 回)
NS	6 回目	19.6%	(221 回)
NS	12 回目	22.3%	(211 回)

表 39 相づちが使用された発話 1 回あたりの相づちの総数の変化（チャット）【図 32】

	相づちが使用された発話数	使用された相づちの総数	1 回当たりの相づちの使用数
NNS 1 回目	121 回	125 回	1.1 回
NNS 6 回目	122 回	128 回	1.0 回
NNS 12 回目	136 回	166 回	1.2 回
NS 1 回目	271 回	430 回	1.6 回
NS 6 回目	221 回	363 回	1.6 回
NS 12 回目	213 回	369 回	1.7 回

表 40 相づち種類別使用頻度 全学習者 1 回目-6 回目-12 回目比較（チャット）【図 33】

	感声的表現	概念的表現	笑い	繰り返し	言い換え	先取り完結	先取り相づち	意見・感想	記号のみ
NNS 1 回目	24.8%(31回)	32.8%(41回)	12.8%(16回)	2.4%(3回)	0.0%(0回)	0.0%(0回)	0.0%(0回)	8.0%(10回)	19.2%(24回)
NNS 2 回目	18.8%(24回)	47.7%(61回)	8.6%(11回)	8%(1回)	1.6%(2回)	0.0%(0回)	0.0%(0回)	14.8%(19回)	7.8%(10回)
NNS 3 回目	23.5%(39回)	34.9%(58回)	6.0%(10回)	6.6%(11回)	1.8%(3回)	2.4%(4回)	1.8%(3回)	16.9%(28回)	6.0%(10回)

## 第 8 章 音声会話における学習者の終助詞・間接形・相づち使用の変化

表 41 「ね」の使用頻度 NNS1 回目-2 回目-3 回目比較（音声会話）【図 34】

NNS 1 回目	5.6% (53 回)
NNS 2 回目	7.0% (63 回)
NNS 3 回目	10.1% (131 回)
NS 1 回目	14.7% (162 回)
NS 2 回目	12.9% (114 回)
NS 3 回目	12.1% (132 回)

表 42 「ね」の機能別使用頻度 全学習者 1 回目-2 回目-3 回目比較（音声会話）【図 35】

	同意表明	同意要求	確認要求	自己確認	誤用	非用
NNS 1 回目(N=1021)	1.5% (14 回)	0.9% (9 回)	0.5% (5 回)	0.4% (4 回)	2.2% (21 回)	3.4% (32 回)
NNS 2 回目(N=832)	1.3% (12 回)	1.8% (16 回)	0.4% (4 回)	0.6% (5 回)	2.9% (26 回)	3.1% (28 回)
NNS 3 回目(N=796)	2.5% (33 回)	3.1% (40 回)	0.5% (7 回)	0.5% (7 回)	3.4% (44 回)	1.1% (14 回)

表 43 領域 A における学習者の終助詞「ね」と「よ」の使用の変化（音声会話）【図 36】

	ね (A-1) 正用・任意	ね (A-2) 誤用	よ (A) 正用
NNS 1 回目	0.4% (4 回)	2.3% (21 回)	% (37 回)
NNS 2 回目	0.5% (5 回)	2.9% (26 回)	% (28 回)
NNS 3 回目	0.7% (7 回)	4.9% (44 回)	% (40 回)

表 44 領域 B・C における学習者の終助詞「ね」と「よ」の使用の変化（音声会話）【図 37】

	ね 正用・必須	ね 非用	よ 誤用
NNS 1 回目	2.9% (28 回)	3.4% (32 回)	0.8% (8 回)
NNS 2 回目	3.6% (32 回)	3.1% (28 回)	1.0% (9 回)
NNS 3 回目	6.2% (80 回)	1.1% (14 回)	0.5% (7 回)

表 45 領域 A・B における学習者の直接形／間接形（音声会話）【図 38】

	直接形正用	間接形誤用
NNS 1 回目 (N=282)	90.4% (255 回)	9.6% (27 回)
NNS 2 回目 (N=232)	91.4% (212 回)	8.6% (20 回)
NNS 3 回目 (N=276)	91.3% (252 回)	8.7% (24 回)

表 46 領域 C・D における学習者の直接形／間接形（音声会話）【図 39】

	直接形誤用	間接形正用
NNS 1 回目 (N=145)	47.6% (69 回)	52.4% (76 回)
NNS 2 回目 (N=126)	27.8% (35 回)	72.2% (91 回)
NNS 3 回目 (N=235)	23.4% (55 回)	77.6% (180 回)

表 47 相づち使用頻度 1 回目-2 回目-3 回目比較（音声会話）【図 40】

NNS 1 回目	24.0% (228 回)
NNS 2 回目	27.6% (247 回)
NNS 3 回目	30.5% (395 回)
NS 1 回目	31.4% (347 回)
NS 2 回目	29.8% (264 回)
NS 3 回目	28.3% (308 回)

表 48 相づちが使用された発話 1 回あたりの相づちの総数の変化【図 41】

	相づちが使用された発話数	使用された相づちの総数	1 回当たりの相づちの使用数
NNS 1 回目	228 回	285 回	1.3 回
NNS 2 回目	247 回	317 回	1.3 回
NNS 3 回目	395 回	591 回	1.5 回
NS 1 回目	347 回	683 回	2.0 回
NS 2 回目	264 回	482 回	1.8 回
NS 3 回目	308 回	587 回	1.9 回

表 49 相づち種類別使用頻度 全学習者 1 回目-6 回目-12 回目比較（音声会話）【図 42】

	感声的表現	概念的表現	笑い	繰り返し	言い換え	先取り完結	先取り相づち	意見・感想
NNS 1 回目	44.2%(126回)	31.2%(89回)	18.6%(53回)	1.1%(3回)	0%(0回)	0%(0回)	0%(0回)	4.9%(14回)
NNS 2 回目	42.0%(133回)	47.0%(129回)	12.6%(40回)	0%(0回)	1.3%(4回)	0%(0回)	0%(0回)	3.5%(11回)
NNS 3 回目	39.3%(232回)	33.7%(199回)	13.9%(82回)	1.0%(6回)	5.0%(3回)	0%(0回)	0%(0回)	11.7%(69回)

## 謝辞

本論文は、筆者がお茶の水女子大学大学院博士後期課程人間文化創成科学研究科比較社会文化学専攻に在学中、佐々木泰子教授のご指導の下に行った研究をまとめたものです。執筆にあたっては、多くの方々からのご指導、ご協力を賜りました。

まずは、博士前期課程からの指導教官であり、本論文の主査をしてくださった本学の佐々木泰子教授に心からの感謝を申し上げます。佐々木先生は常に、細やかなご指導と、数多くの貴重なご助言、そして温かい激励をくださいました。本研究のテーマも、博士前期課程の時に佐々木先生のくださったご助言から着想を得たものでした。本研究において、いくつかの課題を何年も解決できないままに抱えていた間も、時に厳しいご指摘をくださったたり、時に一緒に悩んでくださったたりと、頑固に悩み続ける筆者を温かく見守り、導いてくださいました。佐々木先生の下でなければ、この論文を完成させることは決してできませんでした。また、佐々木先生にご指導いただく中で、研究者としての姿勢というものを学ばせていただけたことも貴重な経験となりました。ここに改めて御礼を申し上げます。

そして、本博士論文の審査をご快諾くださった本学の高崎みどり教授、森山新教授、加賀美常美代教授、伊藤さとみ教授に深謝いたします。お忙しい中、何度もご精読くださり、論文の細部から構成に至るまで、多くの貴重なご指摘をいただきました。先生方のご指導のおかげで、不備の多かった初稿を改善することができました。心から御礼を申し上げます。

本学の岡崎眸教授、(故) 佐々貴義式准教授は、博士前期課程において研究の基礎の基礎からご指導くださいました。ここに改めて御礼を申し上げます。

佐々木泰子先生のゼミの皆様には、研究計画の段階から論文の内容まで、何度も真剣に議論や検討をしてくださり、そして、温かい応援で励ましてくださいました。ゼミの仲間であり、博士号取得の先輩でもある田川麻央博士、方穎琳博士には、本原稿の校正や分析方法の妥当性など、様々な相談に乗っていただきました。ここに改めて御礼を申し上げます。

また、本研究の調査資料の基となる調査に参加してくださった対象者の方々、そしてその対象者の方々を紹介してくれた博士前期課程の同級生である黄怡君さんに深謝いたします。

最後に、本研究の遂行にあたりご指導・ご協力をくださった本学の諸先生方、そして常に温かい応援で支えてくれた先輩、同期、後輩、友人、そして家族に深い感謝を捧げます。本研究は、多くの方々のご指導、ご協力なしには、完成させることができないものでした。本当にありがとうございました。

2015年3月18日

船戸はるな