



日本語学習者の会話における「文末表現」の研究

木曾, 美耶子

(Degree)

博士 (学術)

(Date of Degree)

2014-03-25

(Date of Publication)

2015-03-01

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲第6017号

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1006017>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



博 士 論 文

平成 25 年 12 月 6 日

日本語学習者の会話における「文末表現」の研究

神戸大学大学院人文学研究科
博士課程後期課程文化構造専攻

木 曾 美 耶 子

要 旨

本研究では、終助詞をはじめとする文末部分は会話の「好感度」や「会話全体の印象」に関わるという立場のもと、学習者が使用する「文末表現」を研究の対象項目とし、以下、四つの研究課題を設定した。なお、調査の対象者は、「外国語環境」で学ぶ学習者の一例として、中国内陸部のS大学で日本語を専門に学ぶ学習者とした。

[研究課題 1] 学習者の会話における「文末表現」の使用実態とその特徴を明らかにする。

[研究課題 2] 母語話者が学習者の会話を聞いた際、どのような「文末表現」を誤用だと感じるのかを明らかにする。

[研究課題 3] 母語話者が学習者の会話を聞いた際、どのような「文末表現」に対してマイナス印象を感じるのかを明らかにする。

[研究課題 4] 「文末表現」の誤用とマイナス印象の関わりについて明らかにする。

本研究は、第2章から第6章までの本論、序論にあたる第1章と結論にあたる第7章を含め、七つの章から構成されている。そのうち、第3章から第6章までは、アンケート調査、会話の録音・分析、フォローアップインタビュー、母語話者評価を用いた実証研究で、質的な分析を中心に、一部量的な分析を加えている。

第1章では、本研究の背景として、日本語教育の立場による「文末表現」の研究の必要性と本研究の立場と意義について述べた。

第2章では、研究を行うにあたり、本研究の枠組みについて述べた。まず、発話文を「相づち的発話」と「実質的発話」の二つに分けた。「相づち的発話」は、「感動詞のみの発話（「です」等の助動詞や終助詞の付加が可能になるものを除く）、笑い声」が、「実質的発話」は「相づち的発話」を除いた発話文がそれぞれ含まれる。これらの発話文のうち、本研究では「実質的発話」を研究の対象とする。「文末表現」は、丁寧体の言い切り表現のA型、丁寧体+終助詞のB型、丁寧体+「けど」、「けれど」、「けれども」、「が」、「から」、「ので」、「し」のC型、普通体の言い切り表現のD型、普通体+終助詞のE型、普通体+「けど」、「けれど」、「けれども」、「が」、「から」、「ので」、「し」のF型、中途終了型のG型に分類した。C型、F型、G型にさらに終助詞が共起したものは、それぞれC+型、F+型、G+型とした。また、「実質的発話文」が持つ発話機能にも注目し、ザトラウスキー（1993、1997）を参考に発話機能を1.<事実情報要求>、2.<意見・感情要求>、3.<確認・同意要求>、4.<共同行為要求>、5.<単独行為要求>、6.<言い直し要求>、7.<事実情報提供>、8.<意見・感情提示>、9.<意志表示>、10.<言い直し>、11.<受容>に分類した。11.<受容>は、さらに a.【肯定・承認】、b.【理解】、c.【同意】、d.【否定】、e.【不理解】、f.【不同意】、g.【心的態度】、h.【自己注目】

に下位分類した。

第3章では、「文末表現」の調査を行ううえで、「外国語環境」の日本語教育の現状を把握することを目的に、中国S大学にてアンケート調査を実施した。153名の学習者から得られた回答を分析したところ、学習意識に関しては、入学当初は日本・日本語に興味なかった学習者の意識変化、「話す力」の需要の高さが明らかになった。日本語の接触については、日本のドラマ・映画・アニメ等の映像メディアに対する関心の高さ、実際に日本語に接する機会や経験の個人差が示された。また、学習方法については、会話の授業において学習者の発話量やアクティビティが少ないという問題点及びweb教材の利用やインターネットを活用した交流による学習の可能性について言及した。

第4章では、[研究課題1]を明らかにするために、第3章で実施したアンケートの回答者153名の中から、来日経験がないこと、日本語能力試験N1に合格していること、大学卒業後も日本や日本語関係の就職や進学を希望していることを条件に16名を被調査者(CN)として選出した。そして、CNと筆者である母語話者(JP)の初対面における会話の録音とCNに対するフォローアップインタビューを行った。CNによる1656の発話文及びJPによる1770の発話文を分析したところ、①CNが使用する「文末表現」の型はA型・D型が多く、一部のCNを除き使用上の大きな個人差は見られなかったこと、②B型の疑問の終助詞「か」や「省略」の意味でのG型は意識的に使用している一方で、A型及びD型は無意識的に使用していること、③A型を除く「文末表現」の型の使用は、映像メディアの影響が強いことが明らかになった。また、一部のCNからB型・E型の終助詞やD型の使用に母語の影響に関わる回答が得られた。

第5章と第6章では、[研究課題2]～[研究課題4]を明らかにするために、CNの「文末表現」に対する母語話者評価を実施した。母語話者評価は、「誤用評価」と「印象評価」の二つに分けられる。6名の母語話者が第4章で収集した会話データを聞き、「誤用評価」と「印象評価」それぞれに対して、「無記入」、「1」、「2」の3段階で評定する方法を採った。

第5章では、①「誤用評価」と「印象評価」の得点の相関関係、②訂正すべき誤用だと感じられる表現の要因と特徴を検討した。調査・分析の結果、以下の点が明らかになった。①「誤用評価」と「印象評価」の得点の相関関係：「誤用評価」と「印象評価」の結果に対して相関分析を行ったところ、両者の得点には相関が認められなかった ($\gamma = .20, p < .01$)。

②訂正すべき誤用だと感じられる表現の要因と特徴：母語話者のフォローアップインタビューの内容をもとに質的に分析した。その結果、評価者が誤用であると評価した要因を、i「語彙の選択」、ii「接続」、iii「時制・アスペクト」、iv「助詞」、v「文脈と表現のずれ」、vi「活用」、vii「語順」、viii「複合型」の八つに分類することができた。「複

合型」とは、二つ以上の要因が組み合わさったものである。その中で、8点～6点といった高い誤用評価が付けられた要因は、i「語彙の選択」、ii「接続」、v「文脈と表現のずれ」だった。「助詞」や「語順」等、本研究における「文末表現」の枠組みから外れる指摘も多く、母語話者の「文末表現」の捉え方がより広範囲であることがうかがえた。

第6章では、①マイナス印象を抱く表現の要因と特徴、②「誤用評価」と「印象評価」の要因の関わりについて検討した。調査・分析の結果、以下の点が明らかになった。

①マイナス印象を抱く表現の要因と特徴：母語話者のフォローアップインタビューの内容をもとに質的に分析した。その結果、評価者がマイナス印象を抱いた要因を、I「丁寧さの欠如」、II「文脈と表現のずれ」、III「意味のわかりにくさ」、IV「複合型」の四つに分類することができた。この中で、最もマイナス印象が抱かれる要因は、「丁寧さの欠如」だった。「イントネーションの不自然さ」に関する指摘は「複合型」に見られたものの、少数であった。さらに、各要因における表現の例を精査し提示した。

②「誤用評価」と「印象評価」の要因の関わり：「誤用評価」、「印象評価」共に、「文脈と表現のずれ」が要因として指摘される結果となった。特に、終助詞は発話文全体を最終的に決定付けるため、誤用や不使用による違和感があった場合は、マイナス印象に直結しやすいことがうかがえる。また、「印象評価」の要因I「丁寧さの欠如」に関しては、スピーチレベルが下がる語の使用に留意が必要である。要因III「意味のわかりにくさ」によるマイナス印象は、「語彙の選択」、「接続」、「語順」の誤用と繋がりがあった。「語の選択」は自動詞・他動詞の誤用、「接続」は「と思う」等の引用表現の不使用、「語順」は規範文法から逸脱したことで、主語・目的語・述語が不明瞭になり、そのことがマイナス印象に繋がった。第5章及び第6章の結果から、「文末表現」の誤用とマイナス印象との関連性は低いものの、評価者は「誤用評価」においても「印象評価」においても「文脈と表現のずれ」に注目する傾向があることがわかった。また、「丁寧さの欠如」や「意味のわかりにくさ」に繋がる誤用の特徴も確認できた。

第7章では、各章のまとめ、日本語教育の現場への提言、今後の課題を述べた。

先行研究において、学習者が終助詞等の文末表現を間違えると相手に不快な印象を与えると指摘されつつも、これらの指摘は研究者の言語感覚に頼っているのが現状である中で、本研究では新たな試みとして母語話者評価を取り入れ、誤用だと捉えやすい表現やマイナス印象を抱かれやすい表現を明示することができた。

目次

第1章 序論	1
1.1 研究背景	1
1.1.1 日本語教育における「文末表現」	1
1.1.2 本研究の対象となる学習者	4
1.2 研究目的	6
1.3 研究方法	7
1.3.1 アンケート調査	7
1.3.2 会話の録音とフォローアップインタビュー	8
1.3.3 母語話者評価	11
1.4 論文の構成	13
第2章 理論的背景と定義	14
2.1 中国における日本語教育	14
2.1.1 中国における日本語教育の推移	14
2.1.2 中国の大学における日本語教育	17
2.1.3 本研究の立場	19
2.2 コミュニケーション能力	20
2.2.1 コミュニケーションと会話の関わり	20
2.2.2 日本語教育におけるコミュニケーション能力	21
2.2.3 コミュニケーション能力と「文末表現」	24
2.2.4 本研究の立場	25
2.3 会話の分析	26
2.3.1 発話の種類	26
2.3.2 会話の文字化と1発話文	29
2.3.3 本研究の立場	33

2.4 「文末表現」	34
2.4.1 日本語教育における「文末表現」の研究	34
2.4.2 丁寧体と普通体	36
2.4.3 終助詞	37
2.4.4 「言いさし文」と接続助詞による文末終止	41
2.4.5 本研究における「文末表現」	45
2.5 発話機能	51
2.5.1 発話機能とは	51
2.5.2 本研究における発話機能	54
2.6 母語話者評価	57
2.6.1 母語話者評価の必要性	57
2.6.2 日本語教育における母語話者評価	58
2.6.3 「文末表現」に関わる評価	60
2.6.4 本研究における母語話者評価	62
第3章 調査Ⅰ：中国の大学における上級学習者の現状	64
3.1 調査目的と課題	64
3.2 調査機関の概要	65
3.3 調査方法	68
3.3.1 調査形式	68
3.3.2 予備調査	69
3.3.3 調査対象者	69
3.4 調査結果	70
3.4.1 調査対象者の背景	70
3.4.2 学習意識	72
3.4.3 日本語との接触状況	78
3.4.4 学習方法	83
3.5 まとめと考察	89

第4章 調査Ⅱ：学習者の会話内における「文末表現」	94
4.1 調査目的と課題	94
4.2 調査方法	94
4.2.1 調査形式	94
4.2.2 予備調査	96
4.2.3 被調査者	96
4.3 調査結果	98
4.3.1 「文末表現」の型の使用実態	98
4.3.2 「文末表現」の型の使用意識	103
4.3.3 「文末表現」の型の参考	107
4.3.4 発話機能の使用実態	110
4.4 まとめと考察	113
第5章 調査Ⅲ(a)：「文末表現」に対する「誤用評価」	115
5.1 調査目的と課題	115
5.2 調査方法	116
5.2.1 予備調査	116
5.2.2 調査形式	117
5.2.3 評価者	119
5.3 調査結果	120
5.3.1 評価結果の算出方法	120
5.3.2 「誤用評価」と「印象評価」の関係	120
5.3.3 評価者別による評価結果	122
5.3.4 「誤用評価」の特徴	123
5.3.5 「誤用評価」の具体例と分析	126
5.4 まとめと考察	136

第6章 調査Ⅲ (b) : 「文末表現」に対する「印象評価」	141
6.1 調査目的と課題	141
6.2 調査結果	142
6.2.1 「印象評価」の特徴	142
6.2.2 「印象評価」の具体例と分析	144
6.2.3 「誤用評価」の要因と「印象評価」の要因の関わり	167
6.3 まとめと考察	169
第7章 結論	172
7.1 各章のまとめ	172
7.2 日本語教育の現場への提言	179
7.3 今後の課題	183
参考文献	185
謝辞	194
巻末資料	196

第1章 序論

本研究は、コミュニケーション能力の向上を目指す日本語教育の立場から、日本語学習者（以下、学習者）の日本語の会話における「文末表現」を中心に調査・分析を行い、「文末表現」の指導の在り方を考察するものである。研究方法として、学習者に対するアンケート調査、学習者の自然会話の収集、フォローアップインタビュー、日本語母語話者（以下、母語話者）による「文末表現」の母語話者評価の調査を行い、これらの調査から得られた結果を質的に分析するとともに、一部量的な分析を加える。

本章序論では、次の四点について述べる。まず一点目として、1.1 では、「文末表現」を取り上げる理由及び本研究の対象となる学習者を示し、本研究の背景を述べる。それらの内容を踏まえ、二点目として、1.2 では、本研究の立場と目的及び研究課題を設定する。三点目として、1.3 では、研究課題に対する調査の概要をまとめる。最後に四点目として、1.4 では、本研究の構成を示す。

1.1 研究背景

1.1.1 日本語教育における「文末表現」

日本語の会話において、文表現を決定付けるのは文の最後部であると言われている。日本語は膠着語であり、述部は文の後ろに置かれるという特徴があるため、「表現者のさまざまな表現意識や表現意図は、文表現の後方へ後方へと持ちこされ」（中西 1992:99）、その多くは文末部に集約されることになる。藤原（1982）は、この特徴を「文末決定性」と称している。また、滝浦（2008:124-125）は、日本語のコミュニケーションは「“何を言うか”だけでなく“どう言うか”の比重が高い」とし、(1-1)¹の例を挙げている。

(1-1) (1a) 「今日は暖かい」 (滝浦 2008:124)

(1b) 「今日は暖かいよ」 (滝浦 2008:125)

(1-1) において、聞き手がいる場面で (1a) のみを発話した場合、「聞き手は一瞬『どう受け取ったらいいだろう?』と考え」、話し手の発話意図が掴めず戸惑う可能性がある。

¹ ブロック引用や用例の提示等に使用する。(1-1)の左側の数字は章を、右側の数字はその章におけるブロック引用の番号を意味する。例えば、(1-1)は、第1章における1番目の引用、(2-2)は第2章における2番目の引用であることを示す。

それに対して、(1b)では、文末に付加された終助詞の「よ」が「『今日は暖かい』ことについて話し手が何かを述べ立てようとしている—たとえば教えてくれようとしている—サイン」となり、聞き手は次に「『コート要らないんじゃない?』のような発話が予期できるとしている。このように、終助詞は、話し手にとっても聞き手にとってもコミュニケーションを行ううえで重要な役割を担っている。

しかし、現在の日本語教育では「『を』『に』のような文の構造に関わる格助詞を重視し、『ね』『よ』のような聞き手との関係に関わる終助詞を軽視」(野田 2005:149)する傾向にある。そのため、学習者は「相手に不快な気持ちを起こさせかねない」(上野 1972:62)終助詞の使い方をしてしまうことがあるという指摘もなされている。野田 (2010:134)も「ね」や「よ」のような終助詞を間違えると「聞き手に悪い印象を与えやすい」とし、コミュニケーションを重視した日本語教育のために終助詞の教育も取り入れるべきだと提言している。このような背景のもと、学習者が使用する終助詞の研究が進められている。しかし、その多くが誤用分析や対照研究に焦点が当てられており、母語話者は学習者の会話の中でどのような終助詞に注目しているのかについては、未だ解明されていない。

そこで筆者は、学習者の終助詞の使用と「会話全体の印象」の関連性を明らかにしたうえで、母語話者が注目する学習者の終助詞の使い方について分析を行った(木曾 2013)。調査は、母語話者に学習者の「会話全体の印象」と「終助詞の使い方」をそれぞれ3段階で評価してもらうもので、評価後に母語話者に対してフォローアップインタビューを行っている。そのフォローアップインタビューのコメントから、母語話者は、終助詞そのものの使い方だけでなく、以下の(1-2)の項目にも注目していることがうかがえた。

(1-2) ・丁寧体²と普通体³の使い分け。

〈例〉「行きます。」／「行く。」

・終助詞が丁寧体と普通体のどちらに付加しているか。

〈例〉「大変ですね。」／「大変だね。」

・終助詞を使用しない言い切りの表現。

² 「丁寧体」「ですます体」「デスマス体」「敬体」等、研究者によって表現が異なるが、本研究では「丁寧体」を用いる。先行研究や原著に「丁寧体」以外の表現が使われている場合は、それに従う。

³ 「丁寧体」同様、「普通体」「だ(である)体」「ダ(デアル)体」「常体」等、研究者によって表現が異なるが、本研究では「普通体」を用いる。先行研究や原著に「普通体以外の表現が使われている場合は、それに従う。

〈例〉「昨日は行かなかった。」

- ・「ので」や「から」等の接続助詞で終わる表現。

〈例〉「最近忙しいので。」

- ・文を最後まで述べず、途中で終了させる表現。

〈例〉「休みの日はよく買い物に行ったり。」

これらの結果から、筆者は、学習者が使用する終助詞以外の要素も併せて調査を行う必要があると考えた。そこで本研究では、終助詞から研究対象の範囲を広げ、(1-2)の内容も含めた「文末表現」という枠組みで研究を行う。その際、学習者が使用する「文末表現」そのものの分析のみならず、学習者の「文末表現」の使い方を母語話者がどのように捉えているかという調査も取り入れたい。例えば、母語話者が誤用だと感じやすい「文末表現」やマイナスの印象を抱きやすい「文末表現」の特徴の究明や、文法・語彙的誤用とマイナス印象の相関を明らかにする分析等である。従来の学習者の会話研究は、会話内で見られる表現形式を母語話者の表現形式の結果と比較することで、誤用や習得に至っていない項目を明らかにし、それらの指導の必要性や指導法を考察する傾向が強い。しかし、学習者が母語話者と同じ表現を使わなければならないとは限らず、誤用の許容範囲も各項目や学習者の学習段階によって異なる可能性があるのではないだろうか。また、学習者が使用しなかった表現や間違いが認められた表現を「いかに指導していくか」という考え方では、新たに学習項目が加えられていくことになり、学習者の学習負担は増える一方であると思われる。

本研究は、調査結果を「学習者はこの表現を習得すべきである」という立場ではなく、「ある場面ではこの表現の使用は避けたほうが望ましい」、「この表現は母語話者に誤解を与えやすいので注意が必要である」という指導を目指し調査を行い、学習者の学習項目を整理する際の基盤的資料になることを目指す。このような基盤的資料は、教師の指導のみならず、学習者が自身に合った学習項目を取捨選択し、自立的・優先的に学習を進めることにも繋がるのではないかと考える。しかしながら、学習者の会話における各表現形式に焦点を当て、さらに母語話者の視点を取り入れた研究は少ない現状にある。特に「文末表現」に関しては、まず「文末表現」という大きな枠組みで母語話者が注目する表現を整理することから始める必要がある。

1.1.2 本研究の対象となる学習者

ここでは、本研究の調査対象となる学習者について述べる。一般に、母語以外の言語を習得する環境は、その言語が使用されている国外の環境で外国語として習得する「外国語環境」と、その言語が生活言語として使用されている環境で習得する「第二言語環境」⁴とに大別される。さらに、どのように目標言語⁵を学ぶかという点に関しては、「教室習得環境」、「自然習得環境」、「混合環境（教室習得＋自然習得環境）」に分かれる⁶（森山 2008:3-8）。「外国語環境」で学ぶ場合は、「その言語は実際の生活では用いられていないため、もっぱら『教室習得環境』での学習となるのが普通である」（森山 2008:7）。「教室習得環境」は、言語知識を得るという点においては恵まれた環境にあるが、実際に目標言語の母語話者と接触する場面や目標言語を運用する機会に乏しいという問題点も存在する。それに対して「第二言語環境」では、「自然習得環境」でも目標言語を習得することが可能になる。日本語の場合を例にすると、就労を目的として来日した外国人労働者、日本人との国際結婚により日本で生活することになった外国人、留学を目的として来日した留学生等が「第二言語環境」にあると言える。このような状況下にある場合、生活の中で目標言語と接しながら「自然習得環境」で習得するか、教室指導を取り入れた「自然習得環境＋教室環境＝混合環境」で習得するかは、習得目的等によって学習者が選択することになる。森山（2008:7）でも指摘されているように、「言語習得には、教室習得環境のほうが有利なものと、自然習得環境のほうが有利なものがあるように思われる」ため、指導や研究を行ううえで環境と習得との関係を考慮する必要がある。では、「文末表現」の習得と学習環境とは、どのような関わりがあるのだろうか。

大島他（2008）は、「文末表現」の習得について、「自然習得環境」にある学習者と「教室環境」にある学習者の会話の分析を行っているが、「語用論的な知識が要求される文末表現は、授業で扱うのは難しく、また、授業だけでは習得の難しい項目でもある」（大島他 2008:120）と述べている。さらに、「文末表現の習得には、言語能力と、十分な言語接触を提供する滞在期間の両方が必要」（大島他 2008:126）であると結論付けている。確かに、筆者の日本語教育の経験から見ても、人間関係、発話機能、情報の帰属等

⁴ 森山（2008:10）では、「第二言語環境とは非母語話者がある言語をその言語が母語として話されている国で習得する場合の習得環境を表し、習得しようとする言語は、学習者にとって、第三、第四言語である場合も含まれる」としている。本研究も、それに従う。

⁵ ここでは、学習の対象になる言語を指す。

⁶ 「自然習得環境」と「混合環境」とに明確な境界があるわけではなく、「両者の区別はあくまで相対的なものである」（森山 2008:8）。

によって使い分けが必要となる「文末表現」は、母語話者との実際の会話や接触場面から学ぶところが大きいように思われる。しかし、「教室習得環境」が主となる「外国語環境」の学習者は、実際に母語話者の会話を耳にする機会は少なく、日本語による言語接触が困難である。

このような日本語教育の現状のもと、特に会話で使われる表現に関しては、「外国語環境」のみで学ぶ学習者を対象にした研究を進め、いかに補助的な指導を効果的に行っていくかについて検討する必要があると考える。そこで、本研究では「外国語環境」における日本語教育の一例として、中国で日本語を学ぶ学習者を対象に調査を行う。中国を調査の対象とする最も大きな理由は、中国の学習者数が増加している点にある。国際交流基金の2012年の調査によると、世界の学習者数は約398万人、そのうち中国が104万6490人を占め、世界第1位の学習者数となっている（国際交流基金2013:13）。2009年の調査では、中国の学習者数は82万7171人で、韓国に次いで第2位であったため、約3年の間で26.5%増加していることになる（国際交流基金2013:13）。このような学習者の増加に伴い、今後中国における日本語教育研究の需要が一層高まることが予想される。

さらに、近年、世界的な学習者数の増加とともに、学習の目的や学習の条件が多様化してきていることにも注目しなければならない。日本のいわゆるポップカルチャーに興味があり、実際に日本語で漫画やアニメを楽しみたいという学習者と、日系企業に就職し日本語を使った仕事を担当したいという学習者とは、学習すべき内容、重点を置くべき技能、到達すべき日本語レベル等が異なってくるのが当然である。この点に関して、水谷（2007:7）は、「学習者が求めているものは千差万別であり学習段階によっても必要だと感じるものは異なってくる」と述べており、学習者の「目的と結びつけた研究」の必要性を論じている。

本研究では、学習者が教室における日本語学習の段階を終了し、今後日本社会と関わりを持ちながら日本語を運用する際、「文末表現」のどのような点に留意すべきかを明らかにしたいと考える。そのため、調査の対象は、中国の大学における学習者の中でも、日本語の基礎段階の学習を終え、大学卒業後の進路を具体的に検討している上級学習者を調査の対象とする。

1.2 研究目的

本研究では、日本語の会話において重要な役割を担う「文末表現」に焦点を当て、中国の大学で日本語を専門に学ぶ上級学習者が、今後さらに身に付けるべき表現や留意すべき表現を調査し、分析を行う。その際、「外国語環境」の学習者の現状を知るために、まず学習意識や日本語との接触状況の調査を行い、従来の指導・学習の問題点を究明する。そのうえで、以下(1-3)で示した四点の研究課題を明らかにすることで、「文末表現」の指導の際に優先すべき項目や留意点を明示化し、コミュニケーション能力の向上を目指す日本語教育の発展に寄与することを目指す。

(1-3) [研究課題 1]

学習者の会話における「文末表現」の使用実態とその特徴を明らかにする。

[研究課題 2]

母語話者が学習者の会話を聞いた際、どのような「文末表現」を誤用だと感じるのかを明らかにする。

[研究課題 3]

母語話者が学習者の会話を聞いた際、どのような「文末表現」に対してマイナス印象を感じるのかを明らかにする。

[研究課題 4]

「文末表現」の誤用とマイナス印象の関わりについて明らかにする。

「文末表現」という用語については、日本語学や日本語教育学の分野ですでに使用されているが、明確な定義付けがなされないまま使用されている場合が多い。本研究では、学習者の「文末表現」を調査するにあたり、第2章で「文末表現」の定義付けを行う。

1.3 研究方法

1.3 では、(1-3) で述べた研究課題を明らかにするための研究方法の概要と、その方法を採用する背景について述べる。研究方法の詳細は、各章で調査方法を述べる際に明記する。

1.3.1 アンケート調査

まず、「文末表現」の調査を行うにあたり「外国語環境」で学ぶ学習者の現状を把握するための調査について述べる。

日本語教育をはじめとする言語教育では、学習者の目的達成に最適の教育計画を立てる「コース・デザイン (course design)」を作成する。「コース・デザイン」は、何を教えるか、どう教えるか、どう評価するかを決めるものであるが、その立案の基礎資料になるのは、学習者一人一人の「ニーズ調査 (needs analysis)」と「レディネス調査 (readiness analysis)」である (高見澤 2004:23)。「ニーズ調査」とは、主に、日本語の学習目的、到達目標、優先技能等を調査するもので、それらを分析することによって各項目に対応する方針を決定することができる。一方、「レディネス調査」とは、学習者の学習にあたる「条件」の調査のことである。この条件には、学習者自身に関与できない外的な条件と、学習者の個人的な条件の二種類がある。外的な条件とは、例えば、週当たりの授業時間数、学習予定期間、使用可能な機器等が挙げられる。また、個人的な条件は、例えば、日本語の学習経験、現在の日本語のレベル、練習方法等が挙げられる。「レディネス調査」からのデータは、教授法や練習法の選定、カリキュラムの編成の資料になる (高見澤 2004:24-30)。これらの調査は、実際の教育現場だけでなく、日本語教育の研究、特に実証研究を行う際にも重要になる。学習者の言語現象のみならず、学習者の学習目的、到達目標、学習方法等、「ニーズ調査」と「レディネス調査」を併せて行うことで、学習者に合わせた指導法の考察やコース・デザインの検討が可能となってくる。また、学習者の言語現象の要因を知るうえでも、これらの調査結果は大きな情報になると言える。

以上のことから、本研究では、学習者の「文末表現」の調査に先立ち、学習者の学習環境や学習条件に関する調査を行うこととする。調査は、より多くの学習者からの回答が得られるよう、質問紙を学習者に配布し後日回収するというアンケート形式で実施する。

1.3.2 会話の録音とフォローアップインタビュー

次に、[研究課題 1]学習者の会話における「文末表現」の使用実態とその特徴を明らかにするための調査について述べる。

一般に会話の場面では、会話の参加人数、人間関係、会話の目的、メディアの介在の有無、場面等さまざまな要素が絡み合っており、それらの要素の関連によって、発話展開、談話構造、使用される言語表現が大きく左右される。このような会話特有の特徴を踏まえ、本研究で取り上げる会話は、一対一の対面式でなされる自由会話を選ぶ。なぜなら、対面式の自由会話は「最も基本的なコミュニケーションのあり方」であるため、その他の「多様なコミュニケーションを考える上でも、多くの示唆を与え得る」（三牧 2013:4）からである。

また、対話者間の上下関係と親疎関係等の人間関係については、初対面の目上の相手に限定する。初対面の会話場面では、コミュニケーションを円滑に進行させるために、「会話参加者は一方的に接近しすぎたり距離を置きすぎたりして相手に不快を与えないよう、相互に反応を確認しながら距離を保ちつつ可能な程度に接近し新密度を示しながら、協働的に会話を遂行しようとすると考えられる」（三牧:2013:5-6）。特に、会話の相手が目上であれば、発話に対する配慮が一層必要になってくる。本研究の目的は、上級学習者が日本社会と関わりを持つ中で日本語を運用する際、留意すべき「文末表現」を明らかにすることであるが、言語表現に対する配慮が不可欠となる初対面における目上との会話を実証的に究明することは意義深いと思われる。

会話の目的については、雑談といった社交目的の会話に焦点を当てる。それは、学習者が新たな社会場面に参加し人間関係を築いていく際、お互いを知り親しくなるための社交的な会話が自然にできることは、最も基本的且つ重要な能力であると考えからである。

では、上述したような場面における学習者の会話データを得るためには、どのような方法を採用すべきだろうか。近年、「インタビュー形式による日本語会話データベース」⁷、「KY コーパス」⁸、「日本語学習者会話データベース」⁹等、学習者の会話研究を行ううえ

⁷ OPI テスターが日本語母語話者(54人)、非母語話者(56人)計120人に行った15分の日本語OPIの文字化テキストが収録された会話コーパスである。1995年度に東京都内の日本語学校(千駄ヶ谷日本語教育研究所)と日米の2大学(国際基督教大学・プリンストン大学)で、計66名分の会話データ(主としてNNS)を、1996年度に、上記の日米の2大学で、計54名分の会話データ(主としてNS)を収集している。

⁸ 日本語学習者90名分(韓国語話者、中国語話者、英語話者各30名)の発話を文字化した言語資料である。発話データとして、インタビュー手法のOral Proficiency Interview(OPI)の内容が使われている。

⁹ 日本語学習者と日本語母語話者である面接者(インタビュアー・テスター)による、1データあたり約30分の会話を集めたコーパスである。会話の文字化データ339件とその音声データ215件を公開している。学習者の日本語レベル、年齢、性別、出身国、母語、職業、日本語滞在期間等からデータの検索が可能である(2013年現在)。

で、コーパスの利用が大きな役割を果たしている。ただ、これらのコーパスは基本的に学習者がインタビューに答える発話であるため、自然会話の分析には不向きだと言える。また、「BTS による多言語話し言葉コーパス—日本語会話 2（日本人と学習者の会話）」¹⁰は、インタビュー形式に基づくデータに加え、母語話者と学習者の雑談のデータも収められている点で有益であるが、1.3.1 で述べたような「ニーズ調査」や学習者に対する追跡調査が並行して行えないため、学習者の言語使用の要因分析や具体的な指導の考察を行う際は限界が生じる。

そこで、本研究では、筆者自ら中国の大学で現地調査を実施し、学習者と直接会話をする形式で会話データの収集を行うことにする。年齢差に関しては、筆者は大学の学部生より年齢が上になるため、学習者にとって目上の人物に当たる。なお、筆者は過去に中国の大学に日本語教師として赴任した経験があるため、会話の開始前、もしくは会話中に学習者がある事実を知った場合は、教師との会話という認識が強くなり、階級的上下関係が生じることもあり得る。以上の点をまとめると、本研究で扱う会話の枠組みは、次の表 1-1¹¹に示す通りになる。

表 1-1 本研究で扱う会話の枠組み

コミュニケーションの形態	本研究の対象
参加人数	2名
メディアの介在（電話、メール、テレビ電話、チャット等）	なし（一対一の対面）
性別	男女混合
親疎関係	初対面
上下関係	年齢差、階級差
役割関係（店員と顧客、医師と患者、上司と部下等）	特になし
会話の目的	社交

（三牧 2013:4 を参考に作成）

学習者と会話をする母語話者が筆者 1 名になるため、母語話者側の発話データに個人的

¹⁰ 宇佐美まゆみ監修。話の参加者の年齢、性別、話題などが統制された形で集められているため、様々な観点から比較・対照研究ができるようになっている。これらの会話は、文字化資料の形で CD-ROM に収められている。

¹¹ 表及び図の挿入は、「表 1-1」、「図 2-2」といった形式を使用する。左側の数字は章を、右側の数字はその章における表及び図の番号を意味する。例えば、「表 1-1」は第 1 章における 1 番目の表を、「図 2-2」は第 2 章における 2 番目の図であることを示す。

な特徴の偏りが生じる可能性が生じる。しかし、その一方で、対話者を同一人物にすることは、学習者側のデータの均衡性を高めるとも言える。本研究では、より均衡が取れたデータのもと学習者の「文末表現」の使用実態を究明することを優先し、対話者の変化と学習者の「文末表現」の使用の関連性については、今後の課題に譲る。

また、本研究では、学習者の会話を録音した後に、フォローアップインタビューを行うことで、学習者の「文末表現」の使用意識について明らかにする。フォローアップインタビューとは、「録音や録画で反映されない対象者の調査時の意識や考えを明らかにしようとする目的で行われ、調査データを質的に補足する」（ファン 2002:88）ものである。フォローアップインタビューの方法は、調査目的や対象者の数によって異なるが、ファン（2002:89）は、フォローアップインタビューの「共通した要素」を（1-4）のように記している。

- （1-4）（1）インタビューの対象は必ず本調査に参加していた対象者本人であること。
- （2）インタビューの目的は対象者に本調査時の行動について言葉で説明してもらうこと。
- （3）インタビューの素材は調査時の言語行動または言語外行動である。対象者の行動への内省をサポートするため、ビデオやテープなど本調査の行動が観察できる素材を利用することが多い。
- （4）インタビューを行う時間は本調査の直後が望ましい。
- （5）インタビュー自体もテープに収録する。

（ファン 2002:89）

本研究は、ファン（2002）を参考に、（1-4）の点に留意しながらフォローアップインタビューを行うこととする。

1.3.3 母語話者評価

[研究課題 2]～[研究課題 4]は、母語話者が学習者の会話を聞いた際に感じる「文末表現」の誤用、マイナス印象、誤用とマイナス印象の関わりを明らかにすることである。これらの調査を実施するにあたり、学習者の発話に対する母語話者の「評価」の立場を明らかにする必要がある。

学習者の口頭運用力を客観的に測る方法の一つに、ACTFL-OPI がある。OPI とは、ACTFL(The American Council on the Teaching of Foreign Languages:全米外国語教育協会)が開発した面接式口頭能力試験で、「外国語学習者の会話のタスク達成能力を、一般的な能力基準を参照しながら対面のインタビュー方式で判定するテスト」(牧野 2001:9)である。初級・中級・上級・超級の主要レベルが設けられており、初級・中級・上級については、さらに上・中・下の下位レベルがそれぞれ設定されている(牧野 2001:9-10)。OPI の評価方法は、学習者の学習レベルを判定することを目的としており、特別な訓練を積んだテスターが「導入部」、「レベルチェック」、「突き上げ」、「終結部」の四つの構造を意識下に置きながらインタビュー方式で行われる。

一般的に、教育現場で使用される「評価」は、上に述べたOPIのように教育目標や到達基準に照らして対象の価値を判断することとされている。しかしながら、このような方法は、学習者が何をどの程度までできるかという日本語運用能力を測ることができる一方で、教師目線の「評価」の色合いが強く、実際の母語話者がどのように捉えているかの解明には至らない。学習者が教室での日本語学習を終え、日本社会の中で交流していく人物は、教師ではなく母語話者である。そのため、母語話者の目線による「評価」を取り入れた母語話者評価の研究が必要になると思われる。それらの点を踏まえ、「評価」を(1-5)のように定義し、母語話者評価を取り入れる。

(1-5) 評価：

教育において用いられる評価を狭義の「評価」とし、人が日常的に行う印象を含む評価を広義の「評価」とする。本研究における母語話者評価では、後者の意味で「評価」を用いる。

さらに、誤用に関する本研究の立場を述べる。「学習者言語の観察は、言語教育の改善のために不可欠な基礎的作業」(白川 2007:173)であると言われているように、学習者

の誤用について考えることの重要性は非常に大きい。しかし、誤用に注目するあまり、誤用を可能な限り排除するためにはどうしたらよいか、文法的に正確な表現を産出させるためにはどのような指導が必要かといった「誤用排除」の傾向が強くなる場合も少なくない。一方で、誤用は学習者の習得過程の一部であると捉えた中間言語研究も盛んであり、誤用をめぐる研究の潮流が、「学習者の誤用を予防して正用に近づけることを念頭においた『教育学的』傾きをもつ研究から、学習者の習得過程それ自体を感心の対象とする『心理学的』傾きをもつ研究へと流れを変えていった」（白川 2007:178）とも指摘されている。本研究では、母語話者評価を取り入れることで母語話者が誤用であると評価した「文末表現」について検討するが、「誤用評価」が付けられた表現を「悪い言語運用」と捉えたり、「全ての学習者が使うべきでない表現」として排除しようとする立場ではない。あくまでも、学習者の学習段階、学習目的を踏まえたうえで、今後日本や日本語と関わっていく中で「訂正したほうが良いと感じた表現」という形で母語話者評価の結果を扱っていく。以下、母語話者評価に関わる用語を（1-6）～（1-8）の通り定義する。なお、具体的な母語話者評価の方法については、第2章で検討する。

（1-6）誤用：

母語話者が、学習者の学習段階、学習目的を踏まえたうえで、今後日本や日本語と関わる中で訂正したほうが良いと感じた表現を指す。

（1-7）印象：

人間が対象に接触した際、強く感じて心に残ったものを意味する。ここでの対象は、学習者の音声言語による発話を指す。

（1-8）母語話者（日本語母語話者）：

第一言語が日本語である人物を指す。「母語」と「第一言語」は、子どもが最初に習得する言語として捉え、同義に扱う。

1.4 論文の構成

本研究は、次のような構成をとる。まず、本章序論では、本研究の背景、目的、研究方法について述べた。続く第2章では、中国における日本語教育の事情、会話分析、「文末表現」、発話機能、日本語教育における母語話者評価といった、研究を行うにあたって必要となる先行研究を概観し、本研究における位置付けについて述べる。そして、第3章、第4章、第5章において、筆者が行った調査結果の分析と考察を行う。まず、第3章では、中国の大学における日本語教育の現状についてまとめる。中国の大学で日本語を学ぶ上級学習者を対象に、学習意識等に関するアンケート調査を実施し、その結果をまとめることで、「外国語環境」における日本語教育の現状を明らかにする。第4章では、学習者の「文末表現」の使用実態を明らかにする。第3章で調査を行った大学において、学習者の会話の録音を行い、母語話者の結果と比べることで「文末表現」の使用の特徴を探る。さらに、会話の録音後にフォローアップインタビューを行い、「文末表現」の使用意識や、使用の際に何を参考にしているかについて明らかにする。第5章では、第4章で収集した会話データを母語話者に聞いてもらい、学習者が使用した「文末表現」に対して母語話者評価を行う。その中でも、特に「誤用評価」の結果に注目し、その要因や特徴を分析する。第6章では、母語話者評価の結果の中で、主にマイナス印象が抱かれた「文末表現」に注目する。また、第5章と第6章の結果を併せて分析することで、「文末表現」に対して感じられた誤用とマイナス印象の関わりを明らかにする。最後に結論にあたる第7章において、各章のまとめを行い、本研究の結果を日本語教育の現場でどのように生かすべきかを考察し、今後研究を重ねるうえでの課題を述べる。

第2章 理論的背景と定義

第2章では、研究を行ううえで必要となる理論的背景と本研究の位置付けについて述べる。2.1では、中国における日本語教育の現状と問題点を示す。2.2では、学習者の会話を研究対象とするにあたり、コミュニケーションにおける会話の位置付け、日本語教育におけるコミュニケーション能力の捉え方、「文末表現」とコミュニケーションの関わりについて概観する。2.3では、会話を分析する際に必要となる、発話の捉え方、一発話文の定義、会話の文字化について述べる。2.4では、「文末表現」とその周辺領域について、日本語教育の立場によるものを中心に述べたうえで、本研究における「文末表現」の枠組みを、2.5では、本研究における「文末表現」の枠組みに取り入れる発話機能について、先行研究の分類と本研究の分類を明記する。2.6では、学習者の会話を母語話者に評価してもらう「母語話者評価」を導入するにあたり、日本語教育における「母語話者評価」と本研究の方法について述べる。

2.1 中国における日本語教育

2.1.1 中国における日本語教育の推移

1.1.2でも述べたように、世界における日本語の学習者数は全体的に増加傾向にあるが、とりわけ中国の伸び率が著しい。2012年に行われた国際交流基金の調査によると、中国の学習者数は、2009年の調査結果と比べると26.5%増え、104万6490人となっている。これらのデータは、初等・中等・高等教育機関や民間の語学学校等の教育機関に所属する学習者の数であるため、独学者を含めるとその数はさらに大きくなると考えられる。

中国では、初等教育や中等教育での日本語教育が行われている地域もあるが、高等教育機関で学ぶ学習者が最も多いとされている。1998年から2012年までの期間に、国際交流基金によって実施された『海外日本語教育機関調査』の結果を、表2-1及び表2-2にまとめる。

表2-1 中国における学習者数の推移（単位：名）

調査年	教育対象者				中国学習者 合計
	高等教育	初等中等 教育	学校教育 以外	比 (高:初中:学校以外)	
1998年	95,658	116,682	33,523	39 : 47 : 14	245,863
2003年	205,841	79,661	102,782	53 : 21 : 26	387,924
2006年	407,603	76,020	200,743	60 : 11 : 29	684,366
2009年	556,108	65,532	205,531	64 : 7 : 29	827,171
2012年	679,336	92,293	274,861	65 : 9 : 26	1,046,490

(国際交流基金2013:24を参考に作成)

表2-2 中国における教師数・教育機関数の推移（単位：名・機関）

調査年	機関数	教師数	
		日本語母語教師	教師数合計
1998年	1,098	416	5,156
2003年	936	962	6,031
2006年	1,544	2,065	12,907
2009年	1,708	2,479	15,613
2012年	1,800	2,372	16,752

(国際交流基金2013:24を参考に作成)

表2-1及び表2-2のデータから、1998年の調査以来、中国の日本語教育は学習者・教師数、教育機関数において全体的に増加しており、大きく発展していることがわかる。教育対象者別に見ると、高等教育と社会人教育における学習者数及び機関数の増加率が高い。それに対して初等教育、中等教育では、2006年に教師数と教育機関数の減少が一時止まったものの、全体を通してみると、やはり減少傾向にある。これらの変化の原因として、曹(2009)は、(2-1)のようにまとめている。

(2-1) a. 英語の基礎教育化→初等教育の減少

開放政策による欧米文化の需要とWTO加入や企業の海外進出などの需要により、英語教育が最も基礎的な教育として認識されるようになり、小・中学での日本語教育の減少を招いたが、最近、青少年間の交流が重要視され、日本語教育の必要性も見直されつつあるようである。

b. 複合型人材の目標→高等教育の急増

日本経済とアニメ文化の魅力を背景に、小・中学・高校では英語、大学では日本語（専攻・第1・第2外国語）など、多専門・多言語を複合的に履修する学習志向と複合型人材の養成目標が相俟って、高等教育での日本語教育の急増を促した。

c. 社会と個人の需要→社会人教育の成長

日本企業と会社の中国進出とその成功に伴う人材需要を背景に、就職や転職で裕福な生活や多文化体験を求める目標による学習ニーズが急増し、社会人教育の成長を促した。

d. 教育部門の再編と質的發展→機関数の減少と再発展

初中等教育の学生減、社会人教育の進化統合、大学の学科編成と大学院課程の増設などで、一時は部門の数が減少したものの、その後学科の質的な成長と更なる増長が進んでいる。

(曹2009:47-48)

現在、中国のほとんどの小学校では、英語教育が導入されている。東北三省（黒龍江省、吉林省、遼寧省）や内モンゴル自治区等、一部の地域の初等教育・中等教育機関では、日本語が第一言語として教えられる場合が多かったが、社会全体の英語志向の高まりにより、これらのケースは減少傾向にあるようである。その点は、曹（2009:47-48）が上記（2-1）aで指摘しているところである。また、（2-1）bの「日本経済とアニメ文化の魅力」と（2-1）cの「多文化体験を求める目標」等の学習者のニーズについては、国際交流基金も同様に、学習者増加の背景として「日中間の緊密な経済関係が、日本留学、日海企業への就職、日系企業との取引上の都合等の実利的なニーズを高い水準で維持していること」及び「日本のアニメ・漫画、ファッション、ポップカルチャー、観光などの側面で日本文化への興味・関心が高まりつつあること」を挙げている（国際交流基金2013:25）。このよ

うな現状を踏まえ、今後中国においてさらに日本語教育を発展させていくためには、個人の需要に合致した学習環境作りや指導項目の検討が必要になると言えるだろう。

2.1.2 中国の大学における日本語教育

ここでは、中国の大学における日本語教育の中でも、特に本科課程の詳細について述べる。中国の大学の本科課程では、①日本語学科に所属し日本語主専攻、②日本語以外の分野を専攻し、日本語が第一外国語、③日本語以外の分野を専攻し、日本語が第二外国語の三つに大別できる。日本語が主専攻となる日本語学科では、「中国教育部高等学校外語專業教学指導委員会日語組」によって作成された指導要領に基づき、授業科目や授業時間が定められる。この指導要領は、中国語で「教学大綱」と称され、「基礎段階」（1・2年次）の「高等院校日語專業基礎階段教学大綱」と、「高年級段階」（3・4年次）の「高等院校日語專業高年級教学大綱」とに分かれている（国際交流基金ホームページ「日本語教育 国地域別情報 2010年度中国」）。各大学によって多少授業編成は異なるものの、基本的には1・2年次に文法、語彙、読解、聴解、会話をはじめとする日本語、日本文化、日本事情等に関する知識を習得し、3・4年次に文学作品の鑑賞、作文、通訳、翻訳などの授業が加えられ、幅広い領域で日本語が活用できることを目標に置いている。この「高等院校日語專業基礎階段教学大綱」は2001年に改定¹²されているが、改定後の教育目的に「社会文化理解能力の育成」が追加され、学習者の言語運用能力や異文化間コミュニケーション能力の重要性が提唱されている。

また、中国は中・上級段階に達する学習者が多いことが特徴の一つとされており、特に日本語学科では、多くの学習者が在学中に日本語能力試験¹³N1レベルに達する（国際交流基金ホームページ「日本語教育 国地域別情報 2010年度中国」）。日本語能力試験N1の合格は、中国国内における日系企業への就職や、日本語や日本に関わる分野での大学院受験の一つの目安となっているため、ほとんどの学習者が3年次または4年次に受験し、合格を

¹² 基礎段階の「高等院校日語專業基礎階段教学大綱」は、1990年に制定、2001年に修訂本が発表された。高学年段階の「高等院校日語專業高年級教学大綱」は、2000年に初めて発表された。現行は、基礎段階は2001年版、高学年段階は2000年版である。

¹³ 日本語能力試験（Japanese Language Proficiency Test：略称 JLPT、日能試）とは、財団法人日本国際教育支援協会と独立行政法人国際交流基金が主催の、日本語を母語としない人を対象に日本語能力を認定する検定試験である。日本を含め世界64か国と地域で実施されており（2012年）、日本語を母語としない人を対象とした日本語の試験としては最も受験者の多い試験である。最上級のN1から最下級のN5まで5段階のレベルが設定されている。N1認定の目安は、新聞の評論、論説、ニュースをはじめとする「幅広い場面で使われる日本語を理解することができる」レベルとされている（日本語能力試験 JLPT ホームページ）。

目指すことになる。そのため、試験¹⁴への合格が第一目標になり、文法や語彙の教育や学習が重視されるという傾向も見受けられる。

曹（2012）は、中国の日本語教育にコミュニケーション能力の向上や異文化理解が目標に掲げられながらも、昔から重要視されてきたのは文法教育であるとし、中国の大学における文法教育の変化と現状を表2-3のようにまとめている。

表2-3 これまでの中国の大学の日本語教育における文法教育の状況

年代	目的	内容	教え方
1970年代	実用 (友好交流)	文型+学校文法(知識)	翻訳法・暗記法 一斉授業
1980年代	実用<学問 (日本語学)	文型+学校文法(体系)+記述文法・ 教科研文法(知識)	演繹法(法則-用例 -練習)、一斉授業
1990年代	実用<学問+文化(文化 理解・コミュニケーション)	文型+学校文法(体系)+記述文法 (知識)+教科研文法(知識・体系)	演繹法(法則-用例 -練習)、一斉授業
2000年代	学問<実用+国際化(国 際理解・異文化コミュニ ケーション)	文型+学校文法(体系)+記述文法 (知識)+教科研文法(知識・体系) +教育文法(体系)	演繹法(法則-用例 -練習)、一斉授業

(曹2012:94より転記)

表2-3で示されているように、文法教育の目的は、中国の日本語教育の目標の変化にともなって、中日国交正常化後の友好交流のニーズを満たす実用型の教育から、1980年代の大学教育の正規化による学問志向の教育、1990年代の文化理解やコミュニケーションの目標を掲げた文化探求型の教育を経て、2000年以降は国際理解と異文化コミュニケーションを目指す複合型の教育が求められるようになってきた。それに対して、文法教育の内容は、「文型」+「学校文法」のスタイルが一貫されており、「記述文法」¹⁵、「教科研文法」

¹⁴ 日本語能力試験の他、中国独自の試験に、大学の日本語専攻学科の学生を対象とした「大学専攻四級考試、八級考試」、大学非専攻外国語履修者が対象で社会人の受験も可能である「大学日語四級考試、六級考試」、非外国語専門家対象を対象とした「全国外語水平考試(WSK)日本語水平考試(NNS)」等がある。

¹⁵ 曹(2012:94)では、「現実の言語現象の究明を目標に、ある時期における一言語の現象をありのままに記述しようとする文法」で、「三上章や寺村秀夫の文法論が代表となる日本語学の文法をさす」としている。

16、「教育文法」¹⁷が加わっていくことになる。これらのことから、中国の大学において、文法教育、特に「文型」が重視されていること、また、教育目的の変化に対して、教育内容と方法の開発はそれに相応するように進んでいない状況にあることがうかがえる。このような現状を踏まえ、曹（2012:495）は、「中国の当面の課題は教育理念と目的の変化に沿って、中国人学習者に効果的な教育内容と方法を開発すること」であるとし、文法教育においても、話題と内容を重視する文法シラバスの配合やコミュニケーション活動における文法能力の学習等の実践例を提示している。

近年では、中国の大学の教育システムも改革され、日本の各大学と提携し、日中双方の学位を取得できる制度を打ち出す機関も増えてきている（国際交流基金ホームページ「日本語教育 国地域別情報 2010年度中国」）。例えば、1・2年次に中国の大学で基礎的な日本語力を身に付けた後、3・4年次に日本の大学に留学をするという「2+2制度」や、3年間中国の大学で学習した後、1年間日本の大学に留学をするという「3+1制度」が実施されている。このような日中の大学が連携した留学制度は、双方の文化を肌で感じながら言語を習得する機会の増加に繋がり、学習者のコミュニケーション能力の向上の大きな糸口になると思われる。しかし、現状は、人数的な制限や学習者の金銭的な事情により、希望する全ての学習者が留学の機会を得られるわけではない。そのため、日本と中国の各大学がより交流を深め、学習者の留学の可能性を広げていくことはさることながら、中国国内の日本語教育においても、コミュニケーション・異文化コミュニケーションを念頭に置いたシラバスの作成や指導の実践が求められる。

2.1.3 本研究の立場

これまで、日本語教育の調査に関しては、国際交流基金による『海外日本語教育機関調査 概要』（1998、2003、2006、2009、2013）や国立国語研究所（2005）による『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究』で大規模な調査が行われているが、世界全体の日本語教育の現状を把握することを目的としているため、一つの教育機関に関する詳細なデータを得ることは難しい。また、中国の日本語教育に関する近年の研究として、中国における日本語教育の現状と課題から北京日本語学センターの取り組みを述べた曹（2009）、中国内陸部（湖南省・雲南省）における日本語非専攻の学習者に対して調査を

¹⁶ 曹（2012:94）では、「民間教育研究団体である教育科学研究会国語部会（教科研国語部会）が出版した小学生向けの言語教育副読本『につぼんご』シリーズ（むぎ書房）にある文法」としている。

¹⁷ 曹（2012:94）では、「外国語を学習する者の必要に応じた文法分析と指導法の総称」としている。

行った案野・谷部（2010）、遼寧省の大学の日本語教師及び学習者に対する参与観察の結果から教師に関する課題を検討した山田（2011）等、日中両国の研究者によって研究が進められている。しかしながら、これらの研究はいずれも事例報告や実態調査に留まっており、学習者の日本語の習得や運用実態の調査と併せた研究はまだ少ないと言える。

本研究では、学習者の「文末表現」の実態調査に先立ち、アンケート調査を行うことで、中国の大学における上級学習者の全体的な現状を把握する。アンケートは、国立国語研究所（2005）が、台湾、タイ、韓国、オーストラリア、マレーシアで行った質問紙を参考に、中国の日本語教育の特徴を踏まえたうえで作成する。

2.2 コミュニケーション能力

一言でコミュニケーションといっても、音声言語のやり取りによるコミュニケーション、手紙やメール等の書き言葉によるコミュニケーション、身振り・手振り・表情等の非言語コミュニケーション、また広告や漫画のように文字と絵を複合的に組み合わせたコミュニケーション等、さまざまな形式が存在する。コミュニケーションの捉え方は専門領域や研究者によって異なり、その定義は一樣ではない。ここでは、学習者の会話を分析の対象とするにあつて、コミュニケーションにおける会話の位置付け及びコミュニケーション能力と「文末表現」の関係性について述べる。

2.2.1 コミュニケーションと会話の関わり

Jakobson（1963=川本他 1973 和訳）は、コミュニケーションの基本的な機能として、①間接的機能（referential function）、②情動的機能（emotive function）、③動能的機能（conative function）、④交話的機能（phatic function）、⑤メタ言語的機能（metalingual function）、⑥詩的機能（poetic function）を挙げており、これら六つの機能は、相互に絡み合っているという。Brown and Yule（1983）は、言語の主な機能には、「交渉（transational）機能」と「交流（interactional）機能」の二つがあると述べている。また、谷口（2001：21）は、コミュニケーションについて、「人間同士が社会的文化的な文脈の中で、言語・非言語媒体を通して、情報・感情・意見等を伝達し合う相互作用であり、話しことば、書きことば両方が使用され、表出・解釈・交渉という連続した過程を経るものである」と定義している。

中井（2012：5）は、これらのコミュニケーションに関する先行研究から、会話を「コ

コミュニケーション (Jakobson 1963、Brown and Yule 1983) の特徴と機能を持った話し言葉で行われる行為の部分を目指す」とし、(2-2) のように定義している。

(2-2) 「会話」とは、音声言語やそれに付随する非言語を介して、二者以上の間で
 交わされるコミュニケーションの機能を持ったやり取りである。会話は、人
 と人が会って別れるまでがひとまとまりとなり、会話参加者同士の協力によ
 って形成されるものである。

(中井 2012:5)

つまり、会話には、コミュニケーション機能が含まれており、話し言葉でのコミュニケーションの基盤になると考えられる。

さらに、中井 (2012) は、Brown and Yule (1983) の言語の主な機能に基づき、会話を大きく「交流 (interactional) 会話」と「交渉 (transactional) 会話」に分類している。「交流会話」とは、「人間関係を構築・維持することを目的とする会話」で、挨拶、雑談、謝辞などが含まれる。一方、「交渉会話」とは、「事実や意見などの情報を交換したり、何かを決めたり要求したりすることを目的とする会話」で、スピーチ、対話、商談等が含まれる (中井 2012:5)。しかし、「交流会話」と「交渉会話」は明確に二分できるものではなく、両者は常に関わりを持っている (中井 2012:5)。例えば、商談は「交渉会話」に分類されるが、最初から仕事の話が始まることは稀で、まず初対面の挨拶や世間話等の「交流会話」を行い、その後「交流会話」会話に移る場合が多々ある。

日本語教育において、「交流会話」と「交渉会話」のどちらの会話教育を積極的に取り上げるべきか一概には言えないが、他者とやり取りを行いながら人間関係を築き上げる「交流会話」は、「交渉会話」を円滑に行う一つの土台になると思われる。

2.2.2 日本語教育におけるコミュニケーション能力

2.2.1 では、コミュニケーションにおける会話の位置付けを見てきたが、コミュニケーション能力とは具体的にどのような能力を指すのだろうか。ここでは、言語教育の中でも特に、日本語教育におけるコミュニケーション能力の考え方について述べる。

『新版日本語教育事典』には、「日本語教育の目的が、日本語によるコミュニケーション能力の育成にあることは衆目の一致するところであるが、このコミュニケーション能力

の概念規定は必ずしも同じではない」（『新版日本語教育事典』：518）とある。そのうえで、以下（2-3）のように、Hymes（1972）、Canale and Swain（1980）、Canale（1983）に言及した「コミュニケーション能力」について記載されている。

（2-3）社会言語学者のハイムズ（Hymes1972）は、母語話者がもっている能力のなかには、文法的に正しい文を作るだけでなく、いつ、だれに対してどのように話すのかといった言語使用の適切さに関する能力も含まれていると主張し、これをコミュニケーション能力と名付けた。（略）

コミュニケーション能力の概念については①文法能力、②社会言語能力、③談話能力、④ストラテジー能力という4つの領域の知識と技術が含まれるというカナルとスウェイン（Canale and Swain 1980）およびカナル（Canale 1983）の説がよく引用される。

（『新版日本語教育事典』：695）

「文法能力」とは「言語を文法的に正しく理解・使用する言語能力」、「社会言語能力」とは「場面に応じて言語を適切に使用し、理解するための能力」、「談話能力」とは「単独の文を越えて意味のまとまりをもつ談話という単位における理解と産出を行う能力」、「ストラテジー能力」とは「コミュニケーション能力が十分でないとき、および実際のコミュニケーション場面の規約などによって、コミュニケーションがうまくいかなかったとき、それを修復する能力」をそれぞれ指す（『新版日本語教育事典』：695）。

Canale and Swain（1980）と Canale（1983）のコミュニケーション能力の違いについて見てみると、まず、Canale and Swain（1980）は、コミュニケーション能力は、「文法能力（grammatical competence）」、「社会言語能力（sociolinguistic competence）」¹⁸、「ストラテジー能力（strategic competence）」¹⁹の三つの領域に分けられるとしている。その後、Canale（1983）において、理論の若干の修正が加えられた。そこでは、「社会言語能力（sociolinguistic competence）」が「社会言語学的な規則（sociolinguistic competence）」と「談話の規則（discourse competence）」二つの構成要素に分類され、後者の「談話の規則（discourse competence）」が、「談話能力（discourse competence）」

¹⁸ 「社会言語学的能力」とも訳せるが、ここでは『新版日本語教育事典』の表記に統一する。

¹⁹ 「方略的能力」とも訳せるが、ここでは『新版日本語教育事典』の表記に統一する。

として位置付けられる。これにより、コミュニケーション能力の構成要素として、「文法能力 (grammatical competence)」、「社会言語能力 (sociolinguistic competence)」、「談話能力 (discourse competence)」、「ストラテジー能力 (strategic competence)」四つの能力が提示されることとなった。つまり、『新版日本語教育事典』では、Canale (1983) から「コミュニケーション能力」を解説していると言える。

一方、国際交流基金が2010年に発表した「JF 日本語教育スタンダード2010」では、言語によるコミュニケーション能力の内容と位置付けが詳細にまとめられている。「JF スタンダード」は、「日本語の教え方、学び方、学習成果の評価のし方を考えるためのツール」で、ヨーロッパの言語教育の基盤である CEFR の考え方を基礎にして作られている。CEFR とは、Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment の略で、ヨーロッパの言語教育・学習の場で共有される枠組みである。CEFR は、2001年に発表されて以来、ヨーロッパのみならず世界各国で広く着目され、多くの言語において実際に利用されるようになった。この CEFR に準じて作成された「JF スタンダード」は、日本語で何がどの程度までできるかという熟達度を CEFR の照準で知ることができるのが大きな特徴である。また、コースデザイン、教材開発、試験作成等への活用も進められている。

この「JF スタンダード」では、言語によるコミュニケーションを、「コミュニケーション言語能力 (communicative language competences)」と「コミュニケーション言語活動 (communicative language activities)」の関係で捉え、「JF スタンダードの木」という一本の木で表現している。まず「コミュニケーション言語能力」は、木の根のように「言語によるコミュニケーションを支えるもの」とされている。具体的には、① 語彙、文法、発音、文字、表記等に関する「言語構造的能力」、② 相手との関係や場面に応じて適切に言語を使う「社会言語能力」、③ ことばを組み立てたり、役割や目的を理解する「語用能力」という三つの能力から構成されている。それに対して、「コミュニケーション言語活動」は、「言語能力を基盤として、木の枝のように広がりがあり、多様性があるもの」とされている。言語活動は、① 読んだり聞いたりする「受容」、② 話したり書いたりする「産出」、③ 会話などを行なう「やりとり」に分類できる。さらに、それら三つを繋ぐ「テキスト」や、それぞれの活動と能力を繋ぐ「方略」がある。なお、言語によるコミュニケーションのためには、これらの能力や活動以外にも、「文化に対する知識や専門知識、学習能力などさまざまな能力が必要」である (JF 日本語教育スタンダードホ

ームページ「JF スタンダード 2010[第二版]」)。

このように、CEFR の枠組みに基づいて作成された「JF スタンダード」では、各能力の内容、階層、位置付けが明示されている点で、非常に画期的であると言える。そして、CEFR の枠組みの背景には、Canale and Swain (1980) 及び Canale (1983) によるコミュニケーション能力の領域が深く関わっていると言える。

2.2.3 コミュニケーション能力と「文末表現」

Canale (1983) が定義したように、コミュニケーション能力が「文法能力」、「社会言語能力」、「談話能力」、「ストラテジー能力」の四領域で構成されているとした場合、「文末表現」はこれらのうち、どの能力と関わりを持つのだろうか。

一般に、「ね」や「よ」等の終助詞や、「けど」や「から」等の接続助詞は、文法項目として捉えられる傾向にある。近年、コミュニケーション能力の向上を目指す日本語教育においては、学習者が使用する個々の語彙や文法の研究は、日本語学や日本語教育文法の枠組みから脱却できておらず、実際のコミュニケーションの教育に生かせる研究であるとは言いがたいという考えも存在する(野田 2012 等)。確かに、学習者の会話を対象にした研究には、話題の選択、会話の展開、相づち等、語彙や文レベルを超えた談話レベルでのアプローチも進められており、「文末表現」の運用に関しても、単に「文法能力」によるものだけでなく、その他のコミュニケーション能力にも深い関わりを持つ。その一例として、(2-4) の会話を挙げる。

(2-4) 上司：明日の会議の資料、今日の 3 時まで提出して。

部下：はい、3 時ですね。

(筆者による作例)

(2-4) の「3 時ですね。」の使用に含まれるコミュニケーション能力を考えた場合、まず、終助詞「ね」の言語形式の運用という「文法能力」が認められる。しかし、その他にも、上司との会話であるため、「3 時だね。」ではなく「3 時ですね。」を使用し、丁寧体に「ね」を付加したという点から見れば、上下関係に配慮した「社会言語能力」にも言及が可能である。また、「はい」だけでも上司の指示に対する理解を示すことができるにもかかわらず、「3 時ですね。」を加え「指示を受け取った」という態度を明確に示した

と考えるのであれば、相手とのやり取りを深める「談話能力」や「ストラテジー能力」も加わることになる。つまり、「文末表現」の運用には、コミュニケーション能力の四領域が相互に関わり合っていると言える。

木曾（2013）は、10名の学習者の会話を母語話者に聞いてもらい、「会話全体の評価」を5段階で評価してもらう調査を行ったが、終助詞の使用が「多い群」（5名）のほうが、「少ない群」（5名）より「会話全体の印象」の評価結果が高い結果が得られた。もちろん、評価の結果には様々な要素が影響しているが、評価者のコメントから、「～ですか」等を使って自ら話題を提供し会話を盛り上げている点や、「そうですね」等を使って相手の発話を受け取りながらやり取りをしようとしている態度が高く評価されることが明らかになった。反対に、これらの表現の使用が「少ない群」の会話は、一方的で対話力がないと感じられたり、自ら会話を展開しようとする熱心さが足りないと捉えられる傾向にあった（木曾 2013:41（24）-40（25））。

このように、終助詞等をはじめとする「文末表現」の使用は、会話の印象と関わりを持っており、学習者の「文末表現」の使用を究明することは、コミュニケーション能力の向上を目指す日本語教育の一助になると考える。

2.2.4 本研究の立場

以上の先行研究を踏まえ、本研究では、「文末表現」はコミュニケーション能力の各領域と関わりを持つという立場から、学習者の日本語による「会話」を分析する。

「会話」の定義は、中井（2012:5）と同様、「音声言語やそれに付随する非言語を介して、二者以上の間で交わされるコミュニケーションの機能を持ったやり取り」であり、「人と人が会って分かれるまでがひとまとまりとなり、会話参加者同士の協力によって形成されるもの」と捉える。そして、会話における「文末表現」には、「文法能力」、「社会言語能力」、「談話能力」、「ストラテジー能力」の四領域のコミュニケーション機能が含まれており、「文末表現」は、コミュニケーションを作り上げる一つの要素であるとする。なお、1.1.3で述べた通り、本研究では人間関係の構築の基盤となる「交流会話」を重視し、一対一の初対面における雑談を研究の対象とする。

2.3 会話の分析

2.3 では、会話分析を行う際に必要となる会話内の発話文の定義及びそれらの発話文をいかに文字に書き起こし、資料化するかについて検討する。

2.3.1 発話の種類

国立国語研究所（1987）は、実際の会話データから言語行動や非言語行動等、総合的な談話行動の分析を試みた研究で、会話を分析する際に必要となるデータの記述方式や分析の単位について詳しく論じられている。

この中で、杉戸（1987）は、談話の構造を記述的に把握することを目的に、談話の進行にともなって現れる「発話者の交替」と「発話内容のうつりかわり」という二つの基準を設けた。「発話者の交替」とは、「どの参加者のあとにどの参加者が発話したかをたどるもの」（杉戸 1987:69）で、それによって参加者の談話への参加状況が把握できる。「発話内容のうつりかわり」とは、発話内容、つまり「話題」に注目し、「『言語表現そのもの』、とくに話題に直接関与すると目される言語形式の内容的な側面」（杉戸 1987:69）と「さまざまな形で連続して現れる複数の言語形式のあいだの内容的な関係をあつかう」（杉戸 1987:69-70）ものである。それによって考えると、会話には「談話」と「発話」という二種類の単位が設定できる。杉戸（1987:82-83）では、「談話」は、誰が話題を持続させているか、誰が聞き役になっているか等の要素も併せて捉える「内容的なまとまり」のことであると述べている。それに対して、「発話」とは、「ひとりの参加者のひとまとまりの音声言語の連続（ただし、笑い声や短いあいづちも含む）」で、「他の参加者の音声言語連続（同上）とかポーズ（空白時間）によって区切られるごとに1単位と数えようとする単位」²⁰としている。

さらに、杉戸（1987）は、「発話」を「相づち的な発話」と「実質的な発話」の二つに分類している。「相づち的な発話」と「実質的な発話」の詳細は、（2-5）の通りである。

（2-5）相づち的な発話：「ハー」「アー」「アースウデスカ」「サヨウデゴザイマスカ」「エースデスネー」などの応答詞を中心にする発話。
先行する発話をそのままくりかえす、オーム返しや単純な聞き返しの発話。

²⁰ この引用文における「（同上）」とは、直前の「笑い声や短いあいづちも含む」を指す。

「エーッ！」 「マア」 「ホー」 など感動詞だけの発話。

笑い声。

実質的な内容を積極的に表現する言語形式（たんなるくり返し以外の、名詞、動詞など）を含まず、また判断・要求・質問など聞き手に積極的なはたらきかけもしないような発話。

実質的な発話 : 「相づち的発話」以外の発話。

なんらかの実質的な内容を表す言語形式を含み、判断、説明、質問、回答、要求など事実の叙述や聞き手への働きかけをする発話。

(杉戸 1987:88 を参考に、筆者まとめ)

(2-5) からわかるように、杉戸 (1987) は、「発話」に実質的な内容があるかどうかという観点から発話文を分類している点で、非常に画期的であると言える。この (2-5) の定義を引き継いだうえで、発話文を新たに定義付けた研究の一つに、伊集院 (2004) が挙げられる。伊集院 (2004) は、スピーチスタイル²¹の分析を行う際、応答詞 (例: 「はい」「うん」「そう」) や感動詞 (例: 「えっ」「あれっ」) だけの発話、笑い声、先行する発話をそのまま繰り返す、おうむ返しや単純な聞き返しの発話 (例: 「実家は横浜です」という先行発話に対する「横浜」という繰り返し発話) 等、聞き手に判断・要求・質問などの積極的なはたらきかけをしない発話を全て「あいづち的発話」とし、「あいづち的発話」以外の発話を「実質的発話」としている。この伊集院 (2004) の定義は、発話機能に注目したうえで分類されていることから、研究結果の教育現場への応用が期待できる。しかし、伊集院 (2004) で「あいづち的発話」と位置付けられる応答詞の「そう」や、おうむ返しや単純な聞き返しの発話等には、話し手の意志により文末の表現形式の選択が可能になると思われる。例えば、「そう。」ではなく「そうです。」の使用、「横浜。」ではなく「横浜かー。」の使用等、「です」や「か」を付加し、文末を変化させることで、たとえ同じ発話機能であっても相手に異なる印象を与えることができる。そこで本研究では、おうむ返しや単純な聞き返しの発話も「実質的発話」として扱い、表 2-4 のように発話文を分類する。

²¹ 2.4.2 で詳しく述べる。

表 2-4 本研究における発話文の分類

発話文の種類	発話文の具体的内容
相づち的発話	感動詞のみの発話（「です」等の助動詞や終助詞の付加が可能になるものを除く）、笑い声
実質的発話	相づち的発話を除く発話

感動詞については、応答詞（応答表現）、相づち、談話標識、言いよどみ、フィラー等といった側面からも位置付けがなされており、研究者によって扱いが異なる。ここでは感動詞を精査することは目的としないため、感動詞に関する定義には言及せず、益岡・田窪（1992:60-61）で挙げられている感動詞及び儀礼的な感動詞・感動詞相当句を参考に、表 2-5 のものを中心に扱う。終助詞の詳細については 2.4.3 で述べる。

表 2-5 本研究における感動詞

用法	例
①眼前の事態に対する驚きを表すもの	あ、おや、まあ、あれ、うわ、ひゃー 等
②眼前の事態や相手の言ったことに対する意外感を表すもの	なんと、へー 等
③相手の発言に対する同意、不同意を表すもの	はい、ええ、ああ、うん、いいえ、いや 等
③相手の発言に対する理解を表すもの	なるほど、ふうん、ふん、はあ 等
④解答を模索中であることを表すもの	さあ、ええと、あの、その 等
⑤相手に呼びかけたり、注意を喚起したりするときに用いられるもの	もしもし、あの、おい、ねえ、ほら、等
⑥自分に対する疑問の表現	はて、はてな 等
⑦動作や行動の開始時に自分に言い聞かせるために用いるもの	さてと、やれやれ、よしよ、よし 等
⑧別れの挨拶の表現	さようなら、じゃ、じゃまた 等
⑨出会いの挨拶の表現	やあ、こんにちは、こんばんは 等
⑩出発、出迎えの表現	行ってらっしゃい、ただいま 等
⑪感謝・陳謝の表現	ありがとう（ございます）、すみません 等
⑫感謝・陳謝に対する答えの表現	いえ、いえいえ、どういたしまして 等
⑬食事の時の挨拶	いただきます、ごちそうさま（です） 等
⑭祝福の表現	おめでとう（ございます） 等
⑮人に好意を示したり、何かを頼んだりする	よろしく（お願いします） 等

2.3.2 会話の文字化と1発話文

会話は、ただ録音したデータを聞いているだけでは分析することはできない。実際の会話を分析するためには、録音した音声を文字として書き起こす作業、いわゆる文字化の作業を行わなければならない。この文字化資料が、分析のための基礎資料となる。会話の文字化は、何をどの程度精密に記すか、どのような表記方法を採用かといった文字化作業そのものが分析の仕方や結論に影響を与えるため、重要な意味を持っている。ここでは、会話の文字化の方法と、文字化の際に必要な1発話文の定義について述べる。

(1) 会話の文字化

会話の文字化は、目的に対応した形で行われるため、文字の表記方法や改行等に関する統一した規則が定められているわけではない。そのような中で、宇佐美（1997）は、「文字化の仕方というのは、基本的に研究の対象や目的に最適な方法を取るべき」だとしうえで、「日本語の『自然会話分析』における基本的な『文字化の原則』をある程度確立し、研究者間で共有できるようなデータを蓄積していくことは必須のこと」であると述べている。そして、宇佐美（1997）は、これまで主とされてきたアメリカにおける文字化の原則は、発話単位の点等で日本語の文字化に適切かどうかという点に疑問を持ち、「基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）」（以下、「BTSJ」）の開発を試みた。「BTSJ」はその後改訂が重ねられ、現在、2011年版が最新の内容として、インターネット上に公開されている。以下（2-6）に、「BTSJ」の作成の際に考慮された点を記す。

- (2-6) 1) 研究の視点を得るために、読みやすいものであること。
- 2) 定量的分析に適するものであること。
- 3) よって、データベース化がしやすく、記号等によって検索がしやすいものであること。
- 4) コーディングが「発話文」単位でできること。（発話文の定義は後出）
- 5) 対人機能に重要な役割を果たすと考えられる周辺言語情報は、ト書き的にして、なるべく多くをしま記しておくこと。

（宇佐美 1997）

これまでは、日本語の分析に最も適した文字化原則の作成の試みや、その問題点について本格的に議論されてこなかったが、「BTSJ」の作成により、日本語の会話を文字化する際の一つの基盤ができたと言えよう。特に、本研究のように会話の文末を分析の対象とする場合は、どの部分で発話が終了しているかを明確にしなければならず、「BTSJ」が「発話文」の単位でコーディングできるという点は、非常に重要な要素である。このような点から、本研究で文字化を行う際は、「BTSJ」2011年版を参考に文字化を行うこととする。

(2) 1 発話文の定義

会話を分析する際、1 発話文をどのようにして区切るかによって、分析結果が大きく左右されることがあるため、1 発話文の認定は重要な意味を持つ。発話の区切り方は、会話の参加者によって異なるものであるとされている。例えば、一人の話し手が話を続ける独話の場合は、「発話は文法的な文のまとまりに対応させて区切ることが多い」（杉戸 1997:31）。これに対して、二人以上の話し手による会話では、「話し手の交替や相手のあいづちなどを手がかりにして発話のまとまりを区切ることが行われる」（杉戸 1997:31）。発話者の交替という外的な指標によって区切られた場合、文法的に最後まで言い終えない文、いわゆる「言い差し表現」²²や、反対に複数の文を含む長い発話も 1 発話文と扱われることもある。また、「一定の長さをもった沈黙・ポーズや笑い声、あるいは参加者の姿勢・位置の変化、声の出し方の変化などといった非言語的（副言語的）なものごとも、談話の谷の区切りを積極的に示すことがある」（杉戸 1997:31）とされている。

「BTSJ」2011年版では、「実際の会話の中で発話された文」という意味で「発話文」という用語が使われており、「発話文」を「会話という相互作用の中における『文』」と定義している（宇佐美 2011:2）。そのうえで、「1 発話文」を（2-7）のように認定することとしている。

（2-7）基本的に、ひとりの話者による「文」を成していると捉えられるものを「1 発話文」とする。しかし、自然会話では、いわゆる「1 語文」や、述部が省略されているもの、あるいは、最後まで切られない「中途終了型発話」など、構造的に「文」が完結していない発話もある。そのような場合は、話者交替や間などを考慮した上で「1 発話文」であるか否かを判断する。つまり、

²² 2.4.4 で詳しく述べる。

「発話文」の認定には、「話者交替」、「間」という 2 つの要素が重要になる。

(宇佐美 2011:2)

さらに、「1 発話文」を決定する詳細な基準について、(2-8) のように述べている。

(2-8) たとえば、1 語の発話、文末が省略された形で言い切られた発話、話者が自分で発話の最後まで言い切らず言いよんだ発話や、第 1 話者の発話文が完結する前に、途中に挿入される形で第 2 話者の発話が始まり、結果的に第 1 話者の発話が終了した発話などは、話者交替や間があった場合は、「1 発話文」として扱う。いわゆるあいづちや笑いも、話者交替などを考慮して「1 発話文」であるか否か判断する。

また、構造的には「文」となっているが、独立した 1 発話文とはみなされない発話もある。例えば、何かを思い出そうとするときなどに用いられる「そうですねえ、歩くとですねー、12、3 分かかります。」などのフィラーは、先行部・後続部とまとめて「1 発話文」とする。直接引用を含む発話文も同様である。さらに、同一話者による「そうです、そうです、そうです」などのような繰り返しも、「そうです」のみで「文」となっているが、それらのあいだに間がなく、繰り返されたものがまとまったものとして捉えられる場合は、それらをまとめて 1 発話文とする。また、「行きますよ、学校に」のような発話は、「行きますよ」と「学校に」のあいだに間がない場合は、まとめて 1 発話文とみなす。この発話は、結果的に倒置の形となっている。

「行きますよ」だけでも「文」とみなしうるが、途中で相手の発話が入って話者が一旦交替したため改行され、複数のラインに渡っている発話も、同一話者によって発せられた「文」を成していると捉えられるものは、複数のラインにまたがる発話をまとめて「1 発話文」とする。

(宇佐美 2011:2)

上記の (2-8) で使われている「ライン」とは、話者交替ごとに改行される「行」を意味する。「BTSJ」2011 年版では、「発話文番号」とは別に、「ライン番号」が設けられて

いる。「ライン番号」は、「最初の発話のラインを1とした通し番号」であり、「1ラインにつき一つの番号が割り当てられている。以下、表2-6に「発話文番号」と「ライン番号」の列の記載方法を記す。

表2-6 「BTSJ」における「発話文番号」「発話文終了」「ライン番号」の例

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
43	43	*	YM01	どのあ、どのあたりですか?。
44	44-1	/	JBM03	えーと生まれたのが文京区で、(はいはい)で一幼稚園の(うん)年長の(うん)ときに板橋区高島平に、
45	45	*	YM01	はいはいはい。
46	44-2	/	JBM03	えー引っ越しをして、でずーっとそこで、暮らしてて、
47	46	*	YM01	うんうん。
48	44-3	*	JBM03	で一まあ稼ぐようになってからはやっぱり、ひと1人暮らし始めたんですけど。
49	47	*	YM01	はいはい。

(宇佐美 2011:7 表1より転記)

表2-6の一番左側の列に記されている43~49は、発話の通し番号を示す「ライン番号」である。その右隣に記されている43~47は、発話文の数を示す「発話文番号」である。「発話文番号」は、44-1、44-2、44-3のように記されることがある。これは、44-1と44-2の後に、話者・YM01が「はいはいはい。」と「うんうん。」という発話権を有する形で相づちを挿入しているが、話者・JBM03の発話は、44-1から44-3で1発話文として扱われることを意味する。このように、「発話文番号」は、複数の行にわたる場合があり、必ずしも「ライン番号」と一致しない。

なお、1ライン内における相づちの挿入は、「()」で表記され、1発話文として認定されていない。例えば、「ライン番号」44の「えーと生まれたのが文京区で、(はいはい)で一幼稚園の(うん)年長の(うん)ときに板橋区高島平に」の中の、「(はいはい)」と「(うん)」がそれに当たる。それに対して、「ライン番号」45と47のYM01による「はいはいはい」及び「うんうん」は、発話権を有する相づちとみなされ、1発話

文として扱われる。これらの認定は、発話の「間」によるものである。

(2-7)、(2-8)、表 2-6 から、「BTSJ」2011 年版においても、「1 発話文」は、「話者交替」と発話の「間」に基づいて認定されており、杉戸 (1997) の立場と同様であることがわかる。発話の「間」については、秒単位等、数値的な基準が設けられているわけではなく、話者の発話のスピードや特徴から主観的に判断されているようである。

2.3.3 本研究の立場

以上のことを踏まえ、本研究における発話文の扱いについてまとめる。本研究では、杉戸 (1987) 及び伊集院 (2004) の分類を参考に、まず、発話文を「相づち的発話」と「実質的発話」の二つに分類をする。「相づち的発話」とは、「感動詞のみの発話（「です」等の助動詞や終助詞の付加が可能になるものを除く）」及び「笑い声」を指す。感動詞は、原則、益岡・田窪 (1992:60-61) で挙げられているものを扱う。それに対して、「実質的発話」は、「相づち的発話を除く発話」と定義する。そのうち、本研究の分析の対象となるのは、「実質的発話」である。

収集した会話データを文字化する際は、日本語の会話分析に適することを目的に開発された「BTSJ」2011 年版を参考にする。発話文をどこで区切り 1 発話文とするのかについては、会話の種類や会話の参加者によって異なるが、本研究では、文字化の方法と同様に、「BTSJ」2011 年版の認定基準に基づき、「話者交替」と発話の「間」から判断して 1 発話文の認定を行うこととする。

2.4 「文末表現」

日本語の文の種類は、大きく「名詞文」、「形容詞文」、「動詞文」の3種類に分けられる。そして、それぞれの文が活用したり、文末に品詞等が付加していくことで、「文末表現」となる。しかしながら、「文末表現」という用語の使い方をみると、文の終わりの部分に見られる表現という認識はあるものの研究分野や研究者によって枠組みが異なり、明示的な定義がないまま使用されている場合も少なくない。2.4 では、日本語の文末に関わる周辺領域の研究を概観し、本研究における「文末表現」の定義を行う。

2.4.1 日本語教育における「文末表現」の研究

まず、日本語学習者の会話研究の中で、「文末表現」という用語を使用しているものを概観する。

峯 (1995) や鮫島 (1998) 等は、「文末表現」の具体的な定義付けをしておらず、学習者の会話データに出現した文末部分に注目し、それらを「文末表現」として扱っている。峯 (1995) は、学習者の会話データを2回収集し比較分析する縦断的調査に横断的調査を加えることにより、「文末表現」の習得過程を観察している。その結果、「文末表現の習得には学習者のレベルに応じた普遍的と思われる習得の段階が観察された」(峯 1995:75)。峯 (1995) は、「ね」、「よ」、「よね」等を終助詞と称しているが、結果として「文末表現」の一つとして扱っている。また、「から」や「だけど」等の接続助詞で終わる表現や、「体言」、「用言」、「て形」等で終止する表現、「じゃない?」、「んだ」等の助動詞、また、「そうなの?」、「でしょう?」、「ほんと?」、「ねー」等も同じ機能を果たしているという理由から、同様に「文末表現」としている。これらのことから、品詞的枠組みよりも、発話機能からの視点によって「文末表現」として扱っていることがうかがえる。峯 (1995) は、文末の形式だけでなく、上昇イントネーションや発話機能にも注目していることが特徴的である²³。また、鮫島 (1998) は、中国語話者(台湾)の学習者が「依頼」、「断り」、「謝罪」という発話行為でどのような表現を使用しているのか、各学習レベルの特徴を明らかにしている。その中で、学習者が使用した表現を「～ません系」、「～ので／～から／～て系」、「～てしまいました系」等に分類し、「文末表現」として扱っている。

²³ 峯 (1995) では、例えば、「いくらぐらいかなー」という表現でも「いくらかよくわからない」という意味で用いられた場合は『情報提供文』として、「いくらぐらいですか?」と聞き手に情報を要求する意味で用いられた場合は『情報要求文』として分類を行っている。

一方、終助詞そのものを「文末表現」として捉えている研究には、浅田（1998）や三枝・大野（2001）等が挙げられる。浅田（1998）は、英語を母語とする学習者と母語話者を対象に、学習者がどの程度日本語の男言葉と女言葉の産出・受容能力を備えているかを調査した。その結果、学習者は日本語母語話者より「文末表現」の使用頻度が少ないこと、女性形の「文末表現」に対する受容能力は相対的に低いこと、学習者の「文末表現」の産出能力は受容能力に劣っていることが明らかになった。調査の対象となった「文末表現」は、「男性形」と「女性形」に分類され、「男性形」には、「～ぞ」、「～ぜ」、「～さ」、「～な」、「～か↑」、「～だ」、「～だね」、「～だよ」、「～だよね」、「～だろう」、「女性形」には、「～の↓」、「～のね」、「～よ」、「～のよ」、「～のよね」、「～わね」、「～わよ」、「～わよね」、「～でしょう」、「～かしら」がそれぞれ含まれる（浅田 1998:26）。三枝・大野（2001）は、先に述べた峯（1995）の研究結果に注目し、統計学的処理を取り入れることで結果の信頼性を検証し、終助詞「よ」、「ね」、「よね」の習得過程が普遍的であることを明らかにしている。三枝・大野（2001）は、峯（1995）に倣って発話機能も併せた分析を加えているが、峯（1995:74）の明示的な意味を持っているものは先に習得されるという推測を「具体的に終助詞を当てはめ検証する」（三枝・大野 2001:60）立場であるため、「文末表現」の狭義は終助詞であると推察できる。

また、「けど」や「ので」等の接続助詞で文が終止するものを「文末表現」としている研究には、許（2004）、成田（2004）、朴（2010）等がある。許（2004）は、日常会話において、文末の「けど」²⁴がなぜ使用されるのか、またどのように使用されるのかを考察し、聞き手が「けど」の表現を聞いた際の解釈について分析している。成田（2004）は、「けど」²⁵で終わる文の機能、話し手の気持ち、聞き手の反応に注目して分析しているが、文末の「けど」には、「話し手だけではなく聞き手の理解の過程でも大きな役割を果たしている」（成田 2004:88）ため、日本語教育の現場で取り上げていく必要があると述べている。許（2004）及び成田（2004）では、「文末表現」に関する定義はなされていないが、「けど」等で終わる文を「言いさし表現」（成田 2004:84）として扱い、結果として「文末表現」という用語を使用している。朴（2010）は、「言いさし表現」を定義し、「言いさし表現」の中でも接続助詞で終わるものを取り上げ、「文末表現」という形で考察の対

²⁴ 許（2004）では、「ケド」と表記されている。

²⁵ 成田（2004）では、「ケド」と表記されている。

象としている。このように、接続助詞で文が終止する表現、いわゆる「言いさし表現」を「文末表現」として捉える研究も見受けられる。

2.4.2 丁寧体と普通体

日本語教育や日本語学習の立場からみると、学習者にとって文末の最も基本となる分類は丁寧体であるか普通体であると思われる。丁寧体と普通体という観点とは、「スピーチレベル」の研究分野に深い関わりを持つ。「スピーチレベル」とは、文末の言語表現形式の丁寧度を扱うものであるが、用語の使われ方や定義は様々である。日本語の「スピーチレベル」を扱う研究を概観した宮武（2009）によると、これまでの先行研究において「スピーチレベル（スピーチレベル・シフト）²⁶」の他に、「スピーチスタイル（スピーチスタイル・シフト）」、「待遇レベル（待遇レベル・シフト）」、「敬語レベル」、「文体シフト」、「言語形式、文のスタイル」、「スタイル（スタイル切り替え）」、「表現スタイル（スタイル・シフト）」という八種類の用語に分類できるという。その中で、最も多くの研究者が使用しているのは「スピーチレベル」で、次いで「スピーチスタイル」、「待遇レベル」の順に使用が多くみられるようである（宮武 2009）。以下、「スピーチレベル」、「スピーチスタイル」、「待遇レベル」の枠組みについて、まとめる。

谷口（2004）は、スピーチレベルを「ある談話において選択される文末（発話末）の文体（「ですます体」・「非ですます体」）や敬語（いわゆる尊敬語・謙譲語）、終助詞（「ね」、「よ」、「わ」等）の使用・不使用による丁寧さのレベル（谷口 2004：49）と定義している。丁寧体と普通体という文末形式の種類を扱うという点では、どの研究においても一致しているが、文末形式の丁寧度の他に、尊敬語・謙譲語という敬語の使用不使用を観点に入れたもの（足立 1995、宇佐美 2001 等）、美化語・軽卑語等も観点に入れたもの（岡部 2003 等）、「ね」、「よ」等の終助詞が付加されているかどうかを観点に含めるもの（上仲 2005 等）がある。

「スピーチスタイル」は、横須賀（1999）、岡野（2000）、伊集院（2004）等の研究で使用されている。岡野（2000）は、終助詞を含んだものを「くだけた話体」とし、横須賀（1999）、伊集院（2004）は、尊敬語・謙譲語・敬体・常体の区別を扱っているが、いずれも「スピーチレベル」とほぼ同義、または極めて近い意味で使用されているようである。

²⁶ 「スピーチレベル」と「スピーチ・レベル」等、区切りに表記の違いがあるものもあるが、宮武（2009）ではその差については扱っていないため、本論文もそれに倣う。以下、同様。

その他、「待遇レベル」は、主に三牧（1989、1993、1996、2002）、江口（1999）、佐藤・福島（1998）等で使用されている。三牧の研究において、「談話の中で選択・使用される待遇表現のレベルを『待遇レベル』と呼ぶ」（三牧 1993:39）とし、「待遇レベル」は、「敬語、方言、音便、終助詞などの使用・不使用、文末文体などに表現される」（三牧 1993:39）、また、「選択された待遇表現の『待遇度』」（三牧 1996:437）と定義されている。分析においては、やはり「ですます体」や終助詞を基準にした分類のもと、行われている。江口（1999）は、三牧（1989、1993）の枠組みを使用したものである。また、三牧（1996）では「待遇度」、三牧（1997）では「待遇レベルに関するコントロール」という用語が使われており、話者の能動的な待遇表現を選択が考慮されている。佐藤・福島（1998）は、母語話者と学習者の発話末に対する認識の違いについて調査を行っており、その際、丁寧体・普通体の区別として「スピーチレベル」を、認識調査の際に「待遇レベル」を使用している。このように、「待遇レベル」という用語は、話者の能動的な意識や、聞き手に与える効果も指し示している。

以上、文体の丁寧度を扱う研究を概観すると、研究者によって研究の範囲は異なるものの、文末部分が「丁寧体」であるか「普通体」であるかという観点を基本に、「ね」や「よ」の終助詞の付加、尊敬語・謙譲語・美化語・軽卑語等の使用等の観点を取り入れられていることがわかる。さらに、それらの分類や分析に、待遇レベルや待遇意識の調査が加えられ、母語話者や学習者の会話における使用実態の究明が進められている。

2.4.3 終助詞

ここまで、日本語教育において「文末表現」が用いられている研究とスピーチレベルに関する研究を見てきたが、いずれの立場においても終助詞が関わっている。ここでは、終助詞とその周辺に関する先行研究を概観する。

『日本語文法大辞典』によると、終助詞は「文末に用いられ、文を終える働きをする助詞」とされているが、統一された定義はなされておらず、研究者によって見解が異なる。

佐治（1957:25）は、「最も終助詞らしい終助詞」として（2-9）を挙げている。

（2.9）ね（え）、な（あ）、よ、や、え、い、さ、とも、ぞ、ぜ、わ、か

（佐治 1957:25）

一方、益岡・田窪（1992）では、終助詞の接続と種類について（2.10）のように記載されている。

- (2.10) 1 「終助詞」は、文末に現れる助詞で、述語の基本形、タ形、等に接続する。
- 2 終助詞には、断定を表す「さ」、疑問を表す「か、かい、かな、かしら」、確認・同意を表す「ね、な」、知らせをあらわす「よ、ぞ、ぜ」、感嘆を表す「なあ、わ」、記憶の確認を表す「つけ」、禁止を表す「な」、等がある。

（益岡・田窪 1992:52）

また、日本語教育において文法書として広く使用されている『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』（庵他 2001）には、（2.8）と（2.9）で挙げられたものの他に、「の」や「よね」「わね」「わよ」も終助詞の項目に記載されている。

一方、終助詞に近いものとして、「文末詞」という表現を使用する研究者もみられる。藤原（1990）は、方言研究の立場から「文末詞」という表現を用い、山形県温海温泉の町での体験を紹介し、「文末詞」を次のように定義している。

(2-11) 別れる時に、おばあさんの言ってくれたことばが、

○モッケデス ㄥー。

気のどくですねえ。

でありました。（おばあさんは、このあとまた、「キノドクデス ㄥー。」と言ってくれました。）

のちに町内で確認し得たところでは、右のあいさつことばが、通常は、「モッケダ ㄥー。」と言われていました。——おばあさんは、「キノドク」も言うくらいなので、しぜん、「～です」の言い方をしたのでしょうか。土地弁では、「モッケデガンス ㄥー。」ともよく言われています。男性もこれを言います。親愛感をこめた言いかたには、「モッケデガンスチャー」というものもあります。

モッケデガンス チャー。

右に認められる「ノ一」が、私の、文末詞と言いたいものであります。

文表現の末尾に立脚して、遊離独立し、文表現のそこまでの意味作用を、発展的に集約するもの。

これが文末詞であります。「ノ一」は、「モッケデス」や「モッケデガンス」を受容して、文表現の統括者になり、右に言う機能を發揮しています。「ノ一」は特定の文末成分と見ることができ、その遊離独立性にしたがって、これを文末詞とよぶことができます。

(藤原 1990:11)

さらに、文末詞の具体例として「相手に問うもの」の「カ」や、「ネ」、「ヨ」、「ワ」、「ゾ」を挙げている。この「カ」、「ネ」、「ヨ」、「ワ」は、多くの研究者が終助詞として扱っているものであるが、藤原(1990)は、感動詞や終助詞と呼ばれていたものに対し、文をまとめ上げる機能を持つという点に注目して、「文末詞」という名称を用いている。また、藤原(1990)は、(2-12)のように、「品詞論的な処理」での意味を表す使い方として「文末詞」という用語を使用していることが特徴的である。

(2-12) 「文末詞」との呼名は、いわば品詞論的な処理にあつてのものです。文構造の認められる表現の次元は、品詞論の次元を超えています。その表現次元に文末詞が存在するのは、「特定文末部」として存立するものであります。——このばあい、私どもは、ことが表現に属するゆえ、いわゆる文末詞の、文表現上に活動する実態を、品詞論上の名目をもってよぶことはできません。「特定文末部」などの別称が必要であります。

しかしながら、議論の遂行上、簡明を旨として、私は、文末表現次元の文構造を論じるにあたって、ときに、「文末詞」の名を用いることがあります。

(藤原 1990:4-45)

藤原(1990)が「品詞論的な」立場による分析に重きを置き、「文末詞」という表現を用いているのに対し、西川(2009)は、「文末詞」を「自立語、付属語の他、ポーズ、イントネーションとさまざまな形態をとる」機能語として捉え、以下(2-13)のように定義している。

(2.13) a. 文を終結させる機能を担う機能語

b. 文に不可欠な要素

(西川 2009:17)

西川 (2009) は、この定義に基づき、終助詞のみならず、(2-14) のように助動詞、接続助詞、上昇イントネーションも分析対象としている。

(2.14) a. あした来るよね。 (終助詞)

b. これおいしそうだ。 (助動詞)

c. だって、高かったから。 (接続助詞)

d. 本当？ (上昇イントネーション)

(西川 2009:17)

国語学や日本語学においては、終助詞、助動詞、接続助詞は、品詞論的な立場から分類されることが多いが、「文を終結させる」という機能を持つという点で、一つの「文末詞」として定義していることが特徴的である。

また、明治期以降の文学作品における女性の発話末の表現について研究した鈴木 (1998) も、「文末詞」という用語を使用している。その中で鈴木 (1998) は、「『文末詞』とは一般に『終助詞』といわれる語を指す」(鈴木 1998:139) と定義し、57 の文末詞²⁷を挙げている。その中には、「から」「けれども」「だけ」等の接続助詞や副助詞も含まれており、より広範囲な枠組みで終助詞が捉えられている。

このように、研究者によって「終助詞」や「文末詞」の捉え方は多少異なるが、「文末詞」と称される際は、方言的な立場によるものや、助動詞、接続助詞、副助詞、イントネーション等、より広義に解釈されているようである。

²⁷ 「い」「え」「か」「が」「かえ」「かしら」「かしらん」「かね」「がね」「から」「けど」「けれど」「けれども」「こと」「さ」「し」「じゃん」「ぜ」「ぞ」「だけ」「たら」「たり」「つけ」「つけ」「って」「っと」「て」「で」「ても」「でも」「と」「とさ」「とも」「な」「なあ」「ないで」「ながら」「なくて」「なねえ」「なら」「なんし」「なんて」「に」「ね」「ねえ」「の」「のう」「のさ」「ので」「のに」「ば」「もの」「や」「よ」「よう」「わ」「わね」

2.4.4 「言いさし文」と接続助詞による文末終止

(1) 「言いさし文」

2.4.3 では、文を終える機能を持つ終助詞を中心に述べたが、日本語の会話では、(2-15) のように、文を最後まで述べず、途中で終了させる表現もよく用いられる。

(2-15) イー：すみません。今の電車に忘れ物をしてしまったんですが……。

駅員：何を忘れたんですか。

(『みんなの日本語初級Ⅱ本冊』第29課、会話、傍線は筆者による)

(2-15) の「忘れ物をしてしまったんですが」は、後ろに「どうしたらいいですか？」等の文を続けることも可能だが、文脈から判断すると最後まで述べ立てなくても相手に伝わると考え、接続助詞の「が」で文を終了させている。

日本語の会話において、「けど」、「から」、「ので」等の接続助詞で終わる表現が多用されることは先行研究でも指摘されており(岡田1991、水谷2001、白川2008等)、このように文末が言語化されずに途中で終える表現を、「言いさし文²⁸⁾」、「言いさし表現²⁹⁾」等と称する場合がある。

白川(2009)は、「言いさし文」の文法的位置付けとして、(2-16)の三つの立場を挙げている。

- (2-16) ①「言いさし文」を「完全文」に還元して説明する立場
②「言いさし文」を「完全文」とは別立てで説明する立場
③「言いさし文」と「完全文」を統一的に説明する立場

(白川2009:4)

白川(2009:4)によると、(2-16)①は、「従属節は主節に従属し主節に前接するはずだ」という伝統的・規範的な文法論に立った場合、『言いさし文』は、不完全な文であるから、本来あるべき主節が省略されているという説明になる」としている。例えば、益岡・田窪(1992:172)は、「従属節だけを述べれば、結論が推測できる場合、主節を省略でき

²⁸⁾ 「言いさし文」の定義や意味範囲は研究者によって異なるが、ここでは白川(2009)の定義に倣う。

²⁹⁾ 成田(2004)、朴(2010)等。

る」とし、(2-17) の例を挙げている。

(2-17) 田中ですけど (山田君いますか) 。

私はここにいますから (用があったら呼んでください) 。

君も行けば (どうですか) 。

行かなくては (いけない) 。

(益岡・田窪 1992:172)

(2-16) ②は、接続助詞による終止を「言いさしの省略」とは考えず、「文を構成している」と判断するもので、国立国語研究所 (1960) や高橋 (1993) に代表される立場である。しかしながら、白川 (2009:5) は、「接続助詞から終助詞への変化といった品詞論あるいは新しい文末形式の誕生といった説明へと議論が矮小化する傾向がある」と指摘している。

(2-16) ③は、南 (1993) に代表される立場である。南 (1993:220) は、主節を「言い切りのな形」、従属節を「接続的な形」としたうえで、(2-18) のように述べている。

(2-18) 「言い切りのな形」と「接続的な形」としたのは、はっきりと前者が言い切りの時だけ、後者が接続的な場合だけというふうに区別できない場合があるからである。接続助詞が文末で終助詞的に使われることがしばしばあることはよく知られている。

(南 1993:220)

白川 (2009:6) は、南 (1993) の立場を「述語句を階層的に捉えることを前提に、述語句という同じスケールの上でいわゆる主節といわゆる主節を相対的に位置づけた」として高く評価し、白川 (2009) 自身も、この③の立場をとっている。

本研究は、「言いさし文」に関して文法論的に分析を行うことは目的としていないため、詳細な定義付けは行わないが、「文末表現」、終助詞、文末詞の枠組みでも取り入れられる接続助詞による文の終止について触れておきたい。

(2) 接続助詞による文末終止

接続助詞は、本来従属節を形成する助詞であり、本来は後ろに主節が続くはずである。しかしながら、日本語の会話においては、上述した(2-15)の「今の電車で忘れ物をしてしまったんですが…」のように、接続助詞で発話が終止している現象がしばしば見られる。実際、多くの国語辞典で「接続助詞の用法を終助詞的な用法、ないしは、終助詞としての用法として記述している」（白川 2009:142）。では、どのような接続助詞が「終助詞的な用法」と成り得るのだろうか。

接続表現と複文構造の関係に関する研究として広く知られているのは、南(1974)である。南(1974)では、従属節(従属句³⁰)を、従属節末の表現や節内に出現する助詞・副詞などから、A～C類に分類している。以下、南(1974)の分類を(2-19)に記す。

(2-19) A類：～ナガラ<平行継続>、～ツツ、～テ₁、連用形反復

B類：～テ₂、～ト、～ナガラ<逆接>、～ノデ、～ノニ、～バ、～タラ、
～ナラ、～テ₃、～連用形、～ズ(ズニ)、～ナイデ

C類：～ガ、～カラ、～ケレド、～シ、～テ₄

*～テ₁は「首ヲカシゲテ走ル」など。～テ₂は<継起・並列>の意味を持ったもの（「戸ヲバタントシメテ出テイッタ」「左手デ吊革ニブラサガッテ右手デハソバノ子ドモノ体ヲササエテイタなど」。～テ₃は<原因・理由>を表すもの（「カゼヲヒイテ休ンダ」など）。～テ₄は提題の～ハ、陳述副詞などを含むもの（「A社ハタブン今秋新機種ヲ発表スル予定デアリマシテ…」）。

(南 1974:96-97 を参考に、筆者まとめ)

さらに、従属句が他の従属句の一部になることに関して、(2-20)のように主張しており、これにより、C類の接続助詞の独立度が高いことが明らかになる³¹。

³⁰ 南(1974)では、「従属句」を使用している。

³¹ ただし、「アメガ降り出シマシタカラ、撮影会ヲヤメマスノデ…」のように「形の上でC類と考えられるものがB類の一部になっている例も考えられる」（南 1974:95）場合もある。

(2. 20) [A 類の句]A 類のものは、他の A、または B、C の句の一部になることができる。

[B 類の句] B 類のものは、他の B、あるいは C の句の一部になることができる。しかし、A 類の一部になることはできない。

[C 類の句]C 類のものは、他の C 類の一部になることができる。しかし、A、B の句の一部になることはできない。

(南 1974:92-93)

南 (1974) の分類は、その後田窪(1987)、益岡(1997)等により部分的修正を受けつつも、日本語の統語構造には、入れ子的な段階が存在するという根幹部分はそのまま引き継がれているように見受けられる。

南 (1974) による C 類の独立度の高さの主張に基づき、高橋 (1993) も、「から」、「けど」、「が」、「し」で終わる文について接続助辞が終助辞化したものとしており、小林 (2003) も同様の立場をとっている。ただ、「～テ」に関しては、「辞書や文法書において、終助詞、あるいは、接続助詞の終助詞的な用法として認知されていない」(白川 2009:142) というのが実情である。

日本語のスピーチスタイルの研究を行った伊集院 (2004) は、母語話者のスピーチスタイルの使い分けを分類する際、「デス・マス体」、「ダ体」で大きく分けただうえで、(2-21) のように分類している。

- (2-21) I 型 デス・マス体の言い切り
- II 型 デス・マス体+「ね」「よ」以外の終助詞
- II' 型 デス・マス体+終助詞「ね」「よ」
- III 型 ダ体の言い切り (一語文や、名詞や形容動詞の語幹で終了している文を含む)
- IV 型 ダ体+「ね」「よ」以外の終助詞
- IV' 型 ダ体+終助詞「ね」「よ」
- * 型 中途終了型

(伊集院 2004:14 を参考に、筆者まとめ)

(2-21)において、Ⅱ型とⅣ型の「『ね』『よ』以外の終助詞」には、本来接続助詞である「けど」、「が」、「から」、「し」も含まれており、「『終助詞』と言う際、これらの4つの接続助詞も含めて議論する」(伊集院 2004:15)という立場をとっている。

「けど」、「が」、「から」、「し」の四つの接続助詞を終助詞と同等に扱っている理由は、南(1974)のC類によるものである。

日本語教育の立場では、庵他(2001:234-235)は、「～けれども」、「～けれど」、「～けど」、「～が」の間には意味の違いはなく、これらの形式を「～けれども」でまとめて示したうえで、「『～けれども』の部分だけを述べる、終助詞的な用法」があると述べている。さらに、庵他(2001:210-212)では、「～ので」も「～から」と同様に、「終助詞的な用法で使われる」と記載されており、日本語教育の研究分野では、意味のまとまりも一つの観点に加えられていることがわかる。

2.4.5 本研究における「文末表現」

以上、「文末表現」とその周辺領域の研究について見てきたが、これまでの内容を踏まえ、本研究で「文末表現」の研究を行うにあたっての立場について述べる。

本研究は、研究結果を日本語教育の現場に還元し、従来の指導・学習を見直す手がかりや問題点の改善に繋がることを目指す。そのため、「文末表現」を定義・分類する際も、現在の日本語教育の文法項目に近い立場を取る必要があると考える。活用形の名称や品詞名についても、日本語教育文法で広く使用されているものを用いる³²。

まず、2.3.1の表2-3に基づき、発話文の種類を「相づち的発話」と「実質的発話」に分ける。そのうち本研究の研究対象となるのは「実質的発話」である。次に、「実質的発話文」が「丁寧体」であるか「普通体」であるかに大別する。なぜなら、日本語学習者にとって日本語の文末部分の大きな分類は「丁寧体」と「普通体」であるため、「文末表現」の枠組みに取り入れる必要があると思われるからである。

次に、スピーチレベルの先行研究でも分類の対象となっていたように、「丁寧体」と「普通体」に終助詞が付加しているか否かに注目する。終助詞については、佐治(1957:25)が定めた「最も終助詞らしい終助詞」を基本に、庵他(2001)で終助詞として挙げられたもの、『新版日本語教育事典』で終助詞の項目で取り上げられたものを参考

³² 例えば、イ形容詞、ナ形容詞、テ形、ナイ形、辞書形、バ形等が挙げられる。その他、詳細については、高見沢他(2004)を参照されたい。

に、以下 (2-22) のものを扱う。

(2-22) 本研究における終助詞

「い」「え」「か」「かい」「かな」「さ」「ぜ」「ぞ」「っけ」「とも」
「な(あ)」「ね(え)」「の」「や」「よ」「よね」「わ」「わね」「わよ」

接続助詞で文が終止する表現については、2.4.4 で触れた南(1974)の主張、高橋(1993)、小林(2003)、伊集院(2004)等の位置付け、庵他(2001)の指摘を参考に、「けど」、「けれど」、「けれども」、「が」、「から」、「ので」、「し」が文末に使用され、後続文が存在しない場合は、接続助詞の終助詞化として捉え、他の接続助詞と扱いを別にする。「けど」、「けれど」、「けれども」、「が」、「から」、「ので」、「し」以外の接続助詞、格助詞、活用の一部等の表現で文が終止した場合は、文を最後まで述べず途中で終了した表現として「中途終了」として扱う。ただし、話し言葉においては、「ね」や「よ」のような一部の終助詞は、「けど」、「から」等の接続助詞、「ば」、「たら」等の条件形、「って」等の引用助詞、動詞の「テ形」等に共起性を持つ場合がある(許2002:112)。以下、(2-23)にその一例を示す。

(2-23) (1) 私は行きませんけどね。

(2) A: 明日の歓迎会、参加する?

B: 仕事が早く終わったらね。

(3) 山田さん、5分遅れるってさ。

(4) 子供の頃は外でよく遊びました。川に入ったり、木に登ったりしてね。

(筆者による作例)

このような表現については、終助詞の共起という形で扱う。

「文末表現」の範囲については、「～てください(依頼)」、「～ましょう(勧誘)」、「～ようだ(推量)」等のムード³³を含める。これらのムードは、話し手の心的態度を示

³³ ここでのムードとは、日本語教育で主とされる立場のもので、「推測や意志といった話者の心的態度や気持ちを表す文法形式」(ハント・奥村2004:112)を指す。具体的な表現については、ハント・奥村(2004:112)、『新版日本語教育事典』(2005)等に記載されている。

すため、会話において重要な意味を持つと考えられる。また、日本語教育において、ムードは一つの文型として導入されているため、会話文型という枠組みから分析が可能になると思われる。

また、「文末表現」の形式のみならず、発話機能³⁴にも注目する必要がある。会話における発話文の一つ一つには、発話の文脈や話し手と聞き手の人間関係等の誤用論的条件が加味される。そのため、たとえ文末の形式が同じであっても、発話が示す機能は異なってくることに留意する必要がある。例えば、終助詞の「か」を例として、(2-24)を示す。なお、「(↓)」は、下降イントネーションを示す。

(2-24) A: 出身はどちらですか？

B: 東京です。

A: あ、東京ですか(↓)。

(筆者による作例)

(2-24) の A による発話の「出身はどちらですか？」の「か」は、B に対する「質問」の意味を示す「か」である。それに対し、B が「東京です。」と答えた後に発話された「あ、東京ですか(↓)」の「か(↓)」は、B の回答に対する理解を示している。このように、同じ「ですか」という「文末表現」であっても、その意味機能は異なる。母語話者であれば、日常会話において、「か」にどのような意味機能があるのか考えることはなく、無意識に発話しているはずである。しかし、学習者が日本語を学習する際は、その言語表現にどのような機能が含まれているかを理解して使用するというプロセスが必要になり、言語表現と意味が結び付くことで初めて日本語の運用に繋がる。そこで本研究では、学習者が使用する「文末表現」を分析する際、発話機能による分類も併せて行う。

以上の点を踏まえ、本研究では「文末表現」を(2-25)のように定義し、表 2-7 の通りに分類する。

³⁴ 2.5 で詳しく述べる。

(2-25) 本研究における「文末表現」

- (1) 会話における「実質的発話」の発話文を対象とする。
- (2) 「文末表現」の型は、「丁寧体」と「普通体」に大別したうえで、A型～G+型 10 の型に分類される。A型は丁寧体の言い切り表現、B型は丁寧体に終助詞が付加した表現、C型は丁寧体に接続助詞（「けど」、「けれど」、「けれども」、「が」、「から」、「ので」、「し」）が付加した表現、C+型はC型に終助詞が共起した表現である。D型は普通体の言い切り表現、E型は普通体に終助詞が付加した表現、F型は普通体に接続助詞（「けど」、「けれど」、「けれども」、「が」、「から」、「ので」、「し」）が付加した表現、E+型はE型に終助詞が共起した表現である。G型はA～F+型以外の表現で中途終了した表現、G+型はG型に終助詞が共起した表現である。
- (3) 「文末表現」には、「～てください（依頼）」、「～ましょう（勧誘）」、「～ようだ（推量）」等のムードが含まれる。
- (4) 「文末表現」には、発話機能が含まれ、発話機能は文脈やイントネーションによって変化する。

表 2-7 本研究における「文末表現」の型分類

丁寧体	A型		丁寧体の言い切り
	B型		丁寧体+終助詞
	C型	C型	丁寧体+「けど」「けれど」「けれども」「が」「から」「ので」「し」
		C+型	C型+終助詞共起
普通体	D型		普通体の言い切り（一語文、語幹終了文を含む）
	E型		普通体+終助詞
	F型	F型	普通体+「けど」「けれど」「けれども」「が」「から」「ので」「し」
		F+型	F型+終助詞共起
中途終了	G型	G型	文を最後まで述べず、途中で終了
		G+型	G型+終助詞共起

A 型：丁寧体で言い切っているものである。名詞文・ナ形容詞文であれば、「学生です、学生でした、学生じゃ（では）ありません、学生じゃ（では）ありませんでした」が基本になる。イ形容詞文では、「高いです、高かったです、高くありません、高くありませんでした」が基本になる。また、動詞文では、「行きます、行きません、行きました、行きませんでした」が基本になる。「5分ぐらいです。」の「ぐらい」や「二人だけだそうです。」の「だけ」等の副助詞に、いわゆる助動詞が付いた場合は、名詞文扱いとする。

<例>学生でした。／高かったです。／行きました。／行くんです。／食べてください。／難しいそうです。／帰りましょう。

B 型：A 型に終助詞が付加したものである。

<例>学生でしたね。／高かったですよ。／行きましたっけ。／行くんですか。／食べてくださいね。／難しいそうですよね。／帰りましょうか。

C 型：A 型に「けど」、「けれど」、「けれども」、「が」、「から」、「ので」、「し」のいずれかが付加したものである。

<例>学生でしたから。／高かったですし。／行きましたので。／行くんですけど。／難しいそうですが。

ただし、「けど」、「けれど」、「けれども」、「が」、「から」、「ので」、「し」に終助詞が共起した場合は、「C+型」としてさらに細分化する。

<例>学生でしたからね。／高かったですしね。／行きましたのでね。／行くんですけどね。／難しいそうですがね。

D 型：普通体で言い切っているもので、一語文や、語幹で終了している文も含まれる。名詞文・ナ形容詞文であれば、「学生だ、学生、学生だった、学生じゃ（では）ない、学生じゃ（では）なかった」が基本になる。イ形容詞文「高い、高かった、高くない、高くなかった」が基本になる。また、動詞文では、「行く、行かない、行かない、行かなかった」が基本になる。

「5分ぐらい。」や「二人だけ。」の「だけ」等の副助詞による終止もここに含

まれる。

「食べて」等、動詞のテ形の終止については、文脈から依頼の意味が含まれていると判断できるものは「～てください」の普通体の言い切りとし、D型とする。
〈例〉学生。／学生だった。／高かった。／行った。／行くんだ。／食べて。／難しいそうさ。／帰ろう。

E型：D型に終助詞が付加したものである。

〈例〉学生ね。／学生だったね。／高かったよ。／行ったの。／行くんだっけ。／食べてね。／難しいそうだよね。／帰ろうか。

F型：D型に「けど」、「けれど」、「けれども」、「が」、「から」、「ので」、「し」のいずれかが付加したものである。

〈例〉学生だったから。／高かったし。／行ったので。／行くんだけど。／難しいそうだが。

ただし、「けど」、「けれど」、「けれども」、「が」、「から」、「ので」、「し」に終助詞が共起した場合は、「F+型」としてさらに細分化する。

〈例〉学生だったからね。／高かったしね。／行ったのでね。／行くんだけどさ。／難しいそうだがね。

G型：A～F型以外の表現で文が終了しているものである。これらは、中途終了文として扱う。例えば、格助詞、副詞、接続助詞等で終止したものが挙げられる。

〈例〉学生が。／食堂で。／絶対に。／行ったり。／子供のような。

ただし、G型に終助詞が共起した場合は、「G+型」としてさらに細分化する。

〈例〉学生がね。／食堂でね。／絶対にさ。／行ったりよ。／子供のようなね。

なお、会話においては、「行くよ、私は。」や「難しいです、やっぱり。」のような倒置文の使用が見られる。倒置文の場合は、文の述部（「行くよ」、「難しいです」）を文末とするか、後ろの置かれたもの（「私は」、「やっぱり」）を文末とするかで意見が分

かれるところであるが、本研究においては、後ろに置かれたもの（「私は」、「やっぱり」）を事実上の文末とする。また、「出身は東京なんですよ、はい。」や「かわいいよ、うん。」のように、「実質的発話」の後ろに「はい」や「うん」等の「相づち的発話」が使用される場合もある³⁵。このような場合は、やはり後ろに置かれた「はい」や「うん」を文末と捉え、本研究の対象から除外する。

2.5 発話機能

2.4 では、「文末表現」の枠組みについて述べたが、「文末表現」の形式に注目した分類のみによる分析では、日本語教育への応用は困難だと思われる。そのため、本研究では「発話機能」の観点も分析に取り入れる。以下、「発話機能」を取り入れる理由、「発話機能」の概要、本研究における「発話機能」について述べる。

2.5.1 発話機能とは

日本語の会話分析において、「発話機能」とは、「会話や談話を構成する各発話が、会話参与者間のコミュニケーション上どのような機能を持っているかを、各発話へのラベリング（名づけ）として用いるもの」（山岡2008:21）である。日本では1980年代後半から90年代にかけて注目されるようになったが、その先駆けとなった研究は、国立国語研究所（1987）であるとされている（山岡2008:21）。

国立国語研究所（1987）は、話し言葉を対象に分析を行うにあたって、言語表現の機能の記述が不可欠であることが主張されている。分類法は、まず「文末の表現意図による分類」として、①叙述要素文、②伝達要素文、③疑問要素文、⑤意志要素文、⑥単語文、⑦言いさし文を挙げている。次に、「場面を形成する要因による分類」として（1）発話の動機（場面メアテの条件）、（2）働きかけの種類（聞き手メアテの条件）、（3）発話内容に対する態度（素材メアテの条件）に分類される。（1）発話の動機（場面メアテの条件）には、①自律的、②非言語的文脈への対応、③言語による文脈への対応が挙げられる。（2）働きかけの種類（聞き手メアテの条件）には、A 要求の①情報要求（質問、同意要求）、②行為要求（単独行為要求、共同行為要求）、③注目要求、B 非要求の④情報提供、⑤意思表示、⑥注目表示が挙げられる。（3）発話内容に対する態度（素材メアテの条件）

³⁵ 田窪・金水（1997:265）は、「はい」や「うん」などの応答詞が文末で用いられる場合、「こちらの出力が終わったので、そちらで処理に移りたい」という信号として機能すると指摘している。

には、①中立的、②肯定的評価、③否定的評価が挙げられる。このように、多角的な視点から詳細に話し言葉が分析されていることが大きな特徴であり、この分類法は、その後の「日本語会話分析全般に大きな影響を与えた」（山岡 2008:22）と言われている。

中田（1991）、ザトラウスキー（1993、1997）、熊谷（1997）では、この国立国語研究所（1987）の分類法を発展・応用し、会話分析が行われている。特に、ザトラウスキー（1993、1997）による分類は、日本語教育の領域の研究においても参考にされている。以下、ザトラウスキー（1997:167）の発話機能の種類を表 2-8 に示す。

表 2-8 談話における発話機能の種類

	発話機能	用法	例
I 要求	1. 注目要求	呼びかける発話。	「もしもし。」
	2. 情報要求	相手に質問して情報を求める発話。	「あの一、あしたはまだ筑波にいらっしゃいますか？」
	3. 共同行為要求	話し手の参加する行為に参加を求める発話。「勧誘」が多い。	「御都合いかがでしょうか。」
	4. 単独行為要求	聞き手単独の行為を求める発話。「依頼」・「勧告」・「命令」がある。	「少々お待ちください。」「お願いします。」
	5. 言い直し要求	相手の発話が聞き取れなかった場合の「問い返し」の発話。	「なに？」「えーっ？」
	6. 同意要求	相手の同意を求める発話。	「補助付きの自転車、最初に似るでしょ？」
II 表示・提供	7. 談話表示	談話の展開の仕方を述べる発話。「接続表現」。	「実はねー？」「で、」「それで、」「じゃ、」
	8. 情報提供	内容を伝える発話。質問に対する答えも含む。	「あの、Yですけれども、」
	9. 意志表示	話し手の感情や意志を示す発話。	「H Aさんお願いしたいんですが、」「じゃ、伺います。」
	10. 言い直し	5. 「言い直し要求」に先行する発話を繰り返す発話。	A: 「あれは、ガス灯のほうが早かったんな。」 B: 「えーっ？」 A: 「電灯よりガス灯のほうが早かったな。」
III 受容	11. 関係づくり・儀礼	人間関係を作る発話。感謝・陳謝・挨拶がある。	「どうもありがとうございました。」「おそれいます。」
	12. 注目表示	相手の発話を認識する発話。6. 「同意要求」に対する答えも含む。	「はい。」「あっ、そうですか。」

(ザトラウスキー1997:168【表1】を参考に、筆者による作成)

ザトラウスキー(1997:167)は、「参加者の一方が他方にかかわりあう」表現として、12種類の発話機能を挙げている。発話機能の種類や名称は、ザトラウスキー(1993)と同様であるが、12種の発話機能を「Ⅰ 要求」、「Ⅱ 表示・提供」、「Ⅲ 受容」の三つに大別している点異なる。発話機能を三つにグループ化したことで、会話や発話における機能の働きが整理され、各発話機能の関わり合いがより明確化されると思われる。しかし、3分類の名称一つである「Ⅱ 表示・提供」については、「Ⅲ 受容」の中に〈注目表示〉³⁶として「表示」という用語が使われているため、その点については検討が必要なのではないかと考える。また、「Ⅰ 要求」の〈情報要求〉と「Ⅱ 表示・提供」の〈情報提供〉発話機能の範囲が非常に広いことにも、疑問を感じる。一言で「情報」といっても、出身地や中国の就職事情等の事実情報と、出身地に対する想いや就職に対するアドバイス等の意見や感情に関するものに分けることが可能ではないかと考える。さらに、ザトラウスキー(1993)では、〈注目表示〉を(2-26)のように11種に下位分類している³⁷。

- (2-26) a. 〈継続の注目表示〉 先行する発話に暗示された意味を認めないまま、単に話を継続させる。
- b. 〈承認の注目表示〉 先行する発話に暗示された意味を認める。
- c. 〈確認の注目表示〉 先行する発話の繰り返しによる確認、または、そこから導かれる結論を確認する。
- d. 〈興味の注目表示〉 興味や関心を示す。
- e. 〈感情の注目表示〉 感情を示す。
- f. 〈共感の注目表示〉 相手と同じ感情をいっていることを示す。
- g. 〈感想の注目表示〉 相手が言った事柄に対して感想を述べる。
- h. 〈否定の注目表示〉 「感謝」、「陳謝」等を打ち消す。
- i. 〈終了の注目表示〉 話を終了してもいいことを示す。
- j. 〈同意の注目表示〉 上記の a~i を受ける発話。
- k. 〈自己注目表示〉 自分で自分の発話に相づちを打つ。

(ザトラウスキー1993:70)

³⁶ ザトラウスキー(1993, 1997)では、発話機能を〈 〉で括る形で提示している。本研究も、それに倣う。

³⁷ ザトラウスキー(1997)には、〈注目表示〉の下位分類については触れられていない。そのため、〈注目表示〉に関しては、ザトラウスキー(1993)の内容を述べる。〈注目表示〉の実際の会話例の詳細は、ザトラウスキー(1993)を参照されたい。

このザトラウスキー（1993）による発話機能は、2.4.1 で日本語教育における「文末表現」の研究として取り上げた峯（1995）においても使用されている。その際、「じゃあ」等の「文末表現」に関わらない機能にあたるものは取り除いて分類・分析されている。また、「『同意要求』として扱われている機能には『確認』と思われるものも含まれる」とし、「同意・確認要求」と名称が改められていることが、峯（1995）の新たな視点である。

2.5.2 本研究における発話機能

以上の先行研究を踏まえ、本研究における発話機能について述べる。まず、本研究では、「実質的発話」と「相づち的発話」のうち、「実質的発話」のみを研究の対象とする点において、峯（1995）と同様の立場である。また、発話機能の分類については、これまで日本語教育の研究にも使用されてきたザトラウスキー（1993、1997）を参考にする。しかしながら、ザトラウスキー（1993、1997）の発話機能や<注目表示>の下位分類には、「もしもし。」、「どうもありがとうございました。」、「じゃ」等、本研究で「相づち的発話」として定義したもののみが対象となる分類項目があるため、それらを除き分類を改める必要がある。

まず、ザトラウスキー（1997）において、「じゃ、」や「で、」等、談話の展開を述べる<談話表示>、「ありがとうございました。」等、陳謝・感謝・挨拶が含まれる<関係作り・儀礼>は、本研究の発話文の定義では「相づち的発話」になるため、これらの発話機能は除く。

「I 要求」について、ザトラウスキー（1997）では、<情報要求>と大きく括られていたものを、本研究では、客観的事実を要求する 1. <事実情報要求>と主観的な意見・感情を尋ねる 2. <意見・感情要求>に分ける。3. <確認・同意要求>は、ザトラウスキー（1997）では<同意要求>とされていたが、峯（1995）に倣い、確認も含めることとする。4. <共同行為要求>、5. <単独行為要求>、6. <言い直し要求>については、基本的にザトラウスキー（1997）と同様の立場である。

「II 提供・表示」については、「I 要求」の 1. <事実情報要求>と 2. <意見・感情要求>に対応する形で、7. <事実情報提供>と 8. <意見・感情表示>を設ける。9. <意志表示>は、話し手の意志が表出されていると認められたものである。10. <言い直し>は、基本的にザトラウスキー（1997）と同様の立場である。

「Ⅲ 受容」については、ザトラウスキー（1997）の〈関係づくり・儀礼〉は「相づち的発話」とみなすため、〈注目表示〉のみが残ることになる。しかし、〈注目表示〉の「表示」という名称は「Ⅱ 提供・表示」の類で用いられており、混同する恐れがある。そのため、本研究では、「Ⅲ 受容」の「受容」という用語をそのまま発話機能に援用し、11. 〈受容〉と称する。この 11. 〈受容〉は、a～h に下位分類される。ザトラウスキー（1993）では、a～k の 11 分類であったが、〈継続の注目表示〉や〈終了の注目表示〉は、「相づち的発話」の色合いが強いと判断し、除外する。また、〈確認の注目表示〉は、「Ⅰ 要求」の〈確認・同意要求〉に分類する。さらに、〈興味の注目表示〉、〈感情の注目表示〉、〈感想の注目表示〉、〈共感の注目表示〉は、いずれも心的態度を示しているものとして、一つにまとめる。

以上の内容をまとめると、本研究における発話機能の分類は、表 2-9 の通りになる。

表 2-9 本研究における発話機能の分類

発話機能	用法	例
Ⅰ 要求	1. 事実情報要求	相手に質問して事実情報を求める発話。 出身はどちらですか？等
	2. 意見・感情要求	相手に質問して意見や感情を問う発話。 どう思いますか？等
	3. 確認・同意要求	相手に確認をしたり、同意を求める発話。 出発は明日ですよ？等
	4. 共同行為要求	話し手の参加する行為に参加を求める発話。「勧誘」が多い。 一緒にご飯食べませんか？／行こうよ。等
	5. 単独行為要求	聞き手単独の行為を求める発話。「依頼」・「勧告」・「命令」がある。 頑張ってください。／一度やってみたら？／それ取って。等
	6. 言い直し要求	相手の発話が聞き取れなかった場合の「問い返し」の発話。 もう一度お願いします。／え、何ですか？等
Ⅱ 提供・表示	7. 事実情報提供	事実情報を伝える発話。質問に対する答えも含む。 出身は東京です。／この店、テレビで紹介されてたよ。等
	8. 意見・感情提示	話し手の自身の意見や感情を示す発話。質問に対する答えも含む。 いい内容だと思います。／それも一つの方法じゃないかな。
	9. 意志表示	話し手の意志を示す発話。質問に対する答えも含む。 私も行きたい。／卒業後は就職するつもりです。等
	10. 言い直し	「6. 言い直し要求」に応じた発話。 A: 新製品。 B: 何？ A: 昨日、新しく出たやつ。
11. 受容		相手の発話を認識した態度を示す発話。 ※「表2-9」に後述
	a. 肯定・承認、b. 理解、c. 同意、d. 否定、e. 不理解、f. 不同意g. 心的態度、h. 自己注目	そうですか。／そうですね。／そんなことないです。／すごい。／そうですね。等

11. <受容>の下位分類については、以下、表 2-10 に示す。

表 2-10 本研究における<受容>の発話機能の下位分類

<受容>の下位分類	用法	例
a. 【肯定・承認】	相手の発話内容を認める。許可も含まれる。	そうです。／（依頼等に対して）わかりました。・いいですよ。等
b. 【理解】	相手の発話内容を理解したことを示す。	そうですか（↓）。／そうなんですか（↓）。／わかりました。等
c. 【同意】	相手の発話内容に対して、同意の立場であることを示す。	そうですね。／そうですよね。等
d. 【否定】	相手の発話内容を打ち消す。	そんなことないです。／全然すごくありませんよ。等
e. 【不理解】	相手の発話内容に対して、理解していないことを示す。	そうですか（↑）。／そうなんですか（↑）。等
f. 【不同意】	相手の発話内容に対して、同意の立場でないことを示す。	そうでしょうか。／そうかなー。／そうなんですか？ 等
g. 【心的態度】	相手の発話内容に対して感情の表出を示す。興味、共感、驚き等も含まれる。	すごい。／それはひどいねー。／本 当ー？ 等
h. 【自己注目】	相手に働きかけを持たない発話。自問や独り言等が含まれる。	なんだっけ？／なんていうんだろう。等

ザトラウスキー（1993）による下位分類をまとめた後、本研究で新たに加えたものは、【理解】³⁸と【不同意】である。【理解】に対して、相手の発話を理解できないことを示す「不理解」の設置も試みたが、「え？」、「は？」等の「相づち的発話」が多く、また、「何？」「それってどういうことですか？」等、「I 要求」の1.<事実情報要求>、2.<意見・感情要求>、6.<言い直し要求>に移る場合がほとんどであったため、下位分類に置くことはしなかった。

これら<受容>の下位分類の中には、「I 要求」や「II 提供・表示」の発話機能と近いものも含まれるが、基本的に<受容>は相手の発話内容に対する認識・反応を示すものとする。「大変。」という発話を例に挙げると、「仕事の調子はどう？」という質問に対して「毎日大変。」と発話した場合は、「II 提供・表示」の<意見・感情表示>に属する。一方、「毎日朝7時から夜9時まで勉強します。」という<事実情報提供>に対して「わー、大変。」と発話した場合は、<受容>の下位分類である【心的態度】に属する。また、「本当ですか？」であれば、「昨日の授業、休講だったって本当ですか？」のように、明らか

³⁸ 以下、<受容>の下位分類を提示する場合、【 】で括る。

に質問であると認められるものは<事実情報要求>であるが、「その髪型、似合っていますね。」という発話に対して、「え、本当ですか?」と発話した場合、前後の発話内容、笑い声、間等から、実際に質問をしているわけではなく「褒められた驚き・嬉しさ」の表出、つまり、【心的態度】であると判断できるものもある。

このように、文末の形式が同じであっても、発話機能は文脈によって変化する。発話機能のラベリングは、筆者が文脈から判断した後、母語話者1名に確認を依頼し、意見が分かれた場合は、第三者の母語話者の意見を参考にする。なお、ラベリングは、1発話文単位で行うこととする。

2.6 母語話者評価

本研究では、学習者が使用する「文末表現」の調査の方法の一つに、母語話者評価を取り入れる。本節では、母語話者評価を取り入れる理由、母語話者評価に関する先行研究の概要、本研究における母語話者評価の立場と方法について述べる。

2.6.1 母語話者評価の必要性

外国語教育で目標言語の母語話者による評価研究がなされるようになったのは、1970年代以降からで、教育の目的が「言語体系についての知識の獲得」から「コミュニケーション能力の獲得」に移行するのに伴い、到達目標やシラバスの設定のためには円滑なコミュニケーションを支える要因を明らかにする必要に迫られたことが背景にあるとされている（小林 2004）。日本語教育における母語話者評価に関する研究は、1980年代後半から注目され始めた。評価の対象も、発音や文法の正確さ、語彙の豊かさや正確さといった言語の構造面・形式面に着目する研究だけでなく、一般の日本人と日本語教師の評価観点の相違、「話が弾み楽しかった」、「言いたいことがよくわからなかった」といった評価者の感想や印象に注目した立場の研究も進められている。

一般的に、教師は「一定の基準や手法に基づく『妥当性・信頼性の高い評価』を行うためのトレーニングがすでにできていることが多く、また、逸脱の多い『外国人の日本語』にも慣れてしまっており、逸脱に対する許容度も比較的高い」（宇佐美 2009:14）と考えられている。しかしながら、日本語の学習期間を終え、学習者が実際に日本や日本語と関わりを持ちながら生活を送っていくとなると、教師以外の日本人との交流が深くなるため、母語話者が外国人の日本語をどのように評価しているのかを明らかにすることは意義深い

研究である。このような考えのもと、教師が授業のシラバス作成、誤用訂正、フィードバック等を行う際に、教師の経験や内省だけを頼りにすることが問題視され、母語話者の行動を参考にして学習者の能力を評価する研究手法が広がりを見せた。

また、母語話者が一般的に使用する日本語から「逸脱」した表現の中にも、コミュニケーション上特に問題がないものと、聞き手に対して不快感やマイナス印象を与え、誤解やトラブルを引き起こす可能性が大きいものがあると考えられる（野田 2005）。そのため、特に会話教育の指導項目を選ぶにあたって、使用場面や使い方を誤ったらコミュニケーション上大きな影響を与えるかどうか、反対に、たとえ学習者の使用に誤用が認められてもさほど影響のない項目はどれか、といった観点を取り入れる必要があると思われる。さらに、学習者が会話において使用が必要な表現や使わなくても容認される表現を具体的に明らかにすることは、学習者の学習負担の軽減や、教師の指導項目・指導内容の明確化に繋がるのではないかと考える。

2.6.2 日本語教育における母語話者評価

母語話者による評価研究に関する大規模な調査の一つに、『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』（平成 12 年度～15 年度 科学研究費補助金基盤研究（B）（2）研究代表者：小林ミナ）（以下、小林 2004a）が挙げられる。小林（2004a）では、「日本人評価研究」を「日本語学習者の日本語運用に対して日本語母語話者が何に注目しどのように評価するかを明らかにする研究」（小林 2004b:10）と定義したうえで、多くの調査が実施されている。

例えば、一般日本人と教師の評価結果の比較に関する先行研究では、「日本語の教師経験の有無によって評価基準に対する評価や評価基準間の関係が異なる」（渡部 2004b:94）とされている。具体的には、日本人はくだけた表現をプラス評価するが、教師は敬語の不使用をマイナス評価する傾向がある（渡部 2004b）。評価の共通点としては、相づちや終助詞「ね」の使用、話の切り出し、切り上げが自然かどうか、問い返しや確認の有無が評価と関係する（小池・原田・小林 1998、小池 1998）。

文法に関する先行研究では、文法規則から逸脱した明らかな誤用が必ずしも注目されやすいわけではなく、日本人は意味が分かる範囲での文法ミスはマイナス評価と関係しないことが指摘されている（小池 1998 等）。また、小林（2004b）では、大学の留学生担当職員等の外国人と日常的に接している日本人は、文法に関してあまり注目しないが、文法的

には正しい文を日本人なら使わない文脈で使用した時に「日本人っぽくない」という評価に繋がることが明らかにした研究を紹介している。また、多くの誤用が母語話者によって理解される一方で、「学習者の誤用が理解されるからといって、必ずしも不快でない（許容される）わけではない」（渡部 2004a:90）ことが指摘されている。

発音に対する評価に関しては、一般日本人と教師の音声の評価には高い相関がある（河野・松崎 1998）とされている。また、日本人は学習者に母語話者同様の発音を求めておらず、アクセント、イントネーションの違い、外国語なまりに寛容であり、理解できる範囲での発音の不自然さはマイナス評価と関係しないという調査結果が得られている（河野・松崎 1998、小池 1998）。

ただし、小林（2004a）では、母語話者による評価の実態を解明することを目的としているため、さまざまな手法で「日本人評価研究」が行われており、効果的な評価方法が明示されているわけではない。これまでの研究では、学習者の日本語を録音または録画したデータを母語話者に評価させる手法が主に採用されている。また、評価の対象となるデータは、調査者が作成した質問紙による評定尺度を使用する研究が多く見受けられる。これらの手法に対して、小池（2003）は、実際に学習者と会話を行った母語話者による評価の必要性に言及し、母語話者と学習者の会話を収集し、会話の相手となった母語話者自身が学習者の日本語運用を評価する手法を取り入れている。また、評価者が学習者の会話に対して感じたことを自由に発話するインタビュー形式の調査や、評価後に行うフォローアップインタビューを実施している研究も少なくない。

一方、宇佐美（2009）は、従来の日本語教育の分野における評価研究は教育内容の改善を目指すための研究として教育的な意義は大きいと認めたとうえで、その研究方法の注意点を指摘している。例えば、「一般日本人」や「日本語教師」等といった属性によって日本人をグループ化し、それぞれのグループにおける評価の傾向を探っていくという方法は「ステレオタイプ的な発想を助長してしまう危険性を持つ」（宇佐美 2009:15）とし、個人の評価基準に注目した「日本人評価研究」が進められている。具体的には、学習者が書いた手紙文を母語話者が評価し、その評価に対するインタビュー調査や評価プロセスの収集を行うことで、「評価プロセスモデル」の作成を実施している（宇佐美 2009）。

このように、日本語教育における母語話者評価に関する研究は、具体的な方法が確立しているわけではなく、研究者がさまざまな評価観点のもとで調査を実施し、評価の枠組みを構築している段階にあると言える。そのため、母語話者評価を取り入れる際は、各手法

の長所と短所を理解したうえで、実践を重ねていく必要がある。

2.6.3 「文末表現」に関わる評価

ここまで、学習者の全体的な日本語運用を評価する手法を中心に述べてきたが、2.6.3では、「文末表現」の周辺項目に関わる評価研究に目を向けたい。日本語教育において、学習者が使用する日本語の文末部分に焦点を当て母語話者評価を導入した研究は、主にスピーチレベルと終助詞に関わるものであるが、その研究成果はまだ少ない。

大嶋（1989）は、日本国内の中・上級の学習者 14 名に対して、面接テストと筆記テストを行うことで、終助詞の理解力と運用力を観察した。面接テストでは、終助詞の使用箇所において、期待された終助詞が発話された場合は 2 点、誤用ないし終助詞抜きの紋切り型が使用された場合は 0 点、その中間で許容できるものは 1 点の 3 段階で採点し、算出している。調査の結果、「ね（え）」、「よ」について、理解力があっても運用力は伴わないこと、詠嘆、主張、同意を求める「ね（え）」は、筆記テストにおいて高得点だったこと、断定の「よ」は筆記テストの結果は良い反面、運用力は低いこと、その一方で、なじりの「よ」は筆記テストより面接テストの結果が高いことが明らかになった。また、日本の滞在歴の長さが運用力にいくらか影響を与えていることも指摘されている。

佐藤・福島（1998）は、「ね」と「よ」を伴う表現形式を中心に、母語話者と学習者が「発話末表現」の待遇レベルをどのように認識しているかを解明している。ここでは、学習者の発話データ等は使用せず、日本人同士の対談集の談話における 57 箇所の「発話末表現」に対して、母語話者と学習者が 4 段階で自然性を評価している。その結果、学習者は丁寧体に「ね」や「よ」を付けている箇所に対して過度に不自然とみなす傾向があることが明らかになった。また、学習者が考える「自然な言い方」には、むやみに「ね」や「よ」を付け加えようとする例が見られる一方で、丁寧体に付いた「ね」や「よ」までも取り除こうとする例も見られ、終助詞の用法についての不完全な理解や認識不足について言及している。

堀池（2007）は、佐藤・福島（1998）の調査の問題点を踏まえ、母語話者と中級から超級の学習者を対象に「ね」の自然さに関する「評定調査」を行った。調査では、14 の場面における発話として「ね」を含むいくつかの表現形式を提示し、各表現形式の自然性を 5 段階で評定してもらう手法を取り入れている。中級、上級、超級、母語話者のグループに分け、各グループにおける結果を比較したところ、中級グループの学習者は「ね」の使

用を過剰に自然だと評価する傾向があること、全体的にレベルの上昇とともに「ね」の認識が母語話者に近づくこと、特に中級グループの学習者は「普通体+ね」の形式を容認しやすい傾向があること等が明らかになった。

山下 (2010) は、在日日系ブラジル人と母語話者との会話を収集し、母語話者が「好感度アンケート」に答えるという調査を実施している。「学習者がコミュニケーション能力の向上のために、どのような知識とスキルが必要なのか」を明らかにすることを調査の目的としており、調査の対象項目を文末部分に限定しているわけではないが、調査結果に文末に関わる要素が多数含まれているため、ここで取り上げる。評価方法は、15名の評価者が日系ブラジル人の会話を聞き、その好感度を0～5の6段階で評価するものである。分析の結果明らかになったものの中で、文末部分に関わる内容は、①「尊敬語や謙譲語を使わなくても、丁寧語や多様な終助詞、あいづちなどを駆使することで好感度があげられる」こと、②「『親しさ』の表明が『なれなれしさ』と勘違いされないためにも、相手に合わせてダウンシフトするのではなく、適宜アップシフトをこころがける必要がある」こと、③「『(です・ます) + 終助詞なし』、『(です・ます) + ね』だけでなく、さまざまな表現形式を用いるほうが好感度を上げやすい」こと、④「終助詞は長さの効果が大きいので相手に与える印象と配慮を学習する必要がある」こと、⑤「自己主張が伝わると考えられる『よ』も、場面によって必ずしも好感度を下げるとは言えない」ことの五点にまとめられる。また、文末に関する今後の課題として、終助詞の部分だけを取り出した調査を行うことが挙げられている。この山下 (2010) の調査結果から、母語話者が外国人の会話に好感を抱くか否かは、文末部分の要素が大きく関わっていることが推察できる。また、実際に収集した会話データを分析の対象としている点も特徴的である。

以上の先行研究を見てみると、その調査方法にはいくつかの問題点が存在するように思われる。第一に、質問紙、既存の資料を利用した調査に偏っており、学習者の実際の自然会話のデータを扱ったものが少ない。第二に、評価尺度を使用する場合、5段階や6段階の尺度では評価基準が個人によりかなり異なること、また評価者も自然性や印象を複数段階で評価するのは困難であることが予想される。第三に、評価者がどのような意識や考えのもと評価を付けたかが不明であるため、評価後にフォローアップインタビューを実施し、質的な調査を行うことが必要である。これらの問題点を解決するため、木曾 (2013) では、学習者の自然会話のデータを聞きながら、母語話者が学習者による終助詞の使用に対して3段階で評定し、評価後にフォローアップインタビューを行う方法で調査を行った。

その結果、1.1.1でも述べたように、学習者による終助詞の使用は母語話者が評価する「会話全体の印象」に関わりがあることが明らかになった。その一方で、評価者は、丁寧体・普通体の終助詞の共起、接続助詞や中途終了表現の使用等、終助詞以外の要素に関わる項目にも注目していることがわかり、より広い枠組みで「文末表現」を捉えたいうえで、調査を行う必要性が示唆された。

2.6.5 本研究における母語話者評価

以上の内容を踏まえ、本研究における母語話者評価の立場と方法について述べる。

まず、本研究では、山下（2010）及び木曾（2013）の調査結果から、「文末表現」の運用はコミュニケーションの「好感度」や「会話全体の印象」と関連性を持つという立場を取る。また、学習者の会話の中で母語話者がどのような「文末表現」を誤用だと感じるのか、どのような「文末表現」に対してマイナスの印象を抱くのかについて、その評価の傾向と特徴を究明することを目的とする。ただ、母語話者が誤用と評価した表現やマイナス評価を付けた表現があったとしても、それらを学習者による「悪い日本語の運用」と捉えるわけではない。例えば、学習者が、ナ形容詞「きれい」の否定形を「きれいくない」、過去形を「きれいかった」と言った場合、「きれい (kirei)」が「i」で終わっているため、イ形容詞として活用させてしまったことによる誤用と捉えられる可能性が高い。しかしながら、筆者の経験上、母語話者の幼児や若者も同様の表現を使用することがあり、また、「きれいくない」と表現する地域方言も存在する。そのため、学習者がいわゆる規範文法から逸脱した表現を使用し、それに対して母語話者が誤用であると評価したからといって、「間違った表現であるから訂正する」という指導に結びつけてしまうのは短絡的であろう。本研究の研究対象である「文末表現」に限らず、学習者の日本語の運用を訂正するか否か、また、どのように訂正するべきかについては、学習者の学習目的や学習者が何をどの程度まで指導してほしいと考えているかという学習ニーズによって異なると言える。そのため、本研究で得られた母語話者評価の結果は、あくまでも、「規範文法として母語話者に逸脱した印象を与える傾向がある表現」、「場合によってはマイナスの印象を与える可能性がある表現」として扱っていく。

評価者に関しては、学習者が日本社会で日本語を運用していくことを考慮し、社会人を選出する。また、宇佐美（2009）で指摘された、評価者の性格や評価に対する個人的信条等の違いによる評価差については、母語話者評価を行ううえで留意しなければならない点

であると思われるが、本研究ではまず、日本語を母語とし日本語教育に関わりを持たない一般的な社会人という枠組みのもと、母語話者評価を行う。評価者の出身地や性別等については、関東圏出身の標準語感覚を持った男女とするが、母語話者をグループ化しその結果の差異を明らかにすることが目的ではないため、母語話者の属性を評価結果の分析には取り入れない。

評価方法に関しては、小林（2004a）における多くの研究では、母語話者が学習者の会話を耳にした際の第一印象を重視する傾向にある。なぜなら、「話す」、「聞く」という行為が中心となる日常的な交流会話は、メールやチャットのようなやり取りの形跡が文字として残るコミュニケーションと異なり、「音声は次から次と生じては消えるという一回的なもの」（半澤 1997:19）という特徴を持つからである。そのため、会話の印象評価を行う際も、瞬間的に感じ取った印象を重視することが望ましく、そのような評価が可能になるような評価尺度の設定が必要となる。特に、本研究では日本語教育に関わりを持たない母語話者を評価者とするため、評価者が自身の中で評価基準を構築する際に混乱が生じないよう配慮し、0～2 の 3 段階の評価尺度を用いることとする。さらに、評価の理由や意識を質的に分析できるよう、評価後に評価者に対してフォローアップインタビューを行う。

また、評価の内容は、訂正すべき誤用だと感じる表現かどうかという「誤用評価」と、マイナス印象を抱く表現かどうかという「印象評価」の二つに分ける。その理由は、言語表現から引き起こされる不自然さ、違和感、不快さは、いわゆる規範文法からの逸脱が要因のものと、会話場面や会話の参加者の立場を考慮した要因のものが存在するからである。例えば、部下が上司に対して「最近忙しそうだね。」と述べた場合、「忙しそうだね」という表現に文法論的な誤用は認められない。しかし、一般的に目下の者が目上の者にこの表現を使用するのは失礼であると捉えられることが多く、「忙しそうだね」という表現そのものに文法的な誤用は認められないものの、発話場面を考慮するとマイナス印象を与える可能性が高い表現であると言える。

このような母語話者評価で得られた結果を分析し、誤用であると捉えられやすい表現やマイナス印象を与えやすい表現の特徴を明らかにすることで、会話教育における「文末表現」の指導項目の選定や学習者の日本語の運用の際の一助になることを目指す。

第3章 調査 I : 中国の大学における上級学習者の現状

第2章では、中国の大学における学習者の学習意識・学習環境の調査と、学習者の言語運用・習得研究の調査が同時に行われた研究が少ないことを指摘した。本章では、中国の大学で日本語を学ぶ学習者に対して行ったアンケート調査の結果から、学習者がどのような学習意識や学習方法のもとで日本語を学んでいるのか、また学習者が感じている学習の問題点について明らかにしていく。

3.1では、本章における調査目的と課題を述べる。3.2では、調査機関となる中国S大学の概要として、大学内における日本語学科の体制、カリキュラム、使用教材についてまとめる。3.3では、調査形式、予備調査、調査対象者等、調査方法に関する内容を述べる。3.4では、アンケート調査の結果を、調査対象者の背景、学習意識、日本語との接触状況、学習方法に分けて提示する。3.5では、本章の調査結果のまとめを行う。

3.1 調査目的と課題

中国の大学における日本語教育の一例を調査することを目的に、中国陝西省のS大学に調査の協力を依頼した。S大学を調査対象に選んだ第一の理由は、S大学の位置環境にある。S大学がある陝西省は、中国内陸部の西北地域に位置しているため、北京・上海をはじめとする沿岸部に比べると、日本人駐在員や中国語を学ぶ日本人留学生の数が非常に少ない。そのため、学習者は教室外で実際に日本語を使って母語話者と交流する機会に恵まれておらず、このような環境下において、教師と学習者はいかに日本語教育・日本語学習に取り組んでいくべきか工夫が迫られる。以上のことから、「外国語環境」における日本語教育の在り方を検討するにあたり、母語話者と接する機会がないという問題を抱える土地のデータを優先的に得る必要があると考えた。第二の理由は、S大学の外国語教育の専門性が高く、特に日本語の学習者数は全国的に見ても最大規模であるという点である。今後、S大学はこれまで以上に日本語教育の発展を担う重要な教育機関になると予想され、中国における日本語教育の一例として調査するにふさわしいと判断した。第三の理由は、調査を行う際の利便性である。筆者は、2006年から2008年までの約2年間、S大学で日本語教師として会話の授業を担当した経験がある。そのため、S大学の関係者と連絡が取りやすく、調査がスムーズに行えるという利点があった。

本章では、S大学における上級学習者を対象に、具体的に以下の三つの調査課題を設定

する。

調査課題1：学習者の学習意識を調査する。

調査課題2：学習者の日本語の接触状況を調査する。

調査課題3：学習者の学習方法を調査する。

これらの調査結果をもとに、学習上の問題点や改善点を考察する。

3.2 調査機関の概要

1952年に創立されたS大学は、中国西北地域で唯一の公立外国語大学であり、中国国内における四大外国語大学の一つに位置付けられている。日本の大学における学部は「学院」、学科は「系」と称される。調査を行った2012年3月の時点では、「日語系」（日語系）つまり日本語学科は、「東方語言文化学院」³⁹（東方語言文化学院）に置かれていたが、2012年4月より「日本文化经济学院」（日本文化经济学院）と名称を改め、日本語の言語的な知識のみならず、経済や貿易の分野からも日本文化を学ぶ特色が加わる学部となった。碩士（修士）課程には、「日語語言学」（日本語文法）、「日本文学」、「日本国家研究」（歴史・文化）、「翻译」（翻訳）の四つの専攻が設けられており、博士課程の設置計画も進められている。

2011年の公開資料によると、日本語学科の学生数は947名、碩士（修士）課程の学生数は83名、中国人教師数は43名在籍している（修・李2011:308）。日本人教師は、提携校である日本の大学からの派遣や、個人による紹介により招聘され、毎年5名程度の母語話者が赴任している。1年生から4年生まで、各学年8クラス前後で編成されており、一つのクラスの学生数は約30名である。外国語大学という専門性の特徴から、全学部・学科を通じて女子学生の割合が高く、日本語学科においても各クラスの男子学生数は5名前後となっている。

学習者が授業を受けるキャンパスは、市の中心部から離れた郊外にある。全寮制であるため、授業がある平日は、学生達のほとんどが学内で過ごすことになる。寮には、テレビ、パソコン、インターネットが共同で使用できる環境は整っていない。テレビは、各教室に1台ずつ置かれており、衛星放送を受信していることから、NHKの日本語放送⁴⁰を視聴することも可能である。また、パソコンやインターネットに関しては、学内の図書館及び学生

³⁹ 日本の大学におけるアジア言語学部のような位置付けで、2012年調査時では四つの学科（日本語、韓国語、アラビア語、インドネシア語）が置かれている。

⁴⁰ 「NHK ワールドプレミアム」。

センターや、学外のインターネットカフェを有料で利用することになる。また、個人でパソコンを購入し、プロバイダーに契約している学習者もいるようである。

新年度は9月に開始され、2学期制である。授業は、午前8時からで、月曜から金曜まで行われる。授業時間は1コマ110分であるが、途中10分の休憩が挟まれるため、実質的には50分刻みで進行する。日本語に関する学年別の必須科目名と各科目⁴¹のコマ数については表3-1の通りである。

表 3-1 学年別日本語必須科目とコマ数

科目名 \ 学年	授業コマ数 (/週)			
	1年	2年	3年	4年
精読	5	4	2	1
会話	2	2	—	—
聴解	1	2	—	—
視聴説	—	—	1	1
通訳	—	—	1	—
翻訳	—	—	1	—
作文	—	—	1	卒業論文
合計	8	8	6	2

*1学期=約18週(2学期制)。

*「—」は該当授業がないことを示す。

表3-1からわかるように、カリキュラムの中心となっているのが「精読」⁴²の授業である。「精読」とは、日本語の語彙や文法や読解等を体系的に学ぶ科目で、総合日本語の要素が強い授業となっている。こうした「精読」中心の授業は、中国の大学における日本語教育に共通した特徴だと言われており、S大学では中国人教師が担当している。一方、日本人教師は、主に1・2年次の「会話」、3年次の「作文」の授業、「卒業論文」の指導を担当している。「視聴説」とは、日本語を目と耳から捉え、話す力を養う授業である。

⁴¹ 科目名は日本語の漢字表記で記す。以下、同様。

⁴² S大学では、正式科目名を1年次「初級日語Ⅰ・Ⅱ」、2年次「基礎日語Ⅲ・Ⅳ」、3年次「高級日語Ⅰ・Ⅱ」、4年次「高級日語Ⅲ・Ⅳ」とし、これらの総称を「精読」としている。

例えば、CD やドラマの音声・映像を教材として使用し、日本語でそれらの内容について討論を行う方法が導入されている。

教材については、2009 年の新入生から、1・2 年次の基礎段階では『総合日语 修订版』を使用している。その他の使用教材の詳細については、表 3-2 の通りである。

表 3-2 学年別使用教材 (2012 年調査時)

科目名	使用教材
精読	1 年：『総合日语 第一册』、『総合日语 第二册』 2 年：『総合日语 第三册』、『総合日语 第四册』 3 年：『日本文学作品选读』（S 大学教師作成教科書） 4 年：文学作品等（教師によって異なる）
会話	1 年：『総合日语 第一册』、『総合日语 第二册』 2 年：『総合日语 第三册』、『総合日语 第四册』
聴解	1 年：『初級日本語聴解練習 毎日の聞き取り 50 日 上』 『初級日本語聴解練習 毎日の聞き取り 50 日 下』 2 年：『中級日本語聴解練習 毎日の聞き取り 50 日 上』 『中級日本語聴解練習 毎日の聞き取り 50 日 下』
視聴説	3 年：ドラマ・NHK ニュース等（教師によって異なる） 4 年：ドラマ・NHK ニュース等（教師によって異なる）
通訳	3 年：外交ニュース（教師によって異なる）
翻訳	3 年：教師作成プリント（教師によって異なる）
作文	3 年：教師作成プリント（教師によって異なる）

授業以外の日本語の活動としては、学年別の朗読大会・スピーチ大会・演劇大会、学院レベルの文化祭等が開催され、学習者が習得した日本語を披露する機会が設けられている。また、学内で選ばれた数名の学習者が、省・全国規模のスピーチコンテストや作文コンテストに出場し、毎年優秀な成績を残している。先に述べたように、陝西省は内陸部に位置しているため、学習者が日本人教師以外の母語話者と接する機会は極めて少ない。そのた

め、放課後に日本語で会話をする「日本語コーナー」⁴³という時間や、1年に数回他校の日本語学科の学習者と交流する機会が作られているが、日本人教師以外の母語話者の参加はほとんど見られないようである。

3.3 調査方法

3.3.1 調査形式

調査を行うにあたり、あらかじめ学院長にEメールにて研究内容を送り、調査期間や調査目的を説明したうえで、受け入れの許可を得た。現地到着後、改めて調査内容を説明し（巻末資料・資料1）、承諾書（巻末資料・資料2）に大学代表者及び学院長のサイン・押印をもらい、調査場所⁴⁴を借りる許可をいただいた。承諾書には、研究以外の目的で収集したデータを使用しないこと、学習者の個人情報を守ること等が記されている。また、日本語学科の事務担当者や日本語教師に対しても、紙面（巻末資料・資料3）及び口頭にて調査の説明を行い、協力を依頼した。

全体的な調査期間は、2012年3月2日から30日までの約1か月である。そのうち、本章に関するアンケート調査は、3月5日から16日までの平日を利用して行った。調査の形式は、調査対象者にアンケート用紙（巻末資料・資料4）を配布し、直接記入してもらう方法をとった。アンケート用紙は、フェイスシート（F）とアンケートシート（Q）に分かれる。フェイスシートでは、調査対象者の基礎的な個人データを入手することを目的に、氏名、年齢、性別、出身地をはじめ、日本語学習の開始時期や日本語能力試験の結果等について質問するものである。アンケートシートでは、調査対象者の学習背景や学習意識に関する情報を得ることを目的に、日本語の使用頻度、学習方法等について質問するものである。いずれも日本語版の他に、日本語に不安を感じた時に中国語で確認ができるよう中国語版（巻末資料・資料5）を用意し、配布した。中国語版の内容は、日本語版を中国語に翻訳したもので、神戸大学大学院で日本語教育を専攻する中国人留学生の協力を得て作成した。以下、アンケート用紙とは、フェイスシートとアンケートシートを併せたものを指し、アンケート調査とは、フェイスシートとアンケートシートを用いて行った調査を指す。

アンケート用紙は、国立国語研究所（2006）が日本、タイ、韓国、オーストラリア、台

⁴³ 学生が主体的に運営している。調査時は、1～2週間に1回、19時より、1年生の教室にて開催されており、日本人教師が任意で参加していた。また、日本語での交流目的とは教室を別にして、毎回日本語の映画（DVD）が1本視聴できるように準備される。

⁴⁴ 調査専用の部屋や研究室はなく、必要に応じて教師合同研究室、教授室、教室を使用させてもらった。

湾、マレーシアの学習者を対象に行った『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究』の質問紙を参考に作成した。質問項目や回答の選択肢の内容は、中国の大学で日本語を学ぶ学習者の調査に対応するよう修正したが、その際、筆者の中国の大学での指導経験や中国の大学の日本語学科を卒業した中国人留学生の意見を反映させた。

3.3.2 予備調査

アンケート調査を行うにあたり、日本国内で予備調査を行った。予備調査の協力者は、神戸大学大学院の研究生、女性2名である。1名は中国の大学で日本語を専攻として学び、もう1名は中国の大学で第二外国語として日本語を学んだ学生で、2名とも中国の大学卒業後に来日した。予備調査では、2名にアンケート用紙を配布しその場で回答してもらい、質問内容や回答方法にわかりにくい点があったかどうか確認した。

その結果、数か所に質問表現のわかりにくさの指摘と回答選択肢の追加のアドバイスがあったものの、アンケート調査を行うにあたっての大きな問題点は見られなかった。そこで、S大学では、予備調査で使用したアンケート内容や形式を大きく変更することなく、一部の質問表現と回答選択肢に修正を加えたものを使用することにした。

3.3.3 調査対象者

本研究は上級学習者を対象に調査を行うが、学習者の日本語のレベル判定は、何に基準を置くかによって異なってくる。ここでは旧日本語能力試験1級の基準の一つであった「学習時間900時間程度学習したレベル」（日本語能力試験JLPTホームページ）を参考にする。3.1の表3-1で述べた学習時間を1学期18週として算出した結果、1・2年次の合計日本語学習が1058時間となり、900時間を越える結果になった。そこで、S大学の日本語学科では、3年次以降を上級学習者と見なすことができると判断し、3年生に調査の協力を依頼することにした。

まず、3年生の精読の授業を10分程度使わせてもらい、七つのクラスの授業でアンケート用紙の配布と説明を行った。その際、学習者には、アンケートの調査結果を研究以外の目的では使用しないことと個人情報を守守することを約束した。アンケート用紙は日本語版と中国語版を配布したが、中国語版は日本語に不安を感じた際の補足資料として使用し、回答は日本語版に日本語で記入するよう指示した。なお、調査目的の公開がアンケートの回答結果に影響を及ぼすことを考慮し、学習者に調査目的を説明する際は、中国の大学で

学ぶ学習者の話しことばや学習環境に関する調査であるという内容にとどめた。次に、各クラスの代表者にクラスメートのアンケート用紙の回収を依頼し、数日後に電話にて連絡を取り、回答済みのアンケート用紙を受け取った。

アンケート用紙は188名に配布し、163名から回答が得られた（回収率86.7%）。記入漏れや記入ミスが見られた回答については、再度授業時間を使わせてもらったり、休み時間を利用することで追跡調査を行ったが、一部の回答者に対しては確認を取ることができなかった。一問でも記入漏れや記入ミスがある学習者（9名）及び母語が中国語ではなくウイグル語である学習者（1名）を除いた結果、有効回答者数は153名、有効回答率は81.4%となった。本章では、この153名を調査対象者と称する。

3.4 調査結果

153名のアンケート調査の結果についてまとめる。各項目の後ろに表記する「:F」は「フェイスシート」を、「:Q」は「アンケートシート」を意味する。また、「F」や「Q」の後ろに示す数字は、各シートの質問番号を意味する。例えば、「:F1」は、フェイスシートの1番目の質問項目であることを示している。また、割合は小数点第二位を四捨五入する形で算出するため、合計が100%にならないこともあるが、表内では100%と記す⁴⁵。

3.4.1 調査対象者の背景

ここでは、調査対象者の背景として、性別と年齢、出身地、来日経験、日本語学習の開始時期、日本語能力試験N1の可否についてまとめる。

(1) 性別と年齢 : F1・F2

調査対象者153名の男女比は、男性23名（15.0%）、女性130名（85.0%）であった。年齢に関しては、20歳（24名）、21歳（55名）、22歳（53名）が86.3%を占める結果となったが、18歳から24歳まで年齢の幅が見られた。これは、中国の初等・中等教育において、飛び級や留年が認められていることが一つの要因だと考えられる。

⁴⁵ 以下、割合を示す際は同様の形式を採る。

(2) 出身地 : F4

中国は、四つの直轄市⁴⁶、22の省⁴⁷、五つの自治区⁴⁸、二つの特別行政区⁴⁹から成り立っており、これらを華東、中南、西南、東北、華北、西北の六つの地域⁵⁰に大別することができる。調査対象者153名の出身地を地域別分け、人数が多い順に見てみると、西北地域が102名（66.7%）、中南地域が18名（11.8%）、華東地域が17名（11.1%）、華北地域が7名（4.6%）、西南地域が5名（3.3%）、東北地域が4名（2.6%）という結果になった。特別行政区を除く全ての地域からS大学へ入学しており、S大学の日本語教育の規模の大きさをうかがい知ることができる。その中でもやはり、S大学の周辺地域である陝西省の出身者が99名（64.7%）と最も多い結果になった。

(3) 来日経験 : F6

153名のうち、来日経験があるのは1名（0.7%）のみで、その来日目的は観光であった。ほぼ全員が一度も日本に行ったことがないという結果であったが、3年次に提携校である日本の大学に留学することが決定していたり、日本のホテルや旅館でインターンシップの研修を控えている調査対象者も見受けられた。

(4) 日本語学習の開始時期 : F7

日本語の勉強を始めた時期について尋ねたところ、150名（98.0%）が「大学1年」と回答しており、ほとんどの調査対象者が大学入学後に開始していることがわかった。調査対象者は、2009年9月に入学していることから、調査を行った2012年3月時点での学習期間は、2年6か月になる。その他、「高校1年」、「高校3年」、「大学3年」からの開始がそれぞれ1名（0.7%）ずつという結果となった。高校から学習を始めた2名の出身地は陝西省であるため、東北地域の初等教育における日本語教育を受けたわけではなく、独学や第二言語として日本語を学んだ可能性が高いと思われる。

⁴⁶ 北京市、上海市、天津市、重慶市。

⁴⁷ 浙江省、江西省、江蘇省、安徽省、山東省、福建省、河南省、湖南省、海南省、広東省、湖北省、雲南省、四川省、貴州省、吉林省、遼寧省、黒竜江省、山西省、河北省、陝西省、甘肅省、青海省。

⁴⁸ 広西チワン族自治区、チベット自治区、内モンゴル自治区、新疆ウイグル自治区、寧夏回族自治区。

⁴⁹ 香港特別行政区、マカオ特別行政区。

⁵⁰ 地域区分は諸説あるが、新华网ホームページ「中共各省（自治区・直辖市）党委书记」の区分に基づく。台湾は、係争地域とし、ここでは含めない。

(5) 日本語能力試験 N1 の合否 : F5

2.1.2 で述べた通り、日本語能力試験は、日本国内外における日本語を母語としない人を対象とした日本語の試験として最も受験者の多い試験である。153 名のうち、この日本語能力試験を受験したのは 134 名 (87.6%) であった。受験したレベルは全員が N1 で、受験した年は調査対象者が 3 年次に進級して 3 か月後にあたる 2012 年 12 月である。

さらに、N1 を受験した 134 名に対して合否 について確認したところ、74 名 (55.2%) が「合格」、60 名 (44.8%) が「不合格」と回答した。2012 年 12 月に実施された N1 の認定率は、日本国内の受験者が 26.4%、海外の受験者が 23.1%、国内・海外を合わせると 24.1%とされている (日本語能力試験 JLPT ホームページ)。一つの大学内における調査結果と世界全体の調査結果を単純に比較することは難しいが、数値的に見れば S 大学では半数以上の調査対象者が合格をしていることから、高い認定率であると言える。

3.4.2 学習意識

調査対象者の学習意識を明らかにするために、日本語学習を始めた動機、大学卒業後の希望進路、日本語の学習動機と希望進路の関わり、日本語能力の自己評価と到達希望レベル、伸ばしたいと思う日本語能力とその理由についてまとめる。

(1) 日本語学習を始めた動機 : F8

3.4.1 では、調査対象者のほぼ全員が大学入学後に日本語の学習を開始したことが明らかになった。では、調査対象者は、どのような理由から大学で日本語の勉強を始めたのだろうか。ここでは、日本語学習の動機について尋ね、その選択肢の内容を「興味・関心」、「社会・周囲」、「消極的」の三つに分類したものを表 3-3 にまとめる。「興味・関心」とは、「日本の漫画やアニメが好きだから」等、興味・関心によるものである。「社会・周囲」とは、「就職に有利だから」、「親や知人等に勧められたから」等、社会動態や周囲の人々からの影響によるものである。「消極的」とは、周辺的な事情により本人の意志に反する形で日本語を選択することになったケースが含まれる。

表 3-3 日本語を始めた動機 (n=153、単位：名、カッコ内：%)

選択肢分類	選択肢項目	選択肢別	分類別
消極的	大学受験の関係でしかたがなく選択	44 (28.8)	44 (28.8)
社会・周囲	就職に有利だから	26 (17.0)	42 (27.6)
	親や知人等に勧められたから	7 (4.6)	
	国際的に重要な言語だから	5 (3.3)	
	日本語を学ぶのが流行しているから	4 (2.6)	
	日本人の知り合いがいるから	0 (0)	
興味・関心	日本の漫画やアニメやゲームが好きだから	14 (9.2)	63 (41.2)
	日本語に興味があるから	13 (8.5)	
	日本に興味があるから	11 (7.2)	
	日本の歌や歌手が好きだから	7 (4.6)	
	日本のドラマや映画が好きだから	5 (3.3)	
	日本に行きたいから	5 (3.3)	
	日本の文化や社会についての情報を得たいから	4 (2.6)	
	日本の文学や歴史に興味があるから	4 (2.6)	
その他		4 (2.6)	4 (2.6)
合計		153 (100)	153 (100)

表 3-3 を選択肢別に見ると、最も多かったのは「大学受験の関係でしかたがなく選択」で、44 名 (28.8%)、次いで「就職に有利だから」(26 名、17.0%)、「日本の漫画やアニメやゲームが好きだから」(14 名、9.2%)という回答が続いた。「大学受験の関係でしかたがなく選択」が1番目の理由として最も多かったのは、中国の大学受験の制度が一つの要因であろう。中国の大学に入るためには、全国の統一試験の受験が必要になる。その際、志望する大学名や学科名を選択することになるが、試験の成績の良し悪しによって、どの大学・学科に入学できるかが決まるシステムになっている。試験の結果が思わしくなかった場合は、本来志望していなかった大学や学科に進まざるを得ず、不本意な専攻で大学生活を開始する学習者も多いようである。

一方、選択肢の分類別では、「興味・関心」が 63 名 (41.2%)、「消極的」が 44 名

(28.8%)、「社会・周囲」が42名(27.6%)という結果になった。選択肢別では、「大学受験の関係でしかたがなく選択」という「消極的」な理由が目立ったが、分類別に見てみると、4割以上の調査対象者は、日本のいわゆるポップカルチャーや日本語・日本文化に幅広く興味を抱いており、自らの意志により日本語の学習を開始していることがわかった。また、就職や周囲の勧めを考慮して日本語を選択したという調査対象者も少なくない。これらの結果は、2.1.1で先行研究として挙げた曹(2009)や国際交流基金(2013)によって「日本経済」や「日本のポップ・カルチャー」が中国の学習者増加の一要因であると指摘されている点と一部重なりが見られた。ただ、一つのカテゴリーに回答が集中することは見られず、「消極的」な理由も含め多様な動機のもと、日本語の学習が開始されている点に留意する必要がある。

(2) 大学卒業後の希望進路 : F11

日本語学習の開始については、調査対象者はさまざまな理由により日本語学科を選択しており、その背景には個別性があることがわかった。次に、大学卒業後の日本・日本語との関わりに対する考えを明らかにするために、大学卒業後に希望する進路について選択式により回答してもらい、その選択肢の内容を「日本関係」と「日本関係以外」の二つに分類し、表3-4にまとめる。「日本関係」とは、日本文学や日本語等の専攻で中国の大学院へ進学、日系企業への就職、日本への留学等、卒業後も日本や日本語に関わりを持つものである。「日本関係以外」とは、中国の公務員、日本と関わりを持たない企業への就職、日本文学や日本語等の専攻以外で大学院への進学等、卒業後は日本や日本語に関わりを持たないものである。

表3-4 卒業後の希望進路 (n=153、単位：名、カッコ内：%)

選択肢分類	選択肢項目	選択肢別	分類別
日本関係	中国で日系企業に就職する	54 (35.3)	111 (72.5)
	日本・日本語等の専攻で、中国の大学院に進学する	35 (22.9)	
	日本に留学して大学院に進学する	14 (9.2)	
	中国の日本語学校や専門学校等で日本語を教える	8 (5.2)	
日本関係以外	中国で公務員として就職する	13 (8.5)	34 (22.2)
	中国で日系企業以外の会社に就職する	12 (7.8)	
	日本・日本語等の専攻で、中国の大学院に進学する	5 (3.3)	
	日本以外の国に留学して大学院に進学する	4 (2.6)	
その他		8 (5.2)	8 (5.2)
合計		153 (100)	153 (100)

選択肢別では、「中国で日系企業に就職する」(54名、35.3%)、「日本文学・日本文化・日本語等に関する専攻で、中国の大学院に進学する」(35名、22.9%)、「日本に留学して大学院に進学する」(14名、9.2%)の順に多く、企業への就職のみならず、進学希望者も少なくないことがうかがえる。分類別で見ると、「日本関係」の進路希望は111名(72.5%)となっており、「日本関係以外」の進路希望(34名、22.2%)を大きく上回る結果となった。この結果を見る限り、大学での専門性を生かした進路、特に、日系企業への就職や大学院への進学・留学を希望する調査対象者が多いことがわかる。

次に、日本語学習を開始した動機と希望進路の関わりについて、表3-5にまとめる。

表3-5 日本語の学習動機と希望進路 (n=153、単位：名、カッコ内：%)

進路 \ 動機	興味・関心	消極的	社会・周囲	その他	進路別合計
	日本関係	43 (68.3)	30 (68.2)	35 (83.3)	
日本関係以外	15 (23.8)	14 (31.8)	5 (12.0)	0 (0)	34 (22.2)
その他	5 (7.9)	0 (0)	2 (4.8)	1 (25.0)	8 (5.2)
動機別合計	63 (100)	44 (100)	42 (100)	4 (100)	153 (100)

日本語学習を開始した動機が「興味・関心」である調査対象者の希望進路は、「日本関係」が43名(68.3%)、「日本関係以外」が15名(23.8%)、「その他」が5名(7.9%)という結果になった。動機が「消極的」であった調査対象者の希望進路は、「日本関係」が30名(68.2%)、「日本関係以外」が14名(31.8%)、「その他」が0名という結果になった。動機が「社会・周囲」であった調査対象者の希望進路は、「日本関係」が35名(83.3%)、「日本関係以外」が5名(12.0%)、「その他」が2名(4.8%)という結果になった。これらの結果を見ると、入学試験の事情で日本語を「仕方がなく選択」した調査対象者も、2年半の期間日本語を学習することで日本や日本語に興味を持ち、7割近くが卒業後も「日本関係」の進路を希望していることがわかる。また、「社会・周囲」の理由により日本語学習を開始した調査対象者は、卒業後も「日本関係」の進路を希望する割合が高いようである。

(3) 日本語能力の自己評価と到達希望レベル : F9

現在、調査対象者自身がどの程度日本語の能力があると思うか、「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」の4技能に対して6段階で自己評価してもらった。各段階の質問項目は、「JFスタンダード」⁵¹における「Can-do」の内容を参考に作成した。「Can-do」とは、日本語の熟達度を「～できる」という形式で示した文である。A1、A2、B1、B2、C1、C2の六つのレベルが設けられており、C2レベルが最も高い。A1・A2レベルは基礎段階の言語使用者、B1・B2レベルは自立した言語使用者、C1・C2レベルは熟達した言語使用者と位置付けられている(JF日本語スタンダードホームページ)。A1レベルの選択肢を選んだ場合は1点、C2レベルの選択肢を選んだ場合は6点とし、153名の回答の平均を表3-6に算出した。

表3-6 日本語能力の自己評価と到達希望レベル (n=153、最高得点6点)

	現在 (平均)	将来 (平均)
読む	2.9	5.5
書く	2.9	5.5
聞く	3	5.8
話す	2.8	5.6

⁵¹ 国際交流基金による「日本語の教え方、学び方、学習成果の評価のし方を考えるためのツール」である。「JFスタンダード」の使用で日本語で何がどれだけできるかという熟達度がわかる(JF日本語スタンダードホームページ)。

表3-6の結果をみると、調査対象者は、「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」全ての技能において、現在の自身のレベルをA2（基礎段階）～B1（自立した言語使用者）レベルとして認識しているようである。また、将来的にはC2（熟達した言語使用者）レベルに到達したいと考えている調査対象者がほとんどであった。

(4) 伸ばしたいと思う日本語能力：F10

次に、「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」の4技能の中で、現在伸ばしたいと思っている能力の順位を尋ねた。その結果、一番伸ばしたいと考えている能力に「話す力」を挙げた調査対象者が114名（74.5%）と最も多く、「聞く力」（33名、21.6%）、「読む力」（4名、2.6%）、「書く力」（2名、1.3%）が続いた。調査対象者は、「読む」・「書く」能力に比べ、「話す」・「聞く」能力を重要視する傾向にあるようである。

さらに、その能力を伸ばしたいと思う理由を選択式により尋ね、その結果を「交流」、「就職・進学等」、「趣味」、「他能力との比較」の四つのカテゴリーに分類し、表3-7にまとめた。「交流」とは、日本人との交流を重視するものである。「就職・留学」とは、就職、大学院への進学、日本への留学等、自身が希望する道に進むための手段として重視するものである。「趣味」とは、日本のポップカルチャーや観光等、好きなことを楽しむための能力として重視するものである。「他能力との比較」とは、その能力が他の能力に比べて習得できていないと感じているため、能力のバランスを重視するものである。

表 3-7 伸ばしたい能力とその理由（n=153、単位：名、カッコ内：％）

理由 \ 能力	話す	聞く	読む	書く	理由別合計
交流	62 (54.4)	11 (33.0)	0 (0)	0 (0)	73 (47.7)
就職・進学	26 (22.9)	10 (30.0)	1 (25.0)	1 (50.0)	38 (30.1)
他能力との比較	17 (14.9)	9 (27.0)	2 (50.0)	1 (50.0)	29 (19.0)
趣味	9 (7.9)	3 (9.1)	1 (25.0)	0 (0)	13 (8.5)
能力別合計	114 (100)	33 (100)	4 (100)	2 (100)	153 (100)

表 3-7 を見ると、「話す」・「聞く」共に、その能力の向上を目指す一番の理由は、日本人との「交流」を目的とするもので、「話す」は 62 名 (54.4%)、「聞く」は 11 名 (33.0%) であった。次いで、「就職・進学等」、「他能力との比較」、「趣味」という結果であった。表 3-4 の「卒業後の希望進路」では、多くの調査対象者が「日本関係」を選択しており、日系企業への就職や進学・留学に対する関心の高さが明らかになった。しかし、表 3-7 の結果からは、「就職・進学等」の手段よりも、むしろ、それらの目標が達成した後に日本人と実際に「交流」することを見据えたうえで、日本語能力、特に「話す」・「聞く」能力を向上させたいと考えている調査対象者が 73 名 (47.7%) と、約半数近くを占めていた。その一方で、「趣味」を楽しむためという調査対象者も少数派ではあるが存在しており、学習者の学習ニーズの多様性がうかがえる。

3.4.3 日本語との接触状況

ここでは、調査対象者の日本語との接触状況を明らかにするために、授業以外における日本語でのやり取りの相手とその方法、授業以外での日本語の視聴状況、過去1年以内における日本語関係の経験についてまとめる。

(1) 授業以外における日本語でのやり取り : Q1

日本語の授業以外で日常的に日本語を使ってやり取りをするかどうか尋ねた。その結果、やり取りを行っている調査対象者は102名 (66.7%)、やり取りを行っていない調査対象者は51名 (33.3%) であった。

やり取りを行っている 102 名に対して、最もよく日本語で交流する相手とその手段について尋ねた結果をまとめると、表 3-8 の通りになる。

表 3-8 最もよく日本語で交流する相手と交流手段 (n=102、単位：名、カッコ内：%)

交流相手分類	交流相手	交流手段				合計	分類別合計
		会う	Eメール	チャット	その他		
学内	日本人日本語教師	28	20	0	1	49 (48.0)	85 (83.3)
	中国人の友人・クラスメート	20	0	2	0	22 (21.6)	
	中国人日本語教師	9	4	0	1	14 (13.7)	
学外	言語交換学習の日本人	7	0	1	1	9 (8.8)	14 (13.7)
	交流会・紹介等で知り合った日本人	0	4	0	1	5 (4.9)	
ネット	インターネットで知り合った日本人	1	1	1	0	3 (2.9)	3 (2.9)
交流手段 合計		65	29	4	4	102 (100)	102 (100)

まず、交流相手について見ると、「日本人日本語教師」が 49 名 (48.0%) と最も多く、次いで「中国人の友人・クラスメート」が 22 名 (21.6%)、「中国人日本語教師」が 14 名 (13.7%) であり、「学内」の人物とのやり取りが 83.3%を占める結果となった。「学外」の人物は 13.7%と少なく、その内訳は「言語交換学習の日本人」が 9 名 (8.8%)、「交流会・紹介等で知り合った日本人」が 5 名 (4.9%) であった。また、「インターネットで知り合った日本人」も 3 名 (2.9%) と少数だった。

次に、交流手段について見ると、特に「学内」の人物や「学外」の「言語交換学習の日本人」とは、「会う」形式でのコミュニケーションがなされていることがわかる。中国では、若者を中心に「チャット」等の簡易メッセージのやり取りが普及しているが、日本語での交流には活用されていないようである。なお、「その他」には、「電話」と「手紙」が含まれる。

さらに、表 3-8 で挙げられた人物とのやり取りの頻度について尋ねたところ、「週に 1 回」(40 名、39.2%)、「月に 2~3 回」(28 名、27.5%)、「週に 2~3 回」(22 名、21.6%) の順に多い結果になった。4 割程度の調査対象者は、1 週間に 2 日ある「会話」の授業のうち 1 日は休み時間等を利用して日本人教師と日本語で話そうと心掛けていることが推察できる。「毎日」と回答した調査対象者は 6 名 (5.9%) と少なく、やはり日常的に日本語でやり取りをする機会や環境は少ないことがわかる。

また、日本語の授業以外で日常的に日本語を使ってやり取りを行っていないと回答した 51 名に対して、その理由について尋ねた。その結果、「日本語を使う相手がいないから」と回答した調査対象者が 35 名 (68.6%) と最も多く、「自分の日本語能力が十分ではないから」(11 名、23.5%)、「中国語等、他の言語の方が便利だから」(4 名、7.8%)

が続く結果になった。また、教師やクラスメートとは、挨拶程度の会話や課題の相談・提出といった形式的なメールでのやり取りは行うものの、日常会話や意見交換のような交流までには至っていないという調査対象者のコメントも多く見受けられた。

(2) 授業以外での日本語の視聴：Q2

授業以外で日本語を視聴しているかどうかについて、複数回答が可能な形式で尋ねた。その結果、授業以外の時間に、日本語が使われているのを見たり聞いたりしている調査対象者は149名(97.4%)であり、ほとんどの調査対象者が積極的に日本語に触れようとしていることがわかった。

次に、この149名に対して、日本語の教科書や参考書以外で具体的にどのようなものを見たり聞いたりするか複数回答が可能な形式で尋ね、その結果を表3-9にまとめる。

表3-9 視聴するものの種類 ※複数回答可

(n=149、単位：名、カッコ内：%)

1	ドラマ	138 (90.2)
2	映画	137 (89.5)
3	アニメ	109 (71.2)
4	インターネット	86 (56.2)
5	新聞 ⁵²	64 (41.8)
6	本(文学小説等)	63 (41.2)
7	CD	47 (30.1)
8	雑誌	42 (27.5)
9	漫画	38 (24.8)
10	ゲーム	21 (13.7)
11	ラジオ	20 (13.1)
12	テープ	8 (5.2)

⁵² 中国語で「新聞」と表記した場合、テレビのニュース番組を意味する。そのため、表内の回答には、日本語における新聞(日や週単位で定期的に発行される印刷物)としての回答と、中国語におけるテレビのニュース番組としての回答が混在している可能性がある。

表 3-9 より、「ドラマ」、「映画」、「アニメ」を視聴している調査対象者が非常に多く、それぞれ 138 名 (90.2%)、137 名 (89.5%)、109 名 (71.2%) と 7 割を超える結果になった。また、「インターネット」を視聴している調査対象者も 86 名 (56.2%) と半数以上を占めており、日本の映像メディアやインターネットによる情報の需要の高さが明らかになった。

また、表 3-9 の内容を視聴する頻度については、「週に 2~3 回」(65 名、43.6%)、「毎日」(43 名、28.9%)、「週に 1 回」(25 名、16.8%) の順に高く、9 割近い調査対象者 (89.3%) が、週に 1 回以上日本語の映像メディア等を視聴していることがわかった。3.2 で述べたように、調査対象者の寮内はテレビやインターネットが利用できる共同スペースが整っていないが、そのような環境下でも積極的に日本語に触れようとしている姿勢がうかがえる。

一方、「授業以外の時間に日本語が使われているものを視聴しない」と回答した 4 名に対して、その理由について尋ねたところ、3 名が「自分の日本語能力が十分でないため、理解できないと思うから」、1 名が「特に、見たり聞いたりしたいと思わないから」と回答し、自身の日本語能力を不安視した理由と、日本語の視聴そのものに興味がない理由があることがわかった。

(3) 日本語に接する機会・経験 : Q5

過去 1 年間に、授業以外でスピーチ大会やイベント等、日本語に接する機会・経験の有無について尋ねた。その結果、何らかの形で日本語に関わる機会や経験を得た調査対象者は 103 名 (67.3%)、経験しなかった調査対象者は 50 名 (32.7%) で、学習環境が同じであっても、日本語に接する機会や経験には差があることがわかる。

次に、「経験した」と回答した 103 名に対して、その具体的な内容を複数選択が可能な形式で回答してもらい、その選択肢の内容を、「学内」、「学外」、「訪中者交流」、「仕事」の四つに大別し、その結果を表 3-10 にまとめる。「学内」とは、大学内で行われるスピーチコンテスト、交流会、文化発表会等のイベントが含まれる。「学外」とは、学外で行われるスピーチコンテスト、他校との交流会やイベント、S 市の中心部にある「日本語資料室」の利用が含まれる。「訪中者交流」とは、S 市を公式に訪れた日本人に対する案内や通訳の担当、訪中した日本の大学生との交流が含まれる。「仕事」とは、日本語を使用するアルバイトや仕事を指す。

表 3-10 過去1年間に日本語に接した機会・経験の内容 ※複数回答可

(n=103、単位：名、カッコ内：%)

選択肢分類	選択肢項目	選択肢別	選択肢分類別
学内	学内の日本語の交流会（日本語コーナー等）	46 (44.7)	103 (100)
	学内の日本文化に関するイベント	38 (36.9)	
	学内の日本語スピーチコンテスト	19 (18.4)	
訪中者交流	中国へ来た日本人大学生との活動・交流	32 (31.1)	57 (52.4)
	中国へ来た日本人に対する通訳・手伝い	25 (24.3)	
学外	市内にある日本語資料室の利用	17 (16.5)	37 (35.9)
	学外の日本文化に関するイベント	9 (8.7)	
	学外の日本語の交流会	8 (7.8)	
	学外の日本語スピーチコンテスト（省・全国）	3 (2.9)	
仕事	日本語を使うアルバイト・仕事	17 (16.5)	17 (16.5)
その他		6 (5.8)	6 (5.8)

表 3-10 を選択肢別に見ると、「学内の日本語の交流会」が 46 名（44.7%）と最も多く、「学内の日本文化に関するイベント」38 名（36.9%）、「中国へ来た日本人大学生とのボランティア活動」32 名（31.1%）が続く結果となった。「その他」の自由回答では、学内の委員会の仕事として「学校の放送局で日本語を放送する」という記述が見られた。選択肢分類別に見ると、「学内」、「訪中者交流」、「学外」、「仕事」の順に回答が多い結果になった。

アンケート回収後に聞き取り調査を行ったところ、「訪中者交流」や「学外」のイベント・交流会への参加者は、大学を通して募集され、応募する学習者が多い場合は大学側で選抜や抽選が行われることがわかった。また、「学内」のスピーチコンテストやイベントも同様に、学習者全員に参加の権利があるわけではないようである。このように、「学内」や「学外」に関わらず、日本語に関する活動に参加したくても参加できないという学習者も少なくないようである。

「学内の日本語の交流会」の「日本語コーナー」は、1～2 週間に 1 回、放課後に定期

的に開催され、学習者同士による日本語の会話や、日本語の映画の視聴が主な活動である。また、「日本語資料室」はS市の中心部にあるビルにて開放されており、日本や日本語に関する書籍や雑誌の利用が可能である。資料室の管理はS市の企業に勤める日本人が行っており、資料室にて日本人と交流することもできる。これらの「学内の日本語の交流会（日本語コーナー）」や「日本語資料室」に関しては、参加や利用の制限はないが、回答結果はそれぞれ、「学内の日本語の交流会」の参加が46名（44.7%）、「日本語資料室」の利用が17名（16.5%）と、いずれも半数を満たしていない。アンケート後に聞き取り調査を行ったところ、これらの参加・利用の低さは、「学内の日本語の交流会（日本語コーナー）」の日本人の不参加、時間的な事情、「日本語資料室」の周知の低さが原因にあるようである。

3.4.4 学習方法

ここでは、調査対象者の日本語の学習方法を明らかにするために、授業外の時間における教科書・学習資料の使用状況と、授業で使用する教科書・学習資料以外で日本語学習のために使用しているものについてまとめる。

(1) 授業外の時間における教科書・学習資料の使用：Q3

授業以外の時間に、現在授業で使っている日本語の教科書や学習資料で勉強するかどうか尋ねたところ、145名（94.8%）の調査対象者が授業以外の時間でも授業で使用する教科書や学習教材を使用していることがわかった。さらに、この145名に対して、具体的に教科書や先生から渡される学習資料を使ってどのように勉強しているかについて、複数回答が可能な形式で尋ね、その結果を表3-11にまとめる。

表 3-11 教科書・学習資料の使い方 ※複数回答可

(n=145、単位：名、カッコ内：%)

1	語句の意味を調べる	122 (84.1)
2	漢字にふりがなを書く	100 (69.0)
3	アクセントや発音の注意点を書く	92 (63.4)
4	暗記、暗唱する	88 (60.7)
5	母語に訳す	80 (55.2)
6	付属のCDやテープ等を聞く	75 (51.7)
7	単語帳を作る	50 (34.5)
8	自分で文を作る	17 (11.7)
9	練習の相手を見つけて会話の練習をする	16 (11.0)
10	日本語がわかる人に質問する	12 (8.3)

表 3-11 の結果を見ると、「語句の意味を調べる」(122 名、84.1%) が最も多かった。また、「漢字にふりがなを書く」、「アクセントや発音の注意点を書く」も 6 割を超える結果となった。一方、「暗記、暗唱する」、「母語に訳す」、「付属のCDやテープを聞く」といった教科書をそのまま使用する傾向が強く、教科書の表現を使って実際に「会話の練習」をしたり、「自分で文を作る」等、独自に教科書の内容を発展させている調査対象者は少ないようである。

また、授業以外の時間に教科書や先生から渡される学習資料を使用しないと回答したで調査対象者 8 名に対して、その理由について尋ねたところ、「授業の時間に勉強するだけで十分だから」(2 名)、「特に日本語に興味がないから」(2 名)、「時間がないから」(2 名)、「教科書や学習資料をどうやって使ったらいいかわからないから」(1 名)、「その他」(1 名)という回答が得られた。「その他」の自由回答では、「教科書はつまらない」という記述がみられた。

(2) 日本語学習のために使用しているもの：Q4

次に、授業で使用する教科書や学習資料以外で、日本語学習のために使用しているものについて、複数回答が可能な形式で尋ね、その結果を表 3-12 にまとめた。

表 3-12 日本語学習のために使用するもの ※複数回答可

(n=153、単位：名、カッコ内：%)

1	辞書	150 (98.0)
2	映画やドラマ	135 (88.2)
3	学習参考書・問題集	132 (86.3)
4	アニメ	99 (64.7)
5	歌	98 (64.1)
6	日本語学習のための CD やテープ	72 (47.1)
7	テレビのニュースの番組	72 (47.1)
8	小説や文学作品	56 (36.6)
9	インターネットの web ページ	32 (20.9)
10	雑誌や漫画本	31 (20.3)
11	E-mail のやり取り	31 (20.3)
12	日本語学習のためのビデオや DVD	24 (15.7)
13	ラジオニュースの番組	24 (15.7)
14	インターネットでの交流 (チャット、ブログ等)	24 (15.8)
15	ゲームソフト	18 (11.8)
16	日本語学習のためのコンピューターソフト	14 (9.2)
17	日本語学習のための web 教材	11 (7.2)
18	その他	2 (1.3)

表 3-12 から、ほぼ全員の調査対象者 (150 名、98.0%) が「辞書」を使用していることがわかる。これは、表 3-11 の「語句の意味を調べる」、「漢字にふりがなを書く」、「アクセントや発音の注意点を書く」といった教科書の内容の予習・復習をする際に「辞書」を活用している結果であろう。さらに、「学習参考書や問題集」(132 名、86.3%) の他、「映画やドラマ」(135 名、88.2%)、「アニメ」(99 名、64.7%) の結果も高く、表 3-9 「よく視聴するものの種類」の結果と同様、日本の映像メディアの活用が明らかになった。「インターネットの web ページ」に関しては、表 3-9 では「授業以外の時間に

視聴する日本語」として半数以上の調査対象者（86名、56.2%）が挙げているが、ここでは2割程度（32名、20.9%）、また「日本語学習のためのコンピューターソフト」や「日本語学習のためのweb教材」の利用者もそれぞれ1割を切る結果となった。「映画やドラマ」等は日本語学習の一環として視聴している一方で、「インターネット」や「パソコン」は学習手段という認識は薄く、情報収集としての利用にとどまっているようである。

(3) 今後日本語学習のために充実してほしいもの：Q6

最後に、日本語や日本理解の学習のために、今後充実してほしいものについて複数回答が可能な形式で回答してもらい、その結果を表3-13にまとめる。

表3-13 今後充実してほしいもの ※複数回答可

(n=153、単位：名、カッコ内：%)

1	学習参考書・問題集・文学資料	106 (69.3)
2	日本語を使った交流会	100 (65.4)
3	日本人との言語交換学習	100 (65.4)
4	日本の映画やドラマ・アニメが見られる環境	85 (55.6)
5	日本語のテレビニュースの番組が見られる環境	83 (54.2)
6	授業で使う教科書・学習資料	80 (52.3)
7	辞書	75 (49.0)
8	インターネットで日本語のやり取りができる環境	71 (46.4)
9	日本文化や日本語に関するイベント	61 (39.9)
10	日本語のラジオニュースの番組が聞ける環境	59 (38.6)
11	日本の歌を聞いたり歌ったりできる環境	45 (29.4)
12	日本語学習のためのCDやテープ	40 (26.1)
13	日本語学習のためのビデオやDVD	34 (22.2)
14	日本語学習のためのweb教材	28 (18.3)
15	日本語学習のためのコンピューターソフト	22 (14.4)
16	日本語のスピーチコンテスト	21 (13.7)
17	日本語を使ったゲームソフトができる環境	14 (9.2)

半数以上の調査対象者が挙げた項目に注目すると、回答数が多い順に「学習参考書や問題集」（105名、68.6%）、「日本語を使った交流会」（100名、65.4%）、「日本人との言語交換学習の機会」（100名、65.4%）、「日本の映画やドラマ・アニメが見られる環境」（85名、55.6%）、「日本語のテレビニュースの番組が見られる環境」（83名、54.2%）、「授業で使う教科書や先生から渡される学習資料」（80名、52.3%）という結果になった。学習教材、行事・交流の機会、環境設備のそれぞれに対して、今より充実した内容を希望しているようである。また、「日本語を使った交流会」や「日本人との言語交換学習の機会」を通して、実際に日本語を運用する機会の要望も多く見られた。現在使用している「辞書」については、流行語や略語の記載が少ないため、授業での教師のフォローが求められていた。その他、各種日本語のメディアやインターネットに身近に触れられる環境の整備を希望する調査対象者も多いようである。

一方、CD、DVD、パソコン等、音声や映像に関わる教材に関する回答はいずれも30%以下にとどまり、比較的関心が低い傾向にあった。特に、「web教材」や「コンピューターソフト」等、パソコンやインターネットに関する教材に対する希望は14~18%程度にとどまった。

さらに、「授業で使う教科書・学習資料」に回答した80名の調査対象者に対して、改善を希望する科目と具体的な改善内容について、複数回答が可能な自由記述の形式で回答してもらったところ、「会話」（47名）、聴解（32名）、精読（18名）、「通訳」（3名）、「翻訳」（3名）、「視聴説」（1名）、「作文」（1名）に改善の声が挙がった。その中で、本研究の対象である「会話」に関する回答に注目し、表3-14に結果をまとめる。表3-14は、「会話」に関する40の自由記述の回答を「練習量」、「練習方法」、「内容」、「交流」、「その他」に大別したものである。なお、記述回答の表現は調査対象者によって異なるため、筆者が修正を加えたうえでまとめている。

表 3-14 「会話」の授業に対する要望（自由回答）

分類	記述回答	回答数	分類別
内容	日常的な自然会話	7	15
	ビジネス会話	3	
	豊富な会話場面・種類	2	
	日本で流行している話題	2	
	スピーチ	1	
練習量	学習者自身が話す機会の増加	10	12
	教師と話す機会の増加	1	
	会話の授業数の増加	1	
方法	自由会話・意見交換	3	7
	ゲーム形式	1	
	豊富な自然会話の例示	1	
	自然な雰囲気作り	1	
	反復練習	1	
交流	日本人との交流・会話	6	6
合計			40

表 3-14 の通り、「会話」の授業の「内容」に関する回答が 15 名、「練習量」に関する回答が 12 名、「方法」に関する回答が 7 名、「交流」に関する回答が 6 名という結果であった。個別の回答内容を見ると、「学生自身が話す機会の増加」（10 名）、「日常的な自然会話」の練習（7 名）を望む声が多く、個々の学習者の発話量と教科書以外の会話練習が不足している点が大きな問題点として認められる。

「日本人との交流・会話」については、位置環境の事情により学習者が直接母語話者と交流することは困難であるが、例えば、e ラーニング、E メール、チャット、テレビ電話、ブログ等、パソコンやインターネットを利用した授業設計を行うことで、母語話者とのやり取りが間接的に可能になる。このように、「外国語環境」であるからこそ、教師が教室外の交流に、より留意する必要があると思われる。

3.5 まとめと考察

本章では、中国陝西省のS大学で日本語を学ぶ上級学習者の学習背景を明らかにしたうえで、学習意識、日本語との接触状況、学習方法の三つの調査課題を設定し、アンケート調査を行った。

調査課題1である学習意識の調査では、日本語学習を始めた動機、卒業後の希望進路、日本語能力に対する自己評価と到達目標レベル、伸ばしたいと思う日本語能力について調べた。まず、日本語を始めた動機については、日本語・日本文化に興味を持ち積極的に日本語学科を選択した調査対象者が41.2%、また、知人の助言や就職への有利さから選択した調査対象者が27.6%を占めた。その一方で、中国の大学入試システムにより、やむを得ず日本語学科に入学したという消極的な動機も3割近く見られた。しかしながら、卒業後の希望進路を尋ねたところ、7割以上が日本や日本語関係の進学・留学・就職を希望しており、入学当初は動機付けが主体的ではなかった調査対象者も、日本語学習を通じて大学での専門性を生かす方向に考えが変化していることがうかがえた。本調査では、このように学習過程で日本や日本語に対する意識変化が起こった調査対象者に対して追跡調査を行うことはできなかったが、学習者の学習意識が変化した理由はカリキュラムの編成や指導方法を考えるにあたって重要な要素になると思われるため、これらの調査を進めることを今後の課題としたい。

次に、日本語能力の自己評価と到達希望レベルについては、「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」全ての技能において、現在の自身のレベルを「JFスタンダード」のA2（基礎段階）～B1（自立した言語使用者）レベルと認識しており、将来的には最高段階であるC2（熟達した言語使用者）レベルに到達したいと考えている調査対象者がほとんどであった。また、これら4技能の中で、今後特に伸ばしたいと思う日本語能力に「話す力」を挙げた調査対象者が74.5%と最も多く、その理由は、就職や留学後に日本人と交流するために必要であるからだという回答が目立った。学習の動機やニーズが多様化する中で、学習者が伸ばしたいと考えている能力については「話す力」に集中しているようである。筆者の日本語教育の経験上、「外国語環境」の学習者ほど「話す力」に不安を抱えている印象があったが、本調査の結果、多く調査対象者が「話す力」を伸ばしたいと考えていることが数値的に明らかになった。当然のことながら、「話す力」以外の日本語能力を向上させたいと考える学習者の存在も看過できないため、各能力とのバランスを図りながら、いかに学習者の「話す力」を向上させていくかが指導の大きな課題になると思われる。そのた

めには、学習者が具体的にどのような「話す力」の向上を望んでいるのかという詳細な調査も必要となってくるであろう。

調査課題2の日本語との接触状況の調査では、授業以外の時間の状況に注目し、日本語でのやり取り、授業以外での日本語の視聴、日本語に接する機会・経験について調べた。まず、日本語でのやり取りについては、66.7%の調査対象者が授業以外の時間に日本語でやり取りを行っており、そのやり取りの相手は日本人日本語教師、クラスメート、中国人日本語教師等の学内の人物が8割以上を占めていた。やり取りをしていない調査対象者の理由として最も多かったのは「相手がいないから」であった。確かに、中国内陸部という「外国語環境」であるため、母語話者と接触を取ることは難しいが、学内の人物やインターネットを通じて知り合った母語話者と積極的に日本語で交流を持とうとしている調査対象者がいるのも事実である。次に、授業以外の時間の日本語の視聴については、97.4%の調査対象者が視聴していると回答した。特に、ドラマ・映画は9割前後、アニメは7割以上の調査対象者が利用しており、日本の映像メディアに対する関心の高さが明らかになった。日本語に接する機会・経験については、過去1年以内に経験したという調査対象者は67.3%で、その内容は、学内・学外の交流会やスピーチ大会、中国へ来た日本人との交流等であった。これらの行事には全ての学習者が参加できるわけではなく、応募者が多数の場合は大学側が選抜を行う場合が多いようである。このような背景のもと、同じ学習環境であっても日本語に接する機会や経験には差があることが浮き彫りとなった。また、学内の日本語の交流会の一つである「日本語コーナー」は全員が参加可能であるが、日本人教師以外の母語話者がいないという理由から学習者の興味・関心は薄いようである。また、市内にある「日本語資料室」は、周知の低さからあまり利用されていないことがわかった。

調査課題3の学習者の学習方法については、授業以外の時間における教科書・学習資料の使用、教科書類以外で日本語学習に使用しているもの、今後日本語学習のために充実してほしいものの調査を行った。教科書・学習資料の使用については、語句の意味を調べたり、漢字の読み方やアクセントを記入することで予習や復習を行っている調査対象者が多かった。全体的に辞書を使った勉強法が主流であり、自ら教科書の文を応用して文を作成したり、教科書の表現を使用してみるといった教科書を応用した使い方はあまりなされていないようである。次に、教科書類以外で日本語学習のために使用しているものについては、辞書や学習参考書・問題集以外では、映画・ドラマ・アニメの映像メディアをはじめ、自身が興味を持っているものが活用されていることがわかった。インターネットやパソコ

ンは情報収集のための手段という認識が強く、Web教材や日本語でのチャット・ブログ等を利用して調査対象者は少なかった。日本語学習や日本理解のために今後充実してほしいものについては、学習教材、行事・交流会の機会、環境整備のそれぞれに対して改善の声が上った。さらに、授業で使う教科書・学習教材に対する要望の中で、本研究の対象である会話に関する回答に注目すると、学習者が発話する機会や教科書のモデル会話以外の自然会話の練習が不足していることが問題点として浮き彫りになった。また、やはり母語話者との交流を希望する声も多く聞かれた。

上述した結果は、S大学を調査対象の機関としたものであるが、「外国語環境」における学習者、教師、教育機関が共通して抱える問題点・課題も多いと思われる。以下、今後、学習者の「話す力」を向上させるために必要となる要素を教師、学習者、教育機関の三つの立場から述べる。

(1) 教師：学習ニーズや現状を把握した授業

本章の調査では、多くの調査対象者が教科書に準じたモデル会話の練習に満足しておらず、実践的なやり取りの練習を望んでいることが明らかになった。これは、学習者のニーズと授業内容が一致していないために生じた結果だと言える。

確かに、1クラスが30人前後のクラス編成の中では、1人の学習者が発話をする機会に限界があるのも事実であるが、ペアワーク、グループワーク、ディスカッション、スピーチ等の教室活動を取り入れることで、学習者の発話機会を増やすことは可能であろう。しかしながら、曹（2012）も述べているように、中国における日本語教育は文法教育が中心であるため、学習者はこれらの教室活動の馴染みが少ない傾向にある。そのため、これらの活動を行う際は、どのような力を身に付けることが目的なのかを整理し、学習者に提示することが必要である。このような活動目的の明示化は、学習者は何ができるようになったのかということが明確になり、学習に対する達成感や自信に繋がると言える。特に、初級段階を終えた上級学習者に対しては、希望進路先でどのような能力が必要とされるのか、教科書の内容では補えない指導項目は何かを分析し、それらに対応した活動を取り入れる必要がある。例えば、教科書のモデル会話や映像メディアで使われている日本語と、母語話者が実際の会話で使う表現の差異の分析等が挙げられる。会話の授業を担当する教師は、授業を行うだけでなく、学習者のニーズや現状の調査・分析を行い、その結果を踏まえた授業を計画し、各活動を取り入れていくことが肝要であると言える。

(2) 学習者：積極的な言語学習機会の取り入れ

本章の調査の結果、学習者から「日本人との交流」を望む声が多く聞かれた。「会話の能力は経験することで身につける部分が多い」（尾崎・椿・中井2010:35）と言われるように、「話す力」の向上のためには、実際に日本語でコミュニケーションを実践する必要もあるが、「外国語環境」に加え中国の内陸部という学習環境にあるが故に、日本人に会って交流することは非常に難しい。そのため、学習者もその点を認識し、「外国語環境」という学習環境をいかに自身でフォローしていくかが「話す力」の向上のための重要な要素であると言える。その一例として、インターネットを利用したコミュニケーションを挙げる。本調査の結果、学習者は、日本の情報収集のためにインターネットを利用しているものの、学習目的では活用していないことが明らかになった。しかし、現在、eラーニング教材、テレビ電話を使った交流、言語学習者のための相互添削型SNS等、様々な言語学習の形式が普及しており、インターネットを介して日本語でやり取りをすることが可能となっている。「外国語環境」であるため、実際に日本人と接する機会が得られないのであれば、これらの交流の場を自身の学習目的に合わせて積極的に取り入れ、授業で学んだ表現や映像メディアで得た日本語を使用していくのも一つの有効な手段だと思われる。

(3) 教育機関：カリキュラムと設備の改革

(1) と (2) では、教師と学習者に対する提言を述べたが、これらを実行するためには、教育機関の設備や制度を整えることが必要不可欠である。現在、S大学の会話の授業は日本人教師が担当しているが、任期の都合上、1～3年程度で教師が入れ替わる傾向にある。そのため、教師によって授業方針や教室活動が大きく異なり、(1) で述べたような教室授業活動を取り入れた授業を受けた学年もあれば、教科書の会話文のみを主として使用した学年もあるのが事実である。このような差異は、教師と大学側で会話の授業方針や授業の在り方を検討し優先すべき指導項目や活動を提示することで軽減されると思われる。そのためには、各教師が授業の実施→問題点の共有→指導項目・活動の改善→授業の実施という連携を取るといった場を設けることが肝要である。さらに、大学規模で本章のような学習者に対する調査や授業の効果を見るための縦断的調査を重ねていくことが不可欠だと思われる。

また、(2) の日本語での交流の機会に関しても、大学の設備改革が必要となる。S大学

の現状では、学習者全員がいつでもパソコンやインターネットを使うことが難しい環境にあるが、設備が充実することで学習者の日本語での交流が実現化していくと言える。また、提携校である日本の大学と連携を取り、インターネットを通じて両国の学生同士が定期的に交流を持つ機会を作る等の可能性も広がる。

教育機関の制度や設備を短期間で変えていくことは難しいが、中・長期的な視野に立った日本語教育環境の整備が期待される。

第4章 調査Ⅱ：学習者の会話内における「文末表現」

本章では、第3章の調査対象者の中から16名を被調査者として選出し、学習者の日本語の会話における「文末表現」の使用実態を明らかにする。

4.1では、本章における調査目的と課題を、4.2では、調査形式、予備調査、被調査者の基本的情報等、調査方法に関する内容を述べる。4.3では、調査の結果を、「文末表現」の型の使用実態、使用意識、使用の際に参考になっているもの、発話機能の使用の四つに分けて提示する。4.4では、本章の調査結果のまとめと考察を行う。

4.1 調査目的と課題

中国の大学で日本語を学ぶ上級学習者が使用する「文末表現」の特徴を探ることを目的とする。ここでの「文末表現」とは、2.4.5で述べた定義に基づき、「文末表現」の型と発話機能を併せたものを指す。本章では、具体的に、以下の三つの調査課題を設定する。

調査課題1：学習者が使用する「文末表現」の型の特徴を調査する。

調査課題2：学習者が「文末表現」の型を使用する際の使用意識を調査する。

調査課題3：学習者が「文末表現」の型を使用する際に参考になっているものを調査する。これらの調査結果をもとに、学習者が使用する「文末表現」の特徴について、総合的に考察を行う。

4.2 調査方法

4.2.1 調査形式

調査は、第3章と同じく中国陝西省にあるS大学で、(1) 会話の録音と文字化、(2) フォローアップインタビューの流れで行う。調査期間は、2012年3月10日～28日である。

(1) 会話の録音と文字化

調査課題1～3に関わるものである。筆者と被調査者との一対一の初対面における自由会話の録音を行う。会話の自然性を高めるために、会話の録音の目的が「文末表現」の使用実態の調査であることは伏せ、中国で学ぶ学習者の話しことばの実態を知るための調査であるという説明にとどめる。会話時間は1名につき約20分で、会話の録音場所として、S大学のご厚意のもと許可を得て、教師研究室、教授室、教室を使用した。会話を録音す

ることについては、被調査者にあらかじめ説明し、承諾を得たうえで同意書（巻末資料・資料 6）にサインしてもらう。録音機器は IC レコーダーを使用し、MPEG Audio Layer-3（MP3）形式にて録音を行う。

会話内容は、話題を限定せず、初対面の会話における自然な流れを重視する。そのため、被調査者に対して、会話が面接形式ではなく自然会話であること、自由な発言や質問を希望していることを伝える。会話中に話が途切れたり、被調査者から話題の提供がない場合は、筆者から出身地に関する話題、食べ物、大学生活の様子、休みの日の過ごし方、趣味、進路等⁵³について質問することとする。

会話の録音後、2.3.2でも述べた通り「BTSJ」2011年版を参考に会話内容を全て書き起こし、文字化資料を作成する。

(2) フォローアップインタビュー

調査課題 2 及び調査課題 3 に関わるものである。被調査者が会話内で使用した「文末表現」の使用意識、使用意図、使用の際に参考になっているものを確認するために、被調査者に対して日本語でフォローアップインタビューを行う。録音した会話の文字化資料を作成する時間が必要になるため、フォローアップインタビューは（1）の会話の録音直後ではなく、数日後に実施する。

フォローアップインタビューの手順は、まず、本調査における会話の録音とフォローアップインタビューの目的を説明したうえで、被調査者に作成した文字化資料を見ながら録音会話を一通り聞く形式で会話の状況や内容を振り返ってもらう。次に、被調査者が録音会話を聞き終わった直後に、筆者がインタビューを行う。インタビューの内容も、被調査者の承諾を得たうえで全て録音する。

インタビューは、以下（4-1）の箇所を中心に、（4-1）の表現が意識的な使用であるか、無意識的な使用であるか、意識的に使用した場合はどのような意図で使用したか、その表現を使用する際に何を参考にしたかについて、半構造化インタビューの形式で質問した。

- （4-1）・普通体が使用された箇所
- ・終助詞が使用された箇所
- ・接続助詞等で文が終止された箇所

⁵³ 被調査者によって情報の有無に偏りが生じず、共通した話題であると判断した。

- ・最後まで言い切らず中途終了であると思われる箇所

自身の発話意識や発話意図を詳細に記憶している被調査者と、常に無意識的に発話をしているため記憶に残っていない被調査者との間で回答内容が質的・量的に大きく異なる可能性も考えられるが、被調査者の負担を軽減させるため、「意識して使わなかった」、「覚えていない」と答えた場合は、無意識的な使用であると判断し、深く掘り下げて尋ねることはしない。なお、インタビューの時間は30分を目安とするが、30分を越えても強制的にインタビューを終了することはせず、被調査者の回答のペースに合わせることにする。

4.2.2 予備調査

調査を行うにあたり、S大学にて予備調査を行った。予備調査の協力者は、第3章のアンケート調査に協力してもらった学習者2名（男性1名、女性1名）である。2名は、日本語能力試験N1を受験したが、不合格だった学習者である。

予備調査は、教師研究室と教室で行い、(1) 会話の録音と文字化及び(2) フォローアップインタビューを通して実施することで、録音環境と調査方法の問題点を確認した。

予備調査の結果、教室内では音声の反響が大きく、録音には適さない環境であるため、本調査では使用するべきではないと判断した。会話の録音に関しては、協力者2名は日本語での会話に緊張している様子もあったが、全体的に滞りなく会話を進めることができた。また、フォローアップインタビューは、会話の録音から5日後と6日後にそれぞれ行ったが、会話の文字化資料を見ながら録音会話を聞くことで、会話状況を思い出すことができるようであった。また、協力者2名は、日本語能力試験N1に合格していないが、日本語のインタビューに対して自身の考えや意見を述べることができおり、受け答えに問題がない日本語のレベルであった。以上のことから、調査方法に大きな問題点はないと判断し、本調査においても同様の形式を取ることにする。

4.2.3 被調査者

第3章で行ったアンケート調査の結果から、①来日経験がないこと、②日本語能力試験N1に合格していること、③大学卒業後も日本や日本語関係の就職や進学を希望している学習者を選出し、個人的に連絡を取った。そのうち、会話の録音に対する承諾が得られ、なお且つ、調査期間中に予定の調整が可能である学習者34名に協力を依頼した。その中

で、録音環境や会話時間に大きな差異⁵⁴がない 16 名を本章の被調査者とする。

以下、被調査者を「CN」と表記し、「CN」の後ろに続く数字は個人名の代わりを意味する。以下、表 4-1 に、被調査者 16 名の基礎的な情報を示す。

表 4-1 被調査者の基礎的情報

被調査者	性別	出身地	N1得点	会話時間	録音からインタビュー実施の期間
CN1	男	浙江省	159点	0:19:23	3日後
CN2	女	陝西省	147点	0:23:10	2日後
CN3	女	新疆	142点	0:18:53	5日後
CN4	女	陝西省	141点	0:18:00	7日後
CN5	女	陝西省	136点	0:18:13	5日後
CN6	女	陝西省	136点	0:19:23	7日後
CN7	男	山西省	134点	0:18:04	6日後
CN8	女	広東省	127点	0:21:28	6日後
CN9	女	河南省	124点	0:19:51	6日後
CN10	男	陝西省	121点	0:20:01	5日後
CN11	女	河北省	111点	0:21:06	5日後
CN12	女	浙江省	107点	0:18:19	2日後
CN13	女	陝西省	102点	0:21:57	5日後
CN14	女	陝西省	102点	0:19:32	7日後
CN15	男	河北省	100点	0:18:53	4日後
CN16	女	陝西省	100点	0:18:34	4日後
平均			124.3点	0:19:03	4.9日後

性別は、男性 4 名、女性 16 名で、出身地は陝西省 8 名、河北省 2 名、浙江省 2 名、河南省・広東省・山西省・新疆ウイグル自治区⁵⁵がそれぞれ 1 名である。16 名の日本語能力試験 N1 の平均点は 124.3 点である。会話時間の平均は 19 分 06 秒である。フォローアップインタビューの実施は CN の都合に合わせてため、会話の録音後 2 日～7 日と個人差が生じる結果となった。

⁵⁴ 学内で工事が行われていたため、大きな工事音が入っている 12 名分のデータを除外した。また、被調査者の時間的都合により会話時間が 15 分に満たないもの、反対に会話時間が予定の 20 分を大幅に超えたものは、発話数に差が生じることを考慮し、6 名分のデータを除外した。

⁵⁵ 母語は中国語である。

4.3 調査結果

ここでは、本章の調査結果をまとめる。4.3.1 では、2.4.5 で定義した本研究における「文末表現」の型の使用数と「基本的スピーチレベル」について日本人対話者である筆者と比較することで明らかにする。さらに、CN の使用における個人差についても記す。4.3.2 では、フォローアップインタビューの結果をもとに「文末表現」の型の使用意識について、4.3.3 では、CN が「文末表現」の型を使用する際に参考にしているものについて明らかにする。4.3.4 では、会話における発話機能の使用実態をまとめる。なお、被調査者を CN と記すのに合わせ、以下、日本人対話者を JP と称する。

4.3.1 「文末表現」の型の使用実態

「文末表現」の型の使用実態を示すにあたり、2.4.5 で述べた表 2-7 の本研究における「文末表現」の型を再度まとめる。本研究では、「文末表現」を A 型～G 型に分類する。A 型～C 型は丁寧体を基にしたもの、D 型～F 型は普通体を基にしたもの、G 型は中途終了型である。C 型・F 型・G 型は、終助詞の共起の有無によってさらに二つに分けられる。各型の枠組みを (4-2) に再掲する。

(4-2) A 型：丁寧体の言い切り

B 型：丁寧体＋終助詞

C 型：丁寧体＋「けど」、「けれど」、「けれども」、「が」、「から」、「ので」、「し」

C+型：丁寧体＋「けど」等＋終助詞

D 型：普通体の言い切り

E 型：普通体＋終助詞

F 型：普通体＋「けど」、「けれど」、「けれども」、「が」、「から」、「ので」、「し」

F+型：普通体＋「けど」等＋終助詞

G 型：中途終了

G+型：中途終了＋終助詞

以下、(4-2) の分類に基づき、調査結果の分析を行う。

(1) 「文末表現」の型の使用数

CN16名とJPの会話を録音し文字化したところ、「実質的発話」の合計数はCNが1656、JPが1770であった。この「実質的発話」内における「文末表現」の型の使用数を、CNとJPとで比較すると、表4-2及び図4-1の通りになる。

表4-2 「文末表現」の型の比較（単位：発話数、カッコ内：%）

発話者 \ 型	A型	B型	C型	C+型	D型	E型	F型	F+型	G型	G+型	合計
CN	816(49.3)	305(18.5)	45(2.7)	0(0)	289(17.5)	36(2.2)	11(0.7)	0(0)	154(9.3)	0(0)	1656(100)
JP	373(21.1)	1022(57.7)	24(1.4)	14(0.8)	144(8.1)	69(3.9)	11(0.6)	1(0.1)	110(6.2)	2(0.1)	1770(100)

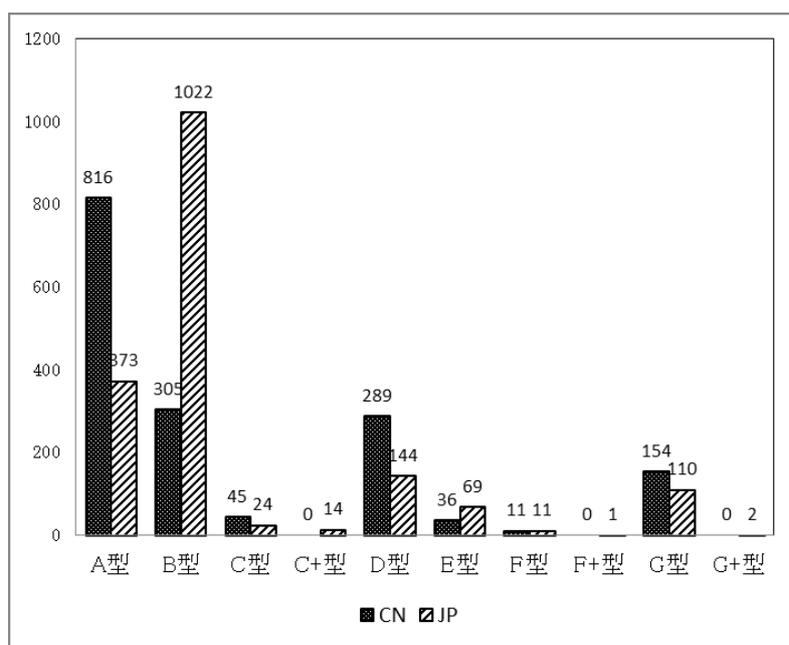


図4-1 「文末表現」の型の比較

CNの「文末表現」の型の使用数は、A型（丁寧体言い切り）>B型（丁寧体+終助詞）>D型（普通体言い切り）>G型（中途終了）>C型（丁寧体+けど等）>E型（普通体+終助詞）>F型（普通体+けど等）の順に多かった。C+型（丁寧体+けど等+終助詞）、F+型（普通体+けど等+終助詞）、G+型（中途終了+終助詞）の使用は見られなかった。

一方、JPの「文末表現」の型の使用数は、B型（丁寧体+終助詞）>A型（丁寧体言い切り）>D型（普通体言い切り）>G型（中途終了）>E型（普通体+終助詞）>C型（丁寧体+終助詞）の順に多かった。

寧体+けど等) >C+型 (丁寧体+けど等+終助詞) >F 型 (普通体+けど等) >F+型 (普通体+けど等+終助詞) ・G+型 (中途終了+終助詞) の順に多かった。

(2) CN と JP の「基本的スピーチレベル」の比較

一般的に、会話の参加者は、人間関係や場面に応じて基本となるスピーチレベルを選択すると言われている。三牧 (2013:86) は、この基本として設定されたスピーチレベルを「基本的スピーチレベル」と呼んでいる。さらに、「基本的スピーチレベルが談話全体に占める割合は、スピーチレベルを何種類に分類するかといった操作的な問題によって異なる」としたうえで、「中途終了文を除き、最も違いの際立つ丁寧体と普通体の2種類の分布に注目すれば、50%を占める方のスピーチレベルが基本的スピーチレベルとなる」としている。本章の調査では中途終了文を分類に含めるが、三牧 (2013) の定義を参考に、CN と JP の「基本的スピーチレベル」を判断する。CN と JP の結果は、表 4-3 及び図 4-2 の通りである。

表 4-3 「基本的スピーチレベル」の比較 (単位:発話数、カッコ内:%)

スピーチレベル 発話者	発話数	丁寧体	普通体	中途終了
CN	1656	1166(70.2)	336(20.3)	154(9.4)
JP	1770	1433(81.0)	225(12.7)	112(6.3)

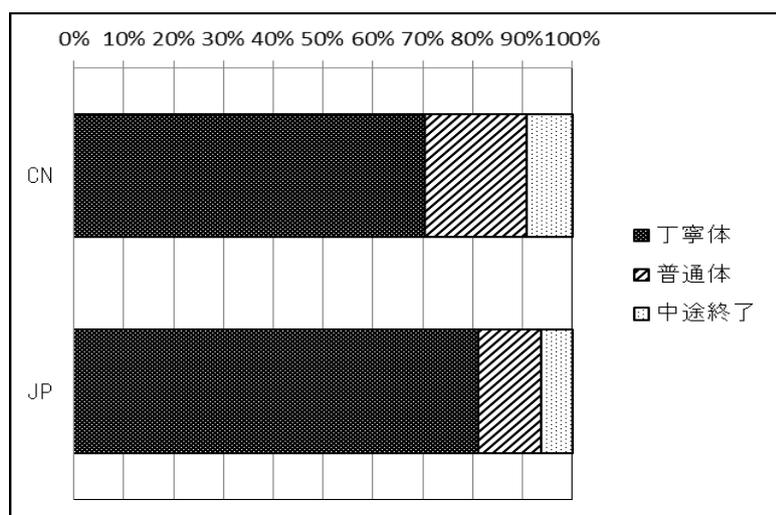


図 4-2 「基本的スピーチレベル」の比較

表 4-3 及び図 4-2 を見ると、CN のスピーチレベルの使用率は、丁寧体が 70.2%、普通体が 20.3%、中途終了が 9.4%であった。一方、JP は、丁寧体が 81.0%、普通体が 12.7%、中途終了が 6.3%であった。CN、JP 共に、丁寧体の使用率が 50%を越えていることから、両者の「基本的スピーチレベル」は丁寧体であると言える。

日本語教育では、「丁寧体は普通体に比べ、社会通念上より安心して使うことができること、また、その活用面においても学習が容易である」（谷口 1999:28）という二つの観点から、丁寧体の導入や指導が優先されている。そのため、本章の調査の際も CN は初対面における会話場面を意識し、「～です。」や「～ます。」といった丁寧体を基調とした発話スタイルを用いたと考えられる。その一方で、CN の普通体と中途終了の使用率が JP に比べて高い結果になっている点にも注目すべきであると思われる。以下、(3)において、CN と JP の各型の使用の差について精査していきたい。

(3) CN と JP の「文末表現」の型の有意差

(2) では、普通体・丁寧体・中途終了という枠組みで CN と JP の結果を比較したが、ここでは各型の使用の結果を詳細に分析していきたい。CN と JP が使用した「文末表現」の型の数に有意差があるかどうかを確認するため、(1) の結果に対して 5%の有意水準で t 検定（両側）を行った。その結果を、表 4-4 にまとめる。表内の「*」は有意差が認められたことを、「n. s」は有意差が認められなかったことを意味する。

表 4-4 「文末表現」の型の有意差

文末表現の型	CN平均数	JP平均数	t値	CNとJPの有意差
発話数	103.6	110.6	-1.3	n. s
A型（丁：言い切り）	51.0	23.3	5.5	*
B型（丁+終）	19.1	63.9	-11.7	*
C型（丁+けど等）	2.8	1.5	2.3	*
C+型（丁+けど等+終）	0	0.9	-3.9	*
D型（普：言い切り）	17.5	9.1	4.4	*
E型（普+終助詞）	2.3	4.3	-1.9	n. s
F型（普+けど等）	0.7	0.7	0	n. s
F+型（普+けど等+終）	0	0.1	-1	n. s
G型（中途終了）	9.6	6.9	1.7	n. s
G+型（中途終了+終）	0	0.1	-1.5	n. s

(* : $p < .05$ 、n. s : 有意差認められず)

表 4-4 の通り、有意差が認められたのは、A 型（丁寧体言い切り）、B 型（丁寧体＋終助詞）、C 型（丁寧体＋けど等）、C+型（丁寧体＋けど等＋終助詞）、D 型（普通体言い切り）であった（A 型： $t=5.6, df=30, p<.05$ 、B 型： $t=-11.7, df=30, p<.05$ 、C 型： $t=2.3, df=30, p<.05$ 、C+型： $t=-4.3, df=30, p<.05$ 、D 型： $t=4.4, df=30, p<.05$ ）。特に有意な差が認められたのは、A 型、B 型、D 型で、C 型に関してはわずかに有意差が認められる程度だった。（2）の表 4-3 において、CN、JP 共に、「基本的スピーチレベル」は丁寧体であることが明らかになったが、丁寧体を詳細に分析すると、CN は A 型、JP は B 型の使用が多い傾向にあることがわかる。また、統計的に見ても、CN は JP に比べて D 型の使用が多いことがわかった。その原因については、後述する「文末表現」の使用意識の調査で明らかにしていきたい。

(4) 「文末表現」の型の使用における個人差

ここまで、CN が使用する「文末表現」の型について 16 名全体の結果を見てきた。次に、各型の使用の個人差を見るために、CN1～16 の個別の使用結果を表 4-5 にまとめる。

表 4-5 CN 別「文末表現」の型の使用（単位：発話数、カッコ内：％）

CN \ 型	発話数	丁寧体				普通体				中途終了	
		A型	B型	C型	合計	D型	E型	F型	合計	G型	合計
CN1	85	33	19	7	59(69.4)	7	2	0	9(10.6)	17	18(20.0)
CN2	133	73	23	4	100(75.2)	23	0	0	23(17.3)	10	10(7.5)
CN3	102	64	12	3	79(77.5)	20	0	0	20(19.6)	3	3(2.9)
CN4	106	68	24	2	94(88.7)	9	0	0	9(8.5)	3	3(2.8)
CN5	111	65	10	1	76(68.5)	22	1	0	23(20.7)	12	12(10.8)
CN6	109	11	29	5	45(41.3)	29	8	4	41(37.6)	23	24(21.1)
CN7	92	57	1	3	61(66.3)	19	2	0	21(22.8)	10	10(10.9)
CN8	95	40	37	5	82(86.3)	2	2	1	5(5.3)	8	8(8.4)
CN9	77	37	8	1	46(59.7)	17	1	0	18(23.4)	13	13(16.9)
CN10	118	82	9	4	95(80.5)	17	1	0	18(15.3)	5	5(4.2)
CN11	123	57	17	3	77(62.6)	28	3	2	33(26.8)	13	13(10.6)
CN12	96	49	12	3	64(66.7)	18	3	2	23(24.0)	9	9(9.4)
CN13	115	49	33	2	84(73.0)	20	1	2	23(20.0)	8	8(7.0)
CN14	86	51	15	0	66(76.7)	16	0	0	16(18.6)	4	4(4.7)
CN15	125	59	25	2	86(68.8)	25	1	0	26(20.8)	13	13(10.4)
CN16	83	21	31	0	52(62.7)	17	11	0	28(33.7)	3	3(3.6)
合計	1656	816	305	45	1166(70.4)	289	36	11	336(20.3)	154	154(9.3)
平均	103.5	51.0	19.1	2.8	70.4	18.1	2.3	0.7	20.3	9.6	9.3

CN16 名全員の発話において、C+型（丁寧体+けど等+終助詞）、F+型（普通体+けど等+終助詞）、G+型（中途終了+終助詞）の使用が認められなかったため、表内の記載は省略する。

表 4-5 の結果を見ると、CN16 名のうち 15 名が丁寧体を 50%以上使用しており、ほとんどの CN の「基本的スピーチレベル」が丁寧体であることがわかる。CN6 のみ、丁寧体の使用率が 41.3%であったが、普通体の使用率が 37.6%、中途終了の使用率が 21.1%と、いずれも 50%を下回っていることから、CN6 の「基本的スピーチレベル」が定まっていなことが示唆される。

丁寧体の B 型に注目すると、CN8、CN13、CN16 の使用数が 30 を超えているのに対し、CN7、CN9、CN10 の使用数は 10 以下という結果で、使用数に差が見られた。また、C 型に関しても同様に、使用が見られなかった CN がいることから、言い切り以外の表現には多少の個人差が見受けられる。普通体の言い切り表現である D 型は、CN1、CN4、CN8 の使用数が少なかったが、その他の CN は概ね同様の使用状況であると言える。E 型と F 型に関しては、丁寧体の B 型と C 型と同様、使用に個人差があるようである。中途終了である G 型は、CN1 及び CN6 の使用率が 20%を越えており、特に目立つ結果となった。このように、使用傾向に特徴がある CN についてはフォローアップインタビューの回答を確認し、後述する 4.3.2 の「文末表現」の型の使用意識にまとめていきたい。

4.3.2 「文末表現」の型の使用意識

ここでは、会話の録音後に CN に対して行ったフォローアップインタビューの結果をまとめ、CN がどのような意識のもとで「文末表現」の各型を使用しているかを明らかにする。フォローアップインタビューでは、CN が思い出すことができる場合に回答してもらい、記憶が曖昧な場合は深く聞き取りを行うことはしていない。CN が使用した全ての「文末表現」に対して回答が得られたわけではないため、数値的なデータを示すことは困難であるが、CN の使用意識の一傾向として表 4-6 にまとめる。

表内の「意」は意識的な使用を、「無」は無意識的な使用を、「○」は回答があったことを意味する。同じ型であっても、会話の状況や表現によって意識的である場合と無意識的である場合があるため、「意」と「無」の両方に「○」が示されることもあり得る。「-」は、その型が使用されなかったことを示す。

表 4-6 「文末表現」の型の使用意識

各型 CN	A型		B型		C型		D型		E型		F型		G型	
	意	無	意	無	意	無	意	無	意	無	意	無	意	無
CN1		○	○			○		○	○		-	-	○	○
CN2		○	○			○		○	-	-	-	-	○	○
CN3		○	○	○	○		○	○	-	-	-	-	○	
CN4		○	○	○		○		○	-	-	-	-	○	
CN5		○		○		○		○		○	-	-	○	○
CN6	○		○	○		○		○	○	○		○	○	
CN7		○	○			○		○	○		-	-	○	○
CN8		○	○	○	○			○		○		○	○	○
CN9	○		○	○	○		○	○		○	-	-	○	
CN10		○	○	○		○		○	○		-	-	○	
CN11		○		○		○	○	○	○	○		○	○	○
CN12		○	○	○		○		○		○		○	○	
CN13		○	○	○		○		○	○			○	○	○
CN14		○	○	○	-	-	○	○	-	-	-	-	○	○
CN15		○		○		○		○		○	-	-	○	
CN16		○	○	○	-	-		○	○		-	-	○	
合計	2	14	13	13	3	11	4	16	7	7	0	5	16	8

表 4-6 を見ると、B 型及び G 型以外は無意識的な使用が多いことがわかる。以下、フォローアップインタビューの回答から、各型の特徴をまとめる。本文中の CN のコメントは、主に筆者がインタビューの際に文字化資料にメモしたものを転記し、録音した音声データはインタビュー内容をまとめる際の参考として扱う。

(1) A 型（丁寧体言い切り）

A 型は、16 名中 2 名を除く 14 名が無意識的に使用していた。無意識的に使用した CN は、「相手が『です・ます』を使って話したから自然に出た」（CN1）、「教科書の話し方が習慣になっている」（CN15）等、自然に丁寧体の言い切り表現を使用したようである。一方、意識的に使用したという CN6 と CN9 は、「『です・ます』は意識しないと忘れる」（CN6）、「単語で終わる中国語が習慣になっているから、『です・ます』は意識して使う」（CN9）と述べていた。CN6 は、4.3.1 の（4）表 4-5 において、丁寧体の使用が 50% 未満だった唯一の CN である。フォローアップインタビューのコメントから、CN6 は普通体の発話スタイルが定着しており、丁寧体を使用すべき場面であると理解しながらもつい普通体を使用してしまっていることがうかがえる。

(2) B 型（丁寧体＋終助詞）

B 型は A 型と異なり、会話の状況や表現によって意識的な使用と無意識的な使用に分かれる結果になった。意識的な使用として最も多かったのは、疑問や質問に関わる終助詞の「か」で、「相手の情報が知りたくて、疑問の表現を使った」や「質問しようと思って質問した」（CN1、CN2、CN6、CN8、CN9、CN12、CN13、CN16）といったコメントから、「疑問・質問＝『か』の使用」と認識されていることがわかる。また、「親しみを表現した」（CN3）、「感情の表現」（CN14）等、心的態度の表示や、「そうですか」や「そうですね」を「自分が話すことを考えるための時間稼ぎ」（CN6）として使用している CN も見られた。

「よ」や「よね」は無意識的に使用している CN が多く（CN 3、CN9、CN12、CN14、CN15）、フォローアップインタビューを通して自身の「口癖」であると初めて認識した CN も見受けられた。また、いわゆる相づちとしての「そうですか」や「そうですね」は、定型表現として「自然に口に出た」（CN8、CN11、CN13）場合も多いようである。

(3) C 型（丁寧体＋けど等）

C 型は、無意識的に使用している CN が多い結果になった。「ですから」、「さすが」については、「教科書の表現がそのまま出た」（CN10、CN15）と述べられており、CN の中では定型表現化しているようである。

それに対して、意識的に使用した CN は、相手の様子を見て「省略してもいいと思って『から』で止めた」（CN3、CN12）と述べており、その場の状況に合わせて「から」や「が」で発話を終止したことがうかがえる。

(4) D 型（普通体言い切り）

D 型は、16 名全員が無意識的に使用している場合があるという特徴的な結果になった。「緊張して、『です・ます』を忘れてしまった」（CN13、CN14）、「好きな話題だったので興奮した」（CN2）という回答からわかるように、本来は丁寧体を使用すべきだと思いつつも使っているクラスメートとの話し方が自然に出た」（CN4、CN5、CN6、CN9、CN11）、「名詞や形容詞に『です・ます』を使うのは慣れない」（CN7）や、「友達と話す時は、名詞に『です・ます』をつけない習慣だから」（CN16）というように、日常的な発話スタ

イルがD型として習慣化していることがわかる。

一方、意識的に使用した理由としては「中国語で例を言う時は、『です・ます』を使わないから」(CN3)、「例を説明するから省略した」(CN11)、「中国語の習慣」(CN3)等の回答が得られ、母語である中国語の影響も示唆される。その一例を(4-3)に示す⁵⁶。

(4-3) 224 CN3 とても古いド、古いのも、見ました。

225 JP はい。

→226 CN3 えと、あー、例えば、『プライド』。

227 JP あ、『プライド』か。

(4-3)は、CN3が好きな日本のドラマについて説明している会話場面であるが、CN3は、「例えば『プライド』。」とD型でドラマ名を述べている。このようにCN3は、例を示す際は「『です・ます』を使わない」発話スタイルが身に付いているようである。

(5) E型(普通体+終助詞)

E型は、意識的な場合は、「気持ちを伝えるため」(CN6、CN11)に「ね」や「よ」や「な」等の終助詞を使用したり、「自信がない気持ち」(CN10)や「確かではない気持ち」(CN13)を表現するために「かな」を使用する等、感情表出という明確な目的が示された。無意識的な使用の場合のコメントは特に得られず、D型ほど普通体を「つい使ってしまった」という認識もないようである。

(6) F型(普通体+けど等+終助詞)

F型は、4名のCNによる9例のみだったが、いずれも無意識的な使用によるものだった。「教科書で習った表現で、『ので』は習慣」(CN13)というコメントが1例得られ、C型同様、教科書で学んだ表現を自然に使用したケースが認められた。

(7) G型(中途終了)

G型は、B型同様、会話の状況や表現によって意識的な使用と無意識的な使用に分かれ

⁵⁶ 左から、「→」は分析対象となる発話文を、「224」等の数字はライン番号を、「CN3」や「JP」は発話者を意味する。また、「→」で示された発話文の下線は、分析箇所を意味する。以下、同様。

る結果になった。意識的な使用として CN16 名全員が回答したのは、相手の様子や会話の流れからあえて「省略」したケースである。特に、相手の質問に答える場合に、この「省略」の意識が多いように思われる。その一例を (4-4) に示す。

(4-4) 155 JP 中国語教師、最終的には中国語の教師ですか？。

→156 CN2 はい、えー、あの一、お一、会話の先生みたいに。

(4-4) は、CN2 が将来の夢について語る場面であるが、JP が最終的には中国語の教師になりたいのか質問したところ、CN が「会話の先生みたいに。」と述べている。フォローアップインタビューでは、CN2 はこの発話に対して「『先生みたいになりたいです』と最後まで言わなくてもいいと思って省略した」と述べている。また、「省略したほうが自然だと思った」(CN1)、「最後まで言うとは硬くなる」(CN6)という具体的な理由のもと「省略」したという回答も得られた。

一方、無意識的な使用は、「言葉が出てこなかった」、「何を言ったらいいかわからなくなった」等、後ろに続ける表現が見つからなかった場合であった。

以上、CN の「文末表現」の各型の使用意識についてまとめた。インタビューの結果、CN や使用場面によって意識的な使用と無意識的な使用に分かれたが、A 型及び D 型はほとんどの CN が無意識的に使用していることが明らかになった。それに対し、B 型の疑問の終助詞「か」や「省略」の意味としての G 型の使用は、意識的な使用が目立つ結果となった。接続助詞終止の C 型及び F 型については、教科書の定型表現として使用している傾向にあった。

4.3.3 「文末表現」の型の参考

ここでは、会話の録音後に CN に対して行ったフォローアップインタビューの結果をまとめ、CN が「文末表現」の各型を使用する際に参考になっているものについて明らかにする。4.3.2 同様、インタビューは半構造化インタビューの形式で、CN が思い出すことができる場合に回答してもらい、記憶が曖昧な場合は深く聞き取りを行っていない。主に、A 型の丁寧体言い切り、D 型の普通体言い切り、B 型・E 型の終助詞、C 型・F 型の「けど」等の接続助詞終止、G 型の中途終了について、それぞれの表現を使用する際に参考にして

いるものや影響を受けていると思うものについて回答してもらった。

CN の回答をまとめると、使用の際に参考にしているものとして、(1) 「教科書・授業内容」、(2) 中国人及び日本人の「教師の話し方」、(3) 知人である「日本人の話し方」、(4) 日本のドラマ・映画・アニメといった「映像メディア」、(5) 日本の「文学作品」、(6) 「特になし」の六つに分類できた。表 4-7 及び図 4-3 は、その結果を示したものである。参考にしているものが複数ある場合は、CN 自身が最も影響が強いと判断したものを一つ選んでもらった。

表 4-7 「文末表現」使用の際に参考にするもの (n=16、単位:名、カッコ内:%)

	教科書・授業	映像メディア	教師の話し方	日本人の話し方	文学作品	特になし	合計
A型	16(100)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	16(100)
B・E型	2(12.5)	11(68.8)	2(12.5)	1(6.3)	0(0)	0(0)	16(100)
C・F型	0(0)	13(81.3)	1(6.3)	0(0)	0(0)	2(12.5)	16(100)
D型	1(6.3)	11(68.8)	0(0)	1(6.3)	1(6.3)	2(12.5)	16(100)
G型	0(0)	13(81.3)	1(6.3)	0(0)	0(0)	2(12.5)	16(100)

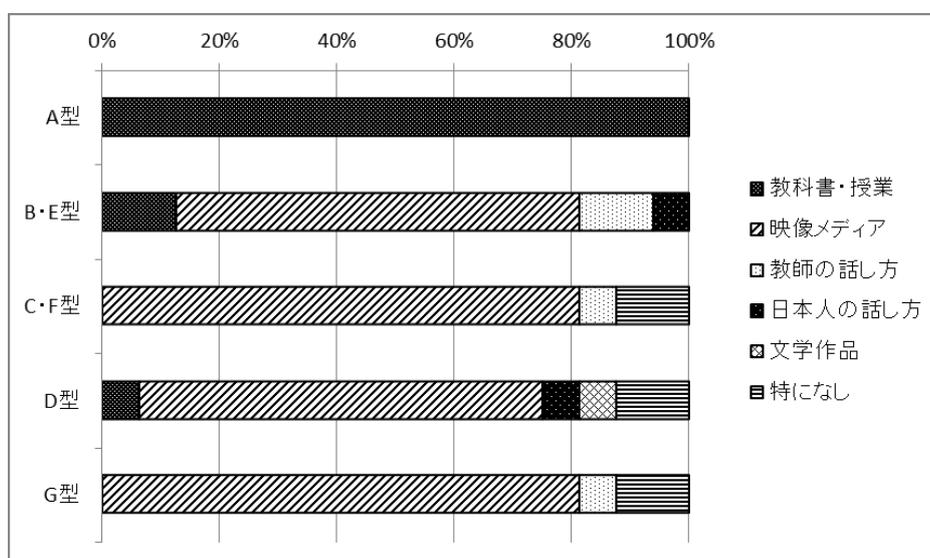


図 4-3 「文末表現」使用の際に参考にするもの

表 4-7 及び図 4-3 を見ると、全体的に「教科書・授業」の内容と「映像メディア」の割合が高いようである。以下、フォローアップインタビューの回答から、各型の特徴をまとめる。CN のコメントは、録音した内容を書き起こしたものではなく、筆者がインタビューの際に文字化資料にメモしたものを転記する。

A型（丁寧体の言い切り）は、CN16名全員が「教科書の会話文」や「授業で教えてもらった内容」を使用の際に参考にしている。4.3.2では、16名中14名がA型を無意識的に使用していたが、無意識的な使用の中でも、潜在的に授業で学んだ内容や発話スタイルが身に付いていることがうかがえる。なお、意識的にA型を使用しないとつい普通体が出てしまうと述べたCN6とCN9も、同様に授業の内容を参考に使用していると回答している。

A型を除く型では、日本のドラマ・映画・アニメ等の「映像メディア」を参考にしているCNが特に多く、B型・E型の終助詞は11名（68.8%）、C型・F型の「けど」等は13名（81.3%）、D型（普通体言い切り）は11名（68.8%）、G型（中途終了）は13名（81.3%）という結果になった。ただ、これらの型の場合は複数回答のCNがほとんどで、「映像メディア」の他に「教科書の会話文」や「教師の話し方」も参考の一つになっているようである（CN1、CN2他）。

多くのCNが終助詞、「けど」等の接続助詞による文末終止、中途終了の使用は日本語の会話の自然さと深く関わっていると認識している一方で、自身の使い方を不安視する傾向にあった。例えば、「どの終助詞をいつ、どうやって使ったらいいかわからない」（CN7、CN16他）、「『よ』と『ね』の区別がわかりにくい」（CN10、CN11他）、「敬語を使う場合、どの終助詞が適しているのか知らない」（CN3、CN15）等の回答が得られた。「けど」等の接続助詞による終止や中途終了型も同様で、「どのような時に使えばいいかわからない」（CN8、CN11他）、「表現のルールに迷う」（CN14）等の声が聞かれた。

また、中国語の言語習慣について言及するCNも見受けられた。B型・E型の終助詞では、「中国語で似ている表現を参考にする」（CN4、CN7、CN13）というように、中国語に置き換えて終助詞を使用している場合もあるようである。C型・F型及びG型では、「はっきり Yes、No を言う中国語に対して、日本語の省略や隠した意味が理解しにくい」（CN9）、「中国語にはそういう表現が余りないため、よく使えない」（CN1）等、日本語と中国語の表現との差に違和感を覚えるという内容のコメントが見受けられた。このような中国語の影響については、4.3.2の（4）D型の使用の意識の際でも同様に述べられていた。

4.3.4 発話機能の使用実態

ここまで「文末表現」の型に注目してきたが、学習者が会話内で使用した発話機能についても注目しておきたい。本研究は、学習者の会話内における発話機能に重点を置いた研究ではないためここでは詳細な分析は行わないが、JP との使用の割合を見ることで、CN の日本語での会話の実態を把握する。CN と JP の発話文を、第 2 章で分類した発話機能別に分類すると、表 4-8 の通りになる。

表 4-8 発話機能の比較 (単位：発話数、カッコ内：%)

発話者		CN		JP	
発話機能					
I 要求	1. 事実情報要求	68 (4.1)	129 (7.8)	293 (16.6)	709 (40.1)
	2. 意見・感情要求	10 (0.6)		71 (4.0)	
	3. 確認・同意要求	39 (2.4)		279 (15.8)	
	4. 共同行為要求	1 (0.06)		1 (0.05)	
	5. 単独行為要求	8 (0.5)		41 (2.3)	
	6. 言い直し要求	3 (0.2)		24 (1.4)	
II 提供・表示	7. 事実情報提供	834 (50.4)	1291 (78.0)	239 (13.5)	535 (30.2)
	8. 意見・感情提示	347 (21.0)		256 (14.5)	
	9. 意志表示	94 (5.7)		39 (2.2)	
	10. 言い直し	16 (1.0)		1 (0.05)	
11. 受容		236 (14.3)	236 (14.3)	526 (29.8)	526 (30.0)
合計		1656 (100)		1770 (100)	

表 4-8 を見ると、CN の発話文において最も多かった発話機能は<事実情報提供>834 (50.4%) で、全体の半数を占めていた。次いで、<意見・感情提示>347 (21.0%)、<受容>236 (14.3%) という結果になった。一方、JP は<受容>が 526 (29.8%) と最も多かったが、以下、<事実情報要求>293 (16.6%)、<確認・同意要求>279 (15.8%)、<意見・感情提示>256 (14.5%)、<事実情報提供>239 (13.5%) はほぼ同じ使用の割合となり、大きな偏りは見られなかった。これらの結果を発話機能のグループ別に見ると、以下、図 4-4 の通りになる。

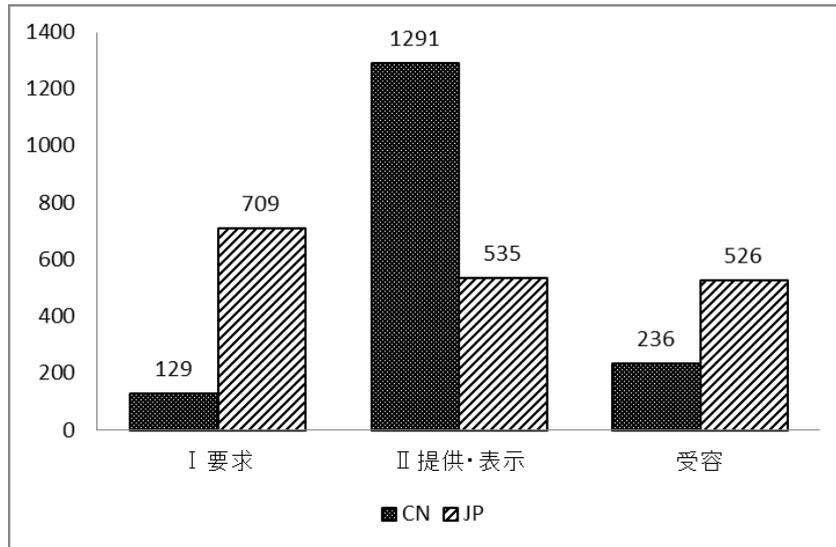


図 4-4 発話機能（グループ別）の比較

図 4-4 の通り、発話機能のグループ別に見ても、CN と JP の差が確認できる。CN は「提供・表示」が 1291 (78.0%) と非常に多く、〈受容〉236 (14.3%)、「要求」129 (7.8%) の使用が続く結果であったが、JP は「要求」709 (40.1%)、「提供・表示」535 (30.2%)、〈受容〉526 (30.0%) と、比較的均衡の取れた使用結果であった。しかしながら、これら結果のみで、CN の発話は〈事実情報提供〉に集中し豊富な発話機能文が使用できていないという結論を導くのは短絡的である。なぜなら、会話の使用言語が日本語だったため、無意識のうちに会話の主導権は JP にあった可能性が高いからである。事実、JP の「要求」の使用が 709 (40.1%) と多く、積極的に質問し話題を提供していることがうかがえる。また、CN は目上の人物との初対面の会話という状況に遠慮の気持ちが働き、自ら質問や〈確認・同意要求〉等を行うことを控えたということも考えられる。

さらに、〈受容〉の下位分類の結果をまとめると、表 4-9 の通りになる。

表 4-9 <受容>の比較 (単位：発話数、カッコ内：%)

発話者 発話機能	CN	JP
a. 【肯定・承認】	34 (14.4)	9 (1.7)
b. 【理解】	79 (33.5)	273 (51.9)
c. 【同意】	88 (37.5)	104 (19.8)
d. 【否定】	5 (2.1)	7 (1.3)
e. 【不同意】	0 (0)	7 (1.3)
f. 【不理解】	2 (0.8)	10 (1.9)
g. 【心的態度】	19 (8.5)	107 (20.3)
h. 【自己注目】	9 (3.8)	9 (1.7)
合計	236 (100)	526 (100)

表 4-9 を見ると、<受容>の中で CN、JP 共に【理解】と【同意】の使用が多いことがわかる。これは、<事実・情報提供>→【理解】、<同意・確認要求>→【同意】という流れを受けた結果だと思われる。【心的態度】は CN の使用は 19 (8.5%) であるのに対し、JP の使用は 107 (20.3%) で、JP の使用が目立つ結果となった。JP は CN の発話を受けて「すごいですねー。」といった【心的態度】を多く示す傾向にあったが、本研究は JP1 名の使用結果であるため、個人的な発話の特徴である可能性も高い。CN の発話文における発話機能については、第 5 章及び第 6 章で具体的な使用表現を分析する際に活用していくこととする。

4.4 まとめと考察

本章では、三つの調査課題を設定し、会話の録音と文字化及びフォローアップインタビューを行うことで、学習者の「文末表現」の使用実態を明らかにした。被調査者（CN）は、第3章の調査対象者の中から選出した16名である。ここでは、調査課題別に結果のまとめと考察を行う。

(1) 学習者が使用する「文末表現」の型の特徴

調査課題1は、学習者が使用する「文末表現」の型の特徴を調査することであった。CNとJPの「文末表現」の使用の型を調査し分析を行ったところ、使用の数に有意差が認められたのは、A型（丁寧体言い切り）、B型（丁寧体＋終助詞）、C型（丁寧体＋けど等）、C+型（丁寧体＋けど等＋終助詞）、D型（普通体言い切り）であった。特に有意な差が認められたのはA型、B型、D型で、CNはA型及びD型の使用が、JPはB型の使用が多い結果となった。CNの個別の結果を見ると、「基本的スピーチレベル」が丁寧体、普通体、中途終了のいずれにも確定しないCNが1名認められたものの、16名のうち15名が会話の「基本的スピーチレベル」が丁寧体であり、CN間の大きな差は見られなかった。

(2) 「文末表現」の型の使用意識

調査課題2は、学習者が「文末表現」の型を使用する際の使用意識を調査することであった。CNに対してフォローアップインタビューを行ったところ、CNや使用場面によって意識的な使用と無意識的な使用に分かれたが、A型及びD型に関してはほとんどのCNが無意識的に使用していることがわかった。それに対して、B型の疑問の終助詞「か」や「省略」の意味でのG型の使用は、多くのCNが意識的な使用していた。また、接続助詞終止のC型及びF型については、教科書の定型表現として使用している傾向にあった。

(3) 「文末表現」の使用の際に参考にしているもの

調査課題3は、学習者が使用する「文末表現」の型と発話機能の関係を調査することであった。フォローアップインタビューの結果から、A型以外の各型の使用は日本のドラマ・アニメ・映画等の映像メディアの影響が非常に強いことが明らかになった。映像メディアの視聴は、日本語の音に接するという点で有益であり、特に「外国語環境」で学ぶ学習者にとっては貴重な学習教材になると思われる。その一方で、映像メディアでは母語話

者が日常的な会話では使用しない表現も多く聞かれる。例えば、ドラマやアニメでは、登場人物を特徴付けるために「役割語」⁵⁷（金水2003）が多用されており、そこで耳にする会話の表現が実際の母語話者の自然会話で使用されているとは限らない。また、日本語の文末部分は相手との待遇関係を示す働きを持つため、使用する相手や場面を誤ってしまうと、予期せぬ誤解を生み相互理解の妨げにもなりかねない。

従来の日本語教育では、終助詞をはじめとする「文末表現」の基本的な形式や意味機能は初級の時点で提示されることが多いが、中級・上級で改めて指導が重ねられることは少ない。今後は、教師側が映像メディアで耳にする日本語と実際の社会で使われている日本語の違いに留意し、学習者が使用場面や待遇関係を意識しながら「文末表現」が使用できるよう指導を行う必要があると考える。

さらに、CN から母語の影響に関わる回答が得られたため、日本語と中国語の対照研究を行い、各型の使用状況と中国語の関わりについて分析することが課題の一つであると思われる。

⁵⁷ 金水（2003）は、「役割語」を「ある特定の言葉づかい（語彙・語法・言い回し・イントネーション等）を聞くと特定の人物像（年齢、性別、職業、階層、時代、容姿・風貌、性格等）を思い浮かべることができること、あるいは特定の人物の人物像を提示されると、その人物がいかにも使用しそうな言葉づかいを思い浮かべることばできるとき、その言葉づかいを「役割語」と呼ぶ」と定義している。

第5章 調査Ⅲ (a) : 「文末表現」に対する「誤用評価」

本章では、第4章で用いたCN16名分の録音会話に対して母語話者評価を行うことで、母語話者が注目する「文末表現」の特徴を明らかにする。母語話者評価は「誤用評価」と「印象評価」に分かれるが、本章では「誤用評価」の結果を中心にまとめる。

5.1では、本章における調査目的と課題を、5.2では、調査方法に関する内容を、予備調査、調査形式、評価者の三つに分けて述べる。5.3では、「誤用評価」と「印象評価」の得点の関わり及び評価者による評価結果の個人差について明らかにする。さらに、「誤用評価」の結果に注目し、評価の要因と特徴について質的に分析を行う。5.4では、本章の調査結果のまとめと考察を行う。

5.1 調査目的と課題

中国で学ぶ上級学習者が使用する「文末表現」に対して母語話者評価を行い、母語話者がどのような表現を誤用と捉えるのかを明らかにすることを目的とする。本章では、具体的に、以下の二つの調査課題を設定する。

調査課題1 : 「文末表現」に対する「誤用評価」と「印象評価」の相関関係の有無について調査する。

調査課題2 : どのような「文末表現」が訂正すべき誤用だとみなされるのか、その要因と特徴について調査する。

これらの調査結果をもとに、母語話者が注目する学習者の「文末表現」の誤用の特徴について、総合的に考察を行う。

5.2 調査方法

5.2.1 予備調査

本調査を行うにあたり、2名の母語話者に予備調査の協力を依頼した。予備調査の協力者は、日本語教育学に関する知識及び日常的に外国人と接する機会を有さない60代の男女2名である。予備調査は、調査目的、CNの背景、会話データ、評価内容と方法について説明したうえで、(1)会話の聞き取りと「文末表現」の評価、(2)フォローアップインタビューの流れで行った。(1)の聞き取りと評価の実施に先立ち、練習用の会話データと文字化資料を使用し、約2分間、評価の練習を行った。

(1)の聞き取りと評価は、パソコン内の会話データをイヤホンで聞きながら、文字化資料に評価内容を手書きで記入してもらう形式である。文字化資料にはCNとJPの発話文が全て記載されているが、CNの「実質的発話文」の行は青に色付けされ、さらに評価対象となる「文末表現」は赤字⁵⁸で記されている。以下、表5-1に、評価用の文字化資料の例を示す。

表 5-1 評価用文字化資料の例

ライン番号	時間	発話者	発話内容	正誤	印象	メモ(気になったこと)
1	0:10	JP	すいません、CN10さん。			
2		JP	けっこう遅くなってしまって、申し訳ないですー(笑い)。			
3	0:14	CN10	いいえ、 大丈夫です。			
4		JP	大丈夫ですか？。			
5		CN10	はい。			
6		JP	今日は午後は授業がないんですか？。			
7	0:19	CN10	はい、 ないです。			

表5-1の左から順に、ライン番号、経過時間⁵⁹、発話者、発話内容を記し、発話内容の右隣に「文末表現」の評価内容を記す列を設けた。評価内容は、「誤用評価」と「印象評価」に分けられる。協力者は「誤用評価」「印象評価」共に、「無記入」、「1」、「2」の3段階で評定し、各評価結果を数字で記入する。評価終了後、筆者が協力者に対してCNの会話の印象や評価の理由についてフォローアップインタビューを行った。

⁵⁸ ここではゴシック体で示す。

⁵⁹ CNの「実質的発話文」のみに記す。

予備調査の結果、調査の全体的な流れに大きな問題点はなかったが、評価「1」と「2」の得点の判断に対し、評価者から多少の戸惑いが見られた。そのため、本調査においては、より詳細にCNの背景や評価方法の説明を行う必要があると判断した。

5.2.2 調査形式

日本国内在住の母語話者6名に、評価者としての協力を依頼した。調査は、予備調査と同様、(1)会話の聞き取りと「文末表現」の評価、(2)フォローアップインタビューの流れで行う。また、(1)を実施する前に、約2分間、聞き取りと評価の練習を行う。調査期間は、2013年8月19日～25日、調査場所は、T市コミュニティセンターである。

まず、評価者に対して、調査目的、CNの背景、会話データ、評価内容と方法の説明を行う。CNの背景として、CNが中国の大学で日本語を専門に学んでいる3年生であること、日本語能力試験N1に合格しており、日本語のレベルは上級に属すること、大学院への進学・留学や日系企業への就職等、大学卒業後も日本や日本語に関わる進路を希望していることを説明する⁶⁰。また、会話データの情報として、録音場所、会話形式、会話時間、会話場面を開示する。さらに、会話の相手となるJPの情報として、CNより年上であること、過去にS大学で2年間日本語教師として赴任した経験がありS市の事情に詳しいこと、CNを指導した経験はないことを述べる。

次に、(1)会話の聞き取りと評価の作業形式及び評価内容、(2)フォローアップインタビューについて、下記の内容を説明する。

(1) 会話の聞き取りと「文末表現」の評価

評価者1名につき、CN16名分の会話データが入ったパソコン1台、イヤホン、CN16名分の文字化資料、筆記用具を準備する。評価は、予備調査同様、表5-1のような文字化資料を見ながら会話データを聞き、文字化資料に評価結果を手書きで記入する形式をとる。評価者各自のペースでパソコンを操作し、データの一時停止や巻き戻しは可能とする。

評価内容は、①「誤用評価」及び②「印象評価」に分けられる。

⁶⁰ 学習者の情報を開示せずに母語話者評価を行う方法も考えられるが、本研究は上級学習者が今後日本社会と関わる中で必要となる「文末表現」を明らかにすることを目的としているため、ここではあえてCNの背景を評価者に説明したうえで母語話者評価を実施する。

①「誤用評価」

主に「文末表現」の時制、活用、語彙選択等、文法や語彙の誤用に対して「無記入」、「1」、「2」の3段階で評価する。

無記入：問題ない。誤用がない。誤用があったとしても、気にならない。

1：少し間違いが気になるので、直したほうがいい。

2：とても間違いが気になるので、直したほうがいい。

②「印象評価」

対人関係、会話場面、会話内容等を考慮したうえで、「文末表現」から受けるマイナス印象に対して「無記入」、「1」、「2」の3段階で評価する。イントネーションの違和感から抱かれるマイナス印象も、ここに含まれる。

無記入：問題ない。マイナスの印象を抱かない。違和感があったとしても、特に気に
ならない。

1：少しマイナス印象を抱くので、直したほうがいい。

2：とてもマイナス印象を抱くので、直したほうがいい。

文法や語彙の間違いがあり、なお且つマイナス印象を抱く場合は、①「誤用評価」と②「印象評価」の両方にチェックする。文法や語彙に特に訂正すべき誤用が認められないものの、対人関係や会話場面や会話内容等を考慮するとマイナス印象を抱くという場合は、②「印象評価」のみにチェックする。

評価は、CNの背景や対話者であるJPとの関係性を踏まえたうえで、今後CNが日本語を使用して進学、留学、就職する際に必要な日本語能力という基準のもと主観的に評価すること、第一印象を重視して評価すること、特に気にならない発話は聞き流すこととする。さらに、各評価の理由や気付いたことを可能な範囲でメモすること、赤字で示された「文末表現」以外でも、その周辺箇所において気になる表現があればチェックすることを指示する。

(2) フォローアップインタビュー

CNの会話全体の印象、「文末表現」の各評価内容、評価理由を確認するために、評価者に対して、フォローアップインタビューを行う。インタビューは、1名のCNの評価が

終わるごとに筆者と評価者との一対一で、半構造化インタビューの形式で実施する。インタビューの時間は10分を目安とするが、10分を越えても強制的にインタビューを終了することはせず、評価者の回答のペースに合わせることにする。インタビューの内容は、筆者がメモを取ると同時に、全て録音する。インタビューの録音は、同意書（巻末資料・資料7）にサインしてもらい、評価者の承諾を得たうえで行う。録音機器はICレコーダーを使用し、MPEG Audio Layer-3（MP3）形式にて録音する。

5.2.3 評価者

評価者は、男性3名、女性3名の合計6名の母語話者である。以下、表5-2に評価者の詳細を示す。

表 5-2 評価者の情報

情報 評価者名	性別	年齢	正規就業	出身地	現居住地	日本語教育の 知識・経験	外国人との 交流機会
MAH	男	30代前半	有	埼玉県	埼玉県	無	無
MMY	男	20代後半	有	東京都	埼玉県	無	無
MTY	男	20代後半	有	東京都	埼玉県	無	無
FIE	女	20代後半	有	石川県	埼玉県	無	無
FMM	女	20代後半	有	埼玉県	埼玉県	無	無
FTY	女	20代後半	有	埼玉県	埼玉県	無	無

評価者の名前は、個人情報を守るためにコード化する。年齢は20代後半～30代前半、6名全員が埼玉県に居住しており、日常の会話では標準語または標準語に近いことばを使用している。FIEの出身地は石川県とあるが、幼少期は家族の転勤のため引っ越しが多かったようである。また、6名全員が正規就業者⁶¹である。FIEは留学経験、MMYは職場において約1か月間外国人の研修を担当した経験があるが、現在は全員が日常的に外国人と交流する機会はなく、日本語教育に関する知識・経験を有していない。評価者の年齢、性別、職種等で評価結果が異なる可能性も考えられるが、本研究においては評価者の属性

⁶¹ 2.6.5でも述べた通り、本研究は学習者が日本社会で日本語を運用していくことを考慮しているため、評価者として社会人を選出する。

による評価結果の差異は分析の対象外とする。

5.3 調査結果

ここでは、本章の調査結果をまとめる。5.3.1 では、評価結果の算出方法について述べる。5.3.2 では、「誤用評価」と「印象評価」の評価結果の相関について、5.3.3 では、評価者別の評価結果を示す。5.3.4 では「誤用評価」の要因を明らかにし、その要因を踏まえたうえで、5.3.5 では評価者に対して行ったフォローアップインタビューの結果から「誤用評価」の結果の特徴を質的に分析する。

5.3.1 評価結果の算出方法

CN16 名による「実質的発話文」の合計は 1656 である。これら 1656 の発話文に対して、評価者 6 名が、「無記入」、「1」、「2」の 3 段階で「誤用評価」と「印象評価」の評価を行った。評価結果は、「無記入」を 0 点、「1」を 1 点、「2」を 2 点とし、評価者 6 名分の合計点を算出する。算出方法として、(5-1) を例に挙げる。

(5-1) →211 CN14 とても感心した。

(5-1) の「文末表現」に対する「印象評価」は、評価者の MAH が「1」、MMY が「1」、MTY が「無記入」、FIE が「1」、FMM が「1」、FTY が「2」であった。これらの結果を算出すると、「1 点+1 点+0 点+1 点+1 点+2 点=6 点」となり、(5-1) の「文末表現」の「印象評価」は 6 点という結果になる。「誤用評価」の場合も同様の方法をとる。最高得点は 6 名全員が「2」を付けた場合で、12 点となる。つまり、得点が高いほど「誤用評価」の場合は誤用だと捉えられた度合いが高く、「印象評価」の場合はマイナス印象が抱かれた度合いが高くなる。

5.3.2 「誤用評価」と「印象評価」の関係

ここでは本章の調査課題 1 にあたる「誤用評価」と「印象評価」の評価結果の関係について分析を行う。まず、CN16 名が使用した 1656 の「実質的発話文」における「文末表現」に付けられた「誤用評価」及び「印象評価」の結果を得点別にまとめると、表 5-3 の通りになる。なお、5.2.2 で述べた通り、評価者には文字化資料に示された「文末表現」以外

でも、その周辺箇所において気になる表現があればチェックするように指示したため、表 5-3 の結果には、本研究における「文末表現」の枠組みから外れたものも含まれる。

表 5-3 「誤用評価」と「印象評価」の結果（単位：表現数、カッコ内：％）

評価種類 得点	誤用評価		印象評価	
0点	1367 (82.5)		1415 (85.4)	
1点	124 (7.5)	289 (17.5)	116 (7.0)	241 (14.6)
2点	61 (3.7)		58 (3.5)	
3点	46 (2.8)		27 (1.6)	
4点	29 (1.8)		18 (1.1)	
5点	18 (1.1)		9 (0.5)	
6点	6 (0.4)		8 (0.5)	
7点	2 (0.1)		1 (0.1)	
8点	3 (0.2)		3 (0.2)	
9点	0 (0)		1 (0.1)	
10点	0 (0)		0 (0)	
11点	0 (0)		0 (0)	
12点	0 (0)		0 (0)	
合計	1656 (100)		1656 (100)	

表 5-3 を見ると、「誤用評価」と「印象評価」共に 0 点が 80%以上を占めており、CN が使用した「文末表現」の多くは「問題ない」ということになる。1 点以上の評価が付けられた「文末表現」は、「誤用評価」が 289 表現、「印象評価」が 241 表現という結果になった。つまり、これらの表現はいずれかの評価者が文法や語彙的に訂正すべきであると評価、あるいは、何らかのマイナス印象を感じたことになる。

次に、「誤用評価」と「印象評価」のどちらか一方でも 1 点以上の得点が付いた発話文を取り出し、1 点～12 点までの範囲内における「誤用評価」と「印象評価」の評価数の結果で t 検定を行った。その結果、「誤用評価」と「印象評価」の評価数には有意な差は認められなかった ($t=0.3$, $df=22$, $p<.05$)。さらに、「誤用評価」得点と「印象評価」得点の関係を見るために、相関分析⁶²を行った。その結果、「誤用評価」の結果と「印象評価」

⁶² 「誤用評価」と「印象評価」が共に 0 点であった発話を除き、ピアソンの積率相関分析を行った。 $0<|\gamma|\leq 0.2$ は、「ほとんど相関なし」、 $0.2<|\gamma|\leq 0.4$ は、「低い相関あり」となる。

の結果には、ほとんど相関が見られなかった ($\gamma = -.20, p < .01$)。

これらの結果から、「文末表現」の「誤用評価」と「印象評価」の評価数に関しては有意な差は認められないものの、「誤用評価」の得点結果と「印象評価」の得点結果に関わりは見られず、文法や語彙の間違いがマイナスの印象を抱かせる直接的な要因にはならないことが明らかになった。

5.3.3 評価者別による評価結果

ここでは、1点以上の評価が付けられた「誤用評価」と「印象評価」の結果を評価者別にまとめ、表 5-4 に示す。

表 5-4 評価者別による評価結果 (単位: 表現数)

評価者 \ 評価種類	誤用評価	印象評価
MAH	115	68
MMY	23	33
MTY	87	65
FIE	111	82
FMM	62	44
FTY	194	173
合計	289	241
平均	98.7	77.5

評価対象となった表現数の平均は、「誤用評価」が 98.7 表現、「印象評価」が 77.5 表現という結果になった。6 名の評価者のうち、評価した表現数が最も多い評価者は FTY で、「誤用評価」は 194 表現、「印象評価」は 173 表現であった。それに対して、評価した表現数が最も少ない評価者は MTY で、「誤用評価」は 23 表現、「印象評価」は 33 表現であった。このように評価対象となった表現数が異なることから、評価者によって訂正すべきと思われる誤用やマイナス印象を抱く表現の基準に個人差があることが予測できる。

しかしながら、個人差がある中でも、複数の評価者が誤用だと捉えた表現やマイナス印象を抱いた表現はより留意すべき表現になると言える。本研究では、評価者の評価基準には個人差があることを前提に、複数の評価者が注目した表現を質的分析することで、「誤用評価」と「印象評価」の評価結果の特徴を明らかにする立場を取る。

5.3.4 「誤用評価」の特徴

では、母語話者は日本や日本語に関わる進路に進むことを前提にした上級学習者に対して、どのような表現を訂正すべき誤用であると捉えるのだろうか。以下、5.3.4 では「誤用評価」の結果を整理し、分析を行う。

(1) 「文末表現」の型別による評価結果

「文末表現」の「誤用評価」として、評価者6名のうち1名以上が訂正すべき誤用だと感じた表現、つまり1点以上の評価が付いた表現は、合計289表現であった。これらの結果のうち、合計得点が1点及び2点の表現は評価に個人差があるものと捉え分析の対象外とし、以下、合計得点として3点以上が付いた表現に注目していく。合計得点として3点以上が付いた表現を「文末表現」の型別にまとめると、表5-5の通りである。

表 5-5 3点以上の「誤用評価」（単位：表現数）

型 \ 得点	8点	7点	6点	5点	4点	3点	型別合計
A型	2	1	3	9	22	22	59
B型	1	0	1	6	5	10	23
C型	0	0	0	0	0	3	3
D型	0	1	1	1	0	8	11
E型	0	0	1	1	1	1	4
G型	0	0	0	1	1	2	4
得点別合計	3	2	6	18	29	46	104

評価者6名の合計得点として3点以上が付いた表現は、合計104表現であった。最も得点が高かったのは、8点で3表現が認められ、次いで7点が2表現、6点が6表現、5点が18表現、4点が29表現、3点が46表現という結果になった。

「文末表現」の型別に見ると、A型が59表現と最も多く、B型（23表現）、D型（11表現）、E型・G型（4表現）、C型（3表現）の順に続く。4.3.1において、CNによる「文末表現」の型の使用数はA型>B型>D型>G型>C型>E型>F型の順に多いことが明らかになったが、「誤用評価」においても同様にA型>B型>D型>G型の順に多い結

果になった。このことから、A型に誤用であるとみなされた表現が多いのは、母数となる「文末表現」の使用数の多さに起因したと推察できる。

なお、3点以上の評価の中にF型の表現は含まれず、また、C型、G型の評価数も少数であることから、「けど」等の接続助詞による文末終止や中途終了文においては、評価者が気になる範囲の誤用は少ない傾向にあると言える。

(2) 「誤用評価」の要因の分類

次に、文字化資料のメモや評価後に評価者に対して行ったフォローアップインタビューの回答から、訂正すべき誤用として3点以上の得点が付けられた要因を整理した。その結果、以下(5-2)の通り、誤用の要因をi～viiiに分類することができた。

(5-2) i. 語彙の選択

他の語彙を使用したほうが良いと思われるもの。

ii. 接続

「普通形＋と思う」の普通形の箇所等、文末部分の前接、または後続部分に誤用があると思われるもの。

iii. 時制・アスペクト

時制やアスペクトに誤用があると思われるもの。

iv. 助詞

助詞に誤用があると思われるもの。

v. 文脈と表現のずれ

前後の文脈から推測される表現が使われなかったことで、誤用であると思われるもの。発話文が持つ発話機能と実際の表現にずれが生じているもの。

vi. 活用

過去形、受身形、可能形等、活用に誤用があると思われるもの。

vii. 語順

発話文の語順が不自然になっているもの。

viii. 複合型

i～viiの要因が二つ以上組み合わせられたもの。

「誤用評価」では、評価に使用する文字化資料に「文末表現」を赤字で示したうえで、それ以外にも文末部分で気になる箇所があればチェックするよう依頼した。その結果、「接続」、「格助詞」、「語順」等、本研究における「文末表現」の枠組みを越える内容に対しても多くの評価がなされ、評価者がより広範囲に「文末表現」を捉えていることがうかがえる。各要因と「文末表現」の型の関係に注目すると、「文脈と表現のずれ」はB型に関わるものが多く、終助詞の使用が大きく影響していることが推察できる。ただ、その他の要因に関しては各型にばらつきがあり、「文末表現」の型と誤用の要因との大きな関連性は見られなかった。

次に、これらの「誤用評価」の要因を得点別に整理すると、表 5-6 の通りになる。

表 5-6 得点別「誤用評価」の要因（単位：表現数）

要因 \ 得点	8点	7点	6点	5点	4点	3点	理由別合計
語彙の選択	2	1	1	3	7	16	30
接続	0	0	2	5	8	8	23
時制・アスペクト	0	0	1	2	3	7	13
助詞	0	0	1	0	5	4	10
文脈と表現のずれ	1	0	0	1	2	4	8
活用	0	0	0	2	1	2	5
語順	0	0	0	1	0	2	3
複合型	0	1	1	4	3	3	12
得点別合計	3	2	6	18	29	46	104

誤用の要因として最も多かったのは、「語彙の選択」（30 表現）で、「接続」（23 表現）、時制・アスペクト（13 表現）、助詞（10 表現）と続く。誤用として最も評価が高い8点が付いた表現は、「語彙の選択」と「文脈と表現のずれ」が要因のものであった。

「語彙の選択」は、表現数が多いというだけでなく、8点～6点という高得点が付けられている点にも注目すべきだと思われる。また、「接続」、「時制・アスペクト」、「助詞」に対しても、6点という比較的高得点が付けられている。

5.3.5 「誤用評価」の具体例と分析

ここでは、具体的な発話文の内容と評価者から得られたフォローアップインタビューのコメントを挙げ、5.3.4の(2)で述べたi～viiiの「誤用評価」の各要因について、質的に分析し考察する。

(1) 要因 i : 語彙の選択

「語彙の選択」という理由から誤用であると評価された表現の一例として、(5-3)～(5-6)を挙げる。

- (5-3) 59 JP じゃ、土曜日、日曜日、週末はよく、(あー)うちへ帰ったりしますかー？。
- 60 CN14 あ、いいえ、それは、子供の時のしたこと<軽い笑い>。
- 61 JP あー。
- 62 CN14 はい、<中略>家に、<中略>お母さんとかー、おじいさんとか、あー、すご、あー、過ぎました。
- 63 JP あー、そうですか。

(5-3)は、週末はよく実家に帰るのかというJPの質問に対して、CNが回答している場面である。ライン番号60と62において、週末に帰るのは子供の時にしたことであり、今は母親や祖父が実家で過ごしているという内容を述べている。ライン番号62で、「過ぎる」という自動詞を用いているが、主語が「お母さん」や「おじいさん」であれば、他動詞の「過ごす」が適切であると思われる。この表現に対して、「誤用評価」として最高得点の8点が付けられている。フォローアップインタビューでは、「『過ごす』のほうがいい」(MTY、FTY)というコメントに加え、「『誰が』かがわかりにくい」(FIE)、
「意味がわかりにくい」(FMA、FMM)等、主語・述語の関係の不明瞭さが指摘された。

- (5-4) →27 CN5 だから、わたしは、その、S大学に入って(はい)、あー、日本語は、選ばれた。
- 28 JP はい。

(5-4) は、CN5 が S 大学で日本を専攻した理由について述べている場面である。「選ぶ」を「選ばれる」という受身形にすることで自動詞化しているが、「『日本語を選んだ』のほうがいい」(MAH、FIE) というコメントに加え、ここでも「『わたし』が選ばれたのか？」(FMM)、「意味がわかりにくい」(FMY) 等、内容のわかりにくさに関するコメントが見受けられた。

(5-3) と (5-4) は共に自動詞と他動詞に関わる選択によって誤用と評価された表現である。自動詞と他動詞の選択に誤用がある場合、会話データを聞き取るだけでは主語と述語の関係がわかりにくく、文字化資料を見て初めて意味を理解する評価者が多いようである。このような、主語と述語の関係のわかりにくさが「誤用評価」の高得点に繋がっていると考えられる。

(5-5) →282 CN4 えっと、吉林省の、あ、K 大学に一、(はい) えと、いい先生もあります。
283 JP うんうんうん。

(5-5) は、CN4 が K 大学の大学院への進学希望について述べている場面である。ライン番号 282 において、著名な先生が存在が K 大学を選んだ理由であると説明しているが、その際、「いい先生もあります。」という表現を用いている。この表現に対して、評価者 5 名が「『ある』ではなく『いる』のほうがいい」(MAH、MTY、FIE、FMM、FTY) と、指摘している。

(5-6) →250 CN8 わたしは、選択に弱いですよ<軽い笑い>。
251 JP ちょっと一、迷ってしまいますか?。
252 CN8 そうですねー。

(5-6) は、CN8 が大学卒業後の進路についての迷いを語っている場面である。CN8 は、「選択に弱いですよ。」という表現を用いて、自身が優柔不断な性格であることを伝えている。この表現に対して、「意味はわかるが、他の表現のほうがいい」(MAH、FMM、FTY)、「『選択するのが苦手です』のほうがいい」(MIE) というコメントが得られた。「語彙の選択」が要因の誤用として 3 点以上の得点が付けられた表現は、合計 28 表現で

ある。その内訳を見ると、(5-5)のように存在文や所在文における「ある・いる」の選択に関するもの、「行く・来る」の選択に関するもの、「くれる・もらう」の授受表現に関するもので9表現(32.1%)を占めている。「ある・いる」、「行く・来る」、「くれる・もらう」のように、対になる語彙の存在が明らかな場合に選択を間違えると、誤用であると見なされる傾向が強いと推察できる。また、自動詞と他動詞の選択による誤用は(5-3)と(5-4)の2表現であったが、いずれも「誤用評価」として高い得点が付けられている。その他、(5-6)のように意味は通じるものの他に適切な表現があるもの、また、説明の語彙が不足しているため意味がわかりにくいものが理由として挙げられた。

(2) 要因 ii : 接続

「接続」いう理由から誤用であると評価された表現の一例として、(5-7)～(5-9)を挙げる。

- (5-7) 266 JP ま、でも一、ゼロではないですし一、あの、CN16さん達の先輩で一、S市の日系企業に就職した人、がいましたし一、(うん、うん)あの可能性は、ね一、あると思いますので一、(ある<笑い>)うん、頑張って。
- 267 CN16 でも、低いだね一<笑い>。
- 268 JP や一、でも、でも、わかりませんよ。

(5-7)は、CN16がS市での就職を希望しているものの、日系企業が少ないため難しいという実情を語っている場面である。JPは、CN16の先輩がS市の日系企業に就職した例を挙げ、可能性はあるので頑張るよう励ましている。CN16は、その励ましに対して「でも、低いだね一。」と述べている。この表現に対して、評価者6名全員が「『だ』が入るのは間違い」であるとしている。

- (5-8) 117 CN13 あ一一、<中略>最近は日本語のドラマを、ずっと勉強していますので、<中略>たくさんの流行語が入っています。
- 118 JP あ一<一一一>{<}

→119 CN13 <あ, あー>{>}, んー, ちよつとー, 難しいだと思
いますよ。

(5-8) は、CN13 が日本のドラマには多くの流行語が使われているため、難しいと述べている場面である。ライン番号 119 において、「難しいだと思いますよ。」という表現を用いているが、この表現も (5-7) と同様、「『だ』が入るのは間違い」(MAH、MMY、MTY、FTY) と指摘されている。

(5-9) 105 JP あのー, 中国のー, 大学生の女の子達は、普段、そんなにー, い, 授業の時とかは化粧はしないですよねー。

106 CN16 はい。

107 JP でも、日本の大学生は、女の子は、だいたい、多くの人が化粧をするんです。

→108 CN16 えー, <中略>ある先生は、日本に、えー, えー, も, ne ge[=中国語]戻る, も, 戻った, ら, “中国のー, 大学生はー, 子供、学生ですねー。”

(5-9) は、大学生の化粧に関する話題である。JP が、中国ではほとんどの女性が大学内で化粧をしていないが、日本では多くの人が化粧をして通学していると述べている。そして CN は、ライン番号 108 において、ある日本人の先生が「日本に帰国すると中国の大学生は子供っぽいと感じる」と言ったというエピソードを紹介している。このライン番号 108 の「“中国のー, 学生はー, 子供、学生ですねー。”」という表現に対して、評価者は「『学生ですねー』というのは、JP に同意してほしいのか、よくわからなかった」(FMM)、「意味がわからなかった」(FAH、FTY) と指摘され、誤用として評価が付けられた。CN は、日本人の先生が述べた内容を直接引用しているつもりであったが、直接引用の後ろに「と言っていました」等、引用表現を付加させなかったため、JP に対する<確認・同意要求>の発話文であるという誤解を招く結果となった。

「接続」が要因の誤用として 3 点以上の得点が付けられた表現は合計 23 表現であるが、その内訳を見ると、(5-8) のように「と思う」の前接に関するものが 10 表現 (43.5%)、

(5-7) のように終助詞の前接表現に関するものが 6 表現 (26.1%)、(5-9) のように引用表現の未使用に関するものが 5 表現 (21.7%) を占めている。いずれの表現も複数の CN によって使用されていることから、特定の CN による個人的な特徴として扱うのではなく、CN 全体に留意が必要な表現だと言える。

(3) 要因 iii : 時制・アスペクト

「時制・アスペクト」の誤用の一例として、(5-10) を挙げる。

- (5-10) 51 CN12 先生、辛い物が好きですか?。
- 52 JP あの、日本人は一般的に一、あまり辛い料理は (はい) 得意ではないんですが一、(甘いのも) わたしーは大丈夫です。
- 53 CN12 へー<軽い笑い>。
- 54 JP でも、甘いのも大丈夫<笑い>。
- 55 CN12 <笑い>。
- 56 JP なんでも<大丈夫です>{<}>。
- 57 CN12 <あー、わたし>{>}>, あ, はい, 甘い物が, 好きでした。

(5-10) は、CN が JP に対して辛い食べ物が食べられるかどうか尋ねている場面である。ライン番号 52~56 において、JP が辛い物も甘い物も食べられると答え、それを聞いた CN12 が自分は甘い物が好きであると述べている。その際、CN12 は「甘い物が、好きでした。」と過去形を使用している。ライン番号 58 以降は、CN12 の現在の好みに関する話題が続くことから、評価者全員が「『好きです』のほうが適切」であるとし、時制に関する理由から誤用とみなしている。また、「自分が外国語を勉強した時に、時制に注意するように言われたので、一応チェックした」(MAH) というコメントも得られた。

「時制・アスペクト」が要因の誤用として 3 点以上の得点が付けられた表現は合計 13 表現であるが、その内訳を見ると、(5-10) のように、本来現在形を使用すべきところを過去形で表現したものが 3 表現、過去形にすべきところを現在形で表現したものが 7 表現、アスペクトに関わるものが 3 表現という結果になった。

(4) 要因iv：格助詞

「格助詞」の誤用の一例として、(5-11)及び(5-12)を挙げる。

- (5-11) →100 CN9 えー、河南省，河南省でも，えー，え，ラーメンとか
(うん)よく食べますが，わたしのいえに，普通は，え
ー，ご飯がよく食べます。
101 JP あ，そうですかー。

(5-11)は、CN9の出身地である河南省の食習慣について説明している場面である。CN9は、河南省では麺類がよく食べられているが、実家では白米を食べることも多いと述べている。ライン番号100の「ご飯がよく食べます。」という表現に対して、「『ご飯をよく食べます。』のほうが適切」であると評価した評価者(MTY、FIE)が見受けられた。

- (5-12) 265 CN13 あー，日本の一，んー，今の時期は，桜は満開一，<ま
だですか一>{<}?
266 JP <え一>{>}，まだかな一，もうちょっとあとですね一。
→267 CN13 <中略>沖縄は一，一番の一，早いの時期です。

(5-12)は、桜が満開になる時期に関する話題である。ライン番号267においてCN13は、日本で一番早く満開になる場所は沖縄であるかを確認するために「沖縄は一，一番の一，早いの時期です。」という表現を用いている。この発話文の「の」に対して、「『の』はいらない」と指摘する評価者(MMY、FTY)の他、「典型的な外国人の間違いという印象」を抱く評価者(MAH、MTY)も見受けられた。

評価用の文字化資料には、(5-11)は「食べます。」、(5-12)は「時期です。」が「文末表現」として赤字で示されているが、評価者はそれより前に現れる格助詞も「文末表現」の枠組みとして注目していることがわかる。

(5) 要因 v : 文脈と表現のずれ

「文脈と表現のずれ」いう理由から誤用だと評価された表現の一例として、(5-13) ～ (5-15) を挙げる。

- (5-13) →15 CN12 先生、行ったことありますか?, <ありましたか>{<}?
16 JP <浙江省は一>{<} , まだ行ったことがないんです。
17 CN12 はい, ぜひ (はい) , 機会があったら, えん一, 行きますね。 <単独行為要求>

(5-13) は、CN5 の出身地である浙江省に JP が行ったことがないと述べたことに対して、CN が来訪を勧める内容である。その際、「行きますね。」と述べているが、評価者は、この表現に対して「『～てください』を使うべき」(MMY)、「『～ますね』は不自然」(MAH) 等と指摘している。来訪を勧める<単独行為要求>の発話文にそぐわない表現を使用したことで誤用だと見なされた例で、「誤用評価」として最高得点の8点が付けられている。

- (5-14) 291 JP じゃ, 大学で日本語を選んだのは, 第1希望ではなかったのかな?。
→292 CN12 ん一一, 前は思ったことは, <軽い笑い>ありませんでしたよね。 <意志表示>

(5-14) は、CN12 が大学で日本語を専攻した理由について話す場面である。CN12 は、大学を選ぶ際に日本語を選択しようとは思っていなかったという意味で、「前は思ったことはありませんでしたよね。」と述べている。この表現に対して評価者は、「自分のことについて話しているので『よね』はいらない」(FIE)、「『よね』は不自然」(FTY) 等と指摘している。<意志表示>の発話文にそぐわない表現を使用したことで誤用だと見なされた例で、「誤用評価」として3点が付けられている。

- (5-15) 93 JP で、そのあと、午後の授業が始まって一、ん一、だいた
い、でも、4時ぐらいには、全部の授業が終わるかな?。
- 94 JP で、そのあと、また部活を、している人は、部活の練習
一、ですね。
- 95 CN10 そうです。 <受容>【理解】

(5-15) は、CN10 が日本の高校生活について質問し、JP が紹介している場面である。JP の説明に対して CN10 が「そうです。」と述べている。この「そうです。」の表現に対して、評価者は「『そうですか』のほうがいい」(FTY)、「自分が知らないことを教えてもらっているのに、この表現は不自然」(FIE)と述べており、「誤用評価」として4点が付けられている。<受容>【理解】の発話文に適さないと評価された例である。

上述した(5-13)～(5-15)を見ると、(5-13)のように「～てください」といった発話機能に関わる文型の誤用だけでなく、終助詞の使用・不使用も「誤用評価」に深く関わっていることがわかる。終助詞に注目し、CN の実際の使用と評価者のコメントをまとめると、表5-7の通りになる。

表 5-7 「誤用評価」に影響した終助詞

発話機能	CN使用	評価者コメント	評価数
<単独行為要求>	ます「ね」	てください(ね)	1
<意見・感情提示>	ます・です「ね」	終助詞不要	3
<意志表示>	でした「よね」	終助詞不要	1
<確認要求>	ます「ね」	「よね」/「か↓」	1
<受容>【理解】	そうです「ね」	そうです「か↓」	1
	そうです	そうです「か↓」	1

表5-7を見ると、全体的に「ね」に関わる指摘が多く、特に評価者は、<意見・感情提示>や<意志表示>の際に「ね」や「よね」が使用された表現に対して「不要」であると捉える傾向にあることがわかる。その一方で、(5-15)のように【理解】を示す場合においては、「そうです」ではなく「そうですか」を使用すべきだとし、終助詞の未使用に関する指摘も見受けられた。

(6) 要因 vi : 活用

「活用」の誤用の一例として、(5-16) を挙げる。

- (5-16) 182 CN3 わたしは日本語に関するアルバイトとか、〈中略〉みんな、なりたいですが、〈中略〉経験がないと、〈なかなか始まらないです〉{<},,
- 183 JP 〈う————ん〉{>}。
- 184 CN3 始め、始ま、れないです。 〈事実情報提供〉

(5-16) は、CN3 が日本語に関わるアルバイトをしたいと考えているが、その機会を得るのが難しいという実情を述べている場面である。ライン番号 182 で「経験がないと、なかなか始まらないです」と述べた後に、ライン番号 184 において「始ま、れないです。」と言い直している。この表現に対して 4 名の評価者が「生まれないです。」を誤用であるとし、「始められないです。」、「始められません。」、「始めるのは難しいです。」等の表現がふさわしいとしている (MAH、MTY、FIE、FTY)。

「活用」そのものが要因の誤用として 3 点以上の得点が付けられた表現は、合計 5 表現にとどまったが、そのうち (5-16) を含めた 3 表現⁶³が動詞の可能形の否定表現に関わるものであった。

(7) 要因 vii : 語順

発話文の「語順」いう理由から誤用であると評価された表現の一例として、(5-17) を挙げる。

- (5-17) →110 CN7 〈中略〉チベットの氷山、あ、あの一、本当に、あ、きれいで、あの一、えー、今まで見たことがない、美しいほど、な景色です。
- 111 JP あ一、そうですか————。

⁶³ 「始められないです」を「生まれられないです」(CN3)、「通じない」を「通じられない」(CN6)、「食べられません」を「食べではありません」(CN14)と表現している。

(5-17) は、CN7 が旅行で訪れたチベットの風景について紹介している場面である。CN7 が「今まで見たことがない、美しいほど、な景色です。」と説明しているが、評価者は「語順がおかしくて、意味がわかりにくい」(MAH、FTY)、「『見たことがないほど美しい景色です。』が正しい」(MTY、FIE)と規範文法の語順で発話文が構成されていないことを指摘している。

「語順」が要因の誤用として3点以上の得点が付けられた表現は、合計3表現認められる。(5-17) 以外では、「お兄さんがいて幸せです。」と言うべきところを「幸せな兄がいますー。」(CN11)、「私は将来、博士になりたい。」と言うべきところを「博士の、わたしの将来に、になりたい。」(CN14)と表現しているものがある。いずれの表現も、評価者から「語順」の不適切さから誤用扱いされている。

(8) 要因viii：複合型

「複合型」とは、評価者によって二つ以上の要因が指摘されたもので、12 表現が評価の対象となった。要因の組み合わせの内訳は、表 5-8 の通りである。

表 5-8 「複合型」における要因の組み合わせ

	語彙の選択	接続	時制・アスペクト	助詞	文脈と表現のずれ	活用	語順
語彙の選択	-	1	0	4	0	0	0
接続	-	-	1	0	0	0	0
時制・アスペクト	-	-	-	2	0	0	0
助詞	-	-	-	-	1	2	0
文脈と表現のずれ	-	-	-	-	-	1	0
活用	-	-	-	-	-	-	0
語順	-	-	-	-	-	-	-

表 5-8 を見ると、「助詞」の誤用との組み合わせが最も多く、「語彙の選択」(4 表現)、「時制・アスペクト」・「活用」(各 2 表現)、「文脈と表現のずれ」(1 表現)との組み合わせで指摘されている。この結果からも、評価者が「文末表現」に注目した際、「文末表現」に関わる助詞にも注目していることが明らかになり、筆者が定義したものと比べて広い範囲で「文末表現」を捉えていることがわかる。

5.4 まとめと考察

本章第5章では、第4章で用いたCN16名分の録音会話に対して母語話者評価を行った。評価者は、関東圏在住の20代～30代の男女6名である。母語話者評価は「誤用評価」と「印象評価」に分かれるが、本章では、両者の得点の相関関係の有無と、「誤用評価」の特徴を明らかにすることの二点を主たる目的として、母語話者評価の結果の分析を行った。

(1) 「誤用評価」と「印象評価」の得点の相関

調査課題1は、「文末表現」に対する「誤用評価」と「印象評価」の相関関係の有無について調査することであった。「誤用評価」と「印象評価」の評価得点を算出し、「誤用評価」、「印象評価」どちらか一方でも1点以上の得点が付いた発話文を取り出し、各得点に対して相関分析を行った。その結果、「誤用評価」の得点と「印象評価」の得点には、ほとんど相関がないという結果が得られた ($\gamma = -.20, p < .01$)。

既述したように、日本語の会話において文末部分は文表現を決定付ける役割を担っている(藤原1982、中西1992、滝浦2008等)。また、学習者による日本語の会話を母語話者が聞いた際も、終助詞等の使用は、会話の「好感度」や「会話全体の印象」に関わりがあることが指摘されている(山下2010、木曾2013)。その一方で、本調査の結果から、「文末表現」における文法や語彙の誤用そのものがマイナスの印象を抱かせる直接的な要因にはならないことが明らかになった。つまり、「文末表現」に文法や語彙レベルの間違ひがあると感じられても、母語話者は比較的寛容であり、その誤用がマイナス評価には繋がることは少ないと言える。2.6.2で述べた通り、「日本人評価研究」の先行研究では、文法規則から逸脱した明らかな誤用が必ずしも注目されやすいわけではなく、日本人は意味が分かる範囲での文法ミスはマイナス評価と関係しないことが指摘されているが、本調査で得られた結果から「文末表現」に注目した際でも同様のことが言えることがわかった。

ただ、6名の評価者の中には「文末表現」の細かい点にも注目する評価者と、寛大な評定を行う評価者とが存在し、誤用やマイナス印象に注目する度合いが異なった。その点は、宇佐美(2009)が言及する、個人の評価の類型化や評価者間の評定結果の差異に注目した調査等、さまざまな方法を用いて調査を重ねていく必要があると思われる。

(2) 「誤用評価」の特徴

調査課題2は、どのような「文末表現」が訂正すべき誤用だとみなされるのか、その特徴と要因について調査することであった。ここでは、評価者6名による評価得点の合計が3点以上だった104の表現の誤用を対象に、質的に分析を行った。

まず、104の表現を「文末表現」の型別に見ると、A型>B型>D型>G型・E型>C型の順に多く、第4章で明らかにした「文末表現」の型別合計使用数に比例する結果となった。また、C型に評価の対象となった表現はなく、さらにF型・G型で評価も少ないことから、「けど」等の接続助詞による終止や中途終了型の使用には大きな問題点はないようである。

次に、評価者に対して行ったフォローアップインタビューの内容をまとめ、評価者が誤用であると評価した要因を i 「語彙の選択」(30表現)、ii 「接続」(23表現)、iii 「時制・アスペクト」(13表現)、iv 「助詞」(10表現)、v 「文脈と表現のずれ」(8表現)、vi 「活用」(5表現)、vii 「語順」(3表現)、viii 「複合型」(12表現)の八つに分類した。「複合型」とは、二つ以上の要因が組み合わさったものである。以下、各要因の特徴をまとめる。

i 「語彙の選択」に関しては、指摘された表現の合計数だけでなく、8点~6点という高得点が付けられた表現数も多い結果となった。具体的に、自動詞・他動詞の選択や、「選択が苦手です」の代わりに「弱いです」を使用する等、母語話者が普通は使用しない表現の他、「ある・いる」、「行く・来る」、「くれる・もらう」といった対が明らかな表現の選択に不自然さがあつた場合、誤用だと指摘される傾向にあつた。

ii 「接続」に関する指摘は、①終助詞に関するものと、②引用表現に関するものに分けられる。まず、①終助詞に関するものは、「低いだねー。」のようにイ形容詞に「だ」を伴って終助詞「ね」を付加させる等、F型の表現の指摘が目立った。②引用表現に関するものは、「難しいだと思います。」のように、イ形容詞に「だ」を伴って「と思います」を接続させる表現と、過去の自身や他者による発話内容を引用する際、「と言いました」等の引用表現を付加させず、発話内容をそのまま提示した表現が指摘された。特に、後者の引用表現の不使用は、発話内容の意味のわかりにくさに繋がった。

iii 「時制・アスペクト」に関しては、過去形にすべきところを現在形のまま使用した表現が、評価者全員によって誤用であると評価された。反対に、現在形で良い箇所でも過剰に過去形に変換してしまうケースも見受けられた。ただ、評価者は「自分が外国語を勉強した時に、時制に注意するように言われたので、一応チェックした」というコメントからもわ

かるように、時制の不一致は外国語学習の経験から誤用として評価する傾向にあり、発話内容の意味のわかりにくさに関する指摘は見られなかった。

iv 「助詞」に関しては、「ご飯がよく食べます。」や「早いの時期です。」といった格助詞の誤用の指摘に集中した。特に、「早いの時期です」のように、名詞述語文を形容詞で修飾する際に「の」を使用する表現は、「典型的な外国人の間違いという印象」を抱く評価者も見受けられた。このように、助詞の誤用にはステレオタイプ的な注目のされ方もなされていることがわかる。ただ、「時制・アスペクト」同様、助詞の誤用が直接意味のわかりにくさに繋がったという声は聞かれなかった。

v 「文脈と表現のずれ」の指摘は、終助詞を伴う B 型の表現に集中しており、8 得点という高い誤用評価が付けられたものもあった。最も誤用としての評価が高かったのは、〈単独行為要求〉の際に、「ぜひ行ってください」または「ぜひ行ってくださいね」ではなく、「行きますね。」と表現したものであった。また、①〈確認・同意要求〉の「ね」の使用、②〈意見・感情提示〉の「ね」の使用、③〈意志表示〉の「よね」の使用、④【理解】を示す際の「ね」（「そうですか」の不使用）等が指摘された。「ね」には、基本的に「聞き手に同意を求める場合」、「聞き手に確認する場合」に用いられる。そのため、①の使用は適切のように思われるが、評価者からは「よね」を使用したほうが良いと指摘された。これは、「よね」は「ね」に比べ「話し手自身の意見や記憶に不確かなところがある」（庵他 2000:167-168）という意味合いが強く出ることが関係している。JP に対する情報を確認する際、「ね」を使用すると「当然知っているが確認しておく」というニュアンスが強くなるため、不確かさが際立つ「よね」の使用が勧められたのだろう。また、「ね」は「本来自分しか知らないことを相手も知っているように表現」し、「相手との距離を縮め、一種の親密感を表す」（庵他 2000:165）機能を持つ⁶⁴。しかし、このような場合の「ね」は使用が絶対ではなく、「場合によっては押しつけがましい感じを与える」他、「話し手が記憶をたどって考えたりした結果を述べる場合にのみ使える」（庵他 2000:165）ため、注意が必要である。CN が〈意見・感情提示〉の際に使用した「ね」が指摘されたのも、押しつけがましさを使用の規制からの逸脱が感じられたためだと考えられる。「よね」については、評価者から「自分のことについて話しているので『よね』はいらない」と指摘されているように、「よね」には聞き手の知らないことについて述べる用

⁶⁴ 「昨日歌舞伎を見たんですよ。いやあ、すごく感動しましたね。」や「A:生涯最高の日はいつですか。B:やっぱり結婚した日ですね。」のような「ね」を指す（庵他 2000:165）。

法はないとされている。そのため、〈意志表示〉に「よね」を使うのは誤用であると評価されたと思われる。また、【理解】を示す際に「そうですか」を使用せず、「そうです」や「そうですね」を用いた場合に、評価者は誤用であると捉える傾向にあった。先行研究において、終助詞「ね」や「よ」の習得は学習者にとって習得が困難であることが指摘されているが、【理解】を示す際の「か」の使用にも留意が必要であろう。

vi 「活用」に関しては、指摘された表現は5表現と少なかったが、そのうち3表現が「始められません」、「食べられません」といった動詞の可能形の否定表現に関するものであった。評価者から意味のわかりにくさは指摘されなかったものの、指導・学習の際に留意が必要だと言える。

vii 「語順」は、最終的な述語文に対する主語や目的語が不明瞭な場合に指摘され、「文末表現」そのものよりも「文末表現」を含んだ発話文全体の構成が要因となった。表現数は3表現と少なかったが、評価者からはいずれも発話文も意味が理解しにくいいため、戸惑いの声が聞かれた。

以上、本章では、文表現を最終的に決定付ける文末部分に誤用が見られたとしても、母語話者はマイナス印象を抱くことが少ないこと、また、母語話者に誤用と捉えられる可能性が高い「文末表現」を明らかにした。筆者の経験上、文法や語彙の知識が豊富である学習者でも、話すことに苦手意識を感じている学習者が少なくない。その原因の一つに、学習者が文法や語彙を間違えることに抵抗や緊張や恥ずかしさを感じていることが挙げられる。この点については、野呂（2012:19）も、間違いを恐れるあまり緊張してしまい、言葉がなかなか出てこないのは、「日本語文法、漢字などのテストではいつも満点で、完璧主義に近い学生さんが陥りやすいつまずき」であると述べている。このような学習者にとって、実証的に母語話者の評価結果が明示されたことは、日本語を運用する際の不安を軽減・解消させる一つの手掛かりになると思われる。

また、「学習者が習得しにくい表現」、「母語話者に注目されやすい表現」のモデルが提示できたことで、今後教師がシラバスや教授内容を設計する際の一つの参考になるとと思われる。さらに、何に留意して学習するべきかという具体的な項目があることで、学習者は自身が何を優先的に習得するべきかが把握でき、学習項目の取捨選択にも繋がると言える。ただ、本研究は上にまとめた表現を「悪い誤用」と認識する立場ではない。本調査では、母語話者は「中国で日本語を専門に学ぶ上級学習者が、今後日本や日本語に関わる際

に必要だと思われる日本語運用」と前提のもと母語話者評価を行ったが、指摘された誤用のうち、どの表現をどの程度まで訂正すべきかは、学習者の学習環境や学習目標に合わせて判断する必要があると考える。

第6章 調査Ⅲ (b) : 「文末表現」に対する「印象評価」

本章では、第5章で実施したCN16名に対する母語話者評価のうち、「印象評価」の結果を中心にまとめる。6.1では、本章における調査目的と課題を提示し、6.2では、「印象評価」の要因を明らかにしたうえで、マイナス印象が抱かれる表現の特徴について質的に分析を行う。さらに、本章で得られた結果を第5章の「誤用評価」の結果と併せて見ることによって、「印象評価」の要因と「誤用評価」の要因の関わりについて考察を行う。6.3では、本章の調査結果のまとめと考察を行う。

6.1 調査目的と課題

中国で学ぶ上級学習者が使用する「文末表現」に対して母語話者評価を行い、母語話者がどのような表現に対してマイナス印象を抱くのかを明らかにすることを目的とする。本章では、具体的に、以下の二つの調査課題を設定する。

調査課題1：どのような「文末表現」がマイナス印象を抱かれるのか、その要因と特徴について調査する。

調査課題2：「誤用評価」の要因と「印象評価」の要因の関わりについて調査する。

これらの調査結果をもとに、母語話者が学習者の「文末表現」の使用に対して抱くマイナス印象の特徴について、総合的に考察を行う。なお、調査データは、第5章で実施した母語話者評価のうち、主に「印象評価」の評価結果及びフォローアップインタビューの内容を扱う。評価得点の算出方法も、第5章と同様の形式を取る。

6.2 調査結果

ここでは、本章で得られた調査結果をまとめる。6.2.1 では、「印象評価」の要因を明らかにする。その要因を踏まえたうえで、6.2.2 では、評価者に対して行ったフォローアップインタビューの結果からマイナス評価の特徴を質的に分析する。さらに6.2.3では、第5章で明らかにした「誤用評価」の要因と本章で明らかにした「印象評価」の要因を併せて分析を行い、マイナス印象に繋がる「誤用評価」について検討する。

6.2.1 「印象評価」の特徴

(1) 「文末表現」の型別評価結果

「文末表現」の「印象評価」として、評価者6名のうち1名以上がマイナス印象を抱いた表現、つまり1点以上の評価が付いた表現は、合計241表現であった。第5章の「誤用評価」と同様、合計得点が1点と2点の表現は評価に個人差があるものと捉え分析の対象外とし、以下、合計得点として3点以上が付いた表現に注目していく。3点以上が付いた表現を「文末表現」の型別にまとめると、表6-1の通りである。

表6-1 3点以上の「印象評価」（単位：表現数）

型 \ 得点	9点	8点	7点	6点	5点	4点	3点	型別合計
A型	0	0	0	1	1	5	2	9
B型	0	0	0	1	0	4	4	9
D型	0	0	0	1	4	5	17	27
E型	1	3	1	5	4	3	2	19
G型	0	0	0	0	0	1	2	3
得点別合計	1	3	1	8	9	18	27	67

評価者6名の合計得点として3点以上が付いた表現は、合計67表現であった。最もマイナス評価が高かったのは9点で1表現が認められ、次いで8点が3表現、7点が1表現、6点が8表現、5点が9表現、4点が18表現、3点が27表現という結果になった。

「文末表現」の型別に見ると、D型が27表現と最も多く、E型（11表現）、A型・B型（各9表現）、G型（3表現）の順に続く。3点以上の評価が付けられた表現の中には、C型及びF型は見られなかった。9点～6点が付けられた表現のほとんどをE型が占めており、5点～3点はD型を中心に各型による表現が増える傾向にあった。5.3.4(1)の表5-

5 では、「誤用評価」の評価結果は、「文末表現」の型の全体的な使用数に比例する形で A 型>B 型>D 型>G 型の順に評価が付けられた表現が多かったが、「印象評価」ではそれとは異なり、D 型・E 型に対する評価が特に多いという特徴的な結果となった。

(2) 「印象評価」の要因

次に、文字化資料のメモや評価後に評価者に対して行ったフォローアップインタビューの回答から、マイナス印象を抱いた表現として 3 点以上の得点が付けられた要因を整理した。その結果、以下 (6-1) の通り、マイナス印象の要因を I～IV に分類することができた。「イントネーションの不自然さ」の指摘は 3 表現見られたが、他の要因と共に挙げられたため「複合型」に属する。

(6-1) I. 丁寧さの欠如

「丁寧さが足りない」、「フランクすぎる」、「ぶっきらぼう」等の理由によりマイナス印象が抱かれたもの。

II. 文脈と表現のずれ

「丁寧さの欠如」は感じられないものの、前後の文脈から推測される表現が使われていないため、「違う表現のほうがいい」、「変なやり取り」等と感じられ、マイナス印象が抱かれたもの。

III. 意味のわかりにくさ

「何を言っているのかわからない」、「意味が理解しにくい」という理由によりマイナス印象が抱かれたもの。

IV. 複合型

I～III の要因が二つ以上組み合わせられたもの。

次に、これらのマイナス印象の要因を得点別に整理すると、表 6-2 の通りになる。

表 6-2 得点別「印象評価」の要因（単位：表現数）

要因 \ 得点	9点	8点	7点	6点	5点	4点	3点	理由別合計
丁寧さの欠如	1	2	1	7	6	8	20	45
文脈と表現のずれ	0	0	0	1	2	4	5	12
意味のわかりにくさ	0	0	0	0	0	5	2	7
複合型	0	1	0	0	1	1	0	3
得点別合計	1	3	1	8	9	18	27	67

マイナス印象の要因として最も多かったのは、「丁寧さの欠如」（45 表現）で、「文脈と意味のずれ」（12 表現）、「意味のわかりにくさ」（7 表現）と続く。「丁寧さの欠如」は、表現数の多さが突出しているだけでなく、9 点～7 点という高得点が付けられていることから、マイナス印象を与える最も大きな要因であると言える。

6.2.2 「印象評価」の要因の具体例と分析

ここでは、具体的な発話文の内容と評価者から得られたフォローアップインタビューのコメントを挙げ、6.2.1（6-1）で述べたⅠ～Ⅳのマイナス印象の各要因について、質的に分析と考察を行う。

（1）要因Ⅰ：丁寧さの欠如

「丁寧さの欠如」の要因によりマイナス印象が抱かれた表現は 45 表現であるが、評価者はどのような表現に対して「丁寧さが足りない」と感じたのだろうか。これら 45 表現を、「文末表現」の型及び発話機能別に分類したものを表 6-3 に示す。

表 6-3 「丁寧さの欠如」の詳細（単位：表現数）

機能 \ 型	A型		D型		E型			G型		機能別合計
<事実情報要求>	0		疑問詞(どこ)↑	1	0			格助詞(は)↑	1	2
<事実情報提供>	0		「ない」・ナイ形	5	の	1	1	0		14
			タ形	4						
			名詞・指示詞	3						
			ちゃった	1						
<意見・感情提示>	です・ます	2	タ形	4	よ	5	10	副詞(別に)	1	22
			「ない」・ナイ形	2	ね	3				
			名詞・指示詞	2	な	2				
			～してる	1						
<意志表示>	0		タイ形	1	0			0		2
			タイ形(否定)	1	0			0		
<受容>【理解】	0		0		か	1	1	0		1
<受容>【同意】	0		0		ね	2	3	0		3
					よね	1				
<受容>【心的態度】	0		0		や	1	1	0		1
型別合計	2		25		16			2		45

A型は、<意見・感情提示>の発話機能文において2表現が指摘されている。D型は<事実情報要求>、<事実情報提供>、<意見・感情提示>、<意志表示>の発話機能文において25表現と、「文末表現」の型の中で最も多くマイナス印象として評価された。また、E型は、<事実情報要求>、<事実情報提供>、<意見・感情提示>、<受容>といった発話機能文の種類の数に加え、終助詞「の」、「よ」、「ね」、「な」、「か」、「よね」、「や」といったさまざまな表現に対して評価がなされた。G型は、<事実情報提供>と<意見・感情提示>の発話機能文において2表現が指摘されている。

以下、「文末表現」の型別にCNの発話文を見ていくことで、マイナス評価となり得る「丁寧さの欠如」の要因の特徴を究明する。

①A型による「丁寧さの欠如」

A型において、「丁寧さの欠如」という理由からマイナス評価が付けられた2表現は、共に<意見・感情提示>の発話機能を持つ発話文であった。以下、(6-2)及び(6-3)にその発話内容を示す。

- (6-2) 135 CN14 はい、〈中略〉日本料理は、えっとー、一番好きなのは、
あー、て、あ、えっと、天ぷらですか?。
- 136 JP 天ぷらー、〈はい〉{〈〉}。
- 137 CN14 〈はい〉{〈〉}, ちょ、あー、うまいです〈笑い〉。 〈意見・感情提示〉
- (6-3) 18 CN5 あ、実は、わたしはー、うーー、[舌打ち]日本語を勉強
してもう3年、(うーーん)3年です。
- 19 CN5 でも、最初からは、あー、高校を卒業する時、あー、
[舌打ち]あー、専攻というのは、どうでもいいと思いま
す。 〈意見・感情提示〉
- 20 JP あ、そうだったくんですかー〉{〈〉}?

(6-2) は、CN14 が好きな日本料理について説明している場面である。CN14 は天ぷらの味を「うまいです。」と表現しているが、評価者は「うまい」という語の使用に対して、「女性なら『おいしいです』のほうがいい」(FIE)、「『うまい』という単語はここではフランクすぎる」(MAH、FMM、FTY)等、発話者の性別や会話の場面を考慮すると不適切な語彙の選択であると感じ、6点のマイナス評価が付けられた。

(6-3) は、CN5 が大学に入学する際、専攻について深く考えていなかったことを説明している場面である。CN5 は「専攻というのは、どうでもいいと思えます。」と述べているが、評価者は「どうでもいい」という語の使用に対して、「直接的すぎて丁寧さに欠ける」(FTY)、「『どうでもいい』は少し雑な印象」(MAH)、「日本語のことを『どうでもいい』と言われている気がするので、別の言葉のほうがいい」(FIE)とコメントしており、4点のマイナス評価が付けられた。母語話者評価で使用了文字化資料には、「思えます。」の部分が評価対象の「文末表現」として赤字で提示されていたが、評価者はそれより前の「どうでもいい」という表現に注目していた。

(6-2) 及び (6-3) は共に、〈意見・感情提示〉の際に発話者の属性や会話場面にふさわしくない語彙を使用したという理由によりマイナス評価が付けられた表現である。A型は、丁寧体の言い切り表現であるが、丁寧体というスピーチスタイルのみならず、「文末表現」

次に、〈事実情報提供〉及び〈意見・感情提示〉の発話文においては、「ない」・ナイ形、タ形、名詞・指示詞「そう」といった表現で文末が終止されたもの、さらに、「～ちゃった」という話しことば特有の表現や「～してる」という「～している」の縮約形がマイナス印象を抱く表現として評価された。その表現の一例を、以下(6-5)～(6-7)に挙げる。

(6-5) 48 JP どうですか?, あの一, 新疆から S 市へ来て一, 大学の生活は<軽い笑い>どうですか?。

→49 CN3 え一, 1 年生と 2 年せ, 2 年生の時は, (うん) え一, 勉強に熱中して, (はい) そして、ぶ、あ、ん一, 部活も一, とても忙しかった。 〈事実情報提供〉

(6-6) 232 JPすごい, CN14 さん, すごい積極的ですね。

→233 CN14 えっと, まあ, (あ一一) いっぱいなことが, しご, あ一, 勉強なことに, (う一一ん) 関係がない<笑い>。

〈意見・感情提示〉

(6-5) は、イ形容詞のタ形によって文末が終止された表現である。JP が、新疆ウイグル自治区の出身である CN3 に対して、S 市での大学生活について質問している場面である。CN13 は、大学 1・2 年生の生活について「とても忙しかった。」と説明している。

(6-6) は、「ない」によって文末が終止された表現である。JP が、ボランティア等に積極的に参加している CN14 を褒め、それに対して CN14 は勉強に関係がないことばかりやっているという意味で「勉強なことに、関係がない。」と述べている。

(6-7) 1 JP 寒い中待ってくれて, <笑い>ありがとう<ございますー><{>。

2 CN5 <いや一, 別に><{>。

→3 CN5 このところは, S 市はいつも, この天気続いているから, (あ一一) もう 慣れてる<軽い笑い>。 〈意見・感情提示〉

〈意見・感情提示〉

4 JP なんか、でも、昨日とか一, (はい) あの一、昨日はす

- ごく暖かかったのにー<軽い笑い>。
- 5 CN5 はい、昨日はねー、えー、急に暑くなって、(はい)もう、もう、冬はもう終わって、(<笑い>)終わってきてるかなーと、思っちゃって<軽い笑い>。
- 6 JP ねー、コートがいらぬのかなーと思ったらー、(はい、うーん) 今日また寒くなって。
- 7 CN5 S市の天気はこのもの、こんなもの<笑い>。 <事実情報提供>

(6-7) は、「～てる」及び名詞による文末終止の一例である。会話が開始した直後に、JP と CN が前日との気温差について語っている。ライン番号 3 において、CN5 は、最近 S 市はずっと寒い日が続いているので寒さには慣れてしていると述べている。さらに、ライン番号 7 において、この時期の S 市は日によって気温の変化が激しいと説明している。その際、ライン番号 3 では「慣れてる。」と「ている」の縮約形を、ライン番号 7 では「こんなもの」と名詞を使用して文末を終止させている。

(6-5) ～ (6-7) の表現は、いずれも評価者から「丁寧さが足りない」、「フランクすぎる」、「ぶっきらぼう」等のコメントと共に 6 点～4 点のマイナス評価が付けられている。しかしながら、同じ発話者が使用する D 型でも、上記の例のように高得点のマイナス評価が付けられたものもあれば、マイナス評価が付けられなかった表現も存在する。このような評価の差はなぜ生じるのだろうか。その要因を探るために、CN6 に注目したい。4.3.1 の (2) 「CN と JP の『基本的スピーチレベル』の比較」でも述べたように、CN6 は 16 名の中で唯一「基本的スピーチレベル」が丁寧体で確立されておらず、普通体の使用が目立った。実際、(6-7) の発話内容からわかるように、会話の開始時から「もう慣れてる。」(ライン番号 3) や「こんなもの。」(ライン番号 7) のような普通体の言い切り表現を多用している。このように、会話開始後、随所に見られる D 型の使用に対しては、3 点以上の評価が付けられることが多かったが、会話が進むにつれてマイナス評価の数や得点が減少する傾向にあった。これについて評価者にフォローアップインタビューで尋ねたところ、いずれの評価者も「相手が丁寧に話しているので、『です・ます』を使って合わせたほうがいい」という考えが前提のもと、「最初の数分間はすごく丁寧さが足りないと感じ

たが、真ん中ぐらいから少し『です・ます』も増えてきたので、評価を甘くした」（MAH、FMM）という回答が得られた。また、「だんだんそういうキャラだと思うようになった」（MTY）というように、CN6 を「普通体を使うキャラクター」として確立させた評価者も見受けられた。

その一方で、会話の中部・後部⁶⁶の段階でも CN6 が使用する D 型に 3 点以上のマイナス評価が付けられた表現が存在する。それらの表現は、〈事実情報提供〉の発話機能を持つ発話文において、「ない」やナイ形で文末を終止させた表現である。以下、(6-8) にその一例を示す。

- (6-8) 216 JP え、今、日本語の専門をして、他の、ぶ、（はい、あの一）言語でやってみたい（あの一）んですか？。
- 217 CN6 《沈黙 3 秒》えー、発達心理学??。
- 218 JP はい。
- 219 CN6 〈笑い〉。
- 220 JP あー、すごいですねー。
- 221 CN6 や、昔から一〈中略〉心理学に、すごい興味を持って、（うーん）でも一、〈中略〉中国の大学達は、大学は、そう、心理学、を、設立、する大学は、あまり一、ない。
- 〈事実情報提供〉

(6-8) は、CN6 が発達心理学に興味があるが、中国には心理学の学科を設けている大学が少ないという実情を述べる場面で、会話の後部にあたる。CN6 は、ライン番号 221 において、「心理学、を、設立、する大学は、あまり一、ない。」と「ない」を使用している。このように、「ない」やナイ形を使用した場合は、会話の後部においてもマイナス評価が付けられる傾向にあった。

「ない」やナイ形による文末終止が特にマイナスと評価される理由については、今後精査する必要があるが、これら否定表現の言い切りで発話文を終止させると、否定の意味合いが文末に直接残ることが原因にあると考えられる。そのため、その他の D 型の表現より

⁶⁶ 本研究では、CN と JP の会話における総ライン数を 3 で割り、それぞれを会話の前部、中部、後部と捉える。CN6 と JP の総ライン数は 326 であるため、ライン番号 108 前後からを中部、ライン番号 216 前後からを後部とする。

も、否定的な印象が強くなり、マイナス評価に影響を及ぼすのではないかと予測できる。

③E 型による「丁寧さの欠如」

E 型において、「丁寧さの欠如」という理由からマイナス評価が付けられた表現は、16 表現であった。〈事実情報提供〉の「の」、〈意見・感情提示〉の「ね」、「よ」、「な」、〈受容〉【理解】の「か」、〈受容〉【同意】の「ね」、「よね」、〈受容〉【心的態度】の「や」といったさまざまな終助詞が付加した「文末表現」が評価の対象となった。

まず、〈事実情報提供〉の際に「の」を使用した発話文として (6-9) を見てみる。

- (6-9) 301 JP 陝西省に住んでいるけどー、聞いてわかるけど、（はい）〈話せないという人が多いそうです〉{<}>。
- 302 CN13 〈そうですね、そうです〉{<}>。
- 303 CN13 うん、そうですね。
- 304 JP へー、あ、じゃ、CN13 さんもそうなんですね。
- 305 JP 聞いてわかるけど【【。
- 306 CN13 【】あー、そうですねー、でも、話せないの。 〈事実情報提供〉

(6-9) は、陝西省に住んでいてもその地域の方言が話せない人が多いという話題である。CN13 は、ライン番号 306 において「でも、話せないの。」と、自身も陝西省のことばが話せないことを説明している。

次に、〈意見・感情提示〉の発話文として、(6-10) 及び (6-11) を挙げる。

- (6-10) 195 JP やー、中国語勉強しなくてはいけないなーと思うんですが、なかなか<笑い>。
- 196 CN16 んー、大丈夫だよー？。 〈意見・感情提示〉
- 197 JP <笑い>まあ、学生さん達がすごく優しいので、いつも助けてもらっています。

- (6-11) 273 JP え、でも、誰だって仕事は、（うん、はい、はい）仕事とかね、その分野は、最初は若い時から始めるのでー、少しずつ、ね、信用して、もらえるようになっていくんじゃないかなー（〈笑い〉）と思います<けどねー>{<}<。</p>
<p>→274 CN6 <過程は>{<}<つらいかもな。< <意見・感情提示></p>
<p>275 JP <笑い>。</p>
<p>276 CN6 就職どうする、生活どうする?<笑い>。</p>
<p>277 JP <笑い>そうですね、最初がねー、（うーん）<つらいですね>{<}<。</p>

(6-10) は、JP が中国語を勉強しようと思いつつも、なかなか進まないと言っている場面である。JP の悩みを聞き、CN16 が「大丈夫だよー。」と励ましている。

(6-11) は、CN6 の将来に関する話題である。カウンセラーの仕事に興味を持っている CN6 であるが、両親から若いカウンセラーは信用されないという理由から反対されているという状況を語り、それに対して JP が、ライン番号 273 で「どんな仕事も若い時から始めるため、少しずつ信用されるものだ」という意見を述べている。JP の意見を聞いた CN6 は、信用されるまではつらい過程になるかもしれないという意味で、ライン番号 274 において「過程はつらいかもな。」と述べている。

次に、<受容>の発話文の例として、(6-12) ～ (6-16) を挙げる。

- (6-12) 101 JP うん、『神戸大学』で、今ー、大学院生を、（だい）しています。</p>
<p>102 CN11 あー、そうですか。</p>
<p>103 JP そうなんですー。</p>
<p>→104 CN11 あ、じゃあ、JP 先生は、あー、Y 先輩の、あー、クラスメートなのか。< <受容> 【理解】</p>

(6-12) は、<受容> 【理解】 の発話機能を持つ発話文である。JP と JP の調査に同行した中国人留学生 Y との関係性の話題の中で、CN11 が JP と Y が同じ大学院で学んでいる学

生であることを理解し、ライン番号 104 において「クラスメートなのか。」と述べている。

(6-13) 251 JP あー、そうですか、風水で大丈夫だと言われているので
あれば、すごく安心です<笑い>。

→252 CN16 そうねー<笑い>。 <受容>【同意】

(6-14) 135 CN12 だから、なにか、5 日、<休みがありますので>{<}。

136 JP <あー>{<}。

137 JP 5 日あればー、(はい) だいぶ、ねー、観光できますね
ー。

→138 CN12 たぶん、ね。 <受容>【同意】

(6-15) 374 JP 中国にもそれぞれ方言が<笑いながら>ありますしねー。

→375 CN15 あ、難しいよねー<笑い>。 <受容>【同意】

(6-13) ～ (6-15) は、いずれも<受容>【同意】の発話機能を持つ発話文である。

(6-13) は、CN16 が、S 市が良い風水の位置にある街であることを紹介している場面である。JP が風水で守られているのであれば安心だと述べたことに対して、CN16 は「そうねー。」と同意を示している。

また、(6-14) は、CN12 が 5 日間の連休に北京を旅行する計画を述べた場面である。JP が 5 日あれば広い北京を観光することも可能だと述べたことに対して、CN12 は「たぶん、ね。」と同意を示している。

さらに、(6-15) は、同じ国内においても方言は理解できない場合があるという話題である。JP が日本の方言を紹介した後、ライン番号 374 において中国も方言が多いので大変であると述べている。それに対して、CN15 は「難しいよねー。」と同意を示している。

(6-16) 232 JP それだと、やっぱり日本は教育ーにちょっと偏ってる、
かもしれません。

233 CN6 あ、そうですか。

234 JP うーん。

- 235 CN6 それはいいやー。 <受容>【心的態度】
- 236 JP あ、それでもいいですかー}{<}?<笑い>。

(6-16) は、心理学に興味がある CN6 が、日本の大学における心理学の位置付けについて尋ねた場面である。ライン番号 232 において、JP は、CN がやりたい内容は、日本では教育学の分野における心理学の色合いが強いと述べている。それに対して、CN6 は「それはいいやー。」と喜びを表現している。

上述した (6-12) ～ (6-16) の表現は、いずれも評価者から「『です・ます』から急にフランクになった」、「フランクすぎる」、「丁寧さが足りない」、「少し失礼な印象」等といったコメントが付けられた。ほとんどの CN の「基本的スピーチレベル」が丁寧体の中で、突如発話スタイルが普通体にシフトチェンジされ、さらに終助詞が付加した表現に、評価者は違和感を覚えたようである。このような E 型における終助詞の使用に注目し、CN の実際の使用と評価者のコメントをまとめると、表 6-4 の通りになる。

表 6-4 「丁寧さの欠如」の印象を与えた終助詞を含む「文末表現」

発話機能	CN使用	評価者コメント	評価数
<事実情報提供>	ない「の」	終助詞不要: ません/ないんです	1
<意見・感情提示>	イ形語幹・辞書形・だ「よ」	です(よ)/ます(よ)	5
	語幹・だ「ね」	終助詞不要: です/と思います	3
	だ「なあ」	終助詞不要: と思います	1
	かも「な」	かもしれません(ね)	1
<受容>【理解】	なの「か↓」	です「か↓」/なんです「か↓」	1
<受容>【同意】	そう「ね」	そうです「ね」	1
	たぶん「ね」	たぶんそうです「ね」/たぶんそうだと思います	1
	イ形語幹「よね」	です「よね」	1
<受容>【心的態度】	イ形語幹「や」	です「ね」/と思います	1

*イ形=イ形容詞/「だ『ね』」1表現・「だ『なあ』」1表現に「誤用評価」が付けられている。

表 6-4 を見ると、評価者は全体的に丁寧体で統一した表現を使用したほうが望ましいという立場であることがうかがえる。終助詞の使用に関しては、<受容>の発話機能文においては必要だとしながらも、<事実情報提供>や<意見・感情提示>の際は、「です・ます」や「と思います」の使用が望まれ、終助詞は使用しなくても良いという意見も多い。また、

(6-11) 「つらいかもな。」のように話しことばとしての縮約形「かも」に「な」が付加した表現や、(6-16) 「それはいいやー。」のようにイ形容詞の語幹に「や」が付加した表現は特に「フランクすぎる」(MAH、MMY、FIE、FMM、FTY) 印象を与え、6点というマイナス評価が付けられている。

佐藤・福島(1999:36-37)は、「終助詞『ね』『よ』のついた普通体の表現形式がそれらの付かないただの普通体形式よりも待遇レベルが低いと認識される」ことを確認している。それは、「ね」と「よ」が相手への働きかけの機能を持つことで、「普通体のぞんざいさがそのまま相手に差し向けられることになってしまう」ためであると述べている。本調査の結果も、普通体に終助詞が付加したE型の使用に対して、評価者に「丁寧さが足りない」とマイナス印象を抱かれる結果となった。その一方で、「ね」と「よ」以外の〈意見・感情提示〉を示す「な(あ)」、【理解】を示す「か↓」、【心的態度】を示す「や」⁶⁷もマイナス評価の対象となっていることが明らかになり、相手への働きかけが強い「ね」と「よ」のみならず、普通体に終助詞が付加したE型全体を通して待遇レベルの低下について捉えていく必要性が示唆された。

④G型による「丁寧さの欠如」

G型において、「丁寧さの欠如」という理由からマイナス評価が付けられた表現は、2表現であった。一つは、〈事実情報要求〉の発話機能文における格助詞「は」の文末終止、もう一つは、〈意見・感情提示〉の発話機能文における副詞の文末終止である。

- | | | | |
|--------|------|-----|---|
| (6-17) | 170 | JP | あの一、わたしも、〈中略〉日本で教えていた時と一、中国で教えてた時は、全然、あの一、気持ちが違います。 |
| | 171 | CN2 | えー一?。 |
| | 172 | JP | すごく楽しかったです。 |
| | →173 | CN2 | あの、日本の、学生は、(はい) <u>中国の学生は?</u> 。 〈事 |
| | | | 実情報要求〉 |
| | 174 | JP | あ、お、中国の学生、多かったですよー。 |

⁶⁷ 「や」には、「呼びかけ押しつける気持ち」(佐治 1957:31)といった聞き手めあての意味機能も存在するが、ここでの「や」は、独話で用いられることが多い、感情等を話し手自身が改めて確認することを表す「な(あ)↓」に近い意味として捉える。

(2) 要因Ⅱ：文脈と表現のずれ

「文脈と表現のずれ」は、5.5.4の「誤用評価」においても要因の一つとして分類されたが、そこでは9表現が評価の対象となった。一方、「印象評価」においてマイナス印象であると評価された表現は12表現という結果になった。以下、マイナス印象が抱かれた12表現を「文末表現」の型及び発話機能別に分類し、表6-5にまとめる。

表 6-5 「文脈と表現のずれ」の詳細（単位：表現数）

機能	型		A型		B型		D型	機能別合計
<確認・同意要求>	です・ます	2	ますね	1	ナイ形	1		4
<単独行為要求>		0	ますね	1		0		1
<事実情報提供>		0	ましたね	1	2	0		2
			ますよ	1				
<意見・感情提示>		0	でしたな	1		0		1
<意志表示>		0	でしたよね	1		0		1
<受容>【理解】	指示詞(そう)です	2	指示詞(そう)ですね	2		0		3
型別合計		4		7		1		12

A型は、<確認・同意要求>と<受容>の発話機能文において4表現が指摘されている。B型は、<確認・同意要求>、<単独行為要求>、<事実情報提供>、<意見・感情提示>、<意志表示>の発話機能文において7表現で、「ね」、「な」、「よ」、「よね」が付加した表現に対してマイナス印象が抱かれている。またD型は、<事実情報要求>の発話機能文において1表現が指摘されている。

「文脈と表現のずれ」が要因でマイナスに評価された12表現のうち、「誤用評価」においても指摘された表現は6表現で、残りの6表現は「印象評価」においてのみ指摘されている。つまり、これらの6表現は文法的には「誤用が認められない」または「許容できる誤用」とされながらも、マイナス印象を与える表現であると言える。ここでは、「印象評価」にのみ評価が付けられた6表現を「文末表現」の型別にCNの発話文を見ていくことで、マイナス評価となり得る「文脈と表現のずれ」の要因の特徴を究明する。

①A 型による「文脈と表現のずれ」

A 型において、「文脈と表現のずれ」という理由によりマイナス評価が付けられた表現は4表現だった。そのうち、(6-19)～(6-21)の3表現が誤用扱いされなかったものの、マイナス印象を与える表現として評価された。

- (6-19) 79 JP 部活でスポーツとか、音楽とか一、(はい) その一、自分の、入っている部活の朝の練習、(はい) というのが、ある一【【。
- 80 CN10 **】】多いです。** <確認・同意要求>
- 81 JP そうですね一。
- 82 JP なので、勉強で朝早く学校に行く人は一、ほとんどいないので、すごいな一と思います。
- (6-20) 194 JP あの、大阪から神戸は一、すごく近くて一、(ちか、はい) 電車でだいたい 30 分ぐらいで、(さんじゅ、はい) はい、<行けます><{>。
- 195 CN10 <近><{>, 近いですね。
- 196 JP はい。
- 197 JP ですから、家一の、大阪の家から一、(はい) 毎日、(かえ) あの神戸まで、,
- 198 CN10 **帰ります。** <確認・同意要求>
- 199 JP うん、そうですね一、通っています。

(6-19) 及び (6-20) は、共に<確認・同意要求>の発話機能を持つ表現である。

(6-19) は、CN10 が高校時代に朝 6 時半に学校の教室に行き、自習をしていたという発話を受け、JP が日本の高校生の日常を紹介している場面である。ライン番号 79 及び 82 において、日本の高校生が早朝に学校に行くのは部活の練習のためであって、勉強が目的の人はいないと説明している。その説明の途中に、CN10 が、部活のために朝早く学校に行く人が多いかどうかを確認するために、ライン番号 80 で「多いです。」と述べている。

(6-20) は、JP の自宅通学に関する話題で、JP が大阪の自宅から神戸の大学まで通学

していることを説明している。ライン番号 197 において、CN10 が「帰ります。」と確認を取っている。

これら表現に対して、それぞれ 5 点のマイナス評価が付けられた。評価者からは、「『多いですか』や『多いんですか』のほうがいい」(FMM、FTY)、「『帰りますか』や『帰るんですか』のほうがいい」(FMM、FTY)、「自分が知らないことを説明してもらっているのに、この表現は不自然」(FIE)というコメントが得られた。

(6-21) 136 JP あー、まあ、だいたい、京都と言葉とかは似てるかなー
と思えますがー、うん、でも、やっぱり、うん、同じ関西でも、大阪と京都は違いますねー。

→137 CN7 はい、そうです[息を吸う]。 <受容>【理解】

(6-21) は、<受容>【理解】の発話機能を持つ表現である。JP が同じ関西地方でも、大阪と京都は少し方言が異なると説明し、CN7 が「そうです。」と理解を示している。この表現に対して、3 点のマイナス評価が付けられた。評価者からは、「『そうですか』のほうがいい」(MTY、FTY)、「自分が知らないことを教えてもらっているのに、この表現は不自然」(FIE)というコメントが得られた。

このように、<確認・同意要求>や、相手の発話を<受容>し【理解】を示す際、終助詞を使用しなかった場合に、マイナス印象を抱かせる傾向にあることがわかる。ただ、<受容>【理解】の際の終助詞不使用に関しては、他の表現で誤用と指摘されるものもあり⁶⁸、「印象評価」と「誤用評価」両者に関わりを持つ要因であると言える。

②B 型による「文脈と表現のずれ」

B 型の表現において、「文脈と表現のずれ」という理由からマイナス評価が付いたものは、7 表現だった。そのうち、(6-22) 及び (6-23) の 2 表現が誤用扱いされなかったものの、マイナス印象を与える表現として評価された。

⁶⁸ 5.5.4 (5-15) 等。

- (6-22) 38 CN12 でも、あの時は、なかなか気付、気付いてなか、(うーん) な、気付いてなかった。
- 39 CN12 今、今、思い出しては、ん、本当に幸せでしたな〈笑い〉。 〈意見・感情提示〉
- 40 JP うーん。

(6-22) は、〈意見・感情提示〉の発話機能を持つ表現である。CN12 が高校時代に景色が美しい世界遺産の近くで過ごしたと説明し、当時の自分がいかに恵まれた環境にいたかを振り返る内容である。ライン番号 39 の「幸せでしたな」は、丁寧体に終助詞「な」が付加した表現である。この表現に対して、評価者から「『な』があると不自然」(MAH、FIE、FMM) というコメントの他、「おじさんが使うような表現」(MMY、FTY) といったように、その表現が持つキャラクター性と使用者の不一致も指摘され、6 点のマイナス評価が付けられている。

- (6-23) 81 JP まだ、じゃあ、3 年間の中で、(はい) まだ S 市の中で行っていない所がたくさんありますか?。
- 82 CN3 そう、そうですよ。
- 83 JP へー (〈軽い笑い〉) ー。
- 84 JP そうですか、でも、ねー、せっかくー能力試験が終わって、(あー) リラックスしている時間が多いですから。
- 85 CN3 はい。
- 86 JP ねー、いろいろ行って、みるのもいいですね?。
- 87 CN3 暇が多すぎるですよ。
- 88 JP あー、そうですか?。
- 89 CN3 あー、1 週間で、えーと、に、んー、2 日、2 日間、え?、3 日間ぐらい (はい) 授業がありますよ。 〈事実情報提供〉
- 90 JP はい。
- 91 CN3 あー、その残りの 4 日間は、え、4 日間は、あ、授業は

ありません。

(6-23) は、最近時間に余裕ができた CN10 が、これからは今まで実現できなかった S 市近郊の観光をしていきたいと述べている場面である。ライン番号 87~91 にかけて、1 週間に授業が 3 日しかないため、暇な時間が多すぎると説明している。説明の際、「3 日間ぐらい授業がありますよ。」と述べているが、この表現に対して 3 点のマイナス評価が付けられた。評価者からは、「『ありますよ』だと、押しつけがましい説明になる」(FIE) というコメントの他、「『よ』が続いたので、少し気になった」(FMM)、「『よ』ばかり使っているので、ここでの意味は『よ』がなくてもいい」(FTY) と「よ」が続けて使われていたことが気になり、この会話の流れでは意味的に使用しなくても良いと捉えたコメントも見受けられた。FMM と FTY が指摘しているように、CN3 はライン番号 82・87 でも「よ」を使用しているが、この 2 つの発話文における「よ」に対してはマイナス評価が付けられなかった⁶⁹。終助詞「よ」については、既にさまざまな発話場面から意味機能が検討されているが、基本的に「聞き手に対して、話し手の意志や判断を強く押し付ける表現」(時枝 1951:8-9) と性格付けられる。(6-23) における「よ」も、「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、話し手が聞き手に伝える必要があると判断して伝えるときに使われる」(陳 1987:95) 表現だと認められる。しかし、「よ」は聞き手への働きかけが強いうえに、「必ず用いなければならないという場合はなく、任意的なもの」(庵他 2000:166) であるため、(6-23) のように連続した使用は「押しつけがましい説明」で、文脈上「使わなくてもよい」と捉えられた。

このように、終助詞が持つキャラクター性と使用者の不一致や、連続した終助詞の使用に対してマイナス評価が付けられる傾向にあった。

③D 型による「文脈と表現のずれ」

D 型の表現において、「文脈と表現のずれ」という理由からマイナス評価が付いたものは 1 表現だった。なお、「誤用評価」の結果では、D 型の表現に対する指摘は見られなかった。

⁶⁹ ライン番号 87 の「暇が多すぎるですよ。」に対しては、「接続」の要因により、5 点の「誤用評価」が付けられている。

- (6-24) 85 JP でー、やっぱり 8 時半ぐらいから授業が始まって、
 (はい) で、午前の授業が終わってお昼ですよー。
- 86 JP ただ、まあ、お昼は、CN10 さんも知っていると思いますが、日本人はそんなに【【。
- 87 CN10 】】ほ、ほとんどしない。 <確認・同意要求>
- 88 JP そうですー。
- 89 JP だいたい 1 時間か、(はい) 50 分か、それぐらいです。

(6-24) は、<確認・同意要求>の発話機能を持つ発話文である。JP が日本の昼休みの習慣を紹介している場面であるが、JP の説明の途中で CN10 が、日本の昼休みの長さについて確認を取っている。ライン番号 87 の「ほとんどしない。」という発話文に対して、評価者は「『自分は当然知っている』という印象。知っている内容でも、確認したほうがいい」(FIE)、「『～ですよー』のほうが自然」(FTY) という印象を抱き、4 点のマイナス評価が付けられた。

このように、D 型による「文脈と表現のずれ」も、A 型同様、<確認・同意要求>を示す際に終助詞を使用しなかったことが指摘される結果となった。

(3) 要因Ⅲ：意味のわかりにくさ

「意味のわかりにくさ」という要因によりマイナス印象が抱かれた表現は 7 表現であった。これら 7 表現を「文末表現」の型及び発話機能別に分類し、表 6-6 に示す。

表 6-6 「意味のわかりにくさ」の詳細 (単位：表現数)

機能 \ 型	A型	B型	D型	E型	G型	機能別合計
<事実情報提供>	ました 2	0	タ形 1	0	ような(例示) 1	4
<意見・感情提示>	0	ね 1	0	よ 1	0	2
<言い直し>	ました 1	0	0	0	0	1
型別合計	3	1	1	1	1	7

「文末表現」の型別に見ると、A 型が 3 表現、B 型・D 型・E 型・G 型がそれぞれ 1 表現という結果になった。A 型は、<意見・感情提示>の発話機能文において 2 表現が指摘され

ている。いずれも<事実情報提供>、<意見・感情提示>、<言い直し>の発話機能文における表現であることから、CN が事実や意見を述べる際、意味が伝わりにくく、マイナス評価に繋がったものだと言える。以下、「文末表現」の型別に CN の発話文を見ていくことで、マイナス評価の要因となり得る「意味のわかりにくさ」の特徴を究明する。

①A型・D型による「意味のわかりにくさ」

A型において、「意味のわかりにくさ」という理由からマイナス評価が付けられた表現は、3表現であった。以下、(6-25)及び(6-26)にその一例を挙げる。

(6-25) →216 CN12 はい、リスナーが、メールが、(はい)送ってききましたのでー、時々は、関西、の人があり、あ、いましたので、(ええ、ええ)あの、関西弁で書い、書きました。

＜事実情報提供＞

(6-26) 231 JP 難しいですね、電力は生活には必要ですけどもー、(はい)やっぱり危険を<考えると><>。

232 CN15 <はいはい><>。

233 JP うーん。

234 CN15 そうですよ。

235 JP そうですかー。

236 CN15 はい。

237 JP じゃ、その市民のみなさんとかも【【。

→238 CN15 】】慣れました。＜事実情報提供＞

239 JP ん?。＜言い直し要求＞

→240 CN15 もう慣れました。＜言い直し＞

241 JP あ、そうですか。

(6-25)は、CN12 がインターネットで好きな芸能人のラジオを聞いているうちに関西弁を覚えたことを述べている場面である。時々、関西人のリスナーがラジオ番組宛てに関西弁でメールを送り、その内容がラジオで読まれることがあると説明しているが、「書き

ました。」の主語が明確でないため、「誰が何を書いたのかわかりにくい」(FIE)、「意味がわからなかった」(MMY、MTY)という理由により、4点のマイナス評価が付けられた。

(6-26)は、CN15の出身地の近辺に原子力発電所の建設が予定されているという話題である。ライン番号237において、JPが建設に対する市民の反応について尋ねかけたところ、CN15が「慣れました。」と述べている。CN15は「このような状況に市民はすでに慣れた」という意味で「慣れました。」を使用したようであるが、評価者はその意図が理解できず、「誰が何に慣れたのかわかりにくい」(FIE)、「唐突な説明でわからない」(FTY)、「意味がわからなかった」(FMM)等の理由により、3点のマイナス評価が付けられた。JPも、CN12の発話内容が理解できておらず、ライン番号239で「ん?。」と<言い直し要求>をしているが、CN15は、ライン番号240において再度「慣れました。」と同じ表現を用いて<言い直し>をしている。このライン番号240の「慣れました。」に対しては、ライン番号238よりマイナス評価が上がり、4点のマイナス評価が付けられた。

このように、(6-25)、(6-26)いずれもCNが<事実情報提供>の際に主語と目的語が不明瞭なまま説明したため、最終的に文末で示された動詞が誰による行為なのかが伝わらなかったことが大きな要因だと言える。

D型でも、「意味のわかりにくさ」という理由からマイナス評価が付けられた表現が1表現指摘されたが、<事実情報提供>の発話文において「文末表現」の述語に係る主語・目的語の不明瞭さが評価者から指摘されており、A型と同様の傾向にあった。

②B型・E型による「意味のわかりにくさ」

B型において、「意味のわかりにくさ」という理由からマイナス評価が付けられた表現は、1表現であった。この表現は、第5章(5-9)の「誤用評価」において、「接続」が要因で誤用だとされた表現と同じものである。第5章(5-9)と同様、直接引用の後ろに「と言っていました」等、引用表現⁷⁰を付加させなかったことが指摘されている。ここで、(6-27)にその発話内容を再掲する。

⁷⁰ ここでの引用表現とは、「発話や考えの内容を述べるときに使われる表現」で、「『〜と』や『〜のように』で表せる節を目的語としてとるものこと」(庵他 2001:188)を指す。

- (6-27) 105 JP あのー、中国のー、大学生の女の子達は、普段、そんなにー、い、授業の時とかは化粧はしないですよー。
- 106 CN16 はい。
- 107 JP でも、日本の大学生は、女の子は、だいたい、多くの人が化粧をするんです。
- 108 CN16 えー、〈中略〉ある先生は、日本に、えー、えー、も、ne ge [=中国語] 戻る、も、戻った、ら、“中国のー、大学生はー、子供、学生ですねー。”

(6-27) のライン番号 108 は、ある日本人の先生が「日本に帰国すると中国の大学生は子供っぽいと感じる」と言ったというエピソードを紹介している。しかし、日本人の先生の発話内容に引用表現が付加されなかったため、意味が伝わりにくく、そのわかりにくさ故、マイナス印象が抱かれている。E 型でも、「意味のわかりにくさ」という理由からマイナス評価が付けられた表現が 1 表現指摘されたが、B 型同様、〈事実情報提供〉の発話文において他者による過去の発話内容を直接引用したものであった。

本調査において、上記の例のように、自己あるいは他者の過去の発話や、自己の過去の心情や思考を、「と言った」、「と思った」等の引用表現を付加させずに、そのまま使用したものは、A 型 1 表現、B 型 3 表現、D 型 3 表現、E 型 5 表現、G 型 5 表現、合計 17 表現が認められた。そのうち 3 点以上のマイナス印象を与えた表現は、(6-27) で述べた B 型と E 型の合計 2 表現にとどまったが、その他の表現に対しても 1~2 点の評価が付けられた。

三牧 (2013:156) は、初対面でしかも丁寧体を基調とした会話において、直接引用を普通体で行っても、その表現は「聞き手に向けたものではないため、いかに俗語や方言が多用されようとも、『わきまえ』に基づいたスピーチレベル管理には違反しない」とし、「親密な雰囲気や談話を導入することによって、現行会話の話者間の心的距離をも接近させる効果が期待できる」と述べている。しかしながら、母語話者が会話内で直接引用を取り入れる場合は、「と思った」、「と言った」といった引用表現を接続させることがほとんどで、それら引用表現を用いることで、聞き手はその発話が過去の発話・心情・思考の再現であることを理解している部分が多い。また、母語話者による直接引用の発話には、

う結果となった。「イントネーションの不自然さ」は、単独で要因として取り上げられることはなかったが、「丁寧さの欠如」や「意味のわかりにくさ」といった他の要因との関連性から指摘された。「日本人評価研究」の先行研究において、母語話者は学習者に対して母語話者同様の発音を求めておらず、アクセント、イントネーションの違い、外国語なまりに寛容であり、理解できる範囲での発音の不自然さはマイナス評価と関係しないという調査結果が報告されているが（河野・松崎 1998）、「文末表現」に焦点を当てた場合も、イントネーションやアクセントの不自然さはマイナス評価に繋がらない傾向にあることが明らかになった。

6.2.3 「誤用評価」の要因と「印象評価」の要因の関わり

第5章では、「誤用評価」の得点と「印象評価」の得点には相関が見られないことが示された。しかし、第5章及び本章で、「誤用評価」の要因と「印象評価」の要因をまとめたところ、両者の要因に一部重なりと関連性があることが示唆された。その関連性を図式化すると、図6-1の通りになる。

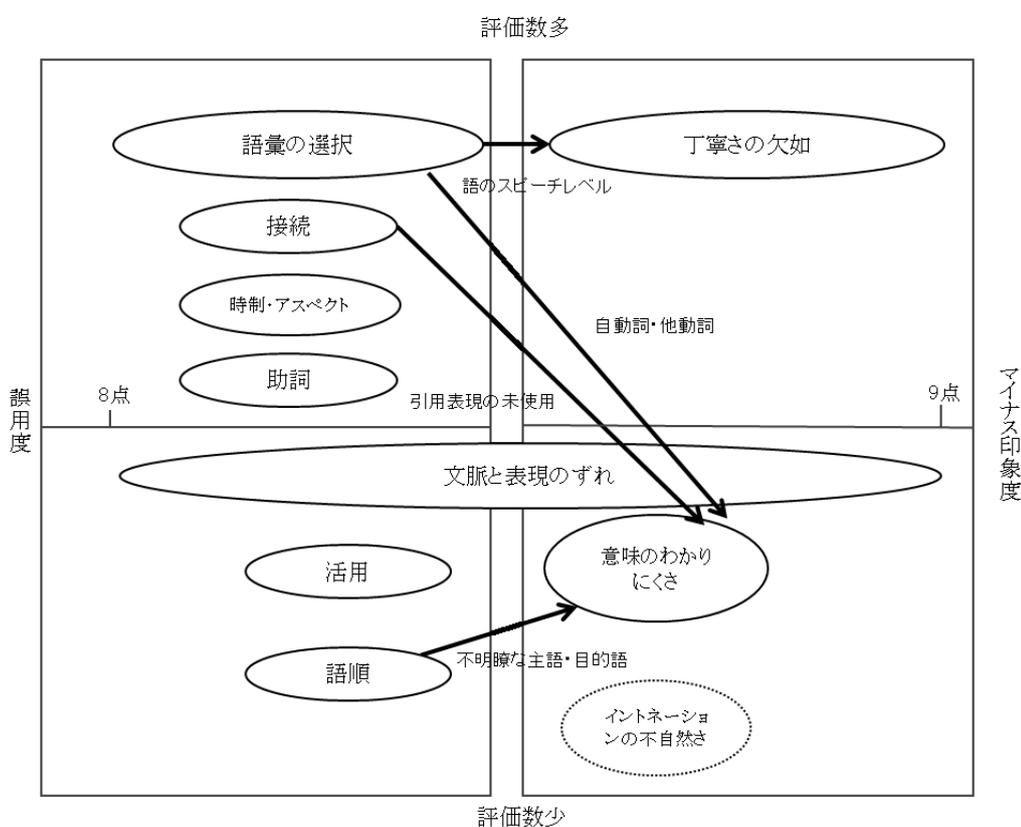


図6-1 「誤用評価」の要因と「印象評価」の要因の関わり

まず、「文脈と表現のずれ」は、「誤用評価」と「印象評価」両評価において要因に挙げられた。小林（2004a）の研究の一部でも、日本人なら使わない文脈で使用した時に「日本人っぽくない」という評価に繋がることが明らかにされているが、母語話者は「文末表現」に注目した際も文脈にふさわしい表現を使用しているかどうか注目していることがわかった。特に、終助詞は発話文全体を最終的に決定付けるため、誤用や不使用による違和感があった場合は、マイナス印象に直結しやすいと推察できる。

「丁寧さの欠如」はマイナス印象を抱かせる要因としてさまざまなコメントが得られたが、その一つに語のスピーチレベルに関わる指摘があった。具体的には、「うまい」や「どうでもいい」といった語の選択である。このようなスピーチレベルが下がる語や否定的な意味合いを含む語の使用は、たとえA型の丁寧体で発話したとしても、「文末表現」より語彙表現が注目される傾向にあるため注意が必要である。

「意味のわかりにくさ」によるマイナス印象では、「語彙の選択」、「語順」、「接続」との関わりが見られた。「語彙の選択」は、自動詞・他動詞の選択の誤用により「意味のわかりにくさ」に繋がった。「語順」では、規範文法から逸脱した語順や述語文のみの発話によって、「文末表現」に係る「誰が」「何を」といった主語・目的語が不明瞭になることが指摘された。このような「語順」の問題点は発話文全体の「意味のわかりにくさ」に繋がり、マイナス印象を抱かせる結果になった。「接続」の誤用との繋がりでも最も顕著な表現は、引用表現の不使用であった。引用表現とは、自身や他者の過去の発話や心情内容を述べる際に付加させる「と思う」や「と言っていた」のような表現であるが、CNはこれらの表現を使用せず文を終止させる傾向にあった。このような引用表現の未使用は、やはり発話文の意味全体の「意味のわかりにくさ」に関わり、高いマイナス評価が付けられた。

6.3 まとめと考察

本章第6章では、第5章で行った母語話者評価のうち、「印象評価」の結果に焦点を当てた。マイナス印象を抱かせる「文末表現」の特徴と、マイナス評価の要因と「誤用評価」の要因の繋がり之二点を明らかにすることを主たる目的として、母語話者評価の結果の分析を行った。

(1) マイナス印象が抱かれる「文末表現」の要因と特徴

調査課題1は、どのような「文末表現」がマイナス印象を抱かれるのか、その要因と特徴について調査することであった。

まず、評価者6名の合計得点として3点以上が付いた67表現を質的に分析した。「文末表現」の型別に見ると、D型>E型>A型・B型>G型の順に多く、誤用評価と異なる結果となった。また、C型・F型で評価の対象となった表現はなく、さらにG型の評価数も少ないことから、「誤用評価」同様「けど」等の接続助詞による終止や中途終了型の使用には大きな問題点はないようである。

次に、評価者に行ったフォローアップインタビューの内容をまとめたところ、評価者がマイナス印象であると評価した要因をⅠ「丁寧さの欠如」（45表現）、Ⅱ「文脈と表現のずれ」（12表現）、Ⅲ「意味のわかりにくさ」（7表現）、Ⅳ「複合型」（3表現）の四つに分類することができた。「複合型」とは、二つ以上の要因が組み合わさったものである。「イントネーションの不自然さ」は単独で要因となることはなく、他の要因を伴う形で指摘されたため「複合型」に属する。「日本人評価研究」では、アクセント、イントネーションの違い、外国語なまりに寛容であり、理解できる範囲での発音の不自然さはマイナス評価と関係しないという調査結果が得られているが、「文末表現」に注目した際も、イントネーション等に関わる指摘は少なく、先行研究と同様のことが言えることがわかった。以下、各要因の特徴をまとめる。

Ⅰ「丁寧さの欠如」に関しては、評価者は以下の表現にマイナス印象を抱く傾向があった。

- ・たとえ丁寧体を使用していても、「うまい」や「どうでもいい」といった語のスピーチレベルが下がった表現を前接させた表現。
- ・〈事実情報要求〉の際に、疑問詞「どこ」や格助詞「～は」等で文末を終止させ、質問する表現。

- ・丁寧体を基調とする中で、突如 D 型で発話された表現。特に、「～ちゃった」等の話しことば特有の表現や「～してる」等の縮約形がマイナス印象を抱く表現。
- ・会話の中部と後部おける、「ない」・ナイ形の言い切り表現。
- ・E 型の使用全般。

D 型の使用は、会話の中部と後部の使用はマイナス印象の度合いが低くなる傾向があるが、会話の前部においては注意が必要であり、G 型も同様のことが言える。E 型の使用は、佐藤・福島（1999:36-37）において、「終助詞『ね』『よ』のついた普通体の表現形式がそれらの付かないただの普通体形式よりも待遇レベルが低いと認識される」ことが明らかにされているが、本調査において「ね」と「よ」以外の〈意見・感情提示〉を示す「な（あ）」、【理解】を示す「か↓」、【心的態度】を示す「や」等もマイナス評価の対象となっていることが明らかになり、相手への働きかけが強い「ね」と「よ」のみならず、普通体に終助詞が付加した E 型そのものの使用が待遇レベルを大幅に低下させ、マイナス印象に繋がることが示唆された。

Ⅱ「文脈と表現のずれ」は、「誤用評価」と「印象評価」の両評価において要因となった。「印象評価」においてのみ指摘された表現で特徴的だったのは、女性の CN による「です+『な』」の使用が「おじさんが使うような表現」だと指摘されたように、終助詞が持つキャラクター性と使用者が一致しない表現と、連続して「よ」を使用した表現であった。

Ⅲ「意味のわかりにくさ」の要因として特徴的だったのは、「誤用評価」の要因の一つに挙げられた「接続」の引用表現の不使用が大きく関わっていたことである。「誤用評価」においても、自身や他者による過去の発話内容を引用する際、「と言った」、「と思った」等の引用表現を使用しなかった場合に誤用であると評価されていたが、引用表現の不使用による発話文のわかりにくさは、マイナス印象に繋がる結果になった。また、主語や目的語を明示せず、述語文のみによる発話もマイナス評価が付けられる傾向にあった。

(2) 「誤用評価」の要因と「印象評価」の要因の関わり

調査課題 2 は、「誤用評価」の要因と「印象評価」の要因の関わりについて調査することであった。第 5 章において、「文末表現」の誤用評価の得点と「印象評価」の得点を相関分析したところ、両者の得点の相関は認められないことがわかった。しかし、第 5 章で明らかにした「誤用評価」の要因と本章 6 章で明らかにした「印象評価」の要因を質的に見

てみると、マイナス印象に繋がる「誤用評価」の要因が見えてきた(図 6-1)。「印象評価」では、マイナス印象に繋がる要因を、要因Ⅰ「丁寧さの欠如」、要因Ⅱ「文脈と表現のずれ」、要因Ⅲ「意味のわかりにくさ」、要因Ⅳ「複合型」の四つに分類した。そのうち、要因Ⅱ「文脈と表現のずれ」に関しては、「誤用評価」でも指摘された要因で、指摘された表現も重なるものがあり、深い関わりが見て取れる。要因Ⅰ「丁寧さの欠如」に関しては、語のスピーチレベルの選択という点において「誤用評価」の「語彙の選択」が関わると推察できる。「印象評価」の要因Ⅱ「意味のわかりにくさ」によるマイナス印象では、「誤用評価」の要因である「語彙の選択」、「接続」、「語順」に関わりがあった。特に「接続」との関わりでは、引用表現の不使用が発話文全体の「意味のわかりにくさ」に繋がる傾向にあった。また、自動詞・他動詞の選択の不自然さ「語の選択」や、規範文法から逸脱した「語順」も、主語・述語の不明瞭さを引き起こし、「意味のわかりにくさ」からマイナス印象を与える流れになった。

以上、本章の調査により、母語話者がマイナス印象を抱きやすい表現が具体的に明らかになった。また、「誤用評価」と「印象評価」は得点結果という大きな枠組みで捉えると相関が認められないものの、質的に分析すると両評価において同じ要因により評価が付けられた表現があることがわかった。また、「丁寧さの欠如」、「意味のわかりにくさ」というマイナス印象の要因に繋がり得る誤用表現の存在も確認できた。本章では質的分析を主としたため、量的分析を取り入れ結果を一般化させていくことは今後の課題となる。しかしながら、「終助詞等の文末表現を間違えると相手に不快な印象を与える」と先行研究で指摘されつつも、これらの指摘は研究者の言語的感覚に頼っているのが現状である中で、マイナス印象を与えないためには何を優先するべきか、どのような表現の使用に留意するべきかが明示できたことは、一つの成果だと言えよう。

第7章 結論

本章7章では、本研究の結びとして各章のまとめを記す。また、各章から得られた結果をもとに日本語教育の現場への提言を行う。最後に、研究における今後の課題を述べる。

7.1 各章のまとめ

本研究では、終助詞をはじめとする文末部分は会話の「好感度」や「会話全体の印象」に関わるという立場のもと、学習者が使用する「文末表現」を研究の対象項目とした。調査の対象者は、「外国語環境」で学ぶ学習者の一例として、中国内陸部の大学で日本語を専門に学ぶ学習者を選出した。

ここで、第1章(1-3)で述べた本研究の研究目的に立ち戻り、ここに再掲する。

(7-1) [研究課題 1]

学習者の会話における「文末表現」の使用実態とその特徴を明らかにする。

[研究課題 2]

母語話者が学習者の会話を聞いた際、どのような「文末表現」を誤用だと感じるのかを明らかにする。

[研究課題 3]

母語話者が学習者の会話を聞いた際、どのような「文末表現」に対してマイナス印象を感じるのかを明らかにする。

[研究課題 4]

「文末表現」の誤用とマイナス印象の関わりについて明らかにする。

本研究は、第2章から第6章までの本論、序論にあたる第1章と結論にあたる本章第7章を含め、七つの章から構成されている。そのうち、第3章から第6章までは、アンケート調査、会話の録音・分析、フォローアップインタビュー、母語話者評価を用いた実証研究となっている。以下、各章の内容をまとめ、提示する。

第2章では、研究を行うにあたり、「文末表現」を中心に本研究における枠組みについて述べた。まず、発話文を「相づち的発話」と「実質的発話」の二つに分けた。「相づち

的発話」は、「感動詞のみの発話（「です」等の助動詞や終助詞の付加が可能になるものを除く）、笑い声」が、「実質的発話」は「相づち的発話」を除いた発話文がそれぞれ含まれる。これらの発話文のうち、本研究では「実質的発話」を研究の対象とすることにした。「文末表現」は、丁寧体の言い切り表現の A 型、丁寧体＋終助詞の B 型、丁寧体＋「けど」、「けれど」、「けれども」、「が」、「から」、「ので」、「し」の C 型、普通体の言い切り表現の D 型、普通体＋終助詞の E 型、普通体＋「けど」、「けれど」、「けれども」、「が」、「から」、「ので」、「し」の F 型、中途終了型の G 型に分類した。C 型、F 型、G 型にさらに終助詞が共起したものは、それぞれ C+型、F+型、G+型とした。これらの「文末表現」の型は、表現形式が同じでも、文脈によって異なる意味機能を持つ場合があるため、発話文が持つ発話機能にも注目した。発話機能の分類は、ザトラウスキー（1993、1997）を参考にした。ただ、ザトラウスキー（1993、1997）では「相づち的発話文」も扱っているため、本研究では分類や名称を再検討し、発話機能を 1.<事実情報要求>、2.<意見・感情要求>、3.<確認・同意要求>、4.<共同行為要求>、5.<単独行為要求>、6.<言い直し要求>、7.<事実情報提供>、8.<意見・感情提示>、9.<意志表示>、10.<言い直し>、11.<受容>に分類した。11.<受容>は、さらに a.【肯定・承認】、b.【理解】、c.【同意】、d.【否定】、e.【不理解】、f.【不同意】、g.【心的態度】、h.【自己注目】に分けることとした。

第 3 章では、「文末表現」の調査を行ううえで、学習者の学習環境の実情を把握することが必要であると考え、中国 S 大学の上級学習者に対して学習者の①学習意識、②日本語の接触状況、③学習方法に焦点を当てアンケート調査を実施した。アンケートの回答は、153 名の学習者から得られた（有効回答率 81.4%）。アンケート調査では、次のことが明らかになった。

学習意識：大学入試システムの事情等により、やむを得ず日本語学科を選択した等、入学当初は日本語学習の動機付けが主体的でなかった調査対象者は 3 割近く見られた。その一方で、このような調査対象者も大学卒業後の進路として日本や日本語に関わりを持った進学・留学・就職を希望している場合が多く、学習過程における意識の変化が見て取れる。また、日本語能力の中でも、「話す力」を伸ばしたいと考える調査対象者が 7 割を越えており、「話す力」の向上に対応した指導の必要性が数値的に実証できた。

日本語の接触状況：母語話者との接触を望む声が多く聞かれる中、教師と交流を持った

り、インターネットを利用する等して積極的に日本語を活用している調査対象者が66.7%いる一方で、「外国語環境」であるため日本語で接する相手がいないという理由から日本語を使ったやり取りを行っていない調査対象者も多かった。このように、日本語で交流する機会を作ろうとしているか否かは、調査対象者間で個人差が見られた。授業以外の時間における日本語の視聴については、97.4%の調査対象者が視聴していると回答した。特に、ドラマ・映画は9割前後、アニメは7割以上の調査対象者が利用しており、いわゆる映像メディアに対する関心の高さが明らかになった。また、日本語に関する学内外の行事があったとしても参加応募者が多数の場合は大学側が選抜を行うという実情があり、同じ学習環境であっても、日本語に接する機会や経験には差があることがわかった。

学習方法：教科書・学習資料の使用については、辞書を使った勉強法が主流で、自ら教科書の文型を参考に文を作成したり、教科書の表現を実際に使用してみるといった教科書を応用した使い方はあまりなされていないことがわかった。教科書・辞書・学習参考書・問題集以外で日本語学習のために使用しているものについては、映画・ドラマ・アニメの映像メディアをはじめ音楽 CD 等、自身が興味を持っているものが挙げられた。インターネットやパソコンは情報収集のための手段という認識が強く、Web 教材や日本語でのチャット・ブログ等を利用している調査対象者は少なかった。日本語学習や日本理解のために今後充実してほしいものについては、学習教材、行事・交流会の機会、環境整備のそれぞれに対して改善の声が上った。さらに、授業で使う教科書・学習教材に対する要望の中で、本研究の対象である会話に関する回答に注目すると、学習者が発話する機会や教科書のモデル会話以外の自然会話の練習が不足していることが問題点として浮き彫りになった。

第4章では、①学習者が使用する「文末表現」の特徴、②「文末表現」の型を使用する際の使用意識、③「文末表現」の使用の際に参考にしているものを明らかにした。第3章で実施したアンケートの回答者153名の中から、来日経験がないこと、日本語能力試験N1に合格していること、大学卒業後も日本や日本語関係の就職や進学を希望していることを条件に16名を選出し、被調査者(CN)とした。調査方法は、CNと筆者である母語話者(JP)との一対一の初対面における会話の録音及び学習者に対するフォローアップインタビューの二つである。近年、学習者の会話を収集したコーパスの構築が進み、それらを活用した先行研究も多いが、学習者の学習環境の統一が図りにくいこと、学習者に対して追跡調査が行えないこと等、研究上の問題点が見受けられる。本研究では、実際に学習者の

会話を録音し、さらに録音後に学習者に対して行うフォローアップインタビューを取り入れたことで、学習者の「文末表現」の使用意識やそれらを使用する際にどのようなものを参考にしているかを把握することが可能となった。CN16名とJPの会話を文字化し、「実質的発話文」を取り上げたところ、CNは1656、JPは1770の発話文が確認できた。これらの発話文を分析した結果をまとめると、以下の通りになる。

学習者が使用する「文末表現」の特徴：CNとJPの「文末表現」の型の使用数に有意差が認められたのは、A型（丁寧体言い切り）、B型（丁寧体＋終助詞）、C型（丁寧体＋けど等）、C+型（丁寧体＋けど等＋終助詞）、D型（普通体言い切り）、G型（中途終了）であった。特に有意な差が認められたのはA型、B型、D型で、CNはA型・D型の使用が、JPはB型の使用が多い結果となった。CNの結果を個別に見ると、1名のCNは丁寧体・普通体・中途終了型の混在率が高かったが、その他のCNは丁寧体を基調とするもので、大きな差は見られなかった。

「文末表現」の型の使用意識：CNや使用場面によって意識的な使用と無意識的な使用に分かれたが、A型及びD型はほとんどのCNが無意識的に使用していることがわかった。それに対して、B型の疑問の終助詞「か」や「省略」の意味でのG型の使用は、多くのCNが意識的に使用していた。また、「けど」等の接続助詞終止のC型及びF型については、教科書の定型表現として使用している傾向にあった。

「文末表現」の型の参考：A型は全員のCNが教科書や授業で学んだ内容を参考にしていた。その他の各型の使用はほとんどのCNが日本のドラマ・アニメ・映画等を挙げており、映像メディアの影響が非常に強いことが明らかになった。また、一部のCNからB型・E型の終助詞やD型の言い切り表現の使用に母語の影響に関わる回答が得られたため、各型の表現と中国語との精査が課題となった。

第5章では、「文末表現」に対する「誤用評価」及び「印象評価」の二つの母語話者評価を実施し、①「誤用評価」と「印象評価」の得点の相関関係、②訂正すべき誤用だと感じられる表現の要因と特徴を検討した。母語話者評価は、6名の母語話者に協力を依頼した。母語話者が第4章で収集した会話データを聞き、「誤用評価」と「印象評価」それぞれに対して「無記入」、「1」、「2」の3段階で評定した。「誤用評価」は、「無記入」＝「問題ない。誤用がない。誤用があったとしても気にならない」、「1」＝「少し間違いが気になるので直したほうがいい」、「2」＝「とても間違いが気になるので直したほ

うがいい」を評価の目安とした。「印象評価」は、「無記入」＝「問題ない。マイナスの印象を抱かない。不自然な点があったとしても特に気にならない」、「1」＝「少しマイナス印象を抱くので直したほうがいい」、「2」＝「とてもマイナス印象を抱くので直したほうがいい」を評価の目安とした。評価結果は、「無記入」を0点、「1」を1点、「2」を2点で算出した。第5章の調査から明らかになった点は、以下の通りである。

「誤用評価」と「印象評価」の得点の相関：「誤用評価」と「印象評価」の結果に対して相関分析を行ったところ、両者の得点には相関が認められなかった ($\gamma = -.20, p < .01$)。

「誤用評価」の要因と特徴：「誤用評価」に対して合計3点以上が付けられた104表現を、フォローアップインタビューの内容をもとに質的に分析した。その結果、評価者が誤用であると評価した要因を、i「語彙の選択」(30表現)、ii「接続」(23表現)、iii「時制・アスペクト」(13表現)、iv「助詞」(10表現)、v「文脈と表現のずれ」(8表現)、vi「活用」(5表現)、vii「語順」(3表現)、viii「複合型」(12表現)の八つに分類することができた。「複合型」とは、二つ以上の要因が組み合わさったものである。その中で、8点～6点といった高い誤用評価が付けられた要因は、「語彙の選択」、「接続」、「文脈と表現のずれ」だった。要因i「語彙の選択」は、特に、「ある・いる」といった対が明らかな表現の選択に不自然さがあった場合、誤用だと指摘される傾向にあった。また、自動詞・他動詞の選択の不自然さは、発話文の「意味がわからない」というコメントに繋がっていた。要因ii「接続」に関する指摘は、①終助詞に関するF型の表現（「低いだねー。」等）と、②引用表現に関するもの（引用表現の不使用や「難しいだと思います。」等）に分けられた。特に、「と思う」等の引用表現の不使用は、発話内容の意味のわかりにくさに繋がっていた。要因v「文脈と表現のずれ」の指摘は、終助詞を伴うB型の表現に集中していた。〈単独行為要求〉の際に、「～てください」を使用しなかった表現の他、〈確認・同意要求〉の「ね」の使用、〈意見・感情提示〉の「ね」の使用、〈意志表示〉の「よね」の使用、【理解】を示す際の「ね」（「そうですか」の不使用）等が指摘された。先行研究において、終助詞「ね」や「よ」の習得は学習者にとって習得が困難であることが指摘されているが、【理解】を示す際の「か」の使用にも留意が必要なが確認できた。また、要因vii「語順」は、最終的な述語文に対する主語や目的語が不明瞭な場合に指摘され、「文末表現」そのものよりも、「文末表現」を含んだ発話文全体の構成が要因となった。これら、要因i「語彙の選択」、要因ii「接続」、要因v「文脈と表現のずれ」、要因vii「語順」の各要因は、いずれも「意味のわかりにくさ」というコメ

ントが評価者から得られた表現が含まれている。iii「時制・アスペクト」では、発話文内における時制やアスペクトの不一致が一部指摘された。iv「助詞」は、格助詞の誤用の指摘に集中し、vi「活用」は、「始められません」、「食べられません」といった動詞の可能形の否定表現に関する指摘が多かった。これら、iii「時制・アスペクト」、iv「助詞」、vi「活用」に関しては、評価者から意味のわかりにくさは指摘されなかったが、「誤用評価」として3点が付けられた表現として指導・学習の際には留意が必要だと思われる。評価者から指摘されたこれらの要因の中には、「助詞」や「語順」等、本研究における「文末表現」の枠組みを越えた表現も多く、母語話者が捉える「文末表現」が広範囲であることがうかがえる。

第6章では、第5章で行った母語話者評価のうち、「印象評価」に焦点を当て分析を行い、①マイナス印象を抱く表現の要因と特徴、②「誤用評価」と「印象評価」の要因の関わりについて検討した。第6章の調査から明らかになった点は、以下の通りである。

マイナス印象の要因と特徴：「印象評価」に対して合計3点以上の得点が付けられた67表現を、フォローアップインタビューの内容をもとに質的に分析した。その結果、評価者がマイナス印象を抱いた要因を、I「丁寧さの欠如」（45表現）、II「文脈と表現のずれ」（12表現）、III「意味のわかりにくさ」（7表現）、IV「複合型」（3表現）の四つに分類することができた。「イントネーションの不自然さ」に関する指摘は「複合型」に見られたものの、その数は少数であった。先行研究において、母語話者は学習者の会話を聞いた際、イントネーションやアクセント等の発音に関しては寛容であることが明らかにされている（河野・松崎 1998）が、「文末表現」に注目した場合でも同様の結果が得られた。要因I「丁寧さの欠如」に関しては、たとえ丁寧体のA型を使用しているも「うまい」や「どうでもいい」といった語のスピーチレベルが下がった表現を前接させた表現、〈事実情報要求〉の際に、疑問詞「どこ?」や格助詞「～は?」等で文末を終止させて質問する表現、丁寧体を基調とする中で突如D型で発話された表現（特に、「～ちゃった」等の話しことば特有の表現や「～してる」等の縮約形）、「ない」・ナイ形の言い切り表現、E型の使用全般が特にマイナスに評価される傾向にあった。D型・G型の使用は、会話の中部と後部の使用はマイナス印象の度合いが低くなる傾向があるが、会話の前部においては注意が必要である。E型の使用は、〈意見・感情提示〉を示す「な（あ）」、【理解】を示す「か↓」、【心的態度】を示す「や」等もマイナス評価の対象となっていることが明

らかになり、相手への働きかけが強い「ね」と「よ」のみならず、普通体に終助詞が付加したE型そのものの使用が待遇レベルを大幅に低下させ、マイナス印象に繋がったようである。要因Ⅱ「文脈と表現のずれ」は、「誤用評価」でも指摘された要因であった。その中で、「印象評価」においてのみ指摘された表現で特徴的だったのは、女性のCNによる「です+『な』」の使用が「おじさんが使うような表現」だと指摘されたように、終助詞が持つキャラクター性と使用者が一致しない表現にマイナス印象が集まった。また、連続して「よ」を使用した場合も、「使わなくても良い」と指摘された。要因Ⅲ「意味のわかりにくさ」に関しては、引用表現の不使用が大きく関わっていた。「誤用評価」においても、自身や他者による過去の発話内容を引用する際、「と言った」、「と思った」等の引用表現を使用しなかった場合に誤用であると評価されていたが、引用表現の不使用による発話文のわかりにくさは、マイナス印象に繋がる結果になった。また、主語や目的語を明示せず、述語文のみによる発話もマイナス評価が付けられる傾向にあった。

「誤用評価」と「印象評価」の要因の関わり：第5章では、「文末表現」の「誤用評価」の得点と「印象評価」の得点に相関は認められないことを明らかにした。しかしながら、各評価における要因を分析すると、「誤用評価」の要因の一部にマイナス印象に繋がる表現があることが確認できた。「印象評価」の要因Ⅰ「丁寧さの欠如」に関しては、語のスピーチレベルの選択という点において「誤用評価」の「語彙の選択」が関わると推察できる。「印象評価」の要因Ⅲ「意味のわかりにくさ」によるマイナス印象では、「誤用評価」の要因である「語彙の選択」、「接続」、「語順」に関わりがあった。特に「接続」との関わりは深く、その中でも特に高いマイナス評価が付けられたのは引用表現の不使用であった。CNは「と思う」等の表現を使用せず文を終止させる傾向にあり、評価者は「誰が」「何を」言ったのかがわかりにくくなり、マイナス印象の指摘が集中した。その他、自動詞・他動詞の「語彙選択」、規範文法から逸脱した「語順」も、主語と述語の関係性の不明瞭さから「意味のわかりにくさ」に繋がったようである。「文脈と表現のずれ」は、「誤用評価」と「印象評価」両評価において要因に挙げられた。特に、終助詞は発話文全体を最終的に決定付けるため、誤用や不使用による違和感があった場合は、マイナス印象に直結しやすいことが見て取れる。

以上、本研究では四つの研究課題を設定したが、第3章で中国における日本語教育の現状を把握したうえで、第4章で[研究課題1]を、第5章で[研究課題2]を、第6章で[研究課題3]を、第5章及び第6章で[研究課題4]をそれぞれ明らかにすることができた。

7.2 日本語教育の現場への提言

ここでは、各章で得られた調査結果を、日本語教育の現場でどのように生かすことができるかを考察する。

(1) 映像メディアにおける日本語の意識化

第3章において、多くの学習者が日本のドラマ・映画・アニメ等の映像メディアを日本語学習に活用していることがわかった。また、第4章における「文末表現」の使用の意識や使用の際に参考にしているもののインタビュー調査においても、A型を除く各型の使用は、映像メディアの影響が大きいことが明らかになった。しかしながら、第6章で行った母語話者評価では、特に丁寧体を基調とした会話の中で突如使用されたD型やE型に対してマイナス印象を抱く傾向にあった。映像メディアの視聴は、日本語の音に接するという点で有益であり、特に「外国語環境」で学ぶ学習者にとっては貴重な学習教材の一つとなっていると思われる。その一方で、「これらの表現を話し言葉のモデルとするには問題がある」（野呂 2009 : 29）という指摘もなされている。

本研究で録音した会話データにおいても、「～ちゃった」、「～かもな」、「大丈夫だよ」、「そうね」、「たぶんね」等、CNによるD型やE型の表現の使用が見られた。これらは映像メディアにおいてよく耳にする表現であるため、無意識的に使用しているCNも多かった。しかし、第6章で行った母語話者評価では、多くの評価者が初対面における目上の人物との会話では「丁寧さが足りない」と感じ、マイナス評価が付けられる結果となった。一方、学習者の考えはどうであろうか。学習者によって使用意図は異なるが、聞き手に対する「親しみ」表現するためにこれらの表現を使用する可能性も考えられる。実際、親しいクラスメートと日本語で話す際はいつもD型を使用するため、調査時の会話においてもD型が自然に出たというCNのコメントも得られている。このような誤解を少なくするためにも、授業においても映像メディアを扱う必要があると考える⁷²。その際、ただ映像メディアで使われた文型、語彙、表現を説明するだけでなく、映像メディアと実際の母語話者の会話表現の差異やスピーチレベルのシフトをはじめとする「文末表現」の選択にも注目した指導を取り入れて行くべきであろう。

⁷² 第3章で述べたようにS大学では、日本語を視聴した内容を日本語で説明する力を伸ばすことを目的とした「視聴説」という授業が置かれている。この授業では、日本のドラマが使われているようである。

(2) 発話場面・文脈・発話機能の意識化

第5章及び第6章で行った母語話者評価では、「誤用評価」、「印象評価」共に「文脈と表現のずれ」が評価の要因に挙げられた。その中でも特に、相手に依頼や勧めを示す際に「～てください」ではなく「～ますね」の使用、終助詞の使用の不自然さ及び未使用に関わる指摘が多かった。また、普通体の言い切り表現であるD型や普通体＋終助詞のE型の使用は「誤用評価」として評価が付かないものの、会話場面に合わない表現の選択としてマイナス印象が抱かれる傾向にあった。

日本語教育では、丁寧体から導入し、初級後半に普通体を提示する流れが一般的である。また、初級における普通体の提示も、普通体に後続させる文型を指導するための便宜的な意味合いが強い。終助詞に関しては、初級の早い段階から「そうですね」や「そうですか」といった終助詞を含んだ表現が会話文に提示されるが、終助詞が持つ意味機能を理解して使用するというより、会話における定型表現的な役割が大きい。これら普通体や終助詞は、待遇面における影響が強いため、初級の学習段階では使用しないほうが良いという考えのもと、あえて詳細な指導がなされないことが多い。確かに、学習者の学習負担の軽減や待遇的なトラブルを回避できる点において、初級段階の学習者がこれらの表現を使用しないという選択も一つの指導方法・学習方法であろう。しかし、現在の日本語教育は、初級段階で使用を回避した表現を中級・上級において再び取り上げ、指導のフォローが加えられるように配慮されたシラバス設計であるとは言い難い。普通体の会話練習が行われることは少なく、終助詞そのものが持つ意味、微妙なニュアンスの違い、使用可能な文脈や発話場面について指導が行われることは少ないように思われる。その一方で、学習段階が上がっても丁寧体ばかりを使用し、普通体へのシフトチェンジが行えない学習者を問題視する立場もあり、学習者自身も普通体の使用を望む声が多く聞かれる。

ただ、本研究の調査では、丁寧体の言い切り表現のA型の使用が多いという理由で評価者がマイナス印象を抱くことはなかった。むしろ、普通体であるD型やE型が使われた時に、スピーチレベルが下がったと感じ「丁寧さが足りない」と指摘する傾向にあった。特に、会話の前部におけるD型やE型の使用に対しては注意が必要で、中部・後部においても「ない」やナイ形の言い切りの使用はマイナス印象を強く与えるようであった。また、終助詞の使用に関しては、「ね」や「よ」を「あえて使わなくてもよい」という指摘もあれば、〈同意・確認要求〉や【理解】を示す際に終助詞の不使用や使用の不自然さがマイナス印象に繋がることもあった。このように、普通体へのシフトチェンジを行う・行わない、

終助詞を使う・使わないという選択だけでは、母語話者にマイナス印象を与える可能性があることがわかる。つまり、会話の場面、文脈、人間関係を考慮したうえで具体的にどのような表現に留意が必要なのかを意識し、使用の選択をしていくことが必要である。そのためには、初級で回避した指導や学習を中級・上級の学習段階でいかに取り扱っていくかが重要となる。具体的な方法の一例としては、(1)で挙げた映像メディアの授業における活用は、会話の場面、文脈、人間関係が把握しやすく、学習者の理解も深まるのではないかとと思われる。

(3) 会話に対する不安の軽減

第3章で実施したS大学におけるアンケート調査の結果では、学習者の多くが日本語能力の中でも「話す力」を伸ばしたいと考えていることが数値的に明らかになった。その中でも、将来、就職や進学・留学した際に母語話者と交流することを念頭に置いた学習者が多いようである。このように日本語を使って母語話者と話すことを希望する学習者は非常に多い。しかしながら、第5章のまとめでも述べたように、筆者の経験上、たとえ文法や語彙の試験では高得点が取れる学習者でも、日本語で会話を行うとなると文法・語彙の間違いを恐れるあまり緊張してしまい、言葉がなかなか出てこないという場合が少なくない。会話の授業においても、教師が学習者に対して自由な発言を求めても、前もって準備したことしか言えない学習者も多く見受けられる。もちろん、これは学習者に限ったことではなく、雑談等のような「交流会話」を得意としない母語話者も多いだろう。スピーチやプレゼンテーションは、ある程度発話内容が決まっているため事前の準備が可能である。しかしながら、雑談のような「交流会話」はどのような話題が挙がり、どのような語彙や表現が必要になるのかが予測できないため、このようなタイプの学習者にとっては特に緊張を伴う言語活動だと言える。これまで教師は、このような学習者に対して「間違いは気にせず積極的に話しましょう」、「文法や語彙は間違えてもいいので、言いたいことを話してみてください」等とアドバイスし、学習者の不安や緊張を取り除くように心掛けていたと思われる。しかしながら、当の学習者は、やはり文法や語彙を間違えることに抵抗や恥ずかしさが先行してしまうのが実情である。

本研究の母語話者評価の結果では、「誤用評価」と「印象評価」の得点の相関が認められないことが明らかになった。そのため、母語話者は学習者が「文末表現」の文法・語彙の誤用や発音・イントネーションの不自然さに対しては寛容であるということを実証的に

学習者に示すことは、学習者が日本語を運用する際の不安や緊張を軽減・解消させる一つの手掛かりになるだろう。ただ、全ての誤用が「印象評価」に関わりを持たないというわけではない。各要因の関わりを見ると、マイナス印象に繋がる誤用の要因も明らかになっているため、これらの結果を整理したうえで学習者に提示することが必要になる。

(4) 自立学習を目指した日本語教育

本研究では、「誤用評価」と「印象評価」の母語話者評価を取り入れ、母語話者が注目する誤用とマイナス印象についての調査を行った。しかし、誤用であると評価されたからといって、指摘された表現を訂正しなければならないわけではなく、またマイナス印象を抱かれる傾向が強いからといって全ての会話場面において使用が許されないわけではない。本研究は、あくまでも将来日本や日本語に関わる進路を希望している上級学習者が初対面で目上の人物と会話をしたという設定を考慮したうえでの母語話者評価の結果である。非母語話者である限り、いかに日本語の学習段階が進んだとしても全く誤用をせずに日本語を運用することは非常に困難である。また、母語話者も、これまでの「日本人評価研究」や本研究における調査結果からも明らかなように、学習者に完璧な日本語の運用を求めているわけではない。教師・学習者はそれらの点を踏まえ、学習目的や将来必要となる日本語レベル等、何の目的で、誰に対する、どのような場における日本語能力が必要なのかを考慮した誤用の対処やマイナス印象を与える表現に対する指導を行っていく必要がある。つまり、どのような日本語運用が正しいのか、また適切でないのかは一概には定められず、学習ニーズによって異なる。「文末表現」で例を挙げると、相手にマイナス印象を与えないことを重視した学習者であれば、丁寧体の言い切り表現を基調とし、随所で必要不可欠な終助詞を使用するといったA型とB型の使用を徹底した「文末表現」を選択することがあって良い。他方、使い方に多少不自然さがあり相手にマイナス印象を与える可能性があったとしても、今この場面の会話においては親しみを込めた話し方をしたいという判断をした学習者であれば、D型やE型を多用した「文末表現」を選択することも問題ないだろう。これらは少し極端な例であるが、このように、これからの日本語教育では、目指す日本語能力や運用場面、今置かれている発話場面に合わせて学習者が表現形式を取捨選択できるようにすることを目指す必要がある。つまり、「自立学習を目指した日本語教育」ともいえる。このような「自立学習を目指した日本語教育」を行うためには、教師も学習者も、目標とする日本語の運用場面で必要となる項目は何か、運用の際に留意すべき表現は

何かを判断しなければならず、今、その判断材料の収集が求められる。本研究の調査で明らかになった「誤用評価」の結果やマイナス印象を抱きやすい表現の特徴は、そのような判断材料の構築の一助となると思われる。

7.3 今後の課題

最後に、学習者のコミュニケーション能力の向上に繋がる日本語教育の発展のために、今後研究を重ねるにあたっての五つの課題について述べたい。

第一に、本研究では「文末表現」の型の分類を試みたが、A型～G型という便宜上の分類名を付けるにとどまった。今後は、分類内容と型名に関連を持たせる名称を考える等、各型の定義・分類を精査していきたいと考える。

第二に、調査対象の項目に関して述べる。本研究では学習者の「文末表現」の使用実態や母語話者が注目する「文末表現」の全体像を捉えることを目的としたため、「文末表現」を広い枠組みで捉えた。今後は研究対象の項目を焦点化し、各型や各発話機能における特徴を精査していくことが必要になる。例えば、各型の習得・運用に関する縦断的研究や、学習者の母語との対照研究の導入が挙げられる。実際、第4章で行ったフォローアップインタビューでは、一部のCNからB型・E型における終助詞や、D型の普通体の言い切り表現の使用は、母語である中国語を参考にしているという回答が得られている。また、丁寧体であるA型を使用しなければならないと思いながらもD型の普通体言い切り表現を使用した理由として、「中国語の習慣」を挙げたCNも見られた。中国語にも話し手の心情を表す「語気詞」という表現が存在し、日本語の終助詞同様、発話文の文末に用いられる。これまで日本語の終助詞と「語気詞」の対照研究もなされているが(中西 1992、1993、樊・市瀬 2011 等)、学習者の実際の日本語運用と比較がなされた研究は進んでいない。その理由の一つに、このような研究を行うためには、研究者は相互の言語にかなりのレベルで精通していることが求められるからである。特に、学習者からより詳細に使用意識や使用意図を聞き出すためには、学習者の母語を使用したフォローアップインタビューも必要になってくるだろう。このような、研究対象の項目を焦点化した際の問題点を解決していくための方法として、日本語母語話者と、学習者と母語が同じである研究者との共同研究を行っていくことを提案したい。双方の研究者が共同で研究を行うことで、これまで限界だと思われていた方法に新たなアプローチを加えることが可能になると考える。

第三に、母語話者評価の積み重ねの必要性について述べる。既述したように小林(2004

b) に代表される「日本語学習者の日本語運用に対して日本語母語話者が何に注目しどのように評価するかを明らかにする研究」といった学習者の日本語運用の全体的な印象を明らかにするための「日本人評価研究」はある程度積み重ねられてきた。しかしながら、本研究の「文末表現」のように、会話内の表現に注目した母語話者評価の実施はあまり進められていない。母語話者評価を行う際、質的研究と量的研究のいずれか一方に偏ってしまえば、十分な調査結果を得ることは難しい。本研究は、母語話者評価の一つの方法として質的な分析に比重を置きながら一部量的な分析を加える立場をとったが、今後も学習者や母語話者の人数、評価基準、分析方法を検討し、より広い視野のもとで評価研究を行っていく必要があると考える。その際、宇佐美（2009）が指摘する、母語話者の個別の評価プロセス等にも注目していく必要があるだろう。また、学習者が使用を回避した表現、つまり非用に関してどのように扱っていくかも難しい問題である。本研究では、「文末表現」の非用に触れることができなかったが、問題の所在や問題解決への糸口を見出すためには、やはり質的・量的な調査・分析を行っていくことが必要であろう。

第四に、日本語教育への応用に関しては、本研究では各章で得られた調査結果をもとに、本章において日本語教育の現場への提言という形でまとめるにとどまった。今後はより具体的に各表現を導入する学習段階、指導項目、指導方法について検討していきたいと考えている。そのためには、教科書や教材の詳細な分析が必要になる。また、学習者に対してのみならず、教師に対して「文末表現」の指導方法や指導意識を尋ねるインタビューの実施も取り入れていきたい。

第五に、調査対象者に関しては、本研究では「外国語環境」で学ぶ学習者の「文末表現」の使用実態を明らかにすることを優先したため、会話の相手となる母語話者は1名に統一した。今後は、母語話者の「文末表現」の使用実態と比較・分析するために、母語話者に対する調査も必要不可欠であると考えている。もちろん、学習者の日本語運用が母語話者と同じである必要はないが、母語話者と学習者の使用表現の差異を知ることは意義深いことである。さらに、中国の大学で学ぶ学習者のみならず、本研究の手法を他国で学ぶ学習者に対しても行うことで、学習環境や母語の違いが「文末表現」の使用や母語話者評価の結果にどのように影響しているかを究明できると考える。

本研究で明らかになった点を踏まえ、上述した視点を取り入れた研究を重ねていくことで、コミュニケーションの向上に繋がる日本語教育の研究と指導に携わって行きたいと考える。

参考文献

- 浅田浩文（1998）「第二言語としての日本語の男言葉、女言葉—男女差を示す文末表現においての日本語習者の産出、受容力—」『日本語教育』96号，日本語教育学会，pp. 25-36.
- 足立さゆり（1995）「日本語の会話におけるスピーチ・レベル・シフト」『拓殖大学日本語紀要』第5号，拓殖大学留学生別科，pp. 73-87.
- 案野香子・谷部弘子（2010）「中国の大学における日本語教育の一側面—湖南省・雲南省における非専攻日本語学習者および教師へのインタビュー調査から—」『静岡大学国際交流センター紀要』4号，静岡大学国際交流センター，pp. 39-56.
- 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘（2000）『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク.
- 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘（2001）『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク.
- 伊集院郁子（2004）「母語話者による場面に応じたスピーチスタイルの使い分け—母語場面と接触場面の相違—」『社会言語科学』第6巻第2号，社会言語科学会，pp. 12-26.
- 上仲淳（2005）「テレビドラマの登場人物にみるスピーチレベルの様相」『姫路独協大学外国語学部紀要』第18号，姫路獨協大学外国語学部，pp. 291-310.
- 上野田鶴子（1972）「終助詞とその周辺」『日本語教育』17号，日本語教育学会，pp. 62-77.
- 宇佐美洋（2009）「『日常生活における日本語能力の評価』を考える」『日本語学』28巻10号，明治書院，pp. 12-20.
- 宇佐美洋（2010）「文章の評価観点に基づく評価者グルーピングの試み—学習者が書いた日本語手紙文を対象として—」『日本語教育』147号，日本語教育学会，pp. 112-119.
- 宇佐美まゆみ（1995）「談話レベルから見た敬語使用—スピーチレベルシフト生起の条件と機能—」『学苑』662号，昭和女子大学近代文化研究所，pp. 27-42.
- 宇佐美まゆみ（1997）「基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）の開発について」『日本人の談話行動のスク립ト・ストラテジーの研究とマルチメディア教材の試作』平成7-8年度文部省科学研究費基盤研究C(2)

- (課題番号: 07680312) (研究代表者: 西郡仁朗) 研究成果報告書, pp. 12-26.
- 宇佐美まゆみ (2001) 「『ディスコース・ポライトネス』という観点から見た敬語使用の機能—敬語使用の新しい捉え方がポライトネスの談話理論に示唆すること—」『語学研究所論集』第6号, 東京外国語大学語学研究所, pp. 1-29.
- 江口英子 (1999) 「調査報告 ティーチャー・トークにおける談話の展開標識としての待遇レベル・シフト」『日本語教育』102号, 日本語教育学会, pp. 60-67.
- 大島弥生・黒滝真理子・高橋薫・峯布由紀 (2008) 「今、学習環境の役割を再考する」坂本正他 (編) 『多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育』スリーエーネットワーク, pp. 120-128.
- 岡田安代 (1991) 「日本人はなぜ文末まで言わないのか?—会話を成り立たせる『共話』の原理—」『月刊日本語』Vol4 No. 1, pp. 9-13.
- 岡部悦子 (2003) 「高校生・交換留学生のスピーチレベルシフト—女子学生の課題解決場面を例として—」『長崎外大論叢』第6号, 長崎外国語大学・長崎外国語短期大学, pp. 23-34.
- 尾崎明人・椿由紀子・中井陽子 (2010) 『会話教材を作る』スリーエーネットワーク.
- 岡野喜美子 (2000) 「留学生の待遇表現使用—発話調査の結果から—」『早稲田大学 日本語教育センター紀要』13号, 早稲田大学日本語研究教育センター, pp. 1-13.
- 木曾美耶子 (2013) 「中国人日本語学習者の会話における終助詞に対する母語話者評価」『国文論叢』46号, 神戸大学文学部国語国文学会, pp. 30 (18) -47 (35) .
- 許夏玲 (2004) 「語用論の観点から見た文末表現の使用—『ケド』を例にして—」『東京学芸大学紀要 第2部門 人文科学』第55集, 東京学芸大学, pp. 59-65.
- 金水敏 (2003) 『ヴァーチャル日本語 役割語の謎』岩波書店.
- 熊谷智子 (1997) 「はたらきかけのやりとりとしての会話—特徴の束という形でみた『発話機能』」茂呂雄二 (編) 『対話と知』新曜社, pp. 21-46.
- 小池真理 (1998) 「学習者の会話能力に対する評価に見られる日本語教師と一般日本人のずれ—初級学習者の到達度試験のロールプレイに対する評価—」『北海道大学留学生センター紀要』第2号, 北海道大学留学生センター, pp. 138-156.
- 小池真理 (2003) 「日本語母語話者は第二言語話者との会話をどのように評価するか」『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』(平成12年度-15年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告書 研究代表者: 小林ミナ),

pp. 126-139.

小池真理・原田明子・小林ミナ（1998）「学習者の会話能力に対する評価に見られる日本語教師と一般日本人のずれ」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 5 No. 2, 日本語教育方法研究会, pp. 24-25.

河野俊之・松崎寛（1998）「一般日本人と日本語教師の音声評価の差異」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 5 No. 1, 日本語教育方法研究会, pp. 32-33.

国際交流基金（2013）『海外の日本語教育の現状 2012 年度日本語教育機関調査より』くろしお出版.

国立国語研究所（1960）『話しことばの文型（1）—対話資料による研究—』秀英出版.

国立国語研究所（1987）『国立国語研究所報告 92 談話行動の諸相—座談資料の分析』三省堂.

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』独立行政法人国立国語研究所.

小林隆（2003）「繋ぐことばから閉じることばへ」『月刊言語』第 32 巻 3 号, 大修館書店, pp. 60-67.

小林ミナ（2004 a）『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』（平成 12 年度-15 年度科学研究費補助金基盤研究(B)（2）研究成果報告書 研究代表者：小林ミナ）.

小林ミナ（2004 b）「『何を』教えるかの再吟味へ—日本人評価研究の意義と限界—」『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』（平成 12 年度-15 年度科学研究費補助金基盤研究(B)（2）研究成果報告書 研究代表者：小林ミナ）, pp. 9-18.

三枝優子・大野文（2001）「文末表現の習得」『東アジア日本語教育・日本文化研究』第 3 輯, 東アジア日本語教育・日本文化研究学会, pp. 59-70.

佐治圭三（1957）「終助詞の機能」『国語国文』26 巻 7 号, 京都大学国文学会, pp. 23-31.

佐藤勢紀子・福島悦子（1998）「日本語学習者と母語話者における発話末表現の待遇レベル認識の違い」『東北大学留学生センター紀要』第 4 号, 東北大学留学生センター, pp. 31-40.

鮫島重喜（1998）「コミュニケーションタスクにおける日本語学習者の定型表現・文末表

- 現の習得過程—中国語話者の『依頼』『断り』『謝罪』の場合— 『日本語教育』 98号, 日本語教育学会, pp. 73-84.
- 白川博之 (2007) 「学習者の誤用・非用」をどう考えるか 『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』 第 56 号, 広島大学, pp. 173-179.
- 白川博之 (2008) 「『言いさし文』と談話機能」 串田秀也・定延利之・伝康晴 (編) 『「単位」としての文と発話』 ひつじ書房, pp. 1-25.
- 白川博之 (2009) 『「言いさし文」の研究』 くろしお出版.
- 杉戸清樹 (1987) 「発話の受けつぎ」 『国立国語研究所報告 92 談話行動の諸相—座談資料の分析』 三省堂, pp. 68-106.
- 杉戸清樹 (1997) 「第 1 章 第 3 節 文章・談話の単位」 佐久間まゆみ・杉戸清樹・半澤幹一 (編) 『文章・談話のしくみ』 おうふう, pp. 26-35.
- 鈴木英夫 (1998) 「現代日本語における女性の文末詞」 佐々木峻・藤原与一編 『日本語文末詞の歴史的研究』 三弥井書店, pp. 139-164.
- 曹大峰 (2009) 「中国における日本語教育の現状と課題—北京日本語学研究センターの取り組みを兼て—」 『日本語教育の現場—第 7 回: フェリス女学院大学日本文学国際会議—』 フェリス女学院大学, pp. 46-82.
- 曹大峰 (2012) 「中国語母語話者のための日本語教育文法の構築—新しい教育理念と方法を生かすシラバスと学びの設計—」 『新時代的世界日语教育研究』 修剛・李运 主編, 高等教育出版社, pp. 93-106.
- 高橋太郎 (1993) 「省略によってできた述語形式」 『日本語学』 第 12 卷 第 10 号, pp. 18-25.
- 高見澤孟 (2004) 『新・はじめての日本語教育 2 日本語教授法入門』 アスク.
- 高見澤孟・ハント蔭山裕子・池田悠子・伊藤博文・宇佐美まゆみ・西川寿美 (2004) 『新・はじめての日本語教育 1 日本語教育の基礎知識』 アスク.
- 滝浦真人 (2008) 『ポライトネス入門』 研究社.
- 田窪行則・金水敏 (1997) 「応答詞・感動詞の談話的機能」 音声文法研究会 (編) 『文法と音声』 くろしお出版, pp. 257-279.
- 谷口秀治 (1999) 「初級段階における文体指導—丁寧体優先主義をめぐる—」 『大分大学教育福祉科学部研究紀要』 第 21 卷 1 号, 大分大学教育福祉科学部, pp. 27-32.
- 谷口すみ子 (2001) 「第 1 章 日本語能力とは何か」 青木直子・尾崎明人・土岐哲 (編)

- 『日本語教育を学ぶ人のために』世界思想社, pp. 18-33.
- 谷口まや (2004) 「日本語教材におけるスピーチ・レベル・シフトの形態と機能」,
『AJALT 日本語研究誌』第 2 号, 国際日本語普及協会, pp. 35-51.
- 時枝誠記「対人関係を構成する助詞・助動詞」『国語国文』20 卷 9 号, 京都大学国文学
会, pp. 1-10.
- 陳常好 (1987) 「終助詞—話し手と聞き手の認識ギャップをうめるための文接辞—」『日
本語学』Vol. 6, No10, 明治書院, pp. 93-109.
- 中井陽子 (2012) 『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房.
- 中田智子 (1991) 「発話分析の観点—多角的な特徴記述のために」『国立国語研究所報告
103 研究報告集 12』秀英出版, pp. 279-306.
- 中西泰洋 (1992) 「日中文表現法の対照的考察—文末詞と語気詞について (I) —」『日
本語・日本文化』第 18 号, 大阪外国語大学留学生日本語教育センター, pp. 99-123.
- 中西泰洋 (1993) 「日中文表現法の対照的考察—文末詞と語気詞について (II) —」『日
本語・日本文化』第 19 号, 大阪外国語大学留学生日本語教育センター, pp. 115-139.
- 成田麻衣子 (2004) 「現代語における文末表現の分析 —『ケド』で終わる文を中心に—」
『昭和女子大学大学院日本語教育研究紀要』第 2 号, 昭和女子大学, pp. 83-89.
- 西川寛之 (2009) 『日本語の文末詞の研究 文構成要素としての機能を中心に』凡人社.
- 野田尚史 (2005) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版.
- 野田尚史 (2010) 「日本語教育と日本語研究の新しい関係を目指して」トムソン木下千
尋・牧野成一(編)『日本語教育と日本研究の連携 — 内容重視型外国語教育に向けて』
ココ出版, pp. 127-143.
- 野呂博子 (2009) 「演劇・ドラマ的要素を日本語教育に導入する意義—日本語コミュニケ
ーション教育への一提言—」『Journal CAJLE』Vol. 10, カナダ日本語教育振興会,
pp. 25-42.
- 樊冰・市瀬智紀 (2011) 「日本語の終助詞と中国語の語気助詞の対応に関する一考察—日
本語教科書における終助詞「よ」「ね」「よね」を例として—」『宮城教育大学国際
理解教育研究センター年報』第 7 号, 宮城教育大学国際理解教育研究センター,
pp. 53-72.
- 半澤幹一 (1997) 「第 1 章 第 2 節 文章・談話のいろいろ」佐久間まゆみ・杉戸清樹・半
澤幹一(編)『文章・談話のしくみ』おうふう, pp. 18-25.

- ファン, S. K. (2002) 「対象者の内省を調査する (1) フォローアップ・インタビュー」
J. V. ニューストプニー・宮崎里司 (編) 『言語研究の方法—言語学・日本語学・日本語教育学に携わる人のために—』くろしお出版.
- 藤原与一 (1982) 『方言文末詞<文末助詞>の研究 (上)』春陽堂書店.
- 藤原与一 (1990) 『文末詞の言語学』三弥井書店.
- 朴仙花 (2010) 「OPI データにみる日本語学習者と日本語母語話者による文末表現の使用—接続助詞で終わる言いさし表現を中心に—」『言語と文化』11, 名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本語文化専攻, pp. 217-235.
- ザトラウスキー, ポリー (1993) 『日本語研究叢書 5 日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察—』くろしお出版.
- ザトラウスキー, ポリー (19997) 「第 2 章 第 10 節 かかわりあう」佐久間まゆみ・杉戸清樹・半澤幹一 (編) 『文章・談話のしくみ』おうふう, pp. 164-180.
- 牧野成一 「理論編 OPI の理論と日本語教育」牧野成一他 (編) 『ACTFL-OPI 入門』アルク, pp. 8-49.
- 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.
- 水谷修 (2007) 「日本語教育の核と日本語教育学」『日本語教育』132 号, 日本語教育学会, pp. 3-12.
- 水谷信子 (2001) 『続日英比較 話しことばの文法』くろしお出版.
- 南不二男 (1974) 『現代日本語の構造』大修館書店.
- 南不二男 (1993) 『現代日本語文法の輪郭』大修館書店.
- 峯布由紀 (1995) 「日本語学習者の会話における文末表現の習得過程に関する研究」,
『日本語教育』86 号, 日本語教育学会, pp. 65-75.
- 三牧陽子 (1989) 「待遇レベル・シフトの談話分析」『AKP 紀要』第 3 号, AKP 同志社留学生センター, pp. 34-50.
- 三牧陽子 (1993) 「談話の展開標識としての待遇レベル・シフト」『大坂教育大学紀要』第 I 部門 人文科学 第 42 巻 1 号, 大坂教育大学, pp. 39-51.
- 三牧陽子 (1996) 「待遇レベルシフト」『言語探究の領域 小泉保博士古希記念論文集』大学書林, pp. 437-445.
- 三牧陽子 (2002) 「待遇レベル管理からみた日本語母語話者間のポライトネス表示—初対面における『社会的規範』と『個人のストラテジー』を中心に—」『社会言語科学』第

- 5 卷 第 1 号, 社会言語科学会, pp. 56-74.
- 三牧陽子 (2013) 『ポライトネスの談話分析 初対面コミュニケーションの姿としくみ』くろしお出版.
- 宮武かおり (2009) 「日本語会話のスピーチレベルを扱う研究の概観」『コーパスに基づく言語学教育研究報告』No. 1, 東京外国語大学グローバル COE 拠点, pp. 305-322.
- 森山新 (2008) 「今、学習環境の役割を再考する」坂本正他 (編) 『多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育』スリーエーネットワーク, pp. 1-11.
- 山岡政紀 (2008) 『発話機能論』くろしお出版.
- 山田陽子 (2011) 「中国の高等教育機関における日本語教育と学習者の一側面—遼寧省の大学を事例に一」『人間文化研究』15 号, 名古屋市立大学大学院人間文化研究科, pp. 71-82.
- 横須賀柳子 (1999) 「授業場面における教師のスピーチ・スタイル」『ICU 日本語教育研究センター紀要』9, 国際基督教大学日本語教育研究センター, pp. 61-76.
- 渡部倫子 (2004a) 「日本語母語話者は何に注目して学習者の会話を評価するか」『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』(平成 12 年度-15 年度科学研究費補助基盤研究(B)(2)研究成果報告書 研究代表者: 小林ミナ), pp. 76-93.
- 渡部倫子 (2004b) 「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価—共分散構造分析による評価基準の解明—」『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』(平成 12 年度-15 年度科学研究費補助基盤研究(B)(2)研究成果報告書 研究代表者: 小林ミナ), pp. 94-105.
- Brown, G. and Yule, G. (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983) “Communicative Competence to Communicative Language pedagogy.”
In Richards, J. and Schmidt, R. (eds.) *Language and Communication*. Longman.
- Canale, M. and Swain, M. (1980) “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.” *Applied Linguistics* 1-1. pp.1-47.
- Jakobson, R. (1963) *Essais de linguistique générale*. [邦訳: 川本茂雄・田村すゝ子・村崎恭子・長嶋善郎・中野直子 (1973) 『一般言語学』みすず書房.]
- Hymes, D. (1972) “On Communicative Competence.” In Pride, J. B. and Holms, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Penguin.

修刚・李运 主編 (2011) 『中国 日语教育概览 1』 外语教学与出版社. (修刚・李運 主編
2011 『中国 日本語教育概覧』 外語学与出版社.)

辞典・日本語教科書

- 『日本語文法大辞典』 (2001) 山口明穂・秋本守英 (編), 明治書院.
- 『新版日本語教育事典』 (2005) 日本語教育学会 (編), 大修館書店.
- 『みんなの日本語初級Ⅱ本冊』 (1998) スリーエーネットワーク (編), スリーエーネット
トワーク.
- 『初級日本語聴解練習 毎日の聞き取り 50 日 上』 (1998) 宮城幸枝・三井昭子・牧野恵
子・柴田正子・太田淑子, 凡人社.
- 『初級日本語聴解練習 毎日の聞き取り 50 日 下』 (1998) 宮城幸枝・三井昭子・牧野恵
子・柴田正子・太田淑子, 凡人社.
- 『中級日本語聴解練習 毎日の聞き取り 50 日 上』 (1995) 太田淑子・柴田正子・牧野恵
子・三井昭子・宮城幸枝, 凡人社.
- 『中級日本語聴解練習 毎日の聞き取り 50 日 下』 (1995) 太田淑子・柴田正子・牧野恵
子・三井昭子・宮城幸枝, 凡人社.
- 『综合日语 第一册 修订版』 (2009) 李奇楠・押尾和美 (編), 北京大学出版社.
- 『综合日语 第二册 修订版』 (2005) 冷丽敏・丸山千歌 (編), 北京大学出版社.
- 『综合日语 第三册 修订版』 (2005) 王轶群・今井寿枝 (編), 北京大学出版社.
- 『综合日语 第四册 修订版』 (2006) 何琳・守屋三千代 (編), 北京大学出版社.
- 『日本文学作品选读』 (2011) 李忠启・南海・梁济邦・张艺文.

ウェブサイト

宇佐美まゆみ研究室ホームページ

「基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese:BTSJ) 2011年版」 [<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj2011.pdf>]

(最終アクセス 2013.12.6)

国際交流基金ホームページ

「日本語教育」 [<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/index.html>]

『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・1998年—(概要版)』

[<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/gaiyou.pdf>]

『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2003年—概要』

[<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/2003gaiyou.pdf>]

『海外の日本語教育の現状 = 日本語教育機関調査・2006年 = 概要』

[<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/gaiyo2006.pdf>]

『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年 概要』

[http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/survey_2009/gaiyo2009.pdf]

「日本語教育 国地域別情報 2010年度中国」

[<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2011/china.html>]

(以上、最終アクセス 2013.12.6)

JF 日本語教育スタンダードホームページ

「JF スタンダード 2010[第二版]」 [http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all.pdf]

(最終アクセス 2013.12.6)

日本語能力試験 JLPT ホームページ

「日本語能力試験とは」 [<http://www.jlpt.jp/about/index.html>]

(最終アクセス 2013.12.6)

新华网ホームページ

「中共各省(自治区、直辖市)党委书记」

[http://news.xinhuanet.com/ziliao/2002-08/29/content_693429.htm]

(最終アクセス 2013.12.6)

謝辞

本博士論文は、神戸大学人文学研究科文化構造専攻博士課程後期課程における研究成果をまとめたものです。

本論文を提出するにあたり、多くの方々のお力添えをいただきました。とりわけ、博士課程前期課程の指導教員であった中西泰洋先生、博士課程後期課程の指導教員であった實平雅夫先生に心より感謝申し上げます。お二人の先生からは常に親身にご指導ご鞭撻をいただき、また、研究以外の面でも日々温かいお言葉を掛けていただきました。その一つ一つの大きな心の支えと糧となり、研究を進めることができました。

また、副指導教員の鈴木義和先生、リチャード・ハリソン先生、本論文をご精読いただいた高梨信乃先生、黒田千晴先生には様々なコメントやアドバイスをいただき、厚く御礼申し上げます。先生方からいただいた貴重なご助言をもとに、今後更に研究を深めていきたいと考えております。

さらに、学外の先生方や研究会でお会いした方々にも、研究を進めるうえでの着想や転換のきっかけとなるご助言をいただきました。特に、学部生時代にご指導くださった近藤要司先生には、折に触れて相談に乗っていただき、深謝申し上げます。卒業論文では終助詞「かしら」をテーマに執筆しましたが、近藤先生からいただいたご意見が大学院における研究の原点となりました。

本研究のためのデータ収集に際しては、特に中国陝西省 S 大学日本語学科の先生方と学生の皆様に多大なるご尽力をいただきました。S 大学とのご縁は、2006 年から 2008 年にかけて日本語教師として赴任させていただいたのが始まりですが、赴任から 5 年以上の時を経た現在も、調査者として快く受け入れていただき、アンケート調査及び会話の録音調査を実施させていただきました。ここに深く感謝申し上げます。また、会話の文字化や母語話者評価等に当たっては、お忙しい中多くの母語話者の方々にご協力をいただきました。また、楊柳青さんには、中国の大学事情の相談や調査補助の面で大変お世話になりました。

最後に、様々な場面で励まし支えてくれた友人、先輩、後輩、同期の皆様、そして自分の好きな道を選択することを常に応援し見守ってくれる家族に、この場を借りて感謝申し上げます。

なお、本論文における中国の現地調査は、神戸大学大学院人文学研究科研究者海外派遣基金助成金（組織的な若手研究者等海外派遣プログラム）「国際連携プラットフォームに

よる東アジアの未来を担う研究者の育成」2011年度の助成のもと行われました。ここに記し、推進委員会委員長の緒形康先生をはじめプログラムに関わる先生方に、厚く御礼申し上げます。

卷末資料

資料1：調査協力の依頼書（大学用）	1
資料2：調査協力の承諾書（大学用）	3
資料3：調査協力の依頼書（教師用）	4
資料4：アンケート用紙（日本語版）	6
資料5：アンケート用紙（中国語版）	20
資料6：調査協力の承諾書（学習者用）	34
資料7：調査協力の承諾書（母語話者用）	36
資料8：文字化資料一例（CN1）	38

2012年2月23日

S 大学

東方語言文化学院日語系 御中

神戸大学大学院人文学研究科
博士後期課程 木曾 美耶子

調査協力の依頼書

拝啓 時下ますますご清祥のこととお慶び申し上げます。

さて、このたび私は、神戸大学大学院人文学研究科 研究者海外派遣基金助成金（組織的な若手研究者等海外派遣プログラム）「国際連携プラットフォームによる東アジアの未来を担う研究者の育成」（2011年度）の一環として、中国における日本語学習者の学習背景等の実態調査、および日本語による話し言葉のデータ収集を行うこととなりました。本調査は、中国の教育機関で収集した基礎資料を分析することで、中国をはじめとする海外における日本語教育の発展に貢献することを目指しております。

つきましては、お忙しいところ大変恐縮ですが、本調査の趣旨をご理解いただき、下記の条件で貴校での調査・データ収集をご承諾いただきたく存じます。

なお、本調査の結果報告書は、貴校に寄贈させていただきます。貴校の日本語教育のお役に立てていただければ幸いです。

以上、ご協力のほど何卒お願い申し上げます。

敬具

記

1. 調査テーマ

- (1) 中国における日本語学習者の学習意識・学習環境等の実態調査
- (2) 中国における日本語学習者の話し言葉の実態調査およびデータ収集

2. 調査者

木曾 美耶子（神戸大学大学院 人文学研究科 博士後期課程）

*神戸大学大学院人文学研究科 研究者海外派遣基金助成金（組織的な若手研究者等海外派遣プログラム）「国際連携プラットフォームによる東アジアの未来を担う研究者の育成」（2011年度）

3. 調査期間

2012年3月2日～2012年3月30日

4. 調査の具体的内容

- (1) 貴校の学生の方々に対するアンケート調査等の実施。
(*学習環境、学習意識、学習項目の習得状況等の実態調査)
- (2) 貴校の先生方に対するアンケート調査等の実施。
(*教授意識、教授法、教材の使い方等の実態調査)
- (3) 貴校で使用されているカリキュラム、教科書、学習資料等の資料収集。
- (4) 貴校の学生の方々の日本語による会話の録音・録画、インタビュー等の録音。

5. 調査の条件

- (1) 本調査において録音・録画した会話の内容は、文字化し言語データを作成する。
- (2) 本調査において収集されたすべてのデータは、研究教育の目的においてのみ使用される。研究教育目的とは、具体的に、プログラム報告書の作成、研究会・学会等での研究発表、学会誌等への論文投稿、第三者公開用のデータベース（コーパス、CD、DVD等）の作成を指す。
- (3) 本調査において収集されたすべてのデータは、教育研究の目的に限って第三者に公開される。
- (4) 本調査において収集されたデータを公開する際は、協力者氏名、具体的な地域名・機関名、その他個人や機関が特定されると判断される箇所は、仮名または略記号に変更する。ただし、貴校から許可を得た内容、および教科書等の出版元に関する情報については、その限りでない。
- (5) 会話を録音・録画する際は、調査協力者の調査内容を理解してもらい、承諾（承諾書に署名）がある場合にのみ行う。
- (6) 各データ収集の具体的な日時・期間等については、調査協力者との相談の上、決定するものとする。
- (7) 本調査において収集されたすべてのデータは、調査者の所有物となる。
- (8) 本調査に関する内容や調査結果について質問がある場合、調査者に問い合わせることができる。

6. 調査者の連絡先

〒657-8501

神戸市灘区六甲台町 1-1

神戸大学大学院人文学研究科文化構造専攻 国語国文学研究室

木曾 美耶子（博士後期課程）

E-mail :

以 上

調査協力の承諾書

本機関は、調査協力依頼書の条件のもとで、下記の調査に協力することに同意し、調査者が調査を行うことを承諾します。

年 月 日

機関名 _____

署名 _____

記

調査内容：

- (1) 中国における日本語学習者の学習意識・学習環境等の実態調査
- (2) 中国における日本語学習者の話し言葉の実態調査およびデータ収集

調査者：

木曾 美耶子（神戸大学大学院 人文学研究科 博士後期課程）

* 神戸大学大学院人文学研究科 研究者海外派遣基金助成金（組織的な若手研究者等海外派遣プログラム）「国際連携プラットフォームによる東アジアの未来を担う研究者の育成」（2011年度）

以上

2012 年 2 月 23 日

S 大学 東方語言文化学院日語系
先生方・関係者の皆様

神戸大学大学院人文学研究科
博士後期課程 木曾 美耶子

調査協力の依頼書

拝啓 時下ますますご清祥のこととお慶び申し上げます。

貴校で 2006 年 9 月～2008 年 6 月まで日本語の授業を担当させていただきました 木曾美耶子 と申します。

さて、このたび私は、神戸大学大学院人文学研究科 研究者海外派遣基金助成金（組織的な若手研究者等海外派遣プログラム）「国際連携プラットフォームによる東アジアの未来を担う研究者の育成」（2011 年度）の一環として、中国における日本語学習者の学習背景等の実態調査、日本語学習者の話し言葉のデータ収集を行うこととなりました。本調査では、中国の教育機関で収集した基礎資料を分析することで、中国をはじめとする海外における日本語教育の発展に貢献することを目指しております。

つきましては、お忙しいところ大変恐縮ですが、調査の趣旨をご理解いただき、貴校の先生方、学生の方々に下記の内容の調査・データ収集にご協力いただきたく存じます。

調査期間中は、先生方や学生の皆様にご協力をお願いすることが多々あるかと存じます。何かとご迷惑をお掛け致しますが、授業の進行に影響がないよう配慮いたしますので、何卒ご理解、ご協力のほどお願い申し上げます。

まずは、書面にてご挨拶申し上げます。

敬具

記

1. 調査者

木曾 美耶子（神戸大学大学院人文学研究科 博士後期課程）

* 神戸大学大学院人文学研究科 研究者海外派遣基金助成金（組織的な若手研究者等海外派遣プログラム）「国際連携プラットフォームによる東アジアの未来を担う研究者の育成」（2011 年度）

2. 調査期間

2012年3月2日～2012年3月30日

*先生方や学生の方々にご協力いただく場合は、授業の進行に影響がないように致しますが、授業の前後等でクラスにお邪魔させていただく可能性もあります。
その際は、あらかじめご連絡させていただきますので、ご協力のほどお願い致します。

3. 調査の具体的内容

- (1) 貴校の学生の方々に対するアンケート調査等の実施。
(*学習環境、学習意識、学習項目の習得状況等の実態調査)
- (2) 貴校の先生方に対するアンケート調査およびインタビュー調査等の実施。
(*教授意識、教授法、教材の使い方等の実態調査)
- (3) 貴校で使用されているカリキュラム、教科書、学習資料等の資料収集。
- (4) 貴校の学生の方々の日本語による会話の録音・録画、インタビュー等の録音。

*アンケート調査やデータ収集における、先生方や皆様の個人名は記号化し、個人が連想されることがないように配慮致します。

4. 調査者の連絡先

〒657-8501

神戸市灘区六甲台町 1-1

神戸大学大学院人文学研究科文化構造専攻 国語国文学研究室

木曾 美耶子 (博士後期課程)

E-mail

以 上

2012 年 3 月 6 日

「中国の日本語学習者の話し言葉における実態調査と研究」へのご協力をお願い

神戸大学大学院人文学研究科博士後期課程に在籍しております 木曾美耶子 と申します。現在、私は「中国の日本語学習者の話し言葉における実態調査と研究」を行っております。研究を行ううえで、中国で日本語を学習している方々の日本語学習に対する意識や日本語の学習環境について情報を収集し、現状を把握する必要があります。お忙しいところ大変恐縮ですが、本調査の趣旨をご理解いただき、アンケートの回答にご協力くださいますようお願い致します。

なお、このアンケートは研究および論文執筆以外の目的で使用しません。また、アンケートの結果を発表する際は、回答者のお名前や連絡先は公開せず、回答者本人が連想されることのないよう配慮したうえで資料化致します。

*本調査は、神戸大学大学院人文学研究科 研究者海外派遣基金助成金（組織的な若手研究者等海外派遣プログラム）「国際連携プラットフォームによる東アジアの未来を担う研究者の育成」（2011 年度）の助成のもと行っております。

〒657-8501

神戸市灘区六甲台町 1-1

神戸大学大学院人文学研究科

文化構造専攻 国語国文学研究室

博士後期課程 木曾 美耶子

E-mail : _____

F 7 いつから日本語の学習を始めましたか。

1. 小学校 _____年生
2. 中学校 _____年生
3. 高校 _____年生
4. 大学 _____年生

5. その他 _____

F 8 日本語の学習を始めた理由や動機は何ですか。理由や動機として強い順に3つ選んで、表に番号を記入してください。「15. その他」を選んだ場合は詳しい内容を書いてください。

1. 日本語を学ぶのが流行しているから
2. 就職に有利だから
3. 日本人の知り合いがいるから
4. 親や知人などに勧められたから
5. 国際的に重要な言語だから
6. 日本語に興味があるから
7. 日本の文化や社会についての情報を得たいから
8. 日本の文学や歴史に興味があるから
- 9.なんとなく日本に興味があるから
10. 日本のドラマや映画が好きだから
11. 日本の漫画やアニメやゲームが好きだから
12. 日本の歌や歌手が好きだから
13. 日本に行きたいから
14. 本当は日本語には興味がなかったが、大学受験の関係でしかたがなく選択しなければならなかったから

15. その他 _____

1 (一番強い理由)	2 (二番目に強い理由)	3 (三番目に強い理由)

F 9 あなたは現在、日本語がどのくらいできますか (①)。そして、将来どのくらいできるようになりたいと思っていますか (②)。

「読むこと」「書くこと」「聞くこと」「話すこと」それぞれについて、最も適当なものを選んで、表の中に記入してください。

F 9-1 「読むこと」

1. お知らせや招待状等を見て、基本的な情報（日時や場所等）を探し出すことができる。
2. 旅行中の出来事等について書かれた友人からの簡単なはがきやメールを読んで、内容をだいたい理解することができる。
3. 旅行雑誌やガイドブック等を見て、行き先を決めるために必要な情報（その場所の名所や名物の特徴等）を探し出すことができる。
4. レポートや論文の執筆のために、いくつかの文献に目を通して、必要な情報を探し出すことができる。
5. 自分の専門分野に関連のない長くて複雑な文章でも、難しい節を繰り返して読めば、内容を詳細に理解できる。
6. 文体の微妙な違いや暗示的な意味も味わいながら、幅広い分野にわたって長い複雑な文章を理解できる。

①現在	②将来

F 9-2 「書くこと」

1. 短い簡単な文で、その日にしたこと（どこへ行ったか、何をしたか等）を書くことができる。
2. 短い文で、自分自身や家族、仕事、趣味、自分の町等について書くことができる。
3. 就職のための提出書類等に、簡単な自己紹介文（自分自身の長所や短所等）を書くことができる。
4. 就職のための提出書類等に、自分が会社にどのように貢献できるかについて、明瞭に詳しく書くことができる。
5. 複雑な話題について、理由や関連する事例を詳細に加えながら、ある程度の長さのレポートが明瞭な構成で書ける。
6. 明瞭ですらすらと流れるように、ジャンルに適切な文体で書き、読み手を完全に引き込むことができる。

①現在	②将来

F 9-3 「聞くこと」

1. ゆっくりとはっきりと話されれば、授業中の教師の指示（「教科書を開いてください」「教科書を読んでください」等）を聞いて、理解することができる。
2. 教師以外の人からの簡単な指示を聞いて、理解することができる。
3. 発音がはっきりしていれば、自分の専門に関する発表を聞いて、主要な情報を理解することができる。
4. 観光地で、ガイドの詳しい説明（建築物の特徴や歴史的変遷等）を聞いて、要点を理解することができる。
5. たいいていの講義、議論、ディベートが比較的容易に理解できる。
6. 母語話者にかなり速いスピードで話されても、どんな環境の話し言葉でも問題なく理解できる。

①現在	②将来

F 9-4 「話すこと」

1. 家族やペットの写真を見せながら、誰の写真か、場所はどこか等、友人に紹介することができる。
2. 友人に自分がよく知っている町（出身地等）を案内するとき、名所や名物等を短い簡単な言葉で紹介することができる。
3. 大学の授業のディスカッションで、簡単な説明や理由を交えて自分の意見を述べるすることができる。
4. テレビニュースや新聞記事をきっかけに、社会的な問題（貿易自由化等）について、自分の国への影響を交えて自分の意見を明確に述べるすることができる。
5. 複雑な話題について、明確なきちんとした構造を持ったプレゼンテーションができる。
6. 話題について知識のない聴衆に対しても、複雑な内容をはっきりと口頭発表できる。聴衆に合わせて話を柔軟に変えていくことができる。

①現在	②将来

F 10 「読むこと」「書くこと」「聞くこと」「話すこと」の中で、あなたが伸ばしたいと思う日本語能力は何ですか。伸ばしたいと思う気持ち強い順に表に番号を記入してください。

1. 読むこと
2. 書くこと
3. 聞くこと
4. 話すこと

1 (一番伸ばしたい能力)	2 (二番目に伸ばしたい能力)	3 (三番目に伸ばしたい能力)	4 (四番目に伸ばしたい能力)

F 10-1 F 10 で一番伸ばしたい能力として選んだ理由は何ですか。1つ選んで○をつけてください。

1. 現在、他の能力に比べて習得できていないと思うから
2. 就職する時に必要だと思うから
3. 日本へ留学する時に必要だと思うから
4. 日本を観光する時に必要だと思うから
5. 自分の趣味を楽しむために必要だと思うから
6. 日本人と交流するために必要だと思うから
7. その他 _____

F 11 あなたが希望する卒業後の進路を教えてください。1つ選んで○をつけてください。

1. 日本文学・日本文化・日本語等に関する専攻で、中国の大学院に進学する
2. 日本や日本語以外に関する専攻で、中国の大学院に進学する
(希望の専攻：_____)
3. 中国で公務員として就職する
4. 中国で日系企業に就職する
5. 中国で日系企業以外の会社に就職する
6. 中国の日本語学校や専門学校等で日本語を教える
7. 日本に留学して大学院に進学する (希望の専攻：_____)
8. 日本以外の国に留学して大学院に進学する (希望の国：_____
(希望の専攻：_____)
9. その他 _____

Q 1 日本語の授業以外で日常的に日本語を使ってやりとり（会話、電話、手紙、メール等）をすることがありますか。

1. はい（→Q 1-1、Q 1-2へ） 2. ない（Q 1-3へ）

Q 1-1 日本語の授業以外でどんな人と日本語でやりとりしますか。やりとりする人全員の番号に○をして、さらにその方法を選んで○をつけてください。（複数回答可）

○ ↓	やりとりの相手	会話 (会って話す)	手紙	電話	E-mail	チャット (QQ,msn,skype等)	テレビ電話 (QQ,msn,skype等)	ソーシャルメディア	
								(人人網,ブログ等)	(微博等)
1	中国人の日本語教師								
2	日本人の日本語教師								
3	学校の友人・クラスメート								
4	言語交換学習の日本人								
5	交流会の参加や人の紹介で知り合った日本人								
6	インターネットで知り合った日本人								
7	アルバイトや仕事の同僚								
8	アルバイトや仕事で対応する客								
9	その他 _____ _____								

Q 1-2 Q 1-1で○をした中で、最もよく日本語でやりとりをする人について答えてください。

①最もよく日本語でやりとりをする人はQ 1-1の1～9のうちどれですか。
1 2 3 4 5 6 7 8 9
②その人はどこの国の人ですか。
1. 中国人 2. 日本人 3. その他 _____
③その人は今どこにいますか。
1. 中国 2. 日本 3. その他 _____
④やりとりを始めた頃、あなたの日本語はどうでしたか。1つ選んで○をつけてください。
1. ほとんどできなかった 2. 少しできた 3. 日常会話ができた 4. かなりできた 5. 日本人と同じぐらいできた

⑤やりとりをする頻度はどのぐらいですか。1つ選んで○をつけてください。

1. 年に2～3回 2. 月に2～3回 3. 週に1回
4. 週に2～3回 5. 毎日

⑥その人とどのぐらいの期間やりとりをしていますか。1つ選んで○をつけてください。

1. 3年以上 2. 約2年 3. 約1年
4. 約半年 5. 約2～3か月 6. 約1か月
7. 1か月未満

⑦その人とやりとりするために最もよく使う手段は何ですか。1つ選んで○をつけてください。

1. 会話（会って話す） 2. 手紙 3. 電話
4. E-mail 5. チャット（QQ、msn、skype等） 6. テレビ電話（skype等）
7. 人人網、ブログ等 8. 微博等

⑧その人とやりとりをする時、日本語をどのぐらい使いますか。1つ選んで○をつけてください。

1. 全部日本語 2. 主に日本語 3. 日本語と他の言語が半々
4. 主に他の言語

⑨主にどんなことについて話しますか。（複数回答可）

1. 日本語や日本語学習について 2. 仕事について 3. 生活について
4. 趣味について 5. 社会・文化について
6. その他 _____

⑩その人とやりとりをする時、なぜ日本語を使うのですか。理由や動機として強い順に3つ選んで表に記入してください。

1. 日本語を使うのは楽しいから
2. 日本語の母語話者と話したいから
3. 日本語能力の向上や維持のため
4. 仕事として義務だから
5. 日本語が最もわかり合える言葉だから
6. 相手が使うから
7. 習慣になっているから
8. その他 _____

1 (一番強い理由)	2 (二番目に強い理由)	3 (三番目に強い理由)

Q 1-3 (Q 1で「1. はい」と答えた人は回答しないでください。)

授業以外で日本語を使わない理由は何ですか。次の中からあなたの考えに近いものを1つ選んでください。

1. 日本語を使う相手がいないから
2. 日本語を使いたいと思わないから
3. 自分の日本語能力が十分ではないから
4. 日本語を使うのが恥ずかしいから
5. 中国語等、他の言語の方が便利だから

6. その他 _____

Q 2 日本語の授業以外の時間に、日本語が使われているものを見たり聞いたりすることはありますか。

1. はい (→Q 2-1、Q 2-2へ) 2. いいえ (→Q 2-3へ)

Q 2-1 日本語の教科書や参考書以外で、どんなもの(日本語が使われているもの)を見たり聞いたりしますか。(複数回答可)

- | | | | |
|--------|---------|--------------|------------|
| 1. 新聞 | 2. 雑誌 | 3. 本(文学小説 等) | 4. 漫画 |
| 5. ドラマ | 6. 映画 | 7. アニメ | 8. ラジオ |
| 9. CD | 10. テープ | 11. インターネット | 12. ゲームソフト |

13. その他 _____

Q 2-2 Q 2-1で○をした中で、最もよく見たり聞いたりするもの1つについて答えてください。

①最もよく見たり聞いたりするのはQ 2-2の1～13のうちどれですか。									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10	11	12	13						
②それを見たり聞いたりする頻度はどのぐらいですか。1つ選んで○をつけてください。									
1. 年に2～3回			2. 月に2～3回			3. 週に1回			
4. 週に2～3回			5. 毎日						
③それはどのような内容ですか。(複数回答可)									
1. 政治・経済			2. 社会・生活			3. 科学技術			
4. 文化・芸術・歴史			5. スポーツ・趣味			6. 日本語・日本語学習			
7. その他 _____									

④それを見たり聞いたりする理由は何ですか。理由や動機として強い順に3つ選んで表に記入してください。

1. 楽しいから
2. 日本語に触れたいから
3. 日本語の力を試してみたいから
4. 日本語能力の向上や維持のため
5. 様々な情報が得られるから
6. 日本や日本人について知ることができるから
7. 自分の専門分野の研究のため

8. その他 _____

1 (一番強い理由)	2 (二番目に強い理由)	3 (三番目に強い理由)

Q 2-3 (Q 2で「1. はい」と答えた人は回答しないでください。)

授業以外の時間に、日本語が使われているものを見たり聞いたりしない理由は何ですか。次の中からあなたの考えに近いものを1つ選んでください。

1. 特に、見たり聞いたりしたいと思わないから
2. 時間がないから
3. 自分の日本語能力が十分でないため、理解できないと思うから
4. 利用するのにお金がかかるから
5. 手に入りにくいから

6. その他 _____

Q 3 授業以外の時間に、今授業で使っている日本語の教科書や先生から渡される学習資料で勉強しますか。

1. はい (→Q 3-1へ) 2. いいえ (→Q 3-2へ)

Q 3-1 授業以外の時間に、教科書や先生から渡される学習資料を使ってどのように勉強しますか。
()に○をつけてください。またその中でよくするものには◎をつけてください。
(複数回答可)

- () 1. 語句の意味を調べる
- () 2. 漢字にふりがなを書く
- () 3. アクセントや発音の注意点を書く
- () 4. 母語に訳す
- () 5. 日本語がわかる人に質問する
- () 6. 付属のCDやテープ等を聞く
- () 7. 単語帳を作る
- () 8. 自分で文を作る
- () 9. 暗記、暗唱する
- () 10. 練習の相手を見つけて会話の練習をする

- () 11. その他 _____

Q 3-2 (Q 3で「1. はい」と答えた人は回答しないでください。)

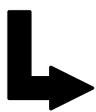
授業以外の時間に、日本語の教科書や授業で先生から渡される学習資料を使わない理由は何ですか。(複数回答可)

- 1. 特に日本語に興味がないから
- 2. 時間がないから
- 3. 授業の時間に勉強するだけで十分だから
- 4. 教科書や学習資料をどうやって使ったらいいかわからないから
- 5. 教科書や学習資料がわかりにくいから

- 6. その他 _____

Q 4 次の中で、日本語学習のために、現在使っているものはどれですか。()に○をつけてください。またその中でよく使うものには◎をつけてください。(複数回答可)

- () 1. 授業で使う教科書や先生から渡される学習資料
- () 2. 自分で買った学習参考書や問題集

-  { () 1. 文法 () 2. 語彙 () 3. 漢字
() 4. 読解 () 5. 聴解 () 6. 会話
() 7. 作文 () 8. 能力試験対策(過去問題等)

- () 3. 辞書
-  { () 1. 電子辞書
() 2. 書籍形式の辞書

- () 4. 日本語学習のためのCDやテープ
- () 5. 日本語学習のためのビデオやDVD
- () 6. 日本語学習のためのコンピューターソフト
- () 7. 日本語学習のためのweb教材
- () 8. 日本語のテレビニュースの番組
- () 9. 日本語のラジオニュースの番組
- () 10. インターネットの日本語のwebページ
- () 11. 日本の映画やドラマ
- () 12. 日本のアニメ
- () 13. 日本のゲームソフト
- () 14. 日本の歌
- () 15. 日本の雑誌や漫画本
- () 16. 日本語の小説や文学作品
- () 17. 日本語でのE-mailのやりとり
- () 18. インターネットで日本語を使った交流(人人網、微博 等)
- () 19. その他 _____

Q5 過去1年間に、次の表(Q5-1)のような日本人や日本語に接する機会や経験がありましたか。

- 1. はい(→Q5-1、Q5-2へ)
- 2. いいえ(→Q6へ)

Q5-1 経験があるものの番号に全て○をして、その回数を書いてください。

○ ↓	機会の内容	回数
1	学内の日本語の交流会(放課後の日本語コーナー等)	約()回
2	学外の日本語の交流会	約()回
3	日本人の家への訪問	約()回
4	学内の日本語スピーチコンテスト	約()回
5	省や全国規模の日本語スピーチコンテスト	約()回
6	日本語を使うアルバイト・仕事	約()回
7	学内の日本文化に関するイベント	約()回
8	学外の日本文化に関するイベント	約()回
9	中国へ来た日本人大学生とのボランティア活動	約()回
10	中国へ来た日本人に対する通訳や手伝い	約()回
11	市内にある日本語資料室の利用	約()回
12	日本語のカラオケ	約()回
13	その他 _____	約()回

Q 5-2 経験したことがある場合、もう一度経験したい、あるいは継続して経験したいと思うものはありますか。

1. ある (→Q 5-3へ) 2. ない (→Q 6へ)

Q 5-3 (Q 5-2で「2. ない」と答えた人は回答しないでください。)

もう一度経験したい、あるいは継続して経験したいと思う機会は何ですか。経験したい気持ち強い順に3つ選んで表に記入してください。

1 (もう一度/継続して経験したい気 持ちが一番強い)	2 (もう一度/継続して経験したい気 持ちが二番目に強い)	3 (もう一度/継続して経験したい気 持ちが三番目に強い)

Q 6 次の中で、日本語や日本理解の学習のために、今後、もっと充実したらいいと思うものはどれですか。()に○をつけてください。またその中で特に充実したらいいと思うものには◎をつけてください。(複数回答可)

() 1. 授業で使う教科書

→何の科目(精読、会話、聴解等)の教科書についてですか

→具体的に、どのように充実したらいいと思いますか

() 2. 学習参考書や問題集

→次のうちどれですか。

() 1. 文法 () 2. 語彙 () 3. 漢字

() 4. 読解 () 5. 聴解 () 6. 会話

() 7. 作文 () 8. 能力試験対策(過去問題等)

() 9. その他 _____

() 3. 辞書

→次のうちどれですか。

() 1. 中日辞書

() 2. 日中辞書

() 3. 日日辞書（日本語で日本語の説明がしてある辞書）

→具体的に、どのように充実したらいいと思いますか

() 4. 日本語学習のためのCDやテープ

() 5. 日本語学習のためのビデオやDVD

() 6. 日本語学習のためのコンピューターソフト

() 7. 日本語学習のためのweb学習プログラム

() 8. 日本語のテレビニュースの番組が見られる環境

() 9. 日本語のラジオニュースの番組が聞ける環境

() 10. 日本の映画・ドラマ・アニメが見られる環境

() 11. 日本語を使ったゲームソフトができる環境

() 12. インターネットを使って日本語でやりとり（E-mail、QQ、msn、skype、
微博等）ができる環境

() 13. 日本の歌を聞いたり歌ったりできる環境

() 14. 日本語を使った交流（パーティー、ハイキング、料理教室 等）

() 15. 日本語のスピーチコンテスト

() 16. 日本文化や日本語に関するイベント

() 17. 日本人との言語交換学習の機会

() 18. その他 _____

質問は以上です。

お忙しい中ご協力いただきまして、ありがとうございました。

关于中国日语学习者口语的现状调查和研究 问卷调查

您好！我叫木曾美耶子，现在在神戸大学大学院人文学研究科攻读博士后期课程。

目前，我正在进行一项有关《中国日语学习者口语的现状调查和研究》的调查。所以需要对中国日语学习者的日语学习的意识以及日语学习环境等收集信息，以及掌握现状。

非常感谢您百忙之中抽空填写问卷。

此问卷仅用于研究和论文，决不用于它途。此外，所有的回答经统计处理后，仅作整合性的公开发表，决不会公开您的姓名和联系方式，也不会出现具体联想到某人的词汇。

*感谢神戸大学大学院人文学研究科 研究者海外派遣基金助成金（組織的な若手研究者等海外派遣プログラム）「国際連携プラットフォームによる東アジアの未来を担う研究者の育成」（2011年度）对本调查给予了大力支持。

邮编：657-8501

神戸市滩区六甲台町 1-1

神戸大学大学院 人文学研究科

文化构造专业 国语国文学研究室

博士后期课程 木曾美耶子

E-mail: _____

学 年： _____ 年级 _____ 班

姓名： _____

联系方式：（手机） _____

（E-mail） _____

* 请在相应选项的号码上画○。

F1 性别 1. 男 2. 女

F2 年龄 _____ 岁

F3 母语（最常使用的语言） _____ 语

F4 籍贯 _____ 省 _____ 市

F5 参加过日语能力考试吗？

1. 参加过（→进入 F5-1） 2. 还没有参加过（→进入 F6）

F5-1 （选“1. 参加过”的人请回答下列问题。）

请填写考试时间、考试级别以及成绩。

考试时间 _____ 20 _____ 年 _____ 月（大学 _____ 年级的时候）

考试级别

1. N1
2. N2
3. N3
4. N4
5. N5

成绩 _____ 分

F6 去过日本吗？

1. 去过 2. 没去过（→进入 F7）

F7 什么时候开始学习日语的？

1. 小学 _____ 年级
2. 中学 _____ 年级
3. 高中 _____ 年级
4. 大学 _____ 年级

5. 其他 _____

F8 开始学日语的原因和动机是什么？选出你认为最重要的 3 个原因和动机，将其填入表。如果选 15 请写出详细理由。

1. 流行学日语
2. 对找工作有利
3. 有日本人的朋友
4. 父母和朋友的推荐
5. 是国际上重要的语言
6. 对日语感兴趣
7. 想获得日本文化或社会的相关信息
8. 对日本文学或历史等感兴趣
9. 具体说不清楚，就是对日本感兴趣
10. 喜欢日本电视剧或者电影
11. 喜欢日本的动漫或者游戏等
12. 喜欢日本的歌曲或者歌手
13. 想去日本
14. 本来对日语没兴趣，由于高考的关系不得不选择日语

15. 其他 _____

1 (第一原因)	2 (第二原因)	3 (第三原因)

F9 你现在的日语能力怎么样？（①）你希望以后达到什么程度？（②）针对“听、说、读、写”选出最合适
 的选项，填入右表中。

F9-1 “读”

1. 看通知请柬等，能找到基本的信息（日期和地点等）。
2. 能大概读懂朋友旅行中寄来的简单的明信片或者发来的邮件。
3. 决定旅游去向的时候，能从旅游杂志或者旅游指南书中获取必要的信息（当地有名的观光地或者特产的特征等）
4. 写报告或者论文的时候，能看很多参考文献，并从中获得必要的信息。
5. 即使是和自己专业无关的冗长复杂的文章，难的段落反复读几次也能理解内容。
6. 品味文体细微差别和引申意思的同时，能读懂各专业的较长的复杂的文章。

①现在	②以后

F9-2 “写”

1. 能用简短的句子写当天做过的事（去了哪儿？干了什么等）。
2. 能用短句，描写自己、家人、工作、兴趣以及自己居住的城市。
3. 找工作提交资料的时候，能写简单的自我介绍（自己的优点和缺点等）。
4. 找工作提交资料的时候，能详细明了的写出自己能对公司有何贡献。
5. 针对复杂的话题，详细的说明理由和相关实力的同时，能写出一定长度的报告。

①现在	②以后

F9-3 “听”

1. 说得又慢又清楚的时候，能理解上课时老师的指示（如“请打开课本”“请读一下课本”等）
2. 能听懂老师之外的其他人的简单的指示。
3. 如果发音清晰的话，听自己专业的发表能理解主要的信息和内容。
4. 在旅游地，听导游的详细解说（建筑物的特征以及历史变迁等），能理解要点。
5. 能较容易的理解讲义、议论和辩论。
6. 即使母语者的语速很快，在任何情况下的口语都能听懂。

①现在	②以后

F9-4 “说”

1. 边看家人或者宠物的照片，能给朋友介绍这是谁的照片、在哪儿等等。
2. 就自己熟悉的城市（出生地等）给朋友做向导的时候，能用简单的话介绍有名的观光地或者特产等。
3. 在大学的课堂讨论中，能加入简单的说明和理由来阐述自己的意见。
4. 就某个电视新闻或者报导的社会问题（如贸易自由化等），在说明本国产生的影响的同时能明确的阐述自己的观点。
5. 针对复杂的话题，能做明确而详尽的报告。
6. 即使听众不了解发表的话题，也能对针对复杂的内容进行口头发表。能根据听众随机变化话题。

①现在	②以后

F10 在“听、说、读、写”四项技能中，你最想提升的是日语的什么能力？并按强弱顺序将编号填入下表当中。

1. 读
2. 写
3. 听
4. 说

1 (第一想提升的能力)	2 (第二想提升的能力)	3 (第三想提升的能力)	4 (第四想提升的能力)

F10-1

F10 中选

第一想提升的能力的理由是什么？请选出一个并画上○。

1. 现在和其他能力相比还没有掌握
2. 找工作时有用
3. 去日本留学时有用
4. 去日本旅游时有用
5. 享受自己兴趣的时候有必要
6. 和日本人交流的时候有必要

7. 其他 _____

F11 请选择大学毕业后的去向。请选出一个并画上○。

1. 选择日本文学、日本文化或日语等相关专业，在中国读研
2. 选择日本和日语以外的相关专业，在中国读研
(志愿专业: _____)
3. 在中国考公务员
4. 在中国的日企就业
5. 在中国日企以外的公司就业
6. 在中国的日语学校或者日语培训班学校教日语
7. 去日本留学考研 (志愿专业: _____)
8. 去日本以外的国家留学考研 (志愿国家: _____)
(志愿专业: _____)

9. 其他 _____

⑤你们交流的次数大概是多少？请选择一项画○。

1. 一年 2~3 次 2. 一个月 2~3 次 3. 一周 1 次
4. 一周 2~3 次 5. 每天

⑥到目前为止和他 / 她交流了多长时间？请选择一项画○。

1. 三年以上 2. 大约两年 3. 大约一年
4. 大约半年 5. 大约 2~3 个月 6. 大约 1 个月
7. 不到一个月

⑦和他 / 她经常通过什么方式联系？请选择一项画○。

1. 对话（见面谈话） 2. 书信 3. 电话
4. E-mail 5. 聊天软件（QQ、msn、skype 等） 6. 视频（skype 等）
7. 人人网、博客等 8. 微博等

⑧和他 / 她进行交流的时候，用日语的比例大概是多少？

1. 全部用日语 2. 主要用日语 3. 日语和其他语言各占一半
4. 主要用其他语言

⑨说话的主要内容是什么？（可多选）

1. 与日语和日语学习有关的 2. 与工作有关的 3. 与生活相关的
4. 与兴趣爱好有关的 5. 与社会文化有关的
6. 其他_____

⑩和他 / 她交流时，为什么用日语呢？请选出一个并画上○从下列理由和动机中选出三项，并按强弱顺序填入下表。

1. 用日语很快乐
2. 想和日语母语者说话
3. 想提高或保持日语能力
4. 是工作的义务
5. 日语是双方最适合沟通的语言
6. 对方用日语
7. 用日语已经成了习惯
8. 其他_____

1 (第一理由)	2 (第二理由)	3 (第三理由)

Q1-3 (Q1 中“选 1.用”的人不回答此题。)

在日语课之外你不用日语的理由是什么？请从下面选出一个最接近你想法的选项。

1. 没有可以一起用日语的人
2. 没想过要用日语
3. 因为自己的日语能力不足
4. 用日语会觉得不好意思
5. 用中文或者其他语言会更方便

6. 其他_____

Q2 在日语课以外的时间，你会看或者听用日语的东西吗？

1. 会 (→进入 Q2-1、Q2-2)
2. 不会 (→进入 Q2-3)

Q2-1 除了日语的教科书或参考书，你会看或者听什么日语的东西？

1. 报纸
2. 杂志
3. 书 (文学小说等)
4. 漫画
5. 电视剧
6. 电影
7. 动画
8. 广播
9. CD
10. 磁带
11. 网络
12. 游戏软件

13. 其他_____

Q2-2 Q2-1 中画○的选项中，请选出你最经常看或者听的一项。

①你最经常看或者听的是 Q2-1 中的 1~13 里的哪一项呢？												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
②你看或者听的次数大概是多少？请选择一项画○。												
1. 一年 2~3 次				2. 一个月 2~3 次				3. 一周 1 次				
4. 一周 2~3 次				5. 每天								
③主要是什么内容？(可多选)												
1. 政治 / 经济				2. 社会 / 生活				3. 科学技术				
4. 文化 / 艺术 / 历史				5. 体育 / 兴趣爱好				6. 日语 / 日语学习				
7. 其他_____												

④你看或者听这些的理由是什么？请选出一个并画上○从下列理由和动机中选出三项，并按强弱顺序填入下表。

1. 用日语很快乐
2. 想接触日语
3. 想测试自己的日语能力
4. 提高提高或维持自己的日语能力
5. 想获取各种各样的信息
6. 能了解日本或日本人
7. 因为自己的专业研究需要

8. 其他 _____

1 (第一理由)	2 (第二理由)	3 (第三理由)

Q2-3 (在 Q2 中“选 1. 会”的人不回答此题。)

日语课之外的时间，不听或者不看用日语的东西的理由是什么？从下面选出一个和你想法最接近的选项。

1. 没有特别想过要听或者看
2. 没时间
3. 觉得自己的日语能力不够高，理解不了
4. 因为用的话要花钱
5. 很难弄到手

6. 其他 _____

Q3 在课余时间，你会用现在上课用的日语教科书或者老师发的学习资料来学习吗？

1. 会 (→进入 Q3-1)
2. 不会 (→进入 Q3-2)

Q3-1 在课余时间，你用现在上课用的日语教科书或者老师发的学习资料如何学习呢？

请在（ ）里画○。并在最常用的方法前画◎。（可多选）

- () 1. 查语句的意思
- () 2. 给汉字标假名
- () 3. 标注音调或发音的注意点
- () 4. 翻译成母语
- () 5. 向懂日语的人提问
- () 6. 听附带的 CD 或者磁带等
- () 7. 做单词本
- () 8. 自己造句
- () 9. 记忆、背诵
- () 10. 找到练习的人进行对话的练习

- () 11. 其他_____

Q3-2 (Q3 中“选 1. 会”的人不回答此题。)

在课余时间，你不用现在上课用的日语教科书或者老师发的学习资料学习的理由是什么？（可多选）

- 1. 对日语不是特别感兴趣
- 2. 没时间
- 3. 上课时间的学习就足够了
- 4. 不知道怎么用教科书和学习资料好
- 5. 教科书和学习资料很难理解
- 6. 其他_____

Q4 为学习日语，现在你正在用下列的哪些东西？请在你认为符合的选项前的（ ）里画○，在这当中你最常用的请画上◎。（可多选）

() 1. 上课用的教科书或老师发的学习资料

() 2. 自己买的学习参考书或问题集



- () 1. 语法
- () 2. 词汇
- () 3. 汉字
- () 4. 阅读
- () 5. 听力
- () 6. 对话
- () 7. 作文
- () 8. 能力考试针对训练（过去问等）

() 3. 字典



- () 1. 电子词典
- () 2. 书籍形式的字典

- () 4. 日语学习的 CD 或磁带
- () 5. 日语学习的录像带或 DVD
- () 6. 日语学习的电脑软件
- () 7. 日语学习的网络教材
- () 8. 日语学习的电视新闻节目
- () 9. 日语学习的广播新闻节目
- () 10. 日语网页
- () 11. 日本电影或电视剧
- () 12. 日本的动画
- () 13. 日本的游戏软件
- () 14. 日本的歌曲
- () 15. 日本的杂志或漫画
- () 16. 日本的小说或文学作品
- () 17. 用日语通过邮件进行交流
- () 18. 通过网络用日语和人交流 (人人网、微博等)
- () 19. 其他_____

Q5 在过去的一年中，有和下表 (Q5-1) 中的日本人或者日语接触的机会和经验吗？

- 1. 有 (→进入 Q5-1、Q5-2)
- 2. 没有 (→进入 Q6)

Q5-1 如果经历过以下某件或多件事情，请在你认为符合的号码上画○，并填写上次数。

○ ↓	经历的内容	次数
1	学校内的日语交流会 (课后的日语角等)	大约 () 次
2	学校外的日语交流会	大约 () 次
3	去日本人家拜访	大约 () 次
4	学校内的日语演讲比赛	大约 () 次
5	省或全国性的日语演讲比赛	大约 () 次
6	用日语的兼职 / 工作	大约 () 次
7	学校内的与日本文化相关的活动	大约 () 次
8	学校外的与日本文化相关的活动	大约 () 次
9	和来华日本人大学生一起参加的志愿者活动	大约 () 次
10	给来中国的日本人当翻译或者帮忙	大约 () 次
11	用市内的日语资料室	大约 () 次
12	日语的卡拉 ok	大约 () 次
13	其他_____	大约 () 次

Q5-2 上面经历过的事情中，有你想再经历一次或者说想以后也继续干下去的事吗？

1. 有 (→进入 Q5-3) 2. 没有 (→进入 Q6)

Q5-3 (再 Q5-2 中“选 1. 有”的人不回答此题。)

你想再经历一次或者说想以后也继续干下去的是什么事情？请选出 3 项，并按由大到小的顺序填入下表。

1 (第一)	2 (第二)	3 (第三)

Q6 为学习日语和了解日本，你认为今后应该充实下列哪些内容？请在符合的选项前的 () 里画○，在这当中选出你认为最应该充实的选项上画◎。(可多选)

() 1. 上课用的教科书

→针对什么科目(精读、会话、听力等)的教科书呢？

→你认为具体该怎么充实呢？

() 2. 学习参考书或问题集

→是下列那种呢？

() 1. 语法

() 2. 词汇

() 3. 汉字

() 4. 阅读

() 5. 听力作文

() 6. 对话考试针对训练

() 7. 作文

() 8. 能力考试针对训练(过去问等)

() 9. 其他 _____

() 3. 字典

→是下列哪种?

() 1. 中日字典

() 2. 日中字典

() 3. 日日字典 (全部用日语进行讲解说明的字典)

→你认为具体该怎么充实呢?

() 4. 日语学习的 CD 或磁带

() 5. 日语学习的录像带或 DVD

() 6. 日语学习的电脑软件

() 7. 日语学习的网络节目

() 8. 能看日语电视新闻的环境

() 9. 能听日语广播新闻的环境

() 10. 能看日语电影 / 电视剧 / 动画的环境

() 11. 能用日语游戏软件的环境

() 12. 通过网络用日语进行交流 (E-mail、QQ、msn、skype、微博等) 的环境

() 13. 能听或者唱日本的歌曲的环境

() 14. 用日语交流的环境 (交流会、郊游、烹饪教室等)

() 15. 日语演讲比赛

() 16. 与日本文化或日语相关的活动

() 17. 和日本人进行语言交换学习的机会

() 18. 其他 _____

以上为本次问卷调查的全部内容。

再次感谢您在百忙之中协助调查, 谢谢!

資料 6

学習者（録音）

調査協力の承諾書

私は、下記の内容を理解し、この承諾書のコピーを得た上で、自らの自由意志で調査に協力し、資料を公開することに同意します。

年 月 日

署名 _____

記

調査内容： 中国の日本語学習者の話し言葉における実態調査

調査者： 木曾 美耶子（神戸大学大学院人文学研究科 博士後期課程）

1. 本調査は、神戸大学大学院人文学研究科 研究者海外派遣基金助成金（組織的な若手研究者等海外派遣プログラム）「国際連携プラットフォームによる東アジアの未来を担う研究者の育成」（2011年度）の一環として行われるものです。
2. 本調査は、中国の日本語学習者の方々の基礎資料を得て調査結果を分析することで、今後の日本語教育の発展に貢献することを目的としています。
3. 協力していただく内容は以下の通りです。
 - （1）日本語による会話の録音を認めていただくこと。
 - （2）会話終了後に行われるインタビューに答えていただくこと。また、そのインタビューの録音を認めていただくこと。

4. 調査は以下の条件で行います。

- (1) 会話の録音、インタビューの録音を行い、その調査結果を文字化して言語データを作成します。
- (2) この調査で収集されたすべてのデータは、研究および論文執筆の目的以外には使用されません。
- (3) 録音した内容は、文字化した後に第三者に公開されます。その際、協力者氏名、具体的な地域名・機関名、その他個人や機関が特定されると判断される箇所は、仮名または略記号に変更します。
- (4) この調査において、協力者は調査費用を負担することはありません。また、協力者は報酬として謝金を受け取ることはありません。
- (5) この調査で収集されたすべてのデータは、調査者の所有物となります。
- (6) 協力者には、自身が参与したデータを聞いたり、撤回する権利があります。その他、協力者としての権利について質問がある場合、調査者に問い合わせることができます。

5. 調査者の連絡先

〒657-8501

神戸市灘区六甲台町 1-1

神戸大学大学院人文学研究科文化構造専攻 国語国文学研究室

木曾 美耶子（博士後期課程）

E-mail :

以 上

資料 7

評価母語話者（録音）

調査協力の承諾書

私は、下記の内容を理解し、この承諾書のコピーを得た上で、自らの自由意志で調査に協力し、資料を公開することに同意します。

年 月 日

署名 _____

記

調査内容： 中国の日本語学習者の話し言葉における実態調査

調査者： 木曾 美耶子（神戸大学大学院人文学研究科 博士後期課程）

1. 本調査は、中国の日本語学習者が使用する文末表現に対して母語話者評価を行い、調査結果を分析することで、今後の日本語教育の発展に貢献することを目的としています。
2. 協力していただく内容は以下の通りです。
 - (1) 日本語学習者の会話に対する母語話者評価を認めていただくこと。
 - (2) 会話終了後に行われるインタビューに答えていただくこと。また、そのインタビューの録音を認めていただくこと。

3. 調査は以下の条件で行います。

- (1) インタビューの録音を行い、その調査結果を文字化して言語データを作成する場合があります。
- (2) この調査で収集されたすべてのデータは、研究および論文執筆の目的以外には使用されません。
- (3) 録音した内容は、文字化した後に第三者に公開されます。その際、協力者氏名、具体的な地域名・機関名、その他個人や機関が特定されると判断される箇所は、仮名または略記号に変更します。
- (4) この調査において、協力者は調査費用を負担することはありません。
- (5) この調査で収集されたすべてのデータは、調査者の所有物となります。
- (6) 協力者には、自身が参与したデータを聞いたり、撤回する権利があります。その他、協力者としての権利について質問がある場合、調査者に問い合わせることができます。

4. 調査者の連絡先

〒657-8501

神戸市灘区六甲台町 1-1

神戸大学大学院人文学研究科文化構造専攻 国語国文学研究室

木曾 美耶子（博士後期課程）

E-mail :

以 上

資料 8

CN1

ライン 番号	発話文 番号	発話文 終了	話者	時間	発話内容
1	1	*	JP	0:13	あ、おはようございます。
2	2	*	CN1	0:14	<おはようございます><=>。
3	3	*	JP		=<はじめまして-><}>。
4	4	*	CN1	0:16	はじめまして、あの【】。
5	5	*	JP		】えっと、わたしは木曾美耶子、と言います。
6	6	*	CN1	0:19	はい、あの、CN1 と申します。
7	7	*	JP		あ、<はーい><}>。
8	8	*	CN1	0:21	<どうぞ><}>よろしくお願いします。
9	9	*	JP		こちらこそ、どうぞよろしくお願いします。
10	10	*	JP		と、CN1 さんは、どちらの出身ですか？。
11	11	*	CN1	0:28	あの一、浙江省の、(はい) 杭州市の出身なんです。
12	12	*	JP		あ、浙江省、(はい) 南の方、(はいはい) ですか？。
13	13	*	CN1		はい。
14	14	*	JP		へー。
15	15	*	CN1	0:36	S 市からちょっと、ま、遠い、ようですが<軽い笑い>。
16	16	*	JP		そうですねー。
17	17	*	CN1		はい。
18	18	*	JP		あと、浙江省だったら暖かい、(あー) イメージがありますが。
19	19	*	CN1	0:43	そうですねー、あの一、実はそんなに、あつたつく、はない(あ)と思いますが。
20	20	*	JP		そうなんですかー。
21	21	*	CN1	0:50	冬は寒いしー、(はい)あと、その、部屋には暖房が、ないので、(はい)ちょっと、なんか、(あー)S 市よりも、なんか、厳しい感じがします。
22	22	*	JP		あ、じゃあ、反対に S 市より<笑い>、(<笑い>)寒いのかな？。
23	23	*	CN1		あー。
24	24	*	JP		あー、そうかー。

25	25	*	CN1	1:08	んーー、でも、あの、えー、1つS市と違ってー、(はい)あの一、湿度が、高い、です。
26	26	*	JP		あーーー。
27	27	*	CN1		うん。
28	28	*	JP		じゃあ、乾燥がないんですねー。
29	29	*	CN1		うん。
30	30	*	CN1	1:19	その、ために、(うん)なんか、夏になると、(うん)大変、にな、なっちゃうんです。
31	31	*	JP		雨も多いですか?。
32	32	*	CN1	1:26	はい、雨も多いしー、(へー)なんかー、蒸し暑くて<軽い笑い>。
33	33	*	JP		あー、(はい)そうですかー。
34	34	*	JP		え、台風、浙江省の(うん)方は台風も来ますか?。
35	35	*	CN1	1:35	あ、時々来ます。
36	36	*	JP		そうか。
37	37	*	CN1		<軽い笑い>。
38	38	*	JP		S市の方はね、全然来ま<せんよねー>{<}
39	39	*	CN1	1:29	<そうですねー>{>}。
40	40	*	JP		ふー<ーん>{<}
41	41	*	CN1		<うーん>{>}。
42	42	*	JP		じゃあ、えーとー、お正月も、(うん)実家へ帰りましたか?。
43	43	*	CN1	1:47	はい、帰りました。
44	44	*	JP		へーー。
45	45	*	CN1		うーーん。
46	46	*	CN1	1:51	えっと、はい、<軽い笑い>あの一、おじいさんのいち、(うん)うん、うちに、(うん)その、1週間(うん)泊まりました。
47	47	*	JP		あ、(はい)そうですかー。
48	48	*	JP		浙江省のお正月は(はい)どんな感じですか?。
49	49	*	CN1	2:06	んー、そうですね、あの一、だいたいあの一、まあ、中国と同じ、かもしれないんですが、(うん)あの一、南の方は、あんまり、あの、餃子は、作らない、という。
50	50	*	JP		あー、そうなんですか。
51	51	*	CN1		という##。
52	52	*	JP		へーー。
53	53	*	CN1		はい。

54	54	*	JP		なんか、中国のお正月は、(＜軽い笑い＞)餃子という(はいはいはい)印象が強いですけど、けど。
55	55	*	CN1	2:27	そうです。
56	56	*	CN1	2:27	あの、あと、中国の餃子、といえば、その一、水餃子の(はい)あのイメージがします、けど一、南の方は、あの一、たぶん、焼き餃子のほうが多い、と思います。
57	57	*	JP		え一、(＜軽い笑い＞)焼き餃子、あるんですか？。
58	58	*	CN1		はい。
59	59	*	JP		えー一。
60	60	*	CN1		はい＜軽い笑い＞。
61	61	*	JP		それは初めて聞きました。
62	62	*	CN1		＜軽い笑い＞はい。
63	63	*	JP		あの一、(そし)焼き餃子あるのは知っていますが一、それが一般的ですか？。
64	64	*	CN1	2:50	あ、普通、あの、なんか、朝ごはんとか、(はい)食べて、いるのは、(あ一)水餃子より、その、そのほうが＜多い、と いう＞{＜}。
65	65	*	JP		＜あ一＞{＜}、そうですか一。
66	66	*	CN1		うん。
67	67	*	JP		やっぱり、中国が広いから、(＜軽い笑い＞)＜笑い＞地方によっていろいろ(うん)ですね一。
68	68	*	CN1		ん一。
69	69	*	JP		うん。
70	70	*	CN1	3:09	うん、日本では、その、地方によつて一、なんか、習慣が、え一、こんなに大きく、違ったりしますか？。
71	71	*	JP		そうですね一、あの一、日本も一、(うん)あの、地方によって食べ物が違うことは多いですね一。
72	72	*	CN1		うん。
73	73	*	JP		例えば、あの、お正月に食べる一、お雑煮ってわかりますか？。
74	74	*	CN1		はいはいはい。
75	75	*	JP		あの、餅、を食べます。
76	76	*	CN1		はいはいはい。
77	77	*	JP		でも、その餅の食べ方が一、(うん)あの、北、南、西、東で全然違います。
78	78	*	CN1	3:39	そうなんですか。
79	79	*	JP		うん。
80	80	*	CN1		へ一。

81	81	*	JP		あの、甘いスープ、味噌し、味噌の中に入れる地域もありますしー、(はいはい)あと、醤油の??、(うん)スープに入れる餅もありますし、(ふーん)地域によって、食べ方が違います<軽い笑い>。
82	82	*	CN1		<軽い笑い>。
83	83	*	CN1	3:54	あ、あの、す、すみませんが、(はい)その、先生、は、あの、ご出身は、ど、どちらなんですか、どちらですか?。
84	84	*	JP		あ、わたしのー(はい)出身は、えー、大阪ーです。
85	85	*	CN1		あ、そう###。
86	86	*	JP		大阪はわかりますか?。
87	87	*	CN1	4:10	はいはい、わかります。
88	88	*	JP		うーん。
89	89	*	CN1	4:12	あの、<軽い笑い>へー、大阪、ですか。
90	90	*	JP		でも、あのー、日本も小さいですが、あのー、地域によって全然言葉が違うのでー、(はいはい)あの、大阪は、大阪弁、(はいはい)<という>{<【。
91	91	*	CN1	4:25	】<なんか>{>}、あの、大阪弁って、あのー、おもしろい、<笑いながら>ですか?。
92	92	*	JP		あ、(<笑い>)聞いたことがありますか?。
93	93	*	CN1	4:34	あー、ちょっと<軽い笑い>。
94	94	*	JP		えー、どんな言葉を知っていますか?。
95	95	*	CN1	4:37	あのー、あ、<笑いながら>すみません、あの、ちょっとでき、ない(<笑い>)ですが。
96	96	*	CN1	4:44	んー、でも、あの、日本人の中でー、なんか大阪じ、大阪の人達は、なんか、ふ、普通より、おもしろそう、(<笑い>)です、が、なんか<笑い>。
97	97	*	JP		よく言われますねー。
98	98	*	JP		関西、あの大阪とかー、関西、西の方の人達はー、(うん)すごくこうユーモアがあって、(そし)おもしろい人が多いと<軽い笑い><笑いながら>言われています。
99	99	*	CN1	5:08	そして、あのー、“おもしろいですね”，はー、あの、褒め言葉として最高だって聞いたんです<笑い>。
100	100	*	JP		<笑い>どこで知ったんですか?。
101	101	*	CN1	5:18	う、うちの、学校の先生<笑い>。
102	102	*	JP		<笑い>。
103	103	*	JP		あ、でもその、
104	104	*	CN1	5:22	それは本当ですか?。
105	105	*	JP		はー、あの、人によって違いますがー、(<笑い>はい)でも“おもしろいですね”と言われてー、(はい)あのー、嫌な気持ちになる人は少ない<と思います>{<}>。

106	106	*	CN1	5:31	<あー>{>}, そうですかー。
107	107	*	JP		<笑い>。
108	108	*	CN1		ふーん。
109	109	*	JP		<笑い>。
110	110	*	JP		そうですね, あの一, ユーモアがある, とは, よく言われます, (あ一)大阪の人は。
111	111	*	CN1	5:40	いいですね<軽い笑い>。
112	112	*	JP		<笑い>。
113	113	*	CN1		なんか, うん。
114	114	*	JP		<笑い>。
115	115	*	JP		浙江省の人は一(はい), あの一, 陝西省の人と比べてどんな人が多いですか?。
116	116	*	CN1	5:50	ん一, そうですね, あの一, 陝西省の人と比べて一, (うん)やっぱり, え一, ちょっと, ない, 内向的な(あ)感じで一。
117	117	*	JP		そうですかー。
118	118	*	CN1		うんうん。
119	119	*	CN1	6:03	ん一, あの一, ちょっと, 思いや, やりが, あると思いますが<笑い>。
120	120	*	JP		へー一。
121	121	*	CN1	6:11	ちよ, ちょっとだけ一なんですけど, うん。
122	122	*	CN1	6:14	あと一, ん一, どう言いますか, あの一, え一と, ちょっと, あの一, ん一, よく言われ, ていますが, あの一, 浙江省や, あの一, 上海の(はい)近くの人達がー, (はい)ちょっと, ケチくさいと言われてています。
123	123	*	JP		あ, そうなんですかー。
124	124	*	CN1	6:36	例えば, あの一, スーパーに, あの一, 買い物に行った時, (はい)なんかー, え, プラスチックのバックを, あの一, か, 買わずに一, (はい)自分の, あの一, バックを持って一, 買い物したり, して, なんか, ひ, 北の, <軽い笑い>え一, 友達に, あ一, なんか, 何回も, 言われました, (え)<けど>{>}。
125	125	*	JP		<でも>{>}, それは環境に, (はい)優しいから(はい)いいこと<笑いながら>だと思えますよ<笑い>。
126	126	*	CN1	7:05	<笑い>わたしも, なんか, そう思いますが<笑い>。
127	127	*	JP		<笑い>。
128	128	*	CN1	7:09	なんか, あ一, なんか, s, お金を節約するために, こうしている, と思い, 思われています。
129	129	*	JP		あー一, (<笑い>)そうかー。
130	130	*	CN1		あ一。
131	131	*	JP		地域によって<考え方が違うのかもしれませんが>一{>}。

132	132	*	CN1	7:22	<はい、ちょっと、ちょっと違います>{>}, あー。
133	133	*	CN1	7:26	あとはー、んー、こう、あの、北の、人達はー、なんか、性格的にー、あの、オープンしてる、ようですがー、(はい)なんか、なんかあったらすぐ、あのいつ、言ったりしますがー、(はい)えー、うちの、ほうは、え、あんまり、あの、ちょっと、あのー、なんか、面子を、(はい)守るために、(はい)あんまりー、あの、口に、出さ、<ないようです>{<}。
134	134	*	JP		<あー>{>}, 相手の人の面子のために、(はいはい)あまりこう(ちょっと)無理にしないように(はい)気を付ける。
135	135	*	CN1	8:03	たぶん、それが、え、わたしが、あ、あの、例外かもしれないんですが、(はい)ま他の人達はど、あ、多少は、そうしてる、と思います。
136	136	*	JP		あー、でもー、(はい)地域によって考え方も人によって考え方も違いますから。
137	137	*	CN1		うんうん。
138	138	*	JP		えー、でも、それは、おもしろい(ちょっと)興味深いですねー。
139	139	*	CN1		はい<軽い笑い>。
140	140	*	CN1	8:28	なんか、S市に来てからー、なんか、あー、あのー異文化ってていう感じがしました<軽い笑い>。
141	141	*	JP		<軽い笑い>。
142	142	*	CN1		はい。
143	143	*	JP		え、1年生の時に(はい)初めてS市へ来ましたかー?。
144	144	*	CN1		はい、はい。
145	145	*	JP		へーーーー。
146	146	*	CN1		うーーん、ちょっと、あの、乾燥の、せい、すいません。
147	147	*	JP		うん。
148	148	*	CN1	8:46	なんか、あのー、ホテルに泊まった時、(はい)なんか、鼻血が、止まらなくて<軽い笑い>。
149	149	*	JP		えー。
150	150	*	CN1		はい。
151	151-1	/	JP		1年生の時に(はいはいはい、あの)初めて<来てー>{<},,
152	152	*	CN1	8:56	<初めて>{>}来て。
153	151-2	*	JP		学校へ行く前に、(あ)ホテルに<泊まったんですか>{<}?。
154	153	*	CN1		<はいはいはいはいはい>{>}。
155	154	*	JP		えーー、(<笑い>)その時に?。
156	155	*	JP		<笑い>。
157	156	*	CN1	9:03	母と一緒に、(はー)母も、こう<笑い>。
158	157	*	JP		え、(あん)お母さんも(はい)鼻血が出た?。

159	158	*	CN1		はいはい。
160	159	*	JP		わー。
161	160	*	CN1	9:10	なんか、〈笑い〉ん、ちょっとー、怖かったんですく軽い笑い。
162	161	*	JP		それは1日で治りましたか?。
163	162	*	CN1	9:16	あーーー、そうですね。
164	163	*	CN1	9:18	鼻血は、治りましたが、(はい)はい、その、なんか、調子の、あ、具合の、(あー)わ、よ、良さは、だんだんだんだん1年間、かけて。
165	164	*	JP		あー、(はいはい)やっとなれましたか?。
166	165	*	CN1		はい。
167	166	*	CN1	9:35	そして、あの、あの食べ物もー、えー、あの、うちの、あの、地域と違ってー、(うーん)辛い物が多いので、(そうですね)はい、ちょっと、んー、あの浙江省の、あたりの、友達も、にも聞い、ていましたけどー、(はい)うん、みんななんか、ん、あー、あの辛いものに苦手なようです。
168	167	*	JP		そうですね、あの日本人もー、(はい)辛いものが苦手な人が多くて(そうですね)、あの一、(はい)四川省とか一、(はいはい)陝西省に行くと、“ちょっと料理が辛くて(軽い笑い)食べられない”っていう人が、(うーん)多いです。
169	168	*	CN1		うん。
170	169	*	JP		でも、わたしは、けっこう辛い料理が(あ、そうなんですか)好きなのでー〈笑い〉。
171	170	*	CN1	10:17	それは、なんか、いいですね。
172	171	*	JP		それは、S市の生活は大丈夫なんですけど、わたしの友達とかは、“ちょっと辛すぎて(はいはい)食べられない”とよくゆっています。
173	172	*	CN1		はいはい。
174	173	*	CN1		んー。
175	174	*	CN1	10:30	あ、ちょっと、あの、また浙江省の、その、飲食、習慣について、(はい)あの、ちょっと話し、ましようか?。
176	175	*	JP		あ、あ、(〈笑い〉)教えてください、ぜひー。
177	176	*	CN1	10:41	あー、普通は、あの、北の方、例えばあのS市、あー陝西省の、より、あの料理より、えー、あま、甘い、と。
178	177	/	CN1		あの一、。
179	178	*	JP		うーん。
180	177-2	*	CN1	10:55	そして、んー、なんですか、たぶんあの、海にちょっとち、近いし(はい)あの、ま、えー雨がたくさん降って川も多い、《沈黙2秒》かな。
181	179	*	CN1	11:10	あの、魚とかかいせ、海の物が、よく食べます。

182	180	*	JP		あいいですねー。
183	181	*	CN1	11:17	なんか、でもS市に来て、あー、なんか、えー、海の魚大嫌いって、ていう人がたくさんいてて。
184	182	*	JP		え、嫌い、(あん)という人が(あー)多いですかー？。
185	183	*	CN1	11:28	なんか、え、そのー、あんまり食べない、(あーー)のためか、なんか、あー、海鮮に、(はい)あの、アレルギー、(あーー)が、ある人が多い、ようです。
186	184	*	JP		あーー、(うん)そっか。
187	185	*	CN1		はい。
188	186	*	JP		でも、わたしーは、日本人は(うん)魚とか海の食べ物をよく食べるのでー、(あ)そう、いうふうに、こう、浙江省とか上海のほうとかー、(ふーん)福建のほうとか、(うん)南のほうの食べ物はすごく日本人に合っていると思います。
189	187	*	CN1	12:00	そうなんですか。
190	188	*	JP		はい。
191	189	*	CN1		ふーん。
192	190	*	CN1	12:03	S市でー、あの、魚とか食べたことがありますか？。
193	191	*	JP		あのー、海の魚じゃないと思うんですがー、(はいはい)あの、『lao wan yu[老碗魚]』(はいはい)ってわかりますよね？。
194	192	*	CN1		はい。
195	193	*	JP		あの魚は、海の魚ですか、(あれは)川の魚ですか？。
196	194-1	/	CN1		たぶんさ、う、
197	195	*	JP		川？。
198	194-2	*	CN1	12:19	川の。
199	196	*	JP		です、(はい)よねー？。
200	197	*	JP		で、すから、(＜笑い＞)S市で海の魚は、たぶん食べたことないと思います(＜笑い＞)。
201	198	*	CN1	12:26	(＜軽い笑い＞)それはあの、ちょっと、なんか、泥臭い、という。
202	199	*	JP		S市の海の魚？。
203	200	*	CN1	12:33	あーー、魚。
204	201	*	JP		あー、S市の魚。
205	202	*	CN1		(＜笑い＞)。
206	203	*	JP		あーー、そうですねー、(はい)ちょっと、あのー、いつも食べている魚とは違う(ふーん)かなーと思います。
207	204	*	CN1		ん。
208	205	*	JP		うん。

209	206	*	CN1		うん。
210	207	*	JP		まあ、でも、おいしいです<笑い>。
211	208	*	CN1		<笑い>。
212	209	*	CN1	12:49	あ、先生は、その、S市にいらっしゃったのは、えー、なん、何年前、でしたか?。
213	210	*	JP		えとー、一番最初にS市に来たのはー、(うん)友達と旅行に来て。
214	211	*	CN1	13:00	あー、そうなんですか。
215	212	*	JP		はい。
216	213	*	JP		だいたい5日間ぐらい、(ふーん)観光したんですがー、そのあと1年、ごぐらいに、えとー、S市で日本語の先生を募集しているから来てくれー(へー)ませんかーって、(はい)言われてー、2006年から2008年かな?、(ふーん)まで、S市外国語大学で日本語を教えていました。
217	214	*	CN1		そうなんです#。
218	215	*	JP		はい。
219	216	*	CN1		なんかー【。
220	217	*	JP		】で、(うん)そのーあと、いつ、何回か、またS市に来たんですがー、S市は変わりましたねー。
221	218	*	CN1	13:35	そうですか。
222	219	*	CN1	13:36	んー、ま、えー、去年はー、地下鉄もできて。
223	220	*	JP		そうなんですー。
224	221	*	CN1		<軽い笑い>。
225	222	*	JP		わたしが、働いていた時はー、まだ地下鉄は工事中ー(はい)で、また何年ごかに、地下鉄ができますよと聞いていたんですがー、(はい)今回、(<軽い笑い>)久しぶりに来て、“あー地下鉄ができて<笑いながら>”(<軽い笑い>)と、びっくりしました。
226	223	*	CN1		はい。
227	224	*	CN1		え<笑い>#####。
228	225	*	JP		いつも、あのー、バスでー、あのー、『鐘楼』とか、(うん)『小寨』とかのほうへ遊びに行きますか?。
229	226	*	CN1	14:14	そうですねー、あの、やっぱり、ちょっと、交通が不便でー、(うん)あんまり<軽い笑い>出かけはしません。
230	227	*	JP		そうですねー。
231	228	*	CN1		はい。
232	229	*	CN1	14:23	なんか、まあ、外に出、てもー、あの、あんまり<軽い笑い>することはなくてー。
233	230	*	JP		<笑い>そうですね、女の子だったら買い物とか、(はーい)ショッピングがありますが、(うーん)なかなか、そうですね、外に出ても。

234	231	*	CN1		うーん。
235	232	*	JP		じゃあ、土曜日とか日曜日とか、(はい)週末はなにをよくしていますか?。
236	233	*	CN1	14:49	えー、寮で、引きこもっています<笑い>。
237	234	*	JP		あ、引きこもって<笑い>。
238	235	*	CN1		<笑い>。
239	236	*	JP		<笑い>。
240	237	*	CN1		あー。
241	238	*	JP		まあ、でも、1週間のね、疲れているのでねー?。
242	239	*	CN1		はいはい。
243	240	*	JP		<笑い>。
244	241	*	CN1		すみま、すみません<笑い>。
245	242	*	JP		いえ、お、いやいや、も<笑い>。
246	243	*	CN1		<笑い>なんか【】。
247	244	*	JP		【】おもしろい<笑い>言葉を知っているなーと思って<笑い>。
248	245	*	CN1	15:07	あー、あ、時々あの一、図書館とか(うん)へ行って、自習をしています、(あ一)した。
249	246	*	JP		そうですかー。
250	247	*	CN1		はい、んー。
251	248	*	JP		んか、日本のドラマとかアニメとか見たりしますかー?。
252	249	*	CN1		はいはい。
253	250	*	JP		へー。
254	251	*	CN1	15:22	あ、アニメは、大好き、です。
255	252	*	JP		え、どんなアニメが好きですか?。
256	253	*	CN1	15:25	えつとー、その、あの、極端、です。
257	254	*	JP		うん。
258	255	*	CN1		あの、すごい、すごく、その、あの、ぎよ、ぎゃ、逆の、なのタイプが、(はい)と、その、すごく、あの、意味深くて、その、あの人類の、とか考え、(あ一)のあるとか、例えば【】。
259	256	*	JP		【】おっかい(はい)テーマのアニメとー、(はいはい)あとすごく楽しい、(はい<軽い笑い>)テーマの、アニメと。
260	257	*	CN1	15:53	なんか、上品と下品。
261	258	*	JP		えー<笑い>。
262	259	*	CN1		<笑い>。

263	260	*	JP		や、でも、幅広くていいじゃないですか<笑い>。
264	261	*	CN1		<笑い>。
265	262	*	JP		<笑い>。
266	263	*	CN1		あー。
267	264	*	JP		でも、だいたいもう、日本のアニメは一、(うん)耳だけで聞いてわかるんですか?。
268	265	*	CN1	16:09	や、それは、あの、例えば、(うん)その、さっき、言った通り(うん)その一、なんか、ツッコミの多い、アニメは、やっぱり、字幕がないと、<軽い笑い>ちょっと、うん。
269	266	*	JP		そうですね、テン、あの、速さが速いと(はいはい)なかなか(はい)聞き取れないですよー。
270	267	*	CN1	16:29	<笑い>あー、そう、はい。
271	268	*	CN1	16:30	でも、その、あとは一、これから、そ、それを、よく、理解できるように、まあ頑張り、たいと思います。
272	269	*	JP		<笑い>。
273	270	*	CN1		<笑い>。
274	271	*	JP		でも、まあ、勉強のためにも必要ですが、(<笑い>)あの、楽しんで見てください<笑い>。
275	272	*	CN1		<笑い>。
276	273	*	CN1	16:46	あー、日本語を勉強して、から一、あの一、今年は3年間になります、がー、(うーん)、なーんか、ツッコミが、あの、好きになって(<笑い>)、<笑い>よ、よくします、ようになりました。
277	274	*	JP		それは日本語でツッコミですか?。
278	275-1	/	CN1		あーの一、,
279	276	*	JP		中国語、<の会話で>{<}
280	275-2	*	CN1	17:06	<どちらも>{<}
281	277	*	JP		おー、(<笑い>)それすごいですねー。
282	278	*	CN1	17:10	や、<笑い>どうかなく<笑い>。
283	279	*	CN1		あの一、うん、《沈黙3秒》えー<軽い笑い>。
284	280	*	JP		友達と話していても一、(はい)あの、ツッコむ、(は一)ことが多い?。
285	281	*	CN1		はい<笑い>。
286	282	*	JP		<笑い>。
287	283	*	JP		じゃあ、ボケ、ボケはわかりますか?。
288	284	*	CN1		はいはい。
289	285	*	JP		あ、じゃ、ボケとツッコミだったら、CN1さんは、ツッコミの、(あー##)<笑い>(<笑い>)仕事ですね<笑い>。

290	286	*	CN1		はい<笑い>。
291	287	*	CN1		うん。
292	288	*	JP		今度ぜひ漫才??, (うん)漫才かなにかを, (はいはい)みなさんの前でやってみてください<笑い>。
293	289	*	CN1		<笑い>。
294	290	*	CN1	17:44	そうですねー<笑い>。
295	291	*	CN1	17:47	はい, うん, や, やりたいと思います。
296	292	*	JP		うん。
297	293	*	JP		や、でも、そ、(はい)CN1さんすごい日本語力が高いなと(いえいえ)思って、(いえいえ)今びっくりしました。
298	294	*	CN1	17:57	いえいえ、そんな、とても、あ勉強が必要だと思います。
299	295	*	JP		いえいえいえいえ。
300	296	*	JP		うん、と。
301	297	*	JP		ま、全く問題ないと思いますよ?。
302	298	*	CN1	18:09	いえいえ、そんな。
303	299	*	CN1	18:11	あ、実は、あの、や、わたし、の、こと、しゃべってもいいですか?。
304	300	*	JP		あ、もちろん、どうぞ<軽い笑い>どうぞ、教えてください。
305	301	*	CN1	18:17	あの、たぶん、4月に一、実は日本に留学するよ、てい、があります。
306	302	*	JP		あ、そうですかー。
307	303	*	CN1		はい。
308	304	*	JP		えーと一、どこの一大学へ留学するんですか?。
309	305	*	CN1	18:27	福井大学という名の大学に。
310	306	*	JP		福井大学ですかー。
311	307	*	CN1		はい。
312	308	*	JP		あー。
313	309	*	CN1		うん。
314	310	*	JP		1年間、(はい)ですよー?。
315	311	*	CN1	18:37	その、福井って、あのー、なんか大阪にも近い、ようすが、<に2時間ぐらい>{<}\?。
316	312	*	JP		<そうですね>{\}, バスとか電車で何時間(うん)か、うん。
317	313	*	CN1	18:49	あー、機会が、あったら、ぜひ、行ってみたいと思います。
318	314	*	JP		そうですね、ぜひ大阪遊びに来てください。
319	315	*	CN1		<笑い>うーん。

320	316-1	/	JP		あの一、あとで連絡先を教えるので一、(＜軽い笑い＞はい)はい、
321	317	*	CN1	19:00	はい、ありがとう。
322	316-2	*	JP		なにかわからないこととかあったら、(はいはい)連絡してください。
323	318	*	CN1		うん。
324	319	*	CN1	19:04	あ、時間？。
325	320	*	JP		じゃあ、ちょうど＜時間なので＞{<}
326	321	*	CN1		<あー、そうです#>{>}。
327	322	*	JP		はい、今日、本当にいろいろ、(あ、すいません)教えてくれて(はい)ありがとうございます。
328	323	*	JP		浙江省の話、楽しかったです。
329	324	*	CN1	19:14	<軽い笑い>はい、あの、こちらこそありがとうございます。
330	325	*	JP		これからもよろしく願います。
331	326	*	CN1	19:18	はい、よろしく願います。
332	327	*	JP		ありがとうございました。
333	328	*	CN1		はい。