

2022 年度学位請求（博士）論文

接触場面における日本語母語話者の「フォリナー・トーク」  
に関する研究  
—母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力が及ぼす影響  
に着目して—

**An Analysis of “Foreigner Talk” Used by Native Speakers of  
Japanese in Contact Situation: Focus on the Influence of the  
Native Speaker’s Daily Contact Experience and the Non-native  
Speaker’s Japanese Proficiency**

学籍番号：B9G23502

氏 名：雷 雲恵

文教大学大学院 言語文化研究科  
言語文化専攻 博士後期課程

氏名 雷 雲恵

論文題名 接触場面における日本語母語話者の「フォリナー・トーク」に関する研究－母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力が及ぼす影響に着目して－

英文題名 **An Analysis of “Foreigner Talk” Used by Native Speakers of Japanese in Contact Situation: Focus on the Influence of the Native Speaker’s Daily Contact Experience and the Non-native Speaker’s Japanese Proficiency**

主査教授 川口 良

本研究は、従来、日本語非母語話者の言語習得の場として捉えられてきた接触場面を、日本語母語話者（以下 NS）と日本語非母語話者（以下 NNS）の「共生的学習の場」（一二三 2002）として捉え直し、日本語教育経験のない一般の NS が、NNS との日常的な接触経験によって学習したフォリナー・トークについて解明しようとする実証研究である。NS 側の NNS との接触経験の多寡と NNS 側の日本語能力の違いが NS のフォリナー・トークに及ぼす影響について解明することを目的としている。Ellis (1994) が示した「フォリナー・トークにおける相互行為的調整のタイプ」の「談話管理」と「談話修復」に基づき、NS の「一発話の調整」、「自己修復」、「先取り発話」の 3 つを分析視点として、それぞれについて定量的・定性的に分析した。その結果に基づき、NS の言語調整方略について、コミュニケーション・アコモデーション理論（以下 CAT）を援用して総合的に考察した。

本研究は全 8 章から成っている。以下に各章の概要を述べる。

第 1 章「研究背景及び研究目的」では、「多文化共生」を求める日本社会において、NNS との接触が最も多くなる一般の NS が用いるフォリナー・トークを解明することの重要性を指摘し、「接触場面」を NS と NNS の「共生的学習の場」、「フォリナー・トーク」を NS の接触経験や NNS の言語能力によって変わる動態と捉えることについて論じた。Ellis (1994) に基づき、NS の「一発話の調整」、「自己修復」、「先取り発話」の 3 つの分析視点を設定し、それぞれ、NS の接触経験と NNS の日本語能力が及ぼす影響について解明すること

を目的とした。本研究の意義は、一般の NS のフォリナー・トークの使用実態を解明することによって、「やさしい日本語」の構築に貢献し、さらに、NS の「コミュニケーション力」の向上に示唆を与えることにあると考える。

第 2 章「先行研究及び研究課題」では、フォリナー・トークに関する先行研究について 4 つの観点から概観した。「第二言語習得」の観点からは、フォリナー・トークは NNS にとっての「理解可能なインプット」として位置付けられていることが分かった。「日本語の一変種」の観点からは、相手の NNS の属性や会話場面などによって様々なフォリナー・トークの存在が確認された。「共生言語」の観点からは、フォリナー・トークは NS と NNS の両者が接触場面を通して新たな日本語運用の仕方を構築していくものとして位置付けられていることが分かった。さらに、「NNS との接触経験の違い」に注目する研究では、一般の NS の接触経験と NNS の日本語能力という両者の属性に注目するものは数少ないことが分かった。そこで、本研究の課題として、(1) 日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者の「一発話の調整」にどのような影響を及ぼしているか、(2) 日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者の「自己修復」にどのような影響を及ぼしているか、(3) 日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者による「先取り発話」の生成にどのような影響を及ぼしているか、の 3 点を設定した。

第 3 章「研究方法」では、NS と NNS の初対面場面を設定し、日本観光に関するロールプレイ調査を行うこと、接触経験の多い NS 8 名と接触経験の少ない NS 8 名を対象として、それぞれが上級 NNS 16 名、初中級 NNS 16 名とペアとなった合計 32 組、約 320 分の談話資料を収集することを述べた。その談話資料について、統計的手法を用いて量的に分析し、談話分析の手法を用いて質的に分析する。

第 4 章「母語話者の「一発話の調整」について」では、NS の一発話の「長さ」と「話者交替」に注目して分析を行った。接触経験の少ない NS は、相手の NNS の日本語能力に関わらず、終止形で終わる短い一発話を用いていた。接触経験の多い NS は、対上級場面では、従属節を含んだ長い一発話を一気に話そうとしていたのに対して、対初中級場面では、短い一発話の中でも、NNS の

理解を確認するために意識的に「間」を置いて「話者交替」を行うことが分かった。NS は、NNS との接触経験によって、NNS の日本語能力に応じた効果的な「一発話の調整」に関わるストラテジーを学習していると考えられる。

第 5 章「日本語母語話者の「自己修復」について」では、「自己修復」の生起頻度、方法、発話連鎖に注目して分析を行った。接触経験の少ない NS は、接触経験の多い NS より「自己修復」が少なく、相手の NNS の日本語能力に関係なく同じように「自己修復」を行っており、発話トラブルを解決しようとする意欲も希薄であることが分かった。接触経験の多い NS は、接触経験の少ない NS より「自己修復」を多く用い、相手の日本語能力に応じて「自己修復」の頻度と方法を柔軟に変えて、それぞれの NNS が理解できるまで根気強く発話のトラブルを解決しようとしていた。NS は、普段 NNS との接触経験によって、NNS の日本語能力に応じて「自己修復」を効果的に行うことを学習していると考えられる。

第 6 章「日本語母語話者による「先取り発話」について」では、「先取り発話」の生起頻度、先行発話における NNS の「発話遂行滞り」、「先取り発話」の「情報の帰属」という 3 点に注目して分析を行った。接触経験の少ない NS は、接触経験の多い NS より「先取り発話」が少なく、対上級場面より対初中級場面の方が多分ことが分かった。NNS の発話が滞った場合には、両場面ともに「先取り発話」を用いていた。一方、接触経験の多い NS は、両場面ともに「先取り発話」を積極的に用い、相手の発話が滞っていない場合でも相手の言いたいことや聞きたいことを文脈上の手がかりから予測し、相手と自分の情報や共有された情報、あるいは一般知識を活用して、「共同発話」を成立させる「先取り発話」を多用していた。NS は NNS との接触経験によって、文脈上の情報を活用し、NNS と協働して「共同発話」を成立させる「先取り発話」を行うことを学習していると考えられる。

第 7 章「本研究のまとめ及び総合考察」では、4 章、5 章、6 章の調査結果をまとめ、CAT を援用して、本調査結果について解釈することを試みた。接触経験の少ない NS は、「一発話の調整」においては NNS の日本語能力の低さを想定したステレオタイプに基づく「過剰収束」を用い、「自己修復」においては「維持・分岐ストラテジー」を用いると考えられる。また、「先取り発話」にお

いては、基本的には「維持・分岐ストラテジー」を用いるが、NNSの発話が滞った場合には「収束ストラテジー」を用いると考えられる。それに対して、接触経験の多いNSは、NNSの日本語能力に合わせて適切に「一発話の調整」、「自己修復」、「先取り発話」を行うことによって、相手との心理的距離を縮める「収束ストラテジー」を用いていると考えられる。以上のことから、NSはNNSとの接触経験によって、CATにおける「収束ストラテジー」を発達させていることが推測される。最後に、本研究結果を活用し、接触経験の少ないNSに対して提案を行った。

第8章では「今後の課題」として、調査対象者の量、属性及び分析視点の拡大、NSとNNSの意識面の調査、実際の生活への応用が挙げられた。

なお、本論文は、以下の口頭発表、投稿論文を大幅に加筆修正したものである。

- 1) 口頭発表「接触場面における日本語母語話者の一発話の調整についてー母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力が及ぼす影響に着目してー」2021年度日中韓三国日本言語文化に関する国際学術シンポジウム（第4章）
- 2) 投稿論文「日本語母語話者は接触場面においてどのように一発話を調整するかー母語話者の一発話の「長さ」と「話者交替」に着目してー」『言語文化研究科紀要』8,pp.109-136, 2022年,文教大学大学院（第4章）
- 3) 口頭発表「接触場面における日本語母語話者の「言い直し」についてー接触経験と学習者の日本語能力が及ぼす影響に着目してー」2019年度日本語教育学会秋季大会（第5章）
- 4) 投稿論文「相互行為の参加者はどのように発話のトラブルに対処するかー接触場面における日本語母語話者の「自己修復」に着目してー」『言語文化研究科紀要』7,pp.79-101, 2021年,文教大学大学院（第5章）
- 5) 口頭発表の予定「接触場面における日本語母語話者による「先取り発話」についてー母語話者の接触経験と学習者の日本語能力が及ぼす影響に着目してー」2023年3月開催予定の社会言語科学会第47回大会（第6章）

## 目 次

第 1 章 研究背景及び研究目的	1
1.1 研究動機及び研究背景	1
1.2 用語の定義	5
1.2.1 「接触場面」とは	6
1.2.2 「フォリナー・トーク」とは	6
1.3 本研究における「接触場面」の捉え方	7
1.4 本研究における「フォリナー・トーク」の捉え方	9
1.5 研究目的	12
1.6 分析視点	12
1.7 研究意義	17
1.8 研究の概要	19
第 2 章 先行研究及び研究課題	21
2.1 フォリナー・トークに関する先行研究	21
2.1.1 「第二言語習得」におけるフォリナー・トークに関する先行研究	21
2.1.2 「日本語の一変種」としてのフォリナー・トークに関する先行研究	31
2.1.3 「共生言語」としてのフォリナー・トークに関する先行研究	33
2.1.4 「接触経験の違い」によるフォリナー・トークに関する先行研究	35
2.1.5 先行研究のまとめ及び問題の所在	39
2.2 研究課題	41
第 3 章 研究方法	43
3.1 調査時期及び調査対象	43
3.1.1 調査対象とする日本語母語話者（Native Speakers: NS）について	45
3.1.2 調査対象とする日本語非母語話者（Non-native Speakers:	

NNS) について .....	47
3.2 調査方法 .....	49
3.3 分析方法 .....	53
第 4 章 日本語母語話者の「一発話の調整」について .....	56
4.1 本章の目的 .....	56
4.2 「一発話の調整」に関する先行研究及び問題の所在 .....	57
4.3 一発話の「長さ」 .....	61
4.3.1 分析方法 .....	61
4.3.2 調査結果 .....	64
4.3.3 一発話の「長さ」に関する考察 .....	67
4.4 一発話における「話者交替」 .....	68
4.4.1 分析方法 .....	68
4.4.2 一発話における TCU .....	70
4.4.3 一発話における「話者交替」の方法 .....	73
4.4.4 一発話における「話者交替」に関する考察 .....	77
4.5 本章のまとめ .....	87
第 5 章 日本語母語話者の「自己修復」について .....	91
5.1 本章の目的 .....	91
5.2 母語話者の「自己修復」に関する先行研究及び問題の所在 .....	92
5.3 「自己修復」の生起頻度 .....	97
5.3.1 「自己修復」の定義及びその範囲 .....	97
5.3.2 調査結果 .....	99
5.3.3 「自己修復」の生起頻度に関する考察 .....	102
5.4 「自己修復」の方法 .....	103
5.4.1 分析方法 .....	104
5.4.2 調査結果 .....	107
5.4.3 「自己修復」の方法に関する考察 .....	110
5.5 「自己修復」の発話連鎖 .....	115
5.5.1 「自己修復」の発話連鎖とは .....	115
5.5.2 接触経験の異なる NS の「自己修復」の発話連鎖 .....	118

5.5.3 「自己修復」の発話連鎖に関する考察	122
5.6 本章のまとめ	123
第6章 日本語母語話者による「先取り発話」について	125
6.1 本章の目的	125
6.2 「先取り発話」の定義及びその範囲	126
6.2.1 「先取り発話」の定義	126
6.2.2 「先取り発話」の範囲	128
6.3 「先取り発話」に関する先行研究及び問題の所在	133
6.3.1 「先取り発話」に関する先行研究	133
6.3.2 問題の所在	138
6.4 NSによる「先取り発話」の生起頻度	139
6.4.1 調査結果	139
6.4.2 「先取り発話」の生起頻度に関する考察	142
6.5 先行発話におけるNNSの「発話遂行滞り」	143
6.5.1 「発話遂行滞り」の認定	143
6.5.2 調査結果	148
6.5.3 先行発話におけるNNSの「発話遂行滞り」に関する考察	152
6.6 NSによる「先取り発話」の情報の帰属	159
6.6.1 「先取り発話」の「情報の帰属」とは	160
6.6.2 「先取り発話」の「情報の帰属」による分類	162
6.6.3 調査結果	167
6.6.4 「先取り発話」の情報の帰属に関する考察	174
6.7 本章のまとめ	197
第7章 本研究のまとめ及び総合考察	200
7.1 本研究のまとめ	200
7.1.1 日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者の「一発話の調整」にどのような影響を及ぼしているか。	201
7.1.2 日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母	



語話者の「自己修復」にどのような影響を及ぼしているか。	202
7.1.3 日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者による「先取り発話」の生成にどのような影響を及ぼしているか。	203
7.2 総合考察	204
7.3 接触経験の少ない NS に対する提案	210
第 8 章 今後の課題	213
[参考文献]	215
[添付資料]	231
資料 1：研究協力依頼書・同意書	231
資料 2：フェイスシート	233
資料 3：ロールプレイで用いた旅行パンフレット	237
資料 4：文字化資料（一部を示す）	246
謝辞	254

## 第 1 章 研究背景及び研究目的

第 1 章では、本研究の研究動機及び研究背景、用語の定義、「接触場面」と「フォリナー・トーク」の捉え方、研究目的、分析視点、研究意義について述べる。1.1 で研究動機及び研究背景について述べ、1.2 で用語の定義を行い、1.3 で本研究における「接触場面」の捉え方について、1.4 で本研究における「フォリナー・トーク」の捉え方について論じる。1.5 で研究目的、1.6 で分析視点、1.7 で研究意義について述べる。最後に、1.8 で本研究の構成と各章の概要を説明する。

### 1.1 研究動機及び研究背景

近年、日本においては、在留外国人の数が増えている。法務省の出入国在留管理庁の統計<sup>注1</sup>によると、新型コロナウイルス感染症拡大防止のための水際対策が開始された 2020 年 2 月 1 日以降、外国人新規入国者数は 2019 年末に比べ 99.9%減と大幅な減少に転じたが、2022 年 6 月末現在における中長期在留外国人数と特別永住者数を合わせた在留外国人数は 296 万 1,969 人で、総人口に占める割合は 2.4%となっている。2019 年末と比べやや増加し、90 年代と比べ 1 ポイント以上も高くなっているという。また、在留外国人数が最も多いのは東京都の 56 万 6,525 人で全国の 19.1%を占め、以下、愛知県、大阪府、神奈川県、埼玉県と続いている。つまり、こうした在留外国人は、東京、大阪などのような大都市に集中するだけでなく、愛知県、神奈川県、埼玉県などの中規模都市にも分散している。国籍などの異なる人々が各地域社会の構成員として共に生きていくために「多文化共生社会」を構築する必要性が増していることが分かる。また、2009 年に国立国語研究所が行った定

---

<sup>注1</sup> 出入国在留管理庁の報道発表資料「令和 4 年 6 月末現在における在留外国人数について」（[https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13\\_00028.html](https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00028.html)、発表日：2022/10/14、閲覧日：2022/12/05）

住外国人を対象とする「生活のための日本語」の全国調査<sup>注2</sup>では、日常生活で使う言語として「日本語」は61.7%であることが示されており、定住外国人は、日常的なコミュニケーションで日本語を最もよく使用していることが分かる。

そのような日本社会を背景として、在留外国人の生活のための日本語の需要が急増し、それに伴う日本語学習の需要も増加していることから、従来の日本語教育の在り方も大きく変化しつつある。一二三（2002）は、そうした変化の一つの象徴的な現れが、「学校型日本語教育」から「社会型日本語教育」への転換であると指摘している（p.3）。「学校型日本語教育」とは、日本語教育を主目的とする専門的な日本語教育機関による日本語教育であり、「社会型日本語教育」は、地域社会に密接な関係があり、地域社会の生活を基盤とする日本語教育とされている。2006年に総務省が、外国人に対する支援を整備するための「地域における多文化共生推進プラン」<sup>注3</sup>を策定して以降、各地域においては、多文化共生社会の実現に向けて、一二三（2002）の述べる「社会型日本語教育」が求められ、それに応じるように、専門的な教育機関の日本語教師から日本語教育に関わる社会のボランティアまで、在留外国人向けの生活・災害情報伝達やコミュニケーション支援など様々な支援が行われてきた。例えば、日本放送協会（NHK）によって外国人に情報伝達するためにわかりやすい言葉でニュースを伝えるウェブサイト、「やさしい日本語で書いたニュース・NEWS WEB EASY」<sup>注4</sup>が開設された。東京では、ボランティア日本語教室活動を行っている団体のネットワークとして、東京日本語ボランティア・ネットワークが1993年12月に結成され、情報交換や活動の活

---

<sup>注2</sup> 国立国語研究所（2009）「『生活のための日本語：全国調査』結果報告」（<https://www2.ninjal.ac.jp/past-projects/nihongo-syllabus/research.html>、閲覧日：2021/9/10）。

<sup>注3</sup> 文化庁（2016）「地域における日本語教育の推進に向けて：地域における日本語教育の実施体制及び日本語教育に関する調査の共通利用項目について」（[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/hokoku\\_160229.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/hokoku_160229.pdf)、閲覧日：2021/06/27）

<sup>注4</sup> 日本放送協会（NHK）の「やさしい日本語で書いたニュース・NEWS WEB EASY」（<https://www3.nhk.or.jp/news/easy/>、閲覧日：2021/9/10）

性化を図ることを目的に、外国人を隣人として支援している<sup>注5</sup>。また、全国各地ではボランティア日本語教室が盛んに開かれている<sup>注6</sup>。このように、地域社会において外国人住民向けのボランティア日本語教室が開講されて、日本語教室活動を通じて、言葉が原因で不自由を感じている外国人住民に対する語学支援が行われてきた。さらに、東京豊島区が学習院大学の教員や学生と連携して「(地域連携) 学習院大学日本語教室」<sup>注7</sup>を実施したり、豊田市と名古屋大学が協働で「とよた日本語学習支援システム」事業<sup>注8</sup>を実施したりしている。このような行政と日本語教育機関が連携し、協働で行う日本語学習支援事業も盛んに実施されてきた。

しかし、それらの支援に反して、日常生活の中では日本語学習者が、日本語教育と関わらない一般の日本語母語話者とコミュニケーションする際に支障を感じていることを多く耳にする。筆者は長年にわたって日本語を学習してきた学習者の一人として、日本で生活している過程で次のことを実感してきた。日本の大学院に入り日本語による日本語の専門的な授業を受けて、専門的な知識を理解するのに全く支障はないと思っていた。しかし、実際の日本社会に足を踏み入れてみると、外国人に対して日本人が使用する日本語は、話すスピードが速く、曖昧で、理解しにくい。そうかと思うと、話すスピードが極端に遅く、簡単すぎて、子供扱いされているような気がすることもあった。つまり、外国人である筆者にとって日本語母語話者の使う日本語は、複雑すぎてわかりにくく、一方で、簡単すぎて子供扱いされていると感じるものであった。このように、身近な一般の日本人は、外国人に対して両極端な日本語を使っていると感じられるのである。

---

<sup>注5</sup> 東京日本語ボランティア・ネットワーク「TNVN」(<http://www.tnvn.jp/>、閲覧日：2021/9/10)

<sup>注6</sup> 例えば、埼玉県川口市内におけるボランティア日本語教室の一覧表と詳細情報について次のサイトを参照されたい。

<https://www.city.kawaguchi.lg.jp/soshiki/01060/020/4/4970.html>、(閲覧日：2021/9/10)。

<sup>注7</sup> 東京豊島区・学習院大学「(地域連携) 学習院大学日本語教室」について次のサイトを参照されたい。<https://www.univ.gakushuin.ac.jp/global/cie/nihongokyoshitsu.html>、(閲覧日：2021/9/10)

<sup>注8</sup> 豊田市・名古屋大学「とよた日本語学習支援システム」事業について次のサイトを参照されたい。<https://www.tia.toyota.aichi.jp/jp-site/>、(閲覧日：2021/9/10)

柳田（2015）は、「外国人に対する日本語学習支援は盛り込まれているものの、身近な外国人との意思疎通に困難を抱える日本人への対応は遅れている」（p.3）と述べている。つまり、現在の日本社会においては、外国人に対する支援は一方的なものであり、しかも、それらの支援はごく一部の日本語教師、ボランティアなどの日本語教育の関係者によるものが多いと考えられる。多文化共生社会を実現するには、日本語を学習する日本語学習者と、日本語教育の関係者の力だけでは十分ではない。外国人と最も身近に接して異文化コミュニケーションに困難を抱える、日本語教育経験のない一般の日本語母語話者も多文化共生を実現させていくための当事者である。日本語による異文化コミュニケーションが避けられない現在の日本社会を背景として、日本語非母語話者側による日本語学習の努力を期待するのであれば、日本語母語話者側によるコミュニケーション上の努力も期待されるべきであろう。

そのような多文化共生社会を実現させる1つの提案として、一二三（2002）は、「共生的学習」の概念を提唱している。一二三（2002）は、「異なる母語の話者同士が、接触場面でコミュニケーションを図るためには、ある言語が共生言語として、認定されなければならない」（p.7）とし、「日本語母語話者と日本語非母語話者との双方が、日本語を、共生言語という新しい言語として成立させるために、母語話者同士の場合とは異なる運用の仕方を構築していくこと、つまり、共生的学習が必要となる」（p.8）と論じている。つまり、円滑な異文化コミュニケーションを成立させるためには、決してどちらかの参加者が一方的にコミュニケーションを推し進めるのではなく、参加者双方による会話における協働的構築の相互行為そのものの中で、新たな日本語運用の仕方を生成していくことが求められると考えられる。そして、「外国人と日本人との接触場面の全てが、学習の可能性を豊富に備えた場」（一二三2002：p.4）になるとすれば、日本語母語話者の側も、普段、日本語非母語話者と接触経験を重ねることによって、新たな日本語運用の仕方を学習する可能性があるのではないだろうか。

そのような、母語話者の非母語話者との日常的な接触経験がもたらす日本語運用の仕方について、筆者も日常生活の中で次のような経験を通して実感した。日本社会でアルバイトを始めた頃、学校生活の中で留学生と頻りに接

している A さんが話す日本語はよく分かったのに、外国人とほとんど接触したことの無いアルバイト先の B さんが話す日本語は理解できないことがあったのである。A さんは、日本に来たばかりの留学生に対しては、疑問文を多用したり、聞き返したり、身振りなどの非言語行動を行ったりして、普段筆者と話す時にほとんど用いないコミュニケーション・ストラテジーを使っていることも観察された。このように、日本語母語話者の、外国人と日本語で話す経験が多いか少ないかによって、非母語話者の理解度が違ってくことに気付いた。A さんは大学での留学生との接触経験を通して、無意識のうちに新たな日本語運用の仕方を学習していることが推測される。

以上のことから、日本語教育経験のない一般の日本語母語話者は接触場面において日本語非母語話者と円滑なコミュニケーションを成立させるために、どのような言語的調整を行っているのか、その調整方略にはどのような要因が影響を及ぼしているのか、関心を持つようになった。

社会において私たちは、常にコミュニケーションを通して意思疎通を行っており、話し相手、人間関係、場面、年齢などによって、意識的または無意識的に、言語的あるいは非言語的な調整を行っている。特に、日本語母語話者と日本語非母語話者が日本語を用いてコミュニケーションを取る接触場面は、母語場面と比べると、会話参加者間の言語能力、既有知識、文化などに大きな差があるため、母語話者の適切な言語的調整が、会話に対する非母語話者の理解促進にも繋がると考えられる。多文化共生社会を実現するための新たな日本語運用の仕方を構築するためには、接触場面において日本語母語話者がどのように言語的な調整を行っているかということを解明することが重要な手がかりになると考える。

## 1.2 用語の定義

まず、本研究の中核をなす「接触場面」と「フォリナー・トーク」について、用語の定義を行う。1.2.1 で「接触場面」、1.2.2 で「フォリナー・トーク」を定義する。

### 1.2.1 「接触場面」とは

ネウストプニー（1995）は、「接触場面」を、「他の言語や文化のメンバーとコミュニケーションを行う」場面であるとし、「外国人場面」とも呼んでいる（p.216）。接触場面におけるコミュニケーションの方法は、母語場面と質的に違うものを含むとされている。

また、ファン（2006）は、ネウストプニーの定義を踏まえて、接触場面の下位分類として、参加者の「使用言語」と「接触言語」との関係によって、「相手言語接触場面」、「第三者言語接触場面」、「共通言語接触場面」という3つの場면을挙げている（p.129）。「相手言語接触場面」とは、参加者のどちらかが相手の言語を用いてインターアクションを取る場面であり、これは従来の「NS-NNS 場面」と一致するとされる。「第三者言語接触場面」とは、参加者の双方が自分の言語ではなく第三者の言語でインターアクションを取る場面であり、従来の「NNS-NNS 場面」と一致するとされる。「共通言語接触場面」とは、接触場面でありながら参加者が言語の共通性により、それぞれ自分の言語でインターアクションを取る場面であり、従来の「NS-NS' 場面（母語場面）」と一致するとしている（p.129）。本研究で扱う「接触場面」は、ファン（2006）による分類では「相手言語接触場面」に当たる。

以上の定義に基づき、本研究では、言語や文化などの異なる会話参加者が参加し、参加者のどちらかが相手の言語を用いてコミュニケーションを取る場面を「接触場面」として扱う。これは従来の「NS-NNS 場面」であり、具体的に本研究が扱うのは、日本語母語話者と非母語話者が日本語でコミュニケーションを取る場面である。

### 1.2.2 「フォリナー・トーク」とは

接触場面において、母語話者が自らの発話を様々な形で調整する言語的な調整方略は、従来「フォリナー・トーク」という枠組みの中で研究がなされてきた（Ferguson 1971・1981、ネウストプニー1981・1989、スクータリデス1981、村上1997、筒井2008、柳田2013、など）。「フォリナー・トーク」研究の先駆者である Ferguson（1981）は、「ある言語の力（あるいは、言語以

外の知識の備蓄など)が十分ではない外国人とのコミュニケーションを維持するために、母語話者が自らの発話を様々な形で調整する時、その母語話者が行う調整方略を、母語話者の特殊なレジスター(言語使用領域とも訳される)の一つ」(p.10:筆者訳)として「フォリナー・トーク」と命名した。

スクータリデス(1981)は、フォリナー・トークとは、「話し手が聞き手の言語能力が充分でないと知覚した時に、相手の言語能力に合わせて、自分の使用する言語目録を簡略化するという現象」(p.53)としている。

ネウストプニー(1981)は、フォリナー・トークとは、「フォリナーに対して母国語話者が使用する言葉」(p.34)であるとしている。

さらに、柳田(2013)は、フォリナー・トークを、「言語能力的に優位な立場にある者が、不利な立場にある者に対して配慮し、調整を加えて話す話し方の1つです」(p.81)としている。

以上の定義に基づき、本研究では、接触場面において、非母語話者と円滑なコミュニケーションを維持するために、母語話者が自らの発話を様々な形で調整する言語的な調整方略を「フォリナー・トーク」と呼ぶことにする。

### 1.3 本研究における「接触場面」の捉え方

ここでは、本研究で扱う「接触場面」の捉え方について論じて、本研究の立場を明確にしておきたい。

日本語の接触場面については、長年にわたって研究が進められてきた。その中で、接触場面における母語話者の言語的・非言語的なふるまいが「標準」であり、非母語話者のそれは「逸脱」として捉えられ、非母語話者の重要な言語習得の場として「接触場面」を捉え、非母語話者の日本語能力向上を目的とするものが多かった(西條 1998・2005、方 2009・2010、許 2010・2012・2013・2017、など)。しかし、近年、「多文化共生」がキーワードとなった日本社会を背景として、接触場面における母語話者と非母語話者の関係性への見直しの提唱がなされている(大平 2001、一二三 2002、村岡 2006、川口 2015、など)。

大平(2001)は、「人はネイティブ・ノンネイティブ「である」だけではな



く、ネイティブ・ノンネイティブ「になる」(p.107)ことを主張し、「ノンネイティブスピーカーのある種の振る舞いが「逸脱」とみなされたとすれば、それはどのような状況でも常に逸脱としてあるのではなく、ある特定の行為を「標準」とするある特定の相互行為的実践において、逸脱として協働的に構築される」(p.106)と述べている。また、学習者による「逸脱」について、村岡(2006)は、「否定的に評価された逸脱が問題と見なされるが、肯定的な場合もある」(p.109)とし、「肯定的に評価されるとき、規範からの逸脱は、インターアクションの障害としてではなく、インターアクションを促進するリソースとして認知されることを意味している」(p.112)と述べ、さらに、肯定的評価について未だに十分には研究が展開されていないことを指摘している。つまり、学習者による「逸脱」が「問題」として捉えられてきた非母語話者の言語行動は、コミュニケーションを進めていく上で積極的な役割を果たしていることもあり、肯定的に評価すべきだという指摘である。さらに、川口(2015)は、「異なる母語を個人的属性の一つ」と考え、接触場面を、非母語話者が母語話者の日本語に近づくことを目的とする場面ではなく、「日本語社会という言語共同体において一人一人がその言語資源、すなわちリソースを活用しながらコミュニケーションを行う場面」(p.5)として捉えている。つまり、接触場面は、母語話者の「標準な日本語」に近づくために非母語話者が努力を重ねる場面ではなく、会話に参加する双方がそれぞれの言語リソースを利用し、円滑なコミュニケーションを協働的に構築させていく場面であると位置付けることができる。

一方、一二三(2002)は、「接触場面は双方向学習の場といえる」(p.16)として、「日本語母語話者と日本語非母語話者とのインターアクション(相互作用)を通じて営まれる協働的な過程であり、その過程そのものが共生的学習といえる」(p.13)と述べている。つまり、接触場面において日本語母語話者と非母語話者は、相互作用を通じて新たな日本語運用の仕方を生成し、自分の中に組み入れていくことを学習していると考えられる。すなわち、接触場面において日本語非母語話者が母語話者と接触することによって日本語運用能力が上達するのだとすれば、日本語母語話者も非母語話者との接触経験が増すことによって新たな日本語運用の仕方を身に付けていくと言えるだろ

う。母語話者は非母語話者との接触経験を通して、非母語話者の理解を得るにはどのような表現を用いれば効果的なのか、どのように発話に応じれば非母語話者の理解は促進されるのか、などについて、母語場面で行われる言語的な調整とは別の仕方を学習しているのではないだろうか。

以上の研究を踏まえ、本研究では、日本語の「接触場面」を、日本語母語話者と日本語非母語話者が参加し、それぞれの言語リソースを活用してコミュニケーションを取る場面であり、母語話者と非母語話者の協働的な相互行為を構築するための「共生的学習の場」（一二三 2002）として捉えることにする。

#### 1.4 本研究における「フォリナー・トーク」の捉え方

次に、動的な体系としての「フォリナー・トーク」について述べる。

これまでの接触場面におけるフォリナー・トークの研究では、日本語のフォリナー・トークの特徴に関する研究が多かった（スクータリデス 1981、志村 1989、ロング 1992a・1992b など）。スクータリデス（1981）は、日本語フォリナー・トークの特徴として、「語らいの訂正」、「繰り返し」などを挙げて、普遍的なフォリナー・トークの特徴を持つと同時に、「重複の多い文」、「丁寧すぎる表現」、「一人称代名詞の多用」など、日本語独自の特徴も合わせて持つとしている。志村（1989）は、日本語のフォリナー・トークについて、「疑問文の多用」、「質・量ともに単純化される」、「文法の簡略化」などの特徴を指摘している。また、ロング（1992a・1992b）は、日本人と外国人の談話から得られた特徴をまとめ、「対外国人言語行動の分類表」を作成した。これらの研究からは、日本語のフォリナー・トークは、普遍的な特徴を持つ「静的なもの」という印象が窺える。しかし、コミュニケーションというものは、会話参加者双方が相互行為を行う中で成立するものである。会話において私たちは、場面や話し相手との上下関係、年齢などの違いによって、それぞれ異なる言語的な調整を行っている。そうであれば、接触場面における日本語母語話者のフォリナー・トークにも様々なバリエーションが存在し、決して静的なものではないはずである。

非母語話者との接触経験によって母語話者のフォリナー・トークが変化する可能性については、村上（1997）が、母語話者の「意味交渉（Negotiation of meaning）」の方法の使用頻度に、母語話者の接触経験が与える影響を調べている。その結果、事務的な面で非母語話者とよく関わる母語話者のグループが、「意味交渉」の使用頻度が最も高いことを明らかにした。大平（1999）も、NSの発話調整能力に影響を与える要因としてNNSとの接触経験を挙げている。また、大槻（2006）は、日本人の外国人との接触経験を、「外国人を見かける程度の接触」・「あいさつ接触」・「受動的接触」・「能動的接触」の4つに分けて、日本人の外国人に対する偏見・排外意識を分析した。その結果、外国人に対する偏見・排外意識については、外国人との接触が一切ない場合に比べると、「あいさつ接触」程度の接触経験であっても偏見を持つ人が少なく、能動的な接触経験がある場合には偏見を持つ人が最も少ないことが明らかになった。さらに、柳田（2010）は、接触場面における一般の日本語母語話者の接触経験が母語話者の「情報やり方略」に与える影響について検討している。その結果、母語話者が接触経験を経て、非母語話者に情報を提供する際にわかりやすさを心がけ、より積極的に会話に参加するようになることを明らかにした。以上のことから、接触場面における円滑なコミュニケーションは、母語話者の接触経験の質や多寡に関わるものであり、母語話者の言語的な調整方略、すなわちフォリナー・トークは普段の非母語話者との接触経験によって変化していくものであると言えるだろう。

他方、スクータリデス（1981）は、「フォリナー・トークとは単に「固定した」一つの型にはまったステレオタイプの言語目録として存在するのではない。むしろ、外国人が言語能力を上達させる段階の程度に応じて、簡単な談話から準母国語話者の談話まで移行する、動的な体系として考えなければならない」（p.60）と述べている。また、日本語のフォリナー・トークに対する非母語話者の好感度を調べた坂本他（1989）は、非母語話者は言語能力が上がるにつれてフォリナー・トークの好感度が低くなることを明らかにしている。自分の能力よりも低いレベルのフォリナー・トーク、すなわち、過剰なフォリナー・トークを与えられた場合、非母語話者は自分の日本語能力を過小評価されたという不快感を覚えることを指摘している。さらに、日本語母

語話者の「説明」という言語行為に対する非母語話者の評価を分析した柳田（2020b）は、「非母語話者に対して一律に言語的調整を行うのではなく、それぞれの相手に合わせて調整することが大切である」(p.119)と述べている。これらの指摘から、接触場面における母語話者のフォリナー・トークは、会話参加者である非母語話者の言語能力と関連していることが示唆される。日本語母語話者が非母語話者の日本語能力に応じて適切にフォリナー・トークを使うことが、双方の協働的な日本語運用の構築のためには重要になると言える。

以上のことから、日本語母語話者の言語的な調整方略、すなわちフォリナー・トークは、静的で固定した特徴を持つ体系として考えるべきではなく、母語話者の接触経験や非母語話者の言語能力によって変わるものであり、動的な体系として捉えることが期待される。したがって、本研究では、母語話者の接触経験の多寡と、話し相手である非母語話者の日本語能力を、接触場面における母語話者のフォリナー・トークに影響を与える重要な要素として位置付ける。

なお、接触場面における日本語母語話者のフォリナー・トークの研究対象は、これまでの研究（スクータリデス 1981、村上 1997、筒井 2008、など）においては、日本語教育の経験を持つ母語話者が多く含まれており、フォリナー・トークとティーチャー・トークが混在している可能性が推測される。柳田（2015）は、「ティーチャー・トークとフォリナー・トークは重なる部分はあるものの、異なるものである」(pp.27-28)ことを指摘している。つまり、日本語母語話者のフォリナー・トークの一般的な使用実態を解明するためには、日本語教育経験を有する日本語教師や日本語教育関係者の日本語だけに注目しても、そこには限界があると思われ、日本語教育経験のない一般の母語話者が用いる言語的な調整方略を明らかにする必要があると考える。そのため、本研究では、フォリナー・トークとして日本語教育経験のない一般の母語話者の日本語に焦点を当てることにする。

## 1.5 研究目的

本研究は、NS と NNS によって「共生的学習」(一二三 2002)が行われる接触場面における日本語母語話者のフォリナー・トークの一端を解明することを目指している。これまであまり注目されてこなかった日本語教育経験のない一般の日本語母語話者に注目し、その一般の日本語母語話者が、非母語話者との接触経験によって学習したフォリナー・トークの言語的調整方法を解明する。非母語話者との接触経験の異なる母語話者が、日本語能力の異なる非母語話者に対して用いるそれぞれのフォリナー・トークの様相を明らかにすることによって、日本語母語話者側の接触経験の違いと日本語非母語話者側の日本語能力の違いが日本語母語話者のフォリナー・トークにどのような影響を及ぼすか、解明することを目的としている。

## 1.6 分析視点

本研究では、接触場面における一般の日本語母語話者のフォリナー・トークの一端を解明し、その諸相を具体的に把握するために、日本語母語話者の「一発話の調整」、日本語母語話者の「自己修復」、日本語母語話者による「先取り発話」という3つの視点から分析することにする。その理由を以下に述べる。

Long (1983) は、第二言語習得の観点から、接触場面における母語話者と非母語話者のインターアクションが、非母語話者にとっての「理解可能なインプット」(comprehensible input)を引き出すために重要であることを指摘している。また、「母語話者が接触場面において行う相互行為的調整には、ストラテジー (Strategies : S) とタクティクス (Tactics : T) の使用が含まれる。ストラテジーとは、会話におけるトラブルを回避するために使用される方略であり、タクティクスとは、会話においてトラブルが生じた時に使用される修復の方略である (pp.131-132、筆者訳) としている。Long (1983) の相互行為的調整の方略の分類を表 1-1 として示す。

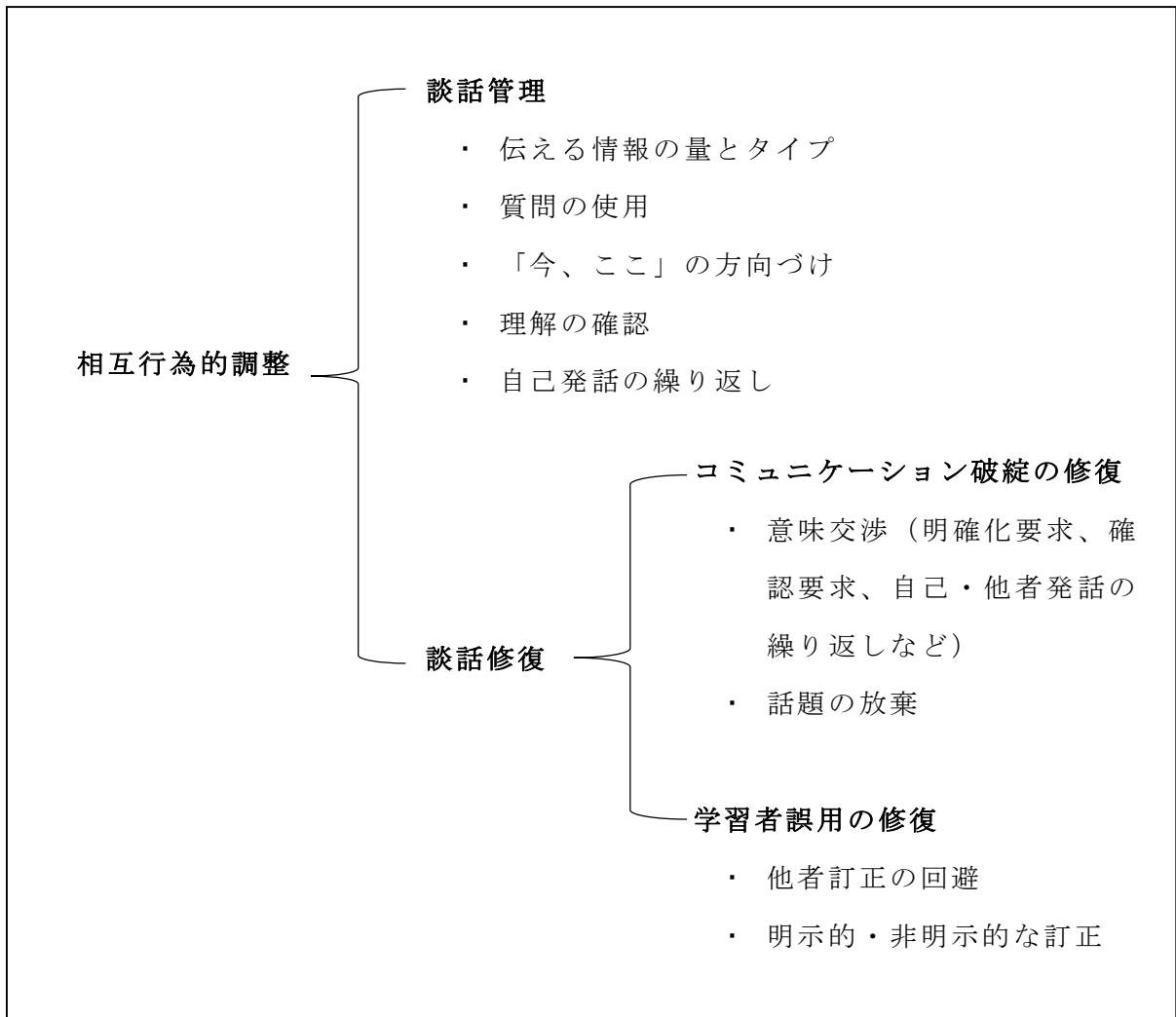
表 1-1 接触場面における母語話者の相互行為的調整の方略

ストラテジー (S) (トラブル回避の方略)	タクティクス (T) (トラブル修復の方略)
S1 話題のコントロールを放棄する S2 際立った話題を選ぶ S3 話題を簡単に扱う S4 新しい話題を明確に示す S5 非母語話者の理解を確認する	T1 意図的ではない話題転換を受け入れる T2 明確化を要求する T3 自身の理解を相手に確認する T4 曖昧な表現を許す
ストラテジーとタクティクス (ST) (トラブル回避と修復の方略)	
ST1 ゆっくり話す ST2 重要な語句を強調する ST3 重要な語句の前に間を置く	ST4 主題-陳述構造を分解する ST5 自己発話を繰り返す ST6 他者発話を繰り返す

(Long 1983 : p.132、筆者訳)

また、Larsen-Freeman&Long (1991) は、母語話者のフォリナー・トークにおける発話の調整は、音声面、形態面、統語面、意味面に関する「言語的調整」と、会話の内容面・相互行為的構造面に関する「会話的調整」の2つに大きく分類することができるとしている (p.232)。

Ellis (1994) は、Long (1983)、Larsen-Freeman&Long (1991) をさらに発展させて、母語話者のフォリナー・トークにおける「相互行為的調整」のタイプを「談話管理」と「談話修復」の2つに分類している。「談話管理」とは、「コミュニケーションにおけるトラブルを回避するために発話を簡略化する方略」であり、「談話修復」とは、「コミュニケーションの破綻が生じた時、あるいは、事実、文法、発話における学習者の誤用を対処する時に使用される修復の方略である」と述べている (p.257、筆者訳)。さらに、「談話管理」は Long (1983) のストラテジー (Strategies : S) に相当し、「談話修復」は Long (1983) のタクティクス (Tactics : T) に相当することも指摘されている。Ellis (1994) のフォリナー・トークにおける「相互行為的調整」のタイプを図 1-1 に示す。



(Ellis 1994 : p.258、柳田 2015 : p.16 から、筆者作成)

図 1-1 フォリナー・トークにおける「相互行為的調整」のタイプ

図 1-1 から、フォリナー・トークにおける「相互行為的調整」は、「談話管理」と「談話修復」に分けられ、「談話管理」の例としては、「伝える情報の量とタイプ」、「質問の使用」、「理解の確認」などが挙げられる。また、「談話修復」の下位分類には、「コミュニケーション破綻の修復」と、「学習者誤用の修復」がある。「コミュニケーション破綻の修復」は、トラブルが生じた時に使用される修復の方略であり、例としては、「意味交渉」と「話題の放棄」が挙げられる。「学習者誤用の修復」は、学習者の誤用に対処する時に使用される修復の方略であり、例としては、「他者訂正の回避」と「明示的・非明示的な訂正」が挙げられる。

以上のことから、母語話者のフォリナー・トークは、Ellis (1994) が提唱した「談話管理」と「談話修復」に密接な関係があり、接触場面における一般の日本語母語話者のフォリナー・トークの様相を明らかにするためには、母語話者がどのように「談話管理」をし、「談話修復」を行っているか、解明する必要があると考える。

本研究では、まず、母語話者の「談話管理」における「伝える情報の量とタイプ」(Ellis 1994) に注目することにする。会話においては、会話参加者が発話を用いてコミュニケーションを行っており、一つ一つの発話が情報を伝えるための媒体として利用されている。Arthur et al. (1980) は、空港スタッフ(母語話者)が母語話者と非母語話者による特定の電話の問合せを受けて飛行機の状態について説明する場面を設定し、接触場面と母語場面において、それぞれ空港スタッフの発話における情報の量について分析した。その結果、接触場面と母語場面の間には、簡単な情報の場合は差がないが、複雑な情報の場合は大きな差が見られたという。つまり、接触場面では非母語話者に伝える複雑な情報の量が、母語場面よりかなり減少していることが分かった。接触場面においては、同じ内容でも母語場面より会話の情報量がかなり減少する可能性が考えられることから、その限られた情報を、どのように一つの発話に載せて非母語話者に理解させるか、ということが母語話者側の大きな課題になると言える。本研究では、接触場面における一般の日本語母語話者のフォリナー・トークの一端を探求するための分析視点として、「談話管理」の側面から、まず、日本語母語話者の「一発話の調整」に注目することにする。

次に、母語話者の「談話修復」の側面から、コミュニケーションの破綻を修復するための「意味交渉」(Ellis 1994) に焦点を当てることにする。コミュニケーションの中で何か問題が生じたり、トラブルが発生したりする場合、それを解決するために、「意味交渉」が行われる。母語場面と比べると、コミュニケーションの破綻が多く発生する接触場面においては、さらに「意味交渉」の実態を把握することが必要であると考えられる。図 1-1 から、Ellis (1994) では、コミュニケーション破綻を修復するために行う「意味交渉」として「明確化要求」、「確認要求」、「自己・他者発話の繰り返し」、などが挙げられてい



る。また、先行研究ではさまざまな「意味交渉」の方法が確認され、それぞれの使用実態が明らかにされてきた（Long 1983、村上 1997、大平 1999、徳永 2000、方 2010・2013、柳田 2015、など）。その中で、柳田（2015）は、日本語母語話者が「情報やり場面」と「情報とり場面」においてそれぞれ用いた「意味交渉」の方法を分析した。その結果、「情報やり場面」では、「自己発話の修正」（本研究では「自己修復」とする<sup>注9</sup>）、「反応要求」などが頻繁に観察されるのに対して、「情報とり場面」では、「共同発話」（本研究で扱う「先取り発話」に含まれる<sup>注10</sup>）、「確認チェック」などが多く出現することが示されている。その中で、「自己発話の修正」とは、「自分の発話を、相手の理解を促進するために、相手の要求によって、または自発的に別の言葉に言い換えたり、要約したり、説明したりする発話」（p.66）であり、「共同発話」とは、「会話の相手が適当な語彙や表現を探せないでいるときなどに、聞き手がその言葉を予想して、相手の発話を引き取って、代わりに発話して完成させる発話」（p.64）であると述べている。以上のことから、接触場面におけるコミュニケーションの破綻を修復し、母語話者が非母語話者との「意味交渉」をより順調に行うためには、母語話者が用いる「自己発話の修正=自己修復」と「共同発話」が有効な方略であることが考えられる。

しかし、会話においては、コミュニケーションの破綻がある場合に「意味交渉」を行って破綻を修復する「共同発話」もあれば、コミュニケーションの破綻がなくても進行中の話し手の発話を聞き手が予測して自発的に「共同発話」を成立させていることもある。後者は、特に接触場面においては、「コミュニケーションにおけるトラブルを回避するために発話を簡略化する方略」（Ellis 1994：p.257）と考えられ、「相互行為的調整」の「談話管理」と捉えられる。

以上のことから、本研究では、接触場面において日本語母語話者が行う言語調整のうち、「談話管理」するための「一発話の調整」と「談話修復」する

---

注<sup>9</sup> 柳田（2015）は「自己発話の修正」という表現を用いているが、それは、本研究が用いる「自己修復」と同じことを指している。

注<sup>10</sup> 柳田（2015）は「共同発話」という表現を用いているが、「共同発話」は、本研究が用いる「先取り発話」の分類に属している。

ための「自己修復」に加え、「談話管理」と「談話修復」のどちらにも属する「先取り発話」という3つを分析視点とすることにする。

## 1.7 研究意義

1.1 で述べたように、現在、日本社会においては、「多文化共生」がキーワードとなり、「日本人」以外の人々にとっても住みやすく、地域社会の構成員として共に生きていく社会の構築が目指されている。そのような社会を実現するためには、母語の異なる人々がコミュニケーションを通して共通理解を得ることを普通のこととして受け入れることが必要であり、そのためには、コミュニケーションの問題が重要になると考える。そのような観点から、本研究が持つ意義は以下の3点に集約できる。

第一に、本研究は、日本語教育経験を持たない一般の母語話者のフォリナー・トークの使用実態を明らかにする点で意義を持つと考える。本研究はこれまであまり注目されてこなかった日本語教育経験を持たない、一般の日本語母語話者に注目し、一般の母語話者が用いるフォリナー・トークを分析し、記述することによって、日常生活の中では最も多く非母語話者とコミュニケーションを取ると思われる一般の日本語母語話者がどのようなフォリナー・トークを使用しているか解明することを目指している。このようにして明らかにされた一般の日本語母語話者のフォリナー・トークの有り様は、「多文化共生」を求める日本社会における日本語母語話者と日本語非母語話者とのコミュニケーションに、有益な示唆を与えうると考える。特に、外国人が増加し続ける日本社会において、日本語教育の経験がなく、非母語話者との接触経験も少ない日本語母語話者は、接触経験の多い母語話者の言語調整ストラテジーを知ることによって、実際の生活の中で身近な外国人とのコミュニケーションを円滑に進めることが可能になるという点で大きく貢献すると考える。また、日本語非母語話者の日本語能力の違いによって異なるストラテジーが明らかになれば、国籍や言語能力の異なる多様な非母語話者とのコミュニケーションにおいて、日本語母語話者はより多くの非母語話者との共通理解を得ることが可能になるだろう。

第二に、「やさしい日本語」の構築に貢献しようとする。庵（2013）は、「外国人側にも最低限の日本語習得を求める一方で、日本人側もその日本語を理解し、自らの日本語をその日本語に合わせて調整する訓練をする必要があります。その調整過程に共通言語として成立するのが「やさしい日本語」なのです」（p.7）と述べている。つまり、「やさしい日本語」は、日本人側が日本語を調整する共通言語、すなわち「フォリナー・トーク」として位置付けられると言える。これまで「やさしい日本語」は、災害時や緊急時のみならず、平時においても必要なものとして、難解な公的文書や新聞記事などを、日本語教育の知見を活用して外国人にとって理解可能な「やさしい日本語」に書き換えるなどして、日本語母語話者側からの情報提供のあり方を「書き言葉」を中心に提案してきた（宇佐美 2013・2014、田中他 2018、など）。このように、「書き言葉」を中心として示されてきた「やさしい日本語」の構築に、本研究は、日常会話における「話し言葉」の言語調整として新たな提案を行うことができると考える。

第三に、日本語母語話者の「コミュニケーション力」の向上に対して示唆を与えうるものとする。庵（2016）は、近年の日本社会では、「コミュニケーション力」を求める傾向が強まっており、この「コミュニケーション力」とは「自分の考えを相手に伝えて、相手を説得する能力・スキル」（p.190）であるとして、「〈やさしい日本語〉を用いた実践は、日常生活の中でこうした能力を磨くことができる、まさに「日本語表現の鏡」としての側面を持っています」（p.190）と述べている。接触場面においては日本語母語話者が非母語話者に向けて、「自分の言いたいことを正確に相手に伝え、相手に理解してもらおう」ために、自分が用いる日本語を何らかの形で調整しなければならない。そのような、接触場面において母語話者が非母語話者に合わせた日本語の調整を実践することは、実は、庵（2016）が「自らの日本語運用能力を高める格好の機会になる」（p.189）と述べるように、母語話者に求められる「コミュニケーション力」を向上するための訓練の場になると考えられる。つまり、本研究で明らかにされる接触場面における言語調整は、日本語母語話者に求められる「コミュニケーション力」を高める手段としても有効なものになると言えるだろう。本研究が一般の日本語母語話者が用いるフォリナー・

トークを解明することは、「コミュニケーション力」の向上を目指す日本語母語話者にとっても重要な示唆を与えうると考える。

## 1.8 研究の概要

最後に、本研究の構成と各章の概要について述べる。

本研究は 8 章から成っている。

まず、第 1 章「研究背景及び研究目的」では、本研究の序論として研究動機及び研究背景を説明し、「接触場面」と「フォリナー・トーク」について用語の定義を行う。その後、本研究で扱う「接触場面」と「フォリナー・トーク」の捉え方について論じた後、研究目的、分析視点及び研究意義を示す。

第 2 章「先行研究及び研究課題」では、本研究に関連する先行研究を概観し、その成果を踏まえたうえで問題の所在を明らかにし、本研究の研究課題について述べ、本研究の位置付けを行う。

第 3 章～第 6 章は、本研究の本論に当たる。

まず、第 3 章「研究方法」では、本研究で扱うデータの収集方法、調査概要、文字化方法について説明する。本研究の談話資料をもとに実証的に論じる部分が、第 4 章、第 5 章、第 6 章である。

第 4 章「日本語母語話者の「一発話の調整」について」では、日本語母語話者の「一発話の調整」に日本語母語話者の接触経験と日本語非母語話者の日本語能力がどのように影響を及ぼしているかについて、量的、質的に分析し、考察を行う。

第 5 章「日本語母語話者の「自己修復」について」では、日本語母語話者の「自己修復」に日本語母語話者の接触経験と日本語非母語話者の日本語能力がどのように影響を及ぼしているかについて、量的、質的に分析し、考察を行う。

第 6 章「日本語母語話者による「先取り発話」について」では、日本語母語話者による「先取り発話」の生成に日本語母語話者の接触経験と日本語非母語話者の日本語能力がどのように影響を及ぼしているかについて、量的、質的に分析し、考察を行う。

第7章「本研究のまとめ及び総合考察」では、4章、5章、6章で得られた結果をまとめ、総合的に考察を行う。

第8章「今後の課題」では、本研究に残された課題と今後の展望について述べる。

## 第 2 章 先行研究及び研究課題

本章では、日本語のフォリナー・トークに関する先行研究を辿ることによって問題の所在を明らかにし、本研究の研究課題を設定する。まず、2.1 でフォリナー・トークに関連する先行研究について概観し、先行研究から得られた示唆と問題点について述べる。次に、2.2 で本研究の研究課題を明らかにする。

### 2.1 フォリナー・トークに関する先行研究

日本語のフォリナー・トークに関する先行研究は、「第二言語習得」におけるもの、「日本語の一変種」と捉えるもの、「共生言語」として捉えるもの、「接触経験の違い」から捉えるものの、大きく 4 つに分けられる。2.1.1 で「第二言語習得」におけるフォリナー・トークに関する先行研究、2.1.2 で「日本語の一変種」としてのフォリナー・トークに関する先行研究、2.1.3 で「共生言語」としてのフォリナー・トークに関する先行研究、2.1.4 で「接触経験の違い」によるフォリナー・トークに関する先行研究について概観する。2.1.5 で先行研究をまとめ、そこから得られた示唆と問題点について述べる。

#### 2.1.1 「第二言語習得」におけるフォリナー・トークに関する先行研究

フォリナー・トークという概念は、1968 年に開催されたピジン化とクレオール化に関する国際会議で Ferguson によって初めて提唱された概念である（林編 2008 : p.253）。Ferguson は、大人が幼児に対して用いる「ベイビー・トーク」（幼児語）をモデルにして、フォリナー・トークを、ある言語の力が十分ではない外国人に対して、母語話者が様々な形で調整するレジスター（言語使用領域）の 1 つであるとしている（Ferguson 1971・1981）。そのフォリナー・トークの存在については、アメリカのデパート店員の対外国人発話を分析した Ramamurti (1977)、オランダの市役所職員の対外国人発話を研究した Snow et al. (1981)、などによって立証された（Larsen-Freeman & Long 1991）。

一方、Krashen (1980・1981・1982) は、第二言語習得の領域において「インプット仮説」(input hypothesis) を提唱し、学習者の現在の中間言語発達レベルの  $i$  からより高いレベルの  $i + 1$  へと進むためには、学習者が  $i + 1$  レベルの項目 (語彙、統語、など) を含む言語を理解することが必要であると主張した。Krashen (1985) では、母語話者のフォリナー・トークを、学習者の言語習得を促進するための有効な「理解可能なインプット」(comprehensible input) として捉えている。また、Long (1983) は、「理解可能なインプット」がなければ、言語の習得は不可能であると主張し、母語話者のフォリナー・トークは、音声、語彙、文法、談話などの様々な言語レベルで、外国人にとっての「理解可能なインプット」を提供するものであると論じている。

これ以降、接触場面における母語話者のフォリナー・トークは、学習者にとっての「理解可能なインプット」として「第二言語習得」の観点から注目が高まり、非母語話者に対する母語話者の言語調整について研究が進められてきた (Long 1983、Ellis 1985・1994、Larsen-Freeman&Long 1991、など)。その中で、Long (1983) は、「理解可能なインプット」を引き出すための母語話者と非母語話者との意味交渉 (negotiation of meaning) の重要性を強調し、母語話者が非母語話者とインターアクションをする際に行う相互行為的調整には、ストラテジー (Strategies : S) とタクティクス (Tactics : T) の使用が含まれるとしている。Long (1983 : p.132) の分類については、1.6「分析視点」(p.13) に挙げた表 1-1 を表 2-1 として以下に再掲する。

表 2-1 接触場面における母語話者の相互行為的調整の方略

ストラテジー (S) (トラブル回避の方略)	タクティクス (T) (トラブル修復の方略)
S1 話題のコントロールを放棄する	T1 意図的ではない話題転換を受け入れる
S2 際立った話題を選ぶ	T2 明確化を要求する
S3 話題を簡単に扱う	T3 自身の理解を相手に確認する
S4 新しい話題を明確に示す	T4 曖昧な表現を許す
S5 非母語話者の理解を確認する	

ストラテジーとタクティクス (ST) (トラブル回避と修復の方略)	
ST1 ゆっくり話す	ST4 主題-陳述構造を分解する
ST2 重要な語句を強調する	ST5 自己発話を繰り返す
ST3 重要な語句の前に間を置く	ST6 他者発話を繰り返す

(Long 1983 : p.132、筆者訳)

また、Ellis (1985) は、英語のフォリナー・トークには「インプット面での調整」と「相互交渉面での調整」が含まれ、次の表 2-2 のような使用傾向があるとされている (pp.135-136)。

表 2-2 英語のフォリナー・トークにおける特性

インプット面での調整	
発音	ゆっくりとした話し方をする 単語や音節を一つ一つ区切った発音をする 注意深く発音する より強い強勢 (stress) を加える キーワードをはっきり言う
語彙	語彙を限る 頻出語を使う 代名詞を使わず、名詞で表わす 分析的言い換えをする ジェスチャーを用いる
文法	省略構文を避ける 文を短めにする 文法関係をはっきりさせる 従位構造よりも等位構造を多く用いる 動詞の前に修飾語(副詞)を使わない トピックを文頭に動かす WH 疑問文よりも YES/NO 疑問を頻用する 平叙文と同じ語順で疑問文を作る A or B の疑問文をよく使う 付加疑問文をよく使う 非現在形よりも現在形を頻用する
相互交渉面での調整	
	「いま、ここ」の具体的話題を取り上げる 学習者 [相手] の発話を正しく聞き取ったかどうか確認する 母語話者 [自分] の言うことを理解しているかどうかを確認する 聞き取れなかったり、理解できなかったり点を聞き返す (明確化を期待する発言) 母語話者は、自分の発話の一部または全部を繰り返す (自己反復が多い)



母語話者は、相手の発話の一部または全部を繰り返す  
 母語話者は学習者の言ったことを拡張する  
 学習者の質問に対して短い応答文で答える

(橋内 1999 : pp.119-121 を用いて作成)

また、Larsen-Freeman&Long (1991) は、母語話者のフォリナー・トークにおける発話の調整を「言語的調整」と「会話的調整」の2つに分類し、音声面、形態・統語面、意味面、内容面、相互行為的構造面によって詳細な分類を行った。Larsen-Freeman&Long (1991 : p.232) の分類を表 2-3 に示す。

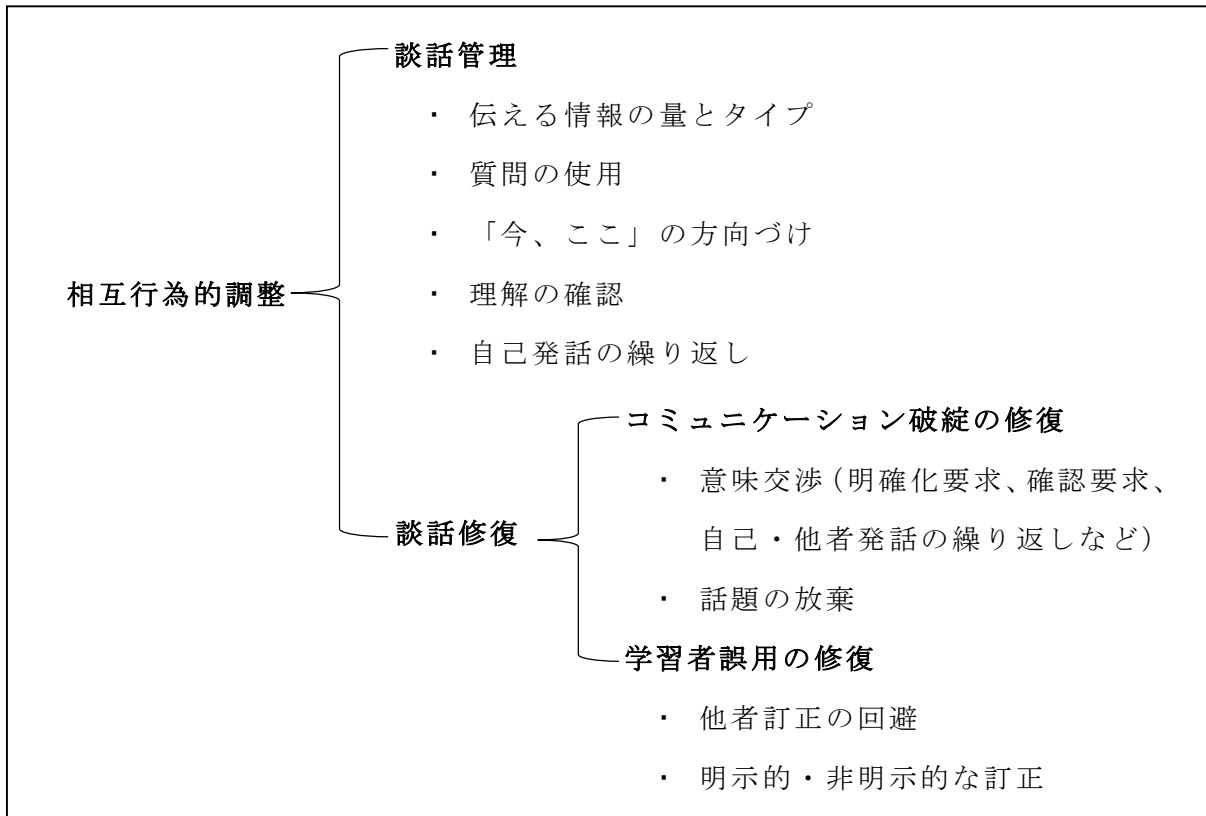
表 2-3 文法的に正しいフォリナー・トーク談話における言語的調整と会話的調整

言語的調整	
音声面	発話スピードの低下 ストレス・ポーズの多用 より丁寧な発音 ピッチ間隔の広がり／上げさなイントネーション 正式な形式の多用／縮約形の回避
形態・統語面	形式の整った発話の多用／たどたどしい発話の減少 より短い発話 複雑な発話の減少 より標準的／規範的語順の多用 選択的要素の保持 文法関係の明確化 動詞の現在形の多用／非現在時制への言及の減少 質問の多用 Yes-no 疑問文とイントネーション疑問文の多用／wh 疑問文の減少
意味面	意味関係の明確化 タイプ・トークン率の低下 慣用表現の減少 名詞と動詞の平均頻度の上昇 動詞全体に対する連結詞の割合の増加 語彙項目の顕著な使用 意味の分かりにくい形式の減少
会話的調整	
内容面	予測可能な話題とその範囲の限定 「今、ここ」への方向づけの多用 話題の短い扱い
相互行為的構造面	唐突な話題転換の多用 話題選択権の対話者への譲渡 意図しない話題転換の受け入れ 談話導入ムーブでの質問の多用 繰り返しの多用 理解チェックの多用 明確化要求の多用

	拡張の多用 質問-応答連鎖の多用 再構成の多用
--	-------------------------

(柳田 2015 : p.15 を用いて作成)

さらに、Ellis (1994) は、Larsen-Freeman&Long (1991) の会話的調整をさらに発展させた「相互行為的調整」(interactional modification) という概念を主張し、母語話者のフォリナー・トークにおける「相互行為的調整」のタイプを「談話管理」と「談話修復」の2つに分類している (p.258)。これについては、1.6「分析視点」(p.14) に挙げた図 1-1 を図 2-1 として以下に再掲する。



(柳田 2015 : p.16 を用いて作成)

図 2-1 フォリナー・トークにおける「相互行為的調整」のタイプ

このように、第二言語習得の観点からのフォリナー・トークは、「理解可能なインプット」を与えるために重要であると位置付けられ、その「理解可能

なインプット」は単に母語話者が与えるものという捉え方から、母語話者と非母語話者のインターアクションによって引き出されるものという捉え方へと発展したことが分かる。これらの研究は、母語話者の言語的・相互行為的調整、すなわちフォリナー・トークの効果的な使用が、非母語話者の第二言語習得を促進するという考えに基づき、非母語話者の理解を促進させ、言語習得を進めるためには、対話者間のどのようなインターアクションが効果的か明らかにすることを主眼とするものと言える。

次に、日本語におけるフォリナー・トークについて、「第二言語習得」の観点から研究したものとして、スクータリデス（1981・1988）、ネウストプニー（1981・1995）、志村（1989）、坂本他（1989）、大平（1999）、などが挙げられる。

日本語におけるフォリナー・トーク研究の最初の試みであるスクータリデス（1981）は、日本語のフォリナー・トークの意義について、「言語習得過程に注目しながら、フォリナー・トークの研究を行うことにより、この結果から得られるであろう新しい知識に基づいて、外国語教育のありかたが多くの面で改善されることが期待される」（p.54）としている。その上で、日本語のフォリナー・トークの存在と特徴を明らかにするために、オーストラリアに駐在する日本人 10 名と現地日本語学習者 5 名とのインタビュー会話を録音して分析した。その結果、日本語フォリナー・トークの特徴として、「①ゆっくりとしたことばの拍子<sup>注11</sup>」、「②日本語においては、補助的な要素である助詞、助動詞、動詞語尾の強調」、「③文法的には正しいが、非常に短い文」、「④「鍵（キー）」となる語又節のくり返し」、「⑤相手の母国語を用いる事」、「⑥語らいの訂正」という 6 つの普遍的なフォリナー・トークの特徴を挙げる（p.57）と同時に、日本語だけに見られるフォリナー・トークの特徴として、「①重複の多い文」、「②丁寧すぎる表現」、「③日本語では普通省略される一人称代名詞の多用」の 3 点を明らかにした（pp.58-59）。また、スクータリデス（1988）は、1 名の日本語母語話者が 8 名のオーストラリア人に順々に質問する会話場面を設定し、1 時間にわたる会話を収集して、母語話者が用い

---

<sup>注11</sup> スクータリデス（1981）は「拍子」について、「語又節、文の間にみられる長いポーズ」（p.57）としている。

るフォリナー・トークの特徴を語彙、文法、ディスコースの観点から記述した。まず、語彙面から見た特徴として、「①簡単な日本語の同義語に換える」、「②英単語に直す」、「③より易しい表現に釈義（パラフレーズ）する」という3点を挙げ（p.119）、次に、文法面から見た特徴として、「①冗語を最小限に止める」、「②冗語省略とは対照的な増語の方法も使う」、「③人称代名詞を入れる」という3点を挙げている（p.121）。最後に、ディスコース面から見た特徴として、「①FS（引用者注：非母語話者）の日本語が分からない時、「もう一度」と言う」、「②FSに単語や文章の意味が分かったかどうかを聞き続ける」、「③FSの間違いを訂正する」という3点を挙げている（pp.121-122）。

ネウストプニー（1981）は、日本語のフォリナー・トークの特徴として、「①代名詞の特殊な使用」、「②敬語使用に関する制約」、「③児童語彙の使用」、「④外国語語彙の使用」、「⑤外国語の使用」、「⑥ジェスチャーの使用」、「⑦話題に関する制限」、「⑧第3者を仲介者にするネットワーク」という8つを挙げている（p.34）。さらに、ネウストプニー（1981・1995）では、日本語教育の場面（特に「教室場面」）においてフォリナー・トークという概念は有益な研究道具であり、今後はこの概念を十分に利用して、より広く研究する必要があると述べている。

志村（1989）は、フォリナー・トークにおいてなされる修正を「言語学的修正」（文レベルの修正）と「相互交流的修正」（談話レベルの修正）の2種類に分けて、母語場面（4組のデータ）と接触場面（4組のデータ）による自由会話を比較して分析した。その結果、接触場面におけるフォリナー・トークは母語話者同士の日本語と比べると、まず、「言語学的修正」については、「1）質・量ともに単純化される」、「2）文法的に誤った文や未完成の文が少ない」、「3）語順が「（主部）・（x）・述語」<sup>注12</sup>という日本語の基本文型が多く使われる」、「4）平叙文より疑問文が多い」、「5）助詞が省略されない」ことが分かった（p.212）。次に、「相互交流的修正」については、「ストラテジー・

---

<sup>注12</sup> 志村（1989）の「（主部）・（x）・述語」における「x」は、その他の文要素を指している。

タクティクス<sup>注13</sup>などの談話レベルの修正が量的に多い」(p.212) ことが明らかになった。以上のことから、志村(1989)は、岡崎(1988)の「フォリナー・トークは文法的に誤った未完成文が多いので第二言語習得には有害で役に立たない」という指摘に反対する立場から、日本語教育におけるフォリナー・トークの有益性を認め、今後さらに研究が進められるべき分野であると主張している。

大平(1999)は、母語話者の「言い直し」が非母語話者の理解促進に有効であるか明らかにするために、接触場面の「質問-応答」連鎖における日本語母語話者側の「言い直し」に注目している。5名の母語話者による15名の非母語話者に対するインタビュー調査を行い、総時間314分のインタビューの談話資料を得て、そこに観察された「言い直し」を「同義語、類義語の使用」、「対義語の使用」、「パラフレーズ」、「具体化」、「一般化」、「単純化」、「詳述化」、「文構造の変化」、「アプローチの変化」、「他言語の使用」、「繰り返し」の11種類に分類した。その日本語母語話者の11種類の「言い直し」の頻度とその成功率(「言い直し」の直後に、文脈に適した非母語話者の応答が得られた割合)を分析した結果、「言い直し」の種類によってその成功率が異なることが分かった。さらに、「言い直し」の11種類以外の要因を検討した結果、「言い直し」に使用される表現や、「言い直し」を行うにあたっての母語話者の想定が適切かも「言い直し」の成否を左右することが明らかになった。このことから、母語話者と非母語話者とのインターアクションを成立させるためには、会話相手の日本語非母語話者の日本語能力のみならず、日本語母語話者が適切な「言い直し」を行う調整能力があるかどうかとも関係すると主張している(p.83)。その調整能力を左右する要因として、年齢、性別、非母語話者との接触経験、教育歴、第二言語の学習経験、異文化に対する意識などを挙げ、その検討については今後の課題としている。

以上のことから、日本語のフォリナー・トークにも英語に見られた普遍的

---

<sup>注13</sup> 志村(1989)はLong(1983)に従って「ストラテジー」を、会話が問題なくスムーズに進むようにするための手段・方策とし、「タクティクス」を、会話中に発生したコミュニケーション上の問題を解決する手段としている。本研究において接触場面における日本語母語話者が用いる「フォリナー・トーク」は、「ストラテジー」と「タクティクス」を合わせたものである。

な特徴が確認されるとともに、英語とは異なる日本語のフォリナー・トークの特徴が存在することが分かった。以下の表 2-4 に、日本語のフォリナー・トークについて明らかにされた主な特徴を、「普遍的な特徴」と「日本語のみの特徴」に分けて示す。

表 2-4 日本語のフォリナー・トークの特徴

普遍的な特徴	
音声面	①ゆっくりとした発話を使う ②はっきりと発音する ③重要な語句を強調して発音する ④節の終わりを上げる ⑤より強勢に発音する ⑥ポーズが長くて多い ⑦大げさなイントネーションで発音する
語彙面	①語彙を限る（副詞・接続詞などの種類が少ない） ②俗語／イディオムを避ける ③言葉のバラエティーが少ない ④具体語が多く、抽象語が少ない ⑤縮約形をあまり使わない
文法面	①助詞を省略せずに入れる／助詞を省略する ②短い文を使う ③構文が複雑な文（複文）を避ける ④省略構文を避ける ⑤より標準的／規範的文型・語順を使う ⑥文法的に誤った文や未完成の文が少ない ⑦平叙文より疑問文が多い ⑧「はい／いいえ」で答えられる質問が多い ⑨非現在形よりも現在形を頻用する
談話面	①自己発話の修正が多い（繰り返し、パラフレーズなど） ②他者発話の訂正が多い（繰り返し、パラフレーズなど） ③明確化要求を頻繁に行う ④理解チェックを頻繁に行う ⑤確認チェックを頻繁に行う（自身の理解を相手に確認する） ⑥曖昧な表現を許す ⑦質問－応答連鎖が多い ⑧非母語話者の不完全文を完成する ⑨話の内容をまとめる ⑩非母語話者の唐突な話題転換を受け入れる ⑪話題の選択権を譲る ⑫話題の短い扱いをする ⑬新しい話題を明確に示す ⑭「いま、ここ」の具体的話題を取り上げる
非言語行動	① ジェスチャーが多い ② 頷きが多い

日本語のみの特徴	
音声面	①母音変化が少ない
語彙面	①オノマトペが多い ②外来語を多用する ③日本語では普通省略される一人称代名詞を多用する
文法面	①重複の多い文を使う ②丁寧すぎる表現を使う ③敬語表現を簡略化する ④「です・ます体」で話す
談話面	① あいづちが多い

他方、坂本他（1989）は、日本語学習者側が母語話者のフォリナー・トークをどのように捉えるかという視点から、英語圏の初級から準上級までの日本語学習者 82 名を対象に、日本語母語話者同士の会話とフォリナー・トークを被験者に聞かせ、フォリナー・トークに対する日本語学習者の反応を考察した。その結果、日本語学習者は日本語能力が上がるにつれて、フォリナー・トークに対する好感度が低くなると結論付けている。さらに、静的なものとして捉えられてきたフォリナー・トークについて「FT（引用者注：フォリナー・トーク）の程度は常に学習者の言語能力に応じて変わるものであるから、動的なものとして捉える方が望ましい」（p.140）と主張している。

さらに、第二言語習得の分野では、母語話者が談話におけるトラブルに対処する時に行う「意味交渉」（Scarcella & Higa 1981、Varonis & Gass 1985、池田 1998、など）、母語話者のフォリナー・トークを引き出すための非母語話者の役割（町田 1997、など）、日本語教師による教室での発話調整である「ティーチャー・トーク」（Chaudron 1988、西原 1999、早川 2001、辛 2007・2008、坊菌 2010、藤田他 2022、など）、日本語教師が用いる日本語学習者を対象とした文章の「フォリナー・ライティング」（鄭 2001、大平 2002、今西 2007・2008、など）に関しても研究が進んでいる。

このように、第二言語習得の観点から日本語のフォリナー・トークを扱う研究においても、母語話者によるフォリナー・トークを非母語話者にとって「理解可能なインプット」として捉え、非母語話者の言語習得を促進する有効な手段として研究が進められてきたことが分かる。しかし、これらの日本

語母語話者によるフォリナー・トークには日本語教育経験を持つ母語話者が多く含まれており、調査対象者を、日本語教授歴を持たない一般の母語話者と区別していないため、日常的な接触場面において一般の日本語母語話者が用いるフォリナー・トークの使用実態については、明らかにされていない。

### 2.1.2 「日本語の一変種」としてのフォリナー・トークに関する先行研究

第二言語習得の分野でフォリナー・トーク研究が盛んに行われる一方で、フォリナー・トークを「日本語の一変種」として捉え、日本語接触場面で観察されたフォリナー・トークのバリエーションやその形成要因に注目し、社会言語学的視点から会話参加者の属性や場面などが及ぼす影響について探求する研究も進められている。そのような先行研究として、ロング（1992a・1992b）、横山（1993）、オストハイダ（1999）、御館（1998・2016）、などが挙げられる。

ロング（1992a・1992b）は、自らが日本で生活している外国人であることを利用して、道端で出会った見知らぬ日本語母語話者 37 人に道を尋ねるという実験を行った。その結果、日本語母語話者は、外国人に対して日本語のフォリナー・トークを使用する場合、「他言語の単語の使用」、「外来語の頻用」、「日本語による言い換え」、「語、節の繰り返し」などの「語彙面」に関する調整、「短い文の頻用」、「文法の簡略化」などの「文法面」に関する調整、「聞き取りやすい発音」などの「音声面」に関する調整、「明確化要求」、「理解の確認」などの「談話面」に関する調整などが観察されたという。それらの日本語母語話者の外国人に対する言語行動の特徴をまとめ、「対外国人言語行動の分類表」を作成している。

横山（1993）は、日本語母語話者同士（母語場面）40 組、日本語母語話者とアメリカ人非母語話者（接触場面）の 40 組、合計 80 組を対象として、「断り場面」のロールプレイ調査を実施し、日本語母語話者間の「断り」と、日本語母語話者の非母語話者に対する「断り」を比較した。その結果、接触場面における日本語母語話者の「断り」は、間接的な言語行動がやや少なく、「断り」を緩和する言いよどみや配慮表現の使用頻度が少ないということが



分かった。さらに、接触場面における日本語母語話者による「断り」のうち、英語が話せる日本語母語話者と日本語しか話せない日本人による「断り」を比較した結果、日本語しか話せない日本人のほうが英語も話せる日本人よりフォリナー・トークの単純化の度合いが高いことも明らかになった。

御館（1998・2016<sup>注14</sup>）は、ロングと同様に「道聞き場面」を設定し、同一の母語話者に対して、まず接触場面で非母語話者が道を尋ね、次に母語場面で母語話者が同じ目的地への道を尋ねて、20組の会話データを収集した。その結果、「談話面での調整」及び「非言語行動面での調整」はどちらの場面においても観察され、「非言語行動面での調整」はより無意識に行われ、言語行為面の調整と共に機能することが分かった。また、話者が選択する調整の種類とタイミングによってフォリナー・トークを分類し、フォリナー・トークのバリエーションは「対話者の「外国人性」への意識や、それに対する自己の言語行動についての意識と関連する」（御館 1998：p.120）と論じている。さらに、年齢、教育、フォリナー・トークの使用経験などが影響を与える可能性を、今後の課題として挙げている。

オストハイダ（1999）は、日本人の「対外国人言語行動」における「外国人＝西洋人」の立場に疑問を抱き、様々な国籍や人種の外国人に対して用いる言語行動を比較し、研究する必要があることを主張している。日本語母語話者と中国人日本語学習者との初対面会話（6組のデータ）を分析し、母語話者が英語圏の学習者に対する調整方略として、「外来語の頻用」、「他言語の単語の使用」などが挙げられてきたが、中国人日本語学習者に対しては「筆談」という現象が観察され、中国人日本語学習者に対する言い換えは、外来語による言い換えと比べると、日本語の漢語による言い換えが多く出現することを報告している。このことから、日本語母語話者の「対外国人言語行動」は、外国人の人種や国籍などの「言語外的条件」が影響を及ぼしていることを明らかにした。

一方、社会言語学的視点からは、災害時や緊急時において外国人に情報を提供するための「日本語」の構築に始まった「やさしい日本語」に関する研

---

<sup>注14</sup> 御館（2016）は、御館（1998）に加筆・修正を行ったものである。

究も進んでいる（松田他 2000、庵 2009・2013・2016・2019、庵他 2011、岩田 2013、柳田 2019、中島他 2019、など）。「やさしい日本語」研究では、定住外国人の数が増えるという日本社会を背景として、「やさしい日本語」を外国人に対する情報提供の 1 つの有効な手段として捉え、外国人の日本社会へのスムーズな参入に繋がるものと考えている。現在、公的文書の「やさしい日本語」への書き換え、「やさしい日本語」ニュースの発信、外国人対応の市役所職員に対する「やさしい日本語」研修、書き換え支援システムの開発、教育・福祉・就労の場での「やさしい日本語」導入など、各地域社会において「やさしい日本語」の導入が広がりを見せつつある（庵 2013・2016・2019、岩田 2013、柳田 2019、中島他 2019、など）。

このように、社会言語学的視点からのフォリナー・トークにおいては、様々なバリエーションの存在が確認され、対話相手の非母語話者の人種や国籍などの「言語外的条件」（オストハイダ 1999）、特定の会話場面における言語行動（ロング 1992a・1992b、横山 1993、御館 1998・2016）などによって、母語話者が用いるフォリナー・トークが異なることが分かった。しかし、これらの先行研究では、母語話者の非母語話者との接触経験や非母語話者の日本語能力に関する観点からの分析は行われていない。

### 2.1.3 「共生言語」としてのフォリナー・トークに関する先行研究

接触場面における母語話者、非母語話者双方の調整の結果として生成されたフォリナー・トークとして、「共生言語」（岡崎 1994）という概念が生まれた。「共生言語」という概念は、第二言語習得における「理解可能なインプット」として捉えられてきたフォリナー・トークと、母語話者の「日本語の一変種」としてのフォリナー・トークを、接触場面で母語話者と非母語話者双方がインターアクションを通じて共同で構築していく言語として位置付ける。そのような母語話者と非母語話者双方が構築する「共生言語」という観点からフォリナー・トークを捉えたものとして、岡崎(1994・2003)、一二三(2002)、増井(2005)、などが挙げられる。

岡崎(1994)は、日本語の国際化から発想し、多言語の言語的共生化には、

「言語間共生化」と「言語内共生化」の2つの側面があるとしている。「言語間共生化」は複数の言語が共生関係を構成していく過程を指し、「言語内共生化」は異なる話者同士がある言語についてそのような共生に適した運用を作り出し、共生言語として形成していく過程を指している。さらに、日本語の「言語内共生化」については、「母語話者と様々の非母語話者が相互のインターアクションの過程を作り出し保持していく中で、双方の側が双学習過程を作り出し、その言語を共生のための言語として新たに形成していく協働的過程である」(p.64)としている。そして、岡崎(2003)は、共生言語について、「共生化の過程の下では、そのままでは各自の能力を十分生かすことのできない状況で、新たに統合的な能力を形成することで両者の存続の展望が切り拓かれていく。その統合的な能力を共生能力、言語に関わるそのような能力を共生能力を持つ言語能力、そこに創り出される言語を共生言語と呼ぶ」(p.23)と述べている。

また、一二三(2002)は、接触場面における「共生的学習」を研究対象とし、日本語の「共生的学習」の可能性を検討することを目的としている。共生言語を機能させるために、母語話者と非母語話者との双方が、母語話者同士の場面とは異なる運用の仕方を構築していくこと、つまり、「共生的学習」が必要となると主張している。「共生的学習」における学習対象は、文法や語彙、発音ではなく、相互作用の中で相手に合わせて調整されていく情報であるとされる。一二三のいう情報は、「静的情報」と「動的情報」に分けられ、「静的情報」とは、「単一の認知や実践の枠組みの間でやり取りされる情報」(p.15)であり、母語場面で交換される可能性の高い情報である。また、「動的情報」とは、「異なる認知・実践の枠組み間で起こるさまざまな「食い違い・対立を埋める」ために、いろいろな「調整や協同的作業」をしながら、「お互いに自分の枠組みを修正することで成立するもの」」(p.14)であり、接触場面で学習される可能性が高い情報である。接触場面で「共生的学習」がなされる「動的情報」の生成過程を解明するために、日本語母語話者と非母語話者を調査対象として、質問紙調査(母語話者被験者103名、非母語話者被験者100名)、会話録音調査(母語場面24組、接触場面24組)を行って、「意識面」、「発話内容面」、「相互作用面」から母語話者と非母語話者が行う処理

を分析した。その結果、対話者の発話が自分の認知や意識面での処理に影響を与え、それが自分の発話を決定していく、と結論付け、接触場面における「共生的学習」が、母語話者と非母語話者の相互作用を通して成立することを示した。

増井（2005）は、母語話者が「共生言語」としての日本語を学習していることを明らかにするために、非母語話者との接触経験のない日本語母語話者5名が中級レベルの非母語話者8人に絵の内容を説明し、非母語話者が説明を聞いて同じ絵について再生するという描画タスクを5回ずつ実施し、25組の会話データを収集した。母語話者が初めて行った会話と、4回の接触経験を経て5回目に行った会話を比較した結果、5回目の会話において修復的言語調整の頻度も種類も多くなり、特に、「言い換え方略」の増加傾向が見られた。このような、母語話者が非母語話者との接触経験が多くなるにつれて、修復的言語調整方法を習得していく様相には、母語話者が非母語話者との接触経験を通してフォリナー・トークの使用を学習していく「共生的学習」の過程が示されている。

以上の「共生言語」という概念に基づく先行研究は、第二言語習得における非母語話者の「理解可能なインプット」として捉えられてきたフォリナー・トークを、母語話者と非母語話者との双方の立場から捉え直し、母語話者、非母語話者の両者が日常的な日本語の接触場面を通して新たな日本語運用の仕方を構築していく可能性を示すものと言えるだろう。

#### 2.1.4 「接触経験の違い」によるフォリナー・トークに関する先行研究

増井（2005）が示したように、母語話者の非母語話者との接触経験はフォリナー・トークの使用に影響を与える一つの要因として捉えることができる。このような「接触経験の違い」という観点からフォリナー・トークを研究したものとして、村上（1997）、筒井（2008）、柳田（2010・2013・2015）、平山（2018・2019・2020）、張（2021・2022）、などが挙げられる。

村上（1997）は、非母語話者との接触経験の異なる4グループ（日本語教育経験の長い日本語教師グループ、日本語教育経験の長くない日本語教師グ

ループ、日本語教師ではないが職務上で非母語話者との接触経験が多い母語話者グループ、通常非母語話者との接触経験がほとんどない母語話者グループ)の日本語母語話者 12 名に、非母語話者と双方向性のインフォメーション・ギャップ・タスク<sup>注15</sup>を行わせ、非母語話者が理解困難な際に、母語話者が用いた「意味交渉」の方法に注目している。母語話者の「意味交渉」の方法の 5 項目、すなわち、「訂正」、「貢献・完成」、「精密化」、「確認チェック」、「明確化要求」について使用頻度を統計し、分析を行った。その結果、日本語教師ではないが普段から非母語話者とよく接している母語話者グループが、各項目の使用頻度が最も高いことが分かった。この結果から、今後の日本語教育においては、「日本語教師になろうとしている人は、実際に教壇に立つ前から NNS との接触経験を重ねて NNS との「意味交渉」を体験し、その量を増やしていくことが重要である」(p.152)と述べ、接触場面において母語話者が「意味のあるコミュニケーション」(p.151)、すなわち「母語話者は、相手の非母語話者の言っていることを正しく理解し、また、相手にも正しく理解してもらおう」(pp.150-151) コミュニケーションの重要性を強調した。

筒井(2008)は、日本語教師 3 名、ホストファミリーの日本語母語話者 3 名、一般の日本語母語話者 3 名、計 9 名を調査対象として、初級後半から中級前半レベルの日本語非母語話者 9 名との「地域の日本人住民による外国人住民の自治会加入勧誘」のロールプレイを実施し、母語話者が、母語話者向けの文章を非母語話者に説明する場合、どのように言い換えるかを調査した。その結果、母語話者の接触経験の質と量によって、説明の仕方に明確な相違が見られたという。一般の日本語母語話者は、情報の加工の度合いが比較的低く、辞書的な意味の説明を多く行うのに対して、日本語教師群及びホストファミリー群は、内容がより具体化され、「例示」の方法が多く用いられ、情報の加工の度合いが高いことが分かった。

一方、日本語教育経験のない一般の日本語母語話者を研究対象としたもの

---

<sup>注15</sup> 『応用言語学事典』(2003)によれば、インフォメーション・ギャップ・タスクとは、「ある情報がグループの一部、もしくはペアの 1 人のみが知っており、他のグループメンバーもしくはペアのもう 1 人は知らないという状況を指し、(中略)、学習者の間で情報や意見を交換することを主体とした言語行動に使われる」(p.78)ものである。

として、柳田（2010・2013・2015）、平山（2018・2019・2020）、張（2021・2022）がある。

柳田（2010・2013・2015）は、接触経験の多い日本語母語話者 10 名と接触経験の少ない日本語母語話者 10 名、中上級レベルの日本語非母語話者 5 名を対象として、ビデオの前半を母語話者に、ビデオの後半を日本語非母語話者に見せ、その後、その内容について互いに説明するというインフォメーション・ギャップ・タスクの実験を行った。母語話者が情報を提供する場面を「情報やり場面」、母語話者が情報を受け取る場面を「情報とり場面」として、それぞれの場面について詳細な分析を行っている。柳田（2010）は、「情報やり場面」に着目し、母語話者のフォーリナー・トークに接触経験が及ぼす影響を、「情報の切れ目」、「理解チェック」、「自己発話の修正」という 3 つの観点から分析している。その結果、接触経験の多い母語話者は「情報の切れ目」が明確な発話を多く用い、「理解チェック」を用いて躊躇なく理解確認をし、自発的に「発話修正」を行うという 3 点を明らかにした。柳田（2013）は、柳田（2010）を踏まえ、接触経験の多い母語話者が情報提供する際の話し方には、「①文の終わりの明示、②積極的な理解確認、③自発的な言い換え」（p.83）という 3 つの特徴があるとしている。さらに、柳田（2015）では、柳田（2010・2013）の研究成果をまとめ、場面別に母語話者の接触経験の多寡による母語話者の言語行動面と意識面の違いについて分析した。意識面については、質問紙によって双方の意識を調査している。まず、「情報やり場面」については柳田（2010）と同様の結果が報告され、次に、「情報とり場面」については、接触経験の多い母語話者は、「(1) 意識的にあいづちを多用する」、「(2) 理解表明と理解あいづちを併用する」、「(3) 正確な情報を得るために繰り返し、情報内容の確認を行う」、「(4) 非母語話者の発話困難を察知して積極的かつ自信のある共同発話を行う」（p.149）という 4 つの「情報とり方略」を用いていることが明らかにされた。さらに、各場面の分析結果に基づき、「母語話者の情報やりとり方略の学習モデル」が構築されている。

平山（2018）は、母語話者の「自己発話のくり返し」に注目し、接触経験の異なる母語話者が、実際の会話でどのように「くり返し」を使用しているかを探ることを目的としている。接触経験の多い日本語母語話者 4 名と接触

経験の少ない日本語母語話者 4 名、計 8 名を調査対象として、日本語中級学習者 1 名、上級学習者 1 名、及び日本語母語話者 1 名に固定した会話相手と 1 対 1 の初対面自然会話の調査を実施し、24 組の談話データを収集した。母語話者の「自己発話のくり返し」の生成位置、形状に注目して分析した結果、生成位置については、接触経験の多い母語話者は、中級学習者に対して「直後のくり返し」を多く使用しており、対話相手の日本語レベルが上がるにつれて、その生起数が少なくなっていることが分かった。形状については、接触経験の多い母語話者は、中級学習者に対して「再現型」、「補足型」のくり返しを多く用いることが明らかになった。さらに平山(2019)は、平山(2018)の調査結果を発展させて、母語話者の接触経験と対話相手の日本語レベルによって、「くり返し」の機能に違いがあるかを分析した。その結果、接触経験の多い母語話者は、「①上級学習者や母語話者に対する場合と比べて、中級学習者が相手の場合に伝達内容に注目した「関說的機能」<sup>注16</sup>のくり返しの使用が多い、②経験の少ない母語話者よりも中級学習者に対する「関說的機能」のくり返しが多い」(p.246)ことが明らかになった。また、「「関說的機能」のうち、「確認・承認」は接触経験によらず中級学習者が相手の場合に多用されること、「問い返し」は接触経験の多い母語話者の使用が多いこと」(p.246)を明らかにした。この結果について、コミュニケーション・アコモデーション理論(CAT)に基づいて、「こうしたくり返しは相手に近づこうとする感情的側面からも相手とのコミュニケーションを促進しようとする認知的側面からも、「収束」のストラテジーである」(p.246)と論じている。一方、平山(2020)は、同様のデータを用いて、接触場面と母語場面における母語話者の「言い換え」に注目し、分析を行った。その結果、接触経験の多い母語話者は相手の日本語レベルが低いほど「言い換え」を多用することが分かった。次に、母語話者が行う「言い換え」の種類を 4 種類に分類した結果、接触経験の多い母語話者は「他言語」を使用した「言い換え」を多用し、相手の日本語レ

---

<sup>注16</sup> 平山(2019)は、中田(1992)を参考に、繰り返しの「関說的機能」とは、「対象を指示する機能であり、伝達内容に意識が向けられたものである」(p.238)としている。中田(1992)によれば、「関說的機能」は、「何かを述べたり情報をやり取りしたりするような伝達内容重視のコミュニケーションを助ける働きである」(p.238)とされている。

ベルが低いほどより多くの「具体化」の「言い換え」を行うことが明らかになった。

張（2021・2022）は、接触経験の多い母語話者が日本語レベルの異なる非母語話者と会話する際に行う意識的配慮と言語的調整を明らかにするために、接触経験の多い母語話者に初級、中級、上級学習者とロールプレイを行ってもらった後、感想シートに記入させフォローアップ・インタビューを行った。張（2021）は、4名の接触経験の多い母語話者を対象に、母語話者の会話時の意識を探った結果、接触経験の多い母語話者は非母語話者の日本語レベルの違いを認識している可能性が高いと報告している。張（2022）は、1名の接触経験の多い母語話者を対象として、母語話者の意識的配慮と言語的調整を分析した。その結果、まず、母語話者は、非母語話者の日本語レベルが下がるにつれて、「相手の反応を観察する」、「短く話す」、「不自然な表現を許容する」などの意識的配慮が多くなることが分かった。次に、母語話者が語彙を調整する際の会話を観察したところ、初級、中級学習者には、語の説明、言い換え、理解確認が多いのに対して、上級学習者には、日本語特有の表現について説明や理解確認をすることを報告している。

以上の先行研究によって、非母語話者との接触経験の違いが、母語話者の「意味交渉」の方法（村上 1997）、「コミュニケーション方略（情報の与え方・受け取り方）」（柳田 2010・2013・2015）、「くり返し」（平山 2018・2019）、「言い換え」（筒井 2008、平山 2020）、「語彙に関する調整」（張 2022）という言語的調整、すなわちフォリナー・トークに影響を与えていることが明らかになった。

### 2.1.5 先行研究のまとめ及び問題の所在

以上のように、「第二言語習得」、「日本語の一変種」、「共生言語」、「非母語話者との接触経験の違い」という4つの観点からフォリナー・トークに関する先行研究を概観した結果、以下のことが得られた。

まず、第二言語習得の観点からフォリナー・トークを扱う研究は、非母語話者にとっての「理解可能なインプット」を引き出すための母語話者と非母



語話者とのインターアクションについて研究が進められてきたことが分かった。次に、「日本語の一変種」として社会言語学的視点からのフォリナー・トーク研究では、対話相手の属性や会話場面などによる様々なバリエーションの存在が確認される一方で、フォリナー・トークの使用経験などが影響を与える可能性の検討は行われおらず、今後の課題とされていることが分かった。「共生言語」という概念に基づくフォリナー・トーク研究は、母語話者、非母語話者の両者が接触場面を通して新たな日本語運用の仕方を構築していくものとしてフォリナー・トークを位置付け、第二言語習得における非母語話者にとっての「理解可能なインプット」という捉え方から、母語話者と非母語話者の双方が構築するものとして捉え直したものと発展したことが分かった。このように、接触場面は、母語話者と非母語話者の協働的な相互行為を構築するための「共生的学習の場」として捉えることができ、フォリナー・トークが「共生言語」（岡崎 1994）として非母語話者との接触経験によって学習されるものである可能性が示されている。

さらに、「接触経験の違い」によるフォリナー・トークを扱う研究を概観した結果、これらの研究対象には、日本語教育の経験を持つ母語話者が多く含まれており、明確に日本語教育の経験を持たない一般の日本語母語話者を研究対象としたのは増井（2005）、柳田（2010・2013・2015）、平山（2018・2019・2020）、張（2021・2022）のみであることが分かった。しかし、増井（2005）は日本語母語話者の属性を統一しているが、対話者である非母語話者の属性としての日本語能力は考慮していない。また、柳田（2010・2013・2015）も、中級後期から上級レベルの日本語非母語話者のみを対象としているため、母語話者が非母語話者の日本語能力に応じてどのようにフォリナー・トークを行っているかについては不明である。一般の日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力が、フォリナー・トークに与える影響に焦点を当てた研究は、管見では、平山（2018・2019・2020）、張（2021・2022）のみであり、十分とは言えない。母語話者の「くり返し」、「言い換え」、「語彙に関する調整」以外にも、フォリナー・トークの言語調整についてさらに探索する必要があると考える。また、張（2022）は、接触経験の多い母語話者1名によるケーススタディに留まっており、平山（2018・2019・2020）の調査対象

者は、接触経験の異なる母語話者 4 名ずつのみで、対話相手は中級学習者 1 名、上級学習者 1 名の同一人物 2 名に限られているため、本調査結果が他の対話相手にも適用されるかは不明である。そのため、母語話者、非母語話者の人数を増やして会話相手を広げる必要がある。

柳田 (2020a) では、母語話者の「説明」に対する非母語話者の評価指標を開発することを目的として、母語話者の「説明」に対して、非母語話者による印象評定調査が行われている。その結果、母語話者の「説明」に対する評価指標として、「①積極的な参加態度」、「②落ち着いた態度」、「③相手に合わせた説明」、「④わかりやすい説明」、「⑤外国人向けの説明」の、5 項目を策定した。ここでは、「③相手に合わせた説明」という項目が非母語話者の評価指標となっていることが注目される。つまり、接触場面における母語話者のフォリナー・トークが、非母語話者の言語能力に合わせて調整されることの重要性が示唆されていると言える。その、非母語話者の日本語能力を考慮に入れ、一般の日本語母語話者の接触経験の多寡と合わせて、コミュニケーションに参加する両者の属性の違いを立脚点としたフォリナー・トーク研究は、平山 (2018・2019・2020)、張 (2021・2022) に限られることから、緒に就いたばかりの段階と言えるだろう。

以上のことを踏まえ、本研究は、「共生的学習」が行われる場として接触場面を捉え、その接触場面において、日本語教育経験のない一般の日本語母語話者が非母語話者との日常的な接触経験によって学習する「フォリナー・トーク」について解明することを目指すことにする。

## 2.2 研究課題

以上のことから、本研究は、日本語教育の経験を持たない、非母語話者との接触経験が異なる日本語母語話者を対象として、日本語母語話者側の接触経験の違いと日本語非母語話者側の日本語能力の違いが日本語母語話者のフォリナー・トークにどのように影響を及ぼすか、解明することを目的として、1.6「分析視点」で述べたように、日本語母語話者の「一発話の調整」、「自己修復」、「先取り発話」の 3 つの言語的な調整方略に注目して分析を行うこと

にする。

研究課題として以下の3点を設定する。

- (1) 日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者の「一発話の調整」にどのような影響を及ぼしているか。
- (2) 日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者の「自己修復」にどのような影響を及ぼしているか。
- (3) 日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者による「先取り発話」の生成にどのような影響を及ぼしているか。

研究課題(1)については、第4章「日本語母語話者の「一発話の調整」」で明らかにし、研究課題(2)については、第5章「日本語母語話者の「自己修復」」で明らかにする。研究課題(3)については、第6章「日本語母語話者による「先取り発話」」で解明を目指す。

## 第 3 章 研究方法

第 3 章では本研究の研究方法について説明する。3.1 で調査時期及び調査対象、3.2 で調査方法、3.3 で分析方法について述べる。

### 3.1 調査時期及び調査対象

本調査<sup>注17</sup>は 2018 年 4 月から 2021 年 6 月にかけて行った。

第 2 章で述べたように、従来のフォリナー・トーク研究では、日本語教育経験を持つ母語話者が調査対象となることが多く、日本語教育経験を持たない一般の日本語母語話者に着目する研究はまだ少ないのが現状である。また、先行研究では、日本語母語話者の接触経験の量と質や対話相手の非母語話者の日本語能力の違いによって、母語話者のフォリナー・トークに影響を及ぼすことが指摘されているが、その影響についてまだ十分に明らかになっていない。従って、本研究は、日本語母語話者の接触経験の多寡と非母語話者の日本語能力の違いが母語話者のフォリナー・トークに与える影響を解明するために、柳田（2015）を参考にし、以下の条件で調査協力者（日本語母語話者と非母語話者）を選定することにした。

まず、日本語母語話者を選定するにあたり、以下の 3 つの条件を設けた。

条件 A：日本語教育経験を持たない日本語母語話者

条件 B：非母語話者との日常的な接触経験の多い母語話者と少ない母語話者

条件 C：接触経験以外の要因を統制する

日本語母語話者の条件 A によって、日本語教師及び日本語教育について学んだことのある学生を除外した。次に、条件 B では、日本語母語話者の、非母語話者と日本語で話す経験（頻度と発話量の多寡）と質（外国人の友人の

---

<sup>注17</sup> この調査の実施とデータの収集については文教大学文学部・言語文化研究科研究倫理審査委員会の承認を得ている。

有無)によって判定した。条件Cでは、日本語母語話者の性別、非母語話者との親疎関係、社会的属性を統一した。この条件で選定した日本語母語話者について、表3-1にまとめる。

表 3-1 日本語母語話者の選定条件

		接触経験の多い 母語話者	接触経験の少ない 母語話者	
条件 A	日本語教育経験	無	無	
条件 B	接触経験	外国人と日本語で話す 経験（頻度と発話量）	多い	少ない
		外国人の友人	いる	いない
条件 C	性別		女	女
	非母語話者との親疎関係		初対面	初対面
	社会的属性		大学生・大学院生	大学生・大学院生

次に、日本語非母語話者を選定するにあたり、以下の2つの条件を設けた。

条件 a：日本語能力上級レベルと初中級レベルの非母語話者

条件 b：非母語話者の日本語能力以外の要因を統制する

日本語非母語話者の条件 a では、非母語話者の日本語能力については、学習歴、滞日歴、日本語能力試験の資格の3点から判定した。条件 b では、日本語非母語話者の性別、親疎関係、社会的属性を統一した。この条件で選定した日本語非母語話者について、表3-2にまとめる。

表 3-2 日本語非母語話者の選定条件

			上級レベルの 非母語話者	初中級レベルの 非母語話者
条件 a	日本語能力	学習歴	800 時間以上	300～600 時間
		滞日歴	2 年以上	約 1 年
		日本語能力試験	N1 程度	N3 程度
条件 b	性別		女	女
	母語話者との親疎関係		初対面	初対面
	社会的属性		大学生・大学院生	大学生

以下、3.1.1 で調査対象とする「日本語母語話者」について、3.1.2 で調査対象とする「日本語非母語話者」について、調査協力者の選定方法とインフォーマント情報について説明する。

### 3.1.1 調査対象とする日本語母語話者（Native Speakers: NS）について

まず、日本語母語話者（Native Speakers: 以下では NS とする）は、接触経験の多い母語話者（Native Speakers-Experienced: 以下では NSE とする）8 名（NSE1～NSE8）と、接触経験の少ない母語話者（Native Speakers-Non Experienced: 以下では NSN とする）8 名（NSN1～NSN8）の計 16 名である。調査前にアンケート調査を実施し、日本語母語話者の日本語教育経験、非母語話者との接触経験、属性を確認した。

柳田（2015）の判定基準を援用し、「接触経験が多い」と判定した NSE は、普段から外国人と日本語で話す経験があり、その頻度が週に 1 回以上で毎回の発話量が十分にあり、さらに普段日本語で話す親しい外国人の友人がいると回答した NS である。「接触経験が少ない」と判定した NSN は、日本語による外国人との会話経験がほとんどなく、日本語で話す親しい友人がいないと回答した NS である。

また、事前のアンケート調査で、NSE1、NSE2、NSE3、NSE6、NSE7、NSE8、NSN1、NSN7 の 8 名が日本語教育関連の共通科目を履修したと回答していたが、その授業は日本語教育史に関するものだけで、日本語教育の専門の学生ではなくて実際の日本語教授歴もないため、本研究では 16 名すべてを日本語教育経験のない NS として扱うことにした。NS のインフォーマント情報を表 3-3 に示す。

表 3-3 NS のインフォーマント情報

	性別	年齢	出身地	日本語教育経験	外国人と日本語で話す経験		日本語で話す外国人の親しい友達
					頻度	発話量	
NSE1	女	20	群馬県	無	ほぼ毎日	たくさん	いる
NSE2	女	20	埼玉県	無	週に 1~2 回	たくさん	いる
NSE3	女	24	福島県	無	週に 3~4 回	たくさん	いる
NSE4	女	20	埼玉県	無	週に 1~2 回	たくさん	いる
NSE5	女	22	群馬県	無	週に 1~2 回	たくさん	いる
NSE6	女	21	埼玉県	無	週に 3~4 回	たくさん	いる
NSE7	女	21	埼玉県	無	毎日	たくさん	いる
NSE8	女	21	埼玉県	無	ほぼ毎日	たくさん	いる
NSN1	女	20	埼玉県	無	ほとんどなし	-	いない
NSN2	女	21	埼玉県	無	ほとんどなし	-	いない
NSN3	女	20	栃木県	無	ほとんどなし	-	いない
NSN4	女	22	宮城県	無	ほとんどなし	-	いない
NSN5	女	23	千葉県	無	ほとんどなし	-	いない
NSN6	女	19	千葉県	無	ほとんどなし	-	いない
NSN7	女	22	宮城県	無	ほとんどなし	-	いない
NSN8	女	27	埼玉県	無	ほとんどなし	-	いない

### 3.1.2 調査対象とする日本語非母語話者（Non-native Speakers: NNS）について

次に、日本語非母語話者（Non-native Speakers: 以下では NNS とする）は、日本語能力上級レベルの NNS（以下では上級 NNS とする）16 名（NNSA～NNSP）、日本語能力初中級レベルの NNS（以下では初中級 NNS とする）16 名（NNSa～NNSp）の計 32 名である。調査前にアンケート調査を実施し、日本語非母語話者の日本語能力、属性を確認した。

NNS の日本語能力については、学習歴、滞日歴、日本語能力試験の資格の 3 点から判定した。上級 NNS と判定したのは、日本語学習時間が 800 時間以上、来日して 2 年以上、日本語能力試験 N1 合格あるいは N1 に相当する能力が認められる NNS<sup>注18</sup>である。また、初中級 NNS と判定したのは、来日して約 1 年、日本語学習時間が 300 時間から 600 時間で、日本語能力試験 N3 合格あるいは N3 に相当する能力が認められる NNS<sup>注19</sup>である。NNS のインフォーマント情報を表 3-4 に示す。

---

<sup>注18</sup> N1 未受験である者（NNSD）については、授業を担当する日本語教員に判断してもらい、上級と判定した。

<sup>注19</sup> N3 不合格者（NNSb、NNSc、NNSe、NNSk）、N3 未受験者（NNSh、NNSi、NNSj、NNSn）、N4・N5 合格者（NNSl、NNSm、NNSp）、N2 不合格（NNSo）については、それぞれの学習歴、滞日歴を確認したうえで、授業を担当する日本語教員に判断してもらい、初中級と判定した。NNSl は滞日歴が 5 年間であるが、フォローアップ・インタビューで確認したところ、家族滞在で来日し、普段の日本語の使用が少ないということが分かったため、日本語教員の判断に従い、初中級 NNS として扱った。



表 3-4 NNS のインフォーマント情報

		性別	年齢	国籍・地域	母語	日本語 学習歴	日本滞在歴	日本語能力
上級 NNS	NNSA	女	26	中国	中国語	4年6ヶ月	3年	N1合格
	NNSB	女	24	中国	中国語	4年6ヶ月	3年7ヶ月	N1合格
	NNSC	女	26	中国	中国語	4年8ヶ月	2年9ヶ月	N1合格
	NNSD	女	22	マレーシア	マレー語	5年	4年3ヶ月	N2合格
	NNSE	女	22	中国	中国語	4年	2年6ヶ月	N1合格
	NNSF	女	25	中国	中国語	5年	3年1ヶ月	N1合格
	NNSG	女	25	中国	中国語	6年	3年2ヶ月	N1合格
	NNSH	女	32	中国	中国語	4年	5年3ヶ月	N1合格
	NNSI	女	26	中国	中国語	5年9ヶ月	2年5ヶ月	N1合格
	NNSJ	女	30	中国	中国語	5年6ヶ月	2年	N1合格
	NNSK	女	27	中国	モンゴル語	3年6ヶ月	5年7ヶ月	N1合格
	NNSL	女	27	中国	中国語	6年9ヶ月	2年10ヶ月	N1合格
	NNSM	女	25	中国	中国語	5年	4年7ヶ月	N1合格
	NNSN	女	29	中国	中国語	7年	3年	N1合格
	NNSO	女	24	中国	中国語	5年9ヶ月	4年6ヶ月	N1合格
NNSP	女	25	中国	中国語	5年	3年6ヶ月	N1合格	
初中級 NNS	NNSa	女	20	中国	中国語	3年1ヶ月	1年	N3合格
	NNSb	女	21	中国	中国語 (広東語)	2年1ヶ月	1年6ヶ月	N3不合格
	NNSc	女	23	中国	モンゴル語	7ヶ月	2ヶ月	N3不合格
	NNSd	女	17	中国	中国語	2年6ヶ月	1年2ヶ月	N3合格
	NNSe	女	24	ベトナム	ベトナム語	10ヶ月	4ヶ月	N3不合格
	NNSf	女	21	台湾	中国語	1年2ヶ月	1年2ヶ月	N3合格
	NNSg	女	22	インドネシ ア	インドネシ ア語	3年1ヶ月	1ヶ月	N3合格
	NNSh	女	27	ドイツ	ドイツ語	2年6ヶ月	2ヶ月	未受験
	NNSi	女	19	中国	中国語	3年2ヶ月	3ヶ月	未受験
	NNSj	女	21	ニュージー ランド	英語	3年3ヶ月	3ヶ月	未受験
	NNSk	女	25	台湾	中国語	9ヶ月	1年2ヶ月	N3不合格
	NNSl	女	36	スリランカ	Sinhala 語	2年	5年	N4合格
	NNSm	女	27	中国	中国語	1年3ヶ月	3ヶ月	N5合格
	NNSn	女	18	中国	中国語	6ヶ月	4ヶ月	未受験
	NNSo	女	24	中国	中国語	3年2ヶ月	4ヶ月	N2不合格
NNSp	女	27	中国	中国語	7ヶ月	4ヶ月	N5合格	

### 3.2 調査方法

本調査は、同じ状況下において NS が使用する一定の「フォリナー・トーク」を引き出すために、NS と NNS の初対面場面を設定し、ロールプレイ方式を採用した。ロールプレイの内容は、NNS が学校の休みを利用して日本観光をしたいと考え、日本人の友人 NS に相談しながら二人で行先を決めるといったものである。この話題を設定したのは、「日本観光の計画」という話題が、日常会話でよく取り上げられる話題であり、観光地、交通手段やお土産などを決めなければならないため、「目的のある話題」（一二三 2002 : p.78）と言える。そのような話題の中でお互いが会話を通じて行うやりとりは、自然会話に近いと考えられ、NS のフォリナー・トークの実態が把握されることが考えられる。また、本ロールプレイでは観光地の写真のある「旅行パンフレット」を用意したので、会話参加者が写真を指すなどの非言語行動が観察される可能性があり、会話の内容を正確に理解するために、ロールプレイ調査の全過程をビデオ録画した。なお、録画資料については、会話内容の把握のために補助的に利用するものとし、分析対象には含めない。

接触経験の多い NSE 8 名と接触経験の少ない NSN 8 名それぞれに、上級 NNS、初中級 NNS と 2 人 1 組でロールプレイを行ってもらった。すべての会話を IC レコーダーとビデオカメラで記録した後、文字化して分析した。以下に調査の手順を示す。

- 1) 調査を開始する前に、調査協力者にフェイスシートに記入してもらい、研究倫理に関する書面を示して説明し、同意書に署名してもらった。
- 2) 初対面の緊張を解くために、調査の前に、2 者間で 10 分間ぐらい雑談するように指示し、調査者は一旦退室した。
- 3) 雑談終了後、調査者が入室し、ロールカードと旅行パンフレット（例として挙げた各観光地の写真）を 2 人に渡し、ロールプレイの内容について説明し、会話時間が 10～15 分間であることを伝えた。自由に旅行パンフレットを使って会話するように指示を出して退室した。
- 4) ロールプレイが終了した後、調査者が入室してそれぞれの調査協力者

にフォローアップ・インタビューを行って、会話に対する理解度や評価を確認した。

以下に、ロールカード A (NS 用) と B (NNS 用) を示す。初中級 NNS に提示するロールカード B には、同じ内容の中国語訳・英語訳・やさしい日本語訳を付けた。

### ロールカード A (NS 用)

あなたは B さんの友人です。留学生の B さんは今度の学校の休みを利用して、観光に行きたいと思っていますが、日本の観光地に関する情報が少ないため、友人のあなたに相談に来ました。

- (a) B さんの希望を聞いて、相談に乗ってください。
- (b) 観光地を自由に選んで、自分の経験などを加えながら、それらの場所について詳しく説明してください。(複数可)  
例えば：自分の故郷、実際に行ったことのある場所、外国人に勧めたい場所、パンフレットにある場所…
- (c) B さんと一緒に観光地を決めてください。(複数可)

### ロールカード B (NNS 用)

あなたは A さんの友人です。あなたは今度の学校の休みを利用して、観光に行く予定です。しかし、留学生のあなたは、日本の観光地に関する情報が少ないため、友人の A さんに相談に行きました。

- (a) あなたの実情を考えて、旅行希望を自由に A さんに伝えてください。  
例：自然、歴史文化、ショッピング、場所（遊園地など）…
- (b) 観光地について、A さんにいろいろなことを自由に聞いてください。  
例：お土産、良い時期、食事、交通手段…
- (c) A さんの紹介を聞いて、A さんと一緒に観光地を決めてください。(複数可)

以上の手順で得られた会話データの調査協力者の組み合わせを、図 3-1 と図 3-2 に示す。ロールプレイの会話データは、各 10 分間程度で、接触経験の多い NSE の対上級 NNS 場面（以下では、対上級場面）が 8 組、対初中級 NNS 場面（以下では、対初中級場面）が 8 組、接触経験の少ない NSN の対上級場面が 8 組、対初中級場面が 8 組、合計 32 組、約 320 分のロールプレイ会話の音声データ・ビデオデータを収集し、文字化して分析対象とする。

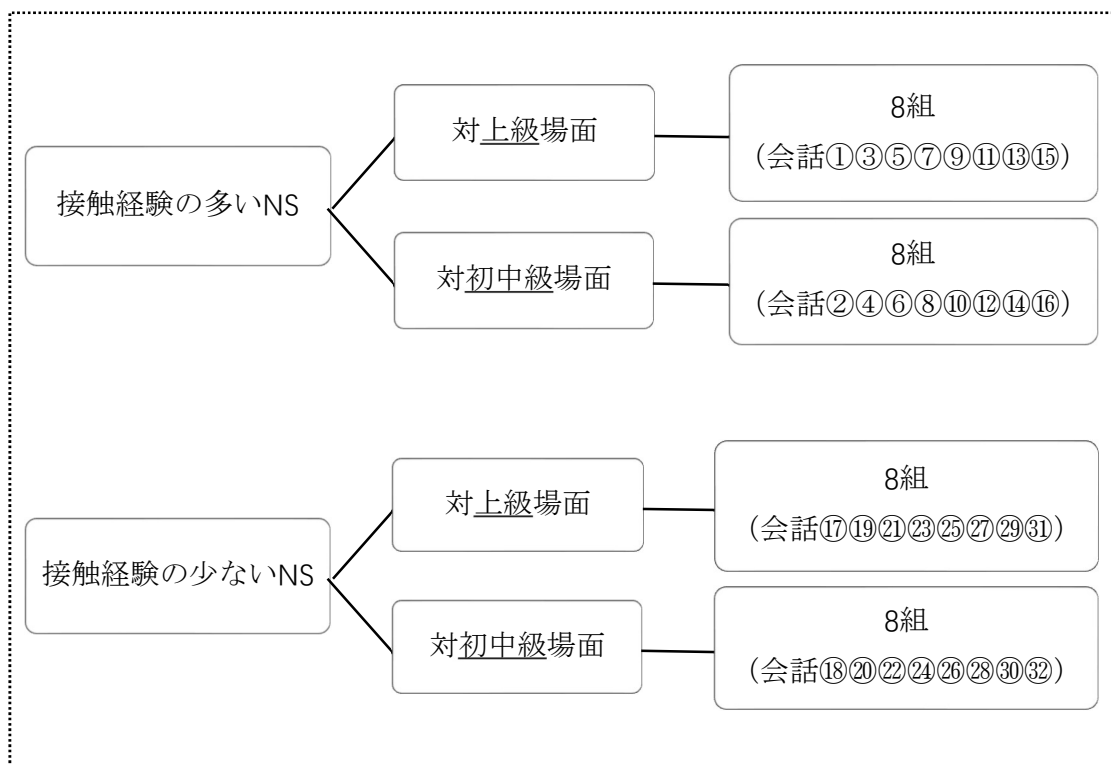


図 3-1 会話場面と会話データ

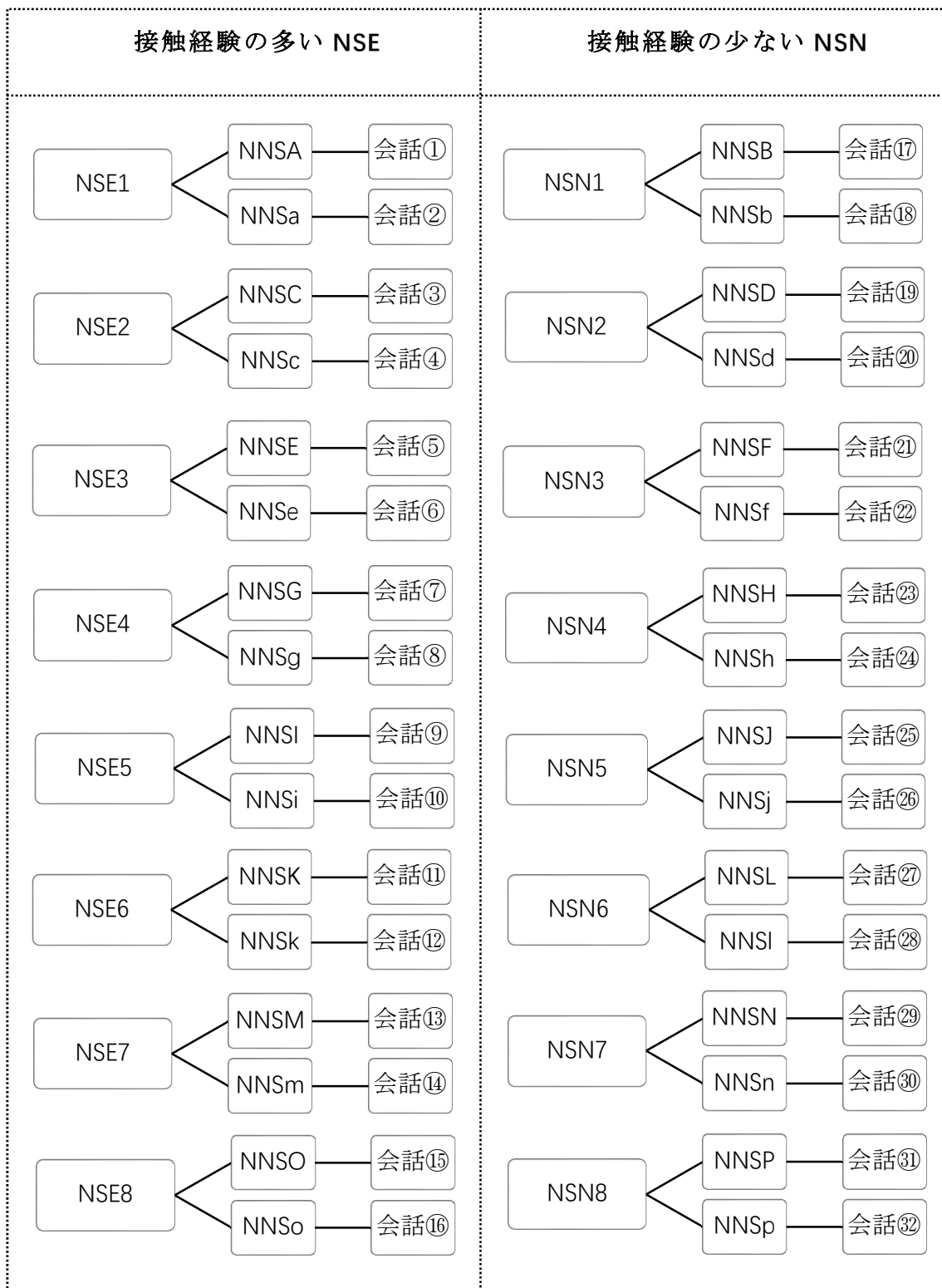


図 3-2 調査協力者の組み合わせ

### 3.3 分析方法

ここでは、上記の調査で得られた会話データの文字化の方法、分析手法について述べる。

本研究で録音した音声データは、宇佐美（2015）の『基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: 以下では、BTSJ）』を参考にして文字化した。BTSJ で用いられる主な文字化の記号を以下の表 3-5 にまとめる。

表 3-5 文字化の記号

記号	解説
。	一発話の終わりにつける。
,,	発話文の途中で相手の発話が入った場合、前の発話文が終わっていないことをマークするためにつけ、改行して相手の発話を入力する。
、	一発話および 1 ライン中で、日本語表記の慣例の通りに読点をつける。
,	発話と発話のあいだに短い間がある場合につける。
...	文中、文末に関係なく、音声的に言いよんだように聞こえるものにつける。
?	疑問文につける。疑問の終助詞がついた質問形式になっていなくても、語尾を上げるなどして、疑問の機能を持つ発話には、その部分が文末（発話文末）なら「?。」をつける。倒置疑問の機能を持つものには、発話中に「?,」をつける。
??	確認などのために語尾を上げる、いわゆる「半疑問文」につける。
:	直前の発話の音が引き延ばされていることを示す。
[↑][→][↓]	イントネーションは、特記する必要があるものを、上昇、平板、下降の略号として、[↑][→][↓]を用いて表す。

#	聞き取り不能であった部分につける。その部分の推測される拍数に応じて、#マークをつける。
‘ ’	①複数読み方があるものを漢字で表す場合場合、最も一般的な読み方ではなく、特別な読み方で発せられたことを示すために、その読み方を平仮名で‘ ’に入れて示す。 ②通常とは異なる発音でなされた場合など、音の表記だけでは意味がわかりにくい発話は‘ ’の中に正式な表記をする。
“ ”	発話中に、話者及び話者以外の者の発話・思考・判断・知覚などの内容が引用された場合、その部分を“ ”でくくる。
( )	短く、特別な意味を持たない「あいづち」は、相手の発話中の最も近い部分に、( )にくくって入れる。
< >	笑いながら発話したものと笑い等は、< >の中に、<笑いながら>、<2人で笑い>などのように説明を記す。笑い自体が何かの返答になっているような場合は一発話となるが、基本的には、笑いを含む発話中か、その発話文の最後に記し、その後に句点「。」または英語式コンマ「,,」をつける。
<>	話し手の発話の途中で、相手の発話と重なって笑いを入っている場合は、短いあいづちと同様に扱って、(<笑い>)とする。
【 】	第1話者の発話文が完結する前に、途中で挿入される形で、第2話者の発話が始まり、結果的に第1話者の発話を終了した場合は、「【 】」をつける。結果的に終了した第1話者の発話文の終わりには、句点「。」前に【】をつけ、第2話者の発話文の冒頭には【】をつける。
[ ]	文脈情報。特記の必要があるものなどを[ ]に入れる。
< > {<} < > {>}	同時発話されたものは、重なった部分双方を< >でくくり、重ねられた発話には、< >の後に、{<}をつけ、そのラインの最後に句点「。」または英語式コンマ「,,」をつける。また重ねた方の発話には、< >の後に、{>}をつける。

《 》	沈黙の時間数などをくくって入れる。また、話のテンポの流れの中で、少し「間」が感じられた際につける。
[↑][→][↓]	イントネーションは、特記する必要があるものを、上昇、平板、下降の略号として、[↑][→][↓]を用いて表す。
= =	改行される発話と発話の「間」が、当該の会話の平均的な「間」の長さより相対的に短いか、全くないことを示すためにつける。その場合、最初のラインの発話の終わりに「=」をつけてから、句点「。」または英語式コンマ「,,」をつける。そして、続くラインの冒頭に「=」をつける。
「 」	固有名詞等、被験者のプライバシーの保護のために明記できないものなどを「 」にくくって入れる。
『 』	視覚上、区別した方がわかりやすいと思われるもの、例えば、本や映画の題名のような固有名詞や、発話者はその発話の名で漢字の読み方を説明したような部分などは『』でくくる。

宇佐美（2015：pp.16-17）を参考にして、筆者作成

以上の文字化の方法で得られた談話資料を用いて、1.6「分析視点」で述べた「一発話の調整」、「自己修復」、「先取り発話」という3つの視点から分析を行うことにし、NSのフォリナー・トークに、NSの接触経験とNNSの日本語能力がどのように影響を及ぼしているか明らかにするために、量的、質的に分析を行う。量的な分析には統計的手法を用いて分析を行う。また、フォリナー・トークの実態を把握するには、詳細に発話を観察することが必要であるため、談話分析の手法を用いて会話を分析することにする。



## 第4章 日本語母語話者の「一発話の調整」について

第4章では、接触場面におけるNSの「一発話の調整」に注目し、研究課題(1)「日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者の「一発話の調整」にどのような影響を及ぼしているか」について明らかにする。まず、4.1で本章の目的について述べた後、4.2でNSの「一発話の調整」に関する先行研究をまとめ、問題の所在を明らかにする。次に、4.3で一発話の「長さ」について、4.4で一発話における「話者交替」について分析し、考察を行う。最後に、4.5で本章の内容についてまとめる。

### 4.1 本章の目的

会話においては、会話参加者が発話を用いてコミュニケーションを行っており、お互いの情報共有のためには、一つ一つの発話が媒介として利用され、それらの発話は、人間関係、場面などによってさまざまな調整が行われている。接触場面において、NSによる発話の調整である「フォリナー・トーク」について、スクータリデス(1981)は日本語にも見られる普遍的なフォリナー・トークの特徴として「文法的には正しいが、非常に短い文」ということを挙げている。また、ロング(1992a・1992b)は「短い文の頻用」を日本語における「対外国人言語行動」の一つとして扱っている。このことから、接触場面におけるNSの発話の調整は、まず、NSの一発話の「長さ」に密接に関わっていると思われる。

一方で、会話が行われる時は、サックス他(2010[1974])が述べるように、会話参加者の間で発話の順番が何らかの方法によって交替し、コミュニケーションが円滑に行われている。接触場面においてNSがどのように発話を調整するか解明するためには、NSの一発話の「長さ」だけではなく、NSの一発話における「話者交替」、すなわち一発話の中で何が行われているのか把握することも重要になると考える。接触場面は、母語場面と比べると、会話参加者間の言語能力や既存知識などに大きな差があるため、NSが自らの一発

話を適切に調整することは NNS の理解促進にも繋がると考えられる。

そこで、本章では、日本語教育経験のない一般の NS の接触場面における一発話に注目し、NS がどのように一発話の「長さ」を調整し、その一発話における「話者交替」はどのように行われているか、明らかにすることを目的とする。

## 4.2 「一発話の調整」に関する先行研究及び問題の所在

4.2 では、NS による「一発話の調整」に関する先行研究を概観し、問題の所在を明らかにする。

まず、日本語フォリナー・トークの側面から NS の「一発話の調整」に関わるものとして、スクータリデス (1981)、志村 (1989)、ロング (1992a・1992b) が挙げられる。スクータリデス (1981) は、日本語のフォリナー・トークの存在と特徴を明らかにするために、NS 10 名と NNS 5 名とのインタビュー会話を録音して分析した。その結果、日本語フォリナー・トークの特徴として「ゆっくりしたことばの拍子<sup>注20</sup>」、「文法的には正しいが、非常に短い文」ということを挙げている。志村 (1989) は、母語場面 4 組と接触場面 4 組による自由会話を対象として、NS の「文の量的長さ」と「文の質的な側面 (複雑さと文法性)」を比較して分析した。その結果、母語の方が長く複雑な文が多いのに対して、フォリナー・トークの方が短く文法的に正しい完成文が多いことが分かった。ロング (1992a・1992b) は、NNS が道端で出会った NS 37 人に道を尋ねるといふ実験を行い、NS の NNS に対する言語行動の特徴を分析した。その結果、「文法面」に関する調整として「短い文の頻用」、「文法の簡略化」などを挙げている。

次に、ティーチャー・トークの側面から捉えた NS の「一発話の調整」について、Chaudron (1988) は、ティーチャー・トークをフォリナー・トークの一部であり、「第二言語学習者の教師のことば遣い」であるとし、ティーチャー・トークの特徴として、「ポーズが頻繁で、長い」、「速度が遅い」、「従

---

<sup>注20</sup> スクータリデス (1981) は「拍子」について、注 11 を再掲することにし、「語又節、文の間にみられる長いポーズ」(p.57)としている。

属節が少ない」ことを列挙している (p.85)。西原 (1999) は、Chaudron (1988) を踏まえ、日本語母語話者間の会話と日本語教師の会話を比較して、日本語のティーチャー・トークには、「ポーズが頻繁で、それぞれが長い」、「速度が遅い」、「文が短い」、「一文当たりの語数が少ない」、「単文が多い」、「従属節が少ない」などの特徴が見られたと報告している。

また、ティーチャー・トークにおける「一発話の調整」に関わる特徴について実証的に検討したのものとして、早川 (2001)、坊菌 (2010)、藤田他 (2022)、などが挙げられる。早川 (2001) は、日本語教育の経験者 (10 年以上の日本語教師) と実習生 (学部生) を対象として、日本語教育の実習が行われている教室談話 (日本語教育経験者約 270 分、実習者約 270 分) を収録した。日本語教育の経験者と実習生の発話量、速度、「間」、及び質問から解答までのインターアクションの数を比較して、分析を行った。その結果、実習生と比べて日本語教育経験者の発話は、拍数が多く、速度が速く、「間」をおかず、学生の解答を引き出すためのインターアクションが多いことが分かった。坊菌 (2010) は、初級レベルから上級レベルまでの日本語授業における会話 10 組を対象に、日本語教師の導入の方法、媒介語の使用、ティーチャー・トークの速度、発話コントロール (具体例提示、言い換え、繰り返し、単文変換、助詞省略、会話挿入) について分析した。その結果、学習者の日本語能力が上がるにつれて、教師の発話速度が速くなっていることを明らかにした。藤田他 (2022) は、坊菌 (2010) を踏まえ、ティーチャー・トークの特徴について母語話者同士の会話との比較が必要であるとし、初級、中級、上級レベルの授業会話 (69 時間分)、親しい関係の同性の母語話者との雑談 (19 組)、教師と学生による論文指導時の会話 (10 組) を対象に、ティーチャー・トークの文章の難易度、語彙の使用範囲、一文の長さ、使用語彙の難易度について分析した。その結果、日本語教師の論文指導の発話が最も長く、初級レベル授業での発話が最も短いこと、また、雑談と中・上級レベル授業での発話には差がないことが分かった。ここでは、日本語教師の発話の調整に影響を与える要因として、NS の長年の日本語教育経験と学生の NNS の日本語能力が指摘されているが、日本語教育経験を持たない一般の NS は調査対象とされていない。

次に、接触場面における日本語教育経験のない NS の「一発話の調整」に注目する先行研究として、柳田（2010・2013・2015）、小松（2015）がある。

柳田（2010・2013・2015）は、日本語教育経験を持たない、NNS との日常的な接触経験の異なる NS（接触経験の多い NS 10 名、接触経験の少ない NS 10 名）と中上級日本語学習者（5 名）を調査対象として、インフォメーション・ギャップを設定したビデオ視聴によって、「情報やり場面」と「情報とり場面」に分けて実験し、接触場面における NS の発話に NNS との接触経験が与える影響について詳しく検討している。柳田（2010）では、「情報やり場面」に着目し、NS の情報提供を行うための文の単位を「強境界」<sup>注21</sup>と「文単位」<sup>注22</sup>に分類し、出現数を集計している。その結果、接触経験の多い NS は、情報の切れ目が明確な「文単位」の発話を多く使い、接触経験の少ない NS は、後続の節に対する従属度の低い「強境界」の発話を多く用いていることが分かった。柳田（2013）は、柳田（2010）を踏まえ、接触経験の多い NS が情報提供する際の話し方には、「文の終わりの明示」という特徴があるとして、接触経験の多い NS の方が接触経験の少ない NS よりも文の終わりをはっきりさせる傾向を示している。さらに、柳田（2015）は、柳田（2010・2013）の研究成果をまとめ、「情報やり場面」と「情報とり場面」それぞれの場面について詳細に分析した結果に基づき、「母語話者の情報やりとり方略の学習モデル」を構築した。柳田（2010・2013・2015）によって、NS の NNS との接触経験の多寡が、接触場面における NS の発話調整に影響を与えていることが明らかにされたが、対話相手である NNS は中上級学習者に限られているため、NNS の日本語能力の差が及ぼす影響についてはまだ解明されていない。

さらに、小松（2015）は、NS と中級 NNS との接触場面及び超上級 NNS との接触場面におけるそれぞれの発話の「長さ」を比較している。韓国語を母語とする女性 NNS の超上級日本語学習者 14 名、中級学習者 14 名を調査対

---

注<sup>21</sup> 柳田（2010）は「強境界」について、丸山他（2006）の定義に従い、「後続の節に対する従属度の低い、つまり切れ目の度合いが強い節境界。「並列節+ケド」など。」（p.17）としている。

注<sup>22</sup> 柳田（2010）は「文単位」を、「絶対境界」（いわゆる文末に相当する境界）、「体言止め」、「と文末」、「文末候補」（文末表現+終助詞など）で区切られる単位としている（p.17）。

象として、超上級 NNS との接触場面 14 組及び中級 NNS との接触場面 14 組における会話参加者の一発話の「長さ」を比較して分析した。その結果、超上級接触場面では、NNS と NS の一発話の「長さ」が類似しているのに対して、中級接触場面では NNS より NS の一発話が長いことを明らかにしている。しかしながら、NS の一発話の「長さ」について、中級接触場面と上級接触面でどのような違いがあるか、NNS の日本語能力に応じてどのように調整されているかについては質的に分析されていない。

一方、NNS 側から捉えたフォリナー・トークについて、NS の発話調整に関わる調査結果を報告しているものとして、坂本他（1989）が挙げられる。坂本他（1989）は、英語圏の初級から準上級までの NNS 82 名を対象に、母語場面の会話と接触場面の会話を被験者に聞かせ、フォリナー・トークに対する NNS の好感度を調べた。その結果、NNS の言語能力が高ければ高いほど、フォリナー・トークの特徴としての「ゆっくり話す」、「短文を並べる」に対する好感度が低くなることが分かった。このことから、接触場面における NS の一発話は、NNS の日本語能力に合わせて調整される必要があることが分かる。

以上の先行研究から、日本語フォリナー・トークの研究においては、NS の NNS に対する「一発話の調整」に関わる言語行動の特徴が示されてはいる（スクータリデス 1981、志村 1989、ロング 1992a・1992b）が、接触場面の会話参加者である NS と NNS 双方の属性という分析視点からの検討は行われていないことが分かった。また、日本語教師の NS の「一発話の調整」について、NS の教授歴と NNS の日本語能力がティーチャー・トークの「長さ」や速度などに影響を与えていることが分かった（早川 2001、坊菌 2010、藤田他 2022、など）が、これらの研究においては、教授歴の有無という NS の属性の違いは検討されていない。また、日本語教育経験を持たない一般の NS の「一発話の調整」については、NS の文の「終わり方」に、NS の接触経験の多寡が影響を与えていることが示された（柳田 2010・2013・2015）が、NS の一発話の「長さ」及び一発話における「話者交替」に関する分析は行われていない。特に、対話相手の NNS の日本語能力の違いという視点から行われた一般の NS の「一発話の調整」に関する分析は、管見では見当たらない。

したがって、本章では、接触場面における NS の「一発話の調整」に、NS の NNS との日常的な接触経験と NNS の日本語能力が及ぼす影響を明らかにするために、NS の一発話の「長さ」と「話者交替」に注目して分析し、考察を行う。

以下では、4.3 で一発話の「長さ」について、4.4 で一発話における「話者交替」について分析し、明らかにする。

### 4.3 一発話の「長さ」

まず、4.3 では、NS の一発話の「長さ」について調査し、分析を行う。4.3.1 で分析方法について述べ、4.3.2 で調査結果について述べた後、4.3.3 でその結果について考察を行う。

#### 4.3.1 分析方法

会話における一発話の認定については、宇佐美（2015）が、「実際の会話の中で発話された文」（p.2）という意味で「発話文」という用語を使用している。文を成していると捉えられる一人の話者による発話を「一発話文」と認定し、「話者交替」、「間」という 2 つの要素が重要になることを指摘している。さらに、宇佐美（2015）は、会話資料に観察された発話を 10 種類に分類している。以下では、宇佐美（2015）の 10 分類について、本談話資料から抜き出した NS の発話例を用いて説明する。下線部分は注目する発話部分である。注目する発話番号に「→」を付した。

#### ① 1 語の発話

- 104 NNSk 遊園地？。  
→105 NSE6 遊園地。  
106 NNSk ああ、遊園地、東京は（うん）、ディズニーランドとほかの人、あっほか、ほかのところは…。

② 文末が省略された形で言い切られた発話

→176 NSE1 あと、なんか、煙とかをこうやって浴びるみたいなの。

177 NNSA あれ、はい。

③ 話者が自分で発話の最後まで言い切らず言い淀んだ発話。

→155 NSN3 [パンフレットの写真を指しながら] こういうところ  
にあるんですけど、それがすごい幻想的で…。

156 NNSF へえー、なんか、どこで見たことがある。

④ 第1話者の発話が完結する前に、途中に挿入される形で、第2話者の発話が始まり、結果的に終了した発話。234の発話により233の発話が最後まで言い切れなかった。

→233 NSE3 北海<道だと> {<} 【。

234 NNSE **】** <やっぱり> {>} 飛行機ですかね。

⑤ 前後に間があり、一発話とみなされる「あいづち」や「笑い」。

262 NNSI <笑い>オッケー、こっこれいい（うん）ところです。

→263 NSE5 <笑い>。

264 NNSI えっじゃあ、あのう、えー、おいしい食べ物ありますか？群馬県で。

⑥ 構造的には文になっているが、独立した一発話とはみなさず、その先行部・後続部とまとめて一発話とするもの：フィラーの場合（以下の下線部）。

→65-1 NSN6 そうですね、けっこうやっぱり（はい）、今住んでる  
埼玉とか東京とかの付近はけっこう、マンションと  
か（はい）、住宅<ストックとか> {<} ..

66 NNSL <そうですね> {>}。

65-2 NSN6 自然ってゆう感じじゃないですよ、あんまり。

- ⑦ 構造的には文になっているが、独立した一発話とはみなさず、その先行部・後続部とまとめて一発話とするもの：直接引用を含む発話の場合（以下の下線部）。

→101 NSE3 だから、渋谷の、あのう、交差点を見た時は、“人がいっぱいいる”、<怖い> {<}。

102 NNSe <ああ、そうですか> {>}。

103 NSE3 <笑い>。

- ⑧ 一発話になりうる発話が間を入れずに繰り返されているために、それらをまとめて一発話とみなすもの。

205 NNSI えっ [紙の上で書きながら] これですかね。

→206 NSE5 あっそうですそうです<そうです> {<}。

- ⑨ 発話が一息に続いているため、一発話と認められ、結果的に倒置の形になっているもの。

→348 NSE5 <群馬> {>} 県、うどんおいしいです、意外と。

349 NNSI ああ、<群馬県> {<}。

- ⑩ 話者が一旦交替しても、同じ話者によって発せられた「一発話」とみなすもの。44-1 と 44-2 は一発話とみなす。

→44-1 NSE2 で、まあ、これは、たぶん半日ぐらいあればこの雷門とか仲見世通りってゆう有名な通りなんだけど、

45 NNSC はい。

→44-2 NSE2 浅草寺とかお寺とかも、まあ、半日あれば見えるかなあって思います。



本研究では、「一発話の認定」を宇佐美（2015）に従うこととし、10種類の「発話文」それぞれを「一発話」と認定することにする。一発話の「長さ」は、「モーラ数」で示すことにして、モーラ数を算出するのに、漢字仮名変換プログラム「ruby タグ（ruby 要素）マークアップ」<sup>注23</sup>を使用した。

### 4.3.2 調査結果

4.3.1 で述べた分析方法に基づき、接触経験の異なる 16 名の NS が参加した 32 組の会話について、NS の総発話数と総モーラ数を集計し、一発話における平均モーラ数を算出した。その結果を表 4-1 に示す。

表 4-1 一発話の「長さ」

	接触経験の多い NS		接触経験の少ない NS	
	対上級場面	対初中級場面	対上級場面	対初中級場面
総発話数	1114	1018	934	975
総モーラ数	22022	17695	16796	16354
一発話における 平均モーラ数 (標準偏差)	19.8 (24.5)	17.4 (20.0)	17.6 (24.1)	16.8 (20.9)

表 4-1 から、各会話における NS の一発話における平均モーラ数は、接触経験の多い NS が対上級場面で 19.8 モーラ、対初中級場面で 17.4 モーラ、接触経験の少ない NS が対上級場面で 17.6 モーラ、対初中級場面で 16.8 モーラであった。図 4-1 は、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS の、それぞれの場面における NS の一発話における平均モーラ数を示したものである。

<sup>注23</sup> 漢字仮名変換プログラム「漢字カナ変換・ruby タグ（ruby 要素）マークアップ」  
(<http://www.lsx.jp/converter/kana/index.html>、利用日：2021/06/20)。

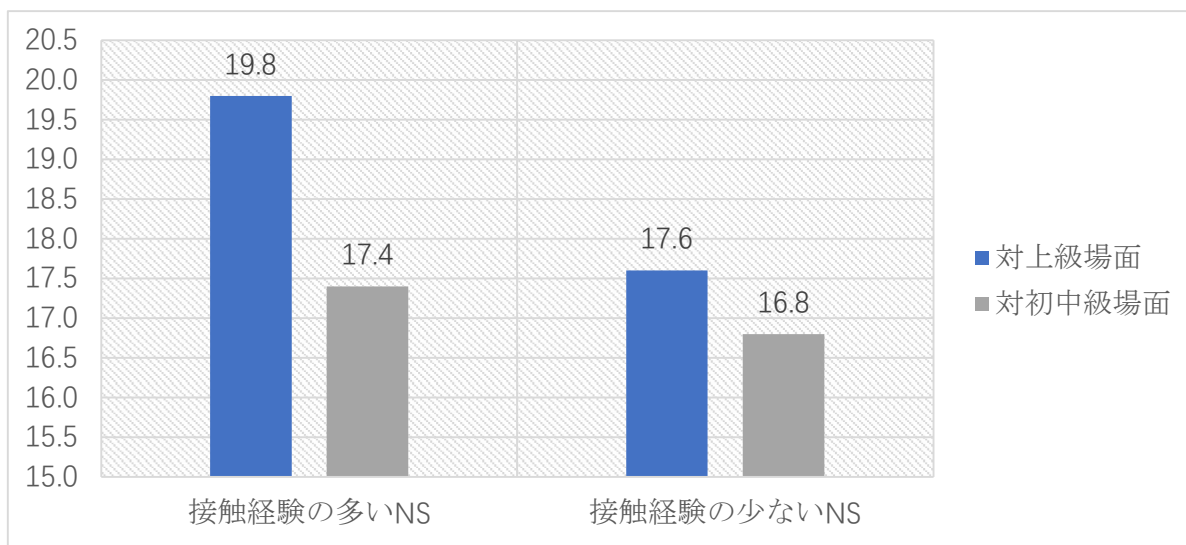


図 4-1 接触経験による NS の一発話における平均モーラ数

図 4-1 を見ると、接触経験の多い NS は一発話における平均モーラ数が、対上級場面で 19.8 モーラ、対初中級場面では 17.4 モーラを使用している。両場面について t 検定を行った結果、両場面の間で有意な差が見られた ( $t(2101.244) = 2.470, p < .05$ )。つまり、接触経験の多い NS は、初中級 NNS に対して話す時一発話を短くする傾向があると言える。一方、接触経験の少ない NS の一発話における平均モーラ数は、対上級場面で 17.6 モーラ、対初中級場面で 16.8 モーラである。両場面について t 検定を行ったところ、等分散性が確認され、両場面の間には有意差が認められなかった ( $t(1907) = .829, p = .407$ )。つまり、接触経験の少ない NS は相手の NNS の日本語能力に関係なく、一発話を同じ長さで用いていると言える。

図 4-2 は、対話相手の日本語能力差による対上級場面と対初中級場面におけるそれぞれの NS の一発話における平均モーラ数を示したものである。

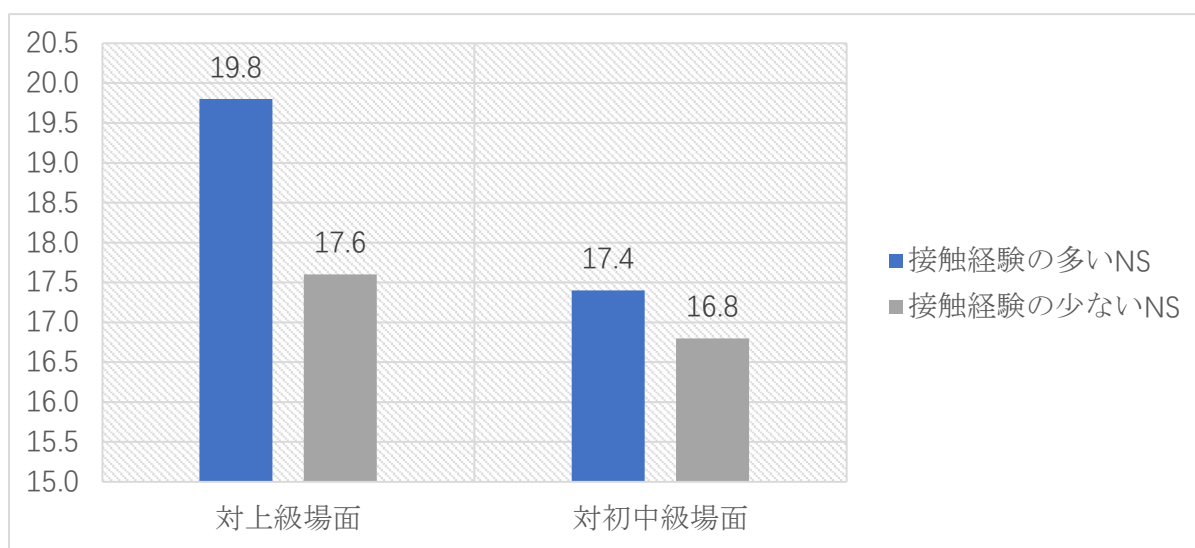


図 4-2 対話相手の日本語能力による NS の一発話における平均モーラ数

図 4-2 を見ると、対上級場面では、接触経験の多い NS は一発話の平均モーラ数が 19.8 モーラ、接触経験の少ない NS は一発話の平均モーラ数が 17.6 モーラである。この結果について t 検定を行った結果、対上級場面では、接触経験の異なる NS の間で有意な差が見られた ( $t(2046) = 1.979, p < .05$ )。つまり、対上級場面では、接触経験の多い NS のほうが接触経験の少ない NS より長い一発話を用いていると言える。

一方、対初中級場面では、接触経験の多い NS は一発話の平均モーラ数が 17.4 モーラ、接触経験の少ない NS は一発話の平均モーラ数が 16.8 モーラである。この結果について t 検定を行った結果、対初中級場面では、接触経験の異なる NS の間で有意な差が認められなかった ( $t(1991) = .664, p = .506$ )。つまり、対初中級場面では、NS の接触経験の多寡に関係なく、接触経験の多い NS も接触経験の少ない NS も一発話を同じ長さで用いていると言える。

以上のことから、接触経験の多い NS は、上級 NNS に対して話す時は、初中級 NNS に対する時より長い一発話を用いるのに対して、初中級 NNS に対して話す時は、上級 NNS に対する時より短い一発話を用いていることが分かった。一方、接触経験の少ない NS は相手の NNS の日本語能力に関係なく、一発話を同じ長さで用いていた。また、対上級場面では、接触経験の多い NS は、接触経験の少ない NS より長い一発話を用いているのに対して、対初中

級場面では、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS の一発話の「長さ」には有意差がないことが分かった。

#### 4.3.3 一発話の「長さ」に関する考察

大石（1971）は、日本語は述語が文の終わりに置かれるため、文が長くなるにしたがってわかりにくさの度合いが増し、特に話し言葉では文の長さが聞き手の発話理解に影響することを指摘している。したがって、接触場面において、NS が初中級 NNS からの理解を期待するには、より短くて単純な日本語の使用が求められることが推測される。また、日本語フォリナー・トークの特徴として、「文法的には正しいが、非常に文が短い」（スクータリデス 1981）、「文が短く文法的に正しい」（志村 1989）、「短い文が頻用される」（ロング 1992a・1992b）ことが挙げられているように、対初中級場面においては、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS のどちらも、一発話を短くすることが初中級 NNS の理解を促進する、という認識を持っていると考えられる。

一方、前述したように、坂本他（1989）は、NNS は日本語能力が上がるにつれて「短い文」に対する好感度が低くなることを明らかにしている。このことから、接触場面における NS の短い一発話は上級 NNS の好感度を下げる可能性が高いと言える。本調査では、接触経験の多い NS は初中級 NNS に対しては短い一発話を用いるが、対話相手が上級 NNS になると長い一発話を用いるようになることが分かった。つまり、接触経験の多い NS は、対話相手の NNS の日本語能力を考慮した上で、NNS の日本語能力に応じて一発話の「長さ」を調整していると考えられる。一方、接触経験の少ない NS は、相手の日本語能力に関わりなく、短い一発話を用いていることから、NNS の日本語能力に応じて一発話の「長さ」を調整する必要があることを理解していないと思われる。

以上のことから、NS は NNS との接触経験によって、NNS の日本語能力に応じて一発話の「長さ」を調整する必要があることを学習していることが推測される。

#### 4.4 一発話における「話者交替」

次に、NSの一発話における「話者交替」について調査し、分析する。NSの一発話における「話者交替」を明らかにするために、NSの一発話における「ターン構成単位 (Turn Constructional Unit: TCU)」と「話者交替」の方法に注目する。

まず、4.4.1 で分析方法について述べ、4.4.2 で一発話における TCU について、4.4.3 で一発話における「話者交替」の方法について、調査した結果を述べる。4.4.4 でその結果について考察する。

##### 4.4.1 分析方法

従来の研究では、「発話の構成単位」としてさまざまな言語的単位 (C-Unit、Utterance、Intonation Unit<sup>注24</sup>、など) が提唱されてきた。その中で、談話分析・会話分析の研究においてよく用いられるのは、サックス他 (2010[1974]) の提唱する 1 つの発話順番を構成しうる言語的単位、すなわち「ターン構成単位 Turn Constructional Unit: TCU)」である。その TCU について、メイナード (1993) は、「会話において一人の話者が話す権利を行使するその会話中の単位で、会話の当事者によりその何らかの意味または機能を持っていると認められたものである」(p.56) としている。つまり、「一発話」は意味や機能などの異なる TCU によって構成されていると言える。

さらに、サックス他 (2010 [1974]) は、会話では順番交替組織が働いているとしている。順番交替組織とは、現在の話し手が、現在の順番の完了可能な場所 (移行適切場所 (Transition Relevance Place : TRP)) まで話し続ける権利を保証するものである。現在進行中の話者が TRP で次話者に発話権を移動する、すなわち「話者交替」が発生する場合、それまでの発話部分が 1 つの発話順番を構成する TCU である。一発話の中で TCU が具体的にどのように

---

<sup>注24</sup> Loban (1966) が提唱した C-Unit (Communication Unit) は、表層に現れている統語的な特徴、特に「節 (Clause)」の境界を分割位置として得られる文法的な単位 (Syntactic Unit) である。また、Crookes (1990) が提唱した Utterance と Chafe (1987) が提唱した Intonation Unit は、基本的にポーズやイントネーションなどの音声的な情報を手がかりとして発話を分割し、得られる単位である。

構成されているかを明らかにすることは、接触場面における NS の一発話における「話者交替」を解明するための手がかりになると考えられる。

会話における「話者交替」は、基本的には文法的に一発話が完結されるところと思われる場所で多く発生して、一発話の中では「話者交替」が発生しないため、話し手の一発話は 1TCU によって構成されている。その発話例を例 4-1 に示す。

#### 例 4-1 1TCU からなる発話

- 10 NSN5 [パンフレットの地図を指す] えっと、今いるところは埼玉県ってゆって、ここにあります。
- 11 NNSj ああ、ここ、うん。
- 12 NSN5 で、東京ととても近いです。
- 13 NNSj うんうんうん。

例 4-1 では、NSN5 が 10 「えっと、今いるところは埼玉県ってゆって、ここにあります」と地図を指しながら NNSj に埼玉県の位置を示している。NNSj は 11 で「ああ、ここ、うん」と言って理解を示したので、NSN5 は 12 「で、東京ととても近いです」と、東京との距離を示すことによってさらに詳しく説明している。ここでは、NSN5 による 10 と 12 はそれぞれ「1TCU からなる発話」である。

その一方で、会話においては、話し手の一発話の中で聞き手のあいづちや割り込みなどによって「話者交替」が発生し、複数の TCU にわたって一発話が完結する場合もある。例 4-2 に発話例を示す。

#### 例 4-2 複数の TCU からなる発話

- 184-1 NSE2 [パンフレットの写真を指す] こういうアラビアみたいな、こういうところもあるから、けっこう素敵な..
- 185 NNSc はい。
- 184-2 NSE2 感じで見れるかなあって..
- 186 NNSc はい。

→184-3 NSE2 思います。

187 NNSc あのう、アラビアの（うん）えっ、うーん、物語（うん）を小さい頃（うん）でも見ることもあります。

例 4-2 では、NSE2 と NNSc が東京ディズニーシーのアラビアンコーストについて話している。NSE2 の 184 の発話は NNSc の 185 「はい」と 186 「はい」というあいづちによって、184-1 「けっこう素敵な」、184-2 「感じで見れるかなあって」、184-3 「思います」の 3 つの部分に分けられ、184-3 で完結している。NSE2 の 184-1～184-3 が一発話となり、184 は「3TCU からなる発話」である。

#### 4.4.2 一発話における TCU

このように、各会話には、「1TCU からなる発話」と「複数の TCU からなる発話」の存在が確認されたため、それぞれ NS の総発話数と総 TCU 数を集計し、NS の一発話における平均 TCU 数を算出した。その結果を表 4-2 に示す。

表 4-2 一発話における TCU

	接触経験の多い NS		接触経験の少ない NS	
	対上級場面	対初中級場面	対上級場面	対初中級場面
総発話数	1114	1018	934	975
総 TCU 数	1354	1247	1053	1072
一発話における 平均 TCU 数 (標準偏差)	1.22 (0.67)	1.22 (0.64)	1.13 (0.49)	1.10 (0.39)

表 4-2 から、各会話における NS の一発話における平均 TCU 数は、接触経験の多い NS が対上級場面で 1.22 TCU、対初中級場面で 1.22 TCU、接触経験の少ない NS が対上級場面で 1.13 TCU、対初中級場面で 1.10 TCU であった。

図 4-3 は、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS の、それぞれの場面における NS の一発話における平均 TCU 数を示したものである。

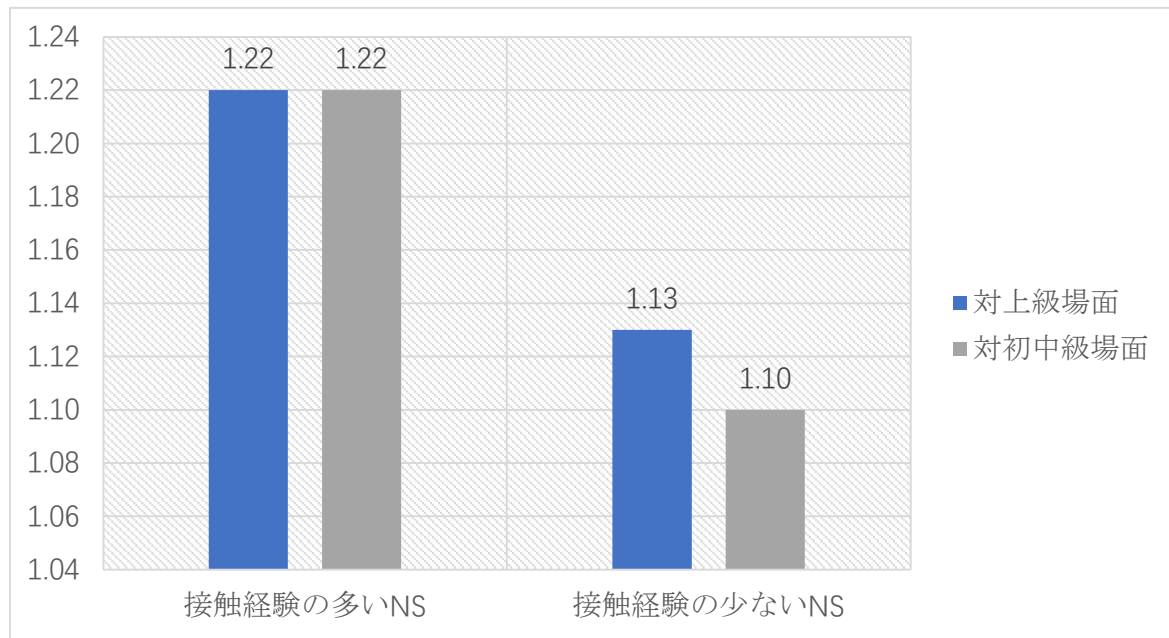


図 4-3 接触経験による NS の一発話における平均 TCU 数

図 4-3 を見ると、接触経験の多い NS は一発話における平均 TCU 数が、対上級場面では 1.22、対初中級場面では 1.22 である。両場面について  $t$  検定を行ったところ、両場面の間には有意差が認められなかった ( $t(2130) = -.334$ ,  $p = .738$ )。一方、接触経験の少ない NS は一発話における平均 TCU 数が、対上級場面では 1.13、対初中級場面では 1.10 である。両場面について  $t$  検定を行った結果、両場面の間には有意差が見られなかった ( $t(1782.593) = 1.379$ ,  $p = .168$ )。つまり、一発話における平均 TCU 数は、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS のどちらも、相手の NNS の日本語能力による変化は見られないと言える。

一方、図 4-4 は、対話相手の日本語能力差による対上級場面と対初中級場面におけるそれぞれの NS の一発話における平均 TCU 数を示したものである。



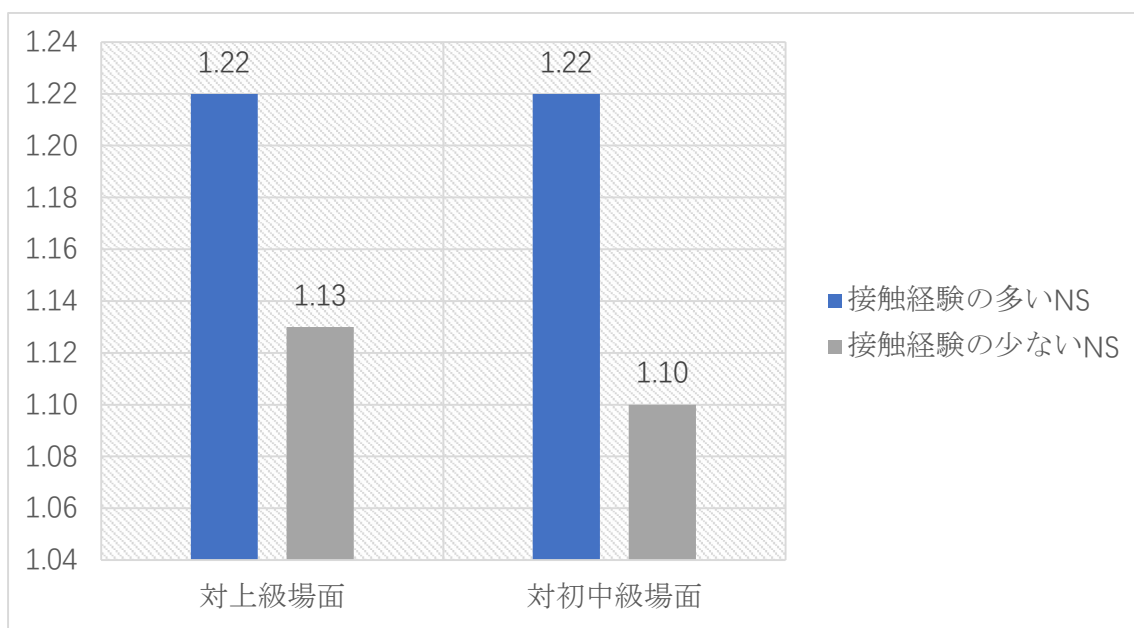


図 4-4 対話相手の日本語能力による NS の一発話における平均 TCU 数

図 4-4 を見ると、対上級場面では、接触経験の多い NS は一発話の平均 TCU 数が 1.22、接触経験の少ない NS は一発話の平均 TCU 数が 1.13 である。この結果について t 検定を行った結果、対上級場面では、接触経験の異なる NS の間で有意な差が見られた ( $t(2009.352) = 3.440, p < .01$ )。一方、対初中級場面では、接触経験の多い NS は一発話の平均 TCU 数が 1.22、接触経験の少ない NS は一発話の平均 TCU 数が 1.10 である。この結果について t 検定を行った結果、対初中級場面でも、接触経験の異なる NS の間で有意な差が見られた ( $t(1684.458) = 5.291, p < .01$ )。つまり、対上級場面でも対初中級場面でも、接触経験の多い NS のほうが接触経験の少ない NS より一発話における平均 TCU 数が多いことが分かった。

以上の結果をまとめると、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS はどちらも、相手の NNS の日本語能力による一発話における平均 TCU 数には差が見られないが、接触経験の多い NS は、相手の日本語能力に関わらず、接触経験の少ない NS より一発話における平均 TCU 数が多いと言える。一発話における平均 TCU 数が多いほど、一発話の中における「話者交替」が多く生起していると考えられる。したがって、以上の結果を言い換えれば、接触経験の多い NS は、上級 NNS、初中級 NNS のどちらに対しても、接触経験の

少ない NS より、一発話の中で「話者交替」を多く行っていると言えることから、NS は NNS との日常的な接触経験によって、一発話の中でより頻繁に「話者交替」を行うようになると考えられる。

一方で、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS はどちらも、相手の NNS の日本語能力による一発話の平均 TCU 数には差が見られなかった。それでは、接触経験の異なる NS は、それぞれ日本語能力の異なる NNS に対して、一発話における「話者交替」をどのように行っているのだろうか。

#### 4.4.3 一発話における「話者交替」の方法

接触経験の異なる NS が一発話の中で、それぞれの NNS に対して行う「話者交替」の実態を明らかにするために、次に、NS の一発話における「話者交替」の方法に注目して分析することにする。

まず、NS の「1TCU からなる発話数」と「複数の TCU からなる発話数」を集計した。その結果を表 4-3 に示す。

表 4-3 一発話の「構成」

	接触経験の多い NS		接触経験の少ない NS	
	対上級場面	対初中級場面	対上級場面	対初中級場面
1TCU の発話数	962	867	854	900
複数の TCU の発話数	152	151	80	75
総発話数	1114	1018	934	975

一発話の中で話者交替が発生する「複数の TCU からなる発話」を見ると、接触経験の多い NS は、対上級場面では 152 発話、対初中級場面では 151 発話であるのに対して、接触経験の少ない NS は、対上級場面で 80 発話、対初中級場面で 75 発話で、接触経験の多い NS は「複数からなる TCU の発話」を、どちらの場面においても接触経験の少ない NS の 2 倍近く用いていることが分かった。

そこで、「複数の TCU からなる発話」を観察したところ、NS の一発話における「話者交替」の方法には、NS の発話が NNS の発話と重なったために受動的に発生した「受動的話者交替」と、NS が一発話の中で「間」を置くことによって一発話を自発的に区切った「自発的話者交替」の 2 種類があることが確認された。例 4-3 に「受動的話者交替」の発話例を示す。

#### 例 4-3 受動的話者交替

- 52-1 NSN2 あ、そう、<ミッキーと> {<} ..  
53 NNSd <ミッキー> {>}、<笑い>。  
→52-2 NSN2 ミニーは、あのう、ランドにもシーにもいるんだけど、たぶんダッフィーとかシェリーメイはシー、ディズニーシーだけのキャラクター（ああ）みたい。

例 4-3 では、NSN2 が NNSd にディズニーのキャラクターについて話している。NSN2 の 52 の発話は 52-1 と 52-2 の 2TCU によって構成されている。NSN2 が 52-1 「あ、そう、ミッキーと」の最後の「ミッキーと」で、NNSd が 53 で「ミッキー」と言ったため、NSN2 の「ミッキーと」と重なっている。その後、NSN2 は 52-2 で「ミニーは、あのう、ランドにもシーにもいるんだけど、たぶんダッフィーとかシェリーメイはシー、ディズニーシーだけのキャラクターみたい」と話を続けている。ここで NSN2 は、自発的に自分の発話を 52-1 と 52-2 に区切って話しているわけではなく、NNSd が 53 「ミッキー」と重ねたために、「話者交替」が発生したと考えられる。このように、2TCU からなる発話 52 の中で 1 回発生した「話者交替」を「受動的話者交替」1 回と数える。

次に、例 4-4 に「自発的話者交替」の発話例を示す。

#### 例 4-4 自発的話者交替

- 69-1 NSE4 ソラマチってゆうところには、お土産屋さんや..  
70 NNSg うん。  
→69-2 NSE4 食べ物屋さんや..

- 71 NNSg うん。  
 →69-3 NSE4 水族館。  
 72 NNSg うん。  
 →69-4 NSE4 があります。  
 73 NNSg あっそうですか。

例 4-4 は、NSE4 が NNSg に東京スカイツリーの周りがあるソラマチについて説明している場面である。NSE4 は 69 の発話を 69-1～69-4 までの 4TCU に区切って、69-4 で「があります」と一発話を完結している。NSE4 が 69-1「ソラマチってゆうところには、お土産屋さんや」、69-2「食べ物屋さんや」、69-3「水族館」の最後に「間」を置いて区切った後に、NNSg が 70「うん」、71「うん」、72「うん」というあいづちを入れていることから、NSE4 は自発的に「間」を置いて、相手の反応を確認していると考えられる。このように、4TCU からなる発話 69 の中で 3 回発生した「話者交替」を「自発的話者交替」3 回と数える。

以上のようにして、NS の一発話における「話者交替」の回数を集計し、「受動的話者交替」と「自発的話者交替」の 2 つに分類した。その結果を表 4-4、図 4-5 に示す。

表 4-4 一発話における「話者交替」回 (%)

	接触経験の多い NS		接触経験の少ない NS	
	対上級場面	対初中級場面	対上級場面	対初中級場面
受動的話者交替	28 (11.7)	14 (6.1)	29 (24.4)	24 (24.7)
自発的話者交替	212 (88.3)	215 (93.9)	90 (75.6)	73 (75.3)
合計	240 (100.0)	229 (100.0)	119 (100.0)	97 (100.0)

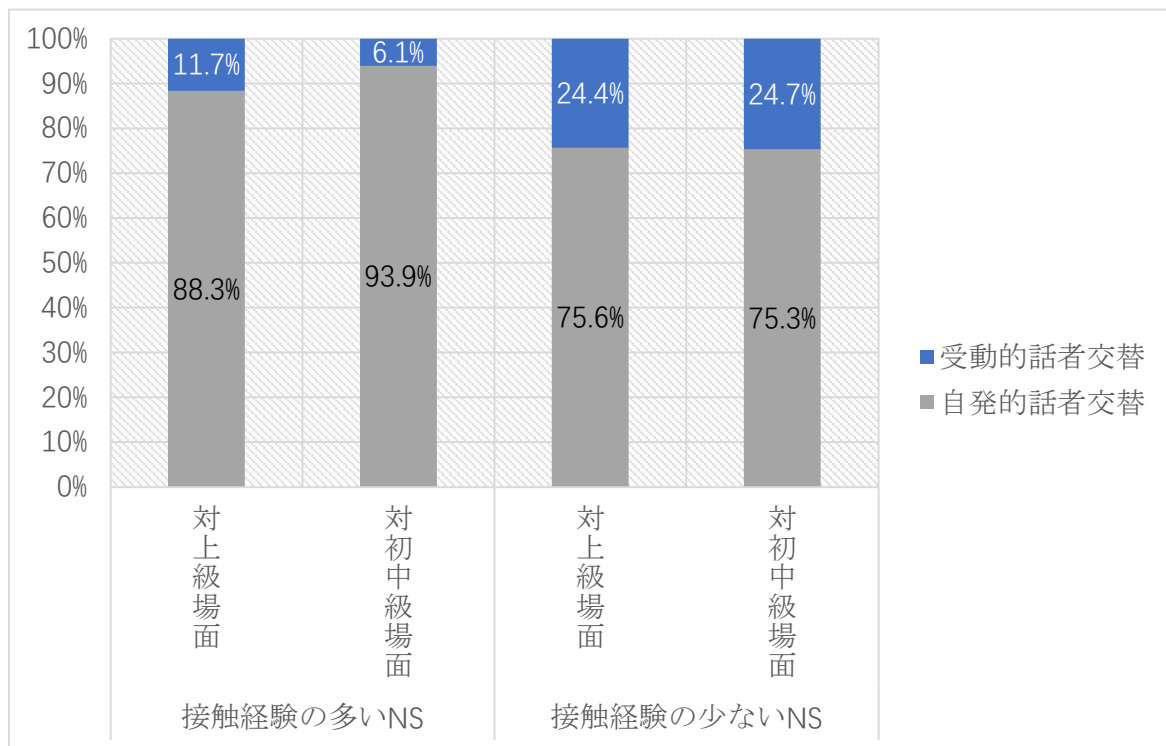


図 4-5 一発話における「話者交替」

まず、接触経験の多い NS の結果に注目すると、表 4-4、図 4-5 から、接触経験の多い NS は、対上級場面では「受動的話者交替」が 28 回（11.7%）、「自発的話者交替」が 212 回（88.3%）であるのに対して、対初中級場面では「受動的話者交替」が 14 回（6.1%）、「自発的話者交替」が 215 回（93.9%）である。両場面についてカイ二乗検定を行った結果、両場面と「話者交替」の方法には有意な関係が見られた ( $\chi^2(1) = 4.432, p < .05$ )。さらに、残差分析を行った結果を表 4-5 に示す。

表 4-5 接触経験の多い NS の残差の一覧表

	対上級場面	対初中級場面
受動的話者交替	2.1*	-2.1*
自発的話者交替	-2.1*	2.1*

(\* $p < .05$ )

表 4-5 から、接触経験の多い NS は、対上級場面では「受動的話者交替」が期待度数より多く、「自発的話者交替」が期待度数より少なく生起することが分かった。一方、対初中級場面では「受動的話者交替」を期待度数より少なく、「自発的話者交替」を期待度数より多く用いる傾向があることが示された。

次に、接触経験の少ない NS の結果に注目すると、表 4-4 と図 4-5 から、対上級場面では「受動的話者交替」が 29 回 (24.4%)、「自発的話者交替」が 90 回 (75.6%) であるのに対して、対初中級場面では「受動的話者交替」が 24 回 (24.7%)、「自発的話者交替」が 73 回 (75.3%) である。さらに、両場面についてカイ二乗検定を行った結果、両場面と「話者交替」の方法には有意な関係が見られず ( $\chi^2(1) = .004, p = .950$ )、接触経験の少ない NS は、対上級場面でも対初中級場面でも、一発話における「話者交替」の方法を区別なく用いていることが分かった。

#### 4.4.4 一発話における「話者交替」に関する考察

本節では、接触経験の異なる NS の一発話における「話者交替」について、実際の会話データを用いながら質的な分析を行う。

##### (1) 接触経験の多い NS の一発話における「話者交替」

接触経験の多い NS は、相手の日本語能力による一発話における平均 TCU 数には有意差が見られなかったが、一発話における「話者交替」の方法には有意差が見られた。接触経験の多い NS が期待度数より上級 NNS には「受動的話者交替」を多く、初中級 NNS には「自発的話者交替」を多く用いるのはなぜなのだろうか。ここでは、その理由を明らかにするために、接触経験の多い NS の会話を観察し、質的に分析することにする。

例 4-5 と例 4-6 は、接触経験の多い NS の対上級場面における「話者交替」の会話例である。

**例 4-5 (NSE2 : 接触経験の多い NS、NNSC : 上級 NNS)**

- 8-1 NSE2 そう、東京の、本当に日本の、盛えてるところなんだけ  
ど> {<} ..
- 9 NNSC <うん、はい> {>}。
- 8-2 NSE2 いろいろなお店とか、このバスタ新宿って大きなところと  
かあって> {<} ..
- 10 NNSC <うんうんうん> {>}。
- 8-3 NSE2 ってゆうところってゆうのと、二個目のコースとしては、  
日本の神社に触れようってことで、浅草、なんだけど、行  
ったことありますか？。
- 11 NNSC 浅草は、行ったことあります。

例 4-5 では、NSE2 が NNSC に新宿と浅草について紹介している。NSE2 が 8-1「そう、東京の、本当に日本の、盛えてるところなんだけど」の最後の「ところなんだけど」で、NNSC が 9「うん、はい」と言ったため、NSE2 の「ところなんだけど」と重なっている。続いて、NSE2 は 8-2 で「いろいろなお店とか、このバスタ新宿って大きなところとかあって」と新宿を紹介している途中で、NNSC が 10 で「うんうんうん」とあいづちを打ったため、8-2 の最後の「とかあって」と重なっている。その後、NSE2 は 8-3 で「ってゆうところってゆうのと、二個目のコースとしては、日本の神社に触れようってことで、浅草、なんだけど、行ったことありますか？」と新宿の次に浅草について紹介を始める。NSE2 の 8-1～8-3 は従属節が続き、一発話におけるモーラ数は 140 モーラに及んでいるが、NSE2 は、NNSC の理解を示す「あいづち」によって 2 回「受動的話者交替」を行っていることが分かる。

**例 4-6 (NSE3 : 接触経験の多い NS、NNSE : 上級 NNS)**

- 304-1 NSE3 なんか広いーから(えっ)、本当にこう住民<の方は>{<}..
- 305 NNSE <うん> {>}、うん。
- 304-2 NSE3 つっ次の隣から隣の(うん)都市に行くのに(うん)、  
もう何時間車だとかかって<しまいますから> {<} ..

- 306 NNSE <ああ> {>}、はい。  
→304-3 NSE3 飛行機で移動するってゆう人たちもいるらしいです。  
307 NNSE へえー、すごい<笑い>。

例 4-6 では、NSE3 が NNSE に北海道の住民の移動手段について紹介している。NSE3 が 304-1「なんか広いーから、本当にこう住民の方は」と移動手段を説明しはじめたところ、NNSE が 305 で「うん、うん」とあいづちを打ったため、304-1 の「の方は」と重なっている。続いて、NSE3 が 304-2 で「つっ次の隣から隣の都市に行くのに、もう何時間車だとかかかってしまいますから」と説明を続け、途中で、NNSE が 306「ああ、はい」と理解表明の「あいづち」を打ったので、NSE3 の「しまいますから」と重なっている。その後、NSE3 は 304-3 で「飛行機で移動するってゆう人たちもいるらしいです」と発話を完結させている。NSE3 の 304-1～304-3 は従属節が続き、一発話におけるモーラ数は 99 モーラであるが、NSE2 は、NNSE の理解を示す「あいづち」によって 2 回「受動的話者交替」を行っていることが分かる。

このように、接触経験の多い NS は、上級 NNS に対して話す時は、従属節が続く複雑な文の一発話でも、区切らずに最後まで一気に話そうとしている様子が窺えた。しかし、それは、上級 NNS の、先を促したり理解を示したりする「あいづち」によって発話の「重なり」が生じて発話が中断され、受動的に「話者交替」が行われていた。4.4.3 の調査結果から、接触経験の多い NS は、対上級場面において「受動的話者交替」を対初中級場面より多く用いていることが分かったが、これは、上級 NNS の理解を示す「あいづち」などによって発話が中断されたために、結果的に一発話の中で数回の「話者交替」が行われていたためと考えられる。言い換えれば、これは、NS の一発話が従属節を含んだ複雑な文構成であるために、NS の一発話の中にターンを取る適切な場所 (TRP) が複数回生じていたことによると言える。つまり、上級 NNS の積極的な会話参加によって「話者交替」が起きていると言えるだろう。

次の例 4-7 と例 4-8 は、接触経験の多い NS の対初中級場面における「話者交替」の会話例である。



**例 4-7 (NSE3 : 接触経験の多い NS、NNSe : 初中級 NNS)**

- 125-1 NSE3 日本といえば、お寺とか、こう..  
126 NNSe そうそう。  
→125-2 NSE3 景色がきれいとか..  
127 NNSe そう、<そうですね> {<}>。  
→125-3 NSE3 <そういうのは> {>} けっこう京都が多いですね、やっぱり..  
128 NNSe ああ、そうですね。

例 4-7 は、NSE3 が NNSe に日本の観光地として京都を勧めている場面である。NSE3 は 125-1「日本といえば、お寺とか、こう」と言ったところで「間」を置き、日本の観光地に関する説明を開始する。その「間」に気付いた NNSe は 126 で「そうそう」と言って同意の「あいづち」を打っている。NNSe の反応を得た NSE3 は 125-2「景色がきれいとか」と言ったところで再び「間」を置いている。それに対して NNSe が 127「そう、そうですね」と再び同意の「あいづち」を打って理解を示している。続いて、NSE3 は NNSe の「そうですね」と重ねて、125-3 で「そういうのはけっこう京都が多いですね、やっぱり」と言って一発話を完結させている。NSE3 は、125-1～125-3「日本といえば、お寺とか、こう／景色がきれいとか／そういうのはけっこう京都が多いですね、やっぱり」を3つに区切って、それぞれ「間」を置いて相手の NNSe に「あいづち」を促し、NNSe の理解を示す「あいづち」を確認してから、先を続けている。このようにして、NSE3 は「間」を置くことによって自発的に「話者交替」を行っていることが分かる。

**例 4-8 (NSE1 : 接触経験の多い NS、NNSa : 初中級 NNS)**

- 61-1 NSE1 夏に着るのは..  
62 NNSa はあ。  
→61-2 NSE1 夏に着るのは、浴衣ってゆって..  
63 NNSa ああ。  
→61-3 NSE1 軽い??..

- 64 NNSa 《沈黙 1 秒》。  
 →61-4 NSE1 けっこう薄い??。  
 65 NNSa ああ、はい。  
 →61-5 NSE1 やつなの。  
 66 NNSa はい。

例 4-8 は、NSE1 が NNSa に浴衣と着物の違いについて説明している場面である。NSE1 は 61-1 で「夏に着るのは」と言ったところで「間」を置き、夏に着る浴衣の説明を開始する。その「間」に気付いた NNSa は 62 で「はあ」と「あいづち」を打っている。NNSa の反応を得た NSE1 は 61-2 「夏に着るのは、浴衣ってゆって」で、まず「夏に着るのは」と 61-1 を繰り返し、さらに「浴衣ってゆって」と言って、本題の浴衣を持ち出した後、再び「間」を置いている。それに対して NNSa が 63 「ああ」と「あいづち」を打って理解を示したので、NSE1 は 61-3 で「軽い??」と語尾を上げて、NNSa の反応を待っている。しかし、NNSa の反応は得られず、NNSa の 1 秒の沈黙があったため、NSE1 は NNSa が理解していないと思って、61-4 「けっこう薄い??」と言い換えている。さらに、61-4 の語尾を上げることによって、NNSa の理解を確認しようとしている。NNSa が 65 「ああ、はい」と答えて理解を示したことから、NSE1 は 61-5 で「やつなの」と一発話を完結させた。NSE1 は、61-1～61-5 「夏に着るのは／夏に着るのは、浴衣ってゆって／軽い??／けっこう薄い??／やつなの」を 5 つに区切って、それぞれ「間」を置いて相手の NNSa に「あいづち」を促し、NNSa の理解を示す「あいづち」を確認してから、先を続けている。このようにして、NSE1 は「間」を置くことによって自発的に「話者交替」を行っていることが分かる。

このように、接触経験の多い NS は、初中級 NNS に対して話す時は、一発話を区切って、意識的に「間」を置くことによって、相手の理解を確認しながら発話を進めていく様子が観察された。特に、例 4-8 のような、相手の反応によって自身の発話を修復しながら一発話を完結させていることも確認された。4.4.3 の調査結果から、接触経験の多い NS は、対初中級場面において「自発的発話者交替」を対上級場面より多く用いていることが分かった。これ

は、接触経験の多い NS が初中級 NNS に対して話す時は、意識的に「間」を置いて NNS に「あいづち」を促し、その「あいづち」によって NNS の理解を確認し、それが得られない時は、自身の発話を修正して自発的に「話者交替」を行っているためと考えられる。

以上のことから、接触経験の多い NS が、上級 NNS に対して初中級 NNS に対するよりも「受動的話者交替」が多く生じていたのは、NS が用いる従属節を含んだ複雑な文の一発話が、NNS の「あいづち」による「割り込み」、すなわち NNS の積極的な会話参加によって中断され、一発話の中で「話者交替」が行われるためであることが分かった。これは、NS が NNS との接触経験を積むことによって、上級 NNS の言語能力に配慮するようになり、従属節を含んだ複雑な文の一発話でも、必要以上に区切らず一気に話したほうがよいという認識を身に付けたことによるのではないだろうか。一方、接触経験の多い NS が、初中級 NNS に対して上級 NNS に対するよりも「自発的話者交替」を多く用いているのは、意識的に「間」を置いて相手の「あいづち」を促し、NNS の反応を確認するために「話者交替」が行われるためであることが分かった。これは、NS が NNS との接触経験を積むことによって、初中級 NNS が理解しているかどうかを配慮するようになり、「間」を置いて相手の理解を確認しながら会話を進めることが、初中級 NNS とのコミュニケーション上の問題を回避するためには有効である、という認識を身に付けたことによると考えられるだろう。

## (2) 接触経験の少ない NS の一発話における「話者交替」

接触経験の少ない NS は、一発話における平均 TCU 数と「話者交替」の方法について、NNS の日本語能力による有意差がなかった。接触経験の少ない NS は、それぞれの NNS に対してどのように一発話を用いているのだろうか。以下では、接触経験の少ない NS の会話を観察し、質的に分析することにする。

例 4-9 は、接触経験の少ない NS の対上級場面における会話例である。

例 4-9 (NSN5 : 接触経験の少ない NS、NNSJ : 上級 NNS)

- 233 NSN5 えっと、鬼怒川??。
- 234 NNSJ ああ、その温泉<有名なところですね> {<}。
- 235 NSN5 <そう> {>}、温泉が有名です。
- 236 NNSJ はい。
- 237 NSN5 あと **【**。
- 238 NNSJ **】** もみっ紅葉ですか、あっ紅葉がない??。
- 239 NSN5 紅葉もあり<ます> {<}。
- 240 NNSJ <あり> {>} ます、はい。

例 4-9 は、NSN5 が NNSJ に栃木県の鬼怒川について紹介している場面である。NSN5 が 233 「えっと、鬼怒川??」と説明し始め、上昇イントネーションによって相手の理解を確認している。それに対して NNSJ が 234 「ああ、その温泉有名なところですね」と言って、「ああ」と理解を示した後、「その温泉有名なところですね」と鬼怒川を知っていることを伝えている。NSN5 は NNSJ の 234 の「温泉」と聞いたところで、直ちに 235 「そう、温泉が有名です」と同意している。続いて、NSN5 は 237 「あと」と言って鬼怒川について説明を続けようとするが、NNSJ が 238 「もみっ紅葉ですか、あっ紅葉がない」と先取りして質問したので、NSN5 の 237 の発話が中断され、NSN5 は 239 「紅葉もあります」と答えている。NNSJ は NSN5 の最後に重ねて 240 「あります、はい」と繰り返し、理解を示している。NSN5 の 233 「えっと、鬼怒川??」、235 「そう、温泉が有名です」、239 「紅葉もあります」の発話は、短い単文からなることが分かる。

このように、接触経験の少ない NS は、上級 NNS に対しては、1TCU からなる短い単文の発話を続け、その 1 文が終わったところ、または終わりそうなところで、NNS がターンを取る様子が多く観察された。4.4.2 の調査結果では、接触経験の少ない NS は、対上級場面において一発話における平均 TCU 数が 1.13TCU であり、一発話の中でほとんど「話者交替」を行っていないことが分かった。これは、NS の一発話が短い単文で終わるため、上級 NNS がターンを取る適切な場所 (TRP) が少ないことによると考えられる。

次の例 4-10 は、接触経験の少ない NS の対初中級場面における「話者交替」の会話例である。

**例 4-10 (NSN5 : 接触経験の少ない NS、NNSj : 初中級 NNS)**

- 68 NSN5 でも、もし羊を見たいのであれば、千葉にもいます。  
69 NNSj ああ、千葉もくいますか？> {<}。  
70 NSN5 <はい> {>}。  
71 NNSj ふーん。  
→72 NSN5 あのう、農場が(うん)ここにもあります。  
73 NNSj ああ、そうですか=。

例 4-10 は、NSN5 が NNSJ の「故郷にいる羊を見たい」という要望に応じて千葉の農場について紹介している場面である。NSN5 は 68 「でも、もし羊を見たいのであれば、千葉にもいます」と「千葉」の説明を始め、NNSj の 69 「ああ、千葉もいますか」という質問に 70 「はい」と答えている。その後、NSN5 は 72 「あのう、農場がここにもあります」と千葉にも農場があることを伝え、NNSj が 73 「ああ、そうですか」と理解を示している。NSN5 の 68 「でも、もし羊を見たいのであれば、千葉にもいます」は従属節を含む複雑な 1 文の発話であり、72 「あのう、農場がここにもあります」は短い単文で構成され、どちらも終止形で発話が終了している。

このように、接触経験の少ない NS は、上級 NNS 同様に初中級 NNS に対しても、一発話が 1TCU によって構成され、終止形で終わる様子が多く観察された。4.4.2 の調査結果では、接触経験の少ない NS は、対初中級場面においても、一発話における平均 TCU 数が 1.10TCU であり、一発話の中でほとんど「話者交替」を行っていないことが分かった。これは、初中級 NNS は、NS の一発話が短い単文で終わった時は発話末でターンを取り、従属節を含む複雑な文の時は一発話を理解するのに時間がかかるため、結果的に NS の一発話が終止形で終わったところで、ターンを取っていることによると考えられる。

以上のことから、接触経験の少ない NS は、上級 NNS、初中級 NNS のどちら

らに対しても、終止形で終わる 1TCU の一発話を用いることが多いために、一発話の中の「話者交替」が少ないことが分かった。

### (3) 「考察」のまとめ

上記のように、実際の会話における接触経験の異なる NS の一発話の「話者交替」について質的に分析した結果、次のような違いが明らかになった。

まず、接触経験の多い NS は、上級 NNS に対して話す時は、従属節を含んだ複雑な文の一発話でも、区切らずに最後まで一気に話そうとしているが、上級 NNS の「あいづち」などの積極的な会話参加によって発話が中断され、一発話の中で「受動的話者交替」が行われていた。また、初中級 NNS に対して話す時は、意識的に「間」を置いて相手の反応を促し、NNS の理解を確認しながら発話を進め、一発話の中で「自発的話者交替」が行われていた。このことから、接触経験の多い NS は、NNS との日常的な接触経験によって、対話相手の NNS の言語能力に配慮して、それぞれの NNS に対して異なる「話者交替」の方法を用いるようになり、NNS の日本語能力に応じた「一発話の調整」を行うようになることが推測される。それに対して、接触経験の少ない NS は上級 NNS、初中級 NNS のどちらに対しても、接触経験の多い NS より一発話における平均 TCU 数が有意に少なく、終止形で終わる 1TCU の一発話を用いる傾向があることから、NNS の日本語能力に応じた「一発話の調整」が身に付いていないと考えられる。

以上のことから、NS は普段から NNS と接触することによって、NNS の日本語能力に応じた「一発話の調整」の仕方を学習していると言えるだろう。

柳田 (2015) は、中上級レベルの NNS を対象として、前述した「インフォメーション・ギャップ・タスク」を行い、接触経験の異なる NS の「情報やり場面」における発話の「終わり方」について分析を行っている。その結果、接触経験の多い NS が「情報の切れ目が明確な文単位の発話を多く用いる」

(p.112) ことを明らかにした。本調査に見られた接触経験の多い NS の「景色がきれいとか,,」、「夏に着るのは,,」、「夏に着るのは、浴衣ってゆって,,」というようなはっきりしない発話の「終わり方」は、接触経験の少ない NS に

よって多く用いられることを指摘している (pp.166-167)。この柳田 (2015) の調査結果に反して、本調査における接触経験の多い NS は、上級 NNS、初中級 NNS のどちらに対しても、従属節で TCU が終わることが多く、情報の切れ目が明確でないところで「話者交替」を多く行う傾向が見られた。これはなぜなのだろうか。

まず、柳田 (2015) と本調査は、NS の対話相手である NNS の日本語能力に違いがある。柳田 (2015) は中上級 NNS のみを対話相手としているが、本調査では初中級 NNS と上級 NNS による違いを探った。柳田 (2015) が調査対象としていない初中級 NNS は、上級 NNS と比べて、日本語の理解語彙も使用語彙も量が小さいため、初中級 NNS と話す時には一発話を区切って NNS の理解を一つ一つ確認しながら発話を進める必要があるのではないだろうか。本調査において、接触経験の多い NS は、初中級 NNS に対しては、意識的に 1 文を区切って「間」を置くことによって、相手に理解する時間を与え、相手に「あいづち」を促し、相手の理解を確認していた。これは、NS が接触経験を積むことによって、このような「一発話の調整」が、初中級 NNS とのコミュニケーション上の問題を回避するためには有効である、という認識を持つようになったためと考えられる。

次に、調査方法の違いが挙げられる。柳田 (2015) は、「お互いに持っている情報を伝えあい、1 つの情報を完成させる「情報のやりとり」をコミュニケーションの目的」(p.40) として、「できる限り単純化された情報のやりとりの過程を観察するために」(p.40)、前述したインフォメーション・ギャップ・タスクによってデータを収集している。そのような「できる限り単純な情報のやりとり」が期待される場面設定によって、接触経験の多い NS は「情報の切れ目が明確な文単位の発話」を多用したのではないだろうか。それに対して、本調査は、会話参加者双方のやり取りを通して NS が使用する一定の「フォリナー・トーク」を引き出すことを目的としており、「旅行希望を持つ NNS が次の休暇に訪れる日本の観光地について NS に相談する」という日常会話に近いロールプレイ場面を設定し、NS と NNS による自由な会話を収集した。そのため、接触経験の多い NS が上級 NNS と話す時には、上級 NNS が積極的に会話に参加することが可能となって、上級 NNS の会話参加によっ

て NS の発話が中断され、結果的に NS の一発話の中で「受動的話者交替」が発生して、従属節で終わる TCU が続いたと考えられる。このような、タスクとロールプレイという調査方法の違いによって、接触経験の多い NS の「一発話の調整」に違いが生じたのではないだろうか。

以上のように、調査対象と調査方法の違いによって、本調査結果は柳田 (2015) の導き出した結果とは異なると考えられる。日常会話に近いロールプレイによって導き出された本調査結果は、NS と NNS による自由会話に近い談話資料に基づくものであり、日常会話の実態を反映していると言えるだろう。

#### 4.5 本章のまとめ

本章では、接触場面において一般の NS の「一発話の調整」に、NS の NNS との日常的な接触経験と NNS の日本語能力がどのような影響を及ぼしているか解明することを目的とし、NS の一発話の「長さ」及び一発話における「話者交替」に注目して分析を行った。その結果、以下のことが明らかになった。

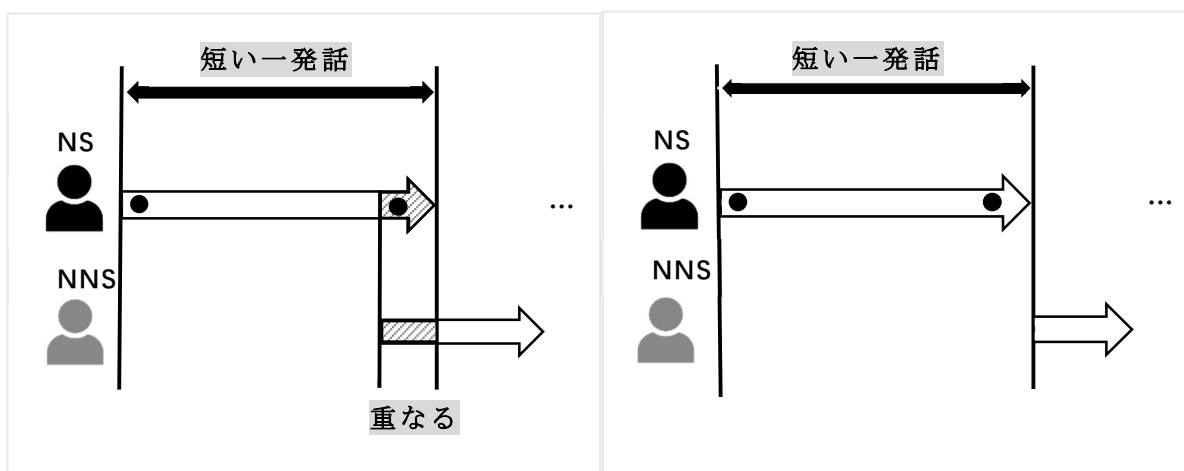
まず、一発話の「長さ」については、接触経験の多い NS は、上級 NNS に対して話す時は、初中級 NNS より長い一発話を用いるのに対して、初中級 NNS に対して話す時は、上級 NNS より短い一発話を用いていた。一方、接触経験の少ない NS は相手の NNS の日本語能力に関係なく、一発話を同じ長さで用いていた。また、対上級場面では、接触経験の多い NS が接触経験の少ない NS より長い一発話を用いているのに対して、対初中級場面では、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS の間には有意差がないことが分かった。

次に、NS の一発話における「話者交替」については、まず、一発話の TCU (ターン構成単位) に注目して、一発話の中の「話者交替」の回数を計測した。その結果、接触経験の多い NS も接触経験の少ない NS も、相手の NNS の日本語能力による一発話における平均 TCU 数には有意差が見られないことが分かった。一方、接触経験の多い NS は、上級 NNS、初中級 NNS のどちらに対しても、接触経験の少ない NS より一発話の中で「話者交替」を多く



行っていた。次に、一発話における「話者交替」の方法に注目して分析した結果、次のことが分かった。接触経験の多い NS は、上級 NNS に対して話す時には、初中級 NNS に対する時と比べて、相手による発話の割り込みによって区切られた「受動的話者交替」が有意に多くなり、初中級 NNS に対して話す時には、上級 NNS に対する時と比べて、自発的に一発話を区切った「自発的話者交替」が有意に多くなっていた。つまり、接触経験の多い NS は、相手の NNS の日本語能力によって一発話における「話者交替」の方法を変えていると言える。それに対して、接触経験の少ない NS は、上級 NNS、初中級 NNS のどちらに対しても、「受動的話者交替」と「自発的話者交替」には有意差が見られなかった。つまり、接触経験の少ない NS は、相手の NNS の日本語能力に関わらず、同じように「話者交替」を行っていると言える。さらに、接触経験の異なる NS の一発話の「話者交替」について質的に分析したところ、次のことが観察された。接触経験の多い NS の場合、上級 NNS に対して話す時は、従属節を含んだ複雑な文の一発話を区切らずに話している途中で、相手の上級 NNS によるあいづちなどの割り込みによって「受動的話者交替」が行われていた。また、初中級 NNS に対して話す時は、一発話の中で意識的に「間」を置いて「自発的話者交替」が行われていた。それに対して、接触経験の少ない NS の場合、上級 NNS に対して話す時は、一発話が終止形で終わりそうなところで「話者交替」が行われ、初中級 NNS に対して話す時は、一発話が終止形で終わったところで「話者交替」が行われていた。

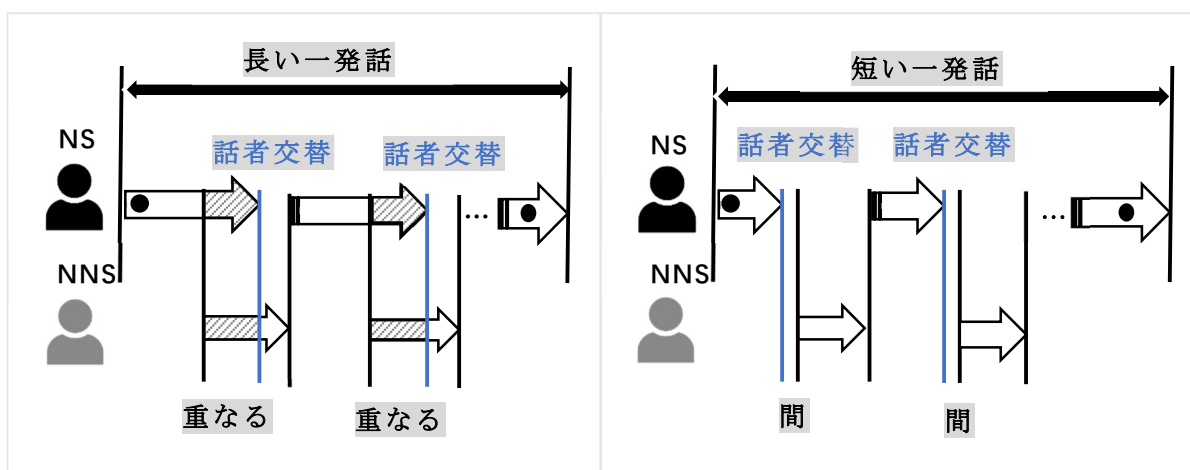
以上の結果に基づいて、接触経験の少ない NS と接触経験の多い NS の両場面における「一発話の調整」を図示したものが図 4-6、図 4-7 である。図中の発話の黒丸「●」は NS の一発話の「開始」と「終了」の部分を示している。



対上級場面

対初中級場面

図 4-6 接触経験の少ない NS の「一発話の調整」



対上級場面

対初中級場面

図 4-7 接触経験の多い NS の「一発話の調整」

図 4-6 に示したように、接触経験の少ない NS は、対話相手が外国人であることを意識して、これまで指摘されてきたフォリナー・トークの特徴と同じく、終止形で終わる短い一発話を用いていると考えられ、その点では「一発話の調整」を行っていると言える。しかし、上級 NNS、初中級 NNS のどちらに対しても同じように一発話を用いていることから、相手の NNS の日本語能力に合わせて一発話を調整する必要性は認識していないと思われる。一方、接触経験の多い NS は、図 4-7 に示したように、上級 NNS に対して話す時は、

従属節を含んだ長い一発話を一気に話そうとしていたが、初中級 NNS に対して話す時は、一発話の中で意識的に「間」を置いて、NNS の理解を確認するために「話者交替」を行っていた。つまり、接触経験を積むことによって、NS は、「初中級 NNS に対して話す時は、一発話の中で「間」を置いて意識的に「話者交替」をして理解チェックを行う」というストラテジーを身に付けたと言えるだろう。

以上のことから、接触経験の多い NS は、普段 NNS と接触経験を重ねることによって、対話相手の NNS の日本語能力に合わせて一発話を調整する必要性を認識できるようになり、NNS の日本語能力に応じて一発話を効果的に調整していることが推測される。

## 第5章 日本語母語話者の「自己修復」について

第5章では、接触場面におけるNSの「自己修復」に注目し、研究課題(2)「日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者の「自己修復」にどのような影響を及ぼしているか」の解明を目指す。まず、5.1で本章の目的について述べた後、5.2でNSの「自己修復」に関する先行研究をまとめ、問題の所在を明らかにする。次に、5.3で「自己修復」の生起頻度について、5.4で「自己修復」の方法について、5.5で「自己修復」の発話連鎖について調査結果を分析し、考察を行う。最後に、5.6で本章の内容をまとめる。

### 5.1 本章の目的

2人以上の対面会話においては、互いに、言い間違えたり適切な表現が思い出せなかったり発話が聞き取れなかったりして、さまざまなトラブルがしばしば起こる。それらの発話のトラブルが生じた場合、会話参加者は、円滑な会話進行の流れを妨げなければ、発話のトラブルを明示せずに会話を続けることもあれば、トラブルの存在を意識して、何らかの解決案を志向してトラブルに対処することもある。そのような発話の産出、聞き取り、理解にかかわるトラブルに対処する時に現れる一連の手続きは「修復 (repair)」と呼ばれる(シェグロフ他 2010 [1977])。会話における「修復」という現象については、通常、「自己修復」(self-repair)と「他者修復」(others-repair)に区別され、「自己修復」とは、トラブルの発話の話し手自身が修復を行うことであり、「他者修復」とは、話し手以外の者によって修復が行われることである。

その中で、「自己修復」は規範的に優先されるという経験的な偏り<sup>注25</sup>があることが指摘されている（シェグロフ他 2010 [1977]）。つまり、一般的な会話において会話参加者は発話のトラブルに対処する際に、「他者修復」よりも「自己修復」のほうが圧倒的に多い傾向があると言える。

NS と NNS が日本語を用いてコミュニケーションを取る接触場面では、母語場面より発話のトラブルが多く発生すると思われ、発話のトラブルに対処するために優先的に行われる NS の「自己修復」がより頻繁に起こると考えられる。大平（1999）は、接触場面における NS が行う「言い直し」（本研究では「自己修復」）を NNS の理解を促進するための手段として挙げている。接触場面において日本語力が十分ではない相手と相互理解を図りつつコミュニケーションを遂行するためには、NS が行う「自己修復」は大きく貢献すると考えられる。

そこで、本章では、接触場面における日本語教育経験のない一般の NS が行う「自己修復」に注目して、NS はどのように「自己修復」を行って発話のトラブルに対処するか、解明することを目的とする。

## 5.2 母語話者の「自己修復」に関する先行研究及び問題の所在

5.2 では、NS の「自己修復」に関する先行研究を概観し、問題の所在を明らかにする。

まず、日本語フォリナー・トークの側面から NS の「自己修復」に関わるものとして、スクータリデス（1981・1988）、ロング（1992a・1992b）が挙げられる。スクータリデス（1981）は、日本語のフォリナー・トークの存在と特徴を明らかにするために、NS 10 名と NNS 5 名とのインタビュー会話を

---

<sup>注25</sup> 修復開始の多くは、まず最初に「自己修復」を導く。それは「他者修復」の出現を制限する様々な制約があるためである。サククス他（2010 [1974]）は、会話において順番交替組織が働いているとし、その順番交替組織は、現在の話し手が、現在の順番の完了可能な場所（移行適切場所（transition relevance place : TRP））まで、話し続ける権利を保証するものである。「他者修復」は、修復開始のために現在の話し手の発話順番に割り込む必要があるため、非優先的なものとなる。シェグロフ他（2010 [1977]）は、「他者修復」がまれであるのは、順番交替組織の帰結であると述べている。

録音して分析した。その結果、「キーとなる語・節の繰り返し」、「相手の母国語を用いること」、「訂正」、「重複の多い文」などの NS が行う「自己修復」の手段を、日本語のフォリナー・トークの特徴として挙げている。スクータリデス (1988) は、スクータリデス (1981) を踏まえ、フォリナー・トークの語彙面から見た特徴として、「①簡単な日本語の同義語に換える」、「②英単語に直す」、「③より易しい表現に釈義 (パラフレーズ) する」という 3 点を挙げている (p.119)。ロング (1992a・1992b) は、外国人が道端で出会った NS 37 人に道を尋ねるといふ実験を行い、NS の外国人に対する言語行動の特徴を探った。その結果、NS は、外国人に対して話す時、「他言語の単語の使用」、「外来語の頻用」、「日本語による言い換え」、「語、節の繰り返し」などの調整が見られたと報告している。以上のように、NS が行う「自己修復」は日本語のフォリナー・トークの特徴として捉えられてきたが、NS が行う「自己修復」の使用実態と修復過程については詳しく検討されていない。

接触場面における NS の「自己修復」の使用実態に注目して実証的に調査、分析したのものとして、志村 (1989)、池田 (1998)、大平 (1999)、などが挙げられる。

志村 (1989) は、母語場面 4 組と接触場面 4 組における二者間自由会話を対象として、NS の文レベルの修正である「言語学的修正」(「文の量的長さ」、「文の質的な側面である複雑さと文法性」、など) と談話レベルの修正である「相互交流的修正」(「ストラテジー」<sup>注26</sup>と「タクティクス」<sup>注27</sup>) に注目して分析した。その結果、フォリナー・トークの方が、「相互交流的修正」に属する「自分の発話を繰り返す」、「自分の発話をパラフレーズする」、「例を与える」などの談話レベルの修正が量的に多いことが分かった。

池田 (1998) は、NNS との接触経験の異なる大学教員 7 名を対象に、日本語フォリナー・トークにおける語彙の修正の実態を、NNS を聞き手として想定した「仮想講義」によって調査し、NS の語彙の修正方法を分析した。その

---

<sup>注26</sup> 「ストラテジー」について、Long (1983) は「会話におけるトラブルを回避するために使用される方略」(pp.131-132、筆者訳)としている。

<sup>注27</sup> 「タクティクス」について、Long (1983) は「会話においてトラブルが生じた時に使用される修復の方略」(pp.131-132、筆者訳)としている。

結果、NSが行う語彙の修正には、A「繰り返し型・言い換え型」、B「意識型・拡大型」、C「説明型」、D「例示型」、E「回避型」という5つのパターンがあることを明らかにした。そして、NSは、話している内容をNNSに理解させるために、量を増加させる「量的な修正」だけでなく、「質的修正」も行い、NNSにとってどの語彙がどのように理解困難かを考慮した上で修正のパターンを取捨選択していることを指摘している。

大平（1999）は、NSがNNSを対象にインタビューを行った際の談話を収集して、接触場面の「質問－応答」連鎖におけるNSの「言い直し」に注目し分析した。「聞き手（NNS）にとって理解しやすい（と思われる）表現で再度発話すること」（p.68）を「言い直し」と定義し、「言い直し」には、自己訂正として行われるものと、意味交渉の結果として生じたものがあるとしている。また、NSの「言い直し」を「同義語、類義語の使用」、「対義語の使用」、「パラフレーズ」、「具体化」、「一般化」、「単純化」、「詳述化」、「文構造の変化」、「アプローチの変化」、「他言語の使用」、「繰り返し」の11種類に分類して、その頻度と成功率を分析した。その結果、「言い直し」の種類によって使用頻度も成功率も異なることを明らかにした。ここでは、NSの「言い直し」に影響を与える要因としてNSのNNSとの接触経験が挙げられ、今後のより精細な分析が課題とされている。

一方、接触場面におけるNSの「自己修復」にNNSとの接触経験が与える影響について詳しく検討したのものとして、増井（2005）、筒井（2008）、柳田（2010・2013・2015）、平山（2020）がある。

増井（2005）は、一般のNS（NNSとの接触経験がほとんどないNS）5名が中級レベルのNNSに絵の内容を説明し、NNSが同じ絵の説明を再生するというタスクを各組5回実施した。1回目の会話と5回目の会話を比較した結果、5回目の会話ではNSによる修復的言語調整の頻度も種類も多くなる傾向が見られ、特に、「言い換え」に代表される多様な方法・表現が多く用いられるようになったことを報告している。

筒井（2008）は、日本語教師3名・ホストファミリーのNS3名・一般のNS（NNSとの接触経験がほとんどないNS）3名を対象として、公的文書をNNS（初級後半から中級前半レベル）に説明するロールプレイ調査を実施し、

NSの言い換えについて分析した。その結果、日本語教師及びホストファミリーは、一般のNSに比べて、言い換えの際の情報の加工の度合いが高くなり、「例示」の方法を多く用いるなど、加工の方法もより具体化されているという傾向が見られたという。

柳田（2010・2013・2015）は、日本語教育経験のない一般のNSに注目し、接触経験の多いNS 10名、接触経験の少ないNS 10名と中上級日本語学習者5名を調査対象として、インフォメーション・ギャップ・タスクを実施し、接触場面におけるNSの発話にNNSとの接触経験が与える影響について詳しく検討している。柳田（2010・2013・2015）では、「自己発話の修正」（本研究では「自己修復」）を情報の再構成の程度によって「高」、「中」、「低」に分類し、出現数を集計した後、「自己発話の修正」を、NNSから不理解表明を受けてから修正する「要求後発話修正」とNNSの不理解を事前に予測して自発的に修正する「自発的発話修正」という2つに分類し、出現数を集計した。その結果、NSの接触経験がNSの「自己発話の修正」の情報の再構成の種類に及ぼす影響は少ないこと、接触経験の多いNSは「自発的発話修正」が多いのに対して、接触経験の少ないNSは「要求後発話修正」が多いことを明らかにした。以上の結果から、柳田（2015）は、接触経験を積んだNSは、「自己発話の修正の種類にNS-N（接触経験の少ないNS：引用者注）と差はないが、NNSからの不理解表明がなくても自発的に発話修正を行う」（p.103）、という方略を学習し、実践していると結論付けている。

平山（2020）は、接触場面と母語場面におけるNSの「言い換え」の生起数と種類に注目し、NNSとの接触経験の異なるNS 8名（接触経験の多いNS 4名と接触経験の少ないNS 4名）による、中級学習者1名、上級学習者1名、日本語母語話者1名の同一人物との初対面自然会話を収集し、NSの接触経験とNNSの日本語レベルによる「言い換え」の生起数と種類の差を検証した。分析の結果、「言い換え」の生起数に関しては、接触経験の多いNSは日本語レベルの低い相手に対して「言い換え」を多く用い、相手の日本語レベルが上がるにつれて、その頻度が小さくなることが分かった。また、「言い換え」の種類に関しては、接触経験の多いNSは「他言語」を使用した「言い換え」を多用し、相手の日本語レベルが低いほどより多くの「具体化」を行う



ことが明らかになった。

以上の先行研究から、これまで、フォリナー・トークの特徴として NS が「自己修復」の手段を多用することが指摘され（スクータリデス 1981、ロング 1992a・1992b）、その使用実態について実証的に検証されてきた（志村 1989、池田 1998、大平 1999）が、接触場面の会話参加者である NS と NNS 双方の属性という分析視点からの検討は十分には行われていないことが分かった。また、増井（2005）、筒井（2008）によって、NS の「言い換え」や「情報の加工方法」に NS の接触経験が影響を与えていることが明らかにされたが、これらの研究対象には日本語教育経験を持つ NS が多く含まれており、教授歴の有無という NS の属性の違いについては考慮されていない。さらに、柳田（2010・2013・2015）及び平山（2020）によって、日本語教育経験のない NS が行う「自己発話の修正」、「言い換え」に、NNS との接触経験の多寡と NNS の日本語能力の違いが影響を与えていることが明らかにされたが、柳田（2010・2013・2015）は、対話相手の NNS が中上級学習者に限られており、日本語能力の違いは検討されていない。平山（2020）は、調査対象者の NS は各 4 名で、対話相手の NNS が中級学習者 1 名、上級学習者 1 名の同一人物 2 名に固定されているため、NNS の人数を増やして対話相手を広げる必要があると思われる。また、NS の「言い換え」には、NS による NNS の発話に対する「訂正」いわゆる「他者修復」も分析対象に含まれているため、NS による自己発話に対する修正として「自己修復」の使用実態や修復過程についてより詳しく検討する必要があると考える。

以上のことから、本章では、NS の NNS との日常的な接触経験の多寡と NNS の日本語能力の違いが、接触場面における NS の「自己修復」というトラブル対処法にどのように影響を及ぼすか明らかにすることを目的として、NS による「自己修復」について、生起頻度、方法、発話連鎖という 3 つの視点から分析し、考察を行うことにする。

以下では、5.3 で「自己修復」の生起頻度について、5.4 で「自己修復」の方法について、5.5 「自己修復」の発話連鎖について明らかにする。

### 5.3 「自己修復」の生起頻度

まず、5.3 では、NS の「自己修復」の生起頻度について調査し、分析する。5.3.1 で本研究が扱う「自己修復」について定義づけを行い、5.3.2 で生起頻度の調査結果について述べた後、5.3.3 でその結果について分析し、考察を行う。

#### 5.3.1 「自己修復」の定義及びその範囲

「自己修復」に関しては、「自己修復」(シェグロフ他 2010 [1977])、「言い直し」(大平 1999)、「言い換え」(増井 2005、平山 2020)、「自己発話の修正」(柳田 2010・2013・2015)、などの呼び方が使われ、研究がなされてきた。シェグロフ他 (2010 [1977]) によれば、「自己修復」とは、トラブルが生じた発話の話し手自身が修復を行うことであり、「自己修復」の修復対象となる発話部分を「トラブル源 (trouble source)」としている (p.163)。大平 (1999) は「言い直し」について、「話し手 (NS) がいったん口に出した発話を、聞き手 (NNS) によって理解しやすい (と思われる) 表現で再度発話する」(p.68) ことであると述べ、このような「言い直し」には、「自己訂正 (self-correction)」として行われるものと、意味交渉 (negotiation of meaning) の結果として生じたものがある (p.68) と論述している。「言い換え」については、増井 (2005) が特定の語や発話の不理解から意味交渉が起きている部分に対して、「別の言語形式を使用したり、「引き金」が指すものの属性情報を付加したりして、相手の理解を促す」(p.5) ことであると述べている。平山 (2020) は増井 (2005) を参考に、「言い換え」を「意味を保持したまま別の言語形式で表現したもの」(p.111) と定義している。さらに、柳田 (2010) は「自己発話の修正」という用語を用いて、「母語話者が一度発した発話と同じ内容を再度発話するもの」(p.18) と定義している。

本研究では、シェグロフ他 (2010 [1977]) の「自己修復」という呼び方を用い、シェグロフ他 (2010 [1977])、大平 (1999)、柳田 (2010・2013・2015) を参考に、「自己修復」を「話し手の発話における「トラブル源」が生じた部分、あるいはトラブルが生じる可能性のある部分に対して、話し手自身が同じ内容を再度発話して修復を行うもの」と定義する。また、シェグロフ他

(2010 [1977]) に従い、修復の対象となる発話部分を「トラブル源 (trouble source)」と呼ぶことにする。

この定義に基づき、本調査の談話から取り出した「自己修復」の例を、以下の 5-1 と 5-2 に示す。下線部はトラブルが生じた「トラブル源」であり、二重下線部は NS の「自己修復」の部分である。注目する発話番号に「→」を示した。

**例 5-1 (NSE2 : 接触経験の多い NS、NNSc : 初中級 NNS)**

- 48-1 NSE2 <お土産>{>} はこういう大きい、こういう通りがあつて、  
          こういう道があつて、  
49 NNSc はい。  
48-2 NSE2 いろんなお店がいっぱい並んでるの。  
50 NNSc ああ。

例 5-1 では、NSE2 が NNSc に浅草の仲見世通りについて説明している。NSE2 は 48-1 で「お土産はこういう大きい、こういう通りがあつて」と言った後に、「こういう道があつて」と言い換えている。本研究では、48-1 の「こういう通りがあつて」における「通り」を「トラブル源」とし、48-1 の「こういう道があつて」における「道」を NS による「自己修復」とする。このように、NS が自分の発話における「トラブル源」に対して修復を行った部分を「自己修復」1 回とカウントすることにする。

**例 5-2 (NSE3 : 接触経験の多い NS、NNSe : 初中級 NNS)**

- 247-1 NSE3 えっと、ここは、ここで取れるのはカツオという魚なんですけれど、  
248 NNSe うん。  
→247-2 NSE3 日本でよく有名なのはマグロという魚なの。  
249 NNSe そう、まゆ？。  
→250 NSE3 マグロ<笑い>。  
251 NNSe マグですね。

- 252 NSE3 マグロ。  
 253 NNSe そう、そうですね。

例 5-2 では、NSE3 が NNSe に神奈川県のカツオを紹介した後、日本で有名な魚のマグロを紹介している。NSE3 が 247-2 で「日本でよく有名なのはマグロという魚なの」と言ってマグロを挙げた後に、NNSe が 249「そう、まゆ?」、251「マグですね」と間違った発音で「マグロ」を聞き返している。NSE3 は、それぞれの後に 250「マグロ<笑い>」と 252「マグロ」と正しい発音で 2 回繰り返して言い換えている。247-2 における「マグロ」を「トラブル源」とし、250「マグロ<笑い>」と 252「マグロ」を NS による「自己修復」とする。このように、NS が自分の発話における 1 つの「トラブル源」に対して 2 回修復を行った場合は「自己修復」2 回とカウントする。

### 5.3.2 調査結果

5.3.1 の定義に従い、接触経験の多い NS 8 名と接触経験の少ない NS 8 名の、対上級場面と対初中級場面合計 32 組の会話における「自己修復」の生起頻度を集計した。その結果を表 5-1 示す。

表 5-1 NS の「自己修復」の生起数 回

	接触経験の多い NS	接触経験の少ない NS	計
対上級場面	137	90	227
対初中級場面	239	108	347
合計	376	198	574

表 5-1 から、まず、接触経験の異なる NS の「自己修復」の合計を見ると、接触経験の多い NS は 376 回、接触経験の少ない NS は 198 回用いており、接触経験の多い NS は接触経験の少ない NS の 2 倍近い「自己修復」を用いていることが分かった。

次に、NSの接触経験の多寡による「自己修復」の生起数については、接触経験の多いNSが対上級場面で137回、対初中級場面で239回、接触経験の少ないNSが対上級場面で90回、対初中級場面で108回であった。図5-1は、接触経験の多いNSと接触経験の少ないNSの、それぞれの場面における「自己修復」の生起数を示したものである。

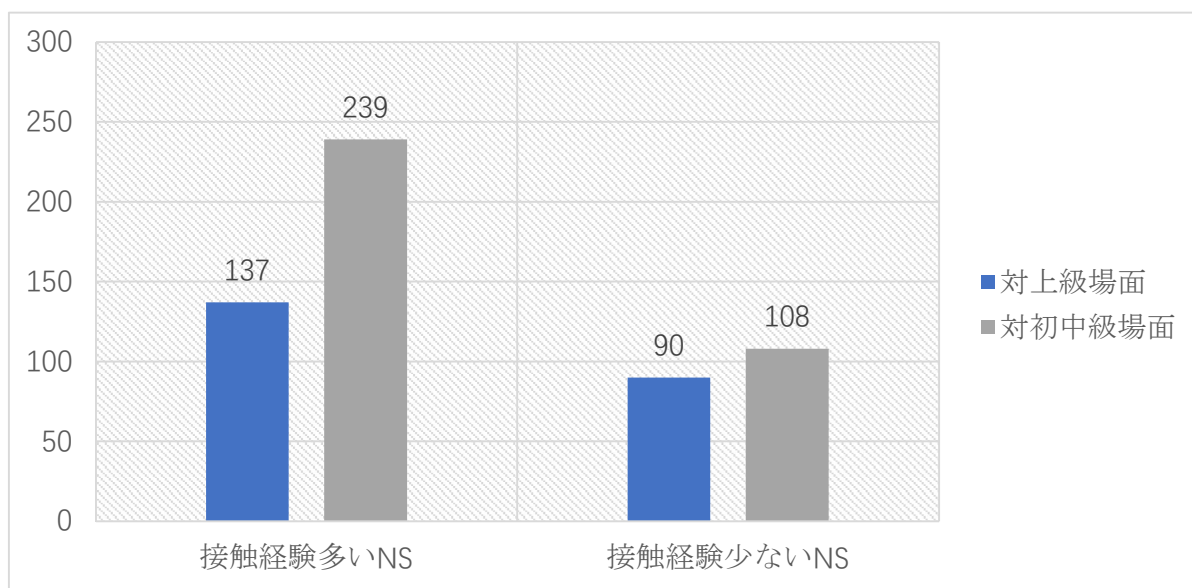


図 5-1 接触経験による「自己修復」の生起数

図5-1を見ると、接触経験の多いNSは対上級場面になると対初中級場面の半数近くまで減るのに対して、接触経験の少ないNSは対上級場面でも対初中級場面でもほぼ同じ数の「自己修復」を用いていることが分かる。

図5-2は、対話相手の日本語能力差による対上級場面と対初中級場面におけるNSそれぞれの「自己修復」の生起数を示したものである。

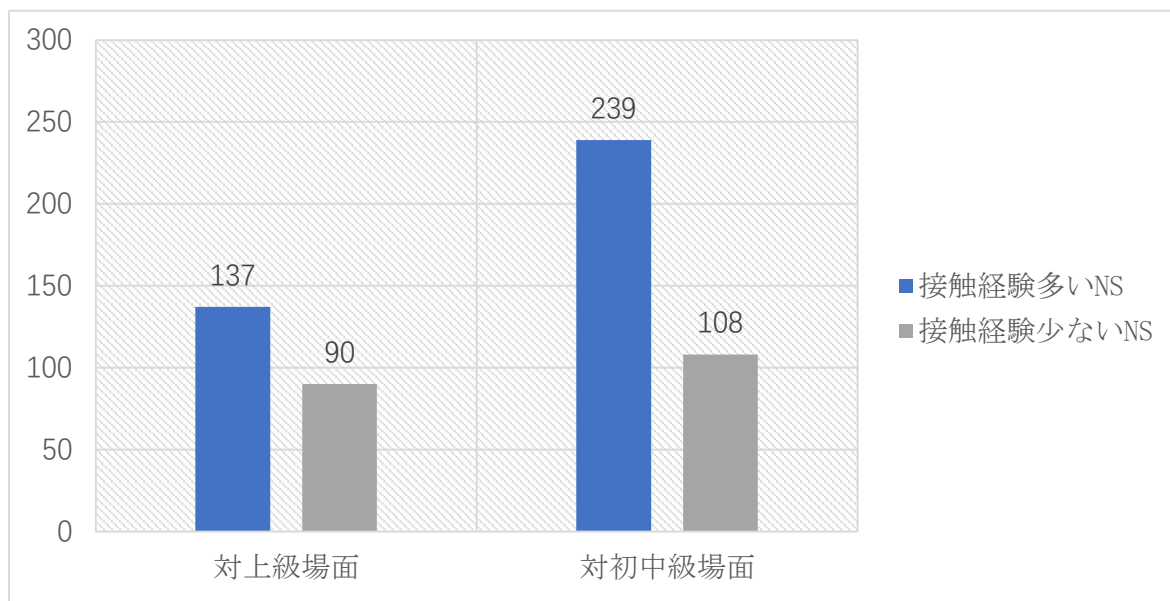


図 5-2 対話相手の日本語能力による「自己修復」の生起数

これを見ると、対上級場面では、接触経験の多い NS は接触経験の少ない NS より「自己修復」を 1.5 倍程度用いているのに対して、対初中級場面では、接触経験の少ない NS の 2 倍以上用いていることが分かる。

この結果の統計的有意差を確認するために、「接触経験 (2 水準) × 場面 (2 水準)」の 2 要因分散分析を行ったところ、接触経験と場面の主効果が見られ、接触経験の効果量が大きく、場面の効果量が中程度であることが分かった (接触経験,  $F(1, 14) = 7.320, p < .05, \eta^2 = .26$ ; 場面,  $F(1, 14) = 23.909, p < .001, \eta^2 = .12$ )。つまり、接触経験の多い NS のグループは、接触経験の少ない NS より「自己修復」を多く使い、対初中級場面の方が対上級場面より「自己修復」を多く用いると言える。

また、接触経験と場面の交互作用が見られ、効果量が小程度であることが認められた ( $F(1, 14) = 11.715, p < .005, \eta^2 = .06$ )。そこで、単純主効果を検討したところ、図 5-1 に示したように、接触経験の多い NS は、対話相手の日本語能力の違いによる生起数に有意差が認められたが ( $F(1, 14) = 34.548, p < .001$ )、接触経験の少ない NS は、対話相手の日本語能力の違いによる生起数に有意差が認められなかった ( $F(1, 14) = 1.076, p = 0.317$ )。また、図 5-2 に示したように、対上級場面では、NS の接触経験の多寡による生起数に有

意差が見られなかったが ( $F(1, 14) = 1.792, p = 0.192$ )、対初級場面では、NSの接触経験の多寡による生起数に有意差が見られた ( $F(1, 14) = 13.921, p < .001$ )。つまり、NSによる「自己修復」の生起頻度に関して、接触経験の多いNSは、相手のNNSの日本語能力による違いが見られ、対初中級場面では対上級場面より有意に多く用いる傾向が確認されたのに対して、接触経験の少ないNSは、相手のNNSの日本語能力による違いが確認されず、対上級場面でも対初中級場面でもほぼ同じ程度の使用であることが分かった。また、対上級場面では、接触経験の多いNSも接触経験の少ないNSもほぼ同じ程度の「自己修復」の使用で、NSの接触経験による違いが見られないのに対して、対初中級場面では、接触経験による違いが見られ、接触経験の多いNSは接触経験の少ないNSより有意に多く「自己修復」を用いていることが分かった。

### 5.3.3 「自己修復」の生起頻度に関する考察

以上の結果から、まず、接触経験が多くなると、NSは、「自己修復」を多く用いるようになり、特に対上級場面より対初中級場面で「自己修復」を多く用いるようになることが明らかになった。つまり、接触経験の多いNSは接触経験を積むことによって、相手の日本語能力に応じて「自己修復」するようになると言える。また、日本語能力の高いNNSに対しては、接触経験の多寡による「自己修復」の使用に差がないのに対して、日本語能力の低いNNSに対しては、接触経験が多くなると「自己修復」を多く用いるようになることが明らかになった。

平山(2020)は、「接触経験の多い母語話者の場合には、日本語レベルの低い相手に対して言い換えを非常に多く使用し、相手の日本語レベルが上がるにつれて、その頻度が徐々に小さくなる」(p.131)ことを報告している。また、増井(2005)は、NSが中級レベルのNNSとの接触経験を経た5回目の会話で「修復的調整の頻度が上昇した」(p.9)という結果を述べ、修復的調整の頻度の上昇は、NSが接触経験を経て、より積極的に談話修復に取り組むようになった結果であると論じている。本調査結果は、これらの先行研究の

結果を支持するものと言える。特に対初中級場面では、発話トラブルがより発生しやすいため、接触経験の多い NS は、初中級 NNS が抱える問題点をより敏感に察知して、積極的に「自己修復」を行って発話のトラブルに対処していると考えられる。

また、対上級場面で接触経験の多い NS の「自己修復」が少なくなることについては、平山（2020）が、学習者の日本語レベルが上がれば、情報のやり取りや意思の疎通に問題が生じるというような事態は少なくなることを指摘し、「接触経験の多い母語話者は、やり取りの中で相手の理解度を見極め、必要に応じて理解補助をしていくため、対話相手のレベルが上がるにつれてその生起数が少なくなっていくのではないだろうか」（p.123）と論じている。本調査結果についても同様のことが言え、また、接触経験の多い NS は接触経験を経て、上級 NNS の日本語能力を認知し、日本語能力の高い NNS に対しては必要以上に「自己修復」を行わない、という認識を持つようになったとも考えられる。

それに対して、接触経験の少ない NS は、接触経験の多い NS より「自己修復」が少なく、NNS の日本語能力に関わらず、ほぼ同じ程度の「自己修復」を行っていることから、NNS の日本語能力に応じて発話のトラブルに対処することを学習しておらず、「自己修復」というトラブル対処能力が発達していないことが推測される。

以上のことから、NS の接触経験は、NNS の日本語能力に応じた「自己修復」の使用能力に影響を及ぼし、「自己修復」という、トラブルに対処するストラテジーを発達させていることが示唆される。

#### 5.4 「自己修復」の方法

それでは、接触経験の異なる NS は、日本語能力の異なる NNS に対して「自己修復」をどのように行っているのだろうか。次に、NS が「自己修復」を行う場合の具体的な方法について分析し、考察を行うことにする。5.4.1 で分析方法について説明し、5.4.2 で調査結果について述べた後、5.4.3 でその結果について考察を行う。



### 5.4.1 分析方法

大平（1999）では、NSの「言い直し」の方法が11種類に分類されている。その分類法を援用して、本談話資料に観察されたNSの「自己修復」の方法を①「繰り返し」、②「関連語の言い換え」、③「他言語の言い換え」、④「詳述化」、⑤「簡略化」、⑥「一般化」、⑦「パラフレーズ」、⑧「文の構造変化」、⑨「例示」の9種類に分類した。以下では、9種類の分類について、本談話資料から抜き出したNSの発話例を用いて説明する。

- ① 「繰り返し」：前述した発話を全部または一部を繰り返すものである。NSE1は52の「着物って言っても」を54-1で「着物って言っても」と繰り返している。

→52 NSE1 あのう、着物って言っても<笑い>。  
53 NNSa <笑い>。  
→54-1 NSE1 着物って言っても、二種類があつて、  
55 NNSa 二種類？。  
54-2 NSE1 そう。  
56 NNSa ああ。

- ② 「関連語の言い換え」：前述した語彙を同じ意味、あるいは似た意味の語彙、関連性のある語彙に言い換えるものである。NSE4は18で、「欠点」という言葉を「ダメなこと」に言い換えている。

→18 NSE4 浅草は、まあ、欠点、ダメなことを言うと、えっと、人が多いです。  
19 NNSg うーん、そうだよね。  
20 NSE4 はい。  
21 NNSg 人が多い。

- ③ 「他言語の言い換え」：前述した語彙を他言語に言い換えるものである。NSE2 は 189 の「オリーブ」という言葉を 191 で英語の「olive」に言い換えている。

→189 NSE3 オリーブわかりますか？。

190 NNSe オリーブ？。

→191 NSE3 olive、おっあのう、そういう油が取れる。

192 NNSe ああ、油ですね、はい。

- ④ 「詳述化」：前述した発話に新たな内容を付け加えたり、具体化したりするものである。NSE2 は 167-2 で「子供向け」を「アトラクションが子供向け」と言い直して、新たな内容を付け加えることによって、発話の内容を詳述化している。

167-1 NSE1 で、ランドのほうが、

168 NNSa うん。

→167-2 NSE1 子供向け??、アトラクションが子供向け。

169 NNSa ああ。

- ⑤ 「簡略化」：前述した発話を簡単にしたり、発話の一部を省略したりするものである。NSN2 は 31 で「ランドはあるけど、シーはなんか、ないみたい」という部分を簡略化して「ランドだけ」と言い換えている。

→31 NSN2 ランドはあるけど、シーはなんか、ないみたいなの聞いて、そう、ランドだけなのかなあ。

32 NNSd シー？。

- ⑥ 「一般化」：前述した発話をより広い内容で捉え直すものである。NSE3 は 255 の「マグロだったら青森とかのほうがおいしいんですね」という発話を、より広く捉え直して 256 で「ちょっと寒い地域のほうがお

いしいんですけれど…」と言ひ換えている。

→255 NSE3 マグロだったら青森とかのほうがおいしいんですね。

→256 NSE3 ちょっと寒い地域のほうがおいしいんですけれど…。

257 NNSe うん。

- ⑦ 「パラフレーズ」 前述した発話の意味を説明したり、解釈したりするものである。NSE2は63-1の「プロジェクションマッピング」を63-2「なんか、その建物とかに光を映し出す」、63-3「やつなんだけど…」に言ひ換えて、具体的に「プロジェクションマッピング」という言葉の意味を説明している。

→63-1 NSE2 で、けっこうきれいな夜とかに、なんか、プロジェクションマッピングってわかりますか？＝。

→63-2 NSE2 ＝なんか、その建物とかに光を映し出す、

64 NNSe ああ、はい。

→63-3 NSE2 やつなんだけど…。

- ⑧ 「文の構造変化」：前述した発話を再度発話する際に、内容を変えずに文の構造のみ変化するものである。NSE4は183で「行かないほうが」を言ひ切る前に、文の構造を変えて「行かなくてもいい」と言ひ換えている。

→183 NSE4 でも、そこまでってゆうんならば、行かないほうが、行かなくてもいいと思います。

184 NNSeg うーん、そっか。

- ⑨ 「例示」：前述した発話を再度発話する際に、具体的な例を挙げるものである。NSE4は289の「星座」を291-1で、星座について「さそり座とか」と言って具体的な例を挙げながら説明している。

- 289 NSE4 星座ありますから、星座。  
 290 NNSg 星座？。  
 →291-1 NSE4 星座、えっと、さそり座とか、  
 292 NNSg ふーん。  
 291-2 NSE4 ありますから。

#### 5.4.2 調査結果

各会話における NS の「自己修復」を取り出し、5.4.1 で述べた「自己修復」の種類によって分類し、それぞれの使用頻度を集計した。その結果を表 5-2 に示す。

表 5-2 NS の「自己修復」の種類

回 (%)

	接触経験の多い NS		接触経験の少ない NS	
	対上級場面	対初中級場面	対上級場面	対初中級場面
①繰り返し	16 (11.7)	60 (25.1)	27 (30.0)	36 (33.3)
②関連語の言い換え	12 (8.8)	35 (14.6)	15 (16.7)	19 (17.6)
③他言語の言い換え	0 (0.0)	5 (2.1)	0 (0.0)	3 (2.8)
④詳述化	64 (46.7)	74 (31.0)	28 (31.1)	35 (32.4)
⑤簡略化	2 (1.5)	2 (0.8)	0 (0.0)	1 (0.9)
⑥一般化	3 (2.2)	2 (0.8)	2 (2.2)	1 (0.9)
⑦パラフレーズ	28 (20.4)	38 (15.9)	15 (16.7)	11 (10.2)
⑧文の構造変化	6 (4.4)	7 (2.9)	3 (3.3)	2 (1.9)
⑨例示	6 (4.4)	16 (6.7)	0 (0.0)	0 (0.0)
合計	137 (100.0)	239 (100.0)	90 (100.0)	108 (100.0)

表 5-2 を見ると、接触経験の多い NS は、対上級場面では③「他言語の言い換え」以外はすべて用いており、対初中級場面では①～⑨すべての種類の「自己修復」を用いていた。それに対して、接触経験の少ない NS は、対上級場面では①「繰り返し」、②「関連語の言い換え」、④「詳述化」、⑥「一般化」、⑦「パラフレーズ」、⑧「文の構造変化」の 6 種類の「自己修復」を用いており、対初中級場面では⑨「例示」以外の 8 種類の「自己修復」を用いていることが分かった。以上のことから、接触経験の多い NS が用いる「自己修復」の種類は、接触経験の少ない NS よりバリエーションが多いと言える。

さらに、柳田（2010）は、語彙や構成などの「情報の再構成の程度」によって NS の自己発話の修正を高・中・低に分けている。①「繰り返し」、②「関連語の言い換え」、③「他言語の言い換え」は、前述した発話を繰り返したり、語彙のみを言い換えたりするものであり、発話の情報を再構成するために NS にかかる処理労力が比較的低いと考えられる。一方、④「詳述化」、⑤「簡略化」、⑥「一般化」、⑦「パラフレーズ」、⑧「文の構造変化」、⑨「例示」は、文レベルの修復や談話展開に関わる修復であるため、再構成の情報処理の程度はより高いと考えられる。以上のことから、9 種類の「自己修復」を情報の再構成度別にまとめることにして、①「繰り返し」、②「関連語の言い換え」、③「他言語の言い換え」を「再構成度の低い自己修復」、④「詳述化」、⑤「簡略化」、⑥「一般化」、⑦「パラフレーズ」、⑧「文の構造変化」、⑨「例示」を「再構成度の高い自己修復」として、再分類した。その結果を表 5-3、図 5-3 に示す。

表 5-3 情報の再構成度による NS の「自己修復」 回 (%)

	接触経験の多い NS		接触経験の少ない NS	
	対上級場面	対初中級場面	対上級場面	対初中級場面
再構成度の低い 「自己修復」	28 (20.4)	100 (41.8)	42 (46.7)	58 (53.7)
再構成度の高い 「自己修復」	109 (79.6)	139 (58.2)	48 (53.3)	50 (46.3)
合計	137 (100.0)	239 (100.0)	90 (100.0)	108 (100.0)

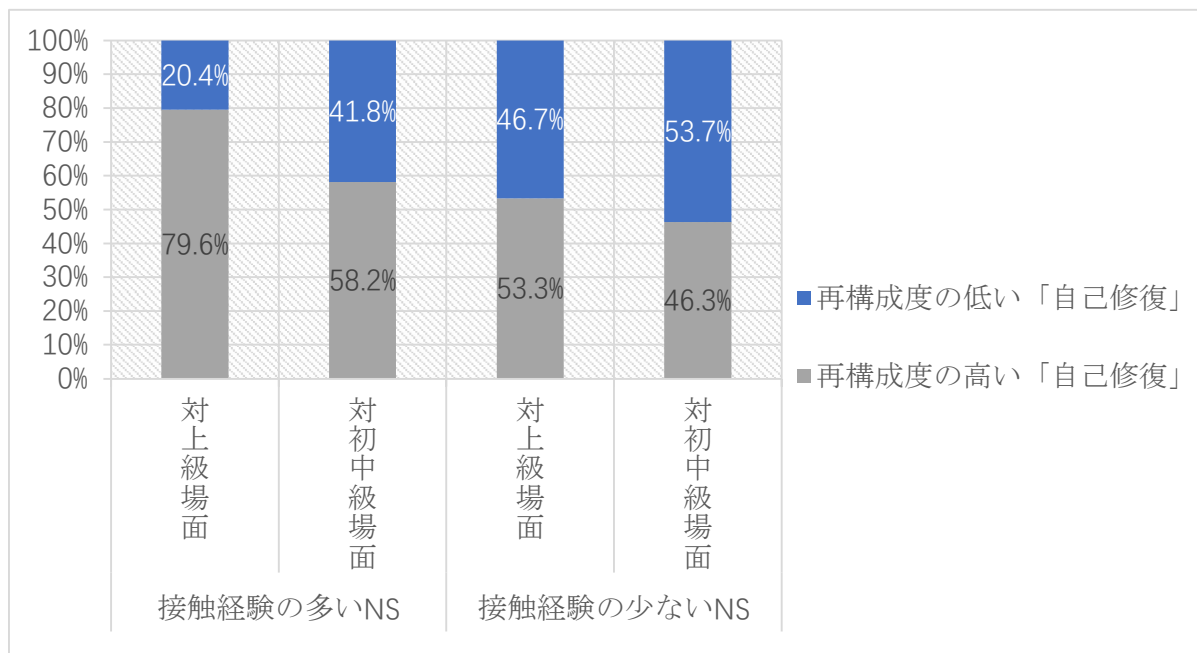


図 5-3 情報の再構成度による NS の「自己修復」

表 5-3、図 5-3 から、接触経験の多い NS は、対上級場面では「再構成度の低い自己修復」が 28 回 (20.4%)、「再構成度の高い自己修復」が 109 回 (79.6%) であるのに対して、対初中級場面では「再構成度の低い自己修復」が 100 回 (41.8%)、「再構成度の高い自己修復」が 139 回 (58.2%) である。接触経験の多い NS の両場面についてカイ二乗検定を行った結果、両場面と再構成度の異なる「自己修復」には有意な関係が見られた ( $\chi^2(1) = 17.766, p < .01$ )。さらに、残差分析を行った結果、接触経験の多い NS は、対上級場面では「再構成度の高い自己修復」を期待度数より多く、対初中級場面では「再構成度の低い自己修復」を期待度数より多く用いる傾向があることが示された。接触経験の多い NS の残差分析の結果を表 5-4 に示す。

表 5-4 接触経験の多い NS の残差の一覧表

	対上級場面	対初中級場面
再構成度の低い「自己修復」	-4.2**	4.2**
再構成度の高い「自己修復」	4.2**	-4.2**

(\*\* $p < .01$ )

一方、接触経験の少ない NS は、対上級場面では「再構成度の低い自己修復」が 42 回 (46.7%)、「再構成度の高い自己修復」が 48 回 (53.3%) であるのに対して、対初中級場面では「再構成度の低い自己修復」が 58 回 (53.7%)、「再構成度の高い自己修復」が 50 回 (46.3%) である。さらに、両場面についてカイ二乗検定を行った結果、両場面と再構成度の異なる「自己修復」には有意な関係が見られず ( $\chi^2(1) = .972, p = .324.$ )、接触経験の少ない NS は、対上級場面でも対初中級場面でも、再構成度の異なる「自己修復」を区別なく用いていることが分かった。

### 5.4.3 「自己修復」の方法に関する考察

以上の結果から、接触経験の少ない NS は、相手の日本語能力による「自己修復」の方法には有意差が見られなかったが、接触経験の多い NS は、相手の NNS の日本語能力による「自己修復」の方法に有意差が見られ、対初中級場面では対上級場面より「再構成度の低い自己修復」を、対上級場面では対初中級場面より「再構成度の高い自己修復」を多く用いていることが分かった。ここでは、有意差が確認された接触経験の多い NS の会話を観察し、質的に分析することにする。

#### (1) 接触経験の多い NS の対初中場面における「自己修復」

例 5-3 と例 5-4 は、接触経験の多い NS の対初中場面における「自己修復」の会話例である。

#### 例 5-3 (NSE6 : 接触経験の多い NS、NNSk : 初中級 NNS)

→94 NSE6 **】** うん、アトラクションとか？。

95 NNSk 《沈黙 1 秒》。

→96 NSE6 あっ遊園地とか？。

97 NNSk ああ、はい、興味一 **【**。

98 NSE6 **】** あくる？> {<}。

99 NNSk <ある> {>}、ある。

例 5-3 の前に、NSE6 が NNSk に旅行の希望を聞いている。NSE6 は 94 で「うん、アトラクションとか(はどうですか)?」と例を挙げた後、95 で NNSk に沈黙があるので、NNSk が「アトラクション」という単語を知らないことに気づき、96 「あっ遊園地とか?」で「遊園地」に言い換えている。それに対して、NNSk が 97 「ああ、はい、興味ー」と 99 「ある、ある」と答えたので、「遊園地」が理解されたことが分かる。ここでは、NSE6 の 94 における「アトラクション」が「トラブル源」であり、96 における「遊園地」が「②関連語の言い換え」を用いた NSE6 の「自己修復」である。

#### 例 5-4 (NSE5 : 接触経験の多い NS、NNSi : 初中級 NNS)

- 122-1 NSE5 だから、あれ、その船ってゆうか、boat.,  
123 NNSi うん。  
122-2 NSE5 に乗って.,  
124 NNSi ああ。

例 5-4 の前に、NSE5 と NNSi が東京ディズニーランドについて話しており、NSE5 は NNSi の「自分の目が良くないので、怖い乗り物が苦手」という話を聞いた後、パンフレットの船のアトラクションの写真を指して紹介している。NSE5 が 122-1 で「だから、あれ、その船ってゆうか」と言った後に、「船」を英語の「boat」に言い換えて「間」を置いている。それに対して、NNSi が 123 「うん」と「あいづち」を打ったので、NSE5 の「boat」が理解されたことが分かる。ここでは、NSE5 の 122-1 における「船」が「トラブル源」であり、「boat」が「③他言語の言い換え」を用いた NSE5 の「自己修復」である。

例 5-3、5-4 のように、接触経験の多い NS は、初中級 NNS の語彙理解に関わるトラブルを察知した後、「②関連語の言い換え」、「③他言語の言い換え」のような単語レベルの「再構成度の低い自己修復」を用いて自己発話を修復している様子が観察された。これは、接触経験の多い NS が、NNS は日本語能力が不足していて単語の理解力が足りないと判断し、修復する場合も単語レベルの単純な「再構成度の低い自己修復」を用いるためと考えられる。ま



た、これらの自己修復は、NNS から問い返しがあって行われたわけではなく、NNS の沈黙によって NNS が理解していないことに気付いたり、「間」を置いて NNS の反応を確かめたりすることによって、自発的に行われていることが注目される。

## (2) 接触経験の多い NS の対上級場面における「自己修復」

例 5-5 と例 5-6 は、接触経験の多い NS の対上級場面における「自己修復」の会話例である。

### 例 5-5 (NSE1 : 接触経験の多い NS、NNSA : 上級 NNS)

→111 NSE1 でも、浅草寺、からスカイツリーって行けるんだよ、  
歩いて。

112 NNSA 歩いて？。

→113 NSE1 電車でも行けるんだけど、あのう、スカイツリーが高いから、それを、目指して歩けばいい。

114 NNSA あっはっはい。

例 5-5 では、NSE1 と NNSA が浅草と東京スカイツリーの間の往復手段について話している。NSE1 は 111 で「でも、浅草寺、からスカイツリーって行けるんだよ、歩いて」と言った後、NNSA に 112「歩いて？」と驚いて聞き返されたため、NNSA が「浅草からスカイツリーまでは歩いて行ける距離であること」を知らないと気付いた。そのため、NSE1 は 113「電車でも行けるんだけど、あのう、スカイツリーが高いから、それを、目指して歩けばいい」と言って「歩いて」に新たな内容を付け加えて「歩いて」ということを詳細に説明している。その後、NNSA が 114「あっはっはい」と「あいづち」を打ったので、NSE1 が理解したことが分かる。ここでは、NSE1 の 111 における「歩いて」が「トラブル源」であり、113「電車でも行けるんだけど、あのう、スカイツリーが高いから、それを、目指して歩けばいい」が「⑦パラフレーズ」を用いた NSE1 の「自己修復」である。

例 5-6 (NSE4 : 接触経験の多い NS、NNSG : 上級 NNS)

- 125 NSE4 江ノ島で、タコせんってわかりますか？。  
126 NNSG タコ<せん？> {<}。  
→127 NSE4 <たこせんべい> {>}、タコの 【】。  
128 NNSG **】** なんか、聞いたことあるわあ。  
→129 NSE4 タコを丸つぶしで“キュー”って(ああ)して、煎餅にする。  
130 NNSG ああ。

例 5-6 では、NSE4 が NNSG に江ノ島の有名な食べ物について紹介している。NSE4 は 125 で「江ノ島で、タコせんってわかりますか？」と言って「タコせん」を挙げて、NNSG の理解を確認した後、NNSG に 126 「タコせん？」と聞き返されたため、NNSG が「タコせん」を知らないことが分かる。そのため、NSE4 は 113 で「たこせんべい、タコの」と「タコせん」を省略しない形に言い直し、129 で「タコを丸つぶしで“キュー”ってして、煎餅にする」と言って「タコせん」の作り方を具体的に説明している。その説明を聞いた NNSG の 130 「ああ」から、NNSG が「タコせん」を理解したことが分かる。ここでは、NSE4 の 125 における「タコせん」が「トラブル源」であり、127 「たこせんべい、タコの」が「④詳述化」で、129 「タコを丸つぶしで“キュー”ってして、煎餅にする」が、単語より長い単位の修復である「⑦パラフレーズ」を用いた NSE4 の「自己修復」である。

このように、接触経験の多い NS は、上級 NNS との談話を進める上でのトラブルに気付いた後、「④詳述化」、「⑦パラフレーズ」のような、単語より長い単位の修復の「再構成度の高い自己修復」を用いてトラブルを修復している様子が、対初中級場面よりも多く観察された。これは、上級 NNS との会話には、初中級 NNS との会話に見られる単純な語彙理解に関わるトラブルが少なくなり、文レベルの修復や談話展開に関わる修復の必要性が生じた時に、NS が上級 NNS の日本語能力に合わせて、単語より長い単位の複雑な文構造で修復を行っていることによると考えられる。そのため、文レベルや談話展開に関わる複雑な「再構成度の高い自己修復」を多く用いているのではないだろうか。

### (3) 「考察」のまとめ

上記のように、相手の NNS の日本語能力による「自己修復」の方法に有意差が確認された接触経験の多い NS の会話を、質的に分析した結果、次のような違いが観察された。

接触経験の多い NS は、上級 NNS と比べて語彙理解に関わるトラブルが多く生じる初中級 NNS に対して話す時は、「①繰り返し」、「②関連語の言い換え」、「③他言語の言い換え」という、単語レベルの「再構成度の低い自己修復」を用いることよって、1つ1つの単語の理解を確認しながら発話を進め、初中級 NNS の会話に対する理解度を高めようとしていた。また、初中級 NNS と比べて単語レベルのトラブルが少なくなる上級 NNS に対して話す時は、「④詳述化」、「⑤簡略化」、「⑥一般化」、「⑦パラフレーズ」、「⑧文の構造変化」、「⑨例示」という、文レベルや談話展開に関わる「再構成度の高い自己修復」を用いることよって、上級 NNS の談話展開上の問題を解決していた。このようにして、接触経験の多い NS は、NNS の日本語能力に合わせて「自己修復」の方法を変えて、自身の発話の修復を行っていることが把握された。一方、接触経験の少ない NS は、対上級場面でも対初中級場面でも、種類や再構成度の異なる「自己修復」を、区別することなく用いていることから、NNS の日本語能力に応じた「自己修復」の方法を学習していないと思われる。

以上のことから、NS の接触経験は、NNS の日本語能力に応じた「自己修復」の方法に影響を及ぼしていると言えよう。

増井（2005）、筒井（2008）は、NS が中級、初中級レベルの NNS との接触経験を経て多様な「言い換え」の方法や表現を多く用いるようになることを報告している。また、筒井（2008）、平山（2020）は、NNS との日常的な接触経験の多い NS は、初中級 NNS に対する「言い換え」の方法がより具体化される傾向があるとしている。本調査においても、5.4.2 で示されたように、接触経験の多い NS は、初中級 NNS に対して話す時、「自己修復」の量も種類も最も多く、「④詳述化」を最も多く用いていた（表 5-2 参照）ことから、本調査結果はこれらの先行研究の結果を支持するものと言える。

これらの結果に反して、柳田（2010・2013・2015）は、「自己発話の修正の

種類に接触経験の多寡が与える影響は少ない」(柳田 2015 : p.99) と結論付けている。また、柳田 (2015) は、日本語教師の発話修正がより「情報の再構成の程度」が高いという筒井 (2008) の結果から、「自己発話の修正には日本語教育の知識や経験が大きく影響している可能性がある」(p.99) と論じている。しかし、本調査結果においては、日本語教育の知識や経験のない一般の NS であっても、NNS との接触経験の多い NS の方は、上級 NNS と比べて初中級 NNS に対しては「再構成度の低い自己修復」を、初中級 NNS と比べて上級 NNS に対しては「再構成度の高い自己修復」を多く用いていた。このことから、「情報の再構成の程度」による「自己修復」の使用は、NS の NNS との日常的な接触経験と対話相手の NNS の日本語能力と関連しており、NS の接触経験が増えることによって、より高度な情報の再構成による「自己修復」の方法を身に付けることが示唆される。

## 5.5 「自己修復」の発話連鎖

次に、NS の「自己修復」の発話連鎖の視点から談話分析を行い、考察することにする。まず、5.5.1 で「自己修復」の発話連鎖について説明する。5.5.2 で接触経験の異なる NS の「自己修復」の発話連鎖について質的な分析を行った後、5.5.3 でその結果について考察を行う。

### 5.5.1 「自己修復」の発話連鎖とは

シェグロフ他 (2010 [1977]) は、会話においてトラブル源の発話の話し手自身が修復を行うことを「自己修復」とし、「自己修復」の過程では「修復を遂行もしくは成し遂げる者は、必ずしも修復の活動を開始した者とは限らない」(p.166) ことから、「自己開始」と「他者開始」という 2 つの修復開始のタイプがあると指摘している (p.166)。「自己開始」とは、トラブル源の話し手による開始のことであり、「他者開始」とは、トラブル源の話し手とは異なる会話参加者による修復開始のことである。さらに、修復の結果は成功することもあれば失敗することもあると論じている (p.165)。つまり、「自己修復」の過程には、「トラブル源」、「自己開始／他者開始」、「修復実行」、「修復の結

果」という 4 つの要素が含まれると考えられる。また、串田他（2017）は、修復の過程は、「修復開始」の段階と「修復実行」の段階に区別できるとしている。まず、「修復開始」の段階では、「トラブル源」が発生し、会話参加者が「トラブル源」の存在を明示し、修復を開始することによって、それまでの会話の進行が中断され、「トラブル源」を解決するプロセスが始まる。次に、「修復実行」の段階では、会話参加者が何らかの修復方法によって「トラブル源」の解決を試み、その試みの成功あるいは失敗が明示され、修復開始前の会話が開される。

本研究では、シェグロフ他（2010 [1977]）、串田他（2017）を参考にし、NS の「自己修復」の過程を「修復開始」と「修復実行」の段階に分けることにした。まず、「修復開始」の段階において、NS の発話における修復対象となる部分を「トラブル源」とし、その「トラブル源」を NS が「修復が必要なもの」として認知するための部分を「修復開始要素」と呼ぶことにする。その「修復開始要素」は、NS によるものもあれば NNS によるものもある。次に、「修復実行」の段階において、NS が何らかの修復方法によって自分の発話における「トラブル源」の解決を試みる部分を「自己修復」とし、トラブル解決の試みの成功あるいは失敗を NNS が明示する部分を「修復完了要素」と呼ぶことにする。このように、本研究は、NS の発話において「トラブル源」が発生し、それに対する「修復開始要素」が生起した後、NS が行う「自己修復」によって「トラブル源」が解決、または失敗するまでの一連の発話を、一つの「自己修復」の発話連鎖とみなすことにする。

以下では発話例を示して「自己修復」の発話連鎖について説明する。下線部分は「トラブル源」を、波線部分は「修復開始要素」を、二重下線部分は「自己修復」を、点線部分は「修復完了要素」を示している。「→」は注目する発話部分である。

例 5-7 (NSN1 : 接触経験の少ない NS、NNSB : 上級 NNS)

- 160-1 NSN1 そうだね、ランドだと、  
161 NNSB うん。  
→160-2 NSN1 なんか、子供連れ、なんかー、親子連れが結構多いんで  
すよ。  
    ➡「トラブル源」「修復開始要素」「自己修復」  
→162 NNSB ああ。。。 ➡「修復完了要素」  
163 NSN1 なんかそういうアトラクションもあるんで…。

例 5-7 では、NSN1 と NNSB が東京ディズニーランドとディズニーシーの違いについて話している。NSN1 は 160-2 でディズニーランドの特徴として「子供連れ」を挙げた後、「なんかー」と言って直ちに同じ発話順番で「親子連れ」と言い換えている。ここの「トラブル源」は「子供連れ」であり、その後生起する「なんかー」が「トラブル源」の存在を明示するための「修復開始要素」である。続いて NSN1 は同じ発話順番で「親子連れ」と言い換えて「自己修復」を行っている。それに対して NNSB は 162「ああ」と理解表明をしており、「トラブル源」が解決され、修復が完了したと言える。この NNSB の 162「ああ」が「修復完了要素」であり、163 から NSN1 は新たな話題に転換している。このように、例 5-7 の 160-2～162 の発話は、NS が行う「自己修復」の 1 つの発話連鎖として捉えられる。

例 5-8 (NSN5 : 接触経験の少ない NS、NNSj : 初中級 NNS)

- 89 NSN5 で、そこーに行くと (うん)、子豚??。 ➡「トラブル源」  
→90 NNSj こぶと?。 ➡「修復開始要素」  
→91 NSN5 こっ子豚、ぴっ pig。 ➡「自己修復」  
→92 NNSj ああ、pig、あっそう、かわいい。 ➡「修復完了要素」  
93 NSN5 そうそう、のがあります。

例 5-8 では、NSN5 と NNSj が千葉のマザー牧場について話している。NSN5 は 89 で「で、そこーに行くと、子豚??」と言った後に、NNSj に 90「こぶと？」

と間違った発音で「子豚」を聞き返されている。この NSN5 の 89「子豚」が「トラブル源」で、NNSj の 90「こぶと？」が「トラブル源」の存在を明示するための「修復開始要素」である。続いて NSN5 は 91 で、まず「こっ子豚」と正しい発音で繰り返して、さらに「びっ pig」と英語で言い換えて「自己修復」を行っている。その後 NNSj によって、92「ああ、pig、あっそう、かわいい」と理解表明と評価がなされていることから、「トラブル源」が解決され、修復が完了したと言える。この 92「ああ、pig、あっそう、かわいい」が「修復完了要素」で、その後、NSN5 は 93「そうそう、のがあります」によって修復開始前の会話を再開する。このように、例 5-8 の 89～92 の発話は、NS による 1 つの「自己修復」の発話連鎖として捉えられる。

以上のように、「自己修復」の発話連鎖には、「トラブル源」、「修復開始要素」、「自己修復」、「修復完了要素」という 4 つの部分があることが分かる。

### 5.5.2 接触経験の異なる NS の「自己修復」の発話連鎖

以下では、接触経験の異なる NS の「自己修復」の発話連鎖について、実際の会話データを用いながら分析を行うことにする。

まず、接触経験の多い NS の「自己修復」の発話連鎖を、談話分析の手法を用いて観察する。

#### 例 5-9 (NSE1 : 接触経験の多い NS、NNSa : 初中級 NNS)

- 10-1 NSE1 はい、これ、雷門、たぶん、ここが一番有名だと思うんだけど、
- 11 NNSa うん。
- 10-2 NSE1 食べ物だと、人形焼が有名。
- 12 NNSa 人形焼？。
- 13 NSE1 人形焼っていう、うん、何と言えればいい、カステラ分かる？。
- 14 NNSa カステラ？。
- 15 NSE1 えっとね。
- 16 NNSa はい。

- 17 NSE1 お菓子なんだけど、中にあんこが入ってる 【  
 18 NNSa **】** あっ、えっ、甘いですか？。  
 19 NSE1 甘い甘い。  
 20 NNSa ああ、<日本> {<}。  
 →21 NSE1 <どら焼き分かる？> {>}。  
 22 NNSa どい焼き？。  
 →23 NSE1 どら焼き、あのう、ドラえもん分かる？。  
 24 NNSa ああ、ドラえもんわかりくます> {<}。  
 →25 NSE1 <ドラえもんが食べてる> {>}、[形を真似しながら] こう  
いうー<お菓子が…> {<}。  
 26 NNSa <ああ> {>}、ああ。  
 →27 NSE1 あれ、どら焼きっていうんだけど、あれみたいな感じのお  
菓子。  
 →28 NNSa ああ。...  
 29 NSE1 後は、東京、スカイツリー？。

例 5-9 では、NSE1 と NNSa が浅草のお土産について話している。NSE1 が 10-2 で挙げた「人形焼」が、NNSa に 12「人形焼？」と聞き返されている。ここでは、NSE1 の 10-2「人形焼」が「トラブル源」で、NNSa の 12「人形焼？」が「修復開始要素」である。続いて NSE1 はその「人形焼」を 13「カステラ分かる？」で「カステラ」と言い換えたが、NNSa が 14 で「カステラ？」とさらに聞き返したので、NSE1 は NNSa が理解していないことを察知して 17「お菓子なんだけど、中にあんこが入ってる」と「人形焼」の中身を説明している。「あんこ」が何か気付いた NNSa は、17 の発話の途中で、18「あっ、えっ、甘いですか？」と NSE1 に確認を求めている。NSE1 は、NNSa が「あんこ」を理解していることに気付き、19「甘い甘い」と応じて「人形焼」の中身の理解を確認した後、21 で「どら焼き分かる？」と、今度は「人形焼」の外側について説明するために「どら焼き」を挙げている。それに対して、NNSa が 22「どい焼き？」と聞き返したために、NSE1 は 23 で「どら焼き」と修復して、さらに「あのう、ドラえもん分かる？」と言って、外国でも人気のある「ドラ



えもん」を持ち出している。それに対して NNSa が 24 「ああ、ドラえもんわかります」と理解を示したので、NSE1 は 25 で手を使いながら「ドラえもんが食べてる、こういうーお菓子が」と説明を続けた。NNSa の 26 「ああ、ああ」というあいづちから、NNSa が「どら焼き」を理解したことが分かる。NSE1 は 27 で「あれ、どら焼きっていうんだけど、あれみたいな感じのお菓子」と言っ、NNSa が理解した「どら焼き」を用いて「人形焼」を説明し直し、その後、NNSa の 28 「ああ」という「修復完了要素」によって「人形焼」という「トラブル源」が解決され、修復が完了したことが分かる。29 から NSE1 によって新たな話題が始まった。

例 5-9 の 10-2~28 は、「トラブル源」の「人形焼」に関する NSE1 の「自己修復」の発話連鎖である。NSE1 が行う「自己修復」の方法のうち、13 「カステラ」、21 「どら焼き」、23 「ドラえもん」は 5.4 の②「関連語の言い換え」に属し、17 「お菓子なんだけど、中にあんこが入ってる」、25 「ドラえもんが食べてる、こういうーお菓子が」、27 「あれ、どら焼きっていうんだけど、あれみたいな感じのお菓子」は 5.4 の⑦「パラフレーズ」に属し、23 の「どら焼き」は 5.4 の①「繰り返し」に属する。つまり、ここでは、「トラブル源」の「人形焼」に対して、①「繰り返し」、②「関連語の言い換え」、⑦「パラフレーズ」の「自己修復」が複数回行われていることが分かる。

このような、NS が 1 つの「トラブル源」に対してさまざまな「自己修復」を複数回行って NNS の理解を得て修正が成功した発話連鎖は、接触経験の多い NS が対上級場面で 19 回、対初中級場面で 43 回であった。それに対して、接触経験の少ない NS は対上級場面で 4 回、対初中級場面で 9 回のみであった。つまり、接触経験の多い NS は、初中級 NNS、上級 NNS どちらに対しても、接触経験の少ない NS よりも複数回の「自己修復」が多く、特に、相手の NNS の日本語能力が低いほど、1 つの「トラブル源」に対してさまざまな「自己修復」を複数回行う発話連鎖が多いことが分かった。

以上のような、接触経験の多い NS の発話連鎖に対して、接触経験の少ない NS の「自己修復」の発話連鎖の特徴を示すものとして、次の談話を挙げたい。

例 5-10 (NSN3 : 接触経験の少ない NS、NNSf : 初中級 NNS)

→102 NSN3 あと、ちんすこうってゆう砂糖菓子。

→103 NNSf 砂糖菓子?。

→104 NSN3 砂糖菓子。

→105 NNSf ...《沈黙 1 秒》...

106 NSN3 あとは、あとは、思いつかないなあ、あっパイナップルとか…。

例 5-10 では、NSN3 と NNSf が沖縄のお土産について話している。NSN3 が 102 で「ちんすこうってゆう砂糖菓子」と言って「砂糖菓子」を挙げ、この「砂糖菓子」が、NNSf に 103 「砂糖菓子?」と聞き返されている。ここでは、NSN3 の 102 「砂糖菓子」が「トラブル源」で、NNSf の 103 「砂糖菓子?」が「修復開始要素」である。それに対して NSN3 の「自己修復」は、104 で「砂糖菓子」と 102 の発話を繰り返しただけで終わっている。NNSf の 105 の 1 秒の沈黙を経て、NSN3 は 106 「あとは、あとは、思いつかないなあ、あっパイナップルとか…」と新しい話題に転換して、「砂糖菓子」の話を終了させている。NNSf による 105 の 1 秒の沈黙は、トラブル解決の試みの失敗を明示する「修復完了要素」である。

例 5-10 の 102~105 は、「トラブル源」の「砂糖菓子」に関する「自己修復」の発話連鎖であり、NSN3 は 104 で「砂糖菓子」を繰り返していることから、5.4 の①「繰り返し」を用いていることが分かる。しかし、この①「繰り返し」では NNSf からの明確な理解反応は得られず、NNSf は結局「砂糖菓子」が分からないまま次の話題に移行させられることになる。

このように、接触経験の少ない NS の発話連鎖では、「自己修復」の回数が少なく、結局 NNS の理解が得られたかどうか確認されないまま話題を転換する場面が見られた。このような、NS が「自己修復」を 1 回行って NNS の理解が得られずに話題を転換する発話連鎖は、接触経験の少ない NS は対初中級場面で 2 回観察されたが、接触経験の多い NS には両場面において見られなかった。

### 5.5.3 「自己修復」の発話連鎖に関する考察

以上のように、接触経験の異なる NS の「自己修復」の発話連鎖を分析した結果、次のような違いが観察された。

接触経験の多い NS は、1 つの「トラブル源」に対して、NNS から何度も不理解表明や説明要求を受けても、NNS が理解できるまでさまざまな「自己修復」を何度も行って、発話のトラブルを解決しようとしていた。このような接触経験の多い NS の発話連鎖は、NNS とのコミュニケーションを何とかして成立させようとする NS の根気強い姿勢を示していると言えるだろう。

大平（1999）は、NS と NNS が意味交渉をする際に、NS が NNS に手がかりを与えることが NNS の理解に繋がるとしている。接触経験の多い NS が 1 つの「トラブル源」に対して複数回の「自己修復」を多く用いていることから、NS は接触経験を経て、NNS の理解を助けるために積極的に、根気強く、手がかりを与えるようになったことが推測される。特に、発話のトラブルが多く発生すると思われる対初中級場面では、NNS との意味交渉が対上級場面より多くなるため、NS は、初中級 NNS に複数の手がかりを与えなければならない場面にしばしば遭遇するだろう。接触経験の多い NS は、NNS との接触経験の中で、初中級 NNS に対して、さまざまな「自己修復」の方法を用いて積極的に NNS に手がかりを与え、トラブルが解決するまであきらめずに、NNS の理解を得る努力を重ねてきたのではないだろうか。以上のことから、接触経験の多い NS は、NNS との日常的な接触経験を積むことによって、複数回の「自己修復」を通して、トラブルを解決する効果的な方法を学習していることが示唆される。

それに対して、接触経験の少ない NS は、初中級 NNS に対しては、相手の明確な理解反応が得られずに、途中で修復を放棄して話題を転換する場面が観察された。接触経験の少ない NS は、「自己修復」の方法が学習されていないために、1 回の「自己修復」で NNS の理解を得られない場合は、話題を転換することによってトラブルを回避してしまうのではないか。接触経験の少ない NS は、接触経験の多い NS と比べると、トラブルを解決しようとする意欲が希薄であることが窺える。

以上のことから、NSは普段からNNSとの接触経験を重ねることによって、発話にトラブルが生じた場合、あるいはトラブルが生じる可能性がある場合には、それを解決するために、あるいはトラブルを未然に防ぐために、何度も「自己修復」を行って、コミュニケーションの成立を目指すようになることが推測される。

## 5.6 本章のまとめ

本章では、接触場面において一般のNSが行う「自己修復」に、NNSとの接触経験の多寡とNNSの日本語能力の違いがどのような影響を及ぼしているか解明することを目的とし、NSの「自己修復」の生起頻度、方法、発話連鎖に注目して分析を行った。その結果、以下のことが明らかになった。

まず、「自己修復」の生起頻度については、接触経験の多いNSは、接触経験の少ないNSより「自己修復」の生起数が多いことが分かった。対話相手の日本語能力別に見ると、上級NNSに対しては少なく、初中級NNSに対しては多く用いていた。一方、接触経験の少ないNSは、接触経験の多いNSより「自己修復」の生起数が少なく、対上級場面でも対初中級場面でもほぼ同じ程度の使用で、NNSの日本語能力によって変わらないことが分かった。

次に、「自己修復」の方法については、接触経験の多いNSは、接触経験の少ないNSより「自己修復」の種類が多く、上級NNSに対して話す時には、初中級NNSに対する時と比べて、「詳述化」、「簡略化」、「一般化」、「パラフレーズ」、「文の構造変化」、「例示」という、文レベルや談話展開に関わる「再構成度の高い自己修復」を有意に多く用い、初中級NNSに対して話す時には、上級NNSに対する時と比べて、「繰り返し」、「関連語の言い換え」、「他言語の言い換え」という、単語レベルの「再構成度の低い自己修復」を有意に多く用いていた。つまり、接触経験の多いNSは、NNSの日本語能力によって「自己修復」の方法を変えて、自身の発話の修復を行っていると言える。一方、接触経験の少ないNSは、接触経験の多いNSより「自己修復」の種類が少なく、対上級場面でも対初中級場面でも、再構成度の異なる「自己修復」を区別なく用いていることが分かった。

最後に、NSの「自己修復」の発話連鎖を観察したところ、接触経験の多いNSは、1つの「トラブル源」に対して、NNSから何度も不理解表明や説明要求を受けても、NNSが理解できるまでさまざまな「自己修復」を何度も行って発話のトラブルを解決しようとしている様子が窺えた。接触経験の多いNSの発話連鎖は、NNSとのコミュニケーションを成立させようとするNSの根気強い姿勢を反映していると言える。一方、接触経験の少ないNSは、初中級NNSに対して話す時、初中級NNSの明確な理解反応が得られないまま修復を放棄して話題を転換する場面が観察された。接触経験の少ないNSの発話連鎖からは、NNSとのコミュニケーションにおける発話トラブルを解決しようとする意欲が希薄であることが推測される。

以上のことから、NSはNNSとの接触経験を積むことによって、コミュニケーション上のトラブルを回避し、解決するために、「自己修復」という、自分の発話を自分で修復するストラテジーを発達させていると言えるだろう。

本談話資料の録画データを観察したところ、接触経験の多いNSが「自己修復」を行う際には、スマートフォンで写真を探して説明する、様子や動作をジェスチャーで示す、紙に漢字を書いて説明する、などの、身近にある道具やジェスチャーを利用した「非言語行動」も多く見られた。これは、NSが、普段NNSと接触することによって、前述のような「非言語行動」もNNSの理解向上には有効である、という認識を持つようになったためではないだろうか。このように、接触経験の多いNSは、「非言語行動」による「自己修復」も多用していることから、常にNNSの理解を求め、NNSとの円滑なコミュニケーションを成立させるために、多様な手段を用いて、根気強く、熱心に、発話のトラブルを解決しようとする姿勢が窺えた。「非言語行動」に関する詳細な分析は、今後の課題としたい。

## 第6章 日本語母語話者による「先取り発話」について

第6章では、接触場面におけるNSによる「先取り発話」に注目し、研究課題(3)「日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者による「先取り発話」の生成にどのような影響を及ぼしているか」について明らかにする。まず、6.1で本章の目的について述べた後、6.2でNSによる「先取り発話」の定義及びその範囲を述べ、6.3で「先取り発話」に関する先行研究をまとめ、問題の所在を明らかにする。次に、6.4でNSによる「先取り発話」の生起頻度について、6.5で先行発話におけるNNSの「発話遂行滞り」について、6.6でNSによる「先取り発話」の情報の帰属について調査分析する。最後に、6.7で本章の内容をまとめ、総合的に考察する。

### 6.1 本章の目的

会話は会話参加者の双方向のやり取りによって成立し、先行話者が何らかの形で情報を送り、次の話者はそれらの情報を最後まで聞いて内容を理解したうえで、何らかの形で反応を示す。しかし、実際の会話においては、先行話者と次話者の発話間の空白が極めて短い現象や、先行話者が話している途中で次話者が発話を開始したために2者の発話が重なる現象、また、先行話者の発話が完結する前に終了したにもかかわらず次話者が発話を続けるという現象が多く観察される。そのような現象について、高梨(2016)は、「聞き手は話し手が話し終わってからこれが終了したことに事後的に気づくのではなく、現在進行中の話し手の発話を聞きながら、これがいつ頃終わりそうかを予測している」(p.8)とし、それを「予測可能性(投射: projectability)」と呼んでいる。また、Tanaka(1999)は、日本語では述語に先行する名詞などの要素が格助詞(が、を、に、で、の、と、へ、より、から)や副助詞(は、も、こそ、など)などでマークされることにより、後方に生起する述語に関する予測が生み出されることを指摘している(p.155)。このことから、日本語によるコミュニケーションをスムーズに進行するためには、先行話者の発

話に対する次話者による「予測」が大きく作用していると考えられる。本章では、そのような会話における先行話者の発話に対する次話者の「予測」に基づき、次話者が先取って産出する発話を「先取り発話」と呼ぶことにする。

堀口（1997）は、「先取り発話」に関して、話し手と聞き手が共通の土台に立っている場合に多く見られると述べている。このことから、会話参加者の背景・知識・言語能力が異なる接触場面では、「先取り発話」が起こりにくいことが予想される。しかし、一方で笹川（2007）では、日本人同士の会話で見られる「共話」<sup>注28</sup>（本研究の「先取り発話」に含まれる）の型が異文化コミュニケーションでも観察され、しかも日本語母語話者も日本語学習者も共話を創る役割を担っていたことが報告されている（p.21）。つまり、「先取り発話」は、母語場面と同じように接触場面においても生起することが分かる。特に、接触場面においては、会話参加者が相互理解を図りつつコミュニケーションを発展させるために、NSの方が「先取り発話」を行うことによって会話を進め、協調的な会話を行う工夫をしていることが推測される。

そこで、本章では、接触場面における日本語教育経験のない一般のNSによる「先取り発話」に注目し、NSがどのように発話の予測を行って、「先取り発話」を産出するか解明することを目的とする。

## 6.2 「先取り発話」の定義及びその範囲

以下、6.2.1では先行研究における「先取り発話」の定義を概観し、本研究における「先取り発話」について定義づけを行う。6.2.2では本研究が扱う「先取り発話」の範囲を明確にする。

### 6.2.1 「先取り発話」の定義

「先取り発話」に関しては、Joint-production (Lerner 1991、Ferrara 1992)、Co-construction (One & Yoshida 1996)、Joint utterance construction (Hayashi

---

<sup>注28</sup>「共話」は水谷（1980）の造語である。笹川（2007）は、「共話」とは「二人以上の話し手が、共同で発話を作ることである」（p.17）と述べている。

2003)、「共話」(水谷 1993、黒崎 1995、笹川 2007)、「先取り発話」(堀口 1988・1990・1997)、「引き取り」(串田 2002a・2002b)、「共同発話(文)」(古内 2003、植田 2004、ザトラウスキー2000・2003・2009、宇佐美 2006、木林 2011)など、様々な呼び方が使われ、研究がなされてきた。Joint-production については、Lerner (1991) が「2人(あるいは2人以上)の話し手が1つの文を産出し、次話者が先行話者のまだ終わっていないターンを完結するものである」(p.441、筆者訳)と述べ、Co-construction については、One & Yoshida (1996) が「1人以上の話者が1つの発話を構築することである」(p.115、筆者訳)と述べている。Joint utterance construction については、Hayashi (2003) が「他の話し手によって産出された進行中の発話に対して、ある話し手が文法的な続きとしてデザインした(ときどき完結する)発話である」(p.1、筆者訳)と捉えている。一方、日本型の「共話」については、水谷(1993)が、欧米型の「対話」と比較して論述し、「ひとつの発話を必ずしもひとりの話し手が完結させるのではなく、話し手と聞き手の二人で作っていくという考え方にもとづいた形である」(p.6)と述べている。「先取り発話」については、堀口(1997)が、「聞き手は話し手が話している途中でその先まで予測して、それを話し手が言う前に先取りをして言ってしまう」(p.90)こととしている。「引き取り」については、串田(2002a)が「一人が産出中のターン構成単位が完結可能点に達する前に、それに統語的に連続するようデザインされた発話が別の者によって開始される現象である」(p.39)と論述している。「共同発話(文)」については、宇佐美(2006)が「自然会話においては、二人以上の会話参加者が共同してひとつの文を作り上げるという現象」(p.103)と捉えている。また、木林(2011)は、宇佐美(2006)の定義及び原則を拡充し、共同発話文を「複数の話者によって構造的に完結される1つの文」(p.91)としている。このように、会話における「先取り発話」に関しては、各研究者の視点が反映されており、呼び方も捉え方も異なることが分かる。

以上の先行研究を踏まえ、本研究で扱う「先取り発話」を以下のように定義する。

先行話者の発話が移行適切場所(Transition Relevance Place: TRP)に



達する前に、次話者が発話の続きを予測して、理解を表明したり、内容の補完・拡張をしたりして、ターンを取って話者交替を行う時、その先行話者の発話に繋いでいく次話者の発話（必ずしも完結させるとは限らない）を「先取り発話」と呼ぶ。

以下に、本会話データから「先取り発話」の例を挙げる。

#### 例 6-1

- 203 NNSi でも、人が **【**。            ➡ 「先行発話」  
⇒204 NSE5 **】** 多い。            ➡ 「先取り発話」  
205 NNSi そうです。

例 6-1 では、NNSi が 203 「でも、人が」といったところで、NSE5 がその続きを予測し、204 「多い」という発話を述べている。本研究では、203 の発話を「先行発話」とし、その話者を「先行話者」と呼び、204 の発話を「先取り発話」とし、その話者を「後行話者」と呼ぶ。以下、発話の「→」、「   」で標記したものが「先行発話」、「⇒」、「」で標記したものが「先取り発話」である。

#### 6.2.2 「先取り発話」の範囲

以上の定義に基づき、本研究で扱う「先取り発話」の範囲について詳述する。

One & Yoshida (1996) は、日本語において先行話者と後行話者が同じ経験を持たない場合でも、後行話者が上昇調イントネーションを使って共同発話を構築する発話例もあるとしている (p.127)。古内 (2003) は日本語日常会話における共同発話という現象の中では後行発話が先行発話への質問形式になっているものがあると述べている (p.59)。さらに、木林 (2011) は、共同発話文における後行話者の発話を「質問」、「答え」、「確認」、「叙述」の 4 つにコーディングをしている (p.67)。一方、堀口 (1997) は、聞き手が話し手



⇒136 NSE8 〈笑い〉なるほど。

例 6-3 では、NNSO は 133 「そう、引っ越ししないでください」とおみくじの内容 (凶) からアドバイスし、NSE8 が 134 「うんうんうん」とあいづちを打っている。次に、NNSO は 135 「引っ越しつもりだけど、どうしようと思って」と実情を説明したのに対して、NSE8 が 136 「なるほど」とあいづちを打っている。NSE8 の 136 「なるほど」は、NNSO の説明に対するあいづちであり、予測に基づいて打つものではないため、分析の対象外とする。

- ② 先行話者がまだ言っていない部分を後行話者が予測して、先行話者に対して確認要求の「質問」をしているもの。

#### 例 6-4

- 180 NNSM でも、海だと、何か生魚とか (うん) は多いじゃないですか？。
- 181 NSE7 はい。
- 182 NNSM 私あんまり生の〈笑い〉【】。
- ⇒183 NSE7 【】魚好きじゃないーですか？。
- 184 NNSM うん、得意じゃない。
- 185 NSE7 ああ。

例 6-4 では、NNSM は 182 「私あんまり生の〈笑い〉」と言っている途中で、NSE7 が続きを予測して 183 「魚好きじゃないーですか？」と質問している。ここでは、「先取り発話」183 は疑問の終助詞がついた質問文になっている。

#### 例 6-5

- 4-1 NNSI それで、あの、私の方はあんまりショッピングっショっショっショッピングはあんまりー〈し〉{<} ..

- ⇒5 NSE5 〈しない?〉 {>}。  
 4-2 NNSI しない<です> {<}。  
 6 NSE5 〈しない〉 {>}。  
 7 NNSI 自然の方が好きです。

例 6-5 では、NNSI は 4-1 「それで、あの、私の方はあんまりショッピングはあんまりーし」と言ったところで、NSE5 が続きを予測して 5 「しない？」と語尾を上げて質問し、4-1 の「し」と重なっている。ここでは、「先取り発話」5 が上昇調イントネーションで発話され、質問文になっている。

- ③ 先行話者がまだ言っていない部分を後行話者が予測して、先行話者に「確認」を求めているもの。

#### 例 6-6

- 103-1 NNSD えっいいよね、9 月（うん）、そうだね、まだ休講とか、  
 104 NSN2 〈そうそうそう〉 {<}。  
 →103-2 NNSD 〈なんか、3 連休〉 {>} が〈あって〉 {<} **【**。  
 ⇒105 NSN2 **】** 〈あるよね〉 {>}。  
 106 NNSD そう、なんか、〈笑い〉。  
 107 NSN2 〈笑い〉。

例 6-6 では、NNSD は 103-2 「なんか、3 連休が」と言ったところで、NSN2 が続きを予測して 105 「あるよね」と続け、103-2 の「あって」と重なっている。「先取り発話」105 で後行話者は「よね」を付けて先行話者に確認を求めている。

- ④ 先行話者がまだ言っていない部分を後行話者が予測して、先行発話の続きを下降調イントネーションで述べているもの。

### 例 6-7

- 104-1 NNSe あのう、すみません、あのう、東京と大阪、あのう、  
どちら、えっ人口が一、うーん、よりー、
- ⇒105 NSE3 多い。
- 104-2 NNSe 多いですか？。
- 106 NSE3 多いのは一東京だと思いますね。
- 107 NNSe ああ。

例 6-7 では、NNSe が 104-1「あのう、すみません、あのう、東京と大阪、あのう、どちら、えっ人口が一、うーん、よりー」と言ったところで、NSE3 が続きを予測して 105「多い」と残りの部分を続けている。105 は後行話者が先行発話の続きをそのまま述べる「先取り発話」である。

- ⑤ 先行話者がまだ言っていない部分を後行話者が予測して、先行発話に答えているもの。

### 例 6-8

- 184-1 NNSI 箱根は温泉以外は一（うん）、他の、
- ⇒185 NSE5 何くもない {<}&gt;。
- 184-2 NNSI <いい> {>}&gt;、なにもない<笑い>。
- 186 NSE5 <笑い>近くに (<笑い>)、町があるしかない。
- 187 NNSI <笑い>。

例 6-8 では、NNSI が 184-1「箱根は温泉以外は一（うん）、他の」と質問しようとしている途中で、NSE5 が続きを予測して 185「何もない」と答えを述べている。この「先取り発話」185 は先行発話の答えになっている。

### 6.3 「先取り発話」に関する先行研究及び問題の所在

6.2 に述べたように、本研究は、次話者が先行話者の発話を予測して繋いでいく発話を「先取り発話」としているため、先行研究における「共話」、「共同発話（文）」、「引き取り」などと呼ばれているもののすべては、本研究が扱う「先取り発話」に含まれる。そのため、6.3 では、「先取り発話」として、「共話」、「共同発話」を含めて先行研究を概観することにする。6.3.1 で「先取り発話」に関する先行研究について概観した後、6.3.2 で先行研究から得られた示唆と問題の所在を明らかにし、本章の分析視点を述べる。

#### 6.3.1 「先取り発話」に関する先行研究

まず、日本語母語場面における先行研究について概観する。

水谷（1980、1983、1988、1993、1995）は、2人以上の話者が共同で1つの発話を作るという日本語の会話に見られる現象を「共話」という用語によって論じている。水谷（1993）は、欧米型（英語）の「2人の話し手がそれぞれ自分の発話を完結させてから相手の話を聞く形で、聞き手は話し手の文ないし発話が完結するのを黙って待つのが基本」（p.6）である「対話」に対して、日本語の「話し手と聞き手の二人で作っていくという考え方にもとづいた形」（p.6）の会話展開を「共話」と呼び、日本人の話し方の特徴であると指摘している。日本語と英語の対照研究では、メイナード（1993）が、日英の会話を対象として「PPU（Pause-bounded Phrasal Unit）」<sup>注29</sup>、「文末」、「会話テーマ」、「あいづち」、「頭の動き」、「接続表現」について比較し、英語は「対話」を大切にす言語であるのに対して、日本語は「共話」的な会話を大切にす言語であると述べている（p.214）。また、One & Yoshida（1996）は、日本語の日常会話から取り出した「共同発話文」20 ケースを分析対象として、英語の日常会話と比較して分析した。その結果、日本語の会話では共通理解が土台となるタイプの「共同発話文」が成立しやすく、話し手の領域

---

<sup>注29</sup> メイナード（1993）は、日常会話における発話の単位として PPU（Pause-bounded Phrasal Unit）を用い、PPU は「ポーズによって区切られる語句という単位である」（p.96）としている。

に属する情報を聞き手が補うタイプの「共同発話文」は稀であることを指摘した。一方、Hayashi & Mori (1998) は、電話と対面による日本語の会話 17 組を収集し、「共同発話文」が生起する 65 ケースを対象に分析して、日本語では共通理解を求めて「共同発話文」が生起していることを指摘している (p.90)。「共通理解」という点は One & Yoshida (1996) と一致しているが、日本語の会話には、聞き手が話し手の心情や感覚を予測し、話し手と共同で発話を構築していく発話例が確認できたという結果から、「相手に帰属する情報に対して「共同発話文」が生起しにくい」(One & Yoshida 1996) という主張については反対の意見を述べている (p.91)。

これ以後、「共話」、「共同発話」を成立させる「先取り発話」は、「あいづち」と並んで、日本語における会話の大きな特色の 1 つとして、また参加者の共通理解を求めるために行われる協調的な言語行動として、様々な観点から注目され、定量的また定性的に多くの研究が行われてきた。以下では、主なものを概観する。

まず、「先取り発話」の類型や機能などについて分析したものとして、堀口 (1988・1990・1997)、黒崎 (1995)、古内 (2003)、植田 (2004)、などが挙げられる。

堀口 (1988) は、コミュニケーションを進めていく上で聞き手の役割を重視し、「聞く」ということを積極的言語行動として捉え、「話し手が話を進めていくためには、聞き手からの反応や働きかけや助けが必要であり、話しことばによるコミュニケーションは聞き手の積極的な参加によって成立する」(p.14) と述べて、聞き手からの反応として「あいづち」、「先取り」、「確認」を取り上げている。聞き手が話の続きを予測できた時に示す信号を「先取り」として捉え、その形態には「先取り完結」と「先取りあいづち」という 2 つの型があるとしている。堀口 (1990) は、コミュニケーションにおける聞き手による「予測」には「話し手の発話－聞き手の内部における予測－聞き手の反応という過程が考えられる」(p.3) として、「聞き手の反応という段階に焦点を当て」(p.3)、「先取り相づち」と「先取り発話」に注目している。さらに、その反応後の談話展開によってそれぞれを 3 つの型に分類し、説明した。堀口 (1997) は、堀口 (1988・1990) の研究成果をまとめ、堀口 (1990) で

取り上げた「先取り発話／先取り相づち」の後の、談話展開の型について、さらに話し手の発話が完結しているか否かによって2分類し、最終的には「先取りあいづち」と「先取り発話」をそれぞれ4つの型に分類している。

黒崎（1995）は、テレビ番組の談話資料34編（くだけた場面30編、フォーマルな場面4編）を対象として、「共話」の類型を、「先取り」、「助け舟」、「補足」、「言い換え」、「共感」の5つの型に分けてその使用頻度を調査した。その結果、場面によって各類型の運用実態が異なることが分かった。さらに、「共話」が生起するタイミング・機能・要因について考察し、「共話」はゆったりとした会話に多く見られ、「共話」を成立させるためには相当に身を入れて会話に参加する必要があると述べている（p.55）。古内（2003）は、日本人大学生の日常会話18組を対象に、「共同発話」の機能を「先取り」、「補足」、「助け舟」、「質問」、「感想」に分けて、会話参加者の性別と親疎による使用の違いを分析した。その結果、女性は男性の友人に対して頻繁に「共同発話」を用い、特に「補足」を多く使用するのに対して、男性は初対面の女性に対して頻繁に用い、「先取り」、「補足」を多く使用する傾向があるとしている。植田（2004）は、医師と患者との診察場面の談話137組を分析対象として、「共同発話（第二発話）」の機能を「情報確認」、「情報補足」、「発話代行」、「発話促進」、「共感的フレーム形成」、「発話修正」の6つに分けて談話を取り出し、質的に分析した。その結果、各機能は、医療面接の目的に即した情報収集や良好な患者との関係構築に作用していることが分かった。

以上のことから、「共同発話」、「共話」は、基本的に、会話参加者間の良好な関係を維持するための協調的な働きかけを示す積極的な手段として機能することが分かる。

「先取り発話」の「情報の帰属」を分析視点とした研究としては、佐藤（2004）、宇佐美（2006）、などがある。佐藤（2004）は、One & Yoshida（1996）の「相手に帰属する情報については「共同発話文」が生起しにくい」という主張を踏まえ、入室を希望する学生と初対面のゼミの教官との面接場面における談話を分析した。その結果、「共同発話」が後ろ発話者及び先の発話者の所有する情報である場合や、先の発話の文法（センテンス構造）に手がかりを見つけた場合に、「共同発話」が生起していることを示した。また、宇佐美



(2006) は、日本語と英語の自然会話をデータとして、「共同発話文」の生起頻度に影響する要因について、「文構造」(音声重複と発話要素のくり返しの有無)、「情報の帰属」、「会話スタイル」(「話者交替生起頻度」との関連) という3点から検討した。「共同発話文」の「情報の帰属」に関しては、「先行話者の縄張りに属する情報」、「後行話者の縄張りに属する情報」、「中立的情報・判定困難なもの」という3つに分類して生起頻度を確認した。その結果、どの種類の「共同発話文」も出現しており、「先行話者の縄張りに属する情報」が最も多かったという。それは「相手の縄張りに帰属する情報」であっても、後行話者が「一般常識」や「百科事典的知識」を手がかりとして利用しているためであると論じている (p.121)。

さらに、日本語における「共同発話(文)」の統語的な特徴の記述 (Hayashi 1999、ザトラウスキー2009、など)、「共話」の構築過程 (宮本 2013、荻原 2015、など)、2人以上の多人数会話における「共同発話」の使用 (ザトラウスキー2000・2003、串田 2002a・2002b、森本 2004、など) に関しても研究が進んでいる。

他方、母語場面における「共話」、「共同発話」の生起率について分析した古内 (2003)、Suzuki & Usami (2006)、李 (2009)、木林 (2011・2020) では、それぞれの定義や認定範囲は異なるものの、その生起率が2~4%程度という調査結果が報告されており、「共話」、「共同発話」の使用状況は極めて少ないことが分かる。

次に、接触場面における「先取り発話」に関する先行研究を概観する。

接触場面における先行研究として、嶺川 (1999・2001)、笹川 (2007・2020)、劉 (2011)、木林 (2011・2020)、柳田 (2015)、李他 (2015)、などが挙げられる。

まず、嶺川 (1999・2001) は、上級学習者が参加する大学院のゼミ談話に見られる「共話」と「対話」を取り出し、日常会話に見られる日本語母語話者同士の談話の特徴が、留学生が参加するゼミ談話のそれと一致しているかどうかについて考察した。その結果、ゼミに参加した母語話者全員が「対話」、「共話」を使用し、母語場面と同じような「共話」を頻用する傾向が見られたという。笹川 (2007) は、初対面の日本語母語話者同士による1対1の会

話 6 組、母語話者と中国人日本語学習者、アメリカ人日本語学習者による 1 対 1 の会話 36 組を分析対象として、両場面を比較して異文化コミュニケーションで起こった「共話」の型を検討した。その結果、日本語母語話者同士の会話で見られる「共話」の型が異文化コミュニケーションの会話でも観察され、母語話者だけでなく、日本語学習者も積極的に「共話」を担う役割を果たしていることが分かった。さらに、笹川（2020）では、同文化コミュニケーションと異文化コミュニケーションの会話で行われる「共話」の類型を細分化して質的、量的な違いを探っている。その結果、「共話」の類型には違いが見られなかったが、母語話者は相手に視点を移して発話を作る「後半予測型」が多いのに対して、学習者は自分の情報を開示する「情報添加型」が多いことが分かった。また、劉（2011）は、多人数会話における共話的なインタラクションに注目し、会話参加者 4 人による母語場面の会話 2 組と日中接触場面の会話 2 組を分析対象として両場面を比較している。「共話」の類型を「補足型」、「先取り型」、「共感型」、「助け舟型」、「聞き返し型」、「言い換え型」の 6 つに分け、比較した結果、接触場面にはすべての型の「共話」が見られたが、母語場面より使用頻度が低いことが分かった。

木林（2011）は、日本人 5 名が、初対面の日本語中級学習者、日本語上級学習者、及び日本語母語話者という 3 通りの相手と雑談した 15 組の会話を対象に、「共同発話文」の生起率、先行発話・後行発話のタイプについて分析した。その結果、それぞれの場面の「共同発話文」の生起率は 1~2%しかないこと、中級学習者による先行発話には「言葉探し」が多く、母語話者には中級学習者に対する質問形式の後行発話が最も多いことが分かった。李他（2015）は、笹川（2007）、木林（2011）を踏まえ、日本語母語話者とインドネシア人日本語学習者の 1 対 1 の会話 5 組を分析対象として、「共話」の出現状況、話し手発話の表現形式、聞き手発話の機能に着目し、母語話者と学習者による「共話」の特徴を比較した。その結果、母語話者、学習者どちらも「言いさし」の話し手発話に「共話」が生起しやすいが、母語話者は「確認」の発話機能を多く用いて相手と共に会話を作り上げようとする気配りが感じられたのに対して、学習者は「補足」の発話機能を用いて話し手発話から連想されるものを単純に「補足」して応えているものが多かったという。

一方、柳田（2015）は、非母語話者との接触経験の多寡による NS の言語行動の違いを調査し、分析視点の一つとして、NS の情報とり場面における学習者の発話遂行困難に対する母語話者の反応の型に注目して分析している。その結果、非母語話者との接触経験が多い母語話者ほど、学習者の発話遂行困難を察知した時に自信をもって「共同発話」を行う傾向があることを指摘している。

さらに、木林（2020）は、木林（2011）の調査結果を踏まえ、「共同発話文」を「ディスコース・ポライトネス理論（DP 理論）」<sup>注30</sup>の観点から解釈し、「ポライトネス効果」<sup>注31</sup>を生む「有標行動」として「共同発話文」を位置付け、それぞれの「共同発話文」の「ポライトネス効果」を分析した。その結果、母語話者同士の会話には「ニュートラル効果」のものが多くに対して、中級学習者と母語話者の会話には「マイナス効果」の会話例も見られたという。この結果から木林（2020）は、「共同発話文」の生起率が 1～2%程度しかない（木林 2011）にも関わらず、日本語の特徴の 1 つとして様々な観点から多くの研究がなされてきたのは、「共同発話文」が「会話においてポライトネス効果を生み出す言語行動」（p.65）であり、「相互作用上の重要な役割を果たしている」（p.43）ことによると論じている。と同時に、生起率が低いとしても、「共同発話文」が日本語の会話における効果的な「有標行動」になり得るため、その分析・記述を進める重要性を強調している。

### 6.3.2 問題の所在

以上のことから、「共話」、「共同発話」、「先取り発話」は、母語場面で見られるすべての型が接触場面においても生起していることが分かった（嶺川

---

<sup>注30</sup> 宇佐美（2008）は、「ディスコース・ポライトネス」を「一文レベル、一発話行為レベルでは捉えることのできない、より長い談話レベルにおける要素、及び、文レベルの要素も含めた諸要素が、語用論的ポライトネスに果たす機能のダイナミクスの総体」（pp.158-159）と定義している。

<sup>注31</sup> 木林（2020）は、ディスコース・ポライトネス理論の鍵概念の 1 つである「ポライトネス効果」には、「①プラス効果（心地よい、丁寧だと感じる）、②ニュートラル効果（特に丁寧と感じるわけでも不愉快でもない）、③マイナス効果（不愉快だ、失礼だ）」という 3 種類があるとしている。

1999・2001、笹川 2007・2020、劉 2011)。しかしながら、日本語母語場面に比べると、接触場面における研究は十分ではなく、まだ多くの課題が残されていると言える。

接触場面における NS の「共同発話文」が、対話相手の NNS の日本語能力によって違いがあることは分かった(木林 2011)が、実際の会話における NNS の日本語能力の違いが NS による「先取り発話」に与える影響の詳細については、十分に明らかにされていない。また、NS の「先取り発話」の使用には、NNS との日常的な接触経験の多寡が何らかの影響を与えていることが示唆される(柳田 2015)が、会話参加者である NNS の日本語能力の影響は明らかにされていない。

そこで、第 6 章では、NS による「先取り発話」に、NS の NNS との日常的な接触経験と NNS の日本語能力がどのような影響を及ぼしているかを明らかにするために、分析視点として、「先取り発話」の生起頻度、先行発話における NNS の「発話遂行滞り」、「先取り発話」の「情報の帰属」という 3 点に注目して、調査を行うことにする。以下では、6.4 で NS による「先取り発話」の生起頻度について、6.5 で先行発話における NNS の「発話遂行滞り」について、6.6 で NS による「先取り発話」の「情報の帰属」について明らかにする。

#### **6.4 NS による「先取り発話」の生起頻度**

まず、6.4 では、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS による「先取り発話」の生起頻度について調査し、分析を行う。6.4.1 で調査結果について述べた後、6.4.2 でその結果について考察し、分析を行う。

##### **6.4.1 調査結果**

本研究のデータにおける NS 16 名の総発話数は、接触経験の多い NS 8 名の対上級場面の会話が 1114 発話、対初中級場面の会話が 1018 発話、接触経験の少ない NS 8 名の対上級場面の会話が 934 発話、対初中級場面の会話が 975 発話であった。各会話における NS の「先取り発話」の生起頻度について

は、6.2.1 の定義に従ってそれぞれの会話における「先取り発話」をカウントし、総発話数における生起率を求めた。その結果を表 6-1 に示す。

表 6-1 「先取り発話」の生起数と生起率

	接触経験の多い NS		接触経験の少ない NS	
	対上級場面	対初中級場面	対上級場面	対初中級場面
総発話数	1114	1018	934	975
「先取り発話」 の生起数	77	70	24	49
「先取り発話」 の生起率	6.9%	6.9%	2.6%	5.0%

表 6-1 から、「先取り発話」の総発話数に対する生起数及び生起率は、接触経験の多い NS が対上級場面で 77 回（6.9%）、対初中級場面で 70 回（6.9%）、接触経験の少ない NS が対上級場面で 24 回（2.6%）、対初中級場面で 49 回（5.0%）であった。図 6-1 は、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS の、それぞれの場面における「先取り発話」の生起数を示したものである。

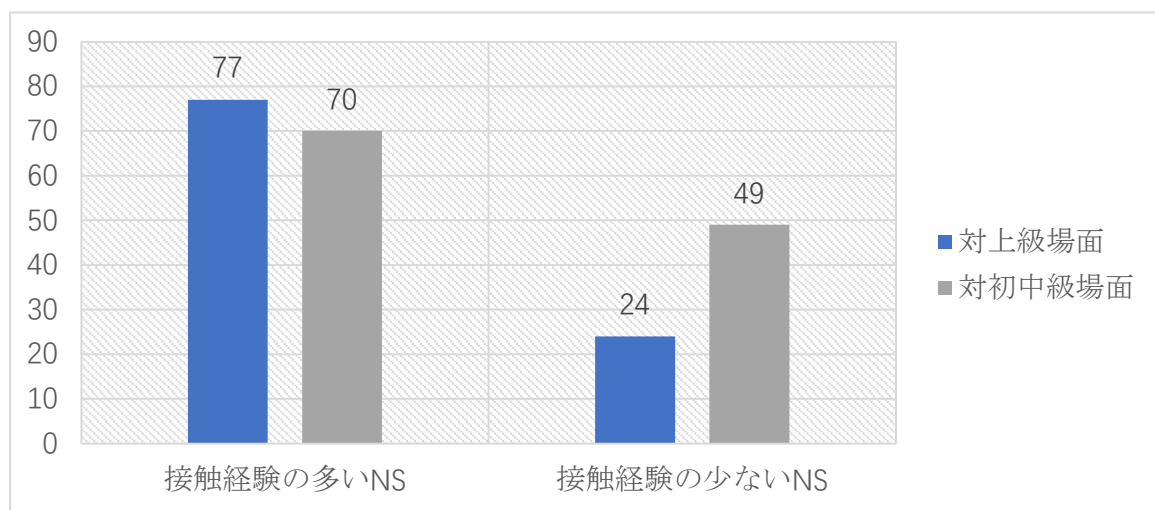


図 6-1 接触経験による「先取り発話」の生起数

図 6-1 を見ると、接触経験の多い NS は対上級場面でも対初中級場面でもほぼ同じ数の「先取り発話」を用いているのに対して、接触経験の少ない NS は対上級場面になると対初中級場面の半数まで減ることが分かる。

図 6-2 は、対話相手の日本語能力差による対上級場面と対初中級場面における NS それぞれの「先取り発話」の生起数を示したものである。

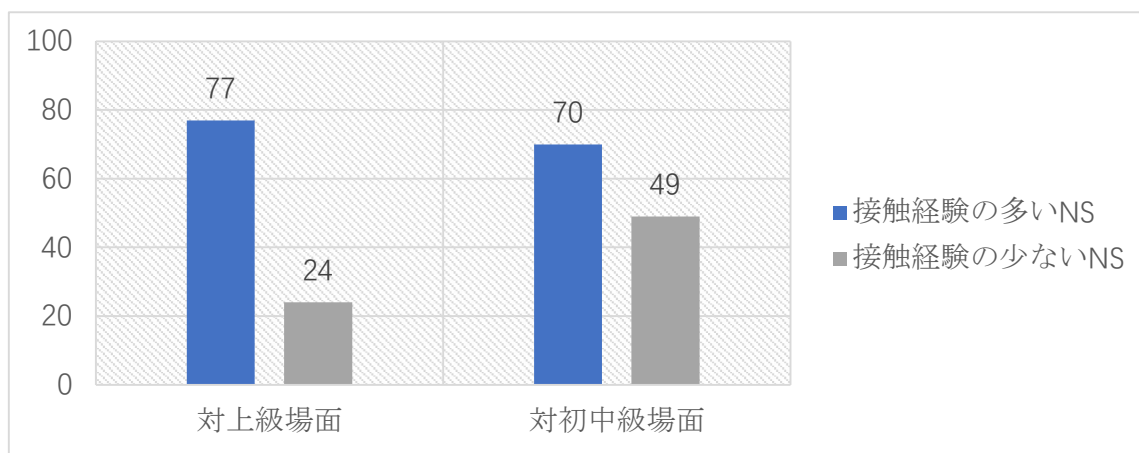


図 6-2 対話相手の日本語能力による「先取り発話」の生起数

これを見ると、どちらの場面においても接触経験の多い NS の方が「先取り発話」を多く用いており、特に対上級場面では、接触経験の少ない NS を大きく上回っていることが分かる。

この結果の統計的有意差を確認するために、「接触経験（2水準）×場面（2水準）」の2要因分散分析を行ったところ、接触経験の主効果が見られ、効果量が多い（ $F(1, 14) = 11.722, p < .005, \eta^2 = .34$ ）ことが分かった。つまり、接触経験の多い NS のグループは、接触経験の少ない NS より「先取り発話」を多く用いると言える。

また、接触経験と場面の交互作用が見られ、効果量の目安として中程度であることが認められた（ $F(1, 14) = 4.876, p < .05, \eta^2 = .06$ ）。そこで、単純主効果を検討したところ、図 6-1 から、接触経験の多い NS は、対話相手の日本語能力の違いによる「先取り発話」の生起数に有意差が認められなかったが（ $F(1, 14) = 0.467, p = 0.506$ ）、接触経験の少ない NS は、対話相手の日本語能力の違いによる「先取り発話」の生起数に有意差が認められた（ $F(1,$

14) = 5.952,  $p < .05$ )。また、図 6-2 から、対上級場面では、NS の接触経験の多寡による「先取り発話」の生起数に有意差が見られるが ( $F(1, 14) = 16.593$ ,  $p < .001$ )、対初級場面では、NS の接触経験の多寡による「先取り発話」の生起数に有意差が見られなかった ( $F(1, 14) = 2.605$ ,  $p = 0.118$ )。つまり、NS による「先取り発話」の生起頻度に関して、接触経験の多い NS は、「先取り発話」の生起数が対上級場面でも対初中級場面でもほぼ同じであるが、接触経験の少ない NS は、対上級場面では対初中級場面より有意に少なくなる傾向が確認された。また、対上級場面では、接触経験の多い NS の方が接触経験の少ない NS より有意に「先取り発話」を多く用いるのに対して、対初中級場面では、接触経験の多い NS も接触経験の少ない NS もほぼ同じ程度の使用であることが分かった。

#### 6.4.2 「先取り発話」の生起頻度に関する考察

水谷 (1995) は、「日本語の個人的な話し合いの基本は、句読点のようにあいつちを頻繁に打って相手の理解を確かめ、相手の言おうとすることを絶えず察し、時には先取りして後を続けるというタイプの話し方である」(p.5) と述べ、そのような話し方を「共話」と呼び、日本語会話の特徴であることを指摘している。しかし、先行研究では、日本語会話における「共話」、「共同発話(文)」の生起率は、母語場面において、2.3% (古内 2003)、2.1% (Suzuki & Usami 2006)、3.54% (李 2009)、3.1% (木林 2020)、接触場面において、対中級場面で 3.4% (木林 2020)、対上級場面で 1.8% (木林 2020) と報告されている。それぞれの研究における「共話」、「共同発話(文)」に関する定義や認定範囲は異なるが、報告された生起率が 4% を超えたものはなかった。本研究の調査結果では、NNS との日常的な接触経験の多い NS は、対上級場面でも対初中級場面でも 7% 近い、「共話」、「共同発話(文)」を含む「先取り発話」を使用していた。この結果から、NS が普段から NNS と接触することによって、相手の日本語能力に関係なく、日本語母語話者に対するよりも積極的に NNS の発話の続きを予測して、コミュニケーションを図ろうとしていることが示唆される。

一方、接触経験の少ない NS は、対初中級場面で 5%程度の「先取り発話」を用いていたのが、対上級場面になるとその半数 2.6%まで減っていた。柳田（2015）は、接触経験の多い NS は、NNS の発話遂行困難を察知して「共同発話」を行う傾向があると指摘しているが、本研究においては、接触経験の少ない NS も、会話の滞りがより発生しやすい対初中級場面では、「先取り発話」を行うことによって会話をスムーズに進行させようとしていた。上級 NNS との会話ではそのような会話の滞りがなくなるため、「先取り発話」を用いなくなると考えられる。だとすれば、接触経験の多い NS が上級 NNS に対しても初中級 NNS 同様に「先取り発話」を多用するのはなぜなのだろうか。

## 6.5 先行発話における NNS の「発話遂行滞り」

「先取り発話」が生起する際には、先行発話において発話の進行に滞りが生じる場合がよく観察される。黒崎（1995）、古内（2003）は先行発話の言いよどみなどが生じる時に、後行話者がそれを助けるために続きを述べるものを「助け舟型」と呼んでいる。6.4 で、接触経験の少ない NS が上級 NNS よりも初中級 NNS に対して多く「先取り発話」を用いていたのは、日本語能力の低い NNS にはより「助け舟」が必要になるためと考えられる。一方で、接触経験の多い NS が、対上級場面でも対初中級場面でも「先取り発話」を多用するのは、なぜなのだろうか。その理由を明らかにするために、6.5 では、NS による「先取り発話」が生起する際の先行発話における NNS の「発話遂行滞り」に注目して分析することにする。6.5.1 で「発話遂行滞り」について認定し、6.5.2 で調査結果について報告する。6.5.3 でその結果について考察し、分析を行う。

### 6.5.1 「発話遂行滞り」の認定

森本（2002）は、音の引き延ばし、上昇イントネーションや「笑い」などを発話の進行を滞らせる要素として挙げている。木林（2011）は、先行発話に発話の言い直しがあつたり、「えーっと」といったフィラーが現れたり、半



疑問文があったりするような発話を会話の進行に滞りが見られた発話として  
いる。さらに、柳田（2015）は、言いよどみ、フィラー、間、言い直しの他  
に、「あれ何というんですか」というような明示的に発話遂行が困難な状態を  
示している発話も、会話の流れに滞りが見られた発話として挙げている。

本研究では、そのような先行研究に従い、言い直し、音の引き延ばしや間、  
「なんか」、「えっと」、「あのう」、といったフィラー、「笑い」に加えて、柳  
田（2015）の述べる明示的な「発話遂行困難表明」が現れた発話を、「発話遂  
行滞り」のある発話として捉えることにする。

以下に、本談話資料から抜き出した「発話遂行滞り」のある先行発話の具  
体例を示す。

#### A「発話遂行滞り」あり：

- ① 先行発話において言い直しが現れる。

##### 例 6-9

- 288-1 NNSJ =あのう、中国の旅行のコースの中で、  
289 NSN5 ああ、<うんうんうんうん> {<}<。<  
→288-2 NNSJ <うん> {>}、このような漢字（うんうんうん）、なん  
か、地名がよく<出て> {<} **【】**。  
⇒290 NSN5 **】】** <出て> {>} きますか？。  
291 NNSJ うん、出てきます。

例 6-9 では、NNSJ が 288-2 「うん、このような漢字（うんうんう  
ん）、なんか、地名がよく出て」と言っている途中で、NSN5 が 290 「出  
てきますか？」と続きを先取りして質問している。NNSJ は 288-2 で、  
「漢字」を「地名」に言い直しているため、先行発話において「発話  
遂行滞り」があったと見なす。

- ② 先行発話において音の引き延ばし、長い「間」、「なんか」、「あのう」、  
「えっと」といったフィラー、「笑い」などが、後行話者の発話の直前

に現れる。

### 例 6-10

- 96 NSE6 あっ遊園地とか。  
→97 NNSk ああ、はい、興味ー【。  
⇒98 NSE6 】あくる？> {<}。  
99 NNSk <ある> {>}、ある。  
100 NSE6 へえー。

例 6-10 では、NNSk の 97 「ああ、はい、興味ー」と言っている途中で、音の引き延ばしがあるため、NSE6 が 98 「ある？」と言って、97 の続きを先取りして質問している。ここでは、NNSk の 97 に音の引き延ばしが、NSE6 の 98 の直前に現れたので、先行発話において「発話遂行滞り」があったと見なす。

### 例 6-11

- 94-1 NNSD ああ、じゃあ、冬だったら<笑い>..  
⇒95 NSN2 そう、冬だと寒いかなあ。  
94-2 NNSD 厳しいかなあ。  
96 NSN2 そう。

例 6-11 では、NNSD が 94-1 「ああ、じゃあ、冬だったら」と言った直後に「笑い」が生じたところで、NSN2 は 95 「そう、冬だと寒いかなあ」と言って 94-1 の発話を完結させている。ここでは、NNSD の「笑い」が、NSN2 の 95 の直前に現れたので、先行発話において「発話遂行滞り」があったとみなす。

- ③ 先行発話において音の引き延ばし、「間」、「なんか」、「あのう」、「えっと」といったフィラー、「笑い」などが複数回現れる。

### 例 6-12

- 38 NNSM 私ー(はい)、にっにっ二三回ぐらい(はい)、ユニー、あのう、大阪の【】。
- ⇒39 NSE7 【】USJ行ったくことがありますか?> {<}。
- 40 NNSM <うん、そう> {>}、そうです。

例 6-12 では、NNSM が 38「私ー、にっにっ二三回ぐらい、ユニー、あのう、大阪の」と言っている途中で、NSE7 が 39「USJ 行ったことがありますか?」と言って、38 の続きを先取りして質問している。この NNSM の 38 の中に、「私ー」、「ユニー」といった音の引き延ばしや「あのう」といったフィラーが複数回現れたため、「発話遂行滞り」があったと見なす。

- ④ 先行発話において発話遂行が困難な状態が明示的に示されている。

### 例 6-13

- 54 NNSf うん、そして、沖縄、あっ、なんなんのこと、あのう、あづみ??ねずみ??なんのこと、あのう、ほっ箱根の隣の場所、なんの【】。
- ⇒55 NSN3 【】熱海。
- 56 NNSf 熱海、<そうそうそうそう> {<}。

例 6-13 では、NNSf が 54「うん、そして、沖縄、あっ、なんなんのこと、あのう、あづみ??ねずみ??なんのこと、あのう、ほっ箱根の隣の場所、なんの」と質問している途中で、NSN3 が 55「熱海」と答えを先取りして続けている。この NNSf の 54 の中に「なんのこと」、「なんの」という、発話遂行が困難な状態が明示的に示されているので、「発話遂行滞り」があったと見なす。

## B「発話遂行滞り」なし:

日常会話では、発話における音の引き延ばし、「間」、フィラー、「笑い」はよく見られる現象である。本研究では、先行発話において言い直しが見られず、音の引き延ばし、「間」、「なんか」、「あのう」、「えっと」といったフィラー、「笑い」が見られない場合、あるいは、それらの現象が後行話者の発話する直前ではないところで単独で 1 回現れる場合は、「発話遂行滞り」があったとは見なさない。

#### 例 6-14

- 335 NNSI 多分私の、私、前は山梨県で 1 年間ぐらい<すん>{<}【】。  
336 NSE5 **】** [地図を指す] <あっここか> {>}。  
337 NNSI はい、そうそうそう、暮らしていた暮らし暮らしていました。  
338 NNSI それでホートー、山梨県でよくホートー<の> {<} 【】。  
339 NSE5 **】** <ああ> {>}。  
→340 NNSI 多分ホートーとくさっき {<} 【】。  
⇒341 NSE5 **】** <に似てる> {>} と思う。  
342 NNSI はい、たぶん=。

例 6-14 では、NNSI が 340 「多分ホートーとさっき」と言っている途中で、NSE5 が 341 「に似てると思う」と続きを先取りしている。NNSI の 340 には言い直しも音の引き延ばし、「間」、フィラー、「笑い」などがないので、「発話遂行滞り」があったとは見なさない。

#### 例 6-15

- 59-1 NNSG 友達と一緒にいって、その（うん）、くじも引いて、  
60 NSE4 引いて。  
→59-2 NNSG 友達が、なんか、一番<最悪な> {<} 【】。  
⇒61 NSE4 **】** <凶> {>} かなあ。  
62 NNSG そう、<笑い>。

例 6-15 では、NNSG が 59-2 「友達が、なんか、一番最悪な」と言っている途中で、NSE4 が 61 「凶かなあ」といって先取りをしている。NNSG の 59-2 では、「なんか」というフィラーが現れたが、NSE4 の 61 の直前ではないところで 1 回のみ現れているので、先行発話において「発話遂行滞り」要素があったとは見なさない。

### 6.5.2 調査結果

6.4 で取り出した「先取り発話」の NNS による先行発話を、6.5.1 で述べた「発話遂行滞り」の有無によって分類し、集計した結果について述べる。

まず、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS の、それぞれの場面における先行発話の「発話遂行滞り」の有無による「先取り発話」の生起数及び生起率について、表 6-2、図 6-3 に示す。

表 6-2 先行発話の「発話遂行滞り」による「先取り発話」の生起数(1)

回 (%)

	接触経験の多い NS		接触経験の少ない NS	
	対上級 場面	対初中級 場面	対上級 場面	対初中級 場面
「発話遂行滞り」あり	30 (39.0)	27 (38.6)	19 (79.2)	40 (81.6)
「発話遂行滞り」なし	47 (61.0)	43 (61.4)	5 (20.8)	9 (18.4)
合計	77 (100.0)	70 (100.0)	24 (100.0)	49 (100.0)

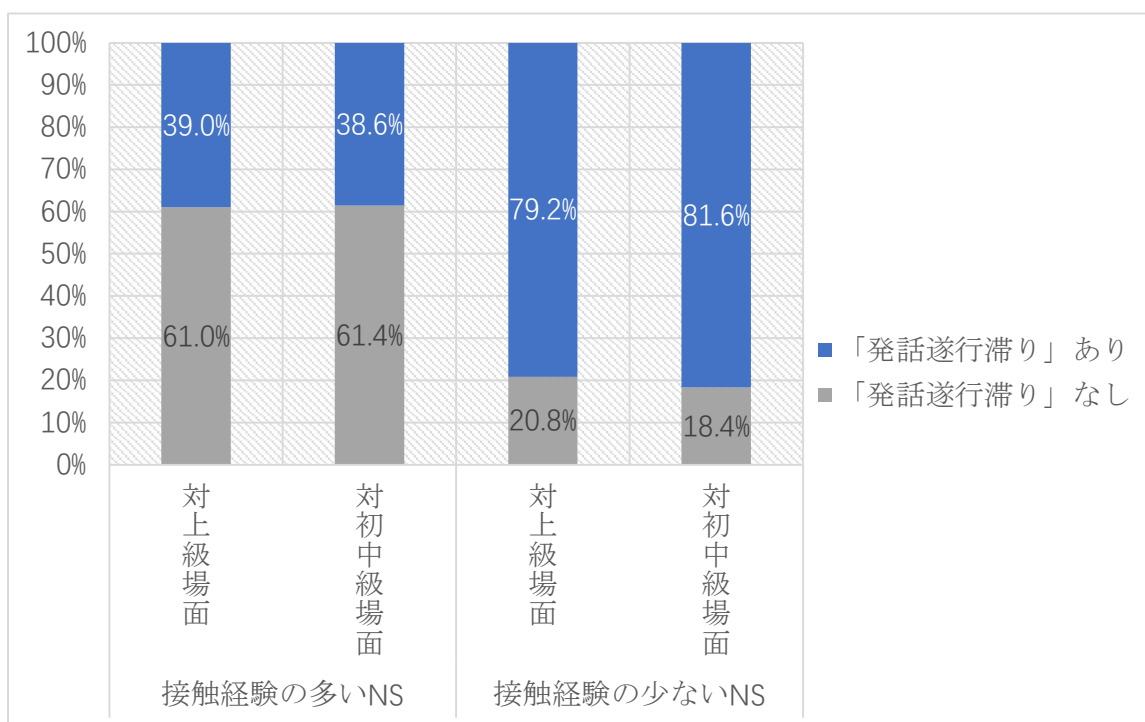


図 6-3 先行発話の「発話遂行滞り」による「先取り発話」の生起数(1)

接触経験の多い NS は、対上級場面では、NNS の先行発話に「発話遂行滞り」がある場合が 30 回 (39.0%)、「発話遂行滞り」がない場合が 47 回 (61.0%)、対初中級場面では、「発話遂行滞り」がある場合が 27 回 (38.6%)、「発話遂行滞り」がない場合が 43 回 (61.4%)、「先取り発話」を使用していた。この結果についてカイ二乗検定を行った結果、両場面と先行発話における「発話遂行滞り」の有無の間には有意な関係が見られなかった ( $\chi^2(1) = .002, p = .961$ )。

一方、接触経験の少ない NS は、対上級場面では、「発話遂行滞り」がある場合が 19 回 (79.2%)、「発話遂行滞り」がない場合が 5 回 (20.8%)、対初中級場面では、「発話遂行滞り」がある場合が 40 回 (81.6%)、「発話遂行滞り」がない場合が 9 回 (18.4%)、「先取り発話」を使用していた。この結果についてカイ二乗検定を行ったところ、両場面と先行発話における「発話遂行滞り」の有無の間にはやはり有意な関係が見られなかった ( $\chi^2(1) = .063, p = .802$ )。

つまり、接触経験の多い NS も接触経験の少ない NS も、対話相手の NNS の日本語能力と先行発話における「発話遂行滞り」の有無の間には有意差が見られないことが分かった。

次に、対上級場面と対初中級場面における接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS の「先取り発話」の生起数及び生起率を示したものが、表 6-3、図 6-4 である。

表 6-3 先行発話の「発話遂行滞り」による「先取り発話」の生起数(2)

回 (%)

	対上級場面		対初中級場面	
	接触経験の多い NS	接触経験の少ない NS	接触経験の多い NS	接触経験の少ない NS
「発話遂行滞り」あり	30 (39.0)	19 (79.2)	27 (38.6)	40 (81.6)
「発話遂行滞り」なし	47 (61.0)	5 (20.8)	43 (61.4)	9 (18.4)
合計	77 (100.0)	24 (100.0)	70 (100.0)	49 (100.0)

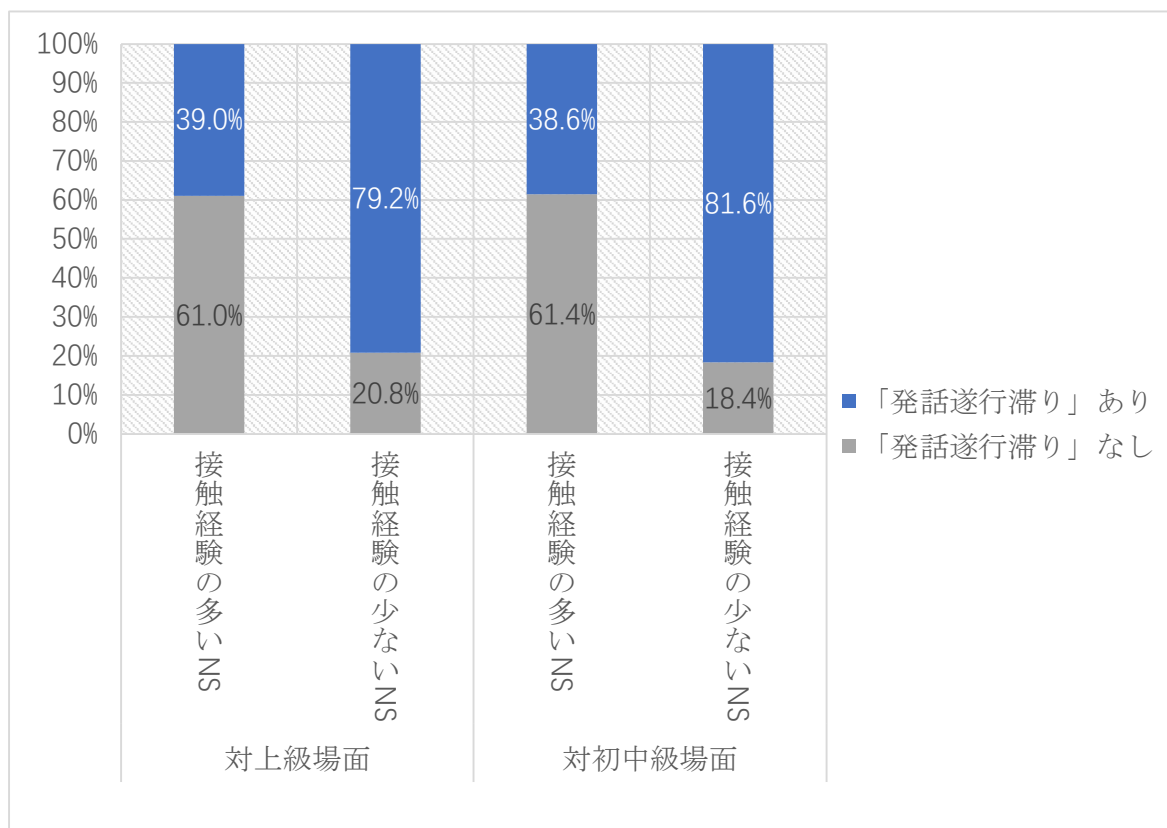


図 6-4 先行発話の「発話遂行滞り」による「先取り発話」の生起率(2)

まず、対上級場面の結果に注目すると、表 6-3 と図 6-4 から、接触経験の多い NS は「発話遂行滞り」のある場合が 30 回 (39.0%)、「発話遂行滞り」のない場合が 47 回 (61.0%)、接触経験の少ない NS は「発話遂行滞り」のある場合が 19 回 (79.2%)、「発話遂行滞り」のない場合が 5 回 (20.8%)、「先取り発話」が生起している。この結果についてカイ二乗検定を行った結果、対上級場面では、NS の接触経験の多寡と先行発話における「発話遂行滞り」の有無の間には有意な関係が見られた ( $\chi^2(1) = 11.841, p < .01$ )。さらに、残差分析を行った結果を表 6-4 に示す。

表 6-4 対上級場面における残差の一覧表

	接触経験の多い NS	接触経験の少ない NS
「発話遂行滞り」あり	-3.4**	3.4**
「発話遂行滞り」無し	3.4**	-3.4**

(\*\* $p < .01$ )

表 6-4 から、対上級場面では、接触経験の多い NS は「先取り発話」を、「発話遂行滞り」がある場合に期待度数より少なく、「発話遂行滞り」がない場合に期待度数より多く生起することが分かった。一方、接触経験の少ない NS は「先取り発話」を、「発話遂行滞り」がある場合に期待度数より多く、「発話遂行滞り」がない場合に期待度数より少なく用いることが明らかになった。

次に、対初中級場面の結果に注目すると、表 6-3 と図 6-4 から、接触経験の多い NS は「発話遂行滞り」のある場合が 27 回 (38.6%)、「発話遂行滞り」のない場合が 43 回 (61.4%)、接触経験の少ない NS は「発話遂行滞り」のある場合が 40 回 (81.6%)、「発話遂行滞り」のない場合が 9 回 (18.4%) 使用していた。この結果についてカイ二乗検定を行ったところ、対初中級場面では、NS の接触経験の多寡と先行発話における「発話遂行滞り」の有無の間には有意な関係が見られた ( $\chi^2(1) = 21.724, p < .01$ )。さらに、残差分析を行った結果を表 6-5 に示す。



表 6-5 対初中級場面における残差の一覧表

	接触経験の多い NS	接触経験の少ない NS
「発話遂行滞り」あり	-4.7**	4.7**
「発話遂行滞り」無し	4.7**	-4.7**

(\*\* $p < .01$ )

表 6-5 から、対初中級場面では、接触経験の多い NS は「先取り発話」を、「発話遂行滞り」がある場合に期待度数より少なく、「発話遂行滞り」がない場合に期待度数より多く生起することが分かった。一方、接触経験の少ない NS は先取り発話」を、「発話遂行滞り」がある場合に期待度数より多く、「発話遂行滞り」がない場合に期待度数より少なく用いることが明らかになった。

以上のことから、対上級場面でも対初中級場面でも、接触経験の多い NS は、先行発話に「発話遂行滞り」がなくても「先取り発話」を行うのに対して、接触経験の少ない NS は、先行発話に「発話遂行滞り」が現れてから「先取り発話」を行う傾向があると言える。

### 6.5.3 先行発話における NNS の「発話遂行滞り」に関する考察

6.5.2 の調査結果から、対話相手の NNS の日本語能力に関わりなく、接触経験の少ない NS は NNS の先行発話に「発話遂行滞り」が現れてから「先取り発話」を行うのに対して、接触経験の多い NS は NNS の先行発話に「発話遂行滞り」がなくても「先取り発話」を行うことが分かった。接触経験の少ない NS の「先取り発話」の使用傾向は、予想されたように NNS の先行発話に「発話遂行滞り」があるかないかに関連していることが示唆される。つまり、接触経験の少ない NS が対上級場面よりも対初中級場面において「先取り発話」を多用していたのは、NNS の先行発話に「発話遂行滞り」がより発生しやすい対初中級場面では、会話をスムーズに進行させるために「助け舟」として「先取り発話」を用いるが、NNS の先行発話に「発話遂行滞り」が少

なくなる対上級場面では、「先取り発話」を用いなくなるためであると言える。それでは、接触経験の多い NS はどのような状況で「先取り発話」を用いているだろうか。実際の会話で接触経験の異なる NS が各場面において、どのように「先取り発話」を行っているのか明らかにするために、ここでは、具体的な会話例を観察し、質的に分析することにする。

### (1) 接触経験の多い NS の「先取り発話」

例 6-16 は、接触経験の多い NS の対上級場面における会話例である。

#### 例 6-16 (NSE3 : 接触経験の多い NS、NNSE : 上級 NNS)

- 184-1 NSE3 私一けっこう前、ちっ七年（うん）八年ぐらい前のマリモが,,
- 185 NNSE えー。
- 184-2 NSE3 <笑い>大きくなる。
- 186 NNSE えっ、すごい。
- 187-1 NSE3 こんなちっちゃかったんですけど,,
- 188 NNSE うん。
- 187-2 NSE3 こーのぐらい成長しました。
- 189 NSE3 ちょっちょっと、くっ（えー）、1ミリ2ミリ（うんうんうん）ぐらい大きくなりましたね。
- 190 NNSE えっ、今でもおうちに **【**。
- ⇒191 NSE3 **】** あ、いますよ。
- 192 NNSE えっ、<すごい> {<}。
- 193 NSE3 <マリモ> {>} って、<笑い>。
- 194 NNSE そんなに **【**。
- ⇒195 NSE3 **】** ちゃんと長生きしますよ、植物だから、本当に。
- 196 NNSE うん。
- 197-1 NSE3 ちゃんところ水（うん）を交換してあげれば,,
- 198 NNSE うん。
- 197-2 NSE3 いつでもこう大きくなるんだなあって。

例 6-16 では、NSE3 が NNSE に以前、北海道に行った時に買ったマリモのことについて話している。NSE3 が 184-1「私一けっこう前、ちっ七年（うん）八年ぐらい前のマリモが」、184-2「〈笑い〉大きくなる」、187-1「こんなちっちゃかったんですけど」、187-2「このぐらい成長しました」と言って前に買ったマリモが大きく成長していることを説明し、NNSE は 185「えー」、186「えっ、すごい」、188「うん」とあいづちを打って理解を示している。続いて NSE3 が 189「ちよっちよつと、くっ（えー）、1ミリ2ミリ（うんうんうん）ぐらい大きくなりましたね」とマリモの成長をさらに詳しく述べている。その説明を聞いた NNSE が 190「えっ、今でもおうちに」と言って、「今でもおうちにいますか」と質問しようとしたところで、NSE3 は発話の続きを予測し、191「あ、いますよ」と先取りして答えている。ここで、NSE3 は、NNSE が 190「今でもおうちに」を完結する前に、NNSE の聞きたいことを察知したと思われる。次に、NNSE が 192「えっ、すごい」とあいづちを打って「(7、8年前の)マリモが今でもうちにいる」ことに対して感動を示しているので、NSE3 の予測は間違っていなかったことが分かる。続いて、NNSE が 194「そんなに」と言ったところで、NSE3 が発話の続きを予測し、195「ちゃんと長生きしますよ、植物だから、本当に」と先取りして答えを述べている。ここで、NSE3 は、NNSE の 194「そんなに」という指示語によって、NNSE が「マリモはそんなに長生きするんですか」ということを聞きたいと察知し、「ちゃんと長生きする」という答えを述べている。その答えに対して NNSE が 196「うん」と言って理解を示しているので、NSE3 の予測は、NNSE が 194「そんなに」で言おうとした発話意図と一致していることが分かる。

高梨（2016）は、一般に文の統語構造は動詞（述語）によって支配されていることを指摘し（p.9）、Tanaka（1999）は、日本語では述語に先行する名詞などの要素が格助詞や副助詞などでマークされることにより、後方に生起する述語に関する予測が生み出されると述べている（p.155）。NNSE の先行発話 190「えっ、今でもおうちに」では、場所を示す名詞の「おうち」と格助詞の「に」によって、NSE3 が 191「いますよ」という述語を予測したといえ

る。次の NNSE の先行発話 194「そんなに」には述語動詞も述語に先行する名詞も現れていないにもかかわらず、NSE3 は NNSE の「マリモはそんなに長生きするんですか」という驚きを含んだ「質問」を予測している。これは、「そんなに」という指示語が、184-1～193 で続けられた「7、8 年前に買ったマリモが成長して、大きくなって、それが今でもうちにいる」という話の内容を指しているためと考えられる。以上のように、NSE3 は、NNSE の先行発話における「名詞+格助詞」や先行する発話内容によって、積極的に予測を行い、「先取り発話」を行っていた。

次の例 6-17 は、接触経験の多い NS の対初中級場面における会話例である。

**例 6-17 (NSE4 : 接触経験の多い NS、NNSg : 初中級 NNS)**

- 166 NNSg えっえっと、チケットが高いですか？水族館。  
167 NSE4 そうですね、チケットが高いですね。  
→168 NNSg あのう、ディズニーランドとどっちが {<} **[[**。  
⇒169 NSE4 **]]** <あっ全然> {>} もう、水族館のほうが安いですよ。  
170 NNSg おー。  
171 NSE4 2000 円いくらで、水族館は。  
172 NNSg ああ、そっか。

例 6-17 は、NSE4 と NNSg が東京ディズニーランドと江ノ島水族館のチケットの値段について話している場面である。NNSg の 166「えっえっと、チケットが高いですか？水族館」という質問に対して、NSE4 が 167「そうですね、チケットが高いですね」と答えている。次に、NNSg が 168「あのう、ディズニーランドと」と言ったところで、NSE4 は発話の続きを予測し、169「あっ全然もう、水族館のほうが安いですよ」と答えを先取りしている。ここで、NSE4 は、NNSg の 168「どっちが」を聞く前に、NNSg に 166「チケットが高いですか？水族館」と聞かれていたことから、NNSg が「ディズニーランドと江ノ島水族館のどちらのチケットが高いか」と聞きたいということを察知したと思われる。次に、NNSg が 170「おー」と言って驚いて理解を示してい

るので、NSE4 の予測は間違っていなかったことが分かる。

ここでは、NSE4 は、先行発話 NNSg の 168「あのう、ディズニーランドとどっちが」の「ディズニーランドと」の格助詞「と」によって、NNSg が水族館のチケットの値段と比較したいことを速やかに察知して、「水族館の方が安い」と答えていると考えられる。このように、NSE4 は、初中級場面においても、やはり、NNSg の先行発話における「名詞+格助詞」によって、先行する発話内容と関連づけて予測を行い、「先取り発話」を行っていた。

以上のように、接触経験の多い NS は、上級 NNS、初中級 NNS どちらに対しても、先行発話における「名詞+格助詞」や先行する発話内容を予測するための資源として活用し、進行中の NNS の発話を早い時点で正確に予測している様子が確認された。接触経験の多い NS は、NNS の日本語能力に関わらず、NNS の発話に滞りがなくても、このようにして得られた予測に基づき、直ちに相手の発話を先取りしていると考えられる。

## (2) 接触経験の少ない NS の「先取り発話」

例 6-18 は、接触経験の少ない NS の対上級場面における会話例である。

### 例 6-18 (NSN5 : 接触経験の少ない NS、NNSJ : 上級 NNS)

- 110 NSN5 神奈川、そうですね。
- 111 NNSJ はい。
- 112 NNSJ 東京の一（うん）、あのう、周辺は一。
- ⇒113 NSN5 東京の周辺は、もう本当にいっぱいあるんですけど、あのう、外国人の観光客が多いのは、浅草と、原宿とかくしん  
っ> {<} **【**。
- 114 NNSJ **】** <あっはら> {>} じゅく。
- 115 NSN5 原宿。
- 116 NNSJ わからないです。

例 6-18 は、NSN5 が NNSJ に神奈川について紹介した後に発生した会話で、NNSJ が新たな情報を得るために NSN5 に東京周辺の観光地を聞いている。

NNSJ が 112 「東京の一、あのう、周辺は一」といって、フィラーと音の引き延ばしが生じたところで、NSN5 が発話の続きを予測し、113 「東京の周辺は、もう本当にいっぱいあるんですけど、あのう、外国人の観光客が多いのは、浅草と、原宿とかしんっ」と答えを先取りしている。ここで、NSN5 は、NNSJ の 112 の音の引き延ばしとフィラーに気付き、「東京の周辺にはどんな観光地があるか」と聞きたがっていると予測して、113 で「東京の周辺は」と NNSJ の発話を繰り返した後、外国人観光客が多い場所を具体的に述べている。それに対して NNSJ が 114 「あっはらじゅく」と言って NSN5 が挙げた場所を繰り返した後、116 「わからないです」（「知らないです」の意味）と述べていることから、NSN5 の予測は間違っていなかったことが分かる。

例 6-18 では、先行発話 NNSJ の 112 「東京の一、あのう、周辺は一」の中には、フィラーと音の引き延ばしという明確な「発話遂行滞り」が現れている。NSN5 は、この NNSJ の発話の滞りによって、「東京の周辺にはどんな観光地があるか」という NNSJ の質問を予測し、会話進行を助けるために答えを先取りしていると考えられる。ここで、NSN5 は、113 「東京の周辺は、もう本当にいっぱいあるんですけど、あのう、外国人の観光客が多いのは、浅草と、原宿とかしんっ」と言って、先行発話 NNSJ の 112 「東京の周辺は」を繰り返し、相手の発話を最初から言い直す形で先取りしていることが注目される。

例 6-19 は、接触経験の少ない NS の対初中級場面における会話例である。

**例 6-19 (NSN1 : 接触経験の少ない NS、NNSb : 初中級 NNS)**

- 175 NSN1 うーん、でも、どっちのほうの方が安いんだろう〈笑い〉。  
 176 NNSb 〈笑い〉。  
 177 NSN1 飛行、あつても、飛行機のほうが安いのかなあ、たぶん。  
 →178-1 NNSb インターネットでー、  
 179 NSN1 ああ、そうですそうです。  
 →178-2 NNSb チェッカー **【**。  
 ⇒180-1 NSN1 **】** チェックして、  
 181 NNSb はい。

- ⇒180-2 NSN1 どっちのほうが安いかなって<笑い>。  
 182 NNSb <笑い>。  
 ⇒180-3 NSN1 確認して、行くのもありかなあって…<笑い>。  
 183 NNSb <笑い>。

例 6-19 は、NSN1 が NNSb に、大阪へ旅行に行く時の新幹線と飛行機のチケットを比較して説明している場面である。NSN1 が 175「うーん、でも、どっちのほうがいんだろう」と 177「飛行、あっても、飛行機のほうが安いかなあ、たぶん」と言って、「飛行機の方が安い」ことを推測している。それに対して NNSb が 178-1「インターネットでー」、178-2「チェッカー」と言ってインターネットで検索することを提案しようとして、音の引き延ばしが生じたため、NSN1 は 180-1「チェックして」と NNSb の 178-2 の発話を繰り返した後、180-2「どっちのほうがいかなって」、180-3「確認して、行くのもありかなあって…」と NNSb が言いたいことを続けている。次に、NNSb が 181「はい」と言って同意を示し、182 と 183 で「笑い」が生じていることから、NSN1 の予測は間違っていなかったことが分かる。

ここで、NSN1 は、先行発話 NNSb の 178-2「チェッカー」を繰り返して、180-1「チェックして」と言って相手の発話を言い直し、180-2「どっちのほうがいかなって」、180-3「確認して、行くのもありかなあって…」では、引用を表す「って」を付けることによって、NNSb の言いたいことを代弁するように続けている。

例 6-18、例 6-19 では、接触経験の少ない NS は、NNS の先行発話に滞りが生じた時点で、続きの発話内容を予測し、NNS の先行発話を言い直したり、NNS の言いたいことを引用形式を用いて代弁するような先取りを行っていた。接触経験の少ない NS は、上級 NNS、初中級 NNS どちらに対しても、先行発話 NNS の発話に明確な滞りが現れてから、NNS の発話産出を助け、会話を順調に進めるために先取りしている様子が確認された。

### (3) 「考察」のまとめ

柳田 (2015) は、NS は、NNS との日常的な接触経験を積むことによって、

NNS の抱える言語的問題が察知できるようになることを指摘している。本研究においては、接触経験の少ない NS が、NNS の日本語能力に関わらず、NNS の先行発話における「発話遂行滞り」が生じた時点で先取りを行っていたことから、接触経験の少ない NS でも、すでに対話相手の言語的問題を察知する力を備えている様子が窺えた。接触経験の少ない NS が、対話相手の日本語能力に関わらず、先行発話における「発話遂行滞り」が現れてから「先取り発話」を行うのは、NNS の明確な言語的な問題に対処するための「助け舟」として「先取り発話」を行うためと考えられる。一方、接触経験の多い NS は、対話相手の日本語能力に関わらず、先行発話における「発話遂行滞り」がない場合でも「先取り発話」を多用していたことから、接触経験の多い NS は、NNS との日常的な接触経験を積むことによって、予測力、察知力が高まることが推測される。接触経験の多い NS は、会話における行き詰まりが発生しない時点で NNS の発話意図を予測して「先取り発話」を行うことによって、NNS と協働的に会話を進行していくようになることが推測される。

以上のことから、NS による「先取り発話」の用い方には、NS の接触経験が影響を及ぼしていると言える。

## 6.6 NS による「先取り発話」の情報の帰属

6.4、6.5 では、「先取り発話」の生起頻度、先行発話における「発話遂行滞り」について分析し、考察を行った。その結果、接触経験の少ない NS が、対話相手の日本語能力に関わらず、先行発話における「発話遂行滞り」が現れてから「先取り発話」を行うのに対して、接触経験の多い NS が、相手の日本語能力に関わらず、先行発話における「発話遂行滞り」がなくても「先取り発話」を多用することが分かった。主な情報の担い手として NS が情報を提供し、NNS が必要な情報を引き出そうとする本調査のロールプレイ場面においては、具体的にどのように「先取り発話」が行われているのか明らかにするために、6.6 では NS による「先取り発話」の「情報の帰属」に注目することにする。

まず、6.6.1 で「先取り発話」の「情報の帰属」とは何か明らかにし、6.6.2



で「情報の帰属」に基づいて「先取り発話」を分類し、談話例を示してそれぞれの分類について説明する。6.6.3 でそれぞれの分類について調査結果について述べた後、最後に、6.6.4 でその結果について質的に分析し、考察する。

### 6.6.1 「先取り発話」の「情報の帰属」とは

日本語会話における「先取り発話」の「情報の帰属」に関しては、One & Yoshida (1996) が、日本語と英語の会話データを観察し、文の共同完結の観点から「共同発話文」の生起状況を比較している。その結果、日本語では共通理解が土台となるタイプの「共同発話文」が成立しやすく、話し手の領域に属する情報を聞き手が補うタイプの「共同発話文」は生起しにくいことを指摘した (p.121)。その理由は、日本語では話し手の情報の縄張りには立ち入らないという語用論的な制約が強いためとしている。One & Yoshida (1996) のいう「共通理解が土台となるタイプの「共同発話文」」に関しては、堀口 (1997) が、日本語日常会話における「先取り発話」は話し手と聞き手が共通の土台に立っている場合に多く見られると述べており (p.103)、また、Hayashi & Mori (1998) が、共通理解を求めて共同発話が行われることを指摘している (p.90)。以上のことから、「先取り発話」の生起は、会話参加者の共有情報に関わっていることが分かる。

一方で、佐藤 (2004) は母語話者同士のインタビュー場面の会話における「共同発話」を、「後の発話者が所有している情報に対して生じる共同発話」、「先の発話者が所有している情報に対して生じる共同発話」、「先の発話のセンテンス構造 (文法) を手がかりとして生じる共同発話」の3種類に分けて分析した。その結果、インタビュー場面においては、対話相手との「共通項を持たなくても、共同発話は十分に成立可能」(p.150) という結果を導き出し、「共同発話」の生起が会話参加者間の共有情報の量との関係性が薄いことを論じている。また、宇佐美 (2006) は、情報の縄張りの観点から「共同発話文」を「先行話者の縄張りに属する情報」、「後行話者の縄張りに属する情報」、「中立的情報・判定困難なもの」の3つの種類に分類し、日本語会話における「共同発話文」の生起状況を検証した。その結果、One & Yoshida (1996)

の結果に反して、「先行話者の情報の縄張りに属する情報」と認定される「共同発話文」の生起率が最も高かったことから、「話し手の領域に属する情報を聞き手が補うタイプの「共同発話文」が生起しにくい」(One & Yoshida 1996: p.121)ということは考えにくいと述べている(p.119)。さらに、宇佐美(2006)は、「共同発話文」は、共通の体験や既出の話題の「共有情報」という手がかりを用いるだけでなく、言語的要素というローカルな手がかりと、「一般常識」や「百科事典的知識」というグローバルな手がかりを組み合わせ用いる場合も少なくなく、「百科事典的知識」の要因の影響なども総合的に分析する必要があることを指摘している(p.121)。

以上のことから、実際の日本語会話においては、「先行話者に帰属する情報」を先取りするタイプの「先取り発話」、「後行話者に帰属する情報」を先取りするタイプの「先取り発話」、「先行話者と後行話者の双方に帰属する情報」を先取りするタイプの「先取り発話」、「百科事典的知識に帰属する情報」を先取りするタイプの「先取り発話」のすべてが十分に成立可能であることが分かる。

他方、日本語会話における「共同発話」(本研究の「先取り発話」に含まれる)の機能の分類については、様々な視点によって研究がなされてきた。その中で、黒崎(1995)は日本語会話における「共話」の類型を(1)先取り型、(2)助け舟型、(3)補足型、(4)言い換え型、(5)共感型の5つに分類している。古内(2003)は、日本人大学生の日常会話における「共同発話」の機能について、「先取り」、「補足」、「助け舟」、「質問」、「感想」という5つの機能を設け、分類している。植田(2004)は、「共同発話」の第二発話(本研究の「先取り発話」を指す)に見られる機能として、①情報確認、②情報補足、③発話代行、④発話促進、⑤共感的フレーム形成、⑥発話修正の6つを挙げている。李他(2015)は、自然談話における「共話」の構造を明らかにするために、「聞き手発話(本研究の「先取り発話」を指す)の機能」を「確認」、「話し手助け」、「同意」、「補足」、「反論」に分けられるとしている。

### 6.6.2 「先取り発話」の「情報の帰属」による分類

以上の先行研究を踏まえ、本研究では、先行発話と後行話者による「先取り発話」に含まれる「情報の帰属」に注目して、NSの「先取り発話」を図6-5のように分類することにした。

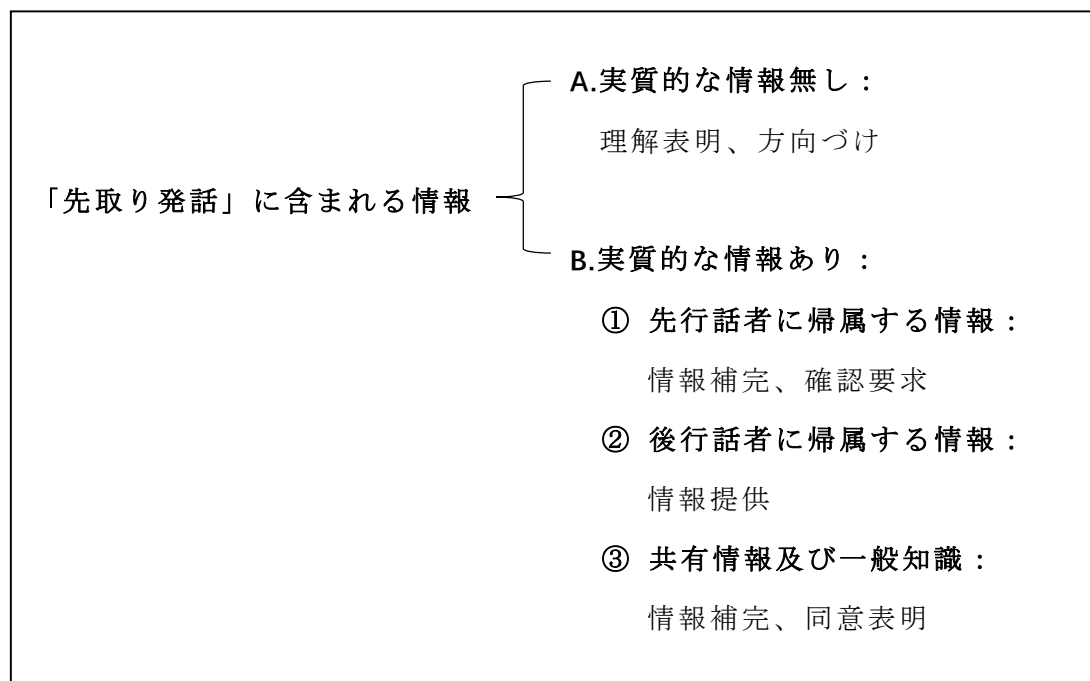


図 6-5 「先取り発話」の分類

本研究では、「先取りのあいづち」も「先取り発話」に含めたため、まず、「先取り発話」が情報を含んでいるかどうかによって、「A.実質的な情報無し」と「B.実質的な情報あり」という2つの分類を設けた。「A.実質的な情報無し」の「先取り発話」の機能として「理解表明」、「方向づけ」があった。次に、「B.実質的な情報あり」の「先取り発話」は、先取りする情報の帰属によって、「①先行話者に帰属する情報」、「②後行話者に帰属する情報」、「③共有情報及び一般知識」という3つに分けられた。「①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」は、後行話者が先行話者に帰属する情報を手がかりとして先取りを行うものである。その機能として、「情報補完」、「確認要求」が挙げられる。「②後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」は、後行話者が自分に

帰属する情報を手がかりとして先取りを行うものである。その機能として、「情報提供」が挙げられる。「③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」は、共通の体験や既出の話題に基づいて共有された情報、つまり先行話者と後行話者の双方に帰属する「共有情報」と、一般常識や百科事典的知識のような「一般知識」を手がかりとして、後行話者が先取りを行うものである。その機能としては、「情報補完」、「確認要求」、「共感表明」が挙げられる。

以上のように、情報の帰属の観点から「先取り発話」を大きく「A.実質的な情報無し」と「B.実質的な情報あり」に分け、次に「B.実質的な情報あり」を「①先行話者に帰属する情報」、「②後行話者に帰属する情報」、「③共有情報及び一般知識」の3つに分けて、合計4つに分類することにした。以下、それぞれの分類について、本談話資料から抜き出した「先取り発話」の談話例を示して説明する。

#### A. 「実質的な情報無し」の「先取り発話」

まず、「先取り発話」の情報の有無による分類のうち、「実質的な情報無し」には、「理解表明」、「方向づけ」の談話例が観察された。具体例を示して説明する。

##### 例 6-20 「理解表明」

- 244 NNSm 私は（うん）、しょっ写真を撮ります。  
245 NSE7 うん。  
→246 NNSm たくさん写真を **【**。  
⇒247 NSE7 **】** うんうんうんうんうん。

例 6-20 では、NNSm が 246 「たくさん写真を」と言っている途中で、NSE7 が 247 「うんうんうんうんうん」とあいづちを打って、先取りをして理解を示している。

##### 例 6-21 「方向づけ」

- 244-1 NNSI <温泉> {>} 卵と普通の (<笑い>) 卵=,,

- 245 NSE5 =卵 】【。
- 244-2 NNSI 】 どう、なっ何の区別<違いがありますか?> {<}。
- ⇒246 NSE5 <が> {>} 】【。
- 247 NNSI 】 温泉卵、私は食べたことがないですが、一度食べて  
(いやー) みたいと思って<笑い>…。
- 248 NSE5 <笑い>あもう、ちょっと臭いかもしれない (<笑い>)。

例 6-21 では、NNSI が 244-2「どう、なっ何の区別」と言ったところで、NSE5 が 244-2 の「区別」に続く格助詞の 246「が」と言って、温泉卵と普通の卵の違いについて説明しようとしている。NSE5 の 246「が」は、次の発話内容を方向づけている。

## B. 「実質的な情報あり」の「先取り発話」

次に、「先取り発話」の情報の有無による分類のうち、「実質的な情報あり」の「先取り発話」について説明する。「実質的な情報あり」には、「①先行話者に帰属する情報」、「②後行話者に帰属する情報」、「③共有情報及び一般知識」が認められた。具体例を示して説明する。

### ① 先行話者に帰属する情報

「先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」には、「情報補完」、「確認要求」の機能が観察された。

#### 例 6-22 「情報補完」

- 29-1 NNSO なんでしたっけ、京都,,
- 30 NSE8 あっ京都、<はい> {<}。
- 29-2 NNSO <と奈良> {>} ,,
- 31 NSE8 京都と奈良。
- 29-3 NNSO 家族と一緒に…。
- 32 NSE8 ああ。
- 33 NNSO でも、全然なんか、なんでしたっけ、忙しすぎて

(うんうん)、そんなに一、なんか【】。

- ⇒34 NSE8 【】 かつおいしいものは…。
- 35 NNSO うん、ファミリーマートとセブンイレブンがよくっ  
(<笑い>)、<笑い>よく行った。
- 36 NSE8 うんうんうん。

例 6-22 の前に、NNSO が「おいしいものがあるところに行きたい」という話をしており、ここでは、NNSO が昔、家族と一緒に京都と奈良に行った時の話をしている。NNSO が 33「でも、全然なんか、なんでしたっけ、忙しすぎて、そんなに一、なんか」と言っている途中で、NSE8 が 34「かつおいしいものは…(食べていない)」と続きを補って言っている。「昔、家族と一緒に京都と奈良へ行った時においしいものは食べていない」という情報は、先行話者 NNSO の出来事であるため、「①先行話者に帰属する情報」であり、34 の「先取り発話」は、NSE8 が先行話者 NNSO の情報を補っている。

#### 例 6-23 「確認要求」

- 54 NSE4 おみくじも引けて、で、スカイツリーわかりますか？、  
スカイツリーは。
- 55 NNSg うーん、見たこと、あのう、テレビで見たことあった  
けど、あのう、あれ、あのうー【】。
- ⇒56 NSE4 【】 行ったことはない？。
- 57 NNSg ないです。

例 6-23 では、NSE4 の 54 の質問に対して、NNSg が 55「うーん、見たこと、あのう、テレビで見たことあったけど、あのう、あれ、あのうー」と答えている途中で、NSE4 が 56「行ったことはない？」と質問文の形で先取りをしている。「東京スカイツリーに行ったことがない」という情報は、先行話者 NNSg の出来事であるため、「①先行話者に帰属する情報」であり、56 の「先取り発話」は、NSE4 が先行話

者 NNSg に言いたいことの確認要求をしている。

## ② 後行話者に帰属する情報

「②後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」には、「情報提供」の機能が観察された。

### 例 6-24 「情報提供」

- 182 NNSj 熊。  
183 NSN5 うん。  
→184 NNSj どっどのぐらいー、あのうー 【。  
⇒185 NSN5 】結構大きいですね。  
186 NNSj 大きい<笑い>。

例 6-24 では、NNSj が 184 「どっどのぐらいー、あのうー」と富士山の熊の大きさについて質問しようとしている途中で、NSN5 が 185 「結構大きいですね」と先取りをして答えている。「富士山の熊が大きい」という情報は、後行話者の NSN5 のみが知っている情報であるため、「②後行話者に帰属する情報」であり、185 の「先取り発話」は、NSN5 が自分持っている情報を NNSj に提供している。

## ③ 共有情報及び一般知識

「③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」には、「情報補完」、「確認要求」、「同意表明」などの機能が観察された。

### 例 6-25 「情報補完」

- 105 NSE1 本物だったらやばいよ。  
106-1 NNSA あ、本物、はい、持って帰れないと、  
107 NSE1 <笑い>。  
→106-2 NNSA <笑い>検査に 【。  
⇒108 NSE1 】引っ掛かっちゃう、引っ掛かっちゃう。

109 NNSA ねー。

例 6-25 では、NNSA が 106-2 で「本物の日本刀だと荷物検査に引っかかる」ということを言おうとしている途中で、NSE1 が 108「引っ掛かっちゃう、引っ掛かっちゃう」と続きを補っている。「本物の日本刀だと荷物検査に引っかかる」という情報は、「一般知識」であり、先行話者の NNSA も後行話者の NSE1 も知っている情報であるため、「③共有情報及び一般知識」と考えられる。この 108 の「先取り発話」は、NSE1 が「一般知識」に基づいて情報を補っている。

#### 例 6-26 「同意表明」

- 157-1 NNSC でも、その、浴衣だけだったら、そんなに高くはないですけど、
- 158 NSE2 高くない、高くない。
- 157-2 NNSC でも、セットだったら **【**。
- ⇒159 NSE2 **】** そうだよね。
- 160 NNSC うん。

例 6-26 では、NNSC は 157-1「でも、その、浴衣だけだったら、そんなに高くはないですけど」、157-2「でも、セットだったら」と言っている途中で、NSE2 が 159「そうだよね」と先取りをしている。「浴衣のセットは高い」という情報は、先行話者の NNSC も後行話者の NSE2 も知っている情報であるため、「③共有情報及び一般知識」と考えられる。この 159 の「先取り発話」は、NSE2 が NNSC との「共有情報」に基づいて同意を表明している。

### 6.6.3 調査結果

以上の分類法に基づき、6.4 で取り出した NS による「先取り発話」を、4 種類に分類し、集計した結果について述べる。



接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS の、「情報の帰属」による「先取り発話」の生起数と生起率について、表 6-6 に示す。

表 6-6 「先取り発話」の「情報の帰属」による生起数と生起率 回 (%)

		接触経験の多い NS		接触経験の少ない NS		計
		対上級 場面	対初中級 場面	対上級 場面	対初中級 場面	
A.実質的な情報無し		10(13.0)	6(8.6)	7(29.2)	7(14.3)	30(100.0)
B.実質的な 情報あり	①先行話 者に帰属 する情報	18(23.4)	33(47.1)	9(37.5)	18(36.7)	78(100.0)
	②後行話 者に帰属 する情報	19(24.7)	16(22.9)	4(16.7)	18(36.7)	57(100.0)
	③共有情 報及び一 般知識	30(39.0)	15(21.4)	4(16.7)	6(12.2)	55(100.0)
合計		77(100.0)	70(100.0)	24(100.0)	49(100.0)	220(100.0)

以下では、NS の接触経験と対話相手の NNS の日本語能力が、それぞれの「情報の帰属」による「先取り発話」の生起にどのように影響を与えているか分析した結果を述べる。

#### 「A. 実質的な情報無し」

表 6-7、図 6-6 は、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS が、上級 NNS、初中級 NNS に対して用いた「A.実質的な情報無し」の「先取り発話」の生起数を示したものである。

表6-7 「A. 実質的な情報無し」の「先取り発話」の生起数

	対上級場面	対初中級場面	合計
接触経験の多い NS	10	6	16
接触経験の少ない NS	7	7	14
計	17	13	30

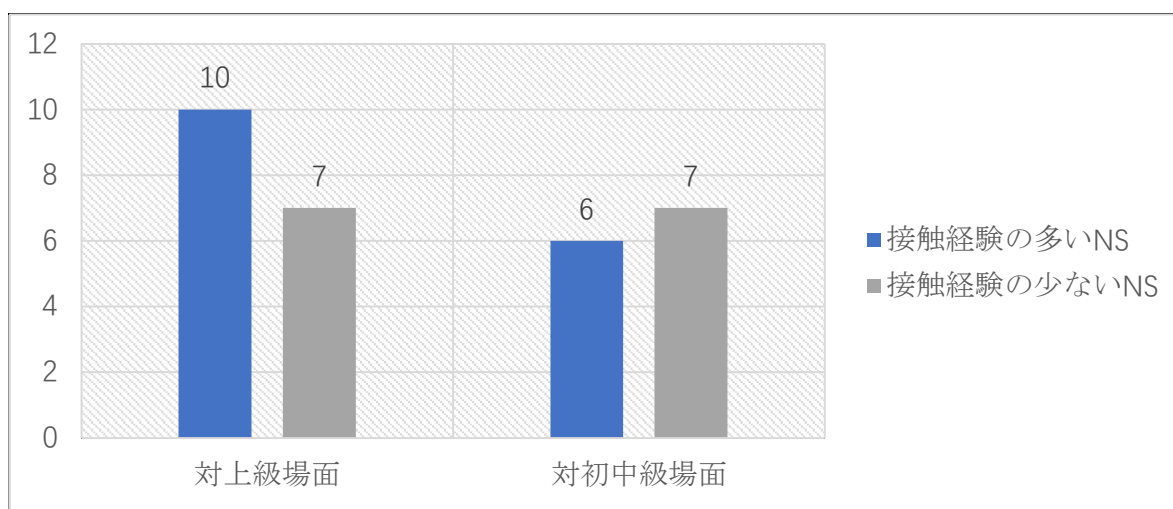


図 6-6 「A. 実質的な情報無し」の「先取り発話」の生起数

表 6-7、図 6-6 から、「A.実質的な情報無し」の「先取り発話」は、接触経験の多い NS が対上級場面で 10 回、対初中級場面で 6 回、接触経験の少ない NS が対上級場面で 7 回、対初中級場面で 7 回用いている。この結果について、「接触経験（2 水準）×場面（2 水準）」の 2 要因分散分析を行ったところ、接触経験と場面の主効果も交互作用も確認できなかった（接触経験の主効果： $F(1, 14) = 0.061, p = 0.809$ 、場面の主効果： $F(1, 14) = 1.167, p = 0.298$ 、交互作用： $F(1, 14) = 1.167, p = 0.298$ ）。

つまり、NS による「A.実質的な情報無し」の「先取り発話」の使用に、NS の接触経験と対話相手の NNS の日本語能力による有意差が見られないことが分かった。

「B.実質的な情報あり」：①先行話者に帰属する情報

表 6-8、図 6-7 は、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS が、上級 NNS、初中級 NNS に対して用いた「B-①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」の生起数を示したものである。

表 6-8 「B-①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」の生起数

	対上級場面	対初中級場面	合計
接触経験の多いNS	18	33	51
接触経験の少ないNS	9	18	27
計	27	51	78

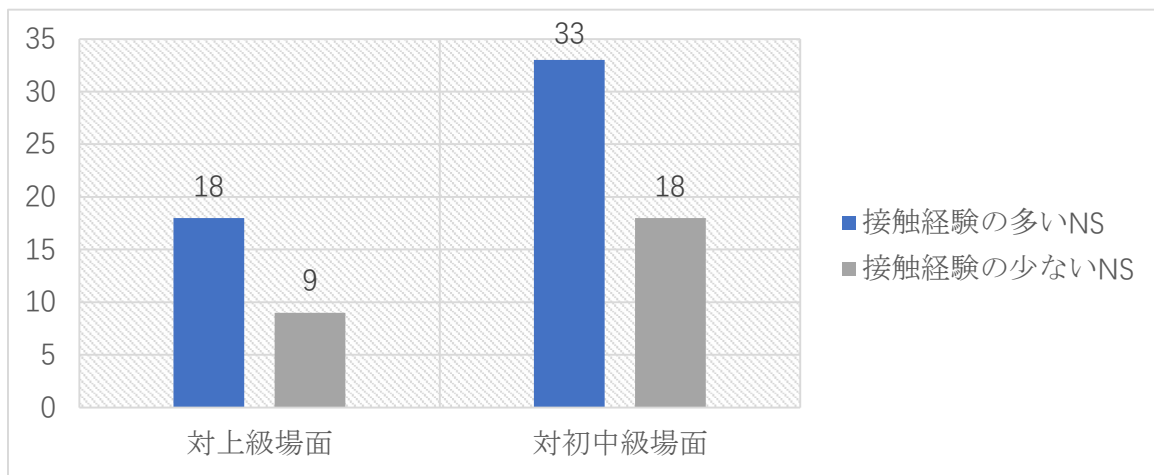


図 6-7 「B-①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」の生起数

表 6-8、図 6-7 から、「B-①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」は、接触経験の多い NS が対上級場面で 18 回、対初中級場面で 33 回、接触経験の少ない NS が対上級場面で 9 回、対初中級場面で 18 回使用している。この結果について、「接触経験（2 水準）×場面（2 水準）」の 2 要因分散分析を行ったところ、場面の主効果は確認でき、効果量の目安として中程度であることが認められた ( $F(1, 14) = 5.376, p < .05, \eta^2 = .12$ ) が、接触経験の主効果や接触経験と場面の交互作用は確認できなかった（接触経験の主効果： $F(1,$

14)= 3.606,  $p = 0.078$ 、交互作用 :  $F(1, 14) = 0.336, p = 0.571$ 。

つまり、NSによる「B-①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」の使用には、対話相手のNNSの日本語能力による有意差があり、接触経験の多いNSも接触経験の少ないNSも、対上級場面よりも対初中級場面の方が「B-①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」を有意に多く用いることが分かった。

### 「B.実質的な情報あり」: ②後行話者に帰属する情報

表 6-9、図 6-8 は、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS が、上級NNS、初中級 NNS に対して用いた「B-②後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」の生起数を示したものである。

表 6-9 「B-②後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」の生起数

	対上級場面	対初中級場面	合計
接触経験の多いNS	19	16	35
接触経験の少ないNS	4	18	22
計	23	34	57

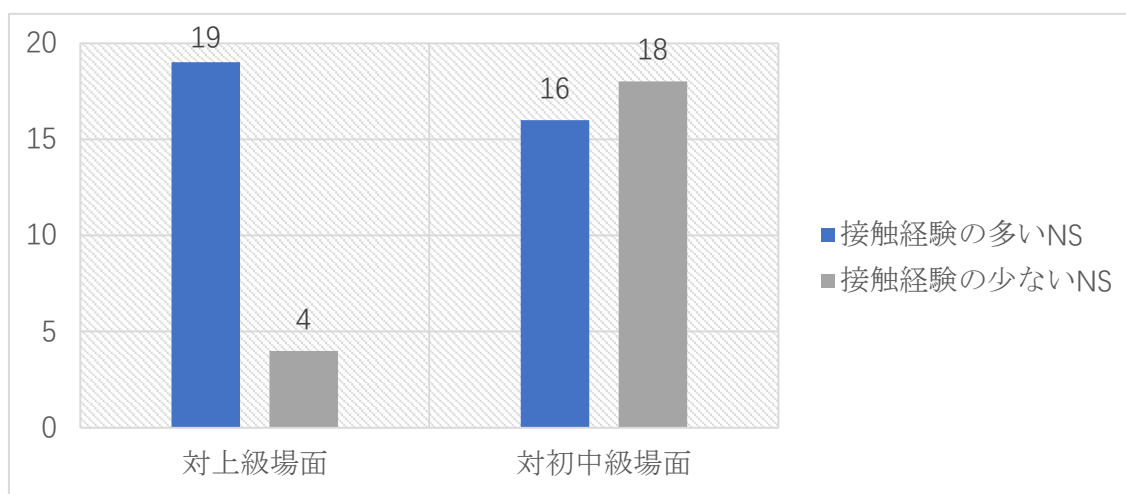


図 6-8 「B-②後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」の生起数

表 6-9、図 6-8 から、「B-②後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」は、接触経験の多い NS が対上級場面で 19 回、対初中級場面で 16 回、接触経験の少ない NS が対上級場面で 4 回、対初中級場面で 18 回用いている。この結果について、「接触経験（2 水準）×場面（2 水準）」の 2 要因分散分析を行ったところ、接触経験と場面の交互作用が見られ、効果量の目安として中程度であることが認められた ( $F(1, 14) = 8.060, p < .05, \eta^2 = .13$ )。そこで、単純主効果を検討したところ、接触経験の多い NS は、対話相手の日本語能力による有意差が認められなかったが ( $F(1, 14) = 0.502, p = 0.490$ )、接触経験の少ない NS は、対話相手の日本語能力による有意差が認められた ( $F(1, 14) = 10.932, p < .01$ )。また、対上級場面では、NS の接触経験による有意差が見られるが ( $F(1, 14) = 7.664, p < .01$ )、対初級場面では、NS の接触経験による有意差が見られなかった ( $F(1, 14) = 0.136, p = 0.715$ )。

つまり、NS による「B-②後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」の使用頻度について、接触経験の少ない NS は、対話相手の NNS の日本語能力が上がると少なくなるのに対して、接触経験の多い NS は、対話相手の日本語能力に関わりなく使用することが明らかになった。また、場面別に見ると、対上級場面においては、接触経験が多い NS のほうが「B-②後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」を多く使用し、対初中級場面においては、NS の接触経験の多寡による違いがないことが明らかになった。

### 「B.実質的な情報あり」：③共有情報及び一般知識

表 6-10、図 6-9 は、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS が、上級 NNS、初中級 NNS に対して用いた「B.実質的な情報あり」の「③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」の生起数を示したものである。

表 6-10 「B-③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」の生起数

	対上級場面	対初中級場面	合計
接触経験の多いNS	30	15	45
接触経験の少ないNS	4	6	10
計	34	21	55

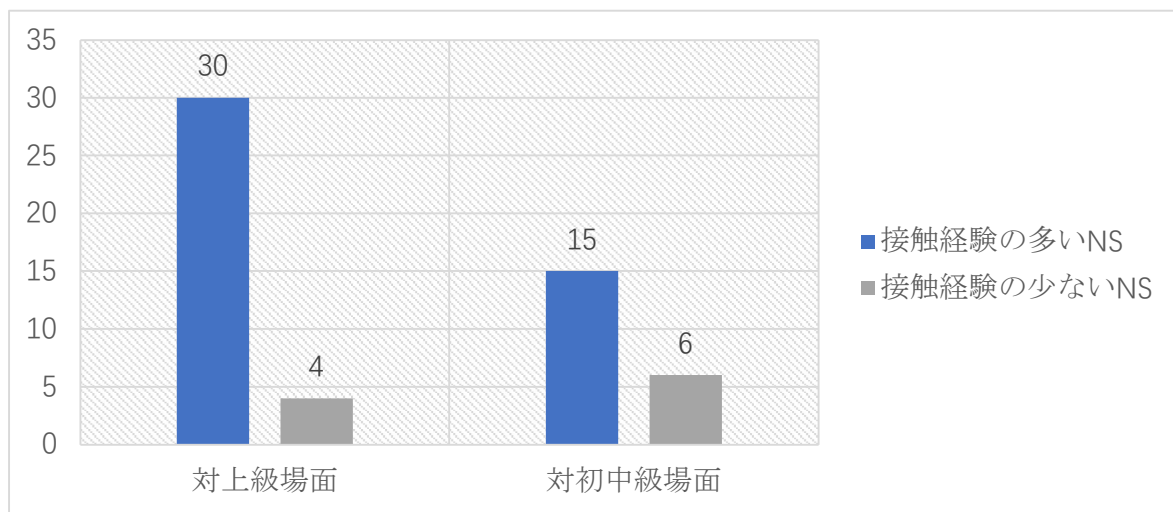


図 6-9 「B-③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」の生起数

表 6-10、図 6-9 から、「B-③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」は、接触経験の多い NS が対上級場面で 30 回、対初中級場面で 15 回、接触経験の少ない NS が対上級場面で 4 回、対初中級場面で 6 回用いている。生起数の合計では、接触経験の多い NS が 45 回、接触経験の少ない NS が 10 回で、接触経験が多い NS は少ない NS の 4 倍以上の「先取り発話」を用いていることが分かった。この結果について、「接触経験（2 水準）×場面（2 水準）」の 2 要因分散分析を行ったところ、接触経験の主効果が見られ、効果量が大いことが認められた ( $F(1, 14) = 7.476, p < .05, \eta^2 = .21$ ) が、場面の主効果や交互作用は認められなかった（場面の主効果： $F(1, 14) = 1.189, p = 0.294$ 、交互作用： $F(1, 14) = 2.033, p = 0.176$ ）。

つまり、NS による「B-③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」の使用

には、NSの接触経験による有意差が認められ、対上級場面でも対初中級場面でも、接触経験の多いNSのほうが接触経験の少ないNSより「B-③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」を有意に多く使用し、生起数の合計には圧倒的な差があることが分かった。

#### 6.6.4 「先取り発話」の情報の帰属に関する考察

本節では、6.6.3で有意差が確認された「B-①先行話者に帰属する情報」、「B-②後行話者に帰属する情報」、「B-③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」に関して、具体的な会話例を取り出して質的に分析し、考察を行う。

##### 6.6.4.1 「B-①先行話者に帰属する情報」

まず、「B-①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」について見ていく。

「①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」とは、NNSが自分に帰属する情報について述べている途中で、NSが予測して先取りする発話である。6.6.3の調査では、「①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」は、接触経験の多いNSが対上級場面で18回、対初中級場面で33回、接触経験の少ないNSが対上級場面で9回、対初中級場面で18回用いていた。統計処理の結果、場面による有意差が見られ、接触経験の多いNSも接触経験の少ないNSも、対上級場面よりも対初中級場面の方が有意に多く用いていた。

「①先行話者に帰属する情報」に対して後行話者が「先取り発話」を行うということは、先行話者の領域に踏み込むことになる。つまり、対初中級場面においてNSが「①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」を多用するのは、One & Yoshida (1996)が指摘した「相手の領域に立ち入らない」という日本語の語用論的な制約に違反していると言える。しかし、NSの母国である日本の観光という話題に関して、しかも初対面で日本語能力が十分ではない初中級NNSと相互理解を図るというコミュニケーションにおいては、会話に参加する双方が持つ情報量と情報伝達能力には圧倒的な差が存在することから、一般的な日本語会話の語用論的な制約は適用されにくいと推測される。初中級NNSに対しては、接触経験の多寡に関わらず、語用論的な制約に

対する違反よりも、コミュニケーションの円滑な進行を優先する意識の方が強く働くのではないだろうか。一方、対話相手が日本語能力の高い上級 NNS になると、一般的な日本語会話と同様の語用論的な制約が強く働くようになり、「①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」の使用は少なくなることが考えられる。

では、実際に、「①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」を多用する対初中級場面において、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS は、どのように「①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」を行っているのだろうか。以下では、対初中級場面におけるそれぞれの談話例を取り上げ、質的に分析する。

まず、接触経験の少ない NS が対初中級場面において用いる「先取り発話」について観察する。例 6-27 と例 6-28 は、対初中級場面において接触経験の少ない NS が用いる「先取り発話」の会話例である。

**例 6-27 (NSN1 : 接触経験の少ない NS、NNSb : 初中級 NNS)**

- 109 NSN1 あ、スカイツリー行ったことありますか？。
- 110-1 NNSb あっ、私、先週一、写真一、
- ⇒111 NSN1 あっ、撮った？。
- 110-2 NNSb はい、写真撮った。
- 112-1 NSN1 でも、私はまだ、なんか、上まで昇ったことないんですけど、
- 113 NNSb うん。
- 112-2 NSN1 なんか、けっこうきれいいらしいですよ。
- 114 NNSb はい。

例 6-27 の前に、NNSb が旅行パンフレットにおける浅草の紹介ページを見ながら、「先週、友達と一緒に浅草に行った」話をしている。ここでは、NSN1 が浅草の紹介ページにある東京スカイツリーの写真を見ながら、109 で「あ、スカイツリー行ったことありますか？」と質問したのに対して、NNSb が 110-1 「あっ、私、先週一、写真一」と答えようとしている。その途中で、NSN1



が「写真」の続きを予測して、111「あっ、撮った？」と先取りして聞き返している。それに対して NNSb が 110-2「はい、写真撮った」と答えている。「先週、東京スカイツリーで写真を撮った」という情報は、NNSb の出来事であり、「①先行話者に帰属する情報」と言える。NSN1 は、NNSb が前の会話で話した「先週、浅草に行ったことがある」と「先週一、写真一」という既出情報に基づき、「NNSb が先週、浅草に行った時に近くの東京スカイツリーで写真を撮った」という相手の出来事を察知し、111「あっ、撮った？」と先取りして確認要求し、NNSb が 110-2「はい、写真撮った」と承認して、NNSb の発話が完結している。110-1、111 では「共同発話」が成立している。この「共同発話」によって「NNSb が先週スカイツリーで写真を撮った」という情報が共有された後、NSN1 が、112-1「でも、私はまだ、なんか、上まで昇ったことないんですけど」、112-2「なんか、けっこうきれいらしいですよ」と言っ、自分の経験から「スカイツリーの上まで昇るときれいだ」という新しい情報を伝え、NNS は 113「うん」、114「はい」と理解を示している。

**例 6-28 (NSN5 : 接触経験の少ない NS、NNSj : 初中級 NNS)**

- 131-1 NNSj ]] <山> {>} とかー、あのう、自然を見ること、みずーみずくしっ > {<} ..
- ⇒132 NSN5 <湖?> {>}。
- 131-2 NNSj 湖。
- 133 NSN5 富士山。
- 134 NNSj 富士山、うん、富士山。
- 135 NSN5 富士山は、夏に登ることができくます > {<}。

例 6-28 では、NNSj が NSN5 に自然のあるところへ行きたいという話をしている。NNSj が 131-1「山とかー、あのう、自然を見ること、みずーみず」と言っている途中で、NSN5 は発話の続きを予測して、132「湖？」と先取りして聞き返している。それに対して NNSj が 131-2「湖」と繰り返している。「山とか湖の自然を見ること」は、先行話者 NNSj の行きたい場所に関する情報であり、「①先行話者に帰属する情報」と言える。NSN5 は、NNSj の 131

「山とか」、「自然を見ること」という既出情報によって、NNSjの言いたいことを察知し、132「湖？」と先取りして確認要求し、NNSが承認してNNSの発話が完結している。続いてNSN5は133、135で「湖」が麓にある「富士山」の紹介を始めた。

上記の例6-27と例6-28では、先行発話110-1「あっ、私、先週一、写真一」、131「山とか一、あのう、自然を見ること、みずーみず」の中には、音の引き延ばしやフィラーなどの明確な「発話遂行滞り」が現れている。例6-27では「共同発話」が成立していたが、これも「発話遂行滞り」によって引き起こされたものと言える。つまり、NSN1の111「あっ、撮った？」とNSN5の132「湖？」という「先取り発話」は、NSNがNNSの発話遂行困難を察知して、それを助けるために先取りして、NNSの言おうとしていることを質問形式で聞き返す「助け舟」と捉えられる。NSNは、「助け舟」として、NNSの言いたいことを上昇イントネーションを伴う質問形式によって確認要求し、NNSの承認を得ることによって、NNSの発話を完結させていると考えられる。その後、NSが「スカイツリーの上まで昇るときれいだ」、「富士山は夏に登ることができる」という新しい情報を伝え、NNSがあいづちを打って理解を示す、という形で談話が展開していく。

このように、明確な「発話遂行滞り」が現れたところでNSNが行った「先取り発話」は、18例中17例であった。つまり、対初中級場面で接触経験の少ないNSが行った「①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」のほとんどは、NNSの先行発話に「発話遂行滞り」があった場合に用いられる「助け舟」であることが分かった。また、単なる「助け舟」である「先取り発話」の後の談話展開は、NSが新しい情報を提供し、NNSがそれに理解を示すという「情報のやり取り」であることも観察された。

次に、接触経験の多いNSが対初中級場面において用いる「先取り発話」について観察する。例6-29、と例6-30は、対初中級場面において接触経験の多いNSが用いる「先取り発話」の会話例である。

#### 例 6-29 (NSE5 : 接触経験の多い NS、NNSi : 初中級 NNS)

176-1 NSE5 =後、着物着て,,

- 177 NNSi ああ、ああ。
- 176-2 NSE5 こん中は入れます。
- 178-1 NNSi あっ、前、別科と一緒に<別科生と一緒に> {<} ..
- ⇒179 NSE5 <あっ着ました?> {>}。
- 178-2 NNSi 着たことがあります。
- 180 NSE5 いやー、<いいよ> {<}。
- 181 NNSi <おっ面白い> {>}、でも複雑です。
- 182 NSE5 <<笑い>、複雑> {<}。

例 6-29 の前に、NNSi が「浅草には以前、別科生と行ったことがある」という話をしており、ここでは、NSE5 が NNSi に 176-1、176-2「浅草では着物を着てこの中に入れる」ことを説明している。その後、NNSi が 178-1「あっ、前、別科と一緒に」と言ったところで、NSE5 が発話の続きを先取りして、179「あっ着ました？」と聞き返している。それに対して NNSi が 178-2「着たことがあります」と答えている。「前、別科生と一緒に着物を着たことがある」という情報は、NNSi の出来事であるため、「①先行話者に帰属する情報」と言える。NSE5 は、「NNSi が以前浅草に別科生と行ったことがある」という既出情報に基づき、NNSi が 178-1「あっ、前、別科と一緒に」と言ったところで「別科生と一緒に着物を着たことがある」という出来事を察知し、179「あっ着ました？」と先取りしていると考えられる。したがって、ここでは「共同発話」が成立している。この「共同発話」によって「NNSi が着物を着たことがある」という情報が共有された後、NSE5 が 180「いやー、いいよ」と言って「着物を着たのはいい経験だ」と評価し、「いいよ」と重ねて、NNSi も 181「おっ面白い、でも複雑です」と言って「着物を着るのは面白いが、複雑（大変）だ」という感想を述べている。それに対して、NSE5 が笑いを伴って NNSi の「複雑」を繰り返して、共感を示している。このように、NNSi の「着物を着たことがある」という情報が「共同発話」によって共有されたことによって、同時に感想を述べ合いながら、「着物を着ることの良さと大変さ」が経験上の実感として共有されていく様子が観察された。

例 6-30 (NSE7 : 接触経験の多い NS、NNSm : 初中級 NNS)

- 278 NNSm あっ少しすずっ涼しい(うん)時をいいです。  
279 NSE7 すっすこし涼しい時、えっじゃあ、秋とか？。  
→280 NNSm 秋とか、ちょっと<寒い> {<}。  
⇒281 NSE7 <あっ寒い？> {>}。  
282 NNSm 寒い。  
283 NSE7 <笑い>寒い。  
284 NSE7 あっじゃあ、はっ春の方がいいかなあ、春。

例 6-30 の前に、NNSm と NSE7 が鎌倉に行く時期について話をしている。ここでは、NSE7 が NNSm の 278 「涼しい時を(が)いいです」を聞いた後、279 で「秋とか？」と質問したのに対して、NNSm が 280 「秋とか、ちょっと」と言ったところで、NSE7 が先取りして、281 「あっ寒い？」と発話の続きを聞き返している。それに対して NNSm は、280 の続きを繰り返して 282 「寒い」と答えている。「秋とか、ちょっと寒い」は、NNSm が持ち出した情報であるため、「①先行話者に帰属する情報」と言える。NSE7 は、NNSm の先行発話 280 「秋とか、ちょっと」の「ちょっと」によって、NNSm が「秋に鎌倉へ行くのは寒くてよくない」と思っていることを察知し、281 「あっ寒い？」と先取りしていると考えられる。やはりここでも「共同発話」が成立している。さらに、NNSm が「寒い」と答えた後の、NSE7 の笑いを伴う 283 「寒い」という繰り返しは、同意や共感を示していると捉えられる。NNSm と NSE7 によって「寒い」という言葉が 4 回用いられていることから、NNSm が持ち出した「秋の鎌倉は寒い」という情報が両者によって強調されながら共有されていく様子が観察された。

上記の例 6-29、例 6-30 では、NNS の先行発話 178-1 「前、別科(生)と一緒に」、280 「秋とか、ちょっと」の中には「発話遂行滞り」が現れていない。つまり、NSE5 の 179 「あっ着ました？」と NSE7 の 281 「あっ寒い？」という「先取り発話」は、NNS の発話遂行困難に対する「助け舟」ではなく、NNS の言いたいことを察知した時点で直ちに行われた「共同発話」と言える。このように、明確な「発話遂行滞り」がないところで NSN が行った「先取り

発話」は、33 例中 18 例であった。つまり、対初中級場面で接触経験の多い NS が行った「先取り発話」の半分以上が、NNS の先行発話に対する「助け舟」ではなく、「共同発話」を成立させていることが分かった。

接触場面における「共同発話」の成立には非母語話者が言い淀んでいるところを母語話者が助ける形が多いことが指摘されている（宇佐美 2001、柳田 2015）。本研究においては、初中級 NNS に対しては、接触経験の少ない NS でも、NNS から発話遂行が困難な状態が示されれば「助け舟」として「①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」を行っていたが、接触経験の多い NS は、先行発話における「発話遂行滞り」がなくても「先取り発話」を行う傾向が見られた。一方、対上級場面においては、NNS に「発話遂行滞り」がある場合の「先取り発話」は、接触経験の多い NS が 9 例、接触経験の少ない NS が 9 例、「発話遂行滞り」ない場合は、接触経験の多い NS が 9 例、接触経験の少ない NS が 0 例であった。つまり、対上級場面で接触経験の少ない NS が行った「先取り発話」のすべては、NNS の先行発話に対する「助け舟」であるのに対して、接触経験の多い NS が行った「先取り発話」の約半分は、NNS の発話を予測した時点で直ちに行われ、「共同発話」を成立させていることが分かった。

水谷（1980、1988、1993、1995）は、日本語における「文の共同完結」の現象に着目し、聞き手が積極的に話し手に協力するというような会話スタイルを「共話」と名付け、日本人の会話スタイルの特徴であると論じている。日本語能力の高い上級 NNS が対話相手であれば、相手が母語話者である場合と同じようなやり取りが期待できるようになって、NS の「共同発話」の生起数も多くなることが推測される。しかしながら、接触経験の多い NS は、日本語能力が不足する初中級 NNS に対しても「先取り発話」を積極的に用いて「共同発話」を成立させていた。黒崎（1995）は、「共話の後ろ発話（本研究の「先取り発話」）は、相づちの持つ表現性に加えて、さらに話し手の話に身を寄せ、心を寄せて聞いているということの積極的な表明手段」（p.55）であると述べているが、接触経験の多い NS は、初中級 NNS の「話に身を寄せ、心を寄せて聞いていることを積極的に表明」して、談話を協調的に進めようとしていると言えるだろう。

さらに、上記の例 6-27、28、29、30 から、接触経験の多い NS、接触経験の少ない NS のどちらも、上昇イントネーションを伴う質問形式によって先取りして確認要求し、NNS が承認することによって NNS の発話を完結させていることが観察された。この NS の「先取り発話」による「確認要求」について、許（2013）は、発話の最後に上昇イントネーションを付することによって聞き手に自分の使った言葉に不確実性があることを示す、としている（p.90）。つまり、NS の「先取り発話」による「確認要求」は、NS が使用する表現や言葉に対する何らかの不確実性を指向していると言える。NS が NNS に帰属する情報に対して「先取り発話」を行う場合は、対話相手の NNS の領域に踏み込むことになるため、接触経験の多い NS も接触経験の少ない NS も、断定する形式ではなく、「確認要求」の質問形式で NNS の先行発話を先取りすることによって、語用論的な制約の違反を緩和していることが示唆される。

他方、接触経験の多い NS が、相手の話が予測できた時点で直ちに「①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」を行うとすれば、正確な予測を行うことができていないリスクも大きくなることが予想される。その場合、接触経験の多い NS は、どのように対処しているのだろうか。対初中級場面において、接触経験の多い NS による予測が NNS の発話意図と一致しない 1 例が観察された。予測が外れた場合の NS の修復方法として、例 6-31 に会話例を示す。

**例 6-31 (NSE7 : 接触経験の多い NS、NNSm : 初中級 NNS)**

- 118 NNSm うん、私の **I**。
- ⇒119 NSE7 **I** お母さん？。
- 120 NNSm ううん、<いえいえ> {<}。
- 121 NSE7 <あっ違う> {>}、お母さんじゃない<笑い>。
- 122 NNSm <笑い>私のお母さんは中国で<住んでいます<笑い>> {<}。
- 123 NSE7 <そうですよね、<笑い>> {>}。
- 124 NNSm うん<笑い>。
- 125 NSE7 <笑い>私の？。

- 126 NNSm で、うーん、私の（はい）部屋、えっえー、うち（うん）、  
うちは（うん）、えー、まあ、[パンフレットの鎌倉と江ノ  
島を指して]ここまで（うん）1時間ぐらい（うんうん）、  
おっ遠い<遠いです> {<}。
- 127 NSE7 <うんうんうんうん> {>}、うんうんうんうん。
- 128 NNSm えー、私は自分、自分で（うん）、うーん、鎌倉（うん）  
が行きたいです。
- 129 NSE7 うんうん。
- 130 NNSm うーん（うんうん）、それで、うーん、夜はできっ出来ませ  
んね。
- 131 NSE7 ああああ、夜、確かに。
- 132 NNSm ちょっち危ない。
- 133 NSE7 危ない、<確かに> {<}。

例 6-31 の前に、NSE7 が鎌倉、江ノ島への日帰り旅行を紹介し、NNSm が「日帰りで鎌倉、江ノ島には行きたくない」理由を説明している。ここでは、NNSm がその理由を詳述しようとして、118 で「うん、私の」と言ったところで、NSE7 が先取りして、119 「お母さん？」と発話の続きを聞き返している。それに対して、NNSm が 120 「ううん、いえいえ」と否認したので、NSE7 の予測は間違っていたことが分かる。NSE7 は自分の日常体験から「帰りが遅いとお母さんに怒られる」と予測して、直ちに「お母さん」と先取りしたが、留学生の NNSm は日本にはお母さんがいないため、予測が外れた。その後、NSE7 は、121 で「あっ違う、お母さんじゃない」と自分の予測の間違いをはっきり述べ、NNSm の 122 「私のお母さんは中国で住んでいます」に対して 123 「そうですよね」と同意している。その後、125 「私の？」と続けて、先取りした NNSm の 118 「うん、私の」に戻って繰り返すことによって先を促している。それに続けて NNSm が「日帰りで鎌倉、江ノ島に行くと、帰りが夜になるので、危ない」と日帰りで行きたくない理由を述べ、NSE7 があいづちや先行発話の「繰り返し」などによって、NNSm の説明に対する理解や共感を示している。このように、接触経験の多い NS は、相手発話の予測がで

きた時点で直ちに「先取り発話」を行い、間違っただ予測をした場合には、「笑い」を伴って間違いを明確にし、自分が先取りした相手の発話に戻って相手に続きを促していた。会話を修復した後も、相手の説明をよく聞いて、自分の理解や共感を積極的に示している様子が窺えた。

#### 6.6.4.2 「B-②後行話者に帰属する情報」

次に、「B-②後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」について、質的に分析し考察する。

「②後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」とは、NNSがNSに帰属する情報を述べている途中で、NSが自分に帰属する情報を先取りする発話である。その使用頻度について、6.6.3の調査では、接触経験の多いNSが対上級場面で19回、対初中級場面で16回、接触経験の少ないNSが対上級場面で4回、対初中級場面で18回用いていた。統計処理の結果、接触経験と場面の相互作用が見られ、接触経験の少ないNSは対話相手のNNSの日本語能力が上がると「先取り発話」が少なくなるのに対して、接触経験の多いNSは、対話相手の日本語能力による差がないことが分かった。また、場面別に見ると、対上級場面においては接触経験が多いNSのほうが「先取り発話」を多く使用するのにに対して、対初中級場面においては接触経験の多寡による違いは見られなかった。つまり、対初中級場面においては、「先取り発話」の使用に接触経験の多寡は関わりなく、対上級場面においては、「先取り発話」の使用に接触経験の多寡が関係すると言える。

佐藤（2004）は、日本語母語場面の会話に注目し、後の発話者（本研究の「後行話者」を指す）が圧倒的に多くの情報を所有している場合に生じる「共同発話」について、後の発話者が先の発話（本研究の「先行発話」を指す）を断定の形で引き継いで、話を展開していく様子が観察されたことから、後の発話者が所有している情報については「共同発話」が容易に成立することを指摘している（p.140）。佐藤（2004）の論に従えば、NSによる「②後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」は、わりあい生起しやすいことが推測される。前述したように、対初中級場面では、接触経験の多いNSも接触経験の少ないNSも「後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」を相当数用



いていた。これは、佐藤（2004）の結果を支持するものであろう。

しかし、対上級場面においては、接触経験の少ない NS が用いた「②後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」は 4 例のみであった。さらに会話を観察した結果、その 4 例はすべて NSN5、1 名によるものであり、他の 7 名は「②後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」を全く使用していないことが分かった。一方、接触経験の多い NS は、8 名全員が合計 19 例を使用していた。そうだとすれば、なぜ NS は、接触経験が多くなると上級 NNS に対して「先取り発話」を多用するようになるのだろうか。その理由を明らかにするために、ここでは対上級場面に注目することにする。

「②後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」とは、前述したように、NNS が対話相手の NS に帰属する情報を述べている途中で、NS が自分に帰属する情報を先取りする発話である。このタイプの「先取り発話」のすべては、NNS が NS に帰属する情報について質問しようとしている途中で、NS がその質問内容を予測して、答えを先取りするものであった。以下では、それぞれの談話例を取り上げ、質的に分析することにする。

例 6-32、例 6-33 は、対上級場面において接触経験の多い NS が用いる「先取り発話」の会話例である。

**例 6-32 (NSE4 : 接触経験の多い NS、NNSG : 上級 NNS)**

- 277-1 NNSG えっでも、ディズニーシーと<ディズニーランドとか>  
{<} ..
- ⇒278 NSE4 <ディズニーランドと> {>} シーは **[[**。
- 277-2 NNSG **]]** えっ、どっちが、<どちら> {<} **[[**。
- ⇒279 NSE4 **]]** <私は> {>} シーのほうが好き、お酒飲める。
- 280 NNSG うんうんうん。
- 281 NSE4 ランドお酒ないんだよ。
- 282 NNSG そうだね。

例 6-32 の前に、NSE4 が東京ディズニーランドとディズニーシーを紹介しており、ここでは、NNSG が東京ディズニーランドとディズニーシーに関し

てさらに情報を求めている。NNSG が 277-1「えっでも、ディズニーシーと」と言ったところで、NSE4 が 278「ディズニーランドとシーは」と先取りをして説明しようとするが、その途中で、NNSG が 277-2「えっ、どっちが」と言っ て 277-1 の続きを言おうとしたため、NSE4 の 278 の「先取り発話」は完結しなかった。また、NNSG の 277-2「えっ、どっちが」によって NSE4 は NNSG が「どちらがいいか聞きたい」ということを察知し、279「私はシーのほうが好き、お酒飲める」と先取りしている。それに対して NNSG が 280「うんうんうん」と理解を示していることから、NSE4 の予測は間違っていなかったことが分かる。「東京ディズニーランドとディズニーシー」に関する情報や「ディズニーシーのほうが好き」という情報は、NSE4 のみが知っている情報であるため、「②後行話者に帰属する情報」である。NSE4 は、NNSG の 277-1「ディズニーシーと」の格助詞「と」によって、NNSG が東京ディズニーランドとディズニーシーの両方についてさらに聞きたがっていると思い、278 で「ディズニーランドとシーは」と先取りしてより詳しく説明しようとしたと思われる。しかし、NNSG は「ランドとシーはどちらがいいか」と聞きたかったので、278 の発話に割り込んで 277-2「えっ、どっちが」と質問内容を明確にしようとしたのではないか。NSE4 は、NNSG の疑問詞「どっち」によって、NNSm が聞きたいことを察知し、279「私はシーのほうが好き、お酒飲める」と先取りして、「ディズニーシーのほうが好き、お酒が飲めるからいい」ということを伝えている。さらに、NNSG が「うんうんうん」と同意を示した後、NSE4 が 281「ランドお酒ないんだよ」とさらに新しい情報を伝えた後、NNSG は再び 282 で「そうだね」と同意している。

例 6-32 では、NNSG の先行発話 277-1「えっでも、ディズニーシーと」、277-2「えっ、どっちが」の中には「発話遂行滞り」が現れていない。つまり、NSE4 の 278「ディズニーランドとシーは」と 279「私はシーのほうが好き、お酒飲める」という「先取り発話」は、NNSG の発話遂行困難に対する「助け舟」ではなく、NNSG の聞きたいことを察知した時点で直ちに NNSG に情報を提供するという目的で行われていると言える。

#### 例 6-33 (NSE2 : 接触経験の多い NS、NNSC : 上級 NNS)

- 193 NNSC では制服はまだ 【】。  
⇒194 NSE2 【】いやなんかね、お母さんがね、人にあげちゃったんだよね。  
195 NNSC えー、いやー<笑い>。  
196 NSE2 <笑い>この制服ダサイからもう、なんちゃって<制服でいい> {<}。  
197 NNSC <うん> {>} <笑い>。  
198 NSE2 そう。

例 6-33 の前に、NSE2 が、東京ディズニーランドに行くとき日本の高校生が制服を着て遊んでいる様子が見られることを紹介しており、ここでは、NNSC が NSE2 に高校の制服について質問している。NNSC が 193 「では制服はまだ」と言ったところで、NSE2 が 194 「いやなんかね、お母さんがね、人にあげちゃったんだよね」と先取りして答えている。この「高校の制服はすでにうちはない」という情報は、後行話者 NSE2 のみが知っているため、「②後行話者に帰属する情報」である。NSE2 は、NNSC の 193 「では制服はまだ」の副詞「まだ」によって、NNSC が「高校の制服はまだうちにありますか」と質問しようとしていることを察知し、194 で直ちに「いやなんかね」と否定の応答をしてから、「お母さんが人にあげちゃったからない」ことを先取りして答えたと考えられる。さらに、NNSC が 195 「えー、いやー」と笑いながら驚きを示した後、NSE2 も笑いながら 196 「この制服ダサイからもう、なんちゃって制服でいい」と説明し、それに重ねて NNSC が 197 「うん」と笑いながら理解を示している。

例 6-33 の NSE2 の先行発話 193 「では制服はまだ」の中には、「発話遂行滞り」が現れていない。つまり、NSE2 の 194 の「先取り発話」は、NNSC の発話遂行困難に対する「助け舟」ではなく、NNSC の聞きたいことを察知し、NNSC に直ちに情報を提供するという目的で行われたものと考えられる。

上記の例 6-32、33 のように、明確な「発話遂行滞り」がないところで NS が行った「先取り発話」は、19 例中 16 例 (84.2%) が見られた。つまり、対上級場面で接触経験の多い NS が行った「先取り発話」の 8 割以上が、NNS

の先行発話に対する「助け舟」ではなく、自分に属する情報を直ちに提供するためのものであることが分かった。このように、対上級場面における接触経験の多い NS は、NS のみが知っていることについて NNS が質問しようとする時に、その質問内容が予測できた時点で直ちに「先取り発話」を用いて、自分の持つ情報を提供していることが把握された。

さらに、例 6-32、33 の「先取り発話」はどちらも、相手の先行発話の述語が生じる前のかかなり早い時点で行われていたことが注目される。自分に関わる情報を質問される場合は、質問内容の予測も容易になると考えられ、接触経験の多い NS は、相手の聞きたいことを察知すると躊躇せず、直ちに「先取り発話」を行って、質問に答えようとしていると考えられる。

それでは、接触経験の少ない NS は、どのように自分の持つ情報を提供しているのだろうか。次の例 6-34 は、対上級場面において接触経験の少ない NS が、自分のみが知っていることを質問された時の会話例である。

**例 6-34 (NSN3 : 接触経験の少ない NS、NNSF : 上級 NNS)**

- 76-1 NNSF もう一、ここ、あのう、行けばいつの、あのう、季節??、  
77 NSN3 はい。  
→76-2 NNSF どんな季節に (ああ)、あのう、行けばいい?。  
⇒78-1 NSN3 えっと、おススメは春、  
79 NNSF 春。  
⇒78-2 NSN3 が=。  
⇒80-1 NSN3 =あととはあと、秋には、  
81 NNSF 秋、<はい> {< }。  
⇒80-2 NSN3 <紅葉が> {>}、  
82 NNSF あっ。  
⇒80-3 NSN3 見れるんで、それはもっときれいです【】。

例 6-34 の前に、NNSF が江ノ島に行ったことがあることを話しており、ここでは NNSF が江ノ島に行くのにいい季節を尋ねている。NNSF が 76-1 「もう一、ここ、あのう、行けばいつの、あのう、季節??」と 76-2 「どんな季節

に、あのう、行けばいい？」で、江ノ島へ行くのに最適な季節を質問している。それに対して NSN3 は、78-1「えっと、おすすめは春」、78-2「が」、80-1「あとはあと、秋には」、80-2「紅葉が」、80-3「見れるんで、それはもっときれいです」と江ノ島の各季節の見どころを説明して、自分の持つ情報を提供している。このように、接触経験の少ない NS は、自分が持つ情報に関する NNS の質問で「先取り発話」を使用せず、NNS の質問を最後まで聞いてからその質問に答えるという「質問－応答」の発話連鎖の中で、自分の持つ情報を相手の NNS に提供している様子が観察された。

自分が持つ情報に関する質問をされた場合に、相手の質問を最後まで聞いてから答えるという「質問－応答」の発話連鎖は、接触経験の多い NS にも見られた。しかし、接触経験の少ない NS には、自分が持つ情報に関する相手の質問を先取りして自分の情報を提供するという「先取り発話」は、前述したようにほとんど見られず、8 名中 1 名が 4 例用いただけであった。以下の例 6-35 は、接触経験の少ない NSN5 が対上級場面において用いた「先取り発話」の例である。

#### 例 6-35 (NSN5 : 接触経験の少ない NS、NNSJ : 上級 NNS)

- 59 NNSJ ああ、神奈川県一<ですね> {<}。
- 60 NSN5 <うんうん> {>}。
- 61-1 NNSJ あっその辺は一、あのう、鎌倉が一 **【**、
- ⇒62 NSN5 **】** ああ、そう、<そうそうそう> {<}。
- 61-2 NNSJ <うん、そこにある> {>}、ありますね。
- 63 NSN5 ありますね。
- 64 NNSJ そう。

例 6-35 の前に、NNSJ が「東京の近くに旅行に行きたい」という希望を話したので NSN5 が神奈川県を挙げている。NNSJ は、59「ああ、神奈川県一ですね」と理解を示した後、61-1「あっその辺は一、あのう、鎌倉が一」と続けて、「神奈川県には鎌倉がある」ことを確認しようとしている。その途中で NSN5 が先取りして 62「ああ、そう、そうそうそう」と認め、「神奈川県には

鎌倉がある」ことを承認している。NSN5 は、NNSJ の 61-1 「あっその辺は一、あのう、鎌倉が一」における「その辺は一」、「あのう」、「鎌倉が一」という音の引き延ばしとフィラーによって、NNSJ が「神奈川県には鎌倉がある」という地理的知識に自信がないことを察知し、62 「ああ、そう、そうそうそう」と先取りして、NNSJ が確認しようとしたことを承認している。「神奈川県に鎌倉がある」という地理的知識は、後行話者 NSN5 が確定的な情報をもつ一般知識と言えるため、「②後行話者に帰属する情報」と考えられる。しかしながら、このような一般知識は非母語話者の NNS も共有している可能性があり、例 6-35 で、NNSJ が 61-1 に続けて 61-2 「うん、そこにある、ありますね」と確認していることから、共有知識と言える情報であったことが分かる。このようにして行われた NSN5 の「先取り発話」は、NNSJ に「新しい情報を提供する」場合というより、当該の情報を NSN5 の方が NNSJ より多く持っている場合に行われ、NSN5 が NNSJ の確認要求に対して承認を与えるものと言える。また、先行発話 61-1 「あっその辺は一、あのう、鎌倉が一」の中には、音の引き延ばしやフィラーなどの明確な「発話遂行滞り」が現れている。つまり、NSN5 の 62 「ああ、そう、そうそうそう」という「先取り発話」は、NNSJ の発話遂行困難を察知して、それを助けるために、NSN5 が NNSJ の質問を最後まで聞かずに「助け舟」として返答を先取りしたものとも言える。NNSJ は、NSN5 の承認を得たうえで自ら先行発話に情報を補完して発話を完結している。

このように、対上級場面で接触経験の少ない NS が行った 4 例の「先取り発話」のすべては、明確な「発話遂行滞り」が現れたところで使用されていた。また、「後行話者に帰属する情報」と言っても、例 6-35 のように、当該の情報を NNS も共有している可能性があり、NS の方が NNS より確実に多く持っている情報の場合に NNS に対して承認を与える「先取り発話」が、4 例中 3 例であった。つまり、対上級場面で接触経験の少ない NS が行った「②後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」のほとんどは、NNS の先行発話に「発話遂行滞り」があった場合、すなわち NNS が当該情報に自信がない場合に用いられる「助け舟」であり、NS が NNS より当該の情報を確実に多く持っている場合に行われ、NNS の確認要求に対して承認を与えるものである

ことが分かった。

以上のことから、対上級場面で「後行話者に帰属する情報」を先取りする場合、接触経験の多い NS は、NNS の聞きたいことを察知した時点で直ちに「先取り発話」を行って、上級 NNS に自分の持つ情報を提供する傾向が強いのに対して、接触経験の少ない NS は、自分に関する情報について質問された場合、先取りはせず、NNS の質問を最後まで聞いてから答えて、「質問—応答」の発話連鎖の中で自分に関する情報を NNS に提供する傾向が把握された。また、接触経験の少ない NS の少数の「先取り発話」は、自分の持つ新しい情報を提供するためではなく、相手の NNS より当該の情報を確実に多く持っている場合に、言い換えれば、自信をもって先取りできる場合に、NNS の発話進行を助けるために用いられていた。このような「先取り発話」の使用傾向の差によって、対上級場面においては接触経験の多い NS の方が、「後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」を多用していると考えられる。

#### 6.6.4.3 「B-③共有情報及び一般知識」

最後に、「B-③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」について、質的に分析し考察する。

「③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」とは、NNS が NS との「共有情報」や「一般知識」について述べている途中で、NS がその「共有情報」や「一般知識」を予測して先取りする発話である。6.6.3 の調査では、「③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」は、接触経験の多い NS が対上級場面で 30 回、対初中級場面で 15 回、接触経験の少ない NS が対上級場面で 4 回、対初中級場面で 6 回用いていた。統計処理の結果、NS の接触経験による有意差が見られ、対上級場面でも対初中級場面でも、接触経験の多い NS の方が接触経験の少ない NS より有意に多く使用し、その生起数には圧倒的な差があった。では、実際には、接触経験の多い NS は、対初中級場面と対上級場面において、どのように「③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」を行っているのだろうか。以下では、それぞれの場面の談話例を取り上げ、質的に分析する。

次の例 6-36 は、接触経験の多い NS の対初中級場面における会話例であ

る。

**例 6-36 (NSE7 : 接触経験の多い NS、NNSm : 初中級 NNS)**

- 208-1 NNSm 漢字が良くないので。  
209 NSE7 ああ確かに<笑い>。  
→208-2 NNSm それで、うーん、ここで **II**。  
⇒210 NSE7 **II** うん、結んで。  
211 NNSm うん、はいはいはい。  
212 NSE7 うんうん。  
213 NNSm <笑い>良くない。  
214 NSE7 良くない<笑い>。

例 6-36 の前に、NNSm が NSE7 に「以前、浅草に行った時に浅草寺でおみくじを引いた」話をしており、ここでは、NNSm がそのおみくじについて話している。NNSm が 208-1「漢字が良くないので」、208-2「それで、うーん、ここで」と言ったところで、NSE7 が続きを予測して 210「うん、結んで」と先取りをしている。それに対して NNSm が 211「うん、はいはいはい」と承認している。ここで、NSE7 は、NNSm の 208-1「漢字が良くないので」によって、NNSm が凶のおみくじを引いたと予測し、「凶のおみくじを引いた時には、神社に結んで帰る」という一般知識に基づき、NNSm が 208-2「それで、うーん、ここで」と言ったところで、210「うん、結んで」と先取りしている。この先取りによって「共同発話」が成立し、この「共同発話」によって「凶のおみくじを神社に結ぶ」という知識を共有した後、NNSm と NSE7 は、211「うん、はいはいはい」、212「うんうん」というあいづちによって互いの共通理解を確認し合っている。続けて NNSm が 213「良くない」と言って「凶のおみくじを引いたのは良くない」ということを述べ、NSE7 も 214「良くない」と繰り返して、同意を示している。このように、NSE7 が「凶のおみくじを神社に結ぶ」という情報を先取りすることによって、NNSm と共通の土台に立っていることを示し、「凶のおみくじは良くない」という一般知識を共有していることを確認し合っていると考えられる。例 6-36 では、



NNSm の先行発話 208-2 「それで、うーん、ここで」の中には、「うーん」というフィラーが後行話者の発話する直前ではないところで単独で1回現れるが、6.5.1 の認定方法に従って、この先行発話には「発話遂行滞り」があったとはみなされない。つまり、NNSm の先行発話に「発話遂行滞り」がなくても、NSE7 は先取りをしていると言える。

このように先行発話に「発話遂行滞り」がない場合に生起する「先取り発話」は、接触経験の多い NS の対初中級場面では 15 例中 10 例と、全体の約 66% を占めていた。それに対して、接触経験の少ない NS は、先行発話に「発話遂行滞り」がない場合の「先取り発話」は、対初中級場面では 6 例中 1 例のみであった。接触経験の多い NS は、日本語能力の不足する初中級 NNS が対話相手であっても、既出情報や一般知識を活用し、相手の言いたいことを速やかに察知して先取りし、NNS と協働的に文を続けていこうとする様子が窺える。

次の例 6-37 は、接触経験の多い NS の対上級場面における会話例である。

**例 6-37 (NSE1 : 接触経験の多い NS、NNSA : 上級 NNS)**

- 132-1 NNSA じゃあ、そうすると、まず浅草寺に行くって> {<} ...  
⇒133 NSE1 <って> {>} [声を大きくして]。  
→132-2 NNSA 終わってから 【。  
⇒134 NSE1 】 浅草寺、仲見世通ってって、あのう、お参りするところがあるから (うん)、そこで見てって…。  
→135 NNSA うん、で、もし、まあ余裕が<あれば> {<}。  
⇒136 NSE1 <あれば> {>} [声を大きくして]。  
→137 NNSA また、こう、東京<スカイツリーとか> {<} 【。  
⇒138 NSE1 】 <スカイツリー> {>} 行って… [声を大きくして]。  
139 NNSA うん。  
140 NNSA でも、うん、チケットも早めに予約しといた方がいいんで<すね> {<}。

例 6-37 の前に、NSE1 が浅草に行く場合の遊び方について紹介しており、

ここでは、NNSA が NSE1 の紹介した浅草の遊び方をまとめている。NNSA が 132-1「じゃあ、そうすると、まず浅草寺に行つて」と言っている途中で、NSE1 が 133「つて」と先取りをしたため、132-1 の「つて」と重なっている。次に、NNSA が 132-2「終わつてから」と言ったところで、NSE1 が 134「浅草寺、仲見世通つてつて、あのう、お参りするところがあるから、そこで見てつて」と先取りをして続け、132-2「終わつてから」の行動を詳しく述べている。続いて、NNSA が 135「うん、で、もし、まあ余裕があれば」と言っている途中で、NSE1 が 136「あれば」と先取りをしたため、135 の「あれば」と重なっている。最後に、NNSA が 137「また、こう、東京スカイツリーとか」と言っている途中で、NSE1 が 138「スカイツリー行つて」と先取りをしたため、137 の「スカイツリーとか」と重なっている。それに対して NNSA が 139「うん」と承認したので、NSE1 の予測は間違っていなかったことが分かる。NSE1 による「先取り発話」133、134、136、138 は、すべて NNSA と NSE1 のどちらも知っている既出情報であるため、「③共有情報及び一般知識」と言える。NSE1 は、会話の中で得た共有情報に基づき、NNSA が先行発話 132-1、132-2、135、137 を完結する前に、133、134、136、138 で先取りをして情報を補っていると考えられる。132～138 の発話連鎖は「共同発話」の連鎖であり、例 6-37 は、NSE1 と NNSA が共有情報を用いた「共同発話」の連鎖によって協働的に「浅草の遊び方」をまとめている談話であると言える。

また、例 6-37 の NNSA の先行発話 132-1、132-2、135、137 には、どれも明確な「発話遂行滞り」が現れていない。このように、対上級場面で接触経験の多い NS が先行発話に「発話遂行滞り」のない場合に行った「先取り発話」は、30 例中 18 例と、全体の約 60%を占めていた。それに対して、対上級場面で接触経験の少ない NS が先行発話に「発話遂行滞り」がない場合に行った「先取り発話」は、4 例中 2 例であった。接触経験の少ない NS は、日本語能力の高い NNS が対話相手であっても、共有情報や一般知識を活用して先取りすることは、きわめて少ないと言える。

さらに、NSE1 の 133「つて」、136「あれば」、138「スカイツリー行つて」という「先取り発話」が、それぞれの先行発話と同じ言葉を同時に発していることが注目される。NSE1 は、133、136、138 で声を大きくして NNSA のタ

ーン末尾の語句を重ねることによって、NNSA と共同で発話を完成するように工夫していると思われる。串田（2006）は、このような「言葉を重ね合わせる工夫によって首尾よく実現されたものとしての言葉の一致」（p.117）を「ユニゾン」と呼び、このユニゾンの成立に関して、「進行中のターンの次の語句が高度に予測可能になることによって可能となる」（p.126）と述べている。ここで NNSA は、NSE1 がこの前の会話部分で提供した浅草の遊び方に関する情報に基づき、道順をまとめている。そのため、NSE1 は、進行中の NNSA の発話内容について高い予測力を持ち、「先取り発話」の成立が十分可能であるため、ユニゾンが生じたと考えられる。さらに、串田（2006）は、例 6-37 のような、2 人が互いに相手に向けたユニゾンは、「相手とのターン競合を引き起こす可能性を最小限にしつつ、（中略）、自分の行為と相手の行為が相補的關係にあることを示す方法」（p.132）になると述べている。また、水谷（1995）は、「共話では、話し手と聞き手の二者が対立せず、渾然一体となって一本の流れをつくる」（p.5）と述べている。NSE1 が、133「って」、136「あれば」、138「スカイツリー行って」と先取りしてユニゾンを成立させることによって、対話相手の NNS とのターン競合が最小限になると同時に、対話相手との相補的な関係が共有されて NNS との一体感が作り出され、「渾然一体となった一本の流れ」が作り出されているのではないだろうか。

堀口（1997）は、日本語日常会話における「先取り発話」は、話し手と聞き手が共通の土台に立っている場合に成立しやすいと指摘している（p.103）。さらに、宇佐美（2006）は、日本語の共同発話文は、一般常識や百科事典的知識を活用しながら、互いの心理的距離を縮める戦略として機能していると論じている（p.122）。このように、日本語における「共話」、「共同発話」、「先取り発話」は、基本的に、共有情報に基づいてコミュニケーションを円滑に進める協調的な言語行動と言える。「B-③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」は、後行話者である NS が「先取り発話」を行って、先行話者 NNS との共有情報を確認したり一般知識を補完したりすることによって、互いの共感を高め、NNS との心理的距離を縮めていく機能をもつと考えられる。接触経験の多い NS は、NNS との日常的な接触経験を通して、初中級 NNS、上級 NNS のどちらに対しても、「③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」

によって「共同発話」を構築するようになり、心理的距離を縮めるストラテジーを身に付けて、一本の会話の流れを作るような協働的なコミュニケーションを志向するようになったことが推測される。

#### 6.6.4.4 「考察」のまとめ

6.6.3 で量的な有意差が確認された「①先行話者に帰属する情報」、「②後行話者に帰属する情報」、「③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」に関して、実際の会話を質的に分析し考察した結果、NSによる「先取り発話」には、NSのNNSとの接触経験の多寡によって、次のような使用傾向の違いがあることが明らかになった。

接触経験の少ないNSは、初中級NNSに対してNNSから発話遂行が困難な状態が示された場合に、それを助けるために「助け舟」として、相手に帰属する情報を先取りして情報を補完したり、確認要求したりしていた。その後は、「情報のやり取り」の談話展開であった。また、上級NNSに対しては、自分に属する情報の先取りはせず、NNSの質問を最後まで聞いてから、「質問一応答」の発話連鎖の中で自分に属する情報を提供していた。さらに、接触経験の少ないNSは、上級NNS、初中級NNSのどちらに対しても、「共有情報」や「一般知識」を活用して先取りすることは、ほとんどなかった。

それに対して、接触経験の多いNSは、上級NNSに対してだけでなく初中級NNSに対しても、相手に帰属する情報を先取りして「共同発話」を成立させていた。その後は、その共有された情報について共感を強めていく談話展開であった。また、上級NNSから自分に関する情報について質問された場合は、NNSの聞きたいことを察知した時点で直ちに先取りして答え、情報を提供していた。さらに、接触経験の多いNSは、上級NNS、初中級NNSのどちらに対しても、「共有情報」や「一般知識」を積極的に活用し、相手の言いたいこと察知した時点で直ちに先取りして「共同発話」を成立させていた。特に、上級NNSとの会話ではそのような「共同発話」による発話連鎖が確認された。

以上のことから、NSは、NNSとの日常的な接触経験を積むことによって、単なる「助け舟」から、「先取り発話」を用いて「共同発話」を成立させるよ

うになり、相手の NNS の日本語能力に関わらず、「共有情報」や「一般知識」を積極的に活用するようになることが分かった。また、自分のもつ情報を提供する時にも「先取り発話」を用いて、テンポよく会話を進めていくようになることが分かった。

黒崎（1995：p.55）は、「共話を成立させるためには、相当に身を入れて会話に参加する必要がある」とし、効果的に発せられた後ろ発話（本研究の「先取り発話」）は、話し手に有効に働きかけ、共感的な談話の進行に大きく貢献していると述べている。接触経験の多い NS の「先取り発話」による「共同発話」は、NS が「相当に身を入れて会話に参加している」ことを示すものであり、その後の共感を高めていく談話展開には、「共同発話」が「話し手に有効に働きかけ、共感的な談話の進行に大きく貢献している」ことが示されている。さらに、接触経験の多い NS が自分に関する情報を提供する際に用いていた「先取り発話」は、単なる聞き手として「聞いている」という信号を送るものではなく、NNS が提供する話題に積極的に関わろうとするものであり、そこには NNS に対する何らかの「配慮」が窺える。

このように、NS は、NNS との日常的な接触経験を積むことによって、相手の発話に耳を傾け、積極的に予測を行い、相手の話が予測できた時点で躊躇せず先取りすることによって、NNS との一体感を作り、NNS との協働的なコミュニケーションを常に心掛けるようになったことが推測される。

## 6.7 本章のまとめ

本章では、NSによる「先取り発話」に、NSのNNSとの日常的な接触経験とNNSの日本語能力がどのような影響を及ぼしているかを明らかにするために、分析視点として「先取り発話」の生起頻度、先行発話におけるNNSの「発話遂行滞り」、「先取り発話」の「情報の帰属」という3点に注目して、調査を行った。その結果、以下のことが明らかになった。

まず、「先取り発話」の生起頻度については次のことが分かった。まず、接触経験の多いNSのグループは、接触経験の少ないNSより「先取り発話」の生起数が多いことが分かった。次に、対話相手の日本語能力別に見ると、「先取り発話」がNSの全発話数に占める割合は、接触経験の多いNSは、対上級場面でも対初中級場面でも約7%であり、場面による違いはなかった。日本語母語話者に対する「共話」、「共同発話」(本研究の「先取り発話」に含まれる)の生起率は4%以下という報告(古内2003、Suzuki & Usami 2006、李2009、木林2020、など)があるが、接触経験の多いNSは日本語母語話者に対するよりもNNSに対する方が多くの「先取り発話」を使用する可能性があると考えられる。それに対して、接触経験の少ないNSは、対初中級場面で5%程度の「先取り発話」を用いていたのが、対上級場面になるとその半分の2.6%まで減っていることが分かった。つまり、接触経験の少ないNSは、日本語能力の低いNNSに対しては「先取り発話」を用いるが、NNSの日本語能力が高くなると「先取り発話」を用いなくなる傾向があると言える。

次に、NSによる「先取り発話」が生起する際の先行発話におけるNNSの「発話遂行滞り」に注目して分析した結果、次のことが分かった。接触経験の多いNSは、対上級場面でも対初中級場面でも先行発話に「発話遂行滞り」がない場合に「先取り発話」が多いのに対して、接触経験の少ないNSは、どちらの場面でも先行発話に「発話遂行滞り」がある場合に「先取り発話」が多いことが分かった。つまり、NNSの日本語能力に関係なく、接触経験の多いNSは相手の発話に滞りがなくても「先取り発話」を行うのに対して、接触経験の少ないNSは相手の発話に滞りがあってから「先取り発話」を行う傾向があると言える。

最後に、NSによる「先取り発話」の「情報の帰属」に注目して、NSの「先取り発話」を「A.実質的な情報無し」、「B.実質的な情報あり-①先行話者に帰属する情報」、「B.実質的な情報あり-②後行話者に帰属する情報」、「B.実質的な情報あり-③共有情報及び一般知識」という4種類に分類して調査した。その結果、「A.実質的な情報無し」の「先取り発話」に関しては、NSの接触経験とNNSの日本語能力の違い（対初中級場面と対上級場面）による量的な有意差が確認できなかった。次に、「B-①先行話者に帰属する情報」の「先取り発話」に関しては、場面による差が見られ、接触経験の多いNSも接触経験の少ないNSも、対上級場面よりも対初中級場面の方が「先取り発話」を有意に多く用いていた。そこで、対初中級場面の「先取り発話」を含む談話を質的に分析したところ、次のことが分かった。接触経験の少ないNSは、NNSから発話遂行が困難な状態が示された場合に相手の情報について「助け舟」として「先取り発話」を用いており、その後は、「情報のやり取り」が行われていた。それに対して、接触経験の多いNSは、相手の情報について「先取り発話」によって「共同発話」を成立させており、その後は、その共有された情報について共感を強めていく様子が確認された。「B-②後行話者に帰属する情報」の「先取り発話」に関しては、対上級場面においては接触経験の多いNSのほうが「先取り発話」を有意に多く使用するが、対初中級場面においては接触経験の多寡による有意差は見られなかった。そこで、対上級場面に注目して質的に談話を分析したところ、接触経験の少ないNSは、自分の情報について聞かれた時は「先取り発話」を使用することがなく、「質問-応答」の発話連鎖の中で答えていた。それに対して、接触経験の多いNSは、NNSの聞きたいことを察知した時点で直ちに「先取り発話」によって自分に関する情報を提供していた。「B-③共有情報及び一般知識」の「先取り発話」に関しては、NSの接触経験による有意差が見られ、対上級場面でも対初中級場面でも、接触経験の多いNSの方が接触経験の少ないNSより「先取り発話」を有意に多く使用し、両者の生起数には圧倒的な差が見られた。そこで、接触経験の多いNSに注目して談話を質的に分析したところ、接触経験の多いNSは、「共有情報」や「一般知識」を積極的に活用した「先取り発話」によって、躊躇せずにNNSと「共同発話」を成立させていることが分かった。

特に、上級 NNS に対しては、そのような「共同発話」による発話の連鎖が確認された。

以上のことから、NS は、NNS との日常的な接触経験を重ねることによって、「先取り発話」を多用するようになることが分かった。その「先取り」の仕方として、相手の発話が滞った場合に、相手の言いたいことや聞きたいことを先取りする「助け舟」として「先取り発話」を用いていたのが、相手の言いたいことや聞きたいことを文脈上の手がかりから予測し、また、予測するための有効な資源として、相手と自分の情報や共有された情報や一般知識を活用して、「共同発話」を成立させる「先取り発話」を多用するようになることが把握された。つまり、NS は NNS との接触経験によって、相手の発話意図を文脈上の手がかりから予測する能力を身に付けるとともに、初対面の相手であっても、文脈上の共有情報や一般知識を活用して「共同発話」を成立させて、NNS との一体感を作り、NNS と協働的に会話を進めるようになると言えるだろう。

堀口（1988・1997）では、コミュニケーションにおける聞き手の「予測」に基づいて成立させた「先取り」を、積極的な聞き手の言語行動として捉え、話し手の話の進め方に大きく関わるものとしている。接触経験の多い NS が、対上級場面でも対初中級場面でも、接触経験の少ない NS よりも多くの「先取り発話」を使用するという本調査の結果からは、NS が、NNS との日常的な接触経験を積むことによって、相手の話に耳を傾け、積極的に話の続きを予測して「先取り発話」を行って、聞き手としての役割を果たそうとする意識が強くなることが推測される。つまり、NS は、日常的な NNS との接触経験によって、コミュニケーションにおける聞き手としての積極的な役割を学習し、心理的距離を縮めるストラテジーを身に付けたことが示唆される。



## 第7章 本研究のまとめ及び総合考察

第4、5、6章では、NSの「一発話の調整」、「自己修復」、「先取り発話」に注目して、NSのNNSとの接触経験とNNSの日本語能力が与える影響について分析してきた。本章では、これまでの調査結果についてまとめるとともに、総合的に考察を行う。7.1では、第4章、5章、6章で述べた、接触場面におけるNSの「一発話の調整」、「自己修復」の使用、「先取り発話」の生成にNSのNNSとの接触経験とNNSの日本語能力はどのように影響を及ぼしているかについて、調査結果をまとめる。7.2では、第4章、5章、6章で得られた調査結果について、総合的に考察、分析し、論じる。最後に、7.3では、接触経験の少ないNSに対する提案を行う。

### 7.1 本研究のまとめ

本研究は、日本社会におけるNSとNNSとの実際の会話場面を想定し、これまであまり注目されてこなかった、日本語教育の経験を持たない一般のNSを調査対象として、NS側のNNSとの日常的な接触経験の違いとNNS側の日本語能力の違いがNSのフォリナー・トークにどのような影響を及ぼすか、解明することを目的として、NSの「一発話の調整」、「自己修復」、「先取り発話」の3つの言語的な調整方略に注目して分析を行った。研究課題として以下の3点を設定した。

- (1) 日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者の「一発話の調整」にどのような影響を及ぼしているか。
- (2) 日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者の「自己修復」にどのような影響を及ぼしているか。
- (3) 日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者による「先取り発話」の生成にどのような影響を及ぼしているか。

それぞれの研究課題について明らかになったことを 7.1.1、7.1.2、7.1.3 でまとめる。

### 7.1.1 日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者の「一発話の調整」にどのような影響を及ぼしているか。

第4章では、NSの「一発話の調整」について、NSの一発話の「長さ」及び一発話における「話者交替」に注目して分析を行った。

まず、一発話の「長さ」について、接触経験の少ないNSは、相手のNNSの日本語能力に関係なく、ほぼ同じ長さの一発話を用いているのに対して、接触経験の多いNSは、対上級場面の方が対初中級場面より一発話が長いことが分かった。

次に、一発話における「話者交替」について、まず、一発話のTCUに注目して、一発話における「話者交替」の回数を計測した。その結果、接触経験の多いNSも接触経験の少ないNSも、相手のNNSの日本語能力による「話者交替」の回数には差が見られないが、接触経験の多いNSは接触経験の少ないNSより、両場面ともに一発話における「話者交替」を多く行っていることが分かった。次に、一発話における「話者交替」の方法に注目して分析した結果、次のことが分かった。接触経験の少ないNSは、対上級場面でも対初中級場面でも、「受動的な話者交替」と「自発的な話者交替」を同じように行っていた。それに対して、接触経験の多いNSは、対上級場面では、相手の発話によって区切られた「受動的な話者交替」が多くなり、対初中級場面では、自発的に一発話を区切った「自発的な話者交替」が多くなることが分かった。最後に、NSの一発話の「話者交替」について質的に分析したところ、接触経験の少ないNSは、相手の日本語能力に関わらず、両場面とも終止形で終わる1TCUの一発話が多かった。それに対して、接触経験の多いNSは、対上級場面では、従属節を含んだ複雑な文の一発話を区切らずに話している途中で、上級NNSによるあいづちなどの割り込みによって「受動的な話者交替」が行われ、対初中級場面では、NNSの理解を確認するために一発話の中で意識的に「間」を置いて、「自発的な話者交替」が行われていることが分かった。

以上のことから、NS は、普段 NNS と接触経験を重ねることによって、NNS の日本語能力に応じて一発話を効果的に調整するようになり、「一発話の調整」に関わるストラテジーを学習して、コミュニケーション上のトラブルが発生する前にそれを回避する「談話管理」(Ellis 1994)を行うようになると言えるだろう。

### 7.1.2 日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者の「自己修復」にどのような影響を及ぼしているか。

第5章では、NS の「自己修復」について、「自己修復」の生起頻度、「自己修復」の方法、「自己修復」の発話連鎖に注目して分析を行った。

まず、「自己修復」の生起頻度について、接触経験の少ない NS は、接触経験の多い NS より「自己修復」が少なく、両場面ともほぼ同じ程度であることが分かった。それに対して、接触経験の多い NS は、両場面とも接触経験の少ない NS より「自己修復」を多く用い、また、対上級場面より対初中級場面の方が「自己修復」を多く用いることが分かった。

次に、「自己修復」の方法について、接触経験の少ない NS は、接触経験の多い NS より「自己修復」の種類が少なく、両場面ともに、再構成度の異なる「自己修復」を区別なく同じように用いていた。それに対して、接触経験の多い NS は、接触経験の少ない NS より「自己修復」の種類が多く、対上級場面では、文レベルや談話展開に関わる「再構成度の高い自己修復」を多く用い、対初中級場面では、単語レベルの「再構成度の低い自己修復」を多く用いることが分かった。

最後に、NS の「自己修復」の発話連鎖を観察した。接触経験の少ない NS は、初中級 NNS に対して話す時、NNS の明確な理解反応が得られないまま修復を放棄して話題を転換する場面が観察されたことから、発話トラブルを解決しようとする意欲が希薄であることが示唆された。それに対して、接触経験の多い NS は、両場面ともに、1つの「トラブル源」に対して NNS が理解できるまでさまざまな「自己修復」を何度も行って、根気強く発話のトラブルを解決しようとしている様子が観察された。

以上のことから、NSはNNSとの接触経験を積むことによって、相手のNNSの日本語能力に応じて効果的な「自己修復」を行うことを学習して、自分の発話を自分で修復する「自己修復」というストラテジーを発達させ、コミュニケーション上の発生したトラブルに対処する「談話修復」(Ellis 1994)を行うようになると言えるだろう。

### 7.1.3 日本語母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力は、母語話者による「先取り発話」の生成にどのような影響を及ぼしているか。

第6章では、NSによる「先取り発話」について、「先取り発話」の生起頻度、先行発話におけるNNSの「発話遂行滞り」、「先取り発話」の「情報の帰属」という3点に注目して分析を行った。

まず、「先取り発話」の生起頻度について、接触経験の少ないNSは、接触経験の多いNSより「先取り発話」が少なく、対上級場面より対初中級場面の方が「先取り発話」が多いことが分かった。それに対して、接触経験の多いNSは、接触経験の少ないNSより「先取り発話」が多く、対上級場面でも対初中級場面でもほぼ同じ程度の使用であることが確認された。

次に、NSによる「先取り発話」が生起する際の先行発話におけるNNSの「発話遂行滞り」に注目して分析した。その結果、接触経験の少ないNSはNNSの日本語能力に関係なく、相手の発話に滞りがあってから「先取り発話」を行うのに対して、接触経験の多いNSは、NNSの日本語能力に関係なく、相手の発話に滞りがなくても「先取り発話」を行うことが分かった。

最後に、NSによる「先取り発話」の「情報の帰属」に注目して、NSの「先取り発話」を「A.実質的な情報無し」、「B.実質的な情報あり-①先行話者に帰属する情報」、「B.実質的な情報あり-②後行話者に帰属する情報」、「B.実質的な情報あり-③共有情報及び一般知識」という4種類に分類して調査した。その結果、接触経験の少ないNSは、対初中級場面ではNNSから発話遂行が困難な状態が示された場合に、「B-①先行話者に帰属する情報」すなわち「相手に属する情報」を「助け舟」として先取りし、情報を補完したり、確認要求したりしていることが分かった。その後は、「情報のやり取り」の談話展開が

観察された。対上級場面では、「B-②後行話者に帰属する情報」すなわち「自分に属する情報」の先取りはせず、NNSの質問を最後まで聞いてから、「質問-応答」の発話連鎖の中で「自分に属する情報」を提供していた。また、両場面ともに、「B-③共有情報及び一般知識」すなわち「共有情報」や「一般知識」を活用して先取りすることは、ほとんどなかった。それに対して、接触経験の多いNSは、両場面ともに、「B-①先行話者に帰属する情報」すなわち「相手に帰属する情報」を先取りして「共同発話」を成立させ、その後は、その共有された情報について共感を強めていく談話展開が観察された。また、上級NNSから「B-②後行話者に帰属する情報」すなわち「自分に関する情報」について質問された場合は、NNSの聞きたいことを察知した時点で直ちに先取りして答え、情報を提供していた。さらに、両場面ともに、「B-③共有情報及び一般知識」すなわち「共有した情報」や「一般的な知識」を積極的に活用し、相手の言いたいことを察知した時点で直ちに先取りして「共同発話」を成立させていた。特に、対上級場面ではそのような「共同発話」による発話連鎖が観察された。

以上のことから、NSはNNSとの接触経験によって、文脈上の手がかりから相手の発話意図を予測する「先取り発話」というストラテジーを発達させ、文脈上の共有情報や一般知識を十分に活用して「共同発話」を成立させることによって、NNSとの一体感を作り、NNSと協働的に会話を進めるようになると言えるだろう。

## 7.2 総合考察

上記の結果から、NSは、NNSとの接触経験によって、コミュニケーション上のトラブルが発生する前にそれを回避するための「一発話の調整」、発生したトラブルに対処するための「自己修復」、さらにそのどちらの場合にも行われる「先取り発話」について、相手の日本語能力に応じて効果的に行うことを学習していることが明らかになった。つまり、Ellis (1994) が示した「フォーリナー・トークにおける相互行為的調整のタイプ」の「談話管理」と「談話修復」の両面に渡って、その特徴の一部が解明されたと言えるだろう。NSと

NNSによる接触場面においては、NNS側だけでなく、NS側もNNSの日本語能力に応じて日本語を効果的に調整するストラテジー、すなわち効果的なフォリナー・トークの運用の仕方を学習していることから、「接触場面」は「共生的学習」(一二三 2002)の場と捉えられ、そこでは「共生言語」(岡崎 1994)としての日本語が構築されていることが推測される。

それでは、NSがNNSの日本語能力に応じて「一発話の調整」、「自己修復」、「先取り発話」を調整することには、どのような要因が働いているのであろうか。

Giles et al. (1987)は、言語社会心理学の見地から、人は相手によって話のスタイルを適応 (accommodate) させることが多いという観察に基づき、「コミュニケーション・アコモデーション理論」(Communication Accommodation Theory: 以下ではCAT)を提唱した(林編 2008: p.241)。アコモデーションとは、個人のコミュニケーション行動を変化させることによって、他者との社会的距離を近づけたり遠ざけたりすることであり(Giles & Ogay 2007)、コミュニケーションを調整する方略として、コミュニケーション行動(言語的・非言語的行動)を相手に近づけようと調整する「収束 (convergence)」、相手から遠ざかろうと調整する「分岐 (divergence)」、相手のコミュニケーション行動に関係なく話者自身のコミュニケーションスタイルをそのまま継続する「維持 (maintenance)」がある(Giles et al.1991、Giles & Ogay 2007、栗林 2010、など)。また、Gasiorek (2016)は、CATとはコミュニケーションの参加者が状況に合わせて調整する方法とその理由について説明する理論であるとし(p.26)、Dragojevic et al. (2016)は、人々の調整する動機と調整能力の間には固有のテンションがあり、調整への動機や調整能力によって調整の程度や質は異なることを指摘している(p.46)。

以上のことから、CATは、NSの接触経験の違いとNNSの日本語能力の違いによるNSのフォリナー・トークの使用傾向を解釈するための有用な理論であると考えられる。以下では、CATを援用して、本研究の調査結果を解釈することを試みる。

まず、NSの「一発話の調整」については、接触経験の少ないNSは、相手のNNSの日本語能力に関わらず、終止形で終わる短い一発話を用いているこ

とが分かった。Zuengler (1991) は CAT を応用し、NS と NNS の接触場面におけるフォリナー・トークの解明を試みた。NS が NNS の第二言語能力が低い側面を認知した場合、フォリナー・トークが量的に多くなり、「収束ストラテジー」が多く観察されることを報告している (pp.237-238)。本研究において、接触経験の少ない NS が、上級 NNS、初中級 NNS のどちらに対しても、終止形で終わる短い一発話を用いるのは、接触経験の少ない NS は話し相手の「外国人性」を認知し、一発話を調整することによって相手との心理的距離を縮める「収束ストラテジー」を用いているためと考えられる。しかし、その「収束ストラテジー」について、林編 (2008) は、「話し手の主観的収斂 (引用者注:「収斂」は「収束」のこと) が、相手にとっては拡散 (引用者注:「分岐」のこと) と受け取られる場合もある。また、収斂が相手に対する配慮や連帯意識ではなく、相手の属性に対する偏見やステレオタイプに基づいて行われる場合にも、その受け止められ方に食い違いが生まれることがある。そのような場合には「過剰適応 (over accommodation)」と言われる現象が観察されることが多い」(p.245) と述べている。また、栗林 (2010) は、Giles & Ogay (2007) を参考にし、アコモデーションに対する受け手側の評価について、「収束」する話者は多くの場合、「分岐」する話者よりも受け手に好意的に評価されるが、「過剰収束 (over convergence)」は、評価を低めることがあることを指摘している (pp.15-16)。その例として、看護師の高齢者に対する一種のベイビー・トーク (baby talk) がある (Edwards & Noller 1993)。さらに、オストハイダ (1999) は、外国人に対して話す時、「多くの母語話者は、外国人聞き手の真の日本語能力を確認せず、外見的判断 (または、話し相手は外国人であるという意識) 等により、聞き手の言語能力には限界があるということを話す前から前提とし、外国人相手談話的言語行動 (他言語、簡略化された言語目録) を用いる。更に、会話の途中でも外国人話し相手の真の言語能力に準じず、外国人相手談話的言語行動を用い続ける母語話者も少なくない。」(p.90) と述べ、前者を「言語外的条件と言語能力の想定の関係」、後者を「過剰適応」と名付けている。つまり、外国人に対して話す時、NNS が相手の日本語能力を把握した後も、NNS の日本語能力を考慮せずに同じ

「対外国人言語行動」を用い続けることは、「過剰適応」<sup>注32</sup>になると言える。これに関しては、本研究の実験後のフォローアップ・インタビューで、実験に参加するすべての NS が「ロールプレイ実施前の自由会話の段階で、すでに対話相手の日本語能力の違いに気付いた」という発言をしていた。しかし、接触経験の少ない NS は、ロールプレイ会話に進んでも、対話相手の日本語能力に関わらず「終止形で終わる短い一発話」を使い続けていたことから、接触経験の少ない NS による「一発話の調整」は、外国人話し手の日本語能力の低さを想定したステレオタイプに基づく「過剰収束」として解釈できると考える。つまり、接触経験の少ない NS は、NNS に情報を提供する際、NNS の情報理解に対する不安から、対話相手の日本語能力に関わらず「対外国人言語行動」を取り続け、「過剰収束」として「一発話の調整」を行ったと考えられる。

一方、接触経験の多い NS は、対上級場面では、従属節を含んだ長い一発話を一気に話そうとしていたのに対して、対初中級場面では、短い一発話の中でも、NNS の理解を確認するために意識的に「間」を置いて「話者交替」を行っていた。これは、接触経験の多い NS が、自由会話の段階で NNS の日本語能力を認知したことによって、NNS の日本語能力の違いに意識を向け、それぞれ日本語能力の異なる NNS との心理的距離を縮めようとして、相手の日本語能力に合わせて「収束ストラテジー」の「一発話の調整」を行ったためと解釈される。また、フォローアップ・インタビューにおいて、上級 NNS、初中級 NNS のどちらも、接触経験の多い NS の話の方が「分かりやすく、全部理解できた」と高く評価してした。これは、接触経験の多い NS が「一発話の調整」を相手の日本語能力に合わせて適切に行った「収束ストラテジー」の結果とも考えられるのではないだろうか。

次に、NS の「自己修復」について、接触経験の少ない NS は、接触経験の多い NS より「自己修復」が少なく、相手の NNS の日本語能力に関わらず、同じように「自己修復」を行っており、発話トラブルを解決しようとする意欲も希薄であることが窺えた。前述したように、接触経験の少ない NS も、

---

<sup>注32</sup> 「過剰適応」は「過剰収束」と同じ現象を指していると考えられる。



実験前の自由会話の段階ですすでに対話相手の NNS の日本語能力には気付いており、そのような日本語能力の不十分な NNS と会話する接触場面においては、コミュニケーション上のトラブルが生じやすいことが容易に想像できたと考えられる。Zuengler (1991) は、NS が NNS の「外国人=異質なもの」という側面に注目する場合は、フォリナー・トークの量が少なく、CAT の「維持」あるいは「分岐」が多く観察されるとしている (p.238)。接触経験の少ない NS が、両場面ともに、トラブルを修復するためのストラテジーである「自己修復」が少なく、結果的にトラブル解決に至らなかったのは、接触経験の少ない NS が NNS の「外国人性」を認知した時、NNS との心理的な距離を置いた方がよいと考えたからであり、言い換えれば、CAT の「維持」あるいは「分岐ストラテジー」が働いたためではないだろうか。これに関して、NNS に対する実験後のフォローアップ・インタビューで、「自分の日本語がよくないので、日本人の話が理解できないところが多かった」、「彼女は恥ずかしかったのかもしれないが、私の方で一生懸命話題を探した」という感想があった。このように、フォリナー・トークを受け取る側の NNS も、接触経験の少ない NS が自分との間に心理的な距離を置いていることを感じ取っており、NS による CAT の「維持」あるいは「分岐ストラテジー」を察知していることが窺える。

一方、接触経験の多い NS は、接触経験の少ない NS より「自己修復」を多く使い、相手の日本語能力に応じて「自己修復」の頻度と方法を柔軟に変えて、それぞれの NNS が理解できるまで根気強く発話のトラブルを解決しようとしていた。これは、接触経験の多い NS が、NNS の日本語能力の違いを認識した後、NNS の日本語能力に対して意識的配慮を行い、相手に合わせた「自己修復」を行うことによってそれぞれの NNS に対して心理的に歩み寄る「収束ストラテジー」と解釈される。これに関して、NNS に対する実験後のフォローアップ・インタビューで、NNS が「日本人との会話は順調に進んだと思う」、「わからない用語がある時、日本人が親切に説明してくれた」と述べていることから、フォリナー・トークを受け取る側の NNS も、接触経験の多い NS の心理的に近付こうとする「収束ストラテジー」を察知していることが窺える。

最後に、NSによる「先取り発話」について、接触経験の少ないNSは、接触経験の多いNSより「先取り発話」が少なく、対上級場面より対初中級場面の方が多いたことが分かった。接触経験の少ないNSに「先取り発話」が少なかったのは、Zuengler (1991) が指摘したように、接触経験の少ないNSがNNSの「外国人性」という側面に注目したために、対話者との差異を明示的に示すCATの「維持」あるいは「分岐ストラテジー」が働いたことによると考えられる。一方、NNSの発話が滞った場合には、接触経験の少ないNSも両場面ともに「先取り発話」を用いていた。これは、NNSの発話が滞った場合には、接触経験の少ないNSが、Zuengler (1991) のいう「NNSの低い第二言語能力の側面」を認知して、「先取り発話」を用いてNNSの発話産出を助けることによって心理的に近付こうとする「収束ストラテジー」が働いたためと解釈される。また、対初中級場面では「先取り発話」が多くなるのも、初中級NNSの発話に滞りが多く生起するため、「収束ストラテジー」が働くものと考えられる。このように、接触経験の少ないNSによる「先取り発話」は、使用を控えることによって「維持・分岐ストラテジー」として機能する場合もあれば、「助け舟」として用いて「収束ストラテジー」として機能する場合もあると言えるだろう。アコモデーション理論を使って電話の接触場面におけるフォリナー・トークを分析した池田 (2004) は、「会話の流れは常に流動的で、ある部分は歩み寄って収束し、ある部分は分岐・維持する」(p.80) と述べている。つまり、接触経験の少ないNSは、基本的には「維持」あるいは「分岐ストラテジー」として、「先取り発話」の使用を控え、NNSの発話の滞りが出現した場合には「収束ストラテジー」として、「助け舟」の「先取り発話」を用いているのではないだろうか。NNSに対する実験後のフォローアップ・インタビューでは、「伝えたいことがうまく伝えられなかったので、会話が順調に進んだとは言えなかった」、「話している途中で日本語が思い浮かばない時は日本人が助けてくれた」という指摘があった。このようなNNSの指摘からは、「先取り発話」を用いる際の接触経験の少ないNSの心理面の動きが窺える。

一方、接触経験の多いNSは、両場面ともに「先取り発話」を積極的に用い、相手の発話が滞っていない場合でも相手の言いたいことや聞きたいこと

を文脈上の手がかりから予測し、相手と自分の情報や共有された情報、あるいは一般知識を活用して、「共同発話」を成立させる「先取り発話」を多用していた。「共同発話」の機能について、黒崎（1995）は、「共話は、すべてを言い尽くさず相手に発話完結の機会を与えようとする話し手側の気配りと、積極的に共感の情を表そうとする聞き手側の気配りによって成り立っている」（p.59）と述べている。接触経験の多い NS が、両場面ともに「先取り発話」を多く用いて「共同発話」を成立させていたのは、それぞれの NNS に対して意識的に配慮し、歩み寄ることによって、NNS に心理的に「収束」しているためであると解釈される。これに関して、NNS に対する実験後のフォローアップ・インタビューで、「日本人との会話は楽しかった」、「日本人との会話は親近感を感じた」、「とても話しやすくて、会話の後、連絡先を交換した」という感想があったことから、フォリナー・トークを受け取る側の NNS も、接触経験の多い NS の積極的な歩み寄りを感じ取っていたことが窺える。

以上のことから、接触経験の多い NS は、普段 NNS との接触経験を積む中で、NNS の日本語能力を見極め、相手の NNS の日本語能力に応じて一発話を適切に調整したり、「自己修復」を用いてトラブルに対処したり、あるいは「共同発話」を成立させる「先取り発話」を用いたりすることによって、CAT 理論における「収束ストラテジー」を発達させて、NNS とのコミュニケーションにおいては NNS の日本語能力に対する意識的な配慮と NNS への心理的な歩み寄りが重要な役割を果たすことを理解するようになったことが推測される。NNS との接触経験によって身に付けたこのような「収束ストラテジー」は、NNS との接触場面だけでなく、母語場面を含めたあらゆるコミュニケーション場面で有効に働くものと考えられることから、NS の「コミュニケーション力」を向上させるもの（庵 2016）としても捉えられるのではないだろうか。

### 7.3 接触経験の少ない NS に対する提案

本節では、接触経験の多い NS の調査結果から得られた、NNS との会話における有効なコミュニケーション上のストラテジーを活用し、日本語教育の

経験がなく、NNS との接触経験も少ない NS に対して、日本語能力の異なる NNS とのコミュニケーションを円滑に進めるための提案を行う。

まず、日本語能力の低い NNS とコミュニケーションを図る時の注意点を以下に示す。

提案 (1) 全体的に短い文で話し、一発話の中で「間」を置いて相手の NNS が理解したかどうか確認しながら会話を進める。

提案 (2) 自分が話している途中でトラブルが生じた場合、あるいはトラブルが生じる可能性のある場合には、前に言ったことを繰り返したり、語彙を別の語に言い換えたりして、NNS の明確な理解が得られるまで諦めず、根気よく言い直してトラブルの解決を目指す。

提案 (3) 相手の発話に耳を傾け、相手の言いたいことや聞きたいことを文脈上の手がかりから積極的に予測し、相手の言いたいことが予測できたら、躊躇せずにそれを先取りして言う。

次に、日本語能力の高い NNS とコミュニケーションを図る時の注意点を以下に示す。

提案 (4) 複雑な長い文でも一気に話してよい。

提案 (5) 自分が話している途中でトラブルが生じた場合、あるいはトラブルが生じる可能性のある場合には、前に言ったことを説明したり、具体化したりなどして、相手が理解できるまで説明して、トラブルの解決を目指す。

提案 (6) 相手の発話に耳を傾け、相手の言いたいことや聞きたいことを積極的に予測し、共有した情報や一般的な知識を使って、躊躇せずに先取りして言う。

日本語能力の異なる多様な NNS が増加し続ける日本社会において、NNS と接触する機会が多いのは、日本語教育の経験がなく、NNS との接触経験も少ない一般の NS である。その一般の NS に対して相手の NNS に合わせた適切

な言語調整方略を提示し、それが活用されるようになれば、接触経験の少ない NS がより多くの NNS との共通理解を得ることが可能になり、「多文化共生社会」の実現へ向けて、さらに近付くことができると考える。

## 第8章 今後の課題

最後に、今後の課題について述べる。

本研究では、NNS との接触経験が異なる NS を分析対象として、NS の「一発話の調整」、「自己修復」、「先取り発話」に、NS の接触経験と NNS の日本語能力が与える影響について検証してきた。今後の課題として以下の5点が挙げられる。

まず、調査対象者の量的な課題が挙げられる。本調査で扱ったデータは、接触経験の多い NS 8名、接触経験の少ない NS 8名による32組の会話資料である。NNS との接触経験と NNS の日本語能力が NS のフォリナー・トークに与える影響を明らかにするためには、さらに調査協力者の数を増やしてデータを充実させて、本調査結果の信頼性を高める必要があると考える。

次に、調査対象者の属性に関する課題が挙げられる。オストハイダ(1999)は、外国人の人種や国籍などの「言語外的条件」が NS の「対外国人言語行動」に影響を及ぼすことを指摘している。本調査においては、NS の接触経験と NNS の日本語能力以外の要因を統制するために、NS と NNS の性別、親疎関係、社会的属性を統一したが、NNS の国籍や母語という属性は統一していない。今後は、NNS の国籍や母語を統一して本調査結果を再検討する必要があると考える。また、今回は女性同士に限定したが、ジェンダーの観点から、今回の結果が男性同士、異性同士の接触場面においても適用できるかどうかは不明である。今後は、他の「言語外的条件」を考慮して、本調査結果の有用性を実証的に検討することが必要である。

また、分析視点を広げる必要性が考えられる。今回は、NS の「一発話の調整」、「自己修復」、「先取り発話」という3つの分析視点到に注目して、考察を行ったが、特に、接触経験の多い NS の会話には、これら以外に、NNS の理解を確認するために行われる明示的な「理解チェック」、NNS のトラブルを訂正する「他者修復」、NS が NNS に自分の理解を確認する「確認チェック」のような言語的調整方略や、「笑い」、「視線の変化」、「身体の動作」、「身近にある道具やジェスチャーを利用する」といった「非言語行動」なども頻繁に

観察された。これらの方略の使用にも、NS の接触経験の多寡と対話相手の NNS の日本語能力が影響を与えている可能性が推測されるため、他の言語的、非言語的な調整方略の使用についても、更なる探索が求められる。

さらに、NS のフォリナー・トークに対する NS と NNS の意識面での分析が課題として残されている。本研究では、ロールプレイ調査が終了した後、フォローアップ・インタビューを行って NS と NNS の会話に対する理解度や評価を確認した。総合考察では、NNS のインタビュー資料を使って、NNS の NS のフォリナー・トークに対する意識の一部を示したが、NS の自己発話に対する意識や NNS の NS の発話に対する意識、及びそれらと NS の接触経験との関係については、より詳細な調査、分析が必要である。

最後に、接触経験の多い NS の NNS に合わせた適切な言語調整方略を、接触経験の少ない NS 対して提示することによって、日本社会における一般の NS と NNS との日常会話に貢献できる可能性について論じたが、実際の会話場面における本調査結果の具体的な実践については十分議論できなかった。現在、各地域社会において「やさしい日本語」の導入が盛んに行われており、柳田（2019）によれば、地方自治体職員対象の「やさしい日本語」研修プログラムが行われ、日本語教育関係者が研修を担当して「書き言葉」と「会話」における「やさしい日本語」のテクニックが自治体職員に紹介されている。本研究結果は、そのような実際の接触場面における「やさしい日本語」の構築に有益な示唆を与えうると考える。よって、本研究の成果を現場で活用し、実際の生活の中で実用性を証明していくことが、今後の重要な課題である。

## [参考文献]

- 1) 庵 功雄 (2009) 「地域日本語教育と日本語教育文法－「やさしい日本語」という観点から－」『人文・自然研究』 3, pp.126-141, 一橋大学
- 2) 庵 功雄 (2013) 「「やさしい日本語」とは何か」『「やさしい日本語」は何を目指すか－多文化共生社会を実現するために－』 pp.3-13, ココ出版
- 3) 庵 功雄 (2016) 『やさしい日本語－多文化共生社会へ－』 岩波書店
- 4) 庵功 雄 (2019) 「マインドとしての「やさしい日本語」」『「やさしい日本語」と多文化共生』 pp.1-21, ココ出版
- 5) 庵功雄・岩田一成・森篤嗣 (2011) 「「やさしい日本語」を用いた公文書の書き換え－多文化共生と日本語教育文法の接点を求めて－」『人文・自然研究』 5, pp.115-139, 一橋大学
- 6) 庵功雄・イヨンスク・森篤嗣 (2013) 『「やさしい日本語」は何を目指すか－多文化共生社会を実現するために－』 ココ出版
- 7) 庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美編 (2019) 『「やさしい日本語」と多文化共生』 ココ出版
- 8) 池田 広子 (2004) 「接触場面においてなぜフォリナー・トークは使用されるのか－アコモデーション理論の観点から－」『日本語教育研究』 47, pp.69-82, 長沼言語文化研究所編
- 9) 池田 隆介 (1998) 「日本語フォリナー・トークにおける語彙の修正に関する一考察」『比較社会文化研究』 4, pp.31-38, 九州大学
- 10) 猪崎 保子 (1997) 「日本人とフランス人日本語学習者の会話にみられる「修正」のストラテジー」『世界の日本語教育.日本語教育論集』 7, pp.77-95
- 11) 今西 利之 (2007) 「フォリナー・ライティングの具体例とその分析」『熊本大学留学生センター紀要』 10, pp.1-15
- 12) 今西 利之 (2008) 「いわゆる「生活の手引き」の語彙についての覚え書き－フォリナー・ライティング研究の視点から－」『熊本大学留学生センター紀要』 12, pp.1-15



- 13) 岩田 一成 (2010) 「言語サービスにおける英語志向ー「生活のための日本語:全国調査」結果と広島の事例から (日本社会の変容と言語問題) ー」『社会言語科学』13(1), pp.81-94
- 14) 岩田 一成 (2013) 「「やさしい日本語」の歴史」『「やさしい日本語」は何を目指すかー多文化共生社会を実現するためにー』 pp.15-30, ココ出版
- 15) 植田 栄子 (2004) 「医師と患者との診察場面会話における共同発話の機能」『言語情報科学』(2), pp.15-28
- 16) 宇佐美 まゆみ (2001) 「会話における「協調的行動」ーポライトネスの観点からー」『2001年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.163-168, 日本語教育学会
- 17) 宇佐美 まゆみ (2006) 「話し手と聞き手の相互作用としての「共同発話文」の日英比較ー「共話」、「Co-construction」現象の再検討ー」『高見澤孟先生古希記念論文集』 pp.103-130
- 18) 宇佐美 まゆみ (2008) 「相互作用と学習」『講座社会言語科学 4 教育』 pp.150-181, ひつじ書房
- 19) 宇佐美 まゆみ (2015) 『改訂版:基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese : BTSJ)』 宇佐美まゆみ研究室
- 20) 宇佐美 洋 (2013) 「「やさしい日本語」を書く際の配慮・工夫の多様なあり方」『「やさしい日本語」は何を目指すかー多文化共生社会を実現するためにー』 pp.219-236, ココ出版,
- 21) 宇佐美 洋 (2014) 「「外国人にわかりやすい文書」を書くための配慮ー「やさしい日本語」の作成ルール」の効果とその活用ー」『カナダ日本語教育振興会 (CAJLE) 2014年次大会プロシーディングズ』 pp. 174-183
- 22) 大石 初太郎 (1971) 『話しことば論』 秀英出版
- 23) 大槻 茂実 (2006) 「外国人接触と外国人意識ーJGSS-2003データによる接触仮説の再検討ー」大阪商業大学比較地域研究所・東京大学社会科学研究所編『研究論文集 [5] JGSS で見た日本人の意識と行動』 pp.149-159
- 24) 大平 未央子 (1999) 「接触場面の質問ー応答連鎖における日本語母語話者の「言い直し」」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』 3, pp.67-85

- 25) 大平 未央子 (2001) 「ネイティブスピーカー再考」『「正しさ」への問いー批判的社会言語学の試みー』 pp.85-110
- 26) 大平 未央子 (2002) 「日本語のフォリナー・ライティングにおける社会言語的調整ーネイティブ・ライティングとの比較および調整のメカニズムー」『言語文化研究』 28, pp.211-228, 大阪大学大学院言語文化研究科編
- 27) 岡崎 敏雄 (1994) 「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化ー日本人と外国人の日本語ー」『日本語学』 13(13), pp.60-73, 明治書院
- 28) 岡崎 敏雄 (2003) 「共生言語の形成 : 接触場面固有の言語形成」『接触場面と日本語教育ーネウストプニーのインパクトー』 pp.23-44, 明治書院
- 29) 岡崎敏雄・西川寿美 (1993) 「学習者とのやりとりを通じた教師の成長」『日本語学』 12, pp.31-41, 明治書院
- 30) 岡崎 眸 (1988) 「第二言語習得の促進を目指す聴解指導ーComprehensible Input の場合ー」『日本語教育』 64, pp.86-98, 日本語教育学会学会誌委員会編
- 31) 荻原 稚佳子 (2002) 「日本語インタビューにおける「言いさし-割り込み」の連鎖ー対人コミュニケーションの視点からー」『異文化コミュニケーション研究』 14, pp.57-77
- 32) 荻原 稚佳子 (2015) 「共話を含む言いさし発話の連鎖ー会話教育への活用を目指してー」『明海日本語』 20, pp.35-47
- 33) 尾崎 明人 (1992) 「「聞き返し」のストラテジーと日本語教育」『日本研究と日本語教育』 pp.251-263, 名古屋大学出版会
- 34) 尾崎 明人 (1993) 「接触場面の訂正ストラテジーー「聞き返し」の発話交換をめぐってー」『日本語教育』 81, pp.19-30, 日本語教育学会学会誌委員会編
- 35) 尾崎 明人 (2001) 「接触場面における在日ブラジル人の「聞き返し」とその回避方略」『社会言語科学』 4(1), pp.81-90
- 36) オストハイダ, テーヤ (1999) 「対外国人行動と言語外的条件の相互関係」『日本学報』 18, pp.89-104, 大阪大学文学部
- 37) 御館 久里恵 (1998) 「日本語母語話者の接触場面におけるフォリナー・ト

- ークの諸相－非言語行動を含めた談話過程の観察から－」『大阪大学日本学報』17, pp.111-123, 大阪大学文学部日本語学研究室編
- 38) 御館 久里恵 (2016)「接触場面における日本語のフォリナー・トーカー－非言語行動を含めた特徴と話者によるバリエーション－」『接触場面の言語学－母語話者・非母語話者から多言語話者へ－』pp.39-59, ココ出版
- 39) 川口 良 (2015)「日・中・韓接触場面における討論の分析－談話における「逸脱」に注目して－」『文学部紀要』29(1), pp.1-36, 文教大学文学部
- 40) 木林 理恵 (2011)『日本語の母語場面と接触場面における共同発話文の総合的研究－ディスコース・ポライトネス理論の観点から－』東京外国語大学博士論文
- 41) 木林 理恵 (2020)「ディスコース・ポライトネス理論から見た共同発話文－ディスコース・ポライトネス理論が言語教育に示唆すること－」宇佐美まゆみ編『自然会話分析への語用論的アプローチ－BTSJ コーパスを利用して－』pp.43-70, ひつじ書房
- 42) 許 挺傑 (2010)「日本語学習者の発話ストラテジーについての一考察－第二言語習得環境にいる中上級学習者の縦断的データを用いて－」『筑波応用言語学研究』17, pp.111-124
- 43) 許 挺傑 (2012)「会話分析を通してのコミュニケーション・ストラテジーの再考察－上昇イントネーションによる確認要求のストラテジーを例に－」『筑波応用言語学研究』19, pp.87-101
- 44) 許 挺傑 (2013)「接触場面における日本語学習者の聞き返し連鎖についての一考察－聞き返し連鎖定義の再検討と学習者の使用実態－」『筑波応用言語学研究』20, pp.16-29
- 45) 許 挺傑 (2017)「接触場面における日本語学習者の聞き返し使用の縦断的研究－3人の中国人日本語学習者の在日9か月間の発話データをもとに－」『大分県立芸術文化短期大学研究紀要』55, pp.127-140
- 46) 串田 秀也 (2002a)「統語的単位の開放性と参与の組織化(1)－引き取りのシークエンス環境－」『大阪教育大学紀要 第II部門：社会科学・生活科学』50(2), pp.37-64
- 47) 串田 秀也 (2002b)「統語的単位の開放性と参与の組織化(2)－引き取り

- における参与の交渉」『大阪教育大学紀要 第 II 部門：社会科学・生活科学』51 (1), pp.43-66
- 48) 串田 秀也 (2006)『相互行為秩序と会話分析－「話し手」と「共-成員性」をめぐる参加の組織化－』世界思想社
- 49) 串田秀也・平本毅・林誠 (2017)『会話分析入門』勁草書房
- 50) 栗林 克匡 (2010)「社会心理学におけるコミュニケーション・アコモデーション理論の応用」『北星学園大学社会福祉学部北星論集』47, pp.11-21
- 51) 黒崎 良昭 (1995)「日本語のコミュニケーション－「共話」について－」『園田学園女子大学論文集』30 (1), pp.45-60, 園田学園女子大学論文集編集委員会編
- 52) 小磯 花絵 (2008)「音声談話における発話の終了性を備えた単位に関する一考察」串田秀也・定延利之・伝康晴 編『「単位」としての文と発話』pp.95-131, ひつじ書房
- 53) 小松 奈々 (2015)「意見交換会話における日本語中級非母語話者と母語話者の会話参加－超上級接触場面との比較から－」『言語文化と日本語教育』48, pp.1-10
- 54) 西條 美紀 (1998)「接触場面におけるメタ言語的方略の有用性－発話理解の問題を解決する学習者方略についての実証的研究－」『世界の日本語教育. 日本語教育論集』8, pp.99-119
- 55) 西條 美紀 (2005)「接触場面の非対称性を克服する会話管理的方略」『社会言語科学』8 (1), pp.166-180
- 56) 坂本正・小塚操・架谷眞知子・児崎秋江・稲葉みどり・原田知恵子 (1989)「「日本語のフォリナー・トーク」に対する日本語学習者の反応」『日本語教育』69, pp.121-146, 日本語教育学会学会誌委員会編
- 57) 笹川 洋子 (2007)「異文化コミュニケーション場面にみられる共話の種類」『神戸親和女子大学言語文化研究』1, pp.17-40, 神戸親和女子大学総合文化学科
- 58) 笹川 洋子 (2020)『おしゃべりなポライトネス－会話の中の共話・話題交換・笑い・メタファー－』春風社
- 59) サックス, H.・シェグロフ, E. A.・ジェファソン, G. (2010) 西阪 仰 [訳]

- 「会話のための順番交替の組織－最も単純な体系的記述－」『会話分析基本論集－順番交替と修復の組織－』世界思想社,5-153(Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*. 50(4), pp.696-735.)
- 60) 佐藤 響子 (2004)「インタビュー場面に見られる共同発話」『横浜市立大学論叢：人文科学系列』55 (2), pp.133-151
- 61) ザトラウスキー, ポリー (2000)「共同発話における参加者の立場と言語・非言語行動の関連について」『日本語科学』7, pp.44-69
- 62) ザトラウスキー, ポリー (2003)「共同発話からみた『人称制限』、『視点』をめぐる問題」『日本語文法』3(1), pp.49-66, 日本語文法学会
- 63) ザトラウスキー, ポリー (2009)「寺村文法の予測と談話における共同発話」『月刊言語』38(1), pp.50-55
- 64) シェグロフ, E. A.・ジェファソン, G.・サックス, H. (2010) 西阪 仰 [訳]「会話における修復の組織－自己訂正の優先性－」『会話分析基本論集－順番交替と修復の組織－』世界思想社,pp.155-246 (Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*. 53(2), pp.361-382.)
- 65) 志村 明彦 (1989)「日本語の Foreigner Talk と日本語教育」『日本語教育』68, pp.204-215, 日本語教育学会学会誌委員会編
- 66) 辛 銀眞 (2007)「日本語のフォリナー・トークに関する一考察－非母語話者日本語教師の意識調査を通して－」『早稲田日本語教育学』1, pp.25-37
- 67) 辛 銀眞 (2008)「日本国内接触場面のフォリナー・トーク使用に関する一考察－非母語話者日本語教師の会話調査を通して－」『早稲田日本語教育学』3, pp.25-38
- 68) スクータリデス, アリーナ (1981)「外国人の日本語の実態－(3) 日本語におけるフォリナー・トークー」『日本語教育』45, pp.53-62, 日本語教育学会学会誌委員会編
- 69) スクータリデス, アリーナ (1988)「日本人が外国人と話す時」『国文学解釈と鑑賞』53(1), pp.118-125, 至文堂
- 70) 高崎みどり・立川和美 (2008)『ここからはじまる文章・談話』ひつじ書

房

- 71) 高梨 克也 (2016)『基礎から分かる会話コミュニケーションの分析法』ナカニシヤ出版
- 72) 竹内理・水本篤 (2014)『外国語教育研究ハンドブックー研究手法のより良い理解のためにー』松柏社
- 73) 田中英輝・熊野正・後藤功雄・美野秀弥 (2018)「やさしい日本語ニュースの制作支援システム」『自然言語処理』25(1), pp.81-117
- 74) 張 瀟尹 (2021)「接触経験が多い母語話者は会話を通して非母語話者の日本語レベルの違いをどのように判断しているか」『2021年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.92-97, 日本語教育学会
- 75) 張 瀟尹 (2022)「母語話者が非母語話者の日本語レベルに応じて行う意識的配慮・言語的調整の分析ー接触経験が多い母語話者1名に着目してー」『2022年度第46回社会言語科学会研究大会予稿集』pp.130-133, 社会言語科学会
- 76) 鄭 恵允 (2001)「「接触場面」における日本語母語話者の言語調整に関する一考察ー「フォリナー・ライティング」の概念形成に向けてー」『桜花学園大学研究紀要』4, pp.257-265, 桜花学園大学研究紀要編集委員会編
- 77) 筒井 千絵 (2008)「フォリナー・トークの実際ー非母語話者との接触度による言語調整ストラテジーの相違ー」『一橋大学留学生センター紀要』11, pp.79-95
- 78) 徳永 あかね (2000)「接触場面における意味交渉での母語話者の発話ーPushdown に注目した分析の試みー」『千葉大学社会文化科学研究科研究プロジェクト報告書』pp.25-34
- 79) 徳永 あかね (2003)「日本語のフォリナー・トーク研究ーその来歴と課題ー」『言語文化と日本語教育.増刊特集号, 第二言語習得・教育の研究最前線』2003 巻, pp.162-175
- 80) 中島明則・岩田一成 (2019)「書き換え支援システムー公用文を易しい日本語にー」『「やさしい日本語」と多文化共生』pp.161-172, ココ出版
- 81) 中田 智子 (1992)「会話の方策としてのくり返し」『国立国語研究所報告 104 研究報告集 13』pp.267-301, 国立国語研究所

- 82) 西阪 仰 (2008)「発言順番内において分散する文ー相互行為の焦点としての反応機会場(相互行為における言語使用:会話データを用いた研究)ー」『社会言語科学』10(2), pp.83-95
- 83) 西原 鈴子 (1999)「日本語非母語話者とのコミュニケーションー日本語教師の話はなぜ通じるのかー」『日本語学』18(7), pp.62-69, 明治書院
- 84) ネウストプニー, J. V. (1981)「外国人の日本語の実態」『日本語教育』45, pp.30-106, 日本語教育学会学会誌委員会編
- 85) ネウストプニー, J. V. (1989)「日本人のコミュニケーション行動と日本語教育」『日本語教育』67, pp.11-24, 日本語教育学会学会誌委員会編
- 86) ネウストプニー, J. V. (1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 87) 橋内 武 (1999)『ディスコースー談話の織りなす世界ー』くろしお出版
- 88) 早川 治子 (2001)「日本語中上級における教師発話の分析(2)ー経験者と実習生の比較ー」『文学部紀要』15(1), pp.55-68, 文教大学文学部
- 89) 林 宅男編 (2008)『談話分析のアプローチー理論と実践ー』研究社
- 90) 一二三 朋子 (1999)「非母語話者との会話における母語話者の言語面と意識面との特徴及び両者の関連」『教育心理学研究』47(4), pp.490-500
- 91) 一二三 朋子 (2002)『接触場面における共生的学習の可能性ー意識面と発話内容面からの考察ー』風間書房
- 92) 平山 紫帆 (2018)「接触場面と母語場面における母語話者の自己発話のくり返しの方法ー日常的な接触経験と対話相手の日本語レベルの観点からー」『日本語教育実践研究』6, pp.28-44
- 93) 平山 紫帆 (2019)「接触場面と母語場面における母語話者のくり返しー日常的な接触経験と対話相手の日本語レベルの観点からー」『社会言語科学』22 (1), pp.233-248
- 94) 平山 紫帆 (2020)「接触場面と母語場面における母語話者の「言い換え」ー日常的な接触経験と対話相手の日本語レベルの観点からー」『自然会話分析への語用論的アプローチーBTSJ コーパスを利用してー』22 (1), pp.233-248
- 95) ファン, サウクエン (2006)「接触場面のタイポロジーと接触場面研究の課題」『日本語教育の新たな文脈ー学習環境, 接触場面, コミュニケーシ

- ョンの多様性ー』 pp.120-141, アルク
- 96) 藤田裕一郎・立部文崇 (2022) 「日本語教師発話の分析ー初級と中・上級レベル授業、そして母語話者同士の会話を比較してー」『朝日大学留学生別科紀要』 19, pp.33-43
- 97) 藤長 かおる (1996) 「初中級日本語学習者のコミュニケーション能力についてー話し手としてのコミュニケーション・ストラテジーの観察ー」『日本語国際センター紀要』 6, pp.51-69
- 98) 古内 綾子 (2003) 「日本人大学生の日常会話における共同発話の機能ー男女の違いと親疎の違いに注目してー」『山形大学日本語教育論集』5, pp.57-69
- 99) 方 穎琳 (2009) 「中国国内での接触場面における日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジーー学習歴の違いに着目してー」『言語文化と日本語教育』 38, pp.100-103
- 100) 方 穎琳 (2010) 「接触場面における中国人日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジーの使用ー意味伝達問題を解決するための達成ストラテジーを中心にー」『言語文化と日本語教育』 39, pp.122-131
- 101) 方 穎琳 (2013) 「日本語学習者のコミュニケーション方略使用に母語話者の調整が及ぼす影響」『人間文化創成科学論叢』 15, pp.133-142, お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科
- 102) 坊藪 絵里子 (2010) 『日本語学習者に対するティーチャ・ートークに見られる諸特徴』平成 21 年度修士論文, 愛知教育大学
- 103) 細田 由利 (2003) 「非母語話者と母語話者の日常コミュニケーションにおける言語学習の成立 (コミュニケーションの社会言語科学)」『社会言語科学』 6(1), pp.89-98
- 104) 堀口 純子 (1988) 「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」『日本語教育』 64, pp.13-26, 日本語教育学会学会誌委員会編
- 105) 堀口 純子 (1990) 「上級日本語学習者の対話における聞き手としての言語行動」『日本語教育』 71, pp.16-32, 日本語教育学会学会誌委員会編
- 106) 堀口 純子 (1997) 『日本語教育と会話分析』くろしお出版
- 107) 増井 展子 (2005) 「接触経験によって日本語母語話者の修復的調整に



- 生じる変化－共生言語学習の視点から－」『筑波大学地域研究』25, pp.1-17
- 108) 町田 延代 (1997)「電話におけるフォリナー・トーク・ディスコースの違い－日本語非母語話者の言語能力と交渉－」『第二言語としての日本語の習得研究(1)』, pp.83-99,第二言語習得研究会編
- 109) 松田陽子・前田理佳子・佐藤和之 (2000)「災害時の外国人に対する情報提供のための日本語表現とその有効性に関する試論」『日本語科学』, pp.145-159,神戸商科大学
- 110) 丸山岳彦・高梨克也・内本清貴 (2006)「節単位情報」『日本語話し言葉コーパスの構築法』国立国語研究所報告 124, pp.255-322
- 111) 水谷 信子 (1980)「外国語の修得とコミュニケーション」『言語生活：特集「海外への旅」』344, pp.28-36, 筑摩書房
- 112) 水谷 信子 (1983)「あいづちと応答」水谷修編『話しことばの表現』筑摩書房
- 113) 水谷 信子 (1988)「あいづち論」『日本語学』7(13), pp.4-11, 明治書院
- 114) 水谷 信子 (1993)「「共話」から「対話」へ」『日本語学』12(4), pp.4-10,明治書院
- 115) 水谷 信子 (1995)「日本人とディベート－「共話」と「対話」－」『日本語学』6月号, pp.4-12, 明治書院
- 116) 南 不二男 (1974)『現代日本語の構造』大修館書店
- 117) 嶺川 由季 (1999)「ゼミでみられる「対話」と「共話」」『ニダバ』28, pp.146-155, 西日本言語学会編
- 118) 嶺川 由季 (2001)「大学院のゼミ談話で見られる日本語母語話者の「対話」と「共話」の使い分け」『社会言語科学』3(2), pp. 39-51
- 119) 三宅 知宏 (1996)「日本語の確認要求的表現の諸相」『日本語教育』89, pp.111-122, 日本語教育学会学会誌委員会編
- 120) 宮崎里司・マリオット, ヘレン編 (2003)『接触場面と日本語教育－ネウストプニーのインパクト－』明治書院
- 121) 宮本 淳子 (2013)「発話頭の「は」が生み出す「共話」－配慮の二面性の解明を目指して－」『常葉大学短期大学部紀要』44, pp.19-32

- 122) 村岡 英裕 (2006) 「接触場面における問題の種類」『千葉大学社会文化科学研究科研究プロジェクト報告書』 129, pp.103-116
- 123) 村上 かおり (1997) 「日本語母語話者の「意味交渉」に非母語話者との接触経験が及ぼす影響－母語話者と非母語話者とのインターアクションにおいて－」『世界の日本語教育.日本語教育論集』 7, pp.137-155
- 124) メイナード, K. 泉子 (1993) 『日英語対照研究シリーズ (2) 会話分析』 くろしお出版
- 125) 森本 郁代 (2002) 「会話に見られる聞き手の引き取り－認知的予測可能性と規範的正当化可能性という観点から－」『第 10 回社会言語科学会研究大会予稿集』 pp.197-202, 社会言語科学会
- 126) 森本 郁代 (2004) 『成員カテゴリー化の観点から見た社会的相互行為の諸相－多人数会話における話者交替を中心に－』 大阪大学博士論文
- 127) 柳田 直美 (2009) 「接触場面における母語話者の情報やりとりの特徴の記述－情報やりとりの発話カテゴリーの設定に向けて－」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 24, pp.51-68
- 128) 柳田 直美 (2010) 「非母語話者との接触場面において母語話者の情報やり方略に接触経験が及ぼす影響－母語話者への日本語教育支援を目指して－」『日本語教育』 145, pp.13-24, 日本語教育学会学会誌委員会編
- 129) 柳田 直美 (2013) 「「やさしい日本語」と接触場面」『「やさしい日本語」は何を目指すか－多文化共生社会を実現するために－』 pp.79-95, ココ出版
- 130) 柳田 直美 (2015) 『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略－情報やりとり方略の学習に着目して－』 ココ出版
- 131) 柳田 直美 (2019) 「やさしい日本語の使い手を養成する－自治体職員対象の「やさしい日本語研修」の実践から－」『「やさしい日本語」と多文化共生』 pp.145-159, ココ出版
- 132) 柳田 直美 (2020a) 「母語話者の「説明」に対する評価指標の開発－非母語話者の評価観点の抽出と妥当性の検証－」『一橋日本語教育研究』 8, pp.81-94, ココ出版
- 133) 柳田 直美 (2020b) 「『外国人に対するわかりやすい話し方』に対する

- 日本語母語話者の意識」『日本語学』39(4), pp.116-125, 明治書院
- 134) 山岡政紀・牧原功・小野正樹 (2015) 『コミュニケーションと配慮表現－日本語語用論入門－』明治書院
- 135) 横山 杉子 (1993) 「日本語における、「日本人の日本人に対する断り」と「日本人のアメリカ人に対する断り」の比較－社会言語学のレベルのフォーマラー・トーカー」『日本語教育』81, pp.141-151, 日本語教育学会学会誌委員会編
- 136) 雷 雲恵 (2019) 『接触場面における日本語母語話者の言語調整ストラテジー－接触経験が及ぼす影響に着目して－』文教大学言語文化研究科修士論文
- 137) 雷 雲恵 (2019) 「接触場面における日本語母語話者の「言い直し」について－接触経験と学習者の日本語能力が及ぼす影響に着目して－」『2019年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.94-99, 日本語教育学会
- 138) 雷 雲恵 (2021) 「相互行為の参加者はどのように発話のトラブルに対処するか－接触場面における日本語母語話者の「自己修復」に着目して－」『言語文化研究科紀要』7, pp.79-101, 文教大学言語文化研究科
- 139) 雷 雲恵 (2021) 「接触場面における日本語母語話者の一発話の調整について－母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力が及ぼす影響に着目して－」『2021年度日中韓三国日本言語文化に関する国際学術シンポジウム予稿集』 pp.45-48, 文教大学言語文化研究科
- 140) 雷 雲恵 (2022) 「日本語母語話者は接触場面においてどのように一発話を調整するか－母語話者の一発話の「長さ」と「話者交替」に着目して－」『言語文化研究科紀要』8, pp.109-136, 文教大学言語文化研究科
- 141) 李 宇霞 (2009) 「大学生の初対面会話における共同発話文－中国人日本語学習者同士の会話を通して－」『コーパスに基づく言語学教育研究報告 (2) 言語記述から言語分析の応用へ』 pp.87-108
- 142) 李舜炯・沼里聡・渡辺真由子・舟根明日美・山崎史輝・富田あかね (2015) 「日本語母語話者とインドネシア人日本語学習者の異文化間コミュニケーションにおける「共話」の運用」『日本語研究』35, pp.99-112
- 143) 劉 佳珺 (2011) 「多人数会話における共話的なインターアクションの

- 分析－日本語母語場面と日中接触場面の対照－」『ことばの科学』 22,  
pp.97-116
- 144) ロング, ダニエル (1992a) 「対外国人言語行動の実態」『日本語研究センター報告』 1, pp.57-81
- 145) ロング, ダニエル (1992b) 「日本語によるコミュニケーション－日本語におけるフォリナー・トークを中心に－」『日本語学』 11(13), pp.24-32, 明治書院
- 146) Arthur, B., Weiner, M., Culver, J., Young, L. & Thomas, D. (1980). The register of impersonal discourse to foreigners: Verbal adjustments to foreign accent. In Larsen-Freeman, D. (ed.)1980. *Discourse analysis in second language research*. Newbury, pp.24-111.
- 147) Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). Politeness: some universals in language usage. *Studies in interactional sociolinguistics*. 4, pp.2-22.
- 148) Chafe, W. (1987). Cognitive constraints on information flow. *Coherence and Grounding in Discourse*. pp.21-51.
- 149) Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. University of Cambridge.
- 150) Crookes, G. (1990). The utterance, and other basic units for second language discourse analysis. *Applied Linguistics*. 11, pp.183-199.
- 151) Dragojevic, M., Gasiorek, J. & Giles, H. (2016). Accommodative Strategies as Core of the Theory. In Giles, H. (ed.)2016. *Communication Accommodation Theory*. University of Cambridge, pp.36-59.
- 152) Edwards, H. & Noller, P. (1993). Perceptions of overaccommodation used by nurses in communication with the elderly. *Journal of Language and Social Psychology*. 12, pp.207-223.
- 153) Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- 154) Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford

University Press.

- 155) Faerch, C. & Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman.
- 156) Ferguson, C. A. (1971). Absence of Copula and the Notion of Simplicity: A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk and Pidgins. In Dell Hymes. (ed.)1971, *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge University Press. pp.141-150.
- 157) Ferguson, C. A. (1981). 'Foreigner talk' as the name of a simplified register. *International Journal of the Sociology of Language*. 28, pp.9-18.
- 158) Ferrara, K. (1992). The interactive achievement of sentence: Joint production in therapeutic discourse. *Discourse Processes*. 15, pp.207-228.
- 159) Gasiorek, J. (2016). Theoretical Perspectives on Interpersonal Adjustments in Language and Communication. In Giles, H. (ed.)2016. *Communication Accommodation Theory*. University of Cambridge, pp.13-35.
- 160) Giles, H., Mulac, A., Bradac, J. J. & Johnson, P. (1987). Speech Accommodation Theory: The Next Decade and Beyond. In McLaughlin, M. (ed.)1987. *Communication Yearbook 10*. Newbury Park, pp.13-48.
- 161) Giles, H., Coupland, N. & Coupland, J. (1991). Accommodation theory: Communication, context, and consequence. In Giles, H., Coupland, J. & Coupland, N. (ed.)1991. *Contexts of Accommodation*. University of Cambridge, pp.1-68.
- 162) Giles, H. & Ogay, T. (2007). Communication Accommodation Theory. In Whaley, B. B. & Samter, W. (ed.)2007. *Explaining Communication: Contemporary Theories and Exemplars*. Lawrence Erlbaum Associates, pp.293-310
- 163) Hayashi, M. (1999). Where Grammar and Interaction Meet: A Study of Co-participant Completion in Japanese Conversation. *Human Studies*. 22, pp.375-499
- 164) Hayashi, M. (2003). *Joint Utterance Construction in Japanese Conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- 165) Hayashi, M. & Mori, J. (1998). Co-Construction in Japanese Revisited: We Do "Finish Each Other's Sentences". *Japanese/Korean Linguistics*. 7, pp.77–93.
- 166) Krashen, S. (1980). The Input Hypothesis. In Alatis, J. (ed.)1980. *Current issues in bilingual education*. pp.80-168, Georgetown University Press, Washington, D. C.
- 167) Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
- 168) Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- 169) Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, New York.
- 170) Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman.
- 171) Lerner, G. H. (1991). On the syntax of sentence-in-progress. *Language in Society*. 20, pp.441-458.
- 172) Loban, W. (1966). *Language Ability: Grades Seven, Eight, and Nine*, Washington, DC: Government Printing Office.
- 173) Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*. 4(2), pp.126-141.
- 174) One, T. & Yoshida, E. (1996). A study of co-construction in Japanese: We don't finish each other's sentence. *Japanese/Korean Linguistics*. 5, pp.115-130.
- 175) Ramamurti, R. (1977). How do Americans talk to me? Term paper, Folklore Department, University of Pennsylvania.
- 176) Scarcella, R. & Higa, C. (1981). Input, Negotiation, and Age Differences in Second Language Acquisition. *Language Learning*. 31(2), pp.409-434.
- 177) Snow, C. E., van Eeden, R. & Muysken, P. (1981). The Interactional Origins of Foreigner Talk: Municipal Employees and Foreign Workers. *International Journal of the Sociology of Language*. 28, pp.81-91
- 178) Suzuki, T. & Usami, M. (2006). Co-constructions in English and Japanese Revisited: A quantitative approach to cross-linguistic comparison. 宇佐美まゆ

み（編）『自然会話分析への言語社会心理学的アプローチ』東京外国語大学大学院地域文化研究科 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学処点」 pp.263-276.

- 179) Tanaka, H. (1999). *Turn-taking in Japanese conversation: A study in grammar and interaction*. John Benjamins.
- 180) Tarone, E. & Dumas, G. (1983). A closer look at some interlanguage terminology: A framework for communication strategies. *Strategies in Interlanguage Communication*. pp.76-90, Longman.
- 181) Varonis, E. & Gass, S. (1985). Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*. 6(1), pp.71-90.
- 182) Zuengler, J. (1991). Accommodation in native-nonnative interactions: Going beyond the "what" to the "why" in second-language research. In Giles, H., Coupland, J. & Coupland, N. (ed.)1991. *Contexts of Accommodation*. University of Cambridge, pp.223-244.

## 参考事典

- 1) 『応用言語学事典』（2003）小池生夫【編集主幹】・井出祥子・河野守夫・鈴木博・田中春美・田辺洋二・水谷修【編集委員】研究社

## [添付資料]

### 資料 1：研究協力依頼書・同意書

#### 研究協力依頼

会話データ収集へのご協力のお願い

私たちは「接触場面における日本語母語話者の「フォリナー・トーク」に関する研究—母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力が及ぼす影響に着目して—」というテーマで、接触場面におけるコミュニケーションについて研究をしています。下記のとおり個人情報には十分配慮しデータを扱いますので、ご協力のほどよろしくお願いいたします。

記

#### 【提出方法】

2者間による自然会話、ロールプレイ会話及びフォローアップ・インタビューの録音・録画データ

#### 【倫理面的配慮事項】

- 1 本調査への協力は任意です。協力の有無により不利益が生じることは一切ありません。提出されたデータは、授業の成績・評価には一切関係しません。
- 2 調査協力者本人からの請求に応じて、当該データを開示いたします。
- 3 調査協力を同意した後でも、いつでも文書により同意を撤回することができます。
- 4 同意を撤回した場合、提供されたデータは責任を持って破棄いたします。
- 5 データは研究者の責任において保存し、データ処理が終了次第完全に破棄いたします。
- 6 調査内容は個人が特定されるような形では処理せず、個人の情報やプライバシーは研究者の責任において厳重に保護いたします。また、研究発表内容からも個人が特定されることはありません。

以上

研究代表 川口 良  
調査担当者 雷 雲恵



## 同意書

研究代表者 川口良 宛

私は「接触場面における日本語母語話者の「フォリナー・トーク」に関する研究—母語話者の接触経験と非母語話者の日本語能力が及ぼす影響に着目して—」の研究において、説明者雷 雲恵（研究補助員）より、\_\_\_\_年\_\_\_\_月\_\_\_\_日、説明を受け、研究実施計画の目的、意義、個人情報保護の方法などについて十分理解しましたので、研究に協力し、私個人に係る情報、データ等を提供することに同意いたします。

説明を受けて理解した項目（□の中にご自分で☑をつけてください。）

- |   |
|---|
| <p>1 研究の概要に関する項目</p> <p><input type="checkbox"/> 研究の目的、意義</p> <p><input type="checkbox"/> 提供する情報、データ等</p> <p>2 個人情報保護に関する項目</p> <p><input type="checkbox"/> 個人情報の収集が研究目的に限ること</p> <p><input type="checkbox"/> 提供を受けたデータは匿名化して使用すること</p> <p><input type="checkbox"/> データの保管・管理について適切になされること</p> <p>3 インフォームド・コンセントに関する事項</p> <p><input type="checkbox"/> 調査協力は任意であること</p> <p><input type="checkbox"/> 調査協力に同意しないことにより不利益な対応を受けないこと</p> <p><input type="checkbox"/> 調査協力に同意した後でも、いつでも文書により同意を撤回できること</p> <p><input type="checkbox"/> 本人から請求があれば、当該データを開示すること</p> <p><input type="checkbox"/> 同意を撤回しても、そのことにより何ら不利益を被らないこと</p> <p><input type="checkbox"/> 同意を撤回した場合、提供されたデータ等は破棄されること</p> <p><input type="checkbox"/> 研究成果の発表方法について(学会、論文発表の予定)</p> |
|---|

年 月 日

氏名（自署） \_\_\_\_\_

連絡先 \_\_\_\_\_

## 資料 2 : フェイスシート

### アンケート A (日本語母語話者用)

以下の項目に答えてください。

(記入方法 : 自分の実情によって答えを 1 つ選んで  を入れてください。下線部分に答えを書いてください。)

名前 : \_\_\_\_\_

性別 :  男  女

年齢 : \_\_\_\_\_ 歳

出身地 : \_\_\_\_\_ (都・道・府・県)

所属 : \_\_\_\_\_ 学部 \_\_\_\_\_ 学科 \_\_\_\_\_ 年生

\_\_\_\_\_ 研究科 \_\_\_\_\_ コース \_\_\_\_\_ 年生

1. あなたは外国人と日本語で話す経験がありますか? 「ある」と答えた人は問題 a)、b) に答えてください。「ない」と答えた人は 2 番へ進んでください。

ある  ない

- a) どのぐらい外国人と日本語で話しますか?

ほとんどなし  週に 1~2 回  週に 3~4  ほぼ毎日

毎日  その他 \_\_\_\_\_

- b) 毎回、外国人と日本語で話す発話量はどのぐらいですか?

ほとんどなし  あいさつ程度

単一発話の繰り返し (例: バイト先の仕事用語)  たくさん

2. あなたは日本語で話す親しい外国人の友達がありますか?

いる  いない

3. あなたは日本語教育関連授業を履修したことがありますか?

ある  ない

4. あなたは外国人に日本語を教えたことがありますか?

ある  ない

「ある」と答えた人は、教えた経験について具体的に書いてください。

---

---

---

---

ご協力、ありがとうございました。

## アンケート調査 B (日本語非母語話者用)

以下の項目に答えてください。

(記入方法：自分の実情によって答えを1つ選んで☑を入れてください。下線部分に答えを書いてください。)

名前： \_\_\_\_\_

性別： 男 女

年齢： \_\_\_\_\_歳

国籍： \_\_\_\_\_

出身地： \_\_\_\_\_

母語： \_\_\_\_\_

所属： \_\_\_\_\_大学

学部：1年 2年 3年 4年  
 研究生：1年 2年  
 大学院：修士課程 博士課程  
 外国人留学生別科：Aクラス Bクラス Cクラス Dクラス  
 その他： \_\_\_\_\_

1) あなたの日本語学習歴を教えてください。

①機関： \_\_\_\_\_

期間： \_\_\_\_\_年 \_\_\_\_\_ヶ月

②機関： \_\_\_\_\_

期間： \_\_\_\_\_年 \_\_\_\_\_ヶ月

③機関： \_\_\_\_\_

期間： \_\_\_\_\_年 \_\_\_\_\_ヶ月

④機関： \_\_\_\_\_

期間： \_\_\_\_\_年 \_\_\_\_\_ヶ月

合計： \_\_\_\_\_年 \_\_\_\_\_ヶ月

2) 滞日期間： \_\_\_\_\_年 \_\_\_\_\_ヶ月

3) 以下のどの試験を受けましたか。○を付けてください。(Aについては合格または不合格どちらかに○を付け、不合格の場合は点数を書いてください。)

A. 日本語能力試験 (JLPT)

- a) N1 (合格／不合格 点数：\_\_\_\_\_)
- b) N2 (合格／不合格 点数：\_\_\_\_\_)
- c) N3 (合格／不合格 点数：\_\_\_\_\_)
- d) N4 (合格／不合格 点数：\_\_\_\_\_)
- e) N5 (合格／不合格 点数：\_\_\_\_\_)

B. 日本留学試験



点数：\_\_\_\_\_/400点 記述：\_\_\_\_\_点

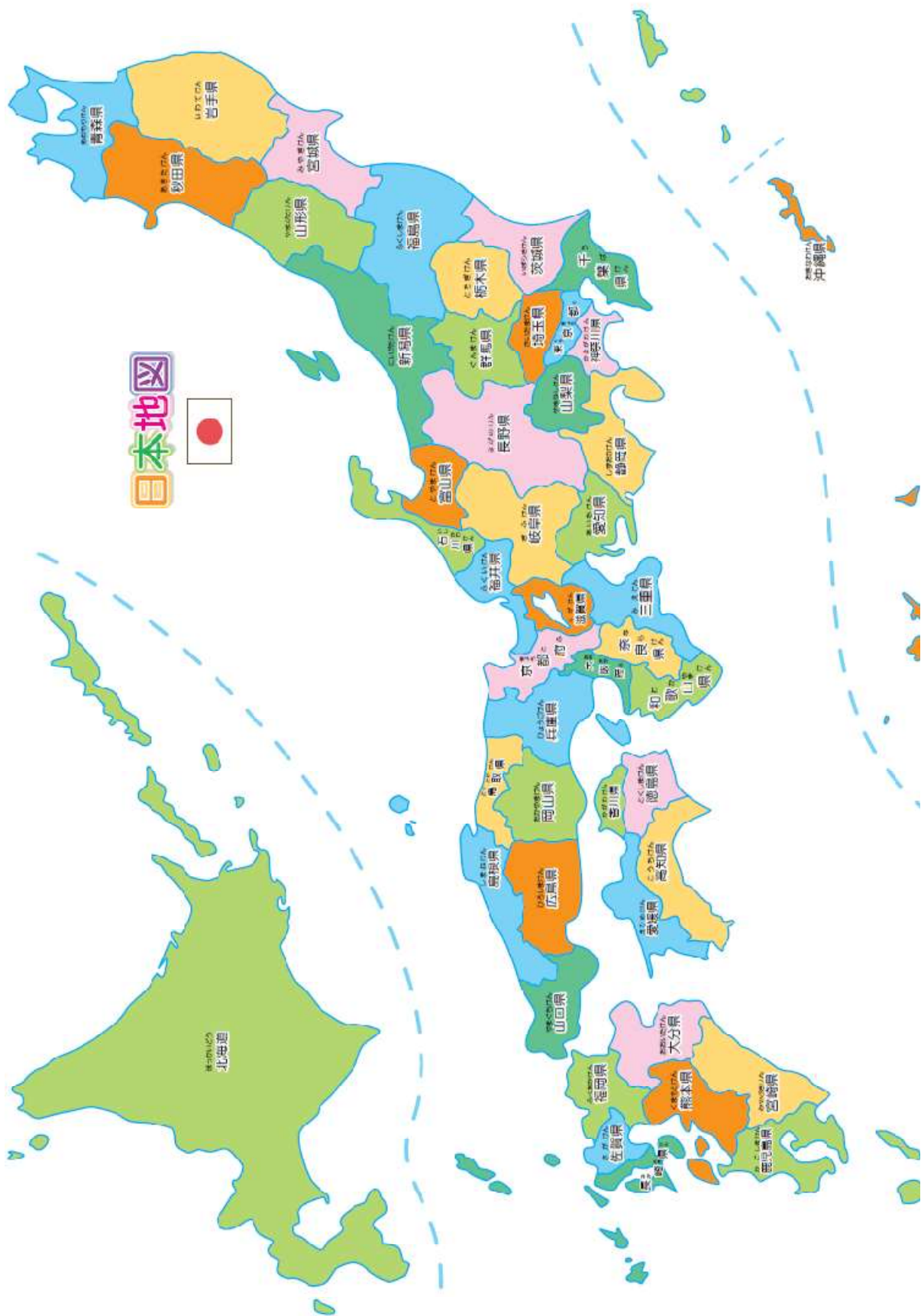
C. J. TEST

- a) 特 A 級 (930～1000 点)
- b) A 級 (900～930 点)
- c) 準 A 級 (850～900 点)
- d) B (800～850 点)
- e) 準 B 級 (700～800 点)
- f) C 級 (600～700 点)
- g) D 級 (500～600 点)
- h) E 級 (350～500 点)
- i) F 級 (250～350)

ご協力、ありがとうございました。

# 旅行パンフレット

 日本地図	1
 観光スポット	
(1) 新宿	2
(2) 浅草	3
(3) 東京ディズニーランドと東京ディズニーシー	4
(4) 鎌倉・江の島	6
(5) 日光・鬼怒川	8
(6) ...	



## 1) 新宿 (しんじゅく)

キーワード：ショッピング、ファッション

新宿は、新宿駅を中心とした歓楽街・オフィス街である。





## 2) 浅草 (あさくさ)

キーワード：雷門、浅草寺、仲見世通り…

浅草は、東京スカイツリーのお膝元にあり、歴史的建造物や文化に触れることができ、日本人にも外国人にも大人気の観光地となっている。



### 3) 東京ディズニーランドと 東京ディズニーシー

キーワード：テーマパーク、魔法の国…

千葉県浦安市舞浜にあり、パークで遊ぶことに留まらず、滞在することでショッピングや食事、映画など様々な楽しみ方ができる。

①東京ディズニーランド：



②東京ディズニーシー：



かまくら えのしま  
4) 鎌倉・江の島

キーワード：日帰りで楽しめる、散策、歴史、自然…

①鎌倉

山と海に囲まれた自然豊かな鎌倉は、何度訪れても飽きない場所。四季をとおして花々を楽しめるお寺や神社が数多く、特に、紫陽花や紅葉の時期には見事な景色が広がる。



## ②江ノ島

「江の島」は、神奈川県藤沢市にある島である。対岸とは橋で繋がっていて、車でも徒歩でも簡単に渡ることができ、古くから参詣・遊山の地として、現在はオシャレなお店もたくさんある観光地として人気のスポットである。

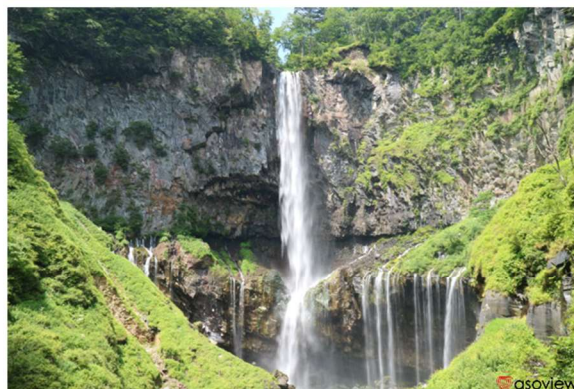


にっこう きぬがわ

## 5) 日光・鬼怒川

キーワード：世界遺産、温泉、歴史、自然…

関東地方の北部、栃木県にあり、歴史ある建造物が数多くあり、日光東照宮、二荒山神社や日光山輪王寺などは「日光の社寺」として世界遺産になっている。また豊かな自然にも恵まれ、鬼怒川渓谷沿いには旅館やホテルが建ち並ぶ関東有数の名湯として発展した。



#### 資料 4 : 文字化資料 (一部を示す)

##### 談話資料サンプル : 接触経験の多い NS の対上級場面

会話参加者 : NSE1…接触経験の多い NS NNSA…上級 NNS

ライン番号	発話文番号	発話文終了	発話者	発話内容
1	1-1	/	NNSA	ねー、「NSE1 の名前」ちゃん,,
2	2	*	NSE1	ん?。
3	1-2	/	NNSA	ちょっとお願いしたい〜たいことがあるんですけど> {<} ,,
4	3	*	NSE1	<はいはい> {>} 。
5	1-3	/	NNSA	ねえ、ちっちゃっと東京に旅行、旅行しに行きたいんですけど,,
6	4	*	NSE1	うんうん。
7	1-4	*	NNSA	なんか、おすすめのところとか…【【。
8	5	*	NSE1	】】おすすめ、やっぱり外国人は浅草に行ったりするね。
9	6	*	NNSA	浅草ですか> {<} 。
10	7	*	NSE1	<浅草が> {>} 、いっぱい外国人がいたり、雷門とかけっこう前に外国人いたりするから…。
11	8	*	NNSA	うーん。
12	9	*	NSE1	ここ。
13	10	*	NNSA	ああ。
14	11	*	NSE1	で、浅草寺でおみくじ引いてとか (うん)、あのう、お参りしたりとか、で、スカイツリーもあるし…。
15	12	*	NNSA	うーん。
16	13	*	NNSA	えっ、友達が日本に遊びに来るんですよ、<私の> {<} 。
17	14	*	NSE1	<中国の> {>} ?。
18	15	*	NNSA	はい、<中国の…> {<} 。
19	16	*	NSE1	<うんうんうんうん> {>} 。

20	17 - 1	/	NNSA	せっかく来てくれたから、なんか、とっ友達と一緒にいこう、 楽しく> {<} ,,
21	18	*	NSE1	<うんうんうんうん> {>} 。
22	17 - 2	*	NNSA	はい、過ごそうかなあと思って、なんか、楽しいところが【【。
23	19	*	NSE1	】】ああ、日本っぽいところって言ったら、やっぱ浅草だけど、 浅草とか上野とか?。
24	20	*	NNSA	うーん。
25	21	*	NSE1	だけど、けっこう何回でも行けると思うの。
26	22	*	NNSA	あっ、そう?。
27	23	*	NSE1	けっこう東京だし（うーん）、で、友達もいるんでしょう??。
28	24	*	NNSA	そう。
29	25	*	NSE1	ってっことは、だよなあ、でも、お金もね。
30	26	*	NNSA	うんうん。
31	27	*	NSE1	考えた方が<いいんだよね> {<} 。
32	28	*	NNSA	<そうだね> {>} 。
33	29	*	NSE1	ディズニー、とかけっこう留学生で行きたいとか言う子がいたり するけど、なかなか時間がないとか（うん）、お金が高いと かってあるから…。
34	30	*	NNSA	まあ、浅草ってお土産買えるお店とかいっぱいあるの?。
35	31	*	NSE1	ここ、仲見世がある。
36	32	*	NNSA	あっそう、<うーん> {<} 。
37	33 - 1	/	NSE1	<仲見世で> {>} 、まあ、一番有名なお菓子が人形焼だけど,,
38	34	*	NNSA	あっ、そうなんだ。
39	33 - 2	*	NSE1	人形焼っていう、何だろうなあ、中にあんこが入ってるカステラ みたいな…。
40	35	*	NNSA	あっ、はいはい。
41	36	*	NSE1	あれとかよく食べてたり、するね。



談話資料サンプル：接触経験の多い NS の対初中場面

会話参加者：NSE1…接触経験の多い NS NNSa…初中級 NNS

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
1	1	*	NNSa	あつ、浅草。
2	2	*	NSE1	うんうん。
3	3	*	NNSa	ああ。
4	4	*	NNSa	私、あのう、日本語学校の時、浅草ばし、浅草行ったことあります。
5	5	*	NSE1	ああ。
6	6	*	NNSa	うん、でも、ちょっと、あのう、なんか、うん、ちょっとなんか、おっお土産なんか、ちょっとわからないんです。
7	7	*	NSE1	はい。
8	8 - 1	/	NNSa	何が一番面白い、何が一番おいしい、〈おいしい〉 {<} ,,
9	9	*	NSE1	<うんうんうんうん> {>} 。
10	8 - 2	*	NNSa	ちょっと教えてください。
11	10 - 1	/	NSE1	はい、これ、雷門、たぶん、ここが一番有名だと思うんだけど,,
12	11	*	NNSa	うん。
13	10 - 2	*	NSE1	食べ物だと、人形焼が有名。
14	12	*	NNSa	人形焼?。
15	13	*	NSE1	人形焼っていう、うん、何と言えればいい、カステラわかる?。
16	14	*	NNSa	カステラ?。
17	15	*	NSE1	えっとね。
18	16	*	NNSa	はい。
19	17	*	NSE1	お菓子なんだけど、中にあんこが入ってる【【。
20	18	*	NNSa	】】あつ、えっ、甘いですか?。
21	19	*	NSE1	甘い甘い。

22	20	*	NNSa	ああ、〈日本〉 {<} 。
23	21	*	NSE1	〈どら焼きわかる?〉 {>} 。
24	22	*	NNSa	どい焼き?。
25	23	*	NSE1	どら焼き、あのう、ドラえもんわかる?。
26	24	*	NNSa	ああ、ドラえもん〈わかります〉 {<} 。
27	25	/	NSE1	〈ドラえもんが食べてる〉 {>} 、 [形を真似しながら] こういう ー〈お菓子が…〉 {<} 。
28	26	*	NNSa	〈ああ〉 {>} 、ああ。
29	27	*	NSE1	あれ、どら焼きっていうんだけど、あれみたいな感じのお菓 子。
30	28	*	NNSa	ああ。
31	29	*	NSE1	後は、東京、スカイツリー?。
32	30	*	NNSa	スカイツリー?。
33	31 - 1	/	NSE1	ここに,,
34	32	*	NNSa	うん。
35	31 - 2	/	NSE1	の、ここスカイツリーだけど、この下ら辺に,,
36	33	*	NNSa	うん。
37	31 - 3	/	NSE1	なんか、ショッピング〈ができるところがあるから〉 {<} ,,
38	34	*	NNSa	〈ショッピング〉 {>} 、ああ。
39	31-4	/	NSE1	そこで、日本っぽいお土産?,,
40	35	*	NNSa	ああ。
41	31 - 5	/	NSE1	和風、和柄の、巾着とか、買えると思うし、後ここも、なかみ,,
42	36	*	NNSa	なか。
43	31 - 6	/	NSE1	仲見世通り?,,
44	37	*	NNSa	うんうん。
45	38 - 1	/	NNSa	ふーん、なんか、友達も、まあ、中国に帰ったら友達とか家族 に (うん) 、〈お土産〉 {<} ,,
46	39	*	NSE1	〈お土産〉 {>} 。
47	38 - 2	/	NNSa	はい、〈買ってあげたい〉 {<} ,,

談話資料サンプル：接触経験の少ない NS の対上級場面

会話参加者：NSN1…接触経験の少ない NS NNSB…上級 NNS

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
1	1	*	NNSB	えっと、私はね。
2	2	*	NSN1	はい。
3	3	*	NNSB	あのう、あのう、あのう、別科に入った（はい）ばかりの友達と一緒に東京近辺に（はい）、あのう、遊びたいなんですよ。
4	4	*	NSN1	ああ。
5	5	*	NNSB	でも、やはりはね。
6	6	*	NNSB	私、まあ、きた四年目なんですけど、でも、私、あんまり遊べなかったんです。
7	7	*	NSN1	あ、そうなんですか。
8	8	*	NNSB	そうです。
9	9	*	NNSB	だから（はい）、東京近辺の観光地とか（はい）、おもしろい場所をして、教えてもらえますか？。
10	10	*	NSN1	はい、<どっ> {<} 【【。
11	11 - 1	/	NNSB	】】<えっと、そうですね> {>}、うん、特に、あのう、まあ、一応友達と一緒に遊んで、
12	12	*	NSN1	はい。
13	11 - 2	*	NNSB	うん、私と、一人後輩ともう一人、3人で一緒にいきます。
14	13	*	NSN1	はい。
15	14 - 1	/	NNSB	そして、私、普段、バイトがありますので、
16	15	*	NSN1	はい。
17	14 - 2	*	NNSB	週末のほうが…。
18	16	*	NSN1	週末。
19	17	*	NNSB	そう、週末。

20	18	*	NSN1	うーん。
21	19	*	NNSB	お土産があったらいいんですね。
22	20	*	NSN1	ああ。
23	21	*	NNSB	やはり、もう帰ったらもう、両親に兄にお土産を送りたいなあ と 思 っ て …。
24	22	*	NSN1	ああ、ああ、なるほど。
25	23	*	NNSB	そう、お願いします。
26	24	*	NSN1	<笑い>、わかりました。
27	25	*	NNSB	<笑い>。
28	26	*	NSN1	えっと、もし遊ぶとしたら、一日か、半日か、とかあります か？。
29	27	*	NNSB	そうですね、一日半日、まあ、まあ、一日ぐらいかなあ。
30	28	*	NSN1	一日ぐらいで。
31	29	*	NNSB	はい。
32	30	*	NSN1	うーん、そうしたら、新宿とか？。
33	31	*	NNSB	うん。
34	32 - 1	/	NSN1	いいんだと思いますけど,,
35	33	*	NNSB	うん。
36	32 - 2	*	NSN1	で、新宿：：駅ってけっこう広いんですよ。
37	34 - 1	/	NSN1	たぶん日本で一番広い駅っていいまして,,
38	35	*	NNSB	うん。
39	34 - 2	*	NSN1	で、あのう、何というだっけ、あのう、駅だけじゃなくて、駅 の 周 り と か に も す ご い ろ い ろ お 店 立 て た り ( は い ) 、 し て 、 な ん か 、 歌 舞 伎 町 っ て と こ ろ が あ る ん で す け ど …。
40	36	*	NNSB	ああ。
41	37	*	NSN1	そう、わかります?、これ。
42	38	*	NNSB	こっこの写真ですね。
43	39	*	NSN1	はい。
44	40	*	NNSB	ああ、なるほど、なんか、映画見たことがあります。

談話資料サンプル：接触経験の少ない NS の対初中級場面

会話参加者：NSN1…接触経験の少ない NS NNSb…初中級 NNS

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
1	1 - 1	/	NNSb	「NSN1 の名前」、友達と一緒に東京,,
2	2	*	NSN1	うんうんうんうんうん。
3	1 - 2	*	NNSb	東京へ行きたいです。
4	3	*	NSN1	はい。
5	4	*	NNSb	はい。
6	5	*	NSN1	えっと、何だろう、半日はん、一日で行くか、泊っていくかとかありますか？。
7	6	*	NSN1	長さって、遊ぶ、何だろう、うん、何っていうだろう、朝から遊ぶとか、昼から遊ぶとかってありますか？、なんか。
8	7	*	NNSb	うーん。
9	8 - 1	/	NNSb	「nsN1 の名前」は一緒に,,
10	9	*	NSN1	それちょっと言いらしいですね。
11	8 - 2	*	NNSb	遊びますか。
12	10	*	NSN1	遊びましょうか、じゃあ、〈遊びましょう〉 {<} 〈笑い〉。
13	11	*	NNSb	〈遊びましょうか〉 {>} 。
14	12	*	NSN1	〈笑い〉。
15	13	*	NNSb	週末は時間がありますか？。
16	14	*	NSN1	週末、時間あります。
17	15	*	NNSb	じゃあ、行こう。
18	16	*	NSN1	行きましょう。
19	17	*	NNSb	行きましょう。
20	18	*	NSN1	行きましょう、そうですね。
21	19	*	NNSb	はい。

22	20 - 1	/	NSN1	行くんだったら,,
23	21	*	NNSb	これ?〈笑い〉。
24	20 - 2	*	NSN1	全部紹介しましょうか。
25	22	*	NSN1	新宿、わかりますか?。
26	23	*	NNSb	はい、たぶん、〈ちょっとだけ〉 {〈} 。
27	24 - 1	/	NSN1	〈なんか〉 {〉} 、あっ、えっと、ここの駅?,,
28	25	*	NNSb	うん。
29	24 - 2	/	NSN1	駅があるんですけど,,
30	26	*	NNSb	はい。
31	24 - 3	*	NSN1	日本で一番広い駅なんです。
32	27	*	NNSb	おー。
33	28	*	NSN1	で、何だろう、駅の中にもお店とか (うん) けっこうあるんですけど、その駅の外に出ると (うん) 、外に出てもお店がいっぱいあるんですよ。
34	29	*	NNSb	うん。
35	30	*	NSN1	ドン・キホーテとかってわかりますか?。
36	31	*	NNSb	ドン…。
37	32	*	NSN1	ドン・キホーテ。
38	33	*	NNSb	ドン・キホー…。
39	34	*	NSN1	あっ、このこのペン、見えます?、ペンギンの。
40	35	*	NNSb	ああ。
41	36	*	NSN1	ペンギンかなあ。
42	37	*	NNSb	見た見た。
43	38	*	NSN1	ここ、すごいいっぱいあるんですよ、なんか、ものが。
44	39	*	NNSb	ああ。
45	40 - 1	/	NSN1	なんか、まあ、いろんなものがあって,,
46	41	*	NNSb	ああ。
47	40 - 2	*	NSN1	ここ、けっこう楽しめる場所、なあって、で後、ゲームセンターとかくも {〈} 【 【。

## 謝辞

本研究においては、論文を完成するまでに、実に多くの先生方、友人、知人、家族のご指導、ご助言、ご協力、ご支援、そして温かい励ましをいただきました。心より御礼申し上げます。

本稿は、文教大学大学院の川口良先生にご指導いただいて完成したものです。修士論文作成の時から博士論文完成まで一貫して貴重なご意見、ご指導をいただきました。2017年に一人で日本へ留学に来た私は、文教大学大学院修士課程で初めて川口先生と出会いました。川口先生の厳しくも温かいご指導の下で、談話分析という研究手法をはじめ、一人前の研究者になるための研究能力、研究者としての姿勢などに関しても大変勉強になりました。修士課程でのご指導が、その後の研究や博士論文の基盤となりました。修士論文を完成した後、一時、今後の進路と自分の研究能力に迷いや疑問を感じた時がありましたが、博士課程に進学したいという意思を先生にお伝えした時に「文教大学の博士後期課程の入試を受けてみてください」と言ってくれたことは決して忘れません。また、本稿執筆中、いくつかの困難に直面した時、先生からいただいたご助言、ご指導がなければ、ここまで歩むことはできませんでした。新型コロナウイルスが蔓延し日本に入国ができない中でも、オンライン会議やメールなどを通じてコミュニケーションを取っていただきました。日本入国後も深刻な感染状況にもかかわらず、毎週変わらず対面でご指導をいただきました。先生の始終変わらぬ熱意あるご指導のおかげで、研究者としての成長を感じ、博士論文の執筆を途中で諦めることなく完成まで辿り着くことができました。川口先生との出会いに恵まれたことは、私の人生にとってかけがえのない貴重な財産だと思っております。

学位審査にあたって、文教大学大学院の福田倫子先生、秋山朝康先生には、大変お世話になりました。この場をお借りして感謝を申し上げます。福田先生には、研究調査に最も重要である調査協力者を紹介していただいたり、統計処理の方法を教えてください、論文のきめ細かいアドバイスをいただき、多大なご支援をいただきました。秋山先生には、英文タイトルを丁寧にチェックしていただき、多角的な観点からご助言、ご指導をいただきました。

また、本研究のデータ収集にあたって、文教大学外国人留学生別科の三枝優子先生には、東京の日本語学校をご紹介いただき、大変お骨折りいただきました。文教大学人間科学部の大塚明子先生には、調査協力者をご紹介いただくなど、積極的にお力添えいただきました。また、実際に、本調査に参加してくださった多くの方々のご協力とご理解に、感謝を申し上げます。

さらに、文教大学大学院の白井啓介先生には、学校でお会いするたびに、懐かしい中国語で温かい励ましをいただきました。文教大学を定年退職になった加納陸人先生には、留学のことなどで悩んでいる時、親身になって相談に乗っていただきました。文教大学文学部の宮武利江先生、糸井江美先生、阿川修三先生には、貴重な学生との交流の場と語学教育実践の場を与えていただきました。大学時代からお世話になった日本人教師の繭山紀子先生は、私の留學生活の維持が難しくなった時、多大なお金のご支援と精神的な支えを賜り心より感謝申し上げます。また、長期にわたって教授してくださった文教大学大学院言語文化研究科の先生方、東北大学秦皇島分校の先生方、励まし合ったり、意見を交換し合ったりした友人たち、留學生活を支えてくださったロータリー米山記念奨学会の方々に、そして、研究及び生活において、ご支援を与えてくださった数多くの方々に、心より感謝を申し上げます。

最後に、私は一人娘に生まれて深い愛情に囲まれて育ってきました。中国から日本へ離れて行った時も博士課程進学を決意を固めた時も精神的に気弱になりがちなの時も、常に私を尊重してくれて温かく見守ってくれて力を与えてくれた家族、私のそばに常に寄り添い、精神的に支えてくれた曹衛群氏に心より深く感謝します。

2022年12月

雷 雲恵