



Title	中国語を母語とする学習者の日本語談話におけるフィ ラー学習環境による運用上の違いを中心にー
Author(s)	冷, 羽涵
Citation	大阪大学, 2025, 博士論文
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/103174">https://doi.org/10.18910/103174</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

博士学位申請論文

中国語を母語とする学習者の日本語談話におけるフィラー  
ー学習環境による運用上の違いを中心にー

大阪大学文学研究科  
文化表現論専攻日本語学

冷 羽涵

## 要旨

本研究の目的は、中国語を母語とする日本語学習者が異なる【学習環境】（外国語としての日本語（JFL）環境、第二言語としての日本語（JSL）環境、JFL・JSL を共に経験した混合（M）環境）によって、日本語の自然談話中でフィラーをどのように使用しているのかを多角的に明らかにし、学習環境がその使用に及ぼす影響を解明することである。近年の第二言語習得（SLA）研究では、談話の流暢さや相互行為の調整に関わるフィラーの役割が注目されているが、従来のフィラー研究は主に日本語母語話者を対象としており、学習環境の違いが学習者のフィラーの使用に与える影響を詳細に検討した研究はほとんどない。

本研究では、3つの【学習環境】（JFL、JSL、M）にある中国語母語の日本語学習者計15名（各環境5名）と、日本語母語話者計3名（各環境1名）との自然談話（約30分）のデータを収集し、フィラーの形式・出現位置・談話機能という3つの側面から量的・質的に分析を行った。分析を通して、以下の課題を明らかにした（詳しくは第2章の3.2節を参照）。

- (a) 学習環境によるフィラーの形式・出現位置の特徴（第4、5章）
- (b) 環境間で顕著な差を示す特定のフィラー形式の談話機能の分析（第6章）
- (c) 学習環境以外の要因がフィラーの使用に与える影響の検討（第7章）

論文は序論（第1～3章）、本論（第4～6章）、結論（第7～8章）の三部構成である。序論では、本研究の背景と目的、先行研究の整理、調査のデザインおよび分析方法の概要を示した。第1章では中国語母語話者を対象とする意義を明確にした。第2章では【学習環境】およびフィラーに関する先行研究を整理し、それを踏まえて本研究の課題を提示した。第3章では、調査デザイン、調査対象者、調査資料（音声データ）、分析対象とするフィラーの定義と認定基準、発話単位の設定、信頼性確保のための手続きについて詳細に述べた。

続く本論（第4章～第6章）では、学習者のフィラーの使用実態を以下のように分析・考察した。第4章では、フィラーの形式的特徴を頻度・種類・形式の観点から分析した。その結果、【学習環境】によって日本語フィラーの使用頻度には有意な差があり、JSL 学習者の使用頻度が最も高く、その次がM学習者で、JFL 学習者が最も少なかった。また、使用されるフィラーの種類・形式は環境ごとに偏りが見られ、JFL 学習者は中国語の音声型フィラー（「呃(e)」）と日本語の語彙型フィラー（「あの(一)」）、JSL 学習者は主に日本語の語彙型フィラー（「なんか」「まあ」「あの(一)」）と音声型フィラー（「え(一)」）を多用していた。M 学習者は語彙型フィラー（「なんか」「あの(一)」）と表現型フィラー（「何っていうか」「そうです(ね)」）を多様に使用しており、さらにほかのグループに見られない「こう」という形式の使用まで多く見られ、最も多様な日本語フィラーのバリエーションを持っていた。

第5章では、フィラーの出現位置を「①発話文の冒頭」「②発話文の途中」「③発話文の末尾」「④不明」の4つに分類し、さらに①を「①-1 自発的開始部」と「①-2 返答開始部」、②を「②-1 発話中継続部」と「②-2 交代後継続部」に細分化した上で、各位置におけるフィラーの使用頻度および形式を【学習環境】別に詳細に検討した。結果、全体として「②発話文の途中」での使用が最も多く、「③発話文の末尾」ではほとんど使用されなかった。「①発話文の冒頭」では JFL 学習者、「②発話文の途中」では JSL 学習者の使用頻度が最も高かった。また、各位置のフィラーについて、JFL 学習者は全体を一貫して全ての位置で中国語フィラーの「呃(e)」を多用していたのに対し、JSL 学習者と M 学習者は主に「①-2 返答開始部」を除いて頻繁に使用していた。出現位置によるフィラーの使い分けについては、JSL 学習者より、M 学習者のほうが顕著であった。これは、M 学習者独自の特徴として、JFL 環境・JSL 環境双方の経験、および高度な実践経験（ゼミナール活動など）を持っていることが影響していると考えられる。

第6章では、第4章（形式的特徴）と第5章（出現位置の傾向）の分析結果をもとに、環境差が大きかった「呃(e)」および「なんか」の2形式に焦点を当て、それらの談話機能を分析・考察した。結果として、JFL 学習者は「呃(e)」を語レベルで主に使用しており、「発話の整え」機能が中心であった。また、JSL 学習者および M 学習者は「なんか」を「発話の整え」機能で多用していたが、使用傾向には差があった。JSL 学習者は語・節レベルで「発話の整え」および「フェイス」の2つの機能を過剰に使用する傾向があったが、M 学習者は節・文レベルで多様な機能をバランスよく使用しており、高度な談話能力を示していた。

結論（第7章）では、各章の分析を総合し、【学習環境】がフィラーの使用に及ぼす影響を総括した。JFL・JSL・M という環境は、使用されるフィラーの頻度・種類・形式だけでなく、談話中の出現位置や機能、さらには学習者の談話能力や社会言語能力の発達にも深く関わっていることが明らかになった。

最後に、最終章（第8章）では、これまでの各章での分析結果・考察を踏まえ、本研究の意義と今後の課題について整理した。本研究は、【学習環境】の違いが中国語を母語とする学習者の日本語談話におけるフィラー使用に及ぼす影響を具体的かつ詳細に示した点で大きな意義を持つ。従来の研究は、主に日本語母語話者との相違や学習者の習熟度に焦点を当ててきたが、本研究は学習歴や滞日歴、日常的な日本語母語話者との接触量・質といった個々の学習者を取り巻く環境要因とフィラーの使用との関係に着目したものであり、学習者のフィラー研究に対して新たな視座を提供している。この知見は、今後の学習者談話研究および日本語教育における SLA 研究に資するものと期待される。

今後の課題として、まず第一に、従来の「JSL・JFL・M」といった枠組みでは捉えきれないほど、学習者の背景は多様化・複雑化している点が挙げられる。今後は、個々の学習者の学習歴や言語使用環境、さらに言語意識、モチベーション、学習スタイルといった個人要因も精緻に考慮した分析が求められる。

第二に、本研究では主に【学習環境】間で顕著な差が見られたフィラー形式に焦点を当てて考察したが、今後は「あの(一)」や「ん(一)」といった3つの環境に共通して使用されたフィラーに注目し、その出現位置や機能について詳細に分析することで、【学習環境】という要因の影響をより深く理解できると考えられる。

第三に、縦断的な視点から、学習者のフィラーの使用における発達的变化を追跡し、個人内の時間的变化と環境変化との相互作用を明らかにすることも重要である。

加えて、本研究の結果から、フィラー使用に見られる差異は文法能力やストラテジー能力とも関連している可能性は否定できないが、むしろ談話能力や社会言語能力の違いとより強く結びついていると考えられる点が、今後の重要な検討課題である。本研究では、調査対象者はいずれも日本語能力試験一級（JLPT N1）に合格しており、相当高い文法能力を有しているという前提の下、文の構成や場面に応じたフィラーの適切な選択・運用といった側面に、談話能力や対人配慮に関わる社会言語能力が大きく関与していると解釈した。今後は、これらの能力の発達とフィラー使用との関連性を、学習環境および個人要因の両面から統合的に検討していくことが求められる。

最後に、談話全体の相互行為的側面（例えば、相手の応答やフィードバック）との関係を視野に入れた分析を今後さらに進めることで、フィラーの社会的・相互行為的機能に関する理解が一層深まると期待される。こうした分析は、学習環境の違いが学習者のコミュニケーション能力、特に談話能力や社会言語能力の発達にどのような影響を与えるのかを明らかにする上でも重要な手がかりとなるだろう。

# 目次

要旨 .....	0
<b>第1部 序論</b> .....	1
はじめに .....	2
1. 研究の背景 .....	2
2. 本論文の構成と研究目的 .....	3
<b>第1章 中国語母語話者を対象とする意義</b> .....	4
1. 中国語母語話者の日本語学習の特徴 .....	4
2. 既存の研究における中国語母語話者の位置づけ .....	4
3. 本研究で中国語母語話者を対象とする理由 .....	5
<b>第2章 先行研究と問題のありか</b> .....	6
1. 学習環境に関する研究 .....	6
1.1. 外国語環境と第二言語環境 .....	7
1.2. 教室習得環境と自然習得環境 .....	9
2. フィラーに関する研究 .....	10
2.1. フィラーとは何か .....	11
2.2. 母語話者によるフィラーの使用についての研究 .....	16
2.3. 学習者によるフィラーの使用についての研究 .....	17
2.4. 学習者のフィラー使用と学習環境との相関について .....	19
3. 問題のありかと本研究の目的 .....	20
3.1. 問題の所在 .....	20
3.2. 本研究の課題 .....	21
<b>第3章 調査の概要と分析の方法</b> .....	23
1. 調査方法の検討 .....	23
1.1. 学習環境の枠組みと本研究における分類 .....	23
1.2. 調査方法の選定 .....	25
2. 調査の概要 .....	26
2.1. 調査方法 .....	26
2.2. インフォーマント情報 .....	27
2.3. 対話者情報 .....	32
2.4. 談話情報 .....	32

3. 分析の方法 .....	35
3.1. 文字化の方法と発話文の認定 .....	35
3.2. フィラーの定義と認定基準 .....	38
3.3. 分析の視点と分析の手順 .....	47
<b>第2部 本論</b> .....	50
第4章 談話に現れるフィラーの形式的特徴 .....	51
1. 先行研究と本章の課題 .....	51
1.1. 先行研究 .....	51
1.2. 問題のありか .....	53
1.3. 本章の課題 .....	54
2. フィラーの形式の分類 .....	54
3. 結果 .....	56
3.1. フィラー全体の使用状況 .....	56
3.2. フィラーの種類 .....	60
3.3. フィラーの形式 .....	61
4. 本章の考察 .....	69
4.1. 考察すべきことの整理 .....	69
4.2. JFL 学習者の中国語フィラー使用について .....	70
4.3. JSL 学習者のフィラー使用について .....	71
4.4. M 学習者のフィラー使用の特徴 .....	71
4.5. 「あの(一)」の多用について .....	73
4.6. M 学習者特有のフィラー「こう」「何っていうか」について .....	74
5. 本章のまとめ .....	75
第5章 出現位置から見るフィラーの特徴 .....	77
1. 先行研究と本章の課題 .....	77
1.1. 先行研究 .....	77
1.2. 問題のありか .....	80
1.3. 本章の課題 .....	80
2. フィラーの出現位置の分類 .....	81
2.1. 本研究における出現位置の分類基準 .....	81
2.2. 「発話文の冒頭」におけるフィラーの特徴 .....	82
2.3. 「発話文の途中」におけるフィラーの特徴 .....	84

2.4. 「発話文の末尾」におけるフィラーの特徴.....	85
2.5. 出現位置が「不明」のフィラーの扱い.....	85
3. 結果.....	86
3.1. フィラー全体の出現位置.....	86
3.2. フィラーの出現位置の詳細.....	90
3.3. フィラーの出現位置と形式.....	97
4. 本章の考察.....	103
5.本章のまとめ.....	107
第6章 学習環境別に見る特徴的なフィラー形式の機能分析.....	110
1. 先行研究と本章の課題.....	110
1.1. フィラーの機能と使用傾向に関する研究.....	110
1.2.本章の課題.....	112
2. 分析の手順.....	113
3. 「呃(e)」と「なんか」の機能分析.....	113
3.1. 「呃(e)」の機能分析.....	114
3.2. 「なんか」の機能分析.....	129
4. 本章の考察.....	141
5. 本章のまとめ.....	144
<b>第3部 結論</b> .....	146
第7章 フィラー使用と学習環境に関する総合的考察.....	147
1. 本章の目的.....	147
2. フィラーの使用と学習環境.....	147
2.1. フィラーの使用状況のまとめ.....	148
2.2. JFL 環境の学習者におけるフィラーの使用.....	151
2.3. JSL 環境の学習者におけるフィラーの使用.....	153
2.4. M 環境の学習者におけるフィラーの使用.....	156
2.5. フィラーの使用と【学習環境】の影響.....	158
3. フィラーの使用と【学習環境】以外の要因.....	159
第8章 全体のまとめと今後の課題.....	162
8.1. 全体のまとめ.....	162
8.2. 今後の課題.....	165
謝辞.....	167



参考文献.....	168
記号凡例.....	178
付表.....	179
談話調査承諾書 .....	185

## 第1部 序論

本論文は、序論・本論・結論の三部から成り、全8章で構成される。

序論（第1章～第3章）では、本研究の背景、研究対象と目的、先行研究の整理、さらに本研究における調査と分析の方法について順を追って述べる。具体的には、まず「はじめに」において、筆者の問題意識を出発点とし、本研究の背景および目的を概説する。続く第1章では、中国語を母語とする日本語学習者を対象とする意義を、学習者の特徴および既存の研究の位置づけから明らかにする。第2章では、学習環境およびフィラーに関する先行研究を整理し、本研究の課題を明確にする。第3章では、調査対象・データ・分析方法など、本研究における調査の具体的な進め方について述べる。

## はじめに

本章では、まず筆者が本研究に取り組むに至った経緯を背景として示した後（1）、本研究の目的および本論文の構成について述べる（2）。

### 1. 研究の背景

本研究は、言語習得における一側面として、フィラーの使用と学習環境との関係を明らかにすることを目的とする。

筆者は中国雲南省の大学で日本語の学習を開始し、大学卒業後は省都・昆明市の外国語センターおよび高校で日本語教育に関わった経験を有する。その後、日本の語学学校における教育現場を観察する機会を得た。このような多様な教育現場に携わる中で、筆者は次のような点に注目した。すなわち、同じ教室で同じ教科書を用いて学習しているにもかかわらず、学習者の日本語習得の進度や使用の自然さには大きな個人差が見られるという点である。例えば、目標言語環境である日本で学ぶ学習者は、流暢で自然な日本語を話す傾向がある一方で、中国で学ぶ学習者は、語彙や文法の知識があっても、日本語を自然に運用することに苦労している様子が見受けられる。しかし、日本で長年生活している学習者であっても、会話能力の伸びに限界が見られるケースも少なくない。言語習得は複数の要因が複雑に絡み合う現象であり、言語項目によってその習得過程が異なるとされている（渋谷 1988）。

言語や談話場面を問わず、会話の中にはしばしば発話が円滑に進まない場面が生じる。そのような場合に現れるのが「フィラー (filler)」と呼ばれる言語現象であり、日本語においては「あの(一)」や「え(え)と」、また中国語においては「那个(nèi ge)」「就(jiù)」などがこれに該当する。フィラーは、単なる言い淀みにとどまらず、ポライトネスや対人関係の調整など、語用論的な機能も持つ重要な言語項目である（山根 2002、Iwasaki2011 など）。しかしながら、国内外を問わず、日本語教育の現場においてフィラーは体系的に扱われることが少なく、学習者が自然に習得していく言語現象の一つと見なされている（冷 2024、2025b など）。

それにもかかわらず、教室中心の学習環境においても、学習者は一定のフィラーを使用している。また、同じ「教室習得環境」であっても、言語環境（母語・目標言語環境など）や学習形態（正規教育・オンライン・独学など）によって、フィラーの使用実態に違いが生じている可能性がある。

そこで本研究では、「教室習得環境」にある中国語母語話者の日本語談話におけるフィラー使用に注目し、学習者個人の置かれた環境の違いが、このような主に自然な言語接触を通じて習得される言語項目の運用に与える影響を明らかにすることを目的とする。

## 2. 本論文の構成と研究目的

本研究は、中国語を母語とする学習者の日本語談話におけるフィラーの使用に注目し、学習環境の違いがフィラーの使用にどのような影響を与えるかを明らかにすることを目的とする。具体的には、主に教室で日本語を学んだという共通点を持ちながらも、中国でのみと日本でのみ、および中国と日本の両方で日本語を学習したという3つの異なる学習環境における学習者のフィラー使用を比較し、形式面・出現位置・機能面における特徴を多角的に分析する（詳細は第3章を参照）。

本論文は、序論（第1章～第3章）、本論（第4章～第6章）、結論（第7章～第8章）の3つから成っており、具体的には、以下の8章から構成されている。

はじめに：研究の背景と目的、そして本論文の構成について述べる。

第1章：中国語母語話者を対象とする意義について、学習者の特徴や先行研究の傾向を踏まえた上で、対象選定の理由を明らかにする。

第2章：学習環境およびフィラーに関する先行研究の動向を概観し、本研究の問題設定を明確にする。

第3章：調査対象・方法・分析基準など、本研究の実施概要について説明する。

第4章：学習者の談話に現れるフィラーの形式的特徴（頻度・種類・形式）について分析し、学習環境ごとの傾向を捉える。

第5章：フィラーの発話内での出現位置に着目し、それぞれの出現位置の使用傾向、および形式との関係について調査する。

第6章：学習環境別に特徴的なフィラー形式を取り上げ、それぞれが担う談話的機能について詳しく分析する。

第7章：前章までの分析結果を総合し、学習環境がフィラー使用に与える影響について考察を加える。

第8章：本研究全体のまとめを行い、本研究の意義と今後の課題を提示する。

## 第1章 中国語母語話者を対象とする意義

本章では、まず中国語母語話者の日本語学習の特徴を示し（1）、既存の研究における中国語母語話者の位置づけを提示する（2）。続いて、本研究で中国語母語話者を対象とする理由について述べる（3）。

### 1. 中国語母語話者の日本語学習の特徴

国際交流基金（2021）の「海外の日本語教育の現状」によれば、日本語学習者の数が最も多い国は中国である。学習者数は約 100 万人を突破しており、そのうちの半数以上（55 万人）が大学のような高等教育機関で日本語教育を受けている。さらに、日本国内に在籍する外国人留学生のうち、中国出身者は最大の割合（4 割）を占めており（日本学生支援機構 2020）、中国語母語話者は日本語教育の場面において極めて大きな存在感を示している。

また、学習者は、学習環境の点でも非常に多様である。具体的には、(1) 高等教育機関（大学・高校等）における正規の日本語教育、(2) ネットスクールやオンライン講座を通じた学習、(3) 独学による自己主導的な学習、という主に 3 つの形態が見られる。正規教育機関では体系的な教育が受けられる一方で、オンライン学習や独学の場合は学習者の動機や学習スタイルによって学習成果に大きな個人差が生じる可能性がある。

また、学習の開始年齢が低年齢化していること、日本のアニメ・漫画・音楽などへの関心が学習動機となる場合が多いことなど、文化的背景や興味関心によっても学習の様相が大きく異なる。こうした特徴は、中国語母語話者の多様性と複雑性を理解するうえで重要な視点となる。

### 2. 既存の研究における中国語母語話者の位置づけ

中国語母語話者を対象とした第二言語習得研究はこれまで数多く行われてきたが、その多くは語彙・文法・発音の誤用分析に焦点を当てており、自然談話を通じて言語運用能力を総合的に検討する研究は相対的に少ない傾向にある。そのため、実際の対人場面における語用的な側面や談話レベルでの使用実態については、十分に明らかにされていない。実際、中国語母語話者による日本語の使用において、「不自然な言語運用」や「失礼な印象を与える表現」が指摘されることも少なくない（石黒 2019、冷 2021、陳 2023 など）。

さらに、これまでの研究では、中国語母語話者を一つの同質的な集団として捉える傾向が強く、学習環境の違いによる言語運用の差異に注目した研究はほとんど行われていない。しかし実際には、正規教育を受けた学習者と独学で学ぶ学習者とでは、インプットの質やアウトプッ

トの機会に大きな差が存在し、それが談話能力や社会言語能力<sup>1</sup>にも影響を与える可能性がある。

このように、先行研究においては「中国語母語話者」というカテゴリーの内実が十分に掘り下げられておらず、多様な背景を持つ学習者の実態を把握するには不十分であると言える。

### 3. 本研究で中国語母語話者を対象とする理由

以上のような背景を踏まえ、本研究では中国語を母語とする日本語学習者を対象とし、特に学習環境の違いが自然談話におけるフィラー使用に与える影響に着目する。中国語母語の日本語学習者は日本語教育において数的にも質的にも重要な対象であり、さらに彼／彼女らを取り巻く学習環境が多様化している点において、研究対象としての妥当性と意義を十分に有している。

また、自然な会話におけるフィラーの使用は、話者の言語処理や談話構成、対人関係の調整において重要な役割を果たすとされ（Nagura1997、Veneziano2001、Clark & Fox Tree2002、山根2002、姚 2016、贾ほか 2013 など）、その運用に関する知見は、教室内では把握しにくい言語運用能力の一端を明らかにする上で有益である。

本研究では、3つの異なる学習環境における中国語母語の日本語教室学習者（詳細は第3章第1節を参照）による日本語談話データを収集・分析し、学習環境の違いがフィラー使用の形式・出現位置・機能にどのような影響を与えているのかを明らかにすることを目的とする。このアプローチにより、従来の研究では十分に捉えられてこなかった学習者の言語使用の実態に迫り、より効果的な日本語教育の指導方略を検討するための基礎資料を提供することが期待される。

---

<sup>1</sup> 「コミュニケーション能力」は、Hymes（1970年代頃）によって提唱された概念であり、他者との円滑なコミュニケーションを実現するために必要な能力を指す。現在では、コミュニケーション能力は一般的に、①文法能力（Grammatical Competence）、②談話能力（Discourse Competence）、③ストラテジー能力（Strategic Competence）、④社会言語能力（Sociolinguistic Competence）の4つに分類されることが多い。

具体的には、①「文法能力」は、正確な文を構成するための文法的・語彙的知識に関わる能力、②「談話能力」は、個別の文や情報を一貫性のある談話として組み立てる力、③「ストラテジー能力」は、コミュニケーション上の問題（例：語彙の欠如、聞き取り困難など）を乗り越えるための方略的な能力、④「社会言語能力」は、相手や場面に応じて適切な表現を選択し、使用する能力を指す。

## 第2章 先行研究と問題のありか

本研究は、中国語を母語とする日本語学習者の談話におけるフィラーの使用実態とその学習環境による違いに焦点を当てるものである。

本章において、まず1では、SLA分野の学習環境に関する研究を概観し、続いて2では、フィラーに関する研究を整理し、最後に3では、問題のありかと本研究の目的について述べる。

### 1. 学習環境に関する研究

本節では、第二言語習得（SLA: Second Language Acquisition）における学習環境の類型について整理し、それに関する先行研究を概観する。

SLA研究において学習環境とは、学習者が目標言語（TL: Target Language）を習得する際に、置かれている社会的・言語的背景を指す。例えば、野田ほか（2001）は、学習環境を大きく次の2つに分類している。

「外国語環境（Foreign Language Environment）」：目標言語が社会的に使用されておらず、主に授業科目や語学教育の一環として学ぶ環境。

「第二言語環境（Second Language Environment）」：目標言語が社会的に使用されており、日常的な言語接触が可能な環境。

両者の違いは、母語話者との接触機会の有無によって特徴づけられる（近藤・小森 2012 : 52）。さらに、「外国語環境」は主に教室習得環境（Classroom Acquisition Environment）を意味し、「第二言語環境」は、学習形態に応じて、教室習得環境と自然習得環境（Naturalistic Acquisition Environment）の2つに分類される（表 2-1 参照）。

表 2-1 野田ほか（2001 : 194）による学習環境タイプの特徴

特徴点	外国語環境	第二言語環境	
	教室 習得環境	教室 習得環境	自然 習得環境
文法項目の説明	あり	あり	なし
学習項目の決定権	教師	教師・学習者	学習者
インプット	少	多	多
問題解決的会話	少	多	多
多様なことばとの接触	少	多	多

（表記の一部は筆者による改変）

以下では、まず 1.1 節で外国語環境と第二言語環境における言語使用の特性や課題についての研究を概観し、次に 1.2 節で教室習得環境と自然習得環境に関する研究を整理する。

### 1.1. 外国語環境と第二言語環境

SLA 研究においては、学習者が置かれている学習環境が言語の運用や習得<sup>2</sup>に与える影響について多くの研究がなされている (Ellis1994 : 12 など)。特に、目標言語を日常的に使用する機会がある第二言語環境と、それが限定される外国語環境との比較が主に行われてきた。

Segalowitz と Freed (2004) は、英語を母語とするスペイン語学習者 40 名を対象に、SFL (Spanish as a Foreign Language : 母国の教室、18 名) 環境と SSL (Spanish as a Second Language : 留学、22 名) 環境の比較を行った。1 学期間にわたる学習を通じ、話す速度、ポーズ、フィラーなど口頭流暢性の指標を分析した結果、SSL 環境の学習者は SFL 環境の学習者に比べ、流暢性が有意に向上した。この結果は、単なる教室内学習では得られない目標言語への接触頻度や質が、談話の流れ、躊躇表現、フィラーの使い方といった自然な口頭表現の発達に寄与している可能性を示唆する。また、環境要因に加えて、学習者自身の要因 (例えば認知能力や、自己選択による言語接触の活用) が学習成果に重要な役割を果たすことも示されている。

同様の視点から、日本語学習においても、外国語としての日本語 (Japanese as a Foreign Language : 以下、JFL) 環境と第二言語としての日本語 (Japanese as a Second Language : 以下、JSL) 環境における言語使用の違いを比較した研究が多数行われている。例えば、孫 (2008) は、JFL (台湾の大学で日本語を学ぶ、98 名) 環境と JSL (日本留学後、本格的に日本語を学ぶ、64 名) 環境の台湾人日本語学習者を対象に指示表現の使用傾向に関する質問紙調査を実施し、分散分析を行なった。その結果、「相対的現場指示の融合型」<sup>3</sup>の使用において、JSL 環境の学習者は JFL 環境の学習者より有意に高い使用率を示し、学習環境が指示表現の使用に影響を及ぼす可能性を明らかにした。

---

<sup>2</sup> Krashen によって提唱されたモニター理論の仮説の一つである「習得-学習仮説 (The Acquisition-Learning Hypothesis)」では、「学習 (Learning)」は意識的に言語知識を学ぶ行為を指し、言語の使用に直接結びつかないとされている。一方、「習得 (Acquisition)」は無意識的に言語を取り込み、実際の言語使用 (Use) に繋がるとされる。

また、「運用」および「使用」といった用語について、Krashen 自身は明確な区別を設けていないが、チョムスキーは「言語能力 (Linguistic Competence)」と「言語運用 (Linguistic Performance)」を区別しており、この「言語運用」は言語の使用の現れであるとされる。したがって、本研究では「使用」と同義と見なす。

以上を踏まえ、本研究では「学習」「習得」「運用」「使用」といった用語について、文脈に応じて柔軟に用いるものとし、用語間の厳密な区別は設けない。

<sup>3</sup> 孫 (2008) では、「話し手と聞き手が我々意識を持つ」場合に使用された指示詞を「相対的現場指示の融合型」としている。また、その例として、以下のものが挙げられている (孫 2008 : 52)。

「(A、B 両者の手元にある一つの人形を指しながら)

A : これは誰の人形ですか。B : 妹の人形です。」



言語項目ごとの具体的な使用傾向については、村田・李（2016）の研究が挙げられる。彼らは、JFL および JSL 環境における母語の異なる学習者のコーパスデータ<sup>4</sup>を用い、格助詞と終助詞の使用状況を比較・分析した。結果として、格助詞「が」「で」「と」「へ」「を」に関しては JFL 環境の学習者の使用頻度が高く、終助詞「ね」については JSL 環境の学習者が多用する傾向が確認された。

また、日本語談話における終助詞「よ」「ね」「よね」の使用実態を調査した研究に冷（2021）がある。この研究では、JFL（日本語は中国でしか習ったことのない）環境と JSL（日本語は日本でしか習ったことのない）環境における中国語を母語とする教室習得環境での学習者を対象としており、結果として、学習環境による明確な違いは見られなかったが、中国で日本語を習い始めた学習者は丁寧体の発話文<sup>5</sup>で「ね」を多用し、日本で学び始めた学習者は普通体の発話文で「よ」を頻繁に使用する傾向が見られた。

さらに、迫田・細井（2020）は、多言語母語の日本語学習者横断コーパス（International Corpus of Japanese as a Second Language、以下、I-JAS コーパスとする）のデータを用いて、異なる習得環境における学習者の会話の「正確さ」と「複雑さ」を分析している。その結果、JSL（日本で日本語を習う）環境における自然習得者（JSL-N 群）は、ほかの教室学習者群（JSL-C 群・JFL 群）に比べてより複雑で正確な文を生成する傾向があった。一方、JSL 環境における教室習得環境での学習者（JSL-C 群）と JFL（日本国外で日本語を習う）環境の教室習得環境での学習者（JFL 群）との間に顕著な差は見られなかった。また、JSL 環境の学習者は、並列節を用いてより長い文を生成する傾向があるという結果も得られた。この結果は、JSL 環境にいる学習者のほうが談話能力が高いことを示唆している。

村田（2020）は、丁寧体基調の談話における音声転訛現象<sup>6</sup>に着目し、I-JAS コーパスのデータを資料とし、JFL（日本国外で日本語を習う）環境と JSL（日本で日本語を習う）環境の教室習得者、および JSL 環境の自然習得者と母語話者の使用傾向を比較した。その結果、学習環境によって、学習者の用いる表現は母語話者と類似する場合とそうでない場合があり、使用傾向が分かれることが示され、学習環境に応じた指導の必要性が指摘されている。

学習者の意識や学習態度に焦点を当てた研究としては、金居（2004）がある。彼は、JSL（日本で日本語を習う）環境で学ぶ学習者に対して、インタビュー調査を行った結果、日本語能力の高い（日本語上級）学習者は、日本語や日本社会に関するステレオタイプを持たず、個

---

<sup>4</sup> 村田・李（2016）では、ドイツ語母語の学習者の話し言葉コーパスと KY コーパスのデータを用いた。具体的には、ドイツ語母語の学習者 45 名と英語母語の学習者 25 名を調査資料として分析した。

<sup>5</sup> 冷（2021）では、宇佐美（2019）の文字化規則に基づき、発話文を分析単位としている。

<sup>6</sup> 村田（2020）では、「のだ→んだ」や「いろいろな→いろんな」のような、言葉本来の発音が訛って変わる現象を「音声転訛」としており、合わせて 16 種類の表現を分析対象としている。

人の経験に基づく独自の学習ストラテジーを用いて日本語に接している傾向があると報告している。

以上の研究から、学習環境は学習者の言語使用や習得に多様な影響を及ぼし、言語項目によってその影響が大きかったり小さかったりすることがあると言える。具体的には、口頭流暢性、後続文の予測能力、長い文を作る能力（談話構成能力）といった側面においては、外国語環境よりも第二言語環境で学習するほうが、目標言語の習得が進むという結果が示されている。

## 1.2. 教室習得環境と自然習得環境

SLA において、習得環境が学習者の言語使用や習得に与える影響は広く注目されている。以下、教室習得環境と自然習得環境の違いに焦点を当てた主な研究をレビューする。

英語学習における教室習得環境と自然習得環境の影響を比較した研究として、Pica (1983)、Li (2018) が挙げられる。Pica (1983) では、スペイン語を母語とする学習者 18 名を対象に、形態素の使用傾向と文法的な正確さを調査した。その結果、教室習得環境における学習者 (Instructed Group : 6 名 ; 以下、教室習得者) では、形態素 (例えば「-ing」や「-ed」) の使用が過剰で、規則的な文法項目の正確さが高かった。これに対して、自然習得環境における学習者 (Natural Group : 6 名 ; 以下、自然習得者) では、文法的な正確さが低いものの、言いさし表現が多く、会話が途切れにくいことが明らかになった。また、複数形などの規則的項目においては教室習得者のほうが正確に用いている割合が高い一方、自然習得者は進行形を正確に用いている割合が高かった。「教室」と「自然」の両方の要素を含む環境における学習者 (Mixed Group : 6 名) については、習得度 (成績の良さ) に応じて、教室習得環境と自然習得環境の特徴が相互に影響し合う傾向が見られた。この結果から、習得環境の違いが文法的運用や表現のスタイルに大きく影響することが示されている。

また、英語の語彙習得を縦断的に調査した Li (2018) でも習得環境による違いが示されている。それによると、教室習得者より自然習得者のほうが有意に高い語彙知識を持っていたとの結果が得られた。この結果は、語彙習得において、自然習得環境のほうがより効果的であることを示唆しており、その中でも特に口語的な語彙の習得が進むことが明らかとなった。

日本語学習の分野でも、習得環境の違いが学習者の言語運用に与える影響について多くの研究がなされてきた。杉本 (2018) では、オーストラリアやアメリカ、日本の大学に在籍している日本語学習者を対象に、自己申告によるアンケート調査を行い、質的な分析をした。結果として、「教室」と「自然」の両方の要素を含む環境での学習者は教室習得者および自然習得者より日本語の口頭能力の向上に寄与していることが明らかになった。また、モチベーション

の維持や学習継続意欲にも好影響を与えることから、自然習得環境と教室習得環境の利点を組み合わせたカリキュラム設計の重要性が指摘されている。

JFL 環境における教室習得者を対象とした方（2010）の研究では、学習歴が増えるにつれて、学習者の用いるコミュニケーション・ストラテジー（Communication Strateg；以下、CS）全体の使用頻度が減少し、「他言語（英語・日本語の）借用」や「聞き返し」など特定の CS も減少する傾向にあることが分かった。

一方、安（2017）は、JSL 環境にある日本語中級レベルの学習者 4 名（母語の異なる自然習得者 2 名と教室習得者 2 名）を対象に、I-JAS コーパスから抽出した約 30 分間の自然会話データを用いて、習得環境による CS の使用状況を比較・分析した。その結果、両環境に共通して最も使用頻度が高かったのは「フィラー」であり、次いで「反復」、「修正」が多かった。しかし、教室習得者では CS の使用割合が比較的均一であったのに対し、自然習得者では個人差が大きく、特定の CS（例えば、「聞き返し」）は一部の学習者のみに見られた。これらの結果を総合すると、習得環境や学習歴といった要因が学習者の日本語会話における具体的な言語運用に影響を与えることが明らかとなった。

また、教室習得者と自然習得者を比較した研究としては、小田（2015）がある。この研究では、JSL 環境において日本人の配偶者として関西に在住するタイ人日本語学習者を対象に、否定表現の使用状況が調査・分析された。その結果、教室習得者と自然習得者の間に大きな全体差は見られなかったものの、否定形式語尾の活用に関しては教室習得者のほうが正確に使い分けを行っているという結果が出た。一方、自然習得者は「-なくて」「-なければ」などの否定形式語尾の活用を回避する傾向があり、代わりに基本形である「ない」を用いるケースが多く見られた。

これらの先行研究から、習得環境が学習者の言語使用や習得に与える影響について次のことが明らかになった。教室習得環境では、文法的な正確さや規則的な表現の使用の正確性が高い一方で、自然習得環境では、語彙、トーン、口頭能力の習得が速い傾向がある。さらに、「教室」と「自然」の両方の要素を含む環境における学習者は、両環境の長所が相乗的に働き、コミュニケーション能力や学習へのモチベーションの向上が見られる傾向が確認された。

## 2. フィラーに関する研究

本節では、まず分析の対象となる言語現象「フィラー」について、代表的な先行研究における定義と分類を確認し、その言語学的な位置づけを概観する（2.1）。続いて、母語話者および日本語学習者によるフィラーの使用に関する先行研究を整理する（2.2）。

## 2.1. フィラーとは何か

「フィラー (filler)」とは、もともと英語で「埋め物」「詰め物」を意味する語であり、話し言葉に特有の言語現象の一つとして位置づけられる。具体的には、発話中に生じる間をつなぐために用いられるもので、それ自体が命題的な内容を持たず、発話全体の意味に直接的な影響を与えない音声や表現を指す。日本語においては「え(ー)」、英語では "you know" や "um"、中国語では「怎么说呢 (zěn me shuō ne)」などが典型例として挙げられる。

日本語に関する研究では、「フィラー」という呼称のほかに、「Hesitation」(塩沢 1979)、「言い淀み」(小出 1983)、「場繋ぎ的な表現」(国立国語研究所 2006)など、異なる用語で言及されることもある。また、フィラーの定義やその範疇については、研究者によって見解が分かれており、概念の捉え方には多様性が見られる。

本節では、フィラーに関する代表的な定義や分類に焦点を当て、その研究的背景を整理することを目的とする。これに関連して、以下ではフィラーの言語的機能や類型に関して重要な示唆を与えた塩沢 (1979)、小出 (1983)、山根 (2002)、国立国語研究所 (2006) の研究を、年代順に概観する。

塩沢 (1979 : 151) は、日本語の話し言葉における「話の合間に入る『アノー』『エート』などの語」を「Hesitation」と呼び、これを語の本来の意味と「Hesitation」としての使用との関係に基づいて、以下の3つに分類している。

(A) 「もともと意味のないもの」：(間、あるいは意味内容を有せず、音声的特徴によって間を埋めるために用いられるもの。) 具体的には：

(1) 無言型 (記号は□)：話の途中で生じる無言の間。

例：そうですか。アノー□ありましてね。

(2) のばし型：前の語の語尾母音を伸ばす。

例：その時は、でも二あんまり.....。

(3) ひきつづき母音型：前の語の語尾母音を伸ばす。短型・長型 (ア(ー)、イ(ー)、ウ(ー)、エ(ー)、オ(ー)) がある。

例：近代、イー ([kindai ii]) に依存しておる.....。

(4) 母音型：前の語尾母音とは関係なく、ある母音を挿入する。ア(ー)、エ(ート)、ウ(ー)、ン(ー)がある。

例：けれども、エそれにもかかわらず.....。

(B) 「本来意味を持つが、Hesitation として使われる時はその意味を失う語」：(連体詞に由来しながらも、間をつなぐために用いられるもの。)

(1) 連体詞型：連体詞を起源とするもので、この(ー)、その(ー)、アノ(ー)の3つがある。

例：アノー、ここに来たりしたんで.....。

(C) 「本来意味をもち、その意味が役割に関係ある語」：（このタイプは、単なる間を埋める機能にとどまらず、場合により話者の感情や態度も示せる。）具体的には：

(1) 副詞型：副詞を起源とし、その頻度の高さ、意味の希薄さから書き言葉では使わないと判断した場合、「Hesitation」となる。マ(ア)、コー、ヤ(ッ)パ／ハリ、ナンカ、ナント類がある。

例：あんまり、ナンカ男の人に対しては、あんまりナンカあんまり.....。

例：当時は、アノ、ナンテイウデスカ、アノー、ぼくもわけがわからなかったですね.....。

(2) 代名詞「ナニ」型：「ナニ」+助動詞語句で、次の言葉をひとまぜ「ナニ」に置換えている。

例：アノー、ナデスヨ、アノーぼくの.....。

(3) 感動詞「そうね」型：「ソウネ」は同意を表すため、相手の意見に軽く相槌を打ちながら、こちらの考えをまとめるために使われる。

例：ソウネ、いろいろとぼく異論はあるけどさ.....。

(4) アノネ型：終助詞「ね」には、念を押す働きがあるため、アノネ型には相手を話に引き込もうとするときに使われる。

例：アノネ、黒柳さんのさっきおっしゃった.....。

(塩沢 1979 : 152-155 より、 () にある内容および下線は筆者による加筆)

このように、塩沢 (1979) の分類は、日本語の「Hesitation」現象を音声的・文法的・語用論的な観点から広く捉えたものであり、後のフィラー研究においても重要な基礎的枠組みとなっている。塩沢のいう「Hesitation」は、今日一般的に用いられる「フィラー」の概念と一部重なりながらも、それより広い範囲を含むものであると言える。

一方、話し手の認知的側面や談話構造との関係性に注目して分析を行っているのが小出 (1983) である。小出 (1983 : 83) では、発話中において話し手のためらいなどによって生じる、実質的な命題内容を構成しない音声現象を「言い淀み」としている。その特徴として、以下の3点を指摘している。

- ① 知的意味を持たず、意図的ではなく、無意識のうちに使用されること
- ② 意味の切れ目や文構造上の境界とは無関係に現れること（ただし、談話の流れの中では、伝達の核心部分や言いたいことの直前に最も現れやすい）

また、小出 (1983 : 83) は、その形式として以下のようなものを挙げている。

- ① 文節末の母音の引き伸ばし
- ② 母音型：「エ(ー)」 「ア(ー)」 など
- ③ 指示詞型：「アノ(ー)」 「ソノ(ー)」 など
- ④ 「ソウデスネ」 「ナンテイイマスカ」 など

## ⑤ 語の反復

さらに、「言い淀み」は内容の明晰さおよび場への適切さを保つために用いられ、話し手の心的態度を表す点から発話の丁寧度を高める役割を持つ。例えば、発話の冒頭で、相手とのやりとりを和らげる効果があるとされている（小出 1983 : 85-88）。

このように、小出（1983）の議論は、発話中における話し手の一時的な停滞や再構成といった言語処理の認知的側面に着目し、「言い淀み」を形式と機能の両面から体系的に明示しようとするものである。

山根（2002）は、フィラーの定義を「それ自身命題内容を持たず、かつほかの発話と狭義の応答関係・接続関係・修飾関係にない、発話の一部分を埋める音声現象」とし、従来の研究よりも対象の幅を広げ、共通語形だけでなく方言形も含めて分類を行っている。具体的には、山根（2002 : 49-51）は自然発話に見られるフィラーを以下のように詳細に分類している：

- ① 母音型：純粋な母音の長短。「あ そう」のような相槌の「あ」は除外。

例：エー まずちょっとこれ ざっと読んでみますと（《1》）

- ② あいまい母音型：「ア」「イ」「ウ」「エ」「オ」のいずれの母音にも分類できない母音。

例：歌人でアララギの  リーダーでもいらっしゃいました（《3》）

- ③ エート型：「エト」に長音・促音・助詞が付加されたもの。

例：エツト お尋ねしたいんですけども（《26》）

- ④ ソー型：「コ」「ソ」の長短やそれに助詞が付加されたもの。指示的用法や応答冒頭の「ソウデスネ」は除外。

例：すごく ソー リーダーンなって でその彼女が私にね（《19》）

- ⑤ コソア型：指示用法ではない「コノ」「ソノ」「アノ」の長短、および助詞付きのもの。

例：アノ お客様から注文たくさん言われなければ（《2》）

- ⑥ なんか型：「何」を含むが、不特定を表すものは含まない。

例：ナンテューンデスカネ ソー その人にはその人に合った

- ⑦ ネー型：「ネ」「いや」「はい」などで、聞き手の注意を引く機能をもつ。否定や感情表出の「いや(あ)」は除外。

例：これぐらいの長さがあるん ネー のどの奥へポトンと入れたら（《8》）

- ⑧ ハイ型：聞き手への応答ではない「あいづち」的使用の「はい」「うーん」「ホーン」「フーン」。

例：はい 任せましょう ウン（《25》）

- ⑨ マー型：「マ」の長短や助詞付き。「まあ きれい」などの感情表出は除外。

例：マ ここに マー 対決をする二つのグローバリズム（《4》）

- ⑩ モー型：「モ」の長短や助詞付き。「既に」などの意味を持つ語は除外。

例：モー ほんとじっと耐えながら（《18》）

⑪ ンー型：「ンー」「ウト」など、それに助詞が付加されたもの。

例：ンー 先生に呼ばれては アノー 跳べないから叱られ（《5》）

（山根 2002：49-51 より 表記の一部および下線は筆者による改変・加筆）

それまでの研究では、フィラーは主に話し手の言語処理上の停滞や認知的困難を示す音声的現象として捉えられることが多かった。しかし、山根（2002）は、フィラーの談話構造における機能的役割に着目し、その使用実態を実証的に分析することで、従来の音声的・認知的な枠組みにとどまらない、談話的・相互行為的視点を導入した点で、フィラー研究において重要な位置を占めている。

国立国語研究所（2006）は、日本語話し言葉コーパス（CSJ：Corpus of Spontaneous Japanese）の構築において、フィラーの定義およびタグ付けの基準を明示している。その中では、「フィラー」は「言い淀み時などに出現する場繋ぎ的表現」と定義され、認定対象が以下のような形式に限定されている。

① あ（ー）、い（ー）、う（ー）、え（ー）、お（ー）、ん（ー）、う（ー）ん、

② と（ー）、ま（ー）、あ（ー/んー）の（ー）、そ（ー/んー）の（ー）、う（ー）ん（ー/っ）と（ー）、あ（ー/っ）と（ー）、え（ー/っ）と（ー）、ん（ー/っ）と（ー）

上記①と②の基本表現＋「ですね（ー）」「っすね（ー）」

上記②基本表現＋「ね（ー）」「さ（ー）」

（国立国語研究所 2006：80-87 より 表記の一部は筆者による改変）

以上の形式で、談話上の「場繋ぎ的機能」が見られる場合、フィラーとして認定する。ただし、「ンー そうですね」の「ンー」や「マア」、「アノー／ソノー」などの語に関しては、応答表現や感動詞、連体詞との区別が困難であるため、一律にフィラーとするという操作的な判断基準を採用している。

このように、国立国語研究所（2006）は、CSJにおけるフィラーの定義と認定基準を形式面と機能面の双方から明確化した点において、学術的知見というよりは、コーパスを資料とする研究における分析単位の標準化を支える実用的枠組みを提供していると思われる。

以上に見てきたように、各研究において調査対象とされているフィラーの形式や分類基準には一定の共通性が見られる一方で、その選定方針や範囲には違いも認められる。以下に、各研究で対象とされているフィラーの形式を一覧にまとめた（表 2-2）。網掛けで示した部分は、それぞれの形式に加えて、後続に助詞が付加される場合も含まれることを意味する。なお、助詞の取扱いについては、山根（2002）では「ネ（ー）」のみを対象としているのに対し、国立国語研究所（2006）では「ネ（ー）」および「サ（ー）」の両方が対象とされている点に留意

する必要がある。また、表内の各研究は、調査対象とされている形式の共通項の多い順に配列した。

表 2-2 代表的な先行研究で扱われているフィラー形式

	塩沢 (1979)	小出 (1983)	山根 (2002)	国立国語 研究所 (2006)
ア・イ・ウ・エ・オ+(一)	○	○	○	○
コ・ソ・アノ+(一)	○	○	○	○
「何」を含む語や表現	○	○	○	
エ・ン・ウ+(一・ッ)+ト(一)			○	○
(ウー)ン			○	○
マー			○	○
コウ(一)	○		○	
ナンカ	○		○	
モー			○	
ソウ			○	
「ハイ①」「(ホー・フー)ン」			○	
「イヤ」「ハイ②」			○	
単独の「ネ(一)」			○	
間投の「ネ」	○			
発話冒頭の「ソウ(デス)ネ」	○			
ポーズ	○			
先行形式の長音化	○			
言い換え・言い直し		○		

注：「ハイ①」は発話の最後に念押しのために使われるものを表し、「ハイ②」は聞き手の注目を集めようとするために用いられるものを表す。

以上の表から、分析対象の範囲が最も広いのは塩沢（1979）であり、調査項目における下位分類の細かさにおいては山根（2002）が際立っていることが確認できる。

なお、フィラーの言語学的な位置づけについては、これまで多様な観点からの議論が蓄積されており、そのアプローチは研究分野によって大きく異なる。例えば、認知言語学の立場からは、フィラーは話し手の内的な言語処理過程に関連する現象と捉えられ、「心的操作標識」や「心内情報処理機構」といった概念によって説明される（定延・田窪 1995、田窪・金水 1997、



富樫 2001、大工原 2008・2010)。こうした立場では、フィラーは話し手の負荷や再構成の必要性を反映する、認知的手続きの表出として位置づけられている。

また、音声言語学の分野では、フィラーの音響的特徴や後続句の複雑さとの関係などに着目した精緻な音声分析も行われている（Watanabe & Den2010、渡辺・柏木2014、渡辺・外山2017、Mackawa, Kikuo and Mori, Hiroki 2017 など）。

一方、会話分析（Conversation Analysis）においては、フィラーは相互行為の中で談話の秩序や進行を調整する手段として捉えられ、隣接ペアや話題の転換など、会話構造における位置づけとその機能に焦点を当てた研究が展開されている（高木・森田 2015、水上・山下 2007、趙・賈 2011 など）。これに関連して、談話の流れを円滑に進める装置としてのフィラーの機能は、「談話標識（Discourse Marker）」あるいは「語用論的マーカー（Pragmatic Marker）」の枠組みにおいても議論されており、発話の接続や話し手の態度を示す指標としての役割が注目されている（加藤 1999、富阪 2002、楊 2017、Morita & Takagi2020、若松 2020、2021 など）。

さらに、フィラーを話し手による意図的またはコミュニケーション・ストラテジーの一環として捉える研究も多く存在している。例えば、尾崎（1981）、伝・渡辺（2009）、Amiridze et al.（2010）では、フィラーが聞き手の注意を引きつけたり、情報の構造化を支援したりする戦略的機能が指摘されている。

このように、フィラーは研究領域ごとに異なる理論的枠組みに基づき多角的に捉えられており、言語現象としての多義的・重層的な性格を有していると言える。

## 2.2. 母語話者によるフィラーの使用についての研究

前節では、フィラーの定義および言語学的な位置づけについて整理した。次に、それを踏まえて、母語話者および日本語学習者によるフィラーの使用に関する先行研究を概観する。まず、蓄積の多い母語話者によるフィラー使用に関する研究を取り上げ、その使用に影響を与える諸要因について論じた研究を整理する。

山根（2002）は、講演、留守番電話、対話、電話という4種類の談話データを用いて、日本語母語話者によるフィラーの使用実態を包括的に分析した。その結果、フィラーは発話の途中に出現する傾向が強いこと、特に留守番電話や電話といった談話では発話の冒頭にも頻出することが分かった。また、電話以外の談話では男性が女性よりも多くのフィラーを用いていたこと、さらに改まり度の高い場面ほどフィラーの使用頻度が高いことといった、談話場面とフィラー使用の関係が明らかにされた。

中島（2011）では、より限定的な属性（20代から50代の女性）の母語話者を対象に、『女性のことば・職場編』（1997年、ひつじ書房）の談話資料を用い、朝・昼・会議・打ち合わ

せといった職場内の多様な談話場面でのフィラー使用を分析した。その結果、指示詞型の「あの(一)」が最も多く出現したこと、フィラーの機能はその出現位置によって大きく異なることが分かった。

一方で、特定の発話場面に着目した先行研究として中村(2007)が挙げられる。この研究では、談話完成テストを用いて、母語話者が感謝場面において用いるフィラーの使用実態を調査している。調査の結果、特定のフィラー(例えば、「え(一)」)が感謝表現と共に起しやすい傾向が見られたほか、聞き手の社会的地位がフィラーの使用頻度や種類に影響を及ぼすことが明らかとなった。また、ドイツ人日本語学習者も母語話者と同程度にフィラーを使用しており、日本語におけるフィラーの語用論的側面に対する高い意識が示唆された。これらの知見から、フィラーの使用は単なる話し言葉の特徴にとどまらず、発話場面や対人関係と密接に関係している可能性があることが示唆される。

さらに、日本語母語話者によるフィラー使用の特徴については、これまでに数多くの先行研究が行われてきた(Rose2012、2017、Howell & Yamaguchi1979、Watanabe et al. 2006 など)。そのうち、日本語母語話者が日本語と英語を話す際のフィラーの形態的・時間的特徴を比較したのが Rose(2017)である。この研究は、Crosslinguistic Corpus の音声データを用い、日本語母語話者 32 名(日本語のみを話す話者 16 名、日本語を母語とする英語の習熟度の異なる学習者 16 名)を対象にフィラーの使用実態を分析した。その結果、日本語話者は母語である日本語を話す際、単音素形(例えば、「え(一)」 「ん(一)」)のフィラーを多用しており、また種類・頻度ともに高いことが明らかになった。一方、英語を話す際には、低習熟度の話者が「uh」などの単音素形を好んで用い、長い遅延(発話の間隔や遅れ)を伴う傾向が見られた。高習熟度の話者は、形態や出現位置において英語母語話者に近い使用パターンを示しており、発話の自然さや流暢さに寄与していた。これらの結果から、フィラーの使用は使用言語や習熟度と密接に関係しており、発話中、言語的負荷や談話調整を反映する指標となることが示唆される。

これらの研究からは、フィラーの使用が談話の種類(講義か対話か)、場面のフォーマル度、発話場面(依頼・感謝・断りなどの行為タイプ)、話者属性(母語話者か学習者か、習熟度の違い)といった複数の要因によって左右される複雑な現象であることが示されている。特に、母語か第二言語かという使用言語の違いや、それに伴う認知的負荷、談話調整機能の働きがフィラーの出現頻度・形式・位置に具体的に反映される点は、学習者の言語運用を分析する上で重要な視点となる。

### 2.3. 学習者によるフィラーの使用についての研究

一方、学習者を対象としたフィラー研究は母語話者に関する研究と比べて少なく、特に【学習環境】との関連に注目したものは限られている。以下では、学習者によるフィラーの使用実態に関する研究を整理する。

まず、学習者のフィラーの使用を扱った研究の多くは、母語話者との比較を通じて、その使用傾向を明らかにしようとするものである。例えば、永井（2017）は、韓国人および中国人の日本語学習者4名（JSL か JFL かは明示されていない）を対象に談話調査を行い、学習者の使用するフィラーは母語話者ほど多様性に富まず、また複数のフィラーを連続して用いるといった不自然な使用も見られると指摘している。葛（2015）も談話調査を用い、中国人 JSL 学習者8名を対象として母語話者との比較を行った結果、学習者は用いるフィラーの数が少なく、母語話者の半数以下にとどまることを明らかにしている。

一方、学習者のフィラー使用に特化した研究としては、小西（2018）などが挙げられる。小西（2018）は、I-JAS コーパスにおけるインタビュー、ロールプレイ、ストーリーテリングという3つの異なる談話形式のデータを分析し、学習者の習熟度が高まるにつれて、フィラー全体の使用数は減少するものの、使用形式においては、母音型フィラー（例えば、「あ(ー)」や「え(ー)」など）が減少し、語彙型フィラー（例えば、「え(っ／え)と」「あの(ー)」「ま(あ)」など）が増加する傾向があると報告している。このことから、フィラーの使用は学習者の日本語の熟達度と関連している可能性があると言える。

また、学習者の使用する日本語談話において、母語である中国語フィラーが混入する事例も報告されている（高 2018、陳 2023）。高（2018）では、学習者と親しい母語話者との自然談話を分析し、学習者が無意識に中国語フィラー（例えば、「嗯(en)」など）を使用していることを明らかにし、「うん」と「嗯(en)」の混用が母語の影響による可能性が示されている。

陳（2023）は、I-JAS コーパスにおける台湾人日本語学習者の談話データを分析し、フィラーの不自然な運用とその問題点を検討した。その結果、フィラーの不自然な使用は主に、①フィラーの不使用（相手の質問に対する沈黙、自分の発話中の沈黙）、②母語フィラーの使用<sup>7</sup>、③不適切な語形・発音（不完全な、または日本語フィラーに存在しない語形・発音）、④「不適切なフィラーの選択（対象や相手に対する不適切さ）、⑤フィラーの過剰使用の5つに分類されるとしている（同：42-54）。さらに、こうした不自然な使用や誤用は聞き手に誤解や不快感を与える可能性があることが示され、それを踏まえ、フィラーを適切に運用できるよう指導する重要性が強調されている。

---

<sup>7</sup> 陳（2023：45）では、母語フィラーの使用例として「呃(e)」が挙げられている。また、ダイアログ発話はモノログ発話よりも「呃(e)」が現れやすいことが明らかになった。

これらの研究から、学習者によるフィラーの使用は、日本語の習熟度や母語といった多様な要因によって影響されることが分かる。

#### 2.4. 学習者のフィラー使用と学習環境との相関について

学習者を対象としたフィラー研究の中には、フィラーの使用と学習環境との関連性に着目したものも散見される。以下では、そのような研究の知見を整理し、学習環境がフィラーの使用に及ぼす影響の可能性を確認する。

まず、呉（2007b）は、韓国人 JFL（韓国で日本語を習う）学習者（日本留学経験者を含む）と、呉（2007a）の調査対象である韓国人 JSL（日本で学ぶ）学習者のフィラー使用を比較し、分析を行った。その結果、フィラーの使用数には統計的に有意な差は認められず、学習環境の違いがフィラーの使用頻度に必ずしも影響を与えるとは限らない可能性が示唆された。一方で、JFL 学習者は発話全体の量が少ないにもかかわらず、フィラーの使用頻度が相対的に高い傾向も観察された。

Iwasaki（2011）は、来日前は JFL 環境であったレベルの異なる英語圏の学習者 5 名を対象に、1 年間の日本留学経験がフィラーの使用に及ぼす影響を縦断的に調査した。来日前後の談話データの比較から、留学後にはフィラーの使用頻度が減少した一方で、使用されるフィラーの種類は増加していることが確認された。また、使用されるフィラーの機能面にも変化が見られ、留学前は主に認知的機能を持つフィラー（例えば、思考時間を稼ぐ「あの(一)」など）が使用されていたのに対し、留学後は社会的に有用な機能を担うフィラー（例えば、相手への配慮を示す「そうですね」など）の使用が増加したことが報告されている。

学習者のフィラー習得を縦断的に調査した研究には、石黒（2022）がある。この研究では、北京日本語学習者縦断コーパス（B-JAS : Beijing Corpus of Japanese as a Second Language）のインタビューデータを用い、日本語をゼロから学び始めた中国語母語の大学生 3 名を対象に、JFL 環境（中国）および JSL 環境（日本留学）での学習を通じて、フィラーの使用がどのように変化するかを明らかにしている。3 年半にわたって収集した 7 回の談話データを分析した結果、学習初期には中国語のフィラーが多く使用されていたが、学習の進行に伴い、日本語のフィラーへの移行が見られた。特に、学習初期段階を過ぎた頃から、中国語と音声的に類似する日本語フィラー（例えば、「嗯(en)」と「ん(一)」、「呃(e)」と「え(一)」）が多く使用されるようになった。さらに、留学後、中国語フィラー（例えば、「呃(e)」）の使用はほとんど見られなくなり、使用されるフィラーの形式に偏りが少なくなり、より多様なフィラーが用いられるようになる傾向が明らかになった。また、フィラーの形式別に見ると、「あの(一)」や「え(一)と」といった形式は、留学前の JFL 環境ですでに習得されていたのに対し、「なんか」

「その(一)」 「ま(あ)」などは、留学後の JSL 環境で新たに使用されるようになったことも報告されている。学習環境の変化に伴うフィラー使用の発達的変容を縦断的に捉えた点で、石黒(2022)の研究は極めて示唆に富む成果を示している。

以上の研究から、学習環境の違いがフィラーの使用形式や機能、さらには母語からの影響の減退といった点において一定の影響を及ぼす可能性があることが示されている。しかしながら、使用頻度に関しては環境差が必ずしも明瞭ではない点など、未解明の課題も多く残されている。

### 3. 問題のありかと本研究の目的

本節では、前節(1 および 2)で概観した先行研究を踏まえ、まず問題の所在を整理し(3.1)、次に本研究の課題を明らかにする(3.2)。

#### 3.1. 問題の所在

「学習環境」という語は一見して明確な定義を有すると思われるが、実際には極めて複雑かつ多層的な実態を内包している。従来の研究では、日本語の「学習環境」を JFL(外国語としての日本語)環境と JSL(第二言語としての日本語)環境という二項対立的な枠組みで捉えることが一般的であった。この分類は理論的な整理の上では一定の有効性を持つものの、実際の学習者の習得プロセスや言語接触の実態を的確に反映するには限界があると指摘されている(野田ほか 2001 : 179)。

例えば、JSL 環境においては「教室習得者」と「自然習得者」という区分がしばしば用いられるが、教室で日本語を学ぶ学習者であっても、日常生活において自然な日本語に触れる機会が少なからず存在するため、両者を明確に区別することは困難である。言い換えれば、JSL 環境における「教室習得者」は、主に「教室」と「自然」の両方の場面で日本語に接しており、単一のカテゴリーに分類することは現実にはそぐわない。また、JFL 環境の学習者においても、例えば、呉(2007b)が対象とした韓国で日本語を学ぶ学習者の中には、日本留学経験者が含まれており、同じ「JFL 学習者」とされる者の中でもその言語接触のあり方には大きな違いが見られる。

さらに、グローバル化の進展と教育メディアの多様化に伴い、人々が学ぶ環境はかつてよりも柔軟かつ複線的なものとなっている(宇治橋・小平 2015 : 7)。実際に、初期段階では JFL 環境で学び、その後 JSL 環境に移行するという、いわゆる M 環境に置かれている者も少なく

ない。こうした事例は、従来の「JFL・JSL」という静的・固定的な分類枠では捉えきれない動的かつ中間的な学習者像の存在を明らかにしている。

一方で、学習者によるフィラー使用の実態については、母語話者との比較において、使用頻度や形式の違いを明らかにした研究は一定数存在するものの（葛 2015 など）、フィラーの使用に影響を及ぼすとされる談話の種類やフォーマル度（山根 2002）、発話場面（中村 2007）、日本語の習熟度（小西 2018）などの要因を統制した上で調査した実証研究は限られている。さらに、学習環境に着目した先行研究においては、分析の対象となる言語項目が語彙や文法といった形式的な言語知識に偏る傾向があり、フィラーのように日本語教育では明示的に教えられることが少ないが、実際の会話において不可欠な談話要素に焦点を当てた研究は非常に少ない。

### 3.2. 本研究の課題

以上の課題を踏まえ、本研究では、教室習得を主とする中国語母語話者の中で、

- (1) 日本語は中国のみで学習した学習者（以下、JFL 学習者）
- (2) 日本語は日本のみで学習した学習者（以下、JSL 学習者）
- (3) 日本語は中国で学び始めた後、日本でも学習した学習者（以下、M 学習者）

という3つのグループを対象に、彼／彼女らと初対面の日本語母語話者との自由談話におけるフィラー使用の実態（形式・出現位置・機能）を比較・分析することにより、学習環境の違いがフィラー使用に及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。

本研究は、フィラーの使用に影響を与えるとされる要因（談話の種類、フォーマル度、発話場面、日本語の習熟度）を可能な限り統制した上で、学習者の使用するフィラーの形式・出現位置・機能の3つの側面に注目し、学習環境による運用上の相違を調査・考察する。これにより、日本語の第二言語習得、中でも談話能力の発達過程に関する理解を深めると同時に、これまで十分に扱われてこなかったフィラーという談話的要素の使用・習得における学習環境の役割について、実証的知見を提供することに本研究の意義がある。

具体的には、以下の3つのリサーチクエスチョンを設定する。

- (a) JFL 学習者、JSL 学習者、M 学習者のフィラー使用（形式・出現位置）はそれぞれどのような傾向を示すか。その使用傾向に学習環境との関連は見られるか。（第4、5章）
- (b) 各グループにおいて、使用されるフィラーの形式・出現位置のうち、学習環境による差異が特に顕著に見られるものは何か。また、それらの談話機能と使用の傾向にはどのような特徴があるか。（第6章）
- (c) フィラーの使用（形式・出現位置・機能）に関して、学習環境はどのように関与して

いるか。また、学習環境以外に影響を与えている要因はあるか。あるとすれば、それはどのように影響していると考えられるか。（第7章）

## 第3章 調査の概要と分析の方法

本章では、本研究の目的に基づき、実施する調査をデザインし、実際に実施した調査に関する詳細な情報について述べる。

具体的には、1 節で学習環境の枠組みおよび調査方法の選定について詳しく検討し、その後、2 節で実施した本調査の概要を提示する。3 節では、分析方法に関する分析単位やフィルターの認定および分析の視点について述べる。

### 1. 調査方法の検討

本節では、学習環境の枠組みと本研究における分類を提示し、本研究に用いる用語について説明する（1.1）。続いて調査方法の選定に関する検討を行う（1.2）。

#### 1.1. 学習環境の枠組みと本研究における分類

本研究の目的は、日本語の SLA 研究において、学習者の置かれている学習環境がフィルターの使用にどのような影響を及ぼすかを明らかにすることである。この目的に基づき、本研究では、先行研究において広く用いられている学習環境と習得環境の枠組み（第2章）をもとに、異なる学習環境にある中国語母語の日本語学習者を対象とする。

具体的には、以下の3つのグループの学習者を調査対象とする（表2-1を参照）。いずれの学習者も、主に「教室」の場で日本語を習得してきた「教室習得者」であり、完全な「自然習得者」は含まれていない。

表2-1 本研究で対象とする学習者の置かれている学習環境の特徴

学習環境	外国語環境	第二言語環境	
習得環境	教室習得環境	教室習得環境 (教室＋自然)	自然習得環境
本研究の調査対象	JFL 学習者	JSL 学習者	
	M 学習者		
普段の言語使用	母語	母語・目標言語	目標言語
文法項目の説明	あり	あり	なし
学習項目の決定権	教師	教師・学習者	学習者
インプット	少	多	多
アウトプット	少	多	多
フィードバック	多	中	少



問題解決的会話 インターアクション	少	多	多
目標言語のリソース	少	多	多
多様な言語との接触	少	多	多
重要視する面	文法形式の正しさ	文法形式の正しさ 会話の流暢さ	会話の流暢さ

(野田ほか (2001 : 194) をもとに作成した)

次に、本研究における「学習環境」という用語の定義および使用方針について確認しておく。ここまで述べてきたように、「学習環境」という語は、一見すると明確な意味を持つかのように見えるが、実際には文脈や分野によってその指示対象や概念的枠組みが大きく異なる、多義的かつ相対的な用語だからである。例えば、日本語の第二言語習得 (SLA) 研究においては、「学習環境」という語は主に以下のような分類において用いられてきた (詳しくは第 2 章の 1 節を参照)。

- ① 地理的・社会的観点に基づく分類：調査時点で学習者が目標言語 (日本語) 圏にいるかどうかにより、「JFL」と「JSL」に分ける (呉 2007b など)。さらに、「JFL」と「JSL」の両方を経験した学習者に対しては、「混合環境 (以下、M 環境)」といった中間的なカテゴリも存在する (冷 2025a など)。
- ② 学習形態に基づく分類：学習者が言語を主に「教室」という形式的な場で習得しているのか、あるいは日常的な社会的接触を通じて自然に習得しているのかにより、「教室習得環境」または「自然習得環境」として言及される。
- ③ 上記①と②を複合的に捉える分類：例えば、「JFL 環境における教室習得者」や「JSL 環境における自然習得者」といったように、地理的環境と学習形態の両軸から学習者の習得状況を把握するアプローチも存在する。

これらはいずれも、SLA における理論的・実証的研究の枠組みにおいて、「学習環境」という語が多層的かつ機能的に用いられている例であり、研究目的に応じて定義が変動しうることを示している。

一方、「学習環境」という用語は、日本語教育の枠を超えて、教育学や教育工学といった分野でも広く用いられている。その場合、より包括的な意味合いを帯び、学習が行われる物理的・社会的・心理的・教育的な諸条件を広く包含する概念として扱われる。例えば、Atkinson (2013 : 219) は、「Learning environment (学習環境)」を次のように定義している (訳は筆者による)。

学習環境とは、学習が生起する社会的・物理的・心理的および教育的文脈であり、それらが学習の達成度や態度に影響を与えるものである。具体的には、教室内の社会的相互作用、物理的空間、心理的雰囲気、教授法など、多様な構成要素を含む。

このように、「学習環境」という語は単なる物理的な「場」ではなく、学習者を取り巻く文化的・教育的・社会的条件の総体として捉えることも可能である。

以上を踏まえ、本研究では「学習環境」という語の使用方針を以下のように定める。

- ・一般的な文脈において「学習環境」という語を用いる場合：学習者を取り巻く教育的アプローチ、文化的背景、教育と学習が実施される物理的・社会的条件を含む広義の枠組みを指す。
- ・一方、SLA 研究における理論的分類としての「学習環境」について言及する場合：  
「JFL 環境・JSL 環境・M 環境」あるいは「教室習得環境・自然習得環境」といった研究上のカテゴリを明示する必要があるため、語の冒頭を【】で囲み「【学習環境】」と表記する。

なお、本論文では、特に断りがない限り、「【学習環境】」という表記は、SLA 研究上の区分としての「JFL 環境・JSL 環境・M 環境」および「教室習得環境・自然習得環境」のいずれか、または両方を指すものとする。

## 1.2. 調査方法の選定

本研究では、学習者の自然な日本語談話におけるフィラーの使用実態を明らかにすることを目的としており、その目的に照らして、対象とする談話の種類を検討する必要がある。研究でよく用いられる談話の種類は様々であるが、それぞれの特徴を表 2-2 に示す。

表 2-2 談話の種類ごとの特徴

談話の種類	物理空間	同時性	話し手・聞き手	モード	情報の流れ
講演	共有	リアル・タイム	対多	五感	一方向
留守番電話	非共有	非リアル・タイム	対 1 (想定)	聴覚	一方向
対話	共有	リアル・タイム	対 1	五感	双方向
電話	非共有	リアル・タイム	対 1	聴覚	双方向

(山根 2002 : 6 より、網掛けは筆者による)

表 2-2 に示されているように、談話には多様な種類があり、それぞれの談話形式によって、発話の特徴や言語使用の傾向が異なる。例えば、講演や留守番電話のメッセージは一方的な談話であり、話し手が聞き手の反応をその場で受け取ることはできない。また、電話による談話も、表情・視線・ジェスチャーといった非言語的情報が相手に共有されないため、相互行為に一定の制約がある。

一方、対話（Dialogue）は、話し手と聞き手の間で双方向的なやりとりが行われ、発話が相互行為の中で展開されるため、フィラーの自然な出現や使用機能を観察しやすいという利点がある。その上、対話は学習者が日常的に最も頻繁に接する談話形式の一つであり、学習者の使用実態をより正確に反映できると考えられる。

したがって、本研究では「対話」場面に限定して資料を収集することとする。

## 2. 調査の概要

本節では、本研究の調査方法およびデータの概要について述べる。2.1 では調査方法、2.2 ではインフォーマント情報、2.3 では対話者情報、2.4 では談話情報を順に扱う。

### 2.1. 調査方法

本調査は、2021 年 10 月から 2022 年 4 月にかけて中国の雲南省および日本のおお阪で実施した。収集した談話は、日本語能力試験<sup>8</sup>（JLPT : Japanese-Language Proficiency Test）一級（以下、N1）に合格している中国語母語の学習者（15 名 : JFL・JSL・M グループ各 5 名、詳細は 3.2 を参照）と日本語母語話者（3 名、詳細は 3.3 を参照）による初対面の自由会話である。会話の話題は事前に設定せず、参加者の自発的なやりとりによって自然に展開される談話を収録した。

フィラーは、話し手が発話を即興的に構築する過程で挿入される要素であり、談話の即時性や即興性と密接に関係する言語現象である。山根（2002）や『音声学大辞典』（「言い淀み」1976 : 46-47、三修社）によれば、談話のフォーマル度や即興性の高低が、フィラーの出現頻度に影響を及ぼすとされている。これらの指摘を踏まえ、本研究では、こうした要因による偏りを最小限に抑えるため、「準備なし」「初対面」「自由発話」という条件下で収録された自然談話を分析対象として選定した。

---

<sup>8</sup> 日本語能力試験（JLPT : Japanese-Language Proficiency Test）とは、日本語を母語としない人を対象に、日本語の語彙・文法・読解・聴解力を評価・認定する試験である。N1～N5 の 5 つのレベルがあり、N1 が最も難しい。JLPT のホームページによれば、N1 レベルの目安は、複雑で抽象的な文章や自然な会話を深く理解でき、幅広い場面でまとまりのある会話を自然に行える高度な日本語運用能力を持つことである。

談話の収録は、音声のみで行い、映像記録（ビデオ撮影）は実施していない。収録に先立ち、研究の趣旨と使用目的を口頭および文書で説明し、録音に同意した参加者のみを対象とした。本調査は、所属機関の倫理審査を経て実施しており、同意取得に用いた書式は巻末付録に添付している。

また、分析に必要なインフォーマント情報および対話者に関するフェイス情報については、談話収録後に質問紙調査により収集した。

## 2.2. インフォーマント情報

本研究の調査対象となる学習者は、【学習環境】について、本章の 1.1 節で述べた特徴を有している。加えて、以下の理由に基づき、本研究の調査対象となる学習者は次の条件も満たしている。

### ① N1 に合格していること

（理由：一般的な会話能力試験、例えば、ACTFL 口頭能力測定（Oral Proficiency Interviews、以下、OPI<sup>9</sup>）なども存在するが、協力者の大多数が受験していないため、十分なデータを確保することが困難である。また、こうした試験の受験者は一般的な学習者像から逸脱している可能性もあることから、信頼性と普及率の高い N1 合格者を選定基準とする。）

### ② 15 歳以降に日本語を学び始めたこと

（理由：言語習得においては年齢が大きな要因であるとされており、特に「臨界期仮説（Critical Period Hypothesis）」によれば、7～13 歳を境に言語習得の容易さが変化する可能性が指摘されている（迫田 2002：75）。本研究では、こうした個人差を考慮した上で、より実用的かつ明確な基準として 15 歳を区切りとした。）

### ③ 主に教室で日本語を習得してきたこと

（理由：学習環境を「自然習得」と「教室習得」に厳密に分けることは困難であるが、分析の変数を減らす目的で、主に教室で習得した学習者に限定する。）

### ④ 現役の学生であること

（理由：学習者のライフスタイルや言語接触状況にある程度揃えるため、生活スタイルや日本語の使用状況にある程度の共通性が期待される現役学生に限定した。）

インフォーマントの基本情報を表 2-3 に示す。話者 ID は以下の通りである。

<sup>9</sup> 「OPI」とは、ACTFL（アメリカ外国語教育協議会）が実施する口頭能力測定の略称であり、外国語学習者の会話におけるタスク達成能力を、ACTFL が定めた能力基準に基づき、対面式のインタビューによって評価するテストである。OPI では、「超級、上級、中級、初級」という 4 つの主要レベルがあり、上級、中級、初級はさらに細かく「- 上・ - 中・ - 下」の 3 つの下位レベルに分かれている。

C (China) : 日本語は中国でのみ学習した学習者 (JFL 学習者 : C1～C5)

J (Japan) : 日本語は日本でのみ学習した学習者 (JSL 学習者 : J1～J5)

M (Mixed) : 日本語は中国で学習した後、日本でも学んだ学習者 (M 学習者 : M1～M5)

表は、1) 【学習環境】の違い (C→J→M の順)、2) 「滞日歴」の短い順に配列している。「滞日歴」がない JFL 学習者については、「教室歴」の短い順に並べている。また、以下に示す情報はすべて談話収録時点でのものである (以下同様)。

なお、「滞日歴」とは、日本に留学・就労・研修などの目的で実際に滞在していた期間を示すものである。また、「日本語接触歴」とは、単に日本語学習を開始してから収録時点までの期間を指すのではなく、以下のような多様な日本語接触経験を含んでいる。

- ① 正式な教室における学習歴 (教育機関での日本語授業)
- ② 入試や資格試験のための日本語テキストを用いた独学期間
- ③ 仕事や生活の中で頻繁に日本語を使用した期間

表 2-3 インフォーマントの基本情報

話者 ID	学習場所	性別・年代	滞日歴	教室歴	日本語接触歴
C1	江西省	女・20 代		4 年 3 ヶ月	4 年 3 ヶ月
C2	遼寧省	女・20 代		4 年 3 ヶ月	5 年 3 ヶ月
C3	遼寧省	男・20 代	なし	5 年 2 ヶ月	5 年 2 ヶ月
C4	湖南省	女・20 代		5 年 3 ヶ月	6 年 3 ヶ月
C5	湖北省	女・20 代		5 年 3 ヶ月	8 年
J1	京都	男・20 代	2 年 6 か月	2 年 6 か月	3 年 1 か月
J2	京都	男・20 代	3 年 9 ヶ月	3 年 9 ヶ月	3 年 9 ヶ月
J3	大阪	女・20 代	5 年	5 年	5 年
J4	大阪	男・30 代	5 年	5 年	5 年
J5	東京	男・20 代	6 年	6 年	6 年
M1	北京	女・20 代	1 年 1 ヶ月	7 年 4 ヶ月	7 年 4 ヶ月
M2	江蘇省	女・20 代	4 年 1 ヶ月	8 年 1 ヶ月	8 年 1 ヶ月
M3	四川省	女・20 代	4 年 5 ヶ月	7 年 7 ヶ月	7 年 7 ヶ月
M4	遼寧省	女・20 代	5 年 1 ヶ月	9 年 1 ヶ月	9 年 1 ヶ月
M5	上海	女・30 代	6 年	7 年	7 年

JFL 学習者が週あたりに行っている日本語学習の詳細を表 2-4 に示す。「会話授業」は日本人教師による授業であり、大学 4 年間の正規課程に含まれている。表中の（ ）で示した期間は、その活動が継続していた期間を意味する。また、「NHK」は NHK ラジオのニュース番組を指す。

また、C4 について補足すると、当初は他専攻を希望していたが、入学試験の点数が所定に達しなかったため、中国の大学の「調整」制度により日本語専攻に配属された。

表 2-4 JFL 学習者における日本語学習の詳細（週単位）

	C1	C2	C3	C4	C5
	女・20 代	女・20 代	男・20 代	女・20 代	女・20 代
授業言語(日本語/中国語)	中国語	中国語	中国語	中国語	中国語
日本語授業(大学/語学学校)	9-11 時間(4 年)	9-11 時間(4 年)	10-12 時間(4 年)	7-9 時間(4 年)	9-11 時間(4 年)
会話授業	1-2 時間(3 年)	1-2 時間(3 年)	1-2 時間(3 年)	2-3 時間(3 年)	1-2 時間(3 年)
大学/語学学校卒業後の 日本語接触		20 時間 (1 年)独学		20 時間 (1 年)独学	15 時間 (2 年 9 ヶ月)仕事
日本語授業 (大学院/大学)	6-8 時間 (3 ヶ月)	6-8 時間 (3 ヶ月)	6-8 時間 (1 年 2 ヶ月)	6-8 時間 (1 年 3 ヶ月)	6-8 時間 (1 年 3 ヶ月)
日本語の視聴	×	○(ドラマ)	○(『紀行』番組)	×	○(ドラマ)
ニュース/ラジオ視聴	○(NHK)	×	×	○(NHK)	×
アルバイト歴(期間)	×	×	3 時間 (1 年 2 ヶ月)	×	×
			翻訳・日本語教師		
日本人との交流	・1 時間(6 ヶ月) 交換留学生	×	・1 時間(6 ヶ月) 交換留学生	×	×
N1 の得点	100-120	100-120	121-140	100-120	100-120
日本語学習動機	就職	趣味	趣味	調整	就職
普段日本語を話す頻度	低	低	中	低	低
教室学習期間	4 年 3 ヶ月	4 年 3 ヶ月	5 年 2 ヶ月	5 年 3 ヶ月	5 年 3 ヶ月
日本語接触歴	4 年 3 ヶ月	5 年 3 ヶ月	5 年 2 ヶ月	6 年 3 ヶ月	8 年

続いて、JSL 学習者の週単位の日本語学習状況を以下の表 2-5 に示す。なお、JSL 学習者については、「日本語接触歴」は「日本滞在期間」と一致している。また、「方向転換」は、中

国での進学や仕事をやめ、それ以外の国で新たな人生の道を選ぶために日本語を学び始めたことを意味する。

表 2-5 JSL 学習者における日本語学習の詳細（週単位）

	J1 男・20 代	J2 男・20 代	J3 女・20 代	J4 男・30 代	J5 男・20 代
授業言語 (日本語/中国語)	日本語	日本語	日本語	日本語	日本語
日本語授業 (大学/語学学校)	20 時間 (1 年 6 ヶ月)	20 時間 (1 年 9 ヶ月)	20 時間 (1 年)	20 時間 (2 年)	15 時間 (1 年 6 ヶ月)
会話授業	×	×	×	×	×
大学/語学学校 卒業後の 日本語接触	15 時間 (6 ヶ月) 進学塾	15 時間 (1 年) 進学塾	15 時間(2 年) 専門学校 15 時間(1 年) 進学塾	10 時間(1 年 6 ヶ月) 独学 40 時間(1 年 6 ヶ月) 仕事	15 時間(1 年) 進学塾
日本語授業 (大学院/大学)	15 時間 (1 年 1 ヶ月)	15 時間 (1 年)	15 時間 (1 年)		12 時間 (3 年 6 ヶ月)
日本語の視聴 ニュース/ラジオ視聴 バイト歴(期間)	○(YouTube) ○(NHK) ×	×	○(テレビ) ○(NHK)	×	×
日本人との交流	×	25 時間(3 年) レジエ・コッ ク	15 時間(3 年) ドラッグストア・ホ ームセンター	20 時間(3 年 6 ヶ月) 清掃・ドラッグスト ア・ホームセンター	10 時間(3 ヶ月) コンビニ・百貨店のガ イド
	・3 時間 (1 年 1 ヶ月) サークルの人	・2 時間 (1 年) サークルの人	・3 時間 (1 年 1 ヶ月) サークルの人 ・1 時間 (1 年 1 ヶ月) チューター		・3 時間(1 年) 日本語コーナー ・3 時間(1 年 1 ヶ月) サークルの人 ・2 時間(3 ヶ月) 模擬面接
N1 の得点	141-160	100-120	121-140	100-120	141-160
日本語学習動機	方向転換	方向転換	趣味	方向転換	進学
普段日本語を話す頻度	高	高	高	中	高

教室学習期間	2年6ヶ月	3年9ヶ月	5年	5年	6年
日本語接触歴	3年1ヶ月	3年9ヶ月	5年	5年	6年

最後に、M 学習者の週ごとの日本語学習時間の詳細を表 2-6 に示す。

表 2-6 M 学習者における日本語学習の詳細（週単位）

	M1 女・20 代	M2 女・20 代	M3 女・20 代	M4 女・20 代	M5 女・30 代
授業言語 (日本語/中国語)	中国語(3 年)	中国語(4 年)	中国語(3 年)	中国語(4 年)	中国語(1 年)
授業形態 (交換留学/大学院)	日本語 (1 年 1 ヶ月) 英語(3 年)	日本語 (4 年 1 ヶ月)	日本語 (4 年 5 ヶ月)	日本語 (5 年 1 ヶ月)	英語・日本語 (6 年)
日本語授業(来日前)	10 時間(3 年)	10 時間(4 年)	10 時間(4 年)	5 時間(4 年)	2 時間(1 年)
会話授業(来日前)	1-2 時間(3 年)	1-2 時間(3 年)	1-2 時間(3 年)	×	×
留学後の日本語接触 (インプットのみ)	15 時間(1 年 2 ヶ月) 交換留学 25 時間(3 年) 研究	6 時間(6 ヶ月) 授業 30 時間(6 ヶ月) 受験の準備	10 時間(1 年) 交換留学 20 時間(1 年) 受験の準備	20 時間 (6 ヶ月) 語学学校	20 時間 (1 年 6 ヶ月) 語学学校
日本語授業(来日後)	×	8 時間(4 年)	8 時間(3 年 6 ヶ月)	9 時間(4 年)	2 時間(4 年 6 ヶ月)
日本語の視聴	×	○(テレビ)	×	×	×
ニュース/ラジオ視聴	○(NHK)	○(NHK)	×	×	×
日本語によるアルバ イト歴(期間)	×	20 時間(1 年) ドラッグストア・レジ 5 時間 (2 年 3 ヶ月) TA・アドバイザー	3 時間 (1 年) TA	20 時間 (3 年) ホール	5 時間(1 年) レジ
日本人との交流	2 時間(3 年) 留学生	1 時間(1 年) チューター 1 時間(1 年) タンデム学習	1 時間(1 年) チューター	1 時間(3 年) サークルの 人	
N1 の得点	161-180	141-160	161-180	100-120	100-120



日本語学習動機	趣味	趣味	趣味	趣味	趣味
日本語を話す頻度	高	高	高	高	中
教室学習期間	7年4ヶ月	8年1ヶ月	7年7ヶ月	9年1ヶ月	7年
日本語接触歴	7年4ヶ月	8年1ヶ月	7年7ヶ月	9年1ヶ月	7年

### 2.3. 対話者情報

表 2-7 は、各グループの対話者情報を示したものである。NS1 (Native Speaker) は中国で学習した JFL 学習者の対話者、NS2 は日本で学習した JSL 学習者の対話者、NS3 は中国で日本語を学習し、その後日本に留学した M 学習者の対話者である。

NS1 は中国に 10 年間居住しており、日常会話程度の中国語運用には支障がない。NS2 は独学で中国語を学んでおり、NS1 よりも高い中国語会話能力を有している。一方、NS3 は中国語を学習した経験がなく、中国語は全く理解できない。

対話者の職業はそれぞれ異なるが、いずれも学習者にとって初対面の相手である点は共通している。なお、フィラーの使用は対話者の属性（身分、年齢）によって影響を受ける可能性が指摘されており（塩沢 1979 : 163-164 など）、本研究では変数をできる限り統一するため、各グループの学習者に対して同一の対話者（NS1～NS3）を割り当てた。

表の情報はすべて談話収録時点のものであり、表中の並び順は C→J→M の順とした。

表 2-7 対話者情報

話者 ID	性別・年代	出身地	現在地	職業
NS1	女性・30 代	姫路	中国・雲南省	教師
NS2	女性・20 代	大阪	日本・大阪府	院生
NS3	女性・30 代	東京	日本・大阪府	教師

### 2.4. 談話情報

収録した談話に関する情報を、以下の表 2-8 に示す。表は、C→J→M の順に並べてある。また、表中の「」は直前の項目と同一であることを示す。

表 2-8 談話情報

談話番号	調査場所	調査時	文字化時間
CD1	NS1 の自宅	21.11.23	32 分 29 秒
CD2	”	21.11.02	32 分 10 秒
CD3	”	21.10.20	32 分 14 秒
CD4	”	21.12.08	32 分 18 秒
CD5	”	21.12.08	32 分 07 秒
JD1	空き教室	22.04.11	32 分 30 秒
JD2	”	22.04.08	32 分 17 秒
JD3	”	22.04.13	32 分 13 秒
JD4	研究室	21.11.14	32 分 11 秒
JD5	空き教室	22.04.20	32 分 28 秒
MD1	空き教室	21.10.28	32 分 30 秒
MD2	”	21.10.26	32 分 19 秒
MD3	”	21.10.20	32 分 17 秒
MD4	”	21.10.12	32 分 29 秒
MD5	”	22.01.12	32 分 25 秒

なお、談話における話題については、以下に示す 7 項目を対話者のみに提示した。これらの話題は、会話の円滑化を図る補助的なものであり、必ずしも使用を強制するものではない。事前に、学習者が話題に困った場合にのみ参照するよう対話者に伝えており、実際の談話は、提示された話題をすべて網羅したものもあれば、特定の話題から自然に展開されたものも含まれている。

- ① お互いの自己紹介
- ② 日本語を学習しようと思ったきっかけは何か？
- ③ 日本また日本語についてどう思うか？
- ④ 自身の長所は何か？
- ⑤ あなたの短所は何か？
- ⑥ 今までの人生で一番苦労したことは何か？
- ⑦ 今後の進路についてどのように考えているか？

各ペアの談話は 35～40 分間録音を行ったが、録音開始直後および終了直前の部分では、調査を意識している様子が見られたため、それらの部分は分析対象から除外した。文字化の対象としたのは、各談話中の約 32 分間の音声データである。

各談話で扱われた話題に関する情報を表 2-9 に示す。

表 2-9 各談話における話題情報

CD1	C1：自己紹介→日本語を専攻した理由→日本のアニメ→C1 の趣味→韓国語について→ある研究科について→中国のセンター試験における外国語科目→出身と性格の関連性→ある先生について→C1 の長所と短所
CD2	C2：自己紹介→好きな歌手→日本語を専攻した理由→日本に対する印象→日本の食べ物→日本語に対するイメージ→卒業論文について→苦労したこと→C2 の今後の進路について
CD3	C3：自己紹介→ある花について→C3 の趣味→C3 の故郷について→日本語を勉強しようと思ったきっかけ→日中の乗り物→ある先生→雲南省各地のお土産→日本語を勉強してよかったこと→ダジャレ→NS1 の故郷→雲南省のキノコ類について
CD4	C4：自己紹介→ある映画について→好きな日本のアイドル→NS1 の自己紹介→新型コロナウイルス→詩・詩人について→ある大学の日本語リソース→ある先生→NS1 の旅行経験→中国の食べ物
CD5	C5：自己紹介→ある俳優のドラマについて→日本語を勉強しようと思ったきっかけ→卒業後の進路→卒論について→好きな文学作品→言語学の研究手法→人生で一番苦労したこと→C5 の短所
JD1	J1：自己紹介→日本語を学習しようと思ったきっかけ→日本語に対するイメージ→J1 の趣味→大変だったこと→J1 の長所と短所→調査に協力した理由について→アルバイトについて→将来の夢
JD2	J2：自己紹介→日本語を学習しようと思ったきっかけ→来日した理由→日本・日本語学習について→あるエピソード→今後の進路→アルバイト歴について→日中の飲酒文化→J2 の長所と短所→今まで一番苦労したこと
JD3	J3：自己紹介→日本語を学習しようと思ったきっかけ→来日するまでの経緯→来日した理由について→日本で大変だったこと→J3 の興味のある分野→J3 の長所と短所→大阪での住まい→京都でのエピソード
JD4	J4：自己紹介→日本語を学習しようと思ったきっかけ→現在に至るまでの経緯→日本に来てからの生活→日本・日本語に対するイメージ→一番大変だったこと→大阪を選んだ理由→日中の職場について→経験したカルチャーショック
JD5	J5：自己紹介→日本語を学習しようと思ったきっかけ→日本に対するイメージ→日本語学習の経験について→J5 の専攻について→大阪に来た理由→日本語について→J5 の故郷→ある差別について→日本の学食について
MD1	M1：自己紹介→M1 の研究→NS3 の学部時代について→M1 の留学経験→NS3 のサマースクールの経験→ある大学について→M1 のエピソード→M1 の今後の進路→研究環境→NS3 の進路について→M1 の研究テーマ

MD2	M2：自己紹介→NS3 の今までの経歴→日本でのホームステイについて→NS3 の外国語学習について→ある大学に入学するまでの経緯→ある大学の外国語リソース→M2 の研究について→NS3 の研究について
MD3	M3：自己紹介→日本語学習をしようと思ったきっかけ→来日した理由→来日したことについて→M3 の長所と短所→今まで一番苦労したこと→NS3 の専攻について→日中の大学について→NS3 の修学旅行→中国の高校について→M3 の英語能力について
MD4	M4：自己紹介→授業の進め方→M4 の日本語学習について→日本語に対するイメージ→今後の進路→NS3 の研究内容→日本の就活事情→M4 の研究について→NS3 の専攻について→日本における漢文について
MD5	M5：自己紹介→日本語学習をしようと思ったきっかけ→M5 の専攻について→英語学習について→M5 の進路→人生の中で一番苦労したこと→M5 の性格について→日中の家事情→中華料理について→中国のデリバリー事情について→NS3 の研究

### 3. 分析の方法

本節では、本研究で使用するデータの処理および分析の枠組みについて述べる。具体的には、3.1 で文字化の方法と発話文の認定基準、3.2 でフィラーの定義と本研究における認定基準、3.3 で分析の視点と手順について順に説明する。

#### 3.1. 文字化の方法と発話文の認定

本節では、まず文字化の方法と発話文の認定基準について述べ（3.1.1）、続いて、本研究における独自の処理として「あいづち」の扱いを提示し、その理由を説明する（3.1.2）。

##### 3.1.1. 発話文の認定基準

本研究では、宇佐美（2019）の「基本的な文字化の原則改訂版（BTSJ：Basic Transcription System for Japanese）」に準拠して文字化を行った（記号の詳細については、本論文末尾の「記号凡例」を参照）。BTSJ は、会話における相互行為を前提とし、発話を定性的・定量的に記録・分析可能とする記述体系であり、学習者によるフィラー使用の実態を把握するのに適している。

BTSJ で分析の単位とする「発話文」は、文法的な「文」とは異なり、会話の流れの中で意味的なまとまりをなす単位として定義されており、以下の3点（意味的なまとまりを成していること、十分な「間」による区切りがあること、話者交替による区切り）を認定基準としている。例文の前の数字は「ライン番号」を表す。本節中の例はすべて筆者が作成したものである。

(ア) 意味的な「文」のまとまり

原則として、1 人の話者による意味的なまとまりを成す発話を 1 発話文とする。これは文法的に完結した「文」に限らず、構造的に未完成でも会話の中で一定の意味機能を果たしていれば該当する (1) ～ (3)。

(1) 1 A: どの出身 [↑] ?

→2 B: 中国。

(2) 1 A: 誰が行く [↑] ?

→2 B: 私。

(3) 1 A: 仕事終わった [↑] ?

→2 B: うーん、終わったっていう…。

3 A: 終わってない [↑] ?。

→4 B: まあなあ。

(1) の「中国」は一語のみの発話、(2) の「私」は述語が省略された発話、(3) の「うーん、終わったっていう…」は途中で言いさした発話であるが、(1) ～ (3) いずれもそれぞれが意味的なまとまりとして成立していると判断できるので、1 発話文として見なされる。

(イ) 十分な「間」による区切りがあること

発話文の認定においては、同一話者による発話であっても、その間に一定の「間」が確認される場合には、発話の区切れと判断し、別の発話文として認定する。具体的には、BTSJ に則ると、通常 1 秒程度の沈黙があれば、それを境に別々の発話文として認定されることが多い。以下の例 (4) を参照されたい。

(4) →1 A: 何っていうか、ちょっとね、…。

→2 A: /沈黙 2 秒/説明するのが難しい。

(4) は同一話者 A による発話であるが、「何っていうか、ちょっとね、…」という発話の後に約 2 秒の沈黙があり、その後「説明するのが難しい。」と続いている。この場合、BTSJ の基準に基づいて改行し、2 発話文となる。

(ウ) 話者交替による区切り

発話文の区切りとして、話者交替は重要な基準の一つである。一般に、話者が交替する場面では、発話内容の長短にかかわらず、それが(ア)意味的な「文」のまとまりとして機能していれば、1 発話文として扱う (5)。

(5) 1 A: 明日来る [↑] ?。

→2 B: うん。

3 A: 何時に [↑] ?。

一方で、同一話者が連続して行った発話であっても、意味的に一つのまとまりとして機能している場合は、複数行にわたっていても1発話文として扱うことがある(6)。

(6) →1-1 A: 行ってきた, ,

2 B: 午後何する?。

→1-2 A: 図書館に。

(1-1 と 1-2 は1発話文を成す)

例(1)～例(6)は筆者の作例

(6)のように、話者Aが発話中に話者Bが割り込み発話を行った後、話者Aが元の発話文を再び継続し完結させる場合がある。このような場合、文字化上は複数の行にまたがるものの、会話の意味的まとまりとしては1発話文とみなすことが適切である。

以上の3点を総合的に考慮し、本研究では、会話の実態に即した柔軟かつ一貫した基準に基づき「発話文」の単位を定め、文字化およびその後の分析を行った。

### 3.1.2. 本研究における独自の処理としての「あいづち」の扱い

宇佐美(2019)の文字化ルールでは、話者が話している最中に聞き手が挿入する「あいづち」については、基本的に改行せず、話者の発話内容に近接して括弧書きにする形で記録される。つまり、「あいづち」は「1発話文」として扱わないという扱い方が示されている(7)。

(7) →1 A: 先週東京に行ってね(はいはい)、幼馴染に会ったの。

2 B: へえー、いいね。

しかし、本研究では、聞き手の「あいづち」も独立した「1発話文」として文字化・分析している(7)'。

(7)'1 A: 先週東京に行ってね,,

→2 B: はいはい。

(1発話文)

A: 幼馴染に会ったの。

その理由について、次の3点を挙げたい。

第一に、対話における話者と聞き手の役割の流動性に対する配慮である。自然な対話において、話者と聞き手の役割は固定的ではなく、瞬間ごとに交替される。特に本研究のような自由会話では、学習者は一方で発話者としての表現力を示すと同時に、他方で聞き手としての応答行動を通じて相互行為に関与している。このような両方向の言語使用が「学習者」という対話参加者の全体像を構成するため、聞き手としての言語的振る舞いも同様に重要である。したがって、たとえ本研究が話者フィラーを主対象としていても、聞き手としての発話(例えば、「あいづち」)を無視することは、学習者の使用傾向の把握を部分的に歪めるおそれがある。

第二に、文字化の方針は研究目的に応じて柔軟に調整すべきであるという原則に基づく。宇佐美（2019）が提唱する「基本的な文字化の原則（BTSJ）」は、統一的な指針を提供する一方で、研究者が自身の研究目的に即して適宜調整・応用することを推奨している。実際、宇佐美（2022）<sup>10</sup>も、各研究者が自身の研究目的や設定した分析の観点に応じてコーディングを行うことの重要性を指摘している。本研究でもこの方針に則って「あいづち」を独立した発話文として扱うことが目的とするフィラー使用の分析枠組みにより適合すると判断した。

第三に、実証的検討において、この処理（あいづちを1発話文として数えるかどうか）が分析結果に大きな影響を与えないことを確認している点である。具体的には、あいづちを1発話文として数えた場合と数えなかった場合のいずれにおいても、JFL・JSL・M各グループ間でのフィラーの使用傾向に大きな差異が見られなかった。また、発話数の多寡とあいづちの頻度に関しても明確な偏りが確認されなかったため、本研究の分析結果に大きな影響を与える処理ではないと判断できる。

以上の理由から、本研究では聞き手による「あいづち」も1発話文として文字化し、分析単位に含める方針を採用した。

なお、補足として、実際の文字化作業について述べておく。収録した音声データは、宇佐美（2019）の「基本的な文字化の原則改訂版（BTSJ）」に基づき、発話文単位で文字起こしを行い、Excelに整理・記録した。文字化に際しては、発話の切れ目、間の長さ、イントネーションの変化など、音声的特徴を可能な限り反映し、自然会話の実態を忠実に再現することを心がけた。

また、本研究で用いた談話データには日本語のみならず、中国語のフィラーも含まれている。そのため、日本語フィラーはひらがなまたは漢字で、中国語フィラーは中国語漢字または音声記号で表記することとした。中国語のフィラーか否かの判断については、筆者と中国語に堪能な日本語母語話者が協議の上で決定し、意見が一致しなかった37例については分析対象から除外した。

### 3.2. フィラーの定義と認定基準

---

<sup>10</sup> 宇佐美まゆみ「『BTSJ 自然会話コーパス』と『自然会話リソースバンク（NCRB）』構築と連携の趣旨と特徴 ―他のコーパスとどこが違うのか?」第5回会話・談話研究シンポジウム（2022年3月26日、国立国語研究所）、発表資料（PowerPoint）。[https://www2.ninjal.ac.jp/past-events/2009\\_2021/event/specialists/project-meeting/m-2021/20220326/](https://www2.ninjal.ac.jp/past-events/2009_2021/event/specialists/project-meeting/m-2021/20220326/)

本節では、まず本研究におけるフィラーの定義および分析対象とするフィラーの範囲について示す(3.2.1)。次に、フィラーであるか否かの判断が分かれる個別表現について、それぞれの認定基準とその理由を具体的に論じる(3.2.2)。

### 3.2.1. 本研究におけるフィラーの定義および分析対象の範囲

日本語におけるフィラーの定義については、先行研究において統一された見解が存在せず、何をフィラーと見なすかについては研究者ごとに差異が見られる(第2章の2節を参照)。本研究では、中国語を母語とする日本語学習者によるフィラー使用の実態を多角的に捉えるため、従来のように特定の品詞や文法的属性と結び付けてフィラーを分類する方法ではなく、話し言葉におけるフィラー現象そのものに着目する立場を採用する。

この立場に基づき、先行研究におけるフィラー定義の中でも、特に田窪・金水(1997)、小出(1983)、定延(2010)、山根(2002)による議論を検討した。その中でも、フィラーを機能的かつ包括的に捉える山根(2002)の定義を参考とし、本研究では、以下の4点すべてに該当する言語形式を「フィラー」として認定する。

- 1) 実質的内容が希薄で、それ自体が命題内容を持たず発話全体の意味に影響を与えない。
- 2) ほかの発話と応答関係・接続関係・修飾関係にない。
- 3) 生起位置が統語的に制限されない。
- 4) 時間稼ぎ的な言語表現であり、発話の一部分を埋める音声現象である。

以上のすべての条件を満たす言語項目を、本研究において「フィラー」<sup>11</sup>と定義する。例えば、(1)の発話における下線部がそれに該当する。

(1) 来日したことについて

90 NS2 へー、すごい勇氣ありますねー。

→ 91-1 J3 なんか、まあ、んー、その時はあの、大丈夫=,,

92 NS2 =うん。

→ 91-2 J3 あの、来る前には、あの、まあ、なんか甘く考えたのかもしれませんが<笑い>。

ただし、山根(2002: 49-51、132)においてフィラーとして扱われている形式のうち、以下の①および②の型は本研究ではフィラーとして認定しない。例文後の番号とページは山根(2002)に準拠している。

<sup>11</sup> 本論文では、談話例中に出現するフィラーを明示するため、以下のような表記上の工夫を行った。

① 学習者の談話中に出現したすべてのフィラーには下線を施した。また、分析・言及の対象となるフィラーについては、行頭に「→」を付して示した。

② 「そうですね」については、フィラーとして機能していると判断される用例に限り、「そうですね」とカタカナ交じりで表記した。これにより、応答詞や相づちとしての用法と明確に区別した。



① ネー型：「ネ」「イヤ」「ハイ」など、話し手が聞き手の注目を集めようとするものとその長短。

否定や感情表出の「いや（あ）」は含めない。

例：これぐらいの長さがあるん ネー のどの奥へボタンと入れたら (7) (p.50)

①の例において、「ネ」は相手の注目を集めたり、応答を促したりするために使われる間投助詞であり、「いや」や「はい」は相手の話を受け止めたり、自分の意見を述べたりするために使われる応答詞である。これらは、話し手の意図や態度を伝えるための重要な要素であり、単なる時間稼ぎ的な言語表現ではないため、本研究ではフィラーとしない。

② ハイ型：聞き手あてではなく、理解や納得を示す際に、自分あてに打つ「ハイ」「ウ（ー）ン」「ホ（ー）ン」「フ（ー）ン」。

例：はい 任せましょう ウン (8) (pp.50-51)

②の例において、発話の末尾に現れる「ハイ」「ウ（ー）ン」「ホ（ー）ン」「フ（ー）ン」などは山根（2002）ではフィラーとして分類されている。しかし、これらの表現は話し手の内的反応を示すためのものと捉え、時間稼ぎ的な表現とは異なると考える。そのため、本研究では「ハイ型」もフィラーに含めないこととする。

一方、山根（2002）に分類されている「母音型」については、その使用機能に基づいて分類を行い、一部をフィラーに含めない（③-1）一方で、フィラーに含めるものもある（③-2）。以下に具体例を示しながら、両者の違いを説明する。

③ 「母音型」：母音の長短（ただし、「あ そう」のような相槌の「あ」は含めない）。

③-1 フィラーとしない「母音型」：ア すみません 何かおみやげですか (例 11 p.132)

③-1 に見られる「ア すみません」や「ア そう」のような「ア」は、山根（2002）ではフィラーとして分類されている。しかし、これらは感情反応や驚き、理解といった心理的な反応を表す機能を持ち、話し手が発話を継続するために生じさせるものとは性質が異なると考えられる。特に、相手の発話を受けて自らの発話の冒頭に現れる「ア」などは、言葉を探すための時間稼ぎ的な表現とは区別し、本研究ではフィラーに含めない。一方、③-2 に示すように、統語的な制約を受けず、発話を継続するために挿入される「エー」などの母音型は、時間稼ぎ的な機能が見られることから、本研究ではフィラーとして扱う。

③-2 フィラーとする「母音型」：エー まずちょっとこれ ざっと読んでみますと (1) (p.49)

以上を踏まえ、本研究で収集したフィラーの詳細は、以下の表 2-10 に示す通りである。

「ー」は、長音を示す。

表 2-10 収集したフィラー

<p>・中国語フィラー</p> <p>怎么说呢(zěn me shuō ne)、就(jiù)、就是(jiù shì)、那个(nèi ge)、呃(e)、eng(一)、嗯(en一)</p>
<p>・日本語フィラー</p> <p>どのようにいいで、というか、どういうか、何というか、っていうか、何だろう、何だろうね、何でしょうね、何っていう、何っていうか、何ってかな、何っていうかな、そうですネ、んーと、え(っ/一)と、なんか、まあ、もう、こう、この(一)、その(一)、それ、あの(一)、あれ、なに、あ(一)、え(一)、お(一)、ん(一)</p>

本研究における中国語フィラーの表記については、たとえ話者が音を引き伸ばして発話している場合であっても、日本語のような長音記号「一」は使用せず、標準的なピンイン表記に従って記述する。例えば、「呃(e)」「嗯(en)」などとする。これは、中国語には日本語のような長音記号が存在しないためである。

### 3.2.2. 個別のフィラーの扱いと認定基準

本節では、収集したフィラーについて、それぞれを分析対象とした理由、または対象から除外した理由を、具体的な使用例を挙げながら考察する。具体的には、発話冒頭に現れる「ん(一)」（3.2.2.1）、指示詞型のフィラー（3.2.2.2）、「なんか」（3.2.2.3）、「まあ」（3.2.2.4）、「そうですね」（3.2.2.5）の順に取り上げ、その用法およびフィラーとしての妥当性について検討する。

#### 3.2.2.1. 発話冒頭の「ん(一)」について

まず、対話において「ん(一)」で始まる応答は、以下のような使用例があった(2)。

(2) C1の長所について

- 588 NS1 じゃあ、C1さんは自分の長所はどういうところだと思いますか？。
- 589 C1 [息を吸い込む音] ん一、長所??。
- 590 NS1 長所わかります？。
- 591 C1 あ、いい… 【 】【 。
- 592 NS1 【 】【 いい<ところ> {< } 。

(2) では、すぐに答えられない問いをかけられたC1は、「んー」で「今考えているよ、ちょっと時間をください」ということを相手に示している。また、「んー」で始まる応答には、(3) のようなものもある。

(3) 最近読んだ本について

85-1 NS1 最近読んだ本で、

→ 86 C2 んー…【  】。

85-2 NS1 【  】あの一、とても、何'なに'、とても心に残った、自分がいいなと思った本はありますか?。

87 C2 『赤い指』。

(3) において、86 の「んー」は、相手の発話に対するあいづちなのか、回答しようとする準備のために使われたのかどうか分からない。以上のように、(2) の「んー」はフィラーとして発せられたものと考えられるが、(3) の「んー」はあいづちなのかフィラーなのか、それとも別のものなのかを判断するのが難しいものである。したがって、発話冒頭にある「んー」について、本研究では、(2) のようなものをフィラーとし、対象としている。

### 3.2.2.2. 指示詞型のフィラー

指示詞型のフィラーとして、頻繁に出てきたのが「あの(一)」と「その(一)」である。「あの(一)」は直接経験領域内の参照に関わるので、談話の開始時に用いられやすい。それに対して、「その(一)」は間接経験領域内の参照（談話に既出の要素を再提出するという性格上、話題を戻すことを合図している）に関わるので、談話の最中に使用されやすい。一方、指示連体詞「その(一)」とフィラーの「その(一)」は連続的であり、必ずしも明確な線が引けるわけではない。以下の(4)を参照されたい。

(4) ある単語について

689 NS1 じゃあ、自分の短所はどこだと思いますか？。

→ 690 C1 んー、あー、その単語は何‘なに’？。

691 NS1 短所は？。

692 C1 たん??、懶(lan)？。

693 NS1 不是(bu shi)、懶(lan)。

694 NS1 あー、ああ、懶(lan)。

695 C1 懶惰(lan duo)。

696 NS1 懶(lan)＜笑い＞。

→ 697 C1 その日本語で…【  】。

698 NS1 【】 ちょっと怠け者です。

699 C1 あああ、はいはいはい。

(4) において、690 の「その」は一見すると C1 が言おうとしている「自分の短所」にあたる具体的な日本語表現を指しているように見える。しかし、発話時に音声途切れたり、ためらいが見られたりする点を考慮すると、この「その」は指示詞としての働きではなく、むしろフィラーとして機能していると解釈されやすい。一方、697 の「その」は、音声的な途切れが見られず、前後の文脈からも、トラブル源となった「懶惰(lan duo)」という言葉を指す指示詞として働いていると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では、発話に明かな間が発生した場合、指示詞型フィラーとして機能している可能性が高いと考え、間や前後の文脈を手がかりに該当箇所を選定する。例えば、(5) を参照されたい。

(5) N1 に合格したことについて

730 NS1 でもN1合格したんですね??。

731 C1 うん、はい。

732 NS1 素晴らしいじゃないですか?。

733 C1 啊(a) [↑]、ううん。

734 NS1 さすが<笑い>。

→ 735 C1 その、その成績‘せいかく’はあまりよくない。

(5) では、735 の 1 回目の「その」の後に間があるため、この「その」はフィラーであると言えよう。一方、2 回目の「その」は、日本語では理解しにくいかもしれないが、中国語ではむしろ「その(那个 nà ge)」があったほうが自然であると思われるので、この「その」は指示詞と捉えるべきである。実際のコミュニケーションにおいて、学習者が指示連体詞(「この(一)」、「その(一)」、「あの(一)」)とフィラーを必ずしも別物として使い分けているとは限らないが、以上のように、同じ発話のほぼ同じ位置で話された同一の形式であっても異なる機能を果たしている可能性があると考えられる。このように、指示詞型フィラーについては、発話時の間、発話前後の文脈、および中国語の言語習慣という 3 つの基準によって判断を行った。なお、本研究では、作業として指示詞と指示詞型フィラーをともに抽出し、集計したが、分析対象としているのは後者である。

また、「なんか」「まあ」「そうですね」については、フィラーのほか、副詞としての機能もある。したがって、次に、本研究におけるフィラーとしての「なんか」「まあ」「そうですね」について述べる。

### 3.2.2.3. 「なんか」について

『三省堂国語辞典第八版』（見坊ほか編 2021：1122、三省堂）によれば、「なんか」には感動詞の用法と副詞の用法があり、以下の例が挙げられている。

(a) なんか飲む (感動詞)

(b) 果物なんか売ってる店 (副助詞)

しかし、次のような「なんか」の分類については少し疑問を感じた。

(c) 昨日勉強とかしてたら、なんかこう、うまく言えないけど (感動詞)

(d) この服、なんかよさそうだね (副詞)

(c) の「なんか」は、言葉を探すときに使われるもので、意味としては「何と云えばいい(か)」に相当するものである。また、(d) の「なんか」は副詞として扱われているが、発話効果からすれば、それは話をぼかして言うためのストラテジーであると考えられ、したがって、(c) の「なんか」と似たような用法を持っていると言える。このように、1 つの語に複数の品詞が認められる場合でも、機能が類似していることがある。そこで本研究では、品詞にこだわらず、語の果たす役割に注目してフィラーか否かの判断を行う。

具体的には、本研究で集めた「なんか」は、以下のように使用されている (6)。

(6) 日本の都道府県について

303 NS1 栃木県というところ、にあります、宇都宮。

304 C2 はい、分かりました。

→ 305-1 C2 なんか、では、

306 NS1 うん。

305-2 C2 ここは東京の範囲ですか？[東京の範囲は、小声で]。

→ 307 NS1 東京の範囲でした<笑い>。

(6) では、宇都宮の位置を間違えていると指摘されて、C2 は発話の冒頭で「なんか」を使用し、その後、言いたいことを言葉で産出した。この「なんか」は、「控えめな態度を示す」(エメット 2001：209) ものか、「意見を主張することに伴う責任を軽減させる」(鈴木 2000：70) もののいずれかに該当すると考える。いずれにせよ、この「なんか」は、「では、ここは東京の範囲ですか？」という命題内容に直接関与していない点から、フィラーとして解釈しうる。また、(6) とは異なる用法の例として、以下の (7) が挙げられる。

(7) 日本語を勉強し始めたきっかけ

20 NS2 あー、ん、え、日本語を勉強し始めたきっかけは何ですか？。

→ 21-1 J1 えっと、最初はなんか、中国語のなんか、日本のアニメとか、漫画とかに興味を持ったから、なんか自学‘じがく’「独学の意味」を始めたけど、えっと、まあ、本

気に勉強したのは、なんか中国で一、なんかセンター試験のやっちまってしまっ  
て、なんか日本に来て新しいスタートとして、なんか頑張ってみようという気持ち  
で、

22 NS2 うーん [小声で]。

(7) では複数の「なんか」が用いられているが、このうち「中国語の」の直後に現れた  
(21-1 の 2 つ目の) 「なんか」は、ほかの用例とは性質が異なり、不定表現として解釈するの  
が適切である可能性がある。J1 は日本語を勉強したきっかけとして日本語学習の媒体である  
中国語吹き替えの日本のアニメを列挙しようとしており、ここでの「なんか」は、「何か」の  
砕けた言い方である、不定表現・不定代名詞であると考えられる。換言すれば、この「なんか」  
はフィラーではない。したがって、本研究では、不定表現・不定代名詞を除外した「なんか」  
をフィラーとし、分析対象としている。

#### 3.2.2.4. 「まあ」について

「まあ」については、これまでも多くの研究が行われている（富樫 2002 など）。富樫  
(2002 : 20-21) によれば、「『まあ』は計算処理過程に直接関わっているため、発話の最後  
に現れることがほぼない」とされている。本研究においても、学習者が用いた「まあ」には一  
定の傾向が見られ、主に以下の 2 つの場面に分類することができる。以下、(8) と (9) の例  
を参照されたい。

(8) 一番大変だったことについて

- 503-1 J4 あの時は確かに、なんか中国いる時に、まあ、《少し間》ストレスとかもー、  
504 NS2 うん。  
503-2 J4 あったけど、  
505 NS2 はい。  
503-3 J4 やっぱり一番苦労の時は、やっぱり、そう、一昨年です<笑い>。  
506 NS2 あ、なるほど。

(8) では、J4 が中国滞在中に経験した困難について述べており、その一例として「ストレ  
ス」を挙げている。この「まあ」は、「まずはストレスがあった」といった意味で、話の導入  
や例示の前置きとして使われており、副詞的な用法と考えられる。このように、話題の構成や  
聞き手への配慮を意識した発話において、「まあ」はフィラー的に機能していると捉えること  
ができる。また、(9) にも類似の使用例が見られる。

(9) 日本語で小説を書く才能について

439-2 NS2 分からないじゃないですか？＜笑いながら＞。

→ 440 J1 まあ、そうですね。

441 NS2 まだこれからですよ＜笑いながら＞。

(9) において、J1 の「自分はそういう才能を持っていない」という発言に対し、NS2 が「それは分からないことだ」と返答したのを受けて、J1 は部分的に相手の見解を受け入れつつ、自らの主張をやや控えめに提示しようとする姿勢を示している。その際の 440 の「まあ」は、自己の発言を和らげる働きを持ち、相手とのやりとりにおいて応答的かつ配慮的な態度を表すものと解釈できる。したがって、この「まあ」は、発話の命題的内容には直接関与せず、話し手の態度調整や談話の繋ぎの機能を果たすという点で、フィラーとして捉えることが適切である。

一方、(8) (9) の「まあ」が主に話題導入や自発発話の調整のために用いられていたのに対し、(10) に見られる「まあまあ」は、発話の流れを収束させたり、話題を切り替える意図を伴う表現であり、用法上の違いが認められる。

(10) 日本の給料について

226 NS3 あ、でも確かに、なんか面接とかって結構大体同じこと聞かれる。

227 M3 うんうん、そうそう。

→ 228 M3 あ、まあまあ、じゃあ、戻りましょう。

229 NS3 うん。

230 M3 苦労したことは一、修論を書くこと、ですね。

231 NS3 うん。

(10) においては、NS3 が話題を広げるような発言をした後、M3 が共感を示し、さらに話題を元に戻そうとする意図が見られる。「まあまあ」は、場面や文脈によっては、落ち着かせたり場の空気を和らげたりする目的で用いられることもあり、例えば、相手が不安を感じている際に「まあまあ、落ち着いて」と言って安心させるような用法が典型的である。

以上を踏まえると、(8) (9) の「まあ」はフィラーとして捉えられる用法であるのに対し、(10) のような用法は命題内容に直接関与し、話者の意図的な話題制御に基づくものであるため、フィラーとして分類することは適切でないと考えられる。

### 3.2.2.5. 「そうですね」について

「そうですね」について、本研究では応答表現の「そうですね」、フィラーとしての「そうですね」、そして応答表現かフィラーかを判断するのが難しい「そうですね」の3つに分け

た。ここでは、フィラーとしての「そうですネ」を提示するが、具体的には5章の分類を参照されたい。

(11) 社会人の大変さについて

541-1 NS2 やっぱり社会人だと、お客さんとか、

542 J4 はい。

541-2 NS2 色んな人と…【【。

→ 543-1 J4 【】お客さんはそうですネ、人間、なんか人間、

544 NS2 関係？。

543-2 J4 関係は難しいですね。

545 NS2 うんうんうん。

(11) において、J4 は NS2 の「お客さん」という話題を受け継ぎ、それに関連する内容を展開しようとしている。このとき用いられている「そうですネ」は、話し手が自らの発話内容を整理・構成する過程で挿入した、場繋ぎの表現と解釈できる。

以上のことから分かるように、本研究では日本語学習者の発話に現れるフィラーを対象としているため、母語話者とは異なる使用実態が想定される。また、本研究の主たる目的は、【学習環境】によるフィラー使用の差異と共通点を明らかにすることである。そのため、個々のフィラーが有する文法的機能や、各フィラー間の機能的関連性の詳細な検討は、本研究の範囲外である。これらの点については、今後の研究課題として留保し、異なる【学習環境】に置かれている学習者の使用するフィラーの特徴を把握することに焦点を絞って分析を進める。

### 3.3. 分析の視点と分析の手順

本節では、先に述べたフィラーの定義および認定基準（3.2 節）に基づき、実際にどのような方法や視点からデータの分析を行ったのかを示す。まず、3.3.1 で分析方法の選定について検討し、3.3.2 で実際の分析手順について説明する。最後に、3.3.3 で本研究の分析視点について説明する。

#### 3.3.1. 分析方法の選定

対話データを扱う研究手法としては、会話分析（CA：Conversation Analysis）と談話分析（DA：Discourse Analysis）が挙げられる。会話分析とは、「会話をはじめとする相互行為の組織（構造）を明らかにする研究分野、または相互行為をいかにして分析すべきかという方法論を取り扱う研究分野」である（『会話分析の基礎』高木ほか編 2016：2、ひつじ書房）。つまり、話し手と聞き手が相互に関係する過程にハイライトを当てる研究手法であり、その主な



目的は言語的な相互行為を探究することであると考えられる。具体的には、ターン交替、修復、トピックの進行、話し手と聞き手の応答といった相互行為のパターンを詳細に記述・解釈することに重点が置かれている（林 2005）。

一方、談話分析における「談話（Discourse）」とは、「2 つ以上の文が繋がって、1 つのまとまりを構成するとき、このまとまり」とされている（『改訂版英語教育用語辞典』白畑ほか編 2009、大修館書店）。談話分析の関心は、こうした言語のまとまりがいかに関係され、どのような社会的・語用論的意味を担っているのかにある。談話分析では、語彙・文法といった言語項目や言語の使用実態全体を対象とする傾向がある。

上述のように、会話分析が「相互行為そのものの構造化」に主眼を置くのに対し、談話分析は「言語構造およびその背景にある要因」に着目する研究手法である。本研究の目的は、フィラーの使用と【学習環境】との関連性を明らかにすることである。そのため、相互行為そのものの構造に焦点を当てる「会話分析」よりも、談話内の言語的特徴や社会的要因に注目する「談話分析」のほうが本研究の目的により適していると考えられる。したがって、本研究では、談話分析の手法を採用する。

### 3.3.2. 分析の手順

本研究では、収集した日本語学習者の発話データに対して、以下の手順で分析を行った。

#### ① 音声データの文字起こし

音声データの文字起こしは、発話文単位で行った。詳細な手順は本章の 3.1 節で述べた通りである。

#### ② フィラー候補の抽出と初期のタグ付け

文字起こしデータから、フィラーと推定されるすべての言語形式を網羅的に抽出し、それぞれに形式別の仮タグ（例えば、「えー」「あー」「そのー」など）を付与した。その後、これらのタグ付け結果を基に精査を行った。

#### ③ 文脈に基づくフィラーの判定

抽出したフィラー候補については、前後の発話文脈を十分に考慮し、その言語形式がフィラーとしての機能を果たしているか否かを慎重に検討した。この判定作業は、先述したように、筆者と中国語に堪能な日本語母語話者の 2 人で実施し、両者の意見が一致しなかったものは分析対象から除外した。

### 3.3.3. 分析の視点

本研究では、中国語を母語とする日本語学習者が使用するフィラーに着目し、その使用傾向と【学習環境】との関連性を明らかにすることを目的とする。この目的を達成するためには、フィラーの使用実態を多角的に捉える分析視点が求められる。

そこで、本研究では、先行研究の知見（第2章の2節を参照）を踏まえ、以下の3つの観点から分析を行う。

#### ① フィラーの形式

学習者が用いるフィラーの具体的な言語形式（例えば、「なんか」「え(え)と」「あの(一)」など）を明らかにし、それぞれの出現頻度および分布傾向を分析し、把握する。

#### ② フィラーの出現位置

フィラーが発話文のどの位置（発話文の冒頭、途中、末尾など）に多く出現するかを調査する。これは、フィラーの使用が談話構成におけるどのような場面に集中するかを示すものであり、発話計画や内容の調整といった機能の理解に資する。

#### ③ 特徴的なフィラーの談話機能

上記の①および②の量的分析結果を踏まえ、【学習環境】による影響が特に顕著であるフィラー形式（例えば、「呃(e)」 「なんか」 など）に焦点を当て、それらが談話の中でどのような機能（例えば、発話の開始、発話の整えなど）を担っているのかを質的に分析する。この観点は、単なる出現頻度では捉えきれない日本語学習者のフィラー使用の運用的側面を明らかにすることを目的としており、フィラーが学習者の談話構成にどのように寄与しているかを検討する上で重要な視点である。

以上の3つの視点に基づき、本研究ではまず、各【学習環境】におけるフィラーの使用状況を量的に把握し、形式と出現位置の傾向を比較する。次に、使用の差異が顕著に現れた形式を対象に、談話文脈を踏まえた質的分析を行う。

## 第2部 本論

本部では、第1部において示した研究目的および先行研究の整理を踏まえ、中国語を母語とする学習者と初対面の日本語母語話者との自然談話におけるフィラーの使用実態を多角的に明らかにし、各【学習環境】との関連性を検討する。分析は、形式的特徴から始まり、発話内の出現位置、機能的側面、さらに【学習環境】との関係へと段階的に進める。

第4章では、学習者および母語話者のフィラー使用の形式的特徴（頻度、種類、形式）に着目し、全体的な傾向を明らかにする。

第5章では、フィラーが発話内のどの位置に出現するかを分析し、その傾向と形式について考察する。

第6章では、各【学習環境】に特徴的なフィラーの機能的側面に注目し、フィラーが果たす談話機能を明らかにする。

以上のように、本論では、「形式→位置→機能」という分析の流れを通じて、学習者のフィラー使用の特徴とその背景にある【学習環境】の影響を包括的に捉えることを目指す。

## 第4章 談話に現れるフィラーの形式的特徴

本章では、中国語を母語とする学習者の談話に現れるフィラーの形式的特徴に着目し、使用実態を明らかにすることを目的とする。特に、使用頻度、種類、具体的な表現形式を調査・分析することで、学習者のフィラー使用に関する全体的な傾向を把握し、後続章での位置・機能の分析の基盤を築く。

まず1節において、学習者によるフィラー形式の使用および習得に関する先行研究を整理し、これまでの知見と本研究の位置づけを確認する。続く2節では、本研究において対象とするフィラーの種類とその分類について述べる。3節では、学習者によるフィラー全体の使用状況(3.1)、フィラーの種類(3.2)、フィラーの形式(3.3)に関する実態を示す。4節では、それらの結果をもとに考察を行い、学習者の使用傾向と、それに関連する環境要因との関係について検討する。最後に、5節で本章全体のまとめを行い、本章の限界を示す。

### 1. 先行研究と本章の課題

本節では、まず1.1で学習者によるフィラーの使用や習得に関する先行研究を概観し、1.2で問題のありかを示す。次に、それらを踏まえた上で、本章における分析課題を明確にする。

#### 1.1. 先行研究

日本語学習者を対象としたフィラーの使用実態や習得過程に関する研究は、これまでに多様な視点から蓄積されてきた。本節では、これらの研究を整理しつつ、本研究の立脚点を明確にする。

まず、学習者と日本語母語話者とのフィラー使用の違いに注目した研究としては、周(2012)、葛(2015)、永井(2017)などがある。周(2012)は、依頼発話場面における会話データを用いて中国人学習者のフィラー使用を調査し、母語話者に比べて使用頻度が低く、また母語話者の会話によく見られる「まあ」「なんか」などの習得が困難であることを指摘している。葛(2015)も、中国人JSL(日本在住)学習者8名と母語話者を対象に縦断的調査を実施し、学習者のフィラー使用頻度が母語話者の半分以下であることや、「あの一」「なんか」といった表現への偏りが見られることを明らかにしている。永井(2017)は、JSL環境における韓国人および中国人学習者を対象に、母語話者との自由談話を資料として分析を行い、その結果、学習者のフィラー使用は頻度・種類ともに限定的であり、特定の表現への依存や連続使用による不自然さが目立つと報告している。これらの研究は、学習者のフィラー使用における量的・質的制約を共通して示しており、多様なフィラー運用の習得が談話能力の発達上、大きな課題であることを示唆している。

次に、フィラー使用と習熟度の関係に着目した研究として、小西（2018）が挙げられる。彼は I-JAS コーパスにおけるインタビュー、ロールプレイ、ストーリーテリングの 3 つの場面のデータを用いて、初級（49 名）・中級（180 名）・上級（33 名）<sup>12</sup>に分類された学習者、計 262 名の発話を分析し、習熟度の上昇に伴い母音型フィラー（例えば、「あ(一)」「え(一)」など）の使用が減少し、語彙型フィラー（例えば、「あの(一)」など）が増加する傾向があることを指摘している。特に、初級者では「ア類」（「あ(一)」の長短を含む）、「エ類」（「え(一)」の長短を含む）などの母音型が中心であったのに対し、上級者では「あの一」「えっと」「まあ」などの語彙型フィラーが多く観察された。さらに、タスクによって使い分ける傾向が上級者に見られる一方、誤用も依然として多いことが報告されている。

類似の視点から、劉（2023）は中国語を母語とする JFL 環境にある中級（N1 未取得、30 名）・上級（N1 取得、30 名）の日本語学習者計 60 名のロールプレイ談話を分析し、中級者より上級者のほうがフィラーの使用率が高いことを明らかにしている。具体的には、中級者が「えー」の使用に集中するのに対し、上級者は「あの一」「まあ」を多用しており、習熟度の上昇が使用頻度と使用形式の両面に変化をもたらす可能性が示唆された。さらに、アンケート調査の結果から、フィラーの使用は習熟度に加えて、母語の影響やフィラーに対する理解・意識にも左右されることが確認されている。

【学習環境】の影響に関しては、呉（2007b）が JFL（韓国で日本語を習う）と JSL（日本で日本語を習う）環境の韓国人学習者を比較し、言いよどみ（フィラーを含む）の使用状況に関する分析を行っている。その結果、両者のフィラー使用に有意差は見られず、日本語発話における処理の負荷が共通して高い可能性が示唆された。一方、石黒（2022）は中国語母語の学習者 3 名を対象とした縦断的調査を 3 年半にわたって行い、日本語学習の進行および日本での留学経験がフィラー使用に及ぼす変化を明らかにしている。その結果、留学前には中国語フィラーが多く使用されていたが、学習の進行とともに日本語フィラーへの移行が見られ、使用の多様性が増すことが確認された。また、具体的な形式について、「あの一」や「えーと」は留学前までに習得されていたのに対し、「なんか」「その一」「まあ」は留学中に習得されていた。さらに、留学後には中国語フィラーがほぼなくなり、特定のフィラーへの偏りが減少したことが明らかになった。加えて、Iwasaki（2011）は日本語レベルの異なる英語圏の学習者 5 名を対象に留学経験の有無がフィラー使用に与える影響を調べ、留学期間の長さがフィラーの多様性に影響を及ぼすことを報告している。これらの研究は、【学習環境】の違いがフィラー習得に与える影響を示すものであり、【学習環境】要因の検討が重要であることを示している。

---

<sup>12</sup>小西（2018）でいう初級・中級・上級は、日本語能力簡易試験（SPOT：Simple Performance-Oriented Test）と OPI の 2 つのテストによって判定されたレベルである。

母語（中国語）の影響に注目した研究としては、高（2018）、陳（2021）、石黒（2022）などが挙げられる。高（2018）は、中国人学習者には「うん」と「嗯(en)」の混用が見られたことを理由に、無意識下での母語の影響の存在と、談話場面によって使用意識が変化することを指摘している。陳（2021）は、学習者の熟達度が上がるにつれて、中国語のフィラー「呃(e)」の使用頻度が減少し、日本語の語彙型フィラー（「アノ」「エット」）の使用が増加する傾向を明らかにしている。石黒（2022）もまた、学習初期には中国語のフィラー（「嗯(en)」や「呃(e)」）の使用が顕著であるが、学習の進行とともに音声的に類似する日本語フィラーへの移行が見られ、最終的にはより日本語母語話者に近い使用傾向へと変化していく過程を指摘している。

## 1.2. 問題のありか

以上の研究から、学習者のフィラー使用に関していくつかの知見が得られている。第一に、学習者と日本語母語話者の間にはフィラーの使用における量的・質的な違いが存在することが報告されている（葛 2015）。第二に、日本語の習熟度がフィラーの使用に影響を及ぼし、習熟度が上がるにつれてフィラーの使用頻度が増加し、使用されるフィラーの形式も多様化する傾向がある（劉 2023）。第三に、【学習環境】や母語の影響もフィラーの使用に変化をもたらすことが明らかとなっている。例えば、Iwasaki（2011）の研究では、英語圏の学習者は留学後にフィラーの使用頻度は減少するものの、その形式は多様化することが指摘されている。また、石黒（2022）では、中国語母語話者が学習初期には中国語フィラーを多用するが、学習の進行とともに日本語フィラーの使用が増加し、使用形式の多様性も向上することが示されている。

しかし、以上のような先行研究にはいくつかの課題も見られる。まず、談話の条件が統一されていない点である。葛（2015）自身も、使用した談話データにおける改まり度が揃っていないことを問題として指摘している。また、周（2012）や劉（2023）が用いたデータは依頼場面やロールプレイによるものであり、実際の会話場面における自然なフィラー使用とは乖離がある可能性がある。

さらに、研究ごとにフィラーの分析対象が異なることも、比較を難しくしている要因である。例えば、劉（2023）は「あの一」「えーと」「まあ」「なんか」の4形式に焦点を当てて分析している。小西（2018）は主に語彙型フィラーに着目しており、「ア類」「エ類」などの母音型フィラーと語彙型フィラーの使い分けに注目している。一方で、葛（2015）は発話冒頭に現れ応答として機能する「ああ」や、言いさしの「ちょっと」などもフィラーとして扱っており、対象の幅が広い。石黒（2022）でも主に感動詞類や語彙型フィラーが分析対象となっており、

表現型フィラーに関する言及は少ない。このように、フィラーの分類基準や調査対象に一貫性がないため、研究間の比較や知見の統合が困難である。

このように、既存の研究では、学習者のフィラー使用に関する形式や使用頻度などの傾向がある程度明らかになっているものの、分析対象となるフィラーの定義や分類にばらつきがあり、結果の比較が困難である。また、習熟度や母語の影響との関連については指摘されているが、【学習環境】という視点から、フィラーの運用にどのような違いがあるかに注目した実証的研究は不足していると言える。

### 1.3. 本章の課題

本研究では、前節（1.2）で整理した先行研究の課題を踏まえ、【学習環境】の違いによって、学習者のフィラー使用（本章では主に形式面に注目）にどのような運用上の差異が生じるのかに焦点を当てて検討を行う。具体的には、N1 を取得した 3 つの【学習環境】に置かれている中国人日本語教室学習者を対象に、彼／彼女らと初対面の日本語母語話者との自然談話におけるフィラーの使用を分析し、その使用傾向と【学習環境】との関連性について明らかにすることを目的とする。

また、3 つの【学習環境】とは、以下のものを指す（第 3 章の 2 節で示したものの再掲）。

C (China) : 日本語を中国でのみ学習した学習者 (JFL 学習者)

J (Japan) : 日本語を日本でのみ学習した学習者 (JSL 学習者)

M (Mixed) : 日本語は中国で学び始めた後、日本でも学習した学習者 (M 学習者)

本章では、以下の 2 点を主な課題として設定する。

- (a) 各【学習環境】における学習者のフィラー使用（形式面）はどのような傾向を示すのか。
- (b) その使用傾向に【学習環境】による違いは見られるのか。見られる場合、それは【学習環境】とどのような関連があるのか。

## 2. フィラーの形式の分類

本研究で用いる談話データには、日本語で発話されたフィラー（以下、「日本語フィラー」とする）に加え、中国語で発話されたフィラー（以下、「中国語フィラー」とする）も確認された。そこで、本論文においては、分析の便宜上、それぞれの言語で発せられたフィラーを上記のように区別して記述することとする。

なお、「日本語フィラー」には、例えば以下のような形式が含まれる (1)。

- (1) J4 が宝石の販売の仕事を始めたきっかけについて

- 152 NS2 それはどういうきっかけでその世界に行ったんですか？。
- 153-1 J4 あー、そうですネ、あの時はちょっと、何っていうか、大学院が実は、あ  
の一、大学院の、
- 154 NS2 はい。
- 153-2 J4 なんか入学がそんなに、なんか探すのは、申し込みのは、
- 155 NS2 うん。
- 153-3 J4 あの一、そんなにうまく進めてないです、進めてなかったですので、
- 156 NS2 はい。
- 153-4 J4 とりあえず仕事か、なんかしようかなと思います。
- 157 NS2 えー。

学習者のフィラー使用と【学習環境】との関係を明らかにするためには、まず談話中出现するフィラーを分類し、その出現状況を量的に把握することが必要である。本研究では、フィラーの形式的特徴に着目し、「日本語フィラー」と「中国語フィラー」を、それぞれ「①音声型」「②語彙型」「③表現型」の3種類に分類する。

談話に現れたフィラーの分類は、以下の表4-1の通りである。

表4-1 談話に現れたフィラーの分類

	①音声型	②語彙型	③表現型
中国語フィラー	呃(e)、eng、嗯(en)	就是(jiù shì)、那个(nèi ge)、就(jiù)	怎么说呢(zěn me shuō ne)
日本語フィラー	あ(一)、え(一)、ん(一)	なんか、あの一、まあ、こう、え(一/っ)と、あれ(一)、その(一)、ん(一)と、この(一)、それ(一)、なに	何ていうか、そう(です)ね(一)、何ていうか、何だろうね(一)、何ていうかな、何ていう、何だろう、何てかな、どういうか、っていうか、何でしょうね、どのようにいいで

中国語フィラーにおいて、「嗯(en)」は日本語の「ん(一)」に、「就／就是(jiù/jiùshì)」は「それは」に、「那个(nèi ge)」は「それ／あれ」「その／あの」に、「怎么说呢(zěn me shuō ne)」は「どのように言ったらよいか」に相当する。また、表4-1に示すように、中国語フィラーの表現型には「怎么说呢(zěn me shuō ne)」の1例しか確認されなかったため、本研究では中国語フィラーの分類に関する分析において、この種類は対象外とする。



フィラーとしての「呃(e)」は中国語の会話において頻繁に使用され、漢字では「呃(e)」や「額(e)」で表記されるが、本論文では「呃(e)」とする。音声的には日本語のフィラー「え(一)」と類似しているが、国際音声記号 (IPA) で表すと、それぞれ「ɤ」と「e」となり、識別は可能である。本研究では第3章の3節で述べた通り、中国語フィラーの表記には日本語の長音記号「ー」は用いず、「呃(e)」のように記述する。

なお、データ中の「呃(e)」と日本語の「え(一)」の識別については、先に述べたように、筆者と中国語に堪能な日本語母語話者との協議に基づいて判断を行った。

### 3. 結果

本節では、調査対象の談話データにおけるフィラーの形式面の使用状況について分析を行う。まず 3.1 でフィラー全体の使用状況を示し、各グループのフィラーの使用頻度および中国語フィラーと日本語フィラーがそれぞれどのくらい使用されていたかを確認する。次に、3.2 で中国語および日本語フィラーの使用傾向とその種類を調査し、3.3 でフィラーの形式について述べる。

#### 3.1. フィラー全体の使用状況

本節において、まず 3.1.1 では、各グループにおけるフィラー全体の使用頻度を示す。続いて、3.1.2 ではフィラー全体における中国語／日本語フィラーの使用頻度を、3.1.3 では日本語フィラーの使用頻度を提示する。

##### 3.1.1. フィラー全体の使用頻度

各グループにおけるフィラーの使用頻度を以下の表 4-2 に示す。「発話数」は各グループの総発話数、「フィラー」は各グループの総使用回数を示す。「使用頻度」は、フィラーの出現回数を総発話数で割った値で、1 発話あたりのフィラー使用頻度を示す。「平均接触歴」はグループごとの学習者の日本語平均接触歴を表し、「平均滞日歴」はグループごとの学習者の平均滞日歴を表す（以下同様）。なお、「接触歴」は、学習者が意識的・無意識的に日本語に接触した総時間を指し、授業内での学習期間のみならず、独学や日常生活での接触も含む。これは、学習者の日本語接触の全体像を捉えるために用いられる概念であるが、その期間を産出するための一定の基準があるわけではない。本研究では、協力者本人の内省報告をもとに、各自の学習経験や日本語との接触状況に関する自己申告内容を整理し、「平均接触歴」を算出している。

以下の表では、M 学習者の【学習環境】が JFL 学習者と JSL 学習者の両方の【学習環境】を兼ね備えていることから、M 学習者を JFL 学習者と JSL 学習者の中間に位置づけて示す。

本研究では、3 つのグループ間のフィラーの使用頻度の差が有意であるかどうかを検討するため、まず一元配置分散分析（対応なし）を行った。p 値は 0.05 に設定し、0.05 未満の場合、その差が有意であると見なす。その結果、統計的に有意な差が確認されなかった（ $F(2,12)=3.28, P=0.073>0.05$ ）。

一方、各グループそれぞれの間での日本語フィラー使用頻度に関する差を検討するため、非等分散の 2 標本 t 検定<sup>13</sup>も実施した。その結果は表の下に示している。なお、表中における JFL 学習者、JSL 学習者、M 学習者の配置順は、分析の観点や内容に応じて適宜変更している（以下同様）。

表 4-2 フィラー全体の使用頻度

	発話数 (発話)	フィラー (回)	使用頻度 (回/1 発話)	平均接触歴	平均滞日歴
JFL 学習者	1693	1070	0.63	5 年 6 ヶ月	無
M 学習者	1702	879	0.52	8 年 2 ヶ月	4 年 2 ヶ月
JSL 学習者	1451	1364	0.94	4 年 1 ヶ月	4 年 1 ヶ月

JFL 学習者と M 学習者： $p=0.37536>0.05$  有意差なし

JFL 学習者と JSL 学習者： $p=0.2077>0.05$  有意差なし

M 学習者と JSL 学習者： $p=0.02389<0.05$  有意差あり

表 4-2 から次のことが分かる。

- 1) フィラーの使用頻度では、M 学習者は JFL 学習者および JSL 学習者に比べて少ないが、その差は JSL 学習者との間でのみ有意であった（ $p<0.05$ ）。

フィラーの回数を見ていくと、M 学習者が最も少なく、879 回であり、次いで JFL 学習者が 1070 回、JSL 学習者が最も多く 1364 回であった。これらの差が統計的に有意であるかどうかを検証するため、t 検定を行った結果、M 学習者は JFL 学習者および JSL 学習者と比較してフィラーの使用が少ないが、JSL 学習者との間でのみ有意な差が見られた（ $p=0.02389<0.05$ ）。

<sup>13</sup>t 検定（t-test）とは、2 つのグループ間の平均値の差が偶然によるものであるかどうかを統計的に検証する方法であり、一般的に、p 値（p-value）が小さいほど、観測されたデータが偶然によるものではなく、有意な差があることを示唆する。p 値の閾値については、多くの場合、0.05 に設定し、p 値が 0.05 未満であれば、その差は統計的に有意であると判断する。また、t 値（t-value）は、2 つのグループの平均値の差と、その差のばらつきとを比べたものであり、t 値が大きいほど、グループ間の差が有意である可能性が高いと考えられる。

また、フィラーの使用頻度については、M 学習者が最も低く、0.52/1 発話であり、それに次いで JFL 学習者が 0.63/1 発話、JSL 学習者が最も高く 0.94/1 発話であった。すなわち、JSL 学習者は 1 発話に 1 回程度の頻度でフィラーを使用している。これに対し、M 学習者は 2 発話に 1 回の頻度でフィラーを使用していることが分かる。

また、表 4-2 のデータは、各グループのフィラー使用頻度と日本語平均接触歴との間に負の相関関係があることを示唆している。すなわち、グループの平均学習歴が長いほど、フィラー使用頻度が低くなる傾向にある。ただし、この点を指摘するには、個々の学習者を詳細に見ていく必要があるであろう。

### 3.1.2. フィラー全体における中国語／日本語フィラーの使用

次に、各グループがフィラー全体の使用において、中国語フィラーと日本語フィラーをそれぞれの程度使用しているかを確認していく。表中の数字は各フィラーの使用回数を示し、括弧内のパーセンテージはそれぞれの項目が各グループに占める割合を表す（本節以降も同様）。「-」は使用がなかったことを意味する（以下同様）。各グループの中国語フィラーと日本語フィラーの使用状況は、以下の表 4-3 の通りである。

表 4-3 フィラーの内訳（中国語／日本語）

	中国語フィラー (割合)	日本語フィラー (割合)	合計 (回)	平均接触歴 (ヶ月)	平均滞日歴 (ヶ月)
JFL 学習者	594 (56%)	476 (44%)	1070	5 年 6 ヶ月	無
M 学習者	15 (2%)	864 (98%)	879	8 年 2 ヶ月	4 年 2 ヶ月
JSL 学習者	-	1364 (100%)	1364	4 年 1 ヶ月	4 年 1 ヶ月

表 4-3 から分かることは次のようにまとめられる。

1) JFL 学習者：日本語フィラーより中国語フィラーを多く使用している。

M 学習者：日本語フィラーを主に使い、中国語フィラーの使用は僅かである。

JSL 学習者：日本語フィラーのみを使用し、中国語フィラーは全く使用していない。

1) について、JFL 学習者は、中国語フィラーを多く使用しており、全体の約 56% (594 回) が中国語フィラー、44% (476 回) が日本語フィラーである。これに対して、M 学習者におけ

る中国語フィラーの使用は極めて少なく、全体のわずか2%（15回）にとどまっており、残りの98%（864回）は日本語フィラーによって占められている。一方、JSL 学習者においては中国語フィラーの使用は確認されず、出現したフィラーはすべて日本語フィラー（100%）である。

また、滞日歴の長いM 学習者における日本語フィラーの使用回数は、JSL 学習者と比較して著しく少なかった。この結果は、滞日歴が長くなるにつれて日本語フィラーの使用頻度が低下する可能性を示唆していると考えられる。ただし、ここで得られた知見は、あくまでグループごとの平均滞日歴に基づいた推論に過ぎないため、個々の学習者の使用実態をより詳細に検討する必要がある。この点については、必要に応じて後述する。

### 3.1.3. 日本語フィラーの使用頻度

続いて、日本語フィラーの使用頻度に関する分析に移る。各グループの日本語フィラーの使用頻度は、表 4-4 に示す通りである。3 つのグループ間における日本語フィラーの使用頻度の差を検討するために、一元配置分散分析（対応なし）を実施した結果、統計的に有意な差が確認された（ $F(2,12)=14.02, p<.01$ ）。さらに、各グループ間のフィラー使用頻度の差をより詳細に検討するため、非等分散を前提とした2 標本 t 検定を行った。その結果を表の下に示す。

表 4-4 日本語フィラーの使用頻度

	発話数 (発話)	日本語 フィラー	使用頻度 (回/1 発話)	平均接触歴 (ヶ月)	平均滞日歴 (ヶ月)
JFL 学習者	1693	476	0.28	5 年 6 ヶ月	無
M 学習者	1702	864	0.51	8 年 2 ヶ月	4 年 2 ヶ月
JSL 学習者	1451	1364	0.94	4 年 1 ヶ月	4 年 1 ヶ月

JFL 学習者と M 学習者 :  $p=0.03572<0.05$  有意差あり

M 学習者と JSL 学習者 :  $p=0.02256<0.05$  有意差あり

JSL 学習者と JFL 学習者 :  $p=0.01573<0.05$  有意差あり

表 4-4 から次のことが明らかになった。

- 1) 日本語フィラーの使用頻度 : JSL 学習者 > M 学習者 > JFL 学習者
- 2) グループ間の有意差 : 3 つのグループ間で有意差が見られる。

1) について、JFL 学習者は 0.28 回／1 発話と比較的少なく、M 学習者は 0.51 回／1 発話であり、JSL 学習者は 0.94 回／1 発話と、フィラーの使用頻度が最も高い。つまり、日本語フィラーを最も多く使用しているのは JSL 学習者で、次いで M 学習者であり、JFL 学習者が最も少ない。

2) について、JFL 学習者と M 学習者の間では、p 値は 0.03572 ( $<0.05$ ) である。すなわち、JFL 学習者は M 学習者より日本語フィラーの使用頻度が有意に低い。また、M 学習者と JSL 学習者の間では、p 値は 0.02256 ( $<0.05$ ) である。つまり、M 学習者に比べ、JSL 学習者のほうが多くの日本語フィラーを使用している。さらに、JSL 学習者と JFL 学習者の間では p 値は 0.01573 ( $<0.05$ ) である。このことから、JSL 学習者と JFL 学習者の間には、最も大きな有意差があり、JSL 学習者が JFL 学習者より圧倒的に多くの日本語フィラーを使用していることが分かる。

### 3.2. フィラーの種類

本研究におけるフィラーの分類については、日本語で発せられたフィラーを「日本語フィラー」、中国語で発せられたフィラーを「中国語フィラー」とした。さらに、本章の 2 節で述べた通り、中国語フィラーと日本語フィラーを形式的特徴によって表現型、語彙型、音声型の 3 種類に分類した。表記について、各グループで最も多く使用されていたフィラーの種類を太字で示し、日本語フィラーにおいて最も多く使われていたフィラーの種類を網掛けで示している。以下の表 4-5 は、フィラーの種類について示したものである。

表 4-5 フィラーの種類

	中国語フィラー(回)			日本語フィラー(回)			合計 (回)
	音声型	語彙型	表現型	音声型	語彙型	表現型	
JFL 学習者	<b>573</b>	20	1	181	292	3	1070
M 学習者	15	—		80	<b>664</b>	120	879
JSL 学習者		—		137	<b>1181</b>	46	1364

表 4-5 から分かることは以下のようにまとめられる。

#### 1) JFL 学習者：

- ・全体的に、中国語の音声型フィラー（573 回）を最も多く使用している。
- ・日本語フィラーでは、主に語彙型フィラー（292 回）が使用され、次いで音声型フィ

ラー（181回）が使用された。一方、表現型フィラー（3回）はほとんど使用されなかった。

M 学習者：

- ・全体的に、日本語の語彙型フィラー（664回）を最も多用している。
- ・日本語フィラーでは、語彙型フィラーが最も多く、次いで表現型フィラー（120回）であり、音声型フィラー（80回）が最も少ない。

JSL 学習者：

- ・全体的に、日本語の語彙型フィラー（1181回）を最も多く使っている。
- ・日本語のフィラーでは、ほとんどが語彙型フィラーであり、次に音声型フィラー（137回）、表現型フィラー（46回）が続くが、音声型および表現型フィラーの使用は非常に少ない。

1) 各グループにおけるフィラー使用の傾向には明確な違いが見られた。JFL 学習者は、中国語の音声型フィラーの使用が突出しており、日本語フィラーの使用は限定的であった。これに対し、M 学習者および JSL 学習者はいずれも日本語の語彙型フィラーを最も多く使用していたが、M 学習者では表現型フィラーの使用も一定数見られたのに対し、JSL 学習者では語彙型に偏った使用傾向が顕著であった。

一方、平均滞日歴がほぼ同じである M 学習者と JSL 学習者において、日本語平均接触歴の短い JSL 学習者は日本語平均接触歴の長い M 学習者に比べると、日本語の語彙型フィラーをほぼ倍近く使っていた。これにより、滞日歴が同じであれば、接触歴が長いほど日本語の語彙型フィラーの使用が少なくなる可能性が示唆されている。しかしながら、この点については、学習者個々の使用状況を詳細に分析し、検証した上で結論を導かねばならない。

### 3.3. フィラーの形式

続いて、それぞれの種類のフィラーにどのような形式があるかを見ていく。フィラーの形式の内訳は、以下の表 4-5 の通りである。

表記に関しては、30 回以上使用された形式のうち、学習者全員（5 人）に見られる形式は「**斜体および太字**」で示し、4 人の学習者に見られる形式は「**太字**」、3 人の学習者に見られる形式は「**斜体**」で示している。例えば、JFL 学習者における中国語の音声型フィラー「呃(e)」の使用は「**525**」となっているが、これは JFL 学習者の全学習者に見られた形式であり、合計 525 回使用されたことを意味する。なお、30 回を基準とする理由は、統計的有意性を考慮し、ノイズを最小限に抑えるためである。「フィラーの種類の数」と「日本語フィラーの種類の数」

は、それぞれの【学習環境】における学習者が使用するフィラー全体の形式数と日本語フィラーの形式数を表している。

日本語フィラーの形式に関する使用状況は、以下の表 4-6 に示した通りである。この表では、両方の【学習環境】を経験した M 学習者を基準に、①フィラーを使用した人数と、②使用回数の多い順に並べている。

表 4-6 フィラーの形式

		フィラーの形式	JFL 学習者 1070	M 学習者 879	JSL 学習者 1364
中国語 フィラー	音声型	呃(e)	522	12	
		嗯(en)	12	3	
		eng	39		
		合計	573	15	
	語彙型	就是(jiù shì)	11		
		那个(nèi ge)	5		
		就(jiù)	4		
		合計	20		
	表現型	怎么说呢(zěn me shuō ne)	1		
		合計	1		
日本語 フィラー	音声型	ん(一)	138	40	43
		え(一)	20	38	86
		あ(一)	23	2	8
		合計	181	80	137
	語彙型	なんか	2	237	549
		あの(一)	244	156	269
		まあ	3	94	277
		え(一/っ)と	3	45	34
		こう		71	
		あれ(一)		40	1
		その(一)	30	12	45
		ん(一)と	2	5	1
		なに		4	
		この(一)	7		2
		それ(一)	1		3
		合計	292	664	1181
	表現型	そう(ですね(一))		35	27
		何っていうか		52	10
		何というか	2	10	3
		何だろうね(一)		7	
		何っていうかな		6	

	何っていう	5		
	何だろう	4		
	何ってかな	1		
	どういうか		1	
	っていうか		4	
	何でしょうね		1	
	どのようにいいで	1		
	合計	3	120	46
フィラーの種類の数(33 種類)		20	22	18
日本語フィラーの種類の数(26 種類)		13	20	18

表 4-6 で分かったことをまとめると、次のようになる。

1) 【学習環境】ごとの傾向：

JFL 学習者：

- ・中国語フィラーでは音声型の「呃(e)」(522 回) が圧倒的に多い。
- ・日本語フィラーでは語彙型の「あの(一)」(244 回) が最多で、次に多いのは音声型の「ん(一)」(138 回) である。

M 学習者：

- ・中国語フィラーでは音声型の「呃(e)」(15 回) をわずかししか使用していない。
- ・日本語フィラーでは語彙型の「なんか」(237 回) が最も多く、「あの(一)」(156 回) と「まあ」(94 回) が二番目と三番目に多い。また、語彙型の「こう」(71 回) や表現型の「何ていうか」(52 回) も比較的多用している。

JSL 学習者：

- ・中国語フィラーは全く使用していない。
- ・日本語フィラーでは、語彙型の「なんか」(549 回) が最も多く、次いで「まあ」(277 回) と「あの(一)」(269 回) がそれぞれ二番目と三番目に多い。また、音声型の「え(一)」(85 回) や語彙型の「その(一)」(44 回) も割と多く使用している。

2) 個別のフィラー：

- ・「ん(一)」は 3 つのグループの学習者全員に見られ、「あの(一)」(244 回、156 回、268 回) は 3 つのグループすべてで多く使用されている。
- ・M と JSL 学習者には「なんか」(515 回、237 回) や「まあ」(244 回、94 回) の使用も非常に多い。また、「え(一)」 「え(一/っ)と」や「そう(で)すね(一)」の使用も共通点である。
- ・「こう」(71 回) の使用は M 学習者にしか見られない。



3) フィラーの異なり形式：

M 学習者 > JFL 学習者 > JSL 学習者の順に多い (22 種類、20 種類、18 種類)。

1) JFL 学習者は「呃(e)」と「んー」を高い頻度で使用しており、前者は 525 回、後者は 142 回見られた。これらの形式は JFL 学習者のすべてに観察された。以下に、それらが使用された会話例を示す (2)。

(2) C4 の発言「詩は生活の中で一番重要である」を受け、NS1 がその理由について質問した

- 317-1 NS1 【 】生活に,,  
318 C4 うん。  
317-2 NS1 関係したことばかり,,  
319 C4 はいはい。  
317-3 NS1 実用的なことばかり。  
320-1 C4 はい、実用なことばかり選んで,,  
321 NS1 うーん、うん。  
→ 320-2 C4 でも、んー、人類にとって、生活にとって、んー、[舌を弾く音] 自分も、呃(e)、  
実用なことだけではなく,,  
322 NS1 うん。  
→ 320-3 C4 そして、いろいろなあのー、呃(e)、自分の気持ち、呃(e)、自分の心を呃(e)、呃(e)、  
何とか安、ん、自分の心をなご,,  
323 NS1 和ませる?。  
320-4 C4 自分の心を和ませること。  
324 NS1 うん。  
325 C4 呃(e)、詩はそういう、呃(e)、作用があります。  
326 NS1 そうですね、うん。

(2) では、C4 が「呃(e)」や「んー」を使って、発話を続けるための間を取りつつ、自分の意見や考えを整理している様子が窺われる。例えば、320-3 の「呃(e)、自分の気持ち、呃(e)、自分の心を呃(e)、呃(e)、何とか安、ん、自分の心をなご」などの発言では、C4 は「呃(e)」を使うことにより、自分の感情や考えを整理しながら話を進めているように思われる。また、C4 は 320-2 の「んー、人類にとって、生活にとって、んー、[舌を弾く音] 自分も、呃(e)、実用なことだけではなく」という発言では、「んー」を複数回使って自分の意見をどう表現するかを考えるため、発話を続けるための時間的猶予を得ようとしている。

JSL 学習者は「なんか」「まあ」を多用しており、この傾向は学習者全員に見られた。また、「なんか」の使用の多さは M 学習者にも共通しており、M 学習者も全員が使用していた。以下は、JSL 学習者の会話例である (3)。

(3) J1 が日本語を勉強し始めたきっかけについて

20 NS2 あー、ん、え、日本語を勉強し始めたきっかけは何ですか？。

→ 21-1 J1 えっと、最初はなんか、中国語のなんか、日本のアニメとか、漫画とかに興味を持ったから、なんか独学 ‘じがく’ を始めたけど、えっと、まあ、本気に勉強したのは、なんか中国で一、なんかセンター試験のやっちまってしまって、なんか日本に来て新しいスタートとして、なんか頑張ってみようという気持ちで、

22 NS2 うーん [小声]。

→ 21-2 J1 なんか真剣に日本語の勉強を始めました。

(3) において、J1 は 1 発話 (21-1 と 21-2) に「なんか」を 7 回も使っている。この「なんか」は JSL 学習者と M 学習者の全員に見られ、最も多く使用されている形式であることが表 4-6 から読み取れる。

この結果は、葛 (2020) の結果とも一致するものである。葛 (2020) は、インタビュー談話における中国人学習者のフィラーの使用について、フィラー全体の 4 割を「なんか」が占めていたと述べている。この理由として、「なんか」の「発言の時間稼ぎ」「曖昧さの表明」「カジュアルな雰囲気 연출」といった機能が関係していると考えられる。例えば、「最初はなんか、中国語のなんか、日本のアニメとか、漫画とかに興味を持ったから」という発話では、「なんか」が話題の整理や言い換えの中で繰り返し使用されており、次に続く内容を考えるための発言の時間稼ぎとして機能していることが分かる。

また、「なんか中国語のなんか、日本のアニメとか…」という部分に見られるように、列挙される情報が必ずしも特定されていないことから、「なんか」は話者の曖昧さの表明としても機能していると考えられる。

さらに、「なんか頑張ってみようという気持ちで」や「なんか真剣に日本語の勉強を始めました」などの発話では、語調をやわらげて自らの意志や感情を穏やかに表現する意図が読み取れ、カジュアルな雰囲気 연출としての役割が見て取れる。

このように、「なんか」は 1 つの用法に限定されず、発話の流れや内容によって複数の機能を果たしており、M 学習者や JSL 学習者にとって使用しやすいフィラーとなっている可能性がある。

また、「まあ」について、JSL 学習者には以下のような使用が見られた (4)。

(4) 日本語が全くできない状態で来日したことについての不安

- 81-2 NS2 えー、不安ではなかったですか？。
- 83-1 J4 いや、まあ、その時一応、まあ、外国とか行ったことがあって、
- 84 NS2 うんうん。
- 83-2 J4 まあ、普通に英語とかできたらなと<軽く笑い>、
- 85 NS2 ふふふ<笑い>。
- 83-3 J4 まあ、なんか警察、日本の警察とか、巡りさんとか、まあ、まあ、英語で話し合えると思っていたら、
- 86 NS2 あー、なるほど<笑いながら>。
- 83-4 J4 不安とかなかったんです。
- 87 NS2 なるほど。

(4) の会話例に見られるように、JSL 学習者は「まあ」を高頻度で使用している。この使用は主に 3 つのパターンに分けることができる。第一に、JSL 学習者は「まあ」を発話の導入や修正に利用する傾向が見られる。具体的には、例えば、83-1 の「いや、まあ、その時一応、まあ、外国とか行ったことがあって」の発話では、発言を始める際や、話題を展開する際に、「まあ」が使われている。第二に、「まあ」は、発話中に自信のない状態を示すためにも使われる。例えば、83-2 の「まあ、普通に英語とかできたらなと<軽く笑い>」という発話では、「まあ」が J4 自身の考えや意見を完全に断言するのではなく、不確かさや躊躇を示す働きをしている。第三に、「まあ」は会話のつなぎとしてもよく使用される。例えば、83-3 の「まあ、なんか警察、日本の警察とか、巡りさんとか、まあ、まあ、英語で話し合えると思っていたら」という発話では、「まあ」は会話の流れを維持し、新たな情報を導入する役割を果たしていると考えられる。

2) について、「あの (一)」の使用は、3 つのグループの学習者のほとんど (15 人中 12 人) に観察され、学習者が使用する典型的な日本語フィラーの 1 つであると言える。これは、「あの (一)」が中国の日本語教育において早い段階で導入される言語項目であることと関係していると考えられる。例えば、多くの日本語教育機関で使用されている《新版中日交流標準日本語》(筆者訳：『新版 日中交流のための標準日本語』) という教材では、初級の第 3 課に「あの (一)」の説明が記載されている。

また、「そうですネ」の使用は JSL 学習者と M 学習者に見られた。いずれのグループにおいても、学習者 5 人のうち 4 人以上が使用していた。以下は、JSL 学習者による「そうですネ」の使用の例である (5)。

(5) 大阪に来た理由について

- 174 NS2 えー、どういうきっかけで、大阪に来たんですか？。
- 175-1 J5 あー、そうですネ、最初の1年間のまあ、日本語学校が終了して、
- 176 NS2 うん。
- 175-2 J5 で当時はその、まあ、いくつかの大学を受験して、
- 177 NS2 あー。
- 175-3 J5 まあ合格する大学もあるんですけど、
- 178 NS2 うんうんうん。
- 175-4 J5 その学部があんまり好きじゃない、
- 179 NS2 あああ。
- 175-5 J5 ので…。
- 180 NS2 へー。

(5) において、J5 は NS2 の質問に対して、その内容を承認し、発話を開始しようとしている。175-1 の「そうですネ」は回答を開始する（切り出す）標識であり（小出 2011）、J5 がこれから話す内容に対する準備を整え、発言を始める助けとなっている。また、M 学習者には以下のような使用があった (6)。

(6) M1 が「留学先 1」を進学先にした理由について

- 144-1 M1 なぜ「留学先 1」に行ったかと言うと、やっぱり、そうですネ、ちょっと、性格的には欧米の、何というか、そういう雰囲気は私に合うのではないかと、
- 145 NS3 あ、分かる<笑い>。
- 144-2 M1 思っ、
- 146 NS3 分かります。
- 144-3 M1 行きました。

(6) では、なぜ日本語の研究をしているのに日本以外の国を留学先にしたのかという NS3 の質問に対して、M1 は答えを考えるために少し時間が必要であった。この際、M1 は「そうですネ」を使用することで、聞き手に対して「今考え中です」というシグナルを送っている。このフィラーの使用により、M1 は発話のタイミングを調整し、発話の権利を維持しながら会話をスムーズに進行させることができている。

M 学習者のみで使用したフィラー「こう」は、具体例を示す際に使われる表現である。このフィラーは、高度な日本語能力を示しており、M 学習者がより高度な日本語表現を習得していることを反映している (7)。

(7) M2 が日本にきた理由について

→ 144-1 M2 《沈黙2秒》そうですネ、まあ、4年間中国の大学で日本語を勉強してたんですけど、んー、まだ全然日本にきたことがなくて、自分が勉強している言語を母語とする、まあ、つまり、日本人はどういう、こう、暮らしをしてるのか、日本ってどういう国なのか、すごく、ん、疑問に思っていました。

145 NS3 うーん。

→ 144-2 M2 だから実際自分の目でこの土地に来て、まあ、どんな暮らしが皆さんはこう、送っているか、日本ってどんな国なのかをちょっと確認、自分の目で確認してみたくて来ました。

146 NS3 なるほど、なるほど。

(7) において、M2 は 144-1 の「こう、暮らしをしてるのか」や 144-2 の「どんな暮らしが皆さんはこう、送っているか」という発話で日本にきた理由を説明する中で、「こう」を使って具体的な例を挙げている。これにより、M2 には自分が説明しようとしている具体的な状況や例を強調し、聞き手にわかりやすく伝える意図が見られる。このような使用は、M 学習者が単に言語を運用するだけでなく、聞き手に対する配慮を含んだ高度な表現を行っていることを示唆している。また、この使用傾向の背景には、M 学習者が日本での生活経験を通じて、フォーマルな場面で日本語を使用する機会が多いことが影響していると考えられる。例えば、学会発表や議論のような場面を多く経験しているため、具体的な状況や例を示す「こう」のようなフィラーを適切に使用する能力が身につけている可能性が高い。先行研究によれば、フィラー「こう」の使用は、特にフォーマルな場面での言語運用において、具体例を挙げて説明する際に、有効であることが示されている（小出 2010）。このことから、M 学習者による「こう」の使用は、彼／彼女らがより高度かつフォーマルな日本語使用環境に適応していることを示していると考えられる。

3) フィラーの種類の多様さについての分析結果から、M 学習者が最も多く、25 種類のフィラーを使用していることがわかった。次いで、JFL 学習者が 22 種類、JSL 学習者が最も少ない 19 種類であった。この差異は、【学習環境】や日本語の使用経験に起因していると考えられる。具体的には、M 学習者は日本での生活経験が JFL 学習者や JSL 学習者とは異なっており、フォーマルな場面で日本語を使用することが多い（第3章の2節を参照）。例えば、学会発表や議論のような場面を多く経験している。このため、フィラーの使用頻度は低いものの、フィラーの種類は JFL 学習者や JSL 学習者より多岐にわたっている。一方、JFL 学習者は主に中国国内で学習しているため、フィラーの種類が比較的限定されている。また、JSL 学習者は、日

本語の会話においてフィラーを多く使用しているが、特定のフィラーに集中している傾向がある。このことから、JSL 学習者は、会話においてフィラーを多用し、発話のスムーズさを保とうとしている一方で、フィラーの種類にはあまり多様性がないことが分かる。

以上を踏まえ、【学習環境】によって、フィラーの使用傾向や多様性に違いが生じていることが明らかになった。

#### 4. 本章の考察

前節までの分析結果を踏まえ、学習者のフィラー使用に関わる主要な課題について考察を行う。具体的には、JFL 学習者、JSL 学習者、M 学習者の各グループにおけるフィラー使用の特徴を明らかにし、その背景にある言語使用環境や習慣について検討する。また、特定のフィラー一項目に関する使用傾向についても詳細に分析する。

まず 4.1 節で考察すべき主要な論点を整理し、その後 4.2 節以降で考察すべき点を順に分けて議論を深めていく。

##### 4.1. 考察すべきことの整理

ここでは、本章の目的を再掲する。

- (a) 各【学習環境】における学習者のフィラー使用（形式面）はどのような傾向を示すのか。
- (b) その使用傾向に【学習環境】による違いは見られるのか。見られる場合、それは【学習環境】とどのような関連があるのか。

以下、JFL 学習者、JSL 学習者、M 学習者の違いおよびその理由について考察を加える。まず、(a)について、本論文で得られた結果は次の通りである。

- (a-1) フィラー全体の使用頻度について、M 学習者は JSL 学習者より有意に少ない。日本語フィラーの使用頻度は、JSL 学習者>JFL 学習者>M 学習者の順に有意に多い。
- (a-2) フィラーの種類について、JFL 学習者は日本語フィラーより中国語フィラーを多用している。少ないながら、M 学習者は中国語フィラーを使用するが、日本語フィラーの使用がほとんどである。JSL 学習者は中国語フィラーを使用せず、日本語フィラーのみを使用している。また、JFL 学習者は中国語の音声型フィラー、JSL 学習者と M 学習者は日本語の語彙型フィラーを頻繁に使用している。M 学習者の日本語フィラーは、JSL 学習者よりもバランスよく使用されている。
- (a-3) フィラーの形式について、「ん(一)」は3つのグループの学習者全員に見られ、「あの(一)」は3つのグループともに頻用されている。JFL 学習者では中国語フィラー

「呃(e)」が突出して使用されている。M 学習者と JSL 学習者には「なんか」「まあ」の多用、「え (一)」「え(一/っ)と」「そう(で)すネ(一)」の使用が見られる。なお、「こう」の使用は M 学習者にしか見られない。

本節ではこの結果を承けて、(b)の課題に焦点を当て、M 学習者と JFL 学習者および JSL 学習者の間で違いが生じた理由について考察を試みる。考察が必要なのは、以下の点である。

- 1) JFL 学習者は、なぜ中国語フィラー、特に「呃(e)」を多用するのか。
- 2) JSL 学習者は、なぜ中国語フィラーを使わず、日本語フィラーのみを使用するのか。
- 3) M 学習者はなぜ中国語フィラーを用い、加えて日本語フィラーをバランスよく使用するのか。
- 4) 「あの(一)」は、なぜ3つのグループの学習者に多用されるのか。
- 5) 「こう」や「何っていうか」は、なぜM 学習者特有のフィラーであるのか。

以下で、それぞれについて詳細に検討していく。

#### 4.2. JFL 学習者の中国語フィラー使用について

1) JFL 学習者が日本語フィラーよりも中国語フィラーを多用し、その中でも特に音声型の「呃(e)」を多く使っている理由は、主に普段の発話環境が中国語であることに影響されていると考えられる。そう考えられる根拠は、次の通りである。

まず、JFL 学習者は中国で日本語を学んでいるため、日常生活はもちろん、日本語の授業もほとんどが中国語で行われている。このような環境では、日常的には中国語での会話が主であり、中国語のフィラーを使用する習慣が身についていると思われる。

また、筆者による学習者の授業カリキュラムに関するアンケート調査によると、JFL 学習者が日本語を話す機会は週に 1~2 回程度の日本語会話の授業に限られ、実際に日本語を話す時間が非常に少ないことが明らかになっている。これにより、学習者は日本語の談話においても、頭の中を中国語モードから切り替えることが難しく、無意識に中国語フィラーを多用してしまう傾向があると考えられる。

さらに、中国語フィラーの「呃(e)」の多用は、その言語的な特徴にも起因する。「呃(e)」は母音のみで構成されており、中国語の会話において一般的に使われるフィラーである。日本語を話す機会が少なく、日本語談話に不慣れな JFL 学習者にとって、このフィラーは思考の間を埋め、沈黙を避けるための自然な手段となっている。

これらにより、JFL 学習者は日本語の談話においても、無意識のうちに中国語フィラーの「呃(e)」を多用しているのだと考えられる。

### 4.3. JSL 学習者のフィラー使用について

2) JSL 学習者が中国語フィラーを使用せず、日本語フィラーのみを使用する理由は、日常的な発話環境が日本語であるためであると考えられる。そう考えられる根拠は、次の3点である。第一に、JSL 学習者は日本でゼロから日本語を学び始め、調査時点まで日本に留学しているため、日常生活だけでなく、全ての授業が日本語で行われている。この環境では、自然と日本語での会話が身につきやすくなる。第二に、今回調査した JSL 学習者は日本の大学に所属しており、日本人のクラスメートと共に課外活動や部活動に参加する機会が多いため、日常的に日本語に触れる場面が豊富にある。このような日本語環境は、フィラーの使用においても日本語が主流となる要因となっている。第三に、今回の調査対象となった JSL 学習者のうち4人は、比較的長期間にわたって日本語を使ったアルバイト経験があり、これによってさらに日本語でのコミュニケーション能力が定着していると思われる。

これらの理由から、JSL 学習者は日本語による談話に慣れ親しんでいるため、中国語フィラーを使用せず、日本語フィラーを多用する傾向が強いと考えられる。

### 4.4. M 学習者のフィラー使用の特徴

3) について、まず M 学習者が日本語のフィラーを多く使用しながらも、中国語のフィラーもわずかに使用している理由について考えたい。それは、彼／彼女らが生活および学業において日本語と中国語の両言語を交互に使用する環境に身を置いていることに起因している。これを裏付ける根拠として、以下の2点が挙げられる。

まず、今回調査した M 学習者は日本に留学しており、学業や日常生活の大部分で日本語を主要なコミュニケーション手段として使っている。また、彼／彼女らは日本語を使う機会を増やすために積極的にアルバイトやタンデム学習<sup>14</sup>などの活動に参加している。このようにして、M 学習者は母語話者との日常的な会話を通じて、母語話者の会話に頻繁に使用されるフィラー（例えば、「なんか」「あの(一)」「まあ」等）に自然と触れる機会を多く持っている。フィラーは談話において話者の意図や思考を整理する役割を持つため、M 学習者も日常的なやりとりの中で無意識に日本語フィラーを習得し、使用するに至っていると考えられる。

一方、M 学習者は日本での学業や日常生活において中国語を使う場面が多いことも特徴的である。彼／彼女らのゼミナールや友人関係には中国語を母語とする留学生が多く、特にゼミナールのメンバーの半数以上が中国語母語話者であることが調査協力者への聞き取り調査から確認されている。このため、中国語母語話者同士のコミュニケーションでは、彼／彼女らは母

---

<sup>14</sup> タンデム学習とは、パートナーとペアになってお互いの得意な言語や文化を教え合う学習方法のことである。



語である中国語を用いて日常の付き合いや研究に関する討論を行うことが多い。こうした環境下で、日本語と中国語を頻繁に切り替えながら生活する M 学習者は無意識的に両言語のフィラーを混在させることがあると思われる。特にフィラーのような瞬時の反応として用いられる言語項目は混在しやすい。

また、JSL 学習者のフィラーの使用もこれを支持する結果となっている。JSL 学習者は全員大学生であり、クラスの大部分は日本語を母語とする学生で構成されている。彼／彼女らは授業や部活動などで主に日本語を使っており、中国語を使用する場面は限られている。そのため、彼／彼女らの日本語談話には日本語フィラーのみが使用され、中国語フィラーが混在することはほとんど見られない。一方、JSL 学習者の環境とは異なり、M 学習者は日本語と中国語を交互に使用する環境に身を置いているため、その影響が M 学習者のフィラーの使用に反映されていると考えられる。

このようなフィラーの混在現象は、ほかの研究事例でも報告されている。石黒（2022）によれば、大学で日本語をゼロから学び始め、留学後も母語である中国語を使用する機会の多い学習者は、日本語談話において日本語と中国語のフィラーが混在することが確認されている。また、Iwasaki（2011）も、英語を母語する学習者が英語と日本語を交互に使用する環境に身を置いている場合、英語と日本語のフィラーが混在する傾向があると報告している。これらの研究は、二言語を頻繁に使用する環境において、話者が無意識にフィラーを混在させる現象が見られることを示している。

以上を踏まえると、M 学習者が日本語談話においてわずかに中国語を使用している理由は、彼／彼女らが置かれている特定の言語環境、すなわち日本語と中国語を頻繁に切り替えて使用する環境に起因していると考えられる。日常的に両言語を使用することで、無意識にフィラーが混在しやすくなっているのである。この現象はほかの研究や中国語母語話者以外にも見られるため、M 学習者に特徴的な言語使用の一部であると言える。

次に、M 学習者の日本語フィラーの多様性の理由について見ていく。M 学習者は語彙型フィラーに次いで、表現型フィラーを多用し、その形式が多様である。その理由は、彼／彼女らが持つフォーマルな場面における社会言語能力、特に談話構成能力が影響していると考えられる。そう考えられる根拠は、以下の2点である。

第一に、M 学習者の社会言語能力、特に談話構成能力の違いがこの現象を説明する。M 学習者は日本での滞在歴が長く（平均滞日歴約4年2ヶ月）、日本語は主にゼミナールや研究活動といったフォーマルな場面で使用されている。このような場面では、コミュニケーションの丁寧さや相手への配慮が重視されるため、表現型フィラーは重要な役割を果たす。例えば、「そう(で)すね」や「何っていうか」のようなフィラーは、断定を避け、聞き手に対する柔ら

かな印象や共感を示すことができる（村澤 2018 など）ため、インタビューなどのフォーマルな場面で頻繁に使用される。一方、JFL 学習者や JSL 学習者は主に日本語の授業や日常生活で日本語を使用することが多いが、ゼミナールのようなフォーマルな場面で日本語を使う経験は限られている。そのために、表現型フィラーの使用頻度やバリエーションが比較的少ないのだと考えられる。

第二に、ゼミナールや研究活動の場で表現型フィラーが重要な役割を果たすことが挙げられる。村澤（2018）は、日本企業で働く元留学生が「そう(で)すね」のような表現型フィラーを使用することで、対人関係の距離を調整し、フォーマルな場面でのやりとりをスムーズに進めることができていると指摘している。このようなフィラーの使用は高度な社会言語能力を示し、特にビジネスやインタビュー、初対面といったフォーマルな場面で頻繁に見られる。

M 学習者の多く（5 人中 3 人）は日本語専攻者であり、ゼミナールや研究活動の中で日本語を使用する機会が多く、フォーマルな場面での言語使用に適応する必要がある。これにより、単なる日本語の正確さだけでなく、適切で多様な表現も求められている。一方、JFL 学習者は同じ大学院生であるが、ゼミナールや研究活動の場では日本語を話す機会が限られており、主に中国語で会話が行われている。JSL 学習者は M 学習者に比べてカジュアルな場面で日本語を使用することが多く、フォーマルな場での使用経験が比較的少ない。したがって、JSL 学習者は表現型フィラーの使用が少ないと言える。

このように、M 学習者が表現型フィラーを多用し、かつその形式が多様であるという特徴は、彼／彼女らが研究活動やゼミナールといったフォーマルな場での言語使用に適応している結果であると考えられる。すなわち、M 学習者のフィラー使用はフォーマルな場面における社会言語能力の高さを示しているものであり、これはほかの JFL 学習者や JSL 学習者には見られないため、M 学習者独自の特徴であると言えよう。ただし、これは本論文の調査対象となっている M 学習者に見られる傾向であり、混合環境にいるすべての学習者に当てはまるとは限らない。

以上の理由から、M 学習者は中国語フィラーをほとんど使用せず、日本語フィラー、特に表現型フィラーを多様に使用できるのだと考えられる。

#### 4.5. 「あの(一)」の多用について

4) 「あの(一)」が3つのグループの学習者に多用される理由は、主に以下の点から考えられる。まず、「あの(一)」は日本語フィラーの中でも非常に特徴的なものであり、中国における日本語教育でも初期段階から教えられている点が挙げられる。具体的には、日本語専攻者向けの教材《新編日语教程》（筆者訳：『新編日本語教程』）や《综合日本語》（筆者訳：総合日

本語)だけでなく、非専攻者向けの教材《新版 中日交流標準日本語》(筆者訳:『新版 日中交流のための標準日本語』)や『みんなの日本語』においても、早い段階(第1冊か第2冊)で「あの(一)」の解釈が紹介されている。これにより、学習者は日本語学習の初期段階から「あの(一)」を意識的に学んでいるため、実際の会話において頻繁に使われるのだと考えられる。次に、「あの(一)」は会話の中で間を取ったり、相手の注意を引いたりするためのフィラーとして自然に使用される場面が多い。このフィラーは日本語母語話者の会話においても最も多く使われている(萩原・池谷 2023 : 60 など)ため、学習者もそれを模倣<sup>15</sup>して使用する傾向がある。例えば、JFL 環境では、教材で早い段階に導入されることに加えて、ドラマやドキュメンタリーなど、JFL 学習者が頻繁に接触する様々な日本語メディアでも「あの(一)」が多用されているため、学習者にとって自然な形でその使用が浸透していることも理由の一つである。

以上のことは、3つのグループの学習者が「あの(一)」を多用することに繋がっていると考えられる。

#### 4.6. M 学習者特有のフィラー「こう」「何っていうか」について

5) 「こう」や「何っていうか」が M 学習者特有のフィラーである理由は、彼/彼女らの豊富な日本語ゼミナール経験に関連していると考えられる。以下、その根拠を示す。

まず、「こう」や「何っていうか」が主に使用される場面の特性について考える。「こう」のようなフィラーは特に抽象的な概念や難しい内容を説明する場面で多く用いられる傾向がある(小出 2010)。また、「何っていうか」などの「とていうか」系列のフィラーは、前後の発話を繋ぎ、断定を避けつつ表現を和らげる機能を持つ(趙 2007)。これにより、対人関係の調整が可能となり、特に学術的な場面では複雑な内容を説明する際に有用である。

M 学習者は、日常的に日本語のゼミナールや意見交換の場に参加し、抽象的なテーマや専門的な議論を行う場面が多いため、「こう」や「何っていうか」といったフィラーを身につけ、それを用いることで自分の意見を整理しながら会話を進めることが求められる。一方、JFL 学習者および JSL 学習者は主に日常生活や授業の中で日本語を使用するため、学術的な討論に参加する機会が限られている。このため、複雑な内容を説明する際に必要となるフィラーの使用機会も少なく、それを身につける機会も限られていると考えられる。

以上より、M 学習者が「こう」や「何っていうか」を多用しているのは、彼らの豊富な日本語ゼミナール経験に大きく関連していると言える。彼らの社会言語能力が学術的な場面での

---

<sup>15</sup> 本間 (2011 : 190) は、フィラーは幼児語、オノマトペ、相づちなどと同様に、「学習」ではなく「習得」によって身につくものであると指摘している。このことから、学習者は母語話者とのインターアクションを通じてフィラーに接触し、それを模倣することで、典型的な日本語フィラーである「あの(一)」を習得したと考えられる。

コミュニケーションにおいて重要な役割を果たしていることが、このフィラーの使用傾向を支えていると考えられる。

## 5. 本章のまとめ

本章の目的は、JFL、JSL、M という 3 つの【学習環境】における学習者のフィラーの使用状況（形式面）を調査し、【学習環境】とフィラーの使用状況との関連性を明らかにすることである。具体的には、フィラーの形式的特徴について、フィラーの使用頻度、フィラーの種類、フィラーの形式の 3 つの面に着目して分析した。談話から得られたデータを分析し、3 つの【学習環境】との関係を検討した結果、以下のことが明らかになった。

### (a) 使用頻度：

- (a-1) フィラー全体の使用頻度では、M 学習者は JSL 学習者よりフィラー全体の使用頻度が有意に少ない。その理由として、M 学習者が主に学術的な場で日本語を使用していることが挙げられる。M 学習者は JFL 学習者や JSL 学習者に比べて、フォーマルな日本語の談話場面を多く経験しているため、フィラーを頻繁に使用する必要性が低いと見られる。
- (a-2) 日本語フィラーの使用頻度では、JSL 学習者、JFL 学習者、M 学習者の順に有意に多い。これは、彼／彼女らが置かれている【学習環境】が異なるためである。JSL 学習者は日本語を日常的に使用する環境にいる一方で、JFL 学習者は主に教室内でしか日本語を使用せず、日本語母語話者との自然な会話を通じてフィラーを習得する機会が相対的に少ない。また、M 学習者は高度な日本語会話能力が必要な場面で日本語を使用しており、フィラーを使わなくても言いたい内容が表現できるようになっている。

### (b) フィラーの種類：

- (b-1) JFL 学習者は日本語フィラーよりも中国語フィラーを多用し、その中でも音声型が突出している。その理由は、彼／彼女らが中国語環境で生活し、日常的に中国語に強く依存しているためと考えられる。
- (b-2) JSL 学習者は中国語フィラーを使用せず、日本語フィラーのみを使用し、そのほとんどが語彙型フィラーである。その理由として、JSL 学習者は日常生活や授業で日本語を使用する環境に身を置いているため、状況に応じた適切な言語選択や使い分けができる能力を身につけているからである。
- (b-3) M 学習者は中国語フィラーをわずかしかわず、日本語フィラーでは、語彙型フィラーに次いで、表現型フィラーを頻用している。日本語フィラーを主に使用

しつつ、中国語フィラーもわずかに使用しているのは、彼らが日中両方の言語環境に置かれ、言語間の切り替えを頻繁に行っているためである。また、日本語フィラーに関して、語彙型フィラーに次いで表現型フィラーを多く使用しているが、これはゼミナールでの経験に基づく M 学習者のフォーマルな場面における社会言語能力、特に談話構成能力が影響していると考えられる。

(b-4) M 学習者は JSL 学習者より日本語フィラーのバリエーションが豊富である。その理由として、M 学習者が日本語と中国語の両方の文化・言語に適応する中で、多様なフィラー（特に日本語フィラー）を身につけたことが考えられる。

(c) フィラーの形式：

(c-1) 「ん(一)」は全てのグループの学習者全員に見られ、「あの(一)」も共通して頻用されている。「ん(一)」と「あの(一)」は典型的な日本語フィラーであり、習得しやすいと考えられる。

(c-2) JFL 学習者は「呃(e)」を特に多く使用し、M 学習者と JSL 学習者は「なんか」や「まあ」を多用している。また、「え(一)」「え(一/っ)と」「そう(で)すね(一)」も M 学習者と JSL 学習者に比較的多く使用されている。JFL 学習者が「呃(e)」を多用することは、日常的に中国語環境に依存していることを示している。一方で、M 学習者や JSL 学習者が「なんか」や「まあ」を使用するのは、日本語環境に身を置いているためであり、日本語母語話者が頻繁に使うフィラーを自然に身につけているのだと考えられる。

(c-3) 「こう」は M 学習者にのみ見られる。これは、彼／彼女らが豊富な日本語ゼミナール経験を持っていることと深く関連している。

以上を総合すると、学習者が置かれた【学習環境】の違いがフィラーの使用に大きく影響を及ぼしていることが明らかとなった。特に、中国語フィラーの使用有無や、使用する日本語フィラーの形式の違いは、JFL か JSL という【学習環境】の違いと密接に関連している。また、日本語フィラー全体の使用頻度においても、JFL と JSL の区別が一定の影響を与えているが、個々の学習者の日本語学習歴や滞日歴の長さ、さらに対話者との心理的距離といったほかの要因もその一端を担っていることが示唆される。これらの要因の影響については、今後、個々の学習者を対象としたより詳細な検討が求められる。

## 第5章 出現位置から見るフィラーの特徴

本章では、フィラーの出現位置に着目し、その分布に【学習環境】がどのような影響を及ぼすかを明らかにすることを目的とする。本章では、まず1節でフィラーの出現位置に関する先行研究を整理し、2節で本研究におけるフィラーの種類を示す。次に、3節でフィラーの出現位置について（3.1 全体の出現位置、3.2 フィラーの出現位置の詳細、3.3 フィラーの出現位置と形式）を調査し、その結果を提示する。さらに、4節で調査結果について考察を行い、最後に5節で本章全体のまとめを行う。

### 1. 先行研究と本章の課題

本節では、フィラーが発話内でどのような位置に出現するのかに関して行われてきた先行研究を整理した上で（1.1）、それらの知見と限界点を示す（1.2）。最後に、本章における具体的な研究目的と分析の視点について述べる（1.3）。

#### 1.1. 先行研究

フィラーに関する先行研究では、その出現位置が単なる発話内の物理的な配置ではなく、話者の言語行動やフィラーの機能と密接に関連していることが繰り返し指摘されてきた（塩沢1979など）。本節では、母語話者・学習者を問わず、フィラーの出現位置とその機能・役割<sup>16</sup>に着目した研究を整理し、両者の関係性に関する知見を概観する。

まず、フィラーの出現位置によってその談話機能が異なることは、初期の研究から示唆されてきた。塩沢（1979）<sup>17</sup>は、フィラーの出現位置を「文頭」「文中」「話者交替時」に分類し、それぞれに「文調の整え」、「語の選択」、「相手の注意喚起と発話維持」のような役割を持つと述べている。これは、フィラーが単なる「無意味語」ではなく、談話構造の調整装置として機能していることを示している。

この視点を発展させ、加藤（1999）はフィラー「まあ」の使用を対象に、その位置に応じて、①発話冒頭では「きっかけ・導入」、②発話の途中では「補足説明」や「間つなぎ」、③発話末では「結論」という具体的な談話機能を果たすことを明らかにした。

また、フィラーの出現位置によって果たす役割が異なることを指摘した研究として、中島（2008）、王（2016）などが挙げられる。例えば、中島（2008）は、次のように述べている。

---

<sup>16</sup>本研究における「機能・役割」とは、フィラーがどのように使用され、何を達成するのか、すなわちフィラーが果たす具体的な働きや効果を指す。研究により、両者を区別して使用している場合がある。

<sup>17</sup>塩沢（1979）では、フィラーの出現位置を「文頭」「文中」「話者交替時」におけるフィラーは、それぞれ文の調子を整える、次に話す内容を考えながら言葉を選ぶ、話者交替の際に相手の注意を引きつつ、口ごもりや答えを考えていることを示すといった役割を持つとされている。

①発話の冒頭に現れるフィラーは、発話の切り出し、発話権の維持、直前の発話内容の補正、話者の心理的態度の表出といった機能を担う。②発話の途中に挿入されるフィラーは、発話の流れの調整・維持に寄与し、間のつなぎ、聞き手への注意喚起、話者の思考状態の表出といった機能を持つ。③発話末に現れるフィラーには、言いさしや発話の終了を示す機能があるとされる。なお、フィラーの中には複数の機能を併せ持つものも存在し、使用文脈によってそれらの機能が重なり合う場合もあるとされている。

特定のフィラーがどの位置に現れやすいかを定量的に示した研究も存在する。例えば、Watanabe と Ishi (2000) は、講義における日本語母語話者の発話を分析し、フィラーの種類と分布を調査した。その結果、フィラーの種類ごとに出現位置に特徴が見られ、「え (一)」 「え (え) と」 「まあ」は文末や節境界に多く出現する一方、「その一」は文末にはほとんど現れないことが明らかとなった。また、百瀬 (2018) は、1960 年代から 2010 年代に放映された NHK のインタビュー番組を資料とし、指示詞フィラー「あの(一)」と「その(一)」の出現位置を「文頭」と「文中」に分類して分析した。その結果、「あの(一)」は文頭・文中の両方に現れるが、「その(一)」は文中に限定されることが報告されている。これらの知見は、フィラーの形式と出現位置の間に一定の相関関係が存在する可能性を示唆しており、学習者が母語話者と同様の使い分けを行っているかどうかを検討する上で重要な基盤となる。

また、上田 (2005) は、テレビ番組の談話におけるフィラーの出現位置を「発話の冒頭」と「発話の途中」に分類し、それぞれの位置に現れるフィラーの形式と機能について論じている。①発話の冒頭では、聞き手の注意を引くためのフィラー（例えば、「あの(一)」 「えっと」 など）が現れ、②発話の途中では、時間稼ぎ（例えば、「えっと」 「うーん」 など）や心的態度の表出（例えば、「まあ」 「なんか」 など）、言い換えや訂正（例えば、「まあ」 「あの(一)」 など）に使用されることを報告している。この研究は形式・位置・機能の三項関係に着目した点で示唆に富む。

他方、中国語に関しても、フィラーの出現位置と機能の関連性について検討した研究が見られる。例えば、屠・贾 (2024 : 33-36) は、中国語母語話者のフィラー使用について、その出現位置と機能を以下の 3 点に分類して分析した。

①発話の開始位置に用いられるフィラー（原文「话轮开端」）

話題を能動的に導入する、あるいは相手の発話を受けて受動的に始める場面で、「这个(zhè ge)」 「那个(nèi ge)」などが使用される。

②発話の中間位置に用いられるフィラー（原文「话轮中间」）

発話の継続、内容の修正、話題の転換を行う際に、「就是(jiù shì)」 「嗯(en)」 「这个(zhè ge)」などが用いられる。

③発話の終結位置に用いられるフィラー（原文「话轮结尾」）

自ら発話権を譲ったり、相手に発話を委ねたりする場面で、発話の締めくくりとして使用される。

また、「这个(zhè ge)」「那个(nèi ge)」「就是(jiù shì)」といった中国語のフィラーは、出現位置によって機能が異なることを指摘している。さらに、Zhao と Jurafsky (2005) によれば、「这个(zhè ge)」「那个(nèi ge)」といった代名詞型フィラーが頻繁に使用され、特に名詞句内部での語検索場面、すなわち発話の途中において顕著であると報告されている。これらの知見は、母語における出現位置パターンが第二言語使用にも影響を及ぼし得ることを示唆しており、学習者が置かれた環境において、母語と目標言語との接触の有無が、実際の使用様態にどのように関係するかを考察する際の重要な手がかりとなる。

学習者によるフィラーの使用に関する研究においても、その出現位置に着目したものが多く見られるが、得られた結果は概ね類似している。例えば、JFL 環境にいる学習者同士の談話を対象としたザグルール (2019) は、アラビア語母語話者 8 名を 2 つのグループに分け、4 人間のディスカッションにおけるフィラーの使用を分析した。その結果、「コソア型」「母音型」「ナンカ型」が多用され、出現位置では発話中が最も多く、次いで発話頭、発話末は最も少ないことが確認された。

また、劉 (2023) でも、JFL 環境の中国人学習者 60 名（日本語レベルの異なる中級・上級者）を対象にフィラー使用位置を分析した結果、同様に発話中は最も多く、次いで発話頭、発話末は最も少ないことが示されている。さらに、発話頭では「話題の切り出し」、発話中では「時間稼ぎ」など、位置ごとの機能があることが確認されている。これらの結果から、学習者の母語や日本語の習熟度（N1 を取得しているかどうか）はフィラーの出現位置（発話頭・発話中・発話末）に大きな影響を与えない可能性が示唆されている。

媒体や談話場面による出現位置の違いに着目したのが落合 (2019) である。落合 (2019) は、母語話者を対象に、LINE、ブログ、実際の会話<sup>18</sup>、実況動画といった電子媒体におけるフィラーの出現位置を分析し、媒体ごとの使用傾向の違いを明らかにした。①LINE では、フィラーは主に文頭・発話頭に現れ、特に話し手が相手の発言に反応し態度や感情を表す際、「まあ」などが用いられる傾向が見られた。②ブログでも同様に文頭に多く出現し、文章の構成や流れを整える役割を果たしている。一方、③実際の会話では、フィラーは発話頭のみならず発話中・発話末尾にも広く分布する傾向があるとされる。④実況動画では詳細な分布は示されてい

<sup>18</sup>落合 (2019) でいう「実際の会話」とは、音声を用いて行われる対面や電話などの直接的なやり取りを指す。具体的には、普通の対面の会話や電話によるやり取りを書き起こし、LINE やブログの文字によるやり取り、実況動画の書き起こしと比較して、フィラーの出現位置や役割の違いを分析している。



ないものの、話題導入や転換の場面で頻出していることが確認されている。この結果から、電子媒体ではフィラーが文頭・発話頭に集中する傾向があり、対人調整や情報構成の補助的役割を担っていることが示唆される。

## 1.2. 問題のありか

以上のように、先行研究の多くは、フィラーの出現位置を「発話頭」「発話中」「発話末」に分類し、その位置によってフィラーの機能が異なることを指摘している。具体的には、発話頭では話題の導入や注意喚起、発話中では時間稼ぎや表現の模索、発話末では発話の終結や言いよどみの標識として機能する（屠・贾 2024）。また、フィラーの種類によって出現する位置が異なることも報告されており、例えば「あの(一)」は文頭・文中に現れるが、「その一」は文中に限られる（百瀬 2018 など）といった細かい位置の違いも指摘されている。さらに、上田（2005）や落合（2019）は、テレビ番組や電子媒体といった特定のコミュニケーション場面におけるフィラーの出現傾向を分析し、談話媒体や場面によっても使用傾向が異なることを明らかにしている。一方、劉（2023）はJFL環境の学習者を対象にしているが、分析資料として用いられたのは中国語母語話者同士による日本語談話であった。

以上の研究から、フィラーの形式・機能・位置の三者が相互に関連していることが分かる。

しかしながら、これまでの研究の多くは、日本語母語話者の談話、あるいは特定の談話媒体や形式（例えば、「あの(一)」「まあ」など）に焦点を当てたものであり、学習者が使用する多様なフィラー形式の出現位置について網羅的かつ体系的に扱ったものは少ない。また、学習者を対象とした研究においても、フィラーの出現位置に着目した分析は限定的であり、特に【学習環境】（JFL・JSL・M）の違いという視点から比較・検討した研究はほとんど見られない。例えば、JFL、JSL、そしてJFLとJSLの両方を経験したMといった異なる【学習環境】が、フィラーの出現位置にどのような影響を与えるのかについては、これまで十分に検討されてこなかった。

中島（2008）をはじめとする研究では、フィラーの形式・出現位置・機能が相互に関連していることが指摘されているが、それらの関連が【学習環境】によってどのように変容するのかについては、未解明な点が多く残されている。また、本研究の第4章では、【学習環境】ごとにフィラー形式に一定の傾向の違いが見られることを明らかにしたが、出現位置に関しては検討していない。

## 1.3. 本章の課題

前節で述べた問題意識を踏まえ、本章ではフィラーの出現位置に着目し、異なる【学習環境】がその使用に与える影響をより具体的に検討することを目的とする。特に、以下の2点を本章の中心的課題とする。

- (a) JFL 学習者・JSL 学習者・M 学習者が用いるフィラーの出現位置には、どのような傾向が見られるのか。
- (b) 出現位置に環境間で差異が見られる場合、それは【学習環境】とどのように関係しているのか。

これらの検討を通じて、学習者のフィラー使用の出現位置に関する特徴を明らかにし、フィラーの形式・機能との相関も視野に入れながら、フィラー使用の全体像をより多面的に把握することを目指す。これにより、学習者の談話能力における【学習環境】の影響について、これまでにない視座を提供することが期待される。

## 2. フィラーの出現位置の分類

本節において、学習者のフィラー使用における出現位置の傾向を明らかにするために、まず本研究における「フィラーの出現位置」の分類基準を提示し(2.1)、その上で、分類された各位置に現れるフィラーの特徴について順を追って分析する(2.2～2.5)。具体的には、「①発話文の冒頭」「②発話文の途中」「③発話文の末尾」「④不明」の4つの出現位置ごとに、学習者が実際に使用した会話例を用い、それぞれの分類について説明する。

### 2.1. 本研究における出現位置の分類基準

これまでの先行研究において、フィラーの出現位置は主に「発話・文の冒頭」「発話・文の途中」「発話・文の末尾」の3つに分類されてきた。本研究では、この分類を踏まえ、さらに発話権の観点を取り入れてフィラーの出現位置を分類・分析する。

フィラーは、話者が発話を継続する中で出現する場合(「②発話文の途中」と、発話文が終了した後の次の発話冒頭で現れる場合がある。前者は話者交替がほぼない状態でフィラーが挿入されるが、後者は話者交替が発生する可能性が高い状況である。したがって、発話権の動きに注目し、フィラーの出現位置を「②発話文の途中」「①発話文の冒頭」「③発話文の末尾」の3つに分類することが適切である。

さらに、「①発話文の冒頭」のフィラーには、次の話者が指定されないまま自発的に発話を開始する「①-1 自発的開始部」と、相手から質問されて発話を開始する「①-2 返答開始部」の2つのパターンが見られる。また、「②発話文の途中」のフィラーは、話者交替の可能性がほ

ばない状況での発話継続を示す「②-1 発話中継続部」と、話者交替後に再び発話を継続する「②-2 交替後継続部」に分類することができる。

これらの分類を通して、フィラーの出現位置をより詳細に把握することが可能となり、発話権の観点を取り入れることで、フィラーの出現位置と各グループの【学習環境】との関連がより明確になると考えられる。フィラー出現位置の具体的な分類については、以下の表 5-1 を参照されたい。

表 5-1 本研究におけるフィラーの出現位置の分類

①「発話文の冒頭」	
①-1「自発的開始部」	：自ら発話を始める際に、その冒頭に現れるフィラー
①-2「返答開始部」	：対話相手の質問 <sup>19</sup> を受け、それに対する返答を開始する際に、現れるフィラー
②「発話文の途中」	
②-1「発話中継続部」	：「②発話文の途中」で継続して現れるフィラー
②-2「交替後継続部」	：「②発話文の途中」で、対話相手の発話が一時的に挿入された後、自分の発話を再開する際に、現れるフィラー
③「発話文の末尾」	
：発話の最後に現れるフィラー	
④「不明」	
：上記の基準で分類できないフィラー	

以下に、それぞれの出現位置について順に述べる。

## 2.2. 「発話文の冒頭」におけるフィラーの特徴

まず、次の(1)で、「①発話文の冒頭」と、「②発話文の途中」について確認する。

### (1) 日中のアイドルについて

- |   |      |     |  |
|---|------|-----|--|
|   | 97-2 | NS1 | え、じゃあ、中国の一、アイドルはそうではないんですか？。           |
| → | 98-1 | C4  | <u>んー</u> 、 <u>何というか</u> 、             |
|   | 99   | NS1 | うん。                                    |
|   | 98-2 | C4  | 中国のアイドルが、                              |
|   | 100  | NS1 | うんうん。                                  |
| → | 98-3 | C4  | <u>呃(e)</u> 、い、同じような国ですから、 <u>その</u> 、 |
|   | 101  | NS1 | うん。                                    |

<sup>19</sup>「質問」には、発話文末に疑問を表す助詞「か」がある場合や、上昇調イントネーション、確認要求表現なども含まれる。

→ 98-4 C4 そのような、呃(e)、そのような神秘感がありません<笑いながら>。  
 102 NS1 あー、そっかそっか。  
 103 C4 はい。

(1) において、98-1 の「んー」「何というか」は「①発話文の冒頭」に現れるフィラーであり、98-3 および 98-4 の「呃(e)」「その」は「②発話文の途中」に現れるフィラーである。

「①発話文の冒頭」には、主に 2 つのパターンがある。以下、順に確認していく。

「①-1 自発的開始部」：自ら発話を始める際に、その冒頭に現れるフィラー

(2) C3 の出身について

36 C3 私は「名前1」と申します。  
 37 NS1 うん。  
 → 38 C3 あの(一)、出身地は雲南省です。  
 39 NS1 うん [小聲で] =。  
 40 C3 =雲南省の「都市1」です。  
 41 NS1 あー。

(2) では、38 のように、C3 が「あの(一)」の後も継続して発話を開始している。この場合、「あの(一)」は「①発話文の冒頭」の「自発的開始部」のフィラーに当てはまる。

「①-2 返答開始部」：対話相手の質問を受け、それに対する返答を開始する際、現れるフィラー

(3) 日本語学校に通っていた期間について

59-1 NS2 あー、じゃあ、その、最初に京都の語学学校に,,  
 60 J2 はい。  
 59-2 NS2 入って,,  
 61 J2 はい。  
 59-3 NS2 そこで何年間いたんですか？。  
 → 62 J2 えーと、大体4年間。  
 63 NS2 あー。  
 64 J2 いや、違う違う。  
 65 J2 2年ですね。

(3) において、J2 は対話相手の NS2 の質問に対して、回答している。62 の「えーと」は、「①発話文の冒頭」で使用されているが、相手の質問に回答する際に、使用されたフィラーであるため、「①発話文の冒頭」の「①-2 返答開始部」に該当する。

## 2.3. 「発話文の途中」におけるフィラーの特徴

以下では、「②発話文の途中」のフィラーを確認していく。

「②-1 発話中継続部」：「②発話文の途中」で継続して現れるフィラー

(4) 日本に来て良かったと思う点について

- |   |       |     |  |
|---|-------|-----|--|
|   | 128-2 | NS2 | よかったと思うところは何ですか？。                                    |
|   | 130   | J5  | "よかったと思うところ"、 <u>えー</u> …。                           |
|   | 131-1 | J5  | 《沈黙4秒》 <u>そうですね</u> 、思った通り'どおり'だと思うので,,              |
|   | 132   | NS2 | んー。  |
| → | 131-2 | J5  | あんまり <u>なんか</u> 、 <u>えー</u> 、そういう、 <u>なんか</u> 来てから,, |
|   | 133   | NS2 | うんうん。  |
|   | 131-3 | J5  | いいって点がありません,,  |
|   | 134   | NS2 | <笑い>そうですか。   |
|   | 131-4 | J5  | って感じです。  |

(4) において、J5 は「②発話文の途中」に「なんか」「えー」を使用し、その後も発話を続けている。したがって、これらの「なんか」「えー」は「②発話文の途中」の「②-1 発話中継続部」に当てはまる。

「②-2 交替後継続部」：「②発話文の途中」で、対話相手の発話が一時的に挿入された後、自分の発話を再開する際に、現れるフィラー

(5) C4 の趣味について

- |   |      |     |                                   |
|---|------|-----|-----------------------------------|
|   | 12-1 | C4  | <u>え</u> 、 <u>嗯</u> 、私の趣味は一,,     |
|   | 13   | NS1 | うん。                               |
| → | 12-2 | C4  | <u>呃(e)</u> 、友達を作ることです<2人で笑い>。    |
|   | 14-1 | C4  | <u>呃(e)</u> 、<笑い>そして暇なときは一,,      |
|   | 15   | NS1 | うん。                               |
| → | 14-2 | C4  | <u>呃(e)</u> 、映画を見ることが一、《少し間》好きです。 |
|   | 16   | NS1 | うんうんうん。                           |
|   | 17   | C4  | はい、 <u>んー</u> 、大体の状況は以上です<笑いながら>。 |

(5) のように、C4 が発話している途中に、NS1 があいづちを打ち、その後、C4 はフィラーを発して、さらにそのまま発話を継続している。そのため、「12-2」「14-2」とともに「②発話文の途中」の「②-2 交替後継続部」に該当する。

## 2.4. 「発話文の末尾」におけるフィラーの特徴

次に、「③発話文の末尾」におけるフィラーを見ていく。

「③発話文の末尾」：発話の最後に現れるフィラー

(6) 日本に来た理由について

- 426-1 NS3   】】 いや、私も実は研究,,  
427 M1   はい。  
426-2 NS3   者希望なんだけど…【【。  
428 M1   】】 うんうん、博士？。  
429 NS3   そう、博士。  
→ 430 M1   よかったですね、なんか。  
431 NS3   でもねー、なんかね、私全然英語できないから<笑い>。

(6) において、430 の「なんか」は発話の最後に用いられているため、「③発話文の末尾」のフィラーとみなす。

## 2.5. 出現位置が「不明」のフィラーの扱い

最後に、前節（2.2～2.4）で述べた①②③で分類しきれないフィラー、つまり出現位置が「④不明」のフィラーを見ていく。

「④不明」：上記の基準で分類できないフィラー

(7) 日本に来た理由について

- 45 NS2   そ、そしてどうして、あの(一)、日本急に来たいと思ったんですか？。  
→ 46 J4   そうですね、急になんか…。  
47 J4   《沈黙2秒》何っていうか、あの(一)、仕事が一、

(7) 46 行の「なんか」は言いさし文に使用されているため、その出現位置が「②発話文の途中」であるか、「③発話文の末尾」であるかが判別できない。そのため、このようなフィラーは、別のカテゴリーとし、「④不明」にする。

分析にあたっては、出現位置の使用状況を量的に把握し、その形式を確認するという手順をとる。具体的には、まず学習者のフィラー使用について、各グループのフィラーの出現位置を数値化する。この分析により、フィラーが「①発話文の冒頭」「②発話文の途中」「③発話文の末尾」にどの程度出現するかを明確にし、その頻度やパターンを比較する。また、「①発話文の冒頭」および「②発話文の途中」について、それぞれどのケースがより多く使用されているか、グループ間にどのような違いが見られるかを調査する。さらには、この出現位置が学習

者の【学習環境】とどのように関連しているかを検討し、【学習環境】がフィラーの使用に及ぼす影響を考察する。

### 3. 結果

本節では、まず学習者のフィラー全体の出現位置を提示した上で（3.1）、フィラーの出現位置の詳細を示す（3.2）。その後、フィラーの出現位置と形式について述べる（3.3）。

#### 3.1. フィラー全体の出現位置

本章の2節を踏まえ、グループごとの学習者のフィラーの出現位置の状況を、以下の表5-2に示す。最も多く現れていた出現位置には網掛けをしている。「%」はそれぞれの出現率を表し、小数点以下は四捨五入して整数まで表示している（以下同様）。

表 5-2 フィラー全体の出現位置

	「①発話文 の冒頭」	「②発話文 の途中」	「③発話文 の末尾」	「④不明」	合計
JFL 学習者	345	713	-	12	1070
	32%	67%	-	1%	100%
M 学習者	204	657	1	17	879
	23%	75%	-	2%	100%
JSL 学習者	229	1115	2	18	1364
	17%	82%	-	1%	100%

表 5-2 から次のことが分かる。

- 1) 全体的な出現位置：3つのグループの学習者はいずれも「②発話文の途中」で多用  
JFL 学習者：「②発話文の途中」で多用（713/1070、67%）  
M 学習者：「②発話文の途中」で多用（657/879、75%）  
JSL 学習者：「②発話文の途中」で多用（1115/1364、82%）
- 2) 「①発話文の冒頭」：JFL 学習者は M 学習者や JSL 学習者より多用  
JFL 学習者：32%（345/1070）  
M 学習者：23%（204/879）  
JSL 学習者：17%（229/1364）

3) 「②発話文の途中」：JSL 学習者は M 学習者や JFL 学習者より多用

JFL 学習者：67% (713/1070)

M 学習者：75% (657/879)

JSL 学習者：82% (1115/1364)

1) 「②発話文の途中」でフィラーを多用していることは 3 つの環境の学習者に共通しており、これまでの研究結果とも一致している。これは、フィラー自体の機能に関係していると考えられる。そう考えられる根拠は以下の 4 点である。まず、認知的負荷の問題がある。発話の途中では、話者が次に言うべき内容を考えながら発話を進めるため、言葉が一時的に見つからなかったり、適切な表現を選ぶ時間が必要になったりすることがある。このため、フィラーを使って言葉や表現を探すことがある。次に、発話の流れを維持するため、という点が挙げられる。フィラーを用いることで、発話のテンポを崩さずに相手に「まだ話が続く」という合図を送ることができる。また、話者が不確実な情報を提示したり、発言を和らげたりしたい場合にも、フィラーは曖昧さや不確実性を表現する手段として使われる。最後に、自己修正の時間を確保するため、ということがある。話者が発話中に訂正や言い直しをする際、フィラーはその調整のための時間を与える役割を果たす。以上の理由により、フィラーは「①発話文の冒頭」や「③発話文の末尾」より出現しやすいことが分かる。

2) JFL 学習者は、M 学習者や JSL 学習者に比べて、「①発話文の冒頭」でフィラーを多用する傾向が見られる。具体的には、「①発話文の冒頭」で使用されるフィラーの割合は、JFL 学習者が 32%であり、これは JSL 学習者 (17%) の約 2 倍に相当する。また、M 学習者 (23%) は JFL 学習者と JSL 学習者の中間に位置している。

まず、使用の最も多い JFL 学習者の会話例 (8) を見られたい。

(8) 言語学に関する研究について

- |   |      |     |                           |
|---|------|-----|---------------------------|
| → | 69-1 | C2  | <u>eng</u> 、私の趣味は、        |
|   | 70   | NS1 | うん。                       |
|   | 69-2 | C2  | 本を読み、よ、よ、読むとか、            |
|   | 71   | NS1 | うん。                       |
| → | 69-3 | C2  | <u>eng</u> 、音楽を聴くとか＝、     |
|   | 72   | NS1 | ＝うんうんうん。                  |
|   | 69-4 | C2  | などがあります。                  |
|   | 73   | NS1 | うんうん。                     |
| → | 74   | C2  | <u>呃(e)</u> 、東野圭吾の本も好きです。 |
|   | 75   | NS1 | おー、そうですか。                 |



(8) では、JFL 学習者が「①発話文の冒頭」で「eng」や「呃(e)」といったフィラーを多用しており、フィラーは新たな話題を開始したり(69-1、74)、発話を継続したり(69-3)する際に、使用されていることが確認できる。前者は発話の合図あるいは発話の切り出しを標示するものであり、後者は発話権を維持するものであるが、いずれも次に述べる内容を考える時間を稼ぐことができると思われる。このようなフィラーの使用は、JFL 学習者に共通しており、多く観察される。

M 学習者および JSL 学習者も「①発話文の冒頭」でフィラーを使用しているが、その頻度は JFL 学習者ほど高くない。M 学習者では、以下のような会話例が観察されている(9)。

(9) 日本に来た理由

- 59 NS3 え、なんで日本に来ようと思ったの？。
- 60 M2 えーと、《少し間》まず大学の専門はあの(一)、日本語学だったんで、やっぱり、んー、日本、
- 61 NS3 うん。
- 62-1 M2 そして、日本語学にすごく、んー、なんか親近感？？、
- 63 NS3 ほほほ。
- 62-2 M2 とても、あの(一)、まあ、好き、
- 64 NS3 うんうんうん。
- 62-3 M2 ということなので、まあ、ちょっと日本に行ってみようっていう思いを抱いたんです。
- 65 NS3 ほほほ。

(9) のように、M2 は会話相手の質問を受けた後、すぐに返答を始めることができず、そのため「えーと」を用いて、返答を考える時間を稼いでいる。このようなフィラーの使用は、特に複雑な質問に対する返答や、話者が内容を整理してから話し始める際に、頻繁に見られる。また、このようなフィラーの使用は JSL 学習者にも見られる(10)。

(10) J3 がドラマに興味があることについて

- 50-1 NS2 へー、すごい難しい、あの(一)内容の、
- 51 J3 はい。
- 50-2 NS2 ドラマに興味があるんですね[↑]。
- 52-1 J3 んー、難しい内容というか、その医療ドラマとか、
- 53 NS2 <うん> {<}。
- 52-2 J3 <刑> {>} 事ドラマの、あの(一)流れはなんか、む、面白い。

(10) において、J3 は NS2 の「ドラマに興味があるんですね」という確認要求に対して、すぐに明確な答えを出さずに「んー」というフィラーを使用している。ここから、J3 が自分の考え方を整理し、答えをまとめるための時間を確保しようとしている様子が見受けられる。このようなフィラーの使用は、発話を一時的に保留しながらも、会話の流れを途切れさせずに維持するための典型的な手段である。

このように、3 つのグループの学習者はいずれもフィラーを自身の言語処理を支えるツールとして使っており、それを使用することにより、発話を一時的に停止せずに思考を整理することができ、会話をスムーズに進めることができる。

3) 「②発話文の途中」に現れるフィラーについて、JSL 学習者は M 学習者や JFL 学習者よりフィラーを多用している。特に、JFL 学習者に比べると、その出現率が15ポイントも高い。

まず、「②発話文の途中」でフィラーを最も多く使用している JSL 学習者の使用状況を会話例で見てみる (11)。

(11) 日本に来てからの感想について

- |   |      |     |  |
|---|------|-----|--|
|   | 59   | NS2 | で日本に来てみて、いかがですか？。                      |
| → | 60   | J5  | あ、最初は <u>えー</u> 、すっごく <u>まあ</u> 、興味津々。 |
|   | 61   | NS2 | うん。                                    |
| → | 62-1 | J5  | でー、 <u>まあ</u> 、 <u>えー</u> 、最初の半年間、     |
|   | 63   | NS2 | <はい> {<}。                              |
|   | 62-2 | J5  | <全> {>} 然受験とか、                         |
|   | 64   | NS2 | うん。                                    |
|   | 62-3 | J5  | 全く知らない状態です。                            |
|   | 65   | NS2 | あー。                                    |

(11) では、JSL 学習者が発話の途中で「えー」や「まあ」(60、62-1)を多用していることが分かる。これらのフィラーは、話し手が次に述べる内容を考えながら発話を継続するためのつなぎとして使用されており、発話の流れを維持する役割を果たしている。また、フィラーとは別に、発話を開始したり、話題を展開したりする際に、談話標識の「でー」を挿入することが JSL 学習者には多く見られる(上例(11)、62-1を参照)。

また、M 学習者も、以下のように「②発話文の途中」でフィラーを使用している (12)。

(12) M4 の研究内容について

- 13 NS3 えっ、研究内容も一緒?。
- 14-1 M4 研究内容は、えっと、学部生の時の指導先生は、あの(一)、退職になり、
- 15 NS3 あー。
- 14-2 M4 それで、なんか、ちょっと、しょうがなくて、指導教員を変えて、ちょっと違う研究方向です。
- 16 NS3 おおお、なるほど。

(12) のように、M 学習者は発話の途中で、文や語句の中で意味のまとまりが区切られる部分にフィラーを挿入する傾向がある。このフィラーの使用は、発話を一時的に区切り、次の内容を考える時間を確保するためと考えられる。また、JFL 学習者にも同様の傾向が見られ、彼らも会話の流れを維持しつつ、自分の思考を整理するためにフィラーを多用している。

以上をまとめると、3 つのグループの学習者は、フィラーを「③発話文の末尾」でほとんど使用せず、「②発話文の途中」で最も多く使用している。

グループ間の違いに注目すると、「①発話文の冒頭」においては、JFL 学習者が最もフィラーの使用頻度が高く、JSL 学習者が最も低い。一方、「②発話文の途中」では、JSL 学習者の使用頻度が最も高く、JFL 学習者が最も低くなっている。その差はどちらも 15 ポイントである。M 学習者は両者の中間に位置している。

### 3.2. フィラーの出現位置の詳細

本章の2節で述べたように、「①発話文の冒頭」に現れるフィラーは「①-1 自発的開始部」と「①-2 返答開始部」の2種類に分けられる。また、「②発話文の途中」に出現するフィラーには「②-1 発話中継続部」と「②-2 交替後継続部」の2つのパターンがある。そこで、本節では、「①発話文の冒頭」と「②発話文の途中」において、「①-1 自発的開始部」「①-2 返答開始部」「②-1 発話中継続部」「②-2 交替後継続部」がそれぞれどの程度の割合を占めているかを確認する。

フィラーの出現位置の内訳を、以下の表 5-3 に示す。「①発話文の冒頭」と「②発話文の途中」において、使用の多いパターンには網掛けを施している。パーセンテージはそれぞれが占める割合を表す。

表 5-3 フィラーの出現位置の内訳

	「①発話文の冒頭」		「②発話文の途中」	
	①-1 自発的開始部	①-2 返答開始部	②-1 発話中継続部	②-2 交替後継続部
JFL 学習者	221 64%	124 36%	481 67%	232 33%
M 学習者	169 83%	35 17%	597 91%	60 9%
JSL 学習者	144 63%	85 37%	943 85%	172 15%

表 5-3 から分かったことをまとめると、次のようになる。

- 1) 全体的な使用傾向：3 つのグループの学習者の使用傾向は類似している。

「①発話文の冒頭」では「①-1 自発的開始部」で、「②発話文の途中」では「②-1 発話中継続部」でより多くのフィラーを使用している。

- 2) 「①発話文の冒頭」：JFL 学習者と JSL 学習者の使用傾向は類似している。一方、M 学習者は異なる使用傾向を示している。

JFL 学習者：「①-1 自発的開始部」64% (221/345)、「①-2 返答開始部」36% (124/345)

M 学習者：「①-1 自発的開始部」83% (169/204)、「①-2 返答開始部」17% (35/204)

JSL 学習者：「①-1 自発的開始部」63% (144/229)、「①-2 返答開始部」37% (85/229)

- 3) 「②発話文の途中」：M 学習者は、JFL 学習者および JSL 学習者よりも「②-1 発話中継続部」でフィラーを多用している。一方、「②-2 交替後継続部」では、M 学習者は JFL 学習者および JSL 学習者ほどフィラーを用いていない。

JFL 学習者：「②-1 発話中継続部」67% (481/713)、「②-2 交替後継続部」33%

(232/713)

M 学習者：「②-1 発話中継続部」91% (597/657)、「②-2 交替後継続部」9% (60/657)

JSL 学習者：「②-1 発話中継続部」85% (943/1115)、「②-2 交替後継続部」15%

(172/1115)

- 1) 3 つのグループの学習者の使用傾向は似ており、「①発話文の冒頭」では「①-1 自発的開始部」、「②発話文の途中」では「②-1 発話中継続部」でフィラーを多用している。また、「①-1 自発的開始部」においても「②-1 発話中継続部」においても、M 学習者が最も多くのフィラーを使用している。例えば、以下のような会話例がある (13)。

(13) 今後の進路について

- 229-1 NS3 【】学校の先生でもなくて、会社=、  
230-1 M4 =そうですね、  
229-2 NS3 =でいい?。  
230-2 M4 会社で働きたいですね。  
→ 231-1 M4 んー、ちょっと、前までは、ちょっとなんか銀行とか、そういうなんか金融系、  
232 NS3 おー。  
→ 231-2 M4 金融業界考えていましたけど、今年の夏に、なんか、インターンシップに行きまして、そういう時は、行ったのは、なんか、シンクタンク。  
233 M4 調査研究の会社。  
234 NS3 あー。  
235 M4 そういう系の会社に行きまして、結構面白いなと思います。  
236 NS3 へー。

(13) において、M4 は 230-2 で「会社で働きたい」と発言しており、これで相手の質問に返答したことになる。この場合、一般的には話者の順番交替が行われるはずである。しかし、それだけでは、その理由が相手に理解されないまま終わってしまう可能性がある。そこで、M4 は情報を補足するため、「①発話文の冒頭」で「んー」を使用し、新たな会話を開始している。また、その思いに至るまでの経緯を説明するため、「②発話文の途中」でもフィラーを使用して話を続けている様子が窺われる。

2) JFL 学習者と JSL 学習者は、「①発話文の冒頭」におけるフィラーの使用傾向が類似していることが確認される。具体的には、JFL 学習者では「自発的開始部」が 64% (221/345) であり、「①-2 返答開始部」が 36% (124/345) であるのに対し、JSL 学習者では「①-1 自発的開始部」が 63% (144/229)、「①-2 返答開始部」が 37% (85/229) である。両グループにおいて、「①-1 自発的開始部」の使用率が高く、発話を自ら始めることに重きを置いていると考えられる。

一方、M 学習者は異なる使用傾向を示している。具体的には、M 学習者では「①-1 自発的開始部」の使用率が 83% (169/204) と最も高く、「①-2 返答開始部」の使用率は 17% (35/204) と最も低い。この結果は、M 学習者が「①発話文の冒頭」において自らの発言を主導していることを示している。さらに、質問された際にも比較的フィラーの使用が少ないことから、JFL 学習者や JSL 学習者よりも高度な日本語会話能力を持っていることが示唆される。以下、

まず、「①-2 返答開始部」でフィラーを最も多く使用している JSL 学習者の実際の使用を見てみる (14)。

(14) 辛かったことの共有について

- 186 NS2 うーん、そのことについて、誰かと話したことがありますか？。
- 187 J1 まあ、《少し間》直接的にはないですけど、まあ、えー、高校時の  
なんか国語先生に、についてなんか少し話しました。
- 188 NS2 うーん。
- 189-1 J1 はい。

(14) において、JSL 学習者は対話相手の質問に応じて、「①発話文の冒頭」に「まあ」というフィラーを使用している。この「①発話文の冒頭」の「まあ」は、発話を始める際に、自身の意見や考えを和らげたり、相手に対して控えめな印象を与えたりするために多く使われる。このフィラーを用いることで、会話のトーンを調整しながら話をまとめたり展開したりする準備を整えているのだと考えられる。

また、JFL 学習者も同様にフィラーを多用しており、「①-2 返答開始部」での使用率は 36% で、JSL 学習者 (37%) とほぼ同程度である。(15) を参照されたい。

(15) おすすめの観光地について

- 186 NS1 ほかに「都市1」で有名なところ、観光地、もし私が「都市1」に行くとしたら、どこを勧めますか？。
- 187 C3 その、あの(一)、郊外がありますけど、あの(一)、あの(一)、都会の、都市の中には、あの(一)、ないです。
- 188 NS1 あー。
- 189-1 C3 はい。

(15) では、C3 は相手の質問に対する返答の準備として、「①発話文の冒頭」で「その」や「あのー」といったフィラーを使用し、その後、内容のある答えを展開している。

このように、JFL 学習者と JSL 学習者は、対話相手に質問された際、返答を正式に開始する前に、フィラーを用いることで、自分の発言に対する準備を整え、相手との対話をスムーズに進めるための工夫をしている。一方、M 学習者は、「①-2 返答開始部」でのフィラーの使用が少なく、相手の質問に対して迅速に回答しようとする傾向が見られる。なお、このような違いが見られる理由については、4 節で詳しく検討する。

3) 「②発話文の途中」におけるフィラーの使用に関して、3 つのグループの学習者はいずれも発話の継続を支えるためにフィラーを多用していることが確認された。しかし、使用頻度には明確な違いが見られる。M 学習者は、全体の 91% (597/657) という極めて高い割合でフ

ィラーを使用しており、ほかの 2 つのグループに比べ最も頻繁に使用している。また、JSL 学習者は 85% (943/1115) と、M 学習者より 6 ポイント低い、それでもかなりの割合でフィラーを用いている。一方、JFL 学習者は 67% (481/713) にとどまり、M 学習者と比較して 24 ポイントも低く、フィラーの使用頻度に大きな差がある。

特に、「②発話文の途中」でのフィラー使用については、JSL 学習者は JFL 学習者に比べて明らかに頻度が高いことが確認される。以下に、その具体例を示す (16)。

(16) 一番大変だったこと

- 178 NS2 《少し間》えー、今まで、その、今まで生きてきた中で、あの(一)、  
一番大変だったことって、どんな、ありますか？。
- 179-1 J1 大変だったこと,,
- 180 NS2 うん。
- 179-2 J1 は一、ありますけど、まあ、なんか、高校の時なんか,,
- 181 NS2 はい。
- 179-3 J1 段々いろんなことを遭って、なんか自主的な思考を始めたからなん  
か、昔やったこと、知ったこと、を疑う [↑] ,,
- 182 NS2 おー。
- 179-4 J1 ことが始まって、なんか、すごくなんか、なんか、《少し間》聞と  
うか、なんか、辛かったです。
- 183 NS2 へー。

(16) において、J1 は即座に明確な回答ができない質問を受け、考えながら回答を試みている様子が見られる。このような場面で使用される「まあ」や「なんか」といったフィラーは、「②発話文の途中」で談話の流れを維持しながら、話の構築をサポートする機能を持っている。JSL 学習者は、このようにフィラーを用いることで、発話が途切れるのを防ぎつつ、考える時間を確保しながら会話を続ける傾向が強い。

一方、JFL 学習者は「②発話文の途中」にフィラーを使用するものの、JSL 学習者のように会話を積極的に進めたり、継続的に維持しようとする力や意欲が弱いことが見受けられる。以下、その会話例を示す (17)。

(17) 中国のセンター試験の外国語科目について

- 405-2 NS1 でもC1さんは一、大学生になって日本語を勉強し始めたので、あの  
(一)、高考 ‘gaokao’、入試の時には一,, [「高考」は中国語で]
- 406 C1 はい。
- 405-3 NS1 あの(一)、日本語は、ねえ、使えなかった。
- 407 C1 はいはいはい。
- 408 NS1 英語で??[↑]、もちろん。
- 409 C1 うん、英語<2人で笑い>。
- 410-1 C1 実はあの(一)、私は、[息を吸い込む音] 英語が、英語を選択する人  
が多い,,
- 411 NS1 うんうん。
- 410-2 C1 多いので…。
- 412 NS1 うんうん。

(17) では、C1 が情報を補足するために、新たな発話を「実は」で開始し、「②発話文の途中」で「あの(一)」というフィラーを使用している。しかし、JFL 学習者は、会話を進めながら次の発言を考える際、話の内容を十分に構築できずに発話を終えてしまう場面が多い。このことから、JFL 学習者は発話中においてフィラーを用いて会話を維持しようとする傾向が、JSL 学習者ほど強くないと考えられる。結果として、「②発話文の途中」におけるフィラーの使用頻度が JSL 学習者に比べて少なくなることが、この例からも明らかである。

また、「②発話文の途中」における「②-2 交替後継続部」では、JFL 学習者のフィラーの使用割合は 33% (232/713) と最も高く、それに次いで、JSL 学習者が 15% (172/1115) となっている。それに対して、M 学習者のフィラーの使用割合は、わずか 9% (60/657) に留まっている。以下、その会話例を示す (18)。



(18) M1 の留学経験について

- 75-1 M1 前はあの(一)、「都市1」で,,  
76 NS3 うーん。
- 75-2 M1 留学したことがあって、学部の時期に,,  
77 NS3 うんうん。
- 75-3 M1 交換留学という形で、で一、その、何っていうか、「都市1」の人  
っていうのも結構何っていうか、あの(一)、癖が,,  
78 NS3 あっ、<確かに> {<}。
- 75-4 M1 <ことばの> {>} 癖が付いたりしますので,,  
79 NS3 確かに。
- 75-5 M1 ちょっと関西っぽいついていうところもあります=。  
80 NS3 =そうね。
- 81-1 M1 例えば、なんか靴とか、服とか、主、なんか靴く↓つ、服ふ↓く'と  
かって言ったりするんですけど,,  
82 NS3 へー。
- 81-2 M1 それがなんか、怠けない'訛ってない'、まあ、怠け'訛り'っていうか、  
まあ、"ちょっと方言っぽくない"って、あの(一)、私が指摘したら、  
本人が全然自覚しない,,  
83 NS3 うんうん。
- 81-3 M1 とかそういうことが多いんですけど。  
84 NS3 あ、なるほど=。

(18) では、M1 は何かを説明する際に、複数の発話ターンにわたって一つの発言を完成させる傾向があり、その発話がかなり長いことが分かる。3 行や 5 行にわたる長い発話の中で、対話相手による話者交替も見られる。その交替は多くの場合、相槌のような短い返答であるが、M1 はその後、フィラーを使用せず、すぐに自分の発話を継続しようとする。このことから、M 学習者（「②-2 交替後継続部」におけるフィラーの使用率 9%）は、「②発話文の途中」における話者交替後もフィラーを用いず、スムーズに発話を再開する傾向があることがわかる。

一方で、JSL 学習者は M 学習者と比べると、「②-2 交代後継続部」でフィラーを使用することがやや多いが（JSL 学習者：15%、172/1115；M 学習者：9%）、JFL 学習者（33%、232/713）に比べると、非常に少ない傾向が見られる。JFL 学習者は「②発話文

の途中」で話者が交替した際、交替後にフィラーを使用してから発話を再開することが多い。例えば、JFL 学習者には以下のような使用が見られる (19)。

(19) 中国文化に興味があるかどうかについて

405-2 C4 先生は,,

406 NS1 はいはい。

→ 405-3 C4 呃(e)、嗯、呃(e)、先生は中国の文化が好きですか？。

407 NS1 はい、好きです<笑いながら>。

(19) において、C4 が発話した後、NS1 から相槌が挿入され、その後、C4 は「呃(e)」や「嗯(en)」というフィラーを使用して話を継続している。これにより、発話のリズムを整えつつ、スムーズに会話を続けることができたと考えられる。このことから、JFL 学習者や JSL 学習者は、M 学習者よりも、発話中に話者交替が起こった際に、フィラーを用いて自分の発話を再開し、対話の流れを維持しようとする傾向があることが示唆される。

以上をまとめると、「①発話文の冒頭」では「①-1 自発的開始部」で、「②発話文の途中」では「②-1 発話中継続部」でより多くのフィラーが使用されていることが、3つのグループの学習者に共通する特徴である。また、「①発話文の冒頭」および途中におけるフィラーの出現位置の傾向に関しては、グループによって異なっており、中でも M 学習者が最も特徴的である。具体的には、「①発話文の冒頭」での使用頻度において、JFL 学習者と JSL 学習者は類似しているが、M 学習者は異なる傾向を示している。さらに、「②発話文の途中」において、M 学習者は JFL 学習者や JSL 学習者よりも「②-1 発話中継続部」でフィラーを多用しているが、「②-2 交替後継続部」での使用頻度は JFL 学習者や JSL 学習者ほど高くない。

### 3.3. フィラーの出現位置と形式

前節 (3.2) の調査結果に基づき、学習者によるフィラーの出現位置と形式の詳細を以下の表 5-4 に示している。ここでは、使用頻度が最も高い3つのフィラーを多い順に記載している。網掛けの部分は、グループごとにフィラーの出現位置の違いが見られる形式を示している。

数字の記載について、( ) 内の数字は各フィラーの使用回数を示し、「%」はその出現率を表す。なお、使用回数が 30 回以下のフィラー形式に関しては、統計的に有意と見なせないため、その割合を表示しないこととする。これは、使用回数が極端に少ないフィラー形式については、全体の傾向を把握する上であまり大きな意味を持たないためである。

表 5-4 フィラーの出現位置と形式

	「①発話文の冒頭」		「②発話文の途中」	
	①-1 自発的開始部	①-2 返答開始部	②-1 発話中継続部	②-2 交替後継続部
JFL 学習者	呃(e) : 44%(98) ん(ー) : 19%(42) あの(ー) : 18%(40)	呃(e) : 54%(67) ん(ー):23%(29)	呃(e) : 48%(233) あの(ー) : 30%(144) ん(ー) : 10%(49)	呃(e) : 56%(129) あの(ー) : 24%(55) ん(ー) : (15)
	合計 : (221)	合計 : (124)	合計 : (481)	合計 : (232)
M 学習者	なんか : 27%(46) あの(ー) : (27) え(ー) : (17)	あの(ー) : (5) え(ー) : (5) ん(ー) : (5)	なんか : 27%(163) あの(ー) : 19%(113) まあ : 10%(62) こう : 10%(61)	なんか : (17) まあ : (10) こう : (7)
	合計 : (169)	合計 : (35)	合計 : (597)	合計 : (60)
JSL 学習者	なんか : 37%(53) まあ : 27%(39) あの(ー) : (14)	え(ー) : (19) まあ : (14) ん(ー) : (12)	なんか : 44%(416) あの(ー) : 23%(219) まあ : 18%(174)	なんか : 38%(65) まあ : 27%(46) あの(ー) : (24)
	合計 : (144)	合計 : (85)	合計 : (943)	合計 : (172)

表 5-4 から分かることは次の通りである。

1) JFL 学習者

- すべての位置で一貫して「呃(e)」を頻用。  
特に「①発話文の冒頭」における「①-2 返答開始部」と「②発話文の途中」における「②-2 交替後継続部」に多い。
- 「あの(ー)」の使用が「呃(e)」に次いで二番目に多い。
- 位置によるフィラーの形式の使い分けがない。

2) M 学習者

- ほぼすべての位置で一貫して「なんか」を頻用。  
特に「②発話文の途中」における「②-1 発話中継続部」に多い。
- 「あの(ー)」の使用が「なんか」に次いで二番目に多い。
- 全体的に位置によるフィラーの形式の使い分けがある。

「②発話文の途中」における「②-1 発話中継続部」ではほかの位置と異なり、「なんか」「あの(一)」のほかに、「まあ」「こう」も多用。

### 3) JSL 学習者

- ・全体的に「なんか」を多用。  
特に「②-2 交替後継続部」に多い。
- ・全体的に「あの(一)」の使用が「なんか」に次いで二番目に多い。
- ・「①-2 返答開始部」において、出現位置によるフィラーの形式の使い分けがある。  
「①-2 返答開始部」ではほかの位置と異なり、「え (一)」を比較的多用。

1) について、JFL 学習者はすべての位置で「呃(e)」を頻用している。例えば次のような会話例 (20) が観察される。

(20) C4 の友達が貴州というところへ行く理由について

- |         |     |                              |
|---------|-----|------------------------------|
| 507-2   | NS1 | なぜ、その貴州に行くの？。                |
| 508     | NS1 | お友達は何を？。                     |
| → 509-1 | C4  | 呃(e)、貴州も,,                   |
| 510     | NS1 | うん。                          |
| → 509-2 | C4  | 呃(e)、いろいろな呃(e)、民、呃(e)、民族的な,, |
| 511     | NS1 | うん。                          |
| 509-3   | C4  | 建築があります。                     |
| 512-1   | C4  | そして、貴州にもいろいろ,,               |
| 513     | NS1 | あ、建築？。                       |
| 512-2   | C4  | はい、いろいろな少数民族がありますよね。         |
| 514     | NS1 | うんうん。                        |

(20) において、C1 は NS1 の質問を受け、「呃(e)」で発話を開始した (509-1) 。その後、話者が一時交替した後、C1 は再び「呃(e)」で発話を再開し (509-2 の一つ目) 、さらに「②発話文の途中」で「呃(e)」を繰り返し用いて発話を続けている (509-2) 。この「呃(e)」は出現位置によって異なる役割を果たしているように思われる。

具体的には、509-1 の「呃(e)」は次に話す内容を構築するために用いられており、509-2 の最初の「呃(e)」は次に述べる発話を継続するためのつなぎとして機能している。また、509-2 の後半にある「呃(e)」は、次に出てくる言葉を探すために用いられていると考えられる。

さらに、JFL 学習者には「あの(一)」の使用が多く、特に「②発話文の途中」で頻繁に観察される。この点について、以下のような会話例が JFL 学習者に見られる (21) 。

(21) ある食べ物について

- 292-2 C3 「都市名3」も多分あります。
- 293 NS1 うん、あるある。
- 294-1 C3 「都市名1」ならではの、ならではの、あの(一)、あの(一)、呃(e)、  
蒸餌丝 ‘zheng er si’ 、、[「蒸餌丝」は中国語で]
- 295-1 NS1 うん、
- 294-2 C3 という感じ。
- 295-2 C3 味見、ぜひ味見してください。
- 296 NS1 「都市名3」にも餌丝 ‘er si’ ありますよね??。「都市名3」と「餌  
丝」は中国語で]

(21) において、C3は「②発話文の途中」で「あの(一)」を繰り返し使用し、発話を組み立てながら次の言葉を探している様子が見受けられる。このようなフィラーは、発話が途切れることなく進行しやすくなる役割を果たしており、「②発話文の途中」で頻繁に使用されていると思われる。

以上を踏まえると、JFL 学習者は、話し始める時や発話を再開する時、さらには考えや間を繋げる場面において、「呃(e)」を多用していることが分かる。それに次いで、「あの(一)」を特に「②発話文の途中」で頻繁に使用していることも確認できる。これらのことにより、JFL 学習者基本的には中国語のフィラー「呃(e)」に依存しているが、「あの(一)」の使用もある程度定着していると想定される。

2) M 学習者は「①-2 返答開始部」を除き、「なんか」を最も多く使用している。そのことは以下の例 (22) から分かる。

(22) 日本に来て良かったと思うところ

- 86 NS3 えっと、日本に来て、なんかよかったって思うこと [↑]、と一、  
逆によくなかったなって思うことって何ですか?。
- 87 M3 はい、よかったところ、結構多いんですよ。
- 88-1 M3 なんか、なんか今結構4年目なのかなって、なんかよいことだと、な  
んか、ん、電車に乗る時になんか、えっと障害のある方が、たまに、
- 89 NS3 あー。
- 88-2 M3 あの(一)、電車に乗ったりするんじゃないですか。
- 90-1 M3 その時、いつも、その、駅の職員、さんが、あの(一)、迎え、出迎え  
たりして、
- 91 NS3 あ、はいはいはい。
- 90-2 M3 なんか電車の中、何っていうか、こう 【 】,

- 92 NS3 【】お、なんかスロープみたいな。
- 90-3 M3 うんうん、そう [強く発音]。
- 93 NS3 うん。
- 94 M3 そうというのがすごい感心しましたね。

(22) において、M3 は相手から「日本に来てよかったと思うところ」について質問を受け、まず総合的な評価として「よかったところは結構ある」と返答した。その後、その答えを補足するために、電車に乗る際の具体例を挙げ、その説明の過程で複数の「なんか」を使用している。具体的には、「①-1 自発的開始部」(88-1 の 1 個目、2 個目の「なんか」)、「②-1 発話中継続部」(88-1 の 3 個目以降の「なんか」)、「②-2 交替後継続部」(90-2 の「なんか」)において「なんか」が使用されている。以上の会話例(22)から、M3 は不確かなことや自分の心境を述べる際に、「なんか」を使用する傾向が強く、その結果「なんか」が最も多く使用されているのだと考えられる。

「なんか」に次いで、「あの(一)」も M 学習者によって二番目に多く使用されている。この点は JFL 学習者と同様である。

3) JSL 学習者も M 学習者と同様に、「なんか」を多用しており、それに続いて「あの(一)」を二番目に多く使用している。また、これらの 2 つの形式はいずれも「②発話文の途中」における発話の継続部分に頻繁に現れている。以下の(23)を見られたい。

(23) 一つ目の中国の大学での専攻について

- 170-1 NS2 で、あの(一)、海洋、海事,,
- 171 J4 はい。
- 170-2 NS2 については、興味があって入られたんですよね。
- 172-1 J4 そうですネ,,
- 173 NS2 どうしてその…【】。
- 172-2 J4 【】あの(一)、海事より、実はあの(一)、今先、今の先生の研究の内容がもっと興味があります。
- 174 NS2 あー、そうですか。
- 175-1 J4 はい、今研究している内容がなんか前と言った通りで、なんか海事とか、あの(一)、自動車とか、ほかの産業も、はい、使いますので、,,
- 176 NS2 へー。
- 175-2 J4 未来があの(一)、なんかもっと進学とか、あの(一)就、しゅうかく‘就職’とか,,

- 177 NS2 はい。
- 175-3 J4 もっとなんか利点が多いと思いますので…。
- 178 NS2 あ、利点が。
- 179 J4 はい。
- 180 NS2 うんうん、なるほど=。

(23) において、172-2 の 2 個目の「あの(一)」、および 175-1 と 175-2 の「なんか」「あの(一)」は「②-1 発話中継続部」において使用されている。「あのー」や「なんか」といった 2 つのフィラーからは、J4 が自分の意見や考えを述べる際に、心の中の躊躇いや表現への自信のなさを表しつつ、それでも情報を相手に伝えようとしている様子が窺える。

しかし、JSL 学習者は、「①-1 自発的開始部」、「②-1 発話中継続部」、「②-2 交替後継続部」において「なんか」を多用している一方で、「①-2 返答開始部」では「なんか」ではなく「え (一)」を多用していることが見受けられる。(24) を参照されたい。

(24) 日中の職場の人間関係について

- 547 NS2 やっぱりその辺は中国のほうが、あの(一)、日本と比べて気持ちは楽ですか?、人間関係。
- 548-1 J4 えー,,
- 549 NS2 中国では…【【。
- 548-2 J4 【】 実は、なんか日本に、もし日本の大学が、大学院が卒業したなんか中国人がまあ「日本の人間関係は悪い、中国より悪いかな」と,,
- 550 NS2 はあはあはあ。
- 548-3 J4 なんかおっしゃる人が多いんですけど,,
- 551 NS2 はい。
- 548-4 J4 実は僕なんか中国でなんか仕事の経験もありますし,,
- 552 NS2 うんうんうん。
- 548-5 J4 日本でもあります。
- 553 NS2 うん。
- 554 J4 実はそんなに変わってないと思いますよね。
- 555 NS2 へー。

まず、548-1 で J4 は返答の開始時に「えー」を使用している。これは質問を受けた直後に考える時間を確保するためのフィラーであり、返答を始める際の間を埋める役割を果たしていると思われる。次に、548-2 で J4 は「なんか日本の人間関係は悪い、中国より悪いかな」と述べる際に、「なんか」を使用している。このフィラーは発話内容を曖昧にし、柔らかく表現する

ために用いられていると考えられる。また、548-3 の「なんかおっしゃる人が多いんですけど」や 548-4 の「なんか中国でなんか仕事の経験もありますし」においても「なんか」が使われており、話を進める際に、多用されている。

以上のことから、JSL 学習者はたいていの位置で「なんか」を多用しているのに対し、「①-2 返答開始部」でのみ「えー」を比較的多く使用している。つまり、JSL 学習者は一部発話位置に応じてフィラーの形式を使い分けている傾向があることを示唆している。

本節をまとめると、フィラーの出現位置と形式に関する全体的傾向について、グループ間に共通点はあるものの、相違点もあり、後者のほうがやや大きい。具体的に言えば、「あの(一)」を二番目に多用していることは3つのグループの学習者に共通した特徴である。相違点については、JFL 学習者はすべての位置で「呃(e)」を使用しており、M 学習者と JSL 学習者は「①-2 返答開始部」以外で「なんか」を最も多用している。出現位置によるフィラーの使い分けについて、JFL 学習者には見られないが、M 学習者と JSL 学習者の使用傾向は似ており、一部に使い分けが見られる。ただし、M 学習者のほうが出現位置によるフィラーの使い分けの傾向がかなり強い。

#### 4. 本章の考察

本節では、学習者のフィラーの出現位置と、彼らが置かれている【学習環境】との関連性の有無、ならびに関連が認められる場合にはその具体的な傾向について考察する。本研究では、JFL・JSL・M という異なる環境にある中国人日本語学習者を対象に、初対面の母語話者との自然談話データを用いて、フィラーの出現位置に関する調査・分析を行った。以下に、5.1 節で設定した課題を再掲する。

- (a) JFL 学習者・JSL 学習者・M 学習者が用いるフィラーの出現位置には、どのような傾向が見られるのか。
- (b) 出現位置に環境間で差異が見られる場合、それは【学習環境】とどのように関係しているのか。

このうち(a)については、前節の分析によって、以下のことが分かった。

- (a-1) フィラーの出現位置に関する全体的傾向 (3.1) :

3つのグループの学習者はいずれも「③発話文の末尾」ではフィラーを使用しておらず、最も多く使用されたのは「②発話文の途中」である。「①発話文の冒頭」では JFL 学習者、「②発話文の途中」では JSL 学習者が最も使用頻度が高く、それぞれ最も低いのは JSL 学習者と JFL 学習者であり、両者のフィラー使用割合の差は、いずれの場合も同じである。M 学習者は、「①発話文の冒頭」でも「②発話文の途



中」でも、JFL 学習者と JSL 学習者の中間的な使用頻度を示している。

(a-2) フィラーの出現位置に関する個別的傾向 (3.2) :

3 つのグループの学習者はいずれも、「①発話文の冒頭」では「①-1 自発的開始部」、「②発話文の途中」では「②-1 発話中継続部」でフィラーを多用している。ただし、フィラーの出現位置に関する全体的な傾向はグループによって異なる。特に M 学習者では、「①発話文の冒頭」における「①-1 自発的開始部」と「①-2 返答開始部」で、JFL 学習者や JSL 学習者と異なる使用傾向が見られる。「②発話文の途中」では、M 学習者は「②-1 発話中継続部」でフィラーをより多用する一方、「②-2 交替後継続部」では JFL 学習者や JSL 学習者ほど使用していない。

(a-3) フィラーの出現位置と形式の傾向 (3.3) :

フィラーの出現位置と形式の全体的な使用傾向として、3 つのグループの学習者に共通して「あの(一)」が二番目に多く使用されている。また、JFL 学習者はすべての発話位置で「呃(e)」を最も多く使用し、M 学習者と JSL 学習者は「①-2 返答開始部」を除き「なんか」を最も多用している。発話位置によるフィラーの使い分けに関しては、JFL 学習者ではほぼ見られない一方で、M 学習者と JSL 学習者には一部に使い分けが見られ、そこに共通点があるものの、M 学習者のほうが発話位置によるフィラーの使い分けの傾向がより顕著である。

本節ではこの結果を承けて、(b)の課題に焦点を当て、「フィラーの出現位置に違いが見られるか。見られる場合、それは【学習環境】とどのような関連があるか。」という点について考察を試みる。考察が必要なのは、以下の点である。

1) 「①発話冒頭」においては JFL 学習者の使用頻度が最も高く、JSL 学習者が最も低く、M 学習者が中間であり、「②発話文の途中」では逆に JSL 学習者の使用頻度が最も高く、JFL 学習者が最も低く、M 学習者が中間である。

2) JFL 学習者はすべての位置で「呃(e)」を多用し、JSL 学習者と M 学習者は「①-2 返答開始部」以外の位置で「なんか」を一貫して多用しているが、フィラーの出現位置による使い分けは JFL 学習者にはほぼ見られず、JSL 学習者と M 学習者の使用傾向には類似点があるものの、M 学習者のほうがその使い分けの傾向がより顕著である。

1) 「①発話冒頭」において、JFL 学習者のフィラー使用頻度が最も高く、JSL 学習者が最も低く、M 学習者が中間に位置している。これに対し、「②発話文の途中」では JSL 学習者が最も頻繁にフィラーを使用し、JFL 学習者が最も少なく、M 学習者が中間である。このような違いは、学習者の【学習環境】によるコミュニケーション能力の違いに起因していると考えられる。そう考えられる理由は、以下の 3 点である。

まず、JFL 学習者が「①発話文の冒頭」でフィラーを多用する理由について考察する。JFL 学習者は日本語を専攻しているにもかかわらず、日常生活では主に中国語を使用している。このような言語環境は、彼らの日本語での会話の非流暢さや、日本語で話すことへの自信の欠如につながっている。彼らは週に 1～2 回（90 分/回）の会話授業が唯一の日本語実践の場であり、個々に割り当てられる日本語を話す時間が非常に少ない。このため、日本語で会話する機会が限られ、日常的に母語である中国語を使用する彼らは、「①発話文の冒頭」でフィラーを多用する傾向が強くなる。例えば、C1 の「私の話し言葉があまり上手ではないです」（21-1、2、3）や C3 の「僕は緊張しやすいタイプです」（15）という発言は、彼らが日本語会話に対して自信を欠いていることを示している。こうした背景が、JFL 学習者が「①発話文の冒頭」でフィラーを多用する原因となっている。

次に、JSL 学習者が「②発話文の途中」でフィラーを多用し、「①発話文の冒頭」での使用が少ない理由について考察する。JSL 学習者は日本で生活しており、教室内の日本語学習と日常生活での自然な日本語環境の両方を享受しているため、日常的な会話に対する不安や戸惑いが少ない。これにより、JSL 学習者は「①発話文の冒頭」でフィラーを使用する必要性が低くなる。一方、「②発話文の途中」ではフィラー使用頻度が高い傾向がみられた（詳細は本章の 3.1 節の表 5-2 参照）。この傾向の背景には、JSL 学習者が JFL 学習者よりも発話内容が多く、発話が長くなる傾向があることが関係している可能性がある。発話が長くなると、話の構成を考えながら話す場面が増え、その結果として、発話の途中でフィラーを使用する機会が多くなると考えられる。以下の表 5-5 を参照されたい。

表 5-5 談話量に関する情報<sup>20</sup>

	総使用語数	異なり語数
JFL 学習者	4254	982
M 学習者	5832	1374
JSL 学習者	5244	1262

表 5-5 に示されているように、JSL 学習者の総使用語数（5244 語）は JFL 学習者（4254 語）よりも多く、それに伴いフィラー使用も増加している。

最後に、M 学習者の使用傾向を考察する。M 学習者は、「①発話文の冒頭」において JFL 学習者よりは少ないが JSL 学習者よりは多くフィラーを使用しており、「②発話文の途中」で

<sup>20</sup> 表 5-5 にある情報は KHCoder によって得られたものである。

も JSL 学習者ほどではないが、JFL 学習者よりも頻繁にフィラーを使用している。この傾向は、M 学習者が日本のゼミナールや日常生活で日本語を使用する機会が多く、コミュニケーション能力が高いためだと考えられる。特に、「①-1 自発的開始部」でのフィラー使用が多い一方で、「①-2 返答開始部」ではフィラーの使用が非常に少ない。この特徴は、彼らが発話の流れや会話相手を意識して会話を進める能力が高いために、「①発話文の冒頭」ではフィラーを使って慎重に話を始める一方、返答時には必要性が少ないためフィラーを使用しないという傾向があることを示している。

以上の理由から、「①発話文の冒頭」および途中におけるフィラーの使用頻度は、学習者の【学習環境】に関連するコミュニケーション能力の違いに影響されていると考えられる。JFL 学習者は母語である中国語の環境に身を置いているために、自然な日本語の使用機会が少なく、コミュニケーション能力（特に談話構成能力）が相対的に低いため、「①発話文の冒頭」でフィラーを多用している。一方、JSL 学習者は日本語環境で学習し、比較的高いコミュニケーション能力（特に談話能力）を持っているが、発話内容が多いため「②発話文の途中」でのフィラー使用が多く見られる。M 学習者は、日本語を使った学術的な場面での会話経験が豊富であり、「①発話文の冒頭」では高いコミュニケーション能力（特に社会言語能力）を発揮し、フィラーを多用しているが、返答や「②発話文の途中」ではフィラーをあまり使用しない。このように、それぞれの【学習環境】におけるコミュニケーション能力の違いがフィラーの使用頻度と出現位置に影響を与えていることが明らかになった。

2) について考察する。まず、JFL 学習者は全ての位置で一貫して「呃(e)」を最も頻繁に使用している。これは、石黒（2022）の JFL 学習者に関する研究結果とも一致しており、同研究では「呃(e)」を含む中国語フィラーの使用が「母語の影響」によるものであると指摘されている。一方、本調査の JSL 学習者と M 学習者も中国語を母語とするが、JSL 学習者には中国語フィラーの使用は一切見られず、M 学習者についても「呃(e)」のみが数回見られる程度であった。このことから、JFL 学習者が全ての位置で「呃(e)」を多用する要因として、単なる母語の影響ではなく、ほかの要因が影響している可能性が示唆される（第4章を参照）。

次に、JSL 学習者および M 学習者に関して、両者は「①-2 返答開始部」以外の位置では「なんか」を頻繁に使用しており、返答開始部では「え(一)」や「あの(一)」といったほかのフィラーを少数ながら使用している。これらの学習者は日本に滞在し、日常的に自然な日本語環境に身を置いているため、会話の流れに乗ることが比較的容易であり、そのために、「②発話文の途中」で自分の意見を補足する際に、「なんか」を多用しているのだと考えられる。特に、彼／彼女らは会話の中で情報を共有する際、「なんか」を挿入することで意見を柔らかに表現しようとする傾向が強い。

これに対して、JFL 学習者は教科書に基づいた学習が多く、フィラーが明示的に教えられる機会が少ないため、コミュニケーション能力、特に談話能力の発達が遅れていると考えられる。その結果、発話の準備が必要な場面、つまり「①発話文の冒頭」でフィラーを多用する傾向が強くなっているのだと推察される。

このように、日本に滞在することで、自然な日本語環境に触れる機会が増え、それによってコミュニケーション能力、特に談話能力の向上が期待できる。そして、こうした自然な日本語環境においても、本調査の JSL 学習者と M 学習者のように、学習者間のコミュニケーション能力の差が、フィラーの使用傾向にも顕著に表れると考えられる。

また、フィラーの出現位置の使い分けについて検討すると、JFL 学習者には出現位置に基づく使い分けがほとんど見られないのに対し、JSL 学習者と M 学習者には一部に使い分けが見られ、その傾向が類似しているものの、M 学習者の方がより顕著にフィラーの使い分けが見られる。これは、M 学習者が日本のゼミや日常生活で日本語を使用する機会が多く、より高度なコミュニケーション能力、特に社会言語能力を持っているためと考えられる。M 学習者は、日本語を専攻として学び、学術的な場面で頻繁に使用していることから、日本語に対する意識が高く、その多様な表現を追求する傾向が強い。結果として、M 学習者はほかの学習者に比べ、より多様なフィラーの形式を耳にし、使用する機会が多いため、フィラーの出現位置に基づく使い分けが顕著であると考えられる。ただし、これは本調査における M 学習者に限った現象であり、必ずしも全ての M 学習者に当てはまるわけではない。なぜなら、M 環境で学んだ学習者の全てが同じ経験を持っているとは限らないからである。

以上のことから、フィラーの出現位置による使い分けは学習者の置かれている環境や、その環境で培われたコミュニケーション能力の違いに影響されていると考えられる。

## 5. 本章のまとめ

本章では、中国語を母語とする日本語学習者を対象に、フィラーの出現位置およびその形式に着目し、【学習環境】（JFL・JSL・M）の違いがそれらにどのような影響を及ぼすのかを明らかにすることを目的として分析を行った。また、出現位置については、「①発話文の冒頭」「②発話文の途中」「③発話文の末尾」「④不明」の4種類に分類し、それぞれの位置におけるフィラー使用の傾向とその背景を比較検討した。あわせて、出現位置とフィラー形式との関係についても分析を行った。

以下では、本章で得られた分析結果を整理し、【学習環境】の違いがフィラーの出現位置および形式に及ぼす影響について総括するとともに、次章以降での議論（機能的分析）につながる視点を提示する。

【全体的な傾向】：

- 1) 3 グループの学習者ではいずれも「②発話文の途中」でフィラーが最も多く使用され、「③発話文の末尾」ではほとんど使用されていない。
- 2) 「①発話文の冒頭」においては、JFL 学習者が最も高い頻度でフィラーを使用し、「②発話の途中」では JSL 学習者が最も頻繁に使用している。M 学習者のフィラーの使用頻度は、いずれにおいても、JFL 学習者と JSL 学習者の中間である。

理由：JFL 学習者が「①発話文の冒頭」でフィラーを多用するのは、日常的に日本語を使う機会が少なく、日本語での会話に対して不安があったり自信がなかったりしていることによると考えられる。JSL 学習者は日本に留学し、自然な日本語環境で生活しているため、「①発話の冒頭」でのフィラー使用は少ないが、「②発話文の途中」では情報量が多いため、フィラーの使用頻度が高くなる。M 学習者は両方の環境で学んでおり、豊富な日本語経験があるため、「①発話文の冒頭」や途中でフィラーを多用する必要はあまりないと言える。

【発話位置ごとの個別的な傾向】：

- 3) 3 つのグループの学習者はいずれも「①発話文の冒頭」では「①-1 自発的開始部」、「②発話文の途中」では「②-1 発話中継続部」でフィラーを多用している。
- 4) 「①発話文の冒頭」における「①-1 自発的開始部」と「①-2 返答開始部」では、M 学習者は JFL 学習者や JSL 学習者と異なる使用パターンを示しており、また「②発話の途中」において、「②-1 発話中継続部」ではフィラーを多用しつつ、「②-2 交替後継続部」ではフィラーはほぼ使用しない点が特徴である。

理由：M 学習者は高度な日本語コミュニケーション能力を持っているため、「①発話文の冒頭」における「①-2 返答開始部」や「②発話文の途中」における「②-2 交替後継続部」でのフィラーの使用が少ないと考えられる。

【フィラーの出現位置と形式】：

- 5) 3 グループともに「あの(一)」を二番目に多く使用している。
- 6) JFL 学習者はすべての発話位置で「呃(e)」、M 学習者と JSL 学習者は「①-2 返答開始部」を除き、「なんか」を最も多く使用している。また、M 学習者は発話位置によるフィラーの使い分けがより顕著であることが確認されている。

理由：JFL 学習者がすべての位置で中国語フィラー「呃(e)」を頻繁に使用しているのは、彼らが中国語環境に身を置いており、その影響が強く残っているためであると考えられる。一方、JSL 学習者と M 学習者が「①-2 返答開始部」以外の位置で一貫して「なんか」を最も多用しているのは、自然な日本語環境に触れ、日本語らしい表現を身につけ

ているからである。また、M 学習者がフィラーを出現位置によって顕著に使い分けているのは、豊富なゼミナール経験が要因と考えられる。

総合的に考えると、M 学習者は JFL 学習者や JSL 学習者に比べれば、発話位置ごとにフィラーを使い分ける傾向が強く、それは【学習環境】や日常的な言語接触の影響がその背景にある可能性が示唆される。

## 第6章 学習環境別に見る特徴的なフィラー形式の機能分析

本章では、中国語を母語とする日本語学習者の談話におけるフィラーの機能に注目し、それぞれの【学習環境】における特徴的なフィラーの機能を明らかにすることを目的とする。分析の対象とするフィラーの選定にあたっては、すべての形式を網羅的に分析するのではなく、第4・5章の分析結果に基づき、使用頻度および出現位置において【学習環境】による差異が特に顕著であった「呃(e)」および「なんか」の2形式に焦点を絞る。これら2形式について、学習者がそれぞれの環境でどのように使用しているのかを機能面から詳細に分析することで、フィラーの運用に見られる特徴とその背後にある【学習環境】の影響を検討する。

本章は以下の構成をとる。まず、1節ではフィラーの機能の習得に関する先行研究を整理し、本章の課題を示す。次に、2節では分析手順について述べる。続いて、3節では【学習環境】により使用傾向が異なるフィラー（中国語フィラー「呃(e)」および日本語フィラー「なんか」）に注目して機能の分析を行う。4節では、3節の調査結果を踏まえ、【学習環境】によるフィラーの運用上の違いについて、考察を加える。最後に、5節で本章のまとめと今後の課題を提示する。

### 1. 先行研究と本章の課題

本節では、学習者のフィラーの機能に注目して、その使用実態や習得に関する先行研究を概観し（1.1）、その後、問題のありかと本章の課題について述べる（1.2）。

#### 1.1. フィラーの機能と使用傾向に関する研究

フィラーの機能に関する研究は、認知言語学的・社会言語学的観点をはじめ、さまざまな理論的枠組みから行われており、その多くは日本語母語話者を主な対象としてきた。一方、日本語学習者を対象に、フィラーの機能に焦点を当てた研究もいくつか存在しており、本節ではそれらのうち本研究と特に関わりの深いものを取り上げる。なお、特に断りのない限り、対象データはいずれも学習者と日本語母語話者の自然会話に基づくものである。

まず、日中両言語におけるフィラーの異同について注目した研究として韦（2013）がある。韦（2013）は、中国語母語話者と日本語母語話者を対象に、雑談場面における自由会話のデータを収集・分析した。この研究ではフィラーの機能を「時間稼ぎ、発話権の維持、発話の終了、話題の切り出し、話し手の心的態度の表明、間の繋ぎ、倒置発話・挿入発話の示唆、換言・修正、話題の予告提示（同：11）」の9つに分類し、次のような結果を報告している。

- ①日本語の談話におけるフィラーの使用率は、中国語の談話に比べて高い。

②日本語の談話では、フィラーの機能が多様であるのに対し、中国語の談話では主に時間稼ぎとしてのフィラーが多用される。

次に、【学習環境】によるフィラー使用の変化を調査した研究として、Iwasaki (2011) がある。この研究では、英語を母語とする日本語学習者 5 名を対象に、留学前の JFL 環境および留学中の JSL 環境のインタビュー場面におけるフィラー使用の変化が分析された。その結果、留学前には主に「時間稼ぎ」や「言い淀み」といった認知的機能が中心であったが、留学後には相手への配慮を示すような社会的に有用な機能を持つフィラーの使用が増加したことが明らかになっている。【学習環境】がフィラーの機能的側面に与える影響を捉えた先駆的な研究と言える。

また、【学習環境】に焦点を当てた研究には葛 (2015) もある。葛 (2015) は、留学前の JFL 環境および留学中の JSL 環境にいる、滞日歴が 3～5 年までの日本語を専攻する中国人日本語学習者を対象に、彼女らと母語話者との自然談話を資料とし、フィラーの機能を談話調節機能（発話や話題の切り出し・発話権維持・時間稼ぎ・話者交替）および対人調節機能（和らげ・ためらい・共通理解）という 2 つの観点から調査・分析した。その結果、学習者は母語話者と同様に、「対人調節機能」より「談話調節機能」のフィラーの使用率のほうが高いことが分かった。「談話調節機能」では、「時間稼ぎ」としてのフィラーが最も多く使用されており、ほかのフィラーでは、学習者と母語話者の使用率はほぼ同じである。「対人調節機能」では、「和らげ」や「ためらい」のフィラーの使用率が学習者は母語話者ほど高くない。

さらに、葛 (2020) は、留学前の JFL 環境および留学中の JSL 環境にいる中国人日本語学習者と母語話者を対象に、インタビュー場面におけるフィラーの使用を分析している。彼女はフィラーの機能を「発話内容・構成調整機能」である「言葉探し」「換言・修復」「発話継続表明」「情報の曖昧化」と、「対人関係調整機能」である「やわらげ」「ためらい」「共通理解」「発話権奪取」、合計で 8 つに分類した上で、学習者と母語話者の使用傾向を比較した。その結果、中国人学習者は「言葉探し」のフィラーを最も頻繁に使用し、次いで「発話継続表明」のフィラーを多く用いていた。また、「対人関係調整機能」のフィラーの使用頻度は、「発話内容・構成調整機能」のフィラーに比べて少ないことが明らかになった。

一方、「なんか」の使用に特化した研究も複数存在する（飯尾 2006、村田 2022 など）。飯尾 (2006) は、親しい間柄にある大学生の日本語母語話者 5 名を対象に、グループ会話における「なんか」の使用実態を分析した。その結果、①「なんか」が最も多く使用されるのは発話中であること、②「なんか」が若者（20 代）に多く使用されているのは、それが談話標識やフィラーなどの多様な機能を担っているためであることが明らかになった。



学習者を対象としたフィラーの機能に関する使用傾向を調査した研究には、村田（2022）がある。村田（2022）は、ドイツ語母語話者を対象に、「なんか」を含むフィラーの機能的な相違を母語話者と比較した。その結果、同じ形式のフィラーであっても、学習者は主に「間つなぎ」として用いる傾向があり、母語話者が用いる「婉曲」「柔らげ」などの対人的機能とは異なる用法が中心であることが示された。

## 1.2. 本章の課題

前節で確認したように、これまでの研究では、学習者によるフィラー使用が母語話者とは異なる機能的特徴を持つことが明らかにされている。とりわけ、【学習環境】（JFL/JSL）や談話場面、学習者の母語といった要因が、フィラーの選択や機能に大きく関与していることが一貫して示されている。一方、以下の3点が課題として残されている。

第一に、滞日歴のない学習者、すなわち日本国外で日本語を学んでいる（JFL 環境の）学習者を対象に、フィラーの機能に注目した実証的な研究は依然として不足している。第二に、フィラーの機能に注目した研究で扱っているデータは主にインタビュー場面に限られており、特に日本語母語話者との自然会話における学習者のフィラーの機能に注目し、その使用実態を明らかにした研究は十分でない。第三に、学習者が使用するフィラーの機能に注目した分析は限られており、なかでもそれぞれの【学習環境】（JFL・JSL・M）において代表的なフィラーにおける、特徴的なフィラーの機能に注目した研究はほぼ見られない。

これらの課題に対して、本研究の第4章および第5章では、【学習環境】がフィラーの形式および出現位置に及ぼす影響を明らかにしてきた。具体的には、「呃(e)」は中国語のフィラーであるが、日本語談話においてもJFL学習者によく使われ、M学習者でも限定的ながら使用が見られた。一方、「なんか」は日本語母語話者の会話で頻繁に使用される形式であり、M学習者およびJSL学習者に多く見られた。

本章で分析の対象とするフィラーは、すべての形式を網羅的に扱うのではなく、第4・5章において使用頻度および出現位置における【学習環境】差が特に顕著であった「呃(e)」および「なんか」の2形式に限定し、機能面からの詳細な分析を行う。各【学習環境】における学習者のフィラーの機能を明らかにするという目的に基づき、本章では以下の2点を課題として設定する。

- (a) 「呃(e)」および「なんか」に見られる機能の傾向には、どのような特徴があるのか。
- (b) 両形式は【学習環境】によって使用頻度に顕著な差が見られたが、それぞれの環境における特徴的な使用のあり方とはどのようなものか。

これらの課題を通して、学習者が異なる【学習環境】下でどのようにフィラーを習得・運用しているのかを検討し、フィラー使用における談話的能力の形成とその背景にある【学習環境】との関係を明らかにする。

## 2. 分析の手順

本章では、学習者の談話データにおいて特徴的なフィラーである「呃(e)」と「なんか」の機能を明らかにする。さらに、それらの使用傾向と【学習環境】との関連性について検討する。分析は、以下の手順に沿って進める。

### ①対象データの抽出

分析対象となるフィラー（「呃(e)」 「なんか」 「あの（ー）」 「ん（ー）」）の出現箇所を学習者の談話データより抽出し、フィラーの出現回数・出現位置を記録・整理する。この作業により、各フィラーの使用実態を明確化し、後の機能分析の基礎データを構築する。

### ②機能分類のための基礎枠組みの設定

フィラーの機能分類にあたっては、既存の研究（塩沢 1979、小出 1983、山根 2002、国立国語研究所 2006 など）において提示されたフィラーの機能（例：時間稼ぎ、言い淀み、発話権の保持、注意喚起、ためらいなど）を参照しつつ、本研究のデータに即した分類枠組みを設定する。

### ③機能の特定と談話文脈に基づく分析

フィラーが現れる発話周辺の文脈を精査し、各フィラーの果たす談話的機能を検討する。その際に、談話的側面・認知的側面・対人的側面の3つを意識し、フィラーの発話文脈に基づき、その果たす主要な機能を特定する。なお、これらの側面は相互に排他的ではなく、同一のフィラーが複数の機能を併せ持つ可能性があることを前提に、フィラーの発話文脈に基づいて分析を行う。

### ④【学習環境】別の比較考察

JFL 学習者と JSL 学習者と M 学習者の間で、学習者の使用するフィラーの機能に違いが見られるかを比較し、それと【学習環境】との間に関連・関係があるか否かを検討する。以上の手順に基づき、本章では学習者の用いるフィラーの機能と、【学習環境】との関連性を明らかにしていく。

## 3. 「呃(e)」と「なんか」の機能分析

本節では、【学習環境】の違いが顕著である「呃(e)」(3.1)と「なんか」(3.2)を取り上げ、それぞれの機能はどのようなものかを明らかにする。

### 3.1. 「呃(e)」の機能分析

本節では、まず「呃(e)」に関する先行研究を簡単にまとめた上で(3.1.1)、第4・5章の関連結果を確認する(3.1.2)。次に、3.1.1を踏まえ、「呃(e)」の機能を検討し、その分類を提示する(3.1.3)。最後に、学習者による「呃(e)」の機能について述べる(3.1.4)。

#### 3.1.1. 「呃(e)」に関する先行研究の整理

中国語におけるフィラー「呃(e)」は、母語話者・学習者ともに頻繁に使用される音声現象であり、その談話的機能については複数の研究がある。

まず、「呃(e)」が主に情報処理上の必要から使用されること(認知的側面における機能)を指摘したのが蔡(2009)である。彼は日中両言語のフィラーを比較分析し、中国語における「呃(e)」は、話し手が聞き手の心的な認知状態を考慮することなく、単に発話を継続するための時間稼ぎとして用いられると述べている。この視点は、フィラーを認知的処理の副産物として捉える立場を代表するものである。

この認知的側面に加え、フィラーの対人的側面における機能にも着目した研究がある。例えば、何(2013)は自然談話を用いた分析から、「呃(e)」には主に4つの語用論的機能があるとし、フェイスへの配慮や感情の表出、発話遅延、言語的困難の表示といった働きを分類・整理している。このように、「呃(e)」は単なるフィラーではなく、対人関係や談話の円滑さにも寄与する多機能性を備えていると考えられる。

さらに、より文脈に即した詳細な機能分析を行ったのが李(2019)である。彼は発話における「呃(e)」の出現位置(冒頭・途中・末尾)ごとに、その機能が異なることを指摘し、例えば、発話冒頭では開始の合図、途中では話題転換の予兆や発話修正の前兆、さらには話者の性格や思考整理の表現補助としても機能していることを明らかにした。また、これらのフィラーはしばしば伸ばして発音されるほか、接続詞の直前などにも現れる傾向があるとされている。李(2019)の調査結果は、フィラーの使用が話者の発話意図や談話構成と密接に結びついていることを示唆している。

一方で、学習者による使用に着目した研究としては、黄(2004)が挙げられる。彼は日本語を母語とする中国語学習者と、中国語母語話者の自然談話を比較し、中国語学習者の談話には日本語フィラーが混入する傾向があることを明らかにした。また特に「嗯(en)」や「啊(a)」

といった音声型フィラーの使用頻度が高く、日本語と中国語のフィラー間で音声的・機能的な類似が見られる点は、母語干渉の一端としても注目される。

### 3.1.2. 第4・5章における「呃(e)」の使用結果の確認

第4章では、形式的特徴として、「呃(e)」はJFL学習者とM学習者には見られたが、JSL学習者には見られないことが分かった。また、M学習者における「呃(e)」の使用はほんのわずかであったが、JFL学習者には多く見られ、「呃(e)」を使用しないJFL学習者は見られなかった。

第5章では、「呃(e)」について、以下の表6-1に示すような結果が確認された。

表6-1 中国語フィラー「呃(e)」の出現位置

		JFL 学習者	M 学習者	JSL 学習者
発話文 の冒頭	自発的開始部	98	2	-
	返答開始部	67	1	
発話文 の途中	交替後継続部	129	-	
	発話中継続部	223	9	
発話文の末尾		-	-	
不明		5	-	
合計		522	12	-

表6-1から、「呃(e)」は主に発話文の途中・発話文の冒頭に多く現れること、JFL学習者では発話文の冒頭における「呃(e)」の使用が比較的多いことが分かる。

### 3.1.3. 「呃(e)」の機能分類

本章の3.1.1節で挙げた先行研究を踏まえ、本研究では中国語フィラー「呃(e)」の果たす機能を、談話的、認知的、対人的側面の3つの観点から整理し、「①発話の開始」「②発話の継続」「③発話の整え」「④換言・修正」「⑤フェイス」<sup>21</sup>の5つに分類した。以下、順に見ていく。

<sup>21</sup> 本来、「フェイス」は「相手への配慮」という側面までを含む用語ではないが、本研究では神尾（1990）の「情報のなわ張り理論」を参照し、その定義を拡張した。神尾（1990）の理論では、聞き手に属する情報、すなわち相手の個人的経験や感情、意志などについて話し手が言及する場合、それは相手の「縄張り」への踏み込みと見なされる。このことを踏まえると、ポライトネスの観点からは慎重な言語行動が求められると思われる。こうした場面では、断言を避けたり、表現を和らげたりするなど、相手に対する配慮が自然と生じる。

### 「①発話の開始」 (談話的機能)

相槌を含む相手の発話が終了し、次に会話のターンが自分に移る場面で用いられる。この機能は、話し手が新たな発話を開始する意思があることを示すとともに、前の発話内容に関連づけて話を進める合図としても機能する。つまり、「呃(e)」は会話の継続性を保ちながら、自身の発話の始まりを明示するマーカーとして機能している。

以下に、その1例として(1)を挙げる。

#### (1) 「発話の開始」の「呃(e)」

- 9-1 C1 《少し間》えっと、私は「名前1」,,  
10 NS1 <うん> {<}< }。  
9-2 C1 <と> {>} 申します。  
11 NS1 はい。  
→ 12-1 C1 呃(e)、今は、あの、「大学名1」の,,  
13 NS1 うん。  
12-2 C1 呃(e)、研究生1年生。  
14 NS1 うんうん。  
15 C1 はいはい、そうです。

(1)において、12-1における「呃(e)」は、「発話の開始」としての談話的機能を果たしている。C1は、自身の氏名を述べた後、NS1の応答を受けて再び発話を開始しており、「呃(e)」はこの再開のタイミングで使用されている。これは、会話の中で自らの発話を継続する意志を示しつつ、新たな関連情報(所属)を導入する際の談話的マーカーとして機能していると考えられる。

### 「②発話の継続」 (談話的・認知的機能)

話し手が自分の発話を終え、聞き手に発話権を譲ることが可能な場面で、他者へのターン交替を避け、自身の発話を継続させるために用いられる。この際、「呃(e)」は話者が次の発言の準備をしているというシグナルとなり、発話権の維持・獲得に寄与する。特に、会話における一時的な間や、構文的な切れ目での使用が多く見られる。

「発話の継続」の1例として、以下の(2)を挙げる。

---

したがって本研究では、「フェイス」を単なる「自己のフェイスの保護」にとどまらず、「相手のフェイスへの配慮」も含むものとして考えることとした。

(2) 「発話の継続」の「呃(e)」

- 12-1 C1 呃(e)、今は、あの、「大学名 1」の、  
13 NS1 うん。  
12-2 C1 呃(e)、研究生 1 年生。  
14 NS1 うんうん。  
15 C1 はいはい、そうです。  
→ 16-1 C1 呃(e)、今は呃(e)、22 歳、  
17 NS1 うんうんうん＝。  
16-2 C1 ＝ですく笑いながら＞。  
→ 18 C1 呃(e)、「都市名 1」の人です。  
19 NS1 うんうんうん。  
20 C1 うん＜軽く笑い＞。

(2) において、16-1 における 1 つ目の「呃(e)」および 18 に現れる「呃(e)」は、「発話の継続」としての機能を担っていると考えられる。いずれも、発話の一区切りの後に現れており、会話参加者 NS1 の相槌を受けた後に、C1 が話者交替を行わず、自らの発話を再開・持続するための手段として「呃(e)」を使用している点が注目される。とりわけ、16-1 では年齢情報を、18 では出身地情報を新たに提示しており、「呃(e)」は自己紹介という談話の枠組みの中で、情報提示を円滑に接続する役割を果たしている。

「③ 発話の整え」(談話的・認知的機能)

発話中に内容の構成や言語化を行うための時間稼ぎとして使用されるものである。話し手は何かを発言する際に、(a) 次の発言に必要な情報を想起・検索する、(b) 次の発言に必要な情報を言語化する、(c) 言語化の内容を調節するといった一連の認知的処理を行っている。この過程において「呃(e)」は、単なる遅延装置ではなく、話者の思考の可視化を担い、発話の自然さを保つ重要な要素となる。

以下、その使用例を示す (3)。

(3) 「発話の整え」の「呃(e)」

- 645 NS1 うん、1 年半、ありますが、卒業したら、どういうふうな進路に進みたいですか？。  
→ 646 C4 んー、呃(e)、日本に、呃(e)、行く機会があれば日本に行きたい。  
647 NS1 うん。  
648-1 C4 でも、呃(e)、い、今の状況を見れば、

649 NS1 うん。

648-2 C4 呃(e)、その機会が、[下を弾く] 呃(e)、ないかもしれない。

(3) において、646 行の「呃(e)」は、「発話の整え」としての機能を果たしていると考えられる。進路という抽象的で即答の難しい質問を受けた C4 は、答えを構成するために思考を巡らせながら話し始めており、「呃(e)」はその過程で生じた情報の想起・検索 (a) や、言語化の準備 (b) を支える発話上の工夫として用いられている。また、文中で繰り返し現れる「呃(e)」は、話の流れやリズムを整えながら、内容の調整 (c) を図る役割も担っている。これらは、話者が日本語で適切に考えを表現しようとする際の一連の思考・表現プロセスを支援する談話要素として機能していると言える。

#### 「④ 換言・修正」(談話的・認知的機能)

一度口にした語句や表現を修正したり言い換えたりする場面で用いられる。話し手は自己の発話内容の適切性や正確性を見直し、それに応じて言い換えや補足を行うが、その直前に「呃(e)」が挿入されることで、修正の前兆や予告としての機能を果たす。これは、談話展開における自己モニタリングの表出と捉えることができる。

以下、C2 による使用例を示す (4)。

##### (4) 「換言・修正」の「呃(e)」

668 NS1 お一、え、その理由はわかりましたか?、その原因とか。

669-1 C2 呃(e)、その類義語は、

670 NS1 うん。

669-2 C2 eng、就是、呃(e)、呃(e)、中国語と日本語の、

671 NS1 うん。

669-3 C2 意味は一、

672 NS1 うん。

669-4 C2 一部分は一、

673 NS1 うん。

669-5 C2 同じですが、

674 NS1 そうです、そうですね。

669-6 C2 もう一部分は、eng、そのあと、その、ほかの意味は、

675 NS1 うん。

669-7 C2 違います。

676 NS1 うん<うん> {<}。

→ 677 C2 <呃(e)> {>}、異なります。

678 NS1 そうですそうです。

(4) において、677 行の「呃(e)」は、「換言・修正」の機能を果たしていると考えられる。C2 は「違います」と発話した直後に、より丁寧でフォーマルな「異なります」へと言い換えており、この表現の切り替えの間に「呃(e)」を挿入している。これは、語の選択を一時的に保留しつつ、より適切な表現を模索する過程で用いられたものであり、話者が言語的調整や表現の洗練を意識して修正を行っていることを示している。

### 「⑤ フェイス」(対人的機能)

対人関係の調和を図るために使用されるものであり、以下の2つに細分化される。

a) 相手のフェイスへの配慮：話し手が否定的な意見を述べる場合や聞き手の発言に対して異なる立場を表明する場合に、直接的な対立を避け、語気を和らげるために用いられる。

b) 自己のフェイスの保護：話し手が自らの発言に自信が持てない場合や、責任の所在を明確にしたくない場合に、「呃」を挿入することで断定を避け、態度を曖昧にすることで、自身の社会的立場を守ろうとする意図が見られる。

以下、C1 による使用例を示す (5)。

#### (5) 「フェイス」の「呃(e)」

208-1 NS1 昆明語は上手だよね[↑]??,,

209 C1 はい。

208-2 NS1 昆明語。

→ 210-1 C1 呃(e)、はい=,,

211 NS1 =ねー。

210-2 C1 ちょっと。

(5) において、210-1 の「呃(e)」は、「フェイス」の調節機能、特に自身のフェイスの保護に該当すると考えられる。話者 C1 は、NS1 からの「上手だよね?」という評価に対し、即答を避けて「呃(e)」を挟むことでためらいを示し、断言を回避している。最終的に「ちょっと」と控えめな表現を付け加えており、自身の言語能力への過度な自己主張を避けつつ、評価への応答をやわらかく調整している点で、対人的配慮が働いた発話と言える。

以下、「フェイス」における a) 相手のフェイスへの配慮の例を示す (6)。



(6) 「フェイス」の「呃(e)」

225-1 C4 あのー,,

226 NS1 うん。

225-2 C4 先生は,,

227 NS1 はいはい。

→ 225-3 C4 呃(e)、嗯、呃(e)、先生は中国の文化が好きですか？。

228 NS1 はい、好きですく笑いながら>。

(6) における 225-3 の「呃(e)」は、「⑤フェイス」の中でも、「相手のフェイスへの配慮」機能を果たしている。具体的には、話者 C4 は、NS1 に対して「先生は中国の文化が好きですか？」という質問を行っているが、これは聞き手の個人的な価値観・興味に関する内容であり、神尾（1990）の「情報のなわ張り理論」における「相手の縄張り」に属する情報への言及である。C4 はこのような相手の内面的領域に踏み込む発話を行う際に、「呃(e)、嗯、呃(e)」という複数のフィラーを用いて語気を和らげており、これは直接的な質問により、相手のフェイスを侵害する発話行為（FTA：Face Threatening Act）を緩和しようとする対人的配慮と解釈できる。この点から、225-3 の「呃(e)」は聞き手に対する配慮を示し、相手のフェイスを脅かさないようにする働きを持つため、「相手のフェイスへの配慮」機能を持つと見なすことができる。

### 3.1.4. 「呃(e)」の機能分析

本章の 3.1.3 節における「呃(e)」の機能分類に基づき、JFL 学習者と M 学習者が使用した「呃(e)」の機能の傾向を表 6-2 に示す。表では、各機能を量的に集計し、多い順に並べている。「-」は使用が確認されなかったことを示す。

表 6-2 グループごとの中国語フィラー「呃(e)」の機能

	JFL 学習者	M 学習者
発話の整え	315 (60%)	8 (67%)
フェイス	102 (20%)	2 (17%)
発話の継続	37 (7%)	1 (8%)
換言・修正	37 (7%)	1 (8%)
発話の開始	31 (6%)	-
合計	522 (100%)	12 (100%)

表 6-2 から、次の 3 点が分かる。

- 1) 「呃(e)」全体の使用回数は両グループの差が著しく大きい（この傾向は第 4 章ですでに述べている）。
- 2) 「発話の整え」および「フェイス」の機能が両グループで最も多く使用されている。
- 3) 「発話の開始」の機能では使用例が最も少ない点は両グループに共通している。

1) の「呃(e)」の使用頻度について、JFL 学習者と M 学習者の間で顕著な差が見られたことがすでに第 4 章で確認されている。具体的には、JFL 学習者における使用回数が 522 回であったのに対し、M 学習者ではわずか 12 回にとどまっている。

このような使用頻度の著しい偏りを踏まえると、「呃(e)」の機能別使用傾向に関する両グループ間の比較を行っても、妥当性を欠く可能性が高いと考えられる。したがって本節では、JFL 学習者における「呃(e)」の使用に焦点を当て、具体例を示しながら、その使用傾向および特徴について考察を行う。

2) の「呃(e)」の機能の分布に関しては、JFL 学習者では全 5 種類の機能が見られた。中でも「発話の整え」の機能が最も多く、それに次いで「フェイス」の機能が 2 番目に多く使用されている。また、この傾向は、JFL 学習者全員に共通して見られるものである。以下の表 6-3 は、各学習者による「呃(e)」の機能の内訳である。「-」は使用が見られなかったことを示す。

表 6-3 学習者ごとの「呃(e)」の機能の内訳

	C1	C2	C3	C4	C5	M1	M3	M5
発話の整え	45	68	3	71	128	-	1	7
フェイス	16	15	-	17	54	1	-	1
発話の継続	1	9	1	7	19	-		1
換言・修正	6	2	-	14	15	-	-	1
発話の開始	6	2	-	9	14	-	-	-
合計	74	96	4	118	230	1	1	10

次に、「発話の整え」の具体的な使用例として、C3 による例 (7) を取り上げる。

(7) 一番お勧めしたい料理

288-2 C3 あの、一番おすすめしたいのは、

290 NS1 うんうん。

288-3 C3 あの、蒸餌丝 (zheng er si) [蒸餌丝は中国語で発音]。

- 291-1 NS1 あー,,
- 292-1 C3 <はい> {<} ,,
- 291-2 NS1 <食べ> {>} たことがある。
- 292-2 C3 昆明も多分あります。
- 293 NS1 うん、あるある。
- 294-1 C3 曲靖ならではの、ならではの、あの、あの、呃(e)、蒸餌丝 [蒸餌丝は中国語で発音] ,,
- 295-1 NS1 うん,,
- 294-2 C3 という感じ。
- 295-2 C3 味見、ぜひ味見してください。

(7) における 294-1 の「呃(e)」は、「発話の整え」機能としての典型的な使用例であると言える。C3 は、「曲靖ならではの、ならではの、あの、あの、呃(e)、蒸餌丝 (zheng er si)」という発話の中で、「呃(e)」を挿入している。ここで注目すべきは、「ならではの」や「あの」といった繰り返しが複数回現れた後に、「呃(e)」を用いて発話を一時的に中断し、その直後に話題の核心である「蒸餌丝」という具体的な名詞を提示している点である。以上のような文脈から、「呃(e)」は、話者が情報を構成し直しながら、適切な語を選択しようとする認知的操作の一部として機能していると考えられる。

また、C3 の発話全体を通してみると、発話が句や節といったまとまりではなく、語単位で細かく区切られ、その間に「あの(一)」や「呃(e)」といったフィラーが頻繁に挿入されていることが分かる。これは、学習者が発話を一貫して流暢に維持することが困難な状況において、発話の流れを断絶させず、発話内容を整理するための手段としてフィラーを使用していることを示唆している。

このような「呃(e)」は単なる音声的空白を埋める手段なのではなく、発話を構築するプロセスにおける認知的機能を有しており、とりわけ発話内容の整理や語句選択を伴う場面で頻出する傾向が見られる。

以下の (8) は、C5 による「発話の整え」機能を果たす「呃(e)」の使用を示すものである。

(8) 日本語学を専攻としたことについて

- 377 NS1 <うん> {>} 、ネイティブスピーカーでもねー、そういう違いとかね、よく分からないですよ。
- 378-1 C5 ≪沈黙1秒≫んー、実は呃(e)、私は、呃(e)、最初に呃(e)、文、文学が<笑い>,,
- 379 NS1 うん、文学を選ぼうと思った？。

- 378-2 C5 呃(e)、文学が好き、です。
- 380 NS1 うんうん。
- 381-1 C5 呃(e)、村上春樹,,
- 382 NS1 うんうん。
- 381-2 C5 の作品も,,
- 383 NS1 うん。
- 381-3 C5 呃(e)、よく、呃(e)、拝読しました。
- 384-1 NS1 うんうんうん,,
- 385 C5 うん。
- 384-2 NS1 よく読んだ<笑い>。

(8) において、C5 は「んー、実は呃(e)、私は、呃(e)、最初に呃(e)、文、文学が<笑い>,,」(378-1) といった発話や、「呃(e)、文学が好き、です」(378-2)、「呃(e)、よく、呃(e)、拝読しました」(381-3) といった複数箇所で、「呃(e)」を頻繁に使用している。

この例から明らかなように、「呃(e)」は、単語と単語、あるいはフレーズとフレーズの間に挿入されており、話者が発話内容を構成・整理しながら、次に発する語句を選択するための時間を確保していることが窺われる。特に、C5 は「文学」や「村上春樹」「拝読しました」といった話題の中核となる語句を提示する前に、繰り返し「呃(e)」を挿入している。これは、学習者が自らの発話を発話文内で調整しつつ展開していること、すなわち発話構築における認知的処理を反映したものである。

さらに、(8) に見られるような「呃(e)」の使用は、節単位というよりは語単位での調整に特化している点が特徴的である。これは、JFL 学習者に共通してみられる傾向であり、このことから、「呃(e)」は主に語と語の間に挿入されて発話を繋ぐ役割を果たしていると考えられる。

このように、JFL 学習者による「呃(e)」は、主に発話を一貫して流暢に進めるための調整装置として、発話内容の整理や語の選択といった思考過程を支える役割を果たすと同時に、会話の流れを保つための対人的配慮（話を止めていないというシグナル）の機能も併せ持つと考えられる。JFL 学習者は、こうしたフィラーの使用を通じて、語彙検索や構文構築の困難を補いながら、発話の滑らかさを確保しようとしている点に特徴がある。

次に、JFL 学習者 (C5) による「フェイス」の「呃(e)」の具体例を示す (9)。

(9) 日中のドラマについて

- 155 NS1 あー、歴史のドラマとかもすごい、長いよね。
- 156 C5 額(e)額(e)、<はい> {<} =。
- 157 NS1 =<8> {>} 0回とかねー。
- 158 NS1 80回か。
- 159 NS1 それはもう1年間??[↑]、1年以上放送されるの？。
- 160-1 C5 んー、呃(e)、いいえ、半年??[↑]、
- 161 NS1 半<年> {<} ??[↑]。
- 160-2 C5 <ぐらい> {>} 。
- 162 NS1 “半年” ぐらいで、え<一> {<} =。
- 163 C5 =<額(e)> {>} 。
- 164 NS1 えっと、日本のドラマは、1週間に1回です。
- 165 C5 え [↑] ??。
- 166 NS1 だけど中国のドラマは一、1週間に何回もあるの？。
- 167 C5 呃(e)、1週間いっしゅうかゝ、6回 [↑] 。
- 168 NS1 あ、1週間に6回もあるの？。
- 169 C5 額(e)額(e)、はい。
- 170 NS1 じゃあ、毎日あるんじゃないですか？。
- 171 C5 呃(e)、いいえ。
- 172-1 C5 ≪沈黙1秒≫eng、時々、
- 173 NS1 うん。
- 172-2 C5 呃(e)、月曜日から、呃(e)、水曜日まで、
- 174 NS1 うん。
- 172-3 C5 呃(e)、放送します。
- 175 NS1 うーん。

(9) では、160-1 および 171 における「呃(e)」は「フェイス」として機能していると言える。まず、160-1 において、NS1 が「それはもう1年間??[↑]、1年以上放送されるの？」と質問したのに対し、C5 は「んー、呃(e)、いいえ、半年??[↑]」と返答している。この発話では、事実として「いいえ」と明確に否定しているにもかかわらず、冒頭に「ん (ー)」と「呃(e)」を挿入することで、否定のニュアンスを緩和していると考えられる。すなわち、相手の発言を直接的に否定することへの心理的抵抗を回避し、会話の協調性を保とうとする相手のフェイス

への配慮が読み取れる。これは、断定を避けたり、柔らかく表現したりすることによって、対話的な円滑さを維持する学習者の対人的戦略の一端であると言える。

次に、171 において、NS1 が「じゃあ、毎日あるんじゃないですか？」と確認的な質問をしたのに対し、C5 は「呃(e)、いいえ」と応答している。この場合の「呃(e)」は、主に「発話の開始」を示すだけでなく、発言内容に対する即時の断定を避け、自らのフェイスを守るためのためらいを表す機能を担っていると考えられる。実際に、C5 はその後の発話で「時々、月曜日から水曜日まで、放送します」と補足しており、事実関係にある程度の不確かさや曖昧さが含まれていることが分かる。よって、この「呃(e)」はここで、確信を伴わない発言を間接的に導入するものであり、断言回避によるフェイス保護の役割を果たしていると理解できる。

このように、(8) における 2 つの「呃(e)」は、それぞれ「相手のフェイスへの配慮」と「自己のフェイスの保護」という異なる機能を果たしているものの、いずれも発話の直接性を和らげ、対話的配慮を示す点で共通している。JFL 学習者はこのような形で、「呃(e)」を単なる発話の間を埋めるフィラーとしてだけではなく、発話の微妙なニュアンスや人間関係の調整にも積極的に使用していることが確認できる。

3) における「呃(e)」の機能の分布に関しては、JFL 学習者は全 5 種類の機能をすべて使用しているが、「発話の開始」の機能では使用例が最も少ない。しかしながら、このような「呃(e)」の使用は特徴的なものであり、注目すべきである。

以下に、JFL 学習者による「発話の開始」の使用例を示す (10)。

(10) 日本語を専攻として選んだ理由について

- 41 NS1 でも、英語以外の言葉ってすごたくさんありますよね??。
- 42 NS1 でも、中でもなんで日本語を選んだんですか?。
- 43-1 C1 んー、実は呃(e)、私は興味と言え、
- 44 NS1 うん。
- 43-2 C1 韓国語が、
- 45 NS1 うんうんうん。
- 43-3 C1 呃(e)、もっと、もっとありますね=。
- 46 NS1 =興味がある?。
- 47 C1 はいはい=。
- 48 NS1 =うーん。
- 49-1 C1 でも、呃(e)、韓国語より、
- 50 NS1 うん。
- 49-2 C1 呃(e)、日本、日本語を、

- 51 NS1 うん。
- 49-3 C1 選択す、しました。
- 52 NS1 うん。
- 53-1 C1 呃(e)、どうしてね [↑] ??,,
- 54 NS1 うん。
- 53-2 C1 い、今は、私はよく、<笑い>、よく分かりません<笑い>。

(10) において、C1 の発話「呃(e)、どうしてね？」(53-1)におけるフィラー「呃(e)」は、複数の側面に関わる機能を有していると考えられる。まず、C1 は「日本語を選択しました」(49)と結論を提示した後、再度「どうしてね？」(53)と自発的に問い直し、その選択理由に関する補足的な説明へと話題を展開している。ここでの「呃(e)」は、発話の再始動に際して挿入されており、新たな情報の導入を示す談話的な境界標識として機能していることが窺われる。

一方、発話の開始前にフィラーを挿入することで、話者は次に述べる内容を構想する時間を確保しており、これは認知的側面、すなわち情報の言語化を準備するプロセスとしての役割を果たすものであると考えられる。また、「どうしてね？」という発話は本来、聞き手が話者に向けて行う問いの形式であるにもかかわらず、ここでは話者自身があえてこの形式を用いている。これは、沈黙を避け、聞き手に対して「これから理由を述べる」という意図を伝える対人的配慮の表れであると解釈できる。

しかしながら、発話全体の流れを踏まえると、この「呃(e)」は、何よりも談話構造上の区切りとして機能していることが明確に見て取れる。直前の発話で結論が述べられているにもかかわらず、新たな情報を提示する形で発話が継続されている点から、この「呃(e)」の主たる機能としては、前の発話から区切りを置き、新たな説明に入るための導入、すなわち「発話の開始」であると解釈できる。

また、このような「発話の開始」の機能を担う「呃(e)」は、JFL 学習者の多くに確認されており、C3を除く全員が用いている。その具体例として、C4の使用例が挙げられる(11)。

(11) 日本の詩人について

- 258-1 C4 あの一、先生,,
- 259 NS1 はい。
- 258-2 C4 呃(e)、日本の有名な詩人、詩人は一谷川俊太郎のことが,,
- 260 NS1 うん、谷川俊太郎、うんうんうん。
- 258-3 C4 eng、谷川俊太郎のことがよく知っていますか<笑いながら>？。
- 261 NS1 えっとね、私はね一、文学系はあんまり知りません、うん。

- 262 C4 はい。
- 263 NS1 でもすごく有名ですね。
- 264-1 C4 はい、彼の詩歌は一,,
- 265 NS1 うん。
- 264-2 C4 本当に、好きです。
- 266 NS1 うん。
- 267 C4 呃(e)、詩歌の内容は、いつも「舌を弾く音」呃(e)、暖かくて、呃(e)、  
き、未来への希望があります。
- 268 NS1 うんうんうん。
- 269 C4 だから、あの一、呃(e)、積極的な感じがあります。
- 270 C4 だから、ん一、その人書いた作品も。
- 271-1 NS1 あ、「積極的な感じ」、ん、生きるのになんか,,
- 272 C4 はい。
- 271-2 NS1 力がね一、湧いてくる。

(11) において、C4 は日本の詩人・谷川俊太郎に関する話題について発話を展開している。直前の 264 の発話において C4 は「本当に、好きです」と述べ、詩に対する自己の感情的評価を提示しているが、267 の発話では視点を転じて、詩歌の内容そのものについての説明へと移行している。この発話の冒頭に挿入された「呃(e)」は、その内容的転換点において、話者が新たな情報の導入に入ることを相手に示す、つまり本論文における「発話の開始」の機能を果たしていると考えられる。

さらに、267 の発話内では、一つ目の「呃(e)」の後に「舌を弾く音」や二つ目、三つ目の「呃(e)」が続いており、これは話者が詩歌の内容についての表現を構築しながら発話している過程を示す。すなわち、これらのフィラーは、話者が次に述べるべき内容を一時的に検索・構成するための認知的処理の反映であると考えられる。

このように、「呃(e)」は単に思考の間を埋める曖昧な音声現象なのではなく、会話の流れにおける構造的な転換点に挿入されることで、発話の再開始や新たな情報の提示といった談話機能を担っている点に注目すべきである。実際、本例の「呃(e)」は、「それで」や「そして」といった接続詞と機能的に置き換えることも可能であり、構文的にも発話の切れ目にあたる位置に現れている点から、形式的な談話標識<sup>22</sup>としての役割を中心的に担っていると判断できる。

<sup>22</sup> 「談話標識」については、研究者によって定義に若干の違いが見られるが、「前述の発話と後述の発話の関係性を示す」という点については、概ね共通認識があると言える。小野寺(2024: 4)によれば、「談話標識」とは「聞き手に話し手の意図や、これから行う談話管理上のアクションなどを伝えるもの」であり、聞き



さらには、このような「呃(e)」は接続詞とともに現れることがある。以下は、C5 による「発話の開始」の「呃(e)」の使用例である (12)。

(12) 『名探偵コナン』について

- 239 NS1 え、『コナン』の、『《少し間》決め台詞、『真実は1つ』。
- 240 C5 おー。
- 241 NS1 それも覚えた？。
- 242 C5 [息を吸い込む音] 呃(e)、その時は…。
- 243-1 NS1 でも何を言ってるか分からないよね=,,
- 244 C5 =うんうん=。
- 243-2 NS1 =その時はねー<笑いながら>。
- 245 C5 <額> {<}。
- 246 NS1 <うん> {>}。
- 247-1 C5 呃(e)、そして、その時は、呃(e)、ほとんど、呃(e)、中国語で,,
- 248 NS1 うん。
- 247-2 C5 放送します。
- 249 NS1 うん。
- 250 C5 うん。

(12) において、C5 は NS1 からの問いかけ (241) に対して、まず 242 で「呃(e)、その時は…」と発話を開始しようとするが、内容がまとまらず発話を中断している。再度発話を始めた 247-1 では、今度は「呃(e)、そして、その時は、呃(e)、ほとんど、呃(e)、中国語で…」と複数の「呃(e)」を用いながら発話を展開している。

ここで注目すべきは、「そして」という接続詞と「呃(e)」が共起している点である。「そして」は、前の発話内容を踏まえつつ、新たな情報や展開を導入する接続詞であり、談話構造上の接続関係を明示的に示す機能を持つ。一方、「呃(e)」は、接続詞の前に位置し、話者がこれから新しい発話を始めるという合図や前触れとして機能しており、発話の開始を担う形式的な標識としての役割を果たしていると考えられる。

また、「呃(e)」が発話の冒頭や、接続詞の直前に高頻度で現れる傾向がある点については、李 (2019) も指摘しており、中国語を母語とする学習者の日本語談話場面においても同様の傾

---

手がそれを聞くことで「このような意味・意図があるのだな」と理解するといった、談話の意味の解釈を助ける役割を果たすとされる。

向が観察されたと言える。これは、フィラーが談話構造の区切れ目、すなわち文や発話の再始動点に現れやすいという特徴を示すものである。

さらに、C5 の 247 の発話全体にわたって、「呃(e)」は複数回挿入されており、話者が内容を構成しながら話を進めている様子が窺われる。これは、フィラーが認知的側面、すなわち、情報の構築や言語化における思考の間を反映していることも示している。また、沈黙を避け、聞き手に対して「これから話す」ことを知らせる対人的機能も含まれていると考えられる。

しかしながら、全体の文脈および発話構造を踏まえると、本例における「呃(e)」の中心的な機能は、やはり「発話の開始」を明示する機能にあると判断できる。特に、「そして」という接続詞が既に論理的なつながりを示している中で、あえてその前に「呃(e)」を挿入することで、話者は相手を驚かせることなく、発話の再開始をより円滑かつ自然に導こうとしている。したがって、この「呃(e)」は、接続詞と補完的に用いられながらも、話者の発話構造を支える「発話の開始」としての機能を主に果たしていると考えられる。

以上のように、JFL 学習者が多く用いている「呃(e)」の中でも、「発話の開始」の機能を持つ「呃(e)」は単なるフィラーではなく、発話の構造や談話の展開といった複数の側面に関わる機能を担い得る表現であり、特徴的なものであることが分かる。

### 3.2. 「なんか」の機能分析

本節では、まず「なんか」に関する先行研究を簡単にまとめた上で (3.2.1)、第 4・5 章の関連する結果を確認する (3.2.2)。次に、「なんか」の機能を検討し、その分類を提示する (3.2.3)。最後に、学習者の用いる「なんか」の機能について述べる (3.2.4)。

#### 3.2.1. 「なんか」に関する先行研究の整理

「なんか」の機能に関してはこれまでに多くの研究者によって多角的に検討されてきた。初期の研究では、主にフィラーとしての機能が着目され、その後、談話標識としての機能や文法化の過程に関する考察へと関心が広がっていった。以下、主要な先行研究を主に年代順に見ていく。

まず、「なんか」に注目した先行研究としては Philips (1998) がある。Philips は Schiffirin (1998) の枠組みに基づき、フィラーを「Product-related fillers (言語産出に関連するフィラー)」と「Socially motivated fillers (社会的動機付け型フィラー)」の 2 種類に分類し、「なんか」は後者に属するとしている (Philips1998 : 113-146、訳は筆者による)。

さらに、Philips は「なんか」の機能を以下の 3 つにまとめている (Philips1998 : 149)。

- ①発話のフロアを保持する (floor-holder)
- ②ためらいを示すマーカ (hesitation marker)
- ③不確実性や曖昧さを表す (express uncertainty or vagueness)

具体的な機能としては、以下のようなものが挙げられている。

- ・適切な表現を探しながらフロアを保持する
- ・(サブ) トピックの転換を導入する
- ・新たな話者のターンを導入する
- ・発話の開始を導入する
- ・知識の不足や記憶の欠如、不確実性を示す
- ・あまり断定的・自信満々に見せたくないという話者の意図を示す

同様に、渡邊 (1997) も「なんか」がフィラーとして機能する際の特徴を論じ、言いにくいことを表現する際に、躊躇いの気持ちを示すのに便利であること、また発話順番を自分のものにするために特に話し始めに頻繁に用いられることを指摘している (渡邊 1997 : 59-60) 。こうした知見は、「なんか」が発話の自然な流れや間合いを調整する装置として用いられていることを示唆している。

また、田窪・金水 (1997) は、「なんか」のような語を言い淀みの語 (本研究でいうフィラー) として位置づけつつ、その指示機能が失われ、「だいたいこんな感じ」という心的状態を表現する形式へと変化したことを論じた。さらに、「なんか」が発話の作業バッファーを管理する心的操作のモニター標識として、場つなぎ的な機能を果たすことを指摘している。また、同じく認知的な観点から「なんか」を考察した大工原 (2009) は、「なんか」を「今語られる命題情報が探索の結果として得られたものである」ことを表す形式であるとし、同様の機能を持つ「どうも」との比較を通じて、「なんか」が高度な判断や熟慮を伴わない、視覚・聴覚といった感覚的な情報や、瞬間的・直感的に得られる情報と共起しやすいことを指摘している。

「なんか」の使用によって、提示される命題が十分に検討されたものではないことが示されるという点は、非常に示唆に富んでいる。

一方、鈴木 (2000) は、談話のレベルにおいて「なんか」の機能を意味論的機能、語用論的機能、談話調整機能の3つに分類し、特に語用論的機能が発話者の意図や発話内容と密接に関わる点を強調している。具体的には、伝聞表現や婉曲表現との関連、また相手との意見の相違や否定的な内容を和らげる場面での使用が挙げられる。さらに、談話調整機能として、発話権の確保や維持に寄与している点も指摘されている。また、鈴木 (2003) は『女性のことば・職場編』の自然談話録音資料を用いた分析において、「なんか」が情報提示の際に用いられる挿入的用法として多く見られることを報告している。

「なんか」の文法的変化に注目した研究として内田（2001）と林（2006）がある。内田（2001）は、「なんか」を聞き手にとって新しい事柄（new concept）を伴う前置きのディスコースマーカー（談話標識）として捉え、その機能を「話題開始」「発話内容の具体化」「次の部分へのつなぎ」などに分類している。この研究では、代名詞や副助詞としての機能からディスコースマーカーへと変化する過程が実証的に示されており、文法化の過程における意味の漂白化も指摘されている。これにより、「なんか」の機能の多様性が歴史的変遷を通じて明らかにされている。

同様に、林（2006：46）も「なんか」をディスコース・マーカーと捉え、その文法化の過程について論じており、その結果を以下の図 6-1 にまとめている。

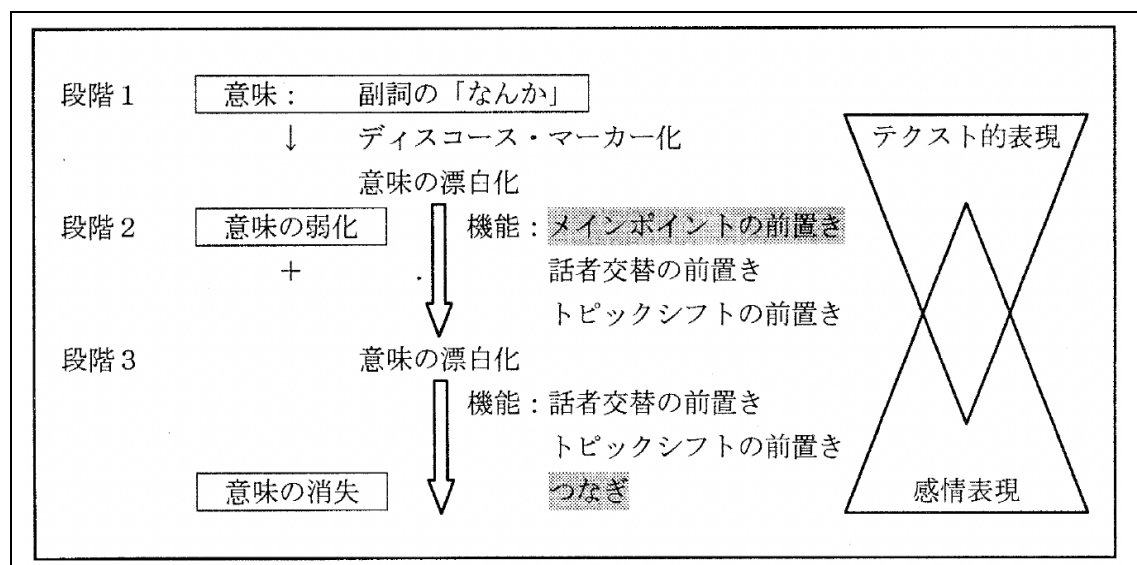


図 6-1 林（2006：46）における「なんか」の文法化の過程

具体的には、「なんか」の文法化には3つの段階がある。段階1では主に副詞として機能し、次の段階2では副詞およびディスコース・マーカーとして機能し、段階3ではディスコース・マーカーとして機能するとされており、段階3の「なんか」は主に「感情表現」を担うものとされている。

一方で、発話構造との関係に着目した研究としては、平本（2011）、森（2012）、杉崎（2017）が挙げられる。平本（2011）は、「なんか」が発話の強度に関連して使用されることを観察し、とりわけ話題の境界後や重複の後に現れやすい点を指摘している。このことは、「なんか」が会話における発話の流れを調整する機能を担っていることを示している。

また、森（2012）は、自然会話データを用いて、会話のトピックが推移する場面における「なんか」の使用を分析しており、その結果、トピックが完結可能な場所や沈黙の後に「なんか」が現れ、新しいトピックの存在を示唆し、次の連鎖を導くことが明らかにされた。

さらに、杉崎（2017）は、自己開示場面における「なんか」のコミュニケーション上の役割を考察している。会話コーパスの分析からは、①新情報の提示に際して用いられ、心内発話と共起することで臨場感を生み出すこと、②即興的な語りの中で話し手の躊躇や不確かさを示す役割を果たしていることが明らかになった。また、発話を修復する際に用いられる「なんか」は、話し手と聞き手との相互理解の達成に寄与し、不足している情報を補う機能や発話の軌道を修正する機能を有すると指摘されている（杉崎 2020）。

以上のように、「なんか」の機能に関する研究は、フィラーとしての機能から談話調整、対人的配慮、文法化、トピック導入に至るまで多面的に展開されてきた。それぞれの研究が個別の観察を通じて「なんか」の多機能性を明らかにしてきた一方、まだ共通的な枠組みは確立されていない。

### 3.2.2. 第4・5章における「なんか」の使用結果の確認

「なんか」は、日本語母語話者の会話において頻繁に使用される形式であるが、第4章の分析結果によれば、M 学習者（237 回）および JSL 学習者（549 回）において高頻度で使用されている一方、JFL 学習者ではわずか 2 回の使用にとどまっており、実質的に使用がほぼ見られないことが明らかとなった。また、「なんか」は M 学習者および JSL 学習者全員に共通して使用されていることが確認された。

第5章では「なんか」の出現位置に関する分析を行った。その結果を以下の表 6-4 に示す。グループごとに使用の最も多い位置を太字にしている。

表 6-4 グループごとの「なんか」の出現位置

		JFL 学習者	M 学習者	JSL 学習者
発話文	自発的開始部	2	46	53
の冒頭	返答開始部	-	4	6
発話文	交替後継続部		17	65
の途中	発話中継続部		163	416
発話の末尾			1	2
不明			6	7
合計		2	237	549

表 6-4 を簡潔にまとめると、「なんか」が最も多く使用されているのは、M 学習者および JSL 学習者のいずれにおいても「発話中継続部」であり、ほかの出現位置と比較して圧倒的に高い頻度が確認された。また、グループごとの特徴として、M 学習者は「自発的開始部」において比較的多く「なんか」を使用しているのに対し、JSL 学習者は「交替後継続部」での使用が多く見られる。

### 3.2.3. 「なんか」の機能分類

本章の2節における「なんか」の分析の手順に従い、3.2.1を踏まえ、本研究では「なんか」の談話機能を、主に「①発話の継続」「②発話の整え」「③フェイス」の3つに分類した。以下、それぞれの機能について、順に述べる。

#### 「①発話の継続」

話し手が自分の発話を終え、相手に発話権を譲ることが可能な場面で、他者へのターン交替を避け、自身の発話を継続させるために用いられる。この場合の「なんか」は発話権の維持・獲得を示す手段として用いられる。特に、構文的に一区切りがつく場所や一時的な沈黙の後に現れ、ターン交替を回避する役割を果たす(13)。

(13) 会話収録について

- |         |     |   |
|---------|-----|---|
| 235-1   | M3  | え、私も「名前1」さんのように、 <u>あのー</u> 、会話の収録をしなきゃいけないんですけど、       |
| 236     | NS3 | あー。   |
| 235-2   | M3  | <u>なんか</u> 最初にすごく、 <u>あのー</u> 、怖いっていうか、人に断、断る、人に断られるのが、 |
| 237     | NS3 | あー。   |
| 235-3   | M3  | すごく怖いんじゃないですか。  |
| → 238-1 | M3  | <u>なんか</u> 何回か断られて、                                     |
| 239     | NS3 | 】】 え、そうなん？。   |
| 238-2   | M3  | うんうんうん。   |
| 240-1   | M3  | 《少し間》でもあとでは、も、 <u>何っていうか</u> 、もっと、《少し間》穏やかな気持ちで、        |
| 241     | NS3 | ふふふ<笑い>。  |
| 240-2   | M3  | <笑い>やれるようになった。  |

(13) では、M3 は 235-3 において「すっごく怖いんじゃないですか。」と一応の発話の区切りをつけているが、その直後の 238-1 では「なんか何回か断られて」と続け、発話を継続している。この場面では、一時的な沈黙や聞き手の反応を挟むことなく「なんか」を用いて再び話し手の位置を保持しており、「なんか」が発話権の維持に資する表現として機能していることが分かる。

この「なんか」は、談話的には、話者交替の可能性のある構文的区切りを滑らかに乗り越えるための手段であり、認知的には、思い出しながら話を構成する過程において情報を暫定的に導入する役割を果たしている。さらに、対人的側面としては、発話を急に終わらせず、相手にまだ話し続けたいという意志を柔らかく示す働きを持つと考えられる。

しかしながら、新たな情報を導入しつつ、会話の主導権を維持しているという観点から、238-1 における「なんか」の主な機能は、「発話の継続」であると言える。

## 「②発話の整え」

発話中に内容の構成や言語化を行うための時間稼ぎとして使用されるものである。話し手は、以下のような一連の認知的処理を行っている。

- (a) 次の発言に必要な情報を想起・検索する。
- (b) 次の発言に必要な情報を言語化する。
- (c) 言語化の内容を調節する。

以上の過程において、「なんか」は、単なる遅延装置ではなく、話者の思考の可視化を担い、発話の自然さを保つ重要な要素となっている。しかしながら、以上の一連の認知的処理において、今具体的にどの段階にあるかを明確に判別するのは難しい。そのため、本研究ではこの 3 つの過程におけるフィラーを「発話の整え」とする。

以下は、その具体例である (14) 。

(14) 日本に来た理由について

- |        |     |   |
|--------|-----|---|
| 94     | NS3 | え、なんで日本に来ようと思ったの？。  |
| 95-1   | M2  | <u>えー</u> と、《少し間》まず大学の専門は <u>あの</u> 、日本語学だったんで、やっぱり、 <u>んー</u> 、日本、 |
| 96     | NS3 | うん。   |
| → 95-2 | M2  | そして、日本語学にすごく、 <u>んー</u> 、 <u>なんか</u> 親近感？、                          |
| 97     | NS3 | ほほほ。  |
| 95-3   | M2  | とても、 <u>あの</u> 、 <u>まあ</u> 、好き、                                     |
| 98     | NS3 | うんうんうん。   |

95-4 M2 ということなので、まあ、ちょっと日本に行ってみようっていう思いを抱いたんです。

99 NS3 ほほほ。

(14) では、M2 は、日本に來た理由について NS3 から質問を受け、95-1 で「まず大学の専門は…」と発話を開始している。しかし、その後の発話内容をどのように表現するかを一瞬考えるように「んー」と間を置きながら発話を進めている。続く 95-2 では、「日本語学にすごく、んー、なんか親近感??」と述べており、ここで「なんか」が使用されている。この「なんか」は、話し手が「親近感」という表現を選択する際に、一時的に発話を調整する役割を果たしている。つまり、適切な表現を探りながら言語化を進める過程で使用されており、「発話の整え」として機能している。また、(14) に見られるように、「なんか」の直前に「んー」というフィラーも使われていることから、「発話の整え」の「なんか」は単独ではなく、ほかのフィラーと組み合わせあって現れる特徴があると言える。

### 「③フェイス」

対人関係の調和を図るために使用されるものであり、以下の2つの側面がある。

- (a) 相手のフェイスへの配慮：否定的意見を述べる際や、相手の発言に対して異なる立場を示す場合に、語気を和らげ、対立を回避するために使用される。
- (b) 自己のフェイスの保護：発言内容に自信が持てない場合や、責任を明確にしたくない場合に、断言を避ける形で用いられる。話し手の態度を曖昧にすることで自身の社会的立場を守ろうとする意図が見られる。形式としては、「なんか〜のような感じ」「なんか〜かな」「なんか〜気がする」などが多い。

以下、「フェイス」の1例を示す(15)。

(15) M5 の専攻について

789 M5 】】ヨーロッパの歴史?[↑]。

790 NS3 歴史<笑いながら>。

791 M5 すっごい [大きな声で] 。

→ 792 M5 世界史ってなんか強いんです、ですよ。

(15) では、792 の「なんか」は、単に不確実性を示すだけではなく、話し手である M5 が NS3 の専門領域である歴史について過度に断定的な発言をするのを避けるために使用していると考えられる。具体的には、M5 は「世界史ってなんか強いんです、ですよ。」と言う際に、「なんか」を用いることで自分の発言を和らげ、NS3 の専門性を尊重する意図が見て取れる。このように、M5 は自分の発言に対して自信がないことを示し、相手の専門領域に対して配慮



を表すために「なんか」を使っていると思われる。したがって、792 における「なんか」は、発話の不確実性を提示するだけでなく、相手のフェイスを配慮する役割も果たしており、話し手の自己防衛と相手への配慮を同時に反映していると考えられる。

### 3.2.4. 「なんか」の機能分析

グループごとの「なんか」の機能とその使用傾向を表 6-5 に示す。「-」は、該当する機能の使用が確認されなかったことを示している。パーセンテージは、各フィラー機能がグループ内の全体のフィラーに占める割合を示しており、四捨五入して記載している。表は、M 学習者における「なんか」の機能の傾向を基準に、使用頻度の高い順に並べている。

表 6-5 グループごとの「なんか」の機能の内訳

	JFL 学習者	M 学習者	JSL 学習者
発話の整え	1 50%	153 65%	367 67%
フェイス	-	58 24%	157 29%
発話の継続	1 50%	26 11%	25 4%
合計	2 100%	237 100%	549 100%

表 6-5 から以下のことが分かる。

- 1) 「なんか」の出現頻度にはグループ間で大きな差があり、JFL 学習者（2 例）に比べて、M 学習者および JSL 学習者では著しく多く用いられている（それぞれ 237 例、549 例）。（この点は第 4 章で確認済みである。）
- 2) M 学習者および JSL 学習者では、「発話の整え」機能が最も多く、全体の 6 割を超えている。
- 3) M 学習者および JSL 学習者では、2 番目に多い機能は「フェイス」である。
- 4) 「発話の継続」機能では、その使用が最も少ない点は M 学習者と JSL 学習者に共通している。

1) の「なんか」の出現頻度にグループ間で大きな差がある点については、第 4 章ですでに確認されている。また、JFL 学習者による使用例はわずか 2 例にとどまり、分析対象としての

量的十分性を欠くため、以下の機能別分析においては、特筆しない限り、JFL 学習者を対象から除外する。

2) の「発話の整え」の「なんか」が最も多く使用されている点は、M 学習者と JSL 学習者のいずれにも共通して見られた特徴である。具体的には、M 学習者では 153 例、JSL 学習者では 367 例が確認され、いずれも全体の 6 割以上を占めている。また、全体の出現数が少ない JFL 学習者においても、2 例中 1 例が「発話の整え」に該当していた。さらに、「なんか」を使用した学習者の中では、C2 を除くすべての学習者においてこの機能での発話が確認されており、「発話の整え」が学習者全体にとって最も基本的かつ広く用いられる用法であることが、以下の表 6-6 から明らかである。「-」は使用が確認されなかったことを示す。

表 6-6 学習者ごとの「なんか」の機能との内訳

	C2	C3	M1	M2	M3	M4	M5	J1	J2	J3	J4	J5
発話の整え	-	1	15	8	36	86	8	65	107	61	89	45
フェイス	-	-	10	3	15	28	2	41	48	15	30	23
発話の継続	1	-	4	2	13	1	6	10	5	1	4	5
合計	74	96	29	13	64	115	16	116	160	77	123	73

以下に、M 学習者 (M3) の使用例を示す (16)。

(16) 一番苦労したことについて

- 226 NS3 あ、でも確かに、なんか面接とかって結構大体同じこと聞かれる。
- 227 M3 うんうん、そうそう。
- 228 M3 あ、まあまあ、じゃあ、戻りましょう。
- 229 NS3 うん。
- 230 M3 苦労したことは一、修論を書くこと、ですね。
- 231 NS3 うん。
- 232-1 M3 なんかそういう、ひと‘1人’、自分一人の時間で、ちゃんと1つの研究課題を見つけ出して、それを解決するみたいのが、
- 233-1 NS3 あー、
- 232-2 M3 すごく難しいと思います。
- 233-2 NS3 日本語学だね。
- 234 M3 そうですね。

(16) において、M3 は「一番苦労したこと」として「修論を書くこと」と述べた後、その理由を説明する際に、「なんか」を用いている。この「なんか」は、話者が自身の経験を言語化する過程で挿入されたものであり、発話に先立つ思考の整理や内容構成を可能にする役割を果たしている。宮永・大浜（2010：38）が指摘するように、「なんか」は直感的な感知に基づき「より本音に近い」発話を導く語であり、本例でも話者の内的認識を反映した自然な言語化の試みが窺える。談話的には発話の滑らかな継続に寄与し、認知的には話者が「自分一人の時間で研究課題を見つけ出す」ことの困難さをどう表現すべきか模索している状態を示している。また、相手のあいづちに続いて発話を開始していることから、聞き手への配慮という対人的側面も含まれていると考えられる。ただし、後続する文脈を見ると、M3 はそれから発話を展開・具体化しているため、本例（232-1）における「なんか」は主に発話内容の構成・調整を支える「発話の整え」として機能していると言える。

JSL 学習者も、「発話の整え」としての「なんか」を頻繁に使用しており、特に自身の経験を説明する際に、多く見られる。この傾向は JSL 学習者全体に共通しており、J1 の発話例（17）においても顕著に示されている。

(17) 一番大変だったことについて

- 178 NS2 《少し間》えー、今まで、その、今まで生きてきた中で、あの一、一番大変だったことって、どんな、ありますか？。
- 179-1 J1 大変だったこと,,
- 180 NS2 うん。
- 179-2 J1 は一、ありますけど、まあ、なんか、高校の時、なんか,,
- 181 NS2 はい。
- 179-3 J1 段々いろんなことを遭って、なんか自主的な思考を始めたからなんか、昔やったこと、知ったこと、を疑う [↑] ,,
- 182 NS2 おー。
- 179-4 J1 ことが始まって、なんか、すごくなんか、なんか、《少し間》闇とか、なんか、辛かったです。

(17) において、J1 は発話中に「なんか」を8回使用しているが、これは自身の高校時代の経験を語る際の思考過程を反映していると考えられる。J1 の発話では、思考を言語化する際に、「なんか」が頻繁に挿入されており、発話内容を調整する役割を果たしている。この特徴は J1 に限らず、ほかの JSL 学習者にも共通する傾向と見受けられ、次の例（18）でも同様の使用が確認されている。

(18) 一番大変だったことについて

- 476-3 NS2 一番苦労したことって何ですか？。
- 479 J4 一番苦労したことは一、やっぱりなんかおとといですよ。
- 480 NS2 おとといですか？。
- 481-1 J4 はい、おとといがなんかコロナのせいで、
- 482 NS2 はい。
- 481-2 J4 なんか仕事も、なんか、なんか販売ですので、外国人の方はなんか来られないと、
- 483 NS2 あー。
- 481-3 J4 売り上げが悪くなりますよね。
- 484 NS2 あー。
- 485 J4 あの時が首になるかどうかすごく心配して、また大学院の申し込みがそんなにうまく進めてないのです。
- 486 NS2 あー。
- 487 J4 はい。

(18) の例では、J4 は「一番苦労した時は一昨年」と答えた後、その理由を語る際に、「なんか」を 5 回使用している。このように、JSL 学習者は自身の経験を表現する際には、過去の記憶を辿り、それを適切な日本語に言語化するという一連の認知的操作を行う必要があるため、「発話の整え」としての「なんか」を多く挿入することがある。さらに、このような「なんか」には記憶を曖昧化する副次的な機能も存在する。

また、(17) および (18) に見られるように、「発話の整え」機能としての「なんか」は、JSL 学習者では節より小さい文法的な切れ目に多く挿入される傾向があるのに対し、M 学習者では節と節の間に多用される傾向が見られる。

3) の「フェイス」機能について、M 学習者および JSL 学習者のいずれにおいても、2 番目に多く使用されていることが確認される。また、全体的に見て、「フェイス」機能では、JSL 学習者の使用は M 学習者よりも高い傾向にある。

具体的な使用例として、JSL 学習者 (J2) の発話例 (19) を挙げるができる。

(19) 日本語学習の経験について

- 78-1 J2 まあ、漢字は中国人としては、
- 79 NS2 <はい> {<}。
- 78-2 J2 <まあ> {>}、なんか分かれるかもしれませんが、
- 80 NS2 うんうん。

78-3 J2 話しでは、全然できて、いなかったんです。

(19) では、J2 が「まあ、漢字は中国人としては」と述べた後、さらに「なんか分かれるかもしれませんが」と続けている。「分かれるかもしれませんが」という部分はすでに婉曲的な表現であり、この段階で発話を和らげるために「なんか」を追加する必要性は低いと考えられる。それにもかかわらず、「なんか」が挿入されている点から、JSL 学習者が「フェイス」機能を過剰に使用している可能性が示唆される。これにより、彼らは自身の発言をさらに和らげ、相手との対立を回避しようとする傾向が強いと解釈できる。

また、M 学習者 (M4) には、次のような使用が見られた (20)。

(20) 日本語が難しい点について

161 NS3 】】 えっ、中国、中国語にはないの?、オノマトペって。

162 NS3 そういう音を、表す表現。

→ 163 M4 は一、ありますが、でも、なんか、日本はめっちゃ多い気がします。

164 NS3 えっ、そうなんだ。

(20) では、M4 は「日本はめっちゃ多い気がします」と述べ、日本語のオノマトペに関する自分の意見を表現している。163 では、M4 は自身の見解を述べる際に、「なんか」を挿入している。この場面では、話題が NS3 の母語である日本語の特徴に関する内容であるため、NS3 にとって馴染み深い領域（縄張り）についての評価を行っていると言える。そのため、M4 は「なんか」を用いることで発話を和らげ、断定を避けることで相手への配慮を示している。これは、相手に対して過度に強い断定的な発言をすることを避けるため、自己の発言に対する責任を軽減し、対立を回避しようとする意図が感じられる。このように、M4 の発話における「なんか」は、主に「フェイス」機能を果たすものとして使用され、相手に対する配慮を示す役割を果たしている。

このことは、M 学習者が「フェイス」機能としての「なんか」を使用する際に、特に自分の意見を相手に伝える際に、相手の反応に対する配慮や断定を避けるために用いることが多いという傾向を示している。

また、(19) および (20) の事例からも明らかなように、「フェイス」機能としての「なんか」は、JSL 学習者においては節内部の小さな文法的切れ目に挿入されることが多い一方で、M 学習者では主に節と節の接続部において使用される傾向がある。

4) の「発話の継続」機能については、M 学習者および JSL 学習者のいずれにおいても、使用頻度がほかの機能と比べて顕著に低い傾向が確認された。全体としては限られた使用にとどまっているが、JFL 学習者にも 1 例が観察されている。また、M 学習者では 26 例 (11%)、JSL 学習者では 25 例 (4%) と、わずかながら M 学習者のほうが使用頻度が高い。

以下は、M 学習者 (M1) による「発話の継続」の使用例である (21)。

(21) NS3 がイタリア史を専攻とした理由について

- 521 M1 【】でも、やっぱり聞きたいですけど、どうしてイタリア史を学びたい  
と思ったんですか？。
- 522-1 NS3 あー、えー、えー、まあ、イタリアはなんか好き、普通に好きだったん  
だけど、
- 523 M1 うん。
- 522-2 NS3 んー、何でだろう、なんか自分も、日本、日本にあんまり興味がなくて  
＜笑い＞。
- 524 M1 うんうんうん、まあ、分るんですけど、そこら辺は。
- 525 M1 なんか、誰だって出身地に何っていうか、愛情 [↑]、何っていうか、  
愛情を持っているんですけど、興味っていうのは、違いますよね。
- 526 NS3 そうそうそう。
- 527-1 NS3 愛情はあるんだけど、
- 528 M1 分かる。
- 527-2 NS3 そう、研究の興味とは違うん、
- 529 M1 うん。
- 527-3 NS3 だよね。

(21) の例では、NS3 の語りに共感を示した M1 が、自身の発話を展開させていく中で「なんか」を挿入している。具体的には、「なんか、誰だって出身地に…」という発話に見られるように、自らの発話の流れを維持しながら、次の語句を模索する構えを取りつつ発話を継続している。

このような用法の「なんか」には、話者が発話を中断することなく思考を整理しながら言語化を進める際に、発話の連続性を保つという機能があると考えられる。また、談話的観点から見ると、M1 は相手の発言に対して「分かるんですけど、そこら辺は」と応答した時点で発話を終えることも可能であったが、相手への関心や同感をより明確に示すために、自身の語りを続けている。この点からすれば、本例 525 における「なんか」は、主に「発話の継続」という機能を担っていると解釈できる。

#### 4. 本章の考察

本章では、中国語母語話者である日本語学習者の談話におけるフィラーの機能に着目し、【学習環境】ごとに特徴的な使用傾向を明らかにすることを目的とする。対象とするフィラー

は、第4章および第5章の分析結果を踏まえ、使用頻度および出現位置において環境差が顕著であった「呃(e)」と「なんか」の2形式に絞る。これらのフィラーについて、各【学習環境】における機能の傾向を詳細に分析し、フィラーの運用に見られる特徴と、それに影響を与える【学習環境】との関係を考察する。

以下に、本章の1節で設定した本章の検討課題を再掲する。

- (a) 「呃(e)」および「なんか」に見られる機能の傾向には、どのような特徴があるのか。
- (b) 両形式は【学習環境】によって使用頻度に顕著な差が見られたが、それぞれの環境における特徴的な使用のあり方とはどのようなものか。

これらの課題のうち、(a)「呃(e)」および「なんか」に見られる機能の傾向について、以下のことが明らかとなった。

(a-1) JFL 学習者（「呃(e)」の使用）

- ・発話レベル：主に語レベルで使用されていた。
- ・特徴的な形式：①単純な文においても「呃(e)」を頻繁に挿入する傾向が見られた。
  - ②「呃(e)、そして…」の形式が多く学習者に確認された。
- ・機能的特徴：①「発話の整え」機能が最も多く（約6割）、語の検索時に多用される。
  - ②「フェイス」機能も比較的多く（約2割）、言いにくさの表明や自己のフェイス保護に関連。
  - ③「発話の継続」および「発話の開始」機能も計1割以上を占め、接続詞的に用いられる傾向が見られる（例えば、「で」「そして」「だから」などの意味に近い使用）。

(a-2) M 学習者およびJSL 学習者（「なんか」の使用）

- ・発話レベル：M 学習者は主に節・文レベル、JSL 学習者は語・節レベルで多用する。
- ・特徴的な形式：①両グループともに「なんか～（のような）感じ／みたいな／気がするかな…」などの形式が多かった。
- ・機能的特徴：①「発話の整え」機能が最も多い（両グループともに6割以上）。ただし、M 学習者では文全体の構成時に、JSL 学習者では節の構成時に用いられる点に違いが見られた。
  - ②「フェイス」機能はM 学習者で約2割、JSL 学習者で約3割。両グループともに断言を避けることで相手と自分双方のフェイスを守る機能として使用されていたが、JSL 学習者では過剰な傾向が見られた。
  - ③「発話の継続」機能はM 学習者で約1割、JSL 学習者ではわずか。そのうち、M 学習者には主に情報の補足や新情報提示の場面で用いられ

ていた。

(a)の結果に基づいて、(b)で考察すべきことは、以下のように整理できる。

(b-1) なぜ JFL 学習者は「発話の開始」の「呃(e)」を多用しているのか。

(b-2) なぜ JSL 学習者は「発話の整え」「フェイス」で、「なんか」を過剰に用いていたのか。

(b-3) なぜ M 学習者は節・文レベルで「なんか」を多く使用しているのか。

(b-1) について、JFL 学習者が「呃(e)」を発話の開始に多く使用している理由として、まず母語の影響が挙げられる。中国語では、「呃(e)」に相当するフィラーが非常に頻繁に使用されており、JFL 学習者はこのフィラーを母語からそのまま転用する傾向が強い。特に、JFL 学習者は日本語母語話者との会話経験が限られており、日本語の自然な発話の流れに触れる機会が少ないため、母語由来のフィラーをそのまま使用することが多い。このため、発話の開始時に「呃(e)」を挿入することで、発話を整えとともに、話の流れを作り出している。このような使用は、学習者が言葉を選びながら発話を進める際に役立つが、同時に発話に対してある種の不自然さを感じさせる場合もある。すなわち、発話の開始に「呃(e)」を多用することが、学習者の認知的な操作を補助するものの、発話の丁寧さや礼儀正しさに欠ける印象を与える可能性がある。

(b-2) について、JSL 学習者が「なんか」を過剰に使用する理由は、主に【学習環境】における日本語フィラー習得のプロセスに関連している。JSL 環境において、学習を進めると同時に、日本語母語話者の会話スタイルに直接触れる機会も多くなる。このような環境では、母語話者の会話に頻繁に現れる「なんか」に自然に接触し、そこから強い影響を受けることが考えられる。フィラー「なんか」は、「発話の整え」、また断言回避や対人関係の調整といった「フェイス」機能を果たすため、学習者はそれを繰り返して使用し、過剰に使用してしまう傾向が見られるのだと考えられる。

実際、JSL 学習者への聞き取り調査では、母語話者の表現を「自然さの指標」と捉え、意識的に模倣していることが確認されており、このことは彼らの過剰な使用を裏づけるものと言える。しかし、このような過剰な使用は必ずしも適切とは限らない。ムートンジスラン (2013) の調査によれば、学習者による「なんか」の多用は、文脈によっては不自然あるいは不適切と受け取られる場合があると指摘されている。興味深いのは、同調査において、フィラーの機能や使用場面について明示的な指導を受けた学習者は、その後、場面に応じてフィラーの使用を調整し、誤用が減少する傾向が見られた点である。これは、フォーカス・オン・フォーム (focus on form) の指導を通じて、学習者がより精緻な語用能力を獲得することを示しており、この点は Long (1983) の「指導が有益である」という指摘とも一致している。



(b-3) について、M 学習者が節や文レベルで「なんか」を多く使用する理由は、【学習環境】の変化と、日本語の文法や会話スタイルに対する適応過程に関係している。M 学習者は、JFL 環境での学習を経て、JSL 環境に移したという環境にある。また、彼／彼女らは日本語学習歴および滞日歴が3つのグループの学習者において最も長いため、彼らの日本語能力は日本語母語話者の能力に近いと考えられる。日本語母語話者との会話経験が増える中で、彼らは「なんか」を使って発話を継続し、話の流れを保つ機能を習得することができる。このような状況では、M 学習者は、「なんか」を文全体や節単位で使用することで、発話をスムーズに進行させ、会話の中で適切に情報を補足したり、新しい情報を提供したりすることができるようになる。この傾向は、学習者が日本語の会話スタイルに適応しようとする過程で自然に現れるものと考えられ、【学習環境】の違いがその使用の仕方に影響を与えていることが分かる。

以上のように、学習者のフィラー使用における傾向は【学習環境】によって大きく影響されていることが明らかである。JFL 学習者は母語の影響を受けて、「呃(e)」を多用し、特に発話の開始時に多く用いる傾向がある。これは、中国語におけるフィラー「呃(e)」の頻度が高いため、それをそのまま転用していると考えられる。対照的に、JSL 学習者は、初期段階から日本語環境に身を置いているため、「なんか」を過剰に使用する傾向がある。日本語母語話者の会話スタイルに触れながら学習していることから、会話の流れを円滑に保つための「なんか」の使用が多くなるのだと考えられる。M 学習者は、JFL 環境から JSL 環境に移行した結果として、高いコミュニケーション能力を持っていると考えられる。これにより、彼らは日本語母語話者との会話をより積極的に行っており、文や節レベルで「なんか」を多機能に使用することが多い。

これらの違いは、学習者が置かれた【学習環境】によって自然な日本語（特にフィラー）に触れる機会や、日本語母語話者との会話経験が異なることに起因している。換言すれば、【学習環境】がフィラーの機能に与える影響は、一つの次元のものではなく、学習者の発話スタイルや日本語習得の進行にまで及んでいる。【学習環境】の違いが、フィラーの使用方法やその機能の発揮にどのように関わるかを考察することは、言語学習の進行過程や学習者の発話能力の向上に対する理解を深めるために重要であり、今後はすべてのフィラーを網羅して更なる分析を行う必要がある。

## 5. 本章のまとめ

本章では、中国語を母語とする日本語学習者の談話におけるフィラーの機能に注目し、それぞれの【学習環境】における特徴的なフィラーの機能を明らかにすることを目的とした。分析対象のフィラー形式としては、第4章・第5章の出現頻度と使用位置の分析結果をもとに、

【学習環境】間で特に差異が顕著であった「呃(e)」および「なんか」の2つに焦点を当てた。調査の結果、以下の点が明らかとなった。

- 1) JFL 学習者は主に語レベルで「呃(e)」を使用し、「発話の整え」機能が顕著であった。また、「呃(e)」を発話の冒頭で用いる事例も多く見られた。
- 2) M 学習者および JSL 学習者は「なんか」を主に使用しており、「発話の整え」や「フェイス」機能においては、それぞれ異なる傾向を示した。M 学習者では文・節レベルで、JSL 学習者では語・節レベルでの使用が多かった。また、JSL 学習者は、「なんか」を過剰に使用する傾向があり、「発話の整え」および「フェイス」機能の双方においてその頻度が高かった。

これらの傾向の背景には、学習者の置かれている【学習環境】が強く関係していると考えられる。JFL 学習者は JFL 環境下で日本語母語話者との接触機会が限られているため、母語である中国語のフィラー「呃(e)」をそのまま使用する傾向が見られた。これに対し、JSL 学習者は初期段階から JSL 環境に身を置いており、日常的に日本語母語話者の口語表現を模倣する中で、「なんか」の使用が習慣化したと考えられる。M 学習者は JFL 環境から JSL 環境へ移行する中で、自然な会話経験を蓄積しており、フィラーの使用においても、その機能によって使い分ける能力を身につけていた。

本章の分析を通じて、学習者のフィラー使用における傾向は、単なる形式や出現位置の習得にとどまらず、フィラーの機能に関わる談話構成能力や対人配慮能力の発達とも関連していることが示唆された。

一方で、本研究にはいくつかの限界がある。例えば、フィラーの機能分類においては、文脈解釈に依存する部分が多く、分析者の主観を完全に排除することが難しい点や調査対象者の人数が限定的である点などが挙げられる。

今後の課題としては、学習者一人ひとりに着目した縦断的な研究の必要性が挙げられる。また、ほかのフィラー形式、特に 3 つの【学習環境】に共通して見られた「あの(一)」 「ん(一)」などの形式を分析することで、【学習環境】の影響をより明確にすることができる。これにより、学習者の談話運用能力の発達過程について、さらに詳細な理解が得られることが期待される。

## 第3部 結論

第3部は2章から構成されている。具体的には、全体の考察を行う第7章と、全体のまとめおよび今後の課題を示す第8章から成る。

第7章では、これまでの分析結果を総合し、各【学習環境】における談話遂行上の特徴とフィルター使用の関連性について検討する。

第8章では、本研究の総括を行い、全体のまとめと研究の意義を確認した上で、今後の課題や展望について述べる。

## 第7章 フィラー使用と学習環境に関する総合的考察

本章では、1 節で本章の目的、2 節でフィラーの使用と【学習環境】、3 節でフィラーの使用と【学習環境】以外の要因について述べる。

### 1. 本章の目的

本論文では、中国語を母語とする日本語学習者の談話におけるフィラーの使用について、【学習環境】（JFL・JSL・M）の違いがどのように影響を及ぼすのかを考察してきた。ここで、本研究のリサーチクエスチョンを再掲し、本章で扱う内容を整理する。

- (a) JFL 学習者、JSL 学習者、M 学習者のフィラー使用（形式・出現位置）はそれぞれどのような傾向を示すか。その使用傾向に【学習環境】との関連は見られるか。（第4、5章）
- (b) 各グループにおいて、使用されるフィラーの形式・出現位置のうち、【学習環境】による差異が特に顕著に見られるものは何か。また、それらの談話機能と使用の傾向にはどのような特徴があるか。（第6章）
- (c) フィラーの使用（形式・出現位置・機能）に関して、【学習環境】はどのように関与しているか。また、【学習環境】以外に影響を与えている要因はあるか。あるとすれば、それはどのように影響していると考えられるか。（第7章）

以上の3つのリサーチクエスチョンのうち、(a)については、第4章でフィラーの形式、第5章でフィラーの出現位置について調査・分析を行った。また、(b)については、第6章で、第4章と第5章の調査結果を踏まえ、【学習環境】による差が最も大きく見られた「呃(e)」および「なんか」の2形式に焦点を当て、それらの機能および使用傾向について分析・考察した。

(c)については、本章で詳しく考察する。具体的には、第4章から第6章の分析結果を総合し、【学習環境】がフィラーの使用・習得に与える影響を議論した上で(2)、【学習環境】以外の要因にも注目し、フィラーの使用・習得に影響を与える可能性のある要素を検討する(3)。

### 2. フィラーの使用と学習環境

本節では、2.1 節で第4章から第6章で分析したフィラーの使用状況をまとめた上で、【学習環境】ごとに学習者の使用状況に注目し、考察を行う。具体的には、2.2 節で JFL 環境の学習者、2.3 節で JSL 環境の学習者、2.4 節で M 環境の学習者について整理する。最後に、2.5 節でそれぞれの使用状況と【学習環境】との関連を検討する。

## 2.1. フィラーの使用状況のまとめ

まず、第4章で述べたように、各グループの学習者のフィラーの使用頻度や種類・形式には明確な違いが見られた。その結果を以下の表 7-1 に示す。

表 7-1 フィラー形式の使用状況

	JFL 学習者	M 学習者	JSL 学習者
フィラー全体の使用頻度	◎	○	●
フィラー全体の異なり形式	◎	●	○
日本語フィラーの使用頻度	○	◎	●
中国語フィラーの使用頻度	●	○ (少しあり)	なし
日本語フィラーの異なり形式	○	●	◎
日本語フィラーの種類	○	●	◎
日本語音声型フィラーの頻度	●	○	◎
日本語語彙型フィラーの頻度	○	◎	●
日本語表現型フィラーの頻度	ほぼなし	●	○
日本語音声型フィラーの形式	「ん(ー)」	「ん(ー)」	「え(ー)」
日本語語彙型フィラーの形式	「あの(ー)」	「なんか」	「なんか」
日本語表現型フィラーの形式	ほぼなし	「何っていうか」	「そう(で)すね (ー)」
学習者全員に見られた形式	呃(e)、ん(ー)、あ (ー)	なんか、あの(ー)、こ う	なんか、まあ (ー)、え(ー)

頻度が高い、形式が多い：「●」

頻度、または形式が中間にある：「◎」

頻度が低い、形式が少ない：「○」

「」：当該項目に最も多い形式

表 7-1 から見ると、JFL 環境、M 環境、JSL 環境の学習者の間で、フィラーの使用傾向に明確な違いが見られる。表 7-1 を簡潔にまとめると、次のようになる。

- ・ JFL 環境の学習者は比較的頻繁にフィラーを使用しており、そのほとんどが母語である中国語フィラーである。日本語フィラーの使用頻度は低く、使用されるフィラーの

種類や形式も限られている。

- ・JSL 環境の学習者はフィラーを頻繁に使用しており、すべてが日本語フィラーである。日本語フィラーの使用頻度は高いものの、使用される種類や形式のバリエーションはM 環境の学習者より少ない。
- ・M 環境の学習者はフィラーの使用頻度が低い。主に日本語フィラーを使用し、中国語フィラーもわずかに見られた。日本語フィラーの使用頻度は、JFL 環境の学習者より高いものの、JSL 環境の学習者には及ばず、両者の中間に位置している。

また、【学習環境】ごとのフィラーの出現位置の傾向については、第5章で述べたように、以下の表7-2 に示す通りである。

表 7-2 フィラーの出現位置の使用状況

	JFL 学習者	M 学習者	JSL 学習者
「発話文の冒頭」の頻度	●	◎	○
「発話文の途中」の頻度	○	◎	●
「発話文の末尾」の頻度	ほぼなし	○	少しあり
「自発的開始部」の頻度	◎	●	◎
「返答開始部」の頻度	●	○	●
「交替後継続部」の頻度	●	○	◎
「発話中継続部」の頻度	○	●	◎
「自発的開始部」の形式	「呃(e)」	「なんか」	「なんか」
「返答開始部」の形式	「呃(e)」	「あの(一)」	「え(一)」
「交替後継続部」の形式	「呃(e)」	「なんか」	「なんか」
「発話中継続部」の形式	「呃(e)」	「なんか」	「なんか」

頻度が高い、形式が多い：「●」

頻度、または形式が中間にある：「◎」

頻度が低い、形式が少ない：「○」

「」：当該項目に最も多い形式

表 7-2 を要約すると、次のようになる。

- ・JFL 環境の学習者は、「発話文の冒頭」と「発話文の途中」における「交替後継続部」でフィラーを多く使用し、また「呃(e)」を頻繁に使用している。

- ・JSL 環境の学習者は、「発話文の途中」でのフィラー使用が多いが、「発話文の冒頭」での使用は少ない。「なんか」は主に「返答開始部」以外で使用されている。
- ・M 環境の学習者は、「発話文の冒頭」と「発話文の途中」におけるフィラーの使用頻度が JSL と JFL 環境の中間的な使用傾向を示し、また「なんか」を「返答開始部」以外で多用している。

フィラーの機能の傾向については、第 6 章の結果に基づき、以下の表 7-2 に示す。

表 7-3 「呃(e)」および「なんか」の機能と使用傾向

	JFL 学習者	M 学習者	JSL 学習者
2 形式の頻度	◎	○	●
「呃(e)」の使用	●	○ (少しあり)	-
「呃(e)」の機能	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「発話の整え」：語選びの際に多く使用</li> <li>・「フェイス」：自分のメンツを守るために多く使用</li> <li>・「発話の継続」・「発話の開始」：接続詞と置換可能な場合が多い</li> </ul>	日本語以外の言語に切り替える際に現れやすい	-
「呃(e)」の特徴	① 主に語レベル ② 簡単な文でも多く使用	-	-
「なんか」の使用	○ (少しあり)	◎	●
「なんか」の機能	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「発話の整え」：文全体の構成を考える際に多く使用</li> <li>・「フェイス」：自分・相手の面子を守るための断言回避が多い</li> <li>・「発話の継続」：新情報の提示や補足</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「発話の整え」：節の構成を考える際に多く使用</li> <li>・「フェイス」：断言回避を過剰に使用</li> <li>・「発話の継続」：使用頻度が少ない</li> </ul>

「なんか」の 特徴	-	① 節・文レベルで使用 ② 「なんか〜感じ／みたい ／気がするかな…」が多い	① 語・節レベルで使用 ② 「なんか〜感じ／みたい な／気がするかな…」が多 い
--------------	---	--	---

頻度が高い、形式が多い：「●」

頻度、または形式が中間にある：「◎」

頻度が低い、形式が少ない：「○」

「」：当該項目に最も多い形式

表 7-3 を簡潔にまとめると、次の通りである。

- ・ JFL 環境の学習者は、「呃(e)」を語レベルで多用しており、特に語の検索や自己フェイス保護に使う傾向がある。
- ・ JSL 環境の学習者は、「なんか」を多用するが、特に節の構成や断言回避の機能をよく利用し、「フェイス」保護のために過剰に使用する傾向がある。
- ・ M 環境の学習者は、「なんか」を節・文レベルで使っており、文の構成や断言回避の「フェイス」をバランスよく使用している。

これら（表 7-1、7-2、7-3）を踏まえ、次に各環境におけるフィラーの使用と習得を整理した上で、【学習環境】のあり方について検討する。

## 2.2. JFL 環境の学習者におけるフィラーの使用

本節では、JFL 環境の学習者が日本語談話において使用するフィラーの形式、出現位置、および機能の特徴を分析し、【学習環境】がフィラー使用に及ぼす影響を考察する。機能に関しては、使用が最も多いフィラーである「呃(e)」の談話的機能を分析した。

まず、本研究の調査対象となった JFL 環境の学習者は、日本語を中国でのみ学習した学習者（China : JFL 学習者、5 名）で、以下の特徴も持っている。

- 1) 中国でゼロから日本語を学び、調査時まで中国でのみ生活している
- 2) 中国語で日常生活を送り、日本語は限られた場面でしか使わない

JFL 環境の学習者におけるフィラーの使用状況を以下の表 7-4 に示す。



表 7-4 JFL 環境の学習者におけるフィラーの使用状況

フィラーの 形式と頻度	<p>①中国語フィラーの多用、日本語フィラーは少ない</p> <p>②音声型フィラーが多く、その次が語彙型フィラー</p> <p>③「呃(e)」の使用が突出</p> <p>特徴 1: フィラー全体の使用頻度がやや高いが、そのほとんどが中国語フィラーのため、日本語フィラーは使用頻度もフィラーのバリエーションも少ない</p>
フィラーの 出現位置と 頻度	<p>①「発話文の途中」→最も多い、「発話文の冒頭」→多い、「発話文の末尾」→ほぼなし</p> <p>②「返答開始部」と「交替後継続部」での使用が多い</p> <p>特徴 1: 発話位置によるフィラーの使い分けがほぼ見られない→「呃(e)」を全ての発話位置で使用</p>
フィラーの 機能と頻度	<p>①「発話の整え」(ほとんど)→主に語レベルの言葉探し</p> <p>②「フェイス」(比較的多い)→自分のフェイスを守る：言いくさの表明</p> <p>③「発話の継続」・「発話の開始」(比較的少ない)→接続詞や談話標識などの機能と類似している</p> <p>特徴 1: 「呃(e)」は単文にも多く現れ、主に語レベルの言葉探しの「発話の整え」が多い</p>

フィラーの形式について、JFL 環境の学習者は、日本語のフィラーよりも母語である中国語のフィラーを多く使用しており、特に「呃(e)」の使用が突出している。また、フィラーの種類としては音声型フィラーの使用が最も多く、次に語彙型フィラーが続く。全体としてフィラーの使用頻度はやや高いものの、そのほとんどが中国語フィラーであるため、日本語フィラーの使用頻度は低く、バリエーションも限られている。このような傾向は、Iwasaki (2011) をはじめとする多くの研究で、日本語談話において学習者が母語のフィラーを用いることが指摘されている点と一致している。また、陳 (2023) などは、中国語フィラーの使用が日本語母語話者にマイナスの印象を与える可能性を示しており、この意味では「呃(e)」のような中国語フィラーの使用はポライトネスに欠けていると言える。言い換えれば、JFL 学習者のフィラー使用は日本語らしさが不足していることが示唆される。

フィラーの出現位置に関して、JFL 環境の学習者は、「発話文の冒頭」でフィラーを頻繁に使用していることがやや特徴的である。また、フィラーの使用が特に多いのは「返答開始部」と「交替後継続部」であり、発話位置によるフィラーの使い分けはほぼ見られず、ほぼすべての発話位置で「呃(e)」を用いる傾向がある。王 (2016) や高 (2018) でも、学習者が無意識に中国語フィラーを用いていることが確認されており、日本語のフィラーと母語のフィラーを区別して使い分ける能力がそこまで発達していないことが窺われる。

フィラーの機能について、JFL 環境の学習者がフィラーを用いる際に利用する主な機能は「発話の整え」であり、特に語レベルの言葉探しの際に使用されることが多い。次に多いのが「フェイス」であり、自分のフェイスを守るための言いにくさの表明として機能している。一方、「発話の継続」および「発話の開始」の機能で使われることは比較的少ないが、それらは接続詞や談話標識によって取って代わられる傾向がある。JFL 環境の学習者は、日本語の接続詞（「で」「だから」「そして」など）を十分に習得していないため、それらの代わりとして「呃(e)」を使用している可能性がある。このような傾向は、石黒（2022）の研究結果とも一致しており、JFL 環境での学習初期には中国語フィラーが頻繁に使用されるものの、学習が進むにつれて日本語フィラーへと移行することが示されている。また、日本語学習の初級段階の学習者は「何も話さない間がフィラーの代わりをし、フィラーを話しはじめの合図として使う」と指摘されている（石黒 2019）。このことから、JFL 環境のみにとどまる学習者の場合、日本語フィラーの習得が進みにくく、中国語フィラーに依存し続ける可能性が依然として高いと考えられる。一方、「発話の継続」および「発話の開始」としての「呃(e)」は比較的少ないため、学習が進むにつれて、これらの機能を持つフィラーが少なくなる可能性がある。他方では、JFL 環境の学習者は短文での発話が多く、接続詞を用いるよりも、「呃(e)」を挟みながら話すことで談話を構築しようとする傾向があると考えられる。

以上の分析から、JFL 環境の学習者はフィラーの使用頻度自体は比較的高いものの、日本語フィラーの使用は少なく、主に母語のフィラー「呃(e)」を多用していることが分かった。また、フィラーの使用位置の使い分けが少なく、「発話の整え」や「フェイス」の機能を果たすために「呃(e)」を使用している傾向が確認された。しかし、日本語談話における母語のフィラーの使用は相手に与える印象があまりよくないため、本研究における JFL 環境の学習者が使用している「呃(e)」が「フェイス」として機能しているかどうかについてはまだ検討する余地があると思われる。

以上をまとめると、本研究における JFL 環境では学習者が日本語の自然な談話の流れを身につけにくく、母語の影響を強く受けることを示唆している。

次節では、JSL 環境の学習者がどのようにフィラーを使用するのかを分析する。

### 2.3. JSL 環境の学習者におけるフィラーの使用

本研究の調査対象となった JSL 環境の学習者は日本語を日本でのみ学習した学習者（Japan : JSL 学習者、5 名）で、以下の条件も満たしている。

- 1) 日本で日本語をゼロから習い始めてから、調査時まで日本に滞在している
- 2) 日本語で日常生活を送り、中国語は限られた場面でしか使わない

JSL 環境の学習者におけるフィラーの使用状況は、以下の表 7-5 の通りである。

表 7-5 JSL 環境の学習者におけるフィラーの使用

フィラーの形式と頻度	①日本語フィラーのみを使用 ②語彙型フィラーの使用が多く、その次が音声型フィラー ③「なんか」「まあ」の多用 特徴 1: (日本語) フィラーの使用頻度が高い割に、バリエーションが比較的少ない
フィラーの出現位置と頻度	①「発話文の途中」→最も多い、「発話文の冒頭」→少ない、「発話文の末尾」→ほんの少し ②「返答開始部」での使用が多い 特徴 1: 発話位置によるフィラーの使い分けがある→返答開始部で「え(ー)」、そのほかの位置では「なんか」を多用
フィラーの機能と頻度	①「発話の整え」(ほとんど)→節の構成 ②「フェイス」(比較的多い)→相手と自分のフェイスを守る: 過剰に使用 ③「発話の継続」(比較的少ない)→補足や新情報提示 特徴 1: 「呃(e)」はなく、「なんか」は語・節レベルで使用され、「なんか〜感じ/みたいな/気がする…」などの形式が多い

フィラーの形式に関して、JSL 環境の学習者は、日本語のフィラーのみを使用する傾向がある。また、語彙型フィラーの使用が多く、次いで音声型フィラーが使用される。「なんか」や「まあ」の多用が顕著であり、フィラーの使用頻度は高いものの、そのバリエーションは比較的少ない。この点について、日本語のフィラーは、時間稼ぎ、ためらいの表現、聞き手の注意を引く役割を持つとの指摘があるが(野村 1996 など)、JSL 環境の学習者は、日常的に日本語母語話者、特に「なんか」の使用が多いと言われている(飯尾 2006 など) 20 代の若年層と会話する機会が多く、自然な談話の中で「なんか」を習得している可能性が高い。それにより、日本語母語話者の話し方を意識的・無意識的に模倣した結果、特定のフィラー「なんか」などを突出して用いることになった。

フィラーの出現位置について、JSL 学習者のフィラーの出現位置には特徴的な傾向が見られる。「発話文の途中」での使用が最も多く、「発話文の冒頭」では少なく、「発話文の末尾」ではほとんど見られない。この点について、蔡(2007)は、JSL 学習者が日本語母語話者に比べて「なんか」を発話の開始部から中心部、終結部まで広く使用する傾向にあることを指摘しており、使用頻度はさておき、本研究の結果ともほぼ一致している。また、特に「返答開始部」での使用が多く、発話位置によるフィラーの使い分けが認められ、「返答開始部」では「え

(一)」が多用される。この点に関して、中島（2011）は、発話頭のフィラーが談話進行の管理に関わることを指摘しており、JSL 学習者が「返答開始部」で「え(一)」を多用する傾向は、会話の流れを調整するためのものと考えられる。

フィラーの機能について、JSL 学習者は節の構成を補助する際、「発話の整え」としての「なんか」を頻繁に使用し、それに次いで「フェイス」としての「なんか」を多く用いている。葛（2015）は、JSL 環境の学習者が「談話調節機能」を中心にフィラーを使用する傾向があり、日本語母語話者と同様に「対人調節機能」よりも高頻度で使用することを明らかにしている。本研究の結果も葛（2015）の研究結果を支持している。また、Iwasaki（2011）は、JSL 環境にいる学習者では、留学を通じて認知的なフィラー（時間稼ぎのもの）が少なくなり、社会的に有用なフィラー（対話相手との関係構築に重要な役割を持つもの）が多くなることを指摘している。本研究において JSL 学習者が「フェイス」の機能を持つ「なんか」を多用することは、彼らが社会的な調整のために「フィラー」を活用していることを示していると考えられる。

しかし、JSL 学習者は相手や自分のフェイスを守るために「フェイス」として「なんか」を過剰に使用している傾向がある。日本語では直接的な表現を避ける傾向があり、「なんか」はそのための柔らかい表現として機能する（内田 2007、福原 2009）。また、「なんか」には、「具体的には、伝聞に呼応するもの、婉曲表現に呼応するもの、過去表現と共起するもの、相手と食い違う意見を暗示するもの、否定的な意見を暗示するもの（鈴木 2000：74）」などもある。このことから、「なんか」はさまざまな機能を持っており、使いやすい形式であることが分かる。JSL 学習者は、日本語母語話者との日常的なやり取りを通じて、その談話スタイルを模倣し、「なんか」のようなフィラーを自然に習得する。しかし、習得の過程で語用的な微細差（例えば、頻度や使用場面、語用的意味）まで精緻に捉えることは容易ではなく、結果として「なんか」を過剰に使用するようになったのだと考えられる。この現象は中国語母語話者に限らず、英語母語の日本語学習者においても観察されており、過剰使用が文脈不適合や対人関係における誤用を引き起こすことが指摘されている（Iwasaki2013）。

重要なのは、この過剰使用が単なる模倣や「悪い癖」として片づけられるものではなく、むしろ学習者が母語話者の談話行動に対して高い感受性を持ち、社会的受容を得ようとする積極的な試みの一環であるという点である。すなわち、JSL 学習者は自然談話の一要素としてフィラーを「習慣的」に取り込むが、そこには明示的な語用知識の不足が介在し、結果として「不自然さ（過剰使用）」や「誤用」が生じる。

以上を総括すると、JSL 学習者が「なんか」といったフィラーを過剰に使用するという現象は、彼らが第二言語環境において自然談話の習得を進める中で生じる必然的な過程の一部であ

り、これを精緻化し適正化するためには、学習者の語用能力の発達段階に応じた明示的指導および社会文化的背景の理解促進が不可欠であると考えられる。

次節では、M 環境の学習者におけるフィラーの使用状況について検討する。

## 2.4. M 環境の学習者におけるフィラーの使用

本研究の調査対象となった M 環境の学習者は日本語を中国と日本で学習した学習者 (Mixed : M 学習者、5 名) で、以下の条件も満たしている。

- 1) 中国で日本語をゼロから習い始め、来日までに N1 を取得し、調査時点まで日本に留学中の大学院生 (うち、日本語専攻者 3 名)
- 2) 日常生活では、中国語と日本語の両方を使用している

M 環境の学習者におけるフィラーの使用状況を、以下の表 7-6 に示す。

表 7-6 M 環境の学習者におけるフィラーの使用状況

フィラーの形式と頻度	<p>①日本語フィラーがほとんどで、中国語フィラーもほんの少し使用</p> <p>②語彙型フィラーの使用が多く、その次が表現型フィラー</p> <p>③「なんか」「あの(一)」が多用される、「こう」は M グループに特有</p> <p>特徴 1: フィラーの使用頻度は低い、バリエーションが多い</p>
フィラーの出現位置と頻度	<p>①「発話文の冒頭」・「発話文の途中」→中間、「発話文の末尾」→少ない</p> <p>②「返答開始部」・「交替後継続部」→あまり使用しない</p> <p>特徴 1: 発話位置によるフィラーの使い分けがある→「返答開始部」で「あの(一)」、そのほかの位置では「なんか」を多用</p>
フィラーの機能と頻度	<p>①「発話の整え」(多い)→文全体の構成</p> <p>②「フェイス」(比較的多い)→相手と自分のフェイスを守る: 断言回避</p> <p>③「発話の継続」(少数)→補足や新情報提示</p> <p>特徴 1: 「なんか」は主に節・文レベルで使用され、「なんか〜感じ/みたいな/気がするかな…」などの形式が多い</p>

フィラーの形式について、まず、M 環境の学習者は主に日本語のフィラーを使用するものの、中国語のフィラーも少量用いる傾向が見られた。この要因として、彼らが日本の大学に留学している一方で、所属するゼミナールには中国出身の留学生が多く、日常的に中国語を使用する機会が多いことが挙げられる。そのため、日本語での談話においても、無意識のうちに母語のフィラー「呃 (e)」が現れるのだと考えられる。

また、M 環境の学習者は「なんか」のような語彙型フィラーを多用する傾向がある。この点については、フィラーの習得過程に関する先行研究（石黒 2022）の指摘と一致している。また、小西（2018）によれば、日本語学習者は習熟度が向上するにつれて、使用するフィラーのバリエーションが増える傾向にある。この指摘は、M 環境の学習者に見られた「フィラーの使用頻度は比較的低い、バリエーションは多い」という特徴とも一致している。さらに、石黒（2022）は、日本語環境に身を置くことで「なんか」などの語彙型フィラーの使用が促進されることを指摘しており、M 環境の学習者においても、日本語環境での生活を通じて語彙型フィラーの使用が増えたと考えられる。

さらに、「こう」のような高度な表現型フィラーの使用も M 環境の学習者には観察された。小出（2010）によれば、「こう」のようなフィラーは、特に抽象的な概念や難しい内容を説明する場面で多く用いられる傾向がある。M 環境の学習者は大学院生であり、研究活動やゼミナールなどのアカデミックな場面で日本語を使用する機会が多い。そのため、論理的な構成を意識した発話を行う際に、「こう」などのフィラーを活用している可能性が高いと考えられる。

M 環境の学習者は、返答開始部では「あの(一)」を、そのほかの位置では「なんか」を多用する傾向が見られた。このことから、M 環境の学習者は発話の位置に応じてフィラーを使い分けている可能性が示唆される。この傾向は、小西（2018）が指摘する「初級・中級レベルの学習者はフィラーを使い分けないが、上級レベルの学習者は使い分けるようになる」という傾向と一致している。つまり、これは日本語の高度な運用能力の表れと考えられ、特に M 環境の学習者のうち3名が日本語専攻であることも、この結果を裏付ける要因の一つといえる。

フィラーの機能について、M 環境の学習者は中国語フィラー「呃 (e)」の使用がわずかであり、特定の特徴は確認されなかった。一方で、「なんか」の使用には明確な特徴が見られた。彼らは「なんか」を多用しているものの、そのほとんどが節や文レベルで使用されており、語レベルでの「発話の整え」としての使用は少なかった。この点から、M 環境の学習者は比較的高い言語運用能力を持っていると推測できる。

さらに、「なんか」は「フェイス」としての機能を果たす場面でも多く使用されていた。M 環境の学習者は日本語専攻者が多く、アカデミックな環境での発言が求められることから、発話の対人的配慮を調整するための「フェイス」としてのフィラーを多用していると考えられる。加えて、前述の通り、このような対人関係の調整を目的としたフィラーの使用は、学習者の留学経験とも関連している可能性がある。この特徴は、M 環境の学習者が高度な社会言語的能力を備えていることを示唆している。

以上のように、M 環境の学習者は、留学を通じて日本語フィラーをより多様に用いることができるようになり、日本語母語話者に近い運用が可能になっていることが分かった。一方で、彼らのフィラー使用は日々の発話環境からの影響も受けている。

次節では、3 つの環境における学習者のフィラー使用状況を総合的に考察し、【学習環境】がフィラーの使用や習得にどのような影響を与えるのかについて検討する。

## 2.5. フィラーの使用と【学習環境】の影響

本節では、これまでの分析結果を総合的に考察し、【学習環境】がフィラーの使用や習得に与える影響について論じる。

まず、フィラーの使用形式と【学習環境】の相関関係について整理する。JFL 環境のみで日本語を学習する JFL 学習者は、日本人や自然な日本語と接する機会が限られている。そのため、日常的に使用する言語である中国語の影響を強く受ける傾向にあり、発話する際に母語のフィラー（特に「呃(e)」）を頻繁に使用することが確認された。それに対し、JSL 環境で学習を開始した JSL 学習者は、日本語のフィラー（特に「なんか」）を多用し、中国語フィラーの使用は確認されなかった。このことから、日本語フィラーの習得には、JSL 環境での学習が一定の役割を果たしていると考えられる。なお、JFL 環境で学習を開始し、その後 JSL 環境に移行した M 学習者について見ると、JFL 学習者と JSL 学習者の中間的な特徴を示していた。すなわち、中国語フィラーと日本語フィラーの両方を使用する傾向が見られたものの、中国語フィラーの使用頻度は低く、日本語フィラーの使用が優勢であった。このことから、JFL 環境で学習を開始した場合であっても、JSL 環境へ移行することで、日本語フィラーの習得が促進される可能性が示唆される。その理由について、フィラーのような言語項目は、日本語教育において体系的に指導されることが少なく、学習者は自然習得に依存せざるを得ないのが現状である。そのため、JSL 学習者および M 学習者は、日本語や日本人との自然な接触を通じて「なんか」などのような日本語らしいフィラーを習得したと考えられる。一方で、JFL 環境のみで学習を続けた JFL 学習者は、日本語フィラーを習得しにくく、代わりに母語のフィラーを継続して使用する傾向が現れたと思われる。

フィラーの出現位置に関して、JFL 学習者は発話文の冒頭や発話文の途中でフィラーを使用し、発話の準備や言い淀みを示す役割を担わせている。JSL 学習者は発話文の途中でフィラー、特に「なんか」を多く用い、それによって主に表現を曖昧化したり柔軟性を高めたりしている。M 学習者は JSL 学習者に近い使用傾向を見せている。また、出現位置によってフィラーを使い分ける傾向は JSL 学習者と M 学習者に見られた。これらのことから、【学習環境】がフィラーの出現位置の傾向にも影響を及ぼすことが分かった。

フィラーの機能の観点から見ると、「発話の整え」としてのフィラーが最も多く使用されている。この点は3つの環境の学習者に共通し、母語話者の使用傾向とも類似している。しかし、JFL 学習者は「発話の開始」や「発話の継続」にも多く使用し、その場合フィラー形式は接続詞や談話標識として機能しており、M 学習者と JSL 学習者が使用するフィラーの機能とは異なる役割を果たしている。JSL 学習者の「なんか」は表現の曖昧化や断言の和らげを含む、自分と相手のフェイスを守るためのものであることも多く、母語話者の使用と類似した特徴を示している。M 学習者は、JSL 学習者と同様に「なんか」を多用する傾向があるが、異なる使用傾向もある。例えば、「発話の整え」では、M 学習者の使用頻度は JSL 学習者より少なく、「フェイス」では、JSL 学習者より多く使用している。以上のことから、【学習環境】の違い（JFL か JSL か）が学習者のフィラーの機能に影響を及ぼすことが分かる。一方、同じく JSL 環境にいる（JSL と M）学習者の間でもフィラーの使用傾向に違いが見られるという事実は、フィラーの習得が【学習環境】以外の要因からも影響を受ける可能性を示している。

以上の分析を総合すると、【学習環境】の違いがフィラーの使用・習得に大きく影響することが明らかとなった。具体的には、JFL 環境のみで学習した場合、日本語母語話者との自然な接触が限られるため、母語の影響が強く残り、日本語のフィラーの習得が進みにくい。一方、JSL 環境に長期間身を置くことで、「なんか」や表現型「何っていうか」「そう(で)すね(一)」のような日本語特有のフィラーが使用されるようになり、それに伴い発話の流暢さや自然さが向上する可能性が高い。この点については、JFL 環境から JSL 環境へ移行した M 学習者のフィラーの使用傾向が、JSL 環境で学習を開始した JSL 学習者と類似していることから、JSL 環境への移行が日本語フィラーの習得を促進する要因となることが示唆される。これは、学習者が JSL 環境での実際の言語使用を通じて、日本語母語話者のフィラーの使い方を模倣し、徐々に自身の発話に取り入れていく過程を反映していると考えられる。

しかし、同じく JSL 環境に身を置いたとしても、学習者ごとにフィラーの使用傾向に違いが見られることから、フィラーの習得は【学習環境】だけでなく、ほかの要因の影響も受けている可能性がある。この点については、次節で考える。

### 3. フィラーの使用と【学習環境】以外の要因

本研究の結果から、フィラーの使用（特にフィラーの形式および機能）に影響を与える要素として【学習環境】が重要であることが示された。しかし、フィラーの使用には【学習環境】以外にもさまざまな要因が関与していると考えられる。以下でその主要な要因について論じる。



まず、フィラーの使用に最も関与しているのは学習者の個人差であると考えられる。また、この個人差を生む理由には、主に、日本語に触れる頻度、学習者の言語使用の志向性、性格の違いの3点が挙げられる。

学習者は生の日本語の視聴歴の有無／長さによって、フィラーの使用が変化することが指摘できる。例えば、JFL 学習者の中で「あの（一）」というフィラーの使用が特に多かったことが挙げられる。JFL 学習者の中でも、C3 が最も頻繁に使用していたが、この学習者は日本語母語話者との会話の機会が多くないものの、ほかの JFL 学習者に比べると、ドキュメントやインタビュー番組をよく見ていた。母語話者と接する機会が限られている JFL 環境では、このような経験の有無／長さが学習者のフィラーの習得に大きく影響することが多いと考えられる。また、JSL 環境では、母語話者との接触が多いほど、言語運用能力の向上とともにフィラーの使用が自然に増加することが予想される。

また、学習者の言語使用の志向性もフィラー使用に大きな影響を与える。第4章および5章で述べたように、JFL 学習者の多くは、相手から聞かれたことに対して答えることに集中し、会話を展開するような発話は少ない。しかし、JSL 学習者は会話の中で話題を展開させるような発話を行っており、それに伴って、次第にフィラーの使用頻度も高くなっている。この違いは、学習者の言語使用に対する意識の違い、つまり会話をどのように展開していくかに関する志向性が影響していると考えられる。

さらに、学習者の性格もフィラー使用において重要な要因となる。例えば、外向的な学習者は会話の流れを維持するために積極的にフィラーを使用することが多いと考えられる。対照的に、内向的な学習者は発話そのものを控えめにする傾向があり、そのためフィラーの使用頻度も低くなると予測される。JFL 学習者の中で「あの（一）」の使用が特に C3 に集中していた理由も、C3 が比較的積極的に会話に参加しようとする性格であることに関連している可能性がある。

個人差のほかに、対話者との関係もフィラーの使用に大きな影響を与える要因の一つである。山根（2002）や葛（2020）では、フォーマルな場面ではフィラーの使用が控えめになり、インフォーマルな場面では増加する傾向があると指摘されている。本研究では、この変数を小さくするため、会話相手を初対面の母語話者とした。しかし、それに加えて、学習者が対話者に対してどう接するか、つまり敬語を使用するか、親しい関係であればフレンドリーな言葉を使うかという点も、フィラー使用に影響を与える。インフォーマルな関係では、フィラーを多用することで会話がスムーズに進行し、対話者との親密さが深まることが期待される。

以上のように、フィラーの使用には個人差が大きく影響している。具体的には、JFL 環境では、生の日本語の視聴歴／長さ、JSL 環境では日本語母語話者との接触頻度や会話の質、学習

者の言語使用の志向性や性格の違いがそれぞれの学習者のフィラー使用に関与している。また、対話者との関係性もフィラー使用に影響を与える要因として重要である。したがって、フィラーの使用を理解するためには、学習者の個別の背景や会話環境を踏まえた詳細な分析が求められる。

## 第8章 全体のまとめと今後の課題

本章の構成は、以下の通りである。まず、1 節において、本研究全体を概観し、主要な成果と本研究の独自性・貢献について総括的に述べる。続いて2 節では、本研究の限界を踏まえたうえで、今後の研究における課題と展望について言及する。

### 8.1. 全体のまとめ

本研究は、中国語を母語とする日本語教室学習者を対象に、彼／彼女らと初対面の日本語母語話者との日本語談話におけるフィラーの使用実態を、【学習環境】の違い（JFL・JSL・M）に着目して多角的に明らかにすることを目的とした。具体的には、フィラーの形式的特徴、出現位置の傾向、および機能的用法の3つの側面から実証的分析を行なった。その結果として、以下の3点が指摘できる。

(1) 【形式的側面】では、学習者の使用する日本語フィラーの形式的特徴を、使用頻度・形式・種類の3つの側面から分析し、学習環境との関連性を明らかにした。

まず、使用頻度については、JSL 学習者が最も高く、次いで JFL 学習者であり、最も低いのは M 学習者であるという顕著な差が見られた。このことは、それぞれの【学習環境】における日本語母語話者との接触量や日本語で会話する機会の多寡が、フィラー使用の活発さに大きな影響を与えることを示唆する。

次に、フィラーの種類の比較では、JFL 学習者は主に中国語の音声型および日本語の語彙型フィラーを用い、JSL 学習者は日本語の語彙型と音声型のみを使用し、中国語フィラーは用いていなかった。M 学習者は一部中国語フィラーを保持しつつも、日本語フィラーの使用において語彙型と表現型を組み合わせ使用しており、特にバリエーションが豊かであった。これらの特徴は、単なるフィラーの習得にとどまらず、談話構成力や社会言語能力の発達度とも密接に関係していることが示唆される。

使用されるフィラーの形式に注目すると、「あの(一)」や「ん(一)」は全グループに共通して頻用されており、学習環境を問わず、習得のしやすい形式と考えられる。一方で、JFL 学習者は母語由来の中国語フィラー「呃(e)」を多用し、JSL・M 学習者は日本語の語彙型フィラー（「なんか」「まあ」など）を中心に使用するなど、学習環境の影響も色濃く表れた。特に M 学習者は「そうです(ね)」「何っていうか」などの表現型フィラーの使用が目立ち、さらに「こう」という形式は M 学習者のみが使用していることから、彼／彼女らの日本語フィラー使用がより多様であることが確認された。

総合的に見ると、学習者のフィラー使用の特徴は、置かれた【学習環境】の影響を強く受けており、日本語フィラー・中国語フィラーの選択、形式や種類の偏りは、その学習環境によっ

て大きく左右されることが明らかとなった。また、個人の学習歴、滞在歴といった要因もこれらの差異を形成する要素として関与している可能性が高く、今後は縦断的・個別的視点からのさらなる研究が必要である。

(2) 【出現位置】の分析では、フィラーが発話のどの部分に多く現れるかという観点から、談話構成や言語処理における困難の所在が明らかになった。

第5章では、中国語を母語とする日本語学習者の自然談話におけるフィラーの出現位置とその形式に着目し、【学習環境】(JFL・JSL・M)の違いがどのような影響を及ぼすのかを明らかにした。本分析では、フィラーの出現位置を「①発話文の冒頭」「②発話文の途中」「③発話文の末尾」「④不明」の4種類に分類し、さらに①を「自発的開始部」と「返答開始部」、②を「発話中継続部」と「交代後継続部」に細分化した上で、各位置におけるフィラー使用の頻度や形式、【学習環境】による違いを比較・検討した。分析の結果、以下のような特徴が確認された。

全体として、3グループの学習者はいずれも「②発話の途中」で最も多くフィラーを使用しており、「③発話の末尾」ではほとんど使用されなかった。また、「①発話の冒頭」ではJFL学習者が最も高い頻度でフィラーを使用し、JSL学習者は「②発話の途中」での使用が顕著であった。M学習者は両者の中間的な頻度を示しつつ、発話位置ごとの使い分けが見られた。さらに、出現位置と形式の関係においては、JFL学習者が全位置で中国語フィラー「呃(e)」を多用する一方、JSL学習者およびM学習者はほぼ一貫して「なんか」のような日本語母語話者に特徴的なフィラーを多用しており、特にM学習者は出現位置に応じた使い分けの傾向が最も顕著であった。

これらの結果は、学習者のフィラーの使用が単なる日本語の習熟度(本研究ではN1を取得したかどうか)の問題なのではなく、彼/彼女らが置かれている【学習環境】、日常的な言語接触、さらにはゼミナール活動などの実践経験とも密接に関連していることを示唆している。特にM学習者は、JFL環境とJSL環境の双方を経験してきたことによる豊かな談話経験、およびゼミナールのような高度な日本語能力が必要な場で日本語を使用することに慣れていることが、出現位置ごとのフィラーの使い分けにつながっていると考えられる。

【機能の分析】においては、形式と出現位置の分析を踏まえ、「呃(e)」および「なんか」の2形式に焦点を当て、「発話の整え」や「フェイス」といった談話機能との関連性を検討した。その結果、次のことが明らかになった。

第6章では、【学習環境】別に見て特徴的なフィラー形式に注目し、その機能について分析した。分析の対象となるフィラー形式は、第4章・第5章の形式および出現位置の分析結果を

基に、【学習環境】の差が大きく見られた「呃(e)」および「なんか」に焦点を当て、それらの談話的機能を比較検討した。

調査の結果、全体として3グループの学習者はいずれも「発話の整え」機能で最も多くのフィラーを使用していることが確認された。具体的には、JFL 学習者は「呃 (e)」を主に語レベルで用いており、「発話の整え」機能を持つものとして使うことが顕著であった。一方、JSL 学習者およびM 学習者は主に「発話の整え」機能で「なんか」を使用していたが、その使用傾向には相違が見られた。M 学習者は節または文レベルで「なんか」の機能をバランスよく使用していたのに対し、JSL 学習者は語・節レベルで用いており、「発話の整え」および「フェイス（自身または会話相手への配慮）」の2機能で「なんか」を過剰に使用する傾向が見られた。

これらの傾向の背景には、【学習環境】の影響が大きいと考えられる。JFL 学習者は日常的な日本語接触機会が少ないため、母語フィラー「呃 (e)」をそのまま転用する傾向が強い。一方、JSL 学習者は早期から日本語環境に身を置いているため、日本語母語話者の口語表現を模倣する過程で「なんか」の使用が習慣化し、さらに使用量が過剰化する場合があると推測される。M 学習者は JFL 環境および JSL 環境の両方で日本語を学んだことがあり、調査時点までで滞日歴の最も長いグループであって、さらにゼミナールのような高度な日本語能力を要する場に長年いたため、フィラーの使用においてもその機能を柔軟に使い分ける能力を獲得していた可能性が高い。

以上の結果から、学習環境の違いがフィラーの使用に与える影響は単なる形式・出現位置・（特定の形式の）機能にとどまらず、言いたいことを組み立てる談話（構成）能力や対人配慮といった社会言語能力の発達にも及んでいると考えられる。

以上を踏まえ、本研究の意義は以下の3点に集約される。

第一に、フィラーというミクロな言語形式に焦点を当てながら、学習者のマクロな談話運用能力の差異と発達を可視化した点である。これにより、学習者の発話に潜む潜在的な困難が明確になり、第二言語習得における談話能力の評価指標としてのフィラーの可能性を示すことができた。

第二に、同じ母語を持つ学習者間であっても、【学習環境】の違いがフィラーの形式・出現位置・機能に多様な影響を与えていることを実証的に明らかにした点である。

第三に、本研究は「呃(e)」や「なんか」といった具体的なフィラー形式を用いて、言語接触の影響と習得を通じた変容のプロセスを微視的に捉えるアプローチを提示した点において、今後のインターアクション分析や多言語談話研究への応用可能性を示唆している。

## 8.2. 今後の課題

本研究では、従来の研究では十分に捉えられてこなかった学習者のフィラー使用の実態を、【学習環境】との相関関係から明らかにすることで、新たな視点からの知見を提示することができた。一方で、本研究の枠組みと分析には限界も存在しており、今後さらなる精緻な検討が求められる。以下に主な課題を挙げる。

(1) 本研究では、「JSL」「JFL」「M」といった比較的明確な【学習環境】の枠組みに基づいて分析を行ったが、第2章でも述べたように、現代の【学習環境】は技術の発展や国際的な移動の活発化に伴い、より多様かつ重層的になりつつある。そのため、従来の「JSL・JFL」や「JSL・JFL・M」といった従来の分類では捉えきれない学習環境が今後ますます複雑化していくと予想される。

さらに、Iwasaki (2011) をはじめとする先行研究や本研究の結果からも、同じ学習環境に属する学習者であっても、フィラー使用には大きな個人差があることが示唆されている。これは、【学習環境】というマクロ変数のみで説明する分析の限界を示しており、今後は、学習方法、言語適性、社会的背景、心理的要因（例えば、言語不安など）など、ミクロな要因と学習環境との相互作用に注目した研究が必要である。

(2) 日本語母語話者の談話においては、フィラー形式ごとに出現しやすい位置があることが中島（2008、2011）などにより指摘されている。本研究ではフィラー形式の全体を対象とした網羅的な分析を行ったが、今後は「あの（一）」や「ん（一）」のように3つの【学習環境】に共通して見られたフィラー形式に絞って、出現位置や機能の違いを分析・考察することで、【学習環境】の影響をより深く理解することが期待される。

(3) 本研究では、学習者のフィラー使用の「現時点における実態」を把握することを目的としており、いわば発達のスナップショットを提供するものである。しかし、言語習得は動的な過程であり、とりわけフィラーのような話し言葉特有の表現が、学習の進展とともにどのように変化していくのかについては未解明な点が多い。今後は、石黒（2022）に代表されるような縦断的アプローチにより、個々の学習者のフィラー習得とその使用変化の軌跡、さらには学習環境との関連性を明らかにすることが重要となる。

(4) フィラー使用に見られる差異の原因については、慎重な再検討が必要である。本研究の対象者はいずれも日本語能力試験 N1 相当の高い文法能力を有しており、文法や語彙などの基礎的な文法能力に大きな差はないと考えられるため、単純な文法能力の違いだけでは本研究の結果を十分に説明できない。一方で、フィラーは単なる発話の「つなぎ」や言いよどみではなく、発話の調整や相手への配慮を含む社会的機能を持つものであることから、これらの差異は、学習環境によって培われた社会言語能力や談話能力の違いによって説明されるのが妥当である。

と考えられる。しかし、社会言語能力、談話能力、ストラテジー能力は相互に関連し、明確に判別できるものではなく、これらが複雑に絡み合っ  
てフィルター使用に影響を与えている可能性が高い。したがって、今後はフィルター使用を通じて、これら複数のコミュニケーション能力の発達過程を多角的かつ統合的に分析することが求められる。

## 謝辞

本論文の執筆にあたり、多くの方々より温かいご指導とご支援を賜りました。この場を借りて、心よりお礼申し上げます。

まず、長きにわたり研究の初期から分析に至るまで、丁寧かつ的確なご指導をいただきました渋谷勝己先生に、深く感謝申し上げます。渋谷先生のお言葉や細やかなご指導は、研究を深める上で大きな力となりました。

また、研究の後半および論文執筆の最終段階において、終始建設的で的確なコメントをくださり、細部にわたって親身にご指導いただきました高木千恵先生にも、心より感謝申し上げます。先生の温かい励ましと細やかなご配慮があったからこそ、研究を継続し、論文をまとめ上げることができました。

加えて、基盤日本語学講座の先生方、共に学んだ皆様および他分野の研究者の方々にも、貴重なご助言と激励をいただきましたことに感謝申し上げます。皆様との議論や交流は、私の研究を豊かにしてくれる大切な機会でした。

また、「東アジア国際言語学会」および「中国語話者のための日本語教育研究会」での発表・投稿の際にいただいた多くの示唆やコメントは、本研究をより深めるための貴重な指針となりました。心より感謝いたします。

さらに、本研究にご協力くださったインフォーマントの方々、その対話者の皆様、またネイティブチェックを担当してくださった方々にも、厚くお礼申し上げます。皆様のご協力がなければ、この研究は成し得ませんでした。

最後になりますが、これまで私を支えてくれた家族や友人たちに心から感謝の意を表します。皆の理解と励ましが日々の研究の何よりの支えでした。

ここに記し、謝辞とさせていただきます。



## 参考文献

- アヤ ムハマド ファトヒ ムハマド ザグルール (2019) 「アラビア語を母語とする日本語学習者のグループディスカッションに現れるフィラー」『人間文化創成科学論叢』22 : 1-8、お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科.
- 安芝恩 (2017) 「日本在住の日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジー：中級後半の日本語学習者を中心に」『日本語教育方法研究会誌』24(1) : 18-19、日本語教育方法研究会.
- 飯尾牧子 (2006) 「短大生の話し言葉にみる談話標識『なんか』の一考察」『東洋女子短期大学紀要』38 : 66-77、東洋女子短期大学.
- 石黒圭 (2019) 「中国語母語話者のフィラー使用はどう変わっていくか：日本語会話における話し手の思考の言語化と聞き手への影響」第 18 回研究会「言語行動における認識と理解：聞き手はどう理解／共感するか」の発表要旨 <https://jacsla.net/wp-content/uploads/2019/08/66aec3178b7c3d27919617fc197b5227.pdf> (最終閲覧日 2025.05.21)
- 石黒圭 (2022) 「日本語学習者のフィラーの習得と評価：中国語を母語とする日本語学習者 3 名を対象にしたケーススタディー」窪菌晴夫・朝日祥之編『言語コミュニケーションの多様性』123-144、くろしお出版.
- 韦兰佳 (2013) 「中日填充词比较研究（フィラーにおける日中比較研究）」西安外国语大学日本言語文化専攻修士論文（未刊）.
- 上田有希子 (2005) 「話しことばの位相：会話におけるフィラーの研究」『日本文学』101 : 163-183、東京女子大学.
- 宇佐美まゆみ (2019) 「基本的な文字化の原則（BasicTranscriptionSystemforJapanese : BTSJ）2019 年改訂版」<https://isplad.jp/lab/wp-content/uploads/2020/01/BTSJ2019.pdf> (最終閲覧日 2023.04.24)
- 内田らら (2001) 「会話に見られる『なんか』と文法化：『前置き表現』の『なんか』は単なるログセか？」『東京工芸大学工学部紀要』人文・社会編 24(2) : 1-9、東京工芸大学.
- 宇治橋祐之・小平さち子 (2015) 「多様化する子どもの学習環境と教育メディア」『放送メディア研究』12 : 7-10、NHK 放送文化研究所.
- エメット啓子 (2001) 「『なんか』会話への積極的参加を促すインターアクションルマーカ―」南雅彦・アラム佐々木幸子編『言語学と日本語教育 II』201-217、くろしお出版.

- 王茜茜（2016）「ゼミナールの発言におけるフィラーの機能：『アノー』と『エート』に注目して」三重大学教育学研究科、修士論文。
- 尾崎明人（1981）「上級日本語学習者の伝達能力について」『日本語教育』45：41-52、日本語教育学会。
- 小田佐智子（2015）「タイ人配偶者の否定表現に関する事例研究：自然習得と教室学習を比較して」『阪大日本語研究』27：137-161、大阪大学大学院文学研究科日本語学講座。
- 落合哉人（2019）「電子媒体におけるフィラー」『筑波日本語研究』22：75-104、筑波大学大学院人文社会系日本語学研究室。
- 小野寺典子（2024）『談話標識へのアプローチ：研究分野・方法論・分析例』ひつじ書房。
- 葛欣燕（2015）「機能に基づく日本語フィラーの使用実態：中国人日本語学習者と日本語母語話者との対照に着目して」『地球社会統合科学研究』2：35-44、九州大学大学院地球社会統合科学府。
- 葛欣燕（2020）「日本語フィラーと中国語フィラーの機能に関する対照研究」九州大学言語文化研究院、博士学位申請論文。  
[https://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/opac\\_download\\_md/4060252/isgs0040.pdf](https://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/opac_download_md/4060252/isgs0040.pdf)（最終閲覧日 2025.05.21）
- 加藤豊二（1999）「談話標識『まあ』についての一考察」『日本語・日本語教育論集』6：21-36、名古屋学院大学。
- 金居明生（2004）「第二言語としての日本語の習得環境に関する調査」『日本語教育方法研究会誌』11(2)：16-17 日本語教育方法研究会。
- 神尾昭雄（1990）『情報のなわ張り理論』大修館書店。
- 田窪行則・金水敏（1997）「応答詞・感動詞の談話的機能」音声文法研究会編『文法と音声』257-279、くろしお出版。
- 小出慶一（1983）「言いよどみ」水谷修編『講座日本語の表現 3』81-88、筑摩書房。
- 小出慶一（2010）「日本語学習者の発話に見られるフィラー『こう』について」『埼玉大学紀要』46(2)：99-112、埼玉大学紀要教育学部。
- 小出慶一（2011）「応答詞『そうですね』の機能について」『埼玉大学紀要』47(1)：85-97、埼玉大学紀要教育学部。
- 黄佳瑩（2004）「日本人中国語学習者のフィラー使用の考察：遠隔接触場面を中心に」『2004 年度森泰吉郎記念研究振興基金報告書』  
<https://www.kri.sfc.keio.ac.jp/report/mori/2004/c-43.htm>（最終閲覧日 2025.05.21）

- 高丹（2018）「中国人上級学習者の自由会話におけるフィラーの使用：自己評価と母語話者評価のずれを中心に」桜美林大学言語教育研究科修士論文（未公開）。
- 国際交流基金（2021）『海外の日本語教育の現状：2021 年度海外日本語教育機関調査より』<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2021/all.pdf>（最終閲覧日 2025.05.21）
- 国立国語研究所（2006）「日本語話し言葉コーパスの構築法」国立国語研究所。  
<https://repository.ninjal.ac.jp/records/1373>（最終閲覧日 2025.05.21）
- 小西円（2018）「日本語学習者の習熟度別に見たフィラーの分析」『国立国語研究所論集』15：91-105、国立国語研究所。
- 呉美京（2007a）「発話言語(L1、L2)による負荷は言いよどみの産出に影響を及ぼすのか：日本語母語話者と韓国人日本語学習者の日本語発話に基づく分析」『日語日文学』33：131-144、大韓日語日文学會。
- 呉美京（2007b）「日本語の発話における言いよどみ使用の実態調査：韓国在住の JFL 学習者の発話分析を中心に」『日語日文学』35：167-181 大韓日語日文学會。
- 近藤安月子・小森和子（2012）『研究社日本語教育事典』株式会社研究社。
- 蔡嘉綾（2007）「日本語学習者の会話におけるフィラーの研究：中国語母語話者を中心に」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』2：311-314、東北大学高等教育センター。
- 蔡嘉綾（2009）「日中両言語の自然談話データを用いた会話の対照分析：フィラーの使用を中心に」東北大学国際文化研究科、博士学位申請論文。
- 迫田久美子（2002）『日本語教育に活かす第二言語習得研究』株式会社アルク。
- 迫田久美子・細井陽子（2020）「異なった学習環境における日本語使用の正確さと複雑さ」『計量国語学』32(7)：403-418、計量国語学会。
- 定延利之（2010）「会話においてフィラーを発するという事」『音声研究』14(3)：27-39、日本音声学会。
- 定延利之・田窪行則（1995）「談話における心的操作モニター機構：心的操作標識『ええと』と『あの(一)』」『言語研究』108：74-93、日本言語学会。
- 塩沢孝子（1979）「日本語の Hesitation に関する一考察」F.C.パン編『社会言語学シリーズ No.2 ことばの諸相』151-166、文化評論出版。
- 渋谷勝己（1988）「中間言語研究の現状」『日本語教育』64：176-190、日本語教育学会。
- 周莉（2012）「依頼のロールプレーにおけるフィラー」『日本言語文化研究』16：17-28、日本言語文化研究会。

- 白畑知彦・村野井仁・若林茂則・富田祐一（2009）『改訂版英語教育用語辞典』大修館書店.
- 鈴木英子（2020）「接触場面に出現する『やはり』の一考察：『BTSJ 日本語自然会話コーパス』の調査から」『一橋大学国際教育交流センター紀要』2：69-80、一橋大学国際教育センター.
- 鈴木佳奈（2000）「会話における『なんか』に関する一考察」『大阪大学言語文化学』9：63-78、大阪大学言語文化学会.
- 鈴木理子（2003）「自然談話資料にみられる日本語母語話者の『なんて』『なんか』『など』」『小出記念日本語教育研究会論文集』11：59-76、小出記念日本語教育研究会.
- 杉本裕美（2018）「日本語学習者におけるミックス環境の有効性についての一考察」『日本語・国際日本語教育研究』21：31-42 国際日本語教育研究協会.
- 杉崎美生（2017）「自己開示場面における『なんか』の即興性」『日本女子大学大学院文学研究科紀要』24：81-92、日本女子大学.
- 杉崎美生（2020）「発話修復場面における「なんか」の使用について」『日本女子大学大学院文学研究科紀要』26：19-35、日本女子大学.
- 孫愛維（2008）「第二言語及び外国語としての日本語学習者における現場指示の習得：台湾人の日本語学習者を対象に」『日本語教育論集』24：49-64、国立国語研究所.
- 高木智世・森田笑（2015）「『ええと』によって開始される応答」『社会言語科学』18(1)：93-110、社会言語科学会.
- 高木智世・細田由利・森田笑（2016）『会話分析の基礎』ひつじ書房.
- 大工原勇人（2008）「指示詞系フィラー『あの（一）』・『その（一）』の用法」『日本語教育』138：53-62、日本語教育学会.
- 大工原勇人（2009）「副詞『なんか』の意味と韻律」『日本語文法』9(1)：37-53、つくば：日本語文法学会.
- 大工原勇人（2010）「日本語教育におけるフィラーの指導のための基礎的研究：フィラーの定義と個々の形式の使い分けについて」神戸大学大学院国際文化学研究科、博士学位申請論文. <https://da.lib.kobe-u.ac.jp/da/kernel/D1004831/D1004831.pdf>（最終閲覧日 2025.05.21）
- 陳冠霖（2021）「台湾人日本語学習者のフィラーの使用とその変化：ストーリーテリング発話を中心に」『淡江外語論叢』35：60-85、淡江大學外國語文學院.
- 陳冠霖（2023）「台湾人日本語学習者に見られる不自然なフィラーの運用」『世新日本語文研究』15：25-59、世新大学日本語文学系.

- 趙剛（2007）「談話標識『というか』の用法と機能」『日本言語文化研究』10：1-12、日本言語文化研究会.
- 伝康晴・渡辺美知子（2009）「音声コミュニケーションにおける非流暢性の機能（＜特集＞音声が伝達する感性領域の情報の諸相）」『音声研究』13(1)：53-64、日本音声学会.
- 富樫純一（2001）「情報の獲得を示す談話標識について」『筑波日本語研究』6：19-41、筑波大学大学院人文社会科学研究所.
- 富樫純一（2002）「談話標識『まあ』について」『筑波日本語研究』7：15-31、筑波大学大学院人文社会科学研究所.
- 富阪容子（2002）「断定回避のディスコースマーカ―」『言語と文化』6(1)：103-115、甲南大学国際言語文化センター.
- 中島悦子（2008）「自然談話に現れるフィラー：自然談話録音資料に基づいて」『アジア・日本研究センター紀要』4：1-23、国士舘大学アジア・日本研究センター.
- 中島悦子（2011）『自然談話の文法：疑問表現・応答詞・あいづち・フィラー・無助詞』178-213、おうふう.
- 中村香代子（2007）「日本語の感謝表現と共に用いられるフィラーについて：自由記述式談話完成テストの回答分析から」『語学教育研究論叢』24：149-168、大東文化大学語学教育研究所.
- 永井絢子（2017）「対話に見られる日本語学習者のフィラー：連続使用に注目して」『日本語教育方法研究会誌』24(1)：10-11、日本語教育方法研究会.
- 日本音声学会編『音声学大辞典』（1976）三修社.
- 日本学生支援機構（2020）『2020（令和2）年度外国人留学生在籍状況調査結果』  
[https://www.studyinJapan.go.jp/ja/\\_mt/2021/04/date2020z.pdf](https://www.studyinJapan.go.jp/ja/_mt/2021/04/date2020z.pdf)（最終閲覧日 2025.05.21）
- 野田尚史・渋谷勝己・迫田久美子・小林典子（2001）『日本語学習者の文法習得』大修館書店.
- 野村美穂子（1996）「大学の講義における文科系の日本語と理科系の日本語：『フィラー』に注目して」『教育研究所紀要』5：91-99、文教大学教育研究所.
- 萩原孝恵・池谷清美（2023）「I-JAS にみるフィラーの比較：ベトナム人学習者、タイ人学習者、日本語母語話者の場合」『山梨国際研究 山梨県立大学国際政策学部紀要』18：53-65、山梨県立大学国際政策学部.
- 林千賀（2006）「ディスコース・マーカ―『なんか』の発達：意味の漂白化」『昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション研究』1：39-51、昭和女子大学.

- 林誠（2005）「『文』内におけるインターアクション：日本語助詞の相互行為上の役割をめぐって」串田秀也・定延利之・伝康晴編『活動としての文と発話』1-26、ひつじ書房.
- 平本毅（2011）「発話ターン開始部に置かれる「なんか」の話者性の「弱さ」について『社会言語科学』14(1)：198-209、社会言語科学会.
- 福原裕一（2009）「会話に見られる『なんか』の機能拡張：フェイス・ワークの観点から」『国際文化研究』15：181-195、東北大学国際文化学会.
- 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：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」『言語文化と日本語教育』39：122-131、お茶の水女子大学日本言語文化学会.
- 本間妙（2011）「実質的意味を持つフィラーの談話的研究：特定のインタラクションに表出する『ちょっと』『なんか』『やっぱり』」中部大学国際人間学研究科、博士学位申請論文.
- 水上悦雄・山下耕二（2007）「対話におけるフィラーの発話権保持機能の検証」『認知科学』14(4)588-603、日本認知科学会.
- 宮永愛子・大浜るい子（2010）「会話における『なんか』の働き：大学生による自由会話データを中心に」『表現研究』、東京：表現学会.
- 見坊豪紀・市川孝・飛田良文・山崎誠・飯間浩明・塩田雄大編（2021）『三省堂国語辞典第八版』三省堂.
- ムートンジスラン（2013）「日本語学習者によるフィラー誤用に対する意識化の効果」『沖縄国際大学総合学術研究紀要』17(1)：73-85、沖縄国際大学総合学術学会.
- 村澤慶昭（2018）「日本企業で働く元留学生の対話に見られる『そうですね』の使用について」『Globalstudies』2：37-48、武蔵野大学グローバルスタディーズ研究所.
- 村田裕美子・李在鎬（2016）「JFL 環境におけるドイツ人日本語学習者の『助詞』の特徴」『2016 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』213-214、日本語教育学会.
- 村田裕美子（2020）「異なる環境で習得した日本語学習者の発話に関する計量的分析：対話に現れる音声転訛（縮約形・拡張形）に着目して」『計量国語学』32(4)：207-223、計量国語学会.
- 村田裕美子（2022）「日本語母語話者と日本語学習者のフィラーの違い：海外で学ぶ日本語学習者のフィラーの習得に着目して」『日本語文法研究のフロンティア：母語話者の日本語と学習者の日本語の対照研究を中心に』33-37、2022 年 2 月 26 日シンポジウム、国立国語研究所プロジェクト.

- 百瀬みのり (2018) 「指示詞系フィラーの出現位置：インタビュー談話における」『待兼山論叢文学篇』52：55-76、大阪大学大学院文学研究科.
- 森かおる (2012) 「日本語会話における『なんか』の役割：ターン冒頭要素としての働きに注目して」『英語学英米文学論集』38：25-41、奈良女子大学英語英米文学会、  
<https://nara-wu.repo.nii.ac.jp/records/2001029> (最終閲覧日 2025.05.21)
- 山根智恵 (2002) 『日本語の談話におけるフィラー』くろしお出版.
- 楊雯淇 (2017) 「手続き的意味による日本語談話標識『なんか』の分析」『国際広報メディア・観光学ジャーナル』24：57-74、北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院.
- 劉曉露 (2023) 「中国人日本語学習者のフィラーの使用実態に関する研究：『あの一』『えーと』『まあ』『なんか』を中心に」大連外国語大学大学院外国語言語学と応用言語学科・日本語教育専攻、修士論文 (未公開) .
- 冷羽涵 (2021) 「終助詞『ヨ』『ネ』『ヨネ』の使用実態について：中国人日本語学習者を中心に一」大阪大学文学研究科、修士論文 (未公開) .
- 冷羽涵 (2024) 「中国人日本語教室学習者の日本語談話におけるフィラーの使用に関する一考察第二言語環境習得と外国語環境習得の違いに注目して」『阪大日本語研究』36：91-115、大阪大学大学院人文学研究科基盤日本語学講座.
- 冷羽涵 (2025a) 「日本語接触場面の談話におけるフィラーの使用：混合環境における中国人日本語学習者に着目して」『東アジア国際言語研究』7：178-189、東アジア国際言語学会.
- 冷羽涵 (2025b) 「中国人日本語教室学習者の日本語談話におけるフィラーの出現位置：外国語環境習得と第二言語環境習得の違いに着目して」『阪大日本語研究』37：75-103、大阪大学人文学研究科基盤日本語学講座.
- 若松史恵 (2020) 「母語話者の話題開始部冒頭に現れる言語形式：学習者との比較から」『日本語／日本語教育研究』11：51-66、日本語／日本語教育研究会.  
[https://www.cocopb.com/download/2020\\_4\\_wakamatsu.pdf](https://www.cocopb.com/download/2020_4_wakamatsu.pdf) (最終閲覧日 2025.05.21)
- 若松史恵 (2021) 「話題開始部の冒頭に現れる言語形式についての一考察：談話標識『え』『ええと』『でも』『なんか』に着目して」『社会言語科学』24(1)：173-188、社会言語科学会.
- 渡邊久美 (1997) 「『なんか』の意味と用法」『広島大学留学生センター紀要』7：49-63、広島大学留学生センター.



- 渡辺美知子・外山翔平（2017）「『日本語話し言葉コーパス』と対照可能にデザインされた英語話し言葉コーパスにおけるフィラーの分布の特徴」『国立国語研究所論集』12：181-203、国立国語研究所。
- 渡辺美知子・柏木陽佑（2014）「後続句の複雑さが文節境界におけるフィラーの出現率に与える影響」『音声研究』18(1)：45-56、日本音声学会。
- Amiridze, N., Davis, B. H., & MacLagan, M. (2010) Fillers, pauses and placeholders. *Typological Studies in Language*, 93. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins.
- Atkinson, R. K. (2013) *Learning Environments: Technologies, Challenges and Impact Assessment*. New York : Nova Science Publishers.
- Clark, H. H., & Fox Tree, J. E. (2002) Using uh and um in spontaneous speaking. *Cognition*, 84(1) : 73-111.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Iwasaki, N. (2011) Filling social space with fillers: Gains in social dimension after studying abroad in Japan. *Japanese Language and Literature*, 45(1) : 169-193.
- Iwasaki, N. (2013) Getting over the hedge: Acquisition of mitigating language in L2 Japanese. In Kinginger, C. (Ed.) , *Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad*, 239-268. John Benjamins Publishing Company.
- Li, Z. (2018) Comparing vocabulary acquisition in classroom and natural environments. *International Journal of Instruction*, 11(2) : 18-24.
- Long, M. H. (1983) Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17 : 359-382.
- Nagura, T. (1997) Hesitations (discourse markers) in Japanese. 『世界の日本語教育』, 7 : 201-218.
- Pica, T. (1983) Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning*, 33 : 465-497.
- Philips, M. K. (1998) *Discourse markers in Japanese: Connectives, fillers, and interactional particles*. Doctoral dissertation, Michigan State University. <https://d.lib.msu.edu/etd/26900>（最終閲覧日：2025.05.21）
- Rose, R. L. (2012) Hesitation phenomena and second language development. *George Mason University Linguistics Colloquium*.  
[https://www.roselab.sci.waseda.ac.jp/resources/file/gmu\\_hp\\_and\\_l2\\_development.pdf](https://www.roselab.sci.waseda.ac.jp/resources/file/gmu_hp_and_l2_development.pdf)（最終閲覧日：2025.05.21）



- Rose, R. L. (2017) A comparison of form and temporal characteristics of filled pauses in L1 Japanese and L2 English. 『音声研究』, 21(3) : 33-40.
- Segalowitz, N., & Freed, B. F. (2004) Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2) : 173-199.
- Veneziano, E. (2001) The importance of studying filler-producing children. *Journal of Child Language*, 28(1) : 275-278.
- Watanabe, M., & Ishi, C. T. (2000) The distribution of fillers in lectures in the Japanese language. *Proceedings of the 6th International Conference on Spoken Language Processing (ICSLP 2000)*, 3: 167-170.
- Watanabe, M., Den, Y., Hirose, K., Miwa, S., & Minematsu, N. (2006) Factors affecting speakers' choice of fillers in Japanese presentations. *Proceedings of Interspeech 2006*, 1256-1259.
- Watanabe, M., & Den, Y. (2010) Utterance-initial elements in Japanese: A comparison among fillers, conjunctions, and topic phrases. *Proceedings of DiSS-LPSS Joint Workshop 2010*, 31-34.
- Zhao, Y., & Jurafsky, D. (2005) A preliminary study of Mandarin filled pauses. *Proceedings of DiSS'05, Disfluency in Spontaneous Speech Workshop*, 179-182.
- 何云燕 (2013) 话语标记语“呃”的语用分析, 《青春岁月》24 : 107-108.
- 贾琦・赵刚・孙莉 (2013) 日语填充语及其功能, 《日语学习与研究》1 : 10-18.
- 李成菊 (2019) 自然口语话语标记“嗯”“啊”“哎”“呃”探析, 《北京化工大学学报(社会科学版)》2 : 74-79.
- 屠爱萍・贾非凡 (2024) 汉语提顿填充词的话轮位置及其话语功能《沈阳师范大学学报(社会科学版)》48(1) : 32-37.
- 姚剑鹏 (2016) 会话自我修补中的语境化提示, 《山东外语教学》37(3) : 30-38.
- 赵刚 (2003) 日语的话语标记及其功能和特征, 《日语学习与研究》2 : 7-20.
- 赵刚・贾琦 (2011) 中国日语学习者的会话分析研究, 《外语教学》4 : 95-103.

#### 参考資料

- 宇佐美まゆみ (2022) 「『BTSJ 自然会話コーパス』と『自然会話リソースバンク (NCRB)』構築と連携の趣旨と特徴：他のコーパスとどこが違うのか？」第5回会話・談話研究シンポジウム、国立国語研究所、2022年3月26日、発表資料。
- 《大家的日语》第1-4册 (2003)、北京：外语教学与研究出版社。
- 《新版中日交流标准日本语》初级上 (2005) 北京：人民教育出版社。
- 《新编日语教程(第三版)》第1-4册 (2012) 上海：华东理工大学出版社。

《新编日语（第三版）》第 1 册（2009）、第 2 册（2010）、第 3-4 册（2011）上海：上海外语教育出版社.

《新经典日本语基本教程》第 1 册（2014）、第 2-4 册（2019）北京：外语教学与研究出版社.

《综合日语（第三版）》第 1-4 册（2007）、北京：北京大学出版社.

## 記号凡例

。	〔全角〕1 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。
、	①〔全角〕1 発話文および1 ライン中で、日本語表記の慣例の通りに読点をつける。②発話と発話の間に短い間がある場合につける。
‘ ’	〔全角〕複数読み方があるものを漢字で表す場合、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。
？	疑問文につける。
/少し間/	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。
...	文中、文末に関係なく、音声的に言い淀んだように聞こえるものにつける。
<> {<} <> {>}	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「。」
【【】】	〔全角〕第1 話者の発話文が完結する前に、途中に挿入される形で、第2 話者の発話が始まり、結果的に第1 話者の発話が終了した場合は、「【【】】」をつける。
[ ]	文脈情報。
( )	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や笑い等は、<>の中に、<笑いながら>、<2 人で笑い>などのように説明を記す。
『 』	視覚上、区別したほうがわかりやすいと思われる部分を『』でくくる。
「 」	トランスクリプトを公開する際、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単語を表すときに用いる。

(宇佐美 2019 : 16-18 より 一部の表現は筆者による加筆)

# 付表

付表1 JFL 学習者 (C グループ) のフィラー形式の使用状況

		フィラーの形式(33種類) 日本語フィラーの形式(26種類)	C1 174	C2 171	C3 177	C4 259	C5 289	JFL学習者 1070
中国語 フィラー	音声型	呃(e)	74	96	4	118	230	522
		嗯(en)	5	4		3		12
		eng	3	27		6	3	39
		合計	82	127	4	127	233	573
	語彙型	就是(jiù shì)	1	8		1	1	11
		那个(nèi ge)	1	4				5
		就(jiù)		4				4
		合計	2	16		1	1	20
表現型	怎么说呢(zěn me shuō ne)					1	1	
	合計					1	1	
日本語 フィラー	音声型	ん(ー)	19	16	5	48	50	138
		え(ー)	4	1	10	5		20
		あ(ー)	3	2	1	16	1	23
		合計	26	19	16	69	51	181
	語彙型	なんか		1	1			2
		あの(ー)	52		144	46	2	244
		まあ			3			3
		え(ー/っ)と	2		1			3
		こう						
		あれ(ー)						
		その(ー)	4	7	7	12		30
		ん(ー)と		1		1		2
		なに						
		この(ー)	4		1	1	1	7
	それ(ー)	1					1	
	合計	63	9	157	60	3	292	
	表現型	そう(で)すね(ー)						
		何っていうか						
		何というか				2		2
		何だろうね(ー)						
		何っていうかな						
		何っていう						
何だろう								
何ってかな								
どういうか								
っていうか								
何でしょうね								
どのようにいいで	1					1		
合計	1			2		3		
フィラー全体の異なり形式			14	12	10	12	8	20
日本語フィラーの異なり形式			9	6	9	8	4	13

付表2 JSL 学習者 (J グループ) のフィラー形式の使用状況

		フィラーの形式(33種類)	J1	J2	J3	J4	J5	JSL学習者
		日本語フィラーの形式(26種類)	190	362	289	230	293	1364
中国語 フィラー	音声型	呃(e)						
		嗯(en)						
		eng						
		合計						
	語彙型	就是(jiù shì)						
		那个(nèi ge)						
就(jiù)								
表現型	怎么说呢(zěn me shuō ne)							
	合計							
日本語 フィラー	音声型	ん(一)	4	4	23	2	10	<b>43</b>
		え(一)	11	7	9	3	56	<b>86</b>
		あ(一)		1	1	1	5	<b>8</b>
		合計	15	12	33	6	71	137
	語彙型	なんか	116	160	77	123	73	<b>549</b>
		あの(一)		11	153	65	40	<b>269</b>
		まあ	41	148	12	22	54	<b>277</b>
		え(一/っ)と	16	14	1		3	<b>34</b>
		こう						
		あれ(一)			1			1
		その(一)		6	4		35	45
		ん(一)と			1			1
		なに						
		この(一)				1	1	2
		それ(一)			3			3
		合計	173	339	252	211	206	1181
	表現型	そう(で)すね(一)	1	3	3	6	14	<b>27</b>
		何っていうか		4		5	1	10
		何というか	1			1	1	3
		何だろうね(一)						
		何っていうかな						
		何っていう						
		何だろう						
		何ってかな						
		どういうか				1		1
		っていうか		4				4
		何でしょうね			1			1
		どのようにいいで						
		合計	2	11	4	13	16	46
フィラー全体の異なり形式			7	11	13	11	12	18
日本語フィラーの異なり形式			7	11	13	11	12	18

付表3 M学習者（Mグループ）のフィラー形式の使用状況

		フィラーの形式(33種類)	M1	M2	M3	M4	M5	M学習者
		日本語フィラーの形式(26種類)	245	160	140	185	149	879
中国語 フィラー	音声型	呃(e)	1		1		10	12
		嗯(en)					3	3
		eng						
		合計	1		1		13	15
	語彙型	就是(jiù shì)						
		那个(nèi ge)						
		就(jiù)						
		合計						
	表現型	怎么说呢(zěn me shuō ne)						
		合計						
日本語 フィラー	音声型	ん(ー)	2	15	13	4	6	40
		え(ー)		13	5	10	10	38
		あ(ー)			1		1	2
		合計	2	28	19	14	17	80
	語彙型	なんか	29	13	64	115	16	237
		あの(ー)	36	26	22	16	56	156
		まあ	46	29	9	10		94
		え(ー/っ)と	13	12	7	13		45
		こう	32	36	3			71
		あれ(ー)	2				38	40
		その(ー)	6	1	4	1		12
		ん(ー)と	1	4				5
		なに			1		3	4
		この(ー)						
		それ(ー)						
		合計	165	121	110	155	113	664
	表現型	そう(で)すね(ー)	23	2		4	6	35
		何っていうか	43	7	2			52
		何というか	10					10
		何だろうね(ー)				7		7
		何っていうかな			6			6
		何っていう	1	2	1	1		5
		何だろう				4		4
		何ってかな			1			1
		どういうか						
		っていうか						
		何でしょうね						
		どのようにいいで						
		合計	77	11	10	16	6	120
	フィラー全体の異なり形式		14	12	15	11	10	22
	日本語フィラーの異なり形式		13	12	14	11	8	20

付表4 フィラーの出現位置の状況

	自発的開始部	返答開始部	発話の冒頭	交代後継続	発話中継続	発話の途中	発話の末尾	不明	合計
C1	45	22	67	27	79	106		1	174
C2	37	41	78	28	64	92		1	171
C3	27	10	37	42	98	140			177
C4	50	19	69	60	126	186		4	259
C5	62	32	94	75	114	189		6	289
合計	221	124	345	232	481	713		12	1070
M1	38	10	48	26	168	194	1	2	245
M2	22	2	24	6	125	131		5	160
M3	29	2	31	10	98	108		1	140
M4	34	11	45	12	120	132		8	185
M5	46	10	56	6	86	92		1	149
合計	169	35	204	60	597	657	1	17	879
J1	29	35	64	16	106	122	1	3	190
J2	36	6	42	41	274	315	1	4	362
J3	26	11	37	25	226	251		1	289
J4	18	11	29	21	176	197		4	230
J5	35	22	57	69	161	230		6	293
合計	144	85	229	172	943	1115	2	18	1364

付表5 JFL 学習者における「呃(e)」の出現位置

	C1	C2	C3	C4	C5	JFL学習者
自発的開始部	22	22	2	12	40	98
返答開始部	12	26		6	23	67
交代後継続	15	16	1	31	66	129
発話中継続	25	31	1	69	97	223
発話の末尾						
不明		1			4	5
合計	74	96	4	118	230	522

付表6 M学習者における「呃(e)」の出現位置

	M1	M3	M5	M学習者
自発的開始部			2	2
返答開始部	1			1
交代後継続				
発話中継続		1	8	9
発話の末尾				
不明				
合計	1	1	10	12

付表7 JFL 学習者における「なんか」の出現位置

	C2	C3	JFL学習者
自発的開始部	1	1	2
返答開始部			
交代後継続			
発話中継続			
発話の末尾			
不明			
合計	1	1	

付表8 JSL 学習者における「なんか」の出現位置

	J1	J2	J3	J4	J5	JSL学習者
自発的開始部	16	12	6	8	11	53
返答開始部	4		1		1	6
交代後継続	9	17	10	12	17	65
発話中継続	83	129	59	102	43	416
発話の末尾	1	1				2
不明	3	1	1	1	1	7
合計	116	160	77	123	73	549

付表9 M 学習者における「なんか」の出現位置

	M1	M2	M3	M4	M5	M学習者
自発的開始部	9	2	19	10	6	46
返答開始部				2	2	4
交代後継続	3	1	5	8	0	17
発話中継続	15	8	39	93	8	163
発話の末尾	1					1
不明	1	2	1	2		6
合計	29	13	64	115	16	237

付表10 JFL 学習者の使っている日本語教科書におけるフィラーの詳細

テキスト情報	現れたフィラー (出現回数)	フィラーの出現位置			
		発話頭	発話中	発話尾	不明
《新編日語教程(第三版)》 第1、2、3、4冊(2012)	まあ(18)	10	3		5
	あのう(20)	19	1		
	そうですね(11)	10	1		
	えっと(9)	7			2
	うーん(15)	15			
	えー(1)	1			



华东理工大学出版社	なんか (1)	1			
合計	75	63	5		7
《综合日语(第三版)》 第1、2、3、4冊(2007)	あのう (23) まあ (5) えっと (11) うーん (5) そうですね (11) なんか (2) えー (2)	23 4 11 5 10 2 2	1    1		
北京大学出版社					
合計	59	57	2		
《新编日语教程(第三版)》 第1冊(2009) 第2冊(2010) 第3、4冊(2011)	あのう (9) うーん (1) えー (2) そうですね (10) こう (2) えっと (2) まあ (6)	7 1 2 10  2 5	2    2  1		
上海外语教育出版社					
合計	32	27	5		
《新经典日本语基本教程》 第1冊(2014) 第2、3、4冊(2019)	あのう (8) あれ (1) うーん (1) えっと (2) そうですね (11)	8 1 1 2 11			
外语教学与研究					
合計	23	23			

# 談話調査承諾書

## 談話調査承諾書

大阪大学文学研究科院生・冷羽涵は、会話分析の研究をするため、会話の録音及び録画をさせていただきます。協力者の個人情報などの取り扱いについて、下記の通りお約束致します。本調査にご参加いただける場合は、本書にご署名をお願いいたします。

1. この会話データは、学術研究の目的のみ使用させていただきます。他の目的には使用しません。
2. この会話データを学会、研究ゼミ以外の場合で公開しません。
3. 協力者の個人情報について、個人を想定できるような情報を公開しません。
4. 公開するトランスクリプトについて、会話者の名前や、会話の中で言及された知人の名前、及び会話者の所属団体名などの情報は、すべて仮名にするか伏せることにします。

以上

「個人情報の取扱に関して」に同意いただけましたら、次のご署名欄に、ご自署をお願い申し上げます。

「個人情報の取扱に関して」に同意します。

ご署名： \_\_\_\_\_

年            月            日

◎研究内容に関するご質問は、以下の連絡先までご連絡ください。

冷羽涵 (LENG YUHAN) 大阪大学文学研究科 文化表現論専攻 博士前期課程 メール：reiukan0328@yahoo.co.jp
---