

平成 25 年度

博士学位論文

日本語学習者に対するスピーチスタイル教育に向けた実態研究

人文科学研究科 日本語教育学教室
今村 圭介

目次

第一部 序論（問題の所在）	1
第1章. はじめに.....	2
1.1. 本論文の問題の所在.....	2
1.2. 本論文の構成.....	2
第2章. 研究概要.....	5
2.1. 本研究の目的と方法.....	5
2.2. 本研究の日本語教育研究観.....	7
2.2.1. これまでの日本語教育研究への批判.....	7
2.2.2. 異なる日本語教育研究への議論と本研究.....	9
2.3. 当該研究分野の変遷.....	9
2.4. 本研究の意義.....	11
2.5. 研究対象と用語の整理.....	11
2.5.1. 研究対象.....	11
2.5.2. 用語の整理.....	14
2.6. 本研究の言語能力観.....	16
第二部 各論（スピーチスタイル教育に向けた実態研究）	19
第3章. 日本語母語話者のスピーチスタイル運用.....	20
3.1. 本章の目的.....	20
3.2. スピーチスタイルの運用による伝達機能.....	21
3.2.1. 先行研究からみる機能.....	21
3.2.2. 伝達機能の分類.....	22
3.3. 社会的指標の表示.....	23
3.3.1. 丁寧調・普通調・特別丁寧調の選択.....	23
3.3.2. 丁寧調と普通調の選択フローチャートの作成.....	25

3.4.	「丁寧」「改まり」「上扱い」・「親しみ」「くだけ」の表示.....	28
3.4.1.	文末の丁寧体と普通体.....	28
3.4.2.	節末の普通体と接続表現.....	31
3.4.3.	その他の敬語.....	33
3.4.4.	確認要求表現.....	34
3.4.5.	間投表現.....	35
3.4.6.	応答表現.....	36
3.4.7.	音声転訛形.....	36
3.4.8.	自称詞・対称詞.....	37
3.4.9.	無助詞化.....	38
3.4.10.	その他の語彙・表現.....	38
3.5.	日本語母語話者のスピーチスタイル運用と言語形式のまとめ.....	39
第4章.	日本語学習者のスピーチスタイルの問題把握.....	40
4.1.	本章の目的.....	40
4.2.	研究背景.....	40
4.2.1.	先行研究.....	40
4.2.2.	理論背景.....	41
4.3.	調査概要.....	42
4.4.	学習者のスピーチスタイルの問題となりうる言語形式群.....	43
4.5.	本章のまとめ.....	48
第5章.	日本語学習者のスピーチスタイルに対する母語話者の評価.....	49
5.1.	本章の目的.....	49
5.2.	評価実験の手順.....	49
5.2.1.	調査項目の選定.....	49
5.2.2.	刺激会話の作成.....	52
5.2.3.	実験調査の対象者、時間、場所、及び実施方法.....	55
5.3.	実験結果.....	56
5.3.1.	評価尺度間の相関関係.....	56
5.3.2.	平均値の記述.....	57
5.4.	結果の分析.....	59
5.4.1.	調査実験項目以外の評価への影響.....	59
5.4.1.1.	平均値と幅から推測される影響.....	59
5.4.1.2.	評価に影響する可能性がある項目.....	59
5.4.2.	スタイルの誤用の影響.....	60

5.4.3.	文法項目との比較.....	61
5.4.4.	評価への影響による言語形式の分類.....	62
5.5.	母語話者グループによる評価観の違い.....	65
5.6.	まとめ.....	68
5.7.	必要なスピーチスタイル教育.....	68
第6章.	日本語学習者のスピーチスタイルに関する意識.....	70
6.1.	本章の目的.....	70
6.2.	文献調査.....	70
6.3.	インタビュー調査概要.....	73
6.4.	スピーチスタイル差の教育の必要性.....	74
6.4.1.	話し言葉の教育の必要性.....	75
6.4.2.	場面間でスピーチスタイルが異なることの教育の必要性.....	75
6.5.	各形式の正しい使用規範の教育の必要性.....	76
6.5.1.	丁寧調と普通調の選択.....	77
6.5.2.	オマエ.....	79
6.5.3.	その他の形式.....	80
6.6.	特定の伝達機能の表し方の教育の必要.....	82
6.7.	スピーチスタイルの運用練習の必要性.....	83
6.8.	スピーチスタイル教育への示唆.....	83
第7章.	国外の日本語話者のスピーチスタイル.....	85
7.1.	本章の目的.....	85
7.2.	研究概要.....	85
7.2.1.	理論背景.....	85
7.2.2.	分析対象.....	86
7.2.3.	分析項目.....	87
7.2.4.	分析観点.....	87
7.3.	文体の運用.....	88
7.3.1.	終助詞による分類.....	89
7.3.2.	スピーチスタイルシフトに影響するいくつかの要因.....	91
7.4.	自称詞の使用.....	93
7.4.1.	話者の自称詞の使用実態.....	93
7.4.2.	自称詞の使用実態の変遷.....	93
7.4.2.1.	JB 自称詞の使用.....	94
7.4.2.2.	BP.....	94

7.4.2.3.	SB.....	95
7.4.2.4.	TA.....	95
7.4.2.5.	ST.....	95
7.4.2.6.	NS.....	96
7.4.3.	南洋の話者の自称詞の選択.....	96
7.5.	まとめ.....	97
7.6.	スピーチスタイル教育への示唆.....	97
第8章.	日本語学習者のスピーチスタイルの問題傾向.....	98
8.1.	本章の目的.....	98
8.2.	先行研究.....	98
8.3.	KY コーパスに見る問題形式の使用傾向と母語の影響.....	98
8.4.	学習者のスピーチスタイルの形式的特徴の経年変化.....	101
8.5.	適切なスピーチスタイルと言語形式.....	103
8.6.	本章のまとめ.....	105
8.7.	スピーチスタイル教育への示唆.....	105
第9章.	日本語学習者のスタイル変異形使用規則の形成過程.....	107
9.1.	本章の目的.....	107
9.2.	先行研究.....	107
9.2.1.	理論背景.....	107
9.2.2.	学習者の変異形の規則形成に関する記述研究.....	108
9.3.	研究方法.....	109
9.3.1.	調査手順.....	110
9.3.2.	調査方法に関する議論.....	110
9.3.3.	分析項目.....	110
9.4.	調査結果.....	110
9.4.1.	文末形式.....	111
9.4.2.	逆接・前提の接続助詞.....	111
9.4.3.	原因・理由の接続助詞.....	112
9.4.4.	自称詞.....	112
9.4.5.	義務（当為）表現.....	113
9.4.6.	確認要求表現.....	114
9.5.	学習者の変異形使用規則の形成.....	115
9.5.1.	個人の社会言語学的規範.....	115
9.5.2.	アイデンティティの影響.....	115

9.5.3.	変異形に関する知識.....	116
9.5.4.	変異形の運用能力の差.....	116
9.5.5.	学習者の変異形の使用プロセス.....	117
9.6.	スピーチスタイル教育への示唆.....	118
第10章. 日本語学習者の中間言語的スピーチスタイル運用.....		120
10.1.	本章の目的.....	120
10.2.	先行研究.....	120
10.3.	調査対象の丁寧調と普通調の使い分けの意識と運用.....	121
10.4.	言語内外的要因による正しい文末形式切り換え運用の阻害.....	122
10.4.1.	母語の談話構造の影響による裸の普通体(Plain form)の多用.....	122
10.4.2.	マス形式の複雑な切り換えシステムの合理化.....	123
10.4.3.	デスクからダへの単純切り換えによる合理化.....	125
10.5.	別形式による対者待遇の表出試み.....	126
10.5.1.	ポライトネス・ストラテジー「と思います」の過剰使用.....	127
10.5.2.	日本語敬語形式の過剰利用.....	128
10.6.	文末形式の中間言語的切り換へのまとめ.....	129
10.7.	スピーチスタイル教育への示唆.....	130
第11章. 現行教科書におけるスピーチスタイルの扱い.....		132
11.1.	先行研究.....	132
11.2.	研究概要.....	132
11.2.1.	分析教科書.....	132
11.2.2.	分析観点.....	133
11.3.	丁寧体と普通体に関する記述と練習.....	133
11.3.1.	『みんなの日本語』.....	133
11.3.2.	『げんき』.....	134
11.3.3.	『Japanese for Busy People』.....	134
11.3.4.	『できる日本語』.....	134
11.3.5.	共通した問題点.....	135
11.4.	非現実的な丁寧調使用による弊害.....	135
11.5.	丁寧調選択時の不適切な言語形式の使用.....	137
11.5.1.	丁寧調使用時の文末の省略.....	137
11.5.2.	丁寧体の中での親密表現の使用.....	138
11.6.	提示順序による無理な言語形式の弊害.....	139
11.7.	スピーチスタイル教育の留意点.....	140

第三部 総論（スピーチスタイル教育の試案）	141
第12章. スピーチスタイル教育試案	142
12.1. 初級における指導	143
12.1.1. 普通調の学習の必要性	143
12.1.2. 導入時期とそれまでの留意	143
12.1.3. フローチャートの学習	144
12.1.4. 普通調の運用練習	146
12.1.5. 他のスピーチスタイルに関わる言語形式の導入	146
12.2. 中級における指導	147
12.2.1. 絶対形式リストの学習	147
12.2.2. 会話練習	148
12.3. 上級における活動	149
12.3.1. 特別丁寧調の学習	149
12.3.2. スピーチスタイルシフトの指導	149
12.4. まとめ	150
第13章. 本論文のまとめ	151
13.1. 各章のまとめ	151
13.2. 今後の課題	153
謝辞	155
参考文献	157
添付資料	169

第一部

序論（問題の所在）

第1章 はじめに

第2章 研究概要

第1章. はじめに

1.1. 本論文の問題の所在

本研究は、日本語学習者のスピーチスタイルに関する実態研究に基づき、必要なスピーチスタイル教育を示すものである。日本語学習者はしばしばスピーチスタイルに問題を持ち、母語話者に自分が意図していない意図を伝えてしまったり、印象を損ねてしまったりすることがある。日本語には、丁寧体と普通体という文体の使い分けに始まり、様々な言語形式の使い分けが存在し、一つ一つの言語形式がスピーチスタイルを構成していく。日本語学習者は相手や場に応じて正しい使い分けができず失礼になる場合や、どのように言語形式を選択したらよいか迷う場合がある。

これまで日本語教育においては、会話の骨格部分である発音・文法・語彙・表現などの教育が重視され、コミュニケーションでしばしば問題となるスピーチスタイルについては深く検討されてこなかった。現行の教育において日本語学習者が持つスピーチスタイルの問題について明らかにし、現行の日本語教育の枠組みの欠陥を指摘し、必要なスピーチスタイル教育を理論的考察に考察していく。

本研究は元々、日本語学習者のスタイル変異の記述考察を行う変異理論研究から始まった。研究を行う中で、まずスピーチスタイルのコミュニケーションへの問題が決して小さくないことに気付いた。そして、日本語学習者に対するスピーチスタイル教育がほとんど行われずに、自然習得場面での学習者自身の気づきに委ねられていることが明らかになってきた。さらに、日本語教育研究には、実際の日本語教育への応用の方向性が見えなく言語学研究的応用という立場が強い研究（「日本語教育に役立つと思われる」研究）が多い、という批判（横溝 2004）に大きな影響を受けた。それから学習者のスピーチスタイルの問題を解決するために、現場への応用性の高い研究を目指し、この様な研究を行うに至った。

1.2. 本論文の構成

本研究は3部、13章の構成になっている。

第1部は「序論（問題の所在）」である。まず本章、第1章は「はじめに」として、本論文の概要について述べる。そして第2章は、「研究概要」である。研究を行うに当たって、研究対象やその用語について整理し、その方法について述べる。そして、そのような研究を行う背景となる日本語教育研究観と言語能力観について明確に述べる。

第2部は「各論（スピーチスタイル教育に向けた実態研究）」とし、第3章から第11章までで構成されている。各章でスピーチスタイルの教育について考える上で必要となる実

態研究を行っている。

第 3 章は、「日本語母語話者のスピーチスタイル」である。日本語母語話者のスピーチスタイルに関する言語形式について、先行研究を基に、伝達機能から整理することにより、学習者にスピーチスタイルを教育することの基礎を作る。

第 4 章は、「日本語学習者のスピーチスタイルの問題」である。コーパスを利用して、日本語学習者のスピーチスタイルの問題を言語形式から記述し、整理を行うことにより、学習者のスピーチスタイルの問題を把握する。

第 5 章は、「日本語学習者のスピーチスタイルに対する母語話者の評価」である。第 3 章で記述した、日本語学習者の潜在的なスピーチスタイルの問題について、日本語母語話者に対する評価実験を行うことで、より詳細な問題把握を試みる。

第 6 章は、「日本語学習者のスピーチスタイルに関する意識」である。現状の教育において、日本語学習者がスピーチスタイルにどのような問題を持つか、どのようなニーズを感じているかを、文献調査、日本語学習者に対する意識調査により明らかにする。

第 7 章は、「国外の日本語話者のスピーチスタイル」である。スピーチスタイルの規範が少ない国外でどのようなスピーチスタイルが形成されるかを、旧南洋諸島の残存日本語話者を例に、記述・考察する。そこから、日本語学習者が中間言語的なスピーチスタイルを形成するのが自然なことかであることを示し、スピーチスタイル教育の必要性を主張する。

第 8 章では、「日本語学習者のスピーチスタイルの問題傾向」である。第 4 章と同様にコーパスを使用して、日本語学習者が各形式のどのような点に特に問題を持ちやすいのか、母語別に問題が異なるか、経年変化は起こるか、といった問題傾向を検討し、スピーチスタイル教育に向けた示唆を得る。

第 9 章は、「日本語学習者がスタイル変異形使用規則の形成過程」である。スピーチスタイル教育を考える上で、参考になる日本語学習者のスピーチスタイルに関わる変異形 (variant) の使用規則を形成していく過程を明らかにする。明らかになった形成過程からスピーチスタイル教育における留意点を考察する。

第 10 章は、「日本語学習者の中間言語的スピーチスタイル」である。日本語学習者の母語話者と異なる中間言語的な文体 (普通体と丁寧体) の運用について記述・考察する。そこから、同様にスピーチスタイル教育における留意点を考察する。

第 11 章では、「現行教科書のスピーチスタイルの扱い」である。スピーチスタイルの教育を考える前に、現行教科書の問題点をまとめることによって、留意点を考えていく。

第 3 部は「総論 (スピーチスタイルの教育)」として、第 11 章から 13 章で構成されてい

る。10章までの各論からの知見をまとめ、スピーチスタイルの教育を考える。

第12章は、「スピーチスタイル教育」とし第11章までで得られた知見をもとに、スピーチスタイル教育について考察する。13章は、「まとめ」とし、本研究のまとめと今後の課題について述べる。

第2章. 研究概要

本章では、本研究の概要として次の点について述べる。まず、本研究の研究対象を明確に示すとともに用語の整理を行う。そして本研究に関わる背景として日本語教育の変遷について述べる。さらに、本研究の根幹にある日本語教育研究観について述べる。最後に先行研究として、これまでどのような研究が行われているのかを述べる。

2.1. 本研究の目的と方法

本研究の目的は、実態研究を基に日本語学習者に対して必要なスピーチスタイル教育を示すことである。スピーチスタイルという言葉の一つ大きな側面の教育を考えるということは、実に様々なデータを収集・分析しなければならない。学習者は本当にそれを学ぶ必要があるのか、どのような点を優先的に学習すべきか、などは母語話者の理論的な枠組みだけでは決定できないと言える。そこで、スピーチスタイル教育を考える上で、様々なデータが必要となってくる。横溝（2004）はシラバスに活用されるデータを表 2-1 のように考えている。

表 2-1 シラバス構築に活用されるデータ（横溝 2004:293-294 の記述を参考に作成）

a)現在活用されているデータ
a-1)日本語教師の体験値
a-2)日本語学研究者の理論的枠組み
a-3)日本語教育学研究者の理論的な枠組み（ACTFLのガイドラインも含む）
a-4)学習者のニーズ調査
b)研究の進展により活用されるデータ
b-1)日本語母語話者の評価
b-2)日本語学習者の中間言語とその発達過程 ¹
b-3)日本語教育文法

横溝（2004）は、日本語学習者の学習全体のシラバス構築に表 2-1 のデータが有用であると考えているが、スピーチスタイル教育を個別に考えても、上記の 7 つの分野のデータが有益なデータとなると考えられる。そこで、本研究では、それらのデータを中心に、可

¹ 横溝（2004）では、「学習者の習得順序」としているが、中石（2013）で述べられるように、日本語学習者の中間言語とその発達過程も有用なデータになる。

能な限りのデータ収集を試みた。具体的には、a)スピーチスタイルの理論的考察、b)評価実験調査、c)インタビュー調査、d)コーパス調査、e)談話録音実験調査、f)教科書分析調査を行った。²

a)スピーチスタイルの理論的考察では、これまでの日本語学の研究結果を基に、スピーチスタイルをどのように提示されるべきかを示すことを目的として行っている。これまでの日本語学研究で明らかになった、日本語母語話者のスピーチスタイルに関する知見は膨大であるが、日本語教育としてそれをどのように扱うべきか考察されていなかった。日本語学の先行研究で得られたデータをまとめ、スピーチスタイルの伝達機能という視点整理することで、学習者にどのように提示するかを理論的に提示している。これは、日本語教育文法の考え方と通じる点がある。

b)母語話者評価実験はスピーチスタイルの何を教えるべきかを明確にすることを目的としている。実験は、日本語母語話者 52 名によって、日本語母語話者の 2 場面、42 通りの音声を「自然さ」「丁寧さ」「個人的嗜好」という尺度での評価をしてもらった。その結果から、スピーチスタイルの母語話者評価への影響を詳細に明らかにし、教育の必要性やその優先項目を明らかにする。

c)インタビュー調査は、日本語学習者が顕在的に持っているスピーチスタイルの問題を明らかにすることを目的としている。対象は日本語で研究をしている日本国内の大学院生 20 名と教員 1 名である。それぞれのこれまでスピーチスタイルに関して受けた教育、自身が持っている問題、スピーチスタイルの使い分けの意識、教育へのニーズなどを、半構造化インタビューで質問している。学習者のニーズをまとめ、必要なスピーチスタイル教育をまとめる。

d)コーパス調査は、学習者の潜在的なスピーチスタイルに関する問題形式群や、その使用の母語別や経年変化の傾向を明らかにすることを目的としている。『KY コーパス』『日本語学習者会話データベース縦断調査編』を使用し、コーパス内の会話は全て ACTFL の OPI (Oral Proficiency Interview) のデータである。対象となるデータは、OPI のレベル判定が中級以上とした。OPI というフォーマルなテストの中に不適切だと思われる形式を抽出し、フォーマルな場面での学習者のスピーチスタイルの問題の把握に努める。

e)談話録音実験調査は、学習者の中間言語的なスピーチスタイルの使用と、その形成過程を調べることで、スピーチスタイルの教育を行う上での注意点を明らかにすることを目的としている。日本語学習者 6 名のフォーマルな場面とカジュアルな場面の会話を約 30

² なお、「日本語教師の体験値」は、現在スピーチスタイルの指導が進んでいない中で、データの収集が非常に困難であるため、本研究では行わない。

分録音と、各形式の使用に至る過程の言語習得意識のデータを収集した。分析は、二つの観点から考察している。まずは、日本語学習者がスピーチスタイルの使い分けを発達させる過程である。学習者のスピーチスタイルに関わる形式の使用実態と使用意識を同時に検討することにより、発達過程を観察する。さらに、日本語学習者のスタイルの発達過程における中間言語を記述・考察する。日本語学習者がスタイルを使い分ける上で見られる、母語の影響、目標言語である日本語の体系の影響、学習者個人のストラテジーを考察している。

f)教科書分析調査は、現行の日本語教科書でのスピーチスタイルの扱いが適切な習得へ弊害となる点について考察することを目的とする。現状の教育に対する批判を行うと共に、今後の教育を行う上での留意点を明らかにする。

最後にここまで集めたデータと考察を統合して、日本語教育でどのようなスピーチスタイルの教育を行うかを考察し、その方針を提示する。

2.2. 本研究の日本語教育研究観

ここまで本研究の目的と方法を述べたが、その様な研究を行う背景として筆者の日本語教育研究観がある。日本語教育研究のあり方についての議論はこれまでいくつかの論考にてなされており、本稿もその様な議論の影響を受けている。本節ではそれについて述べていきたい。

2.2.1. これまでの日本語教育研究への批判

これまでの日本語教育研究は言語学的なパラダイムに従い、純粋な言語学的な探求の結果が核となり、その結果を日本語教育に応用するという流れが強かったのではないかとと思われる。日本語教育に課題がある中で言語学的手法を使って解決するのではなく、言語学的な課題を解決した後に、日本語教育にそれが応用できないかと考えるという手続きを踏まれるのである。そのような状況に関して横溝（2004）は以下のような記述をしている。

「なぜ研究するかという問いには、世の中の役に立つために、あるいは日本語教育の発展のためにという大きな目標に向かって研究するのだ、という大きな使命が与えられていることになる（西原（1999:77））。このことは、日本語教育の分野で行われる研究での「研究結果が日本語教育へどのように貢献するのか」という部分の欠落が、「So what?だからどうしたの（尾崎 1997:47）」という反応につながることを意味する。そこで、その不足部分を埋める試みとして「本研究の

結果は日本語教育に役立つと思われる」という一文が研究論文の末尾に付加されるケースがよく見られるのだが、このような具体性の欠いた抽象的な一文の付加は、日本語教育への貢献には決してつながるものではない。特に、外国人に対する日本語教育に直接かかわっている日本語教師が求めているのは、「研究結果がどのように日本語教育の現場に活かされるのか」に関する具体的な記述なのである。

(横溝 2004 : 286)

横溝 (2004) が述べるように、言語学的な研究成果が根拠や自信もなく、「日本語教育に役立つと思われる」と記述するのは、研究の核が言語学的な研究であるが、日本語教育に何とか役立てよう、という考えがあるためである。しかし、日本語教育で必要とされるのは、具体的な教育への示唆であり、言語学的な理論ではないのである。

日本語教育研究が実際に日本語教育に影響を与えることは疑いのないことである。教育を行う上でもやはり明示的な理論が必要であるため、研究が教育の上での枠を作っている。その様な日本語教育研究が与えてきた影響については、野田 (2005,2012) などにて指摘されてきた。

野田 (2012) は、現在の日本語教育が、実際のコミュニケーション場面で必要ない言語構造や体系を教えていると批判している。例えば、「金を出せ」というセンテンスを取り上げ、命令形を含めた動詞の活用を示すという、言語学的なパラダイムに従っていると述べている。さらに野田 (2012) は、日本語教育では、文法や音声など体系化しやすく言語学的な研究が進んだ分野をそのまま重視する傾向が強かったと述べている。

つまり、日本語教育研究が言語学研究のパラダイムに従っているため、日本語教育も言語学に従った教育になっている傾向が指摘できる。日本語の構造や体系を正しく理解し、使用することが重視されてきていて、その他の側面に焦点が当てられにくい言語研究がそのまま反映される教育の傾向があるのである。日本語教育研究に求められるのは、独自の問題認識から研究を行う必要性が指摘できる。

言語学研究に従った日本語教育研究になぜ問題があるかということ、それはその目的が違うことにあると考えられる。言語学研究の目標は言語そのもの、あるいは言語と社会やアイデンティティなど言語とその周辺に関する、未知の事象を明らかにすることである。対して、日本語教育研究は、研究の結果がより良い日本語教育の方法や環境、理論に結びつくことを目指していると考えられる。つまり、あるべき日本語教育研究の姿と言うのは、「日本語教育の中での具体的な目的設定」により成り立つと考えられる。

その様な目的の研究の方法論が確立されていないわけだが、研究のための研究ではなく、

常に目標を見据えた試行錯誤を続けていくことが望まれる。

2.2.2. 異なる日本語教育研究への議論と本研究

その様な日本語教育研究の現状への批判がある中で、同時に、どのような日本語教育研究が行われるべきかという議論も見られる。先の野田（2012）は次のような指針を示している。

日本語教育のための研究をコミュニケーションの教育に役立つものに変えていくためには、言語学的な研究と同じようなテーマと方法で研究するのをやめなければならない。コミュニケーションの教育にとってどのような研究が必要であるかを一から考え直す必要がある。コミュニケーションの教育にとって必要な研究を考える時に特に必要なのが次の点だろう。

- (1) 文法中心主義からの脱却、
- (2) 純粋な日本語能力以外の重視（野田 2012:8-9 番号を変更）

そして、言語学的な研究のパラダイムに沿った日本語教育研究から脱却した研究を行わなければならないと指摘し、構造や体系、以外にも日本語のコミュニケーション上重要である言語側面に目を向けるべきだと考える。

野田は、純粋な日本語能力以外の例として、話題の選び方のような社会言語能力や、談話の組み立て方などを重視する必要性を述べている。

本研究で扱うスピーチスタイルも、そのような純粋な日本語能力以外の例として挙げることができる。スピーチスタイルは言語形式が文法的に正しくても、相手の印象に影響を及ぼすものである。日本語母語話者とのコミュニケーションを考えたとき、正しい文法を仕えているかを考えるよりも、相手はどのような人なのかを学習者が使用するスタイルによって、判断する可能性が高い。そのような効果のあるスタイル変異について、研究することが喫緊の課題だと思われる。

これまでは、日本語教育でスタイル変異の教育については考えられてきたが、十分ではなく、具体的な扱いの指針も示されているとは言い難い。教師も学習者が使用するスタイル変異形式が不適切だとは感じて一時的に指摘はしても、それを積極的に授業で扱おうという動きは見られなかったのではないかと考えられる。

2.3. 当該研究分野の変遷

ここで、本研究に関連する研究に関して見ていきたい。本研究に関連する研究として、A)日本語教育の文法項目を見直すための研究、B)敬語教育を考察する研究、C)学習者のスピーチスタイルの使用を記述・考察する研究、の3つのタイプの研究が見られる。

まず、日本語教育では、近年コミュニケーションのために日本語教育文法を見直そうという動きがある。その原因には日本語学習者の多様化があげられる。『新版日本語教育辞典』では、1980年代以前の国内の日本語学習者は、エリート留学生、研修生、宣教師、ビジネス関係者だったが、80年代以降、中国帰国者、インドシナ難民、外国人配偶者、労働者と変化していると指摘している。現在の学習者の中には、特定の能力だけ伸ばせばよいというような学習者も多く、日本語教育の方法も変化が求められている。

野田（2005,2012）などは、これまでの日本語教育において扱われてきた内容に対する痛烈な批判をし、今後の内容を改善するために望まれる研究が提示されている。その中で、日本語学習者が円滑に「話」のコミュニケーションを行うようにするための研究が必要だと指摘している。

その様な研究の例として、野田（2012）と同じ書籍に所蔵されている、奥野（2012）が見られる。奥野（2012）では、日本語学習者の間違った形式の使用で「話」のコミュニケーションが阻害される点を指摘している。しかしその様な形式群を学習者がどのように習得しているか、母語話者とのコミュニケーションでどの程度問題となっているか、またどのような教育が必要なのかといった点までは言及されていない。

つまり、これらの日本語教育文法を見直す研究では、筆者と同様に問題意識として、円滑なコミュニケーションを行えるようにする教育の必要性が指摘されているが、研究がほとんど進展していない段階にある。

また、その様な日本語教育文法を見直す動きと別に、敬語教育を考える研究も行われている。蒲谷ほか（2006）では、敬語表現教育として、謙讓語、尊敬語、丁寧語など、狭義の敬語を中心に、軽卑表現などを含めた教育方法を考察している。またウォーカー（2011）では、丁寧体や尊敬語と謙讓語の有無に着目して設定したスピーチスタイルの教育を、初級日本語学習者に対する実践から考察している。しかし、蒲谷ほか（2006）、ウォーカー（2011）では、狭義の敬語ではないことが理由で、スピーチスタイルに関する自称詞、対称詞、間投詞などには、ほとんど考察されていない。またどのように教えるかについて述べられているが、何をどこまで教えるのか、については議論がされていない。

一方、日本語教育学としてではなく、社会言語学的な研究として、学習者のスピーチスタイルを記述する研究も行われている。李（2002）、樋下（2002）、橋本（2002）では、

それぞれ韓国語、英語、中国語を母語とする日本語学習者が切り換える項目を体系的に記述が行われている。結果として、中級レベルの日本語学習者は、場面に応じて多様な言語項目を切り換えていることが明らかになっている。

また、李（2005）では、韓国語母語の日本語学習者がスタイル切り換えの能力を発達させる過程と要因を明らかにしている。結果として、韓国語母語話者は母語の社会言語学的規範や、母語の同様の項目の切り換えの体系を利用して、日本語におけるスタイル切り換え能力を身に付けているとしている。さらに、寺尾（2010）では、中国語を母語とする学習者の文末形式のスタイル切り換えの特徴を縦断的データから明らかにしている。その結果、日本語では待遇規範によって起こる文末形式の切り換えが、言語内の要因によって阻害されていることを考察している。

これらの社会言語学的研究は学習者のスピーチスタイルの使用を記述することで、日本語教育へ一定の知見を与えている。しかし、教育への応用よりも体系性の記述を目指す言語学的研究であるため、日本語教育への具体的な示唆はされていない。

このように、日本語教育学、社会言語学の分野でスピーチスタイルに関連する研究は数多く行われている。しかし、学習者が適切なスピーチスタイルを使用し、相手と円滑なコミュニケーションを行う能力を身に付けるための教育方法に直接結びつく研究は少ないのが現状である。

2.4. 本研究の意義

本研究の意義は、これまで日本語教育において曖昧であったスピーチスタイルの教育に関して、その目標と方法を示したことである。多角的なデータを集めたことで具体的な方法を示した。前節の当該分野の動向で述べたように、これまでの研究では、問題の指摘や現状の記述にとどまっているか、教育の方法が考察されていても狭義の敬語のみに焦点が当てられていた。そして、日本語のスピーチスタイルの何を教える必要があり何を教える必要がないのか、どのように教えるかの具体的な議論がされていなかった。そこで、学習者のスピーチスタイル運用の意識や実態、母語話者の評価、教科書の実態など、スピーチスタイル教育に関する様々な実態を明らかにすることで、スピーチスタイル教育に関する議論が可能にしている。

2.5. 研究対象と用語の整理

2.5.1. 研究対象

本論に先立ち、スピーチスタイルの様々な側面の中で、本研究の研究対象として選定した点についてまたその選定の理由について、明確に述べておきたい。

スピーチスタイルとは、話し方のバリエーションであり、話者が様々な場面の中で言語変異をどの様に使うかということについて指す (Coupland2007)。つまり、あるコンテキストの中で話者が持つ話し方のレパートリーの選択である。広く考えれば、言語・パラ言語に加え非言語情報もレパートリーの中に含まれる。日本語の場合は文末の普通体と丁寧体の形式をはじめ、語彙・表現・文法形式 (以下まとめて、形式) がこのような差を明示する資源となり、スタイルを形づけることが多い。

その様な変異は表れる環境によって図 2-1 のように分類される。スタイル変異 (stylistic variation) とは、その中でも話者内変異 (intra-speaker variation) で、特に社会的・心理的要因によって切り換えられるものを指す。

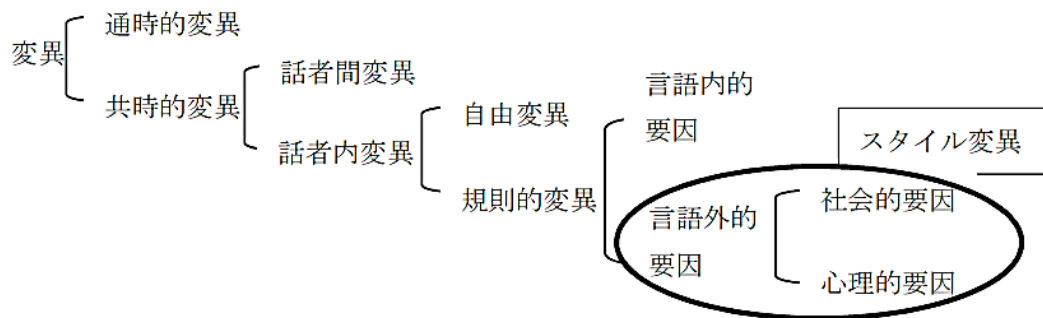


図 2-1 変異の類型 (Ellis 2008 の図を参考に作成)

話者内変異は自由変異と規則的変異に分けることができ、その規則性がどのような要因によって作られるかによって分類できる。言語内的要因とは、例えばら抜き言葉が 2 音節より 3 音節、3 音節より 4 音節の単語により起こりやすいと言うような、言語そのものに規則が起因するものである。言語外的要因は社会的要因と心理的要因に分けられるが、厳密な意味で区別することは難しいとされる (Ellis 2008)。

話者は社会・心理的な要因により、様々な変異を形成し使い分ける。その様なスタイルに関わる変異は音声、音韻体系、統語、文法、意味論、語彙、談話の中の広い意味での話し方まで多岐にわたる (Bell 1997:240)³。談話の変異とは、例えば「私にペンをお貸しい

³ Style can operate on the full range of linguistic levels – in the phonology or sound system of a language, in its syntax or grammar, in its semantics or the lexicon. And in the wider patterns of speaking across while discourses and conversations. (Bell 1997:241)

ただきたいのですが…」と「ペン借りるよ」のように、「ペンを貸してくれるように依頼する」という行為の中でのバリエーションである。語彙の変異とは、例えば「便所」と「お手洗い」は同じものを指すが、話者によっては相手によって使い分けるバリエーションである。また、統語的な変異は「デス・マス」のように形態素レベルの操作が行われるものである。音韻体系と語彙のバリエーションはしばしば区別が難しいが「しない」と「しねー」は否定形式の「ない」の音声は[ai]から[e:]に音韻変化しているバリエーションとして見られる。音声レベルのバリエーションとは、例えば相手への印象を変えるために声の高さを操作する場合の声の高低のバリエーションなどが考えられる。各特徴は話者のスタイル操作として、どれも大きな役割を果たす。しかし、それら全てを研究対象として扱うと研究範囲が広すぎるため、対照を限定する。

本研究では、スピーチスタイルの中で特に場面間で使い分けられるバリエーションである言語形式に着目し、研究を行う。バリエーションを大きく分類すると、バリエーションの数が比較的限られている音・語彙・文法レベルのバリエーションと、多様なバリエーションが考えられる発話・談話レベルのものと分けられる。渋谷（2007）ではバリエーションを表 2-2 のように分類している。

表 2-2 広義の言語変異（渋谷 2007:7 を一部改編）

意味機能 レベル	意味・機能は同じ 形式に注目	特徴的な一つの 形式に注目
音・語彙等	言語変異	社会指標形式
発話	言語行動	社会指標行動

これまで、スピーチスタイルの研究も、音・語彙レベルの特定の形式に着目して、その変化を観察する研究が多い。発話を対象とする研究は、同じバリエーションを扱う研究でも、全く異なるパラダイムで研究が行われてきたといえる。本稿で扱うのは音・語彙等のレベル、つまり渋谷（2007）の分類における、言語変異、社会指標形式について着目していく。

本研究で、言語変異と社会言語指標を、つまり発話ではなく音を含んだ言語形式を研究対象に設定する理由は、学習者が言語を習得する際には、発話よりも言語形式の方が意識しやすく学習が容易であり、学習者は言語形式を意識することにより、それにより伝達さ

れる機能をも意識するようになると考えられるからである。⁴さらに述べると、言語形式は、発話のバリエーションと違いどのようなシラバス構成であっても、その提示が避けられないことも言語形式に着目することが重要である理由である。

ここまで整理すると、本稿が考察の対象として注目する研究対象は、社会・心理的要因によって切り換えられる話者内変異で、音・語彙レベルのものである。その様な例として音声レベルの縮約形、拡張系、音韻変化、語彙のバリエーション、丁寧体と普通体、狭義の敬語、接続助詞など文法項目など、様々な項目でバリエーションが認められる。それらの使い方を習得するのは、日本語学習者にとって容易なことではない。

2.5.2. 用語の整理

ここでは、本稿で使う用語について整理する。まず、スピーチスタイルという用語の選択について、似たような用語が多数存在する中でそれを選択した理由について述べる。そして、スピーチスタイルの運用に関して、「シフト」や「切換え」など複数の用語をどのように使うかを整理する。さらに、似た概念として存在する「敬語表現」とした用語を選択しない理由について述べる。

本稿の研究対象を表す言葉として「スピーチスタイル」という用語を使用する。スピーチスタイルはこれまでの研究で様々な対象を指す用語として使われ、スピーチスタイルと同じ概念に対しても異なる用語が使用されてきた。それぞれは、異なる研究の流れが存在するために存在すると考えられる。「スピーチスタイル」はエスノグラフィックアプローチ、心理学的なアプローチからの話し言葉のスタイルを扱う研究で、生田・井出（1983）や宇佐美（1995）などに見られる研究の流れの中で使用される用語である。対して、「スタイル」は、変異理論研究として話し言葉のスタイルを見る研究、渋谷（2002）から行われている、一連の研究で使用される用語である。

本稿はどちらかと言うと、変異理論研究の流れを汲んだ研究であるため、用語として「スタイル」を採用するのが自然である。しかし、日本語教育研究における「スタイル」は様々なものを指す可能性がある。例えば、個人の学習者が言語能力向上のためにどのような学習を好んで行うかという「学習スタイル」、また話し言葉でなく、書き言葉のスタイルなど、複数の対象が考えられる。これらの混乱を避け、話し言葉のスタイルであることを明示するために本稿では「スピーチスタイル」を採用する。

本稿で使用するスピーチスタイルとは、広い意味での話し方のバリエーションである。

⁴ 音を含んで言語形式と述べるのは、「しない」と「しねー」は音のバリエーションと言えるが、言語形式の変化ともとらえることが可能だからである。

スピーチスタイルという用語が使用されている研究はこれまで、丁寧体のみに着目するもの、またその他の特徴の操作も含める場合の両方があったが、スピーチスタイルというと、「デス・マス」や「敬語」など狭義の敬語を対象にする場合が多く、その様な印象を与えてしまう場合が多い。しかし、先ほどの定義で述べたように、スピーチスタイルは様々な要素によって変化するものであるため、本稿では幅広い言語形式を含むことを明示しておきたい。

また、似た概念として、スピーチレベル、待遇レベルなどの用語が使われる場合もあるが、そのような用語も本稿では使用しない。スピーチレベルは、丁寧体の有無、尊敬語・謙譲語の有無などにより「スピーチレベル」を設定し、その使用を談話内や談話間で量的、質的に考察する場合に使用される用語である。しかし、設定されたスピーチレベルは研究によってその定義が異なり、それらを同様のレベルとして分ける必然性が欠ける中で設定されるため、本稿ではその様な方法を採用しないし、用語も使用しない。

また、敬語行動や敬語表現という用語が似た概念として存在するが、本稿では先行研究の言及でない限り、一貫してスピーチスタイルを使用する。スピーチスタイルの操作は相手への配慮が強く関わってくるため、敬語表現に通じてくる点が多い。敬語表現とは、相手を配慮しているかに基づいて行なわれる言語選択を指し、尊敬語、謙譲語、丁寧語、美化語、丁寧語の狭義の敬語以外にも、相手に配慮をして使用されるものは、全て敬語表現に入る。しかし、敬語表現には、相手を配慮しているために使わなくなる形式は含まれない。また、相手への配慮のレベルで使用が変化する言語形式の中でも、縮約形とその原形など、なども通常敬語表現として含まれない。そのため、本研究の研究対象とは異なるためこの用語も使用しない。

スピーチスタイルという用語を使用する際、その運用に関して、「シフト」や「切換え」などの用語が使用されるが、この点に関して整理をしておきたい。「スタイルシフト」とは、同一会話内でのスピーチスタイルの無意識的・意識的な変化を指す。また、スピーチスタイルの切換えは、場面間でのスピーチスタイルの無意識・意識的な変化を指す。先行研究でもおおよそ、この様な定義で（スピーチ）スタイルシフト・スタイル切換えという用語が使用されてきた。

また、「丁寧体」「普通体」「文体」などの用語も概念が複雑なため、整理する必要がある。「丁寧体」「普通体」はある動詞・形容詞などの形態（form）を指す場合と、文章や談話全体として選択するスタイル(style)を指す場合がある。例えば、「行きます」は丁寧体、「書く」は普通体と言うし、彼は普通体で話している、この文章は丁寧体で書かれているなどという。本稿では、「丁寧体」「普通体」を形態を指すものとする。また、三上（1963）に

従い、丁寧体が基調として使用される談話（文章）を「丁寧調」、普通体が基調として使用される談話（文章）を「普通調」と呼ぶ。なお、丁寧体と普通体という用語はデスマス体、ダ体、常体などの複数の用語があるが、本稿では一貫して丁寧体・普通体を使う。

「文体」は、「丁寧体と普通体」（形態）を指すこととする。文体は、スピーチスタイルと同義に扱われるものも多いが、本稿では区別する。また、丁寧体と普通体の形態は「文末形式」と呼ばれることもあるが、文末以外にもその区別が見られることがあるため、この用語は採用しない。

2.6. 本研究の言語能力観

さらに、学習者のスピーチスタイルの習得に関わる議論も行うため、本節で本研究での言語能力観を述べておきたい。本稿では、言語は知識としての体系と、それを運用する能力に分けられると考え、基本的にはバックマン・パーマー（2000）で述べられている言語能力のモデルに従う。バックマン・パーマー（2000）では、言語能力を「言語知識(language knowledge)」と「方略的能力(strategic competence)」に分けて記述している。言い換えれば、言語の知識とそれを運用する能力とを別の能力として分けて考えている。言語知識は以下表 2-2 のように分類されている。

表 2-2 バックマン・パーマー (2000:79) による言語知識の分類 (下線・網掛けは筆者)

構造的知識

(発話または文およびテキストがどのように構成されているか)

文法的知識

(個々の発話または文がどのように構成されているか)

語彙の知識

統語の知識

音韻／書記体系の知識

テキストについての知識

(テキストをなすために発話または文がどのように構成されているか)

結束性の知識

修辭的会話的構造の知識

語用論的知識

(発話または文およびテキストが、言語使用人のコミュニケーション上の目標や言語使用の設定の特性にどのように関係づけられるか)

機能的知識

(発話または文及びテキストが、言語使用のコミュニケーション上の目標や言語使用の設定の特性にどのように関係づけられるか)

概念的機能の知識

操作的機能の知識

学習的機能の知識

創造的機能の知識

社会言語学的知識

(発話または文およびテキストが、言語使用の設定の特性にどのように関係づけられるか)

方言や変種の知識

言語使用域の知識

自然な表現や慣用的な表現の知識

文化指示的および比喩的表現の知識

言語知識の中には、構造的知識と語用論的な知識が含まれる。さらに、語用論的な知識の中には、機能的知識と社会言語学的知識が含まれる。社会言語学的知識の中に、方言や変種の知識、言語使用域の知識、自然な表現や慣用的な表現の知識、文化指示および比喩的表現の知識が含まれる。この内、方言や変種の知識、言語使用域の知識が日本語のスピーチスタイルの習得に関わる部分である。

言語能力には言語知識に加え方略的能力、つまり、「他の認知的活動のみならず言語使用における認知的管理機能を提供する高度な実行プロセス」(バックマン・パーマー2000)が関わってくる。学習者は言語知識を必要な場で認知処理し、実行までに移す能力が必要となるのである。

本稿では、この様な言語能力観からスピーチスタイルの論を進めることとする。

第二部

各論（スピーチスタイル教育に向けた実態研究）

- 第3章. 日本語母語話者のスピーチスタイル運用
- 第4章. 日本語学習者のスピーチスタイルに関する問題の把握
- 第5章. 日本語学習者のスピーチスタイルに対する母語話者の評価
- 第6章. 日本語学習者のスピーチスタイルに関する意識
- 第7章. 国外の日本語話者のスピーチスタイル
- 第8章. 日本語学習者のスピーチスタイルの問題傾向
- 第9章. 日本語学習者のスタイル変異形使用規則の形成過程
- 第10章. 日本語学習者の中間言語的スピーチスタイル運用
- 第11章. 現行教科書におけるスピーチスタイルの扱い

第3章. 日本語母語話者のスピーチスタイル運用

3.1. 本章の目的

本章の目的は、日本語母語話者のスピーチスタイル運用を「伝達機能」と「言語形式」を中心に整理し、わかりやすい形で全体像を示すことで、学習者に教授する際の基盤を作ることである。第二言語の学習目標を設定する上で母語話者の運用を基準とすることは当然であるがスピーチスタイルの運用は個人差が大きく目標設定が難しい。例えば、ブルーカラーの話者のスピーチスタイルは、ホワイトカラーの話者のものより、ぞんざいである可能性が高い。また、スピーチスタイルを頻繁に操作する話者もいれば、ほとんどの場面で相手に対して同じスピーチスタイルを使用する話者もいると考えられる。

しかし、個人差がある中で共通している部分が見られ、スピーチスタイルを切り換えたりシフトしたりすることで、伝達する機能は共通しているし、そのための言語形式も決まっている。その様な伝達機能と言語形式を教授することを念頭に置き、母語話者のスピーチスタイルの運用を整理する必要がある。

無論、これまで日本語学・日本語教育学の談話、語用論研究にて、スタイル運用によるシフトや効果が整理されてきている。しかし、学習者へのスタイル教育を考えるためには、これまでそれらの研究で明らかにされてきた研究結果をそのまま提示することはできない。なぜならば日本語学の研究は、母語話者が無意識的・意識的に行うスタイルの運用を整理することが目的であり、決して学習者の教育を念頭に置かれているものではないからである。学習者は決して母語話者のスピーチスタイル運用を模倣するのではないし、模倣もできない。しかし、表現したい伝達機能があるからこそ、学習者にとってスピーチスタイルが重要となってくるのである。

そこで、本章にて、日本語のスピーチスタイルの運用に関わる重要なデータを再解釈・再考察し、日本語学習者に重要な伝達機能により母語話者のスピーチスタイル運用を整理していく。2節でこれまで整理されてきたスピーチスタイルの伝達機能を整理する。3節4節で整理された伝達機能を担う言語形式の運用を整理していく。

3.2. スピーチスタイルの運用による伝達機能

3.2.1. 先行研究からみる機能

まずはスピーチスタイル運用による伝達機能を先行研究から考えてみたい。スピーチスタイル運用による伝達機能は、これまで整理されてきたスピーチスタイルの切換えに関わる要因、待遇表現に関わる待遇の意味が参考になると考えられる。「スピーチスタイル切換え・シフトがなぜ起こるか」という要因と、「スピーチスタイル運用によって何が伝達されるか」という結果は、話し手の側に注目するか、聞き手の側に注目するかということの違いであり、ほぼ同じものとしてとらえられることが、切換え要因が参考になる理由である。さらに、またスピーチスタイルの運用には待遇も大きく関わるため、待遇の意味も参考になる。

これまでスピーチスタイルが変化する要因として整理されてきたものは表 3-1 のように整理される。

表 3-1 スピーチスタイル切換えに関わる要因（李 2005a を改編）¹

(a)話し手の自己管理 自身のことばに対する注意度: Labov(1966)
(b)聞き手(聴衆一般)のことばへの配慮
(b-1)Accommodation : Giles(1984)、Beebe&Giles(1984)
(b-2)Audience design : Bell(1984)
(c)話し手と聞き手の社会的立場・関係、と行動内容への配慮 Politeness : Brown & Levinson(1987)
(d)社会的に固定化された制度的ことば切換え わきまえ:井出 (2006)
(e)話し手の主体的なアイデンティティの表出 Speaker Design: Schilling-Estes(2002)

(a)話し手の自己管理、自身のことばに対する注意度とは、相手への丁寧さや場の改まりを意識する場合に、話し手が自分の言葉に注意して、より標準的なものに近づけようとすることである。

(b)聞き手のことばへの配慮、アコモデーション・オーディエンスデザインとは、話し手が聞き手への近づきや遠ざけを表すために、聞き手のことばに自分のことばを近づける、

¹ 李 (2005a) は、渋谷(2002)「社会言語学の立場から」第 13 回第二言語習得研究会 シンポジウム発表要旨(「言語教育における知識と運用」「わかる」と「できる」の違い—誤用はなぜ起きるのか)を参考に記述しているが、恐らく研究会の配布資料であり、手に入らなかったため、李 (2005a) として引用した。

もしくは逆に全く違う言葉を使うことである。特に聞き手のことばの目立つ方言的特徴などが使用されるということが考えられるが、どのような言語形式が特に変化するかはわからないと言える。

(c)話し手と聞き手の社会的立場・関係、と行動内容への配慮、ポライトネスとは、相手との心理的距離 (*D*)、社会的立場関係 (*P*)、その行為の重み (*R*) によって、話し手の言語の表現を変えるということである。

ここまで(a)~(c)の要因は、全て日本語学で待遇表現の中の待遇的意味として扱われていたものとほぼ共通していると考えられ、それぞれほぼ同様の言語形式によって表されると考えられる。待遇的意味は、以下表 3-2 のように整理されている。

表 3-2 待遇的意味 (日本語記述文法研究会 2009、菊池 1994 を参考に作成)

(A)	上扱い	⇔	下扱い
(B)	遠ざけ	⇔	親しみ
(C)	改まり	⇔	くだけ
(D)	丁寧	⇔	ぞんざい
(E)	上品	⇔	卑俗

この内、話者が積極的に表したいと思う待遇的意味は、「上扱い」「改まり」「丁寧」「親しみ」「くだけ」であると考えられる。無論、「上品」「卑俗」「ぞんざい」「下扱い」「遠ざけ」をある場面で、積極的に表そうとする話者もないわけではない。しかし、非常に限られていると考えられるし、学習者に教育することを考える上で有益ではないと判断できる。

(d) 社会的に固定化された制度的ことば切換え、わきまえとは、(c)のポライトネスでは話者が主体的な働きかけによって表現を変えるのに対して、社会的にほぼ強制的に決まっている規範をスピーチスタイルによって表現することである。

(e)の話者のアイデンティティとは、相手によって変わるのではなく、話者の主体的な働きかけによって、スピーチスタイルを操作することである。話者の主体的な働きかけと言っても、聞き手の存在なしには成り立たないため、その意味では(a)~(c)と同様に待遇に関わると言える。

3.2.2. 伝達機能の分類

ここまで見られたスタイル運用の機能は、場や相手によって決まる「社会的指標の表示」

と会話の中で変化する「待遇的機能（丁寧さ）の表示」に分けられると考えられる。²

「社会的指標の提示」は丁寧調と普通調の選択によって表される。丁寧調か普通調の選択は全ての会話で必須であり、母語話者はある場面で頻繁に丁寧体と普通体の両者を混用するのではなく、場と対人関係という社会的な要因によって一定してどちらか一方を選択する。

「待遇的機能（丁寧さ）の表示」（「上扱い」「改まり」「丁寧」「親しみ」「くだけ」）が表現される言語形式には、「文体（普通体と丁寧体）」「接続助詞」「間投表現」「応答表現」「自称詞」「対称詞」「狭義の敬語」「確認要求表現」「縮約形」「その他の語彙」が見られると考えられる。次節以降で詳細についてまとめていく。

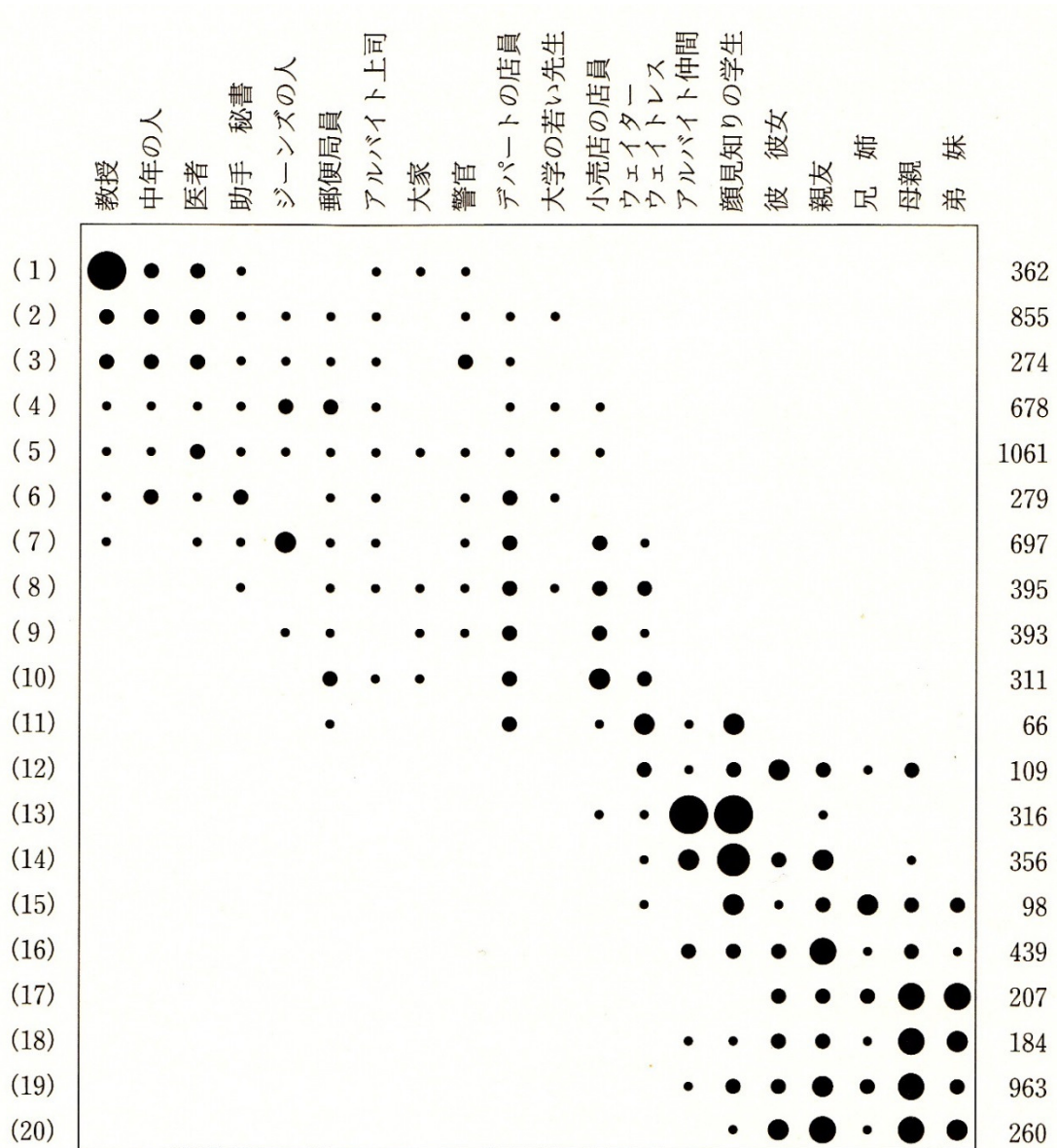
3.3. 社会的指標の表示

3.3.1. 丁寧調・普通調・特別丁寧調の選択

丁寧調と普通調の選択が社会的にある程度決まっていることは、井出ほか（1986）の研究結果から明らかである。井出ほか（1986）では、「ペンを貸してほしい」という内容の質問を異なる相手に使う場合には、どのような表現を使うかというアンケート調査を行っている。その結果が表 3-3 である。表 3-3 から、「(10)いいですか」と「(13)借りていい」、の間でくっきりと使用が分かれるのがわかる。つまり、相手による丁寧調と普通調の選択が社会的にすでに決まっていることがわかる。

² カイザー（1995）も、敬語一般（Politeness）について、ある目的達成のために使われる方略上の敬語（Strategic politeness）と社会的指標としての敬語（politeness as social indexing）を区別する向きがあると述べている。また、三牧（2002）なども、その様に分けて考え研究している。

表 3-3 異なる相手に対する「ペンを貸してほしい」(井出ほか 1986)



(1)~(20)は次の表現を示す。

(1)お借りしてもよろしいでしょうか (2)貸していただけますか (3)貸していただきたいんですけど (4)お借りできますか (5)貸していただけますか (6)貸していただきませんか (7)貸してもらえません (8)貸してください (9)貸してくれませんか (10)いいですか (11)貸してほしいんですけど (12)使っている (13)借りていい (14)貸してくれる (15)貸してよ (16)いい (17)ペン (18)借りるよ (19)貸して (20)ある

丁寧調と普通調を使い分ける際に影響する要因は、発話がされる場の性質および、相手との関係であると考えられる。発話がされる場の性質とは、発話がされる状況が公的な場面であるか私的な場面であるか、緊張した雰囲気での会議なのかなど、当該の場で行われる行為や、構成員などから決まる要素である。相手との関係性とは、発話者と対話者の心理

的・社会的関係性である。

現代日本語記述文法研究会編（2009）は相手との関係性の類型として、表 8-2 のような類型を提示している。類型では、上下関係、親疎関係、立場関係から分類している。

表 3-4 対人関係の類型（現代日本語記述研究会編 2009:233）

・ (a)上下関係(目上一目下)
(a-1)年齢の上下
(a-2)身分の上下
(a-3)役割的上下(職階, 家族制度上の役割)
(a-4)経歴の長短(先輩一後輩)
・ (b)親疎関係(親密な関係一疎遠な関係)
(b-1)社会的親疎関係(身内一非身内, 職場内一職場外など)
(b-2)心理的親疎関係(親しい一親しくない)
・ (c)立場関係(強い立場一弱い立場)
(c-1)教える側(教師)一教わる側(生徒)
(c-2)雇う側一雇われる側
(c-3)買う側(客)一売る側(店員)
(c-4)与える・貸す側一もらう・借りる側
(c-4)頼まれる側一頼む側

さらに丁寧調の中で、丁寧調と特別丁寧調の二つが使い分けられる。特別丁寧調とは、ゴザイマス体とも呼ばれ、文末にゴザイマスを使用し、謙譲語、尊敬語の使用を伴うスタイルである。特別丁寧調と丁寧調の使い分けの基準は、ビジネス場面で相手との利害関係がある場合かどうかに関係するのではないかと考えられる。³

以上のように丁寧調と普通調の選択にどのような要因が影響するかが体系的にまとめられるが、日本語学習者にわかりやすい形であるとは言えない。

3.3.2. 丁寧調と普通調の選択フローチャートの作成

そこで、日本語学習者に丁寧調と普通調の社会的な選択をわかりやすく整理するためにフローチャートを作成する。Ervin-Tripp（1972）では、アメリカ英語で 2 人称の呼称が

³ 特別丁寧調と丁寧調の選択にどのように行われるかに関する研究は見られないが、業界や職場などの社会的な場の制約も強く受けると考えられる。

どのような要因で決まるかがフローチャートによって示されている。日本語の文体も、英語の呼称と同様に社会的な要因が強く働くため、同様のフローチャートの作成が可能である。図 3-1 のようなフローチャートを作成した。

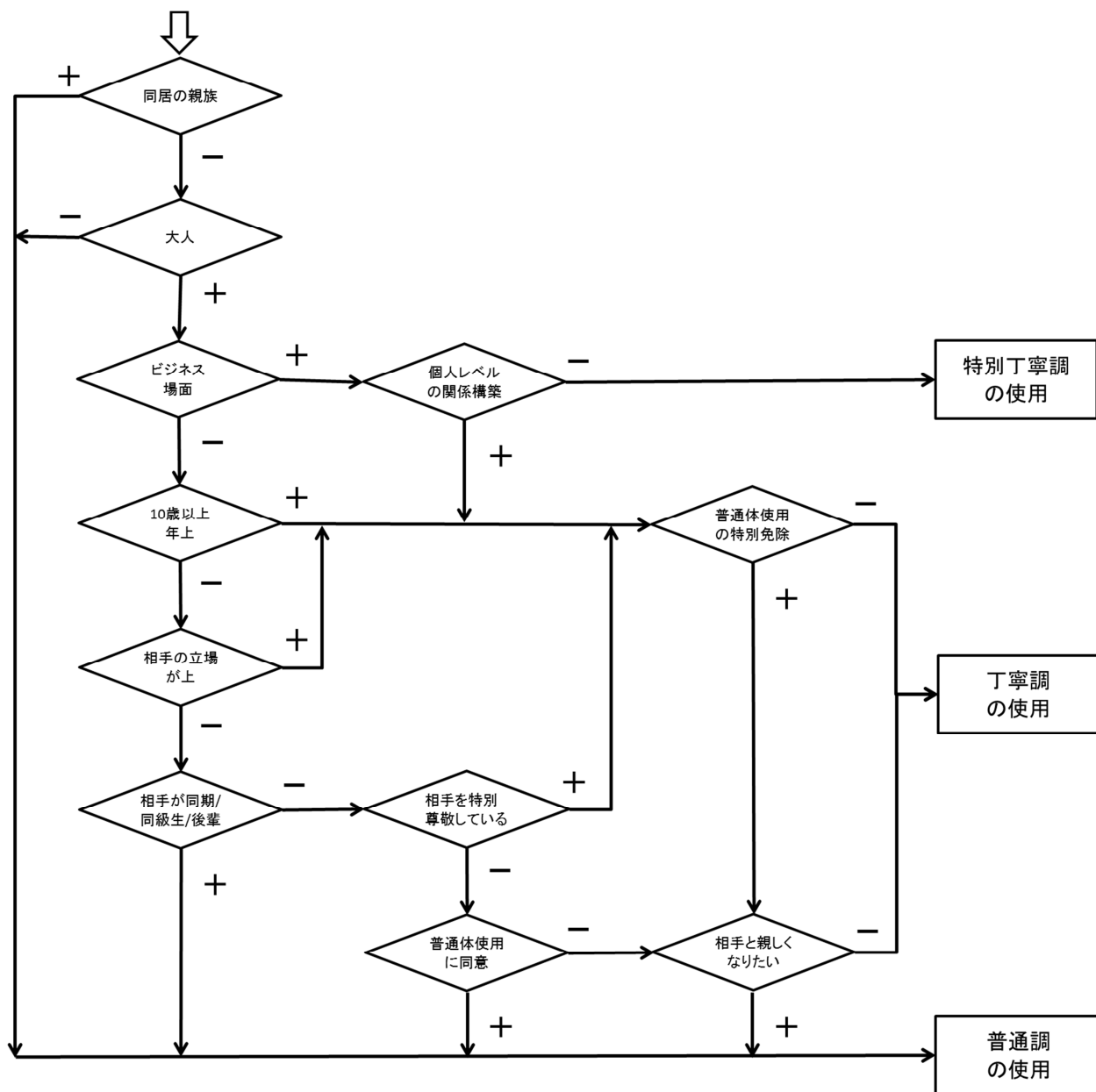


図 3-1 日本語母語話者の丁寧調と普通調の選択決定のフローチャート

まず、社会的な関係として、親族かそうでないかという要因が働く。親族の場合は年齢差があっても、社会的に親しい関係であるために、普通調が選択される。しかし、これは同居の親族に限り、別居している親族の場合は、親族関係という社会的事実よりも親疎関

係が優先され、丁寧体が使用される場合もある。なお、交流が多い親族の場合は、同居の家族と同様にみなされる場合もある。

次にビジネス場面かどうかが文体の選択に関わってくる。会社の取引相手や客に対する対応になる場合は、通常ゴザイマス調が使用される。会社の取引相手や客でもそれが会社同士や、店員一客などの関係性を超えて、個人レベルの関係性に発展することもある。ビジネス場面でも状況によっては、個人レベルの関係性に発展することが多い、もしくは、接客のストラテジーとして、個人レベルの関係性を作ることなども起こりうる。その場合は、丁寧調使用に向かっていく。

次に相手との社会的な立場として年齢が影響してくる。10歳以上の開きがある場合、自動的に社会的に立場が上とみなされる場合が多く、丁寧調が選択される。社会的規範として年長者を敬う傾向は、現代では薄れてきていると考えられるが、文体の選択には強く影響する。

その後、相手の社会的な立場が上かどうかの影響する。相手の社会的な立場として、例えば、先生、上司、先輩、さらに組織内の関係でなく、社会的全体として地位が高い医者や政府の高官などの社会的立場も影響する。自分より相手の社会的な立場が高ければ、丁寧調が選択される。

そして、相手の立場が上でない場合、相手の社会的立場が同等、または下と定義される環境かどうかの影響する。例えば学校の同級生や会社などの組織の同期、学校・会社などの組織や組織の後輩は、社会的に同等、または下と決定しているため、普通調が選択される。

社会的な関係の上下が決定するものがない場合、いくつかの要因によって文体の選択が決定する。まず相手に特別な尊敬の念があるかが影響してくる。立場が上でなくても、相手を心理的に尊敬する場合には丁寧調が選択される。手の経験や能力が自分よりも高いと考える場合に、心理的に尊敬の念が生まれることが影響する。

そして、社会的に同等と決定するものがなくとも、双方で合意があれば、普通調を使う。初対面の会話でお互いの性格やバックグラウンドを知る中で、同等とみなし、双方で「ため口で行こう」など、使用する文体を決定することはよく見られる。

その様な合意がなくとも、話者が対話相手と親しくなりたいという意図があれば、普通調を積極的に使用する。

丁寧調が選択される場合も、対話相手が普通調の使用の「特別許可」を出すこともある。対話相手が文体使用に特別な考えを持つ場合もあれば、飲み会の席などで、「無礼講」と言って許可を出す場合などが考えられる。

3.4. 「丁寧」「改まり」「上扱い」「親しみ」「くだけ」の表示

丁寧調と普通調、特別丁寧調の選択の後に、「丁寧」「改まり」「上扱い」「親しみ」「くだけ」が表現される。丁寧調の談話では、特に多くのシフトが起こる。

「上扱い」、「改まり」、「丁寧」という伝達機能はそれぞれ似通っていて、同様の形式で表現されると考えられる。上扱いは、相手との立場的關係、丁寧さは相手との心理的距離、改まりは場の性質により変化するが、それぞれはお互いに関わっていることも多いからである。⁴

以下では、伝達機能を伝えるために、言語形式がどのように変化するかを、項目ごとに見ていく。先行研究のデータを再考察し、学習者への提示を考える。

3.4.1. 文末の丁寧体と普通体のシフト

日本語母語話者は普通調と丁寧調を社会的な要因によって選択するが、丁寧調の中に普通体が、普通調の中に丁寧体が表れることがある。それは言語内的要因や特定の表現効果を表すものと、心理的な要因によるものがある。

まず、言語内的要因や表現効果を表すものを見ていく。三尾（1942）では、丁寧体と普通体は通常混用されなく、話し手と聞き手の関係がなかなか定まらないような状況でのみ混用されると述べている。その上で、例外として混ざるような形式は以下表 8-1 のものと述べている。

表 3-5 丁寧体と普通体の混用が起こる場合（三尾 1942 からのまとめ）

普通調に丁寧体が混ざる場合	丁寧調に普通体が混ざる場合
(A) 命令 (B) 陳謝・感謝 (C) 皮肉・からかい (D) 遊戯	(A) 独り言 (B) 生きた時間から切り離して、 動作状態そのものを掲げるとき

普通調に丁寧体が混ざる場合の (A) は命令形の「～しろ」などが普通体、「～してください」が丁寧体とされていて、本稿で扱う文体（デス・マス）に関わらないものである。

(B) は「すみません」「ありがとうございます」などの定型表現であり、(C) (D) は、似た場合だが相手への皮肉や、冗談を言う場合となる。逆に丁寧調に普通体が混ざる場合、

⁴菊池(1994)もその点に関して以下のように述べている。「例えば、「する」のかわりに、いわゆる尊敬語「なさる」を使う場合を考えてみると、明らかに目上の人だから「なさる」を使うという場合もあれば、初対面なので、「なさる」を使う場合、公的な場面なので「なさる」を使うという場合など、社会的・心理的な事情としてはまことにいろいろな場合があるだろう」（菊池 1994:61）

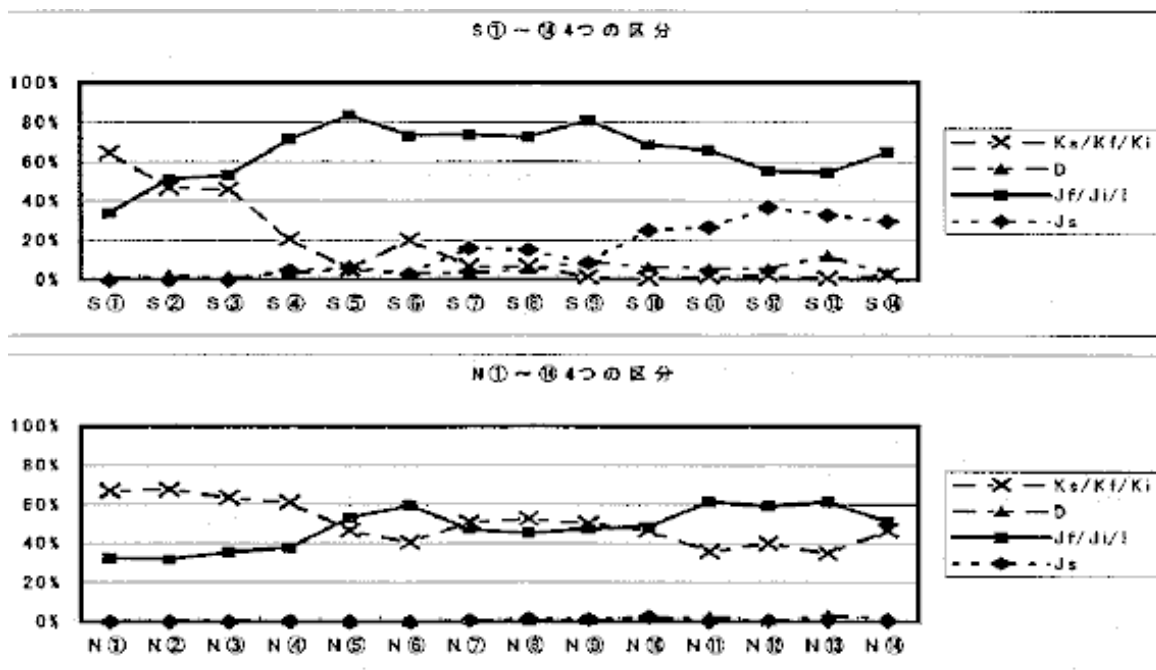
自分の判断を加えずに、目の前のことを述べる場合や、独り言を述べる場合である。三尾（1942）が述べているように、普通調に丁寧体が混ざり込む場合はまれであるが、丁寧調に普通体が混ざり込むことは多い。丁寧調に普通体が混ざり込む割合は、話し手と聞き手の関係性から変わってくる。⁵

心理的・社会的な要因により変化する言語形式は丁寧調の中での普通体の混用は、特定の形式で起こる。以下の表 3-6 は鈴木（1999）の結果の一部を転載したものである。鈴木（1999）では、学年が異なる大学生の会話を初対面から 14 回録音している（横軸が示す）。各回の音声の中の文体の使用を **Ks/Kf/Ki**（丁寧体終助詞つき/丁寧体言い切り/丁寧体言いさし）、**D**（独り言）、**Jf/Ji/I**（普通体言い切り、普通体言いさし、格助詞などで終了）、**Js**（普通体終助詞つき）に分けて結果を記述している。N（後輩）の結果を見ると、会話の回を重ねるごとに、普通体の割合が増え、丁寧体の割合が減っていることがわかる。しかし、終助詞が付く形の普通体はほとんど使用されないという結果になっている。

対して、S（先輩）は、会話の 7 回目からほとんど丁寧体が使用されなくなり、普通体の使用だけになる。さらに会話の回を重ねるごとに、普通体に終助詞が付く形の使用が多くなっている。

⁵ その理由として、野田（1999）は、普通体には、丁寧さを考慮した上での選択である非ていねい形と、丁寧さを考慮しない結果の選択である中立形の用法があるとしている。

表 3-6 初対面から継続した文体使用の変化（鈴木 1999 の表を転載）



つまり丁寧体と普通体の運用を図で整理すると以下の図 3-2 のようになる。⁶初対面でも、同じ学生同士の会話のため、若干普通体（言い切りの形「昨日のテストはすごく難しかった」など）が混ざる丁寧調が使用される。もし社会人との会話などであったら、より丁寧さを表すために、丁寧体の使用率が高くなると考えられる。先輩と後輩は初対面から親しくなると親しみを表すために、普通体の使用率がさらに高くなる。その後、先輩は社会的立場が上であることと疎の関係にあることが対立することで、丁寧調と普通調のどちらを選択すべきか迷う「混用期」に入る。その後普通調が選択されるようになる。そして、会話の回を重ね親しくなるにつれて、終助詞が付く普通体の使用の割合が増えるようになる。

⁶ 図 3-2 以降の図では「丁寧さを上げる（下げる）」という表現を使用しているが、便宜的に「丁寧」「改まり」「上扱い」（「親しみ」「くだけ」）を表すこと、とする。

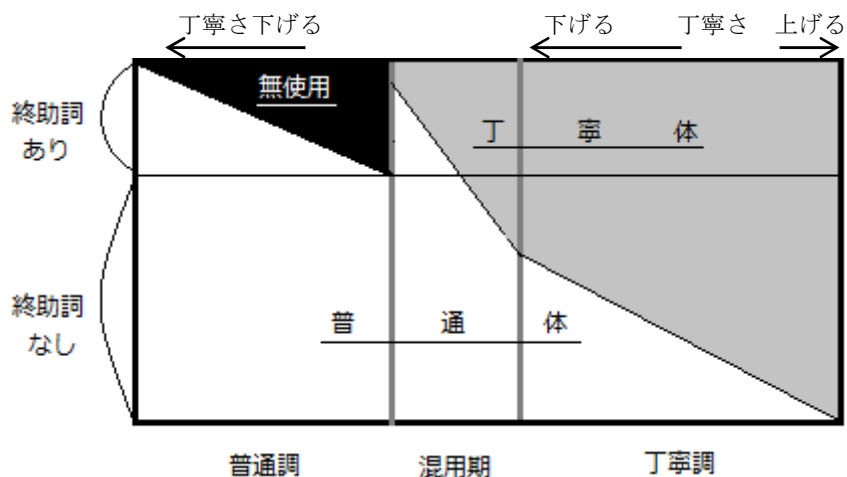


図 3-2 日本語母語話者の丁寧体と普通体によるスタイルシフト⁷

3.4.2. 節末の普通体と接続表現のシフト

文体は文末だけでなく、節末にも普通体と丁寧体との対立がある。普通調の選択時は、節末も普通体が使用されるが、丁寧調の選択時は、心理的な要因で節末の文体が操作される。その操作により、「親しみ」「くだけ」・「丁寧」「改まり」「上扱い」が表される。普通体と丁寧体の対立が見られるのは、ノデ節、カラ節、ケド節（ケレドモなどを含む）、ガ節、シ節、連用形節であると考えられる（例：「行きますので」「行くので」、「行きますから」「行くから」、「行きますけど」「行くけど」、「行きますし」「行くし」、「行きまして」「行って」）。

それぞれの節での丁寧体の使われやすさは異なり、「文らしさ」が影響する。⁸丁寧調の文章では、カラ節とケド節は丁寧体が使われやすく、その後に、シ節、連用形節、ノデ節の順で丁寧体が使われやすい。丁寧体が使われにくい節に丁寧体を使用することで「丁寧」「上扱い」「改まり」が表され、丁寧体が使われやすい節で普通体を使用することで、「親しみ」「くだけ」を表すと考えられる。

ここでノデ節とカラ節の切換えについて考察していきたい。ノデ節とカラ節は意味機能が似ているため、カラとノデの切換えによって丁寧さが操作されると考えられるからである。

⁷ 図の上で「丁寧さを上げる」、「丁寧さを下げる」というのは、それぞれ「改まり」「丁寧」「上扱い」の表示、「くだけ」「親しみ」を便宜的に表すものとする。以降の表は全て同様に表記する。

⁸ 田窪（1987:45）は「C類の接続節は丁寧度を主節と一致させる。（中略）B類の接続節の場合、節内の述語を丁寧形にすると、丁寧度は普通より上がる」、と述べているが、B類とC類の分類に関しては統一した見解がないため、あてにならない。特にノデとカラの分類に統一した見解がない。

ノデとカラの使い分けには丁寧さの他に、その他文法的な機能の差が関わってくる。⁹田窪（1987）では、カラが行為の理由として制限修飾節を成す機能と、判断・依頼などの根拠を示す非制限修飾節を成す機能を持っているとしている。このうち非制限修飾節をなすカラ節は、C類、つまり主節と同じ文体を用いることが普通である。対して、制限修飾節をなすカラ節は、B類、つまり丁寧体を使うと、主節の丁寧度が上がると思われる。しかし、田窪（1987）では、マスカラは全てB類であるとしている。つまり、C類のカラを丁寧体にするるとB類になる。丁寧体が使用されると、文の焦点化が起こるため、結果としてB類に分類される。これが文の機能として不自然になるために、C類のカラの丁寧な形には、ノデが対応するのだと考えられる。¹⁰

表 3-7 カラと丁寧体+カラ、ノデの対応関係（矢印は丁寧さを上げることを示す）

	B類	C類
カラ	○	○
丁寧体+カラ	○	×
ノデ	○	○
丁寧体+ノデ	○	×

- 1) この机一人で運べないから、手伝ってくれませんか。
- 2) 鍵がないから二階から家に入りました。
- 3) お金がないから結婚が無理だと兄が言うんです。

例えば、例文1は、C類の判断依頼などの根拠を表すカラ節であると考えられる。これを丁寧にしようとする、「この机一人で運べないですから、手伝ってくれませんか」となる。つまり、文の焦点が変わり、行為の理由を表すことになり、多少不自然になってしまう。そのため「この机一人で運べないので、手伝ってくれませんか」のように、ノデ節が適切になる。対して、例文2はB類かC類か判断が付きにくく、丁寧体+カラもノデも許

⁹カラ・ノデの相違に関しては、三尾（2003）、永野（1952）（1988）、尾方（2003）、山本（2001）などに詳しい。永野（1952）では「「から」は、表現者が前件を後件の原因・理由として主観的に推定して結びつける言い方、「ので」は、前件と後件が原因・結果、理由・歸結の関係にある事が、表現者の主観を越えて存在する場合、その事態における因果関係をありのままに、主観を交えずに描写する言い方、である」と述べた上で、カラがノデに互換することが不可能な文の性質を「推量・見解・意思・命令・依頼・質問」としている。山本（2001）は、Brown&Levinson（1987）のポライトネスの概念から、カラとノデの使い分けを説明しており、話し手が聞き手と親しい間柄にあるときにカラを用い、聞き手に敬意を表し、親しい間柄で無い場合はノデを使うと述べている。尾方（2003）はカラは論理的に不可逆的な事態の関係を表し、ノデは話し手の判断レベルで二つの事態の因果関係を結び付けていると結論付け、ノデが聞き手に判断の余地を残す結果として、待遇機能を持ったとしている。

¹⁰実際にこの2種類のカラを区別することは難しく、連続的なものであると考えられる。

容される。また例文 3 のように、引用節にカラが入る場合は丁寧体+カラとノデの両方が使えなくなる。

以上の説明を図示すると、図 3-3 のようになる。さらにその点を踏まえて、丁寧調使用時の従属節の文体による「丁寧さ」の操作は図 3-5 のように起こると思われる。つまり「丁寧」「上扱い」「改まり」を表すために、より多くの節で丁寧体が使用され、「親しみ」「くだけ」を表すために、より多くの節で普通体が使用される。

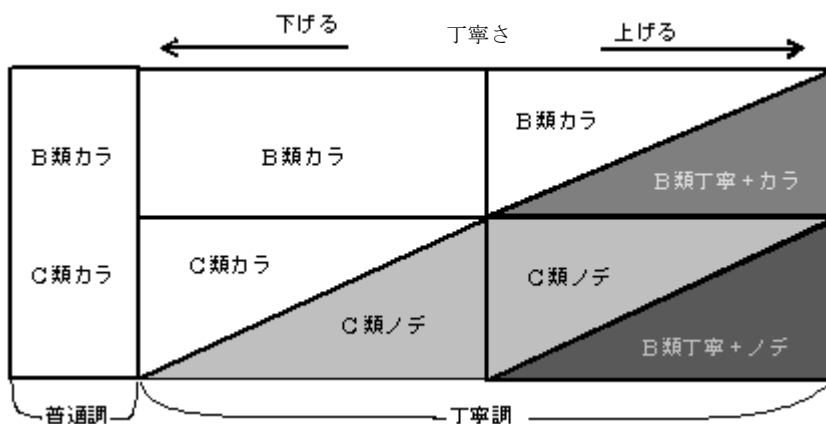


図 3-3 カラ節とノデ節によるていねいさの推移

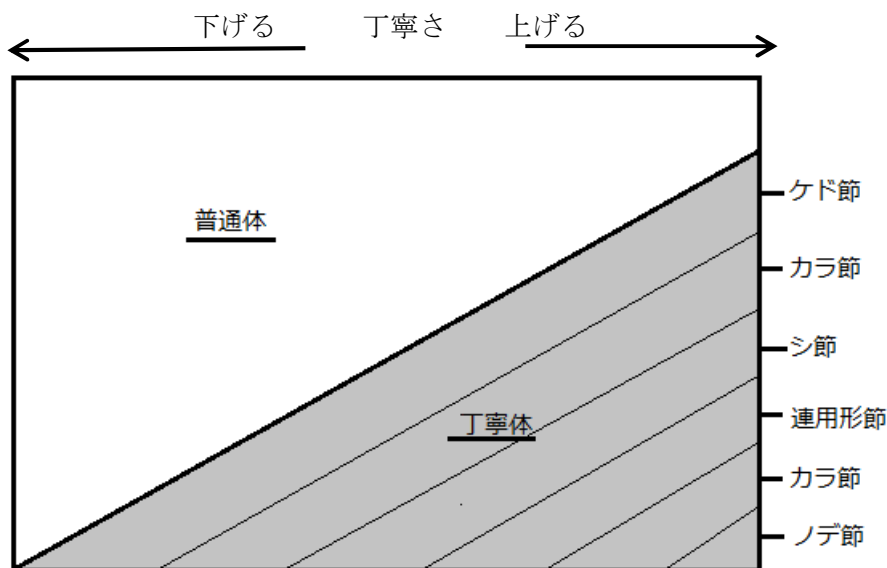


図 3-4 丁寧調使用時の節末文体のスタイルシフト

3.4.3. その他の敬語の切換え

丁寧語（丁寧体）以外の敬語（以下便宜的に、「敬語」とする）には、尊敬語・謙讓語

(及び丁寧語)があり、当然相手や場によって使用が変化する。¹¹敬語が使われる場面は、特別丁寧調使用時と、丁寧調使用時だと考えられる。普通調で敬語が使われることはあるが、現在では少ない。現在では敬語が話題の人物に対する素材敬語よりも対者敬語として使用される傾向が強いからである。特別丁寧調使用時は、文体の選択と同じく敬語もスピーチスタイルの一部となっていて全ての動詞で敬語が伴う形が使用される。¹²

丁寧調使用時では、敬語は「上扱い」「丁寧」「改まり」を表すために使用される。敬語の中のどの形式がより使われやすいかは、尊敬語「レル・ラレル」、尊敬語動詞、尊敬語「オ～ニナル」・謙譲語(及び丁寧語)の順番であると考えられる。¹³

3.4.4. 確認要求表現の切換え

確認要求表現とは、広い意味で、聞き手に何らかの確認や同意を求める表現である(三宅 1996)。¹⁴確認要求表現の機能を担う言語形式は「デショウ・ダロウ」「ジャンナイデスカ・ジャンナイ・ジャン」「ヨネ・ネ」が見られる。それぞれの形式は用法・機能的に異なり、互換可能な場合とそうでない場合がある。¹⁵「ヨネ」「ネ」は丁寧体・普通体として、扱ったため、ここでは「デショウ・ダロウ」「ジャンナイデスカ・ジャンナイ・ジャン」に関してまとめる。

日本語母語話者は確認要求表現を丁寧な場で控え、親しみを表す場合に多く使用する傾向がある。デショウは丁寧調選択時に使われることもあるが、普通調選択時に使用することが多いため、丁寧調選択時での使用が失礼になる場合がある(中北 2001)。¹⁶松丸(2010)が述べるように、母語話者はその場合にジャンナイデスカを使用する傾向がある。しかし、奥野(2012)が述べるように、丁寧調選択時にも改まった場面では、確認要求表現の使用自体が問題になる場合もある。普通調選択時には、「デショウ」「ジャン」「ジャンナイ」「ダロウ」が使用されるが、「ダロウ」は男性限定であり、特に「下扱い」、「親しみ」の表示の

¹¹美化語は位相差が見られるものであり、場面間で使い分けられるものでないため、記述に含めていない。

¹²この点に関して井上(2012)は、「言語内の要因として、絶対敬語から相対敬語へ、つまり、敬語自体の丁寧語化が起きている。言語外的要因として、敬語使用の民主化平等化が起き、上下関係よりも親疎関係が重視されるようになってきている。そして、身分から役割を表す敬語へ変化している」と述べている。

¹³どの敬語が使われやすいかは、より詳細な傾向があると考えられるが、その点に関する研究や記述は見られない。今後の課題とすべき点である。

¹⁴簡(2009)では、三宅(1996)の分類に基づいた上で、デショウについて「新情報認知要求」という新たな用法があることを指摘していて、その存在は、ロング他(2010)などでも報告されている。また、ジャンナイデスカについても、同じ用法があることが近年指摘されている。

¹⁵確認要求表現の形式間の共通点と相違点は蓮沼(1993)(1995)、三宅(1996)、宮崎(2000)、張(2010)などに詳しい。それらの研究で、確認要求表現の中でも形式によって、互換可能でない用法が複数あること、また、互換可能である場合も形式間で細かな機能の違いがあることが明らかになっている。

¹⁶中北(2001)では、「デショウは形の上では敬体だが、常体の他の述語と並んで、常体基調の談話に頻出し、敬体の要求される談話では、不適切になってしまう場合がある。形態に比べ、実際の待遇価値が低い方にずれているのである。」と述べている。

ために使用される。

以上の情報をまとめると確認要求表現「デショウ・ダロウ」「ジャナイデスカ・ジャナイ・ジャン」の運用は以下の図 3-5 の様に図示できる。

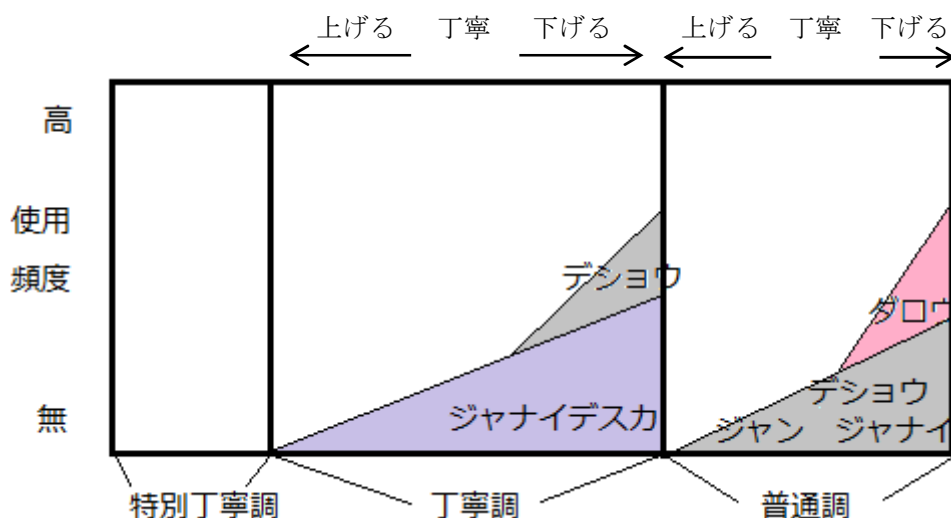


図 3-5 ジャナイデスカ類とデショウ類によるスピーチスタイルの変化

3.4.5. 間投表現の切換え

間投表現とは、あいさつ・呼びかけ・言いよどみなど、相手に向けられた表現と、相手に向けられておらず、思考や情動の変化に応じて使用される表現である（日本語記述文法研究会 2009）。この内相手に向けられている表現が切換えの対象になる。母語話者は丁寧さ・改まりを表すために、間投表現の使用を差し控える傾向にある。ホラや間投助詞のサ、ヨ、ナなどは丁寧調の談話での使用が避けられる（篠原 2005）。間投助詞ネについても同様の機能が考えられるが、サ・ヨ・ナに比べて許容される傾向にあるようである。¹⁷

間投表現は、それ自体に待遇機能が付与されているわけではないが、多用することによって、相手への働きかけが強まり初対面など親しくない相手にとってふさわしくなくなる。つまり、間投表現は、普通体使用時には積極的に使用され、終助詞のつかない丁寧体

¹⁷ 宇佐美は、成人女性の自然談話データから間投助詞ネが、フォーマルな談話ではほとんど用いられないことを明らかにした。その使用頻度が高くなると子供っぽい、なれなれしい、押しつけがましいといったコミュニケーション機能を生むとしている。しかし、篠原（2005）では、その様なネがフォーマルな談話で少なからず使用されることを指摘している。この点は、間投表現自体が「親しみを表す」待遇機能があることを考えれば、当然であると考えられる。

3.4.6. 応答表現の切換え

応答表現には聞き取りの成否を示す「あいづち」と発話内容に対する態度を示す「受け答え」が存在し、スピーチスタイルで対立する形として「ハイ・エエ」と「ウン・オウ・アア・マア」、「イイエ・イエ」と「ウン・イヤ」がある（日本語記述文法研究会 2009）。¹⁸ その内、受け答えは、丁寧調選択時でハイが、普通調選択時でウンが使用され、あいづちは、丁寧調選択時、普通調選択時共にハイとウンの両方が使用される（丁寧調選択時はよりハイが使用される）と考えられる。

表 3-8 応答表現によるハイとウンの使い分け

	受け答え	あいづち
丁寧調	ハイ・エエ	ハイ・ウン・ エエ
普通調	ウン・オウ・ アア・マア	ウン・ハイ

3.4.7. 音声転訛形の切換え

話し言葉で見られる現象として、ある言語形式が音声変化を起こし、バリエーションを生じているものが見られる。斉藤（1991）は、ある語に a)音節数の減少（音節の脱落・融合）、b)音数の減少（単音の脱落）、c)音量の減少（音の長さの短縮）、のいずれかが起きているものを「縮約形」としている。さらに、それらが拡張する形を「拡張形」と呼ばれ（上原・福島 2005）、「縮約形」と「拡張形」を総称し「音声転訛形」と呼ばれている（ボイクマン 2010）。また、音声転訛形に対して元の形式は原形と呼ばれる。書き言葉ではほとんど原形のみが使用されるのに対して、話し言葉では原形と音声転訛形の両者が使用される。

くだけた場面や親しい人と話せばより、音声転訛形が表れやすく、改まった場ではより原形を使う意識が働く。つまり、学習者は親しみやくだけてを表す方法として、転訛形の使用、丁寧さを表すために原形の使用をする傾向があると言える。

音声転訛形には様々な項目が認められる。ボイクマン（2010）の分類に従えば撥音化、単音の脱落、促音化、拗音化が見られる。個々の形式によって原形が使われやすいか転訛形が使われやすいかは異なる。ボイクマン（2010）の結果に従い、転訛形によるスタイル

¹⁸ 応答表現に関して、より詳しく考察したものに、定延（2002）中島（2011）などがある。定延（2002）では、「うん」と「ん」「んん」「ふん」「ふ～ん」「ああ」の間に厳密な境界線を引にくいをしたうえで、(a)非言語的な「うん」(b)独話で発せられる「うん」(c)対話固有の「うん」があるとしている。

スタイル伝達機能は表 3-9 のように整理される。¹⁹

表 3-9 転訛形の使用による「丁寧さ」の表示

原形の使用で丁寧さを上げる ←		転訛形の使用で丁寧さを下げる →	
ほぼ使用	高頻度	中頻度	低頻度
のだ⇒んだ こ/そ/あ/どのような ⇒こ/そ/あ/どんなに なんというか ⇒なんていうか (それ)では ⇒(それ)じゃ	いろいろな ⇒いろんな あまり ⇒あんまり けれども⇒けど れいる類⇒てる類 という⇒っていう というのは[文末] ⇒っていうのは という+名詞 ⇒っていう+名詞 というか ⇒っていうか やはり⇒やっぱり では+否定 ⇒じゃ+否定 なければ⇒なきゃ	ので⇒んで ものだ⇒もんだ なにか⇒なんか のところ⇒るところ おなじ⇒おんなじ ていく⇒てく ところ⇒とこ と+述語動詞 って+述語動詞 と⇒って[文末] というのは⇒って こ/そ/あ/ど/ちら ⇒こ/そ/あ/どっち くて⇒くって しまう⇒ちゃう ～ては⇒～ちゃ	もの⇒門[名詞] なにも⇒なんも 動詞ら/れる ⇒動詞ん という+名詞 ⇒って名詞 というのは ⇒ってのは やはり⇒やっぱ とても⇒とっても ても⇒たって でも⇒だって 名詞+では ⇒名詞+じゃ[複合名 詞] こ/そ/あ/れは ⇒こ/そ/ありゃ

3.4.8. 自称詞・対称詞

日本語母語話者が使用する自称詞は、話者の性別により大きく異なることは自明のことである。男性の自称詞にはオレ、ボク、ジブン、ワシ、ワタシ、ワタクシなどが見られ、女性の自称詞には、ウチ、アタシ、ワタシ、ワタクシなどが見られる。本稿では、男性に使用する自称詞を見るが、男性の使用する自称詞は話者の所属によって大きく異なる。小嶋（2008）では中学生の、杉戸・尾崎（1997）では高校生の、荻野（2007）では大学生

¹⁹ ボイクマン（2010）は、「上村コーパス」に収録される、母語話者の OPI データでの音声転訛形の原形に対する使用率を考察している。詳しい結果については添付資料 3-1 に転載している。

の自称詞使用に関してアンケート調査を行っているためこのデータを参考に使用傾向を見
てみる。男性の自称詞に関してそれぞれの結果を見ると、中学生はオレとボクを使用し、
友達や家族などに対して 70%程度の話者がオレを使い、先生に対しては 70%がボクを使
うという結果になっている。高校生にも同様の傾向が見られる。大学生は丁寧さを上げる
ために、ボク、ジブン・ワタシなどの形式が使用される傾向が強くなるが段階的な変化を
見せる。²⁰また桜井（2002）は職場の男性の自称詞使用を考察し、研究機関や大学ではオ
レの使用が無く、美容室やデザイン事務所ではボクの使用が多いことを述べている。職場
によって使用される自称詞に偏りがあるようである。また、桜井（2002）はワタシは国語
審議会でも標準的な自称詞として定められているが、実際の使用はそれほど多くないことも
指摘している。

日本語母語話者は相手や場で決定する自己の役割やアイデンティティの投影として自
称詞を選択するが、場の改まりや丁寧さを表すために、ワタシやワタクシ、ボク、ジブン
に形式を切り換えることがあるとまとめられる。

対称詞に関しては、～サンの使用が一般的である。男性に親しみや下扱いを表すために、
「～クン」、女性には親しみを表すために「～ちゃん」、また親しみ・した扱いを表すため
に「敬称なし」「愛称」が使用される。また、下扱いを表すために、キミやアナタが使用さ
れる。

3.4.9. 無助詞化

無助詞化とは、格助詞などが省略されることである。例えば、「僕がその時必要な手続き
をやったんですけど…」が「僕その時必要な手続きやったんですけど…」のようになる。
縮約形と同様にくだけた場面ではより、格助詞の無助詞化がより高頻度で起こる可能性は
指摘されているが（松丸・辻 2002、西原 2004）、個人差が大きく、特にスピーチスタイル
を表す指標にはならないようである。

3.4.10. その他の語彙・表現

その他の語彙・表現の切り換えは二つの切り換えが存在する。改まった場面での軽卑表現の
使用を控えること、また、改まった語彙を使用することである。例えば、「～やがる」や「ア
イツ」など軽卑表現は、行為者、第三者を指すものだが、フォーマルな場では使用が控え
られる傾向にある。「本日」「アチラ」など、改まった語彙は、特に特別丁寧調に共起する

²⁰荻野（2007）はジブンが新たな自称詞の形式とし増えてきていることを指摘している。

傾向にある。

3.5. 日本語母語話者のスピーチスタイル運用と言語形式のまとめ

まとめると、日本語母語話者は、丁寧体と普通体（とゴザイマス体）を社会的な要因から選択する。そして、丁寧さにより、一部の文末文体、節末の文体、尊敬語・謙譲語、応答表現を操作（シフト）する。親しみにより間投表現、対称詞を操作する。改まりにより縮約形と格助詞の使用の有無を操作する。自己のアイデンティティにより自称詞を操作する。それらの体系は表 3-10 のようにまとめられる。

表 3-10 母語話者のスピーチスタイル運用と言語形式

	特別丁寧調	丁寧調 ← より丁寧	普通調
一部の文体	特別丁寧体	丁寧体～普通体	普通体
従属節の文体	特別丁寧体	丁寧体～普通体	普通体
敬語	使用	使用～不使用	不使用
自称詞	ワタクシ ワタシ	ワタシ・アタシ/ ワタシ・ジブン・ボク・オレ	ワタシ・アタシ・ウチ /ボク・オレ
対称詞	敬称、～様、～さん	～サン、～クン、アナタ	～サン、～クン、愛称、 オマエ
応答表現	ハイ・エエ	ハイ・エエ	ウン
確認要求表現	不使用	不使用、ジャナイデスカ、デン ョウ	デンョウ・ダロウ
一部間投表現	不使用	不使用～使用	使用
無助詞化	起こらない	頻度低～頻度高？	頻度高？

第4章. 日本語学習者のスピーチスタイルに関する問題の把握

4.1. 本章の目的

本章では、日本語学習者のスピーチスタイルに関する問題の把握のために、学習者が使用する言語形式で問題となりうるものを体系的に記述することを目的とする。3章では、日本語母語話者のスピーチスタイルの運用の全体像を記述したが、それをそのまま学習者の目標にすることはできない。日本語母語話者のスピーチスタイルの運用の他に考慮しなければならない点の一つとして、日本語学習者が現状どのような問題を抱えるかを明らかにすることが挙げられる。スピーチスタイルは前述してきたように、意味理解の問題ではなく、主に待遇に関わる聞き手が受け取る意図が問題となる。つまり、日本語学習者のスピーチスタイルに対する母語話者の評価を考慮することが問題を把握する上で重要であると考えられる。¹本章ではフォーマルな文脈で学習者が使用する相手の印象を損ねる可能性のある表現を「問題形式」として、コーパスを用いて記述していく。

学習者のスピーチスタイルの問題を考えると、カジュアルな場でフォーマルな表現を使うことよりも、フォーマルな場で不適切な表現を使ってしまうことの方が、問題になると考えられる。もちろん、どの様な場面でも規範から逸脱するスピーチスタイルの使用はあるため、不快な印象を与える危険性はあらゆる会話に存在する。しかし、より親密な関係であれば、普段のコミュニケーションから相手の使用するスピーチスタイルに関するスキーマが形成され、受容する方向に進む。また、親しい関係の間柄で特定の言語形式が気になるのであれば母語話者は学習者に直接指摘する可能性もある。つまり、初対面など、親しくない関係の間柄や、フォーマルな場面でより相手への印象を悪くする危険性が高いであろう。

4.2. 研究背景

4.2.1. 先行研究

これまで日本語学習者のスピーチスタイルに関して触れられてきた研究は限られている。

¹ この点に関しては、Marriot(1995)も最も考慮すべき課題だと述べている。Since the prime aim for learners is to interact in intercultural contact situations, one of the most important issues we need to better understand is how their behavior is evaluated by the native speakers with whom they interact.(Marriot 1995:217)[筆者訳：学習者の第一の目標は異文化接触場面で交流することであるから、最重要事項ととして、彼らの行動が、交流する母語話者たちにどのように評価されているかを理解しなければならない。]

相手への印象に影響する言語形式に関するこれまでの研究では、狭義の敬語に注目することが多かった。そのため、狭義の敬語ではないが、相手の印象に影響するため、教育で考える必要があると考えられる言語形式に関しては注目されてきていない。数少ない研究で、その様な研究は以下のものが存在する。

渡部（2004）では、学習者と日本人との会話を、日本語教師と一般日本語母語話者に評価板を使って発話を評価してもらい、それぞれが学習者のどの特徴に注目するかを明らかにしている。その中で母語話者の否定的なコメントに、「今まで敬語だったのに、いきなりタメ口になって違和感が」「『あるじゃん』は馴れ馴れしすぎる、『ありますよね』と言って欲しい。初対面だし相手との距離があったほうが良い。」という、評価のコメントを紹介している。（なお、前者のコメントは一般母語話者で、後者は教師のコメントである。）

山内（2004）では、自由記述の母語話者評価実験を行なった、小林（2004）の調査を再分析し、一般母語話者の次の様なコメントを紹介している。「言葉使いが丁寧なところに雑なところが混ざっている」「『うん』じゃなくて『はい』って言った方がいい場面だと思います」

奥野（2012）では、学習者のコミュニケーション問題として、以下のようなものが存在すると、自身の経験やインタビュー調査から内省して記述している。それらは、1）「先生、わたしのパーティに来たいですか」：「たい」の場面に不適切な使用、2）失礼な印象の確認要求表現：「ですよ」「じゃないですか」の多用、3）相手を不快にする「わけ」の使用、4）自分のための繰り返しと言残し、5）その場にふさわしくない言語形式：「やっぱ」「あんま」「何があったっけ」「どうだろう」の使用、6）言語行動様式の無知：礼を言うべきところで礼を言わない等、としている。この内省を「言語形式」から整理すると、問題な言語形式は、「たい」「ですよ」「じゃないですか」「わけ」「かな」「縮約形（やっぱ、あんま）」「普通体（～っけ、どうだろう）」である。

つまり、渡部（2004）、山内（2004）では、母語話者評価研究から明らかになった一部のスピーチスタイルの問題、奥野（2012）では、自身の内省やインタビューの分析を行なって、問題を指摘している。しかし、それらの研究で出てくるスピーチスタイルの問題は一部であり、問題となる言語形式の全体像は明らかになっていない。

4.2.2. 理論背景

調査概要に入る前に、どのような場合に学習者が使用するスピーチスタイルが問題になるかを考えたい。

スピーチスタイルが問題になる場合は、日本語学習者のスピーチスタイルの使用が母語

話者の予想するもの、つまりスタイル運用に関する社会言語学的規範と異なる場合であると考えられる。² 日本語学習者のスピーチスタイルの運用は多様であり、母語話者が場やお互いの関係から期待するスピーチスタイルと異なるスピーチスタイルを使用することがある。それに対して母語話者は予想していないスピーチスタイルの運用に対して、どのように話すべきかわからなくなり、それが印象を悪くする原因となる。

前章で記述したように、母語話者が期待するスタイルは、ある程度社会的に共有された規範が影響する。例えば話者が「教師」で対話相手が「学生」であれば、話者は対話相手に「学生が教師に対する話し方」を期待する。本章で使用する OPI という比較的フォーマルなインタビューテストでは、テスターとテストイーの関係性から比較的フォーマルなスピーチスタイルの使用が期待される。カジュアルなスピーチスタイルは、日本語母語話者の持つ規範に合わず、印象を悪くする要因になるだろう。

またスピーチスタイルは対話者同士の関係を定義づけるものであるため、同一の対話相手にはある程度一貫したスピーチスタイルを使用することが期待される。通常母語話者は、自然なコミュニケーションの中で心理的な変化の反映としてスタイルをシフトしていく。前章でみてきたように、まず丁寧調と普通調の選択があり、それから一部の言語形式の使用が変化する。しかし、学習者の場合は、丁寧調と普通調を理解していないために、一貫していないスピーチスタイルを使用し、あたかも相手との関係性や場を変えようとしているような意図が伝わり、母語話者に不快感が起こると考えられる。

4.3. 調査概要

学習者の会話データからスピーチスタイルの形式的特徴を記述する。データは国立国語研究所が作成した『日本語学習者会話データベース縦断調査編』（以下、『縦断コーパス』）及び『KY コーパス』を使用する。『縦断コーパス』は、データベース内に収録されている、5年間の OPI（に基づいたインタビュー）で、地域に定住する主婦に関して音声データを使用する。³ 学習者の情報は表 4-1 のとおりである。縦断データの5年分のレーティングを示している。『KY コーパス』に関しては、中級以上の学習者に関して検討を行った。

² 中西（2005）は、コミュニケーション論の立場から、会話の非透明性が円滑なコミュニケーションを阻害するとして、次のように述べている。「人はある状況に置かれると「スキーマ」と呼ばれる情報を脳の記憶回路から呼び出す。スキーマとは、自分自身の過去の体験や学習を通して蓄積されたデータや情報に基づいたもので、ある状況での適切な行動パターンを記述した手順書（マニュアル）、またはテンプレート（ひな形）のようなものである。」日本語学習者は、このようなスキーマに当てはまらないスタイルの運用をしているとも指摘できる。

³ 本データベースでは、外国人集住地域と分散地域の外国人に対する継続的な OPI を行った文字化データが公開されている。なお音声データは現時点で一般には公開されていない。高校生のデータを除いたのは、年齢的まだ、正しいスタイルで話すことが要求されないと考えたためである。

両データはACTFLのOPIのデータであるため、日本語学習者とインタビューアーには、フォーマルな関係が成り立つ。⁴インタビューテストという形式上、丁寧なスピーチスタイルの使用が望まれると考え、対立するカジュアルな言語形式、またその他気になる形式を「問題形式」として全て書きだした。まず、『縦断コーパス』で音声を聞いた上で判断を行い、その後『KY コーパス』は文字化データから書き出しを行う。なお、「問題形式」の判断は筆者が行なった。⁵

表 4-1 調査対象者の情報と参考 OPI レーティング⁶

	母語	1年目	2年目	3年目	4年目	5年目
R1	ロシア語	初-中	初-上	中-中	中-中	中-中
T1	タガログ語	中-下	中-中	中-中	中-中	中-中
T2	タガログ語	中-上	中-上	中-上	中-上	中-上
C1	中国語	上-中	上-上	上-上	上-上	上-上
M1	マレー語	中-中	中-上	中-上	中-上	中-上
C2	中国語	中-中	中-上	中-上	—	—
C3	中国語	中-中	中-上	中-上	中-上	中-上
K1	韓国語	中-中	—	中-上	中-上	中-上
C4	中国語	上-下	上-下	上-下	上-下	上-下
C5	中国語	中-下	中-中	中-中	中-上	中-上
C6	中国語	—	—	中-中	中-中	中-中
C7	中国語	—	—	上-下	上-下	—
E1	英語	—	—	—	—	中-上
P1	ポストガル語	中-中	中-中	中-中	中-中	中-上

⁴ 通常 OPI は初対面の間で行われることになっている。当然テストと学習者の間は親しい間柄ではない。しかし『日本語学習者会話データベース縦断調査編』はテスト2人による縦断調査である故、必ずしもその様な間柄話保たれていない。しかし、OPI は1年に一度であるため、問題はないと判断した。なお、KY コーパスの KIL01 についてはテストと学習者が教師と学生という間柄であることがデータからうかがえたため、分析から排除している。

⁵ もちろん、どのような形式が気になるかは個人差が存在する。そのため、データが客観性に欠けるといふ批判が成り立つ。しかし、まずは何らかの形で形式の記述を行うことが必要であるため、この点を理解した上でこの様な調査を行った。奥野 (2012) も同様に個人の感覚からの記述を行っている。

⁶ —は調査が行われていないことを示す。

4.4. 学習者のスピーチスタイルの問題となりうる言語形式群

以下、『縦断コーパス』に見られる「問題形式」を表 4-2 でカテゴリ分けして記述し、表 4-3 で詳細を記述した。

表 4-2 問題形式のカテゴリ

A	普通体＋終助詞
B	その他の普通体
C	確認要求表現
D	間投表現
E	応答表現
F	感謝・謝罪表現

表 4-3 縦断コーパスに見られた学習者のスタイルの形式的特徴⁷

特徴	例文
a1普通体＋よ	(1) C5-2 : あの、例えば、土曜日は仕事で、休みの日なので〈はい〉、うん、給料は、あんまり変わらない。でも、うん、みんな、楽しみに仕事してたよ。
a2普通体＋ね	(2) C5-2 : あ、わたしの、おばあちゃん [おっばちゃん] いるから、子ども、今まだ保育園 [ほいくやん] 入らないで、毎日、おばあちゃん見てるの。そこまで、ちょっと心配だね。
a3普通体＋よね	(3) C5-2 : わたしたちの給料は、去年より、ちょっと増えたけど〈はい〉、でも、ま、だいたい同じだよね。
a4普通体＋の	(2)' C5-2 : あ、わたしの、おばあちゃん [おっばちゃん] いるから、子ども、今まだ保育園 [ほいくやん] 入らないで、毎日、おばあちゃん見てるの。
a5普通体＋のよ	(4) K1-1 : で、みんなが、こう、昔 [むがーし] からの、南のほうから〈はい〉料理 [よーり] が〈はい〉始まって、ソウルに行ったのよ。
a6普通体＋のね	(5) T: あと、あの、お子さんに、例えば (うん) 、中国の昔話を話

⁷ 表内の C5-2 や K1-1 は学習者の記号と、インタビューデータの集録の時期を示している。例えば、C5-2 は話者 C5 の 2 年目の OPI ということを示している。

	<p>してあげたりとか、そんなことはないんですか、せ？ ...</p> <p>C3-1: それはなかったですね (んー)、言っても、わかってもらえないの<u>ね</u></p>
a7普通体+かな	(6) C5-3: あーだから <u>ねー</u> 、こういうふうになれば、どうすればいい <u>かなー</u> 、うちはちょっと...
a8普通体+な/なー	(7) C3-1: やっぱり、大変だった (うーん)、子どもに対して、お母さんの、しかく [失格] <u>だなー</u>
a9普通体+って	(8) T2-3: 病院が足りない、で、友だちがね、娘がね、今は我慢してるんだけど、もしかしてどこかの国、行かせたい <u>んだって</u>
a10普通体+もん	(9) C5-2: わたしの会社 <u>ね</u> 、あの、人数、少ない、なった <u>もん</u> 。
b1 従属節内の普通体	<p>(2)' C5-2: あ、わたしの、おばあちゃん [おっばちゃん] <u>いるから</u>、子ども、今まだ保育園 [ほいくやん] 入らないで、毎日、おばあちゃん見てるの。</p> <p>(3) C5-2: わたしたちの給料は、去年より、ちょっと<u>増えたけど</u> (はい)、でも、ま、だいたい同じだよ<u>ね</u>。</p>
b2文末裸の普通体	(1)' C5-2: あの、例えば、土曜日は仕事で、休みの日なので (はい)、うん、給料は、あんまり <u>変わらない</u> 。
b3デス省略	<p>(10) C5-3 T: 子ども、子どもいくつ?</p> <p>C5: あ、子ども、<u>今2歳</u></p>
c1デショウ	(11) C5-2: まず、仕事は、去年 [きょーね]、日本でも、世界で、 <u>経済悪くなった</u> でしょ。
c2ジャン/ジャンイ	(12) C5-4: うん、毎日 <u>ほら</u> 、会社行く、毎日毎日ほら、会社行く <u>じゃん</u> (はい)
c3新情報認知要求ジャンイデスカ	(13) T2-5: で、あたしがね、理由 <u>書くん</u> じゃないですか (はい)、ちゃんと書いたんですよ、理由、で工場長がね、こんなに書かなくてもいいですよー <u>って</u>
d1ホラ	(14) C5-4: うん、毎日 <u>ほら</u> 、会社行く、毎日毎日ほら、会社行く <u>じゃん</u> (はい)
d2ナ/ナー	(15) C5-3: あー、どうする、やっぱり <u>なー</u> 、私は今、もし中国のいる時で、大体変わるの
d3ネ/ネー	(16) C5-3: あーだから <u>ねー</u> 、こういうふうになれば、どうすればいい

	いかなー、うちはちょっと...
d5 ナンテイウノ／ナニナンダツケ／ナンテイウカナ	(18) T: じゃ、そのおつゆの作り方を教えてもらえますか？ M1-2: おつゆは、おつゆは、 <u>なんだっけ</u> 、おつゆは、ただな、ほんだし買って、それで入れて、水入れて、
e1 ウン	(19) T: あ、そうなんですか？ C5-2: <u>うん</u> 。
e2 ウウン	(20) T: はい、わかりました、えっと、話は変わるんですが、あの一、{C2-3} さんは今ここには自転車であって来てるんですか？ C2-3: <u>ううん</u> 、たまに自転車（はい）来てる（はい）、今日車来てます...
f1 アリガトウ	R1-3: わたしの日本語どうですか？ T: え、とても上手です（<笑>はい）、びっくりしました R1-3: <u>ありがとう</u>
f2 ゴメンネ	P1-1: なんでしょうね、うーん、いい、例えば博物館とか、えーと、公園とか（ふーん）、えーと、うーん、と、なんだっけ、あ、説明が難しい、 <u>ごめんね</u> T: あー、いえいえ（うん）、はい

表 4-2 のとおり、学習者のスタイルの形式的特徴は、大きく分けて、普通体＋終助詞、その他の普通体、確認要求表現、間投表現、応答表現、感謝・謝罪表現、となる。日本語母語話者が場面間で使い分ける形式の多くが学習者の問題となるようである。

まず、前章でまとめたように、普通体の使用は、フォーマルな場では避けられるため、普通体の使用が問題と感じられた。普通体の使用は、相手への働きかけの度合いが強いほど、相手を同等に待遇していると捉えられ、母語話者は不快に感じる可能性が高い。ヨ、ネ、ノ、ヨネなどの終助詞が付く形がその様な普通体であるが、終助詞の有無にかかわらず問題は表れる。従属節内の普通体や、「文末の裸の普通体」「デス省略（文末のデスが省略された形）」は、文末のイントネーションや、文の焦点などから、対話相手への働きかけの度合いが低い場合もあるため、一概に印象に影響するとは言えない。しかし、相手の質問への応答などで、文末をはっきり言う場合は、相手への働きかけが高くなり、問題となると感じられる。

確認要求表現のデショウは、前述のように文体の対立形式としてダロウがあるが、自

分の主張の同意を強く求めるという機能上、デショウはフォーマルな場で避けられる傾向にある。また、同様にジャンは対立形式がなく、強い働きかけをするため、フォーマルな場では使用が避けられる。しかし日本語学習者は多用しているため、相手への働きかけが強く感じられ、印象を損ねる可能性が感じられた。

間投表現は、相手の注意を喚起する機能を持つため、その行為自体が改まった場や相手には避けられる傾向にあり、これも確認要求表現と同様の問題を感じられた。ネの場合は、「それは、ですね、あの、」と丁寧形として、文体の対立形式が存在するため、デスが付かない形は待遇機能が低くなる。このような形式を多用することにより、「馴れ馴れしい」と感じられる。

応答表現は、ウンに対してエエとハイが存在するため、その使用自体が相手を同等に待遇することを意味することになる。質問に対して、はっきりと真偽を述べるウン、ウウンは特に相手を同等に待遇する普通体の使用のように感じられるため、問題と感じられた。

その他の表現として、謝罪表現・感謝表現に問題が感じられた。謝罪表現・感謝表現にはいくつかの形があり、フォーマルな場では丁寧語「ございます」が付く形の使用が一般的である。その不使用により応答表現と同様に相手を同等に待遇しているように感じられ、不適切に感じられる。

また、KY コーパスの学習者の文字化データから感じられた問題でh、上記以外のもの以下のような形式が表れた。

表 4-4 KY コーパスに見られる問題形式

分類	使用形式	分類	使用形式
普通体＋ 終助詞	ワ、カラネ	自称詞	オレ
縮約形	チュウ	対称詞	アナタ
	ヤッパ	軽卑語	ガキ
	ンデ	俗語	オンナ
			カネ

まず、丁寧体と終助詞では、異なる終助詞を伴った形が見られた。さらに、縮約形はトイウがチュウ、ヤハリがヤッパ、ノデがンデなど、音の縮約が見られる形である。通常縮約はくだけた場面で現れるため、フォーマルな場面での「改まりを表していない」、または

「くだけた言葉遣いをしていいと思っている」という印象を与え、多少印象を損ねる可能性が感じられる。

そして自称詞のオレの使用が、縮約形チュウ、ヤッパ、ンデの使用と同様の印象が感じられる。対称詞アナタは、下待遇を表す機能があるため、当然その様な意図が感じられ、不適切に感じられる。

また、軽卑語・俗語は、その語が指す対象に対する卑しい見方が入るため、どのような場面でも相手へ不快な印象を与える危険性がある。これらは全てその社会・文化的な意味を汲むことができないために、使用しているのだと考えられる。

4.5. 本章のまとめ

本章では、日本語学習者がフォーマルな場面で使用するスピーチスタイルの中で母語話者の評価に影響すると考えられる点について記述してきた。その結果、母語話者の評価に影響すると考えられる表現は多種多様であることが見られた。それらは、母語話者が切り換えるほとんどの言語形式に加え、位相差として使用される軽卑語や俗語などであった。次章ではそれらの詳しい影響を見ていく。

第5章. 日本語学習者のスピーチスタイルに対する母語話者の評価

5.1. 本章の目的

本章では、母語話者評価実験を行い、その結果からスピーチスタイル教育の目標設定を考える。これまで第4章で、日本語学習者の使用する言語形式で、母語話者の評価に影響する可能性があるものを考察してきた。しかし、評価に影響する可能性のある言語形式はあくまでも一母語話者の感覚に過ぎず、スピーチスタイルの教育を考えるには、より厳密に母語話者の評価を明らかにすることが重要である。どの言語形式が母語話者の評価にどの程度影響するのかを明らかにすることで、各言語形式の使い分けの重要性、また優先的に扱うべき点とそうでない点などが明らかになる。そこで日本語母語話者52名に対して、日本語学習者の不適切な言語形式の使用（以下、便宜的に「スタイルの誤用」と呼ぶ）に対する評価実験を行った。

調査実験の目的は、A)「スタイルの誤用」がどの程度相手の評価に影響するかを明らかにすること、B)学習者が重点的に学習すべき項目とそうでない項目を選別すること、C)一般日本語母語話者と日本語教師の評価の差を明らかにすること、である。

なお、目的のC)に関して、これまでの研究で一般日本語母語話者と日本語教師の評価が異なることが指摘されてきた。渡部（2004b）では、日本語教師は学習者の社会文化能力に対して厳しい評価をするのに対して、日本人はより寛容であるということが明らかになっている。この傾向が認められるのであれば、スピーチスタイルの教育において教師への留意点を指摘できると考えられる。

5.2. 評価実験の手順

5.2.1. 調査項目の選定

調査項目の選定は4章の調査結果に従い、以下の表5-1の項目とした。なお調査時間の関係や、調査方法から4章の結果で明らかになった全ての項目に関して扱うことはできなかったが、特に重要だと考えられる項目を扱った。

普通体は重要項目であると考え、相手への伝達の度合いや、文への従属の度合いなどで丁寧体に混ざるといふ、野田（1998）の記述を参考にし、多様な終助詞を組み合わせ11通

りに分類した。¹

また、「スタイルの誤用」の影響を比較・考察するために、文法的な誤用がどの程度評価に影響するかを同時に調査した。² 文法の誤用は気づかれやすく、最も厳しく指導される項目であると考え。スタイルの誤用が文法の誤用と比べてどの程度影響するかを調べることにより、その教育の必要性がさらに明らかになると考えた。

¹野田（1998）では心情文、従属文、事実文、主張文、伝達文に文の種類を分け、左から右の順番で相手への働きかけが強いとし、丁寧体の文章でどのような文が普通体になりやすいかを考察している。野田では各文はどのような形式（終助詞など）で成り立っているかは触れられていない。

² なお、意味理解に支障をきたすグローバルエラーは、そうでないローカルエラーに比べ、評価に影響しにくいという結果が出ている。本稿でもグローバルエラーの評価への影響とスピーチスタイルの問題の影響と比較考察したかったが、同じ会話を何度も聞かせる実験であるため、その影響が見ることができなかった。

表 5-1 実験調査項目に関する記述

カテゴリ	名称	特徴
A 文末	A1質問文ノ	相手への質問で普通体に終助詞ノが付く
	A2応答文ノ	相手の質問への応答で使われる普通体+ノ
	A3普通体ノ	上記以外の普通体に終助詞ノが付加
	A3普通体ヨ	普通体に終助詞ヨが付加
	A4普通体ケドネ	普通体に終助詞ケドネが付加
	A5普通体ノヨ	普通体に終助詞ノヨが付加
	A6普通体ノネ	普通体に終助詞ノネが付加
	A7裸の普通体	終助詞が付かない普通体
	A8普通体ケド	従属節ケド節に普通体
	A9普通体カラ	従属節カラ節に普通体
A10普通体カナ	普通体に終助詞カナが付加	
B 確認要求表現	B1デショウ	確認要求表現のデショウ
C 間投詞	C1ホラ	間投表現ホラ
	C2ナンテイウノ	間投表現ナンテイウノ
	C3間投助詞ネ	文節で挿入される間投助詞のネ
	C4ソウネー	間投表現ソウネー
D 応答表現	D1ウン	相手の質問に対する肯定応答ウン
E 文法ミス	E1ハとガ	助詞ハを使うべきところに助詞ガを使用
	E2二とデ	助詞二を使うべきところに助詞デを使用
	E3動詞の名詞化	動詞を名詞のように使用
	E4連体修飾	連体修飾に不必要なノの挿入
	E5副詞の用法	副詞の用法を間違えて使用
	E6形容詞過去形態	形容詞の過去形の形態を間違えて使用
	E7疑問形形態	疑問詞節カドウカに別形式を使用
	E8複合助詞用法	ニトツテを使用する場面にニタイシテを使用
	E9動詞の態	動詞の態の間違え

5.2.2. 刺激会話の作成

5.2.2.1. 刺激会話作成のためのスクリプト

刺激会話は、2場面（対教授会話、対学生会話）4種類（フォーマルスタイル・カジュアルスタイル）の会話を録音した（各約1分）。対教授会話は、大学院の受験相談に来ている留学生と教授の間の会話である。対学生会話は、会って間もない日本人学生と留学生の会話である。日本人学生に対する会話では、比較対象として文法ミスの発話を録音した。各会話のスクリプトを、以下表 5-2 に記述する。

表 5-2 評価実験調査のスクリプト

<p><対教授 フォーマル></p> <p>教授：張さんは日本語学校では何を勉強していたんですか？</p> <p>留学生：<u>そうですね</u>（はい）、私は進学科に<u>いた</u>ので、特に試験対策が<u>多かった</u>です。（はい）例えばこの大学院は、<u>なんていうんですか</u>、あの、出願条件として<u>です</u>ね、N1の取得が義務付けられていますよね。（はい）そういう大学が<u>多い</u>ので、日本語学校でも能力試験対策の授業が<u>多かった</u>んです。（はい）ま、んー、まーそれが良かったかどうか<u>わからない</u>ですけどね。（はい）まあ結果的には<u>良かった</u>かもしれません。（はい）でも会話の授業が<u>少なかった</u>です。その点はちょっと<u>残念</u>だったんですね。（はい）それで今はまだ会話が<u>です</u>ね、<u>下手</u>なんですよ。先生は日本語学校と何か関わりが<u>ある</u>んですか？</p> <p>教授：ええ、昔教えていたことはありますよ。それで、論文の書き方は習いました？</p> <p>留学生：<u>はい</u>、<u>習いました</u>。<u>習った</u>んですけど、あまり詳しくはやりませんでした。</p>
<p><対教授 カジュアル></p> <p>教授：張さんは日本語学校ではどんなことを勉強していたんですか？</p> <p>留学生：<u>そう</u>ねー（はい）、私は進学科に<u>いた</u>から、特に試験対策が<u>多かった</u>の（はい）。例えばこの大学院は、<u>なんていうの</u>、<u>ほら</u>（はい）、あの、出願条件としてね、N1の取得が義務付けられている<u>でしょ</u>（はい）。そういう大学が<u>多い</u>から、日本語学校でも能力試験対策の授業が<u>多かった</u>の（はい）。まあそれが良かったかどうか<u>わからない</u>けどね（はい）。まあ結果的には<u>良かった</u>かなー。でも会話の授業が<u>少なかった</u>。その点はちょっと<u>残念</u>だったのね（はい）。それで今はまだ会話が<u>が</u>ね、<u>下手</u>なのよ。先生は日本語学校と何かかかわりが<u>ある</u>の？</p> <p>教授：ええ、昔教えていたことはありますよ。それで、論文の書き方は習いました？</p> <p>留学生：<u>うん</u>、<u>習った</u>よ。<u>習った</u>んだけど、あまり詳しくはやらなかった。</p>

<対学生 フォーマル>

田中：張さんは日本語学校ではどんなことを勉強していたんですか？

留学生：そうですね（はい）、私は進学科にいたので、特に試験対策が多かったです。（はい）例えばこの大学院は、なんていうんですか、あの、出願条件としてですね、N1の取得が義務付けられていますよね。（はい）そういう大学が多いので、日本語学校でも能力試験対策の授業が多かったんです。（はい）ま、んー、まーそれが良かったかどうかわからないですけどね。（はい）まあ結果的には良かったかもしれませんが。（はい）でも会話の授業が少なかったです。その点はちょっと残念だったんですね。（はい）それで今はまだ会話がですね、下手なんですよ。田中さんは日本語学校で教えたことはあるんですか？

田中：いえ、教えたことはないんですけど、将来的に教えたいと思っているんですよ。それで色々聞きたいんですね。論文の書き方は習いましたか？

留学生：はい、習いました。習ったんですけど、あまり詳しくはやりませんでした。

<対学生 カジュアル>

田中：張さんは日本語学校ではどんなことを勉強していたんですか？

留学生：そうねー（はい）、私は進学科にいたから、特に試験対策が多かったの（はい）。例えばこの大学院は、なんていうの、ほら（はい）、あの、出願条件としてね、N1の取得が義務付けられているでしょ（はい）。そういう大学が多いから、日本語学校でも能力試験対策の授業が多かったの（はい）。まあそれが良かったかどうかわからないけどね（はい）。まあ結果的には良かったかなー。でも会話の授業が少なかった。その点はちょっと残念だったのね（はい）。それで今はまだ会話がね、下手なのよ。田中さんは日本語学校で教えたことはあるの？

田中：いえ、教えたことはないんですけど、将来的に教えたいと思っているんですよ。それで色々聞きたいんですね。論文の書き方は習いましたか？

留学生：うん、習ったよ。習ったんだけど、あまり詳しくはやらなかった。

<対学生 文法ミス>

留学生：そうですね、私が進学科にいたので、特に試験対策が多いでした。例えばこの大学院は、なんていうんですか、あの、出願条件で、N1の取得が義務付けていますよね。そういう大学が多くて、日本語学校が能力試験対策の授業が多かったんです。まあそれが良かったのはわからないですけどね。まあ結果的で良かったかもしれませんが。でも話すの授業が少なかったです。その点は私に対してちょっと残念だったんですね。それで今はまだ話すが、それなりに下手なんですよ。先生は日本語学校と何か関わりがあるんですか？

5.2.2.2. スクリプトの録音と刺激音声の作成

スクリプトの録音は役に近い属性の話者に依頼し、役の自然さを保った。「留学生」は大学院で日本語研究に携わる研究員である 30 代の韓国語母語話者である。録音に際し、日本語の流暢さには全く問題がなかった。「田中」は同じく大学院に所属する 30 代の日本語母語話者であり、「教授」は日本語学校に勤務する 60 代の日本語母語話者である。録音には Sony の IC Recorder、ICD-SX813 を使用した。音声の録音は他に人が在室していない個室で行い、雑音が入らないように配慮した。

まずスクリプトの<対教授フォーマル><対教授カジュアル><対学生フォーマル><対学生カジュアル><対学生文法ミス>を録音した。各パートを個別にスクリプトを用いて、より自然になるように読んでもらい録音した。³その後、Sound Engine Free の「切り取り」と「貼り付け」を使用し、一つの会話としてつなげ合わせた。なお、音量の差がある場合は、音量調整をして一つの会話として自然にした。さらに、会話をより自然に見せるために相槌も挿入した。自然な相槌を録音するために、「田中」「教授」役の話者に「留学生」の発話をヘッドフォンで聞かせ、「相手が自分に話しているときのように相槌を打って欲しい」という指示のもと、その発話を聞きながら、相槌を打ってもらった。そしてその音声を Sound Engine Free の「ミックス」で音声を合成した。なお、「教授」はその形で自然な相槌が挿入できたが、「田中」では、それができなかった。そのため、複数回録音した相槌を「切り取り」、自然に聞こえる箇所に「ミックス」した。

そして、<フォーマル>のスクリプトを基に、刺激音声（会話 A、会話 B）を作成する。まず調査項目である下線部の前後を切り取り、後に 3 秒の間を挿入し、10 秒ほどの「会話 A」を作成する。その後<カジュアル>のスクリプトの下線部を切り取り、元の<フォーマル>の音声の該当箇所と入れ替え、「会話 B」を作成する。なお、ここでも単純に切り貼りすると自然に聞こえない部分が見られたため、音量差の調整や、間の挿入など、録音が自然に聞こえるように調整した。さらに、<対学生文法ミス>についても、同様に音声合成を行い、会話 B を作成した。音声は会話 A と会話 B を一対として、「教授」は 17 通りの音声、「田中」は 25 通りの音声を作成した。

合成した音声の自然さに関しては、音声合成として不自然さがないかを 60 代の日本語母語話者 1 名に判断してもらい、問題がないと判断された。1 つ不自然と判断された音声があるが、音声的に合成らしく聞こえるという意味での不自然ではないと判断した上で、考察

³ スクリプトを読んでもらうときに、棒読みのように聞こえてしまった場合があったため、何度か取り直しを行った。

の際に留意をすることにした。⁴合成して実験に使用した音声の例を表 5-3 で示す。

表 5-3 実験音声の例

会話 A (元会話)	会話 B (スタイルの誤用)
...会話の授業が少なかったです。その点はちょっと残念 <u>だった</u> んですね。(はい) それで今はまだ...	...会話の授業が少なかったです。その点はちょっと残念 <u>だった</u> のね。(はい) それで今はまだ...

5.2.3. 実験調査の対象者、時間、場所、及び実施方法

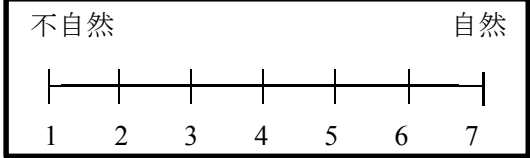
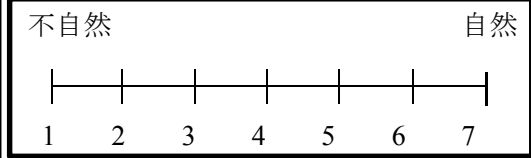
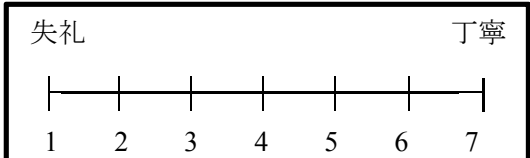
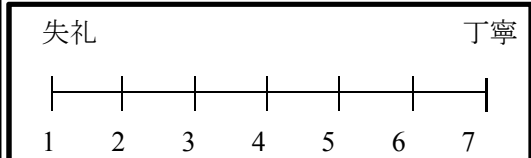
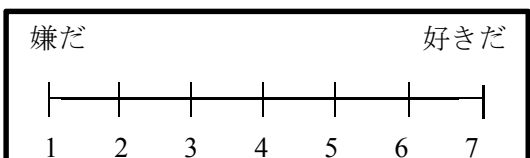
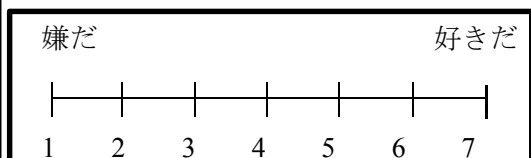
実験対象者は母語話者 52 名であった。内訳は、大学生 29 名（男性 14 名、女性 15 名）、日本語教師（男性 3 名、女性 6 名）、社会人（男性 3 名、女性 11 名）であった。日本語教師は、都内のある一つの日本語学校の 30～60 代の日本語教師である。社会人は、職業訓練として日本語教師養成講座を受けている 20～50 代の社会人である。都内のある大学に通う 10 代後半から 20 代前半の大学生である。もちろん、それぞれのカテゴリ、「大学生」「日本語教師」「社会人」に含まれる非調査者は、それぞれのカテゴリを代表するわけではないため、調査の結果は一般化できず、上述の環境の母語話者の結果としての記述になる。

調査は、2013 年 7 月 25 日～8 月 6 日に行い、大学の研究室や教室内、日本語学校の教室内で行った。調査時間は、約 30 分であった。日本語教師 9 名、大学生 16 名に対しては一度に 1～2 名に対して調査し、調査後にその判断に関するフォローアップインタビューを行った。大学生 13 名、社会人 14 名に対しては一斉で調査を行い、フォローアップインタビューは行っていない。また一斉調査ではスピーカーを使用し聞こえないことがないように配慮した。

評価項目は「自然さ」「丁寧さ」「個人的な嗜好」の 3 つとした。評価は、「不自然から自然」「失礼から丁寧」「嫌いから好き」の 7 段階であり、各会話、会話 A と会話 B を聞いた後に 10 秒間の間があり、その間に評価をしてもらった。なお、回答に慣れるまでの 5 問程度は、評価者の様子を見ながら間を長くする調整を行った。

⁴ 「はい、習いました」と「うん、習ったよ」の合成によって作った「はい、習ったよ」という発話であった。トーンが急に変わるという意味で不自然と判断されたが、それは音声合成と言うより、スタイルの変化が急で不自然として判断されると考えられる。

表 5-4 調査票のサンプル

会話 A		会話 B	
不自然  自然	不自然  自然		
失礼  丁寧	失礼  丁寧		
嫌だ  好きだ	嫌だ  好きだ		

5.3. 実験結果

5.3.1. 評価尺度間の相関関係

まずは、スタイルの誤用に関する評価尺度間の相関関係を Spearman の相関係数を測り、相関関係を調べた (表 5-5)。評価尺度「丁寧さ」と「個人的嗜好」は 9.81 の非常に高い相関係数を示している ($p < 0.01$)。つまり「丁寧さ」と「個人的嗜好」はほぼ同様の評価尺度として扱われており、「好きか嫌いか」は「丁寧さ」と連動している。丁寧さと自然さの相関係数は 0.824 ($p < 0.01$)、個人的嗜好と自然さの相関係数は 0.819 ($p < 0.01$) であり、それぞれ高い相関を示している。

表 5-5 対教授会話と対学生会話・会話 B 「スタイルの誤用」項目

各評価尺度間の Spearman の相関係数

			丁寧さ	個人的嗜好	自然さ
Spearman	丁寧さ	相関係数	1.000	.981**	.824**
		有意確率 (両側)	.	.000	.000
		N	33	33	33
	個人的嗜好	相関係数	.981**	1.000	.819**
		有意確率 (両側)	.000	.	.000
		N	33	33	33
	自然さ	相関係数	.824**	.819**	1.000
		有意確率 (両側)	.000	.000	.
		N	33	33	33

5.3.2. 平均値の記述

次に、会話 A (元会話)、会話 B (スタイルの誤用) を各項目の評価値の平均及び標準偏差を記述する。表 5-6 は対教授会話、表 5-7 は対学生会話の結果である。なお評価項目は、会話 B (スタイルの誤用) の丁寧さの値の降順で並べている。表内の「評価値」とは、評価者の各項目に対する 7 段階評価の値の全体平均である。

まず、対教授会話の結果を記述する。会話 A の丁寧さ評価値の平均が 5.25、個人的嗜好の評価値の平均値 5.01、自然さの評価値平均値は 5.36 である。幅 (最大値と最小値の差) は、丁寧さと個人的嗜好が自然さより高い結果になっている。この点については後に考察する。

さらに、対学生会話のスタイルの誤用の部分の結果を記述する。会話 A の丁寧さの評価値の平均は 5.60 であり、最大値 5.92 最小値 5.37 で幅が 0.56 である。個人的嗜好の評価値の平均は 5.38 であり、最大値 5.62 最小値 5.23 で幅が 0.40 である。自然さの評価値の平均は 5.62 であり、最大値 5.96 最小値 5.31 で幅 0.65 である。会話 A のすべての評価値は対教授会話の場合より大きい。会話 B の丁寧さの評価値平均は 3.76、個人的嗜好の評価値平均は 4.20、自然さの評価値平均は 4.55 である。調査言語形式が下げる評価値平均は、丁寧さが 1.84、個人的嗜好が 1.18、自然さが 1.07 である。この値は対教授会話と大きな差がない。

表 5-6 対教授会話「スタイルの誤用」項目の評価値平均及び標準偏差 (SD) (n=52)⁵

項目	会話A						会話B					
	丁寧さ		個人的嗜好		自然さ		丁寧さ		個人的嗜好		自然さ	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
間投助詞ネ	5.34	1.11	4.99	1.08	5.48	1.09	4.42	1.42	4.48	1.18	4.81	1.40
裸の普通体	5.60	1.06	5.35	1.14	5.65	1.07	4.18	1.29	4.50	1.26	5.08	1.25
普通体カラ	5.78	1.00	5.39	1.21	5.67	1.13	4.08	1.48	4.45	1.29	4.98	1.38
普通体ケド	5.06	1.42	4.77	1.34	5.04	1.43	3.94	1.43	4.19	1.19	4.81	1.36
ホラ	4.81	1.49	4.73	1.26	5.25	1.37	3.56	1.54	3.98	1.18	4.81	1.40
普通体ノネ	5.48	1.20	5.23	1.17	5.52	1.05	3.37	1.49	3.81	1.47	4.44	1.54
普通体カナ	5.48	1.23	5.21	1.21	5.38	1.23	3.33	1.34	3.96	1.32	4.67	1.37
質問回答ノ	5.77	1.12	5.48	1.15	5.60	1.20	3.31	1.29	3.83	1.37	4.60	1.47
普通体ノ	4.87	1.40	4.75	1.37	5.08	1.25	3.17	1.17	3.56	1.23	4.46	1.35
ソウネー	5.29	1.26	4.88	1.27	5.29	1.32	3.10	1.21	3.81	1.40	4.23	1.60
普通体ケドネ	5.00	1.39	4.75	1.25	5.15	1.34	3.00	1.18	3.48	1.34	4.58	1.34
確認デショウ	5.27	1.36	5.06	1.28	5.35	1.31	2.98	1.39	3.44	1.17	4.56	1.38
応答ウン	5.17	1.28	5.00	1.27	5.42	1.29	2.79	1.25	3.23	1.46	3.81	1.79
質問文ノ	5.27	1.43	5.02	1.35	5.55	1.26	2.75	1.30	3.12	1.41	4.27	1.56
ナンテイウノ	4.71	1.26	4.48	1.17	5.00	1.24	2.73	1.18	3.29	1.13	4.23	1.41
普通体ナノヨ	5.19	1.24	5.04	1.16	5.37	1.11	2.71	1.23	3.04	1.34	4.12	1.51
普通体ヨ	5.10	1.39	4.96	1.26	5.40	1.23	2.21	1.12	2.83	1.34	3.65	1.58
平均	5.25		5.01		5.36		3.27		3.71		4.48	
幅	1.07		1.00		0.67		2.21		1.67		1.42	

表 5-7 対学生会話「スタイルの誤用」項目の評価値平均及び標準偏差 (n=52)

項目	会話A						会話B					
	丁寧さ		個人的嗜好		自然さ		丁寧さ		個人的嗜好		自然さ	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
間投助詞ネ	5.46	1.26	5.25	1.27	5.46	1.28	4.65	1.28	4.75	1.31	4.96	1.30
裸の普通体	5.67	1.24	5.50	1.18	5.67	1.16	4.44	1.23	4.92	1.14	4.71	1.45
ホラ	5.52	1.12	5.31	1.15	5.48	1.17	4.35	1.24	4.58	1.43	5.06	1.26
普通体カラ	5.90	1.02	5.58	1.13	5.81	1.16	4.15	1.36	4.67	1.37	4.96	1.52
質問回答ノ	5.83	1.10	5.62	1.20	5.90	1.00	4.10	1.24	4.48	1.39	4.77	1.40
デショウ	5.58	1.10	5.38	1.20	5.67	1.12	4.00	1.47	4.54	1.51	4.85	1.68
普通体ケド	5.48	1.31	5.27	1.35	5.52	1.25	3.83	1.50	4.31	1.58	4.63	1.52
普通体ノ	5.56	1.18	5.31	1.28	5.63	1.14	3.79	1.41	4.15	1.49	4.77	1.50
応答ウン	5.92	1.05	5.58	1.10	5.96	0.94	3.65	1.43	4.15	1.74	4.04	1.80
ソウネー	5.71	1.25	5.44	1.26	5.67	1.17	3.65	1.58	3.98	1.54	4.37	1.74
普通体ケドネ	5.37	1.36	5.21	1.35	5.31	1.37	3.60	1.40	4.04	1.52	4.53	1.54
普通体カナ	5.58	1.23	5.37	1.27	5.58	1.12	3.50	1.38	4.15	1.54	4.52	1.59
ナンテイウノ	5.38	1.32	5.23	1.23	5.42	1.29	3.31	1.35	3.87	1.52	4.40	1.62
質問文ノ	5.77	1.28	5.48	1.32	5.87	1.14	3.19	1.36	3.63	1.48	4.40	1.60
普通体ナノヨ	5.38	1.29	5.23	1.25	5.40	1.11	3.17	1.34	3.54	1.34	4.27	1.44
質問回答ヨ	5.52	1.23	5.33	1.22	5.56	1.12	2.81	1.30	3.38	1.52	3.56	1.71
平均値	5.60		5.38		5.62		3.76		4.20		4.55	
幅	0.56		0.40		0.65		1.85		1.54		1.50	

⁵ 評価項目「質問文ノ」、「普通体カラ」「間投助詞ネ」でそれぞれ無回答が一件あり、欠損値として扱った。

5.4. 結果の分析

5.4.1. 調査実験項目以外の評価への影響

調査実験項目の詳細な分析の前に、調査実験項目以外に評価を下げる要因となるものが見られるため、それらについて記述する。

5.4.1.1. 平均値と幅から推測される影響

評価尺度間で評価値平均を比べると、対教授会話での丁寧さ・個人的嗜好の項目間の差が他の項目より大きい。対教授会話の会話 A において、丁寧さの評価値平均は 5.25 であり、最大値 5.78、最小値 4.71 で幅が 1.07 である。個人的嗜好の評価値平均は 5.01 であり、最大値 5.48、最小値 4.48 で幅 1.00 である。自然さの評価値平均は 5.36 であり、最大値 5.67、最小値 5.00 で幅が 0.67 である。対学生会話の会話 A において、丁寧さの評価値平均は 5.60 であり、最大値 5.92、最小値 5.37 で幅が 0.56 である。個人的嗜好は評価値平均が 5.38 であり、最大値 5.62、最小値 5.21 で幅 0.40 である。自然さは評価値平均が 5.62 であり、最大値 5.96、最小値 5.31 で幅 0.65 である。つまり、対教授会話でいくつかの項目が丁寧さと個人的嗜好の評価値を下げていると言える。

評価値が低い調査音声の特徴を見ると、共通して使われ、評価を下げていると思われる項目が見られた。それらは、①親しみを表すような音調の「わからないですけどね」、②丁寧さの感じられない音調の「なんていうんですか」である。つまり、丁寧体使用でも、音声特徴からも発話の丁寧さを下げる意図が感じられ、相手の評価に影響することがわかる。

5.4.1.2. 評価に影響する可能性がある項目

フォローアップインタビューで調べた評価者の評価観に関する意識から、その他の側面で統計的な数字に表れないが、評価への影響の可能性のあるものを記述する。調査項目に関わらない部分に関する評価観の意識には、以下のア)～エ) のようなものが見られた。つまり話者の特徴として、言語形式以外に語気や発音など音声的な特徴、聞き取りを困難にする点、またスピーチスタイル全体が評価に影響する可能性が指摘できる。⁶

⁶ それらの点は、スピーチスタイルの指導として、言語形式以外の点の指導の必要可能性を示唆する。

- ア) 語気が強くなるどころがいくつかあって気になった。
- イ) 発音が悪いところが気になった。
- ウ) 語句が聞きづらいところがあって、そこで評価が下がった。
- エ) 全体的にしゃべり方が嫌。生理的に受け付けられない。

5.4.2. スタイルの誤用の影響

次に、スタイルの誤用が評価尺度に与える影響を比較し、さらにスタイルの誤用の各項目がどの程度評価値を下げるかを記述する。

まず対教授会話を見てみる。会話 B の「丁寧さ」の評価値の平均は 3.27、個人的嗜好が 3.71、自然さが 4.48 であった。つまりスタイルの誤用は「丁寧さ」の評価値を平均 1.98 下げている。スタイルの誤用が下げる個人的嗜好評価値の平均は 1.30 と丁寧さ評価値を下げる値より小さく、「対話相手には失礼に当たるが、自分は嫌ではない」という項目全体の傾向が少なからず存在すると言える。「自然さ」は 0.88 とさらに小さく、スタイルの誤用は「自然さ」を下げるが、「丁寧さ」や「個人的嗜好」よりは値を下げない。

「丁寧さ」の評価を下げるのは、「間投助詞ネ」「裸の普通体」「普通体カラ」「普通体ケド」「ホラ」「普通体ノネ」「普通体カナー」「質問回答ノ」「普通体ノ」「ソウネー」「普通体ケドネ」「確認要求デショウ」「応答ウン」「質問文ノ」「ナンテイウノ」「普通体ナノヨ」「普通体ヨ」の順で値を大きく下げる結果となった。「個人的嗜好」もほぼ同様の順番で値を下げる結果となっている。「自然さ」も順番が似ているが、2 つの項目に関して特に「自然さ」の評価値が下がるものが見られた。それらは「ウン」と「普通体ヨ」であり、「うん、習いました」と「はい、習ったよ」という、応答表現と文末の組み合わせである。母語話者の中で応答表現ハイは丁寧体と、ウンは普通体と組み合わせられるものであり、逆の組み合わせは不自然と判断される傾向にあるということが指摘できる。

対学生会話では、「丁寧さ」を下げる項目は下げる値が小さい方から、「間投助詞ネ」「裸の普通体」「ホラ」「普通体カラ」「質問回答ノ」「確認要求デショウ」「普通体ケド」「普通体ノ」「応答ウン」「ソウネー」「普通体ケドネ」「普通体カナ」「ナンテイウノ」「質問文ノ」「普通体ナノヨ」「普通体ヨ」の順番であった。この順番は対教授会話の結果と異なる。つまり対教授と対学生の会話では、どのようなスタイルの誤用が大きな影響を与えるかが異なることがわかる。この点に関しては、後の§5.4.4 にて詳しく考察していく。

5.4.3. 文法項目との比較

前節でスタイルの誤用の評価値を記述したところで、本節では文法の誤用の評価値と比較考察することで、その影響をより明確にしていける。まず表 5-8 にて、対学生会話の会話 B（文法の誤用）の評価値平均及び標準偏差（SD）を記述する。また表 5-9 のように評価尺度間の相関係数を求めたところ、「丁寧さ」と「個人的嗜好」には高い相関が見られたが、「自然さ」と「個人的嗜好」、「自然さ」と「丁寧さ」の相関係数は有意確率が高く、統計的に信頼できる結果ではない。その点を踏まえた上での記述をすると、相関係数から「自然さ」と「個人的嗜好」には中程度の相関があるかもしれないと言える。

表 5-8 対学生会話・会話 B「文法の誤用」項目の評価値平均及び標準偏差（n=52）

項目	会話A						会話B					
	丁寧さ		個人的嗜好		自然さ		丁寧さ		個人的嗜好		自然さ	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
誤・形容過去	5.81	1.04	5.52	1.10	5.71	1.08	5.00	1.30	4.75	1.25	3.46	1.43
誤・動詞の名詞化	5.63	1.13	5.44	1.20	5.65	1.14	5.25	1.24	5.13	1.23	4.54	1.67
誤・ハとガ	5.87	1.14	5.63	1.16	5.81	1.02	5.10	1.47	4.96	1.45	5.02	1.41
誤・語用法	5.46	1.22	5.40	1.15	5.73	1.09	4.81	1.36	4.69	1.34	4.08	1.65
誤・動詞の態	5.40	1.36	5.13	1.30	5.48	1.23	4.79	1.52	4.65	1.48	4.00	1.39
誤・二とデ	5.69	1.23	5.40	1.27	5.54	1.22	5.00	1.47	4.83	1.54	3.87	1.52
誤・疑問形	5.29	1.32	5.12	1.22	5.37	1.18	4.65	1.43	4.65	1.43	4.15	1.66
誤・ニタイシテ	5.50	1.14	5.17	1.20	5.35	1.27	4.85	1.49	4.58	1.54	3.63	1.66
誤・連体修飾	5.79	1.13	5.58	1.20	5.90	1.00	5.06	1.34	4.85	1.39	3.81	1.64
平均値	5.60		5.38		5.62		4.94		4.79		4.06	
幅	0.58		0.52		0.56		0.60		0.56		1.56	

表5-9 対学生会話・会話B「文法の誤用」項目の各評価尺度間のSpearmanの相関係数

			丁寧さ	個人的嗜好	自然さ
Spearman	丁寧さ	相関係数	1.000	.891**	.176
		有意確率 (両側)	.	.001	.651
		N	9	9	9
	個人的嗜好	相関係数	.891**	1.000	.418
		有意確率 (両側)	.001	.	.262
		N	9	9	9
	自然さ	相関係数	.176	.418	1.000
		有意確率 (両側)	.651	.262	.
		N	9	9	9

会話 B の「評価値平均」は、「丁寧さ」が 4.94、「個人的嗜好」が 4.79、「自然さ」が 4.06 である。スタイルの誤用の「丁寧さ」が 3.76、「個人的嗜好」が 4.20、「自然さ」が 4.55 であり、比べると「丁寧さ」は文法ミスの方の値が高く、「自然さ」はスタイルの誤用の方の値が高い。これは自然なことであると言える。「個人的嗜好」は「文法ミス」の方の値が高い。項目によっては「文法の誤用」の方がスタイルの誤用より評価を下げるものも存在する。「間投助詞ネ」「裸の普通体」「ホラ」「普通体カラ」「質問回答ノ」「確認要求デショウ」は、「文法ミス」の最小値より値が大きい。つまり、文法よりスタイルの方が会話では重要であるが、より重視すべき点とそうでない点に分けられると考えられる。

なお、「動詞の名詞化」（「話すが下手なんです」）の「個人的嗜好」は会話 A の「個人的嗜好」の最小値よりも高い。文法ミスは、時に「かわいい」と捉えられることもある可能性がある。

5.4.4. 評価への影響による言語形式の分類

スタイルの誤用には、項目によって評価値の差が見られ影響の大きさが項目によって異なることが§5.4.2 からわかった。しかし、これらの差が偶然の差なのか、それとも影響の大きさによって分けられるかということ考察していく。影響の大きさによって、習得優先項目とそうでない項目を分けることができると考える。文法同様、日本語母語話者の規範の習得を目指すのは変わらないが、優先順位を考えることは重要である。その点を有意差検定と、クラスタ分析によって、探っていく。

表 5-10 は対教授会話のスタイルの誤用（会話 B）の平均値と、項目間のクラスタ分析の結果のデンドグラムである。平均値を高い順から並べたときに、差がある可能性が見られる点は「ケド節の普通体(2)」と「間投表現ホラ(9)」である。またその他に、差は小さいが「確認要求表現デショウ(5)」と「応答表現ウン(14)」である。項目をクラスタ分析にかけた結果、「ケド節の普通体(2)」とそれよりも評価値が高い項目「カラ節普通体(8)」「間投助詞ネ(6)」「裸の普通体(11)」、とそれより評価値が低い項目は、別のカテゴリとして分けることができる。

また、同時に Mann-Whitney の U 検定にて、項目間の有意差を調べた（表 5-10）。便宜的に評価値が最も高い「間投助詞ネ(6)」と、数値に意味のある差があると見られる「ケド節の普通体(2)」「間投表現ホラ(9)」の間でそれぞれ検定にかけたところ、「間投助詞ネ(6)」と「ケド節の普通体(2)」には有意な差が認められず、「間投助詞ネ(6)」と「間投表現ホラ(9)」に有意な差が認められた。よって、「ケド節の普通体(2)」「カラ節普通体(8)」「間投助詞ネ(6)」「裸の普通体(11)」はより母語話者の評価への影響が小さく、その他の項目は評価への影響

が大きいということができる。

さらに、評価の影響が大きい分類の中で数値が一番高い「間投表現ホラ(9)」と「確認要求表現デショウ(5)」「応答表現ウン(14)」の間の有意差を調べた。その結果、「間投表現ホラ(9)」と「確認要求表現デショウ(5)」の間に有意な差が認められず、「間投表現ホラ(9)」と「応答表現ウン(14)」の間に有意な差が認められた。つまり、「応答表現ウン(14)」とそれより評価値が低い「質問のノ(17)」「ナンテイウノ(3)」「ナノヨ(15)」「ヨ(12)」は著しく評価を下げる項目と考えることができると思われる。

グループを分けると、「弱い働きかけ・消極的な普通体の形式」は影響が小さいグループ、「強い働きかけ・普通体の形式」は影響が大きいグループ、「強い普通体の働きかけ」は影響が著しいグループとして分けられる。その結果を表 5-11 で示す。

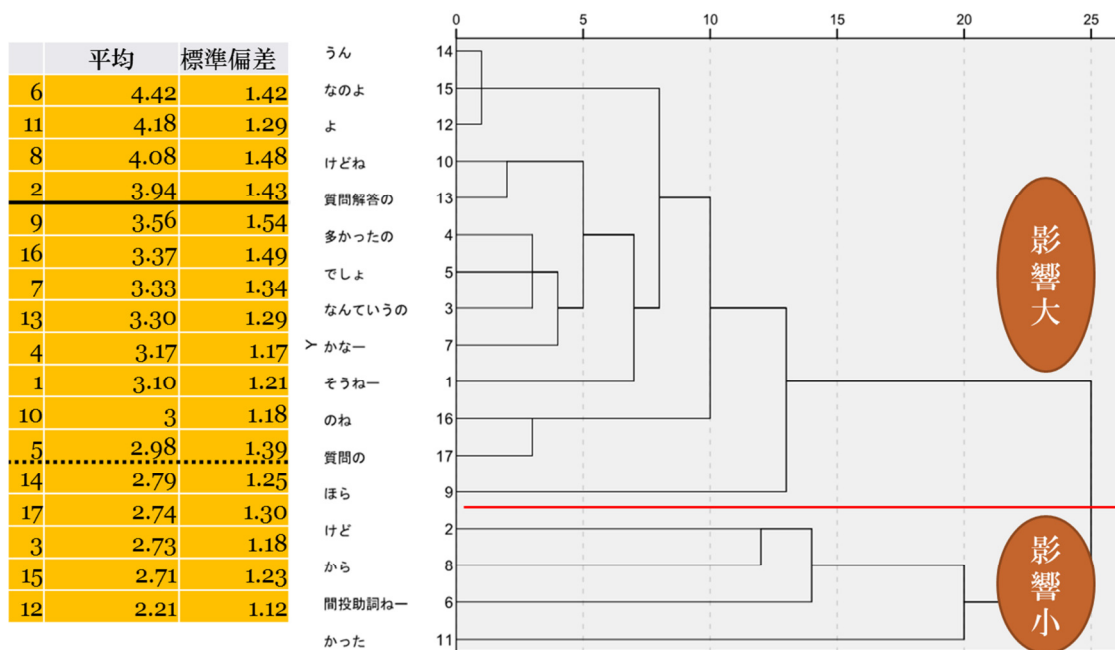


図 5-1 対教授会話・会話 B 「丁寧さ」 評価値平均、クラスタ分析のデンドグラム

表 5-10 項目間の Mann-Whitney の U 検定の結果

比較項目	有意確率	比較項目	有意確率
6 と 2	0.1	9 と 5	0.065
6 と 9	0.004	9 と 14	0.014

表 5-11 対教授会話の評価への影響による形式の分類

評価に著しく影響	評価に大きく影響	評価に小さい影響
(強い普通体の働きかけ)	(強い働きかけ・普通体の形式)	(弱い働きかけ・消極的な普通体の形式)
普通体疑問ノ	普通体ノ	ケド節の普通体
普通体ヨ	間投表現ソウネー	カラ節の普通体
普通体ノヨ	普通体ノネ	裸の普通体
間投表現ナンテイウノ	普通体カナ	間投助詞ネ
応答詞ウン	確認要求表現デショウ	
	間投表現ホラ	

次に、対学生会話で、項目間の分類を試みる。表 5-13 は対学生会話 B (スタイルの誤用) の「丁寧さ」の評価値によるクラスタ分析の結果のデンドグラムである。デンドグラムが示す分類と、平均値の順位には明確な対応が見られない。つまり、各項目に対する評価が母語話者間で大きく異なるということが指摘できる。疎の関係である学生に対して、使用してよいと考えられる形式は母語話者によって異なるのである。共通して評価が下がると見られるのは、デンドグラムに上部にかたまり、評価値が低い、「普通体ヨ」「普通体ノヨ」「ナンテイウノ」「質問文ノ」である。つまり、相手に働きかけが強い普通体の使用は、丁寧調を使う場合に、どのような相手でも母語話者は不適切に感じると言える。さらに、「間投詞ホラ」、「間投助詞ネ」、「確認要求デショウ」、「ケド節の普通体」、「カラ節の普通体」の評価値がより高いことから、対学生では、「働きかけの言語形式」と「消極的な普通体使用（終助詞ノも含む）」が許容されやすい表現であると言える。

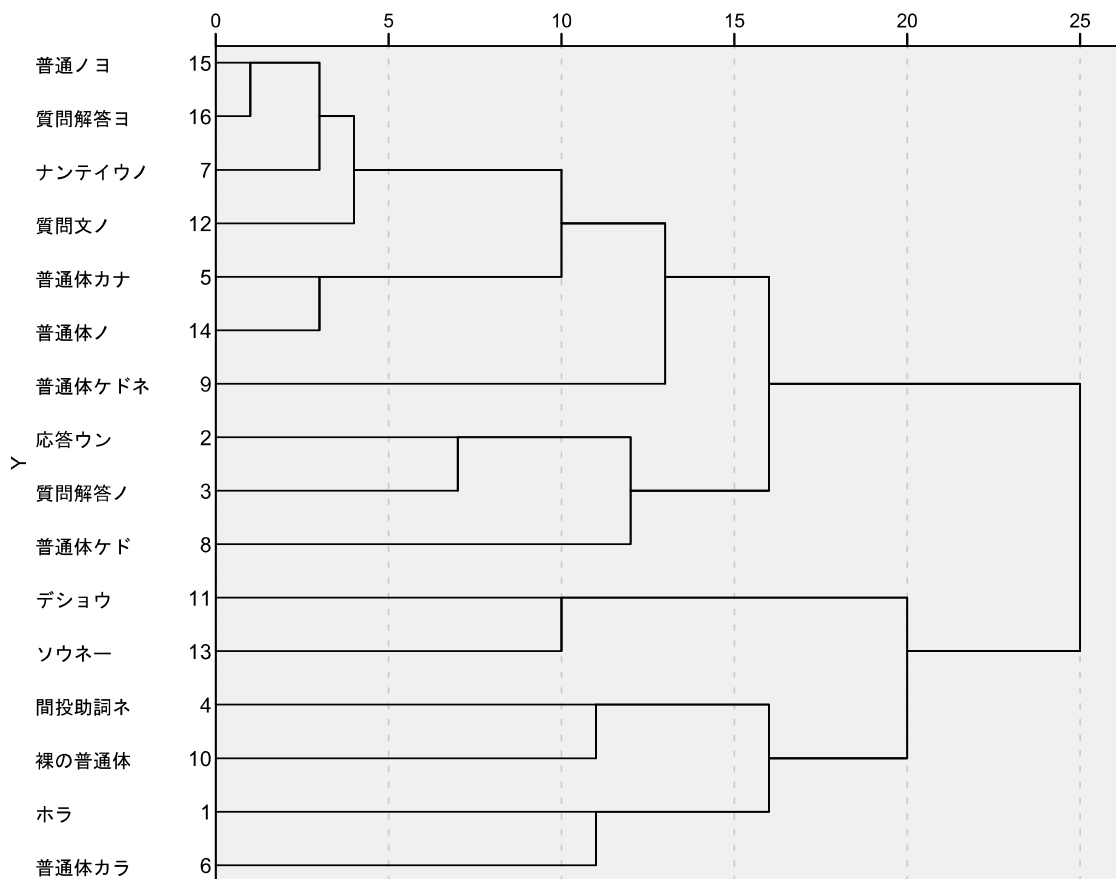


図 5-2 対学生会話・会話 B「丁寧さ」評価のデンドグラム

5.5. 母語話者グループによる評価観の違い

最後に、日本語母語話者のグループ間に評価観の違いがあるかを調べる。対教授会話・会話 B (スタイルの誤用) の「丁寧さ」「個人的嗜好」の評価値、及び対学生会話・会話 B (スタイルの誤用) の「丁寧さ」「個人的嗜好」の評価値を、「学生」「教師」「社会人」に分けて Kurskal-Wallis の検定を行った。結果の箱ヒゲ図を次の図 5-3、図 5-4、図 5-5、図 5-6 で示す。

なお、グループ間で学習者の発話全般に関する評価観が異なる可能性もあるため、会話 A (元会話) の丁寧さにグループ間で Kurskal-Wallis 検定を行った。その結果、有意差はなく、「学生」「教師」「社会人」すべてのグループで評価が同じであることが確認された。

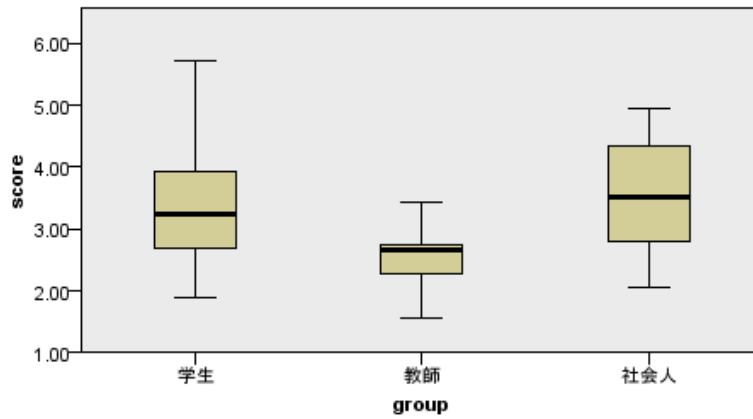


図 5-3 对教授会話・会話 B「丁寧さ」評価値のグループ差

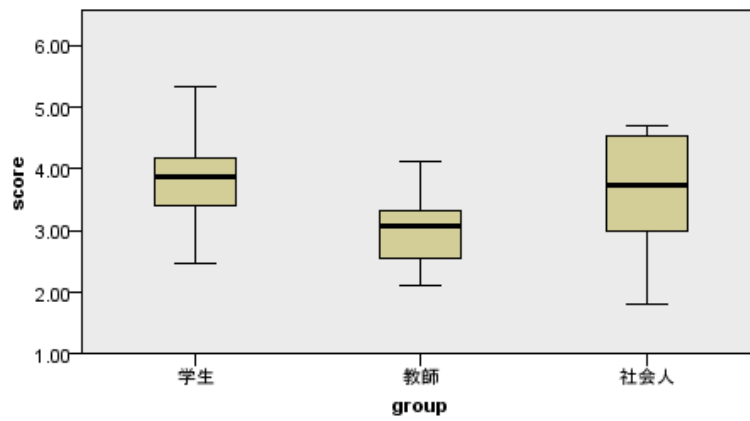


図 5-4 对教授会話・会話 B「個人的嗜好」評価値のグループ差

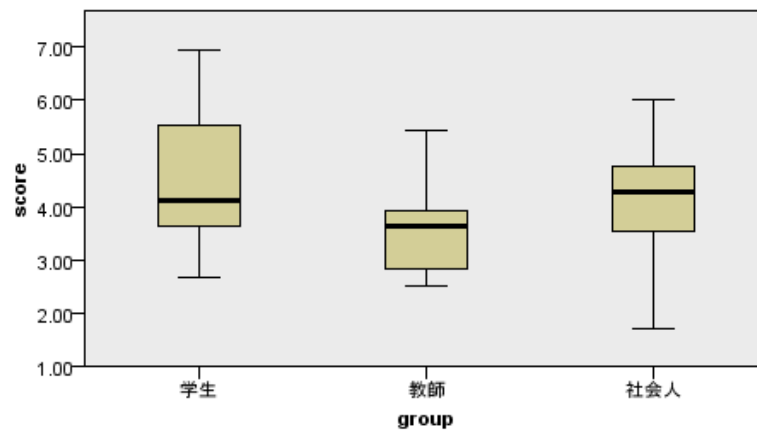


図 5-5 对学生会話・会話 B「丁寧さ」評価値のグループ差

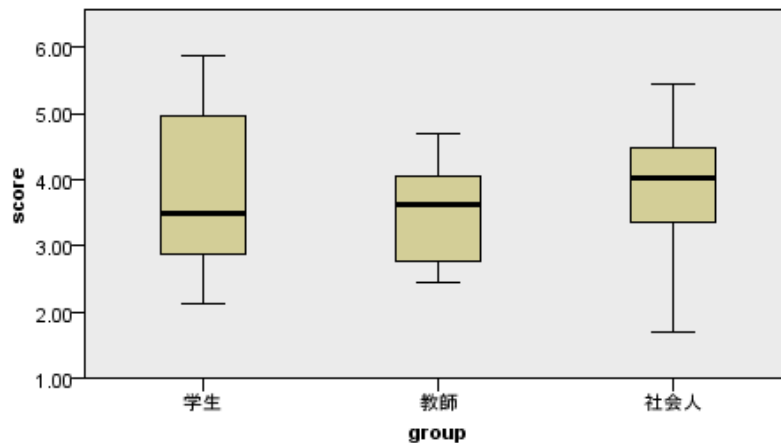


図 5-6 対学生会話・会話 B「個人的嗜好」評価値のグループ差

図 5-4～図 5-6 を見ると、特に対教授会話でのスタイルの誤用に対して、教師の「丁寧さ」「個人的嗜好」の評価値が低く、評価がある程度まとまっていることがわかる。

スタイルの誤用（会話 B）の「丁寧さ」を Kruskal-Wallis 検定にかけたところ、グループによる評価の分布が同じである有意確率は、 $0.45\% < 0.5\%$ であったため、異なることが確認された。個人的嗜好もグループによる評価の分布が同じである有意確率は、 $0.18\% < 0.5\%$ であったため、異なることが確認された。つまり、日本語母語話者のグループ間で学習者のスタイルの誤用に対する評価に差異があると考えられる。

Kruskal-Wallis の検定ではどのグループ間に差異があるかが分からないため、教師と学生、教師と社会人の組み合わせで Mann-Whitney の U 検定を行った。また、検定を 2 回かけたため、Bonferroni の調整を行った。結果を表 5-11 に示す。

教師と学生の間での有意確率は丁寧さの評価値で $P=0.019 \times 2 < 0.05$ 、個人的嗜好の評価値で $P=0.002 \times 2 < 0.01$ で、それぞれ 5%水準、1%水準で有意差が認められた。教師と社会人では、 $P=0.039 \times 2 > 0.05$ で有意差が認められない。しかし、Bonferroni の調整を行うことで有意差が出にくいこと、社会人は日本語教師養成を受けていることを考慮すると、少なくともスタイルの誤用の「丁寧さ」の評価は、日本語教師が一般人より厳しい評価をする可能性を指摘できる。

表 5-11 対教授会話・会話 B グループ間 Mann-Whitney の U 検定の結果

グループ	両側有意確率（丁寧さ）	両側有意確率（個人的嗜好）
教師と学生	0.019	0.002
教師と社会人	0.039	0.063

5.6. まとめ

ここまでの結果をまとめる。本章では、A)フォーマルな場面に合わない言語使用がどの程度相手の評価に影響するかを明らかにすること、B)学習者が重点的に学習すべき項目とそうでない項目を選別すること、C)一般日本語母語話者と日本語教師の評価の差を明らかにすることを目的として母語話者評価実験調査を行った。その結果、A)に関してフォーマルな場面に合わない言語形式は対話相手への評価を下げることに比べても評価をより下げることが明らかになった。B)に関して、相手に働きかけが強い普通体（終助詞が付くもの）は特に使用を気を付ける必要があり、親しくなる可能性がある相手には、働きかけの言語形式（確認要求表現、間投助詞など）や一部の普通体（節末や裸の普通体、終助詞ノ）は使用が許容される可能性があることが明らかになった。さらに、C)日本語教師は一般人より評価が厳しい可能性があり、教師はその点に留意する必要があることが明らかになった。

5.7. 必要なスピーチスタイル教育

ここまでの結果から、スピーチスタイル教育には以下のような示唆が与えられる。

- ① 教授など上下関係が決まっている相手には、一部気づかれにくい消極的な普通体や間投助詞ネはある程度許容されるが、常にフォーマルに話すように教育する。
- ② 見知らぬ同級生など相手と親しくなる可能性があれば、間投表現、確認要求表現など「相手への働きかけの言語形式」、終助詞が付かない普通体、節末の普通体などを親しみを表すために使用できることを教える。
- ③ 相手への働きかけが強い普通体（よ、のよ、疑問文の）は、丁寧調で使用しないように気を付ける。

つまり、まず確実に普通調と丁寧調の使い分けを学習者に身につけさせることが肝要である。母語話者の評価を下げないためには、一貫してどちらかのスタイルを使用する必要

があるからである。特に丁寧調で相手に働きかけが強い普通体を使用しないようには細心の注意を払って指導すべきである。丁寧調と普通調を身に付けた段階で、相手によるスピーチスタイルシフトとして、一部の普通体や表現を使用できることを教え、学習者がさらに相手に応じたスピーチスタイルの運用をできるように教育できるだろう。

第6章. 日本語学習者のスピーチスタイルに関する意識

6.1. 本章の目的

本章の目的は、日本語学習者のスピーチスタイルに関する意識を、文献調査とインタビュー調査によって考察することによって、必要なスピーチスタイルの教育を考えることである。日本語学習者は、様々な問題意識やニーズを抱えながら、スピーチスタイルを運用していると考えられる。それぞれの学習者の経験や個性から、それぞれの異なる運用を見せるだろう。その様な背景にある意識や、学習ニーズなどは、教育を考える上で有益な示唆に富んでいると考えられる。以下、文献調査とインタビュー調査によって得られた示唆を考察していく。

6.2. 文献調査

文献調査は、これまで敬語やスピーチスタイルについて行われてきた研究や、それに関する記述を調べた。これまで日本語学習者のスピーチスタイルの運用に関する研究は数多く行われており、その考察から重要な示唆が得られるため、再度考察していく。

- (1) ”The data clearly show that most students possessed both styles, yet they were unable to switch appropriately, as their discourse characteristically carried a mixture of both plain and polite styles which did not accord with the Japanese norm. The selection of the plain style constitutes a deviation in itself, and although this matter was not discussed in detail, the learners frequently employed a pidginized version of it, omitting the necessary final particles which often accompany plain style predicates.” (Marriot 1995:217)

[筆者訳：データは、ほとんどの学生が普通体と丁寧体を身に付けているのかかわらず、適切に切換えられない様子を示している。彼らは談話内で丁寧体と普通体を混ぜており、それは日本語の規範と一致していない。普通体の選択は、それ自体が規範からの逸脱となり、この点は詳細に議論されなかったが、学習者は頻繁に、ピジン化された普通体、つまり必要な文末を省略することで付随する普通体、を使用している。]

(1) の Marriot(1995)の記述は、丁寧体と普通体の形式的認知を教授する必要性を示唆している。研究対象の学習者は丁寧体と普通体のどちらも身に付けることができているが、

規範に逸脱する形で両者を混ぜてしまう。Marriot(1995)の例は、交換留学を経験した高校生の例である。彼らは、教室学習も経験しているが、自然習得環境の中で使われている異なるスタイルが丁寧体と普通体のどちらであるかというフィルターを通さずに取り入れ、使用しているため、この様な規範から逸脱するスピーチスタイルの運用をしてしまう。特に、何が普通体で何が丁寧体かという、形式的な認知ができていないため、文末の省略が普通体を示していることが分からず使用してしまう。このような文末の省略は、日本語学習者によく見られることである。

- (2) T : 中国、〈はい〉 あのーどこですか、中国の
S : 中国のダイレン (KY コーパス CIH1)

学習者は積極的に普通体として待遇しようとするわけではなく、文末を省略した形が普通体とは知らず、文法的には正しいため、この様なスタイルを使用しているのである。普通体と丁寧体を教えるということは、「どのような形式が丁寧体、普通体であるのか」という点を考慮して、教示する必要があると言える。

- (3) "Both Greg and Henry chose to use the plainstyle as the base style in post-OPIs—though this choice may be considered inappropriate. Crucially Both Greg and Henry's choice is not due to their inability to use the polite style. When the situations called for an expression of deference, they demonstrated their ability to consistently use the polite style, which reflects their understanding of the social/situational meanings of the polite style." (Iwasaki 2008:69)

[筆者訳：グレッグとヘンリーは事後 OPI テストにて、不適切だと思われる普通体と丁寧体を使用している。グレッグとヘンリーの選択は、丁寧体を使う能力がないという点に起因するのではない。尊敬を表す状況になると、一貫して丁寧体を使う能力、つまり、丁寧体の社会的・状況的意味への理解を、示している。]

- (4) 「(外国人には)、敬語と言うものが、人間の平等の原理をおかし、「目上」への屈服の象徴だと思い込み、自分は絶対に使わないと決めている人もいる。(中略)。外国人のこのような態度は、敬語を一方的に「目上」という概念で説明

し通そうとしている日本語の教材に強く支えられているのである。キャスリンという私の学生も、この様な反敬語派に属していた。日本語がよく話せるが、デス・マスを少しまぜる以外は、敬語を使わないから、「なまいきな若い外国人」という印象が強い。しかし、英語に切りかえると、彼女は、非常にていねいで、育ちのいい若い女性に変身する。」(ネウストプニー1982:108)

上のネウストプニー(1982)の記述・考察は、スピーチスタイルの教育に関して二つの重要な示唆を含んでいる。一つ目は、教育で敬語の概念を正確に教示する必要性を示している。キャスリンという学生は、敬語を使いたくないと思っているのは、敬語は、目上に対して社会的な立場を提示、その関係性を絶対的なものとして示す敬語の一側面だけに注目してしまっているのである。もちろん敬語の使用には、その様な機能があるし、ドラマや映画などで誇張されて表現されることもある。たまたま、その学生が敬語のその様な使用場面に遭遇し、強い反発感情を覚えた可能性もある。ネウストプニー氏自身が指摘するように、教科書でその様な説明しかなされていないことから、その様なイメージを持っているかもしれない。どのような要因であろうと、この様な間違った敬語、スピーチスタイルへのイメージを学習者が持つ可能性があり、学習者は日本語のスピーチスタイルの運用について明示的に知識を学んでいく必要性を示唆している。

二つ目は、母語でのスピーチスタイルと第二言語のスピーチスタイルは必ずしも一致しないということである。上のキャスリンという学生は、英語における印象と日本語における印象は大きく異なっていることがわかる。当然学生自身も周りの反応などから、この様な点に気付いていないはずがない。それでも敬語への反発から気にしていないのである。筆者の個人的な経験からも、外国語におけるスピーチスタイルの運用が母語のものとは異なるのは、珍しいことではない。日本人の英語習得を見てみても、母語で非常に丁寧のスピーチスタイルを使用するにも関わらず、第二言語の英語では、非常にぞんざいな話し方をする学習者もいる(Takahashi&Beebe1987)。その原因には、目標言語のスピーチスタイルの運用を一側面だけ理解し、それを拡大解釈してしまうことが大きいと考えられる。日本語母語話者は英語では、日常でくだけたスピーチスタイルを使うことが多いため、フォーマルな場面でもそれが許されると思ってしまうというようなことである。つまり、母語でいくら社会言語学的な規範を身に付けていようが、目標言語でそれが自然に学べるとは限らないのである。加えて、第二言語である一定のスピーチスタイルの運用を身に付けると、それが自分のアイデンティティとして認識してしまう可能性がある。

つまり、ここまで文献考察からわかることは、たとえ学習者が母語で目標言語の日本語

に似た社会言語学的な規範を持っていようが、日本語のスピーチスタイル運用の規範、その場面と形態面の特徴を教育する必要があることがわかる。

6.3. インタビュー調査概要

以上のようにスピーチスタイル教育に関して文献調査から重要な示唆が得られた。しかし、これらの実験結果からわかることはニーズの一部であり、日本語学習者の問題やニーズは他にもあると思われる。

そこで、スピーチスタイルに関する意識のインタビュー調査を、22名の日本語学習者に対して行った。一回の調査で1~3名の日本語学習者に対して、対面の半構造化インタビューを行った。調査時間は最短5分から最長47分であった。調査時間にばらつきが見られるのは、様々な意識を持っている学習者と、全く意識をしていない学習者がいたためである。調査対象者の詳細な情報は表6-1にて示す。また第8章で行った調査対象の学習者も合わせて、記述を行う。

質問は、「日本語を習った時にフォーマルな話し方とカジュアルな話し方の区別などは習いましたか?」「スタイルの使い分けで困ったこととか失敗したことはありますか?」「スタイルの使い分けはどの程度気にしていますか?」「ノデとカラの使い分けはどのように意識していますか?」「日本語のスタイルの使い分けは母語と比べてどうですか?母語と同じように考えますか?」「スタイルについて教えてほしいものとかありますか?」など用意した質問を基に、話者が話したい内容を聞き取るように努めた。

表 6-1 調査対象者の情報¹

番号	性別	出身	母語	日本語学習歴	日本滞在歴
CHI1	男	中国	中国語	31年	5年
MCH1	男	中国	モンゴル語	7年	6年
KCH1	女	中国	朝鮮語	18年	9年
KCH2	女	中国	朝鮮語	19年	11年
CHI2	女	中国	中国語	17年	16年
CHI3	女	中国	中国語	6年	2年
CHI4	女	中国	中国語	7年	2年
CHI5	女	中国	中国語	9年	4年
CHI6	女	中国	中国語	5年	1年
MCH2	女	中国	モンゴル語	6年	5年
CHI7	女	中国	中国語	4年	1年
CHI8	女	中国	中国語	7年	2年
KOR1	女	韓国	韓国語	12年	12年
CHI9	女	中国	中国語	8年	4年
CHI10	女	中国	中国語	6年	4年
CHI11	女	中国	中国語	7年	3年
SRI1	女	スリランカ	シンハラ語	13年	5年
AME1	男	アメリカ	英語	32年	30年
CHI12	女	中国	中国語	10年	5か月
CHI13	男	中国	中国語	5年	1.5年
RUS1	女	ロシア	ロシア語	5年	8年
CHI14	女	中国	中国語	5年	8年

6.4. スピーチスタイル差の教育の必要性

まず本節では、場面によるスピーチスタイルの差があることを教育する必要性を示唆する日本語学習者の発話を記述・分析する。

¹ 学習歴は全て、滞在歴を含めて計算した。

6.4.1. 話し言葉の教育の必要性

まず、スピーチスタイルの教育として話し言葉を身に付ける必要性を感じたことに関する意識が見られた。

- (1) 「教科書の話し方は変。」(AM1)
- (2) 「『お前の日本語は堅いんだよ』と言われたことがある」(CHI12)
- (3) 「来日したばかりの時、CHI11 さんとは教科書と話しているような感じがする、と言われた。」(CHI11)

学習者 AM1 は、教科書の日本語は変であり、その様な話し方をしたくないという意識がある。さらに、CHI12 は日本語が堅いと言われ、CHI11 は教科書の日本語と話しているようだと言われ、全て教科書で使用される会話スタイルが実際の話し言葉に合わないという問題が共通していると考えられる。もちろん彼らが、どのような会話教育を受けてきたかはわからないが、教科書での学習では会話のスタイル形成が不十分であり、会話のための教育を行う必要性を示唆している。²

6.4.2. 場面間でスピーチスタイルが異なることの教育の必要性

さらに、場面間でスピーチスタイルを異なることを教育する必要性を示唆するコメントを見ていく。

- (4) 「関西大学ハワイ校が当時あって、そこで 1, 2 年次に勉強してきた学生とルームシェアしていた。その後アメリカ本土の大学に行きたいと思って、先生に手紙を書くことになり、それをチェックしてほしいという頼みがあった。文法チェックをして欲しいとのことだったが、そのスタイルにショックを受けた。日本語でいうと、「おー先生元気？お前の大学で勉強したいんだけど、どう？」みたいな感じだった。そこで英語にもポライトネスがあることに気付いた。」(AME1)

この発話は、直接日本語学習者の話ではないが、重要な点を示唆している。日本語のように文法でスピーチスタイルを区別するような言語の話者でも、外国語学習では、同じ認

² 野田 (2005) は、現在の日本語教育では、無目的な文法が教えられ、今後は「読む・書く・話す・聞く」の 4 技能に分けた文法が教えられる必要があると主張している。この主張は文法だけではなく、スタイルにも通じると考えられる。これまで話し言葉のスタイルと書き言葉のスタイルの区別がほとんど考えられないままに、日本語教育 (特に初級の教育) が行われてきたのではないかと考えられる。

識できないのである。日本語母語話者は、もちろん母語では、友達と普段の雑談をする時と、まだ会ったことがない教授に受け入れのお願いの手紙を書くスタイルが非常に異なることはわかるはずである。しかし、この日本人の場合は、友達との会話が習得したスタイルが全てであったため、他のスタイルが分からなかったのである。さらに、恐らく英語の社会言語学的規範を間違っているとらえていたことも考えられる。英語において、全ての人に対して、カジュアルに話すというイメージから（恐らくその様な経験しか学習者はしていなかったのだろう）、実際と異なる規範を形成し、それが全く疑問もなしに、その様なカジュアルな手紙を書いたのだと考えられる。

母語にいくら同じように場面間のスタイル運用の規範があったとしても、それをそのまま運用するのではなく、目標言語で学習者は新たな規範を形成する。これは先のネウストプニー（1982）の記述にも共通する部分である。学習者は、母語と日本語のスタイル運用規範の違いを認識するために、異なる規範を形成しようとすると考えられる。その点は、次の（5）の発話からもわかる。

- (5) 「日本語は相対敬語、韓国語は絶対敬語。最初は韓国語の枠組みを応用していたが、韓国語では、「お母さんがいらっしゃいました」などあったので、それが変だったため、途中でやめた。韓国では、年ですべて決まるから簡単だけど、日本語は難しい、使用規範を習わなかった。」(KOR1)

学習者は、スタイルの運用で、母語の規範を活用しようとするが、ある時期になると母語と日本語の使用規範の差に気づき、それができないということに気付いたということである。学習者は日本語という新しい言語で母語の枠組みの応用を考えながらも、日本語の規範を習得しようと考えていることがわかる。さらに、日本語の規範は複雑であるから、それについて習う必要性も感じているようである。

つまり、目標言語である日本語の場面差によるスピーチスタイルの差を正しく認識できるように教育する必要があると言える。

6.5. 各形式の正しい使用規範の教育の必要性

以下では、スピーチスタイルに関わる特定の言語形式が問題になるケースに関する意識を一つ一つ見ていく。

6.5.1. 丁寧調と普通調の選択

日本語のスピーチスタイルの切換えには、丁寧調と普通調が大きく関わってくることは、第 3 章で述べてきた。学習者の意識としてもそれが大きく関わるのが意識の中に見られた。まず、その選択に関しての問題を以下で見てみる。

- (6) 「日本人の友達には、友達だから丁寧体を使ってと言われた。その直後に年寄りの方に、「張さんは日本語が上手ですね。いつも丁寧体を話して得ですよ。これからもずっと使ってください」と言われて、どうしたらいいのか迷った。」(CHI14)

例(6)は、丁寧体と普通体の選択に関して、母語話者に 2 つの異なる意見を言われたことによる、迷ってしまったという話である。この話は、教室学習で規範をはっきりと提示する必要性を示唆している。日本語母語話者の間でもスタイルの運用に関しては様々な個人差が見られ、外国人に期待する言葉遣いも異なると考えられる。偏った意見からスタイルの運用に関して学習者を混乱させてしまうこともある。様々な意見からその様な混乱を起こさないように、学習者に対して、母語話者の一般的な規範に関して説明する必要があるのではないかとと言える。このような規範に関する意識は他にも見られる。

- (7) 「大学院に入学した時に、同じ研究科でよく話す先輩がいた。その先輩は私に対して普通体を使用して話していた。相手が普通体で話していたため、私も普通体で話すようにしていた。ロシア語では、相手と敬語の使用を合わせるからである。しかし、のちに同学年の学生が全員丁寧体で話していることに気づき、先輩本人にも確認して、普通体の使用が適切ではなかったことが分かった。」(RUS1)

例(7)は、日本語の丁寧調と普通調の選択に関する規範を良く理解していないことが理由として起こった間違いである。学習者 RUS1 は、母語のロシア語の二人称代名詞の使い分けで、相手と自分は同じ代名詞を使用するという規範をそのまま日本語に応用したのである。日本語ではそれが間違いだと気づくまで時間がかかっている。相手による二人称代名詞の使い分けは、ドイツ語・フランス語・イタリア語・ロシア語など複数のヨーロッパ言語に見られるものであり、その規範を日本語のものにそのまま利用しようとするのは自然なことである。丁寧調と普通調の選択は全く異なり、相手と異なる文体を選択することは日本語でごく自然であることは留意するようにならなければならないと言える。

このように使い分けの意識に母語の影響が見られることは他にも見られる。

(8) 「普通体話す人は決まっている。年下の人に普通体話すと普通体で返ってくる
とがあり、それが嫌だ。日本人は親しみを表しているのかもしれないけど、故郷の
言葉では、デスマス・ため口と同じような使い分けがあつて、それでなめられてい
るような気がしてしまう。年はかなり気にする。職場の先輩で 10 いくつ若い人がた
め口で話すとなんでそうなるのかと思う。」 (KCH1)

KCH1 は、日本人の使用規範に関して、中国朝鮮族の朝鮮語母語話者の規範から批判を
している。³社会的な要因つまり、職場であるということや、KCH1 が相手より 10 以上年
上ということを考慮すべきだという意見を表している。このような規範を朝鮮語から身に
付けているため、その枠組みで考えようとしているのである。日本語の規範を早期に身に
つけていれば、その点の認識が変わってくる可能性もある。

これらの意識から、普通体と丁寧体が導入される段階で、両者の使い分けがどのように
行われるのかを明示的に、学習者の母語との比較を考えながら行わないと、間違っ
た認識や運用の間違いが起こってしまうと考えられる。

丁寧調と普通調の選択の他に、丁寧体と普通体が混ざってしまう意識が中国語母語話者
に関して見られた。⁴

(9) 「意識はちゃんと使い分けをしたいけど、時々デスマスが出てこないことがある。」
(CHI11)

(10) 「店長が簡体を使うとこっちも使ってしまう。使った後に間違えに気付く。」 (CHI12)

(11) 「先輩で、相手が敬語話しているけど、気づくとこっちは敬語を使っていない時が
ある。」 (CHI10)

(12) 「バイト先の話でため口だからそれが混ざるようになってしまう。話が盛り上
がったらため口になってしまう。先生でもそうなくなってしまつて、後で反省したりする。」
(CHI13)

(13) 「中国人は、すぐにため口になる。日本人だったらこちらが丁寧体で話せば察して

³ このような意識は、話者 KCH1 は、母語の朝鮮語の枠組みで考えているからと述べているが、日本語を身に付ける中で感じた日本語の規範を反映している可能性もある。恐らく KCH1 が経験した状況で不快感を表す母語話者も多いのではないかと思う。

⁴ このような意識は中国語母語話者に見られ、中国語母語話者は特に文体の運用が難しい様子がわかる。「C (調査した中国語母語話者) は、社会的上下関係や役割よりも心理的距離の大小を優先させてスピーチレベルの選択を行う傾向があった。」という、上仲 2007:151 の記述 (括弧内は筆者) に一致する。しかし、調査をしていない朝鮮語母語話者だが、丁寧体と普通体を混ぜる学習者がいた。

くれるが、中国人はわからないから、丁寧体で話すと損している感じになる。友達言葉という説明があっても中国人は相手がため口を話すと一緒に話してしまう。」(KCH1)

(9)～(12)の意識は全て中国語母語話者のものである。ここでは、日本語の文体の運用に関して、規範意識はあるが、それに対して、実際の運用ができていないこと意識である。中国語母語話者は、話が盛り上がったたり、相手に親しみを感じたりした場合に、規範に対して意識が薄くなり、自分が感じる規範意識の運用ができなくなるようである。そのため、日本語母語話者がわかまえとして範疇的に切り換える、丁寧調と普通調を談話内でシフトさせる。それに関して、大きな問題意識を持つ話者はいないようであった。もちろん個々の話者は問題意識を持つてはいるが、その意識は丁寧調と普通調を混ぜて使うことへの問題意識ではなく、立場が上の人に対して普通体を使うことに関する問題意識である。

(13)の意識は朝鮮語母語話者の中国語母語話者に対する意識である。社会的な立場関係(先輩・後輩など)を表すために丁寧調を使おうと試みるが、相手は普通調で話し、スタイルの差に気付いていないため、その様に配慮すること自体、不必要であると感じてしまっているのである。

このように中国語母語話者が丁寧体と普通体の混用が問題だと感じながら、矯正できない様子が語られている。しかし、丁寧体と普通体の混用は、第5章で明らかになったように、母語話者の評価を著しく下げる場合が多く、避けなければならない。学習者に対して、その運用規範と、逸脱に対する母語話者の印象評価などを伝え、その点に配慮すべきことを繰り返し伝えると共に、学習者に対して、スピーチスタイルの運用練習を行っていく必要がある。

6.5.2. オマエ

オマエという形式の使用で、思いがけない失敗をしてしまったという話が2例聞かれた。ここではそれについて記述分析する。

(14)「大学で交換留学をしていた時、日本人の学生2人とルームシェアをしていた。二人とも年上だったが、年が大きく離れていなかったこともあり、敬語を使わずタメ口で良いと言われていた。タメ口でいいと思い、一人をオマエと呼んでいたら、それはやめろと言われた」(AME1)

(15)「高校に交換留学をしていた時、周りの男子学生は互いにオマエを使っていた。だから自分も同じように一人に対してオマエを使った。するとその男子学生は本気になって怒り出し、ケンカのようになってしまった。」(NZ1)

上の(14)、(15)の2つの例はオマエという語の使用での失敗例である。共に全く相手をけなす意図はなかったにもかかわらず、相手にはその様な意図としてとらえられてしまったのである。学習者Oの例は、普通体を使用しているが、その中でも相手に使って良い言語形式とそうでない言語形式があるということと、学習者にはその様な点が理解できないことを示している。普通体を選択するという事は、どのような言語形式を使用しても良いと解釈されるのは当然ともいえる。しかし、普通体の選択の中にも、上下関係や親疎関係などからスピーチスタイルを切り換えなければいけないのである。

学習者NZ1はその様な待遇に関わる点に加え、オマエの使用によって相手を軽視しているようにとらえられてしまっている。NZ1にとっては、周りの学生が使用している言語形式を積極的に使用することによって親しみを表そうと思っている。しかし、対話相手には、その様にとらえられていない。恐らく、基本的なスピーチスタイルとして、オマエを使用しない話者が急にオマエを使用すると、それが心理的に軽卑表現としてとらえられてしまうのではないかとと言える。筆者はその様な傾向があることを知っていながら、ある時、普段オマエを使用しない学習者AU1にオマエを使用されたことによって、不快感を覚えてしまったことがある。

母語話者は、相手を特別に罵るとき以外は、お互いにけなし合うことによって、親しみを表すような仲の相手に限り、オマエを使用していると考えられる。その様な特殊な規範を学習者が理解することは難しく、使用範囲を示す必要がある可能性がある。

6.5.3. その他の形式

その他の形式の問題として、自称詞、対称詞、ノデ・カラ、デショウ・ダロウなどの問題に関する意識が聞かれた。

(16)「男言葉だから、絶対にオレを使う学生がいた。」(CHI14)

(17)友達と話す時にウチ、仲良かった友達がウチを使っていた。でも先輩に自分のことウチっていう人ヘンダヨネ、ということを知って、やめようかと思った。(KCH2)

まず、自称詞の問題であるが、(16)は、男言葉・女言葉の対照があるため、自称詞は

全ての場面でオレを使うべきだと勘違いしているという例である。これは CHI14 の学生の話である。自称詞のバリエーションがあることには気づいているが、全て位相差でとらえてしまっているのである。これは、先の丁寧体と普通体同様、自称詞の形式と使用規範を提示していないがために、一側面だけをとらえて、間違った規範を身に付けてしまっている例である。

(17) 「普通体と丁寧体は二つしかないともった。丁寧体と普通体は「田中さんは行くんですか」「オマエ行くんか」の二つしかないと思っていたから、問題になった。「デショウとダロウ」も二択だと思っていた。なんて話し方をしているのかと怒られた」(AME1)

(17) はスピーチスタイルが丁寧調と普通調の切換えだけでなく、他の形式にも見られる点が多かったことからの問題である。先ほど言及したオマエに加え、普通体内での「行くの」と「行くんか」の相違、デショウとダロウの相違がスピーチスタイルを大きく左右する。丁寧体を選択する相手でも、親疎の関係で、より親しい相手に「行くんか」や「ダロウ」を使うことは理解が難しかったようである。

(18) 友達の名前をサンを付けずにそのまま呼んだら「呼び捨て!？」とびっくりされた。(CHI10)

また、(18) の例は、同じように普通体を使う友達にはサンをつけずに名前を呼んでしまったという失敗である。

つまり、これらの発話からスピーチスタイルについて、普通調と丁寧調以外にも、学習する必要があるということを示唆していると考えられる。普通調のスタイルの中でも、人によって使用できない形式がある。それは相手との親疎立場によって決まる。しかし、日本語学習者がある人に普通調を使うことが許されたら、普通体の中でどのような形式を使用しても良いと思うのである。さらに、普通調を学習しないと、周りの言語影響を強く受け、普通調を話す時に失礼な話し方が基本的な普通調のスタイルだと思ってしまう。この点を配慮しながら、気を付けるべき表現についても学習しておく必要がある。

その他、普通調と丁寧調を使うとき、スピーチスタイルに合わない言語形式が問題になった意識が見られた。

(19) カラとノデの使い分け…カラを使ってないと思う。あ、友達にはカラで先生とかにはノデを使うかもしれない。自然にそういう風になっている。 デスノデを使って、おかしいと突っ込まれたことがある。(KCH2)

(20) 「(先日、指導教官に向かって、「誕生日おめでとう」と言っており、それに対して周りの日本人に少し驚かれたことに言及したのに対して) 指導教官とは、親しくしたいと思いががあるので、使用した。やはり親しみを表したいと思う。いつも敬語をつかっていると疲れてしまう。」(MCH1)

(19) と (20) は、普通調に合わない言語形式ノデ、丁寧調のゴザイマスを省略した表現「誕生日おめでとう」の問題である。学習者が各言語形式・表現が丁寧調に属するのか普通調に属するのかが認識できないことから問題が起きている。つまり、丁寧調と普通調を教示する時に、他にどの言語形式がそれに従い使い分けられるのかも教える必要があることがわかる。

6.6. 特定の伝達機能の表し方の教育の必要

さらに、日本語学習者は具体的に日本語母語話者との間に問題になったスピーチスタイルの問題に加えて、学習者自身が主体的にスピーチスタイルを操作したいと考える意識が見られた。

(21) 「丁寧な話し方はできる。丁寧でない話し方もできる。しかしその間の話し方がわからない。」(AM3)

学習者 AM3 に対して、スピーチスタイルの運用に関しての困難点を訪ねたときに上の様な返答があった。ここでわかるのは、AM3 がフォーマルなスタイルとカジュアルなスタイルの間の中間的なスタイルを表現したいというニーズである。自発的にこのような発言が出たのは、丁寧調を使う中でも少しくだけや親しみを表現したいからであると考えられる。先に敬語を使いたくないという学習者がいるとともに、この様に積極的にスピーチスタイルを操作していきたいと考える学習者もいるのである。

この点は学習者の社会言語学的知識とその運用能力に応じて変化してくると考えられる。恐らく社会言語学的知識と運用能力が向上するとともに、学習者内でこのようなニーズが出てくるのではないかと考えられる。つまり、運用能力に応じて変化するスピーチスタイル

ルの運用のニーズを見極め、教育を行っていく必要がある。

6.7. スピーチスタイルの運用練習の必要性

最後に、学習者の意識からスピーチスタイルの規範を教示するだけでなく、実際に運用練習を行っていく必要性が見られた。

(22) 「2年生から普通体を習ったが、初めに習ったのが丁寧体だから、何か使うのに抵抗があった。研究の話聞いてなるべく普通体を使用しようと思った。」(CHI1)

(23) 「先日仕事の面接が日本語であった。なるべく丁寧に話そうと思い、ガヤノデなど使おうとしたが、スタイルの切り換えが分からず、変な話し方になった。」(CA1)

(22)(23) 実際に持っている規範意識を運用練習する必要性を示している。CHI1の場合、普通体を習ってある程度、使用規範は認識しているが、慣れたスピーチスタイルを使う方が楽であるから、普通体の使用を避けている。使用規範を明確に理解することで普通体を使用しようと思っているが、運用練習をして、普通体使用に慣れていれば、自然と普通体を使用するに至ったことも指摘できる。

話者 CA1 の場合は、仕事の面接で日本語をより丁寧なスタイルに切り換える必要性を感じていた。しかし、実際には規範通りに使用するのが困難だったのである。普段使用していないスタイルの場合は、やはり使用は難しいのは母語話者でも同様であると考えられる。さらに、何を切り換えるべきかが分からないために、スタイルの切り換えに母語話者以上に苦勞するのだと考えられる。⁵

6.8. スピーチスタイル教育への示唆

インタビュー調査によって得られた、スピーチスタイル教育への示唆は以下のようにまとめられる。

⁵ この点は、筆者の個人的な経験からも同様の主張できる。英語を学んだ際にカジュアルなスピーチスタイルにしか慣れていなかったため、大学教授と話す時にどの様に話したらよいか分からなくなってしまった。もちろん経験していない場であるから難しいということであったが、自分の言語行動でマナー違反を犯さないかに関して不安があった。

ここから必要だと考えられるスピーチスタイル教育は、言語形式に加えて、言語行動も含めて教育を行う必要性が考えられる。各場面で言語形式の運用方法を学ぶと同時に当該の場も認識し、学習者の中にスキーマを作っていかなければならないと言える。しかし本稿の研究対象は言語形式のみであるため、今後の課題としたいと思う。

- A) 場面間で異なるスピーチスタイルの規範を教示する必要がある
- B) 特に問題となりうる言語形式は使用規範を明確に教示する必要がある
- C) 使用規範と共に十分な運用練習をする必要がある
- D) 日本語学習者のニーズに合わせてスピーチスタイルの運用による特定の機能を教える必要がある

学習者はスピーチスタイルが場面間で異なることを認識し、それぞれの場に規範があることをまず認識しなければならない。さらに、特に問題となりうる言語形式（丁寧調と普通調、普通体、ノデ・カラ、デショウ・ダロウ、自称詞、対称詞など）に関して規範を明確に示し、学習者が適切に理解していかなければいけない。さらに、それらの規範を実際に運用できるように、運用練習をしていかなければいけない。さらに、学習者が特定の機能をスピーチスタイルにより表したいと考えるのであれば、ニーズに応じて詳細なスピーチスタイルの運用を教える必要がある。

第7章. 国外の日本語話者のスピーチスタイル

7.1. 本章の目的

本章では、社会言語規範が薄い国外の日本語話者がどのようにスタイルを運用しているかを調べることにより、スピーチスタイル教育の必要性を考察する。対象となる話者は、旧南洋群島の残存日本語話者を中心とする。旧植民地で複数の自称詞、丁寧体と普通体が混用されることは、簡（2011）や、渋谷（2003）などで指摘されてきている。しかし、その体系の記述は十分に進んでいない。本来、相手や場面によって規則的に使い分けられる形式が、旧南洋群島民の日本語でどのように再編成され、体系ができているのだろうか。その規則性と背景にある要因について探っていく。¹

旧南洋群島民は高度な日本語能力を身に付け、話者によっては母語話者と間違えるほどである。その様な学習者でも社会言語学的な規範は日本語母語話者と異なるため、スピーチスタイルの運用は母語話者のものと異なる。彼らのスピーチスタイルを記述することで、いかに学習者にとってスピーチスタイルの習得が困難であり、指導が必要であるかが示せるのではないかと考えられる。

7.2. 研究概要

7.2.1. 理論背景

真田（2009）は、旧植民地地域は「脱・標準の地、言葉の規範からの解放区」であると指摘し、その言語体系の独自のルールを考察している。例えば文法事項では、確認要求表現のデショウの用法が相手の知らない情報にまで広がっていること、丁寧体の構成が否定や過去の否定で、「普通体+デス」という形になっていることなどが指摘されている。さらにそれが、日本国内で使われる日本語の変化の先取りであり、日本語の未来を予測するものであると指摘している。

さらに、文法体系のルールに加え、音韻体系、アクセントなどにもその様な独自の特徴が観察されている。例えば、コスラエ語話者の音韻体系に母語の影響が見られ、長母音の短呼、[h]音の脱落、有声子音の無声化が起こっていること、トラック語の話者の語アクセントが全て2音節目に来ることなどが考察されている。

¹ Preston(1996)は自由変異の存在に否定的であり、すべての変異が何らかの要因によって規定されると考えており、本稿でもその前提に立って分析を行っている。

つまり、残存日本語には、A) 規範の弱化と言語の合理化に向けた変化、B) 母語の影響、が見られることがわかる。この様な影響はスピーチスタイルにも見られ、残存日本語の話者は独自のスピーチスタイルの運用体系を習得しているのではないかと考えられる。

スピーチスタイルの運用は、第 3 章でまとめたように、相手との関係性やアイデンティティ、話者の心理状態などが影響するが、日本国内では運用規範が強く存在して、それに基づいた運用がされると考えられる。

一般的な第二言語話者は母語の影響などがあり、目標言語の話者とスピーチスタイルの運用が異なると考えられる。特に国外の学習者は規範への接触が少なく、その様な傾向が特に強いと考えられる。残存日本語の場合も同様に、一般的な外国語学習者に比べ規範意識が薄いため、より独自の体系が顕著に見られると考えられる。²

7.2.2. 分析対象

分析対象は以下の話者である。なお、データは全て半構造化インタビューを行い、現在の生活、日本時代の経験、現地の状況などの聞き取りを行った。サイパンの話者、トラックの話者のデータは新井（2008）で公開されているデータを再分析した。小笠原の話者はロング・今村・新井（2011）で公開されているデータである。他のデータは、筆者とダニエル・ロング氏が共同で収集したデータである。会話は全て調査者 2 人と話者（また、一部同席する親族）の間で行われた。小笠原の話者を対象にしたのは、ロング・新井（2012）が指摘するように、小笠原と旧南洋群島の日本語の間に言語交流があり、言語的共通点が見られ、スピーチスタイルの運用にも類似点が見られたからである。以下表 7-1 で話者の詳細を示す。

² 金澤（2008）では、外国語学習者の日本語の独自体系が、日本語の将来を予測するものであるという、真田（2009）と同様の指摘がされているが、残存日本語により、その様な傾向が顕著にみられる。やはり残存日本語話者の間では、一般的な第二言語話者に比べて規範意識が薄いと考えられる。

表 7-1 分析対象の話者

名前	性別	出身地	生年
JB	男	サイパン	1923 年
BP	男	トラック (サイパンに移住)	1933 年
SB	男	サイパン	1925 年
KN	女	パラオ	1932 年
TA	男	パラオ	1928 年
ST	男	パラオ	1920 年
TM	女	パラオ	1923 年
NS	男	小笠原 (欧米系)	1920 年

7.2.3. 分析項目

本稿では、スタイルの運用の指標として、使用数が比較的多く見られる、文末形式（普通体と丁寧体）、自称詞の使用に着目する。

まず各形式の使用実態を記述した後に、その中で著しくスタイルシフトが起こっていると考えられる点について、次節で述べる観点で考察を行う。話者間の日本語能力と共に発話スタイルが著しく異なるため、分析は話者ごとに行う。

7.2.4. 分析観点

分析に際して、これまで提唱されてきた理論や分析を用いていく。これまでスタイル変異は、以下の表 7-2 のように様々なアプローチによって考察されてきている。

表 7-2 スタイル変異形成に影響する言語外的・言語内的要因

言語外的要因	言語内的要因
(a)ポライトネス理論 (politeness theory)	(g) 知覚的な顕著性 (linguistic saliency)
(b)わきまえ理論	(h) チャンク、prefabricated pattern
(c)発話への注意度 モデル(Attention to speech)	(i)産出の容易性
(d)オーディエンスデザインモデル (Audience design)	
(e)アコモデーション理論(Accommodation theory)	
(f)発話者デザインモデル(Speakers design)	

(a)ポライトネス、(b)わきまえ、(c)発話者への注意度、(d)オーディエンスデザイン、(e)アコモデーションの各理論は、基本的にバリエーションが相手に影響されるという点で共通している。³(a)ポライトネスは Brown & Levinson (1987)で提唱された理論であり、D=対話相手との距離、P=力関係、R=その発話行為の重さ、によって相手のフェイスを脅かす度合い変わり、それに応じて話者が用いる発話のストラテジーが変化するという理論である。(b)わきまえは、前述のように、井出他 (1986)、井出 (2006) で提唱された、相手との関係により、社会的な運用規範が決まり、話者はそれにしたがって発話をするという理論である。(c)発話への注意度は、Labov (1966)で考察されている、相手や話題によって発話への注意度が増減し、それにより発話が変わるという理論である。(d)アコモデーションは、Giles (1984)で述べられている、相手に好意的であれば、発話が相手のものに近づき、逆に敵対的であれば、発話が相手のものから遠ざかるという理論である。(e)オーディエンスデザインは、Bell (1984)で述べられている、対話相手、会話を聞いている人、さらに会話を聞いているかもしれない人に影響され、発話が変わるという理論である。

(e)発話者のデザインは、Schilling-Estes (2003)で述べられている、話者が対話相手に影響されるだけでなく、主体的な自己を表示することで発話を変化させるという理論である。小森 (2008) では、日本語話者の自称詞の使用に関してこのアプローチから考察しており、話者の主体的な発話の変化が考察されている。

また、第二言語話者の場合、言語内的要因が変異の形成に影響することが分かっている。知覚的な顕著性として、文中の形式の位置により知覚の難易度が変わり、変異の現れ方が変わることが考察されている⁴。また、学習者は、言語表現を文法形式としてではなく、表現の塊 (チャンク) で覚えているため、それが産出に変異の形成の要因となることもこれまで指摘されている (上仲 2007 など)。さらに、真田 (2009)、簡 (2011) などで、丁寧体の複雑な形は、産出の難しさから回避される可能性が指摘されている。

本稿では、これらの要因を中心に、スタイル変異を考察していく。

³ それぞれは、変異の形成要因としての理論であるが、必ずしも同質の変異を扱っているわけではない。ポライトネス理論、わきまえは発話を扱っており、発話の注意度、アコモデーション、オーディエンスデザイン、発話者デザインは、形式の変異を扱っている。日本語の文体は、形式ではあるが、発話にも関わるため、全てのアプローチを考える必要がある。

⁴ 簡 (2011) では、slobin(1985)のその様な主張を参考に、残存日本語話者は、従属節での丁寧体を使用されにくいことが考察されているが、データ数が少ないため、主張の妥当性は確認できない。

7.3. 文体の運用

7.3.1. 終助詞による分類

まずは終助詞による分類を行った上で記述を行っていく。終助詞は話者の対話者への伝達態度を表明するため、文末の使用に規則性があるのであれば、何らかの形で違いが表れてくると考えられる。以下表 7-3 は、全話者の丁寧体と普通体の使用実態である。

表 7-3a 話者の談話内の丁寧体と普通体の運用

	JB		BP		SB		TA	
	普通	丁寧	普通	丁寧	普通	丁寧	普通	丁寧
φ・ダ/デス・マス	36	12	22	21	178	8	15	35
ネ/ (デス・マス) ネ	3	13	2	6	2	2	2	34
ヨ/ (デス・マスヨ)	9	14	1	12	23	1	4	1
ヨネ/ (デス・マス) ヨネ	3	2	—	2	—	—	3	4
ケド/デスクド・マスケド	—	—	—	—	—	—	—	—
カラ/ (デス・マス) カラ	—	—	—	—	—	—	—	—
カラネ/ (デス・マスカラ) ネ	—	—	—	—	4	—	1	—
ナ/—	8	—	—	—	9	—	—	—
ダロウ/デショウ	—	—	—	—	—	8	—	14
ダロウネ/デショウネ	—	1	—	—	—	—	1	1
ノ・ノダ/ンデス	47	36	—	17	3	2	13	1
ンダヨ/ンデスヨ	13	22	—	1	16	5	26	2
ノネ/ンデスネ	15	18	—	—	—	1	—	—
ンダヨネ/ンデスヨネ	9	10	—	1	1	1	15	3
ンダナ (ンダヨナ) /—	7(2)	—	—	—	—	—	—	—

表 7-3b 話者の丁寧体と普通体の運用

	ST		KN		TM		NS	
	普通	丁寧	普通	丁寧	普通	丁寧	普通	丁寧
φ・ダ/デス・マス	48	15	20	14	21	75	5	—
ネ/ (デス・マス) ネ	1	1	—	4	1	1	3	—
ヨ/ (デス・マス) ヨ	1	—	1	—	—	—	12	4
ヨネ/ (デス・マス) ヨネ	—	—	—	—	—	—	—	—
ケド/ (デス・マス) ケド	—	—	—	—	1	1	—	—
カラ/ (デス・マス) カラ	—	—	1	2	—	—	—	—
カラネ/(デス・マス)カラネ	—	—	3	—	—	—	2	—
ナ	1	—	—	—	—	—	—	—
ダロウ/デショウ	1	1	—	—	—	—	2	25
ダロウネ/デショウネ	—	—	—	—	—	—	—	—
ノ・ノダ/ンデス	3	4	128	26	1	1	5	1
ンダヨ/ンデスヨ	—	17	—	—	—	—	35	29
ノネ/ンデスネ	—	—	—	—	—	—	—	—
ンダヨネ/ンデスヨネ	—	—	—	—	—	—	10	—
ンダケド/ンデスケド	—	10	—	—	—	—	—	—

表 7-3 から以下の 2 点が考察できる。

- A) 簡 (2011) の台湾の話者に比べると丁寧体を多く使用する傾向にある。
- B) 普通体使用に傾く話者と丁寧体使用に傾く話者、混用が著しい話者が見られ、話者間で共通する特徴は特に見られない。

まず、簡 (2011) の台湾の残存日本語話者に比べると、丁寧体の使用率が高いことが分かる。簡 (2011) のデータでは、丁寧体を全く使用しない話者、ほとんど使用しない話者もあり、一番多く使用する話者でも 28.5%である。その要因としては、旧南洋群島の日本語話者の日本語能力が高いという事実が考えられる。ロング・新井 (2012)、ロング・今村 (2013) で説明されているように、サイパン・パラオでは、他地域に比べ、日本人の居住率が高く、それが話者の日本語能力を高くする要因となっている。初対面の話者には丁寧体の使用をするのが一般的な日本語運用の規範であるため、日本語能力が高いほど、それ

に近づくことと解釈できる。

丁寧体を多く使っている中で、母語話者には起こらないと考えられる丁寧体と普通体の著しい混用が、起こっている様子が見られる。それらは共通してある部分にのみ混用が見られるのではなく、話者によって様々である。JB、NSは、様々な終助詞を使用する上、丁寧体と普通体の混用が激しい。NSはンデスヨとンダヨを両方使用するが、ンデスヨネを全く使用せず、ンダヨネを使用しない。BPは基本的に丁寧体を使うが、言い切り・デス省略の普通体、一部終助詞が付く普通体が使用される。SBは言い切り・デス省略の普通体を基本に普通体を多用し、その中に丁寧体が一部使用される。TAは(デス・マス)ネの形では丁寧体を使うことが多く、ノダ文を使用する形は普通体を使用することが多い。STも同様のTAと同様の傾向を見せ、ンデスヨは使用するが、ンダヨは全く使用しない。KNとTMは使用する文末のバリエーションは少ないが、丁寧体と普通体を混用している。

これらの話者の普通体と丁寧体の混用は、一つの要因で説明できず、言語外的要因、言語内的要因が複雑な形で絡みあっていると考えられる。慣習的に決まっている丁寧体と普通体の使い分けの規範意識が薄い場合は、その使用体系が統制されず、様々な様相を見せるということが指摘できる。次節でその要因を考察していく。

7.3.2. スピーチスタイルシフトに影響するいくつかの要因

スタイルの運用に影響すると考えられる点は複雑であるが、いくつか可視化することができる点を以下で記述する。それらはKNに見られた時間軸による心理的なシフト、TAの応答発話と自発的発話の使い分けである。以下表7-4はKNの文末形式の使用を20分毎に3つに分類したものである。

0~20min.では、丁寧体の使用が3分の1以上を占め、その項目数も4つである。20~40min.では、丁寧体の使用が5分の1以下に下がり、項目数も3つになる。40~60min.では丁寧体の使用が10分の1以下になり、項目数も2つになる。つまり、段階的に丁寧体の使用が少なくなっていることがわかる。話者KNは調査者に対して、初対面から心理的に近くなるにつれてスタイルを段階的にシフトさせていると言える。

表 7-4 KN の時間軸による丁寧体と普通体の使用変化

	0~20min.		20~40min.		40~60min.	
	普通	丁寧	普通	丁寧	普通	丁寧
φ・ダ/デス・マス	8	10	7	2	7	2
ネ/ (デス・マス) ネ	—	2	—	2	—	—
ヨ/ (デス・マス) ヨ	—	—	1	—	1	—
カラ/ (デス・マス) カラ	—	2	—	—	—	—
カラネ/(デス・マス)カラネ	1	—	3	—	1	—
ノ・ノダ/ンデス	28	17	50	6	50	3

また話者 TA は、調査者からの質問に対する応答の発話と、その後続く自発的な発話で文末が異なる様子が観察される。

例 1 : (R) : 今アングウルに猿がいますか？

TA : います。 そうね、一次世界大戦、それで、ドイツの軍隊が何匹か持ってきたんだよね。それから、ずっと、今じゃ、何匹いるかわからない。

例 2 : (R) : 日本人はどの地方から来てましたか？

TA : さあ、よくわかりません。おりました。 戦争の後はこの方。日本人だけがいた。沖縄の人がいたかもしれないけれども、みんな日本語を使ってたんでしょう、仕事も機械を使ってたからね。どれが日本人か、どれが沖縄人かわからなくなっちゃった。

例文 1.2 では共に、質問に対して丁寧体で答えた後に、普通体の発話にシフトしている。全ての応答に丁寧体が使われるわけではないが、顕著な傾向が見られた。応答形式としてデスマスの言い切り、もしくは終助詞ネが付く形が使われ、返答をする。その後、自発的な発話は普通体に異なる終助詞が付く形が使用される。調査者が普通体を使えば、アコモデーションをして、普通体を使う可能性も考えられるだろう。

記述した二つの要因はそれぞれの話者だけに顕著に見られたものであった。他にも様々な要因が影響すると考えられるが、可視化できる形で記述することが不可能であった。例えば、NS は話題による変化が大きいようであった。特別どのような話題が影響するかというよりは、話の流れで話者が興奮する場合に、より普通体が使用されやすい傾向にあった。

つまり、相手に丁寧に話す意識が話題によって薄れることがあり、その場合によりぞんざいな形式が表出するのである。

7.4. 自称詞

7.4.1. 話者の自称詞の使用実態

次に自称詞の使用について考察する。話者の自称詞の使用は表 7-5 のとおりである。女性の話者 KN、TM はワタシのみの使用であり、男性は複数の自称詞を使用している。ほとんどの話者が 3 種類以上の自称詞を使用している。通常自称詞は話者の対話者との関係性や役割を表すため、1 種類から、多くても 2 種類の自称詞が使用される。3 種類以上の自称詞が使用されることはスタイルシフトが起こっていると見ることができる。次節で、そのシフトが起こる要因について検討していく。なお、会話の中で直接話法の中で使用された自称詞については考察の対象としない。

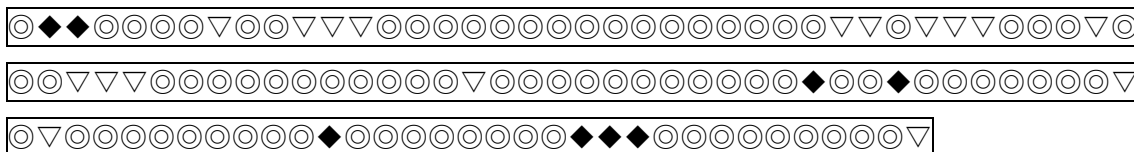
表 7-5 話者の自称詞の使用

	ワタクシ	ワタシ	ボク	オレ
JB	—	88	17	8
BP	—	15	—	3
SB	—	10	4	6
TA	—	1	12	1
ST	1	15	16	—
KN	—	14	—	—
TM	—	32	—	—
NS	—	17	4	8

7.4.2. 自称詞の使用実態の変遷

以下複数の自称詞を使用する話者の、自称詞の使用パターンを考察するために、その出現順序を記述していく（ワタシ◎、ワタクシ⊕、ボク▽、オレ◆）。そしてその使用傾向について分析する。

7.4.2.1. JB



例 4 ; 僕一生懸命がんばった。ま勉強はとにかくできたのね。

例 5 : 私これ自慢じゃないけどね、何をやっても僕はもう負けなかったんだ。

例 6 : もう親父、もう俺結婚する。サイパンの人と結婚するって。

例 7 : 戦争してさ、ぶっ壊して回収して帰るでしょ、我々、俺どうすんだ、馬鹿野郎…。

出現順序を見てもある明確なパターンがあるわけではないが、ワタシが多く使われる中で、オレとボクは一度使用されると複数回使用される傾向にある。これには、話題が若干関わっているように見える。ボクは特に学校体験を語る場合に出現する傾向にあった。

例文 4,5 は両方とも学校体験を語っているものである。例 5 から分かるように、学校体験を語っていてもワタシが使用される場合もあり、特にボクが学校体験を語る場合の専用形式となっているわけではない。同様に例 6、例 7 のように、オレは、「結婚について語る」や「苦い文句を言う」など、男らしさや粗野さが出る時に表出する傾向が見られた。つまり、自称詞の使用は、緩やかに話題に結びついていることができる。相手を意識したり、話題ごとに切り替えるのではなく、話題とともに付随する感情と結びついた言語形式が自然に表出するのである。

7.4.2.2. BP



例 8 : 私もあれ（魚とりの爆弾）本当に好きになっちゃってね。

例 9 : 私ねえ、日本が負けたと聞くの耐え切れないんですよ。本当に聞きたくない。俺が思っているのは、すみません、俺どっちかという、俺のこの言葉使って。私が思っているのは…

BP はワタシの使用がほとんどであり、オレは 3 例のみ表れている。例文 9 のように、日本の敗戦に関する感情を吐露する場面で使用されている。BP 自身オレを使用した後に、その言葉がよくないという意識はあるようである。ワタシに訂正する様子が見られるが、自己の感情が高まる特定の場面でオレが表出すると考えられる。話者に対して、自己のアイデンティティや関係性を表出するのではなく、話題に対する自己の立場や感情の投影とし

ST ; 私 ?

例 18 : R ; 学校卒業した後はどこかで働いていたんですか ?

ST ; 私ですか ?

例 19 : 僕は卒業して一年間は、〈急に話題が変わる〉私シゲオ・テオングと申します、名前。

テオング。それは、その人はお母さんのお父さんなんで…

例 20 : 僕はほかの島あまり知らないんですけど、この島は銚で魚を突くこと。

ST はボクとワタシを交互に使用している様子が見られる。ワタシはインタビューイーとして役割が明確な場合に使用が見られる。例えば例 17,18 では、質問に対する聞き返しにワタシを使用している。この点は他の話者と共通しているようである。また例 19 のように自分の名前をもう一度紹介する場合はワタシを使用している。なお、複数形は全てワタシタチが使用される。

7.4.2.6. NS



例 21 : 近衛公兵っていうのは日本で一個連隊しかないの。それが私の部隊だったの。

例 22 : こっちも戦士でやってるからさ、俺にビンタでも張ってみやがれ、ぶっ通してやるからって、帯剣をこうやったの。そしたら俺んどこ来たら黙って通ってたよ。

例 23 : 先生とも (日本語を使っていた)。だって日本の先生でしょ。そして僕は日本語が下手だから、英語ばかり使ったんで。

話者 NS は話題によって自称詞の使用が変化するように見られる。基本的に使用する自称詞はワタシであり、相手意識によって標準的な自称詞ワタシを選択する傾向にある。オレを使用するのは、過去の体験の話で、男らしさや勇ましさを誇示する相手が話題に登場する場合である。例 22 は、輜重演習の際に軍曹から嫌がらせを受けていた際の話で、話者 NS の勇ましさを語っている場面である。ボクは、陛下との体験を語る際、学校での体験を語る際に使用される。例 23 は学校の体験を語る場面である。先生や陛下など謙遜する相手がいる場合に使用される。つまり、話者 NS はワタシが基本形として使用され、話題の人物により自己のアイデンティティの投影が変化し、それが自称詞という言語形式に反映される形となると言える。

7.4.3. 南洋の話者の自称詞の選択

旧南洋群島の残存日本語話者の自称詞の使用には個人差が大きく、その使い分けも様々であった。その中でも話者は話題によって自己の投影の仕方が変わり、それが選択する自称詞に影響する様子が見られた。母語話者の場合も同様のことが起こらないとは言えないが、対話相手によって影響されることが多く、母語話者と旧南洋群島の話者で変異の形成の要因が異なることがうかがえる。⁵

7.5. まとめ

これまでの考察結果から、旧南洋群島の日本語話者のスピーチスタイルに関して、次のように結論付けられる。日本語母語話者は対話相手によってある程度一定のスピーチスタイルを使用するが、旧南洋群島の話者は対話相手で一定のスピーチスタイルを使用せず、スタイルシフトを見せる。文法事項は合理化する方向があるため、共通した独自の規則が見られるが、スタイル運用に関しては合理化する方向がないため、個人差が大きく、共通した規則性は見られない。各自の習得環境・言語使用環境に影響され様々なスタイルを形成し、さらに同一場面内でも様々な要因からスタイルシフトすると考えられる。つまり、「言葉の規範からの解放区」では、スタイルの運用はある一定の共通した方向に収斂するものではなく、拡散していくものであると言える。

7.6. スピーチスタイル教育への示唆

ここまで旧南洋群島の日本語話者のスタイルが非常に多様性を持つことが明らかになった。ここで、日本語学習者へのスピーチスタイル教育への示唆として、教育の必要性を主張することができる。

国外の学習者がスピーチスタイルの教育を受けていないと、日本語母語話者の規範から外れる、独自の規範を作り、スピーチスタイルを運用すると言える。分析した話者は、文法能力や談話構成能力は日本語話者とそん色ない者を多くいる。特に小笠原の話者は、高い言語能力を持つ。しかし、それでも日本語母語話者と同じスピーチスタイルの運用規範を持っていないことを考えると、日本語学習者にスピーチスタイルの運用規範を正しく示し、教育する必要性があるといえる。

⁵ 小森（2008）では、母語話者の自称詞の使用が考察されているが、対話相手と話を聞いている人、の影響が強い様子がわかる。

第8章. 日本語学習者のスピーチスタイルの問題傾向

8.1. 本章の目的

本章では、日本語学習者のスピーチスタイルの問題傾向について、レベル別、母語別の影響、経年変化を見ていく。その結果から日本語学習者のへのスピーチスタイル教育で、母語をどのように考慮すべきか、また学習段階によってどの様な教育が求められるかを考察していく。データには、第4章と同様に『KY コーパス』『日本語学習者会話データベース縦断調査編』（以下、『縦断コーパス』）を使用する。『KY コーパス』から、その問題形式の使用傾向をレベル別、母語別に考察し、さらに『縦断コーパス』で経年変化を見て、学習者のスピーチスタイルが母語話者との接触の中でどのように変化していくのかを見ていく。

8.2. 先行研究

日本語学習者のスピーチスタイルの運用に対する、母語の影響を見ているものは、中国語母語話者に関して寺尾（2010）、上仲（2007）、韓国語母語話者に関して申（2009）が見られる。それぞれの研究では、複数場面の談話収録を行った上で、各母語話者の丁寧体と普通体の運用について考察している。結果、中国語母語話者は立場関係よりも親疎関係を重視し（上仲 2007）、丁寧体と普通体を混用する傾向がある（上仲 2007、寺尾 2010）ことが分かっている。また、韓国語母語話者は母語話者の規範に近い形の丁寧体と普通体の運用を身に付けるようである（申 2009）。

しかし、先行研究では、研究対象を一つの母語に絞っているため、他の母語話者との比較ができず、母語の影響を結論づけるのは難しい。李（2003）は中国語、英語、韓国語母語の日本語学習者の丁寧体と普通体の運用について考察しているが、各母語話者は1人だけを対象としているため、それが母語ではなく個人差の可能性も考えられる。さらに、丁寧体と普通体以外の運用に関しては、それらの研究で見られない。そこで KY コーパスの中級以上の学習者（英語母語話者 25 名、中国語母語話者 25 名、韓国語母語話者 24 名）のスピーチスタイルの問題を比較することで、母語の影響をより正確に考察する。

8.3. KY コーパスに見る問題形式の使用傾向と母語の影響

まず、KY コーパスから問題形式の使用の分布について調べる。中国語、英語、韓国語の母語別に、以下の表 8-1、表 8-2、表 8-3 にて示す。

表 8-3 KY コーパス韓国語話者の問題形式

学習者	レベル	母語	終助詞普通体							その他普通体				確認要求	問投表現			応答詞			
			よ	ね	よね	の	わけ	かな	な／ なー	もん	から	けど	し		裸	終了	デシヨ	な／ なー	ね／ ねー	ナンテイ ウノ類	うん
KS01	超	韓国語						・					●	●	・		●				
KS03	超	韓国語						・			・	●		・	・		★				
KS06	超	韓国語									●		★	・	・		・				
KS07	超	韓国語						・			・	●	●	・			・				
KS09	超	韓国語						・			●	●	●	・	・		★	・			
KAH01	上-上	韓国語									・	●						●			
KAH02	上-上	韓国語	・					・			●	・	●							・	
KAH03	上-上	韓国語									●	★	・	●		●					
KAH04	上-上	韓国語									・		●	・		●	●				
KA01	上級	韓国語									●		・	・			・			・	
KA02	上級	韓国語									●	●	●	・			●				
KA03	上級	韓国語									●	●	●	★	●					★	・
KA04	上級	韓国語									・	●	●			・					
KA05	上級	韓国語										●	・	●		・					
KA06	上級	韓国語										●									
KIH02	中-上	韓国語										・		●	・	・					
KIM01	中-中	韓国語									●			●	●	・					
KIM02	中-中	韓国語									・		・	・	●						
KIM03	中-中	韓国語											・		・						
KIM04	中-中	韓国語									・	●			・						
KIM05	中-中	韓国語											・	●	・					・	
KIM06	中-中	韓国語									●	●			●						
KIL01	中-下	韓国語																			
KIL02	中-下	韓国語									・	・		・	●				●		

まず、終助詞が付く普通体の使用を見てみる。使用する話者とその使用数は比較的少ない。稀に多用する学習者がいる程度である。終助詞が付く普通体は、カジュアル場面との結びつきが強く、学習者にとってそれがフォーマルな場面で避けられるということが認識しやすい項目であると言える。また、教室学習で普通調のスタイルを習得していないため、問題が見られない可能性もある。また、母語別で比べてみると、韓国語母語話者の使用が少なく、やはり母語で同じように敬語の文法体系を持っていることが影響していると見られる。

次に、その他の普通体、従属節の普通体や終助詞が付かない文末の普通体に関して見てみる。ほとんどの学習者が使用する傾向にある。この項目の使用は、第3章で見てきたように、終助詞の付く普通体の使用のように、丁寧調使用時に必ず使用が制限されるものではなく、相手と親しい関係や、くだけた場面の場合でより使われやすくなる。加えて、第5章の結果からわかるように終助詞が付く普通体に比べて、母語話者の評価に影響する度合いが低い。しかし、OPI、つまり初対面のテストとの会話では、使用が制限されると思われる。学習者の使用が多く見られるのは、これらが注意しにくいことが理由として考えられる。従属節の場合は、渋谷（1999）、簡（2011）が指摘しているように、文末よりも文

中の方が形式への注意が行きにくいいため、普通体が使用されやすいことが考えられる。また、終助詞のつかない普通体は日本語学習者にとって無標形式であり、相手への待遇的な影響に対する注意が薄れている可能性が考えられる。

次に、確認要求表現を見てみる。韓国語母語話者は英語母語話者、中国語母語話者に比べて、比較的使用が少ないが、全体的にどの母語話者にも使用が見られる。形式的にデス・マスの形態をとっていることが、使用の要因として影響している可能性がある。韓国語母語話者も対立がある言語形式への意識は強いが、デショウのようにすでに丁寧体の形式をとっている言語形式には意識が行きにくいと言える。¹

間投表現も、ネーの使用が全体的に見られる。確認要求表現のように対立形式がなく（ネの前にデスが付く場合もあるが、対立形式と意識されにくい）、それが相手に失礼になりうることが分からないのであると考えられる。また、ネーの使用は相手への評価への影響が低く、OPI テスターに対しての使用が許容される可能性がある。

応答表現はウンの使用も学習者に比較的多く見られる。韓国語母語話者にとっては、ハイとウンの対立から意識しやすいため、一部の学習者を除き使用しない傾向が見られる。中国語母語話者や英語母語話者はウンを使用する学習者、その使用頻度共に多い。応答は瞬時に行うものであるから、使い分けを学習する機会があっても、注意が行きにくい項目であることが考えられる。

まとめると、確認要求表現・間投表現、応答表現は、韓国語母語話者に比較的使用が少なく見られる。韓国語母語話者はやはり母語の敬語体系が影響しており、他の母語話者に比べ、スタイルの形式的な問題が出にくいのではないかと考えられる。

さらにレベル別の問題傾向を見ると、レベルが高くなるにつれて、問題傾向が少なくなるわけではないことがわかる。逆に「その他の普通体」「確認要求表現」「間投表現」はレベルが高い方が使用者が多く、使用頻度も高くなる傾向が見られる。各表現を自然習得する一方で、その使用規範については習得せず、フォーマルな場面でも使用してしまう結果となるのであると考えられる。

8.4. 学習者のスピーチスタイルの形式的特徴の経年変化

次に表 8-4 で3年以上の『縦断コーパス』の縦断 OPI データがある学習者に関して経年変化を示す。記号の意味は、無記入が項目の使用が3~5年間を通して見られなかったもの、●が使用回数が少なく経年変化が分からないが使用されているもの、○は2年目以降で使

¹加えて OPI のテスターとの関係（立場）や年齢は不明だが、年齢や立場がテスターと変わらない、もしくは上である場合は、デショウの使用が許容される関係性である可能性もある。

用されなくなったもの、★は3~5年間を通して使用され続けたもの、▲は二年目以降に使用されるようになったものである。

表 8-4 日本語学習者の不適切なスピーチスタイル項目の経年変化

●=単発使用、○2年目以降に使用されない、★使用継続、▲2年目以降より使用開始												
カテゴリ-	特徴	T1	T2	C1	M1	C2	C3	K1	C4	C5	P1	C6
A 普通体+ 終助詞	A1普通体+ヨ				○	○		★	●	○	●	★
	A2普通体+ネ				★			○	●	★	★	○
	A3普通体+ヨネ		●		○			●	●	▲	▲	
	A4普通体+ノ		●			▲		★				●
	A5普通体+ノヨ	●			●			★				
	A6普通体+ノネ				●		●	●		●	●	
	A7普通体+カナ					★	●	★		★	○	★
	A8普通体+ナー	●				★	●	★		▲		▲
	A9普通体+ツテ		★									
	A10普通体+モン				●			●		▲		
B その他の 普通体	B1従属節内の普通体	★	★	○	★	★	★	★	★	★	★	★
	B2裸の普通体	★	★		★	★	★	★		○	★	★
	B3デス省略	★			★	○	★	★		○	★	★
C 確認要求 表現	C1デショウ	●	●		★	★		○	▲	○	★	▲
	C2ジャン、ジャナイ				●		●	●		▲		
D 間投表現	D1ホラ								▲	▲		▲
	D2ナー				●	▲	●			★		▲
	D3ネー	▲	★	★	★		★		★	★		▲
	D5ナンテイウノ類		★	○		★		★		○	★	
E 応答表現	E1ウン				★	★				★	★	★
	E2ウウン	●	●		▲	●	●	○	●			

表 8-4 の結果を記述する。まず、「普通体+終助詞」の使用は比較的少ないことが分かる。例えば、「普通体+ヨ」の使用を見ると、1年目で複数回の使用が見られた M1、C2、K1、C5、C6 の内 3 人が 2 年目以降で使用しなくなっている。また、その他の「普通体+終助詞」は、『KY コーパス』と同様に使用があっても単発的である場合が多く、使用傾向にある学習者は比較的少ないようであった。

対して、「その他の普通体」（「裸の普通体」「デス省略」「従属節の普通体」）は全ての学習者に多く使用されていた。使用していない、もしくは 2 年目以降で使用しなくなった学

習者は、OPI レーティングが上級の学習者 2 人、と中級の 1 人のみであった。

そして、間投表現に関しては、「ネー」「ナー」「ホラ」「ナンテイウノ類」の使用が比較的多く見られた。特に「ネー」は多くの学習者が 3~5 年間通して使用している。「ホラ」は使用している 3 人の学習者は全て 2 年目以降使用するようになっている。「ナンテイウノ類」については 6 人の学習者が使用し、その内 2 人が 2 年目以降に使用しなくなるという結果になっている。どの学習者も、使用が不適切だと考えられる間投表現のいずれかを使用している。さらに、確認要求表現の「デショウ」は比較的多くの学習者が使用する項目であった。「ジャン」や「ジャンナイ」は使用が見られたがほぼ単発的であり、使用は少ない。

経年変化を見てみると、学習者は常にスタイルを多少変化させていることがわかる。問題形式は使用されなくなるものがある一方、新たに使用されるものも見られる。つまり、日本語学習者は、普段の日本語使用場面からスピーチスタイルに関する社会言語学的な知識を得て、自身のスピーチスタイルを変えることもあるが、一部のみであり、指導が必要であるということが言える。

8.5. 適切なスピーチスタイルと言語形式

以上では、音声データと文字化データを基に学習者のスピーチスタイルの問題となりうる点について記述してきた。ここで本節では、どのような場合に学習者のスピーチスタイルが問題になるのかを考えたい。

OPI というフォーマルなインタビューという場では、カジュアルな言語形式が問題になると仮定した上で、記述をしてきた。記述の中で、同じようにカジュアルな言語形式を使用する学習者の中でも、スピーチスタイルが問題に感じられる学習者とそうでない学習者が存在した。²つまり、フォーマルな場でのカジュアルな言語形式の使用が必ずしも悪い印象を与えないのではないかと考えられる。この点に関しては、感覚的な考察ではあるが、考察を行う必要がある。そこで、特にスピーチスタイルが問題に感じられない話者と問題に感じられない話者に関してその理由を考察してみる。

C1 のように母語話者と変わらないようなフォーマルなスピーチスタイルの運用ができていれば問題にならない。K1 は丁寧体を使用しながら多くのカジュアルな形式を使用しているが、フォーマルなインタビューではなく、年齢が同じのテストとの「おしゃべり」ととらえた上でのスピーチスタイル使用であった。K1 はテストと同年齢であるため、「おしゃべり」としてカジュアルなスピーチスタイルを使用することは問題にならないし、そ

² 筆者の感覚ではあるが、テストの反応も判断材料となった。

の様な関係性を築いていた。P1 の場合は、カジュアルなスピーチスタイルを使用しているが、問題に感じられない。南米の文化がフレンドリーであるというイメージがある中で、P1 の自己のフレンドリーなアイデンティティが表出するようなスタイルを使用していたからである。さらに R1 のようにスピーチスタイル以前に、発話をするのに精一杯の外国人の場合は、特にスピーチスタイルが気にならなかった。

対して、C5 のように、ダヨネなどの使用で理由もなく友達のように接している意図が感じられるたり、フォーマルな会話の中でカジュアルな形式を突然使用して、相手が捉える関係性の意図が分からなくなったりする場合は印象が悪くなってしまう。これは C5 のスタイルの運用が母語話者のスキーマに存在しないことが問題となると考えられる。

学習者がカジュアルな言語形式を使用するのは、言語形式のスピーチスタイル機能を理解していないとか、単にスピーチスタイルがうまく操作できないだけではない。少なからず、個々の社会言語学的規範を適用して個々のアイデンティティを表す形で、独自のスタイルを習得して運用している。母語話者にとってその規範が日本語母語話者の共有するスタイルの運用と大きく異なる場合、また母語話者が学習者の言語に対するスキーマで理解できない場合にスピーチスタイルが問題になる。

日本語母語話者が保持するスキーマは、個々の経験から変わってくると思われるが、日本語母語話者の間で共通している点はいくつか存在すると思われる。その様な点に関して、Siegal (1995) が重要な記述をしている。

To understand why Mary's professor was not offended by her 'pragmatic failures' it is necessary to consider his conception of Mary and of Western language learners in general. Non-Western foreign students in Japan who plan to stay for several years do report that their pragmatic inappropriateness has caused them some discomfort in their communicative interactions with their professors. (Siegal1995:375)

[筆者訳：メアリーの教授が、メアリーの「語用論的誤用」によって不快感を覚えなかったのは、メアリーまたは欧米系学習者一般に対する彼が持つ概念を考慮する必要がある。数年日本に滞在する非欧米系の学生が語用論的な不適切性が教授とのコミュニケーションのやりとりの中で不快感をもたらしたことを報告することがある。]

Siegal (1995) が指摘しているのは、人種が欧米系と非欧米系により、日本人のスキーマが異なるということである。詳しく説明すれば、日本人は欧米系の学生に対して、

フレンドリーであるというスキーマがあるため、フォーマルに話すべき場面で多少カジュアルな表現を使っても容認できる。対して非欧米系の学生に対しては、そのようなスキーマがないため、問題となるのである。

『縦断コーパス』の話者に対しての筆者の考察は、一部は日本語母語話者としての感覚であり、一部筆者自身の経験によるスキーマからの感覚であると考えられる。無論、OPI テスターの反応を考慮しての判断でもあるため、このような感覚は母語話者全般の感覚とずれているものではないと考えられる。

ここで指摘できることは、一律して母語話者のようにスピーチスタイルを身に付けることが、母語話者に対して良い印象を与えることにつながるわけではないという点である。

8.6. 本章のまとめ

本論文では以下の点を考察した。

- (A) 学習者はスピーチスタイルの形成には母語が影響する。韓国語母語話者は母語の感覚から、中国語母語話者、韓国語母語者よりもスピーチスタイルの問題を持ちにくい。
- (B) 学習者の OPI レベルによって、問題形式の使用傾向は減少することはない。
- (C) 学習者のスピーチスタイルの問題形式の使用は、自然習得の過程で社会言語学的知識を発達させ、多少の経年変化を見せるが、大きく変化することはない。
- (D) 日本語学習者が使用する問題形式は、必ずしも母語話者の評価に影響するわけではなく、学習者によって異なる。

8.7. スピーチスタイル教育への示唆

ここまでコーパス調査により、学習者の潜在的なスピーチスタイルの問題に関して明らかにしてきた。スピーチスタイルの問題は経年変化やレベルによる変化が見られないことから、第7章同様に、スピーチスタイル教育が必要であることが指摘できる。さらに A) 各言語形式の規範と運用の教育の必要性 B) 母語の規範への留意の必要性、が指摘できる。

「終助詞が付く普通体」の使用が全体的に少ないことを考えると、「丁寧体はより丁寧な場面で、普通体は友達との会話などで使われる」など、少しでも規範が提示されていることが影響しているのではないかと考えられる。つまり、確認要求表現や応答表現、間投表現なども使用規範について少しでも触れることにより、形式の使い分けの意識が働くのではないかと考えられる。また、レベルによって問題形式の使用が変化しないことを考え

ると、規範の提示とともに、運用練習を行っていく必要があるのではないかと考えられる。
さらに母語による違いは顕著に見られるため、その点の考慮が必要である。

第9章. 日本語学習者のスタイル変異形使用規則の形成過程

9.1. 本章の目的

本章では、日本語母語話者が場面間で体系的に切り換えているスタイル変異形（以下、変異形）を、日本語学習者がどの様に使用しているかを記述し、その規則の形成要因を明らかにする。

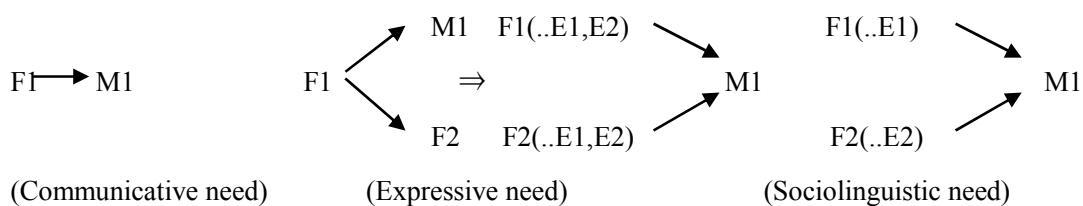
日本語学習者は、文法能力を発達させるのと同時に変異形を使い分ける能力も発達させていると考えられる。しかしその運用実態は、日本語母語話者間の個人差が大きいと同様、学習者ごとに大きく異なると考えられる。話者が違えば、アイデンティティや、話者が場や相手との関係をどのように知覚するかが違うため、これは当然のことである。

その様な個人差が生じる過程として、スピーチスタイル運用能力の発達を考察することによって、日本語学習者にスピーチスタイルを指導する上での方法や留意点などが分かると考えられる。本章では、スピーチスタイル運用能力の発達要因を探ることで、スピーチスタイル指導の留意点と方法を考察することを目的とする。

9.2. 先行研究

9.2.1. 理論背景

学習者の変異形使用の形成に関する理論として、Ellis(1999)が見られる。Ellis(1999)は学習者内の自由変異が体系的になる過程に関して、以下の図 9-1 のように説明している。



F=form

M=Meaning(locutionary/illocutionary)

E=Linguistic Environment

図 9-1 学習者の変異の形成 (Ellis1999:470-171 の図と記述から筆者が作成)

学習者が単に意味伝達のニーズ(communicative need)だけ持っているのであれば、一つの意味に対して一つの言語形式(form)だけの習得で完結するが、学習者内の表現のニーズ(Expressional need)によって、新たな言語形式を習得する。さらに、社会言語学的なニーズ(sociolinguistic need)によって、その言語形式が言語環境(Linguistic Environment)によって、体系的な変異として形作られるということである。

本章でも、学習者がこのような過程を経て、体系的に変異形の使用規則を作ることと考える。問題は、具体的にどのような社会言語学的なニーズを持ち、学習者はそれぞれ個別の変異形の運用、つまりスピーチスタイルの運用を形作っているかということである。

9.2.2. 学習者の変異形の規則形成に関する記述研究

日本語学習者のスピーチスタイル運用能力の発達に関する記述研究を概観する。これまで、日本語学習者のスピーチスタイルの運用に関する研究や文法の習得過程の研究は進んできているが、運用能力の発達に関しての研究は少ない。数少ない研究として、李(2005)と寺尾(2010)が見られる。

李(2005)では、韓国語母語の日本語学習者がスタイル切り換えの能力を発達させる過程と要因を明らかにしている。¹結果として、韓国語母語話者は母語の認知体系や規則、目標言語の規則を利用して、独自体系を築きつつ、日本語におけるスタイル切り換え能力を身に付けているとしている。文法同様、習得過程では母語の影響を受けた独自体系が構成されることを示した。

また寺尾(2010)では、中国語を母語とする学習者の文末形式のスタイル切り換えの特徴を縦断的データから明らかにしている。その結果、日本語では待遇規範によって起こる文末形式の切り換えが、言語内的要因によって阻害されていることを考察している。中国語の敬語と日本語の敬語が違うことが第一の要因と挙げられ、その上で(a)各形式のチャンク的な使用、(b)の引用節や従属節など、節を示すマーカーとしての非マス形の使用、(c)否定文で優先される非デスマス形式などが、日本語のスタイル切り換え能力の発達を阻害する要因であるとしている。

しかし、これらの先行研究では学習者間でスピーチスタイル運用に差異が存在する点には焦点が当てられず、それぞれの学習者を運用能力の線で並べ考察している。そのため、学習者間の差異の理由が十分に明らかになっていない。前述のように本章では、学習者の

¹ 李(2005)では、母語話者のスタイル切り換えを目標とし、それに近づく過程を考察することで、「スタイル切り換え能力の発達」としている。しかし、学習者は必ずしもスタイル運用を母語話者に近づかせることを考えてはいないため、本章では「スピーチスタイル運用能力の発達」とする。

スピーチスタイル運用に差異があるのは当然ととらえているため、その点に着目している。複数の学習者に関してスタイル運用体系の詳細な形成要因を明らかにし、共通点・相違点を探る必要があると考えられる。その結果から、変異形の指導に示唆が与えられると考えられる。

9.3. 研究方法

9.3.1. 調査概要

本研究では、以下の2種類の調査を行った。

- (a) 日本国内在住の英語を母語とする中上級の日本語学習者6名の2場面の談話収録（各約30分、計360分）
- (b) 各言語変項の習得に関する意識、及び収録談話に関するインタビュー

(a)の談話収録は、学習者のフォーマルな談話とカジュアルな談話での変異形の使用を記述するために行った。設定した2場面は、対話者が、同年代・同性・同所属集団（教会）で親しい相手（筆者）である対親場面と、対話者が年上（60代）・異性・異所属集団で初対面の相手である対疎場面である。なお、談話収録は喫茶店で行い、話題の統制などは行っていない。また、(b)のインタビューは、談話終了後に変異形の使用意識や習得意識の聞き取りを行った。文字化終了後にフォローアップインタビューとして、再度不可解な変異形の使用の意図の聞き取りを行った。調査を行った学習者の情報は表2に示す。なお、対話相手に選定した2人は共に生え抜きの東京方言話者であり、方言の影響は排除している。なお、学習者の情報の詳細を表9-1で示す。

表 9-1 学習者の情報

学習者	出身	年齢	日本語学習歴	日本滞在歴	レベル ²
AM1	アメリカ	21	3年	1年	中級
AM2	アメリカ	23	3年	1年	中級
AU1	オーストラリア	28	16年	6年	中級
AM3	アメリカ	28	9年	6年	上級
NZ1	ニュージーランド	23	7年	3年	上級
CA1	カナダ	29	8年	3年	上級

² 学習者のレベルは厳密ではなく、牧野ほか（2001）を参考に、ACTFLのOPIの基準の、主にテキストの型から筆者が判断した。

9.3.2. 調査手順

調査は以下の手順で行った。

- ① 各学習者に日本語の研究のために、30分ほど、筆者ともう一人の中年女性と話をしたいと、事前をお願いをする
- ② 学習者と駅で待ち合わせし、喫茶店に行って対親場面の録音を行う
- ③ 対疎場面の話者に30分ほど経過したタイミングで喫茶店に来てもらう
- ④ その場でお互いを紹介し、録音機をセットし、調査者は喫茶店を出る
- ⑤ 30分が経過したら、喫茶店に戻り、対疎場面の話者は退席する
- ⑥ 変異形の使用、習得意識に関するインタビューを行う
- ⑦ 後日、必要であれば談話内の使用形式に関するフォローアップインタビューを行う

これまで、日本語学習者のスピーチスタイル運用能力の発達に関しては、当然縦断的なデータが分析の対象になっているが、本章では横断的なデータを利用している。これについて説明をしたい。

その理由として大きなものには、日本語学習者の変異形の使用に関する意識のデータ収集が容易であるからである。学習者は当然言語形式を習得していくのであり、ある特定の場面で元の言語形式に替えて別の言語形式を使うなど、する時には意識的に行い、記憶に残るのが当然である。つまり、変異形の使用実態と使用意識を見ることによって、学習者がスタイル運用をどのように発達させているかが容易に考察できると判断した。

9.3.3. 分析項目

分析の対象とした項目は、調査対象者の内一人でも場面間の切り換えが観察できた、文末形式、原因・理由の接続助詞、逆接・前提の接続助詞、自称詞、義務（当為）表現、確認要求表現である。その他にも、縮約形や対称詞など、切り換えをしていると考えられる項目は、談話で使用されていないため、分析に含めない。

9.4. 調査結果

以下、談話における変異形の使用実態と使用意識を記述していく。表内の実数は談話での形式の使用数であり、網掛けは学習者が各場面で使用していると認知している形式である。さらに、文字の囲いは、学習者が調査の時は使用しなかったが、似たような場面で使用すると述べている形式である。なお表内の「親」は対親場面、「疎」は対疎場面の略である。

9.4.1. 文末形式

丁寧体と普通体は対者待遇を表す代表的な形式であり、使い分けがほぼ必須の項目である。学習者の談話での使用数と使用意識は表 9-2 のとおりである。³AM1、AU1、AM3、NZ1、CA1 は全て丁寧体と普通体を使い分けている。対して AM2 は丁寧体の使用は対疎場面のみ使用するが、普通体（非丁寧形）の使用は対親場面に限らず対疎場面でも使用している。意識としても AM2 は「あまり使い分けなくてもいいと思っている。外人だから許される。」と述べている。対して他の学習者は切り換えの義務意識が強くあるようであった。しかし少数、規範に逸脱する形で、対親場面での丁寧体の使用、対疎場面での普通体（非丁寧）の使用が見られる。

表 9-2 談話内の文末形式の使用数と意識

		AM1		AM2		AU1		AM3		NZ1		CA1	
		親	疎	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎
丁寧体		0	74	0	27	0	64	1	108	1	94	5	112
普通体	中立	49	24	50	28	54	12	58	24	78	12	42	16
	非丁寧	34	3	10	9	8	0	13	1	41	0	34	0

9.4.2. 逆接・前提の接続助詞

ケドはケレドモの縮約形とされるが、会話での使用はケドが圧倒的に多く、教科書でもケドが最初に導入される。学習者の逆接・前提の接続助詞の談話での使用数、使用数は表 9-3 のとおりである。AM3 はケレドモ・ガを丁寧と認識し、ケドモを対疎場面で使用している⁴。使用規則は前節の丁寧形／普通形に影響され、ケドが普通形、ケドモが丁寧形に付くという規則を形成していた。CA1 も同様にケレドモ・ガを丁寧と認識していたが、使用には至っていない。CA1 は先日あった会社の面接ではガを使用したと述べている。AU1 は、

³ 宇佐美（2007）の発話文認定を行い、その中で文末形式の選択が可能なものを分析対象とした。文末形式の分類は、野田（1999）、李（2003）を参考に行った。野田（前掲）は普通体に、相手を待遇するか考えない中立形と、相手を待遇しない非丁寧形の二つの機能が存在するとしている。野田（前掲）は形式による分類は行っていないが、李（前掲）は終助詞の有無や発話の終わり方でコーディングをしている。本章では、終助詞がつく普通体、明らかに相手に発話が向けられている普通体は非丁寧、それ以外で相手に発話が向けられているか判断できないものを中立形とした。なお、本研究ではスピーチレベルシフト研究のような発話のミクロな部分は見ないため、発話文認定などは必要ないと判断した。

⁴ ケレドモの使用意識があるのにケドモを使用しているのは、両形式が音声的な縮約関係にあることから、学習者内に認識のずれが生じていると考えられる。

ケレドモは電話会話、ガはニュースなどで使用されると認識し、普段の会話では使わないと述べている。

表 9-3 談話での逆接・前提の接続助詞の使用数と意識

	AM1		AM2		AU1		AM3		NZ1		CA1	
	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎
ガ	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
ケドモ	0	0	0	0	0	0	0	23	0	0	0	0
ケド	17	16	15	19	28	25	18	8	30	25	39	35

9.4.3. 原因・理由の接続助詞

原因・理由の接続表現は、多くの教科書でカラのほうがノデより先に教科書で導入され、学習者が先に学習する項目である。談話での原因・理由の接続助詞の使用数と使用意識は表 9-4 のとおりである。AU1 はノデをフォーマルな形式と認識し、対疎場面で使用している。一方 NZ1 はカラ・ノデの両方を両場面で使用し、両者の使い分けの基準は特にわからないと述べている。CA1 はノデのほうが丁寧ということを知っているが、対疎場面での使用には至っていない。先日の仕事の面接では使用したと述べている。他の学習者 AM1、AM2、AM3 はカラとノデの違いを特に認識せず、カラのみを使用している。

表 9-4 談話での原因・理由の接続助詞の使用数⁵

	AM1		AM2		AU1		AM3		NZ1		CA1	
	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎
ノデ	0	0	0	0	0	10	0	0	3	12	0	0
カラ	13	8	11	9	20	0	33	44	4	7	11	11

9.4.4. 自称詞

自称詞は多くの教科書でワタシが教科書で導入される自称詞である。学習者の談話での自称詞の使用数と使用意識は、表 9-5 のとおりである。AM2、AM3、CA1 はボクを使用しているが、それぞれ以前に「ワタシは変だ」と日本人の友人に指摘されて使用形式を変えたと述べている。AM2 は「オレも男友達にいつも使用するが、調査と聞いていたため、今回の会話ではボクを使用した」と述べている。また、AM1、AU1 はオレを男らしい形式と

⁵ カラとノデは置き換えが不可能な場合があるが、談話内でそのような用例は表れていない。

して認識していると同時に、失礼にもなりうる形式として認識していて、対疎場面では使用を避け、ワタシを使用している。AU1 は「男友達にはオレ、女友達にはボクを使ったりする」と述べているが、対親場面はオレ、ボク、ワタシを使用している。また NZ1 は「年上にはボクではなくジブンを使用するように日本人の友人から促され、使うようになっているがボクも使う」と述べている。CA1 は先日の面接ではワタシを使用したけど、今回の対疎場面ではワタシを使用しなくてもいいと思ったと述べている。

表 9-5 談話での自称詞の使用数⁶

	AM1		AM2		AU1		AM3		NZ1		CA1	
	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎
ワタシ	0	20	0	0	2	8	0	2	0	0	0	1
ボク	0	0	16	24	4	1	32	23	0	4	2	6
ジブン	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14	0	0
オレ	27	4	0	0	2	0	0	0	48	0	0	0

9.4.5. 義務（当為）表現

義務（当為）表現では多くの教科書でナケレバナラナイ最初に提示され、ナキヤイケナイがカジュアルな場面で最も使用が多い形式である（小西 2008）。学習者の談話での義務表現の使用数と使用意識は表 9-6 のとおりである。AM1、AM2、NZ1 は使用・意識ともに確認できなかった。AU1 は母語話者がナキヤイケナイを使用していて、「周りの日本人が使うから使うようになった」と述べている。また、AM3 はないとナラナイを使用して、「最初にナケレバナラナイを覚えて、その後ナイトナラナイ、ナイトイケナイを順番に覚えるようにした」と述べ、特にスタイル的な使い分けは意識していないようである。CA1 はナイトイケナイとナケレバナラナイを使用している。「母語話者にどの形式が一番使うかと尋ねたらナイトイケナイと言われたため、使うようになっているが、先日の面接でナケレバナラナイを何度も使ったため、対疎場面と対親場面ともにナケレバナラナイを使用してしまった」と述べている。

⁶ なお、引用や直接話法の中の用例、AM2 に 2 例見られた、1 人称複数ワタシたちは分析対象からはずしている。

表 9-6 談話内の義務表現の使用数

	AM1		AM2		AU1		AM3		NZ1		CA1	
	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎
ナケレバナラナイ	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	6	2
ナイトナラナイ	0	0	0	0	0	0	6	6	0	0	0	0
ナイトイケナイ	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3	0
ナクチャイケナイ	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ナキヤイケナイ	0	0	1	0	9	0	0	0	0	0	0	0

9.4.6. 確認要求表現

確認要求表現の使用は、Brown & Levinson (1987)が述べるポジティブ・ポライトネスストラテジーの一つである。つまり、「確認要求」という発話行為自体の使用頻度が場面によって変化してくると考えられる。学習者の談話での確認要求表現は、表 9-7 のとおりである。学習者の確認要求表現の習得に関する意識はほとんどわからなかった。しかし、AU1のみ、「デショウは自分が正しいことを相手に押し付ける感じがあるため、フォーマルな場面では使用しない」と述べ、対疎場面では、ジャナイデスカを使用している。AM3、NZ1、CA1は対親場面に比べ、対疎場面でのジャナイ・ジャン・デショウの使用が減少するが、特に切り換えの意識はなかった。形式自体への意識ではなく、無意識的に確認要求表現の使用自体がフォーマルな場面で制限されると考えられる。

表 9-7 談話内の確認要求表現の使用数⁷

	AM1		AM2		AU1		AM3		NZ1		CA1	
	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎	親	疎
ジャナイデスカ	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0
ジャナイ	3	0	0	0	16	0	2	0	0	0	4	0
ジャン	0	0	0	0	7	0	0	0	9	1	1	0
デショウ	17	11	0	0	3	0	16	3	0	0	7	0

⁷ 確認要求表現は形式間の機能的な重なりは比較的少ないと考えられるが、松丸 (2009) で述べられているように、東京方言話者はフォーマルな場面ではジャナイデスカを、カジュアルな場面でその他の形式を使用している。

9.5. 学習者の変異形使用規則の形成

以上の記述を基に、学習者の変異形の使用規則に影響を与える要因を考察し、使用に至るプロセスを考察する。

9.5.1. 個人の社会言語学的規範

学習者は個人の持つ社会言語学的規範を表す形で変異形を使用する。その社会言語学的規範とは、母文化で培われたものが大きいと考えられる。つまり、学習者は「この場面で相手には丁寧に話す」というような規範意識をそれぞれ持ち、そうした切り換え意識を表現するリソースとして変異形を利用するのである。対疎場面は全ての学習者に同じ環境（初対面・カフェでの会話）での会話であるが、学習者間で「どの程度丁寧に話すべきか」に関して差が見られた。AM2 と CA1 はあまり丁寧に話さなくてよいと思ったと述べているのに対して、他の学習者は丁寧に話すように努めたと述べている。

結果として、そのような意識を反映させる形で CA1 は、フォーマルな場面で使うワタシやノデを対疎場面で使用していない。対して他の学習者は全て、フォーマルな場面で使うと認識している項目を全て対疎場面で使用している。AU1 はさらに、デショの使用に関して、「母語でも絶対にしない」と述べている。母語で培った社会言語学的規範を日本語のコミュニケーションにも応用していることがわかる。つまり、学習者間で場の認識と場面ごとの言語使用の規範が異なっていることがわかる。

この点に関しては、第 8 章で考察したように、母語によって培われた社会言語学的な規範が強く働くのではないかと考えられる。母語によって共通する規範を基盤に個人が習得の規範が習得され、それぞれの変異形が使用されると考えられる。

9.5.2. アイデンティティの影響

学習者は個人のアイデンティティ、特に男らしさや日本語母語話者らしさを表現するために、変異形式を選択する様子が見られた。このようなアイデンティティの強さは学習者によって異なり、学習者間の変異形使用規則に差異を生じている。

AM3 に「なぜボクを使用するのか」と聞いたところ、「まず、オレは一回テストで使ったら先生にびっくりされてそれから使わなくなった。ワタシは友達にオカマみたいと言われて使わなくなった。今では男の人でオレもワタシも使う人がいるのはわかる。でも、僕はボクだ」と述べている。つまり、AM3 のアイデンティティを表現する形式はボクであると認識している。対して AM1 は、「ボクはダサイ使用しない」と述べ、ボクの使用に対して否定的である。使用している人を見て自分のアイデンティティに合わないことを感じたの

であろう。自称詞の選択は特にアイデンティティの影響を受けやすいと考えられる。

また、AU1 がナキヤケナイを対親場面で使用する理由、CA1 がナイトイケナイを使用する理由は、母語話者が使っている（と聞いた）からである。学習者には、第二言語話者でなく、日本語話者としてのアイデンティティがあり、変異形の選択に影響している。

9.5.3. 変異形に関する知識

さらに、学習者の変異形の使用規則の形成には、各形式に関する明示的な知識があるかどうかの影響する。フォーマルな場面をより多く経験すれば、学習者はその場面の言語使用に関する規範を理解することが多くなる。また、そのような状況を経験すれば、形式間の差異に関して、学習者から明示的な知識を求めたり、求めなくても母語話者から明示的知識を与えられたりすることが起こる。例えば、CA1 は義務表現の複数の形式を覚えたとき、「日本人が使用する形式はどれか」と母語話者に聞き、ナイトイケナイを使用するという回答を得て、使用するようになっている。また、NZ1 は自称詞ボクの使用に関して、日本語母語話者の友人に「フォーマルな場面でボクはダサイからジブンを使え」と言われ修正している。つまり、各場面の言語使用を重ねる中で、明示的・暗示的知識を獲得することによって、それぞれの言語使用を形作っている。自称詞に関してはAM2、AM3、CA1 も母語話者から明示的な知識を獲得し、使用形式を変更している。

また、日本語学習者は母語話者から場面ごとの使用形式に関する明示的知識を得ている場合に加え、日々の日本語使用を重ねる中で暗示的な知識を得て、感覚的に形式の使用範囲を理解し説明できるようになることもある。例えば、AU1 は自身がケレドモを使用しないことに関して、「母語話者は電話対応などの時にしか使っていないのではないかと」普段の言語使用の観察から理由を述べている。義務表現は、ボランティア教室の教師が使用していたため、ナケレバナラナイがフォーマルな場面で使う形式だと認識したと述べている。

逆に明示的知識を獲得しないために、使い分けに至らないケースも多く見られる。例えば、ノデ・カラの待遇的価値の違いを、AM1、AM2、NZ1 は理解しておらず、使い分けに至っていない。

9.5.4. 変異形の運用能力の差

さらに、その様な規範意識や、アイデンティティ、変異形についての知識から学習者内に規範があっても実際の運用がうまくいかない場合も多々見られた。すなわち、学習者の変異形の運用能力の差が実使用の差に表れるのである。

まず、意識に反して変異形の形式を使用してしまう場合がある。例えば、AM1 は「慣れ

てない」と普通体、オレなど、対疎場面で使うべきでないと本人が認識している形式も使用している。また CA1 は前日にフォーマルな会社の面接があったため、丁寧な言葉が抜けないと述べ、意識に反して対親場面で「丁寧体」、使用すべきと考えているナイトイケナイではなく、ナケレバナラナイを使用している。さらに、ほとんどの学習者が対疎場面収録の後に行ったインタビューで対親場面の話者に丁寧体を使用していた。つまり、変異形の運用能力が、スタイル切り換えに大きく影響することが観察される。

さらに、運用が難しい場合に、相手との関係などを考慮し、自分の規範を緩やかにする傾向も見られた。AM1 は対疎場面で使用したカジュアルな形式に関して、「慣れてないからしょうがない」と述べている。また、CA1 は対疎場面で使用しなかったノデやガに関して、「フレンドリーだから使用しなくていいと思った」と述べているが、「先日の面接ではそれらを使用して話し方がぎこちなくなった」という話から、社会言語学的規範の他に変異形の当該形式の運用能力の問題が影響している可能性も指摘できる。もし、簡単に切り換えができるのであれば、切り換えたかもしれない。そして、NZ1 も対疎場面でジブンの使用を促されても、ボクとジブンの両方を使用している。再帰代名詞としての機能を持つジブンは、ボクやオレと比べ統語規則が違い、オレと単純な置き換えができない場合に、回避形式としてボクを使用していた。

9.5.5. 学習者の変異形の使用プロセス

以上の考察結果は以下の図 9-2 のようにまとめられる。まずは、それぞれの学習者の習得環境によって各変異形を習得する。そして、個人のアイデンティティや社会言語学的規範、各変異形の規範の知識フィルターを通して、それらの場面ごとの運用規範が形成される。そして、実際の運用時には、切り換え能力の問題から規範と多少異なる変異形が使用される。学習者間の差異は、習得環境での習得変異形の差、規範フィルターとなるアイデンティティ、社会言語学的規範、形式の使用規範が異なるために形成されると考えられる。

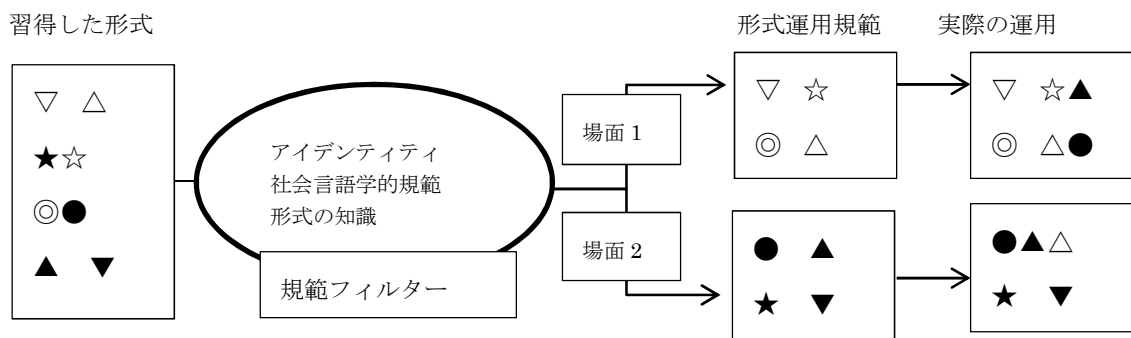


図 9-2 日本語学習者の変異形の使用プロセスの概念図

9.6. スピーチスタイル教育への示唆

ここまで学習者の変異形の使用規則の形成について考察してきた。学習者は、個人の社会言語学的規範により、変異形運用の枠組みの基盤が存在している。その上に、個人のアイデンティティ、変異形に関する明示的知識、変異形の運用能力によって、実際の変異形使用規則が決まる。そこで日本語教育において、A)明確な使用規範を提示し学習者の理解を促進すること、B)異なる場面での変異形の切り換え運用練習を十分に行うこと、の必要性が指摘できる。

まず、母語話者の変異形の使用規範を明確に示すことで、学習者が無意識的に母語話者に不快感を与えることを避けると同時に、学習者の過度な切り換えを防ぐことが必要である。学習者は、場や相手との関係などから、スタイルを切り換える必要を感じても、どの形式をどのような場で切り換えるのかが分からないケースが多い。そこで、変異形の使用規範を明確に提示し、学習者の理解を促進する必要がある。そうした理解を促進する授業を中級以降で一度でも持つことで、学習者の変異形の運用体系が大きく変わる可能性がある。

さらに、変異形の切り換え能力を向上するために、普段からの十分な注意と運用練習が学習者に必要になってくる。教師は、文法ミスは訂正しても、不適切な変異形の使用は訂正することが少ないのではないだろうか。普段の授業活動の中で、正しい文法の使用とともに場に適切な変異形の選択を心がけるように指導することが重要である。例えば、教師に対しては必ずフォーマルな形式を使用することを徹底するなどの工夫が必要である。

そして、変異形の切り換えを指導する際は、学習者一人一人が異なる社会言語学的規範とアイデンティティを持っているということを理解する必要がある。ある学習者は、日本語の変異形の使用規範に近い社会言語学的規範や規範を受け入れやすいアイデンティティを持っている一方、ある学習者はそうでない。そのような場合、変異形の運用がうまくい

かない学習者や、適切な運用に抵抗がある学習者がいるだろう。そのような学習者に理解を示し尊重した上での変異形の指導が望まれる。

第10章. 日本語学習者の中間言語的スピーチスタイル運用

10.1. 本章の目的

本稿は、英語を母語とする日本語学習者の文末形式の中間言語的スタイル切り換えの特徴を記述するものである。第二言語話者の場合は、母語話者と同様の言語変異的資源を持たないため、同じようにスピーチスタイルによる待遇的意味を正しく伝達することが困難である。特に丁寧体と普通体は日本語学習者にとって、用法の理解は簡単だが、実際の運用は難しい（野田 2001b）。

日本語学習者はスピーチスタイルを運用する場合に、文法と同じように独自の中間言語的な運用をする。それは、学習者が持つスピーチスタイルに関する限られた情報を使い、学習者の意図を伝達しようとする工夫である。例えば、文法の場合、形容詞の過去形を「難しいでした」などと言うのは、既に持っている、「簡単でした」のように、「です」を「でした」に変換する体系を応用したものであり、結果として「難しい」という情報とそれが、過去であるという情報の伝達は可能になっている。スピーチスタイルの運用の場合も、丁寧さや、親しみを表すスピーチスタイルを表すために、様々な工夫をして、中間言語が表出する。

学習者が中間言語によって表現しようとしているスピーチスタイルの機能、誤用の傾向を考察することによって、スピーチスタイルの指導における留意点が少しでも明らかになるのではないかと考えられる。本章ではまず、学習者がスタイル切り換えをする上で、何に困難を覚えて、どのような工夫を凝らしているのかのような中間言語的な切り換え行動を明らかにする。そして、そこからスピーチスタイル指導で必要な点に関しての考察を行う。

10.2. 先行研究

これまで、日本語学習者の中間言語的なスピーチスタイル切り換えに関してはいくつかの先行研究が見られる。これまで明らかになっていることは、中間言語話者が丁寧体と普通体を混用する要因に関して着目することが多かった。

また、渋谷（1997）、李（2005）、上仲（2005）、寺尾（2010）、などでは、純粋に文末形式のみに注目し、日本語学習者のスピーチスタイル切り換えの言語内外的な要因について詳しく報告している。上仲（2005）では、中国語母語話者が、注意度の持続の問題、特定表現の回避、定型表現の使用などから丁寧体と普通体を混用することが指摘されている。さらに、李（2005）では、韓国語母語話者が、母語の影響もあり丁寧体をンデス形式により簡素化し、文末形式の切り換えが行われていることなどが指摘している。また、寺尾（2010）

では、中国語母語話者の適切なスピーチスタイル切り換えを阻害する言語内の要因を考察している。

これまでの研究では記述を中心に考察が行われてきており、なぜそのような切り換えが行われるかの考察もされてきている。しかし、それらは個別的な事例を集めたものであるため、考察が十分であるとは言えない。また、そのような要因の考察の上で、日本語教育でどのような点が考えられるべきなのかという問題に関してはほとんど考察が行われてないように見える。本研究では、日本語教育での指導を念頭に考え、学習者の中間言語的スピーチスタイル切り換えの記述考察を進めた上で、スピーチスタイル教育に向けた考察をしていく。

10.3. 調査対象の丁寧調と普通調の使い分けの意識と運用

調査対象の話者は、普段どの程度丁寧調と普通調の使い分けを意識するか、それができているか、収録した対話場面でどうだったかに関して得られた意識を表 10-1 でまとめる¹。

表 10-1. 調査対象の学習者の丁寧調と普通調の使い分け意識

学習者	丁寧調と普通調の使い分け意識
AM1	使い分けをしないといけないのはわかっているが難しい。
AM2	外人だからあまり使い分けをしないでもいいと思っている。
AU1	相手によって使い分けをするように心がけている。
AM3	相手によって使い分けをするようにしていて、ある程度できていると思っている。
NZ1	使い分けをしようとしているが難しい。
CA1	使い分けようとしているが、OFS はフレンドリーだったからそこまで厳密に使い分けなくてもよいと思った。

学習者は、英語を母語とする日本語学習者のスピーチレベルシフトを考察した上仲 (1997) の結果と同様、相手によってほぼ適切に丁寧体と普通体を使い分けている様子が伺えた。使い分けをあまりしないと意識している AM2 も、使い分けをしていた。しかし、その中でも、独自に体系だった中間言語的なスタイル切り換えをしていることが見られた。それらを分類すると、a) 学習者が言語内外的要因からスタイルの切り換えが阻害されている例、b) 学習者がスタイルを切り換えようとしているが文末形式でなく別の形式によって表出し

¹ FU インタビューでは、「丁寧な言葉遣いを意識するか」という質問から、丁寧体と普通体、自称詞など複数の個別の項目の切り換え意識を聞いた。

ようとする例、が見られた。以下それらを考察する。

10.4. 言語内外的要因による正しい文末形式切り換え運用の阻害

10.4.1. 母語の談話構造の影響による裸の普通体(Plain form)の多用

まずは、一部の学習者に談話における、説明のモノログの作り方に母語の影響が見られた。²例文1のAM3のモノログ発話は母語の影響から文末形式の正しい運用が阻害されている。

●例文1 (AM3 対疎場面)

AM3: まあそうですね、でも実は僕はなんか、バリバリビジネスの事が好きで、色んなビジネスの本を読んで、例えば経営とか、なんかマーケティングとか、金融、でもやっぱり、とか人間関係、でも僕のいつもびっくりされてることは、やっぱりそのビジネスの基本のことも、聖書にちゃんと書いている、なんか人間の関係のことは。だから、やっぱり言われてることはやっぱり、月、月じゃなくて日の下で新しい事がない、ということわざがある。そしてやっぱり、何か聖書の**の**、聖書に書いていることでも、なんか僕のビジネスの基本、のことにしても書いている。ビジネス、すごく有名なビジネスの本は、人を動かす、という本がある。とか、7つの瞬間の本もあるし、その、その本の基本の、考え方とか、基本のことも、聖書に、はっきりと聖書に書いているから、やっぱり思ってる。だから、ほんとの事だったら、せい、なんか、聖書は、なんか生き方の説明のことだから、ほんとに、ほんとのものだったら、神様のことだけじゃなくて、ほんとに、生きることにしては使わないとならないと思う。だから、それを聞いて、あーやっぱり、あってるなと思ってます。

OFS: ふーん。あ、人の動かしとか、そういうことが聖書にも書いてあるんですね。あーそうなんですか。

裸の普通体は、発話に発話内容として表出・伝達したこと以外の、聞き手に対する含みや働きかけがないか、必要がないか、適切でない文脈状況で使用される(上原・福島 2004:117)。

² 談話構造における母語の影響についての研究は、渡辺(1996)がある。渡辺(1996)は、ドイツ語・中国語・韓国語を母語とする中上級の日本語学習者に4コマ漫画の説明をしてもらい、そのモノログ発話を考察している。テ形接続、接続助詞の使用など、指示詞の使用に着目して、談話展開方法に母語の影響が見られることを考察している。

³母語話者の丁寧体基調の会話でもこのような裸の普通体は使用が見られる。しかし、多くは共同発話などに見られ、例文1のようにモノローグ的な発話で多用されることは母語話者には見られにくく、違和感を覚える。また、初対面の相手との会話では失礼にあたる危険性がある。裸の普通体の多様の傾向の原因は、母語に同じように使い分ける項目がないことに加え、母語の談話構造の影響によって起こっていると考えられる。メイナード(1993)は日本語の談話と英語の談話を比べ以下の記述をしている。

日本語会話の文末表現については、(中略)、終助詞、その他もろもろ感情表現が文末に付く事が多いこと、そしていわゆる「裸のダ体」で終わる文末形式は11.98%に過ぎないこと等である。(中略)米会話では命題に直接関係ある語彙のみで成り立っている文 - つまり日本語の「裸のダ体」に相当する - が多く、命題に聞き手目当ての“sympathetic circularity sequence”の付くものは少ない。(メイナード 1993:124)

つまり、英語の談話においては、日本語の文末表現に見られるような、聞き手に働きかける形式が現れる事が少なく、命題のみの裸の普通体に対応する発話が多い。その談話構造がそのままAM3の日本語に影響し、裸の普通体の多用につながっていると考えられる。通常のやり取りの中ではこれが表面化しないが、例文1のようにまとまったモノローグ的な発話の場合には、日本語の談話構造を意識することができず、裸の普通体が産出される。

4

10.4.2. マス形式の複雑な切り換えシステムの合理化

日本語学習者にとって、普通体と丁寧体の産出は、異なる活用体系を考えながら産出しなければならないために、切り換えが難しい。普通体と丁寧体の産出はある程度共通点もあり、片方の文体の知識と運用能力をうまく活用するのは自然のことであると考えられる。学習者はマスの代わりにンデスを使用していて⁵、普通体を活用して丁寧体の産出を容易に

³ 本稿でいう裸の普通体とは、文末にデス・マス、終助詞などのモダリティが付かずを終了する普通体のことを指す。

⁴ これは、分析に含めていない別の英語母語話者やKYコーパスの英語母語話者にも見られる特徴であった。他の母語話者に関して、筆者の普段の観察では、韓国語母語話者には見られなく、中国語母語話者には多少見られるようである。迫田(2003)が述べるように、比較をしない限り母語の影響と結論付けるのは、難しいが、筆者の経験的には、母語の影響が認められる。

⁵ 李(2005)で韓国語母語話者にこの現象が見られ、母語の影響による、過程的転移が起こっているとしている。李(2005)は、厳密な意味で比較できないとしつつ、先行研究の談話データから他の母語話者では同様の結果が見られないことから考察している。峯ほか(2002)で考察されているような、母語より、自然習得環境か教室習得環境化が影響するのではないかと考えられる。

する様子が見られた。以下例 2, 3 はその様な例である。

●例文 2 (AU1 対疎場面)

OFS: じゃあ、オーストラリアの中学校時代は、アニメとかすごく、見ていたんですか、日本製のアニメとか、マンガとか。

AU1: あんまり、見てなかったんですね。

●例文 3 (AM3 対疎場面)

OFS: あの座禅とか。

AM3: あー、あんまりしないんですね。僕は基督教しんしょうしゃ、信仰者だから。あんまりしない……

これまでの研究でも、主に自然習得環境を経験した学習者にデスの誤用が多い事が指摘されているが(峯 2002、金澤 2008 など)、これには日本語の丁寧体の構造のシステムが関わっていると考えられる。野田 (2001) では以下の表 10-2 のように日本語の不合理な丁寧体のパラダイムが存在するとしている。その上で、A 系列の方が多数活用があり、形容詞が A 系列の活用に統合されてもおかしくないが、B 系列の方が合理的であることを以下の 3 点を理由として述べている。

表 10-2 丁寧体過去形のパラダイム (野田 2001a:47 の図を一部修正)

品詞\系列	A 系列(丁寧—過去)	B 系列 (過去—丁寧)
形容詞	暑いでした	暑かったです
動詞	書きました	書いたです
名詞	雨でした	雨だったです
形容動詞	静かでした	静かだったです

- ① B 系列は、丁寧さを表す形が「です」で統一されている。(A 系列は、品詞によって「です」を使ったり、「ます」を使ったりする。)
- ② B 系列は、非丁寧形 (例えば「書いた」) に「です」をつければ、全て丁寧形 (例えば、「書いたです」) になす。(A 系列は、非丁寧形・丁寧形の形の違いに統一性がない。)
- ③ B 系列は、過去を表す形が先に来て、丁寧さを表す形が後に付く日本語の一般的な語順と一致している。(A 系列は、逆の語順になっていて、日本語の一般的な語順に反

する。)(野田 2001a : 49)

ンデス形式は、図3の形式におけるB系列と特徴を同じくするため、学習者にとって産出がより簡単な形であるのに加え、文法的には間違えてない形である。

結果の詳細は省略するが、被調査者の数人に対してンデスを含めた丁寧体の複数の形態の簡単な文法性判断を行ったところ、「いかなかったです」「いかないです」など、「普通体+です」形は誤用と、「普通体+んです」形は正用と判断する傾向にあった。NZ1は「マスはあまり使わない、「行きます」の代わりに「行くんです」と言う、そっちの方が言い易い」と述べていた。さらに、ほぼ正用誤用の判断が正しかったCA1でも、「ンデスを多く使用している気がする」と自身の発話について内省していた。つまり、ノ(ダ)の機能を理解していない学習者は、丁寧体産出の合理化の道具として、ンデスを使用し、機能を理解していても、学習者の中間言語の体系の中に、ンデスを単なる丁寧体として利用するシステムが自然に組み込まれるのだと考えられる。マス形式の丁寧体と、普通体の二つの活用を覚えるよりも、普通体の活用のみを覚え、ンデスを後接させる方が、学習者にとって容易な切り換えであるため、このような合理化された切り換え体系を作るのである。

10.4.3. デスからダへの単純切り換えによる合理化

学習者は、普通体を活用することによって丁寧体の産出を容易にすると同時に、丁寧体を活用して普通体の産出をしている様子も見られた。例文4のように、普通体を産出するときに、デスからダへ単純切り換えをすることによって、ダには認められない意味機能を表そうとしている。

●例文4 (AU1 対親場面) <将来子供をバイリンガルに育てるかという話>

AU1: やっぱり、まあ、将来のこともわかんないけど、でもやっぱり、あの、なんか、子供の、なんていう夢によって違うと思うんだね。日本語、日本で、生活したいと、日本語も、はなさなきゃいけない。で、読まなきゃいけない。でも海外で・・・

●例文5 (AU1 対疎場面)

OFS: 日本人も多いんですか?

AU1: うーん (そうでもない?)、そんなに多くはないですね、やっぱり、僕の、私の、なんて言う、地元、まあ、なんか中央、都心じゃないんですね (うんうんうん)、で、私の地元の、なんて言う、周り、日本人、いなかったんですね。

例文4の「思うんだね」という表現には違和感がある。「んだね」という形式自体は存在するが、意味用法としては、相手の気持ちを察したり発話を受けたりして、それを確認する場合に使われる。つまりAU1が伝えようとしている話し手自身の考えを伝達する意味機能は持っていないのである。野田(2001b)が述べるように、デスとダを単純に変換しただけでは、かなり違和感のある文になる。

以下で野田(2001b)の例を挙げる。しかし、ダとデスは形式、意味機能共に対応する部分が多く、形式は表10-3のように全て一対一で対応していて、単に待遇の差を表しているように見える。AU1はそうした点を理解せず、例文5のようなンデスネの機能⁶を利用して、上の例文4のようなンダネを産出しているのである。

表 10-3 デスとダの形式の対応関係

丁寧体形式	普通体形式
です	だ
ですね ですよ	だね だよ
んですね んですよ	んだね んだよ

AU1は、「デスが丁寧、ダが丁寧でない」という意識が強いため、そのようなデス・ダの単純切り換えをし、普通体を産出していると思われる。教室学習を経験したものに、こうした意識を持つものは少なくなく、他の母語話者でも同様の切り換えが見られると思われる。さらに、ンデスネ・ンダネの例は単純切り換えの一例であり、デス・ダの単純切り換えによって起こる不自然な普通体は他にも存在する可能性が高い。

10.5. 別形式による対者待遇の表出試み

以下では、学習者が丁寧体で表わすべき対者待遇を別の形式によって表そうとしている様子が見られた。それらは、ポライトネス・ストラテジーを担う形式と尊敬語・謙譲語形式である。

10.5.1. ポライトネス・ストラテジー「と思います」の過剰使用

母語で行っている方略的なスタイル切り換えが日本語でのスタイル切り換えに使おうとしている例が見られた。

⁶橋本(2004)で、このようなンデスネは、直後に文が続く場合が多く、後続文の前提を表す機能を持つと述べている。

●例文 6 (AM1 対疎場面)

OFS: えーいなかったんですか、そうですか、うん、じゃあオーストラリアはあまり行っていないんですね、日本人はね。

AU1: うん、やっぱりね、都心の方住んでると思いますね。

OFS: あー、うん、仕事で来る人とかね

AU1: 都心かも知れないですね、そんなに、なんか、都心からそんなに遠くないところに住んでると思います。

例文 6 の場面では、聞き手の領域にない情報を伝える場面であり、断定的に述べる方が自然で、「と思います」の使用は違和感がある。しかし、英語ではこうした文で *I think* の使用は可能であり、話し手の情報の不確定さを示すことによって丁寧さを表している (Brown & Levinson 1987)。FU インタビューでも AM1 に「と思います」をなぜ使用するかと聞いたところ、「丁寧だから」と答えていた。母語でのスタイル切り換えをそのまま日本語に応用する様子が見られている。さらに、この「と思います」を、丁寧さを表す定型表現 (prefabricated pattern) として、丁寧体産出に利用している学習者が見られた。

●例文 7 (AM1 対疎場面)

OFS: ああ、じゃあもうじき帰るんですか?

AM1: ああ、もう少しで帰る、多分、あの一、いちにち、二月の後で、多分もう帰ると思います。

●例文 8 (AM1 対疎場面)

AM1: でも、良かった、止まったときは、まだ間に合ったと思います。

例文 7, 8 では、英語でも “*I think*” を使用しないと思われるが、丁寧さを表すために「と思います」を使用している。例文 7 では、既に帰る具体的な日にちが決まっていて飛行機も予約していたにも関わらず「と思う」を使用している。例文 8 では、過去に起きたことについて話している場面で「と思う」を使用している。このような「と思う」の使用は、日本語のシステムの複雑さが影響すると考えられる。日本語の丁寧体の活用体系は複雑であり、学習者にとっては産出が容易でない。そのため、学習者は様々なストラテジーを使い丁寧体を産出する。「と思います」は普通体に後接するだけで丁寧体の産出を可能にするため、AM1 のように普通体に慣れた学習者は丁寧体産出のストラテジーとして利用する。AM1

は産出した丁寧体の文の 74 例中、42 例が「と思います」であった。つまり、丁寧体への切り換えを簡単にするために、AM1 は母語で使用する丁寧な表現を、それが使えない場面にも拡大利用しているのである。

10.5.2. 日本語敬語形式の過剰利用

また学習者には、敬語形式を使用して、対者敬語を表そうとする様子が見られた。例文 9 では「させていただく」が利用されている。

●例文 9 (AM3 対疎場面)

AM3 : そうですね、大学、僕はアメリカの、アメリカの大学の三年生の時、留学生として、同志社大学で、一年間で、勉強させていただきました。

本来「させていただく」は相手の依頼や許可、恩恵などを受けて行う行為に使用される表現である。つまり、例文 9 のような相手が恩恵や許可に関係しない場合は「させていただく」は不適切である。話し手の行為に関わる人物に対する素材敬語が、話し相手に対しての対者敬語として変換され、使用されていると考えられる。このような「させていただく」は、母語話者の間でもしばしば問題にされることがあり、学習者と母語話者に共通に見られる現象である。⁷

●例文 10 (AM3 対疎場面)

OFS : あーそうですか、京都はホームステイですか？

AM3 : そう、ホームステイされて、されていきました。

さらに、例文 10 のように、尊敬語の形式である「され」が対者敬語のように使用されていると考える例である。つまり、日本語学習者は、「される」のような形式を使用できるが、それがどのような場合につくかわからずに、対者敬語として使用してしまうのである。前述のように敬語の用法は母語話者の間でも問題になるため、日本語学習者にとっては、さらに用法の理解が難しいと思われる。

⁷ 例えば、Google の検索エンジンで「させていただく」を検索すると、母語話者の間で例文 9 と同様に本来の使用規範を超えて過剰に使用されていることを問題として取り上げている記述が多く表れる。

10.6. 文末形式の中間言語的切り換えのまとめ

本稿では、談話データから、英語母語話者の文末形式に着目して中間言語的なスタイル切り換えについて、分析してきた。日本語学習者は、問題別に分類すれば、文末形式を正しく使えない問題と、文末形式の対者待遇機能を他の形式で表現しようとする問題の2点が見られた。さらに、それらを要因ごとに分類すれば、表 10-4 のようになる。

まずは、L1 の影響から、中間言語的なスタイル切り換えが起こる例として、母語である英語の談話構造や、スタイル切り換えの方略が、日本語に転移している様子が見られた。次に、L2 の複雑な言語体系が影響するものとして、日本語の丁寧体の不合理な体系が影響して、学習者は「ンデス形式によるマス形式の代用」、また「デスからダへの単純切り換え」をすることが見られた。さらに尊敬語謙譲語形式を対者敬語として利用する様子が見られた。これらは学習者の母語を問わず学習者全般に見られると思われる。さらに学習者の L2 運用能力が影響する例として、学習者によっては丁寧体の産出を容易にするために、定型表現「と思います」を過剰使用することが見られた。また、本稿では詳しく触れなかったが、学習者は体系だったスタイル切り換えの他に、モニターの機能が下がることによって、意図せずに丁寧体と普通体が混ざってしまう場合も少々見られた。意識をすれば使い分けができるという点で、形式への注意度がかかわってくると言える。無論、そもそもの理由は、切り換えに習熟していないのが原因の混用である。

表 10-4. 文末形式の中間言語的スタイル切り換えの分類

影響	中間言語的スタイル切り換え
L1	裸の普通体の多用
	丁寧表現として「と思います」の使用
L2 言語体系	デス・ダの単純切り換え
	ンデス形式によるマス形式の代用
	尊敬語・謙譲語形式を対者敬語として利用
学習者の	定型表現「と思います」の多用
L2 運用能力	習熟度不足／注意度の低下による混用

10.7. スピーチスタイル教育への示唆

これまで、日本語学習者が見せる中間言語的切り換えについてまとめてきた。そこから日本語教育でどのようなスタイル切り換えの指導が必要かを考察したい。中間言語的なス

タイトル切り換えが起こる要因は複数あるが、問題となるのは、文末形式の運用が正しくできない点と、別の形式を文末形式と同じ対者待遇機能を付与しようとする点である。そこから、日本語教育で必要な指導は以下の2点が考察できる。

- ① 丁寧体と普通体それぞれの談話構造に関する指導
- ② 日本語の談話の丁寧度を担う形式についての指導

デスとダを単純に切り換える点、母語の影響から裸の普通体を多用する点など、普通体と丁寧体の文機能と待遇機能の間違った運用を改善するためには、「丁寧体・普通体の談話構造を意識した」指導が望まれる。

これまで、初級日本語教育では文の骨格、構造の部分に焦点を当てすぎる傾向がある。しかし、実際のコミュニケーションの中では、文の骨格以外の点も重要になり、文末のモダリティによる調整行動が頻繁に起こり、談話が作り上げられる。中級以降でも、そのような文の骨格以外の指導が行われることが少なく、学習者には母語話者とのコミュニケーションの中で習得していくことが期待される。結果として、丁寧体と普通体の不自然な混用が起こったり、間違った機能を表すために使用されたりする。丁寧体と普通体それぞれのスタイルの談話構造を意識させ、それらを独立して習得させるようにするべきである。そのためには、母語話者のコミュニケーションの両者の談話構造を明確に記述した上で、それに近い形のコミュニケーションを目標言語とする必要がある。実際の母語話者同士のコミュニケーションに近い会話を目標とするということはしばしば主張されることだが、複雑な切り換えを要する丁寧体と普通体の意味機能を正しく習得するためにも、必要になってくるのである。今後、学習者が習得すべき普通体と丁寧体のそれぞれの談話の型を明らかにする研究が望まれる。

また、丁寧度を担う形式が何であるのかを、また日本語の敬語行動の規範を明示的に指導しなければならない。「と思います」はもちろん意味的な誤用もあるわけだが、日本語では、情報の不確定さを表すことより、文末形式による「わきまえ」の敬語行動が重要であることを教える必要がある。また、「させていただく」や「尊敬語」の正しい用法についても形式だけでなく、どのような場面で使うかを理解させることが重要である。これまでの日本語教育は機能より形を重視する「形式中心主義」の傾向が強い(野田 2005)。そのような「形」の指導のために、だれにでも敬語を使わせるような練習を行えば、敬語の用法への理解が逆に混乱し、本来持つ意味が失われかねない。敬語表現は形より先に、使う場を明示的に理解しなければ、本来の意味が失われてしまい、混用による間違った印象を与え

るだけになりかねない。つまり、正しい社会言語規範を明示的に与えることが、形の習得より重要なのである。

第11章. 現行教科書におけるスピーチスタイルの扱い

現状で、日本語学習者がうまくスピーチスタイルを運用できないことの原因として、日本語教育で十分な指導がされていない点を指摘してきた。しかし、具体的に現状の指導でどのような問題があるのかを明らかにするために、教科書でどのようにスピーチスタイルが扱われているかについて分析する必要がある。教科書での提示を詳細に調べ批判的に分析することが、今後のスピーチスタイル教育を考える上での有益なデータとなる。本章では、初級教科書を中心に、考察を進める。初級段階で定着する内容は、後の学習まで影響を与えると考えられるため、特に初級段階での指導が重要となると考えられる。

11.1. 先行研究

日本語教科書におけるスピーチスタイルの扱いに関して考察した研究には、ピッツィコーニ（1997）が見られる。元となった修士論文が、1993年に刊行され、その後分析教科書を追加していないことを考えると、20年ほど前の教科書分析である。当時の日本語教科書、5冊（『初級日本語』『Introduction to Modern Japanese』『Japanese: the Spoken Language』『Communicating in Japanese』『Situational Functional Japanese』）を分析している。それらの教科書において、待遇表現の扱いとその問題点を考察し、待遇表現の教育に関して、何をどのように教えるかを考察している。考察では、当時の教科書の様々な問題が記述されており、必要な待遇表現の教育を考える上での有益な示唆に富んでいる。しかし、約20年前の教科書分析の結果であるため、現在の教科書では状況が変わっている可能性がある。そのため本章では、現在使用されていると考えられる初級教科書を考察する。

11.2. 研究概要

11.2.1. 分析教科書

本章での分析教科書は、『みんなの日本語 初級 I』『げんき I』『できる日本語 初級』『Japanese for Busy People I、II』の4種である。『みんなの日本語』は、1998年に刊行されて以来、一般的な日本語学校や大学も含め幅広く日本語の初級教科書として使用されている。2012年に第2版が発行されており、本章でも第2版を分析に使用する。『げんき』は1999年に刊行され、会話を中心とした初級教科書で、国内外の大学などで『みんなの日本語』と共に幅広く使用されている。2011年に第2版が発行されており、本稿でも第2版を分析に使用する。『Japanese for Busy People』は、学習時間が多く取れない学習者に対して主に、会話力を身に付ける目的で作られた初級教科書であり、1984年に第1版、1994

年に第2版、2006年に第3版が刊行されている。本稿では第3版を分析に使用する。『できる日本語』は、「何がどのようにできるか」というタスク遂行能力を高めることを中心に初級日本語を学ぶことを目標として作成された2011年に刊行された教科書である。上記の『みんなの日本語』『げんき』と共に日本語学校などで使用され始めている。

11.2.2. 分析観点

分析は、日本語学習者が必要にスピーチスタイルの運用を身に付ける上で、弊害となりうる点に関して着目していく。普通調と丁寧調を使い分ける点を中心に分析していく。

もちろん、これまで教科書を作成する中でスピーチスタイルの扱いが作成者の感覚で行われるのは当然である。本章の目的は、それらを批判することではない。現状の教科書の教育で、スピーチスタイルを習得する上で、いくつかの弊害が起こることを指摘することで、スピーチスタイル教育を考える上での留意点を導き出すことである。

11.3. 丁寧体と普通体に関する記述と練習

まず、いくつかの弊害を分析する前に各教科書のスピーチスタイルに関する記述や導入を、丁寧体と普通体を中心に見ていきたい。文法項目を教授する場合、必ずと言ってもよいほど、ダイアログによる使用、文法説明、ドリル練習、応用練習などが行われる。スピーチスタイルの場合は項目や教科書によって扱いが非常に異なる。

11.3.1. 『みんなの日本語』

『みんなの日本語』における登場人物は社会人が多く、丁寧調を使うのにふさわしい場面設定がしてある。そのため導入から19課まで丁寧調の使用が続いており、使用にも全く違和感がない。20課で普通体を導入として、普通調や応答詞ウンやウウンが使用されるダイアログが見られる。その後文法的な練習として、丁寧体から普通体に変換する練習が組まれてある。テクダサイからテへの変換（貸して、など）、も見られる。

形の習得ができるような形であるが、それがどのような場面で使用されるかは明示的な記述が見られない。普通体で会話をしている「タワポン」と「小林」の関係性もわからない。どのような場でどのような人に対して普通体を使用するかに関しては教師にゆだねられていると言える。

その後に普通体が使用される場は少なく、変換練習をしたとしても、教科書内の練習では普通体を使用することが難しいことが容易に予想される。

11.3.2. 『げんき』

『げんき』における登場人物は学生が中心であり、課が進むことにより、各学生の交流が進んでいくが、全ての登場人物の会話は丁寧体である。8課においてダイアログ内で「と思います」「といていました」「～するのが」など、他の文法項目を使用するための形態として、普通体”Short form”として導入されている。普通調の使用、つまり文末の普通体の使用は見られないが、普通体の意味や形について説明され、ドリル練習なども組まれている。「親密さを表すために普通体が使用される（げんき I 192P）」や、年齢が主に影響すること、お互いに使用する文末が一致しないことなどの記述が見られる。また、普通体の文末では、疑問詞の力が付かないこと、名詞終了文の場合二つの形（二年生、二年生だよ）などがあることについて記述がある。

また、確認要求表現のデショウに関しては、カジュアルなやり取りで使用されるという記述が見られる。ノデとカラの違いは、ノデの方がカラより若干フォーマルという記述が見られる。

この様に詳細な記述や、少量のドリル練習があるものの、後に述べるように使用規範と異なるスピーチスタイル使用がされていること、またダイアログ中での使用場面が少ないため、『みんなの日本語』同様、学習者が普通体を自由に使えるようになるのは難しい。

11.3.3. 『Japanese for Busy People』

『Japanese for Busy People』は主にビジネス場面での会話が主であるため、ダイアログでは、普通体が使用されない。形態としての導入の時に簡単な普通体の意味に関する記述は見られる。初級会話を身に付けるという目的から、普通調の導入は必要がないと考えていると思われる。しかし、後で考察するようなスピーチスタイルの使用は、『Japanese for Busy People』を使用した後に学習を続ける学習者に、スピーチスタイルに関する混乱を招く点が見られる。

11.3.4. 『できる日本語』

できる日本語の登場人物は主に学校（恐らく日本語学校）の学生同士の会話である。立場が対等であるため、大きな年齢や経験の開きがないため、普通体を使用するのが普通であると状況であると考えられる。しかし、彼らの会話のほとんどで普通体が使用されている。11課の3にて「友達と友達言葉で話そう」という目標で、普通体が導入されている。12課以降では、再び普通体使用に戻っている。12課2では、体調の良くない友達にアドバイスをする、という課題であるが、ダイアログは全て普通体で会話が行われている。つま

り、普通体のスタイルは「友達言葉」と定義しているが次の課で記述と矛盾する形となっている。

ここでもやはり、知識として普通体は導入するものの、この学習で実際に運用できるまでになるとは言えない。

11.3.5. 共通した問題点

それぞれに共通した問題として、対話者同士の関係性と文体選択の関係の不提示が見られる。丁寧調と普通調をはじめ、スピーチスタイルを学習するためには、まずダイアログの中の対話者同士の関係性を意識しなければならない。もちろん詳細すぎる記述は、説明が長くなるため必要ないが、少なくとも簡単には示す必要がある。練習の中で少しでも対話者同士の関係性を意識させることができるのであれば、スピーチスタイル運用の理解を促進するkとができると考えられる。

11.4. 非現実的な丁寧調使用による弊害

これらの初級教科書で見られた問題として、まず母語話者の会話では現実場面で起こりえないスタイル使用がダイアログの中に見られることが挙げられる。それによって日本語学習者にとって使用スタイルの社会言語学的な規範が身に付かないという弊害が起こる。教科書では現実で普通体を使うべきところで丁寧体を使用している点が多々見られる。

・例1 (できる日本語 8 課、p.152)

パク：ナタポンさんはどこに住んでいますか。

ナタポン：三鷹に住んでいます。

パク：へえ。

ナタポン：三鷹はいいところですよ。

パク：そうですか。1人で住んでいますか？

ナタポン：いいえ、友達と2人で住んでいます。

・例2 (Japanese for Busy People II 8 課、p.115)

森田：あのう、マリーさんじゃありませんか。

マルタン：えっ、あ、エミちゃん？

森田：おひさしぶりです。マリーさん、いつ、こちらに？

マルタン：先月から東京で仕事をしています。エミちゃん、大きくなりましたね。

・例3 (げんき 第5課 128P)

ロバート：いい天気ですね。

けん：そうですね。でも、ちょっと暑いですね。

ロバート：ええ。わあ、きれいな海！

けん：泳ぎましょう。

できる日本語では、課を重ねるごとに話が続き、一定の登場人物が何度も話す設定である。例文1で見られる「パク」と「ナタポン」は学校の同級生で、8課までに何度か会話をしている。同級生という対等の立場で何度も会話を重ねていけば普通体を使用するのが普通である。しかし、使用している文体は丁寧体である。

例文2で見られる『Japanese for Busy People』の会話では、「マルタン」と中学生の「森田」の会話である。通常日本語母語話者であれば中学生に対して、普通調を選択するだろう。特に知り合いの中学生に丁寧調で話しかけるのは不自然である。

『げんき』の5課では、同じ大学生である「ロバート」と「けん」が沖縄旅行に行っている中での会話である。同じ大学生で沖縄旅行に行く中で両者が普通体を使うのは異常な関係である。年齢や先輩後輩関係などで、片方が普通体を使用し、片方が丁寧体を使用することは考えられるが、両者とも普通調のくだけたスタイルを使用するのが普通であろう。

このような使用には、現在の日本語教育の流れとしてで、「文法提示上、丁寧調を使用するのは仕方がない」「日本語学習者だから規範から逸脱するスタイル使用は仕方がない」という考えが根付いていると考えられる。野田(2012)が述べるように、日本語教育では、体系的に文法を教える考えが根付いており、話、聞、書、話、のそれぞれに必要な点が無視されている。文法提示には丁寧体をまず扱い、マス形を中心に活用を教えるという形が根付いている。また、普通体(辞書形)を導入するのは、「動詞+時」や、「動詞+ことができる」など、他の文法事項を導入するために必要だからという理由で導入することも多く見られる。そのため、場や相手との関係性を表すために普通体が重要であるという、スピーチスタイル機能を教育する意識がない。そして結果的に規範に反してダイアログの話者、さらに学習者に丁寧調を使用させるという結果になる。

その様なスピーチスタイルを教える結果、日本語学習者は多くの場合で丁寧体を使うことになり、規範からの逸脱が「当たり前」になる。すると日本語学習者に対して正しいスタイルを身に付ける必要性を感じなくなってしまう。

この様な教育では、単に学習者が丁寧体をあらゆる場面で使ってしまうということ以上

の弊害が起こる。学習者は教室以外でも様々な日本語接触場面があるため、彼らは当然教科書以外で 사용되는スピーチスタイル、つまり普通調を覚える。スピーチスタイルの使用規範が身に付いていないため、覚えたスタイルは常にどのような場面で使ってしまうことにつながる。また、さらに日常会話で使用するスピーチスタイルが教科書のもものと異なると、教科書に対して批判的な感情を持ち、普通調中心のカジュアルな会話スタイルを広範囲で使用してしまうことにもつながる可能性がある。

11.5. 丁寧調選択時の不適切な言語形式の使用

次の教科書の問題として、丁寧調選択時に不適切になりうる言語形式を説明なしに、ある場面では失礼になる表現を、丁寧調の談話の中に使用しているという特徴が見られた。ある場面では特に問題とならないが、それが学習者のデフォルトのスタイルになり、ある場面で失礼な表現を使用するという弊害が出る可能性がある。

スピーチスタイルに関する記述はあるが、全体像がわからない。基本的にデスマスだが、失礼なシフトが入ってしまう。経験上、日本語学習者の問題として、デフォルトとして身に付くスタイルが多くの場合に失礼に当たるスタイルである場合がよく見られる。基本的にはデスマスなのだが、ある表現だけ失礼に当たるような表現が出てくる場合が多々見られる。それは教科書の影響が少なからずあると考えられる。

11.5.1. 丁寧調使用時の文末の省略

まず、教科書の中では、丁寧調使用時に文末を省略するダイアログの発話が多く見られた。§3 で述べたように日本語母語話者は丁寧調のスタイルで話していても、一部普通体を使うことがある。例 4.5 の例では、対話者同士の関係性を考えれば自然の文である。立場として上である客がコンビニ店員に、また、サラリーマンが付き合いの長い同僚に話す時は丁寧調の中に多少くだけた表現「どうもありがとう」「田中さんは？」などの使用は特に規範から逸脱していない。

しかし、その様なスタイルを使用している理由の説明がないため、学習者がそのまま覚えてしまうと問題になる。学習者にとってそれは単に丁寧調のスタイルでしかなく、立場の上下や関係の親疎が表現されていることはわからない。すると立場が上の人に対してもその様なくだけた表現を使ってしまうようになる。つまり、大学教授などに対しても、「ありがとうございます」ではなく「ありがとう」、「先生はいかがですか？」ではなく、「先生は？」と失礼になる表現を使ってしまう。個人的な経験からも、勤勉な学生ほどこのような表現が多く感じられ、教科書の影響が見られると考えられる。

・例4 (Japanese for Busy People I 9課 p.77)

かとう：すみません。このちかくにちゅうしゃじょうがありますか。

みせのひと：ええ、ありますよ。

かとう：どこですか。

みせのひと：あそこにコンビニがありますね。ちゅうしゃじょうはあのコンビニのとなりです。

かとう：どうもありがとう。

・例5 (Japanese for Busy People I 10課 p.89)

スミス：しゅうまつになにをしますか？

ささき：どうびにともだちとかぶきをみます。

スミス：そうですか。

ささき：スミスさんは？

11.5.2. 丁寧体の中での親密表現の使用

丁寧調の談話の中に普通体を使うと同様に、丁寧調の中で親密表現を使うことが教科書の中で見られ、学習者が場に不適切な表現の使用につながる恐れがある。例6は、丁寧調選択時のホラを使用、例7では、丁寧調選択時にデショウを使用している。母語話者のスピーチスタイルの運用としてこのような使用は見られるものの、通常丁寧調を使う場合、ホラやデショウは使われないことが多い。こうした逸脱が学習者のスピーチスタイルとして身に付いてしまう可能性がある。

・例6 (できる日本語 14課 p.252)

パク：あっ、ナタポンさん、電車の中で携帯電話を使ってはいけませんよ。ほら、あれ

ナタポン：あ、本当だ。

・例7 (Japanese for Busy People II 6課 p.82)

加藤：むりをしないほうがいいですよ。あさってから中国しゅっちょうでしょう。

ミルズ：ええ。(ゴホゴホッ)

じゃ、すみませんが、今日はお先にしつれいします。

11.6. 提示順序による無理な言語形式の弊害

理由を表す接続表現として、カラをノデより先に提示する傾向があり、それと丁寧体使用意識が相まって、文法的な不自然さを招いている。

・例 8 (みんなの日本語 9 課 p.81)

山田さんは毎日ダンスの学校へ行きますから、ダンスが上手です。

・例 9 (できる日本語 5 課 3、p.96)

A:今度の休みに何をしますか？

B パソコンがほしいですから、サカイ電気に行きます。

A:そうですか。

・例 10(げんき 6 課、p.161)

勉強します。 ⇒ あしたテストがありますから

1.先週は大変でした。

2.あの映画を見ません。

:

例 8 は、カラが導入されている課での練習問題の中の文章である。ダイアログではなく、書き言葉のような表現で書いてあるが、カラが使用されている。カラが使用されている従属節でマスが使用されることにより、文の焦点が理由の方に行っている。理由を強調する場合は使用される文であるが、主節に焦点がおかれることが普通であるから、特殊な場合を除いて使用されない。カラを導入しているという意識と、丁寧体を使わなければいけないという意識から、このような多少不自然な使用になっている。

例 9 は、同様にカラが導入されている課での練習問題である。この場合は、実際に理由を述べ立てる行為の練習であるため、それ自体に違和感はないと言える。しかし、このような練習問題があるのも、「いかに丁寧体+カラを使用して自然な文を作るか」という文法導入の意識から生じている文だと言える。通常、理由を強調するよりも、主節の行為の方に焦点が行くため、従属節にはノデ節が使用される方が自然だと言える。

例 10 では、実際にはかなり違和感のある文になっている。質問では「何をするか」という行為を聞いているのに対して、答えでは「なぜするか」という理由に焦点が置かれる文

になっている。丁寧体+カラではなく、普通体+ノデであれば、非常に自然な文になるのである。理由は上述のように、カラを使用することと丁寧体を使用するという意識が働くことによって不自然な丁寧体+カラが使用されるのである。

つまり、提示順序と丁寧体を常に使用するという意識が文法的な不自然さを招いていることがわかる。

11.7. スピーチスタイル教育の留意点

以上の考察からスピーチスタイル教育を行う上で、いくつかの留意点が得られた。それらは次のA)~D)である。なお、ピッツィコーニ（1997）の指摘から、教科書のスピーチスタイルの扱いはほとんど変化がしていないようである。

- A) ダイアログでは、現実の母語話者の運用と異なるスピーチスタイルを使用させない
- B) ダイアログの対話者の関係性を示す
- C) 丁寧調選択時にカジュアルな言語形式を混ぜる場合はその理由を示す
- D) 提示順序を考えすぎて、無理にカラを使用させない

第三部

総論（スピーチスタイル教育の試案）

第12章. スピーチスタイル教育試案

第13章. 本論文のまとめ

第12章. スピーチスタイル教育試案

多くの日本語教育の現場で、敬語のみについて徹底的に勉強するということはまず考えられない。そこで考えるべき点は、初級教科書でのスピーチスタイルの扱いと、中級以降で行える活動である。本章では、前章までの結果を踏まえて、スピーチスタイル教育試案を説明する。

12.1. 初級における指導

12.1.1. 普通調の学習の必要性

第3章で見てきたように普通調と丁寧調の選択は母語話者の間で規範的に決まっており、その選択は半ば強制的なものである。さらに第5章で見てきたように、丁寧調と普通調の混用は、母語話者の評価を著しく下げるために学習が必須である。また、第6章、第7章、第8章で見てきたように、日本語学習者は自然習得環境だけでは丁寧調と普通調の習得が困難であり、教室での学習が必要である。

学習者によっては丁寧調の使用だけで良いのではないかという意見があるかもしれないが、学習者の言語使用を考えれば非現実的である。仕事で日本語使うのが中心という学習者であっても、それだけ高度な日本語を身に付ければ、プライベートでの友人との交友関係を持ちたいと思うのが自然である。その様な機能を持つのは普通調であり、学習して身に付けるべきである。

現状の日本語教育では丁寧調のみを使って友人相手にも丁寧調を使ってしまう学習は存在する。しかし彼らは自らの積極的な選択から丁寧調を選択しているのではなく、言語的リソースとして、丁寧調と普通調の選択がなく、丁寧調しか使用できないがため、その様な言語使用になっている。彼らは丁寧調のみを使用しているから、その様なニーズしかないのではなく、使いたくても使えないのである。

また、日本語のスピーチスタイル運用の中核となる普通調と丁寧調の使い分けを学ぶことにより、より日本語の社会言語学的な規範を身に付けることが可能となる。社会言語学的規範を学ぶことは日本語、日本文化を理解する上で非常に重要であることも考えれば、当然学習すべき事項であろう。

日本語母語話者の場合はこれまでの言語使用の経験的知識から、スピーチスタイルの運用規則を学んでいるが、日本語学習者はスピーチスタイルに関わる言語形式の学習をすることによって、スピーチスタイルの規範意識が形成され、その機能の伝達をする事ができ

るようになる (図 12-1)。もちろん自然習得場面でこのような社会言語学的知識を身に付けていくことはある。しかし、それができる学習者はスピーチスタイルに対する「勘がいい」学習者、つまり場面差などを正しく認識できる学習者であり、日常生活の中で様々な日本語使用場面がある学習者である。その様な学習者は多くなく、学習を必要としているため、スピーチスタイルの教育が必要であると言える。

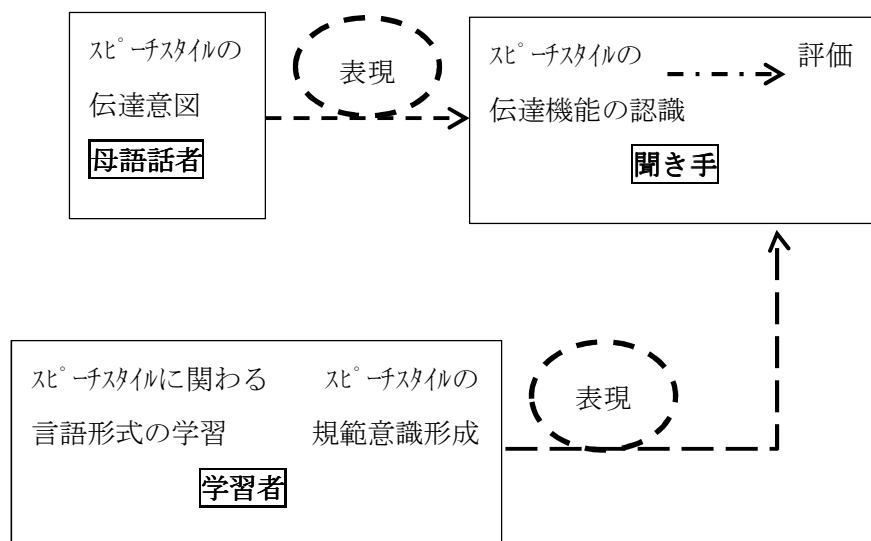


図 12-1 日本語母語話者と日本語学習者のスピーチスタイルの機能の伝達プロセスモデル

12.1.2. 導入時期とそれまでの留意

これまでの教科書を見てもまず丁寧体を導入して、普通体を導入するという導入順序が一般的である。その点に関しては丁寧体を先に導入する方が良い正当な理由があり、筆者もその点に異論はない。まず、年少者教育でない限り、日常生活では丁寧調を使うことが多い上、動詞の形態的な問題から、丁寧体から導入した方が効率が良い。初級学習者にとって、「行く」に対して「行かない」「行った」や、「食べる」に対して「食べない」「食べた」など、否定や過去の活用を動詞一つ一つで覚えるよりも、「ます」に対して「ません」「ました」、「です」に対して「ではありません (じゃないです)」「でした」のみを覚える方がはるかに楽なのである。つまり、学習者がある程度動詞の活用に慣れた段階で普通体を導入する方が良い。

しかし、その様に普通体を導入するまでに気を付けなければならないことがある。第 11 章で考察したように、日本語教科書にはしばしば「非現実的な丁寧調使用」が見られる。つまり、通常日本語母語話者の間で普通調を使用すべき場面でモデル会話の人物は丁寧調を使っていることがある。教科書の一連のダイアログの設定からその様な場面が表れるが、

その時点で普通体の導入はできないため、「仕方がなく」丁寧調が使用されるのである。しかし、その様な非現実的なスピーチスタイルの使用が教科書の中で使用されると、学習者の中で日本語の社会言語学的知識が身に付かないのは容易に理解できるだろう。そればかりでなく、第 6 章で見たように、積極的に自然習得する話者に「教科書の日本語は変」という印象を与え、教室学習を阻むものとなってしまう可能性がある。

学習順序を考えると、普通体の導入まで普通調を使うべき文脈をモデル会話の中に入れて込まない工夫をする必要がある。『みんなの日本語』や『Japanese for Busy People』のような職場の会話がモデル会話の中心となる場合は問題とならない。『げんき』や『できる日本語』などのように同級生や友人会話が入る場合は、普通調の導入までは教師と学生の会話に限定するなどの工夫をすれば、丁寧調の使用場面のみが表れるような工夫ができると思われる。

12.1.3. フローチャートの学習

そして、普通体を導入する時に、普通調と丁寧調の選択が社会的に決まっていることを明示的に指導することが必要である。日本語学習者が使用の規範を身につけられないのは、一つの理由として、その規範が明確に説明されていないことが原因となる。第 6 章で見てきたようにその様な選択基準を理解していない学習者は多く、学習者自身もその様な説明を受けるニーズを持っている。

そこで、図 12-2 のようなフローチャートを学習し、どのような相手にどの文体を選択するかを学習する必要がある。日本語学習者の場合は、日本語母語話者と文体選択のプロセスが異なり、母語話者ほど複雑でない。学習者にわかりやすくかつ、日本語母語話者の評価を考え、第 3 章で作成したフローチャートを改良し、図 12-2 を作成した。

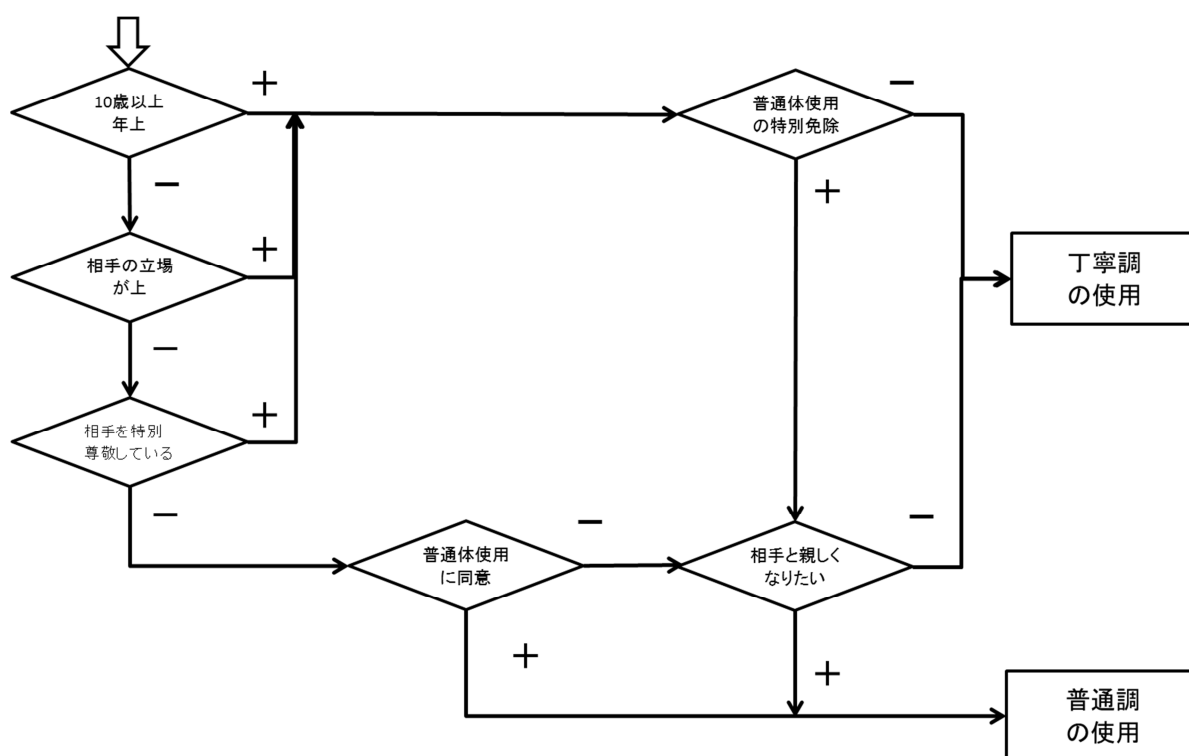


図 12-2 日本語学習者に提示する普通調と丁寧調選択のルール

さらに、明示的に導入する時に、混乱を避けるために現状と異なる用語を用いる必要があると思われる。ピッツィコーニ（1997）でも指摘されている点であるが、「普通体」と「丁寧体」というのは用語として語弊があり、学習者に間違った印象を与えてしまう可能性がある。解釈として、普通体は通常使用するスピーチスタイルであり、丁寧体は相手に特別に丁寧に話すためのスピーチスタイルだと誤解してしまうことがある。また、第 6 章で引用したネウストプニー（1982）の記述は、日本語学習者は丁寧体の使用が過度なへりくだりと誤解してしまう例であった。現実にはむしろ丁寧体が通常使用するスピーチスタイルであり、ある社会的な制約から親しくなる相手に普通体を使用する。

そのため用語として、普通体を親密体、丁寧体を通常体と、名称を改めることを提案する。そのような用語の方が実態を反映しており、日本語学習者にとって混乱が起きにくいと考えられる。その上で補足的な説明として、各文体の機能を説明することが望ましい。¹

普通調を導入した後は、丁寧調と普通調の選択に関して各ダイアログで、なぜその選択が起きているかを意識させ、使用規範を学習者の中で確実に形成していく必要がある。当然フローチャートを一度学習しただけでは、規範を形成するのは難しく、会話の中で常に

¹ 直接法の授業ではこの点が困難であるため、教科書内で母語による文法解説を組み込んでいく必要がある。

意識していくことで確実にその使用規範の理解が深まると考えられる。

12.1.4. 普通調の運用練習

さらに、その様な使用規範を提示するのに加えて、実際の運用能力をつけるための練習が必要である。第 6 章で考察したように、学習者に練習量が少ないため、普通調の運用が困難だという意識が見られた。また、文末を省略することで形態的に普通体になってしまうという特徴が見られた。さらに、第 10 章で日本語学習者は普通体と丁寧体との切り換えが難しいため、その他の敬語や「と思います」を利用したり、丁寧体と普通体を有機的に利用しながら中間言語的な切り換えを行ったりすることが分かっている。

初級段階ではまずは形態を抵抗なく産出できることが目標となるだろう。初級段階では普通体の形態を適宜導入し十分な練習をすることで、規範を身に付けるとともに、普通体の運用に慣れていく必要がある。そのためには、ダイアログで十分に普通体を導入することに加え、ロールプレイなどの活動を組み合わせていくことが必要である。ロールプレイ活動の中では、必ず日本語学習者の実際の日本語使用場面を想定して、普通体の使用を促す活動が望ましい。²

12.1.5. 他のスピーチスタイルに関わる言語形式の導入

丁寧調と普通調以外のスピーチスタイルに関わる言語形式を導入する場合、丁寧調と普通調とどちらで各言語形式が使われるかを明示する必要がある。例えば確認要求表現のデショウを導入する場合、それが通常、普通調の談話で使用されること、ノデが丁寧調の談話で使用されることを明示的に示す。第 11 章での説明を見てきたように、「どちらの方がフォーマル」という説明を行うだけでは、学習者は丁寧調使用時も親しみを表すためにデショウが使用できる、普通調使用時も丁寧に話すためにノデが使用できると思ってしまう。規範の基準として丁寧調と普通調の選択を考え（それが母語話者の思考でもある）、確実に提示していくことが、日本語学習者がスピーチスタイルで間違った印象を与えないために必要である。

また、丁寧語以外の敬語を導入する場合、どのような場合に使うべきなのか、正しい規範を学習する必要がある。初級の段階では使用ではなく理解教育にとどめることが望まし

² ロールプレイに関しては、川口（2009）が重要な示唆をしている。「例えば、～テモイイの導入のときに『許可求め』の待遇表現を教えることは合理的であるが、『部下が上司に早退の許可を求める』というようなロールプレイを導入すると、大学生が学習者の場合などは『実感のない』文脈で練習を続けることになり、現実味のある会話練習にならない。それよりも、学習者が日常のクラス内で遭遇する、待遇指導表現に『可能な文脈』を利用して導入するほうがはるかに定着がよい。」（川口 2009:10）

いのではないかと考えられる。初級の段階でまず敬語が使用できないことで問題になることはないだろう。その点を考えると学習しても運用練習などをせずに、学習者にしばらくは使用する必要のないことを伝える必要がある。

12.2. 中級における指導

12.2.1. 絶対形式リストの学習

前述のように、日本語母語話者は普通調と丁寧調を基準に言語形式の選択が異なる。もちろん、各言語形式の導入時に、使用規範を明確に述べる必要があるが、加えてどの形式がどちらのスタイルで使用されるかを体系的に学習する必要がある。一度の学習では、忘れてしまう場合もあるし、学習語彙に含まれない言語形式を自然習得場面で習得してきて問題となるものもあるためである。もちろん自然習得場面では教室内で学習者に規範を提示しても、異なる規範を身に付ける可能性があるため、中級段階で一度問題となる言語形式をまとめて学習する必要があると考えられる。³

『留学生のための論理的な文章の書き方』『大学生と留学生のための論文ワークブック』『小論文への 12 のステップ—中級日本語学習者対象』『大学で学ぶための日本語ライティング』など、ライティング教材を見ると、全て「書き言葉で使用してはいけない話し言葉の表現」の学習活動が見られる。書き言葉で話し言葉の表現を使うことが規範からの逸脱で文章への評価を下げるのと同様、スピーチスタイルで丁寧調と合わない言語形式、普通調と合わない言語形式を使用することは、規範の逸脱であり発話への評価を下げる。そのため、体系的に「絶対形式」のリストを一度学習する必要があるだろう。その「絶対形式」リストの試用を表 12-1 で示す。

³ Marriot(1995)は交換留学を経験した学習者が普通体使用の間違った規範を身に付けるため、帰国後にそうした規範の教育の重要性を述べている。Just as native speakers rarely correct grammatical deviations, especially if the message is understood(Schmidt 1983:166), it seems that the exchange students' Japanese interlocutors do not engage in very much correction of honorific style. Additionally, those family members closest to the students and who are also the most likely to provide correction, are those to whom it is appropriate to use the plain style. (中略) Coupled with this is the need for a lot of practice, in other words, output. These conditions do not appear to be available to them while in Japan and so their deviations persist. Consequently, in order to avoid the occurrence of later fossilization of this feature, it is important that corrective instruction be available to them in the subsequent courses which they undertake in Australia following their exchange period. (Marriot 1995:218)
[筆者訳：母語話者が文法的な逸脱をほとんど直さないことと同様、特に伝達内容が理解される場合、交換留学生の日本人対話者は敬語スタイルの訂正に積極的でない。加えて留学生に最も近しく、語用訂正を行うと思われるホストファミリーは普通調を使うのに適切な相手なのである。この点に加えて、練習つまりアウトプットの必要がある。日本に滞在する間このような状況がないため、彼らの逸脱は継続される。結果として、後に特徴が化石化することを防ぐために、交換留学の期間の後に、オーストラリアでの後のコースで語用訂正を行う必要がある。]

表 12-1 文体による使い分け絶対形式リスト

	丁寧調	普通調	使用不可
文体	丁寧体	普通体	オマエ
自称詞	ワタシ/ ワタシ・ボク	ワタシ・アタ シ・ウチ/ボ ク・オレ	ダロウ 軽卑表現
対称詞	～サン	～サン、～ク ン、愛称	
応答表現	ハイ・エエ	ウン	
確認要求表現	ジャナイデスカ（ヨネ）	デショウ	
間投表現 ホラ・ネーなど	不使用	使用	
その他	アリガトウゴザイマス スママセン ～タイデスカ？	アリガトウ ゴメンネ	

12.2.2. 会話練習

さらに、スピーチスタイルを正しく身に付けるためには、会話一般の練習が必須である。第 6 章で多くの学習者が「教科書のような日本語」と母語話者に指摘されたことを紹介してきた。学習者は会話の仕方を学んでいないために、母語話者と円滑のコミュニケーションをするために必要なスピーチスタイルが形成されていないのである。中級の段階で一度会話の仕方を学んでいく必要がある。それは単に言語形式だけでなく、談話構成から話題の選び方など広く語用論的な知識を身に付ける必要がある。本稿ではこのような点に関しては詳しく考察できていないが、少なくとも会話の教科書、『にほんご会話上手』『聞いて覚える話し方・初中級編』など、で会話を身に付ける必要性は指摘できる。

その様な指導の際には、言語形式だけではなく、言語行動の指導、さらにパラ言語行動なども含めて広く会話を指導していく必要があると考えられる。教師が学習者の個々の特徴とそれの母語話者の評価への影響の可能性、そして改善可能性などを考え、広くスピー

チスタイルを指導していくことが望まれる。⁴

その様な会話教育の中では、必ずしも母語話者のようなスピーチスタイルを身に付けることを促すのではなく、学習者が使用できるリソースとして、母語話者の会話を身に付けることを目指すべきであろう。⁵

12.3. 上級における活動

12.3.1. 特別丁寧調の学習

特別丁寧体の使用体系は母語話者でも困るものであるため、上級の活動とすべきであろう。この段階で敬語の形態的な体系の学習とその運用練習、さらに特別丁寧調使用時に使用される語彙、その他の表現を体系的に学習する必要がある。体系を習得するためには、知識と運用練習を十分に積む必要があると考えられる。

どの程度特別丁寧調を学習するかは、学習者のニーズによって異なり、学習者の日本語使用場面を考慮しながら行う必要がある。

12.3.2. スピーチスタイルシフトの指導

さらに、上級の活動として必要なのは、これまで学習した丁寧調と普通調の選択を広げて、選択後の会話の中のストラテジーとしてのスタイルシフトを学ぶ必要がある。第 6 章で「丁寧な話し方と丁寧じゃない話し方の間が分からない」というコメントがあったように、日本語学習者も運用能力と比例して、スピーチスタイルの運用に関する表現ニーズも向上する。しかし、その様な場合にどのような言語形式が、丁寧調の中で「くだけ」や「親しみ」（あるいは「上扱い」「丁寧」「改まり」）を表現するかが分からない。その点に気付きを与え、実際に運用練習をすることが学習者によっては求められてくる。

気づきを促すために、テレビやドラマなどでスタイルシフトを観察するタスクや、実際にそれを使用する場面でのロールプレイなどが考えられる。

しかし、もちろん学習者によってはこのような点を母語でもあまり表現しないため、日本語においても、そうした表現のニーズがない場合も考えられる。学習者一人一人のニ

⁴ 例えば、5章の評価実験では、語気の強さやトーンが問題となる可能性が指摘された。学習者個々で指導が必要な点は異なってくると考えられる。

⁵ この点に関しては、ピッツィコーニ（1997）が重要な指摘をしている。「多くの学習者が、ある言語を習うことはその言語の形式的な特徴を覚える作業に過ぎない、という『あまい』見方をしているということである。ところが『自分を変える』ことは自分のアイデンティティを変えて、部分的にそのアイデンティティをなくすことになるので、個人的にしか管理できない過程として、学習者個人がその場その場で決めなければならないことである。言語指導の役割は、行動規範、言語習慣を明確に指示することであって、その範囲以外には及ばない。（ピッツィコーニ 1997:127）

ズを見極めた上で、この様な活動を行う必要があるだろう。

12.4. まとめ

本章では、スピーチスタイル教育試案として次のことを提案してきた。

- A) 普通調と丁寧調、その他の言語形式の運用規範を初級段階から確実に提示する。
- B) 普通体の産出に抵抗がなくなるように初級段階で運用練習を行う。
- C) 中級では会話全般として自然なスピーチスタイルを身に付ける練習を行う。
- D) 中級段階で一度評価に影響する言語形式を規範から逸脱して使用しないように指導する。
- E) 上級段階では学習者のニーズに合わせて、特別丁寧調、スピーチスタイルシフトを指導する。

第13章. 本論文のまとめ

13.1. 各章のまとめ

ここまでの各論をまとめる。

まず第 2 章では、研究概要として、研究の位置づけや研究意義、研究対象を述べた。これまで、スピーチスタイルに関わる言語形式の扱いについて詳細に検討されてこなかったことを述べ、それがコミュニケーションにおいて重要であることを述べた。また、本研究の方法とその背景となる日本語教育観などについて説明した。さらに、研究を行う上で前提となる研究対象と言語能力観について説明した。

第 3 章では、学習者へのスピーチスタイル教育を考えるために、日本語母語話者のスピーチスタイルの運用を「伝達機能」により、整理することにより、スピーチスタイルのどのような側面に教授可能性があるのかを示した。日本語母語話者は、まず社会的に慣習的な普通調と丁寧調と特別丁寧調の選択をすることを整理し、その選択プロセスに関してフローチャートを作成することで、日本語母語話者の丁寧調と普通調の選択をわかりやすく提示した。そして、丁寧調・普通調・特別丁寧調を選択した後に、「親しみ・くだけ」「改まり・丁寧・上扱い」を表すために、丁寧語以外の敬語、応答表現、間投表現、確認要求表現、自称詞、対称詞、音韻転訛形、その他の語彙・表現、を操作することを記述した。

第 4 章では、学習者の OPI データ『KY コーパス』『日本語学習者会話データベース縦断調査編』から、学習者のフォーマルな場面での会話のスピーチスタイルの問題点を体系的に記述することで、学習者のスピーチスタイルの問題把握を行った。その結果、日本語母語話者のスタイル運用に関わる言語形式、丁寧体と普通体、応答表現、関東表現、確認要求表現、自称詞、対称詞、縮約形、卑下表現、感謝表現などの問題が見られた。

第 5 章では第 4 章で明らかになった学習者のスピーチスタイルが母語話者との会話でどの程度問題になるのかを、母語話者評価実験により明らかにした。二場面（対教授・对学生）の刺激会話として、正しい形と（会話 A）、スピーチスタイルの誤用（会話 B）の音声を作成し、母語話者 52 名（学生 29 名、日本語教師 9 名、社会人 14 名）に対して評価実験を行った。結果として、に関してフォーマルな場面に合わない言語形式の使用は対話相手への評価を下げること、文法ミスに比べてもより評価を下げる事が明らかになった。そして、相手に働きかけが強い普通体（終助詞が付くもの）は特に使用に気を付ける必要があり、親しくなる可能性がある相手には、働きかけの言語形式（確認要求表現、間投助詞など）や一部の普通体（節末や裸の普通体、終助詞ノ）は使用が許容される可能性がある

ことが明らかになった。さらに、日本語教師は一般人より評価が厳しい可能性があり、教師はその点に留意する必要があることが明らかになった。

第 6 章では、現状の教育において、日本語学習者がスピーチスタイルにどのような問題を持つか、どのようなニーズを感じているかの意識を、文献調査、22 名の日本語学習者に対する意識調査により明らかにした。その結果、日本語学習者は、次の A)場面間で異なるスピーチスタイルの規範を教示する必要がある B)特に問題となりうる言語形式は使用規範を明確に教示する必要がある C)使用規範と共に十分な運用練習をする必要がある D)日本語学習者のニーズに合わせてスピーチスタイルの運用による特定の機能を教える必要がある、という教育への示唆を行った。

第 7 章では、旧南洋群島の話者のデータから、日本語の社会言語学的な規範意識が薄い国外の日本語話者がどのようにスピーチスタイルを運用しているかを記述し、スピーチスタイルが自然習得に任せるのではなく、教授されるべきものであることを明らかにした。旧南洋群島の日本語話者は、文法能力や談話構成能力は高いが、母語話者のように丁寧体と普通体、自称詞を対話者に一定した形式を選択するのではなく、異なる要因から独自のスピーチスタイル使用の規則を作っている。それは学習者間で共通点があるものではなく、それぞれの習得環境によるものであることが考察された。

第 8 章では、4 章と同様にコーパスデータを使い、日本語学習者のスピーチスタイルの問題形式の使用傾向を母語別傾向、レベル別傾向、また経年変化から考察した。日本語学習者は、母語により問題形式の使用傾向が異なり、特に韓国語母語話者に問題傾向が見られにくいことが明らかになった。しかし、その中でも学習者に共通して一部の普通体や間投表現が使用される様子が観察された。また、レベルが高くなるにつれて問題傾向が減る様子はなく、同一学習者が著しくスピーチスタイルを改善することもないことが観察された。つまり、ここから指導の重要性や、母語の考慮の重要性が観察された。

第 9 章では、英語母語の日本語学習者 6 名の 2 場面でのスタイル変異形式の使用を考察し、日本語学習者がスタイル変異形式の使用規則を形成していく過程を考察した。その結果、次の過程で使用規則を形成していることが考察された。まずは、それぞれの学習者の習得環境によって各スタイル変異形式を習得する。そして、個人のアイデンティティや社会言語学的規範、各スタイル変異形式の規範の知識フィルターを通して、それらの場面ごとの運用規範が形成される。そして、実際の運用時には、切り換え能力の問題から規範と多少異なるスタイル変異形式が使用される。そこで、言語形式の使用規範を教示することの重要性、教育の上で学習者の母語やアイデンティティを考慮する重要性を指摘した。

第 10 章では、第 9 章で述べた実験調査について、日本語学習者の中間言語の記述の観点

から考察を行い、学習者がそれぞれの習得段階でどのように丁寧体と普通体の運用をしているかについて詳細な考察を行った。その結果、母語と日本語の体系、学習者の運用能力が原因となり中間言語的なスピーチスタイルの切換えを行っていることが考察された。結果から、丁寧体と普通体を中心に、言語形式の形態面と使用規範について教育を行うことの必要性を指摘した。

第 11 章では、日本語初級教科書 4 冊に関して、スピーチスタイルの扱いを丁寧体と普通体を中心にその問題点を考察してきた。その結果次のようなスピーチスタイル教育を行う上での留意点が考察された。1) ダイアログでは、現実の母語話者の運用と異なるスピーチスタイルを使用させない。2) ダイアログの対話者の関係性を示す。3) 丁寧調選択時にカジュアルな言語形式を混ぜる場合はその理由を示す。4) 提示順序を考えすぎて、無理にカラを使用させない。

第 12 章では、11 章までの研究の考察結果を基にスピーチスタイル教育の試案を記述した。そこで、必要な教育が以下の点であることをまとめた。A) 普通調と丁寧調、その他の言語形式の運用規範を初級段階から確実に提示する。B) 普通体の産出に抵抗がなくなるように初級段階で運用練習を行う。C) 中級では会話全般として自然なスピーチスタイルを身に付ける練習を行う。D) 中級段階で一度評価に影響する言語形式を規範から逸脱して使用しないように指導する。E) 上級段階では学習者のニーズに合わせて、特別丁寧調、スタイルシフトを指導する。

13.2. 今後の課題

今後の課題として、一番に挙げられるのは、実践による経験からの知見である。第 12 章でまとめられたスピーチスタイル教育の提示には、実践による経験が欠いている。そのため、「何を教えるべきか」と言うことは非常に明確になっているが、「どのように教えるべきか」という視点が弱い。筆者は、現行の教科書を利用した経験に基づいた知見は少ないし、また現行の教科書を補ってスピーチスタイルを教育しようとした経験が少ない。実践経験を重ねることによってさらに有益な知見を得ることができるのではないかと考えている。

丁寧形と普通体の教育方法については、さらに考察の余地がある。第 10 章にてその複雑さと習得の難しさについて考察したが、当然その複雑さの教育方法を考えなければならない。この点は、単に普通体の形式のみならず、それに付加される終助詞の習得に関わるため、非常に複雑である。今後合わせて考察していくことで、少しでも知見を与えることができると考えている。

そして、研究で扱う場面の拡大である。日本語学習者のスピーチスタイル運用の実態は、データの関係から丁寧調を使用すべきフォーマルな場面を中心に考察してきた。既存のコーパスデータの不足や、独自データの収集が困難であるという理由から、学習者が普通調を使用すべきカジュアルな場面でのスピーチスタイルの問題に関して十分な考察ができていない。学習者の意識にも多く見られたように、カジュアルな場面でフォーマルな言語形式の使用やカジュアルすぎる言語形式の使用の問題が見られた。その点に関して、より学習者の問題や母語話者の評価など明らかにすべきであると考えられる。

さらに、丁寧語以外の敬語の使用に関しては考察ができなかった点も今後の課題である。母語話者の実態からどのような敬語形式が丁寧調選択時に使用されやすいのかを明らかにし、その使用の有無が相手の評価にどの程度影響するかを考えることで、スピーチスタイル教育としての敬語教育がより効果的に位置づけられると考えられる。スピーチスタイル教育は 5 章で述べたように、母語話者の評価に影響するかどうかで決定すべきである。現行の敬語教育では単に日本語の体系を身につけさせるための敬語教育も多い。今後の研究で学習者にどの敬語が必要でどの敬語が必要でないか、詳細に明らかにしていくことが必要だと考えている。

また、スピーチスタイルに関して言語形式のみに着目して研究したが、スピーチスタイルの問題は言語形式だけでなく、言語行動、さらには音声的特徴や間の取り方などパラ言語や表情・態度などの非言語の影響も大きいことが、研究を進める中で明らかになってきた。その点に関して、どの点が特に問題となり、どのような教育が必要なのか、大きな課題ではあるが、今後検討していかなければならない課題であると言える。

謝辞

本論文は、様々な方のサポートがあったことで完成させることができました。ここに感謝の意を記したいと思います。

まず、指導教官であり、本論文の主査である、ダニエル・ロング先生。ダニエル・ロング先生には、学部時代から様々な形でご支援・ご指導をいただきました。修士の時から研究に苦しんでいた時も辛抱強く指導していただきました。ご自身の多くの調査研究にも同行させていただき、研究者としての姿勢を学びました。研究室に入りたての私は、結果を出すことのプレッシャーばかりにとらわれ、幅広い視野を持って、学問をすることの楽しさを知りませんでした。そんな要領の悪い私も沖縄、伊賀上野、大泉、パラオ、大洗などでフィールドワークをすることで、少しずつ変わり、学問の楽しさを知り、方法を学んでいきました。今では、少しでもロング先生のもとで指導を賜った弟子として自信を持つことができます。修士から5年間指導していただいたことを光榮に思うとともに、感謝の気持ちは表現しきれません。

そして、副査である国立国語研究所の野山広先生。野山先生には、寛大な気持ちで僕の研究を支えてくださり、また精神的にも大きな支えとなってくださいました。研究所のプロジェクトの中で、大泉、能代の視察をさせていただいた経験、学会発表の機会を与えてくださったことは、大きな経験でした。そして何より、博士課程の合格祝いとして食事に招待してくださった時に、非常に大きな励ましを頂いたことは忘れません。博士課程に合格と共に研究に対する見通しの不安や、研究自体に対する疑問がたくさんありました。その中でご自身の幅広い経験と知識からくださったアドバイスがあったからこそ、その後3年間の研究があったといっても過言ではありません。

そして、副査である西郡仁朗先生。西郡先生には、様々な経験の機会をくださったことで、陰ながら大きなサポートを頂きました。長沼スクールでの仕事、国際センターの仕事、GCPのTAの仕事など様々な機会を頂き、それぞれの仕事がとても大きな経験となったと共に、今の仕事に大きくつながっています。自信のなかった私を信頼してこのような仕事を任せて下さったことはとても大きなことでした。

他にも様々な方々の支援を頂きました。首都大学東京の研究員の趙恩英さんには、同じ部屋で博士論文の執筆を行う際に、励ましてもらいました。毎回何かお菓子を頂いたりお話をしたりすることで、ストレスの多い論文執筆の中で少しでもリラックスすることができました。また、先輩である塚原佑紀さんには、普段から研究や教育の話を経験にさせてもらうことで、論文執筆のアイデアが多く湧いてきました。普段からお話しできているこ

とを感謝します。そして、先輩である大阪大学の磯野英治先生、首都大学東京、藤本かおる先生、神村初美先生にも普段から多くのアドバイスを頂きました。また、国立国語研究所では、宇佐美洋先生、野田尚史先生、小西円さんに、研究に関するご教示をいただきました。小西さんには、ご自身の博士論文を快く提供していただき、私の論文執筆の際に参考にさせていただきました。また、他にデータを得るために、たくさんの方々の協力を頂きました。ここに全ての方の名前を記すことはできませんが、感謝したいと思います。

両親には、自由に学問の道を行く私を信じて支援してもらいました。また、婚約者である Katherine Colleen Crawley には、普段より多くの励ましと祈りをもらいました。そして何より、主 Jesus Christ の救いと助けがなければ、ここまで論文を執筆することができませんでした。ここに感謝の意を記します。

参考文献

- 足立さゆり (1995) 「日本語会話におけるスピーチ・レベル・シフト」『拓殖大学日本語紀要』5:73-87
- 李吉鎔 (2002) 「韓国語母語話者のスタイル切換え」『阪大社会言語学研究ノート』4:77-93
大阪大学大学院文学研究科社会言語学講座
- 李吉鎔 (2003) 「フォーマルな談話での非デスマス形式の切換え—日本語母語話者と中間言語話者の比較—」『阪大社会言語学研究ノート』5:79-96 大阪大学大学院文学研究科社会言語学講座
- 李吉鎔 (2004) 「中間言語話者の原因・理由を表す表現の切換え：切換えと表現形式の習得をめぐって」『阪大社会言語学研究ノート』6:121-138 大阪大学大学院文学研究科社会言語学講座
- 李吉鎔 (2005a) 『日本語学習者のスタイル切り替え能力の発達—韓国語母語話者を対象に—
大阪大学博士論文
- 李吉鎔 (2005b) 「韓国語母語話者の日本語のスタイル切換えにおける過剰意識の表出」『社会言語科学会第16回研究大会発表予稿集』pp.236-239 社会言語科学会
- 生田少子・井出祥子 (1983) 「社会言語学における談話研究」『月刊言語』12(12):77-84 大修館図書
- 伊集院郁子 (2004) 「母語話者による場面に応じたスピーチスタイルの使い分け—母語場面と接触場面の相違—」『社会言語科学』6(2):12-26 社会言語学会
- 井出祥子 (1992) 「言語とアイデンティティ：多元主義世界における言語研究のもうひとつのアプローチ」『月刊言語』21(10):28-33
- 井出祥子 (2006) 『わきまへの語用論』大修館図書
- 井出祥子・荻野綱男・川崎晶子・生田少子 (1986) 『日本人とアメリカ人の敬語行動—大学生の場合』南雲堂
- 伊藤由希子・林錦淑・佐藤万里子・尹恵靖・李楠・大沢裕子・山本実佳 (2009) 「男性の自称詞に関する考察—日本語学習者の学びとの関わり—」『待遇コミュニケーション研究』6:1-16 待遇コミュニケーション学会
- 井上史雄 (1995) 「丁寧表現の現在—デス・マスの行方」『国文学 解釈と教材の研究』40(14):54-61 學燈社
- 井上史雄 (1998) 『日本語ウォッチング』岩波新書
- 井上史雄 (2013) 「アジアとヨーロッパの敬語」『第六回首都大学東京・東京都立大学 日本語・日本語教育研究会発表資料』
- 上原聡・福島悦子 (2004) 「自然談話における「裸の文末形式」の機能と用法」『世界の日本語教育』14:109-123 国際交流基金

- 上原聡・福島悦子 (2005) 「やっぱ、丁寧に話しちゃいますんで—丁寧体会話におけるくだけた表現の使用—」『言語学と日本語教育IV』 pp.61-72 くろしお出版
- 上仲淳 (1997) 「中上級学習者の選択するスピーチレベルおよびスピーチレベルシフト」『日本語教育論集—小出詞子先生退職記念』 pp.149-165 凡人社
- 上仲淳 (2005) 「日本語日母語話者に特有のスピーチレベルシフト要因—中国語を母語とする上級日本語学習者の接触場面から—」『社会言語化学会第16回研究大会発表予稿集』 pp.160-163
- 上仲淳 (2007) 「中国語を母語とする上級日本語学習者のスピーチレベルの選択基準」『大阪大学言語文化学』 16:141-154 大阪大学言語文化学会
- ウォーカー泉 (2011) 『初級日本語学習者のための待遇コミュニケーション教育』 スリーエーネットワーク
- 宇佐美まゆみ (1995) 「談話レベルから見た敬語使用—スピーチレベルシフト生起の条件と機能」『学苑』 662:27-42 昭和女子大学近代文化研究所
- 宇佐美まゆみ (2001) 「対人コミュニケーションの社会心理学—ディスコース・ポライトネスという観点から—」『月刊言語』 30(7):78-85 大修館図書
- 宇佐美まゆみ (2007) 『改訂版: 基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2007年3月31日改訂版』 (<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj070331.pdf>)
- 宇佐美洋 (2008) 「学習者の日本語運用に対する、日常生活の中での評価—個人の「評価観」の問い直しのために必要なこと—」『日本言語文化研究会論集』 4:19-32 国立国語研究所
- 瓜生佳代 (2006) 「確認要求表現「でしょう」を用いた発話について—対応する英語部分との比較—」『ポリグロシア』 11:127-138 立命館アジア太平洋大学言語研究センター
- エリス・ロッド (1996) 『第二言語習得序説—学習者言語の研究』 研究社
- エリス・ロッド (2003) 『第2言語習得のメカニズム』 ちくま学芸文庫
- 遠藤直子 (2010) 「インタビュー形式の発話における日本語学習者の義務表現使用について—「初級文型の硬直化」の観点から—」『早稲田日本語教育学』 7:83-95 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 大関浩美 (2008) 「学習者は形式と意味機能をいかに結び付けていくか—初級学習者の条件表現の習得プロセスに関する事例研究—」『第二言語としての日本語の習得研究』 11:122-140 凡人社
- 大浜るい子・荒牧ちさ子・曾儀婷 (2001) 「日本語教科書に見られる自称詞・対称詞の使用について」『教育学研究紀要』 47(2):342-352 中国四国教育学会
- 尾方理恵 (1993) 「「から」と「ので」の使い分け」『国語研究—松村明先生喜寿記念編』 pp.844-861 明治書院
- 岡野喜美子 (1998) 「初級におけるスピーチスタイルの指導」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』 11:1-17 早稲田大学日本語研究教育センター
- 岡野喜美子 (2000) 「留学生の待遇表現使用—発話調査の結果から—」『早稲田大学日本語

- 教育センター紀要』13:1-13 早稲田大学日本語研究教育センター
- 荻野綱男 (2007) 「最近の東京近辺の学生の自称詞の傾向」『計量国語学』25(8):371-374 計量国語学会
- 荻原孝恵 (2010) 「日本語学習者のための「から」の語用論—接続助詞「から」と「ので」の適切な使用のために—」『日本語 OPI 研究会 20 周年記念論文集・報告書』pp.132-147 日本語 OPI 研究会
- 奥野由紀子 (2012) 「非母語話者の日本語コミュニケーションの問題点」野田尚史編『日本語教育のためのコミュニケーション研究』pp.85-104 くろしお出版
- 尾崎明人 (1997) 「異文化コミュニケーション」『日本語学のみかた』朝日新聞社 pp46-47
- 小野正樹 (2001) 「「ト思ふ」述語文のコミュニケーション機能について」『日本語教育』110:22-31 日本語教育学会
- カイザー・シュテファン (1995) 「日本語教育と敬語—主として欧米の場合におけるいくつかの問題点について」『国文学:解釈と教材の研究』40(14):128-131 學燈社
- 金澤裕之 (2008) 『留学生の日本語は未来の日本語—日本語の変化のダイナミズム』ひつじ書房
- 金子広幸 (2006) 『にほんご敬語トレーニング』アスク出版
- 鎌田修・山内博之・堤良一 (2009) 『プロフィシエンシーと日本語教育』ひつじ書房
- 蒲谷宏・内海美也子・川口義一・坂本恵・清ルミ (2006) 『敬語表現教育の方法』大修館書店
- 川口義一 (2009) 「待遇表現の教育」『Journal CAJLE』10:1-24 カナダ日本語教育振興会
- 菊地康人 (1994) 『敬語』角川書店
- 金京実 (2001) 「中間言語としての確認要求表現「よね」「だろう」「じゃないか」—韓国人日本語学習者を中心として—」『人間科学研究収録』10:47-58 大阪府立大学大学院人間文化科学研究科・総合科学研究科
- 小池圭美 (2003) 「音声に関する評価研究の概観と今後の展望」『言語文化と日本語教育 2003 年 11 月増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線—2003 年版—』pp.116-127 日本言語文化学会
- 小池真理 (1998) 「学習者の会話能力に対する評価に見られる日本語教師と一般日本人のずれ—初級学習者の到達度試験のロールプレイに対する評価—」『北海道大学留学生センター紀要』2:138-155 北海道大学留学生センター
- 小金丸春美 (1990) 「作文における『のだ』の誤用例分析」『日本語教育』71:182-196 日本語教育学会
- 小西 円 (2008) 「実態調査からみた「義務表現」のバリエーションとその出現傾向」『日本語教育』138:73-82 日本語教育学会
- 小西 円 (2010) 「日本語学習者による「から」と「ので」の使い分け—運用と意識に着目して—」『多摩留学生教育研究論集』7:1-7 電気通信大学国際交流推進センター

- 小林ミナ (2000) 「「何」を教えるかの再吟味へー日本人評価研究の意義と限界ー」『北海道大学留学生センター紀要』4:149-159 北海道大学留学生センター
- 小林ミナ編 (2004) 『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』(平成12年度～平成15年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告書)
- 小林ミナ (2004) 「『プラス評価』と『マイナス評価』の質的相違から見た教育現場への還元可能性」小林ミナ編『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』pp.275-285 (平成12年度～平成15年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告書)
- 小林ミナ・日比谷潤子編 (2009) 『日本語教育の過去・現在・未来 第5巻 文法』凡人社
- 小森由里 (2008) 「自称詞に見られるスタイル変異：親族の事例より」『日本女子大学英米文学研究』43:1-20 日本女子大学
- 桜井隆 (2002) 「「おれ」と「ぼく」」現代日本語研究会(編)『男性のことば・職場編』pp.121-132 ひつじ書房
- 笹寿美子 「「です／ます」の使われ方」現代日本語研究会(編)『男性のことば・職場編』pp.75-87 ひつじ書房
- 定延利之 (2002) 『「うん」と「そう」の言語学』くろしお出版
- 真田信治編 (2007) 『社会言語学の展望』おうふう
- 真田信治 (2009) 『越境した日本語—話者の「語り」から』和泉選書
- 真田信治、ダニエル・ロング (1992) 「方言とアイデンティティ」『月刊言語』21(10):72-79 大修館図書
- 渋谷勝己 (1997) 「日本語学習者のスタイル切り替え—従属節の丁寧表現をめぐる—」『無差』4:1-20 京都外国語大学
- 渋谷勝己 (2002) 「プロジェクトの概要」『阪大社会言語学研究ノート』4:1-10 大阪大学大学院文学研究科社会言語学講座
- 渋谷勝己 (2003) 「消滅の危機に瀕した第二言語：パラオに残存する日本語を中心に」『国立民族学博物館調査報告』39:31-50 国立民族学博物館
- 渋谷勝己 (2007) 「なぜいま日本語バリエーションか」『日本語教育』134:6-18
- 渋谷勝己 (2009) 「社会言語学の視点から—第二言語習得研究の30年を振り返る—」『第20回第二言語習得研究会(JASLA)全国大会予稿集』pp.21-26
- 渋谷勝己 (2011) 「接触言語学」『日本語学』30(14):244-255 明治書院
- 清水崇文 (2009) 『中間言語語用論概論』スリーエーネットワーク
- 篠原玲子 (2005) 「間投助詞のスタイル切換え：方言間の対照研究」『阪大社会言語学ノート』7:39-50 大阪大学大学院文学研究科社会言語学講座
- 周升干 (2009) 「待遇表現から見る原因・理由を表す「カラ」「ノデ」—中国の日本語学習者と日本語母語話者を比較して—」『言語文化学研究』4:123-135 大阪府立大学人間社会学部言語文化学科

- 申媛善 (2007) 「相互行為からみたスピーチスタイルシフト：聞き手による「同調」に着目して」『筑波応用言語学研究』14:59-72 筑波大学
- 申媛善 (2009) 「韓国人日本語学習者の文末スタイルの運用—時間軸に沿った敬体使用率に变化に着目して」『日本語教育』140:81-91 日本語教育学会
- 杉戸清樹・尾崎善光 (1997) 「待遇表現の広がりとその意識—中高生の自称表現を中心に—」『言語』26-6:32-39 大修館図書
- 鈴木孝夫 (1973) 『ことばと文化』岩波新書
- 鈴木睦 (1997) 「日本語教育における丁寧体世界と普通体世界」田窪行則編『視点と言語行動』pp.45-76 くろしお出版
- 鈴木雅恵 (1999) 「日本語母語話者のスピーチレベルシフトについて—親疎関係を中心に—」『平成11年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.57-62 日本教育学会
- 住川健一・松丸真大 (2006) 「奄美方言話者の使用する丁寧形式『デス』『マス』の特徴」真田編『薩摩諸島におけるネオ方言（中間言語）の実態報告「奄美」』pp.86-95（平成15-17年度科学研究費補助金（基盤研究C）研究成果報告書）
- 田窪行則 (1987) 「統語構造と文脈情報」『日本語学』6(5):37-48 明治書院
- 田窪行則 (1997) 「日本語の人称表現」田窪行則編『視点と言語行動』pp.13-44 くろしお出版
- 谷部弘子 (2002) 「「から」と「ので」の使用にみる職場の男性の言語行動」現代日本語研究会（編）『男性の言葉職場編』pp.122-148 ひつじ書房
- 張恵芳 (2010) 「自然会話に見られる「ダロウ」と「デハナイカ」の表現機能の違い—用法上互換性を持つ「認識喚起」の場合—」『日本語教育』145:49-60 日本語教育学会
- 趙順文 (1988) 「「から」と「ので」—永野説を改訂する—」『日本語学』7:63-77 明治書院
- 崔文姫 (2007) 「日本語学習者の発話に対する日本人の評価—韓国人日本語学習者に対する印象とその印象に影響を及ぼす要因—」『計量国語学』26(2):47-63 計量国語学会
- 陳文敏 (2003) 「同世代の初対面同士による会話に見られる「ダ体発話」へのシフト—生起しやすい条件とその頻度をめぐって—」『日本語科学』14:7-28 国立国語研究所
- 田鴻儒 (2009) 「中国における上級日本語学習者のスピーチレベルの使い分け—初対面会話相手の年齢に応じて—」『大阪大学言語文化学』18:169-181 大阪大学言語文化学会
- 東会娟 (2006) 「会話コーパスに見る中国人日本語学習者の縮約形の使用状況」『言葉と文化』7:51-65 名古屋大学大学院 国際言語文化研究科 日本言語文化専攻
- 東会娟 (2008) 「中国人上級日本語学習者の縮約形の使用状況」『言葉と文化』9:343-356 名古屋大学大学院国際言語文化研究科 日本言語文化専攻
- 富樫純一 「「はい」と「うん」の関係をめぐって」定延（編）『「うん」と「そう」の言語学』pp.127-157 ひつじ書房
- 徳川宗賢 (1999) 「ウェルフェア・リングイスティクスの出発」（対談者J.V.ネウストプニー）『社会言語科学』2(1):89-100 社会言語科学会

- 友田英津子 (2006) 「日本語再帰代名詞「自分」の用法について」『国際経営・文化研究』11(1):101-107 淑徳大学
- 長田瑞恵 (2009) 「自称詞の違いと印象形成—対象の性別・年齢との関連—」『日本教育心理学会総会発表論文集』51:112
- 永野賢 (1952) 「「から」と「ので」はどう違うか」『国語と国文学』29(2):30-41 至文堂
- 永野賢 (1988) 「再説・「から」と「ので」はどう違うか—趙順文氏への際批判をふまえて—」『日本語学』7(12):67-83 明治書院
- 中山美千子 (2000) 「談話におけるダロウ・デショウの選択基準」『日本語教育』107:26-35 日本語教育学会
- 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—』おうふう
- 中西雅之 (2005) 『あの人とはなぜ話が通じないのか? 非・論理コミュニケーション』光文社新書
- 名嶋義直 (2009) 「母語話者による母語話者ロールプレイング発話の評価からわかること—口頭コミュニケーション文法へのアプローチ—」小林ミナ・日比谷潤子編『日本語教育の過去・現在・未来 第5巻文法』pp.98-124 凡人社
- 生天目知美 (2009) 「日本語学習者による確認要求表現の特徴—OPI データにおける母語話者との比較—」『東京大学留学生センター教育研究論集』15:59-74 東京大学留学生センター
- 西郡仁朗 (2002) 「自然会話データ「偶然の初対面」の公開—その方法論について—」『人文学報』330:1-18 東京都立大学人文学部
- 西原加菜子 (2004) 「東京山の手方言話者のスタイル切換え」『阪大社会言語学研究ノート』6:23-41 大阪大学大学院文学研究科社会言語学講座
- 西原鈴子 (1999) 「なぜ日本語教育研究が必要なのか」『月刊日本語』4:76-77 アルク
- 日本語記述文法研究会 (2009) 『現代日本語文法7 談話・待遇表現』くろしお出版
- ネウストプニー・J・V (1982) 『外国人とのコミュニケーション』岩波書店
- 野田春美 (1997) 『日本語研究叢書9 の(だ)の機能』くろしお出版
- 野田春美 (2004) 「否定ていねい形「ません」と「ないです」の使用に関わる要因—用例調査と若年層アンケート調査に基づいて—」『計量国語学』24(5):228-243 計量国語学会
- 野田尚史 (1998) 「「ていねいさ」からみた文章・談話の構造」『国語学』194:1-14 日本語学会
- 野田尚史 (2001a) 「学習者独自の文法の背景」野田尚史・渋谷勝己・迫田久美子・小林典子『日本語学習者の文法習得』pp.45-62 大修館図書
- 野田尚史 (2001b) 「文法の理解と運用」野田尚史・渋谷勝己・迫田久美子・小林典子『日本語学習者の文法習得』pp.121-138 大修館図書
- 野田尚史編 (2005) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版

- 野田尚史 (2012) 「日本語教育に必要なコミュニケーション研究」 野田尚史編『日本語教育のためのコミュニケーション研究』 pp.1-20 くろしお出版
- 野田尚史編 (2012) 『日本語教育のためのコミュニケーション研究』 くろしお出版
- 野原ゆかり (2009) 「発話の「分かりやすさ」を判断する要因：一般日本人と母語話者日本語教師の比較を通して」『人間文化創成科学論叢』 11:165-174 お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科
- 蓮沼昭子 (1993) 「日本語の談話マーカー「だろう」と「じゃないか」の機能—共通認識喚起の用法を中心に—」『小出記念日本語教育研究会論文集』 1:39-58 小出記念日本語教育研究会
- 蓮沼昭子 (1995) 「対話における確認行為「だろう」「じゃないか」「よね」の確認用法」 新田義雄編『複文の文法 (下)』 pp.389-419 くろしお出版
- ハドソン R.A (1988) 『社会言語学』 未来社
- 橋本直幸 (2004) 「「～んですね」についての覚え書き—形式的記述からその談話機能を探る—」 『日本語研究』 24:1-15 東京都立大学
- 橋本貴子 (2002) 「英語母語話者のスタイル切換え」『阪大社会言語学研究ノート』 4:94-113 大阪大学大学院文学研究科社会言語学講座
- 原田朋子 (1998) 「一般の日本人は外国人の日本語をどのように評価するか」『北海道大学留学生センター紀要』 2:157-167 北海道大学留学生センター
- 原田朋子 (2001) 「日本語レベルが異なる学習者の言語行動に対し母語話者による評価に違いが見られるか」『群馬大学留学生センター論集』 1:51-59 群馬大学留学生センター
- ピッツィコーニ・バルバラ (1997) 『待遇表現から見た日本語教科書—初級教科書五種の分析と批判—』 くろしお出版
- 樋下綾 (2002) 「中国語母語話者のスタイル切換え」『阪大社会言語学研究ノート』 4:1-13 大阪大学大学院文学研究科社会言語学講座
- 福島悦子・上原聡 (2004) 「丁寧体の会話における縮約形使用に関する一考察—日本語母語話者と学習者の会話を比較して—」『国際文化研究科論集』 12:121-130 東北学院大学大学院
- ボイクマン聡子 (2010) 「丁寧体の会話における日本語母語話者の音声転訛」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 25:17-35 筑波大学留学生センター
- 堀口純子 (1989) 「話しことばにおける縮約形と日本語教育への応用」『文藝言語研究 言語篇』 15:99-121 筑波大学
- 牧野成一・鎌田修・山内博之・斉藤真理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子 (2001) 『ACTFL-OPI入門：日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』 アルク
- 松崎寛・河野俊之 (2005) 「アクアセントの体系的教育を目的とした音声評価研究」『日本語教育』 125:57-66 日本語教育学会
- 松丸真大・辻加代子 (2002) 「東京下町方言話者のスタイル切換え」『阪大社会言語学研

- 究ノート』4:33-54 大阪大学大学院文学研究科社会言語学講座
- 松丸真大 (2010) 「方言話者のスタイル切換え」『日本語学』29(14):142-152 明治書院
- 三枝令子 (2007) 「話し言葉における「が」「けど」類の用法」『一橋大学留学生センター紀要』10:11-27 一橋大学留学生センター
- 三尾砂 (1942) 『話言葉の文法 (言葉遣篇)』(2003年に『三尾砂著作集Ⅱ』として再録) くろしお出版
- 三上章 (1963) 『日本語の構文』くろしお出版
- 南不二男 (1993) 『現代日本語文法の輪郭』大修館図書
- 峯布由紀・高橋薫・黒滝真理子・大島弥生 (2002) 「日本語文末表現の習得に関する一考察—自然習得者と教室学習者の事例をもとに—」『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』(平成12~13年度科学研究費補助金研究萌芽的研究 研究成果報告書 課題番号12878043) 64-85
- 嶺岸玲子 (1999) 「日本語学習者への縮約形指導のめやす—日本人による評価と使用率をふまえて—」『日本語教育』102: 30-39 日本語教育学会
- 三牧陽子 (1993) 「談話の展開標識としての待遇レベル・シフト」『大阪教育大学紀要 第I部門』42(1): 39-51 大阪教育大学
- 三牧陽子 (1996) 「待遇レベル・シフト」『言語探求の領域 小泉保先生古希記念論集』pp.437-445 大学書林
- 三牧陽子 (2002) 「待遇レベル管理からみた日本語母語話者間のポライトネス表示—初対面会話における「社会的規範」と「個人のストラテジー」を中心に—」『社会言語科学』5(1):56-74 社会言語学会
- 三宅知宏 (1996) 「日本語の確認要求表現の諸相」『日本語教育』89:111-122 日本語教育学会
- 宮崎和人 (1996) 「確認要求表現と談話構造—「~ダロウ」と「~ジャナイカ」の比較」『岡山大学文学部紀要』27:125-141 岡山大学文学部
- 宮崎和人 (2000) 「確認要求表現の体系性」『日本語教育』106:7-16 日本語教育学会
- 宮武かおり (2009) 「日本語会話のスピーチレベルを扱う研究の概観」『コーパスに基づく言語学教育研究報告』pp.305-322 東京外国語大学
- ミルロイ・レズリー (2000) 『生きたことばをつかまえる』松柏社
- メイナード K 泉子 (1991) 「文体の意味—ダ体とデスマス体の混用について—」『言語』20(2):75-80 大修館書店
- メイナード K 泉子 (1993) 『会話分析』くろしお出版
- 安井朱美 (2000) 「日本語母語話者によるスピーチレベルシフトの評価」『日本語教育方法研究会誌』7(2):26-27 日本語教育方法研究会
- 山内博之 (2004a) 「語彙習得研究の方法—茶釜と N グラム統計—」『第二言語としての日本語の習得研究』7:141-162 凡人社

- 山内博之 (2004b) 「OPI 評価基準に関する一考察—日本人評価の観点から—」小林ミナ編『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』 pp.67-75 (平成 12 年度～平成 15 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (2) 研究成果報告書)
- 山内博之 (2005) 『OPI の考え方に基づいた日本語教授法：話す能力を高めるために』 ひつじ書房
- 山内博之 (2009) 『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』 ひつじ書房
- 山下好考 (1999) 「「から」「ので」「て」—日本語の原因・理由を表す表現について—」『北海道大学留学生センター紀要』 3:1-13 北海道大学留学生センター
- 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
- 山本もと子 (2001) 「接続助詞「から」と「ので」の違い—「丁寧さ」による分析—」『信州大学留学生センター紀要』 2:9-21 信州大学留学生センター
- 横溝紳一郎 (2004) 「日本語母語話者評価研究に関する研究結果を教育・研究にどう活かすのか？」小林ミナ編『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』 pp.286-307 (平成 12 年度～平成 15 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (2) 研究成果報告書)
- ロング・ダニエル、梁井久江、橋本直幸、朴良順、合津美穂、宮田剛章、金秀容、馮秋玉、関谷麻理絵 (2004) 「日本語非母語話者に見られる「ら抜きことば」の使用状況—共同研究の報告—」『日本語研究』 24:63-68 東京都立大学国文学研究室
- ロング・ダニエル、張守祥、張愛慶、石坂真央、今村圭介、塚原佑紀、田中節子 (2010) 「石垣島の台湾系島民の日本語—1 話者のケーススタディー—」『日本語研究』 30:31-50 首都大学東京・東京都立大学 日本語・日本語教育学研究会
- ロング・ダニエル、今村圭介、新井正人 (2011) 「激動の 20 世紀を生きた小笠原欧米系島民のオーラルヒストリー」『小笠原研究』 36:21-49 首都大学東京小笠原研究委員会
- 渡部倫子 (2002) 「日本人評価研究の発展と課題」『教育学研究紀要』 48(2):341-346 中国四国教育学会
- 渡部倫子 (2004a) 「日本語母語話者は何に注目して学習者の発話を評価するか」小林ミナ編『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』 pp.76-93 (平成 12 年度～平成 15 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (2) 研究成果報告書)
- 渡部倫子 (2004b) 「プラス評価・マイナス評価されやすい発話の要素とは—日本語学習者に対する日本語母語話者の評価—」『教育学研究ジャーナル』 1:77-81 中国四国教育学会
- 渡部倫子 (2005a) 「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価—共分散構造分析による評価基準の解明—」『日本語教育』 125:67-75 日本語教育学会
- 渡部倫子 (2005b) 「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価—学習者のレベルによる相違—」『大学教育研究紀要』 1:33-44 岡山大学留学生センター
- Auer, P (ed.) (2007) *Style and Social Identities*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter
- Beebe, L & Giles, H (1984) *speech accommodation theories: a discussion in terms of second*

- language acquisition. *International Journal of the Sociology of Language* 4:297-320
- Bell, A (1984) Language style as audience design, *Language in Society* 13:145-204.
- Bell, A (1997) Language style as audience design, Coupland, N Jawoski, A (eds), *sociolinguistics: a Reader and Coursebook*, London: Palgrave
- Brown, P & Levinson, S (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, M. H (2008) *Socializing Identities through Speech Style: Learners of Japanese as a Foreign Language*, Multilingual Matter: Bristol, Buffalo, Toronto
- Coulmas, F (ed.) (2001) *Conversational routine: explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, The Hague; New York: Mouton
- Coupland, N (2007) *Style: Language Variation and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press
- Cheshire, J & Bell, A (2003) Resister and style, *International Encyclopedia of Linguistics*, 3:324-328
- Dickerson, L (1975) The Learner's interlanguage as a system of variable rule. *TESOL Quarterly* 9(4):401-407 Oxford: Oxford University press
- Eckert, P & Rickford, J. R (ed.) (2001) *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ellis, R (1985) Source of availability in interlanguage, *Applied Linguistics* 6:118-131 Oxford: Oxford University press
- Ellis, R (1988) The effects of linguistic environment on the second language acquisition of grammatical rule, *Applied Linguistics*, 9:257-274 Oxford: Oxford University press
- Ellis, R (1990) *Instructed second language acquisition: learning in the classroom*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R(1999) Item versus system learning: explaining free variation, *Applied Linguistics* 20 (4): 460-480. Oxford: Oxford University press
- Ellis, R(2008) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford London
- Ervin-Tripp, S. M. (1972) Sociolinguistic Rules of Address, Pride J. B. & J. Holmes (ed.) *Sociolinguistics*, pp-225-240 Penguin books.
- Giles, H (1984) The Dynamics of Speech Accommodation. *International Journal of the Sociology of Language* 46:145-204 De Gruyter Mouton
- Hakuta, K (1974) Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition, *Language Learning* 24(2):287-297
- Iwasaki, N (2008) Style Shifts among Japanese Learners before and after Study Abroad in Japan: Becoming Active Social Agent in Japanese, *Applied Linguistics* 31(1):45-71 Oxford: Oxford University press
- Labov, W (1966) *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for

Applied Linguistics.

- Labov, W (1972) *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Laver, J (2001) Linguistic routine and politeness in greeting and parting, In Coulmas (ed.) *Conversational routine: explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, 289-305 New York: Mouton
- Marriot, H (1995) the acquisition of politeness patterns by exchange students in Japan. In Freed F, B (ed.) *Second language Acquisition in a Study Abroad Context*, 197-224, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Ochs, E (1979) Planned and unplanned discourse. *Syntacs and Semantics* 12:51-80 NY: Academy Press
- Preston, D (1996) Variationist perspective on second language acquisition, in R. Bayley and D. Preston (eds.) *Second Language Acquisition and Linguistics Variation*. Amsterdam: John Benjamins
- Romain, S (2004) Variation, In Doughty, C & Long, M H (ed.) *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden pp.409-435 Blackwell
- Schilling-Estes, N (2002) Investigating Stylistic Variation, J.K. Chambers et al (eds), *the Handbook of Language Variation and Change*, pp. 375-401 Oxford: Blackwell
- Short, M (2001) Style, R. Mesthrie (ed), *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*, pp280-283 Oxford: Pergamon
- Slobin, D. I (1985) Crosslinguistic evidence for the language-making capacity, In Slobin, D I (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, 2:1157-256, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates
- Siegel, M (1995) Individual differences and study abroad: Women learning Japanese in Japan. In Freed F, B (ed.) *Second language Acquisition in a Study Abroad Context*, 225-243, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Siegel, M (1996) The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese, *Applied Linguistics*, 17:356-382 Oxford: Oxford University press
- Tarone, E (1983) On the variability in Interlanguage System, *Applied Linguistics*, 4:143-163 Oxford: Oxford University press
- Tarone, E (1985) Variability in Interlanguage Use: a study of style-shifting in morphology and syntax. *Language Learning*, 35(3):373-403 Wiley-Blackwell
- Tarone, E (1988) *Variation in Interlanguage*, Edward Arnold
- Whyte, S (1995) Specialist Knowledge and Interlanguage development: a discourse domain approach to text construction. *Studies in Second Language Acquisition*, 17:153-83. Cambridge: Cambridge University Press

利用コーパス

宇佐美まゆみ監修 (2007) 『BTSJ による日本語話し言葉コーパス 1 (初対面・友人、雑談・討論・誘い)』 「談話研究と日本語教育の有機的統合のための基礎的研究とマルチメディア教材の試作」平成 15-18 年度科学研究費補助金基盤研究 B(2) (課題番号 15320064) 研究成果

西郡仁朗 (2002) 『偶然の初対面の会話』 <http://japanese.human.metro-u.ac.jp/mic-j/kaiwa>

国立国語研究所 『日本語学習者会話データベース横断調査編』

<https://dbms.ninjal.ac.jp/nknet/ndata/opi/>

国立国語研究所 『日本語学習者会話データベース縦断調査編』

https://dbms.ninjal.ac.jp/judan_db/

『KY コーパス』

参考教科書

岩田夏帆・初鹿野阿れ (2012) 『にほんご会話上手!』 アスク出版

国際日本語普及協会 (2007) 『Japanese for Busy People I (第 3 版)』 講談社出版

国際日本語普及協会 (2007) 『Japanese for Busy People II (第 3 版)』 講談社出版

坂野永理・大野裕・坂根庸子・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011) 『げんき I (第 2 版)』 The Japan Times

スリーエーネットワーク編 (2012) 『みんなの日本語 初級 I (第 2 版)』 スリーエーネットワーク

できる日本語教材開発プロジェクト (2011) 『できる日本語』 アルク

友松悦子 (2008) 『小論文への 12 のステップ—中級日本語学習者対象』 スリーエーネットワーク

二通信子・佐藤不二子 (2003) 『留学生のための論理的な文章の書き方 改訂版』 スリーエーネットワーク

浜田麻里 (1997) 『大学生と留学生のための論文ワークブック』 くろしお出版

平林周祐・浜由美子 (1988) 『外国人のための日本語 例文・問題シリーズ 10 敬語』 荒竹出版

藤尾喜代子・佐々木瑞枝・細井和代 (2006) 『大学で学ぶための日本語ライティング』 The Japan times

ボイクマン総子・宮谷敦美・小室リー郁子 『聞いて覚える話し方 日本語生中継 初中級編 1』 くろしお出版

添付資料

添付資料3(ボイクマン 2010 の調査結果の詳細)

1. 転訛形が基本 (90%以上)

撥音化	のだ類→んだ類, こ/そ/あ/どのような/に→こ/そ/あ/どんな/に, なにか→なんか [フィラー], みな→みんな
音の変化	なんというか→なんていうか [フィラー]
拗音化	(それ) では→(それ) じゃ [接続詞]

2. 転訛形が原形を上回る/同程度 (50%~80%程度)

撥音化	いろいろな→いろんな, あまり→あんまり,
単音の脱落	けれども→けど, ている類→てる類
促音化	という→っていう [文末], というのは→っていうのは, という+名詞/形式名詞→っていう+名詞/形式名詞, というか/といえますか→っていうか/っていういますか [フィラー], やはり→やっぱり
拗音化	では+否定→じゃ+否定, △なければ→なきゃ, ?てしまう→ちゃう

3. 転訛形の使用率が原形を上回らない (15%~40%程度)

撥音化	?ので→んで [接続助詞], ?ものだ類→もんだ類, なにか→なんか [疑問詞], △のところ→るところ, おなじ→おんなじ
単音の脱落	ていく→てく, ところ→とこ
促音化	と+本動詞→って+本動詞, と→って [文末], というのは→って, こ/そ/あ/どちら→こ/そ/あ/どっち, くて→くって
拗音化	?てしまう→ちゃう, △~ては→~ちゃ

4. 転訛形の使用率が非常に低い (0%~5%程度)

撥音化	もの→もん [名詞], △なにも→なんも, Vら/れ/る(ない)・~る(の)→Vん(ない)・~ん(の)
促音化	という+名詞/形式名詞→って+名詞/形式名詞, というのは→(っ)てのは, やはり→やっぱ, とても→とつても, △(食べ)ても/(学生)でも→(食べ)たって/(学生)だって
拗音化	名詞+では→名詞+じゃ [複合名詞], △なければ→なけりゃ, こ/そ/あれは→こ/そ/ありゃ

添付資料4 (『縦断コーパス』学習者全体のスピーチスタイルの不適切表現の使用)

	R1	T1	T2	C1	M1	C2	C3	K1	C4	C5	P1	C6	C7	E1
a普通体+よ*					●	●		●		●	●	●		
b普通体+ね	●				●			●		●	●	●		●
c普通体+よね*					●					●	●			
d普通体+の*			●			●		●		●		●		
e普通体+のよ		●			●			●						
f普通体+のね											●			
g普通体+かな						●	●		●	●	●	●		
h普通体+な／な一		●						●		●		●		
i普通体+って			●											
jもん*					●					●				
k C類従属句内の普通体*	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
l文末の裸の普通体*	●	●	●		●	●	●	●		●	●	●		●
m名詞・副詞・助詞終了文* (デス省略)	●	●			●	●	●	●	●	●	●	●		●
n確認要求でしょ*		●	●		●	●		●		●	●	●	●	●
o確認要求じゃん／じゃない					●		●	●		●				
p新情報認知要求じゃないですか			●											
q間投詞ほら*										●		●		
r間投詞な／な一						●	●			●		●		
s間投詞ね／ね一	●	●	●	●	●		●		●	●	●			●
t応答詞うん*					●	●		●		●	●	●		
u間投詞か一						●								
v間投詞的なんていうの／なにな んだっけ／なんていうかな一			●	●	●	●		●		●	●	●	●	

添付資料 5 (母語話者評価実験の調査票の一部)

言語調査

首都大学東京大学院生の今村圭介と申します。本日は、言語調査のために皆様の貴重なお時間を下さり、ありがとうございます。この実験調査の結果は外国人のための日本語教育に役立てられます。以下は、ご自身の直感でお答えください。

Q.1. 性別

男 女

Q.2. 小学校から今までで、一番長く過ごした地域はどこですか？

Q.3 これから、大学教授と、大学院の入学相談に来ている留学生との会話が流れます。会話 A、会話 B を聞いて、留学生の話し方を評価してください。

会話 A

会話 B

<p>不自然 自然</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>	<p>不自然 自然</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>
<p>失礼 丁寧</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>	<p>失礼 丁寧</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>
<p>嫌だ 好きだ</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>	<p>嫌だ 好きだ</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>

Q.4. Q.3 の会話の一部である会話が 17 通り (Q.4-1~Q.4-17) 流れます。各会話は少しだけ異なる会話 A と会話 B があります。Q.3 と同様に印象の評価してください。なお、会話 A と会話 B の印象が特に変わらなければ、評価を同じにしてください。

Q.4-1

会話 A	会話 B																		
<table border="1"> <tr> <td>不自然</td> <td>自然</td> </tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	不自然	自然	1	2	3	4	5	6	7	<table border="1"> <tr> <td>不自然</td> <td>自然</td> </tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	不自然	自然	1	2	3	4	5	6	7
不自然	自然																		
1	2	3	4	5	6	7													
不自然	自然																		
1	2	3	4	5	6	7													
<table border="1"> <tr> <td>失礼</td> <td>丁寧</td> </tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	失礼	丁寧	1	2	3	4	5	6	7	<table border="1"> <tr> <td>失礼</td> <td>丁寧</td> </tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	失礼	丁寧	1	2	3	4	5	6	7
失礼	丁寧																		
1	2	3	4	5	6	7													
失礼	丁寧																		
1	2	3	4	5	6	7													
<table border="1"> <tr> <td>嫌だ</td> <td>好きだ</td> </tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	嫌だ	好きだ	1	2	3	4	5	6	7	<table border="1"> <tr> <td>嫌だ</td> <td>好きだ</td> </tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	嫌だ	好きだ	1	2	3	4	5	6	7
嫌だ	好きだ																		
1	2	3	4	5	6	7													
嫌だ	好きだ																		
1	2	3	4	5	6	7													

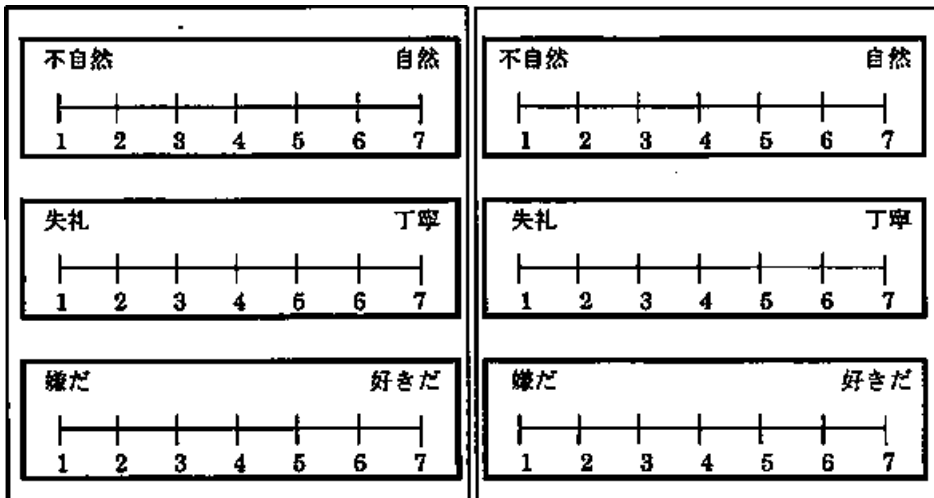
Q.4-2

会話 A	会話 B																		
<table border="1"> <tr> <td>不自然</td> <td>自然</td> </tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	不自然	自然	1	2	3	4	5	6	7	<table border="1"> <tr> <td>不自然</td> <td>自然</td> </tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	不自然	自然	1	2	3	4	5	6	7
不自然	自然																		
1	2	3	4	5	6	7													
不自然	自然																		
1	2	3	4	5	6	7													
<table border="1"> <tr> <td>失礼</td> <td>丁寧</td> </tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	失礼	丁寧	1	2	3	4	5	6	7	<table border="1"> <tr> <td>失礼</td> <td>丁寧</td> </tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	失礼	丁寧	1	2	3	4	5	6	7
失礼	丁寧																		
1	2	3	4	5	6	7													
失礼	丁寧																		
1	2	3	4	5	6	7													
<table border="1"> <tr> <td>嫌だ</td> <td>好きだ</td> </tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	嫌だ	好きだ	1	2	3	4	5	6	7	<table border="1"> <tr> <td>嫌だ</td> <td>好きだ</td> </tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	嫌だ	好きだ	1	2	3	4	5	6	7
嫌だ	好きだ																		
1	2	3	4	5	6	7													
嫌だ	好きだ																		
1	2	3	4	5	6	7													

Q.4-3

会話 A

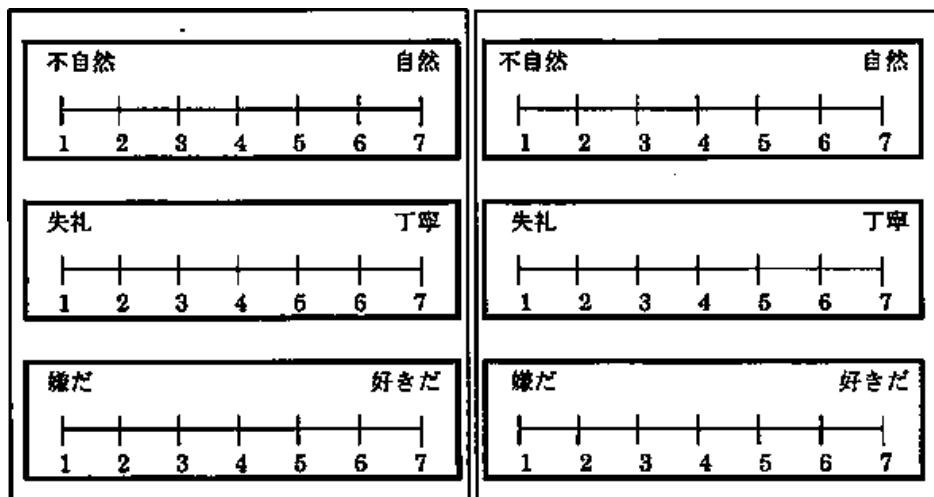
会話 B



Q.4-4

会話 A

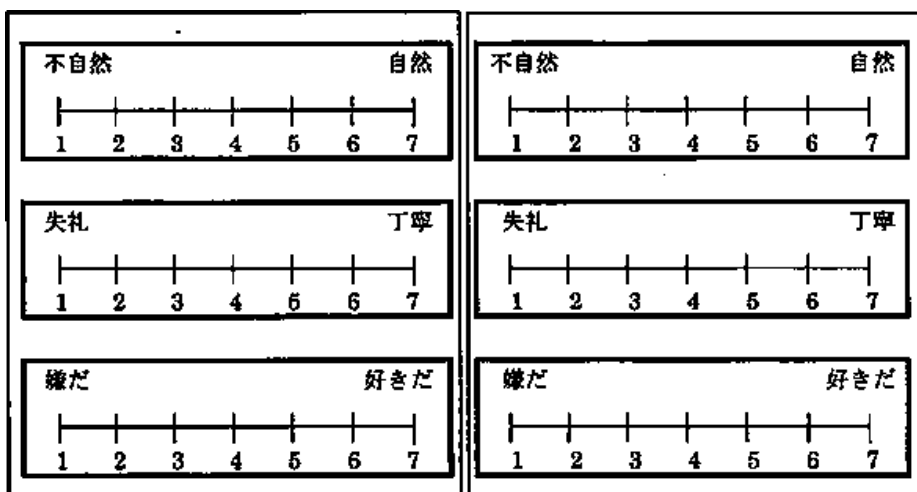
会話 B



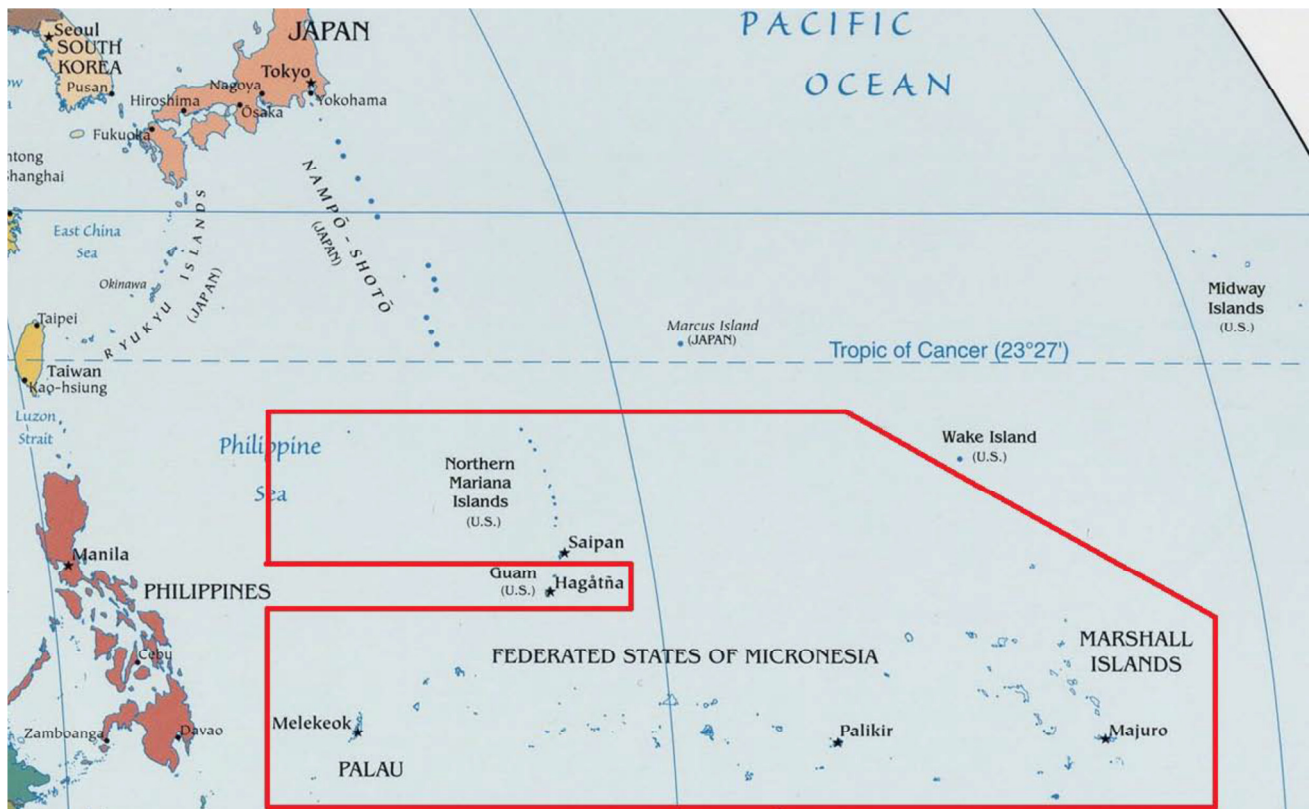
Q.4-5

会話 A

会話 B



添付資料 7-1 旧南洋群島の地図



Map of the South Sea Islands (source : <http://www.lib.utexas.edu/maps/world.html>)

添付資料 7-2 旧南洋群島の話者の談話データの例(TA)

集録日 2012/07/29

話し手 Toshiwo Akitaya (TA)、奥さん (W)

聞き手 今村圭介 (R1)、ダニエル・ロング (R2)

R1 : R1 です。

TA : A ですが。

R2 : 今日は録音を、とってもいいですか？

TA : 録ったっていいですよ。

R2 : いいですか。

R1 : ありがとうございます。

TA : こういう貧しい人の生活だからね。その点は… [笑い]

R2 : よろしかったらお茶を。

TA : あらあらあらあら…、ありがとうございます。

R2 : 今日はありがとうございます、お時間をいただいて。

TA : 構いませんよ。

R1 : K さんの同級生ですか？ (え?) 奥さんが K さんの同級生ですか？

TA : さあ僕にはよく分かんないです。

W : こんにちは。(こんにちは。)

TA : この人は家内ですよ。

R2 : A さん失礼ですが何歳ですか？

TA : 今? 何歳に見える? 私三十何歳に見えるんじゃないの。八十三だよ。 [笑い]

R2 : ご出身はアンガウルですか？

TA : Oi、アンガウル出身なんです。(いつまでいらっしゃったんですか?) え? (いつまで住んでたんですか?) 千九百五十六までいたんだそこにね。生まれが、し…何だったっけ、分かんなくなっちゃった。それからずっともう五十年近くいるんじゃないのここに。

R1 : 戦後のアンガウルの状況っていうのは？

TA : 戦前も、アンガウルに日本人が燐鉱石をその運びましたね? 戦後にもすぐ…戦後はなんだ、しょ… nineteen forty-five ね。千九百四十五年、その翌年《よくねん》にその燐鉱石の、また始まりました。ということは日本が、燐鉱石が必要やったらしいんだよね。だから、それで、(すぐ帰ってきましたね。) 何に使ったんだろうね、その燐鉱石ってのは。ひりよ、肥料として使ったんじゃないでしょうか? (肥料でしょうね。)(てことは、日本人は戦争終わって一年でまた戻ってきたんですか?) まあ、そうでしょう。その後《不確実》来ちゃったみたいね、アンガウルにね。ということは、やっぱりその、燐鉱石が…なんていうんですか、必要だから来たんでしょう。

R2 : 戦前はアンガウルの学校っていうのは？

TA : アンガウルには小学校、日本の公学校がありました。その、国民学校とまた change してね、名前

がね、国民学校になりました。(両方あったんですか?) ええ、それで、島民のほうの学校は、なんだっけ、公学校っちゅうのか? 日本人のほうは国民学校。(じゃあ別々でしたね。) 別やね。

R2: 日本人はどれくらいいたんですか?

TA: 日本人が? どのくらいいたっちゅうんですか? 日本人ね…よく分かんないよね。おそらく、百人いたんじゃないですか。それから、沖縄人もいたし、朝鮮人もいました。(みんな日本語話してたんですか?) それが…。

R2: それだけの学校があったってことは多かったですよね。

TA: まあそうありましたね。公学校っちゅうのは、大体生徒が三十人くらいいたかなあ? 一年、二年、三年生といて、三十人とかはね。国民学校っちゅうのは何人がいたかわかりませんね。

R1: 公学校はパラオ人だけでした? (そう。) 朝鮮の人とかは? (No。)

R2: 沖縄の人も日本人と同じ? (ええ、ええ。) 住んでた村は別々でした? (そうそう。)

R1: ここに地図があるんですけどね。どこらへんに住んでました?

TA: これが飛行場(うん、飛行場ね。)はい、村は、村はこの辺にありました。もともと、村はここにもありましたよね。それから、終戦はここにも村があつて、ここにも村があつて、ええと、ここら辺何《なん》や、****、戦後になって全部、****ここにね。(南に移ったんですね。) 南に移りました。

R1: 戦後に、日本人が燐鉱石を採りに来ましたよね? それどこに住んでたんですか日本人は?

TA: 日本人はね、大抵ここだ。ここら辺におりましたねー。

R2: それは戦前だけですか? 戦後も?

TA: 戦前はここにおりました、ここにもおりましたし、戦後は、固まってここに来ちゃった。

R1: パラオの人と日本人と交流はありました、戦後も?

TA: 何ありましたって? (話したりしてました?) にゃあ…。(普通に話してました?) (日常生活で。) 僕ぐらいにまた立派なその日本語が使っていた人が、もっといたから。[笑い] 僕は日本語はたいしてだめだよ。[笑い] (いやいや。)(日本人と一緒にですよ。)[笑い]

R1: じゃあ日本人と戦後も話していたんですか?

TA: うんまあ、日本人と一緒にいました。

R2: その日本人って、戦争終わってすぐ戻って来たんですよね?

TA: はい戻りました。(ずっと何年もいたんですか?) えーと戦後は大体、三十六年日本におりましたということが聞きましたよね。三十六年、戦争が始まって、みんな帰っちゃった。その後…まあなんていうんですか、仕事に来ておった日本人もいましたしね、それから沖縄人も来たし、朝鮮人も来ました。

R1: 戦後も朝鮮人が来たんですか?

TA: 戦後は朝鮮人は来なかった。

R2: 戦前は子どもも連れて来て家族で来てたんですね、戦前は?(うん。) 戦後はあれ、男だけですか?(ん?) その戦後の、燐鉱石を採りに来た時は、戦後のね。あれ男だけですか?

TA: 男だけ。(家族じゃなくて。) 家族はなかった。

R2: 子供の頃学校が別々でも、日本人の子どもと遊んだりするんですか?

TA: おお、遊んだり、喧嘩したりなんかしました。[笑い] (そっか喧嘩もするんですね。) だって向こうから悪く、「島民、なめんな野郎!」なんて言うんだよね、「この野郎!」っとか。(島民って言われ

てあまりいい感じしないんですね。) もっとも島民っちゅうのは悪いことじゃないけどさ、その、島民っちゅうと大体、この、あいつらだつて(下目線で) そうそう。だから島民って言われたらすぐ怒っちゃう。[笑い]

R2: 「この野郎」 って言われたら「この野郎」 って言返すんですね。(それでやっちゃうんだ。)

R2: 野球は、やりました? (はい。) やっぱ日本人は野球好きだから…

TA: 日本人に教わったけれども、話しによるとね、日本人に教わりましたね、野球ってね。(ええ、ええ。) それで、試合があったらしいんだ。(ええ。) すぐに負けちゃった日本人が。(ほおー。) でいゃんっちゃったんだよ。[笑い] もうだめだよって。(島の人強いんですね。) 強い。何事についても、一緒にその一ねえ、燐鉱石が来るでしょ? そのシャベルでこう、掘り下げ…日本人もやっぱりその、仕事をやっておりますとね、だけど、力がないよね。[笑い] (パラオの方がパワフルなんですね。) 困るよね。

R1: でその五十四年くらいでしたっけ、その、コロールに来たのは?

TA: コロール来たの? ええ。ごじゅ一、千九百五十六年に来ましたここに。

R1: その時まだ日本人いたんですかアンガウルに?

TA: おー日本人は五十五年に帰りました。会社の方々がね。(あじゃあ十年間いたんですね。)

R1: 日本人はもちろんパラオ語は話さなかったですよ?

TA: 話さない。

R2: その十年の間はやっぱりもう毎日毎日日本語を使うことがあったんですかね? 島の人でも。(ありました。)

R1: それで子供も日本語を覚えたりしてました?

TA: いや子供はね覚えな、学校が別々でしょう。だから、村も別々だしよ。(ふーん。) たまには言うけどさ。(ああ、ああ。)

R1: じゃ少しなんか日本語の単語は分かるけど、話せない感じ。(そうそう。)

R2: アンガウルのパラオ語とね、コロールのパラオ語っていうのは、違うんですか?

TA: 大体同じ《おんなじ》ぐらいだけど、パラオ本島の、あのう、あんなるとちよっと違う…発音がね。パラオ語は同じだけど発音が違って来るんだよ。(そうなんですか。)

R2: でもじゃあ、しゃべったら分かりますね?

TA: まあ、分かります、分かります。(日本の方言くらいの違いですね。)

R2: あの、日本人でも、沖縄の人と日本人もいましたよね? 日本人は、どこの人が多かったか分かります? (なんですか?) 日本の中のどこの人たちが来てたんですかね?

TA: さー、よくわかりません。

R1: でも戦後、沖縄の人はいました?

TA: おりました。(戦争の後も?) うんうん。あ、違う? 戦争の後は…来なかった。日本人だけがいた。沖縄の人がいたかもしれないけれども、みんな日本語使ってたでしょ? で仕事はもう機械を使ってっからね。だれが日本人で、どれが沖縄人だか分かんなくなっちゃったよ。(ふんふんふん。)

R1: パラオ人は同じ仕事してなかったですか? (んん、同じじゃない。) 日本人だけですか(うん。) その燐鉱石採ったのは?

TA: 何に使ったんだろう肥料に使った? (肥料かもしれませぬね。)

R2：その時はパラオ人は一緒にそれを採ったりする仕事は…

TA：一緒にやりましたよ。（一緒に仕事してたんですか？日本人と。）いやあ、僕は…当時はまだ十六歳だったでしょう？（はい。）その方面の仕事はしなかったね。だから、僕は郵便局と…の勤めていたんだよ。郵便局ね。郵便物を運んだりなんだりしてきたんだよ。（それは日本人に郵便物を？）へえへえ。

R2：コロールに来てても郵便局…

TA：来てなかった僕はね。

R1：五十六年にコロールに来て、コロールではどんな仕事をしてたんですか？

TA：旋盤師。（旋盤師。）旋盤、機械。いろんなものを削ったりなんかしてね…（なるほど。）

R2：コロールの学校に入ったりはしなかったんですか？

TA：僕は来なかった。ということは…母がいやだったんだよコロールに来るのがね。なぜなら、食べ物。食べ物ほとんどなかったらしいんだあ。だから僕は来なかったですよ。親父にずっと叱られていたけども、母は頑張ってとうとう、来なかった。国民学校にも、お父さんが「行け」とこう言われたけれども、母はなかなか許さなかったんだ。ということは、もう戦争の話はこうだいたい来てくるんでしょう？（ああ。）だからだめだよ。

R2：じゃあコロールに行ったらあんまり食べ物がないっていう話は、あったんですか？

TA：ええ、もちろんこう、そう。学生だとね、あの寄宿舎《母音の無声化、シュの直音化 ksiksja》なんでしょう？（ああ。）寄宿舎だからなかなか…。

R2：そうか、家族で来るんじゃないじゃなくて寄宿舎に住むわけですね。

R1：でも本当にコロールでは、食べ物がなかったって聞きましたね。

TA：****のその、生徒のお父さんお母さんのいる場所は、それはいいかも、よかったかもしれないけれども、僕は、僕たちあの、ほかの島から来るんでしょう？（うん。）寄宿舎なんでしょう？（ふーん。）だから食べ物がどうなるか分からなかった…母が許さなかったんですよね。

R2：お母さんとしては不安ですね。[笑い]

TA：その後《ご》聞いてみるとやっぱりタピオカとかヤシの実を…ああそうだったのかと思ったよね、やっぱり、母親が悪くなかったんだよ。

R2：なんかアンガウルは猿がいっぱいいるって聞いたんですけど。猿。あれは昔からいっぱいいるんですか？

TA：…そうね。第一次世界でんそう《大戦と戦争が混同》があったでしょう。えーそれで、ドイツの軍隊が、何匹か持ってきたんだよね。それからずっと、今じゃ、何匹がいるか分からない。（すごい増えたんですよ。）増えた。それが悪いんだ今話によると、畑《はたか》に行くと、畑《はたけ》のその、あれみんな盗っちゃうんだよ。[笑い] タピオカかなんか全部…。（ああそうなんだ。）（それ迷惑ですね。）

R2：今どれくらい住んでるんですか？（アンガウルに？）ええ。

TA：さあどのくらいかなあ。（あんまり、少ないですかね？）二百人いるかないかな？（ふーん。）学生までいれて。もう全部、来ちゃってんだよ。グアム行ったりサイパン行ったり、ハワイ、アメリカに。

R2：やっぱり生活しにくいですよ。

TA：まあそうですね。

R1：今はもう帰れないですかアンガウルに？

R2：まだ家はあるんですか？アンガウルに。

TA：まだありますよ。(へえー。)

R2：え、A っていう名前はじゃあ日本の方ですね？

TA：そうです。

R1：お父さんはどこの方ですか？

TA：僕もよく聞かなかったけど、秋田県じゃないかなかと思った、あるいは、青森県の…出身じゃないかなと思うね。

R2：で、お母さんはパラオの方ですか？ [頷く] ふーん。え、A なにさんっておっしゃるんですか？あの、下の名前は？

TA：T。(あ、T。TA さんですか。)

R1：奥さんは日本語しゃべれるんですか？

TA：なかなか。(あんまり?) 話すことは話すけども、あんまり、よくない。(でも日本語分かりますよね?) 少々。(K さんの同級生だと聞きました。)

R2：子供の頃、よく海に入っていました？ (何がですか?) 海で物をとったり泳いだりしてました？

TA：まあそうですね。魚釣り。(あ、釣りですか。) こちら辺に、(ああなるほどね。) こちら辺で魚釣るんですよ。

R1：じゃあ食べ物は、魚と、あとタロイモとかですか？

TA：あと米と。(あ、米もあつたんですか?)

R1：アンガウルでは米は作らないんですよね? (…できない。) アンガウルでは何を作るんですか？

TA：タピオカとか、タロイモ、サツマイモ。(で、それ全部猿に持って行かれちゃう。)[笑い] あの野郎どもに持っていかれちゃうもんな。[笑い]

R1：バナナもありますか？

TA：もうなかなか、あ、ありましたねでも…盗られちゃうからあまりもう、植えないんだよね。今のとこひどいらしいや。庭の、うちの庭まで来るんだそう。パパイヤとか、バナナとか、みんな。(じゃあ食べ物ないですね。)

R2：運動会はありました？

TA：ありました。毎年《まいねん》ありました。

R2：なにか得意なものはありました？

TA：いや僕はだめだ。[笑い] 野球なら、僕は…。

R2：相撲はやりました？

TA：ええ、昔はやりました。毎日毎日そんなのはやりましたね。

R2：でもあれですね、日本人がいなくなった後でも、野球はまだ…。

TA：やってますやってます。

R1：戦後の学校はどうでした？アンガウルの学校。日本語は？

TA：日本語はもう今んとこ使っていません、日本語。

R2 戦後は英語になったんですね。パラオ語も使ってたんですか学校で？

TA :使ってます。(英語と両方?) はい。

R2 :わたしたちはあの、図書館に行ったら、あの、憲法、ありますよね?パラオ憲法。(おお、おお。) 州の憲法もありますよね、で、アンガウルの憲法もありますよね、アンガウル州。(ほう。) あれは、アンガウルの言語は、パラオ語と英語と日本語って書いてあるんですよね。[笑い] あれが面白かった。

TA :いやあ発音だけだよ違ってくるのは。(発音ですか。) アルコロンの発音とこことアンガウルとの、発音が違うよ。よく、大した違いじゃないんだけど、少し違った時あるんだよね。

R2 :子供の頃は沖縄の言葉を聞いて分かりました?

TA :いや、全然分かんない。(やっぱり。) 朝鮮人も来てたけどなかなか分かんないよね。

添付資料 7-3 旧南洋群島の話者の談話データの例 (KN)

集録日 2012/6/19

話し手 Kyoko Ngotel (KN)

聞き手 ダニエル・ロング (R1)、今村圭介 (R2)

R1 : 昨日は楽しかったですね。

R2 : でもすごい元気だなと思いましたよ。

KN : ほとんど、あのう私たちの部落、アルコロンの部落の年配の方はね、本当に踊りとか歌を歌ったり遊んだりすることが一番好きなの。(アルコロンの人なんですか?) ええ、私のお母さんはアルコロンの人。お父さんは沖繩の人。(あ、沖繩ですか?) はい。

R1 : 私たちも、アルコロンが、歌で、有名だって聞きました。

KN : そう。もう歌をあのう作る人はみんな亡くなってしまっただから、もう、誰も、また、良い歌を作る人が居ないの。(それは残念ですね。) ええ。

R2 : 若い人は日本の歌分らないですね。

KN : そう。年配の方が良く分かるからねあのう…日本のあのう言葉をね、つくしてあのう、パラオの言葉と一緒に、やって、あの歌を作る。だけどパラオ語は少ないんです。単語が。だから日本の言葉をちょいちょい混ぜて話すの。

R2 : でもその、パラオ語しか分らない人もいますよね、歌うたってる人で。日本語分らない人も。

KN : うん、ほとんど日本語は分らないの、今若い人は。

R2 : じゃああのおばあちゃんたちで歌ってる人でも日本語分らない人もいますよね? (ええ。) でも日本語の歌を歌えるんですね?

KN : ええ。習うから。(ああ、やっぱり一緒に歌ってるから。)

R2 : でも、その特別な思っているのはあるんですか、日本の歌を歌いたいたいという気持ちが。

KN : あります。どうしても、あの日本の歌はね、譜が一番いいの。(ふーん。) アメリカの歌はね、全然、あのう引き合わないのあの年配の方には。だから、若い子どもたちはあのアメリカの音楽が好きなの。だけど、パラオの年配のかた、嫌いなの、ただあの、日本の音楽が一番が好きなの。

R2 : でもパラオの音楽もありますよね?

KN : パラオ [笑い]、パラオの音楽はね、日本の音楽と違うのただあの、ソルス、ダバッティ、ダラー、あれがパラオの歌。

R1 : 一番最初におっしゃったのは何ですか? ウス…? (どんな歌ですか?) 今おっしゃったの。

KN : ソルス。(オソルス。) ダバッティ。

R1 : オソルスはあれですね、あの***みたいなやつ。(うん、そう。) 終わったらみんなが…

KN : [パラオ語で歌う] それが、パラオの歌。(シーウェイ。)

R2 : みんな歌った後に言うんですね。

R1 : ウーンウェイ?

KN : シーウェイ。(シーウェイ。) あれがパラオの歌。

R1：今のパラオ語は古いパラオ語？普通のパラオ語？

KN：普通のパラオ語です。

R1：昨日 J さんに頼まれたことがあって。(ええ。)
「緑の光」？(みどりのひか…おお、「緑の光」。) それの、歌詞があつたら、ほしいです。

KN：歌詞で、うーんあの、CD がないの。ただ私たちが覚えてるから、ただ歌うの。

R1：歌詞が書いたのはないですか？

KN：うーん、ちょっと待って。(すみません。) こっちに書いてない。(ああそうですか。じゃあいいです。) じゃ私がただ、歌ってあげますから。(あじゃそれあとで書きます。)

R1：すみませんじゃあ…じゃお願いします。

KN：はい、どういうふうな…？(「緑の光」。)
「緑の光」って、歌を？今話しますから書いてください。(あの、今録音してあとで書きます。) おお。

緑の光よ 黄昏 (たそがれ) よ
呼べば来る 花籠 (はなかご) 提げて
純な瞳よ 南京娘
花はいかが 嬉しい花 楽しい花
揺れて灰 (ほの) かに 涙ぐむ様な 花の命や

二番はあの、Korea の言葉です。(あ、パラオ語?) いや、Korea の言葉です。(あ、Korea も。へー。)
三番は、パラオの言葉。(へー、三つあるんですね。) はい。(なんで Korea の言葉なんですか?)
それはあのう、戦争が終わってから、Korea の人がこっちに住んでたんです。そして、自分たちあのう、つくしたの日本語の言葉分かるからね。それをつくしてあの、同じ意味があるの。Korea の言葉で。そしてパラオの人がまた訳してパラオの言葉もついて、同じ意味です。(ふーん。) はい。(そうなんですか。) はい。

R1：あじゃあ出来れば二番も三番もお願いします。

KN：[「緑の光」二番 (韓国語) と三番 (パラオ語) を歌う] (へえー。) それがパラオの言葉。

R1：いい歌ですね。じゃ今度私たちがテープ聞いて、(はい。) それを起こしますから、(はい。) また確認に、来ていいですか？

KN：ええ。(それ見せて、また訂正して下さい。) はい。(いい歌ですね。)

R1：それじゃ戦争の時に書かれた歌ですか？

KN：いや、戦争が終わってから。(日本人が書いたんですか?) いや、パラオの人。(あーパラオの人。)
そして、Korea の人がこっちにいたんですから、Korea の言葉で歌を作って頂戴と言って、二番目に作ったんです。そして、三番名はパラオの人がまた、同じく一番目の日本の言葉をつくして、パラオの言葉で作ったんです。

R1：そのかたの名前分かります？

KN：つくした人は…Shiro Budul が作ったらしい。コンデイ 《不確実》の人。

R2：聞いたことありますね。他の歌も色々書いてますよね。

KN：うん。だけど、この歌あの、名前をつく、付けなかったから分からないの。Shiro Budul。

R2：残念ですね、今はもう（そう。）曲を書く人がいないってのは。

KN：もう全部、もう亡くなってからね。今いい歌をあの、パラオの歌で、作る人はもう全然いないんです。ハルオさんも、つい最近もう一ヶ月になりますね、亡くなってから。（ハルオさん？）はい。

R1：その人もじゃあ歌を作ってたかたですか？

KN：ええ。自分のお父さんはよく歌を作ってたから。

R1：あの人名前なんて名前だっけ、パラオで一番有名な、その作曲家…。（Ymesei。）あー、そうそう。あの人お子さんはいなかったんですか？

KN：いないです。ただもらい子がありますけど、Ymesei と同じ…あの役目を持ってないからできないの。（そうなんですか。それはやっぱり特別な才能だったんですね。）そう。

R1：やっぱりパラオで一番有名な作曲家ですか？（ええ。）

R2：やっぱ年配のかたは日本の歌が好きなんですね。

KN：ええ。ほとんど年配の方、日本の歌が一番好きなの。（なんでですかね？）そして、もしもねー、パラオの歌を作る時には日本の、曲をもって、そしてパラオの歌を作るの。（あー。訳して？）そう、訳して。

R1：Kさんは失礼ですけど何年生まれですか？

KN：昭和七年そして、Nineteen thirtytwo[□□□□]。（やっぱり昭和で憶えてらっしゃるんですね。）ええ。
[笑い]

R1：最初は家の中で日本語だったんですか？

KN：はい。日本の籍に入りましたから。（あー。）そしてコロールに住んでたんです、五丁目に。（あー有名なコロールの五丁目に。五丁目って結構ダウタウンなんですかね？）真ん中のほうです。（中心？）はい、中心にいました。Malakalが一丁目。そして Medalaii は二丁目。三丁目はあの一、今の裁判のところが三丁目。（あーはいはい。）四丁目は…四丁目は、今のナンボウがあったんです。あの日本のお店、一番大きいお店。（ナン？）ナンボウ。ナンボウというお店。三階建て。（ナンは南ですかね？）そう。（ボウはなんですかね？）南房商店というから。（ナンボウ商店。）今 Shopping center がある所はあそこは四丁目。そして、Palacia、あそこが五丁目。（南房商店は？）四丁目。四丁目でした。

R2：当時はお母さんも日本語話してたんですか？

KN：ええ。そして、戦争が終わってから、沖縄に引き上げてお父さんとわたしのお姉さんと妹、そして向こうに行ってから、もうパラオの人と一緒にないから、パラオ語少し忘れて沖縄の言葉を習ったんです。ですから、戦争が終わってからもう十年か十五年になるかね。その時に、あたし一応行ったんです、沖縄に。そうしたらもうパラオの言葉は全然話さないの。聞くのはわかるけど、話す時はもう、ちょっと遅いんです。十五年ばかりですから。（それお母さんのことですよ？）お母さんは日本の言葉と沖縄の言葉を話してたんです。（それでパラオから沖縄に移って、パラオ語忘れてしまったんですね。）んん、だけど、話す時はね、よく聞くの。そして、自分が話す時にはね、ちょいちょい、少し遅いんです。何とって、ていって、いいかって、考えるの。私みたいに今。日本の言葉も忘れてるからね。もう五十年、六十年になるかね。パラオの言葉は習ってもう六十年、だから、日本語の言葉は全然話してないから、時にはまた、あたしあもう、Duty Free に働いていたから十五年、日本の人が来ると私は、日本の言葉話すから、ちょいちょいまた、よくなるんです、あもう、言葉を、

日本の言葉を使う時には。そして、また… (Duty Free は今もあるんですか?) ええ、今も PPR にあるんです。そして Palacia にも一つあります。(なるほど。)

R2 : 沖縄に行かれた時はお母さんとは何語で話してたんですか?

KN : パラオ語話してたの。(パラオ語話してたんですか。)

R1 : えとひ、沖縄に引き揚げたのお父さんお母さんと、妹さん?

KN : 妹さんと姉さん。(四人で?) はい。(お母さんも引き揚げたんですか?) はい。だけど私が残ったのはお婆ちゃんが、あんたたちは全部あの沖縄に行くんじゃないって、私の母さんに話したの。K は残してちょうだいって。(ふーん。) だから、あの、パラオに住んでたけど、全然あのパラオの言葉分からないからね。一応私は遊ぶ時にはパラオの人と一緒に、よく遊んでたんです。

R2 : でもそれ戦後っていったらもう結構、大人になってからですよ?

KN : ええ、もう、その時は、十四歳、十四歳の戦争が終わった時にはもう十四歳になってます。(それからパラオ語覚えたんですね。) はい。それから、ずっとパラオ語を話すけどね、みんなが笑うの。ちょっと発音《hatsngo》が悪いから。だけど私あのね、いいから、どうしても、パラオ語話すから、どんどん話してみたいって言ってね、一応日本語話さないで、ずっとパラオ語を習ってたんです。

R2 : 今はもう普通のパラオの人と変わらないような?

KN : ええ。習慣も本当に分かります。ですから、姉さんがあの…もう二年前かね、来た時に、そして姉さんに話す時にはパラオ語は話せないの。分からないから。だから日本語ばかり話すの。そして…あまり慢性になってね、パラオ語話すでしょ? 日本語話す時にはまたパラオ語話すからね。姉さんがこう言うの。「あら、どうして、またパラオ語話すの?」って、もう癖になってるから、自然とあのおう、出るの。だから笑ってね、「あーKちゃん、あんたかわいそだね」と言ってたの。「いやいや、かわいそうじゃない、お母さんの故郷にいるから、全然心配しないで下さい」って言ってたの。

R2 : 今でも沖縄行かれるんですか?

KN : けどもう、六年になりますね、沖縄に、行ったことがないんです。一番…末の女の子は向こうでもう結婚してるから。(パラオ語ももう全く話せないんですか?) 話さないの。沖縄の言葉と日本の言葉だけ。

R1 : ええじゃあ、パラオ語の読み書き…読み書きは全部日本語で覚えたんですね。(ええ。)

R2 : パラオ語も書けるんですか?

KN : パラオ語は、英語で書くんです。

添付資料 7-4 旧南洋群島の談話例 (HB)

集録日 2013/03/20

話し手 Hesus Belibei (HB)

聞き手 今村圭介 (R1)、ダニエル・ロング (R2)

HB: ススムです。カード《カド》はないけど、おじさんの名前、カードがあります。横浜にいるんです、おじさんが。僕は日本の三世です。お父さんは日本の二世です。カトウキヨヒロの子供。おじさんが横浜にいるんです。

R1: 日本に最近行かれますか?

HB: もう行かないあの病気《びよき》している。九十二年に一回行った。一ヶ月ぐらい遊んで来たよ。

R1: 一ヶ月前?

HB: 一ヶ月ぐらいいたんだよ。

R1: 東京ですか?

HB: 横浜。横浜はあのう、今カード見せる。おじさんのカードね。それは僕の***です。あんたがたがあのう、アンガウル行ったんですか?

R1: 十五日から十七日まで

HB: おお、そう。僕はこっちにもう、三ヶ月、足が痛くて、リウマチかかったんですよ。

R1: しばらく戻っていないですか?

HB: もって、戻ってない。

R1: 台風の後は?

HB: 一回行きました。うちに行ってきました。みんな家壊れて。アンガウル全体木倒れました。僕はあのお、あんた倉田さん知ってますの? 倉田さんと一緒に***造ったんですよ、日本人の墓。それで台風で皆倒れました。碑《不确实》も倒れてね。

R1: 倉田さん悲しんでいた。

HB: もう来ないでしょう? 日本行って、三月帰って来ると言ったけど、来ないから待ってるの。あれは戦争中アンガウルにいましたよ。(戦争の後も) 残っていたんです。

R1: 戦争の後、日本人すぐ帰らなきゃいけなかったですよ?

HB: その後日本人の兵隊、三十人、四十人ぐらい奥さんと一緒にアンガウルにいました。生きた人が***ね。PMC という会社が仕事やってた。だから僕が PMC 会社、七年間、仕事《不确实》、やってた。

R1: PMC って何の会社ですか?

HB: 日本の、会社ですよ。

R1: 燐鉱石の?

HB: そうそう。***

R1: Hesus さんもお仕事してたんですか?

HB: 僕は七年分、不動産《不确实》の仕事をやっていた。

R1: 日本人と一緒に?

HB：そうそう、会社の人と。
R1：働いてる人のほかに、兵隊もいました？
HB：兵隊は戦争の時にいました。まあ強い《不確実》からね。それで数人残して、ああ、みんなこっちに残したんだな。連隊***、連隊長？
R1：アンガウルで働いていた人は、あれですか？
HB：七年間教えた、この人、僕…分かります？これ、おじさんの名刺。***にいました。僕のお父さんの兄貴だ。
R1：写真撮っていいですか？
HB：いいですよ。
R1：日本戻って話聞けるかもしれないので。
HB：僕は、行く予定だったけど、病気にかかってもう、行かないから。一年間。
R1：それで、PMC…
HB：Phosphate Mining Company。
R1：PMC のところで、日本人は、働いてる人のほかに警察とか兵隊とかいました？
HB：いない。
R1：パラオ人の人も働いてたんですね？
HB：みんなアンガウルの方は働いたんですよ。その時分。
R1：本で読んだら日本人だけが働いてたと。
HB：いやそれは戦争前ですよ。その***株式会社やったり、やっぱり、島の人いたけど日本人はたくさんいたんだいよ。しかしこの、戦争終わってから来た会社、PMC っていう会社ね。あれが来て、僕たちも一緒に七年間も仕事やってたよ。五十年…五十五年に帰りました《不確実》、***、五十七年。
R1：日本人とパラオ人だけですか？
HB：その当時？
R1：アメリカ人とか。
HB：アメリカ人は、ムカッと《不確実》してるんですよ。兵隊が***ました。
R1：もう一人来ました。
HB：こんにちは。
R2：こんにちは、初めまして。
HB：カトウススムです。
R1：あ、カトウススムさん？
HB：はいはい。
R1：やっぱり日本の名前もやっぱりにほんの名前もあるんですね？
HB：ヤイサイ《不確実》。
R1：日本の方には日本の名前使って…
HB：みんな分かってるよ、PMC の人は。
R2：PMC っていうのは？
HB：Phosphate Mining Company。七年間も仕事やってたよ。
R1：これが Hesus さんのおじさんで…。

HB：その人のお父さん、前パラオで仕事やってるよ。***。それで昭和六年に、戦争前に日本入って、帰ってね。それで僕のお父さんが行ってみたんですよ、昭和ろ…Nineteen sixty。それでもう年取って（た）から、死んじゃったよ。僕のおじいちゃんがもう、***、難聴だから、いっつも口痛いの。今はもう来られないんですよ。足が痛くて。年取ってるから。あれ、九十六歳だよ今。

R2：九十六歳？

HB：九十六歳。おじいちゃんが。僕は今、八十三歳。

R1：まだ元気なんですか？おじさんは。

HB：元気だけど、足がダメです。リューマチがかかって、1週間も歩かないんだ。

R1：おじさんも、パラオにいたんですか？戦前は。

HB：前は、戦争前に、お父さんと一緒にコロールに、住んでたんですよ。

R2：Belibeiさんは、学校はコロールだったんですか？

HB：はい、僕、四十一年で、戦争が、ハワイ爆撃したでしょ？その時***から出したんだよ各地《不確実》。それで僕は十一歳だったかな？

R1：その時はコロールにいて？

HB：そうそう、ずっとコロールに行ったんですよ、アラバケツに。それで熱帯研究所の人が来たから、日本人が、その人たち友だちなって、それだから僕日本語しゃべる。

R2：熱帯研究所って本島の方ですか？

HB：いや、アラバケツにあったよ。一緒に海行って、サンゴ取ってきて、研究してた。

R1：で、戦争の後に、すぐにアンガウルに行ったんですか？

HB：はい、上陸する前に何て言うん、ほれほれあの、戦争が来たんで***、それで、一ヶ月余りいたんですよ、島《不確実》の人。アンガウルにいたんですよ。それで、一ヶ月くらい上陸したから、もうみんな。山から出てきた。あいあい。みんな、半分は、バラウン島《不確実》行ったけどね。僕たちはもう海が来られない《不確実》し、B-twenty four《不確実》はもう、毎日爆撃してるでしょ？こっち。だから船は行かれない。

(11 : 55)

R1：食べるものも大変だったんでしょうね。

HB：おお、もうだめね。食べ物無くなったよ。一ヶ月あまりいて。

R2：その時、バベルダオブに疎開する人はいました？

HB：いました。半分。おいら、行ったの。だからたぶん行った人は多いんだ。僕ら、百二十人だけ残ったわけですよ。

添付資料 7-5 旧南洋群島の談話例 (TM)

集録日 2008/09/17

話し手 Toki Morie (TM)

聞き手 新井正人 (R1)、ダニエル・ロング (R2)

R1 : お名前はなんて言うんですか？

TM : わたくしの名前ですか？あー、わたくしの名前は日本の名前です…と、Tokie Morei。Last name は Morei、First 《発音》 name は Tokie 日本の名前です。

R1 : ときえ、きよ…

TM : Tokie Morei。(あ、トキエ モリ？)

R1 : 今おいくつですか？

TM : わたくし今は ei…八十四歳。(八十四歳？) はい。

R1 : 昭和だと何年生まれですか？

TM : … (千九百…?) nineteen twenty-three。

R1 : 学校は行かれました？

TM : あー、あの、こねんせ、五年生《こねんせい》まで。(五年生まで?) はい。

R1 : それは日本の学校ですか？

TM : はい。

R1 : 島の、公学校、小学校ですか？

TM : 公学校。(公学校?) Japan の時は、あの日本《にほん》の、学校は、あの、別々でした。日本《にほん》の人は小学校、パラオの人は公学校。一緒じゃなかった。あの、パラオの人でお父さんは日本《にほん》の人だったら、小学校に入れますけど。パラオの人は*****《英語、「*** school」か》。(公学校…)別々でした。こねんせ、五年生《konensei》まで。(五年生まで?) はい。

R2 : Tokie さんはあの、兄弟いました？

TM : はい。おりますけどもみんな、おに一人にいさんが、生きてますけど。子どもはおりますけど、兄弟もうみんな…。

R1 : 何人いたんですか兄弟は？

TM : え？

R1 : 兄弟は何人いたんですか？

TM : おお、兄弟は、四人でしたけど、ほとんどみんな…。おに一人にいさんが生きてもうみんないなくなりましたけど…。…America 《発音》…人のですか？

R2 : アメリカです。

TM : どして日本《にほん》の言葉分かってます？

R2 : 僕ね、二十六年間日本に住んでるんですよ。(おおー。)

TM : じゃあ、もっと、わたしたちは、日本《にほん》のこと*****、せ、あとの、日本《にほん》のあの先生のあとはもう、全然話さないからもう、思うように話せないんです。そう簡単なの、日本《に

ほん》の言葉は聞いたら分かりますけれどちょっと、難しいだったら思うように話せませんから。(いやでも上手ですよ) [笑い]

R1: 公学校…に入った時は、先生は日本人でした?

TM: はい。一人パラオの人、だけど、ほとんど、あの、教えてくれんのは日本の人でした。

R1: パラオの先生はずうっと五年間いたんですか? (はい。) 最初…だけ?

TM: ***五年…間。(五年も?) はい。

R1: 五年間ずっと日本人、の先生とパラオの先生(パラオの人)。

TM: パラオの人は、あの…help だけ。日本の、先生。***** (「でもほんと」か) 勉強はみんな日本の人が、教えてくれましゅ。

R1: あじゃあ横からちょっと分からないと、パラオの先生が教えてくれたり… (あ、あー)

TM: 一年生の時… (あ、一年生の時) 全然分からない日本の言葉だから (はいはいはい) …。

R1: 学校に入る前に、日本人の子ども、と一緒に遊んだりとかしました?

TM: あの、コロールに住んでいたパラオ《バラ》の人は、そうでしたけど、わたしたち Angaur、Peleliu は、ほとんどパラオ《バラ》の子ども。一緒に、日本の子どもはないよ、いや、わたしたち《「わたしたち」の意》の小さい時。コロールはまあ日本の人が大勢おりましたから、それで、わたしたち、あれパラ、Peleliu、Angaur はあまり日本の人はいなかったから。ほんにパラオ《バラ》の子どもはだけ一緒に遊んでたけど…。

R1: アンガウルで生まれたんですか?

TM: この人は、あの人は Angaur、この人も Angaur、あの人も Angaur、わたくしは Peleliu。だけどお父さんは Angaur の人だけど、Peleliu に住んでました。

R1: じゃあペリリューにも公学校が…。

TM: ありました。Angaur もありました。本島も…。

R1: 島それぞれに (o' oi)、学校が (はい。) あったんですね。同じ公学校に、子ども、いっぱいいました? 学校に行ってる人いっぱいいました?

TM: あ…。

R1: 公学校にいっぱい友だちいました?

TM: はい。一年生入ってからずっとこうね、***はみんなパラオ《バラ》の人。日本の人は、一緒じゃなかった。学校は別々だから。

R1: 授業はどんな事したんですか? (え?) 授業は。

TM: 授業? (はい。) *****。

R1: 勉強は、あいうえおとか?

TM: はい、みんな、いろいろ、五年《koneŋ》、五年生《koneŋsei》***の人はなんでも、いいから、地理とかなんだ、農業《nonŋjo》とかみんな教えてくれました。(あ、農業とかもやったんですね。) 農業《nonŋjo》もありました。教えてくれます。で、学校、授業してから、あのう、木工という… まあはしくれぐらい《ŋurai》でした。(木工徒弟場、ですか?) 木工ってあの… (大工さんみたいな?) 大工さん《daiksan》とか、なんだ、あの、機械とか、それだけはあった。で、農業はあんまりそう、わたしたちはあのう、大きくなった時は、自分たちで食べ物を作って、タピオカを植えたり、あとタロ植えたり、バナナとか、それで、そんな、日本の農業みたいじゃない、ほんとにちょ

っと畑ぐらい。

R1 : その畑習ったって言った時は、日本の食べ物を作ってたんですか？

TM : あの時は…only パラオ《バラ》の食べ物でした。(あ、パラオの食べ物。) はい。

R1 : 男と女の子は、一緒だったんですか？

TM : 一緒に学校入ってました。

R1 : その畑の仕事も、男の子と女の子一緒？

TM : ほとんど、畑の仕事だったらほとんど、女の人。(女の人が?) はい。で、あの男の人はほとんど、海の仕事、あとう、魚とか何とかそれ。それは男の仕事、女は畑、タロとか、そんな感じ。

R1 : 縫物とかも、やったんですか？縫物。

TM : あの時は、わたしたち小さい時は、なかったなあ、学校すぐ、学校《ガッキョウ》入る前…にありました、少しずつ。で学校を卒業したら、あらからもう、あります。わたくしは、学校卒業してから、あとう、縫物とてもすかだったから《「好きだったから」か?》卒業してからそれ、あとう…洋裁、小さいなにか店みたい、それやってた。ずーと今でもまだやってますその、あの、縫物の仕事。みんな、ほとんどみんな洋服っていうか、こうしみなんかもつ《不確実》、わたしたち小さい時はもう、****は、なくなりました。(それミシンでやってたんですか?) はい、ミシン。一番さい…あの初めの時は、ミシンで、手ミシンと言いますが、あれがそのあと足ミシン。(ああ足で。) はい。であれから、アメリカ、あとう、戦争の後、あとう、ミシンの…(電気?) 電気《denki》電気《denki》、***、very faster。

R1 : 学校行ってる時は、学校終わったあと日本人の家、にお手伝いに行ったりとかしました？

TM : わたしたちは、あとう、補習科と呼ぶ、あとう、補修は一年、二年、まあ少し、あとう、公学校…五年生卒業したら補習科といって二年ぐらい。その時、コロールに来るの。and the、あとう、学校あとの…一時から二時半、三時? 練習生という…学校みたいでしょう? 学校済んだら、練習生、日本人の家行って、仕事やったり、で、after that、でね、ひと月にあの時、お金をもらう。あの時は、*****?***。練習生、時、***…maybe…まあひと月、fifty cent 《銭がセントに、複数形じゃない》、forty cent 《銭がセントに、複数形じゃない》ぐらい。わたしたちは Peleliu、来た生徒は寄宿舎《ksiksja》がありましたから、(ああ、寄宿舎?) 寄宿舎《ksiksja》に住んで、それで、学校終わったら、練習生、日本人のうち行って、仕事やってその後、また帰ってくる。それがひと月になったら…thirty-five 銭ぐらい、三十五銭、そのくらいだった。

R1 : それはなんか、買い物とかしたんですか？

TM : あのくらい、あとう、私たちの**《「頃」か?》、あとう、あの時なんでもみんな安かった。あの、氷の*** (かき氷?)、それから、まあドーナツみない、five 銭ぐらい、そのぐらいの、それその、夜になると、わたしたち買っ…この人たちに、みんなは、コロールの子どもは、自分たちのうちに住んでるから、なんでもありましたけど、わたしたち、寄宿舎《ksiksja》にいて、Peleliu から来たもの、*****、forty cent、*****、ただ、そのドーナツくらい…。

R1 : ドーナツを買ったり、かき氷買ったりして食べてたんですか？

TM : あとう…食べ物《tabemano》はあとう、寄宿舎《ksiksja》が作ってくれます、朝昼は。(寄宿舎はコロールにしかなかったです?) コロール。

R1 : ペリリュウとか、にはないんですね？

TM : Peleliu…Angaur 来る生徒は、寄宿舎《ksiksja》に住んでいます。うちがないから。(あじゃあ補習科は、コロールにしかなかったんですね?) コロールだけ。

R1 : ペリリューからは、船、で(ん、船、ですはい。)コロールに来たんですか? どれぐらい時間かかったんですか?

TM : あー、あの時わたしたちの時は、あのう、maybe 二、三時間ぐらい。今はもう、早いから今の船は。(結構かかったんですね。) ええー、そう。

R1 : ラジオとかもありました?

TM : あの時はなかったです。(あの時はありませんでした?) コロールではね、ラジオ《発音》ありますければ、Koror は町でしたけど、Peleliu…なんかなかったです。何にもないの。

R1 : 初めてコロール来た時に、すごい町がおっきくて、びっくりとかしました?

TM : ああ、みんなあの、言葉も分からないし、店もたくさんあるしおな、お金もないし、もうどこも行かれない。一番最初来た時。んで学校あー、つー、とえ…五年生《konensei》の時はもう、少しなんでも分かりましたけど、少しずつ日本の人のうちへ行って、仕事やったり話したりする、その時はもう…話せ…るようになりましたからもう。わけ、分かりません。歌もなんでも歌ったりなんでも…(はいはい。) できます。

R1 : あじゃあ結構あの、日本人の家にお手伝い行ってる時は(うん。)、家の人と結構お話とか(うん。)、してたんですね(はい、話してくる。)、手伝いながら。

TM : はい、いくら練習生と言っても***、教えてください《くださる? くれる?》のなんでもね。それで…学校《gakko》の…あれ…続きだ…それ…練習生だからね(はいはい。)、その人たちは修繕といえますねその、それを話してくれましたなんでもしてくれれます。教えてください日本の。

R1 : パラオ語って、ありますよね?(はい。) それって島によって違うんですか?

TM : ほとんど…(ペリリューと、コロールって…は…) 同じです。(同じですか。) 本島だったら、ちょっとだけはあの、ま accent ぐらいがちょっとだけ、あたほとんど、話して、分かります、ほとんど同じ。

R1 : なんか州がいろいろあるから、(あい。) それによって違うのかな、と思って。そういう訳じゃないんですね。

TM : Peleliu の人え、あー、本島《honto》Babeldaob 行けば、(はい。) 話せます。その人たち《tats》も、(うん。) 分かっています私の話。(うん。はいはい。)

R1 : ここ、パラオにいる日本人の人っていうのは、どこの出身の人が多かったですか? 沖縄の人とか…沖縄の人が多かったですか?

TM : いや…ああ、日本の人も大勢おりました。And the《不確定》沖縄の人も大勢おりました。仕事《jinoto》、仕事《jinoto》のため。Korea…朝鮮?(朝鮮、はい。) 朝鮮…やっぱりおりましたけどでも、ここ、沖縄大勢、それが日本の、ほとんど Babeldaob all of us…みんな日本の人がおりました。(へえへえ。)

R1 : えじゃあ、沖縄の人が一番、多かったですかね?

TM : うん。多かったんだけど、それは、まあほとんどみんな、仕事《jinoto》のためでしたけど。日本の人…(漁師とか?) Yeah。

R1 : で、神社とかにも行ったりしました?

TM : 神社? コロールにひと、あ、神社一つありました。

R1 : なに神社っていうんですか？

TM : [パラオ語での会話] 分からないそれ。その名前はわからない。その、この、わたしたち*** 《としたら？》 **神社で、日本の神様の場所ってそれだけは分かってます。名前があるけど《kezjo》、わたあの際は分からない、その、神社の名前は。

R1 : で神社っていうのは、なんか、その補習科の、学校に行く途中に礼拝…してから行くとか…って。

TM : あの、学校の、時はそのあんまりね、全然《じえんじえんに近い》行かれないの。(あそうなんですか。) はい。ただあの、神社があるのは分かります。それだけは分か****。毎日行ったりしてるんで、パラオ《パラ》の人ほとんど、あもう、まあ…Catholic 《発音》 教会、to understand ***、学校の人、学校のあと行ったり、日曜日になんだか、だけど日本《のへん？》の神社じゃあまりない…。(ああじゃあ、神社にはあんまり、行かなかったんですね?) 行かなかった。(なんか行きなさいとかは、先生に言われたりもしなかつたんですね?) No、そんなことはなかつたけど。だけどあもう、何かある時大きいお祝いある時の、****、それはそれで、時には神社参りにますけど、毎日《mainits》は行かれませんが。毎日《mainits》は行かれるのは、教会とか、あもう、Catholic of**** 《不確実》とかありますよね。子供は行かれます、****神社あまり…行かれなかつた。

R1 : コロールには、活動写真ありました？ (はいありました。) み、観ました？ (あの時、はい、はい。) どの映画観ました？

TM : コロールはもう、ほとんど、とてもいい町でさ《でした？》、なんでもありますよ。なんでもあるから笛とかなんとか…お店とか、あと活動も、いろいろ、毎晩、ち、違いますよ。それ、映画が《einjana》出るでしょう****。それ、行く時それ観ながら。その… (それ、やっぱりチャンバラ映画とか?) なんでもありますチャンバラとか、なんとか、なんだかなんか時代劇《dzidainjeki》のような、なんとか、****、そんなのあります。

R1 : それ、好きでした？ (はい。) 活動写真は。

TM : わたくしの、ま、これはちょ、ちょ、あたしの時代、(はい。) あの時はまあ、とても、あもう、日本の book、とても、読むのがとても…それで今の少しずつの日本のを分かったのはその、あの、せ小説《発音》読むのは、そのために少しずつ《sutsu》分かりました。日本のか、あ、字も。(あ、字も、分かるように…) はい、字も分かりました《wakarimasta》。

R1 : 小説読めるってかなりじゃあ勉強したんですね。(ん?) 小説が読めるぐらい、(はい。) かなり日本語勉強したんですね？

TM : はい、あの学校、五年《konej》…ま***、卒業生は分かります。あの時五年生やっぱり綴り…かたというでしょう日本、自分たちじゃあなく、日本の言葉で、自分たちの***の言葉が話せ、書けるようにやっぱしりました。でその、あと… (それ、は筆ですか?) 鉛筆で。(鉛筆とかっていうのは、学校から支給されたんですか? 自分で買ったんですか?) はい。まあ、Peleliu や Angaur 《不確実》や…等々《とうとう》は時にはくれますけど、コロール来ればもうなんでもなんでも金《かな》で買えます。コム…消すのもあれなんでも…。(働いたお金で、鉛筆とか買ってたんですか?) うん、それはやっぱしお母さんたちが少しずつ金《かね》くれますけど。なんでも安かったから。日本のこあ…食べ物はとってもおいしくて…。[笑い]

R1 : え、ど、どんな料理好きですか? お刺身とか?

TM : なんの…あの時のわたしたちはあの、日本の、料理作るのはあまり分かんないけど、食べるのは、

あの、作ってくれるお店もたくさんありましたから、(食堂で?) お、食堂で作ってくれました。それからあのやっぱし、日本の友達もいましたけどその時…豪華みたいだね、蒸し banana とかね*****なにか作って、また…とてもよかった日本の…人と、あらあの、まあ、大きい人たち、とっても仲良く、やったりしたりしていました。[笑い]

R1 : お饅頭屋さんとかもあつたんですか? (ん?) お饅頭屋さん。

TM : はいありました。ありましたお饅頭作る…人も。今…。[パラオ語で会話] あの時は、戦争前もうなんでもありましたねパラオには。なんでも。Peleliu、Angaur は大勢日本の兵隊がおりました。たっくさん。どこ行ってもみんな日本の…(兵隊…ばっか?) ああ。んであのう勤労奉仕のあれしました。みんなあの、兵隊の場所行って、(炊き出しとか?) 炊き出し。ええて、教えてくださいなんでも、わたしたちに。あの時は、ま十八歳、だったかな十七十八かもしれない…あのう、日本の兵隊教えてください、手旗とかなんだか。(あ、手旗信号とか?) でもあ、手旗もありました。それで、してる兵隊さんが向こうへおれば、こちらで話をしたりして、で、また、今夜、どっかで会いましょうとか何とかそれで…[笑い] それまで分かりました。(結構練習してたんですね?) Oi、練習で…で他の、ま日本の人で、はい…日本に入ってた、分からないのその、手旗。で、勤労奉仕の時そのさうゆう人たちは、一緒に…えー、やってた。それ、兵隊さんとわたしたち、話するも…話するの分からない。あのう、手旗なんかしか分かんなかったわたしたち。なんでもあのね兵隊にあのう…勤労奉仕したりしてる***、それで、教えてくれて、それで、****なの。分かればなんでも話す。ほんと大勢おりました日本の人…。(ああそうですか。)

R1 : 自分でもお饅頭作ったりとかも、しました?

TM : わたしたちの年はあのう、作ってくれるのは日本の、アメリカ…沖縄の人と*****。わたしたちパラオの人は、今ではなんでもいいから、作る時*****。ほんに《不確実》パラオ《バラ》の食べ物作りますけど、そんなのは、分からないです。(あー、分からないですか。) はい。食べるのは食べますけど、作るのは分かりませんでした。[笑い]

R1 : コロールに行った時は、日本人の友達とかいました?

TM : うん。(それは近所に?お手伝いに行ってる家の子供とか) あはい。(どうですか?) いや、とても大勢その、話を、してる人も友達もおりました。んんでもとてもよかった、日本の、若い人とか、あの、おばさんとか、なんでもやったりしたり、手伝い****。とてもよかったあの時。

R1 : 一緒に遊んだりとかもしたんですか? (はい。) 活動写真一緒に見に行ったりとか…。

TM : はい。日本の…人の*****、まあ、男の人だったらやっぱし。わたしたちくらのあの時は、大勢日本の、おとあの、兵隊の…と、大勢おりましたわたしたちの友だち、そんな時。あの一集まって歌を歌いながら、and the 《不確実》…あの、写真持ってるでしょその兵隊さん…写真くれるのあの日本の俳優とかだけ。And the 《不確実》、あのわたしたちはあの、バナナとパイナップルとかいえる《不確実》時、それをくれる人にあの、写真とか、あのまあ、石鹸ぐらいか、いろいろな日本のものくれるでしょ?わたしたちは会うときにな、いろいろな果物やるの、変でしょ。[笑] ***だったの。(じゃあ物々交換で…) はい、交換で。それはあのわたしたち Peleliu、Angaur におつた時さういう…コロールはまほとんどまあ町で****で大勢。それまあ、コロールはとてもよかったんです。なんでもあります。

R1 : じゃあそのごね、五年間、学校出て、二年、コロールで補習科で、寄宿舎にいて、そのあと、戦争

始まるまでは、なんかお仕事してたんですか？

TM：日本に、あー、コロールにおった*人たちは仕事やってますけど、わたしたちパラオ《バラ》、Peleliu までいったら、あのう、仕事あったら、あのまあ店だったらその、店のところ行ってさ…まあそんなにたくさん仕事はなかった。わたくし、だったその時は、洋裁がありましたけどその、洋裁の店、入っとして。(それコロール?) それ Peleliu だった。(あじゃあ一回戻ったんですね?) Oi, yeah、卒業して五年も…みんな戻る Angaur の人は Angaur に戻る、Peleliu は戻る。

R1：ああじゃ Peleliu にある、洋裁屋さんで。(はい。) お仕事してたんで…。

TM：少しずつ*****。

R1：それはなんか洋服とか作ってたんですね。(うんうん。) ドレスとか。(うんうん。)

(26 : 04)

R1：えーと、公学校に行ってた時は、ペリリューのでしたっけ、なんか運動会とかありました？

TM：はい、あります。一年に一回やりました。(あ、一年に一回。)

R1：それは、なんか、中で、紅組・白組、で分かれて、(分けてましたはい。) なんか競争したり、リレーとか。(リレーとか。)

学習者	レベル	母語	文未										確認 要求 テソヨ	問答詞				応答詞	その他の形式														
			上	ね	よ	ね	の	わけ	かな	な／ なー	って	もん		から	い	ぞ	し			裸	終了	テソヨ	さら	な／なー	さー	ね／ なー	か／ かー	チニ イカ)	チジ シツク	チンチイ ウカチー	うん		
EH03	中-上	英語	1								1	6	8	7															6	なんたろ			
EH04	中-上	英語								5	3	4	5																	1	うん		
EL01	中-下	英語											6	18																1	あなた		
EL02	中-下	英語											13	2	1															15	あなた		
EL04	中-下	英語	1										8	8																			
EL05	中-下	英語							1		1	1	14	8	1																		
EM04	中-中	英語											1	1																			
EM05	中-中	英語											1	5	1															8	うん		
EM06	中-中	英語	2										16	6	4															3			
EM07	中-中	英語																															
KS01	超	韓国語											3	1		5	3	1															
KS03	超	韓国語											1	3		1		2															
KS06	超	韓国語							1				4	15	1	2																	
KS07	超	韓国語											2																				
KS09	超	韓国語											1																				
KA01	超	韓国語											4	3	8	1	1																
KA02	超	韓国語											8	1	2																		
KA03	超	韓国語											17	6	6	2																	
KA04	超	韓国語											17	4	11	21	10													20	うん1		
KA05	超	韓国語											1	6	4																		
KA06	超	韓国語												3	1	3	1																
KAH01	超	韓国語												5																			
KAH02	超	韓国語											1	11																			
KAH03	超	韓国語											8	1	6																		
KAH04	超	韓国語											8	16	2	5																	
KIH02	超	韓国語											2		5	2																	
KIL01	超	韓国語												2		5	2																
KIL02	超	韓国語												1	1	2	7																
KIM01	超	韓国語												3		3	3	1															
KIM02	超	韓国語												1		2	2	5															
KIM03	超	韓国語												3		2	5																
KIM04	超	韓国語												2		5		1															
KIM05	超	韓国語												2		5		2															
KIM06	超	韓国語												3		8		3															

添付資料 9-1 集録談話の例 (AM3 対疎場面)

集録日 2010年5月18日

OFS=対疎場面話者

OFS: 日本語お上手ですね。

AM3: いえいえとんでもございません。

OFS: えっと、S、Sさんはアメリカの、ど、どちらからいらっしゃったんですか？

AM3: あカルフォルニア州から来ました。

OFS: カリフォルニアからいらしたんですか、(そうですね)、そうですか。(はい) はい。何年くらい日本にいらしてらっしゃるんですか？

AM3: 今、今年はほぼ六年目ですね。

OFS: 6年目ですか。(はい) すごいですね。日本の大学に行かれたことあるんですか？

AM3: そうですね、大学、僕はアメリカの、(ええ) アメリカの大学の三年生の時、(ええ) 留学生として、(ええ) 同志社大学で、一年間で、勉強させていただきました。

OFS: あっ、きよ、京都ですか。

AM3: そうですね。

OFS: 京都の同志社大学ですか。(はい) そうですか。へー。それで、あの一、卒業してから日本で、働く、働いてらっしゃるんですか？

AM3: そうですね。

OFS: あーそうですか。ふーん。あの、じゃあ大学、留学は京都で、仕事は東京ですか？

AM3: そうですね。

OFS: あーそうですか。東京でじゃあ5年間働いてらっしゃるんですか？

AM3: そ、あー、まあ大学卒業してから、1年間で兵庫県。

OFS: 兵庫県。

AM3: そう。兵庫県で。そして兵庫県1年間そして後で千葉1年間。そして東京よ、ほぼ4年間です。

OFS: ああー、そうですか。

AM3: はい。

OFS: じゃあ京都と、兵庫と、千葉と、東京で、言葉は違いますか？

AM3: 違うんですね。

OFS: ええ、京都はどんな言葉…

AM3: だ

OFS: 覚えてらっしゃいますか？

AM3: そうです。実は、一昨日京都に行っていました。なんと、先生と、友達と家族、に会うために。例えば、わからへん、とか、何々ねーとか、何々なー、そうだなー…

OFS: あー「わからへん」とか。

AM3: そう。「そうやなー。」

OFS: いか、「いかね」とか、「そうやなー。」

AM3:「そりやな一。」
OFS:あ一「そりやな一。」
AM3:「わからへんな一。」
OFS:「わからへんな。」あ一。
AM3:そりやな。
OFS:面白いですね{笑い}({笑い}) 神戸は同じですか?京都と。
AM3:神戸はちよつと違うんですね。
OFS:ええ。
AM3:例えば、何をしてるとか、「何をしとる」
OFS:あつ「しとる。」「とる」がある。
AM3:そり、何をしとる。「あ、あ一それをしとる?」「はい、しとるよ」
OFS:あ一、(しとるで入る) 京都のほうは「しとる」じゃなくてどういうんですか?
AM3:あの、した一、「したはる。」「何をしたはる。」
OFS:「何をしてはる。」あ一、神戸のほうは何を(しとる)しとる。あ一面白いですね。(ん一) 千葉は
いかがですか。
AM3:まあ千葉、東京とほぼ同じかなつて思つてますね。
OFS:うん、そりですか。ふ一ん。同志社大学ではこり、標準語の日本語を勉強したんですか?
AM3:そりですね。わ…
OFS:大学の中では標準語をずつと話していたんですか?
AM3:そりですね、まあ授業以外だつたら、やっぱり京都だつたから、関西弁で話したんでけども、で
も授業は大體標準語だつたんですね。
OFS:あ一そりですか、京都はホームステイですか?
AM3:そり、ホームステイされて、されてました。
OFS:ああ、京都の、京都のお宅に。
AM3:そり。
OFS:そりですか。
AM3:はい、北山という所。
OFS:北山、いいところですね。ちよつと…
AM3:行ったことありますか?
OFS:ちよつと田舎じゃないですか?北山つて。
AM3:北山、んまあ、あんまり、あんまり、例えば、同志社大学は、今出川、
OFS:今出川。
AM3:そり、今出川。
OFS:真ん中のほうですね。
AM3:そりですね。そして、ほんとに、何か自転車で、15分で、何か、ホームステイも、うちに行ける。
OFS:えつ 15分。そんな近いんですか、(近いです、はい) 北山つて。もつと遠いのかと思つてました
ね。
AM3:運が良かったです。なんか国際会館にちこくのところ、近くのところ。

OFS：へーそうですか。京都は、アメリカの人に人気があるところですか？

AM3：まあそうですね、だって、京都といえば、日本の文化の心といえば京都ですね。

OFS：へーそうですか、＜笑う＞。

AM3：なん**すか？

OFS：日本の文化でどんなことにか、一番関心がありますか？

AM3：まあ・・・

OFS：興味を持た、持ちました？持たれましたか？

AM3：そうですね、例えば、僕は裏千家を勉強しました。

OFS：裏千家。(うん) お茶ですね。

AM3：そうですねー。

OFS：え、お、どうですか、いかがでした？

AM3：あー良かった。実は一昨日で、裏千家のお茶会に参加させていただきました。(ええ、ええ) すごくいいですね。でも、細かい世界ですね、

OFS：うん、何がいいですか、お茶の世界って。私おちゃや、した事が無いんですけど、うん。日本人なのにお茶を知らないんですけども。うん。

AM3：まあお茶は健康的だし、おいしいし、和菓子もおいしいだし、いいところがたくさんあるんですけども、やっぱりお、裏千家とか、お茶をすると、落ち着く事ができますから。やっぱり、仕事とか、他のなよみご、な、悩み事とか、心配事があるんですけども、でもお茶をするときはそれを全部忘れる事ができて、ほんとに落ち着く事ができるんですから。いいことです・・・

OFS：あーお茶、お茶をすると落ち着きますか？

AM3：そうですね。

OFS：こういうとこでコーチー飲むと落ち着きませんか？＜笑い＞

AM3：＜笑い＞、まあでも、お茶はちょっとやっぱり、そのお茶の世界に入るために、やっぱり自分の、他のいらぬ事、捨てないとならないんですから、例えば、コーヒーを飲みながら、自分の心配してることを、特に仕事のことを、考える事ができるけど、でもやっぱり、お茶の世界は、ものすごく細かい世界だから、お茶を、お茶しか集中しないとしないんですから。

OFS：あーあの順番がありますよね、お茶って、色んな手順がね。それを間違えないようにするのが、大変ですか？

AM3：まー、まー、だからこそ、落ち着いたら、できますね。でも、緊張して、緊張すればするほど、もっと緊張する。(＜笑う＞) お茶の世界では。だって細かいですから。

OFS：あーそうですか。あの、私お茶ってよく知らないんですけど、あの、食事もあるんですか、お茶って。お茶した後・・・

AM3：食事もあるんですね、終わってから。

OFS：終わってから食事なんですか。お茶で、和菓子とお茶を飲んで、(はい)、で終わってからお食事を、(はい)、茶室でするんですか？

AM3：はい。

OFS：あーそうですか。

AM3：いい感じ。そして、お茶会、大体、お茶会の日本人は最高ですから。

OFS：あの、座るとき大変じゃないですか？

AM3：まあ、大変ですね。ちょっとなれてきたんですけども、最初はちょっと大変だった、だって正座で、長く間・・・

OFS：正座ですよ。

AM3：そうですね。

OFS：あの、立ち上がる時とか大丈夫でした？

AM3：あー、まあ、まあ三十分以下だったら大丈夫ですけども、三十分以上だったら、「あー、ちょっと先生ちょっと休憩してもいいんですか？」***、「あー立てないんですか？」「はい立つときは、はい。」

OFS：あーそうですか。あの一、お茶会が終わったあのお食事っていうのは一人ずつですか？お膳が一人？

AM3：あー一つずつです。

OFS：一つずつのおぜんですか？

AM3：はい。そうですね。

OFS：あの、肉とかはでないでしょ？そういうお食事には。

AM3：まあ時々、肉でるんですけど、でも大体魚ですね。

OFS：魚ですか？

AM3：でも、ほんとに、場合によって違うんですね、例えば、はつま、はつま、な、まあ新年会、（ええ、ええ）ま新年会とな、お、あー新年会、お茶の新年会だったら、（ええ）例えばなんか和食じゃなくて、なんかフランスとか、フレンチ、フレンチとか（フレンチがでるんですか）、イタリアでもあるんですね。

OFS：すごいですね、

AM3：まあね、ホテルでするんですから。

OFS：あーホテルでするんですか。

AM3：はい。（あー）なんか、京都駅の近くの{ホテル名}とか、なんとかなんとかなんとか一級[いちきゅう]のホテルでするんですから。

OFS：うん、そうですか、へー。（はい）知りませんでした。

AM3：あっほんと？おもしろ・・・

OFS：奥が深いですね。

AM3：面白い世界ですよ。ほんとに、時間、チャンスがあれば、参加してみてください。

OFS：ええ。あの一裏千家のお茶って言うのも、なんかこう色々ランクがあるんじゃないですか、（そう Rank があるんです）で、なんかこうランク上がっていくんですよなんか。

AM3：そうですね。

OFS：うん。結構お金がかかりますよね。

AM3：まあ、まあその Rank 従ったらかかるんですけども、でも普通になんか客として、とか普通の、例えば僕は点前ができるんですけども、でも普通基本、そして客の役割ができるんですけども、僕に対してはそれ十分、だからほんとにマスターになりたい訳じゃないんですから。

OFS：マスターになるためには結構お金を裏千家に払わなければいけないわけですね。

AM3：だと思っうんですけども。

OFS：うん、そうですか。あの裏千家の、あのほんとのあれですか、あのお宅に行ってや、してるんですか？

AM3：あー

OFS：裏千家の何か…

AM3：先生？

OFS：ええ先生のとこでやってるんですか？

AM3：でも僕の先生は、やっぱりお茶のせん、お茶のうちから生まれたから、なんかその道具とか全部持っってますし、そしてほんとに京都にある**をほんとに、お茶を教える、い、ためのうちですから、なんかまあ、全く問題ないんですね。

OFS：あ、裏千家の本家のところではないわけですね。裏千家のそのお弟子さんのうちでやってるんですか？

AM3：だとおもうんですけども、はっきりわかりませんけど

OFS：うん、裏千家のなんかテレビで見たことありますけど、あの裏千家のあの本家の、お庭とかすごいんですね。すごいお庭ですね。

AM3：あ、でも先生の庭でもすごいです、だって、先生の家は同志社大学の近くのとこですから、結構いいうちです。

OFS：あ、じゃあ本家かもしれないですね、もしかしたらね。

AM3：多分だと思っいます。

OFS：そうですか、うん、へー。すごいですね。

AM3：まあそんなことないです。

OFS：禅とかもやるんですか、お寺に行って。

AM3：禅。

OFS：あの座禅とか。

AM3：あー、あんまりしないんですね。僕はキリスト教しんしょうしゃ、信仰者だから。あんまりしない…

OFS：あーそうですか。キリスト教はプロテスタントですか？カソリックですか？

AM3：あーまあ、カソリックじゃない、**protestant** といえぱ **protestant** かも知れないね。まあ大体聖書に書いてること、読んで、神様を愛して、信じて、ということだけですね。だって色んな、キリスト教の中では色んな人は、なんか細かい複雑のルール作ってるんですけども、なんか宗教といっうこと言えぱ、やっぱり、時々、例えぱ、神様のルールと、人間が作られたルールもあるし、だから僕の、僕に対してはその人間が作られたルールが要らないから、神様が言っただけのことをするだけ。(あーそうですか) だから聖書を読んでとか、それをかいてることをする。だから、**protesant** かカソリックとか、それはちよっと人間が作らたルールかなって思ってるから、それがいらぬい…

OFS：なん…あーそうですか。

AM3：複雑になっってしまうから。

OFS：うん、なんか日本に來てるかたでよくあの、モルモン教の人もいますよね。

AM3：そうですね。

OFS: うん、あも、あの、うちなんかにもあの、回ってきたりして、半年くらいですごく日本語上手で…

AM3: あ、ほんと。

OFS: うんうん、あの教会に来ませんかとか、(そうですね) あの、英語教えてあげますよとか<笑い>、来る人いますけど、モルモンですか？

AM3: もうそんなことないんですけども、モルモンはなんか、聖書に書いてるのとおり、していないから。

OFS: あーそうなんですか。

AM3: 僕は聖書に書いてる通りしますから。

OFS: あーじゃあ色んな派があるんですね。

AM3: そうですね。でも、僕の考えてるは、聖書の書いてる通りしないと、クリスチャンじゃないと思う。

OFS: うん、そうですか。

AM3: だってクリスチャンには、聖書に書いてるは神様と一緒にだから、だから他のは、他のは人間で作られてる。変な宗教だと思いますから。

OFS: でも時代も変わりますよね、2000年前と今とではね。ね。聖書の言葉もね、うん、今の時代とね、合うかどうか。

AM3: 合うかどうか、でも…

OFS: あまりにもちょっと 2000年の年月は、年月は、長いですよ。

AM3: まあそうですね、でも実は僕はなんか、バリバリビジネスの事が好きで、色んなビジネスの本を読んで、例えば経営とか、なんかマーケティングとか、金融、でもやっぱり、とか人間関係、でも僕のいつもびっくりされてることは、やっぱりそのビジネスの基本のことも、聖書にちゃんと書いてる、なんか人間の関係のことは。だから、やっぱり言われてることはやっぱり、月、月じゃなくて日の下で新しい事がない、ということわざがある。そしてやっぱり、何か聖書の**の**、聖書に書いてることも、なんか僕のビジネスの基本、のことに對しても書いている、ビジネス、すごく有名なビジネスの本は、人を動かす、という本がある。とか、7つの瞬間の本もあるし、その、その本の基本の、考え方とか、基本のことも、聖書に、はっきりと聖書に書いてるから、やっぱりと思ってる。だから、ほんとの事だったら、せい、なんか、聖書は、なんか生き方の説明のことだから、ほんとに、ほんとのものだったら、神様のことだけじゃなくて、ほんとに、生きることに對しては使わないとならないと思う。だから、それを聞いて、あーやっぱり、あってるなと思ってます。

OFS: ふーん。あ、人の動かすとか、そういうことが聖書にも書いてあるんですね。あーそうなんですか。

AM3: 全く一緒、って感じで。

OFS: あーそうですか。面白いですね。でも、あの何か珍しいですね、日本語を勉強するなんて。

AM3: あーそうですか

OFS: じゃないですか？なんかあの一、アメリカの人だったら、ドイツ語とかフランス語とか、となりのスペイン語とか…

AM3: まーそうだね、そうですね。

OFS: とかそういうの多いんじゃないですか？遠いでしょ、日本なんかね。

AM3：まあでも日本が好きだから、(うーん) 大好きでたまらないんですから。

OFS：な、なんで好きになったんですか日本？

AM3：あ、まあ日本人は面白いと思います。

OFS：日本人にあ、あの子供のときとかあったことあるんですか、アメリカで。

AM3：あ、アメリカでかなり日本人がいるんですから。

OFS：あっカリフォルニアに。

AM3：カリフォルニアで。うん。

OFS：日系人が。

AM3：かなりいるんですから。

OFS：あ、そうですか、

AM3：日系人とか、そう日系人ですね、日系人とか。とか、日系人とかさん、まあ、出張してる日本人とか、商社、商社マンとか、なんか家族の子供たちとか、いるんですから、カリフォルニア結構いるんですね。

OFS：あーあのマンガとかアニメとか見てました？

AM3：ものすごく人気あります。そう子供の時からよく見ました。そしてなんか、ほんと、なんか、ほんとに日本語で読んでみたいとか、見てみたいとか思いました。

OFS：あーそうですか。あ・・・

AM3：うん、だから音楽とか、映画とか・・・

OFS：映画とかも。(はい) 子供のとき、アニメは吹き替えでした？英語のアニメでした？(あー) 日本語を、あの英語に吹き替えて、そのアニメを見たんですか？

AM3：僕はじもく、字幕・・・

OFS：字幕で見たんですか？

AM3：字幕で見ました。

OFS：英語が字幕で(そうそうそう)、あのオリジナルの日本語・・・

AM3：そうそうそう、(あーそうですか) みな、みななんか大体字幕ないと嫌い。

OFS：あーオリジナルの音を聞きたいんですね。

AM3：そうオリジナル聞きたい。

OFS：あーすごいですね。

AM3：そうだ、気持ちとか、やっぱり・・・

OFS：吹き替えとかあまりアメリカでないんですか？

AM3：あるんですけども、でもちょっと、やー、偽者になってしまう。だから、やーなにこれ、見たいな感じで。

OFS：じゃああの字幕で見たアニメ、日本語のアニメ、えー一番初め何歳ごろ見たんですか？

AM3：あー何歳ごろかな、中学生。

OFS：中学生のとき、12歳の時。

AM3：そう、12歳とか。

OFS：何を初め見たんですか？なんて言うアニメ、も、まあ面白かったアニメでもいいですけど。

AM3：なんか、ドラゴンボールZ[じー]、ドラゴンボール。

OFS：ドラゴン、でも今もまだやっていますよね。
AM3：そうですね。長いですね。
OFS：ドラゴンボール面白かったですか。
AM3：そうですね。
OFS：あーそうですか。
AM3：ドラゴンボールとか、まあ、いま、いまナルトとか、セーラームーンとか、遊幽白書とか、カウ
ボーイリバーズとか、闇の末裔とか、色々ですね。
OFS：あーそうですか。ドラえもんとかは見ました？
AM3：あまり見ませんでしたね。
OFS：ドラえもん<笑い>***...
AM3：ドラえもんあまりアメリカで人気が無いんです。
OFS：あー、ねこちゃんの。
AM3：まあ、わからない。多分やっていないんですから。
OFS：あーやってないですか。ドラゴンボールなんてすごくアクション、アクションですよ。
AM3：そう、すごく***とか、ナルトとか、遊幽白書とか...
OFS：すごいですよね、アクションが。ドラえもんはただかわいいだけですよ。
AM3：まあね。
OFS：うん、あそう...
AM3：だって、かわいい系だったら、かわいい系だったら、やっぱりいっぱいあるでしょ、アメリカで
は。ディズニーなんかあるんですから。
OFS：そうですね、ディズニーにね。
AM3：はい。
OFS：ミッキーマウスとかね。
AM3：そう。
OFS：あーそうですか。
AM3：多分マーケティング考えで、ドラえま、ドラえもんは、ミッキーマウスと戦う事ができないんで
すから、だからドラえもんじゃなくて、Dragon ballの方に集中していたかなって思ってます。
OFS：あーなるほどね。あー結構アジアではドラえもんが人気なんですよ。
AM3：まあね。
OFS：中国とかベトナムとかね。
AM3：まあね。でもやっぱり、マーケティングの考え方では、中国とか、Disneyland みたいな、Micky
みたいな、キャラクター、そんなに強くイメージが無いんですから、アメリカほど。だからドラえ
もんはミッキーと、戦うことはあまりできないんですから。
OFS：そうですね。じゃあマンガは、あのアニメを見てからマンガを読んだんですか？
AM3：そうですね。
OFS：うん。あの、面白かった日本語のマンガなんですか？
AM3：うーん。あ、エックス、クランプ。
OFS：え？

AM3 : クランプ、クランプのエククス。

OFS : トランプエククス。

AM3 : あ、clamp

OFS : アラレちゃん？

AM3 : あー、いや Clamp、Clamp、なんか Clamp は漫画家の名前、だから、エククスとか、ドラゴンボールか、闇の末裔か、あー、他のは何、まあジャンプ。

OFS : <笑い>

AM3 : そうジャンプですね。なんかジャンプの中に、色々入ってるんですから。

OFS : うん、そうですか。アキラって見ました？

AM3 : あっ、アキラ見ました、いや、そう。

OFS : ちょっと大人向けですよ。

AM3 : そうですね。子供のときはちょっと深いこれー、なにこれー、見たいな感じで、いやー、(<笑い>) だー、ちょっと、ちょっと休み、

OFS : ふーん、うん。

AM3 : そうですね。

OFS : そうですか。日本の何か、普通のテレビの、さい、大人になってからも、アニメじゃなくて、日本のテレビドラマとか映画とか、小説とか読むようになったんですか？

AM3 : あーそうですね。例えば、あに、ドラマ良く見ます。例えば昔のドラマとか、今のドラマでも、なんか Long Vacation とか (ロングバケーション)、Love Generation,とか、若葉の頃とか、ヒーローとか、色々、なんか月の恋人とか。

OFS : 何が面白かったですか？

AM3 : まあ・・・

OFS : 勉強の、勉強でみてるんですね。

AM3 : まあ、うん、勉強になるし、そして、なんか、どういう人間の関係、だってに、日本の人間関係とアメリカの人間関係は違さ、

OFS : 近さ？

AM3 : あ、違う。

OFS : 違い？

AM3 : 違い。あ、すいません、違い。うん。

OFS : 何か感じました、違いを？

AM3 : 違い感じます<凄んで言う>。

OFS : <笑い>どんな風に違うんですか？

AM3 : すごいち、感じます。

OFS : 私ほら日本にいるから、アメリカ行ったこと無いのでね、なん・・・

AM3 : まあ、アメリカの方が、直接に自分の気持ち表す。(うん、うん) とか、愛に大しては、違うんですね。

OFS : うん、はっきり言うわけですね。

AM3 : まあ、言う、感じたら、例えば、日本人は愛してるということはなかなか言えないですね。

OFS：そうですね。愛してるって言ったらもう契約になっちゃうんですよね。

AM3：あーもう、<笑い>

OFS：<笑い>契約するのちょっと大変ですよ。結婚しなきゃなんなかったりとか、なかなか言い…

AM3：でも結婚しても…

OFS：言いにくい…

AM3：結婚しても（うん）、いいにくいじゃ…

OFS：うん、すごくちょっと、責任がある言葉ですよ。

AM3：あっほんとですか。

OFS：うん、愛してるって…

AM3：でももしかして、結婚したら、言えるでしょ。

OFS：まあ言ってもね、でも毎日言ったら、いつもあ、あなたに対して引け目っていうの、愛してるって言った方が、何か負担が大きいですよ。

AM3：あっほんと。

OFS：責任を持たなくちゃならなくて。

AM3：そしてキミが好きっていうより、愛してるの方がお、重いですか。

OFS：うん、思いですよ。好きっていうのは友達にもあんた好きよぐらいは言いますよね。小さい子供ね。

AM3：例えば大好き。

OFS：大好きよとか、言ったりしますよ。

AM3：大丈夫でも、大好きと、愛してる、そんなにギャップがありますか、差がありますか？

OFS：愛してるってなんか責任を感じますよ。<笑い>

AM3：あ、ほんとですか。うーん。

OFS：責任、この人に対して責任を負わなきゃって。あなたが何をしても、私は我慢します見たいな感じになってきますね。（あー）あのアメリカじゃあ、愛してるは軽いですか？

AM3：軽くない。

OFS：軽くないですか？

AM3：軽くないんですけども、でも言う。例えば、子供のときは、母は毎日言う。

OFS：お母さんが？

AM3：はい、母は。

OFS：子供たちに？毎日？あなたを愛してるって？

AM3：愛してる。

OFS：ああー、え、ど、どうしてそんなに言うんですか？

AM3：ん、まあ、忘れないようにかもしれないとか、（忘れないように）とか、あまり感じて、やっぱり言わないとならないかも知れない。

OFS：あー忘れないように。

AM3：忘れないように、彼女は私に対しての気持ちはあんまり溢れて、言わないと爆発かもしれません。

OFS：あーそうですか。子供たちもお母さんに言うんですか？いつも。

AM3：そうそう。

OFS：毎日のように愛してる愛してるって。

AM3：でもなんか、き、父にも言いましたから。

OFS：ああ、お父さんにも。ああ、兄弟同士でも言うんですか？

AM3：ああ、いいます。

OFS：お兄さんが弟にとか、妹にとか、お互いに言います？

AM3：いうんですけども…

OFS：喧嘩になります？<笑い>

AM3：いえ、そんなことない。そんなことないです。でも、まあ言うんですが、でもあんまり言っていない…例えば日本に来てから、とか、大学にいつてしまったから、なんかよく言ったとか、で、電話で、愛してますとか…

OFS：うんうん、あー久しぶりだから。

AM3：愛してますとか、がんばってください、愛してます、あー愛してますよとか。

OFS：一緒に暮らしてるときはあんまり言わなかったですか？家の中では、<笑い>

AM3：まああんまり言わなかった、**、なんか、妹とか。でも時々愛してるかなー、みたいな感じで。<笑い>だから、あーそういったらだめかな、今君を愛していないから、まあ後で愛してるけど、今は愛してないね<笑い>

OFS：ふっふっふ、面白いですね。

AM3：という感じもあったかもしれないね。

OFS：ふーん、へーあーそうですか、ずいぶん人間関係が違うんですね。

AM3：まあね、そうですね。

OFS：今は日本風に慣れました？

AM3：不倫、あーはい結婚してません。

OFS：え？

AM3：不倫という言葉は結婚していないということですか？

OFS：いやいや日本風ですね？日本のやり方に、慣れましたかって。

AM3：あー慣りました。

OFS：うん。

AM3：なりました。

OFS：<笑い>えっ日本でどんなところに行かれました？

AM3：あつい、色んなところ。例えば、千葉にも、千葉、兵庫、神奈川、金沢、三重、兵庫、京都、大阪、沖縄、北海道名古屋…

OFS：なんか印象に、印象に残っているところは、良かったところはどこですか？カリフォルニアと比べると小さいでしょう、日本はね。

AM3：まあ小さなとこ…

OFS：カリフォルニアと同じくらいの大きさでしょ？

AM3：そうですね、<笑い>、東京。

OFS：東京？印象に残ってます？

AM3：印象に残っています。

OFS：大きい町だから？

AM3：まあ京都も委員ですけど、でも東京。とうきょー<ふざけた感じに>

OFS：どこがいいんですか？<笑い>

AM3：まあいろんな人がいるんですから。僕は人が好きですから。

OFS：あ、人が好きですから、うん。

AM3：人が好きですから。だって人生は大体、関係ですね、人間の関係だと思うんですから、人がいっぱいいるところが好き。そして東京に独特な特徴いっぱいあるんですから、例えば、まあ、アメリカでは秋葉原みたいなところは無いんですね。

OFS：え？

添付資料 9-1 集録談話の例 (AM3 対親場面)

集録日 5月18日

SMF=対親場面話者

SMF: 久しぶりにこうやって録音するよね。

AM3: そうだね。

SMF: ライフグループもずっとやってなかったからね。

AM3: うん。

SMF: どうすんの、アメリカ帰ったあと。二年間くらい?

AM3: まあ、どっちにしても、大体二年間だね。

SMF: へー、論文書くの?

AM3: まー、多分書かなくてもいいとは思うけど、

SMF: えっなんか、コースで、行って、すぐ卒業できるの?

AM3: そうそうそう、色んなコースがあって、それでまあ例えばマーケティングとか、会計とか、なんか金融、あって、まあやっぱりその、それぞれの授業の中で、なんか作文、たくさんあるけど、でも卒業論文は無いな。

SMF: あー無いんだ。へー。

AM3: まあそう思うけど。

SMF: でも何を教えてくれるの、そこで?

AM3: 色々。

SMF: 色々?

AM3: 例えば、なんか経営の仕方とか、(あー)、case study、色んな case study を勉強したり、まあ卒業論文、大きな卒業論文がないお、だけど、色んなちっちゃいな卒業論文とか、この business plan とかビジネスの戦略とか、どういうふうはどうすれば、成功する事ができるとか、色んな、考え方とか。

SMF: だから、将来なんか会社経営していく、ので、必要なこととか。

AM3: まあ、そうだね。でも最近自分でも、一月から、ビジネスの本は、30、冊、読んで、色んな戦略とか、色んな経営とか、色んなマーケティングのなんか技術読んで。だって、僕の友達は何か、今なんか、今なんか弁護士、で彼女なんかすごく頭いいで、有名大学で卒業して、でも、この仕事の、何か、アドバイスで、やっぱりその学校に入る前に、なんか、もしかしてなんか学校に出る本を読んだほうがいい。そうだったらなんか

SMF: 何、学校に出る?

AM3: なんか多分その、学校のコースに出る、本、前に読んだほうが言い、それだったらなんか、何が出るか、特になんか***初めて見てるわけじゃないし、それだったらもっと深く、何かいいケースができるから。それだったら、ほんとになんか、身につける事ができるから。

SMF: なんか色々話すにしても、自分で知識がないと、議論も盛り上がらないし、学べることも多くないよね。

AM3：そしてなんか、ビジネススクールの環境の中では、やっぱり、競争じゃなくて、でも**の、自分の意見は、なぜその意見を持ってる、なぜこのビジネスプランは成功すると思う、すぐに debate みたいな感じでしないとならないし、そして、自分の意見に対しても、確証（かくせい）とか、ちゃんとのデータがないと、なんか弱く見えるし、そして特に、Harvard だったら、

SMF：何？

AM3：Harvard、Harvard。

SMF：あーあー。

AM3：大学だったら、もしかしてうまいこと言えなかったら、みんなブー、みたいになるし、

SMF：はっはっは。

AM3：ほんとに。

SMF：そうだよな。

AM3：厳しいらしい。

SMF：なるほど。でもやっぱり卒業できない可能性っていうのも結構高いんだよね、アメリカの大学院だと。

AM3：まあそんなことないと思うけど、でも、がんばらないとならない。そして、なんか入るだけでなくて、やっぱり Top で卒業したいでしょ。

SMF：あーそうだよな。

AM3：だから Top で卒業したかったら、なんか、ほんとに、入りたい企業に入ることができるから。

SMF：あー、やっぱりアメリカでもそういう企業に、一流企業に就職してる人って言うのは、大学院出てる人も結構いんの？ビジネススクール。

AM3：まあ、ビジネスだったら、MBA だったら。

SMF：あーやっぱ MBA っていうのは大事なんだ。

AM3：まあ golden Sacks とか、**Consultant とか、Mackenzie とか、僕の入りたい会社だったら、そうだね。そして何か、どんな MBA じゃなくて、ほんとに Top の学校の MBA じゃないと、なかなか入る事ができない。

SMF：あー、そしたらなんか、全然よく知らない大学の MBA とっても、とった人ってどうなるの？

AM3：まあそれとったらなんか、interview の、一ステップはもうだめ。大学で。

SMF：あー、なんか日本が学歴社会とか言われるけど、アメリカも結構そうなんだね。

AM3：まあ Top の会社だったら。でも、

SMF：学校で決まるの。

AM3：学校で決まるわけじゃなくて、なんか学校の中で色んな人がいるでしょ。だから、学校、始めるのステップで、そして、あとは、ホントにこの会社に、なんか、Top になるか、Top にならないか、なんかその人は色んな、まあ****の方が、まあ多様性、多様性大事だから、例えば、まあ悪いけど、でも僕はちょっとアメリカの黒人だから、やっぱり会社は、あつ黒人も入れよう、ということで入れたいから、それは僕の得、プラスになるし、そしてだから、学校だけじゃなくて、その、この、この人学校で、この学校で先に行って、そして、あつこれは黒人が足りないとか、白人だとか、ブラブラ。

SMF：でもサムなんかもう日本に来て、何年も住んでて、しかも日本語めっちゃ喋れるっていうのでも

相当プラスになるでしょ？

AM3：そう、そうだから。

SMF：うん、だよな。

AM3：それはなんか、その、アメリカの一流の大学に入るために、なんか日本の経験は、ちょっとプラスになる。でもその面、そうだと思ったけど、でもなんか昨日は journal して、そして何かイエス様が僕の心に語ったのは、それが無くても、僕がいればいいじゃない。そう、すみません。

SMF：そうだよ。自分のなんとかじゃなくて、なん

AM3：そう、ほんとにイエス様の力で、自分のできることは私のおかげでしょ。はいそうですね。すみません。ほんとに。

SMF：もう本当にスキルとかじゃなくても、そのままやっぱりね。

AM3：そうそうそう。

SMF：もうちょっと右に移動しよ。

AM3：うん。

AM3：だって、イエス様すみません、間違えましたね。

SMF：だよな。だって・・・

AM3：イエス様大丈夫、***いから、時々、もう知ってるということ分かるから、許せるから大丈夫、はい。

SMF：試験はいつあんのそれで帰って。

AM3：あーいつでも試験受けることはできるけど、でも、正直に言うとすぐに受けるはまだ、いい、今の状態だったらまだいい、すごく、あの、入りたい気持ちだったら、僕は、できないと思うから。だから、うちに帰ってから、二年間でほんとに、地獄のような感じで、course に入って、毎日プシュー。

SMF：えっ仕事しながらやるってこと？

AM3：ない。

SMF：あっしないの？

AM3：なんか、しめ、その申し込みの締め切り終わって、終わる前まで、僕の仕事は勉強だけ。

SMF：ほんとに？

AM3：勉強だけ。

SMF：ほんとに？

AM3：勉強だけ。ほんとになんか....

SMF：なんかそれ辛いと思うよ逆に。

AM3：ん、何？なんで？

SMF：ずっと勉強してるの。

AM3：大丈夫大丈夫。大丈夫大丈夫。だって僕は、かえ*のあと、**ことしない。

SMF：うん。

AM3：だってほんとに destruction がないように。だから、僕は、なんか 21 から、なんか色んなとこに行くのは、あのそれはまつやすみ、夏休みになる。だってうちに帰ってから、ほんとに、夏休みでも、とりたくない。

SMF：いやーでもそんなことしてたら結構辛いよ。

AM3：大丈夫大丈夫大丈夫。

SMF：ずっと、自分で勉強するだけで。俺やったんだけど、耐えられなかった。

AM3：ん？

SMF：耐えられなかった。なんかやることあった方がいい、別の。

AM3：まあ…

SMF：うん、仕事だったり、誰かと話すとかだったり、そういうことがないと…

AM3：まあ家族と一緒に住んでいるから

SMF：あーそうか。

AM3：だから家族と…

SMF：まだ弟とかもいるんだよね。

AM3：ん？

SMF：弟とかいるんだっけ？

AM3：弟とか妹、妹もなんか医学・・・

SMF：あ一言ってたね。

AM3：のために、彼女も、なんか入るために勉強してるから、お互いに勉強するから、だからほんとに。

SMF：な、家系が頭いいんだろうね。

AM3：てか勉、

SMF：笑

AM3：勉強だけじゃなくて、勉強したこととイエス様のおかげで、

SMF：笑

AM3：僕のおかげじゃなくて、僕はただの道具、イエス様の使ってる道具。大事な道具だから。

SMF：そうだね。

AM3：****。そして、妹もイエス様に、一員にしてるから大丈夫。だから、彼女はなほがない、僕らの力じゃなくて、イエス様の、の力で、貸してくれるから、それだけ。まあ、まあやっぱり、その、勉強だけじゃなくて、何かやっぱりビジネスの最新の本、色んな本読んだりする、読んだりとか、後はたまに映画見に行ったりとか、でも勉強、勉強第一。

SMF：うんあと、人と話すの大事だと思うよ。なんかそういうビジネス関係のことしてる人と、話して、色んな話を聞く。

AM3：まあそれはできたらいいなと思ってるけど。

SMF：結構そういう機会も見つけられるんじゃないの？

AM3：アメリカでは？

SMF：うん。

AM3：まあ僕の住んでるところはできるかどうかわからないけど。

SMF：カリフォ、ロサンゼルスじゃなかったっけ？違うか。

AM3：サンフランシスコの近くだけど。

SMF：うーん、あ、サンフランシスコか。行ってみたいけど、サンフランシスコ。

AM3：うん、来て。

SMF：将来いけたら。

AM3：うん、ビジネススクールに入ったら来て。

SMF：俺が大学院の何か発表があったらね、アメリカにいけそうだけど。この前の発表して来て、大阪で。

AM3：大阪で？ん、実は昨日、一昨日京都に行っていたから。

SMF：ホントに？一昨日って何曜日？

AM3：日曜日。

SMF：日曜日？ああそうか。

AM3：だからライフグループいけなかった。チャーチに行かなかった。

SMF：俺土曜日、大阪にいたよ。

AM3：ほんとう。うん、どこの？梅田？

SMF：大阪の梅田。そう。

AM3：梅田、なるほどね。

SMF：梅田の北の方にね、すごい、いいビルがあってね、そこでちょっと発表してきた。

SMF：すこしずつ業績積まなきゃさ、この世界も生きていけないからさ。

AM3：まあね。

SMF：研究して、発表してっていうのを積み重ねていかなきゃいけないから。でも楽しくなってきた、色々そういうのがあってね。うん。一年の時はメッ茶辛かったけど。やってやり方分かってきたかな、っていう。うん。もうね。日本でも何年間いた？結局。

AM3：ほぼ6年間だね。

SMF：6年間。

AM3：ほぼ。

SMF：すげーな。

AM3：なんか7月になったら、6年間。7月の25日になったら、5年、6年間。

SMF：でも大学卒業してすぐ来たの？

AM3：卒業してから来た。

SMF：ふーん。

AM3：そして何か、留学生のときも、ふ、ふめて、ふ・・・

SMF：含めて。

AM3：含めて。含めて、ほぼ7年。

SMF：ふーん、あっそっか。じゃ、大学在学中に、一回留学でこっち来たんだ。

AM3：そうそう。

SMF：何大学？

AM3：同志社。

SMF：同志社かー。関西で一番頭いい私立ね。どうだったでもその時。

AM3：ん？

SMF：周りとか。同志社の人って。ビジネス関係でしょそれも。

AM3：あー同志社の時？

SMF：うん。

AM3：あ面白かった同志社は。

SMF：ふーん。***

AM3：びっくりした。だってアメリカの大学で、大体なんか、僕は普通の服でいくでしょ。

SMF：うん。

AM3：同志社では、みんなほんとに、モデルのような服で来て、授業に行くのは、えーなんでそんな服着ないと****だ、と思って。

SMF：えっどんな服着てくって？

AM3：なんか、ほんとにモデルのような。

SMF：あっモデルのような服を・・・

AM3：着て、授業に行って、なんか、スゲー、毎日。アメリカと違う。

SMF：それ、でも日本とアメリカの違いだよな。だって俺もアメリカ行ったときにさ、なんかたまにちよつと。

AM3：sweat pants とか。

SMF：そう、じゃなくて、普通に日本で、ジャケットとかも着るじゃん。そういうので学校行こうとしたら、ルームメイトに、そんな格好してどこ行くの？って言われて。笑いや学校だよ、とか言って。そのジャケットして正装してるじゃん。いや普通の服なんだけど、違うんだよね。でもアメリカ、みたいな、あれくらいラフでいいと思うけどね。でもたまにちよつとラフすぎるかなって思うときもある。女の子とか。

AM3：まあ勉強しに行くから。

SMF：え？

AM3：勉強しに、

SMF：勉強しに？まあね。確かに。そう考えるとなんか

AM3：まあビジネスはちよつと違う。ビジネス**はもっとこんなかんじするから。

SMF：えっへへ、スーツ着てくの？

AM3：でも、多分僕は・・・

SMF：笑い

AM3：だって、ビジネススクールは、寝る事ができないほど、勉強しないとならないから、だからそれだったら癖を毎日気にせずに、なんか、

SMF：まあそうだよな。

AM3：はい、勉強します。はい、この発表したからこの服、服気にせずに、お願いします。あっまだ“トイチ”持ってる？

SMF：えっ？

AM3：トイチを持ってる？

SMF：トイチ？持ってるよ。ずっと使ってるからこれ。俺ペンこれしか使っていないもん。

AM3：良かった。久しぶりにトイチ、元気？

SMF：新しいのまた買ったの？

AM3：もちろん。

SMF：日本で最後その旅行するときにさ、色んなところ行って色んなの、ペン買ってかなきゃいけないんじゃない？

AM3：あーそうだね。でも今

SMF：ペンめぐり…

AM3：あっ書く事が、何か書くもの…