

10 月 17 日 (金)
C 会場

タイの日本語教科書にみられるスピーチレベルシフト —社会言語学的視点からみた日本語教育へ—

村木佳子（東京外国語大学）

1. 研究の目的

本研究ではタイで使用されている代表的な日本語教科書を取り上げ、社会言語学的視点からその会話中にみられるスピーチレベルシフトの扱われ方について考察する。

近年、母語話者や外国語学習者を対象とした社会言語学的、語用論的研究が論じられ、文法能力だけでなく社会文化能力、社会言語能力の習得にも留意した外国語教育の重要性が言われている(松本ほか 2004, 三牧 2007)。日本語の談話研究においては、日本語母語話者は場面や相手、状況によってそのスピーチレベルを意識・無意識的に使い分けているだけでなく、同じ相手に対する同じ会話の中でも混用していることが明らかにされている(Ikuta1983, 生田・井出 1983, 伊集院 2004, 宇佐美 1995, 三牧 2002)。

それでは、文法能力と同様、どのようにしたら学習者が社会文化能力や社会言語能力を高めていけるだろうか。特に、海外で外国語として学ぶ(JFL)学習者の場合、教室での社会文化能力、社会言語能力に関する適切な指導と合わせて、それらの運用モデルとなる会話や説明を含んだ教材、教科書が欠かせないだろう。

以上の問題意識から、本研究ではタイで作成・使用されている日本語教科書 2 種を対象に、社会言語学的視点からその会話中に見られるスピーチレベルとそのシフトの現状を把握することを目的とする。

2. 先行研究

2. 1. スピーチレベルおよびスピーチレベルシフトの定義

日本語の文末形式(スピーチレベル)は大きく分けて、「デスマス体」「丁寧体」「敬体」などと呼ばれる形と、「ダ体」「普通体」「常体」などと呼ばれる形に大別される。そして、同一の文章や談話において文体が変化(シフト)する部分に着目した研究がある。スピーチレベルシフトに関する先行研究は、社会言語学的立場をとるもの(Ikuta1983, 宇佐美 1995, 三牧 2002, など)、社会人類学的立場をとるもの(Cook1998, Dunn2005, など)と文法論的立場をとるもの(Maynard1991, 野田 1998, など)に分けられる。

本研究では、社会言語学的立場から、ある談話で選択される「デスマス体」や「ダ体」などの文体文末をスピーチレベルと定義する。そして、スピーチレベルシフトとは、「デスマス体」から「ダ体」へ、あるいは、その逆の切り替えのことを指すことにする。

2. 2. スピーチレベルの分類

先行研究では、「デスマス体」「ダ体」の使用、終助詞「よ」「ね」の使用、敬語の使用などにより、様々な分類が行われている。また、「鈴木さんは？」などのように言い切らない表現形式に対し、宇佐美(1995)や陳(2000)などでは中途終了型発話(Non-Marker: NM)という分類項目を設け、それは日本語母語話者の会話によく見られる特徴だとしている。

本研究では、スピーチレベルシフトの現状を把握する目的から、「デスマス体」と「ダ体」、そして中途終了型(以下、NM)という3つの分類項目を設定する。中途終了型発話には、言い切られていない表現形式やあいづち詞、応答詞などを含む。

2. 3. スピーチレベルとシフトの機能

スピーチレベルシフトに関する先行研究では、会話参加者の社会的地位、年齢、親疎関係などが主な生起条件となり、会話する者同士の心的距離の調節や談話の展開に関わっているとされている(Ikuta1983, 生田・井出 1983, 宇佐美 1995, 三牧 2002, など)。

それに対し、言語人類学的アプローチから、Cook(1998)やDunn(2005)は、スピーチレ

ベルシフトが親しさなどを示す心的距離の調整としてでは説明できない例があるとし、スピーチレベルには場における話者の役割を示す機能があり、そのシフトはその場における役割の変化を示すとしている。

本研究では、社会言語学的立場を取り、スピーチレベルシフトには①心的距離の調節 ②談話の展開標識の機能があると仮定する。

2. 4. 教科書研究

2. 4. 1. 教科書研究の意義

学習者にとって、教科書の内容や例文、提示は目標言語の運用モデルとなる。学習者がある表現の正誤を判断する際、教師や母語話者に確認することもあるが、海外で外国語として学ぶ(JFL)学習者の場合など、学習環境によっては、教科書が信頼できる唯一の学習リソースである場合も多い。また、教師にとって、教科書は指導の基準であると言える。特に、目標言語の知識が乏しい教師や、教授経験の少ない教師にとって、教科書の内容がそのまま指導内容になることも珍しくない。

更に、Jones(1997)は教授・学習プロセスで教科書の会話が担う役割として、本文会話によって、社会的文脈の中で、実際の使用場面に即した会話を学ぶことが可能になることを示唆している。

2. 4. 2. スピーチレベルシフトに関する教科書分析

谷口(2004)は、初級・中級段階の教科書10種について、教科書に提示されたスピーチレベルシフトの出現頻度と特徴を分析している。その結果、10種中3種、計5会話と「スピーチレベルシフトの取扱いは極めて少ない(pp. 48:20)」ことを明らかにした。また、会話内にシフトがみられても、それに対する説明がないという点にも言及している。

3. 本研究の概要

3. 1. 研究対象

谷口(2004)が扱った教科書は、日本で出版されたもので学習者の母語は様々である。それに対し、本研究では、タイ語話者向けにタイで作成、使用されている初級日本語教科書の中にある本文会話を分析対象とする。スピーチレベルに関する説明については、教科書全体を対象とする。

①『日本語よろしく』全6分冊(全60課) (以下、『よろしく』)

②『あきこと友だち』全6分冊(全30課) (以下、『あきこ』)

3. 1. 研究設問と仮説

3. 1. 1. 研究設問

(1) 本文会話のスピーチレベルシフトには、どのような特徴があるか。

谷口(2004)では、スピーチレベルシフトの扱いが極めて少ないとしているが、本研究の分析対象は、人物設定が明確で、課の進行と共に時間の経過がみられる。そのため、初級の教科書ではあるが、年齢差や心的距離の変化が要因であるシフトがみられるのではないか。特に、課の進行に比例して、総体的に心的距離の変化によるシフトがみられるのではないか。

(2) スピーチレベルの使い分けについて、具体的にどのように説明しているか。

一般的に丁寧さを表すと認識されている日本語の「デスマス体」とタイ語の文末詞/kh/¹が比較対照する形でスピーチレベルシフトの使い分けについて説明があるのではないか。

3. 2. 分析の方法

¹ Prasithrathsint(2001)は、文末詞/kh/には「提供」と「要求」の機能があると述べている。

始めに、教科書の時間設定とスピーチレベルシフトの出現頻度の関係を調べるため、全分冊を2冊ごとに区切り、それぞれの区切りでスピーチレベルシフトがどのくらい出現するかを調べた。そして、その特徴を考察した。更に、スピーチレベルシフトに関する教科書内の説明があるか、あればどのような説明をしているか、また、その説明が教科書に反映されているかを調べた。

4. 分析結果と考察

4. 1. 量的分析

『よろしく』では151会話中19会話、『あきこ』では48会話中10会話にスピーチレベルシフトがみられた。全分冊を前半、中、後半の3つわけて集計した、それぞれのスピーチレベル使用頻度は表1の通りである。全会話の基調となるスピーチレベルは「デスマス体」であり、「ダ体」が2文連続して見られる部分は1回しかなかった。よって、本データでは「ダ体」の使用頻度とスピーチレベルシフトの頻度はほぼ同じとみなしてよい。そうすると、課の進行に比例して総体的に心的距離の変化によるシフトがみられるのではないかという仮説は否定された。

<表1>各教科書における本文会話のスピーチレベル

	『よろしく』				『あきこ』			
	デスマス体	ダ体	NM	合計	デスマス体	ダ体	NM	合計
1,2分冊 出現数(文)	506	12	35	553	220	7	40	267
割合(%)	91.50	2.17	6.33	100	82.40	2.62	14.98	100
3,4分冊 出現数(文)	596	10	26	632	304	5	70	379
割合(%)	94.30	1.58	4.12	100	80.21	1.32	18.47	100
5,6分冊 出現数(文)	492	0	27	519	236	3	30	269
割合(%)	94.80	0.00	5.20	100	87.73	1.12	11.15	100
出現数総計(文)	1594	22	88	1704	760	15	140	915
割合(%)	93.55	1.29	5.16	100	83.06	1.64	15.30	100

4. 2. 質的分析

4. 2. 1. スピーチレベルシフトの特徴

『よろしく』では、第4分冊の第1課で辞書形が提出されている。そして、その後の本文会話でスピーチレベルシフトがみられるのは、「おはよう」「どうもありがとう」「そうそう」という3語のみである。『あきこ』でも「(どうぞ)よろしく。」「(どうも)ありがとう。」「おはよう。」という決まった語彙で、先生や大人が子供たちに対してスピーチレベルシフトが見られる。友人同士では男子学生による「ありがとう」という発話が2回みられた。これらは心的距離に関係している。今回のデータでは談話の展開に関わるスピーチレベルシフトは見られなかった。

① 2課 あきこが初めてホストファミリーと会う場面で

あきこ : どうぞ よろしく おねがいします.

ピヤ : ピヤです。どうぞ よろしく.

ニパー : ニパーです。どうぞ よろしく.

あきこ : よろしく おねがいします.

ニパー : あきこさん。 むすめです.

ナッター : はじめまして。どうぞ よろしく.

あきこ : よろしく。しつれいですが、 おなまえは。

ナッター : ナッターです。

(『あきこ1』p. 48)

- ② 21 課 あきことスリーラットが、正門前で文化祭を見に来てくれたリーを迎える場面
- リー 1: 道がこんでいたので、おくれてすみません。
- あきこ 1: だいじょうぶですよ。
- リー 2: 今日は文化祭によんでくれて、どうもありがとう。
- スリーラット 1: いいえ。こちらこそ来てくれてありがとうございます。
- あきこ 2: じゃ、まずわたしたちが作ったポスターを見に行きませんか。
- リー 3: そうですね。どこですか。 (『あきこ 4』 p. 98)

また、中途終了型発話については、「ナッターさんは?」「～はちょっと…」「～だし…」といった決まった形での表現が見られた。やはり、初級ではまず汎用性がある形を教えるということと関係があるのではないだろうか。

4. 2. 2. スピーチレベルシフトに対する説明

『よろしく』では、第6分冊の第6課と第7課の「読解練習」にダ体の使用が見られる。第6課では子どもについての父親と母親の会話、第7課では、同じ家族の子ども同士の会話である。つまり、家族という身内では常体を使うということを示している例であると言える。また、第6課～第8課にかけての「知っておきたい知識」というコラムでは「丁寧体と普通体」という題名で日本語の丁寧体と普通体を3回に分けてタイ語で説明している。『あきこ』では以下のように文法説明がついている。

動詞のます形・形容詞+です・名詞+ですは敬体で、普通は文末に使われる。タイ語の **krap**, **kha** と似ている。そして、聞き手への丁寧さを表す。

普通、常体は次のような時に使われる。

a 親しい人に使う。例) 家族の人 b. 書き言葉で使う。例) レポート、新聞記事 など

c. 21 課にでてくるような連体修飾節などに使う。

(『あきこ 4』20 課ぶんぼう p. 80,81 より 原文はタイ語)

『よろしく』と同様、家族の間ではダ体（常体）を使うという説明だが、本文会話では家族間でもデスマス体が基調であり、スピーチレベルシフトは見られない。また、1年間一緒に勉強している高校生が、最後までデスマス体を基調とした言語使用をしている。

5. 結論と今後の課題

以上、教科書の社会的場面設定がスピーチレベルシフトには反映されていないということがわかった。むしろ、シフトは決まった表現でしか現れず、最後までデスマス体のみが使用されているというものがほとんどだった。また、本文会話のスピーチレベルシフトが起こっている部分への説明は見られなかった。さらに、スピーチレベルの使い分けについて説明はあるが、具体的な例や練習が不足している。

従って、教科書だけでスピーチレベルシフトを身につけることは困難であり、教室内での指導に工夫が必要であると言える。また、文法能力と同様、社会文化能力や社会言語能力に関する談話研究、およびその説明を加えた教材開発が今後の課題である。

参考文献

- 生田少子・井出祥子(1983)「社会言語における談話研究」『月刊言語』12(12) pp. 77-84.
- 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) pp. 12-26.
- 宇佐美まゆみ(1995)「談話レベルからみた敬語使用—スピーチレベルシフト生起の条件と機能」『学苑』622 昭和女子大学近代文学研究所 pp. 27-42.

- 岡本能里子(1997)「教室談話における文体シフトの指標的機能—丁寧体と普通体の使い分け—」『日本語学』16(3) pp. 39-51.
- 谷口まや(2004)「日本語教材におけるスピーチ・レベル・シフトの取扱いについて」『AJALT 日本語研究誌』 pp. 35-51.
- 松本善子・清水崇文・岡野久代・久保百世(2004)「気づきと選択：社会言語学的能力の養成を目指す日本語教育の意義」南雅彦・浅野真紀子共編『言語学と日本語教育 III』 pp. 41-58. くろしお出版.
- 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) pp. 56-74.
- 三牧陽子(2007)「文体差と日本語教育」『日本語教育』134 pp. 58-67.
- 吉田茂・大橋理枝(訳編)(2004)『外国語教育Ⅱ—外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』朝日出版社.

- Agha, Asif (1993) Grammatical and Indexical conversation in Honolific discourse. *Journal of Linguistic Anthropology* 3(2) pp.131-163.
- Brown, P. and Levinson, S. (1987) *Politeness: some universals in language usage*. NewYork: Cambridge University Press.
- Cook, Haruko M. (1998) Situational Meanings of Japanese social deixis: the mixed use of the masu and plain forms. *Journal of linguistic anthropology* 8(1) pp. 87-110.
- Cook, Haruko M. (2006) Japanese politeness as an interactional achievement: academic consultation sessions in Japanese Universities. *Multilingua* 25 pp.269-292.
- Dunn, Cynthia D. (2005) Pragmatic function of humble forms in Japanese ceremonial discourse. *Journal of Linguistic Anthropology* 5(2) pp.218-238.
- Ikuta, Shoko (1983) Speech Level Shift and Conversational Strategy in Japanese Discourse. *Language Sciences* 5(1) pp.37-53.
- Janes, Angela (2000) The interaction of style-shift and particle use in Japanese dialogue. *Journal of pragmatics* 32 pp.1823-1853.
- Jones, A. Martha, Catherine Kiteru & Jane Sunderland (1997) Discourse roles, gender and language textbook dialogues: Who learns what from John and Sally?. *Gender and Education* 9(4) pp.469-490.
DOI: 10.1080/09540259721204
- Maynard, Senko K. (1991) Pragmatics of discourse modality: A case of da and desu/masu forms in Japanese. *Journal of pragmatics* 15 pp.551-582.
- Okamoto, Shigeko (1999) Situated politeness: Manipulating honorific and non-honorific expressions in Japanese conversations. *Pragmatics* 9(1) pp.51-74.
- Prasithratsint, Amara (2001) Syntactic distribution and communicative function of the /kh/ polite particles in Thai. *Phasaa le phaasaasat* (Language and linguistics) 20(1) pp.11-23.
- Rivers, W.M. (1981) *Teaching Foreign Language skills*. Chicago: University of Chicago Press.

参考資料

- 『日本語よろしく』1~6 泰日経済技術振興協会.
『あきこと友だち』1~6 国際交流基金.

連絡先 muraki.yoshiko@gmail.com

タイ人向け日本語教科書『日暹會話便覽』・『日泰會話』・NIPPONGO のことば

伊藤孝行(Thammasat University)

1. はじめに

本発表はタイ人向け日本語教科書『日暹會話便覽(にっせんかいわべんらん)』(昭和13(1938)年4月発行)・『日泰會話(にったいかいわ)』(昭和15(1940)年5月発行)・『NIPPONGO〔日・泰・會話本〕』(昭和17(1942)年7月発行)を資料とし、それらに掲載されている語彙について調査したものの報告である。

タイに於ける日本語教育の歴史は長く、今からちょうど70年前の昭和13(1938)年、ナープラランに日泰文化研究所・附属日本語学校が開校し、日本語教育が行われていた。しかし、タイ人を対象とした日本語教育の詳細については管見の限り未だ明らかになっていないことが数多あるのが現状である。

そこで、本発表ではタイ人日本語学習者向けに著された日本語教科書、泉虎一著『日暹會話便覽』・國際文化振興會著 NIPPONGO に収められている語彙についてとりあげ、これらの日本語教科書ではどのような語彙がとりあげられているのか、またどのような語彙が現在の日本語教科書と重なっている(または異なっている)のか、『日本語能力試験出題基準〔改訂版〕』『日本語教育のための基本語彙調査』との照合を行った。

2. 『日暹會話便覽』の語彙

2.1. 『日本語能力試験出題基準』との照合

2.1.1 品詞別

	4級	3級	2級	1級	級外	除外	計
動詞	78	75	119	21	18	4	315
形容詞	54	19	17	5	9	20	124
計	132	94	136	26	27	24	439

2.1.2 形容詞

	4級	3級	2級	1級	級外	計
い形容詞	46	14	8	4	9	81
な形容詞	8	5	9	1	0	23
計	54	19	17	5	9	104

2.2. 『日本語教育のための基本語彙調査』との照合

2.2.1 「基本六千語」「基本二千語」との一致状況

	基本六千語にあり		基本二千語にあり	
	一致数	一致率	一致数	一致率
動詞	277/311	89.1	230/277	83.0
形容詞	95/104	91.3	87/95	91.6

2.2.2 意味分類

	1. 体の類					2. 用の類			3. 相の類			計
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.3	2.5	3.1	3.3	3.5	
	抽象的関係	人間活動の主体	人間活動—精神および行為	生産物および	自然物および自然現象	抽象的関係	精神および行為	自然現象	抽象的関係	精神および行為	自然現象	
動詞	7	0	42	0	0	130	0	21	2	0	0	202
形容詞	0	1	7	0	1	0	0	0	46	31	28	114
計(項目別)	7	1	49	0	1	130	0	21	48	31	28	316
計(類別)	58					151			107			316

3. NIPPONGO の語彙

3.1 『日本語能力試験出題基準』との照合

3.1.1 品詞別

	4級	3級	2級	1級	級外	除外	計
動詞	86	70	35	0	1	2	194
形容詞	69	15	14	0	0	0	98
名詞	227	132	168	11	59	1	598
計	382	217	217	11	60	3	890

3.1.2 形容詞

	4級	3級	2級	1級	級外	計
い形容詞	54	10	9	0	0	73
な形容詞	15	5	5	0	0	25
計	69	15	14	0	0	98

3.1.3 名詞

章名	節名	4級	3級	2級	1級	級外	不明	節計	章計
1 Ningen	1 Hito	18	2	3	0	4	0	27	185
	2 Karada	9	4	9	1	0	0	23	
	3 Kimono	7	4	8	0	2	1	22	
	4 Tabemono	12	1	1	0	1	0	15	
	5 Nomimono	4	1	3	0	0	0	8	
	6 Syokuzi	8	1	4	0	0	0	13	
	7 Ie	6	4	8	0	4	0	22	
	8 Tatemono	6	6	0	0	5	0	17	
	9 Do-gu, Kibutu	14	2	16	1	5	0	38	
2 Ko-tu-, Tu-sin	1 Ko-tu-	9	4	6	0	5	0	24	35
	2 Tu-sin	7	2	1	0	1	0	11	
3 Kyoiku, Tisiki	1 Kyo-iku	6	2	0	0	0	0	8	40
	2 Tisiki	6	1	1	0	0	0	8	
	3 Gakumon	0	7	6	0	0	0	13	
	4 Geizitu	5	4	2	0	0	0	11	
4 Gunzi	-	1	1	5	1	4	0	12	12
5 Seikatu	-	15	18	31	2	2	0	68	68
6 Zyo-tai	1 Mono, Koto	3	14	7	0	0	0	24	44
	2 Kokoro	0	7	9	3	1	0	20	
7 Ko-i, Sayo-	1 Ko-i	1	10	4	0	0	0	15	22
	2 Sayo-	0	3	4	0	0	0	7	
8 Sizen	-	14	18	14	0	1	0	47	47
9 Hakubutu	1 Do-butu	4	1	4	0	2	0	11	28
	2 Syokubutu	2	3	4	1	0	0	10	
	3 Ko-butu	0	2	5	0	0	0	7	
10 Basyo	1 Iti	8	5	2	0	2	0	17	35
	2 Ho-ko-	11	0	0	0	0	0	11	
	3 Zyunzyo	4	2	1	0	0	0	7	
11 Toki	-	28	1	1	0	15	0	45	45
12 Tan-i	-	9	0	1	1	2	0	13	13
13 Katati, Iro	1 Katati	4	2	7	1	3	0	17	24
	2 Iro	6	0	1	0	0	0	7	
	計	227	132	168	11	59	1	598	598

3.2 『日本語教育のための基本語彙調査』との照合

3.2.1 「基本六千語」「基本二千語」との一致状況

	基本六千語にあり		基本二千語にあり	
	一致数	一致率	一致数	一致率
動詞	192/194	99.0	2/192	1.0
形容詞	98/98	100.0	98/98	100.0
名詞	569/598	95.2	483/569	84.9

3.2.2 意味分類

	1.体の類					2.用の類			3.相の類			計
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.3	2.5	3.1	3.3	3.5	
	抽象的 関係	人間活動 の主体	人間活動 —精神および行為	生産物 および 用具	自然物 および 自然現象	抽象的 関係	精神 および 行為	自然 現象	抽象的 関係	精神 および 行為	自然 現象	
動詞	0	0	0	0	0	111	118	23	0	0	0	252
形容詞	1	0	3	0	0	0	0	0	43	34	28	109
名詞	142	81	143	133	119	0	0	0	17	7	2	644
計(項目別)	143	81	146	133	119	111	118	23	60	41	30	1005
計(類別)	622					252			131			1005

4. 級外の語彙

4.1 『日暹會話便覧』動詞

aegu	あえぐ	kosan-suru	降参する
aku	あく(飽く・厭く・ 倦く, 疲れるの意)	kofuku-suru	降伏する
ageru	あげる(吐く意)	shirasu	知らず
ikaru	怒る	suku	好く
inanaku	嘶く	susuru	すする
kakeru	かける(事物をおお いかぶせる, 隠す意)	fuku	タイ語:叱るの意味
kakeru	架ける(橋を)	tsukeru	つける(シャツを)
kusuguru	くすぐる	temaneki-suru	手招きする
		hoi-suru	包囲する
		matataki-suru	瞬きする

4.2 『日暹會話便覧』形容詞

ajinai	味ない	tattoi	尊い
ara-ara-shii	荒々しい	maruku-nai	円くない・丸くない
kanbashii	芳しい	mizukusai	水くさい
komai	こまい	mutsukashii	むつかしい
sui	酸い		

4.3 NIPPONGO 動詞

osaeru	抑える
--------	-----

4.4 NIPPONGO 名詞

Bando	バンド	Nedoko	寢床
Buta	豚	Niwatori	鶏
Kara-	カラー	Oke	桶
Ko-zyo-(Ko-ba)	工場(工場)	Sen	銭
Kuwa	鍬	Syaberu	シヤベル
Mugi	麦		

5. 拾遺

5.1 『日暹會話便覽』動詞

okona-u, okono-u………… au—ou

ikaru - okoru………… i—o

iku - yuku………… i—yu

5.2 『日暹會話便覽』形容詞

sui………… すい—すっぱい

tattoi………… たつとい—とうとい

mutsukashii………… むつかしい—むずかしい

komai………… こまい—こまかい

6. おわりに

以上, タイ人向け日本語教科書3本を資料として照合を試みた. 日本語教科書にあることばを中心に扱ったが, この結果は日本語教育史のあくまで一面にすぎないものである. どのような経緯でこのような語彙が採られ, またどのような事情で発行されたのか等々, 未だ明らかにされていないことは数多ある. 今後の課題としたい.

参考文献

国立国語研究所(1987)国立国語研究所報告78『日本語教育のための基本語彙調査』秀英出版.

関正昭・平高史也(1997)『日本語教育史』アルク.

独立行政法人国際交流基金・財団法人日本語国際教育協会(2004)『日本語能力試験出題基準〔改訂版〕』凡人社.

松井嘉和・北村武士・Voravudhi Chirasombutti(1999)『タイにおける日本語教育—その基盤と生成と発展—』錦正社.

連絡先 2 Phrachan Road, Phranakorn, Bangkok 10200 THAILAND
Thammasat University
ajarnito@gmail.com

JF 日本語教育スタンダードの開発

古川嘉子（国際交流基金日本語国際センター）

1. はじめに

経済・社会・文化のボーダレス化、グローバル化が進む現代社会の様相を反映して、世界の言語教育においては、地域や国の間の人々の移動によって生じる学習や就労に関する問題を軽減し、自由な移動を可能とし、教育の質の保証を図る基盤作りのための共通参照枠が各地で開発・運用されてきている。例をあげると、ヨーロッパにおいては「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Languages) (2001)、オーストラリアでは The Australian Language Levels Guidelines (ALL Guidelines) (1988)、米国では Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century (1999) などのように、ある地域の言語教育の実施・発展を支援するための共通枠組みが構築されている。

日本語教育に眼を向けると、海外の日本語学習者は 2006 年の調査 (国際交流基金, 2008) で 133 カ国・地域において 298 万人に達し、約 30 年の間に 23.4 倍に拡大した。また、学習者数の拡大と相まって、学習者・学習目的・教師・学習環境の多様化が進んでいる。このような状況下で、共通の課題を見出し、それに対する対応策を生み出していくには、対象や背景の異なる現場を持つ関係者間で、その教育実践や教える内容、評価のあり方を共通に議論し検討していく必要がある。そのためには、日本語教育の現実をふまえた共通参照枠を構築することが求められる。このような現状認識により、これまでの日本語教育のあり方を捉えなおし、新たな日本語教育の方向性を探るために、国際交流基金は、2005 年、2006 年に「日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル」を 3 回にわたって開催した。そこでこの成果をふまえて 2007 年より JF 日本語教育スタンダード (以下、「JF スタンダード」) 開発に着手している。JF スタンダードは国際交流基金が海外で運営する日本語講座を中心として展開している日本語教育事業の実績を体系的に整理し、基金内だけでなく広く海外の日本語教育で活用できるように提供していく予定である。2009 年度には日本語教育関係者に向けて JF スタンダード第一版として理念や能力記述・利用法を含めた形で発表予定である。

本発表では、実際の言語使用に基づくという JF スタンダードの理念から導かれる課題遂行能力・異文化理解能力等を含む日本語の発達観について述べ、海外の日本語教育の実情をふまえた JF スタンダードの開発過程について報告する。JF スタンダードの開発では、長年の検証を経て確立している「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 Common European Framework of Reference for Languages : CEFR」(以下「CEFR」) について構築・運用のあり方を参照している。ここでは、外部指標と内部指標という視点から先行事例である CEFR の運用のあり方を概観する。そして、CEFR の枠組みと日本語教育現場の実践をふまえた JF スタンダードの開発を実現するために実施する「日本語講座の内容の再検討調査」について述べる。2007 年度から進めている国際交流基金ケルン日本文化会館日本語講座、同ソウル日本文化センター日本語講座、同日本語国際センター多国籍短期研修総合日本語授業で行っている調査について、その実施の状況や現時点での成果・課題について報告する。最後に、東南アジアの日本語教育の現状に触れ、JF スタンダードが教育現場での成果や課題の把握、さらに教育実践の改善に資する可能性について述べる。

2. 相互理解のための日本語

2005 年から 2006 年にわたって、国際交流基金は従来の語彙や文法などの知識を重視した日本語教育のあり方を見直し、新たな日本語教育の方向を探ることを目的として 3 回のラウンドテーブルを開催した。2006 年 3 月の第三回ラウンドテーブルでは、JF スタンダード構築の際の日本語や能力発達に関する以下の基本的な考え方を提示・確認している。ま

ず、JF スタンドの基本的な日本語観は「相互理解のための日本語」とし、国籍や民族を超えた日本語使用者の相互理解につながる日本語使用を理念の中核に据えている。実際の言語使用すなわち実際の日本語でのコミュニケーションのあり方をふまえて言語を捉えようというものである。さらに、日本語使用者は生涯の様々な日本語の使用経験を通じて日本語を学習していくと考える。また、JF スタンドでは、日本語能力の発達に対する見方として、①課題遂行能力、②異文化理解能力の2つの能力を基本とし、両者が日本語の使用経験を通して、お互いに補完・影響しあいながら伸びていくものと考えている。このような個人の日本語能力の発達を支援していくことが、日本語教育に携る側に求められてくる。実際の教育現場での教育のあり方、日本語を学ぶ人への支援のあり方を再検討し、現状の課題を解決に導いていくための具体的な「道具」を提供し、方法を提示することを JF スタンドはめざしている。

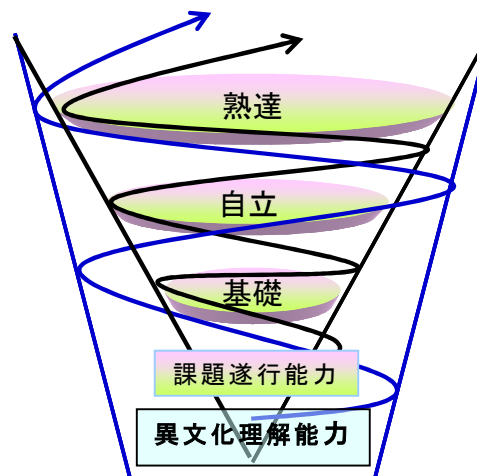


図1 日本語能力の発達モデル

3. CEFR と JF 日本語教育スタンダード

JF スタンドの開発で参照している CEFR は欧州統合の動きの中で、留学や就職などの人の移動を言語教育の面で保証することを一つの目標として欧州評議会によって作られた、複言語・複文化主義という理念に基づいた言語学習・教育・評価のための枠組みである。CEFR はその核として言語熟達度の共通参照レベルを提示している。そこでは5つの技能別に6つのレベルの課題遂行能力が「～ができる」という Can do 記述を用いて記述されている。これらのレベル別能力記述は、広範囲の言語教育関係者が様々な形で応用できることを念頭に開発された抽象的・一般的な記述である。このように公的で、様々な目的での利用が可能な指標は外部指標としての役割を持つ。CEFR の共通参照レベルは、まさに外部指標として機能している。このように外部指標としてレベル別能力記述を参照し、各言語や各地域の状況に応じて運用していく中で、それぞれの内部指標を作り上げて利用していくというのが CEFR の運用の実態であろうと考える。

CEFR の運用について言えば、欧州評議会は、上記のレベル別能力記述とともに、尺度化できない異文化理解能力や学習能力等を考慮した評価の形としてヨーロッパ言語学習記録帳 (European Language Portfolio: ELP, 以下「ELP」) を提唱している。ELP は CEFR の理念である、複文化・複言語主義が言語教育の実践の中で実現していくためのツールとしての働きを持っていると言えるだろう。さらに、柴原 (2007) が述べるように、ヨーロッパでは能力記述および ELP に基づき言語教育現場で運用していくために、① CEFR のレベル記述に基づく既存の大規模テストを共通尺度に合わせる、② テスト開発のための指針を提供する、さらには、③ 現場のカリキュラム・シラバス作成、教材作成に資するための言語ごとのレベル別言語項目記述や発話・作文サンプルを整理・提供する (Profile Deutch など)、④ ELP の利用について様々なプロジェクトが複数の国の間で実施される、などが行われている。欧州評議会はそれらの動きに関してウェブサイト上で文書等の形で提示している。さらに下部機関の European Centre for Modern Languages (ECML) では、レベル記述や、特にポートフォリオの運用を各地で推進していくためのプロジェクト支援を行っている。このように、欧州評議会は単にレベル記述やポートフォリオのサンプルの提供に終わらず、それらを現場での運用に結びつけるための公的な働きかけを行っている。

平高 (2006) は、言語教育におけるスタンダードの役割を「置かれた多様な状況に応じて、各々の教育機関が取捨選択し、編集できるようなものを示すことである。」(p.9) とし

ている。JF スタンドの開發では、上記の、CEFR を外部指標としてそれを各現場で内部指標につなげる作業を支援するという欧州評議会の方策をモデルとして、日本語教育での枠組みの構築と運用のあり方を考えていく。前述したように JF スタンドでは日本語能力の発達を、日本語の使用経験を通して課題遂行能力、異文化理解能力などの能力が互いに補完・影響しあいながら進んでいく過程としている。JF スタンドで提供する枠組みの核となるのは、日本語能力のレベルごとの「何ができるのか」の記述（Can do 記述）である。このレベル別能力記述の作成と同時に、さまざまな文化的背景を持つ日本語使用者の Can do 記述では表せない異文化理解能力、学習能力などの能力、感情・価値観などの要因も盛り込むことを試みる。CEFR が ELP や評価手法に関する指針を提供しているように、JF スタンドでも多様な日本語学習・教育の現場に受け入れられやすい提供の形を探る必要がある。そして、多様な教育現場での、個人学習、カリキュラム構築、教材作成、評価手法の開発などの場面で日本語学習・教育・研究を支援するツールとして活用されることをめざす。

4. JF 日本語教育スタンダードが提供する能力記述

図 2 は 2009 年度の第一版で JF スタンドが提供するレベル別能力記述（Can do 記述）と Can do で記述できない異文化理解能力・学習能力などの能力記述と各教育現場での利用のイメージ図である。

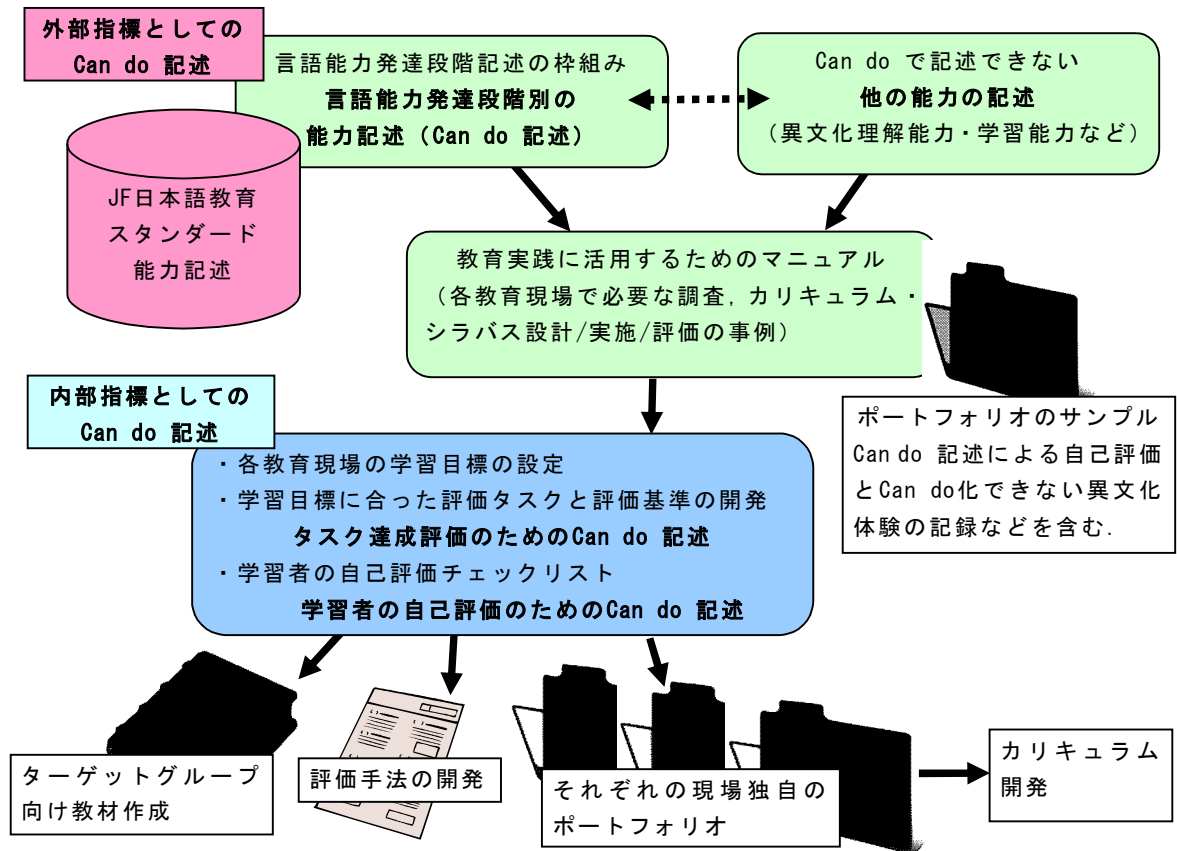


図 2：JF スタンドの能力記述（外部指標）と各現場での運用のイメージ図

各教育現場は JF スタンドが提供する能力記述を外部指標として、各現場にあった内部指標としての学習目標設定を行う。その目標に基づき、学習活動を設計し、評価の手法を整備する。それにより、カリキュラムを開発したり、教材を作成していくことにつなげていく。また、JF スタンドでは、Can do で記述できない他の能力を教育実践の中で意

識的に取り入れ、学習者の自律的な学習能力の育成を図ることもめざしてポートフォリオの導入を提案する。ポートフォリオのサンプルを参照して、それぞれの現場でその状況やニーズにあったポートフォリオの開発が行われることを支援していく。

JFスタンダードの機能を端的に言えば、各日本語教育現場の実践の成果や課題を再確認するための「道具」と言うことができるだろう。現在、目まぐるしく変化を遂げる社会状況の中で、特に日本語でのコミュニケーション能力を高める教育を行っていくために、その教育現場は何を成しているか、課題はどのようなものかを探り、教育のあり方を改善していく上で役立てられる枠組みとなることが期待されている。そこで、開発の過程で教育現場の実践を通じた検証が必須となる。

JFスタンダードの核となるレベル別能力記述の開発は、CEFRが提供している能力記述を土台とする。CEFRの能力記述を活用して、日本語教育現場の実践の特徴や成果、課題を探るための「講座内容の再検討調査」を行う。この調査によって、CEFRの能力記述を日本語教育に適用した場合の課題を明らかにし、日本語の特徴をふまえた能力記述のあり方を考察する。2008年度末には試行版を作成し、2009年度には、より多くの教育現場での試用に基づき試行版の修正を行い、第一版として一般公開する予定である。嘉数(2006)が、スタンダードは「過程」であり「完成品」でない(p.55)と述べている通り、第一版で公開される能力記述はその段階までの調査で明らかになった記述となる。それ以降も様々な現場での利用の結果を反映しながら随時記述を広げ、増やしていくものと考えている。

5. 日本語教育現場の教育内容の再検討調査

「講座内容の再検討調査」は、国際交流基金の海外日本語講座(2008年度はドイツのケルン日本文化会館・韓国のソウル日本文化センター附属日本語講座)および日本語国際センターの多国籍短期研修における総合日本語授業を対象として実施している。調査の手順はそれぞれの講座の担当者主導で、講座の運営の中に埋め込んだ形で、無理のない調査のあり方を探りながら実施している。それぞれの現場によって少しずつ違いがあるが、以下のような取り組みを行っている。いずれも、外部指標としてのCEFRの能力記述を参照して、各現場の内部指標としての目標記述を作成し、それに基づいてこれまでの教育実践の成果・問題点を明らかにしていこうとしている。さらに、その作業を通じて、JFスタンダードの能力記述の、現場の実践とつながりを持った妥当な外部指標としてのあり方を検証していく。取り組みの段階は以下の通りである。

第一段階：CEFRの能力記述に基づき、Can do記述によるそれぞれの講座の到達目標を設定し、講座を担当する講師間で目標を共有する。その際に、Can do記述作成の共通認識を作るために講座に関わる講師が参加するワークショップを実施する。

第二段階：その目標記述に基づき、各講座の状況を考慮した取り組みを実施する。

- ① 学習者に自律的な学びの意識をもたせ目標認識を促し、教師・学習者間の目標共有を図るための自己評価チェックリストを含むポートフォリオを整備する。
- ② 学習目標が達成度を測るための評価手法を開発・整備する。
- ③ 学習目標に基づいたカリキュラムの見直しを行う。
- ④ 改変したカリキュラムに基づく教材を作成する。

実際の各現場での取り組みは、それぞれの状況により異なるが、共通点は、講座担当講師全員が教授上の目標となる日本語能力をCan doの視点で捉える練習を行うワークショップ¹に参加するという点である。ワークショップの経験により、各講師が自分の担当するコースや科目の到達目標をCan doで記述する。講座担当講師間で目標共有を行う。現在、各現場ともこの第二段階にあり、日本語講座の実践の中で、設定した目標やポートフォリオ

¹ Can doワークショップの手法は英語教育において同ワークショップを多数開催されている清泉女子大学の長沼君主氏による。

の妥当性を検証している段階である。

現在調査を進めている各現場では、講師間で学習目標が共有されたことで、各授業の関連性が明らかになった、講師間のコミュニケーションが活発化した、学習者自身が自己評価を行うことにより達成感につながった、などの効果が報告されている。一方、CEFRの能力記述を日本語に当てはめた場合の問題点として、表記・待遇表現を含む言語行動に関する能力記述の不足などが指摘されて来ている。さらに、文型学習重視の既存教材を利用している現場でのコミュニケーション目標設定の難しさ、既存の講座に新たな枠組みと作業を取り入れることによる講座担当者の作業の負担の増加などが課題としてあがってきている。

6. 今後の計画と課題 —東南アジアの日本語教育への示唆—

以上述べてきたように、JFスタンダードは、レベル別の課題遂行能力の記述による学習目標の設定、異文化理解能力等も考慮したポートフォリオの導入により、これまで各現場で独自に実施されてきた日本語教育実践の成果や課題を見直すための道具となるべく開発されている。

東南アジアでは、近年日本への留学・就労の機会の増加や日本の大学・企業との連携など社会のダイナミックな動きがみられる。インドネシア日本語教育学会他（2007）の東南アジアの国々の高等教育の現状と課題の報告では、多くの日本語教育現場でこれまで日本語能力試験や既存の教材が外部指標とされて来たが、それらの指標が現実の要請に応えるために必ずしも有効に機能していないという点が指摘されている。そして、現実のコミュニケーション場面をふまえ、自律的な学習能力の育成につながる日本語教育の実現を望む声はあるものの、これまで行われて来た教育の成果や課題を把握し、現実的な改善策を探る方策が見出せないようである。JFスタンダードは、実際の言語使用をふまえた外部指標として、各教育現場の実践を見直すための一つの足がかりとなるのではないかと考える。今後も様々な教育現場との共同作業を通して検証を続け、さらに運用の形を探っていくことで、妥当性があり、現場に利用しやすい形でのJFスタンダードの提供をめざす。

参考文献

- Council of Europe (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 吉島茂，大橋理枝（訳，編）朝日出版社。
- インドネシア日本語教育学会・国際交流基金ジャカルタ日本文化センター編（2007） 「Southeast Asia Summit on the Japanese Language Education 報告書」 国際交流基金 ジャカルタ日本文化センター pp. 47-129.
- 嘉数勝美(2006)「ヨーロッパの統合と日本語教育—CEF(「ヨーロッパ言語教育共通参照枠」)をめぐって」『日本語学 vol. 25』 明治書院 pp. 46-58.
- 国際交流基金（2007）『平成 17（2005）年度日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル会議録』 国際交流基金 pp. 152-168.
- 国際交流基金（2008）『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006年—概要』 国際交流基金。
- 国際交流基金「「国際交流基金日本語教育スタンダード」と日本語能力試験の改定」『月刊日本語 2008年4月号』アルク pp. 44-47.
- 柴原智代（2007）「各国スタンダード作成の意義と日本の課題—ヨーロッパ，米国，オーストラリア及び中国，韓国の比較・分析—」『国際交流基金日本語教育紀要 3号』 国際交流基金 pp. 113-122.
- 平高史也（2006）「言語政策としての日本語教育スタンダード」『日本語学 vol. 25』 明治書院 pp. 6-17.

連絡先 〒330-0074 さいたま市浦和区北浦和 5-6-36 国際交流基金 日本語国際センター
Yoshiko_Furukawa@jpf.go.jp

不同意談話における理由の表し方 —日本語母語話者とタイ語を母語とする日本語学習者との比較—

Poranee Pinunsottikul (名古屋大学)

1. はじめに

日常会話では「不同意」という言語行動がよく見られる。「不同意」は「断り」のように相手の勧誘・依頼を前提としたものではなく、相手の述べた意見に対して賛成しない場合の全てを指す。不同意談話には理由部（理由を表す部分）が現れることが多いが、この理由部を対象とした研究はまだ少ないと思われる。

本研究は、不同意談話において重要な働きをする理由部を主な対象としてタイ語を母語とする日本語学習者に見られる理由の表し方を日本人母語話者の発話と比較することによって、両者の言語使用の異同を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

2.1 不同意の研究

不同意に関するこれまでの研究の多くは相手の提示した**事実情報**を認めないことの表明や納得できないことの表明に焦点を当てたもの（梶本 1999, 末田 2000, 木山 2005, 大塚 2005 など）であった。しかし、ある意見に対して別の意見を述べるような場面における不同意の様々な形を考察したものは少ない。管見の限りでは李（2001、2003）と梶本（2004）の研究だけである。李（2001、2003）は不同意表明における日本語の談話構造が「不同意表明ストラテジー表現 → 理由節 → 提案節」であることをインタビュー調査によって明らかにしている。また、梶本（2004）はポライトネス理論に基づいて親しい友人同士の不同意の伝え方の方策をロールプレイにより明らかにしている。しかし、これらの研究は談話パターンと不同意表明ストラテジーを中心にしたもので理由節については詳しく述べられていないため、研究の余地が残されていると思われる。

2.2 談話レベルにおける理由の表し方の研究

理由の表し方を扱った先行研究には個々のマーカ―の文法的な側面に着目した研究が多い。例えば、「から」「ので」「し」などの接続助詞を1つだけ取り上げて分析した研究や、2つを取り上げて質的に比較した研究がそれに相当する。しかし、談話レベルの理由の表し方を全体的に見ているものは管見の限りでは任（2004）の研究だけである。任（2004）は日本語と韓国語の断り談話を比較し、理由表現マーカ―に注目してロールプレイ調査を行っている。この研究では、日本語の理由表現が「ので型、から型、し型、て型、けど型、命題型」に分類されている。また、理由表現マーカ―はウチ・ソト・ヨソという相手との関係に基づく指標によって分類されている。

3. 研究課題

本研究は先行研究で注目されていなかったストラテジーの側面を軸にして不同意談話における理由表明ストラテジーを考察する。本研究では、「理由表明ストラテジー」の使用から、以下のような課題を解明することを目的とする。

3.1 理由表明のストラテジーに着目して学習者の中間言語を観察し、学習者の目標言語である日本語の使用を日本語母語話者の使用と比較する。

3.2 日本語を外国語として学習するか（JFL）、第2言語として学習するか（JSL）によって理由表明ストラテジーにどのような異なる影響が現れるかを明確にする。

3.3 不同意の度合いが理由表明ストラテジーに影響を及ぼすのではないかと予想しているため、不同意の度合いと理由表明ストラテジーとの関係を明らかにする。

3.4 日本は高コンテクスト社会だと言われ、間接的な表現を好む国という一般論がある。しかし、理由が欠かせない不同意の場合についても、その傾向が見られるかどうかは必ずしも明らかではないと思われる。そのことに関して、日本語母語話者の場合には理由部として状況説明や背景説明もよく使用すると考えられるため、それと単純な理由表明の

し方との使用状況の違いや、それぞれの使用割合についても検討する。

4. 調査方法

調査方法は談話完成テスト (DCT) を用いる。なお、日本語学習者については、日本語能力のレベルを認定するために、クローズ・テストを使用し、レベル分けを行う。

4.1 調査対象者

調査対象者を以下のように分ける。

- ・日本語母語話者 (JP) 25人
- ・タイ語を母語とする JSL 上位群 25人
- ・タイ語を母語とする JSL 下位群 25人
- ・タイ語を母語とする JFL 上位群 25人
- ・タイ語を母語とする JFL 下位群 25人

本稿では JSL はタイで日本語を学習した経験が全くなく、現在まで日本に 1 年以上留学している学習者とし、JFL はタイで日本語を専攻し留学経験が 3 ヶ月以下の学習者とした。

4.2 日本語能力のレベル分けテスト

2つのクローズ・テストの結果によって能力レベルを認定した。クローズ・テスト 1, クローズ・テスト 2 について、JFL・JSL 間における平均値の差を有意水準 5% で t 検定によって検討した。その結果は以下のものである。

表 1 JFL・JSL 間の CL テスト 1・2 の平均の差の検定結果

	JFL ($n=50$)		JSL ($n=50$)		$t(98)$	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p
C11	35.98	3.83	37.68	4.98	-1.89	<i>n. s.</i>
C12	26.86	4.25	26.3	5.09	0.59	<i>n. s.</i>

また、中央値で上位群と下位群に分け、下位群間及び上位群間における平均値の差を有意水準 5% で t 検定によって検討した。その結果、有意差がないという結果が出た。

表 2 JFL 上位群・JSL 上位群間の CL テストの平均の差の検定結果

	JFL 上位群 ($n=25$)		JSL 上位群 ($n=25$)		$t(48)$	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p
C1 (1+2)	65.87	3.72	67.96	3.68	-2.00	<i>n. s.</i>

本稿では、JSL・JFL の分析結果として上位群の結果だけを示す。

4.3 談話完成テスト (DCT)

会話の相手のいない DCT のような記述式調査では、不同意という言語行動を相互行為としてとらえることが難しく、得られるデータが実際の発話とは異なる可能性がある。しかし、そのような短所があるにしても、短期間のうちに大量のデータが得られる上、様々な場面設定を組み込むことができ、データに現れる意味公式やストラテジーの分析を通じて理由の表し方に対する学習者の意識による言語使用を明確にすることができるので、この方法を使用することにした。

本研究では、不同意が生じた際にどう理由を表すかを観察することが目的であるため、すべての設問に理由の内容を提示した。相手との親疎関係 (親・疎)、上下関係 (あり・なし)、不同意の度合い (強・弱) という 3 つの指標に基づいて、以下のような場面を設定した。

表 3 DCT 調査内容概要

	相手との関係		不同意の度合い	意見を述べる状況
	上下	親疎		
1	なし	親	弱	旅行先についての話
2	なし	親	強	”
3	なし	疎	弱	歓迎会の料理についての相談
4	なし	疎	強	”
5	あり	親	弱	講座をアピールする活動 についての打ち合わせ
6	あり	親	強	”
7	あり	疎	弱	発表会を行う場所についての打ち合わせ
8	あり	疎	強	”

5. 分析方法

調査から得られた言語資料を以下のような5つの理由表明のストラテジーに分け、コーディングを行い、考察する。Str1及びStr2は直接的な理由の表し方で、Str3～Str5は間接的な理由の表し方なのではないかと考えられる。

Str1 明示的な理由表明（理由部に属しているもの）

例) この教室は外部の人には分かりづらい場所にあるので、他の教室の方がいいと思いますので、少し探してみます。

Str2 聞き返しの理由表明（理由部に属しているもの）

例) でも、その部屋はちょっと場所が分かりにくくないですか？

Str3 状況説明・柔らかい説明（理由部に属しているもの）

例) この部屋は少し外から来た方にとって見つけにくいかもしれませんが、…

Str4 理由暗示の提案（理由部に属していないもの）

例) 203号室はどうですか、みんな分かりやすくていいと思いますけど。

Str5 第三者からの情報（理由部に属しているもの）

例) でも、この部屋は他の部屋に比べて外部の参加者が見つけにくいということも聞きますけど。

なお、不同意する際には「理由回避」の場合もあると考えられる。不同意の理由やそれに関連したものを全く表さない場合の全てを「理由回避」と定義する。

6. 結果

6.1 理由表明ストラテジーの全体的使用傾向

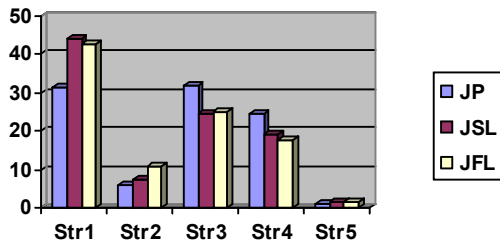
ここでは日本語母語話者（JP）とタイ語を母語とする日本語学習者（JSL, JFL）の特徴をつかむため、調査対象者によって用いられた全ての理由表明ストラテジーを分析対象とした。

表 4 理由表明ストラテジーの使用頻度

グループ (人数)	Str1	Str2	Str3	Str4	Str5	理由回避	合計
JP (25)	86 (31.5)	16 (5.9)	87 (31.9)	67 (24.5)	4 (1.4)	13 (4.8)	273 (100)
JSL (25)	115 (43.9)	20 (7.6)	64 (24.4)	50 (19.1)	4 (1.5)	9 (3.4)	262 (100)
JFL (25)	111 (42.4)	29 (11.1)	65 (24.8)	47 (17.9)	5 (1.9)	5 (1.9)	262 (100)

これは場面ごとに JP, JSL, JFL によって使われた全てのストラテジーを示したものである。理由回避を除外すると、JP のストラテジー使用総数は 260, JSL そして JFL のストラテジー総数は 253 及び 257 で、使用総数はあまり差がない。

図1 JP, JSL, JFL の各ストラテジーの使用割合 (%)

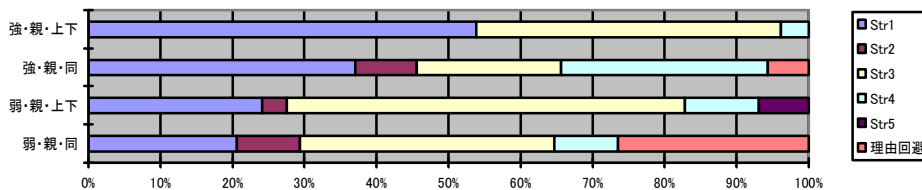


全体的な使用傾向として、JP は Str1 と Str3 が同様に多く使用されているといえる。一方、JFL 及び JSL は両方とも Str1 が圧倒的に使用され、Str3 の使用率の 2 倍近くに上っている。このことから、JFL と JSL は直接的な理由の表し方を好むと考えられる。

6.2 場面別理由表明ストラテジーの使用傾向

ここは具体的にどのような場面で各グループのストラテジーの使用が異なっているかに焦点を当てて考察を行う。

図2 JP の場面別理由表明ストラテジーの使用率 (%)



JP は、不同意の度合いに対しての理由表明ストラテジーには、親疎関係による影響が見られる。親しい関係においては上下関係に関わらず不同意の度合いが弱い場合は間接的な表し方である Str3 などを多く使用し、不同意の度合いが強い場合は直接的な表し方である Str1 を多用する。そして、全体的に見ると「理由回避」があまり使われず、弱・親・場面においては JP の理由回避の使用率は JSL・JFL より非常に多くなり、特徴的だと言える。

図3 JSL の場面別理由表明ストラテジーの使用率 (%)

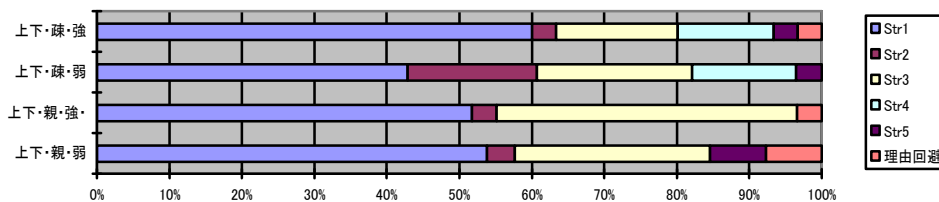
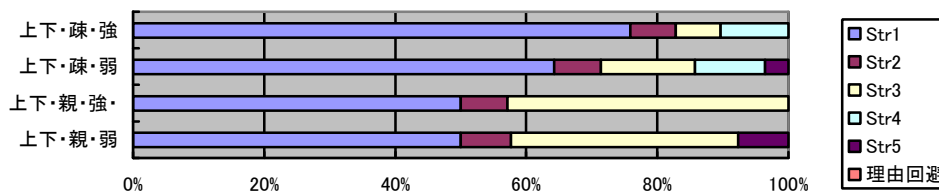


図4 JFL の場面別理由表明ストラテジーの使用率 (%)



JSLとJFLは、殆ど同様な使用傾向が見られ、上下関係がある場面において親疎関係や不同意の度合いの影響があまり見られず直接的な理由の表し方である Str1 を選びやすい傾向がある。

7. まとめと今後の課題

本稿は、日本語母語話者とタイ語を母語とする日本語学習者(JSL, JFL)を主な対象として、理由表明ストラテジーを通して日本語の理由の表し方について考察した。その結果、全体的な傾向として、日本語母語話者の場合、直接的な表し方と間接的な表し方が同じ程度に用いられている可能性が高いと考えられる。一方、学習者の場合、学習環境の違い(JSL, JFL)はストラテジーの選択にあまり大きな影響を与えず、日本語母語話者と比べて、各場面とも直接的な表し方が好まれる傾向が見られることが分かった。

今後は今回焦点を当てなかった学習者の日本語の熟達度と理由の表し方との関係について調べていきたい。また、調査対象者の人数を増やし、結果の再現可能性や一般性を再検討するために補足調査を行う必要がある。

参考文献

- 李吉鎔 (2001)「日・韓両言語における反対意見表明行動の対照研究—談話構造とスキーマを中心に—」『阪大 日本語研究』13号 大阪大学大学院文学研究科日本語学講座 pp. 19-32.
- (2003)「韓・日両言語の反対意見表明行動の対照研究—場の改まり度による表現形式の使い分けを中心に—」『阪大日本語研究』15号 大阪大学大学院文学研究科日本語学講座 pp. 67-88.
- 任炫樹(2004)「日韓断り談話に見られる理由表現マーカー—ウチ・ソト・ヨソという観点から」『日本語科学』15号 国立国語研究所(編) pp. 22-43.
- 宇佐美まゆみ(編)(2005)『言語情報学研究報告6:自然会話分析と会話教育—統合的モジュール作成への模索—』東京外国語大学大学院地域文化研究科21世紀COEプログラム.
- 大塚淳子(2005)「不同意の表明—日本人大学生の場合」『日本語・日本文化』31号 大阪外国語大学 pp. 81-92.
- 小川多恵子(1993)「プレースメントとしてのクローズテスト」『日本語教育論集』(筑波大学留学生センター)8号 pp. 201-213.
- 木山幸子(2005)「日本語の雑談における不同意の様相—会話教育への示唆—」『言語情報学研究報告』6号 東京外国語大学大学院地域文化研究科 pp. 165-182.
- 末田美香子(2000)「初対面場面における不同意表明と調整ストラテジー」『日本語教育論集』16号 国立国語研究所日本語教育センター pp. 23-46.
- 梶本総子(1999)「会話者の力関係の調整—不同意から同意に至る連鎖を対象にして」『日本語・日本文化研究』9号 大阪外国語大学日本語講座 pp. 71-84.
- (2004)「提案に対する反対の伝え方—親しい友人の会話データを基にして」『日本語学』23号10巻 明治書院 pp. 22-33.

連絡先 〒464-8601 名古屋市千種区不老町 名古屋大学国際言語文化研究科
pinunsottikul.poranee@a.mbox.nagoya-u.ac.jp

スピーチにおける助詞「ネ」の使用頻度

Asadayuth Chusri (早稲田大学)

1. はじめに

現在、日本語のスピーチにおける助詞「ネ」の用法が注目されており、特に、文中の「ネ」(間投助詞「ネ」)と単独形の「ネ」(感動詞「ネ」)は、富樫(2000)、山根(2002)、Chusri(2004)では「注目要求」または「注目表示」的な機能¹を持つと記述されている。

一方、教育では、「注目要求」という機能に対して、宇佐美(1997)、柴原(2002)、井上(2004)等の研究では、押し付けがましいや、過剰に使用しないように押さえるべきなど、消極的に評価されている。学習者がより自然なスピーチができるようになるためには、使用を押さえるような指導法よりも、どの場面またどの頻度で使用すれば良いかという指導法のほうが適切だと考えられる。スピーチにおける助詞「ネ」の使用頻度の実態を把握して、会話教育で参考にできるデータを得ることを目的とする。

2. スピーチにおける助詞「ネ」の機能

Chusri(2004)は、独話における助詞「ネ」の機能を、以下のように、「①注目要求」、「②同意要求」、「③注目表示」、「④自己確認表示」の4つに分類している。²

「①注目要求」 話者が聴者に自分の話に注目させ、大事な情報を強調したり、話がまだ終わっていない間、話への関心を維持させたりする機能である。

- (1) [235] えー、まー、この祭り、まー、そんなに大したもんじゃないんですけども、まー、花火とかが最後に上がってですね_上、結構綺麗なんですね_上。[236] はい。で、えー、後、自宅周辺の話もしましょうね_上。[237] 自宅周辺、えー、僕の隣り、僕の家の隣りにですね_下、あーの、小学校があるんですよ。[238] 小学校ですね_上、[239] えー、当然自分も通ってましたね_上、ちっちゃい頃はですね_上。
(S03M0364: 235-239)

「②同意要求」 話者が聴者に賛意を求める機能である。

- (2) [178] 八王子の、[179] んー、[180] そうだな。[181] 五十万都市って、おっ、[182] 結構な数だなと思うんですよね_下。[183] 何か、[184] んー、[185] ね_下。
よく分かんないですけど、
(S03F0169: 178-185)

「③注目表示」 話者が自分の疑問、話の進め方に注目する行動を示す機能である。

- (3) [290] 春日部に住んでる人もいます。[291] それから、横浜じゃないですね_上、あれは。藤沢の方もいます。
(S03M1095: 290-291)

「④自己確認表示」 話者が聴者に情報を出す際、情報処理のために自己確認をする行動を示す機能である。

- (4) [124] 子供が生まれるまでどのぐらいでしょう。2月に入って、生まれたのが6月ですから、[125] えー、ま、4か月ぐらいですね_上。
(S03M0671: 124-125)

機能②、③、④はほとんど終助詞「ネ」に現れ、①の機能は終助詞・間投助詞・感動詞のどれにも現れる。話者が話を進めながら、話の流れを考えて、情報や語彙を選択しなければならぬが、「③注目表示」と「④自己確認表示」の機能を持つ助詞「ネ」を用いて、その情報・語彙の処理過程を表示する。それに対して、「①注目要求」と「②同意要求」の機能を持つ助詞「ネ」は、話者と聴者の関係を保持するために、聴者へ反応を求める際に使用される。スピーチでは後者の機能①と②が多く出現しているという特徴があるという。

¹ 宇佐美(1997)は、対話における間投助詞「ネ」の機能について、「ネ」の場合は「注意喚起」、「デスネ」の場合は「発話埋め合わせ」の機能を持つと述べている。

² 用例の[]の番号は発話番号で、「ネ」に後続している「上」と「下」は上昇イントネーションと下降イントネーションを記す。用例の出典は、『日本語話し言葉コーパス』(2004)である。

3. 助詞「ネ」の使用実態に関する先行研究

丸山 (2007) は、『日本語話し言葉コーパス』の独話・対話資料を用いて、「デスネ」を「間投用法」と「文末用法」に分け、出現数と出現位置(共起する文型)から、なかには、間投用法にも文末用法にも分類できない「挿入用法」と「中止用法」の「デスネ」があるとしている。助詞「デスネ」が最も共起しやすい文型は、接続助詞の「テ」、係助詞の「ハ」、格助詞の「ガ」、格助詞の「ニ」という順である。

4. 研究方法

本発表では、『日本語話し言葉コーパス』の2種類の模擬講演(地域を紹介する「S03」とニュースを批評する「S06」)計168資料を分析対象とし、①スピーチの種類による使用頻度、②出現位置による使用頻度、③性差による使用頻度、④時間による使用頻度、⑤「ネ」と「デスネ」の使用頻度の比較の5点を分析する。

スピーチの種類には、説明のスピーチと批評のスピーチがある。地域を紹介するスピーチ(以下、『地域紹介』)は説明のスピーチ、ニュースを批評するスピーチ(以下、『ニュース批評』)は批評のスピーチに該当する。スピーチのテーマを選ぶ際は、タイの学習者が実際にスピーチする機会がありそうなテーマを選んだ。

分析に際しては、『日本語話し言葉コーパス』で設けられた文節の単位を使用し、文節の種類を16類に分類した。それは、「①主語句」、「②述語句」、「③補語句」、「④主題句」、「⑤連用句」、「⑥連体句」、「⑦引用節」、「⑧連用節」、「⑨連体節」、「⑩接続句」、「⑪フィラー句」、「⑫感動句」、「⑬あいづち句」、「⑭誤り」、「⑮その他」、「⑯文節中」である。①～③は文の基本要素となるもの、④は「ハ」、「モ」、「ニツイテ」等の「提題助詞」を伴う要素、⑤と⑥は修飾語、⑦～⑨は従属節の述語、⑩～⑬は談話を展開させる要素、⑭は言い誤り、⑮は笑いや咳等の言語以外の音声である。慣用句の「気の毒」の「気の」のような中断された一部を⑯「文節中」と称する。

5. 分析結果

5.1 スピーチの種類による使用頻度

【表1】の『地域紹介』と『ニュース批評』の分析結果から、以下のようにまとめた。

【表1】スピーチにおける文節類別の助詞「ネ」の出現率

文節類	『地域紹介』					『ニュース批評』				
	順位	「ネ」の数	出現率 I (%)	出現率 II (%)	総文節数	順位	「ネ」の数	出現率 I (%)	出現率 II (%)	総文節数
A 終助詞(②述語句)	1	759	34.90	18.67	4,065	1	517	42.83		
B 間投助詞		1,404	64.55	2.29	61,183		641	53.11		
①主語句	5	130	5.98	3.20	4,060	6	54	4.47		
③補語句	3	297	13.66	2.93	10,124	3	150	12.43		
④主題句	4	237	10.90	4.66	5,088	4	126	10.44		
⑤連用句	6	128	5.86	1.64	7,797	5	56	4.64		
⑥連体句	8	52	2.39	0.74	6,997	7	35	2.90		
⑦引用節	12	9	0.41	0.72	1,383	12	3	0.25		
⑧連用節	2	440	20.23	5.53	7,952	2	187	15.49		
⑨連体節	10	15	0.69	0.42	3,535	9	12	0.99		
⑩接続句	7	65	2.99	2.80	2,324	8	11	0.91		
⑪フィラー句	9	29	1.33	0.28	10,359	10	5	0.41		
⑯文節中	13	2	0.09	0.13	1,564	13	2	0.17		
C 感動詞(⑫感動句)	11	12	0.55	26.67	45	11	49	4.06		
D 他の文節類		0	0.00	0.00	2,559		0	0.00		
ネ総数(A+B+C+D)		2,175	100.00	3.21	67,852		1,207	100.00	1.91	63,166

注：「出現率Ⅰ」は、「ネ」総数に対する各文節類の「ネ」の出現率である。「出現率Ⅱ」は、各文節数の助詞「ネ」を伴う文節類の出現率である。『ニュース批評』の出現率Ⅱと総文節数のデータは未分析である。

- 1) 『地域紹介』(2,175例)の方が『ニュース批評』(1,207例)よりも助詞「ネ」が多く出現している。文節総数から数えると、『地域紹介』(67,852文節)には助詞「ネ」が3.21%出現しているのに対して、『ニュース批評』(63,166文節)には1.91%出現している。
- 2) 終助詞「ネ」に比べて、間投助詞「ネ」の出現率は、『地域紹介』(1,404例)の方が、『ニュース批評』(641例)よりも約2.2倍多い。

5.2 出現位置による使用頻度

【表1】から、どのスピーチの資料にも間投助詞「ネ」が最も多く使用されている。だが、文節類による出現比率で比較すると、終助詞「ネ」が出現している「述語句」に最も多く出現し、その次は、「⑧連用節」、「④主題句」、「③補語句」の順に使用頻度が高かった。「①主語句」と「⑤連用句」の使用頻度はほぼ同じである。一方、「⑥連体句」、「⑨連体節」などの文節は、基本的には次の主要部と繋がるので、助詞「ネ」が出現しにくいのである。これらの成分の種類を見ると、「完成情報」(主語+述語)や話の素材(主語句、主題句、補語句)に助詞「ネ」の出現率が高く、一方、素材の修飾部には出現率が低いといえる。また、例(5)のように、丸山(2007)が指摘した「中止用法」に相当する「⑩文節中」にも助詞「ネ」は出現できる。

- (5) [182] ま、その、[183] 辺ですね_下、[184] が、あの一、[185] えーと一、夜の十時以後から、[186] 十時までで行かない八時以降から、えー、活発化するという、[187] えーと、変わった、[188] えー、町です。

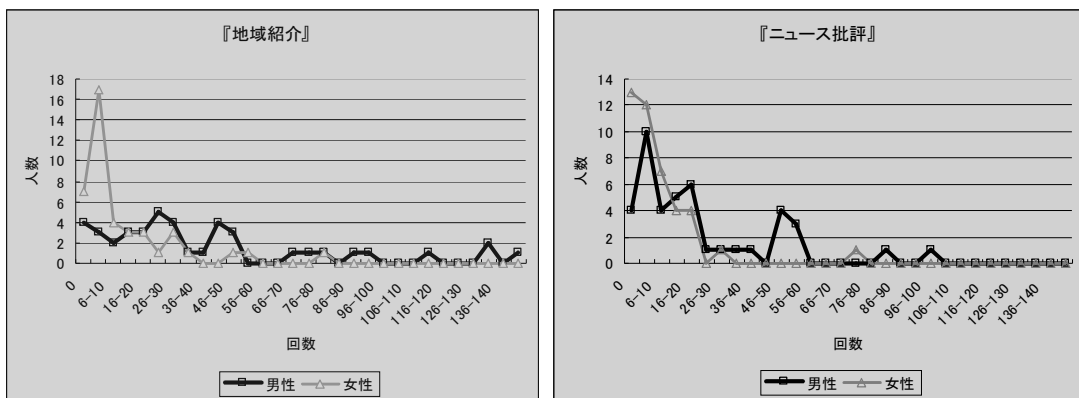
(S03M0194: 182-188)

5.3 性差による使用頻度

『地域紹介』においては、男性の文節総数に対する助詞「ネ」の使用頻度(3.819%)の方が女性(1.105%)より多い。『ニュース批評』においても、男性の助詞「ネ」の使用頻度(2.172%)の方が女性(1.024%)より多い。両データから、スピーチにおいては男性の方が女性より助詞「ネ」を多く使用していることは特徴だといえる。

さらに、【図1】の助詞「ネ」の使用者の分布を見ると、『地域紹介』も『ニュース批評』も、助詞「ネ」を使用しない女性の方が、男性より多い。使用者の分布から、女性の場合、両データで0-10回まで助詞「ネ」を使用する傾向がある。最も多い回数は70-80回であり、女性の使用者が1名いる。男性の場合、使用者の分布のばらつきが激しい。使用しない男性も少ないし、最も多く使用した者は、『地域紹介』の場合は189回であり、『ニュース批評』の場合は97回である。

【図1】性差による助詞「ネ」の使用者の分布



このように、スピーチで助詞「ネ」を使用するのは男性の場合、女性よりも個人差があ

るといえる。男性の場合は頻繁に使用するが、女性の場合は、使用するとしたら過剰に使用しないように、注意することである。

5.4 時間による使用頻度

時間が経つことによって、話者は聴者がまだ話に注目しているかどうかますます不安になるため、注目を求める行為がさらに多くなるという予測をもって、『地域紹介』のスピーチを分析対象として、1分単位に区切って、時間を調べた。10分間程度の『地域紹介』のスピーチの調査結果では、4分までは助詞「ネ」の使用頻度が増加し、4分以降はそのまま高い使用頻度を維持している。助詞「ネ」の使用者が、4分目に入ってから、助詞「ネ」を多く使用するのは、話者がどのように話を進めるか、情報処理の負担が大きくなったり、聴者が話にまだ注目しているのか不安になったりするからだろうと考えられる。

【表3】『地域紹介』における時間（分）による助詞「ネ」の使用率

時間 (分)	全体の話者		男性		女性	
	使用数 (84人)	平均使用数 (1人当たり)	使用数 (42人)	平均使用数 (1人当たり)	使用数 (42人)	平均使用数 (1人当たり)
1	130	1.55	100	2.38	30	0.71
2	161	1.92	117	2.79	44	1.05
3	179	2.13	135	3.21	44	1.05
4	210	2.50	156	3.71	54	1.29
5	204	2.43	147	3.50	57	1.36
6	199	2.37	148	3.52	51	1.21
7	206	2.45	162	3.86	44	1.05
8	211	2.51	157	3.74	54	1.29
9	204	2.43	161	3.83	43	1.02
10	204	2.43	160	3.81	44	1.05
11	149	1.77	120	2.86	29	0.69
12	88	1.05	79	1.88	9	0.21

5.5 「ネ」と「デスネ」の使用頻度

文末の場合の「デスネ」は、「(文+丁寧さ)+ネ」と考え、「デスネ」としては捉えない。文節末の場合は、「文節+ネ」,「(文節+丁寧さ)+ネ」と「文節+(デス+ネ)」の3種類に分ける。単独の「ネ」の場合は、「ネ」と「デス+ネ」に分ける。

【表4】スピーチにおける文節末の「ネ」の変異形

	「ネ」の変異形	『地域紹介』	『ニュース批評』
1	「(文節)+ネ」 (例：してね)	185 (13.18%)	144 (22.46%)
2	「(文節+丁寧さ)+ネ」 (例：しましてね)	123 (8.76%)	58 (9.05%)
3	「文節+(デス+ネ)」 (例：してですね)	1,062 (75.64%)	421 (65.68%)
4	「(文節+丁寧さ)+(デス+ネ)」 (例：しましてですね)	34 (2.42%)	18 (2.81%)
	合計	1,404 (100.00%)	641 (100.00%)

6. おわりに

以上、発表内容を以下のようにまとめる。

説明のスピーチの方が批評のスピーチより助詞「ネ」が多く使用されている。説明のスピーチの方が批評のスピーチよりも親密度が高いから、改まり度が低くて、助詞「ネ」が出現しやすくなると考えられる。また、両データの出現位置を見ると、話の内容または話の素材になる成分には助詞「ネ」が出現しやすいことが分かった。

性差による使用頻度は、対話の場合、女性の方が男性より多く使用しているが、スピーチの場合、男性の方が女性より多く使用している。

時間による使用頻度については、10分間程度の『地域紹介』のスピーチでは、4分までは助詞「ネ」の使用頻度が増加し、4分以降はそのまま高い使用頻度を維持している。4

分目に入ってから、話者がどのように話を進めるか、情報処理の負担が大きくなったり、聴者が話にまだ注目しているのか不安になったりするため、助詞「ネ」を多く使用することが考えられる。

本発表で調べた資料の間投助詞「ネ」には、「ネ」と「デスネ」があるが、使用頻度を調べたところ、文中の場合、「デスネ」の方が多く使用されている。

本発表の結果では、スピーチにおいては、助詞「ネ」を使用しない話者もいるが、大部分は使用していることから、学習者がスピーチをする際、助詞「ネ」をどの頻度で使用すればよいかということを指導する際の参考になると思われる。

参考文献

- 井上優 (2004) 「終助詞」『月刊言語』33-11, 大修館書店 pp. 90-91.
- 宇佐美まゆみ (1997) 『『ね』のコミュニケーション機能とディスコース・ポライトネス』『女性のことば・職場編』ひつじ書房 pp. 241-268.
- 柴原智代 (2002) 『『ね』の習得—2000/2001 長期研修 OPI データの分析—』『日本語国際センター紀要』12, 国際交流基金日本語国際センター pp. 19-34.
- 富樫純一 (2000) 「非文末『ですネ』の談話語用論的機能」『筑波日本語研究』5, 筑波大学文芸・言語研究科.
- 生天目知美 (2006) 「間投用法『ね』が標示する聞き手への伝達態度」『筑波応用言語学研究』13, 筑波大学大学院博士課程文芸・言語研究科応用言語学コース pp. 57-70.
- 丸山岳彦 (2007) 「デスネ考」串田秀也他2名編『時間の中の文と発話』ひつじ書房.
- 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.
- Chusri, Asadayuth (2004) 『日本語の独話資料における助詞「ネ」の談話展開機能』早稲田大学日本語教育研究科大学院修士論文 (未公刊).
- Chusri, Asadayuth (2007) 「間投助詞『ネ』の機能と使用条件」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』4, 国際交流基金バンコク日本文化センター.

連絡先 asadayuth@live.jp