

初級学習者のスピーチスタイルに関する「気づき」

—待遇コミュニケーション教育に関する考察—

ウォーカー 泉

要 旨

本研究は、シンガポールの大学における初級日本語学習者を対象として、母語話者との接触場面における日本語のスピーチスタイルに関する「気づき」について調査した結果を、「修正版グラウンデッド・セオリー」の分析方法を用いて整理し、「待遇コミュニケーション教育」の観点から考察したものである。

分析の結果、15「概念」と8「コア概念」が生成され、初級学習者でもスピーチスタイルの使い分けやレベルシフト、それらの要因に対するさまざまな「気づき」を得ることが可能であることが明らかになった。また、学習者の立場、すなわち、コミュニケーションの「観察者」か「参加者」か、また、後者については、観察対象が「相手」か「自分」かによって、「気づき」に違いのあることも示された。結論として、スピーチスタイルの教育には、学習開始段階から「理解先行型」の学習を進めていくことが大事であるということを提言する。

キーワード

初級学習者・スピーチスタイル・気づき・待遇コミュニケーション教育

1. はじめに

日本語のスピーチスタイルには、丁寧体と普通体¹という、発話末を基調とする二つのスタイルがあり、日本語話者は、相手や状況などに応じて巧みに使い分けている。ところが、初級の日本語教育では、学習負担や社会的価値を考慮し、文末表現を丁寧体に統一して教えるのが一般的となっている。確かに、くだけた会話で用いられている普通体には、独特の語彙や音調、男女差を表す表現、俗語、流行ことば、などが用いられるており、丁寧体も定着していない初級学習者にこれらを導入することは、学習負担が増大するだけでなく、混乱を招く恐れもある。しかし、現実目をつぶったこのような教育の現状が、教室と現実の日本語とのギャップを生み出し、教室外のリソースを学習に生かすことに対する妨げになったり、「良好な人間関係構築の阻害要因」（三牧 2007）にもなりかねないということが指摘されている。とりわけ、学習初期段階から「待遇」への「意識」を高めよ

うとしている「待遇コミュニケーション教育」にとっては、重要な問題である。

そこで、本研究は、スピーチスタイルを日本語学習の早期段階から取り入れるための基礎的研究として、初級学習者の接触場面におけるスピーチスタイルに関する「気づき」を調査・分析する。学習者の視点に立って、学びの実態を把握することにより、学習負担や学習者のレディネスなどにも配慮した効果的な教育が可能となると考えるからである。その調査結果に基づき、初級段階におけるスピーチスタイル習得の可能性や問題を考察し、「待遇コミュニケーション教育」に提言することを本稿の目的とする。

2. 理論の枠組み

本研究は、スピーチスタイルの教育について「待遇コミュニケーション教育」の観点から考察するものである。そこで、「待遇コミュニケーション教育」について確認しておく。「待遇コミュニケーション教育」とは、学習者が、コミュニケーションにおける「人間関係」「場」「意識」「内容」「形式」という五つの枠組みを捉え、それらが連動することを認識し、その認識に基づくコミュニケーションを実践していく能力を持ち、それを高めていくものであり、教師はそれを支援していくものである（蒲谷2006）。

スピーチスタイルは、この五つの枠組みの中の「形式」に相当するため、その教育では、学習者が「スピーチスタイル」とその他四つの枠組みの連動に関する「認識」を高めることが一つの重要な課題となる。ここで問題となるのは、どうしたら学習者の「認識」を高めることができるか、ということである。これについてウォーカー（2008）は、第二言語習得、語用論能力の習得研究など隣接領域における教育理論、実証研究などを踏まえて考察した結果、明示的な学習、特に「気づき」（Shmidt1993）を促す活動が有効なのではないかという結論に至った。さらに、その活動には、学習者がコミュニケーションの実践を通して学ぶ「コミュニケーション参加者」としての活動と、第三者または部外者として他者同士のコミュニケーションを観察して学ぶ「コミュニケーション観察者」としての活動の二種があることを提示した。

本稿は、以上を理論の枠組みとして考察を進める。そして、接触場面においてスピーチスタイルを観察するタスク（以下、「観察タスク」と呼ぶことにする）を与え、その観察を通して得た学習者の「気づき」を調査・分析することにする。

3. 調査概要

3.1 調査の目的

研究の目的を達成するために、以下の四つの課題を設定した。

- (1) 学習者は「観察タスク」を通して、どのような「気づき」を得たか。
- (2) その「気づき」はスピーチスタイルを適切に理解したものであるか。
- (3) 「コミュニケーション観察者」としての観察と、「コミュニケーション参加者」としての観察では、「気づき」に相違はあるか。
- (4) 上の結果から、「待遇コミュニケーション教育」に提言できることは何か。

3.2 調査対象と調査方法

調査対象者は、学習歴約150時間のシンガポールの大学生初級学習者50名で、前学期に『みんなの日本語』20課でスピーチスタイルが導入されている。しかし、学期開始時のテストにより、スピーチスタイルについてはほとんど理解していないことが分かった。そこで、スピーチスタイルに関わる適正適所に「注意」が払われるよう(Shmidt 1993)、約15分間のテレビドラマを用いて「意識化」を図っておいた。調査方法は以下のとおりである。

1. 日本人小学校の児童(6年生)と行った約2時間の交流活動²の一つの課題として、スピーチスタイルについて観察するよう指示を与えた。
2. 母語(英語)によるレポートの課題の一つとして、スピーチスタイルに関して気づいたことについて書くよう指示を与え、それを調査データ³とした。

なお、対象者の大半は、調査前には教師以外の母語話者と接した経験がなかった。観察対象は、小学生、小学校の教諭、大学講師、または自分の間で行なわれた会話であった。

3.3 分析方法

分析には、木下(2003)の「修正版グラウンデッド・セオリー」を援用した。グラウンデッド・セオリーは、データに密着した分析から説明概念を作り出すことのできる理論で、分析の手続きが詳細で具体的であるという理由から採用した。また、他者との相互作用の「変化」を説明できる理論であるため、本研究を縦断的研究へ発展させるためにも有効であると判断した。分析方法は以下のとおりである。

1. 学習者の母語(英語)による自由記述式のレポート(A4約2ページ)から、スピーチスタイルに関連のある記述に着目し、概念生成を行なった。
2. 概念生成には、分析ワークシートを用い、概念名、概念の定義、具体例を記入した。また、その概念の対極的な例、矛盾する例や概念間の関連などを記入した。
3. ある程度、概念がまとまってきた段階で、対極例、矛盾例の有無を全ての概念について確認し、対極例があった場合には、その概念について新たな概念生成を行い、概念の精緻化を行い、新たな概念が生成される可能性がなくなったことを確認し、概念生成に関する一応の理論的飽和化に達したと判断した。
4. 複数の似た概念を関連づけ、コア概念としてまとめた。
5. 各概念、および、コア概念と「待遇コミュニケーション教育」の五つの観点の連動との関連づけを行い、習得の可能性や学習上の問題などについて検討した。

なお、「修正版グラウンデッド・セオリー」という分析方法は、「そこに反映されている人間の認識、行為、感情、そして、それに関係している要因や条件などをデータにそくしていねいに検討していく」(木下2003)ことにより、データの背後にあるコンテクストを読み取ろうとするものである。そして、解釈の拡散を避けるために、データの切片化や細分化による量的分析はすすめられていない。本調査はこの理念に従い、わずかな「気づき」であっても、そこから読み取れるコンテクストがスピーチスタイルの習得に重要であると判断した場合には概念として生成する、という姿勢で分析に臨んだ。

3.4 分析過程

「質的研究の場合、仮説やモデルが生成される過程が最も重要になる」(水野 2004) と考えられることから、本節では、分析のプロセスについて詳細を記述する。

ステップ1：基礎的な概念の生成

第一にすべきことは、初級学習者の接触場面における「気づき」についての基礎的な概念を生成することであったが、先行理論が存在しないため、重要だと思われる記述を探索的に拾っていった。そこで、まず着目したことは、以下の例のように、スタイルの使い分けだけでなく、その要因についても考察されている記述が多いということであった。

- 1) 生徒は先生に常に丁寧体を使っていたが、これは先生が社会的な地位が高いからであろう。(US40：USはUniversity Student、40は回答者番号を示す。以下、同様)
- 2) 生徒同士は普通体で話していたが、これは、社会的地位が同等だからであろう。(US12)

特に、学習者の多くが、スピーチスタイルの使い分け要因として、1)、2)のように上下関係や社会的地位を挙げていたため、これらから、第一の概念【上下関係・社会的地位による使い分け】が生成された。それと同時に、以下のような矛盾例や対極例も出てきた。

- 3) 生徒は先生に対して普通体を使っていた。お互いに親しい関係にあるようだ。(US48)
- 4) 大学の先生と小学校の先生は、社会的地位が等しいにもかかわらず丁寧体を使っていた。これはおそらく、生徒同士とは違い、お互いに距離があるからだろう。(US1)

3)、4)のような例は、1)、2)とは異なり、スピーチスタイルの主な使い分け要因を親疎・心的距離と捉えていると解釈できることから、【親疎による使い分け】という概念が生成された。このように、類似例だけでなく、対極例、矛盾例があるかどうかをその都度データに照らして確認する作業を続け、基礎的な概念を生成していった。

ステップ2：観察対象者による分析シートの再編成

分析が進むにつれ、学習者の観察対象が「他者」か「自分」か、すなわち、母語話者が学習者自身かによって「気づき」が相違していることが判明した。しかも、「他者」に関する「気づき」の記述量が、「自分」に関するそれを大幅に上回っていることも分かった。母語話者のスタイルと学習者、特に初級学習者のスタイルに差があるのは当然のことであり、それぞれの特徴については、他の研究でも注目されている。従って、それらに対する学習者の「気づき」が相違するのは当たり前であると言えよう。しかし、本調査が追究すべきことは、その相違のみならず、学習者自身がその相違に気づきを得るか否か、得るとしたら、何をどのように捉えているか、その解釈に問題はないか、などを把握することにより、学習者を主体とした教育を考えていくことである。このように考え、分析シートを「他者」に関する「気づき」と「自分」に関するそれとに分け、分析を続けることにした。

ステップ3：発話対象者による分析シートの再編成

更に分析を続けるうちに、観察対象は同じ「他者」であっても、その「他者」が別の「他者」に向けた発話か、「自分」に向けた発話か、つまり、学習者が「コミュニケーション観察者」であったか、「コミュニケーション参加者」であったか、により、「気づき」に

微妙な差があることに気づいた。先の4例と次の例を比べてみよう。

5) かしこまった場でもないのに、生徒たちはほとんどの場合、私たちに丁寧体を使った。おそらく私たちが目上で、しかも親しくないからだろう。(US43)

6) 子供たちは私たちに丁寧体を使った。その理由は、たぶん私たちと親しくないからだろうか、それとも、年上なので尊敬を表そうとしているのだろうか。(US4)

1) から4) では、使い分け要因が【上下関係・社会的地位による使い分け】または、【親疎による使い分け】のいずれかに限定されていたが、5) では、その両者が要因として挙げられ、6) ではその要因がいずれにも限定されていない。このように、学習者の立場によって「気づき」に差異があることが分かってきたため、分析シートをさらに二つに分割した。

その結果、以下の三つの大きなカテゴリーが生成された。

- A. 「他者」のスピーチスタイルに関する「気づき」(「コミュニケーション観察者」として)
- B. 「相手」のスピーチスタイルに関する「気づき」(「コミュニケーション参加者」として)
- C. 「自分」のスピーチスタイルに関する「気づき」(「コミュニケーション参加者」として)

以上のようなプロセスを経ることにより、データが整理しやすくなり、新たなレポートの分析に取り組んでも、「気づき」がいずれかの概念に収束できるようになっていった。そして、50名のレポートの分析が終了するまでには、新たな概念が生成されない状態、すなわち、「理論的飽和」に至った、ということが確認され、分析を終了した。

4. 結果と考察

最終的に、15概念が生成され、それらは8コア概念に収束した。これらをA.B.C.の三つのカテゴリーに分類し、定義と代表的な具体例を付加して、表1. 表2. 表3にまとめた。なお、分析は原文(英語)で行ったが、本稿執筆にあたり、関連部分を和訳した。

4.1 初級学習者のスピーチスタイルの「気づき」

「スピーチスタイルに関する「気づき」」として、調査対象者のほぼ全員が、《人間関係との連動》と《言語的特徴》をあげていたことから、この二つが、母語話者と初めて接触した初級学習者にとって、最も顕著な「気づき」であることが示唆された。学習者の多くは、それまでに映像メディアなどを通して生の日本語に接したことがあるとはいえ、母語話者との初めての接触では、突如、現実世界に放り込まれたような実感を持ってコミュニケーションに臨んだに違いない。そこでは、母語話者がスピーチスタイルを巧みに使い分けているのを目の当たりにし、多様なスタイルの存在を実感すると同時に、特に馴染みのなかった普通体に大きく目を見張った。その結果、さまざまな「言語的特徴」に「気づき」を得ることができたのだろうと推測される。本調査では、このような学習者の「気づき」を一つ一つ丁寧に分析、整理し、概念化したわけであるが、紙幅の都合上、その全てを説明することはできない。そこで、教育を考える上で特に重要だと思われる「気づき」を中心に、コア概念ごとに見ていく。

表1. 「他者」のスピーチスタイルに関する「気づき」(コミュニケーション観察者として)

コア概念	概念	定義	代表的な具体例
《人間関係との連動》	【上下関係・社会的地位による使い分け】	上下関係・社会的地位によってスピーチスタイルが使い分けられること	生徒は先生に常に丁寧体を使っていたが、これは先生の方が社会的に地位が高いからであろう。
	【親疎による使い分け】	親疎によってスピーチスタイルが使い分けられること	驚いたことに、先生と生徒が普通体を使っていた。たぶん親しい関係だからだろう。
《場との連動》	【場による使い分け】	場によってスピーチスタイルが使い分けられること	先生は生徒に普通体を使うと思っていたので、皆に指示を出すときに、丁寧体を使っているのに驚いた。その理由はおそらく、大学生や大学の先生たちもいたからだろう。
《意識・内容との連動》	【意図による一時的レベルシフト】	意図によってスピーチスタイルが一時的にシフトすること	先生は、生徒たちがいたずらでうるさくなると、普通体に切り替えて叱った。／ある生徒は、あらたまった場でもないのに、友人を誘導する時には、「行きます」「～ください」など丁寧体に変えた。
	【社会的立場・役割強調のための使い分け】	社会的立場・役割を果たすためにスピーチスタイルが使い分けられること	先生が生徒に話すとき、丁寧体を使っているのを聞いて驚いた。これはたぶん、教師であるという職業意識によるものであろう。
《言語的特徴》	【口語体の言語的特徴】	口語体を形成するさまざまな言語的特徴があること	「ね」「よ」などの助詞が頻用されていた。／「は」「が」などの助詞が省略されていた。／「わよ」「ぜ」など性差を表す助詞が使われていた。／音調や表情が豊かで、気持ちが現れていた。
《(非)言語行動との連動》	【(非)言語行動との関わり】	スピーチスタイルが(非)言語行動に伴っていること	ある子が先生にお菓子を勧めたとき、先生は普通体を使って丁寧に断った。まず、「それを買ったばかりなのか」などと質問し、いかにも残念そうに「もう、お腹がいっぱいだから」と言っただけで断ったが、「ノー」を意味する言葉は一切使われていなかった。日本人は、相手の気持ちを傷つけないように配慮し、直接的な言い方を避け、間接的な断り方をすることが認識できる興味深い一瞬だった。
《理解不能》	【理解不能なスタイル使用】	スピーチスタイルの使い分けが意外で、その要因が理解できないこと	小学生は、友人にも先生にも普通体を使っていた。上位者には丁寧体を使うと思っていたので、驚いた。／先生は、生徒に普通体を使う立場にいるのにもかかわらず、丁寧体を使っているのに驚いた。

*生徒、子、子供、は小学生を指す

4.2 「人間関係」との連動

《人間関係との連動》は、【上下関係・社会的地位による使い分け】【親疎による使い分け】【親疎による基本レベルシフト】をまとめたもので、ほぼ全学習者がこれに関わる「気づき」を得ていた。これは、学習上望ましい結果であると言えるであろうが、問題だと思われる記述もあったため、それらに焦点を当てて考察する。まず、例を見てみよう。

7) 先生は生徒に普通体を使うものだと思っていたので、先生が全員に指示を出すときに、丁寧体を使っているのに驚いた。その理由はおそらく、その場に大学生や大学の先生たちもいたからだろう。(US24)

7)は、学習者が、教師の生徒に対する丁寧体使用の主要因を「場」とであると捉えている、と解釈できることから、【場による使い分け】に分類されたものである。問題は下線

表2. 「相手」のスピーチスタイルに関する「気づき」（「コミュニケーション参加者」として）

コア概念	概念	定義	代表的な具体例
《人間関係との連動》	【上下関係・社会的地位による使い分け】	上下関係・社会的地位によってスピーチスタイルが使い分けられること	先生は私たちに丁寧体を使っていましたが、これはたぶん社会的地位が近いと感じているからだろう。
	【親疎による使い分け】	親疎によってスピーチスタイルが使い分けられること	子供たちは、私たちに丁寧体を使った。その理由は、親しくないために、そうせざるを得なかったからだろう。
	【親疎による基本レベルシフト】	親しさが増すにつれ、普通体に移すこと	女生徒たちは、最初は丁寧体を使っていましたが、昼食ごろに普通体に変った。
《場との連動》	【場による使い分け】	場によってスピーチスタイルが使い分けられること	先生は、私たちや生徒たち全員に向かって話す場では丁寧体を使っていましたが、生徒に個人的に話す場合には普通体を使った。
《意識・内容との連動》	【意図による一時的レベルシフト】	意図によってスピーチスタイルが一時的にシフトすること	生徒たちはお礼を言うときだけ丁寧体を使った。／質問したり、何かを頼むときには丁寧体を使った。
	【社会的立場・役割強調のための使い分け】	社会的立場・役割を果たすためにスピーチスタイルが使い分けられること	先生は、生徒や私たちに話すとき丁寧体を使った。これは、英語の先生が適切な英語を使い示すのと同じような理由であろう。
	【相手配慮による言語調整】	相手に配慮してスピーチスタイルや表現方法を調整すること	生徒たちは、やさしい言葉を使って、ゆっくり話してくれた。／私がわからない様子を見て、言葉を慎重に選びながら話してくれた。
《言語的特徴》	【口語体の言語的特徴】	口語体を形成するさまざまな言語的特徴があること	「へえ、すごーい！」など表現がおおげさで、音調に気持ちがこもっていた。
《(非)言語行動との連動》	【(非)言語行動との関わり】	スピーチスタイルが(非)言語行動に伴っていること	子供たちは、非常に礼儀正しく、ペンを貸したら、返すとき、丁寧に「ありがとうございます」と言った。シンガポール人なら軽く Thanks とつぶやく程度のことなのに。
《無意識的スタイル使用》	【相手合わせのスタイル使用】	相手に合わせてスピーチスタイルを変えること	生徒たちは普通体を主に使ったが、時々丁寧体に変った。私たちが普通体を使っている時にうっかり丁寧体が混ざってしまったせいだと思う。

部分で、これは学習者が「上位者は下位者に対して普通体を使うものである」という前提を持っていたことを示している。類似例をあげよう。

8) 先生は、生徒に話すときですら丁寧体を使っていた。これはたぶん、礼儀と、教師であるという職業意識によるものであろう。(US18)

8) からも、「上位者は下位者に普通体を使うものだ」という前提が窺える。また、3.4でも挙げた次の例からは、「同位者は普通体を使うものだ」という認識が窺える。

4) 大学の先生と小学校の先生は、社会的地位が等しいにもかかわらず丁寧体を使っていた。これは、生徒同士とは違い、お互いに距離があるからだろう。(US1)

これらの例から、学習者はスピーチスタイルと「人間関係」との連動には、以下のような原則があると理解していたことが分かる。

- 下位者は、上位者に、丁寧体を使用する
- 同位者同士は、普通体を使用する
- 上位者は、下位者に、普通体を使用する

表3. 「自分」のスピーチスタイルに関する「気づき」(「コミュニケーション参加者」として)

コア概念	概念	定義	代表的な具体例
《人間関係との連動》	【上下関係・社会的地位による使い分け】	上下関係・社会的地位によってスピーチスタイルを使い分けること	先生には尊敬を表して、丁寧体を使った・使おうだろう。
	【親疎による使い分け】	親疎によってスピーチスタイルを使い分けること	親しくないので、丁寧体を使った。
	【親疎による基本レベルシフト】	親しさが増すにつれ、普通体に移すこと	お互いの緊張が解けてから、普通体を使い始めた。
《場との連動》	【場による使い分け】	場によってスピーチスタイルを使い分けること	子供たちには主に普通体を使ったが、スピーチをするときは丁寧体にした。
《意識・内容との連動》	【意図による一時的レベルシフト】	意図によってスピーチレベルを一時的にシフトすること	子供たちが悪ふざけをしたときには、丁寧体で注意した。丁寧体はお互いの距離を作り、もっと効果的だったから。
	【上下関係緩和のための丁寧体使用】	上下関係を緩和するために丁寧体を使うこと	普通体を使うと、自分が上位者として相手を見下すようで失礼にと思ったから、丁寧体を使った。
	【相手配慮による言語調整】	相手に配慮してスピーチスタイルや表現方法を調整すること	子供たちは、普通体の方が快適そうだったので、普通体を使った。
《無意識的スタイル使用》	【無意識な混合】	スピーチスタイルをうっかり混合してしまうこと	普通体を使おうとしたが、うっかりそれを忘れて丁寧体になってしまった。
	【相手合わせのスタイル使用】	相手に合わせてスピーチスタイルを変えること	どちらを使うかは、相手の成り行きにまかせることにした。
	【理由なしの普通体使用】	理由なしに普通体を使うこと	私は子供たちに普通体を使った。
《言語運用能力との連動》	【コミュニケーション方略的丁寧体使用】	コミュニケーションの円滑さを優先して戦略的に丁寧体を使うこと	普通体を使った経験もあまりないし、自信もないので、丁寧体を使った。

そのため、これに反する状況に遭遇した学習者は一様に驚き、その理由を考察した結果、【親疎による使い分け】や【場による使い分け】などに至った、という思考のプロセスが推測される。しかも、中にはそこまで追求せず、疑問のままで終わっている【理解不能なスタイル使用】に属する記述をした者もいた。

このような結果から言及できることは、全体的に【親疎による使い分け】や【場による使い分け】についての認識が低いということである。その原因には、教科書や指導者による説明や認識不足が考えられるが、学習者がこのような認識のまま実社会で行動するならば、円滑な人間関係は構築できにくいであろう。事実、本調査に参加した学習者の多くは理由もなく小学生に対して普通体で接している。もし、それが「自分は上位者だから」という理由だったとすれば、そのような考えを改める必要があるであろう。あるいは、「親しさを表したい」という理由であったとすれば、親しさは丁寧体に「ね」「よね」などを付加しても表わすことができる(鈴木1997)ということも指導する必要があるであろう。

4.3 「意識・内容」との連動

このコア概念は、【意図による一時的レベルシフト】【社会的立場・役割強調のための使い分け】⁴【相手配慮による言語調整】【上下関係緩和のための丁寧体使用】という概念をまとめたものである。これらは、あるスピーチスタイルを使うことによって、どのような「意識（意図）」「内容」を伝えたか、または伝えようとしたか、に関する「気づき」である。

その一つ、【意図による一時的レベルシフト】は、同一場面における同一話者による会話において生起する丁寧体から普通体、あるいはその逆のシフトをさしている。このような現象はスピーチレベルシフトと呼ばれ、「機能」（生田・井出 1983、三牧 1993、陳 2003）、「条件」（宇佐美 1995）、「効果」（岡本 1997）などという観点から研究されてきた。本調査に特に関連のある研究では、岡本（1997）の教師と生徒の教室談話に基づいた分析がある。この研究は、文体シフトを言語の指標的機能の具現化であると捉え、教師や生徒がスピーチレベルを操作することにより、社会的場としての教室のルールが成立していることを示したものであるが、本調査においても、これに類する例が見られた。

9) 先生は、生徒たちがいたずらしたり騒いだりすると、普通体に切り替えて叱った。
(US50)

10) 生徒は、「シートベルトを締めてください。」など、友人に対して指示を出したり依頼をしたりするときには、丁寧体を使った。(US40)

11) 私は子供たちには普通体を使ったが、いたずらを注意する時には、2、3度丁寧体を使った。その方が距離が出て、効果が出ると思ったからである。(US11)

スピーチレベルシフト⁵は、瞬時的で捉えにくい現象であるためか、中上級以上の教材にもほとんど取り上げられていないが、本調査におけるのべ3割強の学習者が「気づき」を得ていたことから、初級段階でも導入することが可能ではないかと思われる。

【上下関係緩和のための丁寧体使用】は、学習者が自分の丁寧体使用について「普通体を使うと、自分が上位者として小学生たちを見下すようで失礼になると思ったから、丁寧体を使った。」というような例から生成されたものである。この概念は、4.2で述べた「上位者は下位者に普通体を使うものだ」という前提を匂わせるものであるが、この概念は、実際は必ずしもこのような前提に従って行動しているとは限らない、ということを示唆している。

【相手配慮による言語調整】は、以下のような例が概念化されたものである。

12) 小学校の先生は私たちの日本語能力をととてもよく理解してくれて、ゆっくり、簡単な言葉を使って話そうとしてくれた。(US21)

13) 恥ずかしいことだが、生徒たちは、一生懸命私たちとコミュニケーションをしようとしてくれたので、とても感謝している。(US5)

14) 生徒たちは、時々丁寧体を使った。これはおそらく、私たちが普通体を使おうとしても、つい丁寧体になってしまったからであろう。(US3)

12) から 14) は、母語話者が非母語話者に合わせて言語を調整している実態について記したものである。このような現象は、伊集院（2004）三牧（2007）にも報告されていることであるが、本調査により、初級学習者でもその実態に気づくことが可能である、ということが明らかになった。このような調整された日本語が、学習者が頻繁に遭遇するもの

であるとすれば、そのような日本語を教育で扱う必要があるかもしれない。しかし、そのためには、母語話者がどのようなレベルの学習者に対して、どのような調整をしているのか、について詳細を把握する必要がある。また、たとえ、それを学習教材などで提示したとしても、調整された日本語だけを学習している限りは、母語話者同士の自然な会話や映像メディアなどを理解できるようにはなれないのではないか、という懸念も生じる。よって、この概念の教育への応用には、慎重な検討が必要であると思われる。

4.4 言語的特徴

【口語体の言語的特徴】は、本調査のデータの中で、記述量が最も多かったものである。その「気づき」は、「ほく」「わたし」など呼称の使い分け、「ね」「よ」「さ」「ぜ」など「終助詞」の多様性や頻度、「わよ」「ぞ」など性差を表わす表現、格助詞の省略、「すげえ」「でかい」などぞんざいさを表わす表現、気持ちを豊かに表す音調、あいづちの種類と頻度に関するものなど、広範に及んでいた。また、学習者の「生」の日本語に接触できた感動、教科書の日本語と現実の日本語のギャップに対する驚き、自分の知識や能力不足に対する実感、学習意欲の高まり、なども鮮明に表されていた。このような「気づき」は、教育で扱っている日本語と現実の日本語とのギャップを示していると言えよう。言葉を変えれば、現在の教育に欠けている部分であるとも言える。それが必ずしも問題であるとは限らないであろうが、学習者がコミュニケーションを実践する上で支障になっているとすれば、教育での扱い方を見直す必要があるであろう。このような学習者の視点からの発見はそのための貴重な資料となるであろう。

この概念に関してもう一つ特筆すべき点は、これらの「気づき」は、「他者」または「相手」のスピーチスタイルについてのみ述べられており、「自分」の言語的特徴に関する記述は皆無だったという点である。その理由としては、本調査の学習者の多くがこのような言語的特徴に馴染みがなかったため、それらを「運用」することはできなかった、ということと、学習者は丁寧体と普通体を使い分けることに精一杯で、自分の言語形式の詳細にまでは「意識」が及ばなかった、ということが考えられる。いずれにしても、この結果と次節の《無意識的スタイル使用》は、初級レベルの学習者が、適切な言語形式を用いてスピーチスタイルを「運用」することがいかに困難であるかを顕著に示している。

4.5 無意識的スタイル使用

このコア概念は、【無意識な混合】【相手合わせのスタイル使用】【理由なしの普通体使用】をまとめたもので、学習者の「うっかり丁寧体を使用してしまった」というような記述をまとめたものである。特に、「普通体を使おうとしたけど、まず英語で考えて、それを日本語の丁寧体に翻訳した後で普通体にしなければならなかったから、時間がかかって結局丁寧体が口から出てしまった。」「普通体を使うことを忘れてしまい、丁寧体と混合してしまった」など学習者の無意識な「混合体」（福島2007）に関する「気づき」が多くあがっていた。このような【無意識な混合】はネガティブな結果ではあるが、学習者自身がそれを自覚できた、という事実については、肯定的に受け止めてもよいのではないかとと思われる。自分の弱点や失敗を知ってこそ、上達への道が見えてくるはずだからである。

4.6 (非)言語行動との連動

このコア概念は、スピーチスタイルと(非)言語行動との関わりに関する「気づき」を概念化したものである。特に、以下のような丁寧な行動に関する詳細な記述が多かった。

- 15) 子供たちは、非常に礼儀正しかった。学食で何を食べるか聞いたとき、希望を言った生徒も言わなかった生徒もいた。しかし、希望を言った生徒に再度確認すると、「何でもいいです。」と答えた。生徒たちは、自分の希望を述べることは失礼であると感じているようだ。これは、シンガポールの文化とは大きく異なる。(US41)

- 16) ある子が先生にお菓子を勧めたとき、先生は普通体を使って丁寧に断った。まず、「それを買ったばかりなのか」などと質問し、いかにも残念そうに「もう、お腹がいっぱいだから」と言って断ったが、「ノー」を意味する言葉は一切使われていなかった。日本人は、相手の気持ちを傷つけないように配慮し、直接的な言い方を避け、間接的な断り方をするということが実感できる興味深い一瞬だった。(US49)

16) は、普通体でも表現方法や「内容」によっては、相手への配慮や丁寧さを表すことができる、ということに「気づき」を得たものである。その他、挨拶、お礼、おじぎ、控えめさ、あいまいさ、協調性などを見て、日本の子供たちの丁寧さや礼儀正しさに感銘を受けた、という学習者が少なくなかった。その解釈については議論の余地があるかもしれないが、談話レベルの「やりとり」や、音調、表情、動作など非言語行動をも含めた丁寧さに「気づき」を得た、ということは、「待遇コミュニケーション」を学ぶ上で非常に重要であると思われる。また、日本人との接触機会が稀な学習者だからこそ見えてくる部分には、教師の気づくことのできない学びの必要性が潜んでいる可能性があるため、そのような「気づき」を大切にしなければならないと思う。

4.7 言語運用能力との連動

この下位概念は【コミュニケーション方略的丁寧体使用】で、相手との意図の伝達を優先して自分の得意なスタイルを選択した、という、コミュニケーション・ストラテジ的な概念を示している。本調査では、この概念に相当する「気づき」を挙げた学習者は三名しかおらず、他の多くの学習者は【理由なしの普通体使用】を挙げていた。これは、4.2で述べたように、「相手が小学生(下位者)」だから、という意識によるものである可能性が高いが、その選択によって円滑なコミュニケーションに支障がきたされると察知した場合には、自分の言語運用能力に合ったスタイルを方略的に使用する、ということも、日本語学習者に必要な能力なのではないかと思われる。

5. 教育への応用

5.1 「コミュニケーション観察者」と「コミュニケーション参加者」の相違

本節では、これまでの考察を踏まえ、「コミュニケーション観察者」としての「気づき」と「コミュニケーション参加者」としての「気づき」の相違点についてまとめる。

第一の相違点は、「コミュニケーション観察者」としての「気づき」に関する記述量が、「コミュニケーション参加者」としてのそれを大幅に上回っていたということである。その主な理由には、以下が考えられる。まず、「コミュニケーション観察者」の場合は、第三者あるいは部外者として観察に徹することができるが、「コミュニケーション参加者」となると、相手との「やりとり」が求められるため、適正適所に「注意」が及ばなくなり、結果として「気づき」が得られなかったということ。もう一つは、母語話者が学習者に対して言語を調整したため、母語話者同士によるくだけた会話におけるダイナミックなスタイルの特徴が抑えられ、その結果、「気づき」が限定されたということである。

第二の相違点は、内容の確信性である。「コミュニケーション参加者」としての「気づき」は、「コミュニケーション観察者」としてのそれに比べ、確信性が低かった。それは、自分が当事者となると、相手との心的距離や相手に対する期待や思惑などが絡んでくるため、自分がどう扱われているかを把握することが困難になるからではないかと考えられる。

以上を踏まえると、「コミュニケーション観察者」としての観察の方が、「コミュニケーション参加者」より、広範な事態をより客観的に捉えることができ、教育上有効であるように思われる。しかし、「コミュニケーション参加者」には、「コミュニケーション観察者」では得られない主体の「意識」や「相手との心的距離」などに関する「気づき」も得られたことから、目的がコミュニケーションの実践にあるならば、「コミュニケーション参加者」としての学習も重要であると言えよう。

5.2 「待遇コミュニケーション教育」への提言

本調査により、語彙や文型にかなり制限のある初級学習者であっても、スピーチスタイルの使い分けやレベルシフト、それらに関わる要因についてさまざまな「気づき」を得ることが可能である、ということが明らかになった。また、生成された八つのコア概念のうちの三つ、《人間関係との連動》 《場との連動》 《意識・内容との連動》は、「待遇コミュニケーション教育」における「形式」（スピーチスタイル）と「人間関係」「場」「意識」「内容」との連動と重なっていることから、本調査で用いたような「観察タスク」は、「待遇コミュニケーション教育」の五つの枠組みの連動に対する「認識」を高めるために役立つと言えるであろう。しかし、これまで考察してきたように、学習者が必ずしも適切な理解をしていない点もあるため、それらに留意して指導にあたる必要がある。また、「観察タスク」は、学習者の立場、すなわち、コミュニケーションの「観察者」になるか「参加者」になるか、さらに、観察対象が「他者」か「相手」か「自分」かによって学習できる内容が異なるため、目的やレベルによって使い分けることが望ましいと思われる。

以上、本調査によって示された相違点を踏まえ、スピーチスタイルの教育について提言するとすれば、初級段階においてもスピーチスタイルの教育は可能であるということ、ただし、「コミュニケーション観察者」という立場を重視し、「理解」を中心とした教育を進めることが有効であるということである。それにより、早期段階から、学習負担を抑えつつ、待遇の諸相について理解を深めていくことが可能となるはずだからである。そこへ、学習段階に応じて「運用」を追従させていく「理解先行型」の学習を進めていくことによ

り、スピーチスタイルの習得がうまく促進できるのではないと思われる。

6. 今後の課題

本稿はシンガポールの大学生初級学習者のみを対象としたものであり、事例研究としての性格が強いが、ここで明らかにしたスピーチスタイルに関する「気づき」や、そこから浮上した習得上の問題は、多くの学習者が「教室」を出て「生」の日本語に接した際に抱える問題ではないかと考えられる。そのような実態を扱った研究はこれまで存在せず、本研究がそれを提示した意義は大きいと思われる。今後は、本調査の対象者がさらに学習を進め、母語話者との接触を行うことにより、「気づき」がどのように変容していくのか、そして、「運用」が「理解」にどのように追従していくのか、などを探ることにより、スピーチスタイル習得のプロセスを考察したい。また、本調査の対象となったような海外の日本語学習者には、せっかく得た「理解」を応用できる機会は限られている。よって、学習の中心となる教室内での活動についても具体的な検討を重ねる必要があると思われる。

注

- 1) 「丁寧体」はデス・マス体、敬体、フォーマルスタイル、Polite Style、Distal Style、「普通体」はダ体、常体、インフォーマルスタイル、Plain Style、Direct Style などと呼ばれることもあり、川口（2005）は、デス・マス体が日本語の待遇表現にとって最も基本であり、非デス・マス体は「親しさ＝なれなれしさ」という待遇特徴を鮮明に現すため、それを「常体」「普通体」と捉える考え方を改めるべきであると指摘している。筆者もそれに全く同感であるが、本調査のデータに Polite Style と Plain Style が用いられていたため、本稿ではそれに最も近い和訳として「丁寧体」「普通体」という用語を用いた。
- 2) 調査対象となった交流活動は、「日本人小学校との交流プロジェクト」の一環として行われたもので、戦争博物館訪問、または、大学案内のいずれかに参加した後、学生食堂で一緒に昼食をとる、というものであった。他に「招待状の作成」「大学案内の作成」「大学案内スピーチの練習」「戦争博物館見学のための資料の読解」「日本人小学校のホームページの読解」「お礼状の作成」などといった活動も行われた。
- 3) 学生のレポートをデータとした理由は、本研究が実践研究であり、時間・労力・公平性などに現実的制約があったということと、インタビューで陥りやすい誘導的な質問を避け、幅広いデータを収集するためには、学習者の主体性にまかせて自由に書かせてみることも有効であろう、と考えたからである。
- 4) 【社会的立場・役割強調のための使い分け】は、学習者が、教師の生徒に対する丁寧体使用の理由を、「職業意識」や「英語教師が標準英語を話そうとするのと同様に、生徒に適切な日本語を示したいから」などと捉えているものである。社会的立場・役割は、《人間関係との連動》にも含まれうが、話者があるスタイルを用いることによって何を表そうとしているか、は《意識・内容との連動》により関わりが強いと考えた。
- 5) スピーチレベルシフトには、丁寧体または普通体による「基本レベル」が親疎関係などの変化により他方にシフトしていく場合と、「基本レベル」は変わらず、発話が一時的にシフトする場合の二種があることが認められたため、前者を「基本レベルシフト」、後者を「一時的レベルシフト」と呼ぶことにした。

参考文献

- 生田少子・井出祥子（1983）「社会言語学における談話研究」『言語』12/12：77-84 大修館書店
- 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 社会言語科学会
- ウォーカー泉（2008）「待遇コミュニケーション教育／学習における「意識」」『待遇コミュニケーション研究』5: 3-18 待遇コミュニケーション学会
- 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学研究所
- 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: 39-51 明治書院
- 蒲谷宏（2006）「「待遇コミュニケーション」における「場面」「意識」「内容」「形式」の連動について」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』19: 1-12 早稲田大学日本語研究教育センター
- 川口義一（2005）「海外における待遇表現教育の問題点—台湾での研修会における「事前課題」分析（3）—」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』16: 37-50
- 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- 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』くろしお出版
- 陳文敏（2003）「同年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」『日本科学』14: 7-28
- 福島恵美子（2007）「デスマス形と非デスマス形との「混合体」に関する考察—日本人ビジネス関係者の待遇コミュニケーションから—」『早稲田日本語教育学』1: 39-52
- 水野将樹（2004）「青年は信頼できる友人との関係をどのように捉えているのか—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成—」『教育心理学研究』52: 170-185
- 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』42/1: 39-51 大阪教育大学
- 三牧陽子（2007）「文体差と日本語教育」『日本語教育』134: 58-67 日本語教育学会
- Schmidt, R. (1993) Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In Kasper, G. and Blum-Kulka, S. (Eds.). *Interlanguage Pragmatics*, Oxford, UK: Oxford University Press, 21-42