

Japanese Studies Journal

No.1

Contents

- The Analysis of Akutagawa Ryunosuke's Short Stories Based on Folk Tales:
"Kachikachiyama", "Kyokundan", "Sarukanigassen" and "Momotarou"
KAEWFOONGRUNGSI, Penporn ... 1
- Thai Learners' Beliefs about Japanese Language Learning: A Comparison of
Businessmen and University Students RATANAVIRAKUL, Alia ... 19
- Collaboration of Thai and Japanese Teachers at Rajaphat University of Thailand:
Referring to a Questionnaire Investigation of Their Jobs KATSUKI, Yusuke ... 40
- Acceptability of the Focus Elements on Japanese Cleft Sentences
IZUTANI, Ayako ... 58
- Filler 'Nanka' and 'Ano' LUKAMOTO, Yuliana Rejeki... 68
- An Investigation of Effective Self-Monitoring Strategies in Japanese Language Accent
Acquisition: A Case Study of Thai Learners INCHURAN, Wirut ... 89
- A Contrastive Analysis of Expressions of Excuses for Being Late in Japanese and Thai:
Focusing on a Mitigating Offense Situation SOPITVUTIWONG, Yuphawan ... 99
- An Analysis of Compliments among Thai Native Speakers of the Same Social Status:
From a Contrastive Study on Compliments in Japanese and Thai.
KORSATIANWONG, Sayan... 118

April 2010

Chulalongkorn University – Osaka University

日本研究論集

第1号

目次

- 昔話を素材とした芥川龍之介作品の分析
—「かちかち山」「教訓談」「猿蟹合戦」「桃太郎」について—
ペンポーン・ケオフォンランシイー... 1
- タイ人学習者の日本語学習ビリーフ
—ビジネスマンと大学生の場合— アリア・ラタナウィラクン... 19
- タイ国ラチャパット大学におけるタイ日教師の協働
—仕事に関するアンケート調査から— 香月裕介... 40
- 日本語における分裂文焦点要素の容認性について 泉谷礼子... 58
- フィラー「なんか」と「あの」について
ルカムト・ユリアナ・ルジュキ... 68
- 日本語のアクセント習得に有効な自己モニターの一考察
—タイ人日本語学習者の場合— ウィルット・インシューラン... 89
- 軽い状況の遅刻場面における言い訳の内容の日タイ対照分析
ユパワン・ソーピットウツティウオン... 99
- タイ語母語話者の対等関係におけるほめの分析
—ほめ言葉の日タイ比較対照研究より—
サーヤン・コーサティアンウオン... 118

2010年4月

チュラーロンコーン大学・大阪大学

日本研究論集
第1号

二〇一〇年四月

チュラーロンコーン大学・大阪大学



この報告書はタイ国トヨタ自動車株式会社の出版援助によるものです。

「教える者」と「教わる者」

言葉を観察していると真理に近づくことがある。

日本語には、ある行為を関与者の立場によって、区別して表現しようとすることがある。例えば、「預ける」と「預かる」は、一部を他者に移すという現象を与え手側から見た場合と受け手側から見た場合に分けて表現するものである。そして、不思議なことに、一部を他者に移すという共通の現象を表現する形式は存在しない（もちろん、*aduk という形式を抽出はできるが）。同様に、「授ける」と「授かる」は、上位の者から下位の者に貴重なものが与えられることを言う。さらに、「教える」に対して「教わる」がある。これらの場合も、与え手と受け手の対立した言語形式しかない。よって、与える者と受ける者の間に著しい立場の相違があるように感じられる。しかし、両者が共通の語根の派生形式であるのだから、本来は、与え手と受け手の立場の相違よりも共通の事象として認識するべきものであることは歴然としている。

漢字の「授」は初文の「受」の繁文である。繁文とは、本来の字形である初文に、意味の派生に応じて、限定符が加わったものを言う。「受」は下向きの手「爪」と上向きの手「又」とその間への舟形「冫」からなっていて、舟形＝盤に貴品を載せて手から手に渡す姿を現している。古代シナ語では「受」も「授」も dhoig という一語であった。それが、与え手と受け手の区別をするために、「授」と「受」という記述になり、さらには、「授受」という疊語までできた。

英語の read 「読む」と同源の方言 rede は「忠告する」との意味にもなる。智恵を得るのも与えるのも同じなのである。ペルシア語 amūx-は「教える」と「教わる」という意味をもつ。

これらの言葉の例は、教育を教える者と教わる者との対立的な関与と捉えることは誤りであることを示唆しているのではあるまいか。教えることも教わることも同じことの観点の相違に過ぎないのであろう。教育とは積年の知的蓄積を伝達するという社会行為であって、それに参画する場合には、教える側と教わる側の区別はほとんど意味をなさないのだろう。すなわち、教育の成功は、

両者の共同作業としてのみ可能である。教える側の立場のみが語られたり、教わる側の利益のみが強調されるような所にはそもそも教育は成立し得ないと思う。

日本語教育学や日本語学を専攻するチュラロンコン大学と大阪大学の大学院生、今は教わる立場にあるかも知れないが、近い将来、教える場に立つだろう若者の清新の気に溢れた研究発表、質疑応答を聞いていて、ふと、思い浮かべたことである。

大阪大学日本語日本文化教育センター長・教授
奥西峻介

目次

- 昔話を素材とした芥川龍之介作品の分析
—「かちかち山」「教訓談」「猿蟹合戦」「桃太郎」について—
ペンポーン・ケオフォンランシー... 1
- タイ人学習者の日本語学習ビリーフ
—ビジネスマンと大学生の場合—
アリア・ラタナウイラクン... 19
- タイ国ラチャパット大学におけるタイ日教師の協働
—仕事に関するアンケート調査から—
香月裕介... 40
- 日本語における分裂文焦点要素の容認性について
泉谷礼子... 58
- フィラー「なんか」と「あの」について
ルカムト・ユリアナ・ルジュキ... 68
- 日本語のアクセント習得に有効な自己モニターの一考察
—タイ人日本語学習者の場合—
ウィルット・インシューラン... 89
- 軽い状況の遅刻場面における言い訳の内容の日タイ対照分析
ユパワン・ソーピットウツティウオン... 99
- タイ語母語話者の対等関係におけるほめの分析
—ほめ言葉の日タイ比較対照研究より—
サーヤン・コーサティアンウオン... 118

昔話を素材とした芥川龍之介作品の分析

—「かちかち山」「教訓談」「猿蟹合戦」「桃太郎」について

ペンポーン・ケオフォンランシィー (チューラーロンコーン大学文学部
東洋言語学科日本語・日本文学修士課程 M2)

1. はじめに

芥川龍之介は1982年(明治25年)に生まれ、主に大正時代に活躍し、多くの先行作品を用いて、作品化を行った作家である。彼は、自殺する前の10年間に150ほどの短編小説、詩などの作品を残した。特に評価が高く、有名なものは「歴史物」と呼ばれ、『今昔物語集』などを素材として用いた『羅生門』『鼻』など作品群である。これらの作品については、すでに多くの研究がある。

また、芥川は童話作品も残している。これらの作品の中の、たとえば「杜氏春」や「蜘蛛の糸」などについても、主に児童文学の分野ですでに多くの研究がなされている。

ところで、一般的にはあまり知られていないが、芥川は昔話を素材とした作品を4編残している。具体的な作品名を発表した年代順に挙げると、「かちかち山」(1919)「教訓談」(1923)「猿蟹合戦」(1923)「桃太郎」(1924)となる。

ところが、これらの作品は主に芸術性・思想性に乏しいといった解釈や、単なるパロディーであるといった低い評価、さらには単行本に収録されなかったなどの理由から、これまでほとんど研究対象とされてこなかったし、芥川作品の中でも重要視されたことはなかった。

しかし、筆者が検討した結果、昔話を素材とした諸作品には、共通したいくつかの特徴や、「人間批判」という共通したテーマが見られることがわかった。これらの中には、芥川の初期の作品、たとえば『羅生門』や、『河童』などの作品とも通底するものもある。本研究では、従来の研究ではほとんど行われてこなかった

芥川の昔話を素材とした作品の分析を通して、これらの四作品の特徴と、テーマを明らかにしたいと思う。

なお、「昔話」という言葉は時に、「民話」「おとぎ話」「童話」などと同じ意味で使われるが、本研究では必要のない限り、それらすべてを「昔話」という言葉に統一する。

また、特に断りのない限り、テキストは『芥川龍之介全集（筑摩類聚全集）』第3巻、第4巻（筑摩書房、1971年6月）を用いる。昔話の方は、近代以降の昔話の原型となり、その後も版を重ね、芥川自身も子供時代に読んだとされている巖谷小波著・上田信道校訂『日本昔噺』（平凡社東洋文庫、2001年8月）を用いることにする。

2. 従来の研究

現在、「桃太郎」以外の作品についての研究は皆無といってもいい状態である。唯一研究が行われている「桃太郎」でも、研究論文の数は非常に少ない。そこには、以下に述べるある事情が存在するのだが、それを「桃太郎」研究史としてまずは振り返ってみようと思う。

1980年以前、芥川龍之介の「昔話」を素材とした作品群はまったく研究対象とされてこなかった。ところが、1981年に児童文学研究者の滑川道夫が『桃太郎像の変容』において芥川の「桃太郎」が「桃太郎を悪役とした最初の作品」として評価した。これによって、これまで見向きもされなかった、「桃太郎」がはじめて注目されるようになった。

つまり、関口安義を初めとする、芥川研究者によって「桃太郎」に見られる「社会批判性」が評価され、それによってはじめて「桃太郎」が研究対象になったのである。

逆に言えば、滑川の指摘がなければ現在も「桃太郎」は省みられない作品だった可能性があるということだ。芥川研究者内からではなく、児童文学研究という外からの指摘と刺激によって、「桃太郎」ははじめて研究対象となりえたのである。

その後の研究においては、単なるパロディーであるという評価から、日本の帝

国主義批判、芥川のジャーナリスティックな精神の表白であるという評価まで様々であるが、いずれにせよ、この範疇を超えていないことだけは確かであり、こうした評価が定着してしまっている。

しかし、先ほども述べたようにこれらの作品には従来の研究では述べられてこなかった特徴や、共通したテーマが見られる。本研究では芥川が素材とした昔話との比較を通して、芥川作品の特徴を明示し、芥川作品に見られるテーマを抽出することになる。

3. 「かちかち山」の分析

芥川の「かちかち山」は大正8（1919）年ごろの執筆で、『教訓談』（大正12・1）の草稿である。

3.1 昔話「かちかち山」のあらすじ

まずは、一般的に知られている昔話「かちかち山」のあらすじを説明しておこう。

いたずらな狸がお爺さんをからかって、お爺さんは狸を捕まえ、狸汁にしようとする。しかし、逆にお婆さんがだまされ、婆汁にされてしまう。お婆さんの死を悲しんでいたお爺さんに兎が復讐を誓う。兎は狸に復讐して、最後には泥の船に乗せて、殺してしまう。

以上が、昔話「かちかち山」のあらすじである。

一方、芥川の「かちかち山」では、狸に殺されたお婆さんをお爺さんが悲しんでいる場面から始まって、兎と狸の争いによって狸が死ぬ場面までが描かれているだけである。

つまり、狸が何をしたのか、お婆さんはどのように殺されたのか、兎はどのように狸に復讐をするのか、といった事項に関する記述は省略されているのである。これは、昔話の「かちかち山」に依拠しているとも考えられるし、そうした場면을省略することで読者の想像力を喚起するという狙いがあったのかもしれない。

3. 2芥川の「かちかち山」の特徴及びテーマ

芥川の「かちかち山」は昔話の「かちかち山」の内容を元にして、語られていることは確かだが、お爺さんは「かちかち山」と「花さか爺」、「舌切雀」のお爺さんを混合させたような老人であり、また兎と狸、「舌切雀」の雀、「桃太郎」の鬼ヶ島、「浦島太郎」の竜宮など種々の昔話が同じ時代、同じ場所として描かれているのが特徴的である。つまり、「童話時代」という時代を設定し、そこにいくつもの昔話を同時に組み込んでいるのである。

一般的に、昔話には「お爺さん」と「お婆さん」が出てくるが、読者はそれぞれの話を同じ時代や、同じ人物だとは思わない。これは一つの盲点である。芥川はその盲点を利用して、一つの昔話の場面に、いくつもの昔話を組み込んでいるのである。ここに、本作品における芥川の創作性と独創性を見ることができる。

芥川の「かちかち山」では、老人の妻の野辺送りと、兎と狸の争いと、「童話時代」の夜明けだけが描かれている。ちなみに、「獣性の獣性を亡ぼす争ひ」を指摘するところに主題があつたらしい。¹と石原千秋は述べている。だが、本当にそうだろうか。以下、分析を通して、「かちかち山」の特徴と、主題について考えてみたい。

3. 2. 1作品の特徴

もっとも顕著な特徴は、先に述べたように、他の昔話を同時代に設定し、使用していることである。では、例文を見て見みよう。

童話時代のうす明りの中に、一人の老人と一頭の兎とは、舌切雀のかすかな羽音を聞きながら、しづかに老人の妻の死をなげいてゐる。とほくに懶い響を立ててゐるのは、鬼ヶ島へ通ふ夢の海の、永久にくづれる事のない波であらう。老人の妻の屍骸を埋めた土の上には、花のない桜の木が、ほそい青銅の枝を、細く空にのぼして

¹石原千秋 菊地弘・久保田芳太郎・関口安義編著『芥川龍之介事典』、明治書院、1985年12月、124頁

ある。その木の上の空には、あけ方の半透明な光が漂つて、吐息ほどの風さへない。(336頁)

この文章は最初の物語の部分である。お爺さんが死んだお婆さんを思い出し、悲しんでいる場面である。この部分から、「舌切雀」「花咲か爺」「浦島太郎」「桃太郎」などの昔話と同じ時代、同じ場所に設定されて、用いられていることがわかる。

具体的には「舌切雀のかすかな羽音」という部分は「舌切雀」、「鬼ヶ島」は「桃太郎」、「夢の海の、永久にくづれる事のない波であらう」というところは「浦島太郎」、「花のない桜の木が、ほそい青銅の枝を」というところは「花咲か爺」の昔話が組み込まれている。「舌切雀」「花咲か爺」「浦島太郎」「桃太郎」はもともと有名な昔話であり、本来違う話であると考えられているものが、同じ時代、同じ場所、そして同一人物の話として語られているのである。

3. 2 作品に見られる特徴及びテーマ

では、作品のテーマについて考えてみよう。この作品には少なくとも二つの大きなテーマが見られる。それは、①、②に示した二つである。

① 道徳という価値をもつ人間への批判

「道徳」というのは「人のふみ行うべき道」(『広辞苑』第六版)という意味である。それは、通常人間の善的行為として見做される。しかし、本来、善悪は人間が勝手に設定したものであり、時代、状況によっても変化する相対的なものである。作品では、人間は夜明けとともに善悪を分けなければならないように設定されている。獣が獣であった時には善悪や道徳などというものは必要なかった。だが、人間になったことで善悪を決め、それで物事を判断する存在となってしまった。つまり、通常は、自らを善とし、自分たちの価値観や道徳観とは合わない他者を悪として決めつけ、排除しようとしてしまうということである。この「道徳」という価値判断と、あらゆるものにそれを設定してしまう人間という存在に対する批判が、この作品から読み取れるのである。

② 悲劇の永遠的な繰り返し

①で述べたように、人間は人間となってしまったが故に「道徳」で物事を判断してしまう愚かな存在となり、そのために悲劇が永遠に繰り返されるのだ、ということである。

4. 「教訓談」の分析

芥川の「教訓談」は小説で、大正12（1923）年1月1日発行の雑誌『現代』第4巻第1号に発表されたが、単行本には収録されなかった作品である。3.で分析した「かちかち山」はこの作の草稿といわれている。

4. 1 昔話「かちかち山」のあらすじ

この作品も昔話「かちかち山」を素材としたものである。しかし、芥川は今度も昔話の一部分のみを取り上げ、今度はお爺さんが婆汁を飲んだことについて問題をした。

4. 2 芥川の「教訓談」の特徴及びテーマ

「教訓談」について、石原千秋は、「お伽噺の「かちかち山」から「我々の内にある獣」性を指摘し、それをもって「教訓」としているようである。しかし、いかにも常識的で、底の浅い感じは免れない。」²と述べている。これも獣性批判のみにとどまる底の浅い作品と言い切ってもいいものだろうか。それを以下分析を通して再検討してみる。

4. 2. 1 作品の特徴

この作品にみられる特徴は三つある。

① 「語り手」の前景化

「語り手」が前面に出てきて話を進めているということである。次の文を見て

²石原千秋 菊地弘・久保田芳太郎・関口安義編著『芥川龍之介事典』、明治書院、1985年12月、150頁。

下さい。

あなたはこんな話を聞いたことがありますか？

人間が人間の肉を食った話を。(338頁)

これは「教訓談」の始まりのところである。この文章からわかるように「教訓談」の始まりは「かちかち山」と違って、「語り手」が前面に出て、「読み手」に語りかけるという形式になっている。いわゆる「叙述」という形をとっている。「語り手」はお爺さんの「人肉食(カニバリズム)」を問題にしたいがために、「読み手」に語りかけているのである。通常、昔話では狸の悪事を強調するために用いられているこの残酷表現によって、「読み手」はむしろお爺さんの同情者となる。しかし、芥川の「教訓談」では、知らなかったとはいえ、お爺さんの残虐行為、つまり人間の罪悪としての「人肉食(カニバリズム)」を行った人間としてのお爺さんが問題化されている。それも妻を食べたという「近親間の人肉食」が問題化されているのである。

② 「人肉食(カニバリズム)」の問題視

この作品の中で、もっとも問題視されているのは「人肉食」の問題である。

いえ、ロシヤの飢饉の話ではありません。日本の話、——ずっと昔の日本の話です。食つたのは爺さんですし、食はれたのは婆さんです。(338頁)

下線部の箇所から、「人肉食」、それも「近親間の人肉食」を行ったお爺さんが問題視されていることがわかる。遠い国の話ではなく、日本でも「人肉食」が行われ、それも妻を食べた人間がいる、ということを昔話を通して問題視しているのである。これは、単なる獣性の問題だけではなく、理性を持っているとされる人間の獣性の表れであり、かつ当時野蛮であり、非文明的象徴であった「人肉食」を日本でも行った可能性があることを問題視しているのである。現在でも日

本に「人肉食」の習慣があったかどうかについては様々な議論があるが、大正期には当時の中国に「人肉食」の習慣が残っていたので、日本にもその習慣があったのかどうかという議論が喧しかった。芥川は、そうした学問的、学究的な面からではなく、昔話に「人肉食」が描かれていることを示し、「読み手」読者に注意を喚起したかったものと考えられる。

③ 「読み手」も獣であることを自覚ようとする意図

もう一つの特徴は、「読み手」も獣であることを自覚させようとしている点である。次の文章を見てみよう。

あなたはまだ笑つてみますね。お笑ひなさい。お笑ひなさい。あなた
の耳は狸の耳なのでせう。（338頁）

これは、「教訓談」の最後の場面である。再び、語り手が前面に出てきて、「読み手」も獣であることを自覚させようとする意図がはっきりと読み取れる。通常、「読み手」はこうした問題の場合、自分を第三者的存在としてお爺さんと対置させてしまう傾向にある。だが、芥川は最後の場面でそれを覆し、「あなたもこのお爺さんと同じなのですよ」、「他人事ではないのですよ」と自覚させようとしているのである。

4. 2. 2作品に見られるテーマ

この作品には、獣性を持つ人間への批判が見られる。ここでは狸と兎は古い獣性を持つ動物として、人間は新しい獣性を持つ動物として描かれている。その獣性をもった存在によって人間の歴史が作られてきたことをこの作品は物語っているのである。

同じ昔話の「かちかち山」を素材としていても、「かちかち山」の方は道徳的人間への批判であったが、「教訓談」の方は、理性的な存在であるはずの人間が獣性をもっとも表われた「人肉食」を行う存在であることを問題化し、そうした人間に対する批判となっている。

ともあれ、批判の内容に違いはあるものの、「かちかち山」と「教訓談」という2つの作品は「人間批判」という点で共通した主題を持っていることがわかる。

5. 「猿蟹合戦」の分析

猿蟹合戦は大正12（1923）年3月『婦人公論』に発表された小説である。

5.1 昔話「猿蟹合戦」のあらすじ

まずは、一般的に知られている昔話「猿蟹合戦」のあらすじを説明しておこう。

蟹が拾った握り飯を猿が拾った柿の種と交換する。その後、蟹が育てた柿の木に猿が登り、熟していない柿を蟹に投げつける。蟹（子蟹）は臼、蜂、栗などと一緒に復讐を誓う。猿は復讐され、死んでしまう、という話である。

一方、芥川の作品では昔話の話の最後のところから始まり、親の敵討ちをして幸せな生活を送るはずの蟹が、その後どんどん不幸になっていく経緯が描かれている。

5.2 芥川の「猿蟹合戦」の特徴及びテーマ

この作品に対し、吉田俊彦は「子供の豊かな心を育てるための童話の虚構性を剥奪し、現実世界の冷酷な真相を直視していく内容は、童話系列とは異質なものである。蟹たちに「流行の危険思想」の影響や「反動思想家」および「国粋会の尻押し」を詮索したりする人物の設定には、「階級文芸論の跳梁と、社会状況緊迫」とともに、芥川も強く「関心せざるを得なかった」「社会問題」（吉田精一）の影響を見ることができる。社会問題の核心を構造的にとらえる興行きはないが、気の利いた風刺物としての面白さを持つものである。」³と述べている。たしかに、的を得た評であり、「社会問題」の影響を指摘している点は評価できるが、単なる「気の利いた風刺物としての面白さ」という評価だけで済ませてよいものだろうか。以下、それを検証していこう。

³吉田俊彦、菊地弘・久保田芳太郎・関口安義編著『芥川龍之介事典』、明治書院、1985年12月、218頁。

5. 2. 1 作品の特徴

芥川の「猿蟹合戦」にみられる特徴は四つある。それは、以下の①～④に示したものである。

① 昔話「猿蟹合戦」の「後日談」

芥川は昔話の「猿蟹合戦」の話をもとにしているが、その主人公の蟹は被害者ではなく、加害者として描かれている。次に示すには、「猿蟹合戦」の最初の部分である。

蟹の握り飯を奪った猿はとうとう蟹に仇を取られた。蟹は臼、蜂、卵と共に、怨敵の猿を殺したのである。

(94頁)

この文章から、まずわかることは、昔話「猿蟹合戦」の「後日談」であることである。それに、「猿はとうとう蟹に仇を取られた」と受身形になっている点、それに蟹は「殺したのである」という表現を用いている点から、猿は「仇を取られた」被害者であり、蟹は猿を「殺した」加害者として描かれていることがわかる。つまり、昔話と反対の設定を行っているわけである。江戸時代には「敵討ち」という制度はある程度認められており、時には美談ともなっていた。そういった価値観を共有化する社会では、必然的に蟹は善者であり、猿は悪者となる。だが、それは一昔前の話である。時代は明治、大正と変わった。つまり、芥川は現代の新しい時代の価値観の中で「猿蟹合戦」を読みかえ、描いているのである。

② 「叙述」形式

この作品は「語り手」が前面に出てくるとい、いわゆる「叙述」形式をとっている。具体的に文章を見てみよう。

——その話はいまさらしないでも好い。ただ猿を仕止めた後、蟹を始め同志のものはどう云う運命に逢着したか、それを話すことは

必要である。なぜと云えばお伽噺は全然このことは話していない。

(94頁)

この文章から「語り手」が前面に出ていっていること、それに現代的解釈がなされながら話が進行するという形式をとっていることがわかる。昔話に語られていないような、蟹及び同志たちの運命について語り始めようという姿勢が見られる。「叙述」形式をとっている点は、4で述べた「教訓談」と同じである。

③「人肉食（カニバリズム）」の問題視

作品も「教訓談」と同じく、「人肉食」を問題視している。では、例文を見てみよう。

この蟹はある時自分の穴へ、同類の肉を食うために、怪我をした仲間を引きずりこんだ。クロボトキンが相互扶助論の中に、蟹も同類を勉ると云う実例を引いたのはこの蟹である。(95頁)

これは、罪人となった蟹の家族に関して記述された部分である。長男の蟹は同類の肉を食べるために怪我をした仲間を自分の穴へ引きずり込む。ここでは、「人肉食（カニバリズム）」の問題が、クロボトキン⁴の「相互扶助論」の問題との関係で提出されている。

「相互扶助論」はクロボトキンがダーウィンの生存競争説に反対して主張した学説である。生き物や社会の進化は生存競争や闘争によるのではなく、自発的に助け合うことによるとする論である。言うまでもなく、この蟹は人間の比喻であり、クロボトキンの「相互扶助論」利用した「人肉食」が問題視されているのである。つまり、「相互扶助」としての「人肉食」を蟹の長男は利用しているのであ

⁴ Pyotr Alekseevich Kropotkin(1842-1921) ロシアの無政府主義者。公爵。1872年、国際労働者協会に加入。相互扶助を進化の法則とみなして、無政府主義を学問的に基礎づけようと試みた。著「革命家の思い出」「相互扶助論」「ロシア文学の理想と現実」など。

る。怪我して動けない蟹がいたら、その他の健康な者を助けるために犠牲となるのが「相互扶助」だとこの長男は考えているのである。もちろんそれは本来のクロポトキンが主張した「相互扶助論」とはまったく違った考えなのだが。

「教訓談」では「人肉食」の事実だけが問題視されていたが、「猿蟹合戦」では理論的根拠を与えられた「人肉食」が描かれている点が異なる。ただし、そうした人間への批判という点は共通している。

④「読み手」も獣であることを自覚させようとする意図

物語の最後のところには「読み手」も獣であることを自覚させようとしている。次の文章を見てみよう。

とにかく猿と戦ったが最後、蟹は必ず天下のために殺されることだけは事実である。語を天下の読者に寄す。君たちもたいい蟹なんですよ。（95頁）

文章の最後の所は「君たちもたいい蟹なんですよ。」となっている。ここから、「読み手」も獣であるということ自覚させようとしていることが分かる。この表現と文章に込められた意図は、先に見た「教訓談」とほぼ同じものである。

5. 2 作品に見られるテーマ

この作品には2つのテーマが見られる。①、②に示したものである。

① 世論や権力に弱い人間への批判

この作品で人間は世論に弱く、権力や権威に従属する存在として描かれている。その一方で、権力者も復讐をおそれているという権力者の臆病さや怯えが皮肉を交えて描かれている。法律という基準はあるものの、それも当てにはならない。実際には何を判断基準にしたらいいのか、わからない状況が描かれているのである。

② 同じ悲劇が繰り返す

物語の最後には死刑になった蟹の家族のその後が描かれているが、そこでは子

蟹も再び猿に殺され、永遠に同じ物語（争い）が繰り返されるということが示唆されているのである。

この「猿蟹合戦」は「教訓談」と同じ、「人肉食」に代表されるような獣性をもつ存在への批判になっている。今まで、分析してきた作品は「人間批判」と言う点で共通しているが、作品の短さもあって、各作品に述べた主題は多くない。例えば、「かちかち山」では道徳的存在である人間への批判が、他の二作品は「人肉食」に見られるような獣性をもつ存在としての人間への批判だけが描かれているといった具合である。

6. 「桃太郎」の分析

桃太郎は大正13（1924）年7月1日発行の『サンデー毎日』夏期特別号に発表された小説である。

6. 1 昔話「桃太郎」のあらすじ

まずは、一般的に知られている昔話「桃太郎」のあらすじを説明する。

川上から大きな桃が流れてきて、その桃から桃太郎が生まれる。桃太郎は大きくなり、鬼が島に鬼退治に行く。途中で犬、猿、雉に黍団子をあげ、家来にし、鬼退治をして、宝を持ち帰る。

これが、昔話「桃太郎」のあらすじである。

一方、芥川の「桃太郎」は桃のあった場所や桃が落ちて流れてきた原因が描かれ、そこから物語が始まる。また、「桃太郎」の主人公は昔話との主人公の性格と正反対に描かれている。特に桃太郎たちは侵略者であり、鬼たちは平和な者として設定されている。または物語の最後に桃太郎が生まれてきた桃の木のところに戻り、このようなことが永遠に繰り返し起こることが予見されている。

6. 2 芥川の「桃太郎」の特徴及びテーマ

これまでの研究では、この作品を昔話とのパロディー化なものとして論じてきた。たとえば、千葉俊二も「この作品はおとぎ話の「桃太郎」を作者一流の視点

からパロディー化したもので、六節からなる。これは『かちかち山』『教訓談』『猿蟹合戦』などと同じ作品系譜に属し、おとぎ話を読み換えることによって、そこに隠された人間の理不尽な欲望とエゴイズムを剔抉した作品である⁵と述べている。この評を踏まえながら、以下再検討してみたいと思う。

6. 2. 1 作品の特徴

芥川の「桃太郎」にみられる特徴は3つある。①～③に示したのが、それだ。

①「前・後日談」の加筆

まず第一の特徴は、芥川の「桃太郎」は昔話「桃太郎」の前・後日談が加えられていることである。次に示す箇所は「前日談」と「後日談」の一部である。

（「前日談」の一部）むかし、むかし、大むかし、ある深い山の奥に大きい桃の木が一本あった。大きいとだけではいい足りないかも知れない。この桃の枝は雲の上にひろがり、この桃の根は大地の底の黄泉の国にさえ及んでいた。

（216頁）

（「後日談」の一部）日本一の桃太郎は犬猿雉の三匹と、人質に取った鬼の子供に宝物の車を引かせながら、得々と故郷へ凱旋した。——これだけはもう日本中の子供のとうに知っている話である。しかし桃太郎は必ずしも幸福に一生を送った訣ではない。（219頁）

物語の最初の部分で、桃太郎の出自が明かされ、最後には桃太郎は必ずしも幸福に一生を送っていないということが描かれている。

②他の昔話・神話の挿入

芥川の「桃太郎」も昔話の「桃太郎」以外に他の昔話の挿入がされている。次

⁵千葉俊二・菊地弘・久保田芳太郎・関口安義編著『芥川龍之介事典』、明治書院、1985年12月、495頁。

の文からそれがわかる。

桃の実を礫に打ったという、——その神代の桃の実はこの木の枝
になっていたのである。この木は世界の夜明以来、一万年に一度花
を開き、一万年に一度実をつけていた。

(216頁)

この文章は物語の始まりところで、桃太郎が生まれた桃がどのようなものだったのかを説明するくだりである。ここには、『古事記』や、中国の西王母の物語の影響が見られる。そして、一万年に一度しかない桃の一つが川に落ち、それが桃太郎が生まれた桃であったことが分かる。桃太郎の出自が明かされるわけである。

さらに、例文以外のところにも「猿蟹合戦」、「一寸法師」、「酒顛童子」、「茨木童子」などの昔話が挿入されている。

③侵略者・桃太郎と、平和に生きる鬼

第3の特徴は、桃太郎は侵略者として鬼は平和的な者として対照的な形で描かれていることである。それをまとめたのが下表である。

桃太郎側	鬼側
侵略者	平和を愛する者
欲望をもつ存在	無垢な存在
仲が悪い	仲が良い

芥川は、桃太郎たちと、鬼たちをこれまでのイメージとは反対に設定し、横暴な人間、それに善悪を勝手に判断する人間を批判している。

6. 2. 2作品に見られるテーマ

この作品には2つのテーマが見られる。それを①、②に示す。

① 「人間への批判」

この作品には、これまでの作品に見られた「道徳的人間への批判」と「獣性を持つ存在としての人間への批判」の両方が見られる。これまでの作品で見られたような人間批判をすべて総合した人間批判となっている。

② 同じ悲劇が永遠に繰り返される

ラストシーンで、桃太郎が生まれた場所の場面が戻り、また同じ物語が必ず繰り返されることが^{あんじ}暗示され、物語が終わるといふ形をとっている。これは、「かちかち山」や「猿蟹合戦」にも見られたものであり、昔話を素材とした芥川作品だけではなく、その他の作品を含めた芥川作品全体にとって、非常に重要なモチーフである可能性がある。

7. 結論

「かちかち山」「教訓談」「猿蟹合戦」「桃太郎」を分析した結果、これらの四作品の特徴とテーマが明らかになった。

芥川は昔話をパロディー化したというよりも、人間は理性的であり、自分たちは絶対に善であるとしている反面、動物や鬼は絶対に悪などと勝手に決め付けてしまっている、「人間」という存在への批判を昔話を素材として表現したかったのではないかと考えられる。

以下、これまで明らかになったことを、もう一度特徴とテーマに分けてまとめておこう。

7.1 作品の特徴

作品の特徴は5つある。

①他の昔話が随所に盛り込まれているということ。これは「かちかち山」と「桃太郎」に見られる。

②「語り手」が前面に出てくる「叙述」形式をとること。これは「教訓談」と「猿蟹合戦」に見られるものである。

③「語り手」が「話し手」に自覚を促すこと。②と同様、「叙述」形式をとる

「教訓談」と「猿蟹合戦」に見られる特徴である。

④「人肉食」が問題となっていること。これも「教訓談」と「猿蟹合戦」に共通しているものである。

⑤「後日談」の形式をとるものが多いということである。唯一「桃太郎」だけは、「前日談」も加えられている。

7. 2作品のテーマ

作品のテーマは2つある。

① 「人間批判」

この「人間批判」には二種類ある。一つは「道徳的な存在としての人間批判」である。これは「かちかち山」と「桃太郎」に見られるものである。もう一つは「獣性をもつ存在としての人間批判」である。これは「教訓談」「猿蟹合戦」「桃太郎」に共通して見られるテーマである。

② 悲劇の繰り返し

作品の結末で、同じ悲劇が永遠に繰り返されるとということが暗示されている。これは、「かちかち山」、「猿蟹合戦」、「桃太郎」にはっきり見られるものである。

以上が本研究で今まで明らかになったことである。

8. 今後の課題

① 昔話を素材とした芥川作品に見られる思想と作品との関係をより詳細に論じること。

② 他の作品との関係性を考察すること。

これらを今後の課題として研究を進めていきたいと思っている。

<参考文献>

芥川龍之介(1971)『芥川龍之介全集(筑摩類聚全集)第3巻、第4巻』筑摩書房
巖谷小波(著)、上田信道(校訂)(2001)『日本昔噺(東洋文庫692)』平凡社
久保田芳太郎・関口安義編著(1985)『芥川龍之介事典』明治書院

- 滑川道夫 (1981) 『桃太郎像の変容』 東京書籍
- 中村青史 (1982) 『『桃太郎』論』 雑誌『方位』 5月号
- 関口安義 (1999) 『芥川龍之介とその時代』 筑摩書房
- 関口安義 (2006) 『よみがえる芥川龍之介』 NIK ライブラリー、pp.250-251
- 松澤信祐 (1999) 『新時代の芥川龍之介』 洋々社
- 関口安義編 (2003) 『芥川龍之介新辞典』 翰林書房、pp.594-595
- 土屋忍 (2003) 「大正期『南洋論』の展開—鶴見祐輔と芥川龍之介—」 『社会文学』 第 19 号、日本社会文学会
- 海老井英次 (1982) 「芥川龍之介の桃太郎論」 『民主文学』 11月号、日本民主主義文学会
- 黄曉波 (2007) 「隠蔽されたストーリー—芥川『桃太郎』の生成について—」 『文学研究論集』 第 25 号、筑波大学比較・理論文学会
- 芥川龍之介 (1972) 『文芸的な、あまりに文芸的な』 講談社文庫
- 日本古典文学大辞典編集会編 (1986) 『日本古典文学大辞典 (簡約版)』 岩波書店
- 稲田浩二・稲田和子編 (2001) 『日本昔話ハンドブック』 三省堂
- セシル・サカイ著・朝比奈弘治訳 (1997) 『日本の大衆文学』 平凡社

タイ人学習者の日本語学習ビリーフ —ビジネスマンと大学生の場合—

アリア・ラタナウィラクン (チューラーロンコーン大学文学部
東洋言語学科日本語講座 外国語としての日本語修士課程 M2)

1. はじめに

1965年から始まったタイにおける日本語学習者数は、確実に増え続けている。国際交流基金の2006年度日本語教育機関調査によれば、現在、タイにおける日本語学習者数は71,083人で、そのうち学校教育以外の機関で学ぶビジネスマンも含む学習者は17,770人で全学習者数の約25%を占めている。しかし、学校教育以外の機関では、半数弱の機関で大学生・大学院生が学んでおり、実際のところ、学生以外の社会人である学習者は学校教育以外の機関で学ぶ学習者数の約半数を占めていると思われる。

原田(2004)は、日系企業18社と早稲田Education (Thailand) Co., Ltd.の日本語コースに在籍する学生54名を対象にした調査によって、日本語レベルの低い学習者ほど企業の求める日本語ニーズを的確に把握しておらず、実際のビジネス場面で求められる日本語力との間にずれが生じることを明らかにし、企業側のニーズに対応したビジネスジャパニーズのシラバス、カリキュラム作成が急がれると示唆した。

しかし、糸井(2003)は、学習者の目標はビリーフによって知りうるニーズに深く関わっており、よりよい学習環境や学習プログラムを提供するためには、まず学習者のことをよく理解する必要があると述べている。そのためには、学習者のビリーフを調べる調査は有効な方法のひとつであり、ビリーフ調査によって学習者も教員も具体的な目標設定が出来るようになり、目標が定まることによって学習が動機づけられるという結果を生むと提唱している。

本研究では、ビジネスマンに適した日本語のシラバス、カリキュラム作成の

第一歩となる日本語学習ビリーフの特徴を示し、大学生との違いを取り上げる。

2. 研究の目的

上記述べたように、日本語学習における学習者のビリーフを把握することは必要であると思われる。しかし、これまでのタイにおける日本語教育では、学習者のビリーフを把握する研究はまだ少ない。

本研究では、タイにおける日本語学習者の日本語・日本語学習についてのビリーフとを調査し、ビジネスマンおよび大学生という2つのグループを比較しながら、それぞれの違いや特徴を明らかにすることである。

3. 先行研究

Horwitz(1987)は、英語学習者用に5領域(言語学習の適性・言語学習の難易度・言語学習の性質・学習とコミュニケーションストラテジー・動機づけ)の34項目からなるBALLIを用いた調査を行い、その結果から学習者は語学学習に関して様々なビリーフを持ち、教授法や教室活動が学習者のビリーフと一致せず、授業が学習者の期待にできていない場合は、学習到達度が限られる可能性がある」と指摘している。

Wenden(1987)は、成人ESLを対象としたインタビュー調査から、学習者が言語学習についてビリーフを持ち、そのビリーフに従った学習行動をとっていることを指摘している。

橋本(1993)も、BALLI調査に加えて学習者によるビリーフについての話し合いを行い、その中で学習に悪影響を及ぼすビリーフを修正する可能性があり、それが学習ストラテジーに影響を与えうると述べている。

Cotterall(1995)は、ESL学生139人に対し、学習者の自律性に関する質問紙調査を行った。その結果、言語学習ビリーフの要因を、教師の役割、フィードバックの役割、学習者の自律性、学習者の学習能力における自信、言語学習の経験、学習の方法の6つにまとめた。

板井(1997)は、中国人大学生とその教師を対象にBALLIによる調査を行った。その結果、学習者のビリーフは、日本語力や学習期間によって異なることを明らかにした。また、教師と学習者にもビリーフの違いがあることを指摘した。

若井ほか(2004)は、BALLIをベースにした質問紙調査を用い、ハンガリー人学習者および日本語教師に対する調査を行った。その結果、ハンガリー人学習者にとって学習到達目標は学習者や教師が考えるのではなく、あらかじめ設定されているものとして理解されており、また、語彙の学習が言語学習の最重要部分だと考えられていることが分かった。

片桐(2005)はフィリピンの学生に対し、①教師の役割、②教授法・教室活動、③言語学習の性質、④文字学習、⑤コミュニケーション志向、⑥言語学習の性質、⑦言語学習と文化の関係、の7領域にわたるBALLIを用いて調査した。

和田(2007)は、BALLI調査票を用い、スリランカの日本語学習者を対象に、調査を行った。その結果から、スリランカの大学生は、コミュニケーション重視の教授法や教室活動、シラバスを望み、教師依存の傾向が強く、教師に強い信頼と期待を寄せているということが明らかになった。

4. 調査概要

4.1 調査票

ビリーフ調査に使われている代表的な道具としてHorwitz(1987)が開発したBALLI (Beliefs About Language Inventory) がある。本研究では片桐(2005)が橋本(1993)を参考にし、文字学習、コミュニケーション志向、言語習得に関する項目を加えた7領域50項目からなる学習者用BALLIを採用し、調査を行った。領域およびそれぞれの項目数は、①教師の役割:8項目、②教授法・教室活動:13項目、③言語学習の性質:6項目、④文字学習:2項目、⑤コミュニケーション志向:9項目、⑥言語習得と日本語:5項目、⑦言語学習と文化の関係:7項目となっている。回答方法は各質問に「5(強く賛成)」「4(賛成)」「3(どちらでもない)」「2(反対)」「1(強く反対)」の5件法で回答する形式

である。なお、BALLIは片桐(2005)が作成した英語版BALLIを筆者がタイ語に翻訳したものを使用した。

4.2 フォローアップ・インタビュー

対象者は、言語学習ビリーフ調査に回答したもののうち7名である。質問はアンケート調査結果の分析から、ビジネスマンの特徴であると思われる、①なぜ「教師はネイティブが一番良い」と思いませんか、②もっとも効果のある教授法や教室活動を教えてください、③なぜ日本語は「聞く・話すより読む・書く方が簡単」だと思いますか、④なぜ「文字を学ぶのは話すことと同じくらい重要」と思いますか、⑤「授業で誤った日本語を使った時」どのように訂正してほしいですか、⑥なぜ「日本語は日本で学ぶ方がいい」と思いませんか、⑦なぜ「日本語学習自体」に興味を持っていますか、⑧なぜ、「日本語は就職/転職するとき、役に立つ」と思いますか、といった8項目である。

4.3 被調査者

回答者は、学校教育機関以外で日本語を学習しているタイ人ビジネスマン80名およびランシット大学で2009年度第1学期(2009年6月から9月まで)に日本語を学んだ学生75名で、調査は2009年7月から8月にかけて行った。

〈表1-1〉 被調査者のプロフィール (ビジネスマン)

年齢	20代： 70名 30代： 9名 40代： 1名
性別	男性： 35名 女性： 45名
ポジション	一般社員： 60名 中間管理職： 15名 上層管理職： 5名
学習時間	300時間以下：18名 300-600時間：62名 600-900時間：0名 900時間以上：0名
来日経験	有り： 32名 無し： 48名

〈表1-2〉 被調査者のプロフィール (大学生)

年齢	20代： 75名 30代： 0名 40代： 0名
性別	男性： 6名 女性： 69名

学習時間	300時間以下：45名 300-600時間：0名 600-900時間：30名 900時間以上：0名
来日経験	有り：50名 無し：25名

5. 調査結果と考察

5.1 タイ人大学生の全体におけるビリーフの調査結果

タイ人ビジネスマンの日本語学習ビリーフの特徴を明確にするため、調査した50項目に関する集計データから、全体の平均値および標準偏差を求めた(平均値3.48、標準偏差1.08)。調査結果より平均値が3.48以上のもの(上位10位まで)と3.48以下のもの(下位5位まで)を抽出し、標準偏差(SD)と合わせて表に記し、回答平均値の大きい方から小さい方へ表の上から下へ配列した。

〈表 2-1〉 タイ人ビジネスマンの日本語学習ビリーフ (上位10位)

No	質問項目	ビジネスマン(N=80)	
		平均	SD
31	大量の反復練習は重要である	4.55	0.55
35	外国語学習は教師なしでは不可能である	4.50	0.55
30	シラバスはコミュニケーション能力促進に焦点をさぼるべき	4.29	0.51
12	日本語を話すのに文化知識が必須である	4.24	0.56
3	言語の背景にある文化を学びたい	4.22	0.55
32	言語学習の目的はコミュニケーション能力を高めることである	4.20	0.64
40	言語学習の目標はコミュニケーションが取れることである	4.19	0.78
14	初期の誤りは後になってからでは訂正されるのが困難である	4.17	0.74
39	CDによる練習は重要である	4.11	0.53
46	学習者参加型の活動は外国語学習の上達につながると思う	4.11	0.69

日本語学習についてのビリーフ調査結果から、タイ人ビジネスマンが日本語を学習する際にもっとも重要視されているものは「反復練習(項目31)」および「教師(項目35)」である。先行研究を調べてみたところ、多くの調査で同様の結果が出ていることが分かった。例えば、若井ほか(2004)ハンガリー人学習者賛成派87.0%(307人中)、片桐(2005)フィリピン人大学生回答で賛成寄り86.3%(156人中)などがある。こうしたことから、これはタイ人ビジネスマンの特徴というわけではなく、言語学習者に広く信じられていることであるといえる。また、「教師に対する期待(項目35)」においては、日本語を学習しているタイ

人ビジネスマンは、教師を強く支持しているという結果となっているが、先行研究と比較してみると、多くの調査で同傾向の結果が出ていることが分かった。例えば、木谷(1998)ロシア人学習者回答で賛成派94.9%(195人中)などがある。

〈表 2-2〉 タイ人ビジネスマンの日本語学習ピリーフ (下位5位)

No	質問項目	ビジネスマン (N=80)	
		平均	SD
33	非母語話者と日本語を話すのは意味がない	2.10	0.72
6	正確に話せるようになるまで外国語で何も言うべきではない	2.09	0.87
50	試験のための知識を得たい。教室活動は時間の無駄だと思う	2.06	0.84
15	他人と日本語で話すのは恥ずかしい	1.76	0.73
2	ローマ字のみで日本語を表現できると思う	1.63	0.81

コミュニケーションの重要性を問う項目(30、32、40)では、多くの学習者が賛成寄りの意見を述べている。原田(2004)によると、日系企業に勤めるタイ人ビジネスマンは、社内だけではなく顧客との取引など社外でも日本語を使う機会が多いと報告している。そのため、「他人と日本語で話すのは恥ずかしい(項目15)」や「正確に話せるようになるまで外国語で何も言うべきではない(項目6)」と思わず、職場での日本語によるコミュニケーションの重要性を感じていると思われる。片桐(2005)は、BALLIを用いた調査を行った結果、フィリピン人大学生の場合でも日本語によるコミュニケーション能力が強く支持されていると報告している。また、「文化知識・背景(項目3、12)が支持されていることから、タイ人ビジネスマンは、言語と文化は関連があると意識されていると思われる。また、「CDによる練習は重要(項目39)」と「学習者参加型の活動は外国語学習の上達につながる(項目46)」で同じ平均値が出たことから、タイ人ビジネスマンは、反復練習型の教室活動を重要視しながら、学習者参加型であるコミュニケーション型の教室活動を望んでいることが伺える。

「ローマ字のみで日本語を表現できると思う(項目2)」に対して、反対寄りの意見が述べられている理由として、対象者となったビジネスマンの職場である日系企業では、会話ばかりでなく、文章を理解する能力も要求されていることが挙げられる(原田 2004)。

5.2 タイ人大学生の全体におけるビリーフの調査結果

タイ人大学生の日本語学習ビリーフの特徴を明確にするため、調査した50項目に関する集計データから、全体の平均値および標準偏差を求めた(平均値3.73、標準偏差1.38)。調査結果より平均値が3.73以上のもの(上位10位まで)と3.73以下のもの(下位5位まで)を抽出し、標準偏差(SD)と合わせて表に記し、回答平均値の大きい方から小さい方へ表の上から下へ配列した。

〈表 3-1〉 タイ人大学生の日本語学習ビリーフ (上位10位)

No	質問項目	大学生(N=75)	
		平均	SD
31	大量の反復練習は重要である	4.70	0.57
35	外国語学習は教師なしでは不可能である	4.61	0.67
21	日本語は日本で学ぶ方がいい	4.58	0.66
12	日本語を話すのに文化知識が必須である	4.57	0.58
32	言語学習の目的はコミュニケーション能力を高めることである	4.51	0.63
13	上手に話せるようになるまで日本語を勉強したい	4.51	0.67
3	言語の背景にある文化を学びたい	4.49	0.66
39	CDによる練習は重要である	4.39	0.61
30	シラバスはコミュニケーション能力促進に焦点を絞るべき	4.35	0.69
40	言語学習の目標はコミュニケーションが取れることである	4.32	0.79

日本語学習についてのビリーフ調査結果から、タイ人大学生はビジネスマン同様、日本語を学習する際にもっとも重要視されているものは「大量の反復練習(項目31)」および「教師に対する期待(項目35)」である。5.1で述べたように、「反復型練習(項目31、39)」については、先行研究の多くの調査で本研究と同様の結果が出ている。このことから、タイ人大学生の場合でも、反復型練習が重要視されていることがいえる。また、「教師に対する期待(項目35)」においては、タイ人大学生でもビジネスマンと同じ傾向が見られ、多くの先行研究と同様の結果が得られている。コミュニケーションの重要性を問う項目(項目30、32、40)では、多くの学習者が賛成寄りの意見を述べている。

〈表 3-2〉 タイ人大学生の日本語学習ビリーフ（下位5位）

No	質問項目	大学生(N=75)	
		平均	SD
34	講義を聴くのが好き。学生を話させる教師の授業にはあわない	2.25	1.11
6	正確に話せるようになるまで外国語で何も言うべきではない	2.23	0.94
33	非母語話者と日本語を話すのは意味がない	2.15	0.81
15	他人と日本語で話すのは恥ずかしい	1.89	1.01
2	ローマ字のみで日本語を表現できると思う	1.84	0.87

それに加え、タイ人大学生は、教師による講義を聞くより、授業で会話の練習ができることを好み、非母語話者同士で会話することに違和感を感じていない。コミュニケーション能力を重要視している点については、ビジネスマンと同様の結果が見られ、5.1で述べたように、片桐(2005)、和田(2007)などが行った調査と同じ傾向が見られる。また、文化に関する項目(3、12)が支持されていることから、タイ人大学生は、言語と文化は密接な関係があると意識されていると考えられる。「ローマ字のみで日本語を表現できる(項目2)」に対して、反対寄りの意見が多く述べられているが、これは、片桐(2005)がフィリピンと行った調査と同様の結果となっている。

5.3 タイ人ビジネスマンと大学生との領域別ビリーフ調査結果の比較

タイ人ビジネスマンおよび大学生のビリーフを比較するために、調査した7領域に関してそれぞれの平均値を算出し、結果を表に示す。先行研究と比較できるように、本研究では5-1の各回答値の平均、標準偏差(SD)を記した。質問項目は、回答平均値の大きい方から小さい方へ表の上から下へ配列した。また、回答比率で〈賛成〉は〈5. 強く賛成する〉と〈4. 賛成する〉と足したもので、〈反対〉は〈2. 反対する〉と〈1. 強く反対する〉を足したものである。

〈表4-1〉 ビジネスマンと大学生のピリーフ領域の平均

領域	ビジネスマン(N=80)		大学生(N=75)		t検定
	平均	SD	平均	SD	
教師の役割	3.66	0.38	3.86	0.37	-3.338 **
教授法・教室活動	3.37	0.31	3.56	0.29	-3.913 **
言語学習の性質について	3.40	0.40	3.66	0.41	-3.975 **
文字学習	2.87	0.43	2.95	0.61	-0.991 n. s.
コミュニケーション志向	3.44	0.35	3.62	0.31	-3.454 **
言語学習と日本語	3.45	0.48	3.73	0.50	-3.593 **
言語学習と文化との関係	3.80	0.45	4.15	0.81	-3.655 **

** : $p < 0.01$

領域毎の平均値の t 検定を行った結果、「領域 4. 文字学習」を除き、タイ人ビジネスマンとタイ人大学生の間で 7 領域のうち、6 領域に平均値に有意差が認められた。さらに項目別の違いを調べるため項目毎に t 検定を行った。その結果、ビジネスマンと大学生グループの間で、全 7 領域 50 項目のうち、6 領域 23 項目に有意差が現れた。以下にタイ人ビジネスマンとタイ人大学生がどのようにピリーフを持っており、どのような違いを見せているかについて領域毎に検証していく。分析に当たっては、タイ人ビジネスマンとタイ人大学生の回答の平均差による有意差を重点的に取り上げ、それぞれの特徴を述べていく。

5.3.1 教師の役割

差が現れた項目を見てみると、「教師は最も効果的な学習方法を知っている(項目10)では、1%水準で平均値に差が見られ、大学生はビジネスマンに比べ、賛成の傾向が強い結果となっている。同じく「学習方法」を問う項目(27、41)では、グループ間差が見られなかったものの、ビジネスマン、大学生ともに反対に近い意見を述べている。このことから、ビジネスマンおよび大学生は、教師にクラスリードの責任があるとしながらも、イニチアチブを取るも教師でなくともいいという自律学習のできるピリーフを持っていることが分かる。これは、板井(1997)が上海復旦大学の大学生37名を対象にして行った調査と

同様の結果となっている。

〈表 4-2〉 教師の役割

No	領域	質問項目	ビジネスマン(N=80)		大学生(N=75)		t検定
			平均	SD	平均	SD	
35		外国語学習は教師なしでは不可能である	4.50	0.55	4.61	0.67	-1.197 n.s.
19		宿題は教師が学習者に出すべきである	4.03	0.62	3.91	0.90	0.951 n.s.
10	教師の役割	教師は最も効果的な学習方法を知っている	4.00	0.65	4.28	0.65	-2.687 **
1		教師はイニシアチブを取るべきである	3.83	0.77	3.72	0.75	0.891 n.s.
42		評価は教師によって行われるべきである	3.91	0.75	3.72	0.84	1.518 n.s.
49		教師はネイティブ話者が一番よい	3.50	0.97	4.31	0.68	-5.968 **
27		教師のアドバイスが気に入らなくてもそれに従う	2.93	0.92	3.15	0.86	-1.558 n.s.
41		学習者の討論での学習計画決定は時間の浪費である	2.92	0.98	2.89	0.93	0.201 n.s.

** : p < 0.01

「教師はネイティブが一番よい(項目 49)」では、1%水準で差が見られ、ビジネスマンが大学生より反対寄りの意見を述べている。フォローアップ・インタビューによって、ビジネスマンはネイティブ教師から日本語を習う際、言葉の壁による不安を感じ、文法などの説明は日本語で説明されるより、タイ人教師から説明してもらった方がより深く理解できると考えていることが分かった。

5.3.2 教授法・教室活動

本領域のいずれの回答からも、ビジネスマン、大学生ともに、「反復練習型の教室活動(項目 31)」を重視しながらも、「コミュニケーション能力を高める教授法(項目 5)」を望み、「コミュニケーション能力を高める教授法(項目 46)」を期待していることが分かる。「CDによる練習は重要である(項目 39)」に対しては、1%水準で有意差が現れ、大学生がビジネスマンより CD による練習の重要性を重視していると思われる。ビジネスマンは大学生に比べ、日本人が会社内に多く、CD 以外の学習リソースがあり、CD に対する依存度が低くなることが推察される。しかし、この項目について先行研究の結果を調べると、多くの調査で本研究と同様の結果が出ている。例えば、若井ほか(2004)ハンガリー人学習者賛成派 87.0%、片桐(2005)フィリピン人大学生回答で賛成寄り 86.3%

などがある。こうしたことから、これはタイ人学習者の特徴というわけではなく、言語学習者に広く信じられていることであると分かる。

〈表 4-3〉 教授法・教室活動

No	領域	質問項目	ビジネスマン(N=80)		大学生(N=75)		t検定
			平均	SD	平均	SD	
31	教授法・教室活動	大量の反復練習は重要である	4.55	0.55	4.70	0.57	-1.698 n.s.
30		シラバスはコミュニケーション能力促進に焦点をしぼるべき	4.29	0.51	4.35	0.69	-0.657 n.s.
39		CDによる練習は重要である	4.11	0.53	4.39	0.64	-2.972 **
46		学習者参加型の活動は外国語学習の上達につながると思う	4.11	0.69	4.23	0.61	-1.000 n.s.
5		積極的に参加できる教室活動がたくさんある授業が好きだ	3.95	0.85	4.07	0.81	-0.871 n.s.
38		ペア・ワーク等の学習者参加の活動は好きである	3.90	0.69	3.92	0.96	-0.141 n.s.
43		文法説明が学習に最も効果的である	3.70	0.80	4.04	0.75	-2.719 **
16		教室では、日本語で言いたいことが言えない時、母語を使用してもいい	3.23	0.89	3.39	0.94	-1.032 n.s.
25		言語学習には教科書が必要である	2.98	0.89	3.41	0.97	-2.929 **
26		教師は主に授業で説明し、学生は質問されたときに答えればいい	2.54	0.89	3.29	0.97	-4.542 **
34	講義を聴のが好き。学生を話させる教師の授業にはあわない	2.20	0.89	2.25	1.11	-0.290 n.s.	
33	非母語話者と日本語を話すのは意味がない	2.10	0.72	2.15	0.81	-0.702 n.s.	
50	試験のための知識を得たい。教室活動は時間の無駄だと思う	2.06	0.84	2.39	1.19	-2.220 *	

*: p < 0.05, **: p < 0.01

「教師は授業で説明し、学生は質問されたときに答えればいい(項目 26)」では、1%水準で有意差が現れ、ビジネスマンは大学生に比べ、教師中心で行われる教授法を支持しない傾向を有すると判断される。

「文法説明が学習にもっとも効果的である(項目 43)」において、1%水準で平均値に差が現れた。それに対し教室活動に対する好みを問う項目(5、38、46、)では、全体的に文法の依存度を問う質問より高い平均値が出ている。原田(2004)によれば、初級レベルの日本語能力を有する多くのタイ人学習者が会話能力を重要視するという。こうした理由から、日本語を学習する際、ビジネスマン、大学生ともに、ペア・ワークをはじめとする積極的に参加できる教室活動を好むが、大学生はビジネスマンより文法学習を重要視していることが推察される。

5.3.3 言語学習の性質

「語彙(項目 36)」と「非言語的要素(項目 44)」の重要性を問う項目では、ビジネスマン、大学生ともに賛成寄りの意見を述べている。「非言語行動」に

については、片桐(2005)の調査で、フィリピン人学習者賛成派 83.9%(156 人中)といった同様の結果が報告されている。語彙に関しては、他の調査でも、この項目に賛成寄りの結果が出ているものがある。例えば、木谷(1998)がロシア人学生を対象に行った調査では、賛成派が全体の 78.5%を占めており(195 人中)、がある。

〈表 4-4〉 言語学習の性質

No	領域	質問項目	ビジネスマン(N=80)		大学生(N=75)		t検定
			平均	SD	平均	SD	
36	言語	外国語学習の最も重要な部分は語彙の学習である	4.11	0.81	4.23	0.79	-0.909 n.s.
44	言語	言語学習では非言語的要素についても考慮すべき	3.79	0.67	3.78	0.79	0.031 n.s.
45	学習	外国語学習の最も重要な部分は文法の学習である	3.40	0.76	3.76	1.03	-2.461 **
7	学習	聞く・話すより読む・書く方が簡単である	3.28	1.13	3.55	1.15	-1.435 n.s.
20	性質	聞くより話す方が簡単である	3.26	0.88	3.73	0.96	-3.217 **
28	性質	最も重要なことは母語からの翻訳の仕方を学ぶことだ	2.89	1.03	3.34	0.95	-2.806 **

** : p < 0.01

「日本語は聞いて理解するより話す方が簡単である(項目 20)」においては、1%水準で有意差が現れ、ビジネスマンは大学生より、話すことに難を感じていると思われる。この項目に関しては、先行研究の調査では反対よりの回答が多い。例えば、岡崎(2001)が中国人学生(594 人)を対象した調査では賛成派の回答が 40%前後で、木谷(1998)の行った調査でも、ロシア人学生の賛成派の回答が全体の 30.2%(195 人中)を占めている。それに対し、本研究では「どちらでもない」という回答がもっとも多く、やや賛成よりとなっているが、類似の結果が出ている調査には片桐(2005)、水田ほか(1995)がある。フォローアップインタビューの結果より、ビジネスマンは日本語を話す際、発音や文法の正確さを気にしてしまい、日本人は自分の話した日本語を理解してくれないのではないかと常に感じていることが分かった。

翻訳の重要性を問う項目(28)では、1%水準で有意差が見られ、大学生はビジネスマンに比べ、翻訳を重要視していることが伺える。「翻訳」について同様の結果を出しているのは、木谷(1998)ロシア人学生賛成派 79.0%(195 人中)、および、片桐(2005)フィリピン人学生賛成派 73.6%(159 人中)がある。

文法の重要性(項目 45)に関しては、1%で差があり、大学生はビジネスマン

に比べ、文法を重要視する傾向が見られる。言語学習の性質についての場合、タイ人学習者はビジネスマン、大学生ともに語彙の学習および非言語行動を重要視し、聞く・話すことよりも読む・書くことの方が簡単であるというビリーフを持っていることが伺える。また、ビジネスマンは大学生に比べ、文法学習をそれほど重要視せず、翻訳への依存度も低く、日本語で話すことに難を感じている傾向が見られる。

5.3.4 コミュニケーション志向

コミュニケーション志向においては、言語学習の目的と問う項目(32、40)では、コミュニケーションが取れるようになることが強く支持されている。特に大学生の場合は、統計的にビジネスマンよりコミュニケーション能力を高めること重要視していることが伺える。本研究で明らかになった結果は、目的(項目 32/フィリピン人大学生 159 人、賛成派 95.5%)、目標(項目 40/フィリピン人大学生 159 人、賛成派 87.1%)を問う項目ともに、片桐(2005)と同じ傾向にあると言える。

〈表 4-5〉 コミュニケーション志向

No	領域	質問項目	ビジネスマン(N=80)		大学生(N=75)		t検定
			平均	SD	平均	SD	
32	コミュニケーション志向	言語学習の目的はコミュニケーション能力を高めることである	4.20	0.64	4.51	0.63	-2.982 **
40		言語学習の目標はコミュニケーションが取れることである	4.19	0.78	4.32	0.79	-1.088 n.s.
14		初期の誤りは後になってからでは訂正されるのが困難である	4.17	0.74	4.24	0.85	-0.527 n.s.
24		正確な発音で日本語を話すことは重要である	4.06	0.68	4.31	0.72	-2.196 *
47		日本人と日本語の練習をするのは楽しい	3.81	0.78	4.23	0.84	-3.391 **
23		単語が分からないときは意味を推測すればいい	3.43	0.85	3.35	0.80	0.607 n.s.
48		言葉が分からなくても外国の人とコミュニケーションが取れる	3.19	0.79	3.53	0.83	-2.587 **
6		正確に話せるようになるまで外国語で何も言うべきではない	2.09	0.87	2.23	0.94	-0.881 n.s.
15		他人と日本語で話すのは恥ずかしい	1.76	0.73	1.89	1.01	-0.928 n.s.

*: p < 0.05, **: p < 0.01

正確さに関連する項目(14、24)においては、ビジネスマン、大学生ともに賛成寄りの意見を述べている。それに対し、「日本人と日本語の練習をするのは楽しい(項目 47)」および「言葉が分からなくても外国人とのコミュニケーションが取れる(項目 48)」という項目では、1%水準で有意差が現れ、大学生

はビジネスマンに比べ、母語話者との練習は楽しいことであるとしながら、言葉によるコミュニケーションの重要性をビジネスマンほど感じていないように思われる。そのひとつの理由としては、対象となったビジネスマン全員が日系企業に勤めており、回りにいる日本人は日本語の練習相手ではなく、多くの場合は上司の立場にあり、日本語を使用する際は練習を超え、実践となることがほとんどである。そのため、楽しさより緊張感を抱いてしまい、また、職場におけるコミュニケーションを行う際、仕事を効率よく取り組むためには、言葉を通じて内容を理解する必要があると考えられる。

5.3.5 文字学習

「ローマ字のみで日本語を表現できる(項目 2)」および「文字を学ぶのは話すことと同じくらい(項目 11)」においては、ビジネスマンと大学生の間に大きなずれは見られず、両グループともに、文字学習の重要性を認識しているという傾向が強い。フォローアップ・インタビューの結果から、ビジネスマンは、文章を書くことを1つのコミュニケーションとして捉え、文字を学習することで自習ができるようになり、語彙や文法などの理解を深め、コミュニケーション能力向上につながると考えていることが分かった。

〈表 4-6〉 文字学習

No	領域	質問項目	ビジネスマン(N=80)		大学生(N=75)		t検定
			平均	SD	平均	SD	
11	文	文字を学ぶのは話すことと同じくらい重要である	4.09	0.58	4.09	0.89	0.045 n.s.
2	字	ローマ字のみで日本語を表現できると思う	1.63	0.81	1.84	0.87	-1.561 n.s.

5.3.6 言語習得と日本語

日本語を学ぶことの難しさに関して問う項目(項目 4、18、22)では、両グループとも中間の意見を述べており、日本語を学習することはそれほど難しくないが、上手になるまでは時間がかかると感じている人が多いと思われる。また、項目 18 の日本語の難易度に関しては、他の多くの調査と反対の結果が出ている。片桐(2005)では、フィリピン人大学生賛成派が全体

の 83.2%(159 人中)を占めており、岡崎(2001)では、中国人教師 82.6%(116 人中)が賛成寄りの意見を述べている。本研究と同様の結果を出しているものは、和田(2007)がスリランカ人大学生 86 名を対象に行った調査があり、59.3%の学生が中間の意見を述べている学生がを占めている。

〈表 4-7〉 言語習得と日本語

No	領域	質問項目	ビジネスマン(N=80)		大学生(N=75)		t検定
			平均	SD	平均	SD	
13	言語学習と日本語	上手に話せるようになるまで日本語を勉強したい	3.98	0.72	4.51	0.67	-4.761 **
9		母語話者と同じように話せるまで日本語を勉強したい	3.96	0.71	4.29	0.82	-2.706 **
22		一日一時間、日本語を勉強したら、1年で上手になれると思う	3.12	0.94	3.28	0.91	-1.056 n.s
18		日本語を学習するのは難しい	3.05	1.08	3.44	1.02	-2.318 *
4		日本語は学習するのに非常に難しい言語である	2.89	0.82	2.79	0.92	0.733 n.s

** : p<0.05, * : p<0.01

「日本人と同じように話せるまで日本語を勉強したい(項目 9)」および「上手に話せるようになるまで日本語を勉強したい(項目 13)においては、ともに 1%水準で、有意差が現れ、大学生はビジネスマンより日本語学習に対する高い目標を目指していることが伺える。岡崎(1990)によると、現在のコミュニケーション教育においては、正確さから流暢さへとその重点が移っており、正確さを重視する考え方から、実際のコミュニケーションの流れを途絶えさせないことが重要であるという考え方への変化である。特に、職場における日本人とのコミュニケーションを体験しているビジネスマンは、母語話者と同じように話せることより、仕事内容を理解することを重要視していると推察される。

5.3.7 言語学習と文化の関係

言語学習と文化の関連をどう捉えているかを知るための質問(項目 3、12)では、ともに 1%水準で、有意差が見られた。また「タイと日本における文化の違いを教室で教える必要がある(項目 37)」という項目では、5%水準で、有意差があり、大学生はビジネスマンに比べ、文化を重要視しているものの、両グループともに賛成の意見が強く、言語学習における文化の必要性を強く

意識していることと解釈できる。

〈表 4-8〉 言語学習と文化の関係

No	領域	質問項目	ビジネスマン(N=80)		大学生(N=75)		t検定
			平均	SD	平均	SD	
12	言語学習と文化	日本語を話すのに文化知識が必須である	4.24	0.56	4.57	0.58	-3.564 **
3		言語の背景にある文化を学びたい	4.22	0.55	4.49	0.66	-2.787 **
37		タイと日本における文化の違いを教室で教える必要があると思う	3.88	0.64	4.15	0.81	-2.337 **
8		日本語を勉強すれば日本人と親しくなれると思う	3.80	0.79	4.25	0.68	-3.787 **
21		日本語は日本で学ぶ方がいい	3.75	0.98	4.58	0.66	-6.020 **
29		日本語を勉強することによってタイの文化をよりよく理解できる	3.52	0.87	3.62	0.87	-0.738 n.s.
17		各言語にはその母語話者しか使えない表現がある	3.22	1.11	3.73	0.98	-2.983 **

・: p<0.05, **: p<0.01

また、言語学習と文化の関連を問う全ての項目（3、12、37）に対して、大半の人が賛成寄りの意見を述べていることから、タイ人学習者にとって日本語学習は、文化と密接な関係があるものということが伺える。他の調査を見ると、「言語の背景にある文化を学びたい(項目 3)」については、片桐(2005)がフィリピン人大学生を対象に行った調査で、賛成派が全体の 86.5% (159 人中)を占め、若井ほか(2004)では、ハンガリー人学習者賛成派が 78.9% (307 人中)を占めているなどでより強い賛成が見られる。

「日本語を勉強すれば、日本人と親しくなれると思う(項目 8)では、1%水準で有意差が現れ、ビジネスマンは大学生に比べ、日本人を理解する際、日本語が一番重要な要素であるとそれほど感じていないことが伺える。木村(2001)は、異なった文化背景をもつ労働者が同一組織内でもともに働く場合に生じる異文化摩擦の要因には、仕事を行う上での「方法・行為」の違いに基づくもの、「考え方・発想」の違い、あるいは日常での「習慣・宗教」の違いなどがあると述べている。ビジネスマンである学習者の場合、職場におけるコミュニケーションを円滑に行う際に必要な要素は日本語能力ばかりでなく、日本人の考え方や習慣を理解することも必須であると思われる。このような状況が、ビジネスマンの「日本語を勉強すれば、日本人と親しくなれる」についてのピリーフを、大学生のピリーフと異なるものにして

しまうひとつの原因であると推察される。

「日本語は日本で学ぶ方がいい(項目 21)では、1%水準で、有意差があり、両グループは学習環境に関して異なる意見を持っていると解釈できる。先行研究の調査では、和田(2007)スリランカ人大学生賛成派 88.4% (86 人中)、木谷(1998)ロシア人学生賛成派 97.4%(195 人中)などでより強い賛成が見られ、この項目に関して賛成の意見を述べることは、タイ人大学生特有のビリーフではないことが分かった。一方、ビジネスマンは日本で日本語を学ぶことをそれほど支持していない理由としては、ほとんどのビジネスマンは仕事に役に立てるために日本語を学習しているため、仕事をやめて留学するまで日本語が上手になりたいと考えていないことが挙げられる。また、最近では、タイでも日本語学校が多く開校され、自分の国にいながらも、母語話者に日本語を学ぶことができると考える人が多い。(フォローアップ・インタビューより)。

5.4 ビジネスマンと大学生のビリーフの共通点および相違点

タイ人学習者は、全体的に言語学習と文化の関係を強く意識し、教師に依存しながらも、自律学習のできるビリーフを持っており、反復練習型の教室活動を重要視するが、学習者参加型であるコミュニケーション型な教室活動を望み、コミュニケーション能力を高めるための教授法を期待している。また、日本語は難しい言語ではないが、マスターできるまでは時間がかかると考えるうえ、語彙の学習および非言語行動を重要視している。日本語の難易度に関しては、聞く・話すことよりも読む・書くことの方が簡単であると考え、文字学習の重要性を認識している。語学習の目的・目標については、コミュニケーション能力向上が重視されている。それに加え、初期の誤りは教師が訂正すべきであり、分からない言葉を推測することをそれほど支持していない。

タイ人学習者は全体的に日本語を学習する際、教師に依存しているが、「評価」、「宿題」に関しては、大学生よりビジネスマンのほうが、教師の役割

を期待しており、日本語教師はネイティブである必要がないと考えている。

また、ビジネスマンは大学生に比べ、文法学習をそれほど重要視せず、翻訳への依存度も低く、日本語で話すことに難を感じている。ビジネスマンは大学生より、言葉によるコミュニケーションを重要視しているものの、大学生ほど発音の正確さを必要とせず、日本語の学習目標が高くなく、且つ、正確さよりコミュニケーションの成果を重要視している。

言語学習と文化の関係においては、両グループともに強く意識しているが、ビジネスマンの場合、日本語は日本人との親密感を深める重要な要素であると考えていないうえ、日本語への留学をそれほど重要視していないと思われる。

6. まとめ

本研究は、タイにおける日本語学習者の日本語・日本語学習についてのビリーフの特徴を調べる目的で行われ、ビジネスマン(80名)および大学生(75名)を対象にBALLIを使用して調査を行い、タイ人学習者のビリーフを明らかにしたのものである。

本研究で、タイ人学習者の日本語学習目的・目標は、コミュニケーション能力向上にあることが分かった。また、彼らは言語学習と文化の関係を意識し、教師に依存しながらも、自律学習のできるビリーフを持っており、反復練習型の教室活動を重要視するが、学習者参加型であるコミュニケーション能力を高めるための教授法を期待している。しかし、ビジネスマンは学生より教師の役割を期待しているが、その教師は必ずしもネイティブである必要がないと考えている。それに加え、ビジネスマンは大学生より、言葉によるコミュニケーションを重要視しているものの、大学生ほど発音の正確さを必要とせず、日本語の学習目標が高くなく、且つ、正確さよりコミュニケーションの成果を重要視していることが明らかになった。

参考文献

- 板井美佐(1997)「言語学習についての中国人学習者のBELIEFS 上海復旦大学のアンケート調査より」『日本語教育論集』12号、63-88、筑波大学留学生センター
- 板井美佐(1999)「日本語学習についての中国人学習者のBELIEFS—香港城市大学のアンケート調査から分かったこと—」『日本語教育論集』14号、163-179、筑波大学留学生センター
- 板井美佐(2000)「中国人学習者の日本語学習に対するBELIEFS について—香港4大学のアンケート調査から—」『日本語教育』104号、69-78、日本語教育学会
- 板井美佐(2001)「香港における中国人学習者の日本語学習に対する動機(BF)、学習ST及び学習活動上の好みに関する調査—香港4大学機関の調査から—」『日本語教育論集』16号、83-104、筑波大学留学生センター
- 糸井江美(2003)「英語学習に関する学生のビリーフ」『文学部紀要』16(2)号、85-100、立教大学文学部
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1990)『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社
- 岡崎眸(1996)「教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす効果」『日本語教育』89号、25-38 国立国語研究所日本語教育センター
- 岡崎眸(1999)「学習者と教師の持つ言語学習についての確信」147-158
- 岡崎智己(2001)「母語話者教師と非母語話者教師のBELIEFS 比較—日本と中国の日本語教師の場合—」『日本語教育』110号、110-119、日本語教育学会
- 片桐準二(2005)「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習Beliefs—フィリピン大学日本語受講生調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』第1号、85-101、国際交流基金日本語国際センター
- 木谷直之(1998)「極東ロシアの大学生の言語学習観について—海外日本語教師研修のための基礎データ作成を考える—」『日本語国際センター紀要』

8号、95-109、国際交流基金日本語国際センター

木村有理(2001)「意識調査に基づく日本人観とタイ人観の比較研究：働く場における自覚像と期待像のギャップから」『日本経営教育学会全国研究大会研究報告集』44号、55-59、日本経営教育学会

小玉安恵／古川嘉子(2001)「ナラティブ分析によるビリーフ調査の試み：長期研修生への社会言語学的インタビューを通して」『日本語国際センター紀要』11号、51-67、国際交流基金日本語国際センター

国際交流基金編『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

高崎三千代(2006)「フィリピン・マニラ首都圏の大学における日本語学習者のビリーフー歴史的・社会的背景の視点からの考察ー」『国際交流基金日本語教育紀要』2号、65-80、国際交流基金日本語国際センター

野元千寿子(2007)「日系企業が現地社員に求める「ビジネス日本語」の実態」『ポリグロシア』13号、69-81、立命館アジア太平洋研究センター

野山広(1995)「JFL 場面における『ビリーフス』調査の重要性と活用に関する一考察：豪州・メルボルン地区の高校生の場合を事例として」『日本語教育論集』12号、日本語教育学会

橋本洋二(1993)「言語学習についてのBELIEFS 把握のための試み-BALLIを用いて-」『日本語教育論集』8号、215-241、筑波大学留学生センター

原田朋子(2004)「バンコクの日系企業の求める日本語ニーズに関する分析ービジネスパーソンによる日本語学習動機との比較からー」『早稲田大学日本語教育研究』5号、169-181、早稲田大学大学院日本語教育研究科

細田和雅／伊藤克浩／水田直美(1994)「日本語学習者と日本語教師養成課程大学生の日本語学習に関するビリーフ」『広島大学日本語教育学科紀要』4号、85-90、広島大学教育学部日本語教育学科

水田直美／黄其正／張金塗／伊藤克浩／細田和雅(1995)「日本語学習に関するビリーフー台湾とオーストラリアの大学生日本語学習者の比較ー」

- 『広島大学日本語教育学科紀要』5号、61-66 広島大学
- 山本そのこ(1999)「日・独日本語学習者のビリーフ比較BALLI 調査をもとに」
『拓殖大学日本語紀要』9号、91-107、拓殖大学
- 若井誠二・岩澤和宏(2004)「ハンガリー人日本語学習者のビリーフス」
『日本語国際センター紀要』14号、123-140、国際交流基金日本語国際
センター
- 和田衣世(2007)「スリランカの大学生の言語学習ビリーフから日本語教育の
改善を考える」『国際交流基金日本語教育紀要』3号、13-28、国際交流
基金日本語国際センター
- Cotterall, Sara (1995) . “Readiness for Autonomy : Investigating Learner
Beliefs” , *System*, Vol. 23, No. 2, 195-205.
- Horwitz, Elaine K. (1987) . ‘Surveying Student Beliefs About Language
Learning’ . In Wenden A. and Rubin J. (Eds.), *Learner Strategies
in Language Learning*. 119-129. London : Prentice-Hall.
- Horwitz, Elaine K. (1999) . “Cultural and Situational Influences on
Foreign Language Learners’ Beliefs about Language Learning : A Review
of BALLI Studies” . *System* 27-4 557-576, Pergamon.
- Wenden, Anita L. (1987) . How to Be a Successful Language Learner, In Wenden
A. and Rubin J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*.
103-117. London : Prentice-Hall.

タイ国ラチャパット大学におけるタイ日教師の協働 —仕事に関するアンケート調査から—

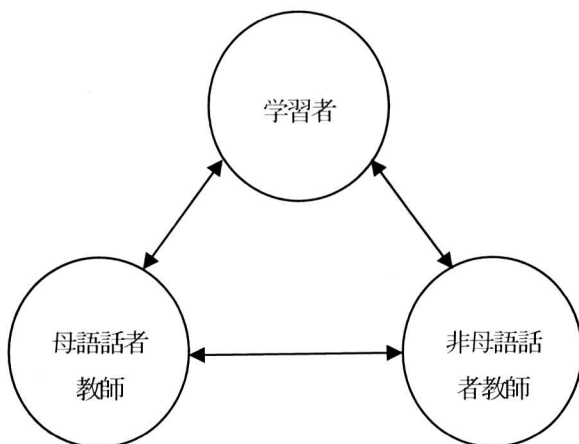
香月 裕介

(大阪大学大学院 言語社会研究科 国際言語社会専攻 M1)

1. はじめに

国際交流基金（2008）の調査によると、海外の日本語教育機関のうち、日本語母語話者教師と非母語話者教師が共に働いている機関は全体の4割以上を占める。一般的に、海外のそのような機関は、学習者・母語話者教師・非母語話者教師の三者で構成されると考えられる¹（図1）。

図1：海外における日本語教育機関の関係図



図の矢印で示されるように、この三者は相互に影響を与え合う関係にあると考え

¹実際は、機関に勤める事務員や、中等・高等教育機関全体であれば日本語教育には直接携わらない学部長、校長、学長なども機関を構成する一員として考えられるが、本稿では考察の対象としない。

られ、海外の日本語教育を考える上では、学習者と教師の関係だけでなく教師間の関係をも考慮していくことが必要だと言える。しかし、この母語話者教師と非母語話者教師の关系到焦点を当てた研究は少なく、その重要性があまり認識されていないように思われる。そこで本稿では、母語話者教師と非母語話者教師の関係、その中でも仕事をどのように一緒に行っているかという「協働」の关系到着目する。そして母語話者教師と非母語話者教師の「協働」を考えていくための出発点として、タイの高等教育機関であるラチャパット大学を海外の日本語教育機関の一例として取り上げ、母語話者教師・非母語話者教師へのアンケート調査から、その協働の実態を明らかにする。

ここで、本論に入る前に、本稿で母語話者教師と非母語話者教師を積極的に区別する理由について述べておきたい。言うまでもなく、母語話者教師と非母語話者教師は同じ「(日本語を教える)教師」であり、それを「異なるもの」として区別することには様々な議論があるだろう。しかし、石井(1996)や平畑(2008a)など多くの論文でそれぞれの役割が論じられているように、現時点で両者の役割分担がある程度明確になっていることは事実である。そこで本稿では、まずはその実態を把握することが必要であると考え、敢えて両者を区別することとする²。

2 協働の定義

本稿では、協働を「ある組織において二人以上の成員が一緒に働いていること」と定義する。この定義に日本語教育機関を当てはめて考えてみると、組織＝日本語教育機関、成員＝教師となるだろう。これは、香月・松尾(印刷中)で定義として挙げられている「ある機関において二人以上の教師が協力して働いている状態」と同義である。

上記の定義は、他の先行研究で挙げられている定義よりも、協働というものをか

² 今後、教師の多様化により、このような区別に必ずしも当てはまらない教師が増えることは十分に推測できる。そのときにどのようにその教師を捉えるか、それを考える上でも、現在の「二分された」実態を明らかにしようとする本稿の議論は重要であると考えられる。

なり広く捉えていると言える。以下、先行研究における協働の定義との比較から、本稿がなぜこのように協働を広く捉えるかについて述べ、さらに、本稿で考える協働が表すものについて、「一緒に働く」という言葉の解釈から検討する。

21 先行研究における定義

河谷・ジャフィー（1997）は、「コラボレーション（協働）」を「人々が共に働くことにより、より良い成果を挙げる創造的プロセス」（pp.162-163、下線は筆者）と定義している。ここで注目したいのは、河谷・ジャフィー（1997）では、「協働＝いいもの」と捉えられている点である。協働を行うことが常にいい結果をもたらすかどうかについては議論の余地があるだろう。「協働＝いいもの」という先入観を持って協働を捉えることは、協働の本質を見誤ることもなりかねない。協働に対する価値付けは一旦排除し、協働のメリット・デメリット双方を考えていくことが必要であると思われる。

また、吉田・芝崎（2009）では、協働の定義を「自分の成長のために信頼関係を築こうとしているもの同士で協力して働くこと」（p.89、下線は筆者）としている。吉田・芝崎（2009）の定義の特徴は、協働の目的を「自己成長」だと捉えていることであろう。協働が自己成長につながることは事実かもしれないが、協働が自己成長のためだけに存在するとは考えにくいように思われる。それだけでなく、全員が協働の目的を「自己成長」だと考えなければ協働は成立しないのか、全員が自己の成長のためだけに働くことは果たして協働と言えるのか、という疑問も残る。このことから、協働の目的はひとつに限定されるものではなく、多様な目的を含みこんだ形で協働は存在すると考えるほうが自然であるように思われる。

そこで本稿では、①価値付けをせず、②目的を限定しない、という立場で協働を捉えるために、前述の定義を採用した。

22 「一緒に働く」とは

本稿における協働の定義では、「一緒に働く」という言葉を用いているが、この「一緒に働く」という言葉をどのように解釈するかによって、協働の表すものは変

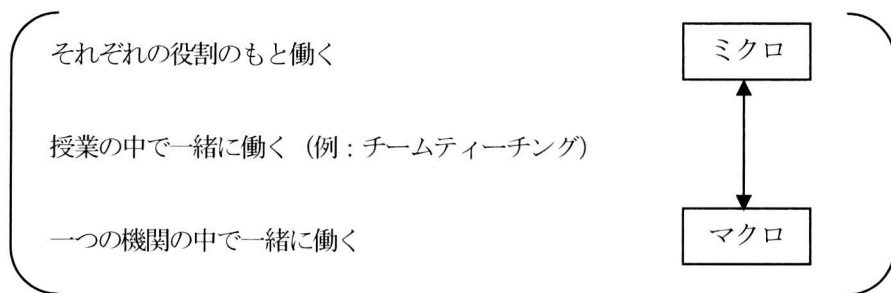
わってくる。言い換えれば、協働の捉え方に幅が生まれるということである。

日本語教育において、一緒に働く典型例としてすぐ考えられるものの一つに、母語話者教師と非母語話者教師のチームティーチングがある。これは、「チームティーチングによって授業をする」という仕事を一緒に行っていると考えることもできる。しかし実際は、一挙手一投足の全てを同時に、一緒に行っているわけではない。よりミクロな視点で考えると、母語話者教師と非母語話者教師は「発音のモデルを見せる」や「学習者の母語で文法解説をする」といったように、チームティーチングの中で役割分担が存在し、それぞれの仕事を行っていることが分かるだろう。

では、逆によりマクロな視点で見るとどうだろうか。母語話者教師だけの授業、非母語話者教師だけの授業、あるいは、イベントの開催や事務作業を考えてみると、これらはすべて「〇〇（という機関）で働く」という仕事であると言えよう。別々に授業を行っているとしても、どちらも同じカリキュラムの授業であるし、非母語話者教師が行っている事務作業であっても機関の仕事として考えれば母語話者教師にも無関係ではない。このように考えると、一つの機関の中で「一緒に働く」ことそのものが協働であると解釈することも可能であろう。

以上の議論を図で表したものが、図2である。

図2：「一緒に働く」ことの捉え方



本稿では、このミクロな視点とマクロな視点の両方が必要であると考えます。ミクロな視点で協働を考えることで、一つの仕事の中で細かくはどのようなことが行わ

れていて、それを誰がどのようなやり方で行っているのかを検討し、その中から改善点を見出ししていくことができる。また、マクロな視点で協働を考えれば、授業はもちろん、その機関で開催されるイベント、カリキュラム作成、書類上の手続き、学科会議といった機関の全ての仕事を考察の対象とすることができる。

以上の理由から、母語話者教師と非母語話者教師の協働を研究するにあたっては、日本語教育機関におけるすべての仕事を対象とし（マクロな視点）、その仕事が母語話者教師と非母語話者教師によってどのように行われているのかを細かく見ていく（ミクロな視点）が必要であると考えられる。

3. 先行研究

3.1 タイの高等教育機関における日本語教育とラチャパット大学の位置づけ

国際交流基金（2008）によると、2006年時点で、タイの高等教育機関における母語話者教師と非母語話者教師の比率は約47：53である。また、日本語教育が行われている99の高等教育機関のうち、母語話者教師が少なくとも1人いる機関はおよそ8割の79機関である。海外の高等教育機関全体で見ると、母語話者教師が少なくとも1人いる機関は全体の66%であることから、タイの場合は母語話者教師がいる割合が比較的高いと言える。

ラチャパット大学は、タイの高等教育機関のひとつであり、各地の教員養成大学から発展した地域密着型大学のことである。全40校のうち31校で日本語コースが開講されており、2009年6月現在、12校に主専攻コースが設置されている。主専攻コース以外に、副専攻、観光学科の日本語、選択科目としての日本語の授業が開講されていることも多い。（国際交流基金HP参照）。

3.2 母語話者教師と非母語話者教師の協働

母語話者教師と非母語話者教師の協働を取り上げたものに、まず吉田・芝崎（2009）がある。

吉田・芝崎（2009）では、協働を「自分の成長のために信頼関係を築こうとしているもの同士で協力して働くこと」と定義し、モンゴルにおける協働に対する意識

と実態を、タイとの比較という観点を交えながら調査している。まず、モンゴルとタイの学習者へのアンケート調査から、教師への期待と教育・学習観を比較・分析し、モンゴルの学習者は文法説明や日本語と第一言語の違いを考慮した授業、学習方法の指導をNST（「母語話者教師」と同義語）に求めているとしている。さらに、モンゴルの教育機関で働くモンゴル人・日本人教師への聞き取り調査から共同作業の現状を確認し、試験監督や試験作成、イベントの運営／授業の役割分担のような「協働」と呼びうる共同作業が実際に行われていることを明らかにしている。そして、これらの調査結果を踏まえた上で、NSTが現地語を身につけLT（Local Teacher）のこと。本稿における「非母語話者教師」に類する語）のサポートを行うこと、NSTとLT間の教育観の相違・それぞれの長所を確認し、さらにそれを生かした学習活動を企画・実行することの必要性を指摘している。

母語話者教師、非母語話者教師、学習者の三者を調査対象にしている吉田・芝崎（2009）の調査は、教師間の「協働」を考える上で学習者を除外することはできないことを示していると言える。学習者のニーズを踏まえた教師協働のあり方を模索することは教育的観点からも重要である。一方、吉田・芝崎（2009）の調査では、「協働」と呼びうる活動が行われていることは明らかになったが、それ以外の活動の現状については分からない。「協働」と呼びうるだけでなく「協働」とは呼べないところの現状をも述べ、それらの相違を明確にしなければ、全体としての協働の現状は見えてこないであろうし、そもそも協働が意義のあることかどうかははっきりしないだろう。また、「協働」であるとされている試験監督や授業の役割分担といったものが本当に自分の成長のために行われているものかは明らかにされていない。

授業における協働を扱ったものには、中山（2009）がある。中山（2009）では、自己成長のための協働を達成するための方法論として、授業の改善を目的とした「連携³」という概念が提示され、4技能の授業における連携の実践、それによって教師の協働がどのように行われたかがまとめられている。また、教師間の協働の観

³ここで言う連携とは、「独立している授業がお互いの授業の展開を考えたり確認したりしながら、担当授業の内容を考えたり見直したりする授業方法」（中山2009, p.61）のことである。

点として、「タイ人教師（非母語話者教師）と日本人教師（母語話者教師）の協働」、「日本語教育専門の教師と日本文学・文化専門の教師の協働」、「教育観や言語観など考え方の異なる教師の協働」という3つを提示しており、そうすることで、従来固定されがちであった教師の役割を多角的に捉え、「一人ひとりの教師の能力を改めて見出せるところに本実践のような協働の意味が見つかった」（p.62）としている。さらに、実践後の反省を基にした2つの改善策として、「全体の計画や予定の明示化」、「仕事のモジュール化」を挙げている。

このように中山（2009）では協働の実践と評価が行われているが、これら実践への評価・意見は教師からのものだけに留まっており、学習者側からの評価・意見には言及されていない。また、実践が学習者にどのような影響をもたらしたのかについても述べられておらず、連携の学習上の効果は明らかになっていない。しかしながら、協働の実践的価値を明らかにした点、教師協働の多様性を示した点で有用であり、授業以外の場面での協働のあり方を模索していく上でも示唆に富むものであるだろう。

これらの研究は母語話者教師と非母語話者教師の協働を考える上で非常に重要となるものであるが、本稿の定義するような機関全体における母語話者教師と非母語話者教師の協働を捉えているとは言いがたく、それを捉えるためには、その土台として、母語話者教師と非母語話者教師が実際にどのように仕事を行っているのかの全体像を明らかにする必要があると思われる。

4. 調査概要

今回の調査は、ラチャパット大学という機関で行われている仕事を、母語話者教師と非母語話者教師がどのように役割を分担し、あるいは協力して行っているのかを明らかにすることを目的とした。したがって、この調査で明らかになった結果はあくまでラチャパット大学における結果であり、日本語教育全般に当てはめることはできない⁴ということを断っておく。また、対象を限定したことを明示的にするた

⁴教育機関の種類、国や地域、現地における日本語の位置づけなどによって、教師に要請される仕事や役割が異なると考えられるためである。

めに、以降、母語話者教師のことを「日本人教師」、非母語話者教師のことを「タイ人教師」とする⁵。

調査にはアンケートを用い、日本語版・タイ語版の両方を作成した（日本語版：稿末資料参照）。実施期間は2008年11月から12月にかけてであり、調査対象者はラチャパット大学で日本語を教えている日本人教師26名、タイ人教師24名の計50名である。

アンケートの作成にあたって、仕事の内容を以下の4つに分類した。

- A：授業面（授業準備、試験、成績など）
- B：イベント面（日本語キャンプ、文化体験など）
- C：事務面（各種書類、会議など）
- D：その他

それぞれの分類に含まれる仕事を下位項目とし、A：26、B：14、C：38、D：3の計81項目を設定した。下位項目の選定にあたっては、以下の手順を踏むことで、ラチャパット大学全体の仕事内容が網羅できるようにした。

- ① ラチャパット大学の日本人教師、タイ人教師数名の協力のもと、下位項目として設定が必要な仕事の選定。
- ② 主専攻課程、副専攻課程、選択科目として開講されている機関に所属する日本人教師、タイ人教師2名ずつにパイロット調査を実施。
- ③ パイロット調査を受けた日本人教師・タイ人教師からのフィードバックを参考に、不足していると判断された項目を加筆、不適切な項目は削除・修正。

このようにして作成した下位項目をアンケート用紙にリストとして挙げ、自分が行っている仕事にチェックを入れるという形で記入してもらった。

5. 調査結果

5.1 仕事の種類別割合

日本人教師とタイ人教師の仕事の種類別割合を示したものが以下の表である。

⁵ もちろん、「母語話者＝日本人」「非母語話者＝タイ人」という図式は必ずしも成り立つものではない。

表 1：日本人教師とタイ人教師の仕事の種類別の割合（全体 100）

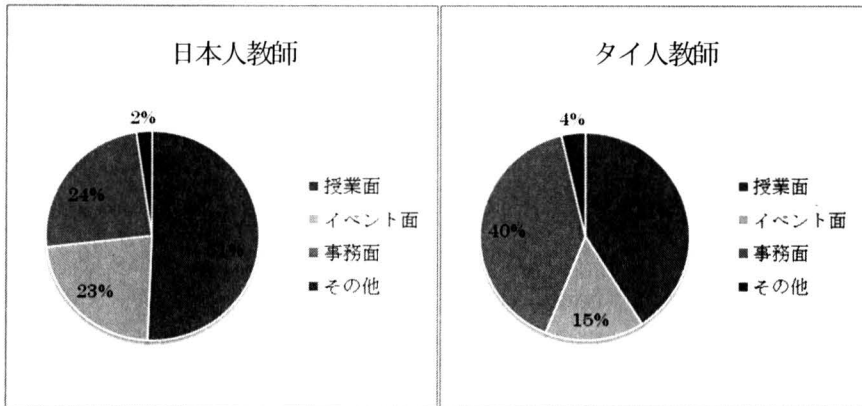


表 1 を見ると、どのような仕事を行っているかという点で日本人教師とタイ人教師の間に差が見られることが分かる。まず、授業面の仕事は占める割合は、日本人教師では半分を超えるのに対し、タイ人教師では 4 割に留まっている。一方で、タイ人教師の仕事において事務面の仕事は占める割合は 40% であり、日本人教師の仕事における事務面の仕事は占める割合 24% と比較すると、大きな差があることが分かる。日本人教師では授業面と事務面の仕事の比率がおおよそ 2:1 なのに対し、タイ人教師の場合は授業面と事務面の仕事の比率がおおよそ 1:1 であることを考えても、両者の違いが顕著に現れているといえるだろう。また、イベント面の仕事はというと、両者に大きな差は見られないものの、日本人教師のほうがやや占める割合が多いようである。

このように、日本人教師とタイ人教師が行っている仕事の種類には違いがあり、日本人教師では授業面の仕事の占める割合が多く事務面の仕事は少ないのに対し、タイ人教師は授業面の仕事も事務面の仕事も同程度の割合で行っていることが明らかになった。

52 日本人教師だけが行うことが多い仕事

次に、具体的な仕事内容の違いを見ていく。設定した下位項目の中で、日本人教

師だけが行うことが多い⁶という結果が出たのは以下の項目である。

表 2：日本人教師だけが行うことが多い仕事内容

仕事内容	日本人教師	タイ人教師
作文指導	17	4
発音、アクセント指導	25	10
会話指導	26	6
リスニング指導	22	10
日本文化指導	18	4
日本人、日本人ネットワークとの連絡	16	2

(数値の単位：人)

上記の結果を見ると、日本人教師だけが行うことが多い仕事として挙げられるものには、「作文指導」「発音・アクセント指導」「会話指導」「リスニング指導」というような授業面の仕事が多い。これは先述の仕事の種類別の割合の結果とも通じる結果である。このような結果が出たのは、日本人教師とタイ人教師両者の「日本人教師こそが日本語の模範である」という意識が、「作文や発音・アクセントの指導は日本人教師が担当したほうがいい」という考えにつながっているためではないかと推測される。

また、「日本文化指導」も日本人教師だけが行うことが多いという結果が出た。これには、日本文化の知識の有無という側面もあると思われるが、それだけではなく、「日本文化を教えるのは『日本人』であるべき」という意識が働いているためではないかと考えられる⁷。

⁶ 日本人教師が 10 人以上チェックしており、かつタイ人教師との差が 10 人以上あるものを「日本人教師だけが行うことが多い」仕事であると判断した。

⁷ このような、母語話者教師と非母語話者教師の双方が母語話者教師に対して無意識的に与えているある種の優位性を、平畑 (2008a) では、「母語話者性 (Nativity)」 「日本人性 (Japaneseness)」 という概念を用いて説明している。詳細は平畑 (2008a) を参照されたい。

5.3 タイ人教師だけが行うことが多い仕事

一方、下位項目の中でタイ人教師だけが行うことが多い⁸という結果が出たのは以下の項目である。

表3：タイ人教師だけが行うことが多い仕事内容

仕事内容	日本人教師	タイ人教師
タイ人教師の募集	0	11
教育カリキュラム作成	3	17
予算の組み立て、処理	0	13
学生の指導教員になる	2	19
新人教師指導	6	16
イベント参加のための書類手続き	5	18
教育省評価のための準備	2	14
学部の仕事	0	16

(数値の単位：人)

タイ人教師だけが行うことが多い仕事にはやはり事務面の仕事内容が多いが、その中でも、「タイ人教師の募集」「教育カリキュラム作成」「予算の組み立て、処理」というような、機関の教育体制全体に関わる仕事が多いのが特徴の一つであると言える。これには、それらの仕事のための様々な手続きにタイ語が必要となってくるという事実に加え、「機関の教育体制を形成し動かすのは主にタイ人教師の仕事である」という意識の現われではないかと推測される。

また、日本人教師が「作文を指導する」「会話を指導する」というようないわゆる「外国語教師」としての仕事を多く行っているのに対して、タイ人教師は「学生の指導教員になる」「新人教師指導」というように「学生-教師」「新人教師-先輩教師」というような関係性に基づいた仕事、言い換えれば「外国語教師」の枠に留

⁸ タイ人教師が10人以上チェックしており、かつ日本人教師との差が10人以上あるものを「タイ人教師だけが行うことが多い」仕事であると判断した。

まらない「教師」としての仕事を行っていることも特徴として挙げられるだろう。このような仕事を日本人教師はほとんど行っていないという事実は、日本人教師の「教師」としての位置づけを考える上で重要であるように思われる。

5.4 日本人教師もタイ人教師も行う仕事

日本人教師だけが行うことが多い仕事、タイ人教師だけが行うことが多い仕事だけでなく、日本人教師もタイ人教師も行う仕事⁹というものも存在する。

表4：日本人教師もタイ人教師も行う仕事内容

仕事内容	日本人教師	タイ人教師
文型導入	17	19
日本事情・日本文化の紹介	14	13
読解指導	12	14
オリジナル教科書の作成、	20	20
学生への生活面指導	17	20
日本・日本語に関する学生の相談に乗る	20	18
担当授業の試験監督	16	17
タイ人の先生の授業準備の日本語面での手伝い	16	15
日本関連のイベントやコンテストの企画・運営	20	17
近隣の学校との交流	16	14
日本語での書類作成	15	16
外部イベント参加のための必要書類準備	15	14
学科会議、学部会議	16	13
購入希望図書の検討	13	14
日本人教師の募集	15	14

(数値の単位：人)

⁹ 日本人教師もタイ人教師も10人以上チェックしており、かつ両者の差が3人以下のものを「日本人教師もタイ人教師も行っている仕事」とであると判断した。

日本人教師もタイ人教師も行っている仕事には様々なものが存在しているが、その中でいくつか特徴的な点を挙げる。

まず、日本文化について、「指導」という仕事は日本人教師だけが行うことが多いという結果であったが、「紹介」ということになると、タイ人教師も行っていることが分かる。また、日本語面での指導の中でも「文型導入」「読解指導」に関しては日本人教師もタイ人教師も同じように行っていることが明らかになった。

逆に、タイ人教師だけが行うことが多いという結果が出た「教師」としての学生への指導という仕事も、「学生への生活面指導」「日本・日本語に関する学生の相談に乗る」という点では日本人教師も行っているようである。同様に「イベント参加のための書類手続き」はタイ人教師だけが行うことが多い一方で「イベント参加のための必要書類準備」は日本人教師もタイ人教師も行っていることから、書類の準備は一緒に行い、実際の手続きはタイ人教師が行うというように仕事がなされていることが推測される。

さらに、「タイ人教師の募集」はタイ人教師だけが行うことが多かったにもかかわらず、「日本人教師の募集」になると日本人教師もタイ人教師も行っているという興味深い事実も明らかになった。タイ人教師を募集するのと日本人教師を募集するのには必要な諸手続きが変わってくるためだと考えられるが、同じような仕事であっても細かく見ると役割が異なっていることを示すいい例であろう。

6. おわりに

以上、調査から日本人教師とタイ人教師は多種多様な仕事を行っていること、そしてその中で日本人だけが行う仕事、タイ人教師だけが行う仕事、両者ともに行っている仕事、というように一定の傾向で仕事を分担していることが明らかになり、日本人教師とタイ人教師の協働の実態の一端が垣間見えた。しかし、まだ不十分な点が多いことも否めない。そのひとつとして、日本人教師もタイ人教師も行っている仕事と一口に言っても、実際に日本人教師とタイ人教師が一緒になって行っていることを示しているのか、あるいは機関によって日本人教師が行っていたりタイ人教師が行っていたりするを示しているのか、それがいまはっきりしないことが挙げ

られる。その点が明らかになれば、協働の実態をより詳細に分析することが可能になるだろう。

また、実態が明らかになった次の段階を考えていかなければならない。具体的には、このような仕事の行い方が最良なのかどうかということである。日本人だけで行うことが多い仕事は、本当に日本人だけで行うことがいいのかどうか、日本人教師とタイ人教師が一緒になって行っている仕事はどのように協力して行うことが効果的なのか、そのような点を考えていくことが今後必要となってくるだろう。平畑（2008b）の「海外においては、(中略)「協働」が、教師の立場が均質で安定している国内よりも、困難である」(p.144)という指摘と合わせて考えると、岡崎（2003）で行われているような両者のピリーフスの比較や佐久間（1999）のような聞き取り調査によって、日本人教師とタイ人教師の意識の違いを明らかにし、協働を困難にしている要因を探っていくことが有効であろうと考えられる。

さらに、教師の協働を考えるにあたって学習者の視点を欠かすことができないというのは前述の通りである。学習者にいい影響を与え、学習者の成長を促すような教師間の協働のあり方を模索していくことも必要である。

このように、課題は多く残るものの、教師間協働の研究はまだ緒に就いたばかりであり、これから研究が進んでいく分野であると考えられる。本稿における研究結果が、今後の教師間協働研究に少しでも貢献できれば幸いである。

謝辞

本稿は「ラチャパットの日本語教育を考える会 第15回セミナー」（2009年1月10日）でのアンケート調査およびその報告を基にしたものである。

本稿の執筆にあたり、元スアンスナンタラチャパット大学専任講師の松尾憲暁氏には貴重なご意見を多数いただいた。この場を借りてお礼を申し上げる。

＜参考文献＞

- 石井恵理子 (1996) 「非母語話者教師の役割」『日本語学』15 巻第 2 号、明治書院、pp.87-94
- 岡崎智己 (2003) 「タイにおける日本語母語話者教師と非母語話者教師の BELIEFS 比較」『日本語教育方法研究会誌』Vol.10 No.1、日本語教育方法研究会、pp.28-29
- 香月裕介・松尾憲暁 (印刷中) 「タイ国ラチャパット大学における教師の仕事上の役割—日本語母語話者教師と非母語話者教師の協働を考える—」『日本語・日本文化研究』第 19 号、大阪大学『日本語・日本文化研究』編集委員会
- 河谷隆司・ジャフィー、ポール (1997) 「異文化ビジネス・コラボレーションの実態分析—マレーシア日系企業 5 社のプロジェクト事例を中心に—」片岡信之・三島倫八編『アジア日系企業における異文化コミュニケーション』文真堂、pp.162-221
- 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 年改訂版』凡人社
- 佐久間勝彦 (1999) 「海外で教える日本人日本語教師をめぐる現状と課題—タイでの聞き取り調査を中心に—」『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』第 5 号、国際交流基金日本語国際センター、pp.79-107
- 中山英治 (2009) 「授業間の連携を活用したタイの大学における新しい試み—授業の実践報告と映画『男はつらいよ』の教材価値』『アジアにおける日本語教育—「外国語としての日本語」修士課程設立—周年セミナー論文集』チュラーロンコーン大学文学部東洋言語学科日本語講座、pp.49-72
- 春原憲一郎 (2006) 「教師研修と教師の社会的役割」春原憲一郎・横溝紳一郎編『日本語教師の成長と自己研修 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社、pp.180-197
- 平畑奈美 (2008a) 「アジアにおける母語話者日本語教師の新たな役割—母語話者性と日本人性の視点から—」『世界の日本語教育』第 18 号、国際交流基金日本語国際センター、pp.1-19

平畑奈美 (2008b) 「母語話者・非母語話者教師の協調実現に向けた教師養成の課題
—アジアにおいて「日本語母語話者性」が意味するもの—」『日本語教育際
シンポジウム「東南アジアにおける日本語教育の展望」予稿集』タマサート
大学教養学部日本語学科、pp.141-145

吉田一彦・芝崎理恵 (2009) 「母語話者教師と現地教師との協働モデル構築に向け
て—モンゴルでできること、タイとの比較—」『アジアにおける日本語教育
—「外国語としての日本語」修士課程設立一周年セミナー論文集』チャー
ロンコーン大学文学部東洋言語学科日本語講座、pp.89-102

＜参考 URL＞

国際交流基金 日本語教育国別情報 (2009 年度) タイ

<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2009/thailand.html>

(最終アクセス : 2010 年 2 月 21 日)

< 稿末資料: アンケート項目 (日本語版) >

I-A 授業関係の仕事		
No	内容	チェック
1	授業中に行っていること(科目は問わない)	
	a. 作文の指導	<input type="checkbox"/>
	b. 発音・アクセントの指導	<input type="checkbox"/>
	c. 文型導入	<input type="checkbox"/>
	d. 会話指導	<input type="checkbox"/>
	e. 文字の丁寧さ・正確さの指導(ひらがな、カタカナ、漢字)	<input type="checkbox"/>
	f. 日本事情・日本文化の紹介	<input type="checkbox"/>
	g. リスニング指導	<input type="checkbox"/>
	h. 読解指導	<input type="checkbox"/>
2	授業準備	<input type="checkbox"/>
3	宿題チェック	<input type="checkbox"/>
4	試験の作成	<input type="checkbox"/>
5	試験の採点	<input type="checkbox"/>
6	成績処理	<input type="checkbox"/>
7	オリジナル教科書の作成	<input type="checkbox"/>
8	シラバス作成	<input type="checkbox"/>
9	シラバスをまとめて、学部に提出する	<input type="checkbox"/>
10	新学期の担当授業の決定	<input type="checkbox"/>
11	学生への生活面での指導(挨拶や生活態度など)	<input type="checkbox"/>
12	各学年の指導教員になる(科目登録をやめる、増やすのをどうするかなど 生活指導)	<input type="checkbox"/>
13	日本・日本語に関する学生の相談に乗る	<input type="checkbox"/>
14	業務としての新人教師指導	<input type="checkbox"/>
15	テスト期間中の試験監督(自分の授業)	<input type="checkbox"/>
16	テスト期間中の試験監督(自分の授業以外)	<input type="checkbox"/>
17	学生対象の日本語能力試験対策	<input type="checkbox"/>
18	担当外の授業にTAとして入る	<input type="checkbox"/>
19	タイ人先生の授業準備の日本語面での手伝い	<input type="checkbox"/>
I-B 行事関係の仕事		
No	内容	チェック
1	日本関連のイベント(日本語キャンプ、日本祭りなど)やコンテストの企画	<input type="checkbox"/>
2	日本関連のイベントやコンテストの事前準備	<input type="checkbox"/>
3	日本関連のイベントやコンテストの当日の運営(司会、後片付け、教室の開閉など)	<input type="checkbox"/>
4	日本関連のイベントの審査(スピーチコンテストやカラオケ大会など)	<input type="checkbox"/>
5	日本関連のイベントの審査員探し、依頼	<input type="checkbox"/>
6	日本関連のイベントの審査基準の作成	<input type="checkbox"/>
7	賞状、証明書の作成(作成→印刷→名前を書く)	<input type="checkbox"/>
8	日本人ゲストへの対応(依頼・当日の接待、後日のお礼)	<input type="checkbox"/>
9	日本文化を教える(浴衣の着付け、茶道、盆踊り、料理の作り方など)	<input type="checkbox"/>
10	日本文化を教えてくれるゲスト探し、依頼	<input type="checkbox"/>
11	日本人・日本人ネットワーク(日本人会、NPOなど)との連絡	<input type="checkbox"/>
12	浴衣や書道用具などの日本製品の購入	<input type="checkbox"/>
13	近隣の高校や大学との交流(高校生を招いてのキャンプ等)	<input type="checkbox"/>
14	日本語活動評価(活動の評価をまとめて、大学に提出する)	<input type="checkbox"/>

I-C 事務関係の仕事

No	内容	チェック
1	教育カリキュラム作成	<input type="checkbox"/>
2	書類の手続き(イベントなどへの参加許可)	<input type="checkbox"/>
3	書類の手続き(契約、ビザ関連)	<input type="checkbox"/>
4	書類の手続き(休暇や日本人一時帰国の許可願)	<input type="checkbox"/>
5	書類の手続き(科目登録不備などの訂正)	<input type="checkbox"/>
6	日本語での書類作成(留学希望者の推薦状など)	<input type="checkbox"/>
7	タイ人教師が作成した日本語の書類のチェック	<input type="checkbox"/>
8	外部の日本関係のイベントへの参加申込書の作成、必要書類の作成	<input type="checkbox"/>
9	6大学教師派遣プログラムに関する書類の作成や依頼(対日本人、日本の大学)	<input type="checkbox"/>
10	日本人ボランティアの受け入れ(JICA、協定大学など)の書類の作成	<input type="checkbox"/>
11	NPOや地元の日本人コミュニティとの共同活動(書類準備、受け入れ)	<input type="checkbox"/>
12	日本からの留学生の受け入れ	<input type="checkbox"/>
13	日本人教育実習生の受け入れ	<input type="checkbox"/>
14	教育実習生の指導(パソコン操作方法・履歴書の書き方など)	<input type="checkbox"/>
15	教師派遣・教育支援(地域の高校・日本語学校など)	<input type="checkbox"/>
16	教育省評価のための準備	<input type="checkbox"/>
17	学部の仕事(活動、予算、教育などの分野に分かれて担当する)	<input type="checkbox"/>
18	学科会議	<input type="checkbox"/>
19	学科会議の議事録作成	<input type="checkbox"/>
20	学部会議	<input type="checkbox"/>
21	学部会議の報告	<input type="checkbox"/>
22	予算の組み立て、処理	<input type="checkbox"/>
23	購入希望図書の検討	<input type="checkbox"/>
24	学生への奨学金の可否の検討、決定	<input type="checkbox"/>
25	教師と学生の人数に関してのデータをまとめる	<input type="checkbox"/>
26	学生の出身地のデータをまとめる	<input type="checkbox"/>
27	教師の学歴に関してのデータをまとめる	<input type="checkbox"/>
28	教師評価をまとめる(学生からのアンケートより)	<input type="checkbox"/>
29	卒業生のデータを作成する(電話番号・就職先・給料)	<input type="checkbox"/>
30	卒業生の月給や雇い主の満足度に関する調査をする	<input type="checkbox"/>
31	実習生の実習先訪問	<input type="checkbox"/>
32	学生の実習先の調査(実習をする前に 職場の住所や電話番号など)	<input type="checkbox"/>
33	日本人教師の募集	<input type="checkbox"/>
34	日本人教師の採用決定	<input type="checkbox"/>
35	タイ人教師の募集	<input type="checkbox"/>
36	タイ人教師の採用決定	<input type="checkbox"/>
37	教師採用の手続き(大学側と行う。タイ人と日本人どちらも。書類の準備)	<input type="checkbox"/>
38	引継ぎ書、報告書(派遣の場合)の作成	<input type="checkbox"/>

I-D その他

No	内容	チェック
1	論文・研究を行う	<input type="checkbox"/>
2	日本語教育センターの運営(本を集める、CDを準備する など)	<input type="checkbox"/>
3	来客時の対応(地元の日本人コミュニティ、NPO、旅行者など)	<input type="checkbox"/>

日本語における分裂文焦点要素の容認性について

泉谷礼子

(大阪大学大学院 言語文化研究科 言語社会専攻 M2)

1. はじめに

- (1) a. ok 太郎がチョコレートをもらったのは花子からだ。
- b. ? 太郎が花子からもらったのはチョコレートをだ。
- c. * 花子からチョコレートをもらったのは太郎がだ。

上記の文は全て分裂文と言われる構文だが、上記の文の許容度にはかなりの差がみられる。同一の構文であるのに、なぜ許容度が違うのだろうか。一見すると、「だ」の直前の要素である焦点要素が後置詞であれば容認でき、格助詞であれば容認できないように思える。しかし、以下の文であれば容認度は格段に上がる。

- (1c)' 花子からチョコレートをもらったのは、恥ずかしがり屋で有名なあの太郎がだ。

(1c)の「太郎が」を「恥ずかしがり屋で有名なあの太郎が」に変えただけではあるが、そこに許容されるかどうかの違いがあるのではないかと考えた。そこで本発表では、主に焦点要素が「が」を伴って焦点位置に生起する場合の容認性について再考し、焦点位置に生起する要素の「焦点性の度合い」によって文法性が変わることを主張する。

2. 分裂文とは

分裂文とは、「太郎が買ったのは中古車(を) {だ/です}」のように、基本構文の(2a)「太郎が中古車を買った」から強調したい要素「中古車(を)」を抜き出し、「だ」「です」などの直前の位置に置く構文である。強調したい要素を焦点(Focus)と呼び、分裂文では「だ」「です」の直前の位置が焦点位置となる。分裂文の基本的な機能は焦点化であり、(2b)では「中古車(を)」が統語的に焦点化されている。

- (2) a. 太郎が中古車を買った。
b. 太郎が買ったのは[中古車(を)]だ。

また、Hoji(1987, 1990)は、日本語には二種類の分裂文が存在するとし、次のように焦点要素が格/後置詞を伴うものを分裂文、焦点要素が格/後置詞を伴わないものを疑似分裂文と分けて考える必要があると述べている。

分裂文 : 太郎が買ったのは[中古車を]だ。
太郎がチョコレートを買ったのは [花子から]だ。

疑似分裂文 : 太郎が買ったのは [中古車]だ。
太郎がチョコレートを買ったのは [花子]だ。

3. 焦点要素「が」

三原・平岩(2006)では、後置詞が分裂文の焦点位置に生起する焦点要素である場合は制約がなく、焦点要素が「を」格の場合は話者によっては多少容認性が下がり、さらに、「が」格要素が焦点位置に生起する容認性が非常に低いとしている。

- (3) a. 太郎が会ったのは [花子に]だ。
b. ?太郎が叩いたのは [花子を]だ。

- c. *花子を殴ったのは [太郎が]だ。

その他、焦点位置に生起する要素には(4)のようなものがある。

- (4) a. 私が原稿を送ったのは [ひつじ書房に] だ。
b. 私が友達と待ち合わせているのは [いつものあの場所で] だ
c. 私がいつもバス停で待ち合わせているのは [よく遅れてくるあの友人と] だ。

しかし、実際には「が」格焦点要素が問題なく生起可能な場合がある

- (5) 花子を殴ったのは [普段からおとなしいあの太郎が]だ。
中古車を買ったのは[新しい物好きのあの彼が]だ。
パーティに来ていたのは[論文で忙しいと言っていたあの先輩が]だよ。

これらの文では、「普段からおとなしいあの」「新しい物好きのあの」などが付くことで強調され、容認性が上がるのだと考えられる。

4. 分裂文の派生

4.1 移動

分裂文の派生は、焦点要素が焦点位置に最初の段階から基底生成されるものではなく、派生の過程で焦点位置へ移動すると考えられる。その例として島の構造があげられる。このことは Hoji(1987,1990)に挙げられており、分裂文と疑似分裂文を区別する際の根拠としても述べられている。

- (6) a. *太郎が[_合格した人]を知っているのは[MIT に]だ。
b. *太郎が[_書いた人]を名指して批判したのは[この論文を]だ。

c. *太郎が[もらったチョコレート]を失くしたのは[花子から]だ。

(6)は、焦点要素が関係節内の要素であるとき、分裂文にすると非文になる例である。「島」つまり関係節内部からの抜き出しを行うと非文になることから、分裂文の焦点要素の派生には移動が関わっていることがわかる。

4.2 「の」節

分裂文上に必ず生起する「の」節の「の」、つまり「太郎が会ったのは花子にだ」という文において主題マーカ―の「は」で示された「太郎が会ったの」の「の」という部分を詳しくみていく。

三原・平岩 (2006) では、「の」には、属格・代名詞・補文標識 (名詞化辞) という三タイプがあるとし、平岩の用語では分裂文「の」節の「の」は補文標識であると考えられる。その根拠として、まず、後に続く名詞句を修飾しないことから属格の「の」である可能性を除外している。(7a,7b)

また、(7c,7d)のように格助詞が接続可能なことから、属格ではないことが考えられる。

(7) 「太郎が会ったの(は花子にだ)」

- a. *太郎が会ったの花子
- b. *太郎が会ったのとき
- c. 太郎が会ったのが
- d. 太郎が会ったのを

次に、平岩は「の」が名詞で置換可能なら代名詞であることから、以下のように疑似分裂文の場合は代名詞という可能性があるが、分裂文ではその可能性はないと述べている。

(8) a. 太郎が会った人は花子だ。(疑似分裂文)

b. *太郎が会った人は花子にだ。(分裂文)

また、「の」を修飾する形容詞などが付くという修飾可能性がないことから、分裂文の「の」は代名詞ではないと考えられる。

- (9) a. 太郎が買った赤いのは中古車だ。(疑似分裂文)
- b. *太郎が買った赤いのは中古車をだ。(分裂文)

さらに、ガ・ノ可変が可能であれば、その節は連体修飾節であると言われており、分裂文の「の」節中のガ・ノ可変が可能であることから、連体修飾節、つまり「の」は名詞化辞であると考えられる。

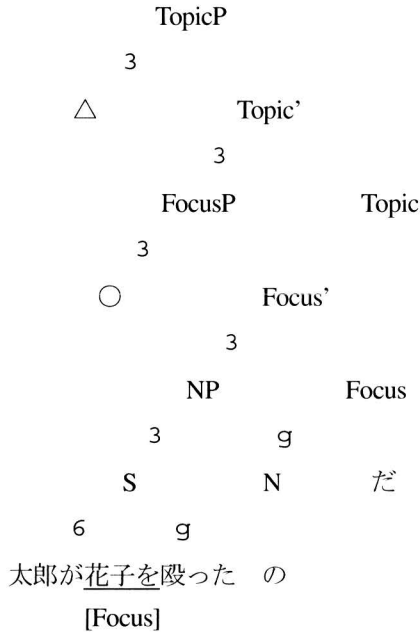
- (10) a. 太郎の買ったのは中古車をだ。
- b. 太郎の会ったのは花子にだ。

平岩は分裂文の「の」は補文標識であるとしているが、本稿ではこの「の」を名詞化辞であると考え。日本語の典型的な補文標識には「か」や「と」といったものも含まれるが、これらは名詞節を構成しない。それに対し、「の」節は名詞節となることから名詞化辞とするのがよいと考えられる。また、英語の補文標識 *that* は *whispered/murmured* といった動詞に後続するが、この *that* には名詞性はないことから、分裂文の「の」は名詞化辞（形式名詞）として扱うことにする。

4.3 統語派生

Hiraiwa and Ishihara(2002)では、分裂文は「のだ」文を基底構造とし、分裂文に派生していく過程を統語的に考察している。本稿では、Hiraiwa and Ishihara(2002)の分析に基づき、さらに意味素性とその照合を派生の手順に含んで考えていく¹。ただし、Hiraiwa and Ishihara(2002)では、本稿では使用していない *Finite* (定性を示す) の主要部に「の」をおいているが、「の」は名詞化辞であると考えられるので、ここでは次のように表示する。

(11) 「太郎が花子を殴ったのだ」



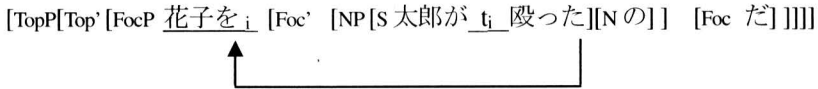
Topic とは、文の主題を表示する範疇と考えられる。文の主題要素は TopicP の指定部（△で示す位置）に位置する。Focus は、文の焦点を表示し、Topic より下位の範疇と考える。文の焦点要素は、FocusP の指定部（○で示す位置）に位置する。

ここでは、(11)「太郎が花子を殴った」から焦点要素「花子を」を抜き出し、「太郎が殴ったのは花子をだ」という分裂文への派生を分析していく。

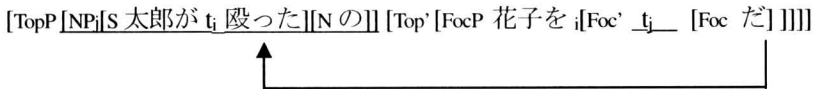
「太郎が花子を殴ったのだ」という基底文において、「花子を」に焦点解釈が与えられる場合、統語派生の過程において内在的に焦点素性[+Focus]が付けら

れると考える。「花子を」は、Focus「だ」と焦点素性の照合を行うため、「太郎が花子を殴ったの」から FocusP の指定部 (○で示す位置) へ移動する (①)。その後、NP を TopicP の指定部 (△で示す位置) に移動させることにより、NP に「は」が付き主題化する (②)。

①



②



これにより、(11)「太郎が花子を殴ったのだ」という基底文から、「太郎が殴ったのは花子をだ」という語順が表層に表れる。

ここでは「太郎が殴ったのは花子をだ」という焦点要素が「を」格で標示されている分裂文の派生について取り上げたが、「が」格標示の焦点要素を持つ分裂文の派生も同様であると考ええる。

5. 焦点

分裂文の焦点位置にくる要素は、いずれも「他のものではなく、それのみ」という意味を持っている。そのため、(12)の下線部のように「それのみではなく、他のものも」というキャンセル文脈をつけると、格助詞・後置詞を付けた方(分裂文)は非文となる。他方、これらを付けない方(疑似分裂文)は非文とならないことから、疑似分裂文において「だ」の前に来る要素は弱焦点であることがわかる。

(12) a. 太郎が食べたのはリンゴ{ ϕ /*を}だ。 バナナも食べたけどね。

- b. 花子がチョコをあげたのは太郎{ ϕ /*に}だよ。次郎にもあげたそうだけど。

日本語では動詞の直前要素が焦点となるが(動詞直前焦点)、焦点には強焦点(Strong Focus、以下SF)と、弱焦点(Weak Focus、以下WF)があると考えられる。SFとは、「最も重要な要素」であり、その文中で最も重要度が高い情報を表すものである。WFとは、「より重要でない要素」であり、焦点ではあるが他の部分の方がより重要と判断され、情報の重要度がSFより低いものである。(三原 2009)

そして、砂川(2005)においては、分裂文の焦点要素は必須補語であり、格助詞を省略しても意味の復元が可能であるのに、あえて明示してある場合、その内容がそれ以降の談話主題となる重要な内容であるとし、何らかの特別な動機が存在するときに限られるのではないかと述べている。

特に強調したいといった「特別な動機」を持つ要素は、文中で「最も重要な要素」であると考えられる。従って、「他のものではなくそれのみ」と強調されている要素であることが分裂文の焦点要素としての容認条件であるなら、分裂文の焦点要素はSFであると考えられる。

6. 「太郎が殴ったのは花子をなんだ」

- (14) a. 太郎が花子を殴ったのだ。
b. 太郎が殴ったのは [花子を]だ。
c. 太郎が殴ったのは [花子を] {なの/なん} だ。

(14a)から派生した分裂文(14b)とともに(14c)のような分裂文(14c)のように、分裂文の文末に「なの/なん」が付いた形も可能である。「太郎が殴ったの」の「の」は「のだ」文の「だ」の直前にある「の」が移動したものであると考えられると、(14c)では「のだ」部分の「の」が再度出現したように感じられる。別の

「の」であるのなら、こういった要素であるのかなどを考える必要がある。

しかし、(14c)の「太郎が殴ったのは花子をなのだ」の焦点部分を「花子を」ではなく「花子をなの」だと考えると説明がつく。「は」の直前の「の」と同様に、後方「の」も名詞化辞であるとする、この文は焦点要素に格/後置詞が付かない疑似分裂文だとするのが妥当であると考えられる。

(15)太郎が殴ったのは[花子をなの]だ。

その理由として、まず名詞による置換が可能であることがあげられる。

(16) a. 太郎が殴った人は花子をなのだ。

b. 太郎がもらったものはチョコレートをなんだ。

しかし、疑似分裂文であることの条件に関係節内部から抜き出し可能であることが含まれるが、(17c)が容認されにくいことに疑問が残る。(4.1節参照)

(17) a. 私が[___合格した人]を知っているのは日本語専攻ですよ。

b.*私が[___合格した人]を知っているのは日本語専攻にですよ。

c.?私が[___合格した人]を知っているのは日本語専攻になんですよ。

7. まとめと今後の課題

焦点要素が強焦点として解釈されるとき、つまり、焦点要素が SF 性を持つことにより、分裂文の焦点位置に生起可能となると考えられる。従来、分裂文の焦点位置には、格助詞「を」や後置詞を伴う句が生起可能であるのに対して、「が」を伴う句は生起しないと言われてきたが、格助詞・後置詞といった焦点要素に付く要素によって違いがでるのではなく、「焦点性の度合い」、つまり、焦点要素が SF かどうかによって分裂文の文法性が決まると考えられる。

焦点という要素を分析するには、一文のみを観察するのではなく、その文が現れる文脈を見る必要がある。「焦点性の度合い」が、分裂文のような焦点の関わる構文において、容認性を決める重要な要素であるということを実際の文例をもとに考察していきたい。

6章で見たような、分裂文の文末が「のだ」となっている文の分析も共に

進めていきたい。

<参考文献>

- Hiraiwa, Ken, and Shinichiro Ishihara (2002) Missing Links: Cleft, Sluicing and ‘no da’ Construction in Japanese. In *The Proceedings of Humit 2001, MIT Working Papers in Linguistics #43*. Cambridge, MA: MITWPL, pp.35-54
- Hoji, Hajime (1987) Japanese Clefts and Chain Binding/Reconstruction Effects. Ms., University of Southern California
- Hoji, Hajime (1990) *Theories of Anaphora and Aspects of Japanese Syntax*. Ms., University of Southern California
- Rizzi, Luigi (1997) The Fine Structure of the Left Periphery. In *Elements of Grammar: Handbook in Generative Syntax*, ed. Liliane Haegeman, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.281-337
- 久野 暲 (1973) 『日本文法研究』大修館書店
- 久野 暲 (1983) 『新日本文法研究』大修館書店
- 熊本 千明 (2004) 「分裂文の特徴について」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』第8集第2号 pp.95-104
- 砂川 有里子 (2005) 『文法と談話の接点：日本語の談話における主題展開機能の研究』くろしお出版
- 高見健一 (1995) 「日英語の後置文と情報構造」『日英語の右方移動構文』高見健一 (編) ひつじ書房
- 三原 健一 (2004) 『アスペクト解釈と統語構造』松柏社
- 三原 健一・平岩 健 (2006) 『新日本語の統語構造：ミニマリスト・プログラムとその応用』松柏社
- 三原健一 (2008) 「後置文」2008年度大学院授業ハンドアウト
- 三原健一 (2009) 「語順を変更する規則について—地図製作計画の観点から—」2009年度大学院授業ハンドアウト

フィラー「なんか」と「あの」について

ルカムト・ユリアナ・ルジュキ

(大阪大学大学院 言語文化研究科 言語社会専攻 M2)

1. はじめに

1.1. 問題の所在

日本語を勉強していたときに、「ええと」「ま」「なんか」「あの」などのフィラーは教科書ではあまり見られなかった。フィラーがなくても意味が理解できて、意味の構成に直接関与しないので、書き物では無駄な要素として無視される場合が多い。しかし、日本語母語話者の会話において頻繁に使われ、自然な会話を成り立たせるには、フィラーは欠かせない役割を果たしている。

次は私の経験である。来日して半年ぐらい経ってから、友だちに「日本語が上手になったね。フィラーが使えるもん」と言われた。なぜフィラーを使い始めたら、日本語が上手に聞こえるのかと、疑問が残った。それで、10人のインドネシア語母語話者と日本語母語話者の日本語学習者に (1) の質問を試みた。

(1) 「会議中、意見を出すときに、何と言って声をかけるのですか？」

表1 調査 (1) の結果

		日本語母語話者	インドネシア語母語話者
1.	何も言わずに、手を挙げて、意見を出す	2	0
2.	「あの」	6	1
3.	「すみません」	1	7
4.	「ちょっとよろしいですか」	1	1
5.	「ええと」	0	1

表1から分かったことは以下のとおりである。

- (2) 会議中に意見を出すために声をかけるとき、日本語母語話者はフィラー「あの」を使うが、インドネシア語母語話者は「すみません」を使う傾向がある。
- (3) 「あの」と答えた日本語母語話者になぜ「すみません」を使わないのかを聞いてみると、「会議中、いちいち『すみません』と言うとちょっとおかしい」「会議中、『すみません』を使わない方がいい」という回答が返ってきた。
- (4) 「すみません」と答えたインドネシア語母語話者になぜ「あの」を使わないのかと聞いてみると、「『あの』と言うと、失礼な感じがする」「だから、ずっと黙って、意見を出さない方がいい」という回答があった。

会議中に意見を出す際に声をかけるとき、日本語母語話者は、「すみません」よりフィラー「あの」を使うにもかかわらず、インドネシア語母語話者は、フィラー「あの」の使用は失礼であると考えていることが大変興味深い。話しかけるストラテジーがわからないため、いっそのこと意見を出さない方がよいという意見まで出てくることを考えると、コミュニケーションを円滑にするためにも、学習者に対する日本語のフィラーの指導は重要問題だと言える。

12 データ

本研究では、以下のデータをICレコーダーで採録して文字化して、分析した。

1. 『あいのり』フジテレビ系列、2008年5月12日～2009年3月23日の放送分 (AI)
2. 『はなまるマーケット』「はなまるカフェ」TBS系列、2009年5月26日～6月8日の放送分 (HC)
3. 他の番組や漫画など

1.3. 研究目的

フィラーの中で、「ええと」「この」「その」「あの」「なんか」は形式としては比較的取り上げやすい。そこで、この五つのフィラーについてデータによる用例採集を行った結果、フィラー「あの」と「なんか」は突出して多いことが分かった。そこで、その二つに研究対象を絞ることにした。

そこで本研究では、フィラー「あの」と「なんか」にどのような機能があるかを明らかにすることを目的とする。

2 先行研究

「フィラー」という名称は、最近の言語学の辞典にも、見出し語としては載っていないのが現状であるが、そのような中で、山根（2002:15-17）は、日本語の先行研究においてフィラーがどのような名称で呼ばれてきたのかを明らかにしている。それによると、初期（1950-1969）の研究では「場つなぎ言葉」と呼ばれ、1980年代の研究では「言いよどみ」や「遊び」と使用した名称が目立ち、1990年代の研究では「フィラー」の使用頻度が高いという。

ここで、先行研究における「フィラー」の定義を見てみる。『音声学大辞典』（1976:46）の「言い淀み」は「話し言葉の持続を中断する、統語論的ないし意味論的に無関係なあらゆる中断をさす」と記述されている。山根（2002:49）では、「フィラー」は「それ自身命題内容を持たず、かつ他の発話と狭義の応答関係・接続関係・修飾関係にない、発話の一部分を埋める音声現象」と定義している。

フィラーの機能について、Maynard（1989）は、沈黙を回避する、話の継続を示唆する、躊躇や不確かさを表明する、発話を和らげるなどの働きがあると指摘している。また、松浦（1996）によるとフィラーには、時間稼ぎ、聞き手の注意を引きつける、ためらいの気持ちを表す、語にリズムを作る、という機能があるとしている。これに対して、渡邊（1997:54）は、丁寧度を増加させる、という機能も加えている。

3. フィラー「あの」と「なんか」の機能

フィラー「あの」と「なんか」の特徴としては、何かの標識となる機能を持っているということである。フィラー「あの」の機能は、大きく7つにまとめられる。また、フィラー「なんか」の機能は、大きく5つにまとめられる。

3.1. フィラー「あの」

3.1.1. 「話を切り出す標識」

まず、「話を切り出す標識」として、参考となる先行研究には野村（1996）、山根（2002）がある。野村（1996:97）では、「相手への呼びかけのための語や相手の注意を喚起する小辞がある。」と説明されている。「ほら」「ね」等という言葉は「呼びかけの語」「注意を喚起する小辞」の機能を持っているという。さらに、山根（2002:105）によると、「アノ」「マ」は「新しい情報を切り出す際の注意喚起の役割」を担っている。また、「アノ」も「新しい情報を切り出す際の注意喚起」という機能を担い、「発話の冒頭」に現れ、話し手がある話題を導入する際に用いられる。

ここで、採集用例を見てみたい。

- (5) 場面：図書館。S（女 22 歳）は図書館司書としてアルバイトしている。S が本棚を整理しているときに、お客さんの N（男 28 歳）は図書館に入り、S に呼びかけた。S と N はお互いに知らない。

01N：あの

02S：はい

03N：建築関係の 専門書を探してるんですが

04S：あ それならこちらです どうぞ (MO¹⁾ #1)

(5) の 01N では、N は、「あの」を使うことによって、仕事をしている S の注意を引いて、S の動作を遮る。そして、S の注意を取得してから、N は 03N のように自分の用事を伝えている。

¹⁾ 『魔王』TBS 系列、2008 年 7 月 4 日～9 月 12 日の放送

- (6) 場面：H (男 22 歳) は会社社長 N (男 42 歳) との採用面接に臨んだが、H は身体障害者であったため、一目で面接は終わってしまった。面接を終えた N は、そばにいた社員たちに呼びかける。

01N : (営業に向う社員達に向って、激励の言葉をかけて) 今日の一步から始めよう

02H : あの

03N : (H に向って) H ちゃんだっけ? そういうことだよ 非常事態なんで 君を雇う余裕はないから ね ごめんね

04H : 僕はやりたいです ドアトゥドア (DD²⁾)

(6) では、N が H に注意を向けていないので、H は自分の意図を伝えるために再び N の注意を引くことが必要である。(6) の 02H の「あの」は相手の注意を引き、話を切り出すことを指標する。

さらに、会話のメンバーが多い場合、例えば会議や授業などでの討論で話を切り出したいときにも、同様の「あの」が見られる。

- (7) 場面：科警研の会議が終わるとき。S (女、法科学部長)、F (男、画像解析担当者)、T (男、脳科学者)。

01S : (F に向って) 分析をお願いします

02F : はい

03S : (会議のメンバーに向って頷いて) では
(スタッフが各自の仕事場に戻るために動き始める)

04T : (手を挙げながら大きい声で) あの

05S : はい

06T : つまり これは 瞬間移動ってことですよ 瞬間移動に関する過去のデータあるんですか (MB³⁾ #1)

²⁾ 『DOOR TO DOOR』 TBS 系列、2009 年 3 月 29 日の放送

³⁾ 『MR.BRAIN』 TBS 系列、2009 年 5 月 23 日～7 月 11 日の放送

(7) の03SではSが会議を締めくくるために発した言葉である。その言葉を聞いたスタッフが各自の仕事場に戻るために動き始める。しかしTはSに質問があるので04Tのように、Sの注意を引いて、発話権を取り、質問をした。

このように、野村と山根が述べているとおり、話し手が自分の意図や質問を伝えるために相手の注意を引き、発話権を獲得する機能がある。会話を開始するときだけではなく、(6)に示したように、フィラー「あの」は他の会話に割って入って相手の注意を再び引く標識として使用される場合がある。

本研究では、野村の言う「呼びかけの語」「注意を喚起する小辞」、そして山根の言う「新しい情報を切り出す際の注意喚起の役割」をまとめて、会話の開始でも途中で、自分の意図や質問を伝えるために相手の注意を引き、発話権を獲得する標識は「話を切り出す標識」としておく。

3.12 「ためらいが存在する標識」

「ためらいが存在する標識」として、参考になる先行研究は山根(2002)がある。山根(2002:144)によると、話しにくいこと、例えば依頼する、褒める、問いかける場合、聞き手の負担にならないように発話を和らげ、聞き手へのおもんばかりを示す指標としてフィラーがあり、「あの」もこの機能を担う。しかし、フィラー「あの」自体が依頼、賞賛、質問を直接に和らげるのではなく、「あの」を使うことによって話し手のためらいが感じられるからこそ、結果として依頼や批判などが和らぐと考えられる。

ここで、「あの」の機能として確認しておきたいのは、「発話を和らげる」ではなくて、むしろ「話し手のためらいが存在することを指標する」であるので、本研究ではこの機能を「ためらいが存在する標識」として扱いたい。

また、「ためらいが存在する標識」としての「あの」の例文には様々な種類が見られる。

- (8) 場面：K(男41歳)は1ヶ月前にI(女48歳)の姉と入籍した。Iは義理妹としてKに新婚の挨拶をする。

I : 弱いところとか 寂しがり屋などところがある姉なので どうぞ
あの サポートの方をよろしくお願いいたします

(HC090602)

(8) は、義理兄に対する依頼である。この場面では、話し手のためらいが感じられる。フィラー「あの」は依頼表現の前に置かれ、依頼のためらいの標識となる。このような場合、「あの」は「お願いします」「～したいのですが」「お願いがあるので」のような依頼表現と共に使われる。

(9) 場面：S (男 26 歳) の性格は何でも諦めやすいという性格を持っていて、胸張ってやっけていることがない状況である。それを見た R (男 28 歳) は、S にボクシング試合をやろうと誘った。そのとき、諦めようとする S を見て、R や他の AI メンバーはいつも S を励ました。その結果、S が何回も転んでも何回も立ち上がった。その試合が終わったあとの発話。

R : お前あの 今日みたいに やればできるし 倒れへんかったのは
俺すげえ立派やと思うんねん (AI#441)

(9) は、R が S を褒める言葉である。ここでも「あの」の存在により R のためらいが感じられる。「あの」は賞賛のためらいの標識である。この場合では、「あの」は賞賛を表す形容詞・形容動詞と共に使用される。(9) では、「すげえ立派」は賞賛を表す形容動詞の一つである。

(10) 場面：T (男 23 歳) は N (女 20 歳) の恋人。2 人は一緒に住んでいて、朝喧嘩をした。その後 T が帰ってきて、N が T に謝る。

T : どーかしたー？

N : あの……あたし……ごめんなさい今朝……ひどい事言って……

(NA#10)

(10) では、N が T にひどいことを言ったことを謝っている。N の発話から N のためらいが感じられる。漫画では「……」の表記の存在はポーズを表しており、N のためらいを強調する。ここでは、「あの」は謝りのためらいの標識である。この場

合では、「あの」は「ごめんなさい」「すみません」のような謝罪を表す言葉と共に用いられる。

(11) 場面：M (男 20 歳) と他の 6 人の AI メンバーはペナンに到着して、日本に詳しいペナン人の Z (男 44 歳) に紹介された。

Z : ちよつとあの 名前は？

M : M

(AI #403)

(11) では、Z が当日会ったばかりの M に対して名前を聞くという場面で、ためらいの気持ちが現れている。ここでは、「あの」は質問のためらいの標識である。このような場合、「あの」はためらいを持つ質問、例えば親しくない人に対する質問や相手のプライベートについての質問と共に使われる。

このように、依頼したり、褒めたり、謝ったり、質問したりするときに、「あの」は話し手のためらいが存在することを指標する。そのためらう理由として、相手に迷惑をかけるかもしれないという気持ちや自分の恥ずかしさのためである。また、恥ずかしさがなくても、相手に押し付けがましくしないために、相手にはっきり言うのをためらう場合もある。

3.1.3. 「言葉を搜索する標識」

会話の中で、頭で言葉を整理したり、話を構成したりする時間が必要な場合には、フィラー「あの」で発話権を保つことができる。これに関して、先行研究では様々な意見があり、「沈黙を回避する」(Maynard (1989))、「言語編集」(定延・田窪(1995))、「間つなぎ」「時間稼ぎ」(山根 (2002:145))とされている。本研究では、話し手が発話権を保ちながら、頭で物の名称や言葉を探したり、話を構成したりする標識であるとして「言葉を搜索する標識」と呼びたい。

具体的に、「言葉を搜索する標識」の現れ方には 2 つある。一つめは、説明の途中で言葉を搜索する標識である。

(12) 場面：MS (男 43 歳、芸能歴 27 年)、JS (女 41 歳、芸能歴 25 年)、G (男 53 歳、芸能歴 32 年)、A (女 23 歳、芸能歴 1 年)。G は趣味に廃材で家

具を作る。それに、ホームセンターによく行く。

MS1 : お話を伺ってますと よくホームセンターに行かれるんですか

G : ホームセンター好きなんですよ だからいろんな国に こう旅行
に行つて ホームセンターに行くんですよ 必ず

MS1 : ホームセンターのどういうところがお好きなんですか

G : 国によって いろんな道具が違いますし で やっぱり どんど
んどんどん あの 道具も進化していきますよね 道具をこう
そろえたら 自分がこう大工が上手になったような 気持ちに
なってくるんですね (HC090601)

(12) では、G はよくホームセンターに行く理由を説明しているとき、言葉を探したり次の発話を調整したりするために、フィラー「あの」を用いる。

次に、言葉を検索する標識としての二つ目の使い方は応答である。これに関して、山根 (2002:142) は適切な応答を考えつくまでの時間稼ぎの役割としている。

(13) 場面 : MS1 (男 43 歳、芸能歴 27 年)、MS2 (女 53 歳、芸能歴 34 年)、
JS (女 50 歳、芸能歴 25 年)、G (女 33 歳、芸能歴 29 年)、A (女 23 歳、
芸能歴 1 年)。G の父親の話。MS2 と G は仕事関係でよく会う。

MS2 : お父さんは強いんですか お酒?

G : あの 最近飲むようになったんです それまでは全然お酒飲まな
かったんですけど 最近 この 2-3 年ぐらいでお酒を飲むよう
になって もう普通の人だったらお酒やめるぐらい年なんです
けど 飲み始めしちゃって (ママ)⁴⁾ それから もうお酒が大
好きになっちゃって (HC090526)

(13) では、G は父親の飲酒について聞かれ、それに対する情報を伝えるために、「あの」で応答を考えつくまで、時間を稼いでいる。MS2 の質問に対して詳しく説

⁴⁾ (ママ) は「録音データから聞こえたままに文字化した」という記号である。

明しようとして、言葉が出てこないとき、Gは「あの」を口にする。このように、応答内容を調整するとき、フィラー「あの」もよく使われる。

以上、「言葉を搜索する標識」とは、話し手が発話権を保ちながら、頭で物の名称や言葉を探したり、話を構成したり、応答を調整したりしていることを示す標識である。

3.1.4 「引用を開始する標識」

山根 (2002:68) は、「あの」と「ま」については、話し手以外の人の発話を引用する場合に引用・挿入開始の指標となると述べている。本研究の採集用例でも、「あの」の例がよく見られる。

- (14) 場面：MS1 (男 43 歳、芸能歴 27 年)、JS (女 28 歳、芸能歴 12 年)、G (女 22 歳、芸能歴 4 年)。G は HC で初登場。G がデビューの前に受けたオーディションの話。

MS1：それがオーディションなんですか

01G：そうなんですよ 第一審査で で メールで来て あの ぜひ来てくださいって来たんで あの 行ったんですけど 「ちょっと写真と違うじゃねえか」みたいな感じの雰囲気になって で ちよつと 私 すごい怪我を負ってたんですね 顔に で

02G あの その怪我が じゃー 直ったらもう一度来てくださいみたいなことを言われて (HC090605)

(14) の 01G では、「あの」は事務所の人からのメールの内容を引用する前に用いられている。また、引用部分に後続している「って」は引用の括りとして働いている。言い換えると、「あの」と「って」は書き言葉の引用部分を括るかぎカッコと同じ機能を持っていると言える。「あの」は引用を開始する標識で、「って」は引用を閉じる標識だと言っても過言ではない。

02G に現れている「あの」と「みたいな」も同様である。「あの」は G の事務所の人の発話を引用する前に用いられ、引用を開始する標識として働いている。一方、

「みたいな」は引用した後に使用され、引用を閉じている。また、「みたいな」については、メイナード (2005:409) は「主体が話の内容を 100% 支持していないことを伝える」と述べている。確かに、他人が過去において発した言葉を、正確に再現するのは一般に難しいため、そこには不確かさが存在する。引用発話の後に「みたいな」「というふうに」という断定回避の表現が現れることも、この不確かさを証明するものであろう。本研究では、引用を示す語句と共に用いられる機能を「引用を開始する標識」と呼びたい。

3.1.5. 「例を提示する標識」

「あの」の後に現れる言葉は、上述したような引用発話に限らない。これに対して、山根 (2002:68) は、話し手がある発話を終わらせないうちに例を挿入する場合、それらの冒頭にも「マー」は用いられ、例提示の指標となると述べている。山根によると、これは「例提示の指標」となる。しかし、本研究の採集用例によると、この機能を担う「あの」も見られる。

- (15) 場面：MS1 (男 43 歳、芸能歴 27 年)、MS2 (女 53 歳、芸能歴 34 年)、JS (女 50 歳、芸能歴 25 年)、G (女 33 歳、芸能歴 29 年)、A (女 23 歳、芸能歴 1 年)。MS1 に対して G が年下・先輩、仕事関係でよく会う。今 2 人は G の父親について話している。

MS1：へえ お父様とはよく会われるんですか

G：会いますね で 大人になってからのほうが なんか頻繁に一緒に あの ごはん食べたりとか 一緒に あの お酒を飲みに行ったり カラオケに一緒に行ったりとかするになりましたね

(HC090526)

(15) では、G は「父とよく会うか」という質問に対して「会う」と返事をする。その出来事についてもっと詳しく説明するために、例を提示する。ここでは会うときにご飯を食べること、お酒を飲むこと、カラオケに行くことを例として挙げている。この「あの」は山根の言う「マー」と同じ、例を提示する標識として働いている。

る。

このように、何かを説明するとき例をあげることは、相手はその説明を理解しやすくするための戦略である。「あの」は例が提示される前に出現し、「例を提示する標識」としての機能を持つ。このような場合、「あの」は「とか」「～たりとか」「そういうもの」などの、例を列挙するのに用いられる語と共によく使われる。

3.1.6. 「後続言葉に注意させる標識」

上述した「話を切り出す標識」「ためらいが存在する標識」「言葉を搜索する標識」「引用を開始する標識」「例を提示する標識」に加えて、次のような例文も見られる。

(16) 場面：MS1 (男 43 歳、芸能歴 27 年)、MS2 (女 53 歳、芸能歴 34 年)、G (男 65 歳、芸能歴 45 年)、A (女 23 歳、芸能歴 1 年)。G が植えているバラの花の話。

MS1 : こちらは?

01G : これは あの グラハムトーマス という汽車ぽっぽみみたいな名のバラの花です

MS2 : え きれいですね

02G : きれいですよね 今年はまだ でも ちょうど 2-3 日前ぐらいで ほぼ盛りは終わりましたね でも今年もたくさん咲いてくれて うん

MS1 : バラって でも 育てるのはたいへんじゃないですか

03G : ね 年間にね ま 34 回は消毒しますね え あの なんか黒点病みみたいな あの 黒帽子病みみたいな うん 黒い は葉っぱで 斑点がついて 黄色になって ポロポロと落ちちゃうんですよ そんなのところね いろんな病気がありますのでそれを消毒するんですけど ま そういうことを億劫に思わなければ大丈夫かな

(HC090528)

(16) はこれまでの先行研究では言及されていない「あの」の例文である。(16) は、バラの花の名前を説明している場面である。日常的にあまり聞かれない、珍しい名前を説明するときに、「あの」が出てきている。ここでは、G は「グラハムトーマス」というバラの花について詳しくないわけではない。02G と 03G から、G は「グラハムトーマス」についての知識を持っていることは明白である。

このように、この後に続く言葉は珍しく聞きなれない言葉なので、相手がその言葉を聞き逃さないように、「あの」が使用され、これから出てくる言葉に注意させるための標識として働く。このような「あの」は、「後続言葉に注意させる標識」と言えるであろう。この標識の「あの」は、用例の中では番組や映画やドラマなどのタイトルが挙げられる前によく使用されている。特に、珍しく聞きなれない言葉を言う前に現れるのが特徴である。

3.1.7. 「情報を加算する標識」

最後にもう一つ、先行研究では言及されていない「あの」について述べる。

(17) 場面：MS1 (男 43 歳、芸能歴 27 年)、MS2 (女 53 歳、芸能歴 34 年)、JS (女 50 歳、芸能歴 25 年)、G (女 33 歳、芸能歴 29 年)、A (女 23 歳、芸能歴 1 年)。MS1 に対して G が年下・先輩、仕事関係でよく会う。G の趣味がパワースポットに行くことであるという話のあと、2 人は G の K という友達について話している。

MS1：一緒に登山されるお友達なんですか

01G：あ そんなことないんですけど ま 普段も仲良くて

02G このときはちょっと「一緒に行こう」と言っていて

03G あの 彼女もパワースポットがすごく好きで なんか いろんなパワースポットに行ってるみたいなんで

04G 「一緒に行こう 一緒に行こう」 って言って 行ったんですけど
ど

(HC090526)

(17) から言えることは、まず 01G で、G は MS1 の質問に対して否定している。「K は一緒に登山する友達ではないが、普段は仲が良い」という。しかし 02G では、G が K にパワースポットに行こうと誘ったという話があり、01G の話と矛盾している。それで、MS1 が混乱しないように、それに対して話し手は 03G で情報を加算する。「実は K もパワースポットがすごく好きだ」という。ここで、「あの」は情報が加算される前に現れる標識となっている。

このように、何かを説明している途中で、ある部分に関して相手が混乱しないように、情報を加算する。そのとき、「あの」は「情報を加算する標識」として現れる。

32 フィラー「なんか」

32.1. 「話を切り出す標識」

参考となる先行研究には鈴木 (2000) がある。鈴木 (2000:76) は、会話における「なんか」を相互行為の社会言語学という枠組みで分析した結果、「なんか」は談話調整機能を持ち、「新しい話題の導入を示したりして、円滑なコミュニケーションを促進するものである。」と述べている。

「なんか」は、フィラー「あの」と同様に会話で話し手の意図を伝えるために、相手の注意を引いたり、発話権を取ったりする標識として働く。

(18) 場面：K (男 22 歳) は Y (女 29 歳) を 2 人きりで話すために誘った。

01K : 座ろうぜ

(沈黙 20 秒)

02K : なんか 簡単に別れるような恋愛したくない

03Y : うん

(AI#420)

(18) では、沈黙があったため、K は「なんか」を使い、発話権を取り、Y の注意を喚起し、話を切り出す。

このように、会話で、自分の意図を伝えるために相手の注意を引くときに、フィラー「なんか」が用いられ、「話を切り出す標識」として働く。

322 「言葉を検索する標識」

鈴木 (2000:74) によると、「なんか」を発話しておくことで、発話権を確保し、次の言葉を準備する余裕を作り出しているものだという。本研究では、フィラー「あの」と同様に、「言葉を検索する標識」という用語を使いたい。それは、話し手が発話権を保ちながら、頭で物の名称や言葉を探したり、話を構成したりする標識である。

- (19) 場面：MS1 (男 43 歳、芸能歴 27 年)、MS2 (女 53 歳、芸能歴 34 年)、JS (女 33 歳、芸能歴 14 年)、G (男 20 歳、芸能歴 3 年)、A (女 23 歳、芸能歴 1 年)。G は HC で初登場。G は 20 歳の誕生日を迎えたばかりで、誕生日のプレゼントとして母親から印鑑をもらった。

MS1：そしてこちら「印鑑を」

G：これがあの3月に誕生日に母親にプレゼントしていただいたんですけど印鑑を なんか なんか 大事な って いうか なんか ある ん です よ ね 種類 が

JS：実印と

G：3種類 3種類あるみたいんですけどいろいろそれをいただきました (HC090527)

(19) では、G が「印鑑を」という写真についてコメントしようとする時に、印鑑の種類と機能について話そうとする。しかし、印鑑の名前や機能について覚えていないので、言葉が口から出てこない。それで、言葉が考えつくまで、沈黙を避けるために、G は「なんか」を発して、時間を稼ぐのである。結局、印鑑の種類の名前を思い出せないまま、とりあえず、20歳の誕生日プレゼントとして、G が3種類の印鑑を母親からもらったという話を伝えている。

323. 「引用を開始する標識」

フィラー「あの」と同様に、「なんか」にも「引用を開始する標識」がある。それは、過去において発言された発話を引用する標識である。前述したとおり、山根

(2002:68) は「あの」と「ま」はこの機能を担うと述べているが、「なんか」については、説明はない。

(20) 場面：M (女 19 歳) はスタッフと話している。M と Y (女 22 歳) は T (男 23 歳) のことが好きである。しかし、M も同じ気持ちを持っていることについて Y は知らない。

M : たぶん Y ほら好きじゃないですか T のこと でもなんか Y に
なんか T が H と仲良くしてるのがすごくいやだと言われた
時に うん 私もいやだよみたいな すごく思っで それ
を 思ってるのに でも Y を慰めなきゃいけない自分がす
ごく切なくて すごくいやで (AI#432)

例 (20) では、「なんか」は M が Y の発話を引用する前に用いられる。Y が過去において発した言葉は、正確に再現することができないので、G は「とか」という断定回避の表現を使っている。

324. 「例を提示する標識」

フィラー「あの」と同様に、「なんか」にも「例を提示する標識」がある。それは、何かを説明するときに例をあげる標識である。これは相手はその説明を理解しやすくするための戦略である。ここでも、前述した山根 (2002:68) の説明には、「マー」は例提示の指標となるとしているが、「なんか」については説明がない。

(21) 場面：MS1 (男 43 歳、芸能歴 27 年)、MS2 (女 53 歳、芸能歴 34 年)、JS (女 41 歳、芸能歴 25 年)、G (女 73 歳、芸能歴 42 年)、A (女 23 歳、芸能歴 1 年)。G の腹筋トレの話。

G : 計 100 回です

MS1 : あ こちらを 50 回 計 100 回?

MS2 : 毎日ですか

G : 毎日と言いたいんですけども やらない日もかなりありまして
も やっぱり ああ 今日は疲れたなとか 今日は忙しい 今

日なんかは やってきてませんし 忙しい日とか それから
なんか体調がよくない日とか 面倒くさい日とか ま いろい
ろ理由があって 半分ぐらいですかね 週に (HC090608)

(21) では、腹筋トレを毎日やるかという質問に対して、G はやらないときもあると答えた。例として、G は体調がよくない日と面倒くさい日を挙げた。「なんか」は例を提示する標識として働き、「とか」と共に使われる。「とか」は提示する例の後に付く。

32.5. 「主観的な感想を述べる標識」

「主観的な感想を述べる標識」は、フィラー「あの」にはない、フィラー「なんか」だけが持っている標識である。まず、例文を見てみる。

(22) 場面：K (男 22 歳) と Y (女 29 歳) は友達同士。2 人きりでの話。

01K : 俺も俺なりに ずっと思ってた意見もあるの

02Y : で?

03K : でも それは経験してないとわかんない意見なのかもしれないけど

04Y : うん

05K : まだ何も経験してないから そうやって Y みたいに 経験論は語れないけど なんかこういつか ガキ扱いされて終わりそうだなとか なんかそういうのを考えてた なんか恋愛って難しい ね

06Y : 何でそう思うの?

07K : なんかもっと簡単なのかと思ってた (AI#423)

(22) は、恋愛は難しいという K の主観的な感想である。このように、何かについて主観的な感想を述べることの指標にすると、「なんか」が使われる。

話し手は何かについて自分の感想を述べる時、「なんか」を用いることによって、その感想は話し手が自分ひとりの考えや感じ方に偏るものであることを、相手に理

解してもらうことができる。話し手が自分の感想について語る前に「なんか」を言うと、聞き手は話し手の主観的な感想が「なんか」の後に出てくることが予想できる。

さらに、主観的な感想は、感情のまざった意見であるため、非論理的な意見もある。また、感想というものを上手く説明できない場合もあるので、フィラー「なんか」は「かもしれない」「っていう感じ」「みたい」「っぽい」という断定を避ける表現と共に使われ、自分の意見として断言することを避けている場合が多い。

先行研究によると、以上のような「なんか」は、田窪・金水（1997）によると、「だいたいこんな感じ」「自分の気持ちと合っている」ことを表すと説明されている。本研究の「主観的な感想を述べる標識」というのは、田窪・金水の説明の流れを汲んでいるものである。本研究では、標識として働くものとして、「なんか」は「だいたいこんな感じ」という話し手の主観的な感想を述べることの指標になるのではないかと考えている。

しかし、以下の(23)～(25)のように、「なんか」は「だいたいこんな感じ」の意味であると解釈すると、全体的に失礼な発話になる。

(23) 場面：Z（男44歳、ペナン人、日本に詳しい）、K（男22歳）。前日AIメンバーがペナンに着いたとき、Zと出会った。メンバー達がZに日本の歴史について聞かれたとき、あまり知らなかったので、Zに怒られ、Kが納得できず、喧嘩になった。この日はゾマホンの故郷イガンガン村に来る。Kは実際にZが自分のお金で学校や井戸を造ったのを見て、Zに2人きりで話したいと誘う。

01K：良かったら2人で話したいんですけど

02Z：はい

03K：えっと あの なんか 本当 尊敬してます なんか かつこい
いなくて 思いました (AI#406)

(24) 場面：B（女21歳）、G（男26歳）、M（男20歳）、M2（女31歳）。友達同士、仲良し。水ダイエットをしているはずのBがパンを2個も食べ

たので、経済的にも苦しい中で生活している他のメンバーはBを非難した。それを受けて、Bが皆に謝る。

01B : なんか ごめんな ほんまに

02G : 全然 全然大丈夫でしょ 俺はよかったよ

03M : わかっとるよ それぐらいは

04M2 : 大丈夫! 大丈夫! (AI#355)

(25) 場面: (24) の状況を受けて M (男 20 歳) と B (女 22 歳) は 2 人きりで話している。

01M : いや ごめんね

02B : 何が?

03M : ぶっこんで 飯のこと

04Y : あ うん え なんか ありがとう 気にしてくれて ええ
ありがとう (AI#355)

(23) から (25) まで、「なんか」は賞賛表現「尊敬します」、謝罪表現「ごめん」、感謝表現「ありがとう」に呼応している。ここで、「なんか、尊敬します」は「だいたいカッコいいな、尊敬します」、「なんか、ごめん」は「だいたい悪かったな、ごめん」、「なんか、ありがとう」は「だいたいありがたいな、ありがとう」だと解釈すると、話し手の本音が伝わらない、むしろ失礼な発話になるのではないだろうか。

しかし、「なんか」は「主観的な感想を述べる標識」だと考えると、この現象を説明することができる。「尊敬します」には「あなたはすごいな」「あなたはカッコいいな」、「ごめん」には「私は悪かったな」「私のせいであなたは困ったかな」「恥ずかしいな」、「ありがとう」には「あなたのおかげで助かったな」「感動したな」などという話し手の主観的な感想が含まれる。(23) から (25) までの「なんか」は「主観的な感想を述べる標識」として働く解釈すれば、そのとき話し手がいろいろな感情を持っていることが伝わる。(23) では、話し手が相手のことを賞賛しながら前日の態度について謝るときに、「なんか」が現れることによって、話し手の恥ずかしさがより感じられる。(24) でも、話し手が 6 人の前で謝るときに、「なんか」の使

用によって、話し手の恥ずかしさや罪悪感などの気持ちも伝わる。例 (25) でも、話し手が相手に感謝するときに、「なんか」の出現によって、話し手が相手の行動に対してちょっと予期しなく感動したことが予想できる。

つまり、「なんか」は「主観的な感想を述べる標識」として働く場合、話し手がこれから自分の感想を述べることを指標することで、相手もその行動を予想する。そのため実際に話し手が、その後に主観的な感想を表す言葉を発言しなくても、その主観的な感想があることを感じ取ることができるのである。

従って、話し手が複雑な気持ちをはっきり相手に伝えなくても、「なんか」を使うことによって、相手はその気持ちを予想したり感じたりすることができると考えられる。このような効果が、「なんか」が若者の会話で頻繁に使われる要因なのであろう。

4. おわりに

4.1. まとめ

フィルター「あの」と「なんか」の機能は、表2のようにまとめられる。○は採集した用例データの中で存在したものの、×は存在しなかったものである。

表2 データにおけるフィルター「あの」と「なんか」の出現

		あの	なんか
1.	話を切り出す標識	○	○
2.	ためらいが存在する標識	○	×
3.	言葉を搜索する標識	○	○
4.	引用を開始する標識	○	○
5.	例を提示する標識	○	○
6.	後続言葉に注意させる標識	○	×
7.	情報を加算する標識	○	×
8.	主観的な感想を述べる標識	×	○

4.2 今後の課題

本稿で、フィラー「あの」と「なんか」は円滑な会話を遂行するうえで重要な機能を持っていることを見てきた。そこで、これらのフィラーを、話し手の意図や気持をより確実に相手に伝えるための一つの形として日本語学習者にも積極的に教える必要があると考える。今後は、日本語教科書では実際にどのような談話の中でフィラー「あの」と「なんか」が現れているのかを分析した後、授業での導入方法について考えていきたい。

<参考文献>

- 定延利之・田窪行則 (1995) 「談話における心的操作モニター機構 ―心的操作標識「ええと」「あの(一)」―」『言語研究』108 pp.74-93 日本言語学会
- 鈴木佳奈 (2000) 「会話における「なんか」の機能に関する一考察」『大阪大学言語文化学』9 pp.63-78 大阪大学言語文化学会
- 田窪行則・金水敏 (1997) 「応答詞・感動詞の談話的機能」音声文法研究会(編)『文法と音声』pp.257-279 くろしお出版
- 野村美穂子 (1996) 「大学の講義における文科系の日本語と理科系の日本語 ―「フィラー」に注目して―」『教育研究所紀要』5 pp.91-99 文教大学附属教育研究所
- 松浦和美 (1996) 「日本語の談話における filler に関する研究」『教育学研究紀要』42/2 pp.522-527
- メイナード、泉子・K (2005) 『談話表現ハンドブック：日本語教育の現場で使える』くろしお出版
- 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
- 渡邊久美 (1997) 「「なんか」の意味と用法」『広島大学留学生センター紀要』7 pp.49-63 広島大学留学生センター
- Maynard, S.K. (1989). *Japanese Conversation*. Norwood, NJ: Ablex Pub.
- 『音声学大辞典 第一版』(1976) 三修社

日本語のアクセント習得に有効な自己モニターの一考察 —タイ人日本語学習者の場合—

ウィルット・インシューラン (チューラーロンコーン大学文学部
東洋言語学科日本語講座 外国語としての日本語修士課程 M2)

1. はじめに

日本語学習者の自己モニター力がいかに日本語音声に影響を及ぼしているかについての研究が約 10 年前からされている (小河原 1997、小河原 1998、小河原 2001 等)。しかしその対象は「単音レベル」の問題や、タイ人でない日本語学習者などを対象とした研究のため、タイ人日本語学習者の場合や、単音以外のレベルではどうなのかという課題がある。

2. 先行研究

2.1 「タイ人日本語学習者のアクセント」に関する先行研究

タイ人日本語学習者のアクセントに関する先行研究では、大西 (1977)、シリラック (1987)、アサダーユット (2004) があり、(1) タイ語と日本語の音声体系が異なることによって学習者の発音に問題が生じていると指摘されている。また、(2) タイ人の日本語アクセントの問題は、母語における子音制約があるため、日本語にないアクセント・パターンになり得るという結果も報告されている。

2.2 「自己モニター」に関する先行研究

小河原 (2007) は、「自己モニター」の定義について次のように述べている。

学習者自身が自己のパフォーマンスのどこが問題であるかを認識し、
妥当な発音基準を模索しながら、それをもとにした適切な自己評価を
通して発音を自己修正する (小河原 2007:313)。

また、小河原 (1997) では、発音矯正場面での学習者の発音と聞き取りの関
係について、「聞き取りができれば発音もできる」における「聞き取り」は「自
分自身の発音の聞き取り」のことであり、学習者がどのような基準や意識を持
っているかを検証する必要がある、とも指摘している。

さらに、ユパカー (2006) では、「習得度の高い学習者はアクセントの高低
の聞き取り基準を自分なりに作り、それによって聞き取った単語のアクセント
型を判別したり、自分の発音の正誤を判断したりすることが出来るようになって
いるようである」(p.25) という報告もされている。

しかし、以上の先行研究から疑問点が 2 つ生じる。それは、先行研究では、
母語干渉のみが要因として取り上げられているが、他の要因はないのかという
点、もう 1 つは、自己モニターの時に学習者はどんな点に注目してモニターし
ているのか、という点である。そこで本研究では、次のような目的を設定し、
分析・考察する。

3. 本研究の目的および研究課題

本研究の目的は、(1) タイ人学習者において、自己モニターが学習者の発音
にどのような影響があるのかを検証すること、(2) 自己モニターを支える要因
を検証し、記述的に考察することである。なお、本研究で調査対象とするのは
単語レベルのアクセントである。

本研究の課題は、異なる「刺激」による自己モニターの働きおよびその効果
がどのように影響するかである。

4. 研究手法および実験概要

本研究における研究手法は、(1)「発音テスト」、(2)「モニターテスト」、(3)「モニターにおける内省メモ収集」である。

次に実験概要だが、本研究の被験者は、筆者が在籍しているランシット大学日本語専攻4年次の中級レベルの学生18人で、実験では被験者を【A】グループ、【B】グループという2つのグループに分けて行った。

実験で扱った単語は、日本語アクセントの「中高型」のパターンの4拍の単語で、表1に示したように、[LHHL]、[LHLL]8語ずつ、合計16語について調査した。

表1 実験で扱った単語

LHHL	LHLL
ひらがな きたない なるべく	くつした はじめて ながさき
こまかい ところで いねむり	みなさま じむしつ しばらく
とりだす かみのけ	いけばな てぶくろ

5. 実験手順

実験手順は次の表2のように行った。

表2 実験手順

グループ ～回目	【A】グループ	【B】グループ
1回目	①被験者に単語リストを渡す ②そのリストに各単語のアクセント記号をつける ③発音モデルを聞かずに、②で記入したものをしながら発音する ④録音する→【録音 A1】	①被験者に発音モデルを聞かせ、リピートさせる ②録音する→【録音 B1】
2回目 (1週間後)	被験者に、再び同じ単語を読ませ、録音する	

表2の手順から示されているように、【A】グループに提示した①から③までの手法は、「視覚による刺激」である。これに対し、【B】グループには、「聴覚による刺激」を与えた。次の段階では、この両グループに「モニター・テスト」を行った。「モニター・テスト」が終わった時点で、1回目の実験は終了である。そして、1週間後、このアクセントの正確さがいかに定着しているかを確認するため、再びそれぞれのグループの被験者に同じ単語を発音してもらい、録音した。

6. 評定方法

実験後、被験者のアクセントの正確度を評定するため、同大学日本語学科の日本人講師3人に評定してもらった。評定基準は、以下の表3のような評定値と判断基準で評定を行ってもらった。

表3 評定値と判断基準

評定値	判断基準
3	被験者の発音（アクセント）は標準語のアクセントとして正しい
2	被験者の発音（アクセント）はまあまあ正しい
1	被験者の発音（アクセント）は標準語のアクセントとして正しくない

7. 結果と考察

7.1 被験者のアクセントの正確度

【A】グループ、【B】グループの実験から、アクセントの正確度については図1のような結果が得られた。

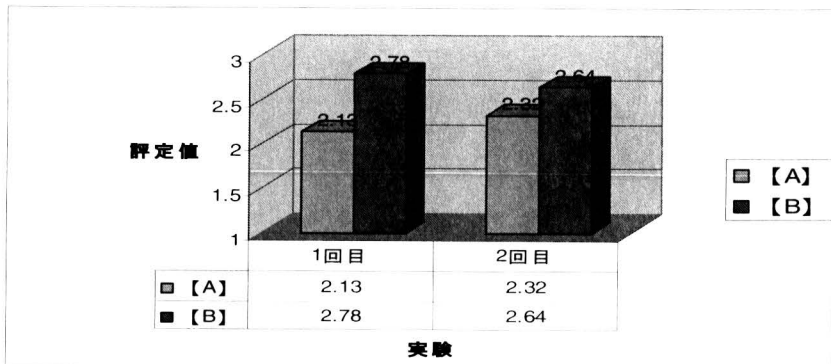


図1 日本語母語話者3人の評定結果

図1で示したように、1回目・2回目の全体のアクセントの評定結果はいずれも【B】グループの方が【A】グループよりも高得点であった。そこで、この結果に対しt検定を行った結果、1回目、2回目ともに有意差が示されたことから、1回目も2回目も【B】グループの方が【A】グループよりもアクセントの正確度が高いことが分かった。

また、「中高型」の4拍の単語では、2拍目・3拍目が高くなる[LHHL]と、2拍目のみが高くなる[LHLL]の違いによるアクセントの正確度についても調査し、下記図2・図3のような結果が得られた。

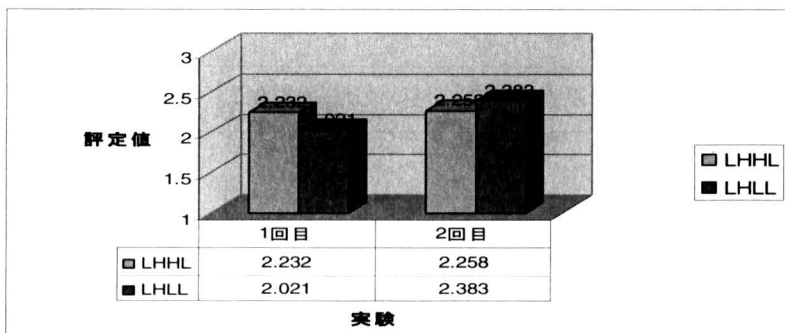


図2 日本語母語話者3人の評定結果：【A】グループ

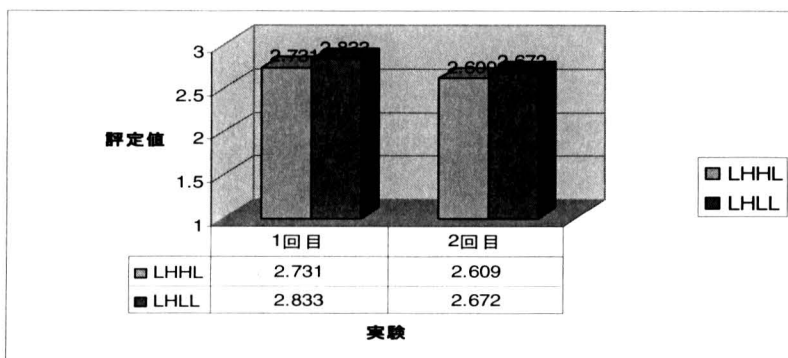


図3 日本語母語話者3人の評定結果：【B】グループ

図2・図3から、[LHHL]・[LHLL]のパターンの違いは、評定結果にはほとんど影響がない、すなわち差がみられないことが明らかになった。

以上をまとめると、【B】グループの方が【A】グループよりもアクセントの正確度が高かったことから、「モデル音声の重要性」が示唆される。つまり、【A】グループの場合には、モニター・テストの前の前に、単語リストを見てアクセント記号を記入するという「視覚を通じた刺激」のみであったのに対し、【B】グループの場合には、モデル音声を聞きながらリピートするという「聴覚を通じた刺激」であったことが反映された結果だと思われる。したがって、モデル音声アクセント習得には欠かせないものだということが示唆される。次に、モニター・テストの評定結果に対して筆者が行った評定結果について述べる。

7.2 モニター・テストの評定結果

本調査では、被験者のモニター・テストについての結果評定も行った。評定基準は、0・1で、「0」は「モニターができていない」、「1」は「モニターができています」という基準で判断した。下記図4は、モニター・テストの時に被験者が記入した記号と内省メモの一例である。

モデルと自分の発音を聞き、それぞれが合っているかをチェック
異なっている拍をマークして下さい。

【モデル】	【自】	【メモ】
ひら(が)な	ひら(が)な	?
く(う)した	く(う)した	na
な(が)さき	な(が)さき	ni
なるべく	なるべく	
ところ(で)	ところ(で)	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

図4 モニター・テスト時の内省メモの一例

モニター・テストの評定結果と内省メモについてまとめると下記の表4のようになる。

表4 モニター・テストの評定結果と内省メモとの関係

グループ	モニター正確度 (%)	内省メモを記した 人数：人 (%)	内省総数：個 (%)
【A】 N=10	84.4	4 (40%)	22 (47.8%)
【B】 N=8	70.1	5 (55.5%)	21 (54.5%)

表4から、**【A】**グループの方が**【B】**グループよりもモニター正確度が高く、また内省メモを記入した人数も多いことが分かった。一方、モニター・テストの時に内省メモを記入した人数に着目すると、**【B】**グループの方が**【A】**グループよりも多かった。

以上の結果をまとめると、**【A】**グループの方が**【B】**グループよりもモニター正確度が高いという結果が得られた。これは、実験時に提示した「**刺激の違い**」が影響していると思われる。つまり、**【A】**グループの実験では、1回目の発音の時に、自分の知識や内省による発音をしたため、アクセントの評定結果が低く、その後、モニター・テストの時に、評定結果が低い発音データ【録音A1】とモデル音声を聞き比べ、自分とモデルのどの部分が一致していない発音をしているかに気づき、モニター正確度が高くなったと考えられる。一方、**【B】**グループの被験者の場合のモニター正確度は、1回目から音声モデルを聞き、ただリピートしたため、間違いがそれほど多くなかったこと、そのために間違

った部分をモデルと比較することも少なかったのだと考えられる。

8. まとめと今後の課題

日本語アクセント習得における自己モニターを考察したことにより、次のことが明らかになった。まず、自己モニターはタイ人日本語学習者のアクセント習得に役立つものであるが、自己モニターを支える要因をさらに考慮すべきであること、次に、自己モニターを成功させるために、正しいモデル音声は自己モニターを支える要因として欠かせないものである、ということである。但し、学習者が自己モニターをする時、「適切な刺激」を与えなければモデルを有効に使えない点も示唆された。それは本研究で行った「視覚による刺激」と、「聴覚による刺激」である。

今後は、今回行った手順を合わせた実験など、さまざまなパターンでさらに調査し検証していきたい。また、自己モニターを用いるイントネーション、プロミネンスの習得についても今後の課題としたい。

<参考文献>

- アサダーユット・チューシー (2004) 「タイ語母語話者の日本語発音に関する干渉の考察と指導提案」『バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第1号国際交流基金バンコク日本文化センター, pp.21-37
- 小河原義郎 (1997a) 「発音矯正場面における学習者の発音と聞き取りの関係について」『日本語教育』第92号日本語教育学会, pp.83-94
- 小河原義郎 (1997b) 「外国人日本語学習者の発音学習における自己評価」『教育心理学研究』第45巻 第4号日本教育心理学会, pp.438-448
- 小河原義郎 (2001) 「外国人日本語学習者の日本語発音不安尺度作成の試み—タイ人学習者の場合」『世界の日本語教育』第11号国際交流基金日本語国際センター, pp.39-53
- 小河原義郎 (2007) 「第17章 発音指導場面における教師の役割—自己モニタ

一の促進を目指した音声教育実践を事例にして-』『大学における日本語教育の構築と展開シリーズ言語学と言語教育 大坪一夫教授古稀記念論文集』ひつじ書房, pp.311-326

大西晴彦 (1977) 「タイ人のアクセントに関する若干の考察」『国際学友会日本語学校紀要』第 2 号国際学友会日本語学校, pp.24-44

シリラック・ダーンワーニッチャクル (1987) 「タイ語話者の日本語学習におけるアクセントの問題点」筑波大学修士論文

ユパカー・スイリポンパイブーン (2006) 「アクセント習得における意識的学習の役割-タイ語母語話者の場合-」『日本言語文化研究会論集』第 2 号政策研究大学院大学, pp.17-28

軽い状況の遅刻場面における言い訳の内容の日タイ対照分析

ユパワン・ソーピットウッティウオン

(大阪大学大学院 言語文化研究科 言語社会専攻 M2)

1. 本研究の目的

約束に遅刻したとき、大抵の人は謝罪、もしくはなぜ遅刻したかを説明したことがあるだろう。この際、何を述べるかについては、国によって異なると思われる。たとえば、遅刻の理由を簡単に受け入れてくれない筆者の母国であるタイの社会では、遅刻した側がよく「渋滞」などのような外的要因を使い、相手に説明する。それに対して、相手のフェイスを尊重する日本の社会では、遅刻した側からの謝罪や、遅刻した原因を受け入れてくれる傾向があるため、遅刻の理由はタイ語母語話者が使用するものと異なると推測される。そこで、本研究では、遅刻したときに日本語母語話者とタイ語母語話者がとる言い訳という言語行動に注目し、その違いを見出すことにした。調査は、「約束時間直前に遅れそうだと分かる段階」と、「既に約束時間を過ぎて遅刻の状態待ち合わせ相手に会った段階」の2つの段階に分けて行った、本研究では、後者の「既に約束時間を過ぎて遅刻の状態待ち合わせ相手に会った段階」に注目し、日タイの母語話者の間に約束内容が軽い状況において、社会的な地位の異なる相手に応じてどのような言い訳が使用されるかを明らかにする。

2. 先行研究

言い訳の研究は、「言い訳自体の研究」と、「謝罪ストラテジーとしての言い訳に関する研究」の2つに分けることができる。

「言い訳自体の研究」には、言い訳の種類 (Schönbach, 1980) や、言い訳の選択使用に与える要因 (Shimada, 2003, 2006) についての研究がある。Schönbach (1980) と Shimada (2003) は、言い訳を4種類に分け、次のようにまとめている。①容認

—行為者がその過失を認め、全面的な責任を取り、後悔などを表明したり、弁償を申し出たりすること、②言い訳・弁明—行為者がその過失を認めているが、その責任を減らそうとしていること、③正当化—行為者が過失の因果関係を認識しているものの、その損害を軽減したり、責任を否認したりすることによって自分の行為が正しいと見せようとする事、④拒否—行為者がその過失との関係を否認することである。また、Shimada (2003、2006) は、account の選択使用に影響を与える要因について報告している。Shimada (2003) によると、女性はよく「容認」を使用するのに対して、男性はよく「正当化」と「拒否」を使用するという男女差が見られるという。Shimada (2006) は、自尊感情・非難度・過失のレベル・account 動機が account のコミュニケーション過程に与える影響について調べたものである。自尊感情の高い人はそれを守るために正当化などのような自己防衛的な account を使う傾向がある。また、過失のレベルと非難度が account の選択使用に影響があると報告している。

一方、「謝罪ストラテジーとしての言い訳に関する研究」には、池田 (1993)、平賀 (1996)、近藤 (2002) などが挙げられる。これらの研究は謝罪を中心とした研究であり、言い訳のみを扱った研究ではないが、謝罪ストラテジーの1つとしての「説明・弁明」という言い訳について言及している。例えば、池田 (1993) は、「説明・弁明」をよく使うアメリカ人に対して、日本人はあまり言い訳をせず、ただ「すみません」「ごめんなさい」などの「謝罪表明」のみを使用するという。また、日タイの謝罪の対照研究として、堀江 (1993) が挙げられる。堀江 (1993) によると、日本語とタイ語の謝罪の使い方にはズレがあり、また、「タイ人はたとえ 30 分遅刻したとしても(khoo) thood (=すみません) を使う人は少ない。多くの場合、『道がひどい渋滞でたいへんだった』と遅刻の理由を説明したり、あるいは遅刻については一切触れなかったり、あるいは相手が長く待っていたかたずねたりする」(堀江 1993 : 24) と述べている。

以上で述べた言い訳の先行研究は、主に社会心理学の観点からの研究が中心で、言い訳と非難度や、自尊感情のレベル、性別などの他の要因との関わりを探るために行われたものがほとんどである。また、謝罪ストラテジーとしての研究は、ほと

んどが謝罪の場面における全てのストラテジーの分類であり、それぞれのストラテジーを取り上げ、論じる研究はまだない。さらに、「言い訳をする」という行動に焦点を当て、談話分析の観点から研究したものは、管見の限りまだない。

3. 「言い訳」の定義

Shimada (2004) は account を次のように定義している。

「言葉による説明で、不適切な、あるいはうまくいかない行動について明らかにするために提供されるものである。行為者は行動と期待の間のギャップを言葉で埋めるために account を行い、自分の社会的なアイデンティティーを取り戻したり、いざこざを避けたり、社会的な秩序を維持したりするのである¹」(Shimada, 2004:43)

Shimada (2004) は、account (弁明) という言葉を用いている。しかし、本研究で扱うのは、話し手自身が原因で相手を待たせたという遅刻場面において、話し手が自分の社会的なアイデンティティーを取り戻したり、いざこざを避けたり、社会的な秩序を維持したりするために行う説明である。その際、聞き手にとっては「責任回避しようとしている」と感じることもあり、マイナスのイメージが強い。従って、本研究における「言い訳」は Shimada (2004) で述べられている一部の定義を修正して、次のように定義する。

<本研究における言い訳の定義>

遅刻という待ち合わせの場面における不適切な行動についての、言葉による相手への説明。その行動の原因を明らかにするために提供されるもので、相手の期待に合わない自分の行動を言葉で説明することによって、自分の社会的なアイデンティティーを取り戻したり、いざこざを避けたり、社会的な秩序を維持したりしようとする。

4. 調査の概要

4.1 調査の目的

先述したように、本研究では、段階②「既に約束時間を過ぎて遅刻になった段階」

¹ 筆者訳

に注目し、「内容の軽い」場面において日タイの母語話者の間で相手との「上位関係」と「同等関係」によって言い訳の使用がどのように異なるか、またどんな特徴があるかを明らかにすることを目的とする。

4.2 調査対象者と調査の期間

本研究では、20代のタイ語母語話者の女性同士5組、合計10名を調査対象者とした。調査対象者の専攻分野や職業などは一切問わず、大学在籍中、または大学を卒業していること²、日本とはまったく関わりのないことを条件として調査の対象者を選定した。そして、日本語母語話者の場合も同様に、大学在籍中、または大学を卒業しており、タイとはまったく関わりのない20代の女性5組、合計10名である。

調査は、2009年2月にタイのバンコクでタイ語母語話者に、そして、2009年6月に日本の大阪を中心とする地域で日本語母語話者に行った。

4.3 調査の方法

段階②の調査にあたって、ロールプレイ手法を採用した。ロールプレイは、ペアになった調査対象者に母語で書かれたロールカードを渡し、会話をしてもらうというものである。この時お互いあらかじめ会話の準備や、相談などは一切許さないが、会話を考えるために少し時間を与えた。そして、調査対象者から開始の合図を受けてからICレコーダーで会話の録音を始めた。また、調査の際、筆者が同席していたので、各場面の録音後、待っていた側に対してどのような配慮をして言い訳をしたのか（あるいは言い訳をしなかったのか）、及び待っていた側のその言い訳に対する感情などについて簡単な質問をした。

ロールプレイの設定場面に関しては、大学生が日常的に遭遇しそうな場面を8つ設定し、また、約束の相手との上下関係及び親疎関係の条件、約束の内容の軽重の条件によって作成された。以下はロールプレイの設定場面とロールカードの例である。

² 設定した場面が、大学生の遭遇しそうな場面であり、全調査の対象者がロールプレイの状況を正確に理解できるようにするために、調査対象者を大学在籍中の学生、または大学卒業者とした。

ロールプレイ設定場面

- 設定条件： ①上下関係（目上→同等）
②親疎関係（親→疎）
③内容の軽重（時間的に余裕がある→軽い状況、
時間的に余裕がない→重い状況）

場面1	①目上（先生）	②視	③軽い状況：卒論の相談
場面2	①目上（先生）	②疎	③軽い状況：期末レポートの相談
場面3	①目上（先生）	②視	③重い状況：セミナーへの参加
場面4	①目上（先生）	②疎	③重い状況：講習会への参加
場面5	①同等（友達）	②視	③軽い状況：学部のイベントのための買い物
場面6	①同等（友達）	②疎	③軽い状況：学部のイベントのための買い物
場面7	①同等（友達）	②視	③重い状況：映画を見る
場面8	①同等（友達）	②疎	③重い状況：公演への参加

ロールカードの例（場面1）

謝罪者

立場 大学4年生（A）
相手 1年次から親しくしてもらっている指導教官の先生
場所 指導教官の研究室
状況 あなたが遅刻したせいで（朝寝坊や、準備が遅い、バスに乗り遅れたなど）待たせていた約束相手と会う状況を想像してください。
背景 自分の卒業論文について指導教官に相談するため、今日10時に会う約束をしています。ところが、自分のせいで約束時間より30分遅れてしまいました。しかも、遅れることを先生に連絡していません。10時半にあなたがようやく先生の研究室に着いた時には、すでに先生は研究室にいて、あなたを待っていました。その時先生に何と言いますか。どうして説明したかを先生に説明し、先生と会話をしてください。

被謝罪者

立場 指導教官
相手 1年次からあなたが指導教官をしている親しい学部の4年生
場所 指導教官の研究室
状況 あなたが30分約束相手を待っている状況を想像してください。
背景 今日の10時に学生（Aさん）が卒業論文の相談に来る約束があります。ところが、10時になっても、その学生はまだ来ていません。しかも、何の連絡もありません。10時半になって、ようやくAさんが来ました。その時あなたは学生（Aさん）に何と言いますか。学生（Aさん）と会話してください。

尚、本研究では、内容が軽いという約束場面だけに絞って分析するため、収集したデータの中から、「場面1」、「場面2」、「場面5」、「場面6」のデータのみを分析対象とする。

5. 分析方法

ロールプレイは、ICレコーダーで録音したデータを文字化し、分析資料とした。尚、会話データの文字化については、ザトラウスキー（1993）、西坂・串田・熊谷

(2008) を参考にし、以下の記号を用いた。

○○	待っていた側の呼び名を示す
[複数の参加者の発する音声が重なり開始の時点を示す
[]	重なりの終わりを示す
=	2つの発話が途切れなく密着していることを示す
言 h	呼気音、または笑いを表す
\ \	笑い声で発話がなされることを示す
0	音声が途絶えている秒数を示す
: :	直前の音が延ばされていることを示す
?	語尾の音の上がり示す
> <	発話のスピードが目立って速くなる部分を示す

文字化したデータは、まず、言い訳の談話に入る前の両者の呼びかけや挨拶を〔開始部〕、言い訳会話のやりとりがなされる過程を〔主要部〕、そして次の行動へ移る部分を〔終結部〕に分けた。次に全ての発話がどのような発話機能で用いられているのかを分析し、発話機能のラベルをつけた。そして、遅刻場面においてどのような発話がなされているのか、どのような発話連鎖が見られるのかを考察した。さらに、【言い訳】という発話機能のラベルのついた発話に注目し、どのような内容が話されているか、またその発話内容と、相手との関係や、約束内容とがどう関わるかについて考察した。

6. 結果と考察

言い訳の使用傾向について、前節で述べたように、分析の基準として、内容の軽い状況と、相手との社会的な立場（目上一同等）の二要因だけに焦点を当てて分析する。尚、親疎関係に関しては、中心的な基準としては考慮しないが、親疎による違いや、特徴などがあれば、その時に言及する。また、本研究は、言い訳の使用傾向と内容と、待っていた側の言い訳に対する反応に焦点を当てて考察する。

6.1「上位関係・軽い状況」

「上位関係・軽い状況」は場面 1³と場面 2⁴の二場面である。会話データは各場面 5

³ 「親しい先生との卒業論文の相談」の場面

⁴ 「あまり親しくない先生との期末レポートの相談」の場面

会話で、計 10 会話である。

			JP		TH	
言い訳を言う	正直に言う	親	3	6	1	1
		疎	3		0	
	正直に言わない	親	2	4	2	6
		疎	2		4	
言い訳を言わない			0		3	
合計			10		10	

表 1 「上位関係・軽い状況」における JP と TH が使用した言い訳内容別の会話数

表 1 からわかるように、日本語母語話者（以下 JP）の全調査対象者は、「言い訳を言う」のに対して、タイ語母語話者（以下 TH）の調査対象者には、「言い訳を言わない」人もいる。また、言い訳の内容も JP と TH の間に違いがある。JP の場合は、相手が目上であっても、約束の内容が軽いと遅刻の原因を「正直に言う」会話が多かった。それに対して、TH の場合は、内容が軽いかもかわらず、「正直に言わない」会話が圧倒的に多かった。また、JP は親疎関係による違いがあまり見られないが、TH は疎の目上には「正直に言わない」可能性がある。以下、具体的に日本語とタイ語の会話を挙げて、言い訳の内容を見ていく。

①JP の場合

JP は「正直に言う」会話が多かった。最も多用されているのは「バス・電車などに乗り遅れた」であり、次は「寝坊」だった。実際には「寝坊」により「バス・電車に乗り遅れる」こともあるが、「寝坊」というと、怠慢や怠惰という印象が伴い、負のイメージを与えかねないが、「バス・電車に乗り遅れた」ならば、そのようなイメージは少ないのだろう。

会話 JP1（場面 1：親しい先生との卒業論文の相談）

主要部

- | | | | |
|------|----------------------------|---|------------|
| 1 B: | すみません、遅れてしまって | ⇒ | 【謝罪】 【容認】 |
| 2 A: | 【xxさん】やっとなた hhh | ⇒ | 【文句】 |
| 3 B: | はい、すみません。ちょっと、電車に乗り遅れてしまって | ⇒ | 【謝罪】 【言い訳】 |
| 4 A: | あ、そうなん? | ⇒ | 【理解】 |

5	B:	はい。[本当に申し訳ないです]	⇒	【確認】【謝罪】
6	A:	[ふん：：：]	⇒	【理解】

会話JP1では、Bが1B「すみません」と【謝罪】をし、その後「ちょっと電車に乗り遅れてしまって」と【言い訳】をした。この言い訳の内容に関して、フォローアップインタビューで次のように説明している。「相手が先生で、教えてもらう人なので、寝坊というようなことを言ったら、怒られるかもしれない。寝坊はしてしまったって感じで、そのままを言ったら、ちょっと恥ずかしいので、電車に乗り遅れることだけを言うとした」この説明から、「正直に言う」といっても、全部言うのではなく、電車に乗り遅れた根本の原因である寝坊は隠していることが分かる。

次に、「寝坊」という言い訳が使われている会話を見てみる。

会話JP2 (場面1：親しい先生との卒業論文の相談)

主要部

1	B:	先生、すみませんでした	⇒	【呼びかけ】【謝罪】
2	A:	あら、〇〇さん、どうしたの?	⇒	【呼びかけ】【説明要求】
3	B:	いや、ちょっと昨日、	}	【言い訳】
4	A:	うん		
5	B:	あのう課題、遅くまでやって、		
6	A:	うん		
7	B:	そじゃ、寝坊しちゃったんですけども		
8	A:	あ、そうなの。いや、()あのお、来ないから、もしかしたら	⇒	【理解】【情報提供】
9		11時半の約束だったのかなあかと思ってたんだけど]		
10	B:	[いや]、約束は10時です	⇒	【否定】【確認】
11	A:	あ、そうなの。[まあ、いいよ]	⇒	【理解】【気遣い】

会話JP2では、2Aの【説明要求】に対して3B-7B「昨日、課題を遅くまでやっていたので、寝坊しちゃった」と【言い訳】している。ただし、3B-7Bで使われた【言い訳】は、単純な寝坊ではなく課題を遅くまでやっていたことによる寝坊である。この言い訳の内容に関して、フォローアップインタビューで「相手が先生なので、本当は遅刻してはいけないが、もうしてしまったので、そこで説明するとしたら、勉強に関わる内容のほうがいい」と説明している。

JPの調査対象者が使った「寝坊」は、遅くまで勉強したことによって寝坊したというものである。純粋に寝坊してしまったと言ったら、完全に自分のフェイスを失うことになるが、その勉強のせいという部分が自分のフェイスを多少は維持する

機能を果たすのではないだろうか。

徹夜で寝坊したということから、Aは8A「あ、そうなの。」と【理解】を示さざるを得ない。また、8A「あのう、来ないから、もしかしたら11時半の約束だったのかなあとか思ってたんだけど」と、自分に責任がある可能性を示す発話をしている。このように、自分が目上でも、何らかの問題があったとき、自分にも責任があるのではないかということを行う発話は、日本語だけに見られたものであり、JPの特徴だと言える。

②THの場合

THのデータでは、「正直に言わない」会話が多かった。最も多用されているのは「忘れ物」、「渋滞」、「学校・授業のせい」が同じ割合で、その次が「寝坊」であった。相手が目上なので、いくら親しくても、「正直に言う」ことができず、さらに、使われる内容も、授業に関係のあるものが好まれているようである。

会話TH1（場面2：あまり親しくない先生とレポートの相談）

1	B: สวัสดีค่ะอาจารย์ (0.5ขอโทษนะคะหนูมาสาย=เพราะว่าติดเรียนคาบที่แล้วอะค่ะ เลท. เลยเลทไปครึ่งชั่วโมง (こんにちは、先生。(0.5) 遅れて申し訳ありませんでした。=前の授業が長引いてしまったので、遅れて、3.0分遅れました)	}	【挨拶】 【謝罪】
			【言い訳】
2	ก็ที่วันนี้อาจารย์นัดผมปรึกษาเรื่องรายงานที่จะต้องทำอะค่ะ あのう、今日レポートについて先生に相談してきましたが、)	⇒	【依頼】
3	A: ุ้อ.จ้ะ(ก็วันหลังอย่าลืมนะอย่างนี้อีกันะ เพราะว่าเนื้อถ้า (うん。わかった。じゃ、今度から遅れないでね。万が一)	⇒	【理解】 【注意】
4	B: มันสุดวิสัยจริงๆค่ะอาจารย์ มันติดคาบ.มันติดคาบติดกันพอดีเลยอะค่ะ (先生、 本当にどうしようもなかったんです。前の授業の、前の授業のすぐ あとですから)	⇒	【言い訳】
5	A: อืม โอเคๆได้ จ้ะ คุณมีเรื่องอะไรปรึกษาครูละ (うん、分かった。じゃ、何を相談したいんですか)	⇒	【理解】 【情報要求】

会話TH1は、まず【謝罪】から始まり、続いて1Bで「เพราะว่าติดเรียนคาบที่แล้วอะค่ะ (前の授業が長引いてしまったので)」と【言い訳】をしている。この言い訳について、フォローアップインタビューでは、「渋滞ということも使えそうだが、相手になぜラッシュを避けないのかと責められるかもしれない。だけど、『前の授業が長引いてしまった』だったら、自分がまったくコントロールできないから（先生

がコントロールする)」と説明している。

AはBの言い訳を聞くと、学生には責任がないので、何の【文句】も言わなかったが、教師として遅刻について【注意】をしている。それにもかかわらず、この【注意】に対して、Bは4Bで再度【言い訳】をし、自分を正当化しようとしている。

次の会話も学校に関わる内容を言い訳に使用した会話例である。

会話 TH2 (場面2：あまり親しくない先生とレポートの相談)

主要部			
1	B:	อาจารย์คะอาจารย์รอนานแล้วยังคะ (先生、だいぶ待たれましたか) ⇒ 【呼びかけ】 【気配り】	
2	A:	ก็รอมาครึ่งชั่วโมงจะอะไรคะอาจารย์นี่ก็โมงคะ (30分待ってたんですけど、何時に約束したんですか) ⇒ 【応答】 【文句】	
3	B:	อาจารย์นัด"สิบโมง"(คะอาจารย์) (*10時です)先生) ⇒ 【返答】	
4	A:	[เออ]แล้วหนูไม่ทำอะไรมาคะ (ええ、何をして来たんですか) ⇒ 【同意】 【説明要求】	
5	B:	คือพอดี : : หนู : : ไปเข้าห้องสมุดมาอะคะอาจารย์ แล้วพอดีเจ้าหน้าที่อะคะ เค้า : : ทำบัตรนิตินัดหมายอะคะอาจารย์ (あのう、それが : : 私、図書館こ、 行ってきたんですが、職員が : : 私の学生証を無くしたんです、先生。)	} 【言い訳】
終結部			
6	B:	แล้วอาจารย์ คือพอดีมีรพอร์ทไขปาวคะอาจารย์ ところで、先生、レポートの宿題を出されたんですよね) ⇒ 【確認要求】	
7	A:	ใช่ แล้วไหนล่ะ จะมากถามไร เรื่องรายงานเธอ (そうだけど、何を聞きに来たの? レポートのことですか) ⇒ 【確認】 【確認要求】	
8	B:	ก็ : : คือไม่ค่อยเข้าใจตรงนี้คะอาจารย์ (あのう : : 先生、ここがよく分からないんですが。)	⇒ 【情報提供】

会話 TH2 では、4A の【説明要求】に対して B が 5B で「คือพอดี : : หนู : : ไปเข้าห้องสมุดมาอะคะอาจารย์ แล้วพอดีเจ้าหน้าที่อะคะเค้า : : ทำบัตรนิตินัดหมายอะคะอาจารย์ (あのう、それが : : 私、図書館に行き、きたんですが、職員が : : 私の学生証を無くしたんです、先生)」と【言い訳】をした。タイの大学の図書館に入るとき、受付で学生証を預けることが多いため、そこで会話 TH2 の調査対象者もそれを利用し、先生を待たせた原因が自分ではなく、図書館の職員にあるとしたのである。

自分に非がある場合、言い訳をした後、相手からの反応を待つが、B は図書館の職員のせいにし、自分に非はないとしているので、6B のように相手の反応を待たず、約束目的の話題に移そうと「แล้วอาจารย์ คือพอดีมีรพอร์ทไขปาวคะอาจารย์ (ところで、先生、レポートの宿題を出されたんですよね)」と【確認要求】をしている。

この言い訳に対して、Aは【文句】などは言っていない。というのも、学生証は大切なものであり、探して当然である、しかも失くしたのは学生ではなく、図書館の職員であるため、学生に非がないと捉えたのだろう。よって6Bのような発話に移っても、特に【文句】などが現れないと考えられる。

6.2「同等関係・軽い状況」

「同等関係・軽い状況」は場面5⁵と場面6⁶の二場面である。会話データは各場面5会話で、計10会話である。

			JP		TH	
言い訳を言う	正直に言う	親	5	9	2	5
		疎	4		3	
	正直に言わない	親	0	1	1	3
		疎	1		2	
言い訳を言わない			0		2	
合計			10		10	

表2 「同等関係・軽い状況」におけるJPとTHが使用した言い訳内容別の会話数

「同等関係・軽い状況」では、遅刻の原因が自分にあっても、JPの場合、理由を「正直に言う」調査対象者がほとんどである。THの場合も、JPほど会話の数は多くないが、「正直に言う」傾向が見られる。ただし、THの「正直に言う」の欄を見ると、あまり親しくない友達のほうが親しい友達より「正直に言う」結果となっているが、実際に親しい友達に正直に言わないということではなく、言い訳をしないということである。以下、日本語とタイ語の会話のそれぞれの言い訳内容を見ていく。

①JPの場合

JPは、「正直に言う」会話が多かった。最も多用されているのは「寝坊」と、「電車の乗り遅れ」であり、次は「バスが遅れた」である。相手と同等の立場で、また

⁵ 「親しい友達と学部イベントのための買い物」の場面

⁶ 「あまり親しくない友達と学部イベントのための買い物」の場面

状況も軽い「寝坊」のような内的要因の使用が多いのではないだろうか。

会話 JP3 (場面 5 : 親しい友達と学部のイベントのために買い物)

主要部		
1	B: ごめん : [遅く遅れて	⇒ 【謝罪】
2	A: [何をしてたん?] 10時半やで	⇒ 【説明要求】 【文句】
3	B: [hh]hh	
4	A: [hhh]	
5	B: なんかな、朝ちょつと寝坊してしまって、	} 【言い訳】
6	A: うん	
7	B: で、なんか乗ろうと思ってた電車に乗り遅れて、	
8	A: うん	
9	B: うん、で、今来てしまったんやけど、	
10	A: うん	
11	B: で、その、来る前に連絡しようと思ったんやけど [ちょうど。	⇒ 【弁明】
12	A: [うん、ほんまやで	⇒ 【文句】
13	B: [[うん]	⇒ 【容認】
14	A: [[うん]hh	⇒ 【同意】
15	B: 携帯の電池が切れてしまって、	} 【弁明の続き】
16	A: うん	
17	B: うん、でまあ、連絡できずに、ちょつとそのまま来てしまった。 hhh	
18	A: うーん、そうか。 [まあ、しゃないなあ。 [寝坊はなあ]	⇒ 【保留】 【理解】
19	B: [うん] [うん、ごめん。] ほんまに	⇒ 【謝罪】
20	A: うーん	⇒ 【受け入れ】
21	B: うん	⇒

会話 JP3 は、A の「何をしてたん？」という【説明要求】と、「10 時半やで」という【文句】に対して【言い訳】が使われている。ここで使われた【言い訳】は、5B「朝ちょつと寝坊してしまって」という根本的な遅刻原因から始まり、さらに結果的に予定の電車に間に合わなかった 7B「で、なんか乗ろうと思ってた電車に乗り遅れて」という内容である。

これらは、「寝坊」や「電車の乗り遅れ」など、全て自分の非によるものだが、重ねて言えるのは、相手が親友であるからこそなのだろう。この言い訳について、フォローアップインタビューでは、「相手が親友だから、逆こうそをついてしまうと、あまり良くなって、相手が自分を嫌いになるかもしれないので、本当のことを言うことにした」と説明している。また、待っていた調査対象者も「2 時間も待た

されたことがあるから、たったの 30 分ではあまり怒ってやる気がしない」と述べている。

JP3 は、言い訳の前の 3B と 4A の発話では「笑い」も現れる。この笑いは、B にとっては、遅刻したことを認めている、A にとっては非を認めている B を許していることの現れではないかと思われる。

次の会話も「正直に言う」JP の会話である。

会話 JP4 (場面 6 : あまり親しくない友達と学部のイベントのために買い物

主要部		
1	B:	〇〇ちゃん、お待たせ。めっちゃ待たせたな、ごめん、ごめん。 ⇒ 【呼びかけ】【気取り】【謝罪】
2	A:	うん。遅かったん、どうしたん？ ⇒ 【受け入れ】【文句】【説明要求】
3	B:	いや、ちょっとした、実は朝寝坊してしまってなhh ⇒ 【言い訳】
4	A:	ああ、そうか ⇒ 【理解】
5	B:	もう：：ごめん。って、え、連絡すればよかってんけどなあ： ⇒ 【謝罪】【後悔】
6	A:	[うん] ⇒ 【同意】
7		なんで連絡くれたらよかったのに。 ⇒ 【文句】
8	B:	いや、じゃ実はな、慌てすぎてな、(携帯電話も忘れてしまって： ⇒ 【弁明】
9	A:	[うん] [ああ] ⇒ 【あいづち】
10		そっか ⇒ 【理解】
11	B:	うん。電車中で気づいてな、[ホンマ申し訳ない ⇒ 【同意】【弁明の続き】【謝罪】
12	A:	[ああ、 ⇒ 【あいづち】
13	B:	(0.3) ごめん。30 分も ⇒ 【謝罪】【容認】
14	A:	いえいえ ⇒ 【否定】
15	B:	なんかおごるわ。(0.1) hh(hhhhh) ⇒ 【埋め合わせの申し出】
16	A:	[hhhhh] ⇒ 【埋め合わせの申し出】

会話 JP4 は、2A「遅かったん」という【文句】と、「どうしたん：？」という【説明要求】に対して、3B で【言い訳】が来ている。ここで使われた言い訳は、「いや、ちょっとした、実は朝寝坊してしまってなhh」という単純な内容だった。この言い訳について、フォローアップインタビューでは、「寝坊って言ったら、あまり責められないから。また、言い訳だけでなく、相手に許してもらうためにいっぱい謝罪もしなければならぬ」と説明をしている。

さらに、この会話では、【言い訳】だけで終わるのではなく、15B のように「なんかおごるわ」という【埋め合わせの申し出】も使用されている。この【埋め合わせの申し出】は親友である相手に使われる戦略の一つで、対人関係を修復す

るための方法の一つである。

次に、同じ設定条件での TH の会話を考察する。

②TH の場合

TH は、JP に比べれば少ないが、「正直に言わない」よりは「正直に言う」会話が多かった。最も多用されているのは「渋滞に巻き込まれた」あり、続いて「朝寝坊をした」、「事故に逢った」、「急用ができた」の順であった。相手と同等の立場で、状況も軽いため「寝坊」のような非を認める内的要因の使用が多いのではないだろうか。

また、友達同士で、状況も軽いにもかかわらず、「正直に言わない」タイ語のデータが多少あることは、非常に興味深い点である。

会話 TH3 (場面 5 : 親しい友達と学部イベントのために買い物)

主要部		
1	B: เขย○○ : ขอโทษนะมาช้าอะ เออรองานปะ (○ : : ○、ごめん、遅くなっちゃって。だいぶ待ってた?)	⇒ 【呼びかけ】 【謝罪】 + 【気配り】
2	A: นานมาก (すごく待ってたよ。)	⇒ 【文句】
3	B: เออๆ (ああ、そう)	⇒ 【理解】
4	A: ครึ่งชั่วโมง (30分)	⇒ 【文句】
5	B: เออขอโทษนะ! (うん、[ごめんね])	⇒ 【謝罪】
6	A: [โทรก็]ไม่โทรมา[ผิวก็]ผิว ([電話も]くれなかったし、[お腹も]すいたよ。)	⇒ 【文句】
7	B: [เขย]ขอโทษแบบหมดพอดีเลยแก ([あ~]ごめん、電池が切れちゃったんだ)	⇒ 【弁明】
8	A: ดลดดด (いつもそういう。hh)	⇒ 【文句】
9	B: เขยเพิ่งเปิด. เพิ่งเปิดติดเมื่อคืนสิมชาร์ต เออ เออ. แล้วเมื่อเช้าเราตื่นสายด้วยใจ (今電源を入れた。やっとスイッチが入ったんだ。タバ充電を忘れたから。えと、今朝寝坊もしたし)	⇒ 【言い訳】
10	A: เหวอ[เหวอ] (そうか、[そうか])	⇒ 【理解】
11	B: [เออ]แล้วมันก็ติดเล็กน้อยอะไรอย่างเงี้ย แต่ก็ไม่เป็นไรปั้งhh ([それは]少し渋滞だったんだ。でも、大丈夫でしょうねhhh)	⇒ 【言い訳の続き】
12	A: เป็น[ผิวขาว]hhh (大丈夫じゃない。[お腹すいた]hhh)	⇒ 【冗談】
13	B: ขอโทษจริงๆนะ[เออ] (本当にごめんね。)	⇒ 【謝罪】

会話 TH3 は、A と B は友人同士で、これから一緒に買い物に行く場面である。会話の始めに遅れた B が【謝罪】をして、相手に「เออรองานปะ (だいぶ待ってた?)」と【気配り】をした。この【気配り】は、遅刻したときに TH がよく用いるストラ

テジーの1つである。遅れたときによく【謝罪】と一緒に使われるが、【謝罪】なしで、【気配り】だけを使うこともある。

その【気配り】に対して、Aが2A「นานมาก (すごく待ってたよ)」と、4A「ครึ่งชั่วโมง (30分)」の【文句】で返している。これは相手が親しい友達なので、【文句】で返しても友人関係に影響を与えないからだろう。逆に、相手があまり親しくない人だと、「大丈夫」といった【気遣い】のほうが多くなる。そして、その【文句】に対してBが5Bで【謝罪】をしているが、Aがまた6A「โทรก็ไม่โทรมาหาก็หัว (電話もくれなかったし、お腹もすいたよ)」、8A「ตลอดhh (いつもそういう。hh)」と【文句】を言い続けている。ただし、これらの【文句】は、【文句】を言いながら笑いがあることからわかるように、本気で言っている文句ではなく、相手をからかうためのものだと思う。

そして、7B「เสียขอโทษแบบหมดพอดีเลยแก (あ〜ごめん、電池が切れちゃったんだ)」9B「เสียเพิ่งเปิด..เพิ่งเปิดติดเมื่อคืนลืมชาร์จ (やっとスイッチが入ったんだ。タベ充電を忘れたから)」と【弁明】した後、やっと「เอา เมา..แล้วเมื่อเช้าเราตื่นสาย ด้วยใจ (えと、今朝、寝坊もしたし)」と【言い訳】をしている。

この【言い訳】は、相手から何度も【文句】を言われた後に発せられたものである。上述した通り、Aの【文句】は自分をからかうためのもので、「寝坊した」と正直に言ってもよい状況だと判断した結果、表出されたのだろう。ただし、「寝坊」だけを言ってしまうと、完全に自分だけの非になるので、11B「เอาแล้วถมนันก็ติดเล็กน้อยอะไรอย่างเงี้ย (それに少し渋滞だったんだ)」のように責任を軽減するため、「渋滞」という内容も加えている。

その他、親友との会話でTHはよく【冗談】を言うのだが、この会話でも12A「เป็นหัวขำhhh (大丈夫じゃない。お腹すいたhhh)」のように【冗談】の使用が見られる。

次の会話は、親友にもかかわらず、「正直に言わない」会話例である。

会話 TH4 (場面5：親しい友達と学部イベントのために買い物)

主要部		
1	A: ตลอด [กี่โมงละเนี่ย] (また[もう何時だと思っ?])	⇒ 【文句】
2	B: [hhhhh]หัว มิง : : เคนี่เอง (何を、お前 : : ちよっとだけだよ)	⇒ 【責任軽減】

3	A:	อะไร คุณดมิ่งไว้สิบโมง เป็นไรประเนี่ย (何?10時ご約束したんでしょ。いい加減[にしてよ])	⇒	【文句】
4	B:	[รถติดรถติด รถติด (<u>渋滞</u> 、 <u>渋滞</u> 、 <u>渋滞</u>)	⇒	【言い訳】
5	A:	กูให้มารถไฟฟ้า[นิดนึ่ง]นิดนึ่ง (BTSで来るように言ったじゃないか。[おい、おい]ちよっと)	⇒	【否認】
6	B:	[หา] (へ?)	⇒	【くり返し要求】
7		เหมมิ่งคนเยอะ[ถูกต้องคือซื้อบัตรอยู่] (だって、人が多いんだよ[俺、切符を買うのに並んでたよ])	⇒	【弁明】
8	A:	[มันแต่แต่งหน้า] มันแต่แต่งหน้า ((化粧、化粧してた)	⇒	【指摘】
9	B:	hhhh[hh]		
10	A:	[มันอะ มันแต่แต่งหน้า ฮีนี้ จะซื้อของทันสมัย? (お前、化粧してばっか。もうお前、これで買い物間に合うと思う?)	⇒	【指摘】 【文句】
終結部				
11	B:	>ไปๆๆ< มันรีบไปเลย นี่ก็สายเยอะและhh (>行こう、行こう<本当にお前、早く行こう。もうだいぶ遅くなったからHh)	⇒	【冗談】

会話 TH4 は、相手が親友であるにもかかわらず、「正直に言わない」会話例である。A が 3A 「**อะไร คุณดมิ่งไว้สิบโมง เป็นไรประเนี่ย** (何?10時に約束したんでしょ。いい加減にしてよ)」という【文句】に対して、【言い訳】が使われている。ここで使われている言い訳は、「**รถติดรถติด รถติด** (渋滞、渋滞、渋滞)」である。「渋滞」という言い訳は、タイ、特にバンコクではごく一般的に使われる遅刻原因である。しかも、親友に【文句】を言われたので、あまり本当のことを言いたくないB がその言い訳を3回も繰り返している。

B の言い訳に対して、A は JP のような【気遣い】はせず、5A 「**กูให้มารถไฟฟ้า นิดนึ่ง นิดนึ่ง** (BTSで来るように言ったじゃないか。おい、おいちよっと)」と【否認】をしたり、10A 「**มันอะ มันแต่แต่งหน้า ฮีนี้ จะซื้อของทันสมัย?** (お前、化粧してばっか。もうお前、これで買い物間に合うと思う?)」のようにさらに【指摘】をし、【文句】を言っている。

A の文句に対して、B は 11B 「>ไปๆๆ< **มันรีบไปเลย นี่ก็สายเยอะและhh** (>行こう、行こう<本当にお前、早く行こう。もうだいぶ遅くなったからHh)」と、さらに【弁明】しても、また A に【指摘】されてしまう可能性があるため、まるで自分が待っている人のような言い方を使った【冗談】を言っている。

7. まとめと今後の課題

軽い状況においては、JP・TH 共に、遅刻した原因を「正直に言う」傾向がある。上下関係の観点からは、相手が目上の場合、JP が「正直に言う」のに対して、TH は相手が目上の人であれば、「正直に言わない」可能性が高い。相手が友達同士の場合、JP も TH も「正直に言う」傾向がみられる。また、親疎関係の観点からは、会話のデータ数が多くないので、差がはっきり表れていないが、疎の相手に対しては日本語も、タイ語も「正直に言わない」傾向がみられるようである。また、TH は相手が親友である場合、遅れたとき何の説明も要らないため、「言い訳をしない」傾向が見られる。

言い訳の内容に関して、JP の場合、内容が軽いため、相手が目上も、同等も、JP は内的要因（「寝坊をした」、「電車に乗り遅れた」）のほうがよく用いられている。一方、内容が軽いにもかかわらず、TH は相手が目上でも同等でも、外的要因（「渋滞」など）の使用傾向が見られる。

言い訳内容の特徴に関しては、JP は「寝坊をした」といっても、友達同士であれば単純に「寝坊をしてしまった」と言うが、目上に対しては単に「寝坊した」というのではなく、「課題を遅くまでやっていたので、寝坊しちゃった」というように、相手によって言い方が変わる。一方、TH は、相手が目上だと、「図書館の職員に学生証を失くされた」のような勉強に関わることを言い訳にする傾向がみられる。相手にこのように言うと、相手もこれ以上自分を責められなくなり、遅刻の罪も軽減されると思うからではないだろうか。

遅刻した側が使用したストラテジーに関しては、友達同士の相手に対して、JP のご飯をおごるといった【埋め合わせ】、TH の【冗談】がストラテジーとして使われることによって、対人関係を維持・修復している。

本研究では、紙幅の都合により、言い訳の内容についてしか考察できなかった。また、今回の研究では「親疎関係」をそれほど詳しく分析できなかったが、調査の結果から、特に TH の場合、親疎関係が言い訳の使用にかなり影響を与えているようである。今後は親疎の条件についても考慮して、調査を進めていきたい。

＜参考文献＞

池田理恵子 (1993) 「謝罪の対照研究—日米対照研究」『日本語学』12 卷 11 号, pp.13

—20

大谷麻美 (2001) 「謝罪表現の日・英語対照研究—談話における機能中心に—」『日本英語コミュニケーション学会紀要』10 卷 1 号, pp.38—37

菅摂子 (2009) 「日独の謝罪行動に関する研究—日本語母語話者とドイツ語母語とする日本語学習者を対象に—」平成 20 年度 大阪大学大学院言語社会研究科 修士論文

熊取谷哲夫 (1993) 「発話行為対照研究のための統合的アプローチ—日英語の「詫び」を例に—」『日本語教育』79 号, pp.26—40

近藤富美子 (2002) 「日米比較「謝罪」考—謝罪のあり方とその照準」『広島国際学院大学現代社会学部』3 号, pp.49—62

宍戸道康等著 (1996) 『表現と理解のことば学』ミネルヴァ書房

メイナード、泉子・K (2005) 『談話分析の可能性—理論・方法・日本語の表現性』くろしお出版

高木哲也 (1997) 『謝らないアメリカ人 すぐ謝る日本人』草思社

筒井佐代 (2005) 「会話の構造と会話教育」『日本語教育ブックレット7 話しことば教育における学習項目』国立国語研究所

西阪仰・串田秀也・熊谷智子 (2008) 「特集『相互行為における言語使用：会話データを用いた研究』について」『社会言語科学』第 10 卷 2 号, pp.14—15

西村史子 (2007) 「断りに見られる言い訳の日英対照分析」『世界の日本語教育』17 号, 93—112. 橋内武 (2007) 『ディスコース談話の織りなす世界』くろしお出版

堀江・インカピロム・プリヤー (1993) 「謝罪の対照研究—日タイ対照研究—」『日本語学』12 卷 11 号, pp.22—28

ザトラウスキー、ポリー (1993) 『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察』くろしお出版

山岡政紀 (2008) 『発話機能論』くろしお出版

- Brown, P. & Levinson, S. (1987) *Politeness; Some Universals in Language Usage*.
Cambridge University Press.
- Peter Schönbach. (1980) A category system for account phrases. *European Journal of Social Psychology*, 10, pp.195-200
- Schegloff, E. A. (2007) *Sequence Organization in Interaction; A Primer in Conversation Analysis, vol.1*, Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973) Opening up closings, *Semiotica*, 8, pp.289-327 (北澤裕・西沢仰訳 1989 「会話ほどのように終了されるのか」『日常性の解剖学：知と会話』マルジュ社)
- Shimada, T. (2003) The Impacts of Reproach, Offense Severity, and Gender on Preference for Accounting Tactics. *Tenri University Journal*, 204, pp.29-44
- (2004) Accounts and politeness: Towards a More Comprehensive Model of Account-Giving. *Tenri University Journal*, 55(2), pp.43-58
- (2006) An Exploration into the Account-Making Process; The Effects of Self-Esteem, Reproach, Offense Severity, and Motives on Accounts. *Tenri University Journal*. 221, pp.129-151

タイ語母語話者の対等関係におけるほめの分析 —ほめ言葉の日タイ比較対照研究より—

サーヤン・コーサティアンウォン
(大阪大学大学院 言語文化研究科 言語社会専攻 D2)

1. はじめに

日本語教育においては、依頼、断りなどといった言語行動に関する研究は次々発表されてきており、「ほめ」に関する研究も以下で紹介するように様々な観点から行われている。「ほめ」は基本的にBrown and Levinson (1987)の言うポジティブ・ポライトネスであり、社会的潤滑油とみなされている。しかし、一方で「ほめ」は対人関係に基づいて行われるため、不適切な発言は相手の面子を脅かす行為 (Face Threatening Act) になる恐れがあり、対話者の間に摩擦が生じる危険性も指摘されている。また、「ほめ」という言語行動は違った文化背景の下では異なった言語形式や状況において行われていると考えられる。本稿では、タイ語母語話者のほめについて行ったアンケート調査のうち、特に対等関係の対話者の場合に焦点を当て、親疎関係がほめにどのような影響を及ぼすのかについて明らかにする。なお、本稿は、日本語母語話者とタイ語母語話者のほめについての対照研究の一部である。

2. 先行研究

2.1 「ほめ」の定義

本稿の「ほめ」は小玉(1996)の以下の定義に従う。

【ほめるといふ言語行為は話し手が聞き手あるいは聞き手の家族やそれに類するものに関して“よい”と認める様々なものあるいはことに対して、聞き手を心地よくさせることを前提に明示的にあるいは暗示的に肯定的な評価を与える行為である。】(p. 61)

本稿のアンケート調査で設定した「ほめ」の状況はすべてが聞き手に対する「ほめ」のみである。

22 日本語における「ほめ」

日本語における「ほめ」の本質については、野元(1996)、川口・浦谷・坂本(1996)、丸山(1996)、古川(2000、2003)など、日本語の「ほめ」との比較対照研究には、日米(小玉1993)、日独(大滝1996)、日葡(日向1996)、日韓(金2005、2007)などの対照研究が挙げられる。古川(2003)では、日本語のほめ言葉は目上から目下へのほめと親しい関係同士のほめが多いと報告されている。また、大滝(1996)、金(2005、2007)では、ほめの表現として「すごい」、「かわいい」など固定した形容詞や表現が多く使われ、さらにほめる対象としては「行動・態度」が多く用いられるなどといった研究結果が出されている。

23 タイ語における「ほめ」

タイ語における「ほめ」の研究は Intachakra (2001)、コーサティアンウォン(2004)が挙げられる。Intachakra (2001) は、イギリス人英語母語話者とタイ語母語話者の「ほめ」を対象に、類似点及び相違点を比較した。タイの社会では、他人をほめることはその人をうぬぼれさせる行動になってしまうので、ほめないようにすることがタイの習慣であるが、「ほめ」が行なわれる場合は、「ほめ」の対話者の地位が対等関係で、親しい間柄である場合が圧倒的に多いと述べている。コーサティアンウォン(2004)は談話完成テストを用いて、上下関係、親疎関係、ほめの対象物などの様々な要因による日本語とタイ語における「ほめ言葉に対する返答スタイル」を考察した。タイ語におけるほめは、同等の親しい間柄において行われることが多く、その返答の仕方は受け入れ型、打ち消し型など返答の仕方を組み合わせることをあまりせず、それぞれの単独の返答スタイルを使うことが多い。特に、親しい間柄におけるほめでは、相手の誠意を疑うような返答スタイルもよく使うという特徴があると述べている。

24 [ほめ]にかかわる先行研究の問題点

これらの先行研究の問題点としては、以下の点が挙げられる。

1. 日本語におけるほめの研究はいくつかあるが、タイ語におけるほめはあまりなく、日タイの比較対照研究も少ない。

2. 今までの「ほめ」に関わる研究は、ほめの発話を集め、上下関係や親疎関係という要素を定めて、どの関係においてほめが起こる頻度が多いかということに重点をおいていた。しかし、それぞれの母語話者のほめにおいて上下関係、親疎関係がどれほどほめの表現に影響を与えるか、表現自体がどのように違ってくるかはまだ明らかになっていない。

3. Intachakra (2001)は「タイの社会では他人をほめることはその人をうめぼれさせる行動になってしまうので、ほめないようにすることがタイの習慣だ」と述べたが、タイ語母語話者である筆者の内省によると、少し疑問が感じられる。

これらの問題点を考慮し、以下では、タイ語母語話者に行ったアンケート調査の結果について分析していく。

3. 調査方法

ここで、本稿の母体となる日タイのほめ言葉に関する対照研究の研究方法について説明しておく。本研究の目的は、アンケート調査を用いて、日本語母語話者およびタイ語母語話者同士のほめが、どのような対人関係（親疎関係、上下関係）で行われるかまたは行われぬか、それぞれの対人関係においてどのような対象に対してほめるかを明らかにすることである。以下、予備調査と本調査の方法について述べる。

3.1 予備調査の概要と結果

本研究では、調査におけるほめの状況設定を的確に行うため、本調査を行う前に予備調査を行った。予備調査の時期は2008年8月から11月、対象者は高校教師（25～35歳）と大学生（20～25歳）のタイ語母語話者と日本語母語話者で、それぞれ男女6名ずつ、合計24名である。

アンケートの内容はほめの起こりそうな複数の異なる状況を設定し、それぞれの状況について、調査対象者に、ほめの対象物について何か言うか言わないかを答えてもらい、言う場合は具体的な発話を記入し、言わない、または、何を言っていないかわからない場合、理由を記入してもらうというものである。ほめる状況は、調査対象者のうち、教師については、ほめの受け手を親しい大学生とし、学生については、ほめの受け手を親しい先生および親しい友人、そして初対面の友達の知り合い¹に設定した。また、ほめの対象物は、能力、性格、外見、そして所持品の4つを設定した。

予備調査からわかったことは以下の通りである。

日本語およびタイ語母語話者の共通点

1. 対等関係におけるほめでは、親しい人同士におけるほめの割合は、親しくない人同士におけるほめの割合より多い。
2. 対等関係におけるほめでは、親しくない人同士のほめにおいては、外見や所持物に関して、ほめを言わないという傾向がある。特にほめ手が男性である場合、言及しない回答が非常に多い。
3. 対等関係の人同士のほめのほうが、立場が異なる人同士（上下関係）におけるほめよりもほめを言う割合が多い。

日本語およびタイ語母語話者の相違点

1. 「〈下→上〉のほめ」（学生が教師をほめる設定）では、日本語母語話者は性格と持ち物に対してほめないが、タイ語母語話者は持ち物のみがほめの対象にならないことがわかった。
2. 日本語母語話者のほめの回答では、「すごく」、「めっちゃ」、「ほんまに」、「相変わらず」、「やっぱり」などのような副詞を、ほめとして使われる形容詞や表現の前につける傾向がある。
3. タイ語母語話者の親しい友達同士におけるほめでは、ほめを大げさに伝える

¹ コーサティアンウォン (2004) ではタイ語の「เพื่อน (友達)」と日本語の「友達」の意味は必ずずれがあることが述べている。従って、本稿の談話完成テストにおける「親しくない人」の認定は不自然な意味をもたらす「親しくない友達」という単語を避け、「初対面の友達の知り合い」という設定で行われた。

表現を用いることが見られる。

3.2 本調査の概要

3.2.1 調査対象者と調査時期

調査対象者を2つのグループに分けた。グループ1はタイ語母語話者と日本語母語話者の高校教師で、グループ2はタイ語母語話者と日本語母語話者の大学生である。なお、対象者のうちの日本語母語話者の調査はまだ実施していないので、ここではタイ語母語話者の詳細のみを説明しておく。

タイ語母語話者のグループ1の高校教師(30~40歳)は、①ナワミンタラーチューティット・バンコク高校(Nawamintharachuthit Bangkok High School)、②スアングラーブ・ランシット高校(Suankularb Rangsit High School)そして、③ヨーティンブラナー高校(Yothinburana High School)の高校教師で、男性18名、女性35名(合計53名)である。グループ2の大学生は(20~25歳)は、①チュラーロンコーン大学(Chulalongkorn University)、②ランシット大学(Rangsit University)、そして③マヒドン大学(Mahidol University)の3~4年生の大学生で、男性50名、女性50名(合計100名)である。更に、調査対象者の大学生の100名を、①ほめ手も受け手も男性というグループ(MM)、②ほめ手は男性で受け手は女性というグループ(MF)、③ほめ手は女性で受け手は男性というグループ(FM)そして、④ほめ手も受け手も女性というグループ(FF)の4つに分け、それぞれのグループは25名ずつ(合計100名)である。なお、タイ語母語話者の対象者は、日本語既習者及び日本に留学したことがある者はこの本調査の対象から外した。タイ語母語話者の調査時期は2009年8月である。

3.2.2 調査内容

本調査では、ほめる状況として、調査対象者が教師の場合は8種類、大学生の場合は16種類を設定した(以下の表1、表2を参照)。それぞれの状況は、上下関係、親疎関係という社会的な要因と「ほめ」の対象になる事柄の組み合わせによる。いずれの状況もできる限り対象者が遭遇しそうな状況であるように工夫した(本稿末

の（参考資料）を参照）。それぞれの状況について、ほめの対象について何か言うかまたは言わないか。言う場合は具体的な発話を記入、また、言わない場合はなぜ言わないのか、その理由を記入してもらった。アンケートを記入してもらったあと、調査対象者に5～10分程度のフォローアップ・インタビューも実施し、対象者自身の日常のほめる状況や記入してもらったほめの内容などについて質問した。

表1： 設定された状況の社会的な要因とその内容（教師用）

状況	上下関係	親疎関係	受け手の性別	対象	発話行為の場面設定と状況
1	目下	親しい	男	能力	学生に歌が上手なことをほめる
2	目下	親しい	男	性格	学生にボランティア活動に参加することをほめる
3	目下	親しい	男	外見	学生の髪型をほめる
4	目下	親しい	男	所持品	学生の時計をほめる
5	目下	親しい	女	能力	学生に歌が上手なことをほめる
6	目下	親しい	女	性格	学生にボランティア活動に参加することをほめる
7	目下	親しい	女	外見	学生の髪型をほめる
8	目下	親しい	女	所持品	学生の時計をほめる

表2： 設定された状況の社会的な要因とその内容（大学生用）

状況	上下関係	親疎関係	受け手の性別	対象	発話行為の場面設定と状況
1	対等	親しい	男/女	外見	親友の髪型をほめる
2	目上	親しい	男/女	能力	先輩に歌が上手なことをほめる
3	目下	親しい	男/女	性格	後輩にボランティア活動に参加することをほめる
4	目上	親しい	男/女	所持物	先輩のショルダーバッグをほめる
5	対等	親しくない	男/女	能力	初めて会った友達の知り合いに歌が上手なことをほめる

6	目上	親しい	男/女	外見	先生の髪型をほめる
7	対等	親しい	男/女	性格	親友にボランティア活動に参加することをほめる
8	目下	親しい	男/女	所持物	後輩のショルダーバッグをほめる
9	目上	親しい	男/女	外見	先輩の髪型をほめる
10	対等	親しい	男/女	能力	親友に歌が上手なことをほめる
11	対等	親しくない	男/女	性格	初めて会った友達の知り合いに ボランティア活動に参加することをほめる
12	目下	親しい	男/女	外見	後輩の髪型をほめる
13	目上	親しい	男/女	能力	先生に歌が上手なことをほめる
14	対等	親しい	男/女	所持物	親友のショルダーバッグをほめる
15	目上	親しい	男/女	性格	先輩にボランティア活動に参加することをほめる
16	目下	親しい	男/女	能力	後輩に歌が上手なことをほめる

3.2.3 分析方法

本調査の分析については、それぞれの母語話者の回答を「言う」と「言わない」に分け、その割合を比較する。さらに「言う」という回答を、以下のような「①明示的なほめ」、「②暗示的なほめ」、「③混合型（①+②）」の3つのパターンに分類し、日本語とタイ語におけるそれぞれのタイプの使用割合を比較する。

パターン①：明示的なほめ 肯定的な評価を明示的に伝える言葉が含まれる表現

T：例1： ร้องเพลงเก่งจัง (歌が上手ですね)

J：例2： やっぱ歌が上手だね。

パターン②：暗示的なほめ 肯定的な評価の言葉を使用せず、他の表現方法で評価を伝える表現

T：例3： ทำตามคำฟังนี่ก็พอจริงมาของนะเนี่ย

(目を閉じたまま聞いていたら、本人が来たと思うなあ)

J：例4： もう一曲歌って。

² 「暗示的なほめ」の細分類には、具体的な事実への言及、変化への言及、比較、好み、羨望、要求、勧め、冗談、否定的な表現などがある。

パターン③： 混合型 (①+②)

T：例5： โคตรเพราะเลยมีง ไปประกวดAcademyไฟ

(すげえうまいよ。(Academy という) 歌大会にでも出てみる)

J：例6：すごくうまいですね。トレーニングとかしています？

4. 結果と考察

本節では、紙幅の都合上、対等関係におけるタイ語母語話者の大学生同士に焦点を当て、それぞれのほめの状況の親疎関係による比較結果について報告する。従って、本稿で扱うほめの状況は以下の4つである。

対等関係 (親しい) :

状況10 (能力に対するほめ) : 親友 (男/女) に歌が上手なことをほめる

状況7 (性格に対するほめ) : 親友 (男/女) にボランティア活動に参加することをほめる

対等関係 (親しくない) :

状況5 (能力に対するほめ) : 初めて会った友達の知り合い (男/女) に歌が上手なことをほめる

状況11 (性格に対するほめ) : 初めて会った友達の知り合い (男/女) にボランティア活動に参加することをほめる

以下、親しい人同士と親しくない人同士の結果を比較する形で述べていく。

4.1 「親しい人同士」のほめと「親しくない人同士」のほめの比較

今回の調査では、「親しい人同士」については「親しい友人」という設定で、「親しくない人同士」については、「初対面の友人の友達」という設定であった。以下、ほめの対象、およびほめに使用される表現の2つの観点から考察する。

4.1.1 親疎関係とほめの対象によるほめの割合

表3： 親疎関係とほめの対象によるほめの割合 (タイ語母語話者)

	親しい(親)			親しくない(疎)			親疎
	能力	性格	小計	能力	性格	小計	合計
言う	86	97	183	56	78	134	317
(割合)%	86%	97%	91.5%	56%	78%	67%	79.25%
言わない	14	3	17	44	22	66	83
(割合)%	14%	3%	8.5%	44%	22%	33%	20.75%
合計	100	100	200	100	100	200	400
(割合)%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

全体的には、表3に現れたように、能力と性格を対象にほめる場面におけるタイ語母語話者の回答には、次のような傾向が見られた。

1. 親しい人同士の場合も親しくない人同士の場合も、ほめを言う割合はほめを言わない割合より多い。
(親：言う91.5%>言わない8.5% / 疎：言う67%>言わない33%)
2. 親疎を比較すると、親しい人同士の場合は、親しくない人同士の場合よりほめを言う割合が多い。(親：91.5% > 疎：67%)
3. 二つのほめの対象を比較すると、親しい人同士の場合も親しくない人同士の場合も、性格を対象にほめる場合の方が、能力を対象にほめる場合よりも多い。

(親：性格=97回答>能力=86回答 / 疎：性格=78回答>能力=56回答)

以上のことから、タイ語母語話者同士のコミュニケーションでは、ほめるといふ言語行動が行われるという結果が示され、Intachakra (2001)で述べられていた、ほめないようにすることがタイの習慣だという主張と異なる結果となった。

4.12 親疎関係とほめ手及び受け手の性別によるほめの割合

表4： 親しい人同士におけるほめの割合 〈タイ語母語話者〉

	親しい(親)										
	能力					性格					合計
	MM	MF	FM	FF	小計	MM	MF	FM	FF	小計	
言う	21	22	21	22	86	24	23	25	25	97	183
割合	84%	88%	84%	88%	86%	96%	92%	100%	100%	97%	91.5%
言わない	4	3	4	3	14	1	2	0	0	3	17
割合	16%	12%	16%	12%	14%	4%	8%	0%	0%	3%	8.5%
合計	25	25	25	25	100	25	25	25	25	100	200
割合	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

表5： 親しくない人同士におけるほめの割合 〈タイ語母語話者〉

	親しくない(疎)										
	能力					性格					合計
	MM	MF	FM	FF	小計	MM	MF	FM	FF	小計	
言う	10	17	9	20	56	21	21	17	19	78	134
割合	40%	68%	36%	80%	56%	84%	84%	68%	76%	78%	67%
言わない	15	8	16	5	44	4	4	8	6	22	66
割合	60%	32%	64%	20%	44%	16%	16%	32%	24%	22%	33%
合計	25	25	25	25	100	25	25	25	25	100	200
割合	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

次に、ほめ手と受け手の性別という観点から比較すると、まず、親しい人同士におけるほめの場合、ほめの対象は能力でも性格でも、性別による違いはあまり見られない。どのほめの対象においても、ほめを言う割合が多いということが分かった。しかし、親しくない人同士におけるほめでは、能力を対象にほめる割合と性格を対象にほめる割合は、それぞれのほめ手と受け手の性別によって、ほめを言う割合に異なった結果が見られた。

性格を対象にするほめでは、親しい人同士のほめと同じように、性別による違いがほとんど見られないが、能力に対するほめでは、(M→M)、(F→M)のようなほめの受け手が男性である設定においては、ほめを言う回答がほめを言わない回答より少なかった。なぜほめを言わないのかという理由を上げてみると、アンケートに書かれた理由の大半は *mīṣṣān* (初対面なので) *ššilīnīn* (まだ親しくないから) といった理由である。親しくないタイ語母語話者同士のコミュニケーションでは、ほめの受け手が男性である場合、能力に対するほめはあまり起こらないということがうかがえる。

4.1.3 親疎関係におけるほめの使用表現の割合

ほめの使用表現については、以下の表6と表7のように、能力と性格のいずれの対象をほめるかによって、ほめの表現方法が異なることがわかった。しかし、同じ対象であれば、親しい人同士か親しくない人同士かという条件は、ほめの表現の使用にあまり影響がない。ほめのパターンの使用の割合を多い方から並べてみると、以下のようになる。

能力に対するほめ：

親：「〈パターン①〉 51%」 > 「〈パターン②〉 32%」 > 「〈パターン③〉 17%」

疎：「〈パターン①〉 61%」 > 「〈パターン③〉 32%」 > 「〈パターン②〉 7%」

性格に対するほめ：

親：「〈パターン②〉 (75%)」 > 「〈パターン①〉 14%」 > 「〈パターン③〉 11%」

疎：「〈パターン②〉 (76%)」 > 「〈パターン①〉 15%」 > 「〈パターン③〉 9%」

表6 : 親しい人同士におけるほめの使用表現の割合 (タイ語母語話者)

表現	親しい (親)										
	能力					性格					合計
	MM	MF	FM	FF	小計	MM	MF	FM	FF	小計	
①	8	13	13	10	44	3	4	4	2	13	57
割合	38%	59%	62%	45%	51%	13%	17%	16%	8%	14%	31%
②	10	4	6	7	27	17	18	18	20	73	100
割合	48%	18%	29%	32%	32%	71%	78%	72%	80%	75%	55%
③	3	5	2	5	15	4	1	3	3	11	26
割合	14%	23%	9%	23%	17%	16%	5%	12%	12%	11%	14%
合計	21	22	21	22	86	24	23	25	25	97	183
割合	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

表7 : 親しくない人同士におけるほめの使用表現の割合 (タイ語母語話者)

表現	親しくない (疎)										
	能力					性格					合計
	MM	MF	FM	FF	小計	MM	MF	FM	FF	小計	
①	8	7	7	12	34	4	3	1	4	12	46
割合	80%	41%	78%	60%	61%	19%	14%	6%	21%	15%	34%
②	0	4	0	0	4	17	14	14	14	59	63
割合	0%	24%	0%	0%	7%	81%	67%	82%	74%	76%	47%
③	2	6	2	8	18	0	4	2	1	7	25
割合	20%	35%	22%	40%	32%	0%	19%	12%	5%	9%	19%
合計	10	17	9	20	56	21	21	17	19	78	134
割合	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

以下、能力と性格、それぞれについて具体的なほめの表現方法を見ていく。

4.1.3.1 「能力」に対するほめ

状況⑩：今日はあなたと親しい男友達Jさん（同年代）の誕生日です。Jさんのお祝いにあなたはJさんと2-3人の友達と一緒にカラオケに行きました。みんなはJさんが歌が上手だと知っているのので、一曲目をJさんに歌ってもらいました。いつものようにいい声だとあなたは思いました。Jさんが歌い終わったとき、あなたはJさんに何か言いますか。

状況⑤：あなたの友達、Uさんはカラオケボックスで自分の誕生パーティーをしました。その誕生パーティーにあなたも誘われて行きました。カラオケボックスには、あなたの友達もいたし、初めて会った友達の知り合いも何人かいました。Uさんはあなたを友達のEさん（同年代の男性）の隣に座らせ、紹介しました。あなたは初めてEさんと会いました。お互いに挨拶を交わした後、Eさんが歌を披露する番がまわってきました。あなたもみんなもEさんの歌声にとても感動しました。Eさんが歌い終わった時、あなたはEさんに何か言いますか。

能力に対するほめの状況の回答としては、親疎ともに ร้องเพลงเพราะ (歌がうまい)、ร้องเพลงเก่ง (歌が上手)、เสียงดีนี่ (声がいい) などのような、肯定的な評価を示す言葉を用いるパターン①「明示的なほめ」が多く使用されていた。表現も直接的で単純である。

例： ร้องเพลงเก่งจังเลยนะครับ (歌がうまいですね)	< 疎 : M→F >
ร้องเพลงเพราะนะคะ (歌が上手ですね)	< 疎 : F→M >
เพราะเหมือนเดิมเลยเพื่อน (相変わらずうまいね)	< 親 : M→M >
เสียงดีนะมึงนี่ (いい声だな、お前)	< 親 : M→M >

しかし、親しい人同士におけるほめの設定では、冗談めかしたような感じで、ほめを大げさに伝える表現を用いる、パターン②「暗示的なほめ」による回答も見られた。このようなほめ方は、親しくない人同士のほめの設定には見られない。

例： เกินไปแล้วเพื่อนซี้ (やりすぎるよ、あたしの友達)	< 親 : F→F >
--	-------------

แบบนี้ต้องส่งเข้าประกวดแล้ว (歌大会に出さないといけないね) < 親：F→M >
 ตัวจริงมาของปะเนี่ย (歌手) 本人が来たんじゃない? < 親：M→M >
 แกน่าจะไปสมัครThe Starปะเนี่ย < 親：F→M >
 (お前、The Star に申し込んだほうがいいよ)
 หยุดๆ ไม่ต้องร้องแล้วอึดเสียงทำดไม่เลย < 親：M→M >
 (ストップ、もう歌わなくていいよ。デモテープを作っちゃおう)

さらに、親しい人同士におけるほめの設定では、同じパターン②であっても、相手に不満をこぼすような言い方（否定的な表現）をし、暗示的にほめを言うという独特な表現のしかたも見られた。

例： มึงปิดเทปปะเนี่ย (テープで曲をかけたんだね) < 親：M→M >
 ร้องเม่งแค่เพลงนี้ (この曲ばかり歌うんだな。) < 親：M→M >
 เขมเลือกร้องแต่เพลงก่งนะมึง (自信満々の歌ばかり歌うね) < 親：F→M >
 เขม ร้องอย่างนี้ใครจะไปกล้าร้องต่อะ < 親：M→F >
 (こんなに(うまく)歌ったら、次に歌いたい人がいないじゃないか。)

なぜこのようなほめの表現のしかたをするのか、フォローアップ・インタビューで何人かの対象者に聞いてみると、「普段親しく会話を交わしている人同士であるため、歌が上手なことをよく知っているし、一緒にカラオケに行く親友ならば、だいたい同じ曲を歌っているはずだから、珍しくもないので、ほめる必要があると思わない、あえて丁寧にほめるとよそよそしく聞こえるので、それよりも、わざと大げさにほめたり、冗談として相手をからかったりして、場を盛り上げるほうがずっと楽しい」といった意見が多く出された。従って、タイ語母語話者の親しい人同士では、このようなほめの表現は相手をほめるという意味合いよりも、相手との親密な関係を強調する手段として用いるという意味合いの方が強いのではないかと思われる。

4.1.32 「性格」に対するほめ

状況⑦： Gさんはあなたと親しい男の友達（同年代）で、数年前に知り合いました。今日、授業が終わった後、あなたはGさんと立ち話をしました。Gさんは自分が先週から老人ホームでボランティア活動をし始めていることをあなたに話しました。あなたはそれが素晴らしいことだと思いました。あなたはGさんに何か言いますか。

状況⑩： あなたは4人で旅行に行きました。そのうち二人は前に知り合った友達ですが、Kさん（同年代の男性）は友達の知り合いで、初めて会いました。車の中で、Kさんと話をしているうちに、あなたはKさんが目の不自由な人のための朗読ボランティアをしていることを知りました。あなたはそれが素晴らしいことだと思いました。あなたはKさんに何か言いますか。

性格に対してほめる状況の回答としては、親疎ともに同じような結果であり、パターン②「暗示的なほめ」がもっとも多く使われていた。

- 例： ดินะ ไปบ่อยมั๊ยน้า < 疎：M→F >
(いいですね。よく行きますか。)
- ดิ๊วะ เอาไว้วันหลังไปด้วย อย่านไปวะ < 親：M→F >
(いいね。今度俺も行くよ。行きたいな。)
- ดิ๊จิงดณะ คนเหล่านั้นจะได้มีความสุข < 親：M→F >
(いいですね。彼らも幸せだろうな)
- ดิ๊จิง ช่วยเหลือคนอื่นด้วย < 疎：M→M >
(いいですね。他の人を助けて)
- ดิ๊จิงได้ช่วยคนพิการ ไปมือโหล่วจวนด้วยนะ < 親：F→M >
(いいね。障害者を助けられるし。今度また行くのなら、誘ってね)

フォローアップ・インタビューでは相手が親友であっても親しくない知り合いで

あっても、ボランティア活動をすることはとても素晴らしいことだと、すべての対象者が答えていた。この状況でもっとも多く使われる、肯定的に評価を示す言葉は「ดีใจ (いい (です) ね)³」だが、インタビューでは、親疎の状況ともにこの評価の言葉が指すものは、ボランティア活動をしている相手ではなく、ボランティア活動をすること自体のようであった。そして、自分もその活動をやってみたいという願望を示したり、活動の情報を聞いたりすることで、相手の話に感心していることを示しているということであった。

また、親しい人同士のほめの状況では、能力に対するほめの状況と同じように、相手に不満をこぼすような言い方をし、暗示的にほめを言うというパターン②による独特な表現のしかたも見られた。

例： มีทั้งความดีกับดีเป็นด้วยหรือ (お前なんかいいことをやれるか。) < 親 : M→M >
ใครถามถึงไปทำได้วะเนี่ย (だれかに強制されただろ?) < 親 : M→M >
แยกกลายเป็นคนจิตใจดีตั้งแต่เมื่อไหร่เนี่ย < 親 : F→F >
(いつからこんなやさしい人になったの?)

5. まとめと今後の課題

本稿では、タイ語母語話者に対するアンケート調査から、対等関係の対話者において、親疎関係がほめの対象やほめの表現にどのように関わるかについて考察した。その結果、以下のようなことが明らかになった。

1. タイ語母語話者同士のコミュニケーションでは、ほめるという言語行動が行われる。これは「ほめないようにすることがタイの習慣だ」という先行研究の主張と異なる結果となった。
2. 親疎を比較すると、親しい人同士の場合は、親しくない人同士の場合よりほめを言う割合が多いという結果になり、相手との心理的な距離を表す親しさ

³ この性格に対するほめの状況では、ดี (いい) という言葉は、肯定的な評価を示す言葉として多く使われる。肯定的な評価なので、一見、「①明示的なほめ」のように見えるが、インタビューでは、親疎の状況ともにこの評価の言葉を指す対象は、ボランティア活動をすることなので、ほめ手の受け手の性格をほめる「①明示的なほめ」のグループではなく、「②暗示的なほめ」というグループに入れることにした。

は、ほめるという言語行動に大いに影響があると考えられる。

3. 親しい人同士の場合も親しくない人同士の場合も、性格を対象にほめる場合の方が、能力を対象にほめる場合よりも多い。特に、親しくない人同士におけるほめでは、ほめの受け手が男性である場合、能力に対するほめはあまり起こらないと結果になり、親疎関係のほかにも、ほめ手と受け手の性別やほめる対象物もほめるという言語行動に影響を及ぼすということが明らかになった。
4. ほめの使用表現については、ほめの対象によって使用表現が異なり、親疎ともに、能力に対するほめにおける状況では、肯定的な評価を示す言葉を用いるパターン①「明示的なほめ」が多く使用されているのに対して、性格に対するほめにおける状況では、パターン②「暗示的なほめ」がもっとも多く使われていた。
5. タイ語母語話者の親しい人同士におけるほめについては、冗談めかしたような感じで、ほめを大げさに伝える表現や相手に不満をこぼすような言い方（否定的な表現）などを用いて、相手をほめる回答も見られた。このようなほめの表現は相手をほめるという意味合いよりも、相手との親密な関係を強調する手段として用いるという意味合いの方が強いと考えられる。

今後、日本語母語話者に対して同様の調査を行い、タイ語母語話者の本調査の結果と比較分析し、調査結果の妥当性を高めていく必要がある。更に、ほめ手とほめの受け手の上下関係、親疎関係、性別などの社会的な要因とほめの対象物という観点が、それぞれの母語話者のほめにどのように関わるのか、また、日本語母語話者とタイ語母語話者のほめに関する共通点や相違点についても、詳しく考察したいと考えている。

＜参考文献＞

大滝敏夫 (1996) 「ほめことばの日独比較」『日本語学』明治書院、15 巻 5 号、pp.43-49.

- 川口義一・浦谷宏・坂本恵 (1996) 「待遇表現としてのほめ」『日本語学』明治書院、
15 卷 5 号、pp.13-22.
- 金(2005)「会話に見られる「ほめ」の対象に関する日韓対照研究」『日本語教育』
124 号、pp.13-22 .
- 金(2007)「心地よいと思われる「ほめ」の表現」『2007 年度日本語教育学会春期大会予
稿集』桜美林大学、pp.95-100
- 熊取谷哲夫 (1989) 「日本語における誉めの表現形式と談話構造」『言語習得及び
異文化適応の理論的・実践的研究 (二)』広島大学教育学部、pp.97-108.
- 小玉安恵 (1993) 「ほめ言葉にみる日米の社会文化的価値観 外見のトピックを中心
に」『言語文化と日本語教育』6 お茶の水女子大学
- 小玉安恵 (1996) 「対談インタビューにおける誉めの機能(1)―会話の役割とほめの
談話における位置という観点から―」『日本語学』明治書院、15 卷 5 号、
pp.59-67.
- コーサティアンウォン・サーヤン (2004) 「ほめ言葉に対する返答スタイルの日タ
イ比較」大阪外国語大学大学院言語社会研究科国際言語社会専攻修士課程論
文
- 鈴木睦 (1989) 「聞き手の私的領域と丁寧表現―日本語の丁寧さは如何にして成り立
つか―」『日本語学』2 号 pp.58-67
- 野元菊雄 (1996) 「誉めるといふ言語行動」『日本語学』明治書院、15 卷 5 号、
pp.4-12.
- 日向ノエミア (1996) 「ほめことばの日伯比較―感謝とほめことば―」明治書院、
15 卷 5 号、pp.50-58.
- 丸山明代 (1996) 「男と女のほめ―大学キャンパスにおけるほめ言語行動の社会言
語学的分析―」『日本語学』5 月号、pp.68-80.
- 古川由理子 (2000) 「「ほめ」の条件に関する一考察」『日本語・日本文化研究』第
10 号 大阪外国語大学日本語講座、pp.117-130.
- 古川由理子 (2003) 「書き言葉データにおける (対者ほめ) の特徴―対人関係から見
た「ほめ」の分析」『日本語教育』、117 号、pp.33-42.

水谷修 (1979) 『話しことばと日本人』 創拓社出版

Brown, P. and Levinson, S. C. (1987). *Politeness : Some of Universals in language usage*, Cambridge university press.

Herbert, R. K. (1986) Say ‘thank you ‘ – or something. *American speech*, 61(1), pp 76-88.

Holmes, J (1988a) Compliments and compliment responses in New Zealand English. *Journal of Anthropological Linguistics*, Vol128 No 4. pp. 485-508.

Manes, J (1983) Compliments: A mirror of cultural values. In Wolfson, N. and Judd, E. (eds). *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA: *Newbury House*. pp.96-102.

Manes, J. and N. Wolfson. (1981) The Compliment Formula. In *Conversational Routine*, F. Coulmas, ed. Mouton: The Hague, pp. 115-132.

Mizutani, O., and N. Mizutani. (1987) *How to be polite in Japanese*. The Japan Times. Tokyo.

Songthama, I (2001) The Speech Act of complimenting . In *Linguistic Politeness in British English and Thai: A Comparative Analysis of Three Expressive Speech Acts.* (Ph.D. Dissertation). London; University of London. pp. 85-138.

〈参考資料〉：

ほめことばに関するアンケート (学生用) 例

名前： _____ 年齢： _____ 歳 性別： 男 / 女

大学名： _____ 学部： _____ 学年： _____ 年

連絡先： _____ (フォローアップ・インタビューのため)

次の①-⑯を読んで、状況を想像してください。それぞれの状況で、あなたは何か言いますか。言いませんか。□言います、□言いません にチェックしてください。言うのなら、どのように言うのか具体的に発話を書いてください。言わないのなら、どういう理由で言わないのかを書いてください。なお、プライバシーの保護には十分注意し、この調査票は研究の目的以外には使用しません。

大阪大学大学院言語社会研究科博士後期課程2年生
サーヤン コーサティアンウォン

状況①： Aさんはあなたの長い付き合いの親しい男友達(同年代)です。今日、あなたはAさんと映画を見に行きます。約束時間どおりにAさんが来ました。Aさんは新しい髪型にしてみました。その髪型はAさんに似合っているとあなたは思いました。お互い挨拶を交わした後、あなたはAさんに何か言いますか。

□ 言います。 「 _____ 」

□ 言いません。 理由： _____

編集後記

第5号まで続いた『国際シンポジウム「日本語教育の諸問題」報告書』もこの度、めでたく『日本研究論集』に生まれ変わりました。大阪大学とチューラーロンコーン大学の日本語交流会が始まった当初は、確かに日本語教育に関する研究発表が中心ではありましたが、回を重ねるにつれ、文学あるいは文化の分野における研究成果の発表も徐々に増え、内容の多角化が目立つようになりました。その幅の広さに対応に対応すべく、名前の変更に踏み切りましたが、小誌が依然として、両大学の院生諸君にとって踏石でありつづけることを期待しています。

さて、記念すべき第1号には8本の論文が集まりました。唯一の文学の領域からはベンポンさんが芥川龍之介の昔話を題材とした作品群を独自の視点から捉えなおし、その特徴とテーマを明らかにしようと試みました。日本語教育の領域からは、まずアリアさんがタイ人のビジネスマンと大学生を対象に、日本語学習の学習到達度に影響を与える一つの要因である学習者のビリーフの把握に挑みました。また香月さんはタイの日本語教育現場での経験を生かし、日本人とタイ人教師と一緒に働くという「協働」作業についてマイクロとマクロな視点を導入しつつ、丁寧に実態の分析を行いました。そして、ウィルットさんはタイ人の日本語学習者の自己モニターと発音の関係について調べ、有効な自己モニターとは何かを考察し、示唆に富んだ結果を報告しています。

一方、泉谷さんの論文は、日本語における分裂文といわれる構文を取り上げ、その文法性がどのようにして決まるか「焦点性の度合い」という要素を通して積極的に考察したものです。残りの3本はいずれも日本語会話を中心に様々な視点から分析を行ったものとなっています。ルカムトさんは、教科書ではあまり扱われないが、実際の日本語母語話者の会話で多用されるフィラー、とりわけ「あの」と「なんか」の機能を多数の用例データからもとめ、フィラーの日本語の授業への導入につなげようとする意欲的です。日本語とタイ語の比較研究としては、まず、ユバワンさんが会話分析の手法を用い、遅刻の場面におけるタイ語と日本語の母語話者の言い訳の言語行動と違いを見出し、対照分析しています。また、サーヤンさんもタイ語母語話者を対象にアンケート調査を行い、親疎関係とほめの対象や表現の相互関係について考察しています。いずれも、社会言語学の立場からタイ人と日本人の行動を見直す視点が盛り込まれ、斬新な比較文化論に発展する可能性を秘めているといえます。

今回の交流会はマレーシア教育省とIPBAの全面的な協力の下、滞りなく開催することができました。この場を借りてお礼を申し上げます。こうして日本とタイ以外の国で開催され、また8本の論文の内、6本までが留学生によるものであることを考えると、国や言語などがますます小さな概念のように感じ

でなりません。様々な人がいて当然という環境が定着すれば、「国際性」ということばさえも過去のものとなってしまう日がやってくるのはそう遠くないかもしれません。最後に小誌の編作業と新たな装いの発案、さらには印刷・発行にまで献身的に取り組んでくださった交流会 OG のウィワンボンさんに深く感謝します。

(チョムナード・シティサン)

論文報告書編集委員会メンバー

編集委員

チョムナード・シティサン(編集長)

アッタヤ・スワンラダー

石橋礼子

岩井茂樹

カノックワン・ラオブプラナキット片桐

鈴木睦

筒井佐代

ドゥアンテム・クリサダーターノン

真嶋潤子

『日本研究論集』 第1号

2010年 4月 発行

編集・発行

チュラーロンコーン大学文学部日本語学科

Japanese Section, Department of Eastern
Languages, Faculty of Arts,

Chulalongkorn University, Phayathai Road,
Patunwan, Bangkok, 10330 THAILAND

大阪大学大学院言語文化研究科言語社会
専攻海外連携特別コース

Studies in Language and Society,
Graduate School of Language and Culture,
Osaka University 8-1-1 Aomadani-Higashi,
Minoo-shi, Osaka, 562-8558 JAPAN

印刷・製本：チュラーロンコーン大学印刷所

**Chulalongkorn University Printing House,
Bangkok 10330, THAILAND**

電話 (662)218-3557, (662)218-3563

E-mail: cuprint@chula.ac.th

Printed in Thailand

© Japanese Section Department of Eastern Languages Faculty of Arts Chulalongkorn University
Studies in Language and Society Graduate School of Language and Culture Osaka University

ISSN 1906-8891

