

รายงานการประชุม
การนำเสนอผลงานวิชาการ ไทย-ญี่ปุ่น
"ปัญหาในการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น"

วันที่ 28 กรกฎาคม 2548 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Osaka University of Foreign Studies

ธันวาคม 2548

国際シンポジウム『日本語教育の諸問題』報告集

チューラーロンコーン大学

2005年7月28日

チューラーロンコーン大学
大阪外国語大学
2005年12月

目次

年少者日本語教育における実践報告 —大阪外大JFCボランティアチームの活動について—	和栗夏海・中尾有岐	... 1
『謝罪の応答 日・タイ対照研究』	ワラーバン ブンウィタヤー	... 14
タイ語を母語とする日本語学習者と日本語母語話者の断り表現に関する研究 —語用論的特徴をふまえた日本語の教育方法の確立を目指して—		
	ルンティエーラ・ワンウィモン	... 23
大学社会組織の中の呼称 —日本の大学とタイの大学の場合—	パナッター・シリパーニット	... 40
モノの状態を表現する受身文	栗原 由加	... 46
イントネーションを教える —タイ語母語話者を対象とした指導の一案—	白鳥文子	... 57

2005年7月28日、チュラーロンコーン大学(タイ)にて日本語教育の諸問題をめぐる研究集会が催された。この催しにタイ側からは、チュラーロンコーン大学および国際交流基金バンコックセンターにおける日本語教育関係者、バンコク市内および周辺地域の中等教育機関における日本語教員などが多数参加した。一方、日本側からは、大阪外国語大学の専任教員3名(鈴木睦教授、堀川智也助教授、筒井佐代助教授)、非常勤講師2名および大学院生・学部学生3名が参加した。

近年、タイでは日本語学習者がとみに増加するとともに、日本語教育に対するニーズが多様化し、特に、中等教育で日本語を教える機関の増加は著しい。そのような状況の中で、タイにおける日本語教育をリードするチュラーロンコーン大学において、このような研究集会が行われることは大変意義深いことであった。

今回、日本語文法、日本語音声、教授法、語用論など多岐にわたる研究成果が発表されたが、いずれもタイ語母語の学習者に対する日本語教育に資することを念頭においたものであった。いずれの発表に関しても活発な討論がなされ、タイ側、日本側双方の参加者にとって非常に充実した時間であったことは疑う余地がない。本報告集は当日の発表内容に各発表者が加筆修正を加えたものであるが、この報告集からも当日の熱い雰囲気を感じとることができよう。

最後に、この催しの開催に尽力くださったチュラーロンコーン大学のチョムナード・シティサン教授に、日本側参加者を代表して感謝申し上げます。

大阪外国語大学外国語学部日本語講座助教授
堀川 智也

年少者日本語教育における実践報告 —大阪外大JFCボランティアチームの活動について—

和栗夏海（カザフ経済大学／カザフスタン日本人材開発センター）

中尾有岐（大阪外国語大学外国語学部日本語専攻4年）

0. はじめに



これは、初級の教科書として広く使用されている『みんなの日本語』の中にある絵カードである。この絵カードを使用して、「新聞」という語彙も「読みます」という語彙も知らない学習者に「新聞を読みます」という文を導入する状況を考えてみよう。成人の学習者の場合、この絵カードを見せて新聞を指しながら「シンブン」と言い、その次に何も指さずに「シンブン ヲ ヨミマス」と言えば、ほとんどの学習者が「read a newspaper」という意味だと理解できるだろう。一方、同じ手順で小学1年生の学習者に導入したらどうであろうか。この文が「read a newspaper」という意味だと理解できない学習者が続出すると予想される。なぜなら、大人なら誰でも通常知っている「新聞 news paper」という概念自体、小学1年生では知らないことが多いからである。

この一例を見ただけでも、年少者に対する日本語教育の場において、成人用の教科書や教材あるいは教授法を安易に流用することは避けなければならないことがわかるだろう。

現在、成人の学習者に対する対応の充実ぶりと比較すると、年少者の学習者に対する日本語教育は、教科書や教材、教授法に至るまで、まだまだ立ち遅れていると言わざるを得ない。そこで本稿では、筆者らが在籍していた大阪外大JFC (Japanese For Children) ボランティアチーム (以下「JFC」と略す) の年少者日本語学習者に対する日本語教育支援の実践報告を通して、成人の学習者を教える場合とは異なる年少者の学習者を教える場合のポイントを様々な角度から考察する¹⁾。

1. 大阪外大JFCボランティアチームの概要

JFCは、大阪外国語大学の学生有志により、地域の小学校、中学校に通う日本語教育が必要な子どもたちに日本語を支援する団体である。2001年に活動を開始し、中尾は2002年から2003年、和栗は2003年から2004年の2年間活動に加わった。JFCの主な活動内容は、①年少者に対する日本語の支援 ②年少者用の教案や教材の開発 ③年少者日本語教育に関する勉強会 の3点である。JFCの特徴の一つは、一人の子どもに対して4、5名のグループで支援する体制になっていることであり、例えば2004年度は、33名のメンバーで5名の小学生と3名の中学生を支援した。グループで支援する体制をとるのは、よりよい教案や教材の作成が期待できるからである。またJFCでは、年少者日本語教育専門家をアドバイザーとして迎えている。アドバイザーはメン

¹⁾ JFCは、日本国内にいる年少者日本語学習者を対象として活動を行っている。従って、JSL (Japanese as a Second Language)、つまり「第二言語としての日本語」ということを意識し、教科学習や生活に結びついた日本語を教えることに重点を置いている。その点で、海外で行われているJFL (Japanese as a Foreign Language)、つまり外国語の一つとして日本語を教える場合とは状況が少し異なると思われる。しかし、成人と年少者という年齢の別で現われる諸問題は、大きく言えば重なるのであり、JFCの活動内容は、日本国内のみならず、海外における年少者日本語教育においても参考になると考えられる。

バーが作成した教案や教材に対して、個々の子どもにより適した教案、教材になるよう助言を与える役割を果たしている。また、勉強会は成人の学習者と異なる年少者の学習者の特徴をアドバイザーから学ぶなどメンバーの知識を深める場となっている。

2. 大阪外大 JFC ボランティアチームの実践報告

本章では、実際に JFC で作成した教案や教材の具体例を通じて、年少者の学習者を対象にする場合、成人の学習者を対象にする場合と異なりどのような点に注意して教案や教材を作成しなければならないか検討したい。

2.1 児童生徒カルテ

次に紹介するのは、インド出身の小学1年生 A 君を指導する際に作成した「児童生徒カルテ」である。

児童生徒カルテ

(作成日 2008年4月7日)

氏名	S.A		国籍	インド	年齢(学年)	6歳(小学1年生)
母語	ヒンディー語		日本語学習歴			
			(母国) なし	(日本) なし		
滞在予定期間	日本在住年数	家庭内言語	母語以外で話せる言語			
今のところ永住希望 (永住ビザを持っている。)	5年(日本で生まれた。2002年はカナダで1年過ごした。)	ヒンディー語	英語(少し)			
母語の定着度	過去に使用した日本語の教科書	性格		明るく、よく話す。		
話せるが文字は書けない。	なし					
家庭での日本語習得に関する関心度			進路について			
高い。日本語が話せるようになってほしい。			日本の中学、高校に行く予定。			

2 JFCの活動内容は、<http://www.geocities.jp/CollegeLifeCircle5370/> で詳しく紹介されている。

家族構成 父、母 兄（留学中）	好きな学習スタイル 遊んでいる感覚で学べ、動作を多く取り入れたもの。		
友人関係 日本で友人は少ない。	親の仕事 父はxxx料理屋で働いている。 母は専業主婦。	健康上の留意点 お腹が弱い。	
好きなもの・興味のあること等 インド映画を見ること。クレヨンしんちゃん。			
聞き取り力 簡単な挨拶、単文、単語のみ。	書き取り力 全くできない。	読解力 読むことができない。	会話力 簡単な挨拶、単文、単語のみ。
所見・その他 永住予定なので、中学・高校の進学も視野に入れた支援が必要。			

A君は誕生以来小学1年生の現在までほとんどの間、日本に居住してはいるが、ヒンディー語を話す家庭内で過ごすことが多く日本語を使用しない環境で育った。そのため、小学校入学時には挨拶ができる程度の日本語能力しかなかった。そこで、学校生活・日常生活で一日も早く教師や友人と日本語での会話ができるようになることを目標に指導をすることにした。

2.2 年間カリキュラム

このA君に対して、どのような順序でどのような日本語を指導したのか、年間カリキュラムを紹介する。

年間カリキュラム

(2003年5月30日から1月30日まで、全12回) :→備考、☆使用教材 *参照

日時 授業番号	指導項目	参考事項
5/3	初期テスト	→数字は1から100まで知っていた。 ひらがなは読めるものや読めないものがあった。

6/6 教案1	①ひらがな「し」「い」「う」「く」「こ」 ② 一桁の足し算 ③ 「い」 「だめ」	☆ひらがなプリント
6/20 教案2	① 「いくつ」 ② 「ある」「ない」 ③ひらがな「あ」「お」「り」	☆絵カード、五十音表
9/19 教案3	①ひらがな「か」「き」「け」「え」 ②足し算の簡単な文章題「合わせると」 ③ 「いる」「いない」	☆五十音表、日本語学級1のプリント、公文の絵カード、数字と絵のカード、数字カード、算数の教科書、小さな箱
11/14 教案4	①「来て/来ないで」「見て/見ないで」 ②動詞の確認 ③ひらがなの確認 ④顔の部位の名前の復習	☆ピカチュウの福笑い →②マス形、普通体(行く、書く、読む、貸す、飲む、立つ、座る、食べる、勉強する) →③9(きゅう)、10(じゅう)、教室、給食、宿題、授業、運動場、学校、牛乳、写真
11/21 教案5	①曜日、日付 ②二桁の数字と拗音の音読	☆カレンダー、パズル、カルタ →②電車、ちょうちん、牛乳、おもちゃ →②ドラえもん、すねお、じゃいあん、じゃいこ
12/8 教案6	①「ここ」「そこ」「あそこ」 ②「ある」「いる」 ③ひらがな総復習	☆ひらがなプリント(クレヨンしんちゃん) 漫画キャラクタープリント
12/15 教案7	①「行く」「行かない」「来る」「来ない」「帰る」「帰らない」 ②ひらがな	
12/17 教案8	①イ形容詞肯定形、否定形 ②教科書音読	☆国語の教科書 →①大きい、小さい、高い、低い、少ない、長い、短い の肯定形、否定形
1/9 教案9	①イ形容詞の復習 ②名詞+じゃない ③ナ形容詞の否定形 ④漢字	☆漢字プリント →③好きじゃない、嫌いじゃない →④一、二、三、四、五
1/16 教案10	①動詞普通体(肯定・否定) ②漢字	☆人形二体、漢字プリント →①読む、書く、飲む、食べる、見る、聞く、買う、勉強する →②目、耳、口、手、足
1/30 教案11	①動詞の復習 ②「～たい」「～たくない」 ③漢字の復習	☆ドア、福笑い →①前回の動詞 →③前回の漢字

この年間カリキュラムで、成人の学習者を教える場合と大きく異なる点を三点挙げる。

一点目は、指導項目の順序である。成人の日本語学習に教える場合によく用いられる文法積み上げ式ではなく、学校生活・日常生活の中で必要とされる度合いに応じて、その度合いが高いものから先に教えるように配慮されている。例えば、教案1の③「いい」「だめ」や教案2の②「ある」「ない」、教案4の④「来て/来ないで」「見て/見ないで」は、学校生活の中で教師がよく使用する言葉であるため、初期の段階で教えるのである。特に、教案4の④「来て/来ないで」「見て/見ないで」のように、動詞を始めて導入する際、テ形で導入し、かつ、その意味が「命令」や「禁止」だと教えるのは大変特徴的である。この点、成人の学習者に動詞を導入する際「マス形」で教えるのが一般的であることとは大きく異なる。文法積み上げ式で指導しないということは、「マス形」「テ形」等というように規則を教えるのではなく、一つ一つの語彙として教える感覚であり、文法規則については、子ども自身がその規則に気づくように指導を工夫するということである。

二点目は、一つの指導項目にかかる時間が短いことである。1回の授業(45分)で3つ以上の指導項目を取り扱うということは、一つの項目について15分程度しかかけないことを想定している。これは、6歳の子どもの集中力は一般にせいぜい15分程度とされることに基づいている。A君の場合、基本的に、1つの授業で「文字」「生活の中で使用する語彙(文法)<BICS(Basic Interpersonal Cultural Skills; 伝達言語能力)>」「算数で使用する語彙(文法)<CALP(Cognitive Academic Language Proficiency; 学力言語能力)>」の3項目を飽きさせないよう指導した³。

³ 「算数で使用する語彙(文法)」を教えるのは日本国内で指導しているからである。つまり、A君は日本の小学校に通い、日本語クラス以外、他の日本人に混じって、日本語で教科を学習している。日本語を解さないうえに教科学習が遅れることを少しでも改善するために「算数で使用する語彙(文法)」も指導項目に入れているのである。

三点目に、教案4、5、6にあるように、使用教材に漫画やアニメのキャラクター等、子どもが好奇心を持って授業に臨めるように工夫している点が挙げられる。A君は明るくよく話す性格で、アニメのクレヨンしんちゃんになじみ深かったので、クレヨンしんちゃんを教材とし、体を動かしたりゲームをしたりと、遊び感覚で学べるよう心がけて教案を作成した。子どもの性格や興味を教師がいち早くつかみ授業に反映させることは重要なことである。

2.3 教案—具体例—

次に教案の具体例を見てみよう。

教案10 (①動詞普通体(肯定・否定))

T: 教師、A; A君、(△); 肯定人形、(☆☆); 否定人形

指導項目	指導内容	道具・注意書き等
単語導入	実物大に作った、オムライス、サンドイッチ、ジュースを用意。単語の導入	☆オムライス _サンドイッチ ジュース
動詞導入	(人形のうち、1体(△)はいつも肯定を言い、もう1体(☆☆)はいつも否定を言うようにする。)	☆人形2体 (口のあいている、手の動かせる人形) *肯定と否定で声を変える
「食べる」	(オムライスをさしながら、肯定の人形に向かって) T: 「食べる？」 (△): 「食べる」⇒食べる動作 (オムライスを指しながら) T: 「オムライス、食べる。」 (オムライスをさしながら、否定の人形に向かって) T: 「食べる？」 (☆☆): 「食べない!」⇒オムライスを投げる動作 T: 「オムライス、食べない。」 (人形を使ってもう一度同じことを繰り返す) T: 「A君、食べる？」 A: 「食べる」or「食べない」⇒動作 (サンドイッチでも同じことを行う)	
「飲む」	(ジュースを使って「飲む」でも同じことを行う)	*動作をした時に発話 がなければ、Tが言 い、Aはリピートす る。

<p>(食べる、食べない、飲む、飲まないが言えるようになったら、手に虫の模型を隠し持っておき)</p> <p>T: 「A君、食べる？」</p> <p>A: 「食べる！」</p> <p>T: 「食べる?!」</p> <p>A: 「食べる！」</p> <p>(何回か繰り返したところで、虫であることを見せる)</p> <p>A: 「食べない！」</p>	<p>☆虫の模型</p>
--	--------------

この教案は成人の学習者に教える場合とは大きく異なったものであるが、ここでは大きく2つの点に注目したい。

一点目は「単語の導入」の仕方である。この授業では、単語を導入する時、実物に近い模型（オムライス、ジュース、サンドイッチ）を用いている。例えば、成人の学習者であれば概念形成が確立しており、媒介語を使ったり絵で示したりすればすぐに何のことを言っているのか分かるだろう。しかし、年少者の学習者の場合、特にA君のように小学1年生の場合、まだ概念形成が確立されておらず、そのもの自体を見たことがなかったり、母語でさえ何と言うのか知らなかったりということがあり得る。そのため、実物や実物に近い模型等を使用し、そのものがどのようなものであるか、実際に触れさせたり、体験（実際に食べてみる等）をさせたりして単語を導入する必要がある。本稿の冒頭でもあげた「新聞を読みます」の例も同様で、「新聞」というものの自体を理解していない学習者には、まず「新聞」とはどのようなものであるのかということから、実物を見せるなり触れさせるなりして教える必要があるのである。また、模型や実物を用いることは、子どもの興味をかきたて授業に対する集中力を持続させるという効果もある。

二点目は「人形の使用」である。この授業では人形を2体用いて動詞の肯定と否定の導入を行った。人形を用いることはA君の興味を引き集中力を持続させるという目的もあるが、人形を用いる利点はそれだけではない。教師一人では不自然になってしまう会話場面も、人形に話しかけて人形が答えるという形をとることによって自然な会話場面を作り出せるのである。この授業では2体の人形を用い、1体は常に肯定で答え、もう1体は常に否定で答えるという

ようにそれぞれの人形に固定的な役割を与えた。この結果、肯定・否定を教師が口頭で説明することなく、どちらのことを言っているのかA君自身に気づかせることが容易になった。実際にA君が人形を使って練習する場合も、A君にとって肯定、否定のどちらの練習をしているのか分かりやすい。また、人形を大げさに動かし練習することで、楽しみながら発話することができ、肯定・否定の練習をしたことを印象付けることもできる。このように人形を使用することで、楽しくスムーズに学習することが可能になるのである。

次に、教案10以外で効果的だったものを2つ紹介する。

(1) 教案2 ②「ある」「ない」の導入

教案2の「ある」「ない」の導入部分を見ていただきたい。

教師が手のひらに消しゴムをのせ、それを両手の間に入れて振り、どちらかの手に隠して、両手をA君の前に出す。そして、右手と左手を交互に出しながら「ある？」と聞く。

消しゴムのある方の手を開き→「ある〜！」と言い、A君にリピートさせる

ない方の手を開き→「ない〜！」と言い、A君にリピートさせる

次に、A君に、どちらに消しゴムがあるか当てさせる。

何度か同じように繰り返し、A君にも消しゴムを隠す役をやらせる。

成人の学習者に「あります／ありません」を教える時は「教室に机があります」のような文で導入していくのが一般的だろうが、年少者の学習者の場合は、それでは飽きてしまったりうまく状況を設定しないと理解できなかつたりするおそれがある。しかし、この教案のように教えれば、状況から「ある／ない」がどういう意味なのか即座に把握するができ、かつ、遊びながら自然に発話回数も増やすことができる。

事実、この導入ゲームはA君も大変気に入ったようで、次の回の指導時にも、A君自らこのゲームをしようと消しゴムを手に取り、うれしそうに駆け寄ってきた。もちろん「ある／ない」という言い方も定着していた。

このように子どもが常に好奇心を持って取り組めるものを考え、また、自然に指導項目を発話する状況を設定することは非常に効果が高い。

(2) 教案6 ③ ひらがな総復習

次に、教案6のひらがな総復習で使用した練習シートのことについて触れたい。

成人の学習者なら、たとえ興味がない事項でも練習だと割り切って練習することが可能であるが、年少者の学習者の場合は、興味がなければ全く取り組まないことが稀ではない。この時作成した「ひらがな練習シート」は、A君の好きなクレヨンしんちゃんの名前を書かせるものであった。クレヨンしんちゃんの絵の横にひらがなを書くための枠を作り、A君はその枠の中にキャラクターの名前を書くことが求められる。A君は好きなキャラクターの名前を書く練習ということで集中力をもって最後まで飽きずに書いた。これ以前に、ひらがなパズルやしりとりになるひらがなシートを使用しひらがなの練習をしたことがあった。その時もある程度は飽きずに取り組んでいたのだが、この時が一番興味を示し、そして最後まで真剣に練習した。このように、学習者の興味にあったものを練習に取り入れることは期待以上の効果を発揮するものである。

3. 年少者（小学生）日本語学習者と成人日本語学習者の教え方の違い

以上、第2章で紹介した実践報告を基に、年少者の日本語教育において、実際の指導時にどのような点に注意する必要があるのかまとめてみる⁴。

まず、一点目は、<リアリティーがなければならぬ>ということである。子どもは、たとえ話では理解し難く、常に実物や実物大の模型、写真等を提示する必要がある。

二点目は、一点目とも関係するが、<実際にその場面（使用状況）を感じられる導入・練習・応用練習が求められる>点である。つまり、新しい語彙・文型を導入する際には、教師が演技をしたり、その文を実際に使用する状況を作

⁴ 加藤(2004)、及び縫部(1999)を参考としている。

り出したりして、子どもが体を動かし、体験しながら、わかりやすい状況、文脈の中で文を理解、練習しなければならないということである。

三点目は、<文法規則を教えるのではなく、練習を通して規則性に気づかせる>必要があることである。縫部(1999)が「10才頃からピアジェの言う言語形式操作能力が発達する。文法学習を多少導入するのはこれ以降ではないと難しい。」と述べているように、特に10歳までの学習者の場合は、例えば、動詞の活用であれば、一つ一つの動詞に対して新たに新出語彙を教えるように、導入する必要があるのである。つまり、成人の学習者用の教科書によくあるような文法積み上げ式で教えることは難しいということでもある。

四点目は、常に<子どもが好奇心を持つようなものを提示する>ことである。一般的に、自分と関わりがあり、意味のあるものであると実感した場合、長期記憶として定着しやすいと言われている。特に、子どもの場合は、その点に注意して教える必要がある。

そして、五点目は、<教室における変化が欠かせない>ということである。子どもの集中力は、普通15分くらいであり、15分を一つの単位として考え、文の練習、文字の練習、数字の練習等、1回の授業で、約15分ごとに目先を変えて指導する必要性が出てくる。

最後に、六点目として、<概念からの導入が求められる>点が挙げられる。これは特に、第一言語がまだ定着していない子どもに言えることである。

以上、年少者を指導する時の注意点を六点述べた。あらためて整理しておこう。

- [1] リアリティーがないといけない
- [2] 実際にその場面（使用状況）を感じられる導入・練習・応用練習が求められる
- [3] 文法規則を教えるのではなく、練習を通して規則性に気づかせる
- [4] 子どもが好奇心を持つようなものを提示する
- [5] 教室における変化が欠かせない
- [6] 概念からの導入が求められる

一言で言えば、年少者は人間として成長過程の途中段階にあることに鑑み、そのことを十分考慮した上で指導に当たることが肝要である。

4. おわりに

近年、日本国内のみならず世界全体を見ても年少者日本語学習者が増加傾向にある。日本国内の状況としては、文部科学省が2004年度に実施した「日本語が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況に関する調査」によると、初等・中等教育機関に在籍している日本語学習者数は19,678名で、前年2003年度の同調査と比較し3.3%増加している。次に世界全体の状況では、国際交流基金が2003年度に実施した「海外日本語教育機関調査」によると、世界の初等・中等教育機関で日本語を学習している学習者数は1,527,365名で、1998年度と比較して10.6%増加している。特にタイでは増加傾向が顕著で、初等・中等教育機関の学習者数は1998年度には7,694名に過ぎなかったのに対し、2003年度は17,516名と、5年間で2倍以上の伸びを示している。

このように、日本国内・世界において年少者日本語学習者が増加するに伴って、年少者向けの教科書・教材等の充実が求められていることは言うまでもない。本稿がその一助になることを願っている。

<参考文献>

加藤恵美子(2004)「第六回 外国人児童生徒への日本語の教え方(概論) Video
指導計画書の作り方」JFC勉強会講義ノート

中西晃・佐藤郡衛(1995)『外国人児童・生徒教育への取り組み—学校共生の道
—』教育出版

縫部義憲(1999)『入国児童のための日本語教育』スリーエーネットワーク

山本紀美子・荻野誠人・浅井清子・吉田絹子(1996)『子供のための日本語教
育』アルク

<参考資料>

文部科学省「日本語が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況に関する調査」
平成15年度、平成16年度(2003年度、2004年度)

国際交流基金「海外日本語教育機関調査」1998年度、2003年度

『謝罪の応答 日・タイ対照研究』 A Contrastive Study of Responding to Apologies Strategies in Japanese and Thai

ワラーパン ブンウィタヤー

チュラーロンコーン大学

文学部修士課程日本語・日本文学研究科 (M2)

はじめに

日本語の教科書には「だいじょうぶです。」「いいよ、心配しないで。」などの優しい謝罪の応答のことが多く現れる。初めて日本語を勉強したころ、会話の練習・会話の試験で、相手の謝罪に対し相手を皮肉ったり非難したりしなくなったことがあった。タイ語ではそれが普通だからである。しかし、日本語で思いつくのは上のような挙げた表現だけで、相手の謝罪に対し怒る表現はなかった。これが日本人の礼儀正しさかと思つたのである。しかし、その後、ある程度日本語を勉強し、授業で日本のドラマを見るチャンスもあったが、その中で、日本語でも上記以外の謝罪の応答がいろいろあることがわかった。よく考えると、教科書に書いてある謝罪の応答の場面は話し手・相手の関係、話し手の立場・相手の立場はあまり複雑ではなく、謝罪すべき事柄もさほど大したものではなかった。そのため、現れた謝罪の応答は多様ではなかった。そこで、本稿では、実際の日本語の謝罪の応答の体系はどんなものであるか、どういう要因によって使用されるのか、タイ語とどの点で違うか考察したい。

謝罪と謝罪の応答について

熊谷智子 (1993) は、自分のあやまちや迷惑などについて詫げる行動はほぼすべての文化・社会に存在し、日常の対人行動や人間関係の維持において機能していると述べている。

Passapong (2002)は、Goffmanの提示した「修復行動」を述べた。人は相手に

損害を与えたり、不快な思いをさせたりした場合、その状況を適正なものにしようと「修復行動」を行う。謝罪はその一つである。謝罪の応答はその謝罪を受けると述べている。

池田恵理子 (1993) はBrownとLevinsonの「face」の概要を次のように説明した。謝罪と謝罪の応答は発話行動と同様、「Face」の問題と考えられる。「Face」とは、「社会の成員であれば誰もが持っているものであり、社会の各成員が自らのために主張する“Public self-image”、つまり、他者の目に映る自分の姿ということである。また、人間には自分の行動を妨げられたくないという欲求 (negative face) と、自分の希望や個性を他人に是認して欲しいという欲求 (positive face) があると述べている。謝罪とは、不快な思いをした人のFaceを尊重し、維持すると同時に、謝罪する自身の「face」を損なうことにもなる。つまり、謝罪は自分のあやまちや被害などを認めながら、相手に対する尊敬の気持ちを表し、時々、話し手と相手との関係を維持をするのである。それで、謝罪の応答も謝罪と同じような行動と考えられる。

一般に話し手が謝罪を言うと、相手の応答にはいろいろな場合がある。例えば、許すように言ったり、非難・皮肉のように言ったりする。どのように応答をするかはあやまちのレベル・話し手立場・相手の立場、そして、その両者の関係によると思われる (Passapong (2002))。日本人の謝罪の応答に関する研究はまだなされていないようであるが、タイ人の謝罪の応答の研究はPassapong (2002) がある。(2に述べる)

先行研究

謝罪と謝罪の応答は密接な関係にあるので、まず、謝罪に関する先行研究を述べ、次に謝罪の応答に関する研究を述べる。

1. 謝罪に関する研究

1. 1 タイ語の研究

Tassanee (1998)はBrown とLevinsonによって提示したFTA(Face Threatening Atcs, FTAs)算出の方程式を基づいて研究した。FTA(Face Threatening Atcs,FTAs)算出の方程式は：

$$W_x = D(S,H) + P(S,H) + R_x$$

W_x : 侵害度 (Weight of FTA), FTAの度合い

D : 話し手と聞き手との社会的な距離 (D要因)

P : 話し手と聞き手の社会的な力関係 (P要因)

R : 特定の文化圏でのその行為の負担の度合い (R要因)

S : 話し手

H : 聞き手

W_xはxという行為が、ある特定の文化の中でどのくらい相手に負担をかけるとみなされているかという「負担の度合い (R要因)」と、話し手と聞き手の社会的距離 (D要因)、聞き手と話し手の社会的な力関係「相対的力 (P要因)」の三つ要因が加算的に作用するものと考えられている。BrownとLevinsonは上記のような算出の方程式を述べたが、計算方法は詳しく説明していない。Tassaneeはこの算出の方程式の三つの要因が謝罪のストラテジーに影響を与えると賛成したが、研究した結果、話し手と聞き手との社会的な距離 (D要因)と話し手と聞き手の社会的な力関係 (P要因)の方がBrownとLevinsonの算出の方程式のW_xより謝罪の行動に影響を与えると明らかになったと述べている。

また、Jeerarat (2001)は話し手の立場と聞き手の立場を考察した。結果は立場が高い話し手が立場が低い話し手より比較的謝罪数が少ない。立場が高い話し手は責任の承知というストラテジーより説明・弁明というストラテジーを多く使用し、立場が低い話し手は説明・弁明より責任の承知を多く使用する傾向があると述べている。

1. 2 日本語の研究

Worawan(2005)はあやまちのレベル、話し手の立場・相手の立場、そして、その両者の関係、それぞれ考察し、日本人はタイ人より明確な謝罪の表明と責任承知というストラテジーを多く使う傾向があるが、タイ人は相手に満足感の発起（相手への配慮を表すこと・相手に二度と起きない旨の表明すること・補償の申し出）と説明・弁明というストラテジーを多く使っている。「Face」の概要を考察すると、あやまちや不快をさせた日本人はタイ人より自分のPositive faceを損なうことによって自分の「Face」を保つより相手を尊重する傾向があると述べている。

また、池田恵理子（1993）はBrownとLevinsonの「face」の概要で日米の謝罪対照研究をした。

場面を①約束日に借りた本を返すのを忘れた、②約束時間に遅れた、③約束時間に間に合ったが、相手が誤解して遅れたと怒っている三つの場面を決め、それぞれの場面を先生と学生、親友と親友の関係を入れて設定した。結果は、日本人もアメリカ人もあやまちのレベルの認識がほぼ同様であり、表れた謝罪ストラテジーも同様であるが、使用数は少し違う。また、「face」の概要を考え、日本人は低姿勢でひたすら謝る形をとり、説明・弁明はストラテジーに対して好まれず、特に目上に対して使われない。また、自分の責任がなくても、認めるストラテジーを使うことがある。日本人にとってタテ構造の日本文化社会において、相手との関係や役割を認識することが重要であり、日本人の「Face」は相手の認められ入られることと深く関係してる。そのため、日本人は特に目上に対してストラテジーを併用する傾向が少ない。つまり、このような謝罪は二元関係重視型であり、人間関係の潤滑油として相手との調和を保つことを基本的機能としている。アメリカ人は個人主義社会においては、相手と自分の各々の「Face」を尊重し、維持することが必要である。つまり、不快思いをした人の「Face」を尊重するだけでなく、謝罪する自身の「Face」も損なうような行為となるため、説明・弁明などのストラテジーを併用して、謝る事柄の

重大さに応じてストラテジーの数を増やしたり、利用していると述べている。

2. 謝罪の応答に関する研究

タイ語の研究

タイ人の謝罪の応答の研究に関してPassapong (2002) はあやまちのレベルは謝罪の応答にどのように影響を与えるかを調べ、タイ人の謝罪の応答を大きく二つにPositiveの応答とNegativeの応答分けた。Positiveの応答とは相手が出したことをあやまちや被害などと思わなく、起こらないという。話し手と相手の関係を維持するための応答である。一方、Negativeの応答とは話し手の不快な気持ちを表すという。そのあやまちや被害などのレベルが高いから、相手に償いとして何かををすると思って、相手のfaceを妨げるための応答である。

Positiveの応答は次の六つに分けられる。

① 容赦を言うこと

(相手のペンを壊した場面)

例：「大丈夫。」

② 慰安を言うこと

(相手のペンを壊した場面)

例：「心配しないでください。安いものですから。」

③ 冗談を言うこと

(相手のペンを壊した場面)

例：「わからない。許せないのよ。ヒヒヒ。冗談だよ。」

④ 自分か他のものに非難を言うこと

(相手の日記を自分のと間違っ開こうとすると相手にみられた場面)

例：「大丈夫だ。私はよく片付けないから。」

⑤ 変換の謝罪を言うこと

(相手の日記を自分のを思って、開けようとする 相手にみられた場面)

例：「誤解して。ごめん。」

⑥ 賞賛を言うこと

(映画館で映画を見ているとき、携帯電話がなった場面)

例：「いいですね。他の人だったら、このこと大切にしてくれないですね。」

Negativeの応答は次の七つに分けられる。

① 注意喚起

(映画館で映画を見ているときに、隣の友達の携帯電話がなった場面)

例：「今度、映画館に入る前に、消してね。私、恥ずかしいから。」

② 補償を要求

(歩いているうちに友達にぶつかられてけがをした場面)

例：「病院に連れて行って。足を折ったかも。」

③ 相手を非難

(映画館で映画を見ているときに、隣の友達が大きい声で電話をかけた場面)

例：「あなた、性格、悪い。」

④ 疑問を提示すること

(歩いているうちに友達にぶつかられてけがをした場面)

例：「どうして、気をつけなかったの。」

⑤ 命令すること

(映画館で映画を見ているときに、隣の友達が大きい声で電話をかけた場面)

例：「すぐ消しなさいよ。」

⑥ 関係を壊すこと

(友達が話し手の日記を勝手に読んで、他の人と書いたことの冗談を言った場面)

例：「許せないの。どこでも行って。」

⑦ 罰を脅迫すること。

(歩いているうちに友達にぶつかられて、けがをした場面)

例：「よく覚えていてね。」

あやまちのレベルが低いと、Positiveの応答を使用し、あやまちのレベルが高くなるにつれて、Negativeの応答の使用数も高くなると述べている。

Passapong (Passapong (2004)) は、話し手の立場・相手の立場という要因を検討し、相手より立場が高い話し手は自分が思っているようにNegativeの応答をすることを明らかにした。一方、相手より立場が低い話し手は自分が思っていることの反対にPositiveの応答をする傾向があると述べている。つまり、立場も謝罪の応答に影響を与えると述べている。

研究方法

データの収集方法：

日本人は頭を下げ、タイ人は手を振ることなども謝罪の応答表現することが可能であるが、ここで、言語として表示されるものだけに限り、非言語行動による謝罪の応答は考察の対象には含めない。

あやまちのレベル、話し手の立場・相手の立場、そして、その両者の関係という三つ要因で日・タイの謝罪の応答を検討するのは、Tassanee (1998) はBrownとLevinsonによって提示した算出の方程式で考察したが、あまり謝罪のストラテジーの違いが見られなく、話し手と聞き手との社会的な距離 (D要因) と話し手と聞き手の社会的な力関係 (P要因) の方が行動に影響を与えると述べている。次にPassapong (2002,2004) はあやまちのレベルと話し手の立場と相手の立場を考察して、あやまちのレベルと話し手の立場と相手の立場は謝罪の応答に大きく影響を与えると明らかに分かった。また、Worawan(2005)の謝罪の研究の結果を見ると、上記の述べた三つの要因が日・タイの謝罪ストラテジーに影響を与えると分かったのである。その上、これまでやってきた日本の謝罪のことは・ストラテジーの先行研究にも一致しているのである。それで、日本人とタイ人の謝罪の応

答をはあやまちのレベル、話し手の立場・相手の立場、そして、その両者の関係でそれぞれ検討したいと思う。

日本人の謝罪の応答に関する研究はまだないようなので、少しでも謝罪の応答が理解できるように、日本の現代のドラマなどを観察し、それぞれの場面を分析してみる。

今まで、取得した日本の謝罪の応答の情報はまだ少ないので、調査を作るプロセスまで考えられないが、努力して調べ続ける。

おわりに

筆者はタイ在住で、研究に必要な日本語のデータを取得するのは限りがあり、この研究にも欠陥があると思うが、今後ともタイでの日本語教育の発展のために研究を続けたい。是非とも読者の皆様のご意見を聞かせていただきたいと思う。

参考文献

- 池田理恵子(1993)「謝罪のことば 謝罪の対照研究 日米対照研究 faceという視点からの一考察」『日本語学』12-12 明治書院
- 小川治子(1995)「感謝とわびの定式表現 母語話者の使用実態からの分析」『日本語教育』88 日本語教育学会
- 熊谷智子(1993)「研究対象としての謝罪—いくつかの切り口について—」『日本語学』12-12明治書院
- 中道真木男・土井真美(1993)「謝罪のことば 日本語教育における謝罪の扱い」『日本語学』12-12 明治書院
- 堀江・インカピロム・ブリヤー(1993)「謝罪のことば 謝罪の対照研究 日タイ対照研究」『日本語学』12-12 明治書院
- Jeerarat Patchratmora 2001. A study of making apologies in Thai by speakers of different social status . (Thesis) Chulalongkorn University.
- Passapong Pewporchai 2002. Responding to Apologies in Thai. (Thesis) Chulalongkorn University.
- Tassanee Makthavornvattana 1998. The Speech Act of Apologies in Thai. (Thesis) Chulalongkorn University.
- Worrawan Fuangkajonsak 2005. A Comparative Study of Strategies Used in Apology by Japanese and Thais. (Thesis) Thammasat University.
- Usami Mayumi 2004. Discourse Politeness in Japanese Conversation.

タイ語を母語とする日本語学習者と日本語母語話者の断り表現に関する研究 —語用論的特徴をふまえた日本語の教育方法の確立を目指して—

ルンティエーラ・ワンウィモン

1. 研究の目的

近年の中間言語研究や学習者のコミュニケーション能力向上のための日本語教育研究の研究対象は、学習言語の音声・形態・統語論レベルの研究から、意味・語用論のレベルにまで広がってきている。その中でも、「断り」表現は相手の意向に逆らう内容を伝えることになるので、相手との関係を良好に保つための配慮が必要である。このような丁寧さに関する配慮は、文化・習慣的な要素によって異なるため、外国語学習者と母語話者のような文化的背景の異なる者同士の「断り」場面では摩擦の原因となる可能性の高い重要な問題だと思われる。

ルンティエーラ(2002,2004)において、日・タイの間には双方に誤解をされやすい語用論的転移がいくつかあり、特に目上の相手に対する「断り」の状況の場合に大きな差異が見られることを述べた。そこで、本稿では、「親しい目上からの提案に対する断り」に限定して、日本語母語話者(NN)、タイ語母語話者(TT)、タイ語を母語とする日本語学習者(TNn, TNs)の三つを比較し分析したい。まず、日本語とタイ語の「断り」を比較し、さらに中間言語語用論の立場から日本語学習者の「断り」に現れる母語からの語用論的転移 (pragmatic transfer) を分析し、さらに日本語学習者の中間言語に現れる母語からの語用論的転移以外の問題についても考察したい。

2. 先行研究

本研究に関連する先行研究には、Beebe,L.M.,Takahashi,T.andUliss-Weltz,R.1990、生駒知子、志村明彦(1993)、ラオハブラナキット(1997)、Houck(ホーク

)、N.and Gass,S.M. (1996)、熊井浩子 (1993)、Wimongpug (2000)、荒巻知子 (1999)、ルンティエラ (2000,2004) などがある。

3. 本調査

3.1 分析対象となる資料について

3.1.1 調査場所と期間

タイ : 2004年2月～3月

日本 : 2004年4月～5月

3.1.2 調査対象

日本語母語話者 : NN (23名)

タイ語母語話者 : TT (21名)

タイ語を母語とする日本語学習者 : TN (35名)

(ナレースワン大学 TNn, シラパコーン大学 TNs)

3.2 データ収集の方法

3.2.1 ロールプレイ

今回の基礎資料となるロールプレイは、「親しい目上の相手から提案されたことを断る」というものである。調査においては、提案する人を「親しい先輩」「親しい30歳代の教師」「親しい50歳代の教師」の三種に限っている。これは、次の三つの理由による。

- (1) ルンティエラ (2002,2004) により「提案に対する断り」行動では「親疎」によって日・タイ間に大きいズレがあることがわかっている。
- (2) 予備調査では、「提案」する側の年齢や性別を様々に設定した結果、「提案」する側が被験者より目上の人の場合に、日・タイで違いが大きいことがわかった。

- (3) 予備調査の際、被験者から「先生の年齢」について設定がないのかという質問が出たため、「親しい先生」を「30歳代の教師」と「50歳代の教師」に分けて設定することにした。

ロールプレイの前に、被験者の母語で説明を書いたカードを読んでおいてもらった。被験者は提案を受け入れずに断るように指示されている。ロールプレイの際、TT, TN に対する親しい目上の提案者の役割は筆者が担当したが、NN に対する提案者は日本語母語話者に依頼した。提案の内容は、同じ美術クラブの先輩からは「良い経験になるから、展覧会に応募してみてもどうか」、30歳代の教師と50歳代の教師からは「勉強になるから、スピーチコンテストに出てどうか」というものである。提案している側は相手の利益を考えて提案しているが、被験者にとっては提案を受け入れて実行するための負担は大きいという設定になっている。

ロールプレイの会話を実際の会話に近づけるために、以下の「会話内容の例」で示された手順に従ってロールプレイを進めた。

会話内容の例：先輩の提案に対する断りの状況

- | | | | |
|-----|---|---|--------|
| 先輩 | ： あっ！そうそう。
今月末までの締め切りで展覧会の出品の
ポスターを見かけたけど、知ってる？ | } | (第1段階) |
| 回答1 | ： _____ | | |
| 先輩 | ： あ、それは賞金は出ないみたいだけど、
入選したら作品を美術館で展示してくれる
みたいだから、やってみたらどう？ | } | (第2段階) |
| 回答2 | ： _____ (1回目の断り) | | |
| 先輩 | ： あ、そうか。でも色んな展覧会に出して
経験しといた方がいいよ。どう？ | } | (第3段階) |
| 回答3 | ： _____ (2回目の断り) | | |
| 先輩 | ： いい機会なのに、もったいないね。
じゃ仕方ないね。 | | |

第1段階では、提案する者が「あっ！そうそう。応募が今月末締め切りの
展覧会出品のポスターを見かけたけど、知ってる？」のような〔前提条件の
確認〕をし、断る者に「何も知らない」のような〔否定的な応答〕を言っ
てもらう。ここまで断る側の応答は、ロールプレイカードに設定しておいた。
第2段階は、提案する者がその提案に関わる詳しい情報を与え、「～してみ
たら」のような言語形式を使って提案する。そして、それに対して第一回目
の断りが行われる。さらにその提案がどのように相手の利益になるかを提示
して再度提案し、第二回目の断りが行われる。分析の対象となるのは被調査
者による第1回目の断りと第2回目の断りの部分である。

3.2.2 フォローアップインタビュー

タイ人と日本人が断る相手に対してどのような配慮をして断り表現を選択
的に使用しているのかを探るため、被験者に対して半構造化インタビューを
行った。フォローアップ・インタビューでは、ロールプレイで回答したもの
に対して、それはどういう意味なのか、なぜ他のものを使わなかったか、あ
るいは断った時何を考えていたかなどを尋ね、被験者の母語で回答を得た。

(1) 実際にも、ロールプレイと同じような場面を経験したことがあります
か

(2) ロールプレイでなく実際にも、同じように断ると思いますか

(3) なぜこのように断りましたか

(4) 普段直接的に断りますか

3.3 分析の枠組み

データ分析の枠組みとして、Beebe 他 (1990) の意味公式 (semantic formulas)
を用いた。しかし、Beebe 他 (1990) は英語・アメリカ社会に基づいた研究で
あり、日本語やタイ語の分析には不足する項目があるため、ルンティエラ

(2002, 2004) では、生駒・志村 (1993) が使用した意味公式を用いたが、更
にいくつかの意味公式を加えた。例えば、〔情報を受け取る表現 (例: 「そ

うですか」、「そうか」)]、[決意表明(例:「そこにします」、「やっばこっちにするわ」)]、そして、[質問文(例:「先生はどう思いますか」)] などである。本研究で用いた意味公式は資料1の通りである。

具体的には以下の「展覧会に作品を出したら」という先輩の「提案」に対する NN06 の「断り」の分析例のようになる。

<NNの会話例>NN06-S

S-1 : あっ! そうそう。今月末までの締め切りで展覧会の出品のポスターを見かけたけど、知ってる?

NN06-S2 : 知らないです

S-3 : あ、それは賞金は出ないみたいだけど、入選したら作品を美術館で展示してくれるみたいだから、やってみたらどう?

NN06-S4 : えー、そうですね、興味があるんですけど

ちょっと、いつ、用事があるので 【III付随物 A好意的な反応】
すみませんが 【II間接的な断り C理由】
できませ 【I直接的な断り】

1
回
目
の
断
り

S-5 : あ、そうか。でも色々な展覧会に出して経験しといた方が
いいよ。どう?

NN06-S6 : そうですね 【III付随物 A好意的な反応】
今度またきかいがあったらまたやってみたいと思います
【II間接的な断り E将来や過去なら承知したいという条件提示】

2
回
目
の
断
り

S-7 : いい機会なのに、もったいないね。じゃ、仕方ないね。

「1回目の断り」において、NNが先輩に「展覧会に出品をしたら美術館で展示してくれるみたいだから、やってみたらどう？」と「提案」し、NN06が「えー、そうですね、興味があるんですけど、ちょっと、いっ、用事があるので、すみませんが、できません」と断った時の発話を意味公式を用いて分析すると、まず「えー、そうですね、興味があるんですけど」ではNNがとりあえず相手の意見がある程度認め、相手の提案に好意的な^{まえむ}前向きな気持ちを与えているので、[Ⅲ断りへの付随物]という意味公式になる。次の「ちょっと、いっ、用事があるので」は[Ⅱ間接的な断り]の[B理由、言い訳]だと解釈できる。「すみません」は、[Ⅱ間接的な断り]の[A謝罪]で、最後の「できません」は「提案」を受け入れる可能性をはっきり否定しているので、[Ⅰ直接的な断り]という意味公式として分析する。

「2回目の断り」において、NNは「そうですね。今度また機会があったらまたやってみたいと思います」と断っている。まず、「そうですね」は相手の意見がある程度認めているので、[Ⅲ断りへの付随物]という意味公式になる。そして「今度また機会があったらまたやってみたいと思います」は将来にしたい気持ちを表しているので、[Ⅱ間接的な断り E将来や過去の承諾]という意味公式になる。

分析の結果として、NN06の「1回目の断り」には、まず[Ⅲ付随物]次に[Ⅱ間接的な断り B理由]、[Ⅱ間接的な断り A謝罪]そして[Ⅰ直接的な断り]が使われている。「2回目の断り」では、最初に[Ⅲ付随物]、次に[Ⅱ間接的な断り E将来や過去なら承知したいという条件提示]ということになる。

4. 分析結果と考察

4.1 日・タイ母語話者の断り

4.1.1 日・タイ母語話者の全体的な傾向

(1) NNの特徴：

- ア) [直接的な断り] [Ⅱ間接的な断り A.謝罪 (13.9%)]、
[Ⅱ間接的な断り C.理由、言い訳] の三つが断りに重要な意味公式である。
- イ) [直接的な断り (32.5%)] の使用が多い。これは、NNが「自分の専門に関わる目上からの提案」という今回のロールプレイの状況を重要なことと捉え、はっきりと断る必要があると考えているからである。
- ウ) [Ⅱ間接的な断り A.謝罪 (13.9%)]、[Ⅱ間接的な断り C.理由、言い訳 (32.5%)] を多く使用する。親しい目上の相手がよかれと思って提案してくれたことに従えないことに対して相手への謝罪が必要だと考えている。

(2) TTの特徴：

- ア) [Ⅱ間接的な断り C.理由、言い訳] が断りに重要な意味公式である。
- イ) [直接的な断り (15.3%)] の使用が少なく、[Ⅱ間接的な断り C.理由、言い訳 (45.3%)] と [Ⅱ間接的な断り K.言語的な回避 (13.1%)] を多用する。
[直接的な断り (15.3%)] は、相手との親しい関係に不適切であると考えている。
- ウ) [Ⅱ間接的な断り A.謝罪 (0.4%)] はほとんど使用しない。これはTTが親しい目上からの提案を受け入れない場合に謝罪は不要であり、謝罪することは相手との親しい関係に不適切であると考えているからである。

4.12 相手による違い

(1) 日本語母語話者 (NN)

- 1) NNの特徴は「先輩」「30歳代の教師」「50歳代の教師」のどの相手に対しても[I.直接的な断り]を多く使用している、つまり、相手の年齢が高くなっても減らないことである。フォローアップ・インタビューによると、NNは目上からなされる自分の専門と関わる提案は重要なので正直に断るべきだと思っているようである。これは今回のロールプレイの内容(提案される側の興味や専門分野と関わることを提案されるという状況設定)が影響していると考えられる。
- 2) 「先輩」よりも「30歳代の教師」と「50歳代の教師」に対して[II間接的な断り A.謝罪]が増える傾向が見られる。しかし、[II間接的な断り C.理由、言い訳]においては、「先輩」と「30歳代の教師」は差がみられないが、年齢の高い「50歳代の教師」に対しては減る傾向が見られる。
- 3) [II間接的な断り C.理由、言い訳]の内容を観察すると、NNは相手の年齢が高くなると、「用事がある」「はずせない用事なんで」のような「提案を受け入れたくて断らざるを得ない事態」について説明するものが増え、具体的に「だれと」「何をするか」については言及しない傾向が見られる。

(2) タイ語母語話者 (TT)

- 1) TTの特徴はどの相手に対しても[II間接的な断り C.謝罪]をほとんど使用しないことである。
- 2) 相手によって違いが現れているのは[I.直接的な断り][II間接的な断り C.理由、言い訳]である。どちらも目上になっていくほど発現頻度が増える傾向が見られない。また、TTが表れた理由の内容をみると、「最近仕事が多くて、いっぱいやらないといけません」や「月末に私は遊びに行くの、もう友達と約束した」など色々な内容を使っている。更に、

インタビュアーでは「説明すればするほど相手になっとくし安くなる」という答えもあった。

4.13 1回目の断りと2回目の断りの違い

今回のロールプレイでは一度提案が断られた後、再度提案が行われて2回の断り必要になるように設定されている。

(1) 日本語母語話者 (NN)

- 1) NNの1回目の断りも2回目の断りも [I直接的な断り] が一番多く、 [II間接的な断り C理由、言い訳] と [II間接的な断り A謝罪] の2つの意味公式がそれに続くという点では変化がない。しかし、 [I直接的な断り] にはほとんど変化がないが、2回目には [II間接的な断り A謝罪] が増加し、反対に [II間接的な断り C理由] の使用は減少する。2回目の断りでは [II間接的な断り A謝罪] などを使って相手への配慮を示していると考えられる。

(2) タイ語母語話者 (TT)

- 1) TTは1回目の断りと2回目の断りには大きな違いはなく、1回目も2回目も [II間接的な断り A謝罪] をほとんど使わず、「理由」を述べて断ることが多い。
- 2) 変化が見られるのは、1回目にはなかった「今度のためにためてみます」のような [II間接的な断り E将来や過去の承諾] や「僕行かないといやがれる」のような [II間接的な断り I相手を止まらせようという試み] が現れることと、 [III断りへの付随物] が大きく減少することの2つである。この変化については、TTは1回目も2回目も直接的な断りを避け、2回目も理由を繰り返すが、相手への気遣いとして2回目には理由以外の間接的な断りも一緒に使うのだろう。

以上のことから、タイ語を母語とする日本語学習者の断りには次のようなタイ語からの語用論的転移を受けた場合、日本語の母語話者との間にコミュニケーション上の摩擦が起きる可能性も考えられる。

1. はっきり断らないといけない場面で「直接的な断り」を使わず、「理由」だけを何度も述べると、日本語母語話者からは「はっきりしない人」「優柔不断^{ゆうじゆうふだん}」だと思われるかもしれない。
2. 目上からの提案を断る場合に「謝罪」を使用しない、あるいは日本人にとって納得できないような理由を述べることで、「失礼な人」だと誤解されることも考えられる。

4.2 日本語学習者の断り

今回のナレースワン大学のタイ人日本語学習者 (TNn) とシラパコーン大学のタイ人日本語学習者 (TNs) という二つのグループの分析結果は大きく異なっており、単純に母語からの語用論的転移とは言えない部分が多く、なぜこのような結果になったのかを考えるためには、日・タイの母語話者とそれぞれの大学の学習者を比較することが必要である。

4.2.1 日本語学習者の全体的傾向

(1) ナレースワン大学の日本語学習者 (TNn) の特徴

[II間接的な断り C理由、言い訳] だけではなく [II間接的な断り A謝罪] そして「ちょっと・・・」のような [II間接的な断り K言語的回避] の3種類を中心に使っていることである。断りに [II間接的な断り A謝罪] を使用するのには NN の特徴であるが、TNn の使用は NN の使用より多い (TNn : 41.5%、NN : 13.9%)。これは、日本語の特徴として学習したことには忠実に従った結果、過剰に使用してしまったと考えられる。また、[I直接的な断り] が極端に少ない (TNn : 2.4%、TNs : 10.9%、TT : 15.3%) ことも、学習からの影響であると考えられる。

(2) シラパコーン大学の日本語学習者 (TNs) の特徴

〔Ⅱ間接的な断り C理由、言い訳〕が多く使用されることです (TNs : 43.4% TT : 45.3%)。さらに、TTと同じであり、母語からの語用論的転移が認められるのは以下のようである。

- 1) 親しい人との人間関係を崩すおそれがあるので〔Ⅰ直接的な断り〕を避ける。
- 2) 親しい相手は理由を述べるだけで断りと理解してくれるはずだと考えて、〔Ⅱ間接的な断り C理由、言い訳〕多用する。
- 3) 「提案に対する断りにおいて提案する側に謝る責任があると思わない」と考えて〔Ⅱ間接的な断り A謝罪〕をほとんど使用しない。

4.2.2 日本語学習者の相手による違い

1) ナレースワン大学の日本語学習者 (TNn) の特徴

- 1) TNnはNNと同様にNNと同様に、相手の年齢が高くなると〔Ⅱ間接的な断り A謝罪〕が増える傾向が見られるが、その頻度はNNの倍以上である。TNnは、フォローアップ・インタビューで「謝罪」を使った理由について「日本の社会では詫びが断りの一つの礼儀であると習ったので」「日本人が少ないところで学習しているので、日本語の先生以外の日本人と話す機会がなかなかないから、教科書や授業に注意を集中している」と答えた。学校で習ったことを理解し実際に使用しているが、その結果NN以上に過剰に使用することになってしまったのではないかと思う。 2) また、誰に対して〔Ⅰ直接的な断り〕をほとんど使用しない。TTよりも更に少ない。

もともとTTはNNよりも直接的な断りが少ないが、そこに「日本語では直接的な断りを避ける」という教室での指導を受けたために過剰な反応がおきているのではないかと考えられる。

(2) シラパコーン大学の日本語学習者 (TNs) の特徴

TNsはTTと似た部分があり、可能性が指摘できるのは、

- 1) NNは相手への配慮として [Ⅱ間接的な断り A謝罪] を使用しますが、TNsはTTと似てあまり使用しない傾向が見られる。
- 2) 3つの状況（先輩、30年代の先生、そして50年代の先生に対する断り）においてもTTは単なる [Ⅱ間接的な断り C理由、言い訳] という意味公式を最も使っている。

4.2.3 日本語学習者の1回目の断りと2回目の断り

TNnもTNsも1回目の断りと2回目の断りに大きな変化はなく、TTに似ている。

(1) ナレーズワン大学の日本語学習者 (TNn) の特徴

TNnの1回目の断りで使用される中心的な意味公式のカテゴリーは [Ⅱ間接的な断り A謝罪]、[Ⅱ間接的な断り C理由、言い訳] [Ⅱ間接的な断り K言語的な回避] の3つであり、2回目もほとんど変化がない。ただし、2回目の断りでは、[Ⅱ間接的な断り K言語的な回避] が大幅に増え、[Ⅱ間接的な断り A謝罪]、[Ⅱ間接的な断り C理由、言い訳] は減少している。それに対してNNは2回目に [Ⅱ間接的な断り A謝罪] が増える傾向がみられる。

(2) シラパコーン大学の日本語学習者 (TNs) の特徴

TNsの1回目の断りの中心となる意味公式は、[Ⅱ間接的な断り C理由、言い訳] で、2回目も同様である。ただし、2回目では、[Ⅱ間接的な断り C理由、言い訳] [Ⅱ間接的な断り K言語的な回避] [Ⅲ断りへの付随物] が減少し、[Ⅱ間接的な断り A謝罪] [Ⅱ間接的な断り E将来や過去の承知] が増加している。

5. 日本語教育への示唆

母語と学習者の意味公式の使用頻度を比較した結果明らかになったことは、学習者の中間言語に大きな影響を与えているのは、学習者の母語であるタイ語からの語用論的転移だけではないということである。今回の分析結果と各

学習者が受けた教育方法との関係を考えるために、TNsとTNnの使用している教科書、教材を考察して、各大学における日本語教育(Formal Instruction)の方法の違いや日本語母語話者との接触(exposure)の量の違いなど、学習者に固有の要因がそれぞれの中間言語に影響を与えていると分かる。例えば、学習者の中間言語にはTNnの場合には、「すみません、ちょっと・・・」等、TNsの場合には、「いいですね、でも約束があります」等の語用論レベルのユニット形成が見られる。ユニット形成はそれぞれの学習者が受けた日本語教育の方法の影響が考えられる。

以上のことから、日本語教育への示唆として次のようなことが言える。

- (1) 日本語や日本の文化について「はっきり言わない」「直接的な断りを避ける」という点だけを指導すると、学習者に日本語に関してステレオタイプができあがる。それを避けるためには、いろいろな状況を設定し断りのバリエーションを教育に組み込む必要がある。
- (2) 言語行動は学習者の母語や文化と密接な関係があるので、日本語の特徴を指導する時には、学習者の言語・文化との関係を考えて指導しなければならない。タイ語のように、本来「直接的な断りを避けて理由だけを述べる」という特徴を持った学習者に「日本語では直接的な断りを避ける」という指導をだけを行うと、極端な回避を招く可能性がある。このような学習者には、逆に日本語において直接的な断りが必要な状況についても指導しなければならないと考えられる。

6. 今後の課題

今回のタイ人日本語学習者(TN)のロールプレイにおいて、親しい目上の提案者の役割は筆者が担当したため、完全に接触場面とは言えず、得たデータには限界がある。意味公式の内容に踏み込んで分析を加えるためにも、今後日本語母語話者に協力してもらって接触場面を行うや実例を加えて研究をすすめたい。更に、男性と女性の差があるようであるが、焦点を合わせていなかったため、今後、特に男性によるデータを増やして性別で分析してみた

い。最後に、「提案に対する断りの表現」のみでなく「他の発話に対する断り」も研究を広げてみたい。

参考文献

- Beebe, L.M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990) Pragmatic Transfer in ESL Refusal. In R.C. Scarcella, Anderson & S.C. Krashen (Eds.), *On the development communicative Competence in a second language*. New York: Newbury House. pp.55-73
- 生駒知子, 志村明彦 (1993) 「英語から日本語へのプラグマティック・トランスファー: 断りという発話行為について」 『日本語教育』 79号、pp.41-52.
- 堀江・インカピロム・プリアー (1993) 「『誤る』一日・タイの誤ることばと行動の比較一」 『国立国語研究所報告 105 研究報告集 14』 pp.403-438
- ルンティエーラ・ワンウィモン (2002) 『タイ人日本語学習者の日本語における語用論的転移: 一タイ語と日本語の「提案に対する断り」の表現について一』 大阪外国語大学大学院修士論文
- (2004) 「タイ人日本語学習者の『提案に対する断り』表現における語用論的転移—タイ語と日本語の発話パターンの比較から—」 『日本語教育』 121号、pp.46-55
- วิมลพักตร์ พรหมศรีมาศ (Promsrimas Wimonpug 2000) . 2543.
กลวิธีการใช้สรรพนามในการตอบโต้
กรรมที่แสดงความปรารถนาดีในภาษาไทย.
วิทยาลัยพัฒนศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
จ.ชลบุรี

資料 1

本調査で用いた「断り」の意味公式 (semantic formulas) の分類の枠組み

★ 印がルンティエーラ (2002, 2004) が加えた意味公式である。

I. 直接的な断り

- A. 遂行動詞を使う断り (例: 「でも今回の件はお断りさせていただきます」「ちょっと 辞退させていただきたいんですけど」)
- B. 遂行動詞を使わない断り
 - 1. 「いいえ」 (例: 「いいえ」)
 - 2. やる気や能力の否定
 - ★ a. 意志を表す表現 (例: 「いけません」「やりません」「やめときます」「遠慮ときます」「今回はパスしたいと思います」「だめです」)
 - ★ b. 可能表現 (例: 「この仕事はできません」「できないと思う」「いけません」「ちょっとその時無理なんですよ」)

II. 間接的な断り

- A. 謝罪 (例: 「すみませんが」「ごめんなさい」「申し訳ありません」)
- B. 願望 (例: 「お手伝いできればよいのですが」)
- C. 理由、言い訳 (例: 「ちょっと用事があるので」「でも忙しいんで」「あまり気がすまないんです」「ちょっと友達と遊び約束があるんで」)
- D. 代案の提示
 - 1. Yの代わりにXができる (例: 「私ならこうする」)
 - 2. Yの代わりにXをしたら? (例: 他にもっといい結果出ている人にね、そっち頼んでみたらどうですか?)
- E. 将来や過去なら承知したいという条件提示 (例: 「またチャンスがあればお誘いいただければと思います」)
- F. 将来承知するという約束 (例: 「...と約束します」)
- G. 信念 (例: 「友達と取引はしないことにしてるんだ」)
- H. 決まり文句 (例: 「形あるものは壊れるものさ」)
- I. 相手を思い止まらせようという試み

1. 提案者にとって好ましくない結末・結果の陳述（例：
「ทำก็ไม่ได้ไม่ดี やってもいいものがないかもしれない」
「เอาเข้าไปก็ไม่ได้อยู่ดี 出しても選べない」）
2. 罪の意識を相手に持たせる（例：「ถ้าผมไม่ไปดีเขาโดนเกลียด
僕が行かないと友達に嫌われる」）
3. 依頼、依頼者等の批判（例：「そりゃひどい考えだ」「それは
はよくないと思う」）
4. 相手の共感に訴える（例：「わかってくれないかね」）
5. 相手の肩の荷を下ろす（例：「心配しないで」）
6. 自己防衛（例：「行きたくないわけじゃないが」）

J. 断りの働きをする承諾

1. あいまいな答え
2. 熱意のなさ

K. 回避

1. 非言語的
 - a. 沈黙
 - b. 躊躇
 - c. 何もしない
 - d. その所から離れる
2. 言語的
 - a. 話題の切り替え
 - b. 冗談
 - c. 依頼の一部の繰り返し（例：「今月ですよね」「スピーチコンテストかー」）
 - d. 延期（例：「考えてみます」「少し考えさせてください」）
 - e. 言葉を濁す（例：「どうしようかな」「ちょっと...」「今月はちょっと」）

★ L. 決意表明 (例: 「そこにします」「やはりそっちに頼みます」)

★ M. 残念な気持ち (例: 「残念ですね」)

III. 断りへの付随物 (それ一つでは成り立たず、断りとして働かない付随物的な表現)

A. 好意的な反応の表明 (例: 「そうですね」「面白そうですね」「いいチャンスですけど」)

B. 共感 (例: 「あなたが難しい状況にいるのはよくわかりますが」)

C. 間をもたせる表現 (例: 「あー」「えーと」)

D. 感謝/謝意 (例: 「ありがとうございます」)

★ E. 相手の情報を受け取った表現 (例: 「そうですか」「はい、はい」)

★ F. 質問文 (例: 「สำคัญมากไหม? かなり大事?」)

本稿は、大阪外国語大学博士論文、ルンティエラ(2005)『タイ語を母語とする日本語学習者と日本語母語話者の断り表現に関する研究: 語用論的特徴をふまえた日本語の教育方法の確立を目指して』の一部に加筆修正したものである。

大学社会組織の中の呼称 —日本の大学とタイの大学の場合—

パナッター・シリパーニット

チュラーロンコーン大学

文学部修士課程日本語・日本文学研究科 (M2)

Panatda Siriphanich

Chulalongkorn University

Faculty of Arts (Japanese Section)

はじめに

会話において相手に失礼のないよう適切な言葉遣いをしなければならぬことはいままでもない。個々の場面で相手にどのような言葉遣いをすれば最も適切か考え、適切な表現を吟味した上で会話することが重要であり、それを無視すると相手に失礼な人間に見られる恐れがある。

話し相手をさし示す表現は、タイ語や日本語と西洋語とではかなりの相違が見られる。

国広哲弥 (1990) によれば、「呼称」という名称は英語の Address form(term)の訳語として導入されたものと考えられ、英語と同じ意味「話し相手に直接に呼びかけたり言及したりする語」を持つものと解される。具体的には、固有名詞・代名詞・親族名称・称号 (Mr., Ms., Dr. など)・接尾辞 (さん・君 など)・職業名・役職名などである。

英語では、話し手が自分のことを言う時は I や me、話し相手を指す時は you を用いるというように、話し手自身や話し相手を示す表現は非常に限られている。一方、タイ語や日本語はそうではない。タイ語や日本語の対称や自称は場面や話し相手に応じて変わる。例えば、父親が家の中で子供と話す時自分のことを「お父さん」とか「パパ」と言う

ことが多い。甥や姪が来ると自分のことを「おじさん」と言う。このような状況はタイ語と日本語は共通である。しかし、必ずしもそうとはかぎらない。日本では兄は弟に話す時自分のことを「おにいちゃん」と言うこともできれば、弟が兄のことを「おにいちゃん」と言うこともできる。しかし、兄が弟のことを「弟ちゃん」と呼んだり、弟が自分自身のことを「弟ちゃん」と言うことはできない。一方、タイはそのような呼び方が可能である。

呼称についての日・タイ対照研究は既にかかなりの数がある。親族関係における呼称についてはカノックポン・ケンチャク（1990）が次のように述べている。

血族の目上に対しての呼称についての両語の大きな相違点は、目下の自称にある。日本語には目下が親族つまり弟、娘、孫などで自称する習慣をもたないのに対し、タイ語にはある。noon（弟、妹）、luuk（子）、laan（甥、姪、孫）といった親族名がタイ社会では自称詞として用いられることがある。しかし、今日最も多用されるのは愛称である自称、次いで人称代名詞での自称である。日本でも愛称での自称がなされることもあるが、話し手が幼児である場合に限られる点がタイ語と異なる。

また、堀江インカピロム・プリヤー（1998）は、日本語とタイ語の呼びかけ、「職場の地位」+さん、「職業」+さん また親族関係などについて、タイ後と日本語の呼称について多角的に分析している。また、ウォラウト・ジラソムバット（1995）にもタイ人と日本人の自称を様々な観点から取り上げて調べた研究がある。その中で、日本の大学生とタイの大学生の自称について分析がなされている。大学の中における呼称については日本人によって行われた研究として、長島

裕輔（1990）がある。これは、筑波大学蹴球部を対象にして、三つの場面（会話中・練習後・ゲーム中）を設定した上で、その場面での呼称について考察した研究である。

以上見たように呼称についての先行研究は学校や職場・会社などで行われたものが多い。しかし、大学社会組織の中の呼称について研究したものは、日本語・タイ語とも従来のところみられない。

大学社会組織というのは、大学で勉強する学生や大学で働く人たちなど様々な対人関係で組み合わせで小さな社会のような構造をなしているといってもよい。大学内での言語の分析を通じて大学の中の人間関係はどのような姿であるか考察し、呼称について日本とタイの相違について検討したい。

日本に留学するタイ人学生もタイの大学に留学する日本人学生もそれぞれ留学先の大学社会で、できるだけ正しく丁寧な言葉を使いたいと望むのは当然である。しかし、自国で使っている呼称がそのまま異国で適切だとは限らず、どのような表現に問題があるかわからないのは大変困るであろう。また、留学生でなくとも、外国人とコミュニケーションする時、相手の国の適切な言葉遣いがあると円滑な会話ができるとことはいうまでもない。

データ収集

データを収集する方法として、アンケートを取るという方法に加え、自然談話を録音するという方法も採用した。本調査を行う前に模擬調査を行ったのだが、ここでは模擬調査について述べる。

調査の概要

ラチャパットソンクラーク大学の先生・学生 さらに大学内で働く商人・従業員・掃除人・ガードマ

ンを対象にアンケート調査を行い、85名全員から回答を得た。85名の対象者を6グループに分けると次のようになる。

- 1 学生 50人 (男12人、女38人)
- 2 先生 10人 (男4人、女6人)
- 3 従業員10人 (男1人、女9人)
- 4 商人 5人 (全員女)
- 5 掃除人5人 (全員女)
- 6 ガードマン5人 (全員男)

調査項目には場面を設定して、各グループの人たちに対して「このような場面であなたはどのように相手を呼ぶか、どのように自分を呼ぶか、またどのように呼ばれるか」をそれぞれのグループの人たちに質問した。

ラチャパットソンクラ大学における先生・学生・商人・従業員・掃除人・ガードマンの呼称は次の5種類に分けられる。

- 1 職業名での呼び方
- 2 親族名での呼び方
- 3 名前・あだ名で呼び捨て
- 4 人称代名詞での呼び方
- 5 接頭辞での呼び方

また5種類の中に二つの種類を組み合わせ、呼ぶこともある。

例えば

職業名+あだ名→ [yaam-?eek] (エックというガードマン)

親族名+職業名→ [phii-yaam] (自分の視点からお兄さんの世代ぐらいのガードマン)

親族名+あだ名→ [paa-yu] (ユというお婆さんの世代ぐらいの人)

結果

調査の結果、タイの大学組織における呼称で一つ明らかになったのは、大学にいる人たちは親族名で呼ぶ傾向が高いことである。この状態の説明はチャイ・ポーティシター氏の『仲間』という研究の中で次のように書かれていることと符合する。

見知らぬ者への呼びかけにも親族名を用いる点の一つの理由は相手に 尊敬する気持ちを込めて使うことからである。一方、そのような行為は『仲間』を作るという理由である。親族名で相手呼ぶことで親しい雰囲気を作って、本当の親族のような気持ちがあれば、遠慮する気持ち や互いに援助したい気持ちが起るからである。(パナッダー訳)

この模擬調査はラチャパット大学ソンクラーク校のみで行った。この模擬調査をもとにチュラロンコーン大学で大規模な調査を行いたいと思う。

ところで、ラチャパットソンクラーク大学はタイ南部に位置する大学である。呼称に方言の影響があるかどうかは、タイの他の地域の大学の調査の結果を比べてみなければわからない。また、日本の大学の場合にはごく簡単な調査しか行っていないが、日本の大学社会組織内の呼称はタイの大学と相違があり、タイの大学より親族名で呼ぶことが少ないことがわかっている。今後より詳しいデータを取り、このことを明確に実証したい。

参考文献

- ・カノックポーン・ケエンチャク 1990「呼称の対照研究ータイ語ー」
『日本語学』 9-9
- ・国広哲弥 1990「呼称の言語問題」『日本語学』 9-9
- ・鈴木孝夫 1973「人を表すことば」『ことばと文化』岩波新書.
- ・堀江インカピロム・プリヤー1998「タイ語の多様性について」『日
本語学』 17-9
- ・長島裕輔 1998「大学の体育会における呼称」『日本語学』 17-9
- ・ Voravudhi Chirasombutti.1995.Self Reference in Japanese and Thai: A Comparative Study.A thesis
submitted for the degree of doctor of Philosophy of Australian National University.

モノの状態を表現する受身文

栗原 由加 (大阪外国語大学大学院)

1. はじめに

日本語の受身文には、モノの状態を表現する、特殊な一群がある。本稿で取り上げるのは、その中の(1)から(6)のようなタイプである。

- (1) 阿寒湖は、透き通った水に満たされている。
- (2) 冬の間、南極の夜空はオーロラに彩られます。
- (3) あたりは、花の香りに包まれている。
- (4) お菓子は、薄い紙に包まれている。
- (5) 太陽がマンションに遮られている。
- (6) 庭木が、月明かりに照らされている。

このタイプの受身文については、井上(1976)に指摘があり、非情物主語の受身文であっても、旧ガ格項がデ格項としても表示できるのであれば、ニ受身文として表現される受身文である。

ただし、従来、このような動作主不在の受身文は、例外的なニ受身文と考えられてきたため、このタイプのみ焦点を当てた研究は行われてこなかった。本稿の目的は、このタイプの受身文の全体像を明らかにすることである。そのために、まず、この受身文を成立させる動詞類を示し、次に、その表現上の特徴を明らかにする。

2. 先行研究

井上(1976)においては、非情物主語で旧ガ格項が「道具、手段」を表す場合に、受身文における旧主語が「ニ」で表示されること、またその際の「ニ」

は「デ」と交替可能であることが、既に指摘されている。次の(7)から(9)は、この現象を表す受身文である。

- (7) その家は板塀(に/で) 囲まれている。
(井上 1976, p85)
- (8) その箱は白布(に/で) おおわれていた。
(井上 1976, p85)
- (9) 子猫が一匹赤いマフラー(に/で) 包まれて眠っていた。
(井上 1976, p85)

このタイプの受身文については、工藤(1990)においても指摘があり、「はたらきかけが原因、手段である」例として、以下の(10)(11)のような受身文が挙げられている。

- (10) ひろがった海は、水平線まで流水に埋められていた。
(工藤 1990, p90)
- (11) ハヶ岳は吹雪に隠されていた。
(工藤 1990, p98)

工藤(1990)においては、このタイプの受身文を「外的作用による対象へのはたらきかけられ性」が表現される文とし、その特徴を次のようにまとめている。まず、外的作用の場合は、デ格でも表示され得る。次に、外的作用主は、受身文において表示が基本的に義務的である。最後に、外的作用主は二格での表示が可能である。

これに関連する問題として、山梨(1993)においては、格解釈のゆれの問題として、「ニ」でも「デ」でも同じように原因格を示す例として、「叔父は癌に倒れた。」「叔父は癌で倒れた。」(山梨 1993, p43) という能動文が挙げら

れている。井上(1976)、工藤(1990)、山梨(1993)は、共に受身文の二格項の性質に注目した指摘である。

一方で、益岡(1991)においては、視点の異なる指摘が行われており、このタイプの受身文が、主語の属性を叙述する受身文であるという観点から、「花子の家は高層ビルに囲まれている」という二受身文を挙げ、これを「属性叙述受動文」としている。

これまでの研究からは、このタイプの受身文においては「ニ」と「デ」が交替可能であり、この場合の二格項は動作主とはみなされないことが明らかである。一方で、このタイプの受身文が、「囲む、覆う、包む、埋める」以外のどのような動詞によって成立するのか、また、これまでに指摘されている「ニ」と「デ」の交替が、どのような場合に起こる、或いは起こらない現象なのかという問題点については議論されていない。

3. 「ニ」と「デ」が交替可能な非情物主語二受身文を成立させる動詞の種類

3. 1. 第一タイプ:

二格項とガ格項が「容器」と「充足部分」の関係である場合

「ニ」と「デ」が交替可能である非情物主語二受身文には、大きく二つのタイプがある。第一に、ガ格項と二格項が、「容器」と「充足部分」の関係として表現されている受身文である。このタイプの受身文は、以下①から③の動詞類によって成立する。

①「充滿する」類

(12) 阿寒湖は、透き通った水に満たされている。

(13) モンゴルの大地は、ほとんど草原に占められている。

(14) 藤原岳の標高6、7百メートルから上は、福寿草に埋め尽くされている。

「充満する」類の動詞は、(12) (13) (14)の「満たす」「占める」「埋め尽くす」のように、ガ格項の中に二格項が「充満する」という意味を持つ動詞類である。この類においては、ガ格項で表現されている「阿寒湖」「モンゴルの大地」「藤原岳の標高6、7百メートルから上」の中に、二格項の「透き通った水」「草原」「福寿草」が充満した状態にあるということが述べられている。

②「彩る」類

- (15) 冬の間、南極の夜空はオーロラに彩られます。
- (16) 草の葉が、一枚一枚霜に縁取られている。
- (17) 歌舞伎役者の顔は、様々な線に限どられている。

「彩る」類の動詞は、「彩る」「縁取る」「くまどる」等で、ガ格項を二格項が「彩っている」ことを表す動詞類である。ガ格項である「南極の夜空」「草の葉」「歌舞伎役者の顔」は、二格項である「オーロラ」「霜」「様々な線」に、その内部を彩られている状態で存在する。

③「包囲する」類A

- (18) あたりは、花の香りに包まれている。
- (19) チェコは、ほとんど完全に山と丘に覆われている。
- (20) 波照間島の周りは、さんご礁に囲まれている。

この類の動詞は、「包む」「覆う」「囲む」のように、「包囲する」という意味を持つ動詞類であるが、この動詞類が(18) (19) (20)のように、受身文の中で「ガ格項の中に二格項がたくさんある」という意味で用いられる際に「包囲する」類Aとなる。(18)では、「あたり」が「花の香り」でいっぱいであること、(19)では、「チェコ」には「山と丘」が多くあること、(20)では、「波照間島の周り」は全て「さんご礁」であることが述べられ

ている。このように、「包囲する」類Aのガ格項には、その中に、「充足部分」であるニ格項がたくさんあるという状態で存在しているということが表現される。

以上の「充滿する」類、「彩る」類、「包囲する」類Aの三つの類が共通に持つ特徴は、(12)から(20)の全てにおいて、ニ格項がガ格項の「充足部分」となっている点にある。この第一タイプにおける「容器」とニ格項の「充足部分」との関係とは、ニ格項の存在がガ格項の存在に依存している関係であり、「阿寒湖」に対する「透明な水」や、「モンゴルの大地」に対する「草原」のように、ガ格項の存在が、ニ格項が存在するための前提になっている関係である。

3. 2. 第二タイプ：ガ格項とニ格項が互いに独立した存在物である場合

第一タイプの受身文においては、ニ格項の存在がガ格項の存在に依存する関係になっていたが、第二タイプの受身文においては、ガ格項とニ格項が互いに独立した存在物として表現されている。第二タイプを成立させる動詞には三つの類がある。

④ 「包囲する」類B

- (21) お菓子は、薄い紙に包まれている。
- (22) 建設中のビルは、大きな青テントに覆われている。
- (23) あの家は、竹垣に囲まれている。

この類の動詞としては「包囲する」類Aと同様の、「包む」「覆う」「囲む」のような「包囲する」という意味の動詞が用いられる。ただし、「包囲する」類Aにおいては、ニ格項がガ格項に対する「充足部分」であったのに対し、(21)(22)(23)のニ格項である「薄い紙」「大きな青テント」「竹垣」は、ガ格項である「お菓子」「建設中のビル」「あの家」とは独立に存在

し、あたかも二格項がガ格項にはたらきかけを行う力を持つものであるかのよう
に表現されている。

⑤ 「遮蔽する」類

(24) 山へ行く道は、岩に塞がれている。

(25) 太陽がマンションに遮られている。

(26) 水流が、土砂に阻まれている。

この類の動詞は、「塞ぐ」「遮る」「阻む」「遮断する」「遮蔽する」等、
二格項がガ格項を「遮蔽している」ことを意味する動詞類である。「遮蔽す
る」類においても、ガ格項である「山へ行く道」「太陽」「水流」と、二格項
である「岩」「マンション」「土砂」は互いに独立した存在物であり、受身文
においては、二格項が、あたかもガ格項に対して「塞ぐ」「遮る」「阻む」の
ような、はたらきかけを行ったかのように表現されている。

⑥ 「その他」(二格項がガ格項に作用を及ぼす力を持つ主体として表現され
ている場合)

(27) 庭木が、月明かりに照らされている。

(28) 雲は、上昇気流に支えられて浮かんでいる。

(29) 冬の山では、クマザサは雪に押さえられている。

以上の第二タイプの動詞類には共通の特徴がある。「包囲する」類B、「遮
蔽する」類、「その他(二格項が力を及ぼす主体として表現されている場
合)」の動詞は、「彼らは銅像を囲んだ」「太郎は通路を遮った」「太郎はは
しごを支えた」などのように、もともと主語がヒトである二項の能動文とし
ても表現できる動詞である。この類の動詞は、(30)から(32)のように、
ガ格項がヲ格項に対してはたらきかけを行うかのように表現する、二項の能動
文としても許容量が高い。

- (30) 薄い紙が、お菓子を包んでいる。
 (31) 岩が、山へ行く道を塞いでいる。
 (32) 月明かりが、庭木を照らしている。

以上、「ニ」と「デ」が交替可能であると考えられる非情物主語ニ受身文を成立させる動詞類を六つ挙げ、それが大きくは二タイプの動詞類であることを述べた。第一のタイプは、ガ格項とニ格項の関係が「容器」と「充足部分」の関係になっており、ニ格項の存在はガ格項の存在に依存している。一方、第二のタイプは、ガ格項とニ格項が完全に独立した存在物であり、ニ格項はガ格項に対するはたらきかけを行う力があるかのように表現される。

4. 「ニ」と「デ」が交替可能な非情物主語ニ受身文の特徴

4. 1. 「ニ」と「デ」の交替

次に、以上で六類の動詞により成立するとした、非情物主語ニ受身文の「ニ」と「デ」の交替の問題について述べる。本稿で取り上げている非情物主語ニ受身文は、従来「ニ」と「デ」が交替可能であるとされている受身文であるが、この「ニ」と「デ」の交替とは、全てのケースで一律に適用される交替ではない。同じ動詞が用いられていても、「ニ」と「デ」では許容度に違いがあるというケースがあるのだが、これは、動詞の種類に加えて、ニ格項にどのような名詞句が用いられるかという問題でもある。

- (33) a 阿寒湖は、透き通った水に満たされている。 (= (8))
 b ?阿寒湖は、透き通った水で満たされている。

(33) bの場合は、「ニ」を「デ」で交替させた場合、やや違和感のある受身文になる。これは、「満たす」という動詞による制約ではない。(34)のような受身文であれば、十分「デ」で許容される。

(34) 防火用バケツは、常にいっぱいの水で満たされています。

(33) bに違和感がある理由は、この受身文が、人間の行為がかかわり得ない、自然発生的な状態を表現しているからである。このように、人の意志的な行為とは全く関係がない事態を表現する受身文では、旧ガ格をニ格で表示する方が適切である。一方、(34)の受身文において、ガ格項の「防火用バケツ」に「いっぱいの水」が満たされている状態とは、「防火用バケツを満たす」という人間の行為が行われた結果状態のことで、「満たす」手段が「水」だったということである。このように、動詞が人間の意志的な行為を表す場合には、旧ガ格項は「デ」で表示するのが適切である。

もちろん、(35)のa bのように、「ニ」と「デ」の両方が許容される受身文もある。

(35) a 山へ行く道は、岩に塞がれている。 (= (19))

b 山へ行く道は、岩で塞がれている。

これらの例については、「ニ」と「デ」の両方が許容されるものの、aとbでは異なった解釈が考えられる。(35) aでは、「山へ行く道」と「岩」の位置関係が表現され、「岩」は以前からそこに存在していたものとして解釈されるが、(35) bにおいては、「岩」を誰かが「山へ行く道」を塞ぐ目的でそこへ置いたという意味で解釈され、表面上は表現されていない行為者の存在とその意志が想定される。

4. 2. ニ格項に用いられる名詞句

最後に、本タイプの非情物主語ニ受身文のニ格項に用いられる名詞句について述べる。これまでに挙げた受身文においては、(36)から(41)の下線部が示すように、全てニ格名詞句が「モノ」や「場所」を示す非情物であった。

<第一タイプ>

- (36) 藤原岳の標高6、7百メートルから上は、福寿草に埋め尽くされている。 (= (14))
(37) 冬の間、南極の夜空はオーロラに彩られます。 (= (15))
(38) チェコは、ほとんど完全に山と丘に覆われている。 (= (19))

<第二タイプ>

- (39) あの家は、竹垣に囲まれている。 (= (23))
(40) 山へ行く道は、岩に塞がれている。 (= (24))
(41) 雲は、上昇気流に支えられて浮かんでいる。 (= (28))

しかしながら、このタイプの受身文において、二格項は必ずしも「モノ」や「場所」としてのみ表現されるわけではなく、(42)から(47)のように、「ヒト」で表現されることも可能である。ただし、この場合は第一タイプと第二タイプでは、二格項として表現される「ヒト」の表現上の役割が異なる。

<第一タイプ>

- (42) 会場は、多くの参加者に埋め尽くされている。
(43) スタンド席は、色々なシャツを着た人たちに彩られている
(44) 広場は、集まった人たちに覆われている。

<第二タイプ>

- (45) 警察署が男達に囲まれている。
(46) 入り口が警備員に塞がれている。
(47) みこしが、20人もの担ぎ手に支えられている。

(42)から(44)の第一タイプにおいては、二格名詞句は「多くの参加者」「色々なシャツを着た人たち」「集まった人たち」という「ヒト」で表現されているといっても、それはやはり行為者としての「ヒト」ではなく、カ格項である「会場」「スタンド席」「広場」という「容器」の「充足部分」とし

での「ヒト」である。(42)における「多くの参加者」は、「会場」にやってきて、そこに存在しているだけの人たちであり、(43)における「色々なシャツを着た人たち」は、「スタンド席」を埋めた結果、意志とは関係なくスタンド席を彩ったのであり、(44)における「集まった人たち」は、「広場」を覆うという意志はなく、結果としてそのようになったのである。一方、第二タイプの(45)から(47)においては、二格名詞句である「男達」「警備員」「20人もの担ぎ手」は、ガ格項である「警察署」「入り口」「みこし」に対して意志的な作用を及ぼす「ヒト」として表現されている。この相違は、第一タイプの受身文のガ格項と二格項の関係が「容器」と「充足部分」の関係であって、二格項に「ヒト」が表現されていても、それは意志を持った動作主としては表現されないのに対し、第二タイプの受身文が、二格項からガ格項へのはたらきかけがあるように表現する受身文であるという、第一タイプと第二タイプの違いによってもたらされる。

5. まとめ

以上、本稿では、モノの状態を表現する受身文の中で、従来二格項の「ニ」が「デ」と交替可能であるとされてきたタイプを取り上げた。この受身文を成立させる動詞類には二つのタイプがあり、それに対応して、受身文も第一タイプと第二タイプの、全く異なる二つのタイプで構成される。第一のタイプは、ガ格項と二格項が「容器」と「充足部分」の関係を成し、二格項の存在はガ格項の存在に依存している。第二のタイプは、二格項とガ格項が互いに独立した存在物であり、受身文においては、二格項がガ格項に対してはたらきかける力を持つかのように表現される。

<参考文献>

- 井上和子(1976)『変形文法と日本語 上・統語構造を中心に』大修館書店。
- 川村大(2003)「受身文の学説史から — 「被影響」の有無をめぐる議論について—」『言語』324、pp42-49。
- 工藤真由美(1990)「現代日本語の受動文」『ことばの科学4』pp4-102、むぎ書房。
- 国広哲弥(1970)『意味の諸相』三省堂。
- 栗原由加(2005)「定位のための受身表現—非情物主語ニ受身文の一類型」『日本語文法』52
- 仁田義雄(1997)『日本語文法研究序説』くろしお出版。
- 寺村秀夫(1982)『日本語のシンタクスと意味I』くろしお出版。
- 益岡隆志(1991)「受動表現と主観性」仁田義雄編『日本語のヴォイスと他動性』くろしお出版。
- 山梨正明(1983)「格文法理論」『意味論 英語学体系 第5巻』pp467-547、大修館書店
- 山梨正明(1987)「深層格の核と周辺 —日本語の格助詞からの一考察」『言語学の視界』pp59-72、大学書林。
- 山梨正明(1993)「格の複合スキーマモデル —格解釈のゆらぎと認知のメカニズム」『日本語の格をめぐる』pp39-65、くろしお出版
- 山梨正明(1995)『認知文法論』ひつじ書房

イントネーションを教える—タイ語母語話者を対象とした指導の一案—

白鳥文子

1. はじめに

外国語を話す際、正しい文法であると同時に正しい発音である必要がある。では、正しい発音とはどのような発音なのか。また、なぜ正しい発音で話す必要があるのか。日本語発話での発音が正しくない場合に生じる問題として、戸田（2004）は具体的に次の4点を挙げている。

1点目は、言葉の意味の変容である。例えば、「たいがく（退学）」と「だいがく（大学）」のような清濁の間違い、「びょういん（病院）」と「びよういん（美容院）」のような拗音の発音の不正確さ、「きて（着て）」と「きいて（聞いて）」のような長短音の間違いによって、全く異なる語彙となってしまう。さらに、「きて（来て）」と「きて（着て）」¹のように、アクセントの下がり目であるアクセント核の位置によっても異なる語彙となる。

2点目は、統語的な問題である。ポーズの位置やアクセントによって構造が変化し、異なる意味となることがある。例えば、「きょうかい」を「きょうかい」のようなアクセントで一つのまとまりとして発音すれば、「教会」または「協会」になるが、「きょう」と「かい」の間にポーズが入ると、「かい」のアクセントによって、「今日、会に（かいに）」、または、「今日、買いに（かいに）」という意味となる。

3点目は、意図の伝わりにくさである。例えば、「じゃない」で文末が上昇すれば意見を求める意図を表すが、「じゃない」のように文末が下降し「じゃ」にアクセント核があると驚きに、「じゃない」のように文末下降し「な」にアクセ

¹「来て」の「き」の後の記号（´）はアクセント核を、「着て」の「て」の上部の記号（˘）は平板型のアクセントを示す。

イント核があると否定の意図になるように、文末イントネーションによって意図が変わる場合がある。

4点目は、母語話者にとって耳慣れないイントネーションであるがゆえに、母語話者に思わぬ印象を与えてしまうことである。イントネーションによって、子供っぽい、あるいは怒っているようだ等の印象を与えてしまうこともある。

以上のように、生じうる問題として、1, 2, 3点目のような正確な意味の伝達に関わる問題と、4点目のようなスムーズなコミュニケーションや良好な人間関係の構築に関わる問題とに大別できる。よって、外国語教師が発音指導において考慮すべき点も、意味が正確に通じる発音を指導することと、誤解を与える可能性がある話し方があることを伝え、誤解を与えないような発音を指導することとに大別できよう。日本語の場合、前者のために、音韻特徴、アクセント、韻律の区切り方の指導が必要で、前後者共に関わるものとしてイントネーション指導が必要である。

音声に関する様々な教材が開発されてはいるが、教育方法について未だ体系的なモデルの構築には至っていないことも一因してか、実際の教育現場では音声指導は兎角後回しになってしまいがちであるように思う。外国語学習の目的に応じて音声に関わる重要度は異なるし、文脈からの推測や人間同士のつながりなど、コミュニケーション上、音声の正確さは第一義的な事柄とは言えない部分もある。しかし、発音の指導が欠かせないことは言うまでもなく、母語別の教材、教授法のさらなる開発は必要であると考えられる。これらの現実を踏まえた上で、本稿では、タイ語を母語とする日本語学習者（以下、タイ語話者）の発音する日本語音声の特徴と、それに対する日本語母語話者（以下、母語話者）の印象について述べ、さらに、上述の問題点3で挙げた話者の意図とイントネーションに関する授業方法を提案する。

2. タイ語話者の日本語発音の特徴

2.1 単音

かねてから、タイ語話者の日本語発音における研究は単音レベルを中心に行われている（例えば、鈴木 1963, 大西 1976）。その中で非常にしばしば取り上げられるのは「し」と「ち」、「す」と「つ」の言い分けである。また、タイ語には /k/ に対応する有声音がないことから「か行音」と「が行音」の混合や、/s/ と /z/ の混合、/d/ と /r/ の混合も指摘される。さらに、特殊音に関しては、拗音を二重母音で代用することから拗音が長くなる傾向があり、促音を声門閉鎖音や内破音で代用することから摩擦するべき促音で破裂が起こってしまう点が挙げられている。

2.2 アクセント・イントネーション

単音の研究に対し、イントネーション等の研究は多くない。大西（1978）は、名詞、助詞、文末形式のアクセントの調査を行い、名詞は最終拍が下がる型が多いと述べている。また、外来語の発音に関し、タイ語の最終拍を上昇下降させる特徴を日本語にそのまま転用することがあると指摘している。しかし、その他のアクセント型の出現も多く、特徴の限定までは行えていない。

白鳥（2004）では、タイ語話者 11 名の音声からイントネーションの特徴について考察し、母語話者と異なる点として、2 点を指摘した。1 点目は、文の後の方で、母語話者にはない上昇下降があることである。図 1 にタイ語話者（T）と母語話者（J）の音声をピッチ曲線²で示す。ピッチ曲線は、音の高さ（ピッ

²音声波形、ピッチ曲線の抽出には、音声分析ソフト「音声録聞見」（C&D テクノロジーズ社）を使用した。

チ)を縦軸に、音の流れ(時間)を横軸にとって示したものである。音の高さの単位はヘルツ[Hz]である。

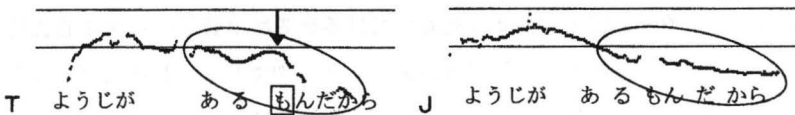


図1

丸で囲んだ文末の曲線に注目してみると、母語話者がなだらかに下降しているのに対して、タイ語話者は一度上昇してから下降している様子がわかる。この特徴は学習背景、学習年数の異なる複数のタイ語話者に現れた。Luksaneeyanawin (1998) は、タイ語には情報の終結を表すプロミネンスストレスがあることを指摘しており、この特徴が母語干渉となって現れている可能性もある。

2点目は、音の高低差であるピッチレンジに関し、日本語母語話者に比べ広い音声と狭い音声があるという点である。ピッチレンジの広さについては、朱(1993)の同じ声調言語である中国語話者に関する調査でも、ピッチレンジが広くなるとの結果が得られていることから、声調言語話者特有の特徴である可能性もある。

2.3 タイ語話者の発音に対する母語話者の印象

白鳥(2004)では、イントネーションに注目し、「断り」「言い訳を言う」という場面でのタイ語話者の発音に対する母語話者の印象評定調査も行った。これは142名の母語話者に、断りならば“断り”という「気持ちがこもっていると感じるか」について印象を調査したものである。調査の結果、良い印象を持たない可能性のあるイントネーションとして次の4点が挙げられた。

1. 文の後の方に母語話者にはない上昇下降があつて、上昇部の上昇が大きい場合(図1)

2. 文の最後が十分に下降しない場合 (図 2³) や平板に近い形で続く場合
3. 文頭で急激にピッチが上昇している場合や高いピッチが持続している場合 (図 3 実線の丸)
4. ためらいの意図を表出する語のピッチが高い場合 (図 3 点線の丸)

4 のためらいの意図を表出する語として、例えば「実は」がある。「実は」は、その後話し手が事情説明を始めるというディスコースマーカ―となっており、ためらい、言にくさ、申し訳なさなどの感情を表出していると考えられる。その他に、フィラーの「あー」、「あー」なども文脈によって、同じような機能を持つだろう。

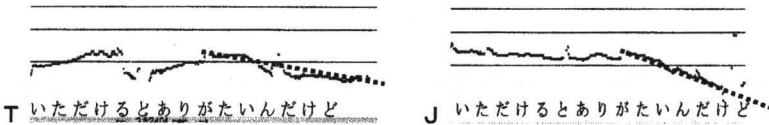


図 2 文末の下降「いただきますありがとうございます」

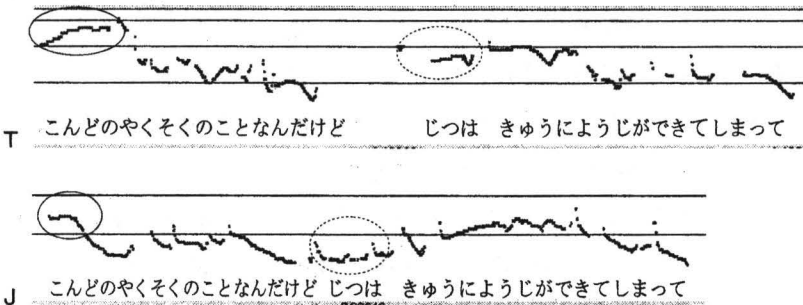


図 3 文頭の高さ、「実は」の高さ

これらの調査より、聞き手の印象を考慮して言い訳を言う場合、文末のイントネーションをしっかりと下げ、最後の音を長く伸ばし過ぎないこと、ゆっくり話すこと、ためらい等の感情を表出する語はそれらを示す語の前にポーズを入

³ 図 2 点線部の下降度 T ; 7.4st./sec., J ; 14.5st./sec. st=半音値については後述

れ、低い音で言うこと、という3点を留意することが一つの方策となる。

3. 指導法

本節では、1で述べた話者の意図の伝達について、実際の授業での指導案⁴を4つのステップに分けて述べる。

ステップ1 イントネーションによって感情の意図の伝達が行えることを、母語であるタイ語と日本語を観察することで理解する。また、母語と日本語のイントネーションの違いを知ることで、日本語発話の際留意すべき点を分析する。

音声の指導を行う場合、聴覚と視覚を共に活用することは一つの有効な方策であろう。音声は流れて行くもので全体をつかみにくいものであるが、視覚化することで全体がつかめ、反芻が行いやすい。そこで、イントネーションによる話者の意図の伝達を指導する際にも、まず、日本語とタイ語のイントネーションの違いの確認を視覚的に行う。なお、音声を視覚化する手段としての音声分析ソフトは、フリーウェア、シェアウェア共に様々なものが出ており、インターネット上でも検索、ダウンロードが可能である。⁵

図4に、「田中さんですか。」という文を用いて、「中立」「感心」「疑念」「落胆」の感情を込めた発話をMD (Panasonic SJ-MR230) で録音し、音声のパワーを示す音声波形[dB]とピッチ曲線[Hz]で示した。「中立」とは特別な感情を込めないという意味である。日本語の発話は筆者が、タイ語の発話は20歳代、ナコンパトム県出身の女性が行った。両者とも標準語として発話し、方言はないとみなした。図4の左側に日本語、右側にタイ語の音声波形(上部)とピッチ

⁴ ここで述べる指導案は筆者が2005年度に大阪外国語大学で学部留学生1年生に行った授業を元にしてしている

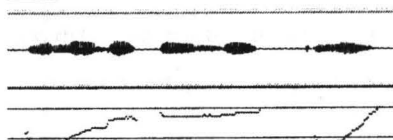
⁵ <http://www.info-niigata.or.jp/~okakazu/frame2.htm>などを参照されたい

曲線（下部）を示す。図の下の数字は、発話持続時間[sec.], 文全体のピッチ最高値[Hz], 最小値[Hz], < >内は音の高低差を表すピッチレンジ[Hz]である。

日本語

タイ語

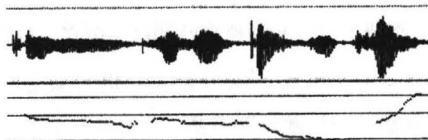
中立



たなかさんですか

発話持続時間 ピッチ最高値 ピッチ最小値 ピッチレンジ

1.02sec. 298Hz 172Hz <126Hz>

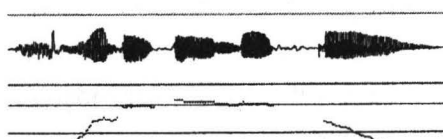


คุณ ทานาคะ หรือ

発話持続時間 ピッチ最高値 ピッチ最小値 ピッチレンジ

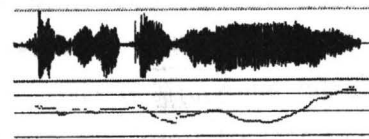
1.11sec. 408Hz 190Hz <218Hz>

感心



たなかさんですか

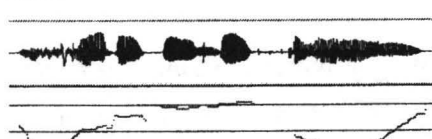
1.42sec. 324Hz 149Hz <175Hz>



คุณทานาคะ นะหรือ

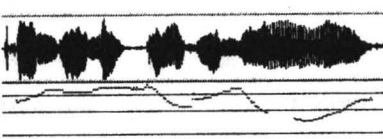
1.25sec. 424Hz 251Hz <173Hz>

疑念



たなかさんですか

1.58sec. 315Hz 131Hz <184Hz>



คุณทานาคะ นะหรือ

1.19sec. 459Hz 251Hz <208Hz>

落胆

自由に回答を求めると、「中立」「落胆」は3名とも話者の意図通りの感情を受け取っていたが、「感心」「疑念」は話者の意図とは反対であったり、この文だけでははっきりわからないという答えであった。そこで、話者の意図を伝えた後再度音声を開かせ、そのような感情に聞こえるかを聞くと、「感心」「疑念」ともにその感情が受け取れるとの回答を得た。つまり、タイ語では、「感心」「疑念」は似通ったイントネーションを持ち、文脈等によって話者の意図を理解しているということである。

よって、タイ語話者が4種の意図の「田中さんですか。」という日本語文を正確に伝達するためには、以下の点に留意する必要があるだろう。

1. 文末に「か」という疑問を表す助詞があっても、意図によって、文末が上昇する場合と下降する場合とがある。
2. タイ語と異なり、日本語では「感心」と「疑念」は異なるイントネーションで話される。
3. 「感心」と「疑念」の最大の違いは、「感心」は文末拍で大きく下降するが、「疑念」では下降した後大きく上昇することである。
4. 文頭でピッチレンジが広い、つまり音の高低差が大きいと、「疑念」という感情が伝わる可能性がある。よって、特に何の感情も込めていない「中立」で話すときに音の高低差をつけすぎないように留意する必要がある。

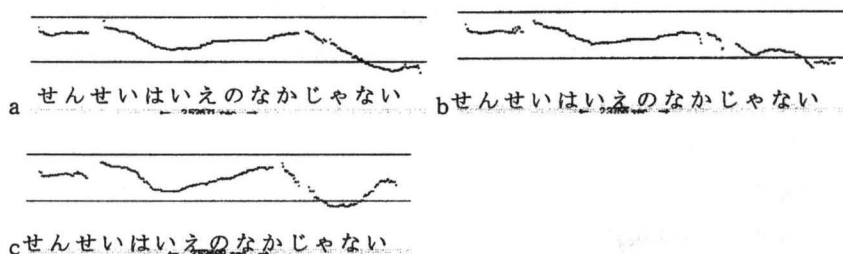
筆者が日本国内の実際の授業で行った時は、日本語の観察の後、日本人に自分の感情がうまく伝わらなかった経験についても話し合い、感情の伝達の実生活での重要性を確認した。また、日本語以外にも、各国語や同一語の中のいくつかの方言で「田中さんですか」を4種の意図で発音してもらい、それをピッチ曲線で示しイントネーションの違いを確認した。クラスに複数の国の話者がいない場合でも、標準語や方言などを取り入れて、同様に観察ができるだろう。

ステップ2 音の聞き分

話者の意図とイントネーションとの関係が理解できたところで、音の聞き分け練習を行う。イントネーションによって意味が変わる音声を聞かせ、「どういう意味で言っていると思うか。」「どういう気持ちで言っていると思うか。」などについて意見を求める。以下に2つの例を挙げる。

例1 「先生は家の中じゃない」のaは家の外ではなく中にいることを強調している文、bは家の中にはないという否定文、cは不確かな情報の疑問を表している。例2はイントネーションによって感情が変わる音声の例で、aは受け入れを拒否しているが、bは受け入れを表している。

例1



例2

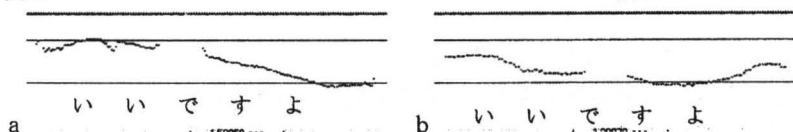


図5

一つずつの音のイントネーションと意味を確認した後、音だけを聞いて意図を当てる活動もできる。あまり発音の正確さを求めると音に対し神経質になってしまう可能性もあるので、聞き取りをうまく取り入れ、ゲーム感覚で楽しんで行うのがよいだろう。

ステップ3 発音練習

次は発音の練習である。同じ表現であるがイントネーションによって様々な

意図を表す例を実際に発音してみる。この練習で用いることができる会話例を以下に示す。文ではなく会話形式にすることで、場面を頭に浮かべながら発音できる。この時、まず自分なりにやってみるというタスク先行型が効果的だと思う。やってみてできるものと難しいものが区別できれば、各自が自分の留意すべき点を把握しやすいし、教師側もピッチ曲線での確認などのフィードバックに役立てられる。

また、実際の発音が難しい場合は、まずハミングでやってみると良いだろう。音を聞いたすぐ後にハミングしてみると文全体の感じをつかみやすいようだ。音に合わせてピッチ曲線を指でなぞる、指で空にピッチ曲線と同様の曲線を描く、首を振る等、音を感じやすい方法を各自で探し出すのも方策の一つである。

<会話例>⁷

1. 「そうですか」

① 会社で

A: 今日の会議は5時からになりましたよ。

B: そうですか。じゃ、またあとで。

② 近所で

A: うちの娘が東大に受かったんですよ。

B: そうですか。それはおめでとうございます。よかったですね。

③ 大学で

A: 日本語のテストは来週の火曜日ですよ。

B: え、そうですか? 水曜日って聞きましたよ。

④ レストランで

A: ここは、わたしが。

B: えっ、でも…。

A: 私が誘ったんですから、払わせてください。

B: そうですか…。じゃ、今日はごちそうになります。

⁷戸田貴子『日本語発音レッスン』(2004)第9課、轟木(2005)、森山(2005)を参考。

⑤ 大学で

日本人学生：日本語が上手ですね。

留学生：いや、まだまだです。勉強を始めてまだ半年ですから。

日本人学生：そうですか。そんなふうには見えませんが。

2. 「いいですよ」

①コンピュータゲームを見て

A：これ、Bさんもやってみたら？

B：いいですよ。前にもやったことあるし。(いいえ、結構ですという気持ちで)

②大学の食堂で

A：ここ、座ってもいいですか。

B：いいですよ。

3. 「でしょう」

①血だらけの人を見て

A：痛いでしょう。

B：はい…とても…。ううう…。

②(いつも友だちを叩く悪い子供に一度痛い思いをわからせるために叩いて)

お母さん：痛いでしょう。

4. 「すごいね」

①A：Bさん、すごいね。この間のテスト、また満点だったね。

B：ううん、たまたま。

②A：Bさん、毎週違う女の子とデートしてるね。すごいね。(皮肉を込めて)

C：ほんとだね。

5. 「やりますよ」

①A：だれがこの仕事をやってくれるんですか。

B：私がやりますよ。

②A：ねえ、いつになったら始めるの？もう、やりますよ。(促す気持ちで)

B：はい。

③A：田中君、あいつ、口先ばかりでなんにもしないよね。

B : いや、やりますよ。(結構ちゃんとするという気持ちで)

④A : 早く仕事をしてよ。(かなり怒っている)

B : やりますよ。(うるさいなあ、ちゃんとするよという気持ちで)

ステップ4 ロールプレイ

最後にまとめの練習として、自由な会話での練習を行う。学習者のレベルによるが、中上級以上であれば、なるべくスクリプトを書かずに会話を行ってみるのがよいだろう。スクリプトを書くとしても読み上げてしまうからである。話者の一人がそのような感情になるであろう場面と状況をまず考え、即興での会話をするこゝで、実際にイントネーションが習得できているかが計れる。ロールプレイの場面案は、「友達に断られてがっかりする」「友達に文句を言う」「友達に不満があるが、不満の気持ちをなるべく表さないように言う」「友達に同情する」などである。また、その会話は録音しておき、フィードバックすると良い。フィードバックでは修正点を指摘することも大切であるが、発話した本人が客観的に自身の音を聞くことに意味があるので、全体を聞いて感想を求めるなどの行い方も考えられる。

最後に、イントネーションを作り上げる重要な要素は語のアクセントであるので、語レベルのアクセントの習得について、簡単に述べる。⁸

名詞のアクセントは覚えなければならないが、外来語は原則的に後から3拍目、3拍目が特殊拍の時は後から4拍目にアクセント核がくるというある程度の規則性があるので、なるべく初期段階から規則を導入するとよいだろう。また、複合名詞もある程度の規則性があるのでその規則、また前部要素と後部要素の間に音の立ち上げが起こると1語が2語に聞こえてしまうので、まとまりとして発音することの重要性を伝えておく必要がある。

動詞、形容詞は、活用には規則性があるので、新しい言葉を導入する時は必

⁸ 田中真一・窪園晴夫『日本語の発音教室』(1999)などが参考になる

ず、辞書形のアクセントを確認するようにする。タイ語話者には特に、動詞のない形の「な」が卓立するアクセントがよく見られるので、注意が必要である。

4. まとめ

本稿では、意図を正確に伝達するためのイントネーションの習得のための指導案を述べた。この中でも特に、視覚と聴覚をうまく活用することによって効果があがると考えられることを強調したい。学習者の目的や学習の環境によって、教室内の指導で音声にかかる比重は異なるだろうが、効率的で効果的な指導を行うために、さらなる教材の開発、教材や指導案の情報交換が必要となるう。

<参考文献>

- 東次成 (1986) 「タイ人留学生の捉えた日本語の発音」『天理大学別科日本語課程紀要』第1号, 25-48
- 大西晴彦 (1976) 「タイ人の発音に関する若干の考察」『国際学会友日本語学校紀要』1号, 65-80
- 朱春暉 (1993) 「中国語話者の日本語アクセントの習得—その特徴と指導上の問題をめぐって—」『国際化する日本語 話し言葉の科学と音声教育』クバプロ, 179-184
- 白鳥文子 (2004) 「タイ語話者の日本語発話における韻律的特徴—パラ言語情報伝達に着目して—」『日本語・日本文化研究』第14号, 大阪外国語大学日本語講座, 131-144
- 田窪行則他 (2004) 『音声』岩波書店
- 田中真一・窪園晴夫 (1999) 『日本語の発音教室』くろしお出版
- 戸田貴子 (2004) 『日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク
- 轟木靖子 (2005) 「共通語の終助詞の音調イメージ」, 近畿音声言語研究会4月例会発表資料
- 富田竹次郎 (1979) 「タイ語と日本語」『日本語教育』39号, 9-16
- ニック・キャンベル (1997) 「プラグマティック・イントネーション: 韻律情報の機能的役割」『文法と音声』音声文法研究会, くろしお出版, 55-74

森山卓郎 (2005)「音声と文法のかかわり」,日本語教育学会研究集会資料

Sudaporn, Luksaneeyanawin (1998) Intonation in thai, *Intonation Systems: A Survey of Twnty Languages*, Edited by D.hirst ant A.diCristo, Cambridge University Press, 376-394

<資料>

聴取者	性別	年齢	出身地
A	女性	20 歳代	中央部
B	男性	10 歳代	中央部
C	男性	20 歳代	北部