

รายงานการประชุม
การนำเสนอผลงานวิชาการไทย - ญี่ปุ่น
“ปัญหาในการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น”

ครั้งที่ 2

วันที่ 31 กรกฎาคม 2549 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Osaka University of Foreign Studies
ธันวาคม 2549

国際シンポジウム『日本語教育の諸問題』報告書

第 2 号

チューラーロンコーン大学

2006年7月31日

チューラーロンコーン大学

大阪外国語大学

2006年12月

目次

- 在日外国人児童生徒に対する二言語能力テストの有益性 櫻井千穂... 1
- オノマトペに見るタイ人の音に対する感覚 隅田敦子... 11
- 日本語母語話者とタイ人日本語学習者の電子メールにおける依頼
—依頼の展開を中心に— 宮崎玲子... 22
- 様々な職業の人の呼びかけ方 パナッダー・シリパーニット... 32
- 動詞否定丁寧形「(食べ) ません」「(食べ) ないです」の違い
中尾有岐... 43
- 日本語 VN のシンタクスと意味 依田悠介... 50
- わかりやすい口頭発表のためのストラテジー
—ある日本語上級学習者による口頭発表の発話分析から—
小桜真未... 61
- 1942年から1946年のチュラロンコン大学における日本語教育
ウォラウット・チラソンバット... 70

本報告書は、2006年7月30日にチューラーロンコーン大学で行われた大阪外国語大学とチューラーロンコーン大学との学術交流会の成果である。昨年度に引き続き2度目の催しである。両大学の大学院生を中心に研究発表会を行い、相互理解を深め、知的刺激を与え合う機会を得ることができたことは大変有意義であり、この貴重な催しを実現するために協力してくださった方々にまずもって御礼を申し上げたい。

個人的には初めてのタイ訪問であったが、土地柄、人柄、そして大学の様子など非常に良い印象を持つことができた。両大学の関係者のみならず、大阪外大にゆかりのある人々や、タイで日本語教育に携わっている先生方からも参加を得て、新しくかつ古いネットワークができたことは、将来的にも有益なことだと思っている。また交流会の後日、授業見学をさせていただき、レベルの高い日本語授業に参加できて感心することが多かった。非漢字圏の中ではタイでは日本語能力試験の受験者が最も多く、日本語教育が進んでいるという現状を伺って、認識を新たにした。そして、これまで大阪外大で養成してきた人材もタイの日本語教育に貢献していることを知り、嬉しく心強く思った次第である。

タイ王国で最初にできた王立のチューラーロンコーン大学の文学部は、伝統的なスタイルの美しい校舎を擁し、大変印象的である。キャンパスの中庭の池に咲いていた清楚な蓮の花を見ながら、何かのご縁があつてここに来ることができ、この人々と知己を得たことに感謝しつつ、両大学の学生がこの睡蓮のように水中・地中で繋がり、いつか水面に美しい花を咲かせてくれることを願った。

今回の交流会に進んで参加し、口頭発表し、そして原稿を書いた参加者の努力を労うとともに、その成果を多くの方々に見ていただき、ご意見、ご指導を賜ることができればさらに有益だと思っている。

若く有為の院生の学術的訓練としてはもちろん、日タイの人的ネットワーク構築にも寄与するので、このような交流が今後も続けられることを願っている。

大阪外国語大学国際文化学科日本語講座

真嶋潤子（日本語教育学）

在日外国人児童生徒に対する二言語能力テストの有益性

櫻井千穂 (大阪外国語大学大学院 日本コース M1)

0. はじめに

文部科学省が 2005 年 9 月に実施した「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成 17 年度)」(<http://www.mext.go.jp>)によれば、その数はすでに 20,692 人にも達したといわれている(注1)。またそれらの児童生徒は全国各地の 5,281 校もの学校に分かれて在籍しており、そのうち約 8 割の学校の抱える外国人児童生徒数は 4 人以下と散在傾向にある。このように日本の公立小中学校に在籍する多くの外国人児童生徒は日本語を母語とする児童生徒に囲まれ日本語で授業を受けるといったサブマージョン環境下に置かれていると言える。これはすなわち、個々の外国人児童生徒が一見似たような状況でありながらも、実際には林(1998)の指摘する第二言語習得に関わると考えられる個別性要因すべてにおいて、それぞれに異なった個別の状況を抱えていると捉えることができよう(注2)。

教育現場では様々な指導が行われその取り組みについての報告がなされていながらも(池上 1999、清田 2001、斉藤 2005、朱 2003)、上述の理由により、外国人児童生徒の言語能力に対しての共通の評価基準が確立されていないため、一定の基準に照らし合わせて指導法の有益性を検証することが難しく、また個々の児童生徒に有益な指導法や内容を考えることが困難となっている。

本稿では、スペイン語母語児童生徒 23 名におこなった二言語会話能力テストの結果をもとに言語能力を測定する共通の評価基準の必要性を提唱するとともに、個々の児童に対する指導法について考察する。

(注1) 同調査に関する信頼性については問題視する声があがっており(佐藤 2000、川上 2003)、実際にはその数倍もの外国人児童生徒がいると考えられる。

(注2) 林(1998)は「言語習得/学習の過程」には、学習者固有の要因や社会・文化的要因など多くの要因が複雑に関わっている」とし、その第二言語習得にかかわると考えられる要因を「学習者要因」「学習環境要因」「社会文化的要因」の3つに分けてモデル化している。

1. 先行研究：言語能力の測定法

本章ではこれまで使用されてきている4つの測定法について概観する。

1.1 川上(2003、2006)のJSLバンドスケール

川上(2006)によれば、このテストは「日本語を母語としない児童生徒(JSL児童生徒)の年齢集団を「小学校低学年」、「小学校中高学年」、「中学・高校」の三つにわけ、それぞれ四技能ごとに7から8レベルの測定段階を設定したものである。それぞれのレベルでは、日本語習得上の特徴、言語と認知発達上の諸特徴等、6つ程度の特徴が記述されておりJSL児童生徒の日常の学習、遊びの様子や周囲とのやりとりをよく観察し、そこで見られる言語使用が「JSLバンドスケール」のどのレベルの特徴と合うかを検討し、そのときの日本語能力のレベルを測定するといったものである。川上(2006)は、「日頃の指導の中で学習者の言語能力の実態を「動的」な観点から把握し、「指導的」な観点から見ることができる「基準」が必要である」としている。JSL児童生徒と長期的に関わっていく中で、このような記述式の基準に照らし合わせてJSL児童生徒の動的な言語能力を捉えていくという観点は評価できるが、母語能力を視野に入れていないという点、また、主観テストである上、継続的に一人のJSL児童生徒の指導や支援に携わる人間がその同じJSL児童生徒の評価を行うため、評価者がそれぞれ異なり、客観性が低いという点はいなめない。

1.2 伊東他(1999、2000)の日本語の四技能の「基礎力」を測定するテスト

これは、外国人児童生徒の「教科の学習をする上で必要とされる口頭表現力、読解力、文章表現力の基礎力」の測定するための、インタビュー形式の「口頭表現力テスト」(聞く・話す)、選択・クローズ形式の「読解力テスト」(読む)、筆記形式の「文章表現力テスト」(書く)である。このテストもJSLバンドスケール同様、言語能力を四技能から捉え、多角的に評価しようとする配慮はみられるが、日本語能力のみをその対象としており、母語能力の測定は視野に入れていない。

1. 3 岡崎(2002)の TOAM(Test of Acquisition and Maintenance)

TOMA は聴解・読解・口頭語彙テストからなるテストで、岡崎(2002)によれば、「海外から来て日本で学んでいる子どもたちが第二言語として日本語をどのくらい習得しているかということと、彼らが既に獲得している母語能力をどのくらい保持しているか、その両方をみることを目的としたテスト」であり、外国人児童生徒の言語能力を、母語を含めた二言語の側面から捉えようとしている。聴解・読解テストは、認知要求度の高い問題と、絵による場面設定のある問題とからなっている。聴解・読解は、録音テープ、ペーパーによるテストであるため、集団テストが可能である。

1. 4 中島(2002)の会話能力テスト OBC(Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children)

もともと中島ら、カナダ日本語教育振興会が特別プロジェクトとして 10 年にわたって開発してきたテスト(注3)を平成7年度から11年度に実施された国立国語研究所のプロジェクトで日本在住の中国語とポルトガル語を母語とする子ども用に作り変えて使用したテストである(中島 2002)。日本語と母語の二言語会話能力を「基礎言語面」、「対話面」、「認知面」の三つの側面から測定するもので、絵カードを使用した10～20分の1対1の個人面接テストである。年齢の枠組みは500名にのぼるフィールドテストの結果から、(1)5～6歳、(2)7～9歳、(3)10歳以上の三つに分けられている。他の3つのテストと比較し、会話能力のみに焦点をあてているが、中島はこの理由を「サブマージョン環境で育つ子どもの二言語は、会話力を土台として発達するため、会話力をしっかりモニターすることは何よりも大事」であるとしている。

このように外国人児童生徒の言語能力を測定する方法は、いまだ確立されているわけではなく、主要な 1.1 から 1.4 のテストを取り上げてみても、その使用目的や焦点もさまざまである。

(注3) このテストは ACTFL の OPI(Oral Proficiency Interview)をもとに年少者用に作成したものである。

筆者は、1.4 で概観した会話能力テスト OBC が会話能力のみに焦点をあてたという点是否めないものの、①日本語と母語と両言語の能力を測定でき、②会話の基礎面だけではなく対話面、認知面も捉え、③インタビューという形式を通してテスト以外から得られる周辺情報(児童生徒本人の様子等)を知ることができるという理由から、このテストを借用した。

2. 調査: 日本の小中学校在籍のスペイン語母語児童に対する二言語能会話力テスト OBC の実施と保護者へのアンケート調査

2.1 調査目的

日本の公立の小中学校に在籍し、サブマージョン環境下におかれているスペイン語を母語とする外国人児生徒の現状(日本語能力・母語能力・環境)を探り、支援の方法を検討する際の一指標とすることを目的とする。また、テストそのものの有益性について考察することを目的とする。

2.2 調査対象

関西と東海の小中学校 9 校に在籍する 6 歳から 15 歳までの児童生徒 23 名に對しておこなった。

2.3 調査時期と調査場所

2006 年 4 月から 7 月までの 3 ヶ月間に、児童生徒の在籍する学校、もしくは児童生徒の自宅で実施した。

2.4 調査方法

筆者(日本語担当)とペルー人スペイン語母語話者(スペイン語担当)との二人で二言語会話能力テスト OBC(中島 2002)を実施する。はじめにウォーミングアップとして語彙の絵カード(50 問)を見せ、口頭での回答を求める。そして導入会話で名前・学年等の基礎的な個人情報聞きながら、レベル

チェックをし、基礎タスクに進むか、対話タスクに進むかを検討する。対話タスクのあとで認知タスクに進む。基礎タスクでは、「部屋」、「スポーツ」、「日課」、「職業」の絵カードの中から選択し、対話タスクでは「伝言」と「誘う」カードを使用してロールプレイをおこなう。認知タスクでは「物語」カードを全員に使用し、教科カードとして「環境問題」カードを、6歳の児童には代用として「リサイクル」カードを使用する。それぞれの絵を使って関連のある質問するという形でインタビューをおこなった。また同時に、保護者に対して紙面によるアンケート調査と対面でのインタビューを実施し、児童生徒の言語環境を調べる一助とした。

2.5 分析方法

分析については、カナダ日本語教育振興会(2000; P.16)と中島・ヌナス(2001)を参考にし、基準を以下のとおり作成した。

- (1)量的評価：語彙テスト(40問の日常生活で使用される基礎的な語彙)はその正答率をパーセンテージで表す。また、基礎面、対話面、認知面のタスク達成度を、それぞれの質問に答えることができたかどうかを採点項目に沿って○×で採点し、パーセンテージで表す。
- (2)質的評価：「基礎面」「対話面」「認知面」の3つに分けて18の採点項目を設け、各項目を0～3点の4段階で評価する。採点項目は、基礎面が、二言語の分化、発音、基本語彙、文生成、文法的正確度、文の質、対話面が、聴解、参加態度、流暢さ、タスク達成度、スピーチレベル、コミュニケーションストラテジー、認知面が、継起(話の一貫性)、説明、理由、意見、語彙の質、文・談話の質に関するものである。
- (3)総合的評価(ステージ)：中島(2002)を基に、(1)と(2)の得点を1から6のステージに照らし合わせて総合的に判定する。中島(2001)によれば、5、6歳の上限はステージ3、8歳までの児童の上限はステージ4、9歳以上の上限をステージ6とされる。表1は中島(2002)からの抜粋である。

ステージ	概要
6	社会性が増して相手への配慮、丁寧さの意識が加わる。
5	認知面タスクもこなせるようになる。
4	対話がスムーズ。日常的な内容ならこなせる。認知要求度の高いタスクは不十分。
3	単文レベルでの会話が可能。文法面での習得が不十分。動詞、形容詞の活用、助詞の選択に問題。
2	二語レベルで、ある程度コミュニケーションができる。
1	言葉による応答が困難。質問のおうむ返し、沈黙、首振りまたは「はい」「いいえ」だけで応答、単語レベルの応答がほとんど。

表1 会話力の6段階(ステージ) (中島 2001 ; P36 より抜粋)

2.6 分析結果

	年齢	滞日 年数	日本語 語彙 (%)	日本語						スペイン語						日本語 語彙 (%)			
				ステージ															
				高 ←						→ 高									
A	6y3m	6y3m	90.0 %								2	3							7.5 %
B	6y10m	6y10m	92.5 %								2	3							5.0 %
C	7y4m	5y	85.0 %			4	3							3	4				72.5 %
D	8y6m	3y6m	40.0 %			4	3										4		85.0 %
E	8y1m	8y1m	100.0%									2	3	4					25.0 %
F	8y11m	3y11m	95.0%			4										4			82.5 %
G	9y0m	6m	15.0 %	6	5	4	3	2							4	5	6		92.5 %
H	9y8m	8y10m	97.5 %	6												5	6		90.0 %
I	9y10m	4y4m	100.0%	6							2	3	4	5	6				22.5 %
J	10y0m	4y3m	97.5 %	6											5	6			92.5 %
K	10y6m	7y0m	97.5 %	6	5	4							3	4	5	6			40.0 %
L	10y11m	2y0m	90.0 %	6	5	4									5	6			95.0 %
M	10y11m	6y0m	97.5 %	6											5	6			92.5 %
N	11y0m	5y	97.5 %	6											5	6			95.0 %
O	11y0m	11y0m	100.0%										3	4	5	6			52.5 %
P	11y5m	3y1m	100.0 %	6	5	4								4	5	6			100.0 %
Q	11y9m	5y7m	100.0 %												5	6			90.0 %
R	12y3m	5m	20.0 %	6	5	4	3	2							4	5	6		80.0 %
S	13y0m	13y0m	100.0 %											3	4	5	6		50.0 %
T	14y0m	1y4m	92.5 %	6	5	4													100.0 %
U	14y2m	5y7m	100.0 %													5	6		80 %
V	14y8m	4y4m	100.0 %														6		90 %
W	16y0m	4y4m	100.0 %														6		90 %

<表2 日本語スペイン語会話能力テスト OBC 結果>

表2は、テストを実施した児童生徒AからWの年齢、滞日年数と、日本語スペイン語それぞれの総合ステージと語彙テストの結果を表したものである。結果として次のことが確認できた。

- ① 日本生まれの場合、日本語能力が年齢相応に発達し、スペイン語能力はステージ1と低迷している(A、B、E、O、Sのケース)。A、Bは家庭言語がスペイン語であるが同じような結果となった。
- ② 言語形成期前期^(注4)にあたる8歳以前に來日した児童生徒には、②-i日本語能力もスペイン語能力もステージ2か3と低迷しているケース(C、K)と②-ii日本語能力はステージ1、2と低迷しているが、スペイン語能力はある程度保持しステージ3であるケース(D、G)、②-iii日本生まれの場合同様、日本語能力が年齢相応に発達しステージ5を示し、家庭言語であるスペイン語は低迷しステージ1を示したケース(I)、②-iv滞日3年前後で日本語もスペイン語もステージ3か4を示すケース(F、L、P)、②-v滞日4年以上で日本語が優勢となりステージ5か6を示すが、同時にスペイン語の保持もある程度できておりステージ4を示すケース(H、J、M、N、Q、U)がみられた。
- ③ 言語形成期後期の9から13歳までに來日した児童生徒には、③-i滞日約1年で、日本語能力はステージ3だがスペイン語能力はステージ6を示すケース(T)、③-ii滞日4年以上で③-iv同様日本語能力もスペイン語能力も高くステージ5か6を示すケース(V、W)、③-iii滞日1年未満で日本語能力が弱くステージ1で、スペイン語能力もモノリンガル環境にいながら低迷しステージ3をしめすといったケース(R)もあった。

2.7 考察

本調査でも中島・ヌナス(2001)の指摘のとおり年齢、入国年齢が低い児童に日本語、スペイン語ともに低迷し保護者や担任との日常会話の意思疎通にも困難をきたすという深刻なケースが見られた。日常の日本語だけのやり取りから

(注4)中島(1998)はバイリンガル育成の立場からみた言語形成期を見た場合、0~4歳までが非常に大切な役割をしているのでその部分も言語形成期に含め、思春期以前の12、13歳ぐらいまでに母語が形成され、また、8、9歳に分水嶺があるので0~7、8歳ぐらいまでを「言語形成期前期」とし、9~13歳ぐらいを「言語形成期後期」としている。

では母語能力の喪失は表面化されないため、どうしても母語能力を年齢相当に獲得できている固定的なものとして捉えてしまいがちであるが、児童によってはその喪失が想像よりもはるかに早い場合があると推測できる。このような児童の場合、日本語か母語かどちらか一方で考える力を育てるための指導に力をいれていかなければ、二言語低迷の状態が長く続いてしまうと考えられる。また、年齢の高い(10歳以上の)児童生徒の中にも、モノリンガル環境にいながらも、認知面のスペイン語能力を年齢相当に獲得できていないケースもあった。Rは来日後5ヶ月時のスペイン語能力がステージ3であり語彙テストの結果も40問中32問の正解と正答率80%であった。年齢、滞日年数、入国年齢ともに似かよった要因を抱えているTと比較すると大きな差があらわれた。保護者のインタビューやそのほかのさまざまな要因を総合して、周囲との言語によるやりとりが少なくといった、言語環境の貧しい中にいたことが推測できた。Rは文法構造シラバス中心で日本語を指導しても、文法規則を理解すること、また語彙等をおぼえることに時間がかかる。そこで、担任教師らと相談して場面と非常に密接な日本語の使用(実生活における担任教師やクラスの友達との個別のやりとり)を増やすことと、考える力に働きかける母語での語りかけを継続することを決めたわけだが、このやり方が最もRの言語能力の発達にとっては有益だと考えられる。対してTは日本語も文法構造シラバス中心に着実に力をつけており、教科学習も母語による通信教育教材を使用し続けておこなっていた。

3. まとめと今後の課題

本調査の結果を通してやはり複数の児童生徒に共通のテストを実施し、一定基準に照らし合わせて個々の児童生徒の状況を判断することで、児童生徒の個別性が浮き彫りとなり、個々のケースを客観的に考え直すことができることが確認できた。また、日本語能力だけでなく母語能力も見なければその児童の言語力を把握したことにはならず、最も適した指導法を考えるためには、二言語の力をモニターしていくことが不可欠であることもわかった。

サブマージョン環境にいる外国人児童生徒の二言語力を測るテストの開発は始まったばかりであるが、今後も研究が重ねられ、広く共通する一定基準がつけられることが望まれる。

引用文献・URL

- 池上摩希子(1999)「実践報告 センター小学校低学年クラスにおける算数プログラムの設計」『中国帰国者定着促進センター紀要』第7号 pp. 93-105 中国帰国者定着促進センター
- 伊東祐朗、菊田怜子、牟田博光(1999)「外国人児童生徒の日本語力測定試験開発のための基礎研究(1)」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第25号 pp. 33-50 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- (2000)、「外国人児童生徒の日本語力測定試験開発のための基礎研究(2)」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第26号、pp. 153-168 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 岡崎敏雄(2002)「学習言語能力をどう測るか - TOAM の開発 : 言語能力の生態学的見方」『日本語教育ブックレット1 : 多言語環境にある子どもの言語能力の評価』pp. 45-59 国立国語研究所カナダ日本語教育振興会 (2000) 『子どもの会話力の見方と評価—バイリンガル会話テスト(OBC)の開発』
- 川上郁雄(2003)「年少者日本語教育における「日本語能力測定」に関する観点と方法」『早稲田日本語教育研究』第2号、1-16頁、早稲田大学大学院日本語教育研究科 (<http://www.kikokusha-center.or.jp/resource/ronbun/kakuron/26/kawakami.htm>)
- (2006)「年少者日本語教育学の研究主題と方法」宮崎里司編『早稲田から世界へ発信—新時代の日本語教育をめざして—』明治書院
- 清田淳子(2001)「教科としての「国語」と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み」『日本語教育』111号 pp. 76-85 日本語教育学会
- 斉藤ひろみ(2005)「子どもたちのことばを育む—教師と研究者による実践研究の取り組み—」『日本語教育』126号 pp. 35-44 日本語教育学会
- 朱 桂栄(2003)「教科学習における母語の役割 - 来日間もない中国人児童の「国語」学習の場合—」『日本語教育』119号 pp. 75-84 日本語教育学会
- 中島和子(1998)『バイリンガル教育の方法 - 12歳までに親と教師ができること -』アルク
- 、ロザナ・ヌナス(2001)『日本語獲得と継承語喪失のダイナミクス—日本の小・中学校のポルトガル語話者の実態を踏まえて—』
<http://www.colorado.edu/ealld/at.j/ATJ/seminar2001/nakajima.html>
(2006, 7, 27)

——(2002)「バイリンガル児の言語能力評価の観点—会話能力テストOBC開発を中心に」『日本語教育ブックレット1：多言語環境にある子どもの言語能力の評価』
pp. 25-44 国立国語研究所

林さとこ他(1998)『第二言語としての日本語学習および英語学習の個別性要因に関する基礎的研究』平成8～9年度科学研究費補助金研究成果報告書

文部科学省ホームページ「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成17年度)」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/04/06042520.htm
(2006. 7. 27 取得)

オノマトペに見るタイ人の音に対する感覚

隅田敦子（大阪外国語大学大学院 地域言語社会専攻タイ語 M1）

1. はじめに

タイ語には、42種類の母音（二重母音、三重母音を含む）と33種類の頭子音（二重頭子音を含む）と7種類の末尾子音があり、それに加えて声調というものも存在する。その為タイ語は、音が非常に豊かで音楽的な言語であるとされている。そんなタイ語の中の、それぞれの音と意味との関係を知ること、そしてタイ人が音をどのように認知しているかについて知ることが私の研究の目標である。

人は言葉（音のくみ合わせ）を聞いて、それを頭の中で概念化し、意味付けをする。タイ人がタイ語の言葉を聞いて意味を理解するそのプロセスの中には、どのような音の概念化の仕組みが成り立っているのだろうか。つまり、タイ語話者がある音を聞いたときに無意識的なレベルでどのようなイメージを思い浮かべ、子音や母音の一つ一つの音はタイ人の頭の中でどのようなイメージと結びついているのだろうか。

私はタイ語話者がそれぞれの音に対してどのような感覚的イメージを持っているのかを解明することはタイ語学習者がタイ語を深く知る上で大切な鍵になると考えている。なぜならある一つの言語をマスターするということは、文法や発音を習得するのみにとどまらず、ネイティブスピーカーの感覚の働きを会得する、ということだからだ。

タイ語の音に関する認知言語学的な研究を進める方法の一つ目として、まずタイ語のオノマトペを用いることにした。オノマトペとは、擬態語や擬音語の総称であり、言語音を使って自然の音、声、動作、印象、感覚などを模倣した言葉である。そしてまたオノマトペとはそれを耳にただけで、瞬時にその場の状態や様子、雰囲気、気分、感触、温度、音の大きさや重さまで様々なこ

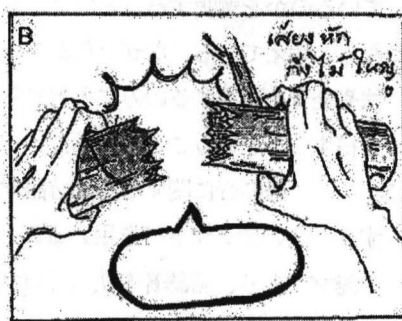
とを頭の中に思い描くことができる言葉である。田守育啓の言葉を借りれば、それは「具体的な描写力」(田守,2002, p. 15)、「すぐにどのような出来事が起きているのかをイメージすることができる臨場感に富むヴィヴィットな描写力」(田守,2002, p. 26)を持っているのだ。

このように音の聴覚印象とその物(その状況)のイメージとが直結しているオノマトペを集め整理してみると、その特徴を活かして、どの母音の音がどのようなイメージとつながっているか、どの子音がどのような概念と関連しているか、さらにはさまざまな性質の音をタイ人がどのように認識しているのかを解明していくことができるはずだ。

2. 調査方法

本稿では、“それぞれの音の持つニュアンスやイメージ”と直接的なつながりを持つ「オノマトペ(擬音語・擬態語の総称)」を用いて、タイ人のそれぞれの音に対する感覚を調査した結果を日本語と比較しながらまとめる。

今回の調査はアンケートによって行った。下のように、対になる二つ以上の絵を用意し、絵の中の吹き出しにそのような状況でどのようなオノマトペを使うかを書き込んでもらうというものである。



全部で21組の絵を用意した。すべて、似通った状況であるがなんらかの

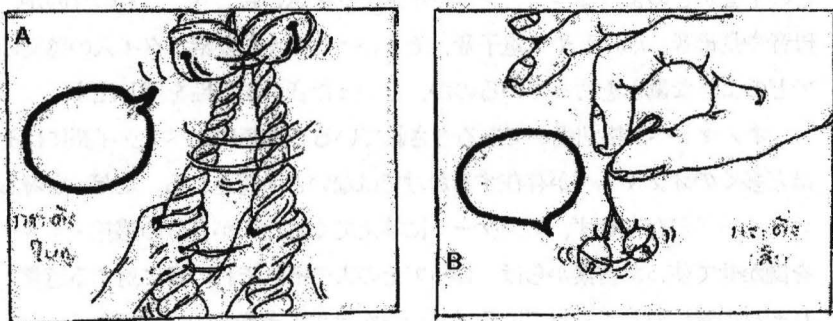
原因によって音の性質に相違が生じていると予想される組み合わせである。
(例えば上の図の場合であれば、Bは太く大きく、重さも重であろう枝を折る様子を表した絵であるので、Aの細く小さな枝を折った場合に比べて、より“大きく、低く、深い音”になるはずである。)

21パターンの絵は、次のように大きく2つに分けられる。

まず、同じ物を使って、同じような状況で同じような動作をしているが、その動作の対象となる物や主体の大きさや量、重さ、またはその動作のスピードや激しさの程度、特徴の一部が違うことによって微妙な音の違いが生じる場合である。(例1)

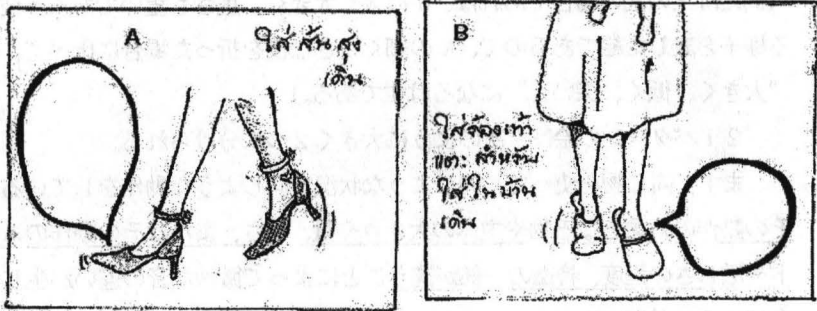
日本人であれば、音の大きさや低さ、あるいは激しさの程度を“濁点”を使ったオノマトペで表すことが多い(濁音になると、主体が大きい、重い、あるいは程度が激しいといったイメージを思い浮かべる)。

例1 ; 大きな鈴の音と小さな鈴の音



二つ目は、よく似た状況、同じような動作ではあるが、主体や動作の対象、動作主、使用道具などの質が違うことによって、音の特徴に差異が生じる場合である。(例2) 同じ動作でも、それらの要素が変われば音は必然的に変わってくる。日本語ではかなり細かく区別し、それぞれに決まったオノマトペが存在する。

例2 ; ハイヒールで歩く音とスリッパで歩く音



このように、21組の絵を使ったアンケートから、タイ人は様々な原因による微妙な音の性質の差異を、どのように表しているのか（母音で表すのか、子音で表すのか、母音や子音で表すならば具体的にどのようにそれらを使い分けるのか、あるいは全く同じオノマトペで表すのか）を考察して、最終的にタイ人の頭の中では、どの母音がどんなニュアンスやイメージをもっているのか、どの子音がどのようなニュアンスやイメージを思い起こさせるものなのか、短母音や長母音、単子音や二重子音、そういった様々な要素がタイ人の感覚の中でどのような働きを持っているのか、といった音の規則性を探し出す。

オノマトペが格別豊かであるとされている日本語に比べてタイ語にはそれほど多くのオノマトペが存在するわけではないと予想される。ただ、定着したオノマトペが存在せず、アンケートに答えてくれた人が自分の感覚・イメージを働かせて使った言葉からは、却ってその人のそれぞれの音に対する感覚、それぞれの音に対してもっているイメージが見えてきやすいはずである。

今回のアンケートの対象者は18歳から30歳までの38名の男女である。バンコク郊外の大学に通う大学生を中心にアンケートに答えてもらった。

またタイ語には声調という要素があるが、今回は母音と子音のみにしぼった調査とし、声調には注目しないこととする。何故ならタイ語の場合、声調をそのまま正確に文字で表すことが人によっては困難であるからだ。録音でなく

このように記入式のアンケートを行った場合、その人が本当に考えている声調と実際回答した文字の表す声調が異なっている場合があるのである。

3. アンケート結果

アンケートの回答を集計し、以下のような表にまとめ、そこからタイ人の音に対する認識にどのような規則性が隠されているのかを探し出す作業を行った。しかしここではページ数の都合上すべての表を載せるのは控えておく。

例；(⑤-A, ⑤-B)

=小粒の雨が降る音、雨が激しく振る音

⑤-A のアンケート結果

ປະປະ	1 1	ແປ	9	ແທນ	3	ປະ	3	ຕິ່ງ	1
ປັອກປັອກ	1	ແປະ	1	ປະໆ	1	ເປົາະເປົາະ	1	ເປົ່ປ	1
ທ້າໆ	1	ແປ້ະ	1	ທ້າ	1	ຈັກໆ	1	ແທນ	1

⑤-B のアンケート結果

ຮູ້	2 7	ທ້າ	8	ຈັກໆ	1	ແລະໆ	1	ແປ່ໆ	1
-----	-----	-----	---	------	---	------	---	------	---

4. アンケート結果から分かった音の認知に関する規則性

アンケートの結果を集計し考察した結果、以下のような規則性を発見することができた。

4. 1. 具体的にどのようにしてオノマトペによって音の性質の差異が表さ

れているのが

4. 1. 1. タイ語では、主体や動作の対象は同じ物であるがその大きさや重さが異なることから生じる音の大きさや音の高低などの性質の違いを、子音ではなく母音で表す

例えば、(A: 細い枝を手で折る音、B: 太い大きな枝を手で折る音)では、アンケート結果を見ると、AB 共に同じ子音が使われている。一方、母音に注目すると、A では、 $\text{m̩} \text{p} \text{é}?$, $\text{m̩} \text{p} \text{é}?$ など、 $\text{u} \text{—} \text{ɛ}$ $\text{—} \text{ɛ}$ の母音が多く見られ、一方の B では $\text{m̩} \text{p} \text{ó} \text{k}$, $\text{m̩} \text{p} \text{ò}?$, $\text{m̩} \text{p} \text{ó}?$, $\text{m̩} \text{p} \text{r} \text{ó}?$ など 13 名の人が母音 ɔ の音を持った擬音語を挙げた。この場合のように、同じ木という物体であるから、出る音の基本的な特徴は同じである（同じような音である）が、主体の大きさの違いによって音が大きく低く強くなる場合、“異なる母音を使うことによって差異を表している”ということである。

日本語の場合であれば、「ポキッ→ボキッ」、「パキッ→バキッ」、「コン→ゴン」などのように、子音の部分で「濁音」にすることによって、音の大きさや深さや低さや強さを表すが、タイ語の場合、母音を使い分ける事によって、音の大きさや低さの微妙な差異が表されているところが日本語と異なっている。

4. 1. 2. 逆に同じような動作をしても、使用道具などの質が異なることによって基本的な音の特徴が明らかに違う場合は、異なる子音を用いて表している。

例として (A: ドアをノックする音 (手の甲側を使って)、B: ドアを叩く音 (手の側部を使って)) を見ると、同じドアを叩く動作でも、手の甲の骨張ったところで軽く叩く=ノックするのと、側部の肉の付いたやわらかい部分で激しく叩くのとでははっきりと区別して別の擬音語が用いられている。A の

手の骨とドア、硬い物同士がぶつかる音には、頭子音 n をほぼ全員が用い、Bの手のやわらかい部分とドアという硬い物がぶつかる音には p と n という頭子音が用いられた。基本的な音の特徴の違いは、子音を使い分けることによって表されているようである。

また、A:ぽつぽつ降る雨と B:激しいザザ降りの雨のように、動作の主体は同じ物であるが、その量、激しさの程度、などが異なることによって、音の大きさ、低さ、強さなどに違いが生じ、しかもそのことによって全く特徴の異なった音になる場合(基本的な音の特徴が変化する場合)、まず音の大きさなどの違いは、の枝の場合と同じように母音などの要素で表され、一方の基本的な音の特徴の差異は子音を使い分けることによって表されているのだろう。

4. 1. 3. 対象の量の多さが二音節にすることによって表されることがある

A:一枚の枯れ葉を踏む音と B:枯れ葉の山を踏む音では、子音も母音も基本的に似たような音の擬音語が使われている。しかし、枯れ葉の山を踏む方では、ほとんどの人が、 $k\acute{o}pkr\acute{e}ep$, $kr\acute{o}pkr\acute{e}ep$ などのように二音節にした。このことから、対象の量の多さが二音節にして表されていることが分かる。

4. 2. 具体的に、タイ語ではどのような子音が、どのような状況における音と結びついているのか、どの母音がどのような音の性質や特徴を表すのか、それぞれの子音母音がタイ人の頭の中でどのようなイメージとつながっているのか。

4. 2. 1. 頭子音

頭子音 n k = 硬い物と硬い物同士のぶつかり合う鋭い音

音の大きさや低さとは関係がない

乾いた摩擦音を表す

頭子音 n kh と ɪnɪkhrɔm という擬音語 = 強く大きな衝突音を表す

摩擦音を表す

頭子音 nk よりも大きく強い音を表す

物体の性質に関係なく、とにかく大きな衝突音

を表現する音である

頭子音 ɒ p と n t = 大きく、重みのある鈍い音を表す

頭子音 ɱ, ɸ ph = 羽音を表す音

頭子音 ɔ c = 水と水が軽くぶつかり合う音を表す

頭子音 ɹ s = 多くの水が勢いよく上から下へ落ちる音を表す

頭子音 ɻ ch = ある程度の量の水がかたまりとなって物に当たる音を表す

頭子音 ɰ f, ɷ w, ɱ h = 空気感を表す

特に頭子音 ɰ f はスピード感を表す

頭子音 ɶ と ɱ h = 低く地味な音を表す

頭子音 ɶ, ɷ, ɱ ch = 摩擦が少なく勢いよく一気に切れるイメージを表す

二重頭子音について＝音が複雑に混じり合っている様子を表す

4. 2. 2. 母音

母音 $\text{u}, \text{ɜ}, \text{ɛ}, \text{r}, \text{e}$ ＝小さな音、微かな音を表す

母音 o ＝丸く大きく太い様子を表す

母音 $\text{ɪ}, \text{o}$ ＝“音の大きさ、深さ、低さ”を表す

母音 $\text{ɔ}, \text{i}, \text{u}$ ＝渦巻く様子を表す

母音 $\text{u}, \text{ɛ}, \text{ɛ}$ ＝横長あるいは縦長の動き、又は範囲が横長あるいは縦長である様子を表す

母音 u ＝激しさの程度が大きく、音が大きいことを表す

母音 a と ii ＝母音 a は低く地味な音を表し、母音 a は高い音を表す

母音 u と a u ＝母音 a は“ぐいっと食い込むイメージ”を表す

母音 a は“食い込まずにぐっと詰まって停止するイメージ”を表す

母音 $\text{u}, \text{u}, \text{a}, \text{a}, \text{u}$ と母音 $\text{u}, \text{r}, \text{u}$ ＝母音 u, a は内にこもる内包の音を表す

母音 $\text{u}, \text{r}, \text{u}$ は外へと拡がる解放の音を表す

長母音全体について＝**途切れないで続く一連の長い音を表す**

4. 2. 3. 末尾子音

末尾子音、 η ＝**響きや余韻を表す**

末尾子音 $nk, \nu p$ ＝**“ぐっと詰まり急停止するようなイメージ”、“音の拡がり
が遮断され内にこもるようなイメージ”を表す**

5. 反省点と今後の課題

今回、オノマトペについてのアンケートで得た結果から、タイ人がどのように音の性質の差異を認識しそれをどのようにオノマトペで表しているかを解明することにより、タイ語の音の規則性について多くのことを知ることができたように思う。

ただ、今回の調査には反省すべき点がある。まずは、このような漫画の絵を使ったアンケートには限界があり、感触や、味覚、臭いなどについては絵で表すことができなかつた、ということである。その為、今回調査できたオノマトペは、主に聴覚に関するオノマトペに限られてしまった。

2つ目は、絵による影響が回答を左右してしまった可能性が高いということである。漫画の絵の解釈は人それぞれであり、具体的にどのくらいの音の大きさか、どのような素材か、どれほどのスピードか、など個人の想像に頼らざるを得ないところが大きく、その解釈の仕方によって、答えが少しずつずれている可能性があるのである。

そして3つ目は、回答を記入式にしたということである。タイ語の場合、正確に声調符号を使い分けるといのは、ある程度文法の学問的知識が必要であり、声調記号を正しく書くことが出来ない人も実際に大勢いる。その為、得られた回答が、本当にその人の心で想像した音を正確に表したものであるかが

多いに疑わしい。その為、今回の結果が完全であるとは言い切れないのである。

今後はこれらのような反省点を踏まえて、絵による調査だけでなく、音を録音したり聞いてもらったり、実際の映像を録画して見てもらったりという調査方法も行ってみたいと考えている。そして回答をしてもらう際には、記入してもらおうと同時に、実際に発音してもらいそれを録音しておくという作業も行っていくつもりだ。

今回、タイ語の子音、母音など多くの音に関する基本的な規則性を知ることが出来たと思うが、まだまだこのアンケートでは知ることの出来なかった音の規則が存在しているはずだ。具体的に言うと、例えば今回 *ɔ* と *ɔ̃* は似たイメージを持つ子音として今回は一緒にまとめたが、この二つには具体的にどのようなニュアンスの違いがあるのかなど、今後さらに深く音の規則性について研究したい。

そして、今回は省いたが、タイ語の非常に重要な要素である声調についても今後は研究していきたいと思う。

【参考文献】

富田竹二郎『タイ日大辞典』、めこん、1997。

田守育啓『もっと知りたい！日本語』オノマトペ・擬音・擬態語をたのしむ』、岩波書店、2002。

笈寿雄/田守育啓『オノマトピア・擬音・擬態語の楽園』、勁草書房、1993。

吉村公宏『初めての認知言語学』、研究者、2004。

小嶋孝三郎『現代文学とオノマトペ』、桜楓社、1972。

พ. นววรรณ, “การใช้ภาษา”, บริษัทการพิมพ์สตรีสาร จำกัด, 2520.

พุทธชาติ ธ. โปธิบาท, “เสียงและระบบเสียง: ภาษาไทย” มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ ปัตตานี, 2540.

日本語母語話者とタイ人日本語学習者の電子メールにおける依頼 —依頼の展開を中心に—

宮崎 玲子 (大阪外国語大学大学院 日本コース M1)

1 はじめに

筆者は以前タイの某私立大学で日本語を教えていた。その時の学生から、今度日本に友達 3 人で行くので、「先生のうちに三人で二泊泊まってもいいですか」という内容のメールが届き、困惑したことがある。そのメールには文法的な間違いはほぼ見られなかったものの、日本の文化習慣上、また丁寧さにおいても不適切であると感じられた。

電子メール (以下、メールとする) は簡便性・保存性・即時性などの面から、手紙や電話に取って代わるコミュニケーションの媒体として幅広く使われるようになってきた。日本で日本語を学習している学習者はもちろん、海外で学習している学習者も日本語でメールを書く場面が増えてきている。しかし、メールは表情や音声など非言語的な行動が欠けるため、ニュアンスを伝えるのが難しく、適切な丁寧さと構成で書かなければ、対面場面より摩擦や理解のすれ違いが生じやすい。相手との関係やメールの内容によって、言語表現はもちろんのこと、話題の展開のしかたや使用する表現など様々な点に注意を払って書く必要がある。

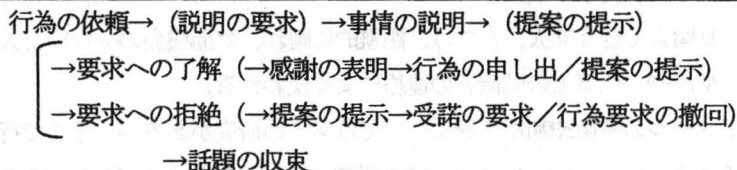
電子メールにおける依頼行動も、対面場面と同じく双方向のやり取りである。よって、メールでの依頼行動においても、注意しなければならないルールが存在し、そのルールを犯すと相手に不快感を与えてしまったり誤解が生じたりすることもある。本研究では、対面場面でも摩擦や誤解が生じやすい依頼行動をとりあげ、日本語母語話者とタイ人日本語学習者の書く電子メールで依頼行動がどのように展開し、また、どのような言語表現が用いられているかを比較し、接触場面において摩擦の原因となり得る要因について考察する。

2 先行研究

2.1 依頼に関する研究

日本語の依頼に関する研究は既に多くのものがなされている。熊取谷(1995)では依頼を「発話行為」として捉える視点から、「談話行動」として捉える必要性が指摘されている。また、依頼の内容や場面に応じての使い分けに関する研究(中道・土井 1995)や、会話構造や展開パターン、使用するストラテジーに関心を向けた研究(柏崎 1995、熊谷 1995、三井 1998、猪崎 2000b、張 2004 など)も増えてきている。

堀江(1995)では、タイ語と日本語の依頼表現の文型やスタイルについて考察されており。タイ語と日本語の依頼では基本構造が異なると述べられている。『伝えあう言葉 ④機能一覧表』(1994, p215)では日本語の依頼の基本構造は次のようになっている。



ところが、堀江(1995)によると、タイ語では「行為の依頼」も「事情の説明」もされる前に、「相手の時間の有無」を確かめ、「依頼をすること自体への許諾」を求める。相手は肯定も否定もしないまま、用件を聞いてから時間の有無や依頼をすること自体への諾否を答える。もし、相手の答えが肯定的なものであった場合、「行為の依頼」に入ることとなる。また、堀江(1995)では、「親しい友人間での依頼表現は日本人の場合よりもはるかに直接的で、気軽である」と述べられている。しかし、堀江(1995)では、人間関係や依頼内容の違いによる考察まではされておらず、タイ語の依頼の基本構造が解明されているとは言えない。また、メールを使用した場合に、同様の構造が表れるかどうかについても研究が必要である。

2.2 電子メールについての研究

電子メールに関する研究は、日本語教育学の分野では発展途上であるが、社会学の分野で現代人の情報行動の点からメールの使用を分析しているものや、日本語学の分野でメールにおける言語的特徴を分析したものなどは多く見られる。最近ではケータイ・メールについての研究の方が活発なようである。メールに関する研究から、電子メールは以下のような特徴を持っているとまとめられる(木村1996、太田2001、佐竹2002、2005、橋元2001、2003)。

- ① 簡便性、再加工性、記録・保存性
- ② 潜在的な同期性ⁱⁱと即時性による相互作用性
- ③ 安価
- ④ 話し言葉的感觉
- ⑤ 言語的特徴(終助詞、感動詞・間投詞、俗語・方言、言いさし)
- ⑥ 記号、顔文字、絵文字
- ⑦ 日頃よく合う友人、または、距離的に離れ、対面機会の少ない友人との交流や、仕事上の同僚との連絡によく使われる。

電子メールの特徴や利用実態については多くの研究があるが、そこで行われているコミュニケーションについての研究は近年され始めたばかりである(李2004、蔡2005、頼2005)。李(2004)は台湾人と日本人の書く電子メールにおける依頼の展開とストラテジーの使用の違いに関する研究である。母語による友人間のメールを分析した結果、①依頼者一人で依頼を完結していく展開が観察された。②台湾人は直接的に頼むのが好まれ、日本人はより丁寧に展開する傾向が見られた。また、対面では日本人はネガティブポライトネスストラテジーⁱⁱⁱを多用するとされるが、電子メールでは台日ともにポジティブポライトネスストラテジーを使用して依頼すると指摘している。李(2004)は興味深い研究であるが、友人関係のやり取りに限っており、相手との関係から生じる書き方の差異は今後の課題とされている。また、母語によるメールの研究のため、学習者の書くメールの考察はされていない。

3 研究目的

熊谷・篠崎(2006)では「言語行動には、依頼や断り、説得、謝罪など様々な種類があるが、そのいずれにおいても、話者は二つのことに配慮している」と述べられ、「当該の言語行動の目的を効果的に達成すること」と「相手との対人関係を良好に保つこと」の二つが言語行動における指向性として挙げられている^{iv)}。依頼メールを書くにも、「達成されやすいように依頼すること」と「相手の感情を害しないように依頼すること」の二つが達成されなくてはならない。

よって、本研究では、以下の3点を目的に研究を進める。

- ① タイ人学習者が書く日本語の依頼メールの特徴を分析し、摩擦を生じさせる原因について考察すること
- ② 「依頼を効果的に達成」し、かつ「相手との対人関係を良好に保つ」ための依頼メールの書き方(失敗する書き方、成功する書き方)を探ること
- ③ 結果を日本語教育にも生かすこと

そのため、以下の点について考察していく。

- (a) 日本語母語話者の書く日本語の依頼メールはどのように展開するか。また、どのような表現が用いられているか。
- (b) タイ人日本語学習者の書く日本語の依頼メールはどのように展開するか。また、どのような表現が用いられているか。

4 予備調査概要

4.1 予備調査時期

2006年7月～10月

4.2 被験者

(a) 日本語母語話者 (JJ) 大学院生および学部生 計4名(女4名)

(b) タイ人日本語学習者 (TJ)

タイ在住者 3名(女2名 男1名)

日本在住者 1名(女1名) 計4名(女3名 男1名)

4.3 データ

被験者に次のような依頼内容のメールを調査者宛に送ってもらう。

A: 親・同等の場合

大学の親しい友人(同性、同い年)に授業のレポートのためにインタビューに答えてもらいたい。しかし、今は夏休み中で会えないため、メールを書きその旨を伝え、会う時間を設定する。

B: 疎・目上の場合

先生(授業を受けたことはあるが1対1で話したことはない大学の先生、同性、50歳ぐらい)に授業のレポートのためにインタビューに答えてもらいたい。しかし、今は夏休み中で先生がいつ大学に来ているか分からないため、メールを書きその旨を伝え、会う時間を設定する。

※日本人(JJ)には日本語で、タイ人(TJ)にはタイ語で指示を与える。

※メールは一方ではなく、調査者が返信し、相互のやり取りにする。

上記のようなメールをデータとして分析を行う。

4.4 データの分析方法

ザトラウスキー(1993:26)は、電話会話は「明確な『開始部』と『終了部』を持つ会話である」と位置づけている。本稿では、メールも電話会話と同じく、始まりと終わりははっきり示す言語形式で枠付けられていると言えるため、まず、1回のメールを《開始部》《主要部》《終了部》という3部に分けた。また、メールには《開始部》の前に《件名》も付与される。《開始部》は依頼に入る前の挨拶や近況伺いなど、《主要部》は依頼に関するやり取り、《終了部》は返信要求や別れの挨拶などの部分を指す。次に、猪崎(2000a)を参考に各部を談話/話段展開に分けていき、日本語母語話者、タイ人日本語学習者の展開のしかたの特徴を比較する。

5 調査の結果と考察

5.1 A: 親・同等の場合

表1は各々親・同等の場合で日本語母語話者(TT)とタイ人学習者(TJ)が書いたメールの談話・話段展開をまとめたものである。日本語母語話者、タイ人学習者の展開の特徴ⁱを以下に示す。(下線は両者に違いが見られた点)

JJ: 挨拶→近況伺い→近況報告→依頼予告→先行発話→依頼→依頼に関する情報提供→返信要求→署名

TJ: 挨拶→近況伺い→依頼予告→先行発話→依頼→依頼遂行の手筈→依頼の繰り返し→署名

	《件名》	《開始部》	《主要部》	《終了部》
JJ A	挨拶	近況伺い→近況報告	依頼予告→先行発話→依頼→依頼に関する情報提供→依頼の繰り返し	返信要求→署名
JJ B	挨拶	挨拶→近況伺い→近況報告	依頼予告→先行発話→依頼→依頼の繰り返し	返信要求→署名
JJ C	依頼予告	近況伺い	依頼予告→先行発話→依頼→依頼遂行の手筈→依頼に関する情報提供	返信要求→署名
JJ D	先行発話	挨拶→近況伺い→近況報告	依頼予告→先行発話→依頼→依頼に関する情報提供→依頼遂行の手筈	返信要求→署名
TJ E	名前	挨拶→近況伺い	依頼予告→先行発話→依頼→依頼遂行の手筈→依頼の繰り返し	感謝
TJ F	依頼予告	挨拶→近況伺い	先行発話→依頼→依頼遂行の手筈→依頼の繰り返し	返信要求→挨拶→署名
TJ G	依頼予告	挨拶	先行発話→依頼→依頼遂行の手筈→依頼の繰り返し	署名
TJ H	依頼予告	挨拶→近況伺い→近況報告	依頼予告→先行発話→依頼→依頼に関する情報提供→依頼遂行の手筈→依頼の繰り返し	署名

表 1 談話・語段展開 A

両者に違いが見られた点

- ・ JJ ではメールの開始部に【近況伺い】だけでなく【近況報告】も 4 名中 3 名が行っていた (TJ:1/3)。

例 私元気やってます (A) / 私は毎日バイトだよー (D)

開始部で相手への親しさを表し、相手との良好な関係を作ってから依頼に入ろうとしているということが考えられる。

- ・ JJ では主要部の最初に【依頼予告】を明示的に行っていたが (JJ:4/4、TJ:2/4)、TJ では件名のみでされる場合もあった (TJ:2/4)。

例 今日はお願いがあってメールしたんだけどいいかな (><) (A)

件名: お願い! (F)

件名のみで依頼予告がされた場合、主要部での依頼が唐突と感じられる危険性がある。

- ・ JJ では【依頼に関する情報提供】を 4 名中 3 名が行っていた (TJ:1/4)。

例 そんなに時間かからないから (A)

JJ のほうが依頼について詳しく説明する傾向があった。

- ・ TJ では【依頼遂行の手筈】に関することを 4 名全員が述べていた (JJ:2/4)。

例 来週とか忙しい? (D)

都合がいい日を教えてもらいたと思います (E)

日本語の依頼では、依頼者側から日時を指定するのは強引に感じられる。日本語で【依頼遂行の手筈】に関することが述べられている場合は、相手に判断を委ねるものであった。しかし、タイ語の依頼では依頼者側から日時を設定するというのも一般的なようである。

- ・ TJ では【依頼の繰り返し】を4名全員が行っていた (JJ:2/4)。
 - 例) 是非是非検討をよろしくお願いします (A) / お願いね!! (F)
 - Fのように、文末に「ね」をつけてしまうと、依頼を押し付けているように見受けられる可能性があるろう。
- ・ JJ では終了部に【返信要求】を4名全員が行っていた (TJ:1/4)。
 - 例) 返事待ってます〜 (D) / 乞う返信☆ (B)
 - 依頼の諾否に関わらず返信を求める表現であるが、TJ ではあまり用いられていなかった。
- ・ TJ では終了部に【感謝】表現を用いている人が1名いた (JJ:0/4)。
 - 例) どうもありがとう (E)
 - 日本語では、依頼への承諾をもらうまでは感謝表現は用いられない。これはタイ語からの母語干渉と考えられる。

5.2 B: 疎・目上の場合

	件名)	開始部)	（※要部）	終了部)
JJ A	挨拶	挨拶→詫び→自己紹介	依頼予告→先行発話→依頼→依頼の繰り返し	返信要求→挨拶→署名
JJ B	依頼予告	詫び→自己紹介	先行発話→依頼→依頼に関する情報提供→依頼遂行の手筈→依頼の繰り返し	署名
JJ C	名前	挨拶→詫び→自己紹介	依頼予告→先行発話→依頼→依頼に関する情報提供→依頼の繰り返し	返信要求→署名
JJ D	名前	挨拶→自己紹介→詫び	先行発話→依頼予告→依頼→依頼に関する情報提供→依頼の繰り返し	返信要求→署名
TJ E	名前	挨拶→自己紹介	依頼予告→先行発話→依頼→依頼遂行の手筈	返信要求→感謝
TJ F	依頼予告	挨拶→自己紹介→近況伺い	依頼予告→先行発話→依頼→依頼に関する情報提供→依頼の繰り返し	署名
TJ G	依頼予告	自己紹介	先行発話→依頼→依頼遂行の手筈→依頼の繰り返し	署名
TJ H	依頼予告	挨拶→自己紹介	先行発話→依頼→依頼に関する情報提供→依頼遂行の手筈→依頼の繰り返し	署名

表 2 談話・話段展開 B

表2は、表1同様、疎・目上の場合のメールに書かれた談話・話段展開をまとめたものである。日本語母語話者、タイ人学習者の展開の特徴を以下に示す。

JJ: 挨拶→詫び→自己紹介→依頼予告→先行発話→依頼→依頼に関する情報提供→依頼の繰り返し→返信要求→署名

TJ:挨拶→自己紹介→依頼予告→先行発話→依頼→依頼遂行の手筈→依頼
の繰り返し→署名

両者に違いが見られた点

- ・JJ では開始部にメールを送ることへの【詫び】を4名全員が述べていた (TJ:0/4)。
例) 突然のメールで大変失礼いたします (A)
親しくない相手に突然メールを送ることは、現在の日本社会では失礼に当たる。メールのマナーについても指導が必要であろう。
- ・JJ では主要部の最初に【依頼予告】を明示的に行っていたが (JJ:3/4、TJ:2/4)、TJ では件名のみでされる場合もあった (TJ:2/4)。
例) 今日は岡本先生にお願いがありまして、メール致しました (A)
件名: お願いします (F)
- ・JJ では【依頼に関する情報提供】を4名中3名が行っていた (TJ:2/4)。
例) だいたい1時間程度で終わるかと思います (C)
- ・JJ では【返信要求】を4名中3名が行っていた (TJ:1/4)。
例) ご連絡をお待ち申し上げます (C)
- ・TJ では【依頼遂行の手筈】に関する内容を4名中3名が述べていた (JJ:0/4)。
例) 先生がいつ都合がいいですか (G)
- ・TJ では終了部に【感謝】表現を用いている人が1名いた (JJ:0/4)。
例) どうもありがとうございます (E)
以上5点は友人の場合と同様のことが言えるだろう。

6 まとめと今後の課題

以上、設定した場面での日本語母語話者、タイ人日本語学習者の書く依頼メールの展開についてみてきた。本稿では、両者に違いが見られた箇所のみ取り上げたが、展開は同じように行われていても、その中身は同じであるとは限らない。また、各々で用いられている言語表現についても詳しく観察することが必要である。より細かい比較・分析は今後の課題としたい。また、タイ語母語

話者によるタイ語でのメールの構造がどのようになっているかも考察する必要があると考える。今回の反省点を踏まえ、本調査に生かしたい。

-
- i 本稿での対象はパソコンメールに限り、携帯でのメールは分析対象外とする。
 - ii メッセージの送受が同時に行われる必要のない「非同期性」と情報の発信と受信がほぼ瞬間的に行われる「即時性」を持っている。
 - iii Brown&Levinson(1978)による。
 - iv この2つは感謝や謝罪を述べる場合などには重なることもある。
 - v 今回の調査は、調査内容・方法の妥当性を調べる為の予備調査段階である。
 - vi JJ 及び TJ の各々4名中3名以上使用したものを挙げた。

<引用文献>

猪崎保子 (2000a) 「『依頼』会話にみられる『優先体系』の文化的相違と期待のずれ—日本人とフランス人日本語学習者の接触場面の研究—」『日本語教育』104号, pp. 79—88

———— (2000b) 「接触場面における『依頼』のストラテジ—日本人とフランス人日本語学習者の場合—」『世界の日本語教育』10, pp. 129—145

太田一郎 (2001) 「パソコン・メールとケータイ・メール—「メールの型」からの分析—」『日本語学』Vol. 20-10, pp. 43—53

柏崎秀子 (1995) 「談話レベルで捉える丁寧さ—談話展開が丁寧度評定に与える影響」『亜細亜大学日本文化研究所』第1号, pp. 61—75

木村忠正 (1996) 「電子メールを媒介とした社会的行為空間」『日本語学』Vol. 15-12, pp. 12—26

熊谷智子 (1995) 「依頼の仕方—国研岡崎調査のデータから—」『日本語学』Vol. 14-11, pp. 22—33

熊谷智子・篠崎晃一 (2006) 「依頼場面での働きかけ方における世代差・地域差」『言語行動における「配慮」の諸相』国立国語研究所, くろしお出版, pp. 19-54

熊取谷哲夫 (1995) 「発話行為理論から見た依頼表現—発話行為から談話行動へ

- 一)『日本語学』Vol. 14-11, pp. 12-21
- 蔡胤柱 (2005)「日本語母語話者のEメールにおける「断り」-「待遇コミュニケーション」の観点から-」『早稲田大学日本語教育研究』7号, pp. 95-108
- 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
- 佐竹秀雄 (2002)「変容する「書く暮らし」」『日本語学』Vol. 21-15, pp. 6-15
- _____ (2005)「メール文体とそれを支えるもの」『講座社会言語科学 2 メディア』橋元良明編, ひつじ書房, pp. 56-68
- 張穎 (2004)「依頼会話の展開パターンに関する日中対照研究」『言語文化と日本語教育』28号, お茶ノ水女子大学, pp. 8-14
- 中道真木男・土井真美 (1995)「日本語教育における依頼の扱い」『日本語学』Vol. 14-11, pp. 84-93
- 橋元良明 (2001)「携帯メールの利用実態と使われ方-インターネットによるEメール利用との比較を中心に-」『日本語学』Vol. 20-10, pp. 23-31
- _____ (2003)「電子メディア社会の言語行動」『朝倉日本語講座 9 言語行動』北原保雄監修 荻野綱男編, 朝倉書店, pp. 174-193
- 堀江・インカピロム・プリヤー(1995)「依頼表現の対照研究-タイ語の依頼表現-」『日本語学』Vol. 14-11, pp. 76-83
- 三井久美子 (1998)「日本語の依頼におけるストラテジーの相互交渉-フレームの明示化/非明示化との関わり-」平成10年大阪外国語大学修士論文
- 頼美麗 (2005)「依頼における「お詫び・謝罪型」表現に関する考察-日本語母語話者と台湾人日本語学習者を対象に-」『早稲田大学日本語教育研究』第6号, pp. 63-77
- 李佳盈 (2004)「電子メールにおける依頼行動-依頼行動の展開と依頼ストラテジーの台日対照研究-」『言語文化と日本語教育』28号, お茶の水女子大学日本言語文化学会, pp. 99-101
- Brown, P. and S. C. Levinson. 1987 *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press

様々な職業の人の呼びかけ方

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)

1. 研究の目的

日常生活において、我々は様々な職業の人に会って、話し相手として話すことが多い。様々な職業の人をさし示す表現はタイ語と日本語とではかなり相違が見られる。例えば、タイ語では親族名で様々な職業の人を呼ぶことがよく見られるが、日本語ではそのような呼び方は少ない。このような文化の違いがあるため、相手に失礼のないような適切な言葉遣いを選ぶ必要がある。本研究は、日本人とタイ人が様々な職業の人に対してどのような呼びかけ方をするのかに関する日本語とタイ語の対照研究である。しかし、本稿では日本で調査した結果のみ述べる。

2. 先行研究

Palakornkul (1972)はタイ社会にある職業を「professional グループ」、 「semi-professional グループ」、そして「non-professional グループ」の3グループに分けている。

professional グループに属する人たちは Non-professional グループと Semi-professional グループより学歴が高く、身分も高く見られる。例えば、大学教授、医者、エンジニアなどであるという。一方 Semi-professional グループの

代表的な職業は例えば、会社員や大学生などで、また non - professional グループとは、あまり学歴が高くなく、給料もほかの職業より少ないお手伝い、運転手、美容師などの職業を指すという。

Nagura (1992) は日本の社会には、イギリスやインドのようにはっきり決まった身分はないようだ指摘している。日本人は身分のことより、職場の地位や人間関係のことに注意をするようだという。さらに Nagura は日本の社会にある職業を「White - collar グループ」(机あるいはオフィスで仕事をする職業)、「Blue - collar グループ」(労働者や、大変な仕事をする人たちなど)、「Professional グループ」、そして「Self - employed グループ」の4グループに分けている。

尚、Nagura の White - collar グループは、Palakornkul の Semi-professional のグループと同じような職業だと思われる。Blue - collar グループも Palakornkul の Non - professional グループとよく似ており、また professional グループに関しては Palakornkul と Nagura の研究ではいずれも同じような職業だと思われる。しかしながら Nagura の Self - employed グループは本研究では扱わないこととする。

以上のような Palakornkul と Nagura の研究に基づき、本研究では職業のグループを① professional ② semi- professional そして、③ non-professional の3グループに分けることにする。それぞれのグループでは以下の条件に基づいて調査を行う。

- ① professional グループは大学教授、医者、弁護士、エンジニア、そして大使を代表として調べる。
- ② semi- professional グループは看護師、警察、政治家、ガイド、そして大学生を代表として調べる。

- ③ non-professional グループでは店員、運転手、ガードマン、ウェイター、そして、掃除員を代表として調べる。

また、フォーマルな場面とインフォーマルな場面においてでは呼びかけ方が変わるかどうかを調べたいと思う。

3. データの収集方法

データを収集する方法として、アンケート調査という方法を採用した。ここでは日本の大学で行った調査結果について述べる。

4. 調査概要

東京の大学に通っている大学生が、性別やフォーマル/インフォーマルな場面の違いによって、様々な職業の人たちに対してどのような呼びかけ方をするのかを調べることを目的として、7月10日～24日東京でアンケート調査を行った。大学生の対象者は次の150名である。

- ① 男子学生60人 (学習院大学の学生30人
東京学芸大学の学生30人)
- ② 女子学生90人 (皆、実践女子大学の学生である)

調査結果をまとめると、おおよそ次の点が指摘できる。

Professional グループでは、大学教授をフォーマルな場面では「先生」と呼ぶ例が一番多かった。それに対して、インフォーマルな場面では「名字」+「先生」と呼ぶことが多かった。医者の場合、フォーマルとインフォーマルな場面

では同じで「先生」と呼ぶ例が一番よく見られた。また弁護士を呼ぶ時によく使われる呼び方は「名字」＋「先生」である。しかし、インフォーマルな場面では「名字＋さん」と呼ぶ例が多く、そして、エンジニアと大使の場合は、「先生」を使わずにフォーマルとインフォーマルな場面で両方とも「名字＋さん」と呼ぶ例が一番多かった。

Semi-professional グループでは、看護師と警察の場合は、フォーマルな場面で「すみません」と呼ぶ例が一番多かった。しかし、インフォーマルな場面では、「名字＋さん」と呼ぶことが多かった。ガイドと政治家の場合は、フォーマルとインフォーマルな場面の両方とも「名字＋さん」と呼ぶ例が一番多かった。

また Semi-professional グループでは Professional グループより「名字＋さん」と呼ぶことが多いこともわかった。

Non-professional グループから分かったことは、全職業に共通してフォーマルな場面では、「すみません」と呼ぶことが一番多く、インフォーマルな場面では、「名字＋さん」で呼ぶ例が一番多いということである（以上の調査データは表を参照されたい）。

本稿では紙面の都合上、統計的な結果のみに触れ、社会的分析などまではできなかったが、今後の課題としてさらに検討したいと考えている。

グループ1

職業	フォーマルな場面		インフォーマルな場面	
	男	女	男	女
1 大学教授(男)	先生 50% 名字+先生33.3% すみません23.3%	先生 47.7% 名字+先生32.2% すみません23.3%	名字+先生41.6% 先生 28.3% こんにちは11.6%	名字+先生55.5% 先生 23.3% こんにちは17.7%
大学教授(女)	先生 43.3% 名字+先生31.6% すみません20%	先生 40% 名字+先生36.6% すみません21.1%	名字+先生41.6% 先生 30% こんにちは10%	名字+先生54.4% 先生 21.1% こんにちは17.7%
2 医者(男)	先生 68.3% 名字+先生 11.6% すみません10%	先生 68.3% すみません10% 名字+先生 8.3%	先生 33.3% 名字+先生 28.3% こんにちは10%	先生 32.2% 名字+先生 22.2% こんにちは16.6%
医者(女)	先生 68.3% すみません10% 名字+先生 8.3%	先生 55.5% お願いします 15.5% 名字+先生 11.1%	先生 33.3% 名字+先生 30% こんにちは8.3%	先生 30% 名字+先生 26.6% こんにちは17.7%
3 弁護士(男)	名字+先生 25% 名字+さん 25% 先生 16.6% すみません8.3%	名字+先生 31.1% すみません18.8% 名字+さん 16.6%	名字+さん 30% 名字+先生 23.3% 先生 11.6% こんにちは11.6%	名字+先生 28.8% こんにちは20% 名字+さん 16.6%

弁護士 (女)	名字 + 先生 26.6% 名字 + さん 23.3% 先生 16.6%	名字+先生 30% すみません18.8% 名字 + さん 17.7%	名字 + さん 28.3% 名字 + 先生 23.3% 先生 15%	名字 + 先生 31.1% こんにちは21.1% 名字 + さん 18.8%
4 エンジニア (男)	名字 + さん 58.3% すみません28.3% 呼ばないで言う 8.3%	名字 + さん 51.1% すみません21.1% 呼ばない14.4% あの一14.4%	名字 + さん 61.6% こんにちは11.6% すみません6.6% どうも6.6%	名字 + さん 52.2% こんにちは24.4% すみません8.8%
エンジニア (女)	名字 + さん 58.3% すみません28.3% あの一6.6% 呼ばないで言う 6.6%	名字 + さん 51.1% すみません21.1% あの一13.3% 呼ばないで言う 13.3%	名字 + さん 63.3% こんにちは11.6% すみません6.6% どうも6.6%	名字 + さん 54.4% こんにちは25.5% すみません7.7%
5 大使 (男)	名字+さん 45% 名字 + 職業名 21.6% こんにちは13.3%	名字 + さん 43.3% こんにちは13% はじめまして 12.2%	名字+さん 45% 名字 + 職業名 13.3% こんにちは10%	名字 + さん 42.2% こんにちは21.1% すみません8.8%
大使 (女)	名字 + さん 43.3%	名字 + さん 44.4%	名字+さん 45% 名字 + 職業名	名字 + さん 44.4%

	名字+職業名 23.3% こんにちはは13.3%	こんにちはは15.5% はじめまして 12.2%	13.3% こんにちはは10%	こんにちはは22.2% 名字+職業名 7.7% すみません7.7%
--	--------------------------------	--------------------------------	--------------------	--

グループ2

職業	フォーマルな場面		インフォーマルな場面	
	男	女	男	女
6看護師 (男)	すみません 58.3% 名字+さん 16.6% 呼ばないで言う 8.3% 職業名 6.6% あの一6.6%	すみません 54.4% あの一13.3% 名字+さん 12.2% 職業名 12.2%	名字+さん 33.3% こんにちはは15% どうも 13.3%	名字+先生32.2% こんにちはは24.4% 名字+先生 10%
看護師 (女)	すみません55% 名字+さん 18.3% 職業名 6.6% あの一6.6% 呼ばないで言う 6.6%	すみません50% 名字+さん18% 職業名 13.3%	名字+さん 38.3% こんにちは 16.6% どうも 10%	名字+さん37.7% こんにちはは23.3% すみません 11.1%

7警察 (男)	すみません 53.3% 職業名 20% 名字+さん 5% 呼ばないで言う 5%	すみません 50% 職業名 25.5% あの一12.2%	名字+さん 30% こんにちは 18.3% 職業名 15%	こんにちは25.5% 名字+さん22.2% 職業名 14.4%
警察 (女)	すみません 50% 職業名 16.6% 名字+さん 10%	すみません 54.4% 職業名 18.8% あの一12.2%	名字+さん 30% こんにちは 16.6% 職業名 13.3%	名字+さん24.4% こんにちは24.4% すみません 11.1% 職業名 8.8% 呼ばないで言う 8.8%
8ガイド (男)	名字+さん 48.3% すみません 21.6% 職業名 13.3%	名字+さん 30% すみません 30% 職業名 20% あの一10%	名字+さん 56.6% こんにちは 15% 呼ばないで言う 5% どうも 5% 呼びかけない 5%	名字+さん37.7% こんにちは 26.6% 職業名 8.8%
ガイド (女)	名字+さん 50% すみません 25% 職業名 13.3%	名字+さん 32.2% すみません 27.7% 職業名 21.1%	名字+さん 58.3% こんにちは 15% どうも 5% 呼ばないで言う 5%	名字+さん40% こんにちは 23.3% 職業名 7.7% 呼ばないで言う 7.7% 職業名+名字+ さん 7.7%

9 政治家 (男)	名字 + さん 28.3% 名字+議員 25% 名字 + 先生 16.6%	名字 + さん 25.5% 名字 + 議員 24.4% 名字 + 先生 22.2%	名字+さん30% 名字+議員 20% 名字 + 先生 13.3%	名字+さん23.3% 名字+議員 15.5% 名字+先生15.5% こんにちは 13.3%
政治家 (女)	名字 + さん 28.3% 名字+議員 25% 名字 + 先生 16.6%	名字 + さん 26.6% 名字 + 議員 23.3% 名字 + 先生 22.2%	名字 + さん 31.6% 名字 + 議員 18.3% 名字 + 先生 13.3%	名字+さん25.5% 名字+議員 15.5% 名字+先生15.5% こんにちは 13.3%
10 大学生 (男)	部長 33.3% 名字 + さん 28.3% すみません 20%	部長 38.8% すみません 18.8% 名字 + 先輩 14.4%	部長 28.3% 名字 + さん 28.3% こんにちは 18.3%	こんにちは27.7% 部長 24.4% 名字+さん28.3% 名字+さん16.6%
大学生 (女)	部長 31.6% 名字+さん30% すみません 18.3%	部長 38.8% すみません 16.6% 名字 + さん 15.5%	名字+先輩10% 名字+さん30% 部長 25% こんにちは 16.6%	こんにちは27.7% 名字+さん21.1% 部長 20%

グループ3

職業	フォーマルな場面		インフォーマルな場面	
	男	女	男	女
11 店員 (男)	すみません 55% 職業名 20% 名字+さん 10%	すみません 53.3% 職業名 18.8% あの一10%	名字+さん 30% こんにちはは 21.6% 呼びかけない 10%	名字+さん 27.7% こんにちはは 20% 呼びかけない 13.3%
店員 (女)	すみません 53.3% 職業名 20% 名字+さん 13.3%	すみません 53.3% 職業名 18.8% 名字+さん 10% あの一10%	名字+さん 31.6% こんにちはは 21.6% 呼びかけない 8.3%	名字+さん 34.4% こんにちはは 18.8% 呼びかけない 11.1%
12 運転手 (男)	すみません 43.3% 職業名 35% 呼ばないで言う 8.3%	すみません 44.4% 職業名 37.7% 名字+さん 10%	名字+さん 23.3% どうも 11.1% こんにちはは 13.3%	名字+さん 22.2% こんにちはは 17.7% 呼びかけない 11.1%
運転手 (女)	すみません 41.6% 職業名 35% 名字+さん 8.3%	すみません 46.6% 職業名 33.3% 名字+さん 11.1%	名字+さん 25% どうも 16.6% こんにちはは 13.3%	名字+さん 25.5% こんにちはは 16.6% 呼びかけない 11.1%
13 ガードマン (男)	すみません 61.6% 名字+さん 11.6% 職業名 11.6% あの一8.3%	すみません 62.2% 名字+さん 11.1% あの一11.1% 職業名 6.6%	名字+さん 28.3% こんにちはは 15% どうも 13.3%	名字+さん 27.7% こんにちはは 23.3% 職業名 13.3%

ガードマン (女)	すみません61.6% 名字+さん13.3% 職業名 11.6%	すみません60% 名字+さん14.4% あの一10%	名字+さん30% こんにちはは15% どうも 13.3%	名字+さん27% こんにちはは20% 職業名 13.3%
14 掃除員 (男)	すみません63.3% 名字+さん18.3% あの一6.6%	すみません63.3% 名字+さん11.1% あの一10%	名字+さん28.3% こんにちはは21.6% どうも 10%	名字+さん34.4% こんにちはは21.1% 職場+人 (方) 7.7%
掃除員 (女)	すみません63.3% 名字+さん18.3% あの一6.6%	すみません58.8% 名字+さん25.5% あの一10%	名字+さん30% こんにちはは23.3% どうも 8.3% 呼びかけない 8.3%	名字+さん37.7% こんにちはは20% 呼びかけない 12.2%
15 ウェイター (男)	すみません55% 職業名 28.3% 名字+さん6.6% あの一6.6%	すみません61.1% 職業名 21.1% あの一10%	名字+さん25% こんにちはは23.3% 呼びかけない 13.3%	名字+さん22.2% こんにちはは20% 呼びかけない 14.4%
ウェイトレス (女)	すみません55% 職業名 23.3% 名字+さん6.6% あの一6.6%	すみません62.2% 職業名 22.2% あの一8.8%	名字+さん26.6% こんにちはは23.3% 呼びかけない 11.6%	名字+さん26.6% こんにちはは20% 呼びかけない 13.3%

動詞否定丁寧形「(食べ) ません」「(食べ) ないです」の違い

中尾 有岐 (大阪外国語大学大学院 日本コース M1)

1. はじめに

日本語の動詞否定丁寧を表す形式として現在2種類が存在する。それは、「食べません/食べないです」のような「～ません」と「～ないです」という形式である。ほとんどの国語教育や日本語教育における教科書に文法項目として「～ません」のみが扱われていることから、現在でも「～ません」が規範的な形であると考えられるにもかかわらず、これまでのいくつかの研究において、日常会話では「～ません」より、普通体「(食べ) ない」に「です」を付加しただけの「～ないです」の使用率のほうが高いことが明らかになっている。これまでの研究では、どのような形式に接続したときにどちらの形が使われやすいかや、母語話者の規範の意識やゆれを研究しているが、その文自体の機能に着目して分類しているものは少ない。そこで本稿では、その文自体の機能に着目しながら「～ないです」の使用範囲を明らかにする。

2. 先行研究

これまでも、「～ません」と「～ないです」という形式について、いくつかの研究が発表されている。

川口 (2006) では、状態性のもの〔可能をあらわすもの (1) (1)'、わかる (2) (2)', ~している (3) (3)'] に、「～ないです」が接続しやすいと述べられている。また、野田 (2004) においても、「シテイル形」や状態性の動詞は「～ないです」が比較的許容されやすいと調査結果を出している。以下に、状態性の動詞の例をあげる。

- (1) 私は料理ができません。

ないです」の許容度を確認する。

- (6) (今から戦争に行くが、) 戦争へ行っても絶対 {死にません/??死なないです}。(A)
- (7) タイのゴキブリはたたいても {死にません/死なないです}。(B)
- (8) 明日は遠足なので、制服を {着ません/??着ないです} (A)
- (9) タイの大学生は制服を着ますが、日本の大学生は制服を {着ません/着ないです}。(B)

このように、(6) (7) では同じ「死ぬ」という動詞、(8) (9) では同じ「着る」という動詞を用いているにもかかわらず、一回的か超時かという文の用法によって「～ないです」の許容度に差が生じている。この差は疑問文でも同じように生じるのだろうか。次に、「～ないです」に疑問を表す「か」が後続した形式を考察する。

3. 2 動詞否定丁寧形+「か」

疑問を表す終助詞「か」の後続した形式「～ませんか」「～ないですか」について考察する。疑問を表す終助詞「か」の後続した「～ませんか」の形式は(10)、(11)のように「勧誘」の意味で用いられることが多いが、この場合「～ないですか」は許容されにくいようである。

- (10) 昼休みになったら、皆と一緒にごはんを {食べませんか/??食べないですか}。
- (11) このCDお勧めなんですけど、一度 {聞きませんか/??聞かないですか}。

そもそも「勧誘」というのは、聞き手の一回的な動作を問うものであり、聞き

手の超時のことがらを問うているという意味には解釈しがたい。そのため、「勧誘」という用法においては、一回的な用法で許容度の低い「～ないですか」の許容度が下がると考えられる。反対に、「勧誘」のような一回的なことではなく、超時のことがらを問う場合には、「～ないですか」の許容度は高くなる。

(12) タイ人は、あまり生ものを 食べませんか／食べないですか。

(13) 山田さんはパソコンで音楽を 聴きませんか／聞かないですか。

このように、用法による「～ないです」の許容度の違いは、疑問を表す終助詞「か」が後続した形式についても同様のことが言えるだろう。

4. 動詞否定丁寧形「～ないです」の構造

動詞否定丁寧形「～ないです」の許容度の差が以下のように用法によって異なることが確認できた。

	用法	「～ないです」の許容度
A	一回的	低い
B	超時	高い

では、なぜこのように超時のことを表現する場合には「～ないです」の許容度が上がるのだろうか。それは、動詞否定丁寧形「～ないです」という形式が、名詞や形容詞と同じ「XはYです」という構造をとるためであると考えられる。動詞否定丁寧形「～ないです」は、「休みます→休みません／休まないです」のような「休みます」の活用の一部ではなく、「休まない」で一つの単語とみなされ、そこに「です」が後続した構造だと考えられる。

(14) 田中君は 学校を休まない です。 (動詞「～ないです」)

(15) 私は 学生 です。 (名詞)

(16) バンコクは にぎやか です。 (ナ形容詞)

- (17) 象は 大きい です。 (イ形容詞)

名詞や形容詞はある一回的なことがらを表現するものではなく、超時のことがらを表現するものである。超時のことがらを表現するということは、「XはYです」において、Xの動作を表現するのではなく、YはXの「性質」を表現しているといえる。

- (18) 「学生」 — 「私」の性質 (名詞)
(19) 「にぎやか」 — 「バンコク」の性質 (ナ形容詞)
(20) 「大きい」 — 「象」の性質 (イ形容詞)

そのため、これらの名詞や形容詞と同じ「XはYです」という形式をとる動詞否定丁寧形「～ないです」においても「XはYです」におけるYである「学校を休まない」は、Xである「田中君」の性質とみなされる。

- (21) 「学校を休まない」 — 「田中君」の性質 (動詞「～ないです」)

「～ないです」を用いた場合は、「学校を休む」という一回的な動作を否定しているのではなく、「田中君は学校を休まない人である」と田中君の性質を表現したもとなるのである。

先行研究であげられていた「状態性の動詞」においては、基本的にこういった超時のこと、つまり性質を表現する機会が多いため、「～ないです」の許容度が高いと判断されたのだと思われる。

以上のように、動詞否定丁寧形「～ないです」の形式の許容度が上がるのは、主体の「性質」として表される場合であるといえるだろう。

5. おわりに

以上、動詞否定丁寧形「～ません」と「～ないです」の許容度の差を考察し

た。「～ません」と「～ないです」の許容度の差は、「一回的」か「超時」かという用法により生じること、そして「～ないです」は「XはYです」という構造のため「超時」のこと、つまり「性質」を表す場合に許容度が高くなることを確認した。「～ません」「～ないです」の許容度の差は、「性質」との関連から、意志性の有無とも関係があるのではないかと思われる。意志性の有無については今後の課題としたい。

参考文献

- 川口良 (2006) 「母語話者の『規範のゆれ』が非母語話者の日本語能力に及ぼす影響」『日本語教育』129号
- 小林ミナ (2005) 「日常会話にあらわれた『～ません』と『～ないです』」『日本語教育』125号
- 田中章夫 (1996) 『(行き)マセンデシタ』から『(行か)ナカッタデス』へー打消・過去の丁寧形の推移ー』『言語学林 1995-1996』三省堂
- 田野村忠温 (1994) 「丁寧体の述語否定形の選択に関する計量的調査ー「ません」と「ないです」ー」『大阪外国語大学論集』第11号
- 辻村敏樹 (1969) 『です』の用法ー近世語から現代語へー』近代語学会編『近代語研究 第一集』武蔵野書院
- 野田春美 (2004) 「否定ていねい形『ません』と『ないです』の使用に関わる要因ー用例調査と若年層アンケート調査に基づいてー」『計量国語学』第24巻5号
- 益岡隆志・田窪行則 (1992) 『基礎日本語文法』くろしお出版
- 三尾砂 (1995) 『話言葉の文法 (言葉遣い篇)』くろしお出版

日本語 VN のシンタクスと意味¹

依田 悠介²(大阪外国語大学大学院 日本コース M2)

0. Introduction

Chomsky1970 より始まった Lexicalist Hypothesis と Transformational Hypothesis の対立は、当時 Lexicalist Hypothesis に軍配が上がっていたように思われていた。しかしながらその後 35 年を過ぎた現在、生成文法理論も極小主義 (MP) の時代に入り、様々な角度からの分析が VN 形式に対しても行われている。現在までの主だった VN 構文に関する議論は、Grimshaw and Mester(1988)(以降 G&M) によって、落着を見たかに思われるが、MP が D-structure、S-structure の派生を捨て去り、「表層の構造は派生によって、生成される」という MP の精神に移行してから、G&M 以降の論考では再びこの問題については再燃している。本論考では①日本語の所謂 VN 表現は実際には名詞的 VN と動詞的(イベント)VN の二つの構成要因の複合体であるとする。その VN の二分によって立ち、②イベント VN のみが動詞的な構造を持ちえるということを主張する。

¹ 本論文は、2006年8月におこなわれた、タイ、バンコクの Chulalongkorn University における大阪外国語大学と Chulalongkorn University の第二回国際シンポジウムの議論を下敷きとしている。シンポジウムの運営に当たった Chulalongkorn University の教員および学生の皆様にはここでささやかながら、御礼申し上げる。

また、この論文を執筆するに当たって、北原博雄先生(聖徳大学)、三宅知宏先生(鶴見大学)の両先生には、非常に貴重なご意見をいただいた。この場を借りて御礼申し上げたい。また、三原健一先生(大阪外国語大学)には指導教官として本論文の細部までご意見いただいた、この場を借りて、深く御礼申し上げたい。言うまでもなく、本論文における全ての責任は筆者にあることを記したい。

² E-mail: jedimasteryusukeyoda@gmail.com

Osaka University of Foreign Studies

8-1-1 Aomadani-Higashi Mihoh-shi Osaka-fu Japan 562-8558

1. 日本語のVN とは

1.0 日本語のVN

日本語のVN については古くから、「サ変になりうる名詞句」として定義されてきた。

(1)

VN: 予想する 投票する 換金する

N: *騎手する *馬券する *ペンする

これらの所謂「サ変になりうる名詞句」と一般の名詞句の判断材料に、影山 1993 は以下のようなテストフレームをあげている。

(2) 「VN 人(にん)/*VN 人(じん)」

a. 案内人 管理人 見物人 支配人 代理人 通行人

b. 外国人 財界人 一般人 社会人 知識人 文化人

以上のようなテストを用いてある名詞句がVN であるのかそれとも一般的な名詞句なのかということは分配される。

しかしながら上記の影山のテストではVN という名詞句そのものがいったいどのような性質を持っているのか、あるいは文中でどのような働きを持つのかということに触れることが出来ない。そこで以下の項でVN の特徴について考える。

1.1 VN の名詞的特徴と動詞的特徴

VN はその名称通り統語的にも意味的にも、動詞的な側面と名詞的な側面を併せ持つ存在である。例えば文中において、VN は名詞と同様に主語あるいは目的語相当語句として働く事ができる。

(3)

a. 予想が裏切られる

b. 投票が報われた

c. 換金が成功した

(4)

- a. 予想を裏切る展開
- b. 投票を妨害する
- c. 換金を監視する

さらには影山によれば、以下のような「~用」という接尾辞に対する分布が名詞と同一の分布を為すことが報告されている。

(5)

a. 名詞+用

自転車用 専門家用 教職員用 ビル用 鍋物用

b. VN+用

料理用 洗面用 連絡用 潜水用 再生用 荷造り用

c. 動詞+用

*食べ用 *歩き用 *潜り用 *調べ用

(影山 1993)

以上のようにVNの統語的振る舞いは非常に名詞句のそれに近いというように言う事が可能であろう。しかしながらこのような名詞的な振る舞いを見せる一方でVNが以下のような句を構成し、意味の側面を捉えると動詞的な特徴を持つことも事実である。

(6)

- a. 彼女との結婚の約束
- b. 日本代表の長野県での合宿
- c. チョムスキーの講義

上記のような動名詞句に対して

(7)

- a. 彼女と結婚を約束する
- b. 日本代表が長野で合宿する
- c. チョムスキーが講義する

以上のようにVNは意味の側面において、動詞的であるという事ができるであ

ろう。VN が動詞的な側面を持っているという事は統語的な面においても、「～中」「～後」などの時間節において、主格や対格を取れることから明らかであろう。

(8)

a. パソコンに資料を入力中に... (パソコンに資料を入れる)

b. 群馬方言を調査後... (群馬方言を調べる)

さらにこれに加えて、VN 句は動詞と同様に尊敬語化或いは依頼形式の対象になりうるということも動詞性を持つ傍証になりうるだろう。

(9)

a. VN : ご乗車になる ご立腹になる ご訪問になる

b. V : お乗りになる お怒りになる お立ち寄りになる

c. VN : ご検討ください お電話ください (ごゆっくり) お買い物ください

d. V : お話ください お立ち寄りください お取り計らいください

上記のように、名詞・動詞のそれぞれの特徴を持つVN であるが、文中での範疇としての働きは名詞に近いが、イベント性を持つという点において、意味的に動詞に近いと考えられるであろう。また、格助詞の配列という事実を踏まえても、その統語的特徴は動詞に近いと考えられるということがいえるであろう。以下でそのイベント性・統語的特徴について考察したい。

2.VN のイベント性と名詞性、動詞性

2.0 VN の語彙アスペクトと名詞性および、動詞性

前節での観察に基づけば、日本語のVN はその内部構造の面からは動詞的なイベント性を持ち、統語構造も動詞に近い事という事が明らかにされた。しかしながらVN が文中で名詞的に働くことも観察されている。これらの差異はどのような現象によって、生じているのだろうか。その解決の一つの重大な鍵となるものにVN のアスペクトが大きく関わっていると考えられる。言い換えるな

らば、所謂「サ変になる名詞句」がVNであるのか、それとも単純な名詞句であるのかという問題に帰着する。

2.1 イベント名詞句

現在までに数ある日本語のVNに関する研究において、VNのイベント性と名詞性について論じられた文献はおびただしい数を数える。(Grimshaw and Mester 1988、Miyagawa 1989, Grimshaw 1990, 影山 1996、Ueda and Nakayama 1993, among others)しかし、VNがイベント名詞句であるのか、純粋な名詞句であるのかという議論については、現在までに答えを見ていない。

2.1.1 影山 1993

影山 1993 の分析³は Grimshaw 1990 の流れを汲み、項構造の観点から名詞句を結果名詞句と、事象名詞句に分析している。これら2種類の名詞句に対し「NPをVNする」という構文形式をもとに日本語のVNについて以下のような考察を行い、その名詞性とイベント性を分別している。

(10) 複雑事象名詞句

- a. 彼女に結婚の約束をする＝彼女に結婚を約束する
- b. 彼女に結婚の通知をする＝彼女に結婚を通知する
- c. 彼女に結婚の申し込みをする＝彼女に結婚を申し込みする(→申し込む)

(11) 結果名詞句⁴

- a. 彼女に誕生日の贈り物をする→*彼女に誕生日を贈り物する
- b. 彼女にお歳暮をする→*彼女にお歳暮する
- c. 彼女にお中元をする→*彼女にお中元する

³影山の議論の背景には、「NPのVNをする」構文において「NPの」の部分がVNの項であるのか単なる修飾句であるのかという問題を基盤としている。そのテストフレームとして影山があげているものは「NPをVNする」構文との比較である。影山は「NPをVNする」構文で使えるVNに関しては、NPがVNとどう関係を持つので、イベント的であると結論付けている。そして項構造を持つものをイベント名詞、項構造を持たないものを一般名詞として捕らえている。

⁴影山の論考のうちで結果名詞とは具体的な対象を指す名詞句としている

(12) 単純事象名詞句⁵

- a. *彼女に結婚の知らせをする(cf.送る/伝える)
- b. *彼女に結婚の招待状をする(cf.送る)
- c. *彼女に結婚のお喜びをする(cf.伝える)

(影山 1993)

それではいったいなぜそれぞれの名詞が、構文との適合性の面において異なるのであろうか。

2.2 イベント性とアスペクト

2.2.1 Uchida and Nakayama 1993 の分析

日本語VNにおける語内アスペクトとイベント性の関連についてはUchida and Nakayama(1993)(以下=U&N)において分析されている。U&M においては(13)

- a. 警官がスリを逮捕した
- b. *警官がスリの逮捕をした

(13)の2例をVNのアスペクトの観点から分析した。彼らの論によれば、「VNする」のアスペクトは意味的な主要素であるVN部分が担うものとしている。その定義に従いVNについてVendler (1967)の分類を適用しVNを二つのグループに分類した。

(14)

- a. グループ A(活動動詞・達成動詞タイプ)
勉強・研究・掃除・修理・運転・発言・交渉・旅行・散歩
√「～する」構文・「～をする」構文
- b. グループ B(到達動詞・状態動詞タイプ)
中止・読解・破壊・逮捕・占拠・安心・完成・帰国・到着
√「～する」構文・*「～をする」構文

⁵「名詞ではあるけど動作・出来事を意味するもの」(影山 1996)

しかしながらこれらの分類には問題がある。影山によるVNのイベント性との整合性を上げた場合に、影山指摘している結果名詞タイプと複雑事象名タイプのVNを「～する」構文/「～をする」によってのみからでは違いを顕在的に確認する事ができない。

(15)

- a. 彼女に結婚記念の[贈り物]をする
- b. 大家と家賃の[交渉]をする

上記二つの例を考察した場合に、「～をする」構文は結果名詞と複雑事象名詞の両者を容認してしまう。しかしながら実際には、結果名詞と、複雑事象名詞にはそれぞれの表しうる特質に明らかな差異が存在している。その特質とは結果名詞がある動作が完了した後の結果的に(副次的に・同時に)生じる物質を表しているのに対し、交渉はイベント自体を描写する表現である。

(16)

- a. 机の上に贈り物がある。(実在)
- b. B社との交渉がある。(過程)⁶

またアスペクト的にも差異が生じている。

⁶ (16)の例文に関しては以下のような際も存在している(三原 p.c.)

(I)

- a. その様な贈り物を頂くことは..
- b. その様な交渉を行うことは..

以上のような2文を比較した場合に、「その様な」の修飾するプロパティが異なる。

上記のa.に関しては、

(I')

- a. Xの様な贈り物を頂くことは..

とほぼパラレルに考えられ、ある種の贈り物のリストの中(X,Y,Z,...)からある特定のXという贈り物の類を抽出し、それを抽出していると考えられる。

しかしながら、

(I)

- b. Xの様な交渉を行うことは..

とした場合には交渉の内部にある交渉の議題やその会議の様態(無礼な態度でなど(北原博雄氏の私信による))であったり、内容を修飾する表現となる点も留意されたい。

(17)

a. [{2時間/2時間で}の交渉]

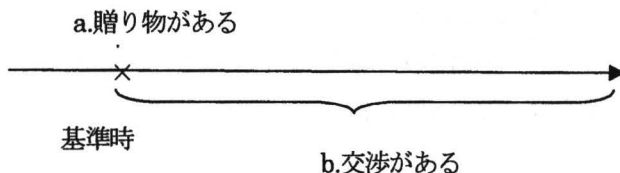
b. *[{3分間/3分間で}の贈り物]

さらには「VN+ある」の形式はVNが結果名詞句であるか、イベント名詞句であるかによって時間軸上のイベントの行われる位置が異なる。

(18)

a. 贈り物がある

b. 交渉がある



上記の事実は時間句との共起関係で明らかにすることができる。

(19)

a. {*明日/あつ}、贈り物がある

b. {明日/*あつ}、会議がある

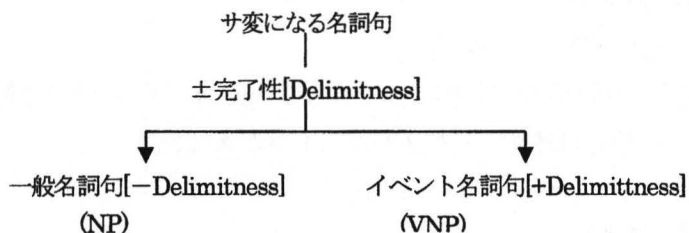
上記のように「～がある」において時間軸上の配置点が異なる。

2.2.2 VN/N間のイベント性とアスペクトのかかわり

前節までで、日本語のVNの分析に対する先行研究を概観したが、現在までにVNが完全に明らかにされたとは言いがたい。実際にVNを考えると、影山のいう結果名詞のようにVNが明らかに名詞的特性を持つ様なものから、複雑事象名詞の様にイベント性を持つものが混在している。これらのVNを本節では以下のように仮定し、その分類をVNに含まれる語彙的アスペクトの観点から進めていく。本論考においては三原(2005)などで仮定する動詞限界性の解釈

7 この例文を認める話者もいると思われるが、その場合には「交渉」というものをモノ化した存在として認識している。

のもと、以下の図のように議論をする。



(20)

- a. *{3時間で/3時間}勉強をする
 b. {3時間で/3時間}勉強する

(20)を観察すると、期間区(Qデ)と「～をする」構文は共起する事ができない。⁸さらには下線部勉強のプロパティ自体も大きく異なる。

(21)

- a. 勉強_iというもの_iをする(=勉強をする)[勉強=もの]
 b. 勉強_iというもの_iをする≠*勉強_iというもの_iする≠勉強する

(20)の文法性的ことなりが示唆するものは(統語的には)下線部のVNの特質である。つまり期間区とともに用いられることの出来ないVNは名詞的なVNであり、期間区とともに用いられるVNはイベント性を持つ。その異なりは以下のようなVNに対する項/修飾句の關係に反映される。

(22)

- a. [DP+Linker-Modifier 応用言語学の]勉強をする (名詞的VNと連体修飾句→√)
 b. *[DP+Linker-Modifier 応用言語学の]勉強する (動的VNと連体修飾句→*)
 c. *[DP-Arg 応用言語学を]勉強をする (*名詞的VNの目的語→*)⁹

⁸ 当然のことながら、

I. 12週間で[DEL量子力学の]勉強をする
 のように Delimiter を付加した場合は容認性が上がる。が、ここでの問題は勉強する/勉強をする形式の対立であるので Delimiter の存在はここでの議論に関わる事が無いので省略する。

⁹ (22)における容認性の低さは二重対格制約に起因するものとしても捉えられるが、

- d. [DP-Arg 応用言語学を]勉強する (動詞的VNの目的語→v)
- f. # [PP-Modifier 花子と]結婚をする
(名詞的VNに対する項→*/名詞的VNに対する連体修飾→v)
- g. [DP-Arg(PP) 花子と]結婚する(動詞的VNの項→v)
- h. ? [DP+Linker-Modifier 花子との]結婚をする(名詞的VNと連体修飾句→v)
- i. * [DP+Linker-Modifier 花子との]結婚する(動詞的VNと連体修飾句→*)

以上のようにVNが期間句(Qデ)と共起しないVNに関して言うと、それぞれが項を取る事ができず、名詞的特徴つまり連体修飾詞を許容する。その一方で期間句(Qデ)を許容するVNについては、項となる名詞句を許容する。つまり、それぞれのVNがイベント的である。つまり「～をする」構文の内部に存在するVNは行為の結果に生じる名詞であったり、状態性を帯びたものであり、「～する」構文に埋め込まれるVNはイベント的であると考えられる。

2.3 記述的一般化

以上の議論から現在までVNとして認定されている名詞句の特性が以下のような二つの特性を持つ名詞句の混在している範疇である事が認められた。

(23)

- a. [勉強・研究・交渉・反省 NP-OBJ]をする
- b. [勉強・研究・交渉・反省 VNP]する

上記の二つの範疇に関しては動詞性あるいは名詞性についての議論は数多くあったが、それぞれの起因する原因については述べられていなかったと思われる。しかし、語彙的アスペクト或いは統語上の振る舞いを観察することにより、それぞれの振る舞いが異なることを述べてきた。

3.0 Conclusion and Future Issues

本論考では、日本語がVNのアスペクト性より、動詞的[+V]のVNと、名詞的

本論考では、格フィルターの違反として捉える。その詳細は後の論考における理論的分析に譲る。

[+N]のVNをもつことを主張した。同様の事実は、英語の動名詞(Gerund)においては、古くから議論されている。

本稿では、紙面の都合もあり、議論を省略した部分も非常に多い。またMPの理論は日々進化している。いうなれば、「生の」理論である。その理論も2006年を迎えた現在、様々な方向性に向かっていることは言うまでもない。限られた紙面においては、その全体像を全て語りつくすことは出来ないが、今後の論考において、VNの派生をより深く掘り下げることにより、人間の言語認知能力を解明する一端を担うことになれば筆者にとってもこれ以上の幸いは無いと考える。

主要参考文献

Grimshaw Jane, and Armin Mester (1988) 'Light verbs and θ -marking'. *Linguistic Inquiry*19

影山 太郎(1993) 『文法と語形成』 ひつじ書房

北原 博雄(1999) 「日本語における動詞句の限界性の決定要因:対格名詞句が存在する動詞句のAspect論」 黒田成幸・中村捷編『ことばの核と周縁』くろしお出版

小林 英樹 (2004) 『現代日本語の漢語動名詞の研究』 くろしお出版

三原 健一 (2006) 「限界性の起源」-ms 大阪外国語大学

三原 健一・平岩 健(2006) 『新日本語の統語構造』 -ms 大阪外国語大学

Saito Mamoru and Hoshi Hiroto(2000) 'The Japanese Light Verb Construction and the Minimalist Program.' "Step by Step" Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik MIT Press

Uchida Yoshiko and Miheharu Nakayama (1993) Japanese Verbal Noun Constructions. *Linguistics*31

わかりやすい口頭発表のためのストラテジー —ある日本語上級学習者による口頭発表の発話分析から—

小桜 真未 (大阪外国語大学大学院 日本コース M2)

0. はじめに

大学院で学ぶ留学生は、母語ではない日本語で日々研究活動をしている。その日本語能力は日々行っている授業、研究での活動を鑑みて、上級レベルといって差し支えないだろう。筆者が対象としたインフォーマントのMさんは日本語での「雑談」は特に問題が見られなかったが、同じ「話す」行為である「発表」や「自分の意見を伝える」場面になると「何だかわかりにくい」「言いたい事が伝わってこない」といった感想を持った。そこで、本発表ではMさんの口頭発表場面における日本語から「わかりにくさの要因」を分析、その分析結果からわかりやすい口頭発表を行うために必要なストラテジーとは何かを考察する。

1. 先行研究

留学生による口頭発表場面の発話を分析した研究には、伊豆原・嶽 (1992)、高野 (1995)、岡部・蒲谷 (2000) などがあるが、これらの研究に共通してみられる発話上の問題点をまとめると以下の三点に集約される。

- (1) 文体が統一しない
- (2) 会話に特有の語彙や表現の出現
- (3) わかりやすさの欠如

上記の(1)と(2)は「スピーチレベルの問題」と捉えることが出来る。これらスピーチレベルの問題は「不適切さ」に関する問題であり、(3)の「わかりやすさ」とは質を異にする。本稿で焦点をあてるのは「不適切さ」ではなく「わかりやすさ」である。

次に、学習者の口頭発表を対象とし「わかりやすさ」に焦点を当てた研究には谷口（1984）、藤原・靱山（1997）がある。これらの研究は、話し手が一方的に情報を与え続けなければならないという口頭発表の性質を考えた上で、聞き手に理解しやすい口頭発表を行うための方法を考察している。

2. 研究方法

2-1. 研究手順

本稿は、M さん一人を対象とした事例研究である。M さんに実際の発表を想定した模擬発表をしてもらい、それを IC レコーダーに録音した。テーマの指示はせず、ハンドアウト、原稿の有無など、全てを彼の判断に任せた。発表後は、発表内容について軽く質問したり、感想をインタビューしたりした。その後、発表場面の発話を全て文字化、分析をし、分析結果の一部を改善すべき点として M さんにフィードバックとして伝えた。その後 2 回目の発表を録音し、同じ手順を繰り返した。本稿では、上記の手順で収集された 2 回分の発表を分析のためのデータとする。

2-2. インフォーマント

本稿のインフォーマントである M さんは、1980 年生まれの 25 歳（調査時）、英語を母語とするアメリカ人男性である。関西の大学院博士後期課程に 2004 年 10 月に入学、専門は日本文学である。日本語学習歴は高校時代から数えて 11 年になり、そのうち、2000 年～2001 年は東京の大学に留学、2002 年の 10 月からは現在の大学院の博士前期課程に所属していたため、合計滞日年数は約 5 年に及ぶ。11 年に及ぶ学習歴と 5 年の滞日年数、日本の大学院で研究活動を行っていること、加えて非公式ながらも OPI¹では「上級一中」との判定が出ていることから、本稿では M さんを上級レベルの日本語学習者とみなす。

3. 分析結果

まず、録音した発表データを宇佐美（2005）の「改訂版：基本的な文字化の

原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)」の一部を参考とし文字化した。次に、この文字化データから「わかりにくい」と考えられる箇所を抜き出し、聞き手が発表内容を理解する際に理解の妨げとなっている原因を分析、「わかりにくさ」を引き起こす要因として、音声、語、文、談話の4レベルに分けた。(表1)

①音声レベル	拍感覚に欠ける
	ストレスをおかないところで声が小さく早口になる
	ポーズがない
②語レベル	英語の本のタイトルを日本語に訳す (ハンドアウトと一致しない)
	語 (発表内容の鍵となる語) の定義が不明
③文レベル	指示詞 (指示内容が不明/指示詞選択ミス)
	行為者の不明示
	話題の不提示
	主述が一致しない (文のねじれ/能動・受身の選択間違い)
	一発話が冗長 (「～て、～て、」で文をつなぐ/一つの文の中に複数の話題が入り混じる)
④談話レベル	接続詞 (「そして」「次に」の多用/使用すべきところでの不使用)
	メタ言語的な表現が少ない
	自分の見解か、一般的に言われていることか、ある研究者の見解かが不明

表1

上記の要因は単独で「わかりにくさ」を引き起こしている場合もあるし、複数の要因が組み合わさって「わかりにくさ」を引き起こしている場合も多くあ

る。なお、本稿では音声レベルは対象としないため、以下の考察においては扱わない。

4. わかりやすくするために

紙幅の都合上、分析結果から得られた「わかりにくさの要因」の中でも特に発表内容の理解に大きな妨げとなっていると考えた要因を3つ取り上げ、聞き手にとって「わかりやすく」するための方法を考察する。

4-1. 一発話が冗長

11. ま、そして、太宰治、ドナルドキーン以外に次に太宰治の、作品を、ま、大量に
というか、たくさん訳し、てきた人としてこの、デイビッドバードニ ‘David
Burdony’ という人がいまして、彼は『モニュメ、モニュメントニッポニカ
‘Monumenta Nipponica’』という、まソフィア大学出版の百科事典みたいな日
本に対するそういうえー、もちろん英語で書かれてある内容が結構ありまして、そ
して、あの太宰の短編を、ま、かず——はそんなに多くありませんけどすくな
沈黙 0.7 秒すくなくとも言えませんですね、ま、いつづぐらい訳してまして『父』、
そして『朝』、『待つ』、『満願』、『I Can Speak』、『母』、ま、この作品自体は太宰、
あ、太宰の中期と後期っていう##の作品ですね。 <1>²

「長すぎる文」は伊豆原・嶽 (1992)、谷口 (1984) でも挙げられている。11では6つの話題(「David Burdony について」、「Monument Nipponica の説明」、「Burdony が翻訳した数」、「翻訳した作品」、「翻訳された作品の時期」)が「～て、～て」の接続のみでポーズをおくこともなく連綿と述べられており、何について話しているかの把握が追いつかなくなっていく。書き言葉ではなく音声による伝達であることを考えると、聞き手にとってわかりやすくするためには以下の改善例のように、出来るだけ「一つの情報(話題)につき一文(一発話)」とした方がよいだろう。また、情報と情報のつながりを持たせるために、前文のキーワードを繰り返すなどして各発話の話題を明示する必要がある。

<改善例>

11. ま、そして、太宰治、ドナルドキーン以外に次に太宰治の、作品を、ま、大量に
というか、たくさん訳してきた人としてこの、デイビッドバードニという人がい
ます。

彼はモニュメントニッポニカに、太宰の短編をいつづぐらい訳しています。

モニュメントニッポニカというのは、ソフィア大学出版の日本に対する百科事典
で、英語で書かれてある内容が結構あります。

彼はそれに短編を5つ訳しましたが、5つという数は、そんなに多くありません
けど、すくないとも言えませんですね。

バードニーが訳したのは、父、そして朝、待つ、満願、I Can Speak、母、です。

ま、この作品自体は太宰治の中期と後期っていう##の作品ですね。

(は改善した箇所)

4-2. 談話構成を示す表現

木戸 (2001) は「文章構造の手がかりとなる表現」として「a. 接続表現で
示す、b. 『メタ言語的』な表現で示す、c. bと、aまたは指示表現などとの
組み合わせ」を挙げている。本稿でも「メタ言語的表現³」や接続詞、それら
を組み合わせた表現を「談話構成を示す表現」と考え、それらを効果的に使用
しない場合には、聞き手にとって談話展開の把握、談話構成の理解の妨げにな
ると考える。

15. そして次に一、翻訳だけじゃなくて、本格的な太宰治#研究といいますが、ふた
りの沈黙1秒人物があります。
16. ま、フィリスラインス ‘Phyllis Lyons’ ていう一、ま、太宰治、に対する一つ
の立派な研究しょですけども一、 (以下、発話17・18略)
19. 沈黙1秒あ、それと同時に一結構同じせんきゅうひやく一、1985年後半か##、
ウェスタン、ジーンズウェスタホーベン ‘James Westernhoven’ の、あの一『津
軽』の翻訳もありますそして一あの、この時期に、あの一、ライオンズ ‘Lyons’

の『津軽』も、訳されています。（発話 20 略）

21. /沈黙 1.5 秒/そして次に、行きますと一、ジェームズオブライアン ‘James O’Brien’、#####ですね、彼も割りと、太宰治の作品を結構訳してはいますが一研究書も書いています。 <1>

このデータにおいては、15 で「太宰研究に二人の人物がいる」と導入され、16 から一人目の Phillis Lyons について、21 からは二人目の James O'Brien についての話が展開されているところである。15 において「二人の研究者がいる」と示されたため、続く 16 で述べられる Phillis Lyons は二人のうちの一人目にあたると聞き手には容易にわかる。しかし、21 で「次に行きますと」とメタ言語的表現を使ったものの、それ以前の 19 で Lyons に関連する情報として Westernhoven という人物に触れているため、21 からの James O'Brien が二人目ということが聞き手にはわかりにくい。Westernhoven が「二人の研究者」ではなく、James O'Brien が二人目であるということをはっきりと明示するために、接続詞（「まず」、「次に」）とメタ言語的表現（「一人は」、「一人目を挙げると」）を使用すると、聞き手にわかりやすくなると考えられる。

<改善例>

16. まず、一人は、Phillis Lyons ていう一、ま、太宰治、に対する一つの立派な研究しょ（書？者？）ですけれども一、（以下略）
21. 次に、もう一人は、James O'Brien、#####ですね、（以下略）

4-3. つながりをもたせる

論文であれ、口頭発表であれ、談話には「行動を言う」レベル⁴（メタ言語的表現によって表される）と「内容を言う」レベルの二つのレベルの表現が存在するが、以下の 11 と 12 ではこの二つのレベルの表現がうまくつなげられていないためわかりにくくなっている。

11. そしてこのじよせー、女生徒じゃなくて、#のこの読者に対する関心が、ま、女生徒に表れているって関係を、みていくためにまず、その、女生徒、のつ、の中で沈黙2秒/その一、語り手、である、読者である女生徒の、基本的な、ま、悩みwについて、考えていくべきですね。
12. その中で一、その一、女生徒の中の、語り手の一、基本的な葛藤は、個人の沈黙2秒/独立とまた自己完結への、その、追求ですねーそしてそれに対する、悩み、悲しみ、それ基本的にその女生徒中の語り手の、ものですね。 <2>

11ではメタ言語的表現により「関係をみていくために、女生徒の悩みについて考える」と次の行動を予告するが、12の話題が不明である。12は、11で「考えていく」とした「女生徒の悩み」を話題としていると考えられるものの、行動を言うレベルの11と内容を言うレベルの12がうまくつながっていないためにわかりにくくなっているのである。つながりをわかりやすくするためには11で使ったことばと同じことばを12の先頭に繰り返す必要がある。

<改善例>

12. この女生徒の基本的な悩みというのは、個人の独立と、また自己完結への追求です。そして… (略)

4-4. まとめ

以上、「冗長な発話」、「談話構成を示す表現」、「行動を言うレベルと内容を述べる表現」について考察してきたが、これらの「わかりにくい要因」を解決する方法とはすなわち「口頭発表をわかりやすくするためのストラテジー」であり、このストラテジーは「聞き手は流れてくる音声に対して受身でいるしかない」という口頭発表の性質に対処するものである。聞き手はいくつもの情報を一度に処理することができないため、話し手は「一つの話題(情報)につき一つの文(発話)とする」というストラテジーをとる必要があるし、また、聞き手は一度過ぎてしまった(話されてしまった)部分に「戻る」ことができない

ため、書かれた文章では問題のない先行主題の省略も口頭での伝達では支障をきたすことから、「各発話の先頭に前出の言葉を繰り返す」という戦略も有効であろう。さらに、口頭発表において聞き手は「先を知る」ことができず、前もって話の展開・構成を把握することができない。そのため、「メタ言語的表現の効果的な使用」と「行動を言う発話と内容を述べる発話をうまくリンクさせる」という戦略をとる必要があるのである。

5. おわりに

本稿では、発話された日本語に存在する「わかりにくさの要因」を明らかにした上で、その改善策を「わかりやすい口頭発表のための戦略」として考察した。本稿で考察した戦略以外にも口頭発表をわかりやすくするための戦略は存在すると考えられるが、この点はインフォーマントが一人の事例研究である本稿の限界とするところであり、考察結果の一般化は望めない。また、紙幅の都合により発話のみを分析し、発表のタイプに関しては分析することができなかったが、わかりやすい口頭発表のために取る戦略には、聞き手に情報を提供するタイプか、話し手の意見を主張するタイプかといった、発表のタイプも大きく関わっていると考えられるため、今後の課題としたい。

注

1. 2006年2月にOPIトレーニング中のテスター (Trainee) が実施。インタビューを聞いた Trainer が最終的に Adv-Mid と判定。正式な OPI テスターによるインタビューではないため、公式のレベル判定結果とはならない。
2. <1>は一回目の発表録音、<2>は二回目の発表録音からのデータであることを表す。また、各文字化記号の凡例は次の通り。

“ ”: 音の表記ではわかりにくい場合の正式な表記

〔沈黙 秒数〕: 沈黙の秒数

『 』: 固有名詞

: 聞き取り不能であった部分で、拍数に応じて#マークをつける

3. 本研究で扱う「メタ言語的表現」とは「表現の内容・素材そのものやこれを伝達する言語行動のプロセスを調整する」(杉戸・塚田 1991) 種類の表現のことである。
4. 「今日は太宰治の女生徒について発表させていただきます。」といった次の行動を表示する表現のレベル。

引用文献

- 伊豆原英子・嶽逸子(1992)「中・上級学習者の話し言葉(独話)の分析と考察—情報伝達を通して—」『日本語教育』77号 pp.103-115 日本語教育学会
- 宇佐美まゆみ(2005)「改訂版:基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)」(宇佐美まゆみ(2003)「改訂版:基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)の開発について」『多文化共生社会における異文化コミュニケーション教育のための基礎的研究』平成13-14年度科学研究費補助金基盤研究C(2)(研究代表者 宇佐美まゆみ)研究成果報告書、4-21頁の050225版) <http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj.htm>
- 岡部悦子・蒲谷宏(2000)「日本語学習者の口頭発表場面におけるスピーチレベルについて」『講座 日本語教育』第36分冊 pp.111-134 早稲田大学日本語研究教育センター
- 木戸光子(2001)「接続表現と列挙の文章構造の関係(2)」『文藝言語研究 言語篇』40 筑波大学 文芸・言語学系
- 杉戸清樹・塚田実知代(1991)「言語行動を説明する言語表現—専門的文章の場合—」『国立国語研究所報告 103 研究報告集 12』国立国語研究所
- 高野愛子(1995)「発表形式の授業における留学生の発話傾向—スピーチ・レベルを中心に—」『語学教育研究論叢』第12号 pp.219-230 大東文化大学語学教育研究所
- 谷口すみこ(1984)「談話のわかりにくさの要因とその改善方法試案」『アメリカ・カナダ11大学連合 日本研究センター紀要』7 アメリカ・カナダ11大学連合 日本研究センター
- 藤原雅憲・初山洋介編(1997)『上級日本語教育の方法』凡人社

1942年から1946年のチュラロンコン大学における日本語教育

ウォラウト・チラソンバット(チュラロンコン大学文学部助教授)

1. はじめに

このテーマは先行研究がなく、資料も少ない。まだ当時の学則やカリキュラムも見つかっていない。

2. 時代背景

1938年あたり日・タイ関係が深まる中日本語教育も行われていた。1941年に日本とタイは攻守同盟国となった。翌年チュラロンコン大学予科に日本語の科目が加わった。時代背景については以下の表を参照されたい。

年	月日	重要事項	教育関係
1938	4-6		チュラロンコン大学予科教諭3名 日本招待視察
1941	12/8	バンブー、南部に日本軍上陸	
	12/21	日・タイ 攻守同盟国調印	
	12/22	15 軍司令部指導部が チュ ラロンコン大学に置かれた	日本軍がチュラロンコン大学予 科の机、たんす、椅子、ベンチ、 本、ノート、黒板、道具などを接 収
1942	6/1		プラーヤー・ノラテープブリーダー がチュラロンコン大学予科の日 本語兼音楽教諭就任
1943	7/14	東条首相、訪タイ	

1944			戦争のためチュラロンコン大学 閉講
1945	8/15 9/11 12	終戦 タイ政府 日・タイ 政府攻守 同盟の廃棄通告	チュラロンコン大学授業再開

3. 調査方法

文献資料が少ないので、インタビュー方式をとった。チュラロンコン大学文学部の 1946 年の成績名簿から日本語を履修した学生の名前が分かった。2001 年に当時の学生 3 名にインタビューを行った。この 3 名は 1.Piamsri 2.Prapai 3.Opal であった。インタビュー後、当時の教員の名前が分かり、Chamrong Pahulrat 先生 (インタビュー時 83 才 2002 年没) にも話を聞くことができた。

4. 分かっていること

4.1 状況

学習者は 1942 年からチュラロンコン大学予科で 2 年間日本語学習後、大学 1 年生時、日本語の授業を受けたが、戦争のためその 1 年は授業が行われないことが多かった。

4.2 予科

予科は 2 年であり、授業は週 4 時間だった。

イ. 教師 常勤教員であり、プレーヤー・ノラテープリーダー

(Chamrern Sawasdi-Xuto、1887 年 3 月 11 日生まれ) という位で、Royal Imperial Fine Arts School を卒業した (1903/5/22 から日本留学)。氏は日本語の授業にバイオリンをよく持参した。氏はこの学校 (チュラロンコン大学予科は大学管轄の独立学校) の校歌を作曲した人である。日本語の授業内容はかな、漢字で、歌 (「君が代、春が来た」など) も教えたという。

ロ. 学生 全員女性で11名いた。当時予科全校（分校を含める）で約1800名いた。以下に11名の名前を挙げる。1. Piamsri（死亡）
2. Prapai 3. Opal 4. Dussadee 5. Piya 6. Wanda 7. Watcharee（認知症）
8. Preeda（死亡）9. Sudprapa（結婚のため大学中退）
10. Ampaipan（大学中退後、ドイツへ移民）11. Prathuang（大学入学後日本語をやめた）

ハ. 学習動機

1. Piamsri : 欧米留学より日本留学の方が可能性が高かったから。
2. Prapai : 1942年に日本は影響力があったので、日本語を選んだ。
3. Opal : フランス語をやるならカソリック系の学校出身の人になわないので、誰も知らない日本語を選んだ。（当時予科にはイタリア語はなかった。）

4.3 大学

文学部1年生全学生132人中10人（全員女性）が日本語を学んでいた。授業は週1回（時間数は不明）だけで、教師は非常勤 Chamnong Pahulrat 先生であった。氏はタイ外務省に勤務していた。自作成教材を使い、「桃太郎」などを教えたという。1946年に Chamnong Pahulrat 先生が在日タイ大使館に移動され、日本語を教える人がいなくなった。日本語を履修した学生が数学を取るよう強制されたとのことである。

5. おわりに

今まで、チュラロンコン大学の日本語は1972年から始まったと言われて来たが、この調査では戦争中、私達の先輩が既に日本語を学習する機会があったことが分かった。この世を去った2人の日本語教員と月日とともに徐々に亡くなって行く当時の学習者のためにこの小さい論文を捧げたい。

参考文献

チュラロンコン大学予科校長から学長への書類 1941/12/22

チュラロンコン大学予科校長から学長への書類 1942/5/25

チュラロンコン大学文学部1年生成績名簿、1945

この論文の日本語の訂正は林朝子先生に感謝する

昨年度に引き続き今年度も大阪外国語大学とチューラーロンコーン大学の学術交流会を開催できたこと、大変嬉しく思っている。本交流会は大阪外国語大学の鈴木睦先生がタイにいらした時に仰った「何か一緒にやりませんか」の一言に、当時主任だった私がお誘いに遠慮なく乗ったのがそもその発端である。賛同したのはよかったものの、さては遠く離れている日本とタイ。電車やバス一本で行き来できるような距離ではないなのに会場はどうするか。院生はついてきてくるか、開催予算をどこから捻出するか等々、後になっていろいろと心配し出した優柔不断な私を力強く後押しして下さったのは、いうまでもなく鈴木先生である。このような有意義な催しが二年続いたのは鈴木先生の気さくなお人柄とご行動力に負うところが大きく、改めてここでお礼を申し上げたい次第である。

今回の交流会も去年に劣ることなく、素晴らしい口頭発表と活発な意見交換の場となった。また両大学の教員や大学院生に限らず多くの来賓に参加していただき、的確なご意見・ご指導を頂戴できたことも大きな成果だったといえる。タイ側の発表が少なかったのはやや残念だったが、次回以降の院生諸君の奮起を期待したい。さらに今後は日本文学、日本文化など日本語以外の分野の発表、また他の大学からの参加が増えればと願うものである。

大阪外国語大学の真嶋潤子先生や宮本マラシー先生を始め、この催しに尽力して下さったすべての皆様に感謝の意を表すとともに、本報告書の作成に多くの時間と労力と割いていただいた宮崎玲子さんに特にお礼を言いたい。このような小さな手作りの会でも、いずれは大きな実を結ぶことを確信している。

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
チョムナード・シティサン (日本民俗学)

国際シンポジウム『日本語教育の諸問題』報告書 第2号

2007年2月 発行

編集・発行：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

Japanese Section,
Department of Eastern Languages,
Faculty of Arts, Chulalongkorn University,
Phayathai Road, Pathumwan, Bangkok, 10330
THAILAND

大阪外国語大学日本語講座

Department of Japanese,
Osaka University of Foreign Studies
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