

日本語の「断り」における語用論的能力の発達

その他のタイトル	Development of Interlanguage Pragmatics on Refusals in Japanese
著者	ボイクマン 総子
雑誌名	Eruditi : The CGCS Journal of Language Research and Education
巻	3
ページ	14-28
発行年	2019-07
URL	http://hdl.handle.net/2261/00077269

日本語の「断り」における語用論的能力の発達

Development of Interlanguage Pragmatics on Refusals in Japanese

ボイクマン 総子

Fusako Beuckmann

The University of Tokyo, Center for Global Communication Strategies

(Received January 2019; accepted May 2019)

Abstract

The aim of this study is to investigate Japanese L2 learner's development of discourse patterns, hedges and reasoning expressions in the Head-Act of refusals. I analyzed cross-sectional data of refusal situations collected by oral discourse completion tests from 13 high-elementary, 19 intermediate and 13 advanced level L2 learners as well as 62 Japanese language native speakers (NS).

Results showed that as the L2's proficiency level advanced, the discourse patterns, hedges and reasoning expressions of the Head-Act became similar to their usages by NS. However, it was also evident that there are some hedges, such as "iya", "-soo-ni-nai", "te-iuka", "kanji", "dekireba", which NS frequently use, but L2 learners, even advanced ones, hardly use. Moreover, advanced L2 learners do not distinguish between "node" and "kara" as it should be according to social distance to an interlocutor.

Based on these findings, a selection of learning items is suggested to help L2 learners appropriately and efficiently express refusals according to their proficiency levels.

キーワード: 中間言語語用論, 断り, 語用論的能力, 談話展開パターン, ヘッジ
Interlanguage Pragmatics, Refusals, Pragmatic Knowledge, Discourse Pattern, Hedges

1 はじめに

断りは、依頼や勧誘などと同様、将来の行動を約束する約束型の発話行為である (Austin 1962, Searle 1976)。約束型の発話行為の遂行にあたっては、話し手は、自らの行為の目的を相手に首尾よく伝えることが求められる。と同時に、断りは、相手の欲求に応えられないことを伝える行為であるため、相手のフェイスを脅かす行為(FTA)となる(Brown and Levinson 1987)。そこで、話し手と話し相手との良好な関係維持のためには、当該の発話行為によって生じる不調和を緩和すべく何らかの言語的方策を講じることが必要となる。すなわち、断りの遂行にあたっては、話し手は、当該の言語行動の目的を効果的に達成するという指向性と相手との関係を良好に保つという指向性を併せ持ちつつ、その言語行動を行うことが求められるわけである (熊谷 1995)。

さて、日本語における断りの中間言語語用論の研究は、ある言語を母語とする上級学習者と日本語母語話者の日本語を比較したものが多く、日本語のレベル別の研究は管見の限りない。そのため、断りの語用論的能力がどのような過程を経て習得されるのかは不明であり、上述の2つの指向性がどのように発達するのかについても未解明である。

そこで、本研究では、初級後半、中級、上級の日本語学習者の断りを横断的に分析することにより、断りに関する語用論的能力の発達過程を解明することを試みる。そして、得られた結果をもとに指導項目の提案を行う。

2 先行研究と研究課題

2.1 本研究における3つの分析観点—先行研究との関連から—

本研究では、学習者の断りに関する語用論的能力の発達過程を解明するという目的のもと、断りの主要部の「不可」と「理由」に焦点をあて、次の3点を日本語のレベル別に分析する。

まず、「不可」と「理由」がどのような展開パターンで発話されるのか、つまり、どのような順序で断りが述べられるのかについて、分析を行う。先行研究では、「不可」と「理由」だけでなく、断りの言語行動に見られる多くの方略について学習者と日本語母語話者(以下、NS)との比較を行い、その相違を明らかにしているが、展開パターンを調べたものはない。「不可」は、言語行動の目的を効果的に達成することに、「理由」は相手との関係を良好に保つことに関わっており、両者の展開順序を見ることで、2つの指向性に関わる語用論的能力の発達を分析考察することができると思われる。2点目として、主要部にどのようなヘッジ(2.3参照)が用いられているのかを分析する。対人関係を良好に保つための言語形式としてヘッジの出現傾向を分析することで、断りに関する良好な人間関係のための言語形式の発達過程を解明できると思われる。3点目に、どのような言語形式を用いて「理由」の発話が行われるのかを分析する。「理由」を述べる表現はカラ、ノデ、テ、シなど複数存在する。これら接続辞の習得の順序に関わる中間言語習得研究は数多くあるが(峯 2008, 高田 2011 など)、断りの理由述べといった発話行為に特化した研究ではないため、理由述べの際に使用される言語形式間の習得順序はわからない。

本研究では、上述の3点について断りの主要部を対象に分析することにした。日本語教育への応用には、このように、学習者の言語の特徴を幅広く分析し、結果を相互に関連させることで教育上の有益な示唆が得られるのではないかと考えるからである。

2.2 断りの方略に関わる先行研究

日本語学習者の断りの方略についての先行研究は数多い(生駒・志村 1993, 熊井 1993, 藤森 1995, カノックワン 1997, ルンティエラ 2004 など)。生駒・志村(1993)は、英語を母語とする上級日本語学習者は、「代案提示」をあまり行わないが、「感謝」をNSより多用すると述べている。熊井(1993)は、学習者がポジティブ・ポライトネスの方略として機能する「情報要求」「依頼の一部繰り返し」「代案提示」を多く用いるのに対し、NSは前置きなしで断りを述べ、その際、断定を避けた緩和表現を用いていたと指摘している。藤森(1995)によると、NSは親疎に関わらず、まず「詫び」を述べるのに対して、韓国人学習者は親しい相手には「弁明」をまず述べる傾向があるという。さらに、ルンティエラ(2004)はタイ人学習者は親疎で方略を使い分けること、そして、母語の語用論的転移によりNSが多く用いる「決意表明」を行わないことを指摘している。

これらの研究は、学習者とNSの断りの方略の相違や母語からの語用論的転移の様相を明らかにしているが、いずれの研究も中上級学習者とNSの断りを比較したもので、言語能力別の習得過程を横断的に、もしくは、同一学習者の習得過程を縦断的に扱ったものではないため、習得プロセスは不明なままである。そこで、方略に関しては、「不可」と「理由」という断りの主要部を構成する方略に焦点を当て、その展開のパターンが、初級後半、中級、上級によってどのように習得されているのか明らかにする。

2.3 ヘッジに関わる先行研究

ヘッジという概念を最初に導入したのはLakoff(1972)である。Lakoff(1972:195)は、ヘッジを「曖昧性を含意する語」と定義し、“sort of”や“kind of”などをその例として挙げている。ヘッジの機能は、大きく、内容に対する「不確実性」を表す機能と、話し手と聞き手の関係を緩和させるなど人間関係に関わる「待遇性」の2つがあるとされる(Nittono 2003, 山川 2011)。尚、堀田・堀江(2012:3)は、前者を「可能性や程度性、類似性など命題内容の不確かさを表す機能」、後者を「情報に対する話し手の捉え方(発話態度)を緩和させたり、感情や思考などの発話内容を緩和させたりする機能」としている。注意しなければならないことは、言語形式と機能が一対一で対応しているわけではないということである。例えば、「思う」が「あいつ、大学きてるかな」「はあ、来てると思います」という発話で使用された場合は前者の機能を持つが、「乾杯したいと思います」の場合は、後者の機能を持つ(森山 1992)。

日本語学習者のヘッジを対象にした研究としては、山川(2011)と堀田・堀江(2012)が挙げられる。山川(2011)は、OPI(Oral Proficiency Interview)データを用いて、日本語学習者の能力別にヘッジ使用を分析し、ヘッジの習得の過程を明らかにしている。山川によると、日本語能力が上がるに従って、ヘッジの使用割合が多くなるだけでなく「不確実性」の機能を持つヘッジの使用が減り「待遇性」の機能を持つ使用が増えるという。尚、同様の結果が堀田・堀江(2012)においても指摘されている。堀田・堀江(2012)は、ロールプレイデータを用いて、断りの主要部のヘッジについて、韓国語母語話者と中国語母語話者と日本語母語話者の使用を比較した。その結果、学習者は上級であっても、日本語母語話者よりヘッジの数も種類も少ないことを指摘している。

本研究では、ヘッジを、Nittono(2003)、山川(2011)、堀田・堀江(2012)を参考に、「良好な人間関係を保つため、発話内容または発話行為を緩和する機能を持つ語句」と定義する。

そして、断りの主要部に見られるヘッジは、断りという言語行動に対する FTA 緩和ストラテジーとして機能すると考える。先行研究により明らかになった日本語能力別のヘッジの特徴が、断りという言語行動においても同様に見られるのかを本研究では明らかにし、断り行動におけるヘッジの習得の過程を解明したい。

2.4 理由の表現に関わる先行研究

カラ、ノデ、テなどの接続辞の習得の順序に関わる言語習得研究(峯 2008, 高田 2011)では、その習得順序と要因が議論されてきた。峯は、横断研究を行い、事実>仮定、順接>逆接というように思考的負担の少ない表現から使用が広がることを指摘している。また、主節と従属節の従属度の関係から、従属度の最も低いほうから高いほうへ習得が進むとしている。尚、峯のデータでは、「テ(理由・継起)>カラ>ノデ」の出現順だった。高田(2011)は接続辞の縦断研究を行い、言語形式については、「カラ、ケド、テ>ナガラ、ノデ、ノニ」の順、意味用法別では「継起、理由 \geq 逆接>並列、付帯」の順に出現が見られたと指摘している。双方とも理由述べに特化した研究ではないため、理由述べの際に頻繁に使用されるノダとの関連からの分析は行われておらず、また、テが「理由」と「継起」で分けられていないため¹、理由のテが果たしてカラやノデに先立つのか、また、カラと同時に出現するのか、解明の余地がある。

2.5 本研究の目的と研究課題

本研究の目的は、日本語学習者が断り行動において断りの主要部をどのような発達の段階を経て習得するのかを明らかにすることである。具体的には、音声による談話完成テスト(Oral Discourse Completion Test, 以下 Oral-DCT)によって得られたデータを用いて、勧誘に対する断りと依頼に対する断り²における「不可」と「理由」の発話を初級後半 13 名、中級 19 名、上級 13 名を対象に横断的に分析し、次の 3 つの研究課題を解明する。そして、得られた結果から言語能力に応じた日本語教育への示唆を行う。

- (1) 断りの主要部の展開パターンに、どのような習得の過程が見られるのか。
- (2) 断りの主要部に現れるヘッジに、どのような習得の過程が見られるのか。
- (3) 断りの理由の言語形式に、どのような習得の過程が見られるのか。

尚、比較として、日本語母語話者 62 名のデータも分析に用いる。

3 実験概要

3.1 実験協力者

データ協力者は、都内 A 大学の半年または 1 年の交換留学生である。年齢は 19 歳から 26 歳で、平均年齢 21.2 歳(標準偏差 1.7)であった。過去の日本滞日歴は全員 1 ヶ月未満で、調査は日本での留学が始まってから 2 週間以内に行われた。

¹ 峯(2008)では「テ」の従属節と主節の主語が同じかどうかで習得順序を分析している。

² 本研究では、「勧誘に対する断り」と「依頼に対する断り」という状況による違いに分けず、分析する。

A 大学のプレイスメント試験³は、レベル1（初級前半）からレベル7（超級）までであるが、本研究では、レベル2を「初級後半」、レベル3～5を「中級」、レベル6を「上級」とし、この日本語能力別にデータを分析した。協力者の人数は、初級後半13名、中級19名、上級13名であった（表1）。また、比較対照とするNSは、過去5年以上首都圏に住んでいる、学習者と同じA大学に在学する学生62名（男性37名、女性25名）で、年齢は18～22歳（平均年齢19.3歳、標準偏差1.18）であった。

表1 データ協力者

A大学のレベル	人数	本研究のレベル	第1言語
2(初級後半)	13	初級後半	英語6名, 中国語3名, ドイツ語・韓国語・ポルトガル語・タイ語各1名
3(中級下)	14	中級	英語5名, 中国語3名, スペイン語3名, ドイツ語・韓国語・オランダ語各1名
4(中級中)	4		英語4名
5(中級上)	1		韓国語1名
6(上級)	13	上級	中国語7名, 韓国語5名, 英語1名

3.2 発話の状況

発話行為の場面は、「勧誘に対する断り」と「依頼に対する断り」で、会話の相手は、「週5日仕事のときだけ会うアルバイトの上司（以下、上司）」「部活の仲の良い先輩（以下、先輩）」「授業のときだけ会う同学年の友人（以下、友人）」「仲の良い同学年の友人（以下、親友）」とし、表2の組み合わせで状況を設定した。「+」「-」は想定される心的距離（親疎）と社会的距離（上下）の有無である。

表2 発話の状況と相手, 心的距離, 社会的距離

No.	発話行為	状況	相手	心的距離（親疎）	社会的距離（上下）
#1	対勧誘1	送別会参加の誘いを断る	上司	+	+
#2	対勧誘2	誕生パーティーの誘いを断る	先輩	-	+
#3	対勧誘3	ラテン語を一緒に履修する誘いを断る	友人	+	-
#4	対勧誘4	誕生パーティーの誘いを断る	親友	-	-
#5	対依頼1	残業の依頼を断る	上司	+	+
#6	対依頼2	引っ越しの手伝いの依頼を断る	先輩	-	+
#7	対依頼3	試験のためのノート貸与依頼を断る	友人	+	-
#8	対依頼4	引っ越しの手伝いの依頼を断る	親友	-	-

3.3 実験方法

本実験は、英語で書かれた状況を与え、その状況に応じた発話を音声で聞き、実験協力者はその音声に回答する形で自らの発話（断り）を述べるという Oral-DCT である。具体的には実験協力者に(1)の様な状況を提示し、「書かれた状況を読み、自分ならどうか想像

³ プレイスメント試験は、漢字、語彙、文法、SPOT (Simple Performance-Oriented Test) (小林他 1996)、読解、作文からなり、その結果は総合的に判断される。

してみてください。相手の発話を聞き終わったら、録音を始めてその相手の発話に対して返事をしてください。発話するときは、それぞれの状況で自分が必要だと考え得る十分な発話を行ってください」と教示した。そして、相手の発話となる日本語の音声キュー（(2)参照）を聞き終わったあと、断りの発話を行ってもらい、その発話を録音してもらった。尚、NS に対する教示は日本語で行った。録音は、原則 LL 教室のコンピュータの音声録音ソフトを用いて行ったが、IC レコーダーに録音した場合もあった。状況を実験協力者に提示する際には、表 2 の 8 つの状況に加え、錯乱肢として「依頼する」、「勧誘する」など、計 16 の状況をランダムに提示した。

(1) #4: 対勧誘 4, 誕生パーティーの誘いを断る, 親友

あなたは日本にいます。大学のキャンパスを歩いていると、この一ヶ月会っていない仲の良い友達に会いました。あなたとその友達はこの 3 年間同じ専攻で勉強してきた、過去には一緒にレポートを書いたこともあります。この学期は同じ科目を履修していません。友達は自分のところで開く自分の 21 歳の誕生日のパーティーにあなたを誘いました。誕生パーティーは次の金曜の夜 8 時からです。一緒によく遊んでいたけれど今学期は会っていない友人達もパーティーに来るそうなので、その人達と会ういい機会だと思いますし、友達の誕生日を祝いたいと思っていますが、残念ながら、その日は行くことができません。

(2) わー、久しぶり。元気にしてた？あのさ、ちょっと突然なんだけど、今後の金曜日、誕生日で、それで金曜の夜にパーティーしようと思ってて、来てくれないかな。

3.4 分析対象

断りの方略には、不可（「いけない」など）、理由（「忙しくて」など）、謝罪（「ごめんなさい」など）、次回の約束（「もし機会があればまた今度ね」など）があるが、本研究では、堀田・堀江(2012)にならい、断りの「主要部」として機能する「不可」（ で囲った部分）と「理由」（ で囲った部分）を含む発話文に焦点を当てる。(3)は主要部が不可のみ、(4)は理由のみ、(5)は不可と理由による場合の発話例である。

発話文の認定は、文単位とした。本研究の一発話文は、発話例(1)~(3)の「|」で示された箇所が切れ目となる。尚、本研究では、逆接の接続助詞「けど」を伴った発話が、主要部に含まれる場合、それが前置きの機能を有する場合であっても、その従属節を含み一発話文と認定した。逆接か前置きか判断が困難なものがあつたためである。一発話文の認定は筆者ともう一人の日本語母語話者が行い、認定に齟齬があつた場合は協議し合意に至つたものを採用した。また、不可と理由は、半数の発話に関して、二人が判断した。一致率は $\kappa = .967$ で信頼度が確かめられたため、残りは筆者が一人で行った。

(3) NS-M01⁴ #1: 対勧誘 1, 送別会参加の誘いを断る, 上司

あー今度の一土曜っすかー。|土曜日はちょっと一残念なんですけどー、僕出席できないんですよー。|あの佐藤さんにはお世話になっていたんですけど、まあちょっと欠席ということでもいいですかー？|

⁴ 発話者の記号は、NS=日本語母語話者、M=男性、F=女性、番号は発話者番号を示す。

(4) NS-F07 #2: 対勧誘 2, 誕生パーティーの誘いを断る, 先輩,
えーすごくいききたいけど, 金曜は予定あるんですよ。|すみません。|誕生日おめでとうござ
います。|

(5) 初級後半学習者 (韓国) #4: 対勧誘 4, 誕生パーティーの誘いを断る, 親友
あの一, とてもごめんなさい。|あー, わたしは一, いけないです。|んー, わたしはとても
忙しい忙しくて, あー, テストがありますからいけない。|とてもすみ, とてもごめんなさ
い。|あーでもあー誕生日はとてもおめでとう。|おめでとう。|すみません。|

4 結果と考察

4.1 断りの主要部の展開パターン

本節では, 研究課題 1 の断りの主要部の展開パターンを見ていきたい。断りの主要部の展開パターンは, 「不可のみ」, 「不可→理由」, 「理由→不可」, 「理由のみ」のみ, 「その他 (不可も理由もない断り)」の 5 パターンが存在した。図 1 を見ると, NS も学習者も「不可のみ」や「不可→理由」は少なく, 「理由→不可」もしくは「理由のみ」を述べて断る傾向があり, 全体的な傾向は NS と学習者では似ているように見える (図 1)。しかし, これを日本語能力別にみると様相は異なる (図 2)。

図 2 に見られるように, 初級後半, 中級, 上級で展開パターンは異なっている。学習者の「不可のみ」と「不可→理由」というパターンは, 初級後半, 中級, 上級の順に少なくなっていた。また, 初級の学習者に多いパターンは「理由→不可」「理由のみ」ではあるものの, 「不可のみ」と「不可→理由」のパターンの者は中級や上級学習者よりも初級に多い。このことから, 「理由」を述べるよりも「不可」であることを積極的に述べる傾向が中級や上級の学習者より初級学習者に強いということが言える。初級の学習者は, 断りという言語行動の目的を効果的に達成するために, まず不可の発話を行ったり, まず不可を述べてから理由を伝えたりするという順序で断りを遂行したことになる。断りを首尾よく遂行するという点において, まず「不可」を述べるのは理にかなっているが, 「理由」を述べずに断ると相手から不満や誤解を招きかねない。すなわち, 良好な人間関係を保つという指向性からみると, 「不可」のみでは不十分であるというわけである。尚, NS も「不可のみ」で断わるケースが見られるが, 4.2 で述べるヘッジを使用することによって「不可のみ」により生じる不調和に対するダメージを解消していた。

「理由のみ」を述べて断る傾向は, 初級よりも中級と上級で多く, 中級と上級の「理由のみ」は NS よりも割合が高かった。「不可」の発話を述べず「理由のみ」述べることは, 「不可」の発話を述べるよりも人間関係をより良好に保てる可能性が高まる。しかし, 一方で, 「理由のみ」では断りの意図が効率的に伝わらない可能性もある。それにも関わらず, 「理由のみ」の割合が NS よりも中級以上の学習者で多かったということは, 中級以上の学習者は, 過剰に対人関係配慮を行う傾向があるのかもしれない。

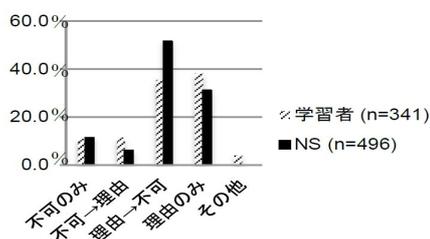


図1 展開パターン：学習者とNS

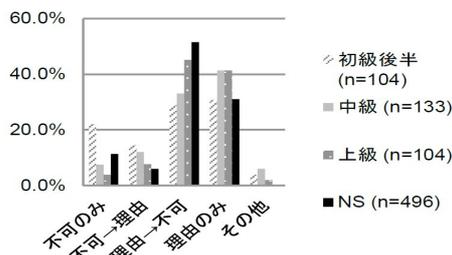


図2 日本語能力別展開パターン

4.2 主要部に現れるヘッジ

本節では、研究課題2の主要部のヘッジの分析結果とその考察について述べる。本データで認めたヘッジの数は、NSは総数947、学習者は434だった。一発話あたりのヘッジの数に換算したところ図3の通りとなり、ヘッジ数はNSのほうが多いことがわかった。

日本語のレベルによる一発話あたりのヘッジの数について、一元配置分散分析を行った結果、1%水準で有意差が認められ、日本語のレベルが使用頻度に影響を与えていることがわかった ($F(2, 42)=23.89, p<.01$)。Tukeyの多重比較を行ったところ、初級後半、中級、上級、いずれも5%水準で有意差が認められた。このことから、ヘッジ使用数は日本語のレベルに応じて増えることが示唆された。ただし、上級であってもNSほどはヘッジが見られなかった。

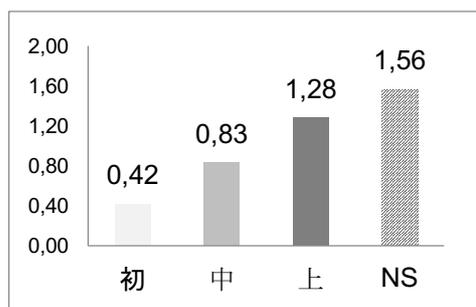


図3 一発話あたりのヘッジの数

ヘッジの種類は、NSでは37種類、学習者は24種類で、NSのほうが多かった。表3は、本データで認定したNSのヘッジと学習者のヘッジを品詞で分類したものである。尚、ヘッジは出現回数が多い順に並べてあり、「/」は出現回数と同じであることを示している。表4は、学習者の日本語レベル別に使用数が多い順に並べた表である。NSの列の網掛けは学習者に見られなかったヘッジ、上級の列の網掛けは中級では見られなかったヘッジ、中級の列の網掛けは初級後半では見られなかったヘッジである。

表3 本データで認定したヘッジの種類

品詞	NSのヘッジ	学習者のヘッジ
副詞類	ちょっと、どうしても、やまやま、あまり、多分、やっぱり、できれば、結構、あいにく/残念ながら/一応、だいぶ/少し/せっかく/なかなか	ちょっと、多分、けっこう、どうしても、あまり、やっぱり/やまやま/れながら
終助詞	かな、よね、ね、よ、なあ、さ、わ	ね、よ、かな、なあ、よね、さ
接続助詞	けど、が	けど、が
助動詞、動詞類	てしまう、思う、そう(にない)、かもしれない、みたい/気がする	思う、かもしれない、そう、てしまう、だろう
間投詞類	いや/なんか、ていうか	なんか
名詞	感じ、こと	----
助詞	とか、だけは	だけは

表4 ヘッジの出現順位

NS (N=947)	上級 (N=199)	中級 (N=172)	初級 (N=63)
1 ちよつと(346)	1 ちよつと(65)	1 ちよつと(65)	1 ちよつと(33)
2 けど(104)	2 思う(28)	2 思う(30)	2 ね(16)
3 かな(62)	3 けど(19)	3 けど(26)	3 けど(5)
4 よね(53)	4 多分(18)	4 多分(13)	4 なんか, が(3)
5 が(45)	5 ね(13)	5 が, ね(9)	5 あまり, 多分, よ(1)
6 てしまう(43)	6 かもしれない(8)	7 かもしれない(7)	
7 ね(42)	7 が, そう(7)	8 なんか(6)	
8 どうしても(40)	9 なんか(6)	9 けっこう(4)	
9 思う(26)	10 よ(5)	10 よ, な, だろう(1)	
10 よ(25)	12 どうしても, な (4)	上記網掛けは初級後半では見られなかったヘッジ	
11 いや, なんか(23)	13 てしまう, かな(3)		
13 な(21)	15 よね(2)		
14 やまやま(20)	16 あまり, やっぱり, やまやま, 残念ながら, だけは, さ(1), だろう (1)		
15 そう/そうにない(17)	上記網掛けは中級や初級後半で見られなかったヘッジ		
16 あまり(16)			
17 さ(13)			
18 多分(12)			
19 かもしれない(9)			
20 ていうか(7)			
21 感じ(6)			
22 とか(5)			
23 できれば(4)			
24 だけは, 残念ながら, あいにく, 一応(2)			
25 みたい, 少し, だいふ, せっかく, なかなか, こと(1)			
上記網掛けは学習者に見られなかったヘッジ			

表4から、上級で使用頻度が低いヘッジは中級では見られず、中級で使用頻度が低いヘッジは初級で見られないというように、ヘッジの使用には習得の順序があることがわかる。尚、NSで使用頻度が低いヘッジは学習者で見られないという同様の傾向があるが、「いや」「(行け) そうにない⁵」など、NSで使用頻度が相当数あっても学習者に使用が見られないヘッジも存在した。初級に使用が最も多く見られるのは命題の前につく副詞「ちよつと」であり、その次に命題の後ろにつく終助詞「ね」が多かった。初級に見られないのは、「思う」「かもしれない」という活用が伴う命題の中で使用されるヘッジである。他方、中級では、種類は限られているが命題の前、後だけでなく中につくヘッジも使用していた。しかし、「どうしても」「てしまう」「かな」という発話態度や発話内容を緩和する機能を持つ「待遇性」(山川 2011)に関わるヘッジの使用は見られなかった。

まとめると、ヘッジの習得は図4のようになる。一番下は、日本語レベルが低い学習者が使用するヘッジで、「ちよつと、ね、けど、が、なんか」がそれに当たる。これらは、命題の頭か後ろに付加するが、NSの使用頻度も高い。中級学習者はこれに加え、「思う」「か

⁵ ただし、様態の「そうだ」は学習者の発話においても観察された。

もしれない」といった命題の中で用いられるヘッジを使用し始める。日本語レベルがさらに高くなると、「かな」「てしまう」「よね」を使用し始める。中級の学習者が使用し始める「思う」「かもしれない」は、NS の使用頻度が高くなく「かな」「てしまう」「よね」よりもその使用が低い。「思う」「かもしれない」が中級で使用されるのは、これらが「かな」「てしまう」「よね」よりも構文的に複雑ではないため、その使用が先に現れるのだと考えられる。他方、「かな」は、「(行けない) かなと思う」という形で使用されることが多く、同様に、「よね」は「よ」と「ね」の組み合わせであるため、意味・統語的にさらに複雑化する。「てしまう」は初級の学習項目であるが、断りの談話で用いられるときは、「待遇性」(山川 2011) の機能の場合が多いため、その習得が遅れるのだと考えられる。このように、ヘッジの習得の順序は、発話中の位置や統語的な複雑さとその機能が関わっている。

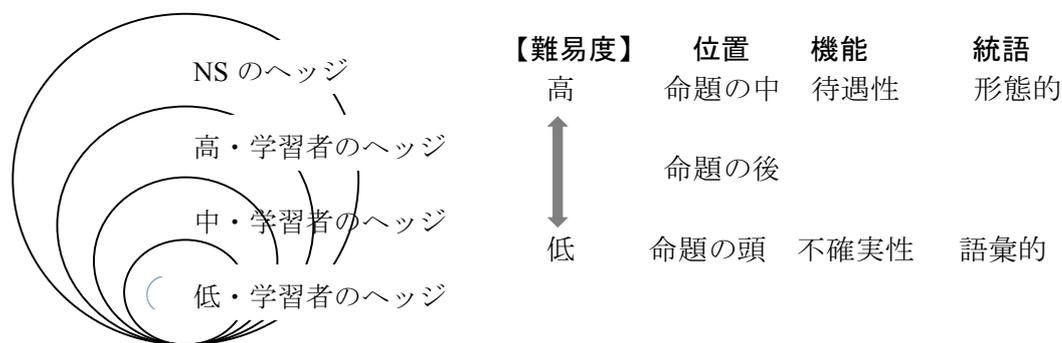


図4 言語能力, 位置, 機能, 統語とヘッジの習得の関係

NS での使用頻度が高いにも関わらず、上級でも観察されなかったヘッジのうち、「いや」は断りの発話の最初に用いられ、相手の欲求に答えられないことを示すヘッジである。Al-Gahtani and Roever (2018)は、上級英語学習者であっても英語母語話者がよく使用する“well”の使用が見られなかったことを指摘しているが、これと「いや」が上級でも見られなかった点はよく似ている。本データの学習者は滞在歴が1ヶ月未満の者で、目標言語に関する社会化(language socialization) (Schieffelin and Ochs 1984) が進んでいないことがその要因であると思われる。

4.3 理由の言語形式

本節は、研究課題3について検討する。理由の言語形式には、カラ、ノデ、テ、シと、それらの接続辞なしの「言い切り (+終助詞)」(例:「できません」「むずかしいですね」など)が見られた。図4からも明らかなように、全体的な傾向としては、日本語レベルが上がるにつれ、ノデとテの使用が増える。逆に、「言い切り (+終助詞)」は次第に減る。カラの使用は初級後半から中級にかけて上昇し、上級で減る。ノダには本データでは変化は見られない。尚、理由は1人が1つの理由を述べることが多いが、一人の話者がいくつかの理由を述べている場合は各々1つとして数えた。

相手による使い分けは、NS では比較的はっきり行われている(図5)。ノデ(格子)は上司と先輩に使用されているが、「友人」と「親友」には使用されない。カラ(斜めの網掛け)はその逆で「先輩」への使用は多少あるが、「上司」に対しては使用されていない。シは、友人に対してのみ使用されていたが、これは発話の状況による(「履修の誘いを断る」

「ノートの貸与の願いを断る」) のものであると推察される。「用事があって」などの一般的な理由ではなく、具体的な理由を述べなければならなかったためシが出現したものと考えられる。日本語能力別では、初級後半と中級では、相手に対する理由表現の使い分けは行われていなかった。初級(図6)では、「言い切り(+終助詞)」の割合が一番多く、次いで、カラ、ノデ及びノダの順の使用割合になっていた。尚、テによる理由説明は1例のみだった。中級(図7)では、カラの使用割合が最も多く、次いで、言い切り(+終助詞)、ノデ、テ、ノダの順だった。このカラ>ノデ>テ(理由)の使用割合の順は、市販の初級教科書の提出順と符号している(坂野他 2011)など。

上級の理由の表現の傾向(図8)は、初級と中級に比べると、カラの使用割合がどの相手に対しても減少しており、親友に対するノデの使用割合が少ない、テの使用割合は、初級と中級に比べ多くなっている、という点でNSに近づきつつある。ただし、次の点で上級とNSは異なる。それは、NSとは違い、カラとノデの相手に対する使い分けが、上級においても行われていないこと、そして、NSに比べ、言い切り(+終助詞)の上級の使用割合が多いことである。

日本語初級教科書には、ノデはカラよりも、「主観を相手に押し付ける印象が少なく、控えめに意向などを表すのにふさわしい」(文化外国語専門学校編著 2000: 113)という記述や、ノデは、話し手の考えを和らげる効果があるので、理由をソフトに言うときに使われる(スリーエーネットワーク 1998: 87)、といった言及がある。教師用指導書においても、同様にカラは主観的、ノデはより客観的といった記述がなされている(庵他 2000)。しかし、本研究の調査結果で見られたような状況に応じてどのような表現を用いるかといったスピーチスタイルの点からの言及は、坂野他(2011: 273)の「ノデはカラより少しフォーマルなスタイルである(筆者訳)」との記述があるのみである。ただし、この説明だけでは学習者がノデとカラをどのように使い分ければいいのか判断するのは難しい。そこで、一般に普通体が用いられる状況では、理由を述べるときにカラの使用が許容されるが、丁寧体が用いられる状況ではカラは使用されずノデが使用されると説明するほうがより言語使用実態を反映していると思われる⁶。

⁶ 普通体または丁寧体が用いられる状況については鈴木(1997)が詳しい。

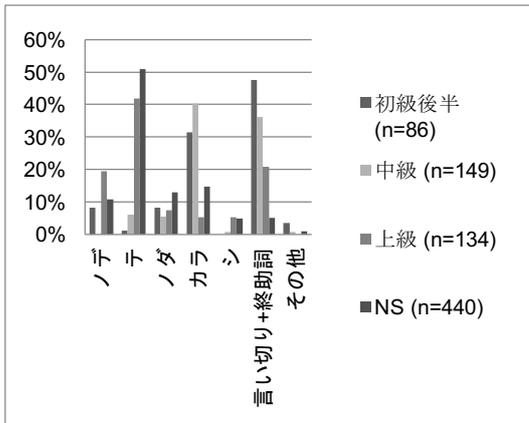


図4 理由の言語形式 (全体)

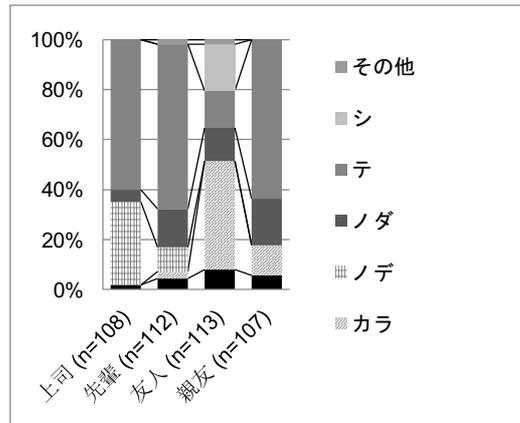


図5 理由の言語形式: NS

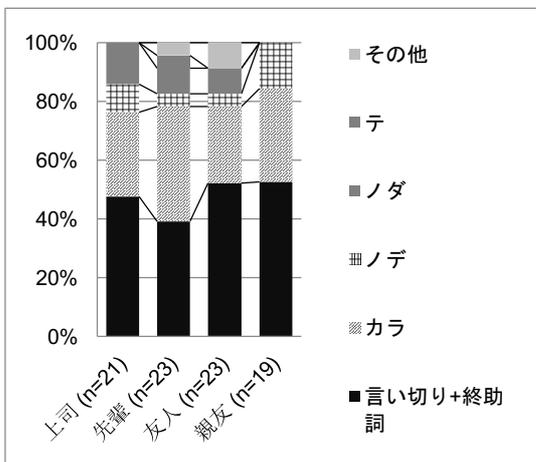


図6 理由の言語形式: 初級後半

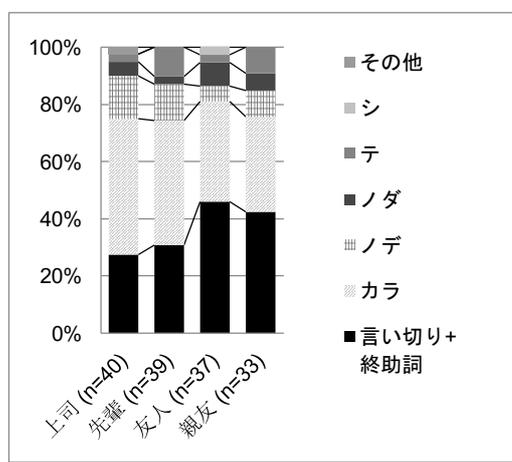


図7 理由の言語形式: 中級

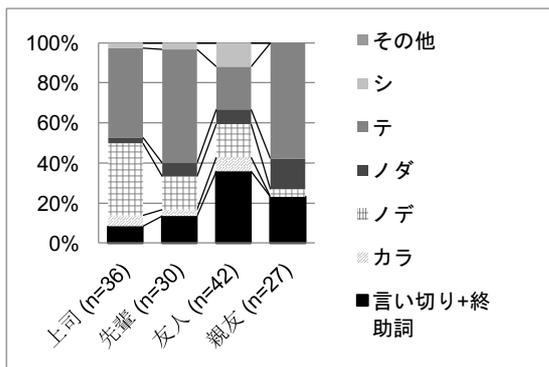


図8 理由の言語形式: 上級

5 まとめと日本語教育への応用

本研究の分析の結果、次の8点が明らかになった。

【主要部のパターン】

- (1) NSに最も多いパターン「理由→不可」は、日本語レベルが上がるにつれ多くなる。
- (2) 「不可のみ」述べるパターンは、初級→NS→中級→上級の順に少なくなる。

【主要部のヘッジ】

- (3) 日本語レベルが低いと、「できません」「むずかしい」など、ヘッジなしの言い切りで不可が表現されることが多い。しかし、日本語レベルが上がるに従い、主要部に現れるヘッジの数と種類が多くなる。
- (4) ヘッジの出現には日本語レベルに応じた順序がある。
- (5) NSは使用するが上級になっても使用されないヘッジがある。

【理由の表現】

- (6) 日本語レベルが上がるにつれてノデ、テの使用が増え、逆に、言い切り（＋終助詞）は次第に減る。一方、カラの使用は中級にかけて上昇し、上級で減る。
- (7) NSに比べ、言い切り（＋終助詞）の使用割合が上級においても多い。
- (8) カラとノデの相手に対する使い分けは、上級においても行われていない。

主要部のパターンを見ると、当該の言語行動の目的を効果的に達成することと、相手との関係を良好に保つという2つの指向性のうち、前者の指向性は初級の段階から達成されていること、そして、後者の指向性は言語能力が発達するにつれて徐々に習得されることがわかる。同様に、前者の当該の言語行動の目的を効果的に達成することに関する表現は習得段階が初期の頃から達成されるのに対し、後者の相手との関係を良好に保つことに関する表現は言語能力が発達するにつれ徐々に習得されることは、主要部のヘッジの出現傾向にも現れている。つまり、ヘッジの数と種類が日本語レベルが上がるに従い増えるということは、この証左であると言えよう。

さて、上述の結果を基にして、日本語教育への示唆を考えたい。まず、展開パターンについて言えば、初級の段階から「理由→不可」のパターンで練習するのが肝要だろう。「不可」のみの場合、相手との関係を良好に保つためにヘッジも使用しなくてはいけなくなり、難易度が高くなるためである。

ヘッジについては、初級から、命題の前や後に付く比較的使用が簡単なヘッジ（「ちょっと、多分、けど」）を使う練習をすると共に、「思う」や「かもしれない」など活用を伴う動詞、助動詞の使用を積極的に取り入れた練習をする。中級では、「どうしても」「(行き)たいのはやまやまなんです」「残念ながら」といった、そうしたいけれどもできない事情を説明するヘッジのバリエーションを増やす。また、「(行けない)かなと思う」「(用事ができ)てしまって」といった表現も積極的に練習する。上級では、NSはよく使うが学習者には使用されにくいヘッジ（「ぜひ、できれば、せっかく、いや、かな」）を使うよう促す。

理由の説明は、初級から、「言い切り＋終助詞」ではなく、理由であることを示す言語形式テ、ノダの使用を促すといいだろう。そして、初級ではカラやノデではなく、テで練習をすると弁解がましくない理由説明となる。中級以降は、ノデとカラの対話者の上下による使い分けを説明し、その練習を行う。

6 今後の課題

今後の課題としては、同様の方法で縦断研究を行うこと、また、断り以外の言語行動について学習者の発話を分析することである。

付記

本稿は、科学研究費助成事業・基盤 C「日本語学習者の留学における語用論能力の習得に関する研究」(研究代表者 ボイクマン総子) の助成を受けている。

参考文献

- 庵功雄・松岡弘・中西久実子・山田敏弘・高梨信乃 (2000) 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 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』第 79 号, 41-52.
- カノックワン, ラオハブナキット (1997) 「日本語学習者にみられる『断り』の表現—日本語母語話者と比べて—」『世界の日本語教育』第 7 号, 97-112.
- 熊井浩子 (1993) 「外国人の待遇行動の分析 (2) —断り表現を中心にして」『静岡大学教養学部研究報告 人文・社会科学篇』第 28 巻第 2 号, 1-40.
- 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』第 7 巻第 10 号, 22-32.
- 小林典子・フォード丹羽順子・山元啓史 (1996) 「日本語能力の新しい測定法『SPOT』」『世界の日本語教育』第 6 号, 201-236.
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011) 『GENKI: An Integrated Course in Elementary Japanese II [Second Edition]』ジャパントイムズ
- 鈴木睦 (1997) 「日本語教育における丁寧体世界と普通体世界」田窪行則 (編) 『視点と言語行動』くろしお出版, 45-76.
- スリーエーネットワーク (1998) 『みんなの日本語 初級 II 翻訳・文法解説 英語版』スリーエーネットワーク
- 高田悠紀子 (2011) 「日本語学習者の接続辞の習得順序: 縦断的発話データに基づく検証」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』第 60 号, 211-218.
- 藤森弘子 (1995) 「日本語学習者に見られる『弁解』意味公式の形式と使用—中国人・韓国人学習者の場合」『日本語教育』第 87 号, 79-90.
- 文化外国語専門学校 (編著) (2000) 『新文化初級日本 I 教師用指導手引き書』凡人社
- 堀田智子・堀江薫 (2012) 「日本語学習者の『断り』行動におけるヘッジの考察: 中間言語語用論分析を通じて」『語用論研究』第 14 号, 1-19.
- 峯布由紀 (2008) 『第二言語としての日本語の習得過程における言語処理の発達と言語形式の広がり』博士論文, お茶の水女子大学

- 森山卓郎 (1992) 「文末思考動詞『思う』をめぐって-文の意味としての主観性・客観性-」『日本語学』11:9, 明治書院, 105-116.
- ルンティエラ, ワンウィモン (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』第121号, 46-55.
- 山川史 (2011) 「学習者のヘッジ使用 OPI におけるレベル別会話分析」『日本語教育研究』第57号, 124-142.
- Al-Gahtani, S. and Roever, C. (2018) Proficiency and preference organization in second language refusals. *Journal of Pragmatics*, 129, 140-153.
- Austin, J.L. (1962) *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P. and Levinson, S.C. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, R. (1972) Hedges: A study in meaning criteria and the logical of fuzzy Concepts. *Chicago Linguistics Society papers*, 8, 183-228.
- Nittono M. (2003) Japanese hedging in friend-friend discourse. Unpublished dissertation. Columbia University. Teachers College.
- Schieffelin, B. and Ochs, E. (1984) Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In Shweder, R. and Levine, R. (eds.) *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*. New York, NY: Cambridge University Press, 276-320.
- Searle, J.R. (1976) A classification of illocutionary acts. *Language in society*, 5(1), 1-23.