

高校生・交換留学生のスピーチレベルシフト -女子学生の課題解決場面を例として-

著者	岡部 悦子
雑誌名	長崎外大論叢
号	6
ページ	23-34
発行年	2003-12-30
URL	http://id.nii.ac.jp/1165/00000278/



高校生・交換留学生のスピーチレベルシフト

—女子学生の課題解決場面を例として—

岡部 悦子

Abstract

This paper looks at the dynamics involved as speakers decide whether to use the polite form (*desu/masu*) or the plain form (*da-form*) in Japanese discourse (commonly known as the speech level shift). The speech behavior was examined in 4 dyadic conversations between Japanese high school students and foreign exchange students, and were compared to 9 dyadic conversations including only Japanese high school students.

1. はじめに

日本語教育の普及に伴い、日本国内外で中等教育段階における日本語学習者が増加し¹、日本と海外の学校との国際交流も活発に行われている。中でも高校時代における留学は、異文化理解や外国語習得を促進する有効な機会であり、海外から日本の高校へ留学する生徒数は増加傾向にある²。しかし、留学生活は必ずしもやさしいものではなく、日本語能力が不足しているために友人ができない、学校への適応が難しいといった声が、留学生自身だけでなく、学校の担任やホストファミリーなどの関係者からも寄せられている³。留学前に日本語学習経験があっても、教科書で学習した日本語のスタイルと友人同士の会話の日本語とのスタイルの違いや、コミュニケーションのスタイルの違いなども対人関係を構築する上で障害となることもある。例えば、日本語教育における初級レベルの学習

は、コミュニケーション上の汎用性を考慮し、学習者が一定の丁寧さを維持した発話ができるよう、文末が「です」「ます」で終わる丁寧体で始められることが一般的である。しかしながら、学習者をとりまく現実の世界では、普通体のほうがよく用いられていたり、1つの談話の中で様々なスタイルが用いられながらコミュニケーションが進められていくため、日本語学習者は「教科書の日本語と会話の日本語は違う」ととまどうことが多い。

どの程度の丁寧さで話すか、あるいは女性／男性らしく話すか、高校生／子供らしく話すかなどのスピーチスタイルの選択は、対人関係を調節する重要な機能を果たす。特に、発達心理学上「青年期」にあたる友人関係はデリケートなものであり⁴、些細な言葉の使い分けが人間関係に影響を与えることも多々ある。日本語の特徴を理解する上でも、留学生の人間関係の構

築を援助する上でも、スピーチスタイルの研究は日本語教育にとって重要な課題であると思われる。

中等教育のための日本語教育への応用を考える前段階として、まず該当する学齢の生徒達が実際にどのようにコミュニケーションをしているのか、その実態を調査する必要があるだろう。とりわけ学校生活では、教科学習や学校行事などで共同作業をする機会が多いことから、生徒達がどのように対人関係を調節し、協力して作業を進めていくのかについて調べることは有意義であると思われる。本稿では、コンピューターゲームを用いた課題解決場面を例に、スピーチスタイルの中でも特にスピーチレベルの変化に注目し、日本人高校生と交換留学生の対人関係の調節方法を分析していく。

2. 先行研究

談話における丁寧体・普通体の切り替えは、「スピーチレベルシフト」「待遇レベルシフト」、あるいは「スピーチスタイルシフト」などの用語があてられ、近年の談話研究において様々な観点から分析が行われてきた。丁寧体・普通体の切り替えに敬語の使用・不使用も含め、談話における敬語のレベルの変化を論じた先駆的な研究である生田・井出(1983)は、その日本語の談話における敬語のレベルシフトには、①社会的コンテキスト、②話者の心的態度、③談話の展開が関与していることを指摘した。二者間の対談を対象に研究した三牧(1993)は、丁寧体・普通体の切り替えに敬語の使用・不使用、標準語と方言の切り替えをも含め、「待遇レベルシフト」とし、談話の展開・構造との関係について分析をおこない、①新しい話題への移行、②重要部分の明示・強調、③注釈・補足・独話等の挿入部分において、スピーチレベルシフトが起きることを指摘している。

そのほか日本語母語話者を対象とした研究に

は、スピーチレベルシフトを談話の参加者の性差・年齢差等の社会的な対人関係の距離との関係から研究を行った宇佐美(1995)、Usami(2002)、教室場面の談話を対象とした岡本(1997)、横須賀(2000)などがある。また、日本語学習者を対象とした研究には、自然習得環境にいたブラジル人就労者を対象としたナカミズ(1997)、口頭発表場面における日本語母語話者と日本語学習者の談話を比較した岡部(2001)などがある。

先行研究を通じて、日本語母語話者の談話におけるスピーチスタイルの運用が少しずつ明らかにされてきた。しかし、スピーチスタイルの使用は、談話の種類やその展開、また談話の参加者の対人関係によって多様な広がりがあるため、その全貌を明らかにするためには、さらなる調査の蓄積が必要であると思われる。特に先行研究の調査対象はいずれも大学生以上の成人を対象としたものばかりであるが、日本語教育の対象年齢が特に年少者層に広がっていることから、より若い世代の談話についても研究し、教育研究に活かしていくことがのぞまれる。

3. 研究方法

3-1 目的

本稿では、生田・井出(1983)をはじめとする先行研究を参考に、日本人高校生と留学生を対象に行った、ゲームを用いた課題解決場面を対象として、スピーチスタイルの運用をスピーチレベルという概念を用いて分析し、その機能について考察を行う。また、日本人高校生同士・留学生ペアのコミュニケーションと比較を通じて、それぞれのコミュニケーションの特徴について考えていく。

3-2 調査の対象と方法⁵

日本人高校生22名、留学生4名を対象に、遊園地に乗り物や売店などのアトラクションを建設するというパソコン上のゲームを課題とし、その課題解決の様子を録音・録画し、分析の資料とした。ゲームには「レゴランドシリーズ：レゴランドパークをつくろう」（アイトス・インタラクティブ社、2000年製）を用い、2人1組で1つのマウスを使って操作を行うようにした。日本人生徒・留学生はいずれも東京都内の私立高校、埼玉県内の公立高校1年から3年に在籍する、15歳から18歳までの女子である。考察の

対象となる談話は、首都圏を中心に使用されている東京語を基準にその運用を分析する。留学生は、いずれも来日後に日本語学習を開始し、学習期間1年未満で、日本語レベルは初級である。

岡部（2002）の資料に、埼玉県内の公立高校で収集した4組・8名分のデータを追加し、日本人生徒同士のペア（NNペア）9組、日本人生徒と留学生のペア（FNペア）4組の資料を対象とする。データの長さは1組につき約10分、また各ペアの参加者の組み合わせは、以下の通りである。

【表1】参加者の組み合わせ（Fは留学生、Nは日本人生徒を示す。）

FNペア	NNペア	
FN1 : F1-N1	NN1 : N5-N6	NN6 : N15-N16
FN2 : F2-N2	NN2 : N7-N8	NN7 : N17-N18
FN3 : F3-N3	NN3 : N9-N10	NN8 : N19-N20
FN4 : F4-N4	NN4 : N11-N12	NN9 : N21-N22
	NN5 : N13-N14	

3-3 分析の方法

1) 「スピーチレベル」について

本稿では、岡部・蒲谷（2000）で規定した「スピーチレベル」という観点から談話を分析する。「スピーチレベル」は、ある談話における「人間関係」・「場」・「題材・内容」・「表現形態」などの諸条件によって決まり、狭義の「敬語」をはじめ、語彙の選択・表現方法・談話の構成に至るまで、広く反映されるものだと考える。「スピーチレベル」については、主に「改まり（+）」↔「くだけ（-）」、という基準を軸に、「+」「0」「-」という段階で捉えることにする。

岡部・蒲谷（2000）では、「親しい友人同士」が「くだけた場」で「雑談」をするような場合を「-1」レベル、「見知らぬ人」に「駅」で「場所をたずねる」ような場合を「0」レベル、「発表

者」が「改まった場」で、「多数の聞き手」に対し「研究発表」を行うという研究発表場面を、通常より改まりの度合いの高い「+1」レベルの表現が用いられると考えた。これを基準にすると、本稿で対象とした友人同士による課題解決場面で用いられる言語表現は主として「-1」レベルが中心となっていると考えることができる。

2) スピーチレベルの認定方法

上記の考え方をもとに、実際の談話を分析する際には、一人の話者によるひとまとまりの発話を「1発話」と数え、その発話がどのスピーチレベルに属するかコーディングを行った。

スピーチレベルの認定は、第1の基準として発話に用いられる文体と敬語使用に注目した。敬語動詞が用いられている発話を「+1」レベル、丁寧体が使用されている発話を「0」レベル、普

通体が用いられている発話を[-1]レベルとした。応答詞については、「はい」は[0]レベル、「うん」は[-1]レベルとした。また、「どうも」「どうぞ」のような一語文は[0]レベルとした。

第2の基準としては、発話内に用いられている語に注目し、[-1]レベル以下の発話にさらに段階を設けた。普通体使用の発話でも、A:「これはまずい」に対してB:「これはやばい」のように俗語が使用されている場合は、Aに比べて改まりの度合いが低く、よりスピーチレベルが低いと考えられる。このように普通体使用の発話でも、俗語や軽卑語⁶・方言の使用、「すげー」「これいらねえ」「いっちまう」などの音変化が使用され、[-1]レベルよりさらに丁寧さの度合いが低いと考えられる発話を[-2]レベルとした。

通常の普通体よりもぞんざいな印象を与える[-2]レベルが存在する一方、A:「この花きれい」に対してB:「このお花きれい」のように、美化語の接頭辞「おー」や、「お店やさん」のように親愛語「お-さん」などを付加することにより、より女性らしく、上品な印象を与える発話もみられた。これらを含む発話は、[-1]レベルの普通体よりもややスピーチレベルが高くなると考え、[-1]'レベルとした。「あー!」「えー!」などの感嘆詞、発話中に相手にさえぎられてターンをとられ、発話が中途終了しているものはスピーチレベル不明の発話、日本語以外の言語の使用、あるいは日本語とその他の言語が混合している発話は、混合コードの発話としてそれぞれコーディングした。

4. 結果・考察

4-1 [-1]、および[-1]'レベルの機能

[-1]レベルの発話は、以下の例のような普通体使用の発話である。

<NN1ペア 遊園地内に花壇を作ろうとしている。>

201N5: ここかだんにしようよ。

202N5: うん、じゃ、ずーっとかだんをつくってみようか。

(N6は話しながら、コンピューターゲーム上に花壇を作る。)

203N5: うん。

204N5: あー、かわいい。

205N6: すごいね。

[-1]レベルは、今回のデータの中でも使用頻度が高く、調査した全てのペアのデータで基底となっていたスピーチレベルである。生田・井出(1983)、三牧(1993)によれば、基底となる敬語のレベルは「社会的コンテクスト」によって決まると述べられている。これは言い換えれば、ゲームの参加者であるペア同士が互いの人間関係、場を考慮した上で適切と思われるスピーチレベルの選択が反映された結果であるといえよう。岡部(2001)では、このようなスピーチレベルの機能を「場面標識」とよんだが、今回のデータでは[-1]がその役割を担っていると考えられる。

このことはNNペア同士だけでなく、FNペア同士の発話においても共通している。FNペアにおいても、以下のように[-1]レベルが基底のスピーチレベルとなっている。

<FN1ペア 遊園地内に売店(レゴクロスショップ)を作ろうとしている。>

182N1: なんかつくる?

183F1: んー、ばいてん。

184N1: ばいてん。ここ?

185F1: うん。

186N1: ようふく?

187F1: うんうん。

188N1: ようふく? (N1はコンピューターゲーム上に、売店(レゴクロスショップ)を作る。)

一方、文末は[-1]レベルであるものの、接頭辞「お/ご」を付加した美化語が使用されて

いる発話は、通常の[-1]レベルよりもやわらかな印象を与える。

〈NN1ペア 遊園地内に花を作ろうとする。〉

181N5: じゃあさ、このへんにさー、

→182N6: おはなつくる?

→183N5: おはなをつくろう。

「おはな」のほか今回のデータには、接頭辞「お」の付加では、「おかね、おかねもち、おきゃく、おみせ、おみせがい¹、おみやげやさん」、接頭辞「ご」の付加では「ごはん」の使用例があった。これらはNNペアとFNペア、日本人学生、留学生の両方に使用が確認された。田中(1999: 31)によれば、接頭辞「お」の使用は男女の別なく行われるが、男性ならば特にあらたまった場合や敬意をこめていう場合は別として、普通の日常生活では、「お」をつけずに使えるが、女性は常に「お」をつけて用いるというものがある。今回の観察された例も、「はな、かね、みせ、みやげや」など「お」がない場合は男性的な印象を与えることが多いと思われる。接頭辞「お」の付加によって、通常の[-1]レベルより女性的で、やわらかな表現が選択されていると考えられる。このように普通体でも美化語の付加されているものを[-1]レベルとする。

美化語を使用する話者の表現意図について、坂本(2002: 71)は、美化語を使うかどうかは相手に対する配慮であると同時に、自分自身をどう表すかということと関係しており、自分自身をきれいな言葉遣いをする者として表したいという意識が、相手に対する配慮の裏返しとして同時に存在することを指摘している。これを参考にすると、[-1]レベルの機能は、「女性らしいきれいな言葉遣いをする自分」であることを示す、話者の「自己標識」と考えることができる。

美化語のほか、聞き手の意向の確認や問いかけを行う推量の助動詞「だろう」の丁寧体にあ

たる「でしょう(でしょ)」にも、同様の機能があると思われる。

〈NN2ペア おもちゃや(レゴトイショップ)を作ろうとしている。〉

20N8: レゴトイショップ?

21N7: あ、それ。

22N8: たててみる?

23N7: うん。

→24N7: おもちゃでしょ?

25N8: うん。

24N7「おもちゃでしょ?」は、20N8で提案された「レゴトイショップ」の内容を確認する発話である。[-1]レベルの発話を維持しようとするなら、ここは「おもちゃだろ(う)?」となるべきところである。ネウストプニー(1983: 63)は、「だろう」は他の形より敬意の程度がやや低いため、「でしょう」に置き換えられることが多く、特に女性同士の会話に丁寧体と普通体の区別を忘れさせる「でしょう」が多いと述べている。この場合も同様に、24N7で発話の丁寧さを上げたというよりは、粗野な印象を与える「だろう」を回避するために手段として用いられたものと考えられる。このような用法も、美化語と同様に、話者の言葉遣いに対する認識を示す「自己標識」の一種と考えられよう。

4-3 [-2]レベルの機能

次に、[-2]レベルの機能について考察する。今回は俗語や軽卑語・方言の使用、「すげー」など口語形特有の音変化を広くまとめて[-2]レベルとした。普通体より低いスピーチレベルについては、三牧(1993、2002)のように親密語(方言・俗語・流行語・隠語・幼児語・縮約形、口語形、音便形、格助詞の省略)と軽卑語に区別する考え方もある。しかし、今回は量的に少なかったこと、また先行研究において俗語や軽卑語の談話における機能についてあまり扱

われていないことから、これら一群の語彙が他の多く観察されたスピーチレベルと比べてどのような機能を果たしているのかを把握するために、まとめて取り扱うことにする。

①強調機能

[-2]レベルの表現が使用されていたものに、驚き・不満・怒りといった感情や、意志を強調する機能がある。

〈NN6ペア ゲームが順調に進み、新しいアトラクションが追加されたのを見て。〉

295N16：なんかふえたのかな。

→296N16：なんかすげーでてるよ。

→297N15：すげー。

ここでは、ゲームが順調に進み、新しいアトラクションが追加されたのを見て驚き、感心している部分である。「すごい」の連母音 [oi] の長音化がおこり、「すげー」となっている。一般に東京語では、このような二重母音の長音化は男性的な表現とされているが（田中1999：30）、女子高生の会話において、強い感情の表現の方法としてしばしば観察される。N16の発話に対し、N15も同じ[-2]レベルの表現「すげー」をくり返し用いることによって、N16と感情を共有していることを示している。

感嘆や賞賛といったプラス評価の感情表現のほか、不満・怒りなどのマイナス評価の感情表現にも[-2]レベルの表現が使用されていた。

〈NN3ペア 画面上にゲーム進行上の注意を示す「ノート」が表示され、ゲームが思い通りにすすまない。〉

→112N9：ノートじゃねえっつうの。

→113N10：ノートじゃねえっつうの。

→114N9：だからちがうっつうの。

ここでは、ゲームが思い通りに進まないために、ゲームに対する怒りをぶつけている様子が、ペアの2人で音融合「～ねえっつうの」の反復からうかがえる。米川（1998：24）は若者語の機能の1つに、その語を口にすることで不快な

感情を発散させ、浄化する機能がある、と述べているが、この場合も同様に意図的に[-2]レベルの表現を使うことで、ゲームがうまく進まない焦りを解消しようとしているのではないかと考えられる。

命令形を用いて強い指示、あるいは意志の表明と考えられる例も見られた。

〈NN6ペア ドライビングスクールを作る。〉

131N16：ドライビングスクールがほしい。

132N15：なんで。どこどこ。

→133N16：じゃあねー、ドライビングスクールは発電所のちかくにしっちゃん。

134N15：すごいすごい。

135N16：こっちがわがいっか。

課題解決場面の意思決定のタイプには、①ペア同士話し合いながら決める「対話型」、②ペアのうちの一人の説明や命令で決まる「説明／命令型」、③特に言語による説明がなく直接行動によって表される「沈黙型」がある（岡部（2002））。このNN6ペアの例は「説明／命令型」に該当する。ここではペアの相手と相談するというよりは、133N16で発電所の近くにドライビングスクールを作るという強い意志が表明され、実行にうつされている。

ペア同士で情報共有したい情報、あるいは強調したい情報に[-2]レベルの表現が使用されていた。

〈NN3ペア ゲーム上の「とりで」を建設するかどうか話し合っている。〉

227 N9：これでいっか。

228 N10：うん。

229 N9：これしかないしね。

230 N10：ないしね。（とりでの大きさを画面で確認する。）

231 N10：うわっ！

232 N9：えっ！

→233 N10：とりででかいなー。

→234 N9：かなりでかい。

235 N10 : うん。

これから建設しようとしている「とりで」が大きさに関する情報が223N10で述べられ、224 N9はそれを反復することで情報を共有、確認していると考えられる。

②緩衝機能

[-2] レベルには、通常のスピーチレベルとは異なるレベルの表現を使用することによって、強調の機能があることを確認した。その一方で、異なるレベルの表現の選択によって表現の間接性を増し、婉曲的な伝達方法と考えられる例もみられた。

〈NN3ペア 画面上に噴水を作ろうとしている。〉

356 N10 : どこ? ふんすい。

357 N10 : どのへんがいいとおもう?

→358 N11 : とりあえずどうろがつなぐ、あ、ここでいい
じゃん。

359 N10 : ここ?

360 N11 : うん。

「一じゃん」の語源は「一ではないか」であるが、それが簡略化されて生じた東海・東京、関西周辺に分布しているくだけた話し言葉専用の表現である(井上1998)。「じゃん」はもともと「ではないか」という否定疑問文で、婉曲的な表現であるが、疑問表現である「か」を落とすことで、話し相手にあからさまに問いかけるのを控える態度を示し、自分の思うことをぼかして表現することができる(井上1998: 48-49)。

以上、[-2] レベルの機能を強調機能と緩衝機能の2つの観点から分類し、その使用を分析してきた。基底となる[-1] レベルが、友人同士でゲームをするという人間関係と場面から選択された「場面標識」であることは以前にも確認したが、女性らしさの「自己標識」である[-1] レベルも用いていた日本人高校生達が、さらに低いスピーチレベルである[-2] レベルの表現を選択した理由はなんだろうか。これ

は、[-1] レベルとは反対方向の、ぞんざいな言葉を使う自分、あるいは「今どきの女子高生である自分」を示す、「自己標識」ではないかと考えられる。軽卑語は本来相手や話題の人物を軽卑表現である一方で、親愛表現のために用いられることもきわめて多いことや(大石1983: 175ほか)、若者語をはじめとする俗語に仲間内の言葉を使うことによって親近感を持たせ、ウチの人という仲間意識を強める連帯機能があること(米川1998: 22)などが指摘されている。基底のスピーチレベルよりも低いスピーチレベルの表現を使用することによって、自分を表現するというと同時に、「自分はあなたとぞんざいな表現を使って話ができる関係である」という親愛表現の機能もあると考えられる。さらに、主にマイナス評価に使われるマイナス待遇行動を調査した西尾(1998: 22)は、マイナス待遇行動には、対人関係を維持するために設けられている規制を破る性格が強いことを指摘しているが、基底のレベルよりさらに低いレベルの表現の選択は、規制を破ったインパクトが強調機能や緩衝機能といった表現効果をもたらすと考えられる。

4-4 0 レベルの使用

0 レベルの表現の使用は、NNペア、FNペア両方に使用が観察されたが、その機能はそれぞれ異なっている。

今回のデータの中で最も多く使用されていた0 レベルの表現は、非応答詞の「はい」である。

〈FN1ペア ゲーム操作を交替する。〉

→92 F1 : ウェスタンエリア? はい。

→93 N1 : はい。

94 F1 : ってなに?

ここでは、F1からN1へゲームの操作の交替が行われている。92F1「はい」でF1はN1にゲーム操作に使っているマウスを差し出し、93N1

「はい」でN1はそのマウスを受け取っている。ここで使用されている「はい」は非応答詞であり、何かの質問に対する答えではなく、合図や掛け声に近いものといえるであろう。この合図によってゲームの操作の交替というコミュニケーションの切れ目を表現する、一つの談話の「構造標識」と考えられる。こうした交替の合図としての「はい」はNNペア、FNペアの両方、また日本人高校生、留学生の双方に広く使用されていた。ここで興味深いのは、「はい」や「おい」といった[-1]レベルの表現でなく、「はい」という[0]レベルが選択されていた点である。これはスピーチレベルを会話の主体である[-1]レベルからシフトすることにより、コミュニケーションが新たな展開に入ったことを明示する効果があると考えられる。

NNペアだけにみられた[0]レベルの使用方に、役割、立場を表明する用法がある。

〈NN2ペア 庭師が花を植えているところを見ている。〉

158 N7 : いいよ。はなきれい。

159 N8 : でもきみめちゃくちゃだよ。

160 N7 : あははは (笑)

161 N8 : じゅんじょよくはな。

162 N7 : いいじゃん、やってるんだから。

→163 N8 : はい。よくできましたー。

ここでは庭師が花を植えているところを見ている。上手に花を植えている様子を見て、163 N8で「よくできました」と丁寧体を使ってほめている。N8は丁寧体を使うことにより、上の立場の者であることを演じ、目上から目下へねぎらいの言葉をかけるような言い方をしてゲーム上の登場人物をほめるという、遊びを演出していると考えられる。これも自分の立場を表す「自己標識」の1つと考えられる。

〈NN2ペア ドライビングスクールを作ろうとしている。〉

219 N8 : ドライビングスクール。

220 N7 : ドライビングスクール。

221 N8 : あ、なんかこうだいなとちがあるからさ、そ

れをたてちゃえばいいんだ。

222 N7 : あ、うん。

223 N8 : でも80もかかる。

224 N7 : いいよ、おかねいっぱいある。

→225 N8 : はい。

N8はドライビングスクールを作ろうといったものの、お金がかかると迷っている。しかし、N7のお金が十分あるから大丈夫だという説得を受け、改まった応答詞「はい」を用いている。この場合、応答詞の「はい」は相手からの強い説得を受け入れ、あなたの指示に従う、ということを示す「自己標識」といえるだろう。相手を上位者、自分を下位者とする心的距離の調節と考えられる。

一方、FNペアの留学生のみにみられる[0]レベルの使用法もあった。

〈FN4ペア F4が道路の建設を提案するが、N4になかなかわかってもらえない。〉

186 F4 : ど、どうろいい?

187 N4 : みちがないからいけないのか。

188 F4 : xxx (聞きとれない発話)

189 F4 : うん。

190 N4 : なんでー。

191 F4 : わからない。

192 F4 : ど、どうろ。

→193 F4 : どうろ、あります、いますか?

194 N4 : どうろ。

195 N4 : オッケー。

186F4でF4が道路の提案をするが、N4はそれに気づきながらも、自分のペースで話を進めていく。改めて193F4が「どうろあります、いますか?」とスピーチレベルをあげた発話をするので、N4の注意をひくことができた。これは、自分の伝達能力に不足を感じたF4が、N4に自分の意志を伝えるために改めて注意深く発話を行ったために、[0]レベルのスピーチレベルを選択したと考えられる。このように文の構造上への注意の結果スピーチレベルがあがっ

たとえられる例はFNペアの留学生にのみ使用がみられた。これを「注意標識」とし、他の機能と区別して扱うことにする。

5. まとめと今後の課題

5-1 まとめ

本稿では、女子学生を対象に日本人高校生ペア、日本人高校生と留学生ペアのゲームを用いた協同的課題解決場面におけるスピーチレベルシフトとその機能について考察を試みた。NNペア、FNペアのスピーチレベルと発話数の結果をまとめると、以下の表のようになった。

NNペア、FNペアともに、 -1 レベルの発話数が最も多く、基底のスピーチレベルとなっていた。これは、今回の調査の参加者であるペア同士が互いの人間関係、場という社会的コンテキストを考慮した上で適切と思われるスピーチレベルを選択が反映された結果と考えられ、このようなスピーチレベルの機能を「場面標識」とした。ただし、美化語や聞き手の意向の確認や問いかけを行う推量の助動詞「だろう」の丁寧体にあたる「でしょう(でしょ)」を使用している発話は、「女性らしいきれいな言葉遣いをする自分」を表現しようとする話者の「自己標識」であると考え、 -1 レベルとは区別し、 $-1'$ レベルとした。これもNNペア、FNペアの日本人高校生、留学生ともに使用されていた。

俗語や軽卑語・方言の使用、口語形特有の音変化が使用されている発話はを広く -2 レベルとし、驚き・不満・怒りといった感情や、強い意志、重要な情報を強調する強調機能、婉曲的な伝達をする緩衝機能があると考えた。これらの機能は、「ぞんざいな言葉を使う自分」を示す「自己標識」の一側面であり、基底となる -1 レベルと異なるレベルを使用する規制をインパクトが強調機能や緩衝機能といった表現効果をもたらすのではないかと考えた。この

-2 レベルは、FNペアに比べ、NNペアで多く使用されていた。FNペアでは、日本人高校生・留学生に2例ずつ使用例が観察されたのみであった。

丁寧体を使用する 0 レベルの表現の使用は、NNペア、FNペア両方に使用が観察されたが、その機能は共通点と相違点が見られた。非応答詞「はい」を合図によってゲームの操作の交替を示す談話の「構造標識」としての使用例は、NNペア、FNペアの両方、また日本人高校生、留学生に共通して見られた。自分の立場を表す「自己標識」としての使用はNNペアの日本人高校生、文の構造上への注意を表す「注意標識」としての使用は、FNペアの留学生にのみ使用がみられた。

基底となる -1 レベルの次に多かったのは、スピーチレベルが特定できない発話であった。二者間の会話においてスピーチレベルを特定できない発話が多いことはUsami(2002:143)でも指摘されているが、今回のデータでは特に驚きや喜びなど、感情をあらわす感嘆詞が多く使用されていたことや、FNペアの留学生に文法的に不完全な中途終了発話が多かったことなどが影響していると思われる。また、日本語以外の言語、あるいは混合コードの使用はFNペアに使用が多くみられた。これは接触場面におけるコミュニケーションストラテジーとして使用されたものと考えられる。

【NNペアのスピーチレベル】

スピーチレベル	NN1	NN2	NN3	NN4	NN5	NN6	NN7	NN8	NN9	合計	平均
-1	319	371	260	193	148	246	300	213	285	2335	259
-1'	16	11	2	4	4	5	11	5	5	63	7
-2	13	4	15	3	5	24	10	19	10	103	11
0	3	6	2	1	3	6	2	0	2	25	3
不明	59	33	72	71	51	46	76	41	92	541	60
混合コード	0	1	5	2	0	0	0	0	0	8	1
発話合計	410	426	356	274	211	327	399	278	394	3039	342

標識
① 場面
④ 自己
③ 自己(強調・緩衝)
⑤ 自己・構造

- ①
- ④
- ③
- ⑤
- ②
- ⑥

【FNペアのスピーチレベル】

スピーチレベル	FN1	FN2	FN3	FN4	合計	平均
-1	175	173	114	210	672	168
-1'	16	5	6	13	40	10
-2	0	2	0	2	4	1
0	0	0	8	2	10	3
不明	26	44	70	39	179	45
混合コード	0	31	10	4	45	11
発話合計	217	255	208	270	953	238

標識
① 場面
④ 自己
⑥ 自己
⑤ 構造・注意

- ①
- ④
- ⑥
- ⑤
- ②
- ③

5-2 今後の課題

以上の考察結果から、日本人高校生と留学生とのスピーチレベルの使用の主な相違点は、「自己標識」の用いられ方にあると思われる。日本人高校生と留学生からなるFNペアでは、互いに基底の[-1]レベルを維持する、あるいは注意を払う場合はスピーチレベルの高い[0]レベルを選択することによって表現の種類を少なくし、より単純化したわかりやすいコミュニケーションを実現しようという配慮があるのではないと思われる。それに対し、日本人高校生同士の場合は[-2]レベル、[0]レベルといった、より幅の広いスピーチレベルを用いて自分の意志・感情・立場を表現し、相手との人間関

係の距離を表現意図によって微妙に調節しながら、コミュニケーションが行われていると考えられる。日本人高校生のスピーチレベルの選択・運用は、他者との関係の中で、自分の感情や意志をどのように表現して実現するかという、自己のアイデンティティーの問題にも通じる側面があるといえよう。

今回の調査では、対人関係調節機能の一部としてのスピーチレベルの機能を日本人高校生と留学生の比較を通じて考察を試みた。データ数も少なく、ケーススタディにすぎないため一般化することはできないが、今後さらに事例数を積み重ねながら研究を進めていきたい。スピーチレベルの選択・運用を1つの指標としながら、

異文化間のコミュニケーションを分析することで、留学生教育、日本語教育への応用を考えていきたい。

¹国際交流基金の調査によると、海外における日本語学習者は約210万人いるが、そのうちの7割が中等教育段階の学習者である。(国際交流基金1998)

²平成12年度における3ヶ月以上の外国人留学生の受入れ者数は1434人で、平成10年度と比べると6.2%増加した(文部科学省2002)。

³東京国際交流財団(2002)『東京都高校生留学事業〈第12回受入〉の記録』を参照。

⁴遠藤(1997:111)は、「自分がそのグループに排除されないようにするためには、そのなかでできるだけ適切な行動を学習していかなければならないし、ときには自分を弁明したり正当化したりしなければならないという一種の緊張関係が存在する」と述べている。

⁵調査の対象と方法の詳細については、岡部(2002)を参照されたい。

⁶大石(1983)、『日本語教育辞典』(1983/1997)の軽卑語の分類を参照(宮地裕執筆)。待遇表現のうち、相手や話題の人を低く遇する表現。卑しめたり、ののしったりする表現のほか、親しい学生同士のぞんざいな言い方も含まれる。「くそ、ちくしょう」などの軽卑語のほか、「くそおもしろい」などの接頭辞、「やっちまう」などの音融合、「つくってこい」などの命令形、「やばい、むかつく」などの俗語などを分類の対象とした。

⁷店が集まった「商店街」のことを「おみせがい」と表現したものである。

参考文献

星野命(1989)「マイナス敬語としての軽卑語・罵語・悪口」『日本語教育』第69号 日本語教育学会 110-120頁

生田少子・井出祥子(1983)「社会言語学における談話研究」『月刊言語』Vol.12 No.12 大修館書店 77-84頁

飯野公一・恩村由香子・杉田洋・森吉直子(2003)『新世代の言語学—社会・文化・人をつなぐもの—』くろしお出版

井上史雄(1998)『日本語ウォッチング』岩波書店

国際交流基金日本語国際センター(2000)『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・1998年—』大蔵省印刷局発行

三牧陽子(1993)「談話の展開標識としての待遇レベル・シフト」『大阪教育大学紀要 第1部門 第42巻 第1号 39-51頁

三牧陽子(2002)「待遇レベル管理からみた日本語母語話者間のポライトネス表示」『社会言語科学』Vol.5 No.1 社会言語学会 56-74頁

文部科学省初等中等教育局国際教育課(2002)平成12年度高等学校等における国際交流等の状況(概要) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/houdou/index.htm

ナカミズ、エレン(1997)「日本語におけるスタイル切り替えの習得段階—ブラジル人就業者の例—」『阪大日本語研究』9 大阪大学文学部日本語学講座 77-94頁

西尾純二(1998)「マイナス待遇行動の表現スタイル—規制される言語行動をめぐって—」『社会言語科学』Vol.1 No.1社会言語学会 19-28頁

ネウストプニー、J.V.(1983)「敬語回避のストラテジーについて—主として外国人場面の場合—」『日本語学』Vol.2 1月号 明治書院 62-67頁

日本語教育学会編(1982初版:1997縮刷版第10刷)『日本語教育辞典』大修館書店

大石初太郎(1983)「待遇語の体系」及び「待遇語の体系 補説」『現代敬語研究』筑摩書房 158-198頁

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分冊早稲田大学日本語研究教育センター 111-134頁

岡部悦子 (2001) 「口頭発表場面における敬語の機能—日本語母語話者と日本語学習者の比較から—」『早稲田日本語研究』第9号 早稲田大学国語学会 25-36頁

岡部悦子 (2002) 「高校生と交換留学生のコミュニケーションの分析—協同的課題解決場面を事例として—」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』第15号 早稲田大学日本語研究教育センター 147-162頁

岡部悦子 (2003) 「課題解決場面における〈くり返し〉」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』第16号早稲田大学日本語研究教育センター 97-115頁

岡本能里子 (1997) 「教室談話における文体シフトの指標的機能—丁寧体と普通体の使い分け—」『日本語学』Vol.16 No.3 明治書院 39-51頁

坂本恵 (2002) 「「敬意表現」研究の意義と方法」『早稲田日本語研究』第10号 早稲田大学国語学会 65-73頁

田中章夫 (1999) 『日本語の位相と位相差』 明治書院

東京国際交流財団 (2002) 『東京都高校生留学事業 〈第12回受入〉の記録』

宇佐美まゆみ (1995) 「談話レベルから見た敬語使用—スピーチレベルシフト生起の条件と機能—」『学苑』662 昭和女子大学近代文化研究所 27-42頁

Usami, Mayumi (2002) Discourse Politeness in Japanese Conversation Hituzi Syobo

横須賀柳子 (2000) 「授業場面における教師のスピーチ・スタイル」『ICU日本語教育研究センター紀要』第9号 国際基督教大学日本語教育研究センター 61-76頁

米川明彦 (1998) 『若者語を科学する』 明治書院