日本語の話体の使い分けに関する指導効果とその持続
―マレー語母語話者の事例研究―

Jamila Mohd

キーワード　*日本語の話体、マレー語母語話者、指導前、指導後、気づき*

1．はじめに

日本語で会話をする際には、「銀行はそちらでございます」、「銀行はそちらです」、「銀行はそっちだよ」、のように同じ事柄を指し示す場合においても相手や場面などによって、特別丁寧体、丁寧体、普通体などの、話体[1]を使い分けなければならない。話体は、言語形式に組み込まれた日本語の待遇表現[2]と関係し、相手、場面、状況、目的などへの配慮なしに使用できるものではない。話体の選択は、言語・非言語問わず、様々な合図や条件により、インタラクションの中で行なわれる。そのため、母語に同様の形式がない学習者にとって、その習得は容易ではない。このような話体選択の重要性を認識しないまま日本人社会に入ると、日本語文法能力や、語彙能力は向上したとしても、実際のコミュニケーションにおいて、日本人や日本語で会話する相手の心証を悪くする危険性を孕んでいる。これまでの研究においても、母語に日本語のような話体が存在しない日本語学習者にとっては、その意識がないため、このような話体の切り替えを、誰に対して、いつ行うべきかは習得困難な問題である（Hashimoto 1993、 Marriott 1995、三井2000、Jamila 2006）と言われている。Schmidt（1990：129）で、「潜在意識に訴えるような言語学習は不可能であり、気づきはインプットとして与えられた情報を吸収するための、必要最小限の条件である」と述べられているように、話体の使い分けにも指導が必要と考えられる。

そこで、本稿では、母語に敬体が存在しないマレー語母語話者を対象に、話体使用の指導の前後で、被験者の使用に変化があるかどうかを観察してみる。

2. 先行研究

ネウストプニー（1995）では、外国人と日本人がコミュニケーションをする際、主にコミュニケーション上の問題となるものとして、①メッセージの不成立、②コミュニケーション場面の参加者のパーソナリティ、態度や意図などの伝達、の２種が挙げられている。ネウストプニーは、②に関して、参加者は、自分自身や他の参加者との関係について、種々の方法によって情報を送るのが常であるが、外国人の場合は、この情報が正しく伝わらないという問題があるとし、以下のように記述している。

> 「外国人が日本語でコミュニケーションをする場合は、待遇表現（敬語など）を上手に使えないので、子供っぽく思われたり、乱暴に聞こえたり、相手を軽く見すぎるように受け取られたりする。メッセージのことがらとは関係のないことである。（ネウストプニー， 1995：214-215）」

これまで、学習者の話体の使用についての研究が多く報告されてきている。中でも、日本語学習者による話体の使い分けの習得に関する縦断的研究にはHashimoto（1993）、Marriott（1995）、Jamila（2006）がある。Hashimoto（1993）は、オーストラリア人女子高校生１名を対象に研究を行なった。被験者は話体に対する気づきがあるにもかかわらず、日本滞在中は、殆ど方言と普通体のみを使用していることが観察された。しかし、帰国14ヶ月後のインタビューにおいては、丁寧体を使用して話せるようになっていた。この原因として、Hashimotoは、オーストラリアでは日本のホスト家族のような話し方をする人がいないこと、そして被験者が通う高校において、日本語の先生による話体使用に対する訂正を受けることができたからではないかと述べている。

Marriott（1995）は、一年間の中高生交換プログラムに参加したオーストラリア人学習者を対象に、来日前と帰国後を比較する縦断的研究を行った。留学前には、学習者全員において丁寧体の使用が優勢であったが、帰国後は、８名のうち、５名が普通体の使用が優勢になったという結果を得た。分析結果によると、学習者は丁寧体と普通体を混用しており、使い分けの判断が理由なくなされ、日本語母語話者の規範に沿って切り替える能力はまだ習得できていないと述べている。

HashimotoとMarriottは、学習には訂正や意識が大きな役割を持っているという結論に結び付けているが、その後の追跡調査や指導の効果を確認する調査が行われていないため、更なる調査が必要であると考えられる。それを踏まえ

て、Jamila（2006）では、６名のマレー語母語話者を対象にし、日本語の話体の使い分けに関して、来日前から来日後の２年間にかけて縦断的な研究を行った。ここでは研究の上半期と言える１年間の研究が報告されている。来日１ヶ月前、来日４ヶ月後、来日11ヶ月後の、計３回の調査から、学習者が初対面の年上の相手に対して日本語の話体をどのように使い分けるかについて考察した。その結果、来日前においては丁寧体が多く使用されていたが、来日後においては、学習者により頻度は異なるものの、普通体の使用が徐々に増加していることが明らかとなった。また、学習者による話体の使い分けに関して、「会話間の時間軸」における使用傾向及び、「会話内の時間軸」における使用パターンが見られた。一方、学習者の日本語能力には個人差が見られ、話体の不適切な使用も多く観察された。学習者の話体選択の理由として、①社会的・文化的要因、②言語的・談話的要因、③心理的要因、３つの要因が挙げられている。学習者の話体選択には学習者独自の中間言語的規範とでもいうべきものの存在が考えられ、日本に滞在しているにも関わらず、母語話者の持つ社会的規範が習得されているとは言い難い現状にあった。そのため、適切な使い分けができず、対人関係の構築に支障をきたすことが多いと結論付けた。そこで、同学習者に話体の使い分けについて指導を行い、その後の意識の変化を中心に指導の効果を考察する。

3．調査方法

本稿では日本語学習者と日本語母語話者の接触場面（ネウストプニー　1995）の会話を研究の対象とした。枠組みとしては、Brown and Levinson（1987：74）のPoliteness TheoryにおけるLinguistics Politenessにある次の３つ要素を扱い、全て初対面の年上相手との会話に限定して調査することにした。

１）話し手と聞き手の社会的距離「D（social distance）」（初対面の相手であること）

２）聞き手の話し手に対する力「P（relative power）」（相手が年上、かつ大学院生であること）

３）相手にかける負担の度合「R（absolute ranking of impositions in the particular culture）」（同様な場面で同様の話題について話すこと）

３－１　調査対象者

マレー語を母語とするマレー系のマレーシア人日本語学習者　（以下学習者

とする)、[3]男性３名（MM１、MM２、MM３）と女性３名（MF１、MF２、MF３)、計６名の学部生である。学習者の年齢はいずれも21歳前後であり、来日前にマレーシアの同一の教育機関で同時期に一年半の日本語予備教育を受けており、来日前の日本語学習歴はほぼ均質なものであるといえる。学習者に丁寧体を使わせることを意図した設定であるため、対話の相手は初対面で年上（26歳～29歳）の大学院生である日本語母語話者女性３名（ＪＦ１、ＪＦ２、ＪＦ３）とした。

３－２　調査期間と手順

調査は、①会話の録音、②話体の指導、③フォローアップインタビュー、の３種から成り立っている。全体の調査手順は以下の通りである。

１）来日後22ヶ月の段階において、初対面かつ年上である相手に対しての丁寧体と普通体の使用を観察した。
２）上記観察の５日後、丁寧体及び普通体の使い分けに関する36分間の指導を行った。
３）指導の効果を見るため、指導直後に１）と同じ場面を設定し、会話録音を行った。
４）指導の効果が持続しているかどうかを確認するため、指導から３ヵ月後に１）及び、３）と同じ場面を設定し、会話録音を行った。
５）フォローアップインタビューを実施し、学習者の意識を調べた。

３－２－１　会話の録音

調査対象者にできるだけ心理的な圧迫感を与えないよう配慮したため、開放的な空間である研究科のロビーを録音場所に選んだ。６名の学習者と母語話者３名に二人一組で、両者に各15分間自由に会話をするように依頼した。会話の録音は、指導前（2003年11月24日)、指導直後（2003年11月29日)、指導３ヵ月後（2004年２月27日）の、３回行い、計270分間（15分×６名×３回）の資料である。

３－２－２　話体の指導

話体の指導は日本語教授経験のある大学院生に依頼し、学習者全員を集め、一斉に36分間行なった。指導は、日本語の形態の語用論的機能に対する気付き（Schmidt 1990）を促すため、意識向上を中心に行なった。発話を一つ一つどう話せばいいのかといった細かな指導ではなく、相手や場面によって話体を使い

分けなければならないことに注目させた。話体の指導の手順は表１にまとめた。

表１　話体の指導の手順

使用時間	指導の内容	学習者の活動
２分	導入：話体の背景と使い分け	聴講
５分	説明：話体の形態 丁寧体の形－品詞ごと 普通体の形－品詞ごと 丁寧体と普通体の相づち	プリントを見ながら 聴講
15分	練習：自由会話（出身地、来日日時、食べ物、旅行） （改まった場面）　指導者：目上役／丁寧体 （改まった場面）　指導者：目上役／普通体 （親しい場面）　指導者：友達役／普通体 （改まった場面）　指導者：目上役／丁寧体 （改まった場面）　指導者：目上役／普通体 （親しい場面）　指導者：友達役／普通体	一人ずつ参加 MM１：丁寧体 MM３：丁寧体 MM２：普通体 MF２：丁寧体 MF１：丁寧体 MF３：普通体
14分	ロールプレイ（レポートの書き方を教えてもらう） （親しい場面）　指導者：友達役／普通体 （改まった場面）　指導者：先生役／普通体 （改まった場面）　指導者：先生役／丁寧体 （親しい場面）　指導者：友達役／普通体 （改まった場面）　指導者：先生役／普通体 （改まった場面）　指導者：先生役／丁寧体	一人ずつ参加 MM１：友達役／普通体 MM３：学生役／丁寧体 MM２：学生役／丁寧体 MF２：友達役／普通体 MF１：学生役／丁寧体 MF３：学生役／丁寧体

学習者は丁寧体と普通体は既に学んでおり、しかも、初級段階での学習項目であるため、その形態については全く問題がなかった。その使い分けに関しては、指導者の指示を直ぐに理解し、練習及び、ロールプレイにおいて、学習者全員、異なる相手や場面を意識しながら問題なく話体を使い分けられた。そのため、指導者による修正は殆ど必要なかった。

３－２－３　フォローアップインタビュー

フォローアップインタビューは、筆者が各学習者にマレー語で約20分間ずつ行った。質問内容は、相手の年齢や地位、場面の設定、指導前及び、指導後における話体に対する意識についてである。

３－３　発話における話体の分類

録音資料は、宇佐美（2005）の「基本的な文字化の原則（Basic Transcription

System for Japanese：ＢＴＳＪ）」における「発話文」[4]単位を用いて文字化を行った。文字化の記号に関しては、宇佐美（2005）で用いられている記号の一部に修正を加え、巻末資料の「会話例で用いられている記号」を参照されたい。当該発話文において情報伝達が終了していると判断された発話、つまり言い終わっている発話のみを分析対象とした。まず、この発話文には、一般に「丁寧体」と「普通体」と呼ばれる話体がある。さらに、文法的に、あるいは音声的に、または文法的にも音声的にも、言い切っていないと判断される発話文がある。本稿ではこのような発話を「中途終了型発話」（宇佐美　1995）と見なす。本稿では中途終了型発話を発話文の表現として扱い、分類するが、丁寧体と普通体の使用傾向という研究目的には不要な情報であるため、分析対象とはしない。

①「丁寧体」：｛です／でした／でしょう｝、｛ます／ました／ましょう／ません／ませんでした｝、｛ください｝ などで終わる発話文、丁寧体＋終助詞及び、接続詞。
②「普通体」：｛だ／だった／だろう｝、形容詞、形容動詞、名詞、動詞の普通体で終わる発話文、普通体＋終助詞及び、接続詞。
③「中途終了型発話」：｛寒くて／本当に／ちょっと｝ などで言い終わっている発話文の中で、文法的に、あるいは音声的に、または文法的にも音声的にも、言い切っていない発話文。

本稿では、「はい」、「うん」、「いいえ」、「あらら」などの応答詞だけの発話文を分析の対象から除外する。なお、「そうですか」、「そうですね」、「そうか／そっか」、「そうね」のような相づち的な発話は丁寧体あるいは、普通体の形式に分類でき、これらの相づちで丁寧さが左右される可能性もあるため考察の対象にする。会話資料に現れた全ての発話文を丁寧体、普通体、中途終了型発話の３つに分類し、丁寧体と普通体の使用のみを分析した。

4．結果と考察

採録した資料からは、指導前においても、指導直後においても、指導３ヶ月後においても、学習者は発話文の話体を丁寧体か普通体のどちらかに決め、それを一貫して使用する状況は全く見られなかった。つまり、どの会話においても学習者全員が、初対面で年上の相手に対して丁寧体と普通体を混用してい

た。学習者ごとの話体の全体的な使用状況をそれぞれ表２、表３、表４で示す。会話の話題は、全資料に共通の流れとして、自己紹介から始まり、学校、専門、勉学、将来の夢、日本での生活、趣味、好きな食べ物、スポーツなどについてといった、お互いの情報を交換する内容に留まり、親密な話題、例えば共通の生活や共通経験についての話題などは殆ど現れなかった。今回の調査では、会話の相手を初対面の年上、また時間を15分間と設定して録音を行った。このような心的距離（D）と力関係（P）がはっきりと設定された会話では、日本人同士であれば、年下である学習者の基本話体が丁寧体になるのが一般的であると考えられる。

4．1　指導前における話体の使用頻度

指導前においては、学習者６名のうち、丁寧体を基本話体[5]とする者が３名（MM２、MM３、MF３)、普通体を基本話体とする者が３名（MM１、MF１、MF２）となっていた。また、丁寧体と普通体の使用率に大きな開きや個人差も現れた。中でも、MM１とMF２は、JF１に対してあらゆる品詞に普通体を使用している。初対面で年上の相手に対して、丁寧体を基本とした会話をしなければならないという意識が欠けているように見うけられた。むしろ、相手や場面により話体を使い分けることを知らず、環境による言語のインプットからその時々で自然に身に付いた話し方を使用する傾向が見られた。

表２　指導前における話体の使用頻度

指導前		丁寧体		普通体		中途終了型発話		総発話数
会話1.1	MM１	9	８％	71	66%	27	25%	107
	JF１	97	66%	30	20%	20	14%	147
会話1.2	MM２	44	46%	34	35%	18	19%	96
	JF１	51	49%	41	39%	13	12%	105
会話1.3	MM３	65	52%	46	36%	15	12%	126
	JF１	78	54%	54	38%	12	８％	144
会話1.4	MF１	42	34%	68	55%	14	11%	124
	JF１	78	57%	37	27%	21	15%	136
会話1.5	MF２	12	13%	68	72%	14	15%	94
	JF１	30	26%	72	61%	15	13%	117
会話1.6	MF３	30	45%	26	39%	10	15%	66
	JF１	47	44%	43	40%	17	16%	107

4．2　指導直後における話体の使用頻度

指導直後においては、学習者６名のうち、MM１以外の５名（MM２、MM３、MF１、MF２、MF３）の基本話体が丁寧体に変化した。MM１を除いて、指導により、学習者に、初対面で年上の相手には、丁寧体を中心に会話をしなければならないという意識が芽生えたようである。このことに関しては、後述するフォローアップインタビューでも確認できた。

表３　指導直後における話体の使用頻度

指導直後		丁寧体		普通体		中途終了型発話		総発話数
会話2.1	MM１	4	４%	80	79%	17	17%	101
	ＪＦ２	98	69%	23	16%	21	15%	142
会話2.2	MM２	68	78%	12	14%	7	８%	87
	ＪＦ２	83	74%	13	12%	16	14%	112
会話2.3	MM３	93	60%	45	29%	17	11%	155
	ＪＦ２	117	70%	31	19%	19	11%	167
会話2.4	ＭＦ１	64	63%	29	29%	8	８%	101
	ＪＦ２	89	71%	26	21%	11	９%	126
会話2.5	ＭＦ２	37	61%	19	31%	5	８%	61
	ＪＦ２	83	72%	20	17%	12	10%	115
会話2.6	ＭＦ３	52	57%	17	19%	22	24%	91
	ＪＦ２	100	68%	29	20%	18	12%	147

4．3　指導３ヶ月後における話体の使用頻度

指導３ヶ月後においては、学習者６名のうち、MM１以外の５名（MM２、MM３、ＭＦ１、ＭＦ２、ＭＦ３）の基本話体が丁寧体である。MM３、ＭＦ１、ＭＦ２、ＭＦ３の４名は、指導直後と同様、指導３ヵ月後の丁寧体は高い使用率を示している。MM２は基本話体が丁寧体だが丁寧体、普通体、中途終了型発話の使用率が指導前とほぼ同様である。

表４　指導３ヶ月後における話体の使用頻度

指導３ヶ月後		丁寧体		普通体		中途終了型発話		総発話数
会話3.1	ＭＭ１	14	16%	50	58%	22	26%	86
	ＪＦ３	88	80%	15	14%	7	6％	110
会話3.2	ＭＭ２	47	46%	39	38%	16	16%	102
	ＪＦ３	80	59%	38	28%	17	13%	135
会話3.3	ＭＭ３	95	74%	30	23%	4	3％	129
	ＪＦ３	86	62%	41	29%	12	9％	139
会話3.4	ＭＦ１	56	65%	18	21%	12	14%	86
	ＪＦ３	91	80%	13	11%	10	9％	114
会話3.5	ＭＦ２	47	53%	34	38%	8	9％	89
	ＪＦ３	104	71%	25	17%	18	12%	147
会話3.6	ＭＦ３	39	54%	19	26%	14	19%	72
	ＪＦ３	78	74%	15	14%	13	12%	106

4．4　指導前と指導直後における話体の使い分けの変化

指導の前後における丁寧体と普通体の使用頻度を比較するため、個々の学習者について、カイニ乗分布を利用した２（指導の前後）×２（丁寧体と普通体）の独立性の検定を行った。なお、ＭＭ１については、１つのセルの頻度が５未満であるので、有意確率についてFisherの直接法を使った。その結果、６名中４名（ＭＭ２、ＭＦ１、ＭＦ２、ＭＦ３）は、指導前と指導直後において丁寧体と普通体の使用率に有意な変化が見られた［ＭＭ２は$\chi^2(1)=15.642$，p＜.001，ＭＦ１は$\chi^2(1)=18.956$，p＜．001，ＭＦ２は$\chi^2(1)=37.278$，p＜.001，ＭＦ３は$\chi^2(1)=6.505$，p＜.05］)。その中でも、特にＭＦ２の場合は普通体が大幅に減少し、かわって丁寧体の使用率が大幅に増加した。また、ＭＭ２、ＭＦ１、ＭＦ２は指導直後において、普通体の使用が大幅に減少し、基本話体が指導前の普通体から丁寧体に変化している。ＭＦ３の場合、指導前の会話の基本話体は丁寧体であったが、指導直後には丁寧体の使用率がさらに増加した。ＭＭ３の場合、指導の前後における丁寧体と普通体に統計的には有意な変化は見られなかった（［$\chi^2(1)=2.070$，*n.s*］)。同様に、ＭＭ１においても、有意な変化は見られなかった（［$\chi^2(1)=2.363$，*n.s*］)。以上、ＭＭ１とＭＭ３の２名以外は、指導直後において丁寧体の使用頻度が著しく増加したことから、丁寧体の使用についての指導の効果があったことが示唆された。

4.5　話体の使い分けの指導効果の持続に関する検討

話体の指導効果が継続したかどうかを検討するために、丁寧体と普通体の使用頻度を３ヶ月後に測定したものと指導の前後における頻度を比較した。指導前と３ヶ月後の比較は、３ヶ月後にも指導効果があったかどうかを検討するものであり、指導直後と３ヶ月後の比較は、指導後の効果が３ヶ月後に薄れていないかどうかを検討するものである。そのために、個々の学習者について、カイニ乗分布を利用した２（指導の前後を別々に３ヶ月後と比較）×２（丁寧体と普通体）の母比率の差の検定を行った。

まず、６名中４名（MM２、MF１、MF２、MF３）に指導直後に効果が見られたが、３ヶ月後に統計的に有意な差が見られるかを検討した。MM２は、指導前と３ヶ月後の丁寧体と普通体の使用頻度の母比率の差は有意ではなかった（[$\chi^2(1)=0.018$, *n.s*]）。一方、指導後と３ヶ月後を比較すると丁寧体と普通体の頻度の差は有意であった［$\chi^2(1)=17.935$, $p<.001$］。つまり、指導前の状態に戻ったことが分かった。MF１については、指導前と３ヶ月後の丁寧体と普通体の使用頻度の違いが有意であり［$\chi^2(1)=24.983$, $p<.001$］、さらに、指導後と３ヶ月後では丁寧体と普通体の頻度の違いは有意ではなかった（[$\chi^2(1)=0.959$, *n.s*]）。丁寧体の使用に関する指導効果が持続されていることが分かった。なお、指導前後の分析の場合と同様に、MM１については、１つのセルの頻度が５未満であるので、有意確率についてFisherの直接法を使った。MF２についても同様の分析を行った。その結果、同様に指導前と３ヶ月後が有意であり［$\chi^2(1)=32.091$, $p<.001$］、指導直後と３ヶ月後が有意ではなかった（[$\chi^2(1)=0.904$, *n.s*]）。やはり、MF２についても指導効果が持続していた。しかし、MF３については、少し異なった結果が得られた。指導前と３ヶ月後（[$\chi^2(1)=2.228$, *n.s*]）も、また指導後と３ヶ月後（[$\chi^2(1)=1.023$, *n.s*]）も、検定結果は、有意ではなかった。つまり、指導の前後においては指導効果が見られたものの、３ヶ月後と比べると指導効果はなくなっていると考えるのが妥当であろう。要約すると、指導直後に指導効果が見られた４名の内、MF１及び、MF２の２名については、３ヶ月後も指導効果が保持されていた。しかし、MM２とMF３については、指導効果が消えていた。

さて、指導効果が見られなかったMM１とMM３についても、同様の母比率の差の検定で３ヶ月後の頻度と比べてみた。その結果、微妙な結果を得た。MM１については、指導直後と３ヶ月後を比べると違いがない（[$\chi^2(1)=2.991$, *n.s*]）にもかかわらず、指導前と３ヶ月後を比べると違い見られた［$\chi^2(1)=9.958$, $p<.05$］。同様に、MM３についても、同じ結果が得られた。具体的には、指導直後と３ヶ月後を比べると違いがなく（[$\chi^2(1)=2.385$, *n.s*]）、指導

前と３ヶ月後を比べると違いが見られた［$\chi^2(1)=8.192$，$p<.05$］。このことは、これら２名の日本語学習者については、話体の使い分けの指導効果が、３ヶ月を経過してから現れてきたことを示唆している。言い換えると、ある程度の時間が経過してから、日本語における丁寧表現がどういう効果を持っているかを認識することになったのではなかろうか。

4．6　指導前後における発話内容の使い分けの変化

指導前及び、指導直後、指導３ヶ月後における学習者の話体の使用傾向を観察する。全体における指導の効果があったものを、以下でそれぞれについて例を挙げながら見ていく。

4．6．1　自己紹介

会話の開始部では、指導前において、ＭＭ２、ＭＦ１、ＭＦ２、ＭＦ３は丁寧体で自己紹介をしていた。一方、ＭＭ１とＭＭ３は、名前のみで普通体となっている。しかし、指導直後及び、指導３ヵ月後において、全員丁寧体で自己紹介をした。指導直後においてＭＭ１には、指導の効果が見られなかったにも関わらず、自己紹介のところでは変化が見られた。指導では、自己紹介で、「と申します」､「といいます」を使うようには言っていないにもかかわらず、学習者はより丁寧な言い方を用いた。これは、指導の効果が間接的に現れた結果であると考えられる。全員の発話は表５の通りである。

表５　学習者の自己紹介における話体

	指導前	指導直後	指導３ヶ月後
ＭＭ１	MM1.	ＭＭ１と申します.	ＭＭ１です.
ＭＭ２	ＭＭ２です.	ＭＭ２と申します.	ＭＭ２といいます.
ＭＭ３	MM3.	ＭＭ３と申します.	ＭＭ３と申します.
ＭＦ１	ＭＦ１です.	ＭＦ１と申します.	ＭＦ１と申します.
ＭＦ２	ＭＦ２です.	ＭＦ２です.	ＭＦ２です.
ＭＦ３	ＭＦ３と申します.	ＭＦ３と申します.	ＭＦ３といいます.

また、ＭＭ３の会話１、会話２、会話３を例として示す。指導前において、ＭＭ３は、１ｄで普通体で自己紹介している。しかし、指導直後の２ｇでは、丁寧体の「と申します」を使用していた。これは、２ｆでＪＦ２の「と申します」を真似した可能性もあるが、指導により、会話相手の話体に対する認識が芽生えたとも考えられる。このことに関しては、4．6．3で述べることにする。

さらに、指導３ヵ月後では、３ａでＪＦ３の「です」と違い、MM３は３ｂで「と申します」を使用し続けていた。

（会話１）指導前
１ａ　ＪＦ１：はじめまして、(はじめまして)、ＪＦ１です.
１ｂ　MM３：ＪＦ１さん.
１ｃ　ＪＦ１：はい、よろしくお願いします.
１ｄ　MM３：MM3.

（会話２）指導直後
２ａ　ＪＦ２：こんにちは.
２ｂ　MM３：こんにちは.
２ｃ　ＪＦ２：はじめまして.
２ｄ　MM３：はじめまして.
２ｅ　ＪＦ２：ＪＦ２です.
２ｆ　ＪＦ２：ＪＦ２と申します.
２ｇ　MM３：MM３と申します.

（会話３）指導３ヵ月後
３ａ　ＪＦ３：はじめまして、(はじめまして)、えっとＪＦ３です.
３ｂ　MM３：MM３と申します.

4．6．2　否定形

会話における否定形の話体[6]の使用を、指導前は表６、指導直後は表７、指導３ヶ月後は表８で示す。指導前では、MM２、MM３、MF３の３名が丁寧体、MM１、MF１、MF２の３名が普通体の否定形を多く使用していた。指導直後では、MM１を除いて、丁寧体の否定形が多く使用されていたことが分かった。これは、指導で、否定形の話体には、丁寧体は「ません」形、普通体は「ない」形はあるとし、「ない」形に「です」を付けることで、丁寧体になるという説明があったためであると思われる。さらに、指導３ヵ月後においても、丁寧体の否定形が多く使用されていた。MF１とMF３は丁寧体のみ用いていた。全体における否定形の発話数では、指導前は普通体の「ない」形が最も多く使用されていたが、指導直後は丁寧体の「ないです」形に変化しており、指導３ヶ月後では、丁寧体の「ないです」形の使用がさらに増加していたことが判明した。

表６　指導前における述語否定形の使用頻度

指導前	MM１	MM２	MM３	MF１	MF２	MF３	合計
「ません」	0	0	2	1	1	3	7（12%）
「ないです」	1	5	10	3	0	1	20（33%）
「ない」	10	2	1	7	11	2	**33（55%）**
合計	11	7	13	11	12	6	60

表７　指導直後における述語否定形の使用頻度

指導直後	MM１	MM２	MM３	MF１	MF２	MF３	合計
「ません」	0	1	0	1	2	1	5（11%）
「ないです」	0	4	6	9	0	6	**25（54%）**
「ない」	6	0	2	4	2	2	16（35%）
合計	6	5	8	14	4	9	46

表８　指導３ヶ月後における述語否定形の使用頻度

指導３ヶ月後	MM１	MM２	MM３	MF１	MF２	MF３	合計
「ません」	1	3	1	0	0	1	6（10%）
「ないです」	2	7	14	5	6	2	**36（59%）**
「ない」	3	9	1	0	6	0	19（31%）
合計	6	19	16	5	12	3	61

また、ＭＦ１の例を会話４、会話５、会話６で示す。指導前には、４ｄでＪＦ１に丁寧体で聞かれ、４ｅでＭＦ１は普通体の否定形で答えていた。一方、指導直後では、５ｂでＪＦ２に普通体で聞かれても、ＭＦ１は丁寧体の否定形で答えていた。指導３ヶ月後では、６ｄのように、ＭＦ１は「ないです」形のみ使用していた。これには、指導により、「ない」形に「です」を付ける気付きがＭＦ１に発生し、否定形の話体の使用状況が大きく変わっていると考えられる。

（会話４）指導前
４ａ　ＭＦ１：電子機械、専攻は.
４ｂ　ＪＦ１：そうですか、難しいですか？
４ｃ　ＭＦ１：難しいですね.
４ｄ　ＪＦ１：マレーシアでもその勉強はしていましたか？
４ｅ　ＭＦ１：あ、全然してない.

（会話５）指導直後
５ａ　ＪＦ２：ちなみに、第三は？...
５ｂ　ＭＦ１：第三は、何処だっけ、(覚えてない？)、覚えてないですね.
５ｃ　ＭＦ１：金沢と思います.
５ｄ　ＭＦ１：うん、金沢大学かな.
５ｅ　ＪＦ２：うん、そうですか、千葉大学は難しかったんですか？
５ｆ　ＭＦ１：分からないです.

（会話６）指導３ヵ月後
６ａ　ＪＦ３：そっか、他の方言とかってわかりますか？
６ｂ　ＭＦ１：あとは、なんかクラスメートが大体、あのー大阪から来て、大阪弁使ってる．{笑い}
６ｃ　ＪＦ３：大阪弁 {笑いながら}、自分でも、大阪弁話せますか？
６ｄ　ＭＦ１：いや、話せないですね． {笑い}

４．６．３　会話相手の話体に対する認識

指導前には、学習者に相手の話体に対する意識はなく、独自のルールで話体を選択していたため、ＪＦ１に丁寧体で話しかけられたり、聞かれたりしても普通体で反応する場合が多く観察された。しかし、指導直後には、ＪＦ２の丁寧体の発話や質問に合わせている発話が多くなっていた。これは、学習者がＪＦ２の話体を認識し始めるようになったからだと考えられる。また、指導３ヵ月後まで、ＭＭ１とＭＭ２以外の４名は、会話相手の話体に対する認識をもち続けていることが見受けられる。ＭＦ２の例を取り上げ、会話７、会話８、会話９で示す。ＭＦ２は、指導前では、ＪＦ１の話体を気にせず、７ｃ、７ｅのように普通体で会話を進行する場合が多く観察された。しかし、指導直後の８ｈ及び、指導３ヶ月後の９ｂ、９ｄのように、ＭＦ２はＪＦの丁寧体に合わせる発話が多くなっている。また、ＭＦ２は、ＪＦ１の発話に対して、指導前では７ｂのように、「そう」、「そうそうそう」を頻繁に使用していたが、指導後では減少し、８ｂ、８ｆのように、「そうです」、「そうですね」に変化している。

（会話７）指導前
７ａ　ＪＦ１：最近すごく寒くなってきましたよね.
７ｂ　ＭＦ２：そうそうそう.
７ｃ　ＭＦ２：もうなんというの、先週の月曜日に学校に来て、こう、自転車で来るんですけど、(はい)、うん、もう自転車のハンドル、握

るんだよね。
7ｄ　ＪＦ１：うん．
7ｅ　ＭＦ２：あの時グラブ“グローブ”きてないで、なんというの、ここ爪はもう青くなってきた．
7ｆ　ＪＦ１：青くなってきました．{笑いながら}

（会話８）指導直後
8ａ　ＪＦ２：マレーシア人と話すように日本人と話すと失敗になってしまうんですか？
8ｂ　ＭＦ２：あーそうです．
8ｃ　ＪＦ２：えー．
8ｄ　ＭＦ２：あ、あーあることはそういうことになります．
8ｅ　ＪＦ２：ふーん、それ友達でもそうですか？
8ｆ　ＭＦ２：そうですね．
8ｇ　ＪＦ２：うーん、なんかこう、失敗したこととか、(あっ)、あります？
8ｈ　ＭＦ２：うん、ありますよ．

（会話９）指導３ヶ月後
9ａ　ＪＦ３：旅行行ったりとかは、します？
9ｂ　ＭＦ２：あー、それも、うん、します．
9ｃ　ＪＦ３：何処行きました？
9ｄ　ＭＦ２：あ、日本、去年は北海道、(あ、すごいですね．)、に行きました．
9ｅ　ＪＦ３：友達と一緒に…
9ｆ　ＭＦ２：うん、なんか、車借りて、なんか北海道、一周回りました．

4．6．4 「言い直し」による自己訂正

指導後において、「言い直し」により丁寧体を使用するというような変化が確認された。このような現象は指導前の会話においては一例も見られなかった。ＭＦ１、ＭＦ２、ＭＭ２の例を、会話10、会話11と会話12で示す。ＭＦ１は、10ｄでまず、普通体の否定形を言い、その後過去形にし、ポーズをはさみ「です」を付加して丁寧体に訂正した。同じように、ＭＦ２は11ｄで名詞句を言ってからポーズをはさみ、相づちを打ち、「です」を付加して丁寧体にした。一方、ＭＭ２は、12ｂで動詞の普通体を３回ほど言ってからポーズをはさみ、丁寧体に訂正した。これは、指導後において学習者に、意識的に丁寧体を多く使用するように心がけようという気づきが発生したことを表していると考えられる。

（会話10）指導直後

10 a　ＪＦ２：えーその、学校に入る時も試験とか、（うん、はい）、じゃ、大変だったんですね.

10 b　ＭＦ１：そうですね.

10 c　ＪＦ２：そうですか.

10 d　ＭＦ１：でも名古屋大学は第一希望じゃない、じゃなかった、です.

（会話11）指導直後

11 a　ＪＦ２：お父さんって何をされているんですか？

11 b　ＭＦ２：あーお父さん、え父は工場で、工場で物を作るんだよね.

11 c　ＪＦ２：うん.

11 d　ＭＦ２：その何か物を出す前に、その物の質を確認するための仕事、うん、です.

（会話12）指導３ヶ月後

12 a　ＪＦ３：男の人の色といえば、何色ですか？

12 b　ＭＭ２：普通はー、くらい、違う違う違う、違います.

5. 意識調査

全ての会話録音収集を終えた後に、マレー語でフォローアップインタビューを行い、指導前、指導直後及び、指導３ヶ月後の話体の使い分けに関する各学習者の意識を探った。母語のマレー語に話体の区別がないため、使い分けが困難だという認識が全学習者に共通して見られた。各学習者６名の発話を要約して以下に述べる。

１） MM１：指導前においても指導後においても話体を使い分けるという意識は特に持たなかった。話体を選ぶ際、会話する相手ではなく、会議や教室などフォーマルな場面かインフォーマルな場面かを考慮する。会話相手が初対面で年上であっても、会話場所があらたまった場所ではなく、会話内容が雑談である場合は普通体で話しても支障がないと思った。但し、どのような場面でも先生に対しては必ず丁寧体を用いると述べていた。

２） MM２：指導前は話体の使い分けについて一応意識はしていた。ただ、日本に来てから普通体の使用傾向が高まった。指導後は、再び話体に対する意

識が強まった。しかし、指導３ヶ月後においては、初対面で年上の人と会話をする際、丁寧体を使用するように気をつけなければならないと思いながらも、普通体をつい使ってしまっている。普通体に慣れていることにより、丁寧体で話すことで流暢さを妨げる感じがする場合もあると言っていた。

３）　ＭＭ３：指導前から話体の意識はあったが、話す際深く考えなかった。指導後は、再び話体に対する意識が強まり、初対面で年上の相手に対して、丁寧体を使うように気をつけるようになった。さらに、指導３ヶ月後においても、意識し続けたと述べた。

４）　ＭＦ１：指導前も話体の使い分けの意識があったが、はっきり練習などが行われなかったため、注意を払わなかった。多くの場合は話体を深く考えず、丁寧体で言いやすい品詞と普通体で言いやすい品詞による話体の選択を優先した。指導後においては、使い分けに関する気づきが起こり、初対面で目上の相手に対してはなるべく丁寧体を多く使うようにした。さらに、指導３ヶ月後においても、意識し続けたと話した。

５）　ＭＦ２：指導前には、話体の使い分けの意識が全くなかった。指導で初めて話体の使い分けに関して正しく知り、指導後は日常生活を含めて初対面や目上の相手に対しては、丁寧体を主に使うようにした。さらに、指導３ヶ月後においても、意識し続けた。但し、丁寧体で話すことにより流暢さを妨げる感じがする場合もあると述べた。

６）　ＭＦ３：指導前にも話体の使い分けの意識はあったものの、運用する際はあまり気にしていなかった。指導後は使い分けに関する気づきが起こり、初対面の相手になるべく丁寧体を多く使うようにした。さらに、指導３ヶ月後においても、意識し続けたと述べた。

6. おわりに

本稿で取り上げた話体の問題は、マレー語を母語とする学習者が、日本語という言語に含まれる文化に対する理解が指導によって、どう変化するか、さらにその後においてもその変化が持続するかどうかを探る、縦断的研究である。

結果を見てみると、６名という少人数の中でも、個人差が大きいことが分かった。学習者の中でも、指導の効果が直後に現れる学習者もいれば、ある程度時間が経過してから変わり始める学習者、指導直後は変化したがまた元に戻る学習者、指導の効果が見られない学習者もいた。以上のことから考えると、日本語における話体の使い分けという社会語用論的能力は、指導後すぐに短期

間で効果が現れるものではなく、比較的熟成期間のようなものを持っており、生活していく中で、様々なコミュニケーションの機会を経ることで学習者が自身で身に付けていくものであるということが示唆された。さらに、たとえ、短期的、長期的に話体の使い分けを意識できたとしても、運用の面では困難に直面する学習者もいる。話体の使い分けの習得に関しては、一般化されたルール、またはその習得発達状況を目的として調査を行った。調査を通して、習得発達状況は学習者個々人の発達の状況を描写し、記述することでしか明らかにすることはできないと感じた。そのため、話体の指導は、様々な場面で段階的に行い、定期的に続けることが重要であると考えられる。

本稿は、話体の指導を実施し、指導直後及び、指導３ヶ月後において変化した項目のみを報告した。今後の課題として、変化していない部分についても詳細に分析を深めていきたい。

注

1 会話における文体のことを本稿では「話体」と呼ぶ。

2 日本語の待遇表現とは、基本的には同じ意味のことを述べるのに、誰に対してどんな表現を使い分けるか、「扱い」にかかわるような異なる言語表現（菊池1997）のことを表す。

3 マレーシアは、マレー系、中国系、インド系、先住民族等からなる多民族国家であり、国語はマレー語であるが、英語も公用語となっている。しかし、民族により、話す言葉も異なっており、マレー語、中国語、タミール語など、母語は多様である。

4 本稿における「発話文」の定義は宇佐美（2005）に従う。宇佐美（2005）では、「発話文」の定義を、会話という相互作用の中における「文」としている。そして、基本的に、ひとりの話者による「文」を成していると捉えられるものを「１発話文」としている。１語文、述部が省略されているもの、中途終了型発話など、構造的に「文」が完結していない発話の場合は、話者交替や間などを考慮した上で「１発話文」であるか否かを判断する。

5 会話に出現した丁寧体と普通体のうち、最も多く現れる話体を「基本話体」と見なす。

6 福島・上原（2004）では、母語話者の丁寧体否定形の使用状況・用法から、「ません」形は、より改まり度の高い状況で用いられ、否定という話し手の判断が述べられる時に用いられるとしている。また、「ないです」形はや

や改まり度の低い状況で用いられ、否定を示した後で話し手の配慮が働き、「です」を付加して提示すると述べている。そこで、本稿では学習者の否定形を丁寧体の「ません」形と 「ないです」形及び、普通体の「ない」形に分けて、分析した。なお、1度だけ出現した否定形の「わかららん」は、普通体の「ない」形に含めた。

「会話例で用いられている記号」

.	1発話文の終わりを表す。
？	質問及び、情報を要求する発話文を表す。
...	「中途終了型発話」を表す。
、	ポーズ、発話と発話の間に短い間がある場合を表す。
（　）	発話文の途中に、挿入された相手の相づち等を表す。
｛　｝	笑いながら発話したもの及び、笑い等を表す。
“　”	発話者が本来意図したと思われる語彙等を表す。
下線の部分	注目させたい発話を示す。

参考文献

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』 12巻12号　大修書店　pp.77-84

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』第662号　昭和女子大学近代文化研究所　pp.27-42

菊池康人（1997）『敬語』 講談社学術文庫

Jamila Mohd（2006）「マレー語母語話者の日本語話体の使い分けに関する縦断的研究」名古屋大学言語文化研究会編『ことばの科学』 第19号　pp.67-85

J.V. ネウストプニー（1995）『新しい日本語教育のために』 大修館書店

福島悦子・上原　聡（2004）「『言いません』としか僕は言わないですー会話における丁寧体否定辞の二形式」『言語学と日本語教育Ⅲ』くろしお出版　pp.269-286

三井豊子（2000）「在日日系ブラジル人に見られる日本語運用からー常体と敬体

の使い分けー」 第７回国立国語研究所国際シンポジウム 第１専門部会国立国語研究所 pp.39-51

Brown, P. and Levinson, S.（1987）Politeness : Some Universals in Language Usage Cambridge University Press

Hashimoto, H.（1993）“Language Acquisition of an Exchange Student Within the Homestay Environment.” *Journal of Asian Pacific Communication* pp.209-224

Marriott, H.E.（1995）“The Acquisition of Politeness Patterns by Exchange Students in Japan.” *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* John Benjamin Publishing Company pp.197-223

Schmidt, R.W.（1990）“The Role of Consciousness in Second Language Learning.” *Applied Linguistics 11* pp.129-158.

インターネット資料

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）」（2005／02／25版） 1 -22
http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/BTSJver.pdf