

日本語学習者によるスピーチスタイルの丁寧さに対する認識 －面接会話を材料とした聴解・読解テストによる検討－

Recognition of Politeness in Speech Style by Japanese Learners: Examination by Listening and Reading Comprehension Tests based on Interview Conversations

岡崎 渉* 濱田 典子**
OKAZAKI Wataru HAMADA Noriko

本研究では、日本滞在期間の短い中上級日本語学習者16人が、スタイルによって表される丁寧さをどう認識しているのか、日本語母語話者との比較を通して調査した。データは聴解テストおよび読解テストによって得られた回答であった。テストは、非母語話者3人のアルバイト採用面接での会話を聴き／読み、採用に値する人物を1人選び、その理由を記述するものであった。読解テストでは会話文から丁寧／失礼な箇所も挙げてもらった。その結果、学習者、母語話者ともにもっとも多くの方が選んだのは、丁寧さに欠ける点以外は採用条件を満たしている人物であった。この人物の話す日本語に対し、学習者には肯定的評価が多かったが、母語話者には否定的評価も見られた。また、たどたどしいが丁寧に話す人物に対し、学習者には否定的評価が、母語話者には肯定的評価が多かった。本研究の結果から、学習者は丁寧さを表す表現形式の知識はあっても、母語話者ほど重視していないことが示唆された。

キーワード：スピーチスタイル、スタイルの認識、丁寧さ、評価研究

Key words : speech style, recognition of style, politeness, evaluation studies

1. はじめに

日本語会話では、敬語の使用・不使用などにより発話のスタイルを使い分けることで、異なる待遇上の意味を表すことができる。その使い分けは、相手との関係性や場面、話題などに応じて行われるが、母語話者の間でも、個人間／個人内のバリエーションが存在する。

それだけに、日本語学習者（以下、学習者）にとってスタイルの学習は容易ではない（ウォーカー, 2011; ネウストプニー, 1982等）。学習者はスタイルを母語話者と同じ様に用いなければならない理由はないが、母語話者と異なる認識にもとづいてスタイルを用いた場合、意図とは異なる理解をされることになり、場合によっては自覚なく悪印象を与えることにもなりかねない。学習者によるスタイル運用の実態を明らかにする研究は多くなされてきたものの、母語話者と異なる運用の仕方については、スタイルの待遇性に対する学習者のどのような認識を反映したもののなのか、よくわかっていない。そこで本研究では、スタイルにより表される丁寧さの認識に焦点を当て、外国語環境で学んできた日本語学習者はスタイルの丁寧さをどのように認識しているのか、母語話者との比較を通して、その特徴を明らかにする。

2. 問題の背景

2.1 母語話者のスタイル運用

スタイルとは「同じ一人の話し手や書き手が、聞き手や読み手、場面、目的、メディアなどに応じて使い分

けることばの多様性、レパートリー」（渋谷, 2008, p.18）を指す。スタイルを構成する表現形式は、尊敬語・謙譲語の使用・不使用や、丁寧語である「です／ます」の使用・不使用、さらには終助詞、接続助詞の選択など、多岐にわたる（渋谷, 2008）。こういった表現形式をコンテキストに応じて駆使することで、発話のスタイルは、丁寧かそうでないか、フォーマルかカジュアルかといった、異なる待遇上の意味を表すことができる。

母語話者にとってスタイルは、その都度、社会的規範としてコンテキストに応じた最適な表現が、ほぼ自動的に選ばれるという（井手, 2006）。だが、実際に用いられるスタイルは母語話者間であっても同一ではなく、同種のコンテキストにおいても個人間・個人内でバリエーションがある（Okamoto, 2011）。例えば、初対面である年下の相手に対して敬語を使う者もいれば、使わない者もいようし、親しくなってきた相手に敬語を使い続ける者もいれば、どこかの段階で敬語を使わなくなる者もいよう。さらに、会話の中で同じ相手に対しても、個人が特定のスタイルのみを使い続けるわけではなく、一時的に異なるスタイルを混用させる「スタイルシフト」¹と呼ばれる現象も見られる（生田・井手, 1983; メイナード, 1991; Jones & Ono, 2008等）。スタイルシフトにより話し手は、聞き手との関係性の調整や、談話展開の操作、個人の心的態度やアイデンティティの表示といった相互行為上の機能を果たすことができる（岡崎, 2017, 2020; メイナード, 1991; Cook, 2008; Jones & Ono, 2008等）。

* 鳴門教育大学

** 秋田大学

また、スタイルには丁寧体と普通体の使い分けが関与するが、表される待遇上の意味は、同じ丁寧体、または普通体であっても同一というわけではない。丁寧体であっても終助詞の「よ」を付加すれば失礼に感じられる場合もあろうし、普通体であっても、発話されるタイミングや発話内容、発話の仕方によりカジュアルに感じられる場合もあれば、そうでない場合もある (Cook, 2002; 岡崎, 2017)。

以上のことから、母語話者は必ずしも社会的規範に従いスタイルを用いているのではなく、社会的規範を踏まえた上で、自分を表現し、望むコンテキストを構築することができるストラテジーとして利用していると言える (Okamoto, 1999, 2011)。それだけにスタイルの運用実態は複雑多様で、一般的な運用規則として記述するのは困難である。

2.2 日本語学習者のスタイル運用

そのようなスタイルを学習者はどのように学び、運用しているのだろうか。スタイルに関して、日本語学習者向けの教科書で必ず取り上げられる学習項目は、丁寧体と普通体の使い分けである。その取り上げ方としては、丁寧体は丁寧、フォーマルなスタイル、普通体は非丁寧、カジュアルなスタイルであり、場面のフォーマリテイや相手との関係性などにより使い分けられるというものである (今村, 2014; Cook, 2008)。やむを得ないことではあるが、教科書のスタイルに関するこのような記述や説明は、社会言語学的に単純化、一般化されており (Matsumoto & Okamoto, 2003)、教科書だけでは、現実の母語話者による多様な運用の仕方を学べない。学習者は第二言語環境である日本に来た場合、教科書等で学んだ知識だけでは到底対応できず、母語話者による実際のスタイル運用に戸惑いや葛藤を覚えつつ、独力で理解と使用を模索していかざるを得ないのが現状である (田所, 2015; Cook, 2008; Ishihara & Tarone, 2009; Iwasaki, 2011; Taguchi, 2016 等)。

学習者によるスタイルの運用実態については、実際の会話データにもとづいた研究が多くなされており、日本在住の上級学習者であっても、主に丁寧体使用が求められる会話を通して、母語話者とは異なるさまざまな特徴の見られることが報告されている (岡崎, 2016; 嶋原, 2015; 申, 2009; 陳, 2004; 三牧, 2007 等)。例えば、丁寧体と普通体の無秩序な混用 (陳, 2004) や、聞き手への働きかけ度を考慮しない普通体の使用 (岡崎, 2016; 嶋原, 2015)、あるいは普通体での接続助詞「から」「し」や終助詞「ね」「よ」の付加といった、悪印象を与えかねない使用といったものである (岡崎, 2016; 陳, 2004)。

2.3 日本語学習者によるスタイルの丁寧さの認識

学習者に母語話者と異なるスタイル運用が見られる原因の一つとして、さまざまな表現に対する認識が、母語話者と異なっていることが考えられる。佐藤・福島 (1998) では、日本在住の上級学習者を対象に、会話文におけるさまざまな文末表現がどの程度自然と感じら

れるかを調査したところ、終助詞「ね」「よ」などの自然度の認識が母語話者との間で異なっていたことが報告されている。Masuda (2011) では、ある男性学習者が「ね」を女性っぽいと認識していることから、来日前と来日後に採取された雑談でも「ね」を使わず、「よ」を多用していた例が示されている。Cook (2001) は、ハワイの大学で学ぶ初中級学習者 120 名を対象に、3 名の非母語話者がアパレルショップのバイリンガル人材採用に応募した際の、日本語による自己紹介のスピーチ音声聴き、もっとも採用に値する人物を 1 名選ぶという聴解テストを行っている。その結果、もっとも多く学習者が選んだのは、流暢な日本語を話し、スキルや勤務可能時間などの条件は最も良かったものの、普通体での発話や、終助詞「よ」の多用など、母語話者教師全員が論外だとするほど丁寧さに欠ける話し方をしている人物であった。以上の研究は、学習者の学習環境や日本語レベルは異なるものの、スタイルにおける待遇上の意味の理解が難しいことを示している。

Cook の調査方法は、実際のコミュニケーション場面を想定した人物評価を行わせることで、スタイルに対し、その運用だけを見ても把握できず、かつ学習者自身にも内省が難しいであろう丁寧さの認識を明らかにしようとしたという点で意義がある。だが、この調査は Cook 自身も述べているように、日本語科目のテストとして実施されたものであり、学習者はスタイルの丁寧さに関する表現についての知識をもっていなかったのか、あるいは知識はあっても人物評価を左右するほど重視はしなかったのかといった詳細は明らかでない。

他に学習者のスタイルに対する認識を見た研究には、学習者が来日して以降の、主に丁寧体・普通体に対する認識の変化を追った田所 (2015)、Ishihara & Tarone (2009)、Iwasaki (2011)、Taguchi (2016) などがある。これらの研究では、留学開始前に口頭運用能力測定インタビュー (ACTFL-OPI) や談話完成テスト (DCT) を行ったものもあるが、主に丁寧体と普通体の使い分けに関する知識を測るものであり、スタイルの丁寧さをどう認識しているかが測られていたわけではない。そのため、母語話者と異なるスタイルの運用は、丁寧さへの認識が母語話者との間で異なっていることに起因する可能性が考えられる。

学習者が母語話者と異なる認識にもとづいてスタイルを用いた場合、意図とは異なる理解をされることにより、自覚なく悪印象を与えることになりかねない。また、自分はスタイルを活用しなくても、周囲の日本語話者が用いるスタイルは適切に理解できる必要がある。外国語環境は第二言語環境に比べ、言葉の適切さ、自然さに関するインプットを得る機会に乏しい (清水, 2009)。そのような環境で学んできた学習者は、さまざまな表現によるスタイルの丁寧さを認識できているのか、その場合、丁寧さをどの程度重視しているのかといった特徴を把握することで、第二言語環境で学ぶ学習者に対し、より効果的なスタイルの指導方法を検討することがで

きるだろう。以上のことから本研究では、外国語環境で学んできた学習者が、スタイルの丁寧さをどのように認識しているのかを調査する。

3. 方法

3.1 調査協力者

調査協力者は、兵庫県または秋田県の大学に交換留学で来日した日本語学習者（Lと表記）16名であり、初めて来日してからそれほど時間の経っていない者を募った（表1）。これは、日本滞在の影響を比較的受けていないであろう段階で調査を行うことで、外国語環境で学んできた学習者の特徴を把握し、来日以降、どういった学習が必要なのかを検討するためである。日本滞在期間は、最初の調査を行った時点で5名が半月ほど、7名が1か月ほど、4名が半年ほどであった。母語は、ビルマ語が1名、韓国語が1名、モンゴル語が1名、中国語が13名であった。日本語能力試験で合格している最上級は、N1が6名、N2が9名、N3が1名であった。日本語学習歴は、1年以上2年未満が8名、2年以上4年未満が8名であった。以上の各種条件にはややばらつきがあるが、学習者の丁寧さに対する認識についての先行研究は乏しいので、本研究では、一般化可能な知見を見出そうとするよりも、まず探索的に行うことを優先した結果、厳密な統制は行わないこととした。

比較対象とするため、日本語母語話者（Jと表記）15名にも調査協力を依頼した。内訳は大学生が7名（J1-7）、社会人が8名（J8-15）であり、日本語教師経験者や日本語教育を学んでいる者は含まれていなかった。

3.2 材料と手続き

2019年10月から2020年2月にかけて、学習者、母語話者に同一の聴解テストを実施し、学習者にはさらに読解テストも実施した。学習者に読解テストも実施したのは、聴解テストだけでは回答に聞き取りの問題が影響する可能性があるからである。聴解テストの会話のスク립トを用いた読解テストも合わせて行うことで、より正確に丁寧さに対する知識を測ることができると考える。

3.2.1 聴解テスト

聴解テストは、Cook（2001）を参考に作成した。Cookで用いられた、丁寧さ以外の要素も勘案する必要のあるテストを作成することで、学習者がスタイルの丁寧さをどの程度重視しているのかを見ることができる。用いた音声は、3名の女子留学生（A, B, C）が、それぞれ同じ飲食店でアルバイトの面接を受けている場面の会話である。この会話音声を2回ずつ聞き、採用される可能性が高いと思う人物を1名選び、その理由を記述してもらうものである。声の印象が影響することを避けるために、3名の会話音声はすべて同じ協力者に収録してもらい、面接官役は筆者（岡崎）が務めた。

学習者には各自、調査日時に個室に来てもらい、日本語の聴解テストを行う旨と、結果を研究に利用、公表するが、回答者が特定できる情報は守秘される旨を説明した。それから回答用紙を渡し、日本語レベル、日本語学習歴、日本滞在歴を記入してもらい、回答用紙に記載されている以下の教示文に目を通してもらった。実際の教示文にはすべての漢字に振り仮名を付してある。

表1 学習者の調査協力者（最初の調査時点）

No.	母語	日能試合格級	日本語学習歴(年)	滞日期间
L1	ビルマ語	N1	2-4	半月
L2	韓国語	N2	2-4	半月
L3	モンゴル語	N2	2-4	半月
L4	中国語	N1	2-4	半月
L5	中国語	N3	1-2	半月
L6	中国語	N2	1-2	1ヶ月
L7	中国語	N2	1-2	1ヶ月
L8	中国語	N2	1-2	1ヶ月
L9	中国語	N2	1-2	1ヶ月
L10	中国語	N2	1-2	1ヶ月
L11	中国語	N2	1-2	1ヶ月
L12	中国語	N1	1-2	1ヶ月
L13	中国語	N1	2-4	半年
L14	中国語	N1	2-4	半年
L15	中国語	N1	2-4	半年
L16	中国語	N2	2-4	半年

- ・3人の留学生が、レストラン「ブロッコリー」で接客のバイト（17時～22時）をするために、面接を受けにきました。これから1人ずつ、日本人の店長と面接をします。面接の後、店長はこの3人から、1人を採用します。
- ・店長が希望するのは、①丁寧な日本語が使える人、②日本で働いたことがある人、③何曜日でも働ける人、④料理ができる人です。全部できなくてもいいです。
- ・誰が一番、採用される可能性が高いと思いますか。1人に○をしてください。そして、1人ずつ、その人を選んだ理由、または選ばなかった理由を、できるだけ詳しく書いてください。音声は2回流します。メモしながら聞いてください。（3人の留学生は同じ声ですが、違う人です）

店長の希望する条件を設定したのは、学習者が①、または②③④のどちらを優先するかを見ることで、どの程度丁寧さを重視しているかを測るためである。これらの条件を、応募者3名がどの程度満たしているかを表2に示す。3名の内、Aはもっとも流暢に話すが、「日本語は、私はとても上手ですよ」と終助詞「よ」が付加された丁寧体の多用、「おいしいと思ったから、ここで働きたいと思いました」と従属節末における「から」が付加された普通体、「何曜日でも、毎日大丈夫」というコピュラ「だ／です」を省いた形で終える発話、「返事待ってます」という発話により、母語話者から見て、面接時の発話としてふさわしくない話し方とした。反対に、②③④の条件はAが最も満たしているようにした。BはAほど流暢ではなく、文末で不自然に「んです」を多用するという、失礼になりかねない話し方とした。CもAほど流暢ではないが、「～と申します」「承知しました」「よろしくお願ひいたします」という発話により、3名の中でもっとも丁寧な話し方とした。会話文のスク립トは論文末の補助資料に掲載する。

学習者には教示文の内容が理解できたことを確かめた上で、店長と各応募者の会話音声を2回ずつ聞いてもらった。音声を流す際は、聞く順番による影響を避けるため、学習者によってA, B, Cを流す順番をランダムにした。回答を記入する時間には制限を設けず、学習者が

書き終わったことを確認した時点で終了とした。終了時に学習者には、聴解内容をすべて理解できたかどうかを尋ねたところ、一部わからない語彙があったと答えた者が若干名いたものの、本研究の主旨に影響はないと判断し、すべてデータに用いることとした。

3.2.2 読解テスト

聴解テストの実施から2～4か月空けた後、同じ学習者16名に対し、聴解テストと同様の会話文を用いた読解テストを実施した²。これは、聴解テストだけでは、音声を2回聞かせるとはいえ、会話内容を理解しようとするあまり、スタイルの丁寧さに注意が向かなかった可能性を考慮したためである。読解テストではさらに、スタイルの丁寧さについての知識を測るため、丁寧だと思ふ箇所と失礼だと思ふ箇所を挙げてもらった。聴解テストから期間が空けば、その間に丁寧さに関する学習が進む可能性はあるが、聴解テストを受けた際の記憶による影響が出ないようにすることを優先した。会話文は、3名の応募者の名前と発話内容を、聴解テスト時に用いたものから、表2に提示されている条件が変わらない範囲で改変した。会話文を含め、問題用紙に用いた漢字にはすべて振り仮名を付した。

実施の際は、聴解テストと同様に、各自個室に来てもらい、日本語の読解テストを行う旨と、結果を研究に利用、公表するが、回答者が特定できる情報は守秘される旨を説明した後、回答用紙を渡し、教示文を読んでもらった。最初に読んでもらう教示文は、冒頭に「今回の問題は読解です。前回の聴解とは違う内容です。」という文を加えた点と、聴解時の「音声は2回流します。メモしながら聞いてください。（3人の留学生は同じ声ですが、違う人です）」という文を削除した点以外は、聴解テスト時と同じ文章を用いた。読む順番による影響を避けるため、A, B, Cの提示順序は、回答用紙によってランダムにした。教示文の内容が理解できたことを確かめてから、3名の応募者それぞれと店長との会話文を読んでもらい、採用される可能性が高い人を一名選び、その理由を自由に記述してもらった。以上に加えて読解テストでは、丁寧さの評価に影響を与えた部分を特定するため、「A, B, Cが使った日本語の中で、とても丁寧だと思ったところと、失礼だと思ったところがあれば、

表2 応募者3名の日本滞在歴と各条件

	応募者 A	応募者 B	応募者 C
日本滞在歴	4年	3年	日本に来たばかり
日本語の流暢さ	流暢	あまり流暢でない	あまり流暢でない
①日本語が丁寧	×（終助詞「よ」、従属節末での普通体+「けど」、コピュラを省いた発話、「返事待ってます」）	△（不自然な「んです」の多用）	○（「～と申します」「承知しました」「よろしくお願ひいたします」）
②日本で働いたことがある	○	×	×
③働ける曜日	○	△	○
④料理ができる	○	△	×

以下のように線を引いてください。」³ という教示文を加えた。回答を記入する時間には制限を設けず、学習者が書き終わったことを確認した上で終了とした。

3.3 分析方法

聴解・読解テストの結果に対し、まず、学習者、母語話者がそれぞれ A, B, C の誰を選んだかを集計した。次に、自由記述の回答から、各応募者の話す日本語に対して、肯定的評価を行っている人数、否定的評価を行っている人数を調べた。

肯定的評価は、「日本語がペラペラ」「丁寧な日本語が使える」といった、応募者の話す日本語を直接評価した記述に加え、「お店の良さを日本語で伝えられそう」といった、日本語能力により期待できることの記述も含めた。また、「素直な感じがした」「誰とでもうまくやっていけそう」といった印象の良さについての記述も、音声のみから判断されたことであるため、肯定的評価に加えた。否定的評価は、「日本語がまだまだ」「敬語を使っていない」といった、応募者の話す日本語を直接評価した記述に加え、「同僚とのスムーズなコミュニケーションが難しそう」といった、日本語能力により予測できることの記述も含めた。また、「謙虚さが感じられない」「自信がありすぎて他の従業員の言うことを素直に聞けなそう」といった印象の悪さについての記述も否定的評価に加えた。

同一回答者による同一応募者についての記述の中に、日本語に対する肯定的評価と否定的評価が混在していた場合は、それぞれを回答者数 1 と数えた。肯定的評価と否定的評価のいずれかが複数記述されていた場合は、いくつ挙げられていても回答者数は 1 とした。また、自由記述の評価を分析する際は、丁寧さに関する記述かどうかも含めた。

加えて、読解テストでは、「とても丁寧だと思ったところ」「失礼だと思ったところ」として挙げられた箇所と、その回答者数を集計した。

4. 結果

4.1 聴解テスト

聴解テストの結果、学習者は 16 名中 13 名 (81%) が A を、残りの 3 名 (19%) は C を選んだ (表 3)。

以下、自由記述の回答から、A, B, C それぞれの日本語に対してどのような評価がなされていたかを述べる。A については、A を選んだ 13 名中 12 名 (L3-11, 14-16) が、「上手」「ペラペラ」「よくできる」と肯定的評価を行っており、その内 4 名 (L5, 7, 8, 10) は丁寧であると

述べていた。A に否定的評価を行っていたのは、C を選んだ 3 名で、「もう日本には 4 年なのに、まだ面接とかで丁寧に話すことを理解していないからです」(L1)、「敬語が使っていなかった」(L12) と、3 名とも丁寧さに対する評価だった。他に、A を選んだ 2 名 (L14, 16) も、その上手さを評価しつつ、丁寧に話せないことを懸念材料として挙げていた。

B については、誰も選ばなかったが、「丁寧な日本語が使えます」(L7)、「日本語は大丈夫」(L10) と、A を選んだ 2 名が肯定的評価を行っていた。B に否定的評価を行っていたのは、A を選んだ L6 と C を選んだ L12 であり、いずれも丁寧ではないとしていた。

C については、C を選んだ 3 名 (L1, 2, 12) が、敬語や丁寧な日本語が使えることに肯定的評価を行っていた。他の条件を満たしていないことについては、「教えたならできると思います」(L1)、「働いたことはなかったけど、がんばりますって言ったりまじめでした」(L2) と、許容範囲であると考えたようである。他には A を選んだ 2 名 (L14, 16) も、丁寧な日本語が使えることを評価していた。C に否定的評価を行っていたのは、A を選んだ 9 名 (L3-6, 8-11, 13) であり、「まだまだ」「上手じゃない」といった丁寧さ以外の日本語能力に対する評価が多く、3 名 (L8, 10, 13) が丁寧ではないとしていた。

以上のように、多くの学習者は A を肯定的評価とともに選び、C に対しては否定的評価を行っていた。中には、A を丁寧であるとした者が 4 名、C を丁寧ではないとした者が 3 名いた。C を選んだ学習者は 3 名とも C を丁寧であるとし、A を丁寧ではないとしていた。日本語に対する評価は、A を選んだ学習者と C を選んだ学習者との間で、はっきり分かれる形となった。

続いて母語話者の結果については、15 名中 9 名 (60%) が A を、2 名 (13%) が B を、4 名 (27%) が C を選んだ (表 4)。

A については、A を選んだ 9 名中 6 名 (J5, 8-11, 14) がその上手さや、「お店の料理や雰囲気の良さを日本語で伝えられる」(J11) といった仕事上の利点に肯定的評価を行っていた。否定的評価を行っていたのは、A を選んだ 9 名中 5 名 (J4-8) と、B または C を選んだ 6 名全員 (J1-3, 12, 13, 15) で、「丁寧な言葉遣いは微妙」(J5)、「丁寧な日本語を使うことが出来ておらず接客業において言葉遣いは致命傷に繋がるかなと感じたから」(J2)、「生活に慣れている分、謙虚さを感じられない」(J13) と、すべて丁寧さに関する評価だった。

B については、B を選んだ 2 名 (J3, 12) と、A を選

表 3 聴解テストにおける学習者による応募者 3 名の日本語に対する評価

	応募者 A 肯定的評価／否定的評価	応募者 B 肯定的評価／否定的評価	応募者 C 肯定的評価／否定的評価
A を選んだ学習者 (13 名)	12 名／2 名	2 名／1 名	2 名／9 名
B を選んだ学習者 (0 名)	—	—	—
C を選んだ学習者 (3 名)	0 名／3 名	0 名／1 名	3 名／0 名

んだJ5, Cを選んだJ15の4名が、「言葉遣いは丁寧」(J5), 「印象は良かった」(J15)と肯定的評価を行っていた。

Cについては, Cを選んだ4名(J1, 2, 13, 15)と, Aを選んだ9名中5名(J5, 7-10), Bを選んだJ3の10名が、「言葉遣いも丁寧」(J2), 「丁寧な日本語で, 人あたりも良く好かれそう」(J8)と, 丁寧さに肯定的評価を行っていた。否定的評価を行っていたのは, Aを選んだJ6と, Bを選んだJ12で, 「丁寧すぎる日本語の方が違和感が強かった」(J6), 「日本語が得意でない」(J12)と述べていた。

以上のように, 母語話者も学習者と同じくAを選ぶ者がもっとも多かったが, その内実は両者の間で相違があった。Aについて, 学習者は日本語の上手さを含め全面的に評価し選んだ者が多く, 中には丁寧だとする者もいたのに対し, 母語話者は日本語の上手さを肯定的に評価し選んだ者もいるが, 丁寧さに関する記述はすべて否定的な評価であった。Cについて, 学習者は多くの者が否定的評価を行い, その内3名は丁寧ではないとしたのに対し, 母語話者は多くの者が丁寧さに関する肯定的評価を行っており, 丁寧ではないとする記述はなかった。

4.2 読解テスト

読解テストの結果, 学習者は16名中11名(69%)がAを, 2名(13%)がBを, 3名(19%)がCを選んだ(表5)。

Aについては, Aを選んだ11名中7名(L3, 5-7, 11, 13, 16)が, 日本語が「上手」といった肯定的評価を行っており, その内2名(L5, 7)が読解テストの時と同じく, 丁寧であるとしていた。他の4名(L1, 8, 10, 16)はAを選びつつも, 「日本語が丁寧に使っていないことを教える必要があります」(L1), 「丁寧な日本語が使えません」(L8)と, 丁寧さには否定的評価を行っていた。Aに対しては, BまたはCを選んだ5名(L2, 4, 9, 12, 14)も「たまたま失礼なことを口走ることもあります」(L4), 「話し方がちょっと失礼とおもいます」(L14)と, 丁寧さに否定的評価を行っていた。この5名の内2名(L4, 9)が, 聴解テストではAの日本語に肯定的評価を行っていた。

Bについては, Bを選んだL4とL14が, 丁寧さに肯定的評価を行っていた。他に肯定的評価を行っていたのはAを選んだ3名(L7, 10, 11)であり, その内L10は丁寧さを評価していた。否定的評価を行っていたのはCを選んだ3名(L2, 9, 12)であり, いずれも丁寧ではないとしていた。

Cについては, Cを選んだ3名(L2, 9, 12)とBを選んだL4が丁寧さに肯定的評価を行っていた。否定的評価を行っていたのは, Aを選んだ5名(L6, 7, 10, 11, 15)であり, 中でもL7, 10, 15は丁寧ではないとしていた。

読解テストでは, 聴解テストと同じくAを選ぶ者がもっとも多かったが, 学習者の回答傾向にやや変化が見られた。Aに対しては, 肯定的評価が減り, 丁寧ではないとする否定的評価が増えた。Cに対しては, 否定的評価が減った。テスト間の実施期間が空いていたため, その間に丁寧さに関する学習が進んだ可能性はあるが, 読解テストでは, 文字で確認できる分, 表現と丁寧さに関する知識がより正確に反映されたものと思われる。とはいえ, Aを選んだ者の中には依然として, Aを丁寧だとする者(L5, 7), Cを丁寧ではないとする者(L7, 10, 15)がいたことは変わらなかった。

次に, 「とても丁寧だと思ったところ」と「失礼だと思ったところ」の回答結果について述べる。「とても丁寧だと思ったところ」は, Aに対しては1名(L8), Bに対しては4名(L3, 8-10), Cに対しては全員が一箇所以上挙げていた。ただし, AとBに対しては, 「よろしくお願いします」「ありがとうございました」というAとB, またはA, B, Cの3名が共通して用いている発話を除けば, Bに対する「料理はよくしますが, あまり上手じゃないんです」(L3)と, 同じくBに対する「このお店の仕事時間がちょうどいいと思って, 応募したんです」(L9)という, 「んです」を含む発話のみであった。Cに対しては, 「～と申します」を13名(L1-5, 7-9, 11-16), 「承知しました」を14名(L1, 2, 4-16), 「お願いいたします」を15名(L1-6, 8-16)が挙げていた。調査者が意図して設定したCの丁寧な箇所は, 16名全員がほ

表4 聴解テストにおける母語話者による応募者3名の日本語に対する評価

	応募者 A 肯定的評価/否定的評価	応募者 B 肯定的評価/否定的評価	応募者 C 肯定的評価/否定的評価
Aを選んだ母語話者(9名)	6名/5名	1名/0名	5名/1名
Bを選んだ母語話者(2名)	0名/2名	2名/1名	1名/1名
Cを選んだ母語話者(4名)	0名/4名	1名/0名	4名/0名

表5 読解テストにおける学習者による応募者3名の日本語に対する評価

	応募者 A 肯定的評価/否定的評価	応募者 B 肯定的評価/否定的評価	応募者 C 肯定的評価/否定的評価
Aを選んだ学習者(11名)	7名/4名	3名/0名	0名/5名
Bを選んだ学習者(2名)	0名/2名	2名/0名	1名/0名
Cを選んだ学習者(3名)	0名/3名	0名/3名	3名/0名

ほぼ正確に回答するという結果であった。

「失礼だと思ったところ」は、A に対しては 16 名全員、B に対しては 9 名、C に対しては 5 名が一箇所以上挙げていた。A に対しては、2 名 (L5, 12) を除く全員が「上手ですよ」「ありますよ」「得意ですよ」という、終助詞「よ」が付加された 3 つの発話の内の、少なくとも 1 つを挙げていた。他には、文末での「大丈夫」という、コンピュータの「だ/です」を省いた形で終了する発話を 11 名 (L1-3, 5, 8, 9, 11-15) が、従属節末の普通体に「から」が付加された発話を 9 名 (L2, 4, 8-10, 12-14, 16) が、「返事待ってます」を 8 名 (L8-11, 13-16) が挙げていた。A の発話に対する回答には個人差が大きく、調査者が意図して設定した 6 箇所の失礼な発話に対して、すべてを挙げていた者 (L9, 13, 14)、5 箇所挙げていた者 (L8-11) もいれば、1 箇所だけ挙げていた者 (L5)、2 箇所だけ挙げていた者 (L6, 7, 12) もいた。それ以外の箇所については、L5 と L7 が「(名前) です」を、L5 が「お願いします」を失礼な発話としていたが、これは C の用いていた「(名前) と申します」「お願いいたします」との対比から判断したものと思われる。B に対しては、「んです」を含む発話を 6 名 (L2, 6, 7, 11, 12, 16) が挙げており、「では」がくだけた形の「じゃ」を L14 が挙げていた。C に対しては、何を失礼と考えたのか不明の箇所がいくつか挙げられていたのみだった。以上のように「失礼だと思ったところ」の回答状況は、学習者によるばらつきが見られた。A, B, C の誰を選んだかという選択結果との関連は特に見られず、読解テストで A を丁寧だと評価していても A の失礼な箇所を挙げていた者 (L5, 7) や、C を丁寧ではないと評価していても C の丁寧な箇所を挙げていた者 (L7, 10, 15) もいた。

5. 考察

学習者はどのような表現が丁寧かという知識は備えている反面、どのような表現が失礼かという知識は曖昧で個人差が大きいという結果であった。だが、そういった丁寧さ、失礼さに関する表現の知識を備えている者が、必ずしも母語話者同様の評価を行っていたわけではなかったことから、学習者は人物評価の観点として、丁寧さを母語話者ほど重視しない傾向のあることが示唆された。

失礼な表現の知識については、聴解・読解テストのどちらでも A を丁寧であるとし、失礼な箇所もほとんど挙げなかった学習者もいれば、A を丁寧ではないとし、失礼な箇所もほぼ正確に挙げた学習者もいた。このように個人差が大きいのは、失礼な表現は丁寧な表現のように定形の形式として学ぶわけではなく、学習がしにくいことが影響しているだろう。同様のことが、佐藤・福島 (1998) における上級学習者の、「ね」「よ」の使用に対する自然度の認識に個人差が大きかったことにも言える。

丁寧さを人物評価の観点として重視しない傾向については、初中級学習者を対象とした Cook (2001) でも

示唆されているが、Cook では聴解テストのみだったため、なぜ失礼な話し方をする者をもっとも多く学習者が選んだのか不明であった。本研究では、外国語環境で学んできた N2 前後のレベルの学習者が対象であったが、読解テストも行うことで、失礼な表現の知識が不十分な場合と、知識はあっても母語話者ほど丁寧さを重視していない場合のあることが示された。これは、「このような場合のこのような表現は丁寧/失礼だ」という知識を得ただけでは、母語話者同様の認識が得られるようになるわけではないことを意味する。この点は、先行研究で報告されているような、学習者による悪印象を与えかねないスタイル運用の原因にもなり得よう。とはいえ、丁寧さの認識には個人差も大きく、A は丁寧ではなく、C は丁寧だとした学習者もいれば、A は丁寧であり、C は丁寧ではないとした学習者もいた。後者には、唯一の N3 レベルであり日本滞在歴一か月の L7 が含まれるが、N1 レベルであり日本滞在歴半年の L15 も含まれている。

個人差は母語話者にも見られたとはいえ、母語話者には学習者のように、A を丁寧だとする者や、C を丁寧ではないとする者はいなかった。母語話者の個人差は、何が失礼か、丁寧かという母語話者規範としての共通認識を踏まえた上で、丁寧さ以外の要素も含め、何をどの程度重視して評価するかという範囲内におけるものであり、学習者の個人差とは性質が異なっていると言える。しかしながら本研究では、調査協力者についての各種要因の統制がなされておらず、結果を一般化することはできないため、その可能性を示唆するにとどまる。

6. おわりに

本研究では、外国語環境で学んできた学習者を対象に、スタイルの丁寧さに対する認識を調査した。その結果、学習者の失礼な表現に対する知識は曖昧で個人差が大きく、また、知識はあっても丁寧さを重視しない傾向のある可能性が見出された。今後は、日本語レベルや日本滞在期間、母語といった各種要因を統制した上で、こういった傾向が確かに言えるのかどうか、こういった場合に言えるのか、それはなぜなのかといったことを検証していく必要がある。

加えて、母語話者の丁寧さに関する認識についても再考していく必要がある。筆者らは当初、母語話者は全員が A を選ぶことはないだろうと予想していたが、実際は学生、社会人ともに、もっとも多くの方が A を選ぶという結果であった。Cook (2001) では、もっとも多く学習者が選んだ応募者について、母語話者教師の全員が不適切と見なしていたが、これは日本語教師としての規範にもとづいた判断であった可能性が考えられる。日本語教育を行う主要な目的に、学習者が日本語の問題で不利益を被ることのないようにすることが挙げられよう。だが、どんな場合のどんな言語行動が不利益につながるのかという判断については、母語話者としての直感と経験だけに頼ることなく、慎重に行う必要がある。

註

1. 特に、丁寧体・普通体を切り替えることで丁寧さを変化させることを「スピーチレベルシフト」とも呼ぶ。
2. 聴解テストから2~4か月後という開きがあったのは、意図して行ったことではないが、本研究はある程度探索的な研究として行っているため、特に問題ないものと判断した。
3. 「とても丁寧だと思ったところ」と、「とても」を加えたのは、「丁寧だと思ったところ」だと、「です・ます」を使っているだけの発話等も挙げる可能性を考慮したことによる。

参考文献

- Cook, H. M. (2001). Why can't learners of Japanese as a foreign language distinguish polite from impolite speech styles?. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 80-102). Cambridge University Press.
- (2002). The social meanings of the Japanese plain form. In N. Akatsuka & S. Strauss (Eds.), *Japanese/Korean Linguistics, 10* (pp. 150-163). CSLI Publications.
- (2008). *Socializing Identities through Speech Style: Learners of Japanese as a foreign language*. Multilingual Matters.
- Ishihara, N. & Tarone, E. (2009). Subjectivity and pragmatic choice in L2 Japanese: Emulating and resisting pragmatic norms. In N. Taguchi (Ed.), *Pragmatic Competence* (pp. 101-128). Mouton de Gruyter.
- Iwasaki, N. (2011). Learning L2 Japanese "politeness" and "impoliteness": Young American men's dilemmas during study abroad. *Japanese Language and Literature, 45*, 67-109.
- Jones, K & Ono, T. (Eds.) (2008). *Style Shifting in Japanese*. John Benjamins Publishing Company.
- Masuda, K. (2011). Acquiring interactional competence in a study abroad context: Japanese language learners' use of the interactional particle "ne". *Modern Language Journal, 95* (4), 519-540.
- Matsumoto, Y. & Okamoto, S. (2003). The Construction of the Japanese language and culture in teaching Japanese as a foreign language. *Japanese Language and Literature, 37* (1), 27-48.
- Okamoto, S. (1999). Situated politeness: Manipulating honorific and non-honorific expressions in Japanese conversations. *Pragmatics, 9* (1), 51-74.
- (2011). The use and interpretation of addressee honorifics and plain forms in Japanese: Diversity, multiplicity, and ambiguity. *Journal of Pragmatics, 43* (15), 3673-3688.
- Taguchi, N. (2016). Learning speech style in Japanese study abroad: Learners' knowledge of normative use and actual use. In R. A. vanCompernelle & J. McGregor

(Eds.), *Authenticity, Language, and Interactions in Second Language Contexts* (pp. 82-108). Multilingual Matters.

生田少子・井出祥子 (1983) 「社会言語学における談話研究」『言語』12, 77-8.

井出祥子 (2006) 『わかまへの語用論』大修館書店

今村圭介 (2014) 『日本語学習者に対するスピーチスタイル教育に向けた実態研究』[未公開博士論文] 首都大学東京

ウォーカー泉 (2011) 『初級日本語学習者のための待遇コミュニケーション教育—スピーチスタイルに関する「気づき」を中心に—』スリーエーネットワーク

岡崎渉 (2016) 「上級日本語学習者による独話的発話の使用実態」『留学生教育』21, 9-16.

————— (2017) 「スタイルシフトにおける非デスマス形はいかに情意を表すか」『表現研究』105, 21-30.

————— (2020) 「デスマス形会話における独話的発話の談話機能」『言語表現研究』36, 47-60.

佐藤勢紀子・福島悦子 (1998) 「日本語学習者と母語話者における発話末表現の待遇レベル認識の違い」『東北大学留学生センター紀要』4, 31-40.

清水崇文 (2009) 『中間言語用論概論—第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育—』スリーエーネットワーク

渋谷勝己 (2008) 「スタイルの使い分けとコミュニケーション」『言語』37, 18-25.

嶋原耕一 (2015) 「接触場面の同等初対面会話におけるダウンシフトについて—聞き手に対する働きかけの強さという観点から—」『留学生教育』20, 47-56.

申媛善 (2009) 「韓国人日本語学習者の文末スタイルの運用—時間軸に沿った敬体使用率の変化に着目して—」『日本語教育』140, 81-91.

田所希佳子 (2015) 「スピーチレベルの選択に伴う場面認識に関する考察—韓国人留学経験者へのインタビューから—」『社会言語科学』18 (1), 50-59.

陳文敏 (2004) 「台湾人上級日本語学習者の初対面接触会話におけるスピーチレベル・シフト—日本語母語話者同士による会話との比較—」『日本語教育論集』20, 18-33.

ネウストプニー, J. V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』岩波新書

三牧陽子 (2007) 「文体差と日本語教育」『日本語教育』134, 58-67.

メイナード・K・泉子 (1991) 「文体の意味—ダ体とデスマス体の混用について—」『言語』20 (2), 75-80.

付記

本研究は、JSPS 科研費 20K13076 の助成を受けて行われたものである。

補助資料

会話文のスクリプト

【店長】

1. では、面接を始めます。
2. まず、お名前をお願いします。
3. 日本語はどのくらいできますか。
4. 日本でバイトをしたことがありますか。
5. どうしてこの店でバイトをしようと思ったんですか。
6. 接客以外に、料理もしてもらうかもしれません。料理はできますか。
7. 何曜日に働けますか。
8. では、これで面接は終わりです。結果は、あさってまでに連絡します。
9. ありがとうございました。

【応募者 A】

1. よろしくお願いします。
2. 私の名前はマリア・アーロンです。
3. 日本語は私はとてもよくできますよ。もう4年勉強したから。
4. ありますよ。食品工場で1年ぐらい働いていました。
5. 前に、友達とここでご飯を食べて、すごくおいしくて、雰囲気がいいと思ったから、ここで働きたいと思いました。
6. 料理は好きだから、得意ですよ。日本の料理も少しずつ練習しています。
7. 平日も週末も毎日大丈夫。
8. わかりました。返事待ってます。
9. ありがとうございました。

【応募者 B】

1. よろしくお願いします。
2. 私の名前はエレナ・ロレッタです。
3. もう日本に3年ぐらい住んでいますから、大丈夫です。
4. いいえ、ないんです。
5. 今、夜の仕事を探しています。ちょうどこのお店の仕事をみつけて、やりたいと思ったんです。
6. 料理は毎日しますが、あまり上手じゃないんです。
7. 水曜と日曜以外は働けます。
8. わかりました。よろしくお願いします。
9. ありがとうございました。

【応募者 C】

1. よろしくお願いたします。
2. ラウラ・グレイスと申します。
3. まだ日本に来たばかりですから、まだまだです。でもがんばります。
4. 前から、レストランのお仕事に興味があったからです。人と話すのも好きです。
5. いいえ、ありません。

6. いいえ、料理はあまり得意ではありません。
7. できれば週末がいいですが、平日も大丈夫です。
8. 承知しました。どうぞよろしくお願いたします。
9. ありがとうございました。

