OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	文末形式の運用とスタイル切り換え ： 日本語を学ぶ中国語母語話者の縦断データから
Author(s)	寺尾, 綾
Citation	阪大日本語研究. 2010, 22, p. 113-142
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/7672
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

『阪大日本語研究』22（2010）

文末形式の運用とスタイル切り換え
―日本語を学ぶ中国語母語話者の縦断データから―

Learners' choice of sentence final forms and style-shifting: Longitudinal study of Chinese learners of Japanese

寺尾 綾
TERAO Aya

キーワード：スタイル切り換え、話者内バリエーション、文末形式、中国語母語話者、言語内的要因

要旨

本稿では、日本語の文末（デスマス／非デスマス）形式をバリエーション理論の中で捉え、中国語を母語とする初～中級日本語学習者（以下学習者）と日本語母語話者を対象に、2つの会話場面（対教師／対友人）について、各場面で使用された文末形式運用の実態を縦断的に記述した。その結果、母語話者はデスマス／非デスマス形について、場面に応じてスタイルを切り換えているのに対し、学習者は、母語話者とは異なって、待遇性以外の条件で切り換えていることがわかった。その条件とは、具体的には、

（a）各形式がチャンク的に使用される。
（b）引用節や従属節など、節を示すマーカとしての非マス形が使用される。
（c）否定文では非デスマス形が優先される。

などの言語内的な要因である。本稿では、これらが対話者との待遇関係よりも優先され、その結果文末形式のスタイル切り換えが見えにくくなっている可能性について示唆した。

1．はじめに

日本語に限らずあらゆる言語にはバリエーションが存在する。たとえば日本語の場合、「Q: 夏休みは何をしますか」という質問に対する回答として、「A：旅行（します／です／する／φ）」など、いくつかの言い方が考えられる。しかし、実際のコミュニケーションにおいては、すべての形式が使用可能であるかといえば、そうではない。この点についてLabov（1970）は、言語使用者は、それぞれの場面にふさわしい言語行動について認知しており、その知識に従って変異を使い分けるという能力（variable competence）を持っていると述べている。変異を切り換える能力、すなわちスタイル切り換え能力は、コミュニケーション能力のなかでも、円滑な人間関係を構築するために重要な社会言語能力の一つ

であり、日本語社会でのさまざまな経験によって自然に習得されるものである。それでは、日本語社会における経験の浅い日本語学習者たちは、どのように日本語のバリエーションを習得し、運用しているのだろうか。

日本語学習者のスタイルについて、具体的に問題となるのは「敬語が使えない」「質問に普通体や単語だけで答える」というように、フォーマルな場面における「ぞんざいな話し方」である。また一方で、どれほど親しくなってもデスマス形を使い続ける上級・超級学習者も見られ、人間関係の構築や進展の妨げとなる可能性も大いにある。これらの問題は、社会言語能力の未習得に起因すると思われるが、特に中国語を母語とする日本語学習者の場合、スタイルを切り換えられない要因として母語の影響も指摘される。彭（2000）[1)]によると、日本語の敬語は人間関係を特定の形態によって直接示す「ダイクシス型」の敬語に属す。一方中国語は「メタファー型」の敬語であり、ことばの概念的意味を介してメタファー的に人間関係を表現する特徴を持っている。したがって、母語である中国語のルールをそのまま日本語に適用することは難しく、学習者は日本語社会での経験によって、自らスタイルについてのルールを構築、習得していかねばならない。それでは、実際に学習者はどのように文末形式を運用し、スタイル切り換え能力を習得していくのだろうか。

そこで本研究では、まず中国語を母語とする初～中級学習者（以下学習者）の文末形式の運用について、場面（対教師／対友人）ごとに記述した。その結果、場面による明確なスタイル切り換えは見られず、縦断的にも顕著な発達が見られないことが明らかになったため、スタイル切り換えが明確に現れない要因として、学習者が対話者との待遇関係よりも言語内的な条件によって、文末のデスマス／非デスマス形式を切り換えている可能性について指摘した。具体的には、続く第 2 節で先行研究とともに本稿の目的について改めて述べ、第 3 節で調査の概要を示す。さらに第 4 節で動詞述語文の文末形式（マス／非マス）を、第 5 節で名詞類・形容詞類述語文の文末形式 ｛＋デス／＋ φ｝ を取り上げ、学習者の切り換えの実態を記述する。そのうえで、第 6 節では文末形式の切り換えの際に、待遇性よりも言語内的な要因が優先されている点について指摘し、第 7 節でまとめと今後の課題を述べる。

2．先行研究と本稿の目的

本稿ではバリエーションを「意味や機能が同じ複数の形式」（渋谷 2007）と定義する。以下第 2 節では、§2. 1 でバリエーションの分類を示し、本稿で扱うバリエーションの範囲を明確にする。そのうえで、§2. 2 では日本語の文末（デスマス／非デスマス）形式の

切り換えに関する先行研究について、そこから得られた成果と課題を示し、§2. 3 で本研究の目的を述べる。

2. 1. バリエーションの類型とスタイル

社会言語学におけることばのバリエーション（sociolinguistic variation）は、バリエーションの生じるレベルとそれを制約する要因によって以下のように分類される。

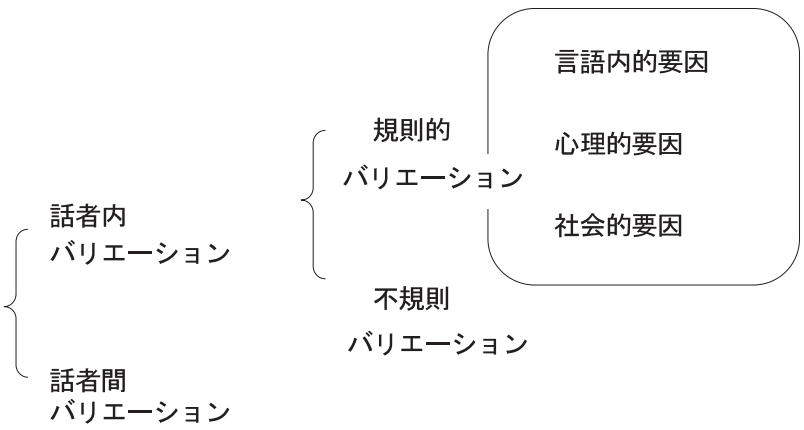


図 1：バリエーションの類型[2)]

「話者内バリエーション」とは、一人の話者が異なる状況で使い分けることばのバリエーションを示す。一方「話者間バリエーション」とは、異なる話者間に見られるバリエーションであり、社会階級や性別、民族性、社会的ネットワーク、アイデンティティなど、社会的な要因によって規定され、さらに話者内バリエーションは、バリエーションの規則性によって「規則的バリエーション」と「不規則バリエーション」に分けられる。

また、渋谷（2007:9）を参考に、バリエーションの規則性を規定する要因（言語内的要因・心理的要因・社会的要因）によって分類したものが表 1 である。

表 1：話者内バリエーションを生み出す要因

言語内的要因	言語内的ルール
心理的要因	話者の内的操作（モニタリング・注意度・計画性・専門知識など）
社会的要因	・聞き手への調整 （アコモデーション・オーディエンスデザイン・ポライトネスなど） ・社会的ルール（わきまえ・ドメインなど）

（渋谷 2007:9 を筆者が一部編集）

まず最初の「言語内的要因」とは、言語の音韻的、統語的環境など、言語そのものが持っているルールである。次の「心理的要因」とは、発話時における話し手自身の心理的な状態がバリエーションを引き起こす場合であり、発話へのモニターや注意の程度、計画性、専門知識などが問題とされる。最後の「社会的要因」とは、聞き手や場面に対する話し手の配慮がバリアントの選択を制約する場合で、本稿では、これら社会的な条件に起因するバリエーションを「スタイル」と呼ぶ[3)]。社会的要因は、主に聞き手への調整として、アコモデーションやオーディエンス・デザイン、ポライトネスといった観点から説明される。また場面に対する調整としては、わきまえやドメインという概念で示される。そもそもこの「わきまえ」という概念は、Brown & Levinson（1987）が提唱したポライトネス理論の普遍性への反証としてIde（1989）・井出（2006:72）などによって示されたものである。ポライトネス理論では、本稿で扱う文末のデスマス形式を含む「敬語」を「ネガティブ・ポライトネス・ストラテジー[4)]」の一つとして扱っている。これに対し、Ide（1989）・井出（2006:72）などは、特に日本語の「丁寧語」の場合、話者はそれを使用するかどうかの選択を場面に応じて義務的に行わなければならず、ストラテジックに選択されるものではないと反論している。つまり日本語のデスマス／非デスマス形を中心とする敬語の使い分けは、場面に対する「わきまえ」によって自動的にセットされるものだ（井出 2006:73）という考え方である。

2. 2. 文末形式の切り換えについての先行研究とその課題

日本語学習者による文末形式の切り換えについては、主にスピーチレベル（シフト）という観点から研究が進んでいる。たとえば、（特に初・中級）学習者の文末形式の切り換えは、必ずしも社会的要因（対話者との親疎・上下関係）によって制約を受けない（上仲 1997・佐藤 2000など）という結果や、それ以前の問題として、母語話者は初対面会話の基本的スピーチレベル[5)]が丁寧体であったのに対し、学習者（特に初・中級）の談話では、基本的スピーチレベルが明確に判定できないという結果も出ている（陳 1998、三牧 2007など）。

これらのスピーチレベルに関する研究では、デスマス／非デスマス形というバリエーションは、親疎関係（あるいは上下関係）のもとで使い分けられるべきだという社会的通念（わきまえ）が根底にある。それは、ほとんどの研究で「初対面」の対話者を設定し、フォーマルな場面についてのみ言及されていることからも明らかである。しかし、1つの場面におけるスピーチレベルの運用だけを見ていたのでは、適切なスピーチレベル管理ができないことについて、学習者が文末形式そのものを習得していないからなのか、母語話者

とは異なる基準でスピーチレベルを切り換えているからなのか、原因を究明することは難しい。特に日本語の場合、主に文末に現れるデスマス／非デスマス形式には、すでに社会的な機能が文法体系に組み込まれており、その点で中国語や英語とは異なっている。したがって、日本語社会での経験が浅い日本語学習者にとって、「わきまえ」という概念やデスマス／非デスマス形そのものが持つ社会的機能を習得し、実際の言語運用に反映させるのは、簡単なことではないはずである。

またスタイル切り換え能力の習得に関しては、上級学習者のスピーチレベルの運用は母語話者と類似しているということから、対話者によってスピーチレベルを切り換えるという社会言語的な能力についても、いずれ習得されることは明らかになっている。しかし、初･中級学習者を対象とした研究や、縦断的なデータを扱う研究が極端に少ないことから、スタイル切り換え能力がどのように習得されていくのかというプロセスはほとんど明らかになっていない。

2. 3. 本研究の目的とその意義

2. 1 、2. 2 をふまえ、本研究では、中国語を母語とする日本語学習者を対象に、教師との対話場面（以下≪対教師≫と表記する）と友人との対話場面（以下≪対友人≫）という2 場面を設定し、各談話で使用された文末（デスマス／非デスマス）形式について、運用の実態を縦断的に記述した。その結果、本稿のインフォーマントである初･中級学習者は、母語話者とは異なって、デスマス／非デスマス形を待遇性によっては切り換えていないことが判明した。そこで本稿では、学習者が使用するデスマス／非デスマス形について、その待遇性による使い分けを妨げている要因を探ることを目的とする。具体的にはまず第3 節で調査の概要を示し、第4 節で動詞述語文の文末形式（マス／非マス）の切り換えについて、第5 節で名詞類・形容詞類述語文の文末形式の切り換えについての結果を示す。さらに第6 節で第5 節の結果について、スタイル切り換え能力の習得を阻害する要因について考察を行い、第7 節でまとめと今後の課題を示す。

3．調査の概要

第3 節では、3. 1 でインフォーマントの属性や対話者との関係を示す。さらに3. 2 で調査の方法ついて述べ、3. 3 で談話情報として、談話の収録日時や談話展開の特徴を示す。

3. 1. インフォーマント情報

インフォーマントの基本的な情報として、表 2 に出身地や性別、年齢、来日時期などの情報を一覧にして示す。

表 2：インフォーマント情報

		分析対象者との関係	出身地	母語	性別	年齢	来日
●	KG	—	中国(吉林省)	中国語	女	20	2007.4
	OT	教師	大阪府	日本語	女	40代前半	-
	SK	クラスメート	韓国(ソウル)	韓国語	男	19	2007.4
●	CK	—	中国(遼寧省)	中国語	男	20	2007.4
	TT	教師	東京都	日本語	女	40代後半	-
	IK	クラスメート	韓国(ソウル)	韓国語	男	26	2007.4
●	TS	—	中国(吉林省)	中国語	女	19	2007.4
	NT	教師	大阪府	日本語	女	37	-
	MS	クラスメート	スペイン	ｽﾍﾟｲﾝ語	女	23	2007.4
●	J	—	大阪府	日本語	女	21	-
	T	教師	京都府	日本語	女	38	-
	F	クラスメート	滋賀県	日本語	女	21	-

※分析対象者には●を付している。
※年齢は収録開始当時のもの。被験者の希望に応じて明記を避けたものもある。

KG・CK・TSは、いずれも2007年 4 月に来日し、来日前の日本語学習歴は 3 ～ 6 か月で、来日後はすぐに大阪市内のＦ日本語学校の初級クラスに入学している。対話者は、Ｆ日本語学校の「教師」と、インフォーマント自身が選んだ、日本語で最もよく話す「友人（留学生）」である。KGと友人のSKは、入学直後からよく会話をかわしており、行事にも一緒に参加することが多い。CKとIKについては、教室内ではよく会話をかわすが、教室外で行動をともにすることはほとんどない。TSとMSは、教室でも隣どうしに座り、頻繁に会話をかわしている。中級進級後も同じクラスになり、親密度は徐々に高くなっていると考えられる。

また、比較対象として日本語母語話者Jについても調査を行った。Jは京都府内の専門学校に通っており、Tはその学校の講師である。Fとは専門学校に入学してから知り合い、同じ専攻に所属している。年齢、居住地、教師との関係など、学習者とできるだけ条件を揃えたが、友人との親密度については、Jのほうが知り合ってからの期間も長く、より高いと考えられる。

3. 2. 調査の方法

事前に予備調査、アンケートなどを行い、学習者がどのような場面でどのような人と日本語を使用しているかということを調査した。その結果、初級～中級の学習者の場合、日本語使用場面は、ほぼ日本語学校の教師と友人（クラスメート）に限られることがわかった。さらに、Labov（1970）の枠組みと、デスマス体と非デスマス体は本来、「相手や場面に応じて自動的にセットされる」（井出 2006: 72）という考え方を採用し、日本語では「ドメイン（場面）間でスタイルの切り換えが生じる」ということを前提として調査を進めるため、本調査では、調査者が設定した時期に、≪対教師≫と≪対友人≫の 2 場面について収録した。

収録時間は 1 回約25 ～ 30分であり、いずれもICレコーダーを使用して録音した。談話の収録は2007年 6 月から2008年 3 月まで計 5 回行った。具体的な収録時期[6]としては、日本語学校でデスマス・非デスマス形を学習し終えた時期（①）、夏休み・アルバイト開始直前（②）、退寮・中級進級直前（③）、中級進級後 1カ月（④）、そして、中級文法・日本語能力試験 2 級受験程度の文法等を学習し終えた時期（⑤）とした。

また、本調査では調査者自身が各談話収録日前後にインフォーマントに半構造化インタビューを行った。主な目的としては、学習者の生活や日本語ネットワークの変化、日本語の習熟度をチェックすることであるが、合わせて、対話者との関係とその変化についても把握するという目的もあった。その結果得られた生活環境の変化などは、次の図 1 のとおりである。図 2 の縦軸は日本語との接触度の増加を簡略に示し、横軸（番号①～⑤）は調査時期を示している。

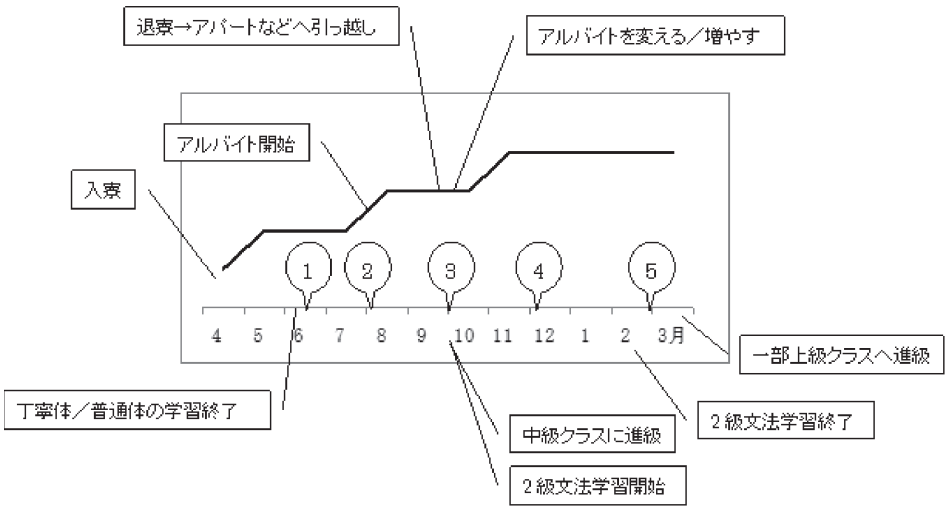


図 2：学習者の生活環境の変化・日本語学習の進度・調査時期

また、特にスタイル切り換えについての意識が現れている部分については文字化し、必要に応じてデータの一部として扱った。

3. 3. 談話情報

各場面における談話情報を表 3 に示す。

表 3：談話情報

話者	収録時期区分	談話記号	場面	収録日時	談話展開の特徴
KG	①	KG≪対教師①≫	対OT(教師)	070613	教師が話題を提供
		KG≪対友人①≫	対SK(友人)	070618	同量の発話
	②	KG≪対教師②≫	対OT(教師)	070711	教師が話題を提供
		KG≪対友人②≫	対SK(友人)	070709	同量の発話
	③	KG≪対教師③≫	対OT(教師)	070912	教師が話題を提供
		KG≪対友人③≫	対SK(友人)	070910	同量の発話
	④	KG≪対教師④≫	対OT(教師)	071119	教師が話題を提供
		KG≪対友人④≫	対SK(友人)	071120	同量の発話
	⑤	KG≪対教師⑤≫	対OT(教師)	080306	ほぼ同量の発話
		KG≪対友人⑤≫	対SK(友人)	080306	主にSKが話題を提供
CK	①	CK≪対教師①≫	対TT(教師)	070619	教師が主に質問
		CK≪対友人①≫	対IK(友人)	070622	主にCKが話題を提供
	②	CK≪対教師②≫	対TT(教師)	070712	教師が主に質問
		CK≪対友人②≫	対IK(友人)	070718	主にCKが話題を提供
	③	CK≪対教師③≫	対TT(教師)	070911	教師が主に質問
		CK≪対友人③≫	対IK(友人)	070912	主にCKが話題を提供
	④	CK≪対教師④≫	対TT(教師)	071115	教師が主に質問
		CK≪対友人④≫	対IK(友人)	071127	主にCKが話題を提供
	⑤	CK≪対教師⑤≫	対TT(教師)	080307	ほぼ同量の発話
		CK≪対友人⑤≫	対IK(友人)	080306	主にCKが話題を提供
TS	①	TS≪対教師①≫	対NT(教師)	070615	教師が質問
		TS≪対友人①≫	対MS(友人)	070620	TSが主に話題を提供
	②	TS≪対教師②≫	対TT(教師)	070717	教師が質問
		TS≪対友人②≫	対IK(友人)	070717	TSが主に話題を提供
	③	TS≪対教師③≫	対TT(教師)	070914	教師が質問
		TS≪対友人③≫	対IK(友人)	070914	TSが主に話題を提供
	④	TS≪対教師④≫	対TT(教師)	071126	ほぼ同量の発話
		TS≪対友人④≫	対MS(友人)	071121	ほぼ同量の発話
	⑤	TS≪対教師⑤≫	対TT(教師)	080229	ほぼ同量の発話
		TS≪対友人⑤≫	対MS(友人)	080229	ほぼ同量の発話
J	-	J≪対教師≫	対T(教師)	081021	教師が話題を提供
		J≪対友人≫	対F(友人)	081028	主にJが話題を提供

※収録日時の「070613」は、「2007 年 6 月 13 日」を示す。
※談話収録時間はすべて約 30 分。分析対象者の発話時間（ターン保持時間：約 14 分）をそろえるため、談話全体の時間を 22 ～ 30 分で調整した。

なお、以下本稿では≪　≫によって談話場面を表すこととする。たとえばTS≪対教師②≫と示した場合、インフォーマントTSの教師との談話のうち、第②期に収録したものを指す。

3. 4. 分析の方法

まず収録した談話の文字化を行い、そこから調査対象者の発話文末を抽出した。その際、デスマス／非デスマス形という待遇的に対立する 2 つ以上の形式（バリアント）が成り立つ場合、つまり、スタイル切り換えが可能な文末のみを分析対象とした。したがって、次の談話例〔 1 〕〔 2 〕の下線部のように、デスマス／非デスマス形（終助詞「かな」の前接形式）の対立が不可能な場合は分析から除外している。

〔 1 〕J≪対教師≫妹がいてよかったと思うことについて話している。
85J　：…（前略）…やっぱり話も合うし、（T:うんうん）買い物行ったりとか、（T:そうねー）服の貸し借り、（T:そうねー）したりとか、それが一番いいかな。
〔 2 〕J≪対友人≫Jが飼っている犬の年を思い出そうとしている。
229J ：…（前略）…でも年かなもう。もう10歳、11歳？ 10歳かな。いつも曖昧なんやけど、年。

なお、文字化の際に使用した記号は次のとおりである（表 4 ）。

表 4：文字化の記号一覧

。	発話の終わり	@@@	固有名詞 ※ただ し、複数区別する場合は適宜記号を用いる。
、	発話の区切り（呼気段落）	〔 〕	固有名詞に関する説明
□（空白）	長めのポーズ	（ ）	対話者によるあいづち
？	上昇イントネーション	［ ］	筆者による補足
ー	長音	／ ／	発話の重なり

文字化は、意味が伝わりやすいことを第一の目的とし、基本的に漢字かな混じり文で行った。長音については、「あー」「えー」「でもー」など語尾を伸ばしている場合と、「ふーん」「しろーい」など、単語の一部を伸ばして発話した場合について長音記号「ー」を使用している。一方語尾であっても「まあ」「もう」「そう」など、長音を含めて慣例的に一語としてみとめられる場合には長音記号を使用していない。

4．動詞述語文の文末形式（マス／非マス）の切り換え

第 4 節では、動詞述語文末のマス／非マス形を取り上げ、その切り換えについて話者ごとに傾向を示す。以下、§4. 1 で日本語母語話者（J）のデータをもとに、母語話者のスタイル切り換えのあり方について見ていく。その結果をふまえたうえで、§4. 2 では日本語学習者（KG, CK, TS）のマス／非マス形の運用についてその特徴を示す。

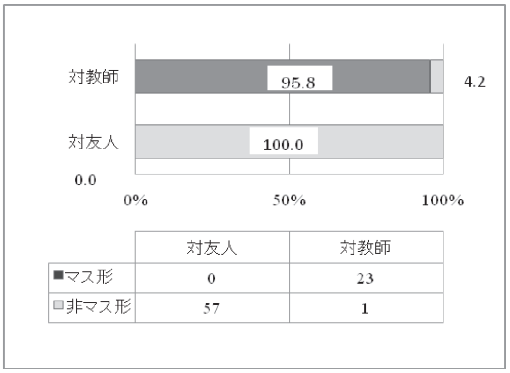
本節で扱うのは、以下のような文末形式である。

〔3〕**週末はインターネットで映画を｛見マス／見ル｝。**
〔4〕**漢字をたくさん勉強｛しマシタ／シタ｝。**
〔5〕**さしみはあまり｛食ベマセン／食ベナイデス／食ベナイ｝。**

なお、〔5〕の「食ベナイデス」に関しては、マス形ではないが動詞丁寧体の否定形式として、「食ベマセン」のバリアントとして扱った。

4. 1. 日本語母語話者（J）の｛マス／非マス｝形の運用

まず、Jが使用した動詞述語文の文末形式について、教師Tとの談話（以下J≪対教師≫と表す）と、友人Fとの談話（以下J≪対友人≫）ごとに、マス／非マス形の使用率を示す（図 3 ）。



	対友人	対教師
■マス形	0	23
□非マス形	57	1

図 3：日本語母語話者 J のマス / 非マス形使用数と使用率

動詞述語文における文末スタイルについては、J≪対教師≫ではほぼ100％マス形が選択され、非マス形が使用されたのは「わからない」1 例（4.2％）〔6〕のみである。

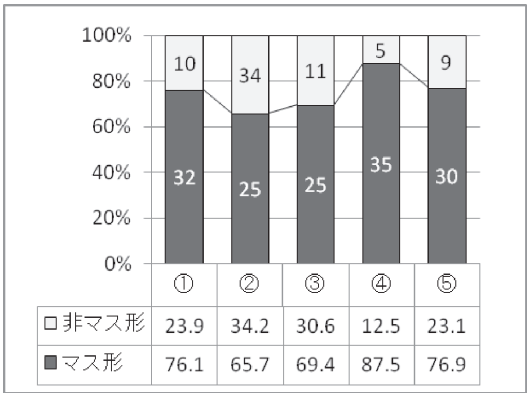
〔6〕**J≪対教師≫…通学電車の中でどのように過ごすかという話。**
42T **：ふーん。寝たりとかはしないですか。**
43J **：あ、でも、ほんとに疲れてるときは、寝ます。（T：あーそっか）でもなんか、逆に寝てる人隣にいて、もたれかけられても、（T：｛笑｝）どうしたらいいか、わからない。｛笑｝**

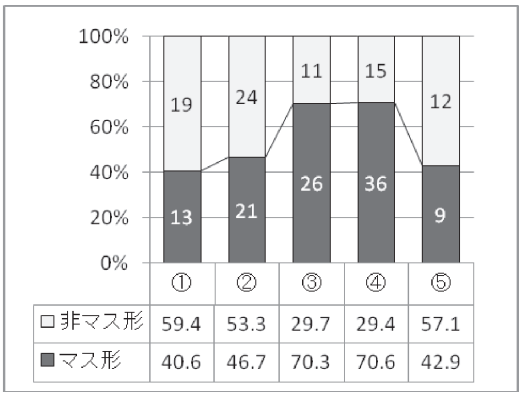
一方J≪対友人≫では非マス形のみが使用されている。フォーマルな談話で、基調となる丁寧体から非丁寧体にシフトされることはあっても、友人どうしのようなカジュアルな談話で非丁寧体から丁寧体へシフトされることはないということであろう[7)]。

4. 2. 日本語学習者（KG・CK・TS）の｛マス／非マス｝形の運用

次に、日本語学習者のマス／非マス形の運用と場面間切り換えについて見ていく。各話者のマス／非マス形の使用率と、その縦断的変化については図4～9のとおりである。結論から言うと、3名のいずれの話者についても、場面間で母語話者Jのような明確な切り換えは見られなかった。縦断的に見てもCK、TSについては≪対友人≫における非マス形の使用率がわずかながら増加していく様子が見られたが、TSについては、≪対教師≫でも非マス形の増加傾向が見られ、場面間の差異はほとんど見られない。

図4～9：マス / 非マス形使用数・使用率とその変化





※グラフ下に使用率、グラフ上に使用実数を示す。以下の図についても同様。

図4：KG≪対教師≫　　**図5：KG≪対友人≫**

図4・5のKG≪対教師≫とKG≪対友人≫では、KG≪対教師≫で一貫してマス形の使用率が高い。またKG≪対友人≫では、第③期を除いて非マス形の使用率が≪対教師≫を上回っていることがわかる。また、①から③にかけて、≪対教師≫ではそれほど大きな変化は見られないのに対し、≪対友人≫では非マス形の使用率が減少する。この点は、複文の習得と関わっているようである。詳しくは§6. 2で述べるが、KG≪対友人①②≫では、談話の構造として、単文を羅列した発話が多く見られた（用例〔7〕〔8〕）が、KG≪対友人③≫になると、一見単文の並列に見えるが、2つの文が実は修飾関係や主従関係を持つ未成熟な複文構造が見られ（〔9〕）、その名詞句や従属節の末尾に非マス形が使用され

るという例が見受けられた。以下、用例について、単文に下線、複文に（複文と見られる文にも）二重下線を記す。

〔7〕KG≪対友人①≫昔陸上をやっていたという話。
181KG：3000メートル。ごぜん〔5000〕メートル。（SJ:へーそうなん）やー、あーん、でもー、あとはー、体悪いに、なりました。それで、私やめました。はい。
〔8〕KG≪対友人②≫昨日したことについて。
70KG　：うん、あ、わたし、昨日、インテーネットカフェで、あのー香港の映画をみました。（SJ:あー）新しい映画。おもしろかった。
〔9〕KG≪対友人③≫「台湾は中国か」というSJの質問に対して。（5. 2 節に再掲）
101KG：国つくった、わからない。でも、台湾は、あの、台湾、半分、たぶん、どのぐらい人、台湾人と言います。自分で、台湾人と言います。中国人じゃない。台湾人と言います。

用例〔7〕〔8〕のように、KG≪対友人①・②≫では単文の連続による発話が多く、文末にも非マス形が半数近く使用されている。しかしKG≪対友人③≫（用例〔9〕）では、非マス形は文末よりもむしろ従属節や名詞句を示すマーカとして使用されるようになり、結果として文末での使用が減少している。参考として、複文が増加してきたKG≪対友人④⑤≫についても例を示す。

〔10〕KG≪対友人④≫洗濯について。
255KG：いいえー。@@@〔友人の名前〕もー、あの、@@@のおばあちゃんの家に持っていってー、洗った後持ってきます。持って帰ります。{笑}
〔11〕KG≪対友人⑤≫上級に進級できるかどうかという話
123KG：/上級/、上級は行けるどうかさっきから、とりあえず関係なくてー、それは学生あー、先生にそんな話をしたら…

なお、形式的には文末を示していても、用例〔9〕のように明らかに従属節や名詞句を表すような場合は、図4～9の数値には含めていない。

また、≪対友人④≫でマス形の使用が増加するのは、終助詞の使用に誘発されたと考えてよいだろう。（6. 1 節および注12参照）

次に図6・7のCK≪対教師≫とCK≪対友人≫だが、いずれの場面でもマス形の使用率が65％以上と高いが、②以降は両場面で非マス形の使用率が徐々に増加している。CK≪対友人≫では、③から④にかけて非マス形の使用率が急激に増加している（③4.7→④31.5％）。つまり第④・⑤期では場面間でゆるやかな切り換えが見てとれる。この点について、CKは第③期の調査直後に、アルバイトを工場から飲食店へと変えており、インタビューでは「日本人と会話する機会が非常に増えた」と述べている。このような環境の変化も、≪対友人≫で非マス形の使用率が一気に進んだことの一因であろう。

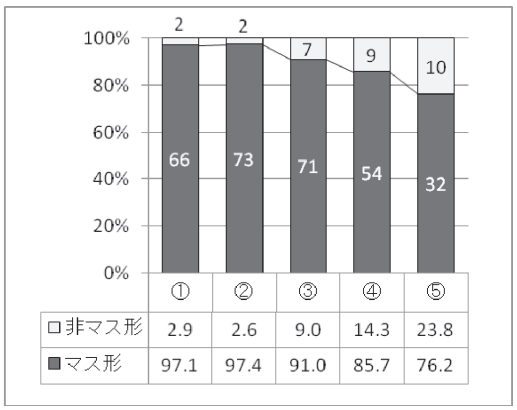


図 6：CK≪対教師≫

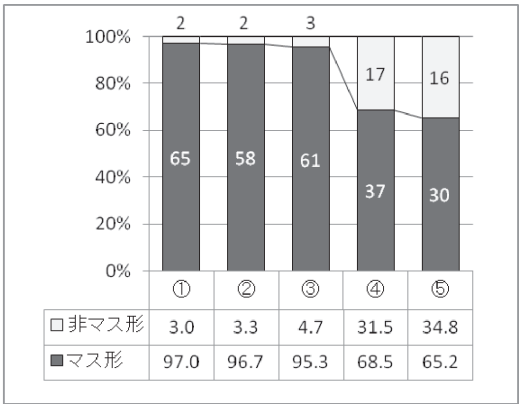


図 7：CK≪対友人≫

一方、図 8・9 のTS≪対教師≫とTS≪対友人≫では、CKと同様、いずれの場面・時期においても、マス形の使用率が80％を上回っている。場面間の切り換え、縦断的な変化にも顕著な変化は見られないが、TS≪対友人≫では、④から⑤にかけて、非マス形の使用率が約 2 倍に上昇している（④9.5→⑤17.3％）。

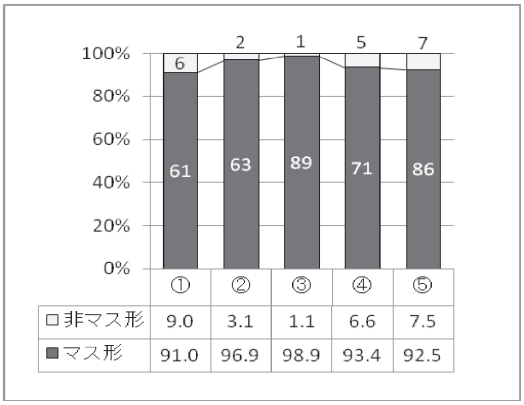


図 8：TS≪対教師≫

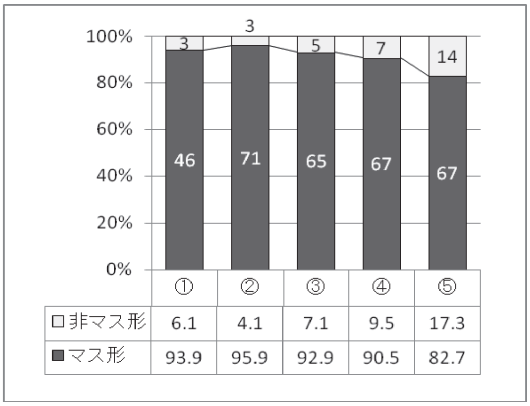


図 9：TS≪対友人≫

以上の結果をまとめると、以下の表 5 のようになる。

表 5：動詞述語文における｛マス／非マス｝使用率の縦断的変化および場面間の比較

	縦断的変化※		場面間の比較
	マス形の使用率	非マス形の使用率	
J	≪対教師≫では100％ ≪対友人≫では使用なし。	≪対友人≫では100％。 ≪対教師≫で4.2％（例）のみ。	マス形は≪対教師≫のみで使用、≪対友人≫では非マス形のみを使用しており、明確な切り換えあり。
KG	≪対教師≫では一定の傾向は見い出せないが、常に60％超。≪対友人≫では①～④で上昇するが、⑤で急激に減少。	≪対友人≫では①～④で減少するが、⑤で急上昇。	明確な切り換えはないが、⑤で≪対友人≫における非マス形使用率が≪対教師≫の2.5倍
CK	徐々に減少。	徐々に増加。≪対友人≫では④から急増。	③以降、≪対友人≫のほうが非マス形の使用率の上昇率が高いものの、顕著ではない。
TS	常に80％超の使用率を保つ。	③以降、徐々に増加。	明確な切り換えはみとめられない。ただし、⑤で≪対友人≫における非マス形使用率が≪対教師≫の約2倍

※縦断的変化に関しては日本語学習者についてのみ言及。

表 5 を見ると、学習者のスタイル切り換えは母語話者ほど顕著ではないが、個別に見れば、少しずつではあるがマス／非マス形がスタイル的要因によって切り換えられるようになっていくプロセスが見られる。

5．名詞類・形容詞類述語文の文末形式｛＋デス／＋φ｝の切り換え

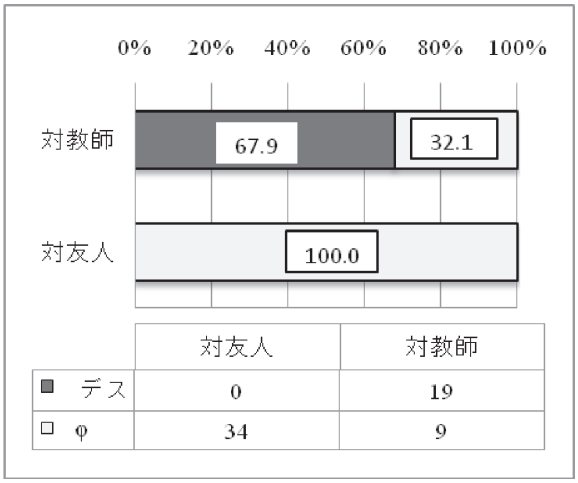
第 5 節では、名詞類・形容詞類述語文末の｛＋デス／＋φ｝を取り上げ、その場面による切り換えの傾向を話者ごとに示す。まず、§5. 1 で日本語母語話者（J）のデータをもとに、母語話者のスタイル切り換えについて見ていく。さらに§5. 2 で、日本語学習者（KG, CK, TS）の｛＋デス／＋φ｝の運用についてその傾向を示す。

5. 1. 日本語母語話者（J）の｛＋デス／＋φ｝の運用

次に、Jの談話における名詞類・形容詞類述語文の文末形式について、場面ごとに、「＋デス」および「＋φ」（何も付加されない形式＝非デス形）の使用率を示す（図10）。「名詞類」とは「デス」の付加が可能な「名詞＋助詞」も含んでいることを示し、「形容詞類」とはいわゆる「ナ形容詞」および「イ形容詞」を含むものであり、いずれも、丁寧形式として「デス」が付加されるという観点で分類している（作例〔12〕～〔15〕）。つまり、本節で対象とするのは以下のような文末形式である。

〔12〕**日本語能力試験は来月｛デス／φ｝。**
〔13〕**夏休みは明日から｛デス／φ｝。**
〔14〕**日本料理が好き｛デス／φ｝。**
〔15〕**寿司はおいしい｛デス／φ｝。**

図10を見ると、名詞類･形容詞類など、丁寧形式で「デス」を付加するものについては、≪対友人≫で「＋デス」が全く使用されていないが、≪対教師≫では「＋φ」が32.1％（9例）使用されている。



	対友人	対教師
■ デス	0	19
□ φ	34	9

図 10：日本語母語話者 J のデス / 非デス形使用数と使用率

Jが≪対教師≫で「＋φ」を使用するのは、質問への回答部（9例中8例）である。談話例〔16〕は、Jの≪対教師≫における談話の一部だが、文末にデスを付加しない言い切りの形（□で囲った部分）が3例見られ、いずれも教師の質問への回答部、つまり質問（Q）‐応答（A）の隣接ペア[8]の第2発話に使用されるという特徴がある。

〔16〕**J≪対教師≫…JがTに大学までの通学経路を説明している場面。**
Q→ 46T：**え、御堂筋はどこまで行くんですか？**
A→ 47J：**えっと、A。〔駅名〕（T：あ、A）B〔駅名〕のちかくです。**/C〔**駅名**〕、/
48T：**/からー、/**
49J：**Bやと思いますけど。**
50T：**からー、どこまで？梅田まで？**
51J：**梅田までです。**
Q→ 52T：**で、梅田で乗り換えて、阪急？（J:はい）どれぐらいかかりますか？**
A1→ 53J：**うーん、1時間、まあ2時間はかからないです。**
54T：**でも遠いですー。**
A2→ 55J：**1時間40分ぐらい。**
Q→ 56T：**ふーん、遠いですよね。（J:はい）でもけっこう、え、1時間目に授業ありますか？**
A→ 57J：**あー、土曜日だけ。**

丁寧体基調の談話内で、丁寧体から普通体へとスピーチレベル・シフトが生起する条件の一つとして、宇佐美（1995）では「確認の質問、あるいはそれに答える場合」を挙げており、また陳（2004）では、「自己発話に対する補足・例示をするとき」を挙げている。〔16〕の47J、53J、57Jは宇佐美の条件に、55Jは陳の条件に当てはまると考えてよいだろう。

一方、Jが≪対友人≫で「＋φ」を使用するのは回答部に限ることではなく、さまざまな箇所で見られる[9]（談話例〔17〕）。

〔17〕J≪対教師≫JがFに昨日カラオケに行った話をしている。

41J：うん。でも昨日カラオケ行ったのが、（F：うん）いつもと違う、A〔カラオケ店の名前〕は全然行かんくて、（F：うん）B〔友人の名前〕ちゃんちが、（F：うん）C〔地名〕。＃D〔川の名前〕、（F：おーおー）もうちょっと超えた、前なんかD〔友人の名前〕と、（F：うん）一泊研修のお菓子買いに行った時の、（F：うん）なんか、E〔学校名〕出て、右？（F：うんうん）に行って、右曲がったらDあって、なんかその近くの、カラオケ。ちょっと味のある。（F：あーそうなんや。へー）うん/なんか、/

42F：/安かった？/

43J：G〔カラオケ店の名前〕。でもなんか、フリータイムで、ワンドリンクで1100円やった、一人。なんかいつもA行ってるから、/ちょっと/、

44F：/なんか/ちょっと、お高めやな。

45J：うん、だってAやったら、ドリンク代だけ？

46F：ドリンク代だけで300、なんぼ？

47J：あーと思って。でもここから遠いし、（F：そやな）H〔地名〕の駅からまだあっちやもんな。

Q→ 48F：歩いて行ったんや。

A→ 49J：うん、あ、チャリで。（F：チャリで？）乗らしてもらって。

〔17〕を見ると、41Jでは昨日行ったカラオケ店について説明する中、□で囲った部分のように、随所に「＋φ」が出現する。また次の〔18〕でも、63Jで「（夏休みが始まるのが例年より）早くない？」とFに対して確認しているが、そこで「＋φ」が出現している。つまり、隣接ペアの第1発話（聞き手指向の強い、したがってデスマスの使用されやすい質問や確認を含む発話）でも、「＋φ」が使用されていることがわかる。

〔18〕J≪対教師≫今年の夏休みは始まりが遅く、終わるのが早いという話。

Q→ 63J：遅めやんな、今回？（F：そう）で、始まるんも早くない？なんか妹、8月の終わりぐらいからもう学校あるって言ってた。

A→ 64F：あ、そうなんや。

5. 2. 日本語学習者（KG・CK・TS）の｛＋デス／＋φ｝の運用

次に、日本語学習者KG、CK、TSの「＋デス／＋φ」の使用率について場面ごとに見ていく（図11 ～ 16）。全体的な傾向としては、日本語学習者の場合、Jと比較しても≪対教師≫における「＋φ」の使用率が高く、KG、CKにおいては≪対教師≫で「＋φ」の使用率が常に「＋デス」を上回っている。またTSを含め、いずれの話者も≪対友人≫で「＋デス」の使用が見られるのが大きな特徴である。つまり日本語学習者の場合、≪対教師≫と≪対友人≫の場面間で、日本語母語話者のような顕著な切り換えは見られない。以下、話者ごとに結果をまとめる。

図 11 ～ 16：｛＋デス／＋φ｝使用数・使用率とその変化

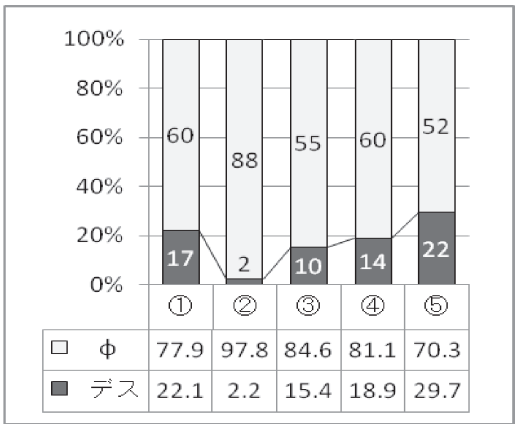


図 11：KG≪対教師≫

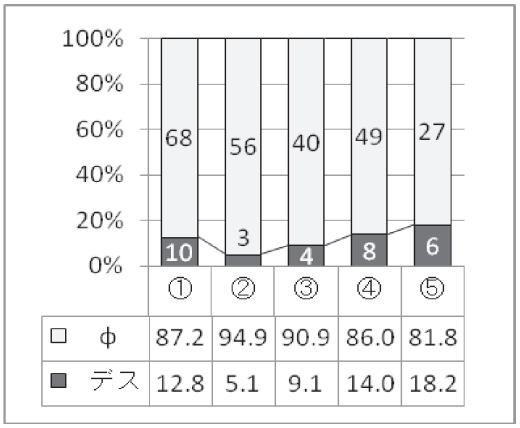


図 12：KG≪対友人≫

図11・12を見ると、KGの場合、いずれの場面においても「＋φ」の使用率が「＋デス」を上回っていることがわかる。ただし、②以降、徐々に「＋デス」の使用率が上昇し、③以降では≪対教師≫での使用率が≪対友人≫を上回っている（③15.4>9.1→④18.9>14.0→⑤29.7>18.2）ものの、顕著な差とはいいがたい。

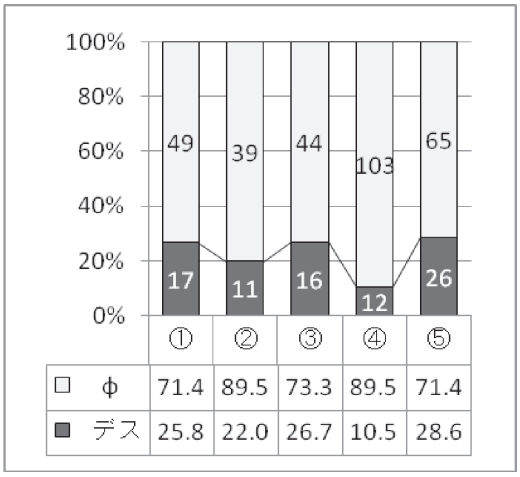


図 13：CK≪対教師≫

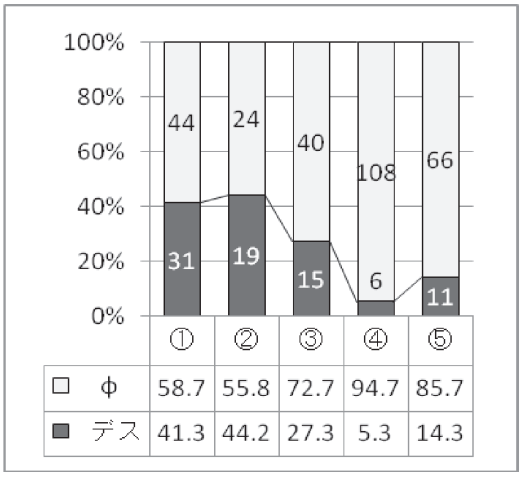


図 14：CK≪対友人≫

続いてCKでは、縦断的には一定した変化の傾向は見られないが、≪対教師≫では「＋デス」の使用率が約11 ～ 29％と安定しているのに対して、≪対友人≫では約 5 ～ 44％と、変化の幅が広い。特に第④・⑤期において「＋ϕ」使用率が高くなる一つの要因として、裸のまま（＋ϕ）使用される形容詞の増加が挙げられる（表 6 ）。

表 6：CK の各場面における形容詞使用数とうちわけ

		①	②	③	④	⑤
≪対教師≫	＋デス	6(2)	7(2)	5(1)	4(0)	7(2)
	＋ϕ	10(0)	14(1)	12(2)	17(0)	17(7)
≪対友人≫	＋デス	14(3)	8(2)	9(2)	5(0)	3(0)
	＋ϕ	9(1)	5(0)	9(1)	25(10)	27(8)

※数字は形容詞の全使用数。（　）内は、全使用数のうち、願望の形容詞「－たい（デス）」の数。

表 6 を見ると、CK≪対友人④⑤≫では「＋ϕ」で使用される形容詞の数が25例、27例と、急激に増えていることがわかる。つまり、≪対友人≫では、≪対教師≫に比べて形容詞そのものの使用数が多く、一方≪対教師④⑤≫では、それ以前と比べて大きな変化はない。

最後にTSでは、≪対教師≫については「＋デス」と「＋ϕ」の使用率がそれぞれ50％前後で推移しているのがわかる（図15）。一方≪対友人≫では、④を除いて常に「＋ϕ」の使用率が「＋デス」を上回っている[10]（図16）。同時期の場面間で比較すると、≪対友人≫の「＋ϕ」の使用率は≪対教師≫とほぼ同程度かそれ以上である。

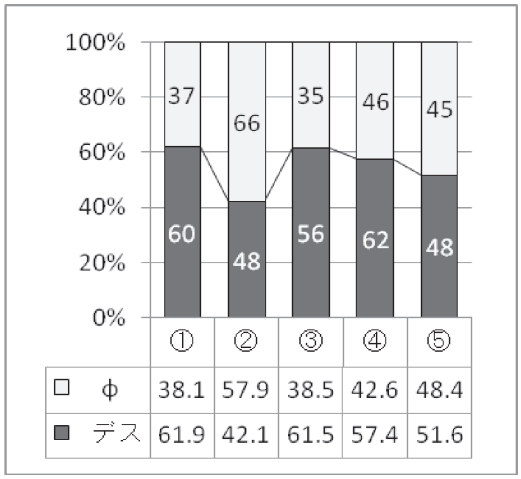


図 15：TS≪対教師≫

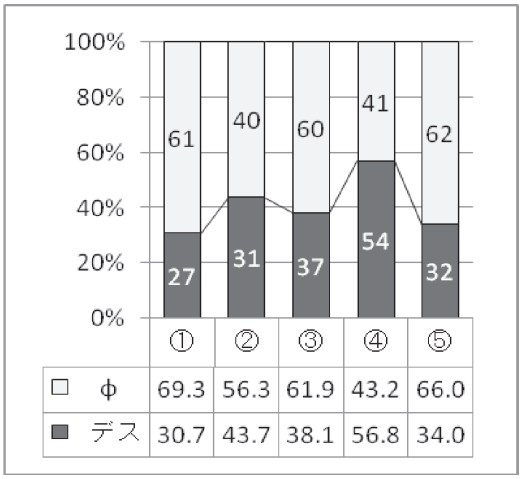


図 16：TS≪対友人≫

なお、図16の≪対友人④≫で「＋デス」の使用が急に増加するのは、デス形の使用を誘発する終助詞「ネ」の使用が急増したためであろう。（6.2 節・表 8 を参照）

以上の結果を表 7 にまとめる。

表 7：名詞類・形容詞類述語文における｛＋デス／＋φ｝使用率の縦断的変化と場面間の比較

	縦断的変化※		場面間の比較
	㊉デス)の使用率	㊉φ)の使用率	
J	≪対教師≫では約68％ ≪対友人≫では使用なし。	≪対友人≫では100％。 ≪対教師≫で約32％あり。	「＋デス」に関しては、≪対教師≫のみで使用される専用の形式。「＋φ」については≪対教師≫でも使用されるが、一定の制約あり。
KG	②以降、使用率が徐々に上昇。	常に「＋デス」の使用率を上回る。	③以降、「＋デス」の≪対教師≫での使用率が≪対友人≫を上回るが、有意な差ではない。明確な場面間の切り換えは見られず。
CK	一定の傾向は見られず。	全体的に見れば、≪対友人≫で「＋デス」の使用率が減少傾向にあるが、一定せず。	≪対教師≫では④を除いて「＋デス」の使用率が20～30％と安定。一方≪対友人≫では5.3～41.3％と、変化の幅が広い。
TS	≪対教師≫では50％前後で推移。	≪対教師≫では50％前後で推移。≪対友人≫では、④を除いて常に「＋デス」の使用率を上回る。	≪対友人≫の「＋φ」の使用率は常に≪対教師≫とほぼ同程度かそれ以上。

※縦断的変化に関しては日本語学習者についてのみ言及。

表 7 を見ると、母語話者の場合「＋デス」は≪対友人≫でのみ使用されるなど、スタイル切り換えが見られたが、学習者の場合、明確な切り換えは見られず、縦断的にも一定した変化がほぼ見られなかったことがわかる。

6．スタイル切り換えを阻害する要因

第4・5節では、初級日本語学習者の場面によるデスマス／非デスマス形式運用の特徴を示してきた。しかし、表6･7でまとめたように、部分的には切り換えが見られるものの、母語話者と比較すると、いずれの学習者も顕著な特徴だとは言えないものであった。そこで第6節では、4・5節で明らかになった母語話者および学習者のデスマス／非デスマス形運用の特徴をふまえ、「マス／非マス形」と「＋デス／＋φ」との本質的な相違について述べ、そのうえで「スタイル切り換えを阻害する要因」という観点から、3つの仮説を立てる（§6. 1）。さらにその仮説を一つずつ検証し（§6. 2～6. 4）、結果をまとめる（§6. 5）。

6. 1. ｛マス／非マス｝形と ｛＋デス／＋φ｝の相違

4・5節の結果をふまえ、「マス／非マス形」と「＋デス／＋φ」の使用傾向の違いについて示しておく。まず「マス／非マス形」については切り換えについては日本語の習熟度や生活環境など、個人差を生み出す要因の影響が考えられる。一方「＋デス／＋φ」については、「＋デス」の使用率については個人差が見られるものの、いずれの話者も縦断的変化が少なく、日本語の習熟に伴うスタイル切り換えの発達は顕著には見受けられない。これは、「マス／非マス形」が活用語尾としていずれかの形式の選択を強いるのに対し、「＋デス／＋φ」は、いずれかを選択しなければならないというよりも、「デス」を付加することによって丁寧度をより高めるという、いわばオプショナルなものであると捉えられている可能性が高い。そのため、待遇性の高い場面であっても、すべての名詞類･形容詞類に「＋デス」が求められるわけではなく、「デス」を付加するかどうかは話者に選択権があると考えたほうがよいかもしれない。実際、図10の母語話者の「＋デス／＋φ」運用について見ても、≪対友人≫で「デス」が付加されることはないものの、≪対教師≫でも約30％の割合で「＋φ」が出現している。つまり、「マス／非マス形」と「＋デス／＋φ」では、そもそもスタイル切り換えとの相関度が異なるという可能性を、ここで補足しておきたい。

続いて、4・5節の結果をふまえ、スタイル切り換えを阻害する要因について考察する。そこでまず、第4・5節で得られた結果から、場面間でのスタイル切り換えを阻害する要因について、次のような仮説を立てた。

初～中級の日本語学習者の場合、文末形式の選択に

（a）各形式のチャンク的な使用：TS・CK（→§6.2）

（b）引用節や従属節など、節を示すマーカとしての非マス形の使用：CK・KG（→§6. 3 ）

（c）否定文では非デスマス形式を優先：KG・CK（→§6. 4 ）

などの言語内的要因が関わっており、これらが対話者との待遇関係よりも優先されている可能性がある。

言語の習得プロセスにおいて、学習者が独自のルールを構築することは知られており、（a）～（c）のようなルールは、いずれも長期的に見れば日本語習得を促進する要因ともなりうる。しかし本節では、本来待遇的に使い分けられるデスマス／非デスマスという文末形式の選択において、待遇関係よりも優先的なルールが存在するという観点から、「スタイル切り換えを阻害する要因」としてまとめる。以下、（a）～（c）について一つずつ根拠を挙げながら検証していく。

6. 2. （a）各形式のチャンク的な使用：TS・CK

まず（a）の各形式のチャンク的な使用についてだが、TSの場合、「マス／非マス形」の選択に終助詞の使用が関わるという点について述べる。表 8 は、TSが文末で使用した終助詞の数を、前接形式（マス／非マス）ごとに分類したものである[11]。

表 8：マス／非マス形に付加される終助詞の出現数（TS）

		マス			非マス		
		＋ヨ	＋ネ	＋ヨネ	＋ヨ	＋ネ	＋ヨネ
①	≪対教師≫	-	-	-	-	-	-
	≪対友人≫	-	1	-	-	-	-
②	≪対教師≫	-	-	-	-	-	-
	≪対友人≫	2	-	-	-		
③	≪対教師≫	1	-	-	-		
	≪対友人≫	1	-	-	-		
④	≪対教師≫	1	-	-	-		
	≪対友人≫	5	-	-	-	-	-
⑤	≪対教師≫	5	-	3	-	-	-
	≪対友人≫	7	-	1			

使用例なし

表 8 からわかるように、終助詞の前接形式はすべてマス形である。つまり、TSが終助詞を使用しようとした場合、必ず「～マス＋ヨ」「～マス＋ネ」というチャンクでしか現

れないということになる。次に、名詞類、形容詞類に付加される終助詞の前接形式について表 9 に示す。

表 9：{＋デス／＋φ} に付加される終助詞の出現数（TS）

		デス			φ		
		＋ヨ	＋ネ	＋ヨネ	＋ヨ	＋ネ	＋ヨネ
①	≪対教師≫	-	6	-	-	-	-
	≪対友人≫	1	3	-	-	-	-
②	≪対教師≫	-	-	-	-	-	-
	≪対友人≫	-	1	-	1	-	-
③	≪対教師≫	1	1	-	-	-	-
	≪対友人≫	-	-	-	1	-	-
④	≪対教師≫	1	2	-	-	-	-
	≪対友人≫	2	13	-	-	-	-
⑤	≪対教師≫	14	6	3	-	-	-
	≪対友人≫	13	4	1	1	3	-

表 9 を見ると、やはり終助詞に前接する形式は「デス」の場合が圧倒的に多い。名詞類・形容詞類に直接終助詞を付加する形は≪対友人≫でしか使用されていないことから、使用される終助詞と場面が相関するとも考えられる[12] が、いずれにせよ、「～デス＋ヨ」「～デス＋ネ」というチャンクで運用される場合が多いことがわかる。

TSの場合、このように待遇的語尾と助詞がチャンクで現れるのは、文末に限ったことではなく、従属節の「ケド」についても、必ず「～デスケド」の形で使用されている[13]。三牧（1989）によると、丁寧体に終助詞や「ケド」を付加した形式というのは、丁寧体「＋φ」（何も付加しない形式）よりやや待遇レベルを下げた形式とされている。しかし、「～デス＋終助詞」あるいは「～デス＋ケド」の運用について、場面間で有意な差異がみとめられないことから、やはり「～マス＋ヨ」「～デスヨ」「～デスケド」といった形でチャンクを形成していると考えていいだろう。

また、ある特定の表現について非マス形がチャンクとなって現れる例がCKに見られる。表10にCKが使用した非マス形式の、各場面における使用数と使用例をすべて示す。

表 10：CK の使用した非マス形の使用数と全使用例

時期	CK≪対教師≫		CK≪対友人≫	
①	2	ちがう(2)	2	ちがう(2)
②	2	ちがう(2)	2	しない・できない
③	6	ちがう(4)・みえない・できる	4	ちがう(3)・食べない
④	9	つくる・ある・勉強する・わからない(3)・入らない・知らない・読まない	17	ちがう(2)・わからない(8)・いない(2)・できない(2)・ならない・話した・困った
⑤	10	寝る・寝ちゃう・寝ている・できる・する・行ける・疲れた・経った・食べられない・あげない	16	ちがう(2)・帰る(2)・勉強する・する・できる・困っている・わからない(2)・しない・いない・読まない・まちがえた・疲れた・くれた

※各欄左側の数字は使用数、右に使用例を示す。（　）内の数字は、同じ例の使用数。
※否定形には下線を施す。

CK≪対教師④⑤≫を除いて、いずれの時期・場面においても「ちがう[14]」という動詞が数例ずつ見られる。「ちがう」のバリアント「ちがいます」についても、CK≪対教師②・④・⑤≫およびCK≪対友人②～④≫で各 1 例ずつ、計 6 例出現していることから、厳密には「ちがう」がチャンクであるとは言いがたいが、特に初期のCK≪対教師①・②≫およびCK≪対友人①≫においては、非マス形は「ちがう」のみが出現していることから、少なくとも非マス形として使用されるのは、非常に限定された動詞であることがわかる。

〔19〕CK≪対教師①≫日本人が道を英語で説明してくれるが、発音が聞き取れないという話から。
TT140 ：あ、日本人の発音を聞きます。でも、よくわかりません。(CK:はい｛笑｝) じゃ、中国の、英語と、日本の英語は、ちがいますか？
CK141 ：ちがう…同じ。でも、発音、ちょっと、/ちがう、/ちがう。※ポーズのない繰り返しのため、カウントは 1 回

〔20〕CK≪対教師③≫国の両親とのインターネット電話（互いに顔が見える）では、元気に振舞うという話。
TT49 ：もし疲れた顔をしてたら、ご両親が心配しますね。
CK50 ：え、ちがう。あー、うん、インターネットはちょっと、(TT:うん) ちょっとー、うーん、

〔21〕CK≪対友人④≫韓国の酒の話。
IK188 ：マッコリ。米で、米から、/作った、/
CK189 ：/あー、あーはー、そう。/全部、韓国から。日本じゃない。でも、韓国と、日本のお酒と、中国、全然ちがう。韓国と日本のお酒の「度」、ちょと低い。えー、20度、30度くらい？

さらに言えば、CKは第①期では「ちがう」のみを使用しているが、第②～④期には両場面で「ちがいます／ちがう」のバリアントが見られ、第⑤期には≪対教師≫で「ちがいます」、≪対友人≫で「ちがう」を使用している。このように、特定の動詞について「マ

ス／非マス形」使用の待遇的なルールを習得していき、ほかの動詞にも適用するという可能性もあるだろう。

このような「チャンク」が言語習得に果たす役割としては、認知言語学におけるTomasello（2003）の「使用依拠モデル」でも言及されている。「使用依拠モデル」とは、幼児のL1習得に関するモデルであり、生成文法的な考え方とは異なり、人間の生得的な言語能力の存在を否定する。つまり、幼児は大人の発話から言語表現や構文をチャンクで学び、そこからあるパターンを発見しながら、意味と形式のマッピングをおこなっていくという考え方である。本来、成人のL2学習者は、すでに認知言語的能力は発達しており、意味そのものを習得する必要がない点で、使用依拠モデルをそのままL2習得に適用することには問題があるのだが、序論で述べたように、研究対象者の母語である中国語には明確な敬語システムがない。そのため、日本語でポライトネスを表明する形式として、最も明示的な「デスマス／非デスマス」というバリエーションを、中国語母語話者は経験を積み重ねることによって、一から習得していく必要があるということになる。

対照的な例として、韓国語母語話者の丁寧／非丁寧形式の場面間切り換えについて述べた李（2004）を挙げる。韓国語は、日本語の敬語システムと非常に似通ったシステムを持っているため、韓国語母語話者は正の転移を受けやすい。李の例では、来日1.5カ月（ただし国で9年の学習歴あり）の日本語学習者が、親しい友人との談話では74.7％普通形式を使用し、初対面の対話者には91.4％丁寧形式を使用したという結果が出ている。学習歴が異なる点は大きいかもしれないが、韓国語母語話者が日本での経験とはほぼ無関係に丁寧／非丁寧の切り換えシステムを習得していることがわかる。

6. 3. （b）節を示すマーカ としての非マス形の使用：CK・KG

次に（b）の引用節や従属節など、節を示すマーカ としての非マス形の使用について、CKが非マス形を引用節、従属節であることを示すマーカとして使用している点について述べていきたい[15]。CKは、引用節、従属節などを用いた複文構造をまだ十分に習得しておらず、その段階で、みかけは重文のようになるが、非マス形で終了する文を一種従属節として、またそれに続く文を主文として使用するという、従属節＋主節の構文が見出される。以下例を示す。

たとえばCK≪対教師②≫では、非マス形として「行く[16]」が3例使用されているが、いずれも引用節、従属節を示すマーカとなっている。また、CK≪対友人②≫においても、従属節を示すと思われる非マス形が2例見られた。（主節を含む文に下線を引き、その下に文の内容について注記する。）

〔22〕CK≪対教師②≫日本の大学に通う友人の家に行きたかったが駅が見つからず困った話。
196CK：わたしは、あー、@@@〔大学名〕の、(TT:うん) 友達の、部屋、行く、でも、駅、探しません。＝わたしは友人の部屋に行きたかったけど、駅が見つかりませんでした。

〔23〕CK≪対教師②≫郵便局の人の話すスピードが速すぎて聞き取れなかった話。
230CK：どうしました、わたしは郵便局へ行く、でも、この、この人、私に早く、します。よくわかりません。＝わたしは郵便局へ行きましたが、その人は早く話しました。

〔24〕CK≪対友人②≫
65CK　：あーはい。いまー、いまー、わたし、たち、日本へ、来た、うーん、よ、よ、4か月ぐらい、＝わたしたちは日本へ来て4カ月ぐらい（経ちました）、
(IK: 4か月) にほ、日本は、どこ、どこ、わかりません。さびしい、さびしい、がる、とき、あります？

ただし、このような用法は非マス形に限らず、マス形が連体修飾節や従属節をつくっている場合も見られる。

〔25〕CK≪対教師②≫
112CK：あー、この、わたしのこの部屋、(TT:うん) 全部、中国人、多いです。(TT:うんうんうん) うん、日本人と、話します、仕事します、(TT:うん) チャンスが、あまりありません。＝日本人と話したり仕事をしたりするチャンスがあまりありません。
(TT:うーん) そして、アルバイトします。(TT:うん) 日本の生活に、

〔26〕CK≪対友人②≫
26CK　：あー、もし、りゅ、留学の、び、ビザ、もたいました［もらいました］、あー、アルバイトします。＝もし（IKさんが）留学ビザをもらったら、アルバイトをしますね。

第③期以降、しだいに接続助詞を伴った複文が増加していくことから、第②期前後に見られるような、動詞の終止形をつなげて（接続詞などを補いながら）複文を作るという傾向は、複文習得のプロセス[17]に現れ、その中で終止形の非マス形式が裸のまま使用されているようである。なお、このような傾向はKGにも見られ、4. 2節で述べたように、非マス形の使用に影響を与えている。以下、KGが非マス形を従属節マーカーとして使用している例も示しておく（〔27〕〔28〕）。

〔27〕KG≪対友人③≫
101KG：国つくった、わからない。でも、台湾は、あの、台湾、半分、たぶん、どのぐら＝国をつくったかどうかはわからない。
い人、台湾人と言います。自分で、台湾人と言います。中国人じゃない。台湾人と言います。

〔28〕KG≪対友人③≫
157KG：あのー、韓国の映画、よく、韓国の高校生、けんかします。よく、けんかする、＝よくけんかするのを見ます。
よく見えます。{笑}

6. 4. （c）否定文で優先される非デスマス形式：KG・CK

まず、KGの動詞述語否定文におけるマス／非マス形の使用について見ていく。前述のように、特にKGとCKの場合、日本語母語話者と比べて≪対教師≫における非マス形使用率が高い。ここではKGについて詳しく見ていく。

表 11：動詞述語否定文末バリアントのうちわけと縦断的変化：KG≪対教師≫

	①		②		③		④		⑤	
動詞＋マセン系	6	46.2	6	66.7	2	28.6	4	44.4	3	27.3
動詞＋マセンデス							1	11.2		
動詞＋ナイ	7	53.8	3	33.3	5	71.4	4	44.4	7	63.6
動詞＋(ヘ)ン	0	-	0	-	0	-	0	-	1	9.1

※表は、①～⑤は各調査時期における談話データを指し、左列が各バリアントの出現数、右列がその出現率を示す。また、①～⑤でまったく使用されなかったバリアントに関しては、表示を割愛する。（KG の場合、「－ナイデス」の使用は見られなかった。）さらに、動詞否定形バリアントのうち、最も使用率が高いものに網掛けを施している。

※「マセン系」とは「－マス」「－テイマセン」「－マセンデシタ」「－テイマセンデシタ」を含む。

以上の注に関しては表 12 についても同様である。

表 12：動詞述語否定文末バリアントのうちわけと縦断的変化：KG≪対友人≫

	①		②		③		④		⑤	
動詞＋マセン系	0	-	5	35.7	3	27.3	1	14.3	0	-
動詞＋ナイデス系									1	12.5
動詞＋ナイ	11	100.0	9	64.3	7	63.6	4	57.1	4	50.0
動詞＋(ヘ)ン	0	-	0	-	1	9.1	2	28.6	3	37.5

表11・12を見ると、KG≪対教師②④≫で「－マセン」の使用率が高くなるものの、全体的に見ていずれの場面でも「－ナイ」が優位に選択・使用されていることがわかる。一方で、最初に習得した「＋マセン系」はしだいに使用数を減少させている。つまり動詞の否定形においても、待遇性という要因よりは、むしろ「否定形」という要素が非マス形の使用を促している可能性がある。なお、動詞述語否定文では、非マス形が選択されやすいという特徴は、CKの初期のデータにも見られる。表10について、特に②～④期における非マス形の使用例をみると、否定形「－ナイ」が多く見られることがわかる。

6. 5. 6 節のまとめ

第 6 節では、初～中級の日本語学習者の文末形式の選択において、待遇関係よりも優先される要因について示し、スタイル切り換え能力の習得を阻害する要因としてまとめた。

まず（a）各形式のチャンク的な使用・（c）否定文で優先される非デスマス形式については、文末（デスマス／非デスマス）形式の運用とその社会的機能が結びついていない点について述べ、談話の中で各文末形式が未分析のままチャンクとして使用されている例を示した。また（b）の引用節や従属節など、節を示すマーカ としての非マス形の使用については、非マス形が「節」という文構造を示すマーカとして使用されている例を挙げ、学習者が独自の言語内的ルールを創り出している点について述べた。

いずれにしても学習者の場合、文末形式の選択については、場面や対話者という社会的な条件よりも言語内的な条件が優先されており、その結果、スタイル切り換えが見えにくくなっているようである。つまりLabov（1970）や（井出 2006）の社会的要因という枠組みでは、本稿が分析の対象としたような学習者のデスマス／非デスマス形の運用は捉えられないことが明らかになった。

さらに本稿の結果に加え、スタイル切り換え能力の発達を阻害する要因として、場面の待遇性と形式への注意度に関わる「無標／有標性のねじれ」について、補足的に言及しておきたい。初級の学習者にとって、最初に習得する形式はデスマス形式であり、これら丁寧形式が無標として使用されている可能性が高い。一方有標形式である非デスマス形式は、本来待遇性の低い≪対友人≫などのカジュアルな場面で使用される形式だが、場面としては注意（attention）を必要としないはずの≪対友人≫であっても、有標形式である「非デスマス形」を使用することは、初級の学習者にとっては非常に労力が必要であろう。反対に≪対教師≫は、待遇的に高い場面であり、≪対友人≫よりも言語形式やふるまいに注意が必要とされるにもかかわらず、選択されるべきデスマス形式は、学習者にとっては無標で、注意を必要としない。このような、場面の待遇性と形式への注意度のねじれが学習者を混乱させ、スタイル切り換え能力の発達を阻害するのではないだろうか。

7．まとめと今後の課題

本稿では、中国語を母語とする初～中級日本語学習者について、場面によるスタイル切り換え能力の発達を、デスマス／非デスマス形式の運用という視点から分析した。そのうえで、文末形式の運用に関して、スタイル切り換えを阻害する要因という観点から分析を進めた。学習者のデスマス／非デスマス形式の運用を縦断的に見た結果、個人差はあるものの、文末形式とスタイルとの相関が徐々に見出された。また、学習者が文末形式をバリエーションとして認識していくようになる一方で、そのデスマス／非デスマス形式というバリエーションの切り換えを制約している要因が、母語話者とは異なるという点を見出

し、「スタイル切り換えを阻害する要因」としてまとめた。

そもそも言語の習得には、バリエーションに規則性を与え、整理するというプロセスが必要である。スタイル切り換えについても、「できるかどうか」ではなく、その能力が「どのように発達するか」というプロセスを見ることが重要なのではないだろうか。

また、デスマス／非デスマス形式の運用ルールについて未習得である学習者が、場面間で全くスタイルを切り換えていないということでは決してない。文末形式以外にも、たとえばターンの取り方や話題の選択、あいづちやフィラーの現れ方など、談話の構成に関わるような項目で切り換えが見出される可能性がある。

これらの点をふまえ、今後は日本語学習者のスタイル切り換えの様相について、習得のプロセスに注目しつつ、多角的な視点から分析を進めていきたいと考えている。

注

1）ちなみに彭（2000）は、英語のポライトネスは連帯感、権力、利害関係などに基づいて発話行為を調節する「ストラテジー型」の敬語に属するとしている。

2）Bell（1984: 145）, Ellis（1994:134）, Rickford & Eckert（2001:1）などを参考にしている。

3）「スタイル」という用語については、「話者内バリエーション」と同義で使用する場合や、心理的・社会的要因に起因するバリエーションを合わせて意味する場合もあるが、本稿では主に社会的要因（対話者や場面）によって生じるバリエーションを「スタイル」と定義する。ただし、特に心理的要因と社会的要因は、互いに関わりが深く、明確に二分できるものではないことをここで補足しておく。

4）ネガティブ・フェイス・ストラテジーとは、聞き手のネガティブ・フェイスを確保しようとするポライトネス・ストラテジーのことである。聞き手の領域を脅かさず、聞き手の心理的・物理的負担を最小限にするために用いられるストラテジーであり、たとえば、フェイス侵害行為に先立って前置きを述べたり、敬語を使って相手との距離をとったりすることが含まれる。

5）「基本的スピーチレベル」とは、一つの談話を通して基本として選択・設定されるスピーチレベルで、中途終了文を除く全文末のスピーチレベルを話者ごとに集計し、頻度が高いほうのレベル（丁寧体・デスマス形式／非丁寧体・非デスマス形式）として認定される（三牧 2007:59）。また、「基本的スピーチレベル」が明確でないという判定は、使用されたスピーチレベルのうち、多いほうが40 ～ 60％であることが基準となる。（三牧 2007:61）

6）調査時期は、予備調査により決定した。予備調査では、本調査では①③⑤にあたる時期について調査を行ったが、③は約 1カ月の夏休みを挟み、アトリションが見受けられたため、②の調査を追加した。さらに④を追加することによって、より発達のプロセスを詳細に示せるのではと考えた。なお、調査の時期については、学校行事（試験や休み）や留学試験・日本語能力試験などを考慮に入れ、インフォーマントにとってできるだけ負担の少ないように考えた。

7）しかしながら、石崎（2000）では、電話による事務連絡等では、親しい友人どうしであっても丁寧体にシフトされることがあると述べている。

8）「隣接ペア（aèacency pair）」は、Schegloff & Sacks（1973）等による概念。

9）ちなみに、≪対友人≫では、第 2 発話で「＋ φ」が出現するのは、34例中 5 例であった。

10）TS≪対教師②≫で、非デス形の使用率が他の時期よりも高いことについては、 明確な理由は不明だが、①→②で生じた変化としては、TS≪対教師①≫では「名詞＋助詞」で言い切られる形が 6 例で「名詞＋ぐらい・頃」のみだったのに対し、TS≪対教師②≫では、名20例に増加しており、助詞も「だけ・まで・も」などが加わり、多様になっていることを補足しておく。

11）TSが使用した終助詞は、多いものから「カ（疑問）＞ヨ＞ネ＞ヨネ＞ナ・カナ＞ヤ（関西方言）」であった。しかし、「カ」「ナ」「カナ」は丁寧体に後接しにくいという性格から、分析からはずしている。

12）KGの終助詞ヨ・ネ・ヨネの使用についても同様の傾向が見られた。すなわち、KG≪対教師≫ではすべてデスマス形に付加されているのに対し、KG≪対友人≫では、約40％が非デスマス形に付加されており、KGが使用する終助詞の前接形式に関してもスタイル切り換えが見られる。ちなみにCKについては、CK≪対教師④≫で「久しぶりデスネ」が 1 例（ただし教師の発言の繰り返し）と、CK≪対友人⑤≫でヨが 6 例（うち 5 例がデスマス形＋ヨ）見られたのみであった。

13）TSが使用した「ケド」の全出現例を表に示す。

	①	②	③	④	⑤
対教師	－	－	－	ありますですけど	ありますけど(2)
				好きではありませんですけど、	いやですけど
					無理ですけど
対友人	－	－	－	－	眠たくないですけど
					楽しかったですけど
					わからないですけど(3)
					行きたいですけど
					おもしろいですけど

14）「ちがう」は一語で構成されており、本来チャンクとは言えないが、「ちがいます」というバリアントが存在する中で、非マス形という決まった形式で出現するという意味において、「チャンク」ということばを適用する。

15）マス／非マス形が裸の形式（助詞を伴わない）で使用されていても、内容から見て明らかに従属節であると判断できる場合は、厳密にいえば「文末形式」とは言えず、いずれの話者についても図 4 ～ 9 には含まれていない。

16）ちなみに、「行く」のバリアント「行きます」CK≪対教師②≫では 1 例使用されている。

17）学習者が日本語能力の向上とともに複文の使用率が上昇することについては、原（2008）で明らかにされている。

参考文献

李吉鎔（2005）.『日本語学習者におけるスタイル切換え能力の発達　－韓国語母語話者を対象として－』大阪大学大学院文学研究科　博士学位論文. BookPark.

石崎晶子（2000）.「電話連絡の会話におけるスピーチレベルシフト」『言語文化と日本語教育』第19号　お茶の水女子大学　日本言語文化学研究会　62-74.

上仲淳（1997）.「中上級日本語学習者の選択するスピーチレベルおよびスピーチレベルシフト―日本語母語話者との比較―」『日本語教育論集―小出詞子先生退職記念―』凡人社　149-163.

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－」『學苑』662昭和女子大学近代文化研究所　27-42.

佐藤勢紀子（2000）.「日本語の談話におけるスピーチレベルシフトの機構」『平成10 ～ 11年度文部省科学研究費補助金基盤研究（C）(2)』東北大学留学生センター.

渋谷勝己（2007）.「なぜいま日本語バリエーションか」『日本語教育』134号: 6-17.
陳文敏（1998）.「台湾人日本語学習者と日本語母語話者の発話末に見られるスピーチレベルシフト」『平成10年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会　57-62
陳文敏（2004）.「スピーチレベル・シフト研究の現状と課題」『日本学と台湾学』第三号.　静宜大学日本語文学科　28-48.
原やす江（2008）.「中国語母語話者の日本語習得過程―自由発話文に現れた複文の使用の広がり―」『城西国際大学人文学部紀要』16(2)　城西大学出版会　13-39.
彭国躍（2000）.『近代中国語の敬語システム－「陰陽」文化認知モデル－』東京：白帝社.
井出祥子（2006）.『わきまえの語用論』大修館書店.
三牧陽子（1989）.「待遇レベル・シフトの談話分析」『AKP紀要』3：34-50.
三牧陽子（2007）.「文体差と日本語教育」『日本語教育』134号: 58-67.
メイナード, S.K.（1993）.『会話分析』くろしお出版.
Brown, P. and S, C. Levinson.（1987）. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
Ellis, R.（1994）. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
Ide, S.（1989）. Formal forms and discernment: Two neglected aspects of linguistic politeness. *Multilingua*, 8: 223-248.
Labov, W.（1970）.The study of language in its social context. *Studium Generale* 23: 30-87.
Rickford, J. R. and P. Eckert.（2001）. Introduction. In Eckert, P. and J. R. Rickford.（eds.）. *Style and Sociolinguistic Variation*. *Cambridge* :Cambriée University Press. 1-18.
Schegloff, E. A. and H. Sacks.（1973）. Opening up closings. *Semiotica* 8:289-327.
Tomasello, W. M.（2003）. *Constructing a Language : A usage-based theory of language acquisition*. London : Harvard University Press.（マイケル・トマセロ著　辻幸夫, 野村益寛, 出原健一, 菅井三実, 鍋島弘治朗, 森吉直子 訳.（2008）.『ことばをつくる：言語習得の認知言語学的アプローチ』東京: 慶應義塾大学出版会.）

（博士後期課程学生）
（2009年 8 月20日受付）
（2009年10月 1 日修正版受付）
（2009年11月 2 日再修正版受付）
（2009年11月23日再々修正版受付）
（2009年11月28日掲載決定）