

壁塗り構文における格交替条件について

— 動詞「塗る」の意味と名詞句との係わり —

申 義 植*

shino0342@hotmail.com

〈 目 次 〉

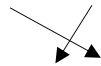
- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| 1. はじめに | 3.2 「~で~を塗る」の文における「で」 |
| 2. 先行研究 | 格名詞句 |
| 3. 動詞「塗る」の格交替に係わる名詞句 | 4. 「~に~を塗る」と「~で~を塗る」の交替 |
| 3.1 「~で~を塗る」の文における「を」 | と動詞の意味 |
| 格名詞句 | 5. まとめ |

Key word : 壁塗り構文(Spray Paint Alternation), 格交替(Case Alternation), 位置変化(Change of Location), 状態変化(Change of State), 外観構成(Appearance Formation)

1. はじめに

本稿では、壁塗り構文における格交替の特徴について検討する。壁塗り交替(spray paint alternation)構文とは、「~に~を」と「~で~を」との格交替パターンが見られる次のようなものである。

(1) a. 太郎は壁にペンキを塗った。



b. 太郎はペンキで壁を塗った。

(1a)では場所を表す名詞「壁」が「に」で、対象を表す名詞「ペンキ」が「を」

* 한국외국어대학교 일본어통번역학과 강사, 일본어학

で示されているが、この格パターンは、(1b)のように「ペンキ」が「で」で、「壁」が対象を示す「を」で交替できる。

このような構文交替について、Fillmore(1968)では、それぞれのa、bの名詞句は、格表示は異なっているが、(2)のようにどちらの文においても同じ意味役割りを持つことで、文全体としては同じ意味を持つと捉えられている。

- (2) a. 大工さんが ペンキを 壁に 塗った。
 [動作主] [道具] [着点]
 b. 大工さんが ペンキで 壁を 塗った。
 [動作主] [道具] [着点]

しかし、多数の先行研究では「ペンキを壁に塗る」は<位置変化>を、「ペンキで壁を塗る」は<状態変化>を表していると言及されており(Jackendoff(1990)、Pinker(1989)²⁾、奥津(1981)、川野(2009)、岸本(2001)など。研究者により用語が異なる場合がある³⁾、(2a)と(2b)の文は意味的に異なっていることが議論されている。本稿では、上記のような先行研究での指摘を参考しながらも、以下のような現象について考察したい。

- (3) a. パンにマーガリンとマーマレードを塗る。
 b. ?マーガリンとマーマレードでパンを塗る。
 (4) a. 足にクリームを塗る。
 b. ?クリームで足を塗る。

1) Semantic role, Θ -roleともいって、文中で名詞句と動詞の意味関係を示すものである。本文では[]で表示した。
 2) Pinker(1989)では位置変化を表す動詞「V1: X causes Y to go Z」から状態変化を表す「V2: X changes the state of Z by means of causing Y to go Z」が派生したと捉えている。詳細はPinker(1989)を参照。
 3) Kageyama(1980)、岸本(2001)では「ジョンは壁をペンキで塗った」が全体的解釈を、「ジョンは赤いペンキを壁に塗った」が部分的解釈を表すという構文形式と解釈について議論されている。

(3)と(4)は(1)のように「塗る」動詞の構文であるにもかかわらず、「～で～を」型への格交替ができないものである。従来分析では、主に壁塗り構文で格交替が生じる統語、意味的な特徴などに焦点があてられ、(3)(4)のような現象についてはあまり議論されていなかった。しかし、「塗る」動詞構文における「～に～を」型と「～で～を」型の格交替可能性については、先行研究の指摘に加えて、①「～で～を塗る」型が許容できない名詞句の特徴と、②その名詞句を伴った「塗る」文の持つ意味的な特徴などが係わっており、更なる検討が求められる。したがって、本稿では動詞「塗る」がとる「を」格名詞句と「で」格名詞句の特徴を分析し、それらが「～に～塗る」と「～で～を塗る」交替に係わりながら、動詞「塗る」の意味にも相関することを議論する。

2. 先行研究

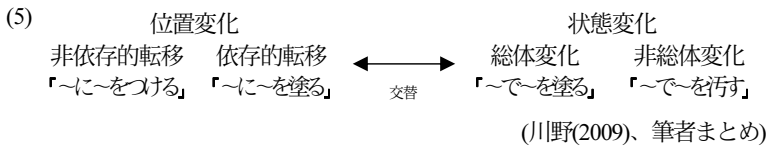
壁塗り構文に関する研究は、主に格交替が起こる統語と意味の相関について議論しているものが多数である。その内、奥津(1981)などでは、壁塗り構文が格パターンにより、次のようにそれぞれ<位置変化>と<状態変化>表現に分けられていることが指摘されている。

- (4) a. 太郎は壁にペンキを塗った。 「ペンキ」の<位置変化>
 b. 太郎はペンキで壁を塗った。 「壁」の<状態変化>

(4a)は「壁にペンキを付ける」という<位置変化>を表す文との意味的な共通性を持ち、(4b)は「ペンキで壁を汚す」のような<状態変化>を表す文との共通性を持つことが確認できる。一方、川野(2009)ではこのような指摘を参考にしながらも、共起名詞句の性質を検討し、交替を起こす動詞の属する意味タイプ⁴⁾を更に詳しく分類している。例えば、川野(2009)では、「～

4) 川野(2009)では、これを動詞の「範疇的語義」とし、例えば、「～に～を」の格体制をとる「付ける」「置く」などの動詞が<位置変化>という同じ「範疇的語義」を有すると述べてい

に～を塗る」文において「を」格の名詞句の性質(「ペンキ」など)を「薄くて柔らかい物」「複数の個体の集合」であると捉え、この構文は単なる<位置変化>だけではなく、「対象が他の事物に依存的なあり方でそこに存在するようになる(川野(2009):52)」という<依存的転移>が行われると判断している。また、「～で～を塗る」文では「を」格で表示された「壁」のそれ自体の属性が変化するのはではなく、「対象が他の事物を伴った状態になる(川野(2009):54)」と捉え、このような変化を<総体変化>であると述べている。この議論をまとめると、次のように<依存的転移>と<総体変化>という特徴(川野(2009)の用語では「範疇的語義」)をあわせ持つ動詞だけが壁塗り交替を起こすことになる。



一方、Iwata(2017)では、このような格交替現象について、一つの(統語的・語彙的)規則による分析だけでは説明できないとしながら、構文文法(Construction grammar)に基づく分析を行っている⁵⁾。この研究では、特に「～で～を」パターン<カバー読み(cover semantics)>を持つ構文型だけが「～に～を」との交替を許すと指摘されている。Iwata(2017)によると、「～で～を」構文における<カバー読み>とは「塗る」という動作により「ある液体物がある表面の上をこずって行き来しながら移動する(the *nuru* ‘smear’ involves a liquid entity and a surface, with the liquid typically undergoing a back and forth movement of strokes over the surface, (Iwata(2017):241)」という出来事が生じ、「ペンキで壁を塗る」タイプの文は「塗るという動作により)ペンキで壁をカバーする」という事柄を表現していると捉えられている。特に、Iwata(2017)

る。

5) Iwata(2017)では、主に、Kageyama(1980)などのような動詞の項構造・語彙概念構造に基づく語彙的(lexical)な分析では壁塗り構文における格交替現象の原因などが説明されていないことが指摘されている。

では、本稿で指摘した(3)のような用例について、(6b)のように「を」格名詞句「パンを」の面積が広げれば<カバー読み>が可能になり、文が成り立つことが指摘されている。

(6) a. ?パンをバターで塗る。

b. 全長1メートルもある巨大なパンを端から端までバターで塗った。

(Iwata 2017、日本語表記は筆者)

3. 動詞「塗る」の格交替に係わる名詞句

以上で概観した先行研究は、いずれにしても、動詞の語彙的な面だけに頼るものではなく、名詞句の特徴及び構文的な特徴を捉えた興味深い分析である。ただし、動詞「塗る」の構文のうち、「～で～を」という交替型が現れない場合については詳細に分析されていない。動詞「塗る」における「～で～を」型の文の成立には、共起する名詞句の特徴が関わっている。したがって、この問題について更に詳しい検討が求められる。以下、「～で～を塗る」文の成立において、共起する名詞句を確認しながら、その特徴を分析する。

3.1 「～で～を塗る」の文における「を」格名詞句の特徴

ここでは、まず「?バターでパンを塗る」のように「～で～を塗る」型の文において、共起しにくい名詞を確認したい。(3)と(4)以外にも、「～で～を塗る」の文において、以下のような名詞との組み合わせは許容度が低くなっている。

(7) a. 傷に薬を塗る。

b. ?薬で傷を塗る。

(8) a. 顔にシェービング・フォームを塗る。

b. ?シェービング・フォームで顔を塗る。

- (9) a. 体に軟膏を塗る。
 b. ?軟膏で体を塗る。
- (10) a. フライパンに油を塗る。
 b. ?油でフライパンを塗る。
- (11) a. お好み焼きにソースを塗る。
 b. ?ソースでお好み焼きを塗る。

上記の用例⁶⁾からみると、Iwata(2017)が指摘した「を」格名詞句の面積は問題にならないと考えられる。ただし、Iwata(2017)は次のような用例を取り上げ、(12)は<汚染>、(13)は<美容的变化>読みになるとし、それぞれ<カバー読み>の構文とは異なる別のものであると述べている。

- (12) 食パンを腐ったバターで塗る。
 (13) 小指の爪を真っ赤なマニキュアで塗る。

しかし、このような捉え方を採用にしても、(7b)に比べて許容度が高い(14)のような文については、<色の変化、メディカルな状態変化>などという読みを持つ別の構文をまた考える必要があるだろう。

- (14) 真っ白な薬で傷を白く塗る。

一方、ここでは名詞句の特徴について更に詳しく捉えて、動詞「塗る」との共起関係を検討する方法をとる。上記の用例から、特に動詞「塗る」の「を」格名詞句に注目したい。(7)~(13)における「を」格名詞句には「パン、傷、顔、体、フライパン、お好み焼き、爪」などが現れている。これらの名詞を動詞「塗る」の「を」格目的語のみで示すと次のようになる。

- (15) a. ?パンを塗る。 / b. ?傷を塗る。
 c. 顔を塗る。 / d. 体を塗る。

6) 本稿における用例の許容度は日本人インフォーマントのチェックを受けたものである。

- e. ?フライパンを塗る。 / f. ?お好み焼きを塗る
g. 爪を塗る。

これらの「～を塗る」の組み合わせは、(14a、b、e、f)のように「～で～を」型でなくてもそもそも不自然な場合がある。「壁を塗る」と「?パンを塗る」の許容度の違いはどこから生じるものなのか、少なくとも面積の広さにあるのではないだろう。

日本国語大辞典(1975)では動詞「塗る」について次のように記述されている。

- (16) ① 物の表面に液や塗料などをなすりつける。
② 壁土や漆喰などをなすりつけて、塀・壁・壇などを築造する。
③ 自分の罪や責任を関係のない人に負わせる。
④ 装いつくろう。欠点などを覆い隠す。 (日本国語大辞典 1975)

ここでは、上記の「塗る」の意味の内、①は略して<なすりつけ>とし、②は<築き上げ>と呼ぶ(③と④は慣用的な意味であり、壁塗り交替とは関係がないので除外する)。

先行研究で確認したように、「～で～を塗る」文は<状態変化>を表しているが、この意味は「塗る」の②の意味により、成り立っていると考えられる。すると、動詞「塗る」は②の意味により、「を」格名詞として<築き上げ>の対象をとることになる。しかし、「パン、傷、フライパン、お好み焼き」などの名詞は一般的に<築き上げ>の対象としては想定しにくいものであると考えられる。したがって、これらの名詞が<築き上げ>の対象になるためには、(12)(14)のような「で」格名詞句の共起によって、外観的な変化を示す必要がある。

上記の議論から、「～で～を塗る」型文における「を」格名詞句は、基本的に<築き上げ>の対象が選ばれると考えられる。しかし、この条件を満たす(15c、d)のような組み合わせであるとしても、(8b)、(9b)のように「で」格名詞句との共起により、許容度が低くなる場合がある。この点については、(1

2)~(14)のような文の特徴に基づいて、次節で詳しく検討する。

3.2 「~で~を塗る」の文における「で」格名詞句の特徴

前述したように「~で~を塗る」の文における「を」格名詞句は<築き上げ>の対象であることが分かった。これに加えて「で」格名詞句の共起条件もこの文に影響を与えていると考えられる。

(7b)~(10b)のような文は、外観的な変化に係わる「で」格名詞句との共起、副詞表現などの助けという手段により、次のような許容度の高い文が作られる(ただし、(11b)については場面の想定が難しかったので除外した)。

- (17) a. 真っ白な生クリームでパンを白く塗る。
- b. (宇宙人を演じるために)フェイス・ペイントで顔を青く塗る。
- c. 金箔で全身を塗る。
- d. 黒色の塗料でフライパンを真っ黒に塗る。

(17)の文において、共起する「で」格名詞句や副詞などは色の変化などのような目に見える変化を表す事柄に係わっているものが用いられている。特に「で」格名詞句は色に係わっているものが現れており、これが「~で~を塗る」文の成立において重要な特徴になっている。次のような用例も参照されたい。

- (18) a. ルージュで唇を塗る。
- b. ?リップで唇を塗る。

(18)の「ルージュ」は色つきのもので、これで「唇」を塗るといった文にしても許容できる。しかし、「リップ」は色がついたという含意はなく、「唇」に塗っても塗ったかどうかは外観から認識しにくいものと考えられる。ただし、(19)から確認できるように、「色つきリップ」のような表現になると文の許容度が高くなる。

(19) 色つきリップで唇を塗った。

これらの文は(20)のようなタイプの文との共通性を持つ。これらの「で」格名詞句は必ずしも色の変化まで起こすものとは言えないが、「を」格名詞句の外観を変化させ、<築き上げ>るものである。

- (20) a. マスカラで下まつげを塗る。
 b. ラッカーで表紙を塗る。
 c. 真っ赤なマニキュアで爪を塗る。

また、川野(2009)により、取り上げられた「セメントで壁を塗る」のような文も、色の変化までは表現していないものの、「壁」が別の物質で「塗ら」れたという外観的な変化が確認できると考えられる。したがって、「?バターでパンを塗る」や「?リップで唇を塗る」のようなものは、「を」格名詞句に何らかの<状態変化>があったのだろうが、その変化が外観的に認識できず、動詞の<築き上げ>の意味も不明になり、不自然な文になると考えられる。

一方、この「で」格名詞句は「壁を塗る」のように省略されてもいいものであるので、金(2007)では仁田(1993)の共演成分・付加成分⁷⁾の分析に基づいて、「で」格名詞句を文成立において非必須的な付加詞(金(2007)、仁田(1993)では「付加成分」)であると捉えている。

しかし、前述したように「?パンを塗る」は「真っ白なクリームでパンを塗る」のように表現しないと、むしろ文が成り立たない場合があった⁸⁾。この「で」格名詞句の省略可能性について、安藤(1997)では「家がペンキで塗ってある」の文において「ペンキで」が省略された場合、許容度が低くなることが指摘されており、川野(2009)でも「コップを満たす」「腕を巻く」などのように

7) 仁田(1993)では、日本語の格について、述語を中心として、必須的・選択的に要求される<共演成分>と非必須・付加的なものである<付加成分>を分けている。詳細は仁田(1993)を参照。

8) しかし、このような場合においても、「バターでパンを塗る」のように「で」格名詞句の適切性が係わると考えられる。

「で」格名詞句が省略されると欠落感があることが指摘されている。本稿では、この「で」格名詞句を文の成立において必要なものと判断するが、必須成分なのか、付加成分なのかについては深入りしない。

ただし、壁塗り構文における「で」格名詞句は他の「で」格名詞句とは異なる働きを見せる。例えば、(21)の格交替文において、(21a)における「を」格名詞句の「ラッカー(塗料)」は意味役割として「表紙」に付着する[移動物]を表しており、(21b)の「で」格名詞句の「ラッカー」は「表紙」の外観を形成する[材料]でもある。

- (21) a. 表紙にラッカーを塗る。
b. ラッカーで表紙を塗る。

しかし、(22)における名詞の「ラッカースプレー」は塗料そのものではないので、(22a)で[移動物]の解釈ができず、壁塗り交替も成立していない。

- (22) a. *車にラッカースプレーを塗る。
b. ラッカースプレーで車を塗る。

(22b)の「で」格名詞の「ラッカースプレー」は「車」に付着する[材料]ではなく、「塗る」という動作に伴う[道具]を表している。つまり、(22b)の「で」格名詞句は「刷毛でペンキを塗る」のような文と同じく[道具]の意味役割であり、付加詞として機能している。

以上の検討から、「～で～を塗る」における「で」格名詞の特徴は外観的な変化を引き起こす[材料]であることがわかった。「?バターでパンを塗る」や「?リップで唇を塗る」という出来事ではその外観的な変化が認識しにくいので、文としては許容度が低いと考えられる。一方、その交替形である「パンにバターを塗る」や「唇にリップを塗る」は文として自然に成立する。この点については、「～に～を塗る」型と「～で～を塗る」型の文が持つ意味的な違いの上に、動詞の意味的な違いが係わっていると考えられる。

4. 「～に～を塗る」と「～で～を塗る」の交替と動詞の意味

岸本(2007)では、「塗り付ける」や「塗りつぶす」など複合動詞を用いて「塗る」動詞の多義性について議論している。例えば、(23)のように、「塗り付ける」は<位置変化>を表す文のみが可能で、「塗りつぶす」は<状態変化>を表す文だけが可能であることが指摘している。

- (23) a. ジョンは、壁に赤い塗料を {塗り付けた/*塗りつぶした}。
 b. ジョンは、赤い塗料で壁を {*塗り付けた/塗りつぶした}。

(岸本 2007)

ただし、本稿で議論している「?バターでパンを塗る」は「?バターでパンを塗りつぶす」にしても許容度は変わらないので、これらの文の成立条件はこのような動詞の意味構造を捉える分析だけでは説明できない点がある⁹⁾。

一方、森田(1994)では動詞「飾る」を取り上げて、動詞の意味の違いに係わる格成分の違いが、その格に立つ名詞の性格まで規定すると指摘している。

- (24) a. 食卓を花で飾る。
 b. 食卓に花を飾る。
 (25) a. 襟元をブローチで飾る。
 b. ?襟元にブローチを飾る。

森田(1994)によると、(24a)と(25a)の文型は「を」格名詞を美しく見せる<装飾>という意味であり、(14b)の文型は、「を」格名詞の物を「に」格が表す場所に<陳列>するという意味になっている。(25b)の文型が作りにくい理由は、「襟元」の場所解釈ができないことにある。森田(1994)の議論では「～に～を飾る」や「～で～を飾る」のような名詞と動詞の組み合わせによる文法論

9) 岸本(2007)では主に動詞のLexicalな意味構造に基づく分析を行っている。詳細は岸本(2007)を参照。

的な意味¹⁰⁾が名詞の選択にも影響を与えることが指摘されている。

ここでは今まで検討した名詞句の特徴を念頭に入れて、「～に～を塗る」と「～で～を塗る」における文の特徴と動詞の意味的な違いについて検討する。前述したように「～に～を塗る」は<位置変化>を表し、「～で～を塗る」は<状態変化>を表す。更に、<位置変化>を表す「～に～を塗る」の文には以下のような意味的な特徴が見られる。

(26) a. 壁にペンキを塗ったので、壁がきれいになった。

<位置変化> 「壁」の<状態変化>

b. ペンキで壁を塗ったので、壁がきれいになった。

「壁」の<状態変化>

(26a)では<位置変化>の結果、「壁」の外観的な<状態変化>を表す出来事が後続できる。また、このような意味があるので、(26b)への自然な格交替が可能になると考えられる。一方、(27a)でも<位置変化>に後続する「パン」の<状態変化>を表す出来事が示されている。

(27) a. パンにバターを塗ったので、パンがおいしくなった。

<位置変化> 「パン」の<状態変化>

b. ?バターでパンを塗ったので、パンがおいしくなった。

しかし、(27a)で「パン」が「おいしくなる」出来事からは、外観的な<状態変化>が生じないため、「～で～を塗る」型への交替は不自然なものになっている。(27)に反して、(28a)のように外観的な変化を引き起こす「で」格名詞句が共起すると、<位置変化>の結果として「パン」の外観的な<状態変化>が生じ、(28b)のような「～で～を塗る」の交替が可能になる。

(28) a. パンに真っ白な生クリームを塗ったので、パンが白くなった。

<位置変化> 「パン」の外観的<状態変化>

10) 森田(1994)によると、動詞や名詞の語彙論的な意味はそれらが組み合わされる文の文法論的な意味と密接に係わっていると指摘されている。

- b. 真っ白な生クリームでパンを塗ったので、パンが白くなった。
 「パン」の外観的<状態変化>

つまり、(26a)(28a)の「～に～を塗る」と(27a)の「～に～を塗る」はそれぞれ文が表す意味が違っており、その出来事から引き起こされる<状態変化>の様子も異っている。本稿では、(26)と(28)で起こる概観的な変化状態について、川野(2009)の用語を借りて<外観構成¹¹⁾>と呼ぶ。

上記で議論したように、動詞「塗る」の格交替には<外観構成>という意味が条件付けられているが、この点により、動詞の意味にも違いが生じる。例えば、(29a)の動詞「塗る」は「～に～を」型の文において、基本的に<なすりつけ>の意味を持つが、これは<外観構成>を引き起こすものである。また、(29b)の動詞における<築き上げ>の意味は<外観構成>が含意されていると考えられる。

- (29) a. 壁にペンキを塗る。 <なすりつけによる<外観構成>>
 b. ペンキで壁を塗る。 <<外観構成>になった築き上げ>

一方、(30a)の「塗る」は<なすりつけ>の意味しか持たず、<外観構成>の意味が求められる「～で～を塗る」文への交替ができなくなっている。つまり、(30b)は<外観構成>の意味がないので、この意味に基づいた動詞の<築き上げ>の意味も不明になり、不自然な文になる。

- (30) a. パンにバターを塗る。 <なすりつけ>
 b. ?バターでパンを塗る。

しかし、前述したように<外観構成>の意味がとれる「で」格名詞句の共起により、文の許容度が高くなる場合は、(29)と同一な動詞の意味になっている。

11) 川野(2009)では、「飾る」のような交替動詞を取り上げて、「空間の美観に影響を及ぼすようなやり方で対象を位置づける」という意味特徴があり、この特徴を<外観構成>と読んでいる。この特徴は「飾る」だけでなく、「塗る」のような動詞にもあると考えられる。

- (31) a. パンに真っ白なクリームを塗る。<なすりつけによる<外観構成>>
 b. 真っ白なクリームでパンを塗る。<<外観構成>になった築き上げ>

以上の議論から、(29a)と(31a)の「塗る」は同じ意味を持つが、(30a)の「塗る」は<なすりつけ>の意味しか持っていないことが分かった。ただし、日本語においてはこの違いが別の動詞として具現されず、同じく「塗る」で示されている。一方、英語や韓国語ではこのような違いが別の動詞で現れる¹²⁾。ここでは、日本語の「塗る」に当る韓国語の動詞「바르다(なすりつける)/칠하다(塗装する)」の用例だけを確認する。日本語用例の(29)~(31)を韓国語で訳すると、次のようになる。

- (32) a. 페인트를 벽에 {바르다/칠하다}.
 b. 페인트로 벽을 칠하다.
 (33) a. 버터를 빵에 바르다
 b. 버터로 빵을 {?바르다/?칠하다}
 (34) a. 새하얀 생크림을 빵에 {바르다/칠하다}
 b. 새하얀 생크림으로 빵을 칠하다.

韓国語の(32a)と(34a)では、動詞の「바르다(なすりつける)」と「칠하다(塗装する)」、どちらも用いられる。しかし、(33a)の動詞は「바르다」しか使えず、(33b)のような交替形も不自然になる。つまり、韓国語における壁塗り交替は日本語と統語的に似たような特徴を持つが(その詳細についてはまだ研究の余地がある)、(32a)(34a)と(33a)が別の動詞で示される点は異っている。

以上の議論から、格交替を起こす動詞「塗る」の意味は<外観構成>を中心とした<なすりつけ>と<築き上げ>が係わっていることが分かった。また、日本語ではこのような意味が別の動詞として表現されないが、韓国語の場合には別の動詞で現れることも確認した。

12) この点について、Iwata(2017)は英語では「ペンキを塗る」と「壁を塗る」が「smear paint」と「spread butter」という別の動詞で表現されているが、日本語の「塗る」では特にそういう意味の違いはあまり感じられないと述べている。

4. まとめ

本稿では、壁塗り構文の格交替現象について、特に動詞「塗る」と名詞の共起における意味的な特徴と動詞の意味を中心に分析を行った。その結果「塗る」の格交替の成立には、名詞句の特徴と動詞の意味が相関していることが分かった。まず、「～で～を塗る」型の文において、①「を」格名詞句は「塗る」の<築き上げ>の対象であり、②「で」格名詞句は<外観>的な変化を引き起こす[材料]であることが確認できた。③また、「～に～を塗る」型の文には、動詞の<なすりつけによる外観構成>という意味が「～で～を塗る」への交替の動機付けになると捉えた。また、このような動詞「塗る」の意味的な違いは韓国語では別の動詞として現れることも確認した。

ただし、本稿では日本語の「塗る」と韓国語の「바르다/칠하다」の翻訳上の違いだけを取り上げているだけで、具体的にどのように動詞の意味が異っているかについては分析できなかった。今後、壁塗り交替に関する日韓対照も視野に入れて、分析を広めたい。

<参考文献>

- 奥津敬一郎(1981)「移動変化動詞文—いわゆる spray paint hypallage について—」『国語学』127 pp.21-33
- 川野靖子(2009)「壁塗り代換を起こす動詞と起こさない動詞 交替の可否を決定する意味階層の存在-」『日本語の研究』第5巻 4号 pp.27-60
- 岸本秀樹(2001)「第4章 壁塗り交替」影山太郎(編)『日英対象 動詞の意味と構文』大修館書店 pp.100-126
- _____ (2007)「場所格交替動詞の多義性と語彙概念構造」『日本語文法』7-1 くろいお出版 pp.87-108
- 金恩希(2007)「처소격 교체구문에 대한 통사 의미론적 고찰」『日本語学研究』18 pp.81-94
- 仁田義雄(1993)「日本語の格を求めて」仁田義雄(編)『日本語の格をめぐる』くろいお出版 pp.1-37
- 森田良行(1994)『動詞の意味論的文法研究』明治書院
- Fillmore Charles, (1968) “The case for case” *Universals in linguistic theory*, ed Emmon Bach and Robert Harms, New York:Holt, Rinehart & Winston, pp.1-88
- Iwata Seizi, (2017) “Locative alternation” *Handbook of Japanese Syntax*, ed Shibatani,

Masayoshi and Miyagawa, Shigeru and Noda, Hisashi, Mouton de Gruyter,
pp.235-269

Jackendoff Ray, (1990) *Semantic Structures*. Cambridge, Mass:MIT Press

Kageyama Taro, (1980) "The role of thematic relations in the spray paint hypallage" *Papers
in Japanese Linguistics*. 7, pp.35-64

Levin Beth & Malka Rappaport Hovav, (2005) *Argument Realization*. Cambridge University
Press

Pinker Steven, (1989) *Learnability and cognition:The acquisition of argument structure*.
Cambridge, Mass. MIT Press

<Abstract>

On the Conditions of Spray Paint Hypallage

—The Relevancy of meanings of Verb ‘*nuru*’ and Noun Phrase—

In this paper, I discuss the properties of meaning about the relation of noun phrase and verb ‘*nuru*’ in the spray paint hypallage. There are sentences like as ‘*?bataa-de pan-o nuru*’ that aren’t able to alternate with ‘*-de -o nuru*’ in the spray paint hypallage.

In other to know why the alternation isn’t caused, we have to examine the noun phrase of ‘*o*’ and ‘*de*’ in the type of ‘*-de -o nuru*’ sentence. Moreover, we have to analyze the properties of meaning of the ‘*-ni -wo nuru*’ sentence about being possible to alternate with the ‘*-de -o nuru*.’

For this purpose, this paper will illustrate the noun phrases of ‘*o*’ like as ‘*bataa*(butter)’ that isn’t able to be chosen the direct object of verb ‘*nuru*.’ Then, it will be illustrated that the noun phrases of ‘*de*’ are [material] which cause visible change in the sentence of ‘*-de -o nuru*.’

Finally, it will be known that the verb’s meaning which can alternate between ‘*-ni -o nuru*’ and ‘*-de -o nuru*’ is the ‘appearance formation’ in this hypallage.

学習者言語の配慮的側面についての評価*

李 吉 鎔**

ih_kilyong@cau.ac.kr

目 次

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 1. はじめに | 4.1 専門家と学生評価の共通点 |
| 2. 先行研究と本研究の位置づけ | 4.2 専門家と学生評価の相異点 |
| 3. 学習者談話情報および分析方法 | 5. 学生評価についての質的分析 |
| 3.1 学習者談話収録の概要 | 5.1 母語(韓国語)の使用についての評価 |
| 3.2 学習者情報 | 5.2 敬語形式の使用についての評価 |
| 3.3 評価の仕方 | 5.3 非言語行動・パラ言語行動について
の評価 |
| 3.4 (配慮発話)と(非配慮発話)の
判断基準 | 6. まとめと今後の課題 |
| 4. 専門家と学生の評価の実態 | |

Key words : 学習者談話(learners' speech), 評価(evaluation), 配慮発話(considerate utterance), 言語文化(language and culture)

1. はじめに

学習者の音声面や文法面での誤りに比べ、社会言語的なルール違反に対する母語話者の許容度が低いことが知られている(渋谷1992a)。したがって、学習者はことばの適切な運用を捉えた社会言語能力の習得が望まれるだけでなく、学習者であっても、日本語でのコミュニケーションの中で話し相手や場面に配慮した言語行動が要求される。これまで円滑なコミュニケーションに支障をきたしかねない危険性をともなうものとして、個々の

* This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea(NRF-2017S1A5A2A02068268).

** 中央大学校アジア文化学部 教授, 社会言語学

聞き手におけるアイデンティティに深く関わる領域、つまり「聞き手の私的領域」を侵害するもの(鈴木1997)や、知識を持たない話し相手に対する知識の保持を前提とした質問などが指摘されてきた。いずれも情報伝達の側面よりも話し相手に対する配慮に関連する事象である。

日本語が流暢な学習者ほど、言語文化に対する理解不足は人間性の問題として誤解されやすいため、社会言語的なルールについての習得が望まれるのである。しかし現在の日本語教育では、丁寧さに関する形式の習得に重点が置かれ、運用面での指導が不足していると思われる。日本語では敬語の使用よりも私的領域を重んじることが優先される、という指摘(阪田他2003)を考慮すると、日本語学習者の「配慮的コミュニケーション」についての研究と教育には一層注意が払われるべきである。本研究では、韓国人の学習者による、日本人の話し相手に対する配慮に注目し、学習者言語における配慮的側面についての評価を行い分析する。近年、言語行動についての「評価」研究が行われ始めているが(大塚2004、李吉鎔2015など)、こうした評価研究は中間言語研究においても有効であろうと考える。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

まず、本研究における「配慮」および「配慮的コミュニケーション」の定義を行う。配慮については、藤原他(2009)に倣い、「話し手が、聞き手との関係や場面・状況などに気を配り、聞き手が不快を感じないよう、聞き手に失礼にならないよう気を使うこと」と定義する。そしてこの配慮が反映されたコミュニケーションを配慮的コミュニケーションと考える¹⁾。

-
- 1) 配慮的コミュニケーションと類似した概念の「配慮表現」に関してはさまざまな観点から定義がなされている。たとえば、語用論的観点からは、「配慮表現とは、対人的コミュニケーションにおいて、相手との対人関係をなるべく良好に保つことに配慮して用いられる言語表現」と捉えられている(山岡他2010:143)。また阪田他(2003)は、「人は伝えたいことをそのまま言語化しているわけではない。話し手の尊厳を損なうことなく、意志や意図が過不足なく伝わるように、かつ聞き手との関係を望ましい形で維持できるよう、様々な配慮を言語表現に込めている」とし、このような配慮を

次に、学習者言語における配慮的コミュニケーションと関連した先行研究の成果を簡略にまとめる。尾崎(1981)は、コミュニケーションを円滑に進めるために学習者が用いる手段として、相手が話しやすいように相づちを打ったり、沈黙をさけるために間投詞を入れたり、あるいは、文末での言い切りを避けてぼかした表現を用いるなどの言語行動の例をあげている。そして、上級学習者の発話には、伝達内容が言語化される過程で起る問題よりも、円滑化に関わる側面において不適切と思われる誤りが多く見られるため、学習者言語における円滑化ストラテジーについての研究が重要であると指摘している。

渡部(2005)は、日本語学習者の発話に対しての評価について、日本語母語話者218名に対して質問紙調査を行い調べたものである。留学生のパーソナリティや態度に対する印象には、「言語規則」よりも「コミュニケーション遂行」、「理解」のほうが強く関わることがわかった。また、日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価を調べた崔文姬(2013)では、「パラ言語能力」が母語話者が学習者に対して抱く印象すべてに大きく影響を及ぼすことを明らかにしている。

一方、小池(2000)によれば、日本語母語話者が失礼と感じる学習者の発話には、(1)終助詞「ね」の多用で、特に文節末における多用、(2)「明日時間がありますか」と突然尋ねる用件の切り出し方、(3)可能形を使った依頼表現、(4)開き手とのネゴシエーションが不足した一方的な談話展開があった。そして、学習者の発話行為には母語話者のものと比べて、(a)聞き手の負担に遠慮を示す発話行為の不足、(b)相手の負担の軽減を提示する発話行為の不足、(c)開き手の反応に応じたネゴシエーションの不足、が見られた。小池(2000)は、学習者の依頼のロールプレイを母語話者に見せ、自由に印象を語ってもらい、そのコメント中から失礼な印象、不安を感じると述べられた学習者の発話を取り出し、分析したものである。

以上のような先行研究の成果から配慮に関する表現項目には、言語形式から言語行動、さらにはパラ言語や非言語の諸側面が含まれることがわ

反映した表現を配慮表現と呼んでいる。

かった。しかし、これらの言語項目は、常に配慮的コミュニケーションを構成する、つまりポジティブに機能するとは限らない。また、各表現にも軽重の度合いが異なると考えられるし、さらには日本人が目目する項目と韓国人が気にする項目が異なりうるであろう。そこで本研究では、韓国人の日本語学習者の談話資料を用いて、4名の日本語母語話者(日本語教育専門者)と、15名の日本語を学ぶ韓国人の学生に配慮的コミュニケーションの度合いを評価してもらうことにする。日本語教育専門家の他者評価と、日本語を学ぶ学生たちの自己評価の間の異同について考察することによって、学習者言語における配慮的コミュニケーションの実態をより鮮明なものにする²⁾。

3. 学習者談話情報および分析方法

3.1 学習者談話収録の概要

本研究の分析対象となる学習者の談話資料³⁾は、次のような調査により得られたものである。まず、学習者の談話収録調査は、2010年11月に日本語を学ぶ韓国人の学生16組(女性2人1組⁴⁾)と初対面の日本人教師(男性)との日本語による会話という形で行なわれた。会話の内容は、まず日本人が学

-
- 2) コミュニカティブ・アプローチの視点から円滑なコミュニケーションのあり様について論じた金東奎(2013)は教室活動を通じて学習者がどのようなことを意識しているかについて調べたものである。日本語教育に応用しようとする点において本研究と共通の目標を持つものである。
 - 3) 学習者の談話資料については、李吉鏞(2016)で詳細に紹介しているが、研究の自己完結性を保つため、ここにも必要最小限の情報を掲載する。
 - 4) 調査において「2人1組」の学習者を対象としているのは、主に次のような理由による。すなわち、(1)韓国では、学習者2・3人が一緒になって行動したり、また2人で外国人との会話に対応するのはごく一般的な光景である。こうした一般性の重視といった社会的な理由。(2)日本語を習いたての学習者の場合、1人で日本人と会話をするということは負担度の高い行為である。こうした負担を軽減するとともに、2人の学習者が日本人との会話の中で、互いに学びあえる環境を提供するといった教育的な配慮、などである。

生たちに日本の携帯電話でのハングルの入力の仕方を教えてもらったり、学生たちの在学中の大学から明洞までの、地下鉄での行き方を教えてもらう、などという設定である⁵⁾。録画・録音した会話資料は16談話(各16分~30分、計360分)であり、後続深層インタビュー(Follow-up Interview)調査は、各組に対して60分間実施された(計960分)。

3.2 学習者情報

学習者(16組、32人)は、話し相手の日本人教師によって行われた判断を基準にして、次の3つのグループに分けられた。3つのグループをAグループ(留学経験者グループ、日本人の評価は「上」)、Bグループ(中長期学習者グループ、日本人の評価は「中」)、Cグループ(短期学習者グループ、日本人の評価は「下」とする)。

学習者の詳細情報を次ページの<表1>にまとめる。<表1>の中のKF01などはKorean Femaleの頭文字と通し番号である。また表の右側の日本人教師の評価は、次の3つの項目からなる。この3つの項目について、その適切性を「(1)とてもそうだ-(2)そうだ-(3)ちがう-(4)とてもちがう」の4段階の尺度で問うている⁶⁾。

【A】 学生たちの情報提供は適切だったか。

【B】 円満な会話の環境を構築するための学生たちの配慮は適切だったか。

【C】 日本人教師の目的は達成されたか。

第4節以下では、話し相手の日本人教師の判断をもとに、各グループから円滑的なコミュニケーションを行っている学習者談話と、そうではない学習者談話(話し相手の日本人教師によって「高評価」を受けた学習者談話と、相対的に評価の低い学習者談話)を比較的に検討する。

-
- 5) 学生たちには事前に研究協力に対する承諾を得ていることを予め報告しておく。なお、学生たちは調査であることを知らずに日本人と会話をする仕組みとなっており、観察者のパラドックス(observer's paradox)から解放されている。
- 6) 適切性判断において「1.5」などは設定されていないが、日本人教師の恣意的な判断によるものである。

＜表1＞ グループごとの学習者情報

	話者 番号	年齢	学年	JLPT 取得 級数	主な学習歴	日本人教師の評価		
						【A】	【B】	【C】
A グ ル ー プ	KF01	22	3	1	日本で9ヶ月間、中学・高校で5年間、塾で2年間	1	1	1
	KF02	21	3	1	日本で1年間、大学で3年間	1	1	1
	KF03	24	4	1	日本で5年間、大学で4年間	1	1	1
	KF04	24	4	1	日本で1年間、大学で5年間	1	1	1
	KF05	24	4	1	日本で9ヶ月間、塾で3ヶ月間	1.5	1	2
	KF07	23	3	1	日本で9ヶ月間、塾で8ヶ月間	1	1	1
	KF12	20	2	1	大学で1年間、中学・高校で1年間、独学で3年間	1	1	1
B グ ル ー プ	KF06	23	3	-	日本で8ヶ月間、塾で6ヶ月間	1.5	1	2
	KF08	20	3	1	大学で3年間	1	1	1
	KF09	22	4	1	中学・高校で2年間	1.5	1	2
	KF10	23	4	1	中学・高校の時に独学で6年間	1.5	1	2
	KF13	19	2	-	大学で2年間、塾で1年間	1.5	1	2
	KF14	19	2	1	大学で2年間、中学・高校で2年間、塾で11ヶ月間	1.5	1	2
	KF19	20	1	1	中学・高校で4年間、高校時代以来独学	1	1	1
	KF20	22	3	2	大学で11ヶ月間、中学・高校で1年間	1	1	1
	KF21	19	1	1	中学・高校で3年間	1.5	1	2
	KF22	19	1	-	大学で10ヶ月間、中学・高校で1年間	1.5	1	2
	KF23	21	1	-	中学・高校で2年間、塾で2ヶ月間	1	1	1
	KF24	19	1	3	大学で6ヶ月間、中・高校で3年間、塾で1年間	1	1	1
KF27	19	1	1	中学・高校の時に独学	1.5	2	2	
KF31	19	1	-	大学で6ヶ月間、中学・高校で2年間	1	1	1	
KF32	19	1	1	中学・高校で4年間	1	1	1	
C グ ル ー プ	KF15	19	2	-	大学で2年間、中学・高校で2年間、塾で13ヶ月間	1.5	1	2
	KF16	23	2	-	大学で18ヶ月間、中学・高校で6ヶ月間	1.5	1	2
	KF17	20	2	-	大学で2年間、中学・高校で2年間	1.5	1	2
	KF18	19	2	-	大学で2年間、中学・高校で4ヶ月間	1.5	1	2
	KF25	18	1	-	大学で6ヶ月間、塾で1ヶ月間	2	1	2
	KF26	19	1	-	大学で6ヶ月間、中学・高校で3年間	2	1	2
	KF28	19	1	-	大学で6ヶ月間、中学・高校で1年間	1.5	2	2
	KF29	19	1	1	中学・高校で2年間、塾で15ヶ月間	1	1	1
	KF30	19	1	3	中学・高校で3年間、アニメや歌などで独学	1	1	1

3.3 評価のし方

以上のようなプロセスによって収集された学習者談話について、日本人の日本語教育専門家(以下、専門家とする)の配慮適切性に関する評価と、日本語を学ぶ韓国人の学生(以下、学生とする)の配慮適切性評価を比較対照する。配慮適切性評価の実施では、日本人の専門家4名と韓国人の学生15名⁷⁾

7) 日本人の専門家4名は、韓国の大学で日本語教育を担当する教授であり、全員女性である。2018年に評価をしてもらった。韓国人の学生15名は、著者の勤務校の中央大学校

に、各グループから2つの談話、計6つの学習者談話を見て(聞いて)もらい、配慮的であると判断される〔配慮発話〕と、配慮的でないと判断される〔非配慮発話〕を評価してもらった。

日本人の専門家の評価は、「聞き手の判断」であり、韓国人の学生の評価は、「(疑似)話し手としての自己意識の判断」と位置付けられる。配慮的コミュニケーションは、聞き手に及ぼされる影響ないし効用を問題にするわけだから、聞き手の判断、つまり日本人の専門家の判断がより重要であることは間違いない。しかし、話し手の学習者は、相手や話題、場面など、さまざまなことに注意を払いながら発話している。学習者がどのような側面に注意し、また考慮しながら発話をするか、同じく日本語を学ぶ学生たちの疑似体験としての自己意識、または自己規制を知ることでも重要であると考えた。そこで本研究では日本人の専門家の評価と、韓国人の学生の評価を比較対照することにする⁸⁾。

3.4 (配慮発話)と(非配慮発話)の判断基準

ここで、本研究における〔配慮発話〕と〔非配慮発話〕の判断基準について述べる。日本人の専門家4名の配慮適切性に関する評価を概観すると、次のようなことがうかがわれた。

- (1) 配慮的評価であるが、専門家ごとの個人差が大きい。最高22例から最低1例まで見られる。一つの談話に平均8.2個である⁹⁾。

の学生で、女性が10名、男性が5名いた。日本語文学が主専攻の学生が多いが、複数専攻の学生も3名いる。日本や中国からの留学生は含まれていない。学生評価は、2017年に実施された。研究にご協力をいただいた日本人の専門家と中央大学の学生に改めて感謝の意を表する。

- 8) 学生の評価においては、6つの学習者談話をランダムに配置すべく抽選を行い、「Aグループ高評価談話-Aグループ比較談話-Bグループ高評価談話-Cグループ比較談話-Bグループ比較談話-Cグループ高評価談話」の順の提示となり、学習者談話の文字化資料とともに音声資料を聞いてもらった。ただし、専門家には一括して渡しているため、順番の提示はできなかった。
- 9) 複数の専門家が、同一発話例を〔配慮発話〕と判断した人もいれば、〔非配慮発話〕と判断した人もいた(例1)。また、1人の専門家が1つの発話例について、〔配慮発話〕と〔非配慮発話〕の両方であると判断した箇所もあった。

(2)非配慮的評価に注目すれば、非配慮的評価は最高9例から最低ゼロまでである。一つの談話に平均2.8個である。

以上のことから、専門家4名の評価について、配慮的評価には積極的であるが、非配慮的評価には消極的であることが指摘できよう。一方、韓国人の学生の評価については、配慮的評価と非配慮的評価が大きな差はなく、近似した結果が得られた。こうした結果を反映し、本研究では、次のように考える。

- (a)専門家4名のうち3名以上が「配慮的」と評価した発話を〔配慮発話〕とする。
- (b)専門家4名のうち2名以上が「非配慮的」と評価した発話を〔非配慮発話〕とする。
- (c)学生15名のうち5名以上の判断をもって〔配慮発話〕もしくは〔非配慮発話〕とする。

4. 専門家と学生の評価の実態

ここでは専門家と学生の評価の実態について分析する。まず、〈表2〉に専門家と学生の評価および両者の共通評価の実態を示す。

〈表2〉 専門家と学生の評価の実態

		〔配慮発話〕			〔非配慮発話〕		
		専門家	学生	共通	専門家	学生	共通
Aグループ	高評価談話	5	3	2	-	4	-
	比較談話	1	2	1	1	6	-
Bグループ	高評価談話	2	6	-	1	11	-
	比較談話	1	4	-	3	3	1
Cグループ	高評価談話	4	10	3	1	1	1
	比較談話	-	4	-	3	6	2

<表2>の専門家と学生の評価の実態からは、次のようなことがうかがわれる。

(1) 専門家評価において〔配慮発話〕は13例であり、AグループとCグループの高評価談話に多い。Bグループの高評価談話において相対的に少ない。一方、〔非配慮発話〕は9例があるが、相対的にBグループとCグループの比較談話に多い。

(2) 学生評価においては、29例ある〔配慮発話〕は、Cグループの高評価談話に最も多い(非配慮発話対比90.9%)。〔非配慮発話〕は31例があるが、Aグループの比較談話(配慮発話対比77.8%)およびBグループの高評価談話に多い(同64.7%)。

(3) 両者の間で共通した評価は多くない。

高評価談話に〔配慮発話〕が多い専門家評価は、妥当な結果であると思われるが、学生評価において、〔非配慮発話〕がBグループの高評価談話に多いこと(絶対数では11とトップである)は、意外な結果である。中長期学習者グループ(Bグループ)の談話に〔配慮発話〕が少なく〔非配慮発話〕が多いのは専門家評価にも当てはまるものであり、いわゆる中上級レベルの特性¹⁰⁾が反映されたものと考えられる。以下、専門家と学生評価の共通するところと、相異点にわけて分析する。

4.1 専門家と学生評価の共通点

結論を先取りして述べれば、専門家評価は、発話内容と発話形式についての評価が主であった。一方、学生評価は、発話内容と発話形式だけでなく、発話態度に対するものも少なくなかった。両者の評価が共通した〔配慮発話〕6例は、すべて「発話内容¹¹⁾」に関するものであった。それでは、

10) 本研究の中長期学習者グループ(Bグループ)の日本語運用能力を、仮に「中上級レベル」に相当すると考えると、この時期は学習者が目標言語を十分には習得しておらず、不安を覚えつつ使用している時期である。文末表現の習得の例を挙げれば、この時期は、教室で教わった形式のみを複製して使う「学習言語複製期」は脱しているが、ノダ形式を丁寧形式を作る道具として用いるといった独自の規則を築くといった「独自体系構築期」と位置づけられよう(李吉鎔2010)。

11) 「発話内容」に関する事象は、「相手の意志を確認する、同意を求める、断りを入れる、

〔配慮発話〕と〔非配慮発話〕について、具体的な事例を検討する。まず〔配慮発話〕の例から見ていこう。例ではボールドの下線部の発話に注目されたい。

例1)Aグループ、高評価談話【T○S○】¹²⁾

58 NST：まず、「はい。わかりました。」

59 KF01：えーと。

60 NST：韓国語で 何と 言うんですか。

61 KF02：えーと、「네, 알겠습니다。」。えー 字で 書いた方が いいんですか？

例2)Cグループ、高評価談話【T○S○】

85 NST：あー わかりました。もう 一度 「アル」からに やるんですね。うん これですね。

86 KF29・KF30：はい

87 KF29：어 ます 私 が 「알겠습니다」という 字を 書け 書けーても いいですか(NST:はい お願いします)この紙に。

上の例1)では、61KF02に対し、「発音だけでは分かりにくいであろうと考え、文字を書いて説明しようかと申し出ている」といった内容面でのプラス評価(配慮的に評価)した専門家が3名いる一方で、「字で書いた方がいいんですか」について「書きたくないけど、書きましようか、と言っているような印象・誤解を受ける可能性がある」という形式面でのマイナス評価(非配慮的に評価)を下した専門家が1名いる。発話の内容に注目するか、発話の形式に注目するかで評価が分かれる箇所である。例2)は、専門家4名ともプラ

相手の知識の有無を確認する、新しい方法を提案する、詳細に説明する、謝る、謙遜する」ことなどである。

- 12) 評価の区分記号について、【T○S○】は専門家と学生がともに〔配慮発話〕と評価した発話であり、反対に【T×S×】は専門家と学生がともに〔非配慮発話〕と評価したものである。【T○】は専門家のみがプラスに評価したもの、【S×】は学生のみがマイナスに評価したものであり、その逆のパターンもある。なお、談話例の通し番号は、配慮的コミュニケーションに関する教育資料作りに必要と思われたため、新たにつけることにした。談話の中のNSTは話し相手の日本人教師(Native Speaker Teacher)のことである。

ス評価を下した2例のうちの1例である。「相手の語学力を考慮し、すすんで文字を書いてあげてを提案している」こと、「ハングルが少し読める相手にわかりやすいように紙に書いて説明している」ことなどが高く評価されている。

ところで、上の発話例1)と例2)は、偶然にも同一タスクの内容となっている。例1)のAグループの談話では、「字で書いた方がいいんですか」というノダ形式の不適切な使用について、マイナス評価を下した専門家もいるが、Cグループの談話(例2)では、「この紙に字を書けてもいいですか」というように、活用の間違いについてマイナス評価を行っていない。日本語運用能力の高い学習者グループは、言語形式の間違いに対して相対的に厳しい評価を受けることを示す好例であろう。なお、次の例3)は相手の知識の有無を確認することと、丁寧語を使用していることがプラスに評価されている。

例3)Aグループ、高評価談話【T○S○】

34 NST：でーえ、まず韓国でどう書いたらいいのか、普通ーそこから分からないんですけども

35 KF02：はい、そうーですね。あの、韓国語のハングルってボオンとシオンがあることは知っーあの、ご存じですか？

36 NST：はい、す、少し。

次に、[非配慮発話]の4例には、共通して「発話形式」が問題となっている。ここで[非配慮発話]について2例を検討する。

例4)Bグループ、比較談話【T×S×】

81 NST：メッセージを送るの 難しくありませんか？

82 KF27：私達は なれてますから 全然 難しく なんか ないですね。

83 NST：そうですか？

84 KF27：{웃음} はい。

例5)Aグループ¹³⁾、比較談話【T×S×】

2 KF05：あ、はじめまして。

3 NST : はじめまして

4 KF05 : 私は ここ、この学校の4年生、名〇〇と申します。

5 NST : 名前 もう一度 お願いします。

例4)は、専門家3名がマイナス評価を下した1例である。「相手の発言への同意を示さず、切り捨てるように否定している。また、日本語力の問題であろうが、上から目線のものの言い方になってしまっている」、「同意などがなく、相手の立場になっていない印象を受ける」、「尊大な印象」などの評価があった。形式の面において、助詞的に使用され、軽蔑・軽視の意味を持つナンカや突き放し的に使用された終助詞ネが問題となり、相手の立場になっていないという態度が低い評価につながったと思われる。また例5)は、「日本人には聞き取りにくいであろうという配慮をせず、母語話者に話すときのような速さで名前を話している」という、発話の速さというパラ言語の側面に配慮がないと評価された例である。

4.2 専門家と学生評価の相異点

専門家と学生の評価において不一致の事例を検討すると、それぞれ日本語母語話者の専門家が注目するところと、韓国人の学生が気にする(つまり、自己規制の生じる)箇所が異なることがわかる。以下で順にまとめていく。

まず、専門家が注目するところには、「遜り」という日本の言語文化に根ざしたものがあつた。例6)は「説明に手間取っていることから、相手の気持ちを緩和するため、すすんで謝罪をしている」という遜りの表明でプラス評価を受けているが、例7)は「日本語力の問題であろうが、いわゆる上から目線のものの言い方になってしまっており」、「少し尊大な印象」を受けるものであり、「ハングルがよくはわからないかも知れない相手に対して配慮に欠る印象を与える発言」であるということでマイナス評価が下されている。両方

13) 当然のことながら、1組の2人がグループが異なることもある。たとえば、KF05はAグループであるが、同組のKF06はBグループになっており、例13)がBグループになっているのはこの理由による。

とも学生には評価の対象となっていない。

例6)Bグループ、高評価談話【T○】

254 NST : どちらの 門で 出ますか? あちと あちらの 門。

255 KF31 : 어ー 最近 学校が 공사어 어떻게 하지?

256 KF32 : 중문을 말하는 거야 아니면?

257 KF31 : 몰라 그걸 모르겠는데? すみません. 어 {웃음} 日本語が 下手
なので

258 NST : いいえ いえ 上手ですよ。

例7)Bグループ、高評価談話【T×】

21 NST : え それで 手伝って ください。

22 KF32 : あ はい. 음어 어떻게 설명해줘야 하지?

23 KF31 : では ハングルは 全部 知一っている一んですか。

24 NST : 全部じゃないです。少し 文字が 読めるぐらいなので一

一方、学生が自己規制をかける箇所は、次の例のように、「話し相手に断りを入れて同意を求めること」(例8、配慮的評価)と「突然の韓国語への切換えや、相手の名前の呼び捨て」(例9、非配慮的評価)があった。例9)は、たとえ相手が韓国語を聞き取れないとしても、目上の相手の名前を呼び捨てにすることに対する社会言語的な抵抗感などという、韓国の言語文化を反映したものである。

例8)Cグループ、高評価談話【S○】

165 KF30 : 9호선

166 KF29 : 후석?

167 KF29 : 待って ください。

168 NST : はい。

169 KF30 : 9호선 없어 옛날 켜가?

170 KF29 : こ これ 昔の 地図ですか。

171 NST : 二 三年 前のだと 思います。

例9)Bグループ、高評価談話【S×】

41 KF32 : 「네」を 打つためには、まずは「네」は 韓国語で ハングルで一 な

んか「네 알겠습니다」,「分かりました。ゴナー」

42 KF31 : 그냥 「곤도」라고 써도 되지 않나?

43 KF32 : 「곤도로부터」 Gondou-ド?

44 NST : いえ Gondouです。はい。

以上、第4節では専門家と学生の評価の実態について、共通点と相違点を分析してきた。その中から、学生の評価において、突然の韓国語への切換えや韓国語への切換えに対する断りのないことなどといった「韓国語の使用」とそれに関わる事象、また目上の相手の名前を呼び捨てにすることに対する社会言語的な抵抗感など、韓国の言語文化を反映した事象に対して〔非配慮発話〕と評価したものが多いたことが明らかになった。これらは、母語話者の日本語教育専門家においては評価の対象となっておらず、本研究の作業仮説でも予測できなかった事象である。次節で詳しく検討することにする。

5. 学生評価についての質的分析

本節では、学生評価における特異点、すなわち、母語(韓国語)の使用についての評価(§5.1)、敬語形式の使用についての評価(§5.2)、「笑い」や「沈黙」など非言語行動やパラ言語行動についての評価(§5.3)について考察する。

5.1 母語(韓国語)の使用についての評価

まず、母語(韓国語)の使用については、次のような事例がある。

例10)Aグループ、高評価談話【S×】

253 KF01 : はい。でもー なんか、中央大学から 2ー号線が ない…
<中略>

260 KF02 : 우리ー 여기서 바로 저기 있는 거 흑석동인가?

www.kci.go.kr

261 KF01 : 흑석역은 9호선載ってない。

262 KF02 : あ、[4초침묵]ここにー載せてないー新しくできた地下鉄の番号なんですけど

263 NST : あ、そうですか？

例11)Aグループ、比較談話【S×】

124 NST : ここから一番近い駅はどこにありますか？

125 KF05 : え、ここから一番近い駅は、상도駅と、うんー 흑석？

126 KF06 : 흑석

127 KF05 : 흑석駅があるんですけど、7호선 타고 4호선 타는 게 낫겠제?

128 KF06 : 거기도 4호선 있잖아. 흑석동도

母語(韓国語)の使用は、コミュニケーション・ストラテジーの一種である。大野(2004)や이길용・손민수(2012)など、目標言語能力の低い話者に多いという報告もあるが、多くの学生は、学習者同士の母語(韓国語)の使用を快く評価していなかった¹⁴⁾。ところで、[非配慮発話]とマイナスに評価された韓国語の使用を検討すると、2つ以上の節または文にまたがって言語が交替する文間コードスイッチング(intersentential switch)よりも、同一の節または一つの文内で言語が交替する文中コードスイッチング(intrasentential switch)の場合に低い評価につながるようである。ことばを混ぜて話すこと(mixed code)は相手配慮に関しては回避義務が生じるようである。

なお、学習者は、母語(韓国語)の使用例すべてについて非配慮的な事例として評価するものではない。母語(韓国語)の使用について、たとえば、「すみません。ちょっと韓国語で話しますので。」などのように、前もって断わりを入れてはよかったのではないか、という評価が多い。実際に前の例8)は、プラス評価を受けている。そして、AグループやBグループにおい

14) ただし、専門家は学習者同士の母語(韓国語)の使用についてマイナス評価をしていないことは注目に値する。§3.1の学習者談話収録の概要でも述べたように、本研究での調査は学生2人が1組になって日本人との会話に臨んだものである。これは学習者における負担軽減をもくろんだものであり、また学習者のための教育的な配慮を意図したものであった。学習者同士の母語(韓国語)の使用はこうした「2人1組」の会話の特性と相まって現れた現象であることを日本語教育の専門家は考慮していたと考えられる。

て、母語(韓国語)の使用例が否定的に評価されやすく、Cグループでは皆無である。つまり、目標言語能力が十分あるにも関わらず母語(韓国語)を使用することについて否定的に判断したと思われる。その他、Cグループの高評価談話では、英語の使用について〔配慮発話〕として判断された箇所がある。このことによっても、言語能力による評価の違いが認められるのである。

5.2 敬語形式の使用についての評価

次に、敬語の使用に関しては、§4.1の例3)のように、日本語の尊敬語(いわゆる丁寧体)がきちんと使えると評価が高い。また、学生たちは、日本語だけでなく、韓国語を使用するにしても、尊敬語を使用することが配慮的であるという意識を持っており(例12)、韓国語の普通体(いわゆる반말)を使用することには抵抗があるようだ(例13)。相手に向けられた発話でなく、友だちとの会話であっても、尊敬語を使用してその場にいる目上の相手に配慮すべきであるという意識がうかがえる¹⁵⁾。これらは、母語の社会言語的規範が日本語の使用に影響を与えることを示す事例である。

例12)Bグループ、高評価談話【S○】

202 KF32 : はい. 신논현 とい어나 아 적어줘야되나?

203 KF31 : 적 적어드리자.

204 NST : 地図の 下に.

例13)Bグループ、比較談話【S×】

211 NST : なるほど. じゃ、そこに行つて そこから ケーブルカーで

212 KF05 : ケイブルカで、はい. [침묵3초] と、[침묵5초]

213 NST : これですね.

214 KF05 : うん、はははい. 케이블카 [침묵6초] あと、[침묵10초]

215 KF06 : 경복궁 가라 그러면 안 돼? 경복궁

216 KF05 : 종각이잖아

15) 日韓両言語ともに目上の人や初対面の人には敬語形式を用い、友人との会話ではどんな形式を用いるといった、対人待遇行動上の似通った側面がある。こうしたことばの運用上の規範の近似性によって示された事例であると理解される(李吉鎔2010)。

敬語の使用と関連する事象として、呼称の問題を指摘する意見が多かった。例14)は「先生」という敬称をつけたこと、名前の呼び捨てについてすぐに謝ることなどが高く評価されている。一方、前の例9)のように、相手の日本人の先生に対し、特に名前を呼び捨てにすることに抵抗があるようだ¹⁶⁾。

例14)Cグループ、高評価談話【S○】

111 KF29: はい 어 次は 名前?(NST:はい)名前を 書けーなきゃならない
んですけど ゴンー ゴン先生ですね。

112 NST: ゴンドウです。

113 KF29: あ ゴンドウ {웃음} すみません。

114 NST: いいえ いいえ

5.3 非言語行動・パラ言語行動についての評価

会話分析研究では一般に、「笑い」は会話の潤滑油として働くことが予想されているが、本研究では、一部の笑いという非言語行動について話し相手に配慮的ではないという判断がなされた。特に学習者同士の母語(韓国語)の使用とともに現れた「笑い」は話し相手に失礼になる可能性があるようだ¹⁷⁾。特に例15)では、笑いとともに、長引く沈黙にもマイナス評価が下されている。

例15)Aグループ、比較談話【S×】

245 KF05: えー、もう、そうですね。歩くだけーでも 楽しいので、
ま、外国人が いっぱい いて、うん、それを見るも、見る
のも 楽しいです。

246 NST: あ、そうですね? ふーうん

247 KF05: [침묵10초] 여기 어디야? [침묵5초] {웃음} [침묵3초] 광화문?

16) こうした事例は、「言語形式」そのものではなく、言語の使用者の態度ないし心構えの領域にかかわるものである。学習者に本来備わっている固有の素性(built-in feature)でもあるが、日本語の配慮的コミュニケーションの習得による成果ともいえる。

17) なお、「笑い」について、専門家はマイナス評価をしていない。

[참호5초] ここ、<中略>

また、次の例16)は「即答」という発話態度が、相手の立場を考慮せず、断定的に言い切った発話のように思われ、誠意がないとマイナスに評価されたものである。前の例5)のように、発話の速さに通ずるものであると思われる。

例16)Aグループ、比較談話 【S×】

140 NST : 歩くと どれ くらいですか？

141 KF05 : 歩くと、 15分 くらい

<中略>

146 NST : 15分 くらいなら 歩けますか？

147 KF05 : はいはい

148 NST : ふーん

なお、この例は、後続深層インタビュー(Follow-up Interview)によると、トピック回避(topic avoidance)という回避ストラテジーが用いられたものである。しかし、そこで会話の流れがストップしてしまい、会話が断絶してしまっているためマイナス評価につながったと思われる。回避ストラテジーが用いられた場合、会話のやりとりを修復するためのストラテジーが新たに要求されることになる(渋谷1992b:151)。学習者の負担度が高く、緊急を要するといった社会的な要求がある。学習者のコミュニケーションを円滑化ストラテジーの側面から捉え、回避ストラテジーについての研究が求められよう。

6. まとめと今後の課題

以上、本研究では、韓国人の日本語学習者の談話資料を用いて、4名の日本語母語話者(日本語教育専門家)と、15名の日本語を学ぶ韓国人の学生に配

慮的コミュニケーションの度合いを評価してもらった。話し相手の日本人教師の判断をもとに、3つのグループに分けられた学習者談話の各グループから円滑的なコミュニケーションを行っている学習者談話(高評価談話)と、そうではない学習者談話(比較談話)を取り上げ、比較的検討した。

日本語教育専門家の他者評価と日本語を学ぶ学生たちの擬似体験としての自己評価の間の異同について分析した結果は、次のようにまとめられる。

(1) 専門家評価において〔配慮発話〕と評価されたものは、「同意を求める、相手の知識の有無を確認する」といった発話の内容に関するものが多く、日本語運用能力の高い学習者グループは、ノダ形式や終助詞などという言語形式の違いに対して相対的に厳しい評価を受ける。

(2) 学生評価による〔配慮発話〕には、「断わりを入れる、謝る」などといった発話内容に関するものが多く、〔非配慮発話〕は「韓国語の使用」とそれに関わる事象(突然の韓国語への切換えや韓国語への切換えに対する断わりがないことなど)といった「発話形式」に集中している。

(3) 専門家と学生の間で共通した評価は多くなく、日本語母語話者の専門家が注目するところと、韓国人の学生が気にする(つまり、自己規制の生じる)箇所が異なる。それぞれ「謙り」や「尊称・尊敬語の使用」という日本と韓国の言語文化を反映したものが多い。

(4) 日本語を学ぶ学生たちには、文中コードスイッチングが低く評価されており、ことばを混ぜて話すことは相手配慮に欠けると思われているようである。また、尊称や尊敬語を使用してその場にいる目上の相手に配慮すべきであるという意識がうかがえた。母語の社会言語的規範が日本語の使用を左右する事象である。さらに、学習者同士の母語(韓国語)の使用とともに現れた「笑い」は話し相手に失礼になる可能性があるようだ。

以上の結果によって、日本語教育専門家(日本語母語話者)と、日本語を学ぶ学生(韓国人学習者)の間で、配慮的コミュニケーションを構成する表現項目の違いが浮き彫りになった。日本語教育専門家は「ノダ形式、終助詞、へりくだり発話、謝罪発話、声の調子」などに注目する傾向があり、日本語を学ぶ学生は「断わり発話、謝罪発話、笑い、母語の韓国語の使用」などを気にすることがうかがえた。「断わり発話、へりくだり発話、謝罪発話」は

日本語の言語文化の教授の中で取り上げられる項目であるため、意識化しやすいと思われる。一方、「声の調子、笑い、母語の韓国語の使用」などについての教育は、従来の教育現場では扱われなかった事象である。さらなる研究が求められよう。最後に、「ノダ形式」については、韓国語を母語とする学習者は、活用が難しくなる丁寧体の生成に際し、形態的な手続きの複雑な<マス形式>を回避し、普通形に機械的に<ンデス>をつけるといった簡略化を行っている」と指摘されている(李吉鎔2010、李吉鎔・梁乃允2016など)。こうした習得ストラテジーは、学習者にとって気づきにくい事象である。この点、配慮的コミュニケーションの観点からの教育方案作りが求められよう。いずれも今後の課題となる。

<参考文献>

- 이길용·손민수(2012) 『일본어 의사소통전략의 발달 프로세스』 『사회언어학』20-1 한국 사회언어학회 pp.161-176
- 李吉鎔(2010) 『韓国日本語学習者の丁寧体と普通体の習得に関する一考察』 『日本學報』85 韓国日本學會 pp.29-46
- _____(2015) 『ボライトネス理論からみた韓・中・日の言語行動の相互評価』 『日本語学研究』第46輯 韓国日本語学会 pp.57-73
- _____(2016) 『学習者のコミュニケーション能力と日本人教師の評価』 『日本言語文化』34輯 韓国日本言語文化学会 pp.175-199
- 李吉鎔・梁乃允(2016) 『日本語学習者におけるノダ形式および終助詞の習得と維持—クラッシュのインプット仮説の観点から—』 『日本語教育研究』第36輯 韓国日本語教育學會 pp.33-51
- 大塚徹(2004) 『日本人と韓国人の不快感の比較』 『専修国文』75 専修大学日本語日本文学会 pp.25-37
- 大野陽子(2004) 『中級日本語学習者の『発話のストラテジー』使用についての考察』 『三重大学留学センター紀要』6 三重大学留学生センター pp.83-93
- 尾崎明人(1981) 『上級日本語学習者の伝達能力について』 『日本語教育』45 日本語教育学会 pp.41-52
- 金東奎(2013) 『『コミュニケーション・タスク』における学習者の『意識』について—韓国の大学における実践の分析・考察から—』 『日語日文學研究』第87輯 韓国日語日文學會 pp.287-306
- 小池真理(2000) 『日本語母語話者が失礼と感じるのは学習者のどんな発話か：『依頼』

- の場面における母語話者の発話と比較して」『北海道大学奴学生センター紀要』第4号 pp.58-80
- 渋谷勝己(1992a)「社会言語学的にみた日本語学習者の方言能力」『日本語教育』76 pp.31-41
- _____ (1992b)「言語習得」真田信治・渋谷勝己・陣内正敬・杉戸清樹『社会言語学』おうふう
- 鈴木睦(1997)「日本語教育における丁寧体世界と普通体世界」『視点と言語行動』くろしお出版 pp.45-76
- 崔文姬(2013)「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価：日本語教師と非日本語教師の因果モデルを中心に」『国立国語研究所論集』5 pp.1-26
- 阪田雪子・新屋映子・守屋三千代(2003)『日本語運用文法－文法は表現する－』凡人社
- 藤原安佐・阿部仁美・大井裕子・椿原博子・吉田則子(2009)「日本語教育における配慮に関わる表現の指導」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第108号 pp.85-98
- 山岡政紀・牧原功・小野正樹(2010)『コミュニケーションと配慮表現』明治書院
- 渡部倫子(2005)「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価－共分散構造分析による評価基準の解明－」『日本語教育』125号 日本語教育学会 pp.67-75

<Abstract>

Evaluation of Considerate Speech of Korean Learners of Japanese

This research analyses the evaluation of considerate speech of Korean Learners of Japanese language. One group of 4 native speakers, specialized in Japanese Language Teaching, and another of 15 Korean college students learning Japanese were asked to evaluate the degree of consideration (hairyo) of Korean learners' speech. The results found for each group are the following:

(1)Both the researchers' group and the students' group evaluated requests for agreement, refusal and apologies as "considerate utterances". However, while the researchers' group negatively evaluated the use of "noda" form by learners who have higher proficiency, the students' group negatively evaluated the sudden switch from Japanese to Korean language.

(2)Only a few common points were observed between the evaluation of the two groups. These common points refer to "modesty", honorific expressions and honorific titles.

(3)The qualitative analysis of the evaluation shows that the following points were poorly evaluated: use of the mother language, use of expressions of respect (honorifics) and, also, paralinguistic behavior such as laugh and silence.

Looking at the overall evaluation of both groups, we observe that the object of these evaluations was linguistic forms that are often emphasized in Japanese language teaching, such as utterances of refusal, modesty and apologies. Elements such voice tone, laugh, silence and code switching are not given the same importance. Therefore, we believe that these elements were less considered by the evaluators.