

中国・韓国人日本語学習者の敬語習得に関する一考察

— 滞在期間・学習期間からみた敬語習得 —

宮田 剛章

1 はじめに

敬語習得は日本語学習において外国人日本語学習者が抱える問題の1つである。日本語学習者が教育現場で敬語を学習しても、それを使いこなすことはなかなか困難であるようである。しかし、敬語学習の問題点は教師や学習者の直感の域を出ず、習得の程度はよく分かっていない。近年、宮岡他(2000)や宮田(2004a, 2004b, 2004c)など、敬語習得に関する研究が行われてきたが、実証研究はまだ少ないようである。そこで、日本語学習者がどのように敬語を習得しているかを多角的に、かつ実証的に調査する必要がある。

本稿の目的は、中国人および韓国人学習者を対象に敬語の誤用訂正能力を滞在期間および学習期間の側面から分析し、学習と中間言語の関係について考察を深めることである。

2 調査方法と分析方法

調査協力者は20代から30代で、中国語を母語とする中国人学習者(男性20名、女性54名、計74名)¹⁾、韓国語を母語とする韓国人学習者(男性17名、女性54名、計71名)である。調査時期は2001年2月、2002年9月～2003年3月である²⁾。学習者の敬語動詞の誤用訂正能力を測定するため、文法性判断テスト³⁾を出題した。また、文法性判断テストは尊敬語問題、謙譲語問題、丁重語問題、採点対象外問題から成り、それぞれ16問、24問、16問、14問から構成されている。尊敬語問題、謙譲語問題、丁重語問題はそれぞれ1問2点である。

次に本稿で用いた敬語機能の分類について説明する。尊敬語と謙譲語については蒲谷他(1998)、菊地(1980)を参考に、従来の敬語機能と区別した。しかし日本語学で扱う丁寧語は助動詞に当たるのだが、宮地(1982)は待遇上の文体を決定する力を持ち丁寧体としていることから、本稿でもこの用語を用いる。以下、表1に本稿で用いる敬語動詞の機能分類を示した。

表1 敬語機能の再分類

従来の敬語機能	本稿の敬語機能	
尊敬語	尊敬語	話し手が行為者に配慮：(お/ご)～になる、～られる、なさる、おっしゃる、召し上がる、など
謙譲語	謙譲語	話し手が行為者に配慮せず、関係者に配慮：(お/ご)～する、拝見する、申し上げる、など
	丁寧語	話し手が行為者に配慮しない・場の改まり⇒話し手が聞き手に配慮：いたす、参る、申す、ござる、存じる、おる
丁寧語	丁寧体	話し手が聞き手に配慮：～です、～ます、～でございます、～であります

またさらにそれぞれの敬語機能に、形態・統語上誤った敬語問題を「文法的誤用問題」とし、敬語使用における「文法的誤用訂正能力」を測る設問を立てた。また待遇上誤った敬語問題を「人間関係の誤用問題」とし、「社会言語学的誤用訂正能力1」を測る設問とした。さらに謙譲語の場合、謙譲語を使用する際には動作に関わる人物(関係者)が必要とされる。それ故関係者の不在時は謙譲語が使用できない規則から、「関係者不在問題」を謙譲語問題に追加した。関係者不在問題の誤用訂正は文法・形態面で正しくても状況を考慮する必要があり、「社会言語学的誤用訂正能力2」を測る設問とした。各誤用問題はそれぞれ8問ずつ、計16点満点(謙譲語は24点満点)である。

文法上かつ待遇上正しければ2点、回答が不十分であれば1点、そうでなければ0点とし、誤用訂正能力を数量化した⁴⁾。このように誤用訂正能力を変量とし、数理統計学的手法(Spearmanの ρ)により分析していく。日本語学習者の誤用訂正能力を敬語機能と能力種に分け、分析の対象とした。

3 結果と考察

中国人日本語学習者については表2に、また韓国人日本語学習者については表3に滞在期間・学習期間と誤用訂正能力との相関を示した。また、便宜上相関の有無を○、△、×で示した⁵⁾。

表2 滞在期間・学習期間と中国人学習者の誤用訂正能力との相関係数

誤用訂正能力	滞在期間		学習期間	
	相関係数 (有意確率)	相関	相関係数 (有意確率)	相関
尊敬語社会言語学的誤用訂正能力1	0.150(0.202)	×	0.394(0.001*)	△
尊敬語文法的誤用訂正能力	0.162(0.168)	×	0.135(0.253)	×
尊敬語誤用訂正能力	0.186(0.113)	×	0.294(0.011*)	△
謙讓語社会言語学的誤用訂正能力1	0.280(0.016*)	△	0.226(0.053)	△
謙讓語社会言語学的誤用訂正能力2	0.148(0.208)	×	0.092(0.436)	×
謙讓語文法的誤用訂正能力	0.195(0.097)	×	0.251(0.031*)	△
謙讓語誤用訂正能力	0.258(0.026*)	△	0.263(0.024*)	△
丁寧語社会言語学的誤用訂正能力1	0.303(0.009*)	△	0.334(0.004*)	△
丁寧語文法的誤用訂正能力	0.312(0.007*)	△	0.349(0.002*)	△
丁寧語誤用訂正能力	0.377(0.001*)	△	0.426(0.000*)	○
敬語誤用訂正能力	0.335(0.004*)	△	0.389(0.001*)	△

* 5%水準で有意

表3 滞在期間・学習期間と韓国人学習者の誤用訂正能力との相関係数

誤用訂正能力	滞在期間		学習期間	
	相関係数 (有意確率)	相関	相関係数 (有意確率)	相関
尊敬語社会言語学的誤用訂正能力1	0.310(0.009*)	△	0.497(0.000*)	○
尊敬語文法的誤用訂正能力	0.291(0.014*)	△	0.603(0.000*)	○
尊敬語誤用訂正能力	0.341(0.004*)	△	0.630(0.000*)	○
謙讓語社会言語学的誤用訂正能力1	0.377(0.001*)	△	0.591(0.000*)	○
謙讓語社会言語学的誤用訂正能力2	0.202(0.091)	△	0.231(0.053)	△
謙讓語文法的誤用訂正能力	0.346(0.003*)	△	0.504(0.000*)	○
謙讓語誤用訂正能力	0.403(0.000*)	○	0.541(0.000*)	○
丁寧語社会言語学的誤用訂正能力1	0.194(0.106)	×	0.435(0.000*)	○
丁寧語文法的誤用訂正能力	0.362(0.002*)	△	0.446(0.000*)	○
丁寧語誤用訂正能力	0.350(0.003*)	△	0.554(0.000*)	○
敬語誤用訂正能力	0.412(0.000*)	○	0.645(0.000*)	○

* 5%水準で有意

全体的に見て敬語の誤用訂正能力と正の相関が見られるのは、母語に関わらず、滞在期間よりもむしろ学習期間であることが分かる。滞在期間が長くなれば自然習得によるインプットを受ける機会が多くなり、また学習期間が長くなれば学習による習得の機会が多くなると想定すれば、日本語学習者にとって、敬語動詞の誤用訂正能力は自然習得よりも学習による効果の方が高いと考えられる。

フォローアップインタビューやアンケートによる自由記述を行った結果によると、学習者の殆ど全てが特に教室外で敬語を使ったり聞いたりする機会が少ないことが分

かっていることから、上述した解釈は妥当であるものと考えられる。

母語を比べると、概して韓国人学習者は中国人学習者よりも滞在期間および学習期間との正の相関が強いことが分かる。このことから、韓国人学習者は母語から正の転移を起こしている可能性がある。また、中国人学習者は滞在期間との相関が全く見られない箇所があることから、中国人学習者に自然習得を過度に期待することができないと考えられる。反対に、韓国人学習者は自然習得も学習も効果があると思われる。

また丁寧語の滞在期間および学習期間において、中国人学習者と韓国人学習者との差異がそれほどない。金田一(編)(1988)によると、韓国語の尊敬語と謙譲語があっても丁寧語は見られないところから、韓国人学習者の母語転移は考えにくいと考えられるからであろう。一方、滞在期間との相関係数において、中国人学習者の尊敬語および謙譲語が丁寧語よりも低いこと、また韓国人学習者の尊敬語および謙譲語と同じ程度の値であることから、日本語学習者は母語に関係なく教室外活動において、丁寧語を他の敬語よりも多く耳にし、インテイクする頻度が高かったのではないかと考える。フォローアップインタビューでも、「～いたします」や「～がございます」といった表現をよく聞くという回答が目立った。また一方で一致したのは、宮地(1968、1982)、菊池(1980)、蒲谷他(1998)が提唱する敬語の枠組みで、教育現場で教えられていなかったという事実である。つまり従来の謙譲語から機能が異なる丁寧語を分けて、指導されていなかったということである。また丁寧語「ござる、いたす、参る、存じる、申す」のうちいくつか取り出し、機能を説明するよう指示した。その結果、「聞いているのが先生だから、私に謙譲語使います。」といった回答が多かった。次に謙譲語「お／ご～する、拝見する、伺う」などにも丁寧語と同様、説明するよう指示した。その結果、丁寧語と同様の回答を得た。つまり、学習者の多くは聞き手が待遇上配慮すべき A 先生であるから謙譲語を使うものだと認識しているため、謙譲語の複雑な機能を簡略化して、結局は聞き手に配慮する機能として習得しているようであった。従って、丁寧語の相関係数を上げているものと考えられる。表1において中国人学習者の滞在期間および学習期間との相関係数でも丁寧語の方が尊敬語および謙譲語よりも高めに検出されているのは、そのためであろう。

ところで、学習で得られた明示的知識と中間言語発達との関係について、Krashen(1981)は non-interface position を、McLaughlin et al.(1983)は interface position を、そして Ellis (1997) は weak interface position を仮説としてそれぞれ提唱している⁶⁾。

本稿の結果より、概して誤用訂正能力と学習期間とに相関があることから、学習は

習得に結びつかないとする *non-interface position* を支持することは困難である。一方、先に述べたように誤用訂正能力と滞在期間とに部分的に相関が見られたこと、定性的調査ではあるが、フォローアップインタビューより調査協力者の言語生活の中で敬語動詞の産出の機会が同様に少ないことが明らかになっていることから鑑みるに、継続した産出が習得に結びつくであろうとする *interface position* だけでは説明が十分ではない。もし *interface position* を支持するならば、少ないながらも同じ産出量（または産出の機会）の基で全ての敬語に微弱でも相関がなくてはならないだろう。しかし、実際は滞在期間において、韓国人学習者はどれも同程度の相関であるが、中国人学習者は尊敬語と謙譲語よりも丁寧語の相関が強く現れていることから、*interface position* を修正する仮説が必要とされる。韓国人学習者の相関が同程度でも、尊敬語と謙譲語のみに正の転移が起こっていると考えれば、中国人学習者と同様、丁寧語の正の相関がそれらのレベルまでに達していると考えられる。先にも述べたが、母語にかかわらず、丁寧語の産出は少なくともインテイクの量が多いことと謙譲語の簡略化から、社会言語学的観点だけでなく認知的観点から学習者の習得準備 (*learnability*) が満たされ、習得が時間軸に沿って円滑であるといえるのかもしれない。尊敬語と謙譲語における誤用訂正能力と滞在期間および学習期間との相関を見ると、宮田 (2004c) が指摘するように規則上謙譲語の方が尊敬語よりも複雑であるにも関わらず、同程度に相関がないかあるいは謙譲語の方が高い相関が見られることを考えると、Ellis の提唱する言語学的観点からの習得準備の影響は社会言語学的・認知的観点からの習得準備よりも弱いと考えられる。このように、*interface position* と *weak interface position* を補正した新たな仮説を提唱する必要があると考えられる。

4 まとめ

以上の結果・考察を以下にまとめる。

- (1) 日本語学習者の言語生活上、日本に滞在していても一般的に敬語の産出機会が少ないため、母語に関わらず、敬語動詞に関して言えば、自然習得よりも学習の効果が高い。
- (2) 韓国人学習者は正の転移を展開していることから、中国人と違って、敬語動詞の自然習得にも若干期待ができる。
- (3) 中・韓ともに、丁寧語のインテイクが多いことと、謙譲語の簡略化により、他の敬語機能よりも習得が円滑である。
- (4) 学習と中間言語の関係について、日本語学習者は中間言語発達に不可欠である

が、文法的習得準備よりもむしろ、社会言語学的習得準備の影響が大きく関与するという仮説が必要である。

5 終わりに

一般的に日本国内でさえ、学習者が教室外でそれほど活発に敬語を運用していないことから、敬語習得において、自然習得にあまり依存せず、学習がより重要であるものとする。敬語習得のプロセスを解明していくことは重要なことではあるが、教育現場あるいは教室外活動でどのように学習効果を上げていくのかということは今後の課題であろう。

注

- 1)本稿の対象となった中国人話者は、日本語学校や大学の留学生センターや別科で既にフォーマルインストラクションを受けた中国北中部出身者のみで、香港などの広東話者、政治社会体制が異なる台湾出身者、吉林省出身のハングル話者、チベット話者は含めていない。
- 2)初めの調査では主に中国人学習者を、後の調査では韓国人学習者および日本語母語話者のデータを収集した。2つの調査時期に大きな時間的隔たりはなく調査方法は全く同一であるため、本研究でデータを合併することにした。
- 3)全ての問題の文体は丁寧体で単文形式である。誤用訂正能力を測定するにあたり各設問では上・超級レベルの語彙を避け、他の影響がないように考慮した。それぞれの問題には敬語動詞が用いられ、そこに下線部とその下に括弧を設定した。そして下線の敬語動詞の用法が誤っていると思えば書きなおし、正しいと思えば丸を書くよう指示した。場面設定は話し手である「私」が聞き手である「A先生」に話しかけている場面である。他の登場人物として「私」の「父」と他の先生である「B先生」が話題にあがるが、「私」と「A先生」とは同席していない。従って話し手である「私」は「A先生」、「B先生」に対し、高い待遇が必要とされる設定となる。
- 4)2点満点は、インフォーマントの目標言語である日本語共通語の視点から、文法・語彙的あるいは社会言語学的に適切な場合で、二重敬語も文法・語彙的、社会言語学的に正しければ2点満点とした。また、問題設定のテンスと解答のテンスが一致していない場合（例えば「昨日」と問題設定があるのに、「行きます」や「いらっしゃいます」と非過去になっている場合など）、問題の設定に疑問文を表す終助詞「か」があるにもかかわらず、解答には終助詞「か」が欠落している場合（例えば、「A先

生はわたしの家にうかがいましたか。」という問題で、解答を「A先生はわたしの家にいらっしゃいました。」となっている場合)に1点とした。因みにインフォーマントの目標言語である日本語共通語の視点から、文法・語彙的あるいは社会言語学的に不適切な場合、下線の動詞と訂正した動詞の意味が大きく異なった場合、古典敬語を用いた場合(例えば、「おっしゃいます」が音便化されずに「おっしゃります」になっている場合、「なさいます」が「なされます」あるいは「なさります」になっている場合、丁寧語がマス形以外の活用がされている場合など)は0点とした。

5)田部井(2001:53)の基準を参照に、相関の有無を相関係数の範囲で次の記号で表す。◎(強い相関): $1.000 \leq r \leq 0.700$ 、○(中程度の相関): $0.400 \leq r < 0.700$ 、△(弱い相関): $0.200 \leq r < 0.400$ 、×(相関がない): $r < 0.200$ 。

6)non-interface positionとは、学習により得た明示的知識は中間言語発達に全く関係がないという仮説である。interface positionとは学習により得た明示的知識は中間言語形成に関与するが、そのまま中間言語に組み込まれることなく意識的な産出を伴いながら徐々に組み込まれ、最終的に自動的な産出に至るまで習得が進むとする仮説である。また weak interface positionとは、学習により得た明示的知識は条件付きで中間言語発達に関与するという仮説である。条件付きとは、段階的な文法規則でないものはそのまま中間言語体系に組み込まれ、また段階的な文法規則はそれを習得する準備(つまり learnability)が整っていれば中間言語体系に組み込まれるというもので、interface positionのように産出さえ継続されればいずれは習得に繋がるというわけではないことを意味する。

参考文献

- 蒲谷 宏・川口義一・坂本 恵(1998)『敬語表現』大修館書店
- 菊地康人(1980)「「上下待遇表現」の記述」『国語学』122、39-54
- 金田一春彦、林大、柴田武(編)(1988)『日本語百科大事典』大修館書店
- 田部井明美(2001)『SPSS 完全活用法 共分散構造分析(Amos)によるアンケート処理』東京図書
- 宮岡弥生・玉岡賀津雄(2000)「中国人日本語学習者の敬語習得」『平成12年度日本語教育学会秋季大会予稿集』134-141、10月8日、名古屋外国語大学
- 宮地 裕(1968)「現代敬語の一考察」『国語学』72
- _____ (1982)「待遇表現」『日本語教育事典』大修館書店
- 宮田剛章(2004a)平成16年3月「中国人学習者が構築した敬語動詞の中間言語 -

文法性判断テストと確率モデルを用いて — 『計量国語学』第 24 巻 4 号、
171-197、計量国語学会

_____ (2004b) 「謝罪の手紙文の中にみられる敬語動詞の誤運用 — 中国人学習者の
の場合 —」『日本語研究』第 24 号、17-29、東京都立大学国語学研究室日本
語研究会

_____ (2004c) 「中級中国人学習者の敬語動詞の誤用訂正能力」『都大論究』第 41
号、24-34、東京都立大学国語国文学会

Ellis, R. (1997) *SLA Research and Language Teaching*, Oxford University Press.

Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*,
Pergamon.

McLaughlin, B., Rossman, T., and McLeod, B. (1983) 'Second Language Learning:
An Information processing perspective', *Language Learning* 33: 135-158.

(みやた たけあき・東京都立大学大学院生)