

タイ人日本語学習者による終助詞「けど」の使用について*

夫 明美・セナ クワンチラー

1. はじめに

第二言語習得において「第二言語学習者がどのように語用論的能力を発達させていくか」、中間言語語用論 (Interlanguage Pragmatics: ILP) と呼ばれる分野が近年注目を集めている。ILP では学習者の発話行為の理解と産出、母語話者の振る舞いととの差異、学習者の母語からの転移などが調査の対象となっていることが多かった (Ellis, 1994; Kasper & Schmidt, 1996)。しかし、「語用論的能力」とは、発話行為遂行の能力だけに限られないはずであり、実際近年では日本語学習者による終助詞の習得、英語学習者によるモダリティ表現の習得なども考察の対象になっている (Bardovi-Harlig & Hartford, 1993; Hyland, 1994; Kärkkäinen, 1992; Salsbury & Bardovi-Harlig, 2000; Sawyer, 1992)。本研究では、タイ人日本語学習者が日本語の終助詞「けど」の語用論的機能をどのように使用しているかに注目し、学習者のレベルと関連付けて考察する。

2. モダリティ形式と機能、その使用について

このセクションでは、モダリティの形式と機能及びその使用が言語学の分野でどのように研究されてきたかを概観する。なお、本論で扱うモダリティは「認識モダリティ (epistemic modality)」に限定する (Coates, 1987)。モダリティとは、話者・書き手が自ら述べようとする命題に対する心的態度を現す (Lyons 1997; 益岡・田窪 1992)。また Halliday (1970) は対人関係におけるモダリティ特性の重要性を指摘し、以下のように述べている。

Modality is concerned with the establishment of social relationship and with the participation of the individual in all kinds of personal interaction. Language, in this function, mediates in all the various role relationships contracted by the individual, and thus play an important part in the development of his personality. (p. 335)

モダリティのもつこのようなインタラクティブな側面は、その後の研究においても注目され、実際のコミュニケーションの場で、話者・書き手がどのような言語的手段を用いて自らの「認識」をモダリティ表現により意識的に用いているか報告されている。英語においてはモダリティは主に助動詞、動詞、副詞、時制、アスペクト、ムードによって言語形式化されることが多い。一方、本論の対象言語となる日本語では、終助

詞が大いにこの機能をになっているといえるだろう。

モダリティが持つもう一つの重要な機能は「やわらげ (mitigation)」であろう。Fraser (1980)はこの「やわらげ」を「聞き手にとって望ましくない発話行為のインパクトを弱めるストラテジー」と定義している。Holmes(1984)はこの機能に注目し、実際のやりとりで参加者がどのようにやわらげ機能を駆使しているか考察している。それによれば、会話の参加者たちは音韻や様々な語彙(法助動詞、動詞、副詞)でやわらげを現し、認識モダリティは話者のもつ命題に対する確信や不確信を表していると報告されている。また、対照語用論の分野でも発話行為遂行の際のやわらげ (downtoner)としてモダリティ表現があげられている(Blum-Kulka, House, & Kasper, 1989)。本稿の研究対象である日本語の「けど」にもこのやわらげの機能があることが指摘されている(国研 1951; 尾崎 1981; 水谷 1985; 益岡・田窪 1992)。

では、実際のコミュニケーションの場において母語話者はどのようにモダリティを語用論的に使用しているのだろうか。特に、日常会話 (Coates, 1987; Holmes, 1984)に注目して、先行研究で指摘されている点を報告する。

Coates (1987) や Holmes(1984)は認識モダリティの語用論的機能を考察するために日常会話のデータを収集し、分析を試みた。その結果、人々は日々のやり取りにおいて単に命題のみをやりとりしているのではなく、命題に対する話者の態度、聞き手に対する配慮も考慮に入れてコミュニケーションを行なっている。認識モダリティはこの「聞き手に対する配慮」も示す機能があり、以下のように「polypragmatic」な機能を持つといえるであろう (Coates, 1987)。

1. その時点で話題となっていることについて何かコメントをする
2. 聞き手が持つであろう「面子」に対して配慮する
3. 自らの観点に関して完全に責任を持つことを回避するため、断言の度合いをコントロールする
4. 話の流れをスムーズにするために断言の度合いをコントロールする
5. 筋の通ったテキストをつくり出す

第二言語学習者 (日本語学習者) のモダリティ使用については、終助詞の「ね」の習得に焦点をあてた Sawyer(1992)と尾崎(1996)がある。Sawyer(1992)では、日本語学習開始2ヶ月目から1年間にわたり縦断的に収集された4回の発話資料をもとに、11名の学習者の「ね」の使用を分析している。その結果、助詞類(は、が、を、に、で、へ)のなかで、「ね」の習得が先行している。「ね」は、ひとかたまりとしておぼえた定型

表現（例えば、「そうですね」）のなかでまず使われるようになり、より多様な文脈のなかで創造的に使われるようになる。また、「ね」の使用は大きな個人差が見られると報告されている。尾崎(1996)は、研修コースを修了した日本語学習者3名を対象とし、インタビューを録音した資料を、「ね」の使用頻度および「ね」の先行要素と出現位置について分析した。その結果、学習者が研修コース修了後1年の間に「ね」の使用頻度は高くなったが、時間の経過に伴って「ね」の機能が多様化することはない。また、相手の知らない事実を伝える文（情報提供文）につけられた「ね」に不自然なものが見られるが、「ね」の自然性については複数の日本人の判定をおおぐ必要があると指摘されている。

一方、日本語学習者による「けど」の終助詞用法に関しては、尾崎(1981)と佐藤(1993、1994)で指摘されている。

尾崎(1981)は、「けど」は「やわらげ」のニュアンスを含んでいるために、日本語学習者が敬語として多用していると指摘している。また、佐藤(1993)では、言いさしとしての「…が/けど」についてビデオ教材の分析を通じて言いさし表現を分析し、類型を論じている。また、佐藤(1994)では、中・上級の学習者は「けど」ではなく「けれど」を敬語とやわらげの両方を意識して、多用していることを示している。そのような過剰使用をもたらした一つの原因として、指導書類の解説の不備があると指摘している。

このように、終助詞「けど」の用法は日本語学習者とその語用論的な機能をコミュニケーション上どのように使用しているかがまだ十分に研究されていないと言える。

3. 日本語終助詞「けど」のもつ語用論的機能

3.1. 情報提供

文末の「けど」は、「情報の提供を暗に求めるサイン」（佐藤 1993：46）、「条件の提示」（白川 1996：16）、「要求発話の前置き情報提供」（内田 2001：43）などという機能があると指摘されている。

佐藤(1993)は、日本語教育映像教材中級編を調査対象とし、「が/けど」の情報提示機能を①話題提示、②言い訳、③言語行動予告3つの機能にわけている。③言語行動予告は三原(1995)では、「相手への求め」の依頼・要望、内田(2001)では「要請の前置き情報提供」としてとらえている。

白川(1996)では、「会議が終わりましたけど」のように聞き手に条件（聞き手が何かするための情報）を提示するという「けど」節の談話における機能を指摘している。

内田(2001)では、会話のやり取りの開始に用いられる場合と応答に用いられる場合にわけている。前者は質問・要請・提案の前置き情報提供であり、後者は情報要求質問に対する応答である。

3.2. 意見伺い

意見伺いの「けど」は、話し手が意見を述べ、聞き手の意見を問うという働きがある。三原(1995)は、「～と思うけど。」は自分の考え・意見を表出すると示し、内田(2001)は、「自分はこれこれと思う。それに対して聞き手はどう思うか」ということを指摘している(p.44)。また、佐藤(1993)は、いきなり直接的な言語行動をとることをせずに情報を相手の反応を伺い、それに応じてより効果的な出方を模索するというのを「意向伺いの言いさし」ととらえている。例えば、「池田製作所の件なんですが」のように「けど、が」の前の部分は「情報提供―話題提示」という機能があり、「けど」の含意は意見伺いであるというように論じている。そのように「けど」で言い終わることによってある情報を提供し、意見を伺っていると考えられる。

3.3. やわらげ

先行研究の多くでは、文末の「けど」は「やわらげ」「遠慮を表わす」という機能を持つと指摘されている(国研 1951、尾崎 1981、水谷 1985、益岡・田窪 1992)。尾崎(1981)は、円滑なコミュニケーションの、音調、終助詞、文末でのぼかした表現が用いられるのを、「やわらげ技術」と呼んでいる(p.47)。また、水谷(1985)は、「遠慮表現」としてとらえ、文を「全部言ってしまうずに相手に参加する余地を残すほうが、遠慮深く謙虚」としている(p.97)。「けど」節を用いることによって「やわらげ」というニュアンスが生じるのは、白川(1996)は「聞き手が何かをするために参考になる情報として提示している」と論じている(p.16)。また、Nakayama and Ichihashi-Nakayama(1997)では、「けど」の機能は文法的に譲歩接続詞(Concessive) ⇒ 背景的情報(Background) ⇒ やわらげ(Softening)という順序に発展して来た」と指摘している。このように「やわらげ」のニュアンスが含まれているので、日本語学習者は敬語としてフォーマルな形を多用していることが指摘されている(尾崎 1981)。

4. リサーチクエスション

1. 日本語能力が中・上級レベルのタイ人日本語学習者は、様々な語用論的機能を持つ「けど」をどのように使用しているか？その際、その使用が先行研究で

指摘されている「けど」とどのような類似点・相違点をもつのか？

2. 学習者のレベルによって「けど」の使用が質的にも量的にも異なるのか？

5. 研究方法

5.1. 被験者

①タイ人日本語学習者(20代)：中・上級レベル4名(男性2名(TM1, TM2)、女性2名(TF1, TF2))¹

②日本語母語話者(20-30代)：男性4名(JM1, JM6, JM7, JM11)、女性4名(JF2, JF3, JF8, JF10)¹

【表1 タイ人日本語学習者のプロフィール】

| 被験者 | 性別 | 年齢 | 専攻 | 日本滞在までの日本語学習歴 | 来日時期 | 日本滞在中の日本語学習歴 | 日本語の使用 | 日本語能力試験 |
|-----|----|-----|---------|---|----------|--|-----------------------------|----------------|
| TM1 | 男 | 25才 | 工学 | 日本語の塾で3-4ヶ月 | 10月1990年 | ・Aoyama School of Japaneseで日本語のみ1.5年 ・高等学校で留学生のための日本語コース：1年(毎日) ・大学に入るまでに「国語」の授業 | 全て日本語 | 1級(1991、1994年) |
| TM2 | 男 | 33才 | 物理学 | 大学で外国語第2言語として2年間(3-4年生：6単位：週に3回) | 10月1996年 | ・留学生センターのIntermediate 2：10-20週間 ・現在：自己学習(テレビ、新聞) | 同研究室の人の会話・日常生活以外は英語(発表、ぼ・ト) | 受けたことがない |
| TF1 | 女 | 24才 | 日本語日本文学 | 大学で副専攻として4年間(1-2年生：週に1時間、3-4年生：週に2-3時間) | 4月1998年 | 留学生センターの日本語を受けなかった | 全て日本語 | 受けたことがない |
| TF2 | 女 | 23才 | 近代日本文学 | 大学で専攻4年間(1-2年生：週に7-8時間、3-4年生：週に10時間くらい) | 4月1999年 | 留学生センターの上級日本語コース(Writing)：1学期(週に2回) | 全て日本語 | 2級(1996年) |

5.2. データ収集方法

日本語母語話者との雑談を30分間録音し、文字化した。学習者1名につき会話を3回とり、(すなわち、初対面2回(女性と男性1名ずつ)、友人関係1回(学習者と同性))、合計12組、360分の会話を分析した。

6. 結果および考察

まず、タイ人日本語学習者のレベルによって「けど」の使用頻度を量的に分析する。次に、「けど」をどのような機能で使用しているかを質的に考察していく。

6.1. タイ人日本語学習者の文末の「けど」の使用

| 文末の「けど」の機能 | TM1 (超上) | TF1 (上) | TF2 (上) | TM2 (中) |
|--------------------------|-------------|------------|------------|------------|
| 情報提供 (話題の提示「わからないけど」) | 42 (8) | 32 (5) | 14 (1) | 5 (1) |
| 意見を述べ、聞き手の意見を問う | 13 | 20 | 4 | - |
| やわらげ | 13 | 5 | 2 | - |
| 発話の役割交代 | 6 | 3 | 1 | - |
| その他 | - | 4 | 1 | 1 |
| 合計 | 74 | 64 | 22 | 6 |

【表2 タイ人日本語学習者による「けど」の使用回数】

本稿は、4人のタイ人日本語学習者を対象にした。学習者の日本語レベル分けに関しては、日本語学習歴、日本滞在期間、日常会話における日本語の使用程度などを考え、超上級、上級、中級という3つのレベルに分けている。日本語能力が高い順番から並べるとTM1(超上)、TF1(上)、TF2(上)、TM2(中)となる。

表2では、タイ人日本語学習者の「けど」の使用回数とバラエティーを示している。合計を見ると、文末の「けど」の使用回数は超上級のTM1が最も多く、中級のTM2は最も少ないということがわかった。さらに、学習者のレベルと「けど」の使用回数には相関性があることが分かった。すなわち、「けど」の使用回数は超上級のほうが上級より多く、上級のほうが中級より多いということである。したがって、日本語レベルが高ければ高いほど「けど」の使用が多くなるという傾向があると考えられる。

また、すべての学習者は情報提供の「けど」を他の機能の「けど」よりも多く使用していることがわかった。特に、情報提供の機能において、日本語のレベルを問わずに、すべての学習者が話題を提示するために、「わからないけど」という表現を用いている。また、超上級および上級の学習者が使用しているやわらげを表わす「けど」、意見伺いの「けど」、発話の役割交代の「けど」は、中級の学習者の会話に見られなかった。中級の学習者は「けど」を情報提供とその他の機能にのみ使い、「けど」の使用範囲が限られていることがわかった。したがって、タイ人日本語学習者にとって、情報提供の「けど」を学習することは困難なものではないと考えられる。

やわらげと発話の役割交代の機能の使用に関しては、日本語学習レベルと関連があると考えられる。すなわち、レベルが高くなると、やわらげの「けど」と発話の役割

交代の「けど」の使用が多くなると思われる。そして、中級の学習者はやわらげと発話の役割交代の「けど」の使用がなかったため、そのような機能の「けど」が身につけていないのではないかと考えられる。

また、表2におけるその他の「けど」は、例えば、話し手の謙遜、トピックを変える「けど」を用いるものである。TF1は4回、TF2は1回、TM2は1回用いているが、超上級のTM1が用いる例はなかったため、上級と中級の特徴的な使用であろう。

6.2. 文末の「けど」の各機能

タイ人日本語学習者が使用した「けど」は、情報提供、やわらげ、意見伺い、発話の順番取り、話し手の謙遜、話のトピックを変えるという機能がある。これらについて順番に考察を進める。

6.2.1. 情報提供

本稿では、情報提供を5つのタイプに分けて考察する。

A. 不確かな情報を提供し、その真偽を問う

内田(2001)は、「悦子から電話で、お母さん連れ戻しに来るって聞いたけど。」の場合に、自分が得た情報と事実とが対比されており、この対比関係が主節を推測する手がかりとなると論じている。本稿の資料では、タイ人日本語学習者が不確かな情報を提供し、その事実を聞き手に聞くため、文末の「けど」を用いる例があった。

(1)

TF2: うん、うん。チケットなんか高い？

JF8: そうでもないよ。行き帰りで8万ぐらい、8万9万ぐらい、往復で。ニュージーランドね。

TF2: はい。んん。いいね。なんか、あそこには、日本人が結構多いと聞いたことあるけど。

JF8: うん うん。オーストラリアとね。ニュージーランドが。

(2)

TF1: はい、でも、えーと、聞いたのは、大学の中でも、名古屋大学はけっこう日本語というか、日本語のコースが一番いいと聞いたんですけど。

JM1: あ、本当？

例(1)と(2)では、TF1とTF2学習者は「けど」を用いることによって、ある情報が「本当かどうか」を暗示的にJF8とJM1に確認する。その機能により、聞き手JF8とJM1は提供された情報に対して応答していることがわかった。

B. 事実情報の提供

内田(2001)では、この機能のタイプは「質問」の前置き情報提供の一つであると考えられている。例えば、「黒沼先生、ミーティングが始まりますけど」というのは、「ミーティングが始まる→会議室へ行く/行かない」という案に基づき、自分は質問を受けていること、および質問の内容を聞き手は理解するというように説明している。ところが、上級のタイ人日本語学習者は、質問の前置き情報提供として用いるのではなく、何かを語るときに、文末の「けど」を使うことによって、事実の情報を連続的に提供するようにすることが見られる。

(3)

TM1: そんなに、何もしなければ それ 入ってくるようなもんじゃないですね。

JF2: なるほどねー

TM1: まあ普通の新聞とかはー、まあ、出ますけどー。なんか、まあ、そうですねって、まあ、電信とか、そういうんですか。電気の情報だと、なかなか、まあ、新聞とテレビはどこでも一緒なんですけどー。

JF2: うん

例(3)は、日本語母語話者(JF2)が学習者 TM1 にタイの情報メディアについての質問をする発話である。TM1 はタイの地方と都会の情報メディアについて JF2 にただ事実の情報を提供しており、相手に質問しているのではないので、内田(2001)のような「質問」の前置き情報提供とは違う点が見られる。

(4)

JF10: じゃ、けっこう遅くなったんだ。

TF1: そう、けっこう遅くなった。けっこうね、前ここに着いて来て、で、私、リーさん自転車もってなかったの、その日。だから 私とジョさんがある(a) けれど。だから 3人でちょっと歩いてて、なんか 家 なんという アパートは同じ方向でしょ？だから一緒に歩いてて、そしてジョさんとリーさんのアパートっては、私よりももっと近いから、だから、私は先にちょっと外れて、なんか、自分のアパートに向かったんだ(b) けれども。

例(4)の、(a)「けれど」の文が倒置された現象である。すなわち、TF1 学習者は「私とジョさんは自転車を持っているが、リーさんは持っていないので、三人で歩いて帰った」というように JF10 の知らない情報を伝えている。次の(b)「けれども」は、ものを語るという形で聞き手に情報を提供していると考えられる。したがって、タイ人日本語学習者はただ事実を提供するために文末の「けど」を用いていることがわかった。

C. 話題の提示

話題の提示は、聞き手に何かをするために情報を提示することではなく、話し手がただ不確かな情報を提供するという機能を持つ。すなわち、話し手が「けど」で言い終わる文を用いることによって、これからの話は本当かどうかかわからないが、自分の知っている情報を言い始めるサインを相手に送るといことが考えられる。

(5)

- JF3: 9月のいつだったっけな、半ばぐらいでしたっけ9月終わりかな、下旬かな
TF1: もう、ちょっとわかんないですけども。でも、その、その、で、M2の中間発表は、やっぱり、えーと、9月の頭ぐらいあるんですの、今、みんな、すごい
JF3: それちょうどいいと思いますよ。

(6)

- JM6: 新装開店？今更？
TM1: や、わからんけど。この前、通りかかってさ、なんか、工事中だったんだ。で、なんか、今月のじゅうよんかなんか、まあ、まだか、まだ、うん、まあ、そろそろ、なんか、あと、なんか、アルバイト募集してるらしいけど。
JM6: 開店セール、やすくてなんかやってないんすか？

タイ人日本語学習者は、例(5)、(6)のように話題を提示するため、「ちょっとわからないけど」「よくわからないけど」を言い始め、それから自分の知っている情報を伝えるというように用いるいくつかの例があった。

D. 情報の挿入

話し手は聞き手に説明するとき、よりわかりやすくするため、または関連情報を加えようとするときに「けど」で言い終わる文を用い、情報を挿入すると見られる。その場合、「けど」で言い終わる文は、挿入した情報を示す働きがあると考えられる。

(7)

- JF3: なんか 一つの作品を取り上げたりしてるんですか？
TF1: そうですね。で、私、あ、研究するつもりにというか、そう構想発表とかも、やらなきゃいけないけれども。その第二次世界大戦の、なんか、大江健三郎の、えーと、初期作品あるんじゃないですか？で第二次世界大戦のあとすぐ、その初期作品群がいろいろなりましてー、それ取り上げて、できればちょっとタイの作品と比較していきたいと思う。

例(7)では、TF1は大江健三郎の研究についてJF3に説明している。TF1の主な話は自分の研究内容であるが、これから説明することは構想発表と関連しているので、構想発表の話題を加える。挿入したことを、「けれども」で言い終わることで、示している

という情報提供の一つであると考えられる。このように、タイ人日本語学習者は聞き手に何かを説明する時に、「けど」を用い、情報を挿入するということがわかった。

E. 話の途中に挿入

(8)

JM1:絶対にね、あのう、大切だと思うよ。だから、くう、悲しい一言葉あったりとかさ、言葉があるけどー、それを、こう、自分で、一人で問題を解決して、でー、自信はね絶対付くと。や、僕ねえ、だから、大学の時に初めて京都に行ったね、で、京都も、あのう、京都ってすごいいいイメージあるでしょう？でも、実際に住んでみると、やっぱり名古屋みたいだね、あのう、周りの人、ちょっと、から入ってきた人には、表面上がすごいやさしいんだけど、なかなか、こう、心の中まで入っていけないー。文化がある。京都も

TF2: 私は一番好きなのは、京都だけど。

JM1:だからねー、住まないと分からないと思うね。遊びに行ったり、ちょっと短い時間だと、すごく、やっぱり、人が親切なのね、優しいし、でも、本当に、その中に入るまでにはすごく外から来た人はすごい時間がかかる。

例(8)では、JM1は、実家ではないところの生活について話しており、話題が変わっていないが、京都に関わることを言及する時に、TF2 学習者が生活の話の途中で自分の意見を挿入し、「けど」で言い終わっている。TF2は相手の話を聞いていることを表わし、相手の話とはあまり直接的に関連のないことを挿入するサインを送るため、「けど」を用いているのではないかと考えられる。

9.2.2. 意見伺い

意見伺いは、上級のタイ人日本語学習者が多く用いている。

(9)

TF2: でも、構想発表はすごい心配するよ、私。

JF8: 私、なんかになるとかもっとだめのかなあ、それじゃ

TF2: 日本人の場合は大丈夫と思うけど。

JF8: いや、そういう関係ないと思うよ。でも

(10)

JM7: なんか決めて名所っていわれると行きたくなるタイプじゃないですか？

TM1: 名所って、なんか、何がおもしろいの？ まあ、確かに歴史の循環を感じる人が感じるかもしれないけどさ。

JM6: 確かにね、行かないと損する気がするんだけど。

例(9)、(10)は、学習者が自分の意見を述べ、「けど」節を用いることによって、相手に対して「どう思いますか？」と暗示的に聞いている。このような文末の「けど」は話

し手の意見を述べるので、動詞の「と思う」と共起することが多いとことがわかった。

9.2.3. やわらげ

超上級と上級のタイ人日本語学習者が「やわらげ」を表わすため、文末の「けど」を用いる例があった。

(11)

JF2: 名古屋大学?

TM1: や、違いますけど。

JF2: んー

TM1: まあ、東京、東大。

JF2: すごーい。そうなんだ。あああ

例(11)は、JF2 は日本に長い TM1 に、ずっと名古屋大学にいるのかとたずねる場合である。TM1 は JF2 の質問に対して否定的な応答をするので、終助詞を伴わない「違います」というよりも「けど」を用い、話を柔らかくしていると考えられる。

(12)

JM1: 本当に気になるよね。でも、僕が名古屋に引っ越しに来てきたら、名古屋はね、電気も高かったし、電気代も高いしー、前住んだところと比べてね、電気代高いし、ガス代高いし、あのう、やっぱり都会で生活するのは大変だなあと思う。うん。

TF2: うん。でも、なんか、電気代とか、私は高くないと思うけど。たぶん、私は一人暮らししているからね。千…5 百円ぐらい

例(12)は、電気代について、JM1 と TF2 の意見が対立している会話である。電気代が高いと主張した JM1 に対して、TF2 は「そう思わない」という意見を言うが、「けど」を用いることによってその対立している意見をやわらげることを示している。

したがって、超上級・上級のタイ人日本語学習者が相手との対立的な意見を言う時に、会話を柔らかくするため、「けど」で言い終わる文を用いることがわかった。

9.2.4. 発話の役割交代 (turn-taking) ²

文末の「けど」は、会話における参加者の turn (順番) を示すサインであると思われる。佐藤(1993)は、話し合いの中で「...と思いますが」「...と思うんですけど」といった形で使われて、多くの場合、話し手の一連の発言の終了とほかの参加者への turn 譲りの意向を示す標識となっていると指摘している。

(13)

TF1: だから、えーと、試験受けるときも、えーと、やっぱり研究計画書かなきゃ行けないじゃないですか。そういう感じじゃないかな、私は思うんですけれど。

JF3: じゃ、3回変わる人がいるかもね。研究計画のときからまた変わって、また変わって。

例(13)では、TF1は自分の意見を言い、それから、相手の意見を問うため「～思うんですけど」を用いることによって自分のturnから相手のturnに変えるということが見られる。この場合は、3.2の意見伺いという機能と似ているので、「～と思う」と共起している「けど」で言い終わる文はturnを譲る働きもあると考えられる。

また、本研究の資料では、タイ人日本語学習者は「わからないけど」を頻繁に用いている。学習者は「わからないけど」を用いることによって、これ以上は言うことはないので、相手にturnを譲るというサインを送っていると考えられる。

(14)

TM1: なんとというかなあ。夏が、うん、梅雨もないし、今年(梅雨がない?)
や、今年、ない、ないじゃないですか。まあ
JM1: 雨が少なかったり?
TM1: ですよ。で、なんか、んん、まあ、よくわかんないけど。
JM1: 生活しにくいですか?

例(14)では、TM1は「今年は梅雨がない」と主張しているが、相手はそう思わない恐れがあるので、相手にturnを譲るために、「けど」で言い終わっていると思われる。また、学習者が聞き手に何らかの情報を提供するが、それについてはどのように説明すればいいかわからない時、または、聞き手がその話についてはわからない恐れがある時に、提題用法³⁾の「けど」を用い、相手に発話のturnを送る例もあった。

(15)

JF3: そうですね。ダオさんは何について研究してるんですか?
TF1: あたし、大江健三郎ですけれども。
JF3: へえ、じゃ、文学ですか?
TF1: そうですね。文学、近代文学

例(15)では、TF1学習者は自分の研究について情報を提供している。しかし、JF3とは研究分野が違うため、「大江健三郎」についての研究内容をどのように説明すればいいかわからない、または、JF3が「大江健三郎」についての詳しいことはわからないだろうと思うので、「けれども」で言い終わり、相手に質問をさせるサインを送る。

9.2.5. 話し手の謙遜

(16)

TF2: じゃ、上手そうですね。
JF2: あ、そうに見えますか?
TF2: うん

JF2: 実は、実は、下手くそなの。
TF2: 私はすごい苦手だけどー。
JF2: ええ、そうなの？
TF2: あまりできない。

例(16)は、料理を作る話について TF2 学習者が相手を誉めながら、終助詞「よ」などよりも「けど」を用い、自分を謙ることがわかった。そのような「けど」で言い終わる文は、話し手の謙遜の気持ちを表わすことができると考えられる。

(17)

TF1: 行きましょう。
JF3: あ、恥ずかしいなあ
TF1: 私も全然下手ですけど。
JF3: や、ほそいから

例(17)も例(16)と同様である。TF1 学習者は水泳の能力について「水泳はできるが、上手ではない」という謙遜する気持ちを込めて、「けど」で言い終わると考えられる。

9.2.6. 話のトピックを変える

(18)

JM11: 毎年
TM2: まいとち そう そう 毎年
(他の人: タイの人「さ し す せ そ」言えるんですか?)
TM2: じゃ、言えないよ。
JM11: たぶん 僕は 言えると思ってる。
TM2: 私だけですけど。
ね うん それで、あのう、小さい町と なんか 何 記念の町みた
いな 記念
JM11: それ 長崎 広島 ですか？

中級の TM2 は「さしすせそ」を言えないと言われ、その話題については続けたくないので、新しいトピックに変える。さらに、その発話における TM2 学習者の声を確認してみると、TM2 は「自分だけが言えないということを認めながら、その話はもういい」という気持ちを表わすように聞こえる。したがって、TM2 は「けど」を用いることによって、自分だけは「さしすせそ」を言えないが、「それでいいでしょう」ということを暗示的に相手に伝えていると考えられる。

10. まとめ

以上、タイ人日本語学習者による文末の「けど」の使用を明らかにし、それらを質的・量的に分析した。その結果、タイ人日本語学習者は、情報提供、意見伺い、やわら

げ、発話の役割交代、話し手の謙遜、話のトピックを変えるという機能が用いていることがわかった。先行研究でよく指摘されている文末の「けど」の機能、すなわち、①情報提供、②意見伺い、③やわらげという機能のほかに、タイ人日本語学習者は発話の役割交代、話し手の謙遜、話のトピックを変えるという機能なども使用している。

また、学習者のレベルによって、「けど」の使用回数の序列的な変化、すなわち、学習者のレベルが高くなると「けど」の使用が増加していくという傾向がある。さらに、超上級の学習者は上級と中級の学習者よりも多様な機能の「けど」を用い、使用回数も多い。学習者のレベルと「けど」使用の質・量的な増加傾向の関係は、ILPの先行研究の「学習がすすむほどモダリティ使用が質・量的に向上する」という報告と一致する。「けど」の使用例を分析すると、すべての学習者が情報提供の「けど」を用いているので、この機能は学習しやすいものと考えられる。超上級と上級の学習者と比べると、中級の学習者にとっては意見伺い、やわらげ、発話の役割交代という「けど」の機能が身につけていないと思われる。

このように、タイ人日本語学習者は意見伺い、やわらげの機能よりも情報提供の機能が学習しやすいということについては、意見伺い、やわらげの機能は「聞き手に対する配慮」が情報提供の機能より高いので、学習者にとっては学習しづらいと考えられる。モダリティの表現は「聞き手に対する配慮」にも関わるので、学習者が会話の流れをスムーズにするためにどの表現を表すのか、どのように断言の度合いをコントロールするのが難しい。したがって、Coates (1987) が指摘している認識モダリティの「polypragmatic」な機能はレベルの低い学習者にとっては習得が困難ではないかと思われる。この点に関しては、縦断的な観察により追従研究が必要であるので、今後の課題としたい。

文末の「けど」は、語用論的な機能が多いので、日本語学習者がそのような機能を身につけて、使用することができるまでには時間がかかると思われる。本稿では、中・上・超上級の学習者による会話の横断的な調査を行ったので、学習者のレベルによって文末の「けど」の使用が違うことが明らかになったが、学習過程はまだ明らかになっていない。したがって、初級の「けど」の使用や縦断的な研究を行う必要がある。また、日本語母国語話者からベースラインとなるデータを収集し、学習者の「けど」使用と比較する必要がある。それについては今後の課題にしたいと思う。

注

* 本論文に貴重なご意見を下さった東北大学の小野尚之先生と広島大学の深澤清治先生に感謝

致します。

1. Tはタイ人日本語学習者、Jは日本語母語話者 Mは男性 Fは女性を示す。
2. ここで、*turn-taking* というのは、会話における話し手と聞き手の役割交代を指す。
3. 提題用法に関して、永田・大浜(2001)が「明日の天気ですが、明日は全国的に晴れるでしょう。」という例をあげ、その後叙述されることになる題目が前件によって提示されると論じている。

参考文献

- Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B. 1993. "Learning the Rules of Academic Talk: A Longitudinal Study of Pragmatic Development." *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 279-304.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.), 1989. *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Coates, J. 1987. "Epistemic Modality and Spoken Discourse." *Transactions of the Philological Society*, 85, 100-131.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fraser, B. 1980. "Conversational Mitigation." *Journal of Pragmatics*, 4, 341-350.
- Halliday, M.A.K. 1970. "Functional Diversity in Language as Seen from a Consideration of Modality and Mood in English." *Foundations of Language*, 6, 323-361.
- Holmes, J. 1984. "Modifying Illocutionary Force." *Journal of Pragmatics*, 8, 345-365.
- Hyland, K. 1994. "Hedging in Academic Writing and EAP Textbooks." *English for Specific Purposes*, 13, 239-256.
- Kärkkäinen, E. 1992. "Modality as a Strategy in Interaction: Epistemic Modality in the Language of Native and Non-native Speakers of English." In L. Bouton and Y. Kachru eds. *Pragmatics and Language Learning, Monograph 3*, 197-216. University of Illinois, Urbana-Champaign: Division of English as an International Language.
- Kasper, G. & Schmidt, R. 1996. "Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics." *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 149-169.
- 国立国語研究所. 1951. 『現代語の助詞・助動詞－用法と実例－』秀英出版
- Lyons, J. 1977. *Semantics 1-2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 益岡隆志・田窪行則. 1992. 『基礎日本語文法－改訂版－』くろしお出版
- 水谷信子. 1985. 『日英比較 話ことばの文法』くろしお出版
- 三原嘉子. 1995. 「接続助詞ケレドモの終助詞的用法に関する一考察」『横浜国立大学留学生センター紀要』

第2号,79-89.

Nakayama, T. and Nakayama, K. 1997. "Japanese Kedo: Discourse Genre and Grammaticization." In Ho-min Sohn and John Haig eds. *Japanese/Korean Linguistics*. Vol. 6, 607-18. Stanford, California: CSLI Publications.

永田良太・大浜るい子. 2001. 続助詞ケド用法間の関係について—発話場面に着目して—『日本語教育』110号, 62-71.

尾崎明人. 1981. 「外国人の日本語の実態—上級日本語学習者の伝達能力について—」『日本語教育』45号, 41-52.

尾崎明人. 1996. 「追跡調査にみられる終助詞「ね」の使用状況と変化」『日本語研修コース修了生—追跡調査報告書2』名古屋大学留学生センター, 151-160.

Salsbury, T., & Bardovi-Harlig, K. 2000. "Oppositional Talk and the Acquisition of Modality in L2 English." In B. Swierzbina, F. Morris, M. Anderson, C. A. Klee and E. Tarone eds. *Social and Cognitive Factors in Second Language Acquisition*, 56-76. Somerville, MA: Cascadia Press.

佐藤勢紀子. 1993. 「言いさし「...がけど」の機能—ビデオ教材の分析を通じて—」『東北大学留学生センター—紀要』第1号, 39-48.

佐藤勢紀子. 1994. 「中上級日本語教育における中断文「...がけど」の扱い方」『東北大学留学生センター—紀要』第2号, 17-25.

Sawyer, M. 1992. "The Development of Pragmatics in Japanese as a Second Language : the Sentence-final Particle NE." In G. Kasper ed. *Pragmatics of Japanese as Native and Target Language*, 85-125. Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.

白川博之. 1996. 「「ケド」で言い終わる文」『広島大学日本語教育学科紀要』6号, 9-17.

内田安伊子. 2001. 「「けど」で終わる文についての一考察 —談話機能の視点から—」『日本語教育』109号, 40-49.