

児童による文末スタイルの使い分け

— 指標性の観点から —

岡崎 渉・吉村瑞希¹・永田良太
(2015年10月5日受理)

The Differential Use of Speech Style in Elementary School Students:
From the Perspective of Indexicality

Wataru Okazaki, Mizuki Yoshimura and Ryota Nagata

Abstract: This research investigates the use of polite form by elementary school students and factors influencing the use of polite form. Contained in the data are voice recordings of the interactions between the tester and 22 students from grades 2 through 6 utilizing DLA (Dialogic Language Assessment). The results indicate that while frequency of use differed among subjects, all students used a polite form that indicated formal act. Meanwhile, the polite form that indicates the speaker is regarded as high in social rank was observed in students who frequently use polite form. Language factors related to polite language usage such as complex syntax, the style used by the speaking partner, and fixed and idiomatic expressions, were included. However, it was indicated that there is no definite connection between the indexical meaning of the polite form and actual usage in terms of language knowledge possession.

Key words: elementary school students, polite form, indexicality, speech style, style shift
キーワード：児童, 丁寧体, 指標性, スピーチスタイル, スタイルシフト

1. はじめに

社会の新参者であるこどもは、主に「家庭」と「学校」という環境の中で、社会に適応していくための様々な能力を身につける必要がある。その一つとして、「丁寧体」、「普通体」というスタイルの適切な使い分けが挙げられる。学校において、児童に対する教育課程の指針となる『学習指導要領』（文部科学省, 2008）では、「丁寧な言葉を用いるなど適切な言葉遣いで」「場に応じた適切な言葉遣いで話すこと」（p. 17）とされている。ここから、学校教育においては相手との親疎や人数の多少、改まった場面かどうかなどに応じて児童が丁寧で適切な言葉遣いを行えるようになることが目標とされていることがわかる。

しかしながら、児童のスタイル運用に関する実態調査は少ない。特に、児童によるスタイル運用が、学年が上がるにつれてどのように変容していくのかについては明らかにされていない。そこで本研究では、対話型テストにおけるテストと児童のやりとりをデータとして用い、複数の学年の児童を対象としたスタイル運用の実態調査を行う。

2. 先行研究

2.1 スタイルの指標的意味

日本語の会話において文を産出する際には、文末形式に丁寧体か普通体のいずれかを選ぶ必要がある。丁寧体・普通体の選択は、相手や場面等に応じて行われるが、同じ相手、同じ場面における会話であってもスタイルは混用されることが多くの先行研究にお

¹広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

いて報告されている(生田・井出, 1983; Cook, 1996; Okamoto, 1999; 三牧, 2002; Saito, 2010, 等)。そのため、スタイルの使い分けを、相手との関係や場面といった静的な文脈を直接反映した行為として説明するには限界がある。

ここで、スタイルに関する多くの研究では、言語の意味を文脈感応的に変化するものと捉える「指標性」(Silverstein, 1976)の概念が用いられてきた(Cook, 1996, 2008a, b; 岡本, 1997; Okamoto, 1999; Saito, 2010, 等)。スタイルを、発話によって理解されるメタメッセージの「指標」と見なすことにより、丁寧体および普通体の使用によって理解される意味は、丁寧さと直結するものではなく、現行場面の性質や相手との関係など、文脈を主体的に形成するものとして捉えることができる。

丁寧体の指標の意味を調査したCook(2008a)によると、丁寧体は、話し手が相手を上位者として捉えていることや、改まった態度をとっていること、場面をフォーマルなものとして捉えていることといった、様々な社会的意味を指標するという。一方、普通体は、話し手が「個人」としてふるまっていることや、相手と心理的に近い関係であること、場面をインフォーマルなものとして捉えていることなどを指標する(Maynard, 1991; Cook, 1996, 2008a; 岡本, 1997; Saito, 2010, 等)。このように、同じ形式であっても、スタイルは発話時の様々な文脈の特徴と結びつくことで、多様な社会的意味を指標するものとして用いられている。

2.2 こどものスタイル運用

スタイルの先行研究において、その使い分けは、自分と他者との関係や場面の規定、あるいは会話をどのように展開させるかに関わるものであることが明らかにされている。言語習得理論および社会化理論である「言語社会化(Language Socialization)」(Schieffelin & Ochs, 1986等)によると、社会やコミュニティの新参者は当該社会の成員(親、教師、上司、友人、等)と日々繰り返される相互行為に参加することで、談話に埋め込まれた社会文化的情報を読み取り、社会に適応する能力を身につけていくとされている。すなわち、スタイルの適切な使い分けは、発話の文脈に対して適切な言語形式を選択するというだけの行為ではなく、日本社会の一員としてふさわしいふるまい方を身につけることでもあると言えよう。

では、そのように多様なスタイルの社会的意味を日本語母語話者はどのように学んでいくのだろうか。Clancy(1985)によると、幼児は2歳から丁寧体の使用が見られ始めるという。Fukuda(2005)では、

幼児は3歳の時点で既に、親や同年代の幼児との遊びにおいて、特定の社会的役割を演じる際や公的な発言を行う際などに丁寧体を用いているという。また、Cook(2008a)では、こどもにとって親による丁寧体、普通体の使い分けは、日本社会におけるウチ/ソトの概念を学ぶ契機となっていることが示唆されている。

これら家庭における学習に加え、こどもが言語の社会的意味を学ぶ主な場は学校であろう。小学校3年生のスタイル運用を調査したCook(1996)によれば、丁寧体は、他者に対して何らかの社会的役割を担っていることを、普通体は、話し手が本来の「個人」であることをそれぞれ指標するという。児童はこのような二つのスタイルを使い分けることで、授業における「発表」という文脈を形成していることを示した。同じく小学校3年生の授業を調査した岡本(1997)では、教師と児童は丁寧体と普通体を使い分けることで、場面がフォーマル・インフォーマルなものであることや、クラス全体への発話か、特定の児童への発話かを区別していることが示されている。岡本(1997)は「教室」が、日本語のもつ多様な社会的意味を学び、その運用力を習得する場になっていると述べている。

2.3 本研究の目的

以上のように、先行研究では、児童はスタイルを使い分け、様々な社会的意味を指標していることが指摘されている。では、児童のスタイル運用は、どのように発達していくのだろうか。成人や第二言語話者のスタイル運用の場合、その使用実態や使用に関わる要因など、多くのことが明らかにされている(生田・井出, 1983; 宇佐美, 1995, 2001; 三牧, 2002, 2007; 伊集院, 2004; 大津, 2007; 申, 2007; Cook, 2008a, 等)。だが、こどもに関しては、児童のスタイル運用が成人と異なることが指摘されているものの(Rounds et al., 1997)、年齢による使用状況や、どのような要因がスタイル運用に関わるのか、未解明な部分が多い。

ここで本研究では、児童のスタイル運用の発達とその特徴を明らかにするために、同一の状況下における児童の丁寧体の使用状況を、指標性の観点から学年別、個人別に記述し、丁寧体の使用に関わる要因を探ることを目的とする。

3. データ

本研究では小学生の児童を対象に実施された「対話型アセスメント(以下、DLA: Dialogic Language Assessment)」におけるやりとりをデータとして用いる。DLAとは、児童生徒の言語能力を測定する対話型評価法であり、テスターと一対一の対面式で行われ

る。

本研究で用いるデータには「話す」テストと「読む」テストの二種類があり、いずれのテストもテストと一対一で行われたものである。テストに際しては、テストがまず氏名や家族構成、好きな教科などの、児童に関する基本的な情報について尋ね、その後、55問の語彙力チェックを行う。続いて「話す」テストでは会話力チェックが、「読む」テストでは読書力チェックがそれぞれ行われる。所要時間は「話す」テストが15分程度、「読む」テストが30分程度である。テストは児童の能力を引き出しつつ測定を行うだけでなく、児童とラポールを築き、課題を行うことに達成感を得てもらうことも考慮する。このようなテストは児童にとって未知の場面であり、授業のような繰り返し参加している場面ではないため、どのようにふるまうべきかは、その都度、児童自身が判断する必要がある。

DLA は本来、外国人児童生徒の日本語能力を測定するためのテストであるが、本研究の主眼はDLAによる言語能力の測定ではなく、テストを進行させるために行われるテストと児童のやりとり自体にある。本データのやりとりは日常的な場面ではないが、全員に同様の課題が与えられるため、従来難しかった量的な比較検討が可能となる。また、DLAにおいて、テストはなるべくリラックスした雰囲気を作るよう、日常的な会話を挟みながらテストを進行させてもよい。そのため、フォーマルな文脈とインフォーマルな文脈が交互に入れ替わることから、児童がその都度異なる文脈にどう対応するかを見ることができるといえる点も、本データが有する利点であると言える。

調査対象者は、小学校2年生と3年生が各5名、4年生と6年生が各6名の計22名である。2, 3, 4年生は「話す」テストを、6年生は「読む」テストを行った。テストは、大学4年生2名、大学院生1名、大学教員1名の計4名が学年を問わず児童ごとに分担して行った。4名はいずれも女性である。テストは全員、児童に対して「先生」として接している。所要時間は児童一人あたり、15分から30分程度であった。分析は、録音された会話を文字化した上で行った。

本研究におけるスタイルについては、発話末の形式によって「丁寧体」と「普通体」に分類した。「こんにちは」、「はじめまして」、「ええ」といった、対立するスタイルをもたない発話や相手の発話中に打たれた相づち、述部や主節が省略された「中途終了型発話」(宇佐美, 1995) は分析対象から除外した。ただし、構文としては中途終了型発話であっても、内容的には完結した発話と認められる場合は分析対象に含め、スタイルを認定した。

4. 分析

4.1 全体的な傾向

全体的な傾向を見るため、表1に児童によるスタイルの使用頻度を、表2に学年別のスタイル使用比率をそれぞれ示す。

表1から、一方のスタイルのみを使っている児童はおらず、すべての児童がスタイルを混用していることがわかる¹。同じ学年であってもスタイル使用比率には個人差が見られるものの、表2における各学年の平均値を見ると、学年が上がるにしたがって、丁寧体の利用率も上昇するようである。

表1 スタイルの使用頻度 (個人別)

児童コード	性	丁寧体		普通体	
		回	%	回	%
2A	M	41	39.0	64	61.0
2B	M	15	23.1	50	76.9
2C	M	9	11.0	73	89.0
2D	F	28	24.6	86	75.4
2E	M	15	16.5	76	83.5
3A	M	18	14.4	107	85.6
3B	M	23	23.0	77	77.0
3C	F	26	25.5	76	74.5
3D	F	52	53.1	46	46.9
3E	F	70	67.3	34	32.7
4A	M	39	63.9	22	36.1
4B	F	22	33.3	44	66.7
4C	M	74	52.9	66	47.1
4D	F	37	38.9	58	61.1
4E	M	36	27.5	95	72.5
4F	M	46	32.2	97	67.8
6A	M	47	81.0	11	19.0
6B	M	22	42.3	30	57.7
6C	M	24	45.3	29	54.7
6D	F	40	85.1	7	14.9
6E	F	36	55.4	29	44.6
6F	M	31	46.3	36	53.7

表2 学年別スタイル使用比率 (%)

学年	2	3	4	6
丁寧体	22.8	36.7	41.5	59.2
普通体	77.2	63.3	58.5	40.8

では、丁寧体が表す様々な指標の意味の使用に関しても、学年間に違いが見られるのだろうか。この点を明らかにするために、本研究では、スタイルの指標の意味に関わると思われる発話環境を、テストの課題内容により区別する。

DLAにおける課題の内容は、①児童への質問、②児童の知っている物語、あるいはその場で読んだ物語の再生、③先生や近所の人と話すロールプレイ、④友達を遊びに誘うロールプレイ²、という4つに分ける

ことができる³。③と④は同じロールプレイという課題であるが、③は丁寧体が、④は普通体が規範的に期待されるスタイルであるという点で異なっている。これらの発話環境別に、児童のスタイル使用頻度をまとめたものが表3である。児童コードの欄は、丁寧体の使用率が低い順に配列されており、数字は学年を表している。なお、「質問への答え」のみスタイルの使用回数だけでなく、使用比率も併記した。また、6年生のみ、ロールプレイが課題内容に含まれていないため、表中にもその結果が記されていない。

表3 個人別スタイル使用頻度

児童コード	質問への答え				物語再生		RP(先生・近所の人)		RP(友達)		その他		
	丁寧体		普通体		丁寧	普通	丁寧	普通	丁寧	普通	丁寧	普通	
	回	%	回	%									
2C	3	5	54	95	0	1	5	0	0	5	0	15	
3A	9	11	70	89	0	3	9	0	0	4	1	26	
2E	3	5	57	95	0	5	11	1	0	5	1	7	
3B	8	17	40	83	9	1	6	4	0	6	0	22	
2B	9	18	41	82	0	1	6	0	0	2	0	6	
3C	9	15	51	85	6	2	11	0	0	9	0	14	
2D	9	15	50	85	6	1	12	0	0	6	1	23	
4E	24	31	53	69	0	0	6	0	1	8	1	21	
4F	20	31	44	69	12	3	7	0	0	10	3	24	
4B	15	34	29	66	0	2	6	0	0	5	1	3	
2A	16	30	37	70	12	2	11	0	0	5	1	16	
4D	27	52	25	48	0	1	8	2	0	5	1	4	
6B	18	51	17	49	0	1						1	7
6C	19	54	16	46	0	0						2	12
6F	25	45	31	55	0	1						5	4
4C	40	56	32	44	11	2	12	1	0	7	1	24	
3D	39	64	22	36	0	0	4	1	1	0	4	19	
6E	26	58	19	42	1	0						6	9
4A	31	69	14	31	0	1	8	0	0	4	0	3	
3E	52	73	19	27	1	0	8	0	1	8	6	7	
6A	35	80	9	20	3	0						4	2
6D	26	90	3	10	1	0						4	2

表3を見ると、個人の丁寧体の使用率が上がるほど、「質問への答え」における丁寧体の使用率も高まる傾向にあることがわかる。一方、「物語再生」やロールプレイにおける丁寧体の使用率は、学年や全発話中の丁寧体の使用率とは特に関係が見られない。このような使用傾向にはどのような要因が関わり、どのような意味を指標しているのだろうか。以下、具体的な事例を挙げながら分析を行う。

4.2 丁寧体の指標の意味

4.2.1 改まりの表示

丁寧体が使用された環境の中で、丁寧体の使用率が低い児童にも共通して見られたのは、テストの冒頭で名前や学年などの基本的な情報を尋ねる質問に答える際であった。以下は、全児童の中で丁寧体の使用率が最も低かった児童2Cと、同じく丁寧体の使用率が14.4%と低かった児童3Aの例である。

会話例(1)⁴

- 01 T: じゃあお名前教えてください。
 02→2C: ((2C))です。
 03 T: うん、((2C))君?
 04 T: えっと、何年生ですか?
 05 2C: 2年生。
 06 T: 2年生。
 07 T: いくつですか?
 08 2C: なな。
 09 T: ななさい。
 10 2C: もうちょっとではちさいになる。

会話例(2)

- 01 T: じゃあまずおはーいきます、お名前を教えてください。
 02 えてください。
 03→3A: ((HM))です。
 04 T: うん、((HM))くん。
 05 T: 何年生ですか?
 06→3A: 3年1組です。
 07 T: うん、何歳ですか?
 08→3A: 8歳です。
 09 T: 誕生日はいつですか?
 10 3A: 3がつ25。
 11 T: うん、じゃあお兄さんお姉さんがいますか?
 12 12
 13→3A: はとこだったらいいます。

児童2Cは、会話例(1)において、02行目で自分の名前を答える際に丁寧体を用いているが、それ以降は普通体を用いている。1名を除き、すべての児童が、このようなテスト冒頭のやりとりにおいて、名前を答える際には丁寧体を用いていた。また、その後に行われる年齢や学年を尋ねる質問に答える際にも丁寧体の使用が多く見られた。児童3Aも、同じくテスト冒頭である会話例(2)において、丁寧体を用いている。

上記のような、自身に関する情報を丁寧体で答えることは、家庭や学校において、早い段階から習慣として身につけられているものと思われる。加えて、「あります」や「います」といった簡単な応答を行う際にも、早い段階から丁寧体の使用が見られたことから、丁寧体の使用には、当該発話の構文的特徴が単純なものか複雑なものかどうかも関わっていることがうかがわれる。

このように、丁寧体の使用は学年が上がるにつれて徐々に増えていくが、丁寧体で行われる発話は、テストによる質問に対し、名前や学年といった情報や簡単な構文で答える際に多く用いられる傾向にあること

がわかる。

では、このような丁寧体の使用は何を指標するのであろうか。ここで、丁寧体が使用される直前の発話に着目すると、児童が丁寧体を用いた際には、直前のテスターによる質問などの働きかけも丁寧体で行われていることがほとんどであった。一方、テスターが普通体を用いた場合には、児童も普通体を用いる傾向が見られた。以下に例を示す。

会話例 (3)

- 01 T: じゃあ学校は楽しいですかー？
02 4C: 学校楽しいです。
03 T: 学校は、楽しいのどうしてー？
04 4C: うーん。
05 4C: 勉強とかが楽しい。
06 T: は、勉強好きー？
07 T: へえー。
08 T: じゃあ、学校は好きですか？
09 4C: がっこー、うん、好きですね。

会話例 (3) では、テスターの質問 (01, 03, 08行目) に対して、児童の答え (02, 05, 09行目) はすべて同じスタイルで行われており、児童によるスタイルの選択には、相手の用いたスタイルが影響しているものと考えられる。

母語話者間の雑談を分析した伊集院 (2004) や申 (2007) によると、会話で用いられるスタイルは、相手と同調する傾向があるという。児童にとっては、テスターの用いるスタイルが「文脈化の合図」(Gumperz, 1982) となり、発話時が改まった態度をとるべき「場」だと認識するための引き金にもなる。

これらのことをふまえると、先に見たような丁寧体の使用については、テスターの丁寧体での質問に対し、児童も丁寧体で答えることにより、改まった態度や規律的な態度 (Cook, 1996, 2008a; 岡本, 1997) をとっていることを指標しているものと考えられる。また、児童のスタイル運用を明らかにするためには、相手の用いるスタイルも考慮に入れる必要があることも、今後さらに重視されるべきであろう。

4.2.2 上下関係のマーク

本データにおいて児童による丁寧体の使用が多く見られたのは、上述したように、テスターによる丁寧体での働きかけに応える場合であった。そのような相互の丁寧体使用は、改まった態度をとっていることを指標するものの、相手を社会的上位者として見なしていること、すなわち上下関係があることを指標するわけではない。相手との社会的関係は、必ずしも前提とし

て共有されているわけではなく、相互行為を通して不断に交渉、構築される (Cook, 2008b)。したがって、児童の用いる丁寧体が上下関係を指標しているかどうかは、テスターが普通体を用いたときにも、丁寧体を維持しているかどうか判断の指標となろう。以下は、丁寧体の使用率が全児童の中で最も高い85.1%だった児童6Dと、81.0%だった児童6Aによる、テスト冒頭のやりとりである。

会話例 (4)

- 01 T: 分からないときは分かりませんと言って
02 ください。
03 6D: 一つ質問が、何のことについて質問する
04 んですか？
05 T: ん？、何のことかなー？
06 T: いろ [いろ、
07→6D: [勉強ですか？
08 T: 勉強とかあるよ。

会話例 (5)

- 01 T: じゃあそれから何をしましたか？
02 6A: えっと、まず天気予報を見て、えっと、
03 朝ごはんを食べました。
04 T: それから？
05 T: なんかつた？
06→6A: で、その、後に朝の支度とかをしました。
07 T: うん。
08 6A: 朝の支度とかをしました。
09 T: うん、あ、そっかそっか分かりました。
【中略】
10 T: 寝るまでのことを教えてください。
11 6A: えっと、遊びに行くときは、三文日記と
12 かをちょっとだけ、あの一、宿題をして
13 遊びに行きます。
14 6A: でも遊ばないときは、えっと一、宿題を
15 して、えっと一、早く、終わったら読書
16 とかをします。
17 T: あ、そうなんだー。
18 T: 寝るまであ、ほかに何かする？
19→6A: あと、夜ご飯を食べたりします。

上記の二つの例において、テスターは主に丁寧体で質問を行い、児童も丁寧体で答えているが、テスターが普通体を用いた際にも児童は丁寧体で答えている (会話例 (4) の07行目、会話例 (5) の06, 19行目)。このような、スタイルの非対称的な使用から、6Dの丁寧体使用は、相手を社会的上位者として捉えていることが

指標されると考えられる。丁寧体の使用率が高くなるほど、会話例(4)、(5)のように、相手と上下関係にあることを指標する丁寧体使用が見られた。

上の学年ほど、テスターによる丁寧体での質問に答えるときだけでなく、先の会話例(4)、(5)のように、テスターによる普通体での質問に答えるときにも丁寧体を使用される傾向にあった。相手のスタイルを問わず丁寧体を用いることは、相手との関係や場面といった会話における静的な要因に基づいて、基本となるスタイルを設定しているということであり、より成人に近い言葉遣いに向かって社会化がなされていると言えよう。

一方で、ロールプレイの結果は、丁寧体の使用率が低い児童、低学年の児童であっても、丁寧体が上下関係をマークする手段であることを、知識としては有していることを示している。ロールプレイではテスターが「先生」、「近所の人」、「友達」の役をそれぞれ演じ、口頭でやりとりをするという課題が行われた。課題内容は、「先生」に対しては「授業中、先生にトイレに行ってもいいか尋ねる」、「近所の人」に対しては「近所の家の窓ガラスを割ったので謝りに行く」、「友達」に対しては「放課後、同級生の友達を遊びに誘う」というものである。ロールプレイの結果、「友達」とのやりとりにおいては普通体が、「先生」および「近所の人」とのやりとりにおいては丁寧体が、ほぼすべての発話で選択されていた。以下は、「近所の人」と話すときの児童2Eのやりとりである。

会話例(6)

- 01 T: じゃこの家の人にしたことを話して、丁寧
02 寧に謝ってください。
03 T: あたしこの、この家の人です。この怒っ
04 てる。
05 2E: 窓を壊してごめんなさい。
06 T: いいですよ。
07 T: 何をしてたんですか？
08 2E: ボールで遊んでいました。
09 T: んー、ボールで遊んでたらどうしたの。
10 2E: ボールが窓に当たりました。
11 T: んー、じゃあ気をつけてくださいね。
12 2E: はい。
13 T: んー、オッケ。

上の例からわかるように、テスターはスタイルを混用しているが、児童は終始、丁寧体を用いている。このように、児童は「先生」および「近所の人」とのやりとりにおいて、ほぼ一貫して丁寧体を用いていた。

この点で、児童は2年生の時点で既に目上の人やソトの人に対して適切に丁寧体を使うことができていると言える。しかし、ここまで見たように、テスターの質問に答える際には、普通体が使われることも多い。会話例(6)の児童2Eも、ロールプレイ以外で丁寧体を用いていたのは会話中4回のみであった。したがって、多くの児童は、社会規範としての丁寧体使用という言葉知識を備えてはいるが、実際の運用には必ずしも結びついていないと言える。このことは以下のような例に顕著に見られる。

会話例(7)

- 01 T: ((3A))君はトイレに行きたくまりました。
02 授業中なのに。
03 T: じゃあ先生になんと言いますか。
04 T: 私先生です。はい。
05 3A: トイレに行ってもいいですか。
06 T: うん、どうしたんですか？
07 3A: えっと、うんこおしっこ分からんどっち
08 か。
09 T: どっちでもいいよ。
10 T: じゃあお腹が痛くなりましたにしょ
11 か。
12 3A: お腹に、お腹が痛くなりました。
13 T: うん、オッキー、じゃあ、はやく戻って
14 きてください。
15 3A: はい。

児童3Aは、05行目と12行目では丁寧体を用いてロールプレイを遂行しているものの、07-08行目の、ロールプレイ上の設定を尋ねる際には普通体を用いている。このような例からも、児童による上下関係を指標する丁寧体使用は、後の段階になって見られるようになるということがわかる。

では、なぜ児童は「目上の人には丁寧体を使う」という社会規範を知識として有しているにもかかわらず、実際には使用しないのであろうか。この問題には児童の発達段階が関わると思われるが、本データだけで明らかにすることはできないため、今後さらに検討する必要がある。

4.2.3 他者の「声」

「物語再生」はテスターがいくつか絵本を提示し、児童にその中から知っている物語の一つを選び、説明させるという課題である。物語を再生する際にも、以下の例のように、学年を問わず丁寧体の使用が多く見られた。

会話例 (8)

- 01 4F: っと、むかーしむかし、あるところにじいさんとばあさんが住んでいました。
- 02 4F: そこに、えっと、おか、おばあさんは川に洗濯に、おじいさんは川に、あ、川じゃない、山に草刈り？にしに行きました。
- 03 【中略】
- 04 4F: そして、そのあと、ある日、っとー、桃太郎はあー、桃、えっとーなんだっただけ、忘れた（笑）。
- 05 T: うん、いいよ。

Bakhtin (1981) によれば、言語は単なる音声的信号ではなく、話し手の視点や意識を反映し、今、何者として発話しているかを表すものである。典型的には引用発話が挙げられるが、誰かになりきって話すときや特定の印象を与えるような話し方をするときも、「話し手」とは異なる「声」であると理解される。物語を語る際に丁寧体を用いることは、話し手自身ではなく、「語り手」としての視点から発話していることを指標する。「物語再生」において丁寧体の使用が多く見られたことから、物語は多くの場合、丁寧体で語られるという言語知識が、就学前から絵本の読み聞かせなどを通じて獲得されているものと思われる。

4.2.4 心理的距離の遠隔化

これまでの例を見ると、丁寧体を使うべき文脈が前提的に存在し、児童はそれを的確に読み取ることができた場合に、丁寧体を用いていると解釈できる。しかし、Cook (1996) や岡本 (1997) で示唆されたように、児童は必ずしも受動的に丁寧体を用いているわけではない。以下の会話例 (9) は、丁寧体の使用率が14.4%と特に低かった児童3Aの例である。「物語再生」という課題を行わせるため、テスターが絵本を並べ、その中から3Aの知っている物語を一つ選ばせようとしているが、3Aは頑なに拒んでいる。

会話例 (9)

- 01 3A: ちょっとしかわからん。
- 02 T: わからん？
- 03 T: じゃあ一番わかるなって思うのどれ？
- 04 3A: ない。
- 05 T: ない？
- 06 T: じゃこれお話しよっか。
- 07 3A: んー…
- 08 T: んー、じゃこれお話しして。
- 09 3A: やだ。
- 10 T: え、お話ししてよ。

- 11 3A: 知らない。
- 12 T: 聞きたいな。
- 13→3A: わかりません。
- 14 T: ほかに知ってるお話ないですか？
- 15 T: ない？
- 16 3A: 知つとるけど、忘れた。

説明の要求を繰り返すテスターに対し、それまで普通体を用いていた3Aは13行目で、やや強い口調で「わかりません」と、丁寧体にシフトし拒絶を行っている。すると14行目でテスターは同じく丁寧体にシフトし、他に知っている物語はないかと、要求を間接的な形に緩和させている。このようなやりとりにおける3Aの目的がテスターの要求を拒絶することであることを考えると、3Aは丁寧体によって改まった態度をとることで、テスターを心理的に遠ざけようとしているものと考えられる。岡本 (1997) では、丁寧体を用いて児童をフォーマルな文脈に引きこもうとする教師に対して、児童は普通体を用いて「個人」として発話することで拒絶している例が取り上げられている。岡本 (1997) の事例とは異なるスタイルでありながら、会話例 (9) では、同じ「拒絶」という行為を達成する手段として丁寧体を用いられていることを考えると、丁寧体をほとんど用いない児童であっても、丁寧体は単に「改まり」などの社会的意味と一対一で結びつくものとしてではなく、「指標」として学ばれていることが示唆される。

「指標」について Silverstein (1976) は、「前提的な用法」と「創造的な用法」に分類している。スタイルの場合、前者は、前提として相手との上下関係や、場面のフォーマリティといった文脈があり、そのような文脈をその都度読み取り、適切な発話と結びつける際の用法である。後者は、相手との関係や場面の性質といった社会的な文脈を、会話者自身が構築する機能をもつ。会話例 (9) における丁寧体使用の場合、一時的に相手との社会的関係を遠いものとしてふるまっているという点で、創造的な用法である。創造的な用法は個人が相互行為上の目的を達成したり、自身の社会的アイデンティティを表出したりするために重要なものと思われる。スタイル運用を研究していく上で、両者の用法を同列に論じることはできないが、創造的な用法の発達がどのように児童の社会化に関わっているのかという点も今後調査していく必要がある。

5. まとめと今後の課題

本研究では、児童のスタイル運用を学年間で比較、

記述し、その実態を明らかにした。本データを分析した結果、児童は個人により頻度は異なるものの、丁寧体を用いることで改まった態度をとっていることを指標するという共通の特徴が見られた。上下関係をマークする丁寧体は、丁寧体の使用率が高い者にもみ見られたことから、「改まり」の表示よりも後の段階で現れるものであると推測される。また、物語を再生する際の語り手の「声」としての丁寧体は学年を問わず観察された。

児童の丁寧体使用に関わる要因としては、構文の複雑さや相手の用いるスタイルが挙げられる。加えて、児童の丁寧体使用は、知識と運用を区別する必要があること、および丁寧体の使用は、前提として存在する文脈を反映したものとしては十分に捉えきれないことを指摘した。

先行研究では、児童はスタイルを用いて様々な社会的意味を指標できることが示されていたが、本研究では、そのような様々な指標の意味の発達について、複数の学年の丁寧体使用を比較検討することで、どのような要因が丁寧体の使用に関わり、どのような順序で丁寧体が使用されていくのかについて、その一端を示した。このような知見は、現在、全国の公立学校に多く在籍している、日本語指導を必要とする児童のスタイル運用への評価や指導に活用できると考えられる。

今後は、他の文脈におけるこどものスタイル運用を観察し、本研究で示された、「上下関係をマークする丁寧体は、「改まり」の表示よりも、発達段階上、後で用いられるようになる」という仮説を検証していく必要がある。また、本研究では単一のデータを用いたため、どのような場面か、やりとりの目的は何か、会話相手とはどのような関係か、といった要因の影響については特に言及しなかったが、児童の丁寧体使用に関わる要因として、考慮すべき問題である。これら各種要因の影響を見るために、要因を統制した実験的検討も必要であろう。このような残された課題についてさらに探究することで、児童はスタイル運用に関してどのような発達を遂げ、社会化を果たしていくのが明らかになると思われる。また、そこで明らかになることをふまえて、スタイル運用のロールモデルを構築したい。

【注】

1. テスターのスタイル使用比率について、4名のテスターの間で多少の個人差は見られたものの、テスト項目として決まっている質問や指示を行う際には、ほぼすべての発話が丁寧体で行われている点は

共通していた。

2. 「先生」へは、「授業中トイレに行きたくなくなったので先生に言う」という設定と「新しい先生が来たので自己紹介をし、質問を2つする」という設定であった。「近所の人」へは「キャッチボールをしていて近所の家の窓ガラスを割ってしまったので謝りに行く」という設定であった。ただし、6年生の場合、③、④のロールプレイはテスト項目になかったため行っていない。
3. この他、イラストカードを提示し、イラストの名称を答えさせる課題もあったが、ほとんどの回答が語彙のみで発話されていたため、スタイル選択の余地がないと判断し、本研究の分析対象から除外した。
4. 会話例に用いた記号について、“T”はテスターを、“[”は両話者の発話重複が開始した地点であることを、“?”は文末が上昇音調であることを、“()”はプライバシー保護のための伏せ字であることを表す。

【謝辞】

本研究は、2013年度 JSPS 科研費25284096（基盤研究（B）『アーティキュレーションを保証する言語能力アセスメント実施支援システムの構築』研究代表者：渡部倫子）の助成を受けた。また、データの採集及び文字化について、広島大学教育学部4年（当時）の岩井実里さん、森重里保さんにご協力いただいた。ここに記して感謝する。

【参考文献】

- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four essays*. In: Holoquist, M. (Ed.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Clancy, P. (1985). The acquisition of Japanese. In: D. Slobin. (Ed.) *The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 373-524.
- Cook, H. M. (1996). The use of addressee honorifics in Japanese elementary school classroom. In: Akatsuka, N., Iwasaki, S., & Strauss, S. (Eds.), *Japanese/Korean Linguistics*, 5, 67-81. Stanford, CA: CSLI Publications.
- Cook, H. M. (2008a). *Socializing Identities through Speech Style: Learners of Japanese as a foreign language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cook, H. M. (2008b). Style shifts in Japanese

- academic consultation. In: Kimberly, J., & Ono, T. (Eds.), *Style Shifting in Japanese*, 9-38. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Fukuda, C. (2005). Children's use of the masu form in play scenes. *Journal of Pragmatics*, **37**, 1037-1058.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maynard, S. K. (1991). Pragmatics of discourse modality: A case of da and *desu/masu* forms in Japanese. *Journal of Pragmatics*, **15**, 551-582.
- Okamoto, S. (1999). Situated politeness: Manipulating honorific and non-honorific expressions in Japanese conversations. *Pragmatics*, **9**(1), 51-74.
- Rounds, P. L., Falsgraf, C., & Seya, R. (1997). Acquisition of sociolinguistic competence in a Japanese immersion school. *Journal of the Association of Teachers of Japanese*, **31**, 25-51.
- Saito, J. (2010). Subordinates' use of Japanese plain forms: An examination of superior-subordinate interactions in the workplace. *Journal of Pragmatics*, **42**, 3271-3282.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A primer in conversation analysis* (Vol. 1), Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (Eds.) (1986). *Language Socialization across Cultures*. Cambridge University Press.
- Silverstein, M. (1976). Shifters, linguistic categories, and cultural description. In: Basso, K., & Selby, H. (Eds.), *Meaning in Anthropology*, 11-55. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.
- 生田少子・井出祥子 (1983). 社会言語学における談話研究 言語, **12**, 77-84. 大修館書店
- 伊集院郁子 (2004). 母語話者による場面に応じたスピーチスタイルの使い分け: 母語場面と接触場面の相違 社会言語科学, **6**(2), 12-26.
- 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 学苑, **66**(2), 27-42.
- 宇佐美まゆみ (2001). 「ディスコース・ポライトネス」という観点から見た敬語使用の機能: 敬語使用の新しい捉え方がポライトネスの談話理論に示唆すること 語学研究所論集, **6**, 1-29.
- 大津友美 (2007). 会話における冗談のコミュニケーション特徴: スタイルシフトによる冗談の場合社会言語科学, **10**(1), 45-55.
- 岡本能里子 (1997). 教室談話における文体シフトの指標的機能: 丁寧体と普通体の使い分け 日本語学, **16**(3), 39-51.
- 申媛善 (2007). 日本語と韓国語における文末スタイル変化の仕組み: 時間軸に沿った敬体使用率の変化に着目して 日本語科学, **22**, 173-195.
- 三牧陽子 (2002). 待遇レベル管理からみた日本語母語話者間のポライトネス表示: 初対面会話における「社会的規範」と「個人のストラテジー」を中心に 社会言語科学, **5**(1), 56-74.
- 三牧陽子 (2007). 文体差と日本語教育 日本語教育, **134**, 58-67.
- 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説: 国語編 東洋館出版社