

神戸市外国語大学 学術情報リポジトリ

Investigación preliminar sobre las expresiones de cortesía en los correos electrónicos de los estudiantes japoneses de español como L2

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-12-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 川口, 正通, KAWAGUCHI, Masamichi メールアドレス: 所属:
URL	https://kobe-cufs.repo.nii.ac.jp/records/2088

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



日本語を母語とするスペイン語学習者のメールに見られるポライトネス表現に関する予備的調査

川口 正通

1. はじめに

本研究では、スペイン語学習者がスペイン語でおこなうメールによるコミュニケーションにおける、ポライトネス表現使用の実態を調査し、その結果を報告する。まず次の第2節において本研究をおこなうに至った背景を述べ、第3節において理論的背景と本研究の目標を述べる。後に第4節において、筆者がスペイン語学習者に対して実施した予備的調査の結果を示し、若干の分析を加える。

2. 本研究の背景

本研究の背景にあるのは、日本のスペイン語教育界においてポライトネス表現を初めとした語用論的要素に関する教材や教育方法が確立していないように見受けられるという点である。以下、近年日本国内で出版されたスペイン語作文に関する主な教科書や書籍の内容を紹介する。ただし、筆者には以下で紹介する教科書や書籍の内容を批判する意図は毛頭ないことを事前にお断りしておきたい。ここに紹介する著作の内容はいずれも極めて優れたものであることは疑いなく、あくまでも現状に対して建設的提案をおこなうことを目的として、これらの著作を取り上げる次第である。

2.1 近年日本国内で出版されたスペイン語作文教材

まず、大学等のいわゆる教育機関での使用を念頭において作成される教科書については、スペイン語作文に特化した代表的なものとして田尻・西川・プエブラ (2005)、木村・中西 (2007, 2011)、トレナド・モヤノ・斎藤 (2015a, 2015b) などが挙げられる。まず田尻・西川・プエブラ (2005) は、スペイン語の専門課程3年生や4年生の授業での使用にも堪えると思われ、日本で出版されているスペイン語作文教科書の中では管見の限り、最もレベルの

高いものであろうと思われる。和文西訳を基本とし、問題数も多い。次に木村・中西の教科書については、2007年に中級の『スペイン語作文中級コース』が、2011年に初級の『スペイン語作文初級コース』が出版された。2011年に出版された『スペイン語作文初級コース』の「はじめに」によると、「スペイン語の初級レベルの文法事項のうち、日本人学習者がスペイン語で文を書こうとするときに間違いやすい事項をまとめた教科書です（木村・中西 2011「はじめに」より）」とある。『中級』の方にも類似した記載が見られ、たしかに、日本人学習者が間違いそうな事項が多く扱われている。こちらも田尻・西川（2005）と同様、和文西訳を軸とするが、練習問題を除くすべてについて模範解答例と間違った訳例が併記され、1つ1つについて丁寧な文法説明が付加されている点が特徴的である。3番目に取り上げるのはトレナド・モヤノ・斎藤（2015a, 2015b）である。これらは「書きながらスペイン語を身につけていくことを目指したテキスト（トレナド・モヤノ・斎藤 2015a, 2015b: 「はじめに」より）」とされている。初級向けの *Por escrito 1* では、一般的なスペイン語初級教科書と同様、第1課はアルファベットの説明から始まるため、上記2冊の教科書とは異なり、あくまでも入門者向けの教科書である¹。

次に、一般向けのスペイン語作文独習書を見てみたい。ここでは小池（2002, 2006）と山村（2009）を取り上げる。小池の著作は2002年に『構文編』、2006年に『表現編』が出版されている。タイトルが示す通り、『構文編』はスペイン語のさまざまな構文を紹介し、それを使用した和文西訳を、『表現編』は多様な熟語表現や語句のコロケーションを紹介し、表現力や語彙力の向上を意図しているものと思われる。『構文編』、『表現編』ともに、用いられている構文や語彙のレベルは高く、かつ時事用語も多く使用されている点が特筆に値する。他方、山村（2009）は初級向けの作文独習書であるが、こちらもタイトルからわかる通り、1つ1つの項目について極めて詳細な文法説明が加えられている。初級文法を一通り終えた学習者を対象とする旨が述べられているが（山村 2009:3）、教育機関で初級スペイン語を学ぶ学生の補助教

¹ ただし、同書の冒頭、スペイン語で書かれた *Prólogo* にある以下の記述を見る限り、問題意識としては筆者と共通する部分があるように思われる。

“*Por escrito surge en 2010 de la necesidad de un material para practicar la expresión escrita en español como complemento a nuestras clases de conversación y gramática. No existía hasta ese momento en el mercado editorial japonés un material específico para la práctica de esta destreza que tuviera en cuenta las peculiaridades del alumnado japonés, así como la duración del curso universitario*”.

（トレナド・モヤノ・斎藤 2015a, 2015b: *Prólogo*）

材としても有益であろうと思われる。

注目したいのは、ここまでで紹介した8冊のうち、トレナド・モヤノ・斎藤 (2015a, 2015b) を除いては、すべてが文法や和文西訳を基本とする教科書または独習書であるという点である。たしかに、初級文法や中級文法を終えた日本人学習者が作文技能の向上を目的とし、さらに学んだ文法知識の確認・定着のために和文西訳の訓練をおこなうことは意義あることであろうと思われる。しかしながら、その次の段階として、まとまった文の組み立て方を学ぶことも必要であろうし、後述するように電子メールによるコミュニケーションが一般的となった今日においては、その必要性はさらに高まっていると考えられる。

ちなみに電子メールや手紙の書き方については、近年、日本国内で出版された書籍が複数存在することは事実である。四宮・廣康・ビバンコス・モヤノ (2013)、木下 (2013)、アルバロ (2015) などである。これらはいずれも電子メールや手紙、さらにアルバロ (2015) についてはメッセージカードや、携帯電話やスマートフォンを使用したショートメッセージの書き方も網羅しており大変有用であるが、基本的にはさまざまな場面を想定した上で、それらの場面で使用可能なモデル文や表現を紹介するに留まっている印象である。ただし、これら3冊の中では四宮・廣康・ビバンコス・モヤノ (2013) のみ、各表現がフォーマルな表現かインフォーマルな表現かに関する記述が随所に見られることは注目に値する。

以上、2.1 では近年日本国内で出版されたスペイン語作文教科書、独習書、メールや手紙の書き方に関する書籍のいくつかを紹介し、作文教科書や独習書は多くが和文西訳を基本とするものであり、手紙やメールの書き方本においてもポライトネスをはじめとした語用論的要素の使用について具体的に説明したものは見られないことを確認した。

2.2 電子メールにおけるポライトネスの重要性

2.2 では、電子メールを用いたコミュニケーションにおいて、ポライトネスを初めとした語用論的要素を適切に用いることの重要性を示す。

今日、主に電子メールを使用したコミュニケーションが一般的となっていることは周知の事実である。一昔前であれば直接対面して口頭で伝達したり、電話を用いたりしていた場面において、電子メール、すなわち紙媒体ではないにせよ書記によって情報伝達をおこなうのが一般的となっている。これは社会人だけでなく学生も同様であり、たとえば大学の事務とのやりとり、教員とのやりとりや課題等の提出、留学に際しては留学先とのやりとりなど、

あらゆる場面において電子メールが使用されている。このような社会において、外国語学習者に対し、電子メールにおいて特に配慮すべき要素を明示的に教授することは肝要であろうと考えられる。例えばライ (2015) は日本語のビジネス文書を分析した論考の中で以下のように述べている。

「[電子メディアにおけるコミュニケーションは：筆者注] 対面コミュニケーション以上に、相手の立場に立って考える態度や、『対人配慮』というものが求められていく。経済交流が活発に行われる現在、電子メディアにおける日本語の『対人配慮』の示し方を明らかにすることは喫緊の課題と言える」
(ライ 2015:61)

さらに野田 (2012) が日本語学習者に関する論考の中で述べた以下の点も、外国語学習者の作文技能にとって極めて重要な指摘であると考えられる。

「配慮したつもりなのによい印象を与えない言語表現や言語行動は、日本語能力が高い非母語話者にもよく見られる。文法や語彙の不自然さと違い、人格の問題だと思われる可能性があるため、文法や語彙の問題以上に重視する必要がある」
(野田 2012:131)

上記の野田の指摘は、文法や語彙を学び、表面的に言語の置き換え、すなわち翻訳をする能力があったとしても、ポライトネス等の語用論的要素を的確に使用することができなければ、必要な情報は伝達できるかもしれないが、人間性を疑われてしまう可能性があるということを意味している。すなわち、たとえば何かを依頼するメールを外国語で書く際には、依頼の意図自体を読み手に伝達するのみならず、人に何かを依頼する際の態度を外国語で表現する能力をも要求されるということになるだろう。

以上から、スペイン語学習者への作文教育において、和文西訳の次の段階として、ポライトネス表現等の語用論的要素の教授が不可欠であることが示されたものと思われる。したがって、本研究の長期的目標として語用論的要素を加味したスペイン語作文教育法の開発を設定したいと思う。

3. 理論的枠組みと本研究の目標

本節では、本研究で用いる理論的枠組みを概観した上で、本研究の目的を示す。

外国語学習者による語用論的要素の習得に関する研究分野は、中間言語語

用論 (interlanguage pragmatics / pragmática interlingüística) と呼ばれる。清水 (2009) は中間言語語用論を次のように規定している。

「非母語話者である第二言語や外国語の学習者 [...] が、実際にことばが使われる文脈の中で伝達、理解される意図や意味に関する第二言語の知識をどのように使用するのか、またそうした知識をどのように習得していくのかを解明する分野」
(清水 2009: iv)

すなわち、ポライトネスのみならず、発話行為や会話の含意等に関係する能力を学習者がどのように習得し、使用するのかといった点も中間言語語用論において扱われる分野であるということになる。

すでに述べた通り、本研究で注目したいのはスペイン語学習者によるポライトネス表現の使用である。清水 (2009) によるポライトネスの定義は以下の通りである。

「ポライトネス (politeness) とは、円滑なコミュニケーションを図り、会話参与者との円満な関係の構築、維持を行う語用論的な働きのことを指す」
(清水 2009:23)

ポライトネスについては複数の理論が存在するが、ここでは Brown & Levinson (以下、B&L) (1987) の理論を援用したい。B&L のポライトネス理論において重要なのはフェイス (face / imagen) の概念である。フェイスは自分の行動を他人に邪魔されたくないという願望であるネガティブ・フェイスと、自分の願望や行動が他人から好ましく思われたいという願望であるポジティブ・フェイスの2つに分けられる (B&L 1987:62 [日本語訳は清水 2009:26 より])。そしてこれらのフェイスを侵害するリスクのことをフェイスリスクと呼ぶ。依頼や命令といった発話を例にとると、それらは相手に特定の行動を促す行為であることから、聞き手のネガティブフェイス、すなわち自身の行動を制限されたくないという欲求を侵害するリスクを孕むことになる。

また、フェイスリスクは以下の式によって算定可能とされる。以下の式において、D は話し手と聞き手の間の社会的距離 (“the social distance between S and H” [B&L 1987:76]) を、P は聞き手が話し手に対して有する力 (“the power H has over S [ibid.]”) を、そして Rx はその文化においてフェイス侵害行為 x が持つ負担の程度 (the degree to which the FTA x is rated an imposition in

that culture [*ibid.*] をあらわすとされている。

$$W_x = D(S, H) + P(H, S) + R_x$$

(B&L 1987:76-77)

この式によるならば、話し手と聞き手がよく知った間柄であるか否か、権力の関係がどのようなものであるか、さらに当該の発話がおこなわれる文化圏において、あらわされる行為がどの程度負担のかかる内容とみなされているかによって、フェイスを侵害する度合いが異なるということになる。

ここで、スペイン語におけるポライトネスおよびフェイスについて、セルバンテス文化センターが策定した *Plan Curricular del Instituto Cervantes* を参考に、以下で 1 つだけ確認してみたい。A2 レベルでは以下のような例が挙げられている。

“Con *se* para minimizar la amenaza a la propia imagen del hablante”

(1) ¿Se puede pasar? (Instituto Cervantes 2006 [A1 / A2]:265)

(1)は部屋等に入るための許可を求める表現であるが、1 人称単数、すなわち話者自身を主語として¿Puedo pasar?と尋ねることも十分に可能なはずである。それにも関わらず、*se* を用いた無人称文によって主語を明示しない理由は、仮に話者自身を主語にして許可を求め、断られた場合には、話者自身のポジティブ・フェイスが脅かされることになるため、あらかじめ主語として話者を明示しないことによってそれを回避しているということになる。

以上、ここでは本研究の理論的枠組みを概観した。本研究では以上を踏まえ、語用論的要素を加味したスペイン語作文の教育法開発の出発点として、日本語を母語とするスペイン語学習者が書いた依頼のメールをデータとし、聞き手との上記 *D* および *P* の差がメールの構成要素およびポライトネス表現使用におよぼす影響の実体把握を試みる。

4. 調査

本節では、前節の最後に述べた目的のために筆者が実施した調査の概要とその結果を示し、若干の分析を加える。

4.1 調査の概要

本調査では²、日本の大学のスペイン語専門課程で学ぶ学生 29 名に協力を依頼した。男女の内訳は男性 8 名と女性 21 名で、スペイン語学習歴は 2 年 4 か月である。調査時期は 2015 年 7 月、調査方法は質問紙を用いた談話完成テスト方式である。協力者には以下のタスクを与えた。

あなたはスペインの大学へ留学するために、スペイン政府からの奨学金を得たいと思っています。その申請のために、A4 サイズで 2 枚程度の志望理由書をスペイン語で作成したのですが、文法的な誤り等があってはいけないので、ネイティブスピーカーにチェックしてもらいたと思っています。それをネイティブスピーカーにお願いするメールを書いてください。ただし、頼む相手によって以下の 2 種類を作成してください

- (A) スペイン語圏からの留学生で、友人のマリア (María) に頼む場合
- (B) あまり話したことのないスペイン人のガルシア先生 (el profesor García) に頼む場合

上記のタスクを質問紙に印刷して配布した。このタスクは依頼の発話行為を求めるものである。依頼とは話し手（この場合は書き手）のポジティブ・フェイス、および聞き手（この場合は読み手）のネガティブ・フェイスを脅かす行為であるため、何らかの方策（ポライトネス・ストラテジー）がとられる可能性がある。また、頼む相手を(A)では「スペイン語圏からの留学生で、友人のマリア」、(B)では「あまり話したことのないスペイン人のガルシア先生」と 2 種類に分けた。(A)の相手は友人であるため社会的距離 D および聞き手の話し手に対する相対的力 P が小さいのに対し、(B)の聞き手(読み手)はあまり話したことのない教師であり、 D , P が(A)の場合と比べて大きいということになる。

また、今回の調査の目的はポライトネス表現の現れ方、および D , P の変

² 本調査の手順はライ (2005) のそれを参考している。また、タスクの内容については迫田 (2016) から部分的に示唆を受けている。

化によるポライトネス表現の変化を観察することであるため、語彙や文法レベルでの障壁や誤用を可能な限り減らす目的から、辞書の使用は可とした。制限時間については、上記2つのタスクに、本稿では扱わないがさらに2つのタスクを加えた合計4つのタスクを90分間でおこなうよう指示した。最後に、協力者が書いた文章については協力者全員から、個人を特定できない形での研究論文等への転載許可を得ている。

4.2 結果と分析

4.2.1 分析の手順

4.2 では、4.1 で挙げた調査の結果を示し、分析を加える。まずデータ数については、全29名の協力者から、友人宛、教師宛のそれぞれについて28のデータを得た³。また、分析に際しては、Blum-Kulka *et al.* (1989) を参照した。この論考では依頼発話および謝罪発話の分析モデルである the CCSARP Coding Manual が提案されており、その後の研究にも利用されている。Blum-Kulka *et al.* (1989) は、依頼発話を大きく以下の3つのパートに分類している。

- (i) Head act (主要行為部⁴)
- (ii) Alerter (注意喚起部)
- (iii) Supportive Move (補助手番部)

(i)の Head act については、“the minimal unit which can realize a request; it is the core of the request sequence (Blum-Kulka *et al.* 1989:275)” と定義されている。すなわち、全発話の中で依頼そのものをおこなう部分ということになる。一方、(ii)の Alerter と(iii)の Supportive Move は依頼という発話行為自体に不可欠な要素ではない。まず(ii) Alerter は、“an opening element preceding the actual request, such as a term of address or an attention getter (Blum-Kulka *et al.* 1989:276)” となっており、例えば呼びかけ (“John”) や、注意喚起の発話 (“Excuse me”) などがそれにあたるという。(iii)の Supportive Move は、“a unit external to the request, which modifies its impact by either aggravating or mitigating (Blum-Kulka *et al.* 1989:276)” と説明されており、依頼発話そのものではないものの、その効果を強化したり緩和したりするものである。本研究で対象としているのは

³ 1名はタスクの内容を誤解しており、筆者が求めた内容のメールになっていなかったため、残念ながら分析対象から除外することとなった。

⁴ Blum-Kulka *et al.* (1989) の用語の日本語訳は、すべて清水 (2009) による。

メールの文章であることから、呼びかけなどはほとんどあらわれなかったため、(ii)と(iii)はまとめて提示する。

Blum-Kulka *et al.* (1989) では、以上 3 つの分類がさらに下位の構成要素として細分化される。本研究ではそれらの構成要素をベースとし、Blum-Kulka *et al.* (1989) の分類に該当するものが見当たらない場合には適宜追加しつつ、得られたデータすべてにコーディングを施した。4.2.2 以降に結果を示す。

4.2.2 主要行為部

得られたデータの中から、主要行為部で依頼の発話として使用された文を構成要素の種類別に分類したものが以下の表およびグラフである⁵。

	友達宛(%)	教師宛(%)
命令法*	0 (0)	0 (0)
明示的遂行動詞*	2 (7.1)	2 (7.1)
緩衝的遂行動詞*	3 (10.7)	4 (14.3)
願望の陳述*	15 (53.6)	13 (46.4)
準備条件の質問*	7 (25.0)	5 (17.9)
全体疑問による依頼	0 (0)	1 (3.6)
その他	1 (3.6)	3 (10.7)

表 1

⁵ *が付加されたものは Blum-Kulka *et al.*(1989)で提案された要素であり、日本語訳は清水(2009)による。*が付加されていないものは筆者が追加した要素である。

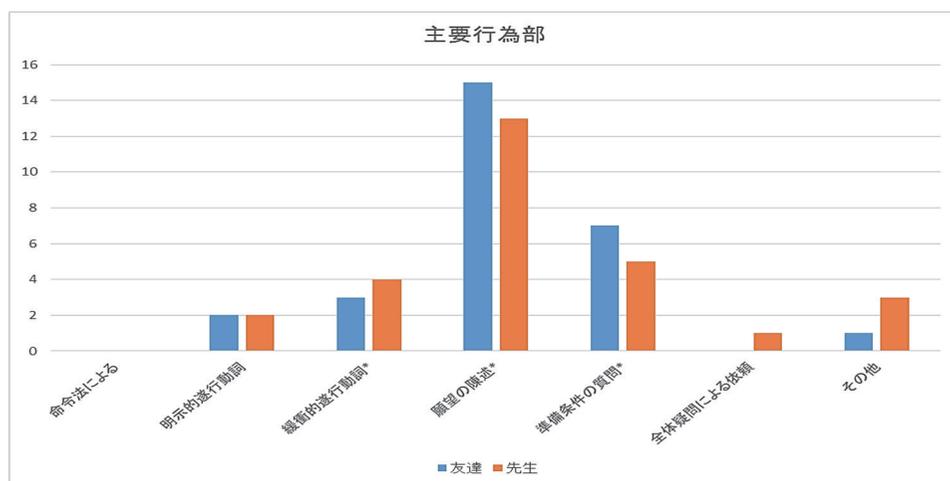


図 1

以下、主要行為部に見られた具体的な形式を友人宛、教師宛に分けて列挙する。文法的誤りも見られるが、訂正せずに掲載する。カッコ内はその形式を使用した人数を示す。

- ・ 友達宛

明示的遂行動詞

Te pido que... (2)

緩衝的遂行動詞

Quiero pedirte ayuda...(1)

Querría pedirte...(1)

Quería pedirte... (1)

願望の陳述

Quiero que... (15)

準備条件の質問

¿Puedes+inf.? (7)

その他

¿Me ayudas con la solicitud de la beca? (1)

- ・ 教師宛

明示的遂行動詞

Le pido a usted... (1)

Le ruego que... (1)

緩衝的遂行動詞

Quiero pedir... (2)

Quisiera pedirle... (1)

Quería pedir a usted... (1)

願望の陳述

Quisiera que... (2)

(Quisiera corregirlo (1))

Me gustaría que... (3)

	Quiero que... (3)
	Quería que... (3)
	Desearía que... (1)
準備条件の質問	¿Puede...? (1)
	¿Podría...? (4)
全体疑問による依頼	¿Corregiría...? (1)
その他	¿Querría usted...? (1)
	Hoy he enviado a usted porque quiero que...(1)
	El motivo por el que le escribo este mail es que quisiera pedirle... (1)

まず項目名のみでは内容が理解しづらいと思われる項目について簡単に説明を加えておく⁶。「明示的遂行動詞」とは、pedir や rogar のような遂行動詞 (performative verb)⁷を文字通り明示的に使用した発話である。「緩衝的遂行動詞」とは、遂行動詞が使用されているものの、それが querer 等の願望の表現とともにあらわれたものである。「準備条件の質問」は、依頼内容の実行が可能か否かを尋ねる形式であり、スペイン語では動詞 poder を用いた文が典型であろうと思われる。実際に、本調査のデータでは、この項目に該当するすべてが poder を使用したものとなっている。

この結果から観察される点として、第一に友人宛、教師宛ともに「願望の陳述」が最多であり、「準備条件の質問」がそれに続くということが挙げられる。これら2つの項目のみで、友人宛、教師宛ともに半数以上を占めている。これらの形式については、明示的に依頼するのではなく、依頼内容を相手に実行してもらいたいという願望を表現する、または依頼内容の実行が可能か否かを質問するに留めることにより、相手が断りやすい状況を作ろうとしているものと判断できよう。すなわち、相手のネガティブ・ポライトネスに配慮しつつ、自身のポジティブ・ポライトネスも守ろうとする姿勢がうかがえる。また、その他使用されている構成要素の種類については、友人宛と教師宛で大きな差は見られないようである。

他方で、友人宛のメールと教師宛のメールの間で差異も見られる。第一に、上の表およびグラフには出していないが、教師宛において待遇表現 usted の使用が 0 から 26 に大幅増加したことである。これは基本文法の時点において tú と usted の用法は既習であり、タスクの内容が「あまり話したことな

⁶ Blum-Kulka *et al.* (1989) 所収、“the CCSARP Coding Manual”を参照。

⁷ Austin (1962).

「スペイン人のガルシア先生」に宛てたメールということから容易に理解できる。また、「願望の陳述」と「準備条件の質問」が最多であるという点において友人宛と教師宛で大差がないのは上記の通りであるが、法・時制については差が見られる。教師宛において直説法過去未来形、直説法線過去形、接続法過去形の使用が2から18に増加した。これも初級文法において婉曲表現として教わる内容であるために、教師宛の方で使用されたものと思われる。ここまでの内容から、主要行為部を見る限り、待遇表現 *tú* と *usted* の交替および、直説法過去未来形、接続法過去形による婉曲表現といった初級文法で教えられる内容を忠実に守っていることがわかる。

4.2.3 補助手番部など

次に、補助手番部および注意喚起部の分析に移る。友人宛、教師宛について、構成要素ごとにまとめたものが以下の表とグラフである。

	友達宛	教師宛
敬辞	10	15
あいさつ	27	22
名乗り	1	14
謝罪	1	1
前置き*	13	18
事前約束の取り付け*	1	1
依頼の事情説明	27	25
理由の提示*	17	21
分量明示	4	5
拒絶可能性の除去*	1	4
謝礼の約束*	1	0
押しつけの最小化*	7	10
返答の要求	1	3
返答の期待	9	9
感謝	2	3
別れの言葉 (adiós など)	2	0
結辞 (besos など)	17	17
引き受け可否の確認	2	1
希望の繰り返し	0	2
雑談	4	1

表 2

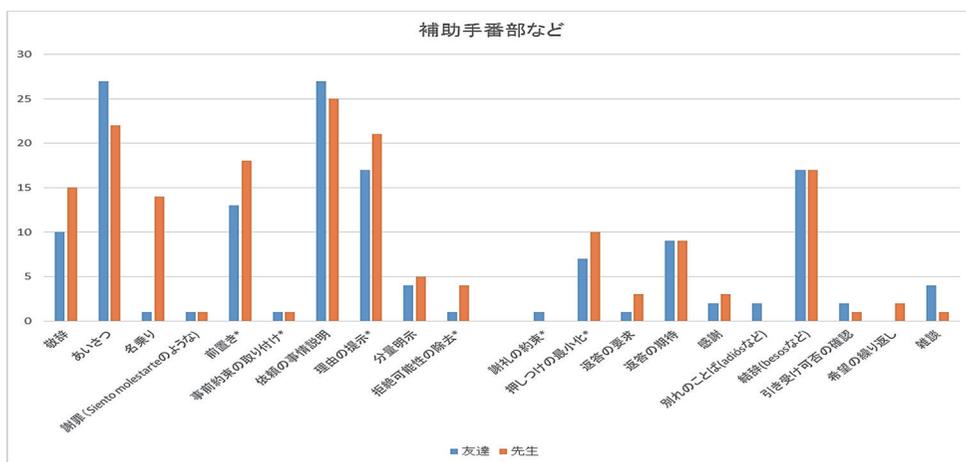


図 2

補助手番部についても、項目名のいくつかについて説明を加えておく。「事前約束の取り付け」とは、Blum-Kulka *et al.* (1989) が挙げている項目であり、依頼内容を伝えるよりも前に、依頼を受けてもらえるか否かを尋ねるものである。「拒絶可能性の除去」も Blum-Kulka *et al.* (1989) が挙げているもので、相手が依頼を断ろうとする場合に論拠として挙げられる内容を予見し、それを承知している旨を事前に聞き手に示すものである。本調査のデータでは、“Sé que está muy ocupado”, “Creo que usted está ocupado”といった表現が見られた。最後に「押しつけの最小化」についても Blum-Kulka *et al.* (1989) が挙げている項目で、以下の例からわかるように、条件表現等を用いて依頼の押しつけを緩和する表現である。

次にこのデータから観察できることを考えてみたい。数字の上では、教師宛において「前置き」、「理由の提示」、「拒絶可能性の除去」、「押しつけの最小化」が増加していることがまず挙げられる。P および D の度合いが大きくなったことにより、依頼の発話を行う前に前置きを述べる、依頼の理由を提示する、押しつけの度合いを下げるという配慮があらわれたものと考えられる。「拒絶可能性の除去」については、Blum-Kulka *et al.* (1989) の分類ではこのラベルが該当するものの、意図としては聞き手（読み手）を気遣うという心理によるものではないかと推測される。

上記の中から、ここでは特に、「前置き」と「押しつけの最小化」について具体的表現を紹介する。主要行為部と比べるとかなりの数にのぼるため、抜粋して提示する。またここでも、文法的な間違い等は訂正していない。

・友達宛
前置き

¿Me gustaría a pedir ayuda a ti. (1)
Quiero pedirte un asunto. (1)
Me gustaría pedirte un favor. (1)
Tengo algo que pedirte. (2)
(Yo) necesito tu ayuda. (2)
Quería pedirte un favor. (1)
Hoy te mando este email para pedirte una cosa. (2)

押しつけの最小化

Si colaboras conmigo, me alegro mucho. (1)
Si tienes tiempo y puedes corregirlos, dame tu respuesta, por favor. (1)
Si tienes tiempo, me gustaría que me ayudes. (1)
Si puedes aceptarlo, ¿quieres llamarme? (1)
Si no tienes tiempo, lo buscaré a otra persona que pueda ayudarme. (1)

・教師宛
前置き

Envié (Mandé) este mail para pedir ayuda. (2)
Quisiera pedirle (a usted) un favor. (3)
Le envió este e-mail porque quisiera pedirle un favor. (1)
Me gustaría pedirle un favor. (1)
Yo necesito su ayuda. (1)
Le escribo este e-mail porque tengo una cosa que me gustaría pedir a usted. (1)
Le envió este e-mail para pedirle un favor. (1)
Hoy le escribo para pedir un favor. (1)
Le mando este email a usted para pedir la ayuda. (1)

押しつけの最小化

Si lo aceptará, déme la respuesta por favor. (1)
Si puede, envíeme un e-mail. (1)
Si no está ocupado y puede corregirlos, déme su respuesta. (1)

Si tiene tiempo... (2)

Si puede aceptarlo, ¿quiere llamarme? (1)

Si puede ayudarme... (1)

上記の例において観察される通り、「前置き」や「押しつけの最小化」としてまとめてはいるが、その中には疑問文の形式をとっているもの、接続法過去形や直説法線過去形による婉曲表現を用いているものなどさまざまであるほか、「前置き」における語数の差も注目に値する。後者についてはより間接的表現を心掛けた結果という解釈も可能であろうと思われるが、補助手番部におけるこれらの形式に関する詳細な分析には本研究では立ち入らず、今後の課題としたい。

さらに、友人宛と教師宛において「あいさつ」が減少し「敬辞」が増加している点も指摘できるが、これは相手との D, P が増加したことにより、口語体をそのまま文章化することを避け、ポライトネスというよりも書簡（メール）の形式をより重視した結果であろうと思われる。さらに、教師宛において「名乗り」が大幅に増加している点は、「あまり話したことがない」というタスクの内容によるものである点は明らかであり、ポライトネスとは無関係であろうと思われる。

以上、本節では日本人スペイン語学習者から得たデータを紹介し、若干の考察を加えた。

5. おわりに

本研究では、スペイン語学習者がスペイン語でおこなう依頼のメールをデータとし、聞き手との D, P の差がメールの構成要素およびポライトネス表現の使用にどのような影響をおよぼすかに関する実態を調査した。本研究で明らかになった点は以下の通りである。

・主要行為部

- (i) 使用される構成要素については大きな変化は見られない。
- (ii) D, P が小さい場合、大きい場合ともに、「願望の陳述」と「準備条件の質問」が全体の半数以上を占める。
- (iii) 待遇表現については、D, P が大きくなることにより *tú* から *usted* への大幅増加が見られる。
- (iv) 動詞の法・時制において、直説法過去未来形、直説法線過去形、接続法過去形の使用の大幅増加が見られる。
- (v) (iii)と(iv)については通常、初級文法の授業で婉曲表現として学習する事項であり、それらが忠実に守られているものと判断できる。

・補助手番部など

- (vi) 構成要素のうち、「前置き」、「理由の提示」、「拒絶可能性の除去」、「押しつけの最小化」が教師宛において増加している。
- (vii) (vi)は、P, D の増加により、聞き手（読み手）への配慮を示そうとした結果と推測できる。

本研究で示したものは予備調査の段階であり、課題は山積している。第一に、4.2.3 で述べた通り、補助手番部において使用された法・時制をはじめとした言語形式の検討が挙げられる。第二に、同様のタスクをスペイン語のネイティブスピーカーに課した場合にどのような結果が得られるか、またその結果と今回の日本人スペイン語学習者から得られた結果との比較検討も必要であろう。さらに、今回、日本人学習者が書いたメールをネイティブスピーカーが読んだ場合にどのような印象を受けるかといった点についての検討も必要である。これらの点については、今後少しずつ研究を進めていきたいと思う。

<参考文献>

- Austin, J. L. (1962) *How to Do Things with Words*, Oxford: Clarendon Press.
- Blum-Kulka, S., J. House and G. Kasper (1989) *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood, N. J.: Abex.
- Brown, P., and S. C. Levinson (1987) *Politeness: Some Universals in Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes (2006) *Plan Curricular del Instituto Cervantes – Niveles de referencia para el español*, 3 tomos, Madrid: Biblioteca Nueva.
- アルバロベルチリ, C.(2015)『手紙・メールのスペイン語』, 三修社.
- 木下登(2013)『新版 スペイン語の手紙』, 白水社.
- 木村琢也・中西智恵美 (2007)『スペイン語作文中級コース』, 同学社.
- _____ (2011)『スペイン語文法初級コース』, 同学社.
- 小池和良 (2002)『スペイン語作文の方法 構文編』, 第三書房.
- _____ (2006)『スペイン語作文の方法 表現編』, 第三書房.
- 迫田久美子 (研究代表者) (2016)『海外連携による日本語学習者コーパスの構築 —研究と構築の有機的な繋がりに基づいて— I-JAS 構築に関する最終報告書』, 平成 24~27 年度科学研究費助成事業 (基盤研究 A) 研究成果報告書.
- 四宮瑞枝・廣康好美・ビバンコス, J.・モヤノ, J. C. (2013)『Eメールのスペイン語』, 白水社.
- 清水崇文 (2009)『中間言語語用論—第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育』, スリーエーネットワーク.
- 田尻陽一・西川喬・プエブラ, C. (2005)『スペイン語作文講座』, 弘学社.
- トレナド, P.・モヤノ, J. C.・斎藤華子 (2015a)『書ける! スペイン語 1』, 同学社.
- _____ (2015b)『書ける! スペイン語 2』, 同学社.
- 野田尚史 (2012)「配慮したつもりなのによい印象を与えない日本語非母語話者の言語表現・言語行動」, 三宅和子ほか (編)『「配慮」はどのように示されるか (シリーズ社会言語科学 1)』, ひつじ書房, pp131-152.
- 山村ひろみ (2009)『解説がくわしいスペイン語の作文』, 白水社.
- ライ・チャウホン (2015)「ビジネスメールにおける日本語の対人配慮の示し方—謝罪表現とその意識を中心に—」, 『昭和女子大学大学院 言語教育・コミュニケーション研究』, 10, 昭和女子大学大学院文学研究科 言語教育・コミュニケーション専攻, pp.61-76.

謝辞

本稿は 2016 年 1 月 30 日にユニティで開催された関西スペイン語学研究会第 391 回例会での研究発表に基づくものです。貴重なご意見・コメントをくださった参加者の皆さまに厚くお礼申し上げます。言うまでもなく、本研究における誤りはすべて筆者によるものです。

日本語を母語とするスペイン語学習者のメールに見られるポライトネス表現に関する予備的調査

川口 正通

要旨

本研究は、日本のスペイン語教育における語用論的要素を加味した作文教育法の確立を長期的目標とし、その出発点として日本語を母語とするスペイン語学習者が書いた依頼のメールをデータとして、メールの読み手との相対的な力関係（P）および社会的距離（D）の差が、メールの構成要素にどのような影響を与えるかを調査したものである。調査の結果、主要行為部においてはPおよびDが増大することによる構成要素の大きな変化は見られないものの、直説法過去未来形や接続法過去形等を用いた婉曲表現の増加が見られ、他方で補助手番部においては一部の構成要素に差が現れることが確認された。

Keyword(s): スペイン語教育、中間言語語用論、ポライトネス