

中国人学習者の丁寧さ表現の習得 —「依頼補助」方略の使用から—

遠山 千佳

要 旨

本稿は、依頼場面において「丁寧さ」表現がどのように習得されるかを横断的に調査したものである。初級終了直後の学習段階5名、中級学習段階5名、上級学習段階4名の中国人学習者、及び同年代の日本人学生を対象に、談話完成タスクをロールプレイ形式で行い、依頼を補助する方略(Supportive Moves)の種類と量に違いが見られるかどうかを調査した。その結果、依頼補助方略の種類で最も早く使用される方略は、「理由・状況」「感謝」「前置き」であり、初級終了直後の段階までに産出されること、続いて「わび」「依頼マーカ」が中級学習段階から産出され、「条件」「保障」は、最も使用が難しい方略であることが示唆された。また、上級学習段階では、中級学習段階までに比べて方略数が急増し、日本人学生が使用しない方略も見られた。言語処理能力が上ったために、使用できる方略の種類や数が増加する反面、相手レベルと丁寧さのマッピングに母語の影響が現れたと考えられる。

【キーワード】 語用論的能力、 丁寧さのコントロール、 依頼補助方略 (Supportive Moves)、 第二言語習得

1. はじめに

学習言語を使用してコミュニケーションを行う場合、語彙や文法に関する知識のみでは意図を的確に伝えることは難しい。依頼、勧誘、断りなどの発話行為においては、語彙や文法の知識のみで発話の目的を実現することは難しいであろう。相手や話の内容など場面に応じた話し方が必要である。また、コミュニケーションは意図を伝えるだけでなく、人間関係を維持したり構築したりする機能をもつ。コミュニケーションを円滑に行うためには、このような機能や目的を果たすための知識も必要である。

Bachman & Palmer(1996)は、言語知識(language knowledge)は、構造的知識(organizational knowledge)と語用論的知識(pragmatic knowledge)から構成されるとしている。コミュニケーションを円滑に進めるためには、語彙や文法などの知識(構造的知識)に加えて、機能や目的を達成するための機能的知識(functional knowledge)や状況に応じた言語使用のための社会言語学的知識(sociolinguistic knowledge)も重要である。Bachman & Palmer ではこの機能的知識と社会言語学的知識を合わせて語用論的知識としている。つまり学習者が学習言語でコミュニケーションするためには、語彙や文法の意味や形式など言語そのものを

習得すると同時に、その言語を用いて何をどのように表現するか、状況に合ったコントロールができる語用論的能力を発達させなければならない。

本研究では、学習者が語用論的能力をどのように発達させるかを探るために、上級以上の日本語学習者からも難しいと声の上がる「丁寧さ」のコントロールに焦点を当てた。丁寧さのコントロールは、話し手の意図を的確に伝えるためにも、上下親疎などの人間関係を円滑に運ぶためにも重要な語用論的能力の1つといえる。

2. 先行研究

井出他(1986)は、日米の敬語行動に関するアンケート調査を言語、行動、使い方の3つの面から行っている。丁寧さを測る場面は、パイロット調査から、丁寧さ表現のバリエーションが広く現れると考えられた依頼表現が用いられた。調査の結果、日本語の丁寧さの使い分けには依頼相手が大きな要因となっていることが明らかにされた。

依頼表現は、文レベル、談話レベルなど、さまざまな面から、諸言語と日本語、或いは学習者の日本語と母語話者の日本語の対照研究が盛んに行われてきた(姫野 1991 等) 発話行為の1つである。

発話行為としての表現に加え、丁寧さもコント

ロールしなければならない依頼表現の選択には、依頼相手や話題の人物との人間関係、依頼内容、依頼場所など千差万別の要因が関わり、学習者にとってどの部分のコントロールが難しいのか、習得プロセスの面からの研究も必要である。

学習者のうち成人学習者は、既に母文化において語用論的能力を発達させており、学習言語における語用論的知識も母語・母文化における語用論的知識を使用することによって、補うことができる (Bialystok, 1993)。社会的地位が高い相手には丁寧度の高い話し方をし、更に親疎によっても話し方を変えるなどは、その表現方法を別とすれば、ある程度普遍的な社会的ルールであると考えられる。一方、母文化と学習言語を話す文化において異なる語用論的知識が必要な場合や母語と学習言語で表現と機能が同じように対応していない場合は、母語の影響、つまり負の語用論的転移が現れることもある。また、学習者の発話には、母語にも目標言語にもない中間言語的な方略が見られることが報告されている (水野 1996b 等)。しかし、学習者の語用論的能力が初級レベルからどのようなプロセスを経て発達するのかを調査した研究は少ない。

Ellis(1992)は、ポルトガル語とパンジャビ語を母語とする子供が、どのように英語の依頼表現を習得していくかを観察法により縦断的に研究している。その結果、どちらの子供にも依頼表現が、(1)文脈に大きく依存し、聞き手に推測させる依頼形式、(2)質問形式のかたまり表現、命令表現、(3)自分なりの表現、慣用的な間接的表現の増加、の順序で産出されたと報告されている。また Achiba(2002)は、7歳の日本語を母語とする女兒が17か月にわたってどのように英語の依頼表現を習得していくかを縦断的に研究している。その結果、依頼表現の発達には、(1)かたまり表現、質問形式、(2)自分なりの表現、慣用的間接的表現、(3)さまざまな言語形式の依頼表現、(4)すばやく意図を表現でき、間接的方略を使用した表現が増加する、のようなプロセスで発達が見られた。

Kasper & Rose(2002)は、Ellis(1992)及び Achiba(2002)に見られた依頼表現の発達プロセスが似通っていることに注目し、EllisとAchibaの結果を総合して、依頼の発達プロセスを以下のような5つの段階に仮定した。

- 1) 前基礎(Pre-basic)段階： 文脈に大きく依存し、統語論的知識が使用されていない。
- 2) 定型表現(Formulaic)段階： かたまり表現と命令形を使用する。
- 3) 分析表現(unpacking)段階： 新しい言語形式の使用、慣用的間接的表現の使用が見られる。
- 4) 語用論的拡張(pragmatic expansion)段階： 語用論的言語領域の新しい形式の増加、依頼の緩和、複雑な統語形式の増加が見られる。
- 5) 細かい調整(fine-tuning)段階： 参加者、目的、文脈を考慮し、依頼の強さに対する細かい調整が見られる。

英語を第二言語として習得する児童は、このような5つの段階を通して、場面に応じた表現、つまり丁寧さ表現をコントロールする語用論的能力を習得していくとされている。

一方、日本語学習者の依頼表現の発達プロセス全体を捉えるような研究は管見の限り見当たらない。また、日本語は英語とは文構造が違うことから、英語と日本語が同様の丁寧さ表現の習得プロセスを辿るかどうかは明らかでない。日本語学習者は依頼場面において、丁寧さ表現をどのように実現させていくのだろうか。言語形式、方略、談話形式等さまざまな面から探索する必要がある。

3. 研究課題

Blum-Kulka 他(1988)²による The CCSARP³ Coding Manual では依頼発話行為を、呼びかけや注目をひくための「注意喚起(Alerters)」、依頼の中心文となる「主依頼(Head Act)」、「主依頼」の前後に現れ、「主依頼」を補助する「依頼補助(Supportive Moves)」の部分に区分している。「依頼補助」は、依頼相手からの協力を得たり、依頼を実現へ導くために表出される任意の方略である (Achiba 2002)。

「主依頼」部分によってだけでも話し手は依頼したい内容を伝えることができるかもしれないが、依頼行為は相手の負担を軽減する必要のある発話行為であり (Brown & Levinson 1987)、負担を軽減するために、依頼文以外にさまざまな方略を選択し、談話に取り込まなければならない。そこで、本稿では、日本語学習者が丁寧さ表現をどのように習得していくか、「依頼補助」方略に注目し、(1)依頼補助方略の種類は、学習段階によって差

があるか、(2)依頼補助方略の量は、学習段階によって差があるか、の2点を研究課題とし、考察を試みる。

4. 調査方法

本研究では、対象者が場面に応じてどのような発話が望ましいと考えているか、瞬時に判断したものを抽出することを目的に、談話完成タスクをロールプレイ形式で行った。

4.1 調査対象者

調査対象者は、社会的地位をできるだけそろえるため、都内近郊の大学の予備教育課程に在籍する日本語学習者とした。そのうち、中国大陸から来日した中国語母語話者を対象とし、母国文化、母語を統一した。対象者 14 名のうち、初級終了段階の 5 名を CJ1、中級学習段階の 5 名を CJ2、上級学習段階の 4 名を CJ3 とする⁴。また参考として、同じ大学に在籍する学習者と同年代の日本人学生 8 名(J)にも同様の調査を行った。対象者の性別、年齢、滞日期間、学習期間は表 1 の通りである。

表 1 調査対象者

	性別	年齢	滞日期間	学習期間	区分
1	女	26	3ヶ月	6ヶ月	CJ1
2	男	22	3ヶ月	8ヶ月	CJ1
3	女	24	3ヶ月	1年	CJ1
4	女	20	3ヶ月	1年3ヶ月	CJ1
5	女	19	3ヶ月	2年3ヶ月	CJ1
6	男	23	3ヶ月	2年4ヶ月	CJ2
7	男	20	3ヶ月	1年3ヶ月	CJ2
8	男	23	3ヶ月	2年	CJ2
9	男	23	1年3ヶ月	1年9ヶ月	CJ2
10	男	21	1年3ヶ月	1年5ヶ月	CJ2
11	女	22	3ヶ月	1年3ヶ月	CJ3
12	女	29	1年1ヶ月	2年1ヶ月	CJ3
13	女	20	1年3ヶ月	2年	CJ3
14	男	20	1年6ヶ月	5年	CJ3
15	女	22			J
16	女	22			J
17	男	20			J
18	女	20			J
19	女	19			J
20	女	21			J
21	女	21			J
22	女	21			J

4.2 タスクの場面と調査手順

タスクの場面は、「社会的⁵に、また心理的⁶に距離を感じるとき、ポライトネス・ストラテジーが使用される」という distance-politeness hypothesis を検証した Tanaka & Kawade(1982)及び Suh(1999)を参考に、依頼相手によって社会的距離、心理的距離を統制し、依頼内容によって負荷量の統制を行った。依頼相手は、高名で年齢が高い教授(以下「教授」)、若くて話しやすい先生(以下「先生」)、「親友」の3人とした⁷。社会的距離、心理的距離の関係は表2の通りである。依頼内容は、「ペンを借りる(すぐに返すことができ、依頼相手が代替物を所有している可能性が高い)」「傘を借りる(すぐに返すことができず、依頼相手が代替物を所有していない可能性が高い)」「隣家の音楽の音量を下げてもらう」の3内容⁸である。以上の「3相手×3内容」の合計9場面を設定した。

表 2 依頼相手の社会的距離と心理的距離

		社会的距離	心理的距離
1	教授	遠い	遠い
2	先生	遠い	近い
3	親友	近い	近い

場面は、中国語で書かれた場面カード(資料1参照)をランダムに提示した。次に対象者が場面カードを読んで場面を理解し、イメージが十分できたことを確認後、タスクを開始した。依頼相手として、調査者が談話を進めるための返事やあいづちなどを行った。談話の流れは、ゴールを一定にした closed role play(Sasaki 1998)の形式をとり、対象者が依頼をした後、依頼が承諾されるという流れに統一した。

ロールプレイはMDに録音し、文字化した。

4.3 分析方法

「依頼補助」方略は、Blum-Kulka 他(1988)、水野(1996a)を参考に、次のような種類に分類した。表現例は、調査対象者から産出されたものである。

①理由・状況：依頼の根拠となる理由や状況を述べる。

(例)あの、ペンは忘れてしまいました。ちょっと、貸していただけませんか。

②依頼予告：今から依頼をすることを相手に知らせ、準備をする余裕を与える。

(例) えー、お願いことがあるんだけど、今、よろしいでしょうか。

③前置き：依頼内容には直接関係ないことを述べ、依頼をしやすい雰囲気を作る。

(例) あの一、音楽、聞いていますか。

④条件：相手に依頼内容の実現を強制しないことを述べる。

(例) あ、もしできれば、1本、借りてもよろしいでしょうか。

⑤わび：謝罪することにより、依頼相手に申し訳ないと思っていることを伝える。

(例) えっとー、ちょっと悪いんですけど、かさが持ってこないですので、ちょっと借りてもいいですか。

⑥補償：依頼内容を実現してもらう代わりに、話し手も依頼相手に何かを提供する。

(例) 明日試験あるから、ちょっと、できないかなーって。(明日) いっしょに、先生と(音楽を)聞きたいと思っています。

⑦保障：依頼の内容に制限をつけ、相手への負担を少しでも少なくすることを伝える。

(例) ありがとうございます。すぐ返します。

⑧非難：相手が依頼内容を実現する義務があることを強調する。

(例) まだそんな大きな声で、音楽聞く。うるさいよ。

⑨依頼マーカー：依頼であることを相手に再確認する。

(例) お願いします。

⑩感謝：感謝の気持ちを伝える。

(例) ありがとうございます。助かった。

5. 結果と考察

CJ1 から 45 場面 (85 方略)、CJ2 から 43 場面 (84 方略)、CJ3 から 35 場面 (125 方略)、J から 72 場面 (224 方略) のデータを得た。また、CJ2 に 2 場面 (教授、親友)、CJ3 に 1 場面 (先生)、依頼をしないという回答が得られた。

5.1 依頼補助方略使用の有無

表3は、全場面のうち依頼補助方略を使用した場面数の割合である。学習段階に関わりなくどの相手に対しても方略が使用されていることがわかる。しかし、「親友」に対する依頼補助方略の使用の割合は、日本人学生が 92%であるのに対し、

学習者はどの段階でも 80%以下とかなり少ない。これは中国人学習者が「親友」に対しては、負担を軽減したり、依頼をしやすい状況を作ったりする方略をとらなくてもよいと考えた結果であると考えられる。

表3 依頼補助方略の使用率(%) (場面数/総場面数)

	教授	先生	親友
CJ1	100 (15/15)	100 (15/15)	80 (12/15)
CJ2	86 (12/14)	93 (14/15)	79 (11/14)
CJ3	100 (12/12)	91 (10/11)	75 (9/12)
J	96 (23/24)	100 (24/24)	92 (22/24)

5.2 使用された方略の種類

次に、①～⑩に下位分類された方略が学習段階別にどのように使用されているか、使用場面数とその割合を算出した。表4は、10の方略のうち、日本人学生に現れた7方略を対象に、5% (3場面) 以上出現した方略を「産出された」(網かけ部分)として学習段階別に表したものである。

表4 学習段階別に産出された方略の割合(%)

	理由 状況	感謝	前置 き	わび	依頼 マー カー	条件	保障
CJ1 (45)	80 (36)	62 (28)	18 (8)	2 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
CJ2 (43)	53 (23)	53 (23)	7 (3)	28 (12)	11 (5)	0 (0)	0 (0)
CJ3 (35)	71 (25)	66 (23)	20 (7)	9 (3)	2 (1)	11 (4)	11 (4)
J (72)	74 (53)	68 (49)	15 (11)	32 (23)	15 (11)	21 (15)	8 (6)

()は5%以上の使用率、()は場面数)

「理由・状況」、「感謝」の2つの方略は、CJ1、CJ2、CJ3、Jともに半数以上の場面で使用されている。これは、依頼をする場合、理由や状況など依頼の根拠になることを示すこと、及び依頼が受け入れられたら感謝を示すことが、日本語の社会でも中国語の社会でも無標であり、更に学習者にとっても言語化が容易である方略であると予想される。

また、「前置き」は「理由・状況」や「感謝」ほど産出量が多くないが、CJ2がやや少ないことを除いて、CJ1、CJ3、Jが15-20%の割合で出現している。「理由・状況」や「感謝」と比較し、「前置き」が任意性の高い方略であり、使用に個人差があることが考えられる。

「わび」「依頼マーカ」の方略は、CJ1 ではほとんど使用されなかった。また、CJ2 と J がかなり近い割合で使用しているが、CJ3 では少なくなっている。「わび」は日本人学生から 32% 産出されており、日本語母語話者からのインプットも少なくないと考えられる。また言語形式も「すみません」のように易しいため、CJ1 が方略としてあまり使用しないのは、依頼の場面で「わび」の方略を使用することが中国人学習者にとって有標の方略である可能性が考えられる。「依頼マーカ」は日本人学生による使用もそれほど多くはなく、インプットとしては少ない可能性がある。しかし、言語的には「お願いします」という平易な表現であり、CJ1 に使用されないのは、やはり中国人学習者にとって有標の方略であるか、CJ1 にとっては、知識としてあっても実際に使用できるレベルに達していないと考えられる。

「条件」「保障」は、CJ1 及び CJ2 では全く見られず、CJ3 でのみ見られた。「条件」方略では言語的には「～ば」「～たら」という形式を使用する。初級段階で学習する文法項目であるが、場面に応じた使い方ができるようになるのに時間がかかる項目であるか、あるいは中国人学習者にとって社会的に有標の方略であることが考えられる。「保障」は、相手への負担を軽減するために、配慮を示す方略である。言語処理能力に余裕がなければ、相手に対する配慮まで言語的に処理することは難しいと考えられる。

次に、日本人学生から全く産出されなかった方略が、学習者にどのように現れたかを表 5 に示した。

日本人学生から産出されなかった方略が現れるのは、CJ2 以降であることがわかる。「補償」や「非難」は、日本語の依頼に典型的に現れる方略とは言いがたく、日本語のインプットはあまりないと考えられる。一方、「依頼予告」は日本語の依頼場面において、よく現れる表現である。しかし、今回は場面に関わらず、日本人学生からは産出されなかった。日本人学生から産出されなかった理由として、何か 1 つ丁寧な言い方が現れていれば、その表現全体の丁寧度が高くなる（井出他 1986）ことから、提示された場面では「依頼予告」が必要ないと判断されたことなどが考えられる。CJ3 では、使用したい方略を言語化すること

にそれほど問題がないが、どの方略を、どの程度使用すればよいかの加減が難しいという問題があるのではないだろうか。

そこで、次節では方略が使用された数について検討する。

表 5 日本人学生から産出されなかった方略の学習段階別産出割合 (%)

	補償	依頼予告	非難
CJ1 (45)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
CJ2 (43)	2 (1)	0 (0)	0 (0)
CJ3 (35)	3 (1)	14 (5)	6 (2)
J (72)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

() は場面数

5.3 使用された方略数

対象者が丁寧さをコントロールするために、どの程度依頼補助方略を使用しているか、依頼相手別に使用された方略総数を算出した。その際、「主語（再生可能な省略を含む）＋述語」、感謝の言葉、詫びの言葉を 1 として計算した。図 1 は相手別に見た一場面あたりの平均依頼補助方略数である。

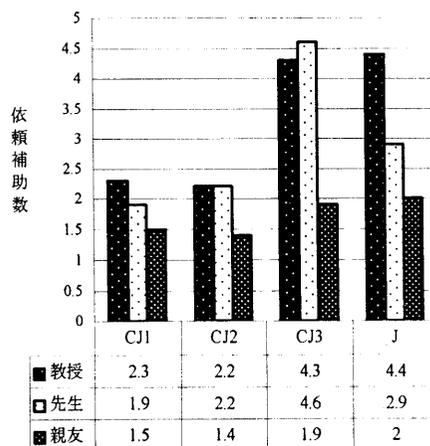


図 1 一場面あたりの依頼補助方略の平均産出数

CJ2 から CJ3 にかけて、「教授」「先生」に対する依頼補助方略が約 2 倍に急増している。「教授」に対しては、CJ3 は日本人学生とほぼ同じ数の依頼補助方略を使用していることがわかる。方略は全て、特に上級で学習するような新しい言語形式によるものではない。日本語能力が上がるにつれ、言語処理能力が向上し、話し手の意図に

じて依頼補助方略をすばやく多く産出できるようになったと考えられる。

また、 χ^2 検定で調べたところ、CJ2 と CJ3 は「教授」と「先生」に対する依頼補助の方略数に有意な差が見られないのに対し、日本人学生は「教授」と「先生」に対する依頼補助に有意な差が見られた($p \leq .05$)。九カ国の母語における依頼方略を比較した橋元(1992)は、日本語では地位の高低の軸による依頼方略の出現数の差が大きいとしている。一方、中国語では地位の高低による顕著な差が現れていない。このことから、「教授」と「先生」に対する方略数が、CJ2・CJ3 と日本人学生とで傾向が異なるのは、母語社会における相手レベルと丁寧さのマッピングの差によることを示唆している。言語能力が上がり、話し手の意図をより正確に伝えられるようになるにつれ、どのような相手にどの程度丁寧に接すればよいかという母語社会で得た語用論的知識が表現されるようになったのではないだろうか。

6. まとめと今後の課題

学習段階が上がるにつれ、依頼補助方略の(1)種類、(2)数量ともに増加した。また、「理由・状況+ (主依頼) + 感謝」の談話構造が早い段階から使用されること、学習段階が上がるにつれて方略の種類と量が増加する反面、相手レベルと丁寧さのマッピングに日本語母語話者との差異が生じてくることが示唆された。

本研究での結果を Kasper&Rose(2002)による英語の依頼表現の L2 習得に照らし合わせると、CJ1 が談話形式をかたまりとして使用している「定型表現段階」、CJ2 が自分なりの表現を使用する「分析表現段階」、CJ3 が「条件」「保障」などで積極的に依頼の緩和を行う「語用論的拡張段階」というプロセスに沿っていると考えられる。

学習者がこのような方略の習得プロセスを迎える要因は何かを明らかにすることを、今後の課題としたい。

注

1. 本稿では、敬意表現に用いられる丁寧度の高い表現から親しさや侮蔑を表現する丁寧度の低い表現まで含めて「丁寧さ」という用語で程度を表すものとする。
2. 7カ国6言語の依頼、謝罪などの発話行為ストラテジ

ーを対象とした対照研究を行っている。

3. Cross-Cultural Speech Act Realization Project

4. 学習段階は、学習者の所属する教育機関で行われた placement test (文法・読解)の結果による。CJ2 は日本語能力試験 2 級合格レベル、CJ3 は 1 級合格レベルである。
5. 年齢、性別、社会的地位などの要因による(Tanaka & Kawade; 1982)。
6. 好きか嫌いかという心理的要因による(Tanaka & Kawade)。
7. Suh(1999)の設定した 4 人の相手から、日本語学習者が依頼する可能性が少ないと思われる「あまり好きではない中年男性」という相手を除き、同じ 3 人の相手を設定した。「教授」「先生」「親友」の設定は、蒲谷他(1993)の相手レベルの例にも一致している。
8. 本研究と同様に、大学の語学学習者を調査対象としている Suh(1999)が用いた場面を使用した。

参考文献

- 井出祥子・荻野綱男・川崎晶子・生田少子(1986)『日本人とアメリカ人の敬語行動□大学生の場合□』南雲堂
- 姫野伴子 (1991)「依頼と勧誘 受益者表現の日英対照を中心に」『世界の日本語教育』1, 69-81.
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵(1993)「待遇表現方略の分析と記述—待遇表現教育への応用に向けて」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』5, 52-69.
- 水野かほる (1996a)「「依頼」の言語行動における中間言語語用論—中国人日本語学習者の場合—」『名古屋大学言語文化論集』17 (2), 91-106.
- 水野かほる(1996b)「「依頼」の言語行動における中間言語語用論(2)—directness と perspective の観点から—」『名古屋大学言語文化論集』18 (1), 57-72.
- Achiba, M. (2002) *Learning to request in a second language*, Multilingual matters.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996) *Language testing in practice*, Oxford University Press. (大友賢二訳 2000 『実践言語テスト作成法』大修館書店)
- Bialystok, E. (1993) Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence, in G.Kasper & S.Blum-Kulka (eds), *Interlanguage pragmatics*, Oxford University Press, 43-57.
- Blum-Kulka, S, House, J. & Kasper, G. (1988) The CCSARP coding manual, in S. Blum-Kulka, J. House & G.Kasper (eds), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, 273-294.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987) *Politeness*, Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1992) Learning to communicate in the classroom—A study of two language learners' requests, *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1-23.
- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002) *Pragmatic development in a*

second language, Language Learning, 52-Supplement 1, Blackwell.

Sasaki, M. (1998) Investigating EFL students' production of speech acts: A comparison of production questionnaires and role plays, *Journal of Pragmatics*, 30, 457-484.

Suh, Jae-Suk (1999) Pragmatic perception of politeness in

requests by Korean learners of English as a second language, *IRAL*, 37 (3), 195-213.

Tanaka, S. & Kawade, S. (1982) Politeness strategies and second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 5 (1), 18-33.

とおやま ちか／神田外語大学留学生別科
tohyamachika@yahoo.co.jp

資料 1 ロールカード文例

你正在准备明天的期中考试。半夜 12 点左右，你的老朋友还在隔壁大声听着音乐。使你无法集中精神。你去他的房间，该怎么对他说呢？

(日本語：あなたは明日行われる中間試験の準備をしています。夜中の 12 時ごろ、隣に住んでいる古くからの親友が大きな音で音楽を聴いています。そのため、勉強に集中できません。あなたは彼の部屋に行って、何と言いますか。)

The acquisition of politeness in request scenes -An analysis of uses of 'Supportive Moves strategies' -

TOHYAMA Chika

Abstract

This paper reports research investigating the acquisition processes of politeness strategies by cross-sectional design. Requests in conversation data collected from three levels of Chinese JSL learners, 5 upper beginning (CJ1), 5 intermediate (CJ2) and 4 advanced (CJ3) through the completion of situational role-plays, were analyzed for 'supportive moves strategies' and the production from the three levels was compared for changes in request support strategy type and quantity.

Results showed the following: (1) Learners acquire 'reason and situation', 'appreciation', and 'preparation' first. The next stage is 'apology' 'request markers' which were produced by intermediate learners. This is followed by the most difficult 'condition' and 'guarantee'. (2) CJ3 uses some strategies which Japanese students were not observed using to the same extent. (3) The degree of strategy usage increases greatly for advanced learners when compared to intermediate. A reason for this is a possible correlation in an increase in language processing competence and an increase in the number of available strategies. (4) CJ2 and CJ3 learners use supportive strategies when providing requests to 'professors' in similar quantities to 'lecturers'. This tendency differs from Japanese students. These results, it is suggested, are due to pragmatic transfer in the mapping of social distance and degree of politeness from L1 social rules.

【Keywords】 pragmatic competence, control for degree of politeness, Supportive Moves,
Second language acquisition

(Kanda University of International Studies)