

自然習得における「直接引用」の習得 ーフィリピン人学習者の事例研究ー

杉浦まそみ子

要 旨

第二言語として日本語を自然習得したフィリピン人学習者5名の引用表現を新たな「発話の生成」と「視点調整」という観点から分析した。その結果、本学習者では引用形式に関する知識の度合いにかかわらず、直接引用の使用がかなり見られた。ここでは呼び掛け、間投詞、繰り返し表現、丁寧体、命令形、要求のテ形、終助詞などの引用句への取り込みが特徴的であった。

引用標識と直接引用との関係では、他者発話、自己発話の引用ともに「引用標識なし」で直接引用的表現が多く見られたが、「だって」では抑えられた。引用形式を習得した学習者では、「って」による引用において「発話生成」が見られると同時に「視点調整」もかなり自由で十分な引用表現が行われた。また、引用表現を習得しているレベルの学習者でも「引用標識なし」が見られた。ここから、直接引用によってより容易に引用伝達が達成され、引用標識が冗長的な要素になり付加されない可能性が推測される。

【キーワード】フィリピン人学習者、第二言語習得、自然習得、直接引用、間接引用

1. はじめに

引用表現は他の場での思考や発話を進行中の発話に取り入れるという場の二重性をもち、統語的にも複文的構造となるため、学習者にとって習得はそれほど容易でない。ある程度日本語能力がある学習者でも「どこに行きましたか、聞きました」のように丁寧体という点では直接引用ともとれるし、「と」がない点では間接引用の解釈もとりうる不自然な引用が見られる。これまで引用表現の統語的研究や談話分析的研究は多く行われているが、学習者の引用表現についてはまだ少なく、その実態は明らかとはいえない。教室内習得者のみならず、自然習得者の習得実態を明らかにすることで日本語教育を考える新しい視点を得られる可能性がある。本研究では、教室での形式的な教授を受けずに日本語を習得した学習者を対象に、社会交流の中でいかなる

引用表現を使用しているかについて事例的記述を試みたい。

2. 先行研究

2.1 引用

引用表現の研究には柴谷（1978）、遠藤（1982）、藤田（1988）、廣瀬（1988）、砂川（1989）、鎌田（2000）などの統語的研究やメイナード（1993）などの語用論的研究がある。その中で話法は統語的研究の焦点の一つとなっている。柴谷（1978）は直接話法と間接話法の違いを深層構造の違いとして記述し、遠藤（1982）は引用される発話（文種）の伝達性（相手に働きかける気持ち）の度合いの違いとしている。廣瀬（1988）は言語レベルの違いととらえ、前者を伝達を目的とする「公的表現」、後者を伝達を目的としない「私的表現」であると分析している。鎌田（2000）は、引用とはある場で成立した発話や思考を進行中の会話に取り込む行為で、元の発話の「意図」を伝達者が理解し、伝達者自身の「表現意図」に応じて伝達の場にもう一つの新たな「場」を創造する言語行為であるとしている。引用を表わす形式である話法は「視点調整」と「発話生成」の2つの原理（5.1で後述）をもとに操作され、元発話をもっとも独立した発話らしい発話として表現する直接引用¹から、元の発話を極力地の文に吸収させた間接引用まで、連続した継続体をなしていると主張している。

2.2 L2日本語における引用表現の習得研究

鎌田（前出）、Kamada（1990）は教室内学習者の引用表現について分析を行い、元の発話を臨場感豊かに引用しようとする直接引用での不適切な文体の使用や、能力レベルの低い教室内学習者による直接引用回避の方略の使用を報告している。同研究の学習者の中でも日本での生活を経験した者は直接引用と間接引用をバランスよく使用しており、回避の理由の一つに間接引用に偏った教科書の影響をあげている。また、上級レベルの学習者にしばしば見られる引用標識や引用動詞の不使用について、談話レベルでのL1の転移の可能性を指摘している。

杉浦（2001a, b）は日本語を自然習得したフィリピン人の引用形式について分析し、初期段階では他者発話の引用と自己発話の引用形式が異なっていることを推測した。引用表現を十分に習得していない学習者では他者の発話を引用する際に「だって」か「引用標識なし」、自己発話の引用には「私＋言う＋引用標識なし」が使用されること、そして、習得が進むと、「だって」「引用標識なし」に加えて、他者発話、自己発

話のどちらの引用に「って」が使用され、引用表示がより明確になると推定した。

Kamada (前出) 鎌田 (前出) ではレベルの低い教室内学習者は直接引用の使用が困難であるとされたが、自然習得者ではどうであろうか。本稿では、日本語を自然習得したフィリピン人学習者を対象に、話法の一つである直接引用の使用実態の記述を試みる。

3. 研究目的

先行研究では日本語能力レベルの低い教室内学習者における直接引用回避の傾向と教科書や学習環境との関係が推測された。また、引用形式の習得の度合いや元発話の種類によって引用標識が異なることが推測された。そこで、本稿では自然習得の学習者であるフィリピン人学習者を対象に、次の2点について引用表現の実態の記述を試みる。

- (1) 自然習得学習者は直接引用をどのように使用しているか。
- (2) 直接引用と引用標識は関係があるか。

用語については、「太郎が、あした晴れるだろうと言った」という花子の伝達の場合、『あした晴れるだろう』を<引用句>、「と」を<引用標識>、「言った」を<引用動詞>と呼ぶ。引用句の発話者である「太郎」を<元発話者>、花子を<伝達者>と呼ぶ。

4. データ²

4.1 データ収集

国際養子縁組を申請している学習者に対してソーシャルワーカーが養親家庭における適応状況の調査を目的に行った約 30~60 分のインタビューテープとその文字化資料である。面接は学習者とその家庭について正確な報告を作成するという公的性格をもつため、誤解が生じないように聞き直しや確認が頻繁に行われている。その結果、引用された発話の発話者の同定はかなり容易となっている。

4.2 対象者

研究対象とした学習者は日本人と結婚したフィリピン人女性 5 名で、いずれも日本語教室などでの学習経験はなく社会的交流を通して日本語を習得した自然習得者である。日本人の夫及び子どもと日本に居住し、家庭・仕事などでは主に日本語を使用し

ており、日本語との接触は非常に広範囲である。データ収集時の年齢及びおよその通算滞日年数は表 1. に示した。長期離日期間は通算滞日年数には含まれていない。

4.3 典型的引用表現の習得レベル

引用形式に関する知識の習得状況を見るために引用句・引用標識・引用動詞がそろった引用表現を典型的引用表現に設定し、30 分当たりの使用数をカウントした。そして、使用数の少ない順に学習者を 1~5 とし、表 1. に表した。5 名は典型的引用表現を使用していないグループ I (学習者 S, E) と使用しているグループ II (学習者 R, M, L) の 2 つに分けられる。

表 1. 学習者の年齢・滞日年数および典型的引用表現の表出数

		学習者	年齢	年数	典型的引用表現表出数	表出数/30 分
I	1	S	32	7	—	—
	2	E	42	8	—	—
II	3	R	28	7	2	1.1
	4	M	40	4	3	2.5
	5	L	38	13	20	21.5

5. 分析

5.1 分析の枠組

本稿では、L2 日本語の引用研究を行った鎌田 (前出) の枠組を用い、自然習得の学習者がいかなる引用形態を使用しているのかを探る。

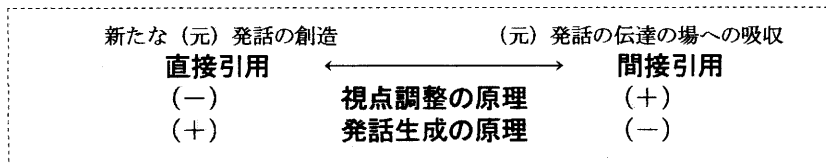


図 1. 引用句創造のプロセス (鎌田 2000:96)

- a. 昨日松島君は明日君のうちに行くよと言った。
- b. 昨日松島君は今日僕のうちへ来ると言った。(鎌田2000:108 下線筆者)

図1.は引用句創造のプロセスを示す。直接引用は元発話を発話らしい発話として引用句に表現することであり、図の左方向へ行くほど直接引用的な度合いが高くなる。より独立した発話らしい発話の創造には引用句内のダイクシス表現に関係する<視点

調整の原理>と命題や様々なモダリティ表現と関係する<発話生成の原理>が関与する。たとえば、例aと例bを比べると、例aは「明日・君・行く」という元発話の場を示すダイクシス表現によって例bより視点調整の度合いが低く、より直接引用的である（視点調整の原理）。一方、ポーズ、間投詞、呼び掛けなどによる開始の表示、繰り返し表現（「お嬢、お嬢って」鎌田2000:75）、丁寧語（デス・マス体など）、終助詞（よ、ね等）などや、命令のナサイ形や要求のテ形のようなモダリティ性のある表現が引用句に出現すると、引用句は伝達の場合からより独立した直接引用らしい表現となる（発話生成の原理）。例aの引用句は終助詞「よ」によって元発話がより独立した発話らしく表現されており、発話生成の点でも例bより直接引用の度合いが高い。直接引用らしい直接引用を表示できる要素には表2のようなものがある。

表 2. 直接引用を表示する表現

視点調整	ダイクシス表現（呼称、コソア、行く・来るなど）
発話生成	呼びかけ、呼称、間投詞、繰り返し表現、デス・マス体、終助詞など、要求テ形、クダサイ、-ナサイなど

以下に本データに見られた発話生成及び視点調整の表現の具体例を示す。（（ ）内は伝達者の視点からの間接引用の解釈を示す）

5.1.1 視点調整

伝達の場合への視点調整あり<+>； 伝達の場合への視点調整なし<->

- (1) (夫が) わたしが愛してるだって <+> (私を愛していると言った)
- (2) お姉さんがあなたのアルバイト少しかから、もっと作りなさいだって<->
(姉が、私のアルバイトが少ないからもっと作るように言った)
- (3) なんて、わたしだけちがうなのって<-> (なぜ自分だけちがうのか聞いた)

5.1.2 発話生成

・呼び掛け

- (4) お母さんお母さん、これ何、何で1円あげる？
(母にこれは何か、なぜ1円あげるか聞いた)

・間投詞

- (5) 知らないのおばあさん、ねえねえ、あなた子どもある

(知らないおばあさんが私に子どもがあるか聞いた)

・繰り返し表現

(6) あたし怒る怒るばかりって (夫は私がいつも怒っていると言っている)

・命令形、要求テ形など (一ナサイ形、一テ形、一チョウダイ)

(7) 早く帰って来てって言う (私は、早く帰るように言う)

(8) お姉さんがあなたのアルバイト少しだから、もっと作りなさいだって
(姉が、私のアルバイトが少ないからもっと作るように言った)

(9) 私から、ちょうだい、ちょうだい (私がくれと言った)

・デス・マス形など

(10) 許してくれないんですかって (許してくれるように頼んだ)

・デショウ

(11) まちがいがあると怒るでしょってったの (間違いがあると怒るだろうと言った)

・終助詞

(12) いいよ、教えてあげるよ (私は教えてあげると言った)

5.2 分析方法

引用形式の習得の度合いや元発話の種類 (他者発話か自己発話か) によって異なる引用形式 (「引用標識なし」「だって」「んだって」「って」「と」) が使用された (杉浦 2001a, b)。そこで、本稿も元発話を同様に2種類にわけ、上記の引用標識ごとの引用数と上記の項目の表出数をカウントする³。

6. 結果

6.1 他者発話の引用

表 3. 他者発話における発話生成と視点調整 (n: 引用数 m: 直接引用数)

学習者	引用数 m/n	引用標識なし							視点表現+	視点表現-	だって							視点表現+	視点表現-	
		呼びかけ	間投詞	繰り返し表現	命令・要求	デス・マス	デショウ	終助詞			合計	引用数 m/n	呼びかけ	間投詞	繰り返し表現	命令・要求	デス・マス			デショウ
S	2/4				1	2		3			1/4				1			1		
E	9/10		3	4	3	2	1	3	16	6	3/16	1	3	1			5	2	2	
R	6/8	1	1	2	1			4	9	1	0/1						0			
M	1/1				1			1	2		0						1			
L	2/3		3					1	4	1	1/4	1					1			

学習者	って							んだって														
	引用数 m/n	呼びかけ	間投詞	繰り返し表現	命令・要求	デス・マス	デショウ	終助詞	合計	視点表現+	視点表現-	引用数 m/n	呼びかけ	間投詞	繰り返し表現	命令・要求	デス・マス	デショウ	終助詞	合計	視点表現+	視点表現-
S	1/1								0	1		0									-	
E	0								-			0/2									0	
R	2/4	1						3	4			0/5									0	
M	10/13		2					8	10	1	7	0									-	
L	13/21		1	1	1		1	12	16	3	2	1/5									0	1

○ 合計：表出された直接引用を示す特性数の合計

○ 「と」は1例（学習者L）のみで、視点調整及び発話生成の要素の表出はなかった。

5名の学習者における引用の表出数（n）、上記の特性をもつ引用すなわち直接引用の表出数（m）、前述した直接引用を示す特性の表出数、および、視点表現の表出数を引用標識毎に表した（表3.）。

「引用標識なし」の引用をみると、どの学習者も引用の半数以上が直接引用である。学習者Sを除く4名では直接引用の割合が高い。直接引用を表示する特性については、合計数は学習者S以外で引用数（n）より多くなっている。特性の種類については、「だって」「んだって」と比べて多様である。引用に関する知識の乏しいグループIの学習者Eでは直接引用の特性の表出合計数が16と、引用数10を上回り、種類も間投詞、繰り返し表現、デス・マス、命令形や要求形、デショウ、終助詞など6種類表出され、直接引用生成の傾向が強いことがわかる。

視点表現は<視点調整->が3名で見られる。ここでも学習者Eは元発話の視点を維持する表現がかなり多く表出され、直接引用の使用傾向が明確に現れている。

以上の結果から、「引用標識なし」の引用では全体に新たな発話生成が活発で、伝達の場合への視点調整も行われず、直接引用的表現が現れる傾向がうかがわれる。特に、引用に関する知識の乏しいグループIの学習者Eでは直接引用を示す特性が多様かつ多量に表出された。

「だって」の引用では、いずれの学習者の引用も直接引用が少ない。直接引用を示す特性をみても、合計数は引用の数より少なく、種類の点でも終助詞の使用は全くないなど、「引用標識なし」に比べると乏しい。学習者Eでは他の学習者より直接引用特性が多く生じているとはいえ、同者の「引用標識なし」と比較すると発話生成の表現要素の出現は明らかに少ない。視点調整は、元発話の視点を維持する<視点調整

→に加え、元発話で伝達者を指す「あなた」を引用句で「私」に変換する＜視点調整＋＞（例1）がグループIで見られた。

つまり、「だって」による引用では、発話生成および視点調整の点で、より直接引用度の少ない表現が見られた。

次に「って」を見てみよう。主に引用に関する知識を習得したグループIIで表出されているが、どの学習者も引用の半数以上が直接引用である。しかし、各学習者における直接引用を示す特性をみると、終助詞はかなり見られるものの、直接引用の特性の合計数は引用数（n）と同じか、あるいは、少ない。つまり、「って」による引用では「引用標識なし」より直接引用表示がやや抑えられる傾向がある。

一方、視点調整に関する表現は、グループIIの学習者 M、L でかなり表出されている。元発話で伝達者を指す「あなた」を引用句でもそのまま「あなた」（例2）で表現するものだけでなく、元の発話者自身を指す「わたし」をそのまま「わたし」と引用するもの（例3）もある。つまり、＜視点調整－＞であっても、「引用標識なし」のものより、元話者の視点をより詳細に表現する手法が見られた。また、例3を「自分のうちは、なんでこんなきびしいなのって」と言い換え、引用句内の「わたし」を「自分」に変更するという＜視点調整＋＞への動きもあり、やや間接引用的になっている。しかし、終助詞の表示によって依然直接引用である。

つまり、「って」による引用は直接引用がなり見られるが、「引用標識なし」のように直接引用の特性だけを多用するのではない。グループIIの中でも「って」が十分に使用可能な学習者 M、L では、より詳細な視点表現を用いて元の発話の場を取り込んでいる。「んだって」では直接引用の特性はまったく表出されなかった。

6.2 自己発話の引用

表4. 自己発話における発話生成と視点調整 (n : 引用数 m : 直接引用数)

学習者	引用数 m/n	引用標識なし						視点表現＋	視点表現－	引用数 m/n	って						合計	視点表現＋	視点表現－
		呼びかけ	間投詞	繰返し表現	命令・要請	デス・マス	デシヨウ				終助詞	合計	呼びかけ	間投詞	繰返し表現	命令・要請			
S	3/6	2					1	3	1	0							—		
E	6/7	3	2	4	1		5	15		0							—		
R	4/7	1	1		1		1	4		2/2				3	1		5		
M	0						—	—		7/10		1		1	3		15		2
L	4/4	1						10		9/10		2	1	2	1	1	15		1

○ 合計：表出された直接引用を示す特性数の合計

自己発話の引用における発話生成と視点調整の表示要素の表出数を表 4. に表した。「引用標識なし」による引用は 4 名で表出されている。各学習者の引用の半数以上が直接引用で、他者発話引用の「引用標識なし」と同様の傾向を示している。しかし、直接引用を示す特性の表出傾向は学習者によって異なっており、合計数は学習者 S、R では引用数 (n) より少ないのに対し、学習者 E、L では引用数 (n) をはるかに上回っている。一方、特性の種類は「呼びかけ」が 7 例で 4 名で見られ、他者発話の引用 (2 例) に比べ、多く表出されている。

視点の調整は、元発話の視点を維持する視点調整<—>が 1 例見られる。

つまり、自己発話の「引用標識なし」では他者発話の「引用標識なし」と同様に直接引用は少なくないが、「呼びかけ」の表出に特徴があるといえる。

「って」はグループ II の 3 名で表出されているが、3 名とも引用のうちの直接引用の割合がかなり大きい。各学習者における直接引用の特性の合計数も各学習者の引用数より多い。特性の種類を見ると、命令形や要求テ形、デス・マス形、終助詞は全員で見られるなど、全体に種類が豊かである。視点表現については、学習者 M、L では視点調整<—>が見られ、直接引用的表現が表出されている。

つまり、自己発話の引用形式には「引用標識なし」と「って」があるが、ともに直接引用的引用が生成されやすいことがわかる。特に「引用標識なし」の「呼びかけ」が多いという特徴が見られる。「って」では直接引用の特性が多様である。

以上、表 3. 及び表 4. で示したすべての他者発話引用と自己発話引用における直接引用の割合 (m/n) を学習者ごとにまとめると表 5. のようになる。

学習者	他者発話の引用		自己発話の引用	
	直接引用数 / 引用数	(%)	直接引用数 / 引用数	(%)
S	4 / 9	(44.4)	3 / 6	(50.0)
E	12 / 28	(42.9)	6 / 7	(85.7)
R	8 / 18	(44.4)	6 / 9	(66.7)
M	11 / 14	(78.6)	7 / 10	(70.0)
L	17 / 33	(51.5)	13 / 14	(92.9)

5 名とも約 40%以上が直接引用である。自己発話と他者発話の引用を比較すると、

学習者 M 以外は自己発話の引用の方で直接引用の割合が高いことがわかる。

6.3 対話の引用

対話の引用に一人二役の一人芝居（鎌田前出）のような引用形態が見られた。

「こんどまたやるねー、うん、やらないです、やるね?はい」

（母がまたやるか聞いた。私はやらないと言った。また、母はやるか聞いた。私はやると言った。）

下線：学習者の実母　下線なし：学習者

これはグループ I の学習者 S のものである。ここで母親の言葉の引用には普通体と終助詞、自己発話の引用にはデス・マス体や間投詞が使用され明確に話者の同定と引用句のくぎりが示される。このような一人二役による対話の引用は文字通り劇的で直接引用らしい引用ということができる。

以上の分析結果から研究目的に対し次の結果が得られた。

- (1) 自然習得者では直接引用の使用が見られる。全体として、他者発話よりむしろ自己発話の方で直接引用が多く使用される傾向がある。
- (2) 標識別に見ると、他者発話、自己発話とも「引用標識なし」ではどの学習者においても発話生成及び視点調整の両方で直接引用の特性が現れやすい傾向が見られた。他者発話専用の引用形式「だって」は、「引用標識なし」より直接引用表現の特性が少なく、引用形式をあまり習得していないグループ I では視点調整<+>も見られることもあり、全体に直接引用の度合いが低くなる傾向が見られた。「んだって」には直接引用はなかった。「って」による引用は、他者発話、自己発話の引用ともに直接引用が見られるものの、他者発話より自己発話引用の方に発話生成が多く観察された。また、「って」における視点調整は他者発話引用で<+><->が見られるなど、学習者の意図がより自在に表現されていた。

7. 考察

JFL 学習者では直接引用回避の方略の使用が見られ、その理由の一つとして普通体の練習に引用表現を用いる教科書の影響が挙げられた（Kamada 前出）。それに対し、本研究のフィリピン人 5 名によるデータに見る限り、自然習得の引用表現では直接引用的表現が見られ、引用形式に関する知識の乏しい学習者でも直接引用が少なく

なかった。本学習者は社会的交流の中の会話を通して日本語を習得しているため、学習環境によって間接引用的表現を求められることはない。そのうえ、このような自然習得の学習者が元発話を引用して伝達しようとするとき、日常使用している発話形式がもっとも手近な手段であろう。ここから、日常的に使用される発話、すなわち「発話らしい発話」が引用句に取り入れられる直接引用的表現が表出する傾向が現れると考えられる。たとえば、社会的交流では多用される間投詞や終助詞やテ形による要求表現、あるいは終助詞的に使用される「でしょう」、要求表現の「ちょうだい」といった日常会話に特徴的な表現がしばしば見られたことなども、日常会話の表現を引用句に取り入れていることを示している。引用形式を十分に習得していない学習者 E では、「引用標識なし」や「だって」で多様な直接引用的表現が大量に表出された。これは、日常的な発話の生成は十分に可能な学習者が日常会話で使用する直接引用表現を用いて形式面の知識の不足を補うストラテジーを盛んに使用していることを示すと推測される。

自己発話の引用では他者発話の引用より直接引用が多かった。他者発話の引用が発話意図の理解と新たな引用句の産出という2段階の操作が必要であるのに対し、伝達者発話の引用は産出のみで、しかも視点は自身の位置をとるため、認知的負荷が小さいと考えられる。したがって、引用句の生成は相対的に容易で、「呼びかけ」などさまざまな直接引用的表現を取り込みやすいと考えられる。

また、引用に関する知識の最も乏しい学習者 S による対話の引用に見られたように、文体の違いで元発話者や人間関係を表すなど、待遇表現の習得が見られた。これは「自然習得環境では語用論的知識の習得が優位に進む」（長友 2002）ことと矛盾しないと思われる。

引用表現を習得している学習者においても「引用標識なし」（引用動詞はまったくなく、引用句の前にある）による引用が見られ、ここでは直接引用の表出が少なくなかった。直接引用は伝達性が高いとされる（遠藤 1982, 廣瀬 1988）。つまり、学習者がコミュニケーション上の誤解を避けるために引用句を際だたせ地の部分から切り離そうとする伝達者の表現意図から、直接引用を使用していることが考えられる。引用句を地の部分から切り離すには独立した発話を生成する必要がある。言い換えると、「呼びかけ」や間投詞などの要素を多く表出すればするほど、また、命令形や要求テ形のように元の聞き手へめあてのモダリティ表現が多ければ多いほど、直接引用度が

増し伝達性が高まる。引用の伝達がいったん達成されると、最後に付加されるべき引用標識は伝達上冗長な要素⁴となると推測される。冗長な要素は意味機能が低く、正用度に影響を与える要素の1つとなりうるとされている (Goldschneider & DeKayser: 2001)。「って」を習得した学習者においても直接引用的表現では引用句に後続する「って」がしばしば表出されないのは、「って」の伝達上の冗長性にあるのではないかと推測される。また、直接引用では呼びかけや終助詞などの付加により引用句の持続時間も長くなることもあり、「引用句が長くなると引用標識をつい忘れてしまう (教室内学習者へのフォローアップ・インタビュー)」(鎌田:口頭) ことにも通ずる要因と思われる。

自然習得者が社会的交流から得た統語的、語用論的知識を相互に補完させつつ引用表現の中間言語体系を作り上げていることが推測される。

8. 日本語教育への示唆と今後の課題

本研究は5名を対象とした事例研究であり一般化はできないが、JSL環境での引用表現のより効果的な教育を考える場合、日常的に接触する表現をそのまま引用句に使用し、習得されやすい可能性がある直接引用から指導することが考えられる。それと同時に欠落しやすい引用標識の意識的な学習を進める必要がある。

本研究の5名の自然習得学習者では直接引用がかなり使用されることが推測された。しかし、これらの直接引用を示す形式のうち、テ形、ナサイ形、デショウなどがもつ命令、要求、推測、確認などの語用論的な意味機能については、本データの性格上明確な判定は難しく、文脈からの推測にとどまっている。また、他者発話の専用標識「だって」の間接引用標識的性格や視点表現をはじめ、間接話法引用の実態は解明されていない。さらに、学習者の引用には引用動詞だけのものもあり、引用動詞と話法のかかわりはまだ明らかになっていない。これらは今後の課題としたい。

(本研究は平成12・13年度科学研究費補助金研究萌芽的研究1287043「第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界」(研究代表者・長友和彦)の一環として行った。)

(お茶の水女子大学大学院)

注

1. 鎌田(2000)は「話法」ではなく「直接引用」「間接引用」を使用している。本稿でも鎌田の枠組みを使用するため、以降この用語を使用する。

2. 本データは社会福祉法人「日本国際社会事業団」ソーシャルワーカー沼崎邦子氏（1999年当時）が収集されたもので、氏の了解のもとに使用させていただいた。データ提供をご快諾くださった氏に心より感謝申し上げます。
3. 伝聞モダリティは複数の文に作用する（仁田：2000）ことから、文脈から1つの引用と解釈される場合は複数の文であっても引用数1とカウントした。したがって、1つ引用中に複数の終助詞などが現れることもある。
4. “three apples”の複数表示の-sは数量詞があるため意味伝達上冗長である（(Kalnitz:1978) Goldschneider & DeKeyser:2001に引用）。

参考文献

- 遠藤裕子（1982）「日本語の話法」『言語』12, 86-94
- 鎌田修（2000）『日本語の引用』ひつじ書房
- 柴谷方良（1978）『日本語の分析』大修館書店 80-103
- 杉浦まそみ子（2001a）「タガログ語母語話者による日本語の引用表現の自然習得」2001年度日本語教育学会秋季大会口頭発表予稿集 91-96.
- （2001b）「タガログ語母語話者による引用表現の習得—自然習得の場合—」『言語文化と日本語教育』お茶の水女子大学言語文化研究会 22, 50-62.
- （2002a）「日本語引用表現の習得—『話法』に注目して—」『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』平成12・13年度科学研究費補助金研究萌芽的研究 1287043（研究代表者・長友和彦）報告書 42-52
- （2002b）「自然習得における引用表現—話法に注目して—」『2002年度日本語教育学会春季大会口頭発表予稿集』149-154
- 砂川有里子（1989）「引用と話法」『講座日本語と日本語教育』4, 明治書院
- 長友和彦（2002）「教室内日本語学習の可能性と限界：日本語の自然習得の示唆するもの」『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』平成12・13年度科学研究費補助金研究萌芽的研究 1287043（研究代表者・長友和彦）報告書 9-18
- 仁田義雄（2000）『日本語の文法3・モダリティ』岩波書店 158-159
- 廣瀬幸生（1988）「言語レベルと話法」『日本語学』7.9, 4-13
- 藤田保幸（1988）「『引用』論の視界」『日本語学』7.9, 30-45
- メイナード・K・泉子（1996）『談話分析の可能性』くろしお出版 43-173
- Kamada, O. (1990) Reporting Messages in Japanese as a second language In Kamada, O & Jacobsen, W. (Eds.) *On Japanese and how to teach it: In honor of Seiichi Makino.*, 224-245
- Goldschneider, J. M. & DeKeyser, R. M. (2001) The explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: a meta analysis of multiple determinants, *Language Learning* 51.1, 1-50

The Acquisition of Japanese “Direct Quotation” by Filipino Learners of JSL in a Natural Setting: A Case Study

SUGIURA Masomiko

This paper examines how five Filipino learners, who learned Japanese in a natural setting, express reported speech in Japanese, following the framework used by Kamada 2000: utterance creation and adjustment of the viewpoint of the speaker.

The five learners tend to use direct reported speech, indicating features of utterance creation (e.g. a sentence final particle or interjections) and the original speaker’s viewpoint, especially, if they quote ones without using a quotation marker. They use less direct reported speech in quotations with quotation marker “*datte*”. The learners who acquired the quotation marker “*tte*” report more freely and more elaborately, because they create more lively utterances in a quoted sentence and are able to either adjust the original speaker’s viewpoint to the reporter’s viewpoint or keep it on the original speaker.

The style of reported speech used by the five Filipino learners is considerably different from learners of JFL in a classroom setting. These five learners are only exposed to natural conversation. Naturally what they can use in reported speech is daily Japanese which is full of direct quotation features. That is possibly why they use more direct reported speech.

(Graduate school, Ochanomizu University)