

明海大学大学院 博士（応用言語学）学位論文

日本語学習者の要求場面のコミュニケーション  
—間接要求の理解と産出を焦点に—

範 弘宇

(学籍番号 86160001)

明海大学大学院 応用言語学研究科

応用言語学専攻 博士後期課程

2021年3月



明海大学大学院 博士（応用言語学）学位論文

日本語学習者の要求場面のコミュニケーション  
— 間接要求の理解と産出を焦点に —

範 弘宇

(学籍番号 86160001)

主査 木山 三佳 教授

副査 中川 仁 教授

副査 遊佐 昇 教授

明海大学大学院 応用言語学研究科

応用言語学専攻 博士後期課程

2021年3月

## 要旨 (和文)

### 日本語学習者の要求場面のコミュニケーション

#### —間接要求の理解と産出を焦点に—

本論文は、間接要求の理解及び産出の処理過程を焦点に、日本語学習者（以下、学習者と記す）の処理過程は日本語母語話者（以下、母語話者と記す）の処理過程と異なるか、心的辞書、理解の処理過程、産出の処理過程がそれぞれどう異なるかを解明することを目的とする。本論文を通して、学習者と母語話者の間接要求の理解と産出の処理過程のモデルを仮説として提案する。それを踏まえ、コミュニケーション能力モデルに基づき、学習者が母語話者との円滑なコミュニケーションを行うために、必要な知識は何かを探り、日本語教育への提言を試みる。

学習者の心的辞書は教室でのインプットに依存し、形成されている (Wray 2002)。そして学習者と母語話者が産出した表現を比較したところ、学習者の産出にのみ観察された表現は教科書のモデル会話で提示されたものが多い (Shimizu 2009) と指摘されている。つまり、教室でのインプットの一種である教科書は学習者の心的辞書の形成に大きな影響を与える可能性がある。そのため、本研究では、4つの研究課題を設定した。①教科書の間接要求の提示は学習者の心的辞書の形成に影響を与える可能性があるか。②学習者の心的辞書の影響は間接要求の理解と産出の処理過程で異なるか。③間接要求の理解処理において母語話者と学習者に違いが見られるか、その違いは教科書の提示の有無の影響が見られるか。④要求表現の産出処理において母語話者と学習者に違いが見られるか、その違いは教科書の提示の有無の影響が見られるか。

本論文は7つの章で構成されている。以下は各章の内容に沿って要旨を述べる。

「1章—序論」では、本論文における研究動機、立場、目的、意義、方法を明確に示し、論文全体の構成についてまとめた。

間接要求とは字義どおりの意味と発話者が伝えたい意味が異なる要求表現である (平川他 2012a)。学習者にとって、間接要求の発話意図を迷わずに理解すること、母語話者と同様に間接要求

を産出することは困難であるが、間接要求は学習者が母語話者と良好な人間関係を維持しながら、円滑なコミュニケーションをするために必要なものである。そのため、学習者は多様な戦略を取り入れ、その困難を乗り越えようとしている。しかし、コミュニケーション能力の育成を目指す日本語教育にとって、言語使用の処理過程で学習者の理解と産出の一連の流れから考えない限り、その困難である原因が明らかにならない。また、現実のコミュニケーションに対応できる教育も考えることができない。

そこで、本論文は言語使用の処理過程に焦点を当てて、学習者と母語話者の違いを明らかにすることによって、コミュニケーション能力を向上させるために、どのような教育が必要であるかを考察する。

「2章—先行研究」では、これまでの間接要求の理解と産出に関する研究、及びコミュニケーション能力と言語使用の処理過程モデルに関する研究を概観した。これらの先行研究の成果を踏まえ、本研究の目的を達成するために必要な知見を得て、課題を整理した。

最初に間接要求の理解と産出に関する研究を概観した。母語話者の会話では直接要求より、間接要求のほうが多用され (Cook & Liddicoat 2002)、学習者にとって、理解も産出も困難である (Bardovi-Harlig 2001 ; Kasper & Rose 2002) とされている。日本語の要求場面における間接要求の使用は 42.7% を占め、最も多用されることが示された (柏崎 1993)。日本語教育では、文型中心の教育から出発するという基本的な進め方を変えるべきだ (荻原 1997 ; ネウストプニー 2002 ; 野田 2009 ; 清 2012 ; 富谷他 2012) との考えから、コミュニケーションの視点からより自然な会話を教科書に取り入れるようになってきた (野田 2009)。教科書でコミュニケーション能力の育成を目指すという目的を達成することができるだろうか。

次に、コミュニケーション能力の変遷について概観した。コミュニケーション能力がどのような能力から構成されるかという研究では、Celce-Murcia (2007) のコミュニケーション能力モデルがある。このモデルでは、コミュニケーション能力は社会文化能力、談話能力、言語能力、フォーミュラ能力、インターアクション能力、方略的能力という 6 つの要素から構成される。そのうち、フォー

ミュラ能力は定式表現を使用する能力であり (Celce-Murcia 2007)、自然さに深く関与し、母語話者が多用し、学習者は上級であっても、発達していないと指摘されている (Jiang and Nekrasova 2007 ; Wray 2008 ; 蘇他 2018)。

最後に、言語使用の処理過程に関する研究を概観した。言語の理解及び産出の処理過程について、Levelt (1993) が提唱する言語使用の処理過程モデルがある。このモデルによると、発話意図の推測や生成は概念処理部門で行い、言語の解析処理と形式処理は心的辞書に関わる。しかし、Levelt (1993) のモデルの心的辞書には、見出し語と語彙素しかない。そこで、Wray (2002) が提唱する心的辞書モデルでは、心的辞書は定式表現、語彙、形態素から構成され、さらに母語話者の心的辞書は数多くの定式表現が貯蔵されているが学習者は少ないとされている。

一方、先述したように学習者は教科書の提示に産出が影響されているが、その教科書は母語話者としての直感に基づいて書かれているのではないかという指摘 (Boxer & Pickering 1995 ; 清水 2009) がある。では、中間言語語用論の習得の視点から、間接要求は教科書でどのように提示され、その提示は学習者の理解と産出に影響を与えているのだろうか。

「3章—教科書で提示する間接要求」では、研究課題①教科書の間接要求の提示は学習者の心的辞書の形成に影響を与える可能性があるかについて、日本語初級総合教科書3シリーズで合計6冊をデータとした。そこで、要求表現を直接要求と間接要求に分け、それぞれの表現の提示の有無、提示の方法を調査した。具体的には、⑦学習項目としての明示的な提示、④2ターン以上の会話の提示、⑤会話の形式の練習の設定、これらの提示順序の分析である。また、教科書で提示する間接要求を慣習的間接要求と非慣習的間接要求に分け、それぞれの会話例文を対象に、場面情報と人間関係情報の提示があるかを調べた。さらに、「貸したものを返して欲しい」という要求場面を設定し、その場面で使う要求表現をすべて言ってもらおうという半構造化インタビューを12名の母語話者に行った。そこで求めた要求表現と教科書に提示がある要求表現を比較し、教科書は母語話者の想起と同様な文型を提示しているかを分析した。

その結果、教科書で提示する要求表現は、直接要求が 14 種、間接要求が 24 種である。14 種の直接要求のうち、9 種は会話例文と学習項目の同時提示であり、3 種は会話例文の先行提示である。それに対して、24 種の間接要求のうち、13 種は会話例文と学習項目の同時提示であり、7 種は文型の第一義を先に学習項目として提示している。そして、会話の形式の練習の設定があるのは、全 38 種の要求表現のうちの 18 種である。また、13 の慣習的間接要求の会話例文と 70 の非慣習的間接要求の会話例文のうち、場面と人間関係情報の両方の提示があるのは慣習的間接要求が 100% であり、非慣習的間接要求が 50% ほどである。以上のことから、日本語を学習するとき使用する教科書では、間接要求の提示の有無や間接要求の提示方法は学習者の心的辞書の形成に影響を与える可能性があるとし唆された。さらに、母語話者が使用する 32 種の要求表現のうち、教科書と同じものは 10 種である。そのため、教科書で提示される要求表現と母語話者が想起する要求表現は必ずしも一致しないことが見られた。

「4 章—日本語レベルによる間接要求の理解及び産出の変化」では、研究課題②学習者の心的辞書の影響は間接要求の理解と産出の処理過程で異なるかについて、日本語教育ネットワークの日本語学習者会話データベース（国立国語研究所）の初級学習者 30 名、上級学習者 19 名のデータを用いた。3 章の教科書調査で提示される回数が最も多い非慣習的間接要求の疑問文である「～がある」に焦点を当て、その理解と産出は学習者の日本語レベルの向上により変わるかを調査した。

その結果、「～がある」の産出比率は初級学習者が約 2% であり、上級学習者が約 1% である。そのため、学習者の心的辞書に「～がある」は間接要求として貯蔵されていない可能性が示唆された。z 検定で初級学習者と上級学習者の産出比率の有意差を確かめたところ、 $z=1.27$ ,  $p>0.05$  であり、上級学習者と初級学習者の産出比率には有意差があるとは言えない。また、「～がある」の理解比率は初級学習者が約 58% であり、上級学習者が約 88% である。z 検定で有意差を確かめたところ、 $z=4.37$ ,  $p<0.05$  であるため、上級学習者と初級学習者の理解比率には有意差があると言える。以上のことから、学習者の心的辞書の影響は間接要求の理解と産出の処理過程で異なる可能性が示唆され

た。さらに、間接要求を理解する際、学習者はコミュニケーションの目的を達成するために、意図推測などを行うことが予想された。

「5章—要求表現の理解における学習者と母語話者の比較」では、研究課題③間接要求の理解処理において母語話者と学習者に違いが見られるか、その違いは教科書の提示の有無の影響が見られるかについて、直接要求6表現、間接要求9表現を調査対象とし、学習者50名、母語話者11名にパワーポイント（Microsoft PowerPoint）での反応テストと事後インタビューを行った。反応テストはイラストで要求場面を見せ、音声で要求表現を聞かせ、その後どう反応するかを測るものである。事後インタビューは調査参加者の反応に基づき、それぞれの要求表現に意図理解ができたかどうかを確認するためのものである。各要求表現を理解比率で比較し、学習者の理解比率は要求表現の文型の形式により変わるかを分析した。また、3章の結果を用い、教科書の提示の有無は学習者の要求表現の理解に影響を与えるかを分析した。さらに、各要求表現の理解比率を学習者と母語話者で比較し、学習者の理解の傾向が母語話者に近似するかを分析した。

その結果、学習者の場合、理解比率が96%以上を占めるのは直接要求の6表現と間接要求の5表現であり、残りの間接要求の4表現は60%以下である。ライアン（Ryan）法で比率の差の多重検定を行ったところ、60%以下を占める4表現と96%以上を占める11表現に有意差があると言える。また、z検定で母語話者と学習者の各要求表現の理解比率の差の検定を行ったところ、15表現のうち、12表現は有意差が見られなかった。そのため、学習者の要求表現の理解の傾向が母語話者に近似すると考えられる。また、直接要求の2表現と間接要求の1表現では、理解比率は母語話者より学習者のほうが有意に高かった。その有意差が確認された3表現及び事後インタビューから、学習者は自分とのかかわりと関係なく、間接要求を文型の第一義で理解したり、場面情報により意図推測で理解したりするのに対して、母語話者は場面情報の判断から自分とのかかわりにおいて理解することが推測された。そのため、要求表現の理解処理において、母語話者と学習者の違いが見られた。さらに、間接要求9表現のうち、教科書で提示があるのは3表現で、その3表現の理解者比率はすべて60%以



下である。教科書で提示がないのは6表現で、そのうちの5表現の理解者比率は96%以上である。

そのため、学習者の理解は教科書の提示の有無の影響があるとは言えない結果になった。

「6章—要求表現の産出における学習者と母語話者の比較」では、研究課題④要求表現の産出処理において母語話者と学習者に違いが見られるか、その違いは教科書の提示の有無の影響が見られるかについて、無声ビデオで「アルバイト先の後輩にシフトを代わってもらおう」という要求場面を提示し、学習者57名、母語話者10名に質問紙より対話構築型の談話完成テストを実施した。産出された要求表現の文型に焦点を当て、学習者がどんな文型を使用するかを調べた。また、3章の結果を用い、教科書の提示の有無は学習者の要求表現の産出に影響を与えるかを分析した。さらに、学習者と母語話者の産出された要求表現を文型の内訳比率で比較し、学習者の産出の傾向が母語話者に近似するかを分析した。

その結果、学習者が産出した要求表現のうち、間接要求は約77%、直接要求は約23%である。間接要求のうち最も多いのは約56%を占める肯定疑問文である。肯定疑問文のうち、最も多いのは約32%を占める「Vてもいいか」である。また、母語話者が産出した要求表現のうち、間接要求と直接要求はそれぞれ50%である。そのうち、最も多い文型は約40%を占める「Vてもらえないか」である。そのため、学習者の要求表現の文型による産出の傾向が母語話者に近似せず、要求表現の産出処理において、母語話者と学習者の違いが見られた。さらに、学習者が産出した12種の間接要求のうち、教科書で提示があるのは2文型であることから、学習者の産出は教科書の提示の有無の影響があるとは言えない結果になった。母語話者と学習者の産出の違いは定式表現に関する知識の少なさに由来し、母語話者より多くの統語処理をすると推測された。学習者が多用する文型は母語話者の使用が見られないのは、その統語処理の際に誤りが発生した可能性が考えられる。

「7章—結論」では、各研究の結果をまとめたうえで、再度先行研究を参照して得られた独自の考察と仮説の提案を本論文の結論として述べた。それを踏まえ、日本語教育への提言を行い、本研究における問題点と今後の課題について述べた。

母語話者と学習者の理解及び産出の比較から、以下の仮説を提案する。母語話者と学習者の言語理解の処理過程における要素は同じであるが、その要素での選択傾向が異なる。Wray (2002) が指摘している通りに、母語話者と学習者の心的辞書の構成が異なることは原因だと考える。母語話者の場合、心的辞書に貯蔵されている定式表現を選択し、その定式表現が対応する意味・機能で間接要求の意味を決定する傾向がある。それに対して、学習者の場合、心的辞書に貯蔵されている語彙・文法を選択し、その語彙・文法の意味を選択したうえで、場面情報と照らし合わせて、適合性の判断と意図推測に関する知識を運用し、要求の意味を決定する傾向がある。母語話者と学習者の言語産出の処理過程における要素も同じであるが、その要素での選択傾向が異なる。それも、Wray (2002) が指摘している通りに、母語話者と学習者の心的辞書の構成が異なることは原因だと考える。母語話者の場合、心的辞書に貯蔵されている定式表現を優先に選択し、統語処理を行わずに要求表現を決定する傾向がある。それに対して、学習者の場合、心的辞書に貯蔵されている語彙・文法を選択し、統語処理を行ってから、要求表現を決定する傾向がある。

コミュニケーション能力の育成を目指すという日本語教育の目的を達成することができるためには、日本語の教科書に以下の提言をする。まず、教科書は母語話者が想起する間接要求と異なる文型を提示する傾向が見られるため、教科書の間接要求の会話の現実性を再検討する必要があると考えられる。次に、学習者の間接要求の理解と産出はそれぞれ教科書の提示の有無の影響は見られないため、学習者は教科書で提示される間接要求を習得するのではないと推測される。教科書の間接要求の提示方法を再検討する必要があると考えられる。

今後、本論文をさらに発展させるための方向として、間接要求の処理過程の仮説はコミュニケーション上の言語行為の全般に運用できるかを検証したり、言語教育上にどう運用するかを検討したりすることを今後の課題とする。

キーワード：コミュニケーション能力、処理過程、心的辞書、定式表現、意図推測

## 要旨 (中文)

日语学习者的要求场面的交流

—以间接要求的理解和产出为焦点—

本论文的目的在于以间接要求的理解及产出的处理过程为焦点, 阐明日语学习者 (以下记为学习者) 的处理过程与日语母语话者 (以下记为母语话者) 的处理过程是否不同, 其不同之处是否是心理辞典、理解的处理过程、产出的处理过程的不同。通过本论文, 提出学习者和母语话者各自语言使用的处理过程模型的假设。在此基础上, 以交流能力的模型为基础, 探索对于学习者来说, 为了能与母语话者顺利交流所必要的知识是什么。并试着向日语教育提出建议。

学习者的心理辞典是依赖于在教室内的输入而形成的 (Wray 2002)。并且, 在调查学习者在教室使用的教科书的时候发现, 只在学习者的产出中被观察到的表达大多是在教科书的例文会话中被提出的 (Shimizu 2009)。也就是说, 作为教室内的输入形式的一种的教科书来说, 有可能对学习者的心理辞典的形成产生很大的影响。为此, 本论文列举了以下 4 个研究课题。①教科书的间接要求的提出是否会影晌学习者的心理辞典的形成。②学习者的心理辞典的影响在间接要求的理解及产出的处理过程中是否不同。③在间接要求的理解处理中, 是否能看到母语话者和学习者的区别, 其区别是否能看出教科书中有无提出的影响。④在要求表达的产出处理中, 是否能看到母语话者和学习者的区别, 其区别是否能看出教科书中有无提出的影响。

本论文由 7 个章节构成, 以下按照各章的内容叙述要点。

「第 1 章-序论」中, 明确了本论文的研究动机、立场、目的、意义、方法, 总结了论文整体的构成。

间接要求是指发话者想要传达的意思与字面意思有所不同的要求表达 (平川他 2012a)。对于学习者来说, 能够毫不犹豫地理解像间接要求那样的与字面意思不同的说话意图, 能够产出与母语话者同样的间接要求是很困难的。但是, 间接要求是为了能使学习者与母语话者保持良好的人际关系和进行良好的交流所必须的东西。因此, 学习者采用多元化的战略, 试图克服这些困难。然而, 对于旨在培养沟通能力的日语教育来说, 除非在语言使用的处理过程中从学习者的理解和产出的一系列趋势来考虑, 否则这种

困难的原因就无法明了。此外，也无法考虑能够应对于现实交流的教育。

因此，本论文以语言使用的处理过程为焦点，通过明确学习者和母语话者之间的差异，来考察需要怎样的教育以提高交流能力。

「第2章-先行研究」概述了迄今为止关于间接要求的理解和产出的研究、交流能力和语言使用的处理过程模型的研究。根据这些先行研究的成果，获得了达成本研究的目的所需的知识并整理了课题。

首先对间接要求的理解与产出所相关的研究进行概述。母语话者的会话中，与按字面意思传达的直接要求相比，字面意思与说话人意图意思不一致的间接要求更多的被使用 (Cook & Liddicoat 2002)。对于第二语言学习者来说，间接要求的理解和产出都很困难 (Bardvi - Harlig 2001 ; Kasper & Rose 2002)。日本的要求场面中的间接要求占全部要求表达的 42.7%，是所有场面中间接表达比例最多的 (柏崎 1993)。在日语教育中，交流教育主张改变只有句型的基础教育 (荻原 1997 ; ネウストプニー 2002 ; 野田 2009 ; 清 2012 ; 富谷他 2012)，并从交流的角度将更自然的会话文纳入日语教科书中 (野田 2009)。教科书能否达到在培养交流能力的目的呢。

接着对交流能力的变迁进行了概述。关于交流能力由怎样的能力构成的研究，有 Celece-Murcia (2007) 的交流能力的模型。这个模型由社会文化能力、谈话能力、语言能力、定式语能力、互动能力、方略能力六个要素构成。在构成交流能力的 6 个要素中，定式语能力是运用定式语表达的能力 (Celece-Murcia 2007)。定式语能力与自然性密切相关，被指出母语话者经常使用，即使达到上级语言能力的第二语言学习者，定式语能力也得不到发展 (Jiang and Nekrasova 2007 ; Wray 2008 ; 苏他 2018)。

最后对言语使用的处理过程所相关的研究进行概述。关于语言理解及产出的处理过程的研究，有 Levelt (1993) 提出的语言使用的处理过程模型。根据 Levelt (1993) 的模型，话语意图的推测和生成在概念处理部门进行，心理辞典与语言的解析处理和形式处理都有关。但是，Levelt (1993) 的模型的心理辞典中只有标题语和词汇素。根据 Wray (2002) 的关于心理辞典研究，心理辞典是由定式语表达、词汇、形态素所构成的。并且，母语话者的心理辞典中存储着很多定式语表达，但是学习者却很少。

另一方面，如前所述，学习者在产出方面受到教科书提出的影响，但是也有人指出，教科书可能是根据母语话者的直觉编写的 (Boxer & Pickering 1995 ; 清水 2009)。那么，从中间言语语用学的习得的角度来

看，间接要求在教科书中是如何被提出的，它的提出是否影响了学习者的理解和产出呢。

「第3章-教科书中提出的间接要求」关于研究课题①教科书的间接要求的提出是否会影响学习者的心理辞典的形成，以日语初级综合教科书3个系列合计6册为数据进行了分析。将要求表达分为直接要求和间接要求，对各表达的提出与否以及提出的方法进行了调查。具体来说，作为学习项目的明确提出、2回合以上会话的提出、会话形式的练习的设定、这三点的提出顺序进行分析。另外，将教科书中提出的间接要求分为习惯性间接要求和非习惯性间接要求，并以各自的会话例文为对象，调查了是否有场景信息和人际关系信息的提出。此外，对12位母语话者进行了一次半结构化的访谈，访谈的内容是以“我想要回我借给他们的东西”为要求场景，要求他们说在这个场景中使用的要求表达。将所收集到的要求表达和教科书中提出的要求表达进行比较，分析了教科书是否反映了母语话者要求表达的使用趋势。

结果表明，教科书中提出的要求表达方式有14种直接要求，24种间接要求。在14种直接要求中，有9种是会话例文和学习项目的同时提出，3种是会话例文的先行提出。相反，在24种间接要求中，13种是会话例文和学习项目的同时提出，7种是以句型的第一义为学习项目先行提出的。另外，38种要求表达中有会话形式的练习的设定的只有18种。其次，在13个习惯性间接要求的会话例文和70个非习惯性间接要求的会话例文中，提示场景和人际关系信息的习惯性间接要求占100%，非习惯性间接要求占50%左右。另外，在母语话者使用的32种要求表达中，与教科书相同的只有10种。从以上情况推断，学习日语时使用的教科书不能说反映了母语话者的使用倾向，间接要求的提出的有无和间接要求的提出方法可能会影响学习者心理辞典的形成。

「第4章-日语水平的变化与间接要求的理解及产出的变化」关于研究课题②学习者的心理辞典的影响在间接要求的理解及产出的处理过程中是否不同，使用了日语教育网络的日语学习者会话数据库(国立国语研究所)的30名初级学习者和19名高级学习者的数据。在第3章的教科书调查中提出的次数最多的非习惯性间接要求的疑问句「～がある」为焦点，调查了其理解和产出是否会随着学习者日语水平的提高而改变。

结果表明，「～がある」的产出比例为初级学习者约占20%，高级学习者约占10%。通过z检验来

确定是否存在显著差异，结果表明  $z = 1.287$ ,  $p > 0.005$ ，不能说高级学习者与初级学习者的产出比率有显著差异。另外，「～がある」的理解比例为初级学习者约占 58%，高级学习者约占 88%。通过 z 检验来确定是否存在显著差异，结果表明  $z = 4.375$ ,  $p < 0.05$ ，因此可以说高级学习者与初级学习者的理解比例存在显著差异。以上所述指明了学习者的心理词典的影响在间接要求的理解和产出的处理过程中可能有所不同。此外，学习者在理解间接要求时，为了达到交流的目的，预计会进行意图等的推测。

「第 5 章-学习者与母语话者关于要求表达的理解的比较」关于研究课题③在间接要求的理解处理中，是否能看见母语话者和学习者的区别，其区别是否能看出教科书中有无提出的影响，以直接要求 6 表达、间接要求 9 表达为调查对象，对 50 名学习者和 11 名母语话者进行了 PPT (Microsoft PowerPoint) 的反应测试和事后采访。反应测试是用插图展示要求场景，用声音让人听到要求表达，然后测量他们是如何反应的。事后采访是基于调查参与者的反应，以确定每个要求表达是否有要求的意图。以理解者比率对各要求表达进行了比较，分析了学习者的理解者比率如何根据要求表达的句型形式而变化。同时，运用第 3 章的教科书中提出的要求表达的结果，分析了教科书的提出的有无是否会影响学习者对要求表达的理解。接着按句型比较了学习者和母语话者的理解者比例，分析了学习者的理解的倾向是否近似于母语话者。

结果表明，在学习者中，理解者比例占 96% 以上的有直接要求的 6 表达和间接要求的 5 表达，其余间接要求的 4 表达的比例不超过 60%。用 Ryan 法进行了比例差异的多重检定，结果显示，占 60% 以下的 4 种表达和占 96% 以上的 11 种表达之间存在显著差异。另外，用 z 检定对母语话者和学习者的各要求表达的理解者比率的差异进行了检定，结果显示，在 15 种表达中，12 种表达没有显著差异。因此，我们认为学习者对要求表达的理解的倾向近似于母语话者。此外，直接要求的 2 种表达和间接要求的 1 种表达的理解者比例在学习者中显著高于母语话者。从这确认了显著差异的 3 种表达和事后采访中推断出，学习者通过句型的第一定义来理解一部分的间接要求，通过场景信息和意图推测来理解另一部分的间接要求，而母语话者通过场景信息判断与自己是否有关联来理解要求表达。并且，在间接要求的 9 表达中，教科书中提出的有 3 表达，其 3 表达的理解者比率都在 60% 以下。教科书中没有提出的有 6 种表达，其中 5 种表达的理解者比率在 96% 以上。由此可见，学习者的理解并不受教科书是否有提出的影响。

「第6章-学习者与母语话者关于要求表达的产出的比较」关于研究课题④在要求表达的产出处理中，是否能看到母语话者和学习者的区别，其区别是否能看出教科书中有无提出的影响，通过无声录像对设定的“让打工的后辈代替轮班”的要求场景进行提出，并对57名学习者和10名母语话者进行了对话构筑型谈话完成测试。以产出的要求表达的句型为焦点，调查了学习者使用怎样的句型。同时，运用第3章的教科书中提出的要求表达结果，分析了教科书的提出的有无是否会影响学习者要求表达的产出。此外，还以句型内容比率对学习者和母语话者产出的要求表达进行了比较，分析了学习者产出的倾向是否近似于母语话者。

结果表明，在学习者产出的要求表达中，间接要求约占77%，直接要求约占23%。间接要求中最多的是占约56%的肯定疑问句。在肯定疑问句中，最多的是约占32%的「Vてもいいか」。另外，在母语话者产出的要求表达中，间接要求和直接要求分别为50%。其中，最多的句型是占40%左右的「Vてもらえないか」。从以上情况推断出，学习者的要求表达的句型的产出构成并不近似于母语话者，在要求表达的产出处理中，发现了母语话者和学习者之间的差异。此外，在学习者产出的12种间接要求中，教科书中提出的只有2个句型，因此，学习者的产出并不受教科书是否有提出的影响。母语话者和学习者之间的产出的差异源于对定式表达式知识的稀少，因此推测学习者比母语话者做更多的语法学处理。学习者常用的句型未见母语话者的使用，可能是因为在处理该语法时出现了错误。

「第7章-结论」在总结了本论文各研究的结果之后，再次参照先行研究，将独自的考察和假设的提案作为本论文的结论来叙述。在此基础上，提出了对日语教育的建议，并就本研究中的问题点和今后的课题进行了阐述。

根据母语话者和学习者的理解及产出的比较，提出以下假设。母语话者和学习者在语言理解的处理过程中的要素是相同的，但是在这个要素中的选择倾向不同。原因是，正如Wray(2002)所指出的那样，母语话者和学习者的心理辞典构成不同。以母语话者为例，他们倾向于选择存储在心理辞典中的定式语表达，并用定式语表达所对应的语义和功能来确定间接要求的含义。相比之下，学习者更倾向于选择心理辞典中储存的词汇和语法，选择词汇和语法的含义，然后与场景信息进行对照，运用关于匹配性判断

和意图推测的知识来确定要求的含义。母语话者和学习者在语言产出的处理过程中的要素也是相同的，但是在这个要素中的选择倾向不同。这也是因为，正如 Wray (2002) 所指出的那样，母语话者和学习者的心理辞典的构成不同。以母语话者为例，他们倾向于优先选择心理辞典中储存的定式语表达，而不进行语法学处理来确定要求表达。相比之下，学习者更倾向于选择存储在心理辞典中的词汇和语法，进行语法学处理后再决定要求表达。

为了达到培养沟通能力这一日语教学的目的，我们将对日语教科书中提出以下建议。首先，可以看出教科书倾向于提出与母语话者想起的间接要求不同的句型，因此有必要重新审视教科书中间接要求对话的现实性。其次，由于学习者对间接要求的理解和产出分别看不到教科书提示的有无的影响，因此推测学习者不会掌握教科书中提出的间接要求。因此有必要重新考虑教科书中的间接要求的提示方法。

今后，作为进一步发展本论文的方向，把测试间接要求的处理过程的假设能否适用于要求以外的所有的交流言语行为，和探讨如何在语言教育上运用作为今后的研究课题。

关键字：交流能力，处理过程，心理辞典，定式语，意图推测



# 目次

要旨 (和文)	i
要旨 (中文)	viii
目次	xiv
図リスト	xxii
表リスト	xxiv
<b>1章 序論</b>	<b>1</b>
1.1 研究動機	1
1.1.1 教育における間接要求の位置づけ	1
1.1.2 日本語教育におけるコミュニケーション教育の現状と問題点	2
1.2 本論文の立場	4
1.2.1 コミュニケーション能力と言語使用の処理過程	4
1.2.2 ポライトネス理論の可能性	5
1.2.3 用語の定義	6
1.3 目的	9
1.4 意義	9
1.5 構成	10
1.6 研究方法	12
<b>2章 先行研究</b>	<b>14</b>
2.1 間接要求の理解と産出	14
2.1.1 要求の発話行為と要求表現	14
2.1.2 要求表現の分類	16

2.1.3	間接要求の理解	18
2.1.3.1	母語話者の理解過程	19
2.1.3.2	学習者の理解過程	21
2.1.4	間接要求の産出	22
2.1.4.1	英語の間接要求の産出	22
2.1.4.2	日本語の間接要求の産出	24
2.1.5	間接要求の理解と産出の問題のまとめ	25
2.2	コミュニケーション能力の問題	26
2.2.1	Hymes (1972) のコミュニケーション能力	26
2.2.2	Canale & Swain のモデル	27
2.2.3	Bachman & Palmer (1996) のモデル	29
2.2.4	Celce-Murcia のモデル	34
2.2.5	コミュニケーション能力の問題のまとめ	39
2.3	言語使用の処理過程の問題	40
2.3.1	Levelt (1993) の言語使用の処理過程	41
2.3.2	Wray (2002) の心的辞書	43
2.3.2.1	定式表現の役割	45
2.3.2.2	英語の定式表現	45
2.3.2.3	日本語の定式表現	48
2.3.3	言語使用の処理過程の問題のまとめ	49
2.4	問題のまとめ	49
3章	教科書で提示する要求表現	52
3.1	調査目的	52

3.2	分析用データ	53
3.3	調査方法	56
3.3.1	要求表現の分類基準	56
3.3.2	研究課題1の調査方法	58
3.3.2.1	要求の会話の抽出	58
3.3.2.2	要求の会話の分類	58
3.3.2.3	教科書での提示方法の調査基準	59
3.3.3	研究課題2の調査方法	60
3.3.4	研究課題3の調査方法	61
3.4	分析方法	62
3.4.1	研究課題1の分析方法	62
3.4.2	研究課題2の分析方法	63
3.4.3	研究課題3の分析方法	63
3.5	結果	63
3.5.1	教科書で提示する要求表現	63
3.5.1.1	会話文に提示される要求表現	64
3.5.1.2	要求表現の教科書での提示	80
3.5.2	教科書で提示する間接要求	86
3.5.3	母語話者が使用する要求表現と教科書で提示する要求表現の比較	89
3.5.3.1	母語話者が使用する要求表現の分類	89
3.5.3.2	母語話者と教科書の文型種類の比較	91
3.5.3.3	母語話者と教科書の文型の比較	94
3.6	まとめと考察	96
3.6.1	まとめ	96

3.6.1.1	教科書で提示する要求表現は何か	97
3.6.1.2	教科書で提示する間接要求の会話は場面と人間関係の情報があるか	97
3.6.1.3	母語話者が使用する要求表現と教科書で提示する要求表現は同じか	98
<b>3.6.2</b>	<b>考察</b>	99
3.6.2.1	教科書で提示する要求表現の提示方法	99
3.6.2.2	教科書と母語話者の使用傾向の相違	102
3.6.2.3	教科書の間接要求の提示傾向が学習者の心的辞書に与える影響	104
<b>4 章</b>	<b>日本語レベルによる間接要求の理解及び産出の変化</b>	<b>106</b>
<b>4.1</b>	<b>調査目的</b>	<b>107</b>
<b>4.2</b>	<b>分析用データ</b>	<b>107</b>
<b>4.3</b>	<b>調査方法</b>	<b>111</b>
4.3.1	非慣習的間接要求の定式表現	111
4.3.2	データの抽出	112
4.3.3	データの分類と集計	113
4.3.3.1	研究課題1の調査方法	113
4.3.3.2	研究課題2の調査方法	114
<b>4.4</b>	<b>分析方法</b>	<b>115</b>
4.4.1	研究課題1の分析方法	115
4.4.2	研究課題2の分析方法	116
<b>4.5</b>	<b>結果</b>	<b>116</b>
4.5.1	学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出の比較	116
4.5.1.1	「～がある」の総産出数での比較	117
4.5.1.2	「～がある」の疑問文の総産出数での比較	124

4.5.2	学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の理解の比較	127
4.5.2.1	母語話者の産出する「～がある」の分類	127
4.5.2.2	学習者の理解の比較	129
4.6	まとめと考察	136
4.6.1	まとめ	136
4.6.1.1	日本語レベルの向上に伴って、非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率が上がるか	136
4.6.1.2	日本語レベルの向上に伴って、非慣習的間接要求の「～がある」の理解比率が上がるか	136
4.6.2	考察	137
4.6.2.1	学習者の理解と産出の処理過程	137
4.6.2.2	理解と産出の処理過程における学習者の心的辞書	139
5 章	要求表現の理解における学習者と母語話者の比較	141
5.1	調査目的	142
5.2	調査方法	142
5.2.1	調査参加者	143
5.2.2	対象とする要求表現	145
5.2.3	調査用反応テスト	148
5.2.4	調査手順	149
5.2.5	理解の判断基準	150
5.3	分析方法	151
5.3.1	研究課題1の分析方法	151
5.3.2	研究課題2の分析方法	151
5.3.3	研究課題3の分析方法	152

<b>5.4</b>	<b>結果</b>	<b>152</b>
5.4.1	学習者の要求表現の理解	152
5.4.2	学習者の理解と教科書の提示の比較	158
5.4.3	学習者と母語話者の要求表現の理解の比較	161
5.4.3.1	母語話者の要求表現の理解	161
5.4.3.2	学習者と母語話者の比較	166
<b>5.5</b>	<b>まとめと考察</b>	<b>168</b>
5.5.1	まとめ	168
5.5.1.1	学習者の理解は要求表現の文型の形式により変わるか	168
5.5.1.2	学習者の理解は教科書の提示の有無との関わりがあるか	169
5.5.1.3	学習者と母語話者が要求の意図があると理解した要求表現にどのような違いが見られるか	169
5.5.2	考察	170
5.5.2.1	母語話者の理解の処理過程	170
5.5.2.2	学習者の理解の処理過程	171
5.5.2.3	学習者と母語話者の理解の処理過程の相違	173
<b>6</b>	<b>章 要求表現の産出における学習者と母語話者の比較</b>	<b>175</b>
6.1	調査目的	177
6.2	調査方法	178
6.2.1	調査参加者	178
6.2.2	調査用無声ビデオ	180
6.2.3	調査用質問紙	182
6.2.4	調査手順	182
6.2.5	要求表現の抽出	183

6.2.6	要求表現が使用される文型の抽出とまとめ	183
6.2.7	要求表現の分類	183
6.3	分析方法	184
6.3.1	研究課題1の分析方法	184
6.3.2	研究課題2の分析方法	184
6.3.3	研究課題3の分析方法	185
6.4	結果	185
6.4.1	学習者の産出する要求表現	185
6.4.2	学習者の産出と教科書の提示の比較	189
6.4.3	学習者と母語話者の産出する要求表現の比較	192
6.4.3.1	母語話者の産出する要求表現	192
6.4.3.2	学習者と母語話者の比較	195
6.5	まとめと考察	197
6.5.1	まとめ	197
6.5.1.1	学習者は間接要求より直接要求のほうを多用するか	198
6.5.1.2	学習者が産出する要求表現の文型は教科書の提示がある文型と一致するか	198
6.5.1.3	学習者と母語話者の産出する要求表現にどのような違いが見られるか	198
6.5.2	考察	199
6.5.2.1	母語話者の産出の処理過程	200
6.5.2.2	学習者の産出の処理過程	200
6.5.2.3	学習者と母語話者の産出の処理過程の相違	202
7章	結論	205
7.1	本論文の枠組み	205

7.2 結果と総合的考察	209
7.2.1 結果のまとめ	209
7.2.1.1 研究1 教科書で提示する間接要求	209
7.2.1.2 研究2 日本語レベルによる間接要求の理解及び産出の変化	210
7.2.1.3 研究3 要求表現の理解における学習者と母語話者の比較	211
7.2.1.4 研究4 要求表現の産出における学習者と母語話者の比較	212
7.2.2 総合的考察	214
7.2.2.1 学習者と母語話者の言語理解の処理過程	214
7.2.2.2 学習者と母語話者の言語産出の処理過程	216
7.3 言語使用の処理過程の仮説	219
7.3.1 言語理解の処理過程の仮説	219
7.3.2 言語産出の処理過程の仮説	222
7.4 日本語教育への提言	224
7.4.1 実際の会話の取り入れ	224
7.4.2 定式表現との組み合わせの明示	225
7.4.3 コミュニカティブな運用練習の増やし	225
7.5 今後の課題	226
参考文献	228



# 図リスト

図 1-1	本論文の用語.....	9
図 1-2	本論文の全体像.....	11
図 2-1	Canale & Swain のコミュニケーション能力モデル.....	28
図 2-2	伝達の言語使用における伝達言語能力の構成.....	30
図 2-3	Bachman & Palmer (1996) におけるコミュニケーション能力モデル.....	31
図 2-4	Celce-Murcia (1995) のコミュニケーション能力モデル.....	35
図 2-5	Celce-Murcia (2007) のコミュニケーション能力モデル.....	36
図 2-6	コミュニケーション能力の構成要素の変遷.....	38
図 2-7	Bachman & Palmer (1996) のモデルと Celce-Murcia (1995, 2007) のモデルの関わり.....	40
図 2-8	言語使用の処理過程モデル.....	42
図 2-9	L1 の心的辞書モデル.....	43
図 2-10	L2 の心的辞書モデル.....	44
図 3-1	間接要求の状況別内訳比率.....	87
図 3-2	要求表現の要求の種類による内訳比率.....	92
図 4-1	文型別の「～がある」の産出比率.....	119
図 4-2	学習者の「～がある」の総数における非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率.....	123
図 4-3	学習者の疑問文における非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率.....	126
図 4-4	母語話者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率.....	128
図 4-5	学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の理解比率.....	130
図 4-6	「N がはある」の日本語レベル別の理解比率.....	132
図 4-7	学習者の「N がはある」の理解比率.....	133
図 4-8	「V たことがある」の日本語レベル別の理解比率.....	134
図 4-9	学習者の「V たことがある」の理解比率.....	135

図 5-1	反応テストの1例.....	149
図 5-2	学習者の文型別の理解比率.....	154
図 5-3	要求表現の状況別内訳比率.....	160
図 5-4	母語話者の文型別の理解比率.....	163
図 5-5	学習者と母語話者の文型別の理解比率の比較.....	166
図 6-1	学習者の産出する要求表現の構成比率.....	188
図 6-2	教科書の提示により学習者が産出する要求表現の内訳比率.....	191
図 6-3	母語話者の産出する要求表現の構成比率.....	194
図 6-4	学習者と母語話者の文の種類別構成比率.....	195
図 6-5	要求表現の産出パターン.....	202
図 7-1	言語使用の処理過程におけるコミュニケーション能力.....	208
図 7-2	母語話者の言語理解の処理過程の仮説.....	220
図 7-3	学習者の言語理解の処理過程の仮説.....	220
図 7-4	母語話者の言語産出の処理過程の仮説.....	223
図 7-5	学習者の言語産出の処理過程の仮説.....	223

# 表リスト

表 2-1	行為を要求する言語表現の文型による分類.....	16
表 2-2	要求表現の種類による分類.....	18
表 3-1	文型による要求表現の分類.....	57
表 3-2	教科書における直接要求の提示.....	65
表 3-3	教科書における慣習的間接要求の提示.....	67
表 3-4	教科書における非慣習的間接要求の提示.....	73
表 3-5	教科書で提示する要求表現.....	81
表 3-6	間接要求の状況別会話数.....	87
表 3-7	非慣習的間接要求の状況別会話数.....	88
表 3-8	母語話者が使用する要求表現の用例と文型.....	90
表 3-9	要求表現の要求の種類による文型種類数.....	91
表 3-10	要求表現の文型種類別の種類数.....	93
表 3-11	母語話者と教科書が使用する要求表現の文型リスト.....	95
表 4-1	学習者のプロフィール.....	110
表 4-2	学習者のレベル別の「～がある」の産出数.....	117
表 4-3	文型別の「～がある」の産出数.....	118
表 4-4	学習者の「～がある」の非慣習的間接要求の産出数.....	120
表 4-5	「～がある」の疑問文の産出数.....	124
表 4-6	学習者の「～がある」の疑問文における非慣習的間接要求の産出数.....	125
表 4-7	母語話者の「～がある」の非慣習的間接要求の産出数.....	127
表 4-8	学習者のレベル別における母語話者の「～がある」の産出数.....	129
表 4-9	学習者の「～がある」の非慣習的間接要求の理解数.....	130
表 4-10	文型により学習者のレベル別の「～がある」の理解数.....	131

表 5-1	理解の調査における学年別の調査参加者 .....	144
表 5-2	理解の調査で選定した要求表現.....	147
表 5-3	要求表現の理解の判断基準.....	151
表 5-4	学習者の文型別の理解者数.....	153
表 5-5	学習者の間接要求の文型別理解比率 .....	155
表 5-6	学習者の間接要求の理解比率の差の検定 .....	156
表 5-7	教科書の提示と理解者比率のまとめ .....	159
表 5-8	要求表現の状況別文型数.....	160
表 5-9	母語話者の文型別の理解者数.....	162
表 5-10	母語話者の間接要求の文型別理解比率 .....	164
表 5-11	母語話者の間接要求の理解比率の差の検定.....	165
表 6-1	産出の調査における学年別の調査参加者 .....	179
表 6-2	学習者の産出する要求表現と文型.....	186
表 6-3	学習者の要求の種類別の産出者数.....	187
表 6-4	教科書の提示と学習者の産出者数のまとめ.....	190
表 6-5	教科書の提示により学習者の産出の文型数及び産出者数 .....	191
表 6-6	母語話者の産出する要求表現と文型 .....	192
表 6-7	母語話者の要求の種類別の産出者数 .....	193
表 6-8	学習者と母語話者の要求の文型別の内訳比率.....	196

## 1章 序論

本章では、本論文における研究動機、立場、目的、意義、方法を明確に示し、論文全体の構成についてまとめる。

### 1.1 研究動機

本節では間接要求の位置づけをはじめ、日本語教育におけるコミュニケーション教育の現状と教育上の問題点について述べる。

#### 1.1.1 教育における間接要求の位置づけ

日本は高コンテキスト文化 (high context culture) であり、言葉ではっきりと表現しないことがよくある (田中 2006)。要求場面における間接的発話は 42.7% を占め、最も多用されることが示された (柏崎 1993)。要求場面における言語行為は、「話し手が聞き手に対して、話し手の利益となる特定の行為を聞き手に遂行してほしいと伝達する」 (Trosborg 1995 ; 清水 2009 : 103 訳) 発話行為である。

「行為」には、サービスだけでなく、物や情報も含まれる。また、要求の言語行為は聞き手の行動の自由を邪魔する行為である (滝浦 2008)。言い換えると、物やサービスを要求することは、聞き手に負担をかけることであり、聞き手に何らかの押しつけを行っている。すなわち、要求場面における言語行為は、要求をする話し手は、聞き手のネガティブ・フェイスを脅かしていることになる。そのため、人間関係を構築していくというコミュニケーションの観点から、話し手が要求をする際、文型を慎重に選び、より間接的発話をする可能性が指摘された (平川 2012a)。例えば、混んでいる学校の食堂で、知らない人の隣に空席を見つけたが、その席に荷物が置いてある。そのとき、「荷物を移動してください。私はここに座りたいです」とは言わない。「ここ、空いていますか」、「ここ、いいですか」と尋ねる。ペンを借りたいときは「ペンを忘れちゃった」、エアコンをつけて欲しいときは「ここ、暑くない?」、時間を尋ねるときは「時計を持っていますか」などの表現が使われる。このような字義どおりの意味と発話者が伝えたい意味が異なる要求表現を間接要求という (平川他 2012a)。

しかし、間接要求は母語話者に多用されているのに対して、第二言語学習者 (以下、L2 学習者と記

す) にとって、理解も産出も困難である。言語運用力がかなり高くなっても、母語話者の産出パターンからの逸脱が見られる (Kasper & Rose 2002)。また、明瞭ではない形式で伝達される話し手の意図を理解し、話し手のコミュニケーションの目的を正確に推論することは聞き手に必要な能力である (Taguchi 2005) が、L2 学習者は L2 で行われた発話行為の意図を正しく理解できないことが多い (Koike 1996)。

以上のことから、L2 学習者にとって、間接要求のような字義どおりの意味と異なる発話意図を迷わずに理解できること、母語話者と同様な間接要求が産出できることは困難である。なぜ L2 学習者は間接要求の習得が困難なのかと疑問に思われる。

### 1.1.2 日本語教育におけるコミュニケーション教育の現状と問題点

コミュニケーションは、人と人との関わりによって成り立っており、学習者はコミュニケーションを通じて、他者と関わり、他者とつながり、人間関係を構築していく (任他 2018)。

コミュニケーション教育では、コミュニカティブ・アプローチ (Communicative Approach) が提唱された以後、伝達場面における言語の社会的な働きを指摘した選択体系機能理論 (Systemic Functional Theory) や、文型だけではなく、言語運用能力の習得が不可欠だと主張したコミュニカティブ・コンピテンス (Communicative competence) の考え方や、意味中心の活動の中で文型にも配慮するフォーカス・オン・フォーム (Focus on Form) の教授法など、種々な理論、教授法、教材において、学習者のコミュニケーション能力の育成が重視されてきた。

日本語教育におけるコミュニケーション教育にも、様々な関連から理論化、実践化、教材化されてきた。日本語教育では、文型を重視する従来の教育方法への批判を受け、コミュニケーション能力の育成が必要であると示唆された (荻原 1997; ネウストプニー 2002; 野田 2009; 清 2012; 富谷他 2012)。その結果、教師は一般性のある日本語コミュニケーションの特徴を示すだけではなく、学習者自身が身につけたコミュニケーション・ストラテジーを用いる。また、桜井 (2008) は能動的に教室の内外の各状況で対応できるように、学修した内容はいつ、だれに、どういうふうにするかを談話レベルの視点を持って提出することを提案し、実験を行った。さらに、コミュニケーション能力の

育成を目指した教育方法のみならず、日本語教材においても様々な状況でのコミュニケーション方法を学習できるように、教育内容を更新した。日本語教材では、言語の運用ができるように、単に文型の変形練習という目的がない文法から、自然な会話文で練習させるというコミュニケーションを目的とする文法に進化してきた（野田 2009）。

しかし、日本語教科書では、文型を重視する従来の日本語教育から脱出し、より自然な会話文を取り入れ、学習者に練習をさせているが、場面の提示や言語機能の説明はまだ不足しているという問題点もある。たとえば、日本語総合教材『文化初級日本語II』24課では、「マス」形から普通形の変形を練習するため、例(1)のような例文を提示している。会話の形で提示しているが、会話をする二人は「A」と「B」で表しただけで、人間関係は不明である。そのため、学習者が普通形を習得しても、だれに使ったほうがいいかは判別がつかない可能性がある。また、会話の全体から見ると、Aの発話は「消しゴムがない」という自分の現状を言うだけではなく、「消しゴムを貸してください」という発話内行為が含まれている間接要求である。このような間接的発話の言語機能に関する説明と練習は教科書のどこにも載せていない。

(1) A : 消しゴムなくしちゃったから、買わなくちゃ。

B : 僕の貸そうか？

A : 本当？ありがとう。

(『文化初級日本語II』: 71)

以上のことから、文型だけの教育から出発するという基本を変えろと主張し、コミュニケーションの視点からより自然な会話文を日本語教科書に取り入れている。しかし、字義の意味を中心に教える教科書には、自然な会話文を多く提示するだけで、文型と多様な意味・機能の結び付きに目を向けないと、コミュニケーション能力の育成を目指す日本語教育に至らないではないかと考えられる。

## 1.2 本論文の立場

### 1.2.1 コミュニケーション能力と言語使用の処理過程

Celce-Murcia (2007) は言語教育にも運用できることを目指し、コミュニケーション能力の構成要素と各構成要素の相互関係を示したコミュニケーション能力モデル (2.2 を参照) を提唱した。コミュニケーション能力モデルは、中心に談話能力を置き、他の能力が談話能力に関わることをしめした。そして談話能力に関わる4つの能力を、左右の軸に言語能力とフォーミュラ能力、上下の軸に社会文化能力とインターアクション能力、という大きく二つの軸である。さらに、方略的能力によって、コミュニケーションの全体を管理されている。言語能力と社会文化能力の両方について、十分な準備を持ち、優れた観察力を備えている学習者なら、目標言語グループのメンバーとの生活経験を通して言語習得されていく (Celce-Murcia 2007 : 46)。一方、フォーミュラ能力は、自然さに深く関与する能力であり、母語話者が多用すること、上級学習者であっても、発達していないことが指摘されている (Jiang and Nekrasova 2007 ; Wray 2008 ; 蘇・畑佐 2018)。

しかし、学習者にとって、コミュニケーションをする際、必要な能力が分かっても、言語の理解と産出が困難であることを解明することはできない。そのため、理解と産出に関わる言語処理の視点も入れる必要があると考える。

具体的な発話を理解したり産出したりする言語処理には、Levelt (1993) の言語使用の処理過程モデル (2.3 を参照) がある。このモデルでは、発話意図の推測と生成は概念処理であり、言語の解析処理と形式処理は心的辞書に関わると説明している。言語使用の処理過程の立場から、学習者にとって、間接要求の理解と産出が困難であるのは概念を処理する時か、心的辞書であるかを分析することができる。概念を処理する時、要求の意図を推測したり、生成したりする。心的辞書は理解と産出の処理過程の両方に関わるものである。

本論文では、Celce-Murcia (2007) のコミュニケーション能力モデルを、Levelt (1993) の言語使用の処理過程に関連して考える。そうすると、フォーミュラ能力は心的辞書に関わる能力であり、言語能力は心的辞書及び心的辞書にアクセスする解析や形式処理に関わる能力であり、社会文化能力とインターアクション能力は概念処理に関わる能力だろうと推測される。言語の産出処理に関わる学習者



の問題は心的辞書の違いと、概念処理部門にあるメッセージ生成の違いに、言語の理解処理に関わる学習者の問題は概念処理部門にある意図推測の違いに原因があると考えられる。

### 1.2.2 ポライトネス理論の可能性

L2 学習者は間接要求の慣用的な用法を習得する必要があると言っても、自分の経験では、教育現場で教師が日本語学習者（以下、学習者と記す）にその用法を説明するのも、理解を得るのも難しい。そこで、いつ・だれに・どういうふうにするかのような語用論的知識を明示的に指導するのは効果的である（House 1996 ; Takahashi 2001）という観点を受け、間接要求の使い分けの解明を目的にし、筆者は修士論文を執筆した。

範（2015、2019）では、Brown & Levinson（1987）のポライトネス理論に基づき、要求表現の間接度について、心理的距離、社会的地位、要求量で説明できるかを検討した。日本語母語話者（以下、母語話者と記す）が要求場面における言語表現の使い分けの基準を解明することを目的として、「貸した物を返して欲しい」という要求場面の修復場面で使用する言語表現に焦点を当てた。まず、要求場面で使用する言語表現を収集するため、10代から60代までの母語話者12名を対象に、半構造化インタビュー調査を行った。収集した143表現を文型より9カテゴリーに分類し、各カテゴリーから要求表現を抽出し、合計15表現を選定した。選定した15表現に基づき、それぞれ誰（話し手より社会的地位が上か下か、心理的距離が近いか遠いかの聞き手）に、どんな物（話し手からの判断で、聞き手として負担が高いか低い）を要求する時用いるかの多肢選択の質問で質問紙を作成した。次に、10代から60代までの母語話者60名を対象に、質問紙調査を実施した。要求表現の間接度について、「とても間接」から「とても直接」まで6段階尺度でデータを求め、クロス集計で分析を行った。心理的距離については、要求表現を言われた聞き手と親しいかどうか、社会的地位については、要求表現を言われた聞き手は目上・同じ・目下か、要求量については、日常的な物か大切な物かでデータを求め、使用率で分析を行った。その結果、心理的距離の遠近は母語話者が使用する要求表現の間接度に影響を与えるが、社会的地位と要求量の影響は見られなかった。これらのことから、修復場面における間接要求の使い分けの基準は、ポライトネス理論の三要素で説明するのは難しいことが示唆された。

それで、ポライトネス理論には以下の二つの適用の限界があることが分かった。

1 つ目は、ポライトネス理論は言語表現の使用原理の探求ができない。言語表現の丁寧度にかかわる文型に影響する要因を統制して、実体調査を行い、それぞれの要因の影響度について検証ができた（岡本, 1986 ; 平川他, 2012a）が、このような言語表現を選択する理由についての理論的な説明ができない。また、ポライトネス理論の三要素は言語表現の対人配慮に影響する要因である（井出 2006）が、その表現が持つ文型の多様性について説明できない。特に、L2 学習者は、どんな場面で配慮が必要になるのかを理解するだけでなく、配慮の気持ちを表すためにどの文型を選択したらよいかについて理解することが難しい。したがって、ポライトネス理論は文型を分析する研究の枠組みとするのは不適當である。

2 つ目は、ポライトネス理論は L2 使用の場合にも普遍性があるかどうか不明である。西欧の言語を基準としたポライトネス理論には、日本語のような独自の敬語体系を持つ言語や、社会的・文化的規範による言語選択の制約がある文化には当てはまらないという「普遍性」に対する批判（Ide 1989）がある。L2 学習者は母語話者と比べ目標言語文化の理解の程度は個人差が大きいと予想される。学習者が使用する言語表現と母語話者が使用する言語表現の違いを説明できるかどうかは判断できない。すなわち、ポライトネス理論は、言語教育に生かせるかどうかは不明である。

第二言語習得の観点から、要求表現の使い分けの基準を解明するだけでなく、学習者にとって、文型と要求機能をどのようにつながって理解と産出をしているか、つまり、理解と産出の認知過程に文型の役割を明らかにする必要がある。

### 1.2.3 用語の定義

本論文では、Trosborg (1995 : 187) の要求の定義を用いる。要求とは、話し手が聞き手に対して、話し手の利益となる特定の行為を聞き手に遂行してほしいと伝達する（清水, 2009 : 103 訳）ことである。「行為」には、非言語的な物やサービスだけでなく、言語的な情報も含まれる。

A request is an illocutionary act whereby a speaker (requester) conveys to a hearer (requestee) that he/she wants the requestee to perform an act which is for the benefit of the speaker. The act may be a request for non-verbal goods and services, i.e. a request for an object, an action or some kind of service, etc., or it can be a request for verbal goods and services, i.e. a request for information. (Trosborg 1995 : 187)

本論文では、CCSARP (The Cross-Cultural Speech Act Realization Project) の分類モデル (Blum-kulka & Olshtain 1984) に基づき、要求の発話を分類し、要求表現を定義する。CCSARP は1980年代半ば、発話行為を実現するストラテジーの種類や状況的変数の影響の解明を目指し、行われた「異文化間発話行為実現プロジェクト」という大規模な研究があった。この研究により、要求と謝罪の分析モデル (the CCSARP Cording Manual) を確立した。CCSARP の分類モデルによると、要求の発話は (ア) 注意喚起部 (alerter)、(イ) 補助手番部 (supportive move)、(ウ) 主要行為部 (head act) という異なる機能を持つ3つの部分からなる。例 (2) のように、「太郎くん」は注意喚起部で、「今暇？」は補助手番部で、「本運ぶのを手伝ってくれる？」は要求の主要行為部である。会話の際には、その3つの部分は1ターンに表れることもあるし、例 (3) のように2ターンに分けられる可能性もある。ターンに分けられるかどうかに関わらず、その主要行為部を要求表現と定義する。すなわち、要求表現とは、話し手が聞き手に対して、話し手の利益となる特定の行為を聞き手に遂行してほしいと伝達するとき、産出する発話の主要行為部である。

(2)     太郎くん、                  今暇？                  本運ぶのを手伝ってくれる？  
          (ア) 注意喚起部     (イ) 補助手番部                   (ウ) 主要行為部

(3) A : 太郎くん (ア)、今暇？ (イ)

太郎 : うん、なに？

A : 本運ぶのを手伝ってくれる？ (ウ)

太郎 : いいよ。

さらに、要求表現は「直接要求」「慣習的間接要求」「非慣習的間接要求」に分けられる (Morgan 1978; Searle 1975; 宮崎他 2002)。直接要求とは、要求の意味・機能が第一義として持っているものである。直接要求は意図に特定できる文型がある。例 (4) は「Vて」、例 (5) は「Vてくれない？」を用いる直接要求である。慣習的間接要求とは、第一義は要求の意味・機能ではないが、特定の言語集団において、要求を伝達する際に使用されるものである。慣習的間接要求は直接要求と同様に、要求の意図が特定できる文型がある。例 (6) は「Vてほしい」、例 (7) は「Vたほうがいい」を用いる慣習的間接要求である。非慣習的間接要求とは、様々な意味が読み取れるが、特定の文脈に依存してはじめて要求の意図を伝達することができるものである。非慣習的間接要求に文型はあるが、要求の意図が特定できる文型はない。つまり、どんな文型でも、文脈によって、要求表現になる可能性がある。例 (8) は文脈によって、共感を求める表現にも理解できるし、エアコンをつけてほしいという非慣習的間接要求にも理解できる。例 (9) (10) (11) も文脈によって、非慣習的間接要求にも理解できる例である。本論文では、慣習的間接要求と非慣習的間接要求を間接要求と呼ぶ。

(4) ちょっと手伝って

(5) エアコンをつけてくれない？

(6) ペンを貸してほしい (第一義は希望)

(7) ここに例文を入れたほうがいいよ (第一義は勧め)

(8) ここ暑くない？ (共感を求める・エアコンをつけてほしい)

(9) ペン、持ってる？ (所持した状態を尋ねる・ペンを貸してほしい)

(10) ティッシュある？ (所有を尋ねる・ティッシュを渡してほしい)

(11) 東京駅に行ったことがある？ (過去の経験を尋ねる・東京駅に関する情報を教えてほしい)

本論文で用いる用語の関連性をまとめ、図 1-1 を示す。

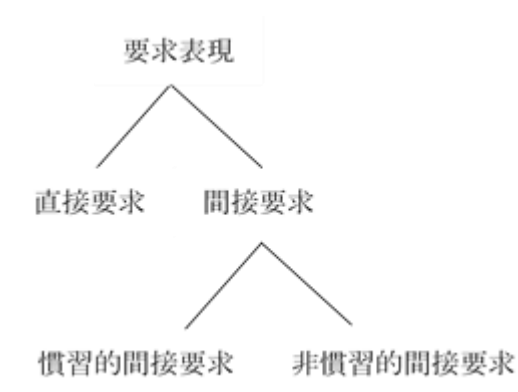


図 1-1 本論文の用語

### 1.3 目的

本論文は間接要求の理解及び産出の処理過程を焦点に、学習者の処理過程は母語話者の処理過程と異なるか、心的辞書、理解の処理過程、産出の処理過程がそれぞれどう異なるかを解明することを目的とする。本論文を通して、学習者と母語話者の間接要求の理解と産出の処理過程のモデルを仮説として提案する。それを踏まえ、コミュニケーション能力モデルに基づき、学習者が母語話者との円滑なコミュニケーションを行うために、必要な知識は何かを探り、日本語教育への提言を試みる。

### 1.4 意義

本論文は言語使用の処理過程に焦点を当てて、学習者と母語話者の違いを明らかにすることによって、コミュニケーション能力を向上させるために、どのような教育が必要であるかを考察する。間接要求とは字義どおりの意味と発話者が伝えたい意味が異なる要求表現である（平川他 2012a）。学習者にとって、間接要求の発話意図を迷わずに理解すること、母語話者と同様に間接要求を産出することは困難であるが、間接要求は学習者が母語話者と良好な人間関係を維持しながら、円滑なコミュニケーションをするために必要なものである。そのため、学習者は多様な戦略を取り入れ、その困難を乗り越えようとしている。しかし、コミュニケーション能力の育成を目指す日本語教育にとって、言語使用の処理過程で学習者の理解と産出の一連の流れから考えない限り、その困難である原因

が明らかにならない。また、現実のコミュニケーションに対応できる教育も考えることができない。

言語使用の処理過程の視点から、学習者の言語使用の処理過程の全体像を明らかにすることができる。学習者の言語を理解したり、産出したりする過程を明らかにすることで、言語処理が困難である原因を解明することができる。コミュニケーション能力を言語使用の処理過程に関連して考えることで、学習者の処理困難の原因と処理に必要な知識につなげることができる。異なる分野に属する理論を視野に入れて、コミュニケーション能力の発達を説明する理論を進展させる。

さらに、言語使用の処理過程において、学習者と母語話者の違いはどこにあるかを説明することができるように、一步前進することで、教育現場での教育方法の開発につなげていくことができる。より現実に近いコミュニケーションの教育に還元できる可能性がある。学習者は母語話者の規範に近づくコミュニケーション能力の習得ができ、母語話者との円滑なコミュニケーションを通して、良好な人間関係を維持することに寄与しうると考える。

## 1.5 構成

本論文は7章で構成され、図 1-2 に示すとおりである。

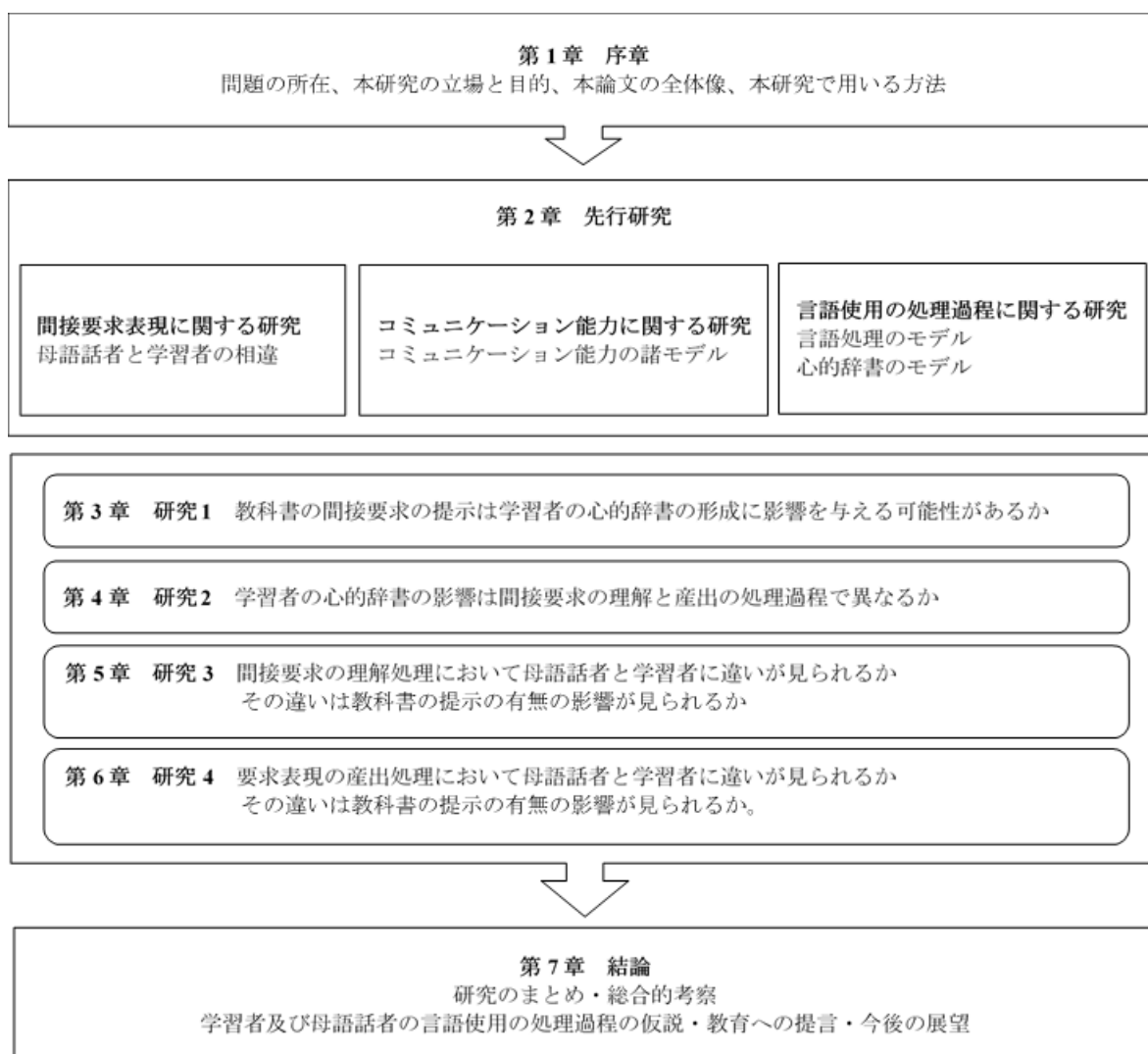


図 1-2 本論文の全体像

1章である本章では、序論として本論文の立場、研究動機と目的、研究意義と研究方法を述べた。

2章では、先行研究を概観する。間接要求に関する研究、コミュニケーション能力モデルの変遷、言語使用の処理過程に関する研究の順に概観し、そこから得られる知見をまとめ、研究課題を整理する。

3章から6章までは、本論文の目的を達成するために設定した4つの研究について、その結果と考察を述べる。3章では、教科書にはどんな要求表現をどのように提示しているかを調べ、教科書の間接要求の提示は学習者の心的辞書の形成に影響を与える可能性があるかを検討する。4章では、非慣習的間接要求として使用される「～がある」について、学習者の理解と産出が日本語レベルの向上に

伴って変化するかを調べ、学習者の心的辞書の影響は間接要求の理解と産出の処理過程で異なるかを検討する。5章では、学習者の要求表現の理解は母語話者と異なるかを調べ、間接要求の理解処理において母語話者と学習者に違いが見られるか、その違いは教科書の提示の有無の影響が見られるかを検討する。6章では、学習者の産出する要求表現は母語話者と異なるかを調べ、要求表現の産出処理において母語話者と学習者に違いが見られるか、その違いは教科書の提示の有無の影響が見られるかを検討する。

7章では、総括として、4つの研究のまとめを行い、総合的考察を行ううえで、学習者の言語使用の処理過程におけるコミュニケーション能力の仮説を立てる。最後に、日本語教育への提言を行い、今後の課題を述べる。

## 1.6 研究方法

3章では、学習者が初級段階で主に使用する総合教科書6冊をデータとし、要求表現を直接要求、慣習的間接要求、非慣習的間接要求に分け、それぞれの表現の提示の有無、提示の方法を調べる。具体的には、①学習項目としての明示的な提示、②2ターン以上の会話文の提示、③会話の形式の練習の設定、これらの提示順序の分析である。さらに、母語話者が使用すると答えた要求表現の文型を取り入れ、教科書での提示があるかを調べる。その結果から、学習者にとっての主要なインプットとなる教科書で提示する要求表現の扱い方を分析する。学習者が触れているインプットの概要から、心的辞書でどのように要求表現が形成されるかを推測する。

4章では、日本語教育ネットワークの日本語学習者会話データベース（国立国語研究所）をデータとし、教科書に使用される間接要求のうち、使用数が最も多い非慣習的間接要求の疑問文である「～がある」に焦点を当て、その理解と産出は、学習者の習熟度により変わるかについて分析する。「～がある」の理解比率を日本語レベルで比較し、日本語レベルの向上に伴って、理解比率が上がるかを分析する。同様な方法で、日本語レベルの向上に伴って、産出比率が上がるかを分析する。その結果から、コミュニケーション能力を構成する要素のうち、言語能力とフォーミュラ能力の両方が関わる心的辞書は、学習者の理解及び産出の処理過程と関わりが異なるかを推測する。



5章では、パワーポイントでの反応テストと事後インタビューを用い、要求表現を直接要求と間接要求に分け、それらの要求表現の文型に焦点を当て、学習者の要求表現の理解はその要求表現の文型により変わるかを分析する。各文型の理解比率で、学習者と母語話者を比較し、統計的に有意差があるかどうかで分析する。また、3章の教科書で提示する要求表現の結果を用い、学習者の各文型の理解比率の高低は教科書の提示の有無と関わるかを分析する。さらに、学習者の理解の構成比率を母語話者の理解の構成比率と比較し、母語話者と近似するかを分析する。その結果から、学習者と母語話者の理解の違いは意図推測の違いであるかを推測する。

6章では、無声ビデオで要求場面を提示し、質問紙より対話構築型の談話完成テストを用い、学習者と母語話者がその場面で産出する要求表現を調べる。産出される要求表現の文型に焦点を当て、学習者が要求表現にどんな文型を使用するかをまとめ、その文型の種類により使用傾向を分析する。また、3章の教科書で提示する要求表現の結果を用い、学習者が産出する要求表現の文型は教科書の提示がある文型であるかを分析する。さらに、産出される要求表現の内訳比率で、学習者と母語話者を比較し、学習者の産出の構成比率は母語話者の産出の構成比率と近似するかを分析する。その結果から、学習者と母語話者の産出の違いはメッセージ生成の違いであるかを推測する。

学習者の理解できる要求表現と産出する要求表現を母語話者と比較し、両者の違いから、学習者と母語話者のそれぞれの言語使用の処理過程を推測することができる。学習者の理解できる要求表現と産出する要求表現を教科書の提示との関わりを分析することから、間接要求が習得できる教科書のあり方の提言ができると考える。

以上、1章では、本論文の位置付け、目的、意義、構成、研究方法などについて概略を述べた。2章では、これまでの先行研究を概観し、研究課題を明確にする。

## 2章 先行研究

本章ではこれまでの要求表現に関する研究とその周辺領域の研究を概観する。まず、本論文が対象とする要求表現に着目し、現在までの研究の流れを整理する。次に、理論的背景として、コミュニケーション能力モデルと言語使用の処理過程モデルに着目した研究を紹介する。これらの先行研究を踏まえ、本論文の目的を達成するために必要な知見を得て、課題を整理する。

### 2.1 間接要求の理解と産出

本節では、間接要求の理解と産出に関する研究を概観し、得た知見をまとめる。

#### 2.1.1 要求の発話行為と要求表現

発話をすることは発話行為 (locutionary act)、発話内行為 (illocutionary act)、発話媒介行為 (perlocutionary act) という3種類の行為を同時に行うことであるという発話行為理論がある (Austin 1962)。発話行為はことばを口に出して言う行為である。発話内行為は発話に伴う発話の意図または効力を伝達する行為である。発話媒介行為は発話を通して聞き手に影響を及ぼす行為である。「行為」には、サービスだけでなく、物や情報も含まれる。発話行為理論は、話し手の一連の行為に関する理論である。しかし、発話内行為はその発話に込められた「話し手の意図」であり、話し手が伝達したい意図が発話を通してどのように伝えるのかだけでなく、聞き手が受け取った発話の裏にある相手の意図をどのように理解するのか、その後どう行動するか、また、意図の理解がその後の行動に影響を与えるかどうかといった問題と密接な関係がある (清水 2009)。そのため、3つの行為の中で、特に重要なのは発話内行為である。

Searle (1975, 1979) は Austin (1962) が提唱した発話行為理論を踏まえ、間接発話行為 (indirect speech) という概念を提唱した。間接発話行為とは、発話で用いられる文が表す字義通りの意味と話し手の意図が一致しない発話行為である。すなわち、他の発話行為を使って間接的に伝える発話行為のことである。

要求 (request) の言語行為は、「話し手が聞き手に対して、話し手の利益となる特定の行為を聞き手

に遂行してほしいと伝達する」(Trosborg 1995 ; 清水 2009 : 103 訳) 発話行為である。また、要求の言語行為は聞き手の行動の自由を邪魔する行為である(滝浦, 2008)。言い換えると、物やサービスを要求することは、聞き手に負担をかけることであり、聞き手に何らかの押しつけを行っている。

要求は、他者と関わり、他者とながら、人間関係を構築していくため、母語話者の会話では文字通りの意味で伝えられる直接発話行為 (direct speech act) より、文字通りの意味と話し手の意図する意味が一致しない間接発話行為 (indirect speech act) のほうが多用されている (Cook & Liddicoat 2002)。日常の会話をよく観察すると、要求や断りなどの発話行為をより丁寧に行うために、間接発話行為が使われている(清水 2009)。例えば、混んでいる学校の食堂で、知らない人の隣に空席を見つけたが、その席に荷物が置いてある。そのとき、「荷物を移動してください。私はここに座りたいです」とは言わない。「ここ、空いていますか」、「ここ、いいですか」と尋ねる。ペンを借りたいときは「ペンを忘れちゃった」、エアコンをつけて欲しいときは「ここ、暑くない?」、時間を尋ねるときは「時計を持っていますか」などの表現が使われる。このような字義どおりの意味と発話者が伝えたい意味が異なる要求表現を間接要求という(平川他 2012a)。

さらに、岡本(2000)では、要求は修復と恩恵の二つの場面で分けた。

一つは下の例文(1)のように、聞き手が引き起こし、話し手にとって望ましくない事態の改善・修復を求めるといった修復場面の要求がある。もう一つは下の例文(2)のように、話し手が聞き手から一方的に利益を受け、聞き手に「借り」を作るという恩恵場面の要求がある。

- (1) あの辞書、使い終わったら、返して。
- (2) 明日のシフトを代わってもらってもいいですか。

中村他(2004)は、修復と恩恵の二つの場面を設定し、女子大学生195名を対象に、質問紙調査を用い、要求表現の間接度が聞き手の感情へどう影響するかを検討した。間接的な表現で要求されることによって、要求の履行に伴う否定的な感情が減じられ、要求を承諾する傾向があるが、修復場面での聞き手としての態度の一貫性が認められなかったため、二つの場面の要求の性質自体が異なり、性

質別に検討を行う必要があると示唆した。

## 2.1.2 要求表現の分類

宮崎他（2002）では、要求に関わるモダリティの全体を探るため、聞き手に行為を要求する言語表現の文型を<命令><依頼><勧め>そして<禁止>に分けて、表 2-1 のように示した。

表 2-1 行為を要求する言語表現の文型による分類

意味・機能	文の種類	文型
<命令>	命令文	しろ、しなさい
	叙述形、名詞化形式	する、した、のだ、ことだ、こと
	否定疑問文	しないか
<依頼>	命令文	てくれ、て下さい、して、お～下さい
	疑問文	てくれないか、てくれるか、てもらえないか、もらえるか 等
	希望文	てほしい、てもらいたい
<勧め>	評価を表す文	たらどうか、といい、ほうがいい
<禁止>	禁止文	するな
	評価を表す文	てはいけない、たらだめだ
	不可能を表す文	可能動詞の否定形、ことができない

(宮崎他, 2002 : 44)

さらに、要求表現は以下の3種に分類されている。(ア)と(イ)は決められた文型があるのに対して、(ウ)は決められている文型がないため、無限の可能性があると宮崎他（2002）は述べた。

(ア) 本来的に行為要求の機能をもっているもの

(イ) 本来は別の機能をもっていたが、行為要求の機能に移動し、その機能が定着したと考えられ

るもの。

(ウ) 状況に依存して行為要求の含意を派生するもの。

(宮崎, 2002 : 44)

宮崎他 (2002) が述べた (ア) (イ) (ウ) という 3 種の分類と Morgan (1978) と Searle (1975) の間接発話行為の分類に基づき、要求表現は直接要求と間接要求、さらに間接要求は慣習的間接要求と非慣習的間接要求に分類できる。直接要求とは、要求の意味・機能が第一義として持っているものである。直接要求は意図に特定できる文型がある。慣習的間接要求とは、第一義は別の意味・機能をもっていたが、特定の言語集団において、要求を伝達する際に使用されるものである。慣習的間接要求は直接要求と同様に、要求の意図が特定できる文型がある。非慣習的間接要求とは、様々な意味が読み取れるが、特定の文脈に依存してはじめて要求の意図を伝達することができるものである。非慣習的間接要求に文型はあるが、要求の意図が特定できる文型はない。つまり、どんな文型でも、文脈によって、要求表現になる可能性がある。

要求表現の種類による分類と要求表現の文型による分類に基づき、要求表現は表 2-2 のように分類できる。

表 2-2 要求表現の種類による分類

要求表現	意味・機能	文の種類	形式
直接要求	<命令>	命令文	しろ、しなさい
		叙述形、名詞化形式	のだ、ことだ、こと
	<依頼>	命令文	てくれ、て下さい、して、お～下さい
		疑問文	てくれないか、てもらえないか
	<禁止>	禁止文	するな
		評価を表す文	てはいけない、たらだめだ
間接要求	<命令>	叙述形、名詞化形式	する、した
		否定疑問文	しないか
	<依頼>	疑問文	てくれるか、もらえるか
		希望文	てほしい、てもらいたい
	<勧め>	評価を表す文	たらどうか、といい、ほうがいい
	<禁止>	不可能を表す文	可能動詞の否定形、ことができない
	非慣習的間接要求		

注：(ウ) は決められている言語形式がないため、宮崎他（2002）は検討の範囲から除外された。

### 2.1.3 間接要求の理解

間接要求は間接発話行為のうち的一种である。ここでは、間接発話行為の理解に関する研究を概観することで、間接要求の理解について整理する。

間接発話行為の理解は、コミュニケーションを円滑にするための基礎である（清水 2009）。間接発話行為の意図理解において重要なことは、発話をすることによって話し手は何を達成しようとする意図しているのかを聞き手が理解することである。そのため、間接発話行為で伝達される話し手の意図を理解し、話し手が達成しようとするコミュニケーションの目的を正確に推論することは聞き手にとって

必要な能力である (Taguchi 2005)。さらに、L2 学習者は自分に向けられた発話を学習の手段の一つとして利用すると仮定すると、学習者が間接発話行為をどのように受け取り、理解するのかを明らかにするという点は産出にも影響するため、非常に重要である (Bardovi-Harlig 2001)。しかし、その重要性にも関わらず、理解の研究は産出の研究と比べて数が少ない (清水 2009)。

L2 学習者は L2 で行われた発話行為で伝達された意図を正しく理解できないことが多い。英語母語話者の会話では字義通りの意味で伝えられる直接発話行為 (direct speech act) より、暗示的に伝達される間接発話行為 (indirect speech act) のほうが多く使用されているという実態が挙げられる (Cook & Liddicoat 2002)。しかし、英語を母語とするスペイン語学習者の多くは、英語とスペイン語で文型上のパターンを共有しているにもかかわらず、スペイン語の提案の意図を特定できなかった (Koike 1996)。

また、間接発話行為は慣習的間接発話行為と非慣習的間接発話行為に分けられる。慣習的発話行為とは、特定の言語集団において、ある発話内効力を伝達する際に使用される特定の文型、意味構造或いは談話パターンである (Morgan 1978 ; Searle 1975)。例えば、英語では「Can you+V」の文字通りの意味は能力に関する質問であるが、英語母語話者は一般的にそれを要求発話行為として使用する。非慣習的間接発話行為は、特定の文型や意味構造、または談話パターンを持たず、様々な意味が読み取れるため、特定の文脈に依存してはじめて発話者の意図を理解することができる発話行為である。例えば、「ここ暑くない？」のような発話は、共感を求めるという意味もエアコンをつけて欲しいという意味にも読み取れるため、話し手に関する知識や発話状況などの文脈情報を特定し、発話の意図を推論する必要がある。

### 2.1.3.1 母語話者の理解過程

間接発話行為の理解過程については、字義的意味先行モデル (Literal First Model)、多重意味モデル (Multiple Meaning Model)、慣習的意味モデル (Conventional Meaning Model) という 3 つのモデルが提唱されている (Takahashi & Roitblat 1994)。字義的意味とは、文字通りの意味である。慣習的意味とは、言語共同体の成員が共有している慣習化された意味である。

字義的意味先行モデルは、はじめに字義的意味の解釈を行い、字義的解釈が文脈に適合しない場合は非字義的な解釈が行われるモデルである。意図を理解する過程には、文字通りの意味を最初に処理されることが特徴として挙げられる。

多重意味モデルは、字義的意味と非字義的意味の解釈を同時に行い、それを文脈に照らし合わせてどちらかが選択されるモデルである。Clark (1979) は、「Could you tell me what time you close tonight?」のように「Can/Could you tell me」が含まれる間接要求の質問 8 文を用いて、それに対して、英語母語話者 60 名からの回答を求めた。回答の中に「Yes, I do.」のように、「Yes」あるいは「No」があると、字義的意味が理解できたとし、「It's six.」のように詳しい情報があると、発話の意図が理解できたとし、字義理解と意図理解はどちらが先行するかについて分析を行った。その結果、「Yes, I do. It's six.」あるいは「It's six. Yes, I do.」のように字義理解と意図理解が同時に行われることを明らかにしたことから、多重意味モデルを支持している。多重意味モデルでも、文字通りの意味の解釈は非字義的意味の解釈が同時に行われることが特徴として挙げられる。さらに、字義的意味と非字義的意味が同時に解釈できるのは、その発話行為の要求意図が伝達されていることについて、慣習的な使用方法として話し手と聞き手の共同認識が必要である。慣習的な使用方法とは、日常会話では間接発話行為として使用され、言語共同体の成員がその発話内行為を共有していて、習慣化されている使用方法である。

慣習的意味モデルは、字義的意味を経由せず、直接的に慣習的意味が文脈を通して解釈されるモデルである。Gibbs (1986) は、慣習的間接要求発話行為として使用されてきた「Will you...?」「Can you...?」「May I...?」について、英語母語話者を対象とした談話完成テストと理解実験を用い、回答の反応時間を測定した。その結果、慣習的間接発話行為のほうは非慣習的間接発話行為より反応時間が有意に短かったことから、慣習的意味モデルを支持し、慣習的間接発話行為では、字義的理解の過程を経ずに直接に意図理解に至る可能性を指摘した。また、文脈を通して直接的に非字義的意味を解釈するため、多重意味モデルと同様に、慣習的な使用方法として話し手と聞き手の共同認識が必要である。さらに、慣習的間接発話行為は母語話者に頻繁に使用されているため、文型と発話内効力の結びつきが強く、文字通りの意味にアクセスしなくても発話の意図が理解できる (Holtgraves 1999)。しかし、どんな文型がどのような発話内効力を持つかは不明である。また、どのような文脈でも同じ発話効力



を持つわけではない (村越 1998)。

### 2.1.3.2 学習者の理解過程

字義的意味先行モデル、多重意味モデル、慣習的意味モデルという 3 つのモデルのどれが L2 学習者に適応されるのかを調査した研究もある (Kasper 1984 ; Takahashi & Roitblat 1994)。Kasper (1984) は、要求と謝罪の発話行為に焦点を当て、ドイツ人英語学習者と英語母語話者のロールプレイのデータを使用し、英語学習者の不適切な応答を分析することによって、間接発話行為の理解について検討した。分析方法では、会話分析の知見を借りた発想で、隣接ペア (adjacency pair) の第一の発話と第二の発話をペアとしている。第二部分でどのように返答するかによって、第一の発話が理解されているかどうかを判断する方法である。その結果、英語学習者は文脈と関連する知識が活性化できていないため、間接発話行為の意図理解ができなかったことから、L2 学習者は間接発話行為を理解する際に、字義的意味先行モデルを用いて処理を行うと示唆した。Takahashi & Roitblat (1994) は、英語母語話者と日本人 ESL 学習者を調査対象に、コンピューターを用いてモニターに現れる発話とその解釈を読む速度をはかることによって、間接要求の理解過程を調べた。調査方法としては、まず、モニターに発話の「文字通りの意味」あるいは「間接的意味」と関連する文脈情報を提示し、次に、発話を提示し、最後に発話の解釈を提示する。その発話と発話の解釈を読む速度を測った。その結果、慣習的発話行為の解釈文を読む速度は字義的発話行為の解釈文を読む速度より速いこと、文脈に適切な解釈文を読む速度は文脈に適合せず他の解釈を必要とする文を読む速度より速いことが分かった。これらの結果から、発話文を読んでいる間に、字義的意味と意図の理解が同時に行われていたとして、多重意味モデルを支持している。

L2 学習者の間接発話行為の理解過程が、字義的意味先行モデルと多重意味モデルを使用していることが示唆された (Kasper 1984 ; Takahashi & Roitblat 1994)。それに対して、母語話者を対象にする研究では、字義的意味先行モデル、多重意味モデル、慣習的意味モデルの 3 つとも支持される結果となり、両者は異なっている。つまり、L2 学習者は母語話者と違い、文字通りの意味を必ず解釈しているということである。さらに、Bardovi-Harlig (2001) では、L2 学習者は会話の場に関連する文脈を活

性化させることができない可能性もあるため、話し手の伝達した意図の理解における困難の原因となっていると指摘した。以上のことから、Takahashi (1990) が指摘したように、L2 学習者は間接発話行為を理解する際、文型に依存しているのではないかと。

このことから、間接要求の理解において、L2 学習者母語話者と違い、要求表現の文型に依存することが示唆された。一方、間接要求の理解はどうなっているのだろうか。

#### 2.1.4 間接要求の産出

要求表現の産出についての研究は、事例研究が大半である (Kasper 1998)。こうした研究は、学習者と母語話者の要求表現の産出を比較し、L2 学習者が産出する要求表現の特徴を明らかにしてきた。ここでは、英語と日本語で分け、間接要求の産出に関する先行研究をまとめる。

##### 2.1.4.1 英語の間接要求の産出

要求の発話行為の産出の研究は直接・間接を基準としたストラテジーの分類を採用していて、多くの研究が L2 学習者の使用するストラテジーは母語話者と異なることを明らかにしている (Bardovi-Harlig & Hartford 1990 ; Fukushima 1990 ; Hassall 2003 ; Kobayashi & Rinnert 2003 ; Niki & Tajika 1994 ; Rintell & Mitchell 1989 ; Suh 1999)。しかし、L2 学習者と母語話者はどちらがより直接的なストラテジーを選択する傾向にあるかについては、相反する結果が報告されている。

まず、L2 学習者のほうがより直接的なストラテジーを使用することを示唆した研究 (Fukushima 1990 ; Kobayashi & Rinnert 2003 ; Niki & Tajika 1994 ; Suh 1999) を紹介する。

Fukushima (1990) は、談話完成テストを用いて、日本人 EFL 学習者 36 名と英語母語話者 18 名の文型の直接度を比較した。その結果、L2 学習者は友人に対しては「命令形」を、よく知らない相手に対しては「命令形+please」を頻繁に使用したことが報告されている。この原因については、Fukushima (1990) は、学習者が英語ではものごとをよりはっきり言ってもよく、特に親しい相手には非常に直接的な表現が使えると思っていることと、英語での丁寧な言い方を知らないことであると述べた。しかし、Nakano et al. (2000) は、日本人英語学習者の「命令形+please」の多用は学習者が使用する教科

書の影響であると指摘している。

Niki & Tajika (1994) は、日本人 EFL 学習者 64 名と英語母語話者 26 名に談話完成テストを行い、「傘を借りる」と「カメラを借りる」という 2 つの要求場面を設定し、「lending」と「borrowing」の使用実態を調査した。その結果、英語母語話者の 85% が「borrowing」を、学習者の 60% が「lending」を使用することが分かった。さらに、相手はより丁寧さが必要な教師の場合は、英語母語話者は「could I」「do you have」のようなより間接的な表現を使用するが、学習者は「would you」「could you」のようなより直接的な要求を使用することが明らかになった。

Kobayashi & Rinnert (2003) は、日本人中上級 EFL 学習者 16 名のロールプレイのデータを日本語母語話者と英語母語話者の自然談話データと比較した。その結果、学習者は「I want」を過度に使用する傾向が見られた。さらに、要求の負担の度合いが高い状況で、上級学習者が「I want you to」を頻繁に使用したと報告している。英語母語話者はこの文型を目下の相手への命令に使うことはあっても、要求には使用しないため、失礼だと受け取られる可能性がある (Niki & Tajika, 1994) という指摘もあった。

Suh (1999) は、多肢選択の質問紙を用い、親疎関係、上下関係の違いが韓国人中上級英語学習者 20 名と英語母語話者 10 名の要求のストラテジーの使用傾向に与える影響を調査した。全般的には学習者と母語話者のストラテジーの使用傾向は似ていたが、社会的距離も上下関係もない場合に、母語話者は「can you」を使うのに対して、L2 学習者は命令形を多用することが分かった。

これらに対して、L2 学習者のほうがより間接的なストラテジーを使用するという研究 (Bardovi-Harlig & Hartford 1990 ; Hassall 2003 ; Rintell & Mitchell 1989) も多い。

Rintell & Mitchell (1989) は、筆記と口頭の談話完成テストによって、英語学習者 34 名と英語母語話者 37 名の要求のストラテジーの使用傾向について調査を行った。その結果、全般的なストラテジーの使用傾向に L2 学習者と母語話者の間で大きな違いは見られなかったが、聞き手が要求された行為を行う義務がある場合には、母語話者は直接的な要求を多用したのに、L2 学習者は直接的な要求が少ないことが分かった。

Bardovi-Harlig & Hartford (1990) は、アメリカの大学院の指導面談における助言を求めるという要

求場面の自然談話の録音データを用い、英語母語話者 7 名と英語学習者 18 名の要求の特徴を分析した。その結果、指導教授に対して、母語話者は「I will need your advice」「What would you suggest?」のような直接的な要求をしたが、学習者は「How could I work on it?」のような間接的な要求をした。指導教授は指導面談で学生に助言するのが役割であるので、指導教授はこのような要求に応じる義務があると考えられる。そのため、英語母語話者の大学院生は直接的な要求を選択したが、L2 学習者の大学院生は制度上の役割や権利義務関係よりも相対的な上下関係を重視した結果、より間接的な要求を選んだのかもしれないと示唆した。

Hassall (2003) は、オーストラリア人大学生の中級インドネシア語学習者 20 名、インドネシア語母語話者 18 名のロールプレイのデータを用い、ストラテジーの使用傾向と文脈的要因の影響を調査した。ロールプレイでは、「宿泊客がホテルの従業員にクリーニングを頼む」「混んだ屋台で見知らぬ人に席を詰めてもらう」という要求場面を設定した。その結果、母語話者は命令形を頻繁に使用するのに対して、L2 学習者は、「願望の陳述」と「ほのめかし」を多用し、命令形の使用は少なかったことを示した。

以上のように、L2 学習者は母語話者より直接要求を選択する傾向があると示唆した研究もあるし、L2 学習者は母語話者より間接要求を選択する傾向があると示唆した研究もある。報告されている結果は相反であるが、L2 学習者では、直接要求か間接要求かの選択については母語話者と異なる点が指摘されている。

#### 2.1.4.2 日本語の間接要求の産出

日本語のコミュニケーションの特徴の一つとして、間接度の高い表現を使用し、要求意図の理解を聞き手の推論に委ねる方略がある(宮原 1992)。柏崎(1993)は、大学生を対象の実態調査を行い、要求場面における発話の 42.7%が間接要求であることを示した。さらに、平川他(2012b)は、日本の大学に在籍している日本語母語話者 165 名に質問紙調査を実施し、間接要求の目標が間接要求の使用に与える影響を検討した。質問紙では、引っ越しの手伝いを要求する場面を設定し、この場面で使用する要求表現について、どんな目標が達成できるかを 5 要因 6 水準で作成した。その結果、人は要求

の応諾率を高めるため、相手に直接的に断られないようにするため、相手に悪印象を与えないため、自分が感じている負債感を相手に伝達するために、間接要求を行うことを示した。

日本語の間接要求の使用については、ポライトネス理論に基づき、要因を操作した仮想場面を呈示し、参加者に要求表現を産出させて、要求表現の使い分けに与える影響を検討する研究（岡本 1986；平川他 2012a）が主である。

岡本（1986）は、男子大学生 43 名を対象にし、インタビュー調査を行い、日本語の要求表現のスタイルの変動について、間接度に主眼を置いた実験的検討を行った。インタビューは、物を借りる、援助、返却の請求という 3 つの要求場面を設定し、相手の負担の程度を高・中・低の 3 レベルで操作し、その場面で自分が口にすると思う要求表現を、1 通り口頭で答えさせ、データを求めた。その結果、話し手は疎遠な聞き手に対して、要求量が増大するにつれて、より配慮を示す程度の高い表現が使用されることを得て、ポライトネス理論の予測を支持する結果を得た。

平川他（2012a）は、日本語母語話者 103 名に対して、質問紙調査を行い、要求における丁寧度と間接度の使い分けについて、Brown & Levinson（1987）のポライトネス理論の三要素の影響を検討した。その結果、要求量が高まると、より間接的な表現が使用されることを示したが、社会的距離の主効果、社会的地位の主効果及び各要因の交互作用は確認されなかった。そのため、ポライトネス理論は要求表現の間接度の使い分けを説明する理論ではないと示唆した。

### 2.1.5 間接要求の理解と産出の問題のまとめ

間接要求表の理解と産出を扱う先行研究では、語用論的観点から多くの研究がなされてきた。理解については、間接要求を慣習的間接要求と非慣習的間接用に分け、その理解の過程を母語話者と学習者で比較し、学習者の間接要求の理解が困難であるのは要求表現の文型に依存し、文脈の活性化ができないと指摘された（Kasper 1984；Takahashi 1990；Takahashi & Roiblat 1994）。産出については学習者と母語話者の産出した要求表現を比較し、学習者が産出した表現の特徴が明らかになってきた。しかし、学習者の間接要求の理解の際、なぜ間接要求の文型に依存するか、産出の際、なぜ母語話者と異なる文型を選択するかについてはまだ不明である。

## 2.2 コミュニケーション能力の問題

前節では、間接要求の理解と産出に関する研究を概観した。学習者の間接要求の理解も産出も母語話者と異なることが明らかになってきた。しかし、学習者はなぜ母語話者と異なる文型を選択して産出するかはまだ不明である。文型を選択する能力は言語能力の一種であり、言語能力はコミュニケーション能力を構成する一つの要素である (Celce-Murcia 1995)。

そのため、本節では、コミュニケーション能力の構成要素の構成要素に着目した研究を概観し、得た知見をまとめる。

### 2.2.1 Hymes (1972) のコミュニケーション能力

コミュニケーション能力 (communicative competence) という概念は Chomsky (1965) の言語能力 (linguistic competence) という概念に対する Hymes (1972) の批判に端を発している。

Chomsky (1965) は理想的な母語話者 (native speaker) が内在化している言語システムを言語能力と呼び、具体的な場面における現実の言語使用である言語運用 (linguistic performance) と明確に区別した。Chomsky は認知心理学的な立場から、言語話者は無限に文法的な生成できることから、模倣や習慣形成によって言語習得が行われるのではなくて、文法の発達生まれながら備わっている認知的な体系により導かれるとした。この考えによると、個別言語の文を生成するため必要な言語規則の知識、つまり文法 (grammar) のみを指すのは言語能力である。人間は言語能力により、文法的に正しい文を無限に作り出すことが可能となる。しかし、実際に言語を使用する際には、たとえ母語話者であっても、常に文法的に正しい文を作り出しているわけではない。話し手の心理的・生理的な状況によって、言い間違いや不完全な表現などが起こることもある。母語話者は、直感的に正用・誤用の判断ができ、今まで聞いたこともない文を無限に産出する能力を持っている。また、言い間違い、言いよどみ、言い換えなど、文法的とは言えない様々な発話が言語運用に含まれるが、幼児は脳が発達していないにも関わらず、生まれてから5年程度で複雑な言語を獲得し、創造的に使えることを Chomsky が指摘した。つまり、外在的な言語運用は内在的な言語能力を正確に反映しているわけではないということになる。正しい言語運用をしなかったからといって、言語能力がないということはないということ

でもある。こういう理由で、Chomsky は言語運用が言語を使用する際の言語能力と心理的な諸要素の相互作用の産物だとみなし、母語話者の言語能力を表すことができないとし、言語能力と区別した。さらに、言語学で研究対象とすべきものは、言語能力であり、それは理想的な母語話者に内在する文法的システムだと主張した。

これに対して、人類学者であり、社会言語学者でもあった Hymes (1972) は、Chomsky の「言語能力と言語運用」の二分法的議論に以下の理由で異議を唱えた。まず、Chomsky の理論では、様々な文脈で言語を媒介して意味を理解し、伝達することを可能にする能力の説明ができない。次に、Chomsky では、バリエーションが全くない言語共同体と理想的な母語話者が想定されているが、単一のバリエーションしか存在しない言語共同体は存在せず、理想的な母語話者も存在しない。そのため、Hymes は、言語能力と言語運用を区別することは妥当でないと批判した。

その批判を踏まえ、Hymes (1972) は、言語的に正確だけでなく、社会文化的文脈に応じる妥当なやり方で母語話者が言語を使う能力を説明するために、コミュニケーション能力という概念を提唱した。Hymes は、コミュニケーション能力は「いつ話して、いつ話さないか、何について、誰に、何を、どこで、どのように話すかに関する」知識と、「様々な発話行為 (speech act) を完遂し、言語事象 (speech event) に参加し、他人の言語行為を評価する」能力からなると考えた (Hymes 1972 : 277)。以上のことから、Hymes は、知識だけではなく、運用も含んだものとして、また文法的な正しさだけではなく、発話の適切さや効果などを社会文化的要素も含んだものとして、言語能力を再定義し、コミュニケーション能力と名付けた。

コミュニケーション能力の概念の誕生は、言語能力の範囲の単なる量的な拡大ではなく、人間の言語能力の定義に対する質的な変換であり、言語使用に対する新しい研究アプローチへの道を開いた (Cenoz 1996) と高く評価された。Hymes が提唱する定義に従って、コミュニケーション能力の構成に関する研究も続々と出てきた。

## 2.2.2 Canale & Swain のモデル

Hymes が定義したコミュニケーション能力は、より具体的にはどのような能力から構成されている

のだろうか。コミュニケーション能力は学習者が目標言語 (target language) のいかなる能力を習得するうえで、必要な能力であるため、もともと母語話者の能力に関する提案であったが、その構成要素は特に第二言語習得や、外国語教育の分野で注目されることとなった。「様々な発話行為 (speech act) を完遂し、言語事象 (speech event) に参加し、他人の言語行為を評価する」という定義で具体的な構成は、第二言語習得の研究者によって、その構成要素についても様々な提案がなされた (Bachman 1990 ; Bachman & Palmer 1996 ; Canale 1983 ; Canale & Swain 1980 ; Celce-Murcia 2008 ; Celce-Murcia, Dornyei & Thurrell 1995 ; Savignon 1997 ; Schachter 1990 など)。

Canale & Swain はコミュニケーション能力の構成要素は文法能力、社会言語能力、方略的能力、談話能力の4つから成り立ったものであるとした (Canale 1983 ; Canale & Swain 1980 ; Swain 1985)。文法能力 (grammatical competence) は、非文法的な文と文法的な文を識別するために、また正確な文を産出するために必要な能力で、語彙、形態素、統語、音韻、意味の知識が含まれる (Canale & Swain 1980)。社会言語能力 (sociolinguistic competence) は、様々な社会文化的文脈で、言語を適切に使用し、理解するための規則に関する知識であり、社会文化的に適切なスタイルや語彙、スピーチレベルなどの知識が含まれる (Canale & Swain 1980)。方略的能力 (strategic competence) は、コミュニケーション上の問題を解決するために必要な補償ストラテジーに関する能力 (Canale & Swain 1980) と、話し手の意図の伝達効果を高めるストラテジーが含まれる (Swain 1985)。談話能力 (discourse competence) は、まとまりのある話しことばや書きことばのテキストを産出・理解する能力とされ、形式的な結束性 (cohesion) や首尾一貫性 (coherency) に関する知識が含まれる (Canale 1983)。

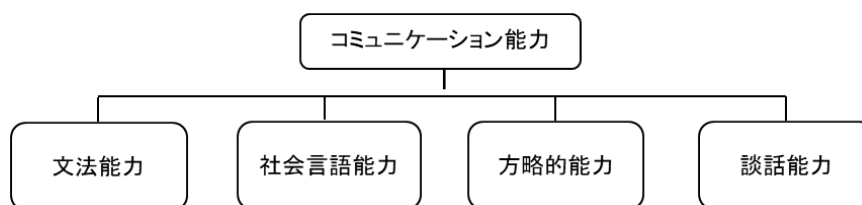


図 2-1 Canale & Swain のコミュニケーション能力モデル

(清水 2009 : 6)



Canale & Swain のモデル (図 2-1) は、コミュニケーション能力の構成要素について最初に提唱されたモデルであり、外国語教育や第二言語習得研究の分野に大きな影響を与えた (Savignon 1997 ; 清水 2009) が、以下のような批判であるという批判もあった。言語運用の側面から、Savignon (1997) は、このモデルは、能力と知識が区別されず、知識がどのように運用されるのかが分からないし、4つの構成要素を特定しただけで、文脈が違えば、異なる構成要素を発揮されることがあるので、各構成要素間の関係が不明であると批判した。さらに、小柳 (2004) は、Canale & Swain のモデルに心理言語学的な側面が含まれていないため、心理言語学的な過程である言語処理を説明することができないと批判した。小柳 (2004) は、実際の言語使用においては、同一人物でも場面により、学習者の文法的な正確さにばらつきがあったり、文法知識はあるのに言い間違えたりする現象が説明できない。

### 2.2.3 Bachman & Palmer (1996) のモデル

Bachman (1990) は言語テスト理論の分野から、心理言語学的な側面を考慮した伝達言語能力 (communicative language proficiency) モデル (図 2-2) を考案した。この伝達言語能力モデルでは、言語能力と方略的能力で構成されるが、個人的特性、感情スキーマ、認知ストラテジーなど様々な要因を含まれる心理生理学的メカニズムが言語使用の場面の状況と作用しあうことを示している。

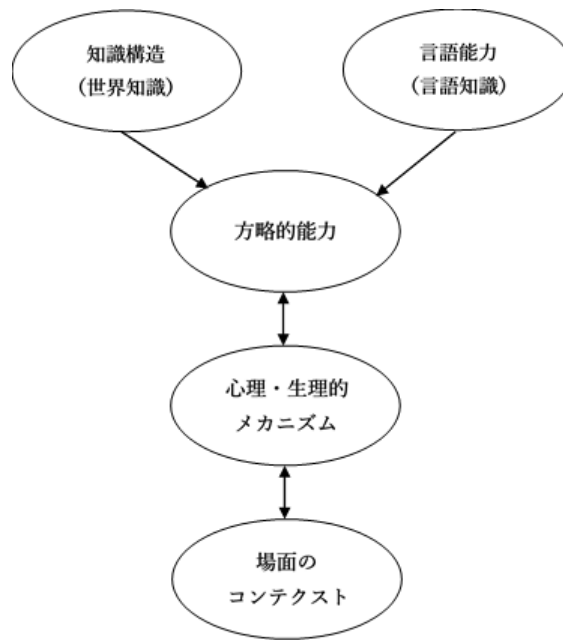


図 2-2 伝達的言語使用における伝達言語能力の構成

(Bachman 1990 : 85 ; 畑佐 2018 : 16 の訳を引用)

Bachman (1990) の方略的能力は Canale & Swain (1980) のコミュニケーションに支障が起こった時に補償的な機能を果たす方略的能力と異なる。Bachman (1990) は、方略的能力を伝達能力の中枢に据えていて、ある状況でコミュニケーションの目標を達成するために必要な情報や言語能力を特定する、会話相手との共有知識や相手の能力を分析する、自分の心理的・生理的状态を鑑みて、発話を構成し、その効果を評価する、といった言語使用全体を管理するメタ認知的な機能を果たす能力とした。

Bachman (1990) のモデルで言う言語能力とは、今まで聞いたことも話したこともない言語表現を処理・産出する能力であり、その言語表現を処理するために必要な言語知識 (knowledge of language) で構成されている。

また、Bachman & Palmer (1996) は、Bachman (1990) の言語能力の構成を明らかにしたうえで、コミュニケーション能力の構成要素とその関係を Canale & Swain のモデルよりも詳しく説明し、より詳細なモデル (図 2-3) を提案した。

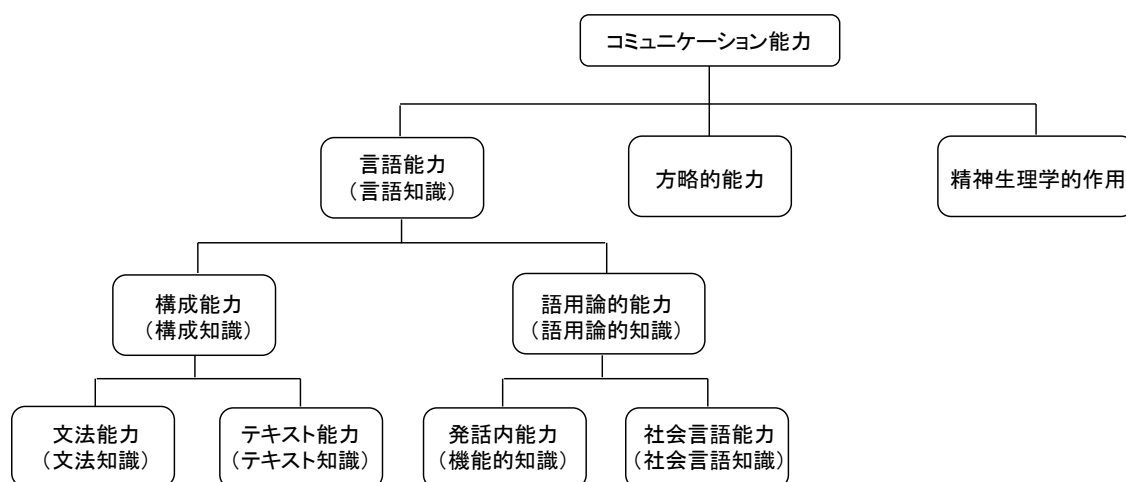


図 2-3 Bachman & Palmer (1996) におけるコミュニケーション能力モデル

(清水 2009 : 9 の訳を引用)

Bachman & Palmer (1996) は、コミュニケーション能力は知識と実際に言語を使用する際にそれらの知識を運用する能力の両面から成り立つものと考えている。その構成要素として、言語能力（言語知識）、方略的能力、精神生理学的作用（psychophysiological mechanisms）の三つを挙げている。さらに、言語能力は構成能力（構成知識）と語用論的能力（語用論的知識）の二つの要素に分けられる。

構成能力は発話や文を産出し、意味を理解し、発話や文を組織して口頭での発話や文書を作るのに必要な能力である。構成能力はさらに文法能力とテキスト能力に分けられる。文法能力とは、語彙、統語、音韻・書記体系の知識が含まれ、発話や文の構成に関する能力である。テキスト能力とは、結束性の知識と修辭的・会話的構造に関する知識が含まれ、首尾一貫したテキストを形成するために個々の発話や文がどのように組織化されるかに関する能力である。

語用論的能力は、発話や文をその使用者の意図や言語使用の状況的な特徴に関連付け、談話の創造や理解を可能にする能力である。語用論的能力はさらに発話内能力と社会言語能力に分けられる。発話内能力とは、発話行為や言語の機能に関する能力である。社会言語能力とは、発話を実現する言語形式の文脈的適切さに関する能力である。

Bachman & Palmer のモデルは、「能力」と「知識」を分け、その関係をより明確に示している。言

語能力は「知識」のことであり、方略的能力と精神生理学的作用が「能力」に関連するものである。すなわち、構成能力だけでなく、語用論的能力も「知識」に關与する。そのため、Bachman & Palmer (1996) では、能力という用語を使わず、言語知識 (language knowledge)、構成知識 (organizational knowledge)、語用論的知識 (pragmatic knowledge) というように言い換えている。

Bachman & Palmer のモデルにおける方略的能力は Canale & Swain (1980) の方略的能力とは用語こそ同じであるが、その実体や役割が大きく異なる。Canale & Swain のモデルでは、方略的能力はコミュニケーションをする際の補償ストラテジーや伝達効果を促進するストラテジーの知識であり、コミュニケーション能力の4つの構成要素の1つとみなされていた。これに対して、Bachman & Palmer は、方略的能力を言語使用において認知的管理機能を提供するメタ認知的構成要素の集合とみなしている。言い換えると、場面や状況を判断し、自己の心理的・生理的状态を考慮しながら、一般的知識や言語能力を参照して、コミュニケーションの目的を達成する効果的な手段を計画し、実行する能力である。すなわち、「知識」ではなく、実際のコミュニケーションを遂行する「能力」と考えられている。さらに、上述のように、Bachman & Palmer は方略的能力がコミュニケーション能力の中心的な役割を担うものとしている点でも、Canale & Swain のモデルと異なっている。

Bachman & Palmer (1996) のモデルは語用論的能力をコミュニケーション能力の主要な構成要素の1つとして提示しているため、発話内能力、社会言語能力のような語用論的側面からの検討がされてきた (清水 2009)。以下は語用論的能力の習得に関する研究をまとめる。

言語の習得過程において、Andersen (1984) は、学習者は初めに言語形式と意味・機能を一対一で対応づけながら習得していくとし、すでに使用している言語形式と意味・機能が重なるものは習得が遅れるという **One to One Principle** を提唱している。その理論から考えると、学習者が習得した言語形式は、最初に学ぶ際の言語機能に一対一の対応付けができて、発達していく言語機能への結びつきは困難であろうと思われる。また、使い分けには場面、話の流れなどの情報が欠かせない (平川他, 2012) ことから、間接的要求表現は授業でも習得の難しい項目と推察される。

さらに、第二言語習得研究の中で、語用論に関する研究は目標言語と母語の対照研究を基に母語の影響を見た研究がほとんどであるが、どのように発達していくのかといった言語機能の発達過程とい

う視点で見る研究が必要であると指摘されている (Kasper 2001)。Bachman & Palmer (1996) は、語用論的能力とは、発話や文およびテキストを、その意味や言語使用者の意図や言語使用の設定に関する特性に関連づけることにより、談話を作り出したり、解釈したりすることを可能にしているのであると定義した。さらに、言語機能能力は語用論的能力を構成する要素の一つであるとした。

特に、教育の現場では、語用論的な項目をどのように扱うべきかを考えるにあたって、その発達の過程、そしてどのような要因がどのように影響しているかという情報が必要である (峯 2006)。

第二言語の文法能力と語用論的能力習得に関する研究として、Koike (1996) が、英語話者のスペイン語学習者を対象に、スペイン語の提案の理解について調査した。ビデオ撮影された7つのシナリオにおけるスペイン語母語話者の発話を見た後、その提案の発話を書き取り、発話行為の種類を特定し、提案の発話に対する返答を作文した。そのうえ、相手に対する印象を5段階の評価尺度法で評価した。調査対象を初級、中級、上級という3つのグループに分け、相手に対する印象の評価を統計的比較によって、初級と中級のグループの間に有意な差異はなかったが、上級グループの結果は他の2つのグループよりも有意に良いことが分かった。また、初級と中級のグループでは否定疑問文によって伝達される間接的な提案の意図を理解することが難しいことが明らかになった。間接発話行為を理解するために、一定の文法能力が必要で、一定の習熟度に達することで発話行為を正しく理解するために必要な形式と機能のマッピングが始まると述べた。

Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998) は中上級 ESL 学習者と EFL 学習者を対象に、ビデオ判定タスクを使用し、依頼、謝罪、断り、提案という4つの発話行為の語用論的適切性と文法的正確さの認識を比較した。ビデオ判定タスクでは、20の短い会話のビデオを見て、それぞれの会話を見た直後に、会話の最後の発話が語用論的に適切か、文法的に正しいかを判断してもらう。さらに、不適切または不正確と判断した場合は、その違反の度合いを6段階の評価尺度法によって評価する。その結果、ESL 学習者の方がより多くの語用論的誤りを発見し (ESL は 3.63 に対して、EFL は 2.04 である)、その誤りに対して文法的誤りよりも厳しい評価を下していた (EFL は 3.68 に対して、ESL は 1.89 である)。それに対し、EFL 学習者はより多くの文法的誤りを発見し、且つ文法的誤りの方が語用論的誤りよりも問題があるとみなしていることが分かった。その結果から、語用論的アウェアネスと文法的アウェ

アネスがお互いに独立していることが示唆されている。

しかし、Kasper (2001) では、語用論的能力と文法能力に関する先行研究をまとめて分析した結果、学習者の文法形式を選択する能力と語用論的意味を表現する能力をどのように関連しているかは検証されていないと指摘した。

成人であれば誰でも間接的伝達される意味を推論する認知的戦略を備えているが (Carrell 1979)、L2 学習者の場合は、必ずしもそうした推論能力を使いこなしているわけではない。

Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998) が中上級 ESL 学習者と EFL 学習者を対象に、ビデオ判定タスクを用い、語用論的意識と文法的意識を調査した。語用論的意識と文法的意識がお互いに独立していることが示唆されている。Carrell (1982) は、L2 学習者はメッセージを解釈するのに、文脈から得られる情報よりも言語形式から得られる情報をしばしば重要視する傾向があると示唆した。しかし、学習者が第二言語の文法形式をその語用論的機能より先に習得するのか、それとも、その機能を適切に実現するための文法形式を習得する前に語用論的機能を使用するようになるのかについて、結論は出ていない (清水 2009)。

さらに、言語評価のために提唱された Canale & Swain (1980) と Bachman & Palmer (1996) のコミュニケーション能力モデルでは、構成要素がそれぞれ独立の知識や能力であると考えられて、各要素がどのような関係にあるかは不明である。

#### 2.2.4 Celce-Murcia のモデル

Celce-Murcia (1995) は、Canale & Swain の談話能力や社会言語能力が独立した能力と言えるかなど、Canale & Swain (1980) のモデルの構成要素の妥当性に疑問を呈している。また、Bachman & Palmer (1996) の機能的知識が方略的能力から独立している点について、実際の言語運用において、スキルと知識は相互に関わりあうため、区別は困難だと述べた。そこで、Celce-Murcia (1995) はコミュニケーション能力の構造を完全に理解するため、コミュニケーション能力の様々な要素の相互関係を明確にするモデルを提唱した。

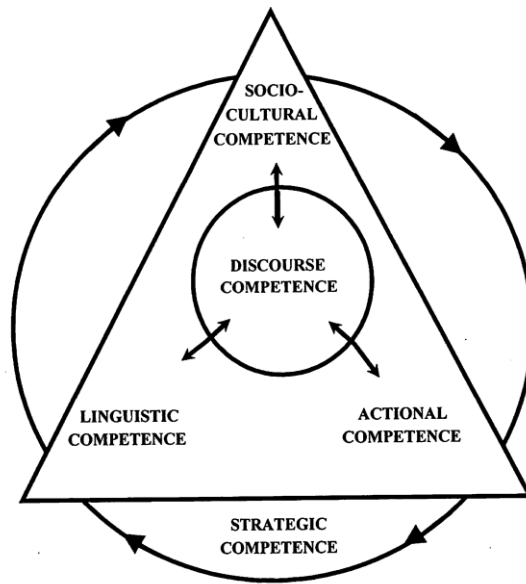


図 2-4 Celce-Murcia (1995) のコミュニケーション能力モデル

(Celce-Murcia 1995 : 10)

Celce-Murcia (1995) のモデルでは、大きな円で囲まれたピラミッドがあり、さらにそのピラミッドの内側に小さな円がある構造である。ピラミッドの内側の円は談話能力であり、中心的な能力を意味する。三角形の3つの点は、トップダウンの社会文化能力 (sociocultural competence) とボトムアップの言語能力 (linguistic competence)、及び行動能力 (actional competence) である。矢印は様々な構成要素が談話能力と相互作用していることを示している。したがって、この構造は、語彙文法力、行動計画力、及び社会文化コンテキストがすべて中央位置における談話構成要素を形作っている。ピラミッドを囲む大きな円は、方略的能力 (strategic competence) であり、意味を交渉し、曖昧さを解決し、その他の能力の不足を補うため、利用可能なコミュニケーション、認知、メタ認知ストラテジーである。

Celce-Murcia (1995) によって提供されたこのコミュニケーション能力モデルは Canale & Swain (1980) と Canale (1983) の考えに一步前進したが、まだギャップがあると認識された。その後、Celce-Murcia (2007) は、今までのモデルは評価法の観点では有効であるが、言語教育には当てはめることが難しいと主張し、言語教育に応用できる新たなコミュニケーション能力モデルを提唱した。

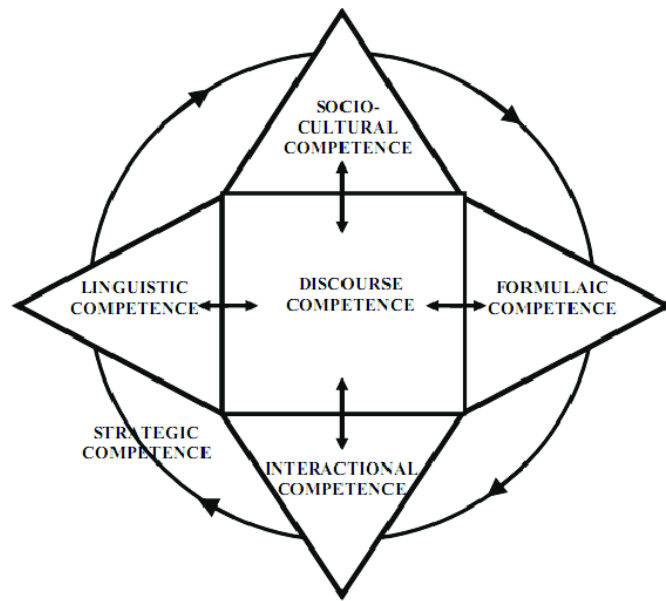


図 2-5 Celce-Murcia (2007) のコミュニケーション能力モデル

(Celce-Murcia 2007 : 45)

Celce-Murcia (2007) の最新のモデルは社会文化能力、談話能力、言語能力、フォーミュラ能力、インターアクション能力の5つの構成要素と、方略的能力からなる。

社会文化能力とは、社会文化的コンテキストで適切に発話をするための能力である。この能力の運用に関する最も重要な変数が3つある。1つ目は社会的文脈上の要因 (social contextual factors) である。参加者の年齢、性別、地位、参加者間の力関係、影響力などが判断できる知識が必要である。2つ目は文体的な適切性 (stylistic appropriateness) である。目標言語の社会文化的規範に従って、適切なスタイルやジャンル、ポライトネス・ストラテジーが選択できる知識が必要である。3つ目は文化的要因 (cultural factors) である。目標言語話者グループに関する背景知識、比較文化意識、方言や地域性に関する知識が必要である。

談話能力とは、語彙や文法、表現を選択し、適切に構成し、まとまりのあるメッセージを伝達する能力である。この能力の運用に関する最も重要なサブエリアが4つある。1つ目は連結性 (cohesion) である。接続詞、語彙連鎖、省略、言い換え、照応関係などに関する知識が必要である。2つ目はダイクシス (deixis) である。人称代名詞 (「わたし」「あなた」)、空間的用語 (「こそあど」)、時間的用語



(「今」「前」)、文脈を通して対象物が特定できる表現(「下の表」「上の図」)などに関する知識が必要である。3つ目は一貫性(coherence)である。目的・意図を表現し、旧情報と新情報を管理し、時間的な継続性を維持する知識が必要である。4つ目は一般構造(generic structure)である。対話、物語、面接、接客、レポート、講義、説教を識別できる知識が必要である。

言語能力とは、Canale & Swain (1980)と同様、音韻、語彙、形態素、統語を用いて、文を産出する能力である。

フォーミュラ能力(formulaic competence)は、「おはようございます」などの固まり表現、「シャワーを浴びる」などの強い共起関係を示すコロケーション、「腕を磨く」などの習慣として長い間広く使われてきた慣用句、「また(明日/来週)」などの語彙フレーム(lexical frames)といったいわゆる定式表現を使用する能力である。近年、フォーミュラ能力は、自然さに深く関与する能力であり、母語話者が多用すること、上級学習者であっても、発達していないことが指摘されている(e.g., Jiang and Nekrasova 2007; Wray 2008; 蘇・畑佐 2018)。

インターアクション能力(interactional competence)は、Celce-Murcia (1995)から独立されている行動能力(actional competence)を拡張し、トップダウンの社会文化能力に対応するボトムアップの能力である。3つのサブ構成要素が含まれている。1つ目は行動能力である。情報交換、意見や感情の表現など能力を含む。2つ目は会話能力(conversational competence)である。会話の開始・終結、話題の提示・転換、発話権の取得・維持・移譲、会話に割り込むなどの能力を含む。3つ目は非言語的パラ言語的能力(non-verbal/paralinguistic competence)である。ジェスチャー、アイコンタクト、あいづち、触覚的行動、沈黙などの能力を含む。このインターアクション能力を支えるため、様々な発話行為を遂行する能力や発話権の取得や交替などを円滑にする能力が必要である。

方略的能力とは、学習ストラテジーやコミュニケーション・ストラテジーを指す。学習ストラテジーは、3つの要点が含まれる。①認知的(cognitive)：要約、資料整理などを通して自分自身が新しい言語を学ぶ、②メタ認知的(metacognitive)：自分の学習を計画したり、教師のフィードバックを頂いたりして、また文脈から単語の意味や文法の機能を推測することなどを通して学ぶ、③記憶関連(memory-related)：頭文字、画像、音韻などを使い、学習者が単語を思い出すのを助ける。コミュニ

ケーション・ストラテジーは、5つの内容が含まれる。①達成度 (achievement) : 婉曲、コードスイッチング、身振り手振りなどのストラテジー、②時間を得る (stalling or time gaining) : 「もう一回いい？」などを言う、③自己監視 (self-monitoring) : 「私が言いたいのは～」などの自己修復のことを言う、④相互作用 (interacting) : 意味交渉、理解の確認などのストラテジー、⑤社会的 (social) : 母語話者を使い、目標言語を練習するなどのストラテジーである。Celce-Murcia (2007) が定義した方略的能力は、知識の運用を統括する Bachman & Palmer (1996) の定義とも、コミュニケーションに支障が起こった場合の補償ストラテジーという Canale & Swain (1980) の定義とも異なる。また、Celce-Murcia (2007) のモデルでは、言語能力と社会文化能力の両方について、十分な準備を持ち、優れた観察力を備えている学習者なら、目標言語グループのメンバーとの生活経験を通して言語習得されていくものだと考えられている。そのため、方略的能力はこれらを支持する能力だと位置づけられている。

筆者が Celce-Murcia (2007 : 43) の図に基づき、Celce-Murcia (2007) の研究内容を加え、コミュニケーション能力の構成要素の変遷を図 2-6 に示す。

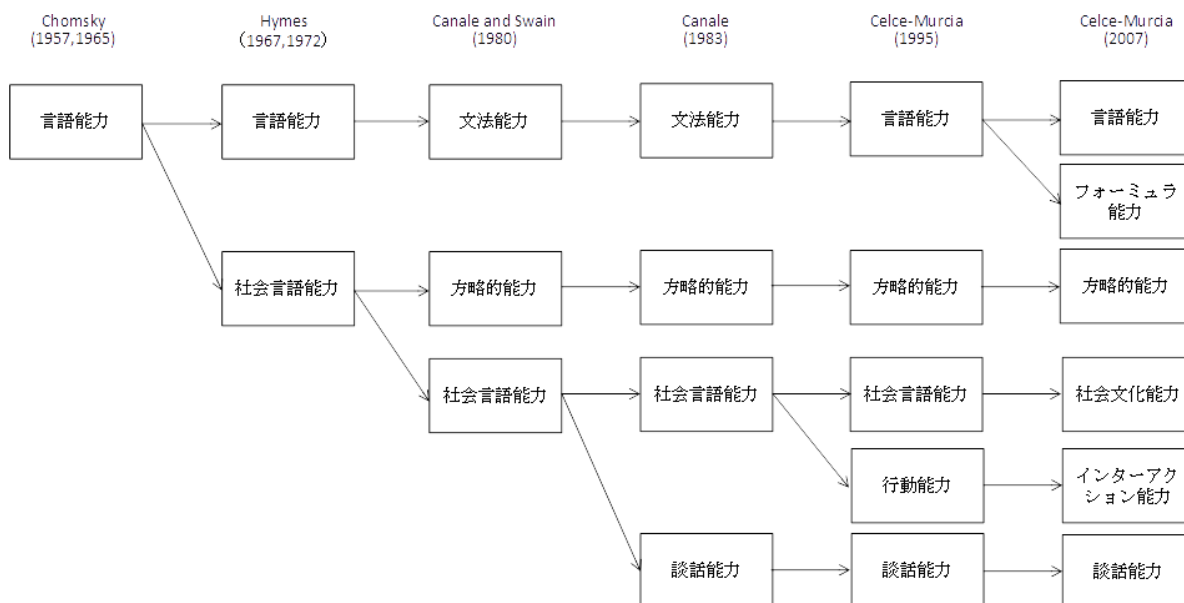


図 2-6 コミュニケーション能力の構成要素の変遷

## 2.2.5 コミュニケーション能力の問題のまとめ

コミュニケーション能力に関する先行研究では、その構成要素と各構成要素の関係を明らかにしてきた。

Bachman & Palmer (1996) は、コミュニケーション能力は知識と実際に言語を使用する際にそれらの知識を運用する能力の両面から成り立つものと考え、その構成要素として、言語能力（言語知識）、方略的能力、精神生理学的作用（psychophysiological mechanisms）の三つを挙げている。さらに、言語能力は構成能力（構成知識）と語用論的能力（語用論的知識）の二つの要素に分けられると提唱した。

Bachman & Palmer (1996) によって、構成能力と語用論的能力は言語能力の下位分類とされ、文法知識や機能的知識は同じ言語知識とされるようになったが、構成能力と語用論的能力は別物である。

Celce-Murcia (1995) では Canale (1983) のモデルに行動能力を加えたうえで、各構成要素の相互関係を示した。さらに、Celce-Murcia (2007) は Celce-Murcia (1995) のモデルにフォーミュラ能力を加え、行動能力をインターアクション能力として再定義した。

Celce-Murcia (2007) のモデルでは、中心に談話能力を置き、他の能力が談話能力に関わることをしめした。そして談話能力に関わる4つの能力を、左右の軸に言語能力とフォーミュラ能力、上下の軸に社会文化能力とインターアクション能力、という大きく二つの軸に整理されていることとなった。さらに、方略的能力によって、コミュニケーションの全体を管理されている。

Celce-Murcia (2007) のコミュニケーション能力モデルでは、Bachman & Palmer (1996) のモデルに基づき、各構成要素の相互関係を明確した。Celce-Murcia (2007) のモデルと Bachman & Palmer (1996) のモデルの関わりについて、筆者が Celce-Murcia (1995:12) の図を翻訳したうえで、Celce-Murcia (2007) の研究内容を加え、図 2-7 に示す。

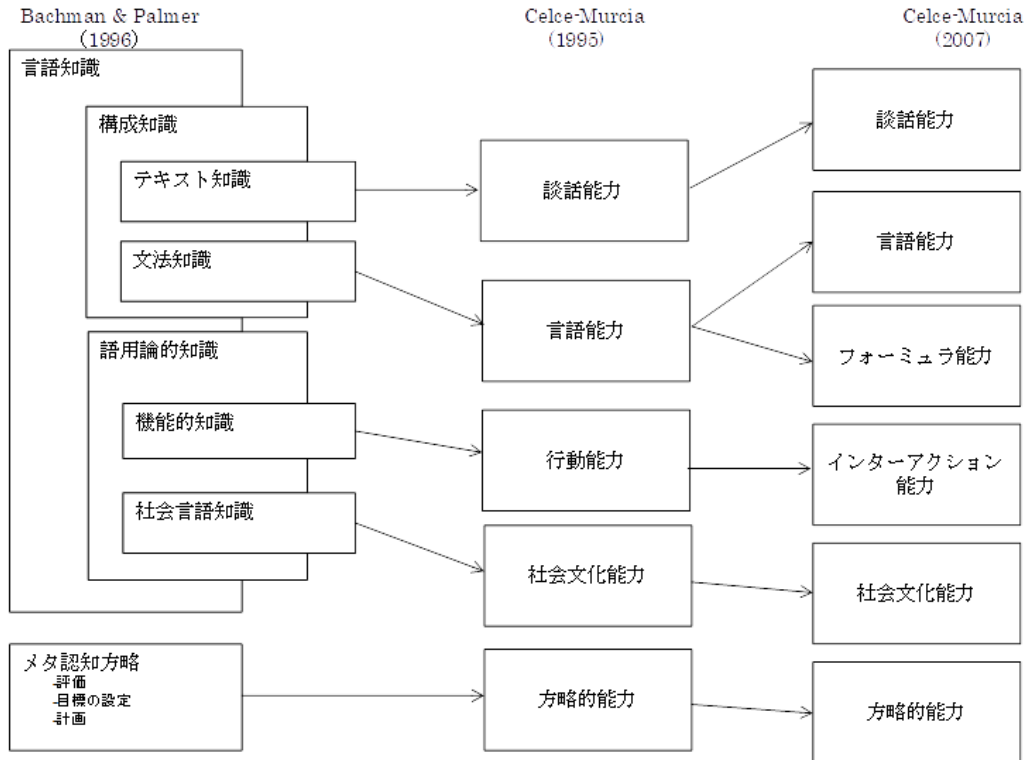


図 2-7 Bachman & Palmer (1996) のモデルと Celce-Murcia (1995, 2007) のモデルの関わり

Celce-Murcia (2007) のモデルは Bachman & Palmer (1996) のモデルとの関わりで言うと、以下のことが考える。Celce-Murcia (2007) の言語能力とフォーミュラ能力は Bachman & Palmer (1996) の文法知識と言語構成知識に関わる能力に対応する。Celce-Murcia (2007) の社会文化能力は Bachman & Palmer (1996) の社会言語知識関わる能力に、Celce-Murcia (2007) のインターアクション能力は Bachman & Palmer (1996) の機能的知識に関わる能力に対応する。それぞれ談話能力を介して発露され则认为ている。

しかし、コミュニケーション能力の各構成要素の相互関係を明確しても、学習者の言語の理解と産出にどのような影響を与えるかは不明である。

### 2.3 言語使用の処理過程の問題

前節では、コミュニケーション能力の構成要素に関する研究を概観した。各構成要素の相互関係を明確し、言語教育にも運用できるコミュニケーション能力モデルを Celce-Murcia (2007) が提唱した

が、学習者の言語の理解と産出にどのような影響を与えるかは不明である。言語の理解と産出を説明するには言語使用の処理過程モデルを用いる。

本節では、言語使用の処理過程モデルと心的辞書のモデルについて概観し、得た知見をまとめる。

### 2.3.1 Levelt (1993) の言語使用の処理過程

人間の言語処理を説明するモデルとして、Levelt (1993) の言語使用の処理過程モデルがある。本来はL1 の言語産出のモデルとして作られたものだが、L2 の言語産出のみならず、理解も含む言語処理のモデルでもある (De Bot 1992)。

Levelt (1993) の言語処理モデルは五つの処理部門で構成されている (図 2-8)。小柳 (2004) と小柳・峯 (2016) では、言語処理モデルに基づき、理解と産出過程について①～⑤のように説明してある。

- ① 言語理解における言語処理では、音響的・音声的解析処理部門を経て、インプットする。
- ② 解析処理部門は音声的表象を音韻解読し、心的辞書から語彙選択と文法的解読を通じて理解する。
- ③ 解析されたスピーチを概念処理部門へ送り、モニタリングする。産出における言語処理では、概念処理部門で伝達意図をプランニングし、形式処理部門に送る。
- ④ 形式処理部門で伝達意図を文法的、音韻的符号化を行ってから、調音処理部門へ送る。符号化では、心的辞書を通し、文法と語彙を選択したうえで、行うことである。
- ⑤調音処理部門で音声的、調音的プランを通し、明白なスピーチを産出する。

Levelt では心的辞書はレンマ (lemma) とレキシーム (lexeme) からなり、レンマには意味と統語、レキシームには形態素と書字の情報が含まれるとされ、発話の産出や理解の過程でアクセスされると説明されている。語用論的意味の処理に関しては言及していない。さらに、小柳 (2004 : 149) では、日本語の習得に関しては、日本語が話者の視点や態度、つまり語用論的機能を形態素や統語レベルで符号化することが多いため、言語による違いは概念処理部門で処理されなくてはならないと示唆している。つまり、語用論的機能は概念処理部門で処理する。産出する際の統語レベルの符号化は形式処理部門で処理することは図 2-7 では見える。

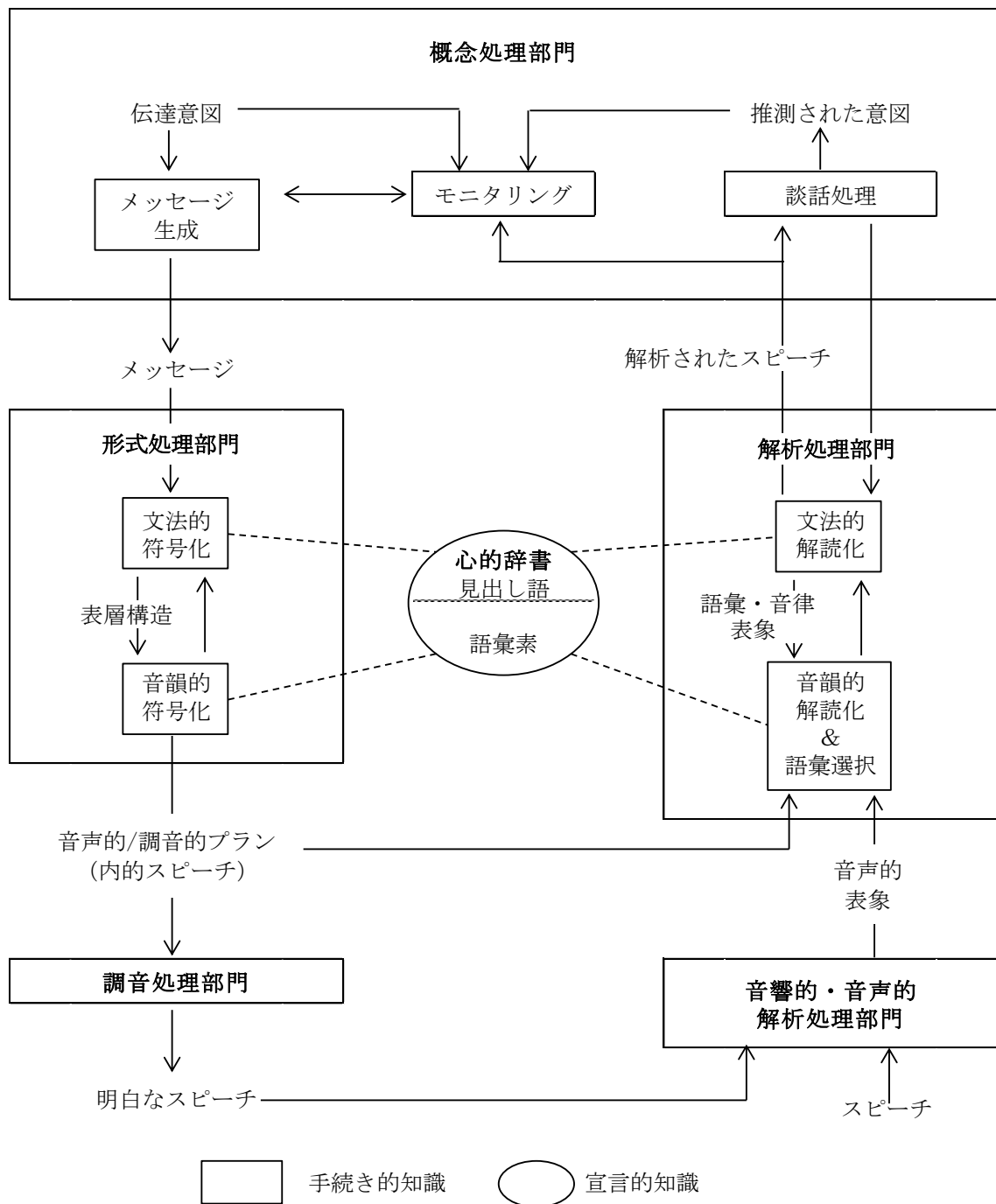


図 2-8 言語使用の処理過程モデル

(Levelt 1993 : 2 ; 小柳 2004 : 148 の日本語訳を引用)

Levelt (1993) のモデルでは発話意図を推測や生成は概念処理部門で行い、言語の解析処理と形式処理は心的辞書に関わるとされている。心的辞書は言語の理解と産出の過程の両方にかかる。では、L2

のコミュニケーション能力の構成要素が理解と産出の処理過程とどう関わるのか。心内辞書については、Wray の先行研究がある。

### 2.3.2 Wray (2002) の心的辞書

Wray (2002) は心的辞書の役割、母語話者と学習者の相異について述べている。この心的辞書のモデルは、固まりの形で貯蔵されている定式表現、複合語が含まれる語彙及び、形態素といった3つの枠組みから構成されている。枠の大きさは貯蔵内容の多さを示す、線の太さは処理傾向の強さを示す。

母語話者の場合 (図 2-9) は豊富な自然なインプットを受け、複数の語からなる表現を必要でない限り分析せずに、心的辞書に直接貯蔵する。

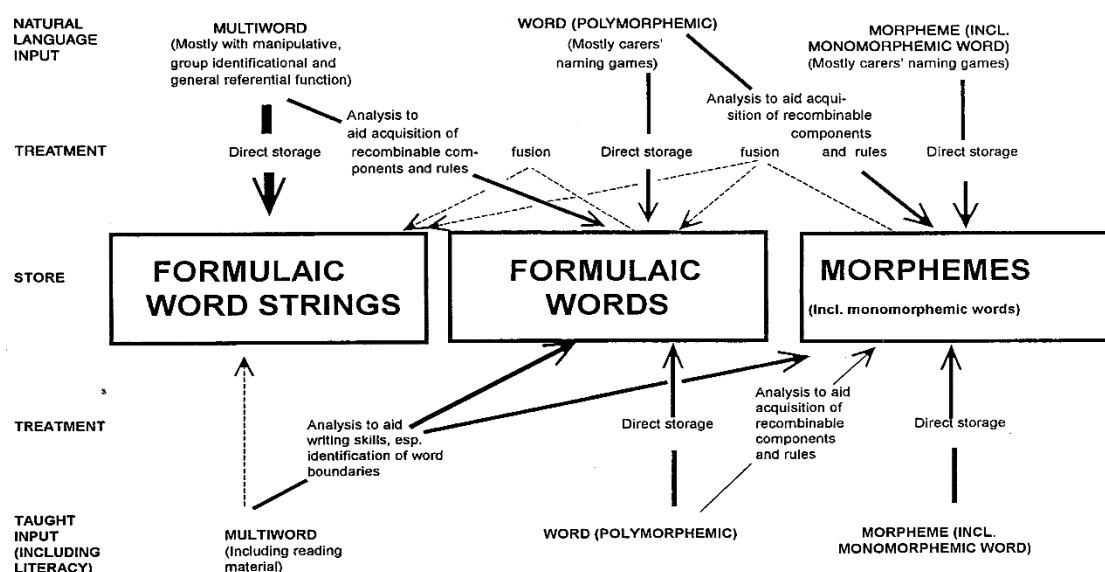


図 2-9 L1 の心的辞書モデル

(Wray 2002 : 207 より引用)

さらに、L2 学習者と母語話者の違いを考慮し、L2 の心的辞書モデル (図 2-10) もある。L2 学習者は定式表現に関する知識が乏しく、語彙と文法知識を用いて、L2 を産出する傾向がある。そのため、

上級者になっても、母語話者が使用しない言語形式を産出することが指摘されている (Wray 2008)。Wray (2002) の L2 の心的辞書モデルによると、L2 学習者は母語話者と違って、教室でのインプットに依存し、多語単位表現に遭遇したときに、常に単語や形態素を分析して処理する傾向が強い。そのため、L2 の心的辞書には、定式表現が少なく、語彙や形態素などのより小さい単位の表現が貯蔵されている。

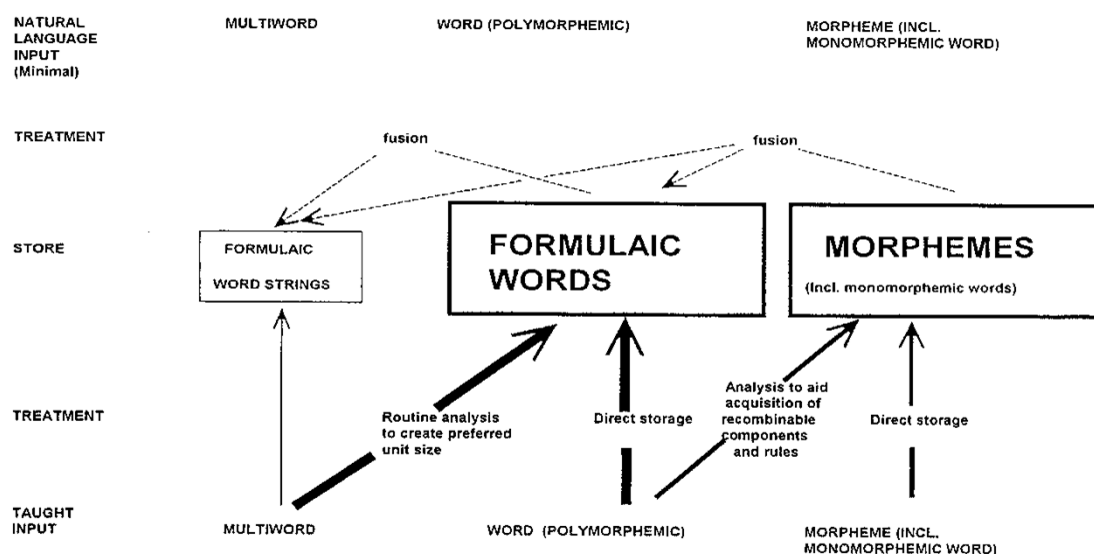


図 2-10 L2 の心的辞書モデル

(Wray 2002 : 208 より引用)

日本語の「迷惑をかける」というコロケーションを例にして、母語話者と L2 学習者の定式表現の貯蔵と産出過程を心的辞書モデルに基づき説明すると以下のようなになる。母語話者は「迷惑をかける」のような多語単位表現は、そのまま 1 つの固まりとして頭の中に貯蔵する。それに対して、L2 学習者は「迷惑」は名詞、「を」は助詞、「かける」は動詞と、分析し、語彙として貯蔵する。そのため、産出する際は、形態素「迷惑」「を」「かける」を検索し、再び組み立てる必要がある。また、検出や、組み立ての際の誤りで、「迷惑をあげる」とか、「迷惑がかかる」などの不自然な産出が見られると考えられる。



### 2.3.2.1 定式表現の役割

近年、定式表現の役割については、第一言語 (L1) また第二言語 (L2) において、様々な検討がなされている。L1 と L2 とも、定式表現は言語処理を促進する存在であると指摘されている (Altenberg 1998 ; Erman & Warren 2000 ; Jiang and Nekrasova 2007 ; 甄 2009 ; 蘇・畑佐 2018 ; 李・賈 2013 ; 李 2012 など)。

L1 における定式表現の研究は主に二つの分野に分けられ、検討されている。

コーパス言語学の分野では、頻度や文における特徴などが分析されている。構成語が強い共起関係にあるという定式表現の特徴をもとに、大規模コーパスで高頻度に現れる表現を抽出し、その特徴を分析した。その結果、定式表現は英語の話し言葉の 58.6%~80% を占め、特定の意味機能を果たし、文を構成する重要な要素となっている (Altenberg 1998 ; Erman & Warren 2000)。

言語心理学の分野では、定式表現の処理過程が焦点になっている。定式表現は母語話者の長期記憶に固まりで貯蔵され、統語処理をされないため、自由結合よりも速く処理される (Jiang and Nekrasova 2007)。これらの結果から、Wray (2009) は、定式性は言語の本質であり、母語話者は特定の意味機能を果たすために、高頻度に現れる定式表現を用いる。それゆえ、定式表現は話し手と聞き手の処理負荷を軽減するとともに、適切な意思の伝達ができると主張している (蘇・畑佐 2018)。

L2 における定式表現の研究でも同様の結果を得ている。甄 (2009) はコーパスのデータを用い、中国語母語英語学習者の定式表現に関する知識が目標言語の自然さ、流暢さ及び適切さに与える影響を検討した。その結果、定式表現の知識は目標言語の自然さ、流暢さ及び適切さに正の影響を与える。L2 で話す力を向上させるには定式表現の習得が必要であると指摘されている。

### 2.3.2.2 英語の定式表現

英語の定式表現研究では、コーパス言語学、言語心理学、脳科学などの分野で、定式表現の種類と機能、処理過程、習得などについての研究がなされている (Wray 2009)。

コーパス言語学の分野では、母語話者のコーパスをもとに、典型的な定式表現の種類を調査した。固まりとして慣用的に意味を表す慣用句、2 つの実質語が慣用的に共起するコロケーション、実質語

と機能語で構成される語彙束 (lexical bundles) が挙げられている (Wray 2002, 2008)。定式表現の本質を明らかにするためには、母語話者の心的辞書に定式表現がどのように貯蔵されるかを検証することが有効だと指摘されている (Wray 2009)。

言語心理学の分野では、定式表現は統語処理を必要とせず、固まりとして心的辞書に貯蔵され、処理されているという固まり仮説 (holistic hypothesis) が立てられている (Conklin and Schmitt, 2012)。この固まり仮説を検証するため、主に、(1) 産出課題、(2) 理解課題、(3) 産出を伴う理解課題、という3つの実験方法が用いられ、定式表現の実質語を入れ替えた自由結合の反応時間、産出割合を比較することにより、定式表現が言語処理にもたらす効果と心内表象について研究がなされている。

流暢かつ正確に再生できるか否かを判断する産出課題の実験方法が用いられている研究では、実験参加者は文を聞き、それを理解しながら覚えようとする。介入課題をかけることで作動記憶 (working memory) にある情報をそのまま再生することができなくなる。介入課題を経た後でも、流暢に再生できた表現は長期記憶に固まりで貯蔵されているとする。Schmitt et al. (2004) は口頭再生課題を用い、語彙束に焦点を当て、母語話者と L2 学習者を対象に、固まり仮説を検証した。その結果、母語話者にとっては、意味的透明性が高い語彙束のほうが透明性が低いものより流暢に再生できたという結果から、母語話者の心的辞書では意味的透明性が高い定式表現が固まりとして貯蔵されていると結論付けた。さらに、母語話者が再生できた表現の長さが一般的に一回で作動記憶に貯蔵される文の長さより長いことから、定式表現はその処理過程で内部構造の分析を要しないため、母語話者では一度に使う処理資源数を下げることができ、作動記憶内での処理負荷を下げることができると主張した。それに対して、学習者にとっては、上級であっても、完全に再生できた文が非常に少なく、実質語をキーワードとして、独自に構築した表現がほとんどであった (Schmitt et al. 2004)。このことから L2 においては定式表現が固まりとして心的辞書に貯蔵されておらず、産出も困難であると述べた。

理解課題の実験研究ではフレーズの文法性判断課題も多く用いられている。文法性判断課題では、定式表現が固まりで心的辞書に貯蔵されているのであれば、表現が提示されると、統語処理を通らずに心的辞書の当該項目が照合されるとする。そのため、自由結合より、定式表現のほうが反応時間も短く、正答率も高くなるという考えである。Swinney & Cutler (1979) と Jiang & Nekrasova (2007) は

文法判断性課題を用い、慣用句を対象に実験を行った。その結果、定式表現のほうが自由結合より判断速度が速いことが分かった。

産出を伴う理解課題の実験研究では、文が提示されると同時に、文を理解しながら声を出して読み上げるという自己ペース読み上げ課題がある。この課題には単語単位、定式表現単位、文単位という3つのパターンがある。Tremblay et al. (2007) は、大学の学部に在学する英語母語話者 20 名を対象に、語彙束に焦点を当て、固まり仮説を検証した。単語単位の読み上げ課題では、語彙束を含む 20 文と自由結合からなる統制句を含む 20 文の読み上げ時間に有意差がなかった。それに対して、句単位と文単位の読み上げ課題では、語彙束は統制句より読み上げ時間が前者は 238ms、後者は 744ms ほど短かった。また、語彙束を含む文は統制句を含む文よりも読み上げ時間が有意に短かったことから、母語話者は語彙束を固まりとして処理していることを示唆した。李・賈 (2013) は、中国語母語話者英語学習者を対象として、Tremblay et al. (2007) の研究と同じように句単位の読み上げ課題という研究方法を用い、実験を実施した。その結果、上級レベルの英語学習者は語彙束を含む文は統制句を含む文より読み上げ時間が短かった。Tremblay et al. (2007) と同様に、語彙束は固まりとして処理していることを示唆した。以上のように英語の定式表現については、母語話者でも L2 学習者でも、句単位と文単位の読み上げ課題は、自由結合よりも処理速度が速く、固まり仮説を支持する結果となった。

脳科学的研究では、脳内活性化範囲を用いた固まり仮説の検証をしている。定式表現を固まりとして処理する場合、統語処理をしないため、統語処理を要する自由結合よりも脳内活性化される範囲が狭くなるはずである。梁他 (2008) は、英語のコロケーションを対象に脳内活性化される部位を測るため、実験を行った。母語話者はコロケーションの脳内活性化範囲が自由結合より小さかったのに対し、L2 学習者はコロケーションも自由結合も母語話者より活性化範囲が広がったという結果を得た。

英語を対象とした研究結果をまとめると、L1 では定式表現が分析されずに固まりとして心的辞書に貯蔵される (Schmitt et al. 2004 ; Tremblay et al. 2007)。それに対して、L2 では定式表現が速く処理されるという研究結果 (Jiang & Nekrasova 2007 ; Swinney & Cutler 1979 ; 李・賈 2013) があり、固まりで処理されていることも検証された (梁他 2008)。

### 2.3.2.3 日本語の定式表現

日本語を対象とした定式表現は「迷惑をかける」「口がうまい」のような実質語同士の慣用的な結びつきをしているコロケーションもあるし、「念を押す」「腰が低い」のような句の意味が構成語の意味から推測できない語の組み合わせている慣用句もある（蘇・畑佐 2018）。

言語処理分野における日本語の定式表現の研究は極めて少ないが、以下の研究成果が得られている。李（2012）は、日本語母語話者 21 名と中国語母語日本語学習者 32 名を対象として、フレーズ性判断課題を用いて、「名詞+を+動詞」という構造のコロケーションの処理における出現頻度の影響を検証した。その結果、日本語母語話者と中国語母語日本語学習者の両方において、現れる頻度の高いコロケーションがより速く、より正確に処理されることから、コロケーション処理に影響を与える要因は出現頻度であることが分かった。蘇・畑佐（2018）は、日本語母語話者 20 名と上級日本語学習者 20 名を対象に、コロケーションを含む 18 文と慣用句を含む 18 文の 2 種類の定式表現合計 36 文を用い、読み上げ課題で、定式表現が日本語の処理に与える影響を検討し、日本語の定式表現の処理過程を検討した。その結果、母語話者はコロケーションと慣用句の処理速度に差がなく、両方共に文処理に正の影響を与えた。一方、学習者はコロケーションのほうを慣用句より速く処理していた。定式表現は母語話者の心的辞書には固まりで貯蔵されているが、学習者の心的辞書には、構成語が貯蔵され、定式表現も統語処理される可能性が示唆された。趙他（2016）は、光トポグラフィー装置を用い、脳血流の計測で脳内活性化部位を測定、日本語母語話者 23 名と中国語母語上級日本語学習者 13 名を対象に、コロケーションの自然さを判断する方法で処理の仕方を検討した。その結果、母語話者はコロケーションを一つの固まりとして処理するのに対し、学習者はコロケーションを統語処理する可能性が高いと述べていた。英語学習者を対象とした梁他（2008）の研究と同様の結果を得た。さらに、コロケーションは一つの固まり表現として処理されることが分かり、日本語教育上に利用する価値のある項目であると考えられる（李 2012）。

日本語の研究からもコロケーションが普通の句より速く処理され、母語話者が固まりとして記憶している可能性が示唆された。さらに、L2 学習者のコロケーションと慣用句に関する知識が乏しいこと、処理効率が母語話者に劣っていることが示された。これらの結果はすべて Wray（2002）の L2 心的辞

書モデルを支持している。

### 2.3.3 言語使用の処理過程の問題のまとめ

Levelt (1993) の言語使用の処理過程のモデルを通して、発話意図を推測や生成は概念処理部門で行い、言語の解析処理と形式処理は心的辞書に関わると分かっても、直接要求と間接要求の処理差がどこにあるのかは不明である。

Wray (2002) の心的辞書のモデルを通して、母語話者と学習者が心的辞書に貯蔵される定式表現に関する知識の違いが分かっても、学習者の心的辞書がその理解と産出の処理過程に均衡に影響するかは不明である。

## 2.4 問題のまとめ

以上の先行研究から、本論文の目的を達成するために必要な知見を得て、残されている疑問を以下に整理する。

間接要求は、L1 の会話では文字通りの意味で伝えられる直接要求より、文字通りの意味と話し手の意図する意味が一致しない間接要求のほうが多用され (Cook & Liddicoat 2002)、L2 学習者にとって、理解も産出も困難である (Bardovi-Harlig 2001 ; Kasper & Rose 2002) とされている。日本の要求場面における間接要求は全要求表現の 42.7% を占め、最も多用されることが示された (柏崎 1993)。コミュニケーション能力の育成を重視している日本語教育では、この L2 学習者が理解も産出も困難である間接要求をどのように扱っているか、その扱い仕方は学習者の心的辞書に影響を及ぼすかは疑問である。

Celce-Murcia (2007) のコミュニケーション能力モデルは、コミュニケーション能力を構成する 6 つの要素がどのような関係であるかを明らかにした。中心に談話能力を置き、他の能力が談話能力に関わることをしめした。そして談話能力に関わる 4 つの能力を、左右の軸に言語能力とフォーミュラ能力、上下の軸に社会文化能力とインターアクション能力、という大きく二つの軸に整理されていることとなった。さらに、方略的能力によって、コミュニケーションの全体を管理されている。

コミュニケーション能力を構成する6つの要素のうち、フォーミュラ能力は、自然さに深く関与し、L1が多用し、L2は上級学習者であっても、発達していないと指摘されている (Jiang and Nekrasova 2007; Wray 2008; 蘇他 2018)。フォーミュラ能力は定式表現を使用する能力である (Celce-Murcia 2007)。定式表現は心的辞書に貯蔵され、L1は数多く持っているがL2学習者は少ない (Wray 2002) とされる。さらに、心的辞書は言語使用の処理過程モデルの形式処理と解析処理に関わる (Levelt 1993)。そのため、フォーミュラ能力はL2学習者の理解と産出の処理過程の両方に関わると考える。言語能力と社会文化能力の両方について、十分な準備を持ち、優れた観察力を備えている学習者なら、目標言語グループのメンバーとの生活経験を通して言語習得されていく (Celce-Murcia 2007: 46) とされているが、フォーミュラ能力の準備も必要ではないかと推察した。しかし、フォーミュラ能力の準備ができると、L2学習者が間接要求の理解と産出ができるようになるかは疑問である。

小柳 (2004: 149) では、日本語の習得に関しては、日本語が話者の視点や態度、つまり語用論的機能を形態素や統語レベルで符号化することが多いため、言語による違いは Levelt (1993) の言語使用の処理過程の概念処理部門で処理されなくてはならないと示唆している。つまり、語用論的機能は概念処理部門で処理し、産出する際の統語レベルの符号化は形式処理部門で処理することは図 2-8 に見える。

Bachman & Palmer (1996) の社会言語知識と機能的知識は語用論的知識に関する能力の下位概念であるのは図 2-3 に見える。また、Celce-Murcia (2007) の社会文化能力は Bachman & Palmer (1996) の社会言語知識関わる能力に、Celce-Murcia (2007) のインターアクション能力は Bachman & Palmer (1996) の機能的知識に関わる能力に対応すると図 2-7 で見えてきた。つまり、Celce-Murcia (2007) の社会文化能力とインターアクション能力は話者の視点や態度などの語用論的機能にあたり、Levelt (1993) の概念処理部門で処理すると推察した。間接要求の意図理解は語用論的知識に関わる能力に関連する (Kasper 1984; Koike 1996; Takahashi & Roitblat 1994) とされている。これらのことから、間接要求の意図理解は Levelt (1993) の概念処理部門で処理すると考える。L2学習者の間接要求の理解過程が母語話者と異なる (Bardovi-Harlig 2001; Clark 1979; Holtgraves 1999; Takahashi 1990) のは、概念処理部門の意図推測の領域における違いではないかと疑問である。

また、日本語の要求表現の産出について、直接要求を使用するか間接要求を使用するかは語用論分野のポライトネス理論で検討されてきた（岡本 1986；平川他 2012a）。直接要求か間接要求かを選択することは意図理解と同様に Levelt（1993）の概念処理部門で処理すると考える。そのため、L2 学習者は母語話者と異なる要求表現を選択するのは、概念処理部門のメッセージ生成の領域における違いではないかと疑問である。

3 章から 6 章はここでまとめた疑問を解明するための調査である。

3 章では、日本語の教科書をデータとし、間接要求をどのように提示しているかを調べ、教科書を通して日本語を学習する学習者の心的辞書でどんな要求表現が形成されるかを検討する。

### 3章 教科書で提示する要求表現

学習者にとって、間接要求の理解と産出が困難である原因を解明する前に、まず、学習者の心的辞書でどのように要求表現が形成されるかを見る必要がある。Levelt (1993) の言語使用の処理過程モデルによると、心的辞書は宣言的知識に支えられて機能し、言語理解と言語産出の両方に働いている物である。

そのため、3章では、日本語を学習するときに使用される日本語教科書（以下、教科書と記す）ではどのように間接要求を提示しているかを分析する。中間言語語用論によって、言語の機能の指導はメタ語用論的情報の明示的提示、コミュニケーションな運用練習によるアウトプット、フィードバックによる否定証拠の提供を組み合わせる指導法が有効である（清水 2009 : 261）ことが分かった。教科書ではメタ語用論的情報の明示的提示とコミュニケーションな運用練習によるアウトプットがあるかどうかを確認することができる。

そこで、日本語教育で広く使われている『みんなの日本語初級I第2版本冊』、『みんなの日本語初級II第2版本冊』、『できる日本語初級本冊』、『できる日本語初中級本冊』、『文化初級日本語Iテキスト改訂版』、『文化初級日本語IIテキスト改訂版』、合計6冊の日本語総合教材を教科書のデータとして用いる。教科書の2ターン以上がある会話を対象に、直接要求、慣習的間接要求、非慣習的間接要求を含む会話があるかどうか、それぞれの要求表現を用いる文型は何か、その文型が明示的提示とコミュニケーションな運用練習があるかを調べる。また、間接要求の会話は場面情報と人間関係情報があるかを調べ、教科書に提示される要求表現の提示方法を分析する。さらに、範 (2019) がインタビュー調査で求めた母語話者が使用すると答えた要求表現の文型を規範とし、その文型と教科書で要求として使用される会話の例文にある文型の種類と数で比較し、教科書は母語話者の要求表現の使用傾向を反映しているかを分析する。

#### 3.1 調査目的

本調査は、教科書の間接要求の提示は学習者の心的辞書の形成に影響を与える可能性があるかを検討することを目的とする。Wray (2002) が提唱する L2 の心的辞書によると、教室学習者にとって、



教室でのインプットはインプットの中でも大きな割合を占めている。学習者が使用する教科書は教室で受けるインプットの一種である。そのため、教科書で間接要求の扱いを分析することで、教室学習者が触れるインプットの概要を把握することができる。

さらに、言語の機能に関する知識はインプットだけではなく、教育的介入を通して、より学習効果が期待できる (Schmidt 1993)。言語の機能の指導効果に関する研究によって、①メタ語用論的情報の明示的提示、②コミュニケーションな運用練習によるアウトプット、③フィードバックによる否定証拠の提供を組み合わせる指導法が有効である (清水 2009 : 261) ことが示唆された。教室学習者が使用する教科書では①と②の有無を確認することができる。①メタ語用論的情報の明示的提示は学習項目として明示している、会話例文を挙げるかを調べることから確認できる。②コミュニケーションな運用練習は会話練習を設けるかを調べることから確認できる。そのため、学習者が教科書を通して受けた間接要求のインプットは、学習者の心的辞書にどのような影響をもたらす可能性があるのを見ることができる。

3章では、以下の3点を明らかにすることを研究課題として、教科書にはどのように要求表現を提示しているかを分析する。

1. 教科書で提示する要求表現は何か
2. 教科書で提示する間接要求の会話は場面と人間関係の情報があるか
3. 母語話者が使用する要求表現と教科書で提示する要求表現は同じか

### 3.2 分析用データ

本調査では6冊の日本語総合教材を教科書のデータとして用いる。スリーエーネットワークが出版した『みんなの日本語初級I第2版本冊』と『みんなの日本語初級II第2版本冊』、できる日本語教材開発プロジェクトが編集した『できる日本語初級本冊』と『できる日本語初中級本冊』、文化外国語専門学校が編集した『文化初級日本語Iテキスト改訂版』と『文化初級日本語IIテキスト改訂版』、合計6冊である。

教科書の学習項目をどう教えるかという焦点の置き方によって、文法シラバス (grammatical syllabus)、構造シラバス (structural syllabus)、場面シラバス (situational syllabus)、機能シラバス (functional syllabus)、話題シラバス (topic syllabus)、技能シラバス (skill syllabus)、タスクシラバス (task syllabus) に分類できる (高見他 2004)。

文法シラバスと構造シラバスは学習項目が易しいものから難しいものへと体系的に教育を行うことができるため、多くのテキストで採用されている。文法シラバスとは、教えるべき内容を主語、述語、目的語、名詞、動詞、形容詞などの文法項目で構成したシラバスである。構造シラバスとは、「～は～です」「～は～じゃありません」といった文型で提示したシラバスである。

場面シラバスと機能シラバスはコミュニケーションに必要なことを優先的に学習するため、文型を体系的に学習することはできないが、実際の言語の使用状況に着目して構成されているため、コミュニケーション力を伸ばすことができる。場面シラバスとは、「空港にて」「郵便局にて」など学習者がコミュニケーションをする必要のある「場面」を集めて作成したシラバスである。機能シラバスとは、「依頼」「命令」「感謝」など言語のコミュニケーションで果たす機能を集めて編成したシラバスである。場面や機能によっては最初からかなり難しい構造表現、語彙が紹介されるので、易しいものから難しいものへと体系的に教育を行うことはできない。

話題シラバス、技能シラバス、タスクシラバスは学習者のニーズに合わせて内容を組み立てることができるが、場面シラバスと機能シラバスと同様に文法を体系的に学習することはできない。話題シラバスとは、「日本の社会」「日本語」「政治」といった学習者の学習目的になっている「話題」を集めて編成したシラバスである。中級以上の教育で使われることが多い。技能シラバスとは「聞く」「話す」「読む」「書く」という言語の4技能の中で、いずれかの技能を取り上げて、その技能の具体的な使用目標を集めて編成したシラバスである。タスクシラバスとは「スーパーで食材を買う」「旅行の計画を立てる」など何かを成し遂げるタスクを集めて編成したシラバスである。

日本語の初級の教科書では、文法シラバスと構造シラバスに基づき、文型積み上げ式を採用するものが多いが、近年、より多くの学習者のニーズに合わせるため、文法シラバスと構造シラバスだけではなく、場面シラバス、技能シラバス、話題シラバス、タスクシラバスなどの内容も取り入れている。

採用しているシラバスによる影響を抑えるため、異なるシラバスを採用する3種類の教科書を選んだ。

『みんなの日本語初級第2版』(以下MN)は文法シラバスと構造シラバスを中心に技能シラバスを加え、構成された代表的な教科書である。『みんなの日本語初級第2版』は1998年に『新日本語の基礎』(1990年初版)の姉妹編として発行された『みんなの日本語初級』の初版の改訂を経て、2012年に発行された教科書である。この教科書は日本語を話す・聞く・読む・書くの4技能を身につけることを目指して構成されている(『みんなの日本語初級第2版本冊』p.vi)教材である。初級には初級Iと初級IIの2巻に分け、各巻は25課、全50課がある。『みんなの日本語初級第2版本冊』の各課は、「文型」「例文」「会話」「練習」「問題」に、数課ごとに「復習」と「副詞・接続詞・会話表現のまとめ」で構成された。『みんなの日本語』シリーズは文型積み上げ式の日本語教科書の代表として、国内外の日本語教育機関で広く使用されている(島田他 2015)。

『文化初級日本語テキスト改訂版』(以下BN)は文法シラバスと構造シラバスを中心に場面シラバス、タスクシラバスを加え、構成された教科書である。『文化初級日本語テキスト改訂版』は1987年に出版された初版の『文化初級日本語』、2000年に改訂版である『新文化初級日本語』を踏まえ、2013年発行された教科書である。この教科書は将来日本の大学や専門学校などに進学する学習者を対象に作られ、文法を正確に理解する力、相手が言いたいことを理解する力、自分が伝えたいことを積極的に表現する力を身につけることを目標としたものである。初級は初級Iと初級IIの2巻に分けられ、初級Iは18課、初級IIは16課、全34課である。『文化初級日本語テキスト改訂版』の各課は、「本文」「文型」「練習」「チャレンジ」で構成された。各課の本文では、学習者が日本で生活する中で遭遇するであろうという場面を取り上げ、学習者に身近な内容をストーリーで構成している(『文化初級日本語テキスト改訂版』p.4)。

『できる日本語』(以下DN)は文法シラバスと構造シラバスを中心に場面シラバス、話題シラバス、タスクシラバスを加え、構成された教科書である。『できる日本語初級』と『できる日本語中級』は2012年に発行された教科書である。この教科書は「自分のこと／自分の考えを伝える力」「伝え合う・語り合う日本語力」を身につけることを目的とし、日本語によるコミュニケーションの中でも「対話力」に重きをおき、人とつながる力を養う(『できる日本語初級本冊』p.2)ためのものである。その

「対話力」を重視する『できる日本語』では、プロフィシエンシー（Proficiency、熟達度）の考え方に基づいて、各課の行動目標を設定した。その行動目標を達成するため、「この場面で、この状況で、どう言うのか」を学習者自身に考えてもらい、学習者と教師が「場」や「話題」を共有しながら学習を進めていくことになる。初級も初中級も15課あり、全30課で構成されている。『できる日本語初級本冊』と『できる日本語初中級本冊』の各課は、「話してみよう」「聞いてみよう」「チャレンジ」「言ってみよう」「やってみよう」「できる」「もう一度聞こう」で構成されている。松田他（2016）によると、『できる日本語』は『みんなの日本語』と比べ、産出能力の養成に効果があり、優れた点の多い教材である。

### 3.3 調査方法

#### 3.3.1 要求表現の分類基準

慣習的間接要求と非慣習的間接要求の定義及び宮崎他（2002）の文型による分類に基づき、直接要求と間接要求の分類方法を表3-1に示す。

表 3-1 文型による要求表現の分類

要求の種類	文型	文の種類	
間接要求	慣習的間接要求	V辞書形、Vた	叙述形
		Vないか	否定疑問文
		Vてくれるか、Vてくださるか、Vてもらえるか、Vていただけるか	肯定疑問文
		Nをくれるか、Nをくださるか、Nをもらえるか、Nをいただけるか	
		Vて欲しい、Vてもらいたい、Vていただきたい	希望文
		Nが欲しい、Nをもらいたい、Nをいただきたい	
		Vたらどうか、Vといい	評価を表す文
		Vたほうがいい、Vないほうがいい、Nのほうがいい	
		可能動詞の否定形、Vルことができない	
	非慣習的間接要求	Nがあるか、可能動詞か、Vているか 等	肯定疑問文
		Nがないか、形容詞の否定形か 等	否定疑問文
		Vマスたい 等	希望文
		Vルことになっている、自動詞の否定形、Vなければならない 等	叙述形（客観的）
		Nがわからない、Vたらうれしい 等	叙述形（主観的）
	直接要求	V命令形、Vマスなさい、Vてくれ、Nをくれ、 Vてください、Nをください、Vて、おVマスください	命令文
Vルのだ、Vルことだ、Vルこと		叙述形、名詞化形式	
Vてくれないか、Vてくださらないか		否定疑問文	
Vてもらえないか、Vていただけないか			
Nをくれないか、Nをくださらないか、 Nをもらえないか、Nをいただけないか			
V禁止形、Vないでください			禁止文
Vてはいけない、Vたらだめだ		評価を表す文	

宮崎他（2002）の文型による分類に基づき、要求表現の分類基準を作成する。要求は「直接要求」「慣習的間接要求」「非慣習的間接要求」に分けられる（Morgan 1978；Searle 1975；宮崎他 2002）。直接要求とは、要求の意味・機能が第一義として持っているものである。慣習的間接要求とは、第一義は別の意味・機能をもっていたが、特定の言語集団において、要求を伝達する際に使用されるものである。非慣習的間接要求とは、様々な意味が読み取れるが、特定の文脈に依存してはじめて要求の

意図を伝達することができるものである。本研究では、慣習的間接要求と非慣習的間接要求を間接要求と呼ぶ。直接要求と慣習的間接要求は要求の意図に特定できる文型があるが、非慣習的間接要求に文型はあるが、要求の意図に特定できる文型はない。つまり、非慣習的間接要求はどんな文型でも、文脈によって、要求になる可能性がある。宮崎他（2002）は日本語の直接要求と慣習的間接要求を文型により分類した。

### 3.3.2 研究課題1の調査方法（教科書で提示する要求表現は何か）

#### 3.3.2.1 要求の会話の抽出

6冊の教科書から2ターン以上ある会話を対象とする。要求とは、話し手が聞き手に対して、話し手の利益となる特定の行為を聞き手に遂行して欲しいと伝達する（Trosborg, 1995 : 187）ことである。この定義から、要求は必ず要求をする話し手と要求を実行する聞き手が存在しているため、本調査では2ターン以上の会話に絞る。各教科書が対象になる部分は以下の通りである。『みんなの日本語初級第2版』は各課の「例文」「会話」「練習B」「練習C」の部分である。『できる日本語』は各課の「言ってみよう」「もう一度聞こう」の部分である。『文化初級日本語テキスト改訂版』は各課の「本文」「文型」の部分である。

対象とした会話から要求の定義に基づき、要求である会話を抽出する。Trosborg（1995 : 187）によると、要求とは、話し手が聞き手に対して、話し手の利益となる特定の行為を聞き手に遂行して欲しいと伝達することである。さらに、その「行為」には、非言語的な物やサービスだけでなく、言語的な情報も含まれる。そのため、「ペン、貸して」のような「ペン」という物を要求する行為、「ラッピングをして欲しい」のような「ラッピング」というサービスを要求する行為、「試験の範囲を教えてくださいませんか」のような「試験の範囲」という情報を要求する行為はすべて要求と見なす。

#### 3.3.2.2 要求の会話の分類

要求である会話から、CCSARPの分析モデル（Blum-kulka & Olshtain 1984）に基づき、要求表現を抽出する。CCSARPの分析モデルに基づき、収集したデータは注意喚起部、補助手番部、主要行

為部に分け（分け方は1.2.2に参照）、主要行為部の表現のみ要求表現と定義し、抽出する。

抽出した要求表現がある会話は3.3.1に述べた文型による要求表現の分類に基づき、直接要求の会話と間接要求の会話に分ける。

要求の会話の抽出と分類は2人で行う。日本語母語話者1名、日本語教師歴7年の日本語非母語話者1名である。まず、2人がそれぞれ要求表現の定義に基づき、6冊の教科書の対象とする部分から要求表現がある会話を抽出した。抽出した会話が一致しなかったものについて、作業者間で協議の上、要求の会話であるかどうかを決める。次に、抽出した要求の会話は、間接要求の定義及び要求の文型による分類に基づき、直接要求の会話と間接要求の会話に分けた。作業者間で分類が一致しなかったものについては協議の上、どちらに分類するかを決める。

### 3.3.2.3 教科書での提示方法の調査基準

指導効果があると言われている指導法は明示的提示とコミュニケーションな運用練習があるものである（清水 2009）。つまり、明示的知識のインプットのみなのか、明示的知識のインプットとアウトプットの機会の両方があるのか、その指導法によって、指導効果が異なる。そのため、以下の3つの基準に沿って、教科書は要求表現をどのように提示しているか調べる。

1つ目は要求表現の文型を学習項目として明示しているかである。『みんなの日本語初級第2版』は本冊の最後にある「学習項目一覧」の学習項目に、『できる日本語』は本冊の最後にある「シラバス一覧」の学習項目に、『文化初級日本語テキスト改訂版』は本冊の最後にある「文型一覧」にその文型が載せてあるかどうかを調べる。

2つ目は要求表現の文型を用いて、2ターン以上の要求の会話例文を挙げているかである。『みんなの日本語初級第2版』は各課の「例文」「会話」「練習B」「練習C」の部分、『できる日本語』は各課の「言ってみよう」「もう一度聞こう」の部分、『文化初級日本語テキスト改訂版』は各課の「本文」「文型」の部分調べる。

(3) A: すみません。

B: はい。

A: ちょっとボールペンを貸してください。

B: はい、どうぞ。

1) 砂糖を取る 2) 手伝う

(『みんなの日本語I』: 123)

3つ目は要求表現の文型を用いて、2ターン以上の会話の形式の練習を設けているかである。(3)のように2ターン以上の会話形式で「てください」の文型を練習するために設けたものは会話形式の練習と見なす。『みんなの日本語初級第2版』は各課の「練習A」「練習B」「練習C」の部分、『できる日本語』は各課の「言ってみよう」「やってみよう」の部分、『文化初級日本語テキスト改訂版』は各課の「練習」の部分調べる。

### 3.3.3 研究課題2の調査方法（教科書で提示する間接要求の会話は場面と人間関係の情報があるか）

3.3.2の調査で得た要求表現を用いる会話のうち、間接要求の会話を取り出し、以下の2つの方法で調べる。

まず、教科書で用いる間接要求の会話は場面の情報があるかを調べる。教科書では学習者に関連のある場面、学習生活で会う場面を取り上げている。そのため、学校、駅、銀行のような日常的な場面が大半である。教科書で「レストランで」「駅で」など場面を明示している場合、場面の情報があると見なす。場面を明示していない場合、会話と対応するイラストと前後の会話内容から、場面の判断ができるかどうかを確認する。判断ができる場合、場面の情報があると見なし、判断ができない或いは2種以上の可能性がある場合、場面の情報がないと見なす。例(3)のように、会話に対応するイラストがない限り、「教室で」「受付で」「会社で」など数多くの場面に適用できるため、場面情報がないと見なす。

次に、教科書で用いる間接要求の会話は人間関係の情報があるかを調べる。教科書は話し手と聞き手の名前を明示している場合、その名前から「先生と学生」や「店員と客」などの人間関係の判断が



できるかどうかを確認する。話し手と聞き手を「A」と「B」で提示する場合、会話と対応するイラストから人間関係の判断ができるかどうかを確認する。判断ができる場合、人間関係の情報があると見なし、判断ができない場合、人間関係の情報がないと見なす。さらに、話し手と聞き手を「A」と「B」で提示し、会話と対応するイラストがない場合、人間関係の情報がないと見なす。

場面と人間関係の情報判断は2人で行う。日本語母語話者1名、日本語教師歴7年の日本語非母語話者1名である。まず、2人がそれぞれ判断基準に基づき、教科書で提示する間接要求の会話文に対して場面と人間関係の判断を行う。作業間で判断が一致しなかったものについては協議の上、場面情報と人間関係情報があるかどうかを決める。

### 3.3.4 研究課題3の調査方法（母語話者が使用する要求表現と教科書で提示する要求表現は同じか）

母語話者が使用すると答えた要求表現を規範とし、その要求表現に使用される文型を3.3.2の調査で収集した要求表現の文型と比較する。

母語話者が使用する要求表現は範(2019)のインタビュー調査で求めた結果を用いる。範(2019)では、要求表現を収集するため、10代から60代までの母語話者12名(各年代男性1名、女性1名)に対して、15分のインタビュー調査を行った。インタビューでは、「貸した物を返して欲しい」という要求場面を設定し、その場面で使用すると考えられる表現をすべて言ってもらった。その結果、143表現を収集した。インタビュー調査で得られた要求表現は現実の要求場面で実際に発話するのとは異なる可能性があるが、母語話者が自然の発話はこうであるべきだと考えているところを知ることのできるため、範(2019)の結果を用いた。

インタビューで収集した143表現を以下の基準で分類する。まず、要求表現の定義に基づき、要求の主要行為部を抽出する。次に、要求の主要行為部に使用される文型を抽出する。さらに、抽出した文型を3.3.1に述べた文型による要求表現の分類に基づき、直接要求と間接要求に分けたうえで、「肯定疑問文」「希望文」のような文の種類にも分ける。

要求の主要行為部と文型の抽出及び分類は2人で行う。日本語母語話者1名、日本語教師歴7年の日本語非母語話者1名である。まず、2人がそれぞれ要求表現の定義に基づき、要求の主要行為部と

それに使用される文型を抽出した。抽出する主要行為部と文型が一致しなかったものについて、作業  
者間で協議の上、主要行為部と文型を決める。次に、抽出した文型は、文型による要求表現の分類に  
基づき、直接要求と間接要求に分け、さらに、文の種類にも分けた。作業者間で分類が一致しなかつ  
たものについては協議の上、どちらに分類するかを決める。

### 3.4 分析方法

#### 3.4.1 研究課題1の分析方法（教科書で提示する要求表現は何か）

教科書の要求表現を直接要求と間接要求、さらに間接要求を慣習的間接要求と非慣習的間接要求に  
分けて分析する。要求表現に使用される文型は学習項目として明示しているのは何課、最初に会話例  
文を挙げるのは何課、会話の形式の練習を設けるのは何課を調べ出す。

それぞれの文型は、学習項目の課と会話例文の課がどの順番で出てくるかを比較する。Andersen  
(1984) が提唱する **One to One Principle** によると、学習者は初めに文型と意味・機能を一対一で対応  
づけながら習得していくとし、すでに使用している文型と意味・機能が重なるものは習得が遅れる。  
その理論から考えると、学習者が習得した文型は、最初に学習する際の意味・機能に一対一の対応付  
けができて、発達していく意味・機能への結びつきは困難であろうと思われる。そのため、教科書  
で要求表現の文法を学習項目として提示する課と会話例文を提示する課の提示順番を調べることで、  
間接要求の意味・機能に発達していく文型はあるか、どんな文型であるかを確認することができる。

それぞれの文型は、学習項目、会話例文、会話練習の提示があるかを調べることで、教科書は学習  
者の要求表現の習得に対する指導の効果が期待できる提出方法で作成されているかを分析する。清水  
(2009:261) によると、中間言語語用論の視点から、言語の意味・機能の指導は①メタ語用論的情報  
の明示的提示、②コミュニケーションな運用練習によるアウトプット、③フィードバックによる否定証  
拠の提供を組み合わせる指導法が有効である。教室学習者が使用する教科書では①と②の有無を確認  
することができる。①メタ語用論的情報の明示的提示は学習項目として明示している、会話例文を挙  
げるかを調べることから確認できる。②コミュニケーションな運用練習は会話練習を設けるかを調べる  
ことから確認できる。

### 3.4.2 研究課題 2 の分析方法 (教科書で提示する間接要求の会話は場面と人間関係の情報があるか)

教科書で提示する間接要求の会話を慣習的間接要求の会話と非慣習的間接要求の会話に分けて、場面と人間関係情報の有無により会話数を合算する。慣習的間接要求の会話は場面の情報のみがある会話、人間関係の情報のみがある会話、場面と人間関係の情報の両方がある会話、場面と人間関係の情報の両方がない会話という4状況に分け、それぞれの会話数を合算する。非慣習的間接要求の会話も同様にして、会話数を計算する。

慣習的間接要求の会話と非慣習的間接要求の会話は4状況の状況別内訳比率で比較し、教科書における間接要求の会話の提示方法を分析する。状況別内訳比率は、各状況の会話数を会話の総数で除した百分率である。

### 3.4.3 研究課題 3 の分析方法 (母語話者が使用する要求表現と教科書で提示する要求表現は同じか)

母語話者が使用する要求表現と教科書で提示する要求表現の文型種類数と文型種類比率で比較し、母語話者の使用傾向と教科書の提示傾向を分析する。母語話者が使用する要求表現を直接要求、慣習的間接要求、非慣習的間接要求のような要求の種類により分類し、要求表現の文型種類数を要求の種類ごとに合算する。文型種類比率は、要求の種類ごとの文型種類数を母語話者の要求表現の文型種類総数で除した百分率である。同様にして、教科書で提示する要求表現の文型種類比率もだす。さらに、要求表現の文型種類数を肯定疑問文、否定疑問文、希望文のような文の種類ごとに合算する。

母語話者が使用すると答えた要求表現の文型を規範とし、教科書で提示する要求表現の文型は母語話者が使用する文型と一致しているものがあるかを確認し、教科書は母語話者の要求表現の使用傾向を反映しているかを分析する。

## 3.5 結果

### 3.5.1 教科書で提示する要求表現

教科書における要求表現の提示については、以下の2段階に分けて分析する。

まず、教科書の会話文に提示される要求表現の文型は直接要求、慣習的間接要求、非慣習的間接要

求に分け、それぞれどんな文型を提示しているか、何種の文型を提示しているかを分析する。要求の定義に基づき抽出した要求の会話文を、間接要求の定義と宮崎他(2002)の文型による分類に基づき、直接要求、慣習的間接要求、非慣習的間接要求に分ける。

次に、教科書の会話文に提示される要求表現の文型は学習項目として明示しているか、会話形式の練習問題を設けているかを調べ、教科書は学習者の要求表現の習得に対する指導の効果が期待できる提出方法で作成されているかを分析する。

### 3.5.1.1 会話文に提示される要求表現

#### a. 直接要求

3種類の教科書に載せる会話文において、それぞれどんな文型を直接要求として提示するか、その会話文は最初に何課に現れたかを調べ、まとめた内容は表3-2に示す。

表 3-2 教科書における直接要求の提示

	文の種類	文型	MN (全 50 課)	DN (全 30 課)	BN (全 34 課)
1	命令文	V 命令形	33 課	11 課**	—
2		V て	20 課	11 課*	19 課
3		N をください	3 課	2 課*	生活の言葉
4		V てください	3 課	4 課*	7 課
5		おV マスください	7 課	2 課*	16 課
6	否定疑問文	V てくれないか	43 課	—	30 課
7		V ていただけませんか	26 課	5 課**	30 課
8		V てもらえないか	—	2 課**	—
9		V てくださいませんか	41 課	—	—
10	禁止文	V 禁止形	33 課	11 課**	—
11		V ないてください	17 課	10 課*	16 課
12	評価を表す文	V てはいけない	15 課	14 課*	9 課
13	その他	N を願います	12 課	2 課*	9 課
14		N で願います	11 課	—	—

注：「\*」は『できる日本語初級』『\*\*』は『できる日本語初中級』『—』は会話文での提示なし

3 種類の教科書の会話文に提示される直接要求の文型は合計 14 種である。MN は 13 種、DN は 11 種、BN は 5 種である。3 種類の教科書にすべて提示される文型は 8 種、2 種類の教科書に提示される文型は 3 種、1 種類の教科書のみ提示される文型は 3 種である。

命令文は「V 命令形」「V て」「N をください」「V てください」「おV マスください」の 5 種である。

「ください」が含まれる文型は 3 種である。MN では「N をください」と「V てください」は同じ課

に、DNは「Nをください」と「おVマスキださい」は同じ課で提示されるのに対して、BNはそれぞれ異なる課で提示されることが見られた。BNの「生活の言葉」は第1課の前に準備として設けた課である。「てください」が含まれる3種の命令文の要求は教科書によって、提示される順番は異なるが、すべての教科書に提示されていることが見られた。

否定疑問文は「Vてくれないか」「Vていただけないか」「Vてもらえないか」「Vてくださいますか」の4種である。すべて授受表現が含まれる否定疑問の形である。「Vていただけないか」は「Vてもらえないか」の謙譲語で、「Vてくださいますか」は「Vてくれないか」の尊敬語である。「Vていただけないか」はすべての教科書に提示されているが、それと対応する謙譲の気持ちを表す「Vてもらえないか」はDNのみに提示されている。「Vてくれないか」はMNとBNに提示されているのに対して、それと対応する尊敬の気持ちを表す「Vてくださいますか」はMNに提示されるが、BNに提示されなかった。授受表現が含まれる否定疑問文の要求は4種があるが、すべての教科書に提示されているのは「Vていただけませんか」の1種のみである。

「お願いする」が含まれる文型は「Nをお願いする」と「Nでお願いする」の2種である。宮崎他(2002)の分類は「お願いします」が含まれる文型について言及しなかった。教科書でも「お願いする」が動詞の新出語彙としての提示はあるものの、「Nをお願いする」「Nでお願いする」のような文型が学習項目としての明示的な提示は見当たらなかった。「お願いする」は行動をするよう人に頼むこと、要求するという意味であるため、本調査は直接要求と見なし、その他に分類した。(4)のようなサービスを要求する「Nをお願いする」はすべての教科書に提示されているが、(5)のような方法を要求する「Nでお願いする」はMNのみである。

(4) A: すみません、注文をお願いします。

店員: はい、どうぞ。

(『できる日本語初級』:43)

(5) カードで払うことができますか。

.....すみませんが、現金をお願いします。

(『みんなの日本語I』:152)

## b. 慣習的間接要求

3種類の教科書に載せる会話文において、それぞれどんな文型を慣習的間接要求として提示するか、その会話文は最初に何課に現れたかを調べ、まとめた内容は表3-3に示す。

表 3-3 教科書における慣習的間接要求の提示

	文の種類	文型	MN (全50課)	DN (全30課)	BN (全34課)
1	希望文	Nが欲しい	42課	14課*	22課
2		Vていただきたい	49課	—	—
3		Vてもらいたい	—	—	34課
4	評価を表す文	Vたらどうか	—	—	33課
5		Vたほうがいい	—	6課**	26課
6		Vないほうがいい	—	—	21課
7		Nのほうがいい	—	—	21課
8	不可能を表す文	可能動詞の否定形	27課	—	28課

注：「\*」は『できる日本語初級』『\*\*』は『できる日本語中級』『—』は会話文での提示なし

3種類の教科書の会話文に提示される慣習的間接要求の文型は合計8種である。MNは3種、DNは2種、BNは7種である。3種類の教科書にすべて提示される文型は1種のみ、2種類の教科書に提示される文型は2種、1種類の教科書のみ提示される文型は4種である。

希望を表す慣習的間接要求の文型は「Nが欲しい」「Vていただきたい」「Vてもらいたい」の3種である。そのうち、「Nが欲しい」は3種類の教科書が共通で提示しているが、「Vてもらいたい」はBNのみ、「Vていただきたい」はMNのみである。

(6) A : あのう、缶詰を開けるのに使う物が欲しいんですが.....。

B : ああ、缶切りですね。あの棚にありますよ。

A : どうも。 (『みんなの日本語初級II』: 143)

(7) ナタポン : あ、パクさん。もう切符を買いましたか。

パク : いいえ。パスモがありますから。

ナタポン : ぱすも？

パク : このカードです。電車に乗るとき、切符を買わなくてもいいですから、便利ですよ。

ナタポン : へえ、いいですね。私も欲しいです。

パク : ここで買うことができますよ。このボタンを押して、お金を入れると、カードが出ますよ。 (『できる日本語初級』: 252)

(8) 店員 : いらっしゃいませ

客 : あのう、頭痛薬が欲しいんですが。

店員 : どののがよろしいでしょうか。

客 : あまり強くないのが欲しいんです。 (『文化初級日本語II』: 48)

(6) (7) (8) の会話はすべてある物が欲しいと表現しているが、情報を求める要求と物を求める要求に分けられる。(6) は A と B の人間関係は不明であるが、会話に対応する絵に棚の上に 3 つの缶切りの隣に値段が書かれた札があり、A が会話の最初に「あのう」と呼びかけ、最後に「どうも」と軽い感謝を言っていることから、A は客で、B は店員と考えられる。また会話の中にも「棚」という単語から、会話の場所はスーパーマーケットか、ホームセンターのうように、客が買いたいものを自ら取り、会計場に持って行くところだと推測できる。そのため、A の「～が欲しい」は「缶切りの置き場所を教えてください」という情報を求める慣習的間接要求であると考えられる。(8) は店員と客の会話で、薬を求める内容であるが、処方せんがないため、会話の場所はドラッグストアと推測できる。客は「～が欲しい」を 2 回提示した。1 回目は「頭痛薬が欲しい」、2 回目は「強くない頭痛薬が欲しい」である。「頭痛薬」は「強くない頭痛薬」の上位概念であり、最初に上位概念のことばを使用するのは



「どんな頭痛薬があるか、教えてください」という情報を求める慣習的間接要求である可能性があると考えられる。2 回目は下位概念のことばを使用するのは「強くない頭痛薬をください」という実物を求める慣習的間接要求であると考えられる。(7) は切符売り場で、日本語学校のクラスメイト間の会話である。ナタポンは「パスモという電車に乗る時に使えるカードが欲しい」と言った。「パスモ」に関する情報を初めて聞いたナタポンは聞き手のパクに「どうやってパスモがもらえるか、教えてください」という情報を求める慣習的間接要求である。

(9) クララ：おはようございます。5年2組のハンス・シュミットの母ですが、伊藤先生はいらっしゃいますか。

先生：まだなんですが.....。

クララ：では、伊藤先生に伝えていただきたいんですが.....。

先生：はい、何でしょうか。 (『みんなの日本語初級II』：197)

(10) A：すみません、募集要項をもらいたいんですが...

B：学生課でもらえますよ。学生課はあの建物の1階です。 (『文化初級日本語II』：51)

(9) は行為を求める要求に対して、(10) は情報を求める要求である。(9) は生徒の母親と学校の先生の会話である。クララは「伝えていただきたい」を使い、電話を出た先生に「息子の担任である伊藤先生に伝言をしてください」という行為を求める慣習的間接要求である。(10) はAとBの人間関係を明示していないが、教科書では会話の隣に絵を入れてある。その絵は学校の警備員と学生であるため、Aは学生で、Bは警備員と考えられる。そのため、学生の「募集要項をもらいたい」という発話は「募集要項」という実物を求めるのではなく、「どこで募集要項をもらえるか、教えてください」という情報を求める慣習的間接要求である。

評価を表す慣習的間接要求の文型は「Vたらどうか」「Vたほうがいい」「Vないほうがいい」「Nのほうがいい」の4種である。そのうち、「Vたほうがいい」はDNとBNの会話文に提示されているが、「Vたらどうか」「Vないほうがいい」「Nのほうがいい」はBNのみに提示されている。MNでは

慣習的間接要求としての提示は見当たらなかった。勧めを表す慣習的間接要求とは、聞き手は話し手が求める行為をしたら、聞き手が高く評価されると話し手が判断したうえで、それを聞き手に配慮をしながら、伝える要求である。

(11) ワン：旅行は何日から行きましょうか。

パク：10日からはどうですか。

マルコ：いいですね。でも、夏休みは混みそうですよ。

ワン：早く予約したほうがいいですね。

マルコ：じゃ、私が予約しておきますね。

パク：お願いします。

(『できる日本語初中級』:90)

(12) 武：何から始めようか。

良子：本棚の本を箱に入れなくちゃいけないの。あ、たんすの中身も出したほうがいいかな？

武：そうだね。中身を入れたまま運ぶと危ないから、出したほうがいいと思うよ。

良子：わかった。じゃ、私はそれをするから、武さんは本棚の本をお願い。

武：うん。わかった。

(『文化初級日本語II』:95)

(11) と (12) は行為を求める要求である。(11) はクラスメイト間で旅行の準備について打ち合わせをする会話である。旅行へ行く前にだれが何をすることを明確化するため、ワンはマルコが「夏休みは混みそう」と言った現状の続きに、「早く予約したほうがいい」を使い、「早く予約してください」という行為を求める慣習的間接要求である。マルコはその意図を理解し、「私が予約しておきますね」と宣言した。(12) は友達間の会話である。武は良子が引っ越しをするための荷造りを手伝う場面である。たんすの中身を出すかどうかを悩む良子に、「出したほうがいい」を使い、「出してください」という行為を求める慣習的間接要求である。良子はその意図を理解し、「わかった、私はそれをするから」と答えた。「V たほうがいい」のような評価を表す文では、その行為が話し手の望むものであるうえで、聞き手に対する配慮にも含まれている (宮崎他 2002)。

(13) リー：来週、就職説明会に行くんですが、服はスーツのほうがいいでしょうか。

先生：そうですね。そのほうがいいと思いますよ。 (『文化初級日本語II』:37)

(14) 看護師：アルンさん、今日はあまり歩かないほうがいいですよ。

タクシーで帰ったらどうですか。

アルン：でも、電話番号がわからないんです。

看護師：電話の所にはってありますよ。 (『文化初級日本語II』:161)

(13) と (14) は行為を求める要求である。(13) は学生と先生の会話である。先生は学生の質問に対して、「スーツのほうがいい」と答えた。それは「スーツで就職説明会に行ってください」という行為を求め慣習的間接要求である。(14) は看護師と患者の会話である。看護師は「歩かないほうがいい」「タクシーで帰ったらどうですか」を使い、「今日は歩かないでください」「タクシーで帰ってください」と配慮しつつ、行為を求める慣習的間接要求である。

不可能を表す「可能動詞の否定形」は MN と BN に慣習的間接要求として提示されている。不可能を表す「可能動詞の否定形」の慣習的間接要求とは、話し手は自分ができないということを伝い、聞き手の手伝いを求める要求である。

(15) A：皆さん、これを見てください。

B：あのう、うしろまで聞こえないんですが.....。

A：すみませんが、前の方、もう少し前へ来ててください。...聞こえますか。

B：はい。聞こえます。 (『みんなの日本語初級II』:15)

(16) 武：新しい部屋はどう？

良子：とても快適よ。でも...

武：どうしたの？

良子：家具の場所を変えたいんだけど、重くて自分で動かせないの。

武：そうなんだ。じゃあ、今度行った時、手伝うよ。

良子：本当？ありがとう。よろしくね。

(『文化初級日本語II』:108)

(15) と (16) は行為を求める要求である。(15) は A と B の人間関係を明示していないが、教科書では会話の隣に絵を入れてある。その絵には大きい声で話している人一人と、その人と少し距離を取っているがその人を見ている 10 人ほどのグループが書かれている。大きい声で話している人は A であり、先生かガイドさんと考えられ、10 人ほどのグループの中の一人は B であり、学生か観光客と考えられる。そこで、B は「聞こえない」を使い、自分ができないことを伝い、聞き手である A に手伝いを求めた。A はその要求の意図を理解し、「前へ来てください」と言った。(16) は (12) の会話の続きである。良子は引っ越した後、「家具が重くて、自分で動かせない」を使い、「手伝ってください」という行為を求める慣習的間接要求である。武はその要求の意図を理解し、「手伝うよ」と答えた。

### c. 非慣習的間接要求

3 種類の教科書に載せる会話文において、それぞれどんな文型を非慣習的間接要求として提示するか、その会話文は最初に何課に現れたかを調べ、まとめた内容は表 3-4 に示す。

表 3-4 教科書における非慣習的間接要求の提示

	文の種類	文型	MN (全 50 課)	DN (全 30 課)	BN (全 34 課)
1	肯定疑問文	N (が/は) あるか	10 課	—	5 課
2		V たことがあるか	—	13 課*	17 課
3		N はまだあるか	—	7 課*	—
4		N を知っているか	15 課	13 課*	20 課
5		～ (を) 覚えているか	—	5 課**	—
6	希望文	V マスたい	34 課	9 課*	17 課
7	叙述形 (客観的)	～円でございます	13 課	—	—
8		～円です	13 課	—	16 課
9		～が V ない	23 課	14 課*	25 課
10		V ことになっている	—	9 課**	—
11		V なければならない	—	14 課*	—
12	叙述形 (主観的)	N がわからない	25 課	—	28 課
13		V なくちゃ	—	—	24 課
14		N を拝見する	50 課	—	30 課
15		V てしまった	—	10 課**	—
16		～そう (様態)	50 課	9 課**	—

注：「\*」は『できる日本語初級』『\*\*』は『できる日本語初中級』『—』は会話文での提示なし

3 種類の教科書の会話文に提示される非慣習的間接要求の文型は合計 16 種である。MN と BN はそれぞれ 9 種、DN は 10 種である。3 種類の教科書にすべて提示される文型は 3 種、2 種類の教科書に提示される文型は 6 種、1 種類の教科書のみ提示される文型は 7 種である。

肯定疑問文である非慣習的間接要求の文型は「N (が／は) あるか」「V たことがあるか」「N はまだあるか」「～を知っているか」「～(を) 覚えているか」の5種である。そのうち、「あるか」を含める文型は「N (が／は) あるか」「V たことがあるか」「N はまだあるか」の3種である。「ているか」を含める文型は「Nを知っているか」「～を覚えているか」の2種である。

(17) A : あのう、近くに銀行がありますか。

B : ええ。あそこに高いビルがありますね。あのビルの中です。

A : わかりました。ありがとうございました。 (『みんなの日本語初級』: 87)

(18) 社員 : 失礼ですが、学生さんですか。

原 : はい。音楽大学でピアノの勉強をしています。

社員 : そうですか。今までに演奏の仕事をしたことがありますか。

原 : はい、レストランでしたことがあります。 (『文化初級日本語I』: 198)

(19) ワン : メアリーさん、ケーキはまだありますか。

メアリー : はい、まだありますよ。取りましょうか。

ワン : あ、ありがとうございます。 (『できる日本語初級』: 136)

(17) (18) (19) は「あるか」を含める文型が非慣習的間接要求として提示される会話文である。

「N (が／は) あるか」の会話文は (17) のような情報を求める非慣習的間接要求である。(17) の A は近くの銀行の場所を尋ねるため、「銀行がありますか」を使用した。それは「銀行はどこにありますか、教えてください」という情報を求める非慣習的間接要求である。聞き手としての B は要求の意図を理解し、「高いビルの中にあります」という情報を提供した。「V たことがあるか」の会話文は (18) のような情報を求める非慣習的間接要求である。(18) は電話でアルバイトを応募する場面である。社員は原の演奏経験を尋ねるため、「演奏の仕事をしたことがありますか」を使用した。面接のような場面であり、面接者である社員はより多くの情報を求めている。そのため、この「したことがありますか」は過去の経験についてあるかどうかを尋ねるだけでなく、「あったら、どんなところでしたか

を教えてください」という情報を求める非慣習的間接要求である。応募者の原はそれを理解し、「レストランでしたことがある」という情報を提供した。「Nはまだあるか」の会話文は(19)のような物を求める非慣習的間接要求である。(19)は家でパーティーをする場面である。ワンはケーキを求めるため、「ケーキはまだありますか」を使用した。そのケーキがもっと欲しいという要求の意図を理解したメリアーは「ありますよ」を答えただけでなく、「取りましょうか」を加えた。

(20) A: あのう、いい歯医者を知っていますか。

B: ええ。

A: すみませんが、教えてください。

B: いいですよ。

(『みんなの日本語初級I』:131)

(21) A: 家族と京都へ旅行に行きます。Bさんはおいしいレストランを知っていますか。

B: ええ、北山というレストランがいいですよ。

A: そうですか。ありがとうございます。

(『できる日本語初級』:224)

(22) リー: キムさん、ワンさんの誕生日を知っていますか。

キム: はい、知っています。7月8日です。

(『文化初級日本語II』:29)

(23) 駅員: 何号車に乗っていたか、覚えていますか。

ワン: ええと、3号車だと思います。

(『できる日本語初中級』:78)

(20) (21) (22) (23) はすべて情報を求める非慣習的間接要求である。そのうち(20) (21) (22) は「～を知っているか」の会話文である。(20) はいい歯医者<sub>の</sub>情報を求めるため「知っていますか」を使用した<sub>が</sub>、聞き手のBはその情報を求める要求を理解できなくて、「ええ」のみを答えた。そこで、Aは「教えてください」を使用し、直接要求で情報を求めた。(20)と反対に、(21)と(22)の聞き手は「～を知っているか」の非慣習的間接要求の意味が理解でき、情報を提供した。(23)は電車で忘れ物をしたため、駅員に助けを求める場面である。駅員は忘れ物が忘れられた場所を確定するため、乗った電車について詳細情報を尋ねる会話である。駅員は何号車を尋ねるため、「覚えていますか」

を使用した。聞き手のワンは、「3号車」という情報を提供した。

希望を表す非慣習的間接要求の文型は「Vマスタい」の1種である。

(24) A: お土産を買いたいです。

B: あ、あそこで買うことができますよ。

(『できる日本語初級』: 180)

(25) A: Bさん、週末、何(を)した?

B: 写真(を)撮りに行った。

A: ふーん、どこへ行ったの?

B: 高尾山。きれいだったよ。

A: へえ、写真(を)見たい。

B: じゃ、今度見せてあげる。

A: ありがとう。

(『できる日本語初中級』: 106)

同じく「Vマスタい」が使われているが、(24)は情報を求める要求に対して、(25)は行動を求める要求である。(24)は「お土産を買いたい」という自分がしたいことを宣言し、「お土産を買える場所を教えてください」の意味で聞き手に情報を求める要求である。(25)のAは「写真を見たい」という自分がやりたいことを宣言し、「写真を見せてください」の意味でBの行動を求める要求である。

客観的な事実を述べる非慣習的間接要求の文型は「～円でございます」「～円です」「～がVない」「Vことになっている」「Vなければならない」の5種である。そのうち、「～円でございます」は「～円です」の謙譲語である。

(26) 店の人: ご注文は?

ミラー: わたしはてんぷら定食。

山田: わたしは牛どん。



店の人：てんぷら定食と牛どんですね。少々お待ちください。

店の人：1680 円でございます。

ミラー：すみません。別々にお願いします。

店の人：はい。てんぷら定食は 980 円、牛どんは 700 円です。

(『みんなの日本語初級I』：111)

(27) A：すみません。お金を入れたんですが、ジュースが出ないんです。

フロントの人：あ、そうですか。少々お待ちください。今、確認しますので。

(『できる日本語初中級』：138)

(28) 客：カードを入れてもドアが開かないんです。

ホテルの人：申し訳ございません。すぐ確認します。

(『文化初級日本語II』：85)

(29) エレナ：あのう、店には何分前までに来たらいいですか。

パク：店には仕事が始まる 20 分前までに来ることになっています。店に来たら、最初にタイムカードを押してください。

エレナ：はい、わかりました。

(『できる日本語初中級』：134)

(30) A：あ、B さん、シートベルトをしなければなりませんよ。

B：あつ、そうなんですか。知りませんでした。

(『できる日本語初級』：

244)

(26) は物を、(27) (28) はサービスを、(29) (30) は行動を求める非慣習的間接要求である。(26) はレストランで客であるミラーと店の人との会話である。店の方は「～円でございます」と「～円です」を提示し、「～円を払ってください」という物を求める。(27) と (28) はホテルで客とホテルの人の間の会話である。客は「ジュースが出ない」「ドアが開かない」のような「～が V ない」の文型を提示し、困っている現状を述べ、「修理をしてください」や「解決してください」のようなサービスを求める。聞き手であるフロントの人やホテルの人はそれぞれの責任者であるため、発話の意図が理解でき、「確認する」と返答したと考えられる。(29) と (30) はルール・マナーを述べ、行動を求

める非慣習的間接要求である。(29) はアルバイトが始まったばかりのエレナと先輩であるパクの間  
の会話である。パクは「～ことになっています」の文型で店のルール・マナーを述べ、「20 分前まで  
きてください」という行為を求める。(30) の人間関係は明示していないが、車内での会話である。A  
は「シートベルトをしなければなりません」の乗車のルール・マナーを述べ、「シートベルトをして  
ください」という行為を求める。

主観的な考えを述べる非慣習的間接要求の文型は「V なくちゃ」「N を拝見する」「N がわからない」  
「V てしまった」「～そう (様態)」の 5 種である。

(31) A : 消しゴムなくしちゃったから、買わなくちゃ。

B : 僕の貸そうか？

A : 本当？ありがとう。

(『文化初級日本語II』: 71)

(32) 客 : 学生 1 枚ください。

店員 : はい。学生証を拝見します。

(『文化初級日本語II』: 134)

(33) 先生、このことばの意味がわかりません。

.....辞書を見ましたか。

ええ。見ても、わかりません。

(『みんなの日本語初級I』: 212)

(34) A : すみません。切符を間違えて買ってしまったんですが。

B : そうですか。少々お待ちください。

(『できる日本語初中級』: 139)

(35) この本、おもしろそうですね。

.....お貸ししましょうか。

(『みんなの日本語初級II』: 207)

(36) A : あっ、火が消えそうです。

B : あっ！

A : もう少し、火を強くしてください。

(『できる日本語初中級』: 128)

(31) (35) は物を、(32) (36) は行動を、(33) は情報を、(34) はサービスを求める非慣習的間接

要求である。(31) と (35) は話し手ではなく、聞き手の視点から、話し手が使用する「Vなくちゃ」 「～そう (様態)」は物を求める要求であることが推測される。(31) の A は「消しゴムなくしちゃった」の事実を述べたうえで、自分の考えとして「消しゴムを買わなくちゃ」と言った。聞き手の B は「消しゴムを貸してください」という意味で理解し、「僕の貸そうか」と発話した。(31) は人間関係と場面が明示していないため、A の「買わなくちゃ」の発話のみでは、要求であるかどうかは確定できない。しかし、B の「僕の貸そうか」の返答から見ると、B は A の発話が消しゴムという物を求める要求と理解していることが推測できる。そのため、聞き手である B としては「Vなくちゃ」は非慣習的間接要求である。(35) は (31) と同様で、人間関係と場面が明示されていないため、話し手の発話のみでは要求かどうかははっきり判断できないが、聞き手の返答から見ると、聞き手は本という物を求める要求と理解していることが推測できる。同じく「～そう (様態)」が使われているが、(35) は物を求める要求に対して、(36) は行動を求める要求である。(36) は調理場で料理を作っている二人の会話である。A は「火が消えそうです」のような火の状態を見て、これから消える可能性があるという自分の考えを述べた。B の「あっ」の返答後、さらに「火を強くしてください」という直接要求を加えた。そのため、A の最初に発話した「火が消えそう」は「火を強くしてください」の意味があると考えられる。(32) は「Nを拝見する」を使い、話し手は自分がすること、したいことを宣言し、聞き手の行動を求める要求である。(32) は映画館の切符売り場で、客と店員の間の会話である。学生切符を求める客に対して、店員は学生証を確認するため、「学生証を拝見します」のような自分がこれからすることを宣言し、「学生証を見せてください」「学生証を出してください」の意味で聞き手の行動を求めている。(33) は先生と学生との間の会話である。学生は「ことばの意味がわからない」のような自分がわからないことを宣言し、先生に「意味を教えてください」の意味で先生に情報を求めている。(34) は切符売り場で、切符を買う A と駅員である B の間の会話である。A は「切符を間違えて買った」ではなく「切符を間違えて買ってしまった」のような「Vてしまった」を用い、残念・後悔の気持ちを表し、「交換してください」の意味で、聞き手である駅員にサービスを求める。

以上の結果から、6冊の教科書の会話文から38種の要求の文型を得た。そのうち、直接要求の文型

は 14 種、間接要求の文型は 24 種であり、間接要求の文の種類は直接要求の文型より多いことが分かった。さらに、間接要求のうち、慣習的間接要求の文型は 8 種、非慣習的間接要求の文型は 16 種であり、非慣習的間接要求の文型の種類は慣習的間接要求の文型の種類より多いことが分かった。

### 3.5.1.2 要求表現の教科書での提示

ここでは、教科書は学習者の要求表現の習得に対する指導の効果が期待できる提出方法で作成されているかを分析する。

教科書の会話文に提示される（以下、会話例文と記す）38 種の要求表現の文型は学習項目（以下、学習項目と記す）として明示しているか、会話形式の練習問題（以下、会話練習と記す）を設けているかを調べ、まとめた結果を表 3-5 に示す。

表 3-5 教科書で提示する要求表現

要求の種類	文型の種類	文型	MN (全50課)			DN (全30課)			BN (全34課)			
			会話 例文	学習 項目	会話 練習	会話 例文	学習 項目	会話 練習	会話 例文	学習 項目	会話 練習	
間接要求	慣習的間接要求	希望文	Nがほしい	42課	13課	42課	14課*	5課*	—	22課	22課	
			Vていただきたい	49課	—	—	—	—	—	—	—	
			Vてもらいたい	—	—	—	—	—	—	34課	—	
		評価を表す文	Vたらどうか	—	—	—	—	12課**	—	33課	33課	—
			Vたほうがいい	—	32課	—	6課**	12課*	—	26課	21課	—
			Vないほうがいい	—	32課	—	—	12課*	—	21課	21課	—
	不可能を表す文	Nのほうがいい	—	—	—	—	—	—	21課	—	—	
		可能動詞の否定形	27課	27課	—	—	1課**	—	28課	17課	—	
		肯定疑問文	N(が/は)あるか	10課	—	10課	—	4課*	—	5課	5課	—
	非慣習的間接要求	肯定疑問文	Vたことがあるか	—	19課	—	13課*	—	13課*	17課	17課	—
			Nはまだあるか	—	—	—	7課*	—	7課*	—	—	—
			Nを知っているか	15課	—	15課	13課*	—	13課*	20課	20課	—
			～(を)覚えているか	—	—	—	5課**	—	—	—	—	—
			希望文	Vマスたい	34課	13課	35課	9課*	5課*	10課*	17課	11課
		叙述形(客観的)	～円でございます	13課	—	—	—	—	—	—	—	—
			～円です	13課	3課	—	—	—	—	16課	—	—
			～がVない	23課	—	—	14課*	—	—	25課	—	—
			Vことになっている	—	—	—	9課**	—	9課**	—	—	—
Vなければならない			—	17課	—	14課*	—	14課*	—	—	—	
叙述形(主観的)		Vなくちゃ	—	—	—	—	—	—	24課	24課	—	
		Nを拝見する	50課	50課	—	—	—	—	30課	30課	—	
	Nがわからない	25課	9課	—	—	—	—	28課	—	—		
	Vてしまった	—	29課	—	10課**	5課**	10課**	—	19課	—		
	～そう(様態)	50課	43課	—	9課**	—	9課**	—	22課	—		
直接要求	命令文	V命令形	33課	33課	—	11課**	11課**	—	—	—		
		Vて	20課	—	20課	11課*	—	11課*	19課	24課	—	
		Nをください	3課	—	—	2課*	2課*	—	生活の言葉	—	—	
		Vてください	3課	14課	—	4課*	7課*	—	7課	9課	—	
		おVください	7課	49課	—	2課*	9課**	—	16課	30課	—	
	否定疑問文	Vてくれないか	43課	—	—	—	—	—	30課	—	—	
		Vていただけないか	26課	26課	—	5課**	5課**	—	30課	30課	—	
		Vてもらえないか	—	—	—	2課**	2課**	—	—	—	—	
		Vてくださいませんか	41課	41課	—	—	—	—	—	—	—	
	禁止文	V禁止形	33課	33課	—	11課**	11課**	—	—	—	—	
		Vないでください	17課	17課	—	10課*	10課*	—	16課	16課	—	
	評価を表す文	Vてはいけない	15課	15課	—	14課*	14課*	—	9課	9課	—	
	その他	Nをお願いします	12課	—	—	2課*	—	—	9課	—	—	
		Nをお願いします	11課	—	—	—	—	—	—	—	—	

注：「\*」は『できる日本語初級』『\*\*』は『できる日本語中級』『—』は提示なし

### a. 直接要求

直接要求のうち、会話例文、学習項目、会話練習がすべて提示されているのは、MNは6種、DNは7種、BNは1種である。

要求の会話例文が学習項目より先に教科書に表れている文型は、MNとDNは「Vてください」「おVマスキュださい」の2種、BNは「Vてください」「おVマスキュださい」「Vて」の3種である。「Vてください」について、会話例文が最初に現れたのは、MNは3課、DNは初級の4課、BNは7課であるが、学習項目として導入されるのは、MNは14課、DNは初級の7課、BNは7課である。「おVマスキュださい」について、会話例文が最初に現れたのは、MNは7課、DNは初級の2課、BNは16課であるが、学習項目として導入されるのは、MNは49課、DNは初中級の9課、BNは30課である。「Vて」について、会話例文が最初に現れたのはBNの19課であるが、学習項目として導入されるのは24課である。

要求の会話例文と学習項目の明示はあるが、会話練習は設けてない文型は、MNは「Vてはいけません」「V命令形」「V禁止形」の3種、DNは「V命令形」「V禁止形」の2種、BNは「Vて」「Vてください」「Vないてください」「Vていただけませんか」「Vてはいけない」の5種である。

要求の会話例文はあるが学習項目の明示と会話練習はない文型は、MNは「Nをください」「Vてくれませんか」「Nをお願いします」「Nでお願いします」の4種、DNは「Nをお願いします」の1種、BNは「Nをください」「Vてくれませんか」「Nをお願いします」の3種である。

### b. 慣習的間接要求

慣習的間接要求のうち、会話例文、学習項目、会話練習がすべて提示されているのは、MNは2種、DNはなし、BNは2種である。

学習項目が要求の会話例文より先に教科書に表れている文型は、MNは「Nが欲しい」の1種、DNは「Nが欲しい」「Vたほうがいい」の2種、BNは「Vたほうがいい」「可能動詞の否定形」の2種である。「Nが欲しい」について、欲求を表す文型として、MNは13課、DNは初級の5課に学習項目を明示しているが、慣習的間接要求としての会話例文が最初に現れたのは、MNは42課、DNは初級

の14課である。また、例(6)のような慣習的間接要求としての会話練習はMNの42課のみに設けられた。しかし、例(6)は「Nが欲しい」の文型を慣習的間接要求として提示するための練習ではなく、43課に導入する「のに」の文型を練習するためのものである。「Vたほうがいい」について、勧める場合に使用する文型として、DNは初級の12課、BNは21課に学習項目を明示しているが、会話例文が最初に現れたのは、DNは初中級の6課の本文、BNは26課の本文である。「可能動詞の否定形」について、学習項目として導入されるのはBNの17課であるが、慣習的間接要求としての会話例文が最初に現れたのは28課である。

慣習的間接要求の会話例文と学習項目の明示はあるが、会話練習は設けてない文型は、MNはなし、DNは「Nが欲しい」「Vたほうがいい」の2種、BNは「Vたら、どうか」「Vたほうがいい」「Vないほうがいい」「可能動詞の否定形」の4種である。

慣習的間接要求の会話例文はあるが学習項目の明示と会話練習はない文型は、MNは「Vていただきたい」の1種、DNはなし、BNは「Vてもらいたい」「Nのほうがいい」の2種である。

学習項目の明示はあるが、慣習的間接要求の会話例文と会話練習はない文型は、MNは「Vたほうがいい」「Vないほうがいい」の2種、DNは「Vたら、どうか」「可能動詞の否定形」の2種である。

「Vたほうがいい」「Vないほうがいい」「Vたらどうか」は勧める場合に使用する文型、「可能動詞の否定形」は可能性を表す文型のように、それぞれ第一義で提示され、その延伸である要求という慣習的な意味の提示はなかった。

### c. 非慣習的間接要求

非慣習的間接要求のうち、会話例文、学習項目、会話練習がすべて提示されているのは、MNは3種、DNは8種、BNは2種である。

学習項目が要求の会話例文より先に教科書に表れている文型は、MNは「～円です」「Nがわからない」「Vマスたい」「～そう(様態)」の4種、DNは「Vマスたい」「Vてしまった」の2種、BNは「Vマスたい」の1種である。「Vマスたい」について、話し手の欲求を言うとき使用する文型として、MNは13課、DNは初級の5課、BNは11課に学習項目を明示しているが、非慣習的間接要求として

の会話例文が最初に現れたのは、MNは34課、DNは初級の9課、BNは17課である。さらに、会話練習を設けたのは会話例文の挙げより遅く、MNは35課、DNは初級の10課、BNは33課である。慣習的間接要求「Nが欲しい」と同様に、会話練習は「Vマスたい」の非慣習的間接要求として使用するものではなく、MNは(37)のように条件形を、DNは(32)のように「Vことができる」の文型を、BNは(38)のように「Vたらどうか」の文型を練習するためのものである。「～円です」「Nがわからない」「～そう(様態)」について、それぞれ学習項目として導入されるのはMNの3課、9課、43課であるが、非慣習的間接要求としての会話例文が最初に現れたのは13課、34課、50課である。「Vてしまった」について、学習項目として導入されるのはDNの初中級の5課であるが、非慣習的間接要求としての会話例文と会話練習は初中級の10課である。

(37) A: すみません。日本語を入力したいんですが。

B: ここをクリックして、日本語を選べば、入力できますよ。

A: そうですか。どうも。 (『みんなの日本語初級II』: 81)

(38) A: 映画のチケットを安く買いたいんですが...

B: そうですか。じゃ、駅前のチケットショップに行ってみたらどうですか。

映画の割引券もありますよ。 (『文化初級日本語II』: 161)

学習項目の明示はないが、要求の会話例文と会話練習がある文型はMNの「Nを知っているか」のみである。(20)のように最初に「Nを知っていますか」の会話例文と会話練習はMNの15課にあるが、「ています(結果の状態)」の文型を練習するためのものであり、非慣習的間接要求の意味はあるが、聞き手はその意味が理解できない例文である。MNの38課は新たに「Vのを知っていますか」の文型が学習項目として明示しているが、非慣習的間接要求として使用する会話練習は設けなかった。

非慣習的間接要求の会話例文と学習項目の明示はあるが、会話練習は設けてない文型は、MNは「～円です」「Nを拝見する」「Nがわからない」「～そう(様態)」の4種、DNはなし、BNは「N(が/は)あるか」「Vたことがあるか」「～を知っているか」「Nを拝見する」の4種である。



非慣習的間接要求の会話例文はあるが学習項目の明示と会話練習はない文型は、MNは「～円ございます」「～がVない」の2種、DNは「～(を)覚えているか」「～がVない」の2種、BNは「～円です」「～がVない」「Nがわからない」の3種である。そのうち「～がVない」はすべての教科書に非慣習的間接要求の会話例文を挙げているが、どの教科書でも学習項目として明示していないし、会話練習も設けられていなかった。

学習項目の明示はあるが、非慣習的間接要求の会話例文と会話練習はない文型は、MNは「Vたことがあるか」「Vなければならない」「Vてしまった」の3種、DNは「N(が/は)あるか」の1種、BNは「Vてしまった」「～そう(様態)」の2種である。「Vたことがあるか」は過去の経験を尋ねる文型、「N(が/は)あるか」は存在を尋ねる文型、「Vなければならない」は必要性があることを述べる文型、「Vてしまった」は後悔・残念を表す文型、「～そう(様態)」は視覚情報を基に推量した様態や判断した状態を表す文型のように、それぞれ本来の意味で提示され、その延伸である要求という意味の提示はなかった。

以上の結果から、以下のことが考えられる。

まず、直接要求は会話例文の先行提示、会話例文と学習項目の同時提示のいずれかでの提示方法に対して、慣習的間接要求と非慣習的間接要求は学習項目の先行提示か、会話例文と学習項目の同時提示のいずれかでの提示方法であると考えられる。

直接要求のうち、「Vて」「Vてください」「おVマスキュださい」の3種の文型は要求の会話例文が学習項目より先に教科書に提示されているのに対して、それ以外の直接要求の文型は要求の会話例文と学習項目の明示は同じ課に提示されることが見られた。そのため、直接要求は会話例文の先行提示、会話例文と学習項目の同時提示のいずれかで提示する傾向があると考えられる。

慣習的間接要求のうち、「Nが欲しい」「Vたほうがいい」「可能動詞の否定形」の3種の文型は学習項目が要求の会話例文より先に教科書に提示されているのに対して、要求の会話例文と学習項目の明示は同じ課に提示される文型もある。そのため、慣習的間接要求は学習項目の先行提示、会話例文と学習項目の同時提示のいずれかで提示する傾向があると考えられる。

非慣習的間接要求のうち、「～円です」「Nがわからない」「Vマスタい」「～そう（様態）」「Vてしまった」の5種の文型は学習項目が要求の会話例文より先に教科書に提示されているのに対して、要求の会話例文と学習項目の明示は同じ課に提示される文型もある。そのため、非慣習的間接要求は学習項目の先行提示、会話例文と学習項目の同時提示のいずれかで提示する傾向があると考えられる。

次に、慣習的間接要求と非慣習的間接要求に提示する文型はその文型の第一義を最優先に提示すると考えられる。

直接要求のうち、学習項目として明示するだけで、会話例文と会話練習がない文型は見つからなかったのに対して、慣習的間接要求のうち、「Vたほうがいい」「Vないほうがいい」「可能動詞の否定形」の3種、非慣習的間接要求のうち、「N（が／は）あるか」「Vたことがあるか」「Vなければならない」「Vてしまった」「～そう（様態）」の5種がある。本来は別の機能をもっていたが、特定の言語集団において、要求を伝達する際に使用されるものは慣習的間接要求である。様々な意味が読み取れるが、特定の文脈に依存してはじめて要求の意図を伝達することができるものは非慣習的間接要求である。慣習的間接要求と非慣習的間接要求に使用する文型は本来要求の意味がない文型である。また、直接要求のうち、学習項目が会話練習より先行する文型はなかったが、慣習的間接要求のうち、「Nが欲しい」の1種、非慣習的間接要求のうち、「Vマスタい」「Vてしまった」の2種がある。それらの会話練習は「Nが欲しい」「Vマスタい」「Vてしまった」の文型を間接要求として使用するための練習ではなく、その課で導入するほかの文型を練習するためのものである。直接要求にはないが、慣習的間接要求と非慣習的間接要求には学習項目として明示するだけで、要求の会話例文と会話練習はない文型が存在すること、学習項目が会話練習より先行することから、教科書では文型の第一義で導入し、要求という延伸的な意味は取り入れないか、後で提示するかになると考えられる。

### 3.5.2 教科書で提示する間接要求

教科書で提示する間接要求の会話文を対象に、場面情報の有無と会話に参加する話し手と聞き手の人間関係情報の有無で4状況に分け、それぞれの要求の種類別に会話数を集計し表3-6に示す。4状況というのは、場面情報と人間関係情報があるという場面あり関係ありの状況、場面情報と人間関係

情報がないという場面なし関係なしの状況、場面情報はあるが人間関係情報はないという場面あり関係なしの状況、場面情報はないが人間関係情報はあるという場面なし関係ありの状況である。

表 3-6 間接要求の状況別会話数

要求の種類	場面あり		場面なし		会話数 合計
	関係あり	関係なし	関係あり	関係なし	
慣習的間接要求	13	0	0	0	13
非慣習的間接要求	36	5	1	28	70

非慣習的間接要求の会話数は慣習的間接要求より多い。慣習的間接要求は13会話があるに対して、非慣習的間接要求は70会話がある。

表 3-6 の会話数全体に占める、それぞれの状況の比率をもとめ、間接要求の状況別内訳比率をグラフ化したものを図 3-1 に示す。

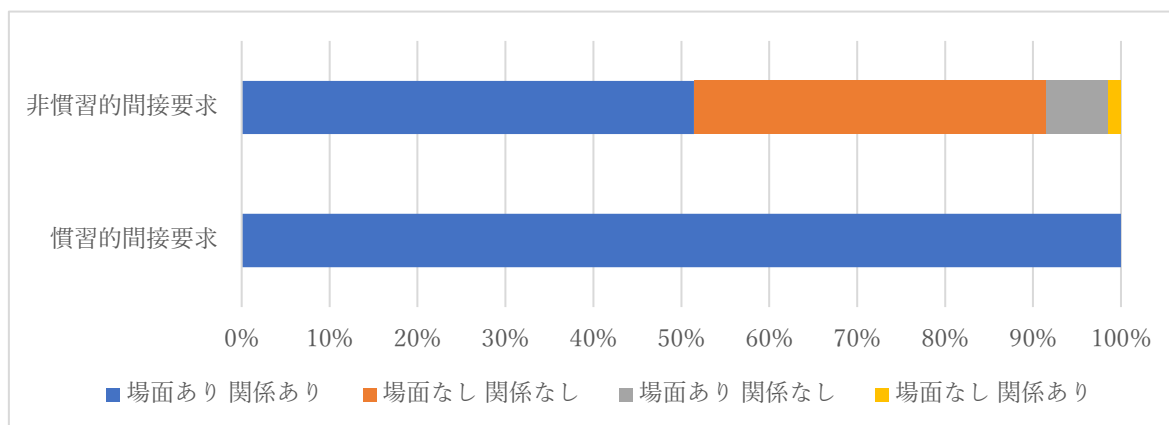


図 3-1 間接要求の状況別内訳比率

慣習的間接要求の会話は場面と人間関係の情報がすべてある。場面情報も人間関係情報もある状況は100%をしめる。

非慣習的間接要求の会話は場面と人間関係情報の両方ある状況と両方ない状況が主である。場面あ

り関係ありの状況は半分以上で、51.43%をしめる。場面なし関係なしの状況は 40.00%をしめる。以上の2つの状況は全体の 91.43%をしめる。

非慣習的間接要求の会話を対象に、文の種類別に4状況の会話数を集計し表3-7に示す。

表 3-7 非慣習的間接要求の状況別会話数

文の種類	場面あり		場面なし		会話数 合計
	関係あり	関係なし	関係あり	関係なし	
肯定疑問文	14	3	1	14	32
希望文	4	0	0	4	8
叙述形（客観的）	14	2	0	5	21
叙述形（主観的）	4	0	0	5	9

肯定疑問文の会話数は最も多い。70 の非慣習的間接要求の会話のうち、32 会話は肯定疑問文であり、45.71%をしめる。さらに、肯定疑問文のうち、「N（が／は）あるか」は13 会話、「V たことがあるか」は9 会話、合計 21 会話があり、肯定疑問文の大半をしめる。

4 つの状況がすべてあるのは疑問文である。場面あり関係なしの状況と場面なし関係ありの状況はほかの状況より会話数が少ないが、それぞれ3 会話と1 会話がある。

場面あり関係ありの状況と場面なし関係なしの状況はそれぞれ半分近くしめるのは肯定疑問文、希望文、叙述形（主観的）である。肯定疑問文の場面情報と人間関係情報が両方ありと両方なしの会話数はそれぞれ14 会話であり、それぞれ全体の 43.75%をしめる。希望文の会話について、両方ありは4 会話、全体の 50.00%をしめる。叙述形（主観的）の会話文について、両方ありは4 会話、全体の 44.44%をしめ、両方なしは5 会話であり、全体の 55.56%をしめる。

この結果から、教科書では、決められた文型がある慣習的間接要求について、場面情報と人間関係情報が同時に提示されるのに対して、文脈から要求の意図を推測する必要がある非慣習的間接要求について、場面情報と人間関係情報の提示が不足していることが推測される。

### 3.5.3 母語話者が使用する要求表現と教科書で提示する要求表現の比較

母語話者が使用すると答えた要求表現を規範とし、教科書の会話文に提示される要求表現を文の種類数で比較し、母語話者の使用傾向と教科書の提示傾向を分析する。さらに、母語話者が使用する文型と教科書の会話文に提示される文型の形を比較し、教科書は母語話者の要求表現の使用傾向を反映しているかを分析する。

#### 3.5.3.1 母語話者が使用する要求表現の分類

範（2019）がインタビューで収集した 143 表現を文型による要求表現の分類に基づき、直接要求と間接要求に分け、分類した結果を表 3-8 に示す。

表 3-8 母語話者が使用する要求表現の用例と文型

要求の種類	文型の種類	要求表現の用例	文型	
間接要求	慣習的間接要求	肯定疑問文	返してもらえますか	Vてもらえるか
		肯定疑問文	返していただけますか	Vていただけるか
		希望文	もし使っていないんだったら、返して欲しいんだけど。	Vて欲しい
			返していただきたいんです	Vていただきたい
	非慣習的間接要求	肯定疑問文	返せますか	V可能形か
			この間一週間借りるって言ってたんだけど、もうちょっと使う？	するか
			まだ使ってる？	Vているか
			もうあの本読み終わった？	Vマス終わったか
			この間一週間借りるって言ってたんだけど、もうちょっと使いたい？	したいか
			返してもらってもいいですか？	Vてもらってもいいか
			返していただいてもいいですか	Vていただいてもいいか
			先のペン、いい？	いいか
			ペンのほうもよろしいでしょうか。	よろしいか
			この間貸したのをどうした？	どうしたか
		否定疑問文	もう使っていないんですか	Vてないか
			確かにお貸ししたはずなんだけど、忘れていらっしゃいませんか。	Vていらっしゃらないか
			都合つかないか。	Vないか
		希望文	この間貸したのをどうした？使いたいんだけど	Vマスタい
		叙述形(客観的)	あ、ペン	N
			あのすみません、ペンを.....	Nを／は...
			あ、そのペンは私の	私のN
			ねね、この前貸したよね	Vた
		叙述形(主観的)	誰に貸したとかちょっと分からないんだよね。	わからない
			テスト勉強したいから、返してくれるとうれしい	Vてくれるとうれしい
	直接要求	命令文	返せ	V命令形
			悪いけど、返して	Vて
			ちょっとそれを使いたいので、速く返してください	Vてください
すみません、そのペン 私のペンですので、お返してください。			おVマスキださい	
返してくれ			Vてくれ	
否定疑問文		返してくれない？	Vてくれないか	
		返していただけませんか	Vていただけませんか	
その他		返却をお願いします	Nをお願いします	

143 表現は 32 の文型に分けられる。そのうち、間接要求は 24 文型、直接要求は 8 文型である。

### 3.5.3.2 母語話者と教科書の文型種類の比較

母語話者が使用すると答えた文型、教科書の要求の会話文で提示する文型を要求の種類ごとに種類数を合算し表 3-9 に示す。

表 3-9 要求表現の要求の種類による文型種類数

要求の種類	母語話者	教科書	宮崎他 (2002)	
間接要求	慣習的間接要求	4 種	8 種	24 種
	非慣習的間接要求	20 種	16 種	数えきれない
直接要求	8 種	14 種	23 種	

母語話者も教科書も、使用する文の種類数は宮崎他 (2002) より少ない。慣習的間接要求について、宮崎他 (2002) は 24 種あるのに対して、母語話者と教科書の使用はそれぞれ 4 種と 8 種のみである。非慣習的間接要求について、宮崎他 (2002) は数が数えきれないほど多いのに対して、母語話者と教科書の使用はそれぞれ 20 種と 16 種である。直接要求について、宮崎他 (2002) は 23 種があるのに対して、母語話者と教科書の使用はそれぞれ 8 種と 14 種である。

表 3-9 の要求表現の文型種類数全体に占める、母語話者と教科書の文型種類の比率をもとめ、要求表現の要求の種類別の内訳比率をグラフ化したものを図 3-2 に示す。

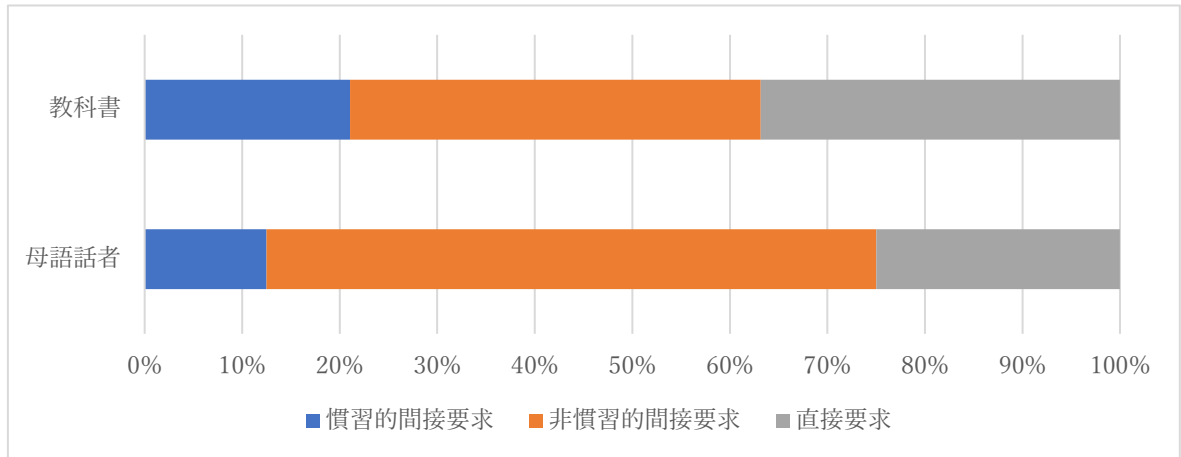


図 3-2 要求表現の要求の種類による内訳比率

教科書では非慣習的間接要求と直接要求はほぼ同じ比率である。非慣習的間接要求は 42.11%、直接要求は 36.84%であり、それぞれ 40%ほどを占める。

母語話者が最も多いのは非慣習的間接要求である。非慣習的間接要求は 62.50%であり、6 割以上をしめる。

この結果から、母語話者は慣習的間接要求と直接要求より、非慣習的間接要求のほうが数多くの文型種類を使用するのに対して、教科書は非慣習的間接要求と直接要求はほぼ同数の文型種類を提示する傾向が見られる。

母語話者が使用すると答えた文型を文の種類ごとに種類数を合算し、要求の種類ごとに数の多い順で並べる。同様にして、教科書に要求の会話で用いる文の種類数と宮崎他（2002）に提示する文の種類数を計算する。その結果を表 3-10 に示す。



表 3-10 要求表現の文型種類別の種類数

要求の種類		文形の種類	母語話者	教科書	宮崎他 (2002)
間接要求	慣習的間接要求	肯定疑問文	2種	0	8種
		希望文	2種	3種	6種
		評価を表す文	0	4種	5種
		不可能を表す文	0	1種	2種
		叙述形	0	0	2種
		否定疑問文	0	0	1種
	非慣習的間接要求	肯定疑問文	10種	5種	数えきれない
		否定疑問文	3種	0	
		希望文	1種	1種	
		叙述形 (客観的)	4種	5種	
		叙述形 (主観的)	2種	5種	
直接要求	命令文	5種	5種	8種	
	否定疑問文	2種	4種	8種	
	その他	1種	2種	0	
	禁止文	0	2種	2種	
	評価を表す文	0	1種	2種	
	叙述形、名詞化形式	0	0	3種	

慣習的間接要求のうち、母語話者の使用種類数が最も多いのは肯定疑問文と希望文であるに対して、教科書は評価を表す文である。母語話者は肯定疑問文と希望文が各2種使用しているが、教科書は肯定疑問文の提示が見当たらず、希望文が3種提示している。母語話者の使用が見当たらない評価を表す文は教科書の提示には4種もあり、最も多いことが見られた。

非慣習的間接要求のうち、母語話者の使用種類数が最も多いのは疑問文であるに対して、教科書は叙述形である。母語話者は肯定疑問文を10種、否定疑問文を3種、合計13種の疑問文を使用し、叙述形（客観的）を4種、叙述形（主観的）を2種、合計6種の叙述形を使用している。それに対して、教科書は否定疑問文の提示が見当たらず、5種の肯定疑問文のみを提示し、叙述形（客観的）を5種、叙述形（主観的）を5種、合計10種の叙述形を提示している。

直接要求のうち、母語話者も教科書も最も多いのは命令文である。母語話者も教科書も5種の命令文を使用している。

この結果から、間接要求の場合、教科書より母語話者のほうが数多くの種類の疑問文を使用する傾向が見られる。それに対して、教科書は疑問文ではないものを多くの種類で提示する傾向が見られる。

### 3.5.3.3 母語話者と教科書の文型の比較

母語話者が使用すると答えた文型と教科書の要求の会話文に提示する文型を文の種類ごとに分類し表3-11に示す。

表 3-11 母語話者と教科書が使用する要求表現の文型リスト

要求の種類	文型の種類	母語話者の使用	教科書の提示	
間接要求	慣習的間接要求	肯定疑問文	Vてもらえるか Vていただけるか	
		希望文	Vて欲しい Vていただきたい	Nが欲しい Vていただきたい Vてもらいたい
		評価を表す文		Vたら、どうか Vたほうがいい Vないほうがいい Nのほうがいい
		不可能を表す文		可能動詞の否定形
	非慣習的間接要求	肯定疑問文	V可能形か	N(が/は)あるか
			するか	Vたことがあるか
			Vているか	Nはまだあるか
			Vマス終わったか	Nを知っているか
			したいか	～(を)覚えているか
			Vてもらってもいいか	
			Vていただいてもいいか	
			いいか	
	否定疑問文	Vてないか		
		Vていらっしゃらないか		
		Vないか		
	希望文	Vマスタい	Vマスタい	
	叙述形(客観的)	N	～円でございます	
		Nを/は... 私のN Vた	～円です ～がVない Vことになっている Vなければならない	
	叙述形(主観的)	わからない	Nがわからない	
		Vてくれるとうれしい	Vなくちゃ Nを拝見する Vてしまった ～そう(様態)	
直接要求	命令文	V命令形	V命令形	
		Vて Vてください おVマスください Vてくれ	Vて Vてください おVマスください Nをください	
	否定疑問文	Vてくれないか	Vてくれないか	
		Vていただけないか	Vていただけないか Vてもらえないか Vてくださいませんか	
	禁止文		V禁止形 Vないでください	
評価を表す文		Vてはいけない		
その他	Nをお願いする	Nをお願いする Nをお願いする		

母語話者の使用と教科書の提示が一致している文型は10文型のみである。そのうち、慣習的間接要求は「Vていただきたい」の1文型、非慣習的間接要求は「Nがわからない」「Vマスたい」の2文型、直接要求は「V命令形」「Vて」「Vてください」「おVマスキュださい」「Vてくれないか」「Vていただけないか」「Nをお願いします」の7文型である。

母語話者と教科書の使用が一致している文型は間接要求より直接要求のほうが多い。間接要求に一致しているのは3文型に対して、直接要求に7文型がある。

母語話者の使用と教科書の提示には文型のバリエーションの違いが見られる。母語話者は「Vて欲しい」のような「動詞」と「欲しい」の組み合わせを使用するのに対して、教科書は「Nが欲しい」のような「名詞」と「欲しい」の組み合わせを提示している。母語話者は「Vてもらえるか」のような肯定疑問文を使用するのに対して、教科書は「Vてもらえないか」のような否定疑問文を提示している。

母語話者は許可を求める「いいか」を含める文型を使用している。「いいか」とその丁寧形である「よろしいか」の使用を見られたうえで、「Vてもらってもいいか」「Vていただいてもいいか」のような「もらう」或いは「いただく」と「いいか」の組み合わせも見られる。教科書の提示には見当たらない。

この結果から、間接要求の場合母語話者が使用すると答えた要求表現に用いられる文型と教科書の要求の会話文が提示する文型にずれが見られ、教科書では母語話者の間接要求の使用傾向を反映されない可能性があると推測される。

### 3.6 まとめと考察

#### 3.6.1 まとめ

3章では、要求表現に用いる文型に焦点を当て、6冊の日本語初級教科書を用い、教科書にはどんな文型が要求表現として提示されているか、その文型はどう提示されているかを調べた。さらに、母語話者が使用すると答えた要求表現に用いられる文型を規範とし、教科書で提示する要求表現の文型と比較し、母語話者の使用傾向と教科書の提示傾向を分析した。その結果をまとめ、以下の研究課題に

答える。

### 3.6.1.1 教科書で提示する要求表現は何か

6冊の教科書の会話文から要求表現として提示される38種の文型を得た。

「ください」を含む文型は「Nをください」「Vてください」「Vないでください」「おVマスキださい」の4種、授受表現を含む文型は「Vてもらえませんか」「Vていただけませんか」「Vてくれませんか」「Vてくださいませんか」の4種、「お願いします」を含む文型は「Nをお願いします」「Nでお願いします」の2種、動詞の形を変換する文型は「Vて」「V命令形」「V禁止形」の3種、「Vてはいけません」を加え、合計14種の直接要求がある。

希望を表す文型は「Nが欲しい」「Vてもらいたい」「Vていただきたい」の3種、勧めを表す文型は「Vたら、どうか」「Vたほうがいい」「Vないほうがいい」「Nのほうがいい」の4種、不可能を表す「可能動詞の否定形」を加え、合計8種の慣習的間接要求がある。

疑問文である文型は「N(が/は)あるか」「Vたことがあるか」「Nはまだあるか」「～を知っているか」「～(を)覚えているか」の5種、希望を表す文型は「Vマスタい」の1種、客観的な事実を述べる文型は「～円でございます」「～円です」「～がVない」「Vことになっている」「Vなければならぬ」の5種、主観的な考えを述べる文型は「Vなくちゃ」「Nを拝見する」「Nがわからない」「Vてしまった」「～そう(様態)」の5種で、合計16種の非慣習的間接要求がある。

以上の結果から、教科書で提示する要求表現は、直接要求が14種、間接要求が24種である。間接要求のうち、慣習的間接要求が8種、非慣習的間接要求が16種である。

### 3.6.1.2 教科書で提示する間接要求の会話は場面と人間関係の情報があるか

6冊の教科書から83の間接要求の会話を得た。そのうち、慣習的間接要求は13会話、非慣習的間接要求は70会話である。

状況別内訳比率を見ると、慣習的間接要求はすべての会話に場面情報と人間関係情報があるのに対して、非慣習的間接要求の内訳比率は場面情報と人間関係情報がある状況が51.43%をしめる。そのた

め、非慣習的間接要求は場面情報と人間関係情報がある比率は慣習的間接要求の半分しかないことが見られた。

さらに、非慣習的間接要求の内訳比率では場面情報と人間関係情報がある状況が40.00%をしめる。文脈から要求の意図を推測する必要がある非慣習的間接要求について、場面情報と人間関係情報の提示が不足していることが推測される。

以上の結果から、教科書で提示する間接要求の会話のうち、決められた文型がある慣習的間接要求は場面情報と人間関係情報がすべての会話にある。それに対して、文脈から要求の意図を推測する必要がある非慣習的間接要求は場面情報と人間関係情報はあがるが、5割ほどの会話しかない。

### 3.6.1.3 母語話者が使用する要求表現と教科書で提示する要求表現は同じか

慣習的間接要求、非慣習的間接要求、直接要求により文型種類の構成率から見ると、母語話者では非慣習的間接要求は62.50%であり、6割以上をしめるのに対して、教科書では非慣習的間接要求は42.11%、直接要求は36.84%であり、それぞれ40%ほどをしめる。そのため、母語話者は慣習的間接要求と直接要求より、非慣習的間接要求のほうが数多くの文型種類を使用するのに対して、教科書は非慣習的間接要求と直接要求はほぼ同数の文型種類を提示する傾向が見られる。

肯定疑問文、希望文のような文の種類により文の種類数から見ると、母語話者は慣習的間接要求の肯定疑問文が2種、非慣習的間接要求の肯定疑問文が10種、否定疑問文が3種、合計15種の疑問文を使用するのに対して、教科書では非慣習的間接要求の肯定疑問文のみ5種を提示する。そのため、間接要求の場合、母語話者のほうが数多くの種類の疑問文を使用する傾向が見られる。

非慣習的間接要求のうち、母語話者は叙述形（客観的）を4種、叙述形（主観的）を2種、合計6種の叙述形を使用するのに対して、教科書は叙述形（客観的）を5種、叙述形（主観的）を5種、合計10種の叙述形を提示する。そのため、非慣習的間接要求の場合、教科書のほうが数多くの種類の叙述形を提示する傾向が見られる。

母語話者の使用と教科書の提示が一致している文型は、慣習的間接要求は「Vていただきたい」の1文型、非慣習的間接要求は「Nがわからない」「Vマスたい」の2文型、直接要求は「V命令形」「V

て「Vてください」「おVマスください」「Vてくれないか」「Vていただけないか」「Nをお願いします」の7文型、合計10文型である。そのため、母語話者と教科書の使用が一致している文型は間接要求より直接要求のほうが多いことを確認した。

母語話者の許可を求める「いいか」とその丁寧形である「よろしいか」の使用を見られたうえで、「Vてもらってもいいか」「Vていただいてもいいか」のような「もらう」或いは「いただく」と「いいか」の組み合わせも見られるのに対して、教科書の提示には見当たらない。

以上の結果から、母語話者が使用すると答えた要求表現と教科書で提示する要求表現を比較すると、要求の種類とも文の種類とも使用傾向が異なる。すなわち、母語話者が使用する要求表現と教科書で提示する要求表現は異なっていると推測される。

### 3.6.2 考察

ここでは、まず、教科書の要求表現はどう提示されているか、その提示方法を考察する。次に、教科書を通して学習者が触れる間接要求が母語話者の使用傾向と比較し、どのような特徴があるかを考察する。最後に、教科書を通して学習者が触れる間接要求の特徴で、学習者の心的辞書にどのような影響をもたらす可能性があるのかを考察する。

#### 3.6.2.1 教科書で提示する要求表現の提示方法

教科書の会話文に提示される要求表現のうち、直接要求は14種、間接要求は24種である。間接要求のうち、慣習的間接要求は8種、非慣習的間接要求は16種である。文の種類を比較すると、直接要求より間接要求のほうが多い、慣習的間接要求より非慣習的間接要求のほうが多いことが分かった。

最初の会話例文を挙げる課と学習項目を明示する課の順序から、直接要求、慣習的間接要求、非慣習的間接要求の提示方法を分析すると、以下のことが考えられる。

14種の直接要求のうち、3種の文型は要求の会話例文が学習項目より先に教科書に提示されているのに対して、11種の文型は要求の会話例文と学習項目の明示は同じ課に提示されていることが見られた。「ぜひ、タイへ来てください」のような「Vてください」の直接要求は学習項目として明示しなく

でも、学習者はその意味・機能が第一義として持っている直接要求が理解できるため、最初の会話例文は学習項目より先に提示されていると考えられる。そのため、直接要求は会話例文の先行提示、会話例文と学習項目の同時提示のいずれかでの提示する傾向があると考えられる。

8種の慣習的間接要求のうち、教科書の種類により異なるが、3種の文型は学習項目が要求の会話例文より先に教科書に提示されているのに対して、4種の文型は要求の会話例文と学習項目の明示は同じ課に提示されていることが見られた。「わたしは車が欲しいです」のように、「Nが欲しい」の文型は希望を表す文型としてMNの13課に学習項目として明示した後、例(4)のように情報を求める慣習的間接要求の会話はMNの42課の練習Cに提示されている。慣習的間接要求は第一義では別の意味・機能をもっていたが、特定の言語集団において、要求を伝達する際に使用されるものである(Morgan 1978 ; Searle 1975) ため、教科書には「Nが欲しい」のように、希望を表す文型という第一義を学習項目として最初に導入し、特定の言語集団において、慣習的間接要求を表す文型という延伸的な意味は後で会話例文の形で提示すると考えられる。そのため、慣習的間接要求は学習項目の先行提示、会話例文と学習項目の同時提示のいずれかで提示する傾向があると考えられる。

16種の非慣習的間接要求のうち、教科書の種類により異なるが、5種の文型は学習項目が要求の会話例文より先に教科書に提示されているのに対して、5種の文型は要求の会話例文と学習項目の明示は同じ課に提示されていることが見られた。「田中さんはインドネシア語が全然わかりません」のように「Nがわからない」の文型は理解できないことを言う文型としてMNの9課に学習項目として明示した後、例(29)のように情報を求める非慣習的間接要求の会話はMNの25課の例文に提示されている。非慣習的間接要求は様々な意味が読み取れるが、特定の文脈に依存してはじめて要求の意図を伝達することができるものである(Morgan 1978 ; Searle 1975) ため、教科書には慣習的間接要求と同様に、その第一義を学習項目として最初に導入し、特定の文脈に依存する非慣習的間接要求の意味は後で会話例文の形で提示すると考えられる。そのため、非慣習的間接要求は慣習的間接要求と同様に、学習項目の先行提示、会話例文と学習項目の同時提示のいずれかでの提示する傾向があると考えられる。

さらに、慣習的間接要求と非慣習的間接要求は、会話例文のみの提示で、学習項目として明示的な



提示がない文型もある。明示的に学習しなくても、会話例文の文脈から暗示的に学習する可能性もある（小柳 2005）。しかし、教科書で1つか2つかの会話例文を見るだけで、暗示的学習になっても、定着しない可能性が考えられる。

次に、学習項目、会話例文、会話練習の有無から、直接要求、慣習的間接要求、非慣習的間接要求の提示方法を分析すると、以下のことが考えられる。

学習項目だけを提示するが、会話例文と会話練習を提示しない文型について、直接要求には見つからなかったのに対して、慣習的間接要求は「V たほうがいい」「V ないほうがいい」「可能動詞の否定形」の3種、非慣習的間接要求は「N (が/は) あるか」「V たことがあるか」「V なければならない」「V てしまった」「～そう (様態)」の5種がある。それぞれの教科書では、学習項目として、「V たほうがいい」「V ないほうがいい」は勧める場合に使用する文型、「可能動詞の否定形」は不可能を表す文型、「N (が/は) あるか」は存在を尋ねる文型、「V たことがあるか」は過去の経験を尋ねる文型、「V なければならない」は必要性があることを述べる文型、「V てしまった」は後悔・残念を表す文型、「～そう (様態)」は視覚情報を基に推量した様態や判断した状態を表す文型を明示している。学習項目のみを提示する文型は、第一義で提示され、要求という延伸的な意味の提示は見つからなかったため、教科書では文型の第一義を学習項目として明示するという提示方法であると考えられる。

さらに、慣習的間接要求と非慣習的間接要求の会話数と、場面情報と人間関係情報の有無から、間接要求の会話の提示方法を分析すると、以下のことが考えられる。

83の間接要求の会話のうち、慣習的間接要求は13会話、非慣習的間接要求は70会話である。教科書では慣習的間接要求より、非慣習的間接要求のほうが多く使用するという提示方法であると考えられる。

慣習的間接要求はすべての会話に場面情報と人間関係情報がある。それに対して、非慣習的間接要求の内訳比率は場面情報も人間関係情報もある状況が51.43%、場面情報も人間関係情報もない状況が40.00%をしめる。教科書で提示する間接要求の会話のうち、文脈から要求の意図を推測する必要がある非慣習的間接要求について、場面情報と人間関係情報の提示がある比率は文脈から要求の意図を推測する負荷が少ない慣習的間接要求の比率より50%ほど少ない。非慣習的間接要求に関する場面情

報と人間関係情報の提示が不足しているのではないかと推測される。そのため、教科書では場面情報と人間関係情報の提示の有無は慣習的間接要求であるか、非慣習的間接要求であるかにより異なると考えられる。

教科書で提示する要求表現の提示傾向は以下の3点にまとめられる。

1. 直接要求は会話例文の先行提示、会話例文と学習項目の同時提示のいずれかで提示する傾向があるのに対して、間接要求は学習項目の先行提示、会話例文と学習項目の同時提示のいずれかで提示する傾向がある。

2. 直接要求と間接要求に関わらず、文型の第一義を先に学習項目として明示するという提示方法である。

3. 間接要求のうち、非慣習的間接要求は慣習的間接要求より多く提示される傾向があるが、場面情報と人間関係情報の提示は慣習的間接要求より少ない傾向がある。

### 3.6.2.2 教科書と母語話者の使用傾向の相違

母語話者が使用すると答えた要求表現は規範とし、教科書の会話例文で提示する要求表現が母語話者の要求表現と比較すると、以下の結果になった。

教科書とも母語話者とも直接要求より、間接要求のほうが文の種類が多いが、教科書は非慣習的間接要求と直接要求をほぼ同数で提示するのに対して、母語話者は非慣習的間接要求に数多くの種類の文型を使用する傾向が見られる。

直接要求の場合、教科書の提示は母語話者の使用と大きな違いが見られない。教科書で提示する要求表現の文型のうち、7文型は母語話者が使用する要求表現の文型と一致する。さらに、教科書は母語話者と同様に、最も多く提示するのは命令文である。教科書の提示が見られる禁止文と評価を表す文は母語話者の使用には見られないことがある。それは本調査で用いる母語話者のデータは「貸したものを返して欲しい」という行為を要求する1つの場面のみで収集したものであるため、禁止文と評価を表す文の直接要求が見られない可能性が考えられる。

間接要求の場合、教科書の提示は母語話者の使用と異なる。教科書で提示する要求表現の文型のう

ち、母語話者が使用するのと一致するのは慣習的間接要求の1文型と非慣習的間接要求の2文型のみである。さらに、教科書では非疑問文の文型種類数が多いのに対して、母語話者が最も多いのは疑問文である。疑問文による要求は、諾否を聞き手にゆだねることで、非疑問文より丁寧な要求表現になる(宮崎他 2002)。そのため、実際の要求場面ではより丁寧である疑問文を数多くの種類で使用すると思われる。

さらに、教科書には見当たらないが、母語話者には見当たるのは「いいか」の使用である。許可を求める「いいか」とその丁寧形である「よろしいか」の使用を見られたうえで、「Vてもらってもいいか」「Vていただいてもいいか」のような「もらう」或いは「いただく」と「いいか」の組み合わせも見られる。

教科書で提示する文型は母語話者が使用する文型とバリエーションの違いが見られる。教科書は「Nが欲しい」のような「名詞」と「欲しい」の組み合わせを提示するのに対して、母語話者は「Vで欲しい」のような「動詞」と「欲しい」の組み合わせを使用する。同じ疑問文であるが、教科書は「Vてもらえないか」のような否定疑問文を提示するのに対して、母語話者は「Vてもらえるか」ような肯定疑問文を使用することが見られる。否定疑問文は文脈の助けは必要なくその文そのものが要求の機能をもっているが、肯定疑問文は文脈の助けを借りながら条件が整ったとき要求を表すことができる(宮崎他 2002)。そのため、母語話者の使用と比べ、教科書では文脈の助けを借りずに、要求という意味をより分かりやすい文型を提示する傾向が考えられる。

以上の結果から、教科書の間接要求の提示傾向は母語話者の使用傾向と異なることを確認し、教科書では母語話者の使用優先順位に反映されない可能性があるかと推測される。

ただ、前述した通りに、本調査で用いる母語話者のデータは2つの限界がある。1つは、規範とした母語話者のデータは「貸したものを返して欲しい」という1つの行為を要求する場面で収集したものであるため、物や情報を要求する表現に適用できない可能性があり、すべての要求表現の使用傾向に反映されているとは言えない。もう1つは、インタビュー形式で収集したデータであるため、実際にコミュニケーションをする際に使用する表現と全く同じデータを収集することはできない。しかし、母語話者が自然の発話はこうであるべきだと考えているところを知ることができる。

以上のことで、少なくとも、行為を要求する場面では、母語話者が使用すると答えた要求表現は規範として、行為を要求するという使用傾向を反映しているとしたら、教科書では、間接要求の提示は母語話者の使用と異なるところが多く見られるため、行為を要求するという使用傾向に反映されない可能性があると考えられる。

### 3.6.2.3 教科書の間接要求の提示傾向が学習者の心的辞書に与える影響

Wray (2002) が提唱する L2 心的辞書によると、教室学習者にとって、教室でのインプットはインプットの中でも大きな割合を占めている。本調査は、母語話者が使用すると答えた 24 種間接要求のうち、教科書の提示が見られるのは 3 種のみであるという結果を得た。そのため、母語話者が使用すると答えたが教科書の提示が見られない 21 種の間接要求の文型は学習者の心的辞書に貯蔵される可能性が低いと考えられる。それで、教科書の提示の有無は学習者の心的辞書に影響を与えると推測される。

さらに、言語の機能に関する知識はインプットだけではなく、教育的介入を通して、より学習効果が期待できる (Schmidt 1993)。言語の機能の指導効果に関する研究によって、メタ語用論的情報の明示的提示、コミュニケーションな運用練習によるアウトプット、フィードバックによる否定証拠の提供を組み合わせる指導法が有効である (清水 2009 : 261) ことが示唆された。教科書ではメタ語用論的情報の明示的提示は学習項目として明示しているかどうかで、コミュニケーションな運用練習によるアウトプットは要求の会話例文があるか、それに対応する会話練習があるかで確認することができる。本調査は、教科書には慣習的間接要求は 8 種、非慣習的間接要求は 16 種、合計 24 種の間接要求があるが、学習項目として明示し、要求の会話例文を挙げ、会話形式の練習も設けているのは、MN は 4 種、DN は 8 種、BN は 3 種であるという結果を得た。教科書には間接要求の提示はあるものの、指導効果が期待できるものは限られている。そのため、教室学習者が教室で受けるインプットの一種である教科書を通して、間接要求に関する知識に触れることはできるが、教科書のみでその学習効果が期待できるとは言えない。

以上のことから、日本語を学習するときに使用する教科書では、間接要求の提示の有無と間接要求

の提示方法は、学習者の心的辞書に影響をもたらす可能性があるとは推測される。

ただ、本調査で用いる教科書は構造シラバスを中心に作成したものであるため、機能シラバスや場面シラバスを中心に作成した会話の教科書より会話の練習、文型の延伸的な意味の提示が少ない可能性が考えられる。少なくとも、本調査で用いる3シリーズ計6冊の総合教材では以上の結果になっていると示唆される。

4章では、教科書の間接要求会話で提示する文型のうち、数が最も多い非慣習的間接要求の疑問文にある「N (が/は) あるか」と「V たことがあるか」に焦点を当て、会話コーパスのデータを用いて、その習得状況を理解と産出の両方から調べ、心的辞書は学習者の理解及び産出の処理過程と関わりが異なるかを確認する。

#### 4章 日本語レベルによる間接要求の理解及び産出の変化

3章では、日本語を学習するときに使用される教科書ではどのように間接要求を提示しているかを分析した。さらに、母語話者が使用すると答えた要求表現を教科書の提示する要求表現と比較し、教科書では母語話者の使用傾向に反映されているかを分析した。そこから、学習者の心的辞書でどんな要求表現が形成されるかを検討した。

その結果、教科書は直接要求と間接要求に関わらず、文型の第一義を先に学習項目として明示する。直接要求は会話例文の先行提示、会話例文と学習項目の同時提示のいずれかで提示するのに対して、間接要求は学習項目の先行提示、会話例文と学習項目の同時提示のいずれかで提示する傾向が見られた。間接要求のうち、非慣習的間接要求は慣習的間接要求より多く提示される傾向があるが、場面情報と人間関係情報の提示は慣習的間接要求より少ない傾向が見られた。さらに、教科書で提示する要求表現の文型の数も文型の種類の数も母語話者と異なるため、教科書の提示は母語話者の使用傾向が反映されていないと推測された。これらのことから、日本語を学習するときに使用する教科書では、間接要求の提示の有無と間接要求の提示方法とも、学習者の心的辞書に影響をもたらす可能性があるとし唆された。

4章では、教科書の間接要求会話で提示する文型のうち、数が最も多い非慣習的間接要求の疑問文である「N(が/は)あるか」と「Vたことがあるか」の定式表現に焦点を当てる。その定式表現が非慣習的間接要求としての理解と産出は、学習者の日本語レベルにより変わるかについて分析する。さらに、Levelt (1993)の言語使用の処理過程モデルに基づき、理解と産出の処理過程の両方に関わる心的辞書は、学習者の理解及び産出の処理過程と関わりが異なるかを考察する。

分析したデータは以下の通りである。より自然な会話を求めるため、日本語教育ネットワークの日本語学習者会話データベース(国立国語研究所)の初級学習者と上級学習者のデータを用いる。

分析方法は以下の通りである。学習者が初級段階で最初に学習する「～がある」という定式表現に焦点を当て、非慣習的間接要求として使用される「～がある」について、学習者の日本語レベルの向上に伴って、「～がある」の産出比率と理解比率が上がるかを分析する。まず、学習者の非慣習的間接要求として産出した「～がある」の産出比率を日本語レベル別で計算する。学習者の産出比率は学習

者が非慣習的間接要求として産出した「～がある」の回数が「～がある」を使用する疑問文の総数にたいする比率である。産出比率を日本語レベルで比較し、日本語レベルの向上に伴って、非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率が変わるかを分析する。次に、学習者が母語話者の産出した非慣習的間接要求の「～がある」の理解比率を日本レベル別で計算する。学習者の理解比率は学習者が理解できた非慣習的間接要求の「～がある」の回数が母語話者の産出した非慣習的間接要求の「～がある」の総数にたいする比率である。理解比率を日本語レベルで比較し、日本語レベルの向上に伴って、非慣習的間接要求の「～がある」の理解比率が変わるかを分析する。さらに、Levelt (1993) の言語使用の処理過程モデルに基づき、理解と産出の処理過程の両方に関わる心的辞書は、学習者の理解及び産出の処理過程と関わりが異なるかを考察する。

#### 4.1 調査目的

本調査は、学習者の心的辞書の影響は間接要求の理解と産出の処理過程で異なるかを検討することを目的とする。学習者の日本語レベルによる間接要求の理解と産出の変化を分析することで、学習者の間接要求の習得状況の一部を把握することができる。間接要求の習得状況の一部を把握することで、学習者の心的辞書に貯蔵されている一部の定式表現を確認することができる。そこから、学習者の心的辞書は理解の処理過程と産出の処理過程と関わりを比較することができ、その関わりが異なるかを検討することができる。

4章では、以下の2点を明らかにすることを研究課題として、非慣習的間接要求の「～がある」の理解比率と産出比率をそれぞれ日本語レベルで比較し、学習者の習得状況を分析する。

1. 日本語レベルの向上に伴って、非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率が上がるか
2. 日本語レベルの向上に伴って、非慣習的間接要求の「～がある」の理解比率が上がるか

#### 4.2 分析用データ

独立行政法人国立国語研究所が運営している「日本語教育ネットワーク」のうちの「日本語学習者

会話データベース（国立国語研究所）」を利用する。このデータベースには、日本語学習者の日本語のレベルを判定するため、ACTFL（全米外国語教育協会）の面接式口頭能力テスト Oral Proficiency Interview（ACTFL-OPI）の方式で、行ったインタビュー会話である。日本国内にいる学習者（受験者）と母語話者である面接者（インタビュアー・テスター）による1データあたり約30分のインタビュー会話で、計390件のデータが収録されている。1データは学習者1名と母語話者1名である。

「日本語学習者会話データベース（国立国語研究所）」のデータベースは OPI のインタビュー会話のデータであるため、以下の3つの利点が考えられる。

1 つ目は、日本語学習者は日本語のレベルにより分類されているため、日本語レベルで比較することができることである。日本語学習者を ACTFL（全米外国語教育協会）の面接式口頭能力テスト Oral Proficiency Interview（ACTFL-OPI）の方式で、超級（Superior）、上級（Advanced）、中級（Intermediate）、初級（Novice）に、超級以外の級はさらにそれぞれ上中下に分類している。

2 つ目は、データの内容はインタビュー会話であるため、情報提供を求める要求場面が多数あると思われることである。要求は話し手が聞き手に対して、話し手の利益となる特定の行為を聞き手に遂行して欲しいと伝達する言語行動であり、利益はサービス、物、情報が含まれる（Trosborg 1995）。つまり、話し手は要求の言語行為を通して、聞き手からサービスか、物か、情報かを得る。インタビューとは、インタビューをする方がインタビューを受ける方に質問をして、情報を得るために行われるものである。インタビューを受ける方ができるだけ多くの情報を提供すれば、インタビューはスムーズに進められる。そのため、インタビューでは情報提供を求める要求場面が物語や単一のロールプレイのような会話データより数多く現れることが予想される。OPI の受験者はインタビューを通して、日本語レベルを判定されることを承諾したうえで、インタビューを受けたため、日本語レベルを正確に評価されるように、できる限り多くの情報を提供することを努めることが推測される。さらに、OPI のインタビューでは、ロールプレイをやらせるか、OPI のテスターに質問させるかなど受験者に質問をする機会も設けているため、日本語学習者である受験者の産出にもはかることができる。

3 つ目は、OPI が取り入れる質問形態では、非慣習的間接要求が多数あると思われることである。OPI のレベルチェックは選定した話題を突き上げの方法で質問をし、一つの同じ話題から発展させて



いく方法である。最初は「好きなスポーツはありますか」のような「はい/いいえ」で答えられる質問から、「どんなスポーツが好きですか」のような情報を求める質問、「どうして好きですか」のような自由な回答を求める質問に発展する。インタビューをする方は「どんなスポーツが好きですか」「どうして好きですか」の情報を得るため、「好きなスポーツはありますか」の質問を最初に出した。そのため、受験者は日本語レベルを判定する OPI のインタビューの文脈が分かったうえで、最初の「好きなスポーツはありますか」の質問に答える際、「はい、あります」のような字義的な意味だけの返答では、インタビューの文脈にとって不適切で、「はい、あります。サッカーが好きです」のようなより多くの情報を含まれる返答はより適切であると推測される。このような発話の場面の文脈情報を使用しながら話者の意図を推論するのは非慣習的間接要求が理解できるようになる一つの要因である (Clark 1979)。そこで、本調査ではインタビューをする方が続けて詳細な情報を求める場合、その最初の「はい/いいえ」で答えられる質問は非慣習的間接要求であると考えられる。

収録されているインタビュー会話のうち、以下のように日本語レベルと日本滞在期間の条件を満たす 49 件のデータを使用する。日本語レベルで比較するため、初級学習者と上級学習者のデータを分析用データにする。さらに、日本での生活を通して、母語話者とコミュニケーションをするうちに、非慣習的間接要求を習得する可能性を考慮するため、日本滞在期間が 3 ヶ月以内の学習者のデータを分析用データにする。以上の条件で、初級学習者のデータを 30 件、上級学習者のデータを 19 件、合計 49 件のデータを使用する。

49 件のデータを日本語レベルにより分け、母語別の学習者数を集計し、表 4-1 に示す。

表 4-1 学習者のプロフィール

単位：名

	初級			上級			合計
	下	中	上	下	中	上	
中国語	0 (0)	3 (1)	3 (3)	3 (3)	2 (1)	2 (2)	13 (10)
韓国語	0 (0)	5 (1)	8 (4)	2 (2)	4 (3)	0 (0)	19 (10)
ロシア語	0 (0)	1 (0)	2 (2)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	4 (3)
カザフスタン語	1 (0)	1 (0)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	3 (1)
ネパール語	0 (0)	0 (0)	2 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (0)
カンボジア語	0 (0)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
ベンガル語	0 (0)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
タガログ語	0 (0)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
インドネシア語	0 (0)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
モンゴル語	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
英語	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (3)	0 (0)	0 (0)	3 (3)
	1 (0)	10 (2)	19	11	6 (4)	2 (2)	49 (32)
合計			(13)	(11)			

注：( ) 内の数字は女性学習者数

初級学習者のデータは30件である。男性15名・女性15名、平均年齢25.63歳である。日本語レベルの内訳は、初級-下1名・初級-中10名・初級-上19名である。母語別の内訳は、韓国語13名・中国語（台湾語を含む）6名・ロシア語3名・カザフスタン語2名・ネパール語2名・カンボジア語1名・ベンガル語1名・タガログ語1名・インドネシア語1名である。日本滞在期間の内訳は、3週間1名・1か月10名・1か月半2名・2か月5名・2か月半4名・3か月8名である。

上級学習者のデータは19件である。男性2名・女性17名、平均年齢23.79歳である。日本語レベ

ルの内訳は、上級-下 11 名・上級-中 6 名・上級-上 2 名である。母語別の内訳は、韓国語 6 名・中国語（台湾語を含む）7 名・英語 3 名・モンゴル語 1 名・ロシア語 1 名・カザフスタン語 1 名である。日本滞在期間の内訳は、3 週間 1 名・1 か月 4 名・2 か月 3 名・2 か月半 1 名・3 か月 10 名である。

### 4.3 調査方法

#### 4.3.1 非慣習的間接要求の定式表現

本調査ではより多くの情報提供を求める要求場面で使用される表現を要求表現と考え、インタビューをする方が続けて詳細な情報を求める場合、その最初の発話は非慣習的間接要求と考えられる。

(1) のように母語話者 1 は学習者 1 に約束があるかどうかについて「ありますか」で尋ねた。学習者 1 は「あります」のみの返答をした後、母語話者 1 はより詳細な情報を得るため、さらに「どんな」のような疑問詞を用い、質問を追加した。母語話者 1 が使用した「あります」は単に「あるかどうか」を聞くものではなく、より多くの情報を得るためのものであると推測される。このように、より詳細な情報提供を求める場合、母語話者 1 が最初に質問をする際に用いた「あります」を非慣習的間接要求の定式表現であると定義する。

(1) 母語話者 1 : あー、予定、このあと約束とか、行くところありますか

学習者 1 : きょうは

母語話者 1 : きょうこのあとうちへ帰りますか

学習者 1 : はい、約束があります

母語話者 1 : 約束、あー、どんな約束ですか

学習者 1 : んー友達と、お酒を飲みます

それに対して、(2) のように、疑問詞が含まれる発話で用いた「あります」は非慣習的間接要求ではないと判断する。(2) の母語話者 2 は「何がありますか」のように「何」のような疑問詞を使った。疑問詞がある場合、「はい」と「いいえ」で答えることができなくなり、学習者 2 のように「パソコン」

のような物を含む情報で返答することになった。さらに、疑問文ではなく、「授業がありません」「納豆を食べたことがあります」などの陳述文は、情報提供を求めてないため、非慣習的間接要求ではないと判定する。

(2) 母語話者2：テレビのほかに、何がありますか

学習者2：んーん、テレビをだん、パソコンと、ん、いろいろ、が、たくさんあります

「～がある」という定式表現は8つのバリエーションがある。丁寧形の「～があります」、否定形の「～がありません」、過去形の「～がありました」、過去否定形の「～がありませんでした」、以上の形のそれぞれの普通形「～がある」、「～がない」、「～があった」、「～がなかった」を含め、8つのバリエーションがある。さらに、疑問文に用いる時、「～はありますか」のように、助詞「が」は「は」になる場合もあり、話し言葉として用いる時、助詞の「が」や「は」を省略する場合もある。本調査では、その8つのバリエーションを含め、助詞の「が」・「は」・省略の3つの場合をまとめて「～がある」と記す。

#### 4.3.2 データの抽出

「～がある」が含まれる会話を49件のデータから抽出する。まず、データベースからダウンロードしたデータを初級学習者と上級学習者に分け、それぞれExcelで1件のデータを1つのシートにする。次に、「あります」「ありません」「ありました」「ありませんでした」「～がある」「ない」「あった」「なかった」の8つのバリエーションをそれぞれ検索ワードとして、検索を行う。最後に、検索で得た定式表現を属する発話と、その発話の前後の2ターン、合計5ターンを1会話として抽出する。本調査では、その抽出した5ターンの1会話を短会話と呼ぶ。面接者である母語話者の場合も、同様な手順で短会話を抽出する。

### 4.3.3 データの分類と集計

学習者のデータも、母語話者のデータも、非慣習的間接要求の「～がある」の定義に基づき、非慣習的間接要求として使用されているかを判定し、数を集計する。

「～がある」という定式表現が非慣習的間接要求として使用しているかどうかの判定は2人で行う。2人のうち、日本語母語話者1名、日本語教師歴7年の日本語非母語話者1名である。2人がそれぞれ抽出した短会話に出てくる「～がある」は非慣習的間接要求の「～がある」の定義に基づき、判定をした。判定者間で判断が一致しなかったものについては短会話の前後の会話を10ターンほど多く抽出し、協議の上、非慣習的間接要求であるかどうかを決める。

「～がある」の産出数と理解数の集計は2人で行う。1人が集計をした後、もう1人が集計結果をチェックする。チェック者は異議がある際、集計者と協議の上、どちらに計算するかを決める。

#### 4.3.3.1 研究課題1の調査方法（学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出の比較）

抽出した短会話のデータに基づき、学習者が産出した「～がある」の数を集計する。(3)のような言い直し、(4)と(5)のような発話者が同様な内容の復唱は1回と計算する。(6)の母語話者6は学習者6の発話を復唱した。このように、相手の直前の発話内容を復唱するのは、発話者が異なるため、1回と計算する。しかし、(7)のような「いる」の誤用、(8)(9)(10)のような名詞・形容詞・動詞の否定形は計算しない。

(3) 学習者3：目標があります、ありました、でも

(4) 学習者4：あー、ないです、ないです

(5) 学習者5：ああると、あると分かりません

(6) 母語話者6：花がたくさん咲いてきれいなところていうと山ですか

学習者6：はい海はないです

母語話者6：海はないです、あーそうですか

(7) 学習者7：生まれたばかりのねこがあります

- (8) 学習者 8 : アルバイトじゃありません
- (9) 学習者 9 : 小さくない、大きくない、でもきれいな町です
- (10) 学習者 10 : えー、わかんない、しゅみしゅみは

学習者が産出した「～がある」を、4.3.1 に述べた非慣習的間接要求の「～がある」の定義に基づき、非慣習的間接要求として使用しているかを判定し、数を集計する。

#### 4.3.3.2 研究課題 2 の調査方法 (学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の理解の比較)

学習者は母語話者の産出した非慣習的間接要求の「～がある」が理解できるかどうかを判断する。

(1) のように、母語話者 1 は学習者 1 に約束があるかどうかについて尋ねたところ、学習者 1 の返答は「はい、あります」のみである。その後、母語話者 1 は「どんな約束ですか」のように約束の内容を尋ねる質問を追加した。学習者 1 は母語話者 1 の情報提供を求めるための「約束がありますか」に対して、「はい、あります」のみで返答し、より多くの情報を提供しなかった。このように、学習者が非慣習的間接要求の「～がある」に対して、単に「はい」あるいは「あります」で返答し、「いつ」「だれと」「どこで」などの情報を提供しないのは、非慣習的間接要求の「～がある」の理解ができなかったと判定する。

- (11) 母語話者 11 : あ、歌手が歌っている、後ろで、踊る人、あ、それですか

学習者 11 : はい

母語話者 11 : プロの、歌手の後ろで、踊ったことがありますか

学習者 11 : 私の友達と一、あー、先輩と、たくさんあります

母語話者 11 : そうですね、それは大学の人たちと一緒に行くんですか

それに対して、(11) では母語話者 11 は学習者 11 に過去の経験について「あります」で尋ねた。文字だけを見ると、母語話者 11 の質問には「いつ」「どこ」のような疑問詞がないため、その質問に対

して、「はい」「いいえ」と答えるのは文法的に正確である。しかし、学習者 11 は「はい」と「いいえ」だけではなく、「友達と」とか「先輩と」などの情報も提供している。このように、学習者が答える際、母語話者が直接に聞いていない情報も提供するのは母語話者の非慣習的間接要求の意図理解ができた」と判定する。

(12) 母語話者 12 : 日本に来る前も、今もですけど、あの一趣味とか続けているものっていうのありますか

学習者 12 : 別にありません

母語話者 12 : あないですか、そうですか

(12) のように母語話者 12 は学習者 12 に趣味があるかどうかについて尋ねた。学習者 12 では、「ありません」と返答した。「あります」と異なり、「ない」と返答する際、より多くの情報を提供したくても、情報本体が少ないため、提供できない可能性がある。しかし、インタビューのより多くの情報を求める文脈で、「ない」と返答した後、「でも、ときどき映画館で映画を見に行きます」のような、話を続けられる情報を提供するのは適切だと考えられる。より多くの情報を提供しない、「ない」だけの返答も、非慣習的間接要求の理解ができないと判定する。

母語話者が産出した非慣習的間接要求の「～がある」について、学習者が理解できたかどうかの判定基準に基づき、学習者の理解を判定し、数を集計する。

## 4.4 分析方法

### 4.4.1 研究課題 1 の分析方法（学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出の比較）

産出について、以下の 2 つの方法で比較し、分析を行う。

1 つは、「～がある」の総産出数における非慣習的間接要求としての「～がある」の産出比率の比較である。初級学習者の産出した「～がある」という定式表現を、非慣習的間接要求として使用されているかどうかを判定する。全初級学習者の産出数を非慣習的間接要求として使用されているものと非

慣習的間接要求として使用されていないものに分け、使用数を合算する。非慣習的間接要求としての産出数を「～がある」の総産出数で除した百分率比で、非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率を計算する。上級学習者の産出した「～がある」も同様な方法で、非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率を計算する。

もう1つは、「～がある」を使用する疑問文の総産出数における非慣習的間接要求としての「～がある」の産出比率の比較である。初級学習者の産出した「～がある」の疑問文を疑問詞ありと疑問詞なしに分け、使用数を合算する。疑問詞なしの疑問文のうち、非慣習的間接要求としての産出回数を「～がある」の疑問文の総産出数で除した百分率比で、非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率を計算する。上級学習者の産出した「～がある」も同様な方法で、非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率を計算する。

以上の2つの方法とも、上級学習者と初級学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率の差の検定をかけ、産出比率の有意差を確認したうえで、上級学習者は初級学習者より産出比率が高くなるかを確認する。

#### 4.4.2 研究課題2の分析方法（学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の理解の比較）

初級学習者は母語話者の産出した非慣習的間接要求の「～がある」に対して、理解できたかどうかを判定し、全初級学習者の理解数を合算する。理解数を母語話者の産出した非慣習的間接要求の「～がある」の総数で除した百分率比で、学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の理解比率を計算する。上級学習者の理解も同様な方法で、非慣習的間接要求の「～がある」の理解比率を計算する。

上級学習者と初級学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の理解比率の差の検定をかけ、理解比率の有意差を確認したうえで、上級学習者は初級学習者より理解比率が高くなるかを確認する。

## 4.5 結果

### 4.5.1 学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出の比較

49 件の会話データのうち、学習者の発話を対象に、学習者が非慣習的間接要求として「～がある」



を産出できるかどうかを確認する。日本語レベルの向上に伴って、非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率は上がるかを分析する。分析は2つに分ける。1つは学習者の産出する非慣習的間接要求の「～がある」の回数を産出する「～がある」の総数で除した百分率比を、日本語レベルで比較する。もう1つは学習者の産出する非慣習的間接要求の「～がある」の回数を産出する疑問詞なしの疑問文の総数で除した百分率比を、日本語レベルで比較する。

#### 4.5.1.1 「～がある」の総産出数での比較

49件の会話データから、合計803回の「～がある」の産出数を得た。そのうち、初級学習者は325回（平均10.83回/人、標準偏差7.21）、上級学習者は478回（平均25.16回/人、標準偏差8.05）である。

上級学習者と初級学習者の「～がある」の平均産出数をt検定でかけ、比較する。初級学習者と上級学習者の平均産出数の差が統計的に有意かを確かめるために、有意水準5%で両側検定のt検定を行ったところ、 $t(47)=6.34, p<0.05$ であり、初級学習者と上級学習者の平均産出数に有意差が見られる。つまり、上級学習者は初級学習者より、「～がある」の産出が多くなる傾向が見られる。

学習者が産出した「～がある」を日本語レベルに分け、産出数を集計した結果を表4-2に示す。

表 4-2 学習者のレベル別の「～がある」の産出数

	人数 (名)	産出数 (回)	平均産出数 (回)	標準偏差
初級-下	1	1	1.00	0.00
初級-中	10	88	8.80	5.55
初級-上	19	236	12.42	7.49
上級-下	11	265	24.09	8.58
上級-中	6	142	23.67	5.34
上級-上	2	71	35.50	2.50

初級学習者の平均産出数は下・中・上の習熟度によって、高くなるが、標準偏差値から、データの散布度も高くなる傾向が見られる。初級-中の10名の内、産出数が最も少ないのは2回に対して、最も多いのは19回である。初級-上の19名の内、産出数が最も少ないのは1回に対して、最も多いのは31回である。「～がある」を多用する初級学習者も、あまり使わない初級学習者もいることが分かった。

上級学習者の平均産出数は初級学習者と同様に下・中・上の習熟度によって、高くなる傾向があるが、標準偏差値は初級学習者と反対に、データの散布度が低くなる傾向が見られる。上級-下の11名の内、産出数が最も少ないのは12回に対して、最も多いのは39回である。上級-中の6名の内、産出数が最も少ないのは16回に対して、最も多いのは31回である。上級-上の2名はそれぞれ33回と38回の産出数である。

学習者が産出した「～がある」を「名詞+がある」（以下は「Nがある」）と「動詞のた形+ことがある」（以下は「Vたことがある」）の2つの文型に分け、さらにそれぞれの肯定形（「～がある」）と否定形（「～がない」）により、日本レベルで産出数を集計する。その結果を表4-3に示す。

表 4-3 文型別の「～がある」の産出数

単位：回

	Nがある		Vたことがある		合計	
	肯定形	否定形	肯定形	否定形	肯定形	否定形
初級学習者	261	54	9	1	270	55
上級学習者	346	83	25	24	371	107
合計	607	137	34	25	641	162

表4-3の「～がある」の産出数全体を占める、2つの文型をそれぞれ肯定形と否定形に分けて産出比率をもとめ、グラフ化したものを図4-1に示す。

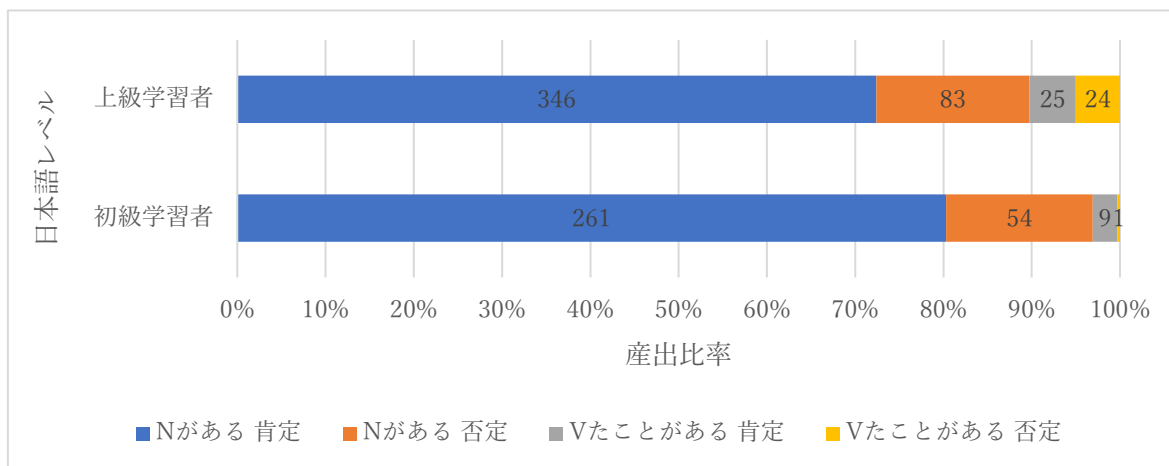


図 4-1 文型別の「〜がある」の産出比率

初級学習者も上級学習者も、最も多いのは「Nがある」の肯定形である。初級学習者は「〜がある」の全体の80.31%を、上級学習者は72.38%をしめる。

上級学習者と初級学習者の各文型の産出比率の差が統計的に有意か確かめるため、有意水準5%で両側検定のz検定を行った。「Nがある」の検定結果では、肯定形は $z=2.57, p<0.05$ であり、否定形は $z=0.28, p>0.05$ である。「Vたことがある」の検定結果では、肯定形は $z=1.70, p>0.05$ であり、否定形は $z=3.77, p<0.05$ である。「Nがある」の否定形と「Vたことがある」の肯定形は上級学習者と初級学習者の産出比率には有意差がないと見なし、「Nがある」の肯定形と「Vたことがある」の否定形は上級学習者と初級学習者の産出比率に有意差があると見なす。つまり、「Nがある」の否定形と「Vたことがある」の肯定形は上級学習者と初級学習者の産出比率に差があるとは言えないが、「Nがある」の肯定形と「Vたことがある」の否定形では、上級学習者と初級学習者の産出比率に差があると言える。

「Nがある」の肯定形は上級学習者より初級学習者のほうが8%ほど高いのに対して、「Vたことがある」の否定形は上級学習者のほうが5ポイントほど高いことが見られる。

学習者が産出した「〜がある」という定式表現を、非慣習的間接要求の「〜がある」の定義に基づき、非慣習的間接要求として使用しているかを判定し、日本語レベルに産出数を集計した結果を表4-4に示す。

表 4-4 学習者の「～がある」の非慣習的間接要求の産出数

単位：回

	非慣習的間接要求の 「～がある」	非慣習的間接要求ではない 「～がある」	合計
初級学習者	7	318	325
上級学習者	5	473	478
合計	12	791	803

「～がある」という定式表現を非慣習的間接要求として使用しているのは、初級学習者は7回、上級学習者は5回である。初級学習者の内、初級-中2名（以下の例13～14）・初級-上5名（以下の例15～19）、各1回ずつの産出である。上級学習者の内、上級-下3名（以下の例20～22）・上級-中2名（以下の例23～24）、各1回ずつの産出である。

初級学習者が産出した7回の非慣習的間接要求の「～がある」の短会話を以下に示す。

(13) 学習者13：先生は、韓国へ、行ったことがありますか

母語話者13：あります、はいんー

学習者13：いつつーに、いつ韓国へ、行きます、行きましたか

母語話者13：えー、10年前に行きました

(14) 母語話者14：あのいろいろあたしが質問をしましたけれども、では、えーと【姓B】さんの

ほうから今度は、私に質問をしてください

学習者14：学生は大学で、テスト、テストは、ありますか

母語話者14：ありますかあ、一大学に行くためには、あの一留学生試験が、それからあと、

日本語能力試験という、あのテストを受けなければいけないと思います

(15) 学習者15：日本でユニバーサル 스튜디오 ありますか

母語話者15：大阪にあります

学習者 15 : あー大阪

母語話者 15 : はい, そちらの

学習者 15 : 遠いですね

(16) 母語話者 16 : ひな祭りは3月3日に、それなのでえーと人形を、あの家の中に飾って

学習者 16 : あー、にんぎょうーとか、意味がありますか

母語話者 16 : あ、そうですね、あの一それぞれの人形に意味はあるみたいですね

学習者 16 : あーどんな意味ですか、すみません

母語話者 16 : あーはい、あの私も詳しくは知らないんですけど

(17) 学習者 17 : あーデパートの隣、えーインドレストランがあります

母語話者 17 : ありますね、私も行ったことがあります、おいしいですよーんー

学習者 17 : あー行ったことがありますか

母語話者 17 : 行ったことがあります、んー

学習者 17 : あー何を食べました

(18) 学習者 18 : えー、いつ、いつ休みですか

母語話者 18 : えっとね土曜日と日曜日は休みです

学習者 18 : あーあん、冬休み、ありますか

母語話者 18 : 冬休みは、28日だから今週の金曜日から、えーと1月の3日まで、休みです

学習者 18 : いっちがつ、あー、どの、どのくらい

(19) 学習者 19 : あー先生は日本語教師になるのは、いい、なんねんぐらいですか

母語話者 19 : ん、そうですね、10年以上ですね

学習者 19 : 10年以上、前はほかの仕事をしたことがありますか

母語話者 19 : はい、ありました、会社員でした

学習者 19 : 会社員、どうして会社をやめる、やめたんですか

初級学習者が産出した非慣習的間接要求の「～がある」を使用する定式表現で2つに分けられる。

(14) (15) (16) (18) のように、過去の経験を尋ねるための「V たことがありますか」と、(13) (17) (19) のように、存在を尋ねるための「N がありますか」である。

上級学習者が産出した 5 回の非慣習的間接要求の「～がある」の短会話を以下に示す。

(20) 学習者 20 : 私が先生の、んー、研究室に、あ行っても、いいですか

母語話者 20 : あ、はい、お待ちしていますよ

学習者 20 : 先生が好きな食べ物とかありますか

母語話者 20 : あ、私ですかあの、えーそうね今の季節だとミカンがいいかな

学習者 20 : あーそうですね

母語話者 20 : でも何も持ってこなくてもだいじょうぶですよ

(21) 母語話者 21 : 今度はあるの【学習者 21】さんから、あの私に、えー質問をしてください

学習者 21 : 今【機関名D】で働いていますが、ほかのところに働いたことがありますか

母語話者 21 : えーと私はあの【機関名D】に来る前ですが、インドネシアで日本語を教  
えて  
いました

学習者 21 : あー、行ったことはありませんから、いくつかのおもしろいところについて、教  
えて  
いただきたいと思いますが

(22) 学習者 22 : あの、先生の趣味は、例えばあの、ハイキング、興味がありますか

母語話者 22 : いいえ私はあのスポーツがあまり、あの好きではありませんから、ハイキング  
はあまりしません、だいたいインドア派ですね

(23) 母語話者 23 : 何かでもお困りのことがあったら、お手伝いしますよ何かありませんか

学習者 23 : んー、ここの、近所に図書館がありますか

母語話者 23 : すぐ近くではないんですけども、バスで、あの 2 つほど行ったところに大  
きな中央図書館がありますけれど、そこに自習室ありますよ

学習者 23 : はいはいそうですね、じゃあ昼とかは私そこで勉強したりしますが

(24) 母語話者 24 : 日本に来て、あんまり、寒くないじゃないかっていうところと

学習者 24 : えっと一質問ですね、京都は昔より、冬るとき暖かくなる傾向がありますか

母語話者 24 : ありますねやっぱり、それはまあ、京都だけでなく、地球全体で

学習者 24 : 地球はいそうです、地球温暖化ですね

母語話者 24 : はいはい、ありますね確かに

上級学習者が産出した非慣習的間接要求の「～がある」を使用する定式表現も初級学習者と同様に、2 つに分けられる。(21) のように、過去の経験を尋ねるための「V たことがありますか」と、(20) (22) (23) (24) のように、存在を尋ねるための「N がありますか」である。

表 4-4 の「～がある」の産出数全体を占める、非慣習的間接要求の「～がある」と非慣習的間接要求ではない「～がある」のそれぞれの産出比率をもとめ、グラフ化したものを図 4-2 に示す。

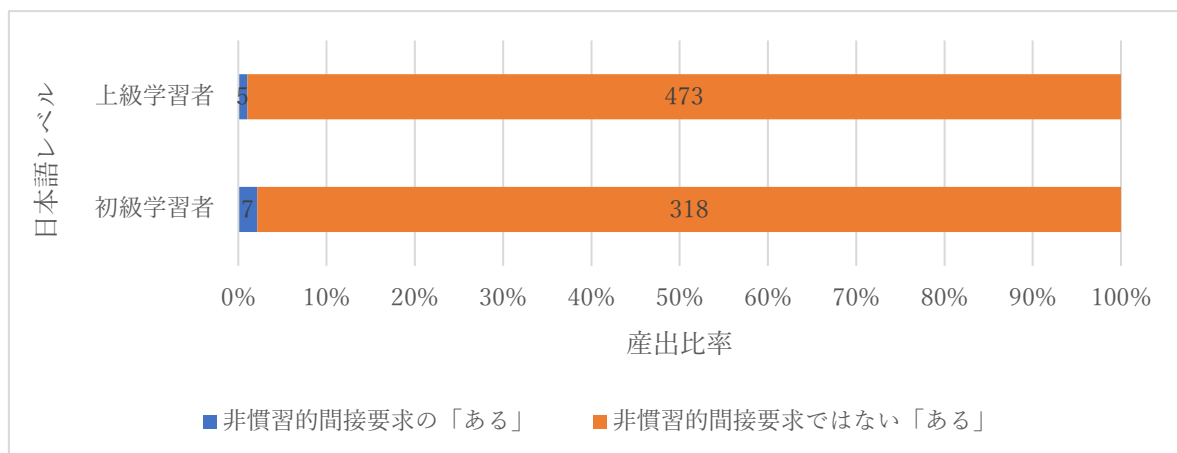


図 4-2 学習者の「～がある」の総数における非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率

上級学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率は 1.05%、初級学習者は 2.15%をしめ、「～がある」という定式表現は非慣習的間接要求としての産出比率は非常に低いことが分かった。

上級学習者と初級学習者の産出比率の差が統計的に有意か確かめるため、有意水準 5%で両側検定の z 検定を行ったところ、 $z=1.27, p>0.05$  であり、上級学習者と初級学習者の産出比率には有意差がないと見なす。つまり、上級学習者と初級学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率に差が

あるとは言えない。

以上の結果から、学習者が産出した「～がある」という定式表現を日本語レベルで比較すると、日本語レベルの向上に伴って、「～がある」の平均産出数は上がるが、非慣習的間接要求としての産出比率は上がらないと考えられる。

#### 4.5.1.2 「～がある」の疑問文の総産出数での比較

合計 803 回の「～がある」の産出数のうち、疑問文で使用されるのは 16 回である。16 回の「～がある」の疑問文を疑問詞ありの疑問文と疑問詞なしの疑問文に分け、産出数を修正した結果を表 4-5 に示す。

表 4-5 「～がある」の疑問文の産出数

単位：回

	疑問詞なしの疑問文	疑問詞ありの疑問文
初級学習者	8	1
上級学習者	7	0

「～がある」の疑問文の産出回数は初級学習者が 9 回、上級学習者が 7 回である。初級学習者のうち疑問詞なしのは 8 回、疑問詞ありのは 1 回であるに対して、上級学習者のうち疑問詞なしのは 7 回であるが疑問詞ありのは 0 である。

学習者が産出した疑問詞なしの「～がある」の疑問文を、非慣習的間接要求の「～がある」の定義に基づき、非慣習的間接要求として使用しているかを判定し、日本語レベルに産出数を集計した結果を表 4-5 に示す。



表 4-6 学習者の「～がある」の疑問文における非慣習的間接要求の産出数

単位：回

	非慣習的間接要求の 「～がある」	非慣習的間接要求ではない 「～がある」	合計
初級学習者	7	1	8
上級学習者	5	2	7
合計	12	2	15

「～がある」という定式表現を非慣習的間接要求ではない疑問文として使用しているのは、初級学習者は1回、上級学習者は2回である。内訳は初級-上1名（以下の例25）・上級-下1名（以下の例26）・上級-上1名（以下の例27）である。

(25) 学習者25：あー、週末に時間がありますか

母語話者25：週末、えっとーんーそうですねーなんですか

学習者25：あー、インド料理、の食べに行きませんか

(26) 学習者26：日本ではにぎりといいますが、ハワイにはムスビっといいますが、あのご飯を置いて、その上にスパム置いて、えーとのりで巻くことです

母語話者26：へーそうですねーおいしそうですね

学習者26：うんおいしい、それとロコモコという食べ物を聞いたことありますか

母語話者26：はい

学習者26：ハワイのロコモコはご飯とハンバーガーと卵とグエービーがあります

(27) 母語話者27：どちらからいらっしゃいましたか

学習者27：はい、中国、広東省からまいりました

母語話者27：広東省というのはどのあたりですか

学習者 27：ちょっと南のほうだと思います【地名C】という町聞いたことありますか

母語話者 27：いやーわかんないです、そこのご出身ですか

学習者 27：はいそうです、あの海のそばにある〈ん〉、あの一\*普通の町だと思います

非慣習的間接要求ではない「～がある」の疑問文はすべて母語話者に確認するため使用している。

(25) の学習者 25 では、誘いの会話の前置きで、時間を確認するため「時間がありますか」と確認する。(26) と (27) は「たことありますか」を使用する。学習者 26 は国の「ロコモコ」という食べ物を、学習者 27 は出身地を紹介するため、母語話者に聞いたことがあるかどうかを確認する。

表 4-6 の「～がある」の疑問詞なしの疑問文の産出数全体を占める、非慣習的間接要求の「～がある」と非慣習的間接要求ではない「～がある」のそれぞれの産出比率をもとめ、グラフ化したものを図 4-3 に示す。

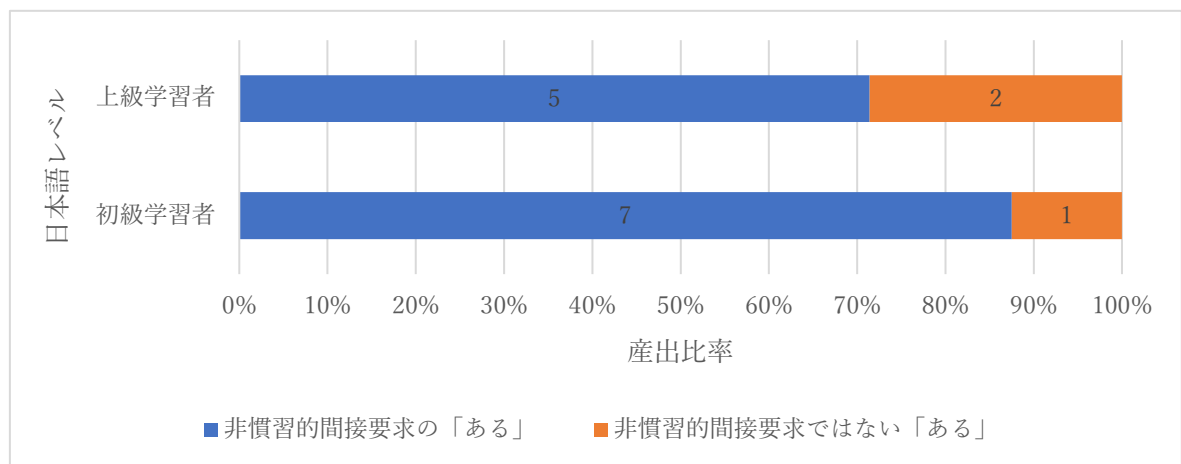


図 4-3 学習者の疑問文における非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率

「～がある」の疑問文における、上級学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率は 73.43%、初級学習者は 87.50%をしめる。上級学習者と初級学習者の産出比率の差が統計的に有意か確かめるため、有意水準 5%で両側検定の z 検定を行ったところ、 $z=0.78$ ,  $p>0.05$  であり、上級学習者と初級学習者の産出比率には有意差がないと見なす。つまり、上級学習者と初級学習者の非慣習的間接要求の

「～がある」の産出比率に差があるとは言えない。

以上の結果から、学習者が産出した「～がある」の疑問文を日本語レベルで比較すると、日本語レベルの向上に伴って、非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率の有意差が見られない。

#### 4.5.2 学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の理解の比較

49 件の会話データのうち、面接者である母語話者の産出する非慣習的間接要求の「～がある」を対象に、学習者がその表現の意図を正しく理解できるかを確認する。日本語レベルの向上に伴って、非慣習的間接要求の「～がある」の理解比率は上がるかを分析する。

##### 4.5.2.1 母語話者の産出する「～がある」の分類

母語話者が産出した「～がある」という定式表現を、4.3.1 の非慣習的間接要求の「～がある」の定義に基づき、非慣習的間接要求として使用しているかを判定し、発話した相手は上級学習者か初級学習者かに分け、使用数を集計し、表 4-7 に示す。

表 4-7 母語話者の「～がある」の非慣習的間接要求の産出数

単位：回

	非慣習的間接要求の 「～がある」	非慣習的間接要求ではない 「～がある」	合計
初級学習者に対する	65	397	462
上級学習者に対する	95	213	308
合計	160	610	770

表 4-7 の「～がある」の産出数全体を占める、非慣習的間接要求の「～がある」と非慣習的間接要求ではない「～がある」のそれぞれの産出比率をもとめ、グラフ化したものを図 4-4 に示す。

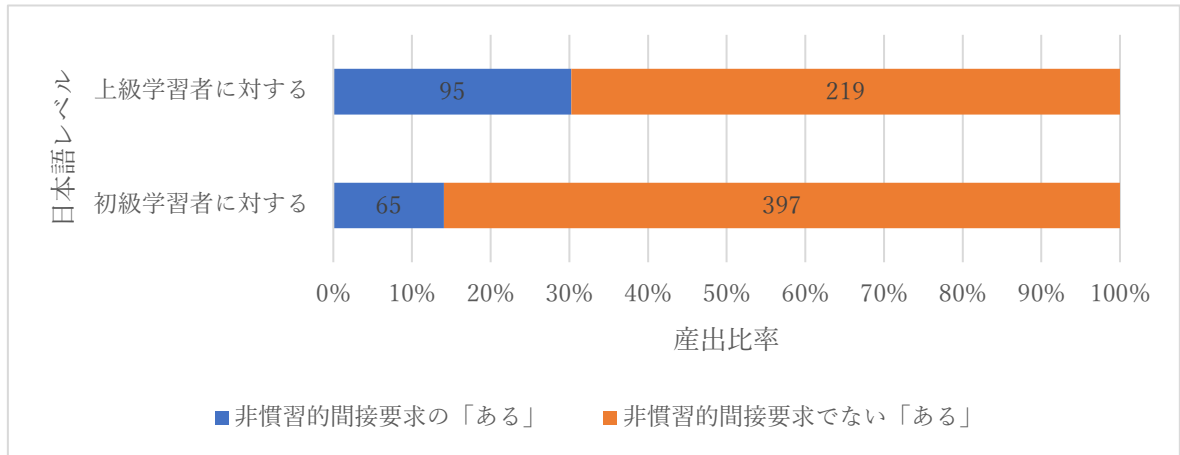


図 4-4 母語話者の非慣習的間接要求の「〜がある」の産出比率

上級学習者に対しても初級学習者に対しても、母語話者の非慣習的間接要求の「〜がある」の使用は、非慣習的間接要求でない「〜がある」より少ない。上級学習者に対しては30.84%、初級学習者に対しては14.07%であり、両方とも50%以下である。

母語話者の上級学習者と初級学習者に対する産出比率の差が統計的に有意か確かめるため、有意水準5%で両側検定のz検定を行ったところ、 $z=5.62$ ,  $p<0.05$ であり、初級学習者と上級学習者に対する産出比率に有意差が見られる。つまり、母語話者の上級学習者と初級学習者に対して、非慣習的間接要求の「〜がある」の産出比率に差があると言える。

母語話者の非慣習的間接要求の「〜がある」の産出は、各日本語レベルを更に「下・中・上」により分け、それぞれの産出数を集計した結果を表4-8に示す。

表 4-8 学習者のレベル別における母語話者の「～がある」の産出数

	人数 (名)	産出総数 (回)	平均産出数 (回)	標準偏差
初級-下	1	1	1.00	0.00
初級-中	10	29	2.90	2.21
初級-上	19	35	1.84	2.03
上級-下	11	56	5.09	2.31
上級-中	6	26	4.33	1.37
上級-上	2	13	6.50	4.50

初級学習者に対する平均産出数について、初級-上は1.84であるが、標準偏差値から、データの散布度は高い傾向が見られる。初級-上の19名に対して、母語話者の産出数が最も多いのは7回が1名であるに対して、最も少ないのは0回で6名がある。つまり、母語話者は初級-上の19名の内、6名に対して、非慣習的間接要求の「～がある」を使用しなかったことが分かった。

上級学習者に対する平均産出数は下・中・上とも4回以上であるが、標準偏差値から、上級-上のデータの散布度は初級学習者より高い傾向が見られる。上級-下の11名に対して、母語話者の産出数が最も少ないのは2回に対して、最も多いのは10回である。上級-中の6名に対して、母語話者の産出数が最も少ないのは3回に対して、最も多いのは7回である。上級-上の2名に対して、それぞれ2回と11回の産出数である。初級学習者と異なり、0回はいなかった。

以上の結果から、母語話者は初級学習者より、上級学習者のほうに対して、非慣習的間接要求の「～がある」を多く使用する傾向が見られる。

#### 4.5.2.2 学習者の理解の比較

母語話者が産出した合計160回の非慣習的間接要求の「～がある」は、学習者が理解できたかどうかの判定基準に基づき、理解できたかを判定し、理解数を集計し、表4-9に示す。

表 4-9 学習者の「～がある」の非慣習的間接要求の理解数

単位：回

	理解できた	理解できなかった	合計
初級学習者	38	27	65
上級学習者	84	11	95
合計	122	38	160

表 4-9 の母語話者の非慣習的間接要求の「～がある」の使用数全体に占める、学習者が理解できた比率と理解できなかった比率をまとめ、グラフ化したものを図 4-5 に示す。

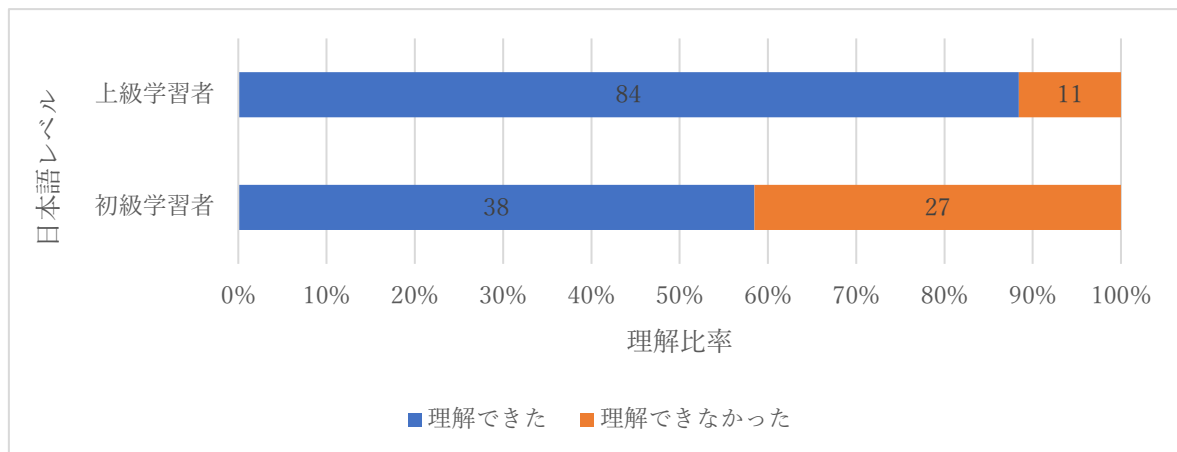


図 4-5 学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の理解比率

非慣習的間接要求の「～がある」の理解は、上級学習者は 88.42%、初級学習者は 58.46%である。上級学習者も初級学習者も 50%以上をしめ、理解できたのほうは理解できなかったのより多い傾向がみられる。

上級学習者と初級学習者の理解比率の差が統計的に有意か確かめるため、有意水準 5%で両側検定の z 検定を行ったところ、 $z=4.37, p<0.05$  であり、上級学習者と初級学習者の理解比率に有意差が見られる。つまり、初級学習者より、上級学習者のほうは理解比率が 30 ポイントほど高い傾向が見られ

る。

非慣習的間接要求の「～がある」の理解は、「～がある」の定式表現のより分類し、各日本語レベルを更に「下・中・上」に分け、それぞれの理解数を集計した結果を表4-10に示す。

表 4-10 文型により学習者のレベル別の「～がある」の理解数

単位：回

	N (が/は) ある		V たことがある		合計
	理解できた	理解できなかった	理解できた	理解できなかった	
初級-下	0	0	0	1	1
初級-中	14	7	1	7	29
初級-上	15	9	8	3	35
上級-下	39	5	11	1	56
上級-中	21	2	2	1	26
上級-上	10	2	1	0	13
合計	99	25	23	13	160

非慣習的間接要求として母語話者に産出された「～がある」の定式表現は大きく2種類に分けられる。1種類は存在の意味を表す「Nが/はある」（助詞の「が」或いは「は」は省略される場合もある）、合計124回である。もう1種類は過去の経験を表す「V たことがある」、合計36回である。

表4-10のうち、「Nが/はある」の文型を取り出し、「Nが/はある」の使用数全体に占める、学習者が理解できた比率と理解できなかった比率をまとめ、グラフ化したものを図4-6に示す。

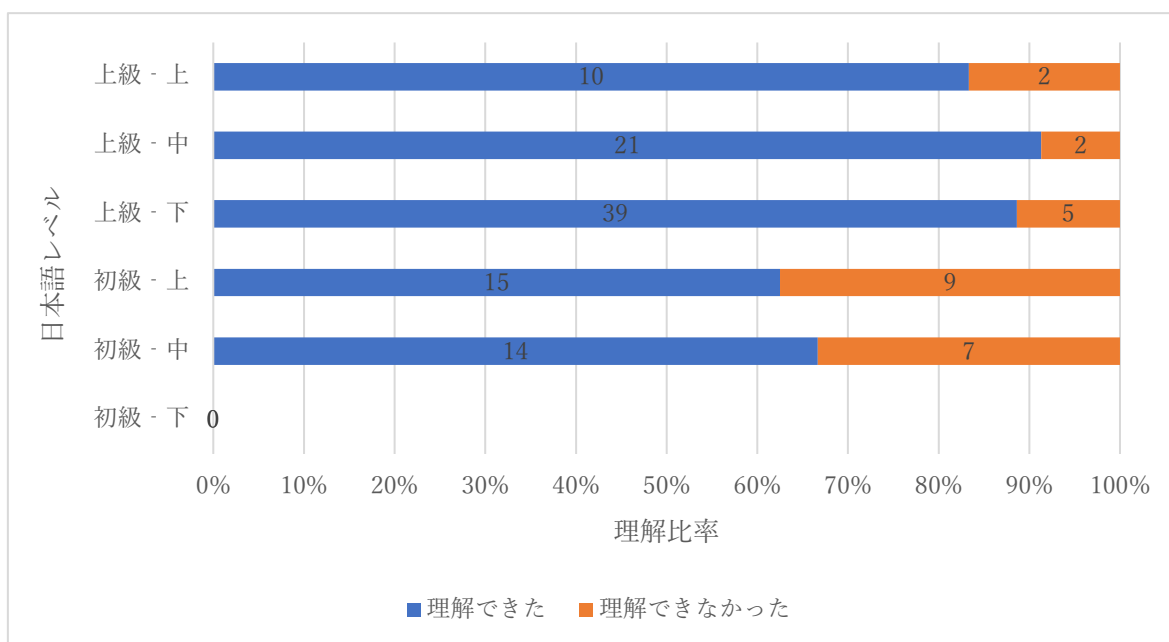


図 4-6 「N が/はある」の日本語レベル別の理解比率

データ数が0である初級-下を除き、初級-中の理解比率は66.67%、初級-上の理解比率は62.50%であり、65%前後を占めている。初級-中と初級-上の理解比率の差が統計的に有意か確かめるため、有意水準5%で両側検定のz検定を行ったところ、 $z=0.29, p>0.05$ であり、初級-中と初級-上の理解比率には有意差がないと見なす。つまり、初級-中と初級-上の「N が/はある」の理解比率に差があるとは言えない。

上級学習者の理解比率を見ると、上級-上は83.33%、上級-中は91.30%、上級-下は88.63%で、すべて80%以上をしめる。上級-上、上級-中、上級-下の理解比率の差が統計的に有意か確かめるため、有意水準5%で両側検定のz検定を行った。上級-上と上級-中は、 $z=0.70, p>0.05$ 、上級-中と上級-下は $z=0.34, p>0.05$ 、上級-上と上級-下は $z=0.49, p>0.05$ であり、上級-上、上級-中、上級-下の理解比率はお互い有意差がないと見なす。つまり、上級-上、上級-中、上級-下の「N が/はある」の理解比率に差があるとは言えない。

そこで、「N が/はある」の理解比率を上級学習者と初級学習者でまとめ、グラフ化したものを図4-7に示す。



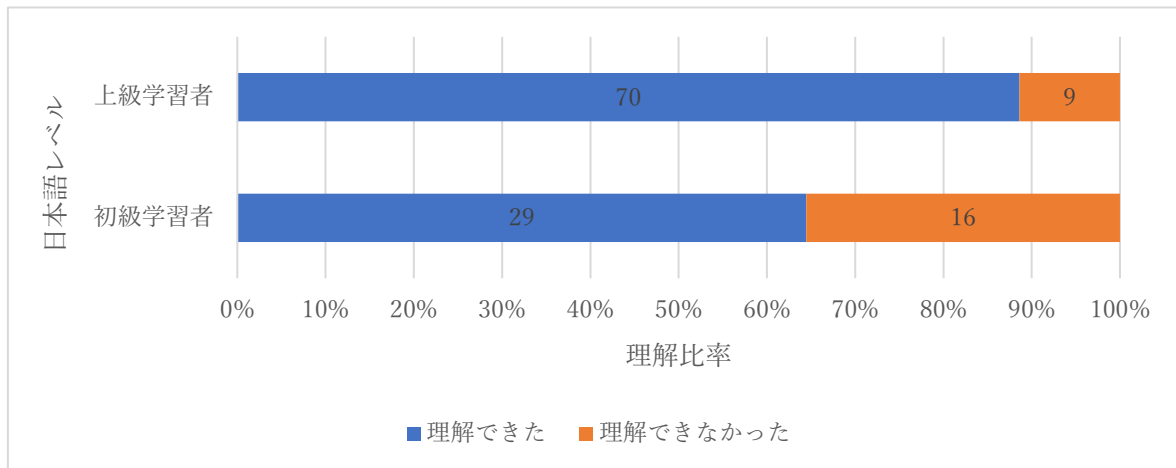


図 4-7 学習者の「N が/はある」の理解比率

「N が/はある」の理解比率について、上級学習者は 88.61%、初級学習者は 64.44%をしめる。上級学習者と初級学習者の理解比率の差が統計的に有意か確かめるため、有意水準 5%で両側検定の z 検定を行ったところ、 $z=3.22, p<0.05$  であり、上級学習者と初級学習者の理解比率に有意差が見られ、理解比率に差があると言える。つまり、初級学習者より、上級学習者のほうは理解比率が 20%ほど高い傾向が見られる。

表 4-10 のうち、「V たことがある」の文型に取り出し、「V たことがある」の使用数全体に占める、学習者が理解できた比率と理解できなかった比率をまとめ、グラフ化したものを図 4-8 に示す。

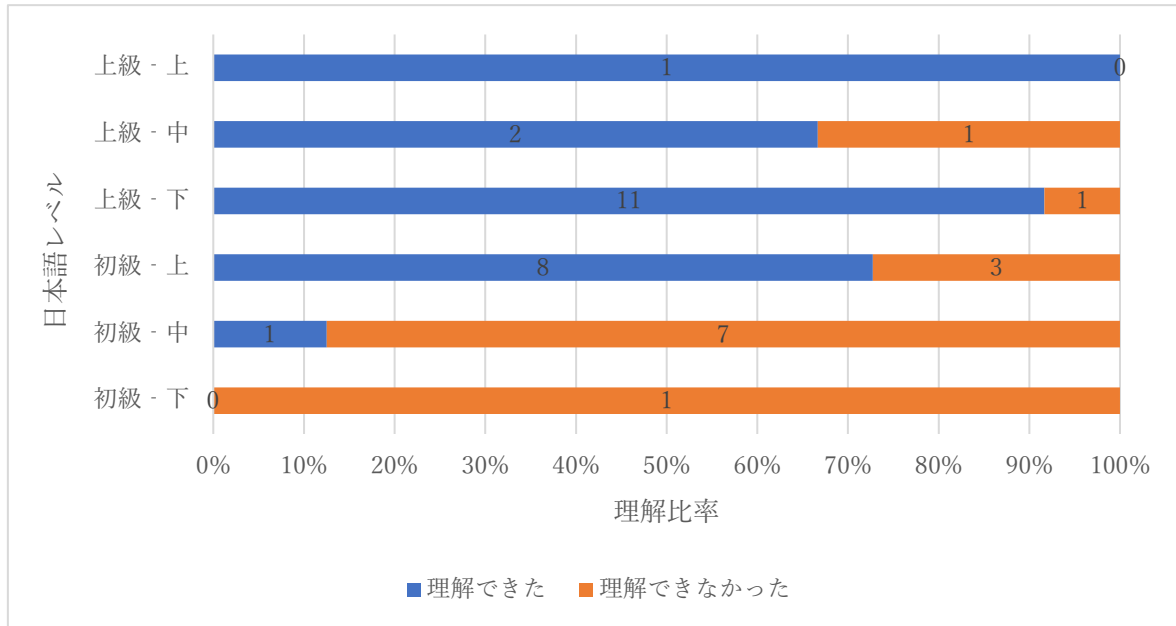


図 4-8 「V たことがある」の日本語レベル別の理解比率

初級-下の理解比率は0%であり、最も低いのに対して、上級-上の理解比率は100%であり、最も高いことが見られる。

初級学習者の理解比率を見ると、初級-下は0%、初級-中は12.50%、初級-上は72.73%である。初級-下、初級-中、初級-上の理解比率の差が統計的に有意か確かめるため、有意水準5%で両側検定のz検定を行った。初級-下のデータ数は1であるため、どのデータと比較しても有意差がない。初級-中と初級-上は、 $z=2.60, p<0.05$ であり、理解比率に有意差があると見なす。つまり、初級-下と初級-中の「V たことがある」の理解比率に差があるとは言えないが、初級-中と初級-上の理解比率に差があると言える。初級-上の「V たことがある」の理解比率は初級-中より60ポイントほど高い傾向が見られる。

上級学習者の理解比率を見ると、上級-下は91.67%、上級-中は66.67%、上級-上は100%である。上級-下、上級-中、上級-上の理解比率の差が統計的に有意か確かめるため、有意水準5%で両側検定のz検定を行った。上級-上のデータ数は1であるため、どのデータと比較しても有意差がない。上級-下と上級-中は、 $z=1.14, p>0.05$ であり、理解比率には有意差がないと見なす。つまり、上級-下、上級-中、上級-上の「V たことがある」の理解比率に差があるとは言えない。

そこで、「V たことがある」の理解比率を上級学習者と初級学習者でまとめ、グラフ化したものを図 4-9 に示す。

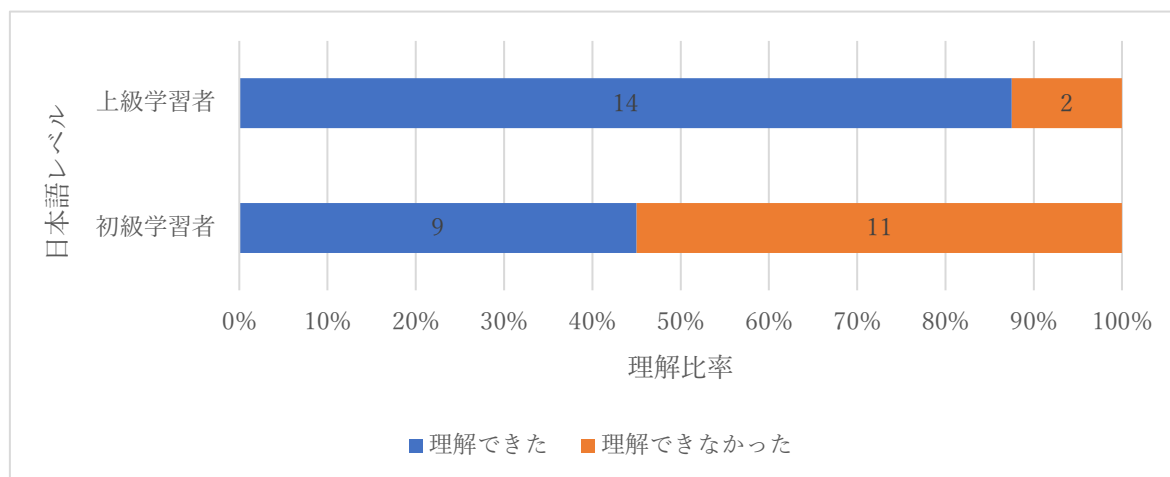


図 4-9 学習者の「V たことがある」の理解比率

「V たことがある」の理解比率について、上級学習者は 87.50%、初級学習者は 45.00%をしめる。上級学習者と初級学習者の産出比率の差が統計的に有意か確かめるため、有意水準 5%で両側検定の z 検定を行ったところ、 $z=2.64, p<0.05$  であり、上級学習者と初級学習者の理解比率には有意差があるが見なす。つまり、上級学習者の「V たことがある」の理解比率は初級学習者より 40%ほど高い傾向が見られる。

以上の結果から、母語話者が産出した非慣習的間接要求の「～がある」は、学習者の理解比率を日本語レベルで比較すると、学習者レベルの向上に伴って、理解比率は上がると推測される。さらに、非慣習的間接要求として使用される「～がある」という定式表現の内、「N が/はある」と「V たことがある」の理解比率も日本語レベルの向上に伴って、上がる傾向が見られる。しかし、「N が/はある」の理解比率は、初級学習者の間、上級学習者の間に差が見られなかった。「V たことがある」の理解比率は、初級学習者の内、初級-上は初級-中より高いことが見られるが、統計の結果、上級学習者の間の理解比率の差があるとは言えない。

## 4.6 まとめと考察

### 4.6.1 まとめ

4章では、日本語学習者会話データベースを用い、学習者の「～がある」という定式表現を非慣習的間接要求としての産出比率と理解比率をそれぞれ日本語レベルで比較した。その結果をまとめ、以下の研究課題に答える。

#### 4.6.1.1 日本語レベルの向上に伴って、非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率が上がるか

学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出回数が「～がある」の産出総数に対してなりの産出比率を日本語レベルで比較した結果、上級学習者は1.05%、初級学習者は2.15%をしめ、統計的に有意差がないため、上級学習者と初級学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率に差があるとは言えない。

学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出回数が「～がある」を使用する疑問文の産出総数に対してなりの産出比率を日本語レベルで比較した結果、上級学習者は73.43%、初級学習者は87.50%をしめ、統計的に有意差がないため、上級学習者と初級学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率に差があるとは言えない。

以上の結果から、日本語レベルの向上に伴って、非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率が上がらないと考えられる。

#### 4.6.1.2 日本語レベルの向上に伴って、非慣習的間接要求の「～がある」の理解比率が上がるか

学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の理解回数が母語話者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出総数に対してなりの理解比率を日本語レベルで比較した結果、上級学習者は88.42%、初級学習者は58.46%をしめ、統計的に有意差があるため、初級学習者より、上級学習者のほうは理解比率が30%ほど高い傾向が見られる。

非慣習的間接要求の「～がある」を「Nが/はある」と「Vたことがある」という2つの文型に分け、それぞれの理解比率を日本語レベルで比較した結果は以下である。

「N がある」の理解比率について、上級学習者は 88.61%、初級学習者は 64.44%をしめ、統計的に有意差があるため、初級学習者より、上級学習者のほうは理解比率が 20 ポイントほど高い傾向が見られる。さらに、初級学習者の間、初級-下の 0%を除き、初級-中は 66.67%、初級-上は 62.50%をしめ、統計的に有意差がないため、初級学習者の間の理解比率には差があるとは言えない。上級学習者の間、上級-上は 83.33%、上級-中は 91.30%、上級-下は 88.63%をしめ、お互い統計的に有意差がないため、上級学習者の間の理解比率にも差があるとは言えない。

「V たことがある」の理解比率について、上級学習者は 87.50%、初級学習者は 45.00%をしめ、統計的に有意差があるため、初級学習者より、上級学習者のほうは理解比率が 40%ほど高い傾向が見られる。さらに、初級学習者の間、初級-下は 0%、初級-中は 12.50%、初級-上は 72.73%をしめ、初級-中と初級-上に統計的に有意差があるため、初級-中より、初級-上のほうは理解比率が高い。上級学習者の間、上級-下は 91.67%、上級-中は 66.67%、上級-上は 100%をしめ、お互い統計的に有意差がないため、上級学習者の間の理解比率には差があるとは言えない。

以上の結果から、初級学習者の間、上級学習者の間に理解比率の差があるとは言えない状況があるが、初級学習者と上級学習者の比較では、理解比率の差が見られる。つまり、日本語レベルの向上に伴って、非慣習的間接要求の「～がある」の理解比率が上がると考えられる。

## 4.6.2 考察

ここでは、まず、Levelt (1993) の言語使用の処理過程モデルに基づき、学習者はどういう処理過程で、間接要求を理解したり、産出したりしているかを考察する。次に、その理解の処理過程と産出の処理過程を比較し、どう異なるかを分析し、心的辞書は学習者の理解及び産出の処理過程との関わりが異なるかを考察する。

### 4.6.2.1 学習者の理解と産出の処理過程

非慣習的間接要求の「～がある」の理解比率は上級学習者が初級学習者より有意に高いことから、日本語レベルが上がると、非慣習的間接要求の理解ができるようになると考えられる。一方、上級学

習者と初級学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率には違いがないことから、日本語レベルが上がっても、非慣習的間接要求が産出できるようにはならないと考えられる。そのため、学習者にとって、「～がある」という定式表現が貯蔵されている心的辞書は、理解及び産出の処理過程と関わりは異なると推測される。

そこで、Levelt (1993) の言語使用の処理過程モデルに基づき、「好きな食べ物がありますか」を例にして、学習者はどういう処理過程で、間接要求を理解したり、産出したりしているかを考察する。

学習者の理解の処理過程について、学習者は「好きな食べ物がありますか」を聞き取り、解析処理部門で音韻的解読をする。あるまとまった音声パターンが心的辞書の語彙を活性化する。さらに、分析を続けることで発話の適切な語彙を選択する。例えば、「食べ物」は「tabemono」という音声を聞き取り、解析処理部門で「たべもの」と解読する。その「たべもの」が心的辞書に貯蔵されている「食べ物」「鍋物」「食べる物」のような「たべもの」と同様或いは近似の音声の語彙を活性化する。そこで、音声全体の内容を考慮したうえで、「食べ物」という語彙に解読する。音韻形式の語彙の情報が次々に得られると、文法的解読を行う。文法的解読は統語処理を行い、文法的な意味情報を解読する。このような、心的辞書にアクセスし、「好き」「食べ物」の語彙情報、「N がありますか」の定式表現情報を心的辞書から検出する。検出した語彙、定式表現の情報が再び解析処理部門で統語処理を行う。

「好き」は形容詞、「食べ物」は名詞、「N がありますか」は文型であると解読する。さらに、「N がありますか」は存在・所有を尋ねるとき使用される文型という既有知識を心的辞書から取り出す。このようにして解析した内容を概念処理部門に移し、談話処理を行う。概念処理部門で意図推測をしてから、「好きな食べ物がありますか」の意図を理解する。学習者は情報提供を求めるインタビューの場面で、「好きな食べ物がありますか」の質問に対して、「好きな食べ物についての情報を提供してください」という要求の意図を推測する。要求の意図の推測ができた学習者は「はい、お寿司とカレーが好きです」とより詳細な情報提供で答えるが、推測ができなかった学習者は文字通りの意味で理解し、「はい、あります」と答えることになると考えられる。

一方、学習者は心的辞書の定式表現の貯蔵が母語話者より少ない (Wray 2002) ため、「～がありますか」は定式表現として解読されるのではなく、助詞の「が」、動詞の「あります」、終助詞の「か」の

ように語彙と解釈される可能性もある。しかし、要求の意図の推測は概念処理部門で行うため、「～がありますか」は語彙と解釈されるか、定式表現と解釈されるかは、理解にかかる時間の差が生じる可能性がある（蘇・畑佐 2018）が、理解できるかどうかの結果の差は生じない可能性が推測される。

学習者の産出の処理過程について、学習者は概念処理部門で「好きな食べ物についての情報を提供して欲しい」という要求の意図を生成したうえで、「好きな食べ物がありますか」「好きな食べ物は何ですか」「食べ物について何が好きですか」「好きな食べ物を教えてください」などの言語化になる前の概念的なメッセージを生成し、形式処理部門に移す。形式処理部門で、心的辞書にアクセスし、生成したメッセージの概念に相当する語彙項目と定式表現の項目を呼び出し、統語処理と音韻処理をする。言い換えると、要求の意図から「好きな食べ物がありますか」という概念的なメッセージを生成したら、「好きな食べ物がありますか」という要求表現が産出され、要求の意図から「好きな食べ物は何ですか」という概念的なメッセージを生成したら、「好きな食べ物は何ですか」という要求表現が産出されると考えられる。つまり、「～がありますか」という定式表現は「情報を提供して欲しい」という要求の意図に結びつけないと、非慣習的間接要求の「～がある」の産出はできない可能性があると推測される。

#### 4.6.2.2 理解と産出の処理過程における学習者の心的辞書

理解の処理過程では、心的辞書に「～がある」という定式表現が貯蔵されるかどうかに関わらず、情報提供を求めるインタビューの場面から、意図が推測できれば、理解できるようになる。それに対して、産出の処理過程では、「～がある」の定式表現を「情報を提供して欲しい」という要求の意図に結びつけないと、産出できるようにならない可能性がある。つまり、定式表現を運用する能力であるフォーミュラ能力は学習者の理解過程との関わりは強くないが、産出過程との関わりは強いということが考えられる。そのことから、定式表現が貯蔵される心的辞書は、学習者の理解及び産出の処理過程と関わりが異なる可能性が推測される。

ただし、本調査で用いるデータには特性があるため、考察で示唆される「心的辞書は、学習者の理解及び産出の処理過程と関わりが異なる可能性」はインタビューという会話種類に限る。データペー

スは OPI のインタビュー会話であるため、「情報を提供して欲しい」という要求をする発話権利はインタビューをする側の母語話者に属する。母語話者がその発話権利を譲らない限り、インタビューを受ける側の学習者は情報を提供する一方で、「～がある」で質問する機会は母語話者より極めて少ないことが考えられる。そのため、日本語レベルに関わらず、学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出回数が少なく、産出比率に有意差が見られないことになった可能性も推測される。すなわち、本調査で示唆される可能性は雑談、会議などいろいろな会話の種類に適用するかどうかは不明である。

5章では、要求表現の理解に焦点を当て、要求表現の文型によって要求の意図が理解される比率が、学習者と母語話者を比較し、その理解にどのような違いが見られるかを分析する。さらに、その理解の違いは、Levelt (1993) が提唱する言語使用の処理過程モデルの概念処理部門の意図推測の領域における違いであるかを考察する。



## 5章 要求表現の理解における学習者と母語話者の比較

4章では、「～がある」という定式表現が非慣習的間接要求としての理解と産出は、学習者の日本語レベルにより変わるかについて分析した。さらに、Levelt (1993) の言語使用の処理過程モデルに基づき、理解と産出の処理過程の両方に関わる心的辞書は、学習者の理解及び産出の処理過程と関わりが異なるかを考察した。

その結果、日本語レベルの向上に伴って、非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率は上がらないが、理解比率が上がることが分かった。さらに、心的辞書に貯蔵されている定式表現に関する知識は学習者の理解の処理過程との関わりは強くないが、産出の処理過程との関わりは強いことが推測された。つまり、心的辞書は、学習者の理解及び産出の処理過程と関わりが異なる可能性が示唆された。

5章では、要求の理解に焦点を当て、学習者の理解は要求表現の文型の形式により変わるかを分析する。要求表現の文型によって要求の意図が理解される比率（以下、理解比率と記す）が、学習者と母語話者では異なるかを分析する。また、3章の教科書で提示する要求表現の結果を用い、学習者の各文型の理解比率の高低は教科書の提示の有無と関わるかを分析する。さらに、Levelt (1993) の言語使用の処理過程モデルに基づき、学習者と母語話者の理解の処理過程の違いの仮説を推測する。

データの収集方法は以下の通りである。要求の意図が理解したかどうかをはかるのは、聞き手の要求表現に対する反応から確認する。そのため、パワーポイント (Microsoft PowerPoint) での反応テストを用いる。Ruytenbeek et al. (2017) では間接要求の文型の種類はその処理に影響を与えるかを分析するため、フランス語の間接要求に焦点を当て、フランス語母語話者に反応テストという方法で調査を行った。調査参加者にとって、反応テストでは、要求表現を文字で読むのではなく、音声で聞いて反応するため、実際の会話場面に近づくことができる。本調査は Ruytenbeek et al. (2017) の調査方法を援用する。しかし、調査参加者は「もう少し考えたほうがいいよ」のように、勧めを表す「V たほうがいい」のような間接要求に対して、「はい、考えてみます」を反応することがある。それは調査参加者が要求の意図を理解したうえで反応したか、或いはアドバイスとして受け止めてから反応したかは不明である。そのため、事後インタビューを用い、要求の意図を理解したかどうかを確認する。日本の大学に在籍している学習者と母語話者に反応テストと事後インタビューを実施する。

分析方法は以下の通りである。まず、学習者が要求の意図を理解した要求表現を意味・機能の種類、文型の種類の2つの分類方法で分類する。各分類によって理解した要求表現の理解比率で、学習者の要求表現の理解は要求表現の文型により変わるかを分析する。次に、3章の教科書で提示する要求表現の結果(表3-5)を用い、学習者の理解比率の高低は教科書の提示の有無と関わりがあるかを分析する。さらに、同様な方法で母語話者の理解比率を算出し、理解は文型により変わるかを分析する。そのうえで、学習者の理解比率と母語話者の理解比率を文型ごとで比較し、学習者の理解の構成が母語話者と近似しているかを検討する。それを踏まえ、学習者と母語話者の理解の違いは、Levelt (1993)が提唱する言語使用の処理過程モデルの概念処理部門の意図推測の領域における違いであるかを考察する。

## 5.1 調査目的

本調査は、間接要求の理解処理において母語話者と学習者に違いが見られるか、その違いは教科書の提示の有無の影響が見られるかを検討することを目的とする。学習者の理解の構成を分析することで、学習者が理解できると理解できない要求表現を把握することができる。学習者と母語話者の理解の構成を分析することで、両者の処理過程でどのように要求表現が理解されるかを見ることができる。そこから、両者の理解の処理過程の違いを推測することができる。

5章では、以下の3点を明らかにすることを研究課題として、要求の意図を理解した要求表現の理解比率を学習者と母語話者で比較し、理解の処理過程の違いを分析する。

1. 学習者の理解は要求表現の文型の形式により変わるか
2. 学習者の理解は教科書の提示の有無との関わりがあるか
3. 学習者と母語話者の要求の意図があると理解した要求表現にどのような違いが見られるか

## 5.2 調査方法

調査参加者にパワーポイントより場面を、音声より場面描写と要求表現を提示し、反応テスト及び

事後インタビューで要求の意図が理解できたかどうかを測定する。

### 5.2.1 調査参加者

本調査の参加者は日本の大学に在籍している学習者 50 名、母語話者 11 名、合計 61 名である。調査期間は 2019 年 6 月から 7 月までである。61 名の調査参加者を学年により分け、母語別に参加者数を集計した。さらに、50 名の学習者を日本語学習歴別と日本語能力別にも参加者数を集計し、表 5-1 に示す。

表 5-1 理解の調査における学年別の調査参加者

単位：名

	学部生				大学院生	合計	
	1年	2年	3年	4年			
母語	中国語	12 (6)	8 (3)	12 (5)	4 (2)	10 (8)	46 (24)
	モンゴル語	1 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0)
	ロシア語	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	1 (1)
	ネパール語	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)	1 (1)
	タイ語	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0)	1 (0)
	日本語	0 (0)	5 (5)	5 (5)	1 (1)	0 (0)	11 (11)
日本語 学歴	1年以上～2年	6 (3)	1 (0)	6 (3)	0 (0)	1 (1)	14 (7)
	2年以上～3年	6 (2)	4 (1)	6 (2)	3 (1)	4 (3)	23 (9)
	3年以上～4年	1 (1)	2 (1)	0 (0)	0 (0)	3 (2)	6 (4)
	4年以上	0 (0)	1 (1)	0 (0)	2 (2)	4 (3)	7 (6)
日本語 能力	N1	5 (2)	3 (0)	6 (1)	3 (1)	8 (6)	25 (10)
	N2	5 (3)	4 (2)	6 (4)	1 (1)	4 (3)	20 (13)
	N3	0 (0)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
	なし	3 (1)	0 (0)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	4 (2)

注：( ) 内の数字は女性参加者数

調査に参加する学習者は50名である。そのうち、男性24名、女性26名、最年少者19歳、最年長者36歳、平均年齢23.9歳（標準偏差3.2）である。学年別の内訳は、学部1年生13名・2年生8名・3年生12名・4年生5名・大学院生12名である。母語別の内訳は、中国語46名・モンゴル語1名・ロシア語1名・ネパール語1名・タイ語1名である。日本語学習歴の内訳は、1年以上から2年以下14名・2年以上から3年以下23名・3年以上から4年以下6名、4年以上7名である。日本語能力の

指標として、取得している日本語能力試験の資格でまとめる。日本語能力試験は話すこと、書くことを測っていないため、学習者が持っているすべての日本語能力を反映しているとは言えないが、少なくとも日本語の文字・語彙・文法の知識を利用してコミュニケーション上の課題を遂行できるかどうかという日本語のコミュニケーション能力を測っている。そのため、日本語能力試験の資格を学習者の日本語能力の指標にした。所持している日本語能力試験の内訳は、N1 25名・N2 20名・N3 1名・未受験 4名である。

調査に参加する母語話者は 11 名である。すべて女性である。学年別の内訳は、学部 2 年生 5 名・3 年生 5 名・4 年生 1 名である。

## 5.2.2 対象とする要求表現

本調査の調査対象とする要求表現は宮崎他（2002）の考えを参照して作成した「文型による要求表現の分類」（表 3-1 を参照）に基づき、直接要求を 6 表現、間接要求を 9 表現、合計 15 の要求表現である。以下は、まず宮崎他（2002）の分類について簡単に紹介する。その後、対象とする要求表現の詳細を述べる。

宮崎他（2002）では、要求表現を文型により以下の 3 種に分類されている。1) 本来的に要求の機能をもっているもの（本研究では直接要求と見なす）、2) 本来は別の機能をもっていたが、要求の機能に移動し、その機能が定着したと考えられるもの（本研究では慣習的間接要求と見なす）、3) 状況に依存して要求の含意を派生するもの（本研究では非慣習的間接要求と見なす）という 3 種である。本調査では、Morgan（1978）と Searle（1975）が定義した慣習的間接発話行為と非慣習的間接発話行為の定義を用い、要求の発話行為に応用し、慣習的間接要求と非慣習的間接要求と名付け、慣習的間接要求と非慣習的間接要求を間接要求と呼ぶ。直接要求とは、第一義は要求の意味・機能を持っているものである。慣習的間接要求とは、第一義は要求の意味・機能ではないが、特定の言語集団において、要求を伝達する際に使用されるものである（以下の例（1）を参照）。非慣習的間接要求とは、様々な意味が読み取れるが、特定の文脈に依存してはじめて要求の意図を伝達することができるものである（以下の例（2）を参照）。

(1) [入学試験で] 試験終了です。これ以降は一切訂正できません。

(2) A : ここ暑くない？

B1 : そうだね、暑いね。

B2 : エアコンをつけようか。

(1) は不可能を表す<禁止>文である。話し手は聞き手にその動作を行うことができないことを伝えることによって、間接的にその動作を禁止することがある。このような要求表現は、第一義は別の意味・機能をもっていたが、要求の機能に移動し、その機能が定着したと考えられる表現である。ここでは (1) のような発話は慣習的間接要求と見なす。

(2) は状況に依存して要求の含意を派生するものである。「ここ暑くない？」のような発話は、共感を求めるという意味もエアコンをつけて欲しいという意味も読み取ることができる。B1 の返答でも、B2 の返答でも成り立つことができる。(2) の発話は話し手に関する知識や発話状況などの文脈情報を特定し、発話の意図を推論する必要がある。ここでは (2) のような発話は非慣習的間接要求と見なす。

さらに、宮崎他 (2002) は 3 種の分類の中では、1) の直接要求と 2) の慣習的間接要求は要求の意図に特定できる文型がある。それに対して、3) の非慣習的間接要求は文型はあるが、要求の意図に特定できる文型はないため、無限の可能性があると述べてある。そのため、宮崎他 (2002) は日本語の直接要求と慣習的間接要求を文型による分類を行った。本調査も、決められた文型がある直接要求と慣習的間接要求 (以下、間接要求) に焦点を当てる。

対象とする要求表現は宮崎他 (2002) の分類を参照して作成した「文型による要求表現の分類」(表 3-1 に参照) に基づき、15 表現を選定する。そのうち、直接要求 6 表現・間接要求 9 表現である。選定した要求表現を表 5-2 に示す。

表 5-2 理解の調査で選定した要求表現

種類	要求表現	文型	意味
間接要求	さっさと食べる。	V 辞書形	命令
	早く仕事に戻らないか。	V ないか	
	やめといたほうがよくない？	V たほうがよくないか	勧め
	減塩のものを選んだほうがいいですよ。	V たほうがいい	
	もう一度誘ってみたらどう？	V たらどうか	
	あそこのお皿、取ってくれるか？	V てくれるか	依頼
	プレゼントなので、ラッピングして欲しいんですが。	V て欲しい	
	ちょっとドア閉めてもらえるか？	V てもらえるか	
	うちのマンションはペットが飼えないよ。	可能動詞の否定形	
直接要求	うるさい、すこし静かにしなさい。	V マスなさい	命令
	授業の時、携帯電話をかばんの中にしまうこと。	V ルこと	
	赤いまるを6番に移動してください。	V てください	依頼
	牛肉を焼いてくれないかな。	V てくれないか	
	テレビを見ながら勉強するな。	V 禁止形	禁止
	芝生に入っはいけないよ。	V てはいけない	

間接要求の8表現はその文型を表している意味により4種類に分けられる。「V 辞書形」と「V ないか」は命令の意味を表す文型、「V たほうがよくないか」「V たほうがいい」「V たらどうか」は勧めの意味を表す文型、「V てくれるか」「V て欲しい」「V てもらえるか」は依頼の意味を表す文型、「可能動詞の否定形」は禁止の意味を表す文型である。

直接要求の6表現はその文型を表している意味で3種類に分けられる。「V マスなさい」と「V ルこと」は命令の意味を表す文型、「V てください」と「V てくれないか」は依頼の意味を表す文型、「V

禁止形」と「Vてはいけない」は禁止の意味を表す文型である。

### 5.2.3 調査用反応テスト

聞き手は話し手からの要求の意図をとったかどうかを測るため、Ruytenbeek et al. (2017)の実験方法に基づき、Microsoft PowerPoint（以下、PPTと記す）を用い、反応テストを作成した。反応テストの作成は以下の手順に従う。

まず、対象とする15の要求表現に基づき、それぞれの要求表現が導き出せる場面を作成した。その会話が行われる場所、登場人物、人間関係などの要求場面を想定する。会話の文脈と人物関係を明確にするため、例(3)のような場面描写文を作成した。

- (3) あなたと妻は台所にいます。妻は晩ご飯を作っています。あなたはカウンターで今日の出来事について妻と話しています。妻が「ごめん、あそこのお皿、取ってくれる？」と言いました。

次に、想定した場면을分かりやすく示すため、イラストを用い、PPTで反応テストを作成した(図5-1はそのうちの1例である)。イラストは会話場面、人間関係を配慮し、厳選した。また、上記の例のように要求をする側である話し手は「ごめん、あそこのお皿、取ってくれる？」を発話する。その後、要求される側である調査参加者は、「はい」だけで答えるか、お皿を渡すかなどの反応をする。その反応を測るため、イラストで場面を作成する際、場面内に入れる「お皿」、「コップ」、「お茶碗」のような道具のイラストはすべて自由に移動することができるように設定した。1場面は1枚のスライドで作成した。





図 5-1 反応テストの1例

最後に、現実の会話場面に近づけるため、場面描写文と要求表現は音声で提示する。音声は日本の大学に在籍し、日本語教育専攻の母語話者3名で読んでもらい、録音したものである。場面描写のための文と発話する要求表現を分かりやすく区別できるように、場面描写の脇台詞を読む母語話者と要求表現を読む母語話者は性別で分ける。母語話者が読み上げた内容を録音し、対応するイラストに挿入する。

調査用反応テストは以上の手順に従い、15枚のスライドを作成したうえで、PPTの最初にテストの実施方法を説明するスライドを1枚、テスト中の諸注意を示すスライド1枚を加え、合計17枚のスライドで構成されている。

PPTで作成した反応テストは、要求場面と要求表現を音声で提示するが、それに対する反応は文字である選択肢を提示し、調査参加者に選ばせるものである。調査参加者は完全に自発的な判断ではなく、選択肢を見てから適当なものを選ぶ可能性がある。しかし、調査参加者が適当なものを選んだとしても、実際の要求場面で自然の反応はこうであるべきだと考えているところを知ることができる。

#### 5.2.4 調査手順

調査はPPTテストと事後インタビューの2部で構成され、以下の手順に基づき、個別に行われた。

まず、調査協力承諾書の署名を求める。調査を実施する際、調査参加者に参加は任意であり、回答を拒否することができること、インタビューを録音されること、調査で得たデータを公開することを

伝え、調査参加者の同意を得たうえで、調査協力承諾書に署名を求める。

次に、手順と諸注意を説明した後、反応テストを行う。テストはPPTを使用することを伝え、PPTの使い方を確認する。その後、テストはイヤホンを使い、音声を聞き、それに対して物を移動するか、ボタンを押すかの反応をすると説明する。また、調査参加者に音声は1回しか流さないこと、スライドを飛ばさないこと、すでに回答した問題に戻らないことも伝える。テスト方法を理解したことを確認し、イヤホンの音量を確認した後、パソコンを使い、PPTでの反応テストを始める。

最後に、反応テストが終了後、事後インタビューを行う。事後インタビューでは、反応テストのデータに基づき、「ごめん、あそこのお皿、取ってくれる？」という発話は「お皿を渡してください」の意味があると思いますか。」のような質問で行う。その質問で行うのは以下の2点の理由がある。1点目は「ごめん、あそこのお皿、取ってくれる？」の発話に対して、「はいと言いながら渡す」を選んだ参加者にとって、命令、依頼、希望などの意味で理解している可能性がある。そこで、「お皿を渡してくださいの意味があると思うか」と聞いたら、命令だと思った人も、希望だと思った人も、「はい、ある」と答える可能性はないと考えられる。2点目は調査参加者が完全に自発的な判断ではない可能性があるが、実際の場面でこう理解すべきだと考えているところを知ることができる。そのため、事後インタビューを通して、反応テストにある各要求場面の話し手が要求の意図があるかどうかを確認することができると考えられる。

### 5.2.5 理解の判断基準

反応テストで収集したデータを、以下の2つの基準に基づき、実際行動をしたかどうかを判断する。調査参加者が聞いた要求表現に対して、①PPTのスライドにある物を移動したか、②「はいと言いながら渡す」のような動きが含まれるボタンを押したか、その2つの動きのうち、1つをしたら、行動をしたと判断する。

事後インタビューで、調査参加者の回答により、話し手が要求の意図があるかどうかを確認する。話し手の発話は「てください」の意味があるかの質問に対しての答えで判断する。調査参加者が「はい、ある」と答えた場合は要求の意図があると判断する。調査参加者が「いいえ、ない」と答えた場

合は要求の意図がないと判断する。

反応テストの結果と事後インタビューの結果を合わせ、理解できたかどうかを判断する。判断の基準は以下の表 5-3 に示す。

表 5-3 要求表現の理解の判断基準

反応テスト	行動した		行動しなかった	
事後インタビュー	意図あり	意図なし	意図あり	意図なし
理解の判断	理解できた	理解できなかった	理解できた	理解できなかった

### 5.3 分析方法

#### 5.3.1 研究課題1の分析方法（学習者の理解は要求表現の文型の形式により変わるか）

反応テストと事後インタビューで収集したデータを文型ごとに総理解数を出す。要求表現の文型によって要求の意図の理解比率を計算する。理解比率は1文型の理解者総数が調査参加者の総数にたいしてなりの比率である。

学習者の要求表現の理解比率を各文型で比較し、ライアン（Ryan）法で理解比率の差の多重検定を行う。多重検定の結果により、学習者の理解は要求表現の文型により変わるかを分析する。

#### 5.3.2 研究課題2の分析方法（学習者の理解は教科書の提示の有無との関わりがあるか）

本調査で用いる15表現を要求の種類により分類してから、理解比率により、理解が容易であると容易でないに分け、教科書の提示の有無により文型数を合算する。要求の種類は直接要求と間接要求により分類する。理解が容易であるかは各要求表現の理解比率により分ける。理解比率は60%以上であるものは理解が容易である文型とし、理解比率は60%以下であるものは理解が容易でない文型とする。教科書の提示の有無は教科書で提示する要求表現（表 3-5 を参照）により確認する。間接要求は教科書の提示があり理解が容易である文型、教科書の提示はないが理解が容易である文型、教科書の提示はあるが理解が容易でない文型、教科書の提示もない理解も容易でない文型という4状況に

分け、それぞれの文型数を合算する。直接要求も同様にして、文型数を計算する。

間接要求と直接要求は4状況の状況別内訳比率で比較し、要求表現の理解は教科書の提示との関わりがあるかを分析する。状況別内訳比率は、各状況の文型数を文型の総数で除した百分率である。

### 5.3.3 研究課題3の分析方法（学習者と母語話者が要求の意図があると理解した要求表現にどのような違いが見られるか）

母語話者は学習者と同様な方法で、要求表現の文型によって要求の意図の理解比率を計算する。母語話者の理解は要求表現の文型により変わるかを分析する。

学習者と母語話者の理解比率を文型ごとで比較し、 $z$  検定で理解比率の差の検定を行う。検定の結果により、学習者の理解の構成が母語話者に近似するかを分析する。

## 5.4 結果

### 5.4.1 学習者の要求表現の理解

要求表現の文型により分類し、各要求表現を5.2.5に述べた理解の判断基準に基づき、学習者の理解者数を集計し表5-4に示す。

表 5-4 学習者の文型別の理解者数

種類	文型	理解者数 (名)	意味
間接要求	V 辞書形	48	命令
	V ないか	50	
	V てくれるか	50	依頼
	V てもらえるか	50	
	V て欲しい	50	
	V たほうがよくないか	23	勧め
	V たらどうか	13	
	V たほうがいい	18	
	可能動詞の否定形	29	禁止
直接要求	V マスなさい	48	命令
	V ルこと	49	
	V てください	50	依頼
	V てくれないか	49	
	V 禁止形	50	禁止
	V てはいけない	49	

表 5-4 の調査参加者である 50 名の学習者の全体に占める、各文型の理解比率を求め、要求表現の文型別理解比率をグラフ化したものを、図 5-2 に示す。

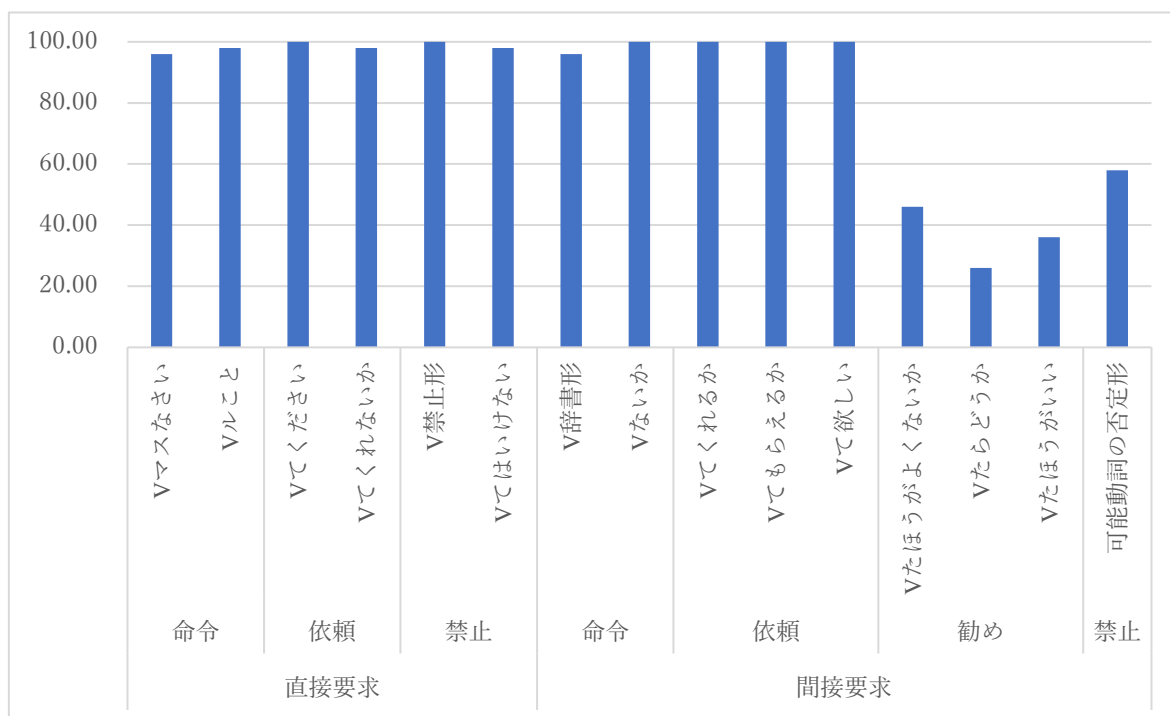


図 5-2 学習者の文型別の理解比率

直接要求では、各文型の理解比率は95.00%以上をしめている。そのうち、依頼を表す「Vてください」と禁止を表す「V禁止形」が最も高く、100%をしめる。命令を表す「Vルこと」、依頼を表す「てくれないか」、禁止を表す「てはいけない」はそれぞれ98.00%である。命令を表す「Vマスなさい」の理解比率が最も低く、96.00%である。

直接要求のうち、同様な意味を表す異なる文型の理解比率の差が統計的に有意かを確かめるため、有意水準5%で両側検定のz検定を行った。その結果、命令を表す「Vマスなさい」と「Vルこと」は $z=0.59, p>0.05$ であり、依頼を表す「Vてください」と「Vてくれない」は $z=0.59, p>0.05$ であり、禁止を表す「V禁止形」と「Vてはいけない」は $z=0.59, p>0.05$ であり、同様な意味を表す異なる文型の理解比率に有意差がないと見なす。つまり、同様な意味を表す異なる文型の理解比率に差があるとは言えない。

間接要求では、命令と依頼を表す文型の理解比率は95.00%以上をしめている。そのうち、依頼を表す「Vてくれるか」「Vてもらえるか」「Vて欲しい」の3文型と命令を表す「Vないか」は最も高く、100%である。命令を表す「V辞書形」のほうがより低い、96.00%もしめる。

命令を表す間接要求の2文型の理解比率の差が統計的に有意かを確かめるため、有意水準5%で両側検定のz検定を行ったところ、 $z=1.43, p>0.05$ であり、有意差がないと見なす。つまり、命令を表す間接要求の「V辞書形」と「Vないか」の理解比率に差があるとは言えない。

間接要求では、勧めと禁止を表す文型の理解比率は60.00%以下をしめている。そのうち、「Vたらどうか」は最も低く、26.00%をしめる。二番目に低いのは36.00%をしめる「Vたほうがいい」である。その次は、6.00%をしめる「Vたほうがよくないか」である。勧めを表す文型は最も低い。禁止を表す「可能動詞の否定形」は58.00%をしめる。

間接要求の9表現の理解比率の差が統計的に有意かを確かめるため、まず、理解比率の降順で並べ替えた。その結果を表5-5に示す。

表 5-5 学習者の間接要求の文型別理解比率

N=50 単位：名

番号	文型	理解者数	理解比率	意味
A	Vて欲しい	50	1.00	依頼
B	Vてくれるか	50	1.00	
C	Vてもらえるか	50	1.00	
D	Vないか	50	1.00	命令
E	V辞書形	48	0.96	
F	可能動詞の否定形	29	0.58	禁止
G	Vたほうがよくないか	23	0.46	勧め
H	Vたほうがいい	18	0.36	
I	Vたらどうか	13	0.26	

次に、有意水準 5%でライアン (Ryan) 法で割合の差の多重検定を行った。その結果を表 5-6 に示す。

表 5-6 学習者の間接要求の理解比率の差の検定

組合せ	理解比率 (p1)	理解比率 (p2)	割合の差 (p1-p2)	RD
AE	1.00	0.96	0.04	0.05
<b>AF</b>	<b>1.00</b>	<b>0.58</b>	<b>0.42</b>	<b>0.16</b>
<b>AG</b>	<b>1.00</b>	<b>0.46</b>	<b>0.54</b>	<b>0.22</b>
<b>AH</b>	<b>1.00</b>	<b>0.36</b>	<b>0.64</b>	<b>0.25</b>
<b>AI</b>	<b>1.00</b>	<b>0.26</b>	<b>0.74</b>	<b>0.28</b>
BE	1.00	0.96	0.04	0.06
<b>BF</b>	<b>1.00</b>	<b>0.58</b>	<b>0.42</b>	<b>0.17</b>
<b>BG</b>	<b>1.00</b>	<b>0.46</b>	<b>0.54</b>	<b>0.23</b>
<b>BH</b>	<b>1.00</b>	<b>0.36</b>	<b>0.64</b>	<b>0.26</b>
<b>BI</b>	<b>1.00</b>	<b>0.26</b>	<b>0.74</b>	<b>0.29</b>
CE	1.00	0.96	0.04	0.06
<b>CF</b>	<b>1.00</b>	<b>0.58</b>	<b>0.42</b>	<b>0.19</b>
<b>CG</b>	<b>1.00</b>	<b>0.46</b>	<b>0.54</b>	<b>0.24</b>
<b>CH</b>	<b>1.00</b>	<b>0.36</b>	<b>0.64</b>	<b>0.27</b>
<b>CI</b>	<b>1.00</b>	<b>0.26</b>	<b>0.74</b>	<b>0.29</b>
DE	1.00	0.96	0.04	0.07
<b>DF</b>	<b>1.00</b>	<b>0.58</b>	<b>0.42</b>	<b>0.20</b>
<b>DG</b>	<b>1.00</b>	<b>0.46</b>	<b>0.54</b>	<b>0.25</b>
<b>DH</b>	<b>1.00</b>	<b>0.36</b>	<b>0.64</b>	<b>0.28</b>
<b>DI</b>	<b>1.00</b>	<b>0.26</b>	<b>0.74</b>	<b>0.30</b>
<b>EF</b>	<b>0.96</b>	<b>0.58</b>	<b>0.38</b>	<b>0.21</b>
<b>EG</b>	<b>0.96</b>	<b>0.46</b>	<b>0.50</b>	<b>0.26</b>
<b>EH</b>	<b>0.96</b>	<b>0.36</b>	<b>0.60</b>	<b>0.29</b>
<b>EI</b>	<b>0.96</b>	<b>0.26</b>	<b>0.70</b>	<b>0.30</b>
FG	0.58	0.46	0.12	0.25
FH	0.58	0.36	0.22	0.28
<b>FI</b>	<b>0.58</b>	<b>0.26</b>	<b>0.32</b>	<b>0.29</b>
GH	0.46	0.36	0.10	0.25
GI	0.46	0.26	0.20	0.27
HI	0.36	0.26	0.10	0.25

注：統計的に有意差があると見なすものを太字で示す



2 文型の理解比率の差 ( $p1-p2$ ) と RD の値を比較すると、AE は  $p1-p2=0.04<0.05$  であり、BE は  $p1-p2=0.04<0.06$  であり、CE は  $p1-p2=0.04<0.06$  であり、DE は  $p1-p2=0.04<0.07$  であり、それぞれの有意差がないと見なす。つまり、「V 辞書形」(E) は「V ないか」「V てくれるか」「V てもらえるか」「V て欲しい」の 4 文型 (A~D) とそれぞれの理解比率に差があるとは言えない。

依頼を表す 3 文型 (A~C) と命令を表す 2 文型 (D~E) の理解比率を、禁止を表す 1 文型 (F) と勧めを表す 3 文型 (G~I) と比較し、有意差を確認する。依頼と命令を表す文型の理解比率は 95.00% 以上であり、高い比率である。それに対して、禁止と勧めを表す文型は 60.00% 以下であり、より低い比率である。AF は  $p1-p2=0.42>0.16$  であり、AG は  $p1-p2=0.54>0.22$  であり、AH は  $p1-p2=0.64>0.25$  であり、AI は  $p1-p2=0.74>0.28$  であり、A は F、G、H、I とそれぞれ理解比率に有意差があると見なす。同様に、BF は  $p1-p2=0.42>0.17$  であり、BG は  $p1-p2=0.54>0.23$  であり、BH は  $p1-p2=0.64>0.26$  であり、BI は  $p1-p2=0.74>0.29$  であり、B も F、G、H、I とそれぞれ理解比率に有意差があると見なす。CF は  $p1-p2=0.42>0.19$  であり、CG は  $p1-p2=0.54>0.24$  であり、CH は  $p1-p2=0.64>0.27$  であり、CI は  $p1-p2=0.74>0.29$  であり、C も F、G、H、I とそれぞれ理解比率に有意差があると見なす。DF は  $p1-p2=0.42>0.20$  であり、DG は  $p1-p2=0.54>0.25$  であり、DH は  $p1-p2=0.64>0.28$  であり、DI は  $p1-p2=0.74>0.30$  であり、D も F、G、H、I とそれぞれ理解比率に有意差があると見なす。EF は  $p1-p2=0.38>0.21$  であり、EG は  $p1-p2=0.50>0.26$  であり、EH は  $p1-p2=0.60>0.29$  であり、EI は  $p1-p2=0.70>0.30$  であり、E も F、G、H、I とそれぞれ理解比率に有意差があると見なす。つまり、禁止を表す「可能動詞の否定形」(F)、勧めを表す「V たほうがよくないか」(G)、「V たらどうか」(H)、「V たほうがいい」(I) は依頼を表す「V て欲しい」(A)、「V てくれるか」(B)、「V てもらえるか」(C)、命令を表す「V ないか」(D)、「V 辞書形」(E) とそれぞれの理解比率に差があると言える。すなわち、禁止を表す 1 文型 (F) と勧めを表す 3 文型 (G~I) は依頼を表す 3 文型 (A~C) と命令を表す 2 文型 (D~E) より理解比率が有意に低いと考えられる。

勧めを表す 3 文型 (G~I) を理解比率で比較し、有意差を確認する。GH は  $p1-p2=0.10<0.55$  であり、GI は  $p1-p2=0.20<0.27$  であり、HI は  $p1-p2=0.10<0.23$  であり、それぞれの有意差がないと見なす。つまり、「V たほうがよくないか」(G)、「V たらどうか」(H)、「V たほうがいい」(I) の 3 文型

はお互いに理解比率に差があるとは言えない。

以上の結果から、間接要求のうち、命令と依頼を表す文型の理解比率はほぼ 100%であり、直接要求ともほぼ同様な理解比率である。そのため、学習者にとって、命令と依頼を表す間接要求は直接要求と同様に、要求の意図の理解が容易であると推測される。それに対して、間接要求のうち、勧めと禁止を表す文型は命令と依頼を表す文型より、理解比率が有意に低いことが確認された。そのため、学習者にとって、勧めと禁止を表す間接要求は要求の意図の理解は命令と依頼を表す間接要求より困難であると推測される。さらに、命令を表す間接要求の 2 文型に有意差が見られないこと、勧めを表す間接要求の 3 文型に有意差が見られないことから、同じ意味を表す間接要求の場合、文型が変わっても、意図理解には影響を与えない可能性があるかと推測される。

#### 5.4.2 学習者の理解と教科書の提示の比較

学習者の各要求表現の理解者数及び理解者比率と教科書で提示する要求表現（表 3-5 を参照）をまとめ、表 5-7 に示す。

表 5-7 教科書の提示と理解者比率のまとめ

要求の種類	文型の種類	教科書の提示	理解実験(PPT)	学習者	
				理解者数	理解者比率
間接要求	叙述形		V辞書形	48	0.96
	否定疑問文		Vないか	50	1.00
	肯定疑問文		Vてもらえるか	50	1.00
			Vてくれるか	50	1.00
	希望文		Vて欲しい	50	1.00
		Nが欲しい			
		Vていただきたい Vてもらいたい			
評価を表す文	Vたらどうか	Vたらどうか	13	0.36	
	Vたほうがいい	Vたほうがいい	18	0.26	
	Vないほうがいい Nのほうがいい				
		Vたほうがよくないか	23	0.46	
不可能を表す文	可能動詞の否定形	可能動詞の否定形	29	0.58	
直接要求	命令文	V命令形			
		Vて			
		Vてください	Vてください	50	1.00
		おVマスクださい			
		Nをください			
		Vマスなさい	48	0.96	
		Vルこと	49	0.98	
	否定疑問文	Vてくれないか	Vてくれないか	49	0.98
		Vていただけないか			
		Vてもらえないか			
Vてくださいませんか					
禁止文	V禁止形	V禁止形	50	1.00	
	Vないてください				
評価を表す文	Vてはいけない	Vてはいけない	49	0.98	
その他	Nをお願いする				
	Nをお願いする				

本調査で用いる 15 文型のうち、教科書の提示があるのは 7 文型である。そのうち、直接要求は 4 文型、間接要求は 3 文型である。

理解が容易であるのは 11 文型、容易でないのは 4 文型である。理解が容易であるもののうち、直接要求は 6 文型、間接要求は 5 文型であるのに対して、理解が容易でないものはすべて間接要求である。

教科書の提示の有無と理解が容易であるかで 4 状況に分け、それぞれの文型数を集計し表 5-8 に示す。4 状況というのは、理解が容易であり教科書の提示があるという理解容易提示ありの状況、理解は容易であるが教科書の提示はないという理解容易提示なしの状況、理解は容易でないが教科書の提示があるという理解容易でない提示ありの状況、理解も容易でない教科書の提示もないという理解容

易でない提示なしの状況である。

表 5-8 要求表現の状況別文型数

要求の種類	理解容易		理解容易でない		文型数 合計
	提示あり	提示なし	提示あり	提示なし	
間接要求	0	5	3	1	9
直接要求	4	2	0	0	6
合計	4	7	3	1	15

表 5-8 の文型数全体に占める、それぞれの状況の比率をまとめ、要求表現の状況別内訳比率をグラフ化したものを図 5-3 に示す。

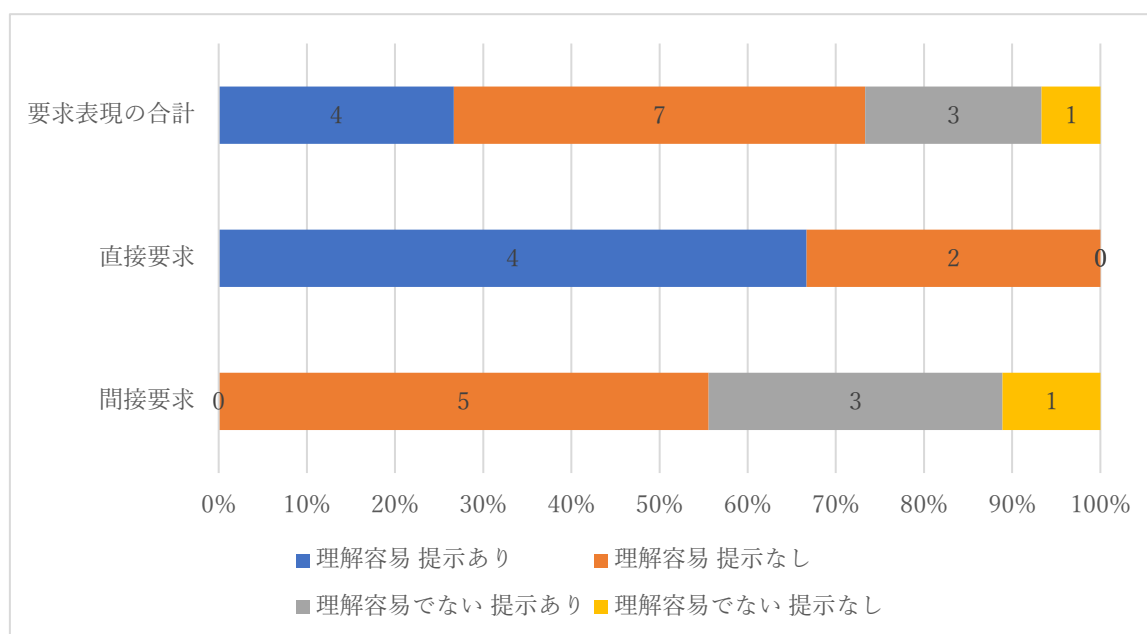


図 5-3 要求表現の状況別内訳比率

要求表現の合計を見ると、理解容易提示なしの状況は主である。理解容易提示なしの状況は 46.67% をしめ、半分近くを占めている。その次は 26.67%をしめる理解容易提示ありの状況である。

直接要求は教科書の提示の有無にかかわらず、すべて理解容易である。理解容易提示ありの状況は 66.67%である。理解容易提示なしの状況は 33.33%である。

間接要求は理解容易提示なしの状況が主である。理解容易提示なしの状況は 55.56%であるのに対して、理解容易でないが提示ありの状況は 33.33%である。

この結果から、直接要求は教科書の提示があるかどうかにかかわらず、理解が容易である。それに対して、間接要求は教科書の提示があっても、要求の意図理解ができていないものはない。そのため、間接要求の理解は教科書の提示に関連性があまりない可能性が考えられる。

### **5.4.3 学習者と母語話者の要求表現の理解の比較**

#### **5.4.3.1 母語話者の要求表現の理解**

要求表現の文型により分類し、各要求表現を 5.2.5 に述べた理解の判断基準に基づき、母語話者の理解者数を集計し表 5-9 に示す。

表 5-9 母語話者の文型別の理解者数

種類	言語形式	理解者数	意味
間接要求	V 辞書形	9	命令
	V ないか	8	
	V てくれるか	11	依頼
	V てもらえるか	11	
	V て欲しい	11	
	V たほうがよくないか	6	勧め
	V たらどうか	6	
	V たほうがいい	5	
	可能動詞の否定形	7	禁止
直接要求	V マスなさい	10	命令
	V ルこと	8	
	V てください	11	依頼
	V てくれないか	11	
	V 禁止形	8	禁止
	V てはいけない	10	

表 5-9 の調査参加者である 11 名の母語話者の全体に占める、各文型の理解比率をもとめ、要求表現の文型別理解比率をグラフ化したものを図 5-4 に示す。

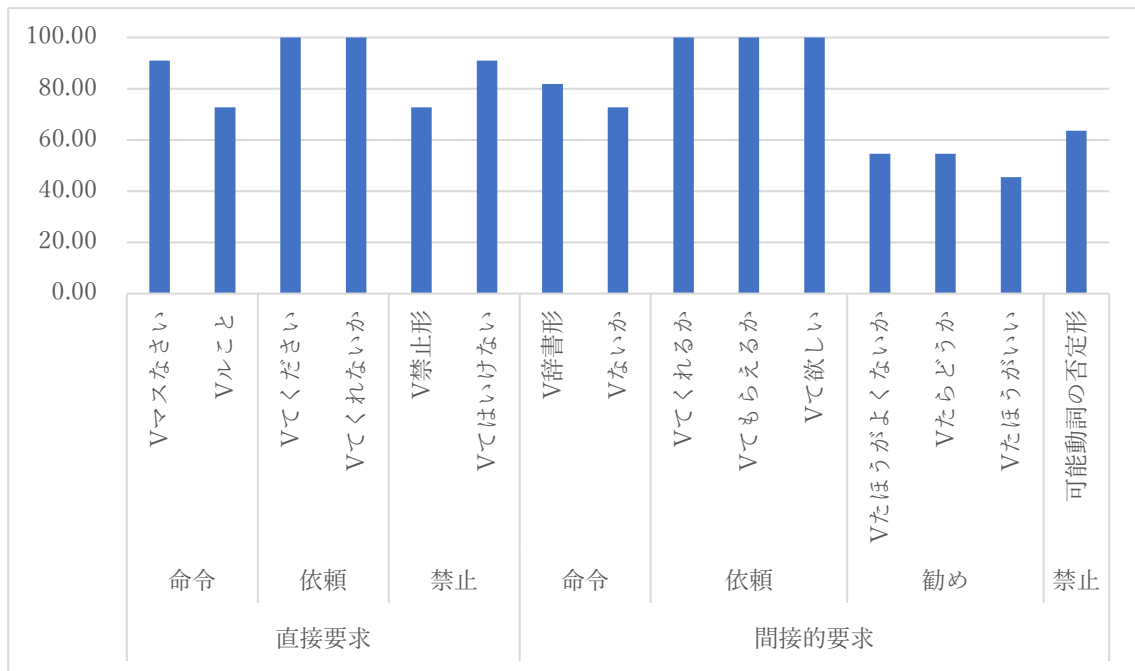


図 5-4 母語話者の文型別の理解比率

直接要求では、最も高いのは依頼を表す文型である。「V てください」と「V てくれないか」は100%をしめる。

命令と禁止を表す直接要求の文型の理解比率の差が統計的に有意かを確かめるため、有意水準 5%で両側検定の z 検定を行った。その結果、命令を表す「V マスなさい」と「V ルこと」は  $z=1.11, p>0.05$  であり、禁止を表す「V 禁止形」と「V てはいけない」は  $z=1.11, p>0.05$  であり、命令と禁止を表す文型の理解比率に有意差がないと見なす。つまり、命令と禁止を表す文型の理解比率に差があるとは言えない。

間接要求では、最も高いのは依頼を表す文型である。「V てくれるか」「V てもらえるか」「V て欲しい」は100%をしめる。

最も低いのは勧めを表す文型である。「V たほうがよくないか」と「V たらどうか」は54.55%、「V たほうがいい」は45.45%をしめる。

命令を表す間接要求の文型の理解比率の差が統計的に有意かを確かめるため、有意水準 5%で両側検定の z 検定を行ったところ、 $z=0.51, p>0.05$  であり、理解比率に有意差がないと見なす。つまり、命令を表す間接要求の文型「V 辞書形」と「V ないか」の理解比率に差があるとは言えない。

間接要求の9文型の理解比率の差が統計的に有意かを確認するため、まず、理解比率の降順で並べ替えた。その結果を表5-10に示す。

表 5-10 母語話者の間接要求の文型別理解比率

N=11 単位：名

番号	文型	理解者数	理解比率	意味
A	Vて欲しい	11	1.00	依頼
B	Vてくれるか	11	1.00	
C	Vてもらえるか	11	1.00	
D	V辞書形	9	0.82	命令
E	Vないか	8	0.73	
F	可能動詞の否定形	7	0.64	禁止
G	Vたほうがよくないか	6	0.55	勧め
H	Vたほうがいい	6	0.55	
I	Vたらどうか	5	0.45	

次に、有意水準5%でライアン（Ryan）法で割合の差の多重検定を行った。その結果を表5-11に示す。



表 5-11 母語話者の間接要求の理解比率の差の検定

組合せ	理解比率 (p1)	理解比率 (p2)	割合の差 (p1-p2)	RD
AD	1.00	0.82	0.18	0.26
AE	1.00	0.73	0.27	0.37
AF	1.00	0.64	0.36	0.45
AG	1.00	0.55	0.45	0.51
AH	1.00	0.55	0.45	0.55
AI	1.00	0.45	0.55	0.59
BD	1.00	0.82	0.18	0.28
BE	1.00	0.73	0.27	0.39
BF	1.00	0.64	0.36	0.47
BG	1.00	0.55	0.45	0.53
BH	1.00	0.55	0.45	0.57
BI	1.00	0.45	0.55	0.61
CD	1.00	0.82	0.18	0.31
CE	1.00	0.73	0.27	0.42
CF	1.00	0.64	0.36	0.50
CG	1.00	0.55	0.45	0.56
CH	1.00	0.55	0.45	0.59
CI	1.00	0.45	0.55	0.62
DE	0.82	0.73	0.09	0.45
DF	0.82	0.64	0.18	0.53
DG	0.82	0.55	0.27	0.58
DH	0.82	0.55	0.27	0.61
DI	0.82	0.45	0.37	0.63
EF	0.73	0.64	0.09	0.50
EG	0.73	0.55	0.18	0.57
EH	0.73	0.55	0.18	0.60
EI	0.73	0.45	0.28	0.63
FG	0.64	0.55	0.09	0.53
FH	0.64	0.55	0.09	0.58
FI	0.64	0.45	0.19	0.62
GI	0.55	0.45	0.10	0.59
HI	0.55	0.45	0.10	0.54

有意水準5%でライアン (Ryan) 法で割合の差の多重検定を行ったところ、理解比率が最も高い「V てくれるか」と最も低い「V たほうがいい」は  $p1-p2=0.55<0.59$  であり、有意差がないと見なす。つまり、間接要求の9文型はお互いに理解比率に差があるとは言えない。

以上の結果から、母語話者の場合、直接要求でも間接要求でも、依頼を表す文型の理解比率は最も高いこと、勧めを表す間接要求の理解比率は最も低いことが見られる。さらに、間接要求の9文型はお互い有意差が見られないことから、文型が変わっても、意図理解には影響を与えない可能性があると推測される。

### 5.4.3.2 学習者と母語話者の比較

学習者の文型別の理解比率と母語話者の文型別の理解比率をまとめ、文型ごとに比較するのをグラフ化したものを図5-5に示す。

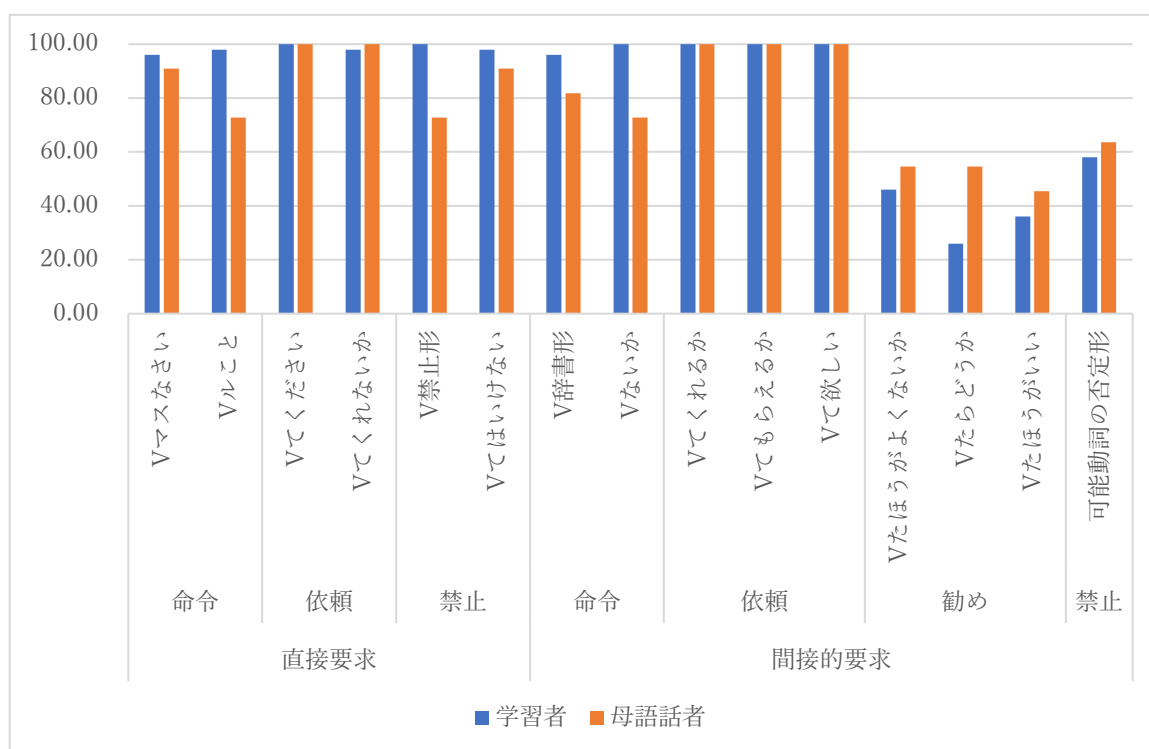


図 5-5 学習者と母語話者の文型別の理解比率の比較

学習者も母語話者も、理解比率が最も高いのは依頼を表す文型である。直接要求の「V てください」、

間接要求の「V てくれるか」「V てもらえるか」「V て欲しい」は、学習者も母語話者も 100%をしめる。直接要求の「V てくれないか」では、学習者が 98.00%、母語話者が 100%をしめるが、この差が統計的に有意かを確かめるため、有意水準 5%で両側検定の z 検定を行ったところ、 $z=1.47, p>0.05$  であり、理解比率に有意差がないと見なす。

命令と禁止を表す直接要求と命令を表す間接要求では、母語話者の理解比率より、学習者のほうが有意に高い文型がある。学習者はすべて 96.00%以上をしめるのに対して、母語話者は「V ルこと」と「V 禁止形」が 72.73%をしめ、「V マスなさい」と「V てはいけない」が 90.91%をしめる。学習者と母語話者の理解比率の差が統計的に有意かを確かめるため、有意水準 5%で両側検定の z 検定を行った。「V マスなさい」は  $z=0.71, p>0.05$  であり、「V てはいけない」は  $z=1.20, p>0.05$  であり、「V 辞書形」は  $z=1.72, p>0.05$  であり、理解比率に有意差がないと見なす。それに対して、「V ルこと」は  $z=3.07, p<0.05$  であり、「V 禁止形」は  $z=3.79, p<0.05$  であり、「V ないか」は  $z=3.79, p<0.05$  であり、理解比率に有意差があると見なす。つまり、直接要求の「V マスなさい」「V てはいけない」と間接要求の「V 辞書形」では、学習者と母語話者の理解比率に差があるとは言えない。それに対して、直接要求の「V ルこと」「V 禁止形」と間接要求の「V ないか」には学習者が母語話者より有意に高いことが言える。

学習者も母語話者も、理解比率が最も低いのは勧めを表す間接要求である。「V たほうがよくないか」では、母語話者が 54.55%、学習者が 46.00%をしめる。「V たほうがいい」では、母語話者が 45.45%、学習者が 36.00%をしめる。「V たらどうか」は、母語話者が 54.55%、学習者が 26.00%をしめる。学習者と母語話者の理解比率の差が統計的に有意かを確かめるため、有意水準 5%で両側検定の z 検定を行った。「V たほうがよくないか」は  $z=0.51, p>0.05$  であり、「V たらどうか」は  $z=1.85, p>0.05$  であり、「V たほうがいい」は  $z=0.59, p>0.05$  であり、理解比率に有意差がないと見なす。つまり、学習者と母語話者の勧めを表す間接要求の理解比率に差があるとは言えない。

学習者も母語話者も、禁止を表す間接要求の理解比率は約 60%をしめる。母語話者が 63.64%、学習者が 58.00%をしめる。この理解比率の差が統計的に有意かを確かめるため、有意水準 5%で両側検定の z 検定を行ったところ、 $z=0.34, p>0.05$  であり、理解比率に有意差がないと見なす。つまり、学習者と母語話者の禁止を表す間接要求の理解比率に差があるとは言えない。

以上の結果から、直接要求のうち、命令を表す「Vルこと」、禁止を表す「V禁止形」の2文型と間接要求のうち、命令を表す「Vないか」の1文型は学習者の理解比率のほうが母語話者より有意に高いことが見られる。それに対して、上記の3文型以外の12文型は学習者と母語話者の理解比率に有意差があるとは言えないことが見られる。つまり、合計15文型のうち、学習者と母語話者の理解比率に有意差が見られる文型数より、有意差が見られない文型数のほうが多いことが確認される。そのため、学習者の理解の構成は母語話者に近似すると推測される。

## 5.5 まとめと考察

### 5.5.1 まとめ

5章では、要求表現の理解に焦点を当て、PPTの反応テストと事後インタビューの実践調査で、学習者の要求表現の文型別の理解比率で学習者の理解は要求表現の文型により変わるかを分析した。学習者と同様な方法で、母語話者の理解は要求表現の文型により変わるかを分析したうえで、学習者の要求表現の文型別の理解比率を母語話者と比較した。3章の教科書で提示する要求表現の結果(表3-5)を用い、学習者の理解比率の高低は教科書の提示の有無と関わりがあるかを分析した。その結果をまとめ、以下の研究課題に答える。

#### 5.5.1.1 学習者の理解は要求表現の文型の形式により変わるか

命令を表す間接要求の文型のうち、理解比率が100%である「Vないか」と96.00%である「V辞書形」に有意差が見られないため、理解は文型により変わらないと推測される。

依頼を表す間接要求の3文型の理解比率は100%であるため、理解は文型により変わらないと推測される。

勧めを表す間接要求の文型のうち、理解比率が36.00%である「Vたほうがいい」、46.00%である「Vたほうがよくないか」、26.00%である「Vたらどうか」の3文型はお互いに有意差が見られないため、理解は文型により変わらないと推測される。

勧めと禁止を表す間接要求の理解比率は命令と依頼を表す間接要求の理解比率に有意差が見られる

ため、理解は異なる意味を表す文型により変わると推測される。

以上の結果から、同じ意味・機能を持つ要求表現の場合、学習者の理解は文型の形式により変わらないが、意味・機能が異なる要求表現の場合、学習者の理解は文型の形式により変わると推測される。

#### 5.5.1.2 学習者の理解は教科書の提示の有無との関わりがあるか

直接要求のうち、理解も容易であり教科書の提示もある状況は 66.67%であり、理解は容易であるが教科書の提示はない状況は 33.33%である。そのため、直接要求は教科書の提示があるかどうかにかかわらず、理解が容易であると推測される。

間接要求のうち、理解は容易であるが教科書の提示はない状況は 55.56%であるのに対して、理解は容易でないが教科書の提示はある状況は 33.33%である。学習者にとって、教科書の提示があるから、意図の理解が容易である、それと反対に、教科書の提示がないから、意図の理解が容易でないことは共通の認識だとしたら、本調査はその共通の認識と反対な結果を得た。つまり、間接要求は教科書の提示があっても、要求の意図理解ができていないものはない。そのため、間接要求の理解は教科書の提示に関連性があまりない可能性が考えられる。

以上の結果から、直接要求の場合、教科書の提示の有無にかかわらず、理解が容易であるが、間接要求の場合、教科書の提示は学習者の理解に関連性があまりない可能性が推測される。

#### 5.5.1.3 学習者と母語話者が要求の意図があると理解した要求表現にどのような違いが見られるか

直接要求では、命令を表す「V マスなさい」、依頼を表す「V てください」「V てくれないか」、禁止を表す「V てはいけない」の 4 文型は学習者と母語話者の理解比率に有意差が見られない。それに対して、命令を表す「V ルこと」、禁止を表す「V 禁止形」の 2 文型は、学習者のほうが母語話者より 25%ほど有意に高いことが見られる。つまり、直接要求では、学習者は母語話者と同様な比率で要求の意図が理解できるのは 4 文型で、学習者は母語話者より高い比率で要求の意図が理解できるのは 2 文型である。

間接要求では、学習者は母語話者と同様に依頼を表す「V てくれるか」「V てもらえるかい」「V て

欲しい」の3文型の理解比率が最も高く、勧めを表す「V たほうがよくないか」「V たらどうか」「V たほうがいい」の3文型の理解比率が最も低いことが見られる。学習者と母語話者の理解比率の有意差を文型ごとに確認すると、命令を表す「V ないか」の1文型のみは学習者のほうが25%ほど有意に高いが、その以外の8文型の理解比率に有意差が見られない。つまり、間接要求では、学習者は母語話者と同様な比率で要求の意図が理解できるのは8文型で、学習者は母語話者より高い比率で要求の意図が理解できるのは1文型である。

以上の結果から、学習者は母語話者より理解比率に有意に高い文型は見られるが、母語話者より理解比率が有意に低い文型は見られない。直接要求の2文型と間接要求の1文型、合計3文型は学習者の理解比率のほうが有意に高いが、その以外の12文型の理解比率に有意差が見られない。これらのことから、学習者の要求表現の文型による理解構成は母語話者に近似していると推測される。

## 5.5.2 考察

ここでは、まず、Levelt (1993) の言語使用の処理過程モデルに基づき、母語話者と学習者はそれぞれどのような処理過程で、要求表現を理解しているかを考察する。次に、学習者と母語話者の理解の処理過程を比較し、どう異なるかを分析し、その理解の違いはLevelt の言語使用の処理過程モデルの概念処理部門にある意図推測の領域における違いであるかを考察する。

### 5.5.2.1 母語話者の理解の処理過程

母語話者は以下の処理過程で要求表現を理解していると考えられる。母語話者は要求表現を理解する際、まず、「授業の時、携帯電話をかばんの中にしまること」という要求表現を音声で聞き取り、解析処理部門で音韻的解読をする。あるまとまった音声パターンが心的辞書の語彙を活性化する。さらに、分析を続けることで発話に適切な語彙を選択する。例えば、「携帯」は「keitai」という音声を聞き取り、解析処理部門で「けいたい」と解読する。その「けいたい」が心的辞書に貯蔵されている「形態」「携帯」「掲題」のような「いちど」と同様或いは近似の音声の語彙を活性化する。そこで、音声全体の内容を考慮したうえで、「携帯」という語彙に解読する。音韻形式の語彙の情報が次々に得られ

ると、文法的解読を行う。文法的解読は統語処理を行い、文法的な意味情報を解読する。このような、心的辞書にアクセスし、「授業」「の」「時」などの語彙情報、「Vルこと」の定式表現情報を心的辞書から検出する。検出した語彙、定式表現の情報が再び解析処理部門で統語処理を行う。「の」は助詞、「授業」は名詞、「しまる」は動詞、「Vルこと」は文型であると解読する。さらに、「Vルこと」は禁止をするとき使用される文型という既有知識を心的辞書から取り出す。このようにして解析した内容を概念処理部門に移し、談話処理を行う。概念処理部門で意図推測をしてから、「授業の時、携帯電話をかばんの中にしまること」を理解する。

しかし、母語話者では、命令を表す「Vルこと」と禁止を表す「V 禁止形」の直接要求の2文型の理解比率は学習者より有意に低いことが見られる。直接要求とは、第一義は要求の意味・機能を持っているものである（宮崎他 2002）。言い換えると、直接要求は意図推測をしなくても、その文型は要求という意味に結び付くことができるものである。事後インタビューで、要求の意図がないと答えた母語話者から「教室の全員に言っているので、私にしないでくださいということではない」のような理由を得た。そのため、母語話者の直接要求の理解比率が有意に低いというのは、要求の意味が第一義である直接要求であっても、聞き手である自分とのかかわりにおいて理解する可能性が考えられる。つまり、母語話者は要求表現の文型だけではなく、場面情報の判断から自分とのかかわりがあるかどうかにより、要求表現を理解する可能性が推測される。

### 5.5.2.2 学習者の理解の処理過程

学習者は以下の処理過程で要求表現を理解していると考えられる。学習者は要求表現を理解する際、まず、「もう一度誘って見たらどう？」という要求表現を音声で聞き取り、解析処理部門で音韻的解読をする。あるまとまった音声パターンが心的辞書の語彙を活性化する。さらに、分析を続けることで発話に適切な語彙を選択する。例えば、「一度」は「ichido」という音声を聞き取り、解析処理部門で「いちど」と解読する。その「いちど」が心的辞書に貯蔵されている「一度」「一同」「一戸」のような「いちど」と同様或いは近似の音声の語彙を活性化する。そこで、音声全体の内容を考慮したうえで、「一度」という語彙に解読する。音韻形式の語彙の情報が次々に得られると、文法的解読を行う。

文法的解釈は統語処理を行い、文法的な意味情報を解釈する。このような、心的辞書にアクセスし、「もう」「一度」「誘う」の語彙情報、「V てみたらどう？」の定式表現情報を心的辞書から検出する。検出した語彙、定式表現の情報が再び解析処理部門で統語処理を行う。「もう」は副詞、「一度」は名詞、「誘って」は「誘う」という動詞のて形、「V てみたらどうか」は文型であると解釈する。さらに、「V たらどうか」は勧めをするとき使用される文型という既有知識を心的辞書から取り出す。このようにして解析した内容を概念処理部門に移し、談話処理を行う。概念処理部門で意図推測をしてから、「もう一度誘ってみたらどう？」を理解する。

しかし、学習者では、命令と依頼を表す間接要求は高い理解比率を保ったままで、勧めと禁止を表す間接要求の際に急に低くなり、50 ポイントほどの有意差が見られる。学習者はその勧めと禁止の文型に要求の意図を取れない理由として、事後インタビューで「文型は勧めであるため、ただのアドバイスであると思う」「可能形でできるかどうかの能力を聞いていると思う」のような理由を述べた。また、Andersen (1984) が提唱する One to One Principle によると、学習者は初めに文型と意味・機能を一対一で対応づけながら習得していくとし、すでに使用している文型と意味・機能が重なるものは習得が遅れる。その理論から考えると、学習者が習得した文型は、最初に学習する際の意味・機能に一対一の対応付けができて、発達していく意味・機能への結びつきは困難であろうと思われる。これらのことから、学習者は発話の意図を理解する際、その間接要求に使用される文型に目を向けて、その文型の第一義で理解する可能性があるかと推測される。

さらに、間接要求の9表現のうち、教科書の提示はあるが理解は容易でないのは3表現、教科書の提示はないが理解は容易であるのは5表現がある。教科書の提示はあるが理解は容易でない3表現のうち、勧めは2表現、不可能を表すのは1表現である。その3表現の文型は学習項目として第一義のみを提示する、或いは学習項目が会話例文より先行提示する傾向が見られると3章に示唆された。そのため、学習者は間接要求の意図を理解する際、インプットがある文型はその文型の第一義で理解し、インプットがない文型は文型以外の場面情報で意図を推測し、間接要求を理解する可能性が推測される。

そのため、学習者は「V たらどうか」ような教科書の提示がある間接要求に遭遇した際、概念処理



部門で意図推測をせずに、勧めという第一義で理解する可能性が推測される。それに対して、「Vでもらえるか」のような教科書の提示はない間接要求に遭遇した際、概念処理部門で場面情報により意図推測をし、要求の意図を理解する可能性が推測される。

### 5.5.2.3 学習者と母語話者の理解の処理過程の相違

学習者の要求表現の文型による理解構成は母語話者に近似していると推測されたが、有意差を確認したのは3表現である。その3表現に基づき、学習者と母語話者の理解の処理過程を比較し、以下の違いが見られる。

有意差が確認された3表現のうち、2表現は教科書の提示があるが、1表現は教科書の提示がない。学習者は教科書の提示がある文型の場合、意図推測をせずにその文型の第一義で理解するのに対して、教科書の提示がない文型の場合、場面情報により意図推測をしてから理解すると考えられる。言い換えると、学習者は心的辞書に文型に関する知識が貯蔵されている場合、その既有知識を運用し、概念処理部門で意図推測をせずに、要求表現を理解する。貯蔵されていない場合、概念処理部門で場面情報により意図推測をしてから、要求表現を理解すると考えられる。つまり、学習者が要求表現を理解する際、意図推測をするかどうかは心的辞書に文型に関する知識が貯蔵されているかどうかに関わる可能性が推測される。

有意差が確認された3表現のうち、2表現は直接要求である。母語話者は第一義が要求である直接要求であっても、場面情報の判断から自分とのかかわりにおいて理解することがあると事後インタビューで確認した。つまり、母語話者が要求表現を理解する際、場面情報の判断から要求表現を理解する可能性が推測される。

これらのことから、学習者と母語話者の理解の違いは以下である。学習者は場面情報の判断から自分とのかかわりともなく、一部の間接要求を文型の第一義で理解し、一部の間接要求を場面情報により意図推測で理解するのに対して、母語話者は場面情報の判断から自分とのかかわりにおいて理解することが推測される。それを更なる証明するには理解の処理速度で調査する必要があると思われる。

6 章では、要求表現の産出に焦点を当て、学習者の産出する要求表現を母語話者と比較し、その産出にどのような違いが見られるかを分析する。さらに、その産出の違いは、Levelt (1993) が提唱する言語使用の処理過程モデルの概念処理部門のメッセージ生成の領域における違いであるかを考察する。

## 6章 要求表現の産出における学習者と母語話者の比較

6章は5章と同様に、Levelt (1993) の言語使用の処理過程モデルに基づき、実験調査を通して、学習者と母語話者の処理過程の違いの仮説を推測する。異なるのは、5章は要求表現の理解に焦点を当てたが、6章は要求表現の産出に焦点を当てる。

5章では、要求の理解に焦点を当て、学習者の理解は要求表現の文型の形式により変わるかを調査した。学習者の理解比率の高低は教科書の提示の有無との関わりがあるかを調査した。また、要求表現の文型によって要求の意図が理解される比率が、学習者と母語話者では異なるかを分析した。さらに、Levelt (1993) の言語使用の処理過程モデルに基づき、学習者と母語話者の言語理解の処理過程の違いの仮説を推測した。

その結果、同じ意味・機能を持つ要求表現の場合、学習者の理解は文型の形式により変わらないが、意味・機能が異なる要求表現の場合、学習者の理解は文型の形式により変わることが分かった。また、学習者の理解は教科書の提示の有無との関わりについて、調査に用いる15表現のうち、直接要求である6表現は教科書の提示の有無にかかわらず、理解が容易である。それに対して、間接要求である9表現のうち、5表現は教科書の提示はないが学習者の理解は容易であり、3表現は教科書の提示はあるが学習者の理解は容易でないことが見られた。間接要求の場合、教科書の提示は学習者の理解に関連性があまりない可能性が推測される。すなわち、学習者が間接要求を理解する際、意図推測を経てから理解するか、意図推測を経てないで理解するかは心的辞書に文型に関する知識が貯蔵されているかどうかに関わる可能性が考えられる。さらに、15表現のうち、12表現は母語話者と学習者の理解比率に有意差が見られないことから、学習者の要求表現の文型による理解構成は母語話者に近似していると推測された。しかし、15表現のうち、直接要求の2表現と間接要求の1表現では、理解比率は学習者のほうが有意に高かった。その有意差が確認された3表現及び事後インタビューから、学習者は自分とのかかわりともなく、一部の間接要求を文型の第一義で理解し、一部の間接要求を場面情報により意図推測で理解するのに対して、母語話者は場面情報の判断により自分とのかかわりにおいて理解することが推測された。それらのことから、学習者と母語話者の理解の違いは Levelt (1993) が提唱する言語使用の処理過程モデルの概念処理部門の意図推測の領域における違いである可能性が推測さ

れた。

6章では、要求表現の産出に焦点を当て、学習者が産出する要求表現の文型により分類し、使用傾向を分析する。各分類によって産出する要求表現の内訳比率が、学習者と母語話者では異なるかを分析する。また、3章の教科書で提示する要求表現の結果を用い、学習者が産出する要求表現の文型は教科書の提示がある文型であるかを調べ、学習者の産出は教科書の提示と関わりがあるかを分析する。さらに、Levelt (1993) の言語使用の処理過程モデルに基づき、学習者と母語話者の産出の処理過程の違いの仮説を推測する。

データの収集方法は以下の通りである。要求場面は「アルバイト先の後輩にシフトを代わってもらおう」という行為を要求する場面である。要求場面の状況描写について、文字だけの記述では描写しきれない可能性がある。場面提示はできる限り詳細にするため、無声ビデオを用いる。無声ビデオで提示する要求場面で産出する要求表現は何かを談話完成テストで調査を行う。談話完成テストでは、調査参加者が現実の状況で実際に発話するのと全く同じデータを収集することはできないが、調査参加者が自然の発話はこちらであるべきだと考えているところを知ることができる (Beebe & Cummings 1996)。また、自然談話に近い小説やテレビ・ドラマの台詞を用いる研究はあるが、間接要求と直接要求の使用傾向について、報告されている結果は相反である。谷地 (2017) は村上春樹の『色彩を持たない多崎つくると、彼の巡礼の年』をデータとし、要求表現を分類した。その結果、30の要求表現のうち、直接要求は10表現、間接要求は20表現である。間接要求は直接要求より多用する傾向があると示唆した。それに対して、宮 (2015) はテレビ・ドラマ「ラストクリスマス」の台詞をデータとし、要求表現を分類した。その結果、202の要求表現のうち、直接要求は148表現、間接要求は54表現である。直接要求は間接要求より多用する傾向があると示唆した。小説やテレビ・ドラマの台詞は人物像を形成するために作者が設定されるものであり、作品の時代背景、登場人物の性格、作者の使用傾向を反映することはできるが、現実の状況での実際発話と異なる可能性があると考えられる。さらに、自然談話では、状況的文脈の条件をコントロールすることの実現も困難であり、大量のデータの収集も困難である。以上のことで、本調査は談話完成テストを援用する。

本調査は日本の大学に在籍している学習者と母語話者に談話完成テストを実施する。大学に在籍し

ている学生を調査参加者として収集するデータは要求表現の全体像を反映することはできないが、大学生及び大学院生という職業である方々の使用傾向を分析することができる。

分析方法は以下の通りである。まず、学習者が産出する要求表現を要求の種類、意味・機能の種類、文の種類、文型の種類の4つの分類方法で分類する。各分類によって産出される要求表現の内訳比率で、学習者の要求表現の使用傾向を分析する。次に、3章の教科書で提示する要求表現の結果（表3-5）を用い、学習者が産出する要求表現の文型と教科書の提示が文型と比較し、学習者の産出は教科書の提示と近似しているかを分析する。さらに、同様な方法で母語話者の内訳比率を算出し、使用傾向を分析する。そのうえで、学習者の内訳比率と母語話者の内訳比率を比較し、学習者の産出の構成が母語話者と近似しているかを検討する。さらに、その産出の違いは、Levelt（1993）が提唱する言語使用の処理過程モデルの概念処理部門のメッセージ生成の領域における違いであるかを考察する。

## 6.1 調査目的

本調査は、要求表現の産出処理において母語話者と学習者に違いが見られるか、その違いは教科書の提示の有無の影響が見られるかを検討することを目的とする。学習者の使用傾向を分析することで、学習者が産出できると産出できない要求表現を把握することができる。学習者と母語話者の使用傾向の違いを分析することで、両者の処理過程でどのように要求表現が産出されるかを見ることができる。そこから、両者の産出の処理過程の違いを推測できる。

6章では、以下の3点を明らかにすることを研究課題として、産出される要求表現の内訳比率を学習者と母語話者で比較し、産出の処理過程の違いを分析する。

1. 学習者は間接要求より直接要求のほうを多用するか
2. 学習者が産出する要求表現の文型は教科書の提示がある文型と一致するか
3. 学習者と母語話者の産出する要求表現にどのような違いが見られるか

## 6.2 調査方法

調査参加者に無声ビデオより場面を提示し、対話構築型 (dialogue construction) の談話完成テスト (discourse completion test) で、要求表現を求める。

### 6.2.1 調査参加者

本調査の参加者は日本の大学に在籍している学習者 57 名、母語話者 10 名、合計 67 名である。2017 年 6 月に学習者 8 名、母語話者 8 名、合計 16 名を対象にし、調査を実施した後、2019 年 6 月から 7 月に学習者 50 名、母語話者 2 名を追加対象とし、調査を実施した。67 名の調査参加者を学年により分け、母語別を集計し、さらに 57 名の学習者を日本語学習歴別と日本語能力別を集計し、表 6-1 に示す。

表 6-1 産出の調査における学年別の調査参加者

単位：名

		学部生				大学院生	合計
		1年	2年	3年	4年		
母語	中国語	16 (7)	8 (3)	12 (6)	4 (2)	10 (8)	50 (26)
	モンゴル語	1 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0)
	ベトナム語	2 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (2)
	シンハラ語	1 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0)
	ロシア語	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	1 (1)
	ネパール語	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)	1 (1)
	タイ語	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0)	1 (0)
	日本語	0 (0)	0 (0)	9 (5)	1 (1)	0 (0)	10 (6)
	1年以上～2年	7 (4)	2 (0)	6 (3)	0 (0)	1 (1)	16 (8)
日本語	2年以上～3年	11 (4)	3 (1)	6 (3)	3 (1)	4 (3)	27 (12)
学歴	3年以上～4年	1 (1)	2 (1)	0 (0)	0 (0)	3 (2)	6 (4)
	4年以上	1 (0)	1 (1)	0 (0)	2 (2)	4 (3)	8 (6)
	N1	6 (2)	3 (0)	6 (1)	3 (1)	8 (6)	26 (10)
日本語	N2	7 (5)	3 (2)	5 (4)	1 (1)	4 (3)	20 (15)
能力	N3	1 (1)	2 (1)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	4 (3)
	なし	6 (1)	0 (0)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	7 (2)

注：( ) 内の数字は女性参加者数

調査に参加する学習者は57名である。そのうち、男性27名、女性30名、最年少者19歳、最年長者36歳、平均年齢22.7歳（標準偏差は3.4）である。学年別の内訳は、学部1年生20名・2年生8名・3年生12名・4年生5名・大学院生12名である。母語別の内訳は、中国語50名・ベトナム語2

名・モンゴル語1名・シンハラ語1名・ロシア語1名・ネパール語1名・タイ語1名である。日本語学習歴の内訳は、1年以上2年以下16名・2年以上3年以下27名・3年以上4年以下6名、4年以上8名である。日本語能力の指標として、取得している日本語能力試験の資格でまとめる。日本語能力試験は話すこと、書くことを測っていないため、学習者が持っているすべての日本語能力を反映しているとは言えないが、少なくとも日本語の文字・語彙・文法の知識を利用してコミュニケーション上の課題を遂行できるかという日本語のコミュニケーション能力を測っている。そのため、日本語能力試験の資格を学習者の日本語能力の指標にした。所持している日本語能力試験の内訳は、N1 26名・N2 20名・N3 4名・未受験7名である。

調査に参加する母語話者は10名である。そのうち、男性4名・女性6名、平均年齢20.5歳である。学年別の内訳は、学部3年生9名・4年生1名である。

## 6.2.2 調査用無声ビデオ

要求場面の状況描写は無声ビデオで提示する。文字での描写は環境状況や相手との人間関係などをすべて描写しきれない可能性があるうえに、文章も長くなり、意味理解にも時間がかかりがちである。このような問題を避けるため、要求場面の状況描写は文脈情報が表現できるビデオを用いた。

ビデオの台本は、『みがけ！コミュニケーションスキル中上級学習者のためのブラッシュアップ日本語会話』（清水 2013）の「ユニット2 依頼する」の内容に基づいて作成した。この本は社会生活のいろいろな場面で母語話者と上手にコミュニケーションできるようになることを目指す学習者のために、相手の気持ちに配慮しながらも、自分の考えや気持ちをきちんと伝えることができるようになることを目的として作られた（清水 2013：3）。「許可を求める」「依頼をする」「謝罪する」「誘う」「申し出をする」「助言する」「不満を伝える」「ほめる」という8つのユニットを通して、場面や相手にそった適切なことばの使い方を効率的・体系的に学ぶことができるようになる会話の教科書である（清水 2013：9）。本調査で用いるビデオの台本はそのうちの「ユニット2 依頼する」の「会話4」の内容に基づき、一部を修正して作成したものである。

要求場面は「アルバイト先の後輩から先輩にシフトを代わるように頼む」とし、9ターンの会話を



設定した（台本の詳細は以下の【場面】と【会話】である）。

**【場面】**

アルバイト先の休憩室で、先輩のこゆきは後輩のあやに話しかけました。こゆきは明日就活の面接があるため、あやにシフトを変わるように頼みました。

**【会話】**

こゆき：あやちゃん、ちょっとお願いがあるんだけど…。

あや：なんですか。

こゆき：明日就活の面接が入っちゃったんだよね。

あや：はい。

こゆき：でも、明日私シフト入ってて

あや：そうですか。

こゆき：もしよかったら変わってくれない？

あや：明日は特に何もないので、いいですよ。

こゆき：よかった、ありがとう。

台本に基づき、30秒の無声ビデオを作成した。ビデオの出演者は日本の大学院に在籍し、日本語教育を専攻する大学院生の女性2名であった。本調査で設定したアルバイトの場面に深い理解ができるため、アルバイト歴3年以上の方に頼んだ。出演者に台本を渡したうえで、会話の文脈と人間関係を説明し、無声ビデオで提示するため、セリフがあるものの、唇の動きからどんなことばを言っているかは分からないようにすることも伝えた。出演者の理解と同意を得たうえで、筆者がビデオカメラを使い、撮影をした。また、ビデオは人間関係、文脈情報を提示するものであり、会話の内容を提示するものではないため、調査参加者に提示する際には、スピーカーをミュートに設定する。

### 6.2.3 調査用質問紙

調査参加者が産出する要求表現を求めめるため、ビデオ台本に基づいて質問紙を作成した。質問紙にもビデオ台本と同様な9ターンの会話である(質問紙に用いる会話は以下の【質問紙】である)。9ターンのうち、要求をする側(こゆき)は5ターン、要求をされる側(あや)は4ターンである。要求をされる側(あや)の4ターンはすべて会話内容を提示する。要求をする側(こゆき)の5ターンのうち、注意喚起である最初の1ターン、会話終結である最後の1ターンを提示してある。したがって、調査参加者が中心部の3ターンに記入することになる。

#### 【質問紙】

こゆき：あやちゃん、ちょっとお願いがあるんだけど…。

あや：なんですか。

こゆき：\_\_\_\_\_

あや：はい。

こゆき：\_\_\_\_\_

あや：そうですか。

こゆき：\_\_\_\_\_

あや：う～ん、特に何もないので、いいですよ。

こゆき：よかった、ありがとう。

### 6.2.4 調査手順

調査は以下の手順に基づき、個別に行われる。

まず、調査協力承諾書の署名を求めめる。調査を実行する際、調査参加者に参加は任意であり、回答を拒否することができること、調査で得たデータを公開することを伝え、調査参加者の同意を得たうえで、調査協力承諾書に署名を求めめる。

次に、手順と諸注意を説明した後、無声ビデオを観せる。テストは無声ビデオと質問紙を使用する

こと、ビデオを観た後、質問紙を完成することを伝える。また、ビデオは1回しか流さないこと、辞書やインターネットなどで調べないこと、なるべく直感で質問紙を完成すること、質問紙は5分以内に完成することも伝える。場面の説明と登場人物の人間関係を説明し、テスト方法を理解したことを確認した後、パソコンを使い、無声ビデオを観せる。

最後に、談話完成テストを完成させる。無声ビデオを観せた後、質問紙の空欄に日本語で記入させ、会話を完成させる。記入が終了後、質問紙を回収する。

### 6.2.5 要求表現の抽出

談話完成テストで収集したデータを、CCSARPの分析モデル(Blum-kulka & Olshtain 1984)に基づき、要求表現を抽出する。CCSARPの分析モデルに基づき、収集したデータは注意喚起部、補助手番部、主要行為部に分け(分け方は1.2.2に参照)、主要行為部の表現のみ要求表現と定義し、抽出する。

### 6.2.6 要求表現が使用される文型の抽出とまとめ

6.2.5で抽出した要求表現を用い、その表現で使用される文型を抽出する。本調査で設定する「シフトを代わってもらおう」という行為を要求する場面である。そのため、「シフトを代わってもらえない?」のような、「代わる」という行為を表すことばが要求表現に含まれる。その行為を表す動詞の後ろに使用される「てもらえない?」は要求表現が使用される文型として抽出し、「Vてもらえないか」と表記する。

さらに、本調査は丁寧度に焦点を当てないため、「Vてもらえないでしょうか」「Vてもらえませんか」ような丁寧を表す文型は「Vてもらえないか」のような普通形と同様な意味・機能であると見なす。つまり、「Vてもらえないでしょうか」「Vてもらえませんか」「Vてもらえないか」はすべて「Vてもらえないか」にまとめる。

### 6.2.7 要求表現の分類

要求表現が使用される文型を、文型による要求表現の分類(表3-1を参照)に基づき、分類する。

抽出した要求表現の文型を、直接要求と間接要求のような要求の種類により分類したうえで、依頼、勧めのような意味・機能の種類により分類を行い、さらに、疑問文、希望文のような文型の種類により分類もする。

要求表現の抽出と分類は2人で行う。2人のうち、日本語母語話者1名、日本語教師歴7年の日本語非母語話者1名である。まず、2人がそれぞれに要求表現の定義に基づき、談話完成テストで収集したデータから要求表現とその表現に使用される文型を抽出した。抽出した要求表現及び文型が一致しなかったものについて、作業間で協議の上、要求表現であるかどうか、要求表現の文型であるかどうかを決める。次に、抽出した要求表現は、その要求表現が使用される文型により分類する。作業間で分類が一致しなかったものについては協議の上、どちらに分類するかを決める。

## 6.3 分析方法

### 6.3.1 研究課題1の分析方法（学習者は間接要求より直接要求のほうを多用するか）

談話完成テストで収集した要求表現を文型により分類し、文型ごとに総産出者数を出す。使用された要求表現の内訳比率を計算する。内訳比率で学習者が多用する要求表現を確認し、使用傾向を分析する。

### 6.3.2 研究課題2の分析方法（学習者が産出する要求表現の文型は教科書の提示がある文型と一致するか）

学習者が産出する文型を要求の種類により分けてから、各種類の要求表現は教科書の提示の有無により文型数を合算する。学習者が産出する文型は直接要求と間接要求に分類する。教科書の提示の有無は教科書で提示する要求表現（表 3-5 を参照）により確認する。間接要求は教科書の提示がある文型と提示がない文型に分け、それぞれの文型数と産出者数を合算する。直接要求も同様にして、文型数と産出者数を計算する。

間接要求と直接要求は教科書の提示の有無の内訳比率で比較し、学習者が産出する要求表現は教科書の提示がある要求表現と一致するかを分析する。教科書の提示の有無の内訳比率は、教科書の提示

があり或いはなしの文型数を文型の総数で除した百分率である。

### 6.3.3 研究課題 3 の分析方法（学習者と母語話者の産出する要求表現にどのような違いが見られるか）

母語話者は学習者と同様な方法で、使用された要求表現の内訳比率を計算する。母語話者が多用する要求表現を確認し、使用傾向を分析する。

学習者と母語話者を内訳比率で比較し、学習者の産出の構成が母語話者に近似するかを分析する。

## 6.4 結果

### 6.4.1 学習者の産出する要求表現

談話完成テストで求めたデータは以下の基準に基づき、16 文型を抽出した。まず、6.2.5 の要求表現の定義に基づき、要求表現を抽出した。次に、6.2.6 の要求表現の文型の抽出基準に基づき、要求表現の文型を抽出した。最後に、抽出した文型を 6.2.7 の分類基準に基づき、分類をした。各分類に学習者の産出者数を集計し、表 6-2 に示す。

表 6-2 学習者の産出する要求表現と文型

単位：名

	文型	要求表現（用例）	産出者数
1	Vでもいいか	明日のシフトを代わってもいいですか。	18
2	Vマスタい	シフトを代わりたいで／交換したい／頼みたい	8
3	Vてくれてもいいか	バイトやってくれてもいい？	5
4	Vてもらってもいいか	もしできれば、代わってもらってもいいでしょうか。	4
5	Vてくれないか	もし時間的に空いていれば、代わってくれませんか？	4
6	Vてもらえないか	用事がなければ、変更してもらえませんか。	4
7	Vていただけませんか	バイトを代わっていただけませんか。	3
8	Vてもらわないか	明日代わりに出てもらわない？	2
9	Vてもらえるか	代わりにシフトを入れてもらえる？	2
10	Vてくれるか	明日代わってくれる？	1
11	Vてもらいたい	できれば代わってもらいたいんですが	1
12	Vて欲しい	シフトを代わって欲しいよ。明日就職活動の面接があるから。	1
13	Vてくれれば、ありがたい	明日あいてるならシフトを代わってくれれば、ありがたいです。	1
14	よろしいか	明日代わり出勤よろしいですか？	1
15	可能動詞か	明日私の代わりに出れますか？	1
16	Vたら、助かる	明日自分の代わりにバイトに行ったら助かりますね。	1

表 6-2 でまとめた要求表現の文型を文型による要求表現の分類（表 3-1 に参照）に基づき、直接要求と間接要求、さらに意味・機能の種類と文の種類により分類し、文型別、文の種類別、意味・機能別、要求の種類別の学習者の産出者数を集計し、表 6-3 に示す。

表 6-3 学習者の要求の種類別の産出者数

単位：名

種類	意味 機能	文の種類	文型	文型別 産出者数	文の種類別 産出者数	要求の種類別 産出者数
間 接 要 求	許可	肯定疑問文	Vでもいいか	18	28	44
			Vてくれてもいいか	5		
			Vてもらってもいいか	4		
			よろしいか	1		
	依頼	肯定疑問文	Vてもらえるか	2	13	
			Vてくれるか	1		
		希望文	Vマスタい	8		
			Vてもらいたい	1		
			Vて欲しい	1		
	可能	肯定疑問文	可能動詞か	1	1	
感謝	叙述形	Vたら、助かる	1	2		
		Vてくれれば、ありがたい	1			
直 接 要 求	依頼	否定疑問文	Vてくれないか	4	13	13
			Vてもらえないか	4		
			Vていただけませんか	3		
			Vてもらわないか	2		

間接要求は12文型、意味・機能の種類は4つ、文の種類は3つを産出されるのに対して、直接要求は4文型、意味・機能の種類と文の種類は1つしか産出されないことが見られる。つまり、学習者の産出する間接要求は直接要求より種類が多い。

表 6-3 の学習者の産出者数全体に占める、文型ごと・文の種類ごと・意味・機能の種類ごと・要求の種類ごとの比率を求め、要求表現の種類別内訳比率をグラフ化したものを、図 6-1 に示す。

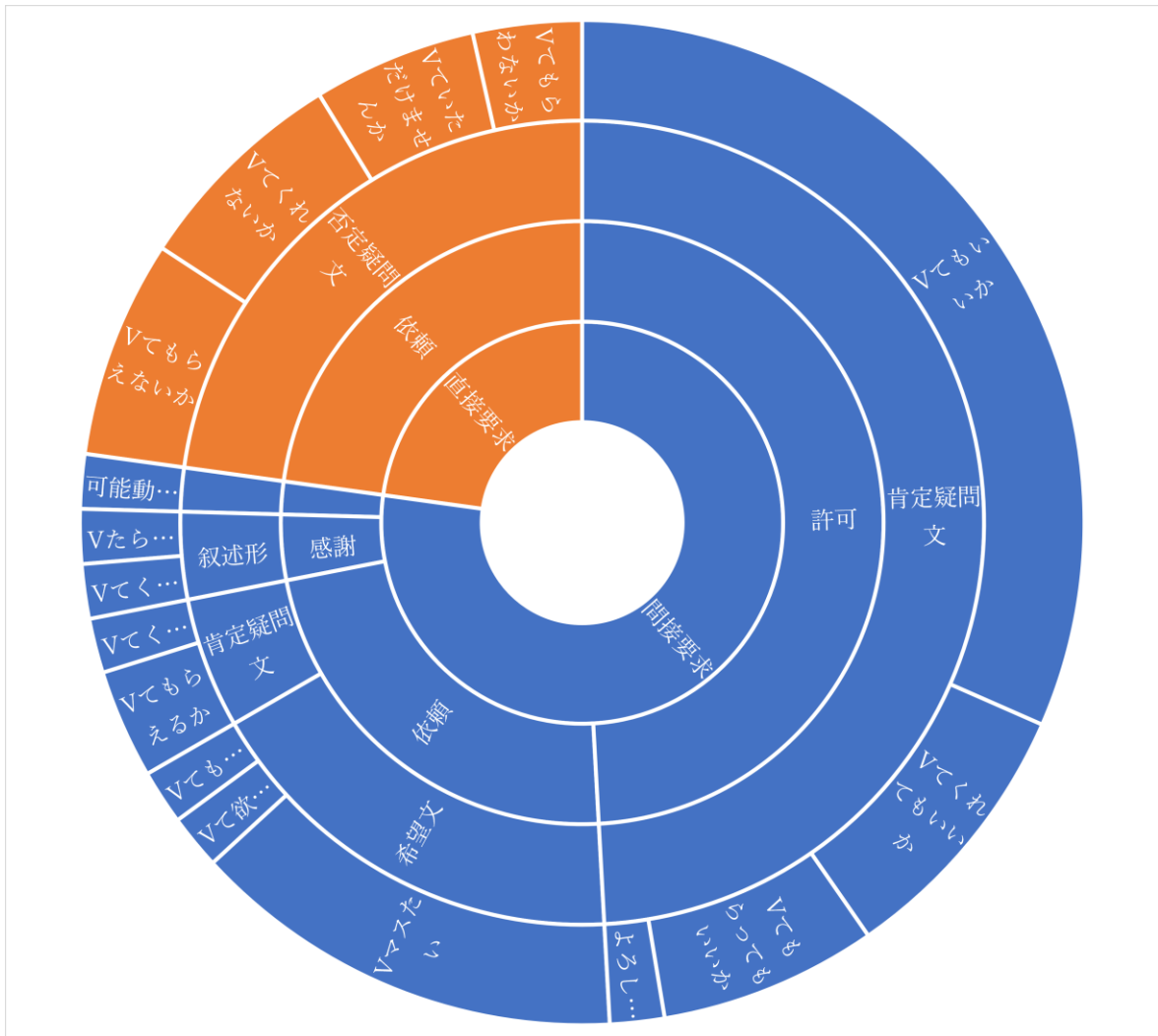


図 6-1 学習者の産出する要求表現の構成比率

要求の種類別では、間接要求は 77.19%、直接要求は 22.81%である。間接要求と直接要求の比率差が統計的に有意か確かめるため、有意水準 5%で両側検定の z 検定を行ったところ、 $z=5.81, p<0.05$  であり、間接要求と直接要求の比率には有意差があると見なす。つまり、学習者の間接要求の比率は直接要求の比率に有意に高いことが言える。

意味・機能の種類別では、最も多いのは許可である。許可は 49.12%であり、半分近くをしめる。その次は 45.61%をしめる依頼である。文型の種類により、間接要求の依頼と直接要求の依頼に分けられ



るが、依頼と許可はほぼ同様な比率で使用されていることが見られる。

文の種類別では、最も多いのは間接要求の肯定疑問文である。肯定疑問文は 56.14%であり、半分以上をしめる。その次は 22.81%をしめる直接要求の否定疑問文である。間接要求の希望文は 17.54%、叙述形は 3.51%をしめる。

文型別では、最も多いのは「てもいいか」を含む文型である。「いいか」を含む文型は「V てもいいか」「V てくれてもいいか」「V てもらってもいいか」の 3 文型である。「V てもいいか」は 31.58%、「V てくれてもいいか」は 8.77%、「V てもらってもいいか」は 7.02%をしめ、文型全体の 47.37%であり、半分近くをしめる。

希望文のうち、最も多いのは 14.04%をしめる「V マスたい」である。

否定疑問文のうち、最も多いのは「V てくれないか」と「V てもらえないか」である。2 文型とも 7.02%をしめる。

以上の結果から、「アルバイト先の後輩にシフトを代わってもらおう」という行為を要求する場面で、学習者は直接要求より間接要求のほうを多用すること、許可と依頼を意味・機能する文がほぼ同様な比率で使用されること、間接要求の肯定疑問文のほうを多用すること、肯定疑問文の「V てもいいか」の文型を多用することが推測される。

#### 6.4.2 学習者の産出と教科書の提示の比較

学習者が産出する要求表現の文型別の産出者数と教科書で提示する要求表現（表 3-5 を参照）をまとめ、表 6-4 に示す。

表 6-4 教科書の提示と学習者の産出者数のまとめ

種類	文型の種類	教科書の提示	学習者	
			産出文型	産出者数
間接要求	肯定疑問文	N (が/は) あるか	Vでもいいか	18
		Vたことがあるか	Vてくれてもいいか	5
		Nはまだあるか	Vてもらってもいいか	4
		Nを知っているか	Vてもらえるか	2
		~ (を) 覚えているか	Vてくれるか	1
			よろしいか	1
			V可能形か	1
	希望文	Nが欲しい	Vて欲しい	1
		Vていただきたい		
		Vてもらいたい	Vてもらいたい	1
		Vマスたい	Vマスたい	8
	叙述形 (主観的)	Vなくちゃ	Vたら、助かる	1
		Nを拝見する	Vてくれれば、ありがたい	1
		Nがわからない		
		Vてしまった		
		~そう (様態)		
叙述形 (客観的)	~円でございます			
	~円です			
	~がVない			
	Vことになっている			
	Vなければならない			
評価を表す文	Vたら、どうか			
	Vたほうがいい			
	Vないほうがいい			
	Nのほうがいい			
不可能を表す文	可能動詞の否定形			
直接要求	命令文	V命令形		
		Vて		
		Nをください		
		Vてください		
		おVマスください		
	否定疑問文	Vてくれないか	Vてくれないか	4
		Vていただけないか	Vていただけないか	3
		Vてもらえないか	Vてもらえないか	4
			Vてもらわないか	2
		Vてくださいませんか		
禁止文	V禁止形			
	Vないでください			
評価を表す文	Vてはいけない			
その他	Nをお願いします			
	Nをお願いします			

学習者が産出する 16 種の文型のうち、教科書の提示があるのは 6 文型である。そのうち、直接要求は 4 文型、間接要求は 2 文型である。「Vてもらわないか」は「Vてもらえないか」の誤用だと考え、

提示があると見なす。

学習者が産出する 16 種の文型のうち、教科書の提示がないのは 10 文型である。すべて間接要求である。

学習者が産出する要求表現を教科書の提示の有無により分け、それぞれの産出者数を集計し表 6-5 に示す。

表 6-5 教科書の提示により学習者の産出の文型数及び産出者数

要求の種類	教科書の提示	学習者の産出	
		文型数	産出者数
間接要求	提示あり	2	9
	提示なし	10	35
直接要求	提示あり	4	13
	提示なし	0	0

表 6-5 の要求表現の全体を占める、それぞれの教科書の提示の有無比率をまとめ、学習者の産出の文型数別と産出者数別の内訳比率をグラフ化したものを図 6-2 に示す。

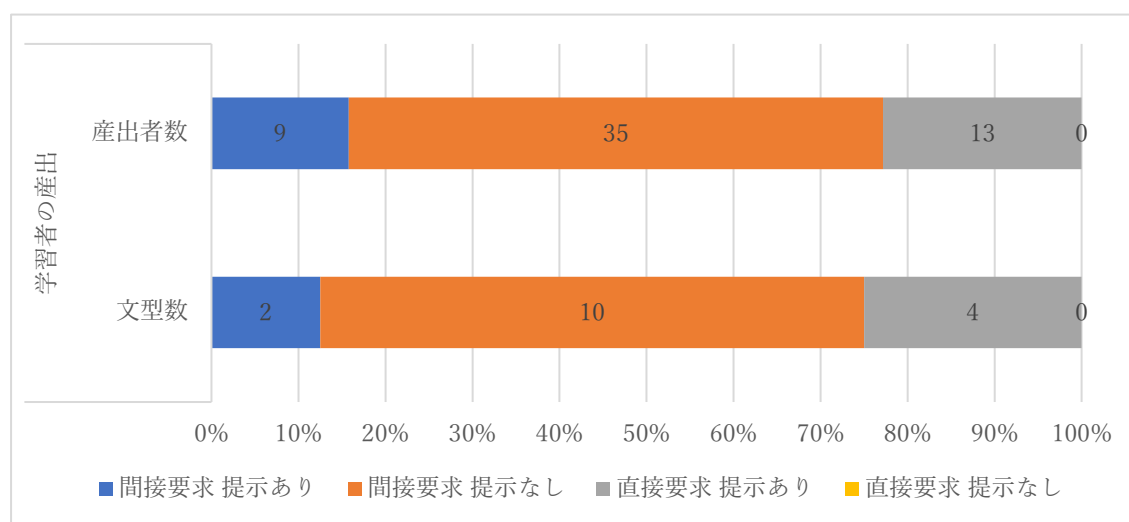


図 6-2 教科書の提示により学習者が産出する要求表現の内訳比率

文型数も産出者数も最も多いのは教科書の提示がない間接要求である。教科書の提示がない間接要求の文型数は62.50%であり、産出者数は61.40%であり、両方とも全体の60%以上をしめる。

学習者が産出する直接要求はすべて教科書の提示がある文型である。文型数は25.00%であり、産出者数は22.81%である。

この結果から、学習者が産出する要求表現の文型から、学習者は教科書の提示がある直接要求の文型を使用する傾向、教科書の提示がない間接要求の文型を多用する傾向が見られる。

### 6.4.3 学習者と母語話者の産出する要求表現の比較

#### 6.4.3.1 母語話者の産出する要求表現

談話完成テストで求めたデータは以下の基準に基づき、6文型を抽出した。まず、6.2.5の要求表現の定義に基づき、要求表現を抽出した。次に、6.2.6の要求表現の文型の抽出基準に基づき、要求表現の文型を抽出した。最後に、抽出した文型を6.2.7の分類基準に基づき、分類をした。各分類に母語話者の産出者数を集計し、表6-6に示す。

表 6-6 母語話者の産出する要求表現と文型

単位：名

	文型	要求表現（用例）	産出者数
1	Vてもらえないか	明日のシフト代わってもらえないかな？	4
2	Vで欲しい	バイトが入っていて、代わって欲しいんだ。	2
3	Vてくれたりできるか	シフト 明日代わってくれたりできる？	1
4	Vてもらおうことはできるか	シフト代わってもらおうことはできる？	1
5	Vてもらってもいいか	シフト代わってもらってもいいかな	1
6	Vてくれないか	バイト代わってくれないかな？	1

表 6-6 でまとめた要求表現の文型を文型による要求表現の分類（表 3-1 に参照）に基づき、直接要

求と間接要求、さらに意味・機能の種類、文の種類により分類し、文型別、文の種類別、意味・機能の種類別、要求の種類別の母語話者の産出者数を集計し、表 6-7 に示す。

表 6-7 母語話者の要求の種類別の産出者数

単位：名

種類	意味 機能	文の種類	文型	文型別 産出者数	文の種類別 産出者数	要求の種類別 産出者数
間接要求	許可	肯定疑問文	Vてもらってもいいか	1	1	5
	可能	肯定疑問文	Vてくれたりできるか	1	2	
			Vてもらえることはできるか	1		
	依頼	希望文	Vて欲しい	2	2	
直接要求	依頼	否定疑問文	Vてくれないか	1	5	5
			Vてもらえないか	4		

間接要求は4文型、意味・機能の種類は3つ、文の種類は2つを産出されるのに対して、直接要求は2文型、意味・機能の種類と文の種類は1つしか産出されないことが見られる。つまり、母語話者の産出する間接要求は直接要求より種類が多い。

表 6-7 の母語話者の産出者数全体に占める、文型ごと・文の種類ごと・意味・機能の種類ごと・要求の種類ごとの比率を求め、要求表現の種類別内訳比率をグラフ化したものを、図 6-3 に示す。

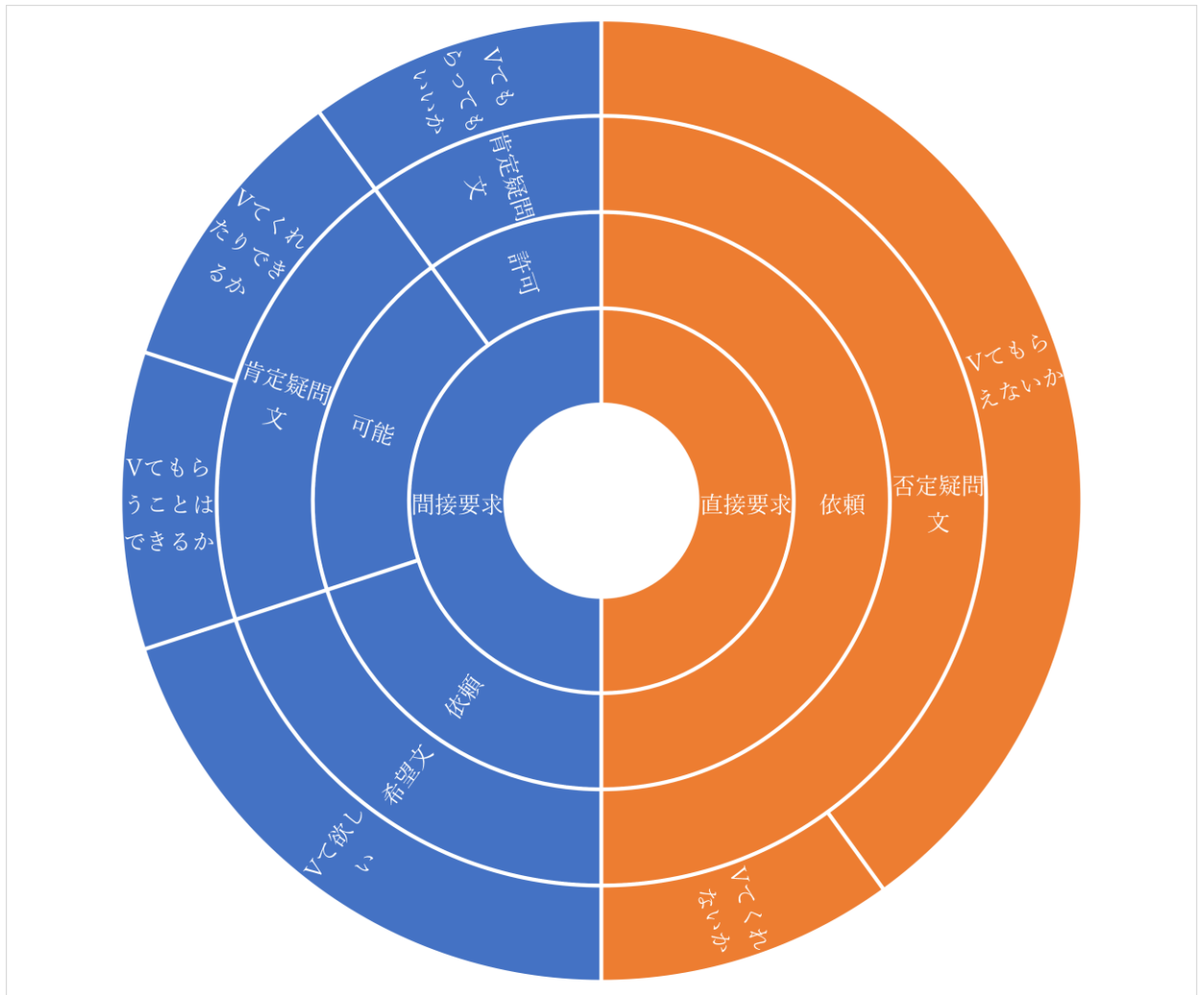


図 6-3 母語話者の産出する要求表現の構成比率

要求の種類別では、間接要求と直接要求はそれぞれ 50.00%をしめる。

意味・機能の種類別では、最も多いのは依頼である。依頼は 70.00%であり、半分以上をしめる。文型の種類により、間接要求の依頼と直接要求の依頼に分けられるが、多用されることが見られる。その次は 20.00%をしめる可能である。

文の種類別では、最も多いのは直接要求の否定疑問文である。否定疑問文は 50.00%であり、半分をしめる。その次は 30.00%をしめる間接要求の肯定疑問文である。最も低いのは 20.00%をしめる間接要求の希望文である。

文型別では、最も多いのは「Vてもらえないか」の文型である。「Vてもらえないか」の産出者割合は 40.00%をしめる。その次は 20.00%をしめる「Vて欲しい」の文型である。そのほかの 4 文型は各

10.00%をしめる。

以上の結果から、「アルバイト先の後輩にシフトを代わってもらおう」という行為を要求する場面で、母語話者は直接要求と間接要求を同様な比率で産出していること、「Vてもらえないか」の文型はそのほかの文型より多用することが推測される。

### 6.4.3.2 学習者と母語話者の比較

学習者の要求表現の内訳比率と母語話者の要求表現の内訳比率をまとめ、要求の種類と文の種類で比較するのをグラフ化し、図 6-4 に示す。

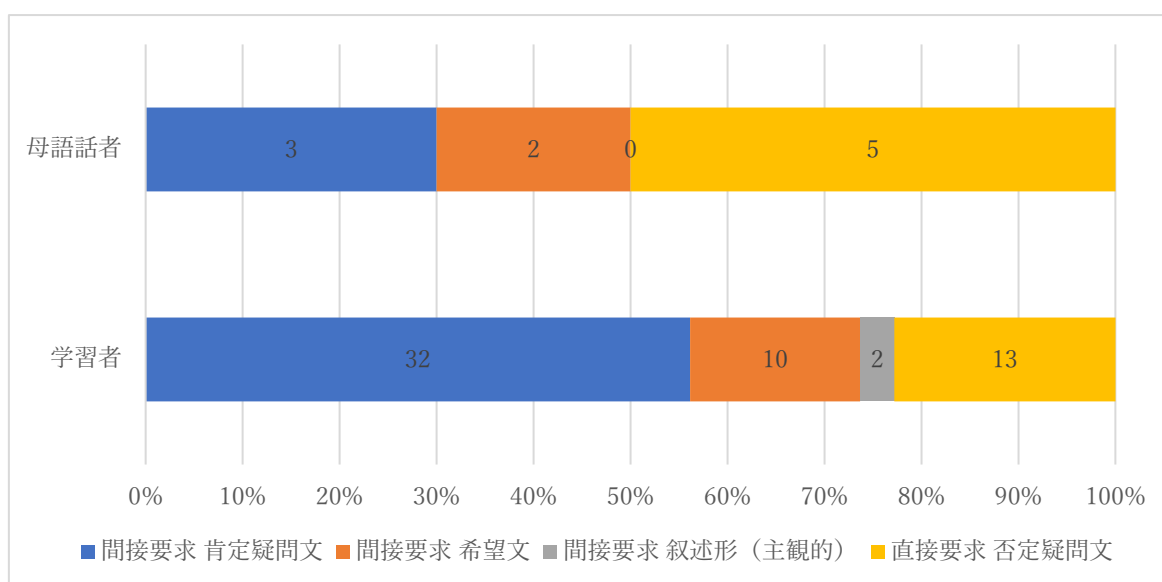


図 6-4 学習者と母語話者の文の種類別構成比率

要求の種類から比較すると、母語話者は間接要求と直接要求を同様な比率で産出しているのに対して、学習者は間接要求のほうを多く産出している。母語話者の間接要求と直接要求の産出は各 50.00% をしめ、学習者の間接要求の産出は 77.19%、直接要求の産出は 22.81% をしめ。

文の種類から比較すると、母語話者は最も多いのは否定疑問文であるが、学習者は肯定疑問文である。否定疑問文について、母語話者は 50.00% をしめるのに対して、学習者は 22.81% をしめる。肯定疑問文について、学習者は 56.14% をしめるのに対して、母語話者は 30.00% をしめる。

希望文の産出者割合はほぼ同様である。学習者は17.54%を、母語話者は20.00%をしめる。

学習者は叙述形（主観的）の産出が見られるが、母語話者は見られない。学習者の叙述形（主観的）の比率は最も低いが、2文型が見られ、3.51%をしめるのに対して、母語話者の産出は見られない。

学習者の要求表現の内訳比率と母語話者の要求表現の内訳比率を文型ごとにまとめ、表 6-8 に示す。

表 6-8 学習者と母語話者の要求の文型別の内訳比率

種類	意味・機能	文の種類	文型	学習者	母語話者
間接要求	許可	肯定疑問文	Vでもいいか	31.58	0
			Vてくれてもいいか	8.77	0
			Vてもらってもいいか	7.02	10.00
			よろしいか	1.75	0
	依頼	肯定疑問文	Vてもらえるか	3.51	0
			Vてくれるか	1.75	0
		希望文	Vマスタい	14.04	0
			Vてもらいたい	1.75	0
			Vて欲しい	1.75	20.00
	可能	肯定疑問文	可能動詞か	1.75	0
			Vてくれたりできるか	0	10.00
			Vてもらおうことはできるか	0	10.00
	感謝	叙述形	Vたら、助かる	1.75	0
			Vてくれれば、ありがたい	1.75	0
直接要求	依頼	否定疑問文	Vてくれないか	7.02	10.00
			Vてもらえないか	7.02	40.00
			Vていただけませんか	5.26	0
			Vてもらわないか	3.51	0



産出者割合が最も多い文型について、学習者と母語話者で異なる。学習者が最も多いのは「Vでもいいか」であり、31.58%であるが、母語話者での産出は見られない。母語話者が最も多いのは「Vてもらえないか」であり、40.00%であるが、学習者は7.02%のみである。

産出者割合が二番目に多い文型も、学習者と母語話者で異なる。学習者が二番目に多いのは「Vマスタい」であり、14.04%であるが、母語話者での産出はみられない。母語話者が二番目に多いのは「Vて欲しい」であり、20.00%であるが、学習者は1.75%のみである。

学習者と母語話者の文型ごとの内訳比率のうち、一番大きな違いが見られるのは「てもいいか」を含む文型である。学習者は「Vてもいいか」「Vてくれてもいいか」「Vてもらってもいいか」の3文型があり、合計47.37%をしめ、全体の5割ほどである。それに対して、母語話者は「Vてもらってもいいか」の1文型のみで、全体の1割である。

以上の結果から、学習者は直接要求より間接要求のほうを多用すること、間接要求のうち、肯定疑問文のほうを多用すること、肯定疑問文のうち、「Vてもいいか」は最も多いことが見られる。それに対して、母語話者は直接要求と間接要求は同様な比率で産出すること、否定疑問文のほうを多用すること、否定疑問文のうち、「Vてもらえないか」は最も多いことが見られる。さらに、学習者が多用する文型は母語話者の使用が見られないこと、母語話者が多用する文型は学習者の使用が少ないことも見られる。そのため、学習者の産出する要求表現の構成比率が、母語話者の構成比率と比較し、大きな違いが見られるため、学習者の産出の構成は母語話者には近似しないと推測される。

## 6.5 まとめと考察

### 6.5.1 まとめ

6章では、要求表現の産出に焦点を当て、談話完成テストと無声ビデオを用い、学習者の産出する要求表現の内訳比率で使用傾向を分析した。同様な方法で、母語話者の使用傾向を分析したうえで、学習者の要求表現の内訳比率を母語話者と比較した。3章の教科書で提示する要求表現の結果（表3-5）を用い、学習者が産出する要求表現の文型は教科書の提示がある文型と一致するかを分析した。その結果をまとめ、以下の研究課題に答える。

#### 6.5.1.1 学習者は間接要求より直接要求のほうを多用するか

要求の種類別の内訳比率から見ると、学習者の産出は間接要求が 77.19%、直接要求が 22.81%である。

文の種類別の内訳比率から見ると、学習者の産出が最も多いのは全体の 6 割ほどをしめる肯定疑問文である。肯定疑問文は間接要求に属する。

文型別の内訳比率から見ると、学習者の産出が最も多いのは全体の 3 割ほどをしめる「V でもいいか」である。「V でもいいか」は肯定疑問文に属する。

以上の結果から、本調査で設定する「アルバイト先の後輩にシフトを代わってもらおう」という行為を要求する場合、学習者は直接要求より、間接要求のほうを多用すると推測される。

#### 6.5.1.2 学習者が産出する要求表現の文型は教科書の提示がある文型と一致するか

学習者が産出する直接要求はすべて教科書の提示がある文型である。それに対して、学習者が産出する間接要求では、文型数も産出者数も、教科書の提示がある割合は教科書の提示がない割合より多いことを得られた。そのため、学習者が産出する要求表現のうち、直接要求は教科書の提示がある文型を使用するが、間接要求は教科書の提示がない文型を多用する傾向が見られる。

この結果から、学習者が産出する要求表現の文型のうち、直接要求は教科書の提示がある文型と一致するが、間接要求は教科書の提示がある文型と一致しない傾向が見られる。

#### 6.5.1.3 学習者と母語話者の産出する要求表現にどのような違いが見られるか

要求の種類別では、母語話者の間接要求と直接要求の産出は各 50.00%をしめる。学習者の間接要求の産出は 77.19%、直接要求の産出は 22.81%をしめる。母語話者は間接要求と直接要求を同様な比率で産出しているのに対して、学習者は間接要求のほうを多く産出している。つまり、学習者は母語話者より、間接要求を多用する傾向が見られる。

文の種類別では、母語話者の産出する要求表現の内訳比率に、最も多いのは 50.00%をしめる否定疑

問文であるが、学習者はただの 22.81%である。学習者の産出する要求表現の内訳比率に、最も多いのは 56.14%をしめる肯定疑問文であるが、母語話者は 30.00%である。学習者の内訳比率に、叙述形(主観的)の比率は少ないが多少見られるが、母語話者には見られない。つまり、学習者は肯定疑問文を、母語話者は否定疑問文を多用する傾向が見られるとともに、学習者は母語話者の使用しない種類の文を使用する傾向も見られる。

文型別では、母語話者の産出する要求表現の内訳比率に、最も多いのは 40.00%をしめる「V てもらえないか」であるが、学習者はただの 7.02%である。学習者の産出する要求表現の内訳比率に、最も多いのは 31.58%をしめる「V てもいいか」であるが、母語話者の産出は見られない。「V て欲しい」について、母語話者は 20.00%であり、二番目に多い文型であるが、学習者は 1.75%である。「V マスたい」について、学習者は 14.04%であり、二番目に多い文型であるが、母語話者の産出は見られない。学習者は「てもいいか」を含む「V てもいいか」「V てくれてもいいか」「V てもらってもいいか」の 3 文型が産出者数全体の 47.37%をしめるが、母語話者は「V てもらってもいいか」の 1 文型のみで、10.00%をしめる。つまり、母語話者が多用する文型は学習者の使用が少ないことが見られるとともに、学習者は母語話者の使用がない文型を使用することがある。

以上の結果から、本調査で設定する「アルバイト先の後輩にシフトを代わってもらおう」という行為を要求する場面の場合、要求の種類別の内訳比率も、文の種類別の内訳比率も、文型別の内訳比率も、学習者と母語話者が異なる。これらのことから、学習者の要求表現の文型による産出構成が、母語話者の要求表現の文型による産出構成には近似しないと推測される。

## 6.5.2 考察

ここでは、まず、Levelt (1993) の言語使用の処理過程モデルに基づき、母語話者と学習者はそれぞれどういう処理過程で、要求表現を産出しているかを考察する。次に、学習者と母語話者の産出の処理過程を比較し、どう異なるかを分析し、その産出の違いは Levelt の言語使用の処理過程モデルの概念処理部門にあるメッセージ生成の領域における違いであるかを考察する。

### 6.5.2.1 母語話者の産出の処理過程

母語話者の場合、要求の定式表現を使用することから、以下の産出の処理過程を考えられる。母語話者は要求表現を産出する際、まず、概念処理部門で「シフトを代わって欲しい」という要求の意図を生成する。生成した「シフトを代わってもらってもいいか」「シフトを代わって欲しい」などの言語化になる前の概念的なメッセージを形式処理部門に移す。次に、形式処理部門で、心的辞書にアクセスし、生成したメッセージの概念に相当する語彙項目と定式表現の項目を呼び出し、言語能力で統語処理と音韻処理をする。

母語話者の心的辞書について、Wray (2002) によると、母語話者は豊富な自然のインプットを受け、複数の語からなる表現を必要でない限り分析せずに、心的辞書に直接貯蔵する。つまり、母語話者は多くの定式表現を心的辞書に貯蔵していると考えられる。さらに、定式表現とは「複数の単語が組み合わせられて、一つのまとまった意味や機能を表す表現」と Wray (2009 : 3) が定義したが、その「複数の単語」の「複数」の具体的な数について言及しなかった。そのため、「シフトを代わってもらってもいいか」のような特定の要求場面で使用する完全な文も定式表現と見られるし、「Vてもらってもいいか」のようなどんな行為を要求して使用できると考えられる文型も定式表現と見なすことができる。すなわち、母語話者は概念処理部門で生成したメッセージを心的辞書から相当する内容を呼び出す段階には、「シフトを代わってもらってもいいか」という定式表現を検出する。その後、形式処理部門で統語処理もせず、音韻処理のみをして、要求表現を産出する可能性が推測される。また、心的辞書から「シフトを代わる」「Vてもらってもいいか」のようなより短い定式表現を検出する。その後、形式処理部門で統語処理をした後、音韻処理をし、要求表現を産出する可能性も推測される。

### 6.5.2.2 学習者の産出の処理過程

学習者の場合、「Vでもいいか」のような母語話者の使用が見られない文型を多用することが見られることから、以下の産出の処理過程が考えられる。学習者は要求表現を産出する際、まず、概念処理部門で「シフトを代わって欲しい」という要求の意図を生成する。生成した「シフトを代わってもらってもいいか」「シフトを代わって欲しい」などの言語化にされる前の概念的なメッセージを形式処理部

門に移す。次に、形式処理部門で、心的辞書にアクセスし、生成したメッセージの概念に相当する語彙項目と定式表現の項目を呼び出し、言語能力で統語処理と音韻処理をする。

学習者の心的辞書について、Wray (2002)によると、学習者の心的辞書は母語話者と異なる。教室学習者は教室でのインプットに依存し、多語単位表現に遭遇したときに、常に単語や形態素を分析して処理する傾向が強い。すなわち、学習者のL2の心的辞書には、定式表現が少なく、語彙や形態素などのより小さい単位の表現が貯蔵されていると考えられる。そのため、概念処理部門で生成したメッセージを心的辞書から相当する内容を呼び出す段階には、「シフトを代わってもらってもいいか」のような定式表現を検出するのではなく、「シフト」「代わる」「もらう」「いい」などの語彙知識、動詞は「て形」に変更するなどの文法知識を検出する。その語彙知識と文法知識は形式処理部門で、統語処理と音韻処理をしてから、要求表現を産出する可能性が考えられる。

さらに、学習者は母語話者が使用しない「Vでもいいか」を多用するのは、以下の可能性が考えられる。堀口 (1983)には、中・上級学習者の作文をデータとし、授受表現の誤用を分析した。授受表現に関わる誤用のうち、最も多いのは使うべきところ、あるいは使ったほうが自然なところで授受表現が使用されていない誤用であると示唆した。それと同様な現象であれば、「Vでもいいか」は「Vでもらってもいいか」の誤用である可能性が考えられる。学習者は心的辞書から「もらう」「いいか」を語彙知識として検出され、形式処理部門で統語処理をする。その組み合わせる際に、使用すべきの「代わってもらってもいいか」のうちの「もらう」が脱落して、母語話者が使用しない「代わってもいいか」になる可能性が考えられる。

また、学習者が産出する直接要求は教科書で字義どおりに提示している文型を使用するのに対して、間接要求は教科書の提示がない文型を多用する傾向があるのは、以下の可能性が考えられる。3章は教室学習者が受けるインプットの一つである教科書を通して、字義どおりの直接要求の学習効果が期待できる。しかし、間接要求は字義どおりの意味ではない表現なので、場面情報の判断からメッセージ生成をした結果から、形式の検索を通して産出されるものである。つまり、教科書を通じた学習では、直接要求に関する知識は心的辞書に貯蔵されるが、間接要求に関する知識は心的辞書に貯蔵されていない可能性が考えられる。心的辞書に間接要求に関する知識が少ないため、産出をする際には既

有知識を運用し、統語処理をしてから産出すると推測される。それは学習者が教科書の提示がない間接要求を多用する原因の一つだと考えられる。

以上のことから、学習者は母語話者が使用しない文型を、教科書の提示がない文型を多用するのは、学習者の心的辞書に定式表現が少ないこと、形式処理部門で統語処理をする際に誤りが発生したことという2つの可能性が考えられる。

### 6.5.2.3 学習者と母語話者の産出の処理過程の相違

学習者と母語話者の産出の処理過程を比較するまえに、まず、学習者と母語話者が産出する要求表現を比較し、母語話者はどんな定式表現を使用しているかを分析する。

定式表現という視点で分析するなら、要求表現に使用される文型だけではなく、より大きな枠で要求表現の全体から分析すべきだと考えられる。要求表現の全体から見ると、「シフト」や「バイト」のような目的語である名詞と、「代わって」のような述語である動詞と、「もらえない」、「ほしい」のような文型との組み合わせになっている。母語話者と学習者の要求表現の産出パターンをまとめた結果を図6-5に示す。

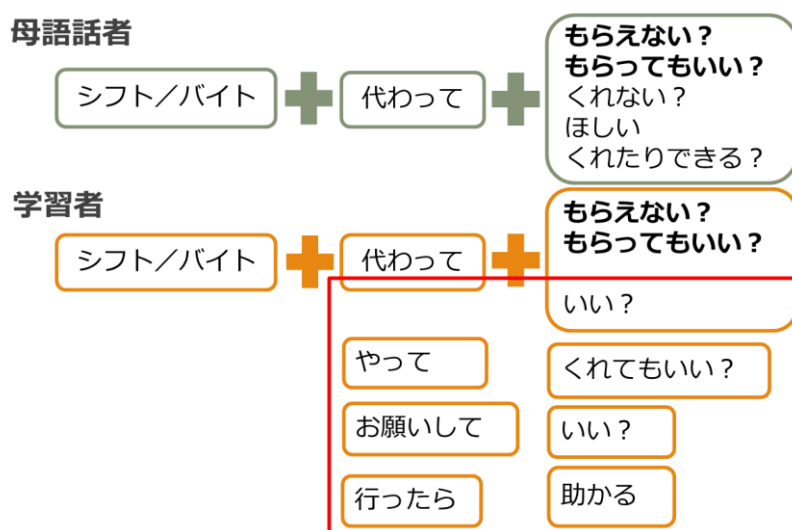


図 6-5 要求表現の産出パターン

母語話者の場合、文型は「V て欲しい」「V てくれたりできる」など、6文型が使われているため、

多様であると思われるが、目的語である名詞は「シフト」と「バイト」の2種、述語である動詞は「代わる」の1種のみである。

それに対して、学習者は母語話者より種類多くの動詞と文型を使用している。目的語である名詞は、母語話者と同様に「シフト」と「バイト」の2種を使用する。しかし、文型は母語話者が使用する「Vてもらえない」「Vて欲しい」なども見られるが、母語話者が使用しない「Vでもいい」「Vマスタい」なども見られる。16の文型が使われていることで、学習者のほうが母語話者より多様であることが見られる。さらに、述語である動詞は、「代わる」のほか、「やる」「願います」「行く」「出勤する」など6種も使われていることで、母語話者より多様であることが見られる。

母語話者が使用する要求表現の産出パターンから、母語話者は以下のような定式表現を使用していると考えられる。母語話者が使用する文型は6文型もあるのは多様であると思われるが、述語は1種のみであること、「Vてもらえないか」の文型が4割をしめることから、母語話者が使用する要求表現は一定的な形で固まっていることが確認できる。本調査で設定する「アルバイト先の後輩にシフトを代わってもらおう」という行為を要求する場面では、「シフト/バイトを代わってもらえないか」という定式表現を使用する傾向が見られる。さらに、どのぐらいの単語の固まりで定式表現であるという決まりがないため、「Vてもらえないか」は行為を要求する場面に通用する定式表現である可能性も考えられる。つまり、ある行為を要求する際、その行為に関わる動詞を述語に、要求の内容に関わる名詞を目的語に位置する。また、「Vてもらえないか」のような本調査で母語話者が定式表現として使用していると思われる文型と組み合わせ、「N+V+てもらえないか」の形になる。例えば、「大学の同じ授業を取っている友達に席を取ってもらおう」とき、「次の授業、席を取ってもえない？」を、「旅行中に、ほかの観光客に写真を撮ってもらおう」とき、「写真を撮ってもらえませんか」のような要求表現は母語話者が多用する可能性があると考えられる。その「N+V+てもらえないか」は行為を要求する際に使用できる定式表現である可能性が推測される。

次に、学習者と母語話者の産出の処理過程を比較し、以下の違いが見られる。学習者は心的辞書にある語彙知識と文法知識を中心にアクセスすることに対して、母語話者は心的辞書にある語彙知識と文法知識だけではなく、定式表現の知識を中心にアクセスすることが見られる。また、学習者は母語

話者より定式表現に関する知識が少ないため、形式処理部門で母語話者より多くの統語処理をすることが考えられる。つまり、学習者のほうが形式処理部門での統語処理の負荷が母語話者より重いと推測される。これらのことから、学習者と母語話者の心的辞書に貯蔵される定式表現に関する知識の違いと統語処理の負荷の違いがあるため、学習者の産出は母語話者と異なる現象を生み出している可能性が考えられる。それを証明するためには理解と産出の処理速度や、文法適用テストなどで調査する必要がある。

7章では、これまでの結果をまとめて、学習者の要求表現の処理過程の全体を考察する。



## 7章 結論

最終章である第7章では、3章から6章までの研究をまとめ、これまで本論文で扱ってきた主たるテーマである学習者と母語話者の要求表現の処理過程をそれぞれ理解と産出に分け、仮説モデルを提案する。まず、コミュニケーション能力の各構成要素が言語使用の処理過程とどのように関わるかその枠組みを呈示する。その上で、本論文が実施した調査において得たデータと、そのデータをもとに再度先行研究を参照して得られた独自の考察と仮説の提案を本論文の結論として述べる。さらに、言語使用の処理過程のモデルをコミュニケーション能力モデルに関連し、学習者が母語話者の規範に近づくため、必要なコミュニケーション能力は何かを探る。最後に、それらを踏まえ、日本語教育への提言を行い、今後検証すべき残された課題について議論する。

### 7.1 本論文の枠組み

本論文の枠組みをもう一度簡単に振り返る。

日本の要求場面のコミュニケーションでは、間接要求は全要求表現の42.7%を占め、最も多用されることが示された(柏崎 1993)が、L2 学習者にとって、理解も産出も困難である(Bardovi-Harlig 2001 ; Kasper & Rose 2002)とされている。コミュニケーション能力の育成を目指した日本語教育において、学習者のコミュニケーション能力が十分に育成されていないのはなぜかと疑問が残されている。

コミュニケーション能力とは何か、そこではCelce-Murcia (2007) が提唱するコミュニケーション能力モデル(図2-5)がある。Celce-Murcia (2007) はBachman & Palmer (1996) のモデルに基づき、各構成要素の相互関係を明確した。Bachman & Palmer (1996) のコミュニケーション能力モデル(図2-3)は、言語能力、方略的能力、精神生理学的作用という3つの要素から構成される。言語能力はさらに構成能力と語用論的能力の二つの要素に分けられ、語用論的能力は、発話や文をその使用者の意図や言語使用の状況的な特徴に関連付け、談話の創造や理解を可能にする能力である。語用論的能力はさらに発話内能力と社会言語能力に分けられる。Celce-Murcia (2007) のコミュニケーション能力モデルは、社会文化能力、談話能力、言語能力、フォーミュラ能力、インターアクション能

力、方略的能力という6つの要素から構成される。Bachman & Palmer (1996) のモデルとの関わりで言うと(図2-7)、Celce-Murcia (2007) の社会文化能力はBachman & Palmer (1996) の社会言語能力、Celce-Murcia (2007) のインターアクション能力はBachman & Palmer (1996) の発話内能力に対応する。

語用論的知識はメタ語用論的情報の明示的提示、コミュニケーション的な運用練習によるアウトプット、フィードバックによる否定証拠の提供を組み合わせる指導法が有効である(清水 2009: 261)とされている。社会文化能力とインターアクション能力に関する知識は宣言的知識であるため、清水(2009)が述べた指導法で指導できる可能性はあるが、教科書には十分に提示していないようである。それ以外の能力は手続き的知識であるため、どんな処理が行われるか、それを繰り返して手続き化するべきだと考える。

主に言語能力に関わる言語の理解及び産出の処理過程はLevelt (1993) が提唱する言語使用の処理過程モデル(図2-8)がある。言語理解は入力した音声の解析処理をした後、概念処理を行う。言語産出は概念処理をした後、形式処理を行い、音声で出力すると説明している。つまり、Levelt (1993) のモデルによると、発話意図の推測や生成は概念処理部門で行い、言語の解析処理と形式処理は心的辞書に関わる。しかし、Levelt (1993) のモデルの心的辞書には、見出し語と語彙素しかない。言語能力が上達しても、コミュニケーション能力が上がらないことを説明できない。

そのため、本論文では、Celce-Murcia (2007) のコミュニケーション能力モデルを、Levelt (1993) の言語使用の処理過程に関連して、学習者の間接要求の理解及び産出が困難であることについて分析する。

コミュニケーション能力の構成要素が理解及び産出の処理過程とどう関わるのかについて、以下の先行研究がある。

心的辞書について、Wray (2002) の先行研究がある。言語の解析処理と形式処理の両方にアクセスする心的辞書について、Wray (2002) はその役割、母語話者と学習者の相違について述べている。Wray (2002) が提唱する心的辞書のモデルは、固まりの形で貯蔵されている定式表現、複合語が含まれる語彙及び、形態素といった3つの枠組みから構成されている。母語話者の場合(図2-9)

は豊富な自然なインプットを受け、複数の語からなる表現を必要でない限り分析せずに、心的辞書に直接貯蔵する。教室学習者の場合（図 2-10）は教室でのインプットに依存し、多語単位表現に遭遇したときに、常に単語や形態素を分析して処理する傾向が強い。Wray（2002）の心的辞書のモデルによると、学習者は母語話者と違って、定式表現に関する知識が乏しく、語彙と文法知識を用いて、L2 を産出する傾向がある。そのため、上級者になっても、母語話者が使用しない言語形式を産出することが指摘されている（Wray 2008）。

定式表現を使用する能力はフォーミュラ能力と呼び、フォーミュラ能力はコミュニケーション能力を構成する 6 つの要素のうちの 1 つである（Celce-Murcia 2007）。さらに、心的辞書には定式表現だけではなく、語彙と形態素も含まれている（Wray 2002）。文法・語彙に関する知識は言語能力に関する知識である（Celce-Murcia 1995）。つまり、Celce-Murcia（2007）のフォーミュラ能力と言語能力に関する知識は心的辞書にあると推察した。

統語処理と概念処理について、小柳（2004）が以下のように述べている。小柳（2004：149）では、日本語の習得に関しては、日本語が話者の視点や態度、つまり語用論的機能を形態素や統語レベルで符号化することが多いため、言語による違いは Levelt（1993）の言語使用の処理過程の概念処理部門で処理されなくてはならないと示唆している。つまり、語用論的機能は概念処理部門で処理し、産出する際の統語レベルの符号化は形式処理部門で処理することになる。

Bachman & Palmer（1996）の社会言語知識と機能的知識は語用論的知識に関する能力の下位概念であるのは図 2-3 で見える。また、Celce-Murcia（2007）の社会文化能力は Bachman & Palmer（1996）の社会言語知識に関わる能力に、Celce-Murcia（2007）のインターアクション能力は Bachman & Palmer（1996）の機能的知識に関わる能力に対応すると図 2-7 で見えてきた。つまり、Celce-Murcia（2007）の社会文化能力とインターアクション能力は話者の視点や態度などの語用論的機能にあたり、Levelt（1993）の概念処理部門で処理すると推察した。

発話を理解したり、産出したりする際の音韻的処理と統語処理は言語能力に関する知識の運用であり（Celce-Murcia 1995）、解析処理部門と形式処理部門で処理することである（Levelt 1993）。つまり、Celce-Murcia（2007）の言語能力に関する知識は Levelt（1993）の解析処理部門と形式処理部門

で処理すると推察した。

そこで本論文では、Celce-Murcia (2007) のコミュニケーション能力モデルを、Levelt (1993) の言語使用の処理過程モデルに関連して考えると、以下の図 7-1 のようになる。フォーミュラ能力は心的辞書に関わる能力であり、言語能力は心的辞書さらに心的辞書にアクセスする解析や形式処理に関わる能力であり、社会文化能力とインターアクション能力は概念処理に関わる能力だろうと推測される。

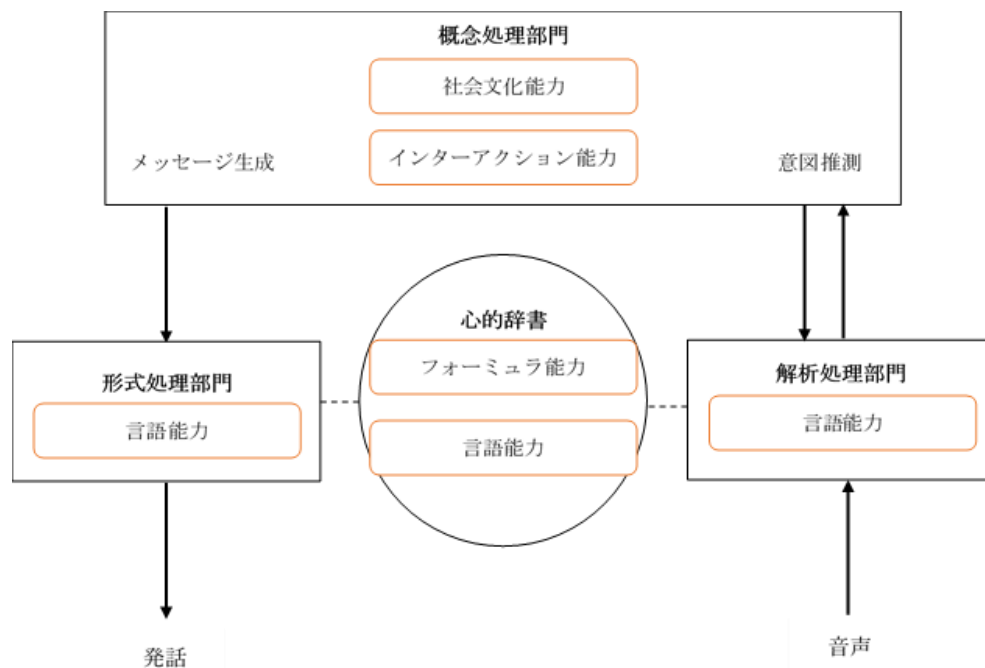


図 7-1 言語使用の処理過程におけるコミュニケーション能力

コミュニケーション能力を構成する 6 つの要素のうち、フォーミュラ能力は自然さに深く関与する能力であり、母語話者は多用するが、L2 学習者は上級であっても、発達していないと指摘されている (Jiang and Nekrasova 2007 ; Wray 2008 ; 蘇他 2018)。そのため、学習者の間接要求の産出が困難であるのは、フォーミュラ能力に関する知識を貯蔵されている心的辞書が母語話者と異なるのではないかと推測される。

語用論的機能は概念処理部門で処理すると指摘されている (小柳 2004)。産出処理の際、直接要求を使用するか間接要求を使用するかは語用論分野の問題である (岡本 1986 ; 平川他 2012a)。つま

り、直接か間接かを選択するのは概念処理部門で処理する。理解処理の際、間接要求の意図推測は概念処理部門で行われている。これらのことから、学習者の間接要求の理解が困難であるのは、社会文化能力とインターアクション能力に関する知識を使用する概念処理部門の処理は母語話者と異なるのではないかと推測される。学習者は母語話者と異なる種類の要求を産出するのも、概念処理部門の処理は母語話者と異なるのではないかと推測される。

つまり、言語の産出処理に関わる学習者の問題は心的辞書の違いと、概念処理部門にあるメッセージ生成の違いに、言語の理解処理に関わる学習者の問題は概念処理部門にある意図推測の違いに原因があると考えられる。

## 7.2 結果と総合的考察

本論文では、間接要求表現の理解及び産出の処理過程を焦点に、学習者の処理過程は母語話者の処理過程と異なるが、その異なりは心的辞書、意図推測、メッセージ生成であるかを解明することを目的とする。本論文を通して、学習者と母語話者のそれぞれの言語使用の処理過程のモデルを仮説として提示する。それを踏まえ、言語使用の処理過程のモデルをコミュニケーション能力モデルに関連し、学習者が母語話者の規範に近づくため、必要なコミュニケーション能力は何かを探り、日本語教育への提言を試みる。

本節では、各段階に沿って結果を示した後、本論文の総合的考察を行う。

### 7.2.1 結果のまとめ

#### 7.2.1.1 研究1 教科書で提示する間接要求

3章の研究1では、学習者が初級段階で主に使用される教科書をデータとし、教科書にはどんな要求表現をどのように提示しているかを検討した。それを踏まえ、学習者の心的辞書でどんな要求表現が形成されるかを考察した。教室学習者にとって教室で受けるインプットの一種である教科書で要求表現の扱い方を分析することで、学習者が触れるインプットの概要を把握することができ、心的辞書でどんな要求表現が形成されるかを検討することができる。その結果と知見をまとめると以下の6点

になる。

(1) 直接要求は会話例文の先行提示、会話例文と学習項目の同時提示のいずれかでの提示する傾向があるのに対して、間接要求は学習項目の先行提示、会話例文と学習項目の同時提示のいずれかでの提示する傾向がある。

(2) 直接要求であるか間接要求であるかに関わらず、文型の第一義を先に学習項目として明示するという提示傾向がある。

(3) 間接要求のうち、教科書の提示がある非慣習的間接要求の文型数は慣習的間接要求より多い傾向が見られる。

(4) 場面情報と人間関係情報の提示について、慣習的間接要求は非慣習的間接要求より多い傾向が見られる。

(5) 教科書の間接要求の提示傾向は母語話者の使用傾向と異なることを確認し、教科書では母語話者の使用優先順位に反映されない可能性があると推測される。

(6) 学習者が教室で受けるインプットの一種である教科書を通して、第一義でない間接要求に関する知識に触れることはできるが、教科書の学習を通してその学習効果が期待できるとは言い切れないと考えられる。

#### 7.2.1.2 研究2 日本語レベルによる間接要求の理解及び産出の変化

4章の研究2では、研究1で見られた教科書の間接要求会話が提示する文型のうち、数が最も多い非慣習的間接要求の疑問文である「～がある」の定式表現に焦点を当てる。会話コーパスのデータを用い非慣習的間接要求としての理解及び産出は学習者の日本語レベルにより変わるかについて分析した。それを踏まえ、Levelt (1993) の言語使用の処理過程モデルに基づき、心的辞書は学習者の理解及び産出の処理過程との関わりが異なるかを考察した。学習者の日本語レベルによる間接要求の理解及び産出の変化を分析することで、学習者の間接要求の習得状況を把握することができる。間接要求の習得状況を把握することで、学習者の心的辞書に貯蔵されている定式表現を確認することができる。そこから、学習者の心的辞書は言語理解の処理過程と言語産出の処理過程との関わりを比較すること

ができ、その関わりがどのように異なるかを検討することができる。その結果と知見をまとめると以下の5点になる。

(1) 初級学習者と上級学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の産出比率に有意差が見られないことから、日本語レベルを向上しても、非慣習的間接要求の「～がある」の産出が多くなると考えられる。

(2) 初級学習者と上級学習者の非慣習的間接要求の「～がある」の理解比率に有意差が見られることから、日本語レベルを向上すると、非慣習的間接要求の「～がある」の理解ができるようになると考えられる。

(3) 要求の意図推測は概念処理部門で行うため、「～がある」は語彙と解読されるか、定式表現と解読されるかは、理解にかかる時間の差が生じる（蘇・畑佐 2018）が、理解できるかどうかの結果の差は生じない可能性が推測される。

(4) 「～がある」という定式表現は「情報を提供してほしい」という要求の意図と結びつけないと、非慣習的間接要求の「～がある」の産出はできない可能性が推測される。

(5) 定式表現を運用する能力であるフォーミュラ能力は学習者の理解過程との関わりは強くないが、産出過程との関わりは強いとみられ、定式表現が貯蔵される心的辞書は、学習者の理解及び産出の処理過程との関わりが異なる可能性が推測される。

### 7.2.1.3 研究3 要求表現の理解における学習者と母語話者の比較

5章の研究3では、要求表現の理解に焦点を当て、パワーポイントでの反応テストと事後インタビューを用い、学習者の理解は要求表現の文型の形式により変わるかを分析した。要求表現の文型によって要求の意図が理解される比率が、学習者と母語話者では異なるかを分析し、その理解の違いはLevelt (1993)の言語使用の処理過程モデルの概念処理部門の意図推測の領域における違いであるかを考察した。さらに、3章の研究1の教科書で提示する要求表現の結果を用い、学習者の理解比率の高低は教科書の提示の有無と関わりがあるかを分析した。学習者の理解の構成を分析することで、学習者が理解できると理解できない要求表現を把握することができる。学習者と母語話者の理解の構成を

比較することで、両者の処理過程でどのように要求表現が理解されるかを見ることができる。学習者の理解は教科書の提示の有無との関わりを分析することで、教科書の提示は学習者の理解に影響を与えるかを見ることができる。そこから、両者の理解の処理過程の違いの仮説を推測することができる。その結果と知見をまとめると以下の7点になる。

(1) 同じ意味・機能を持つ要求表現の場合、学習者の理解は文型の形式により変わらないが、意味・機能が異なる要求表現の場合、学習者の理解は文型の形式により変わると推測される。

(2) 調査に用いる15要求表現のうち、学習者と母語話者の要求の意図を理解した人の割合に有意差が見られないものは12表現であることから、学習者の要求表現の理解構成は母語話者に近似していると推測される。

(3) 直接要求の場合、教科書の提示の有無に関わらず、理解は容易であるが、間接要求の場合、教科書の提示は学習者の理解に負の影響を与える可能性が推測される。

(4) 学習者は発話の意図を理解する際、その間接要求に使用される文型に目を向けて、その文型の第一義で理解する可能性があるかと推測される。

(5) 母語話者が要求表現を理解する際、場面情報から話し手らの発話は自分とのかかわりがあるかどうかと判断してから理解する可能性が推測される。

(6) 学習者が要求表現を理解する際、意図推測をするかどうかは心的辞書に要求表現に使われる文型の第一義が貯蔵されているかどうかに関わる可能性が推測される。

(7) 学習者は場面情報の判断で自分とのかかわりともなく、一部の間接要求を文型の第一義で理解し、一部の間接要求を意図推測で理解するのに対して、母語話者は場面情報の判断で自分とのかかわりにおいて理解することが推測される。

#### 7.2.1.4 研究4 要求表現の産出における学習者と母語話者の比較

6章の研究4では、要求表現の産出に焦点を当て、学習者がどんな文型を用いて要求するかを調べ、その文型の種類により使用傾向を分析した。母語話者が産出する要求表現の文型の構成を規範とし、学習者の産出の構成は母語話者と異なるかを検討し、その産出の違いは Levelt (1993) の言語使用の



処理過程モデルの概念処理部門のメッセージ生成の領域における違いであるかを考察した。さらに、3章の教科書で提示する要求表現の結果を用い、学習者が産出する要求表現の文型は教科書の提示がある文型であるかを調べ、学習者の産出は教科書の提示と関わりがあるかを分析した。学習者の使用傾向を分析することで、学習者が産出できると産出できない要求表現を把握することができる。学習者と母語話者の使用傾向の違いを分析することで、両者の処理過程でどのように要求表現が産出されるかを見ることができる。学習者の産出は教科書の提示との関わりを分析することで、教科書の提示は学習者の産出に影響を与えるかを見ることができる。そこから、両者の産出の処理過程の違いの仮説を推測できる。その結果と知見をまとめると以下の7点になる。

(1) 学習者の産出する要求表現の内訳比率で、直接要求は22.81%、間接要求は77.19%であることから、調査で設定する「アルバイト先の後輩にシフトを代わってもらおう」という行為を要求する場合、学習者は直接要求より、間接要求のほうを多用すると推測される。

(2) 学習者は母語話者より、間接要求を多用すること、学習者は肯定疑問文を多用するのに対して、母語話者は否定疑問文を多用すること、母語話者が多用する文型は学習者の産出が少ないこと、学習者が多用する文型は母語話者の使用が見られないことを確認した。これらのことから、学習者の要求表現の文型による産出の構成が、母語話者に近似しないと推測される。

(3) 「アルバイト先の後輩にシフトを代わってもらおう」のようなある行為を要求する際、その行為に関わる動詞を述語に、要求の内容に関わる名詞を目的語に位置し、「Vてもらえないか」と組み合わせた要求表現はその場面の定式表現である可能性が推測される。

(4) 学習者が多用する文型は母語話者の使用が見られないのは、心的辞書に定式表現が少ないこと、統語処理の際に誤りが発生したことという2つの可能性が考えられる。

(5) 学習者が産出する間接要求は教科書の提示がない文型を多用するのは、心的辞書に間接要求に関する知識がないため、間接要求を産出する際には既有知識を運用し、統語処理をしてから産出すると推測される。

(6) 学習者の理解は心的辞書にある語彙知識と文法知識を中心にアクセスするのに対して、母語話者は語彙知識と文法知識だけではなく、定式表現の知識を中心にアクセスすることが見られる。

(7) 学習者は心的辞書の語彙・文法の知識にアクセスし、形式処理部門で複雑な統語処理をする傾向があるのに対して、母語話者は定式表現にアクセスし、簡単な統語処理をする可能性が考えられる。

## 7.2.2 総合的考察

3章、4章、5章、6章の研究の結果、学習者と母語話者では、心的辞書に貯蔵される要求表現も異なり、要求表現の理解及び産出の処理過程も異なる可能性が見られた。また、学習者の心的辞書にあるフォーミュラ能力に関する知識と言語能力に関する知識では、要求表現を理解する際と産出する際に与える影響が異なることが見られた。

これまでの結果を踏まえ、学習者と母語話者の言語使用の処理過程を言語理解の処理過程と言語産出の処理過程に分け、総合的考察を行う。

### 7.2.2.1 学習者と母語話者の言語理解の処理過程

4章の研究2では、学習者の間接要求「～がある」の理解比率を日本語レベルで比較した結果、初級学習者の理解比率は上級学習者の理解比率より低いことが見られた。初級学習者の間接要求「～がある」の理解比率は約60%をしめていたのに対して、上級学習者は約90%をしめていた。30ポイントほどの有意差があるため、初級学習者のほうは上級学習者より理解比率が低いと確認される。そのため、学習者の日本語レベルの向上に伴って、間接要求が理解できるようになると推測される。

5章の研究3では、学習者の間接要求の理解比率を文型の意味で比較した結果、命令と依頼を表す文型の比率は勧めと禁止を表す文型の比率に違いがみられた。命令を表す間接要求と依頼を表す間接要求はほぼ100%をしめていたが、勧めを表す間接要求が約40%を、禁止を表す間接要求が約60%をしめていた。勧めと禁止は命令と依頼より、50ポイントほど有意に低いことが見られた。

3章の研究1の初級教科書における要求表現の提示方法を調べた結果、5章の研究3で用いる命令と依頼を表す間接要求の文型は教科書に見当たらないが、勧めと禁止を表す間接要求の文型は教科書に第一義の提示がある。命令を表す「V辞書形」「Vないか」、依頼を表す「Vてくれるか」「Vてもらえるか」「Vて欲しい」の5文型は6冊の教科書に見当たらず。それに対して、勧めを表す「Vたほう

がよくないか」「Vたらどうか」「Vたほうがいい」のうち、「Vたほうがいい」と「Vたらどうか」は勧める場合に使用する文型として、学習項目を明示しているが、間接要求にも使用できる文型としての提示は本文に用例のみとどまり、学習項目と会話練習が見当たらず。禁止を表す「可能動詞の否定形」は不可能を言う時に使用する文型として、学習項目を明示しているが、間接要求にも使用できる文型としての提示は用例にとどまり、その用例もその他の文型を練習するための会話例文である。学習項目と会話練習も見当たらず。

そのため、学習者では、教科書を通して学習したことがある文型について、教科書に提示する第一義の意味で理解するのに対して、教科書を通して学習したことがない文型について、文型以外のことで、意図推測で理解する可能性が推測される。文型以外のことは会話の文脈、話し手の目線・表情、社会的地位などと考えられる。それは社会文化能力とインターアクション能力に関する知識である。

要求表現の理解の構成比率を学習者と母語話者で比較した結果、直接要求の2表現の比率に違いが見られた。母語話者では命令を表す「Vルこと」と禁止を表す「V禁止形」はそれぞれ約73%をしめていた。学習者の98%をしめる「Vルこと」と100%をしめる「V禁止形」と比べると、25%ほど有意に低いことが見られた。

母語話者はその第一義が要求の意味・機能である直接要求にも要求の意図と理解しないことから、母語話者では、直接要求か間接要求かに関わらず、文型だけではなく、文型以外のことで、意図推測をする可能性が推測される。

以上のことから、母語話者と学習者の要求表現の理解の処理過程が異なると考えられる。

母語話者の場合、入力した音声解析処理部門で、心的辞書と照らし合わせ、言語能力とフォーミュラ能力で解析処理をする。解析した内容を概念処理部門に運び、社会文化能力とインターアクション能力で意図推測を行う可能性が推測される。

学習者の場合、入力した音声解析処理部門で、心的辞書と照らし合わせ、言語能力とフォーミュラ能力で解析処理をする。解析した内容を概念処理部門に運ぶということまでは母語話者と同様である。しかし、その後、概念処理部門で社会文化能力とインターアクション能力で意図推測を行うかどうかは、解析した文型は既習知識として心的辞書に貯蔵されているかどうかによる。心的辞書にその

文型と文型の意味が既習知識として、貯蔵されていれば、概念処理部門で意図推測を行わずに、心的辞書に貯蔵されている意味で理解をする。反対に、心的辞書にその文型と文型の意味が貯蔵されていなければ、概念処理部門で社会文化能力とインターアクション能力で意図推測を行う可能性が推測される。さらに、その心的辞書に貯蔵されている既有知識を中心に理解することは学習者の言語レベルの向上に伴って、概念処理部門で意図推測を中心に理解することに変化すると推測される。

### 7.2.2.2 学習者と母語話者の言語産出の処理過程

4章の研究2では、学習者の間接要求「～がある」の産出比率を日本語レベルで比較した結果、初級学習者と上級学習者の比率に違いが見られなかった。学習者の間接要求の「～がある」の産出回数が「～がある」の産出総数に対してなりの産出比率を日本語レベルで比較した結果、上級学習者は1.05%、初級学習者は2.15%をしめる。学習者の間接要求の「～がある」の産出回数が「～がある」を使用する疑問文の産出総数に対してなりの産出比率を日本語レベルで比較した結果、上級学習者は73.43%、初級学習者は87.50%をしめる。両方の産出比率に有意差が見られなかった。そのため、学習者の日本語レベルの向上に伴って、間接要求が産出できるようになるとは言えないことが推測される。

6章の研究4では、学習者の産出する要求表現の内訳比率から、間接要求の肯定疑問文に属する「Vでもいいか」の比率が最も多いという結果を得た。「Vでもいいか」の比率は約32%をしめ、学習者が産出した16の文型のうち最も多い。「Vでもいいか」を文の種類で分けると、肯定疑問文になる。肯定疑問文の比率は約56%をしめ、学習者が産出した4種の文のうち最も多い。肯定疑問文を要求の種類で分けると、間接要求になる。間接要求の比率は約80%をしめ、約20%をしめる直接要求より多い。

3章の研究1の初級教科書における要求表現の提示方法を調べた結果、6章の研究4で得られた学習者の産出する16文型のうち、教科書に提示があるのは4文型のみである。学習者が産出する間接要求の12文型のうち、教科書に学習項目を要求の会話例文より先行提示という方法で提示しているのは「Vマスタい」の1文型のみである。つまり、「Vマスタい」の文型はまず話し手の主観的な希望

を表す文型として学習項目を明示し、それより後ろの課に、間接要求で使用される表現として要求の会話例文を提示する。さらに会話例文より後ろの課に、間接要求で使用される表現として会話形式の練習を設けるといった提示方法である。そのほかの間接要求の11文型について、教科書に見当たらず。学習者が産出する直接要求の4文型のうち、教科書に学習項目と会話例文を同時提示という方法で提示しているのは「V てくださいませんか」の1文型で、会話例文のみを提示しているのは「V てくれないか」の1文型である。そのほかの直接要求の2文型について、教科書に見当たらず。そのため、多くの学習者は要求をする際、教科書を通して学習した文型を用いて、要求表現を産出するのではなく、教科書に要求としての使用が見当たらない文型を用いて、要求表現を産出する可能性が推測される。

6章の研究4では、要求表現の産出の構成比率を学習者と母語話者で比較した結果、要求の種類比率にも、文の種類比率にも、文型の種類比率にも違いが見られた。要求の種類で比較すると、学習者では間接要求が約80%を、直接要求が約20%をしめているのに対して、母語話者では間接要求が50%、直接要求も50%をしめている。産出する要求表現の文の種類別の内訳比率で比較すると、学習者の比率が最も多いのは約56%をしめる肯定疑問文に対して、母語話者の比率が最も多いのは50%をしめる否定疑問文である。叙述形（主観的）は学習者の産出に見られたが、母語話者の産出に見られなかった。文型の種類で比較すると、文型「V てもいいか」は学習者の比率が最も多く、約32%をしめているのに対して、母語話者の産出が見られなかった。文型「V てもらえないか」は母語話者の比率が最も多く、40%をしめているのに対して、学習者は約7%をしめている。希望文は学習者でも母語話者でも20%ほどしめているが、学習者は「V マスたい」の文型の産出が最も多く、約14%をしめているのに対して、母語話者は「V て欲しい」の文型の産出が最も多く、20%をしめている。学習者の産出に見られた16の文型のうち、母語話者の産出にも見られたのは4文型のみである。

母語話者は豊富な自然のインプットを受け、複数の語からなる表現を必要でない限り分析せずに、心的辞書に直接貯蔵する（Wray 2002）ということから、母語話者は心的辞書に貯蔵されている「V てもらえないか」「V てもらってもいいか」のような要求の定式表現を用いて、統語処理をせずに直接産出する。それに対して、学習者は教室でのインプットに依存し、多語単位表現に遭遇したときに、

常に単語や形態素を分析して処理する傾向が強い (Wray 2002) ということから、学習者は心的辞書に貯蔵されている語彙知識と文法知識を使い、形式処理部門で言語能力の知識で統合処理をしたうえで産出すると考えられる。さらに、授受表現に関わる誤用のうち、最も多いのは使うべきところ、あるいは使ったほうが自然なところで授受表現が使用されていない誤用である (堀口 1983) という誤用分析の先行研究がある。それと同様な現象であれば、「V てもいいか」は「V てもらってもいいか」の誤用である可能性が考えられる。学習者は心的辞書から「もらう」「いいか」を語彙知識として検出され、形式処理部門で統語処理をする。その組み合わせる際に、使用すべきの「代わってもらってもいいか」のうちの「もらう」が脱落して、母語話者が使用しない「代わってもいいか」になる可能性が考えられる。

以上のことから、母語話者と学習者の要求表現の産出の処理過程が異なると考えられる。

母語話者の場合、概念処理部門で発話の意図を生成し、その言語化になる前の概念的なメッセージを形式処理部門に運ぶ。形式処理部門で、心的辞書と照らし合わせ、生成したメッセージの概念に相当する語彙項目と定式表現の項目を呼び出し、言語能力で統語処理と音韻処理をする。処理した後、音声で発話する。母語話者の心的辞書には多くの定式表現が貯蔵されているため、形式処理部門での統語処理は学習者より簡単である可能性が推測される。

学習者の場合、概念処理部門で発話の意図を生成し、その言語化になる前の概念的なメッセージを形式処理部門に運ぶ。形式処理部門で、心的辞書と照らし合わせ、生成したメッセージの概念に相当する内容を呼び出すということまでは母語話者と同様である。学習者の心的辞書は母語話者より定式表現の貯蔵が少ないため、心的辞書から呼び出されたのは定式表現ではなく、語彙知識と文法知識である可能性が推測される。その後、形式処理部門で言語能力に関する知識を使い、呼び出した語彙と文法を組み合わせる。統語した表現は音韻処理をし、音声で発話する。さらに、学習者は常に単語や形態素を分析して処理するため、心的辞書に貯蔵されている定式表現は少なく (Wray 2002)、学習者の言語レベルの向上に伴っても、母語話者に近似する表現が産出できるように変わるのは困難であると推測される。

### 7.3 言語使用の処理過程の仮説

ここでは本論文において、これまでの調査で得た結果および独自の総合的考察で得られた新たな成果・知見に基づき、母語話者と学習者の理解及び産出の処理過程をそれぞれ仮説として提案する。

#### 7.3.1 言語理解の処理過程の仮説

ここでは、以上の総合的考察で得られた新たな成果・知見に基づき、言語理解の処理過程の仮説を提案し、母語話者は図 7-2 に、学習者は図 7-3 に示す。菱形は処理の段階を、四角形は次にどの段階に進むかを決めるための結果を示す。矢印の方向は言語の処理方向を、線の太さは処理傾向の強さを示す。緑色の菱形は言語能力とコミュニケーション能力に関する知識を運用する段階であり、オレンジ色の菱形は社会文化能力とインターアクション能力に関する知識を運用する段階である。

要求のインプットから意味の決定までの理解の処理過程は、形式の分析、意味の検索、場面情報の判断、意図の推測という 4 段階に構成される。さらに、この 4 段階により、4 本の処理経路に分けられる。

4 本の処理経路は以下である。要求のインプットは知覚器官により入力され、形式の分析の段階で心的辞書にアクセスし、定式表現として分析するか語彙・文法として分析するかを決める。①定式表現と分析する場合、その定式表現を持つ意味・機能で意味を決定する。②語彙・文法と分析する場合、意味の検索で心的辞書にアクセスし、語彙・文法に対応する意味を検索する。検索した結果、その語彙・文型に対応する意味がある場合、場面情報の判断の段階で、場面情報と照らし合わせる。語彙・文型に対応する第一義、第二義などの意味は文脈に適合かどうかを判断する。適合の意味があれば、意味の決定をする。③適合の意味がなければ、意図推測で文脈に適合な意味を推測してから、意味を決定する。④意味の検索で、語彙・文法に対応する意味がない場合、場面情報と照らし合わせて、意図推測をしてから、意味の決定をする。

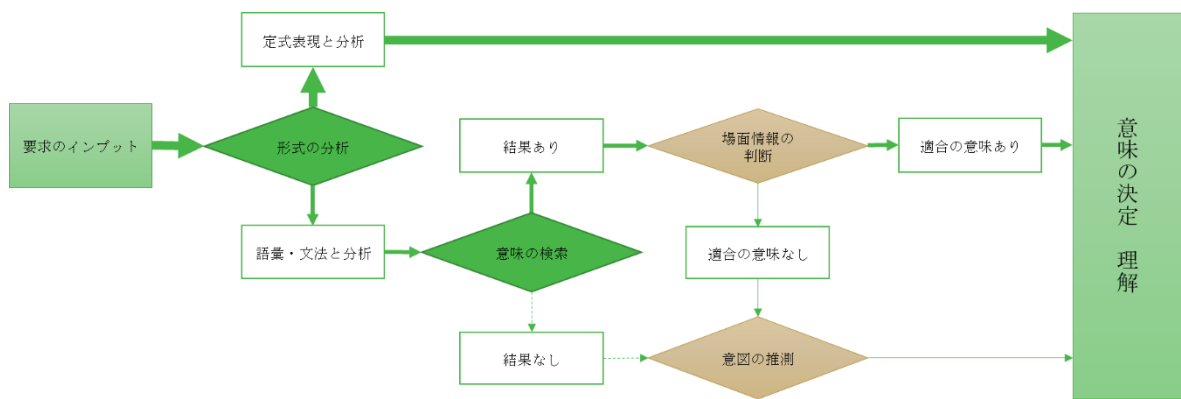


図 7-2 母語話者の言語理解の処理過程の仮説

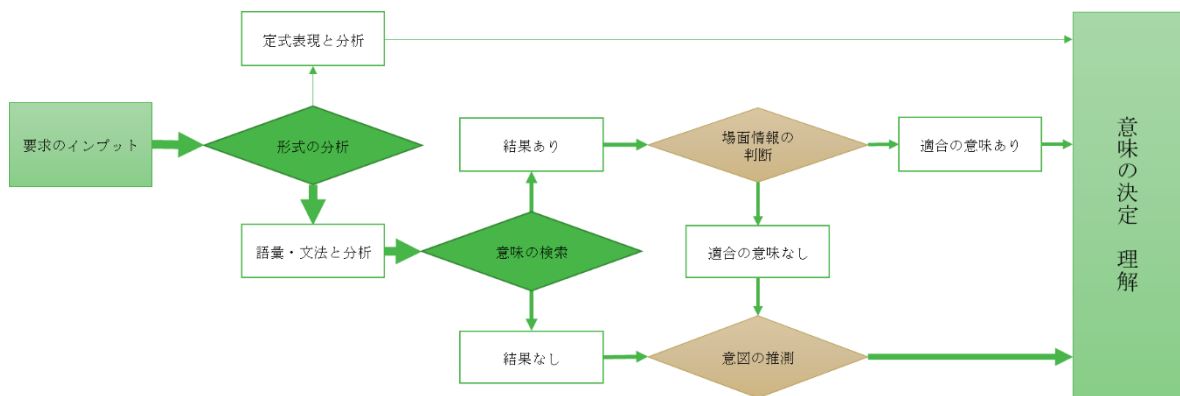


図 7-3 学習者の言語理解の処理過程の仮説

母語話者は慣習的間接発話を頻繁に使用するため、第一義にアクセスしなくても意図理解ができる (Holtgraves 1999) と示唆されている。つまり、1つの文型を複数の意味・機能に対応付けをしていると考えられる。さらに、母語話者は複数の語からなる表現を必要でない限り分析せずに、心的辞書に直接貯蔵する (Wray 2008) ため、複数の語からなる定式表現を多用する (Jiang and Nekrasova 2007; 蘇・畑 2018) と示唆されている。そのため、母語話者はモードの選択の段階で心的辞書にアクセスし、定式表現を選択する傾向が強いと考える。つまり、母語話者は処理経路①で要求表現を理解する傾向が最も強いと考えられる。

入力した要求表現に定式表現でない場合、語彙・文法を選択、意味の検索を行う。母語話者は1つの文型を多様な意味・機能を心的辞書に貯蔵されているため、語彙・文法に対応する意味・機能があ



る傾向が強く、場面適合性の判断を行う際に、文脈に適合しないみを選択し、要求を理解する傾向がやや強いと考えられる。心的辞書から多様な意味を取り出したが、場面情報と照らし合わせ、どの意味も文脈に適合ではない場合は、意図推測を行う。つまり、母語話者は処理経路③より処理経路②のほうで要求表現を理解する傾向が強いと考えられる。

母語話者にとって、意味の検索の段階で、語彙・文法に対応する意味が心的辞書に貯蔵されていない可能性は極めて低いため、処理経路④で要求を理解する傾向が最も弱いと考えられる。

学習者は複数の語からなる表現に遭遇した時に、常に単語や形態素を分析して処理する傾向が強い (Wray 2008) ため、上級学習者になっても複数の語からなる定式表現を発達していない (Jiang and Nekrasova 2007; 蘇・畑 2018) と示唆されている。そのため、学習者は心的辞書にアクセスし、モードの選択の段階で語彙・文法を選択する傾向が強いと考える。つまり、学習者は処理経路①で要求表現を理解する傾向が最も弱いと考えられる。

意味の検索の段階で、習得した語彙・文型とその意味・機能は心的辞書に貯蔵され、検索で結果ありになるが、習得していない或いは遭遇したことがない語彙・文型は心的辞書に検索しても結果ありにはならない。そのため、結果ありと結果なしの処理傾向がほぼ同様であると考えられる。

学習者は初めに文型と意味・機能を一対一で対応付けながら学習していき、すでに使用している文型と意味・機能が重なるものは習得が遅れる (Andersen 1984)。つまり、1つの文型を1つの意味・機能に対応付けをしていると考えられる。3章、5章の研究の結果、教科書では「V たほうがいい」「V たらどうか」の第一義を先行提示であり、学習者はその文型の第一義で理解することが見られる。そのため、意味検索で得た意味は文型の第一義である可能性がある。その第一義を文脈に適合だと判断すれば、意図推測を通さずに要求表現を理解する。語彙・文法として貯蔵されている直接要求、4章の「～がある」、5章の「V たほうがいい」ような間接要求の意図理解を失敗した時はこの処理経路②で理解すると考えられる。

さらに、その第一義を文脈に適合しないと判断する場合は、意図推測を経てから要求表現を理解する。4章の「～がある」、5章の「V たほうがいい」のような間接要求の意図理解を成功した時は処理経路③で理解すると考えられる。

要求のインプットには未習語彙・文法があり、意味検索で第一義さえ得られない場合も、意図推測を経てから要求表現を理解する。5章には「V てもらえるか」のような教科書の提示がない間接要求を理解する時は処理経路④で理解すると考えられる。

以上のことから、学習者にとって、処理経路②③④はほぼ同様な処理傾向であると考えられる。

学習者は場面情報と照らし合わせて、適合性の判断と意図推測に関する知識を運用し、要求表現を理解するため、心的辞書に貯蔵されているフォーミュラ能力に関する知識は意味の決定に大きな影響を与えない可能性が考えられる。

### 7.3.2 言語産出の処理過程の仮説

ここでは、以上の総合的考察で得られた新たな成果・知見に基づき、言語産出の処理過程の仮説を提案し、母語話者は図 7-4 に、学習者は図 7-5 に示す。

要求の意図生成から要求表現の決定までの産出の処理過程は、場面情報の判断、符号化する前のメッセージの生成、形式の検索、統語処理という 4 段階に構成される。さらに、この 4 段階により、3 本の処理経路に分けられる。

3 本の処理経路は以下である。要求の発話意図を生成し、場面情報の判断で表情、人間関係などの情報を読み、丁寧で言うか、間接で言うか、長く言うか、簡単に言うかなどを考慮する。その後、符号化する前のメッセージを生成する。生成したメッセージを形式の検索の段階で、心的辞書にアクセスし、メッセージに対応する言語の形式を検索する。①生成したメッセージに対応する形式がある場合、その形式に対応する定式表現か、語彙・文法かを選択する。定式表現を選択する場合、その定式表現のまま、要求表現を決定する。②語彙・文法を選択する場合、その選択した語彙・文法で統語処理を行ってから、要求表現を決定する。③生成したメッセージに対応する形式がない場合、メッセージ生成の段階に戻り、新たなメッセージを生成し、再び形式の検索の段階に進め、形式を検索する。

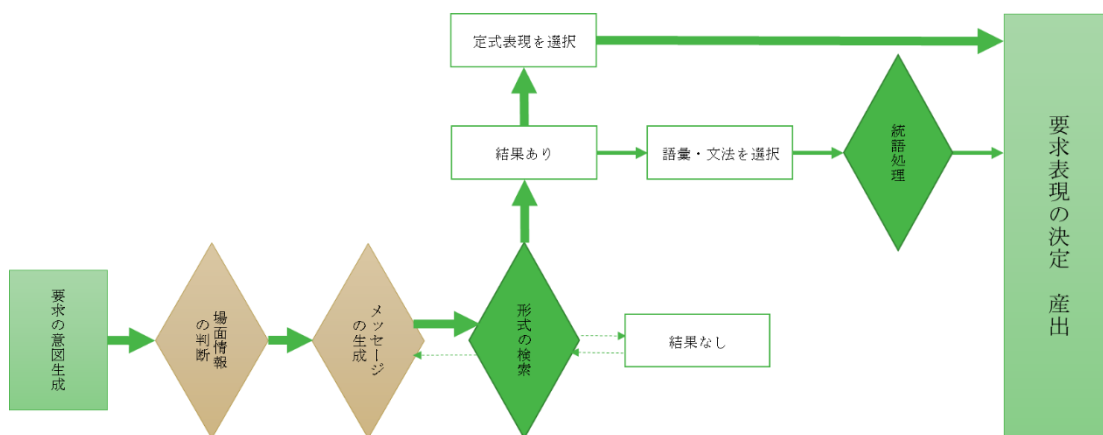


図 7-4 母語話者の言語産出の処理過程の仮説

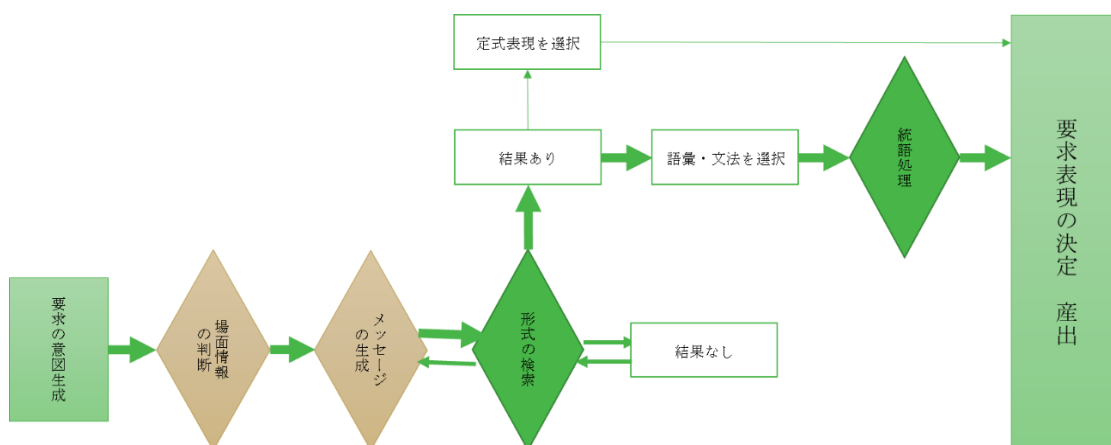


図 7-5 学習者の言語産出の処理過程の仮説

母語話者は定式表現を多用する (Jiang and Nekrasova 2007 ; 蘇・畑 2018) と示唆されるし、6章の結果も、母語話者は要求の定式表現で産出する傾向を見られるため、形式の検索の段階で、定式表現を優先に選択する傾向が強いと考える。つまり、母語話者は処理経路①で要求表現を産出する傾向が最も強いと考えられる。

形式の検索の段階で、定式表現を得られない場合、意味に対応する語彙・文法を選択し、統語処理を行ってから要求表現を決定する可能性も考えられる。つまり、母語話者は処理経路①が通れない場合、処理経路②で産出する傾向もあると考えられる。

母語話者にとって、意味の検索の段階で、語彙・文法に対応する意味が心的辞書に貯蔵されていな

い可能性が極めて低いため、処理経路③で要求を産出する傾向が最も弱いと考えられる。

学習者は複数の語からなる表現に遭遇した時に、常に単語や形態素を分析して処理する傾向が強い (Wray 2008) ため、上級学習者になっても複数の語からなる定式表現を産出していない (Jiang and Nekrasova 2007 ; 蘇・畑 2018) と示唆されている。そのため、学習者は心的辞書にアクセスし、形式の選択の段階で語彙・文法を選択する傾向が強いと考える。3章、6章の研究結果、学習者は教科書の提示がない文型、母語話者の産出に見られない文型を多用する傾向が見られ、さらに学習者が多用する「Vでもいいか」は「Vでもらってもいいか」から授受表現を脱落した誤用である可能性も見られた。それらの結果からも、学習者は語彙・文法を選択し、統語処理を行ってから、要求表現を産出する傾向が強いと推測された。つまり、学習者は処理経路①で要求表現を産出する傾向が最も弱く、処理経路②で要求表現を産出する傾向が最も強いと考えられる。

形式の検索の段階で、習得した語彙・文型とその意味・機能は心的辞書に貯蔵され、検索で結果ありになるが、習得していない或いは遭遇したことがない語彙・文型は心的辞書に検索しても結果ありにはならない。そのため、結果ありと結果なしの処理傾向がほぼ同様であると考えられる。

しかし、産出の処理過程のゴールは要求表現を言うことであるため、形式の検索で、結果内になっても、何かの言葉を言わなければならない。その時は、再びメッセージの生成段階に戻り、新たなメッセージを生成し、形式の検索で再検索をする。そのため、結果ありに向ける矢印は結果なしに向ける矢印より太く示した。

学習者は心的辞書にアクセスし、語彙・文法に関する知識、統語処理に関する知識を運用し、要求表現を産出するため、心的辞書に貯蔵されているフォーミュラ能力と言語能力に関する知識、統語処理の際に使用する言語能力に関する知識は要求表現の決定に大きな影響を与える可能性が考えられる。

## 7.4 日本語教育への提言

### 7.4.1 実際の会話の取り入れ

今回の調査の結果から見ると、日本語初級総合教材の会話文には、かなりの種類の要求表現が出ていますが、その要求表現に使われる文法の形式は母語話者が使用する文型の形式のパターンから脱逸し

ていることが確認できた。Boxer & Pickering (1995) が指摘しているように、教科書作成者の直感に依存することは、多くの母語話者が無意識に従っている暗黙の知識ではなく、意識的に認識している知識だけを誤って強調してしまう危険性がある。また、Nonoyama (1993) は、教科書は学習者が特定の状況で知っておくべき表現や行いを強調する傾向があることを指摘している。特定の状況のためのモデル文を学習することはもちろん大切であるが、それと同時にそうした状況で使い得る表現を認識できるようにしておくことも必要である (Shimizu et al. 2007, 2008)。それは、学習者の産出は母語話者の産出のパターンから脱逸していると言われる原因の一つだと思われる。

そのような学習を支援するには、実際の会話を反映した教材を作成すべきだと思われる。母語話者や学習者の発話行為に関する多くの研究成果の蓄積があり、教科書作成者がそうした知見を利用することは、現在ではかなり容易になってきている。日本語の教科書を作成する際には、そうしたデータを活用すべきだと考えられる。

#### 7.4.2 定式表現との組み合わせの明示

今回の研究では、定式表現に関する知識の少なさは学習者の言語理解に大きな影響を与えなかったが、言語産出に大きな影響を与えたと4章、5章、6章の結果から見られた。Wray (2009) は、定式性は言語の本質であり、母語話者は特定の意味機能を果たすために、高頻度に現れる定式表現を用いる。それゆえ、定式表現は話し手と聞き手の処理負荷を軽減するとともに、適切な意思の伝達ができると主張している (蘇・畑佐 2018)。しかし、学習者の心的辞書は母語話者と違って、定式表現が少なく、語彙や形態素などのより小さい単位の表現が貯蔵されている (Wray 2008)。それは、学習者の産出は母語話者の産出のパターンから脱逸していると言われるもう一つの原因だと思われる。

そのような学習を支援するには、実際の会話を提示すると同時に、その場面で使用されている定式表現という知識の学習も必要になるとと思われる。

#### 7.4.3 コミュニカティブな運用練習の増やし

さらに、学習者が産出する間接要求は教科書の提示がない文型を多用する傾向が見られた。これは、

教科書の提示がある間接要求ではインプットはあるが、会話の練習の提供は十分に与えていないと 3 章の結果から見られた。語用論的知識の指導効果の研究によって、意識づけを促す明示的指導とコミュニケーション的な運用練習の組み合わせにより語用論的側面に焦点化する方法が効果的である (Kasper & Schmidt 1996 ; 清水 2009)。そこから、教室学習者が教室で受けるインプットの一つである教科書を通して、間接要求に関する知識に触れることはできるが、教科書のみでその学習効果が期待できるとは言えないと思われる。

そのような学習を支援するには、オープン・ロールプレイの取り入れる必要があると思われる。教室環境においても、現実的な文脈情報に溢れた状況で意味のあるコミュニケーションの手段として言語使用の行う機会を提供することによって、日本語能力が高まっていくと考えられる。オープン・ロールプレイは、学習者に意味や意図の交渉を伴うインタラクションを経験する機会を提供することにより、教室外で実際に行われる現実のコミュニケーションの予行演習の役目を果たすと思われる。

## 7.5 今後の課題

本論文では、間接要求の理解及び産出の処理過程を焦点に、学習者にとって、間接要求の理解及び産出が困難であるのは、その処理過程が母語話者と異なることは原因なのかを解明することで、学習者の言語使用の処理過程におけるコミュニケーション能力の仮説を提示することを目指した。

今後、本論文をさらに発展させるための方向として、次の 4 つの課題をあげられる。

第 1 の課題は、ロールプレイや言語産出アンケートなどを取り入れ、評価尺度法と組み合わせる方法で調査したいと考える。本論文は反応テストと談話完成テストの結果で、学習者と母語話者の理解処理及び産出処理の処理過程を検討した。このような実験方法で得た結果はコミュニケーション能力における言語使用の処理過程の一部の説明ができたが、十分とは言えない。特に概念処理部門にある社会文化能力とインターアクション能力に関する知識と言語使用の処理過程にどのような関わりがあるのかを明らかにしていきたいと考える。今後、語用論的知識と関わる社会文化能力とインターアクション能力に関する知識と言語使用の処理過程にどのような関わりがあるのかを明らかにすることで、その仕組みを探り、仮説の信頼性を高めたい。

第2の課題は、母語話者は「Vてもいいか」のような許可を表す文型が要求表現として使用するかどうか、どんな要求場面で使用するかを調べたいと考える。本論文の調査で、「Vてもいいか」の文型について、学習者は多用するが母語話者の使用は見られないことは学習者の産出構成は母語話者に近似していないと推測した4つの根拠のうちの1つである。さらに、それは「Vてもらってもいいか」の誤用である可能性を推測された。しかし、許可の請求 (asking for permission) は、話し手の利益となる行為の動作主が聞き手ではなく話し手自身であるという点で、発話行為理論に従えばやはり要求とは区別されるものであるが、両者は同じ目的で使われる場合もあるため、許可の請求も要求を実現する選択肢の1つとして研究対象に含めるのが一般的である (清水 2009)。

(1) Could you show me your license? (依頼)

(2) Could I see your license? (許可の請求)

第3の課題は、教科書だけではなく、学習者にとって、教室でのすべてのインプットを調べることで、学習者の心的辞書でどんな要求表現が形成されるかを検討したいと考える。本論文の調査では、教科書を通して、学習者の心的辞書でどんな要求表現が形成されるかを検討した。教科書は教室学習者が受けるいろいろなインプットのうちの一種である。教室でのインプットは教科書以外にも、教師の発話、教室で使用するプリント、ビデオのような音声教材などがある。教室学習者の心的辞書に要求表現の形成の全体像に探るためには、教室でのインプットの全般を把握する必要がある。

第4の課題は、第一義は別の意味・機能であるが、特定の言語集団において、要求を伝達する際に使用される慣習的間接要求の発達状況は非慣習的間接要求と同様であるかを確認したいと考える。間接要求は、慣習的間接要求と非慣習的間接要求に分けられる。今回の心的辞書と理解処理・産出処理の関わりの分析では、非慣習的間接要求「～がある」のみに焦点を当て、発達状況を検討した。非慣習的間接要求の意図は文脈に依存し、文脈から意図推測の過程を経なければならない。それに対して、慣習的間接要求の意図は意図推測の過程を経らずに、心的辞書に貯蔵されている文型に対応する多種の意味から場面に適合する意味を選択するのみである。

## 参照文献

- 井出祥子 (2006) 『わきまへの語用論』 大修館書店
- 岡本真一郎 (1986) 「依頼の言語スタイル」『実験社会心理学研究』 26 号, pp.45-56.
- 岡本真一郎 (2000) 『言語表現状況的使い分けに関する社会心理学的研究』 風間書房
- 荻原稚佳子 (1997) 「会話スタイルがコミュニケーション能力の評価に与える影響」『国際学友会日本語学校紀要』 19, pp.11-31.
- 柏崎秀子 (1993) 「話しかけ行動の談話分析：依頼・要求の表現の実際を中心に」『日本語教育』 79 号, pp.53-63 日本語教育学会
- 小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』 スリーエーネットワーク
- 小柳かおる (2005) 「教室の外の実践につなぐ効果的な教室指導のあり方：第二言語習得の認知心理面からの考察」『日本語学』 24 (3), pp.22-30.
- 小柳かおる・峯布由紀 (2016) 『認知的アプローチから見た第二言語習得日本語の文法習得と教室指導の効果』 くろしお出版
- 近藤安月子・小森和子編 (2012) 『研究社日本語教育辞典』 研究社
- 宮偉 (2015) 「日本語の依頼表現にみられる男女差：テレビ・ドラマの台詞を通して」『中央学院大学社会システム研究所紀要』 16, pp.1-12.
- 桜井恵子 (2008) 「韓国の日本語教育における評価の問題」『日本語学研究』 22, pp.67-81.
- 島田めぐみ・伊能裕晃・坂田睦深・澁川晶・新谷あゆり・東泉裕子・宮本典以子・谷部 弘子(2015) 「Can-do statements シラバスに基づく日本語初級教材の開発」『東京学芸大学紀要. 総合教育科学系』 66(2) , pp.539-547.
- 清水崇文 (2009) 『中間言語語用論概論—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
- 清水崇文 (2013) 『中上級学習者のためのブラッシュアップ日本語会話』 スリーエーネットワーク
- 甄凤超 (2009) 「语块与外语口语流利度, 准确性及恰当性的相关研究：基于 COLSEC 语料库的实证研究」『中国外语教育』 4(2) , pp.14-24.



- スリーエーネットワーク (2012) 『みんなの日本語初級I第2 版本冊』 スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク (2013) 『みんなの日本語初級II第2 版本冊』 スリーエーネットワーク
- 清ルミ (2012) 「日本語教師には見えない母語話者の日本語コミュニケーションの研究」野田尚史(編)  
『日本語教育のためのコミュニケーション研究』 pp.43-62 くろしお出版
- 蘇振軍・畑佐由紀子 (2018) 「日本語定式表現の処理過程の研究：日本語母語話者と日本語学習者の比較をもとに」『第二言語としての日本語習得研究』 第 21 号, pp.25-42.
- 蘇振軍 (2018) 「日本語母語話者と学習者による定式表現の産出過程の研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要』 第 67 号, pp.211-220.
- 高見澤孟監修；高見澤孟・伊藤博文・ハント蔭山裕子・池田悠子・西川寿美・恩村由香子共著 (2004)  
『新・はじめての日本語教育基本用語事典』 アスク
- 滝浦真人 (2008) 『ポライトネス入門』 研究社
- 田中典子 (2006) 『プラグマティクス・ワークショップ：身のまわりの言葉を語用論的に見る』 春風社
- 趙立翠・安永大地・小島治幸・林洪 (2016) 「中国人日本語学習者のコロケーション処理の特徴に関する探索的な実験研究：日本語母語話者と対照しながら」『第 27 回第二言語習得研究会全国大会予稿集』 pp.41-46.
- できる日本語教材開発プロジェクト (2011) 『できる日本語初級本冊』 アルク
- できる日本語教材開発プロジェクト (2012) 『できる日本語初中級本冊』 アルク
- 富谷玲子・内海由美子・仁科浩美 (2012) 「子育て場面で外国人保護者が直面する書き言葉の課題：保育園・幼稚園児の保護者を対象とした調査から」『神奈川大学言語研究』 34, pp.53-71.
- 中村真・阿久井香織 (2004) 「依頼表現の間接性に関する研究：被依頼者の視点から」『川村学園女子大学研究紀要』 第 15 巻 第 1 号, pp.99-115.
- 任ジェヒ・平松友紀・蒲谷宏 (2018) 「日本語教育におけるコミュニケーション教育の現状と目指すべきもの」『早稲田日本語教育学』 25, pp.1-20.
- ネウストプニー, J. V. (2002) 「インターアクションと日本語教育：今何が求められているか」『日本語教育』 112, pp.1-14.

- 野田尚史 (2009) 「言語の教育からコミュニケーションの教育へ：非母語話者に対する日本語教育を例にして」『社会言語科学特集：言語・コミュニケーションの学習・教育と社会言語科学：人間・文化・社会をキーワードとして』 12 (01), pp.67-79.
- 畑佐由紀子 (2018) 『日本語の習得を支援するカリキュラムの考え方』 くろしお出版
- 範弘宇 (2015) 「要求表現の使い分けについて：ポライトネス理論に基づく間接度に関する考察」『明海日本語』 20, pp.65-68.
- 範弘宇 (2018a) 「要求場面における言語表現に関する研究概観」『明海日本語』 23, pp.57-66.
- 範弘宇 (2018b) 「日本語学習者の要求の言語機能に対する理解と産出の発達：文末表現アリマスを中心に」『明海大学大学院応用言語学研究科紀要』 20, pp.99-111.
- 範弘宇 (2019) 「日本語母語話者の要求表現に関する意識調査：ポライトネス理論三要素に基づく分析」『明海日本語』 24, pp.43-53.
- 範弘宇 (2020) 「要求表現の言語形式が意図理解と実際行動に及ぼす影響：日本語母語話者と日本語学習者の比較を通して」『明海大学大学院応用言語学研究科紀要』 22, pp.73-85.
- 平川真・深田博己・樋口匡貴 (2012a) 「要求表現の使い分けの規定因とその影響過程：ポライトネス理論に基づく検討」『実験社会心理学研究』 52 号, pp.15-24.
- 平川真・深田博己・塚脇涼太・樋口匡貴 (2012b) 「自己—他者配慮的目標が間接的要求の使用に及ぼす影響」『心理学研究』 第 82 巻 第 6 号, pp.532-539.
- 文化外国語専門学校 (2013) 『文化初級日本語Iテキスト改訂版』 凡人社
- 文化外国語専門学校 (2013) 『文化初級日本語IIテキスト改訂版』 凡人社
- 堀口純子 (1983) 「授受表現にかかわる誤りの分析」『日本語教育』 52, pp.91-103.
- 松田真希子・松田佳子 (2016) 「『できる日本語』を用いた大学集中日本語教育の実践：『みんなの日本語』と比較して」『日本語教育方法研究会誌』 23(1), pp.36-37.
- 松本善子・清水崇文・岡野久代・久保百世 (2004) 「気付きと選択：社会言語学的能力の養成を目指す日本語教育の意義」南雅彦・浅野真紀子 (共編) 『言語学と日本語教育III』 pp.41~58 くろしお出版

- 峯布由紀 (2006) 「第二言語習得における「授業」と「言語接触」の影響についての考察：日本語文末表現の使用に関する内省アンケート調査をもとに」『人間文化論叢』9, pp.265-275 お茶の水女子大学
- 宮崎和人・安達太郎・野田春美・高梨信乃 (2002) 『新日本語文法選書4 モダリティ』くろしお出版
- 柳瀬陽介 (2006) 『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察—英語教育内容への指針』  
溪水社
- 谷地萌 (2017) 「小説の会話文における依頼表現の日西対照研究」『東京外国語大学記述言語学論集』13, pp.191-198.
- 李更春・賈冠桀 (2013) 「英语程式语心里表征模式研究」『西藏大学学报—社会科学版』28(2) , pp.174-180.
- 李文平 (2012) 「コロケーション処理の影響要因に関する研究」『電子情報通信学会技術研究報告—信学技報』112(339) , pp.65-70.
- 李文平 (2014) 「日本語教科書におけるコロケーションの取り扱いに関する一考察」『日本語教育』157号, pp.63-77, 日本語教育学会
- 梁志鋭・松野和子・杉浦正利 (2008) 「コロケーションの処理過程における脳内活性部位と心的負荷—NIRSによる脳機能測定に基づく事例研究」『英語学習者のコロケーション知識に関する基礎的研究』平成17年度—19年度科学研究費補助(基盤研究(B))研究成果報告書
- Altenberg, B. (1998). On the phraseology of spoken English: The evidence of recurrent word combinations. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, Analysis and Application* (pp. 101-122). Oxford: Clarendon Press.
- Andersen, R.W. (1984). The One-to-One principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34, 77-95.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press. (スラッシャー・ランドルフ監訳; 大友賢二訳 (2000) 『実践

- Bardovi-Harlig, K. (2001). Empirical evidence of the need for instruction in pragmatics. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 13-32). New York: Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, K., and Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *Tesol Quarterly*, 32(2), 233-259.
- Beebe, L. M., & Cummings, M. C. (1996). Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. In S. M. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech act across cultures: Challenges to communication in a second language* (pp. 65-86). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied linguistics*, 5(3), 196-213.
- Boxer, D., & Pickering, L. (1995). Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: The case of complaints. *ELT Journal*, 49(1), 44-58.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. New York: Cambridge University Press. (田中典子監訳；斉藤早智子・津留崎毅・鶴田庸子・日野壽憲・山下早代子訳 (2011) 『ポライトネス・言語使用における、ある普遍現象』 研究社)
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards, & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-48.
- Carrell, P. L. (1979). Indirect speech acts in ESL: Indirect answers. In C. A. Yorio, K. Perkins & J. Schachter (Eds.), *On TESOL '79* (pp. 297-307). Washington, DC: TESOL.
- Carrell, P. L. (1982). Relative difficulty of request forms in L1/L2 comprehension. In M. Hines & W. Rutherford (Eds.), *On TESOL '81* (pp. 141-152). Washington, DC: TESOL.
- Celce-Murcia, M. (1995). The elaboration of sociolinguistic competence: Implications for teacher education. In J. E. Alatis, C. A. Strachle, & M. Ronkin (Eds.), *Linguistics and the education of language teachers:*

- Ethnolinguistic, psycholinguistic, and sociolinguistic aspects. *Proceedings of the Georgetown University, Round Table on Languages and Linguistics*, 2005(pp.699-710). Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking of the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Solar, & M. P. S. Jorda(Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Springer, Dordrecht.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35.
- Cenoz, J. (1996). La competencia comunicativa: Su origen y componentes. In Cenoz, J., & Valencia, J. F. (Eds.). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales* (Vol. 3, pp. 95-114). Servicio Editorial Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Clark, H. H. (1979). Responding to indirect speech acts. *Cognitive Psychology*, 11, 430-477.
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2012). The processing of formulaic language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 45-61.
- Cook, M., & Liddicoat, A. J. (2002). The development of comprehension in interlanguage pragmatics: The case of request strategies in English. *Australian Review of Applied Linguistics*, 25(1), 19-39.
- De Bot, K. (2003). A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. In *The bilingualism reader* (pp. 399-420). Routledge.
- Erman, B. & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20(1), 29-62.
- Fukushima, S. (1990). Offers and requests: Performance by Japanese learners of English. *World English*, 9(3), 317-325.
- Gass, S. M., & Houck, N. (1999). *Interlanguage refusals: A cross-cultural study of Japanese-English*. Berlin:

Mouton de Gruyter.

- Holtgraves, T. (2007). Second language learning and speech act comprehension. *Language Learning*, 57, 595-610.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 225-252.
- Hunston, S. (2002). Pattern grammar, language teaching, and linguistic variation. In: Reppen R, Fitzmaurice S, Biber D (eds) *Using Corpora to Explore Linguistic Variation*. John Benjamins, Amsterdam, 167-186.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Baltimore: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of universals of linguistic politeness. *Multilingua-journal of cross-cultural and interlanguage communication*, 8(2-3), 223-248.
- Jiang, N., & Nekrasova, T. M. (2007). The processing of formulaic sequences by second language speakers. *The Modern language Journal*, 91, 433-445.
- Kasper, G. (1984). Pragmatic comprehension in learner-native speaker discourse. *Language Learning*, 34(4), 1-20.
- Kasper, G. (1998). Interlanguage pragmatics. In H. Byrnes (Ed.), *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship* (pp. 183-208). New York: Modern Language Association of America.
- Kasper, G. (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics*, 22(4), 502-530.
- Kasper, G., and Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA: Blackwell.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (2003). Coping with high imposition requests: High vs. low proficiency EFL students in Japan. In A. Martinez Flor, E. Uso Juan & A. Fernandez Guerra (Eds.), *Pragmatic competence and foreign language teaching* (pp. 161-184). Castello de la Plana, Spain: Servei de publicacions, Universitat Jaume I.
- Koike, D. A. (1996). Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish foreign language learning. In S. M. Gass & J. Neu (Eds.), *speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language* (pp. 257-281). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Kroll, J. F. & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming. Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representation. *Journal of Memory and Language*, 33, 149-174.
- Levelt, W. J. (1993). The architecture of normal spoken language use. In *Linguistic disorders and pathologies: An international handbook* (pp. 1-15). Walter de Gruyter.
- Morgan, J. (1978). Two types of convention in indirect speech acts. In P. Cole (Ed.), *Syntax and Semantics 9: Pragmatics* (pp.261-280). New York: Academic Press.
- Nakano, M., Miyasaka, N., & Yamazaki, T. (2000). A study of EFL discourse using corpora: An analysis of discourse completion tasks. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 4(2), 273-297.
- Niki, H., & Tajika, H. (1994). Asking for permission vs. making requests: Strategies chosen by Japanese speakers of English. In L. F. Bouton & Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and language learning*, monograph series vol.5 (pp. 110-124). Urbana-Champaign, IL: Division of English as an international Language, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Nonoyama, F. (1993). Apologies: Toward communitive competence. *The Bulletin of Nihon Fukushi Daigaku* (日本福祉大学研究紀要), 88(1), 195-217.
- Rintell, E., & Mitchell, C. J. (1989). Studying requests and apologies: An inquiry into method. *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, 248-272.
- Ruytenbeek, N., Ostashchenko, E., & Kissine, M. (2017). Indirect request processing, sentence types and illocutionary forces. *Journal of pragmatics*, 119, 46-62.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice-Texts and contexts in second language learning* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Schachter, J. (1990). Communicative competence revisited. In B. Harley, J. Cummins & M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 39-49). Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 21-42). New York: Oxford University Press.

- Schmitt, N., Grandage, S., & Adolphs, S. (2004). Are corpus-derived recurrent clusters psycholinguistically valid. *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use*, 127-151.
- Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 59-82). New York: Academic Press.
- Searle, J. R. (1985). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shimizu, T., Fukasawa, E., & Yonekura, S. (2007). Introductions and practices of speech acts in Oral Communication 1 textbooks: From a viewpoint of interlanguage pragmatics. *Sophia Linguistica*, (55), 143-163.
- Shimizu, T., Fukasawa, E., & Yonekura, S. (2008). Introductions and practices of responses in Oral Communication 1 textbooks: From a viewpoint of interlanguage pragmatics. *Sophia Linguistica*, (56), 241-262.
- Suh, J. S. (1999). Pragmatic perception of politeness in requests by Korean learners of English as a second language. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 37(3), 195-214.
- Swain, M. (1985). Large-scale communicative language testing: A case study. *New directions in language testing*, 35-46.
- Swinney, D. A. & Cutler, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 523-534.
- Taguchi, N. (2005). Comprehending implied meaning in English as a second language. *The Modern Language Journal*, 89(4), 543-562.
- Takahashi, S. (1990). Exploring the comprehension process of nonliteral utterances and some implications for automaticity. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language* 9 (2).
- Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 171-199). New York: Cambridge University Press.
- Takahashi, S., & Roitblat, H. L. (1994). Comprehension process of second language indirect requests. *Applied Psycholinguistics*, 15(4), 475-506.



- Tremblay, A., Derwing, B., & Libben, G. (2007). Are lexical bundles stored and processed as single units? *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria*, 19, 258-279.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage Pragmatics: Requests, complaints and apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wood, D. (2015). *Fundamentals of formulaic language: An introduction*. Bloomsbury Publishing.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.
- Wray, A. (2008). *Formulaic language: Pushing the boundaries*. Oxford: Oxford University Press.
- Wray, A. (2009). *Future directions in formulaic language research*. *Journal of Foreign Languages*, 32, 2-17.