

【様式10】

※印欄記入不要

2020年12月11日

※報告番号 応 甲 第 不 乙 第	学籍番号	86160001	研究指導 教 員	木山 三佳	㊟
	氏 名	範 弘宇			

学 位 論 文 内 容 要 旨

応用言語学研究科
博士後期課程

学位論文題目 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—

氏 名：範 弘宇
研究指導教員：木山 三佳

学位論文要旨

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、学習者は多様なストラテジーを取り入れ、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 ; ネウストブニー 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、㊶学習項目としての明示的な提示、㊷2ターン以上の会話の提示、㊸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に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こと示唆された。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