

## 【様式 10】

※印欄記入不要

2020年12月11日

※報告番号 応 甲 第 不 乙 号	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—

氏 名：範 弘宇  
研究指導教員：木山 三佳

## 学位論文要旨

本論文の目的は以て間接要求の理解及産出の処理過程を焦点とし、阐明する日本語学習者（以下記を学習者）の処理過程と日本語母語話者（以下記を母語話者）の処理過程と異なる点、その異なる点の心理辞典、理解の処理過程、産出の処理過程の異なる点。本論文を通じて、学習者と母語話者各自の言語使用の処理過程モデルの仮定。この基礎に、交流能力のモデルを基礎とし、探索する学習者にとって、母語話者とスムーズに交流するために必要な知識は何か。そして日本語教育に提言する。

学習者の心理辞典は教室での入力によって形成される（Wray 2002）。そして、調査する学習者が教室で教科書を使うとき、学習者の産出で観察された表現は教科書の例文会話で提出された（Shimizu 2009）。つまり、教室での入力形式の教科書は、学習者の心理辞典の形成に大きな影響を与える。このため、本論文で以下4つの研究課題を挙げる。①教科書の間接要求の提出は学習者の心理辞典の形成に影響を与えるか。②学習者の心理辞典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で、母語話者と学習者の違い、その違いが教科書で提出された影響を反映しているか。④要求表現の産出処理で、母語話者と学習者の違い、その違いが教科書で提出された影響を反映しているか。

本論文は7つの章で構成され、以下に各章の内容の要約を述べる。

「第1章-序論」で、本論文の研究動機、立場、目的、意義、方法を述べ、論文全体の構成を説明する。

間接要求とは、発話者が伝えたい意味と字面意味が異なる要求表現（平川他 2012a）。学習者にとって、母語話者と同じように間接要求を理解することは難しい。しかし、間接要求は学習者と母語話者との良好な人間関係を築くために必要なもの。したがって、学習者は多様な戦略を用いて、これらの困難を克服する。

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，从中间语言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，要求他们说出在这个场景中使用的的所有要求表达。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辞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，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词典构成不同。以母语话者为例,他们倾向于选择存储在心理词典中的定式语表达,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词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词典的构成不同。以母语话者为例,他们倾向于优先选择心理词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词典中的词汇和语法,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