

## 日本語教科書に見る要求表現の提示傾向に関する一考察

### —日本語母語話者の想起との比較—

範 弘宇

日本語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るが、学習者にとって、間接要求の理解も産出も困難である。それは学習者にとって主要なインプットとなる教科書から影響を受けて、習得が進む可能性がある。本研究では6冊の日本語教科書を対象とし、どんな文型を要求表現として提示しているかを調べた。さらに、12名の母語話者に「貸したものを返して欲しい」という場面で使う要求表現をすべて言ってもらおうというインタビューのデータを用いた。そこで求めた要求表現と教科書の要求表現を比較し、教科書は母語話者の想起と同様の文型を提示しているかを分析した。その結果、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種であった。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、教科書には母語話者の使用優先順位が反映されていない可能性があると考えられる。

## 1. はじめに

### 1.1. 教育における間接要求の位置づけ

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、人間はコミュニケーションを通じて、他者と関わり、他者をつながり、人間関係を構築していく(任・平松・蒲谷,2018)。ところが、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ほしいと伝達することである(Trosborg,1995)。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ため、人間関係を壊す危険性があると考えられる。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、表現形式を慎重に選び、より間接的発話をする可能性が指摘された(平川・深田・樋口,2012)。

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)。それに対して、言語運用力がかなり高くなった学習者でも、母語話者の産出パターンからの逸脱が見られる(Kasper and 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、学習者は第二言語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)。すなわち、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、母語話者と同様の間接要求が産出できることは困難である。そのため、間接要求に関する教育が必要であると考えられる。

## 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

学習者のコミュニケーション能力の育成を目的としている日本語教育では、様々な視点から理論化、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)。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、日本語教科書においても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学習から、コミュニケーションを目的とする文法に基づいた教育に転換し、自然な会話文で練習させるように進化してきた(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。例えば、日本語総合教材『文化初級日本語Ⅱ』24課では、「ます」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のかは判別がつかない可能性がある。また、会話の場面によると、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可能性もある。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)

(1)のように、字義の意味を中心に教える教科書には、教科書作成者が自然だと認識している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ことがある。そのような教科書では、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のではないかと考えられる。

本研究では、間接要求に焦点を当て、日本語教育で広く使用される日本語教科書をデータとし、教科書の要求表現の提示傾向を分析する。

## 2. 先行研究

### 2.1. 用語の定義

本研究では、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。

本研究では、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(ア)、今暇?(イ) 本運ぶのを手伝ってくれる?(ウ)

(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。

## 2.2. 言語使用の処理過程における心的辞書

Levelt(1993)の言語使用の処理過程のモデルによると、音声的表象は、理解処理の一段階である解析処理部門で心的辞書から語彙選択と文法的解読が施され、理解される。概念処理部門で生成されたメッセージは、産出処理の一段階である形式処理部門で心的辞書から文法と語彙を選択したうえで、統語処理が行われ、産出される。すなわち、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)の心的辞書は見出し語と語彙素しか説明がなされておらず、学習者と母語話者の違いも不明である。母語話者と学習者の心的辞書の違いについては、Wray(2002)の先行研究がある。

Wray(2002)の心的辞書に関する記述によると、学習者の心的辞書には定式表現が少ない。母語話者の場合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。それに対して、学習者の場合は教室でのインプットに依存し、複数の語からなる表現に遭遇したときに、常に単語や形態素を分析してから貯蔵する。

これらのことから、学習者の間接要求の理解及び産出の処理過程が母語話者と異なるのは心的辞書の違いに原因があると考えられる。

### 2.3. 心的辞書と教科書の関わり

学習者の理解は第一義を中心に提示する教科書の影響を受ける可能性が考えられる。理解について、初級学習者は意味推測で語彙・文型の第一義の影響を受けやすいと示唆されている(卯城他,2010)。日本語教科書は文型積み上げ式で、文型とその文型の第一義を示すものが多い。

学習者の産出は学習者が使用する教科書の影響を受けていると考えられる。産出について、母語話者と学習者が産出した文型を比較すると、学習者にのみ観察されたものは教科書のモデル会話で提示されたものが多いと示唆されている(Shimizu,2009)。

心的辞書の形成は個人によって異なり、様々なインプットが影響するはずだが、教科書は学習者の心的辞書の形成に影響を与える可能性も考えられる。さらに、進化してきた日本語教科書を用い、自然な会話文で学習者が練習している(野田,2009)と考えられることから、それらの会話文で使用されている表現が、学習者の心的辞書の形成に影響を与えていると考えられる。本研究で得た知見を日本語教育にも応用できるようにするため、学習者の多くが共通して受ける教室でのインプットの分析として教科書を分析した。

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)ことが示唆された。メタ語用論的情報の明示的提示は教科書に会話例文を挙げるか、場面と人間関係の情報を明示しているかを調べることから確認できると考える。

### 3. 研究目的と課題

本研究では、間接要求に焦点を当て、日本語総合教材を対象として、どんな間接要求を提示しているかを調べ、学習者はどのように間接要求のインプットを受けているかを分析する。さらに、母語話者が使用すると答えた要求表現の文型を教科書で要求として使用される会話

の例文にある文型と比較し、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。これらにより、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かを検討することを目的とする。

本研究では、以下の3点を明らかにすることを研究課題として、教科書にはどんな間接要求をどのように提示しているかを分析する。

RQ1: 教科書で提示される要求表現の文型はどのようなものか。

RQ2: 教科書で提示される間接要求の会話は場面と人間関係の情報があるか。

RQ3: 母語話者が使用すると答えた要求表現と教科書で提示される要求表現は同じか。

## 4. 研究方法

### 4.1. 調査対象

対象とする教科書は、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』(以下、MNと記す)、『できる日本語初級本冊』・『できる日本語初中級本冊』(以下、DNと記す)、『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』(以下、BNと記す)、合計3シリーズ6冊の日本語総合教材である。

### 4.2. 調査方法

#### 4.2.1. 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1に示す。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。

表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	不可能を表す文	
	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 Vてをもらえないか、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	否定疑問文	
	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)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。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。例(4)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(5)(6)(7)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。本研究は会話の場面及び話し手と聞き手の人間関係をもとに、非慣習的間接要求であるかを判断する。

- (4)ここ暑くない？ (共感を求める・エアコンをつけてほしい)
- (5)ペン、持っている？ (所持した状態を尋ねる・ペンを貸してほしい)
- (6)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)
- (7)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)

#### 4.2.2. RQ1 の調査方法

まず、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。6冊の教科書から2ターン以上ある会話を対象とする。前述した Trosborg(1995)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。

次に、要求である会話から、CCSARP の分析モデル(Blum-Kulka and 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、収集したデータを注意喚起部、補助手番部、主要行為部に分け、主要行為部の表現のみ要求表現として抽出する。

そして、抽出した要求表現を4.2.1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る。

#### 4.2.3. RQ2 の調査方法

RQ1 の調査で得た要求の会話のうち、間接要求の会話を取り出し、以下の方法でメタ語用論的情報の明示的提示があるかを調べる。

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、銀行のような日常生活的な場面が大半である。教科書は「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。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。

#### 4.2.4. RQ3 の調査方法

母語話者が使用すると答えた要求表現の文型を RQ1 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た上に、話し手にとって、貸した物の大切さ、聞き手との距離の遠近、聞き手が目上か目下かの状況を提示し、各状況で使用すると考えられる表現を言ってもらう形で行った。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異なる可能性があるが、母語話者の間で自然に使われる表現を知ることができるため、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4.2.1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。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。分類した結果を表2に示す。

表 2 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	
			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	もう使っていないですか	Vてないか	
			確かにお貸ししたはずなんですけど、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マスたい	
		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、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マしてください				
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		

要求表現と文型の抽出及び分類、場面と人間関係の情報判断はすべて2人で行った。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人がそれぞれ各調査方法に基づき、抽出・分類を行い、作業間で分類・判断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。

### 4.3. 分析方法

#### 4.3.1. RQ1の分析方法

Morgan(1978)、Searle(1975)、宮崎他(2002)の要求表現の分類に基づき、要求表現を文型により、直接要求と間接要求に分ける。要求の種類ごとに提示がある文型の種類数をカウントし、どんな要求表現を提示しているかを確認する。

#### 4.3.2. RQ2の分析方法

教科書で提示される間接要求の会話を慣習的間接要求と非慣習的間接要求に分け、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。非慣習的間接要求も同様にして、会話数を計算する。

慣習的間接要求と非慣習的間接要求は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提示傾向を分析する。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。

#### 4.3.3. RQ3の分析方法

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と答えた要求表現の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。

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及び文型種類比率で比較する。母語話者が使用すると答えた要求表現を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、教科書で提示される要求表現の文型種類比率もだす。

## 5. 結果

### 5.1. 教科書で提示される要求表現の文型(RQ1)

6冊の教科書の会話文において、それぞれどんな文型を直接要求、

どんな文型を間接要求として提示するかを調べ、文型の種類数をまとめた内容は表 3 に示す。

表 3 教科書における要求表現の提示

要求の種類	文型の種類	教科書の提示文型	文型の種類数	
間接要求	慣習的	希望文	Nが欲しい Vていただきたい Vてもらいたい	3
		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	4
		不可能を表す文	可能動詞の否定形	1
	非慣習的	肯定疑問文	N (が/は) あるか Vたことがあるか Nはまだあるか Nを知っているか ~ (を) 覚えているか	5
		希望文	Vマスタい	1
		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	5
		叙述形 (主観的)	Nがわからない Vなくちゃ Nを拝見する Vてしまった ~そう (様態)	5
	直接要求	命令文	V命令形 Vて Vてください おVマスキださい Nをください	5
		否定疑問文	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てくださいませんか	4
		禁止文	V禁止形 Vないでください	2
評価を表す文		Vてはいけない	1	
その他		Nをお願いする Nをお願いする	2	

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。

## 5.2. 教科書で提示される間接要求の会話(RQ2)

教科書で提示され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た。その結果、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。非慣習的間接要求の会話数は慣習的間接要求より多いことが分かった。

さらに、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1に示す。

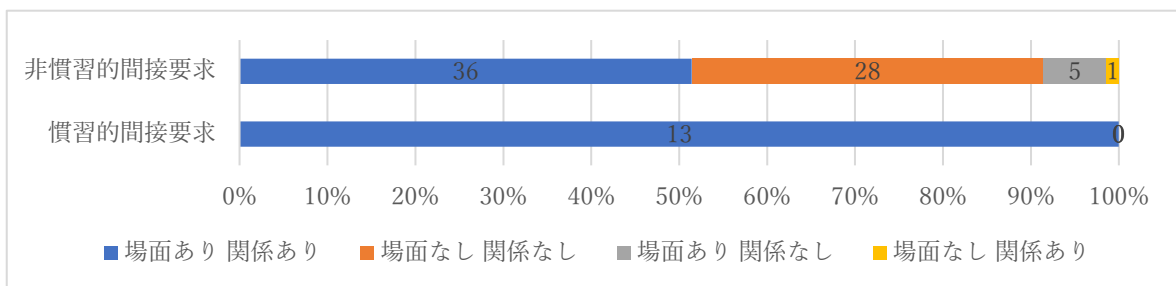


図 1 間接要求の状況別内訳比率

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4に示す。

表 4 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。

4つの状況がすべてあるのは肯定疑問文である。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。

### 5.3. 母語話者の想起と教科書の提示の比較(RQ3)

#### 5.3.1. 母語話者と教科書の文型種類の比較

範(2019)がインタビューで収集した143表現を分類した結果、直接要求は8種に対して、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4種、非慣習的間接要求は20種である。

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2に示す。

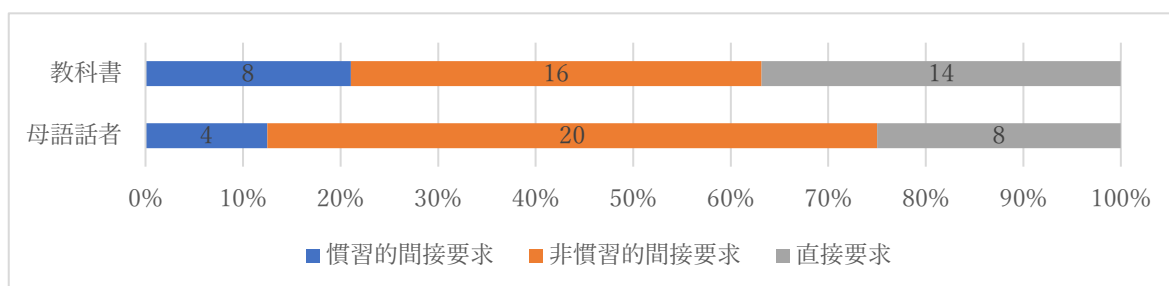


図2 要求表現の要求の種類による内訳比率

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% ほどをしめる。

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。

### 5.3.2. 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で提示される要求表現の文型を比較した。その結果を表5に示す。

表5 母語話者と教科書の文型の比較

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	
			Vていただきたい Vて欲しい	
		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、するか、したいか、どうしたか Vているか、Vマス終わったか Vてもらってもいいか、Vていただいてもいいか いいか、よるしいか	N (が/は) あるか、Vたことがあるか、Nはまだあるか Nを知っているか、~(を)覚えているか
		否定疑問文	Vてないか、Vないか Vていらっしやらないか	
		希望文	Vマスたい	Vマスたい
		叙述形(客観的)	N、Nを/は…、私のN Vた	~円でございます、~円です ~がVない、Vなければならぬ Vことになっている
		叙述形(主観的)	わからない Vてくれるとうれしい	Nがわからない Vなくちゃ、Vてしまった、Nを拝見する ~そう(様態)
直接要求	命令文	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命令形 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ていただけないか	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。10 文型のうち、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 マスください」「V てくれないか」「V ていただけませんか」「N をお願いする」の 7 文型である。一致しているのは間接要求より直接要求のほうが多いことが分かった。

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」の使用が見られた上に、「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で提示され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。

## 6. 考察

教科書の場合、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。教科書で提示され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 ポイントほど少ない。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。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)が、教科書で 1 つか 2 つかの会話例文を見るだけでは、暗示的学習になっても、定着しない可能性が考えられる。

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。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。しかし、教科書ではメタ語用論的情報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、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。すなわち、コミュニケーション能力の育成を目指す教育であれば、教室内の教師が教科書の提示が不足しているメタ語用論的情報を補う必要があると考えられる。

さらに、教科書の会話文には、かなりの種類の要求表現が出ているが、その要求表現に使われる文型は母語話者が使用すると答えた文型と異なることが確認できた。Boxer and 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。

ただ、本研究で用いる母語話者のデータは2つの限界がある。1つは、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。本調査は、教科書の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。その結果から、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、教科書では母語話者の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。

Wray(2002)が提唱する L2 心的辞書によると、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。本研究は、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教科書で学習する学習者の心的辞書に貯蔵されていない可能性も考えられる。

ただ、本研究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 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。

## 7. 今後の課題

まず、調査対象について、今後は中級、上級の教科書も分析する必要がある。本調査は初級教科書を対象に分析した。初級においては、ある機能を表す基本的な表現を示し、運用できるようにするという使命がある。そのため、第一義ではない意味・機能はその後の学習に現れる可能性が考えられる。

そして、調査方法について、今後は反応速度測定 of 調査方法で、学習者の心的辞書にどんな間接要求が貯蔵されているかを検討していく。母語話者の使用と異なる表現を提示する教科書と学習者の心的辞書を比較することにより、教科書が学習者の心的辞書の形成にどのような影響を与えるかを探りたいと考える。

## 参考文献

- Blum-Kulka, S., and 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.

- 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.
- 平川真・深田博己・樋口匡貴(2012)「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.
- 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.
- 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
- Kasper, G., and Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA: Blackwell.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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』

12(1), pp.67-79.

- 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.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper and S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 21-42). New York: Oxford University Press.
- Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole and J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 59-82). New York: Academic Press.
- 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
- Shimizu, T. (2009). Influence of learning context on L2 Pragmatic realization: A comparison between JSL and JFL Learners' compliment responses. In N. Taguchi (Ed.), *Pragmatic competence* (pp. 167-198). Berlin: Mouton de Gruyter.
- 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.
- Taguchi, N. (2005). Comprehending implied meaning in English as a second language. *The Modern Language Journal*, 89(4), 543-562.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints and apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- 卯城祐司・星野由子・清水遥・甲斐あかり・中川知佳子・渡邊芙裕美・高木修一 (2010) 「EFL 学習者における同音異義語の意味決定：第一義の影響と文脈解釈の観点から」『全国英語教育学会紀要』 21, pp.161-170.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.