

博士学位論文

中国人日本語学習者の「V テモイイカ」文の研究

平成 28 年 12 月

城西国際大学

人文科学研究科 比較文化専攻

李 莹

目 次

第1章 序論.....	6
1.1 研究動機と研究背景.....	6
1.2 研究目的.....	9
1.3 本論文の構成.....	11
第2章 先行研究と本研究の研究課題.....	14
2.1 日本語母語話者の「V テモイイカ」文に関する研究.....	14
2.1.1 文法研究.....	14
2.1.2 表現研究.....	22
2.1.3 発話行為論研究.....	39
2.2 学習者言語としての「V テモイイカ」文に関する研究.....	46
2.2.1 英語を母語とする日本語学習者を対象とする研究.....	46
2.2.2 中国語を母語とする日本語学習者を対象とする研究.....	49
2.3 日本語教育の領域における「V テモイイカ」文に関する研究.....	53
2.3.1 「文脈化」の研究.....	53
2.3.2 「初級文型の硬直化」の研究.....	56
2.4 先行研究のまとめと本研究の研究課題.....	66
第3章 研究方法.....	70
3.1 調査方法.....	70
3.2 調査協力者.....	72
3.3 調査内容.....	75
3.4 調査の実施.....	78
3.5 データの整理.....	78
第4章 学習者の構築している形式上の知識(研究 I).....	82
4.1 先行研究.....	82
4.2 研究課題.....	83
4.3 分析方法.....	84
4.4 分析の結果と考察.....	86
4.4.1 横断的分析の結果と考察.....	86
4.4.1.1 V テモイイカの V の行為者が聞き手の場合の正用文と誤用文.....	88
正用文.....	88
誤用文.....	90
4.4.1.2 V テモイイカの V の行為者が話し手の場合の正用文と誤用文.....	92
正用文.....	92
誤用文.....	94
4.4.1.3 まとめと考察.....	96

4.4.2	縦断的分析の結果と考察.....	99
4.4.2.1	正用文から見た「行為者話し手要件」の知識構築のプロセス.....	99
4.4.2.2	誤用文から見た「行為者話し手要件」の知識構築のプロセス.....	101
4.5	研究結果のまとめと総合的考察.....	103
4.5.1	結果のまとめ.....	104
4.5.2	考察.....	105
第5章	学習者の構築している表現意図上の知識(研究Ⅱ).....	110
5.1	先行研究.....	110
5.2	研究課題.....	111
5.3	分析方法.....	112
5.4	分析の結果と考察.....	115
5.4.1	横断的分析の結果と考察.....	116
5.4.1.1	「依頼」の表現意図を持つ文.....	116
5.4.1.2	「指示」の表現意図を持つ文.....	119
5.4.1.3	「宣言」の表現意図を持つ文.....	123
5.4.1.4	「許可求め」の表現意図を持つ文.....	125
5.4.1.5	まとめと考察.....	127
5.4.2	縦断的分析の結果と考察.....	129
5.5	研究結果のまとめと総合的考察.....	132
第6章	学習者の構築しているストラテジー上の知識(研究Ⅲ).....	136
6.1	先行研究.....	138
6.2	研究課題.....	146
6.3	分析方法.....	146
6.4	分析の結果と考察.....	150
6.4.1	横断的分析の結果と考察.....	150
6.4.1.1	「依頼」の意図を遂行する場合.....	150
6.4.1.2	「指示」の意図を遂行する場合.....	157
6.4.1.3	「宣言」の意図を遂行する場合.....	164
6.4.1.4	「許可求め」の意図を遂行する場合.....	170
6.4.1.5	まとめと考察.....	174
6.4.2	縦断的分析の結果と考察.....	177
6.5	研究結果のまとめと総合的考察.....	179
第7章	結論.....	183
7.1	本研究の結果.....	183
7.1.1	形式上の知識構築.....	183
7.1.2	表現意図上の知識構築.....	184
7.1.3	ストラテジー上の知識構築.....	185

7.2 考察.....	186
7.3 教育現場への示唆.....	189
1. 文法上の転移とストラテジー上の転移の違い.....	191
2. 学習者が自ら学ぶことをどう奨励するか。自ら学ぶ装置をどう作るか。.....	191
7.4 本研究の意義と限界及び今後の課題.....	191
7.4.1 本研究の限界.....	192
7.4.2 今後の課題.....	193
参考文献.....	200
謝辞.....	205
付録.....	206

表目次

表 1	奥田による「シテモイイ」の意味機能.....	15
表 2	「V テモイイ」の二次的意味.....	19
表 3	「相手行動系許可求め型表現」の分類.....	26
表 4	友人に挨拶文の翻訳を依頼する依頼<場面 1>での選択率.....	27
表 5	駅員に帽子を拾い上げることを指示する指示<場面 2>での選択率.....	29
表 6	包装リボン交換を指示する指示<場面 3>での選択率.....	30
表 7	接客中につき他の客を待たせる指示<場面 4>での選択率.....	30
表 8	電話の向こうの客に待つように指示<場面 5>での選択率.....	31
表 9	「自分行動系許可求め型表現」の分類.....	32
表 10	アルバムを見せてもらう許可求め<場面 1>での選択率.....	34
表 11	グループ会議で報告を切り出す宣言<場面 2>での選択率.....	35
表 12	網棚に荷物をあげる宣言<場面 3>での選択率.....	36
表 13	白いセーターにする宣言<場面 4>と発表を始める宣言<場面 5>での選択率.....	36
表 14	客のそばを通り抜ける宣言<場面 6>での選択率.....	37
表 15	「V テモイイカ」文の意味、機能、形式.....	45
表 16	“May”を「テモイイデスカ」に訳した結果.....	47
表 17	人間関係による「a 型」における日本人と中国人の翻訳の対照.....	49
表 18	「b 型」と「c 型」の翻訳についての統計.....	50
表 19	「許可求め/与え表現」の構造の関係表.....	54
表 20	行動展開表現レベルとしての～テモイイ.....	56
表 21	理解要請表現レベルとしての～テモイイ.....	58
表 22	自己表出表現レベルとしての～テモイイ.....	59
表 23	母語話者と学習者が想起した用法及びその比率.....	62
表 24	言語産出テストの調査協力者の内訳.....	72
表 25	場面設定.....	76
表 26	各場面における「V テモイイカ」文の産出文数と産出率.....	79
表 27	「テモイイカ」文の産出用例.....	80
表 28	誤用タイプの数と比率.....	84
表 29	行為者が聞き手の場合の正用文の数と産出率.....	99
表 30	「依頼」、「指示」、「誘い」における習得レベル毎の①、②、③の産出文数.....	100
表 31	行動展開の 9 類型.....	113
表 32	「依頼」の意図で産出された各表現の対照.....	118
表 33	「指示」の意図で産出された各表現の対照.....	121
表 34	宣言の意図で産出された各表現の対照.....	124
表 35	「許可求め」の意図で産出された各表現の対照.....	126
表 36	「行動」、「決定権」、「利益・恩恵」による四つの表現意図の構造.....	128

表 37	配慮の手段の産出率(%).....	140
表 38	本研究データから得られた意味公式の種類、機能、実例.....	147
表 39	4つの意図における母語話者と学習者産出の隣接ペアと意味公式の数.....	149
表 40	「依頼」の意図達成に用いられた意味公式の種類と産出率.....	150
表 41	母語話者の依頼発話の構造.....	152
表 42	学習者の依頼発話の構造.....	153
表 43	「指示」の意図達成に用いられた意味公式の種類と産出率意味公式.....	157
表 44	母語話者の指示発話の構造.....	158
表 45	学習者の指示発話の構造.....	160
表 46	「宣言」の意図達成に用いられた意味公式の種類と産出率.....	164
表 47	母語話者の宣言発話の構造.....	165
表 48	学習者の宣言発話の構造.....	167
表 49	「許可求め」の意図達成に用いられた意味公式の種類と産出率.....	170
表 50	母語話者の許可求め発話の構造.....	171
表 51	学習者の許可求め発話の構造.....	173
表 52	人間関係による母語話者と学習者の意味公式の使い分け.....	176

図目次

図 1	「依頼」、「指示」、「許可求め」の適切性条件の関係図.....	39
図 2	決定権・受益性から見た行為要求.....	42
図 3	「テモラッテモイイカ」が用いられる条件.....	44
図 4	遠藤(2008)のアンケート用紙.....	61
図 5	各場面における「V テモイイカ」文の正誤用率.....	87
図 6	「依頼」、「指示」、「誘い」における習得レベル毎の①と③の産出率.....	101
図 7	「*テモイイカ」と「*テクレテモイイカ」の産出率.....	102
図 8	「行為者話し手要件」違反の誤用文の日中対応図.....	106
図 9	「表現形式」と「表現意図」との関係.....	114
図 10	習得レベルによる「V テモイイカ」文の意図の産出率.....	130
図 11	習得レベルによるストラテジー上の知識の変化.....	178

第1章 序論

1.1 研究動機と研究背景

筆者は大学時代に学部留学生として訪日した。その時に所属したゼミで、「許可求め表現」という用語に初めて出会い、その代表的な形式が「V+てもいいですか」であり、最も敬語的な表現だということ学んだ。敬語よりずっと使いやすいこの簡単な表現になぜ今まで気づかなかっただろうと疑問を感じると同時に、他の学習者はどうだろうか、敬語表現として「V+てもいいですか」についてどのような知識を有しているか、どのように理解しているのだろうか、気になった。そこで、この疑問を解決しようと「許可求め」と「V+てもいいですか」をキーワードにして文献検索をしたところ、学習者の「V+てもいいですか」に焦点化して論じた研究はみつからなかった。

それから何年も経って、日本語教師になった筆者は、「写真を撮ってもいいですか」という学生の発話を聞いて、留学当時のこの記憶が蘇った。この学習者が使用している「～てもいいですか」はどのような意図だろうか。まずは次の二つの意図①と②が考えられ、①の意味か②の意味かはその文が使用される文脈によって決まる。

①相手の写真を(自分が)撮ることについて許可を求める。

②この場所が、写真撮影が認められている所であるかどうかを尋ねる。

しかし、ここで重要なことは、この学習者が意図しているのは、①でも②でもなく、「相手の意向を尋ねる形を取りながら実は、自分の写真を撮ってくれないか、相手にお願いをする」、つまり依頼であるということである。そして、このことは、中国人日本語教師としての筆者を含めて中国人にしか分からないことかもしれないということである。

文法や語彙知識の積み上げからコミュニケーション力養成へと中国における日本語教育の目標がシフトしてきている現在、コミュニケーション力の養成を重視するなら、学習者が依頼をしたいのに、依頼の意図として相手に理解してもらえないとすれば、コミュニケーション上の大問題である。つまり、「V+てもいいですか」のこのような誤用はコミュニケーション上、看過できない重要な問題である。そこで、中国人日本語学習者産出の「V+てもいいですか」を検討した研究を検索してみた。結果、平叙文を含めて、質問文の「V+てもいいですか」、「V+てもらってもいいですか」、「V+させてもらってもいいですか」(本研究で「V テモイイカ」文¹と呼ぶことにする)を対象とする研究が日本語母語話者と学習者を対象にして行われていることがわかった。概要を述べる。

まず、日本語母語話者の「V テモイイカ」文に関する研究は、文法研究、表現研究、発話行為論研究という3つの面で行なわれている。

文法研究としては、奥田(1988)と高梨(2010)の研究が代表的である。奥田(1988)は「シ

「テモイイ」文型について、「テモ」に先行する動詞の性質と動作者に基づいて「許可」、「承諾」、「可能」、「許容」、「すすめる」、「期待する」、「評価」という7つの意味を持つ平叙文と、「許可」と「許容」を求める意味を持つ質問文があると述べている。奥田は「シテモイイ」について分析する際に、「〇〇を表す形式」というラベルを貼るのではなく、個々の文での対象的な内容との関わりにおいて表されるモーダルな意味を問題にしている。そして、評価モダリティの特徴の一つとして、描かれる事態の制御可能な行為者の人称といったファクターによって機能的な意味を分化させている。質問文の「V テモイイカ」から言えば「V テモイイカ」の意味を「許可」と「許容」に限定して、これまで述べられてきた「許可を求める」という意味より、話し手の事態に対する意志や態度、事態の制御可能性、の要素を入れて考えたと言える。

高梨(2010)は奥田(1988)を踏まえて、その用法分類の限界を克服して、「V テモイイ」の意味と機能を再定義した研究である。高梨は「V テモイイ」に先行する事態の①制御可能性、②未実現性、③行為者といった3要素によって平叙文の「V テモイイ」の意味を「許可」、「意向」、「後悔」、「不満」、「許容」という5種類にまとめた。その上で、「テモ」に先行する事態が①制御可能な②未実現の③話し手の行為である時、質問文の「V テモイイカ」は行為要求に関連した機能、即ち「聞き手に対する許可求め」という機能が定着していると指摘した。

以上述べた文法研究では、主に平叙文の「V テモイイ」を対象にして、文法上の基本的な意味と派生的な意味及び機能について論じられており、質問文の「V テモイイカ」文についての検討は殆どなされていないことがわかった。平叙文の「V テモイイ」は日本語学では文法項目²の一つとして重要視されている。他方、質問文の「V テモイイカ」文は、文法項目として取り上げるほどの重要性はないと考えられているように見える。

しかし、言語機能の面から考えると、「V テモイイカ」文は聞き手に対して許可を求める機能を持っており、表現意図に焦点を当てる表現研究において重要視されているようになった。

蒲谷の一連の研究(蒲谷 1993, 1998, 2007, 2013、蒲谷他 1994、蒲谷他 1998、蒲谷他 2006、蒲谷他 2009、川口 1998、林他 2011、田所・林 2012)では配慮表現にある敬語表現として「V テモイイカ」文を取り上げ、「V テモイイカ」を始め、「V テモラッテモイイカ」、「V サセテモラッテモイイカ」という形式を対象に、「行動展開表現」の一種類として、その表現意図について分析が行われた。蒲谷は「V テモイイカ」及びそれを有する形式(「V テモラッテモイイカ」、「V サセテモラッテモイイカ」)をそれぞれに「許可求め表現」と「許可求め型表現」と呼ぶ。「行動展開表現」は誰が「行動」するか、誰がその「行動」の「決定権」を持っているか、それによって誰が「利益・恩恵」を受けることになるかと

いう三つの指標に基づいて「許可求め表現」は「許可求め」の意図を、「許可求め型表現」は「依頼」、「指示」、「宣言」などの意図を表すことができると述べている。

蒲谷の研究は「V テモイイカ」文によって表す意図の種類及びその意図を選択する意識についてのものであり、その意図で発話する際の適切さについては論じられていない。

「V テモイイカ」文を、適切性を切り口にして検討した研究として砂川(2006)と熊井(2012)が挙げられ、どちらも発話行為論の適切性条件に基づいて考察がなされている。

砂川はサールの適切性条件に基づいて「V テモラッテモイイカ」が「依頼」と「指示」の意図を達成する際には不適切になることを次のように説明している。「V テモラッテモイイカ」は許可求めの形式を有し、YES/NO の疑問文であるため、聞き手に対して、してもいいと思っているかどうかを答えさせる機能を持っている。したがって、「V テモラッテモイイカ」を「依頼」と「指示」に使用すると、聞き手に拒否の自由がないにもかかわらずいいか悪いかを答えさせることになり、適切性に欠けることになるとしている。

熊井はこの砂川の考察をさらに進めて、「話し手にとって成立が望ましい事態で聞き手に通常以上の負担が生ずる指示」(p.17)と「行為要求を行う正当性・妥当性があり、かつ聞き手の負担がそれほど高くない依頼」(p.17)という場面で、「V テモラッテモイイカ」の適切性が高まることを指摘した。

以上のように、日本語母語話者の使用する「V テモイイカ」文を対象とする研究は、表現形式の意図から使用する際の適切性へと研究観点が拡張し、母語話者が「V テモイイカ」文について有している理解と知識は十分把握できるようになったと考えられる。それに対して、学習者産出の「V テモイイカ」文に焦点化した研究は、管見の限り、竹下・山本(1987)、張(2007)と林(2011)だけであり、極めて限られている。

竹下・山本(1987)は日本人母語話者と日本語学習者の翻訳上の異同を人間関係という観点から説明しようとした研究である。そのため、英語を母語とする日本語学習者を対象にして、学習者の翻訳に見られる“May”と「V テモイイ」の誤訳をデータとして、人間関係(日米の文化背景)の観点から検討した。その結果として、「V テモイイカ」は話し手が聞き手の手を借りなければ自分の目的が達せられない場合(例えば、永住権カードを紛失した人が移民官に“May I get another card?”)には、人間関係の上下に関係なく使うことができないが、学習者の使用率は高かった。また、目上の行為が目下である話し手の手を通さなければ成り立たない時には「V テモイイ」は使いにくいだが、学習者は使っていたことがわかった。このように、上下関係に関わりなく「V テモイイカ」が使えない場合と目上に「V テモイイ」が使いにくい場合に学習者の誤用が見られたことから、竹下・山本は日本社会における上下関係の厳しさが、そうした文化的価値を持たない英語を母語とする日本語学習者にとっては理解できず、誤用になっている可能性を指摘している。

張(2007)は「許可」の言語行動を行う場合の中国人日本語学習者と日本語母語話者の間の異同を探るために、中国人日本語学習者に“可以”の日本語翻訳課題を課してデータを収集し、検討した。その結果、動作主体が聞き手で、行動の決定権が聞き手にある場合に誤訳が多くなることが分かった。例えば、日本語訳で「V テモラエマセンカ」になるところが、学習者の日本語訳は「V テモイイカ」が多かった。

林(2011)は日本語学習者「依頼」、「申し出」、「勧誘」、「願望伺い」、「許可求め」の5つの場面において産出した「V テモイイカ」を取り上げ、学習者の誤用の特徴を探った。その結果、5つのすべての場面で、文が示す動作主体と実際の行動主体との間には「ねじれ」が生じており、その「ねじれ」が誤用を起こしていることがわかったとしている。

これら三つの研究は、どのような場合に「V テモイイカ」に誤用が生じるかを探った誤用研究として位置づけられる。日本語教育への示唆として、竹下・山本は「上下関係の厳しい社会を背景に持つ日本語を教える際には話し手・聞き手、それに会話に現れる人・物の関係によって適切な表現を選ぶ」(p.207)ことが重要だと述べ、林は文が示す動作主体と実際の行動主体のねじれが誤用の原因であるとし、文法だけでなく語用論に着目する日本語指導の重要性を主張している。他方、張は日本語教育への示唆を直接的に述べてはいないが、学習者の誤用の原因を「日本語の「私」を中心に物事を捉える思考法と中国語の「事実志向」という思考法の違いの現れ」(p.164)と論じ、学習者の母語文化と目標文化の違いに注目することの重要性を示唆している。

以上を要約すると、日本語母語話者の「V テモイイカ」文については、奥田と高梨が意味機能の点から、蒲谷が表現意図の点から、さらに砂川と熊井が適切性の点から検討することで、日本語母語話者が「V テモイイカ」文について有している理解及び知識の全体像が捉えられたと考えられる。つまり、「V テモイイカ」文の研究は、言語形式に始まり、その表現意図、そして使用する際の適切性へと研究関心が拡張し、最終的にその全体像を明らかにするところまで来たと言えることができる。他方、日本語学習者の「V テモイイカ」文を対象とする研究は、現状では、学習者の誤用を語用論の観点から考察し、そこから直接的に教育への示唆を導き出そうとする研究に限られている。したがって、学習者が「V テモイイカ」文について、どのように理解しているか、どのような知識を構築しているかという全体像が見えないので、学習者の誤用だけではなく正用を含めて両方から検討する研究が必要である。

1.2 研究目的

「Vテモラッテモイイカ」は、蒲谷では「許可求め型表現」とされ、丁寧さを高めるために使われる表現だとされている。この表現について、先に述べたように、砂川(2006)と熊井(2012)は適切性の点から検討し、それぞれ次のように述べている。

聞き手に何かをしてもらいたいという自分の要求を表すのに、指示や依頼の表現を用いてしまうと、あまりに直接的な働きかけとなってしまう、聞き手の体面を傷つけるFTA(face threatening act, Brown and Levinson 1987)となる恐れがある。それを回避するために許諾の可否を尋ねる表現を用いて聞き手に決定を委ね、同時に自分がその実現を望んでいることを伝達する。このように間接的に自分の要求を伝えることによって押し付けがましさを回避できるし、聞き手が仮にノーと言ったとしても互いの体面を傷つけることなくことを済ますことができる。(砂川2016 : 318)

あくまで形の上では許可を求めていることから、相手にイエス/ノーの判断を下す権限があるわけで、仮にそういう権限のある相手にノーと言われても、依頼を断られた場合に比べれば傷つく度合いは低いという面もある。そこには、ただ単に自己の要求の正当性を押し立てるのではなく、正当性を示しつつ、遠慮がちに相手の意向を確認しようという話し手の心理が働いていると言える。(熊井2012 : 15)

砂川(2006 : 17)は、「Vテモラッテモイイカ」を社会的上下の格差を縮め、親しさや連帯感を強めようとする風潮が強くなっていることを反映する表現であるとし、熊井は、「現時点ではまだまだ使用に注意が必要な表現であるが、好むと好まざるとに関わらず、今後さらに使用範囲が広がる」と指摘している。つまり、「Vテモラッテモイイカ」は、本来その使用が不適切な場面における使用が既に顕著であり、さらにその傾向が強まることが予想されている。本研究が対象とする日本語学習者は外国語環境(中国)にいるとはいえ、様々の媒体を通して母語話者の使用する生の日本語との接触は少なくないと考えられる。したがって、大学で学ぶ教科書を中心とした「正しい」日本語のインプットの他に、現段階では「不適切」であり「誤用」だと言えるかもしれない日本語のインプットにさらされることは、学習者の「Vテモイイカ」文の理解に何らかの影響を及ぼすことが考えられる。

最初に見たように、「Vテモイイカ」文はコミュニケーション上の誤解を招く可能性がある点にも注目が必要であろう。学習者による目標言語の理解は、学習途上であることからして当然のことながら誤用はつきものであり、その誤用がコミュニケーション上様々な障害になることもまた当然想定されることである。学習者の誤用にどう対処するかは言語の教師として最大の関心事の一つである。しかし、母語話者と違う学習者の使い方を誤用として指摘し学習者に修正を求めるだけでは、学習者の誤用を正用へと導くことは難しい。より効率的・効果的な誤用訂正の方法を現場で追求したりあるいは研究し

たりするすることも必要であり、重要なことである。しかしながら、その前提としてさらに重要なことがあると考えている。それは、学習者による目標言語(本研究の場合は「Vテモイイカ」文)の理解がどのようなものなのか、学習者がどのような知識を構築しているかについての解明である。学習者の理解、構築している知識の実態を把握していない場合には、教師は、母語話者とは違う学習者の産出文に対して、それは誤用だと指摘し、学習者の理解とは無関係に一方的な説明をしながら正用を対置することしかできない。言い換えれば、学習者の理解・知識を踏まえた説明ができないのである。それでは、学習者の納得を得ることができず、学習者の誤用を正用に導くことは、不可能とは言えないまでも困難を極めることである。

そこで本研究では、コミュニケーション上重要な機能を持ち、かつ中国人日本語学習者においては依頼をしたいのに許可求めとして理解されかねないという明らかなコミュニケーションの座礁を引き起こす使用が指摘されている「Vテモイイカ」文を取り上げ、学習者がこの「Vテモイイカ」文についてどのような知識を構築しているか、形式、表現意図、ストラテジーという三つの観点から探ることで、学習者言語としての「Vテモイイカ」文の全体像の解明を目指す。

1.3 本論文の構成

本論文は7つの章から構成される。

まず、第1章では、ここまで本論文の研究動機、背景、目的を述べてきた。

続く第2章では、これまで行われてきた「Vテモイイカ」文に関する先行研究を概観し、本研究の研究課題を述べる。まず日本語母語話者の「Vテモイイカ」文を取り上げた先行研究を概観することで、「Vテモイイカ」文の意味、構造、機能、形式についての整理を行う。続いて、日本語学習者の「Vテモイイカ」文を取り上げた先行研究、及び日本語教育の分野における先行研究を概観する。最後に、本研究の研究課題について述べる。

第3章では、本研究の研究方法について述べる。中国人日本語学習者が「Vテモイイカ」文をどう理解しているか、あるいはどのような知識を構築しているかを調べるために、「Vテモイイカ」文の産出が想定される「依頼」、「宣言」、「許可求め」、「申し出」、「誘い」の「親上」、「親同」の場面、「指示」の「疎下」、「親下」の場面を設定し、談話完成法(discourse completion test: DCT)を援用して、中国人日本語学習者を対象に調査を行い、データを収集する。なお、学習者のストラテジー知識を探る際に母語話者との対照ができるように、日本語母語話者についても同様の調査を行う。学習者の産出文から、「Vテモイイカ」文について学習者が構築していると推測される形式、表現意図、ストラテジーという三つの面における知識を分析する。

第4章から本論に入る。本研究は3つの研究(研究Ⅰから研究Ⅲまで)から構成されており、第4章では研究Ⅰ、第5章では研究Ⅱ、第6章では研究Ⅲを報告する。

第4章の研究Ⅰでは、「Vテモイイカ」文について、学習者が構築している形式上の知識の解明を目指す。そのため、正用・誤用を問わず、学習者産出のすべての「Vテモイイカ」文を分析対象とする。具体的には、設定された「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」、「申し出」、「誘い」の六場面でそれぞれの意図をもって産出されたすべての「Vテモイイカ」文を、VテモイイカのVの主語(行為者)が聞き手の場合と話し手の場合の二つに分けて、それぞれにおいて、VテモイイカのVが①制御可能な②未実現の③話し手の行為とする三要件(高梨 2010)を満たしている「Vテモイイカ」文を正用文とし、満たしていない文を誤用文とする。そして、正用文と誤用文との対照から、学習者の「Vテモイイカ」文について構築していると考えられる形式上の知識の特徴を横断的に明らかにする。そして、その結果に対して、その結果がどのようなプロセスを辿って構築されていったかを探るために縦断的(習得³: N1、N2、N3)分析を行う。横断的分析と縦断的分析と組み合わせて行うことで、学習者が「Vテモイイカ」文について形式上どのような知識を構築しているか、そしてその知識は日本語力の向上とどのように関連しているかという研究課題Ⅰに答えることを目指す。

第5章の研究Ⅱでは、「Vテモイイカ」文について、学習者が構築している表現意図上の知識の解明を目指す。そのために、まず、蒲谷他(1998)の構造分析という分析方法を援用して、学習者が産出した「Vテモイイカ」文の表現意図を判断する。構造分析とは、「Vテモイイカ」文から「行動」、「決定権」、「利益・恩恵」という三要素を取り出して、これらの三要素の関係によって当該文の表現意図を明らかにする方法である。また、「Vテモイイカ」文は構造的に最も丁寧な構造であるという蒲谷の説を検証するために、学習者が産出した「Vテモイイカ」文を、同様の意図をもっていると考えられる他の形式の文とを比較し、丁寧さを要因として両者の使い分けがなされているか否か、検討する。

次に、このような横断的分析によって得られた結果に対して、その結果がどのようなプロセスを辿って構築されていったかを探るために縦断的(習得レベル: N1、N2、N3)分析を行う。横断的分析と縦断的分析とを組み合わせることで、学習者が「Vテモイイカ」文について表現意図上どのような知識を構築しているか、そしてその知識は日本語力の向上とどのように関連しているかという研究課題Ⅱに答えることを目指す。

第6章の研究Ⅲでは、「Vテモイイカ」文について、学習者が構築しているストラテジー上の知識の解明を目指す。研究Ⅱで明らかにされた「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」という表現意図を持つ「Vテモイイカ」文から意味公式を抽出し、その使用率及び順序の点から学習者のストラテジー上の知識を明らかにする。同時に、学習者と同様の

方法で収集した日本語母語話者の産出文に対して、母語話者のストラテジー上の知識を明らかにする。そして、両者を対照することで、学習者のもつストラテジー上の知識の特徴を捉える。次に、このような横断的分析で得られた結果に対して、その結果がどのようなプロセスを辿って構築されていたかを探るために縦断的(習得レベル: N1、N2、N3)分析を行う。横断的分析と縦断的分析とを組み合わせることで、学習者が「V テモイカ」文についてストラテジー上どのような知識を構築しているか、そしてその知識は日本語力の向上とどのように関連しているかという研究課題Ⅲに答えることを目指す。

最後の第 7 章では、本研究で得られた知見を整理し、日本語教育の現場への教育的示唆及び本研究の限界と残された課題を述べる。

第2章 先行研究と本研究の研究課題

本研究の研究目的は、中国人日本語学習者が「V テモイイカ」文をどのように理解しているか、どのような知識を構築しているか、その理解・知識の特徴を探ることである。そこで、先行研究として、まず、日本語母語話者の「V テモイイカ」文に関する研究を概観し、「V テモイイカ」文の意味、構造についての整理を行う。次に、日本語学習者に焦点化した「V テモイイカ」文に関する研究及び日本語教育の分野における研究を概観し、本研究の研究課題を設定する。

2.1 日本語母語話者の「V テモイイカ」文に関する研究

「V テモイイカ」は日本語のモダリティの「評価のモダリティ」として分類される「V テモイイ」の疑問文である。即ち、「V テモイイカ」は「V テモイイ」という文の疑問文である。小矢野(2006)は次のように述べている。

条件形式「しても」とプラス評価の形容詞「いい」が組み合わさってできた形式「してもいい」の中で、文法形式化したものは、モダリティ形式としてはたらしき、「しても」と「いい」の間にいかなる形式も介在できない。(p.101)

一方、完全に文法形式化しきっていないものは「しても」が持っている逆接仮定条件形式の文法的な機能を残しており、述語「いい」との組み合わせによって不完全な複文を構成する。不完全ながらも複文であることから、「なになににしても、わたしはいい」のような主節の主題を置くことが可能である。(p.101)

本研究は小矢野が指摘している文法形式化したものを対象とする。

日本語母語話者の「V テモイイカ」文に関する研究は、大きく分けると、①奥田(1988)と高梨(2010)を代表とする文法研究、②蒲谷他(1998)を代表とする表現研究、③砂川(2006)と熊井(2012)に見られる発話行為論研究の三つに大きく分類することができる。以下では、この順番にそれらの諸研究を概観する。

2.1.1 文法研究

奥田(1988)は「シテモイイ」という形式を取り上げ、「文の対象的な内容とモーダルな意味とのからみあい」を明らかにするために、モダリティの「許可」が「シテモイイ」を述語にする場合の意味機能について詳細な考察をした。次の表1は奥田(1988 : 16-22)を要約したものである。

表 1 奥田による「シテモイイ」の意味機能

	話し手の意志によってコントロールされる動作			し手 ⁴ の意志によってコントロールされる動作
は た ら き か け 文	意味	動作者	解釈	X
	1.許可	二人称	話し手の側から相手に許可を与える	
	2.承諾	一人称	/自分がそうすることに状況は妨げないから、できる/或いは/自分の都合は悪くないから、できる/という意味で相手の要求へ承諾を与える。	
	3.可能	一人称	/差し支えないから、できる/という話し手が自分の動作を実行することの可能で、実現の可能性といえる。「2.承諾」の意味からくる。意志動詞が必要。	
ま ち の ぞ み 文	3'.可能	一人称	《私の意志》に従うと、/条件さえあれば、実行にうつす心構え、覚悟がある/という決心を表現する。意志的な性格を帯び、「意志動詞」が使用。	4.許容:一、二、三人称が動作者になる。人間の意志には関わりなく進行する動詞、あるいは自然発生的な現象を指し示す動詞を使い、/どうでもいい、かまわない、仕方がない、気にはしない/という《あきらめ》のムードだが、肯定的な態度が明確だ。許容される出来事は現在、未来、過去に跨っている。形容詞や受身動詞でも使える。
	5.すすめる	二人称	現実に対する話し手の積極性が表現されている。/そうすることが当然である、しかるべきである/という意味を表し、評価的な文である。「5.許容」からの発展である。	
	6.期待する	三人称		
も の が た り 文	7.評価:動作が評価の対象として過去に関わる。/そうしなかったことに対して、そうするほうがよかったと評価する/という意味。話し手の態度の主張として表れてくる。			
	3''.可能(状況可能):客観的な状況に従う「可能」である。「~のだ」、「~のである」と伴いながら、《説明文》になり、「~だろう」と伴って《推し量り》になる。具体的な場面の中における潜在的な可能性としての具体的な動作に適応する。			

表 1 に示したように、奥田は「シテモイイ」の意味機能を細分化して 7 つの意味に分けている。奥田は各意味機能について例文を挙げながら詳細に論じている。以下に引用する。(1)は「1.許可」の意味を表す例文である。

(1)「わたくし、あれがほしくって。」

「平四郎さんのお金だから、受取書さえもってかえれば、あるだけ買ってもいいわ。」 (p.16)

(1)は「わたくし」が「あれ」を買いたいと言い出し、「わたくし」の会話の相手が「受取書を持って帰る」という条件をつけて、「買う」ことを許可したという働きかけ文である。

次の(2)は「2.承諾」の意味を表す例文である。

(2)「ハハハハ、いよいよ妙になってきた。おい、君、ビールでない恵比寿があるって、
というんだが、その恵比寿でも飲んでみるかね。」

「うん、のんでもいい。その恵比寿はやっぱりビンに入っているんだろうね。姉さん。」 (p.17)

(2)は「姉さん」の勧めに対して、「ビールを飲む」ということを許し、自分に言い聞かせて、「恵比寿」のビールを飲むことにしたのである。

奥田は「可能」の意味を表す場合をさらに、「V テモイイ」のVの性格によって「意志」に従う「可能」と「状況可能」とに分けたので、表1では、それぞれ「3'.可能」と「3''.可能」とした。次の(3)～(5)にそれぞれの例を示す。

(3)「要するに、保釈の件についてはご協力が得られないわけですね。」

「お金なら、出してもいいわ。それ以上のことはできません。」 (p.18)

(4)「それは酒だ。ひじょうにふるい紹興酒だというんだが、ほしければ、一ビンわけてもいい。」 (p.18)

(5)カメラの業界だけが自分の住む世界でもあるまい。北海道にわたり、牧畜事業に転向してもよいのである。 (p.22)

(3)は「3.可能」の例で、話し手が自分からお金を出す可能性を表明しているのが、(4)は「3'.可能」の例で「分ける」という《私の意志》を表しているのである。つまり、「私」が必ず実行するという決意を表現している。この「3'.可能」の場合は「意志動詞」

が使用されることが多い。(5)は「3.可能」の例で、客観的な状況に従う「可能」を表している。(5)はカメラ業界には「自分」が向いてないという現状に従い、牧畜事業に転向する可能性があるという意味になる。この場合は「～のだ」、「～のである」と伴うことが多く、《説明文》になり、「～だろう」と伴って《推し量り》になる。

次の(6)は「4.許容」の意味を表す例文である。

(6)「そんなことをしたら、また仕事がふえるでしょうが。」

「増えてもよいわい。仕事を枝葉から枝葉へ増やすのは、わしの生まれつきの性分じゃ。」 (p.20)

(6)は話し手が「仕事が増える」という状況に対して「どうでもいい、かまわない、仕方がない、気にはしない」という《あきらめ》の気持ちを表しているが、肯定的な態度が明確なのである。また、この用法は、一、二、三人称がすべて動作者となれること、人間の意志には関わりなく進行すること、自然発生的な現象を指し示す動詞を多用すること、という特徴があるとしている。許容される出来事は現在、未来、過去に跨っている。形容詞や受身動詞も使うことができる。

次の(7)は「5.勧める」を表す例文で、(8)は「6.期待する」の例文である。

(7)「この家は気に入った。思ったよりいい家だ。よっぽど森さんにはお礼をいってもいいね。」 (p.21)

(8)「人間というものは、他人を犠牲にしない限り、自ら楽しむ権利がある。お前はもっと人生を楽しむことを考えてもいいんだ。」 (p.21)

(7)には「森さん」が家を探してくれたことに対して「お礼」を言ったほうが良いという積極的に勧める意味を表しているのである。(8)は「他人を犠牲にしない」という現実に対してもっと楽しんでほしいという相手に対する期待を表しているのである。「お礼を言う」や「楽しむ」という当然なことやしかるべきことを二人称や三人称に勧めたり、期待したりする。これらは評価的な文であり、「4.許容」からの発展形であると奥田が指摘している。

次の(9)は「7.評価」の例文である。

(9)「私のことを兄さんが知っている？」

「私が話しました。」

「私のことをそんなに前から知っていたら、話しかけてくれてもよかったのに...?」

(p.22)

(9)は「話してくれなかった」ことに対して、「話しかけてくれるほうがよかった」という評価の意味を表しているのである。動作が評価の対象として過去に関わり、話し手の態度の主張が表れているとしている。

奥田は「シテモイイ」について詳細な区分をしながら、それぞれの意味に、動作者という要素を考察の対象に入れた。すなわち、「許可」という場合、誰が誰に許可を与えるかというように動作者に着目したということである。加えて、「働きかけ文」、「まちのぞみ文」、「ものがたり文」といった文自体の機能を導入することで、「シテモイイ」という文の意味だけでなく、機能の面からの分析を加えた点にも特徴があると言える。

その中に、奥田は質問文としての「Vテモイイカ」について、どの意味が質問文になれるか、規定をしている。次の(10)は「1.許可」の意味から展開した質問文である。

(10)「親展と書いてあるが、読んでもいいか?...

(p.16)

(10)は話し手が「読む」ということで、相手の許可を求めるときに尋ねる文として使われているとしている。

次の(11)は「4.許容」からきた質問文である。

(11)「お前、死んでもいいのかい?」

(p.21)

一方、(11)は「死ぬ」ことを認めるかを相手に質問していることになるとしている。以上に示した奥田の研究に対して、高梨(2010)は以下のように評価している。

奥田は「シテモイイ」に「○○を表す形式」といったラベルを貼るのではなく、個々の文での対象的な内容との関わりにおいて表されるモーダルな意味を問題にする。このような見方は評価のモダリティの特徴の一つで、描かれている事態の制御可能性や行為者の人称と言ったファクターによって機能的な意味を様々に分化させているのである。(p.15)

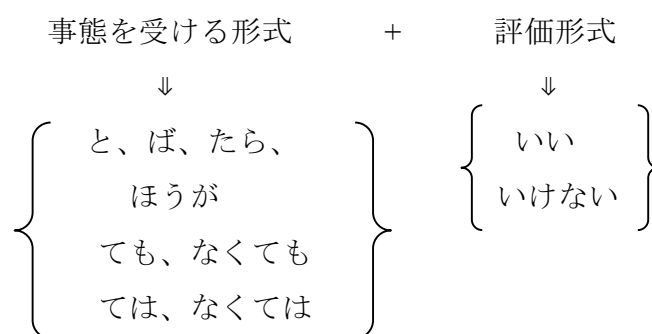
奥田は「シテモイイ」が質問文として成立する条件を指摘している。「許可」と「許

容」に限定しているとはいえ、これまで述べられた「許可を求める」という意味よりも、話し手の事態に対する意志や態度、事態の制御可能性などの要素を入れて考え始めた点が評価される。ただし、奥田は「シテモイイ」の詳細な意味機能分析は、詳しい反面、各々の意味の間に繋がりや重なりが多いという限界がある。この限界を克服したのが高梨(2010)である。

高梨は「V テモイイ」を「評価モダリティ」とし、次のような定義を与えている。

ある事態が実現することに対する、必要だ、必要でない、許容される、許容されないといった評価的な捉え方を示すモダリティである。(p.25)

「V テモイイ」は形によって「V+いいいけない」型複合形式で、「事態を受ける形式」の「テモ」と評価形式である「イイ」から組み合わされてできた表現形式であると規定され、次のように構成要素を分析している。



(p.27)

評価を意味によって「必要妥当系」、「不必要系」、「許容系」、「非許容系」という4類⁵に分け、「V テモイイ」はその中の「許容系」に属し、「ある事態が許容されるという評価を表す」(p.29)。高梨は「V テモイイ」の意味と機能を、評価の対象となる当該事態の①制御可能性、②未実現性、③行為者といった三つ要素によって再定義して、その意味を表にまとめた。その表を次の表2として示す。

表2 「V テモイイ」の二次的意味

	① 当該事態の制御可能性	
	制御可能→「当為判断」	制御不可能

② 当該事態の実現性	未実現	③ 行為者の人称 聞き手→行為要求 →「許可」 聞き手以外 話し手→「意向」 (a)	「許容」 (b)
	非実現 ↓ 「反事実」	③ 行為者の人称 話し手→「後悔」 話し手以外→「不満」 (c)	「不満」 (d)

(p.70)

(a)は「当該事態が制御可能で未実現の場合」である。次の(12)と(13)は例文である。

(12)「あんたら、おっかなかつたら、入ってもいいよ。」 (p.70)

(13)「(略)よかつたら、夕食は私の方で何かこしらえてもいいわ」 (p.71)

(12)は行為者が聞き手の「あんたら」で、「入る」という行為要求に答えて、「V テモイイ」は聞き手に「許可」を与える意味になっている。(13)は行為者が話し手自身である場合で、話し手の「こしらえる」という行為を行う「意向」を表す意味となっている。

次の(14)は(b)の「当該事態が制御不可能かつ未実現の場合」の例文である。

(14)「私、これから子供を育てて、自分の人生を始めなきゃならないのよ。だから笑われてもいい。力になってほしいのよ。」 (p.71)

(14)の「笑われる」という事態は話し手がコントロールできないこれから実現するかもしれないことである。この場合の「V テモイイ」はその基本的意味そのままに「許容」という言葉が相応しい意味を表すとしている。

次の(15)は(c)の「当該事態が制御可能・非実現で、「反事実」となる場合」の例文である。

(15)「それにしても、お前さん冷たかったぜ。一緒にメシを食いに行ってもよかったんじゃないか。待ってましたとばかりに帰してさ。」 (p.71)

(15)には、話し手が「メシを食いに行く」ことを制御できることであるが、「V テモイイ」の過去形を使って「実現できなかった」という意味を表すとしている。

次の(16)は (d)の「当該事態が制御不可能・非実現で「反事実」となる場合」の例文である。

(16)比嘉裕君のスライダー、直球の切れについていけなかった。継投はもうすこし早くてもよかった。雰囲気にもまれて選手が普通の心理状態ではなかった。 (p.72)

(16)は、「継投」することを話し手がコントロールできない行為で、「継投」することが実現できなかったので、今と反対になっている事実を表しているとしている。高梨は奥田で述べられた「事態」や評価などの要素を含めるだけでなく、奥田が指摘している行動者の要素も入れて、「V テモイイ」を捉え返していると言える。(12)～(16)は「V テモイイ」の平叙文の例で、評価モダリティ形式が行為要求として機能するのは、平叙文で用いられる場合である。

「評価モダリティ」の各形式の質問文では、評価の対象となる当該事態が①制御可能な②未実現の③話し手の行為であるとき、行為要求に関連した機能を果たし、もっとも定着しているのは「V テモイイ」であると高梨(2010 : 201)が指摘している。その行為要求に関連した機能は「許可求め」である。言い換えれば、「V テモイイカ」は、「許可求め」の機能を果たしており、「V テモイイカ」に先行する評価の対象となる当該事態が①制御可能な②未実現の③話し手の行為である。次の(17)と(18)は例である。

(17)「順番に、一個一個式にしていってもいい?学校の先生は、一つの式にまとめないと怒るんだ。」 (p.201)

(18)「赤鉛筆で線を引いてあった詩を書き写させていただいてもよろしいでしょうか。」 (p.201)

(17)の「てもいい?」は話し手の「一個一個式に」というやり方を聞き手に対して許可できるかどうかを尋ねる意味を表している。同じように、(18)は話し手の「詩を書き写す」

ことについて、聞き手に許可を求めている。「てもよろしいでしょうか」の部分は、相手との上下関係や場面の緊急度などによって変わり、その前に接続されている動詞は「させていただく」という「授受動詞」であることから、「恩恵」や「利益」とかかわりがあるとしている。

以上、文法研究として、奥田と高梨の説を概観した。奥田と高梨は平叙文の「V テモイイ」に関して、詳細な分類と意味機能を分析している。しかし、質問文の「V テモイイカ」についての特に意味分析は課題として残っている。ただし、以下のことは確認できる。つまり、質問文としての「V テモイイカ」は、①制御可能な②未実現の③話し手の行為に対する許可求めの機能を持ち、「テモイイカ」に先行する動詞(V)は、①制御可能な②未実現の③話し手の行為を表すものでなければならない。その基本義は聞き手に対して許可を求めることである

2.1.2 表現研究

前節でみたように、文法研究においては、「V テモイイ」は重要な文法項目として扱われているが、質問文の「V テモイイカ」を取り上げている研究は少ない。しかし、言語機能の面から考えると、「V テモイイカ」は聞き手に対して許可を求める機能を持っており、表現の意図に焦点を当てる表現研究においてはじめて重視されるようになった。蒲谷の一連の研究(蒲谷他 1994、蒲谷 1998,2007,2013、蒲谷他 1998、蒲谷他 2006、蒲谷他 2009、林他 2011、田所・林 2012)は「V テモイイカ」を敬語表現として捉えて、それを中心に表現研究の領域における研究である。

蒲谷は、「V テモイイカ」の形を有する文を独立した項目として取り上げて、「意図⁶」に焦点化して、「丁寧さ」の視点からアプローチしている。

蒲谷は類型化された「行動展開表現」における「敬語表現」を「丁寧さの原理」によって特徴づけようとした研究だといえることができる。

蒲谷は表現行為を表現主体⁷の意図によって類型化し、(1)自己表出を意図とする表現行為、(2)理解要請を意図とする表現行為、(3)行動展開を意図とする表現行為とし、即ち「自己表出表現」、「理解要請表現」、「行動展開表現」であるとしている。さらに、(3)の「行動展開表現」に次のような定義を与えている⁸。

「行動展開表現」は自己の感情、認識などに基づく「表現内容」が「相手」に理解されるだけでなく、それによって「相手」あるいは「自分」(または「両者」)が何らかの行動を起こし、その行動によって「表現内容」が実現されることを「表現意図」とする「文話」である。(蒲谷他 1998 : 117)

蒲谷によると、「行動展開表現」は、誰が「行動」するか、誰がその「行動」の「決定権」を持っているか、それによって誰が「利益・恩恵」を受けることになるかという三つの条件に基づいて、9種類にわけられ、それぞれが代表的な表現形式を持っているとしている。

その中に、丁寧さが一番高くなる表現は、「自分」が「行動」し、「相手」が「決定権」を持ち、「自分」が「利益」を受けるといった構造を持つ表現で、この構造を持つ表現の典型的な形式が「テモイデスカ」で、「許可求め表現」と呼ばれるものだとされている。「テモイデスカ」という形式を有する表現には他に「シテモラッテモイイカ」と「サセテモラッテモイイカ」という形式があり、この二つは「許可求め表現」から区別して「許可求め型表現」と呼ばれている。

「行動展開表現」として「許可求め型表現」を位置づけて行われた研究の代表的なもの、蒲谷(2007)、林他(2011)、田所・林(2012)などである。この順番で概観する。

蒲谷(2007)は、「シテモラッテモイイカ」というのは形式的には「許可を求める表現」であるが、表現の意図としては依頼であることに着目して、なぜ「依頼」の代表的な「シテモラエマスカ」ではなく、「シテモラッテモイイカ」なのかという問いを立て、「許可求め型表現」が用いられる理由について、「待遇コミュニケーション」における「丁寧さの原理」の観点から分析して、「許可求め型表現」が「丁寧さ」に即しているものであることを主張している。

「丁寧さ」に関して蒲谷は、「丁寧さの原理」を、〈「自分」、「相手」、「第三者」に対して配慮すること、尊重すること、大切に思うこと〉など、「待遇コミュニケーション」の根底にある「意識(気持ち)」、及びその「意識」と連動する「内容(なかみ)」や「形式(かたち)」を総合的に捉えるものだとしている。

依頼を「行動展開表現」という観点から考えた場合、誰が「行動」するのか、誰がその「行動」の「決定権」を持っているのか、それによって誰が「利益・恩恵」を受けことになるのか、という枠組みでは、「行動」＝「自分」、「決定権」＝「相手」、「利益・恩恵」＝「自分」という構造を持つ表現が最も「丁寧」なものであるとされた。したがって、「シテモラエマスカ」という形式を持っている「依頼表現」は、「行動」＝「相手」、「決定権」＝「相手」、「利益・恩恵」＝「自分」という構造を持っており、「テモイデスカ」という形式を持っている「許可求め表現」との違いは、「行動」が「相手」か「自分」かという点だけであって、「決定権」が「相手」にあり、「利益・恩恵」が「自分」にあるということは共通する。「丁寧さの原理」の観点から見ると、「シテモラエマスカ」という「依頼表現」は「行動」を「相手」にさせるという点が「丁寧さ」の点で問題となる。こ

の問題を解決するために、「行動」を「相手」から「自分」にする必要がある。

つまり、依頼を表すのに典型的な形式の「シテモラエマスカ」の代わりに「シテモラッテモイイカ」という形式を使用するのは、より丁寧にするために表現に工夫を加え精緻化するためであると蒲谷は主張した。この「工夫のプロセス」を以下に示す。

「シ」 = 「相手」の「行動」
「(シ)テモラウ」 = 「自分」の「行動」
「シテモラウ」全体 = 「自分」の「行動」となり、
「(シテモラッ)テモイイデスカ」は「許可求め表現」の形式になる。 (p.43)

上のプロセスを通して、「シテモラエマスカ」という形式を持つ「依頼表現」の「丁寧さ」の問題が解決できるとされている。つまり、次のようなプロセスである。

「シテモラエマスカ」(依頼)
→ 「(シテモラッ)テモイイデスカ」(「許可求め型表現」)
「行動」 = 「相手」 → 「自分」、 「決定権」 = 「相手」、 「利益・恩恵」 = 「自分」
例：「ちょっと教えてもらってもいいですか。」 (p.44)

「依頼」の他に、同じようなプロセスによって「許可求め型表現」に変更できる表現には「シテクダサイ」という典型的な形式を持つ「指示」がある。「指示」表現の変化は次のように説明されている。

「シテクダサイ」(指示) → 「(シテモラッ)テモイイデスカ」、 「許可求め型表現」
「行動」 = 「相手」 → 「自分」、 「決定権」 = 「自分」 → 「相手」、 「利益・恩恵」 = 「自分」
例：(事務所の人が書類を渡して)「ここに署名してもらってもいいですか。」 (p.44)

「指示」を表す「シテクダサイ」や「依頼」を表す「シテモラエマスカ」は、より丁寧さを表すために、「シテモラッテモイイデスカ」に取り替えるとされている。また、「サセテモラッテモイイデスカ」も次のように分析できるとしている。

「シ」 = 「自分」の「行動」
「サセル」 = 「相手」の「行動」

「(シ)テモラウ」 = 「自分」の「行動」

「サセテモラウ」全体 = 「自分」の「行動」となり、

「(サセテモラッ)テモイデスカ」は「許可求め型表現」になる。

つまり、自分の「行動」である「スル」を相手の「行動」である「サセル」にし、恩恵を表す「テモラウ」を使うことによって、「シテ」と同じ内容をわざわざ「サセテモラッテ」にすることで、「利益・恩恵」を自分が受けることとして明確化すると捉える。即ち、「サセテモラッテモイデスカ」は「許可求め表現」をさらに「利益・恩恵」を明示した「許可求め型表現」にするのである。

このような変形を通して「許可求め型表現」になる表現には次の三つがある。

「シテモイデスカ」(許可求め) → 「許可求め強化型表現」

「行動」 = 「自分」強化、

「決定権」 = 「相手」、

「利益・恩恵」 = 「自分」強化

例：「私が書いてもいいですか。」 → 「私が書かせてもらってもいいですか。」 (p.44)

「シマスネ」(確認) → 「許可求め型表現」 → 「許可求め強化型表現」

「行動」 = 「自分」、

「決定権」 = 「自分」 → 「相手」、

「利益・恩恵」 = 「自分」を強化

例：「私が書きますね。」 → 「私が書いてもいいですか。」 → 「私が書かせてもらってもいいですか。」 (p.45)

「シマス」(宣言) → 「許可求め型表現」 → 「許可求め強化型表現」

「行動」 = 「自分」、

「決定権」 = 「自分」 → 「相手」、

「利益・恩恵」 = 「自分」を強化

例：「私が書きます。」 → 「私が書いてもいいですか。」

→ 「私が書かせてもらってもいいですか。」 (p.45)

典型的な形式の代わりに「V テモイイカ」という形式を有する「許可求め型表現」を用いるのは、婉曲的に表現したいという理由ではなく、「丁寧」であることが持つ基本的な構造、すなわち、「行動」 = 「自分」、「決定権」 = 「相手」、「利益・恩恵」 = 「自分」

という構造に叶うことを目指しているからだ指摘されている(p.45)。

蒲谷の指摘を踏まえて、日本語母語話者が「許可求め型表現」を選択する傾向は「丁寧さの原理」によって説明できるかという問いについて検討した研究が林他(2011)と田所・林(2012)である。

林他(2011)と田所・林(2012)は、蒲谷の「丁寧さの原理」が実際の言語行動場面で働いているかどうかを検証しようとした研究である。問いは、表現主体がより丁寧な言語行動が必要とされると意識する場面で許可求め型表現が多用されるかである。

この二つの研究では、「許可求め型表現」を、相手の行動展開を意図する場合と自分の行動展開を意図する場合とに分けて、それぞれに考察した。林他(2011)では、相手の行動展開を意図する場合と自分の行動展開を意図する場合を分けて次のように規定している。

相手の行動展開を意図する場合は、表現意図は「依頼」と「指示」になり、典型的な表現形式は「シテモラッテモイイカ」で、「相手行動系許可求め型表現」と呼んでいる。他方、自分の行動展開を意図する場合は、表現意図が「宣言」と「許可求め」になり、代表的な表現形式は「サセテモラッテモイイカ」で、「自分行動系許可求め型表現」と呼んでいる。(p.3)

以下でこの二つの研究を概観する。

林他(2011)の考察対象は「相手行動系許可求め型表現」である。林他は「相手行動系許可求め型表現」を表現意図の観点から整理し、表3にまとめた。

表3 「相手行動系許可求め型表現」の分類⁹

名称	表現意図	表現意図による分類名称	「許可求め型表現」に至る表現の過程	代表的な表現例
相手行動系許可求め型表現	依頼	「許可求め型依頼表現」	「依頼表現」→「あたかも許可求め表現」 →「許可求め型表現」	シテモラッテ
	指示	「許可求め型指示表現」	「指示表現」→「あたかも依頼表現」→「あたかも許可求め表現」 →「許可求め型表現」	モイイデスカ

(p.3)

表3にある「許可求め型表現」は、先に見たように、蒲谷(2007)は、「丁寧さの原理」に基づいており、丁寧さ¹⁰と極めて強い関係があるとしている。

林他は日本語母語話者を対象として、表現主体がより丁寧にする必要があるという意

識をもつときに、「丁寧さの原理」に即した表現(「許可求め型表現」)が多用されるとい
う蒲谷の説の検証を試みた。

そのために、三つの調査(調査 1、調査 2、調査 3)を行い、設定された場面において、
「許可求め型表現」を含む三つの選択肢の中から最も適切だと思う表現を選ぶように教
示した。その際、選択肢に適切だと思われる表現がない場合のために「その他」の選択肢
も与えた。

三つの調査を合わせて五つの場面が設定された。場面 1 は、中国語が得意な相手に対
して「ご親切ありがとうございました」という挨拶文の翻訳を依頼すること¹¹で、「相手
レベル」が+1(上親)、0(同疎)、-1(同親)にされている¹²。場面 2 は、駅員に帽子を拾い上
げてもらうという指示場面¹³が設定された。場面 1 と場面 2 は調査 1 で、調査対象が高校
生(18 歳未満)、大学生(18-23 歳)、社会人若年層(24-29 歳)、30 代、40 代という五つのグ
ループ各 20 名(計 100 名)の日本語母語話者である。調査 2 では、場面 2 の指示用件が相
手の職務範囲であり、表現主体が丁寧度の高い表現をする必然性がない可能性がある
という反省に基づき、相手にとって義務ではない用件の指示、買い手が売り手に対して包
装リボンの色を変えるように指示する場面 3¹⁴が設定された。調査 2 の対象は調査 1 と同
様に、年代別で各 20 名、合わせて 100 名の日本語母語話者であるが、同一ではない。調
査 3 も指示場面である。売り手が買い手に指示する際には「許可求め型表現」が用いら
れやすいことを仮定し、サービス業の従業者を調査対象にした。場面設定は接客という
理由で客を待たせる場面 4 と電話の向こうの客を待たせる場面 5 である。調査対象は、
小売業から 25 名、飲食業から 33 名、金融業から 28 名、美容院等の他のサービス業から
14 名、合わせて 100 名である。

以上の三つの調査を通して、次のような結果が得られたとされている。表 4 は場面 1
の結果を要約したものである¹⁵。

表 4 友人に挨拶文の翻訳を依頼する依頼<場面 1>での選択率

		「指示表現」	「依頼表現」	「許可求め型表現」	その他
		～シテクダサイ	～シテイタダケマスカ	～シテイタダ イテモヨソイテショウカ	
相手 レ ベ ル +1	全体	0.95%	73.33%	24.76%	0.95%
	18 歳未満	0.00%	61.90%	38.10%	0.00%
	18-23 歳	0.00%	80.95%	14.29%	4.76%
	24-29 歳	4.35%	60.87%	34.78%	0.00%
	30 代	0.00%	90.00%	10.00%	0.00%
	40 代	0.00%	75.00%	25.00%	0.00%

相手レベル0		～シテクタ ⁶ サイ	～シテモラエマスカ	～シテモラッテモイイデスカ	
	全体	1.98%	55.45%	39.60%	2.97%
	18歳未満	0.00%	40.00%	60.00%	0.00%
	18-23歳	0.00%	65.00%	30.00%	5.00%
	24-29歳	0.00%	35.00%	55.00%	10.00%
	30代	9.52%	61.90%	28.57%	0.00%
	40代	0.00%	75.00%	25.00%	0.00%
相手レベル-1		～シテ	～シテモラエル?	シテモラッテモイ?	
	全体	10.78%	34.31%	50.98%	3.92%
	18歳未満	20.00%	25.00%	55.00%	0.00%
	18-23歳	0.00%	19.05%	76.19%	4.76%
	24-29歳	9.52%	19.05%	61.90%	9.52%
	30代	15.00%	45.00%	35.00%	5.00%
	40代	10.00%	65.00%	25.00%	0.00%

(pp.6-7)

上の表4に示した場面1に関しては、次のことが分かったとしている。全体の比率を見て、「相手レベル+1」の場面においては、「シテイタダケマスカ」という「依頼表現」の選択率が73.33%と高く、「シテイタダイテモヨロシイデショウカ」という「許可求め型表現」の選択率は24.76%と低かった。また、「相手レベル0」の場面においても、「シテモラエマスカ」という「依頼表現」の選択率は55.45%で、選択率が39.60%の「シテモラッテモイイデスカ」より高かったが、「相手レベル+1」と比べると両者の差が小さくなった。他方、「相手レベル-1」の場面では、「シテモラエル?」という「依頼表現」の選択率は34.31%であるが、「シテモラッテモイ?」という「許可求め型表現」の選択率は50.98%であり、両者の選択率が逆転した。「許可求め型表現」の使用において年代別の傾向は見られなかった。以上の結果、特に、「許可求め型表現」の選択率が、「相手レベル-1」(親しい友達)において高く、逆に「相手レベル+1」(勤務先の上司)において低いという仮説を支持しない結果に対して、林他は「相手レベル」が高いから「許可求め型表現」を用いて丁寧さを強めようという意識が薄いことを示しているとしている。

この「依頼」の場面で蒲谷の「丁寧さの原理」が検証されなかったことに対して、林他は「依頼内容の相手にかかる負担がそれほど高くないものであるため、「テモラッテモヨロシイデショウカ」という「許可求め型表現」の丁寧さが必要ないという意識によるものだ」という考察をしている(p.6)。しかし、丁寧さが必要とされるほど相手にかかる負担

度が低いから「許可求め型表現」を使わないとする解釈は、「許可求め型表現」の選択率が、「相手レベル-1」(親しい友達)において高く、逆に「相手レベル+1」(勤務先の上司)において低いという今回の結果を説明できないのではないだろうか。つまり、「許可求め型表現」の選択率が「相手レベル+1」において低いという結果の説明にはなっても、「許可求め型表現」の選択率が「相手レベル-1」において高いことの説明はできないと考える。また、林他は「上下親疎を軸に、相手と自分との人間関係の相対的距離感を遠い順から+1,0,-1で「相手レベル」として示した」(p.6)とし、場面1では、「勤務先の上司」を「上親」(+1)、「あまり親しくない知り合い」を「同疎」(0)、「親しい友達」を「同親」(-1)として設定しているが、調査に回答する被調査者はこの設定をどのように解釈して回答したのだろうか。被調査者間において解釈の違いが大きかったことが推測される。何故なら、例えば、「勤務先の上司」について親疎は明示されていないからである。被調査者は、人によってあるものは親しい上司を想定し、また別のあるものは親しくない上司を想定するかもしれない。したがって、親疎、上下を厳密に分けて調査をした場合には今回の結果とは異なる結果が出てくる可能性も考えられる。つまり、今回の場面1の結果からは、蒲谷の説が検証されたともされなかったとも明確には言えないと考える。

次の表5と表6は「指示」の場面2と場面3の結果を要約したものである。この二つの場面の違いは表現主体の意識として相手の行動に対して負担をかけるという意識の有無にある。場面2は負担の意識がなく、場面3は負担の意識があるとされた。

表5 駅員に帽子を拾い上げることを指示する指示<場面2>での選択率

		「指示表現」	「依頼表現」	「許可求め型表現」	その他
		～シテカタサイ	～シテイタダケマスカ	～シテイタダイテモヨロシ ヨカ	
場面2	全体	6.86%	77.45%	10.78%	4.90%
	18歳未満	0.00%	80.00%	20.00%	0.00%
	18-23歳	13.64%	59.09%	9.09%	18.18%
	24-29歳	10.00%	70.00%	20.00%	0.00%
	30代	5.00%	90.00%	0.00%	5.00%
	40代	5.00%	90.00%	5.00%	0.00%

(p.7)

相手にかかる負担意識のない場面2では、全体の比率を見て、「シテイタダケマスカ」という「依頼表現」の選択率が77.45%で、選択率が10.78%の「シテイタダイテモヨロシ

イデショウカ」という「許可求め型表現」より圧倒的に多かった。この場面は相手の仕事(義務)の範囲内のことに関わる指示であることから、丁寧さを表すのに「依頼表現」で十分であるとともに、表現主体においてことさら丁寧な表現を選択する意識が薄く、「許可求め型表現」の選択率が低くなっているという考察がなされている。「許可求め型表現」の使用において年代別で特に傾向がないとしている。

表 6 包装リボン交換を指示する指示<場面 3>での選択率

		「指示表現」	「依頼表現」	「許可求め型表現」	その他
		～シテクダサイ	～シテイタダケマスカ	～シテモラッテモイデスカ	
場面 3	全体	6.93%	36.63%	54.46%	1.98%
	18 歳未満	0.00%	10.00%	90.00%	0.00%
	18-23 歳	4.76%	57.14%	38.10%	0.00%
	24-29 歳	10.00%	30.00%	60.00%	0.00%
	30 代	0.00%	31.58%	57.89%	10.53%
	40 代	19.05%	52.38%	28.57%	0.00%

(p.9)

相手にかかる負担意識のある場面 3 では、全体の選択率を見ると、「シテモラッテモイデスカ」という「許可求め型表現」の選択率は 54.46%で、「シテモラエマスカ」という「依頼表現」の選択率の 36.63%より高い。リボンを結び直すことを指示する行動は売り手に負担をかける行為であると捉え、それを補償するために表現における丁寧さを強めようとした結果、「許可求め型表現」の選択率が高くなっていると考察している。年代別の傾向は特になくとしている。

次の表 7 と表 8 は場面 4 と場面 5 に関する結果を要約したものである。

表 7 接客中につき他の客を待たせる指示<場面 4>での選択率

		「指示表現」	「依頼表現」	「許可求め型表現」	その他
		～シテクダサイ	～シテイタダケマスカ	～シテイタダ イテモロシテスカ	
業 職 別	全体	42.72%	32.04%	19.42%	5.83%
	スーパー・コンビニ	50.00%	34.62%	11.54%	3.85%
	飲食店など	60.00%	20.00%	11.43%	8.57%
	銀行	21.43%	42.86%	35.71%	0.00%
	美容院など	28.57%	35.71%	21.43%	14.29%

場面4では、全体の比率を見ると、「シテクダサイ」という「指示表現」の選択率が高く、42.72%であった。業職別に見ると、銀行では「依頼表現」に次いで、「シテイタダイテモヨロシイデショウカ」という「許可求め型表現」が多く、選択率が35.71%であったが、飲食店では、「指示表現」が60%と高く、「シテイタダイテモヨロシイデショウカ」という「許可求め型表現」は11.43%で少なかった。この結果について、複数の客から同時に声をかけられることが多い環境で「シテイタダイテモヨロシイデスカ」という「許可求め型表現」の回りくどさが敬遠されたからだという解釈を示している。

表 8 電話の向こうの客に待つように指示<場面5>での選択率

		「指示表現」	「依頼表現」	「許可求め型表現」	その他
		～シテクダサイ	～シテイタダイテモヨロシイデスカ	～シテイタダイテモヨロシイデスカ	
業 職 別	全体	58.00%	26.00%	14.00%	2.00%
	スーパー・コンビニ	48.00%	28.00%	24.00%	0.00%
	飲食店など	57.58%	21.21%	18.18%	3.03%
	銀行	64.29%	32.14%	3.57%	0.00%
	美容院など	64.29%	21.43%	7.14%	7.14%

場面5では、全体の比率を見ると、「シテイタダイテモヨロシイデスカ」という「許可求め型表現」の選択率は場面4と同様に低かった。場面4で高い選択率を示した銀行業では、その比率が3.57%と最も低く、「指示表現」が64.29%と高かった。この結果については、「お待ちください」という表現が業務上の慣用表現として定着しているからだという解釈をしている。

場面2から場面5は全て「指示」場面であるが、「許可求め型表現」の選択率は場面によって異なっている。場面2から場面5の四つの指示場面における結果を比べてみると、場面3だけで、「許可求め型表現」の選択意識が高いことが分かった。林他は、この違いを以下のように説明している。場面2と場面3の違いを相手にかける負担の有無という点から、場面2は相手の職務範囲内のことについての指示であり、相手に負担をかける意識がないのに対し、場面3は相手に義務ではない用件の指示であることから相手に負担をかける意識がある。したがって、場面2では丁寧に言うことが必要であるのに対し、場面3では丁寧に言うことが必要だという意識をもたない。この結果、場面2では「許

「可求め型表現」の選択率が低いのに対し場面3では高くなっている。場面3を他の三つの場面と比較して、場面3では、表現主体が自分の表現意図を実現するために相手に何らかの行動を起こさせ、そのことにより手間を掛けざるを得ないという意識を持っていると指摘している。

場面4と場面5では「指示表現」の選択率が高く、「許可求め型表現」の選択率は極めて低かった。この結果は、サービス業ではより丁寧な表現(「許可求め型表現」)が多用されるだろうという予測が検証されなかったことを示唆している。

以上をまとめると、林他は、「依頼」と「指示」の場面における「許可求め型表現」の選択意識から、「依頼」の場面では「相手レベル」が上で「許可求め型表現」の選択率が低く、逆に下で高く、蒲谷の説が検証されなかったが、「指示」の場面3では検証されたとしている。しかし、場面3における「許可求め型表現」の選択率の高さ(54.46%)は、年代別の数字に注目すると、どの年代でも平均して高いのではなく、18歳未満の一つの集団の高さ(90.00%)に引張られて全体の平均が高くなったのであり、二つのグループ(18-23歳と30代)では逆に「許可求め型表現」より「依頼表現」の選択率の方が高かった。さらにもう一つ問題がある。駅員に線路に落とした帽子を拾ってもら場合と、店員にリボンを付け替えてもらう場合の間に、相手にかかる負担の有無の判断が被調査者間でどれほど一致した解釈になっているかについては疑問が残る。

質問紙調査によるデータ収集においては、データの質が問われる。調査文の文言(この場合は場面設定)についての解釈が被調査者間で分かれなことをどう担保するかということが重要である。各自の独特な解釈が許容されるような調査文になっていた場合にはそこで得られた結果は信頼性に疑問符が付くことになる。したがって、蒲谷の丁寧さの原理と「許可求め型表現」の選択意識との間の関係を実証するにはさらなる研究が必要だと考える。

「相手行動系許可求め型表現」を対象とした林他の研究に続き、田所・林(2012)は「自分行動系許可求め型表現」の選択意識に対して同様の枠組みによる研究を行った。

田所・林には林他の表3のような表が掲載されていないので、田所・林の記述を参照して「自分行動系許可求め型表現」を表現意図の観点から整理し、次の表9にまとめた。

表9 「自分行動系許可求め型表現」の分類

名称	表現意図	表現意図による 分類名称	「許可求め型表現」に至る表現の過程	代表的な表現例
自分行 動系許	許可求め	「許可求め型許 可求め表現」	「許可求め表現」→「あたかも許可求 め表現」→「許可求め型表現」	サセテモラッテモ イイデスカ

可求め 型表現	宣言	「許可求め型宣言表現」	「宣言表現」 → 「あたかも許可求め表現」 現」 → 「許可求め型表現」	
------------	----	-------------	-----------------------------------------	--

「許可求め」と「宣言」の意図を表す「サセテモラッテモイイデスカ」についての田所・林の記述は次のように要約できる。つまり、「許可求め」の意図を表す「サセテモラッテモイイデスカ」は、「シテモラッテモイイカ」の「シテ」で表現する自分の行動を「サセテモラッテ」という形式に置き換え、「利益・恩恵」が自分にあることを明示的に表すことによって、丁寧さを表す「許可求め表現」であるとされているが、「宣言」の意図を表す「サセテモラッテモイイデスカ」は、「サセテモラッテ」という「利益・恩恵」のありかが「自分」にあることを強調する形式に加え、「あたかも許可求めを要求する」(シテモイイデスカ)という、「決定権」が「相手」にある形式にすることによって、丁寧さを表す「許可求め型表現」であるとされている。

田所・林ではより丁寧に表現すべき場面で「許可求め型表現」が表現主体の意識を反映したものであるかどうかを調べる目的でデータ収集(調査)も三つ(調査1、調査2、調査3)に分けて行われた。調査1は、個人のアルバムを見せてもらうという「許可求め」の場面1と、グループ会議で報告するという「宣言」の場面2が設定された。場面1では、「相手レベル」を+1(先生/上司:上親)、0(親しくない知り合い:同疎)、-1(親しい友達:同親)という三つとされ、「相手レベル」が高いほど相手にとって心理的な負担が高くなるとしている。場面2は直接的に相手の負担に関係しないことから、相手レベルは0とされた。

調査2は混んだ電車の網棚に荷物を上げるという「宣言」の場面3¹⁶、包装済みの青いセーターを白いのに換えたいという「宣言」の場面4¹⁷、休憩が終わっても静かにならない環境で発表を始めるという「宣言」の場面5が設定された。

調査3では、サービス業で「宣言」を表現意図としたコミュニケーション場面では「許可求め型表現」が用いられやすいと仮定し、サービス業従事者を対象とした。場面は客のそばを通り抜けるという「宣言」の場面6である。そして、調査1と調査2は、18歳未満の高校生から40代以上まで5区分した各20名、計100名の日本語母語話者を対象に実施された。対象者は同一人物ではない。調査3の対象者は、小売業、外食産業、金融業、その他という業職別で計100名の日本語母語話者である。回答方法としては、各場面において、「許可求め型表現」を含む4つの選択肢の中から最も適切なものを選んでもらった。その際、選択肢に適切だと思われる表現がない場合、「その他」の選択肢も与えた。

以上の調査を通して回収したデータを分析したところ、次のことがわかったとしている。以下では、各場面での結果を表に示す。次の表10は「許可求め」の場面1の結果

を要約したものである¹⁸。

表 10 アルバムを見せてもらう許可求め＜場面1＞での選択率

		「宣言表現」	「許可求め表現」	「サセル依頼表現」	「許可求め型表現」	
相手レベル+1		～(サ)セテイタダキマシマス	～(シ)テモヨシイデスカ	～(サ)セテイタダケマスカ / イタダケマセンカ	～(サ)セテイタダイテモヨシイデスカ	その他
	全体	0.0%	19.8%	16.8%	55.5%	7.9%
	18歳未満	0.0%	25.0%	20.0%	55.0%	0.0%
	18-23歳	0.0%	25.0%	25.0%	40.0%	10.0%
	24-29歳	0.0%	25.0%	15.0%	60.0%	0.0%
	30代	0.0%	14.3%	9.5%	57.1%	19.0%
	40代	0.0%	10.0%	15.0%	65.0%	10.0%
相手レベル0		～(シ)マス / (サ)セテモライマス	～(シ)テモイデスカ	～(サ)セテモラエマスカ / モラエマセンカ	～(サ)セテモラッテモイデスカ	
	全体	0.0%	17.8%	24.8%	48.5%	8.9%
	18歳未満	0.0%	15.0%	30.0%	55.0%	0.0%
	18-23歳	0.0%	25.0%	35.0%	35.0%	0.0%
	24-29歳	0.0%	15.0%	15.0%	55.0%	15.0%
	30代	0.0%	19.0%	19.0%	47.6%	14.3%
	40代	0.0%	15.0%	50.0%	15.0%	10.0%
相手レベル-1		～スルヨ	～(シ)テモイイ?	～(サ)セテモラエル? / モラエナイ?	～(サ)セテモラッテモイイ?	
	全体	7.8%	55.3%	4.9%	30.1%	1.9%
	18歳未満	20.0%	55.0%	0.0%	25.0%	0.0%
	18-23歳	4.8%	61.9%	9.5%	23.8%	0.0%
	24-29歳	4.8%	57.1%	0.0%	38.1%	0.0%
	30代	4.8%	57.1%	9.5%	23.8%	4.8%
	40代	5.0%	45.0%	5.0%	40.0%	5.0%

(pp.76-77)

場面1では、全体の比率をみると、「サセテモラッテモイイデスカ」という「許可求め型表現」の選択率は「相手レベル+1」が55.5%と高く、「相手レベル0」が48.5%、「相手レベル-1」が30.1%であった。この結果を「相手レベル」が高くなるにつれて「許可求め型表現」の選択率が高くなることと捉え、アルバムを見せてもらうということはプライバシーに踏み込むことであり、上の関係の人に対しては下の関係の人に対してよりもより丁寧な表現が必要とされるという意識が働いたためであるという説明を与えている。また、「相手レベル-1」において、「シテモイイデスカ」という「許可求め表現」が55.3%で、丁寧度の高い二つの表現(「許可求め型表現」(30.1%)及び「サセル依頼表現」(4.9%))よりも選択率が高かった。これは親しい関係の相手に対する心理的負担が低いためだとされた。年齢別による傾向は見られなかった点は林他(2011)と同じである。

次の表11から表13までは「宣言」の場面の結果である。この四つの「宣言」場面は、表現主体が自分の動くことによって生じる相手の行動に対する負担意識の有無という要因を考慮して設定された。場面2と場面5は負担意識がなく、場面3と場面4は負担意識があるとされた。

表11は場面2の結果である。

表11 グループ会議で報告を切り出す宣言〈場面2〉での選択率

		「宣言表現」 ～(シ)マス	「許可求め表現」 ～(シ)テイイデスカ	「サセル依頼表現」 ～(サ)セテモラエマスカ	「許可求め型表現」 ～(サ)セテモラッテイイデスカ	その他
全体		54.5%	12.9%	5.0%	27.7%	0.0%
年齢別	18歳未満	60.0%	20.0%	0.0%	20.0%	0.0%
	18-23歳	57.1%	9.5%	4.8%	28.6%	0.0%
	24-29歳	57.1%	14.3%	0.0%	28.6%	0.0%
	30代	63.2%	10.5%	0.0%	26.3%	0.0%
	40代	35.0%	10.0%	20.0%	35.0%	0.0%

(p.78)

場面2では、全体的に見て、「シマス」という「宣言表現」の選択率は54.5%と高く、「サセテモラッテモイイデスカ」という「許可求め型表現」の選択率は27.7%と低かった。このことから、この場面は表現する内容が直接的に相手の負担に関係する場面では

ないので相手に配慮する必要性が低く、「許可求め型表現」の選択率は低いと指摘された。
 なお、年代別の傾向がなかった。

次の表 12 は場面 3 の結果である。

表 12 網棚に荷物をあげる宣言<場面 3>での選択率

		「宣言表現」 ～(シ)マス	「許可求め表現」 ～(シ)テイイデ`スカ	「サセル依頼表現」 ～(サ)セテモラエマスク	「許可求め型表現」 ～(サ)セテモラッテ イデ`スカ	その他
全体		8.9%	22.3%	23.2%	31.3%	14.3%
年 齢 別	18 歳未満	4.8%	19.0%	28.6%	33.3%	14.3%
	18-23 歳	4.5%	27.3%	31.8%	22.7%	13.6%
	24-29 歳	19.2%	23.1%	15.4%	34.6%	7.7%
	30 代	0.0%	28.6%	23.8%	33.3%	14.3%
	40 代	13.6%	13.6%	18.2%	31.8%	22.7%

(p.79)

場面 3 では、全体の比率を見て、「サセテモラッテモイイデスカ」という「許可求め型表現」の選択率は 31.3%と最も高かった。このことから、表現主体は自分が動くことによって発生する相手への負担を配慮し、丁寧さを強めた「許可求め型表現」の選択率が高いと指摘された。なお、年代別の傾向が見られなかった。

次の表 13 は場面 4 と場面 5 の結果を要約したものである。

表 13 白いセーターにする宣言<場面 4>と発表を始める宣言<場面 5>での選択率

		「宣言表現」 ～(シ)マス	「許可求め表現」 ～(シ)テイイデ`スカ	「サセル依頼表現」 ～(サ)セテモラエマスク	「許可求め型表現」 ～(サ)セテモラッテ イデ`スカ	その他
場 面 4	全体	9.0%	35.1%	15.3%	31.5%	9.0%
	18 歳未満	0.0%	33.3%	14.3%	42.9%	9.5%
	18-23 歳	8.3%	25.0%	16.7%	33.3%	16.7%
	24-29 歳	18.2%	22.7%	9.1%	45.5%	4.5%
	30 代	4.8%	57.1%	14.3%	14.3%	9.5%

	40代	13.0%	39.1%	21.7%	21.7%	4.3%
場面5		～イタシマス	～(シ)テモヨロシイ デスカ	～(サ)セテイタダ ^カ ステショウカ	～(サ)セテイタダ ^カ イテモヨロシイテ ^シ ョウカ	
	全体	24.8%	38.1%	2.9%	31.4%	2.9%
	18歳未満	33.3%	42.9%	4.8%	19.0%	0.0%
	18-23歳	19.0%	28.6%	0.0%	42.9%	9.5%
	24-29歳	31.8%	36.4%	0.0%	27.3%	4.5%
	30代	14.3%	38.1%	0.0%	47.6%	0.0%
	40代	25.0%	45.0%	10.0%	20.0%	0.0%

(p.80)

場面4と場面5の二つの場面では、全体の比率を見ると、どちらも「テモイイデスカ」という「許可求め表現」の選択率が高く、35.1%と38.1%であった。その次に高いのが「サセテイタダイテモヨロシイデショウカ」という「許可求め型表現」で、31.5%と31.4%であった。

次の表14は場面6の結果である。

表14 客のそばを通り抜ける宣言<場面6>での選択率

		「宣言表現」 ～(シ)マスネ /(サ)セテイ ダキマス	「許可求め表現」 ～(シ)テモイ デスカ/ヨロシ イテショウカ	「サセル 依頼表現」 ～(サ)セテモラエ マスク/イタダ ^カ スカ	「許可求め 型表現」 ～(サ)セテモラッテ モ/イタダ ^カ イテモイ デスカ/ヨロシイテ ^シ ョウカ	その他
業 職 別	全体	19.8%	16.8%	21.8%	25.7%	15.8%
	スーパー・コンビニ	23.1%	3.9%	23.1%	19.2%	30.8%
	飲食店など	18.2%	24.2%	18.2%	27.3%	12.1%
	銀行	10.7%	21.4%	28.6%	35.7%	3.6%
	美容院など	35.7%	14.3%	14.3%	14.3%	21.4%

(p.81)

場面6では、全体の比率を見ると、「許可求め型表現」が25.7%と最も多かった。業職

別に見ると、「許可求め型表現」を多用する傾向は4業種中2種であり、傾向が一様ではなかった。このことから、サービス業における宣言場面では丁寧さの原理に即している「許可求め型表現」が選択されやすいという傾向はないとしている。

以上の結果に基づいて、「自分行動系許可求め型表現」に関しては、田所・林は次の2点の結果を得たとしている。

- ①「許可求め」の場面では「相手レベル」が高くなるにつれて「許可求め型表現」を選択する傾向が高まる傾向がある。
- ②「宣言」の場面では、自分の行動によって相手を動かして負担をかける場面で「許可求め型表現」を多く選択する傾向がある。

しかし、②のような結論は示されたデータから見る限り説得力を持たない。何故なら、相手に負担があるとされる場面4(セーターの取り替え)での一番高い使用率を示した表現は許可求め型(～サセテモラッテモイイデスカ)ではなく、許可求め表現(～シテイイデスカ)だからである。特に、年代別グループの30歳代では57.1%が許可求め型(～サセテモラッテモイイデスカ)であり、許可求め表現(～シテイイデスカ)は14.3%に過ぎなかった。ただし、検定をかけているわけではなく、率の比較でしかないので、何れの結論を出すにしても厳密ではないという問題がある。

以下では、田所・林の研究の問題点を検討することにする。丁寧に言うべきかどうかは相手にかかる負担の有無によると仮定し、負担有の場面を場面3(網棚に荷物をあげることを宣言する)と場面4(セーター取り替えを宣言する)とし、負担のない場面を場面2(グループ会議で報告を宣言する)と場面5(休憩が終わっても静かにならない環境で発表開始を宣言する)として設定した。結果は、場面3では予測通り許可求め型(～サセテモラッテモイイデスカ)が一番多かったが、同じように負担が高い場面として設定された場面4では先に見たように、一番多かったのは、許可求め型ではなく許可求めであった。さらに、場面5と場面4は、負担の有無でいうと、正反対であるにもかかわらず、両場面における選択率の結果はどちらも「許可求め表現」の選択率が一番高く(35.1%と38.1%)、両場面の間に違いは認められなかった。つまり、負担の有無と表現の選択に厳密な意味での対応関係が認められず、仮説は検証されなかったと言える。

仮説の検証が難しくなった理由としては、一つには場面設定に問題があり、この問題は先に検討した林他(2011)にも見られ、共通している。設定された場面が曖昧であり、人によって解釈にかなり幅があったと考える。

二つ目の問題として、量的研究でありながら、率での比較に留まり検定をかけておらず、数値上見られる差が、意味のある差なのか、偶然の誤差の範囲内の差で無視できるものなのか、読み手としては判断できない。

2.1.3 発話行為論研究

「V テモイイカ」文を取り上げ、発話行為論¹⁹の観点からアプローチした研究として砂川(2006)と熊井(2012)がある。この二つの研究では、サールの適切性条件に基づき「V テモイイカ」文がどのような文脈で適切性を満たし、どのような文脈で不適切になるかは論じられている。

砂川(2006)は、サールの適切性条件に基づいて「依頼」、「指示」、「許可求め」の適切性条件を提示し、「依頼」と「指示」場面における「テモラッテモイイカ」の使用は適切条件に対する違反であることを指摘した。砂川(2006 : 313-315)が指摘した適切性条件を要約し、図1として示す。

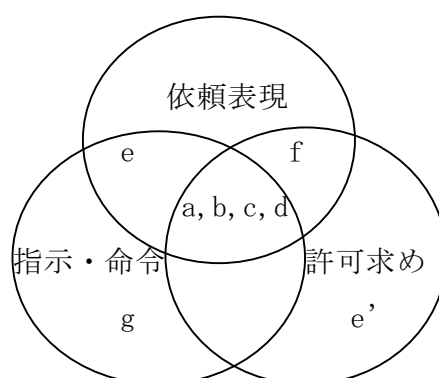


図1 「依頼」、「指示」、「許可求め」の適切性条件の関係図

砂川は「依頼」の言語行為を適切に行うための条件として a,b,c,d,e,f が必要だと言っている。a,b,c,d,e,f を次のように挙げている。話し手を S、聞き手を H、聞き手が行う行為を A と表記する。

- a. A は H が行う未実現のことがらである。
 - b. H には A する能力がある。また、S は、H に A する能力があると思っている。
 - c. S と H の両者にとって、通常の状態では H が進んで A するかどうか明らかでない。
 - d. S は、H が A することを望んでいる。
 - e. H に A をさせようとするのでありとみなされる。
 - f. H には A するかしないかの自由がある。また、S は H に A するかしないかの自由があると思っている。
- (pp.313-315)

a~d の規則は、「許可求め」と「指示」にも十分に通用する規則であるとしている。一方、「依頼」と「許可求め」において食い違っている条件は次の e' である。

e' HがAをしてもいいと思っているかいないかをHにこたえさせようとする
ことであると見なされる。 (p.314)

e'は、許可求めという言語行為の本質的条件で、Yes/No 疑問文である。この表現の究極の目的は、聞き手から Yes か No かのどちらかの答えを得ることである。

「テモラッテモイイカ」が使われておかしく感じられる理由は、本質的規則 e と e' の食い違いと準備規則 f の有無という違いにあるとしている。つまり、「私に No を言う余地がないことを知っているのにわざと Yes か No かを尋ねている。それは即ち私に決定を託しているように装って、実は私に強引にやれといっているのだ」と砂川が指摘している(p.317)。

また、指示や命令の場合は、a,b,c,d の規則が当てはまり、その上に e,g が加わる。

g. S が H に対して権威ある立場にある。 (p.313)

砂川によれば、聞き手を動かして行動させることは「依頼・指示・命令」であり、聞き手に行動の意向があるかどうかを答えさせることは「聞き手行為の許可求め」である。その上で、「依頼」と「指示」場面で「テモラッテモイイカ」を用いられるとおかしく感じられるのは、聞き手行為をしないという選択の余地が聞き手に与えられていないという点にあるとしている。

このように日本語としておかしい「テモラッテモイイカ」という言い方が日常的に頻繁に用いられる理由について砂川は二つ述べている。一つは、「～てもらおう」という言い方の持つ「恩恵」という意味にあるが、もう一つは、聞き手にお伺いを立て、それによって指示や依頼の押しつけがましさを軽減しようという気持ちが働いている可能性があるとしている。また、聞き手に判断をゆだねる形で自分の要求を伝えるという間接的な言い方が丁寧な言い方として聞こえるので、世代を問わず好まれる傾向があると推測している。

熊井(2012)は「テモラッテモイイカ」という表現形式の使用に関する山田(2004)、砂川(2006)、高梨(2011)の研究を概観するとともに、その形式を依頼や指示という行為要求表現の中に位置づけて、不適切な表現と受け取られる場面及び使用する際の心理的要因について考察を行った。

熊井(2012)は「テモラッテモイイカ」を考察する際に、「テモラウ」の多様な用法を併せて考えている。その多様な用法として、1.典型的な「好ましいもの、感謝すべきもので

あることを表す利益・恩恵の用法」；2.相手に「依頼など何らかの働きかけを行うこと」；3.「話し手が聞き手に自らの要求に沿った実現を訴えかけ、働きかける」；4.「何らかの強制力を持ちうる。…話者の一方的な意向を表すソフトな命令文」；5.「話し手の決定権を明示し、聞き手に選択肢はないことを示す命令と同じ言語行為」を挙げている(p.2)。これらの用法を踏まえた上で、先行研究の山田、砂川、高梨の「テモラッテモイイカ」についての記述を統合して新しい内容を加えて考察基準を修正した。そして、山田、砂川、高梨で用いられた例文を引用しながら、「テモラッテモイイカ」の適切さについて考察した上で、それが用いられる条件を提出している。

熊井は、山田、砂川、高梨の「テモラッテモイイカ」についての記述に対して次のような批判をしている。

山田(2004：3)は、「テモラッテモイイカ」は意味的には「テモラウ」の使役意味が残っているので、「話し手にとって恩恵とならない事態の生起を求める場合には使えない」と述べている。それに対して、熊井は、話し手がその行為によって恩恵を受ける場合でも「テモラッテモイイカ」が不適切な場合がある例を示し、そうしたケースの説明ができないと山田の問題点を指摘している。

砂川は、「テモラッテモイイカ」は、「話し手が希望する行為を行う意向があるかどうか聞き手に尋ねる表現、即ち聞き手に承諾を求める問いかけの表現である」(p.4)と定義し、聞き手に行為を求めるべき場面(依頼)で、「テモラッテモイイカ」のようなYESかNOの答えを求める問いかけの表現を「YES,NOを選択する権限がない時に使うと、NOと言わせない雰囲気を感じさせ、押し付けがましい表現となる」(p.4)ので、不適切であるとした。この砂川の考察に対して、熊井はYESかNOかの選択の余地がある場合に用いられた「テモラッテモイイカ」の不適切さが砂川の説では説明できないと指摘している。

その上で、山田と砂川で取り上げられている例文は、「受益性や相手が拒否できる余地の大小に大きい差がある」(p.5)ので、まとめて依頼と呼ぶのは問題であり、相手に何らかの行為をするように働きかける機能を持つ行為要求(依頼と指示を含めて)と「テモラッテモイイカ」との関係性を改めて考察する必要があると指摘した。そして、以下に見るように、高梨と山田を踏まえて、行為要求を再分類した。

高梨は行為要求を「聞き手が行為を実現すること(または実現しないこと)を求めたり容認したりする機能」と規定し、行為者、受益者、話し手の強制力や聞き手の決定権の強弱という要素によって行為要求を「命令的指示、恩恵的指示、依頼、勧め、勧誘、許可」に分類をした。熊井はそれに対して、話し手や聞き手の強制力や決定権の強弱の観点から、依頼と命令的指示をさらに細かく分類すべきだと指摘した。

熊井は、山田の行為要求に関して、「依頼と許容の本質的な違いは話し手の受益性の有

無であるとし、話し手の促す行為遂行によって、話し手が恩恵を受ける場合は広義の依頼、それ以外を広義の許容であるとする。この広義の依頼には命令に準ずるものから懇願のようなものまでが含まれる。許容も話し手の権限が強く求められる許可から業務的な申し入れまで連続的に分布する」と述べている(p.9)。山田が受益性の強弱という観点に対して評価しているが、「準命令と依頼、懇願の違いを聞き手に対する話し手の待遇認識に起因するものと捉えている」(p.9)という点を話し手の決定権の違いによって考えると問題があると指摘した。

従って、熊井は高梨をベースに話し手や聞き手の受益性の有無を加え、さらに話し手の決定権の弱い懇願や許容を加えて、行為要求の分類を修正して、その結果を図にまとめた。その図を以下に図2として示す。

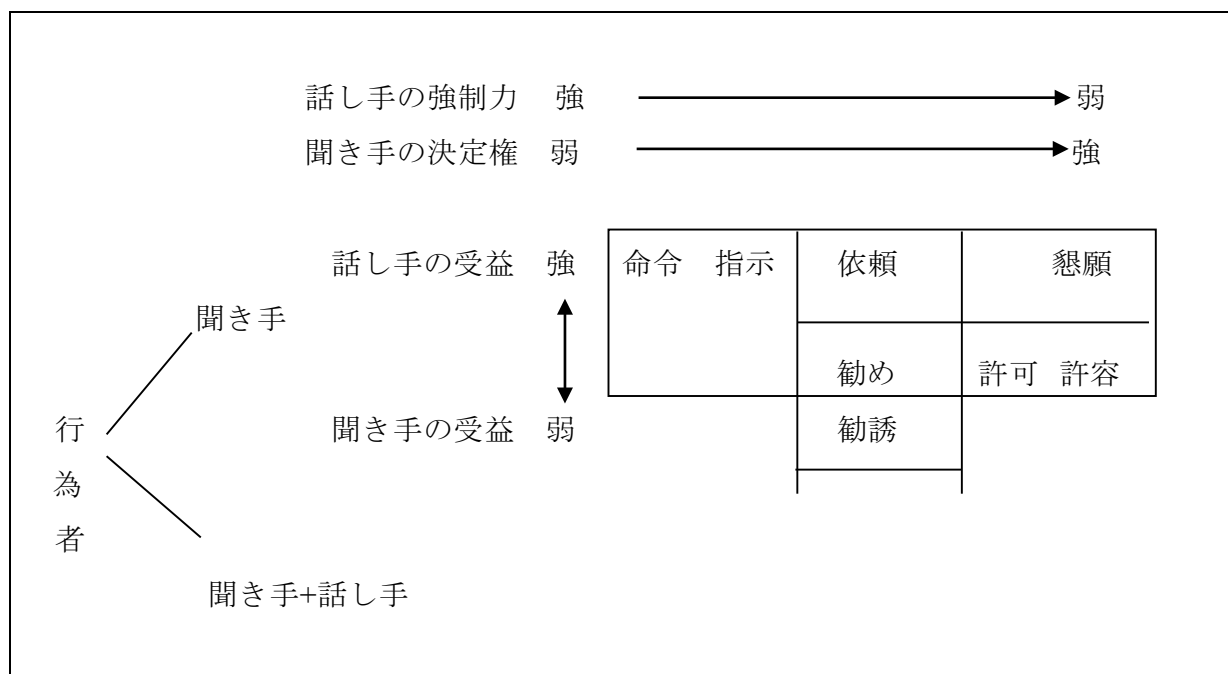


図2 決定権・受益性から見た行為要求

(p.10)

その次に、熊井は図2の分類に基づいて、行為要求と「テモラッテモイイカ」との関係性を山田、砂川、高梨で掲げられた例文と作例を挙げながら、その使用可否について考察を行った。

まず、命令・指示に関して、次の(22)と(23)は警察が犯人に命令する場合で用いられる発話である。

(22) 止めろ。

(23) ?止めてもらってもいいですか?

(p.10)

聞き手である犯人に決定権のないことを全面に押し立てる行為なので(23)のような「テモラッテモイイカ」の形式を使用できないとしている。

次の(24)(25)(26)は役場に住民票を取りに行った人に対する窓口係の指示の発話である。

(24) △ここにお名前とご住所を書いてもらってもいいですか。

(25) 二枚目に複写ができていなかったの、もう一度ここにお名前とご住所を書いてもらってもいいですか。

(p.10)

熊井は、(25)は(24)より適切性が高くなると指摘した。(24)と(25)に対して、「そのサービスを受けるためにその紙に名前と住所を書かないわけにはいかないの、聞き手に選択の余地はないが、例えば筆圧が弱すぎて複写ができなかったといった原因がある場合であっても、聞き手にもう一度名前と住所を書くという負担が生ずる」(p.11)ので、その行為を指示するに足る根拠を示す必要があり、そうした根拠が示されていない(24)は適切性が低くなると説明している。そこから、「相手に選択権がない場合には「テモラッテモイイカ」は使いにくい、何らかの事情で通常の手続きやサービス以上の負担を聞き手に強いる場合や、そのタイミングでその聞き手にある行為を要求することが適切かどうかという配慮が働いた場合」(p.12)には、「テモラッテモイイカ」の適切性が高まると結論づけている。

また、依頼に関しては、次の(26)(27)のような聞き手にアルバイトを紹介してもらった発話を取り上げて考察を行っている。

(26) ?先生、アルバイトを紹介してもらってもいいですか。

(27) 先生、いろいろ考えてみたんですが、この前おっしゃったアルバイト、紹介してもらってもいいですか。

(p.12)

熊井は(27)が(26)より適切だとしている。(26)は聞き手の決定権が強いはずであるが、「テモラッテモイイカ」を用いると自分の依頼を当然のことと捉えて、依頼事の妥当性が低くなった。しかし、(27)のように、前に先生が話題にしていたアルバイトについて話す場合であれば、妥当性が高くなり、「テモラッテモイイカ」の適切性が増す。

このことから、熊井は「テモラッテモイイカ」が「より自然になるのは何らかの意味で話し手がその行為要求を妥当なもの、必然性のあるものと捉えていることが要求される」

(p.14)と指摘した。

次に、一見に勧誘であるが、実は依頼の例がある。次の(28)である。

(28) 一緒に行ってもらってもいいですか。 (p.15)

熊井は(28)のように「一緒に」とともに「テモラッテモイイカ」の使用が可能であるが、勧誘が聞き手と話し手両方が受益者であるのに対して、「テモラウ」が話し手の受益性を表すためだと指摘した(p.15)。

「テモラッテモイイカ」の使用心理に関しては、熊井は次のようにまとめている。「テモラウ」という受益を表す形式を用いることで、「その負担によって話し手が恩恵を受けることを示すとともに、許可求めという形式を用いて、聞き手に決定権を委ねることによって、聞き手に配慮した言い方となる」(p.15)ので、「自己の要求の正当性を押し立てるのではなく、正当性を示しつつ、遠慮がちに相手の意向を確認しようという話し手の心理が働いている」(p.15)。さらに、熊井は以上の考察に基づいて、「テモラッテモイイカ」の適切に用いられる条件を図にまとめた。その図を以下の図3として示す。

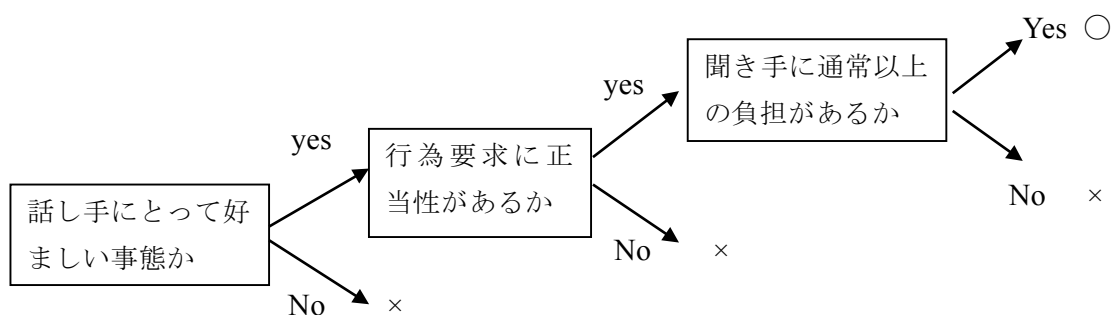


図3 「テモラッテモイイカ」が用いられる条件

(p.17)

熊井は、「テモラッテモイイカ」の特徴を次のようにまとめている。

自己の行為要求が妥当性のあるものであることを示し、聞き手が YES と言ってくれることを期待していることをちょっと遠慮がちに伝える一方で、テモラウを用いることで、自分にとってその事態の成立が望ましいことであること、また、聞き手に何らかの意味で通常要求される以上の負担を強いることを示して聞き手に対する配慮を示す表現である。(p.17)

そして、「話し手にとって成立が望ましい事態で、聞き手に通常以上の負担が生ずる指示」(p.17)、「その行為要求を行うことの妥当性、正当性があり、かつ聞き手の負担がそれほど高くない依頼」(p.17)の場合で適切性が高くなると結論づけている。

熊井は砂川などの先行研究で得られた知見を踏まえて、テモラッテモイイカの適切性の条件を提示しているが、砂川を含めて作例に基づく考察は、実際の具体的な言語使用を全て説明できるかについては不明である。したがって、実証的な研究が必要であると考えられる。

以上、文法研究、表現研究、発話行為論研究という三つの研究分野から日本語の「V テモイイカ」文に関する先行研究をまとめた。以上の先行知見をまとめて、「V テモイイカ」文(「V テモイイカ」、「V テモラッテモイイカ」、「V サセテモラッテモイイカ」という三つの形式が含まれる)を意味、機能、形式に分けて整理し、表 15 として示す。「V テモイイカ」を始め、「V テモラッテモイイカ」、「V サセテモラッテモイイカ」は、同じく「行動」＝「自分」、「決定権」＝「相手」、「利益・恩恵」＝「自分」という構造を持つという共通点に着目して、本研究では、それらの三つを「V テモイイカ」文と呼び、研究の対象とする。

表 15 「V テモイイカ」文の意味、機能、形式

意味	基本義： 「V テモイイ」という評価モダリティの質問文で、事態に対する聞き手の評価を尋ねる。質問文において、評価のモダリティ形式が表す評価は、質問文における疑いの対象の側に属している。(高梨 2010)
	派生義： 誰が行動し、誰がその行動の決定権を持ち、誰がその行動による利益・恩恵を受けるかという「行動」、「決定権」、「利益・恩恵」の三つの要素によって、「行動＝自分」「決定権＝相手」、「利益＝自分」の構造を持つ表現である。(蒲谷他 1998)
機能	基本機能： 評価の対象となる当該事態が①制御可能な②未実現の③話し手の行為であるという三つの条件を満たしていれば、聞き手に対する「許可求め」という機能を果たす。(高梨 2010)
	派生機能：

	「行動」＝「自分」、「決定権」＝「相手」、「利益・恩恵」＝「自分」という構造を持つ表現で、「許可求め」を始め、「依頼」、「指示」、「宣言」などの意図を表現できる。(蒲谷他 1998)
種類と主な表現形式	文法研究における形式: 動詞テ形＋モダリティ:てもいいですか/ていいですか/でもかまいませんか/てもいけませんか/なくてもいいですか、てもらってもいいですか、など。 動詞テ形＋テモイイカ、テハイケナイカ、ナクテモイイカ、ナケレバナラナイカ、など。(高梨 2010)
	行動展開表現における形式: 許可求め表現 ²⁰ : 「テモイイデスカ」(蒲谷他 1998) 許可求め型表現: 「テモラッテモイイデスカ」という相手行動系許可求め表現、「サセテモラッテモイイデスカ」という自分行動系許可求め型表現(林他 2011、田所・林 2012)

以上で、日本語母語話者の「V テモイイ(カ)」文に関する先行研究をまとめた。次節では、日本語学習者の「V テモイイカ」文に関する先行研究を概観する。

2.2 学習者言語としての「V テモイイカ」文に関する研究

「V テモイイ」を含む日本語学習者の「V テモイイカ」文に関する研究は管見の限り多くはない。ここでは、英語を母語とする日本語学習者を対象とする研究(竹下・山本 1987)と、中国語を母語とする日本語学習者を対象とする研究(張 2007、林 2011)を取り上げて検討する。これらの研究では、学習者の「V テモイイカ」文の翻訳文の検討(竹下・山本 1987、張 2007)と特定の場面における学習者の「V テモイイカ」文の産出文の検討(林, 2011)から、「依頼表現」を使うべきところに「V テモイイカ」文が用いられている誤用の多いことが示されている。つまり、英語、中国語と母語背景を異にする日本語学習者の間で、「V テモイイカ」文についての理解及び有している知識に共通点があることが推測される。以下で詳しく述べていく。

2.2.1 英語を母語とする日本語学習者を対象とする研究

竹下・山本(1987)は日本人母語話者と日本語学習者の翻訳上の違いを、人間関係を切り口にして明らかにするために、英語の“May”を例に取り上げて検討した。

竹下・山本は“May”の意味を「許可」に限定し、「May の日本語訳調査表」を作成する際に、話し手が聞き手に許可を求める“May I...”と、話し手が聞き手に許可を与える“You may...”の二つを扱い、目上に話す場合と目下に話す場合に分けている。調査対象

は英語を母語とする日本語中級及び上級学習者(EJ)合計 29 名と日本語母語話者(JJ) 33 名である。調査は 2 回に分けて行われた。1 回目では、英語の“May”を EJ と JJ がどのように日本語に訳し分けるかを調べた。2 回目は、EJ のみを対象として、一回目の調査で分かった翻訳の誤りを指摘し、その誤りに対する説明を与えた後に行われた。さらに、EJ の第 1 回目と 2 回目の結果を比較した。

データを分析する際に、文の主語(I と You)の行為が、①「聞き手に直接的に関わる場合」、②「聞き手に間接的に関わる場合」、③「聞き手に無関係な場合」の三つに分類をして分析を行った。次の表 16 は竹下・山本の結果を要約したものである。

表 16 “May”を「テモイイデスカ」に訳した結果

		英語の原文	日本語母語話者の回答	英語を母語とする学習者の回答
“I” の行為	① 聞き手に直接的に関わる場合	“May I get another card?”	目上:0% 目下:0%	目上:24.1% 目下:11.1%
	② 聞き手に間接的に関わる場合	“Prof.Yamada,,may I observe your class this week?”	目上:43.8% 目下:65.7%	目上:64% 目下:72.7%
	③ 聞き手に無関係な場合	“May I smoke here?”	目上:100% 目下:87.8%	目上:93.3% 目下:96.8%
“YOU” の行為	① 話し手に直接的に関わる場合	“You may have another Cake if you wish.”	目上:8.7% 目下:23.1%	目上:30.4% 目下:50.0%
	② 話し手に間接的に関わる場合	“You may lease the car at the airport.”	目上:69.2% 目下:40.0%	目上:76.7% 目下:69.2%
	③ 話し手に無関係な場合	“You may smoke in this section.”	目上:51.9% 目下:93.3%	目上:77.3% 目下:80.0%

(pp.197-200)

表 16 に示したように、EJ と JJ の間に違いが見られたのは“I”の行為の①と、“You”の行為の①である。

“I”の行為の①は、永住権カードを紛失した人が移民官に“May I get another card?” (p.210)と言っている場合である。目上に対して、JJ の回答には、「V テモイイカ」が一切現れず、その代りに要望表現(~ていただけますか、など)が 89.4%用いられた。それに対して、EJ の回答には、「もらってもいいですか」、「取ってもいいですか」という「V テモイイカ」

が 24.1%見られ、要望表現が 34%あった。そして、目下に対しても、JJ の回答には、「V テモイイカ」が見られず、その代りに最も多かったのは「いただけますか」などで 60%あった。それに対して、EJ の回答には、「V テモイイカ」が 11.1%あった。

“You”の行為の①は、スチュワーデスが乗客に“You may have another Coke if you wish.” (p.210)と言っている場合である。目上に対して、JJ の回答には、「V テモイイ」が 8.7%と少なかったが、「相手の意向を伺う型、勧めの型の「もう一杯召し上がりませんか」などが最も多くて 78.3%あった」(p.198)。それに対して、EJ の回答には、「V テモイイ」が 30.4%と多かった。目下に対して、JJ の回答には、「V テモイイ」が 23.1%で、相手の意向を聞く型の「欲しい?」、「もう一杯?」などが 38.5%であった。それに対して、EJ の回答には、「V テモイイ」が 50%、「もう一杯いいよ」のような許可与えが 14.3%であった。

以上の結果から、竹下・山本は“May”を日本語に訳す際の注意点を次のようにまとめている。

許可を求める“May I…”では目上・目下に関わらず主語である話し手が聞き手の手を借りなければ自分の目的が達せられない場合にはテモイイは使えない。代わりに、目上・目下ともに要望の意図を表す「てもらえますか」、「いただけますか」を使う。その他に目上には丁寧な「ていただけませんか」、目下には「てください」も使える。「許可を与える“**You may**…”を目上に向かって使う場合、目上の行為が目下である話し手の手を通さなければ成り立たない時にはテモイイは避けたほうがいい。代りに、勧め型の「如何でしょうか」、「お～しましょう」などを使う。それ以外の場合には、テモイイが使える。(p.202)

この注意点を EJ に説明した一週間後、EJ に対して 2 回目の調査を行った。2 回目の調査で使用した “May I…”と“**You may**…”に続く動詞は 1 回目と異なっているが、三分類に基づいたものである。調査の結果、“I”の行為における「聞き手に直接的に関わる場合」では、テモイイの誤訳率が目上と目下のそれぞれに 1 回目の調査結果より 7%少なくなった。“You”の行為における「話し手に直接的に関わる場合」では、目上に対する誤訳率が 30.4%から 25%へと減少した。

以上の結果から、竹下・山本は“May”をテモイイに訳せない場合を二つにまとめた。一つは、“May I…”の文は、私の行為に先行して聞き手が行動を起こさなければ、「私」の行為が実現しない場合には、日本語のテモイイに訳せないとされた。もう一つは、“**You may**…”の文は、目上の聞き手に対しては、“You”の行為に先行して話し手が行動を起こさなければ、“You”の行為が実現しない場合には日本語のテモイイに訳せないとされた。

このことから教育上の示唆として、竹下・山本は、上下関係の厳しい社会背景を持つ日本語のような外国語の指導においては、辞書や教科書にあるものをそのまま与えるのではなく、会話に参加する人物の上下関係によって表現を選択するという点の指導の必要性を述べている。

「V テモイイカ」文について学習者が持っている知識と理解の特徴という観点から探るといふ点から考えると、竹下・山本の研究は、学習者言語には母語と目標言語における目上、目下という社会言語学的要素(人間関係)が介在している可能性を示している点で評価されると考える。中国人日本語学習者の「V テモイイカ」文にもそうした点がみられるかどうかについての追求が課題となると考える。次節では、中国語を母語とする日本語学習者の「V テモイイカ」文の研究を取り上げる。

2.2.2 中国語を母語とする日本語学習者を対象とする研究

張(2007)は中国人日本語学習者の使う日本語に見られた日本語らしくない点は母語による干渉が一つの原因だということを前提とした上で、語用論の角度から、「許可の言語行動」を行う場合の中国人日本語学習者と日本語母語話者の間の異同を探った。

張は「許可の言語行動」を、「a型」(動作主体=H、行動の決定権=S)、「b型」(動作主体=H、行動の決定権=H)、「c型」(動作主体=S、行動の決定権=H)、「d型」(動作主体=S、行動の決定権=S)の四タイプに分類した(Hは聞き手、Sは話し手)。調査する際に、「d型」²¹について調査できなかったため、「許可」の「a型」、「b型」、「c型」の分類によって中国語の“可以”を使った例文を4文ずつ、合わせて12文²²提示し、それらを日本語に訳すことを課題とした。調査法は翻訳法である。調査対象者は、2年間日本語を勉強した中国人日本語学習者(CJと呼ぶ)25名と、中国語が分かる日本語母語話者(JJと呼ぶ)27名である。そして、回収したデータを形式と機能によって分類した。その結果、次のことがわかったとしている。

まず、決定権が話し手側にある「許可」が「許可与え」とされる「a型」の“可以”はJJとCJのどちらも「V テモイイ」に訳されたものが多く、JJが61%、CJが59%であった。その次に多かったのは、「勧め」の「てください」で、JJが34.3%で、CJが28%であった。「a型」の分析では同親、同疎、下親、下疎といった人間関係を切り口にする分析も行われていた。次の表17は「a型」の使用における人間関係による結果を要約したものである。

表 17 人間関係による「a型」における日本人と中国人の翻訳の対照

日	表現	ウチ	ソト
---	----	----	----

本人	関係	勧め	許可	命令	可能	その他	勧め	許可	命令	可能	その他
	対等	4 ²³ 14.8%	2 85.2%				25 ²⁴ 92.6%		1 3.7%		1 3.7%
	下位	8 ²⁵ 29.6%	16 59.3%	2 7.4%		1 3.7%		27 ²⁶ 100%			
中国人	表現	ウチ					ソト				
	関係	勧め	許可	命令	可能	その他	勧め	許可	命令	可能	その他
	対等	8 32%	16 64%			1 4%	11 44%	10 40%		2 8%	2 8%
	下位	8 32%	14 56%		3 12%		1 4%	19 76%		4 16%	1 4%

(p.162)

結果は、JJとCJは共に「勧め」と「許可」の訳し方が多かった。JJは、同疎の場合で“可以”を「勧め」に訳した比率が92.6%と最も高かったが、下疎の相手に対する比率が0であった。下疎の場合で“可以”を「許可与え」のテモイイに訳した比率が100%で、同疎の場合の比率が0であった。それに対して、CJの翻訳には同疎の相手に対して“可以”を「勧め」にしたものが44%で、JJより少なかった。“可以”を「許可与え」のテモイイに訳したもののの中に、日本人の翻訳に見られないもの(同疎の相手の場合)があり、中国人の翻訳の40%を占めていた(表17のハイライトの部分)。

この結果から、「許可与え」という表現は相手に命令的な印象を与えやすいことを考えると、下位者かウチ関係の人に対しては丁寧な言葉遣いをしなくてもいいとする日本人の行動様式の表れだと張は指摘している。

次に、決定権が聞き手側にある「許可」は「許可求め」とされる場合である。「b型」と「c型」がふくまれる。次の表18は「b型」と「c型」の翻訳結果を要約したものである。

表18 「b型」と「c型」の翻訳についての統計

分類 ²⁷ 型	対象者	依頼	許可	命令	勧め	可能	その他	合計
b型	日本人	103				1	4	108

		(95.4%)				(0.9%)	(3.7%)	(100%)
	中国人	52 (52%)	31 (31%)	2 (2%)	3 (3%)	7 (7%)	5 (5%)	100 (100%)
c型	日本人		105 (93.5%)			1 (0.9%)	6 (5.6%)	108 (100%)
	中国人	3 (3%)	88 (88%)		1 (1%)	2 (2%)	6 (6%)	100 (100%)

(pp.163-164)

「b型」の“可以”は、JJでは95.4%が「依頼」に訳されているが、CJでは52%と低かった。代わりに、JJの翻訳には見られない「許可」の「Vテモイイカ」がCJでは31%あった(表18のハイライトの部分)。以下の例(29)として示す。

(29) 学生証をなくしてしまったので、新しいのを作ってもいいですか。 (p.163)

張は、「b型」の“可以”は「依頼」に訳するのが適切であり、上の(29)の場合は、下線部を「新しいのを作っていただけませんか」にすると適切だと述べている。このような誤訳が出てきたのは、「私」を中心に物事を捉える日本語²⁸と「事実志向」²⁹の中国語の違いによるものだとしている。

また、表18で示した「c型」の翻訳はJJとCJは共に「許可求め」に訳したのが多く(JJが93.5%、CJが88%)、「c型」の使用では両者間に違いがなかった。この結果に対して、張は「c型」の“可以”は「Vテモイイカ」に訳するのが最も適切だと指摘した。

張は、日本人と中国人は「a型」と「b型」で違いが見られ、「c型」では違いがないとしている。「a型」の分析から、JJは「許可与え」と「勧め」をウチとソトで使い分けるが、CJではそうした使い分けがない中国語の使い方を目標言語の日本語に持ち込んでいるとし、語用論上の転移があったとしている。また、「b型」において、JJは依頼のみであるのに対して、CJでは依頼と許可の翻訳があった。これはCJが「私中心の日本語」と「事実志向の中国語」という違いを目標言語の日本語に持ち込んだものと指摘され、語用論上の転移があったとされている。

張は、CJとJJの間に観察された「許可の言語行動」の違いに着目し、語用論上の転移を検討した。しかし、例(29)のような翻訳はJJには見られずCJにしか見られなかったことは語用論の角度からだけでは十分に解釈できないと考えられ、課題が残る。

林(2011)は、日本語学習者には「語用論的能力」が欠けているという自身の「教師と

しての直感」を実証することを目指して、中国人学習者を対象に許可疑問文の「～てもいいですか」を取り上げて「語用論的誤用」があるかを調査した。

林は「依頼」、「申し出」、「勧誘」、「願望伺い」、「許可求め」の5つの場面に、それぞれに「待遇すべき相手」と「待遇する必要のない相手」に分けて、合わせて10場面を設定した。会話文を作り、その会話の一方に空欄を設けてそこに適切な文を記入させるというDCTの方法でデータを収集した。調査対象者は日本語母語話者10名と中国人留学生50名(日本滞在9ヶ月でN1の受験を目指す者32名、日本滞在3ヶ月でN2の受験を目指す者18名)で、合わせて60名である。回収したデータから「V+てもいいですか」のある回答を取り出して、日本語母語話者と学習者で比較をして、日本人には見られない使われ方を誤用として判断し、その特徴を探ることを課題とした。

その結果、日本語母語話者は「V+てもいいですか」を「許可求め」の場合にしか使っていないのに対して、学習者は「許可求め」の場面だけでなく、「依頼」、「申し出」、「勧誘」、「願望伺い」のすべての場面で「V+てもいいですか」を用いていることが分かったとしている。林は、5つの場面を①「聞き手動作：聞き手に直接かかわる場合」と②「話し手動作：聞き手に間接的にかかわる場合」という二種類に分けて、学習者の誤用の原因を探り、次のような結果を得たとしている。

①の「聞き手動作：聞き手に直接かかわる場合」は「依頼」、「勧誘」、「願望伺い」という三場面对応している。学習者の産出文には、塩を取ってもらおうという依頼場面の「*取ってもいい？」(p.86)、食事に誘う場面の「*食べてもよろしいですか」(p.86)、見たいかという願望伺いの場面の「*見てよろしいですか」(p.87)などがあつた。この3つの場面は聞き手が動作主であるにも関わらず、話し手が動作主の「～てもいいですか」が用いられていたという点で共通点がある。これは、動作主が話し手と聞き手の間で「ねじれ」ていることに起因する誤用だと林は指摘している。

②の「話し手動作：聞き手に間接的にかかわる場合」は「申し出³⁰」、「許可求め」の二場面对応している。相手に本を借りたい時に許可を取るという「許可求め」場面で、「*貸してもよろしいでしょうか」(p.88)のような誤用があつた。これは「聞き手の行為」の「貸す」と「V+てもいいですか」が同時に使用されたために起こったものとされた。

林は、以上の二つのタイプの誤用例の観察から、「文法的に正しくても「V+てもいいですか」に先行する動詞の行為者が聞き手か話し手かという機能面での選択が適切でない場合に誤用となる」(p.92)と述べ、学習者に「語用論的誤用」があると指摘した。そして、「機能面での使用の選択」の重要性を指摘して、日本語教育に対する示唆として、言語形式だけでなく、機能面の使用方法の指導の重要性と語用論の指導の必要性を

挙げている。

この林の研究は学習者が「V+てもいいですか」についてどのような知識を構築しているかを実証的に明らかにしようとした点で高く評価されると考える。その一方で、問題点も見られる。今回得られた知見として、「V+てもいいですか」についての学習者の理解を、「機能面での使用の選択が適切でない」という指摘に窺われるように、「V+てもいいですか」に先行する動詞の動作主が話し手なのか、聞き手なのかに注目しないことに起因する誤った理解であると捉えている。しかし、日本語においては「～てもいいですか」文の主語は常に話し手であり、聞き手になることはない。したがって、主語を話し手にするか、聞き手にするかという選択の余地は初めからなく、そのことを前提として、「V+てもいいですか」に先行する動詞の主語が話し手でない場合には、話し手になるように「テモラウ」という授受補助動詞が付加されることになる。そこが、張の言う事実志向か、「私」中心かという日中両言語の違いとして言える点であろう。したがって、聞き手が「V+てもいいですか」に先行する動詞の主語であり動作主となる「依頼」、「勧誘」、「指示」などの場面では、結果として全てねじれることになり、誤用となる。

以上見てきたように、張(2007)と林(2011)は中国人日本語学習者を対象に、学習者の「V+てもいいですか」を翻訳文や談話完成文などの産出文をデータとして、学習者の誤用に絞って、そこにはどのような特徴があるかを、母語の中国語との対照(張)や動作の主体が話し手か聞き手かという機能面からの検討(林)をした。しかし、学習者が「～てもいいですか」について有している理解や構築している知識をより全体的に解明するためには、誤用文だけでなく正用文をも対象とし、さらに、語用論という一つの観点に限定せず、文法や表現意図なども含めて複数の観点から総合的に検討することが必要だと考える。

次節では日本語教育の領域において「V テモイイカ」文を取り上げた研究を概観する。

2.3 日本語教育の領域における「V テモイイカ」文に関する研究

日本語教育の分野における「V テモイイカ」文に関する先行研究として、以下では、川口(1997)と遠藤(2006,2008,2015)を取り上げて検討する。

2.3.1 「文脈化」の研究

川口(1997)は「V テモイイデス(カ)」は「文脈化」を必須とする学習項目であるとして、「文脈化」をめぐる、市販の教材の分析も含めて次のような提示をしている。

まず、川口は「V テモイイデス(カ)」を待遇表現の中に位置づけ、次のように議論を進めている。待遇表現においては、表現主体の「表現意図」によって表現の類型化がなされ

る。表現主体の「表現意図」には、「自己表出」、「理解要請」、「行動展開」の三つの類型があり、それぞれの意図を持つ表現を「自己表出表現」、「理解要請表現」、「行動展開表現」と呼ぶ。「V テモイイデス(カ)」は「行動展開表現」文型の典型的なものの一つで、「許可求め/与え表現」と呼ばれる。この「許可求め/与え表現」に対して、「行動」、「決定」、「利益」によって構造分析がなされる。「許可求め表現」は「自分側にしか来ない利益の実現を目指す自分の行動展開の可否が相手側の決定に委ねられている」（行動＝自分、決定＝相手、利益＝自分）という積極的に表す表現であり、他方、「許可与え表現」は完全にそれとは対照的である（行動＝相手、決定＝自分、利益＝相手）。次の表 19 は川口が述べた「許可求め/与え表現」の構造の関係を要約したものである。

表 19 「許可求め/与え表現」の構造の関係表

表現意図	行動	決定権	利益	典型的な表現
許可求め	J	A	J	シテモイイデスカ
許可与え	A	J	A	シテモイイデス

注: 「A」は「相手」、「J」は「自分」 (p.31)

この表 19 を見ると、「許可求め表現」の表現主体は、許可を与えることのできる者に対して表現をするのが典型的であり、返答として「許可与え表現」を行う主体は許可を与える立場や役割にある者であるのが典型であるとしている。言い換えれば、「許可求め/与え表現」で許可を与えることのできるものについては制約がある。そして、その制約は、許可求め表現の相手は許可与え表現を使う表現主体であるということである。川口はその表現主体がどのような状況でどのような人であるかについて、三つの場合を取り上げて説明している。以下に要約を挙げる。

- 1.ある状況で、自己の見識や信念に基づいて他の人々の行動を左右できる立場の人たち。具体的には、治療中の医師、練習中の楽団・合唱団の指揮者、授業中の教師などで、「専門的指導者」と呼ぶ。
- 2.直接自己の見識や信念に基づいているわけではないが、特定の規則や制約を他の人々に順守させることを業務の一部とする人たち。例えば、警邏中・交通違反取り締まり中の警官、美術館・展示場などで勤務中の会場警備員、寮・図書館などの公共施設で勤務中の管理責任者や職員などで、「業務的管理者」と呼ぶ。
- 3.個人的に「ペン、借りてもいい？」などと聞かれて、その可否をこたえる立場の人たちで、「個人的管理者」と呼ぶ。

以上のように、許可を与える側は「専門的指導者」、「業務的管理者」、「個人的管理

者」であって、「許可求め/与え表現」が自然な表現として成立するには、許可与えの役割・立場が明確に想定される「文脈」が必要であるとしている。

次に、川口は、市販の2種類の教科書³¹（1. 『文化初級日本語 I』と2. 『JAPANESE FOR EVERYONE』）、及びそれぞれの教師用指導書に掲載されている「許可求め/与え表現」を、「文脈化」が十分なされているかどうかという観点から検討し、以下のような結論を得たとしている。

①『文化初級日本語 I』で取り扱っている「許可求め/与え表現」に関しては、本文の「文脈化」が優れているわりには、教師用指導書の解説が不十分であった。また、練習には「許可与え表現」を行う「業務的管理者」の役割を学生に意識させるような詳細な「文脈」が提示されていない。

②『JAPANESE FOR EVERYONE』で取り扱っている「許可求め/与え表現」に関しては、本文会話の「文脈」や話の流れや言語の丁寧さレベル等は適切であったが、解説の部分には「許可求め表現」の形式上のバリエーションがあるのみで、「許可与え表現」の主体の相違によって全体の適切な「文脈化」を示唆する記述がなかった。また、練習の部分には、明確な文脈がないこと、提示された会話文の内容が特殊な人間関係を想定しなければ出てこない表現であること、表現の丁寧度のレベルをどう処理するか指導できないこと、「許可求め」以外の「テモイイデスカ」の使用が混入していること、等の問題点が見られたとされた。

以上の検討を通して、川口は、この二つの教科書は日常生活に必要な表現を自然な形で提示することを編集指針としているコミュニカティブなタイプであるが、学習上・指導上の様々な工夫は認められるものの、「許可求め/与え表現」の正確な理解・運用のための「文脈化」は不十分であり、コミュニカティブな教授法の理念に基づく教科書でも「文脈化」が徹底していないという批判を展開した。

さらに、川口は既存の教材の「文脈化」の適否を判断する基準を以下のように挙げている。

1. 「許可求め表現」の主体が正しい適切な「相手」に対しているかを検討する。
2. 「許可求め表現」の主体は「専門的指導者」、「業務的管理者」、「個人的管理者」のいずれであるかを特定する。
3. 「許可求め/与え表現」それぞれの「相手レベル」を特定する。
4. 「相手レベル」以外に丁寧度に関わる条件を列記する。
5. 上記4までの条件から「典型表現」を使うか「あたかも表現」を使うか決定する。
6. 使用可能な具体的表現群から当該する表現を選択する。 (p.43)

以上、川口が指摘したように、「V テモイイカ」文の成立には文脈化が必須であるにもかかわらず、それが現場で使用されている教科書では不十分であるとすれば、そうした問題のある教育を受けている日本語学習者が「V テモイイカ」文についての理解や知識には様々の問題点や誤用があることが予測される。しかし、日本語学習者の「V テモイイカ」文に対する理解や構築している知識がどのようなものかについて検討した研究は管見の限り、これまでなされておらず、今後の課題として残されている。

2.3.2 「初級文型の硬直化³²」の研究

遠藤の研究(遠藤 2006,2008,2015)は、テモイイ文型³³を「初級文型の硬直化」の観点から取り上げた一連の研究である。

遠藤(2006)は文法的にテモイイ文型の意味用法を整理して一覧表を作成し、この一覧表に照らして、既存の教科書・教育指導書でテモイイ文型がどのように導入されているかを調べたものである。「初級文型の硬直化」の例としてテモイイ文型を取り上げて検討した遠藤(2008)の前提となる研究であることから、最初に検討することにする。

遠藤(2006)は、日本語母語話者が使用しているテモイイ文型の用法を細分化して、特定の文型による発話が「誰が」、「誰に」、「何のために」行ったものであるかという観点から、用法の一覧表を作成した。一覧表を作成する際に、蒲谷他(1998)から表現意図という概念を援用し、テモイイ文型を、①「てもいい」を典型とする「行動の成立を目指すために、相手に働きかける表現」という「行動展開表現」、②「てもいい」に「のだ」を付与した「てもいいんです」を典型とする「理解を得るために、相手に働きかける表現」という「理解要請表現」、③「てもいい」と「てもいいんだ」両方の型を有する「他者に働きかけない表現」即ち「自己表出表現」、の三つに分け、さらに「行動」、「決定権」、「利益」の三点から構造分析をする手法が用いた。以下に、遠藤の「表 1 行動展開表現レベルとしての～テモイイ」を表 20 として、遠藤の「表 2 理解要請表現レベルとしての～テモイイ」を表 21 として、遠藤の「表 3 自己表出表現レベルとしての～テモイイ」を表 22 として示す。

表 20 行動展開表現レベルとしての～テモイイ

表現意図		行動	決定権	利益	典型的表現
許可 求	(1) 許可	J/WJ	A	J/WJ	意志テモイイデスカ(テモイイ)/A クテモイイデスカ(クテモイイ)/N,NA デモイイデスカ(デモイイ) 例)このパンフレットをもらってもいいですか。

め	(2) 譲歩	J/WJ	A	J/WJ	意志〈ナク〉テモイイデスカ(テモイイ)/A 〈ナク〉テモイイデスカ(クテモイイ) /N,NA 〈ジャナク〉テモイイデスカ(テモイイ) 例)(医者に)もう薬を飲まなくてもいいですか。
許可 与え	(3) 許可	A/W	J	A/W	意志テモイイデス(ヨ)(テモイイヨ)/A クテモイイデス(ヨ)(テモイイヨ)/N,NA デモイイデス(ヨ)(デモイイヨ) 例)(学生から質問があって、先生が)このパンフレットは、持って帰ってもいいですよ。
	(4) 譲歩	A/W	J	A/W	意志〈ナク〉テモイイデス(ヨ)(テモイイヨ)/A 〈ナク〉テモイイデス(ヨ)(テモイイヨ)/N,NA 〈ジャナク〉テモイイデス(ヨ)(テモイイヨ) 例)(市役所の職員に印鑑を忘れたことを伝えた時職員が)じゃ、印鑑じゃなくてもいいですよ。この欄にサインしてください。
(5)申し出		J	A	A/W	意志〈ナク〉テモイイデス(ヨ)(テモイイヨ)/A 〈ナク〉テモイイデス(ヨ)(テモイイヨ)/N,NA 〈ジャナク〉テモイイデス(ヨ)(テモイイヨ) 例)(都合が悪くて、先輩がサークル連絡会に行けない時)僕が代わりに行ってもいいですよ。 [他文型による言い換え]=僕が行きましようか。
(6)提供		A/W	A	A/W	意志テモイイデスヨ(テモイイヨ) 例)(傘がなく、困っている人を助けたいと思って)ないなら、この傘を使ってもいいですよ。 [他文型による言い換え]=よかったら、この傘をお使いください。
(7)提案		J/WJ	J/WJ	J/WJ	意志〈ナク〉テモイイデス(ネ)(テモイイネ)/A 〈ナク〉テモイイデス(ネ)(テモイイネ)/N,NA 〈ジャナク〉テモイイデス(ネ)(テモイイネ) 例)夕方は車が混むから、電車で行ってもいいね。 [他文型による言い換え]=電車で行きましようよ。
(8)宣言		J	J	J	意志〈ナク〉テモイイデス(カ)(テモイイカ)/A 〈ナク〉テモイイデス(カ)(テモイイカ)/N,NA 〈ジャナク〉テモイイデス(カ)(テモイイカ)

				例)(スピード違反した車を止めた警察官が)ちょっと、免許証を見せてもらってもいいですか。 [他文型による言い換え]=免許証を見せてもらいますよ。
--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------

注:J=自分、A=相手、W=話題の人物、WJ=自分側の話題人物

(p.78)

行動展開表現レベルでは、「もう一つの選択肢の可能性の提示」³⁴という意味から、(1)と(3)は「許可」でもう一つの選択肢が明示されないタイプで、(2)と(4)は「譲歩」で、もう一つの選択肢の存在が明示されるタイプだとしている。(5)は「相手側に利益のある行動を自分がする」意味、(6)は「相手側に利益のある行動を相手側が決定する」意味、(7)は「こんな選択肢もあるという特定の行動の提案」、(8)は「相手に行動の可否を問う」意味であるとされている。上で述べたテモイイ文型の本来持つ「もう一つの選択肢の可能性の提示」という意味から、(7)はその意味を持つ用法で本来の用法だが、典型度から考えて(1)～(4)は典型的で、(5)～(8)は典型ではないとされている。

表 21 理解要請表現レベルとしての～テモイイ

表現意図		行為の可能性のあるもの	行為の可否の決定根拠	利益の可能性	典型的表現
確認 求め	(9) 許 容	F	規則 慣習 経験 状況	F	意志〈ナク〉テモイインデスカ(テモイイノ)/A〈クナク〉テモイインデスカ(テモイイノ)/N,NA〈ジャナク〉テモイインデスカ(テモイイノ)
	(10) 容 認	A/W 無生物 J	N	N	意志・無意志〈ナク〉テモイインデスカ(テモイイノ)/A〈クナク〉テモイインデスカ(テモイイノ)/N,NA〈ジャナク〉テモイインデスカ(テモイイノ)
確認 与え	(11) 許 容	F	規則 慣習 経験 状況	F	意志〈ナク〉テモイインデスヨ(テモイインダヨ)/A〈クナク〉テモイインデスヨ(テモイインダヨ)/N,NA〈ジャナク〉テモイインデスヨ(テモイインダヨ)
	(12) 容	A/W 無生物	N	N	意志・無意志〈ナク〉テモイインデスヨ(テモイインダヨ)/A〈クナク〉テモイインデ

	認	J			スヨ(テモイインダヨ)/N,NA 〈ジャナク〉 テモイインデスヨ(テモイインダヨ)
--	---	---	--	--	----------------------------------------------

注:J=自分、A=相手、W=話題の人物、F=不特定、N=なし

(p.80 例文省略)

理解要請表現は、テモイイ文型に「のだ」、「と思う」、「ことになっている」という変形が見られ、それによって客体化され、抽象化された行動に関心がある表現であり、その行動は「あるケースとして想定された行為」であるとされている。(9)と(11)の「許容」は規則などによって行為の可否が決定され、その行為の結果、利益を得る可能性があるという表現であるが、(10)と(12)の「容認」は「てもいい」と判断する者が、起こり得る事態に対して抗う術もなく、その想定される事態を甘んじて受け入れるか否かという表現であるとされている。

表 22 自己表出表現レベルとしての～テモイイ

表現意図	典型的表現
(13) 容認	1)あの人だったら、結婚してもいい(んだ)よ。(許容範囲) 2)将来、学校の先生になってもいい(んだ)よな。(選択肢) 3)これだけ頑張ってるんだから、もうちょっと給料もらえてもいい(んだ)よな(当為) 4)あの子がこれで助かるのなら、僕はどうなってもいい(んだ)。(甘受)

(p.81)

自己表出表現は他者の存在を意識することなく自己の感情や認識などを表出するというような心内発話や独り言であるため、テモイイ文型に前接する事態に対して容認する表現だとされている。小説などに多く見られる表現であり、日本語教育の中では緊急度が高くないと指摘されている。

以上のように分類をした後で、遠藤は現場で広く使用されている教科書・教材を中心に、テモイイ文型を取り上げている初中級教科書を8種類、教師用指導書を5種類選定し、調査を行った。自身が作成した一覧表に沿って分類して分析した結果、初級段階で導入されたテモイイ文型の用法は(1)～(4)に集中し、(5)～(12)の用法はほとんど見られなかった。こうした結果を踏まえて、遠藤は、中上級の機能別の会話練習として(1)～(4)以外の用法の導入も検討すべきだと指摘し、合わせて「許可」の用法に類似している「許容」などの用法が混入しないように、文脈を統制する必要があることを指摘した。調査対象とした多くの教科書・教材が「誰が」、「誰に」、「何のために」の三点を統制し

ていないことから、文脈を統制してこの三点を明示する必要性を主張した。

遠藤(2006)は教科書分析によって、初級段階の問題として、導入されているテモイイ文型の意味・用法が典型的なものに限られていること、そして、川口(1997)と同じように「誰が」、「誰に」、「何のために」の三点の統制が不十分であるとしている。このような教科書の問題点は学習者がテモイイ文型に対する理解と知識にどのような影響を与えているかについては課題として残されたといえる。

この残された課題に答えることを目指した研究が遠藤(2008)である。遠藤(2008)は、そうした問題のある教科書を使って学んでいる学習者がどのように学習項目を理解しているか、特に、初級段階で限られた意味・用法しか導入されていないテモイイ文型については、中級以降になって「初級文型の硬直化」と呼ばれる傾向が学習者に見られることを予測した。そして、この予測を検証するために、中・上級学習者を対象として、アンケート調査を行った。アンケート調査の説明の前に、キー概念である「初級文型の硬直化」についての遠藤の定義を以下に引用する。

初級で既習の文型について、その時点で教授・学習した意味・用法がすべてであると、教師や学習者、またはその両者が思い込んでしまい、より高度な運用能力が発揮できる中・上級になっても、初級で教え、教わった以外の意味・用法に注意を向けさせることも、自主的に向くこともなくなる現象である。(p.22)

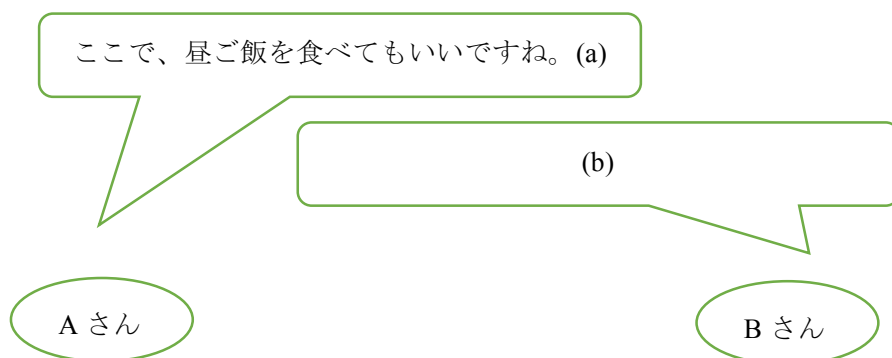
「初級文型の硬直化を引き起こす原因が、当該文型の限られた用法を初級で導入した後、中上級で発展的に再度学習する機会がないことや、初級文型に終助詞やノダ、その他のモダリティ表現を付与した実用的な表現を学ぶ機会があまり無いなどにある」(p.24)という仮説を検証するために、遠藤は、遠藤(2006)の分析結果³⁵を援用して、日本語教育の教科書や教材であまりとりあげられないことのない「テモイイ文型に終助詞のネを付与した形式、～テモイイデスネ」について意識調査を行った。

調査対象は日本語母語話者(①は30代から40代の会社員や主婦、30名;②は大学の学部生29名、10代後半)と、日本語学習者(③は②と同じ大学で学ぶ留学生の上・超級学習者、30名;④日本語学校で学ぶ初級後半から中級前半レベルの留学生30名)である。日本語学習者の出身地は、中国、韓国、タイ、イスラエル、キルギス、ブルガリアと多様である。

調査文は会話文の形をとり、終助詞「ネ」とテモイイを組み合わせた文の中で、日本語教育の教科書・教材ではあまり取り上げられないことのない～テモイイデスネで終わる文を刺激文として使った。次の図4は遠藤のアンケート用紙である。

～テモイイの使用文脈に関するアンケート調査用紙

AさんとBさんが話しています。どんな場面が想起できますか。以下の質問にお答えください。二つ以上考えられる場合は、1)と2)に分けてお書きください。尚、1)と2)の回答を必ず二つ書かなければいけないわけではありません。一つだけでもけっこうです。



問1.AさんとBさんの会話の場面について、AさんとBさんの人間関係をまず答えて、次に考えられるシチュエーションについて自由にお書きください。

- 1)AさんとBさんの人間関係:()
(シチュエーション):()
- 2)AさんとBさんの人間関係:()
(シチュエーション):()

問2.あなたがBさんだったら、どう答えますか。(b)のセリフを考えてお書きください。

- 1)
2)

問3.あなたがAさんだったら、どう言いますか。他にどんな言い方がありますか。Aさんのセリフの部分(a)を考えてお書きください。

- 1)
2)

図4 遠藤(2008)のアンケート用紙

(p.26)

この課題への回答が終了した後、続いて、母語話者①と学習者③からそれぞれ2名、合わせて4名を選び、フォローアップインタビューを行った。このフォローアップインタビューでは、学習者に対しては、想起できる場面が「許可求め」に限定されるであろうことを予測し、許可求め以外の場面についてはなぜ想起できなかったのか、その理由

をどう考えるかなど中心に尋ねた。母語話者に対しては、特定の場面、特に提案場面を想起した理由などを尋ねた。

回収したデータに対して、回答者の想定した場面(調査の間1の回答)と代替表現(調査の間3の回答)に基づいて「Vテモイデスネ」の用法を分類した。その結果、想起された場面としては「許可求め」と「提案」が多かった。母語話者と学習者の回答の結果を要約して、次の表23に示す。

表 23 母語話者と学習者が想起した用法及びその比率

グループ	想起用法の総回答数	用法の内訳		
		許可求め	提案	未分類
NS ³⁶ ①	48	6%	90%	4%
NS②	43	16%	79%	5%
NNS③	43	58%	40%	2%
NNS④	44	64%	25%	11%

(p.27)

母語話者グループ①は48件の有効回答のうち、90%が「提案」で、母語話者グループ②は43件の有効回答のうち、79%が「提案」であった。それに対して、学習者グループ③は43件の有効回答のうち、58%が「許可求め」で、学習者グループ④は44件の有効回答のうち、64%が「許可求め」であった。母語話者の回答のほとんどが「提案」の用法であるのに対して、学習者の過半数の回答が「許可求め」の用法であることが分かった。

「提案」場面の想起が、学習者においては母語話者よりも少なかったことについて、学習者において「適切な文脈の想定を妨げられること」が見られたと解釈し、初級文型の硬直化現象が検証されたとしている。

そして、インタビューで尋ねた「なぜこの場面を想起したか」、「他の場面について考えたか、または考えられるか」などの質問に対して、母語話者は「Vテモイデスネが自分の提案について相手に伺いを立てる時に使う表現であるが、許可求めの場面は考え難い」、「ネの使用で押し付けがましい印象がある」などと答えた。この回答から、遠藤は「Vテモイデスネ」が「許可求め」にはふさわしくないと考えるのが母語話者の認識だと指摘した。それに対して、学習者は「Vテモイデスネ」に「提案」の用法があることについて「聞いたことも使ったこともない」、「教わったことがない」などの回答が多くあった。このことから、学習者には「Vテモイデスネ」に「提案」の用法があ

るという知識がないと指摘されている。

遠藤は上の結果に対して次のようにまとめている。

主な日本語教育教材が初級段階で～テモイイデスカを「許可求め」、～テモイイデスヨを「許可与え」として扱っており、その後中・上級で発展的に学習する機会を設けないためと考えられ、その結果、学習者が他の用法を自然習得する機会さえ失う可能性を示している。(p.29)

しかし、提案の想起率が学習者において低かった理由としては、刺激文に使われた終助詞「ネ」が関わっている可能性がある。この可能性については、遠藤自身も「母語話者と学習者の違いは文型の捉え方の問題だけでなく、学習者の終助詞の習得問題の可能性もある」(p.29)ことから、残された課題としている。つまり、終助詞「ネ」に引きずられて、母語話者が「提案」場面を想起することになったという可能性である。したがって、初級文型の硬直化の有無の検証のためには、終助詞などの付加のない「V テモイイ」文を刺激文とする場合における場面想起を調べる必要があると考えられる。逆に、学習者による「提案場面」の想起率が予想されたほどには低くなかったことについても考察が求められるであろう。

続いて、遠藤(2015)は学習者の「テモイイデスカ」への応答表現を取り上げて、「初級文型の硬直化」を巡って議論している。日本語教育では「～テモイイデスカ」の応答表現に対する指導が「紋切り」³⁷型に限られているとし、そのような学習環境において「許可求め」の意図を持たない「テモイイデスカ」の形式に対して学習者がどのような応答表現を使用するかを探ることを課題とした。この課題に対して、遠藤はまず「テモイイデスカ」という質問に対してどのような応答表現が教育現場で提示されているかを明らかにするために教材・教科書調査を行った。その次に、学習者と母語話者が「テモイイデスカ」に対してどのように応答しているかを調べるアンケート調査を行った。

8種類の教科書及び教師用手引き書を対象として調査を行った結果、「どうぞ」、「～てください」を提示する教材もあれば、「かまいません」、「いいです」を含む応答表現を提示するものもあった。教師用手引き書には、上位者に対する応答には「イイデスヨ」が使えないという但し書きの説明があった。

遠藤は上位の者から「テモイイデスカ」と尋ねられた場合、文脈によっては「どうぞ」、「～てください」、「かまいません」、「いいです」などの応答表現は不適切・不十分だとして、アンケート調査の場面を「ええ、どうぞ」、「～てください」という応答では不適切と考えられる文脈に設定した。

調査場面として、「～テモイイデスカ」を発話の中で使用した学生 A と大学教授 B との二人のやり取りで、学生 A に対する面談の約束をキャンセルした教員 B が、面談の代わりに A の論文へのアドバイスを「メールで送ってもいいですか」と尋ねる場面を設定した。遠藤の調査票を要約して、以下の通りに示す。

教授 B : A 君、今日は本当に申し訳ないですね。あの論文、明後日まででしたよね。もし、よければ、論文へのアドバイスをメールで送ってもいいですか。

あなた(学生) A : ()

(p.6)

調査対象者は3つのグループからなる。①は日本語母語話者・大学生で、10代後半から20代前半までの男女149名である。②は日本語母語話者・社会人で20代から80代までの男女120名である。③は日本語学校と大学に通う留学生³⁸で、85名の中級学習者と74名の上級学習者である。この場面で、教授 B に対する学生 A の応答を記述するように教示した。A と B の対話の内容は三つのグループに共通である。

回収したデータを分析する際に、遠藤は回答にあったすべての応答表現から「お礼を述べる」、「謝る」、「了解する」、「お願いする」、「依頼する」という5つの要素を取り出し、それらを「表現機能」とし、それぞれの機能に「感謝」、「謝罪」、「了解」、「請願」、「依頼」という名称をつけた。この5つの「表現機能」は単独で、または幾つか組み合わせられた応答表現として回答者の回答に現れたとされ、3つのグループの回答者の5つの「表現機能」の使用率と表現形式に基づいて使用傾向を分析した。結果は次の通りである。

大学生の母語話者(①)は「請願」が73%で、最も高かった。次に「了解」が67.6%、「感謝」が39.2%、「謝罪」が21.6%、「依頼」が8.8%と続いた。社会人の母語話者(②)も「請願」が最も多くて76.5%であった。続いて「了解」が63.7%、「感謝」が42.9%、「謝罪」が33.6%、「依頼」が7.6%となっていた。他方、学習者(③)は「了解」が最も多くて86.6%で、母語話者グループで一番多かった「請願」は第二位で43.3%であった。続いて「感謝」が23.6%、「依頼」が15.39%、「謝罪」が12.1%であった。さらに、この結果に対してカイ二乗を使って検定を行ったところ、学習者(③)の使用率は「謝罪」、「請願」、「感謝」において母語話者(①+②)より有意に低く、逆に「了解」と「依頼」においては母語話者より有意に高いことが分かったとしている。

母語話者の「請願」の多用と比べて学習者が「依頼」を多用したことについて、遠藤は、「約束をキャンセルした教授に非がありメールでアドバイスを送ってもらうのが当然の権利だと学習者が考えている可能性がある」(p.10)と指摘した。また、学習者が「了解」を多用する傾向に対して、遠藤は「初級で学んだ「～テモイイデスカ」への応答表現として「イイデス」を含む「了解」の表現が学習者に定着している」(p.10)と指摘し、初級文型の硬直化の例とみなしている。

表現形式に関して、遠藤は各「表現機能」を表す表現形式が3つのグループの間で異なっていることに注目している。

つまり、大学生の母語話者の場合は、「相手」を気遣いながら感謝を述べる「感謝」表現、「忙しい相手を煩わせた」ことに対する申し訳なさを表す「謝罪」の定型表現、「はい」や「大丈夫です」のような直接的な「了解」表現と「本当ですか」や「そうしていただくと嬉しいです」のような間接的な「了解」表現、「お願いします」のような「請願」の定型表現、「～てもらってもいいですか」のような直接的な「依頼」表現と「～たら助かります」のような間接的な「依頼」表現が見られた。社会人母語話者の場合は、「相手」を気遣いながら感謝を述べる「感謝」表現と「忙しい相手を煩わせた」ことを表す「謝罪」の定型表現を大学生母語話者より多く使用した。「了解」表現では、社会人母語話者は大学生母語話者とほぼ同じように直接的な表現と間接的表現を用いた。「請願」表現では、社会人グループが大学生グループと同じように「お願いします」のような定型表現を使用した。社会人グループは、「依頼」表現では、大学生グループと同じように、直接的な「依頼」と間接的な「依頼」を用いたが、間接的な「依頼」の使用率は大学生グループより高かった。

学習者が用いた表現形式には感謝を表す「ありがとうございます」のような言い方が多く、「丁寧に感謝を述べる時の定型表現」が母語話者より少なかった。この点に注目して遠藤は、丁寧に感謝を述べる時の定型表現が中・上級段階の学習者においても定着していない可能性がある」と指摘した。そして、先に述べられたように、「謝罪」の使用率が母語話者に比べて有意に少なかったが、「謝罪」の機能を選択した学習者に限ってみると、母語話者と同じように「忙しい相手を煩わせた」ことを「謝罪」していたので、学習者は丁寧な「謝罪」表現が身につけている、と指摘された。学習者が用いた「請願」表現には母語話者と同様に「お願いします」のような定型表現が見られ、「依頼」表現には、母語話者に見られた間接的表現は少なく、「～てください」のような直接的な「依頼」が多く見られた。

以上の結果から、遠藤は、学習者は「了解」と「依頼」の機能を表現する際に直接的な表現形式を使用する傾向が見られ、丁寧度の高い表現の使用が少ないと述べている。

特に、「了解」の表現形式として「イイデス」が多く選ばれたのは、教科書調査の結果に示されたように、「～テモイイデスカ」への応答表現として多く提示されているからだ」と指摘した。つまり、初級で提示された「～テモイイデスカ」に対する「イイデス」の応答が、学習が進んだ段階においても依然として多く使われていることとして捉えることができるとし、遠藤は「了解」について、初級で学んだ応答表現の形に硬直化が起きているとしている。

遠藤は、学習者が母語話者より多用した「了解」と「依頼」を、「硬直化」の現象として捉えている。しかし、「了解」については初級で導入されていることから「硬直化」の現象と言えらるるとしても、「依頼」について「硬直化」の現象と捉えるのには問題が残る。何故なら、初級では依頼としての「V テモイイカ」文は導入されないことが多いので、「硬直化」が起きる条件がないからである。また学習者の「依頼」の多用について、母語話者の「請願」に対比しながら、「約束をキャンセルした教授に非がありメールでアドバイスを送ってもらうのが当然の権利だと学習者が考えている可能性がある」(p.10)と、遠藤自身が述べている。これは、学習者による「依頼」の使用は、初級文型の硬直化という消極的理由からではなく、より積極的に「請願」するところに「依頼」が使われていることを意味している。また、「了解」と「依頼」の機能を表す際に用いられた表現形式に注目して、母語話者には間接的なものが多くて丁寧であるが、学習者には直接的なものが多くて、丁寧さが低いという指摘があった。

以上、遠藤(2008,2015)はテモイイ文型の場面想起及び応答表現について検討し、結論としては、日本語学習者のテモイイ文型に対する理解及び有している知識を「初級文型の硬直化」という点から特徴づけようとしていると言える。しかし、丁寧さに関して何を丁寧だと考えるかについては文化による違いも考えられる。したがって、表現形式上の検討の他に、語用論やストラテジーの点から見る視点も必要だと考えられる。

2.4 先行研究のまとめと本研究の研究課題

以上、「V テモイイカ」文に関する研究として、第一に、日本語母語話者の「V テモイイカ」文に関する研究、第二に、学習者言語としての「V テモイイカ」文に関する研究、第三に、日本語教育の領域における「V テモイイカ」文に関する研究を概観した。以下では、その結果を三点から整理し、それを踏まえて本研究の研究課題を設定する。

第一に、日本語における「V テモイイカ」については、①奥田(1988)と高梨(2010)を代表とする文法研究、②蒲谷(2007)を代表とする表現研究、③砂川(2006)と熊井(2012)に見られた発話行為に関する研究の三つの領域の先行研究を概観した。

文法研究においては、まず、奥田(1988)は「V テモイイ」に先行する動詞の性質と動作者に基づいて「V テモイイ」に関して平叙文を7つの意味に分けてそれぞれの意味を

示した。質問文の「Vテモイイカ」については「許可求め」の意味があるという指摘をした。続いて、高梨(2010)は「テモ」に先行する事態の①制御可能性、②未実現性、③行為者という三要素によって平叙文の「Vテモイイ」の意味を「許可」、「意向」、「後悔」、「不満」、「許容」という5種類にまとめ、その上で、三要素を再規定することによって、「Vテモイイカ」文の使用規則を示し、意味機能を「聞き手に対する許可求め」とした。

表現研究においては、「行動展開表現」(蒲谷他 1998)を軸に「Vテモイイカ」文の研究が進められてきた。「行動展開表現」とは、表現主体が自ら感情や意思、認識、なんらかの知識、情報などを内容として、それを他者としての相手に理解してもらい、さらに、相手あるいは自分、または相手と自分が、その内容を基になんらかの行動に展開することを意図として表現する行為、のことである(蒲谷 2013 : 222)。蒲谷は、「行動展開表現」は、誰が「行動」するか、誰がその「行動」の「決定権」を持っているか、それによって誰が「利益・恩恵」を受けることになるかという三つの条件に基づいて、9種類にわけ、それぞれが代表的な表現形式を持っているとし、「Vテモイイカ」を「許可求め表現」、「テモラッテモイイカ」と「サセテモラッテモイイカ」を「許可求め型表現」と呼ぶ(蒲谷他 1998 : 122)。「指示」や「依頼」という相手に行動を要請する行為について丁寧さを示すための表現上の工夫として、相手動作を自身の動作に変換するという操作として「許可求め」の使用を特徴づけている。この枠組みの下で林他(2011)と田所・林(2012)によって、母語話者を対象として、丁寧さに対する意識が強い時に、「許可求め型表現」が多用されるかどうかを探る実証研究が行われた。

これらの実証研究で、表現主体が丁寧に表現すべき場面で「許可求め型表現」が多用されるかどうかについて、そのような傾向があることは示唆されたが、明確な結論を得ることはできなかった。それでは、学習者の場合はどうか。学習者の産出文で「許可求め型表現」が多くなるのはどのような場合だろうか。それは、親疎や上下関係、相手負担の有無などが関わっているのだろうか。中国人日本語学習者は「許可求め型表現」をどのように理解しているかに焦点化した研究は管見の限りない。

「Vテモイイカ」文に関する発話行為の研究においては、砂川(2006)はサールの適切性条件に基づいて、「テモラッテモイイカ」がなぜ「依頼」、「指示」の意図を達成する際に適切ではないか、その理由を次のように考察した。「テモラッテモイイカ」は「許可求め」の形式を有し、Yes/No疑問文であることから、聞き手にしてもいいと思っているかいないかを半ば強制的に答えさせるという機能を持っている。「依頼」と「指示」に使用する場合には、聞き手に拒否の自由がないのに、いいかダメかを尋ねて答えさせることは、適切性に欠けることになるとして、砂川は「テモラッテモイイカ」が不適切

になる場合を指摘した。熊井(2012)はこの砂川の考察を踏まえて、「テモラッテモイイカ」が「依頼」と「指示」の意図として適切に使用できる条件を検討した。その結果、「話し手にとって成立が望ましい事態で、聞き手に通常以上の負担が生ずる」指示の場合と、「その行為要求を行うことの妥当性、正当性があり、かつ聞き手の負担がそれほど高くない」依頼の場合では、「テモラッテモイイカ」の適切性が高いとしている。

このような適切性の観点からする学習者の「Vテモイイカ」文の検討は管見の限りなされておらず、今後の課題である。

第二に、日本語学習者の「Vテモイイカ」文に関する研究(竹下・山本 1987、張 2007、林 2011)には、日本語母語話者との比較から日本語学習者の誤用を特定し、その原因を考察するものが多い。

竹下・山本(1987)では、学習者が「聞き手と直接かかわる場合」の“May I...”を「Vテモイイカ」に翻訳する場合と、「許可を与える“You may...”を目上に向かって使う場合で誤訳が見られたとし、社会文化的規範の違いに誤用の原因を求めている。

張(2007)は、日本人と中国人は中国語の“可以”を日本語に訳す際に「動作主体＝聞き手、行動の決定権＝話し手」の「a型」と「動作主体＝聞き手、行動の決定権＝聞き手」の「b型」において違いが見られたとし、この違いを語用論上の転移の結果であると指摘している。林(2011)は「依頼」、「勧誘」、「願望願い」の場面において「文法的に正しくてもテモイイデスカに先行する動詞の行為者が聞き手か話し手かという機能面での使用の選択が適切でない場合に誤用となる」と、言語形式だけでなく、機能面の使用方法の指導の重要性を指摘している。

以上のように、学習者の「Vテモイイカ」文の研究は極めて少なく、誤用の原因を探ることに専ら焦点が当てられ、「Vテモイイカ」文に対する理解及び有している知識を捉える研究は未だなされていないと言える。また、誤用の原因を探る場合にも、語用論上の転移という切り口に限られているという問題もある。

第三に、日本語教育分野の研究では、「Vテモイイカ」文の指導上の示唆を得ることを目指した研究が多くなされている。まず、川口(1998)は広く普及している教科書や教材の分析から「Vテモイイカ」を目標文型として指導する際の文脈化について具体的な提案をしている。次に、遠藤(2006,2008,2015)は「Vテモイイ」という多様な機能を持つ文型が、初級段階で一部の基本的用法のみが導入されることによって、中上級に入った段階でも初級段階で導入された用法に留まり、「硬直化」の現象が起きていることを指摘した。加えて、「Vテモイイカ」に対する応答表現の指導が「紋切り」型になっていることから、応答表現にも「硬直化」の現象が見られたと指摘した。

川口は主に日本国内で使用されている教科書や教材の分析を行っており、中国の場合

との対照はなされていない。また、遠藤の指摘している「初級文型の硬直化」についても日本国内で学ぶ多国籍の学習者を対象としており、外国語環境で学ぶ、しかも中国人日本語学習者の場合にも類似の傾向が見られるかどうかは分からない。言語インプットの豊富な第二言語環境の方が「硬直化」の現象は生じにくいと考えられる。したがって、遠藤の「初級文型の硬直化」が学習者の「V テモイイカ」文に生じているという指摘が正しいとすれば、外国語環境ではインプットが少ないことから、教授法の影響を受けやすく、「硬直化」の現象はさらに明確な形で認められることが予測される。

序論で述べたように、本研究の研究目的は、中国人日本語学習者が「V テモイイカ」文をどのように理解しているか、どのような知識を構築しているかを、「V テモイイカ」文の形式、「V テモイイカ」文の表現意図、「V テモイイカ」文の使い方（ストラテジー）の三つの観点から探ることで、学習者言語としての「V テモイイカ」文の全体像の解明に迫ることである。

学習者が「V テモイイカ」文について構築している知識の全体像を探るために、上で概観した先行研究の知見を踏まえ、具体的には、文の形式、文の表現意図、文のストラテジーの三点から課題にアプローチすることにする。具体的な研究課題は以下の三つに設定する。

研究課題 1: 中国人日本語学習者が「V テモイイカ」文について構築している知識は形式上どのようなものか、横断的、縦断的に探る。

研究課題 2: 中国人日本語学習者が「V テモイイカ」文について構築している知識は表現意図上どのようなものか、横断的、縦断的に探る。特に、蒲谷の「丁寧さの原理」及び遠藤の「初級文型の硬直化」を切り口に検討する。

研究課題 3: 中国人日本語学習者が「V テモイイカ」文について構築している知識はストラテジー上どのようなものか、横断的、縦断的に探る。特に、語用論上の転移が認められるかを切り口に検討する。

第3章 研究方法

本研究は、中国人日本語学習者が「V テモイイカ」文をどのように理解しているのか、その理解・知識の特徴を明らかにしようとするものである。この目的を達成するために先行研究を踏まえ、学習者が「テモイイカ」文について構築している知識を三つの観点(形式、表現意図、ストラテジー)から統合的に探ることを研究課題として設定した。

本章では、この研究課題にこたえるために本研究が採用した研究方法について述べる。

3.1 調査方法

産出文を収集する方法として言語産出テスト(production questionnaire)がある。言語産出テストとは、研究対象となる発話行為が誘出できるように設定された短い場面描写と一方の発話の部分が空欄になった対話が含まれた筆記によるアンケートを使う方法である。空欄部分に発話を書き込むことによってひとまとまりの談話を完成させることから、一般には談話完成テスト(discourse completion test: DCT、以下はDCTと称する)と呼ばれている。DCTは第二言語習得研究において、学習者の持つ語用論的な知識、言語行動の在り方の特徴を知るためによく使われる(岡崎 1998 : 15)。その理由は実施の容易さと効率性にある。大量のデータを短期間に収集することができ、データを書き起こす労力と時間を必要としない。また、自然談話の収集では実現が難しい被験者の背景や状況的文脈などの条件をコントロールすることも容易である。またこうした特徴から、言語間や学習者グループ間の比較が可能なデータの収集や追実験による再検証もしやすいという長所を持っている(清水 2009 : 44)。

一方、問題点としては、DCTによって誘発された言語データは自然な言語行動ではないということがあげられる(小早川 2008、清水 2009)。実際に被調査者がその場面に遭遇した際に、DCTで想定したのと同じ言語行動を行うという保証はない。また、口頭のインターアクションという本来の発話行動からは極めて遠い形であり、「不自然な」データであるという批判も多い。

このような批判に対して、小早川(2008)は次のように述べている。

DCTは「自然に起こりうる言語行動」をそのまま反映したデータというよりは、データを通して、被調査者の語用論的、社会語用論的知識に関連した情報を得るものであり、「自然な言語行動を反映しているか」という観点で妥当性を論じるのは適切で

はない。(p.168)

小早川は、DCTの妥当性は学習者がある場面でどのような行動をするのが適切だと考えているかという語用論的理解や意識を測る手段となり得るかどうかという観点から論じるべきであり、自然な言語行動を反映していないという批判は当たらないとしている。そして、学習者の持つ語用論的知識を知るという点からは、他の手法との比較において、DCTはむしろ妥当性が高いと考えられると結論づけている。

本研究の調査目的は、学習者が「Vテモイイカ」文をどのように理解しているのか(言い換えれば、「Vテモイイカ」文についてどのような知識を構築しているのか)、学習者の「Vテモイイカ」文についての理解・知識を文の形式、文の表現意図、文のストラテジーの三つの面から明らかにすることである。つまり、語用論的観点からする知識に加えて、文法の観点からする知識、表現意図の観点からする知識の三点から学習者が「Vテモイイカ」文について構築している理解・知識の特徴を探ることである。したがって、DCTは、本研究の調査方法として適切であると判断し、採用することにする。

DCTには自由記述型と対話構築型の二種類がある。自由記述型は状況描写のみで、ターンは示されていない。言語的応答のみを書かせるものと、完全な自由記述のものがある。他方、対話構築型は空欄部分の前後に先行するターンや後続するターンが示されていて、空欄部分を埋めることによって全体の談話を完成させるものである。本研究は、自由記述型を以下に示すように四つの点で修正を加えて使用することにする。

- ① 調査協力者に対して、自分の書いたものに対して「返答」を書かせることである。つまり、会話の「隣接ペア」を作ることを求める。これは、学習者がどのように「Vテモイイカ」文を認識して発話をしているかということが明確にできると思われるからである。
- ② 調査協力者に自分の書いた日本語に自己評価をしてもらうことにする。これは学習者の自己評価を通して自分が産出した日本語にどれだけ自信を持っているかを考察するためである。自己評価は、4段階評価を行うことを求める。4段階は、「4.おおいに自信がある、3.少し自信がある、2.あまり自信がない、1.全然自信がない」である。
- ③ 調査協力者に自分が書いた日本語の中国語への翻訳を求めることにする。鮫島(1998)は対話形式のDCTによって学習者に発話文に対応させて反応文を記述してもらう方法でデータを収集した。その際、反応文には現れない表現意図をさぐるために、中国語も記述させるというやり方を取った。本調査でもこの方法を踏襲する。

その理由は、学習者が当該場面をどう認識し、日本語をどんな意味で使用しているかを検討するための資料とするためである。つまり、学習者が産出した日本語文を理解する際に参照できると考えるからである。

- ④ 自由記述欄を設けて、調査協力者が回答しながら気づいたことを、例えばどんなことが難しかったか、どんなところで迷ったかなど、自由に書かせることにする。これも、産出される言語データを分析する際の参照点を多くするためである。

3.2 調査協力者

本研究は日本語母語話者のデータと対照することで、学習者言語の特徴をより明確にできると考え、中国人学習者に加え、日本語母語話者も調査対象に入れることにする。

学習者は中国大連にある外国語大学日本語専攻の3年生と4年生である。習得レベル³⁹はN1、N2、N3(N2試験を受けていない学習者はN3と見なすことにする)に分ける。調査協力者の選択は無作為であり、全員日本留学経験がなく、日本語を学び始めてからずっと外国語環境(中国)にいる。

また、日本語母語話者は千葉県にある私立大学在学中の大学学部生で、中国人学習者の調査協力者とほぼ同じ年齢の若者である。

次の表 24 に調査協力者の内訳を示す。

表 24 言語産出テストの調査協力者の内訳

対象	所在地域	N1		N2		N3		合計
		男	女	男	女	男	女	
中国人 日本語 学習者	中国 大連	10	42	3	76	10	29	170
合計		52		79		39		
日本語母 語話者	日本 千 葉	男	35	女	38	合計	73	

3年生以上の学習者を対象にしたのは、初級で導入された「V テモイイカ」文が、ある程度定着したと考えられるとすることで、学習者の理解の状態をよりよく観察できると考えられるからである。また、遠藤の「初級文型の硬直化」を論じるのにも3年生以上である方がよいと考えた。

調査協力者がいる外国語大学では男性と女性の人数の差が大きく、性別上でバランスをとるのが難しいことから、今回の調査では性別を分析考察の対象にしないことにする。

本研究は中国人日本語学習者が「V テモイイカ」文をどのように理解しているかを探

ることを研究目的としている。しかし、調査協力者は一つの大学のしかも一つの学部に所属する学習者に限定されている。このことから、中国人日本語学習者の全体的な傾向を見ることはできない。つまり、本研究の結果を直ちに一般化することはできない。しかし、学習者言語の特徴を探るには、学習と関わる学習者個々の内的な要因と環境などの外的な要因が関与してくる。内的な要因としては、学習者自身の認知的要因として、年齢、認知スタイル、学習スタイル、言語適性、知能などが考えられる。一方、外的な要因としては、教室環境と教室外環境の相違、教師に関わるさまざまな要因(教授法、指導技術、教員養成、教員研修など)、学習教材に関わる要因(教科書、副教材、タスク、CALLなどの視聴覚・コンピュータ機器利用など)、授業の枠組みとしてのシラバス、授業時間数、クラスサイズ、等々さまざまな要因が学習者を取り巻く「学習環境」の要因として考えられる。

このように多様かつ多次元の要因が複合していることを考えると、一つの教育機関におけるデータ収集は、学習に関わる少なくとも外的な環境要因はコントロールされることを意味し、むしろデータ収集法としてより適切だということができる。つまり、ひとまず仮説を立てることが可能となる。この仮説をもとに、さらに他の教育機関へと広げることで、仮説の検証や修正が可能となり、それを繰り返すことによって、一般化が可能となると考える。従って、本研究は、一つの教育機関で日本語を学習した学習者を対象にして調査を行うことで、今後の研究の基礎として仮説の生成を目指す研究として位置づけられるものである。

本研究の対象者となる学習者の日本語学習に関わる学習要因を次に述べる。

前述したように、本研究の調査協力者となる日本語学習者は中国大連にある外国語大学日本語専攻の三年生と四年生である。調査時点で、この大学の日本語専攻の三年生と四年生は、学習時間がそれぞれ 972 時間、1292 時間である。被調査者が使用した教材は『新大学日本語』の第 1 冊～第 4 冊である。

本研究対象の「V テモイイカ」文は『新大学日本語 第二版』(蔡・刘 2007)の第 1 冊の第 9 課で取り上げられている。教科書では、最初に「寮の規則を説明する会話文」があり、続いて、第 9 課の目標文型の一つである「～てもいいです」について解説がある。教科書に記載されている解説を下に引用する。

V	ても(でも)	いいです
---	--------	------

这是表示允许做某事的句型。相当于汉语的“可以”。

V:动词。

ても(でも)いいです：由接续助词「ても」和形容词「いい」构成。接在动词连用形

之后，表示同意、认可。结尾词为「ぐ・ぬ・ぶ・む」的「五段活用動詞」时，「ても」变为「でも」。(蔡・刘 2007 : 157)

以下に日本語訳を示す。

これは何かを許可する意味を表す文型である。中国語の“可以”に相当する。

V : 動詞

ても(でも)いいです : 接続助詞「ても」と形容詞「いい」からなっている。動詞の連用形に接続して「同意」、「許可」の意味を表す。動詞の語尾が「ぐ・ぬ・ぶ・む」の「五段活用動詞」の場合、「ても」が「でも」になる。

次に、教科書に記載されている「V テモイイカ」に関する練習問題を下に引用する。

例のように次の肯定文を否定文に言い換えなさい。

(2) 例 : タバコを吸ってもいいですか。→タバコを吸ってははいけません。

- ① このパソコンを使ってもいいですか。
- ② ここで待ってもいいですか。
- ③ 今帰ってもいいですか。
- ④ 外で遊んでもいいですか。
- ⑤ お酒を飲んでもいいですか。

言い換えて会話の練習をなさい。

(2) A : すみません、台所を使ってもいいですか。

B : はい、どうぞ、自由に使ってください。

①洗面所 ②パソコン ③電話 ④このペン

(6) A : あのう、ちょっとすみません。

B : はい、なんですか。

A : 写真を撮ってもいいですか。

B : いいえ、だめです。写真を撮ってはいけません。

①このパソコンを使っても・使っては

②このパンを食べても・食べては

(蔡・刘 2007 : 163-165)

指導法について担当教師に聞いたところ、主に二つの方法が用いられていることがわかった。文法項目の説明をしてから会話の理解へ導く方法と、まず会話を理解させ、そこから文法項目の解釈に進む方法である。教科書では、「何かを許可する意味を表す」として意味に注目した導入となっているが、授業は、基本的に先行する動詞の形と例文の中国語への翻訳、会話の言い換えと文型の置き換えが中心であった。つまり、許可するという機能ではなく、「～てもいいです」の作り方と翻訳及び質問文の「～てもいいですか」との応答を重視していると言える。

3.3 調査内容

質問文の「V テモイイカ」は、行為要求に関連した機能を果たしており、「V テモイイカ」に先行する評価の対象となる当該事態が①制御可能な②未実現の③話し手の行為であるとされている（高梨 2010）ように、その行為要求に関連した機能は「(話し手が)聞き手に対して許可を求める」文である。言い換えれば、高梨が定義している「V テモイイカ」は「話し手」と「聞き手」の間の行為要求を表しているといえることができる。したがって、本研究では、「V テモイイカ」文が産出される場面を、話し手が聞き手に対して何らかの行為を要求する場合を設定することにする。先行研究(蒲谷 2007、林他 2011、田所・林 2012)は、「V テモイイカ」文(「テモイイカ」、「テモラッテモイイカ」、「サセテモラッテモイイカ」を含む)を「行動展開表現」として捉えて、「相手あるいは自分、または相手と自分が、その内容を基になんらかの行動に展開することを意図として、表現する行為」として規定している。その中の「相手」と「自分」とは、言い換えれば、「聞き手」と「話し手」の関係であると考えられる。それらの先行研究では、「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」、「申し出」、「誘い」という六つ場面で「V テモイイカ」文が用いられると指摘されていることから、本研究においてもそれらの六つの場面を設定し、丁寧さが問題となる人間関係を親疎と上下として設定する。丁寧に言うことが期待される場面で、「V テモイイカ」文(「テモラッテモイイカ」と「サセテモラッテモイイカ」)の多用が見られるかを探ることができると考える。蒲谷の「丁寧さの原理」を切り口に、学習者が「V テモイイカ」文について構築していると考えられる表現意図上の知識を検討するためである。詳細は表 25 を示した後に述べる。

また、先行研究(林 2011)では動作の選択において「借りる」と「貸す」が使われている。「借りる」や「貸す」のような動詞は動作自体が方向性を持っており、例えば、「貸す」は単独で用いられた場合には常に遠心的な方向性を表す(白川 2001 : 171)。それに対して「借りる」は「貸す」と逆の方向性を持っている。こうした動詞の持つ方向性への理解不足による混乱を防ぐことが求められる。また、林(2011)では「借りる」と「貸

す」、「とてもいいですか」と「くださいますか」の組み合わせによる誤用が生じているとされている。したがって、そうした問題を除外した上で、「V テモイイカ」文について学習者が構築している知識を探るために、各場面に使用されると予測される動詞は方向性がない動詞が使えるように設定する。調査場面を次の表 25 に示す。

表 25 場面設定

場面	人間関係	調査内容
1- 依頼	親上	あなたは、講義の中で分からないことがあったので、授業後、先生に質問をすることにしました。先生にどのように言いますか。
		もしあなたが先生だったら、それに、どのように答えますか。
	親同	あなたは、講義の中で分からないことがあったので、授業後、成績のよい友人に質問をすることにしました。その友達にどのように言いますか。
		もしあなたがその友達でしたら、それに、どう答えますか。
2- 指示	疎下	あなたは学生会の会長です。学校のイベントのために、チラシを 200 枚コピーする必要があります。部員たちはみんな忙しいのですが、普段から親しくしている部員が見つからないので、あまり親しくない部員にコピーを任せようと思います。あなたはどのように言いますか。
		もしあなたがその部員でしたら、それに、どう答えますか。
	親下	あなたは学生会の会長です。学校のイベントのために、チラシを 200 枚コピーする必要があります。部員たちはみんな忙しいのですが、普段から親しくしている部員にコピーを任せようと思います。あなたはどのように言いますか。
		もしあなたがその仲のいい部員でしたら、それに、どう答えますか。
3- 宣言	親上	あなたは、先生の研究室で面談中突然腹痛を催しトイレに行かなくてはなくなりました。トイレに行くために、先生にどう言いますか。
		もしあなたは先生でしたら、それに、どう答えますか。
	親同	あなたは 3 人の友達との雑談の最中に突然腹痛を催しトイレに行かなくてはなくなりました。トイレに行くために、友達に

		どう言いますか。
		もしあなたがその友人の一人でしたら、それに、どう答えますか。
4- 許可 求め	親上	学校のイベントで、クラスごとに寸劇を披露することになりました。あなたは寸劇の監督をしたいと思いました。そのためには先生の下承が必要です。あなたは先生にどう言いますか。
		もしあなたは先生でしたら、それに、どう答えますか。
	親同	学校のイベントで、クラスごとに寸劇を披露することになりました。あなたは寸劇の監督をしたいと思いました。そのためには仲間の下承が必要です。あなたは仲間にどう言いますか。
		あなたが一緒に寸劇をやる仲間の一人でしたら、それに、どう答えますか。
5- 申し 出	親上	あなたは自分の担任の先生が重そうな荷物をいくつも抱えているのに遭遇しました。そんな時、先生にどう言いますか。
		もしあなたが先生でしたら、それに、どう答えますか。
	親同	あなたは友達が重そうな荷物をいくつも抱えているのに遭遇しました。そんな時、その友人にどう言いますか。
		もしあなたがその友達でしたら、それに、どう答えますか。
6- 誘い	親上	クラス全員で新年会を行うことになりました。担任の先生にも出席して欲しいと思います。先生にどう言いますか。
		もしあなたが先生でしたら、それに、どう答えますか。
	親同	クラスで新年会を行うことになりました。同性の仲の良い友達に声をかけたいと思います。その友達にどう言いますか。
		もしあなたがその友達でしたら、それに、どう答えますか。

1は「依頼」の場面で、授業の後、先生にもう一度説明してもらおう場面と、友達に説明してもらおう場面である。負担度も親疎関係も同じであるが、先生と友人では、先生は目上の関係であることから、同輩の友人と比べて、より丁寧な言い方が要求されると考えられる。

2は「指示」の場面で、あまり知らない部員と、親しい部員にコピーをさせる場面である。「指示」は「依頼」と同じ行為要求⁴⁰であるが、指示という立場にある人は必ず指示する権威を持っている人と言えるので、「上」に対しては「指示」というよりは「依頼」であると考えられる。従って、「指示」においては、「上下関係」の「下」を基調にし、「親」と「疎」に対する違いを見ることとした。同じように下位の部員であるが、

疎に対しては親に対するより丁寧さが要求されると考えられる。

3は「宣言」の場面で、先生や友達との談話の途中で急にトイレに行きたくなる場面である。目上の関係である先生と同輩の関係にある友人とでは、前者において、より丁寧な言い方が要求されると考えられる。

4は「許可求め」の場面で、寸劇の監督を担当することで先生に許可を求める場面と、仲間に許可を求める場面である。3の「宣言」の場面と同じように、目上の関係である先生と同輩の関係にある友人とでは、前者において、より丁寧な言い方が要求されると考えられる。

5は「申し出」の場面で、重そうな荷物を抱えている先生と友達に手伝いを申し出る場面である。3の「宣言」、4の「許可求め」の場面と同じように、先生と友達とでは、先生に対してより丁寧な言い方が要求されると考えられる。

6は「誘い」の場面で、クラスの新年会に先生と友達を誘って参加してもらう場面である。この場面でも上記の3.4.5の場面と同じように先生に対してより丁寧な言い方が要求されると考えられる。

上の調査内容に基づいて、アンケート用紙を作成した。調査内容についての調査協力者の理解を確かなものにするために、中国人学習者に使う調査票は中国語で提示し、日本語母語話者に使う調査票は日本語で提示した。作成手順として、まず、日本語で作成し、それを中国語に翻訳し、さらに中国語翻訳から日本語に翻訳しなおすことにより、両者が同じであることを担保した。ただし、日本語母語話者向けの調査票には、翻訳と自己評価及び自由記述は求めない。また、与えられた各場面において、普段の言葉遣いで記述するように教示をした。日本語と中国語のアンケート用紙は付録に示す。

3.4 調査の実施

学習者に対する調査期間は2014年12月21日～26日の一週間で、期末試験に入る前の最終の授業週、試験準備に入っている段階である。この段階は既習内容を復習する段階、つまり、基礎知識をしっかりと確認する時期であり、調査に対して真摯に取り組むことが期待された。

調査票は200部配布し、170部回収した。それに対して、母語話者に対する調査期間は2015年10月中旬である。日本語母語話者に配布した調査票は73部で、73部すべてを回収した。調査は、正規の授業時間を利用して行った。時間の制限は特に設けなかった。

3.5 データの整理

3.4で述べたように、学習者から調査票を170部回収したが、1、2問しか答えていない調査票は無効とし、最終的に分析対象としたデータは161部である。母語話者からの73

部の調査票に無効回答はなく、73 部すべてを分析対象とした。

学習者の 161 部の調査票に対して 1~161、母語話者の調査票に対して 1~73 の執筆者番号をつけて、全て取り込んでファイルを作成した。

産出文は合計して、学習者から 1812 文、母語話者から 876 文得られた。この総産出文から取り出した「V テモイイカ」文は、学習者が 134 文(総産出文の 7.4%)、母語話者が 130 文(総産出文の 14.84%)であった。六つの場面において、人間関係による「V テモイイカ」文の産出文数と産出率を次の表 26 に示す。

表 26 各場面における「V テモイイカ」文の産出文数と産出率

	場面	依頼		指示		宣言		許可 求め		申し出		誘い		合計
学 習 者	総文数	321		311		307		299		289		285		1812
	「V テ モイイ カ」文	親 上	親 同	疎 下	親 下	親 上	親 同	親 上	親 同	親 上	親 同	親 上	親 同	134
		12	17	17	7	30	5	10	17	7	2	6	4	
		29		24		35		27		9		10		
%	9.0%		7.7%		11.4%		9.0%		3.1%		3.5%		7.4%	
母 語 話 者	総文数	146		146		146		146		146		146		876
	「V テ モイイ カ」文	親 上	親 同	疎 下	親 下	親 上	親 同	親 上	親 同	親 上	親 同	親 上	親 同	130
		5	7	20	20	57	4	8	8	1	0	0	0	
		12		40		61		16		1		0		
%	9.23%		30.77%		12.31%		46.92%		0.77%		9.23%		14.84%	

また、学習者による自己評価をみると、自己評価の欄に 1~4 の評価を入れた学習者の割合は、N1 が 68.42%、N2 が 80.36%、N3 が 72.73%であった。評価の平均値から見ると、N3 の学習者が 1.75、N2 の学習者が 2.24、N1 の学習者が 2.56 となっており、N1>N2>N3 という順序になっている。自分の日本語に対する自信が高くなっていく傾向があると思われる。自分を評価する者が N1 に少なかったのは、評価するまでもない、正しいに決まっていると思える部分については改めて評価を記入していないということや、問題なく正解が期待されるような易しい文だから、評価する必要がないという理由が考えられる。

回収したデータから、第 2 章でまとめた「V テモイイカ」文の意味・機能・形式の表⁴¹に基づいて「V テモイイカ」文を抽出した。抽出された文にはどのようなものがあるか、

凡例 2 (160- 2-1)
執筆者識別番号 場面

市川(2010)を参考にして次の修正方法を使って収集した「テモイイカ」文にある誤用を修正する。

例文：ちょっとトイレに行ってきては(→来ても)いいですか。

学習者の産出文における間違いをそのままゴチックで示し、その後に(→)に正用を書く。それから、(→φ)は「削除する」という意味である。

以上述べてきた調査によって収集したデータに対して、三つの研究課題を検討する。それぞれの結果と考察を次の 4 章～6 章において述べる。

第4章 学習者の構築している形式上の知識(研究 I)

本研究では、中国人日本語学習者が「V テモイイカ」文をどのように理解しているかを形式、表現意図、ストラテジーの3つの観点から総合的に探ることを目的とし、3つの観点から研究課題を立てた。

本章では、「V テモイイカ」文を、形式上で学習者がどのように理解しているか、その特徴を探った研究 I を報告する。一般的によく知られている学習者の誤用を取出してその特徴を解明する誤用分析ではなく、学習者が産出したすべての「V テモイイカ」文を対象にして、学習者が「V テモイイカ」文についてどのように理解し、形式上でどのような知識を構築しているか、その特徴の解明を目指す。

4.1 先行研究

「V テモイイカ」文を文の形式に焦点化して誤用分析を行った研究は管見の限りなされていないが、張(2007)と林(2011)は語用論の観点から中国人日本語学習者産出の「V テモイイカ」の誤用文について論じた際に「V テモイイカ」文の形式を言及している。第2章の先行研究で検討したので、ここでは要点のみを述べる。

張(2007)は語用論の角度から、「許可の言語行動」を行う場合の中国人日本語学習者と日本語母語話者との異同を探った。調査は「許可」を「a型」、「b型」、「c型」、「d型」に分類⁴²して、それに基づいて中国語の“可以”を使った例文を12文提示し、日本語に訳すことを課題とした。調査協力者は、中国人日本語学習者(CJ)25名と、中国語が分かる日本語母語話者(JJ)27名である。両者の翻訳を比較して、JJに見られない「許可」の翻訳文に焦点を当てて考察した。

分析の結果、「a型」は、JJ,CJ共に「許可与え」と「勧め」に翻訳したが、「同疎」の相手に限ると、CJにはJJに見られない「許可与え」の訳があり、40%占めていた。また、「b型」は、JJでは「依頼」への翻訳が多かったのに対して、CJにはJJに見られない「許可求め」への翻訳が31%もあった。この結果に対して、特に「b型」において、CJが翻訳において「事実志向の中国語」を「私中心の日本語」に持ち込んだものとして、語用論上の転移があったとしている。

林(2011)は、中国人日本語学習者(CJ)と日本語母語話者(JJ)を対象として、「依頼」、「申し出」、「勧誘」、「願望伺い」、「許可求め」という5つの場面を設定して、談話完成テストによってデータを収集した。CJとJJが産出した「V+てもいいですか」を比較して、JJに見られない「V+てもいいですか」に焦点を当てて考察した。その結果、JJは「許可求め」の場合だけで「V+てもいいですか」を使ったが、CJはすべての場面で「V+てもいい

ですか」を用いていることが分かった。「依頼」、「勧誘」、「願望願い」の場面では動作主が聞き手であるにも関わらず、動作主が話し手である「V+てもいいですか」が用いられており、動作主が話し手と聞き手との間で「ねじれ」ていることが誤用の原因だと指摘している。「文法的に正しくても、機能面での使用の選択が適切でない」として「語用論的誤用」と見做し、機能面の使用方法と語用論の指導の必要性を挙げている。

張と林に取り上げられた学習者の誤用例は、収集方法はそれぞれ翻訳法と自由産出というように違っているが、同じタイプのものだと考えられる。例えば、張には「学生証をなくしてしまったので、新しいのを作ってもいいですか。」(p.163)、林には、塩を取ってもらうという依頼場面の「取ってもいい？」(p.86)がある。張は中国語の「事実志向」が日本語に持ち込まれることによる誤用だとし、他方、林は動作主が聞き手と話し手との間で「ねじれ」ていることによる誤用だとしている。しかし、動作主が聞き手と話し手との間でねじれている」という捉え方では、「Vテモイイカ」に先行する動詞(便宜上、以下では、「VテモイイカのV」と呼ぶことにする)の動作主が必ず話し手なのか、それとも聞き手なのかということが明確にならない。日本語学の領域で「Vテモイイカ」について検討した高梨(2010)では、「Vテモイイカ」は「(話し手が)聞き手に対して許可を求める」機能を果たす際に、Vは①制御可能な②未実現の③話し手の行為を表すものでなければならぬ(本研究で「行為者話し手要件」と呼ぶ)ことが指摘されている。この捉え方からすれば、張と林が取り上げている学習者の誤用は語用論上の誤用ではなく、形式上の誤用となる。

4.2 研究課題

学習者産出の「Vテモイイカ」文には、VテモイイカのVの行為者が話し手の場合も聞き手の場合も、即ち、両方あることが先行研究から分かった。言い換えれば、多くの学習者において、VテモイイカのVの行為者が話し手でも聞き手でもいいと捉えられていることが示唆される。そこで、この研究Iでは、学習者が「Vテモイイカ」文についてどのような形式上の知識を構築しているのか、その特徴の解明を目指して、次の2つの課題を設定する。

課題1：中国人日本語学習者が「Vテモイイカ」文について構築している形式上の知識はどのようなものか。VテモイイカのVの「行為者話し手要件」を切り口に、正用と誤用の両方からその特徴を探る。

課題2：課題1でわかった学習者が構築している形式上の知識は習得レベルによって変化があるか、あるとしたら、どう変化するか。

4.3 分析方法

学習者産出の「Vテモイイカ」文の誤用は大きく3つのタイプ(誤形成、語彙選択、「行為者話し手要件」違反)に分けられる。3つのタイプの誤用を具体的に説明する前に、それぞれの比率を次の表28に示す。

表 28 誤用タイプの数と比率

タイプ	誤形成	語彙選択	行為者話し手要件	合計
文数	9	5	41	55
比率	16.36%	9.1%	74.55%	100%

学習者が各場面において産出した134文の「Vテモイイカ」文のうち、誤用文は合わせて55文あった。そのうち、「誤形成」の誤用は9文(16.36%)で、「語彙選択」の誤用は5文(9.1%)である。一番多かったのは、「行為者話し手要件」違反の誤用で、41文、すべての誤用文の74.55%占めていることがわかった。以下で、誤用の三つのタイプについて、例文を示しながら説明をする。誤用文を*で示す。

まず、「誤形成」は市川(2010)によるもので、活用や接続、文型自体の誤りなどを指す。次の(1)と(2)は「誤形成」の例である。

- (1) *先生、すみません、腹の調子が悪いですから、ちょっとトイレに行ってきては(→来ても)いいですか。{老师不好意思，我肚子不太舒服，去一下厕所可以吗?} (46-N2-3-1)

- (2) *先生、私は寸劇の監督をやりたいです。やってもいけませんか(→てはいけませんか)。{老师我可以当短剧导演吗?} (56-N3-4-1)

(1)と(2)の場合、接続助詞「モ」と「ハ」が入れ違っている。接続の誤用である。次の(3)は、動詞の活用の誤用である。

- (3) *すみません、お腹が痛いから、トイレに行きて(→行って)もいいですか。{不好意思，我肚子疼，能不能去下厕所?} (120-N2-3-1)

次に、「語彙選択」は不適切な語彙選択による誤用を指す。次の(4)-(6)はその例である。

(4) *あ、先生、突然緊急な要件を思いつきました(→思い出しました)。ちょっと出かけて(→出て)いいですか。すみません、失礼しました(→失礼します)。

{老师，我突然想起来间很紧急的事，能先出去一下吗？对不起。} (107-N1-3-1)

(5) *ごめん、ちょっと離れて(→出て)いい？ {对不起，我能先离开一下吗？}

(107-N1-3-2)

(6) *みなさん、私が監督を担任(→担当)していいでしょうか。

{各位，我当导演可以吗？}

(153-N1-4-2)

(4)の「出かける」⁴³は「目的地に行くために出る、出向く」という意味で、(5)の「離れる」は「隔たる、距離をおく、遠ざかる」という意味である。この二つの文は「トイレに行く」と宣言する場面で産出されたものである。学習者は「トイレに行く」ではなく、代わりに「出かける」と「離れる」を使った。それと対応する中国語の意味は“出去”“离开”なので、後ろに“一下”があると、「ちょっと行ってくる」という意味になる。それで、「トイレに行く」の代わりに使ったのだらうと考えられる。(6)の「担任」は日本語にも中国語にもある漢語の単語の一つである。日本語の「担任」について、辞書の解釈は「任務を引き受けること。事務を受け持つこと。特に学校で、教師が学級・教科などを受け持つこと。また、その人。うけもち。」であり、動詞としても名詞としても使用されているが、名詞として使われることが多い。中国語の「担任」は「担当某种职务或工作」(ある職務や仕事を担当する)の意味であり、動詞として用いられる。品詞上で日中の意味合いに違いがあるが、学習者は中国語の意味をそのまま使用していると思われる。

最後の「行為者話し手要件」違反は、「V テモイイカ」文の成立要件とされる「①制御可能な②未実現の③話し手の行為」(高梨 2010 : 201)の「③話し手の行為」に対する違反を指す。高梨(2010 : 201)は平叙文の「V テモイイ」に加えて質問文としての「V テモイイカ」の成立要件が「①制御可能な②未実現の③話し手の行為」という三つの条件を満たすことができれば、「V テモイイカ」文は評価モダリティの質問文としての機能が最も定着しており、「許可要求」として機能するとしている。

本研究では「V テモイイカ」文が「許可要求」という機能を持っていることを前提にして、V テモイイカのVは「①制御可能な②未実現の③話し手の行為」を表すものとし、そうでない場合を誤用と判断する。

次の(7)は「行為者話し手要件」違反の例である。

- (7) *先生、ちょっとわからないことがありますので、もう一回説明してもいいですか。{老师我没太听懂，您能再讲一遍吗？} (37-N2-1-1)

(7)は「学生が先生に授業の内容をもう一度説明してもらおう」という依頼の意図をもった産出文である。V テモイイカのV「説明する」は聞き手の「先生」が行う行為である。したがって、(7)のV テモイイカのVは①制御可能な、②未実現の行為ではあるが、③の話し手の行為ではなく、聞き手の行為を表している。このことから、(7)は③の「行為者話し手要件」を満たしておらず、誤用文である。

以上の三つのタイプの誤用(誤形成、語彙選択、「行為者話し手要件」違反)はコミュニケーションの点から考えると質的な違いがある。「誤形成」と「語彙選択」は、上で見たように、コミュニケーション上のブレイクダウンを起こす可能性は低いと考えられる。他方、「行為者話し手要件」違反による「V テモイイカ」文は、話し手の意図と違う意図を表すものとなる場合があることから、コミュニケーション上、看過できない誤用であると言える。学習者が産出した「V テモイイカ」文をその中国語翻訳と対照すると、(7)の日本語文は中国語で表した意味がとりにくいが、中国語による翻訳文は、明確な依頼の意図を表す文である。また、「誤形成」と「語彙選択」は特に「V テモイイカ」文に特徴的な誤用ではなく、広くみられる誤用である。それに対して、「行為者話し手要件」違反は、「V テモイイカ」文の固有の誤用だと考えられる。

そこで、以下では、「誤形成」と「語彙選択」の2つのタイプの誤用に限っては学習者産出文に修正を施した「V テモイイカ」文を取り上げて、「行為者話し手要件」を切り口に、学習者が構築している形式上の知識の特徴を探ることとする。

4.4 分析の結果と考察

次の4.4.1では、学習者産出の「V テモイイカ」文の全体を対象として横断的に検討し、4.4.2ではその結果を習得レベルに分けて縦断的に見る。

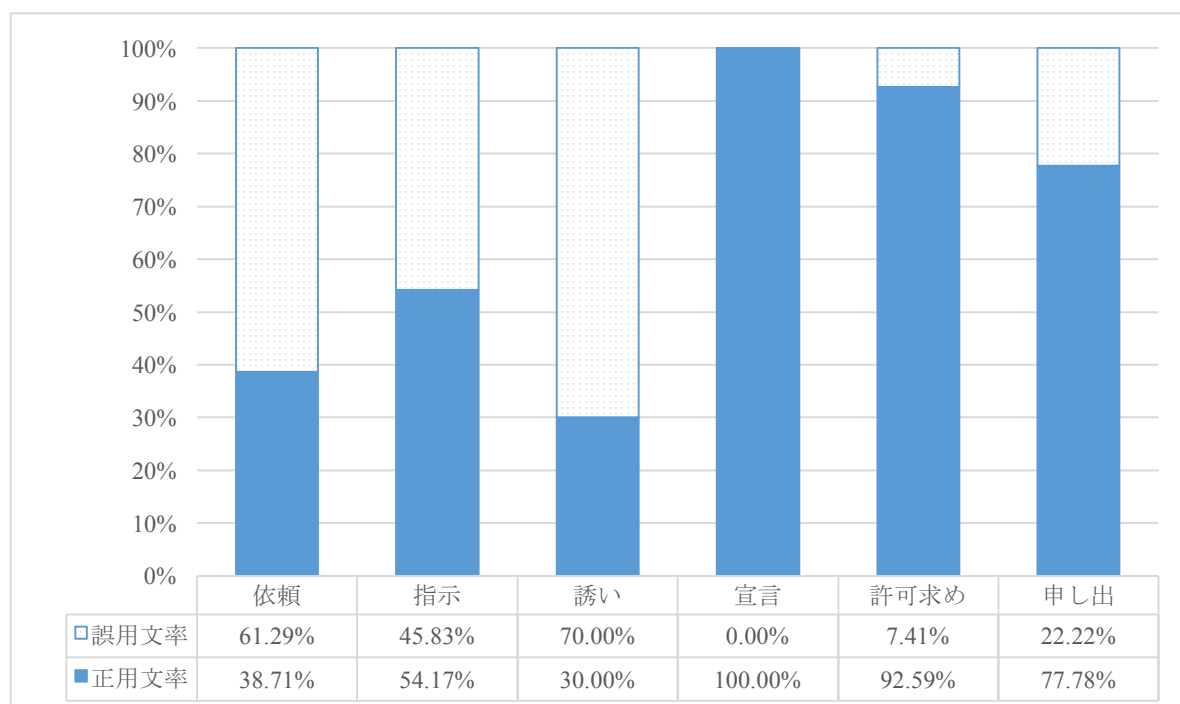
4.4.1 横断的分析の結果と考察

「依頼」、「指示」、「誘い」、「宣言」、「許可求め」、「申し出」の各場面で、これら6つの意図で産出されたすべての「V テモイイカ」文を分析対象とする。内訳は、「依頼」の意図を表す31文、「指示」の意図を表す24文、「誘い」の意図を表す10文、「宣言」の意図を表す33文、「許可求め」の意図を表す27文、「申し出」の意図を表す9文、合計134文である。

これらの「V テモイイカ」文に対し、「V テモイイカ」文の成立要件(①制御可能②未実現③話し手の行為)に基づいて正用文と誤用文とに分類して集計した。結果は、「依頼」で

は正用が 12 文と誤用が 19 文、「指示」では正用が 13 文と誤用が 11 文、「誘い」では正用が 3 文と誤用が 7 文、「宣言」では正用が 33 文と誤用が 0、「許可求め」では正用が 25 文と誤用が 2 文、「申し出」では正用が 7 文と誤用が 2 文である。

各場面における正用と誤用の比率を計算した結果を次の図 5 に示す。



(黒が正用、白が誤用)

図 5 各場面における「V テモイイカ」文の正誤用率

図 5 から、誤用率の高いのは、「依頼」、「指示」、「誘い」の意図を表す場合で、逆に正用率の高いのは、「宣言」、「許可求め」、「申し出」の意図を表す場合であることが分かった。先行研究からの予測が支持されたことになる。つまり、本研究のデータにおいても、V テモイイカの V の行為者が聞き手である場合には、誤用率が高く、V テモイイカの V の行為者が話し手である場合には正用率が高いことが確認された。

本研究では、「依頼」は、聞き手に対して、授業の内容を説明してもらおうという行動；「指示」は、聞き手に対して、コピーを指示するという行動；「誘い」は、聞き手に対して、パーティーへの参加を誘うという行動；「宣言」は、聞き手に対して、トイレに行くことを告げるという行動；「許可求め」は、聞き手に対して、寸劇の監督になることについて許可を求める行動；「申し出」は、聞き手に対して、手伝いを申し出るという行動を設定した。

ただし、正答率に違いがあるとはいえ、学習者は V テモイイカの V の行為者が話し手

である場合だけでなく、聞き手の場合にも正用文を産出し、逆に、話し手の場合にも正用文だけでなく、誤用文も産出している。

以下では、V テモイイカの V の行為者が聞き手である場合と話し手の場合とに分けて、学習者が産出した正用文と誤用文を詳細に検討し、学習者が「V テモイイカ」文をどのように理解しているか、どのような形式上の知識を構築しているか、V テモイイカの V の「行為者話し手要件」を切り口にして、その特徴を明らかにすることを目指す。

4.4.1.1 V テモイイカの V の行為者が聞き手の場合の正用文と誤用文

正用文

行為者が聞き手の場合において、学習者が産出した正用文は少なくはない (正用 28 文: 誤用 37 文)。次の(8)と(9)は典型的な行為者が聞き手である「依頼」の意図を表す場合の正用文である。

(8) 先生、すみません。ちょっとわからないところがありますが、もう一度伺ってもよろしいでしょうか。{老师，不好意思，稍微有点儿不懂的地方，再问一遍可以吗？}

(20-N2-1-1)

(9) 先生、すみません。この内容はもう一度教えてもらってもいいですか。

{老师，打扰一下，这些内容可以再教我一遍吗？}

(87-N2-1-1)

(8)と(9)は、学生が先生に対して、授業の内容についての説明をお願いする依頼の産出文である。(8)の「伺う」は、「聞く」の謙譲語で話し手自身の動作を謙遜する表現である。授業の内容を説明する人は聞き手の「先生」で、先生の説明を聞く人は話し手の「学生」である。内容としては、聞き手の説明(聞き手が行為者)を依頼する発話であるが、少なくとも形式上では、「伺う」という話し手の行為に対して聞き手に許可を求める形となっている。つまり、V テモイイカの V として「伺う」を使うことで、V テモイイカの V の行為者は話し手となり、「行為者話し手要件」を満たし、正用文となる。

(9)では、「教えてもらう」の行為者は話し手であり、先の(8)と同様、「行為者話し手要件」を満たしており、これも正用文となる。「教える」の行為者は聞き手であるが、形式的には、「テモラウ」という話し手の行為を表す授受補助動詞を後接して「教えてもらう」とすることで V テモイイカの V が「教えてもらう」となり、話し手の行為について聞き手の許可を求める形となっている。

次の(10)と(11)は「指示」の意図を表す場合の正用文である。

(10) これ、任せてもいいですか。{能帮我复印一下吗?} (36-N2-2-1)

(11) XX ちゃん、悪いけど、この資料、200 枚コピーしてもらってもいい?

{XX, 不好意思啊, 你能帮我复印 200 张这个资料不?} (22-N1-2-2)

(10)と(11)は会長が部員に対してコピーを指示する場面の産出文である。場面設定によると、コピーという仕事を手配する人は話し手の「会長」で、コピーをする人は聞き手の「部員」である。(10)は次のように「あなたに」が省略された文として考えることができる。

→これ、(あなたに) 任せてもいいですか。

したがって、V テモイイカの V の「任せる」の行為者は話し手の会長と解釈でき、「(あなたに)任せる」という話し手の行為について聞き手の許可を求める形になり、「行為者話し手要件」が満たされ、正用文である。

(11)は先の(9)と同様に、「テモラウ」という授受補助動詞を「コピーする」に後接させ、「コピーしてもらおう」とすることで行為者が聞き手から話し手になっている。

次の(12)と(13)は「誘い」の意図を表す場合の正用文である。

(12) 新年会、誘ってもいい? {跟我一起去新年会。} (47-N1-6-2)

(13) 先生、今回の新年会に参加していただいてもよろしいでしょうか。

{老师, 您可以参加今年的新年会吗?} (123-N1-6-1)

(12)と(13)は学生がクラスパーティーに仲間と先生を誘う文である。(12)は先に述べた(10)と同じように「あなたを」が省略された文として考えることができる。

→新年会、(あなたを) 誘ってもいい?

したがって、V テモイイカの V の「誘う」の行為者は話し手として解釈でき、「(あなたを)誘う」という話し手の行為について聞き手の許可を求める形になり、「行為者話し手要件」が満たされ、正用文である。

また、(13)は先の(9)、(11)と同様に、「テイタダク」という授受補助動詞を「参加する」に後接させることで、V テモイイカの V の行為者が聞き手から話し手になり、正用文となっている。

以上正用文の例をみた。しかし、このような正用文より、誤用文の方は数が多かった。次に、V テモイイカの V の行為者が聞き手になる場合に学習者が産出した誤用文の例を見る。

誤用文

「依頼」、「指示」、「誘い」を表す場合は、行為者は聞き手であることから、V テモイイカの V に何らかの変更を加えない限り、そのままでは「行為者が話し手である」という「行為者話し手要件」違反となり、誤用文となる。「依頼」、「指示」、「誘い」を表す場合の誤用文は、「行為者話し手要件」の違反によるものが殆どである。以下では学習者産出文を取り上げ、具体例を示す。

次の(14)は「依頼」の意図を表す場合の誤用文である。

- (14) *先生、ちょっとわからないことがありますので、もう一回説明してもいいですか。{老师我没太听懂，您能再讲一遍吗？} (37-N2-1-1)

(14)の文脈から、V テモイイカの V の「説明する」は、聞き手の「先生」が行う行為であり、典型的な「行為者話し手要件」違反の誤用文である。

次の(15)も「依頼」の場合の誤用文である。

- (15) *先生、授業の内容については問題があるんですが、もう一度聞かせてよろしいでしょうか。{老师，关于上课内容，我有些问题，能再讲一遍吗？} (25-N2-1-1)

V テモイイカの V の「聞かせる」は、「聞く」の使役形である。文脈から見て、「聞く」という動作を実行する人物は話し手の「学生」であるが、使役形の「聞かせる」になると、行為者は話し手の「学生」ではなく、聞き手の「先生」になる。つまり、「聞かせる」の行為者は聞き手であり、「行為者話し手要件」違反のため誤用文となる。

次の(16)は「指示」の意図を表す場合の誤用文である。

- (16) *XX さん、すみませんが、ポスターを 200 枚コピーしてもいいですか。本当にありがとうございます。{XX，不好意思，能不能帮我复印 200 张宣传单，真的很感

謝。}

(24-N3-2-1)

(16)の文脈から見て、V テモイイカの V の「コピーする」の行為者は聞き手である。したがって、(16)は「行為者話し手要件」違反の誤用文である。

次の(17)は「誘い」の意図を表す場合の誤用文である。

(17) *先生、うちのクラスの新年会を(→に)出席してもいいですか。

{老师，您能参加我们班的新年会吗？}

(118-N2-6-1)

(17)の文脈から見て、V テモイイカの V の「出席する」の行為者は聞き手の「先生」であり、「行為者話し手要件」違反の誤用文である。

以上、V テモイイカの V の行為者が聞き手の場合の誤用文として、「行為者話し手要件」違反の例をみてきた。しかし、最初に見たように、少ない数ではあるが、学習者は正用文も産出している。正用文の特徴の一つに、V テモイイカの V に授受動詞を補助動詞として後接することで、動作主が聞き手から話し手に転換し、結果、「行為者話し手要件」が満たされるケースがあった。その際に使われた授受動詞は「テモラウ」と「テイタダク」であった。つまり、「テモラウ」と「テイタダク」は話し手の動作を表すことから、それらをV テモイイカのV に後接すると「行為者話し手要件」が満たされることになる。

一方、授受動詞には当然逆向きの聞き手の動作を示す「テクレル」、「テクダサル」がある。学習者の産出文には、聞き手の動作を示す「テクレル」をV テモイイカのV に後接することによる誤用文があった。

次の(18)は「依頼」の意図を表すV テモイイカのV に「テクレル」を後接することで誤用文になった例である。

(18) *先生、すみませんが、授業の内容の中で(→に)理解できないところがあります
が、もう一度説明してくれてもよろしいですか。 {老师，课上的内容有些地方没能
理解，能再稍微讲一遍吗？} (156-N1-1-1)

「依頼」の文脈から、V テモイイカの V の「説明する」の行為者は聞き手の「先生」である。学習者は「説明する」の後ろに「テクレル」を用いた。学習者は「テクレル」を使って聞き手の「先生」が行う動作の方向性を強調し、恩恵表現としての「テクレル」によって「先生」からの恩恵を明らかにすることを意図したことが翻訳文から分かる。そ

これは聞き手の行動をより敬うという意図をもって「テクレル」を「説明する」に後接させたことが推測される。しかし、「テクレル」という動作は聞き手の動作であり、「行為者話し手要件」違反である。

次の(19)は「指示」の場合における同種の誤用文である。

(19) *コピーしてくれてもいいですか。{帮我去复印一下好么?} (56-N3-2-1)

「指示」の内容によると、「コピーする」という動詞は聞き手の「部員」が行為者なので、話し手の「会長」は「部員」の「コピーする」という行動から多大の恩恵を受けることを表明するために、「私のために」という意味を強調できる「テクレル」を使用したことが翻訳文から推測される。しかし、(18)と同じように、「テクレル」は聞き手の動作を示し、「行為者話し手要件」違反であり、誤用文である。

次の(20)は「誘い」の意図を表す場合における同種の誤用文である。

(20) *うちのクラスの新年会、来てくれていい? {能来参加我班的新年晚会吗?} (46-N2-6-2)

「誘い」の内容によると、「新年会に来る」の行為者は聞き手の「友達」である。「友達」が「来る」ということは話し手の「私」にとってありがたいことだということを強調するために、「テクレル」を用いたと考えられる。(18)、(19)と同じように、「テクレル」の恩恵性の強調の側面を重視したのであろう。しかし、「テクレル」は聞き手の動作を示し、「行為者話し手要件」違反であり、誤用文である。

以上の3つの産出例を見ると、学習者は、聞き手の行為を話し手の「私」の利益のために行う行為、即ち「私」に対して恩恵を与える行為として認知し、それに対する感謝の意を表明しようとして、恩恵を表す授受補助動詞「テクレル」を後接させていることが推測される。

次節ではVテモイイカのVの行為者が話し手の場合の正用文と誤用文を見る。

4.4.1.2 VテモイイカのVの行為者が話し手の場合の正用文と誤用文

正用文

先に述べたように、「宣言」、「許可求め」、「申し出」という3つの意図を表す場合には正用文がほとんど(65文)で、誤用文はごく少数(4文)であった。この3つの場合は、内容的に、話し手の行為について聞き手の許可を求めるものであることから、Vテモイイカ

のVの行為者は話し手であり、形式的にも、「V テモイイカ」文の成立のための「行為者話し手要件」は最初から満たされていることによるものと考えられる。

次の(21)(22)(23)は「宣言」、「許可求め」、「申し出」の意図を表す場合の正用文の例である。

- (21) あのう、先生、すみませんが、突然お腹が痛いんですけど、トイレへ行ってもよろしいでしょうか。{老师，很抱歉，我突然间肚子很疼，可以去一下卫生间吗? } (2-N2-3-1)

(21)は「宣言」の意図を表し、学生が先生と面談している途中で、トイレに行くことを言い出す文である。V テモイイカのVの「トイレに行く」の行為者は話し手の「学生」で、そのまま「テモイイカ」に接続し「トイレへ行ってもよろしいでしょうか」としている。

- (22) 先生、今度の寸劇、私は寸劇の監督になってよろしいでしょうか。
{老师，这次的短剧，我当短剧的导演，行吗? } (25-N2-4-1)

(22)は「許可求め」の意図を表し、学生が寸劇の監督をしたくて先生から許可をもらうべく、許可求めをしている文である。V テモイイカのVの「監督になる」の行為者は話し手の「学生」で、そのまま「テモイイカ」に接続し、「監督になってよろしいでしょうか。」としている。

- (23) 先生、私は手伝ってもいい? {老师，我来帮您拿吧。} (59-N3-5-1)

(23)は「申し出」の意図を表し、学生が先生に対してお手伝いを申し出ている文である。V テモイイカのVの「手伝う」の行為者は「私は」から話し手の「学生」であることが分かる。したがって、そのまま「テモイイカ」に接続し、「私は手伝ってもいい?」としている。この「申し出」の意図を表わすために、「手伝う」という動詞の他に「持つ」も多く用いられた。「手伝う」も「持つ」も、どちらも(23)のように話し手が行為者であることが明確であり、そのまま「テモイイカ」に接続された。(23)は「行為者話し手要件」を満たしている点で、少なくとも文法上は正用文である⁴⁴。

また、学習者が産出した「V テモイイカ」文には複雑な形式を持つ文も見られた。例えば、「許可求め」を表す場合に、次の(24)のような文がある。

(24) 先生、寸劇の監督をやらせていただいてもよろしいですか。

{老师，可以让我当短剧的导演吗？}

(123-N1-4-1)

(24)の「監督をやる」の行為者は話し手の「学生」であることから、そのまま動詞「やる」に「テモイイカ」を接続することで正用文となる。しかし、(24)を産出した学習者は、そのような簡単な言い方よりも少し複雑な言い方を選んだことが推測される。(24)のような「サセテモラッテモイイカ」の形式を持つ文が3文あり、産出者は、日本語習得レベルの高いN1の学習者である。

この「サセテモラッテモイイカ」は、蒲谷(2007)に従うと、次のように整理できる。

「シ」＝「自分」の「行動」

「サセル」＝「相手」の「行動」

「(シ)テモラウ」＝「自分」の「行動」

「サセテモラウ」全体＝「自分」の「行動」

また、「サセテモラウ」及び「サセテイタダク」に対して、菊地(1997:41)は「サセテイタダク」の「させる」には一用法として「してもよい」という恩恵/好意的な用法があると述べている。つまり、「させていただく」には、＜恩恵の与え手を高め、その受け手＝「する」側を相対的に低める＞という敬語としての機能があるとされている。日本語習得レベルの高い学習者がこのような複雑な文を好んで産出しようとする背景には、＜日本語の上達＝敬語表現の熟達＞という意識が中国人日本語学習者にあることが推察される。

以上見てきたように、「宣言」、「許可求め」、「申し出」という3つの意図を表すVテモイイカのVの行為者は話し手であることから、そのまま「行為者話し手要件」を満たすので、学習者の産出文はその殆どが正用文であった。

しかし、同時に誤用文も数は極めて少ないが産出された(正用65文：誤用4文)。以下では、誤用文の例を挙げてその特徴を検討する。

誤用文

誤用文は、以下に挙げる(25)～(28)の4文である。

(25) *みなさん、私は今度の寸劇の監督してくれ(→φ)ていいですか。 {同学们，可不可以让我担任这次短剧的导演？}

{同学们，可不可以让我担任这次短剧的导演？}

(46-N2-4-2)

(26) *皆さん、この寸劇の監督をしてくれ(→φ)てもいいか。

{同学们，我来做导演可以吗？}

(89-N2-4-2)

(25)と(26)は「許可求め」の意図を表す場合の誤用文である。Vに「テクレル」を後接して「Vクレテモイイカ」が産出されている。学習者は何故わざわざ「テクレル」を繋げたのだろうか。文脈によると「監督する」の行為者は話し手である。「先生」が「私が監督する」ことを許可するのは話し手の「私」にとっては大変ありがたいことである。それを強調するために、つまり、聞き手(「先生」)が恩恵を与えてくれることに対する敬意を表すためにVテモイイカのVに「テクレル」を後接して「監督してくれてもいいですか」が得られたと推察される。しかし、「テクレル」はそもそも聞き手の行為を表す動詞であり、「監督してくれる」は聞き手の行為となり、「行為者話し手要件」違反の誤用文となる。

次の(27)は「申し出」の意図を表す場合の誤用文である。

(27) *先生、お荷物、私に任せていいですか。

{老师，我帮你拿行李怎么样？}

(48-N2-5-1)

(27)のVテモイイカのVが「(私に)任せる」であることから、V(「任せる」)の行為者は聞き手の「先生」を指すことが分かる。したがって、「行為者話し手要件」違反となり、誤用文となる。

「申し出」とは、聞き手の利益のために話し手がある行動を申し出るものであることから、VテモイイカのVの行為者は一般的には話し手である。しかし、(27)のように、「私に任せる」とすることで、VテモイイカのVの行為者が聞き手となり、その結果「行為者話し手要件」違反の誤用文となるケースのあることが分かる。

次の(28)も「申し出」を表す場合の誤用文である。

(28) *先生、私に荷物を持たせていいですか。

{老师，我来给你拿行李吧。}

(113-N2-5-1)

(28)のVテモイイカのVの「(荷物を)持たせる」は「(荷物を)持つ」の使役形であり、行為者は聞き手となる。したがって、(28)は「行為者話し手要件」に違反し誤用文となる。学習者は、使役形にすることで、聞き手である「先生」に許可してもらおうという意味を表明するという意図が働いたことが考えられる。しかし、そのことによって、誤用文とな

っている。このことから、「V テモイイカ」文は、話し手の行為について聞き手の許可を求める文であることから、学習者には V について行為者が話し手でなければならないという知識が構築されていないことが窺われる。

以上、「許可求め」と「申し出」という V テモイイカの V の行為者が話し手になる場合にも「行為者話し手要件」に違反する誤用文が 4 例とはいえ、産出されていたことから、「V テモイイカの V の行為者は話し手でも聞き手でもいい」といった知識を構築している学習者の存在が窺われる。

4.4.1.3 まとめと考察

以上、学習者が「V テモイイカ」文について構築している形式上の知識を V テモイイカの V の「行為者話し手要件」を切り口にして分析をした結果、次のように整理できると考える。

「V テモイイカ」文は話し手の行為について聞き手の許可を求める文であることから、V の行為者は話し手でなければならないとする「行為者話し手要件」についての知識を構築している学習者と構築していない学習者に分かれることが分かった。

このようにまとめられる証拠として次の 2 点が挙げられる。

1. 以下の(1)と(2)から、学習者は「V テモイイカの V の行為者は話し手でなければならない」という知識を構築していることが推測される。

(1) V テモイイカの V の行為者が聞き手の場合には、以下の 3 つの方法によって話し手への転換が達成される。

① 「テモラウ」を V テモイイカの V に後接することで、V テモイイカの V の行為者を聞き手から話し手に転換し、正用となる。

文番号	「行為者話し手要件」の構築プロセス
87-N2-1-1	「教える」→「 <u>教えてもら</u> う」→「 <u>教えてもら</u> ってもいいか」
135-N1-1-1	「説明する」→「 <u>説明して</u> いただく」→「 <u>説明して</u> いただいてもいいか」
22-N1-2-2	「コピーする」→「 <u>コピーして</u> もらう」→「 <u>コピーして</u> もらってもいいか」
123-N1-6-1	「参加する」→「 <u>参加して</u> いただく」→「 <u>参加して</u> もらってもいいか」

135-N1-6-1	「来る」 → 「来ていただく」 → 「来ていただいてもいいですか」
------------	-----------------------------------

② V テモイイカの V の行為者が話し手となる素性をもつ動詞を使うことで正用となる。

文番号	「行為者話し手要件」の構築プロセス
20-N1-1-1	「説明する」 → 「(あなたの説明を)伺う」 → 「(あなたの説明を)伺っていいか」
151-N1-2-1	「コピーする」 → 「(あなたがコピーすることを)お願いする」 → 「(あなたがコピーすることを)お願いしてもいいか」

③ 聞き手の存在が明らかになる文脈を作ることで V の行為者が話し手であることを示すことで正用となる。

文番号	「行為者話し手要件」の構築プロセス
26-N2-1-1	「(あなたに)聞く」 → 「(あなたに)聞いてもいいか」
36-N2-2-1	「(あなたに)任せる」 → 「(あなたに)任せてもいいか」
147-N1-2-1	「(あなたに)頼む」 → 「(あなたに)頼んでもいいか」
47-N1-6-2	「(あなたを)誘う」 → 「(あなたを)誘ってもいいか」

(2) V テモイイカの V の行為者が話し手の場合には、そのまま「テモイイカ」に接続することで正用となる。

文番号	「行為者話し手要件」の構築プロセス
2-N2-3-1	「(私が)トイレへ行く」 → 「行ってもいいか」
25-N2-4-1	「(私が)監督になる」 → 「監督になっていいか」
135-N1-4-1	「(私が)やる」 → 「やってもいいか」
138-N1-4-2	「(私が)監督を担当する」 → 「担当してもいいか」
59-N3-5-1	「(私が)手伝う」 → 「手伝ってもいいか」
63-N3-5-1	「(私が)持つ」 → 「持ってもいいか」

2. 以下の(1)と(2)から、学習者は「V テモイイカの V の行為者は話し手でも聞き手でもよい」という知識を構築していることが推測される。つまり、「高位者話し手要件」に

についての知識が構築されていないことである。

(1) VテモイイカのVの行為者が聞き手の場合

① Vにそのまま「テモイイカ」を接続することで、「行為者話し手要件」違反の誤用となる。

文番号	「行為者話し手要件」の知識が構築されていない誤用
37-N2-1-1	「説明する」→「* <u>説明してもいいか</u> 」
25-N2-1-1	「聞かせる」→「* <u>聞かせていいか</u> 」
24-N3-2-1	「コピーする」→「* <u>コピーしてもいいか</u> 」
118-N2-6-1	「出席する」→「* <u>出席してもいいか</u> 」

② <話し手=恩恵の受け手>を強調するためにVテモイイカのVに「テクレル」を後接することで、Vの行為者が聞き手となり、「行為者話し手要件」違反の誤用となる。

文番号	「行為者話し手要件」の知識が構築されていない誤用
156-N1-1-1	「説明する」→「 <u>説明してくれる</u> 」→「* <u>説明してくれてもいいか</u> 」
56-N3-2-1	「コピーする」→「 <u>コピーしてくれる</u> 」→「* <u>コピーしてくれてもいいか</u> 」
46-N2-6-2	「来る」→「 <u>来てくれる</u> 」→「* <u>来てくれてもいいか</u> 」

(2) VテモイイカのVの行為者が話し手の場合

① VテモイイカのVの実行が聞き手からの恩恵だということを強調するために、「テクレル」を後接することで、行為者が聞き手となり、「行為者話し手要件」違反の誤用文となる。

文番号	「行為者話し手要件」の知識が構築されていない誤用
46-N2-4-2	「監督する」→「 <u>監督してくれる</u> 」→「* <u>監督してくれてもいいか</u> 」

② VテモイイカのVに「私に」を付加して聞き手の行為であることを明らかにすることで、「行為者話し手要件」違反の誤用文となる。

文番号	「行為者話し手要件」の知識が構築されていない誤用
48-N2-5-1	「私に任せる」→「* <u>私に任せてもいいですか</u> 」

以上のように、V テモイイカの V の行為者によって、学習者が「V テモイイカ」文について構築している知識に「行為者話し手要件」を満たすという知識の有無があることが分かる。

4.4.2 縦断的分析の結果と考察

学習者の産出文の横断的分析から、「V テモイイカ」文は話し手の行為に対する許可を聞き手に求める文であることから、V の行為者が話し手でなければならないという形式上の知識、即ち「行為者話し手要件」の有無によって正誤が分かれることが分かった。本節では、この「行為者話し手要件」に関する知識がどのようなプロセスを辿って構築されたかを探るために、学習者を日本語習得レベルによって三つのグループ(N3、N2、N1)に分け、日本語能力の向上との関連を縦断的に観察することにする。なお、その際、正用文と誤用文に分けて検討する。

4.4.2.1 正用文から見た「行為者話し手要件」の知識構築のプロセス

横断的分析の結果から、「宣言」、「許可求め」、「申し出」という V テモイイカの V の行為者が話し手の場合では、誤用文の産出は 4 文しかなく、ほとんどが正用文であった。この三つの意図が遂行される場合では、V テモイイカの V の行為者が話し手であるのが通常なので、V の行為者が誰かを考えずにそのまま「テモイイカ」に接続することで正用となる。言い換えれば、この三つの場合に産出された学習者の正用文からは、V テモイイカの V の「行為者話し手要件」という知識を構築しているかどうかを見ることはできない。「行為者話し手要件」についての知識が構築されているか、いないか、つまり、知識の変化がわかるのは、V テモイイカの V が聞き手の行為となる「依頼」、「指示」、「誘い」の意図を表す場合である。従って、「依頼」、「指示」、「誘い」を巡って、正用の「V テモイイカ」文について縦断的に見ていく。

次の表 29 は、「依頼」、「指示」、「誘い」という V テモイイカの V の行為者が聞き手である場合において、正用の「V テモイイカ」文が各習得レベルにおける産出率である。

表 29 行為者が聞き手の場合の正用文の数と産出率

習得レベル	依頼	指示	誘い	合計	総文数	産出率
N1	4	9	3	16	57	28.07%
N2	7	4	0	11	55	20.00%
N3	1	0	0	1	22	4.55%

表 29 から、「依頼」、「指示」、「誘い」の三つの場合を合わせて全体的に見ると、正用

の「V テモイカ」文は N3、N2、N1 と習得レベルが上がるにつれて増える傾向があることが分かる。

横断的分析の結果(4.4.1.3)から、「依頼」、「指示」、「誘い」という V テモイカの V の行為者が聞き手の場合には、「行為者話し手要件」が適用され、V の行為者が話し手でなければならないために、①「テモラウ」を行為者が聞き手の V に後接すること、②V の行為者が話し手となる素性をもつ動詞を使うこと、③聞き手の存在が明らかになる文脈を作ることで V の行為者が話し手であることを示すこと、という 3 つの方法が用いられていることがわかった。この①、②、③は正用文そのものではなく、正用文を生み出すために獲得している文生成の知識のことなので、正用文がどのように増えていくかを検討する際に、それぞれ日本語力の向上とどのように関係しているか、N3、N2、N1 に分けて見ることにする。

表 30 は、「依頼」、「指示」、「誘い」における①、②、③の産出文数を習得レベル毎に示すものである。

表 30 「依頼」、「指示」、「誘い」における習得レベル毎の①、②、③の産出文数

習得レベル 意図	①			②			③		
	N3	N2	N1	N3	N2	N1	N3	N2	N1
依頼	0	3	3	0	1	0	1	3	1
指示	0	1	2	0	0	3	0	3	4
誘い	0	0	2	0	0	0	0	0	1

表 30 から、②の産出数は合計でも 4 文と極めて少ないことが分かる。その産出例を見ると、「依頼」で用いられた「伺う」と「指示」で用いられた謙譲語の「お願いする」は、学習者がまるごと覚えて、慣用句として使用した可能性が高いと考えられる。したがって、以下では①と③について検討する。

次の図 6 は各習得レベルにおける①と③の産出率を図で示すものである。

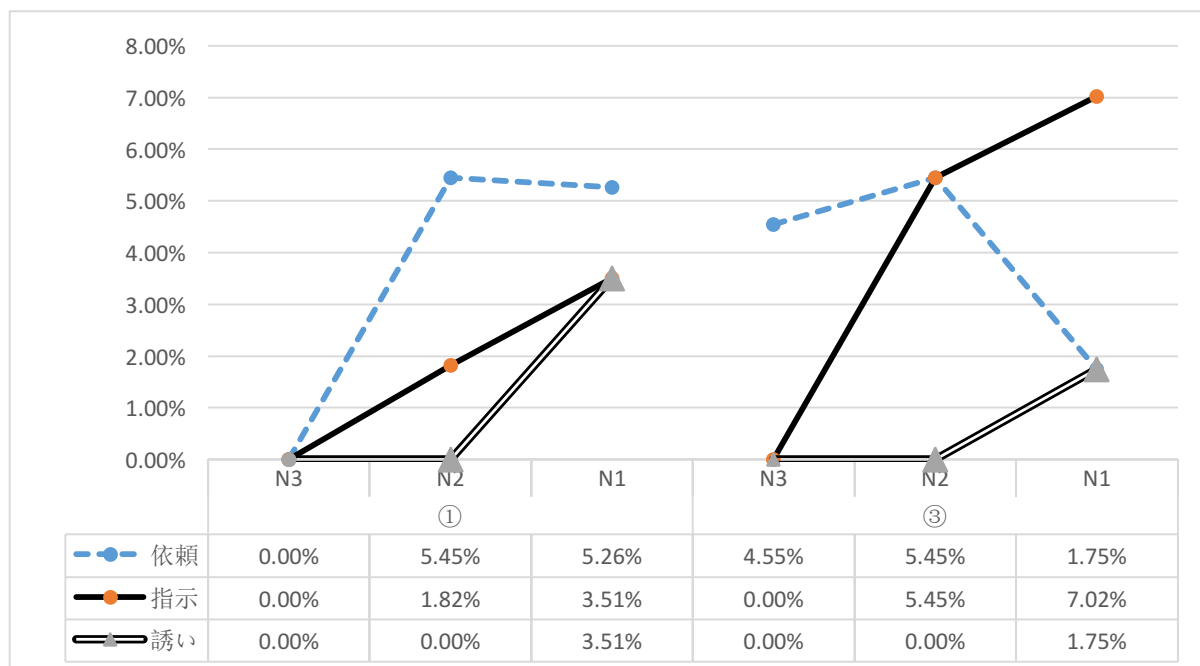


図 6 「依頼」、「指示」、「誘い」における習得レベル毎の①と③の産出率

図 6 に示した数値は、各習得レベルにおいて産出された「V テモイイカ」文の総文数で、各意図の正用文を割ったものである。

「依頼」、「指示」、「誘い」という V テモイイカの V の行為者が聞き手である場合では、一般的に聞き手の行為になる。そこで、「テモラウ」を V に後接することによって行為者を聞き手から話し手へ変更する方法①はよく使われると考えられるように、本研究でも使われていた。「依頼」でも「指示」でも、N3 では産出文数が 0 であるが、N2、N1 と習得レベルが上がるにつれて産出率が上がっている。「誘い」では、N1 レベルだけに見られる。したがって、学習者が「行為者話し手要件」という知識を構築する方法①は N2 から始まり、N2 から N1 へと増えていくと言える。

方法③は、「指示」の場合において①と同じようには、N2 から始まり、N2 から N1 へと習得レベルが上がるにつれて産出率も上がっている。しかし、「依頼」の場合においては、N3 が 4.55%(1 文)、N2 が 5.45%(3 文)、N1 が 1.75%(1 文)となっており、N2 で産出率が高くなっている。ただし、産出文の数自体が少ないので傾向を見出すことは難しいと言える。また、「誘い」は、N3 と N2 では産出がなく、N1 でも 1.75%(1 文)に過ぎない。上に示したように、③は N2 と N1 において相対的に多く産出されており(N2 が 10.9%、N1 が 10.52%)、N3 (4.55%)では少なくないことがわかった。

4.4.2.2 誤用文から見た「行為者話し手要件」の知識構築のプロセス

前述したように、誤用文の産出は、「宣言」、「許可求め」、「申し出」で少なく(4 文のみ)、「依頼」、「指示」、「誘い」で多かった。ここで、「依頼」、「指示」、「誘い」の誤用を中心

に検討していく。4.4.1.3 で述べたように、「依頼」、「指示」、「誘い」の3つの場合はVテモイカのVの行為者が聞き手で、誤用文として認められたのが「行為者話し手要件」に違反しているものである。具体的には、①VテモイカのVの行為者が聞き手のままで「テモイカ」を接続すること、②<話し手=恩恵の受け手>を強調するためにVテモイカのVに「テクレル」を後接することである。しかし、「宣言」、「許可求め」、「申し出」場合で産出された4文の誤用文も、「テクレル」という授受補助動詞が用いられ、わざわざ聞き手を行為者としたもので、聞き手から受ける恩恵を表して敬意を表することが意図されていると考えられる。従って、敬語的使用という点では、上の②と同じと考えられるので、②に入れて考えることにする⁴⁵。以下では、この①、②という誤用文が日本語力の向上とどのように関係しているか、N3、N2、N1に分けて見ることにする。

次の図7は各習得レベルにおいて、「*テモイカ」と「*テクレテモイカ」の産出率を示すものである。ここでは、「*テモイカ」と「*テクレテモイカ」を巡って、その誤用が3つの習得レベルでどのように変化したかを見ることで、「Vテモイカ」文についての知識構築のプロセスを探る。①は「*テモイカ」で、②は「*テクレテモイカ」で示す。

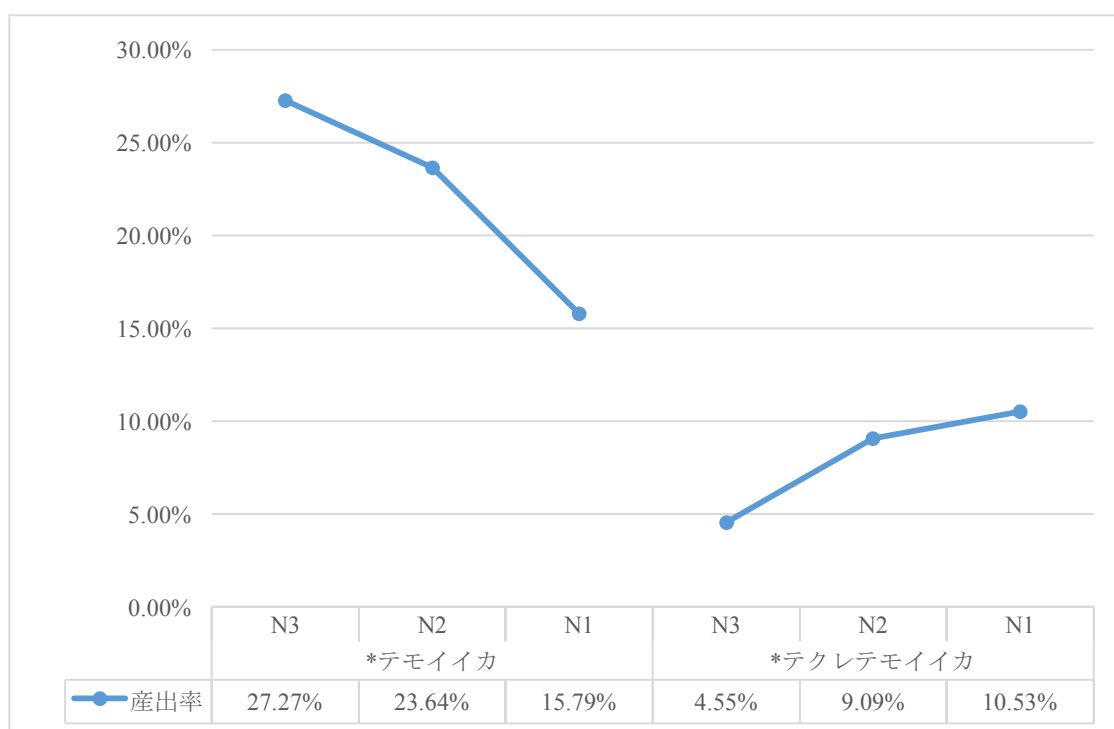


図7 「*テモイカ」と「*テクレテモイカ」の産出率

図7に示した数値は、各習得レベルにおいて産出された「Vテモイカ」文の総文数

で、各意図の誤用文を割ったものである。「*テモイイカ」と「*テクレテモイイカ」の産出率を全体的に見ると、「*テモイイカ」のほうが高く、学習者産出の誤用は「*テモイイカ」が特徴的なものだと考えられる。

「*テモイイカ」は図 7 に示したように、 $N3 > N2 > N1$ と産出率が減少しており、予測通りである。グラフの勾配から分かるように、 $N3$ から $N2$ の間より、 $N2$ と $N1$ の間で減少幅が大きい。習得レベルの向上に伴い「行為者話し手要件」の存在が意識されるようになっていくが、それが確実な知識として構築されるのは $N1$ レベルになってからだということが窺われる。

「*テクレテモイイカ」の産出率は全体としては高くはない。しかし、「*テモイイカ」と違って、習得レベルの向上に伴い誤用が減少する形($N3 > N2 > N1$)にはなっておらず、むしろ逆の形($N3 < N2 < N1$)となっている点が注目される。図 7 から分かるように、「*テクレテモイイカ」の産出率は $N2$ と $N1$ が共に高く、 $N3$ をはるかに超えている。これは何を意味するのだろうか。

「*テクレテモイイカ」は、 V テモイイカの V に「クレル」を後接した形である。「クレル」は、聞き手が話し手にモノやコトを「クレル」のであり、「クレル」の行為者は聞き手である。したがって、「クレル」を使うことで、聞き手の行為が大変ありがたいこと(=利益・恩恵)だという感謝の気持ちを話し手は表明することができることになる。しかし、このことは、 V テモイイカ文の V の行為者は話し手でなければならないとする「行為者話し手要件」違反を意味する。「宣言」や「許可求め」など、 V テモイイカの V の行為者が話し手である場合の「行為者話し手要件」違反による誤用文は全て「*テクレテモイイカ」によるものであった。したがって、 $N2$ や $N1$ で産出率が増加している「*テクレテモイイカ」は聞き手の行為に対する敬意の表明を「クレル」で可能とするという知識が構築される一方で、それと衝突する V テモイイカの V の「行為者話し手要件」についての知識が未構築のため、聞き手の行為に対する敬意の表明を「クレル」で可能とするという知識が優先され、その結果として「*テクレテモイイカ」が産出されていると考えられる。中国人日本語学習者において日本語の上達は、即ち敬語を使うことだという考え方が如何に根強いかが窺われる。

4.5 研究結果のまとめと総合的考察

本研究 I では、高梨(2010)の「 V テモイイカ」についての「行為者話し手要件」によって中国人日本語学習者の「 V テモイイカ」文の産出文を正用と誤用に分けて、学習者が「 V テモイイカ」文について構築している形式上の知識を横断的・縦断的にその特徴を検討した。先行研究で、中国人日本語学習者が認識している V テモイイカの V の行為者は話し手の場合も聞き手の場合もあるという指摘がなされたように、本研究では、中国

人日本語学習者が V テモイイカの V について、「行為者話し手要件」を切り口に、どのような知識を構築しているかを探った。ここでは、まず結果をまとめ、次に総合的に考察する。

4.5.1 結果のまとめ

以下では、中国人日本語学習者が V テモイイカの V について構築している形式上の知識の特徴を探るために行った横断的分析と縦断的分析の結果をまとめて述べる。

1. 横断的分析の結果

V テモイイカの V の行為者が話し手であるとする「行為者話し手要件」という知識はどのように構築されているか、あるいはないかについて、学習者の産出文から検討した。その際に、V テモイイカの V の行為者が聞き手の場合には、「行為者話し手要件」を満たすことが文の正誤を分けた。

- (1) 「行為者話し手要件」を満たした正用文の産出文を詳細に観察することで、「行為者話し手要件」をどのように満たしているのかを明らかにした。具体的には、①授受補助動詞「テモラウ」を V テモイイカの V に後接することで、V テモイイカの V の行為者を聞き手から話し手に転換すること、②V テモイイカの V の行為者が話し手となる素性をもつ動詞(例えば「伺う」)を使うこと、③V テモイイカの V の行為者が話し手となることが明らかになる文脈(例えば、「あなたに」を挿入)を作ることである。
- (2) 他方、V テモイイカの V の行為者が聞き手の場合には上で述べた①、②、③によって「行為者話し手要件」が満たされ正用文となるが、「行為者話し手要件」が満たされず、誤用文となる産出文も多く見られた。具体的には、①V テモイイカの V をそのまま「テモイイカ」に接続すること、②V テモイイカの V に「テクレル」を後接することで、V の行為者を聞き手にすることである。②については、〈話し手＝恩恵の受け手〉を強調しようとして「テクレル」を後接すると考えられる。

2. 縦断的分析の結果

横断的分析の結果を承けて、V テモイイカの V には「行為者話し手要件」という規則があるという知識をどのようなプロセスを辿って学習者が構築したかを探るために縦断的分析を行った。

- (1) 横断的分析の結果、「依頼」、「指示」、「誘い」において V テモイイカの V が「行為者話し手要件」を満たすための方法として分かった①、②、③については以下のプロセスがあることが分かった。まず、①の「テモラウ」の後接という方法は、習得レベルの向上に伴い増加し(N3<N2<N1)、特に N2 から N1 における増加が顕著

であった。②「伺う」などの話し手が行為者となるという素性をもつ動詞を使う方法については、日本語能力との対応関係は見られなかった。③聞き手の存在が明らかになる文脈を作ることでVの行為者が話し手であることを示す方法は、N2とN1で産出率が相対的に高い($N3 < N2 \cdot N1$)ということは確認できるが、「依頼」と「指示」とでは産出率の出方に違いが見られた。ただし、産出率の高いのは①であり、②と③は少なかったことから、VテモイイカのVにかかる「行為者話し手要件」についての知識の構築は習得レベルの向上に伴い進んでいくプロセスであると言える。

- (2) VテモイイカのVにかかる「行為者話し手要件」を満たさず誤用となる学習者の産出文から、①VテモイイカのVの行為者が聞き手の場合にVをそのまま「Vテモイイカ」に接続することによる誤用は、習得レベルが高くなるにつれて減少することが分かった($N3 > N2 > N1$)。これは、上で述べた正用文の①と対応している。一方、②VテモイイカのVに「テクレル」を後接することによる誤用は、習得レベルの向上につれて増加した($N3 < N2 < N1$)。②の産出率が増加した理由として、習得レベルが上がるにつれて授受動詞「クレル」によって話し手が恩恵を受けることを強調できるとする知識が構築される一方で、VテモイイカのVにかかる「行為者話し手要件」という知識が未構築のためだと考える。

4.5.2 考察

以上を整理すると、「Vテモイイカ」文の誤用は、VテモイイカのVにかかる「行為者話し手要件」という知識の未構築によるものであり、特に「*Vテクレテモイイカ」というN2、N1になって産出率が増える誤用の存在から中国人日本語学習者にとってVテモイイカのVにかかる「行為者話し手要件」という知識の構築は容易ではないことが分かる。以下では、何故、本研究が対象とした中国人日本語学習者において、この知識の構築が難しいのか、2つの点から考察する。一つは、学習者の母語との対照からする考察であり、もう一つは、当該学習者が受けている教授法からする考察である。

本研究では、データ収集の際、学習者の日本語による産出文を正確に理解することを目指して、日本語文だけでなく、その中国語への訳文も書くように教示した。下の図8は学習者が書いた日本語の文と中国語の訳文の対応図である。

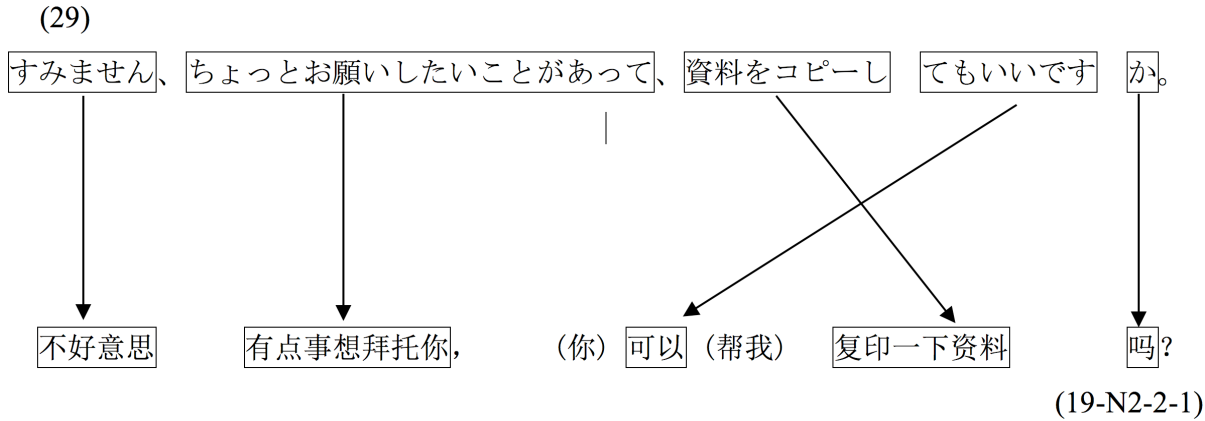


図 8 「行為者話し手要件」違反の誤用文の日中対応図

中国語の“可以”は日本語の「てもいいです」と、“复印一下资料”は「資料をコピーする」と、“吗”は「か」と対応している。中国語の“帮我”は、「私のために」とか「手伝ってくれる」という動作の方向を表すが、日本語文には対応するものがない。中国語の“你”は“复印一下资料”の主語であり、即ち「資料をコピーする」という動詞の行為者は“你”であるが、日本語文に対応するものもない。(29)の日本語と中国語を対照すると、両者の意味が同じではないことがわかる。中国の“可以”と日本語の「てもいい」の異同について、李(2007)は次のように述べている。

在「してもいい」与“可以”的疑问表达形式中，有“要求许可”与“要求允诺”两种意义，其中“要求许可”表示就说话者自身的行为向对方要求许可，这一用法「してもいい」与“可以”都适用。(p.31)

为了解决说话者所面临的问题要求听话者允诺该行为的“要求允诺”的用法中，“してもいい”与“可以”出现了不同。汉语中，能够使用以听话者作主语的“你可以……吗？”这种形式表示“要求允诺”。(p.31)

但是日语中听话者作主语的「*あなたは…してもいいか」的说法是不自然的，必须将其转为「わたしはあなたに…してもらってもいいか」。(p.31)

上の指摘を日本語に訳すと、以下のようになる。

中国語の“可以”の疑問文は「許可要求」と「承諾要求」という二つの意味がある。「許可要求」は話し手が自身の行為について聞き手に許可を求める意味で、この用法において日本語と共通している。

話し手が聞き手の承諾を要求する意味において、「承諾要求」を表す「V テモイイカ」文は中国語の“可以……吗？”と異なる。中国語においては、聞き手が主語になる“你

可以……吗？”の形式を使って「承諾要求」を表すが、それを日本語に訳すと「*あなたは…してもいいか」とはならず、「私はあなたに…してもらってもいいか」という形式にしなければならない。

李(2007)の指摘によると、(29)に見られた日中の相違は動作(「コピーする」/“复印”)の行為者が誰かということである。日本語の動詞に「V テモイイカ」が後接しているが、中国語文の動詞に“可以……吗？”と連続している。つまり、「V テモイイカ」と“可以……吗？”の使い方は行為者が誰かを定めるポイントである。

日本語は膠着語とも呼ばれるように、「実質的な意味を持つ単語あるいは語幹に、文法的な機能を持つ要素が次々と結合することによって文中における文法的な役割や関係の差異を示す」(松村編 1988 : 830)。「V テモイイカ」文は、「V テモ」と「イイカ」は互いに膠着していてその間に何も挿入することはできない⁴⁶。例えば、(29)の“(你) 可以(帮我) 复印一下资料吗？”は次の(30)のようにならないのである。

(30) 「*資料をコピーしても 私のために いいですか。」

従って、V テモイイカの V の行為者が制限されていると考えられる。第 2 章で述べられたように、平叙文の「V テモイイ」は「V」の動作者がすべての人称が可能であるが(奥田 1988)、質問文になると、話し手は、自分(第一人称)か、聞き手(第二人称)か、第三者(第三人称)の行為について、聞き手に許可(あるいは許容)を求める機能を持つようになる。しかし、自分あるいは第三者の行動について聞き手に許可を求めるのはありうるが、聞き手の動作について聞き手に許可を求めるのはありえないと考える。言い換えれば、「許可」は「願いを許すこと」(松村編 1988 : 643)なので、聞き手が聞き手に願いを許してもらうことはありえないのである。つまり、聞き手が行為者である V をそのまま「V テモイイカ」に使うことができない理由であろう。

他方、中国語は孤立語で、「実質的な意味を持つ単語が孤立的に連続して文を構成し、格、数、人称、時制などを示す標識はなく、語と語の間の文法的関係は語順によって果たされる」(松村編 1988 : 919)。“可以”について蘇(2010 : 132)は構文のルールとして「S+ “可以” +動詞文」と指摘している。「S」、「“可以”」、「動詞文」という 3 つは孤立的に存在しているのである。「S」は「動詞文」の行為者を示すが、特に人称の制限があると指摘されておらず、第一人称、第二人称、第三人称が使える。そして、質問文になる際に、“可以”は文の他の要素から自立しており、(29)のように、“可以”と「動詞文」の間に“帮我”を挿入することができる。そして、各語の間と孤立の関係なので、「S」には日本語のように制限されていないのである。

即ち、(29)の日本語の「でもいいですか」に先行する動詞の行為者が聞き手(第二人称)になってはいけませんが、中国語の“可以”と連続する動詞の行為者が“你”(第二人称)でもいいのである。学習者は「V テモイイ」が“可以”と同じで、第二人称も使えるだろうと考えて、そのまま日本語に持ち込んだことが推測される。学習者の誤用は母語である中国語の構文ルールに影響されていると考えられる。学習者は“可以”の主語に制約がないという母語の既存知識を利用して、V テモイイカのVの行為者の範囲を同じように処理していると考えられる。

次に、「行為者話し手要件」についての知識の構築が難しいことの二つ目の要因として、学習者が受けている教授の仕方から考える。

本研究の対象者となる学習者が使用している教科書に書かれている「V+でもいいです」についての解釈は、第3章で次のように述べられている。

これは何かを許可する意味を表す文型である。中国語の“可以”に相当する。

V：動詞

ても(でも)いいです：接続助詞「ても」と形容詞「いい」からなっている。動詞の連用形に接続して「同意」、「許可」の意味を表す。動詞の語尾が「ぐ・ぬ・ぶ・む」の「五段活用動詞」の場合、「ても」が「でも」になる。

「V+でもいいです」の意味機能(「同意」、「許可」を表す)と接続法(動詞の連用形に接続する)の他に、最も注目したいところは中国語と対応する意味、「中国語の“可以”に相当する」、という部分である。「V テモイイ」だと意味が広いが、質問文の「V テモイイカ」になると、意味は許可求めになるが、成立条件が制限されている。上のような説明では、「V テモイイ」と“可以”をイコールして、質問文の「V テモイイカ」が明示されず、且つその成立条件である「V テモイイカのVの行為者が必ず話し手でなければならない」ということも明示されていない。それによって、母語の影響が強まるようになると考えられる。

そして、解説には「接続助詞『ても』と形容詞『いい』からなっている」というのがあるが、実際に文法形式化した「V テモイイ」は「V ても」と「いい」が膠着しており、分けて使えない。その解説を読むと、「V テモイイ」は中国語と同じく、語(V ても)と語(いい)の間に孤立していると誤解される可能性が高いと考える。なぜなら、学習者が産出した誤用文は全て次のように変えることができるからである。

文番号	「あなたはVします。いいですか」の形式になる誤用
-----	--------------------------

37-N2-1-1	「*説明してもいいか」⇨あなたが説明します。いいですか。
25-N2-1-1	「*聞かせていいか」⇨あなたが私に聞かせます。いいですか。
24-N3-2-1	「*コピーしてもいいか」⇨あなたがコピーします。いいですか。
118-N2-6-1	「*出席してもいいか」⇨あなたが出席します。いいですか。
156-N1-1-1	「*説明してくれてもいいか」⇨あなたが説明してくれます。いいですか。
56-N3-2-1	「*コピーしてくれてもいいか」⇨あなたがコピーしてくれます。いいですか。
46-N2-6-2	「*来てくれてもいいか」⇨あなたが来てくれます。いいですか。
113-N2-5-1	「*荷物を持たせてもいいですか」⇨あなたが私に持たせます。いいですか。

上表に挙げられた 37-N2-1-1、25-N2-1-1、24-N3-2-1、118-N2-6-1 から、李(2007)で指摘されたように学習者は中国語のルールをそのまま日本語に持ち込み、「*あなたは…してもいいか」によって表現していることが窺われる。また、縦断的分析の結果から分かったように、V テモイカの V の行為者が聞き手である場合に、V の行為者を話し手に変えずそのまま「テモイカ」に接続することで誤用となる文は、習得レベルが高くなるにつれ、減少していった。つまり、学習初期の段階では母語の知識を目標言語に持ち込んで目標言語を理解しようとするが、学習が進んでいくうちに、両者の違いについて理解できるようになり、母語とは違うルールを構築するケースとして捉えることができるようになる。

しかし、それに反して、V テモイカの V に「テクレル」を接続することによる誤用は、習得レベルの向上に伴って増加した。上表に挙げられた 156-N1-1-1、56-N3-2-1、46-N2-6-2、113-N2-5-1 のような授受補助動詞及び使役形が用いられた誤用文はその例である。これは「行為者話し手要件」の知識が未構築のまま、敬語が日本語の特徴であるという知識が習得レベルの向上に伴って強化された結果ではないかと思われる。何故なら、「クレル」という動詞は恩恵の与え手として聞き手を位置づけ、聞き手に敬意を表明する動詞だからである。(29)には、中国語の“给我”に対応する日本語が見られなかったが、表示するとすれば、「テクレル」になるだろう。つまり、学習者は、V テモイカの V の行為者が聞き手であることを強調して、「聞き手から話し手へ」という V の遂行方向を表して、話し手が聞き手から恩恵を受けることを強調していると捉えることができる。学習者には、恩恵を表現することが日本語らしいという認識が潜んでいるのではないかと推測される。

第5章 学習者の構築している表現意図上の知識(研究Ⅱ)

本章では、表現意図の観点から中国人日本語学習者が「V テモイイカ」文についてどのような知識を構築しているか、その特徴を探った研究Ⅱを報告する。

本研究では、文の表現意図を、蒲谷他(1998:27)の言う「何のために表現するのか」、「何が表現したいのか」、「その表現を通じて何を叶えようとしているのか」として捉える。したがって、研究Ⅱでは「V テモイイカ」文がどのような表現意図を持つ文であるかについて学習者が構築している知識の解明を目指す。

少なくとも中国の大学日本語教育では、「V テモイイカ」文の表現意図を許可求めとして提示するのが一般的である。しかしながら、次の(1)のような学習者の産出文の表現意図は「許可求め」ではなく、実は「依頼」である。

(1) ちょっとわからないところがあって、説明してもらってもいい?

{有的地方没太懂，可以帮我讲讲吗?}

(12-N2-1-2)

(1)は、授業でわからないところがあったので、その点について、一緒に授業を受けていた「友達」に説明してもらおうという場面での産出文である。文の形式はともかく、文の表現意図で言えば、明らかに話し手が聞き手の友達に対して説明を乞う依頼文である。つまり、この学習者は「許可求め」の意味を持つ文型として日本語の教室で教わった「V テモイイカ」文を「許可求め」ではなく、「依頼」の意図をもって産出していると言える。言い換えれば、この学習者は「V テモイイカ」文を、「依頼」という表現意図を達成できる文として理解していると考えられる。

(1)の「説明してもらってもいい?」のような「テモラッテモイイカ」について、蒲谷(2007)は、「許可求め型表現」と呼び、依頼や指示などの場面で丁寧さを強める表現だとしている。それでは、(1)を産出した学習者は、「テモラッテモイイカ」を、丁寧さを強める表現として理解しているのだろうか。

この研究Ⅱでは、「V テモイイカ」文の表現意図を巡って、本研究が対象とする中国人日本語学習者は、どんな知識を構築しているのか、解明することを目指す。

5.1 先行研究

蒲谷(2007:37)は「V テモイイカ」、「V テモラッテモイイカ」と「V サセテモラッテモイイカ」(この3つを合わせて本研究で「V テモイイカ」文と呼ぶ)を最も「丁寧さの

原理」に合った丁寧な表現だとしている(p.37)。蒲谷は、典型的な「依頼表現」(「シテモラエマスカ」)や典型的な「指示表現」(「シテクダサイ」)と比較することで、「Vテモラッテモイイカ」を、丁寧さを強調することができる表現として特徴づけている。また、「シテモイイデスカ」という形式を持つ「許可求め表現」、「シマスネ」という形式を持つ「確認表現」、「シマス」という形式を持つ「宣言表現」と比べて、「サセテモラッテモイイカ」は、「利益・恩恵」を話し手が受けることを聞き手に対して明確に示すことができ、丁寧さが強調される表現として特徴づけている。つまり、典型的な形式と比べて、「Vテモイイカ」文は、「丁寧」であることが持つ基本的な構造、すなわち、「行動＝自分、決定権＝相手、利益・恩恵＝自分という構造に叶う」と指摘された。言い換えれば、「Vテモイイカ」文が丁寧さを特に示すための表現だとすれば、丁寧さを示すことが必要な場合には、典型的な指示や依頼表現の代わりに「Vテモイイカ」文が多用されることが示唆される。

この示唆を実証的に検証することを目指した研究は林他(2011)と田所・林(2012)である。この二つの研究については第2章で詳細に検討したが、明確な結論を導き出すことはできなかった。一番の問題は丁寧さの必要性をどう規定するかである。丁寧さが必要かどうかについての意識は、相手との上下関係や相手に与える負担の程度など多様な要因が介在してできていると考えられる。林他(2011)、田所・林(2012)で、蒲谷の説を明確に支持するという結論が出せなかったのは、蒲谷の説に問題があって支持されなかったというのではなく、丁寧さを構成する要因の特定や調査においてそれらの要因のコントロールが十分なされないままにデータ収集がなされたことによるものと推察される。

以上述べた蒲谷(2007)や林他(2011)、田所・林(2012)では、日本語母語話者の「Vテモイイカ」文が対象とされている。一方、本研究の関心は中国人日本語学習者の「Vテモイイカ」文にあり、学習者が「Vテモイイカ」文をどのように理解しているか、どのような知識を構築しているかを明らかにすることが研究目的である。学習者を対象とする研究としては、第2章で遠藤(2006,2008)を取り上げて詳細に検討した。遠藤(2008)では、学習者(上級者と中級者)と母語話者を「テモイイ文型の意味・用法」という点から比較して、学習者は上級者になっても、基本的用法しか習得できておらず初級文型における「硬直化」がみられたと結論づけている。遠藤の調査では、対象者は日本国内で学ぶ多国籍の学習者が対象者とされており、この知見が中国人日本語学習者にもそのまま当てはまるかどうかは分からない。

5.2 研究課題

研究Ⅰの結果、中国人日本語学習者が産出した「Vテモイイカ」文の中には蒲谷が「許可求め型表現」と呼ぶ「Vテモラッテモイイカ」の産出は学習の初期段階では少な

く、学習が進むにつれて増加していくことが分かった。研究Ⅰでは、この傾向を母語の中国語(“可以”)や教授方法の影響という点から特徴づけ考察した。その主な理由は、研究Ⅰでは、形式の点から「V テモイイカ」文を検討したためである。そこで、表現意図の点からの検討を課題とする本研究Ⅱでは、第一に、「V テモイイカ」文の表現意図の広がり(=「許可求め」以外にどのような表現意図を表すことができるか)、第二に、丁寧さ(丁寧さを表明するか)という2つの点からこの傾向を検討することにする。その際、第一の表現意図の広がりについては、蒲谷の提案した、聞き手と話し手のうち、誰の行動か、誰が決定権を持っているか、誰が利益・恩恵を受けるかの3つの点から表現意図を特定する。また、第二の丁寧さについては、第3章で述べたように、本研究では、丁寧さに影響する要因として上下及び親疎関係を想定し検討する。

以上を踏まえて次の二つの研究課題を設定する。

課題1：中国人日本語学習者が「V テモイイカ」文について構築している表現意図上の知識はどのようなものか。蒲谷の「丁寧さの原理」は検証されるか。

課題2：課題1でわかった学習者が「V テモイイカ」文について構築している表現意図上の知識は、習得レベルによって、変化があるか。あるとしたら、どのように変化するか。また、そこに、「初級文型の硬直化」の現象は見られるか。

5.3 分析方法

「V テモイイカ」文の表現意図を「許可求め」として教わるのが一般的であることから、学習者は「V テモイイカ」文の表現意図としては「許可求め」だとする知識を早い段階から構築していることが予測される。しかし、本章の冒頭で述べたように、「V テモイイカ」文の表現意図を「許可求め」ではなく、「依頼」として理解している学習者も存在する。

そこで、学習者が「V テモイイカ」文の「表現意図」に対してどのような知識を構築しているかを明らかにするために、まず、「許可求め」の他に、どのような表現意図を表すものとして学習者が「V テモイイカ」文を捉えているかを明らかにすることが必要である。そのために、収集したすべての産出文から「V テモイイカ」文を取り出し、これらの「V テモイイカ」文の表現意図がどのようなものかを見ることにする。その方法として、本研究では、蒲谷他(1998)を用いることにする。蒲谷は「V テモイイカ」文の表現意図を判断する方法を提唱している。

蒲谷他(1998)によると、「表現主体」⁴⁷の「表現意図」は次のように大きく三つの類型に

分けられるという。

第一は、「自己表出」という意図である。これは特に「相手」を意識することなく、自己の感情や認識などを表出すること自体を意図するという「表現意図」である。例えば、風呂に入って「ああ、いいお湯だなあ」のような独り言などを指す。(p.28)

第二は、「理解要請」という意図である。これは、自己の感情認識、知識情報などが「相手」に理解されることを意図するという「表現意図」である。例えば、小学生を相手に「鯨は魚類ではなく哺乳類です」のような説明表現などが含まれる。(p.28)

第三は、「行動展開」という意図である。これは、自己の感情認識などに基づく「表現内容」が「相手」に理解されるだけでなく、それによって「相手」あるいは「自分(またはその「両者」)が何らかの行動を起こし、その行動で「表現内容」が実現されることを意図するという「表現意図」である。(p.28)

この第三の表現意図を持つ表現は「行動展開表現」と呼ばれている。「行動展開表現」は、誰が「行動」するか、誰がその「行動」の「決定権」を持っているか、それによって誰が「利益・恩恵」を受けることになるかという三つの点から類型化される。「行動」、「決定権」、「利益・恩恵」という3つの要素による構造分析が表現意図の分析には有効であるとされている(川口⁴⁸1998:31)。構造分析は、「行動」、「決定権」、「利益・恩恵」の三要素と「形式」、「意図」との関係を示しているが、一対一の対応関係にあることを前提にしている。つまり、「行動」、「決定権」、「利益・恩恵」の関係が固定すれば「形式」と「意図」も固定している。三要素による「行動展開表現」の類型表⁴⁹を蒲谷(2013)から引用し、次の表31に示す。

表 31 行動展開の9類型

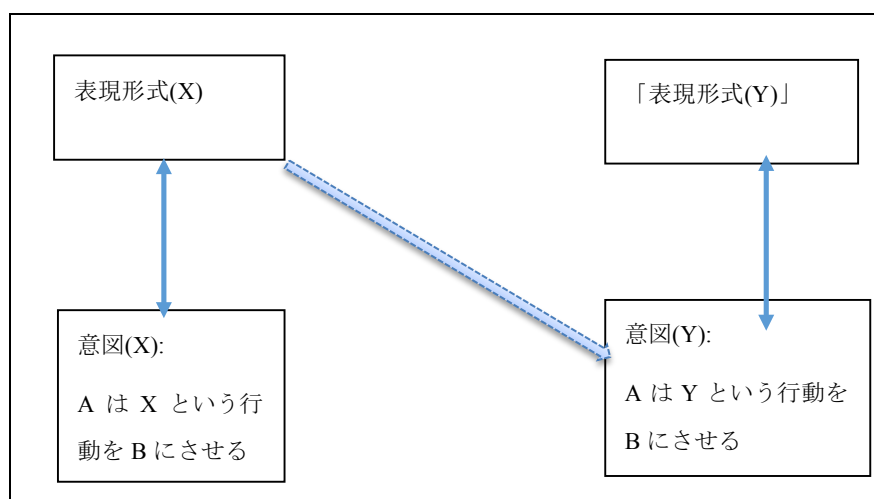
	行動	決定権	利益・恩恵	意図名	典型的な表現例
(1)	[J]	[J]	[J]	宣言	シマス；サセテモライマス
(2)	[J]	[J]	[A]	(宣言)*	シテアゲマス
(3)	[J]	[A]	[J]	確認、許可求め	シテモイイデスネ；シテモイイデスカ
(4)	[J]	[A]	[A]	申し出	シテアゲマショウカ
(5)	[A]	[A]	[A]	忠告・助言、勧め	シタハウガイイデスヨ；シマセンカ
(6)	[A]	[A]	[J]	依頼	シテクレマスカ；シテモラエマスカ
(7)	[A]	[J]	[A]	許可与え	シテモイイデスヨ
(8)	[A]	[J]	[J]	指示・命令	シテクダサイ；シナサイ

(9)	[JA]	[A]	[JA]	誘い	シマセンカ
-----	------	-----	------	----	-------

(表中の略号は次のとおりである。A...相手、J...自分、AJ...両者。*基本的に[J][J][A]の構造を持つものとして考えられる意図は、申し出に近い「宣言」である。ただし、「宣言」は典型的には[J][J][J]の構造を持つといえる。 (pp.231-232)

「行動」、「決定権」、「利益・恩恵」をもとにして「行動展開表現」として類型化することで、特定の表現から特定の意図を推測することが可能となる。しかし、ここで注意を要するのは、実際の発話で意図と形式の間に常に一对一の対応関係ではないという点である。言い換えれば、ある「表現意図(X)」を伝えるための典型的な「表現形式(X)」を想定することが可能だが、実際には、その「表現意図(X)」を伝えるために「表現意図(Y)」を伝えるための典型的な「表現形式(Y)」を用いることもあり得ることである(蒲谷 1998b: 20)。つまり、「典型」という観点から、「意図」と「形式」の間には「ズレ」があることになる。このような「ずれている」表現のことを、「表現意図」は X でありながら、あたかも「表現意図」の Y を表しているかのような表現であるということから、「あたかも (Y)表現」と呼ぶことにされた(蒲谷 1998b : 21)。

以上の蒲谷の主張に基づいて、「形式」と「意図」の関係を図式化すると、次の図 9 になると考える。



(A : 話し手、B : 聞き手、X,Y : 表現意図)

図 9 「表現形式」と「表現意図」との関係

本研究Ⅱでは、図 9 に示したように、「意図」と「形式」の間に一定のズレがあることを前提にして、学習者の産出文から「行動」、「決定権」、「利益・恩恵」という三要素を取り出して、三要素の関係を示した表 31(蒲谷の構造分析)を援用して、学習者産出の「V テ

モイイカ」文の表現意図がどのようなものであるか特定することにする。

学習者の「V テモイイカ」文の表現意図を特定する際、研究 I で分かった「話し手要件違反」による誤用文については、その日本語の中国語訳文を参考にして、「行為者話し手要件」を満たすために、授受補助動詞の「テモラウ」を入れるか、「テクレル」を「テモラウ」に変えるというように正しい形に修正し、それを分析対象とする。つまり、形式上の誤用を修正したものに対して、表現意図の特定を行う。

なお、研究 I からわかったように、学習者が産出した「V テモイイカ」文には、典型的な「V テモイイカ」(「許可求め表現」とも呼ばれる)だけではなく、「V テモラッテモイイカ」と「V サセテモラッテモイイカ」(「許可求め型表現」とも呼ばれる)もある。これらの表現は共に「許可求め」以外の意図を表す際に、丁寧さという意味が付加されるとされている(蒲谷 2007)。学習者は丁寧さという意味が新たに付加されるという意識の下にこれらの表現を用いているか。言い換えれば、学習者が産出した「V テモイイカ」文は、丁寧さが必要となる場合に多用されているか。このような問いに答えるには、当該意図を表すために学習者が用いた「V テモイイカ」文以外の他の産出文ともつき合わせて、それぞれの分布がどんな要因と関連しているかを明らかにする必要がある。

したがって、学習者産出の「V テモイイカ」文に対して表現意図を特定した後、すべての産出文から「V テモイイカ」文以外の文型を取り上げ、分類する。具体的に取り上げる文型は、それぞれの意図を表す典型的な表現、「許可求め表現」、「許可求め型表現」、「その他」とする。例えば、依頼の意図を表すために「シテクダサイ」、「シテモラエナイ/シテクレナイカ」、「シテモイイカ」、「シテモラッテモイイカ」、「その他」という 5 つの種類があることが考えられる。

その後、各表現(「V テモイイカ」文を含め)の比率を計算してカイ二乗によって検定をする。それによって、学習者が「V テモイイカ」文について構築している知識に関連する要素を明らかにする。その結果によって、蒲谷の説が検証されると考える。

5.4 分析の結果と考察

5.4.1 では、まず、学習者が「V テモイイカ」文について理解している表現意図はどのようなものかを、すべての学習者産出した「V テモイイカ」文を対象として横断的分析によって解明する。また、特定の表現意図を持つ「V テモイイカ」文をその意図で典型的に用いられる他の文型と比較することによって、学習者が理解している「V テモイイカ」文と関連する要因を検討する。5.4.2 では、以上の横断的分析でわかった結果がどのように構築されていたか、そのプロセスを解明するために学習者の産出文を N3、N2、N1 に分けて縦断的分析を行う。

5.4.1 横断的分析の結果と考察

第3章で述べた方法で回収できたすべてのデータから、134文の「Vテモイイカ」文が得られた。内訳は、「依頼」の表現意図を持つ文が29文、「指示」の表現意図を持つ文が24文、「誘い」の表現意図を持つ文が10文、「宣言」の表現意図を持つ文が35文、「許可求め」の表現意図を持つ文が27文、「申し出」の表現意図を持つ文が9文、である。「申し出」と「誘い」の表現意図を持つ文の産出は数が少ないため、研究Ⅱでは分析対象から除外することにする。以下では、「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」の表現意図ごとにこの順番で検討する⁵⁰。

5.4.1.1 「依頼」の表現意図を持つ文

授業の内容について、先生(「親上」)に質問する場合と、友達(「親同」)に質問する場合との二場面では、話し手と聞き手の間でどのようなやりとりが想定されるか、被験者に回答を求めた。次の(2)と(3)のような文が多く見られた。

- (2) ちょっとわからないところがあって、説明してもらってもいい?

{有的地方没太懂，可以帮我讲讲吗?} (12-N2-1-2)

- (3) 先生、すみません、お願いがあるんですが、授業中でちょっと問題がありますから、聞いてもよろしいですか。

{老师打扰一下，在课中有一些问题，可以问一下吗?} (26-N2-1-1)

構造分析の三要素から見ると、(2)は「行動(説明してもらおう)=自分」、「決定権=相手」、「利益・恩恵=自分」となるので、「許可求め」の構造を持っている。しかし、話し手の「自分」は授業の内容がわからなかったので、「相手」の「友達」に対して授業内容を「説明する」ことを望み、それこそが「利益・恩恵」の対象であろう。研究Ⅰから分かったように、「モラウ」がついていることで「自分の行動」になり、「行為者話し手要件」をクリアして正用文となった。しかし、「説明する」という行動は「相手」である。説明をするかどうかは「相手」が決めることができ、「相手」が説明をしてくれたおかげで「自分」の疑問が解けるとしたら「利益・恩恵」を受けるのは自分になる。つまり、「行動(説明する)=相手」、「決定権=相手」、「利益・恩恵=自分」という構造になり、表31によると、(2)の「Vテモイイカ」文の表現意図は「依頼」となる。(3)の「Vテモイイカ」文「聞いてもよろしいですか」の構造を「行動」、「決定権」、「利益・恩恵」から見ると、「行動(=聞く)」は自分、「決定権」は先生、「利益・恩恵」は自分となり、表31によると、表現意図は「許可求め」となる。

しかし、「聞いてもいいですか」という文に対しては別の解釈もある。謝(2005)によれば、「聞いてもいいですか」という発話においては、「許可を求める」と同時に、許可をもらうことなしに「聞く」という行為を遂行してしまっている」(p.121)とし、「「テモイイデスカ」という言語形式が含まれているが、「許可を求める」という機能は事実上無効となる」(p.121)という。

つまり、「聞く」という動詞が表す命題内容はその発話の遂行と共に世界との対応をもたらすことになる(小泉 2001 : 96)と解釈できる。言い換えれば、「聞く」と発話すると同時に、その行為がすでに遂行されたという意味である。「聞いてもよろしいですか」の前の発話からわかるように、話し手が聞き手に対して望んで、間接的に表しているのは「先生が答える」という行動である。言い換えれば、「学生」が「聞く」ことによって「先生」に「答える」という行動をおこさせるということである。答えるかどうかを決める権利は「相手」にあり、「先生」が説明してくれることで「自分」が「利益・恩恵」を受ける。そうすると、実際に「行動(答える)=相手(先生)」、「決定権(質問に答えるかどうかを決める権利)=相手(先生)」、「利益(わからない問題が分かるようになる)=自分(学生)」となり、表 31 によって分析したような「許可求め」ではなく、実は「依頼」が表現意図だということになる。

(2)と(3)は正用の「V テモイイカ」文で、次の(4)は誤用の「V テモイイカ」文の例である。

- (4) *先生、ちょっとわからないことがありますので、もう一回説明してもいいですか。
{老师我没太听懂，您能再讲一遍吗？} (37-N2-1-1)

研究 I の分析から分かったように、(4)の「説明してもいいですか」は「行為者話し手要件」違反による誤用文である。学習者による中国語訳文によって、(4)は「あなたが説明する」ことについて「いいか」と承諾を求めている文であることが理解できる。即ち、学習者の表現意図は「先生が説明する」ことに対して「いいかどうか」の確認である。したがって、「行動(説明する)=相手(先生)」、「決定権(説明するかどうか)=相手」、「利益(わからないことがわかる)=自分」という構造になり、日本語の形式は「説明してもらってもいいですか」となると考えられる。(4)の「V テモイイカ」文の意図は「依頼」として考えられる。

以上から、学習者は、「V テモイイカ」文について「依頼」の表現意図を表すことができるという理解を持っていることが分かった。

「依頼」場面では、人間関係として上下関係を設定した(「親上」と「親同」)。「上」

と「同」の間、つまり、上下関係における「V テモイイカ」文の使い分けはどうか。上下関係で言えば、「上」の関係の相手に対しては「同」の関係の相手に対してよりも、より丁寧な表現の使用が一般的に期待されると考えられる。したがって、丁寧さの表現として「V テモイイカ」文を捉えているとすれば、「上」の相手に対して、「V テモイイカ」文が多用されることが予測される。この予測を検証するために、「依頼」場面で、「依頼」の表現意図を表すことのできる他の表現と「V テモイイカ」文を比較することにする。次の表 32 は、「依頼」の意図で産出された各表現の対照のである。

表 32 「依頼」の意図で産出された各表現の対照

	テクレル/ テクダサル系 依頼表現	テモラウ/ テイタダク系 依頼表現	V テモイイカ文		「お願い します」類	その他 (ワカナイデ スカ等)
			テモイイデス カ	テモラッテモイ デスカ		
「親上」	21.74%	34.78%	1.86%	5.59%	23.60%	12.42%
「親同」	46.88%	15.63%	1.88%	8.75%	22.50%	4.38%
p 値	**	**				

(**p<.01)

「依頼」場面における学習者の産出文から、「依頼」の意図を表現するために、「テクレル/テクダサル系依頼表現」、「テモラウ/テイタダク系依頼表現」、「V テモイイカ」文、「お願いします」類、「その他」という 5 種類の形式が使われていることが分かった。

「テクレル/テクダサル系依頼表現」には主に「てくださいませんか」、「ください」、「くれませんか」、「くれない？」などがある。「テモラウ/テイタダク系依頼表現」には「ていただけませんか」、「てもらえませんか」、「てもらえない？」などがある。「V テモイイカ」文には「テモイイデスカ」と「テモラッテモイデスカ」が見られた。他に、「お願いします」と「わからないですが」のようなものもあった。

それぞれの表現の産出率を横に見ると、表 32 から分かるように、「親上」の相手に対する場合には、「テモラウ/テイタダク系依頼表現」が一番高く(34.78%)、「テクレル/テクダサル系依頼表現」が続く(21.74%)、「V テモイイカ」文の産出率は一番低い(7.45%)。他方、「親同」の相手に対する場合には、「テクレル/テクダサル系依頼表現」の産出率が最も高く(46.88%)、「お願いします」類が続いている(22.50%)。「V テモイイカ」文の産出率は、「親上」の場合と同じように低い(10.63%)。つまり、「親上」、「親同」何れの場合にも、学習者は、依頼の意図を表わす表現として、「テクレル/テクダサル系依頼表現」と「テモラウ/テイタダク系依頼表現」と「お願いします」類を多く産出し、「V テモイイカ」文の

産出は極めて少ない。したがって、「V テモイイカ」文の、依頼を表明する表現形式としての認知度はそもそも低いと言える。言い換えれば、「V テモイイカ」文が「依頼」の表現意図をもつという知識が構築されているとは言えないことが分かる。

「V テモイイカ」文(「許可求め表現」と「許可求め型表現」)は「許可求め」以外の意図を表す際には丁寧さが高まるという蒲谷(2007)の指摘は、本研究のデータからは支持されなかった。つまり、「親上」(先生)に対して依頼をする場合においては、「親同」(友人)と比べると、より丁寧な振る舞いが期待されると考えられるが、先生相手と友人相手との間で「V テモイイカ」文の産出率に違いは認められなかった(「テモイイデスカ」:「親上」の 1.86%と「親同」の 1.88%、「テモラッテモイイデスカ」:「親上」の 5.59%と「親同」の 8.75%)。

一方、表 32 から分かるように、依頼表現の中の「テクレル/テクダサル系依頼表現」と「テモラウ/テイタダク系依頼表現」との間には有意差が認められ、「親上」(先生)への依頼には「テモラウ/テイタダク系依頼表現」、「親同」(友人)への依頼には「テクレル/テクダサル系依頼表現」が優先されている。「モラウ」と「クダサル」の違いは行動の向きである。行動の行為者から言えば、「モラウ」は話し手であり、「クレル」は聞き手である。

「依頼」において、相手が先生の場合は話し手である自分の行動を焦点化し、友人の場合は友人の行動を焦点化している。このことは、蒲谷(2007)の丁寧さの原理で説明できると考える。蒲谷は、「行動＝自分、決定権＝相手、利益・恩恵＝自分」という構造を持つ文を最も丁寧さを表現する構造であるとする。この蒲谷の説を援用すれば、「行動」を相手ではなく、自分にするのが丁寧だということになる。したがって、「親上」を相手にする際には相手の行動ではなく自分の行動を焦点化して「モラウ」を用い、逆に「親同」(友人)に対しては、特にその必要性はないことから「クレル」を用いるという説明ができると考えられる。しかし、少なくとも本研究が対象とした学習者においては、蒲谷の丁寧さの原理に基づけば構造的に最も丁寧だとされる「V テモイイカ」文が優先的に産出されていることはなく、他の構造をもつ文に比べて極めて低い産出率を示している。他の意図についても同様の傾向があるかを見ることによってその要因の考察が可能となると考える。

5.4.1.2 「指示」の表現意図を持つ文

学生会の会長が 200 枚のチラシのコピーを親しくない部員(「疎下」)に指示する場合と、親しい部員(「親下」)に指示する場合との二場面では、話し手と聞き手の間でどのようなやりとりが想定されるか、被験者に回答を求めた。学習者の産出文には、次の(5)と(6)のような文が多く見られた。

(5) XX ちゃん、悪いけど、この資料、200 枚コピーしてもらってもいい?
{XX, 不好意思啊, 你能帮我复印 200 张这个资料不? } (22-N1-2-2)

(6) XX さん、今度の活動にはポスター200 枚ありますが、他の部員ない(→いない)、
今度の仕事は XX さんに頼んでもいいでしょうか。
{XX, 学校活动需要 200 张传单我想拜托你做可以吗? } (147-N1-2-1)

(5)は、「コピーする」というのは「相手」の「部員」の行動である。そして、「会長」と「部員」の人間関係は、基本的には「上」と「下」である。即ち、「部員」はコピーするかしないかを自分の判断で決めることはできず、「コピーする」という行動をするかどうかの決定権は話し手の「会長」にある。さらに、部員が「コピーする」という動作を完成することで、会長としての役目を果たすことになるから、「利益・恩恵」の受け手は「会長」である。つまり、「行動者(コピーする)=相手(部員)」、「決定権(誰にコピーさせるか)=自分(会長)」、「利益・恩恵=自分(会長)」という構造になり、(5)の「V テモイイカ」文の表現意図は表 31 の中の「指示・命令」となる。

(6)は構造上では、「行動」(頼む)は自分(会長)、「決定権」は相手(部員)、「利益・恩恵」は自分(会長)となり、意図は「許可求め」となる。しかし、(3)と同様、「頼む」という動詞はその発話の遂行と共に世界との対応をもたらす動詞であり、「頼んでもいいですか」というように、許可を求める形式が用いられているが、実際には「許可求め」の機能は無効となる。つまり、「頼む」という動作によって、部員にコピーさせるという意図を遂行するのである。「誰がコピーの仕事をするか」を決めるのは「会長」であり、「部員」がやってくれることで「利益・恩恵」を受けるのも「会長」である。したがって、「行動(コピーする)=相手(部員)」、「決定権(誰にコピーするかを決める権利)=自分(会長)」、「利益(仕事が完成された)=自分(会長)」という構造になり、表 31 によると、「指示」の表現意図になる。

また、「指示」場面で、次の(7)のような文も見られた。これは、文の形式からみれば研究 I で見たように誤用文である。

(7) *コピーしてよろしいですか。{麻烦你把传单复印一下。} (19-N2-2-1)

中国語の訳文から見ると、行動は部員の行動(「部員がコピーする」)である。日本語の「いいですか」は、聞き手に確認を求める慣用的な疑問文であるが、通常では部員が会長の指示を拒否する自由がないと思われるので、(7)の「よろしいですか」は「コピー」の

行動を行うかどうかという決定権を聞き手に委ねるのではなく、会長が自分の指示が受け止められるかどうかについて確認をしている意味があると思われる。会長は仕事を分配し、部員は指示(命令)に従うので、「コピーする」という行動の決定権は「会長」にあり、「コピーする」という行動は「部員」である。このように、「行動(コピーする)=相手(部員)」、「決定権=自分(会長)」、「利益(仕事が終わる)=自分(会長)」となる。(7)の「V テモイイカ」文の表現意図は「指示」として考えられる。

以上から、学習者は、「V テモイイカ」文について「指示」の表現意図を表すことができるという理解を持っていることが分かった。

「指示」場面では、人間関係として上下関係を設定した(「疎下」と「親下」)ので、親疎の間における「V テモイイカ」文に使い分けがあるかどうかを見る。親疎関係で言えば、「疎」の関係の相手に対しては「親」の関係の相手に対してよりも、より丁寧な表現が期待されると考えられる。つまり、蒲谷の丁寧さの原理に基づくと、「疎」の相手に対して、「V テモイイカ」文が多用されることが予測される。この予測を検証するために、「指示」場面で、「指示」の意図を表すことのできる他の表現と「V テモイイカ」文を比較することにする。次の表 33 は、「指示」の意図で産出された各表現の対照である。

表 33 「指示」の意図で産出された各表現の対照

	テモラウ系 指示表現	テクレル/テ系 指示表現	V テモイイカ文		「頼む、 お願いす る」類	「いい です か」類
			テモイイデス カ	テモラッテモ イイデスカ		
「疎下」	22.78%	41.77%	5.70%	5.06%	17.09%	7.59%
「親下」	3.92%	52.94%	0.65%	3.92%	29.41%	9.15%
p 値	**	△	△		*	

(*p<.05; **p<.01; △.05<p<.10)

「指示」の意図を表現するために、「テクレル/テ系指示表現」、「テモラウ系指示表現」、「V テモイイカ」文、「頼む、お願いする」類、「いいですか」疑問文という 5 種類の表現が使われていることが分かった。

「テモラウ系指示表現」には「ていただけませんか」、「てもらえませんか」、「てもらえない?」、「てもらいたい」などがある。「テクレル/テ系指示表現」には主に「てください」、「て」、「てくれませんか」、「てくれない?」などがある。「V テモイイカ」文は「テモイイデスカ」と「テモラッテモイイデスカ」が見られた。また、「お願いします」や「頼みます」のような「頼む、お願いする」類と、「いいですか」のような疑問文の類もあった。

表 33 に示したように、「疎下」の相手に対する場合では、「テクレル/テ系指示表現」が一番高く(41.77%)、「テモラウ系指示表現」が続き(22.78%)、「V テモイイカ」文が合わせて低かった(10.76%)。それに対して、「親下」の相手に対する場合では、「テクレル/テ系指示表現」の産出率が最も高く(52.94%)、「頼む、お願いする」類が続いた(29.41%)。「V テモイイカ」文の産出率は合わせて「疎下」と同じように低かった(4.57%)。

したがって、学習者は、「指示」の意図を表わす表現として、「テモラウ系指示表現」と「テクレル/テ系指示表現」と「頼む、お願いする」類を多く想定しており、「V テモイイカ」文の産出が極めて少ない。言い換えれば、「指示」を表明する表現としての認知度は依頼の表現意図の場合と同じように低いと言える。

しかしながら、「V テモイイカ」文が「指示」の表現意図をもつことについての認知度は低いが、「V テモイイカ」文において丁寧さと「V テモイイカ」文の間に対応関係は成立している点は注目に値する。学習者産出の「V テモイイカ」文の産出数の差を「疎下」と「親下」の間でカイ二乗によって検定をしたところ、「テモイイデスカ」において 10% の水準で有意差があり($\chi^2=3.351, 05 < p < .10$)、有意傾向を示している⁵¹。ただし、「テモラッテモイイデスカ」においては差がなかった。ここで注意を要するのは、研究 I で分かったように「指示」の表現意図をもつ「V テモイイカ」文には「行為者話し手要件」違反の誤用文が多く産出されていたことである。検定の結果有意差が認められなかった「指示」の表現意図を持つ「V テモイイカ」文は、実は正しい形としては「テモラッテモイイデスカ」である。

ここで言う「テモラッテモイイデスカ」の産出率は、研究 I で分かったように「指示」の表現意図をもつ「V テモイイカ」文には「行為者話し手要件」違反の誤用文を正用に直して正しい形としての「テモラッテモイイデスカ」が含まれている。つまり、ここで言う「テモイイデスカ」は全て正用である。研究 I でわかったように、「指示」の場合では、「V テモイイカ」の形式をとる正用文には、V の行為者が話し手となる素性をもつ動詞(例えば「何う」)を使うことと、聞き手の存在が明らかになる文脈を作ることで V の行為者が話し手であることを示すこと、という 2 つタイプがある。いずれの方法も、V テモイイカの V の行為者が話し手であることが同じである。言い換えれば、「指示」の場合で用いられた「テモイイデスカ」に先行する動詞は話し手自身を焦点化しているのである。つまり、「疎」レベルの丁寧さを示す必要のある相手に対して、話し手自身の行動を焦点化するのは、「行動」を相手ではなく、「自分」にするのが丁寧だという蒲谷の説が検証される。

また、前節で、「親上」(先生)への「依頼」には「テモラウ/テイタダク系依頼表現」が、他方「親同」(友人)への「依頼」には「テクレル/テクダサル系依頼表現」が優先され、そ

の間には有意差があることをみた。同様のことは、この「指示」においても見られた点に注目したい。表 33 から分かるように、「疎」の相手に対しては「テモラウ系指示表現」が優先して使われているのに対して、「親」の相手に対しては「テクレル/テクダサル系指示表現」が優先的に使われており、それぞれの間には有意差が検定されている。つまり、「疎」の相手に対しては丁寧さを表すという意識が働いていることが「指示」の場合においても窺われる。

5.4.1.3 「宣言」の表現意図を持つ文

学生が先生(「親上」)と面談をしている最中に腹痛を催しトイレに行くことを切り出す場合と、友達(「親同」)と雑談している最中に、トイレに行きたくなって、トイレに行くことを切り出す場合との二場面では、話し手と聞き手の間でどのようなやりとりが想定されるか、被験者に回答を求めた。次の(8)はその例である。

(8) 先生、ちょっと具合が悪くて、お手洗いに行ってもいいでしょうか。

{老师，我有点不舒服，能去下洗手间吗？}

(105-N1-3-1)

(8)は、「トイレに行く」という行動をする人は話し手の「私」、トイレに行くことを通して「利益・恩恵」を受けるのも「私」である。では、行くかどうかを決定する権利は誰にあるか。この場合、「自分」にあると考えられる。なぜなら、特別な場面(例えば、試験中トイレに行く場合)を除いて「先生」は「ダメ」だと言うことはないからである。また、友達と雑談中の場面でも同じような文が産出されている⁵²。この場合、トイレに行くかどうかを決める決定権は聞き手の友達にはないが、疑問文の形式で相手に尋ねることによって、相手に決定権があるように描き出していると考えられる。つまり、自分が決められるにもかかわらずその権利を相手に委ねているが、実際には、自分にある。友達はダメだということはない。したがって、「行動者(トイレに行く)=自分(学生)」、「決定権(行くかどうか)=自分(学生)」、「利益・恩恵(お腹がスッキリする)=自分(学生)」という構造になり、表 31 によると、「宣言」の表現意図になる。つまり、学習者は「V テモイイカ」文について「宣言」の表現意図を表すことができるという理解を持っていることが分かった。

「宣言」場面では、人間関係として上下関係を設定した(「親上」と「親同」)ので、上下の間における「V テモイイカ」文の使い分けはどうだろうか。つまり、「上」の関係の相手に対しては「下」の関係の相手に対してよりも、より丁寧な表現が期待されると考えられる。したがって、丁寧さの表現として「V テモイイカ」文を捉えているとすれば、「上」の相手に対して、「V テモイイカ」文が多用されることが予測される。この予測を

検証するために、「宣言」の意図を表すことのできる他の表現と「V テモイイカ」文を比較することにする。次の表 34 は、「宣言」の意図で産出された各表現の対照である。

表 34 宣言の意図で産出された各表現の対照

	～タイ/ シマス系宣言 表現	V テモイ イカ文	間接表現		その他(～セ テイタダケマセン カ等)
			名詞(トイレ)	ちょっと/オカ ガタイ等	
親上	42.86%	18.83%	7.14%	12.34%	18.83%
親同	75.16%	2.61%	11.76%	10.46%	0.00%
p 値	**	**			

(**p<.01)

「宣言」の意図を表現するために、「～タイ/シマス系宣言表現」、「V テモイイカ」文、「間接表現」、「その他」(サセル系依頼表現)という 4 種類の表現が使われていることが分かった。

「～タイ/シマス系宣言表現」には主に「～たいのですが」、「～たいね」などがある。「V テモイイカ」文には「テモイイデスカ」しか見られなかった。「間接表現」には「ちょっとトイレ」という名詞止め文と、「ちょっとお腹が痛いのですが」のような表現がある。また、「その他」には、「させてもらえませんか」、「させてくれませんか」のような「サセル系依頼表現」が多く見られた。

話し手・聞き手の間の上下関係と「V テモイイカ」文の関係を見ると、表 34 に示したように、「親上」の相手に対する場合では、「～タイ/シマス系宣言表現」の産出率が一番高く(42.86%)、「V テモイイカ」文が続いている(18.83%)。他方、「親同」の相手に対する場合では、「～タイ/シマス系宣言表現」の産出率が一番高く(75.16%)、「V テモイイカ」文の産出率が一番低い(2.61%)。このことから、学習者は、「V テモイイカ」文を「宣言」の意図を表わす表現として使えるという知識は持っているが、多くの場合は「～タイ/シマス系宣言表現」を想定しており、「V テモイイカ」文の、「宣言」を表す表現としての認知度は低いと言える。

表 34 から分かるように、宣言表現として多用された「～タイ/シマス系宣言表現」において上下間で有意差が認められている。「親上」に対しても「親同」に対しても、「～タイ/シマス系宣言表現」が一番多く用いられているが、しかし、「親上」に対しては「親同」に対する場合と比べると、その使用を控えるという知識を持っていることがわかる。代わりに、「V テモイイカ」文が使われていることが分かる。「親上」と「親同」の間におけ

る「V テモイイカ」文の産出率の差をカイ二乗によって検定をしたところ、予測通り、有意差があった($\chi^2=19.382$, $p<.01$)。つまり、「宣言」の表現意図を持つ「V テモイイカ」文は、上下関係によって違いが認められ、「上」の相手に対してはより多く使われている。言い換えれば、学習者が「V テモイイカ」文に対して、より丁寧な表現が期待される場面で用いるという知識を構築していることがわかる。

5.4.1.4 「許可求め」の表現意図を持つ文

寸劇の監督をやりたい話し手が先生(「親上」)に対して許可を求める場合と、仲間(「親同」)に対して承諾を求める場合との二場面では、話し手と聞き手の間でどのようなやりとりが想定されるか、被験者に回答を求めた。次の(9)は例文である。

(9) 先生、今度の寸劇、私は寸劇の監督になってもよろしいでしょうか。

{老师, 这次的短剧, 我当短剧的导演, 行吗? } (25-N2-4-1)

(9)では、「監督になる」という行動をする人は話し手の「私」である。話し手の「私」が監督になることができれば「私」の願望が叶えられるので、「利益・恩恵」の受け手、つまり受益者は「私」である。話し手の「私」は聞き手の「先生」に「いいです」と答えてほしいが、「先生」は「ダメだ」と答える自由も持っている。つまり、決定権は「先生」が持っている。したがって、「行動者(寸劇の監督をする)=自分(学生)」、「決定権(誰が監督になるか決める権利)=相手(先生)」、「利益(監督になる願いが叶う)=自分(学生)」という構造となり、表 31 に照らすと、「許可求め」の意図になる。

また、次の(10)のような例もあった。

(10) *みなさん、私は今度の寸劇の監督してくれていいですか。

{同学们, 可不可以让我担任这次短剧的导演? } (46-N2-4-2)

(10)は誤用文で、中国語の訳文から考えてみる。“让我”は「私に何かさせる」という意味であるが、場面状況を考えると、「私にさせる」ことが「いいか」というように理解できる。学習者は日本語で表現する時、中国語の使役に対応するものとして「くれる」を理解していることが推測される。つまり、「寸劇の監督を私にさせる」ことに対して「いいですか」を用いて聞き手に尋ねている。したがって、中国語の訳文から推測すると、学習者が(10)で表したいのは「行動(監督をする)=自分」、「決定権(私にさせるかどうか)=相手(みなさん)」、「利益・恩恵=自分」となり、日本語に対応させるとすると、「監督を(私に)させてもらってもいいですか」と考えられ、(10)に用いられた「V テモイイカ」文

は「許可求め」の意図となる。

以上から、学習者は、「V テモイイカ」文を、「許可求め」の表現意図を表すことができるとして理解していることが分かった。そして、それだけでなく、「テモイイカ」以外に「V サセテモラッテモイイカ」という利益・恩恵を明示的に示す「許可求め型表現」についての知識も構築していることが窺われる。利益・恩恵を表す「V サセテモラッテモイイカ」という表現が N1 や N2 の学習者によって産出されていることから、第 4 章で述べたように、＜日本語の上達＝敬語表現の熟達＝丁寧さを表すこと＞という意識が中国人日本語学習者にあることが推察される。

「許可求め」場面では、人間関係として上下関係を設定した（「疎下」と「親下」）ので、上下の間における「V テモイイカ」文の使い分けについて考えてみる。上下関係で言えば、「上」の関係の相手に対しては「下」の関係の相手に対してよりも、より丁寧な表現が期待されると考えられる。したがって、丁寧さの表現として「V テモイイカ」文を捉えているとすれば、「上」の相手に対して、「V テモイイカ」文が多用されることが予測される。この予測を検証するために、「許可求め」の意図を表すことのできる他の表現と「V テモイイカ」文を比較することにする。次の表 35 は、「許可求め」の意図で産出された各表現の対照である。

表 35 「許可求め」の意図で産出された各表現の対照

	～タイデス/シマス系宣言表現	サセル依頼表現(サテクル系、サセテモラウ系)	V テモイイカ文	その他「間接表現」
			テモイイデスカ	
親上	44.67%	42.67%	4.67%	8.00%
親同	60.40%	14.09%	11.41%	14.09%
p 値	**	**	△	

(**p<.01; △.05<p<.10)

「許可求め」場面における学習者の産出文から、「許可求め」の意図を表現するために、「～タイデス/シマス系宣言表現」、「サセル系依頼表現」、「V テモイイカ」文、「その他」という 4 種類の表現が使われていることが分かった。

「～タイデス/シマス系宣言表現」には主に「～したいんですが」、「俺がやる」などがある。「サセル系依頼表現」には「～させてくれませんか」、「させてください」、「させてもらえませんか」、「させていただけませんか」などがある。「V テモイイカ」文は「テモイイデスカ」だけである。「その他」は「どう思う？」とか「何か意見ある？」などの間

接表現である。

人間関係と「V テモイイカ」文の関係を見ると、表 35 に示したように、「親上」の相手に対する場合には、「～タイデス/シマス系宣言表現」と「サセル系依頼表現」の産出率が共に高く(44.67%と 42.67%)、「V テモイイカ」文が最も低かった(4.67%)。他方、「親同」の相手に対する場合には、「～タイデス/シマス系宣言表現」の産出率が最も高く(60.40%)、「V テモイイカ」文が「親上」と同じように、最も少なかった(11.41%)。

したがって、学習者は、許可求めの意図を表わす表現として、「～タイデス/シマス系宣言表現」と「サセル系依頼表現」を多く想定しており、「V テモイイカ」文が少なかった。言い換えれば、「V テモイイカ」文の「許可求め」を表明する表現としての認知度は低いと言える。

表 35 から分かるように、許可求め場面では、学習者が理解している「V テモイイカ」文は上下関係によって違いが認められ、「親上」と「親同」の間における産出率の差をカイ二乗によって検定をした結果、「テモイイデスカ」において 10%水準で有意傾向が認められたが ($\chi^2=3.725, .05 < p < .10$)、「サセテモラッテモイイデスカ」において差がなかった。「親同」の相手に対しては「親上」の相手よりも「テモイイデスカ」を多用していることがわかった。これは、予測とは真逆の結果である。

5.4.1.5 まとめと考察

まず、5.4.1.1～5.4.1.4 の分析を通して、学習者が「V テモイイカ」文について、「許可求め」だけでなく、「依頼」、「指示」、「宣言」といった表現意図を表すことができると捉えていることがわかった。しかし同時に、産出率を見ると、「依頼」、「指示」、「宣言」の表現意図を持つ「V テモイイカ」文だけでなく、「許可求め」の表現意図を持つ「V テモイイカ」文も、当該意図を表す他の典型的な表現と比べると圧倒的に産出率が低かった。したがって、「V テモイイカ」文の、「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」を表明する表現としての認知度は低いと考えられる。「V テモイイカ」文の、「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」を表明する表現としての認知度は低い、即ち、「V テモイイカ」文を「許可求め」だけでなく、「依頼」、「指示」、「宣言」といった表現意図を表すことができるという知識が構築されていることは示唆されるが、どれほど強固な知識として確立されているかについては分からないと言える。

次に、丁寧さと「V テモイイカ」文の関係については、「指示」と「宣言」の表現意図においては対応関係が確認された。しかし、「依頼」においては確認できず、「許可求め」ではあいまいな結果となった。この違いはどのように考えることができるだろうか。この違いを検討するために、蒲谷の構造分析によって「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」の表現意図の構造を見ることにする。次の表 36 に示す。

表 36 「行動」、「決定権」、「利益・恩恵」による四つの表現意図の構造

表現意図	行動	決定権	利益・恩恵
「指示」	相手	自分	自分
「宣言」	自分	自分	自分
「依頼」	相手	相手	自分
「許可求め」	自分	相手	自分

「行動＝自分、決定権＝相手、利益・恩恵＝自分」という構造を持っている表現は最も「丁寧さの原理」に合った丁寧な表現になるという蒲谷の「丁寧さの原理」に従って考えていく。

表 36 から、「指示」・「宣言」と「依頼」・「許可求め」との間には構造上の違いは、行動の決定権の所在であることが分かる。前者においては決定権が自分にあるのに対して、後者においては、決定権が相手にあるという違いである。相手に決定権がある「依頼」・「許可求め」と比べると、決定権が自分にある「指示」・「宣言」は丁寧さの点から考えると、相手に対して失礼になりやすく人間関係を危うくする危険性がある。そこで、この危険性を避けるために、「指示」・「宣言」の表現意図を表す場合においては、行動の決定権が相手にあることを構造的に示すことのできる「V テモイイカ」を使う。そうすると、決定権を相手に委ねることができ、「決定権＝相手」にすることが可能となり、丁寧さが高くなる(蒲谷他 2009 : 99)。

したがって、「指示」では「親」より「疎」の相手に対して、「宣言」では「下」より「上」の相手に対して「V テモイイカ」文が多くみられたことは、丁寧さが要求されるような相手に対して、丁寧さを示すために、決定権を相手に委ねていることとして解釈できる。そして、ここから、学習者がそうした知識を有していることが推察される。

それに対して、「依頼」は「行動＝相手、決定権＝相手、利益＝自分」の構造を持っているが、「モラウ」を使って、「テモラッテモイイカ」という形式にすることで、「行動」を「相手」から「自分」に移す。このような構造上の言い換えは、「V テモイイカ」文の丁寧さが上がるので、「親上」の相手に多用すると考えられるが、本研究の学習者の「V テモイイカ」文は、「親上」と「親同」の間に差がなかった。依頼については産出率が低く両者の間に有意差も検定されていないので、今後の課題とする。

「許可求め」はそもそも「行動＝自分、決定権＝相手、利益＝自分」であり、構造上すでに丁寧さの原理にかなう構造となっている。したがって、特に構造を変更しなければいけないことはないが、蒲谷(2007:44)は利益・恩恵が自分にあることを強めるために「許

可求め強化型表現」(「サセテモラッテモイイカ」)を使用すると述べている。本研究が対象とした学習者においては、「サセテモラッテモイイカ」の産出数は少なかったことから、そうした知識の構築は困難であることが推察される。

以上の4つの表現意図を合わせて考えると、<行動=自分、決定権=相手、利益=自分>が最も丁寧で、丁寧さが必要な関係においては、学習者は<決定権=相手>、<行動=自分>、<利益=自分>に優先順位をつけて、「丁寧さの原理」に合わせて表現を変更していることがわかる。

林他(2011)と田所・林(2012)は日本語母語話者を対象にして、「許可求め型表現」の選択率から使用意識を明らかにすることを目指した研究である。結果としては、丁寧さが必要とされる場合に「許可求め型表現」が多用されるという蒲谷の説の検証には至らなかったが、高い「相手レベル」に負担をかける「許可求め」場面と相手の行動が必要とされる「宣言」場面で、多用の傾向が認められた。それに対して、上の議論に基づいて、日本語学習者の「Vテモイイカ」文は「疎下」の相手に対して指示する場面と「親上」の相手に対して宣言する場面において多用の傾向が見られた。このことから、日本語母語話者は相手にかかる負担に基づいて表現の丁寧さを決めると考えられるが、中国人日本語学習者は失礼になる可能な場面(「決定権=自分」の場面)において、人間関係によって表現の丁寧さを決めるという知識を有していると考えられる。

熊井(2012:17)では「話し手にとって成立が望ましい事態で、聞き手に通常以上の負担が生ずる指示」の場合と、「その行為要求を行うことの妥当性、正当性があり、かつ聞き手の負担がそれほど高くない依頼」の場合では、「テモラッテモイイカ」の適切性が高くなると指摘されている。本研究で設定した「指示」場面(コピーをする)は、話し手が望んでいることで、聞き手には通常以上の負担が生じる場面だと考えることができることから、「許可求め型表現」(テモラッテモイイカ)の使用が適切となる場面であると考えられる。指示場面で、相手が「親」の場合と「疎」の場合とで、「許可求め型表現」の産出率の差に統計上の有意差が認められたことは、学習者に適切性についての知識が構築されていることを示唆していると考えられる。

5.4.2 縦断的分析の結果と考察

前節では、学習者の産出文を対象として学習者の構築している「Vテモイイカ」文の表現意図を分析したところ、学習者は、教室で導入される「許可求め」としてだけでなく、「Vテモイイカ」文が「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」の4つの意図が表せるものとして理解していることが分かった。また、「指示」と「宣言」では丁寧な物言いが必要とされる相手に対して「Vテモイイカ」文が有意に多く産出されていることも分かった。このことから、学習者の「Vテモイイカ」文について構築している知識には、①

「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」の4つの意図を表すことができる、②行動の決定権が自分にある「指示」と「宣言」場面では、丁寧さを要する相手に対しては、行動の決定権を相手にすることのできる「Vテモイイカ」文を多用する、即ち、「Vテモイイカ」文は丁寧さを示すことができる、の2点が明らかになったと言える。

本節では、このような学習者の知識が、どのように構築されていったか、学習過程を3段階に分け、それぞれの段階においてどのようなものか、縦断的に見ることにする。次の図10は各習得レベルにおける4つの表現意図の産出率を比較するものである。

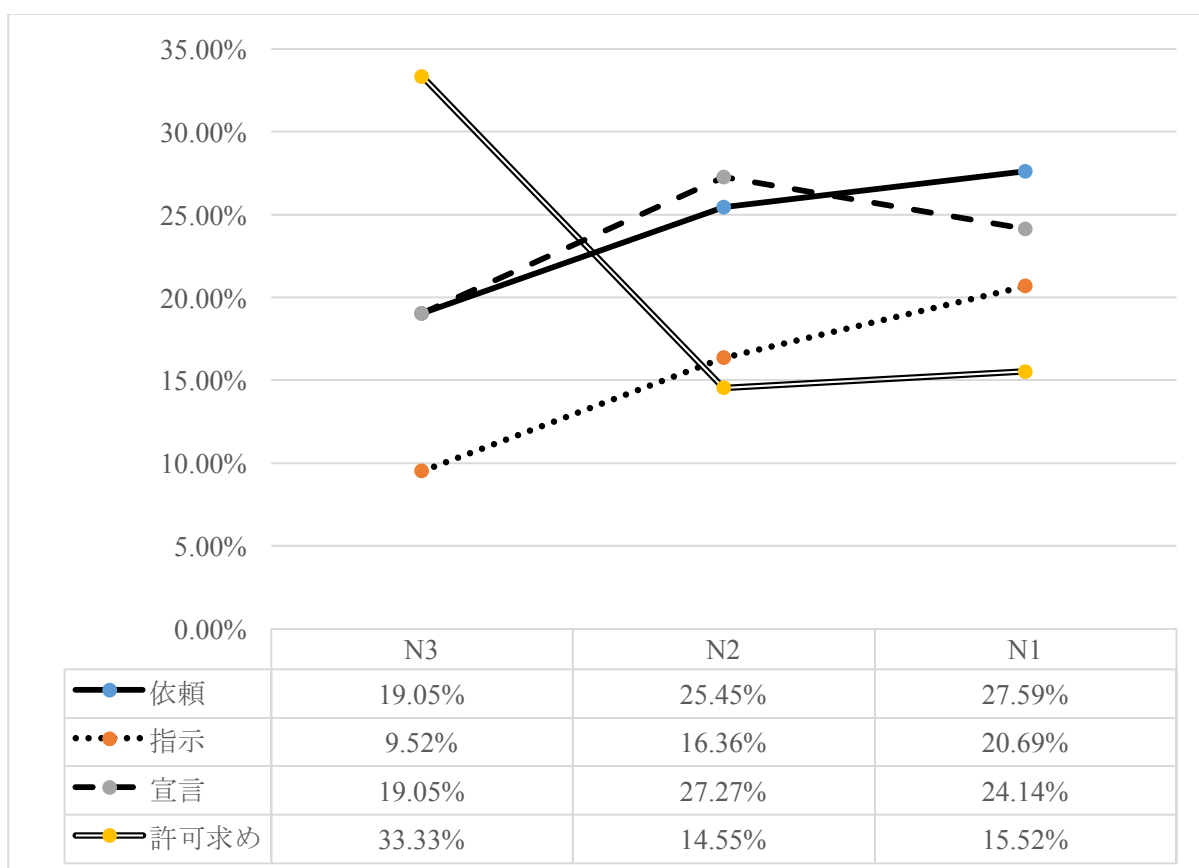


図10 習得レベルによる「Vテモイイカ」文の意図の産出率

図10に示した比率は、各習得レベルにおいて、4つの意図が産出された割合である。産出率の変化から、4つの意図が3つのタイプに分けられることが分かる。

タイプ1は「許可求め」である。この表現意図の産出率は習得レベルが上がるにつれて下がっている。「許可求め」の比率は、N3レベルが33.33%と一番多く、N2レベルになって14.55%に下がり、N1レベルでは比率が15.52%になった。N3レベルでは、最も多く用いられる表現意図であるが、N2とN1のレベルになると、最も少なく産出される表現意図となった。

「許可求め」の産出率が習得レベルによって相対的に低くなることは、日本語力の向

上に伴い、「許可求め」以外の他の三つの意図を表すことが可能だという知識を構築していることが推察される。先に見たように、「許可求め」を表す表現は「Vテモイイカ」文ではなく、「～タイデス/シマス系宣言表現」と「サセル系依頼表現」に集中していた。「サセル系依頼表現」には「使役」と「授受関係」の文法が入っているのみならず、敬語としての理解もあり、N2やN1の段階になると、＜日本語の上達＝敬語表現の熟達＞という中国人日本語学習者に広くみられる意識が醸成されていっていることが推察される。

また、この「許可求め」はN3で高い産出率を示していたにも関わらず、中上級のN2、N1になると急激に低下している。他方、「依頼」と「指示」の意図は、「許可求め」とは逆のパターンを示している。「依頼」と「指示」は初級段階で低く、中級、上級とレベルが上がるにつれ産出率が高くなっている。このことは、遠藤(2008)で指摘されたテモイイ文型の「初級文型の硬直化」を支持しない結果となっている。「初級文型の硬直化」とは、初級で導入された既習の文型について、「その時点で教授・学習した意味・用法がすべてであると、教師や学習者、またはその両者が思い込んでしまい、より高度な運用能力が発揮できる中・上級になっても、初級で教え、教わった以外の意味・用法に注意を向けさせることも、自主的に向くこともなくなる現象である」(遠藤2008: 22)。この遠藤の「硬直化」の指摘が正しいとすれば、学習者が初級で教わった「Vテモイイカ」を「許可求め」とする知識が、中上級になってもそのまま継続し、新たな知識が追加されていかないことになる。ところが、本研究の結果からわかるように、学習者は、中上級になると「許可求め」を表す「Vテモイイカ」文の産出率は相対的に低くなり、他の「指示」や「宣言」などを表す「Vテモイイカ」文の産出率が高くなっている。したがって、「硬直化」は見られないと言えよう。

タイプ2は「宣言」である。「宣言」の産出率はN3レベルが19.05%で、「依頼」と同じで2番目に多かったが、N2レベルになると、産出率が27.27%まで上がり、N1レベルで24.14%まで下がった。「宣言」の表現意図の産出率は、常時、20%～30%の間にあり、日本語力の伸長に伴う変化に大きな差が見られなかった。それに、N3とN1のレベルにおいてその産出率が2番目で、N2レベルにおいて産出率が1番目なので、それほど低くないことがわかった。遠藤(2006)で述べられたように「Vテモイイカ」文の用法に「宣言」があるが、初級段階でも中上級段階でも、教育の内容として導入されていない。しかし、どの習得レベルの学習者も「宣言」の「Vテモイイカ」文を多く産出している。日本語のインプットが少ない外国語環境(中国)であるにもかかわらず、学習者が「Vテモイイカ」文について構築している知識に教育からのインプット以外のものが入っていることは注目に値する。

横断的分析では、「宣言」の表現意図を持つ「Vテモイイカ」文は、上下関係によっ

て違いが認められ、「上」の相手における産出が多かった。上の図 10 に示したように、どの習得レベルにおいても高い産出率が示されているので、学習者がより丁寧な表現が期待される場面で「V テモイイカ」文を用いるようになったのは初級の N3 レベルからであることがわかった。

タイプ 3 は「依頼」と「指示」の意図である。この 2 つの意図は習得レベルの上昇に伴って上がる傾向が見られた。「依頼」の産出率は、N3 レベルでは 19.05%と 2 番目に多かったが、N2 レベルでは 25.45%と高くなり、N1 レベルでは産出率が一層増えて、27.59%と一番多くなった。「指示」の産出率は、N3 レベルでは 9.52%と一番低かったが、N2 レベルでは N3 より 6%程度増えて 16.36%、さらに N1 レベルになると 20.69%になり、N2 より 4%程度増えている。「依頼」と比べると、「指示」は緩やかに増加していることがわかった。

横断的分析では、「指示」の場合で用いられた「テモイイデスカ」は「疎」の相手に対して有意に多かったので、学習者が人間関係によって「V テモイイカ」文を使用することができると考えられる。「テモイイデスカ」は全て正用文で、習得レベルによる変化は研究 I の表 29 に示したように、N3 レベルでは 0、N2 レベルでは 4 文、N1 レベルでは 9 文産出されたことがわかった。つまり、「行動」を相手ではなく、「自分」にすることを通して、人間関係によって丁寧さを表すための「V テモイイカ」文を使うことができるようになったのは N2 レベルであることがわかった。

5.5 研究結果のまとめと総合的考察

本研究 II では、蒲谷の「行動展開表現」に対する構造分析の方法を援用して、学習者の「V テモイイカ」文の表現意図を判断した上で、学習者が「V テモイイカ」文について構築している知識を表現意図の観点から横断的・縦断的にその特徴を見てきた。ここでは、まず結果をまとめ、次に考察を述べる。

1. 結果のまとめ

(1) 横断的分析の結果

- 1) 「V テモイイカ」文は、「許可求め」の表現意図だけでなく、「依頼」、「指示」、「宣言」という表現意図でも産出されている。しかし、産出文自体は少ない。

このことから、学習者は「V テモイイカ」文の表現意図を「許可求め」だけでなく「依頼」、「指示」、「宣言」をも含むものとして捉えていることが分かった。

- 2) 「指示」場面では「疎」の関係にある相手に対して、「宣言」場面では「上」の関係にある相手に対して、「V テモイイカ」文が多く産出されている。

「指示」と「宣言」の場面は、行動の決定権が聞き手である相手にある「依頼」

と「許可求め」場面と違って、行動の決定権が話し手である自分にあるという特徴がある。したがって、相手に対して失礼になりやすい場面だと考えられる。そこで、この点に対処するために、丁寧さが要求される場面では、「V テモイイカ」文により行動の決定権を相手に移すことによって失礼になることを回避する。したがって、「指示」場面では「疎」の相手に対して、「宣言」場面では「上」の相手に対して丁寧さを明示するものとして「V テモイイカ」文を捉えていると考えられる。

(2) 縦断的分析の結果

- 1) 学習者が「V テモイイカ」文の表現意図について構築している知識には、習得レベルによって違いがあることが分かった。初級では、「V テモイイカ」文の表現意図を「許可求め」に限定したものとして理解している。ところが、中上級になると、「V テモイイカ」文によって表現できる意図が「依頼」、「指示」へと拡張している。
- 2) 他方、「宣言」の意図はどの習得レベルにおいても産出率が高い。教室では「V テモイイカ」文の表現意図を「許可求め」に限定して扱っていることから、「依頼」、「指示」、「宣言」という表現意図の理解は、教育以外によるインプットの可能性が高いと考えられる。
- 3) 丁寧さと関わる知識の構築、即ち丁寧さが要求される場合では学習者がより多く「V テモイイカ」文を使用することは、「指示」の場合ではN2 レベルから始まったが、「宣言」の場合では初級のN3 レベルから用いられるようになった。

2. 総合的考察

本研究が対象とする中国人日本語学習者が「V テモイイカ」文について構築している知識の特徴を表現意図の点から探った結果、「V テモイイカ」文の表現意図として、「許可求め」だけでなく、「依頼」、「指示」、「宣言」、「申し出」など多様な意図が含まれていることが分かった。特に、「宣言」の意図は初級の段階から多く産出されていることが注目される。

教室では「V テモイイカ」文の表現意図を「許可求め」に限定して扱っている。したがって、「宣言」をはじめとして「依頼」、「指示」などの意図を表すのにも「V テモイイカ」文が使えるという知識は教室以外のインプットから獲得した可能性が高いと考えられる。しかし、本研究が対象とした学習者は、日本語のインプットが限られている外国語環境で日本語を学び、しかも日本滞在経験は全くない。この学習者たちが、インターネットの普及による日本語インプットの影響をどれくらい受けているか、あるいは教室の外においてどれくらい日本語話者との交流があるか、などについては本研究では一切探っていない。よって、何故、初級段階から、教室で扱われていない「宣言」の意図を表

すものとして「V テモイイカ」文を理解しているのかについて明確な答えを出すことはできない。同じように、初級から中級、中級から上級へと、習得が進むに連れて「依頼」や「指示」の意図へと拡張したことは明らかにできたが、それを可能にした要因についても明確な答えを出すことはできない。

他方、日本語力の向上に伴い「許可求め」を表す「V テモイイカ」文の産出が相対的に減少し、逆に「依頼」と「指示」の表現意図を表す「V テモイイカ」文の産出が増加したという本研究の結果は、遠藤(2008)の主張するテモイイ文型の「硬直化」から見ると、反対の結果であり、「硬直化」を支持しない結論になっている。テモイイ文型の「硬直化」を指摘した遠藤の研究が対象とした学習者は日本国内で学ぶ学習者であり、言語インプットは遠藤の対象の方が圧倒的に豊かであろう。ただし、遠藤の対象とした学習者が、母語背景が多様な多国籍の学習者であるのに対し、本研究の対象者は中国の外国語大学で日本語を主専攻として学ぶ学習者である。この違いが結果に影響している可能性も考えられる。

川口(1997)は日本国内で使用されている教科書や教材の分析から文脈化の欠如が問題点として指摘し、学習者の「V テモイイカ」文の理解を阻害する危険性を指摘している。この文脈化の欠如は、本研究が調査対象としたフィールドでも同様に指摘される。教科書の内容を見ると、「V テモイイカ」文を「許可求め/与え」とし、文脈の紹介も極めて単純化されたものである。また、教師の教授法も文型の説明と翻訳に集中している。

「V テモイイカ」文の意図を教室で「許可求め」としてしか教わらなくても、そして、教師の説明において文脈化の欠如という問題があっても、本研究が対象とした学習者が「V テモイイカ」文について構築している知識から見ると、中国人日本語学習者は初級段階において既に「V テモイイカ」文によって「宣言」の意図を表現できることを知っており、また、中級、上級と日本語力が伸びていくに伴い、「依頼」や「指示」の意図を表現するのにも使えることを理解していることがわかった。ただし、各意図の場面において用いられた他の表現と比べると、「V テモイイカ」文の産出数自体が他の典型的文型より少なかったが、習得レベルの上昇に伴って「依頼」や「指示」のような「許可求め」以外の意図の産出率が伸びていく傾向が見られた。このことから、学習者は教室で受けた表現意図に関する教育が欠けているが、教室以外のインプットから知識を獲得する姿勢が習得レベルの向上につれて強くなると考えられる。

さらに、「宣言」の意図を表す場面においては「上」の関係の相手に対して、「指示」の意図を表す場面においては「疎」の関係の相手に対して「V テモイイカ」文が多く産出されていたことについては次のように考察されるだろう。結果のところでも述べたよう

に、「宣言」の意図を表す場面と「指示」の意図を表す場面は、「依頼」や「許可求め」の意図を表す場面と違い、行動の決定権が相手ではなく自分にある。「宣言」と「指示」のような行動の決定権が自分にあることがらについて語ることは、コミュニケーション上相手との関係に一定の緊張をもたらす可能性をはらんでいると考えられる。したがって、「宣言」では「上」の関係の相手に対して、「指示」では「疎」の関係の相手に対して、そうした緊張を回避するために、行動の決定権が相手であることを明示できる表現として「Vテモイイカ」文を捉え理解していることも推測される。そして、このような高度な知識は教室で教えなくても、学習者が「宣言」では初級のN3から、「指示」では中級のN2からすでに構築したことは、教室外のインプットが考えられる他に、学習者が母語にある既有知識を利用して、目標言語に持ち込む可能性が示されるだろう。

第6章 学習者の構築しているストラテジー上の知識(研究Ⅲ)

研究Ⅱから、本研究が対象とする中国人日本語学習者は、「V テモイイカ」文が「許可求め」に加え「依頼」、「指示」、「宣言」といった表現意図(以下では、便宜のため、意図と称する)も表すことができるという知識を構築していることが分かった。さらに、「V テモイイカ」文は丁寧さを示すことができるという知識も構築されていた。例えば、「指示」の意図は親疎関係の「親」の関係の相手よりも「疎」の関係の相手に対して有意に多く使用され、「宣言」の意図は上下関係の「下」の関係の相手よりも「上」の関係の相手に対して有意に多く使用されていた。相手に対する丁寧さの表明が要求される場面でなされる「指示」の表明と「宣言」の表明においては、それぞれ、「コピーしていただけますか」ではなく、「コピーしてもらってもいいですか」が、「トイレに行きたいのですが」ではなく、「トイレに行ってもいいですか」が多く使用されていた。これを、構造的に丁寧さを表明できる「V テモイイカ」文(行動の決定権を相手に委ねる)を用いることにより、本来的に自分に行動の決定権がある「指示」や「宣言」において、あたかも相手に行動の決定権があるように表明することが可能となり、相手との関係を良好に保つことができるという知識を学習者が持っていることとして考察した。

このように、「指示」や「宣言」の意図で使われる「V テモイイカ」文が、同時に相手を高めることで丁寧さを示し、人間関係を危機にさらすことなく「指示」や「宣言」を遂行できるというように捉えた上で、「V テモイイカ」文を使っているとするなら、それは既に語用論の領域に踏み込んでいることを示し、学習者の語用論上の知識に及んでいるということができる。学習者の語用論上の知識の解明を課題とするこの研究Ⅲでは、語用論上の知識一般ではなく、ストラテジーを切り口に探ることにする。その際のストラテジーを本研究では以下のようなものとして捉える。例えば、「依頼」や「指示」などは自分の利益のために相手に一定の行動を強制する言語行動であり、相手との人間関係を壊しかねない危険性を持っている。そのような人間関係上の危険を避けながら「依頼」や「指示」などを円滑に実現するためには、「依頼」や「指示」をする発話自体に様々の工夫を凝らすことが求められる。この話し手のとる様々の工夫をストラテジーと呼ぶ。そして、それは、「依頼」や「指示」発話の構成上の操作として可視化できると考える。

円満な人間関係を保持するためのストラテジーについて、ポライトネスの観点から詳細に検討したBrown & Levinson(1987)(以下は B&Lで称する)がある。B&L(1987)によると、すべての言語行為は相手のフェイスを脅かす可能性のある行為である。フェイスには2種類あり、「ポジティブフェイス」と「ネガティブフェイス」である。「ポジティブフェイス」とは、他者に理解されたい、好かれたい、賞賛されたい、他人に近づいてもらいたい

というプラス方向への欲求であり、「ネガティブフェイス」とは、他者との間で一定の距離が保持できるように、他者に邪魔されたり、立ち入られたりしたくないというマイナス方向に関わる欲求として捉えられる。

このようなフェイスを侵害する行為の度合いを少しでも軽減するために、すなわち、円滑なコミュニケーションや円満な人間関係を維持するために、言語的に「ポジティブポライトネスストラテジー」(Positive Politeness Strategies、以下 PPS と称する)と「ネガティブポライトネスストラテジー」(Negative Politeness Strategies、以下 NPS と称する)という二つのポライトネスストラテジーが採用されうるとしている。「PPS」とは、相手の他者から好かれない、あるいは認められたいというポジティブフェイスを満たすためのストラテジーである。一方、「NPS」とは、他者から邪魔されたくないという相手のネガティブフェイスを保つためのストラテジーである。

例えば、本研究が対象とする学習者が産出した発話を例として説明する。「V テモイイカ」文の意図について研究Ⅱで検討されたように、次の(a)は「許可求め」の意図を、(b)は「指示」の意図をもつ隣接ペアである。

(a)

—*XX 君、これらのチラシ、コピーしていい？ {xx, 帮我把这些传单印一下行吗？}
—はい、わかりました。{好。} (108-N1-2-2)

(b)

—あのう、すみません。ちょっと聞いていいですか？ {那个, 可以问一下吗？}
—はい、どんなところがわかりませんか。{可以, 哪里不明白呢？} (144-N1-2-1)

(a)は話し手が聞き手にチラシを 200 枚コピーさせる対話である。「XX 君」は呼称で、聞き手の注目を喚起する機能を持つと同時に、話し手が聞き手との間柄を示す役割を持つと考えられる。つまり、「～君」が使われるので、話し手と聞き手が親しい関係であることを示している。このような発話は、聞き手の他人に近づいてもらいたいというポジティブフェイスを満たしているため、呼称は学習者が「V テモイイカ」文によって「許可求め」のような意図を達成する際に用いる PPS であると言える。

(b)は話し手が聞き手に授業の内容について教えてもらう対話である。「すみません」は謝罪の言葉であるが、「あのう」と共に発話の冒頭にあるのは、聞き手の注意を喚起する機能を持っていると考えられる。ただ、このような注目を喚起する仕方は(a)の呼称と違

って、聞き手との親しさを示すことではなく、話し手の恐縮の意を示す役割があると思われる。それは、「V テモイイカ」文による「指示」の意図を達成する際の唐突さを避けるためであると思われる。このような発話は聞き手の他者との間に一定の距離が保持できるように、他者に邪魔されたくないというネガティブフェイスを満足していると考えられる。このような謝罪は学習者が「V テモイイカ」文によって「指示」のような意図を達成する際に使用した NPS であると言える。

実は、学習者が産出した発話文では、(a)と(b)のような単なる PPS か NPS が使用されているものもあれば、PPS と NPS が混ざって使用されたものもある。この研究Ⅲでは、上で述べた呼称、謝罪などが、話し手によって意図的に選択し、順番に配置される点に注目したい。つまり、人間関係に一定の緊張をもたらすと考えられる「許可求め」や「指示」などの発話行為では、そうした緊張を未然に防ぎ、聞き手に快く受け入れてもらうために、(a)と(b)のような PPS と NPS が必要である。なぜなら、(a)と(b)で示したように、許可を求められた側と指示された側が快く承諾しているからである。

近年「言葉遣いの丁寧さ」の研究から「人間関係を円滑にするための言葉遣い」の研究へと研究関心が拡張してきている⁵³。そこでは、まず、分析対象が単文ではなく、ひとまとまりの談話とされている点にも特徴がある。その上で、その談話を構成する要素やその要素の連鎖によって達成される丁寧さが分析対象となる。これは語用論上の知識と言われるものである。研究Ⅲでは、「V テモイイカ」文について学習者が構築している語用論上の知識をストラテジー上の知識として解明することを目指す。その際、B&L(1987)が提唱したポライトネスストラテジーの枠組みを援用する。

6.1 先行研究

本研究Ⅲは、「V テモイイカ」文について学習者が構築している知識をストラテジーの観点から、探るものである。その目的に沿って、先行研究を調べた限り、「V テモイイカ」文だけに限定して検討した先行研究は日本語母語話者と日本語学習者を問わない。そこで、研究Ⅱで学習者が「V テモイイカ」文によって「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」の意図を表すことができるという知識を持っていることがわかったことを踏まえて、この研究Ⅲでは、「依頼」の言語行動を取り上げ、そこでどのようなストラテジーが行使されているかを日本語母語話者と日本語学習者を対象として探った先行研究を概観する。そこで得られている知見をもとに、「V テモイイカ」文の産出文をデータとして、日本語学習者が構築していると考えられるストラテジー上の知識を解明する。

「依頼」を取り上げた先行研究は数多くある(蒲谷 1993、浜田 1995、水野 1996、許 2002、楊 2004、山岡他 2004、遠山 2005、頼 2005、谷口 2006、李 2008、和田他 2008、大友 2009、徐 2010、和田他 2010、母 2011 など)。その中から、日中母語話者により行使されている

ストラテジーの日中対照を基準にして、学習者の行使するストラテジーの特徴を検討した水野(1996)と徐(2010)を取り上げることにする。

水野(1996)は、依頼者と被依頼者の人間関係による言語表現上の違いに注目して、中国人学習者が母語と目標言語の語用論的知識を使用して丁寧さを表す手段は、中国語母語話者及び日本語母語話者と比べて、どのような特徴があるか、また、その特徴は、学習者の習得レベルによって影響を受けているかを検討した研究である。この二つの問いに答えるために、水野は、自身が過去に日本語母語話者と中国人上級日本語学習者を対象に行った研究(水野1993)で収集したデータに、新たに、中国人中級日本語学習者を対象にして1993年の研究と同じ課題のロールプレイによって得たデータを加えて分析を行った。ロールプレイの課題は、どちらも、親疎(親、疎)と上下(上、同、下)を軸に六つの場面(場面1:同親、場面2:同疎、場面3:上親、場面4:上疎、場面5:下親、場面6:下疎)における「修士論文に必要な貴重な文献を借りる」という負担度の高い「依頼」である。水野(1993)では、中国人日本語学習者上級者12名(男女各6名)と日本語母語話者12名(男女各6名)を対象とし、新たに行った1996年の研究では、中国人日本語学習者中級者20名(男女各10名)を対象とした。

ロールプレイは、同性同士で行われ、93年と96年のそれぞれで二回実施された。一回目は各々の母語で行われ、日本語話者間(93年の日本語母語話者)のデータ(JJ)、中国語話者間(93年と96年の中国語母語話者)のデータ(CC)が得られた。二回目はそれぞれの第二言語で行われ、日本人同士の中国語によるデータ(JC)、中国人同士(93年の日本語上級者、96年の日本語中級者)の日本語によるデータ(93年の日本語上級者CJAと96年の日本語中級者CJI)が得られた。

データを分析する際に、主に1996年に回収した中級学習者(CJI)を巡って、1993年に回収した母語の中国語(CC)と目標言語の日本語(JJ)のデータと比較して、語用論的転移があるかを見てから、1993年に回収した上級学習者(CJA)のデータと比較して、習得レベルによって学習者が受ける影響を検討する。水野は「依頼」発話を、「主依頼」とその前後にあつて発話者の相手への配慮を表す「配慮の手段」の二つに分け、「配慮の手段」を中心に分析を行った。「配慮の手段」として、全データから、「保障・限定・条件」、「話題予告・話の方向づけ」、「負担の軽減」、「詫びる」、「懇願」、「相手への貢献」、「感謝」、「理由」の8種類を同定し、それぞれの使用頻度と使用回数(一場面の発話における「配慮の手段」の延べ数)から、設定した2つの研究課題(語用論的転移の有無、転移に対する習得レベルによる影響)を検討した。

その結果、次のことがわかったとしている。

8つの「配慮の手段」の中で、「懇願」、「負担の軽減」、「詫びる」において語用論的転移

があるとされた。次の表37を参照されたい。

表⁵⁴ 37 配慮の手段の産出率(%)

配慮の手段 場面	話者	保障・限定・条件	話題予告 ・話の方向づけ	負担の軽減	詫びる	懇願	相手への貢献	感謝	理由
場面1 (同親)	JJ	33.3	75	16.7	16.7	58.3	16.7	50	91.7
	CJA	16.7	66.7	16.7	8.3	58.3	0	25	91.7
	CJI	10	75	5	5	50	0	45	90
	CC	16.7	66.7	8.3	8.3	33.3	0	16.7	75
場面2 (同疎)	JJ	8.3	75	50	50	83.3	0	25	91.7
	CJA	25	75	33.3	25	75	0	50	83.3
	CJI	15	70	10	20	50	0	50	80
	CC	41.7	75	25	33.3	58.3	0	41.7	91.7
場面3 (上親)	JJ	41.7	66.7	33.3	41.7	66.7	0	50	91.7
	CJA	33.3	75	25	25	25	0	83.3	91.7
	CJI	15	85	10	20	50	5	50	95
	CC	33.3	58.3	16.7	8.3	33.3	0	58.3	91.7
場面4 (上疎)	JJ	33.3	33.3	58.3	16.7	50	0	66.7	100
	CJA	33.3	50	25	41.7	50	0	58.3	100
	CJI	30	65	10	25	55	0	55	95
	CC	75	50	16.7	16.7	8.3	0	100	91.7
場面5 (下親)	JJ	16.7	66.7	33.3	16.7	91.7	0	58.3	100
	CJA	25	66.7	16.7	0	66.7	8.3	25	91.7
	CJI	5	90	5	20	60	5	45	90
	CC	16.7	83.3	8.3	16.7	16.7	0	33.3	91.7
場面6 (下疎)	JJ	33.3	75	41.7	58.3	100	8.3	41.7	100
	CJA	33.3	58.3	16.7	8.3	66.7	0	58.3	91.7
	CJI	15	65	20	20	55	0	55	90
	CC	33.3	100	33.3	41.7	41.7	0	41.7	83.3

(p.98)

「配慮の手段」の使用頻度から見て、場面別に見た場合、CC,JJ,CJI,CJAという4グルー

プの「配慮の手段」使用頻度は「同親」の場面1において最も一致した傾向(CC<JJ, CJI<CJA)を現し、逆に「上疎」の場面4において最も異なった結果を得たとしている。この場面4において、「負担の軽減」の使用頻度はCJI<CC<JJで、中国語話者が日本語話者より低い傾向が見られ、「Pragmatic transfer」⁵⁵だとされた。水野は「上疎」の場面4が相手に与える負担の程度、相手と自分との間の社会的距離など、待遇上の配慮が必要な場面であるため、状況判断が難しくなるのが日中間に差異がある原因となると論じている。また、場面1と4以外の場面での「懇願」及び「同疎」の場面2の「負担の軽減」と「詫びる」は使用頻度がCJI<CC<JJで、「Pragmatic transfer」が見られたとしている。

続いて、「配慮の手段」の使用回数から見た4グループ間の異同に関する分析結果を述べる。6場面を統括して各グループの平均使用数は、JJ:6.25、CJA:5.21、CJI:4.36、CC:4.96で、CJI<CC<CJA<JJの順である。「配慮の手段」の使用回数からは、中国語話者が日本語話者より少なかったので、語用論的転移だと示唆するものである。そして、「配慮の手段」の使用回数は、どの手段をとっても、4グループにおいて、「同親」の場面1で最も少なく、「疎」の場面が「親」の場面より多かった。また、使用回数はCJIがCJAより少ないので、日本語の習得レベルによって違うことに対して、水野は日本語の習得レベルが高くないため運用できる表現が限られているからだと指摘している。

水野(1996)では「Linguistic encodingとSocial meaning」⁵⁶の関連を見るためとして、アンケート調査も行われている。水野(1993)では、日本語母語話者と上級学習者を対象とし、水野(1996)では中級学習者のみ対象として実施した。アンケート調査は学習者に対しても日本語で行われた。8種類の「配慮の手段」を「主依頼」に付加した場合とそうでない場合、付加する場合は単数の場合と複数の場合に分けて、どちらがより丁寧であると感じるかについて不等号(>)を使って回答を求めた。

その結果、日本語母語話者と中国人学習者の間には、丁寧度に対する意識の違いがあったとされた。学習者は「配慮の手段」を付加すると丁寧さが増すと考えており、その答えの割合は場面と習得レベルに関わらず日本語母語話者よりも多かった。しかし、ロールプレイで使用された「配慮の手段」の実際の使用量を見ると、日本語母語話者の方が多かった。また、「配慮の手段」があると丁寧だと考える選択肢としては、日本語母語話者が「負担の軽減」、「詫びる」に集中しており比較的にとまっていたが、学習者は8つの「配慮の手段」のどれについても付加する方が丁寧だというように捉えていた。この傾向は、CJAとCJIを比べると、CJIの方が強かった。この点に注目して、「配慮の手段」のような言語表現に対する丁寧さの判断の習得は日本語習得に比例して進むと指摘された。

水野は、学習者の母語と目標言語との間、及び学習者間において、「配慮の手段」の使

用頻度と回数及び「配慮の手段」の丁寧さへの認識を比較することを通して、「Pragmatic transfer」及び習得レベルが目標言語の習得への影響について検討した。その結果、次のような指摘をされている。

- ①「依頼」行動の際の言語使用と社会状況との間に関連がある。
- ②学習者の「依頼」の言語表現は目標言語の習得レベルによって拘束される。
- ③言語表現のフォーム習得は社会言語学的相互行為の認知に先立つ。

(p.103)

しかし、水野がまとめた3点は、水野が示したデータからは説明できないところがある。水野は、水野の研究でわかった知見として、第一に、場面(上下、親疎関係)に関わらず、4グループ共に「理由」の使用頻度が最も高く、その次に「話題予告・方向づけ」の使用頻度が高かったと指摘している。もしこの指摘が正しければ、言語使用と社会状況との間に関連があるという主張は根拠がないことになる。日本語話者と中国語話者は、母語背景が異なっているにもかかわらず、共に使用頻度が最も高いのは、「理由」と「話題予告・方向づけ」であるという指摘からは、逆に、水野の言う「言語使用と社会状況」との間に関連性がないことを示していることになる。共通点ではなく、中日の言語使用の相違点こそがまず明確にされなければならない。さらに、全てのグループにおいて「理由」と「話題予告・方向づけ」が高い使用頻度を示しているというまとめ自体、表37から見る限り問題がある。場面(上下、親疎関係)によっては、4グループ間で違いがあるからである。例えば、「理由」の使用頻度は「同親」の場面1ではJJ>CCであるが、「下親」の場面5ではJJ<CCである。このように「理由」の使用頻度が人間関係によって違っていることについては水野では言及されていない。

次に、水野はCJAとCJIの「配慮の手段」の使用パターンの傾向はその日本語の習得レベルの違いにも関わらず、類似の傾向を示し、JJとCCのどちらか一方のみに近い傾向を示しておらず、学習者の独自のものであるとまとめている。しかし、この点にも疑義が残る。語用論的転移のあるとされた「配慮の手段」、例えば「負担の軽減」は場面2ではCJIがJJよりCCに近いことから、つまりCJAもCCに近い。そうした結論を導くことはできないと考えられる。

徐(2010)は、日本人との接触場面における台湾人上級日本語学習者の語用論上の問題点を明らかにすることを目指し、次の3つの課題を立てた。

1. 日台母語場面の対照会話分析により、日本人と台湾人が依頼をするとき・されるときに用いるストラテジー及び談話展開のパターンに、社会文化的な相違があるか。

2. 台湾人母語話者と日本語母語話者と比較することによって学習者の依頼行動に語用論的な転移があるか。
3. 学習者と日本人のインターアクションに文化的な相違による問題があるか。

徐は、日本人母語場面(JJ)、台湾人母語場面(TT)、上級学習者(TJL)と日本人(TJJ)の接触場面を設定し、ロールプレイによる調査を行った。日台母語場面の調査はそれぞれに60人から計30組のデータを収集した。接触場面(学習者が母語話者に依頼する)の調査は学習者30名と同性の親しい日本語母語話者30名で、計30組のデータを収集した。調査内容は「大学院入試の準備をしているAが、先に入学したBに勉強を助けてもらう」という依頼である。

徐は、「談話の始めから依頼者が依頼したことをはっきり切り出すまでのやりとり」(p.68)を「先行部」と呼び、この「先行部」を分析対象とした。「先行部」から「発話類型」⁵⁷を発話の機能単位として抽出して、それぞれの使用人数と産出率を集計した。「先行部」における依頼側の発話は「切り出し成分」、「緩和補強成分」、「注目表示」という三つの部分に分けられている。「切り出し成分」には、「注目要求」、「依頼の予告」、「苦境の説明」、「相手の状況」が含まれ、「緩和補強成分」には、「冗談」、「配慮発話」、「条件限定」、「見返り」、「相手を立てる」、「友情の強調」が含まれるとされた。

一方、「先行部」における被依頼側の発話は「会話の進行に関与する成分」と「気配りの発話」に分けられた。「会話の進行に関与する成分」には「注目表示」、「情報提供」、「相手の状況」、「説明要求」、「先取り応答」があり、「気配り発話」には「思いやり発話」、「友情の強調」、「冗談」が含まれている

依頼側の談話におけるJJとTTの対照及びTJLの特徴を「切り出し成分」と「緩和補強成分」を中心に検討した結果、次のことがわかったとしている。

まず、「切り出し成分」について、「注目要求」の使用人数と産出率はTTが29人(24.1%)、JJが27人(25%)で、日台間で統計上の有意差はなかったが、具体的な表現内容には日台間に違いが見られた。「注目要求」は「呼称+言い淀み」のA型と「注意引き+言い淀み」のB型と「言い淀みのみ」のC型という三つに分類された。名前を呼んで声をかけたりする呼びかけ詞は親しさを求める表現だとして、A型とB型をPPSに分類した。対して、言い淀みは唐突さを避け、自分の恐縮さを伝えるための表現だとしてNPSに分類した。TTは、29人のうち12人がA型を、8人がB型を、9人がC型を選んだが、JJは27人の内、7人がA型を、2人がB型を、18人がC型を選んだ。つまり、TTはJJよりA型とB型を多く使用し、JJはC型を多く用いた。このことから、TTはPPSを好む傾向があるが、JJはNPSを好む傾向があると特徴づけられている。他方、接触場面では、TJLは「注目要求」の使用人数が29人(23.6%)で、TTとJJと同様にほぼ全員が使用していたが、具体的な内容から見ると、25人

がA型を、2人がB型を、2人がC型を用いていた。TJLはTTとJJより名前で呼びかけているというA型を多く使用した。TJLが呼称を多用したのは相手との間の親近感の強調で母語の語用論的な知識を利用している可能性があり、TJLによって円滑な人間関係を作る上では親しさの強調が重要なのだろうと徐は考察している。

「苦境の説明」の使用人数と産出率は、TTが30人(21.6%)、JJが30人(22.4%)なので、日台間に違いが見られなかった。日台が全員使用したことから、「苦境の説明」は「切り出し成分」の中核的、必須の発話類型であると徐が指摘した。しかし、苦境の理由の提示の仕方には、日台で相違があった。TTは「很烦恼(悩んでいる)」、「好烦(困っている)」のような「自分の悩みを優先して強調する語り方」をする傾向があるが、JJは25人が「よね」、「でしょう」のような表現を用いて「相手の理解と共感を求めることを優先して考えている」と述べられた。一方、TJLは「苦境の説明」を使用する人数が30人で、比率が24.4%で、TTとJJと違いがなかった。語り方に関しては、話題と相手との関連性について言及したのとそうではないのと、どちらも15人であり、TTとJJとどちらか一方に偏ることはなかった。しかし、表現形式から見て、TJLは「だよ」(18人)「～んだ」(5人)を用いていたが、JJにはこのような表現が見られなかったので、JJと大きく異なっていたとしている。さらに、「苦境の説明」の内容から見て、TJLは「悩みを抱えてるんだよ」、「困っている」のような自分の内面的な感情を訴える表現を使用しているので、相手との共感作りを目指す表現をしているJJと大きく異なっているとしている。このことから、TJLは「苦境の説明」をする時に、自分の悩みを優先して相手に訴えるような語り方はTTと共通していると徐が指摘した。

「依頼の予告」に関しては、TTが20人(8.1%)で、JJが12人(3.6%)、TTは「依頼の予告」を多用する傾向があったとされた。TJLは「依頼の予告」を使用する人数が15人で、比率が6%で、TTとJJの間だったとしている。

「相手の状況」に関しては、TTが16人(18%)、JJが28人(22.7%)で、JJは「相手の状況」を用いて相手から情報を引き出しながら依頼の前触れを行う傾向が強いとしている。TJLは「相手の状況」を使用するのが17人、比率が16.7%で、JJと差があり、TTに近いとされた。

上に挙げた「注目要求」、「苦境の説明」、「依頼の予告」、「相手の状況」の使用人数と産出率から見て、「切り出し成分」において、TJLがJJとTTとどちらか一方に類似した傾向を示しているとは言えないと指摘された。しかし、「注目要求」の表現内容から見られたPPSの使用と、自分の悩みを一方向的に主張して話題と相手の関連性を強調しない「苦境の説明」の語り方には母語の語用論的な知識の影響があるとされた。

使用人数と産出率の次に、「切り出し成分」に用いられた発話タイプの順序が検討された。

結果としては、「注目要求」は他の発話類型に先行して使用されることが多かった。また、「苦境の説明」を中心にその前後に現れた発話類型(【苦境の説明のみ】【相手の状況→苦境の説明】【苦境の説明→相手の状況】【依頼の予告→苦境の説明】【苦境の説明→依頼の予告】という5つ)との共起関係を見たところ、「苦境の説明」と「相手の状況」の順序に関して、JJには「相手の状況」を先行させる展開順序を好む傾向が見られ、TTには決まったパターンがないことが分かった。それに対して、TJLが用いた「切り出し成分」にある発話類型の順序にも5つの共起関係があることが分かった。それらを詳しく見たところ、TJLが【苦境の説明のみ】を用いた点でTTに近く、JJとの間に明確な違いがあった。徐は、この違いに注目し、中国語の語用論的な知識の転移の証拠だと指摘した。さらに、TJLが用いた【依頼の予告→苦境の説明】は、母語話者のTTにも目標言語話者のJJにも見られず、学習者独自の展開パターンだとされた。

「緩和補強成分」では、「配慮発話」が多く用いられ、TTとJJとTJLの間に差がなかった。それに対して、「冗談」はTTとJJとTJLの間に違いが見られたが、TJLはTTよりJJに近かった。

徐は依頼側の発話に加えて被依頼側の発話についても検討を行っている。被依頼側の発話の「先行部」については、「注目表示」、「情報提供」、「思いやり発話」と「冗談」という4つの発話類型を巡って検討した。その結果、接触場面における被依頼側の日本語母語話者(TJJ)は母語場面のJJとの間で、「注目表示」と「情報提供」で違いがあった。「注目表示」では、母語場面でのJJは「よね」のような話題への関心や共感を示す応答が多かったが、接触場面(TJJ)では感情を伴わない中立的な応答が多かった。接触場面におけるTJJの中立的な応答から、TJLとTJJの間でお互いに相手の意図を掴むことが難しいことが分かるが、それは、お互いの社会語用論的信念の違いによるものだと徐は指摘している。

以上見てきたように、TTがPPSを多用し、JJがNPSを使用する傾向があるということに、台湾と日本の間にある社会語用論的信念が異なっていることが示されているとしている。

日台接触場面で、依頼側のTJLは「注目要求」のようなPPSを使用したり自分の悩みを優先して主張したりするといった母語の語用論的信念を持ち込み、被依頼側のTJJを戸惑わせたとし、接触場面のインターアクションに悪い影響を与えたとされている。徐は「異なる文化における語用論的信念を学習者に押し付けることはできない」(p.77)と指摘したが、同時に、社会語用論的信念が誤解を招くことがあるので、その重要性和相違点を、教育の場で常に提示することが大事だと自分の研究の教育現場への示唆を述べている。

以上概観したように、徐の研究は、依頼の言語行動をめぐって、日台の母語場面とそ

それぞれの接触場面における依頼側と被依頼側の発話データを詳細に分析し、接触場面における依頼という言葉行動に及ぼす母語の語用論的な知識の影響を明らかにしたといえることができる。具体的には、切り出しにおける「注目要求」の多用や、自分の悩みを一方向的に主張して、話題と相手の関連性を強調しない「苦境の説明」などといったの語りによって代表される PPS が母語からの語用論上の転移として指摘された。

6.2 研究課題

先行研究では、学習者が日本語で「依頼」の発話行為を行う際、母語からの語用論的転移があることがわかった。「依頼」の発話をする際に語用論的転移があるとすれば、「V テモイカ」文による「依頼」の発話行為において母語の語用論的転移があると推測できる。更に、発話の中心文(「V テモイカ」文)が同じである「指示」、「宣言」、「許可求め」においても語用論的転移があることが考えられる。

本研究Ⅲでは、「依頼」を始め、学習者が「V テモイカ」文によって「指示」、「宣言」、「許可求め」などの意図を達成する際に使用されるストラテジーをめぐって、どのような知識を構築しているかを探ることを課題とする。具体的には、次の2つの問いに答えることを目指す。

課題1：中国人日本語学習者が「V テモイカ」文による「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」などの発話行為において使用されるストラテジー上の知識とはどのようなものか。そこに、語用論的転移は認められるか。

課題2：課題1でわかった学習者が構築しているストラテジー上の知識は、習得レベルによって変化するか。するとしたら、どう変化するか。

6.3 分析方法

発話行為のストラテジーについて研究する際に、通常「意味公式」を切り口としている。意味公式は「発話行為を構成する最小の機能的な単位である」(藤森 1995 : 89)。意味公式の機能は、当該言語行動そのもの、つまり実質的な伝達内容そのものを伝える機能から、儀礼的な機能を表すもの、実際の会話の進行において当該発話行為を進め成立させるまでの手続きに必要な機能を有しているものであるとされている。言い換えれば、発話は一つ一つの意味公式からなっているものとして捉えることができ、その種類、頻度、順序などを明らかにすることによって、発話行為において用いられるストラテジーが浮き彫りになると考えられる。したがって、研究Ⅲでは、意味公式を検討することを

通して、学習者が「V テモイイカ」文によって様々な発話意図を達成する際に行使されるストラテジーについての知識を明らかにすることによって学習者の「V テモイイカ」文の使用に関わる語用上の知識の特徴を探る。

分析対象は「V テモイイカ」文が用いられた「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」という四つの意図を持つ発話である。前述したように、「V テモイイカ」文は発話の中心文⁵⁸で、その以外の発話は意図達成のためのサポート発話である。したがって、このサポート発話から意味公式を抽出する。

意味公式の抽出・判定は次のような手順を踏んで行う。まず、全データ(日本語母語話者と学習者)の3割に対して中国人の日本語教師3人(筆者を含む)で一緒に判断を下す。そこで最終的に一致した基準に基づいて、残り7割のデータについては3人別々に判断する。その際に、3人の一致率は85%以上であれば、同定する。合意できていない事例については、3人で協議をして最終判断を下す。そして、意味公式の定義について、先行研究で用いられたものを基本とし⁵⁹、それに本研究のデータから立ち上がってくる意味公式を補充する。以下の表38に意味公式の種類と機能、及び実例を示す。

表 38 本研究データから得られた意味公式の種類、機能、実例

種類	機能	実例
{注目要求}	{注目要求-1} :相手の名前や敬称、感嘆詞などを使って相手の注意を喚起する	先生;XX さん;みんな
	{注目要求-2} :言いよどみ、詫び言葉などで相手の注意を喚起する	あのう; ねえねえ; すみません; ごめん
{理由・状況}	発話の根拠となる理由や状況を説明し、必要性を正当化する	わからないことがあるので
{詫びる}	自分の行為が相手に迷惑や負担をかけることに対して謝る	すみません、申し訳ない、悪いね
{話題提起}	話題に言及し、話の方向をつける	先の授業なんだが
{欲求・願望}	自分の願望や行動の可能性を表明する	行きたいです
{感謝}	感謝の気持ちを表す	ありがとうございます
{保障}	話の途中なので、聞き手への不快や負担を少しでも少なくすることを伝える	すぐ戻ってきます; 後でお願いします
{前置き}	内容には直接関係ないことを述べ、気軽な雰囲気を作る	今、手空いてる?

{条件}	相手に行為の実現を強制しないことを表明する	手が空いた時でもいいから。
------	-----------------------	---------------

本研究では、「先生」、「XXさん」、「みんな」のような相手に対する呼び方を、発話を切り出す際に相手の注意を引いたり注目を要求したりする働きがあることに注目して {注目要求} と名付け、一つの意味公式として取り上げることにする。また、本研究のデータから見られた「すみません」は、発話の先頭にある場合もあれば、発話の中間や終結にある場合もあった。「すみません」は自分の行為が相手に迷惑や負担をかけることに対して謝る時に使う言葉でもあり、唐突さを避け、自分の恐縮さを伝えながら、相手の注意を引く時に使う言葉でもある。そこで、発話の先頭にあつて発話を切り出す「すみません」は、自分の行為に対して謝る意味を表すというより、聞き手の注意を引いて発話を展開する機能を持っていると考えられる点に注目して、本研究で発話の先頭にある「すみません」は {注目要求} とする。つまり、本研究では、2つの {注目要求} を設定する。どちらも発話の先頭に立ち発話を切り出す機能を持つが、一つは相手の名前や敬称などを使って親しさを込めて呼びかけるもので、{注目要求-1} とする。他方、「あのう」のような言い淀みや「すみません」のような詫び言葉などを使って、唐突さを避け、自分の恐縮さを伝えながら、相手の注意を引くもので、{注目要求-2} とする。

{詫びる} は自分の行為が相手に迷惑や負担をかけることに対して謝るものである。主に「すみません」が見られた。この「すみません」は発話の先頭ではなく、発話の中間や最後に来るものである。

{理由・状況} はいずれも「V テモイイカ」文による意図達成を行う根拠となる理由や状況を表すものである。判定する基準としては文末に「から」、「ので」、「て」で接続していることである。また、「～ですが」や「～(ん)ですが(けど)」が用いられる文は中国語訳によって {理由・状況} として判定できる。

{話題提起} は話題に言及し、話の方向をつけるという機能を持ち、話の内容の予告をしたり、行為実行の可能性を尋ねることにより、相手に話の準備をさせるものである(水野 1996 : 94)。本研究で見られたものには、「～んだが」のような明示的な標識を用いた例もあれば、名詞だけを使った例もある。

{欲求・願望} は自分の願望や行動可能を表明するものである。本研究で見られたものには話し手が自分のしたいことをそのまま表出する「～たい(です)」、「～てほしい(んですが)」がある。

{感謝} は感謝の気持ちを表すものである。

{保障} ⁶⁰は(話の途中で会話から退出するので)聞き手への不快や負担を少しでも少な

くすることを伝える機能を持っているものである。

以上の7種類の意味公式は日本語母語話者にも学習者にも見られたが、以下の2種類は日本語母語話者にしか見られなかった。

{前置き} は内容には直接関係ないことを述べ、気軽な雰囲気を作るものである。

{条件} は相手に行為の実現を強制しないことを表明するものである。条件や限定をつけて、それ以上の負担をかけないことを保障することにより、相手の負担を取り除く(水野 1997 : 94)。

次に、例文で意味公式を示す。

一 先生、すみません。調子が悪いので、トイレへ行きたいです。

{注目要求-1} {詫びる} {理由・状況} {欲求・願望}

ちょっと行ってもいいですか。

「V テモイイカ」文

(3-N3-3-1)

以上のように、データに現れた全ての発話内容を伝達の意味機能によって{注目要求}{詫びる}といった様々な意味公式に分類し、それぞれの意味公式の数を「1」として集計する。その際、同じ意味機能をもつものが2回現れた時、その数は延べ数の数え方を採り、「2」と数える。

本研究では、161名の中国人日本語学習者が「V テモイイカ」文によって「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」の意図を達成する発話の隣接ペアは126が収集され、その中のサポート発話から延べ数で194個の意味公式が抽出された。また、73名の日本語母語話者が「V テモイイカ」文によって上の4つの意図を達成する発話の隣接ペアは129組が収集され、そのサポート発話から延べ数で139個の意味公式が抽出された。その内訳は次の表39に示す。

表 39 4つの意図における母語話者と学習者産出の隣接ペアと意味公式の数

		意図					合計
		依頼	指示	宣言	許可求め		
隣接ペア数 (組)	母語話者	12	40	61	16	129	
	学習者	44	24	34	24	126	
意味公式の 延べ数(個)	母語話者	12	35	84	8	139	
	学習者	64	28	82	20	194	

意味公式の産出率と順序は意図を達成する際にどんなストラテジーが用いられるかを検討する重要な指標になると考える。そのため、分析する際に次のような手順に従うことにする。

1.意図ごとに、上の表 38 に基づいて具体的な発話から意味公式を抽出し、延べ数でその意味公式の数を集計する。

2.意味公式の産出率を計測する。即ち、各意図において各意味公式の延数が当該意図において産出された意味公式の総延数に占める割合を計算する。

3.意味公式の順序を見る。上で述べた例の発話は {注目要求-1} ⇒ {詫びる} ⇒ {理由・状況} ⇒ {欲求・願望} の順である。

上の三つのステップに従って得た数値を日本語母語話者と対照することにより、学習者が「V テモイイカ」文について構築している知識の特徴を語用論(ストラテジー)の点から探ることとする。

6.4 分析の結果と考察

この 6.4 では、母語話者と比較しながら、学習者の発話から抽出した意味公式に対する分析の結果と考察を述べる。

まず、6.4.1 では各意図において、発話の中心文(「V テモイイカ」文)の先行発話を意味公式の産出率と順序を切り口にして検討する。続いて、6.4.2 ではこれらの意味公式が学習者の習得レベルの向上にもなってもう変化するかを縦断的に見ることにする。

6.4.1 横断的分析の結果と考察

分析する際に、先行知見を踏まえて「依頼」から始めて、「指示」、「宣言」、「許可求め」の順番で、意味公式の頻度と順序を見ていく。母語話者と学習者との比較の結果の信頼性を高めるために、カイ二乗検定によって有意差を求めることにする。「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」という四つの発話行為は、中心文がともに「V テモイイカ」文である。同じ中心文によって遂行された発話行為において、ストラテジーが共通するものがあると考えられる。従って、「依頼」の分析が終わった後で、「指示」、「宣言」、「許可求め」は同じか、違う点があるかというように絞って述べていきたい。

6.4.1.1 「依頼」の意図を遂行する場合

「依頼」の場合において、母語話者は発話を 12 組、意味公式を 12 個産出し、学習者は発話を 44 組、意味公式を 64 個産出した。次の表 40 は母語話者と学習者が産出した意味公式の種類と産出率を示すものである。

表 40 「依頼」の意図達成に用いられた意味公式の種類と産出率

意味公式	学習者	母語話者
------	-----	------

{注目 要求}	{注目要求-1}	42.19%	
	{注目要求-2}	6.25%	41.67%
{理由・状況}		31.25%	58.33%
{詫びる}		14.06%	
{話題提起}		4.69%	
{欲求・願望}		1.56%	

(斜線は使用なしを示す)

表 40 に示したように、「依頼」の意図を達成しようとする際に、母語話者が産出した意味公式は {注目要求-2} と {理由・状況} の 2 種類しかないが、学習者が産出した意味公式は {注目要求-1} {注目要求-2} {理由・状況} {詫びる} {話題提起} {欲求・願望} の 6 種類である。

各意味公式の産出率からは次のことがわかる。

母語話者と学習者がともに産出した {注目要求} と {理由・状況} についてみると、母語話者には {理由・状況} が多く (58.33%)、{注目要求} が {理由・状況} ほど多くない (41.67%)。そして、{注目要求} はすべて {注目要求-2} である。それに対して、学習者には、{注目要求} が最も多く (48.44%)、{理由・状況} (31.25%) が続いている。母語話者に一番多かった {注目要求-2} は学習者において 6.25% で多いとは言えない。また、母語話者に見られない意味公式として {詫びる}、{話題提起}、{欲求・願望} は、それぞれ 14.06%、4.69%、1.56% ある。

母語話者と学習者が共に用いた {注目要求} と {理由・状況} については、{注目要求-1} は学習者だけに見られ、母語話者にはなかったが、{注目要求-2} と {理由・状況} は母語話者の方が学習者よりも多いことがわかった。さらに、それぞれに産出率を比較してカイ二乗検定をしたところ、{注目要求-1} と {注目要求-2} において、母語話者と学習者の間に有意差が認められた({注目要求-1} において、学習者 > 母語話者、 $\chi^2 = 6.118, p < .05$; {注目要求-2} において、学習者 < 母語話者、 $\chi^2 = 8.986, p < .01$)。このことから、「V テモイイカ」文によって依頼する際、相手の注意を引くために、母語話者は「すみません」、「あのう」と言いながら発話を切り出すのに対して、学習者は「先生」、「XX さん」のような呼称を用いる傾向があると言える。

一方、母語話者が一番多く産出した {理由・状況} については、母語話者 (58.33%) と学習者 (31.25%) の間で、統計上の有意差は認められなかった。

さらに、{詫びる} について、学習者にしか見られておらず、具体的な表現は「すみません」である。前述したように、「すみません」は、{詫びる} という謝罪の機能の他に、

感動詞として用いられ、発話を切り出すという {注目要求-2} の機能もある。母語話者において {詫びる} がなかったのは、「すみません」が発話の切り出しとしての {注目要求-2} とされたからであると考えられる。このことから、「すみません」を、母語話者は相手の注意を喚起する {注目要求-2} として使い、学習者は謝るために使っていることがわかる。

続いて、母語話者と学習者が産出した意味公式の順序をそれぞれに見ていく。

母語話者の産出文は極めて短いものが多く、中心文のみのものが全体の25%(12文中3文)を占めている。残りの産出文(9文)について、開始から終了するまで意味公式を単位として区切って、次の表41に示す。

表 41 母語話者の依頼発話の構造

発話の構造	開始	展開	中心文
意味公式の順番	一つ目	二つ目	
各部にある意味公式及びその産出率	{注目要求-2} (41.67%)	{理由・状況} (25%)	
	{理由・状況} (33.33%)	/	

(斜線は産出なしを示す)

上の表⁶¹の見方を説明する。まず、上の表を横に見る。意味公式によって分けている発話の区切りの「一つ目」、「二つ目」というのは、各区切りに用いられる意味公式の順番を示す。意味公式の内容を考えて、「一つ目」の区切りは発話の開始とし、「二つ目」以後は展開とする。最後は中心文による終結とする。次に表を縦に見る。各区切りの意味公式とその産出率となり、多から少への順で並べている。

表41からわかるように、一発話において意味公式は多くても延べ数で2個産出された。発話の区切りを見ると、意味公式は開始に集中しており、{注目要求-2} {理由・状況} という2種類が見られた。そして、展開には {理由・状況} だけあった。

以下に具体例を示す。(1)と(2)は {注目要求-2} で切り出された発話である。

(1) {注目要求-2} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「Vテモイイカ」文(25%)

すみません。わからないところがあるんですが、質問してもいいですか。

(49-1-1)

(2) {注目要求-2} ⇨ 「Vテモイイカ」文(16.67%)

すみません。質問してもいいですか。

(15-1-1)

このタイプの発話は産出率が合わせて41.67%で、(1)が25%で、(2)が16.67%である。(1)と(2)の区別は、「すみません」によって聞き手の注意を引いてから、話し手が依頼をしなければならない {理由・状況} を聞き手に言明するかどうかにある。つまり、{注目要求-2} によって発話を始め、直ちに中心文がくるか、さらに続けて {理由・状況} を言明してから中心文がくるかである。

(3)は {理由・状況} で切り出された発話である。

(3) {理由・状況} ⇨ 「Vテモイイカ」文(33.33%)

わからないことがあるので、質問してもいいですか。

(47-1-1)

(3)は「わからないことがある」と直接に理由を述べて発話を切り出し、聞き手に依頼をしている。その産出率は33.33%である。

母語話者に対して、学習者産出の意味公式の順序を見ると、発話には中心文のみの発話もあった。母語話者ほど多くないが、すべての産出文の18.18%(44文のうちの8文)を占めている。残りの発話の区切りを次の表42に示す。

表 42 学習者の依頼発話の構造

発話の構造 意味公式の 順番	開始	展開			中心 文
	一つ目	二つ目	三つ目	四つ目	
各部にある 意味公式及 びその産出 率	{注目要求-1} (59.09%)	{理由・状況} (22.73%)	{理由・状況} (9.09%)	{理由・状況} (2.27%)	
	{理由・状況} (11.36%)	{詫びる} (20.45%)	{話題提起} (2.27%)	{欲求・願望} (2.27%)	
	{注目要求-2} (9.09%)	{話題提起} (4.55%)			
	{話題提起} (2.27%)	{注目要求-1} (2.27%)			

(斜線は産出なしを示す)

学習者は一発話において意味公式を最大延数で4個産出した。発話の各区切りを見ると、

開始に {注目要求-1} {理由・状況} {注目要求-2} {話題提起} が用いられ、{注目要求-1} の産出率が59.09%と最も多い。展開には、二つ目から四つ目までの区切りを合わせてみると、{理由・状況} が34.09%(二つ目の22.73%、三つ目の9.09%、四つ目の2.27%)、{詫びる} が20.45%で、他の {話題提起} {注目要求-1} {欲求・願望} より多い。以下は例を示していく。

下の(4-1)～(4-7)に示す発話例は、開始が {注目要求-1} で、産出率が合わせて59.09%である。

(4-1) {注目要求-1} ⇨ 「Vテモイイカ」文(25.00%)

先生、今回の新年会に参加していただいてもよろしいでしょうか。 {老师，您可以参加今年的新年会吗？} (123-N1-6-1)

(4-2) {注目要求-1} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「Vテモイイカ」文(13.64%)

*先生、授業の内容については問題があるんですが、もう一度聞かせてよろしいでしょうか。 {老师，关于上课内容，我有些问题，能再讲一遍吗？} (25-N2-1-1)

(4-3) {注目要求-1} ⇨ {話題提起} ⇨ 「Vテモイイカ」文 (2.27%)

*先生、うちのクラス新年会を開きたいですが(→開きますが)、先生が参加してもよろしいでしょうか。 {老师，您能来参加我们的新年会吗？} (116-N1-6-1)

(4-4) {注目要求-1} ⇨ {詫びる} ⇨ 「Vテモイイカ」文(6.82%)

*先生、すみません、ちよっともう一度教えてもらってもいいですか。 {老师，对不起，请您再教我一边，可以吗？} (86-N2-1-1)

(4-5) {注目要求-1} ⇨ {詫びる} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「Vテモイイカ」文(6.82%)

先生、すみません、理解できないことがありますので、聞いてもいいですか。 {老师，不好意思，有不懂的地方，可以问一下吗？} (57-N3-1-1)

(4-6) {注目要求-1} ⇨ {詫びる} ⇨ {理由・状況} ⇨ {欲求・願望} ⇨ 「Vテモイイカ」文 (2.27%)

*先生、すみません、腹が痛いから、トイレへ行きたいです。ちよっとお待ちしてもいいですか。 {对不起，老师，肚子有点不舒服想去趟厕所，可以稍等一下吗？} (87-N2-3-1)

(4-7) {注目要求-1} ⇨ {詫びる} ⇨ {話題提起} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「Vテモイイカ」文
(2.27%)

先生、すみません、お願いがあるんですが、授業中でちょっと問題がありますから、聞いてもよろしいですか。{老师打扰一下，在课中有一些问题，可以问一下吗？}

(26-N2-1-1)

(*が付いているのは「Vテモイイカ」文の誤用文)

上の例は、展開となる意味公式によってさらに7タイプに分けられている。(4-1)の【{注目要求-1} ⇨ 「Vテモイイカ」文】は{注目要求-1}の後に直接中心文が来る場合で、産出率が25.00%で最も多い。(4-2)の【{注目要求-1} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「Vテモイイカ」文】は{注目要求-1}と中心文の間に{理由・状況}が入るタイプで、産出率が13.64%で次に多い。(4-3)～(4-7)はそれぞれの産出率が少数であるが、{注目要求-1}の後に{詫びる}が来るという【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】が共通している。この【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】というパターンを含む発話は合わせて産出率が18.18%で、(4-2)の【{注目要求-1} ⇨ {理由・状況}】というパターンより多い。

(5)は{理由・状況}によって始まった発話である。

(5) {理由・状況} ⇨ 「Vテモイイカ」文(11.36%)

先の授業にはわからないところがあるので、聞いてもいい？{在刚才的课上有不懂的地方，你能给我讲一讲吗？}

(136-N2-1-2)

(5)のような{理由・状況}の後に直接中心文が来る発話は11.36%あり、展開がない。

下の(6-1)～(6-3)は{注目要求-2}によって始まった発話で、産出率が合わせて9.09%である。

(6-1) {注目要求-2} ⇨ {詫びる} ⇨ 「Vテモイイカ」文(2.27%)

あのう、すみません。ちょっと聞いていいですか。{那个，可以问一下吗？}

(26-N2-1-2)

(6-2) {注目要求-2} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「Vテモイイカ」文(4.54%)

*すみませんですが、授業の内容はちょっとわからないんですが、説明してもいいですか。
{不好意思，刚才上课的内容我不太理解，请问能给我讲解一下吗？}

(12-N2-1-2)

(6-3) {注目要求-2} ⇨ {注目要求-1} ⇨ 「Vテモイイカ」文(2.27%)

*すみません、XXさん、先の問題もう一度教えてくれてもいいでしょうか。{XX, 不好意思, 可以再给我讲一遍刚才的那个题吗?} (106-N1-1-2)

(*が付いているのは「Vテモイイカ」文の誤用文)

学習者の場合、{注目要求-2} は {注目要求-1} より少ないことが前からわかった。発話の展開によってさらに3タイプに分けられている。それは、{詫びる} (2.27%)、{理由・状況} (4.54%)と {注目要求-1} (2.27%)が用いられている。

(7)は{話題提起}から始まった発話で、産出率が2.27%と少なく、展開として{理由・状況}が用いられている。

(7) {話題提起} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「Vテモイイカ」文(2.27%)

先の授業なんだが、わからないところがあるので、聞いていい? {刚才课上有不明白的地方, 你能给我讲讲吗?} (26-N2-1-1)

(4)~(7)の具体的な産出例から次のことが分かる。学習者は{注目要求-1}を用いて発話を切り出し、{理由・状況}と{詫びる}を多用して発話を展開している。そして、展開で用いられた{理由・状況}と{詫びる}の位置を見ると、{理由・状況}は二つ目の区切りから四つ目の区切りまで分散しているが、{詫びる}は{注目要求-1}の直後にしか見られない。

ここで、母語話者と学習者が開始と展開に用いた意味公式の産出率に対してカイ二乗を使って検定をしたところ、次のことが分かる。発話の開始に用いられた{注目要求-1}は、学習者が59.09%、母語話者が8.33%で、学習者が母語話者より{注目要求-1}を有意に多用している($\chi^2=5.715, p<.05$)。次に、同様に発話の開始に用いられた{注目要求-2}は、学習者が9.09%、母語話者が33.33%で、母語話者が学習者より{注目要求-2}を有意に多用している($\chi^2=5.199, p<.05$)。{理由・状況}に関しては、開始でも展開でも母語話者と学習者の間に、統計上の有意差は認められなかった。

以上で、学習者は「Vテモイイカ」文によって依頼する際に使用したストラテジーは次のようにまとめられる。

1. 発話において聞き手の注意を喚起するために、相手の名前や敬称などの親近感を示す{注目要求-1}を開始に多く使用している。

2. 【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】というパターンを多く用いている。この組み合わせは

{注目要求-1} によって始まって {詫びる} で展開するというように考えられるが、【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】というパターンで「依頼」を切り出してから他の意味公式で(例えば {理由・状況})で展開しているとも考えることもできる。

3.発話の展開に {理由・状況} が集中に用いられていることは、学習者と母語話者の間で顕著な違いはない。

6.4.1.2 「指示」の意図を遂行する場合

「指示」の場合において、母語話者は発話を 40 組、意味公式を 35 個産出したが、学習者は発話を 24 組、意味公式を 28 個産出した。「依頼」と同じ方法で「指示」における各意味公式の産出率と順序について分析した。その結果、「依頼」との異同が出ていた。以下では、詳細に述べる。

次の表 43 は学習者と母語話者が産出した意味公式の種類と産出率を示すものである。

表 43 「指示」の意図達成に 用いられた意味公式の種類と 産出率意味公式		学習者	母語話者
{注目要求}	{注目要求-1}	21.43%	2.86%
	{注目要求-2}	21.43%	48.57%
{理由・状況}		28.57%	17.14%
{詫びる}		10.71%	8.57%
{話題提起}		10.71%	
{感謝}		3.57%	2.86%
{前置き}		3.57%	5.71%
{条件}			8.57%
{欲求・願望}			5.71%

(斜線は産出なし)

表 43 に示したように、学習者は {注目要求} {理由・状況} {詫びる} {話題提起} {感謝} {前置き} という 6 種類の意味公式を産出したが、母語話者は {話題提起} を産出せず、{欲求・願望} と {条件} を加えて 7 種類の意味公式を産出した。

各意味公式の産出率から次のことがわかる。

母語話者産出の 7 つの意味公式の中には、{注目要求} が最も多く、そのうち {注目要求-2} が 48.57%、{注目要求-1} が 2.86%である。その次に多く使用されたのは {理由・状況} で、17.14%である。他の 5 つの意味公式の産出は少なく、{詫びる} が 8.57%、

{前置き} が 5.71%、{条件} が 8.57%、{欲求・願望} が 5.71%、皆 1 割未満である。それに対して、学習者産出の 6 種類の意味公式の中には、{注目要求} は 42.86%と最も多く、{注目要求-1} と {注目要求-2} が同じで、各 21.43%である。{理由・状況} は 28.57%で {注目要求} ほど多くない。そして、{話題提起} が 10.71%、{詫びる} が 10.71%、{感謝} が 3.57%と少ない。

母語話者と学習者の意味公式の産出率を比較してカイ二乗によって検定をした。{注目要求-1} については、母語話者が 2.86%で、学習者が 21.43%で、学習者が母語話者より {注目要求-1} を有意に多用している($\chi^2=3.715, .05 < p < .10^{62}$)。そして、{注目要求-2} については、母語話者が 48.57%で、学習者が 21.43%で、母語話者が学習者より {注目要求-2} を有意に多用している($\chi^2= 3.842, p < .05$)。その他において、それぞれに有意差が求められなかったため、学習者と母語話者の間に差がないことがわかった。

つまり、「Vテモイイカ」文によって「指示」の意図を達成する際に、聞き手の注目を喚起する時、学習者は {注目要求-1} を使用するが、母語話者は {注目要求-2} を使用するという点において「依頼」の場合と共通しているが、{注目要求-2} を {注目要求-1} と同じぐらい産出したことは、「依頼」と異なった。

続いて、母語話者と学習者が産出した意味公式の順序を見ていく。

母語話者の発話には、中心文のみの発話が見られ、すべての発話の35%(40文のうちの14文)を占めている。残りの発話の構造は次の表44に示す。

表 44 母語話者の指示発話の構造

発話の構造	開始	展開	
意味公式の順番	一つ目	二つ目	
各部にある意味公式及びその産出率	{注目要求-2} (42.50%)	{詫びる} (7.50%)	中心文 + {感謝} (2.50%) {条件} (2.50%)
	{理由・状況} (12.50%)	{欲求・願望} (5.00%)	
	{前置き} (5.00%)	{理由・状況} (2.50%)	
	{注目要求-1} (2.50%)	{条件} (2.50%)	
	{条件} (2.50%)		

(斜線は産出なし)

表44に示したように、一発話において意味公式が多くとも延べ数で3個産出された。3つの意味公式が用いられる発話は、3つ目の意味公式が{感謝}か{条件}で、中心文の後に来ている。{感謝}と{条件}がついている発話は、それぞれ1文ずつで、量が少ないが、中心文によって「指示」の意図を遂行した後で、意味公式を追加して意図達成のために補助する場合があることがわかった。

開始では、{注目要求-2}は産出率が42.5%で最も多い。{理由・状況}は産出率が12.5%で{注目要求-2}ほど多くない。また、{前置き}{注目要求-1}{条件}も開始に用いられているが、産出率がそれぞれ5.0%、2.5%、2.5%と少ない。展開では、{詫びる}{欲求・願望}{理由・状況}{条件}が用いられ、産出率がそれぞれ7.5%、5.0%、2.5%、2.5%で少ない。

以下で具体例を示していく。

(8-1)~(8-4)は{注目要求-2}で切り出された発話である。

(8-1) {注目要求-2} ⇨ 「V テモイイカ」文(25%)

悪いんだけど、コピーを任せてもいい？ (15-2-1)

(8-2) {注目要求-2} ⇨ {詫びる} ⇨ 「V テモイイカ」文(7.5%)

あのう、申し訳ないんですけど、200枚コピーしてもらってもいいですか。 (42-2-1)

(8-3) {注目要求-2} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「V テモイイカ」文(2.5%)

あのう、このチラシ200枚コピーしないといけないんだけど、お願いしていい？ (29-2-1)

(8-4) {注目要求-2} ⇨ {欲求・願望} ⇨ 「V テモイイカ」文(5.00%)

すみません。これ200枚コピーしてほしいんですけど、お願いしてもいいですか。 (40-2-1)

上の例文は展開となる意味公式によって4タイプが分けられている。そのうち、{注目要求-2}を始め、直ちに中心文が来る発話の比率が25%で最も多い。(8-2)~(8-4)のように、{注目要求-2}と中心文の間に{詫びる}{理由・状況}{欲求・願望}が展開として入っているが、少ない。

(9)は {理由・状況} から開始した発話である。

(9) {理由・状況} ⇨ 「V テモイイカ」文(12.50%)

学校のイベントのために、チラシ 200 枚コピーする必要があるんだけど、お願いしてもいい？ (48-2-1)

このタイプの発話は産出率が 12.5%である。{理由・状況} の直後に中心文が来るので発話の展開がない。

次の(10)は {注目要求-1} から始まった発話で、産出率が 5.0%である。また、(11-1)と(11-2)は {前置き} によって始まったもので、産出率が合わせ 5.0%である。(12)は {条件} が発話の開始になるもので、比率が 2.5%である。(10)~(12)のようなタイプの発話は比率が少ない。

(10) {注目要求-1} ⇨ 「V テモイイカ」文(5.0%)

XX さん、これ 200 枚コピー、頼んでもいいかな。 (35-2-1)

(11-1) {前置き} ⇨ 「V テモイイカ」文(2.5%)

今、忙しいかもしれないけど、少し手伝ってもらっていい？ (30-2-2)

(11-2) {前置き} ⇨ {条件} ⇨ 「V テモイイカ」文(2.5%)

今手空いてる？手が空いてたら、200 枚コピーお願いしてもいい？ (39-2-2)

(12) {条件} ⇨ 「V テモイイカ」文(2.5%)

今忙しくなかったら、コピーを任せてもいいですか。 (52-2-1)

(8)~(12)の具体的な産出例から、母語話者は開始に用いた意味公式が {注目要求-2} と {理由・状況} に集中しており、展開なしの発話が多いことがわかった。

母語話者に対して、学習者産出の意味公式の順序を見ると、中心文のみの発話が 29.17%(28文のうちの8文)あった。残りの発話の構造を次の表45に示す。

表 45 学習者の指示発話の構造

発話の構造	開始	展開	
意味公式の順番	一つ目	二つ目	

各部にある意味 公式及びその産 出率	{注目要求-1} (25.00%)	{理由・状況} (12.5%)	中心文 + {感謝} (4.17%)
	{注目要求-2} (25.00%)	{詫びる} (12.50%)	
	{理由・状況} (12.50%)	{話題提起} (8.33%)	
	{話題提起} (4.17%)		
	{前置き} (4.17%)		

(斜線は産出なし)

表45に示したように、一発話において意味公式が多くとも延べ数で3個産出された。3つの意味公式が用いられた発話は、3つ目が{感謝}で、中心文の後に来ている。

開始では、{注目要求-1}と{注目要求-2}の産出率が共に25.00%で同じである。{理由・状況}{話題提起}{前置き}も用いられているが、それぞれの産出率が12.5%、4.17%、4.17%で{注目要求}ほど多くない。展開では、{理由・状況}{詫びる}{話題提起}が見られ、産出率が12.5%、12.5%、8.33%である。

以下で具体例を示していく。

(13-1)~(13-3)は{注目要求-1}によって始まった発話で、産出率が合わせて25%である。

(13-1) {注目要求-1} ⇨ 「V テモイイカ」文(8.33%)

XXさん、コピーということはあなたに頼んでいいですか。{XX, 复印的工作拜托你, 可以吗? } (140-N1-2-1)

(13-2) {注目要求-1} ⇨ {詫びる} ⇨ 「V テモイイカ」文(12.5%)

XXさん、ちょっと悪いけど、コピーのことあなたに任せていいですか。{XX, 不好意思, 复印的工作能交给你吗? } (48-N2-2-1)

(13-3) {注目要求-1} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「V テモイイカ」文(4.17%)

XXさん、今度の活動にはポスター200枚ありますが、他の部員ない、今度の仕事はXXさんに頼んでもいいでしょうか。{XX, 学校活动需要 200 张传单我想拜托你做可以吗? } (147-N1-2-1)

上の例文は、{注目要求-1} の後に来るものによって 3 つのタイプに分けられている。
{注目要求-1} の後に直ちに中心文が来るのは 8.33%で、{注目要求-1} と中心文の間に
{詫びる} が入るのは 12.5%である。{理由・状況} が展開として用いられるのは 4.17%
で少ない。(13-2)には【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】というパターンがあるように、学習者
は「指示」において「依頼」の場合と同じパターンを産出していることがわかった。

(14-1)～(14-3)は {注目要求-2} によって始まった発話で、産出率が合わせて 25%であ
る。

(14-1) {注目要求-2} ⇨ 「V テモイイカ」文(12.5%)

*すみませんが、これを 200 枚コピーしていただいてもいいですか。{麻烦你帮我把这
个复印 200 份可以吗? } (123-N1-2-1)

(14-2) {注目要求-2} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「V テモイイカ」文(4.17%)

*すみません。私たちは忙しいですが、コピーの仕事してもいいですか。{打扰了，因
为我們都很忙，请你做一下这个复印的工作好吗? } (27-N3-2-1)

(14-3) {注目要求-2} ⇨ {話題提起} ⇨ 「V テモイイカ」文(8.33%)

*すみません、ちょっとお願いしたいことがあって、資料をコピーしてもいいですか。
{不好意思有点事想拜托你，你可以帮我复印一下资料吗? } (19-N2-2-1)
(*が付いているのは「Vテモイイカ」の誤用文)

上の例文は {注目要求-2} の後に来るものによって、3つのタイプが分けられている。
{注目要求-2} の後に直ちに中心文が来るのは12.5%で多い。{注目要求-2} と中心文の間
に入るのは {理由・状況} が4.17%と {話題提起} が8.33%で、少ない。

(15)は {理由・状況} から開始した発話で、産出率が12.5%である。

(15) {理由・状況} ⇨ 「V テモイイカ」文(12.5%)

今回の学校のイベントはチラシ200枚が必要です。コピーの仕事はあなたに任せてもい
いですか。{这次学校活动需要200张宣传单，复印工作可以交给你吗? }
(13-N1-2-1)

(15)は {理由・状況} の後に直ちに中心文が来て、展開がない。

(16)と(17)はそれぞれに {前置き} と {話題提起} から始まった発話で、産出率がそれぞれ 4.17%である。{前置き} から始まった(16)には、展開がないが、{話題提起} によって始まった(17)には {理由・状況} が展開として用いられている。

(16) {前置き} ⇨ 「V テモイイカ」文(4.17%)

お忙しいところですけど、プリントをお願いしてもいいですか。{知道你現在忙，但可以麻烦你去复印一下吗? } (151-N1-2-1)

(17) {話題提起} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「V テモイイカ」文(4.17%)

今回のイベント用のチラシ、他の部員は仕事が入っているから、あなたに頼んでもいい?(訳文なし) (133-N1-2-2)

(13)~(17)の具体的な産出文から次のことが分かる。学習者は発話の開始に {注目要求-1} と {注目要求-2} を用いており、その産出率が同じである。展開の内容から見て、{注目要求-1} の後ろに {詫びる} が展開として多用され、{注目要求-2} の後ろに {話題提起} が展開として用いられている。即ち、【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】というパターンが多いということである。

ここで、母語話者と学習者が開始と展開に用いた意味公式の産出率を比較して、カイ二乗によって検定したところ、両者間において次のような異同がわかる。

発話の開始にある {注目要求-1} の産出は、母語話者が2.50%、学習者が25.00%で、学習者が母語話者より {注目要求-1} を有意に多用している($\chi^2=5.657, p<.05$)。次に、同様に開始にある {注目要求-2} と {理由・状況} について、母語話者と学習者の間に有意差が求められなかったので、差がない。

発話の展開に用いられた意味公式は、母語話者には {理由・状況} {詫びる} {欲求・願望} {条件} があって、産出率がそれぞれに2.5%、7.5%、2.5%、2.5%と少ないが、学習者には {理由・状況} が12.5%、{詫びる} が12.5%、{話題提起} が8.33%と多い。そのうち、{理由・状況} については、学習者は母語話者より有意に多用している ($\chi^2=3.972, p<.05$)。また、展開に用いられた {詫びる} について、母語話者と学習者の間に有意差が認められなかったが、{詫びる} の前にある意味公式が両者間に異なっている。母語話者には【{注目要求-2} ⇨ {詫びる}】が、学習者には【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】が目立つ。

「指示」の場合における意味公式の順序から見て、学習者が開始における {注目要求-1} と【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】というパターンを多用する点は「依頼」と共通している。しかし、展開としての {理由・状況} が学習者に多用されたことは「依頼」と相違し

ている。

6.4.1.3 「宣言」の意図を遂行する場合

「宣言」の場合において、母語話者は発話を 61 組、意味公式を 84 個産出したが、学習者は発話を 34 組、意味公式を 82 個産出した。「依頼」と同じような方法で「宣言」における各意味公式の産出率と順序について分析した。その結果、「依頼」と「指示」との異同が出ていた。以下では、詳細に述べる。

次の表 46 は学習者と母語話者が産出した意味公式と産出率を示すものである。

表 46 「宣言」の意図達成に用いられた意味公式の種類と産出率

意味公式		学習者	母語話者
{注目要求}	{注目要求-1}	28.05%	8.33%
	{注目要求-2}	13.41%	54.76%
{理由・状況}		31.71%	29.76%
{詫びる}		24.39%	4.76%
{欲求・願望}		1.22%	1.19%
{保障}		1.22%	1.19%

表 46 に示したように、「宣言」の意図を達成しようとする際に、母語話者と学習者が産出した意味公式は同じで、{注目要求} {理由・状況} {詫びる} {欲求・願望} {保障} という 5 種類である。

各意味公式の産出率から次のことがわかる。

母語話者の産出には {注目要求-2} が 54.76%と最も多い。{理由・状況} は 29.76%で {注目要求-2} ほど多くない。また、{注目要求-1} が 8.33%、{詫びる} が 4.76%、{欲求・願望} と {保障} が共に 1.19%で、少ない。それに対して、学習者の産出には {理由・状況} が 31.71%と最も多い。{注目要求-1} と {詫びる} がその次に多く、28.05%と 24.39%である。母語話者の高産出率と違って学習者は {注目要求-2} を 13.41%と少なく用いている。さらに、{欲求・願望} と {保障} は母語話者と同じように、共に 1.22%で少ない。

各意味公式の産出率において、母語話者と学習者を比較して、カイ二乗によって検定した。その結果、母語話者は学習者より {注目要求-2} を有意に多用していることがわかった($\chi^2=29.655, p<.01$)。また、学習者は母語話者より {注目要求-1} と {詫びる} を有意に多く用いていることがわかった({注目要求-1}: $\chi^2=9.602, p<.01$; {詫びる}: $\chi^2=9.968, p<.01$)。それ以外に、{理由・状況} {欲求・願望} {保障} といった 3 つにおいて、母語話者と学習者の間に有意差が認められなかった。

つまり、「Vテモイイカ」文によって「宣言」の意図を達成する際に、学習者が相手の注目を引くには{注目要求-1}を使用する点は「依頼」と「指示」と共通しているが、{詫びる}の多用は「宣言」の場合においてしか見られない。

続いて、母語話者と学習者が産出した意味公式の順序を見ていく。

母語話者の発話には、中心文のみの発話が見られ、すべての発話の8.2%(61文のうちの5文)を占めている。残りの発話の構造は次の表47に示す。

表 47 母語話者の宣言発話の構造

発話の構造 意味公式の 順番	開始	展開		中心文 + {保障} (1.64%) {詫びる} (1.64%)
	一つ目	二つ目	三つ目	
各部にある 意味公式及 びその産出 率	{注目要求-2} (75.41%)	{理由・状況} (34.43%)	{理由・状況} (1.64%)	
	{注目要求-1} (9.84%)	{詫びる} (4.92%)	{詫びる} (1.64%)	
	{理由・状況} (4.92%)	{注目要求-1} (1.64%)	{保障} (1.64%)	{詫びる} (1.64%)
	{欲求・願望} (1.64%)			

(斜線は産出なし)

表47に示したように、一発話において意味公式が多くとも延べ数で3個産出された。開始では、{注目要求-2}は75.41%と最も多い。また、{注目要求-1}{理由・状況}{欲求・願望}も用いられているが、それぞれ9.84%、4.92%、1.64%と少ない。展開では、{理由・状況}が36.07%(二つ目の34.43%と三つ目の1.64%)で最も多い。他に{詫びる}{注目要求-1}{保障}があってそれぞれに6.56%、1.64%、1.64%と少ない。

以下では具体例を示していく。

(18-1)~(18-3)は{注目要求-2}によって始まった発話で、産出率が合わせて75.41%である。

(18-1) {注目要求-2} ⇨ 「Vテモイイカ」文(40.98%)

すいません。トイレに行ってもいいですか。

(7-3-1)

(18-2) {注目要求-2} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「Vテモイイカ」文(32.79%)

すみません。お腹が痛くて、トイレに行ってきたもいいですか。 (72-3-1)

(18-3) {注目要求-2} ⇨ {注目要求-1} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「Vテモイイカ」文(1.64%)

すみません、先生。具合が悪くて我慢できそうにないので、トイレに行っても良いですか。 (47-3-1)

上の例文は {注目要求-2} の後の意味公式によって3つのタイプに分けられている。{注目要求-2} の後に直ちに中心文が来るタイプは産出率が40.98%で一番多い。このタイプの発話には中心文の後に {詫びる} と {保障} がくる、即ち、発話の最後に {詫びる} か {保障} が用いられ、それぞれも1文しかない。また、{注目要求-2} と中心文の間に {理由・状況} が入るタイプは産出率が37.79%と(18-1)のタイプほど多くない。さらに、{注目要求-2} の後に「先生」というような呼称と {理由・状況} が用いられた後で中心文が来るタイプはあるが、産出率が1.64%と少ない。

(19-1)～(19-3)は {注目要求-1} によって始まった発話で、産出率が合わせて9.84%である。

(19-1) {注目要求-1} ⇨ 「Vテモイイカ」文(3.28%)

先生、トイレに行ってきたいいですか。 (17-3-1)

(19-2) {注目要求-1} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「Vテモイイカ」文(1.64%)

先生、お腹が痛いため、トイレに行ってもよろしいですか。 (25-3-1)

(19-3) {注目要求-1} ⇨ {詫びる} ⇨ 「Vテモイイカ」文(4.92%)

先生、すみません。お手洗いに行ってきたもいいですか。 (37-3-1)

{注目要求-1} の後直ちに中心文が来るのが 3.28%であるが、{注目要求-1} と中心文の間に {理由・状況} か {詫びる} が入るのもあって、産出率がそれぞれ 1.64%、4.92%である。

(20)と(21)はそれぞれ {理由・状況} と {欲求・願望} から始まった発話で、産出率が4.92%と 1.64%で、少ない。また、展開に何も用いられない。

(20) {理由・状況} ⇨ 「Vテモイイカ」文(4.92%)

急にお腹が痛くなったので、お手洗いに行ってきてもいいですか。 (45-3-1)

(21) {欲求・願望} ⇨ 「Vテモイイカ」文(1.64%)

トイレに行きたいんですけど、行ってきていいですか。 (29-3-1)

(18)～(21)の具体的な使用例を見て、母語話者は発話の開始では、{注目要求-2} が多く用いているが、開始の後に直ちに中心文が来ると、展開に {理由・状況} を多用するのが多いことがわかった。

母語話者に対して、学習者の発話には、中心文のみの発話がないことがわかった。発話の構造は次の表 48 に示す。

表 48 学習者の宣言発話の構造

発話の構造 意味公式の 順番	開始	展開			中心文 + {保障} (2.94%) {詫びる} (5.88%)
	一つ目	二つ目	三つ目	四つ目	
各部にある 意味公式及 びその産出 率	{注目要求-1} (58.82%)	{詫びる} (47.06%)	{理由・状況} (41.18%)	{詫びる} (2.94%)	
	{注目要求-2} (32.35%)	{理由・状況} (23.53%)	{詫びる} (2.94%)	{理由・状況} (2.94%)	
	{理由・状況} (8.82%)	{注目要求-1} (8.82%)	/	{欲求・願望} (2.94%)	

(斜線は産出なし)

表48に示したように、一発話において意味公式が多くとも延べ数で4個産出された。4つの意味公式が用いられた発話は中心文の後に、{保障} か {詫びる} が見られ、それぞれに1文と2文で少ない。

開始では、{注目要求-1} は産出率が58.82%と最も多い。{注目要求-2} と {理由・状況} はそれぞれに32.35%と8.82%で、{注目要求-1} ほど多くない。展開では、{理由・状況} と {詫びる} は産出率がそれぞれに67.65%(二つ目の23.53%と三つ目の41.18%と四つ目の2.94%)と52.94%(二つ目の47.06%と三つ目の2.94%と四つ目の2.94%)で多い。{注目要求-1}

{保障} {欲求・願望} も展開として用いられているが、産出率がそれぞれ8.82%、2.94%、2.94%で少ない。

以下では、具体例で示していく。

(22-1)～(22-5)は {注目要求-1} によって始まった発話で、産出率が合わせて58.82%である。

(22-1) {注目要求-1} ⇨ {詫びる} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「V テモイイカ」文(32.35%)

先生、すみません。急に腹が痛いんですが、トイレへ行ってもいいですか。{老师，不好意思，肚子突然疼，可以去厕所吗？} (10-N2-3-1)

(22-2) {注目要求-1} ⇨ {詫びる} ⇨ {理由・状況} ⇨ {欲求・願望} ⇨ 「V テモイイカ」文(2.94%)

先生、すみません。調子が悪いので、トイレへ行きたいです。ちょっと行ってもいいですか。{老师，我身体不舒服，能去趟厕所吗？} (3-N3-3-1)

(22-3) {注目要求-1} ⇨ {詫びる} ⇨ 「V テモイイカ」文(11.76%)

先生、すみませんが、トイレへいってもよろしいですか。{老师，不好意思。我去趟厕所可以吗？} (13-N1-3-1)

(22-4) {注目要求-1} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「V テモイイカ」文(8.82%)

先生、ちょっと具合が悪くて、お手洗いにいってもいいでしょうか。{老师，我有点不舒服，能去下洗手间吗？} (105-N1-3-1)

(22-5) {注目要求-1} ⇨ 「V テモイイカ」文(2.94%)

先生、ちょっとトイレへ行ってもよろしいですか。{老师，能去下厕所吗？} (145-N3-3-1)

上の例文は、{注目要求-1} の後に来るものによって 5 つのタイプに分けられている。(22-1)のように、【{詫びる} ⇨ {理由・状況}】の後に中心文が来るのは産出率が 32.35%と最も多い。(22-2)のように【{詫びる} ⇨ {理由・状況}】と中心文の間に {欲求・願望} が入るのは 2.94%ある。また、{注目要求-1} の後は【{詫びる} ⇨ {理由・状況}】ではなく、{詫びる} か {理由・状況} によって展開され、その後に中心文が来るのは、産出率がそれぞれ 11.76%と 8.82%で少ない。さらに、{注目要求-1} の後に直ちに中心文が来るのは

2.94%で少ない。一見して、【{詫びる} ⇨ {理由・状況}】という展開パターンが多いようであるが、【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】という開始パターンはそれより多くて産出率が47.05%と高い。これは、「依頼」と「指示」で見られたパターンと同じで学習者が多く産出したものである。

(23-1)～(23-3)は {注目要求-2} によって始まった発話である。

(23-1) {注目要求-2} ⇨ 「V テモイイカ」文(8.82%)

話してるところすみませんが、トイレに行ってもよろしいでしょうか。{说话中不好意思，去一下厕所可以吗?} (21-N2-3-1)

(23-2) {注目要求-2} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「V テモイイカ」文(14.71%)

すみません、お腹が痛いから、トイレに行きてもいいですか。{不好意思，我肚子疼，能不能去下厕所?} (120-N2-3-1)

(23-3) {注目要求-2} ⇨ {注目要求-1} ⇨ {理由・状況} ⇨ 「V テモイイカ」文(8.82%)

すみません、先生。お腹が急に壊れてしまって、トイレへ行っても大丈夫ですか。{对不起，老师，肚子突然疼，能去下厕所吗?} (128-N1-3-1)

上の例文は、{注目要求-2} の後に来るものによって 3 つのタイプに分けられている。(23-1)のような {注目要求-2} の後に直ちに中心文が来るのは産出率が 8.82%である。(23-2)のような {注目要求-2} と中心文の間に {理由・状況} が入るのは 14.71%である。(23-3)のような {注目要求-2} に {注目要求-1} が加われ、その後に {理由・状況} と中心文が来るのは 8.82%である。

(24)は {理由・状況} によって始まった発話で、産出率が 8.82%である。{理由・状況} によって発話を始め直ちに中心文が来るので、展開が見られない。

(24) {理由・状況} ⇨ 「V テモイイカ」文(8.82%)

今、急に腹が痛くて、ちょっとトイレ行ってもいいですか。{老师，我肚子有点疼，想去厕所。} (135-N1-3-1)

(21)～(24)の具体的な産出例から次のことが分かる。「宣言」の意図を達成する発話の開始では、学習者は {注目要求-1} と {注目要求-2} を多く用いている。展開の内容を見て、{注目要求-1} の後に {詫びる} と {理由・状況} が来ることも多ければ、{注目要求-2}

の後に {理由・状況} として来ることも多い。即ち、【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】というパターンが多いことである。

ここで、母語話者と学習者が開始と展開に用いた意味公式の産出率を比較して、カイ二乗によって検定したところ、次のような異同がわかる。

開始にある {注目要求-1} の産出は、母語話者が 9.84%、学習者が 58.82%で、学習者が母語話者より {注目要求-1} を有意に多用している ($\chi^2=23.949, p<.01$)。同じく開始に用いられた {注目要求-2} は、母語話者が 75.41%、学習者が 32.35%で、母語話者が学習者より {注目要求-2} を有意に多用している ($\chi^2=12.675, p<.01$)。

展開に用いられた {理由・状況} は、母語話者が36.07%、学習者が67.65%で、学習者が母語話者より {理由・状況} を多用している ($\chi^2=7.513, p<.01$)。同じ展開に用いられた {詫びる} は、母語話者が11.48%、学習者が50.0%で、学習者が母語話者より {詫びる} を多用している ($\chi^2=21.472, p<.01$)。また、母語話者と学習者は共に【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】のパターンを産出したが、学習者(47.05%)は母語話者(4.92%)より【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】を有意に多用している ($\chi^2=21.669, p<.01$)。

つまり、「宣言」の場合における意味公式の順序から見て、学習者が開始における {注目要求-1} と【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】というパターンを多用している。この点は、前述の「依頼」と「指示」と共通している。しかし、「宣言」において、展開として学習者が {詫びる} を多用する傾向は「依頼」と「指示」と異なっているが、{理由・状況} の多用傾向において「指示」と共通している。

6.4.1.4 「許可求め」の意図を遂行する場合

「許可求め」の場合において、母語話者は発話を 16 組、意味公式を 8 個産出したが、学習者は発話を 24 組、意味公式を 20 個産出した。「依頼」と同じ方法で「許可求め」における各意味公式の産出率と順序について分析した。その結果、「依頼」、「指示」、「宣言」との異同が出ていた。以下では、詳細に述べる。

次の表 49 は学習者と日本語母語話者が産出した意味公式と産出率を示すものである。

表 49 「許可求め」の意図達成に用いられた意味公式の種類と産出率

意味公式		学習者	母語話者
{注目要求}	{注目要求-1}	80.00%	
	{注目要求-2}		12.50%
{理由・状況}			25.00%
{話題提起}		10.00%	12.50%
{欲求・願望}		10.00%	50.00%

(斜線は産出なし)

表 49 に示したように、母語話者は {注目要求-2} {理由・状況} {話題提起} {欲求・願望} といった 4 種類の意味公式を産出したが、学習者は {注目要求-1} {話題提起} {欲求・願望} といった 3 種類の意味公式を産出した。

各意味公式の産出率からは次のことがわかる。

母語話者が産出した意味公式の中には、{欲求・願望} が 50.00% で最も多い。その次に多いのは {理由・状況} で、産出率が 25% である。{注目要求-2} と {話題提起} も用いられているが、産出率が共に 12.5% で少ない。それに対して、学習者は {注目要求-1} を最も多く産出して、産出率が 80.00% である。母語話者と同じく産出した {話題提起} と {欲求・願望} は産出率が両者とも 10.00% で母語話者ほど多くない。

各意味公式の産出率において、母語話者と学習者を比較して、カイ二乗によって検定した。結果としては、{欲求・願望} ($\chi^2=5.833, p<.05$) と {注目要求-1} ($\chi^2=11.845, p<.01$) において母語話者と学習者の両者間に有意差が認められた。母語話者は {欲求・願望} を有意に多用しているが、学習者は {注目要求-1} を有意に多用しているということがわかった。

つまり、「Vテモイイカ」文によって「許可求め」の意図を達成する際に、学習者は {注目要求-1} を多用する点は「依頼」、「指示」、「宣言」と共通している。

続いて、母語話者と学習者が産出した意味公式の順序を見ていく。

母語話者の発話が短いものが多く、その中には、中心文のみの発話が見られ、すべての発話の 56.25% (16 文のうち 9 文) を占めている。残りの発話の構造は次の表 50 に示す。

表 50 母語話者の許可求め発話の構造

発話の構造	開始	展開	
意味公式の順番	一つ目	二つ目	
各部にある意味公式及びその産出率	{欲求・願望} (25.00%)	{欲求・願望} (6.25%)	中心文
	{理由・状況} (6.250%)		
	{話題提起} (6.25%)		
	{注目要求-2} (6.25%)		

(斜線は産出なし)

表50に示したように、一発話において意味公式が多くとも延べ数で2個産出された。意味公式は開始に集中しており、{欲求・願望}は開始における産出率が25%で最も多い。開始に{理由・状況}{話題提起}{注目要求-2}も見られたが、それぞれ6.25%で少ない。展開では、{欲求・願望}しか用いられず、産出率が6.25%で少ない。

以下では具体例を示していく。

(25)は{欲求・願望}によって始まった発話で、産出率が25%である。{欲求・願望}の後直ちに中心文が来て、展開がない。

(25) {欲求・願望} ⇨ 「Vテモイイカ」文(25.00%)

寸劇の監督をしたいんですけど、してもいいですか。 (72-4-1)

(26)、(27)、(28)はそれぞれに{理由・状況}、{注目要求-2}、{話題提起}によって始まった発話で、産出率がともに6.25%で少ない。(27)は展開に{欲求・願望}があるが、(26)と(28)は展開がない。

(26) {理由・状況} ⇨ 「Vテモイイカ」文(6.25%)

寸劇をしたいので、やってもいいですか。 (19-4-1)

(27) {注目要求-2} ⇨ {欲求・願望} ⇨ 「Vテモイイカ」文(6.25%)

すいません。寸劇の監督をしたいのですが、してもよろしいでしょうか。

(33-4-1)

(28) {話題提起} ⇨ 「Vテモイイカ」文(6.25%)

寸劇の監督さ、俺やっていい？

(18-4-1)

(25)～(28)の具体的な使用例を見て、母語話者は「Vテモイイカ」文によって許可を求める発話の開始には{欲求・願望}が多いことがわかった。

母語話者に対して、学習者の発話も短くて、その中には、中心文のみの発話が見られ、すべての発話の33.33%(24文のうちの8文)を占めている。残りの発話の構造は次の表51に示す。

表 51 学習者の許可求め発話の構造

発話の構造	開始	展開	中心文
意味公式の順番	一つ目	二つ目	
各部にある意味公式及びその産出率	{注目要求-1} (66.67%)	{話題提起} (8.33%)	
	/	{欲求・願望} (8.33%)	

(斜線は産出なし)

表51に示したように、一発話において意味公式が多くとも延べ数で2個産出された。開始では、{注目要求-1} だけ見られ、産出率が66.67%であるが、展開では、{話題提起} と {欲求・願望} が用いられ、産出率がともに8.33%である。

以下では具体例を示していく。

(29-1)~(29-3)は {注目要求-1} から始まった発話で、産出率が合わせて66.67%である。

(29-1) {注目要求-1} ⇨ 「V テモイイカ」文(50%)

みなさん、寸劇の監督を担当していいですか。 {我来当短剧导演怎么样? }

(31-N2-4-2)

(29-2) {注目要求-1} ⇨ {話題提起} ⇨ 「V テモイイカ」文(8.33%)

先生、今度の寸劇、私は寸劇の監督になってよろしいでしょうか。 {老师,这次的短剧,我当短剧的导演,行吗? }

(25-N2-4-1)

(29-3) {注目要求-1} ⇨ {欲求・願望} ⇨ 「V テモイイカ」文(8.33%)

皆さん、私は寸劇の監督を担当したい。 してもいいですか。 {同学们,我可以担当短剧的导演吗? }

(70-N3-4-2)

上の例文は、{注目要求-1} の後に来るものによって3つのタイプに分けられている。(29-1)のように {注目要求-1} の後に直ちに中心文が来るのは産出率が50%で最も多い。

{注目要求-1} の後ろに {話題提起} か {欲求・願望} が来るのは産出率が共に8.33%で少ない。

ここで、母語話者と学習者が開始と展開に用いた意味公式の産出率を比較して、カイ二乗を使って検定したところ、次のような異同がわかる。

開始に用いられた {注目要求-1} は、学習者にしか見られず、産出率が 66.67%で、学習者は母語話者より {注目要求-1} を多用している($\chi^2=15.109, p<.01$)。展開には {欲求・願望} が母語話者と学習者共に産出されたが、両者間に有意差が認められなかった。

つまり、「許可求め」の場合における意味公式の順序から見て、学習者が開始における {注目要求-1} を多用する点は、前述の「依頼」、「指示」、「宣言」と共通している。しかし、【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】というパターンの無産出と展開としての {欲求・願望} の多用は「依頼」、「指示」、「宣言」と相違している。

6.4.1.5 まとめと考察

「V テモイイカ」文が中心文として用いられた「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」という四つの発話行為において、意味公式の産出率と順序について見てきた。母語話者と比較することによって、学習者が「V テモイイカ」文について独自に構築していると考えられるストラテジー上の知識を推測することができた。

その中に、4つの発話行為において同じストラテジーが観察された。それは、学習者が相手の注意を引くときに、呼称や敬称など {注目要求-1} を多用することである。{注目要求-1} について次のような特徴が整理できると考える。

- ① 発話の開始において、{注目要求-1} を多く使って聞き手の注目を喚起すること。

先行研究の徐(2010: 70)によると、名前や敬称などの呼びかけという {注目要求-1} は話し手と聞き手の間柄を強化し、親しさの確認を求める表現で、PPS と分類した。それに対して、「すみません」や「あのう」のような {注目要求-2} は唐突さの軽減を図ろうとして、自分の恐縮さを伝えるという点に注目して、NPS に分類した。徐の研究で、中国語母語話者は PPS を好む傾向があり、日本語母語話者は NPS を好む傾向があり、学習者は両者より名前で呼びかけている「注目要求」を多く使用したという結果が得られた。上に述べた学習者が構築しているストラテジー上の知識として、①の発話の開始における {注目要求-1} の多用は、徐で得られた知見を支持する結果であると言える。本研究の {注目要求-1} の多用は、学習者によって円滑な人間関係を作る上では親しさの強調が重要で、相手との間の親近感の強調という PPS の使用は母語の語用論的な知識を利用している可能性があるという徐の指摘を裏付けていると考える。

- ② 【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】のパターンを多く用いること。

学習者が「依頼」、「指示」、「宣言」の三つの発話行為において多く使用しているスト

ラテジーに【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】のパターンが存在することからは、{注目要求-1}により相手への接近を強調して、発話を切り出しながら、相手の注目を得るや否や、「すみません」という{詫びる}を挟んで、展開に入るというストラテジーは、相手の他者から邪魔されたくない、一定の距離を保ちたいというネガティブフェイスを満たすものとして、NPSとして考えることができる⁶³。つまり、PPSで発話を始めてからすぐNPSを付加することである。{注目要求-1}の後に直ちに「すみません」を用いて、呼びかけによってもたらされた唐突感を軽減したいという意識が働いていることが推察される。横断的分析でわかったように、この【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】のパターンは、日本語母語話者にほとんど見られず、学習者の産出が多かったので、学習者の独自のものだと言える。

次の点は4つの発話行為の中の「指示」と「宣言」だけに見られたので、「依頼」「許可求め」と違いがあることがわかった。それは展開としての{理由・状況}は「指示」と「宣言」において多く用いられること。これを③とする。

展開としての{理由・状況}は「指示」、「宣言」の発話を開始するに当たって、その根拠となる理由や状況を説明し、必要性を正当化して、展開するパターンである。なぜ、「指示」、「宣言」だけ見られたのか。それはこの二つの行為は行動の決定権が話し手にあるという点で共通しているからである。研究Ⅱで検討したことをここで繰り返すと、「指示」は、決定権が話し手自身にある行動を相手にさせる発話行為であり、「宣言」は決定権が話し手自身にある行動を自らが行動する発話行為である。行動の決定権が自分にあることがらについて相手に語ることは、コミュニケーション上相手との関係に一定の緊張をもたらす可能性をはらんでいる。本研究が対象とする中国人日本語学習者は、そうした緊張の回避に役立つ表現として、行動の決定権が相手にあることを明示できる構造を持つ「V テモイイカ」文を捉えていることを研究Ⅱで指摘した。つまり、学習者は「宣言」と「指示」の意図を達成する際に、行動の決定権が自分にある行為によって人間関係を破壊する危険性があると考えていると推測できる。{理由・状況}は行動の決定権が自分にある行為の必要性を正当化し、妥当性を主張することを通して、相手を納得させると同時に、人間関係を円滑にさせていると思われる。そして、話し手の主観的な理由や客観的に置かれた状況を表明することによって発話行為を正当化するものは、聞き手に事情を共有してもらいたいというポジティブフェイスを満たしているので、PPSとして考えられる⁶⁴。つまり、学習者は「V テモイイカ」文によって「指示」と「宣言」のような行動の決定権が自分にある行為をする際に、発話を展開するためにPPSを多用

することがわかった。

研究Ⅱからは、「指示」における「疎」の相手に、「宣言」における「上」の相手に「Vテモイイカ」文が多用されたのは、丁寧さを示すためであるということがわかったように、「指示」と「宣言」で多用された{理由・状況}の意味公式は人間関係によって違うだろうと予測できる。それを検証するために、意図ごとに母語話者と学習者が人間関係によって用いた各意味公式の産出率を比較して、その結果を次の表 52 に示す。

表 52 人間関係による母語話者と学習者の意味公式の使い分け

意図		意味公式	注目要求-1	注目要求-2	理由・状況	詫びる	話題提起	欲求・願望	感謝	前置き	条件	保障	
依頼	親上	母語話者	0	33.33%	66.67%	0	0	0					
		学習者	52.50%	0	20.00%	20.00%	5.00%	2.50%					
		P 値	*	**	△								
	親同	母語話者	0	50.00%	50.00%	0	0						
		学習者	25.00%	16.67%	50.00%	4.17%	4.17%						
		P 値											
指示	疎下	母語話者	5.56%	55.56%	11.11%	11.11%	0	11.11%	0	0	5.56%		
		学習者	19.05%	23.81%	28.57%	9.52%	9.52%	0	4.76%	4.76%	0		
		P 値		△									
	親下	母語話者	5.88%	35.29%	23.53%	5.88%	0		5.88%	11.76%	11.76%		
		学習者	37.50%	0	25.00%	12.50%	12.50%		0	0	0		
		P 値											
宣言	親上	母語話者	8.86%	55.70%	27.85%	5.06%		1.27%				1.27%	
		学習者	29.87%	11.69%	29.87%	25.97%		1.30%				1.30%	
		P 値	**	**		**							
	親同	母語話者		40.00%	60.00%								
		学習者		40.00%	60.00%								
		P 値											
許可も とめ	親上	母語話者	0	16.67%			16.67%	66.67%					
		学習者	75.00%	0			16.67%	8.33%					
		P 値	**					**					
	親同	母語話者	0		50.00%			50.00%					
		学習者	87.50%		0			12.50%					
		P 値											

(空欄は産出なし)

表 52 注 1: 表に示す比率は、各発話行為では、各意味公式がそれぞれの人間関係におけるすべての意味公式に占める比率である。

注 2: p 値は「親上」と「親同」、「親下」と「疎下」のグループ間の有意差を表す p 値である。

注 3: *p<.05;**p<.01。

注 4: △は.05<p<.10 で、10%の水準で有意差があるという意味である。本研究は 10%の水準での有意差を認めることにする。

表 52 に示したように、「依頼」の意図を遂行する際に、「親上」の相手に対して、母語

話者が学習者より {理由・状況} を有意に多用している($\chi^2=7.076, p<.01$)が、「親同」の相手に対して母語話者と学習者の間で、{理由・状況} の産出率に差がない。「指示」と「宣言」においても人間関係による {理由・状況} の産出率に差がなかった。言い換えれば、{理由・状況} の使用は「指示」と「宣言」において人間関係と関連性が確認できなかった。したがって、学習者は場面に基づいて発話行為がもたらす危機感によって {理由・状況} を使用するというストラテジー上の知識を構築していると思われる。

さらに、前述したように、学習者は母語話者より {注目要求-1} を有意に多く用いている。学習者は母語話者より {注目要求-1} を多用する傾向は、「親上」の相手に対して「依頼」、「宣言」、「許可求め」の意図を遂行する際に見られた(「依頼」の意図： $\chi^2=3.873, p<.05$ 、「宣言」の意図： $\chi^2=9.770, p<.01$ 、「許可求め」の意図： $\chi^2=6.250, p<.05$)。つまり、学習者は「V テモイイカ」文によって「依頼」「宣言」「許可求め」の意図を遂行する際に、「親上」の相手に対して {注目要求-1} を多用する傾向がある。

中国人には、「人に対する呼び方においてポライトネス心理の働きが顕著に現れる」(ト 2004 : 313)。また、呼称は中国語で敬意を表す重要な手段であると蒙(2008 : 252)が指摘している。本研究の中国人日本語学習者は「親上」の相手に対して丁寧にすることを求める方法として、親しさを示す {注目要求-1} という PPS を多用することだろう。つまり、学習者が「V テモイイカ」文についてストラテジー上の知識を構築する際に {注目要求-1} において「上下関係」に影響されていると考えられる。これは中国語の文化では重視されるストラテジーが使われると思われる。

6.4.2 縦断的分析の結果と考察

6.4.1 では意図ごとに学習者が「V テモイイカ」文について構築しているストラテジー上の知識を、意味公式の産出率と順序によって、横断的に見てきた。つまり、前にまとめた①発話の開始における {注目要求-1} の多用、②【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】の多用、③展開としての {理由・状況} は「指示」と「宣言」において多用されるという3点である。従って、この 6.4.2 では、この3点にある①の {注目要求-1}、②の【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】の多用、③の {理由・状況} を取り出して、それぞれが日本語力の向上とどのように関係しているか、N3、N2、N1 に分けて見ることにする。

次の図 11 は各習得レベルにおいて、上の①、②、③の産出率を示すものである。

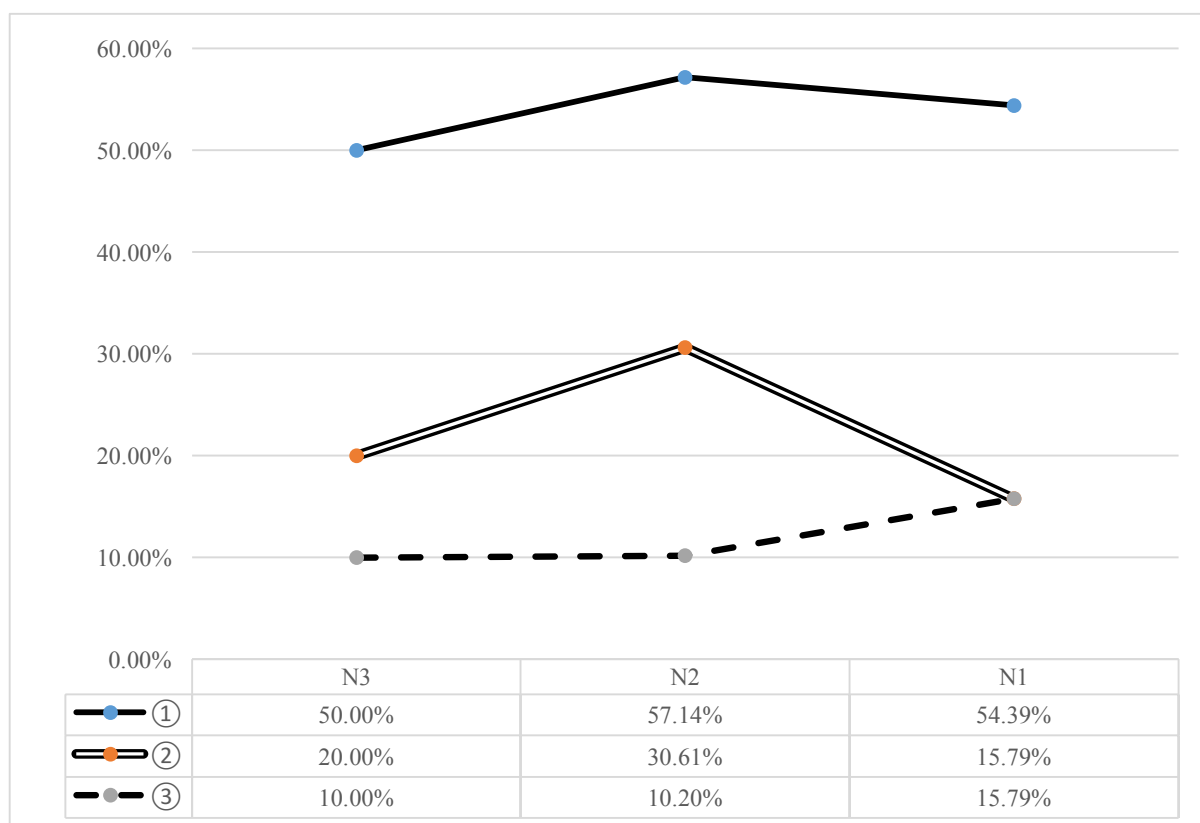


図 11 習得レベルによるストラテジー上の知識の変化

図 11 に示した①の{注目要求-1}の産出率は N3 レベルで 50.00%、N2 レベルで 57.14%、N1 レベルで 54.39%である。産出率は、三つの習得レベルの間で大きい差が見られなかった。つまり、学習者が「V テモイイカ」文について構築しているストラテジー上の知識として、発話の開始における{注目要求-1}の多用は、習得レベルとの関連性がなく、日本語力が上がっても変化がないことがわかった。

②の【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】のパターンの産出率は N3 レベルで 20%、N2 レベルで 30.61%、N1 レベルで 15.79%である。このパターンの産出率は N3 と N1 の間に大きい差がないが、N2 が N3 と N1 より多い。つまり、習得レベルの向上に従って増加する傾向も減少する傾向もなく、学習者が構築しているストラテジー上の知識として【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】のパターンの使用は習得レベルとの関係がないと言える。

③の{理由・状況}の産出率は N3 レベルで 10.00%、N2 レベルで 10.20%、N1 レベルで 15.79%である。3 つの習得レベルの間で大きい差が見られず、習得レベルの向上に関わらず変化しない。学習者が日本語能力が向上するにつれて{理由・状況}を表現するための知識が増えて複文が書けるようになっても、ストラテジー上の知識(「行動の決定権が自分にある行為」において妥当性と正当性を主張する)を構成する際に習得レベルに影響されないとと言える。

6.5 研究結果のまとめと総合的考察

研究Ⅲでは、中国人日本語学習者が「V テモイイカ」文によって「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」といった四つの意図を遂行する際に用いた意味公式の産出率及び順序に対して、横断的(学習者と母語話者との対照)・縦断的(日本語能力 N3、N2、N1 の対照)に検討してきた。それによって、学習者が「V テモイイカ」文について構築しているストラテジー上の知識の特徴を明らかにしようとした。ここでは、まず結果をまとめ、次に考察を述べる。

1. 結果のまとめ

(1) 横断的分析の結果

- ① 発話の開始において、名前や敬称などの呼びかけ({注目要求-1})によって聞き手の注目を喚起する。学習者が {注目要求-1} を多用することで相手との親近感を強調するストラテジーは母語の中国語における語用論的知識を利用している可能性があると考えられる。
- ② 聞き手の名前や敬称などで呼びかけてからすぐ「すみません」と自分の行為が相手にかかる迷惑や負担に対して詫びること(【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】というパターン)を多用する。呼びかけによってもたらされる唐突さを軽減したりするという意識が学習者にあると考えられる。
- ③ 「指示」と「宣言」のような「行動の決定権が自分にある行為」において、その根拠となる理由や状況を説明し、必要性を正当化して、発話を展開する。学習者には場面に基づいて感じた緊張感によって事柄の妥当性を多く主張する意識があると考えられる。

また、学習者が「V テモイイカ」文についてストラテジー上の知識に、①と②が「親上」の相手に多く用いられたことは、「V テモイイカ」文について構築しているストラテジー上の知識が人間関係との関連性が見られ、「上下関係」に影響されていると考えられる。

(2) 縦断的分析の結果

横断的分析でわかった上の①②③の結果に基づいて、学習者が「V テモイイカ」文についてのストラテジー上の知識をどのように構築していったか、その過程を明らかにすることを旨として、縦断的分析を行った。その結果、日本語能力の向上との関連性が見られず、日本語力の向上に伴う大きな差が見られなかった。つまり、ストラテジー上に

おける語用論的知識の構築は日本語学習の推進と関係ないことがわかった。

横断的分析の結果の①の「発話の開始における {注目要求-1}」と、②の「【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】のパターン」というストラテジー上の知識は、3つの習得レベルの間で大きい差がない。{注目要求-1} は、語用論上の知識として母語からの転移の可能性が大きいので、本研究のデータから見る限り、日本語力が向上しても、目標言語に接近することは難しいことが推察される。【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】のパターンは学習者独自のストラテジーで、それに関する中国人母語話者の状況がわからないので、転移として定めることができない。また、【{注目要求-1} ⇨ {詫びる}】というパターンは学習者独自のもので、横断的分析でわかったように、初級の N3 ではすでに存在しているので、学習者の既有知識に基づいた可能性もあると考えられる。その既有知識は母語の中国語からなのか、本研究では、中国人母語話者のデータが取れないので、わからないままである。本研究の今後データの種類を変えて検討する。

2. 総合的考察

本研究が対象とする中国人日本語学習者が「V テモイイカ」文について構築している知識の特徴をストラテジーの点から探った結果、「V テモイイカ」文によって「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」など多様な発話行為を遂行する際に、ストラテジー上で母語からの語用論的転移があると考えられる。特に、発話の開始に用いられた {注目要求-1} は母語の語用論的知識からの転移だと思われ、習得レベルによって大きな差が見られず、日本語能力と関係無いということが注目されたい。

研究 I でわかったように、学習者の誤用は中国語である母語の構文ルールに影響されていることである。そのような母語からの転移は、学習初期の段階で多く見られており、学習者が母語の知識を目標言語に持ち込んで目標言語を理解しようとしていたが、習得レベルが上がっていくうちに、日中両言語の違いについて理解できるようになり、母語とは違って目標言語に近いルールを構築してきている。それに対して、同じ母語からの転移として考えられる本研究Ⅲの語用論上の転移は、日本語の学習が進んでいるにも関わらず、母語の語用論的知識が多用された。以上から言えることは、文レベル(文法)と発話レベル(ストラテジー)における母語話者からの転移は違うことである。

学習者にとって、目標言語の形式(文法)は母語と違う構造を持つので、学習初期では母語知識を借りて目標言語を理解しようとするのが学習ストラテジーの一つだと考えられる。そして、学習が進んで試行錯誤しながら勉強していくうちに、日本語能力が高くなり、学習者言語が形式上でだんだん目標言語に近くなっている。それに対して、ストラテジーは、「例えば、依頼や指示などは自分の利益のために相手に一定の行動を強制する

ことから、相手との人間関係を壊しかねない危険性を持っている。そこで、この危険を避けながら依頼や指示を円滑に実現するために、依頼や指示をする発話自体に様々の工夫を凝らすことが求められるようになる。」と冒頭で述べられたように、場面や話し手と聞き手との人間関係などの要素によって変わるものである。したがって、場面や人間関係などのストラテジーを制約している要素に対する認識は、国(母語)によって異なっていると考えられる。つまり、日本人と中国人は、場面や人間関係に対する認識が違うので、発話行為に反映されるストラテジーも異なるのである。学習の初級段階では、学習者は、母語の行動意識を借りてストラテジーの知識を構築しているが、中上級になって学習が進み、母語の代わりに目標言語で考えるようになり、ストラテジーが目標言語に近くなると予想される。しかし、本研究Ⅲの結果からは、学習者がストラテジー上で構築している知識は、母語からの転移のままで変わらないことがわかった。本研究の対象とした日本語学習者は、日本語のインプットが限られている外国語環境で日本語を学び、しかも日本滞在経験は全くない大学生である。学習開始の時期が大学に入ってからなので、大学までは行動意識が中国社会に根付いているので、学習者が「V テモイイカ」文について構築しているストラテジー上の知識は日本語学習が進んでいても、母語からの影響が容易に変わることができないだろうと思われる。第二言語環境(日本)でなら違う結果が出てくる可能性があるだろう。

また、第3章で述べられたように、本研究の対象となる日本語学習者が受けた指導と練習は基本的に先行する動詞の形と例文の中国語への翻訳、会話の言い換えと文型の置き換えが中心であって、コミュニケーション中心の指導が行われないのが現状である。以下のようなものである。

言い換えて会話の練習をしなさい。

(2) A: すみません、台所を使ってもいいですか。

B: はい、どうぞ、自由に使ってください。

①洗面所 ②パソコン ③電話 ④このペン

(6) A: あのう、ちょっとすみません。

B: はい、なんですか。

A: 写真を撮ってもいいですか。

B: いいえ、だめです。写真を撮ってはいけません。

①このパソコンを使っても・使っては

②このパンを食べても・食べては

上の置き換え練習に会話のプロセスも示されている。「V テモイイカ」文の前に「すみません」や「あのう、すみません」というような発話が挙げられている。授業では、日本語母語話者が間接的で、NPS を好む傾向があるので、「すみません」によって聞き手の注目を喚起して発話を開始するのは聞き手に対する唐突さを避けることができると学習者に伝えている。この「すみません」は、{注目要求-2} に相当して、NPS であると考えられるので、発話の構造は【{注目要求-2} (すみません) ⇨ 「V テモイイカ」文】となる。これは学習者が多く産出したものと異なっている。学習者が「V テモイイカ」文について構築しているストラテジー上の知識として、「V テモイイカ」文によって意図を達成する前に、【{注目要求-1} ⇨ {詫びる} (すみません)】というパターンの多用が見られた。これは、授業で教わった目標言語の語用論的知識に母語の語用論的知識が融合されてできた学習者の独自のものであると思われる。

以上のように、「V テモイイカ」文によって複数の発話を遂行する際に用いられた意味公式を検討することによって、中国人日本語学習者が「V テモイイカ」文について構築しているストラテジー上の知識の特徴が明らかにされたと考える。本研究で得られた結果によって、学習者がこのような理解と知識を抱えながら、どのようなコミュニケーションするか想像できるだろう。しかし、「V テモイイカ」文によって依頼や指示などの発話行為を行使するという「社会のインフォーマル化」(砂川 2006 : 321)の風潮がある中で、学習者は実際のコミュニケーションにおいて「V テモイイカ」文について構築しているストラテジー上の知識を運用してどのような結果をもたらすか、本研究の結果から断言できない。我々日本語教育を携わる人たちはどのようにこれらのストラテジー上の知識を利用して、学習者にコミュニケーション能力を身につけさせるかという次の課題を導き出すことができると考える。

第7章. 結論

本章では、第一に、本研究の3つの研究の分析結果を統合し、総合的な考察を行う。第二に、本研究の日本語教育の現場に向けての示唆を述べる。第三に、本研究の意義と限界及び今後の課題を述べる。

7.1 本研究の結果

本研究の研究目的は、中国人日本語学習者が「V テモイイカ」文についてどのような知識を構築しているか、形式、表現意図、ストラテジーという三つの観点から探ることで、学習者言語としての「V テモイイカ」文の全体像を解明することである。そのために、中国にある教育機関の初、中、上級の日本語学習者及び日本にある大学の学部生を対象にして談話完成法(discourse completion test: DCT)を援用して「V テモイイカ」文の産出文を収取した。それらの「V テモイイカ」文をデータとして研究Ⅰ～研究Ⅲの3つの研究を設けて、形式、表現意図、ストラテジーという3つの面から学習者が構築している知識を明らかにした。以下ではそれぞれの結果をまとめていく。

7.1.1 形式上の知識構築

研究Ⅰでは、「V テモイイカ」文について、中国人日本語学習者が構築している形式上の知識を解明した結果を、横断的・縦断的を分けて述べている。

横断的分析の結果は次のようである。

高梨(2010)によると、「V テモイイカ」は話し手の行為について聞き手の許可を求める文であることから、Vの行為者が話し手でなければならないとする「行為者話し手要件」があるという。この「行為者話し手要件」の知識を構築している学習者と構築していない学習者に分かれる。

正用の「V テモイイカ」文から見て、学習者は「V テモイイカのVの行為者が話し手でなければならない」という知識を構築している。具体的な方法としては、①「テモラウ」をV テモイイカのVに後接すること、②Vの行為者が話し手となる素性をもつ動詞を使うこと、③聞き手の存在が明らかになる文脈を作ることによってVの行為者が話し手であることを示すことである。

誤用の「V テモイイカ」文から見て、学習者は「V テモイイカのVの行為者が話し手でも聞き手でもいい」という知識を構築している。言い換えれば、学習者は「V テモイイカのVの行為者が話し手である」という「行為者話し手要件」の知識を構築していないことである。具体的な使い方としては、①文脈において聞き手がV テモイイカのVの

行為者となる場合には、V をそのまま「V テモイイカ」に接続すること、②<話し手=恩恵の受け手>を強調するために、行為者が話し手である V に「テクレル」を後接することである。

縦断的分析の結果は次のようである。

横断的分析でわかった正用と誤用の結果に基づいて、学習者が V テモイイカの V の行為者が話し手でなければならないという知識は、各習得レベルにおいて構築されたものが変化している。

正用の「V テモイイカ」文から見て、①の「テモラウ」を行為者が聞き手の V に後接する方法は、N2 レベルになってから使い始めており、習得レベルの向上につれて増えている傾向がある。②の V の行為者が話し手となる素性をもつ動詞を使う方法は、習得レベルと対応関係が見られなかった。③の聞き手の存在が明らかになる文脈を作ることで V の行為者が話し手であることを示す方法は N2 と N1 で相対的に高かった。②と③の産出が少なかったので、「V テモイイカ」の「行為者話し手要件」にかかる知識は学習の推進に伴い進んでいく。

誤用の「V テモイイカ」文は 2 つの形式に反映された。①は「*V テモイイカ」、②は「* V テクレテモイイカ」となる。「* V テモイイカ」は産出率が高くて、習得レベルの向上につれて「* V テモイイカ」の産出率が低くなって、「V テモイイカの V の行為者が話し手である」という知識が構築されてきたからだと考えられる。「* V テクレテモイイカ」は産出率が低かったが、習得レベルの向上に伴い増加していた。「クレル」によって動作の方向性(相手から自分へ)を強調し、聞き手からの恩恵を明らかにされるので、「* V テクレテモイイカ」の増加は習得レベルが高くなれば、<話し手=恩恵の受け手>を強調する意識が強くなると考えられる。

7.1.2 表現意図上の知識構築

研究Ⅱでは、「V テモイイカ」文について、中国人日本語学習者が構築している表現意図上の知識を解明した結果を横断的・縦断的を分けて述べている。

横断的分析の結果は次のようである。

①学習者は「V テモイイカ」文を使って、「許可求め」だけでなく、「依頼」、「指示」、「宣言」の表現意図も産出した。言い換えれば、学習者は「V テモイイカ」文の表現意図を「許可求め」の他に、「依頼」、「指示」、「宣言」も含むものとして捉えているのである。しかし同時に、「依頼」、「指示」、「宣言」の表現意図を持つ「V テモイイカ」文だけでなく、「許可求め」の表現意図を持つ「V テモイイカ」文も、他の典型的な表現と比べると圧倒的に産出率が低かった。

②丁寧さに影響する要因を検討する際に、学習者が産出した「V テモイイカ」文が丁

丁寧さとの関係を見たところ、行動の決定権が自分(話し手)にあるため、相手に対して失礼になりやすい「指示」と「宣言」の表現意図においては、対応関係が確認された。

縦断的分析の結果は次のようである。

学習者が産出した「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」という4つの表現意図は、各習得レベルが上がるにつれて変化があった。

①「Vテモイイカ」文の表現意図が「許可求め」であると限定された初級では、「許可求め」としての産出は高かったが、中上級になると、「依頼」と「指示」へと拡張している。

②「Vテモイイカ」文の表現意図が「宣言」として産出された比率は高く、日本語力の向上に伴い、大きな変化がなかった。

③丁寧さに関わる知識の構築は、「指示」と「宣言」の表現意図を持つ産出文から見られた。「指示」の場合ではN2から、「宣言」の場合ではN3から構築され始めたのである。

7.1.3 ストラテジー上の知識構築

研究Ⅲは、「Vテモイイカ」文について、中国人日本語学習者が構築しているストラテジー上の知識を解明した結果を横断的・縦断的を分けて述べている。

横断的分析の結果は次のようである。

① 発話の開始において、名前などの親近感を示す呼称({注目要求-1})によって聞き手の注目を喚起する。これは学習者の母語にある語用論的知識からの転移だと考えられる。

② 聞き手の名前などで呼びかけてからすぐ「すみません」と自分の行為が相手にかかる迷惑や負担に対して詫げる、即ち【{注目要求-1} ⇨ {詫げる}】という学習者の独自のものだと考えられるパターンが多用される。

③ 「指示」と「宣言」のような「行動の決定権が自分にある行為」においては、行為を実行する根拠となる理由や状況({理由・状況})を多く説明し、行為を正当化して、発話を展開する。

横断的分析でわかった上の結果に基づいて、縦断的に分析した結果、学習者が「Vテモイイカ」文についてのストラテジー上の知識は日本語力の向上に伴い、大きな変化が見られず、日本語力との関連性が見つからなかった。つまり、学習者が「Vテモイイカ」文について構築しているストラテジー上の知識は日本語力との関連性が確認できなかった。

しかし、横断的分析において、①の {注目要求-1} と②の【{注目要求-1} ⇨ {詫げる}】は「親上」の相手に多く用いられたことと、③の「指示」と「宣言」における展開としての {理由・状況} は、人間関係を破壊する危険性が感じられる場面(「指示」と「宣言」)

において多用されたことから、学習者が「V テモイイカ」文について構築しているストラテジー上の知識は人間関係と発話行為による危機感と関連していることがわかった。

7.2 考察

7.1では、中国人日本語学習者が「Vテモイイカ」文について構築している知識を、形式、表現意図、ストラテジーという3つの点からの特徴がまとめられた。これらの学習者の特徴に対して、2つの点から考察できる。一つは、学習者の母語である中国語からの影響で、もう一つは、本研究が対象とする学習者が受けていた教授法の影響である。母語からの影響に関わる考察は、研究Ⅰと研究Ⅲを主にして、教授法に関わるのは、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲの研究を中心にするのである。

まず、母語からの影響からする考察である。

「Vテモイイカ」文に「行為者話し手要件」という成立条件があるように、VテモイイカのVの行為者が話し手でなければならないのである。それに対して、中国語における「Vテモイイカ」と対応すると考えられる“可以+V+吗?”という文は、Vの行為者が誰も可能である。そうすると、研究Ⅰでわかった学習者が構築している形式上の特徴、特に「行為者話し手要件」違反による誤用については、学習者は「Vテモイイカ」文を勉強する際に、初期では、一般的に母語知識を目標言語に持ち込んで目標言語を理解しようとしていたので、「行為者話し手要件」違反の誤用となると考えられる。しかし、このような母語からの影響による文法上の誤用は、克服できないわけではない。学習者は目標言語の学習が進んでいくうちに、「Vテモイイカ」文の形式上で母語が目標言語との間の違いについて理解できるようになり、このタイプの誤用が減少していることが研究Ⅰからもわかった。

それに対して、同じ母語に影響された結果だと考えられる学習者が構築しているストラテジー上の知識は、簡単に学習の推進につれて減少する傾向が見られなかった。研究Ⅲでわかった3つのストラテジー上の知識の中に、発話の開始において多用された{注目要求-1}の呼びかけは、PPSとして考えられる。学習者がPPSを多用する傾向は、日本語母語話者に見られず、中国人母語話者がPPSを好む傾向(徐2010)と近いので、語用論的転移だと考えられる。呼称はPPSであるように、聞き手の近づいてもらいたいというポジティブフェイスを満たしているので、親しい関係の相手に多用されたと同時に、この親しい相手は「上位」の相手でもあることが研究Ⅲからわかった。中国語では、呼称は敬意を表す重要な手段で、人に対する呼び方においてポライトネス心理の働きが現れるとされているように、本研究の学習者は「上位」の相手に敬意を示す方法として、本研究の結果から、PPSの{注目要求-1}を多用するのである。

次に、学習者が受けていた教授法からする考察である。

本研究が対象とした学習者は、日本語のインプットが限られている外国語環境(中国)で日本語を学び、且つ、日本滞在の経験がない大学生である。「V テモイイカ」文について構築している知識に及ぼす影響は母語の他に、学習において常に接触している教科書及び教師の教え方であると考えられる。

第3章で詳細に紹介されたが、ここでもう一度引用する。以下は教科書にある「V テモイイカ」についての解説の日本語訳である。

これは何かを許可する意味を表す文型である。中国語の“可以”に相当する。

V：動詞

ても(でも)いいです：接続助詞「ても」と形容詞「いい」からなっている。動詞の連用形に接続して「同意」、「許可」の意味を表す。動詞の語尾が「ぐ・ぬ・ぶ・む」の「五段活用動詞」の場合、「ても」が「でも」になる。

そして、以下は教科書に記載されている練習問題の一部である。

例のように次の肯定文を否定文に言い換えなさい。

(2) 例：タバコを吸ってもいいですか。→タバコを吸ってははいけません。

- ① このパソコンを使ってもいいですか。
- ② ここで待ってもいいですか。
- ③ 今帰ってもいいですか。
- ④ 外で遊んでもいいですか。
- ⑤ お酒を飲んでもいいですか。

言い換えて会話の練習をきなさい。

(2) A：すみません、台所を使ってもいいですか。

B：はい、どうぞ、自由に使ってください。

①洗面所 ②パソコン ③電話 ④このペン

(6) A：あのう、ちょっとすみません。

B：はい、なんですか。

A：写真を撮ってもいいですか。

B：いいえ、だめです。写真を撮ってははいけません。

①このパソコンを使っても・使っては

上に示したように、教科書にある解説は平叙文の「テモイイ」に関する内容で、「テモイイ」という文型の意味、構成と接続法の3点が述べられている。質問文の「V テモイイカ」についての解説は一切ない。ただし、教師は解説の後の練習に、質問文の「V テモイイカ」文が出ているので、授業で補充として、「V テモイイカ」文の意味と応答方法を補充する。

教科書の内容を見ると、「テモイイ」において学習目的は意味、構成及び応用が中心であると考えられる。例えば、練習の「否定文と肯定文の言い換え」は、動詞の「て形」の活用練習と「てもいいですか」「てはいけません」という文型の反復練習である。それと同時に、単語や文型の意味が把握されたかどうかを確認するために、翻訳練習もある。即ち、翻訳法が中心であると考えられる。

「テモイイ」文型に関する解説には、「中国語の“可以”に相当する」と「接続助詞『ても』と形容詞『いい』からなっている」という2点に注目されたい。

「中国語の“可以”に相当する」という解説は、学習者が母語の知識を目標言語に持ち込んで対照的に理解するのが有効手段だと思われるが、先行研究(李 2007)で述べられたように、“可以”と「テモイイ」は、同じであると理解してはいけないのである。本研究 I からわかった学習者の「行為者話し手要件」違反による誤用は、母語の構文ルールの影響が大きいと思われるが、教科書で「中国語の“可以”に相当する」という情報の伝達及び翻訳法の教え方と練習方法は、その影響を強めると考えられる。

「接続助詞『ても』と形容詞『いい』からなっている」という解説は、「テモイイ」を分解している。小早川(2006:101)は、「文法形式化したものはモダリティ形式として働き、『しても』と『いい』の間にいかなる形式も介在できない」と指摘したように、「ても」と「いい」が2つの形態素に分けられて解説されるが、すでに文法形式化されたものなので、孤立的に存在することができない。このような解説を読むと、膠着語の日本語の「V テモイイカ」は孤立語としての中国語の構文ルールと同じだと勘違いをされるだろう。学習者が産出した誤用文は、すべて「あなたはします。いいですか」のように変えることができたことから、教科書にあるこのような解説が誤解されやすく、それによって母語の影響が一層強まるようになると考えられる。

学習初期では、母語の知識を目標言語に持ち込んで理解するのが、目標言語学習のためになると考えられる。しかし、母語と目標言語の区別を明らかにさせないまま、翻訳法が中心となった教授法と誤解されやすい解説を実行した結果、研究 I で得られたよう

に、学習者は「V テモイイカ」文について形式上の知識、特に誤用に導く知識が構築されたのである。

また、上に挙げた会話の練習では、会話における「V テモイイカ」文の応答方法が示されている。ただし、川口(1997)の指摘のように、「V テモイイ」と「V テモイイカ」を「許可求め/与え」表現とし、文脈の紹介がなく、極めて単純化されたものである。教師は、授業で練習する時に、文脈を改めて設定せず、質問文の「V テモイイカ」に対して上に挙げた応答方法の他に、「それはちょっと…」という間接的な応答を補充して、学習者に日本人の間接的で曖昧な表現仕方を提示する。しかし、本研究の学習者が産出した発話の隣接ペアを見ると、上に挙げた応答の他に、「はい、わかりました」のようなものがあった。これは学習者が教科書に明示された内容以外の知識を構築していることだと考えられる。研究Ⅱの結果からわかったように、学習者が実際に「V テモイイカ」文が「依頼」、「指示」、「宣言」の意図を表すことができる表現として捉えている。しかし、教師は授業で「V テモイイカ」の意味は「許可を求める」ということだけ伝えている。学習者が「V テモイイカ」文の表現意図について構築している知識に教科書以外のものがあるように、教室で受けた教育が欠けているが、教室以外のインプットからの知識を獲得する姿勢が習得レベルの向上につれて強くなると考えられる。

さらに、上の会話練習に応答方法が明示されると同時に、会話のプロセスも示されている。「V テモイイカ」文の前に「すみません」や「あのう、すみません」というような発話が挙げられている。教師は、授業では、「すみません」によって聞き手の注目を喚起して発話を開始するのは聞き手に対する唐突さを避けることができること、日本語母語話者が間接的で、NPS を好む傾向があるという語用論的知識を学習者に伝えている。練習にある「すみません」は、研究Ⅲで取り出した意味公式の【注目要求-2】に相当して、NPS であると考えられるので、発話の構造は【【注目要求-2】(すみません)⇨「V テモイイカ」文】となる。しかし、これは学習者が多く産出したものと異なっている。研究Ⅲでは、学習者が「V テモイイカ」文について構築しているストラテジー上の知識として、「V テモイイカ」文によって意図を達成する前に、【【注目要求-1】⇨【詫びる】(すみません)】というパターンの多用が見られた。これは、授業で教わった目標言語の語用論的知識に PPS を好むという中国人の母語の語用論的知識が融合されてできた学習者の独自のものであると思われる。

7.3 教育現場への示唆

7.2 で述べられたように、教授法からする考察を見ると、形式と表現意図を教える際には、学習者に目標言語の知識を完全に伝えなくても、それに関する知識が習得できるが、ストラテジー上の知識を教える際には、学習者に目標言語のルールを伝えても、目標言

語に近いストラテジーの習得が進まないことがわかった。このことから、日本語の学習において、母語知識と目標言語知識に対して働いているのが学習者の認識であると考えられる。従って、今後の日本語教育において、学習者の認識を重視する教授法が必要だと示唆される。

その前提として、質問文の「V テモイイカ」文を独立の文型として取り上げることである。平叙文の「V テモイイ」は文法項目として重視されており、意味分析も詳細に行われた先行研究(奥田 1988)がある。「V テモイイカ」文は今まで、文法項目として言及されることが少なかったが、最近対人コミュニケーションにおいて使用されるようになり、ますます注目されるようになった。しかし、「V テモイイカ」文の成立条件が今まで不明確にされなかったため、学習者の意思伝達において支障がもたらされていると本研究の結果からわかった。したがって、「V テモイイカ」文を「V テモイイ」文型から切り出す必要があると考える。

また、「V テモイイ」の意味解説として「中国語の“可以”に相当する」という言い方は、母語知識を利用して目標言語を理解するためでいいと考えられるが、「V テモイイ」は中国語の“可以”に相当しない意味があって、それを明示しないと、落とし穴のような存在である。「V テモイイ」と“可以”との区別について、先行研究(李 2007)の指摘を学習者に提供して丸ごと暗記させるのが簡単な方法であると考えられるが、学習効果が保証できない。外国語環境における日本語教育は、母語を完全に隔離することが不可能なので、母語知識の利用方法に工夫が必要である。これまでの母語知識に基づく暗記法や翻訳法より、学習者の認識を重視する教え方は、学習者の能動性が十分に発揮できると考えられる。つまり、学習者は母語・目標言語に対する認識を学習者言語に反映して、目標言語についての知識と理解を構築するのである。

例えば、「V テモイイカ」文の正用と誤用を同時に学習者に与えて、形式上において正用の特徴と誤用の特徴を考えさせる。学習者は正用の「V テモイイカ」文、誤用の「V テモイイカ」文及び母語である中国語を対照し、「V テモイイカ」文に関する知識を構築し、仮説を立てる。そして、その仮説を検証できなかつたら、それに関する知識を再構築して、新たな仮説を立てる。このように、試行錯誤をしながら、目標言語の「V テモイイカ」文についての形式上の知識が構築されていくだろうと考えられる。

同じ方法では、「V テモイイカ」文の表現意図と発話におけるストラテジーに関する教授において使用できると考えられる。表現意図とストラテジーは正誤で区別しないので、発話に出ている「V テモイイカ」文の表現意図は何か、どんなストラテジーが用いられるか、中国人母語話者はどうか、日本語母語話者はどうか、などの問題について学習者をグループで議論させることも可能である。このような議論を通して、「V テモイイカ」

文の表現意図と発話におけるストラテジーについて、日本語母語話者・中国人母語話者・学習者自身が有している知識が明らかにされると考えられる。その上、議論に参加する学習者は、相互に意見交換ができるので、授業はコミュニケーションが中心になる授業となると考えられる。

以上のような本研究で得られた結果からの示唆を考える際に、次の2点に注目されたい。

1. 文法上の転移とストラテジー上の転移の違い

文法上の転移が習得レベルの上昇に従って減少しているが、ストラテジー上の転移は、日本語力の向上と関係ないことが本研究からわかった。この二種の転移が違うというのはコミュニケーション上で異なる効果をもたらすと考えられる。異なる効果というのは母語話者が持っている違和感のことだと考える。文法上の転移による違和感が消えるが、ストラテジー上の転移は消えないので、母語話者が違和感を感じないように、学習者は自分の言語使用をコントロールしなければならない。つまり、学習者は必ずできるだけ母語話者に違和感を感じさせないよう母語話者の使用に近づくと頑張るだろう。しかし、コミュニケーションは双方が責任を持つべきだと考える。母語話者が違和感をもつということは、同じく学習者も違和感を持っていることを意味する。コミュニケーションの双方が自分たちの流儀が違うので、他者のスタイルに違和感を持つのである。つまり、双方の歩み寄り＝互いに自分との違いをしっかりと捉え、そこでどう対処するか、それぞれが考え行動に移すことこそがコミュニケーションの目標とされる、と思われたい。即ち、目標言語と学習者言語が共存することで、「共生日本語」というのである。第二言語学習により、第一言語話者としてのアイデンティティと第二言語話者(中国人日本語学習者)としてのアイデンティティというダブルのアイデンティティを作ることができると考えられる。ここで言う「第二言語話者としてのアイデンティティ」は日本人アイデンティティではなく、日本語学習者としてのアイデンティティである。。

2. 学習者が自ら学ぶことをどう奨励するか。自ら学ぶ装置をどう作るか。

学習者は教室インプットだけでなく、外との接触による学びがあることが示唆された。それは自発的になされているものだと思われる。教員の方から積極的に学習者が自発的に学ぶ仕組みをどう作っていけるか。それは、遠藤(2008)のように、教室で先生のやることに学習者の学習を決定するような前提に立つのではなく、学習者の自主的な学びをサポートする役目を教師が果たすことだと言える。

7.4 本研究の意義と限界及び今後の課題

本研究は先行研究のレビューから出発したのではなく、序論で述べたように、学習者産出の「Vテモイイカ」文がコミュニケーション上の問題を目の当たりにした時の日本

語教員としての疑問から出発した研究である。中国人日本語学習者は依頼をしたいのに、日本語母語話者には許可求めとしてしか理解されないという明らかなコミュニケーションの座礁を引き起こす学習者の「Vテモイイカ」文の誤用をどのように訂正し正用に導くかが、最初の問題意識であった。しかし、正用に導くためには、誤用の実態が分からなくては正用に導くことはできない。本研究により、学習者が「Vテモイイカ」文についてどのような知識を構築しているのかを明らかにすることができた。どのように「Vテモイイカ」文を教授するかについても具体的な示唆を得ることができた。この意味で、本研究は、教育実践家だからできる研究、教育実践家のための研究としての意義があると言える。

7.4.1 本研究の限界

本研究は、高梨(2010)が指摘した「Vテモイイカ」は「許可求め」の機能を果たすのに必要な三条件(①制御可能な②未実現の③話し手が行為者)を前提としてデータ収集を行い、検討をした。その必要な三条件の中に、「行為者話し手要件」と呼ばれる③の条件によると、「Vテモイイカ」文は、「話し手」と「聞き手」の間の行為を表しているものである。つまり、本研究では、「Vテモイイカ」文が産出されると考えられる場面は、話し手が聞き手に対するのに限って、設定したのである。

しかし、第2章で述べられた奥田(1988)が「テモイイ」についての詳細の分類と分析からわかったように、VテモイイカのVの行為者は聞き手(第二人称)が不可であるが、話し手(第一人称)と第三者(第三人称)の場合がありうる。例えば、次の(1)である。

(1) 李さんが(私の代わりに)説明してもいいですか。

(1)は正用である。この場合は、「説明する」という行為をする人は、聞き手でもなく話し手でもなく、「李さん」という第三人称である。この文は、「李さんが説明することについてあなたの許可を求める」というように理解できる。

つまり、「Vテモイイカ」文が使用できるのは、本研究で設定した「依頼・指示・誘い」、「宣言・許可求め・申し出」のような聞き手か話し手の行為に対して聞き手の許可を求める場合だけでなく、第三者の行為に対して聞き手の許可を求める場合もあるということである。前者・後者のいずれの場合も、「Vテモイイカ」文の基本義は聞き手に対する許可求めである。結論としては、VテモイイカのVの行為者は話し手に制限されているとは言えず、第三人称の行為に対する許可求めの場合には高梨(2010)の「行為者話し手要件」が適用されない。

したがって、「Vテモイイカ」文の基本的意味を「許可求め」として、それは話し手の

行為について聞き手に許可求めをする場合もあれば、第三人称の行為について聞き手に許可求めをする場合もあるにも関わらず、最初から、前者の話し手の行為だけを対象としてデータを収集し、分析・考察することは本研究の限界だということができる。

7.4.2 今後の課題

上に述べた問題点について、自由産出によるデータを収集し、本研究の知見を検討することが必要である。今後、本研究のように場面を与えずに、自由に隣接ペアと中国語訳を記述させる自由産出の調査方法が考えられる。例えば、「V テモイイカで終わる文を5分間使って想起できるだけ想起して書いてください」などである。

また、本研究では、中国語と対照することによって、学習者が「行為者話し手要件」違反による誤用を起こしたのは、母語の中国語の“可以”の構文ルールに影響されていることが確認されたと結論付けた。しかし、先行研究の竹下・山本(1987)は英語を母語とする日本語学習者を対象にして「テモイイ」の翻訳を検討した時に、「行為者話し手要件」違反と同じような誤用が見られた。これは日本語学習者の共通問題として考えられるのか、それとも、英語母語背景の学習者なので、英語の既存知識が日本語に持ち込まれたためなのか、課題となる。加えて、日本語と同じ膠着語とされる韓国語を母語とする韓国人日本語学習者の「V テモイイカ」文について調べるのが今後の課題として考えられる。

研究Ⅱでは、「依頼」、「指示」、「宣言」、「許可求め」の意図について分析をしていたが、実際に取れたデータには、「申し出」と「誘い」場面のものもあった。これらのデータが少ないので、検討できなかったが、次の(2)のように、学習者は「V テモイイカ」文を、申し出をしたいときに使える文型だとして理解していると考えられる。

(2) 先生、私は手伝ってもいい? {老师，我来帮您拿吧。} (59-N3-5-1)

この文は学生が重い荷物を持っている先生に対して手助けを申し出る場面での産出文である。「V テモイイカ」の形式から見て、「手伝う」という行動をするのは話し手の「自分」、手伝ってもらうかどうか決める人は「先生」、手伝うことによって「利益」を受けるのは自分の願望が満たされることから「自分」である。しかし、話し手の「自分」が聞き手の「先生」を手伝うとしたら、「先生」にとっての助けとなり、実際に「利益」を受けるのは「自分」ではなく「先生」であろう。また、「自分」が手伝う気があれば、「相手」に断られても手を貸し、その気がなければ「自分」は行動しないと思われるが、「先生」の荷物を勝手に持つわけにはいかない。即ち、「行動=自分、決定権=相手、利益・恩恵=相手」という構造なので、表現意図は「申し出」である。坂本・蒲谷(1995: 34)は母語話

者が「申し出」の意図を表す形式について、「V テモイイカ」という「許可求め表現を用いることが状況によってあり得る」と指摘したが、実証的な研究が管見の限りでは未だに行われていないのである。本研究では、学習者から9文(日本語母語話者から1文)得られたので、学習者が「V テモイイカ」文の表現意図を「申し出」として捉えていることが推察される。しかし、本研究のデータの量が極めて少ないので特徴づけるのが困難で、今後の課題とする。

また、研究Ⅱでは、学習者が「宣言」をはじめとして「依頼」、「指示」などの意図を表すのにも「V テモイイカ」文が使えるという知識は教室外のインプットから獲得した可能性が高いと推察されたが、本研究の学習者は、日本語のインプットが限られている外国語環境(中国)で日本語を学び、しかも日本滞在経験は全くない。彼らが、インターネットの普及による日本語のインプットの影響をどれくらい受けているか、教室の外においてどれくらい日本語話者との交流があるか、なぜ初級段階から、教室で扱われていない「宣言」の意図を表すものとして「V テモイイカ」文を理解しているのか、なぜ日本語の習得が進むに連れて「依頼」や「指示」の意図へと拡張しているか、について明確な答えを出すことはできない。それについて今後も続けて習得の要因を巡って検討していく余地が残っている。

最後に、3つの研究を通して学習者の特徴が明らかにされたことで、「V テモイイカ」文に対する理解及び持っている知識がどのように形成したのかを考えた時に、学習に影響する様々な要素の中に、指導側の教授法の問題がその一つとして考えられる。第3章で述べた本研究の学習者の調査協力者が使用した教材には、清(2012)の「教科書フレームの呪縛」というテーマの下に、「大多数の教育機関で使用されている初級教材は現実的なコミュニケーションの反映が見られない」という指摘にそのまま当てはまると考えられる。したがって、このような教材に反映された指導側の問題は学習者の持っている理解と知識とどのような対応があるのかということ、つまり、教材を含む教師の教え方と学習者の学びの直接的な関係を探った研究は少なくとも「V テモイイカ」文については管見の限りなく、その解明は残された課題である。それに、本研究で明らかにされたことに基づいて、どのように指導すれば学習者のコミュニケーション能力を向上させるかという新たな方法での授業が「V テモイイカ」文の習得に及ぼす効果の測定なども課題となる。

本研究で得られた結果は、一つの教育機関で学ぶ、同じ母語背景と教育背景を持つ学習者集団で得られたものである。その意味で一般化はできない。しかし、この結果を仮説として、別の要因を持つ学習者集団を対象に検証を積み重ねることで、学習者言語としての「V テモイイカ」文の特徴についての一般化が可能となっていくと考える。

注

¹ 「V テモイイカ」と表示しているのは、形容詞と名詞が先行する「テモイイカ」文と区別するためである。本研究は動詞が先行する V 「テモイイカ」文を考察の対象とする。「V テモイイカ」文は、質問文の「V テモイイカ」、「V テモラッテモイイカ」、「V サセテモラッテモイイカ」という形式を有する文のすべてを指す。

² 奥田(1985,1985b,1988,1996)、高梨(1995,2005,2010)、森山(1997)、雨宮(1999)、小矢野(2006)、林(2011)などの先行研究の中で奥田と高梨だけを取り上げたのは、この両者のみが「V テモイイカ」を取り上げ、その意味機能を規定しているからである。

³ 日本語国際能力試験の N1、N2、N3 という基準で、学習者の習得レベルを判断することから、「習得レベル」と呼ぶことにする。本研究では、習得レベルは N1、N2、N3(N2 試験を受けていない学習者は N3 と見なすことにする)に分けることにする

⁴ 「し手」は奥田から引用した言い方で、「行動者」の意味である。

⁵ 高梨(2010)は「(1)必要妥当系：ある事態が広い意味で必要もしくは妥当だという評価を表す。(2)不必要系：ある事態が必要ではないという評価を表す。(3)許容系：ある事態が許容されるという評価を表す。(4)非許容系：ある事態が許容されないという評価を表す。」(p.29)と述べている。「V テモイイ」は(3)に属するとしている。

⁶ 「意図」とは、コミュニケーションの主体が何らかの行為によって何かを実現しようとする、自覚的な意識のことだ。(蒲谷他 2006 : 10)

⁷ 「表現主体」は蒲谷の用語である。「話し手」と「書き手」の意味である。

⁸ 「行動展開表現」の定義について、蒲谷他(1998)で初めて提唱されたが、蒲谷(2013 : 222)でも述べられた。「行動展開表現」は表現主体が自ら感情や意思、認識、なんらかの知識、情報などを内容として、それを他者としての相手に理解してもらい、さらに、相手あるいは自分、または相手と自分が、その内容を基になんらかの行動に展開することを意図として、表現する行為のことである。

⁹ 林他(2011)の表には、表のタイトルは付されていない。林他の記述によると、「自分行動系許可求め型表現の分類」とタイトルをつけることにする。

¹⁰ 林他では、丁寧さを「自分を高めずに、相手や第三者を尊重する気持ちを表そうとする表現主体の意識」(p.3)としている。

¹¹ 場面 1 は具体的に、「あなたは最近中国に旅行しました。旅行先で英語のわかる中国人に親切にしてもらいました。英語で礼状を書こうと思いますが、「ご親切ありがとうございました」という文だけは中国語で書こうと思います。あなたは中国語ができませんが、あなたの周囲で、中国語ができる人に教えてもらおうと思っています。」(p.13)

¹² 林他の注(p.6)には「相手レベル-1」を「後輩」とし、「相手レベル 0」を「親しく同年輩の人」としているが、巻末(p.13)の「相手レベル」の設定は、+1 が「職場の上司/英語の教師」、0 が「あまり親しくない知りあり」、-1 が「親しい友達」である。

¹³ 林他の場面 2 は具体的に「あなたは駅のホームで電車を待っています。うっかりして、自分の帽子を線路に落としてしまいました。50 メートルぐらい離れた所で駅員を見つけました。この駅員に落とした帽子を拾ってもらおうと思っています。」(p.13)

¹⁴ 林他の場面 3 は具体的に「あなたはデパートにチョコレートを買に行きました。包装に使うリボンの色について、赤か茶色のどちらが良いかと店員に聞かれました。あなたは、迷った末に赤にしてほしいと答え、店員がリボンを結び始めたところで、やはり茶色のほうが良いと思いました。」(p.14)

¹⁵ 林他では、三つの表で「相手レベル」-1,0,+1 の結果を示しているが、ここで一つの表にして示している。

¹⁶ 田所・林の場面 3 は「あなたは込んだ電車の中にいます。荷物を網棚にあげようとしているの

ですが、そのためには前に立っている人にちょっと横に動いてもらわなければなりません。」(p.84)

¹⁷ 田所・林の場面4は「あなたはセーターを買いに行きました。白と青のどちらのセーターを穿おうかと一人で考えた末、青のセーターを買うことにしました。店員が包装を終わりそうになったところで、あなたは白い方を買いたいと思いました。」(p.84)

¹⁸ 田所・林では、三つの表で「相手レベル」の-1,0,+1の結果を示しているが、ここでは一つの表にして示した。

¹⁹ 発話の目的に沿って高次の行為を認定するための諸理論の総体を発話行為論という(山岡他2010:86)。発話行為論の理論構築には、主にオースティン(1962)とサール(1969)に集約される。オースティンは発話を発話行為、発話内行為、発話媒介行為の三つに分けている。オースティンは明示的遂行文が主たる考察対象となっていたが、サールは遂行動詞を持たない一般的な文まで考察対象に入れて拡大した。サールは、発話行為は特定の規則に沿って遂行されると提唱して、発話行為を構成する規則は「適切性の条件」と呼び、「命題内容条件」、「準備条件」、「誠実性条件」、「本質条件」の4種類に分けている。

²⁰ 「許可求め表現」の主な形式には「てもいいでしょうか・てもよろしい問題ない/大丈夫ですか/でしょうか・てもかまいませんか/問題ありませんか・てもよろしゅうございますか/ましようか・てもいい(かしら/かな/かい)?・ていい?」などがある。(川口1997:32)

²¹ 「d型」については、「国立国語研究所所員の宇佐美洋氏の提案によるもので、調査できなかった」と張(2007:162)は注に記述している。

²² 張(2007:167)では、12の場面と人間関係は、次のように設定されている。1.タクシーの中の乗客と運転手、2.大学教務課事務室の学生と教務課の事務員、3.パーティーにおける学生の司会者と先生、4.駅の待合室における通行人と行く手を塞いでいる人、5.ホテルにおける泊まり客とホテルの人、6.研究室にいる学生と先生、7.出版社の社内にいる編集者と著者、8.家の中の子供と親、9.学会の会場にいる事務の人と会議参加者、10.同窓会での大学時代の先輩と後輩、11.事務室にいる同僚同士、12.教室にいる先生と生徒。

1~4は「b型」の例文、5~8は「c型」の例文、9~12は「a型」の例文である。

²³ 例文11に対応している。中国人の場合は同じである。

²⁴ 例文9に対応している。中国人の場合は同じである。

²⁵ 例文10に対応している。中国人の場合は同じである。

²⁶ 例文12に対応している。中国人の場合は同じである。

²⁷ 形式による分類である。

²⁸ 張(2007:164)は森田良行(2005)の「日本語は自己を離れては世の中すら把握することができない、極めて「私」中心の世界観の言語であったというべきである」という説を引用している。

²⁹ 張(2007)は水谷信子(1985)の『日英比較話しことばの文法』を参照して出している。

³⁰ 「申し出」場面で語用論上の誤用について述べられなかった。

³¹ 分析対象となる教材は川口(1997:33)で次の1と2を取り上げている。1.『文化初級日本語I』初版4刷,1989年,文化外国語専門学校;『文化初級日本語I 教師用指導手引き』初版2刷,1990,文化外国語専門学校。2.『JAPANESE FOR EVERYONE』(副題:A FUNCTIONAL APPROACH TO DAILY COMMUNICATION)名柄迪他,1990,学習研究社;『JAPANESE FOR EVERYONE』教師用指導書,1992,学習研究社。

³² 学習者がある文型の他の用法に目を向けることができず、その文型に対する正確な理解が阻害されることは文型の「硬直化」と遠藤(2006)に呼ばれている。

³³ 遠藤(2006)で呼ばれている「テモイイ文型」は本研究の対象となる「Vテモイイカ」文と同じものを指しているが、遠藤の研究を概観する際には、「Vテモイイカ」文の代わりに「テモイイ文型」という用語を使うことにした。

³⁴ 遠藤(2006:76)はこれについて、「V+てもいいですか」の使用によって自分が許可を求めるこの行為が実は許可を求めるべきではないようなものであり、「最も期待値の低いもの」で、あくまでも

可能性の低いもう一つの選択肢であるということを表明することができる、と述べている。

³⁵ 「テモイイ文型」にはたくさんの用法があるが、初級では一部に集中し、全部は導入されていない。

³⁶ NS:母語話者グループ、NNS:学習者グループを指す。

³⁷ 遠藤(2015:2)の用語である。「テモイイデスカ」で許可を求められた時に肯定の答え方は「いいです(よ)」、「どうぞ」という「紋切り型の答え方の指導は不適切である」と述べられている。

³⁸ 日本語学習者は中国語を母語とする人と韓国語を母語とする人が一番多い。また、USA が 2 人、インドネシアが 5 人、カンボジアが 5 人、フィリピン、フランス、ベルギー、エジプト、シンガポール、ラトビア、ベラネーシ、タイが各 1 人ずつで、合計 159 人である。

³⁹ 日本語国際能力試験の N1、N2、N3 という基準で、学習者の習得レベルを判断することから、「習得レベル」と呼ぶことにする。

⁴⁰ 行為要求は聞き手が行為を実現すること(また実現しないこと)を求めたり容認したりする機能を働いている。依頼、勧め、指示、許可、禁止などは聞き手の行為の発動に関わるので、行為要求の下位類である。(高梨 2011:3)

⁴¹ 表 15 を参照のこと。

⁴² 張(2007:160)は「許可の言語行動」を、「a 型」(動作主体=H、行動の決定権=S)、「b 型」(動作主体=H、行動の決定権=H)、「c 型」(動作主体=S、行動の決定権=H)、「d 型」(動作主体=S、行動の決定権=S)の四タイプに分類した。H は聞き手、S は話し手である。

⁴³ 「出かける」、「離れる」、「担任」の意味は新村出編(2008)『広辞苑第 6 版』に参照したものである。

⁴⁴ 「申し出」としては「マショウカ」、「ショウカ」などが一般的には用いられ、この「V テモイイカ」文には違和感がある。これは「V テモイイカ」文の意図に関連する問題なので、この章では取り扱わない。研究 II で詳細に検討する。

⁴⁵ V テモイイカの V の行為者が話し手の場合の 4 文の誤用には、「テクレル」を後接するのが 2 文、使役形が 1 文である。残りの 1 文は「私に任せる」で①と②のどちらにも入らないので、計算から除くこととする。

⁴⁶ 小早川(2006:101)は「文法形式化したものは、モダリティ形式としてはたらき、「しても」と「いい」の間にはいかなる形式も介在できない」と指摘している。

⁴⁷ 「表現をする人」のことを、一般的には「話し手」、「書き手」と言っているが、その両方をまとめて言う時に、「表現主体」とすると蒲谷他(1998:3)が規定している。

⁴⁸ 川口義一(早稲田大学日本語研究教育センター教授)、蒲谷宏(早稲田大学日本語研究教育センター教授)、坂本恵(当時神奈川大学経営学部助教授)三人は「待遇表現研究会」を開いて、共同研究をしている。「待遇表現研究会」では、「行動展開表現」の構造分析に有効な作業概念として「行動」、「決定権」、「利益・恩恵」の三つを仮定する。

⁴⁹ 「行動展開表現の類型表」は二つのバージョンがある。蒲谷他(1998)が最初バージョンで、蒲谷(2013)が修正版である。最初のバージョンを下に示す。

蒲谷他(1998)の行動展開の 9 類型

表現意図	行動	決定権	利益	典型的な表現
忠告助言	A	A	A	シタハウガイイデスヨ
勧誘	AJ/A	A	AJ/A/J	シマセンカ・シマショウヨ
依頼	A	A	J	シテモラエマスカ・クレマセンカ
指示命令	A	J	J/A/0	シテクダサイ・シナサイ
許可与え	A	J	A	シテモイイデス

申し出	J	A	A	シテアゲマシヨウカ
許可求め	J	A	J	シテモイイデスカ
確認	J	A	J/A/0	シテモイイデスネ
宣言	J/AJ	J	J/A/0	シマス・サセテモライマス

(表中の略号は次のとおりである。A...相手、J...自分、AJ...両者、0...どちらでもない場合、/...または、「典型的な表現」の欄はそれぞれの「表現意図」を直接的に表す表現の代表形を示した。「行動」を表す動詞は「スル」とし、Aが0の場合について示したが、あくまでも抽象的な表現である。)

蒲谷他(1998)と蒲谷(2013)の「行動展開の9類型」を比べると、「確認」、「宣言」のところに変化があるほかに、「勧誘」が「誘い」に変わっている。本稿は蒲谷(2013)に従うことにする。

⁵⁰ 本研究のデータでは、場面と意図は必ずしも対応していない。例えば、面談中トイレを催し、相手に席を外すことを宣言する場面で、「シマス」という典型的な形式をもつ宣言文が産出され、続いて、だからトイレから戻るまで待ってくれるように依頼する「Vテモイイカ」文が産出されている例もあった。

⁵¹ 本研究は10%の水準の有意差を認めることにする。

⁵² 以下の例は友達と雑談の途中でトイレに行くとき告げる場面での発話例である。

-あ、お腹が痛い。トイレへ行ってもいい？ {啊，肚子好痛，我可以先去趟厕所吗？}

-もう、早く行って。{真是的，快去吧。}

(2-N2-3-2)

⁵³ 宇佐美(2002b : 102)は「日本語の研究において、これまでは、主に言語形式とその相手、状況、場面に応じた言葉の使い分けに焦点を置いた研究が盛んで、膨大かつ貴重な研究結果と資料が蓄積されている。しかし、あまりにも豊富な言語の形式にとらわれ過ぎる余り」、「言語形式の丁寧度の高い表現も用い方によっては相手を不愉快にさせることもあるというような、実際の言語使用における『対人関係調節効果』という観点から、敬語やその他の言語行動を体系的に捉えようとした研究はほとんどなかった」と述べている。井出(2009 : 181)では「内外の学界では『ホライトネス』という概念の下、言葉遣いの工夫に関する研究が盛んである。この動向は、円滑な言語使用方法を探求する研究課題志向の現れであると考えられる」と述べている。「ポライトネス」は「円滑な人間関係を確立・維持するための言語行動」のすべてを指すものなので(宇佐美 2002a : 100)、日本語に関する研究は丁寧な言葉づかいから人間関係を円滑にするための言葉づかいへと変わりつつあると言えよう。

⁵⁴ 水野(1996 : 98)に記載された結果に基づいて筆者が作成した表である。

⁵⁵ 水野(1996 : 100)の用語である。

⁵⁶ 水野(1996 : 101)の用語である。

⁵⁷ 徐(2010 : 68)は「発話類型」について次のように述べている。「英語の Semantic formula の訳語であり、意味公式と訳される場合もある」、「ある特定の発話行為を直接的あるいは間接的に表現し、その発話行為の効力を伝えることが可能である機能単位である」。

⁵⁸ 水野(1996 : 94)は「主依頼」と呼んで、「request sentence そのもの」を指している。本研究では、「Vテモイイカ」文は「依頼」だけではなく、複数の意図を達成する表現そのものなので、以下で中心文と呼ぶことにする。

⁵⁹ 本章の6.2で述べたように、徐(2010)では分析方法として「発話類型」(いわゆる、意味公式)が用いられた。また、水野(1996)が分析対象とした「配慮の手段」と呼ばれているものも、「主依頼の前後にあって、不快な状況におかれる被依頼者に対して依頼者が緩和のために用いるストラテジーで、依頼者の依頼相手に対する心的態度を反映する成分である」(水野 1996 : 94)と述べていることから分かるように、意味公式と同じ機能を有しているものと考えられる。水野に「保障・限定・条件」、「話題予告・話の方向づけ」、「相手の負担の軽減」、「詫びる」、「懇願」、「相手への貢献」、「感謝」、「理由」の8種類、徐に「注目要求」、「依頼の予告」、「苦境の説明」、「相手の状況」、「冗談」、「配慮発話」、「条件限定」、「見返り」、「相手を立てる」、「友情の強調」といった10種類の意味公式が見られた。

⁶⁰ 次の(1)は学習者が産出した {保障} のある発話で、(2)は母語話者が産出したものである。
(1)先生、お腹が痛すぎて、ちょっとトイレ行ってもいいですか。後でお願いします。{老师, 我肚子疼, 想去下厕所, 等会可以吗?} (118-N2-3-1)

(2)すみません、お手洗いに行ってもいいですか。すぐ戻ってきます。(2-3-1)

学習者の日本語と中国語が合わないところがあるが、「Vテモイイカ」によってトイレに行くということを宣言するのは明らかである。ただし、「後でお願いします」は“等会可以吗?”と同じ意味ではないが、母語話者の「すぐ戻ってきます」と同じように、話し手がトイレに行ってから話を続けることを主張していると考えられるので、{保障} の機能を果たすとする。

⁶¹ 以下では、「発話の構造」の表であれば、同じ見方にする。

⁶² 「.05<p<.10」は10%の水準で有意差があったという意味である。本研究は10%の水準での有意差を認めることにする。

⁶³ 田中監訳(2011:263)の「NPS6 謝罪せよ」である。

⁶⁴ 田中監訳(2011:176)の「PPS13 理由を述べよ(もしくは尋ねよ)」である。

参考文献

- 雨宮雄一(1999)「現代日本語における義務論理的表現—「して(も)いい」「しなければなら
ない」「をめぐって」『日本学報』18 : 57-69.
- 市川保子(2010)『日本語誤用辞典:外国人学習者の誤用から学ぶ日本語の意味と指導のポ
イント』東京:スリーエーネット.
- 井出祥子(2009)「配慮言語行動研究の新地平—歴史的・社会的・コミュニケーション的な
アプローチの連携から見えるもの」『社会言語科学』12(1) : 179-183.
- 宇佐美まゆみ(2002a)「ポライトネス理論の展開(1)「ポライトネス」という概念」『言語』
31(1) : 100-105.
- 宇佐美まゆみ(2002b)「ポライトネス理論の展開(2)「ポライトネス」研究の流れ」『言語』
31(2) : 100-105.
- 遠藤直子(2006)「「初級文型の硬直化」を防ぐために—~テモイイ文型を例として—」『日
本語文法』6(1) : 72-87.
- 遠藤直子(2008)「日本語学習者による初級文型~テモイイのとらえ方について—「初級文
型の硬直化」の問題から—」『日本語教育』137 : 21-30.
- 遠藤直子(2015)「~テモイイデスカに対する日本語学習者と母語話者の応答表現—「初級
文型の硬直化」の観点から」『待遇コミュニケーション研究』12 : 1-17.
- 奥田靖雄(1985a)「文のさまざま(1) 文のこと」『教育国語』80 : 41-49.
- 奥田靖雄(1985b)「文のさまざま(2) まちのぞみ文(上)」『教育国語』85 : 21-32.
- 奥田靖雄(1988)「文の意味的なタイプ—その対象的な内容とモーダルな意味とのからみあ
い—」『教育国語』92 : 14-28.
- 奥田靖雄(1996)「現実・可能・必然(中)—「していい」と「してもいい」—」『ことばの科
学』7 : 137-173.
- 大友沙樹(2009)「電子メールにおける依頼のストラテジー—日中対照の観点から」『国際
文化研究』15 : 61-72.
- 岡崎敏雄(1998)「第二言語習得研究と日本語教育研究」国際交流基金日本語グループ(編)
『日本語教育通信』31(5) : 14-15.
- 蒲谷宏(1993)「依頼表現方略の分析と記述—待遇表現教育への応用に向けて—」『早稲田
大学日本語研究教育センター紀要』5 : 52-69.
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵(1994)「行動展開表現について」『日本語教育』82 : 47-58.
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵(1998)『敬語表現』東京:大修館書店.
- 蒲谷宏(1998)「「あたかも表現」—「表現意図」と「文話」との「ずれ」」『早稲田大学日

- 本語研究教育センター紀要』11：19-33.
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵・清ルミ・内海美也子(2006)『敬語表現教育の方法』東京：大修館書店.
- 蒲谷宏(2007)「丁寧さ」の原理に基づく「許可求め型表現」に関する考察『国語学研究与資料』30：37-46.
- 蒲谷宏・金東奎・高木美嘉(2009)『敬語表現ハンドブック』東京：大修館書店.
- 蒲谷宏(2013)『待遇コミュニケーション論』東京：大修館書店.
- 川口義一(1997)「許可求め/与え表現」の文脈化『早稲田大学大学院文学研究科紀要第3分冊』43：29-44.
- 菊地康人(1997)「変わりゆく「させていただく」」『言語』26(6)：40-47.
- 清ルミ(2012)「日本語教師には見られない母語話者の日本語コミュニケーション」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』43-62. 東京：くろしお出版.
- 許清平(2002)「日中母語話者における「依頼」発話行為に関する研究—意味公式の使用について—」『語文と教育』16：47-38.
- 熊井浩子(2012)「行為要求表現について—V テモラッテイイカを中心に」『静岡大学国際交流センター紀要』6：1-19.
- 小泉保(2001)『入門語用論研究—理論と応用—』東京：研究社.
- 小早川麻衣子(2008)「日本語学習者を対象とした中間言語語用論研究の問題点と今後の展望—データ収集方法及び分析の観点から—」『第二言語としての日本語の習得研究』11：160-180.
- 小矢野哲夫(2006)「「してもいい」文のモダリティ—言語行動の観点から—」『日本語文法の新地平 2 文論編』99-118. 東京：くろしお出版.
- 坂本恵・蒲谷宏(1995)「「申し出」表現について」『国語学研究与資料』19：25-35.
- 鮫島重喜(1998)「コミュニケーションタスクにおける日本語学習者の定形表現文末表現の習得過程—中国人話者の「依頼」「断り」「謝罪」の場合」『日本語教育』98：73-84.
- 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—』東京：スリーエーネットワーク.
- 謝オン(2005)「「BTS による多言語話し言葉コーパス:日本語 2」の解説: 30. 「許可を求める」(自然会話分析と会話教育: 統語的モジュール作成への模索)」『言語情報学研究報告』6：118-121.
- 徐孟鈴(2010)「中間言語語用論の視点から見た「依頼の談話」—日台接触場面の考察を中

- 心に」『徳明学報』34：63-82.
- 白川博之監修庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘著(2001)『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』東京：スリーエーネットワーク.
- 新村出(編)(2008)『広辞苑第六版』東京：岩波書店.
- 砂川有里子(2006)「「～てもらっていいですか」という言い方—指示・依頼と許可求めの言語行為—」上田功・野田尚史(編)『言外と言内の交流分野:小泉保博士傘寿記念論文集』311-321.東京：大学書林.
- 蘇紅(2010)『しっかり学ぶ中国語文法：解説と練習問題』東京：ベレ出版.
- 高梨信乃(1995)「シテモイイとシテイイ—条件接続形式による評価的複合表現②—」宮島達夫・仁田義雄(編)『日本語類義表現の文法(上)』244-252.東京：くろしお出版.
- 高梨信乃(2005)「義務・許容」『新版日本語教育事典』141-142. 東京：大修館書店.
- 高梨信乃(2010)『評価のモダリティ—現代日本語における記述的研究』東京：くろしお出版.
- 高梨信乃(2011)「行為要求について—日本語教育における問題—」『神戸大学留学生センター紀要』17：1-17.
- 竹下幸子・山本佳子(1987)「文化背景の相違に基づく誤訳—許可を意味する助動詞メイ(MAY)の場合—」『日本語教育』62：194-224.
- 田所希佳子・林謙子(2012)「宣言・許可求めを表現意図とする許可求め型表現に関する考察」『日本語学研究と資料』35：73-85.
- 田中典子監訳 斎藤早智子・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』東京：研究社.
- 谷口龍子(2006)「日本語と中国語における依頼の丁寧度」『社会科学ジャーナル』57：393-408.
- 張建華(2007)「“許可”言語行動様式における文化的相違—中国人日本語学習者と日本語母語話者の比較—」『日本語とアジア諸言語との作文対訳コーパス:対照言語学・日本語教育への応用』159-167.
- 遠山千佳(2005)「中国人学習者の丁寧さ表現の習得—「依頼補助」方略の使用から—」『言語文化と日本語教育』29：8-14.
- 浜田麻里(1995)「依頼表現の対照研究—中国語における命令依頼の方略」『日本語学』10：69-75.
- 林謙子・田所希佳子・李錦淑(2011)「指示・依頼を表現意図とする許可求め型表現に関する考察」『日本語学研究と資料』34：1-15.
- 林千賀(2011)「中国語母語話者の許可疑問文「てもいいですか」の使用実態から見た日本

- 語教育への示唆—機能面から—」『言語教育・コミュニケーション研究』6：79-95.
- 藤森弘子(1995)「日本語学習者に見られる『弁明』意味公式の形式と使用」『日本語教育』87：79-89.
- 母育新(2011)「依頼行動における中国人日本語学習者の問題点—ディスコース・ポライトネス理論の観点からの考察—」『日本研究教育年報』15：41-56.
- ト雁(2004)「呼称におけるポライトネス心理考察—親族呼称の虚構的用法に関する日・中・英語比較」『淑徳大学社会学部研究紀要』38：313-328.
- 松村明(編)(1988)『大辞林』東京：三省堂.
- 水谷信子(1985)『日英比較 話しことばの文法』東京：くろしお出版.
- 水野かほる(1993)「日中両言語話者に見られる状況認知と『依頼』表現」修士論文(未公開), 名古屋大学大学院文学研究科.
- 水野かほる(1996)「『依頼』の言語行動における中間言語語用論—中国人日本語学習者の場合—」『言語文化論集』17(2)：91-106.
- 森田良行(2005)「何時に電話を掛けていいですか」『外国人の誤用からわかる日本語の問題』182-186. 東京：明治書院.
- 森山卓郎(1997)「日本語における事態選択形式—「義務」「必要」「許可」などのムード形式の意味構造—」『国語学』188：123-110.
- 山岡政紀・牧原功・小野正樹(2010)『コミュニケーションと配慮表現—日本語語用論入門』東京：明治書院.
- 山岡政紀・李奇楠(2004)「依頼表現の日中対照研究」北京大学日本文化研究所・創価大学文学部(編)『日本語文化研究』5：131-160.
- 山田敏弘(2004)『日本語のベネファクティブ—「てやる」、「てくれる」、「てもらう」の文法』東京：明治書院.
- 楊雪丹(2004)「依頼のストラテジーの中日対象」『日本語教育と異文化理解』3：61-69
- 頼美麗(2005)「依頼における「お詫び・謝罪型」表現に関する考察—日本語母語話者と台湾人日本語学習者を対象に—」『早稲田大学日本語教育研究』6：63-77.
- 李宜真(2008)「依頼の言語行動に関する日中語対照研究—ポライトネスの観点から—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』3：117-129. 林青樺(2011)「『てもいい』の意味機能に関する一考察—未実現の事象を中心に—」『台湾日本語文学報』30：169-192.
- 和田由利恵・堀江薫・吉本啓(2010)「依頼表現における日本語学習者の中間言語—中国語母語話者・韓国語母語話者の母語転移—」『東北大学高等教育開発推進センター

紀要』5 : 171-177.

和田由利恵・堀江薫・北原良夫・吉本啓(2008)「日本語学習者の依頼におけるポライトネスストラテジー」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』3 : 293-300.

李琚宁(2007)「『してもいい』与“可以”的对比研究」(「『してもいい』と“可以”の対照研究」『日语学习与研究』(『日語学習与研究』)133: 27-33.

蔡全胜・刘晓华(2007)《新大学日本語 第一册》辽宁：大连理工大学出版社.

Austin, J. (1962): How to do things with words. In J. O. Urmaston (Ed.), Cambridge, Mass.: Harvard University Press(訳;坂本百大『言語行為論』大修館書店).

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R. (1969). Speech acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge University Press.

謝辞

本研究は住友化学株式会社による支援を受けたものです。

本研究を進めるにあたり、多くの方々に御世話になりました。ここに深く感謝の意を表します。

城西国際大学の日中連携大学院に入学し、研究ができたことは、この連携大学院の設立や運営にご尽力くださった皆様のおかげであり、深く感謝を申し上げます。

研究活動全般にわたり格別なる御指導と御高配を賜りました城西国際大学岡崎眸教授に甚大なる謝意を表します。先生が研究者としてのやりがいと面白さを常に私に示してください、私のゆっくりとした成長に辛抱強く付き合ってくださいからに他なりません。

貴重な御教示を賜りました大連外国語大学陳岩教授、城西国際大学吉田朋彦教授、林千賀准教授に心より感謝申し上げます。先生方の御助言により、本論文が改善され、完成度が高まりました。本当にありがとうございました。

また、常に私の研究活動に関心を示してくださいくださった城西国際大学三木紀人教授、岡田美也子教授、並びに研究のための調査に協力してくれた皆さま、とても全員の名前を挙げることはできませんが、心から感謝申し上げます。

さらに、幸いにも多数の友人たちとの出会いに恵まれ、大いなる刺激と協力を提供してもらいました。特に、岡崎研究室での博士課程を共に過ごし、論文仕上げの時に協力してくれた唐曉煜さん、黄文瀾さん、周亜芸さん、羅勇さん、王婷婷さん及びいつも明るく支えてくれた他の皆様、たいへん御世話になりました。共に過ごした日々が有意義であったと、将来語り合うことを楽しみにしております。ありがとうございました。

最後になりましたが、博士課程に進学する機会を与えてくださり、ありとあらゆる場面で私を温かく見守り続けてくれた両親と夫、及び四歳未満なのに大人しくしてくれた娘に深く深く感謝いたします。これからすこしずつ時間をかけて恩返しをします。

本研究の成果が皆様のご期待に沿うものかどうか甚だ疑問ではありますが、ここに重ねて厚く謝意を表したいと思います。

付録

付録1 中国人日本語学習者の産出データ

番号	日本語の発話文	日本語の返答文	中国語の発話文	中国語の返答文
135-N1-1-1	もう一度説明していただいてもよろしいですか。	いいよ。	老师您可以再和我说一遍吗？	好的。
20-N2-1-1	先生、すみません。ちょっとわからないところがありますが、もう一度伺ってもよろしいでしょうか。	そうですよ。いいでしょ。	老师，不好意思，稍微有点儿不懂的地方，再问一遍可以吗？	这样啊，可以啊。
26-N2-1-1	先生、すみません、お願いがあるんですが、授業中でちょっと問題がありますから、聞いてもよろしいですか。	はい、どんな問題がありますか。	老师打扰一下，在课中有一些问题，可以问一下吗？	可以，有什么问题呢？
57-N3-1-1	先生、すみません、理解できないことがあるますので、聞いてもいいですか。	はい、どうぞ。	老师，不好意思，又不懂的地方，可以问一下吗？	好的，问吧。
87-N2-1-1	先生、すみません。この内容はもう一度教えてもらってもいいですか。	もちろん、いいです。	老师，打扰一下，这些内容可以再教我一遍吗？	当然了，没问题。
151-N1-1-1	先生、もう一度説明していただいてもよろしいでしょうか。	ええ、大丈夫です。	可以请老师再讲一遍吗？	恩，没关系。
25-N2-1-1	先生、授業の内容については問題があるんですが、もう一度聞かせてよろしいでしょうか。	はい、いいですよ。	老师，关于上课内容，我有些问题，能再讲一遍吗？	好的。
37-N2-1-1	先生、ちょっとわからないことがありますので、もう一回説明してもいいですか。	あ、いいよ。どこ？	老师我没太听懂，您能再讲一遍吗？	行，哪儿没听懂啊？
86-N2-1-1	先生、すみません、ちょっともう一度教えてもらってもいいですか。	もちろん、いいです。	老师，对不起，请您再教我一边，可以吗？	当然可以。

94-N2-1-1	先生、すみません、この問題はもう一度教えていいですか。	はい、いいです。	老师，请问这个问题，能再麻烦您讲一遍吗？	好的，没问题。
122-N3-1-1	先生、ちょっとわからないことがあるのですが、説明してもいいですか。	はい。	老师，我又不明白的地方，能给我讲解一下吗？	好的。
156-N1-1-1	先生、すみませんが、授業の内容の中で理解できないところがありますが、もう一度説明してくれてもよろしいですか。	はい、いいですよ、どうぞ。	老师，课上的内容有些地方没能理解，能再稍微讲一遍吗？	好，可以，请说。
12-N2-1-2	すみませんが、ちょっとわからないので、もう一度教えてもらってもいい？	うん、いいよ。	劳驾，有点没明白，可以再给我讲一遍吗？	可以啊。
26-N2-1-2	あのう、すみません。ちょっと聞いていいですか。	はい、どんなところがわかりませんか。	那个，可以问一下吗？	可以，那里不明白呢？
132-N1-1-2	先の授業なんだが、わからないところがあるので、聞いていい？	いいよ、どれどれ。	刚才课上有不明白的地方，你能给我讲讲吗？	好啊，哪里？
136-N2-1-2	先の授業にはわからないところがあるので、聞いてもいい？	いいよ、どこですか。	在刚爱的课上又不懂的地方，你能给我讲一讲吗？	好啊，哪里？
151-N1-1-2	ちょっとわからないところがあって、説明してもらってもいい？	うん、いいよ。	有的地方没太懂，可以帮我讲讲吗？	嗯，行啊。
13-N1-1-2	先生が言った内容はよくわからないところがあって、もう一度教えてもいい？	うん、いいよ。	老师讲的内容有些没听懂的地方，你再给我讲一遍吧。	嗯，可以啊。
22-N1-1-2	xxさん、この問題、教えてもいい？	いいよ。	xx，你能教我下这个问题吗？	好啊。

46(1)-N2-1-2	xx さん、この部分によくわからないから、ちょっと説明してくれていい？	はい、わかりました。	xx, 这部分内容我有点不太明白, 你能给我讲一遍吗?	好的我知道了。
57-N3-1-2	ちょっと難しいところ教えてもいいですか。	はい、どうぞ。	能给我讲一下难的地方吗?	好, 问吧。
89-N2-1-2	xx さん、わからないから、もう一度教えていい？	はい、いいよ。	xx, 我没听明白, 再给我讲一讲吧。	好的。
94-N2-1-2	xx さん、この問題はもういちど教えてもいいですか。	はい。	xx, 帮我再讲一下这个问题好吗?	好啊。
106-N1-1-2	すみません、xx さん、先の問題ももう一度教えてくれてもいいでしょうか。	はい、いいよ。	xx, 不好意思, 可以再给我讲一遍刚才的那个题吗?	好的。
122-N3-1-2	すみませんが、授業の内容はちょっとわからないですが、説明してもいいですか。	はい、いいですよ。	不好意思, 刚才上课的内容我不太理解, 请问能给我讲解一下吗?	嗯, 好的。
135-N1-1-2	さっき、先生が言った話を説明してくれてもいいですか。	いいよ。	你把老师刚说的内容再和我解释一下呗。	好的。
139-N1-1-2	もう一度教えてくれていいか。	暇じゃない。	能给我再讲一遍吗?	没空。
143-N1-1-2	先生が教えてくれた内容はわからないので、詳しく説明してくれてもいいですか。	うん、うん、オケです。	刚才老师讲的有些没听懂, 能给我讲讲吗?	好的。
157-N1-1-2	xx さん、授業の内容のわからないところがあるんだけど、教えてもいい？	いいよ、なんでも聞いてくださいね。	xx, 上课有些不懂的内容, 能教我一下吧?	好啊, 随便问吧。

13-N1-2-1	今回の学校のイベントはチラシ200枚が必要です。コピーの仕事はあなたに任せてもいいですか。	はい、いいです。	这次学校活动需要 200 张宣传单，复印工作可以交给你吗？	嗯，可以。
36-N2-2-1	これ、任せてもいいですか。	お任せ。	能帮我复印一下吗？	交给我吧。
37-N2-2-1	これ、任せてもいいですか。	はい、お任せ下さい。	你能帮我复印一下吗？	好的，没问题。
48-N2-2-1	xx さん、ちょっと悪いけどコピーのこと、あなたに任せていいですか。	はい、全然大丈夫です。	xx, 不好意思, 复印的工作能交给你吗？	可以可以，完全没问题。
133-N1-2-1	今回のイベントは 200 枚チラシが必要です。でも他の部員が手が離さなくて、コピーの仕事、お願いしてもいいでしょうか。	はい、わかりました。すぐやります。		
140-N1-2-1	xx さん、コピーということはあなたに頼んでいいですか。	はい、私に任せばいいです。	xx, 复印的工作拜托你，可以吗？	好的，就交给我吧。
147-N1-2-1	00 さん、今度の活動にはポスター200枚いりますが、他の部員ない、今度の仕事は 00 さんに頼んでもいいでしょうか。	はい、わかりました。	xx, 学校活动需要 200 张传单我想拜托你做可以吗？	好的，我知道了。
149-N2-2-1	これらのビラをコピーしてもらっていいですか。	はい、わかりました。	帮我把这些传单复印一下可以吗？	当然可以。
151-N1-2-1	お忙しいところですけど、プリントをお願いしてもいいですか。	はい、わかりました。	知道你现在忙，但可以麻烦你去复印一下吗？	好的，我知道了。
19-N2-2-1	すみません、ちょっとお願いしたいことがあって、資料をコピーしてもいいですか。	はい、いいですよ。	不好意思有点事想拜托你，你可以帮我复印一下资料吗？	OK，没问题。

24-N3-2-1	xx さん、すみませんが、ポスターを 200 枚コピーしてもいいですか。本当にありがとうございます。	いいです。お任せください。	xx, 不好意思, 能不能帮我复印 200 张宣传单, 真的很感谢。	好的, 交给我吧。
27-N3-2-1	すみません。私たちは忙しいですが、コピーの仕事してもいいですか。	いいですよ。仕事できることは嬉しいです。	打扰了, 因为我们都很忙, 请你做一下这个复印的工作好吗?	好的, 能做个工作我很高兴。
44-N2-2-1	コピーしてよろしいですか。	すぐ行きます。	麻烦你吧传单复印一下。	我马上去办。
56-N3-2-1	コピーしてくれてもいいですか。	はい、かしこまりました。	帮我去复印一下好吗?	我知道了。
91-N1-2-1	申し訳ありません。これを完成していいですか。	はい、部長。	不好意思, 能请您把这项工作完成吗?	好的, 部长。
123-N1-2-1	すみませんが、これを 200 枚コピーしていただいてもいいですか。	はい、わかりました。	麻烦你帮我把这个复印 200 份可以吗?	好的, 我知道了。
144-N1-2-1	申し訳ないが、ポスターコピーの件、お願いっていいの?	はい、わかりました。すぐいきます。	不好意思, 复印传单的事可以拜托你吗?	好的, 我知道了, 马上去。
22-N1-2-2	xx ちゃん、悪いけど、この資料、200 枚コピーしてもらってもいい?	いいよ。	xx, 不好意思啊, 你能帮我复印 200 张这个资料不?	好啊。
133-N1-2-2	今回のイベント用のチラシ、他の部員は仕事が入っているから、あなたに頼んでもいい?	うん、いいよ。		
10-N1-2-2	今度、宣伝部の人になりがい。あなたはコピーをしていていいですか。	大丈夫。	这次宣传部人手不够, 你去复印, 行吗?	没事。
15-N2-2-2	ねえ、このチラシがコピーしていい?	うん、いいよ。	那个, 这个宣传单复印一下呗。	嗯, 可以啊。

44-N2-2-2	コピーしていいですか。	はい、わかります。	把传单复印一下。	嗯，好的。
85-N2-2-2	この仕事はあなたにやっていいよ？	いいよ。	这个工作你来做好不好？	好的。
108-N1-2-2	xx君、これらのチラシ、コピーしていい？	はい、わかりました	xx，帮我把这些传单印一下行吗？	好。
2-N2-3-1	あのう、先生、すみませんが、突然お腹が痛いんですけど、トイレへ行ってもよろしいでしょうか。	ええ、大丈夫です。	老师，很抱歉，我突然间肚子很疼，可以去一下卫生间吗？	嗯，去吧。
3-N3-3-1	先生、すみません。調子が悪いので、トイレへ行きたいです。ちょっと行ってもいいですか。	はい。大丈夫ですか。	老师，我身体不舒服，能去趟厕所吗？	好的，没什么大问题吧。
4-N2-3-1	先生、すみません、急にお腹が痛いんですが、トイレに行ってもいいですか。	大丈夫ですか。	老师，不好意思，我突然肚子疼了，可以去一趟卫生间吗？	没事吧？那快去吧。
5-N2-3-1	先生、すみません、突然お腹が痛くて、お手洗いへ行ってもいいですか。	はい、早く行って。	老师，不好意思，突然肚子疼能取下厕所吗？	好，快去吧。
6-N2-3-1	先生、すみません。お腹が痛いで、トイレへ行ってもいいですか。失礼いたしました。	はい、行きます。	老师，不好意思，我肚子疼，可以去厕所吗？失礼了。	好的，去吧。
7-N2-3-1	先生、お話中すみません。お腹が痛いので、トイレへ行ってもよろしいでしょうか。	はい、どうぞ。	老师，打断您真不好意思。我肚子疼，可以去一下厕所吗？	嗯，去吧。
10-N2-3-1	先生、すみません。急に腹が痛いんですが、トイレへ行ってもいいですか。	うん。(ほほえる)	老师，不好意思，肚子突然疼，可以去厕所吗？	去吧。

13-N2-3-1	先生、すみませんが、トイレへいってもよろしいですか。	はい、いいです。	老师，不好意思。我去趟厕所可以吗？	嗯，去吧。
19-N2-3-1	先生、すみません。お腹が急に痛いんですけど、トイレに行ってもよろしいでしょうか。	大丈夫ですか。はやう行くよ。	老师，对不起，突然肚子痛想去一下厕所可以吗？	没事吧，快去吧。
21-N2-3-1	話してるところすみませんが、トイレに行ってもよろしいでしょうか。	はい、行ってください。	说话中不好意思，去一下厕所可以吗？	好，你去吧。
15-N2-3-1	先生、すみません。お腹が痛いので、トイレへ行ってもよろしいでしょうか。	はい。	老师不好意思，我肚子疼，能去厕所一下吗？	好。
50-N3-3-1	すみません、ちょっと外に行ってもいいですか。	はい、いい。何があるか。	抱歉，我能出去一下吗？	
105-N1-3-1	先生、ちょっと具合が悪くて、お手洗いにしてもいいでしょうか。	はい、どうぞ。	老师，我有点不舒服，能去下洗手间吗？	嗯，你去吧。
118-N2-3-1	先生、お腹が痛すぎて、ちょっとトイレ行ってもいいですか。後でお願いします。	ええ、いいです。	老师，我肚子疼，想去下厕所，等会可以吗？	好的。
121-N1-3-1	すみません、お腹が痛いから、トイレに行ってもいいですか。	大丈夫ですか。	不好意思，我肚子疼，能不能去下厕所？	你没事吧？
123-N1-3-1	先生、すみませんが、お腹が痛いですが、トイレに行ってもいいですか。	いいですよ。	老师，我肚子疼，可以去一下洗手间吗？	好的，可以。
127-N1-3-1	先生、ちょっと失礼ですが、お手洗いにしても大丈夫ですか。	はい、どうぞ。	老师，我不太舒服，可以去一趟洗手间吗？	行，快去吧。
128-N1-3-1	すみません、先生、お腹が急に壊れてしまって、トイレへ行っても大丈夫ですか。	はい、どうぞ、どうぞ。	对不起，老师，肚子突然疼，能去下厕所吗？	去吧，去吧。

135-N1-3-1	今、急に腹が痛くて、ちょっとトイレ行ってもいいですか。	いいよ、行って。	老师，我肚子有点疼，想去厕所。	行，去吧。
138-N1-3-1	先生、申し訳ませんが、ちょっとトイレに行ってもいいですか。	はい、いいですよ。	老师，不好意思，能上个厕所吗？	可以。
142-N2-3-1	すみません、お腹が痛くて、ちょっと失礼してよろしいですか。	どうぞ、どうぞ。	不好意思，我肚子疼，我能出去一下吗？	去吧，去吧。
145-N3-3-1	先生、ちょっとトイレへ行ってもよろしいですか。	はい、いいよ。	老师，能去下厕所吗？	好的，去吧。
153-N1-3-1	先生、すみません、ちょっとお腹が痛いですが、トイレへ行ってもいいですか。	いいですよ。行ってください。	老师，我肚子疼，去趟厕所行吗？	好啊，去吧。
156-N1-3-1	先生、すみませんが、お腹が痛いので、トイレに行ってもよろしいですか。	どうぞ。	老师，不好意思，我肚子很痛，可以去趟厕所吗？	去吧。
158-N2-3-1	すみません、お腹が痛くて、行ってきてもいいですか。	いいんです。	老师，我肚子疼，想去厕所，不好意思。	去吧。
159-N3-3-1	あのう、先生、私はお腹が痛いので、行ってきてもいいですか。	いいです。	老师，因为我肚子疼，所以想去厕所。	好的。
27-N3-3-1	先生、すみません。ちょっとトイレでもいいですか。	はい。	老师，对不起，我能去下卫生间吗？	嗯，去吧。
46-N2-3-1	先生、すみません、腹の調子が悪いですから、ちょっとトイレに行ってくるのはいいですか。	大丈夫？早く行こう。	老师不好意思，我肚子不太舒服，去一下厕所可以吗？	没事吧。那你快去吧。
87-N2-3-1	先生、すみません、腹が痛いから、トイレへ行きたいです。ちょっとお待ちしてもいいですか。	大丈夫です。	对不起，老师，肚子有点不舒服想去趟厕所，可以稍等一下吗？	没关系。

107-N1-3-1	あ、先生、突然緊急な要件を思いつきました。ちょっと出かけていいですか。すみません、失礼しました。	わかった。先にそれを解決していい。	老师，我突然想起来间很紧急的事，能先出去一下吗？对不起。	我知道了，你先去解决吧。
120-N2-3-1	すみません、お腹が痛いから、トイレに行きてもいいですか。	はい、大丈夫？	不好意思，我肚子疼，能不能去下厕所？	没事儿吧？
2-N2-3-2	あ、お腹が痛い。トイレへ行ってもいい？	もう、早く行って。	啊，肚子好痛，我可以先去趟厕所吗？	真是的，快去吧。
7-N2-3-2	ちょっと、すまん。お腹が痛くて、トイレへ行ってもいい？	早く行って。	抱歉，我肚子疼，可以去下厕所吗？	
116-N1-3-1	急に腹が痛くて、ちょっとトイレ行っていい？	いいよ。	我突然肚子疼，能去趟厕所吗？	去吧。
107-N1-3-2	ごめん、ちょっと離れていい？	大丈夫。	对不起，我能先离开一下吗？	没问题。
108-N1-3-2	急にお中が痛くなって、トイレに行きたいから、ちょっと待っていていい？	はい、どうぞ。	我突然肚子疼，想去下厕所，等我一下好啊？	去吧。
25-N2-4-1	先生、今度の寸劇、私は寸劇の監督になってよろしいでしょうか。	はい、いいです。	老师，这次的短剧，我当短剧的导演，行吗？	好的。
121-N1-4-1	先生、私はこの寸劇の監督を担当してよろしいですか。	はい、いいですよ。	老师，我想当导演可以吗？	行啊。
123-N1-4-1	先生、寸劇の監督をやらせていただいてもよろしいですか。	いいですよ。	老师，可以让我当短剧的导演吗？	可以啊。
135-N1-4-1	先生、寸劇の監督をやらせていただいてもいいですか。	ちょっと考えますね。	老师，我想当导演可以吗？	我先想想。
151-N1-4-1	先生、寸劇の監督を務めさせていただいてもよろしいでしょうか。	じゃ、クラスのみんなに	老师，可以让我担当短剧的导演吗？	那你先去征得同学们的同意吧。

		とめてもらおう。		
56-N3-4-1	先生、私は寸劇の監督をやりたいです。やってもいけませんか。	頑張ってね。	老师我可以当短剧导演吗？	加油。
92-N2-4-1	先生、寸劇の監督になりたくてもいいですか。	クラスメートの意見を求めたほうがいいです。	老师，可以让我当短剧导演吗？	还是征求下同学们的意见吧。
97-N1-4-1	先生、今度の寸劇の監督を私に担任してよろしいでしょうか。	いいですよ。	老师，我能担任这次短剧的导演吗？	可以。
102-N3-4-1	先生、私は寸劇の監督になりたくてよろしいですか。	任せたぞ。	老师，我可以当导演不？	就交给你了。
153-N1-4-1	先生、今度の寸劇について、私が監督を担任していいですか。	はい、いいですよ。じゃ、頑張ってね。	老师，这次的短剧，我当导演行吗？	可以啊，那么加油吧。
10-N1-4-2	みんな、私、監督のことをしていいですか。	あなたです。	大家，我当导演行吗？	就是你。
18-N3-4-2	私は寸劇の監督になってもいいですか。	はい。	我可以做短剧的导演吗？	好的。
31-N2-4-2	みなさん、寸劇の監督を担当していいですか。	いいよ。	我来当短剧导演怎么样？	行啊。
56-N3-4-2	私は寸劇の監督をやってもいいですか。	いいですよ。監督。	我可以当短剧导演吗？	好的，导演。
59-N3-4-2	私は監督をしてもいい？	それはいいと思います。	我来当导演好不？	我觉得挺好的。
63-N3-4-2	みなさん、私は寸劇の監督をしていいですか。	はい、もちろん。	我可以做短剧的导演吗	
70-N3-4-2	皆さん、私は寸劇の監督を担当したい。してもいいですか。	はいはい。	同学们，我可以担当短剧的导演吗？	可以啊。

109-N1-4-2	みなさん、寸劇の監督をしてもいいですか。	信じるよ、一緒にやりましょう。	我可以当短剧导演吗？	相信你，一起做吧。
116-N1-4-2	私、寸劇の監督になっていい？	いいよ、頼む。	我能当短剧的导演吗？	好呀，那拜托你了。
118-N2-4-2	私が寸劇の監督をしてもいい？	はい、いいです。	我能做短剧的导演吗？	好的。
123-N1-4-2	ね、xxさん、私、寸劇の監督をやってもいい？	うん、もちろん。	那个，xx，我可以当短剧导演吗？	当然可以啊。
138-N1-4-2	寸劇の監督を担当していいか。	オケ。	我能当这个导演吗？	好啊。
160-N2-4-2	私は寸劇の監督してもいいですか。	はい、いいよ。	我做短剧的导演可以吗？	好的啊。
46-N2-4-2	みなさん、私は今度の寸劇の監督してくれていいですか。	じゃ、なぜ？君の考えを教えてください。	同学们，可不可以让我担任这次短剧的导演？	为什么？说说你是怎么想的吧。
89-N2-4-2	皆さん、この寸劇の監督をしてくれてもいいか。	はい、どうぞ。	同学们，我来做导演可以吗？	可以。
112-N2-4-2	私はなっっていいよう？	うん。	我当行吗？	好。
153-N1-4-2	みなさん、私が監督を担当していいでしょうか。	はい、お願いしますね。	各位，我当导演可以吗？	好，拜托你了。
59-N3-5-1	先生、私は手伝ってもいい？	ありがとうね。	老师，我来帮您拿吧。	谢啦。
63-N3-5-1	先生、おバッグは私が代わりに持ってもいい？遠慮しなくてください。	はい、ありがとうございます。	老师，我来帮你拿包吧。	啊，好的，谢谢。
66-N2-5-1	先生、私はこの荷物を持っていいですか。	いいです。お願いします。	老师，我拿包可以吗？	好的，谢谢。
67-N2-5-1	先生、お荷物は重そうです。お荷物を持っていいでしょうか。	はい、大丈夫です。ご迷惑をかけます。	老师，包看着挺重的，我能帮您拿吗？	没事，麻烦你了。

138-N1-5-1	先生、お持ちしていいですか。	はい、ありがとうございます。	老师，我能帮你那这个几个吗？	太谢谢。
48-N2-5-1	先生、お荷物、私に任せていいですか。	はい、お願い。	老师，我帮你拿行李怎么样？	好的，拜托了。
113-N2-5-1	先生、私に荷物を持たせていいですか。	ありがとうございます。xxさん、いい人ですね。	老师，我来给你拿行李吧。	谢谢你啊，xx，你人真好。
66-N2-5-2	私はこの荷物を持っていい？	いいよ。ありがとうございます。	我拿包好吗？	谢谢。
67-N2-5-2	お荷物を持っていいですか。	いいです。大丈夫だよ。	我帮你拿吧。	没事，我拿就行。
123-N1-6-1	先生、今回の新年会に参加していただいてもよろしいでしょうか。	はい、いいですよ。いつになりますか。	老师，您可以参加今年的新年会吗？	好啊，可以，什么时候？
135-N1-6-1	先生、うちの新年会、来ていただいてもいいですか。	いいですよ。	老师，您能来我们班的新年会吗？	好啊。
92-N2-6-1	先生、新年会に参加してもいいですか。	ぜひ行ってきます。	老师，参加我们的新年会吧。	一定去。
116-N1-6-1	先生、うちのクラス新年会を開きたいですが、先生が参加してもよろしいでしょうか。	時間があれば行くね。	老师，您能来参加我们的新年会吗？	我有时间就回去。
118-N2-6-1	先生、うちのクラスの新年会を出席してもいいですか。	はい、いいです。	老师，您能参加我们班的新年会吗？	好的。
151-N1-6-1	先生、クラスの忘年会においでになってもよろしいでしょうか。	誘ってくれてありがとうございます。時間が大丈夫であれば行きますよ。	老师，可以请您参加班级的新年会吗？	谢谢大家邀请我，要是渐渐没关系的话，我会去的。
47-N1-6-2	新年会、誘ってもいい？	本当？よかった。	跟我一起去新年会。	真的？太棒了。

46-N2-6-2	うちのクラスの新年会、来てくれていい？	うん、誘ってもらって、とても嬉しい。	能来参加我班的新年晚会吗？	好的，很开心能邀请我。
81-N3-6-2	私と一緒にパーティーに行きいいですか。	はい。	和我一起参加新年会如何？	没问题啊。
128-N1-6-2	ええ、新年パーティ、参加してもいい？	オケ、楽しみにする。	喂，来参加新年晚会吗？	好的，很期待啊。

付録2 日本語母語話者の産出データ

番号	発話文	返答文
15-1-1	すみません。質問してもいいですか。	はい、どうぞ。
45-1-1	わからないところがあったのですが、質問してもいいですか。	どこがわからなかったですか。
49-1-1	すみません。わからないところがあるんですが、質問してもいいですか。	いいですよ。
58-1-1	先ほどの授業でわからないところがあったのですが、質問しても良いでしょうか。	どこでしょうか。
47-1-1	わからないことがあるので、質問してもいいですか。	どうぞ。
2-1-2	ねえねえ、これ教えてもらってもいい？	いいよ。
5-1-2	ちょっと聞いてもいい？	いいよ。
24-1-2	ここの部分、教えてもらっていい？	いいよ。
42-1-2	ごめん、ここわからなかったんだけど、教えてもらってもいい？	うん、そこはXXだよ。
50-1-2	ここ、教えてもらってもいい？	いいよ。
52-1-2	わからないところがあるのだけど、教えてもらってもいい？	わかるかわからないかと答える。
60-1-2	すみません。わからないことがあるので、聞いても良いですか。	良いですよ。
2-2-1	このコピー頼んでもいいですか。	いいですよ。
6-2-1	コピーお願いしていいですか。	あ、はい。
7-2-1	ごめん、これお願いしていい？	わかった。
14-2-1	できたらコピーしてきてもらっていい？	してきます。
15-2-1	悪いんだけど、コピーを任せてもいい？	はい、わかりました。
17-2-1	チラシ200枚コピーしてきてもらってもいいですか。	わかりました。
20-2-1	コピーお願いしてもいいですか。	いいですよ。
23-2-1	あ、ごめんね。学校のイベントのためにコピーしたいんだけど、お願いしていい？	わかりました。
24-2-1	忙しいところ、申し訳ないんだけど、これを200枚コピーしてもらってもいいですか。	わかりました。やっておきます。

27-2-1	すみません。忙しいところ申し訳ないですが、コピーを任せていいですか。	いいですよ。
29-2-1	あの、このチラシ 200 枚コピーしないといけな いんだけど、お願いしていい？	え、ちょっと忙しくてで きない、ごめんね。
35-2-1	xx さん、これ 200 枚コピー、頼んでもいいか な。	いいよ。
40-2-1	すみません。これ 200 枚コピーしてほしいんです けど、お願いしてもいいですか。	わかりました。200 枚で すよね。コピーしてきま す。
42-2-1	あの、申し訳ないんですけど、200 枚コピーし てもらってもいいですか。	わかりました。
44-2-1	悪いんだけど、このコピーをお願いしてもいい かな。	いいですよ。
46-2-1	このチラシ 200 枚コピーするんだけど、お願い していい？	いいよ。
47-2-1	急にごめんなさい。コピーするの手伝ってもら っても良いですか。	もちろんです。
50-2-1	申し訳ないんだけど、チラシ 200 枚コピーして もらってもいい？	いいよ。
52-2-1	今、忙しくなかったらコピーを任せてもいいで すか。	大丈夫ですよ。
70-2-1	これ、コピーしてもらって良い？	Ok。
1-2-2	このコピーお願いしていい？	いいよ。
6-2-2	コピーお願いしていい？	いいよ。
7-2-2	これお願いしていい？	オッケー
13-2-2	ごめん。これコピー頼んでもいい？助かる。あ りがとう。	OK。任せて。
14-2-2	やってきてもらっていい？	いいよ。
23-2-2	ねえねえ。コピーお願いしてもいい？	いいよ。
24-2-2	忙しいところごめんね。これ 200 枚コピーし てもらっていい？	いいよ。やっておくね。
26-2-2	本当悪いんだけど、お願いしてもいい？	いいよ。

27-2-2	ごめん。忙しいところ申し訳ないんだけど、コピー任せていい？	いいよ。
29-2-2	これ、200枚コピーしないと、だからお願いしていい？	わかった。いいよ。
30-2-2	今、忙しいかもしれないけど、少し手伝ってもらっていい？	いいよ。
35-2-2	200枚コピーするんだけど、任せてもいい？	いいよ。
36-2-2	コピーお願いしてもいい？	いいよ。
38-2-2	コピー頼んでいい？	Ok。
39-2-2	今、手空いてる？手が空いたら200枚コピーお願いしてもいい？	いいよ。
40-2-2	忙しのにごめん。これ200枚コピーお願いしてもいい？手が空いた時でもいいから。	了解。任せて。
46-2-2	このチラシ200枚コピーするんだけど、お願いしていい？	お、いいよ。
47-2-2	コピーするの手伝ってもらって良い？	Ok。
48-2-1	学校のイベントのために、チラシ200枚コピーする必要があるんだけど、お願いしてもいい？	わかりました。コピーしてきます。
52-2-2	コピーを頼んでもいい？	いいよ。何枚コピーすればいい？
1-3-1	すみません、おなかが痛いので、トイレに行ってきたでもいいですか。	はい。
2-3-1	すみません、お手洗いにいってもいいですか。すぐ戻ってきます。	いいですよ。
5-3-1	すみません、お腹が痛いので、トイレに行ってもいいですか。	どうぞ。
6-3-1	お手洗いにいってもいいですか。	どうぞ。
7-3-1	すみません。トイレに行ってもいいですか。	わかった。
9-3-1	お手洗い行ってもよろしいでしょうか。	どうぞ。
12-3-1	すみません。お腹が痛いので、トイレに行ってきたでもいいですか。	
13-3-1	すみません。気持ちが悪いのでお手洗いにいってもいいですか。ごめんなさい。	大丈夫？行っておいで。

14-3-1	トイレ行っていいですか。	どうぞ。
15-3-1	すいません。トイレに行ってもよろしいですか。	はい、どうぞ。
17-3-1	先生、トイレに行ってきていいですか。	行ってきなさい。
18-3-1	すいません、トイレ行っていいですか。	いいですよ。
19-3-1	すいません。トイレ行っていいですか。	どうぞ。どうぞ。
20-3-1	すいません。トイレ行っていいですか。	どうぞ。
21-3-1	すみません。トイレに行っていていいですか。	どうぞ。
22-3-1	すみません。トイレに行ってもよろしいでしょうか。	どうぞ。
23-3-1	すみません。お手洗い行っていいですか。	いいよ。
24-3-1	すみません。体調がすぐれないので、お手洗いにしてもいいですか。	どうぞ。
25-3-1	先生、お腹が痛いため、トイレに行ってもよろしいですか。	どうぞ。
26-3-1	すみません。少しトイレに行ってもいいですか。	どうぞ。
27-3-1	すみません。お腹痛くなったので、トイレに行ってきていいですか。	どうぞ。
28-3-1	すいません。トイレに行ってもいいですか。	もちろん、いいですよ。
29-3-1	トイレに行きたいんですけど、行ってきていいですか。	いいですよ。
30-3-1	すみません。腹痛が酷いのでお手洗いにしてもよろしいですか。	はい、どうぞ。
31-3-1	面談の中すみません。腹痛のため、トイレに行かせてもらってもいいですか。	いいですよ。
32-3-1	すみません。トイレに行ってもいいですか。	いいですよ。
33-3-1	すいません。少しトイレに行っていていいですか。	どうぞ。なるべく早めにね。
34-3-1	面談中すいません。トイレに行ってきてもいいですか。	早く行ってきなさい。
72-3-1	すみません。お腹が痛くて、トイレに行ってもいいですか。	いいですよ。

35-3-1	トイレにいつてきてもいいですか	いいですよ。
36-3-1	すいません。トイレ行っても大丈夫ですか。	急いで行ってらっしゃい。
37-3-1	先生、すいません。お手洗いに行ってきてもいいですか。	どうぞ、行ってきてください。
38-3-1	すみません。とてもお腹が痛いのでトイレに行ってもいいですか。	いいよ。いいよ。
39-3-1	すみません。腹痛で、お手洗いに行ってよろしいですか。	行ってきてください。
40-3-1	先生、すみません。トイレに行ってきてもいいですか。	はい。
41-3-1	すみません。トイレに行ってきてもいいですか。	どうして言うなら、行ってきてもいいですよ。
42-3-1	すみません。お腹が痛いのでお手洗いに行ってきてもいいですか。	大丈夫ですか。どうぞ。
43-3-1	お手洗いに行ってよろしいですか。	いいですよ。
44-3-1	すみません。体調が良くないのでトイレに行ってもいいですか。	大丈夫？早く行ってきなさい。
45-3-1	急にお腹が痛くなったので、お手洗いに行ってきてもいいですか。	早く行ってきなさい。
46-3-1	すいません。お腹が痛いのでトイレに行ってもいいですか。	
47-3-1	すみません、先生。具合が悪くて我慢できそうにないので、トイレに行っても良いですか。	大丈夫？行ってきて良いですよ。
48-3-1	すみません。急にお腹が痛くなったのでトイレに行ってもよろしいですか。	どうぞ。
50-3-1	すみません。お腹が痛いのでトイレに行ってもいいですか。	いいですよ。
51-3-1	すみません。急にお腹が痛くなってしまい、お手洗いに行ってきてよろしいですか。	大丈夫？いいですよ。行ってきなさい。
52-3-1	すみません。お腹が痛いので、トイレに行っても良いですか。	どうしても痛いのなら良いですよ。

54-3-1	すみません。おトイレに行ってきたてもよろしいですか。	良いよ。行ってきな。我慢するのは体に悪いからね。
55-3-1	すみません。お手洗いに行ってきてもいいでしょうか。	どうぞ。
56-3-1	すいません。すごいお腹が痛いんだ、トイレに行ってきたて良いですか。	どうぞ。
58-3-1	申し訳ありません。お手洗いに行っててもよろしいでしょうか。	良いですよ。
59-3-1	すみません。お腹が痛いので、お手洗いに行ってきててもよろしいでしょうか。	どうぞ。
60-3-1	先生、申し訳ありませんが、お手洗いに行ってよろしいでしょうか。	どうぞ。
61-3-1	すみません。トイレに行ってきたてもよろしいですか。	どうぞ。
63-3-1	先生、うんちしに行行って良い？	良いよ。ただ、気張っちゃ駄馬だよ。
66-3-1	すいません。トイレに行っても良いですか。	どうぞ。
69-3-1	すみません。お腹が痛いのです。お手洗いに行ってても良いでしょうか。	はい、どうぞ。
70-3-1	すみません。一旦席を外しても良いですか。	はい、どうぞ。
30-3-2	お腹を壊したんだけど、トイレに行ってもいい？	いいよ。
41-3-2	ごめん、急にお腹が痛くなっちゃった。トイレに行ってもいい？	大丈夫？いいよ。
46-3-2	お腹痛いから、トイレ行ってもいい？	どうぞ。
61-3-2	ごめん。ちょっとトイレ行ってきて良い？	良いよ。行っといで。
4-4-1	監督をしてもいいですか。	はい。
5-4-1	監督やってもいいですか。	クラスの人にも聞いてみましょう。
18-4-1	寸劇の監督さ、俺やっていい？	いいよ。頑張ってね。
19-4-1	寸劇をしたいので、やってもいいですか。	わかりました。

33-4-1	すいません。寸劇の監督をしたいのですが、してもよろしいでしょうか。	いいけど、その前にみんなの意見を聞いてみませんか。
72-4-1	寸劇の監督をしたいんですけど、してもいいですか。	いいですよ。頑張ってくださいね。
47-4-1	監督をやりたいのですが、立候補して良いですか。	もちろんです。
64-4-1	監督やって良いですか。	やる気があって責任力持てるなるどうぞ。
15-4-2	監督やってもいいですか。	オッケー。
19-4-2	監督やってもいいですか。	いいよ。
21-4-2	寸劇の監督をしていいですか。	わかった。任せる。
31-4-2	私が監督を務めてもいい？	いいよ。
33-4-2	寸劇の監督したいんだけど、してもいい？	いいと思うよ。
41-4-2	寸劇ではまとめる必要があると思う。だから、私が監督をやってもいいか？	ちゃんとみんなで話し合っ て誰がやるかを決めようよ。
43-4-2	監督やってもいい？	いいよ。
64-4-2	監督やって良い？	やれるならどうぞ。
22-5-1	先生、荷物持ってもよろしいでしょうか。	ありがとう。

付録3 アンケート用紙（日本語版）

このアンケートは博士論文作成のために使用します。他の目的で使用されることはありませんので、気軽にお答えください。[調査結果に興味のある方は liyng801120@163.com](mailto:liyng801120@163.com) にお求めください。

年齢（ ） 性別（ ）

次の各場面によって適切だと思う発話を下線部に書いてください。

場面1

1-1.あなたは、講義の中で分からないことがあったので、授業後、先生に質問をすることにしました。先生にどのようにいいますか。

もしあなたが先生だったら、それに、どう答えますか。

1-2. あなたは、講義の中で分からないことがあったので、授業後、成績のよい友人に質問をすることにしました。その友達にどのように言いますか。

もしあなたがその友達でしたら、それに、どう答えますか。

場面2

2-1. あなたは学生会の会長です。学校のイベントのために、チラシを 200 枚コピーする必要があります。部員たちはみんな忙しそうですが、普段から親しくしている部員が見つからないので、あまり親しくない部員にコピーを任せようと思います。あなたはどのように言いますか。

もしあなたがその部員でしたら、それに、どう答えますか。

2-2. あなたは学生会の会長です。学校のイベントのために、チラシを 200 枚コピーする必要があります。部員たちはみんな忙しそうですが、普段から親しくしている部員にコピーを任せようと思います。あなたはどのように言いますか。

もしあなたがその仲のいい部員でしたら、それに、どう答えますか。

場面 3

3-1. あなたは、先生の研究室で面談中突然腹痛を催しトイレに行かなくてはならなくなりました。トイレに行くために、先生にどう言いますか。

もしあなたは先生でしたら、それに、どう答えますか。

3-2. あなたは 3 人友達との雑談の最中に突然腹痛を催しトイレに行かなくてはならなくなりました。トイレに行くために、友達にどう言いますか。

もしあなたがその友人の一人でしたら、それに、どう答えますか。

場面 4

4-1. 学校のイベントで、クラスごとに寸劇を披露することになりました。あなたは寸劇の監督をしたいと思います。そのためには先生の上承が必要です。あなたは先生にどう言いますか。

もしあなたは先生でしたら、それに、どう答えますか。

4-2. 学校のイベントで、クラスごとに寸劇を披露することになりました。あなたは寸劇の監督をしたいと思います。そのためには仲間の上承が必要です。あなたは仲間にどう言いますか。

もしあなたが一緒に寸劇をやる仲間の一人でしたら、それに、どう答えますか。

場面 5

5-1. あなたは自分の担任の先生が重そうな荷物をいくつも抱えているのに遭遇しました。そんな時、先生にどう言いますか。

もしあなたが先生でしたら、それに、どう答えますか。

5-2. あなたは友達が重そうな荷物をいくつも抱えているのに遭遇しました。そんな時、その友人にどう言いますか。

もしあなたがその友達でしたら、それに、どう答えますか。

場面 6

6-1. クラス全員で新年会を行うことになりました。担任の先生にも出席してほしいと思います。先生にどう言いますか。

もしあなたが先生でしたら、それに、こう答えますか。

6-2. クラスで新年会を行うことになりました。同性の仲の良い友達に声をかけたいと思います。その友達にどう言いますか。

もしあなたがその友達でしたら、それに、どう答えますか。

付録4 アンケート用紙（中国語版）

本调查所得数据只用于博士论文写作使用，不用于其他用途。请放心作答。如需调查结果，[请联系 liyings801120@163.com](mailto:liyings801120@163.com)（李莹）。

年齢（ ） 性別（ ） 日本語能力（ N1 N2 N3 ）

根据下列场面用日语写出适当的回答，然后将日语翻译成汉语。并对自己的日语表达进行评价，在句子后面的（ ）里用 1. 2. 3. 4 表示出来，1 表示完全没有自信，2 表示不太有自信，3 表示比较自信，4 表示非常自信。

場面 1

1-1. 下课后，老师讲的有些内容你没听懂，你想请老师再给你讲一遍。你怎么对老师说？

日语：_____（ ）

汉语：_____

如果你是老师会怎么回答？

日语：_____（ ）

汉语：_____

1-2. 下课后，老师讲的有些内容你没听懂，你想让成绩比较好的朋友再给你讲一遍。你怎么说？

日语：_____（ ）

汉语：_____

如果你是那个朋友会怎么回答？

日语：_____（ ）

汉语：_____

場面 2

2-1. 学校的活动需要 200 张宣传单。你是宣传部长，部员们都很忙，你想把复印的工作交给不是是很熟悉的部员去做，你怎么对她（他）说？

日语：_____ ()

汉语：_____

如果你是那个部员会怎么回答？

日语：_____ ()

汉语：_____

2-2. 学校的活动需要 200 张宣传单。你是宣传部长，部员们都很忙，你想把复印的工作交给关系很好的部员去做，你怎么对她（他）说？

日语：_____ ()

汉语：_____

如果你是那个部员会怎么回答？

日语：_____ ()

汉语：_____

場面 3

3-1. 你在老师办公室跟老师讨论一些学习的事情，你突然间肚子疼很想去厕所。你跟老师怎么说，然后再去厕所？

日语：_____ ()

汉语：_____

如果你是老师，你怎么回答？

日语：_____ ()

汉语：_____

3-2. 你和好朋友在聊一些学习的事情，你突然间肚子疼很想去厕所。你跟朋友们怎么说，然后再去厕所？

日语：_____ ()

汉语：_____

如果你是那个朋友，你怎么回答？

日语：_____ ()

汉语：_____

場面 4

4-1. 学校活动需要每个班级表演短剧。你想当短剧的导演（寸劇の監督），需要征得老师的批准，你怎么跟老师说？

日语：_____ ()

汉语：_____

如果你是老师，你怎么回答？

日语：_____ ()

汉语：_____

4-2. 学校活动需要每个班级表演短剧。你想当短剧的导演（寸劇の監督），需要征得一起演短剧的朋友们的同意，你怎么说？

日语：_____ ()

汉语：_____

如果你是一起表演短剧的朋友，你怎么回答？

日语：_____ ()

汉语：_____

場面 5

5-1. 你遇到自己的老师拿了几个很重的包，这个时候你会跟老师说什么？

日语：_____ ()

汉语：_____

如果你是老师，你会怎么回答？

日语：_____ ()

汉语：_____

5-2. 你遇到好朋友拿了几个很重的包，这个时候你会跟好朋友说什么？

日语：_____ ()

汉语：_____

如果你是那个好朋友会怎么回答？

日语：_____ ()

汉语：_____

場面 6

6-1. 班级要举行新年会，想请老师参加，你对老师怎么说？

日语：_____ ()

汉语：_____

如果你是老师，你会怎么回答？

日语：_____ ()

汉语：_____

6-2. 班级要举行新年会，你想邀请你的同性好友参加，你怎么对好朋友说？

日语：_____ ()

汉语：_____

如果你是那个被邀请的朋友会怎么回答？

日语：_____ ()

汉语：_____

PS：请自由写出在回答过程中你感觉什么比较难？

