



行為要求について : 日本語教育における問題

高梨, 信乃

(Citation)

神戸大学留学生センター紀要, 17:1-17

(Issue Date)

2011-03

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81002784>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81002784>



行為要求について 日本語教育における問題

高 梨 信 乃

キーワード：行為要求、日本語教育、分類、単位、教え方

1. はじめに

発話の機能の一つに行為要求がある。本稿では行為要求を「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」と規定する。依頼、勧め、指示、許可、禁止などは、互いに少しずつ性格を異にするものの、聞き手の行為の発動に関わるという点では共通していることから、いずれも行為要求の下位類と考える。

日本語において行為要求の機能を果たす表現・形式は非常に多様に発達している。それは、行為要求が聞き手の行為の発動に関わり、聞き手に負担を課す可能性の高い発話機能であることに起因すると考えられる。行為要求に際し、話し手・聞き手の関係、行為実行がもたらす負担の大きさなどさまざまな要因に応じて適切な表現・形式を選んで表現することは、コミュニケーション上、ひいては人間関係上、非常に重要なことである。

しかし、日本語教育における行為要求表現の指導は必ずしも十分とは言えないだろう。たとえば、学習者の用いる行為要求表現に次のようなものがある。

- (1) 先生、この本をお貸してください。
- (2) この本、おもしろいですから、読んだほうがいいですよ。
- (3) 明日忘年会をするんです。先生もいらっしゃったらいかがですか。

いずれも誤用とまでは言えないものの聞き手に何らかの違和感もしくは不快感を与える表現であろう。こうした不適切な使用の原因は一樣ではなく、教え方の問題、教科書の問題、母語の問題などさまざまな問題が関わっていると考えられる。対応を講じるためには、まず問題を整理することが必要であろう。

以上のような問題意識から、本稿は、行為要求をめぐる問題をとくに日本語教育の観点から考え、次の二つを行うことを目標とする。

- 1) 行為要求を捉える枠組み(分類・単位/レベル)を提案する。
- 2) 学習者の誤用や不適切な使用、および日本語教材の問題の事例を挙げると

ともに、今後考えていくべき問題を提示する。

2. 行為要求をどう捉えるか

ここでは、考察の前提として、本稿において行為要求をどのように捉えるかについて述べる。2.1では機能の面から、2.2では形式の面から、さらに2.3では単位(レベル)という面から行為要求の整理を試みる。

2.1 行為要求(機能)の分類

ここでは、行為要求という機能の下位類としてどのようなものを認めるか、すなわち、どのように分類するかについて考察する。

行為要求の分類を試みた先行研究には、仁田(1991)、柏崎(1993)、坂本・川口・蒲谷(1994)、姫野(1997)などがある。これらの研究を見ると、分類や名づけ方に異なりが見られる一方、ほぼ共通している点がある。それは、行為者(だれの行為であるか)、決定権者(行為発動の決定権はだれにあるか)、受益者(行為の利益はだれにあるか)の3点のありようによって行為要求を分類する点である。

姫野(1997)は、行為者が聞き手である「行為指示型発話行為」を、以下のように分類している。

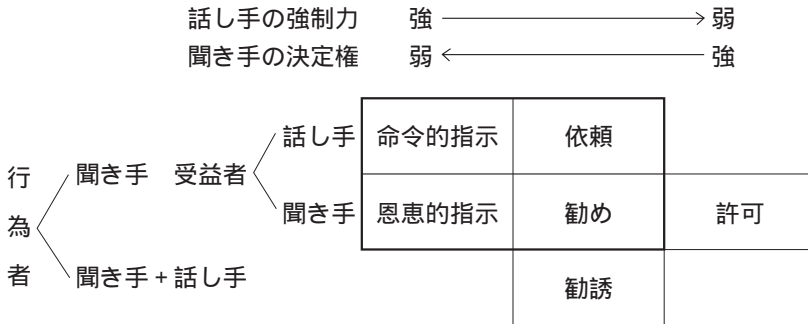
(4) 姫野(1997)の「行為指示型発話行為」の分類¹⁾

	決定権者	
	話し手	聞き手
競合型(受益者 = 話し手)	命令的指示	依頼
懇親型(受益者 = 聞き手)	恩恵的指示	勧め

姫野(1997)の分類は先行研究を踏まえて検討されたものであり、非常に明快である。従来、「命令」「指示」「助言」「忠告」といった用語は、定義が不明確な点があり、研究者によって使い方が異なっていたが、(4)のように決定権者()と受益者()の二つの基準によって十字分類すれば、全て「命令的指示」「恩恵的指示」「依頼」「勧め」のいずれかに納まることになる。なお、ここで行為者()という基準について補足する。仁田(1991)、坂本・川口・蒲谷(1994)などは、行為者が聞き手のみの場合に限らず、より広い範囲の機能を扱っているのに対し、姫野(1997)では、行為者が純粋に聞き手である場合に限定しているため、行為者()という基準は不要になっている²⁾。

次に、本稿で仮定する行為要求の分類を示す。姫野(1997)の4分類を基本にしつつ、若干の変更を加えたものである。

(5) 行為要求の分類



太線で囲まれた部分は、典型的な行為要求を指し、姫野(1997)の分類と基本的には同じである。以下に例を挙げる³⁾。いずれも「～てください」という形式を用いているが、行為要求としての機能はそれぞれ異なっている。

(6) [客がタクシーの運転手に]

次の信号を右に曲がってください。 命令的指示

(7) [歯科医が患者に]

今日の治療は終わりです。今から2時間ぐらいは飲食を控えてください。 恩惠的指示

(8) [通行人が他の通行人に]

すみません、ちょっと道を開けてください。 依頼

(9) [家の主人が客に]

どうぞ夕食を召し上がっていきってください。 勧め

さて、本稿の枠組みが姫野(1997)と異なる点について述べる。

第一点は、決定権の捉え方である。本稿では、決定権を、聞き手と話し手のどちらにあるかの二者選択ではなく、よりどちらが強いかという程度的なものとして考える。行為を発動するかどうかについての聞き手の決定権は、話し手の強制力と相反する関係にあるが、強制力には様々な程度がありうる。たとえば、次の(10)と(11)はいずれも 恩惠的指示 と考えられるが、(11)のほうがより話し手の強制力

が弱く、より聞き手の決定権が強いと言えよう。聞き手の決定権が弱い 恩惠的指示 は 勧め へと連続していく。

(10)[母親が子供に]

今日は寒いから、マフラーをしていきなさい。

(11)[同上]

今日は寒いから、マフラーをしていった方がいいよ。

第二点は、許可 と 勧誘 を、典型的な行為要求ではないものの、それに連続するものとして位置付けることである。

許可 を 勧め に連続するものとする根拠は、たとえば、次のような例である。

(12)[立っている客に対して]

どうぞこちらにお座りください。

(13)[「座ってもいいか」と尋ねた客に対して]

どうぞこちらにお座りください。

発話の状況からすると、(12)は 勧め、(13)は 許可 と捉えるべきであろう。しかし、(12)と(13)の違いが聞き手の側に「座る」という行為を発動する意向があるかどうかだとすれば、両者の区別はそう単純ではない。行為を発動する意向は常に(13)のように言語化されるとは限らず、素振りや表情やその他の情報から話し手に伝わることもあるからである。そのように見るならば、勧め と 許可 の間には連続性が存在すると考えられよう。

両者の連続性は、第一点で述べた聞き手の決定権(話し手の強制力)の程度性という捉え方に根拠を与えるものでもある。すなわち、聞き手の決定権が、恩惠的指示 < 勧め と増大し、話し手の強制力を上回ったところに 許可 が位置づけられることになる。

勧誘 と 勧め の連続性を示すと思われるのは、次のような例である。

(14)[カラオケで歌を選びながら、隣の人に]

ねえ、この歌、いっしょに歌わない?

(15)[自分は踊りながら、座っている人に]

田中さんも踊らない?

(16)[電話で] 私、今、三宮にいるんだけど、出てこない?

(17)[服売り場で] このジャケット、あなたに似合いそうよ。着てみない?

日本語記述文法研究会(2003)は、勧誘 のいくつかのタイプを記述し、(14)の

ように話し手と聞き手が一つのグループとして行う行為に聞き手を誘うものを「グループ型の勧誘」(15)のように話し手が実行している、あるいは実行しようとしている行為に聞き手を引き込もうとするものを「引き込み型の勧誘」としている。さらに、「しないか」は(16)のように話し手が存在している場所や組織に誘いかける場合にも用いられることが指摘されている。

これらの例を、これから発動する行為の行為者という点から見ると、話し手の関与は、話し手が聞き手と共同で行為を発動する(14)が最も強く、(15) (16)の順に薄まっているのが分かる。そして、(17)では、「着てみる」は話し手が全く関与しない、聞き手単独の行為となっている。(14) (15)は 勧誘、(17)は 勧め と捉えられるが、(16)は両者の中間的な存在だと言える。以上のことから、(14)~(17)の「しないか」は、勧誘 から 勧め への連続性を示していると考えられるだろう。

以上、本稿で行為要求の分類を考える上での枠組みについて述べた。

最後に、いわゆる「禁止」について断わっておく。本稿では禁止という用語は用いず、行為要求の全ての下位類に「～しない」ことを要求する行為要求があると考ええる。たとえば、(18)は 否定の命令的指示、(19)は 否定の恩恵的指示 ということになる。

(18)[先生が生徒に]廊下を走るな。

(19)[医師が患者に]今夜は入浴してはいけませんよ。

2.2 行為要求の形式

次に、行為要求を表す形式を見よう。

宮崎・安達・野田・高梨(2002)は「行為要求の機能をもつ文」を次のように整理する。

(20) 行為要求の機能をもつ文(宮崎ほか(2002) p.44)

- 1) 本来的に行為要求の機能をもっているもの
- 2) 本来は別の機能をもっていたが、行為要求の機能に移行し、その機能が定着したと考えられるもの
- 3) 状況に依存して行為要求の含意を派生するもの

3) は、たとえば、「この部屋寒いね」という文が状況の助けを借りて結果的にエアコンをつけることについての 依頼 として機能するような場合を指す。

一方、1) と 2) は行為要求の形式として固定化しているものである。以下に主

な形式を挙げよう。

(21) 主な行為要求の形式

命令・依頼文	しろ(命令形)
	するな(禁止形)
	~てください、~ないてください
勧誘文	お~ください
	しよう(意向形)
叙述文	~といい、~ばいい、~ほうがいい、~べきだ
	~てもいい、~なくてもいい
	~なくてはいけない、~てはいけない
	する(基本形)
疑問文	~ことだ、~のだ
	~うか、~ないか
	~たら、~たらどう
	~てくれないか、~てもらえないか

上記のうち、文類型でいえば命令・依頼文と勧誘文に当たる点線で囲んだものが1)に、それ以外が2)に該当する。

さて、これらの形式と行為要求の下位類(機能)の関係が単純ではないのは、両者が一対一対応ではなく、多対多対応の関係にあることである。形式の側から見ると、たとえば2.1で見た(6)~(9)のように、形式「~てください」は 命令的指示 恩惠的指示 依頼 勧め とさまざまな機能を表すことができる。機能の側から見ると、たとえば、勧め という機能を表すことができる形式も以下のようにさまざまである。

(22) 新聞、ここに置いときますので、よかったら先に読んでください。

(23) 学力をつけたかったら、毎日新聞を読むといいよ。

(24) 新聞、読まない?

(22)はもともと行為要求を表す形式である。(23)は叙述文であり、行為についての話し手の評価(行為の有益性)を述べることから 勧め として機能する。(24)は疑問文であり、行為を発動するかどうかについての聞き手の意向を尋ねることによって 勧め の機能を果たしている。

以上、行為要求として固定化した形式を見た。

上で見たように、このような固定化した形式(20)の1)2))を用いる以外に、3)の「状況に依存して行為要求の含意を派生する文」によっても行為要求をすることができる。たとえば、「この記事、おもしろいよ」と言うことによって「新聞を読む」という行為の 勧め を行うことは十分可能であろう。実際、我々は個々の状況に応じ、実にさまざまな文によって行為要求を行っている。しかし、そうした文は無限に存在し、リストアップできる性格のものではない。日本語教育において学習項目となるのは固定化した形式が中心である。多対多対応している形式と機能との関係を正確に捉えておくことが重要だろう。

2.3 単位とレベル

ここまで行為要求の形式として文を取り上げて考察してきた。しかし、実際の運用において言語表現は文の単位で独立して存在したり機能したりしているわけではない。複数の文がまとまり(談話)を成して働くのが普通である。また、そうした談話は個々の場面と結びついて存在している。

行為要求を考察する際にも、文、談話、場面という単位で問題を整理していくことが重要だと思われる。3.では、行為要求をめぐる問題を、文レベル、談話レベル、場面レベルに分けて概観することにする。

3. 行為要求をどう教えるか - 学習者の問題・日本語教育の問題 -

3.1 文レベル

行為要求の問題のうち、文レベルで扱えるものについて、事例を挙げつつ考えてみたい。

3.1.1 形式がもつ機能の違い

新屋・姫野・守屋(1999)は、学習者が発する次のような文を取り上げて、「～てください」などの表現を教える際の注意点を指摘している。

(25) 先生、どうぞ推薦状をお書きください。

(26) 先生、疲れているようですから、どうぞ座っていただけませんか。

「～てください」「お～ください」「～てくださいませんか」などの形式は表しうる行為要求の機能が(27)のようにそれぞれ異なっている。

(27) 新屋・姫野・守屋(1999) p.30

	指示	依頼	勧め
てください			
お~ください		×	
くださいませんか	×		×

このような機能の違いを明確にしないまま、個々の場面でどちらが丁寧か、ふさわしいかといったその場限りの説明を受けた場合、学習者は(25)(26)のような誤用を起こす可能性があるというのが、新屋ほか(1999)の指摘である。

それぞれの形式がもつ機能はまず押さえるべき重要な点であるが、2.2で見たように形式と機能の関係が多対多対応であることもあり、教師の側に十分認識されていない場合もあるのではないか。各形式が果たしうる機能の範囲を把握した上で、その段階で導入する機能を、適切な例や練習を用いて指導する必要がある。その上で、「~てください」のように担える機能が広い形式であっても、依頼として使用して聞き手に失礼にならない場面は限られているといった配慮に関わる情報も、学習段階に応じて加えていく必要があるだろう。

3.1.2 同じ機能をもつ類義形式の意味の違い

次に見るのは、行為要求の下位類としては同じグループに入る類義形式の違いの問題である。

一例として「~ほうがいい」という形式を見よう。「~ほうがいい」は勧めを表す形式であるが、学習者の発話に時折見られる次のような勧めは、母語話者には不自然に感じられるだろう。

(28) この本、おもしろいですから、読んだほうがいいですよ。

(28)が不自然になるのは「~ほうがいい」の意味的な特徴による。「~ほうがいい」は「その行為を発動しないと悪い結果が生じる」という含意を伴いやすいため、(28)のように、行為を望ましいものとして単純に勧める場合には適合しないのである。こうした場合には「~といい」の方がより自然であろう。

(29) この本、読むといいですよ。

勧めには類義の形式がほかにもあるが、それぞれ意味的特徴をもっている⁴⁾。

(30) この本、読んだらいいですよ。

(31) この本、読んだらどうですか。

形式ごとの違いを明確にするためには、問題となる類義形式と比較しつつ教えることが効果的であろう。しかし、初級レベルでは既習の形式が少ないため比較が難しいのが実情である⁵⁾。したがって、初級の段階では、導入の際、単に 勧め というだけでなく、その形式がもつ意味的特徴が学習者に伝わるような例文や場面を用いることが大切である。その上で、類義の形式を新たに導入する都度、既習の形式との差異を明確に説明することが重要だと思われる。

3. 1. 3 同一の形式がもつ異なる用法の区別

最後に、2.1.1や2.1.2の議論とは若干異なる問題の例として、「～てもいい」「～てはいけない」を取り上げたい。

「～てもいい」は 許可、「～てはいけない」は 否定の許可 を表すが、許可 否定の許可 には、厳密に見ると次のように異なるケースが含まれている。

(32) 生徒「先生、もう帰ってもいいですか」

a. 先生「ええ、帰ってもいいですよ」

b. 先生「いいえ、まだ帰ってはいけません」

(33) 研究室のパソコンは自由に使ってもいいことになっています。

(34) 美術館で写真を撮ってはいけません。

(32)aおよび(32)bは、話し手(先生)自身の態度として 許可 もしくは 否定の許可 を表明する文である。一方、(33)(34)は、規則や習慣としてその行為が 許可 されていること、許可 されていないことを伝達しているのであり、話し手自身の態度ではない⁶⁾。

「話し手自身の態度」と「規則・習慣」の区別は、通常、意識されることはあまりないだろう。しかし、実はこの区別は待遇的な問題に関わる点で重要である。すなわち、「話し手自身の態度」として(32)aや(32)bのような文が問題なく使用できるのは、先生 生徒、親 子といった、指導的立場にある上位者が下位者に向かって 許可 もしくは 否定の許可 を表明する場合に限られるということである。

こうした問題は日本語教育ではどのように扱われているだろうか。たとえば、『みんなの日本語初級』の「～てもいい」「～てはいけない」が導入される第15課では、次のような説明が施されている。

(35)(前略)How to answer such a question using the same sentence pattern is as follows. Note that an euphemistic answer is given when per-

mission is not granted.

このカタログをもらってもいいですか。 May I have this catalogue?

…ええ、いいですよ。どうぞ。 ……Yes. Here you are.

…すみません。ちょっと。 ……Sorry. I'm afraid not.

(『みんなの日本語初級 翻訳・文法解説英語版』 p.100)

すなわち、否定の許可の場合、婉曲的な返答が用いられるという説明である。待遇上の注意点について触れられてはいるが、否定の許可のみへの言及に留まっている点は問題であろう。

そして、「～てはいけない」という形式については、以下のような例文や練習が用いられている。

(36) ここでたばこを吸ってはいけません。禁煙ですから。 (同上 p.100)

(37) 練習 B . 2 . [禁煙マークや立入禁止のマークを見て文を作る練習]

例) ここで ここでたばこを吸ってはいけません。

(『みんなの日本語初級 本冊』 p.125)

(36) (37)などはいずれも明らかに「規則・習慣」の用法であろう。「～てはいけない」について待遇上の問題のない例を提示しようとした結果、「規則・習慣」に当たるものが選ばれているものと推察される。ただ、「話し手自身の態度」と「規則・習慣」の区別についての説明は文法解説にも書かれておらず、学習者に伝わらない可能性がある。

以上見たように、『みんなの日本語初級』の場合、「～てもいい」「～てはいけない」の指導について待遇上の問題への配慮は見られるものの、説明が不十分な点がいくつかある。教師は、「話し手自身の態度」と「規則・習慣」の区別を意識して、練習を構成したり、適宜説明を加えたりする必要があるだろう。

3.2 談話レベル

3.1では、行為要求に関して一応、文レベルで扱える問題をいくつか取り上げた。しかし、実際のコミュニケーションにおいて行為要求を行うためには、文を適切に組み合わせるとして談話を展開していくことが必要である。

たとえば、「留学のために先生に推薦状を書いてもらう」という場面で 依頼を行う場合、いきなり 依頼 に入るのではなく、たとえば次のような段階を踏むのが普通である。

(38) 先生、 (切り出し)

お願いがあるんですが、今よろしいでしょうか。 (都合確認)
 実は、今度アメリカに留学することになりまして、それで推薦状が必要
 なんです。 (事情説明)
 ご迷惑かと思いますが、 (負担に言及)
 書いていただけませんか。 (依頼)

このような談話展開のし方について、学習者には様々な問題が見られることが柏崎(1992)、小笠原・渡部(2006)などの先行研究によって報告されている⁷⁾。

談話レベルの日本語運用能力の重要性は認識されており、多くの中級以上の教科書で談話単位での指導が取り入れられている。ただ、実際の談話はいくつかのパターンに還元できるほど単純なものではない。相手との関係や要件に応じて談話を展開したり、相手の反応から意図を正確に理解して適切に対処したりする能力は一朝一夕には身につかないものであろう。ポイントをついた効果的な指導をするためには、学習者の困難点や問題点を洗い出す作業をさらに拡充していくことが必要だと思われる。

3.3 場面レベル

行為要求をめぐる問題の最後に、場面レベルの問題を取り上げる。

行為要求を機能の面から見たとき、我々はある場面においてどの機能を用いるかを問題にすることは通常しない。どんな形式を使って 依頼 するかを意識することはあっても、勧め 依頼 などのうちどの機能を用いるかについて迷うことは少ないと思われる。ところが、ある場面でのどの機能を用いるかは実は自明のことではない。言語によって差異があることを示す興味深い報告が存在するのである。

その一つは、李(1990)および生越(1995)による、依頼 と 勧誘 の選択に日韓で違いが見られるという指摘である。李(1990)は日韓の大学生を対象に次のようなアンケートを行った。

(39) 李(1990)p.39

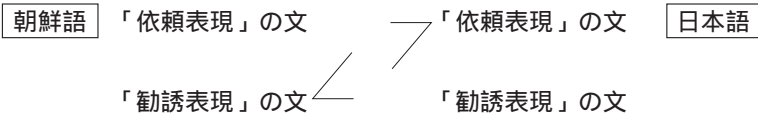
あなたが教師に推薦書を書いてもらいたいとき：何と言いますか。

授業時間に本を忘れてきて見せてもらいたいとき：何と言いますか。

友達と昼ご飯を一緒に食べに行きたいと思ったとき：何と言いますか。

調査の結果、それぞれの場面で多く用いられた表現をまとめると以下のようなになったという⁸⁾。

(40) 生越(1995)p.55



日韓で違いが見られるのは、の友達に教科書を見せてもらう場面である。日本語では「見せて」「見せてくれる？」などの依頼が100%であったのに対し、朝鮮語では「いっしょに見よう」に当たる勧誘が半数以上を占めた。生越(1995)はこの結果について、朝鮮語では上下関係の意識が強いのに対して、日本語では相手に迷惑をかけるかどうかの判断が強く働くためだという見解を示している。

違いの背景にあるものが何であるかも興味深いが、同時に関心が湧くのは、こうした違いが日本語学習に影響を与えるのかどうかという問題である。松田・金・李・朴(2008)はこの問題について調査し、興味深い結果を報告している。松田ほか(2008)は、韓国語母語話者、日本語母語話者、韓国人日本語学習者を対象として、場面ごとに発話を自由に書かせる談話完成テストを実施した。その結果、韓国語で勧誘表現がよく用いられる場面(「教科書をいっしょに見せてもらう」「いっしょに銀行に立ち寄ってもらう」)では、韓国人日本語学習者の作る日本語の発話の中に「いっしょに見よう/見ましよう」「いっしょに行こう/行きましよう」などの勧誘表現が一定数見られることが報告されている。

日本語での依頼場面において韓国人日本語学習者が使用する勧誘は、松田ほか(2008)でも指摘されているように、韓国語から日本語へのPragmatic Transfer(語用論レベルの転移 以下PT)と考えられる。

日本語において教科書を見せてもらう場面で「いっしょに見よう」と言えば、聞き手を当惑させたり不快にさせたりする可能性が高い。そうした意味で、PTによる不適切な発話は、待遇的には文法などの誤り以上に大きな問題だと言えるだろう。しかし、PTは対人行動や発想の仕方など文化の差異を背景にしているだけに、学習者本人にも教師にも盲点となっている場合が多いのではないだろうか。

同種の現象ではないかと考えられる事例が一つある。筆者が本学の学部生・大学院生を対象に行った以下のアンケートにおいて興味深い傾向が見られた。

(41) 質問：次の場面で相手を誘う場合、どのような表現を使いますか。

場面1) ゼミのメンバーで行く紅葉狩りに相手を誘う。

相手：親しい同級生 / 親しくない同級生 / 親しい先生 / 親しくない先生

場面 2) 自分が属するサークルのコンサートに相手を誘う。

相手：親しい同級生 / 親しくない同級生 / 親しい先生 / 親しくない先生

回答者は母語話者(NS)36名、非母語話者(NNS)9名であった⁹⁾。結果(表 1)が示すように、NSとNNSの回答には差異が見られる。すなわち、NSでは相手が誰であるかにあまり影響なく、場面 1 では「(紅葉狩りに)行こう / 行きませんか」などの勧誘、場面 2 では「(コンサートに)来て / 来てくださいませんか」などの依頼が多く選ばれているのが明らかである。一方、NNSでは場面 1 だけでなく場面 2 においても、大半が「(コンサートに)来ない? / いらっしやいませんか」などの勧誘であり、依頼は少数しか見られない。

表 1¹⁰⁾

回答者	場面	相手	勧誘				依頼				その他		
			しよう	しないか	するか	どう	してくれ	してくれ	してほ	してほ	興味あるか	言いさし	
NS	紅葉狩り	親・同級生	26	9	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		疎・同級生	0	30	1	3	0	0	0	0	0	2	0
		親・先生	13	16	0	5	1	0	0	0	0	0	0
		疎・先生	0	20	1	9	2	1	2	0	0	1	0
NNS	紅葉狩り	親・同級生	4	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0
		疎・同級生	2	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		親・先生	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		疎・先生	1	6	0	0	0	0	0	1	0	0	0
NS	サークルのコンサート	親・同級生	1	5	1	0	24	3	1	1	0	0	0
		疎・同級生	0	6	0	1	12	12	2	1	0	1	1
		親・先生	0	5	0	0	19	5	5	1	1	0	0
		疎・先生	0	1	0	2	12	6	12	0	2	1	0
NNS	サークルのコンサート	親・同級生	4	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		疎・同級生	0	5	0	1	0	1	0	0	0	0	0
		親・先生	0	5	0	1	1	0	1	0	0	0	0
		疎・先生	0	3	0	1	2	0	2	0	0	0	0

今回のアンケート結果はデータとして決して十分ではないが、母語話者と非母語話者で場面による発話機能の選び方に差異が存在することは見て取れるだろう。場面 2 は、多くの日本語話者が 依頼 場面と捉えるものであるが、非母語話者は母語の発想で 勧誘 場面と捉えている可能性がある。だとすれば、これもPTと呼べるものではないだろうか。今後、場面や学習者の母語などのデータを拡充して詳しく調べてみたい。

4. おわりに

以上、日本語教育における行為要求について見てきた。行為要求に関わる研究は近年増えており、今後も盛んに研究されると思われるが、本稿では、さまざまな問題を考察する前提として、行為要求を機能と形式の両面から整理するとともに、単位(レベル)という捉え方を提案した。これを枠組みとして、日本語と他言語の対照や、母語話者と学習者の比較、学習者の問題点・学習教材の問題点の洗い出しなどいろいろな観点から考察を進めていきたい。

【注】

- 1) 「競合型」「懇親型」とはLeech(1983)による発話内行為の機能の呼び方であり、前者が「行為のゴールが社会的目標と競合する」、後者が「行為のゴールが社会的目標と一致する」ものである。
- 2) 仁田(1991)は、聞き手と同時に話し手も行為を発動する「誘いかけ」を考察対象に含めている。一方、坂本・川口・蒲谷(1994)は、「行動展開表現(相手あるいは自分の行為を伴うもの)」という概念のもと、「勧誘」のほか、話し手のみの行為である「申し出」なども対象に含めている。
- 3) 以下、出典を示していない例文は作例である。
- 4) 「～といい」「～ほうがいい」「～たらいい」「～たら？」などの個々の特徴については、日本語記述文法研究会(2003)、高梨(2010)を参照のこと。
- 5) たとえば、『みんなの日本語初級』の場合、「～たらいい」が第26課で、「～ほうがいい」が第32課で導入されるのみであり、その他の形式は学習しない。
- 6) 日本語記述文法研究会(2003)、高梨(2010)では、「～てもいい」「～てはいけない」「～なくてはいけない」「～なくてもいい」などに見られるこのような異なる二つの用法をそれぞれ話し手の発話時の評価、客観的必要性・許容性と呼んでいる。
- 7) 柏崎(1992)は、自然談話資料により、話しかけから依頼・要求に至る談話の流れを母語話者と学習者で比較し、学習者の前置き表現や要件内容表現が違和感やぎこちなさ、唐突さを感じさせるケースについて考察している。小笠原・渡部(2006)は、依頼・断り場面のロールプレイにおける学習者の発話の観察から、話題の切り出しや事情説明に見られる問題点を指摘している。
- 8) ここでは生越(1995)の用語をそのまま引用し、「朝鮮語」を用いる。
- 9) 非母語話者の内訳は、中国人7名、韓国人1名、チェコ人1名で、いずれもす

で日本語で研究活動を行っている上級学習者である。

10) 表中の「しよう」には、「しましよう〔丁寧形〕なども含む。ほかの形式も同様。

【参考文献】

- 生駒知子・志村明彦(1992)「英語から日本語へのプラグマティック・トランスファー：「断り」という発話行為について」『日本語教育』79, 日本語教育学会
- 小笠原雅子・渡部裕子(2006)「「依頼・断り」場面における本校学習者の発話の問題点」『独立行政法人日本学生支援機構日本語教育センター紀要』創刊号
- 生越まり子(1995)「依頼表現の対照研究 朝鮮語の依頼表現」『日本語学』14-11、明治書院
- 柏崎雅世(1993)『日本語における行為指示型表現の機能 「お～/～てください」「～てくれ」「～て」およびその疑問・否定疑問形について』くろしお出版
- 柏崎秀子(1992)「話しかけ行動の談話分析 依頼・要求表現の実際を中心に」『日本語教育』79, 日本語教育学会
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵(1998)『敬語表現』大修館書店
- 熊谷智子(2008)「依頼と謝罪における働きかけのスタイル」『言語』37-1, 大修館書店
- 坂本恵・川口義一・蒲谷宏(1994)「「行動展開表現」について 待遇表現教育のための基礎的考察」『日本語教育』82, 日本語教育学会
- 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』くろしお出版
- 新屋映子・姫野伴子・守屋三千代(1999)『日本語教師がはまりやすい日本語教科書の落とし穴』アルク
- 仁田義雄(1991)『日本語のモダリティと人称』ひつじ書房
- 日本語記述文法研究会(2003)『現代日本語文法4 モダリティ』くろしお出版
- 姫野伴子(1997)「行為指示型発話行為の機能と形式」『埼玉大学紀要 教養学部』33-1
- 松田勇一・金美姫・李周殷・朴銀南(2008)「韓国人日本語学習者の依頼表現 依頼行為を話し手と聞き手が共に行う場合」『茨城大学留学生センター紀要』6
- 宮崎和人・安達太郎・野田春美・高梨信乃(2002)『新日本語文法選書4 モダリティ』くろしお出版

- 李鳳姫(1990)「上級の日本語教育 韓国人学習者の場合」『日本語教育』71
- Leech, Geoffrey N. (1983) *Principles of Pragmatics*, Longman (邦訳: 池上嘉彦・河上誓作訳(1987)『語用論』紀伊國屋書店)

On Directives in Japanese: A Discussion from a Educational Point of View

TAKANASHI Shino

In this paper “directives” are defined as functions of utterance to ask or allow the hearer to do or not do an action.

The aims of this paper are: (1) to present a framework to study directives in Japanese; (2) to discuss problems that we can find in both textbooks of Japanese and learners' mistakes.

Directives are classified into six types in this paper. There are four typical types of directives: commands, commands that benefit the hearer, requests, and advice. There are also two untypical types of directives that are closely related to the previous four: invitations and permissions.

There are various forms of directives in Japanese (e.g. imperative form, prohibitive form, *shite kudasai*, *shita hoga ii*, *shitara?*, *shitemo ii*, etc.) One form can indicate several types of directives (e.g. *shite kudasai* can indicate command, command that benefits hearer, request and advice) On the other hand, one type of directive can be indicated by several forms (e.g. advice can be indicated by *shite kudasai*, as well as by *suruto ii* or *shina?*)

The smallest unit of the directive form is the sentence, but each sentence functions in discourse and in situations. So when we discuss problems about directives, it is important to judge at which level (sentence-level, discourse-level or situation-level) the problems occurred.

Several examples of problems in different levels are presented and considered in this paper.