

# 日本研究論集

## 目次

授業実施者が行うスキヤフオールディングは何を基に組み立てられているか

—実施者自身による会話分析—

木戸明日香...1

複数言語環境に育つ児童の言語発達・教育に関する教員のビリーフ  
—トランスランゲージング教育学の視点から—

阿竹仁以奈...24

卒業論文の先行研究の章における執筆・推敲課程

—いかにして論理的一貫性を高めるか—

田中伶弥...45

日本語とモンゴル語会話における依頼行動の比較

児玉七海...66

ベトナム語を母語とする日本語学習者の日本語依頼発話の分析

—ポライトネスの視点を添えて—

下本有美香...90

日本語接触場面における依頼の断り

—連鎖組織に注目して—

市来海唯...112

**2024年4月**

**チュラーロンコーン大学・大阪大学**

第  
19  
号



この雑誌はタイ国トヨタ自動車株式会社の出版援助によるものです。

The Japanese Studies Journal is published under the auspices of Toyota  
Motor Thailand, Co., Ltd.

## 目次

授業実施者が行うスキュフォールディングは何を基に組み立てられているか  
—実施者自身による会話分析—

木戸明日香…1

複数言語環境に育つ児童の言語発達・教育に関する教員のビリーフ  
—トランスランゲージング教育学の視点から—

阿竹仁以奈…24

卒業論文の先行研究の章における執筆・推敲課程  
—いかにして論理的一貫性を高めるか—

田中伶弥…45

日本語とモンゴル語会話における依頼行動の比較

児玉七海…66

ベトナム語を母語とする日本語学習者の日本語依頼発話の分析  
—ポライトネスの視点を添えて—

下本有美香…90

日本語接触場面における依頼の断り  
—連鎖組織に注目して—

市来海唯…112

## Contents

What is the scaffolding provided by instructors based on?  
-Conversation analysis conducted by the instructors  
themselves-

KIDO, Asuka...1

Elementary School Teacher's Belief toward Language  
Development and Effective Teaching of Bilingual Students  
-With a Perspective of Translanguaging Pedagogy-

ATAKE, Niina...24

The Process of Writing and Revising in Prior Research Chapter  
of a Bachelor's Thesis: How to Enhance Logical Coherence

TANAKA, Reimi...45

Comparison of Requesting Behavior in Japanese and  
Mongolian Conversation

KODAMA, Nanami...66

How do native Vietnamese Learners make Request in  
Japanese -With a perspective of politeness-

SHIMOMOTO, Yumika...90

Request Refusal in Japanese Contact Situations  
-Focus on the sequence organizations-

ICHIKI, Miyu...112



# 授業実施者が行うスキヤフオールディングは何を基に組み立てられているか

## －実施者自身による会話分析－

What is the scaffolding provided by instructors based on?

-Conversation analysis conducted by the instructors themselves-

木戸 明日香

大阪大学大学院人文学研究科日本学専攻応用日本学コース M1

### 要旨

本稿では、日本国内の高校に通う CLD 生徒を対象とした初級日本語授業での授業実施者(以下教師)と生徒の相互行為に焦点を当て、スキヤフオールディングの観点から会話分析の手法を用いて分析を行った。授業内の相互行為上の特徴と教師が行うスキヤフオールディングの関連性について分析した結果、教師は生徒に出来るだけ発話機会を与え、それを基に次のスキヤフオールディングを選択していることが観察された。このことから、生徒が自ら考え、学ぶ環境をつくっていくにあたり、教師は生徒に一方的に知識を与える存在としてでなく、生徒が学びのどの過程にいるのかを判断し、それを進めるためのサポートをする存在としての役割をもつことが示唆された。

キーワード：スキヤフオールディング、CLD 児童生徒、会話分析

## Abstract

In this paper, I focused on the interaction between teacher (hereafter referred to as instructor) and students in beginner Japanese classes targeting CLD students attending high schools in Japan and conducted an analysis using conversation analysis methodology from the perspective of scaffolding. Through the analysis of the relationship between characteristics of interaction in the classroom and scaffolding performed by instructors, it was observed that instructors provide students with as many opportunities for speaking as possible and select subsequent scaffolding based on that. From this, it is suggested that as students create an environment where they think and learn on their own, teachers should not only be seen as providers of knowledge to students but also take on the role of assessing which stage of learning the students are in and providing support to advance them through it.

Keywords: Scaffolding, CLD students, Conversation analysis

### 1. はじめに

昨今、国境を越えた人の移動はかつてない規模にまで拡大しているが、移動する人々とは決して成人だけではない。真嶋(2019)や滑川(2019)でも指摘されているように、親について共に国を超える子どもや、現地生まれの移民 2 世・3 世と呼ばれる子どもなど、移動による影響を大きく受ける子どもの数も同様に増加している。この中で Cummins・中島(2021:118)は文化的・言語的に多様な背景を持つ児童・生徒を指す“Culturally Linguistically Diverse Students”(以下 CLD 児童生徒)という語を提唱している。

日本や日本の教育界も、CLD 児童生徒と無関係ではいられない。文部科学省が隔年で行っている「『日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況に関する調査(令和 3 年度)』の結果(速報)について」(文部科学省, 2022)によれば、令和 3 年度時点で日本の公立学校における「日本語

指導が必要な児童生徒」の人数は58,353人と報告されている。この数は前回調査時(平成30年)の51,126人から14.1%増加しており、この増加傾向は平成18年度の調査時から変わらない。

櫻井(2018)によれば、上述の流れを受け日本の教育現場ではCLD児童生徒への教育についての模索が1990年代前半から始まったという。2000年代には文部科学省主導のプロジェクトとして「教科学習におけるJSLカリキュラムの開発」が進められ、2010年以降は文部科学省を中心にこれまでの現場の蓄積を一つにまとめていこうとする動きも起こっており(櫻井, 2018)、その例として『外国人児童生徒受け入れの手引き』(文部科学省 2011, 2019年改訂)、『かすたねっと』(文部科学省 2011)などが挙げられる。またそれ以降も『外国人児童生徒のための対話型アセスメントDLA』(文部科学省, 2014)が開発されるなど、今後ますます日本国内のCLD児童生徒に対する教育保障へ向けた動きが活発化していくことが考えられる。

こうしたCLD児童生徒に対する教育の最も中心的な理論基盤として、Jim Cumminsの変革的マルチリテラシー教育学(Transformativ Multiliteracies Pedagogy)およびOfelia Garcíaのトランスランゲージング教育学(Translanguaging Pedagogy)の二つが重視されている(東京外国語大学, 2023)が、これらの教育理論についての文献(Cummins 2021, Garcíaら 2017, Cummins・中島 2021, 中島 2019他)でたびたびスキヤフオールディングという用語が用いられている(定義など詳細は後述するが、スキヤフオールディングは教師や大人による一時的な援助のことを指す)。スキヤフオールディングはヴィゴツキーの発達最近接領域(ZPD= the Zone of Proximal Development)理論をもとにWood他(1976)が提唱した概念で、ESL(English as second language)の子どもの教育の領域でもPauline Gibbons(2018)らがスキヤフオールディングを用いる重要性を主張している。日本国内ではCLD児童の学習支援時に観察されたスキヤフオールディングについて、児童の読みの力をはかるため詳細に分析を行った平田(2013)や、入り込み支援で母語支援者がどのようなスキヤフオールディングを使用しているかを分析した清田(2012)などがある。しかし、スキヤフオールデ

ィングをどのタイミングで、どのように組み込めば最大限の効果が発揮できるのかについての知見や、個別指導ではなく一斉授業の教師が行うスキヤフオールディングの分析については日本国内での研究の蓄積がまだ十分ではない。

そこで本研究では、授業担当者が授業中にスキヤフオールディングを選択・実施する際にその決定要因となっているものは何なのかを明らかにすることで、より効果的なスキヤフオールディングの構築のために何が主要な役割を果たしているのかについて示唆を得ることを目指す。そのために、筆者が実際に高校で行った授業データの分析を行った。

## 2. 研究目的・課題

今稿における研究目的及び課題は、それぞれ以下の通りである。

目的：

授業内の相互行為上の全体的な特徴を示し、それがスキヤフオールディングとどう結びついているのかを明らかにすること。また日本語支援者がスキヤフオールディングを行うタイミングやその内容を決定する際注目すべき点を明らかにすること。

課題：

- ①授業内の相互行為上の全体的な特徴はあるか。あるとすれば、それはどのようなものか。
- ②スキヤフオールディングを行う上で影響を与える相互行為上の特徴はあるか。あるとすれば、それはどのように影響しているのか。

## 3. 先行研究

### 3.1 発達の最近接領域およびスキヤフオールディングの定義について

### 3.1.1 ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の理論について

本稿で注目するスキヤフオールディングという概念は、ヴィゴツキーの発達の最近接領域についての理論に依拠している。「発達の最近接領域 (ZPD)」とは、「知能年齢、あるいは自主的に回答する問題によって決定される現下の発達水準と、子どもが非自主的に共同の中で問題を解く場合に到達する水準との間の相違」(ヴィゴツキー・柴田 2001:298)によって決定される。そして、子どもが生活経験を抽象概念に統合し、概念発達を遂げる過程で、この発達の最近接領域に働きかける他者との共同が子どもの発達を実現するとされる(ヴィゴツキー・柴田, 2001)。

### 3.1.2 スキヤフオールディングの定義

スキヤフオールディングという用語が初めて使用されたのは Wood 他 (1976)とされ、スキヤフオールディングを次のように定義している。

*“scaffolding” process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult “controlling” those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, (Wood 他 1976:90)*

[子どもたちが 独力では成し得ないような問題解決、タスクの実施、あるいは、目標到達を可能にする過程であるとする。これは、当初は学習者の能力を超えていたタスクの諸要素を大人が管理することで、子ども自身の能力範囲内の要素に集中できることから成り立つ(平田(2013:14)による訳文を引用)]

また、オーストラリアの ESL(English as Second Language) 教育の文脈でスキヤフオールディング研究を行っている Gibbons(2015)は、Wood 他(1976)を含む先行研究を踏まえスキヤフオールディングを以下のように定義した。

*“Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something so that the learner will*

*later be able to complete a similar task alone.*”(Gibbons2015:16)

[このように、スキヤフオールディングとは、教師が学習者に何かをする方法を教えることで、学習者が後に一人で同様の課題をこなせるようにするための一時的な援助のことを指す。(拙訳)]

両者の定義において、Gibbons(2015)ではスキヤフオールディングは一時的なものであると明記しているという相違はあるが、いずれも子ども(学習者)が一人ではできないことについてその達成の補助を行い、最終的には子ども(学習者)一人で達成できる範囲を拡張することをスキヤフオールディングの中核として位置づけている。本稿では分析データの文脈により近い文脈でスキヤフオールディングという用語を使用している Gibbons(2015)の定義を採用する。

### 3.2 スキヤフオールディングについての先行研究

Wood 他(1976)は3歳児から5歳児を対象にした立体パズル組み立てタスクの際の大人の手助けを分析し、その結果スキヤフオールディングの機能として以下の6つがあることを示した。

“1. *Recruitment*” (興味・関心を引き付ける)

“2. *Reduction in degrees of freedom*“(タスクの難易度を調整する)

“3. *Direction maintenance*“(タスク遂行のため、興味ややる気を維持させる)

“4. *Marking critical features*”(子供が成し得たことと、正しい方法との違いを明確化する)

“5. *Frustration control*”(課題遂行時のフラストレーションを抑制する)

“6. *Demonstration*”(モデルの提示)

(Wood 他 1976 : 98)(カッコ内は平田(2013 : 14)の訳文を引用)

しかしながら、Wood 他(1976)で対象とされている子どもは就学前の子どもたちであり、さらに子どもに与えられたタスクは言語習得とは関係のない内容である。そのため言語習得の側面と密接にかかわる CLD 児童生徒の場合とは文脈が大きく異なる。よって、この 6 つの機能を言語教育の場面で具体的にどのような行為に落とし込んでいくかという点については更なる研究の蓄積が必要だと思われる。加えて、Wood 他(1976)ではチューターと呼ばれる大人たちに対し、あらかじめスキップフォールディングの手順が指示されており、実験でチューターはその指示通りの行為を行う。よってこれも、教師や支援者が主体性をもってスキップフォールディングを決定しなければならないという CLD 児童生徒の教育の文脈からは乖離が見られるため、何をもってスキップフォールディングを決定していけばよいのかに着目した研究が必要だと思われる。

EL(English language) learner(本稿でいうところの CLD 児童生徒)を対象とした Gibbons(2015)は、第二(あるいは第三、第四)言語としての英語で学校教育を受ける子どもたちの言語発達(“*second language development*” (Gibbons,2015:19, 太字部分は原文では斜字体))には高いレベルでの挑戦とそれに応じた手厚いサポートが必要だと主張し、その実現のためにスキップフォールディングの性質を活用していく必要性を訴えた。そして具体的にどのようなスキップフォールディングが使用されているのかを、教室談話分析の視点から分析・考察している。

日本国内に目を向けると、CLD 児童生徒を対象にしたスキップフォールディング研究として清田(2012)や平田(2013)などがある。清田(2012)は、在籍学級への入り込み母語支援者が単なる通訳者としての役割だけでなく、さまざまなスキップフォールディングを駆使して子どもの学びへの参加を促す役割をも担っていることを明らかにした。平田(2013)では平田自身が 3 人の児童に行った日本語支援を対象に、その中で使用されたスキップフォールディングを Hammond & Gibbons(2005)のマクロ・スキップフォールディングと Gibbons(2003)のミクロ・スキップフォールディングの 2 つの観点から詳細に分類・分析している。この中で平田(2013)はミクロ・スキップフォールディングの調整は「目的」、「読みの力」、「個性」の 3 項目(平田,2013 : 185)に応じて行うことが重要で

あることを指摘し、またそれによって子どもたち一人一人の個性に対応しうるスキヤフオールディングが可能になることを示唆している。

一方で、一つ一つのスキヤフオールディングについてなぜそのタイミングでそのスキヤフオールディングを選択したのかといった判断材料がないかを示すような国内の研究は、調べた限りでは見つけることができなかった。平田(2013)は「Scf は、あくまで子どもたちが独力で達成できるようになるまでの暫定的な足場掛けであり、いつ足場を掛け、いつその足場を外すのかということが重要となる。」(平田 2013 : 14)(Scf はスキヤフオールディングを指す)と述べており、スキヤフオールディングの内容だけでなくそれを行うタイミングの重要性についても指摘している。つまり、スキヤフオールディングの適切な運用方法についての研究が今後必要であると考えられる。

## 4. 調査概要

### 4.1 データ収集方法

日本国内の高等学校(以下 A 高校とする)で筆者が行った初級日本語の授業を、音声録音により記録・収集した。同時に、一連のスキヤフオールディングの状況を詳しく把握できるよう授業後に記憶している範囲内で補助用のメモも取った。データ収集期間は 2022 年 7 月末から前期授業終了までの約一か月間で計 4 日分 8 コマの授業音声データを収集した。

データ収集を行うにあたり、本研究の研究協力者の生徒に対してそれぞれの母語あるいは得意な言語で書かれた研究協力依頼書及び研究への同意書を配布した。

### 4.2. データ収集の対象となった授業についての情報

今回のフィールドである A 高校には CLD 生徒が多く在籍しており、彼らの言語的・文化的背景を考慮した授業が多く開講されている。本稿

で扱うデータは、来日 2 年未満のいわゆるダイレクト生<sup>1)</sup>に向け開講されている授業(以下「授業 A」とする)データである。「授業 A」は 50 分の授業を 2 コマ連続で実施している。よって、音声データは一回の授業につき 100 分記録される。

データ収集時には 4 名の生徒が「授業 A」を受講していた。彼らはいずれもダイレクト生であり、必然的に滞日年数が他の生徒と比べて短い。そのため高校入学後の初期段階で初級日本語文法を一通り学ぶこととなった。授業における中心教材としては『中学生のにはほんご 学校生活編(スリーエーネットワーク)』が使用された。

### 4.3 研究協力者の生徒のことばの力について

このクラスに在籍する生徒 4 名は各々の母語が確立した状態で来日しており、母語でのことばの力は年齢相応のレベルであると判断された生徒である。各生徒のことばの力に関する基本的な情報は表 1 の通りである。

1

生徒仮名	年齢	渡日年	母語	日本語の力(2022.4 時点)
生徒イ (以下イ)	19	2020.11	ネパール語	来日後、国内の別の高校で半年間日本語の授業を受けたが、初級文法がまだ体系的には定着していない。
生徒ロ (以下ロ)	16	2022.1	タガログ語	ひらがな・カタカナのみ既習で日本語文法は未習である。
生徒ハ (以下ハ)	16	2022.3	中国語	ひらがな・カタカナのみ既習で日本語文法は未習であ

<sup>1</sup> 母国で 9 年間以上の学習を終えて渡日し、高校受験に臨む生徒を A 高校が所属する自治体ではダイレクト生と呼んでいる。

				る。
生徒ニ (以下ニ)	15	2022.2	中国 語	ひらがな・カタカナのみ既 習で日本語文法は未習であ る。

表 1:研究協力者のことばの力に関する基本情報

## 5. 分析方法

収集した録音データは、分析対象となっている範囲を全て文字起こしした。そのうえで、論文中に取り上げるべき箇所について串田他(2017)と高木他(2016)を基に会話分析の手法で分析・整理を繰り返した。

分析時に使用する会話分析の各種記号とその意味は、以下に示す串田他(2017)で紹介されたものに従った。

トランスクリプト記号一覧	
[	この記号をつけた複数行の発話が重なり始めた位置。
]	この記号を付けた複数行の発話の重なりが解消された位置。
=	前後の発話が切れ間なく続いている。または、行末にこの記号がある行から行頭にこの記号がある行へと間髪を入れずに続いている。
(数字)	沈黙の秒数。
(.)	ごく短い沈黙。およそ 0.1 秒程度。
文字::	直前の音が延びている。「:」の数が多いほど長く伸びている。
文字-	直前の語や発話が中断されている。
文字.	尻下がりの抑揚。
文字?	尻上がりの抑揚。
文字;	やや尻上がりの抑揚。
文字,	まだ発話が続くように聞こえる抑揚。

文字_	平坦な抑揚。
文字!	声が弾んでいる。
↑文字	直後の音が高くなっている。
↓文字	直後の音が低くなっている。
文字	強く発話されている。
°文字°	弱く発話されている。
hh	息を吐く音。hの数が多いほど長い。笑いの場合もある。
.hh	息を吸う音。hの数が多いほど長い。笑いの場合もある。
文(h)字 (h)	笑いながら発話している。
\文字\	笑っているような声の調子で発話している。
<文字>	ゆっくりと発話されている。
>文字<	速く発話されている。
(文字)	はっきりと聞き取れない部分。
( )	まったく聞き取れない部分。
(X/Y)	XかYかいずれかに聞こえる。
((文字))	データについてのさまざまな説明。
→	分析において注目する行。
<b>太字</b>	分析において注目する発話部分。

表2:会話分析の各種記号とその意味(串田他 2017: v-vi を基に表を作成)

また、分析時に使用している「促し」「暗示的ヒント」といったスキヤフォールディングの名称は以下に示す平田(2013:170-171)の表「マイクロ・スキヤフォールディングの分類および下位分類」を参考に使用した。

平田 (2013) の考察に基づく理論的な枠組み (Gibbons, 2003) を援用	平田 (2013) で観察された下位分類
言い換え	明示的提示 言い換え
方向付け	絞り込み質問 否定引き出し質問 反論 頭出し 促し 生徒の発話要約 生徒の発話再生 I
修正示唆	生徒の発話再生 II 質問返し 質問の繰り返し 暗示的否定/暗示的訂正求め 沈黙 暗示的ヒント 詳細求め 理由求め 学習言語化求め
知識の文脈化	生徒の生活経験との結び付け
情意面	同意 肯定フィードバック 事前予告

表 3 : ミクロ・スキヤフォールディング分類表(平田 2013,170-171 参照)

## 6. 分析結果

### 6.1 収集データについて

データ収集期間は 7 月 1 日から 7 月 29 日までの一か月間で、この期間内に 8 コマ分の授業音声を録音した。

データは当初想定していた授業形態での録音データが 6 コマ分、それとは異なる形態(筆者と別クラスの担当教員との合同クラス授業)での録音データが 2 コマ分収集できた。このうち授業とは無関係の会話セクシ

ョンや研究協力者である生徒イ、ロ、ハ、ニ、そして筆者の5名以外の人物の音声が入った会話セクションを除いた箇所を本研究の分析対象とした。分析対象となったデータの総時間は230分、そのうち通常の授業形態での録音データが224分で、合同授業の録音データが6分となっている。

## 6.2 分析結果の概要

まず今回の再分析で明らかになった特徴として大きく以下の二点を挙げる。まず一点目は、教師と生徒のやりとりにおいて「沈黙」「教師の相槌」が多く見られるという点である。そして二点目は、教師が回答者を指定しない質問を多用したり、他の生徒が会話に割り込んだりする場面が多く見られたという点だ。以上の点について具体例を示しながら詳しく分析していく。

## 6.3 教師による沈黙・相槌の具体例

まず教師による沈黙と相槌が多用されていた点について、特にその特徴が表れている場面を紹介する。以下に示す例は、教師と生徒ロを中心としたやり取りで、生徒ロは「夏休みは海で泳ぎます。」を「夏休みは海で泳いだ。」という普通体過去形の文にしようとしている。なお、「1:」の後に続くものが教師の発話である(以下同様)。

行番号	発話者	発話内容
1	1	じゃあ(。)ロ!(.)
2	ロ	はい.
3	1	頑張って : : (0.5)10番(.)最後[やり ]
4	ロ	[え : : ](.)夏休みは : (.)夏休み海で : : =
5	1	=うん.
6		(0.5)
7	ロ	→ およ : : ぐ.
8		→ (0.5)
9	ロ	[( )]およ : : (.)ぐ : : (.)
10	1	→ [う : ん]
11	1	→ う : ん.
12	ロ	→ 泳ぎました : :
13		(0.7)
14	ロ	泳ぐだ?
15		(0.7)
16	ロ	違う.
17		→ (0.5)
18	1	→ お : : : よ : : ぐ(.)>かなあく?
19		(2.0)
20	1	お[よ]
21	ロ	→ [お]よ
22		(0.2)
23	ロ	→ およい(.)> およい° <
24	1	→ およい?(.)[で ](.)>[最 ]後<.
25	ハ	[ (だ/た) ] [ (だ/た) ]
26		(0.3)
27	ロ	泳いだ.

この場面では 06,08,13,15,17,19,22 行目にみられるように、沈黙の時間が多く観察される。また同様に、05,10,11 行目と複数箇所で教師の相槌が観察される。このうちまず注目したいのが、08 行目に現れる沈黙である。この直前の 07 行目において、生徒ロは「およ : : ぐ。」という尻下がりの発話をしている。この直後生徒ロが発話を中断していることから、この場面で教師が会話のターンをとることも可能であろう。しかし、教師はすぐには発話順番をとらず、「沈黙」(平田 2013:171)している。すると 09 行目で生徒ロが再び発話順番を取り、教師も相槌で応えている。つまり、発話順番が生徒ロにあるという教師の意志を示し、生徒ロに続きを「促し」(平田 2013:170)ている。

14行目「泳ぐだ？」という生徒口による尻上がりの発話の後も教師は発話順番を取らず、16行目で生徒口が自身の回答を明示的に否定して初めて18行目で発話順番を取っている。18行目の教師の発話内容に注目すると生徒口の焦点を「およぐ」の箇所にあてようと意図した「暗示的ヒント」(平田 2013:171)であることが考えられる。実際、20行目では教師が再び「お[よ]」と、18行目と同様の発話をしようとしていたことが伺える。その発話にかぶさるような生徒口の発話(21行目)を受け教師は発話を中断していることから、18、20行目の発話意図(すなわち「およぐ」への焦点誘導)が成功したために再び生徒口に発話順番を渡したとみることができる。

その後23行目で生徒口が「およい(.)>° およい° <」と正解の「泳いだ」に近づく発話をする、24行目で教師は再び発話順番を取り、「およい?(.)[で ](.)>[最 ]後<。」と直前の生徒口の「およい」という発話を繰り返すことで生徒口に同意する姿勢を見せ、さらに「[で ](.)>[最 ]後<。」(24行目)と「およい」に何らかの語を付け足す必要があることを「暗示的ヒント」(平田 2013:171)として示した。

#### 6.4 教師が回答者を指定しない・他の生徒が会話に割り込む例

続いて、教師が回答者を指定しない質問を多用したり、他の生徒が会話に割り込んだりしていたデータを2種類紹介する。まず初めに紹介するデータは前後の文脈を考慮して主節文と従属節の組み合わせを選ぶという問題を解いていた際に起きたやり取りである。正答は「漢字がわからないので、先生に聞く。」という文であるが、初めに指名された生徒イは「漢字がわからないので、先生に説明する。」と回答した。その後も「先生に聞く。」と結びつけるまでにやや時間を要したため、教師がクラス全体で確認しようとしている場面である。以下に続くのが、その際のデータである。

(前略)

行番号	発話者	発話内容
18	1	→ あ、ここじゃあ：3番ちよつと(.)チェックしましょ、(0.2)漢字が分からないのでく先生に：>、
19		(0.3)
20	ロ	→ [き(.)く].
21	ハ	→ [( )]. ((「説明する」と答えたか?))
22	1	説明する：？(0.3)説明は：：(.)先生に、教えますか：：？
23		(2.0)
24	ロ	→ I don' t know: kanji that' s why! I [( )] to teacher ↑ =
25	1	[うん]
26	イ	→ =先生に聞く：：：(.)listening to 先生.
27		(0.5)
28	1	先生に聞く：あ、先生にこれ(.)<聞[く]>.
29	イ	[先]生に：：(0.2)( )を
30		(0.2)
31	イ	説明する.
32		(2.0)
33	1	うん、そうですね：：(.)なので(0.2)えちよつと3番、3番の聞かがね：：：、
34	イ	はい.
35	1	そっか、(0.2)聞くの、意味は、何ですか：：？
36		(.)
37	イ	hear.
38		(0.3)
39	1	うん.
40	ロ	liste[n].
41	ニ	[i]ste[n]?
42	1	[he]ar, listen?
43		(0.5)
44	1	and, also,
45		(0.2)
46	1	えつとじゃあもうひとつあります(.)大切な意味.
47		(0.5)
48	1	ask.
49	ロ	あは[い].
50	1	[う]ん、尋ねることも：、[聞く]って言います.
51	イ	あ[聞く] う：ん.
52	ニ	→ if you(.) don't (0.2) know,
53	1	うん.
54		(0.2)
55	ニ	→ kanji, (.) you should ask (.) ° to° teacher.
56	1	うん. (0.3) そうそうそう.

18行目で教師は生徒イが回答した設問について再び問いかけているが、この際答える生徒を指名していない。すると、20行目と21行目にみられるように複数の生徒がこのやり取りに参入してきた。このタイミングで教師と生徒のやり取りに加わってきた生徒ロが24行目で、今問題になっている文の意味を英語により確認しようとしたとみられる発話をする。すると26行目で間髪入れずに、生徒イが24行目で「先生に聞く：：：(.)listening to 先生。」と発話している。この箇所からは、24行目の生徒ロの発話を利用して生徒イの理解を教師に伝えようと試みていることがうかがえる。この生徒イの発話をきっかけに、生徒らの躰きの要因が「聞く」の意味理解に関わるのではないかと教師が気づいていく様子が読み取れる(28~33、35行目)。つまり、生徒同士は以前に出た発話を利用して自身の意図を伝えようとし、それを受けて教師が次に何をすればいいのかを決定していった様子が観察できる。

さらに52行目,55行目の生徒二の発話からは、24行目の生徒ロと同様の方法(つまり、英語による意味確認)を用いて二自身の理解を伝え、教師に確認要請を試みていると捉えることができる。

続いて同様の特徴を持つデータをもう一つ紹介する。これは、入室の際などに用いる「失礼します」という言葉を知っているかどうか尋ねる教師と、指名された生徒二によって始まるやり取りである。22行目の(※)の箇所は生徒二のクラス名が入るため、ここでは伏せる。

(前略)

行番号	発話者	発話内容
16	二	what?
17		(0.5)
18	1	→ うん. (.)失礼しま：す(.)使いますか? =
19	イ	→ =did you(1.5)失礼しま：す月曜日：：(.)やったね。(月曜日に他の授業で職員室に行った際、このフレーズを使ったはずだと二に教えている)
20	二	( )
21		(0.3)
22	ロ	→ 失礼(0.2)tok tok, 失礼しま：：す(.) (※)の二です(1.0)did,
23		(0.2)
24	1	→ あ：：.

この会話箇所の前に教師はクラス全体に向けて「失礼します」というフレーズを使ったことがあるかどうか尋ねている。しかし、生徒ニに同様の質問をしたところ教師の話す内容を理解しきれていなかった様子うかがえる(16行目)。18行目で教師が繰り返し質問形式の発話を繰り返すが、これはこの後に生徒ニによる回答が想定される、教師と生徒ニによる質問—応答のやり取りとしてみることができる。ところが18行目の教師の発話に間髪入れずに生徒ニではなく生徒イが割り込むような形で発話順番を取った。実はこの授業より以前に、職員室に入る際「失礼します」と言うことを生徒らは別の授業で習っていた。生徒イは生徒ニにそのことを伝えようとしていたのだと解釈できる。すると20行目でニは何らかの発話をしたが、その後沈黙する。これを受けて、22行目で新たに生徒ロがやり取りに参入してきた。「失礼(0.2)tok tok, 失礼しま：す(.) (※)のニです(1.0)did,」(22行目)という発話内容からは、生徒ロが生徒ニの19行目での発話内容を引き継ぎ、より具体的な使用例を提示して見せたと読み取ることができる。これら一連の流れを受けて、24行目で生徒ニが「あ：：：。」と納得したような口調の発話をし、18行目で教師が尋ねた内容を理解した様子うかがえる。なお、19行目のイの割り込みから24行目の納得したような生徒ニの発話までの間、教師による発話はなくすべて生徒同士でやり取りが進められていた。

## 7. 考察

6節では、3つの例を紹介しながら本データの特徴について述べてきた。一つ目の特徴として挙げた、教師と生徒のやり取りにおいて「沈黙」「教師の相槌」が多くみられた点に関して、以下に整理する。まず教師による沈黙だが、生徒の発話の切れ目で、教師が発話順番を取らずに待つ姿勢を見せることで引き続き生徒が発話順番を取り続けられる例が観察された。また相槌については、教師が発話順番を取る意図はないということを示し、沈黙と同様生徒に次の発話を続けるよう促す効果があったと分かる。これらの点から、沈黙と相槌を多く用いることで、教師の問いについて生徒が答えるための時間が十分に確保されていたこと

が分かる。

二つ目の特徴として回答者を指名しない質問形式の多用や生徒による割り込みの多さを挙げたが、これについてはそれぞれ、回答者を指名しないことで生徒はだれでも発話順番をとれる結果につながっており、また生徒による割り込みを許容する教師側の態度も読み取れる。これらが要因となり、教師と一人の生徒による一対一のやり取りの集合ではなく、教師と複数の生徒、あるいは生徒同士でのやり取りが授業中に生まれる環境が形成されていたと考えられる。

また、上記の二つの特徴による効果としては以下の三点が挙げられる。まずは、生徒の持つ知識が多く発話として現れることによりなぜ生徒がその答えに至ったのかを教師側が判断しやすくなるという点だ。次に、生徒の発話が増えることにより、今生徒が何に注目しているのかが見えやすくなっている。三つ目が、生徒が他の生徒の発話を活用しながら今の自分の理解の仕方や考え方を表明する機会が増えたということだ。これにより教師が次のスキヤフォールディングを決定する際の材料となり得る情報が発話に現れやすくなる可能性が示唆される。

また三点目については教師のみならず、生徒にとっても生徒同士で知識を共有できる場の提供にもつながると考えられる。沈黙や回答者を指定しない質問形式など上記で述べてきたような特徴を教師と生徒のやり取りに盛り込むことで、生徒の発話機会が確保され、そこから出てきた情報を基に次のスキヤフォールディングとして何を選択すればよいかを教師は決定している可能性が示唆される。これは別の見方をすれば、生徒が何を持っているか(知っているか)をベースに教師が振る舞いを決定していると言え、教師から生徒への一方的な知識の受け渡しではなく、生徒を学びの中心に置きそれを都度サポートしようとする教師の立ち位置が現れているともいえるのではないだろうか。

## 8. 終わりに

本稿では、ダイレクト生として日本の高校に入学した生徒 4 名と筆者

による初級日本語授業の録音データから、授業内相互行為の特徴とスキヤフォールディングとの関連性について考察した。その結果、「教師が話しすぎる」授業ではなく、生徒を学びの主体とみなすことで生徒の発話が増加しやすくなり、結果的にスキヤフォールディングの方向を決定づける材料が多く表れること、また同時に生徒の協同の機会を生みやすくする可能性が示唆された。

一方本研究の課題点として、データ収集の対象となった授業を受けていた生徒層がダイレクト生に限定され、授業内容も第二言語習得的側面が強く出たものだった点が挙げられる。今回データ収集に協力してくれた生徒はいずれも母語での学習経験が十分にあり、年齢相応のALP(Cummins,2001)を獲得している段階であった。しかし、CLD 児教育においては幼少期に來日し長期間日本の教育現場で周縁化されてきた子どもたちの存在は忘れてはならず、今回得られた示唆が CLD 児教育の実践現場でどこまで適用できるかについてはその範囲が限定的であると言わざるを得ない。今後の展望としては、Cummins や Garcia らのバイ・マルチリンガル教育理論に基づいた教室活動に注目し、そこでのスキヤフォールディングを収集・分析していくことが求められる。スキヤフォールディングの知見を CLD 児童生徒教育のより広い文脈で適用できるよう今後も授業データ分析の蓄積を続けていきたい。

#### 謝辞

本研究に際し快く協力を承諾してくれた4名の生徒とA高校の皆さまに心より感謝を申し上げます。

#### 〈参考文献〉

- ・小田博志『エスノグラフィー入門〈現場〉を質的研究する』春秋社、2010
- ・カミンズ・ジム著/中島和子著訳『言語マイノリティを支える教育 新

装版』明石書店、2021

- ・清田淳子「在籍級への入り込み支援における母語支援者のスクヤフオーラルディング」,母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究,第8号,2012p.16-36)
- ・串田秀也,平本毅,林誠『会話分析入門』勁草書房、2017 v-vi, p.23-25, 128
- ・櫻井千穂『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版

会、2018

- ・柴田義松『ヴィゴツキー入門』寺子屋新書、2006
- ・高木智世他『会話分析の基礎』ひつじ書房、2016
- ・中島和子『完全改訂版 バイリンガル教育の方法』株式会社アルク、2016
- ・滑川恵理子『言語少数派の子どもの概念発達を促す教科学習支援：母語と日本語が融合したことばのやり取り』ココ出版、2019
- ・西原鈴子「一ことばはどのように使われているか」,『日本語教育通信』第29号、1997

URL:

[https://www.jpfr.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/pdf/tushin29\\_p14-15.pdf](https://www.jpfr.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/pdf/tushin29_p14-15.pdf) (最終閲覧日：2024/02/07)

- ・平田昌子「対話を通して学ぶ「読みの力」－教室内外を結ぶ段階的支援に関する総合的研究－」,国立国会図書館デジタルコレクション、2013

URL: <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8668617/1>(最終閲覧日：2024/02/07)

- ・真嶋潤子他『母語をなくさない日本語教育は可能か 定住二世児の二言語能力』大阪大学出版会、2019
- ・矢守克也『アクションリサーチ 実践する人間科学』新曜社、2010
- ・Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Multilingual Matters.
- ・García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon
- ・Gibbons, P. (2015) *Scaffolding language scaffolding learning Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom SECOND EDITION*. Heinemann
- ・Gibbons, P. (2018) *Bridging discourses in the ESL classroom*. Bloomsbury
- ・Moll, L.C. (2014) *L.S. Vygotsky and Education*. Routledge
- ・Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G.(1976) The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, pp.89-100.
- ・東京外国語大学(2023)「令和4年度 高等学校等における日本語能力評価に関する予備的調査研究事業 年次報告書」

URL : <http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/itaku/20224-1.html>  
 (最終閲覧日 : 2024/02/07)

- ・文部科学省(2014)「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」

URL:  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm)  
 (最終閲覧日 : 2024/02/07)

- ・文部科学省(2021)「外国人児童生徒等教育の現状と課題」, 文部科学省総合教育政策局 国際教育課

URL : [https://www.mext.go.jp/content/20210526-mxt\\_kyokoku-000015284\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210526-mxt_kyokoku-000015284_03.pdf)

(最終閲覧日 : 2024/02/07)

- ・文部科学省(2022)「『日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況に関する調査(令和3年度)』の結果(速報)について」

URL : [https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt\\_kyokoku-000021406\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_01.pdf) (最終閲覧日 : 2024/02/07)

- ・総合教育政策局国際教育課, 「CLARINET へようこそ 1 JSL カリキュラム開発の基本構想『学校教育における JSL カリキュラムの開発について』」, 文部科学省.

URL :

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm) (最終閲覧日 : 2024/02/07)

**複数言語環境に育つ児童の言語発達・教育に関する教員のピリーフ  
ートランスランゲージング教育学の視点からー**

**Elementary School Teacher's Belief toward Language  
Development and Effective Teaching of Bilingual Students  
-With a Perspective of Translanguaging Pedagogy-**

阿竹 仁以奈

大阪大学大学院 人文学研究科日本学専攻応用日本学コース M1

要旨

近年、複数言語環境に育つ児童の教育において、トランスランゲージング (TL) 教育学が注目を集めており、教師が児童の持つ全ての言語レパートリーをリソースであり権利であると認める TL スタンスを身につけることが重要視されている。本研究では、複数言語環境に育つ児童を担当する小学校教員の、担当児童の言語発達や彼らへの教育に対する意識を TL 教育学の視点から分析した。分析の結果、教師はモノリンガルの視点で担当児童の言語発達を捉え、児童が家庭で身につけている言語実践や生活経験を授業に導入できていないことが明らかになった。一方、既に実体験を重視する教育観やマルチモーダルな表現方法の活用など、TL 教育学につながる視点も持ち合わせていることも明らかとなった。

キーワード：複数言語環境に育つ児童、トランスランゲージング教育学、教師の意識

## Abstract

In recent years, translanguaging (TL) pedagogy has been attracting attention in the education of bilingual children, and there is an emphasis on teachers developing a TL stance that recognizes all language repertoires of children as a resource and as a right. This study analyzes the belief of an elementary school teacher who is in charge of bilingual children toward the language development of the children and their teaching from the perspective of TL pedagogy. The analysis revealed that the teacher had not yet acquired the perspective of dynamic bilingualism and were not able to incorporate all the language repertoires and experiences of children into the classroom. On the other hand, it was made also clear that the teacher already possesses a perspective that is linked to TL pedagogy, such as a view of education that emphasizes on real- life experiences and the use of multi-modal methods.

Keywords: bilingual students, translanguaging pedagogy, teacher's belief

### 1. はじめに

現在、世界的な人の移動の活発化に伴い、日本国内の小・中・高等学校等にも、家庭内の使用言語と学校や社会において主流とされる言語が異なっていたり、家庭内や学校での使用言語が複数であったりする児童生徒（以下、複数言語環境に育つ児童生徒）が年々増加傾向にある。それを受けて、複数言語環境に育つ児童生徒を担当する教員の教育力の向上が求められている。教師が彼らの持つ言語の多様性に対して肯定的な意識を持ち、教育実践に取り入れることは、子どもの学習を促進させ、アイデンティティにプラスに働く（Cummins 2000）。そのため教員が、彼らの言語に対して肯定的な意識を持てるように働きかけていくことが重要である。

近年の複数言語環境に育つ児童の教育においては、トランスラングエー  
ジング（Translanguaging,以下 TL）教育学の実践が注目を集めてい

る。TL 教育学は、バイリンガルの人々の柔軟で流動的な言語使用を教育において推進し、児童生徒の認知及び社会情緒的な発達を促すものである (Garcia et. al, 2017)。TL 教育学を実践する教師には、TL スタンス、TL デザイン、TL シフトが求められている。TL スタンスとは、TL 教育学を実施する教師が持つビリーフであり、児童生徒の持つ全ての言語レパートリーを彼らの学びやアイデンティティ発達のリソースであり、権利であると認めるビリーフのことである。(Garcia et. al, 2017)。

本研究は「複数言語環境に育つ児童を担当する小学校教員の、担当児童の言語発達や彼らへの教育に対する意識をトランスランゲージング教育学 (Garcia et. al, 2017) の視点から明らかにすること」を目的とする。そしてその結果から今後どのような教育実践を行なっていくべきかについての考察を行う。

研究課題は以下の通りである。

- (1) 複数言語環境に育つ児童を担当する小学校教員は、担当児童の言語発達や彼らへの教育に対してどのような認識をしているのか。
- (2) 教員は、どのような実践を行なっているのか/行いたいと考えているのか。

## 2. 研究の枠組み

本稿では、分析の枠組みに TL 教育学の理論を用いる。TL 教育学の実践は、バイリンガルの人々の柔軟で流動的な言語使用を教育において推進し、児童生徒の認知及び社会情緒的な発達を促すものである (Garcia et. al, 2017)。バイリンガルの人々が行なっている柔軟で流動的な言語実践について、Garcia et al.(2017)は、動的バイリンガリズムという用語を用いて説明している。動的バイリンガリズムとは、「バイリンガルの言語力の総量を二つの個別の言語能力を足し合わせたものと見るのではなく、一言語ずつに分断せず、一つのつながったレパートリーとしてとらえる」(加納 2016) 考え方である。

また TL 教育学は無秩序ではなく、生徒が全ての言語レパートリーを用いることができるように教師が「意図的かつ戦略的に」計画するものである。一章で述べたように、TL 教育学を実践する教師には、TL スタンス、TL デザイン、TL シフトが求められており、TL シフトは TL 教育学になくてはならない要素である。以下は TL スタンスにおいて重視されている、3つのコア・ビリーフである。

1. 生徒の言語実践と文化の理解は、彼らが家庭やコミュニティで得たものと学校で得たものを含む。これらの実践と理解はともに機能し、お互いがお互いを豊かにする。
2. 生徒の家庭やコミュニティは価値のある知識の源であり、教育の過程に組み込まれるべきである。
3. 教室は、教師と生徒がともに知識を創造し、伝統的なヒエラルキーに異議を唱え、社会正義に向かって取り組む、民主的な空間である。(Garcia et. al, 2017)

このように生徒、家庭、コミュニティ、学校、生徒が家庭や学校で得ている知識が協働し、(juntos スペイン語で「共に」という意味)生徒の学びを支え、社会正義の実現を目指すのが TL 教育学の実践である。

### 3. 先行研究

ここでは、TL の観点から教師の意識 (ビリーフ) を分析した先行研究を概観する。

Rodrigues- Izquierdo et al.(2020)はスペインの移民の児童生徒を担当する教員4名(2名は通常級の学級・教科担当教員、残り2名は第二言語としてのスペイン語を担当する言語教育専門教員)に言語多様性に関するデプスインタビューを行い、質的に分析した。

通常級・教科の担当教員は、言語多様性に対してマイナスの感情を抱

いており、移民児童生徒の教育はスペイン語の欠如、教員自身の研修やリソースの欠如により困難であると感じていることが明らかになった。またスペイン語を学習に不可欠な道具であるとみなし、学校や社会において主流な言語であるスペイン語を優位に置く言語イデオロギーを持っていた。

一方、第二言語としてのスペイン語を担当する言語教育専門教員は、スペイン語学習の重要性は主張していたが、言語多様性を資源だとして捉えており、言語多様性が子どもの学習の遅延の要因にはならないと認識していた。しかしいずれの教員もスペイン語に同化させる、スペイン語のモノリンガル中心的なビリーフを持っており、子どもの権利として言語多様性を受容するビリーフを持ってはいなかった。このことは、子どもの母語の維持が学力や発達にプラスに働くことに気づくことができていないことも影響していると考えられる。

Pontier (2022)は、アメリカの州立大学に通う教員候補生 (Teacher Candidate, 以下 TC) にトランスランゲージング理論に基づいた養成講座を1セメスター間行った。その前後で彼らのバイリンガリズムやバイリンガル教育に対するビリーフや知識を問う自由記述のアンケートを実施し、養成講座によってどのような影響を受けたのかについて質的に分析した。

分析の結果、「バイリンガルであるとはどういうことか」という質問に対しては、養成講座前は、バランスの取れた、高い言語能力を複数の技能において有しているという「モノリンガルの視点」の回答が目立ったが、養成講座後、一部の能力であっても2つ以上の言語の特徴を用いて表現できる、といったバイリンガルの動的な言語使用に言及した回答が見られた。

また「教師は生徒についてどのようなことを知っていなければならないか」という質問には、養成講座前は、生徒の背景や文化、学習特性を知る必要があるといった「一般的によいとされる教育」が主であったが、養成講座後、教育に2つの言語を意図的に組み込むべきである、子ども

たちを欠陥主義からではなく、強みを生かした視点を持つべきであるといった「EBの生徒の学習ニーズを満たす教育」への視点を持つように変容している。一方、TCは養成講座前から既に、L2学習のためにL1を完全に犠牲にしてはいけないなどといったTLスタンスを持っていたことも明らかになったため、今後の教師教育においてTCが既に持っているTLスタンスを活性化させることが効果的であることを示唆している。

## 4. 調査

### 4.1 調査協力者

調査協力者であるAさんは、日本の公立小学校に設置されている、英語保持のプログラムである国際学級で2年生の担任を務めている教員である。教職2年目の日本語母語話者の教員で、調査実施時点では、2年生の国語（日本語）、算数（英語で行う取り出し授業）、在籍学級で行われるその他の教科の通訳、1年生の国語（日本語）の授業を担当していた。Aさんが担任を務める2年生の国際学級には、インタビュー実施時点（2023年8月）で2名の児童が在籍しており、いずれも家庭内言語は日英以外であった。

### 4.2 データ収集

以下の内容について、半構造化インタビューを行った。インタビュー時間は1時間8分であった。インタビューは調査協力者の許可を得て録音した。

- ・国際学級の教員として抱いている課題感。
- ・子ども時代に複数環境に育つことの是非。
- ・複数環境に育つ子どもたちに行なっている/行うべきだと思う実践。

### 4.3 データ分析

インタビューデータを、協力者の許可を得て録音し、文字化したのち、SCAT (Steps for Coding and Theorization, 大谷, 2019) を用いて分析した。SCAT とは、〈1〉データの注目すべき語句、〈2〉それを言いかえるようなテキスト外の語句、〈3〉それを説明するようなテキスト外の概念、〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念、の順にコードを付し、それを紡いでストーリー・ラインを記述し、そこから理論を記述していく分析手法である。この手法は、比較的小さいデータの分析にも有効で、その明示的な手続きのため初学者にも着手しやすいという特徴があり、本研究のデータが1つのみであることと、著者が質的研究の経験に乏しいことから適切だと考えた。

小島・櫻井・佐野(2022)は、TL 教育学に基づいた CLD 生徒の二言語作文の結果による高校教員のビリーフ変容を SCAT を用いて分析している。その際、大谷(2019)を引用し、「SCAT による分析の目的はあくまで理論を得ること」(p. 311) であると述べながらも、高校教員のビリーフ変容の研究においては、「一般性ではなく、個別性・具体性こそが重要な意味を持つため、あえてこれら3人のインタビューから紡ぎ出されるストーリー・ラインを軸に詳しく分析することとする。」(小島・櫻井・佐野 2022) としている。本研究の目的は、Aさんの個別・具体的な意識を明らかにし、今後、筆者がAさんとどのような実践研究を行なっていくのか、について考察することであるため、本研究でもストーリーラインを記述することとする。

## 5. 結果

このようにすべての文字化資料に対し、〈1〉～〈4〉のコーディングを行ったところ、テキストは162のセグメントに分けられた。〈4〉のコード付けをした構成概念としては、86のカテゴリーが抽出された。以下に分析から得られたストーリーラインを記述する。

### 【Aさんのストーリーライン】

Aさんは、[前回のミーティングで話題に出た、英語保持のためのプログラムの課題]について、本来[短期で日本に滞在し、インターナショナルではなく英語を保持しながら日本の教育を経験させたい親を持つ子ども]を対象とし、[最低限日常生活に必要なレベルの日本語と学年相当の英語を身につけさせるプログラム]であるにもかかわらず、[滞在の長期化による日本語学習の必要性の顕在化]や[英語のLSPが低い子どもの存在]といったように、[プログラムの趣旨に合わない状況]を挙げている。また、[日本語との接触機会の多さ]が原因で[BICSには課題がなくても、感情や思考の表現といったALPで課題を抱えるダブルリミテッド状態の子ども]がおり、[プログラム内容の改善]が必要だと考えている。そして、[英語のLSPの低下が起こらない英語のモノリンガル教育を行っているインターナショナルスクール]とは異なり、[日本の公立学校の教育]では、[英語力には問題がなくても、専門性・資格・研修が欠如している教員もいる教員集団]、[理解や知識のある一部の教員以外との連携の希薄さ]が課題だとAさんは考えている。

Aさんは、[ダブルリミテッド状態にある児童への対応と他の教師の認識]として、[児童の、細かい事情や感情を説明するALPの低さによる、教師の意図汲み取りの困難さ]を指摘している。その要因としては、[サバイバルジャパニーズのみの授業]、[感情が高まると言語による表出が困難になるという児童の特性]、[ネイティブでない教師の英語での理解力の不十分さ]がある。Aさんは、ある[低学年の児童]が、[感情が高まると言語による表出が困難になるという児童の特性]により、[言語形式の混乱]が起きていると認識している。[感情が高まると言語による表出が困難になる児童への対応方法]として[一対一でのヒアリング]を行なっているが、[児童の、細かい事情や感情を説明するALPの低さによる、教師の意図汲み取りの困難さ]と[ネイティブでない教師の英語での理解力の不十分さ]から、[教師に意図を汲み取ってもらえないことによる、言語による表現意欲の喪失と英語への自信喪失]を起し、[悪循環]に陥っていると考えている。[ネイティブ教員による、普段の授業の様子のみとりや本人の日常の様子からの判断]で、この[低学年の児童]は[英語への自信喪失]を起していると考えている。

こうした[悪循環を断ち切るための改善策]として A さんはまず、[存在はあるが、担当児童と状況と合わず、機能していないカリキュラム]により[短期的視点で、かつ連携の取れていない授業設計]が行われていることを指摘し、[長期的視点で子どもの日英の伸びを測る評価導入への期待]を表明している。[日本語に関しては、日常的な oracy 能力のみを測定すればいいという認識]を示している。

また、[具体的な案]は思いついていないが、[保護者との連携]も必要だと感じている。[非対面のコミュニケーションが多い日本人の親と比べて、非対面のコミュニケーションが少ない担当児童たちの親との対面でのコミュニケーション頻度の増加のための取り組みへの意欲]を示している。具体的には、[多忙による実施の困難さ]があるが、[簡単な学級通信による子どもの様子の情報提供]を行いたいと考えている。

[BICS には課題がなくても、感情や思考の表現といった ALP で課題を抱えるダブルリミテッド状態の子どもに効果的な教育実践]として A さんは、[効果への自信のなさ]があるものの、[教え込みではなく、子どもが intrapersonal な思考をしたのちに、マルチモーダルな表現方法を用いて子ども同士が意見を共有する interpersonal な思考を働かせる算数の授業]を行なっている。一方、[日本語の授業]では、[語彙力強化から文章作成に繋げる低学年の日本語の授業]を行なっている。

[複数言語環境で育つことの是非]について A さんは[勉強中]だが、[学習としての早期言語教育に対する消極的意見]を持っている。一方で、[加算的バイリンガルもあれば減算的バイリンガルもいるため、複数言語環境に育つことの是非は個人に起因するという意見]も持っており、[複数言語環境で育つことの是非]は[不明]であるとも答えている。以前は[インターナショナルスクールへの興味]があったが、現在は、[幼少期の外国語学習は学習ではなく、楽しんで触れる程度にとどめるべきだという考え]から[本人の意欲を重視した、外国語学習開始時期の決定]が重要だと考えている。

【複数言語環境に育つ子どもの言語発達プロセス】について、Aさんは【勉強中】だが、現在【外国語学習についての著名な研究者による書籍】を読んで、【第二言語習得の現象理解】をしているところである。【担当している子どもたちのトランスランゲージング的言語使用】については、【文法の混乱のみ】で【言語混用】は見られないと考えている。

【言語発達が学びと認知発達に果たす役割】について、【実体験を重視する教育観】に立つAさんは、【経験や感情を言語化することによる学びの深化】が起こると答えている。

【子どもの学びにおける体験の意義】についてAさんは、【オノマトペのように言語間の翻訳が難しい語彙の、体験を通したイメージとしての理解】が促進されること、【印象、記憶に残る授業】ができることを挙げている。これは【日本滞在中に日本特有の経験をして思い出を作ったり、母国との比較をしてほしいという教育観】から来るものである。

【体験重視アプローチの授業の例】としては、【漢字習得のための体験の導入】と【季節の言葉の学習における季節を感じるものを見つける体験活動】がある。Aさんは、こうした活動には【母国にないものと触れる経験ができるというメリット】があると考えている。Aさんは、【マルチモーダルな手法の活用による体験の提示】を行なっている。【マルチモーダルな手法の活用】によって【体験の共有や対話】を行うこともある。【子どもたちの母文化の授業への導入機会の少なさ】がある。

Aさんが【印象に残る授業の実施】にこだわる理由は、【大学生の頃に運営のスタッフをしていた紛争地域の高校生を対象としたボランティアでの経験から生まれた、すばらしい体験が人間のエンパワメントにインパクトを持つ、という教師の根底にある教育観】にある。それが【小学生にも経験を通して視野を広げ、感動を感じてほしいという思い】に繋がっている。

Aさんは、【効果的な言語能力育成の方法】として【体験を交えた語彙力強化】を挙げている。一方、【自己表現能力の育成には体験を通しての学習が困難であるという認識】を持っている。【演劇を通した日常会話学習】も行っており、【動きをつけることによる、積極性の向上や記憶の定着と】

いった担当児童たちへの効果]を認識している。[低学年]のみならず、[中学年でも役になりきって動きをつけたり、動きについての意見交換をする中で情景をイメージしやすくなるというメリット]があると考えている。[イメージ化が学習を促進するという学習観]を持ち、[イメージ化のための一人一人の認知特性に合わせた教育]を行なっている。

[自己表現能力の育成方法]として、[教科書に掲載されている自己表現に必要な表現の、発表を通した学習]を挙げている。

## 【用語】

LSP : Language-specific performance の略語。関連する概念に、特定の言語の特徴を用いた口頭・書記・手話によるパフォーマンス(Garcia et al. 2017)。GLP (General-linguistic performance の略。複数言語環境に育つ子どもたちが全ての言語レパートリーを用いて話者が知っていることやできることを示す、口頭・書記・手話によるパフォーマンス)がある(Garcia et al. 2017)。

BICS : Basic Interpersonal Communicative Skills (基本的対人伝達能力) の略。

ALP : Academic Language Proficiency (教科学習言語能力) の略。

ダブルリミテッド状態：複数言語環境に育つ子どもたちの2言語の到達度が低く、認知面にも悪影響がある状態 (中島 2010)。

サバイバルジャパニーズ：日本で生活していく上で最低限必要な日常の日本語能力。

Interpersonal：他者との関わりの中でテキストに取り組み、知識を発達させること(Garcia et al. 2017)。

Intrapersonal：自己との対話の中でテキストに取り組み、知識を発達させること(Garcia et al. 2017)。加算的バイリンガル：特権的なグループやエリートは2言語が加算的になることが多い。しかしバイリンガル

をモノリンガルの規範の元に見て、2人モノリンガルという考え方をしているという問題点が指摘されている（Garcia 2009；52）。

減算的バイリンガル：モノグロシック・イデオロギーの元で、複数言語環境に育つ子どもの主流社会の言語以外の言語が主流社会の言語の習得のために手放させられる状態（Garcia 2009；51）。

## 6. 考察

以上のストーリーラインを TL 教育学の視点から分析し、今後どのような実践を行なっていくべきかについて考察を行う。

### 6.1 複数言語に育つ児童の言語・認知発達に関する意識

#### 6.1.1 ALP が低い児童の児童理解

A さんの語りから、BICS には課題がなくても ALP が低いダブルリミテッド状態の子どもの存在に強い課題感を持っていることが見て取れる。

顕著にそういう（ALP が低い状態）感じで、になってる子は私が担当した中では二人いたんですけど、（中略）一人は日本語の方が、えっと、英語よりも日本語の方ができる。ただ、日本語もちよつと、中高学年だとしても、結局は日本語もレベル的には、2,3年生レベルの、でやっぱ日本人とやっぱ違うので、細かく状況説明したりとか、っていうのがないから。

まあ、そういうの教える機会もないですしね。そもそも。細かい日本語を教えるまでもない。日常会話はあるんですけど、

やっぱりその子がいまいち何に困っているのか、でどうして欲しいのか、どういう気持ちなのか、ってところが。いまいち、その、英語でも日本語でもつかみきれなかったり、そういう。向こうも、こう言いたいんだけど、どうやって言えばいいかわかんない、みたいな状況があったりして。こっちもこう、汲み取れない、っていうか汲み取りきれない、みたいな、ときもあったりして。(中略)で多分、その、自分で言って、その子も英語に自信がないので、えっと、自分が言ったことがわかってもらえないと、多分、自信無くしちゃうのかもしれない。別の言い方でどう言うかわからないから。みたいな。(中略)なんかちょっと悪循環。

以上の語りからは、Aさんが、児童のALPの低さのせいで、児童のことが理解できず、児童は自分のことを理解してもらえないことで自信を喪失するなど、Aさんと児童両者にとってマイナスな影響があると考えていることが分かる。Aさんは、こうした、児童の意図が汲み取れないことの要因として、児童のALPの低さ、児童の特性、ネイティブではないAさんの英語での理解力の低さ、日本語の授業がサバイバル日本語のみであることを挙げている。

TL教育学は複数言語環境に育つ児童生徒の持っている全ての言語レパートリーを用いた実践を提唱している。以上で挙げたAさんの課題の解決にTL教育学は役立つと考えられる。

### 6.1.2 複数言語環境に育つことの是非

Aさんは、幼い頃から複数言語環境に育つことに対して、消極的意見を持ち、こうした環境で育つことで子どもに混乱をきたすと考えている。Aさんの勤務校は日本の公立小学校であり、全てが英語で行われるインターナショナルスクールと異なり、日本語への接触量が多いことは児童にとってマイナスであると捉えている。

でもあんまりにも小さい時から、こういろんなものを入れてしまうとやっぱり混乱しちゃうのかな、っていう、ある程度その、母語で、あの、ちゃんと会話が、コミュニケーションが取れる、ってぐらいになってから、まあ、音楽とかで聴かせるとかはいいかも知れないですけど、ちゃんとやらせるみたいなのは、例えばインターナショナルスクール入れる、みたいなのは、そういうのも、んーどうなん、そこまで低学年でやらなくてもいいのかな、とは思ってますけど、

また A さんは、複数言語環境に育つ子どもの言語発達をモノリンガルの視点から捉えていることが分かる。子どもの言語能力に対して「プラス」という語を用いていることから明らかである。これは先行研究 (Pontier 2022) の結果とも一致する。

ほんとにその子によると思うんですけど、例えば担当してる 2 年生の子でも、さっき言った全然言葉が出てこない、どれも中途半端っていう子もいれば、もう一人は、英語も全然大丈夫だし、学年相応だし、日本語でも正直あの、会話できちゃう、思ってることも伝えられちゃう、(中略) 家ではそれ(母語)を使ってるみたいなの、全然問題なくできてる子もいるから。いつやらせる、とかっていうのは、ほんとにその子次第なのかな、と思っはいるんですけど。

## 6.2 複数言語に育つ児童に対する教育についての意識

### 6.2.1 複数言語に育つ児童に必要な授業のあり方に対する意識

A さんは、大学生の頃に運営スタッフとして、紛争地域の高校生と関わるボランティアに携わっていた。この経験から、人間にとって体験や対話がエンパワメントにつながることに気づいた。

私のビジョンがそうなんですけど、もともとボランティアをやっていて、（中略）紛争地域の子どもたち、お互いのことを敵だと思ってる子どもたちを日本に連れてきて、プラス日本人も含めて一緒に共同生活をして、日本の、里山、村、の暮らしだったり、昔の生活だったり、あとはその環境に対してのことだったり、とかそういう体験をしながら、なんだろうな、国と国、対国と国で考えるんじゃなくて、日本という完全に違う舞台で、実はこう繋がっている、自分の国と繋がってるのか、同じような考えがあったりとか、同じような課題があったりとかっていうのがあるんだよ、っていうふうなことを、学んだ上で、対人と人だから、人と人が話し合っ、なんだろうな、違うところもあったら同じところもあって、でコミュニケーションを取れば、分かり合えるし、っていう（中略）そういうプログラムをやったあとに、そこで得た経験を自分の母国に持ち帰って、平和活動だったりとか、環境保全だったりというような、活動に、（中略）参加した子達が結局そういうような経験をする

経験をいろいろすることで、最後なんかまあ、色々こう変わっていく、戻ってからもそこでの経験がすごくその子たちにとってはなんだろう、思い出に残っていたりとか、人生を選択する上の、なんだろう、岐路に立った時にそういう人生を選択したりとか、っていうようなそういう子達を見てきて、やっぱりなんかこう、経験とか体験ってすごいインパクトがあるんだな。って。人がこう変わる、まあ経験とか体験の内容によるんですけど、でも人はこう、成長する上ですごくインパクトがあるな、っていうのがあったので。

紛争地域の、お互いのことを敵だと認識していた高校生が変容し、自分たちの社会問題に取り組むようになったという A さんのボランティアの取り組みは、フレイレ(1970)の「課題提起教育」<sup>2</sup>だったのではないだ

---

<sup>2</sup> 課題提起教育とは、「現実世界のなかで、現実世界および他者とともにある人間が、相互に、主体的に問題あるいは課題を選びとり設定して、現実世界の変

ろうか。この気づきから実体験を重視する教育観に立つ A さんは、経験や感情を言語化することが子どもの学びを深めることにつながると考えている。

学びについては、経験とか体験をもとに学んで欲しいな、と思って。授業作りもただ知識とかだったり、インプットだけじゃなくて、こう、実際体を動かしたりとか、探したりとか、体験とか経験の上でやらせる、っていうので体験とか経験の上で授業は作りたいな、と思って作ってるんですけど。

ただ、それをプラス言語があることで、なんだろうな、そのなんだろう、自分で得た経験だったりとか、思ってることをアウトプットすることで、より、多分、なんだろうな、彼らがこう、深く気づいたりとか、話、言語を使って表現しあうことで、聞いている方も違う見方ができたりだとか、視野が少し広がったりだとか、そういうような役割が必ずあるだろうな、っているのは思ってるんですけど、

以上の語りからも明らかなように、A さんは、「インプットだけじゃない」教育、つまりフレイレ(1970)のいう、「銀行型教育」ではない教育を目指している。そして、ALP で課題を抱える児童に効果的な教育実践として、子どもが *intrapersonal* な思考をしたのちに、マルチモーダルな表現方法を用いて子ども同士が意見を共有する *interpersonal* な活動を行う算数の授業について説明している。

自分で考える時間をあげて、それを（中略）他の人にシェアする時間、だったり、他の人が発表したことを隣の子が、「じゃあその子

---

革とかぎりない人間化に向かっていくための教育」である（フレイレ 1970）。これは銀行型教育（教師が生徒に一方的に知識を注入する教育）の対立概念である。

発表した子ってなんて言ってた？」っていうのを自分の言葉でもっかい説明してみて、みたいな。そういう、ただこう教えるだけじゃなくて、いわゆる普通の学級でやってるようなグループワークだったりとか、自分、個人ワークの後に自分の考えを発表する時間だったりとかを意識して作って、自分が思ってることを、図を使ってもいいし、何を使ってもいいけど、文章で伝えられるようにする、っていう授業の形を自分の授業では、算数だけですけど、（中略）とるようにしています。

これは、複雑なテキストに取り組む際に子どもたちの持っている全ての言語レポトリを用いて子ども同士で（interpersonal）、また自己との対話の中で（intrapersonal）思考することで、Moll(2014)のいうバイリンガル ZPD<sup>3</sup>に働きかけることができる、という TL 教育学の理論（Garcia et al. 2017 ; 8）に通ずる考え方であろう。

しかし interpersonal、intrapersonal な思考をする際に、マルチモーダルな表現方法を用いているものの、子どもたちの持っている全ての言語レポトリの活用についての言及はなく、授業の中で子どもたちの TL 実践を戦略的かつ意図的に取り入れているとは考えられない。

また、A さんも述べているように、これは算数のみで実施しており、国語（日本語）の授業では、一部、子どもたちの生活経験を取り入れ、対話を行う授業は行なっているものの、語彙の強化のために体験を用いるなど、言語形式の学習が主である。

以上のことから、A さんが重視している「課題提起教育」（フレイレ 1970）の実践を国語（日本語）の授業でも行えるよう、児童の持ってい

---

<sup>3</sup> バイリンガル ZPD (bilingual zone of proximal development) とは、バイリンガルの子どもに複数言語での支援を行い、彼らの学びやパフォーマンスを伸ばすこと (Moll 2013)。

る全ての言語レポーターを効果的に活用するメリットと方法が伝えられるべきであろう。

## 6.2.2 複数言語に育つ児童に必要な学校環境のあり方に対する意識

Aさんの学校では、国際学級に在籍する児童の情報共有の機会が少ない。情報共有を行なっているのは一部の教員のみである。また統一したカリキュラムや教師同士の連携があまり見られない。これに対してもAさんは課題感を抱いている。

やっぱりその、先生方もほんとにまちまちで、対応が。（ALPが低い児童の状況に）全然興味のない先生もいれば、以前その特別支援とかで経験されてきた先生もいたりとかして、そういう人は、ま、前の学校ではこういうふうにしてましたよーっていうような、あの一お話を聞いて、じゃあちょっと生かしてみようかな、みたいなのはあったりするんです。（中略）定期的にそういう、えっと生徒、児童たちの状況を、こう共有し合うようなものもないですし。担任には、まあ、何かあったらあの、こういうことあったって報告をしたりするんですけど、それ以上でも以下でもない、

英語も、どうなんだろう？みんながそれ（存在はあるが、担当児童の状況と合わず、機能していないカリキュラム）をフォローしてるか、っていうとフォローしてない。人による、やっぱりその、入ってくる子の様子見ながら結構みんな自分で授業作ってるので、なかなか、そのフォローができない。で、アセスメントとかもないので、ちょっと思ってたのは、日本語もそうだけど、英語もそうだけど、ただ単に授業やって終わってる。

TL教育学では、教師間の協働が重視されている。Aさんの言うとお

り、子どもの様子について話し合う機会を導入し、児童を理解した上で国際学級の教員同士のみならず、担任を含めた全ての教員と連携して子どもの学習を支援していくことが重要である（Celic and Seltzer 2013）。

### 6.2.3 複数言語に育つ児童の家庭との連携のあり方に対する意識

Aさんは、家庭との連携に意欲を示している。

あとは、そうですね、あとは保護者との協力をしないと、学校だけではなかなかできないので、保護者との協力。（中略）話す頻度を増やすように、自分も意識してコミュニケーション取ったり（中略）あと、時間があったら、ESCのニュースレターみたいな感じで、なんかミニ版みたいな感じで、今日こんなことをして、こんなことがありました、みたいなそういう子どもたちの様子をまとめたなんか。

この語りからAさんは、保護者に学校での教育に協力してもらいたい、という思いを持っていることが分かる。しかし家庭の文化を授業に取り入れてはいない。

あんまりこう、その子達の母国のことを調べさせたり発表させたりっていうのはちょっと少ないかもしれないです。

TL教育学では、子どもは、家庭やコミュニティと学校の両方で言語実践や文化を身につけており、これらの言語実践や文化が互いに影響を与え合っているというビリーフを教師が持つことが重要であるとされている。子どもが家庭で身につけている実践や知識を学びに繋げていけるよ

うな家庭との協働関係を目指すことで、子どものバイリンガルとしての学びとアイデンティティの保障に繋げることができる。

## 7. おわりに

本研究では、複数言語環境に育つ児童を担当する小学校教員の、担当児童の言語発達や彼らへの教育に対する意識を TL 教育学の視点から分析した。分析結果から、A さんはモノリンガルの視点を持ち、児童が家庭で身につけている言語実践や生活経験を授業に導入できていないことが明らかになった。ことが分かった。一方、A さんは、実体験を重視する教育観やマルチモーダルな表現方法の活用など、TL 教育学につながる視点を持っている。TL 教育学に基づき、子どもの持つ全ての言語レパートリー・文化・生活を教室での学びに生かすことで、A さんの目指す、子どもたちが視野を広げたり、自分のことを知ったりできる教育が可能となると考えられる。

### <参考文献>

- Celic, C. & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB. Retrieved from <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Cummins, J. (2020) *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. *Bilingual Education and Bilingualism*, 23
- Cummins, J. (2021) "Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts" *Multilingual Matters Ltd*.
- フレイレ, パウロ (1979) 『被抑圧者の教育学』 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳, 亜紀書房.
- Garcia, O. Johnson. S. I. Seltzer, K. (2017) *Translanguaging*

*Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon, Inc.

加納なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングを考える—多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために—」 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 12, 1-22. [https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/62212/mhb\\_012\\_001.pdf](https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/62212/mhb_012_001.pdf)

小島祥美・櫻井千穂・佐野愛子(2022) 「CLD 生徒の教育に対する高校教師のポリシー変容—二言語作文アセスメントを通して—」 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 第 18 号

Moll, L. C. (2013) *L.S. Vygotsky and Education*: Routledge.

中島和子(2010) 『マルチリンガル教育への招待—言語資源としての外国人・日本人年少者』 ひつじ書房.

大谷尚(2019) 『質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで』 名古屋大学出版会.

Pontier, R.W.(2022) *Developing Translanguaging Stances in ESO+- Focused Teacher Education Courses. Teacher Candidates Beliefs about and Knowledge of Bilingualism and Bilingual Education*. Retrieved from <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume25/ej100/ej100a3/>

# 学部卒業論文の先行研究の章における執筆・推敲過程

## —いかにして論理的一貫性を高めるか—

### The Process of Writing and Revising in Prior Research Chapter of a Bachelor's Thesis: How to Enhance Logical Coherence

田中 伶弥

大阪大学大学院人文学研究科日本学専攻応用日本学コース M2

#### 要旨

アカデミック・ライティング初心者は、学術的文章執筆の際に先行研究と自らの研究を関連付けた論理的一貫性のある文章を作成するのが難しい。しかし、教員からフィードバック(以下、FB)を受けることで文章の推敲ができる。そこで、本研究では、論文執筆初心者の執筆・推敲の意識と意識の推敲への反映を明らかにすることを目的とした。調査の結果、論文執筆初心者はFBによって論理的一貫性を高める意識を持ち情報を取捨選択できるようになること、研究対象への理解の深化による研究目的の書き換えができるようになること、自らにわかりやすく情報を示す意識から読み手の理解を助ける推敲が可能となることがわかった。

キーワード：アカデミック・ライティング、フィードバック、論理的一貫性、推敲

#### Abstract

The beginners of academic writing often have some difficulties to

write papers. However, they can revise their papers by feedbacks from teachers. Then this research investigated the beginner's awareness of the writing and revising the paper and how the awareness effects on revising. As a result, the beginner improves the awareness of coherence by feedbacks and selected information. Also, improving the understanding of research subject leads the revising of research question. Additionally, to show the information clearly for oneself promotes revising for readability for readers.

Keywords: academic writing, feedback, coherence, revising

## 1.はじめに

アカデミック・ライティング(以下、AW)と呼ばれる学術的文章の執筆には先行研究の引用が不可欠である。単に情報を引用するのではなく、情報を自身の研究に沿うように解釈し、自身の研究との関連性を論理的に示すことで研究の独自性や意義が提示できる。しかし、論文執筆初心者<sup>(4)</sup>を含む AW 初心者<sup>(5)</sup>は先行研究の引用の解釈を始めとした論理展開に問題を抱えやすく、自ら文章を推敲し改善することも困難である。一方で、AW 初心者でも教員からのフィードバック(以下、FB)をきっかけに推敲を行い、論理展開の改善が可能だとわかっている。

卒業論文執筆は論文執筆初心者がゼミや研究室に所属し教員や学生から FB を得やすく、推敲が促進されやすい。本稿では、論文執筆初心者への効果的な助力を考える一助として、卒業論文とその執筆者を対象に、執筆・推敲過程でどのような意識を持ち推敲を進めていくのかを明らかにする。

---

<sup>(1)</sup> 卒業論文執筆者や修士論文執筆者等、論文執筆の経験が浅い者を指す。

<sup>(2)</sup> レポートや論文、研究計画書といった、学術的文章の執筆経験が浅い者を指す。

## 2.先行研究

### 2.1 学術論文において引用を行う際の解釈の必要性和解釈の定義

レポート・論文等の学術的文章の執筆では、先行研究を引用することで、研究の独創性の提示(石黒, 2012:pp.196-97)が可能になる。その際、引用元の情報を自身の研究の文脈で適切に「解釈」し関連性を示すことで、その目的が達成される(向井・中村・近藤, 2017)。学術的文章における解釈の定義は、自身の研究に関する問題意識から引用元の情報を捉えなおし説明するという要素を含む(向井・中村・近藤, 2017、小森, 2021)。本稿では、解釈を先行研究の単なる紹介と明確に区別し、「執筆者の着眼点から先行研究を捉えなおす行為」と定義する。

### 2.2 アカデミック・ライティング初心者の抱える論理展開に関する問題

AW 初心者は解釈の提示において問題を抱えやすいとされている。向井・中村・近藤(2017)では、学習者による引用を伴う意見文の作文で、解釈の誤解や自身の主張に向けた引用元の情報の解釈ができないこと等論理展開の問題が起こったとされている。また山本(2016)では、修士論文や卒業論文等の論文執筆初心者による学術的文章では、解釈の欠落によって論理展開に問題が生じた例が示された。

このように、解釈の欠落や誤解等を原因に先行研究の情報を自身の研究に繋げる過程において問題を抱えやすいことがわかる。そのため、特に論文の中で先行研究を検討し自身の研究の前提知識の調整や研究目的を導出する章(以下、先行研究の章)において論理展開の問題が起こりやすいと考えられる。

先行研究の章は研究に関する背景知識の整理や引用元の内容紹介やそれに対する解釈、問題点の指摘、それに対する研究目的の提示といった構成要素の流れが一般的である(大島ほか, 2010、小森, 2021)。論文執筆初心者らが解釈の欠落から関連性の提示を適切に行えない理由の一つとして、こうした構成要素や構成に関する知識不足があると考えられる。

## 2.3 学術的文章の推敲の困難な点と推敲を促す要因

論文執筆初心者が論理展開に問題のある先行研究の章を執筆したとしても、内容に関する推敲によって文章の改善が可能である。本稿では特に論理展開に関する推敲に着目するため、文法や表現に関する表面的な推敲と区別し、推敲の定義を「論文の既書いている箇所に行った、主に内容面に関する修正」とする。

AW 初心者は、独力では推敲可能な点と困難な点があることが指摘されている。AW 初心者の自己推敲を対象とした研究(劉, 2009)では、情報の配列の部分的な修正による整合性や情報の質の向上は可能であっても、情報の全体的な関連性や適切な論理展開等、論理的一貫性を高める自己推敲は困難であるとされている。

一方で内藤・小森(2013)では、教員が文章データに書き込んだFBが論理展開やAWの知識が必要な修正箇所にも有効であったことが指摘されている。また、中村(2021)は教員や他の学生等の他者が自身の文章を読んだ経験から客観的な文章作成に関する意識獲得が進んだことを指摘しており、他者からのFBによりAWの知識の補完や論理展開の修正、読みやすい文章作成が促進される可能性があることがわかる。

しかし、論文執筆初心者の執筆過程における意識と推敲の両面を深く分析した研究は管見の限りない。論文執筆初心者にさらなる効果的な助力を行うため、FBやAWの知識をどのように意識に取り込み、論理的一貫性を高める推敲を行っていくのかを明らかにする必要がある。

したがって、①論文執筆初心者による学部卒業論文の先行研究の章において、構成や論理展開等内容に関わる部分でどのような推敲が行われているのか、②卒業論文の執筆・推敲過程で、論理的一貫性についてどのような意識を持っていたのか、③②の意識が①で示された論理的一貫性に関わる推敲にどのように影響を与えたか、この3点について、論文執筆初心者へのインタビューと執筆した卒業論文の先行研究の章の推敲内容の分析を通して検討する。

### 3.調査の概要

#### 3.1 研究対象

日本国内 O 大学の日本語教育学ゼミに所属し、2022 年度に卒業論文を執筆・提出し、大学院進学を予定していた学生 1 名に協力を依頼し<sup>(6)</sup> (以下、研究協力者 A)、その学生が教員に提出した卒業論文初稿・第二稿・最終稿の、執筆・推敲が困難と思われる先行研究の章を調査した。また、日本語教育学系の先行研究の章の流れの典型例(小森, 2021)を採用し、日本語教育学系の構成の知識獲得や論理展開の改善の過程を知ることが可能だと考えた。各原稿は文章データで提出され、初稿・第二稿には指導教員が書き込む FB がある。また、ゼミでの発表の機会も年度を通し 4 回あり、学生は FB を得やすい環境にあり、推敲を促進しやすい環境である。以下に先行研究の章の文章データの概要を示す。

表 1 調査対象の文章データの概要

	初稿	第二稿	最終稿
教員への提出時期	2022 年 6 月末	2022 年 11 月末	2023 年 1 月末
データ収集時期	2022 年 8 月中旬	2022 年 12 月上旬	2023 年 1 月末
先行研究の章の字数	5382 字	3130 字	3654 字
先行研究の章の節の数	5	2	3
先行研究の章の項の数	4	4	4

#### 3.2 調査・分析方法

まず、調査に当たって、研究協力者 A の AW に関する執筆経験や学習経験等のレディネスを把握するために、各原稿提出と同時に選択・記述式アンケート調査を行った。また、第二稿・最終稿提出時にも各原稿の執筆・推敲で感じた困難点を記述式アンケートで問い、本研究での参

---

<sup>(3)</sup>本研究は、学内の研究倫理審査の結果、承認を受けた後に研究を開始した。研究協力者に対しては内容の説明とプライバシー保護について説明を行い、同意書に署名を得て調査を行った。

考資料として使用した。

また、研究課題①に対する調査として、1)文章の構成要素への分類、2)推敲の具体的内容の特定を行い、研究課題②に対して3)インタビュー調査の3つの手順をとった。研究課題①と②の結果から、意識がどのように文章に反映されたか明らかにした。

### 3.2.1 構成要素への分類

推敲による論理展開や構成の流れの変化を明らかにすべく、先行研究の章の構成要素についてコーディングした。構成要素は日本語教育学系論文の先行研究の章の典型的段階を調査した小森(2021)、資料分析型論文の引用・解釈文を調査した山本・二通(2015)を参考に作成した。コーディングは原則文の句点ごとに行うが、同じ構成要素の文の連続は1つとして扱い、また1文に2つ以上の構成要素が含まれる場合は読点で区切った。以下に本稿で使用した構成要素を示す。

表2 先行研究の章の構成要素

主な機能	構成要素	構成要素の説明
先行研究の紹介	先行研究の存在紹介	先行研究の存在を示す文
	先行研究の内容紹介	先行研究の内容を引用して提示する文
	ブロック引用	本文から独立させまとめた内容を示す引用
	語の定義	研究に必要な語の定義
	用例	説明に必要な文・文法などの用例
見出し	タイトル	章の中の節や項のタイトル
読み手の理解促進	行動予告文	節の中での行動の流れを説明する文
先行研究に対する執筆者の着眼点を示す行為	先行研究に対する解釈	執筆者の着眼点から先行研究を捉えなおす行為
	先行研究に対する評価	先行研究の特徴を論文筆者がどのように捉えるか述べる行為
	先行研究の問題点の指摘	先行研究の問題点を指摘する行為
	分野内での不足点の指摘	分野内で未着手の点を指摘する行為
研究内容の	研究目的の提示	執筆者自身の研究目的の提示
	研究の意義の提示	執筆者自身の研究の意義の提示

提示		
----	--	--

### 3.2.2 推敲の具体的内容の特定

どのような推敲が行われているのか明らかにするために、推敲の具体的内容のコーディングと、推敲箇所への修正方法のコーディングを行った。推敲の具体的内容は、言語標識や情報配列、引用した情報量、自身の研究の調整等、推敲された内容ごとに【推敲コード】を付し、コードごとに下線を引いた。なお、本稿では【言語標識と情報配列の調整】、【引用の内容の調整】、【研究の内容の調整】といった論理展開に関する推敲に着目し、【表面的推敲】は扱わない。

表3 推敲内容の詳細(劉, 2009、蔡 2023 を参考に作成)

【推敲コード】	推敲コードの詳細	記号
【表面的推敲】	表現や文法などの調整	<u>下線</u>
【言語標識と情報配列の調整】	言語標識、情報の配列や段落の調整等の推敲	<u>波線</u>
【引用の内容の調整】	引用した情報の調整	<u>二重線</u>
【研究の内容の調整】	執筆者の研究内容の情報の調整	<u>破線</u>

また推敲箇所への修正方法を把握すべく、具体的な修正方法を表す記号(表3)を【推敲コード】を付した箇所に付した。

表4 修正方法のタイプを示す記号(劉, 2009 より作成)

記号	修正方法	修正方法の説明
→	書き換え	内容が大きく変わらない表現や文章の書き換え
+	加筆	情報の加筆
-	削除	情報の削除
↑	順序変更	情報の配列が変更され、前方に移動
↓	順序変更	情報の配列が変更され、後方に移動
ㄤ	分割/結合	文や段落の分割や、結合

表3、4の【推敲コード】や修正方法を表す記号や下線を付した例

を以下に示す(例 1)。推敲箇所は<>で囲み、ゴシック体で表記した。このように構成要素がどのように変化し、推敲コードごとにどのように推敲したのか、分析を行う。

例 1<sup>(7)</sup>

[先行研究 C]では<+観察された[語 C]について[先行研究 G]をベースに詳細に分類しており、その項目も「言い換え」([先行研究 C]:170)、「質問返し」(同:171)、「沈黙」(同:171)など、[先行研究 A]と比べかなり具体的である。これらの分類の基、(加筆)>それぞれの[語 C]が児童の活動にどのような影響を与えたかについて詳細に述べている<一方で、→。しかし、(書き換え)>なぜその種類を選択したのか、

### 3.2.3 インタビュー調査

執筆・推敲過程で持っていた意識を明らかにするために、2023年4月、半構造化インタビューを行った。主にAW科目の受講経験や執筆過程で受けたFB等について質問した。Web会議サービス zoom を用いて、実際の研究協力者Aの執筆した先行研究の章を画面共有にて表示しながら質問した。音声データは中村(2021)を参考に「うえの式質的分析法(上野, 2018)」を用いて、①録音を聞きながら情報をカード(情報ユニット)化、②似ている情報ごとに情報ユニットのグルーピング、③各グループの共通点を言語化しメタ情報(コード)作成、④コードの関連性を考慮し要因関連図を作成、⑤要因関連図の論理関係からケースレポートを作成する、という手順で分析した。

以上の結果を踏まえ、意識がどのように推敲に反映されたか明らかにした(研究課題③)。

---

<sup>(7)</sup> プライバシー保護の観点から、研究のキーワードに当たると考えられる語は[語 A]、文章中で扱われた先行研究については[先行研究 A]等に変更している。

## 4.研究協力者 A の推敲内容に関する調査と執筆・推敲過程の意識調査の分析

### 4.1 研究協力者 A の概要

まず、アンケートによる、研究協力者 A の初稿執筆時の AW に関するレディネスを以下に示す。

表 5 研究協力者 A の初稿データ収集時点での AW に関するレディネス

執筆経験のある学術的文章	レポート、研究計画書、卒業論文初稿
AW の授業の受講経験	あり。章立ての方法や章ごとの内容について
AW の自主学習経験	なし
引用の難しさ	なし
初稿執筆の困難	読み手の知識量の想定
初稿の改善したい点	実践に関する先行研究の加筆
学術的文章での引用の意義	研究の基礎となる理論の提示、研究手法の信憑性の向上

### 4.2 推敲内容に関する調査の分析

初稿から第二稿、第二稿から最終稿の順に、構成要素や全体的な流れの変化、具体的な推敲内容について述べる(研究課題①)。

まず、アンケートによる、第二稿、最終稿執筆時に A が感じた困難点を示す。アンケートは推敲の内容や意識を分析する上での参考資料として使用した。

表 6 研究協力者 A が第二稿・最終稿の執筆で困難を感じた点

原稿	困難を感じた点(アンケートより要約)
----	--------------------

第二稿	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 先行研究と自身の研究の関連性が低いと指摘され、構成を再考</li> <li>・ 研究の前提となる概念の定義についての説明と過去の論文紹介に分割、後者(過去の論文紹介)では自身の研究課題設定の妥当性を補強</li> <li>・ 論文紹介が単なる批判にならない様に留意</li> </ul>
最終稿	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 論文タイトルを論文著者名にすることで、研究の第一人者とそうでない者が並ぶことへの違和感を指摘され、内容を表すタイトルに変更</li> <li>・ 情報の配列、情報の取捨選択による自身の研究の妥当性の伝え方</li> </ul>

#### 4.2.1 初稿から第二稿への構成要素の変化

以下の表に、初稿から第二稿、最終稿の先行研究の章の構成要素の変化と章の全体像を示した(研究課題①)。表7の左端の「機能」には、その節や項が先行研究の章内部でどのような説明を行っているのかを記述した。構成要素には[]を付し、推敲箇所は<>で括りゴシック体で示した。構成要素の増減があった箇所には表4の修正方法を示す記号を付し、構成要素の変化はないが推敲があった箇所には表4で示した修正方法のタイプをを()内に示した。推敲が加えられた構成要素には、【推敲コード】を示す表3の下線を付した。表7中の3.1等の数字は執筆者本人が付した先行研究の章の節・項の番号である。

表7 研究協力者Aの第二稿から最終稿にかけての構成要素と章の全体像

機能	初稿の構成要素	第二稿の構成要素	最終稿の構成要素
研究の背景	3.1[タイトル] [先行研究の存在紹介][先行研究の内容紹介][先行研究に対する解釈]	<—初稿 3.1>	
研究に重要な語の定義	3.2[タイトル] [先行研究の存在紹介][行動予告文]	3.1<初稿[タイトル]→第2稿[タイトル]> [先行研究の存在紹介][行動予告文(順序変更、加筆)]	3.1[タイトル] [先行研究の存在紹介][行動予告文]
	3.2.1[タイトル] [先行研究の存在紹介][行動予告文][ブロック引用][行動予告文][ブロック引	3.1<初稿[タイトル]→第2稿[タイトル]> [先行研究の存在紹介][行動予告文(順序変更、加筆)]	3.1.1[タイトル] [先行研究に対する解釈][語の定義]<[先行研究の内容紹介](順序変更、加筆)>[解釈]

	用][先行研究に対する解釈]		
	3.2.2[タイトル] [先行研究に対する解釈][語の定義][先行研究に対する解釈]	3.1.2<↓初稿 3.2.1[タイトル] <u>[先行研究の存在紹介][行動予告文][ブロック引用][行動予告文][ブロック引用][先行研究に対する解釈]</u> >	3.1.2[タイトル] [先行研究の存在紹介][行動予告文][ブロック引用]<[ <u>行動予告文(加筆)</u> ]><[ <u>ブロック引用(書き換え)</u> ]>[先行研究に対する解釈]
関連する先行研究の紹介	3.3[タイトル]	3.2[タイトル] <+[ <u>行動予告文</u> ]>	3.2[タイトル] [行動予告文]
	3.3.1[タイトル] [先行研究の内容紹介][ブロック引用][先行研究の内容紹介][先行研究の問題点の指摘]	3.2.1[タイトル] [先行研究の内容紹介][ブロック引用]<± <u>[先行研究の内容紹介][先行研究に対する評価][先行研究の問題点の指摘]</u> >[先行研究の内容紹介][先行研究の問題点の指摘]	3.2.1<[ <u>タイトル(書き換え)</u> ]> [先行研究の内容紹介][ブロック引用][先行研究の内容紹介][先行研究に対する評価][先行研究の問題点の指摘][先行研究の問題点の指摘]
	3.3.2[タイトル] [先行研究の内容紹介][行動予告文][ブロック引用][先行研究の内容紹介][先行研究の問題点の指摘][先行研究の内容紹介][先行研究の問題点の指摘]	3.2.2[タイトル] [先行研究の内容紹介][行動予告文][ブロック引用]<± <u>先行研究に対する評価</u> >[先行研究の内容紹介][先行研究の問題点の指摘][先行研究の内容紹介][先行研究の問題点の指摘]	3.2.2<[ <u>タイトル(書き換え)</u> ]> [先行研究の内容紹介][行動予告文][ブロック引用][先行研究に対する評価][先行研究の内容紹介][先行研究の問題点の指摘][先行研究の問題点の指摘]
研究目的の提示	[先行研究に対する解釈][研究目的の提示][研究の意義の提示]	[先行研究に対する解釈] <±[ <u>分野内での不足点の指摘</u> ]><±[ <u>研究目的の提示</u> ]>[研究の意義の提示]	[先行研究に対する解釈] <[ <u>分野内での不足点の指摘(削除、書き換え)</u> ]> <[ <u>先行研究に対する解釈(書き換え)</u> ]><[ <u>研究目的の提示(書き換え)</u> ]><—[ <u>研究の意義の提示</u> ]>

研究分野の関連情報	3.4[タイトル] [先行研究の内容紹介][先行研究の内容紹介][先行研究の内容紹介][先行研究に対する解釈][行動予告文][ブロック引用]	<←3.4、3.5>	
	3.5[タイトル] [行動予告文][語の定義][先行研究の内容紹介][行動予告文][ブロック引用]		
研究手法の先行研究の紹介			<+3.3[タイトル] <u>[先行研究の内容紹介][先行研究の問題点の指摘][分野内での不足点の指摘]</u> >

初稿から第二稿への推敲では、節の数が5つから3つに減り、項の順序変更や[行動予告文][先行研究の内容紹介][先行研究に対する評価][分野内での不足点の指摘]の加筆、第二稿 3.2 での段落の分割が論理展開に関わる推敲として見られた。最終稿では、節の数が2つから3つに増え、研究手法についての先行研究が加筆された。また、3.1.1で[先行研究の内容紹介]の加筆や[タイトル]の書き換え、研究目的の提示を行う部分での大幅な修正が見られた

## 4.2.2 初稿から第二稿への推敲の具体的内容

4.2.1 の推敲内容について、【推敲コード】ごとにどのような修正が行われているのか分析する。文章データを例として示し、推敲箇所は<>で括った。分析の言及箇所をゴシック体で示し、推敲箇所が例に複数

現れる場合は四角形で括った。

初稿から第二稿の推敲では、【言語標識と情報配列の調整】 【引用の内容の調整】が見られた。

#### 4.2.2.1【言語標識と情報配列の調整】

【言語標識と情報配列の調整】について、項の順序変更、段落の分割、行動予告文の加筆が行われていた。

第一に、情報の順序変更が表 7 の第二稿 3.1 節内で行われた。この節全体では研究において重要な語 C の定義を試みているが、初稿では語 C の記述が前方に、関連情報である語 D が後方に置かれていた。第二稿では、語 D の情報を前方に、語 C を後方に順序変更したことで、節の結論として語 C の定義を行っていることが明瞭になった。

第二に、段落の分割は、先行研究の検討を行っている第二稿 3.2.2(初稿 3.3.2)で見られた。以下のように、先行研究の情報のまとめ(例 2 第一段落)と、それに対する自身の研究の着眼点の提示(例 2 第二段落)が段落の分割によって明確に分けられ、読みやすさが向上したといえる。

##### 例 2

(本稿により省略) 指導者・支援者が[語 C]を行おうとするときの困難につながっているのではないかと考える。>

<+そこで><⇒筆者は、<—その一つ手前の段階である>[実際の現場でどのように[語 C]が構築されていくのか」、つまり[語 C]そのものの機能というよりも<それを支援者が構築していく過程→どのように構築しているのか>に<+まず>焦点を当てたい。>

第三に、[行動予告文]の加筆が第二稿 3.2 タイトル直後に見られた。3.2 は自身の研究に関連する先行研究の紹介を行う章であり、節内での

行動を読み手に示すことで、内容を理解しやすくなったといえる。

### 例 3

#### 3.2 [語 C]に着目した研究について<+の紹介とその課題点>

<+ この節では[語 C]を扱う論文を二つ紹介する。まず一つは[先行研究 A]、そしてもう一つが[先行研究 C]である。それぞれの論文について簡単に紹介したのち、2つの論文の課題点を指摘し、本研究における研究目的設定の妥当性について検証する。>

このように、【言語標識と情報配列の調整】について、情報の入れ替え、段落の分割、行動予告文の加筆等、読み手に明瞭に論理の流れを示すような推敲が行われており、読みやすさや内容の理解のしやすさが向上したといえる。

#### 4.2.2.2【引用の内容の調整】

情報の削除、[先行研究に対する評価]と[分野内での不足点の指摘]の加筆が見られた。

第一に、情報の削除については、初稿 3.1、3.4、3.5 が削除された(表 7)。これらは研究の重要語である語 C に関わらない研究の背景情報や研究手法についての説明であり、削除もしくは冒頭の章への移動となった。その結果、先行研究の章内では語 C に関する情報が一貫して述べられ、章の論理的一貫性が増した。

第二に、[先行研究に対する評価]の加筆について述べる。第二稿 3.2.1、3.2.2 で見られた。評価の後には[先行研究の問題点の指摘]が続く(例 4 の①)、先行研究の内容やそれらの内容をどう捉えているか述べた後、問題点を指摘する形を獲得したと考えられる。

例 4(文中の①は筆者が本稿で付したもの)

[先行研究 C]ではく+観察された[語 C]について[先行研究 G]をベ  
ースに詳細に分類しており、その項目も「言い換え」(先行研究 C:170)、  
「質問返し」(同:171)、「沈黙」(同:171)など、[先行研究 A]と比べかなり具  
体的である。><+これらの分類の基、>それぞれの[語 C]が児童の  
活動にどのような影響を与えたかについて詳細に述べている<一方  
で、→。しかし、>①なぜその種類を選択したのか、なぜ[語 C]が  
必要なタイミングだと判断したのかといった、支援者側の判断材料  
についての言及はなかった。

第三に、[分野内の不足点の指摘]の加筆が行われた。第二稿 3.2 後半の、研究目的を述べる部分で見られた。初稿では、例 5 で指摘したような先行研究の問題点のまとめはなく、[先行研究に対する解釈]の後に[自身の研究目的の提示]を行っていた。第二稿では問題点のまとめが[分野内の不足点の指摘]を行う形で加筆され、先行研究の内容と自身の研究の関連性が明確に示されたといえる。

例 5

[先行研究 A]でも[先行研究 C]でも、各[語 C]がもつ機能の分析が行われており、[語 C]の多種性や役割の重要性が指摘されている。<+しかしいずれもそれら[語 C]の「使い方」については焦点を当てておらず、[語 C]の適切な運用方法はまだ明らかになっていない。それゆえに、「何をもって『適切な(良い) [語 C]が行われた』とするのか」という指標が現状なく、指導者・支援者が[語 C]を行おうとするときの困難につながっているのではないかと考える。>

以上のように、【引用の内容の調整】について、先行研究の章の内容

を語Cに関することに絞り、語Cに関する先行研究の評価や不足点のまとめを加筆して自身の研究に繋げたことで、論理的な一貫性が増す推敲が行われたといえる。

さらに、第二稿で行われている、先行研究の検討を行って問題点の指摘を行い、研究目的の提示に至る流れは小森(2021)で示された日本語教育学系の論文の先行研究の章の典型例と近く、構成に関わる知識獲得が進んだことがわかる。

## 4.2.4 第二稿から最終稿への具体的な内容

### 4.2.4.1【引用の内容の調整】

[先行研究の内容紹介]の加筆、[タイトル]の書き換え、研究手法に関する先行研究の情報の加筆、[先行研究に対する解釈の加筆]が見られた。

第一に、[先行研究の内容紹介]の加筆について述べる。最終稿 3.1.1の一部は第二稿まで出典がなかったが、先行研究 G を例として出典が示されことで、内容の信頼性が増し、読み手が情報を受け取りやすくなったと考えられる。

#### 例 6

<≧第二言語教育においても<+先行研究 Gで「学習者がより熟達した者と対話しながら共同し、必要に応じて足場かけに支えられて課題等に取り組む時、自力では到達不可能なレベルに到達することができる」(先行研究 G:2)」と述べられており、> <児童・生徒が→学生が>  
(以下、本稿では省略)

また、最終稿 3.2.2 では、[先行研究に対する解釈]の書き換えが、同様に出典の加筆を伴って内容の信頼性を高める形で行われており(表 7)、最終稿では先行研究の情報を加筆することで、内容の信頼性を増す推敲が行われていた。

第二に、[タイトル]の書き換えについて述べる。第二稿までは3.2.1と3.2.2では論文著者名と年号によるタイトルが付されていたが、最終稿では研究の内容を示すタイトル（例7：<3.2.1 [先行研究A]→[語C]の基本的な機能についての研究>）に書き換えられた。アンケートでは教員から分野の第一人者とそれ以外の先行研究をタイトルとして並べることへの違和感を指摘されたことがわかる。そのため、内容を表すタイトルとし読み手の理解を助けるだけでなく、先行研究の分野内での位置づけを考える視点を得たと思われる。

第三に、研究手法に関する先行研究の情報の加筆について述べる。表7で示したように、[先行研究の内容紹介]と共に[先行研究に対する問題点の指摘]や[分野内での不足点の指摘]がなされており、研究の前提知識を整理し、自身の研究に繋がる要素が示されていることがわかる。

このように、第二稿から最終稿への【引用の内容の調整】では、出典の提示による信頼性の向上やタイトルの書き換えによる読み手の理解の促進、研究手法に関する情報の加筆により研究の前提知識の整理が行われた。

#### 4.2.4【研究の内容の調整】

最終稿では【研究の内容の調整】が行われ、初稿・第二稿での「語Cについて知見を得る」という研究目的は、最終稿では「語Cについて限られた範囲で知見を得る」という内容に書き換えられた。また、第二稿まで記述されていた、研究分野の発展にどのように貢献できるかという研究の意義が削除された。

### 4.3 執筆・推敲過程で持っていた意識

以下に、インタビューデータからうへの式質的分析法を用いて作成したケースレポートを示す。実施時間は48分29秒、一次情報からなる情報ユニットは93個、コードは24個取り出された。さらにコードを

「引用について」「論理展開」「構成要素や内容」「情報の取捨選択」「ゼミでの活動」に分類した。

## 研究協力者 A の執筆・推敲過程での意識

### 1、引用について

卒業論文執筆開始前後、インターネットや大学勤務の母親から AW の知識を獲得したことで、引用の信用度を落さないことを意識した。さらに執筆中、文章のモニター能力が向上し、わかりにくさを感じた長文を分割する、自身にとって流れがわかりやすくなるため行動予告文を書く等の推敲をした。また、英語の先行研究の意識を避ける意識も教員からの FB を受けて生じた。

### 2、論理展開

先行研究の章の執筆について授業で学んだ経験があったため、執筆中の先行研究の章のイメージがあり、結果、自身の研究の意義を示す必要性の認識から語 C に関する先行研究の不明点に焦点を当てる構成を意識した。初稿には、自身の研究と関連するように先行研究を組み立てるという教員からの論理展開に関する FB があり、構成を整え、先行研究の構成に関する授業資料を見返したときに先行研究が明らかにした点を明確にする意識が生じ、先行研究の評価を加筆した。

### 3、構成要素や内容

語 C に関して先行研究で明らかになっている点/なっていない点から自身の研究のきっかけとなった問題意識を持ち、自身の研究の着眼点とした。第二稿執筆中は、語 C の定義の検討不足に対する懸念があったが、その検討不足を執筆の初期段階で指摘されることはなかったため、そのままよいと判断した。しかし、教員からの第二稿への FB で、語 C の検討不足による研究目的と研究結果のズレの指摘があり、最終稿では研究目的の書き換えの必要性が生じ、この研究目的の未達成が卒業論文執筆において解消できなかった後悔となった。また、先行研究の批判や評価はできるだけ避ける意識があり、代わりに特徴の指摘を行った。

#### 4、情報の取捨選択

初稿で挙げた先行研究を引用した理由を問う FB を指導教員より受けたことにより情報の関連性の高低で情報を取捨選択することができた。

#### 5、ゼミでの活動

ゼミ内の活動で AW や先行研究の章についてはあまり注目しなかった。また、教員やゼミ生からはゼミ内では先行研究の章についてあまり触れられなかった。

このケースレポートは、FB により論文執筆に必要な知識や研究に関する知識を補完し、研究目的の書き換えによって論文全体の整合性を取り、自身がわかりにくさを感じる部分に推敲を行うことができた事例である。よって、1)AW の知識の強化による内容の一貫性を高める意識の向上、2)論文全体の整合性を取る意識、3)執筆者自身に対する論理展開の明確化による読み手の理解の促進の 3 点について推敲過程で意識していたことがわかる。次節ではこの 3 点がどのように推敲に反映されたかを考察する。

#### 4.4 執筆・推敲過程の意識の文章への反映

第一に、AW の知識の強化による内容の一貫性を高める意識の向上がどのように推敲に反映されたかを述べる。研究協力者 A は受講した授業を通して先行研究の章の構成の知識を持っていたが、教員からの FB によって、自身の研究との関連性の高低で情報を取捨選択する意識や論理的な文章作成の意識が向上した。その結果、重要語との関連性が低い情報の削除や研究手法に関する節の加筆等、章内での論理的一貫性を高めつつ研究の前提知識を整理する推敲ができた(本稿 4.2.2.2、4.3.2.1)。内藤・小森(2013)同様に、既存の AW の知識を補完する FB が論理展開に関する推敲に効果的だとわかる。

第二に、論文全体の整合性を取る意識について述べる。研究に関する懸念を持ちつつ相談を行えず、研究目的と結果に齟齬が生じたが、教員

からのFBによって齟齬に気づくとともに研究対象への理解が深まり、論文全体の整合性を取るべく研究目的や意義を提示する部分を大きく推敲した(本稿 4.3.2.2)。論文執筆初心者もAW 初心者同様、文章全体の整合性を取ることは困難であり(劉, 2009)、分野への理解を深める教員のFBが修正に効果的だと指摘できる。

第三に、執筆者自身に対する論理展開の明確化による読み手の理解の促進について述べる。自らわかりにくさを感じた部分に長文の分割や行動予告文の加筆を行ったとしており、節の入れ替え・段落の分割・行動予告文の加筆(本稿 5.2.2.1)に反映され、結果的に読み手の認知的負担を軽減し理解を助けるような推敲が進んだとわかる。このように、教員からのFBを受けて章や論文全体の論理的一貫性への配慮が進み、執筆期間を通してわかりやすさという点で文章のモニター能力が向上し、読み手の負担を軽減する推敲が可能だといえる。

## 5.おわりに

本稿では、論文執筆初心者が卒業論文執筆の執筆・推敲過程でどのように論理的一貫性に関わる推敲を進めるのか検討した。その結果、教員からの論理展開や研究に関する知識を補うFBによって、章の論理的一貫性が向上すること、論文全体の整合性をとる推敲が可能になることがわかった。また、執筆・推敲過程でわかりやすさに関するモニター能力が向上し、読み手が論理展開の把握を助ける推敲が進むことがわかった。

### <参考文献>

石黒圭『この1冊できちんと書ける! 論文・レポートの基本』, 日本実業出版社, 2012年

上野千鶴子『情報生産者になる』, ちくま書房, 2018年

- 大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子・二通信子「学术论文の導入部分における展開の型分野横断的比較研究」, 『専門日本語教育研究』, 第 12 卷, 2010 年, pp.27-34
- 小森万里「人文科学系論文の『先行研究の章』におけるメタディスコース」, 『日本語・日本文化』, 第 48 卷, 2021 年 2 月, pp.1-34
- 蔡苗苗「留学生のオンラインによるピア・レスポンス活動がアカデミックな文章の推敲・改訂に及ぼす影響について: 「研究計画書」の事例をもとに」 『大阪大学言語文化学』, 第 32 卷, 2023 年, pp.1-18
- 内藤真理子・小森万里「どんな手助けがあればレポートの自己修正ができるのか: マーカー機能とコメント機能を使った作文指導の実践報告」, 『専門日本語教育研究』, 第 15 卷, 2013 年, pp.41-46
- 中村かおり「レポート・ライティング成功者はいかに書いたか—取り組みへの意識と意識化のきっかけに注目して—」 『専門日本語教育研究』, 第 23 号, 2021 年, pp.59-66,
- 中村かおり・近藤裕子・向井留実子「大学初年次のレポート作成指導で引用をどう扱うか」, 『日本語教育方法研究会誌』, 第 23 卷, 第 2 号, 2017 年, pp.8-9
- 山本富美子「論文の「意図的ではない剽窃」の問題: モダリティの混同と解釈のない引用」, 『*Global Communication*』, 第 6 号, 2016 年, pp.117-132
- 山本富美子・二通信子「論文の引用・解釈構造—人文・社会科学系論文指導のための基礎的研究—」, 『日本語教育』, 160 号, 2015 年, pp.94-109
- 劉偉「中国人日本語学習者の説明的文章の論理展開に関する自己推敲の調査・分析」 『専門日本語教育研究』, 第 11 卷, 2009 年, pp.31-38

# 日本語とモンゴル語会話における依頼行動の比較

## Comparison of Requesting Behavior in Japanese and Mongolian Conversation

児玉 七海

大阪大学大学院人文学研究科日本学専攻応用日本学コース M1

### 要旨

日本語とモンゴル語は言語類型論的には同じ膠着語であり、「統語論的類似性がよくとりあげられ (ボルドバートル 2003:2)」る。しかし運用面で類似しているかどうかは先行研究も少なく明らかになっているとは言い難い。本稿では会話分析により日本語とモンゴル語における相互行為のうち、依頼行動について論じた。調査にはロールプレイの手法を用い、音声・動画データを得た。分析の結果、両言語とも依頼の前提条件を確認した上で、「～できる?」「～てもらえないかな?」といった情報要求の形で依頼を行うパターンが両言語で見られた。また日本語語会話ではモンゴル語会話と比べてあいづちが挟まれることが多く、両言語の大きな相違点だと言える。

キーワード：会話分析、依頼、モンゴル語会話

### Abstract

Japanese and Mongolian are the same agglutinative language in terms of linguistic typology, and "syntactic similarities are often discussed" (Boldbaatar 2003:2). However, it is difficult to say whether the operational similarity is clear or not, since there are few previous

studies on the subject. This paper discusses the requesting behavior in Japanese and Mongolian by conversation analysis. Role-playing was used for the study, and audio and video data were obtained. The results of the analysis showed that in both languages, after confirming the preconditions of the request, the request was made in the form of a request for information, such as "Can you do it?" or "Can you do that for me?". In addition, Japanese conversation is more often interrupted by back-channeling than Mongolian conversation, which is a major difference between the two languages.

Key words: Conversation analysis, Request, Conversation in Mongolian language

## 1. 研究の背景

モンゴル語は言語類型論的には日本語と同じ膠着語であり、表面上は相違点の少ない言語同士であると言える。しかし筆者がモンゴル語を学ぶ中で、日本語とモンゴル語は「統語論的類似性がよくとりあげられ（ボルドバートル 2003:2）」るが、運用面では似ているとは限らないのではないかと、という疑問があった。言語の運用、とりわけ会話については両言語を対照した研究だけでなく、モンゴル語の会話、話し言葉についての研究は管見の限りほとんどなく、明らかになっていないことが多い。このようなことから、日本語とモンゴル語の会話の音声データを用い、両言語の会話を対照したときに見えてくるものは何なのかを論じたいと考えた。

## 2. 先行研究

### 2.1 依頼会話に関する日本語会話の研究

日本語の依頼会話に関する先行研究のうち、依頼者と被依頼者がどのように自分の意図を実現していくのかを考察したものに高木（2003a,b）がある。これらの研究は電話による自然会話をデータとし

て使用し、高木（2003a）で依頼者の、高木（2003b）で被依頼者の用いる「待遇ストラテジー」を考察している。依頼をする前、依頼の遂行、依頼の受諾あるいは断りがなされた後、といったそれぞれのタイミングごとに、具体的な言語形式とともに「待遇ストラテジー」が示されている。ここでの「待遇ストラテジー」は、発話者が会話を手段として自分の意図を叶えようとするときに、相手や状況などへの待遇や配慮を表す言語の方法とされている。またこれはあいづち、一発話、あるいは複数の発話にかけてみられると仮定するとしており、本研究でもこの考え方を援用する。

## 2.2 依頼会話に関する対照研究

依頼行動に関する対照研究の中で、本研究でも用いたロールプレイの手法を使ったものには、日本語母語話者とトルコ語母語話者の学生同士の会話を意味公式を用いて対照したアクドーアン・大浜（2008）、フランス人日本語学習者と日本語母語話者との接触場面をストラテジーの観点から分析した猪崎（2000）、日本語母語話者とベトナム語母語話者による依頼会話の構造を対照したグエン（2014）、その構造の中でどのようなストラテジーが用いられているかを明らかにしたグエン（2017）などがある。モンゴル語と日本語についても質問紙調査法を用いた量的研究であるボルドバートル（2003）で分析・考察されているが、その他には管見の限りなかった。この研究では質問紙を用いた分析によってモンゴル語と日本語の依頼会話で使われる機能の傾向が上下関係・親疎関係別に明らかにされた。

## 2.3 先行研究の問題点

先行研究では構造、意味の面から二言語の依頼会話を比較し、それぞれの特徴を明らかにしているが、猪崎（2000）が日本語母語話者の会話に特徴的で、学習者にとって理解が難しいとする「注目表示（ザトラウ

スキー1993) 」と呼ばれる要素についての言及はあまりなく、着目すべき点だといえる。この「注目表示」は、ザトラウスキー (1993) で「相手の発話、相手の存在、その場の状況・事物の存在などを認識したことを表明する」発話と定義づけられている。また、モンゴル語との対照研究については、管見ではボルドバートル (2003) しか依頼会話を扱ったものはない上、質問紙調査法を用いた量的研究のため、得られた考察は限定的である。親疎・上下関係による違いも含めた示唆に富む研究ではあるものの、被依頼者側のデータを扱っておらず、あいづちやパラ言語といった要素が入っていないことなどから、研究の余地があるといえる。

### **3. 研究課題と研究方法**

#### **3.1 研究課題**

研究背景と先行研究を踏まえて、以下のように研究課題を設定した。

1. 日本語母語話者とモンゴル語母語話者それぞれの依頼会話において、依頼者と被依頼者がどのような方法で目的を達成しようとしているのかを明らかにする
2. 接触場面において、会話者双方にとって誤解を生じさせるような相違点が考えられるのか、あるとしたら何なのかを考察する

#### **3.2 研究方法**

ロールプレイによって実施された会話の音声データを収集した。収集した音声データをもとに文字化を行い、それについて記述を行う会話分析の手法で分析した。

##### **3.2.1 データ収集**

データ収集にはロールカードを用いて会話を行ってもらいロールプレイの手法を用いた。理由は自然会話だと依頼会話が出現しない可能性もあり、はっきりと依頼会話とわかる言語の運用をみることができないと考えたからである。また、ロールカードを用いることで両言語で会話が行われる状況を揃えることができ、対照しやすくなると考えた。感染症拡大の影響を鑑み、オンライン会議システム「Zoom」を用いて会話を行ってもらい録音・録画した。

調査協力者は日本語母語話者、モンゴル語母語話者それぞれ 8 組 16 名の 10～40 代女性だった（表 1、2）。会話者自身や相手の年齢、性別は会話の内容に影響が出る可能性があると考え、なるべく年齢差がないようにするために学生同士を中心に協力者を募り、同性同士での会話を設定した。本稿では女性の会話データのみだったため、男性の会話データの分析は今後の課題としたい。

表 1 日本語会話の協力者の情報

会話番号	会話参加者番号	年齢	性別
J1	JN1	20代	女
J1	JN2	20代	女
J2	JN3	20代	女
J2	JN4	20代	女
J3	JN5	20	女

		代	
J3	JN6	20代	女
J4	JN7	20代	女
J4	JN8	20代	女
J5	JN9	20代	女
J5	JN10	20代	女
J6	JN11	20代	女
J6	JN12	20代	女
J7	JN13	20代	女
J7	JN14	20代	女
J8	JN15	20代	女
J8	JN16	20代	女

表2 モンゴル語会話の協力者の情報

会話番号	会話参加者番号	年齢	性別	日本語 <sup>8</sup>	備考
M1	MN1	10代	女	✓	
M1	MN2	10代	女		
M2	MN3	10代	女	✓	
M2	MN4	10代	女	✓	
M3	MN5	20代	女		
M3	MN6	20代	女		
M4	MN7	20代	女	✓	
M4	MN8	20代	女		
M5	MN9	40代	女	✓	日本在住
M5	MN10	20	女		

<sup>8</sup> 印のついている協力者には日本語学習歴がある。

		代			
M6	MN11	30代	女	✓	
M6	MN12	30代	女		
M7	MN13	20代	女	✓	
M7	MN14	20代	女	✓	
M8	MN15	30代	女		日本在住
M8	MN16	30代	女	✓	日本在住（調査時）

### 3.2.2 ロールプレイの実施

ロールプレイの実施には日本語とモンゴル語で書かれたそれぞれ2枚のロールカードを用いた。役割は「学生」とし、親しい友人同士という設定で、実際に親しい友人同士で会話を行ってもらった。依頼の承諾が想定される程度の差、あるいは被依頼者の承諾のしやすさで依頼者、被依頼者双方の言語行動が両言語において違いがあるのかどうかを検討するため、二つの場面を設定した。二つの場面には学生が身近に触れる可能性がある<sup>9</sup>と想定したものを選んだ。場面①はその場で依頼内容が達成でき、被依頼者に依頼を承諾できる条件が揃っていて依頼を承諾しや

<sup>9</sup> 調査を行った後、モンゴルでは1年を通して雨が少なく、傘を貸すという場面が現れる機会が非常に稀であることがわかった。モンゴル語母語話者にとって不自然な場面で分析をしている点は、本稿の限界である。

すい場面、場面②はその場で依頼内容が達成できず、被依頼者が依頼を承諾するのが容易でない条件がある場面として設定した。以下に日本語のロールカードを記載する。なお、日本語版とモンゴル語版は同一内容である。

場面① 傘を借りる 役割：学生 相手：親しい友人 場所：大学

依頼者

友人と学校から帰ろうとしたら、雨が降っていました。帰りに雨が降るとは思っていなかったあなたは、傘を持っていません。ところが、一緒にいた友人は折りたたみ傘と大きい傘の2本傘を持っていました。友人とは違う出口から大学を出るので友人の傘に入れてもらうことはできません。傘を貸してほしいと頼んでください。相手と会話をしてください。

被依頼者

友人と学校から帰ろうとしたら、雨が降っていました。天気予報をみて雨が降ると思っていたあなたは、傘を持ってきていましたが、一緒にいた友人は傘を持っていないようです。あなたは折りたたみ傘と大きい傘を持っていて、貸すことは可能です。貸してほしいと頼まれたら、どう言いますか。相手と会話をしてください。

場面② 引越しの手伝いを頼む 役割：学生 相手：親しい友人 場所：喫茶店

依頼者

あなたは一人暮らしをしていて、1週間後に引っ越すことになりました。引越し当日までの荷造りは一人でしなければならず、できれば手伝いがほしいです。荷造りを手伝ってくれるよう頼んでください。相手と会話をしてください。

### 被依頼者

あなたも相手も一人暮らしで、相手は1週間後に引っ越すことになったと聞かされました。この1週間は用事が多く、予定が空いている日が1日しかありません。引越しの荷造りを手伝ってほしいと頼まれたら、どう言いますか。相手と会話をしてください。

### 3.2.3 音声データの文字化

収集したデータは文字化し、分析対象とした。文字化の際には串田他(2021:v,vi)の「トランスクリプト記号一覧」を参照した。

モンゴル語会話については、キリル文字による正書法表記と音声が大きく異なることから、本稿ではモンゴル国で使用されているキリル文字による正書法表記の下にローマ文字による音声に忠実な表記を括弧内で表記する方法をとった。キリル文字とローマ字の関係は表3の通りである。内容は日本語に翻訳し、文字化資料の右側に記載した。

表3 キリル文字表記とローマ字転写 (塩谷 2001:2 をもとに筆者が作成)

キリル文字	ローマ字転写		
А а	a	Ө ө	ö
Б б	b	П п	p

В в	w	Р р	r
Г г	g	С с	s
Д д	d	Т т	t
Е е	ye	У у	u
Ё ё	yo	У у	ü
Ж ж	j	Ф ф	f
З з	z	Х х	kh
И и	i	Ц ц	ts
Й й	i	Ч ч	ch
К к	k	Ш ш	sh
Л л	l	Ы ы	yi
М м	m	Э э	e
Н н	n	Ю ю	yu
О о	o	Я я	ya

### 3.2.4 データの分析

猪崎（2000）、グエン（2014,2017）の分類を参照し、本研究では依頼と直接関わりのない部分を<依頼前>、依頼に関わる情報のやりとりから依頼遂行までの部分を<依頼>、依頼が承諾/拒否された後の部分を<依頼後>として会話の構造を捉え、それぞれについて分析した。本稿では<依頼>の部分についてのみ分析する。また、ザトラウスキー（1993）、グエン（2017）を参考にして断片中全ての発話に発話の機能を付した。本稿において発話の機能は、それぞれの発話がどのような行為であるのかを説明するものと位置付けた。

## 4. 結果

調査は場面①、②の二つで行われたが、本稿では、紙幅の都合上、場面①の「傘を借りる」依頼場面の会話から明らかになったことについて述べる。4.1 で収集したデータのうちの会話のパターンの一つを発話の機能から記述した後、4.2 では両言語の会話における相違点としてあいつちを取り上げる。

### 4.1 発話の機能から見た両言語の異同

両言語の複数の会話で、依頼者の情報要求と被依頼者の情報提供によって被依頼者の傘の所有が確認された後、「～できる?」「～してもらえないかな」といった情報要求の形式による依頼が行われていることが観察された。つまり、依頼の前提条件の確認ののち依頼をするという流れが見られると言える。以下、日本語とモンゴル語それぞれの会話断片を用いて詳細を述べる。

#### 断片 1 (日本語会話 J7)

0 1	JN1 3	(名前) ちゃん傘にほん持ってない? 折	情報要求
0 2		りたたみ[とか hh.	
0 3	JN1 4	[持つとるよ hh.	情報提供
0 4	JN1 3	持ってる?	注目表示 (確認)

0 5	JN1 4	hhhh.	注目表示（継続）
0 6	JN1 3	ちょっと貸してもらってもいい?今日.	情報要求+単独行為要求
0 7	JN1 4	あいいよ.	意思表示

（後略）

1行目でJN13がJN14に対して「傘2本持ってない?」と傘を持っているかの確認をしている。それに対してJN14は「持つとるよ。」と肯定的な応答をしており（3行目）、ここで傘の所有確認が達成されていると言える。その後4行目でJN13は3行目のJN14の発話を繰り返し、再度JN14の所有確認を要求している。次の5行目はJN14による笑いで、具体的な発話がなされていない。6行目でJN13により「貸してもらってもいい?」と依頼の発話がなされ、7行目でJN14が依頼を承諾している。このような会話の流れから、1~5行目はJN13の「傘を借りる」という依頼の前置きとしてのやりとりであったことがわかる。また5行目でなぜJN14が笑いによる応答をしたのかについては検討が必要だが、ここでは依頼の前置きから依頼が中断されることなく行われていることから、相手の発話の継続を促す注目表示として機能したと分析する。

#### 断片2（モンゴル語会話M5）

0 1	MN9	(Нэр) aa. ((ner) aa.)	(名前) —。	注目要求
0 2	MN1 0	Яасан бэ. (yaasan be.)	どうしたの。	情報要求

0 3	MN9	Гадаа бороо орж байсан байна шүү дээ.  (gadaa бороо orjiisan bain shüdee.)	外は雨が降ってる ね。	情報提供
0 4		Би цаг агаарын мэдээ харахаа мартчихжээ(.) Найз нь гэрээсээ шүхрээ авч гарч ирээгүй байна.  (bi tsag agaarin medee kharakaa martsjee(.) naizn gereesee shühree awch garch ireegui bain.)	私天気予報見るの 忘れちゃってさ。 家から傘持たずに 来ちゃった。	情報提供
0 5		Чамд илүү шүхэр байгаа юу?  (chamd ilүү shühür baigaa yuu?)	余分に傘持っ てる？	情報要求
0 6	MN1 0	Тийм ээ(.)надад хоёр шүхэр байгаа шүү дээ.  (tiimee(.) nadad khoyor shühür baigaa shüdee.)	うん、二本傘持っ てるよ。	情報提供

07	MN9	<p>Чи надад нэгийг нь хэрэглүүлэх боломжтой юу?</p> <p>(chi nadad nigiiḡn hereglüülekh bolomjtoi yuu?)</p>	<p>一本使わせてもらうことってできる？</p>	<p>情報要求 + 単独行為要求</p>
08		<p>Манай хоёрынх одоо хоёр өөр зам байдаг болохоор хамт явах боломжгүй болчхоод байна л даа.</p> <p>(manai khoيورinkh odoo khoيور öör zam baidag bolkhood khamt yawakh bolomjgui bolchkhood baildaa.)</p>	<p>私たち帰り道が違うから一緒に行くことができないじゃない？</p>	<p>同意要求</p>
09		<p>Би чиний шүхрийг маргааш буцаагаад аваад ирье.</p> <p>(bi chinii shükhüriig margaash butsaagaad awaad irii.)</p>	<p>明日傘返すよ。</p>	<p>意思表示</p>

1 0		Чи өнөөдөр надад шүхрээ хэрэглүүлэх боломжтой юу?  (chi önөөдөр nadad shühüree khereglüülekh bolomjtoi yuu?)	今日使わせてもら うことできる？	情報要求 + 単独行 為要求
1 1	MN1 0	Тэг ээ тэг (.) Чи нэгийг нь аваад яваарай.  (tegee teg(.) chi nigüign awaad yawaarai.)	いいよ。一本持つ ていって。	単独行為 要求+意 思表示

(後略)

3、4行目でMN9により雨が降っているという眼前の状況と傘を持っていないという自身の状況が発話され、5行目の「余分に傘持ってる？」で傘の所有確認要求に至っている。6行目でMN10が「うん、2本持っているよ」と傘の所有を確認すると、MN9は7～10行目で依頼を行い、11行目でMN10により依頼が承諾されている。7～10行目について詳しく見ていくと、7行目で「(傘) 一本使わせてもらうことってできる？」と情報要求の形で依頼の発話をし、8行目で依頼をした理由が発話されている。次の9行目で「明日傘返すよ」と依頼達成後の行為についても約束がなされ、10行目では7行目に続いて情報要求の形で依頼が行われている。ここでも3～5行目が依頼の前置きと観察でき、依頼の前提条件が確認されてから依頼が行われていると言える。

以上の分析から、日本語とモンゴル語の両方で情報要求と情報提供による依頼の前提条件の確認ののち情報要求の形での依頼が行われるという共通した発話の機能の使われ方が観察できる。しかし断片1と断片2を見る限りでも、両言語で使われている発話の機能が全く同じとは言え

ず、モンゴル語会話でのみ依頼 7、10 行目の依頼の間に同意要求（8 行目）、意思表示（9 行目）が挟まれ、依頼の承諾のための条件ともとれる発話が見られる。つまりモンゴル語会話の方が依頼の際に使われる発話の機能が多いということもできる。

## 4.2 あいづちの観点から見た両言語の異同

続いてあいづちの観点から両言語の会話を見る。次の二つの断片から、日本語会話とモンゴル語会話におけるあいづちの出現に違いが見られることを述べる。

### 断片 3（日本語会話 J2）

0 1	JN 3	えあの↑さあ.	注目要求
0 2	JN 4	→うん.	注目表示 (継続)
0 3	JN 3	え傘さ二本持っていたりする?	情報要求
0 4	JN 4	持ってる折りたたみがさと普通の傘持っ て[る.	情報提供
0 5	JN 3	[え,	談話表示
0 6		ちょっとさめっちゃ申し訳ないんやけど さ,	
0 7		わたしちょっと傘忘れてさ;;,	情報提供

0 8	JN 4	→うん.	注目表示 (継続)
0 9	JN 3	私いつも傘忘れるんやけど hh.	情報提供
1 0	JN 4	hhh いいよ折りたたみ[みがさ-	意思表示
1 1	JN 3	[なんか,	談話表示
1 2	JN 4	折りたたみがさのほうでいい?	情報要求

(後略)

断片 3 では、依頼者である JN3 の呼びかけ（1 行目）に対し被依頼者の JN4 が「うん。」と応答して（2 行目）会話が始まる。3、4 行目で JN4 の傘の所有確認がなされると、5～7 行目で依頼者 JN3 は「めっちゃ申し訳ないんやけどさ」と前置きし、傘を忘れたという自身の状況を伝える。それに対して JN4 は発話の継続を促すあいづちで反応し（8 行目）、JN3 は 9 行目で再び「いつも傘忘れる」という自身の状況を説明する。ここまで JN3 による明示的な依頼は見られないが、10、12 行目の JN4 の発話から、一連の JN3 の発話が JN4 によって依頼と受け取られていたことがわかる。ここで注目したいのは、JN3 の依頼の発話が一気に行われず、8 行目の JN4 によるあいづちを挟んで行われている点、11 行目の「なんか」から、JN4 による承諾がなかった場合、さらに先で依頼の発話を行うつもりだった可能性がある点である。このような点から、日本語会話におけるやりとりを多く重ねる会話の進め方が観察できる。

断片 4（モンゴル語会話 M1）

01	MN1	<p>Гадаа их ширүүн бороотой байгаа учраас надад хоёр шүхэрнийхээ аль нэгээс нь зээлж өгөхгүй биз дээ.</p> <p>(gadaa ikh shirüün borootoi baigaa uchraas nadad hoyor shükhriinkhee ali negeesn zeelj ögökhgüi biz dee.)</p>	<p>外が大雨だから、私に傘二本のうちどっちか一本貸してくれないかな。</p>	<p>情報要求＋単独行為要求</p>
02		<p>Би гэртээ харих гэсэн чинь надад шүхэр байдаггүй ээ.</p> <p>(bi gertee kharikh gesen chin nadad shükhür baidagee.)</p>	<p>家に帰ろうと思っても傘がなくてさ。</p>	<p>情報提供</p>

(後略)

一方モンゴル語会話では、自身の状況説明、及び明示的な依頼が依頼者によって一気に行われることも本研究のデータでは少なくなかった。断片4では、「外が大雨だから」という理由を述べた上で「貸してこないかな」と依頼が行われ(1行目)、そのまま2行目で自身が困っていることに言及している。この間被依頼者によるあいづちなどは見られず、あいづちが挟まれる日本語のデータとは異なるため、研究のデータにおける両言語の大きな相違点だと考察できる。

## 5. 考察とまとめ

以上の分析から、依頼者による情報要求が行われた後に、被依頼者による情報提供で依頼の前提条件が確認されてから依頼に至る点、依頼は日本語でいう「～してくれないかな」などの情報要求の形式をとる点が両言語の多くの会話で共通していることがわかった。この点は両言語の依頼行動における共通点だと言える。またモンゴル語会話に比べ、日本語会話ではあいづちが入ることによってやりとりの数が多いことが観察された。これは両言語の会話の進め方の違いであると言えることができ、接触場面での摩擦になりうるのではないかと考えられる。例えば相手のあいづちを待たずに話す、相手にとっては一方的に話されているように感じ、不快感を持つ可能性もある。逆に聞き手としてあいづちを打つ頻度があまりにも少ないと、相手は自分の話がきちんと伝わっているかわからず、話しぶらいと感じることも考えられる。しかし本研究はロールプレイの手法を用いて収集したデータを使用しており、必ずしもあらかじめ場面設定のない自然会話と同様の結果が得られるわけではない。会話参加者がロールカードの内容を網羅しようと一気に話した可能性もあり、今後自然会話による調査が必要となる。一方で日本語会話においても同様の条件であったにも関わらずやりとりの数に違いが出たことを考えると、ただちに一般化はできないものの、少なくとも両言語で会話の進め方が同じではないことを示していると考ええる。

## 6. 今後の課題

今後の課題として挙げられることのうち、ロールプレイによる影響とデータの偏りについて述べる。前述のようにロールプレイによる会話が自然会話と必ずしも同じ方法で行われるとは限らないため、今後自然会話の研究をすることが第一歩だと考える。また本研究におけるデータは学生を中心とした女性のみのものであるため一般化が難しく、対象を広げた研究が必要である。

## <参考文献>

- アクドーアン, プナル、大浜るい子 (2008) 「日本人学生とトルコ人学生の依頼行動の分析-相手配慮の視点から-」 『世界の日本語教育』 国際交流基金日本語事業部, 18 巻, pp.57-72
- 井上優 (2019) 「コミュニケーションの対照研究における「表現の意味」の重要性」 『待遇コミュニケーション研究』 待遇コミュニケーション学会,  
16 巻, pp.55-71
- 猪崎保子 (2000) 「接触場面における「依頼」のストラテジー-日本人とフランス人日本語学習者場合」 『世界の日本語教育』 国際交流基金日本語国際センター, 10 巻, pp.129-145
- 蒲谷宏 (2003) 「『待遇コミュニケーション』とは何か」 『早稲田大学日本語教育研究』 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 2 巻, pp.55-76
- グエン, ティ ニュー イー (2014) 「依頼会話における談話構造に関する日越対照研究: 依頼内容の負担度に着目して」 『日本語・日本文化研究』 大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻, 24 巻, pp.93-103
- グエン, ティ ニュー イー (2017) 「日本語とベトナム語の依頼場面における配慮-待遇コミュニケーションの観点から-」 大阪大学言語文化研究科日本語・日本文化専攻博士論文
- 串田秀也、平本毅、林誠 (2021) 『会話分析入門』 勁草書房
- 塩谷茂樹、プレブジャブ, E (2001) 『初級モンゴル語』 大学書林
- ザトラウスキー, ポリー (1993) 『日本語の談話の構造分析-勧誘のストラテジーの考察-』 くろしお出版
- 高木美嘉 (2003) 「会話における待遇の方法-依頼者はどうやって意図

を実現しようとするのか-」『早稲田大学日本語研究』早稲田  
大学日本語学会，11 卷， pp.25-36

高木美嘉（2003）「依頼に対する『受諾』と『断り』の方法」『早稲田  
大学日本語教育研究』早稲田大学大学院日本語教育研究科，2  
卷， pp.137-149

田中セツ子（2005）『現代モンゴル語口語辞典』大学書林

筒井佐代（2012）『雑談の構造分析』くろしお出版

早川治子（2000）「相互行為としての『笑い』：自・他の領域に注目し  
て」『文学部紀要』文教大学文学部，14 卷(1)， pp23-43

林誠（2018）「会話分析における対照研究」『社会言語科学』社会言語  
科学会，21 卷(1)， pp.4-18

ボルドバートル， T（2003）「モンゴル語と日本語における依頼のスト  
ラテジー-ポライトネスの観点から-」『日本語教育指導者養  
成プログラム論集』政策研究大学院大学，2 卷， pp.1-27

メイナード， 泉子・K（1993）『会話分析』くろしお出版

若月美希、榎本美香（2021）「聞き手の参与役割に応じたあいづちと笑  
いの種類とその生起位置」『第 92 回言語・音声理解と対話処理  
研究会』人工知能学会

**巻末資料** 文字化に用いた記号の一覧（串田・平本・林, 2021）

[	この記号をつけた複数行の発話が重なり始めた位置.
]	この記号をつけた複数行の発話の重なりが解消された位置.
=	前後の発話が切れ目なく続いている.または、行末にこの記号ある行から行頭にこの記号がある行へと間髪入れずに続いている.
(数字)	沈黙の秒数.
(.)	ごく短い沈黙.およそ 0.1 秒程度.
文字::	直前の音が延びている.「:」の数が多いほど長く延びている.
文字-	直前の語や発話が中断されている.
文字.	尻下がりの抑揚.
文字?	尻上がりの抑揚.
文字&	やや尻下がりの抑揚.
文字,	まだ発話が続くように聞こえる抑揚.
文字_	平坦な抑揚.
文字!	声が弾んでいる.
↑文字	直後の音が高くなっている.
↓文字	直後の音が低くなっている.
<u>文字</u>	強く発音されている.

- °文字° 弱く発音されている.
- hh 息を吐く音.hの数が多いほど長い.笑いの場合もある.
- .hh 息を吸う音.hの数が多いほど長い.笑いの場合もある.
- 文(h)字(h) 笑いながら発話している.
- ¥文字¥ 笑っているような声の調子で発話している.
- <文字> ゆっくりと発話されている.
- >文字< 速く発話されている.
- (文字) はっきりと聞き取れない部分.
- ( ) まったく聞き取れない部分.
- (X/Y) XかYかいずれかに聞こえる.
- ((文字)) データについてのさまざまな説明.
- 分析において注目する行.
- 太字** 分析において注目する発話部分.

# ベトナム語を母語とする日本語学習者の日本語依頼発話の分析

## —ポライトネスの視点を添えて—

### How do native Vietnamese Learners make Request in Japanese

#### -With a perspective of politeness-

下本 有美香<sup>10\*</sup>

大阪大学大学院人文学研究科日本学専攻応用日本学コース M1

#### 要旨

本稿では、日本在住のベトナム語を母語とする日本語学習者（以下、ベトナム人学習者）の日本語での依頼発話での意識と特徴を、ポライトネスの視点を取り入れながら考察した。接触場面でのロールプレイデータを①前置き表現、②依頼表現、③感謝表現、④依頼承諾後の展開の4つに分け、各々を母語場面でのデータと比較することで以下の点が明らかになった。

ベトナム人学習者の日本語依頼発話は授業で習った通りに展開されていると考えられる。しかしいつも教科書通りの会話を行うのではなく、母語での依頼を応用し、ポライトネスに配慮していることが観察された。また、相手に負担をかけた分、丁寧に振舞おうとスピーチレベルを

---

<sup>10\*</sup> Shimomoto Yumika, Graduate student, Osaka University

e-mail: yumika.tengkwai9@gmail.com

シフトさせていることは母語話者には見られない特徴である。

更に、日本での生活の中で触れる日本語からも影響を受けていると考察される。ただし接触頻度に関わらず、自らの中で意味付けがなされない表現は運用が進みにくいようである。

キーワード：依頼発話、接触場面、ベトナム人日本語学習者、ポライトネス

### Abstract

These days, many Vietnamese people live in Japan and they are though to communicate in Japanese language. This paper analysis the characteristics of request utterances in Japanese made by Vietnamese learners living in Japan, from a politeness point of view.

Here, the role-play data were divided into 4 categories: (1) prefatory expressions, (2) request expressions, (3) expressions of gratitude, and (4) development after accepting the request, and each part were compared with those from the native speaker. The following points were clarified:

The request utterances by learners are developed as they have learned in class. However, it was observed that they did not always follow the textbook conversation, but rather applied the request in Vietnamese considering politeness. Moreover, they shifted their speech level into politer one to behave politely in response to the burden they placed on the other.

Furthermore, it can be considered that they are influenced by the Japanese language they are exposed to in their daily lives. Regardless of the frequency of contact, however, it seems that expressions that they cannot make sense of in their own minds are difficult to apply.

Keywords: Request utterance, contact scene, Vietnamese learners of Japanese language, Politeness Theories

## 1. はじめに

近年、日本に住む外国人は年々増加している。日本語が優勢な現代の日本社会では、日本語非母語話者も日本語でコミュニケーションをとることを強いられることがある。言語にはそれぞれ文化の考え方やポライトネスがあり、他言語でのコミュニケーションは、母語をそのまま訳すだけではうまく機能しない。適切なコミュニケーションが実現できなければ、意思疎通に支障が生じるだけでなく、人間関係にも影響を及ぼすことが考えられる。特に依頼発話は相手のフェイスを侵害する可能性が高く、良好な人間関係を維持していくためには、細心の注意を払う必要がある。在日外国人は、どのようなことを意識しながら日本語での依頼を行っているのだろうか。

そこで本稿では、在日外国人のなかでも特に近年人口が増え、日本と深い関わりを持つベトナム出身者に焦点を当て、彼らの産出する日本語での依頼発話を分析する。ベトナム語を母語とする日本語学習者（以下、ベトナム人学習者）の、日本語依頼発話の特徴を明らかにし、更に彼らの意識を探ることを本研究のテーマとする。

## 2. 先行研究

### 2.1.ポライトネスとは

ポライトネスとは、Brown & Levinson(1987)が提唱した理論で、良好な人間関係や円滑なコミュニケーションを図るための社会的な言語行動を説明する。彼らは、人は社会を構築していくための基本的な欲求を持っているとし、その欲求を Goffman(1967)のフェイス (face) の概念に倣って、「フェイス」と呼んだ。「フェイス」には2種類あり、それぞれ「人と積極的に関わりたい」とする「ポジティブ・フェイス」、「他人に自分の行動を妨害されたくない」とする「ネガティブ・フェイス」と定義される。他人とのやり取り、つまり会話は相手のフェイスを脅かす可能性をはらんでおり、相手のフェイスを侵害する可能性のある行為は「FTA (Face-threatening act) 」とされる。「依頼」はその典型例

である。しかも二重にフェイスを侵害する行為である<sup>11</sup>ため、特に FTA の数値が大きいタスクは敬語や語彙的な配慮表現を組み合わせる必要があり、学習者にとって産出が難しいとされる（真鍋, 2013）。

## 2.2. 日本語の依頼発話について

日本語の依頼発話に関する研究は盛んに行われてきたと言える。日本語の依頼において、謝罪表現が重要な要素となることは多くの研究で指摘されている（牧原, 2012, 西澤, 2014 など）。姫野（1991）は受益者表現の日英対象研究を通して、日本語の依頼文に謝罪表現が表出する所以を考察し、話し手がその行為において利益を受けるのは自分であると明示することが丁寧さの重要な要素となっているからであるとした。依頼という発話行為において、相手の負担で話し手が利益を得るのであるから、その行為自体が丁寧さの公理<sup>12</sup>に反することになる。そこで、その事実を理解していることを明示的に表現して、聞き手に対する一種の申し訳なさを伝えることが求められるのである。

また、三井（1997）は依頼発話に伴う摩擦の軽減について、依頼先行発話の働きについて論じた。三井は、行為要求発話を導き出すために前もってなされる発話を「依頼先行発話」と呼び、主に二種類の働きを指摘した。まず、①【前置き】の言葉を使い依頼のフレームを明示化することで依頼内容に関する被依頼者の理解を促し摩擦を軽減するもの、それとは逆に②【情報要求】【事情説明】を行うことで、依頼というフレームの明示化を避け、依頼という行為を表面化しないことで摩擦を回避する方策である。依頼の明示化の選択は依頼の状況や相手との人間関係によるとされた。同様の指摘は、猪崎（2000）や真鍋（2013）でもなされている。

---

<sup>11</sup> 依頼は、依頼に応じることによって生じる負担を強いることになるという意味で相手のネガティブ・フェイスを、また 依頼を引き受けなければならないという心理的な負担を強いるという意味で相手のポジティブ・フェイスを侵す。

<sup>12</sup> Leech (1983:132) は、手寧さの公理の一つとして『TACT MAXIM (a) Minimize cost of other (b) Maximize benefit to other』（相手の負担を最小限にとどめ、利益を最大限にすること）を挙げている。

### 2.3. ベトナム語の依頼発話について

Huong (2000) は、ベトナム語の命令要求表現の間接性と丁寧さの関係について考察を行っている。Huong は、Leech の主張に基づき、ベトナム語の命令要求表現では相手との関係性ではなく、損得の度合い、つまり依頼の負担度によって、直接的、間接的いずれの形式が好まれるかが変わると主張した。間接的な形式<sup>13</sup>は、命令要求行為の強制度を軽減するので、文の丁寧さをあげる効果を有する。

更に、文の丁寧さの指標として呼称詞<sup>14</sup>の重要性が指摘され、その有無によって文の丁寧さが異なるとされる。以下の例では、敬意を含有しない呼称詞 (mày <お前> - tao <俺>) が存在すること (C 文)、敬意を含有する呼称詞 (anh <お兄さん> -tôi <私 (フォーマルな場で用いる)>) が欠けていること (D 文) が原因で、たとえ間接的な形式であったとしても、敬意を含有する呼称詞をもつ直接様式の文 (A 文) よりも丁寧でないと認識される。(日本語訳、色は筆者。呼称詞を赤字、間接様式を青字でそれぞれ示した。)

A. **Anh cho tôi mượn tờ báo!** (お兄さん、新聞を貸してください!)  
【直接的な形式】

B. **Anh cho tôi mượn tờ báo này được không?** (お兄さん、この新聞を貸していただけますか?) 【間接的な形式】

---

<sup>13</sup> ここでは、「~được không? (～することができますか?)」という形式をとることによって間接的な様式になっている。

<sup>14</sup> 呼称詞とは、ベトナム語において相手を指す言葉のことである。相手との年齢差や親疎関係、性別によって細かく調整される。厳密には日本語の「あなた」「私」に該当するが、日本語では省略されることが普通であり、日越の文構造の違いから日本語に訳す際には呼びかけとして表出するため、本稿では日本語の【よびかけ】として扱う。

C. **Mày cho tao mượn tờ báo này được không?** (お前、この新聞を貸してくれない?) 【間接的な形式】

D. Cho mượn tờ báo này **được không?** (この新聞を貸してくれませんか?) 【間接的な形式】

## 2.4. 依頼発話の日越比較

グエン (2014) は、依頼負担度が異なる 2 場面でのロールプレイデータをもとに、日本語、ベトナム語各々の依頼発話を対照し、その相違点をいくつか明らかにした。結果としてグエンは、負担度の重い依頼会話における【前置き】、依頼承認後の【負担軽減-受け入れ】、【感謝表現】の有無を両言語の相違点として指摘し、ベトナム語においてそれらが見られない理由を分析した。グエンは三井 (1997) を踏まえ、ベトナム語では、特に友人間の依頼の場合に【前置き】を用いて依頼予告を行うと、よそよそしい印象を与えてしまうため、相手に負担を重く感じさせ距離を置いてしまう可能性が高いからだと考察した。また、依頼に対して承諾がなされた後の展開において、相手への負担の軽減の仕方にも違いがあり、日本語では【承諾】がなされた後に「本当に?」「いいの?」などの【負担軽減-受け入れ】の連鎖や、「ありがとう」に代表される【感謝】が見られるのに対し、ベトナム語には見られないことが明らかになった。これは【前置き】が現れないのと同様に、依頼度の負担度に関係なく両者間に距離が生じるのを避けるための配慮であるとされる。

## 3. 研究概要

### 3.1. 研究課題

本研究の研究課題として以下の二点を定める。

- ①ベトナム人学習者の日本語依頼発話における発話タイプや言語表現を日本語母語話者と比較し、その特徴を明らかにする。
- ②ベトナム人学習者が日本語で依頼を行う際にどのようなことを意識

しているのか考察する。

## 3.2. 分析データ

本稿ではまず、研究課題①の達成のために、日本語母語話者同士の会話とベトナム人学習者との接触場面会話において4つの観点（①前置き、②依頼発話、③感謝表現、④依頼承諾後の展開）から比較を行う。①、④は発話のタイプに、②、③は言語表現に着目する。データは2021年7月から10月にかけて、ロールプレイの手法を用いて収集した。当時はコロナ禍であることを考慮し、録音にはWeb会議システムZoomを用いた。更に課題②を明らかにするために、ロールプレイ調査を実施したベトナム人学習者を対象にフォローアップ・インタビューを行った。

調査協力者は、20代前半から50代前半<sup>15</sup>のベトナム人学習者6名（男性3名、女性3名）及び日本語母語話者12名（男性3名、女性9名）である。接触場面のデータ6組（ベトナム人学習者は各々筆者を対話者としてロールプレイを行った）、日本語母語場面のデータ6組を収集した。

### 3.2.1. ロールプレイ

本研究では、二つのロールプレイ場面（表1）を設定した。ただし今回は、紙幅の都合上、日本語母語話者と学習者の間で特に結果に違いが見られた場面2に限定して論じる。

表1 場面設定

	上下関係	親疎関係	負担度	場面
場面1	同	親	軽	同僚（友人）とのペンの貸し借り

<sup>15</sup> 2021年7月現在の情報であることをご了承いただきたい。

場面 2	同	親	重	同僚（友人）に会議の代理出席を依頼
------	---	---	---	-------------------

日越の依頼発話に関する先行研究を見る限り、依頼の負担度に着目する方が日越の発話に差が見られ、研究目的を達成しやすいと考えたため二場面を設定した（表 1）。

場面 2 に関しては、大学生、社会人それぞれにとっての会議の意味、重要性が異なってしまったことが考えられる。また、データの収集方法がロールプレイであり、あくまで設定された場面であるために自然さを欠く可能性があること、更には Zoom アプリを使用し非対面で行った調査であるために起こる音声の重なりやタイムラグが会話に影響を与えた可能性が否定できないことを、本稿の分析データの限界として挙げておく。

データ収集に際しては Zoom を用いて行い、調査協力者にはロールカードを読み、質問してもらうなどして場面設定を十分に理解してもらったうえで、準備する時間を無制限に与えた。協力者の準備が出来次第、依頼内容の負担が軽い場面（場面 1）、重い場面（場面 2）の順に「依頼」のロールプレイを行ってもらい、収録を行った。

ベトナム人学習者のデータ収集については、日本語母語話者である筆者と一対一でロールプレイを行い接触場面でのデータを録音した。これは、会話相手の使用言語背景などが会話に影響する可能性があり、本研究の目的であるベトナム人学習者の日本語接触場面のデータを分析できるようにするためである。録音した会話を西阪（2008）に基づいて文字化したものを分析対象とした<sup>16</sup>。

---

<sup>16</sup>ベトナム人女性を VF、ベトナム人男性を VM、日本人女性を JF、日本人男性を JM という記号を用いて文字化した。しかし、VF2 のロールプレイデータに関しては、収録途中で別の学習者が現れ言葉に詰まる VF2 を手助けしてしまったため、分析対象から除外した。よってベトナム人学習者のデータは全 11 会話となる。

### 3.2.2.フォローアップ・インタビュー

フォローアップ・インタビューは、ロールプレイ会話を収録してから数日以内にデータ収集同様に Zoom を用いて行った。対象はベトナム人学習者のみで、彼らが日本語で発話を行う際の意識や、データ内での表現などの意図を確認し、考察の際に参考にすることを目的としている。時間は無制限で、ロールプレイを行っての感想や日本語で依頼を行う際に気を付けていることの他に、データ内での言い回しやポーズについても確認を行った。使用言語は日本語または簡単なベトナム語としたが、協力者全員が日本語でインタビューに応じた。

### 3.2.3.分析方法

本稿では、収集、文字化したデータをナカミズ（1992）を参考に①前置き、②依頼発話、③感謝表現、④依頼承諾後の展開の4部に分け、各々について考察を行った。

ナカミズ（1992）は構成するストラテジーの組み合わせによって、依頼発話行為が展開されるとし、依頼発話行為を A. 依頼表現、B. 依頼を支持するストラテジーの2つに分けた。後者は更に a~i の8つに分類される。

- A. 依頼表現：依頼発話行為の中心であり、話し手が聴き手にしてほしいことを表す部分。
- B. 依頼を支持するストラテジー（図1）：依頼発話行為の「依頼表現」以外の要素。依頼の負担を弱めるストラテジー。



## 2-1. 「自分の動作を中心にする表現」

例) ノートをお借りしてもよろしいでしょうか。

## 2-2. 「聞き手の動作を中心にする表現」

例) ノートを見せてくれませんか。

## 3. 直接的依頼表現

例) ノート貸して。

③感謝表現は、依頼者から被依頼者への感謝の気持ちを表明する表現であり、ここでは感謝の意を表していると考えられる「すみません」「ごめん」などの謝罪を表す形式も含める。なお、丁寧さの度合いによる形式の違いは考慮せず、それぞれ「ありがとうございます」は「ありがとう」、「すみません」は「ごめん」と同一のものとして表記することにする。

④依頼承諾後の展開では依頼が承諾された部分から会話の終結までの部分を指し、会話の流れや表現に着目した。

本稿では、調査協力者のフォローアップ・インタビューで得られた回答を基にポライトネスの観点を添えながら考察を行う。Brown & Levinson(1987)では、良好な人間関係や円滑なコミュニケーションを図るために相手のフェイス侵害を極力避けるための言語行動の選択をポライトネスと呼ぶが、本稿もその立場をとる。ベトナム人学習者の会話データを具体的に観察し、同場面の日本語母語話者の発話と対照しながら分析を行う。

## 4. 結果と考察

### 4.1. 前置き

日本語母語話者同士の会話ではすべての会話において【b. 依頼を導入する表現】【d. 謝罪】【f. 依頼の理由】の要素が共通して含まれるもの

の、出現する順序や頻度は様々であった。【b. 依頼を導入する表現】では、「お願いがあるんだけど」のような会話の方向性を示唆する明示的な表現が見られるが、これは聞き手への配慮の表れであろう（三井,1997）。【d. 謝罪】では、「ほんまに申し訳ないんやけど」のような強い謝罪表現も見られ、依頼表現に至るまでに何度も謝罪が繰り返されるケースもある。【f. 依頼の理由】ではかなり具体的に急用の内容や、会議に出られなくなった経緯を述べている。その後、改めて会議に出なければならない旨を説明する会話もあり、依頼表現にたどり着くまでの過程が長い。これはベトナム人学習者の会話には見られない現象である（【会話例1】）。

【会話例1】 依頼者：JF3 被依頼者：JM4

01JF3 : <u>ねえごめん(.)あのださ : (.)おねがい[が]あるんだけど[:.]</u>	(d)	(b)
02JM4 :	[ん?]	[う]んうん.
03JF3 : >あのだ<今日さ : さっき連絡来て(.) <u>妹が熱出したみたいで.</u>		(f)
04JM4 : おう.=		
05JF3 : = <u>ちょっと様子見に行こうかなと思っとして : (.)&gt;ちよと&lt;親にも親もすぐに行けんみたいやから.</u>		(f)
06JM4 : う : ん.=		
07JF3 : =° <u>ちよと° 妹の様子見に行かんんでさ(.)今日[ちよ t]サークルで会議入ったんやけど :</u>		(f)
08JM4 :		[んお.]
09JM4 : んお : .		
10JF3 : 代わりに<ちよと>出てくれん? <u>ほん : まごめん.</u>		

(以下省略)

一方、ベトナム人学習者の会話では「（【a.よびかけ】→【b.依頼を導入する表現】→【f.依頼の理由】→【依頼表現】）」の形で依頼発話が行なわれている（【会話例1】参照）。文頭の「JT1ちゃん」のような【a.よびかけ】は6会話中4例で見られたが、呼びかけはベトナム語においては丁寧さを付加する働きがあり（Huong,2000）、負担が重い場面において丁寧さを意識し、日本語でも応用されたと考えられる。

【b.依頼を導入する表現】では、【会話例2】で「今日(.)会社：の会議：はあります」とあるように「本来自分が会議に参加する予定であった」旨が簡潔に述べられ、4例のうち3例が「が」という接続詞を伴って【f.依頼の理由】と結びついている。【f.依頼の理由】では、「私：は、あの：、k-緊急事態が発生しています」のように抽象的な言葉で大まかに依頼理由が述べられ、「ので」「から」「が」といった接続詞で依頼発話に繋がる。この流れは依頼表現の見られる4例すべてで共通している。

【会話例2】 依頼者：VF1 被依頼者：JT1

01VF1：JT1ちゃん  
(a)

02JT1：はい。

03VF1：今日は(.)あの：、暇ですか？  
(b)

04JT1：あ(.)え：と、↑ちょっと(.)夕方くらいからなんかある[けど、]お昼間は(0.2)全然暇：

05VF1： [あ.]

06 VF1：あ、昼間です：すみません、あの(.)今日(.)会社：の会議：はありま[すが、] (d) (b)

07JT1 :	[ ° うんうん ° ]
08VF1 :	<u>私 : は,あの : , k-緊急事態が発生していますか[ら,]</u> (f)
09JT1 :	[お]お,はい, [大 丈夫?]
10VF1 :	[ち よと : ,]助けてくれませんか?
11JT1 :	うん, >いいよいいよいい[よ<.] [うん.]
10VF1 :	[あの,]会[議]に参加してくれる? ごめ んなさい.
	(以下省略)

## 4.2. 依頼表現

日本語母語話者には【1. 願望表現】2例、【2. 聞き手の都合を聞く表現】4例が見られた。形式に着目すると、「Vてもらふことってできるかな」のようにかなりぼかした依頼形態も観察される。ベトナム人学習者では【2. 聞き手の都合を聞く表現】の依頼表現のみが見られた。

表2 データ内に見られた依頼表現のカテゴリー分類

カテゴリー分類	ベトナム人学習者	計	日本語母語話者		計
願望表現	該当なし	0	Vてほしいねん	1	2
			お願いしたいんやけど	1	
聞き手の都合	Vてもらえませ	1	Vてもらっても	2	

を聞く表現	んか		4	いい		4
	Vてくれない	1		Vてくれない	1	
	Vてくれる	2		Vてもらうこと ってできるかな	1	
直接的依頼表現	該当なし		0	該当なし		0
合計	4			6		

ベトナム人学習者の会話では、親しい同僚（友人）同士の会話であるにも関わらず、依頼発話のスピーチレベルが丁寧体である例が4会話中3会話で見られる。先行研究でも指摘された現象だが（ナカミズ,1992、李,2016）、フォローアップ・インタビューからは「自分の日本語が不適切だったとしても、丁寧に話していれば相手に失礼な印象を与えない」との回答が得られ、相手のフェイスに配慮する意識の表れだと考えられよう。

また、ベトナム人学習者の会話には依頼表現が見られない例が1例見られた。

**【会話例 3】** 依頼者：VF5 被依頼者：JT1

01VF5 : え : なんか. (0.1) J-JT1 ちゃん.
02JT1 : うん[はい.]
03VF5 : [なん]か : ちょと : 悪いですけど.
04JT1 : う[ん.]
05VF5 : [え]と : 9時(.)9時くらい(.)打ち合わせ : が
06JT1 : うん.
07VF5 : (3.5)あるよ.でもね(.)>なんか< : .9時半くらい(.)急な : (.)>他

の打ち合わせ<[も]. (3.0) ありそうですよ.=

08JT1 : [うん]

09JT1 : =° あら° .[忙しい]ね : VF5 さん (0.2) うん.=

10VF5 : [ど : :]

11VF5 : =ど : (0.2) したら.いかな : ?

12JT1 : あ : (.)なるほど.>待て<えと : (.)その会議何時っていった? ごめん(.)ちょっと聞き : 漏れちゃった.

13VF5 : め : 9 時の : 打ち合わせ [は : ].なんか : .吉田部長と打ち合わせだよ.

14JT1 : [9 時.うん.]

15JT1 : >吉田部長.<

16VF5 : でも : (.)9 時半の打ち合わせは[社]長と>打ち合わせだ<え(.) 困った.hhhhh=

17JT1 : [うん]

18VF5 : =[どうしよ : ]

19JT1 : =[そっかえ.]それだったら : VF5(.)ちゃんが[ : ].社長 : と打ち合わせした方がいいよね? 多分.

20VF5 : [うん]

21VF5 : でしょ?

22JT1 : だよね? =

23VF5 : =>なか<ちよと : JT1 ちゃん.

24JT1 : うん

25VF5 : じゃ 9 時から : (0.2) ° ちよと : ° とうご-都合が : いい?

26JT1 : 大丈夫大丈夫.うん.行く行く.

27VF5 : >なんか<えと : 出来れば.ちよと : 私の代わりになんか : 吉田部長と打ち合わせて[い : ]もらおうかな.

28JT1 : [うん]

(以下省略)

冒頭で呼びかけ、「なんかちょっと悪いですけど」と前置きして自身の置かれた状況を説明し、被依頼者が同情を示すと言い淀みながら「ど : したらいいかな : ?」と半ば独り言のように述べた。そして被依頼者が会議の時間確認を行うと状況を詳細に述べ、「え(.)困った.hhhhh」と自分が困っていることを明示した。相手が会議への代理出席を申し出ると「>なんか<えと : 出来れば.ちよと : 私の代わりになんか : 吉田部長と打ち合わせてい : もらおうかな.」と確認ともとれる発話をした。ベトナム語の依頼発話では、直接的な依頼を行わないことが、依頼しにくい場面である場合には好ましい依頼会話の展開パターンである(グエン,2014) ことが日本語にも応用され、【依頼申し出-受け入れ】の形をとっていると考察できる。

#### 4.3. 感謝表現

感謝表現については、日本語母語話者とベトナム人学習者の間に明確な違いが観察された。まず、日本語母語話者の場合、「ありがとう」よりも謝罪表現である「ごめん」の形式で出現する割合が高い。以下の表を参考されたい。

表 3 データ内で観察された感謝表現

		ありがとう	計	ごめん	計	ごめんありがとう	計	合計
	JP7	1		0		0		

日本	JP8	0	6	4	17	1	2	25
	JP9	0		0		0		
	JP10	3		4		1		
	JP11	1		5		0		
	JP12	1		4		0		
ベトナム	VN7	1	6	5	5	1	1	12
	VN8	2		0		0		
	VN9	1		0		0		
	VN10	2		0		0		
	VN11	0		0		0		
合計		12		22		3		

一方、ベトナム人学習者の発話では、感謝表現が表出しているのは5会話中4例であった。依頼が承認された直後と会話の終結部の2か所に感謝表現が現れている。ただし、一例のみ依頼表現のすぐ後に「ごめんなさい」という謝罪表現を使い、その後も「すみません」「ありがとう」を会話中で繰り返す例があった。感謝を表す機能をもつ謝罪表現「すみません」を耳にする機会が多いように感じるが、謝罪表現が1例にしか見られないことを考えると、習得が進んでいないといえるだろう。これは、ベトナム語において感謝を述べる際に謝罪表現を用いることが不自然であるからだと考えられる。

#### 4.4. 依頼承諾後の流れ

日本語の依頼会話において、依頼承諾後に「いいかな?」「大丈夫?」といった言語形式的には【確認要求】を示すが、【負担軽減】の役割を果たす言葉が見られることがある(【会話例4】)。

【会話例 4】 依頼者：JF9 被依頼者：JF10

23JF9：代わりに出てもらおうことってできる[かな：？]

24JF10： [あ(.)いい]いい(.)>行く行く  
行く行く.

25JF9：え(.)大丈夫？ほんまごめんな：.

これは、被依頼者に気を配ったり、感謝の意を表すことで相手の心的な負担を軽くするための発話であり、日本語では重要である（ゲン、2014）。日本語母語話者の会話では6会話中半分に見られたが、ベトナム人学習者の会話でも1例観察された。【会話例 5】を見てみる。

【会話例 5】 依頼者：VM3 被依頼者：JT 1

10VM3：都合が悪い-都合が悪いので、(0.2)参加できません。ですが、えと：(.)私：の代わりに、>参加<してもらえませんか？

11JT1：はい、わかった(.)えと：↑いつって言った？

12VM3：えと,(0.3)明日の：10時から、会議室(.)会議室、1 (0.3) [ですs]

13JT1： [うん]

14JT1：あ、° おっけ° おっけ.その時間ならいける：(0.2) わかった.]

15VM3：[ほん]とですか.

16JT1：うん.=

17VM3：=本当ですか(.)ありがとうございます[助かり]ま[す]

【会話例 5】の「本当ですか？」はベトナム語に翻訳することができ

ない。発話者の VM3 にこの発話の使用についてインタビューをおこなったところ、日常生活において日本人同士の会話を聞き、このベトナム語には見られない現象に気づき、何となく取り入れるようになったが、どういう意味なのかはわからないとの回答を得た。更に彼は、日本人の話し方は曖昧なので、相手の発話の意味を確認しているのかもしれないと加えた。日本語母語話者にとっては【負担軽減】として受け取られるであろう「本当ですか?」であるが、ベトナム人学習者は文字通り【確認要求】として使用している可能性がある。

## 6. おわりに

これまで考察してきたように、負担度の大きい依頼場面では日本語母語話者とベトナム人学習者の間には、依頼発話に違いが見られる。

ベトナム人学習者の依頼発話は決まった流れをとっており、授業<sup>17</sup>で習った通りに会話を展開していると考えられる。しかし、いつまでも教科書通りの会話を行うのではなく、母語であるベトナム語での依頼を応用し、ポライトネスに配慮した依頼を行うように心掛けていることが観察された。具体的には、ベトナム語で丁寧さを付加する要素である呼称詞（呼びかけ）の使用や、依頼表現そのものの回避、母語では避けられる感謝表現の表出が日本語の依頼に見られる。また、自分が相手に負担をかけた分、丁寧に振舞おうとしてスピーチレベルをシフトさせていることは日本語母語話者には見られない特徴であった。

---

<sup>17</sup> 本研究に協力してくれた学習者全員が、学習時の教材として『みんなの日本語初級 II 第2版（スリーエーネットワーク、2013）』を使用している。本書の第28課で、小川幸子がミラーさんに、英会話の先生になってくれるよう依頼する会話例が扱われる。ここでは、「ちょっとお願いがあるんですが」という

【b. 依頼を導入する表現】、「先生もいないし、英語で話すチャンスもない」という【f. 依頼の理由】、最後に「会話の先生になっていただけませんか」という【依頼表現】の順に会話が展開されている。また、【f. 依頼の理由】と

【依頼表現】が「が」で結びつく例が多いのは、26課で「～んですが、～いただけませんか」の形を依頼の形式として習うこと、本書で「が」による言いさしが多く用いられていることに由来すると考えられそうだ。

更に、日本での生活の中で聞く日本人の日本語からも影響を受けていると考えられる。ただし、自らの中で意味付けが行えなかった表現は習得が進みにくいようだ。感謝を表す謝罪表現「すみません」が日本語の会話において高頻度で出現するにも関わらずあまり習得が進んでいないこと、また相手の負担軽減のために使われる【確認要求表現】が謝罪表現よりも低頻度であるのに使用が見られたことはその表れであろう。負担軽減の【確認要求表現】を使用した学習者は、その現象を「相手の発話意図を確認する」という文字通りの解釈を与えて、運用していた。

今回分析に用いたデータ数は日越各 6 会話と少なく、本稿で述べたことは一考察に留まる。また会話は年齢差や性差が生じやすいにも関わらず、今回は注目して分析することができなかつたため、今後検討していきたい。

## <参考文献>

- 猪崎保子 (2000) 「接触場面における「依頼」のストラテジー—日本人とフランス人日本語学習者の場合—」 『世界の日本語教育』 10, pp. 129-145
- グエン・ティ・ニュー・イー (2014) 「依頼発話における談話構造に関する日越対照研究—依頼内容の負担度に着目して—」 『日本語・日本文化研究』 24, pp.93-103
- ナカミズ、エレン (1992) 「日本語学習者における依頼表現：ストラテジーの使い分けを中心として」 『待兼山論叢』 26, pp. 49-69
- 西阪仰 (2008) 「トランスクリプションのための記号」  
<http://www.meijigakuin.ac.jp/~aug/transsym.htm> (2023年12月27日最終閲覧)
- 西澤美香 (2014) 「依頼におけるポライトネス—日本人、イギリス人、ギリシア人を比較して—」 『英米文學英語學論集』 3, pp.138-166
- 姫野伴子 (1991) 「依頼と勧誘、受益者表現の日英対照を中心に」 『世界の日本語教育』 1, pp.69-81

- 牧原功 (2012) 「日本語の配慮表現に関わる文法ストラテジー」『群馬大学国際教育・研究センター論集』11, pp.1-14
- 真鍋雅子 (2013) 「ポライトネスの視点から見た中上級日本語学習者の発話：依頼と断りの発話行為より」『言語科学研究：神田外国語大学大学院紀要』19, pp.77-100
- 三井久美子 (1997) 「『依頼』のフレームの明示性について」『日本語・日本文化研究』7, pp.235-246
- 李翰林 (2016) 「中国人日本語学習者の依頼発話に見られる「ストラテジー—日本語母語話者と比較して—」『国際人間学フォーラム』12, pp.45-53
- Brown, P., and Levinson, S.C. (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vũ Thị Thanh Hương (2000) *Gián tiếp và lịch sự trong lời cầu khiến tiếng Việt*

# 日本語接触場面における依頼の断り—連鎖組織に注目して—

## Request Refusal in Japanese Contact Situations

### -Focus on the sequence organizations-

市来 海唯

大阪大学大学院 人文学研究科 日本学専攻 応用日本学コース M2

#### 要旨

日本語接触場面における「依頼の断り」の会話の構造的な特徴について、音声データを用いて行われた研究は管見の限り見当たらない。そこで、ロールプレイによって収集した会話データを、会話分析の手法で分析し、連鎖組織の抽出を行った。比較対象として、同様の手法で日本語母語場面のデータの収集、分析を行った。日本語母語場面と日本語接触場面から抽出された連鎖組織を比較したところ、特に【断り】の位置に異なる傾向が見られた。要因として、日本語学習者の母語と、使用していた日本語学習教材からの影響が考えられた。

キーワード：接触場面、依頼の断り、連鎖組織、日本語教育

#### Abstract

To the best of our knowledge, no studies have been conducted using speech data on the structural characteristics of "request refusal" conversations in Japanese contact situations. Therefore, conversation data collected by role-playing were analyzed using conversation analysis to extract sequence organizations. As a comparison, data from Japanese native language situations was collected and analyzed

using the same method. Compared to the sequence organizations extracted from Japanese native language situations and Japanese contact situations, each tendency was observed, especially in the position of [refusal]. The influence of the learners' native language and the learning materials of the Japanese language they were using were considered as factors.

Keywords: contact situation, request refusal, sequence organizations, Japanese education

## 1. はじめに

会話の場面は、そこで使用されている言語がすべての会話参加者にとって母語である場合と、その言語の母語話者と非母語話者が同時に会話に参加している場合の二つに分けられ、前者を母語場面（あるいは内的場面、*native situations*）、後者を接触場面（あるいは外国人場面（*contact situations*）という（ネウストプニー1981）。武田（2006: 13-14）によると、接触場面には、会話参加者たちが互いに意図する配慮言語行動が意図通りに作用しない可能性や、誤解される可能性がある。このような誤解ができるだけ生じないように、今後も接触場面研究を発展させていく必要があると考える。

本研究では、接触場面の中でも、特に依頼に対する「断り」の言語行動に焦点を当てる。断りに関する研究は、これまで数多く分析が進められてきているが、依頼に対する断りと勧誘に対する断りを同じ言語行動として捉えているように見られる先行研究は少なくない（任 2004、尾崎 2006、吉井 2009 など）。『みんなの日本語初級』（スリーエーネットワーク 2013）という代表的な日本語学習教材においても、勧誘とそれに対する断りを導入すると、その後依頼を導入する際には、すでに学習した勧誘の断りと同じ表現で断れるとしている。しかしながら、依頼と勧誘の言語行動が全く別のものであることから、勧誘の断りと依頼の断りは根本的に異なるものであると考える。したがって、現状では勧誘の断りと混同して導入されている依頼の断りを、それ単体として指導

する必要性があると考え。そのためにも、依頼に対する断りに焦点をあて、実際の言語行動の相互行為上の特徴を明らかにする必要がある。

本研究では、下記の二点を明らかにすることを目的としている。一点目は、日本語母語場面と日本語接触場面における依頼の断りの会話では、連鎖組織にそれぞれどのような特徴が見られるのかということである。そして、二点目は、二つの場面で異なる特徴が見られる場合、その要因が何であるのかということである。

## 2. 先行研究

断りとは、「相手から自分に向けられた期待や好意に添えないことを伝える言語行動」（尾崎 2006: 88）であり、日常的に使用する基本的言語行動の一つである。堀江（1995: 76）は、断る者は、「どう断れば相手のメンツをつぶさずにうまく断ることができるか、その相手との従来の関係を維持することができるのかなどに心を碎かなければならない」と述べている。日本語母語話者における断りとその他の言語における断りの対照研究はすでに数多く存在する（元 2005、Poonvongprasert2019 など）一方、日本語母語話者と日本語学習者の日本語接触場面における依頼の断りに関する研究は極めて少ない。また、先行研究では談話完成テストを用いたものが多く、実際の音声データを扱っているものは十分でない。

## 3. 研究方法

### 3.1 データ収集方法

調査協力者は、日本在住の日本語母語話者（JN）40名（男性19名、女性21名）と、留学を目的として日本に滞在しているドイツ語を母語とする日本語学習者（GN）8名（男性5名、女性3名）の計48名であり、いずれも10代から20代の大学生あるいは大学院生である。また、GNは全員、中級以上の日本語能力を有している。接触場面における対

象を、ドイツ語が母語の日本語学習者とした理由は、村田（2017:3）でも指摘されているように、ドイツ語を母語とする日本語学習者の日本語使用に関する研究が進んでいないからである。

本研究では、ロールプレイ方式を用いて発話データを収集した。ロールプレイ方式を採用したのは、調査対象者を選定できることや分析対象の発話行為が実現する場面を設定できることなど、複数ある変数をコントロールできるからである。ロールプレイの場面は、負担度が高いと考えられる3つの依頼に設定した<sup>18(1)</sup>。それぞれの内容は、①卒業論文のためにインタビュー調査を依頼されるが、日程的に都合が合わない、②アルバイトのシフト交代を依頼されるが、その日は既に友人との予定が入ってしまっている、③英語のレポートの添削を依頼されるが、期日までにまとまった時間を確保できそうにない、の3場面である。それぞれの場面について、社会的地位が同等である者同士を設定し、さらに親疎関係による断りの異同を調べるため<sup>19(2)</sup>、友人／知り合いという親疎の異なる2種類の会話を収集した。なお、ロールプレイの限界として、自然会話との違いが挙げられるが、より自然会話に近い状況にするために、被依頼者側のロールカードには、依頼されるという展開と依頼を断るという指示を示していない。そのため、断りが行われないデータもあった。本研究では、断りが達成されたデータのみを分析対象とする。

ロールプレイに際しては、親疎2種類の場面について、実際に親しい、あるいは親しくない相手とペアを組んでもらった。日本語母語場面では、依頼者役（A）のJNが親疎それぞれ1名ずつに対し、被依頼者役（B）のJN1名の組み合わせ、日本語接触場面では、依頼者役（A）のJNが親疎1名ずつに対し、被依頼者役（B）GN1名の組み合わせである。参加者同士の性別が異なることによる会話への影響を考慮し、ロ

---

<sup>18(1)</sup> 場面設定に際して、ドイツ語母語話者3名に、ドイツ語社会で日常的に遭遇する依頼場面について、その負担度の高低とともにインタビューを行った。その中から、日本語社会でも遭遇し、また負担度が高いと筆者が判断した場面を選び、設定した。また、ロールカードにはドイツ語訳も付しており、訳はドイツ語母語話者にチェックしてもらっている。

<sup>19(2)</sup> 本稿では、親疎による比較は行わない。

ールプレイは同性同士で行った<sup>20(3)</sup>。調査説明及びデータ収集時、調査者と協力者が遠隔地にいる場合にはオンラインで実施し、そうでない場合には対面で行った。しかし、いずれの場合にも、協力者同士は対面で行っている。調査者と協力者が遠隔地におり、筆者が実施現場に同席していない場合には、協力者に自身のスマートフォン等を使ってその場の音声を録音してもらい、終了後にデータを送ってもらった。同席している場合は、筆者のスマートフォンで音声を録音した。遠隔地にいた協力者には、自身による音声の録音を依頼したため、録画は行えなかった。しかし、音声データのみでも連鎖組織や言語形式の分析に大きな支障がでないと判断し、筆者同席の場合にも条件を揃え、音声のみ収集した。

### 3.2 分析方法

本研究における「依頼の断り」を、施（2005: 45）を参考にし、「依頼を受けたあとから、その話題が終わるまでの、断る側がとる一連の言語行動」と定義する。

本研究では、「断り」を発話という単位ではなく、会話参加者同士の相互行為として捉える。したがって、分析には、会話分析の手法を用いる。まず、録音したロールプレイデータを、西阪・串田・熊谷（2008）のルールに基づいて文字化し、分析資料とする。「依頼の断り」の会話を構成している連鎖組織の抽出にあたって、発話機能を用いる。山岡（2008: 47）を引用し、本研究では発話機能を、「話者がある発話を行う際に、その発話が聴者に対して果たす対人的機能を概念化したもの」と定義する。発話機能は【 】で示す。

以下の表 1 は、分析で使用する個々の発話機能の定義を示している。依頼の断りに関する先行研究には、談話完成テストにおいて意味公式を用いた分析が行われているものが多く、発話機能を用いたものは管見の限り見当たらなかった。そのため、主にザトラウスキー（1993）、猪崎（2000）、グエン（2014）の発話機能を参考にしたが、その分析に用いられている発話機能の一覧にない発話が今回のデータに見られたため、一部、Beebe et al.（1990）や鈴木（2011）、趙（2019, 2021）の

---

<sup>20(3)</sup> 本研究では、男女による比較は行わない。

断りの意味公式や、三井（1997）や串田（2009）、生天目ほか（2012）において用いられた発話の分類も加えた。

なお、本研究では、被依頼者による【断りの事情説明】あるいは【断り】、および依頼者による【断りの承認】が見られたデータを断りが達成されたとし、これらに【依頼】を加えた、3ないし4種類の発話機能を、依頼の断りというやりとりが成立するために必須の要素と捉え、これらを含む連鎖組織の抽出を行う。

表 1 発話機能の枠組み

依頼者側		被依頼者側	
発話タイプ	定義	発話タイプ	定義
依頼の前置き	これから依頼をするということを宣言する発話	継続支持	相手が話を続けることを認める発話
前提条件の確認要求	依頼をするうえで前提となる条件が相手に整っているか確認を求める発話	保留	相手の意図を理解しているが、自分の意見を提示せず、相手に話を続けさせようとする発話
依頼の事情説明	依頼をするにあたっての事情を説明する発話	前提条件の確認	依頼をするうえで前提となる条件について確認を求められ、確認する発話
依頼	依頼を行う発話	詳細情報要求	それまでの会話で相手から提供されていない情報について確認を求める発話
詳細情報提供	それまでの会話で自分自身が提供していない情報について提供する発話	確認要求	それまでの会話で相手からすでに提供された情報について再度確認を求める発話
依頼表明（＝依頼）	依頼の意思があるかどうかを確認され、その意思があると表明する発話	依頼意思確認要求	相手に依頼の意思があるかどうかを確かめる発話
承諾の確認要求	相手の発話の意図が依頼の承諾であるかどうかの確認を求める発話	断りの事情説明	依頼に添えない事情を説明する発話
依頼のやり直し	なんらかの理由で依頼が達成できなかった際に、改めて依頼をする発話	代案提示	依頼を引き受ける以外で、相手の問題の解決策を提示する発話
再依頼	一度相手に断られたあとに、もう一度依頼をする	確認（＝断り）	自分の発話が断りであると確認をする発話

	発話		
確認	それまでの会話ですでに提供した情報について再度確認を求められ確認する発話	断り	依頼には添えないことを伝える発話。「難しい」や「厳しい」、謝罪を含む発話もここに含まれる
断りの受け止め	相手の断りの意思に気づき、受け止めたことを示す発話。承認はしていない	承諾	相手の依頼を（一時的に）承諾する発話
事情理解	相手の事情を理解したことを表す発話		
断りの確認要求	相手の発話の意図が断りであることの確認を求める発話		
断りの承認	相手の断りの意向を承認する発話		

#### 4. 結果と考察

本章では、抽出された連鎖組織についての結果と、その考察について述べる。連鎖組織について記述する前に、以下の表 2 に、断りが達成されたデータを◎で示す。表 2 からわかるように、日本語母語場面では、J05 親と J05 疎、J06 親を除くすべての組で、断りが達成されたのは場面Ⅱのみだったため、本稿では場面Ⅱについてのみ言及する。また、条件をそろえるため、比較対象となる日本語接触場面についても、場面Ⅱに絞って分析する。

表 2 ロールプレイ結果一覧

場面組	I		II		III		場面組	I		II		III	
	親	疎	親	疎	親	疎		親	疎	親	疎	親	疎
J01			◎	◎			G01				◎		
J02			◎	◎			G02			◎	◎	◎	◎
J03			◎	◎			G03			◎	◎		
J04			◎	◎			G04						◎
J05		◎	◎	◎	◎	◎	G05			◎	◎	◎	◎
J06				◎			G06		◎				
J07			◎	◎			G07				◎	◎	◎
J08			◎	◎			G08			◎	◎		

連鎖組織の分析において、まず、三井（1997）や生天目ほか（2012）を参考に、【依頼の前置き】の有無により連鎖組織を大別した。三井（1997）では、【前置き】があるものは、フレームを明示させて摩擦を軽減させるが、ないものは、フレームを明示させずに摩擦を回避する役割があると主張されている。しかし、分析していくと、【依頼の前置き】や【依頼の事情説明】から始まらず、最初から【依頼】が行われるデータや、【前提条件の確認要求】から始まるデータなども見られた。さらに、抽出された連鎖組織を分類した結果、【依頼】より前に行われる依頼先行発話が、【依頼】以降の構造に影響を与えていないことがわかった。したがって、本章では【依頼】から【断りの承認】までを一つの連鎖組織として扱う。ただし、データを説明するために用いる断片は依頼先行発話を含んでいる場合もある。

分析の結果、連鎖組織における被依頼者の【断り】の位置に、日本語母語場面と日本語接触場面で異なる傾向が見られた。それぞれの連鎖組織について、4.1と4.2で論じていく。

#### 4.1 日本語母語場面

本節では、日本語母語場面において【断り】の位置に注目して考察を行う。日本語母語場面では、15データ中J04疎とJ07親を除く13データから共通の連鎖組織が抽出された。以下、断片1を用いて説明する。

断片1は、JNM24による【依頼の前置き】から始まっている。14、15行目でJNM24が【依頼】を行うと、その発話に重なりながら、JNM22は16行目から17行目にかけて、【断りの事情説明】を行っている。「ちょっと予定がある」という抽象的な事情ではあったが、18行目でJNM24は【事情理解】を示す。【事情理解】を得たJNM22は19行目で、可能形の否定形によって【断り】を表明し、依頼を引き受けられる状況ではないことを示している。それに対し、JNM24は20行目で【断りの承認】をし、会話は終結に向かう。

《断片1：J08疎Ⅱ》

01JNM24：[バイトのことでちょっと:お願い[って]うか。 【依頼の前置き】

02JNM22： [あ:バイトね.あ:はいはい[はい。 【継続支持】

03JNM24： [あるんですけど;

- 04JNM22 : はいはい. 【継続支持】
- 05JNM24 : あの(.)来週::の土曜? 【依頼の事情説明】
- 06 (0.4)
- 07JNM22 : うん[うん. 【継続支持】
- 08JNM24 : [の夜なんですけど;. 【依頼の事情説明】
- 09JNM22 : はい.[はい. 【継続支持】
- 10JNM24 : [僕:い-シフト入っちゃって;. 【依頼の事情説明】
- 11JNM22 : はいはいはい. 【継続支持】
- 12JNM24 : ちょっと:その:日::が:つ-都合で::行けないんですよ;. 【依頼の事情説明】
- 13JNM22 : はいはい[はい. 【継続支持】
- 14JNM24 : [でもしよかったらあのバイ-あ(.)バイトの交代[してもらいたい[なっ
- 15JNM24 : て思う 【依頼】
- 16JNM22 : [あ:: [らい-来
- 17JNM22 : 週土曜::はね:ちょっと予定あって;. 【断りの事情説明】
- 18JNM24 : あそうです[か. 【事情理解】
- 19JNM22 : [うん.代われない. 【断り】
- 20JNM24 : あ::わかりました.ちょ(.)また他の人:に[:(:)伺ってみようと思います.  
【断りの承認】

断片 1 から、以下の図 1 に示すような連鎖組織<1>が抽出される。連鎖組織<1>は、<依頼者【依頼】－被依頼者【断り】>という隣接ペアの間に、<被依頼者【断りの事情説明】－依頼者【事情理解】>が挿入拡張として挟み込まれるという構造である。つまり、【依頼】の後、被依頼者はまず【断りの事情説明】を行い、依頼者から【事情理解】を得てから【断り】を行うという展開を示している。

図 1 連鎖組織<1>

01A	依頼	}
02B	断りの事情説明	
03A	事情理解	
04B	断り	
05A	断りの承認	

## 4.2 日本語接触場面

本節では、日本語接触場面における【断り】の位置に注目して考察を行う。日本語母語場面と同じ連鎖組織<1>に分類されたデータは、5/10 データ見られた（G02 親、G03 親疎、G07 疎、G08 親）。一方、残る 5 データは、日本語母語場面とは異なる位置で【断り】が発話されており、連鎖組織が異なっていた。その中の 4 データからは、共通の連鎖組織が抽出された。以下、断片 2 を用いて説明していく。

断片 2 は、JNM33 による【依頼の前置き】から始まっている。JNM33 は、4 行目から 13 行目にかけて【依頼の事情説明】をし、15 行目から 16 行目にかけて【依頼】を行っている。

### 《断片 2 : G05 親 II》

01JNM33 : あのさ;ちょっと:一つ(.)お[願いな]ただけどさ, 【依頼の前置き】

02GNM05 : [うん. ↑う:ん. 【継続支持】

03 (0.3)

04JNM33 : 来週の土曜日(.)あ:夜に:;アルバイト入れちゃったんだけど; 【依頼の事情説明】

05GNM05 : そう(.)そうか;. 【継続支持】

06JNM33 : あの::(1.4)実はその日の(.)どよ-来週の土曜日の夜:;(0.5)好きな:;歌手の(.)ライブ行く予定

07JNM33 : で; 【依頼の事情説明】

08 (0.3)

09GNM05 : え:[::

10JNM33 : [ちょっと(,)あ:の::(,)だから;=

11GNM05 : =え::

12 (1.3)

13JNM33 : あの間違えてシフト入れ<ちゃった>から; 【依頼の事情説明】

14GNM05 : ° あ:°

15JNM33 : そう.(1.2)もし(.)よければ来週の:土曜日の夜空いてれば;.(0.4)シフト:変わってほしいな:っ

16GNM05 : て思うんだけど. 【依頼】

17GNM05 : いや:それはちょっと;. 【断り】

18JNM33 : hhh hhhh 【断りの受け止め】

19GNM05 : hh(0.4)実は::.(0.3)あのおね?(0.8)えっと::来週-来週の;.[土曜日ですが; 【断りの事情説明】

20JNM33 : [うん. うん.

21 (0.5)

22GNM05 : えっとほくわ-他の友達と; 【断りの事情説明】

23JNM33 : うん.

24 (0.5)

25GNM05 : だ-レストランに行く予定があつて; 【断りの事情説明】

26JNM33 : あ

27GNM05 : もう予約しちゃった[(,)か]ら\ちよつ(,)と[:: 【断りの事情説明】

28JNM33 : [あ] [° まじか.° . 【事情理解】

29 (0.6)

30GNM05 : う::ん(.)ごめん.hh 【断り】

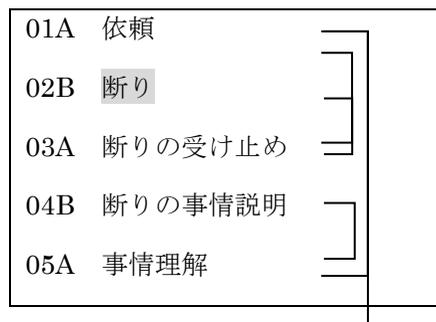
31JNM33 : あ:(0.6)そっか::.(0.7)じゃちょっと別の:(0.7)人に:当たってみるわ. 【断りの承認】

【依頼の前置き】後に、段階的に【依頼の事情説明】を行うことで、

被依頼者となる GNM05 は、どんな依頼を持ちかけられるかを徐々に把握していく様子が、「そう(.)そうか:。」（5 行目）や「え:[:::]」（9 行目）、「え::」（11 行目）などから読み取れる。15 行目から 16 行目の JNM33 の【依頼】に対し、17 行目で GNM05 は「いや:それはちょっと:。」と言って【断り】を示している。17 行目は発話冒頭にためらいを表す「いや:」が使用されていることに加え、「ちょっと」を強調するように全体に大きな抑揚があり、相手を非難、拒絶するような音調で発話されていたため、【断り】として機能していると判断した。GNM05 の【断り】に対し、JNM33 は 18 行目で笑いによって【断りの受け止め】を示す。しかし、【断りの受け止め】は【断りの承認】ではないため、必然的に GNM05 は【断りの事情説明】を期待されることとなり、19 行目から 27 行目にかけて行っている。それに対し、JNM33 が 28 行目で【事情理解】を示したところで、GNM05 は改めて 30 行目で謝罪表現で【断り】を表明する。続く 31 行目で、JNM33 が【断りの承認】をし、会話は終結に向かう。

断片 2 から、以下の図 2 に示す連鎖組織<2>が抽出される。連鎖組織<2>の構造を説明すると、01A【依頼】は、まず 02B【断り】と隣接ペアを成し、03B【断りの受け止め】が第 3 の位置になされることで一つの連鎖が終結する。01A【依頼】は 06B【断り】とも隣接ペアを成し、第 3 の位置に 07A【断りの承認】がなされることで一つの連鎖として捉えられ、その中に<被依頼者【断りの事情説明】－依頼者【事情理解】>の挿入拡張が挟み込まれているというものである。

図 2 連鎖組織<2>



06B 断り

07A 断りの承認

展開としては、【依頼】の後、被依頼者は【断りの事情説明】より先に【断り】を行う。それに対し、依頼者に【断りの受け止め】をされた被依頼者は、【断りの事情説明】が期待され、【断りの事情説明】を行う。依頼者が【事情理解】を示すと、被依頼者は再度【断り】を行う。そこで、依頼者から【断りの承認】を得ることで、断りを達成させるというものである。

### 4.3 日本語母語場面と日本語接触場面の比較

以上に見てきた日本語母語場面と日本語接触場面の比較を行う。日本語母語場面では、連鎖組織<1>が 13/15 データ、連鎖組織<2>が 1/15 データ見られ、ほとんどが連鎖組織<1>に分類された<sup>21(4)</sup>。このことから、本研究の収集データにおける日本語母語場面では、被依頼者は【依頼】に対し、まずは【断りの事情説明】を行い、依頼者の【事情理解】を得てから【断り】を行う傾向が高いと言える。それに対して、日本語接触場面では、連鎖組織<1>が 5/10 データ、連鎖組織<2>が 4/10 データ見られた。日本語接触場面は、日本語母語場面と比べて、全体として連鎖組織にばらつきがあるとわかる。具体的には、日本語母語場面よりも連鎖組織<2>のデータが多く、依頼者による【依頼】のあと、被依頼者はまず【断り】から始め、【断りの受け止め】を示されてから【断りの事情説明】を行い、【事情理解】を得ると再度【断り】を行うという展開が、日本語母語場面よりも見られた。

このように、日本語母語場面と日本語接触場面で異なる結果となった要因について、宮内（2003）の見解を援用して考察する。宮内（2003: 176）では、依頼の方法や論証の様式について、ドイツ語を北米や西欧と同じ分類に位置づけ、「最初に要件もしくは結論を切り出し、その後で『誰が、何を、いかに』という 5W+1H の面から根拠づけを行うパターン」だと述べている。それに対して、日本語は最初に根拠や論拠、事

<sup>21(4)</sup> 連鎖組織<1><2>以外の連鎖組織も見られたが、本稿では顕著に見られた二つの連鎖組織を取り上げた。

情等を説明し、要件を最後に伝えるパターンであるとしている。このことから、今回のデータにおいて、被依頼者である JN と GN で【断り】を行う順序が異なっていたデータには、母語における論証様式の違いが影響している可能性が考えられる。

しかし、日本語接触場面において被依頼者が【断りの事情説明】より先に【断り】を行った要因には、もう一つの可能性も考えられる。それは、使用した日本語学習教材の影響によるものだ。調査協力者である学習者の 8 人中 6 人は初級レベル時に、『みんなの日本語初級 I・II』を使用して日本語を学習していた<sup>22(5)</sup>。この教材で「断り」が導入されているページでは、断りの表現として「金曜日の晩はちょっと...。」(I: 75)と「うーん。ちょっと仕事が...。」(II: 19)があり、どちらも【断りの事情説明】より前に用いられている。つまり、この教材で学習した方法で断りを実践した結果として捉えることもできるかもしれない。また、連鎖組織<2>における被依頼者の発話は【断り】→【断りの事情説明】→【断り】という展開になっている。断ることで相手との関係性に摩擦が生じるのをできるだけ回避したり、生じる摩擦を軽減させるよう配慮したりしたい場合、【断り】を二度行うことは、摩擦が生じるリスクをかえって高めてしまうと考えられる。

## 5. おわりに

本稿では、日本語母語場面と日本語接触場面における依頼に対する断りの言語行動について、ロールプレイデータを用いて分析を行い、被依頼者が行う【断り】の位置に注目して連鎖組織の抽出と考察を行った。分析の結果、今回のデータにおける日本語母語場面では、【断りの事情説明】が行われてから【断り】が行われる傾向が高かった。一方、日本語接触場面では、【断りの事情説明】より前に【断り】が行われるデータが約半数見られ、それらの連鎖組織は共通していた。また、依頼者による【断りの受け止め】に要求されることで、【断りの事情説明】が行われていると考察した。

---

<sup>22(5)</sup> 日本語学習者には、ロールプレイの実施前後に、日本語学習歴や、日本語レベル、性別のほかに、使用教材や滞在歴、家庭で話されている言語についての質問にも答えてもらっている。

【断り】の位置が異なる要因として、2つのことが考えられた。一つは、母語であるドイツ語の論証様式が結論、理由の順序であることである。もう一つは、日本語学習教材において、断りとして【依頼】のあとに「ちょっと…」という言語形式で【断り】の意思を婉曲的な表現で示し、そのあとに【断りの事情説明】を行うという会話の展開が教えられていることである。

以上の点から、ドイツ語を母語とする日本語学習者が依頼に対して断りを実行するにあたっての課題が見えてきた。今後は、言語形式や音調などにも分析の範囲を広げ、また今回は詳細に扱えなかった親疎関係による異同について分析を進めていきたい。

### <参考文献>

- 猪崎保子（2000）「接触場面における『依頼』のストラテジー—日本人とフランス人日本語学習者の場合—」『世界の日本語教育』10, pp.129-145
- 任炫樹（2004）「日韓断り談話におけるポジティブ・ポライトネス・ストラテジー」『社会言語科学』6(2), pp.27-43
- 元智恩（2005）『日韓の断りの言語行動の対照研究：ポライトネスの観点から』筑波大学博士論文
- 尾崎喜光（2006）「依頼・勧めに対する断りにおける配慮の表現」『言語行動における「配慮」の諸相』くろしお出版, pp.89-114
- グエン・ティ・ニュー・イー（2014）「依頼発話における談話構造に関する日越対照研究：依頼内容の負担度に着目して」『日本語・日本文化研究』24, pp.93-103
- 串田秀也（2009a）「聴き手による語りの進行促進—継続支持・継続催促・継続試行—」『認知科学』16(1), pp.12-23
- 施信余（2005）「依頼に対する『断り』の言語行動について—日本人と台湾人の大学生の比較—」『早稲田大学日本語教育研究』6, pp.45-61
- 鈴木恵理子（2011）『中国人日本語学習者の断りのストラテジー—ポラ

イトネス理論の視点から—』東北大学大学院国際文化研究科博士論文

武田加奈子（2006）『接触場面における勧誘談話管理』千葉大学社会学部化学研究科博士論文

趙丹楠（2019）「中国語母語話者と日本語母語話者による依頼表現にみられる意味公式の対照研究」『外国語学研究科』21, pp.21-30

（2021）「依頼発話行為に関する日中対象研究—意味公式から見る依頼負担度の影響を中心に—」『外国語学研究』23, pp.57-64

筒井佐代（2012）『雑談の構造分析』くろしお出版

生天目知美・劉雅静・大和啓子（2012）「日中韓の友人会話における依頼の談話展開」『筑波応用言語学研究』19, pp.15-29

西阪仰・串田秀也・熊谷智子（2008）「特集：『相互行為における言語使用：会話データを用いた研究』について」『社会言語科学』10(2), pp.13-15

ネウストプニー, J.V. (1981) 「外国人の日本語の実態(1)外国人場面の研究と日本語教育」『日本語教育』45 pp.30-40

橋元良明（1992）「間接発話行為方略に関する異言語間比較」『日本語学』11(12), pp.92-102

堀江インカピロム・プリアー（1995）「依頼表現の対照研究—タイ語の依頼表現—」『日本語学』14(11), pp.76-83

三井久美子（1997）「『依頼』のフレーム明示性について」『日本語・日本文化研究』7, pp.235-245

宮内敬太郎（2003）「異文化コミュニケーションとドイツ語談話分析」『2003年度コミュニティ福祉学部研究センター研究会報告』pp.169-183

村田裕美子・李在鎬（2017）「ドイツ語話者の話し言葉コーパスの開発」『Schriften der Gesellschaft für Japanforschung Band2』pp.1-19

山岡政紀（2008）『発話機能論』くろしお出版

吉井千明 (2009) 「断り表現—親しさの度合いに注目して—」東京女子  
大学言語文化研究『Studies in Language and Culture』18, pp.70-  
86

Beebe, L.M., Takahashi, T.& Uliss-Weltz, R (1990) Pragmatic  
transfer in ESL refusals. In R.C. Scarcella, E. Anderson & S.C.  
Krashen (Eds.), *Developing Communicative Competence in a  
Second Language*. 55-73 New York: Newbury House

Poonvongprasert Thanit (2019) 「手伝うことの依頼に対する断りの  
日タイ対照研究—親疎関係・上下関係・依頼の負担度による意味公  
式の選択に関する分析—」大阪大学博士論文

### 引用教材一覧

『みんなの日本語初級Ⅰ第2版：本冊』（2012）スリーエーネットワー  
ク

『みんなの日本語初級Ⅱ第2版：本冊』（2013）スリーエーネットワー  
ク

## *Aims and Scope*

Japanese Studies Journal is an academic journal of Arts published by Japanese section, Department of Eastern Languages, Faculty of Arts, Chulalongkorn University, and the Graduate School of Humanities, Osaka University, and Studies in Japanese Literature, Graduate School of Letters, Osaka University. It is a semi-annual journal, published twice a year in April and October. It publishes academic articles in the field of Japanese language, Japanese language education, Japanese culture and literature. The journal seeks to promote research and share knowledge among researchers and to be a channel for the dissemination of research outputs related to those academic fields. Submission can be made throughout the year. Articles can be written either in Japanese or in English. Articles previously published cannot be accepted. All articles will receive a single-blind peer review by referees in those academic fields. Contributors should follow the guidelines for contributors at the end of the issue or visit the journal's website.

(website: <http://www.art.chula.ac.th/~east/japanese/japanstudiesjournal>)

## 原稿執筆について

- 書式
  - A5 用紙
  - 横書き
  - 35 字 28 行
  - 余白上：15mm / 下：20mm / 左右：17mm / フッター：7.6mm
  - 文字フォント：MS 明朝（タイトルの場合は MS ゴシック 太字）  
英文と数字のフォント：Century
  - 文字サイズ 10 pt
  - ページ番号：不要
  - 脚注：各ページの最後、文字サイズ 9pt
  -
- 第 1 ページの書き方
  - 1 行目中央に題目（MS ゴシック 太字 11pt）
  - 1 行空けて中央に執筆者氏名（10pt）
  - 氏名の横に肩書き（例）大阪大学大学院 コース名 M○
  - 2 行空けて要旨（要旨の最後にキーワードを入れてください）
  - 1 行空けて Abstract（英文の要旨）
  - 1 行空けて本文
- 枚数：15-20 枚程度
- 送付先
  1. OPEN JOURNAL SYSTEM  
  
<http://www.arts.chula.ac.th/~east/japanese/japanstudiesjournal>
  2. メールアドレス  
[japsect@yahoo.com](mailto:japsect@yahoo.com)
- 締切：  
4 月号：毎年 2 月 28 日  
10 月号：毎年 8 月 31 日

## 編集後記

この『日本研究論集』第19号は2023年9月7日に開催されたチュラーロンコーン大学・大阪大学大学院生研究交流会で発表された6本の論文で構成されています。

本交流会は両学の教員および大学院生が日本語教育、言語学、文学、文化に関する研究成果を発表し、意見交換を行うことを目的として2005年に開始し、今回で18回目を迎えました。2018年の開催後、新型コロナウイルス感染症の流行で長期間中断せざるを得ませんでしたが、今回、6年ぶりに再開できたことを大変嬉しく思います。

このように交流会が再開されたことにより、両学の人材育成を含む様々な協力が今まで通り活発に行われることが期待されます。これからもチュラーロンコーン大学と大阪大学の学術交流が続き、両学の大学院生たちが互いに刺激し合い、成長していくことを願ってやみません。読者の皆様にも、この小誌を通じて得られる知見が多くあることを願っています。

この研究交流会に多大なご協力いただき大阪大学の筒井佐代先生、永原順子先生、ならびに大阪大学大学院人文学研究科の大学院生の皆さんに感謝の意を表します。また、論文査読にご協力くださった先生方にも本号の編集長としてお礼を申し上げます。

(チョムナード・シティサン)

『日本研究論集』 第 19 号  
Japanese Studies Journal No.19

2024 年 4 月発行

April 2024

編集代表

Editor in Chief

チョムナード・シテイサン (チューラーロンコーン大学准教授)

Chomnard SETISARN (Associate Professor, Chulalongkorn University)

編集長

Issue Editor

チョムナード・シテイサン (チューラーロンコーン大学准教授)

Chomnard SETISARN (Associate Professor, Chulalongkorn University)

査読委員

International Editorial Board

筒井佐代 (大阪大学教授)

TSUTSUI Sayo (Professor, Osaka University)

櫻井千穂 (大阪大学准教授)

SAKURAI Chiho (Associate Professor, Osaka University)

小森万里 (大阪大学 日本語日本文化教育センター教授)

KOMORI Mari (Professor, Center for Japanese Language and Culture,  
Osaka University)

カノックワン・ラオハブラキット (チューラーロンコーン大学教授)

Kanokwan LAOHABURANAKIT KATAGIRI (Professor, Chulalongkorn  
University)

Printed in Thailand

© Japanese Section, Department of Eastern Languages, Faculty of Arts, Chulalongkorn University (japsect@yahoo.com)

Graduate School of Humanities, Osaka University

Graduate School of Letters, Osaka University

公開サイト : <https://jp-arts.info/publication/>

ISSN 1906-8891

# Japanese Studies Journal

## Contents

What is the scaffolding provided by instructors based on?

-Conversation analysis conducted by the instructors themselves-

KIDO, Asuka...1

Elementary School Teacher's Belief toward Language Development and Effective  
Teaching of Bilingual Students

-With a Perspective of Translanguaging Pedagogy-

ATAKE, Niina...24

The Process of Writing and Revising in Prior Research Chapter of a Bachelor's Thesis:  
How to Enhance Logical Coherence

TANAKA, Reimi...45

Comparison of Requesting Behavior in Japanese and Mongolian Conversation

KODAMA, Nanami...66

How do native Vietnamese Learners make Request in Japanese

-With a perspective of politeness-

SHIMOMOTO, Yumika...90

Request Refusal in Japanese Contact Situations

-Focus on the sequence organizations-

ICHIKI, Miyu...112

April 2024

Chulalongkorn University – Osaka University

No.  
19