

2018年（平成30年）度 博士学位論文

香港の上級日本語学習者の書くプロフィシエンシーの研究
—コミュニケーション能力の理論の枠組みとの関係から—

京都外国語大学大学院外国語学研究科 博士後期課程

異言語・文化専攻

言語教育領域

2016DC0001

上田 早苗

目次

第1章 序論 本研究の背景と目的	1
第2章 先行研究	5
2.1 本研究と関連する先行研究について	5
2.2 コミュニケーション能力の理論	6
2.2.1 Chomsky (1965)	6
2.2.2 Hymes (1971)	6
2.2.3 Canale and Swain (1980)	7
2.2.4 Canale (1983)	8
2.2.5 Bachman (1990)	8
2.2.6 コミュニケーション能力の理論に関する先行研究のまとめ	11
2.3 「プロフィシエンシー」と評価	12
2.3.1 「プロフィシエンシー」の定義	12
2.3.2 ACTFL-OPIの運用能力評価基準	18
2.3.3 OPIを利用した日本語学習者のレベル別の言語特徴に関する先行研究	25
2.4 ポライトネス理論	27
2.4.1 Brown and Levinson (1978)	27
2.4.2 北尾・北尾 (1988)	29
2.4.3 宇佐美まゆみ (2003)	31
2.5 「依頼機能」に関する先行研究	33
2.5.1 柏崎 (1993)	33
2.5.2 熊谷 (1995)	33
2.5.3 猪崎 (2000a)、猪崎 (2000b)	34
2.5.4 李 (2004)	35
2.5.5 大友 (2009)	35
2.5.6 浜田 (1995)	36
2.5.7 山口 (1996)	36
2.5.8 中道・土井 (1995)	36
2.5.9 「依頼機能」に関する先行研究のまとめ	37
2.6 メール文、手紙文の評価の観点	37
2.6.1 金澤編 (2014)	37
2.6.2 宇佐美洋 (2014)	40
2.6.3 メール文、手紙文の評価の観点のまとめ	41

2.7	日本語のアカデミックライティングの評価の観点	44
2.7.1	田中のライティングに関する研究	44
2.7.2	長谷川・堤 (2011)、長谷川・堤 (2012)	45
2.7.3	東京外国語大学留学生教育センター (2017) JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト	46
2.7.4	アカデミック・ライティングの評価の観点に関する先行研究のまとめ	46
第3章 問題提起		48
第4章 調査の対象となるデータ		50
4.1	調査の対象となるデータ	50
4.2	なぜ「メール文」と「レポート」を研究対象とするのか	53
4.3	プロフィシェンシーテストとアチーブメントテスト	55
第5章 香港の上級日本語学習者の書く力の現状—調査1		57
5.1	本章の目的	57
5.2	実験の概要	57
5.2.1	目的	57
5.2.2	対象	57
5.2.3	方法	57
5.3	結果	59
5.3.1	筆者による全体のレベル推定結果	59
5.3.2	サンプルのレベル推定結果の比較	59
5.3.3	サンプルのレベル推定理由の比較	60
5.4	本章のまとめ	65
第6章 「メール文1」の課題に見られる問題点—調査2		66
6.1	考察の対象となる課題	66
6.2	学習者のメールに見られる問題点と考察	66
6.3	依頼の各展開要素の使用人数	67
6.3.1	予告 (件名)	68
6.3.2	依頼前の行動	69
6.3.3	依頼 (「受け入れてもらえるかどうか」を問い合わせる文)	77
6.3.4	依頼後の行動	79

6.4 本章のまとめ	82
第7章 「メール文2」の課題に見られる問題点ー調査3	83
7.1 考察の対象となる課題	83
7.2 「依頼」のメールに関する先行研究	83
7.3 依頼の各展開要素の使用人数	83
7.4 依頼の各展開要素	84
7.4.1 予告（件名）	84
7.4.2 依頼前の行動	86
7.4.3 予告（本文）	89
7.4.4 状況説明	89
7.4.5 読み手が必要とする情報が含まれている例	90
7.4.6 依頼	91
7.4.7 依頼後の行動	94
7.5 本章のまとめ	97
第8章 「レポート」の課題に見られる問題点ー調査4	99
8.1 本章の目的	99
8.2 「初級」相当ではないと考えられる理由	99
8.3 「卓越級」相当に達しているかどうか分からない理由	100
8.4 「中級」相当であると考えられる理由	100
8.5 「上級」相当であると考えられる理由	103
8.6 「超級」相当であると考えられる理由	106
8.7 レポートにおける「超級」マーカー	109
8.7.1 経験・記録の「～ている」	110
8.7.2 行動提示の文	110
8.7.3 接続表現	112
8.7.4 コ系またはソ系指示詞	113
8.7.5 文末のバリエーション	113
8.8 本章のまとめ	115
第9章 学習者が書いた文章に対する日本語母語話者のコメントー調査5	116
9.1 本章の目的	116
9.2 調査の方法	116
9.3 「メール文1」に対するコメント	117

9.4 「メール文2」に対するコメント	122
9.5 「レポート」に対するコメント	135
9.6 本章のまとめ	142
第10章 考察—コミュニケーション能力の理論の枠組みと学習者のライティングに見られる問題点、評価の観点の関係	144
10.1 「メール文1」に現れる問題点とコミュニケーション能力の理論の枠組み	144
10.2 「メール文2」に現れる問題点とコミュニケーション能力の理論の枠組み	148
10.3 「レポート」に現れる問題点とコミュニケーション能力の理論の枠組み	151
10.4 「ストラテジー能力」の内容	155
10.5 本章のまとめ	158
第11章 まとめと今後の課題	160
注	165
資料	169
参考文献	172
引用教材等	178
参考ウェブサイト	179

A Study of Writing Proficiency of Hong Kong-based Advanced Japanese Language Learners from the Perspective of Relationship with Communicative Competency Framework

UEDA Sanae

Abstract

Chapter 1 presents the backgrounds and objectives of this study.

What does proficient of a particular language refer to? Grammar buildup approach textbooks are often used as teaching materials in traditional Japanese language education. However, with the increasing concern over the issue that learners are unable to communicate in real life situation through classes with emphasis on grammar teaching, in recent years the concept of “Proficiency” in teaching Japanese as a foreign language is receiving more attention from different stakeholders in the field of Japanese language education. It is generally believed that “Proficiency” has a close relationship with “Communicative competency”. For those Hong Kong-based Japanese language learners, since they have no resistance in learning and using different languages, by utilizing the advantage of their knowledge in Chinese character (Kango) words which those learners from non-Chinese character regions do not possess, their Japanese language proficiency can be strengthened effectively by extracting the differences in communication competency between Hong Kong-based learners and native speakers of Japanese as it is significant to make Hong Kong-based learners realize such details in communicative competency comparison between themselves and native speakers of Japanese. This paper aims to uncover how to coach Hong Kong-based Advanced Japanese language learners on

their writing skills so that they can write better (become more “proficient”) than they have been doing by analyzing the papers of 3 types of tasks performed by Hong Kong-based Japanese language learners as one of the communication activity, namely “writing”.

Chapter 2 summarizes the literature review of this study.

First, the author of this paper summarizes the theories related to “Communicative competence” from Chomsky (1965) to Hymes (1971), Canale and Swain (1980) and Canale (1983) in a comprehensive way. In this study, the author analyzed the writings of Hong Kong-based Japanese language learners by applying Canale (1983)’s framework of theories in “Communicative competence”, which is a revised version of Canale and Swain (1980).

Second, studies related to introduction of “Proficiency and Assessment” will be provided. To start with, the author aims to define the “Proficiency” in this study by examining the previous studies, and then applying Canale (1983)’s framework of theories in “Communicative competence”. Next, by citing the “ACTFL Proficiency Guidelines 2012”, Makino, et al. (2001), Kamata (2008, 2009) and Shimada (2008), the author gives an account for the “ACTFL-OPI” and its assessment guidelines by the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) as an assessment method for the speaking ability of learners. In addition, “ACTFL Writing Assessment Guidelines (Summary)” written by Yui (2009), which is based on the ideas of Makino (1991), will be introduced too. Furthermore, previous studies on the examination of Japanese language learners’ linguistic features in each level by applying the method of OPI will be discussed.

Third, as previous studies on “E-mail writing”, the author introduces the “Politeness Theory” of Brown and Levinson (1978) and the “Discourse

Politeness Theory” (DP Theory) proposed by Mayumi USAMI (2003).

Fourth, the following previous studies on “E-mail writing” are discussed.

- (i) Strategies for making request

- (ii) “Making request” as a topic discussed in teaching Japanese as a foreign language

- (iii) Comparison between native speakers of French and Japanese on the strategies of “Making request”

- (iv) Comparison between native speakers of Chinese and Japanese on the strategies of “Making request”

In addition, Lee (2004), a study on the details in e-mails of making request written by Taiwanese people; and Ôtomo (2009), an extended version of Lee (2004)’s study on the details in e-mails of making request written by Chinese people, are also introduced in this chapter.

Fifth, the author introduces Kanazawa ed. (2014) and Yô USAMI (2014) where both studies are examples of previous studies on the evaluation of writing in the format of e-mail and letter respectively. By comparing the relationship between the perspectives of assessment and “content of communicative competence” in previous studies, the author argues that it is possible to say that each individual assessment perspective can straddle multiple areas of communicative competence.

Last but not least, the author introduces the perspectives of assessment on both argument writing and academic writing as well as the “Academic Japanese Can-do List for Japanese Language Centre of Tokyo University of

Foreign Studies (AJ Can-do List)” (2017).

In Chapter 3, the author discusses the following topics.

- (1) What and how should be taught in the “writing” class for advanced Japanese language learners in Hong Kong?
- (2) In order to find out the answer for (1) above, it is necessary to identify the current writing proficiency of those advanced level Japanese language learners in Hong Kong. Which level of writing proficiency they have already achieved and which level they should further achieve?
- (3) In order to find out the “focus of guidance” for the improvement of Japanese language learners’ writing proficiency, the author conducts two examinations. a) What kinds of error can be found in the writings produced by the advanced level learners in Hong Kong? b) What comments will be received from native Japanese speakers who have different backgrounds?
- (4) In addition, under the 4 areas of “communicative competence” in Canale (1983), namely “Grammar competence”, “Sociolinguistic competence”, “Discourse competence” and “Strategic competence”, how those errors found in the writings produced by advanced level learners and issues pointed out by the evaluators can be categorized into these areas? From the perspective of relationship between those issues found in the writings and “communicative competency framework”, the author aims to construct “the focus of writing guidance” and makes them more efficient.

This chapter aims to examine how to supervise advanced level Japanese

language learners in Hong Kong in order to further improve their “writing” proficiency through the discussions stated above.

Chapter 4 presents the data sets collected in this study. The data sets in this study include two “E-mail writing” papers and one “Argument writing” paper written by a total of 75 learners taking “Advanced Japanese writing” in a university in Hong Kong from academic years 2010-2011 to 2015-2016 as their coursework submission. “Advanced Japanese writing” is a course having a total of 39 contact hours (3 hours/week X 13 weeks), to be offered in the first semester (September – early December) every year. The learners providing the papers in this study, are all from Hong Kong with Cantonese as their first language. All of them have passed Japanese Language Proficiency Test N2 level or above. The details of the above 3 tasks are shown as below.

(1) Task of E-mail 1

You are a year 4 student of a university in Hong Kong and will be graduating in next year. After graduation, you want to become a supervisee of Professor Akiko WATANABE of the postgraduate school of Heisei University. Write an e-mail to Professor Watanabe and ask for her permission to be your academic supervisor. You can decide the major subject of study by yourself.

(2) Task of E-mail 2

You will go to Japan for sightseeing purpose in the winter vacation with your friend. Your friend told you that he/she had never seen the home of Japanese people before. Please contact your host mother in the host family which you know during your study in Japan about this and ask for her permission to allow both of you staying at her home for one night. You may add any supplementary information which you think it may help in this e-mail.

(3) Task of argument writing

Please submit a paper of about 5,000 words (excluding tables and bibliography) on the topic you choose (anything about Japan is acceptable).

Chapter 5 presents the findings of estimating the current writing proficiency of advanced level learners in Hong Kong by applying the “ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – Writing”. The current writing proficiency of advanced level learners in Hong Kong is equivalent to “Advanced level” and they should aim to attain “Superior level”.

Chapter 6 presents the findings of the study on “E-mail 1” produced by all 75 learners. This task is about “An enquiry e-mail sending to a professor of M.Phil/Ph.D programme in the postgraduate school which the writer wants to apply, asking for the professor’s permission to be the writer’s supervisor”. By applying the “Elements have to be included in an e-mail for the purpose of making request” proposed by Ôtomo (2009) to the task of “E-mail 1” with minor amendments, the author aims to examine how Hong Kong learners produce e-mails for the purpose of making request focusing on i) the stages which appropriate wordings (elements) have to be used; (ii) the details of those relevant wordings (elements); and iii) the number of appropriate wordings (elements) to be used. Next, for each type of element in the request e-mail, the author examined the “request” e-mail of learners on which stage and how those errors were frequently made. The author also studied the elements which should be included in a good example of “E-mail 1”. The findings gained in this chapter are shown as below.

- (i) It is difficult to set an appropriate e-mail subject.

- (ii) Incorrect way of addressing the addressee; and the undersigned and contact method are missing at the end of the e-mail.
- (iii) Information necessary for the addressee is not fully provided in the e-mail.
- (iv) Expressions of “conveying the sender’s hope” and “enquiry of the possibility which sender’s request will be accepted” are incorrect.
- (v) Person of lower rank should not praise a person of senior rank.

Chapter 7 examines the details of the study on “E-mail 2” as below.

This task is about “Making a request to the host family member, whom the sender had homestay experience in the past, for the permission of staying at the host family’s home for one night during the sightseeing trip in Japan”. By applying the “Elements have to be included in an e-mail for the purpose of making request” proposed by Ôtomo (2009), the author aims to examine how Hong Kong learners produce e-mails for the purpose of making request focusing on i) the stages which appropriate wordings (elements) have to be used; (ii) the details of those relevant wordings (elements); and iii) the number of appropriate wordings (elements) to be used. Next, for each type of element in the request e-mail, the author examined the “request” e-mail of learners on which stage and how those errors were frequently made. The author also studied the elements which should be included in a good example of “E-mail 2”. The findings gained in this chapter are shown as below.

- (i) Many e-mails without the “Statement of request” stated in the “Subjects” are found. However, there is opinion in this study supporting the negative politeness strategy, in other words, without making any clear statement of request in the e-mail subject, which

can be used for the purpose of not causing inconvenience to the addressee.

- (ii) There are various expressions used for “Request” in these e-mails. They reflect the relationships of the senders and their host families.
- (iii) Many different “Cushion words” are correctly used in these “Request” e-mails.
- (iv) A lot of grammatical errors are found in the “Subject” and “Request”.
- (v) Although there are many cases that “prior notice of request (main text)” are missing, but it may not sound abrupt if background information of request such as “jitsuwa” (actually) is mentioned in the e-mails.
- (vi) Under the “Explanation of request” such as background information or action to be taken after the request, the necessary information (e.g. schedule of the trip, date of stay requested, the number and details of companion(s) in the trip) for the consideration of addressee whether to accept the request or not, is significant. The sender’s thoughtfulness to the addressee can be demonstrated by providing the above information because the addressee can save his/her time and effort without asking the sender again by e-mail.
- (vii) Although actions before making the request like “recent updates of sender” and “greetings to the addressee from the sender” are not a must, but it can serve as a positive politeness strategy if it is not too long.

- (viii) Actions after making the request like “apology” and “others (consideration for the addressee’s feeling by assuming that the addressee is not able to accept the request)” are not a must too. However, these actions can serve as negative politeness strategy if they are not too long.
- (ix) Only 2 examples of action after making the request, namely “expressing gratitude” is found in this task, which is extremely underused. In addition, those 2 examples are incorrect in terms of the perspective of grammatical structure in Japanese.

Chapter 8 examines the “argument writing” produced by advanced level Japanese language learners in Hong Kong. This task requires the learners to write a paper of about 5,000 words to present his/her own arguments on the theme selected by the learner himself/herself. First, by selecting one paper from the set of typical writings which are equivalent to “Intermediate level” (sample E), “Advanced level” (sample C) and “Superior level” (sample A) respectively, the author explained the reasons for such estimation by applying the “ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – Writing”. Next the author examined the characteristics of “Argument writing” papers in each level”. Finally, the author verified the validity of the 5 “Superior level” benchmarks below as hypothesis.

- (1) Is the usage of “teiru” correct for the meanings of experience and record?
- (2) Is “action indication” sentence being correctly used?
- (3) Is there variety of usage of connective expressions in the paper?
Are they being correctly used?

- (4) Are those “ko” and “so” demonstratives referring both aforementioned and after-mentioned matter, being correctly used?
- (5) Is there variety of usage of sentence end expressions in the paper?

Chapter 9 presents the comments to the students’ writings received from 6 native speakers of Japanese language whom are not experts of Japanese language assessment, but educated members of Japanese society. The purpose of this task is to find out the differences between these educated members of Japanese society and experts of Japanese language assessment (such as certified OPI testers), if any in Chapter 6, 7 and 8.

Chapter 10 examines the relationship among the framework of communicative competence theory, issues found in learners’ writing and perspectives of assessment. Considering the issues found in learners’ writing and the comments collected through interviews from the viewpoint of relationship with the framework of communicative competence theory, it is clear that a particular issue in writing does not correlate only to one kind of competence but almost every issue have relationship with multiple areas of competence, namely “Grammar competence”, “Sociolinguistic competence”, “Discourse competence” and “Strategic competence”.

Chapter 11 summarizes the entire study and presents the issues for future discussion. First, the level of current writing proficiency of advanced level learners in Hong Kong is equivalent to “Advanced level” and these learners should aim to attain “Superior level”. Second, the types of error found in the writings produced by advanced level learners in Hong Kong have been successfully identified in this study. By examining those errors, “the focus of guidance” on how to write “e-mails” and “argument writings” is proposed.

Next the author wants to emphasize that we need to recognize that issues surrounding learners' writing are not only something one-sided but actually many-sided problems. From the perspectives of strengthening all aspects of "Grammar competence", "Sociolinguistic competence", "Discourse competence" and "Strategic competence" simultaneously, it is significant to construct a set of "detailed guidance" for each writing task. Especially for "Sociolinguistic competence", we should differentiate the "Politeness strategy" and "Default" between learners and native speakers of Japanese language.

. For the issues to be discussed in the future, we can a) apply the perspectives stated in Chapter 10 not only to writing proficiency but also to the proficiency in Japanese comprehensively; and b) uncover the details of correlation between strategic competence and proficiency. The ultimate purpose is to develop new teaching materials for improving writing proficiency of Hong Kong-based advanced Japanese language learners by applying the findings in this study.

第1章 序論 本研究の背景と目的

言語教師であればだれもが、自分が教えている学習者が、目標言語において現状よりももっと「熟達する」ことを目指しているに違いない。では、日本語において「熟達している (proficient)」というのは、どういうことだろうか。

従来、日本語教育においては、いわゆる文型積み上げ式の教科書が使われてきた。しかし、文型重視の授業では、学習者は実際の場面でコミュニケーションが取れるようにならないという声が高まるとともに、近年、「プロフィシエンシー (proficiency)」の概念が日本語教育において注目されるようになってきた。牧野 (2008 : 19) は、「プロフィシエンシー」について、次の3点にまとめている。

1. プロフィシエンシーとは、言語学習者の現在の熟達のレベル (つまり、熟達度) である。
2. プロフィシエンシーは言語の規則を使ってタスクをこなすことができる。
3. プロフィシエンシーを判定するためには規則をどう使えたらどのレベルになるかを記述した基準が必要。

「言語の規則を使ってタスクをこなすことができる」というのは、「言語を使ってコミュニケーションが取れる」と同じことを指していると考える。そうであるならば、ある言語における「プロフィシエンシー」は、その言語における「コミュニケーション能力」と非常に密接な関わりを持っていると考えられる。

筆者は、現在、香港にある大学で、日本語能力試験 N2 レベル合格以上の力を持つ学習者を対象とした「上級日本語作文」のコースを担当している。履修者の多くは1年間の日本留学経験があり、日常会話に困ることはないというレベルであるが、卒業論文のためのアンケート調査協力依頼のメール、大学院進学について日本の大学に問い合わせるメール、研究計画書、就職のためのエントリーシートなど、いざ日常生活において必要な文書を作成しようという時、日本語でどのように書けばいいのかわからないといった相談を受けたり、書いたものを添削してほしいと頼まれたりすることが多い。

よく知られているように、日本語能力試験には「書く」技能と「話す」技能を測るテストは含まれていないが、N2 合格以上の学習者なので、文法や語彙などの言語知識はそれに相当するものを持っているはずである。しかし、彼らが書いた文章を読むと、言わんとすることは大体わかるのだが、文法や語彙の使い方の間違いのほかに、構成や表現などにおいて何かしっくりこない、あるいは、読み手にマイナスの印象を持たれる可能性があるのではないかと思われる箇所があることに気づく。由井 (2005 : 187) は、「話すのが上級になった学習者でも、簡単なメモ1つとってみても十分に書けてい

るとは限らない。文法や語彙上の変な間違いがあったり、何か失礼な印象を受けるような文であったりすることは多くの日本語教師が経験していることであろう。」と述べているが、香港の上級学習者の書く文章にもまさにこのような問題が起こっていると言える。

単純に文法や語彙上の間違いであるならば、教師が間違いを指摘し、直せばよい。実際、従来の作文教育では、教師は学習者の書いた作文に現れる文法や語彙の間違いを見つけ出し、添削するという作業が行われてきた。しかしながら、「変な間違い」「何か失礼な印象を受けるような文」とは具体的にどのような文なのか、それはどうして起こるのか、また、どうすれば解決できるのかについては、まだ十分に研究されていないと思われる。

そこで、筆者が本研究を始めるきっかけとなった、香港の学習者が実際に書いた次のメール文を紹介したい。これは、香港の中級（日本語能力試験 N4～N3 レベル合格程度）の日本語学習者から、実際に学期開始前のプレースメントテストに関する用件で、筆者に送られてきたメール文である。当時、筆者とこの学習者は面識がなく、筆者に対して初めてメールを送るという状況であった。

Subject: Placement Test Application

(※プレースメントテストの申し込み用紙が添付ファイルとして付けられている。)

上田先生へ

悪いけど、このメールをお受けになったら、返事を一通いただけませんか？

0XXXXXXXX

チン ダイブン

陳大文 (注1)

上のメール文から、中級レベルの学習者であっても、最低限の用件を伝えるという目的は果たしていることがわかる。しかしながら、同時に、いくつかの問題が含まれていることも明らかである。「悪いけど」は、この場面、この相手に対してふさわしくなく、添削対象となるが、それ以外には大きな文法の間違いは見られない。しかし、このメール文のもっと大きい問題は、いきなり自分の要求で始まり要求のみで終わっていることではないだろうか。確かに、このメールにはプレースメントテストの申し込み用紙が添付されているので、受け取り手の筆者もこのメールの用件はすぐにわかるのだが、何のあいさつもなく、用件の簡単な説明すらなく、自分の要求のみという

本文メッセージは、「学校という場面」における「フォーマルな内容の用件」で「面識のない教員宛て」ということを考えた場合、シンプルすぎて、少々失礼とさえ受け取られる可能性がある。これは、学習者が中級レベルだからなのか、あるいは、筆者一人の個人的な感じ方なのかという、そうではなさそうである。

例えば、他にも次のような事例がある。上田・中西（2008）の口頭発表では、香港と日本の学生の SNS 上での交流について報告した。主な活動は、上級作文コースの香港の学生が日本語で書いた作文について、日本人大学生に文法の間違いを添削してもらったり、内容についてアドバイスをもらったりすることであった。やりとりは、SNS 上で書き言葉で行われた。上田・中西（2008）の発表では、この交流が終了した後、香港の学習者が初回以外はいさつをしないうでいきなり本題に入ったり、日本人の学生に作文の間違いを直してもらってもお礼の言葉がなかったりすることに対して、日本人学生の多くが違和感を覚えたということに言及した。日本人学生からは『「親しき仲にも礼儀あり」だと思ふ。』というコメントが出されたが、友人関係に近い同年代の学生同士の交流においてもこのような意見が出るのであるから、目上の人宛てや仕事上の文書などでは、さらに読み手が気にする可能性が高いだろう。

メール文に現れた表記ミスや文法ミス、アニメや漫画を通して覚えたのであろういわれる「ため口」的な表現は添削して指導すればよいが、実はもっと厄介なのは、「あいさつがない」「用件の説明がない」といった、形のある間違いとしては現れてこない問題である。これらは、「何か失礼な印象」を引き起こす大きな要因の一つではないかと考えられるのだが、学習者自身はもちろん、日本語教師も教える際に意識していないことである。筆者も、上記の交流の後、日本側の教師から日本人学生の感想を受け取るまでこのことには全く気づかなかった。これはほんの一部の例であり、形として現れる現れないにかかわらず、香港の学習者が書いた文章の中に、その他の問題が潜んでいることが十分に考えられる。これらのことから、「コミュニケーション能力を高める」ことを目指す時、文法や語彙などの知識を増やすだけではなく、「失礼な印象を与える可能性をできるだけ排除する」、さらには、「よい印象を与える可能性を高める」ということも考えなければならないことがわかる。しかしながら、この「失礼な印象」、「よい印象」とは、社会言語学的なものであり、言語使用者のバックグラウンドによってかなり違って来るからこそ、難しいのである。

では、香港の学習者の言語使用におけるバックグラウンドとはどのようなものだろうか。香港の公用語は中国語と英語で、香港出身の中国人学習者の母語は広東語である。香港は多言語・他民族・多文化社会であり、広東語、北京語、英語を中心に一人の人が複数の言語を話すのがごく普通の社会である。香港の人同士で日常的な会話をする場合は広東語が用いられる。北京語や英語は母語とは言えないが、勉強や仕事の上で非広東語母語話者と接する機会が多く、必要に迫られて頻繁に使わざるを得ない

ため、あるいは、お互いがその言語の母語話者でない場合も多いため、発音や文法の細かいミスはあまり気にしないで、とにかく伝えたい内容をお互いに伝え合うことが最優先される傾向が窺える。特にメールなどの文書のやりとりでは、漢字よりアルファベットの方が速く打って面倒がないという理由で、香港の人同士であっても中国語ではなくあえて英語でコミュニケーションを取ることも日常的に多く行われている。香港は漢字圏であり、しかも簡体字ではなく繁体字を使用するため、非漢字圏の学習者と比較すると、日本語学習においては有利であると言える。多言語の環境に慣れており、多言語の習得と運用は普通のことであり、非漢字圏の学習者には難しいとされる漢語の語彙ももともと知識として持っている香港の学習者のアドバンテージを十分に生かした上で、さらに日本語力をもっと効率的に伸ばすためには、香港の学習者と日本語母語話者のコミュニケーション能力の内容の相違点を抽出し、それを香港の学習者に気づかせることが必要である。

筆者が教えている学習者の多くは、卒業後、日系企業に就職し、日本語を使って仕事をすることを希望する。日本の大学院に進んで日本に関する研究を続ける者もいる。将来、話すことだけでなく、書くことにおいても、自分で気づかないうちに「相手に失礼な印象を与える」ことのないよう、また、読み手に対して自分の意見を論理的にわかりやすく伝えられるように書く指導をすることの重要性を常々感じている。

由井（2005：205）では、「書く」技能は「話す」技能に比べてコミュニケーションの観点からの研究が遅れていると指摘している。従来の作文指導で重視されてきた「正確さ」は、文法などの形式的な正確さであり、具体的な「場面」が考慮されていなかったため、学習者は、待遇的に不適切な表現や、情報伝達の点から不十分な文を書くことが多かったとし、個々の場面や文書の特性によって、目的や読み手との関係、機能、文法形式が異なることを学習者に意識させて「書く」教育を行うべきであると述べている。本稿では、複数の言語を習得している香港の学習者の日本語を書くプロフィシエンシーをさらに高める「指導のポイント」を明らかにするために、香港の学習者がタスクを達成するために書いた文章をプロフィシエンシーの観点から分析する。

第2章 先行研究

2.1 本研究と関連する先行研究について

本研究は、香港の上級日本語学習者のプロフィシエンシーを向上させるための指導のポイントを探ることを目的とし、学習者が書いた「メール文」と「レポート」を調査対象としているため、さまざまな先行研究と関連がある。本章では、それらの先行研究を紹介し、本研究との関連から議論すべき点を検討していく。

第一に、Chomsky (1965) から、Hymes (1971)、Canale and Swain (1980)、Canale (1983)、Bachman (1990) まで、「コミュニケーション能力 (communicative competence)」の理論に関する大きな流れをまとめる。「コミュニケーション能力」と「プロフィシエンシー」の関係を見る。

第二に、「プロフィシエンシーと評価」に関する研究について紹介する。まず、先行研究における議論を踏まえた上で、Canale (1983) の「コミュニケーション能力」の理論の枠組みを利用して、本研究における「プロフィシエンシー」の定義を確認する。そして、学習者の話す力を測る方法として、アメリカ外国語教育協会の「ACTFL-OPI」の方法とその評価基準、「ACTFL Proficiency Guidelines 2012」、牧野ほか (2001)、鎌田 (2008, 2009)、嶋田 (2008) を引用しながら紹介する。また、牧野 (1991) に倣って由井 (2009) が作成した「ACTFL ライティングの評価基準 (概要)」も紹介する。さらに、OPI を利用した日本語学習者のレベル別の言語特徴に関する先行研究を挙げる。

第三に、本研究で調査対象とする「メール文」の機能は「依頼」であるので、これに関する先行研究として、Brown and Levinson (1978) の「ポライトネス理論」と、Brown and Levinson (1978) の問題点を指摘して「ディスコースポライトネス理論」(DP 理論) を提案した宇佐美まゆみ (2003) などを紹介する。

第四に、同じく「メール文」に関する先行研究として、依頼のストラテジーについて論じたもの、日本語教育における「依頼」の扱いについて述べたもの、フランス語母語話者と日本人の「依頼」のストラテジーを比較したもの、中国語母語話者と日本人の「依頼」のストラテジーを比較したものを紹介する。また、台湾人の電子メールにおける依頼の展開要素を調査した李 (2004) と、李 (2004) を発展させる形で中国語母語話者を対象に調査した大友 (2009) を紹介する。

第五に、メール文、手紙文の評価の観点に関する先行研究として、金澤編 (2014) と宇佐美洋 (2014) を挙げ、先行研究における評価の観点と「コミュニケーション能力の内容」の関係性を比較する。

最後に、日本語のレポート、アカデミックライティングの評価の観点に関する先行研究を紹介する。また、「東京外国語大学留学生教育センターJLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト(AJ Can-do リスト)」(2017) を紹介する。これらについても、評価の観点と「コミュニケーション能力の内容」の関係性について言及する。

これまで主に個別のテーマとしてそれぞれ扱われてきた以上のような先行研究は、「コミュニケーション」あるいは「プロフィシェンシー」という大きな観点からみると、すべてがつながり、重なり合っていると考えられる。先行研究のように一つ一つのテーマを深く掘り下げることはもちろん重要であるが、本研究では、今まであまり注意を払われてこなかったと思われる、これらの多くの研究のつながり及び重なりにも注目しながら、考察を進める。

2.2 コミュニケーション能力の理論

2.2.1 Chomsky (1965)

Chomsky (1965) は、言語学理論とは、「同一の発話コミュニティにおいて、実際の運用の中でその言語の知識を応用する際、文法に無関係な条件に影響されない理想的な話し手と聞き手に関するものである」と述べている。

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance. (Chomsky 1965:3)

続けて、以下のように、「言語能力 (competence)」と「言語運用 (performance)」を区別すると述べている。

We thus make a fundamental distinction between *competence* (the speaker-hearer's knowledge of his language) and *performance* (the actual use of language in concrete situations). (Chomsky 1965:4)

コミュニケーション能力の内容に関する議論は、この Chomsky (1965) の主張から始まっていると考えられる。

2.2.2 Hymes (1971) (Brumfit and Johnson eds. (1979) “The Communicative Approach to Language Teaching”)に抜粋掲載)

Hymes (1971) は、Chomsky (1965) の考えに反論し、言語学理論には社会言語学的及び文脈的な能力も含まれるべきであると主張している。

Recall that one is concerned to explain how a child comes rapidly to be able to produce and

understand (in principle) any and all of the grammatical sentences of a language. Consider now a child with just that ability. A child who might produce any sentence whatever – such a child would be likely to be institutionalized: even more so if not only sentences, but also speech or silence was random, unpredictable. (Hymes 1979:14-15)

また、次の一文は、Hymes (1971) の主張をよく反映しているものとして、複数の論文で引用されている。

There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. (これを知らなかったならば文法規則が役に立たなくなってしまうような言語使用の規則がある。)
(Hymes 1979:15, ジョンソン・モロウ編著 小笠原訳 1984 : 2 から日本語訳を引用)

さらに、言語能力の二分法に関しては、Hymes (1979:18) は、「(underlying) competence」((潜在的な) 能力) と 「(actual) performance」 ((実際の) 運用) に分けることを主張している。

2.2.3 Canale and Swain (1980)

Canale and Swain (1980) は、当時のさまざまなコミュニケーション能力の理論について検討した上で、彼ら自身が考える理論の枠組みを示している。

まず、「『コミュニケーション能力』という用語を、文法能力、つまり文法の知識及びルールと、社会言語学的能力、つまり言語使用の知識及びルールの関係と相互作用を指すために採用する」(Canale and Swain 1980:6, 筆者訳) と述べている。

その上で、言語能力の二分割に関しては、「Communicative competence は、(performance に特有の一般的な心理的制約下の) 発話の実際の産出と理解におけるこれらの能力の実現と相互作用である communicative performance と区別される」(Canale and Swain 1980:6, 筆者訳) と述べている。

以下は、Canale and Swain (1980) の、「communicative competence」が「知識」と「知識の使い方」から成るという考えと、「communicative competence」と「performance」の関係の捉え方をよく表している。

First, the fundamental theoretical distinction that we have accepted between communicative competence and performance suggests that communicative testing must be devoted not only to what the learner knows about the second language and about how to use it (competence) but also to what extent the learner is able to actually demonstrate this knowledge in a meaningful communicative situation (performance). (Canale and Swain 1980:34)

そして、コミュニケーション能力の構成要素としては、『grammatical competence (文法能力)』、『sociolinguistic competence (社会言語能力)』、『strategic competence (ストラテジー能力)』の3つを挙げている (Canale and Swain 1980:28)。

2.2.4 Canale (1983)

Canale (1983) では、Canale and Swain (1980) コミュニケーション能力の理論の枠組みに関する考えを踏襲し、修正を加えている。

Canale and Swain (1980) では、言語能力の二分割について「communicative competence」と「communicative performance」という用語を用いていたが、Canale (1983:5) では、「communicative competence」と「actual communication」に替えている。ただし、概念的には同じことを指している。Canale (1983:5) は、Canale and Swain (1980 : 34) を受けて、「コミュニケーション能力」が「知識」と「知識の使い方」の両方を指すことを明確に示し、「知識の使い方」を「スキル」と名付けている。

さらに、Canale and Swain (1980) ではコミュニケーション能力の構成要素は3つとしていた点を修正し、「コミュニケーション能力の理論の枠組みは、少なくとも『grammatical competence (文法能力)』、『sociolinguistic competence (社会言語能力)』、『discourse competence (談話能力)』、『strategic competence (ストラテジー能力)』の4つの知識とスキルの領域を含んでいる」(Canale 1983:6, 筆者訳) と述べている。

2.2.5 Bachman (1990)

Bachman (1990) は、意思伝達言語能力 (communicative language ability) の枠組みには、言語能力、方略的能力、心理生理的機能の3つの構成要素が含まれていると述べている。

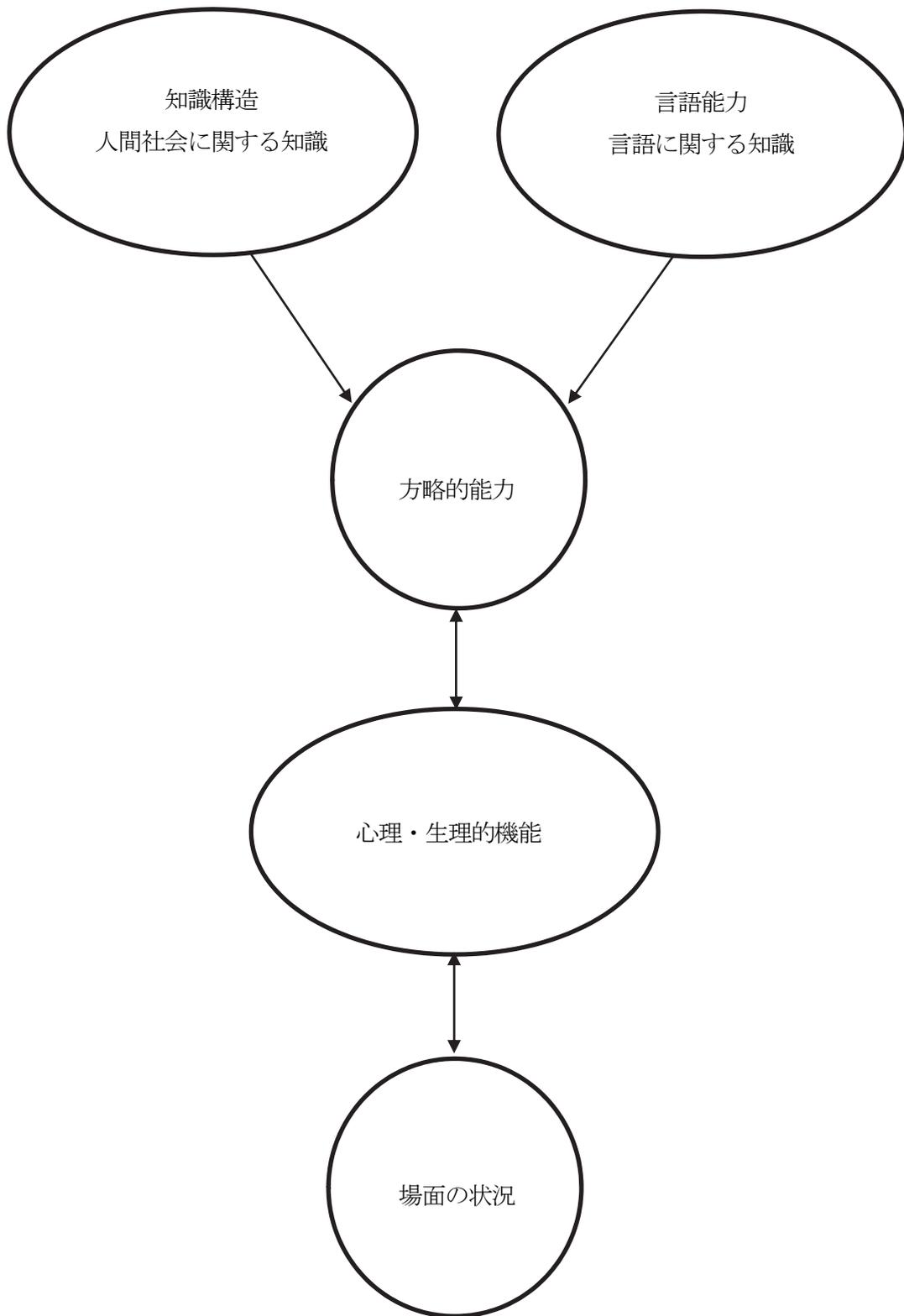


図1 意志伝達の言語使用における意志伝達言語能力の構成要素
(Backman1990 : 85, 大友ほか訳 1997 : 97)

また、言語能力の構成要素を以下のように提示している。

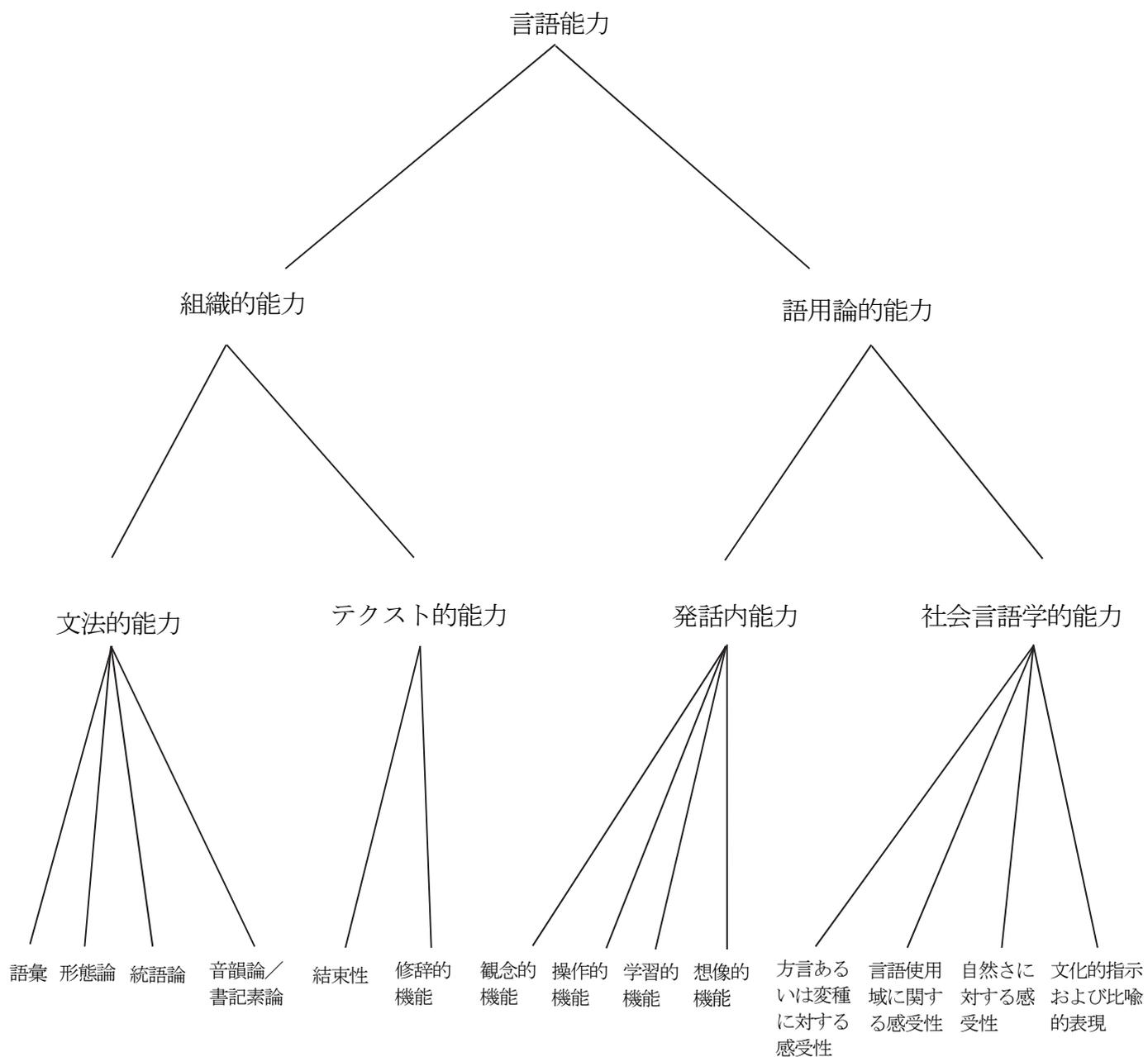


図2 言語能力の構成要素 (Backman1990 : 87, 大友ほか訳 1997 : 99)

Bachman (1990) のモデルも、基本的には Canale and Swain (1980)、Canale (1983) の流れを汲むと考えられるが、Canale and Swain (1980) 及び Canale (1983) のストラテジー能力の定義は「方略的能力が働くメカニズムについて言及していない」として、ストラテジー能力には「アセスメント要素」、「計画的要素」、「実行要素」の 3 つの構成要素を含めている。各要素については、以下のように説明されている。

アセスメント要素：アセスメント要素によって次の 4 つのことが可能になる。

1. 言語の変種、あるいは方言を含む情報を明らかにすること。
2. 伝達目標を達成するためにその情報を最も効果的に応用するために母国語、第二言語、あるいは外国語のどの言語能力を自由に使えるかを決定すること。
3. 対話者とわかりあえる能力と知識を確定すること。
4. コミュニケーションの試みに基づいて、その伝達目標がどの程度達成されるかを評価すること。

計画的要素：計画的要素は言語能力から関連する項目（文法的、文脈的、発語内的、社会言語学的等）を拾い出し、伝達目標の遂行が期待される計画を形作るものである。

実行要素：実行要素によって、関連のある精神生理学的機能が促され、伝達目標や場面に適するように様相や伝達経路の面で計画が実施される。

Bachman (1990 : 98-102, 大友ほか訳 1997 : 116-118)

2.2.6 コミュニケーション能力の理論に関する先行研究のまとめ

コミュニケーション理論の枠組みの研究としては、上述したように Canale and Swain (1980) 及び Canale (1983)、Bachman (1990) などがよく知られている。とりわけ、Canale and Swain (1980) については、「これ (Hymes 1971) 以降、コミュニケーション・コンピテンスの内容に関わる部分的な議論また包括的な議論が盛んに行われたが、Canale and Swain (1980) により一つの到達点に至った」(西口 1990:100)、「an influential position paper」(Omaggio-Hadley 2001:3) と評価されているように、「コミュニケーション能力」を議論する上で必ずと言ってよいほど引用される論文である。2.3 節で詳しく述べるが、Canale (1983) の枠組みは、学習者のプロフィシエンシーを測る基準の一つである「ACTFL Proficiency Guidelines」に深い影響を与えていると考えられるため、本研究では、Canale and Swain (1980) を発展させ修正した Canale (1983) の枠組みに基づいて学習者のライティングを分析してみたい。つまり、Canale (1983) の言語能力の二分割（「communicative competence」と「actual communication」）、さらに「communicative

competence」は「知識」と「スキル」の両方を指すという考え方を採用し、コミュニケーション能力は、「grammatical competence (文法能力)」、「sociolinguistic competence (社会言語能力)」、「discourse competence (談話能力)」、「strategic competence (ストラテジー能力)」の4つの領域から成ると仮定する。

しかし、これらのコミュニケーション理論の枠組みについて、まだ解明されていない点もある。Canale (1983:21-25) は、フランス語の授業のために実際に作成した「コミュニケーション能力の内容」の項目のリストを挙げている。もともとフランス語のために作成されたもので汎言語的ではないので、「grammatical competence (文法能力)」などに日本語と合わないもの(文法、音声など)が含まれているが、日本語におけるコミュニケーション能力の内容を考える上で非常に参考になる。しかし、注目したいのは「sociolinguistic competence (社会言語能力)」については、他の項目と比較して記述が著しく簡潔な点である。これは、第一に、Bachman が指摘しているように「これらのさまざまな構成要素を実証的に妥当化しようとする試みはいまだ結論を見ていない(Bachman 1990:86, 大友ほか訳 1997:98)」ためであると考えられる。第二に、Canale 自身も述べているように、「第二言語で適切にコミュニケーションを取るために学び直す必要がない適切な言語使用の普遍的な面があることは疑いがない。しかし、言語や文化に特有の面もある(Canale 1983:8, 筆者訳)」ため、目標言語によって項目をかなり変えていかなければならないからである。また、Bachman が自らのモデルの言語能力の構成要素を示した樹形図について「それらがまるで互いに別々の独立しているものであるかのように見えるというのは問題がある(Bachman (1990:86, 大友ほか訳 1997:100))」と述べているように、Canale (1983) の枠組みの4つの領域もきれいに線を引いて分けられるというようなものではなく、相互に作用していると考えられる。しかし、4つの領域がどのように相互作用し合っているのかについては明らかではない。さらに、「strategic competence (ストラテジー能力)」についても、Bachman (1990) から批判と提案がなされているが、Canale (1983) の枠組みにせよ Bachman (1990) の枠組みにせよ、実証的な研究が必要である。

2.3 「プロフィシエンシー」と評価

2.3.1 「プロフィシエンシー」の定義

第1章で述べたとおり、本研究では、「プロフィシエンシー (proficiency)」の観点から香港の上級日本語学習者が書いた文章を分析しようとしている。しかし、その前に、そもそも「プロフィシエンシー」とは何かという最も基本的な問題について改めて考えておかなければならない。ここでは、まず、各先行研究においてプロフィシエンシーの定義や捉え方が統一されていないことを指摘し、次に、各先行研究におけるプロフィシエンシーの定義を見る。そして、本研究におけるプロフィシエンシーの定義を

行う。

Bachman and Savignon (1986 : 380) によると、「プロフィシエンシー」が注目を浴び始めたのは 1980 年代初頭である。以下に、プロフィシエンシーの概念・定義について言及した先行研究 (Bachman and Savignon 1986, Omaggio-Hadley 2001, 根岸 2008) を年代順に挙げる。

Equally obvious, however, is that the terms “proficiency” and “communicative competence” have acquired vastly different connotative meanings. (Bachman and Savignon 1986:381)

In the past thirty years, many teachers have come to understand that language proficiency is not a monolithic concept representing an amorphous ideal that students rarely attain; rather it is comprised of whole range of abilities that must be described in a graduated fashion in order to be meaningful. (Omaggio-Hadley 2001 : 8-9)

この用語 (プロフィシエンシー) は、言語能力の測定や言語教育の研究に際しても日常的に用いられている用語でもあります。このように様々な場面で頻繁に用いられている用語ですが、(中略) 私たちの日常的な議論の中で十分な定義がなされないうままに用いられていることが多いのです (根岸 2008 : 54)。

坂本 (2009 : 22) は、プロフィシエンシーの定義を調べるためにさまざまな日英の言語に関する辞典を見たところ、唯一見出し語としてプロフィシエンシー (proficiency) が出ていたのは『英語教育用語辞典』(大修館書店) だけであったとして、以下のよう

に引用している。

proficiency (熟達度)

言語を運用する総合的な能力。第二言語／外国語においては、学習者が習得した言語知識をさまざまな状況の中で、正確に、流暢に、かつ、適切に使いこなす程度を proficiency と呼ぶことが多い。(中略) proficiency の定義が、さまざまな形で試みられているが、確立された定義はまだ完成していない。(P.245, 坂本による引用)

つまり、「プロフィシエンシー」という考え方と用語が盛んに注目を集めるようになってから約 40 年が経つが、その間にさまざまな意味を含むようになり、その定義は研究者間及び言語教師間で共通の認識には至っていないということになる。

以下では、本研究における「プロフィシエンシー」の定義をするに先立って、プロ

フィシェンシー観、プロフィシェンシーの定義について言及した先行研究を紹介する。

根岸（2008：66-67）は、英語のテストや言語能力評価枠組みにおけるプロフィシェンシーの捉え方として、構成概念を拡大解釈して捉える「拡大版プロフィシェンシー」と、構成概念を限定して捉える「限定版プロフィシェンシー」の2つの選択肢があるとし、双方の長所と短所について述べている。「拡大版プロフィシェンシー」のアプローチをとった場合には、測定対象に様々な要素が入り込み、内的一貫性が低くなる傾向がある一方、「限定版プロフィシェンシー」のアプローチをとった場合は、内的一貫性は高まるものの、十分な代表性を実現できない可能性があるとしている。また、中間的な選択肢もあると述べ、自分がどのような立場を取るのかをはっきり認識する必要があると指摘している。

Bachman（1990:3-4）は、言語テストとの関係において言語能力（language ability）の定義を明確にするために次のように述べ、言語熟達度（language proficiency）についてより広い見解がもたれるようになってきていると述べている。

多くの外国語あるいは第二言語の熟達度テスト（proficiency test）の開発は（中略）技能と構成要素の枠組みに依然基づいているが、多くの言語テスト作成者は今や言語能力に関してさらに広い知見をもっている。（中略）これらに見られる顕著な特徴は言語を適切に使用するためには文を越えた文脈が重要であることを認識したことである。この文脈には個々の文がその一部となる談話や形態および機能の両面でその談話の性質をかなりの程度支配する社会言語学的場面が含まれている（大友ほか訳 1997:4）。

一方、Bachman（1990:4-5）は、言語能力に関するもう一つの異なった見解として、ACTFL などの特定のテストの尺度に基づく定義を挙げている。Bachman（1990:16）は、自身の立場として、「言語能力」と「言語熟達度」は同義語であると述べている。ここから、Bachman（1990）がプロフィシェンシーを広い意味で捉えていることがわかる。

このように「熟達度」という用語は異なる文脈において多様な意味や含意をもってきた。（中略）私は「言語能力（language ability）」という用語だけを使いたい。しかしながら時には「言語熟達度（language proficiency）」という用語を使う必要があると思われる。そしてそのような場合には（中略）言語熟達度という用語は言語能力（language ability）つまり言語使用における能力（ability in language use）と同意語である（Bachman1990:16, 大友ほか訳 1997:18）。

牧野（1991）では、「プロフィシエンシー」について次のように述べている。

Proficiency は OED (注2) ではその基本的な意味を「進歩の度合い」と定義しているが、ここでも proficiency をそのように解釈しよう。別のいい方をすると、proficiency とは「言語を含む、技能の能力のレベル」ということになる（牧野 1991 : 15）。

次の牧野（2001）の説明から、OPI のプロフィシエンシーは、コンピテンスとパフォーマンスの両方を含んでいることがわかる。

OPI では言語能力を言語学的な 2 分法ではなくて、コンピテンスとパフォーマンスを一つにして、むしろパフォーマンスのほうから言語能力を見ているのです（牧野 2001 : 20）。

牧野（1991）及び牧野（2001）の「プロフィシエンシー」に関する説明も、「度合い」「レベル」という語を含んでいることに注目したい。

坂本（2009 : 24-25）は、「プロフィシエンシー」の定義を考える際に、Taylor（1988）のコミュニケーション能力の 3 分類を参考にしている。

表 1 Taylor（1988）の 3 分法と 4 技能の関係（坂本 2009 : 25）

コミュニケーション能力	技能	competence	Proficiency	performance
受容能力	読む	様々な知識	知識の使用能力	文章理解
	聞く	様々な知識		音声理解
産出能力	話す	様々な知識		発話
	書く	様々な知識		文章

表 1 にあるように、その 3 分類とは、知識を表す「能力」(competence)、力を表す「実力」(proficiency)、結果を表す「パフォーマンス」(performance) (注3) である。そして、坂本（2009 : 25）は、「従来考えられてきた言語運用 (performacne) はより厳密に言う と、使用・処理する能力の proficiency とその結果としてなされる performacne によって構成されている」とし、次のように「プロフィシエンシー」を定義している。

プロフィシエンシーとは、(様々な知識を有することを前提として、その) 知識を正しく、適切に、一貫性を持って、理解、産出の両面で処理する能力の程度を表す。

坂本（2009 : 25）

以上、「プロフィシエンシー」という用語の定義は、研究者や実践者間でまだ確立されていないことがわかったが、根岸が指摘しているように、「世の中のトレンドは言語能力観の拡大解釈に傾いている」（根岸 2008 : 65）ことは確かであろう。もともと、「プロフィシエンシー」を最も狭義に捉えた場合の文法や語彙などの知識（Taylor（1988）の3分類でいうと「能力」（*competence*）のさらに一部）だけでは、十分なコミュニケーションができるようにならないという教育現場における反省があつてこそ「プロフィシエンシー」が注目されるようになったことから、この流れは当然のことであろう。「Taylor（1988）のコミュニケーション能力」でいうところの、知識を表す「能力」（*competence*）、力を表す「実力」（*proficiency*）、結果を表す「パフォーマンス」（*performance*）のうちの全部を含む立場とそのうちの一つあるいは二つを含む立場、さらに何を含めるのかを明確にしていない場合などがある。また、ACTFL-OPIにおけるプロフィシエンシーの考え方に代表されるように定義に「度合い」や「程度」の意味を含むかどうかによっても違いが出てくる。主流となっている拡大版プロフィシエンシーの中でも定義があまり明確でない原因としては、これらのようなことが考えられる。

このように見ると、少なくとも「プロフィシエンシーとは何か」を考える上で、「コミュニケーション能力」について知ることが重要だということがわかる。以下では、「プロフィシエンシー」と「コミュニケーション能力」の関係に触れている先行研究を紹介する。

Omaggio-Hadley（2001）は、次のように指摘している。

With the definitions of “communicative competence” of 1970s came new insights into the various components of language ability that needed to be developed in order to know a language well enough to use it. Yet most of these early models did not specify *levels* of competence in a way that could help practitioners measure their students’ progress or articulate program goals. （Omaggio-Hadley 2001 : 9）

牧野（2008）では、次のように述べ、両者の共通点と相違点を示している。

伝達能力（Communicative Competence）とプロフィシエンシー志向の考え方とはその基本が同じです。2 つとも学習者が言語の体系を使って『何ができるか』に目を注いでいます（牧野 2008 : 21）。

熟達度型は学習者の現在の学習熟達度がどこに位置していて、これから学習者がどのように熟達度を高めていくかという学習発達の経路を教師が学習者に気づかせ

るという点にあります（牧野 2008 : 21）。

鎌田（2012）は、Omaggio-Hadley（2001）と牧野（2008）の考え方に沿って、以下のように主張している。

プロフィシエンシーとはコミュニケーション能力（communicative competence）の側面から見た、まさしく外国語の「実力評価」である（鎌田 2012:5）。

以上をまとめると、「伝達志向型はプロフィシエンシーの母体」（牧野 2008 : 21）であり、「コミュニケーション能力とプロフィシエンシーの違いについて、後者は語学教育に必要な測定という観点に立った概念だが、前者は能力の『レベル付け』には関与せず、教育的意図も持たない」（鎌田 2012 : 5）ということになるだろう。また、「コミュニケーション能力」の構成要素こそが、牧野（2008 : 19）の言う「プロフィシエンシーを判定するために必要な言語の規則」のもとになるものであると考えられる。

これまでの議論を踏まえ、本研究における「プロフィシエンシー」は、Canale（1983）の「コミュニケーション能力（communicative competence）」の概念に基づいて、次のように定義しておきたい。

「プロフィシエンシー」とは、「人がある言語においてその人が持つ『コミュニケーション能力（知識とスキル）』を使い、『実際のコミュニケーション』としてどれくらい適切かつ効果的に具現化できるかの程度」である。

上述したように、何をもって「プロフィシエンシー」と呼ぶかは、研究者によって意見が分かるところであるが、筆者は、「プロフィシエンシー」は「知識」も「スキル」も「実際のコミュニケーション」も全て含むという立場を取りたい。「知識」と「スキル」は潜在的なもので目には見えないため、本当は「知識」と「スキル」を持っていても、現実のコミュニケーション場面における何らかの制約により「実際のコミュニケーション」として見せられない場合もあるかもしれない。しかし、例えば、楽器のコンクールやスポーツの試合で、本番当日は緊張しすぎて、あるいはたまたまその日は体調が悪かったために、普段の練習では難なくできていることができなかったとしたら、それはやはり「できない」と判断せざるを得ないだろう。言語も同じで、たとえ望ましくない条件下にあったとしても、さまざまなストラテジーを駆使して乗り越え、「実際のコミュニケーション」を成立させられるようにすることが、真に「プロフィシエンシー」を向上させることであると思う。言語教師としては、そのような教

育を目指したい。また、本研究は、実際に教育現場にいる教師による教育的観点から行うものであり、学習者の「プロフィシエンシー」を「伸ばす」という目的から、「程度」の意味は必ず含めておきたい。以上の理由から、上記のような定義となった。この定義は、Bachman (1990)、牧野 (1991, 2008)、鎌田 (2012, 2015) などの定義と矛盾するものではなく、本質的には同じことを指していると考ええる。

2.3.2 ACTFL-OPI の運用能力評価基準

香港の上級学習者の書くプロフィシエンシーの現状を調べるためには、何らかの評価基準が必要である。話すプロフィシエンシーを測定する方法として、アメリカ外国語教育協会 (ACTFL) が開発した OPI がよく知られている。ACTFL は「話す」「書く」「聞く」「読む」の四技能の評価基準 (ACTFL Proficiency Guidelines 2012) (注4) をインターネット上で公開している。2018 年 6 月現在の最新版である 2012 年版では、日本語のガイドラインについて書かれた日本語のバージョンもある。

ここでは、まず、ACTFL-OPI の運用能力評価基準と口頭能力を測定する方法について、牧野ほか (2001)、鎌田 (2008, 2009)、嶋田 (2008) を引用しながら、概要を紹介する。次に、牧野 (1991) の「ACTFL-OPI 判定の基準 (概略)」に倣って由井 (2009) が作成した「ACTFL ライティングの評価基準 (概要)」も紹介する。さらに、「ACTFL Proficiency Guidelines」とコミュニケーション能力の関係について述べる。

鎌田 (2008) は OPI の実施方法について、以下のように述べている。

OPI は、一言で言うと、30 分という限られた時間内に、外国語による対面式インタビューを行い、その能力判定にとって必要最大限の発話データの収集を図るものです。

(鎌田 2008 : 109)

また、牧野 (2001) は OPI 全体のプロセスを以下の図で示している。

導入部 → レベルチェック ⇄ 突き上げ → ロールプレイ → 終結部

(牧野 2001 : 28 より)

鎌田 (2008) は OPI の尺度について以下のように説明している。

能力レベルは、初級 (Novice)、中級 (Intermediate)、上級 (Advanced)、超級 (Superior) の 4 つの主要レベルに大別されます (注5)。そのうち、初級、中級、上級それぞれには「-上/-中/-下 (-Low/-Mid/-High)」の下位区分が設けられ、合計 10 段階から適切なレベルの判定 (例えば、「中級の上」) がなされます。

(鎌田 2008 : 109-110)

各主要レベルの判定基準については、牧野 (2001) の「判定の基準 (概略)」が簡潔にまとめられていてわかりやすい。

表 2a

	機能・タスク	場面／話題	テキストの型
超級	裏付けのある意見が述べられる。仮説が立てられる。言語的に不慣れな状況に対応できる。	フォーマル／インフォーマルな状況で、抽象的な話題、専門的な話題を幅広くこなせる。	複段落
上級	詳しい説明・叙述ができる。予期していなかった複雑な状況に対応できる。	インフォーマルな状況で具体的な話題がこなせる。フォーマルな状況で話せることもある。	段落
中級	意味のある陳述・質問内容を、模倣ではなくて想像できる。サバイバルのタスクを遂行できるが、会話の主導権を取ることはできない。	日常的な場面で身近な日常的な話題が話せる。	文
初級	機能的な能力がない。暗記した語句を使って、最低の伝達などの極めて限られた内容が話せる。	非常に身近な場面において挨拶を行う。	語、句

表 2b

正確さ			
	文法	語彙	発音
超級	基本構文に間違いがま ずない。低頻度構文には 間違いがあるが伝達に は支障は起きない。	話題が豊富。特に漢語系の 抽象語彙が駆使できる。	だれが聞いてもわかる。 母語の痕跡がほとんど ない。
上級	談話文法を使って統括 された段落が作れる。	漢語系の抽象語彙の部分 的コントロールができる。	外国人の日本語に慣れ ていない人にもわかる が、母語の影響が残っ ている。
中級	高頻度構文がかなりコ ントロールされている。	具体的で身近な基礎語彙 が使える。	外国人の日本語に慣れ ている人にはわかる。
初級	語・句のレベルだから、 文法は事実上ないに等 しい。	わずかの丸暗記した基礎 語彙や挨拶言葉が言える。	母語の影響が強く、外国 人の日本語に慣れてい る人にもわかりにくい。

表 2c

正確さ (つづき)			
	社会言語学的能力	語用論的能力 (ストラテジー)	流暢さ
超級	くだけた表現もかしこま った表現もできる。	ターンテイキング、重要な 情報のハイライトの仕方、 間のとり方、相づちなどが 巧みにできる。	会話全体が滑らか。
上級	読み手を意識している。	相づち、言い換えができ る。	ときどきつかえること はあるが、一人でどん どん話せる。
中級	読み手のことを時折意識 できる。	相づち、言い換えなどに成 功するのはまれ。	つかえることが多い し、一人で話し続ける ことは難しい。
初級	コミュニケーションのた めに書く技術はない。	語用論的能力はゼロ。	流暢さはない。

(牧野 2001 : 18-19)

嶋田 (2008:6) は、OPI の評価基準について「(『総合的タスクと機能』、『場面・話題』、『正確さ』、『テキストの型』) の 4 つの評価基準の中で最も重要なのは『総合的タスクと機能』であり、『正確さ』は椅子を支える 3 本の脚の 1 本であり、その中で文法の正確さは、さらにまた 6 項目の中の 1 つでしかない」と述べている。

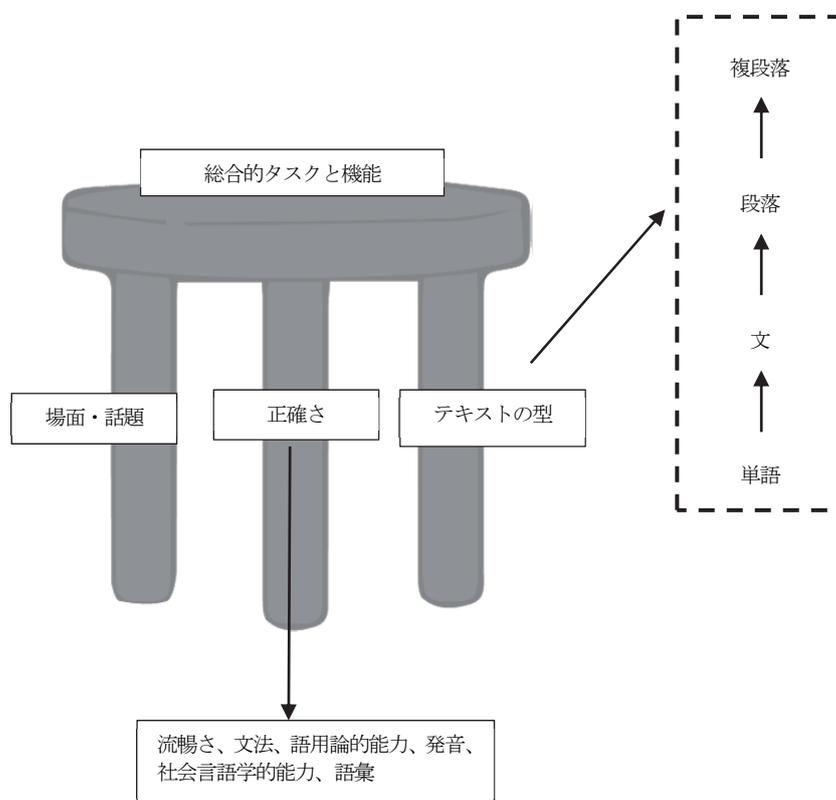


図 3 OPI の 4 つの評価基準分野 (嶋田 2008:6)

一方で、どのような枠組みや評価基準もそうであるが、「ACTFL Proficiency Guidelines」や ACTFL-OPI に対する批判や提言もある。

渡辺 (2005) は、「運用能力ガイドラインや OPI が発表されて間もない頃は、その妥当性が議論された」(渡辺 2005:333)」と述べ、ACTFL-OPI の妥当性と応用に関する先行研究をまとめている。妥当性とは、Bachman (1990:25) によると、「テストの得点に基づいて行う結論や決定がどの程度まで意味をもち (meaningful)、適切であり (appropriate)、有用であるか (useful)」(大友ほか訳 1997:29) ということである。

テスト間の信頼性については、高い相関関係が得られている。(中略)ただし、バックマン (1990) のいうように、高い信頼性があることで妥当性が認められるわけではない。今のところ、いくつかの研究で、他のテストとの相関関係を基底とする OPI の併存妥当性が認められている (渡辺 2005:343)。

また、鎌田（2009：16-18）も、OPI の問題点をいくつか挙げている。以下にその要点を抜粋して引用する。

(1)OPI はインタビューという固定した「対話場面」のもとで展開される言語活動であるため、ロールプレイ以外、別の難易度を持つ多種多様な「場面」を成立させられない。

(2)「機能・タスク (functional/task)」の遂行能力、「場面・内容 (cpntext/content)」の処理能力、そして「正確さ (acuracy)」生成能力の 3 つの要素の区別が曖昧である。とりわけ、「正確さ」を構成する「社会言語学的能力」「語用論的能力」は「文法」「発音」などとの要素とは区別して扱い、むしろ「場面処理」「機能遂行」に関わるものとすべきであろう。

(3)能力評価が「正確さ」の表面化した「テキスト・タイプ」の分析に偏りがちになる。

(4)OPI における「文化」の扱いが不透明である。

(5)複合言語主義の欠如。(中略) とりわけ、「正確さ」の記述においては、母語話者が持つ「負担」「違和感」を軸にしている点、欧州共通枠組み (Common European Framework, CEFR) (注6) に見るような複言語主義 (plurilingualism) 的発想に欠けている。

(鎌田 2009 : 16-18)

さらに、「超級」レベルの「正確さ—語彙」の記述が「話題が豊富。特に漢語系の抽象語彙が駆使できる。」となっているが、漢字圏の学習者にとって、抽象的な意味を表す漢語語彙を使用することはそれほど難しいことではなく、「中級」レベルでもできるため、漢字圏の学習者には当てはまらないこともある。

このように、ACTFL-OPI の妥当性や評価基準の構成要素については議論があるものの、「ACTFL Proficiency Guidelines」は、最初の発表から既に 35 年以上にわたって実際に使用され、何度か改訂が重ねられてきた。その間、ACTFL-OPI とそれに基づく口頭能力に関する研究も数多く行われてきており、その知見を参考にすることができるのは有利な点である。

上述したように、ACTFL は、「話す」力だけではなく、四技能の評価基準を開発している。由井 (2009) は、牧野 (1991, 2001) に倣って、「ACTFL ライティングの評価基準」を以下のようにまとめている。

表 3a

	機能・タスク	場面・内容	談話
超級	考えや意見が言え、議論ができ、仮説が立てられる。複雑な状況の説明や詳しい語りができる。	ほとんどのフォーマル、インフォーマルな状況において、実用的、社会的、職業的なトピックについて、抽象的にも具体的に書くことができる。	拡張した談話。論理的な順序。
上級	事実の語りや記述、要約、通信文を書くことができる。	日常的なインフォーマルあるいはいくつかのフォーマルな状況において書くことができる。	段落
中級	簡単なメッセージや手紙、情報の要求やメモなど単純で実際に書く状況が処理できる。	簡単な実用的な範囲で対応できる。個人的な興味や社会的に必要なトピックについて書くことができる。	ゆるやかにつながった文
初級	リストやメモ、簡単な書式の用紙や書類に限られた定型的な情報を書くことができる。暗記した語句の使用に限られている。機能的な書く能力はほとんどない。	基本的な情報のやり取りはできる。	語

表 3b

正確さ			
	文法	語彙	表記
超級	一般的構文も特殊な構文もコントロールできる。時制やアスペクトを使いこなせる。	一般的な語彙も専門的な語彙も駆使できる。	一般的な綴りも句読点法も文字記号もコントロールできる。
上級	高頻度構文をよくコントロールできる。	一般的な語彙が使える。	綴りや句読点に間違いがある。
中級	基本的な構文が表せる。主に現在時制で書く。	限られた語彙が使える。	綴りや句読点に間違いが多い。
初級	語句のレベルなので、文法はないに等しい。	まる暗記した語句が書ける。	ある程度の正確さでよく知っている語句を見て書き写すことができる。

表 3c

正確さ (つづき)			
	社会言語学的能力	言語運用能力	分かりやすさ
超 級	多様な読み手に合わせて書くことができる。	自分の言わんとすることを効果的に表現できる。	読み手が混乱するような間違いはない。
上 級	読み手を意識している。	言い換えや推敲ができる。	非母語話者の書いたものに慣れていない人でも理解できる。
中 級	読み手のことを時折意識できる。	前後関係の整った文にしようとする意識はほとんど見られない。	非母語話者の書いたものに慣れている人が理解できる。
初 級	コミュニケーションのために書く技術はない。	基礎的な情報が書ける。	非母語話者の書いたものに慣れている人でも理解するのが難しい。

(由井 2009 : 223-224)

ACTFL は、OPI とは別に、書くプロフィシエンシーを測る「Writing Proficiency Test (WPT)」も実施している。渡辺・フォルスグラフ (2013 : 11) は、ACTFL-WPT について以下のように説明している。

ACTFL WPT は、書く技能のテストで、OPI と同様、ACTFL 運用能力基準に基づいた目標基準準拠的評価である。90 分内で、4 つの課題に対し書く作業を行って日本語能力を産出する。課題は、メール文の文面から、就職の際の自己紹介など、現実の場面で遭遇する可能性の高いもので、受験者は、90 分と言う限られた時間の範囲内で書かなくてはならない。ほとんどの場合、手書きだが、タイプも認められている (渡辺・フォルスグラフ 2013:11) (注7)。

超級レベルとされる、「考えや意見が言え、議論ができ、仮説が立てられる。複雑な状況の説明や詳しい語りができる」かどうかは、ある程度の長い文章を書かせてみなければわからないだろう。90 分間では、「メール文」を書くことは可能であろうが、さまざまな資料を調べて考察する長い「レポート」を書くには時間が足りない。実際に ACTFL のホームページで公開されている日本語の「超級」の作文の例 (注8) は短いものであり、字数は 5,000 字をはるかに下回る。

筆者は、「メール文」を対話型の口頭表現、「レポート」を独話型の口頭表現に相当すると考えている。すなわち、「メール文」は上級レベル、「レポート」は超級レベル

に相当するタスクであると考えられる。当然のことながら、由井（2009）に示されている表は、OPI の評価基準と共通性がありながら、「書く」力を測ることに適した記述となっている。本研究では、学習者の「書く」力のレベルの現状を推定するあたって、「ACTFL Proficiency Guidelines」に基づく由井（2009）の表を参考にしたい（注9）。

ところで、「ACTFL Proficiency Guidelines」はどのような経緯で生まれたのであろうか。これについて、Omaggio-Hadley（2001）は「1982年11月に発表された ACTFL Provisional Proficiency Guidelines は、外国語教育専門家による、教育機関のために機能的な能力のレベルを包括的な方法で定義し記述するための最初の試みであった」（Omaggio-Hadley 2001:9, 筆者訳）と述べている。また、「ACTFL Proficiency Guidelines」は、「多くの草の根のイニシアチブの産物」（Omaggio-Hadley 2001:11, 筆者訳）であり、「言語学習の特定の理論から出てきたというより、最初は、言語の教え方に変化をもたらしたい、授業の成果についてもっと効果的にコミュニケーションをとりたいと願う政府・教育機関双方の実践者たちのニーズを把握した結果として生まれた」（Omaggio-Hadley 2001:11, 筆者訳）としている。その一方、「それらの記述は、理論上、Canale and Swain による枠組みのような、他のコミュニケーション言語能力 (communicative language ability) の枠組みに由来する要素と同じ要素を共有している」（Omaggio-Hadley 2001:12, 筆者訳）と指摘している。

牧野（1991：17）も、「ACTFL の能力テストの基礎にある能力基準は、（中略）機能主義的言語学 (functional linguistics) から直接出てきたのではなく、むしろ経験的に出てきたもの」であると述べている。しかし、「ACTFL Proficiency Guidelines」が初めて発表されたのが1980年代初めであるということからも、当時作成に関わった人たちが Canale and Swain（1980）や、その中で言及、議論されているコミュニケーション理論の枠組みを参考にしたと考えるのが自然である。Omaggio-Hadley（2001）も指摘しているように、Canale and Swain（1980）の「コミュニケーション理論の枠組み」と「ACTFL Proficiency Guidelines」の構成要素に共通しているものが多い事実もこの推測が正しい可能性が高いことを示している。

2.3.3 OPI を利用した日本語学習者のレベル別の言語特徴に関する先行研究

ここでは、OPI を利用した日本語学習者のレベル別の言語特徴に関する先行研究として、萩原ほか（2001）、山内（2003）、橋本（2011）、松田・宮永・庵（2013）を紹介する。

萩原ほか（2001）は、ACTFL から認定を受けた日本語 OPI テスターが実施した OPI の録音データから、超級、上級—上、上級—中、上級—下を選び、話題の種類と述べ

方から、3つの発話内容領域（Ⅰ．身近な具体的事実を直接的に言う、Ⅱ．個人的一般関心事の具体的事実を詳述する、Ⅲ．抽象的内容を論じる）に分け、試験官の要求への対応・発話の構成・談話の形・文法能力を分析している。例えば、超級話者は、複段落を構成し、豊富な語彙力（和語を含む）や接続表現を駆使して、論理的な発話が展開できるという。発話の構成、抽象的表現の使用、文法能力の言い直し・接続詞使用・誤用については、上級と超級で明らかな違いがみられたとしている。

山内（2003）は、KY コーパスを利用して、OPI データの形態素解析を行っている。レベルを決定する可能性のある形態素について、次のようにまとめている。

- ① 中級以上であることを決定する形態素：「あの（連体詞）」「あの・あの一（フィラー）」「けど（接続助詞）」
- ② 上級以上であることを決定する形態素：「だ（助動詞）」「よ（終助詞）」
- ③ 超級であることを決定する形態素：「こう（副詞）」「けれども（接続助詞）」「(っ) という（複合格助詞）」

橋本（2011）は、KY コーパスを用いて、「実質形態素」と「文のタイプ」の2つの観点から超級話者の言語特徴を明らかにしようとしている。まず、形態素分析を行った結果、「面」「風」「辺」「自身」「状況」「互い」「逆」が超級の特徴となる実質形態素であり、「そういう面」「そういうふう」のように機能形態素との共起が確認できたという。これは、超級話者がこのような表現を終結部に使うことで段落にまとまりをもたせているからではないかと指摘している。次に、各データを丹念に一つずつみていくという方法で、「真性モダリティをもたない文」（注10）を抜き出している。超級話者が「真性モダリティをもたない文」を使い、「そういう」などのコソアドで締め直す言いは、「聞きやすさ」の表現効果を狙っているのではないかと述べている。

松田・宮永・庵（2013）は、ACTFL-OPI や CEFR の評価基準と先行研究をもとに、超級話者の談話を特徴づける要素を取り出し、談話内容の質に関わる部分と聞き手への配慮に関わる（メタ言語）部分に大別している。OPI インタビューデータを用いて、上級話者と超級話者で比較分析した結果、超級話者は上級話者に比べ、(1) 文脈指示の「コ」の使用頻度が高い、(2) 発話緩和や発話の埋め合わせの機能を持つ「ね」の使用頻度が高い、(3) フィラーの多様化が見られる、(4) 言葉を選んでいることを示す試行的提示の使用頻度が高い、などの特徴がみられたとしている。

荻原ほか（2001）は、レベル別の発話内容と段落構成に焦点をあてた研究である。また、山内（2003）、橋本（2011）、松田・宮永・庵（2013）は、レベル別にどのよう

な形態素や要素が現れるかに注目している。いずれも、話し言葉を研究対象としているため、フィラーや終助詞など、書き言葉にはそもそも現れるべきではないものもあるが、段落構成や文脈指示詞に関しては、書き言葉においてもその知見を生かすことができる。

以上、「プロフィシエンシー」を測る基準の一つとして「ACTFL Proficiency Guidelines」を紹介し、本稿において学習者の書くプロフィシエンシーの現状と目指すべきレベルを知るために、「ACTFL Proficiency Guidelines」に基づく由井（2009）「ACTFL ライティングの評価基準（概要）」を参考にする理由を述べた。

2.4 ポライトネス理論

2.4.1 Brown and Levinson (1978)

第4章で詳しく述べるが、本研究では、香港の日本語学習者が作成した「面識のない大学の教員に指導教官になってもらえるかどうかを問い合わせるメール」と「以前のホストファミリーに自分と友達を一晚泊めてもらいたいと依頼するメール」の2種類のメール文を分析対象とする。前者は、「問い合わせ」ではあるが、「指導教官になってもらえるかどうか」の可能性を尋ねるもので、「指導教官になってほしい」と間接的に依頼しており、機能的には「依頼」の範囲に含まれるものである。二種類を比べると、直感的に、後者より前者のほうがハードルが高い依頼であると感じられるが、それはなぜだろうか。また、どのような依頼のメール文がその目的を達成しやすいのだろうか。これらの疑問に答える鍵となるのが、Brown and Levinson (1978) のポライトネス理論である。ここで、その概要を紹介したい。

Brown and Levinson (1978) は、ポライトネスは社会的関係を構築したり維持したりするために欠くことのできないものであり、異なる社会集団において普遍的である（田中監訳 2011 : xii）としている。そして、社会の能力がある成人構成員は、以下のような「フェイス」を持っているとしている。

ネガティブ・フェイス：自分の行動を他者から邪魔されたくないという欲求
ポジティブ・フェイス：自分の欲求が少なくとも何人かの他者にとって好ましいものであってほしいという欲求

(Brown and Levinson 1978:62, 田中監訳 2011 : 80)

また、本質的に「フェイス」を脅かす行為（face threatening acts, FTA）があり、「依頼」も、話し手が聞き手に何らかの行為をするように（あるいはしないように）圧力をかける行為で、FTAの一つであるとしている（Brown and Levinson 1978:65-66, 田中監訳

2011 : 85)。ポライトネスの戦略は、以下の図4に示されている。

戦略選択
決定状況

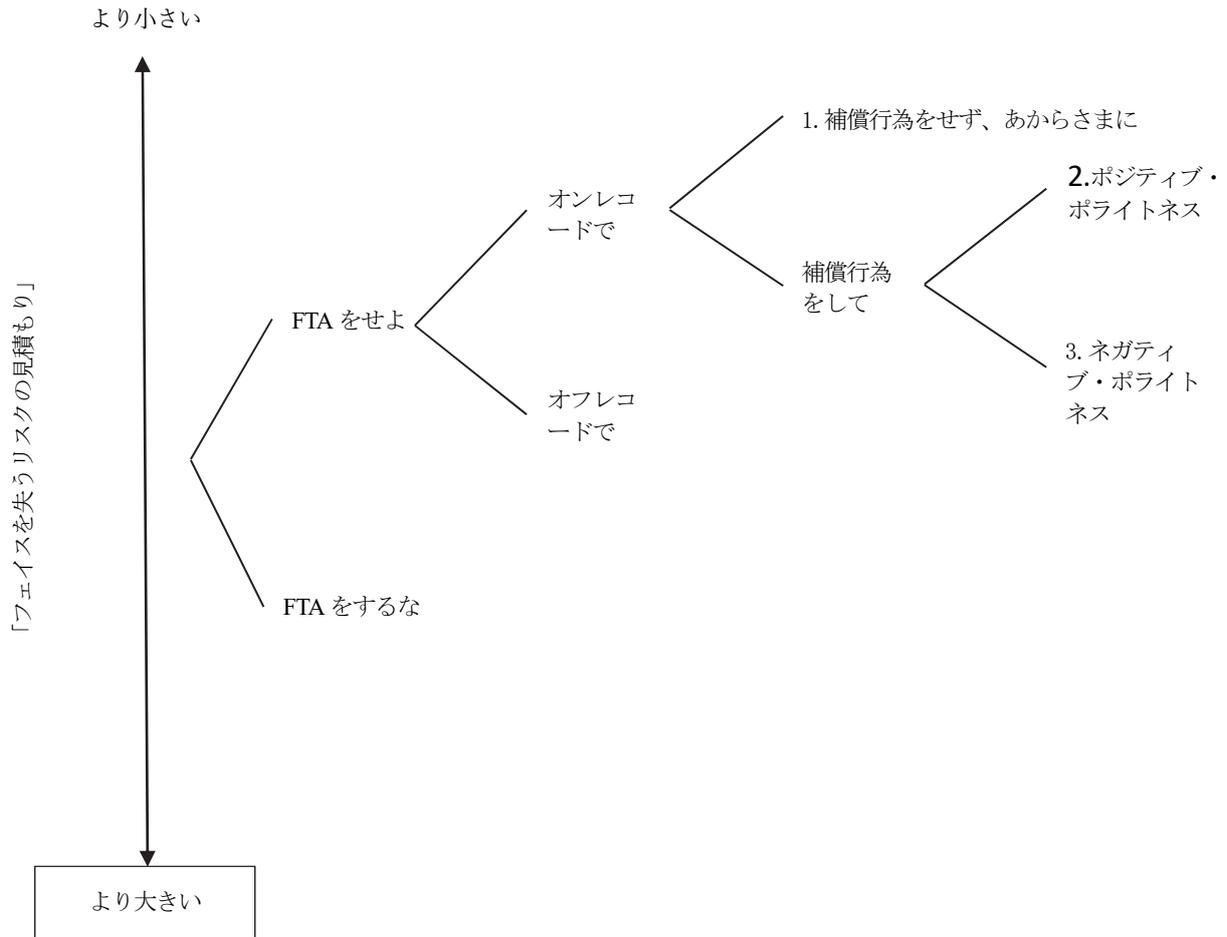


図4 (Brown and Levinson 1978 : 60, 田中監訳 2011 : 78)

ある行為が話し手または聞き手のフェイスを脅かす度合いが増せば増すほど、聞き手は大きな番号の戦略を選ぶ (Brown and Levinson 1978 : 60, 田中監訳 2011 : 77)。

本研究の分析対象となるメール文を例にすると、話し手が聞き手の家に泊めてほしいと思っている場合、依頼そのものをしていないのが最もレベルの低い戦略である。二番目に低いものとしては、「ホテルがなかなか取れなくて…」などとほのめかす

方法が考えられる。三番目は「もし差し支えなければ、泊めてもらえないでしょうか。」などのように聞き手に強制しないように配慮すること、四番目は「泊めてくれたら、○○さんの好きな香港のお菓子をお土産に持って行きますよ。」のように交換条件を出すことがそれぞれの例の一つである。そして、最もレベルの高いストラテジーは「泊めろ！」と命令することになるだろう。

Brown and Levinson (1978) は、FTA の重さには、以下の要因が考慮されていると述べている。

- (1) 話し手 (S) と聞き手 (H) の「社会的距離」(social distance : D)
- (2) 話し手 (S) と聞き手 (H) の相対的「力」(power : P)
- (3) 特定の文化における絶対的な「負荷度」(ranking of imposition : R)

(Brown and Levinson 1978 : 74, 田中監訳 2011 : 97)

FTA_x の重さ (W_x) は、以下のように算出されるとしている。

$$W_x = D(S,H) + P(H,S) + R_x$$

(Brown and Levinson 1978 : 76, 田中監訳 2011 : 98)

つまり、例えば、依頼を行う相手が「会ったことがない人」か「よく知っている人」か、「進学を希望している大学の教授」か「ホストファミリー」か、依頼内容が「指導教官になってもらうこと」か「一晩家に泊めてもらうこと」かによって、FTA の重さ(深刻度)は変動するということである。

(3)について、「文化によって負荷度が異なる」とされている点は非常に興味深いのが、実は、(1)と(2)についても、文化の違いが影響を及ぼしているのではないかと思う。この点は、次の 2.4.2 で述べる。

2.4.2 北尾・北尾 (1988)

北尾・北尾 (1988) は、Brown and Levinson (1978) を基に英語の依頼におけるポライトネスの使用、日米のポライトネスの使用の差異を説明している。北尾・北尾 (1988 : 60-61) が指摘している日米の 4 点の相違をまとめたのが以下の表である。

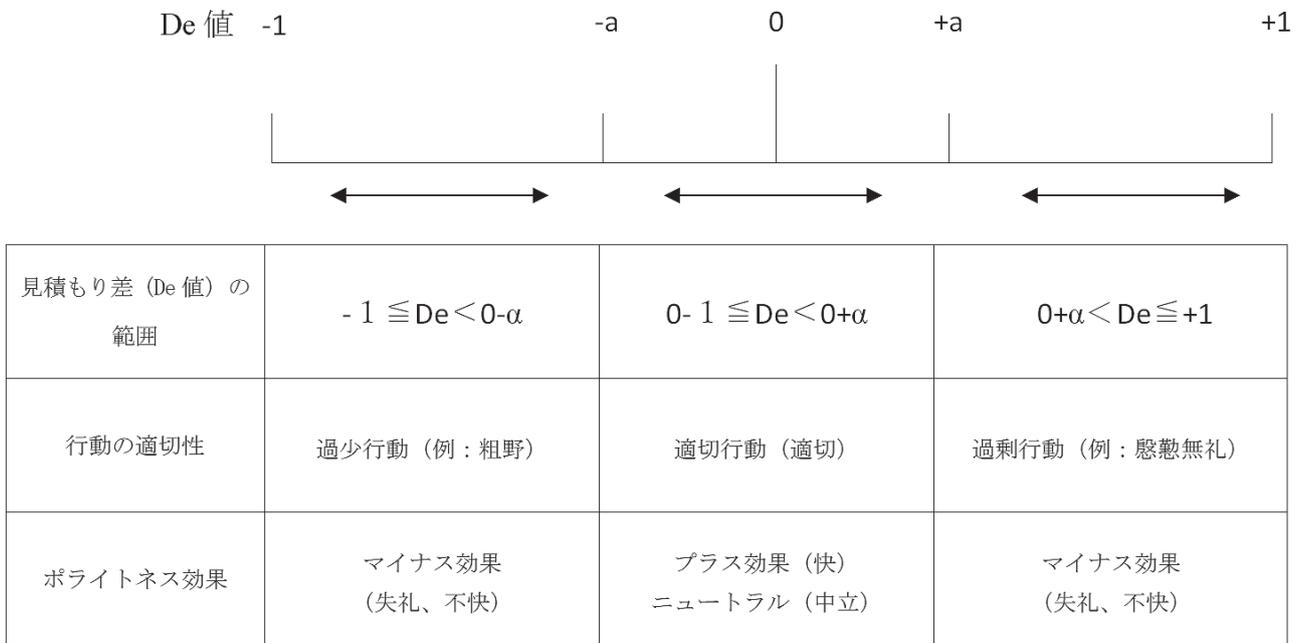
表4

	日本	アメリカ
相対的な負担の重さ	人から依頼されると断りにくく、負担が重い。依頼をする場合は、ネガティブポライトネスを使用する。	依頼されても断りやすく、比較的気楽に依頼をし、ネガティブポライトネスの使用は少ない。
依頼の大きさ、地位の差、親密度	日本では地位の違いが細かく分かれており、明確にしようとする。学歴と年齢の差が大きな要因となる。	地位の差は少なく、不明確にする傾向がある。
人々の交わりの負担	人に負債を持ちたくない自己保存の欲求が強く、依頼だけでなく、招待や申し出であっても交わり自体が負担になる。	負債の感覚は非常に薄く、依頼や招待などの交わりはさほど負担にならない。
ポジティブポライトネスの使用	よく知らない人にはネガティブポライトネスを使用する。ポジティブポライトネスはごく親しい人に使用する。	見知らぬ人ですらポジティブポライトネスを使用する。ネガティブポライトネスは明確な地位の差がある場合とフォーマルな場合に使用される。

確かに、筆者の個人的な観察に基づいて日本と香港を比較した場合、やはり違いがあるように思う。例えば、「知り合い」間の心理的距離は香港のほうが日本よりもっと近いと感じるし、「教員」と「学生」の社会的な上下関係も日本のそれより差が小さいように見える。依頼も香港出身者同士のほうが日本人同士より気軽に行っているようである。それは、依頼された側も、断りたければ気軽に断るし、断られた方もそれほど気にしないからだと思われる。北尾・北尾（1988）の日米のポライトネスの使用の差異から見れば、香港は、同じアジアである日本よりむしろアメリカに近い点が多いとさえ感じる。これらのことは、現地に住み、実際にそこで生活している教員だからこそ感じたり気づいたりできることであろう。このような観点は、香港の学習者が書いたメール文の分析には是非とも生かさなければならないし、分析の結果は、香港の学習者を対象とした「コミュニケーション能力」の中の「社会言語学的能力」上の指導のポイントに組み込まれるべきことである。

2.4.3 宇佐美まゆみ (2003)

宇佐美まゆみ (2003) は、日本語の待遇表現研究や Brown and Levinson (1978) の理論を含むポライトネス理論研究に共通する「一方向的である」という問題点を克服することを目的として、「ディスコースポライトネス理論」(DP 理論) を提案している。DP 理論では、「ポライトネスストラテジー」は、話し手の側の当該行為の「フェイス侵害度の見積もり」に基づいて選択されるものと捉える点は Brown and Levinson (1978) の理論と同じだが、そのストラテジーが実行された後の「ポライトネスの効果」は、「話し手と聞き手のフェイス侵害度の見積もりの差」によって生まれるとしている。DP 理論では、あって当たり前の諸要素で構成されている「基本状態 (default)」を想定し、「見積もりの差 (De 値)」とは「話し手と聞き手の『基本状態』の認知の差」であると説明している。De 値と「ポライトネスの効果」の関係は以下の図 5 に示される。



見積もり差 (Discrepancy in estimations : De 値) *: $De=Se-He$

Se: 話し手 (Speaker) の「見積もり (estimation)」。仮に、0 から 1 の間の数値で表すものとする。

He: 聞き手 (Hearer) の「見積もり (estimation)」。仮に、0 から 1 の間の数値で表すものとする。

α : 許容できるずれ値

* 「見積もり (estimation)」には、以下の 3 種がある。

- ① 「ある有標行動のフェイス侵害度」の見積もり
- ② 「談話の基本状態」がなんであるかについての見積もり
- ③ 「フェイス侵害度に応じて選択されたポライトネス・ストラテジー」についての見積もり

図 5 「見積もり差 (De 値)」、「行動の適切性」、「ポライトネス効果」
(宇佐美まゆみ 2003 : 128)

この DP 理論によって、言語表現の丁寧度の低いため口であっても仲間同士ではプラスのポライトネス効果を生み出し、普段ため口で話す相手に敬語を使えば、丁寧度は高くても慇懃無礼というマイナスのポライトネス効果を生み出すメカニズムが説明できるとしている。

宇佐美 (2003) は、Brown and Levinson (1978) の理論で扱っている「相手のフェイス侵害度を軽減するために取るストラテジー」は「有標ポライトネス」であり、それに対して、「守られていて当たり前で、期待されてる言語行動が表れているときに、初めてそれがないことが意識され、ポライトでないといえられる」タイプのポライトネスを「無標ポライトネス」と名付けている。

宇佐美 (2003) の DP 理論の「基本状態」と「無標ポライトネス」は、香港の学習者のメール文を分析する際にも重要な概念となる。第 1 章ですでに述べたが、上田・中西 (2008) では、香港の学習者が初回以外はいさつをしないういきなり本題に入ったり、日本人の学生に作文の間違いを直してもらってもお礼の言葉がなかったりすることに対して、日本人学生が違和感を覚えるという現象に言及した。これは DP 理論によって説明がつく。つまり、香港の学生と日本人学生の間に何をもって「基本状態」とするかの認識に「ずれ」があると考えられるのである。香港の人はいったん「友人」になると、すぐ親しい感覚を抱くようである。親しい相手にメッセージを送る際には、特にいさつなどしないういきなり用件を切り出すのが香港の学生の「基本状態」である。しかし、日本人学生にとってはたとえ相手が友人であっても、本題に入る前に「こんにちは」や「前は作文を直してくれてありがとう」などの一言があるのが「基本状態」なのである。筆者自身も、学生からよく大学院進学や奨学金申請のための推薦状を頼まれて書く機会がある。しかし、多くの場合、推薦状そのものを手渡す時には学生からお礼の言葉があるものの、後日、その大学院に合格できたかどうか、奨学金が獲得できたかどうかといった結果の報告をしてくる学生は、こちらからあらかじめ特別に頼んでおかない限り、ほぼない。このようなことは、学生に限ったことではない。例えば、仕事上、筆者宛てに香港の人からさまざまな書類が郵送されてくるが、書類そのものを見れば用件がわかる場合は、メモなどつけず、書類だけが封筒に入っているのが普通である。しかし、ある時、香港にある日系企業の日本人のスタッフの方から書類が送られてきた時には、その書類だけでも用件が十分わかる上に、その件であらかじめ E メールでも連絡をもらっていたにもかかわらず、丁寧な手紙が添えられていた。やはり、このような状況の香港の人と日本人の「基本状態」は異なると考えられる。大学生同士の友人のような関係でさえ気になると言うのだから、社会人になればもっと影響が大きくなることは容易に予想される。

作文に限らず、従来の言語教育では、文法などの形式的な正確さであれ語用論的な問題であれ、現象として現れたことについてのみ研究が行われる傾向が強かった。つ

まり、「あいさつがない」、「前回の礼がない」などといった、そもそも現象として現れていないことについては積極的に関心が向けられてこなかったと思われる。このように、文化によって「基本状態」が異なることが異文化間のミスコミュニケーションにつながるという DP 理論の観点も、Brown and Levinson (1978) の理論と合わせて、香港の日本語学習者のコミュニケーション能力における社会言語学能力上の指導のポイントの作成に生かす必要がある。

これらの「ポライトネス理論」に関する先行研究は、学習者の書いた「メール文」の分析に深くかかわるものである。

2.5 「依頼機能」に関する先行研究

2.5.1 柏崎 (1993)

柏崎 (1993) は、「話し始めから聞き手の注意を促して話すべき内容を述べ、相手が何らかの応答をするところまで」をひとまとまりの談話として捉え、日本語母語話者と留学生の実際の依頼・要求の話しかけ行動を録音して分析している。その結果、談話の構造は「前置き部分」と「用件内容部分」から構成され、「用件内容部分」では依頼の典型表現だけではなく、話し手の状況を説明したり、主題を提示したりするなど多様な表現が確認されたとしている。

2.5.2 熊谷 (1995)

熊谷 (1995) は、国立国語研究所が昭和 47 年に愛知県岡崎市で行った面接調査によるデータを分析し、「依頼」をする時にどのようなストラテジーが用いられているかを調べている。被調査者の年齢は 10 代から 70 代までで、近所の人急病になり、被調査者が医師に往診を頼みに行くという状況設定である。依頼の基本構成は、ほとんどすべてが「情報提供+依頼」型となっているとし、さまざまな依頼のストラテジーを挙げている。興味深いのは、10 代と 30、40 代以上では、ストラテジーの使用と依頼の「調子」に違いが見られたという点である。まず、依頼発話を構成する機能 (move) は若い世代ほど少なく、「情報提供+依頼」という基本構成のみの発話の割合が高かったそうである。これに対して、30、40 代以上の年代では、より多くの機能から成る依頼を行い、多様なストラテジーがみられたとしている。熊谷 (1995) は、年代による差について、個人的性格や往診依頼経験の多少、見知らぬ調査者との面接でどれだけリラックスできるかという社会経験の豊富さにもよると指摘している。

しかし、個人的性格の違いという点を考えたとしても、この結果は、「社会のすべての能力ある成人構成員 (competent adult members of society)」は「ポジティブ・フェイス」と「ネガティブ・フェイス」の両方を持っていると仮定する Brown and Levinson (1978)

のモデルをサポートすると考えられる事例であり、「能力がある (competent)」とはどういうことかを考える上でも興味深い。

学習者の中には、課題の文言を利用して機械的に発話を構成している者がいるが、こういった学習者はやはり「能力がある (competent)」とは言えないのであろう。

2.5.3 猪崎 (2000a)、猪崎 (2000b)

猪崎 (2000a) は、日本語を話すフランス語母語話者と日本語母語話者に3種類の依頼の会話(「人の紹介を依頼する」、「予定の変更を依頼する」、「結婚式出席の依頼と車を借りる依頼」)をロールプレイ形式で実施してもらい、録音したデータを分析している。その後、筆者が参加者にフィードバックのインタビューを行っている。分析の結果、日本人の場合は「依頼の予告」(状況によって「先行発話」)「依頼」へと進むが、フランス人は「予告」を置かずに「依頼の先行発話」「先行発話応答」「依頼」の展開を好むとしている。このような相違が要因となって、日本人とフランス人がコミュニケーションを取る際に障害なる可能性がある結論づけている。

筆者の観察では、香港の人は、相手との関係にもよるが、「予告」や「状況説明」や「情報要求」といった「先行発話」があまりなく、「依頼」の用件のみをストレートに伝える傾向がある。このため、香港の人の「依頼」を日本人が推測できないということはないが、「強引だ」と受け止められることはあると考えられる。

また、猪崎 (2000b) は、「結婚式の出席依頼と車を借りる依頼」のロールプレイのみを分析対象とし、日本人とフランス人日本語学習者の依頼のストラテジーを考察している。談話のメカニズムについて、日本人の場合は、「依頼の予告」「依頼」「依頼応答」の順になるのに対して、フランス人の場合は「依頼の先行発話」「先行発話応答」「依頼」「依頼応答」の展開になるという。依頼者側の談話の展開の相違に関しては、猪崎 (2000a) と同じことが述べられているが、猪崎 (2000b) では、日本人は、依頼を予告しその背景事情を説明するために「～んだけど」を用いるとしている。また、被依頼者のストラテジーとして、日本人は相づちを含む「感情を表す注目表示」を使用するが、非母語話者にとってそれを的確に解釈することは難しいと指摘している。

メールや手紙のようなコミュニケーション手段では、相づちなど相手の「感情を表す注目表示」を即時的に受け取ることはできないが、相手からきた返事の「行間を読む」というスキルは必要になるだろう。一方、近年、携帯メールやSNSなど、書き言葉であっても即時的なやり取りが成立しやすい手段もあり、このような手段によるコミュニケーションでは、会話に近い形で「感情を表す注目表示」を受け取ることができるだろう。興味深い問題ではあるが、本稿では扱わない。

2.5.4 李 (2004)

李 (2004) は、日本人と台湾人の友人間で、それぞれの母語で電子メールを用いてどのように「依頼」が行われているか、展開とストラテジーの観点から調査している。

先行研究から明らかになっている対面式の依頼の展開は「①依頼前の行動→②予告→③先行依頼→④依頼」だが、依頼電子メールの展開は「①予告（件名）→②依頼前の行動→③予告（本文）→④先行依頼→⑤依頼→⑥依頼後の行動」の6段階からなることがわかったとしている。また、「台湾人は直接的に頼むことが好まれる」という点では、香港の人との共通しているように思われる。しかし、「電子メールでは台日ともポジティブストラテジーを使用する」という点、特に「電子メールで日本人がポジティブストラテジーを使用する」という点については、検証が必要である。

2.5.5 大友 (2009)

大友 (2009) は、日本語母語話者と中国語母語話者に、「友人の研究のための調査協力依頼」という設定で、親しい先生、親しい先輩、親しい後輩宛てに疑似的にメールを作成してもらうという調査を行っている。李 (2004) を発展させ、電子メールの展開要素を下の6段階に分類している。

表5 電子メールにおける依頼の展開 (大友 2009 : 4)

段階	内容
① 予告（件名）	依頼の意志表明
② 依頼前の行動	宛名、挨拶、名乗り、近況報告、近況伺いなど
③ 予告（本文）	依頼の意志表明
④ 状況説明	依頼をする理由の説明、依頼に関する説明
⑤ 依頼	依頼
⑥ 依頼後の行動	依頼に関する説明、返事要求、感謝、お詫び、終わりの挨拶など

大友 (2009) では、上記のうち、「②依頼前の行動」と「⑥依頼後の行動」を取り上げ、どのようなストラテジーが使用されているかについて考察している。大友 (2009) によると、「②依頼前の行動」では、日本語では「お詫び」などネガティブストラテジーが多用されているのに対して、中国語ではポジティブストラテジーが積極的に使われているということである。また、「⑥依頼後の行動」については、中国語では相手の承諾を得る前でも「感謝」のストラテジーが使用されているが、日本語では使用されないことがわかったとしている。

この「感謝」については、英語のメールの文末に現れる「Thank you very much for your

attention.」のようなもので、直訳すれば「読んでくださってありがとう」ぐらいの意味であろうが、厳密に言うと、これは「感謝」ではなく日本語の「よろしくお願いします」に相当する、結びのあいさつとしての決まり文句であると考えられる。香港の学習者の場合、中級以下の学習者には依頼後の行動に「感謝」が現れることがあるが、上級学習者にはほとんど見られない。

2.5.6 浜田 (1995)

浜田 (1995) は、Brown and Levinson (1978) のポライトネスストラテジーの図に基づいて、中国語 (北京語) の命令依頼のストラテジーを日本語と比較しながら論じている。注目したいのは、「FTA を行うか行わないか」に関する記述である。浜田 (1995 : 74) はこの違いを「(中国人は) 互いに頼み頼まれることで人間関係が強固になっていくのかもしれない」と述べている。日本人が中国人からいろいろなことを頼まれて面喰らったエピソード、逆に、中国人が「日本では誰にも物を頼まれないので友達ができない」という声が聞かれるという話も興味深い。このあたりに、依頼行為に関わるそれぞれの文化の影響が色濃く出ていると思われる。

2.5.7 山口 (1996)

山口 (1996) は、中国人および台湾人留学生の「依頼」、「断り」、「謝り」の3つの発話行為を調査し、日本人大学院生、日本人社会人のグループとの比較を通して、日本語でこれらの発話行為を行う際のストラテジーにみられる母国の社会文化的要因の影響を考察している。発話行為のストラテジーの選択について、日本人の場合は「上下関係」、「親疎関係」、事柄の「緊急度・必要性・コスト」が判断基準となり、中国人・台湾人留学生の場合は、「権限」、「威信」、「親疎関係」、「緊急度・必要性・コスト」が判断基準なると結論づけている。

山口 (1996) の分析は、Brown and Levinson (1978) のポライトネス理論に基づいているわけではないが、「親疎関係」、「上下関係」、「緊急度・必要性・コスト」といった分析の要因は、Brown and Levinson (1978) のFTAの深刻度の要因と重なっている。また、山口 (1996) の言う「面子」は、「権限」、「名声」、「名誉」、「威信」などを包括する広い概念であり、Brown and Levinson (1978) の「フェイス」とは異なるが、中国人・台湾人にとっては、「面子」に関わる要素が「親疎関係」や「緊急度・必要性・コスト」よりも優先されるという結果は興味深い。

2.5.8 中道・土井 (1995)

中道・土井 (1995) は、日本語教材において依頼表現がどのように扱われているかを検討し、「日本語教育は、各段階のうち、言語形式の本来の意味の提示のみにこだわ

りすぎている」、「学習は知識を与える段階にとどまりがちで、有効な練習は、まだあまり行われていない。」と述べている。

言い換えると、日本語教育では、Canale (1983) のいうコミュニケーション能力のうち、知識を教えることに集中していて、スキルを向上させる指導はなされていないということが指摘されている。

2.5.9 「依頼機能」に関する先行研究のまとめ

以上、日本語での「依頼機能」に関する先行研究をまとめた。

まず、柏崎 (1993)、熊谷 (1995) は、日本語の口頭での依頼の展開について分析している。猪崎 (2000a) は、日本語を話すフランス語母語話者と日本語母語話者の口頭での依頼の展開要素を比較し、日仏の違いについて述べている。これらを参考に、李 (2004)、大友 (2009) は依頼のメールにおける展開要素を抽出してまとめている。本稿では、大友 (2009) の「電子メールにおける依頼の展開」の表を利用して、香港の学習者が書いたメール文を分析する。

一方、浜田 (1995) と山口 (1996) は、口頭の「依頼」における日本語母語話者と中国語母語話者の文化的な要因について言及したものである。中国語母語話者と一括りにせず、「香港の広東語母語話者はこうである」ということを明確にしたいと考えている。

また、中道・土井 (1995) は、日本語教育における「依頼」の扱いについて述べているが、特にライティングにおいては、いまだに「言語形式の本来の意味の提示のみにこだわりすぎている」という状態から完全に抜け出してはいないと思われる。本研究では、話すスキルに関する研究で得た成果を、書くスキルに応用したいと考えている。

2.6 メール文、手紙文の評価の観点

2.6.1 金澤編 (2014)

金澤編 (2014) は、日本人大学生 30 名と留学生 (韓国語母語話者 30 名、中国語母語話者 30 名) に対し、12 種類のタスクを課して収集した作文 (メール、手紙) をコーパスにまとめたものである (「YNU 書き言葉コーパス」)。このコーパスの大きな特長として、次の五点が挙げられている。

- ・学習者の作文を評価し、タスク達成の可否を示していること
- ・同一人物が複数の作文を書いていること
- ・現実であり得るタスク (言語活動、読み手、文章のスタイル、など) を与えた作文となっていること

- ・ 基準となる日本語母語話者のデータが含まれていること
- ・ 書き言葉の評価のための客観的な評価基準があること

(金澤編 2014 : 5-6)

作文の評価項目は以下の表に示されている。

表 6 (金澤編 2014 : 18, 表 10)

評価項目	評価内容	
《1》 タスクの達成	与えられたタスクが達成されるかどうか	
《2》 タスクの詳細さ・正確さ	《2-1》タスク達成に必要な情報の詳細があるか否か	《2-2》言語形式の誤りがあるか否か
《3》 読み手配慮	《3-1》読み手が不快に感じるか否か	《3-2》読み手に対しふさわしい敬語や終助詞が使われているか否か
《4》 体裁・文体	《4-1》手紙、PCメール、ケータイメール、投書、レポートなど用途にあった体裁か否か	《4-2》その文章のスタイルにふさわしい文体か否か（「です・ます体」「非です・ます体」）
総合評価	項目 1 から項目 4 を合わせ評価する	

また、タスク 1 とタスク 2 は機能的に「依頼」のメールであり、本研究で研究対象とするメール 2 種類と「親疎関係」、「上下関係」、「依頼内容の負荷度」は全く同じではないものの、大いに参考になる。タスク 1 とタスク 1 の内容と詳しい評価基準は以下のように示されている。なお、評価の対象は本文のみで、件名と宛名は考慮しない（金澤編 2014 : 56）とのことである。

【タスク 1】

あなたが借りたいと思っている『環境学入門』という本が図書館にはなく、面識のない田中先生の研究室にあることがわかりました。レポートを書くためにはどうしてもその本が必要です。田中先生にそのことをメールでお願いしてください。

自発型、相手：特定、親疎関係：疎（目上）、想定するテキストの型：事情説明（やや短い文章）

(金澤編 2014 : 55)

表 7 (金澤編 2014 : 55-56)

評価の種類	評価のポイント
タスクの達成	《1》先生から本が借りられる。
タスクの詳細さ・ 正確さ	適切な表現を使って、きちんと事情が説明されている。
	《2-1》本が必要な理由やメールをした経緯などの事情が説明されている[例：本が必要な理由（レポートのために必要、図書館にない、田中先生のところにその本があることを知った経緯）]。 《2-2》言語形式に誤りがない。
読み手配慮	特定の目上で面識のない人に対する言葉遣いがなされている。
	《3-1》不快感を与えない表現になっている[よくない例：あさってまでにご連絡ください、お返事お待ちしておりますなどの相手の意向を無視した表現がある]。 《3-2》敬語や終助詞を適切に使用する。
体裁・文体	メールの依頼文としての体裁をなしている。
	《4-1》メール文の体裁が整っている[初めの挨拶（面識がないこと、突然の依頼であることへの配慮、など）と終わりの挨拶（お願いしますなど）がある]。 《4-2》文体が適切に使用されている[よくない例：非です・ます体が混じる]。

「YNU 書き言葉コーパス」は、KY コーパス（OPI を文字化した日本語学習者の話し言葉コーパス）を意識して作成されたということである。「タスクが達成されているかどうか」を評価ポイントの一つとし、最終的には総合的に評価していることから OPI の評価基準からの影響がうかがえる（評価ポイントごとの評価を「○」「△」「×」の 3 段階で行っている点は異なるが、単純にミス一つごとに減点するといった方式ではない点は、OPI の評価方法と共通している）。もちろん、OPI の評価方法を参考にしつつ「書き言葉」を評価するという考え方は、本研究と共通しているので、評価の観点は参考にしたい。しかし、例えば、「タスクの詳細さ・正確さ」の記述をみると、「本が必要な理由やメールをした経緯などの事情が説明されているか」というのは、むしろ社会言語学的能力であって「読み手配慮」に含まれるものではないかと考えられ、言語形式の正確さと同じ「評価の種類」に入れるのがよいのかどうかという疑問がある。さらに、「YNU 書き言葉コーパス」では、各タスクの評価ポイントごとに日本語母語話者、日本語学習者の上位群、中位群、下位群の特徴を分析している。タスク 2 については、日本語母語話者、上位群、中位群がほぼ全員タスクを達成しているのに

対し、タスク 1 については、日本語母語話者と上位群はほぼタスクを達成しているが、中位群になるとタスクを達成していないものも現れることが報告されている。これは、タスク 1（面識のない目上の人宛て）のほうがタスク 2（親しい友人宛て）より難易度が高いことを示しており、Brown and Levinson (1978) の FTA の深刻度の算出式と矛盾しない結果である。ただ、「評価の対象は本文のみで、件名と宛名は考慮しない」としている点には疑問が残る。なぜなら、「件名」と「宛名」も、メール文を構成する重要な要素の一部であり、評価の対象にするべきであると考えられるからである。

2.6.2 宇佐美洋 (2014)

宇佐美洋 (2014) は、「日本語学習者が書いた「謝罪文」(非日本語母語話者が近所の日本人からゴミの出し方について注意するメモを受け取り、その返事として書いたメモ)を、母語話者が評価する」という状況設定を取り上げ、そこに見られる評価ビリーフ、評価観点、評価プロセスの多様性を捉え、評価プロセスモデルを作成している。予備調査の結果から得られた「文章を読む際の評価観点」として言及されたものをリストアップし、質問紙によって量的調査を実施している。その結果を因子分析し、次の 4 つの因子を設定している。

第一因子：言語形式

文法的な間違いがある。

文字の書き間違いがある。

ことばの選び方・使い方がおかしい。

意味は分かるが、日本語としては不自然なところがある。

「です/ます」形と「だ/である」形が統一されていない。

第二因子：全体性

文章全体の量が適切である。

ひとつひとつの文の意味が分かる。

文と文のつながりがしっかりしている。

話にまとまりがない。

すらすら読める。

第三因子：読み手への態度・配慮

文章を書いた人が謙虚な態度をとっていることが文章から読み取れる。

読む人を配慮している。

文章全体として言いたいことがわかる。

これからは朝にゴミを出すと言われている。

第四因子：表現力

単純な構造の文だけでなく、複雑な文も書けている。
使われていることばが豊かである（表現力がある）。
文章のしめくくりがうまく書けている。
敬語や丁寧な表現が使えている。
適度な量の漢字が使われている。

宇佐美（2014：136-137）

評価者は、その評価傾向により、次の4グループに分けられるとしている。

第1グループ：言語重視型

どの因子も強く効いているが、特に言語関係3因子「言語形式」「全体性」「表現力」が強く効いている。

第2グループ：非突出型

どの因子も中程度に効いており、突出した特徴はない。

第3グループ：「態度・配慮非重視型」

どの因子も中程度（あるいは少なめ）に効いているが、「態度・配慮」のみ他のグループより優位に低い。

第4グループ：言語非重視（態度・配慮重視）型

「言語形式」「全体性」について優位に効きが弱く、相対的に「態度・配慮」の効きが強い。

宇佐美（2014：346）

宇佐美（2014）の研究対象は、「依頼文」ではなく「謝罪文」であるが、日本語母語話者が日本語学習者の文章を読む際の「評価の観点」は、香港の学習者の「依頼」のメール文を分析する上で非常に参考になる。それらの「評価の観点」は、予備調査のプロトコルデータとインタビューデータから得られた「評価者の生の声」であり、大規模量的調査でも個人の評価の観点を調べるために用いられたものである。成績をつける日本語教師ではなく、日常生活の中で実際にコミュニケーションを行う一人の日本語母語話者としての評価の観点は、「コミュニケーション能力」の枠組みを検討する上で非常に重要である。また、評価者のグループ分けについては、本研究においても複数の属性の日本語母語話者から香港の学習者の書いたメール文と意見文に対するコメントを収集しているので、コメントの分析に大いに役立つと考える。

2.6.3 メール文、手紙文の評価の観点のまとめ

評価の観点に言及している先行研究のうち、例えば、金澤（2014）と宇佐美洋（2014）

のメール文、手紙文評価の観点、まとめ方は異なっているが、内容的に重なっていると思われる項目も多い。そこで、Canale (1983) の「コミュニケーション能力の内容」を構成する 4 つの領域に、金澤 (2014) と宇佐美洋 (2014) 評価の観点の細目を当てはめてみた。

表 8

Canale (1983)	金澤 (2014)	宇佐美洋 (2014)
文法能力	<ul style="list-style-type: none"> ・言語形式の誤りがあるか否か ・読み手に対しふさわしい敬語や終助詞が使われているか否か ・その文章のスタイルにふさわしい文体か否か（「です・ます体」「非です・ます体」） 	<ul style="list-style-type: none"> ・文法的な間違いがある。 ・文字の書き間違いがある。 ・ことばの選び方・使い方がおかしい。 ・ひとつひとつの文の意味が分かる。 ・単純な構造の文だけでなく、複雑な文も書けている。 ・適度な量の漢字が使われている。 ・意味は分かるが、日本語としては不自然なところがある。 ・「です/ます」形と「だ/である」形が統一されていない。
社会言語能力	<ul style="list-style-type: none"> ・タスク達成に必要な情報の詳細があるか否か ・読み手が不快に感じるか否か ・読み手に対しふさわしい敬語や終助詞が使われているか否か ・その文章のスタイルにふさわしい文体か否か（「です・ます体」「非です・ます体」） ・手紙、PC メール、ケータイメール、投書、レポートなど用途にあった体裁か否か 	<ul style="list-style-type: none"> ・ことばの選び方・使い方がおかしい。 ・文章全体の量が適切である。 ・文章を書いた人が謙虚な態度をとっていることが文章から読み取れる。 ・読む人を配慮している。 ・これからは朝にゴミを出すと書かれている。 ・使われていることばが豊かである（表現力がある）。 ・文章のしめくくりがうまく書けている。 ・敬語や丁寧な表現が使えている。 ・意味は分かるが、日本語としては不自然なところがある。 ・「です/ます」形と「だ/である」形が統一されていない。

<p>談話能力</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・タスク達成に必要な情報の詳細があるか否か ・手紙、PC メール、ケータイメール、投書、レポートなど用途にあった体裁か否か 	<ul style="list-style-type: none"> ・ひとつひとつの文の意味が分かる。 ・文と文のつながりがしっかりしている。 ・話にまとまりがない。 ・単純な構造の文だけでなく、複雑な文も書けている。 ・文章のしめくりがうまく書けている。 ・意味は分かるが、日本語としては不自然なところがある。
<p>ストラテジー能力</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・タスク達成に必要な情報の詳細があるか否か ・その文章のスタイルにふさわしい文体か否か（「です・ます体」「非です・ます体」） 	<ul style="list-style-type: none"> ・文章全体の量が適切である。 ・これからは朝にゴミを出すを書かれています。 ・単純な構造の文だけでなく、複雑な文も書けている。 ・使われていることばが豊かである（表現力がある）。 ・敬語や丁寧な表現が使えている。 ・適度な量の漢字が使われている。 ・意味は分かるが、日本語としては不自然なところがある。 ・「です/ます」形と「だ/である」形が統一されていない。

ところが、当てはめてみようとする、なかなか難しい。上の表の太字は、Canale (1983) の「コミュニケーション能力の内容」の中の二つ以上の領域に関連すると思われる項目である。ほとんどが太字であり、つまり、ほとんどが二つ以上の領域に関連している可能性があることがわかる。例えば、「文法形式に誤りがあるかどうか」は、「文法能力」にのみ関係すると思われるが、「ことばの選び方・使い方がおかしい」は、「コロケーションのミス」、「社会言語学的に適切ではない」、「修辭的に成功していない（あるいは、言い換えが成功していない）」のどれが原因ともとれるし、複数の要因が重なっているかもしれない。「すらすら読める」は、「文法が正しい」「社会言語学的に適切」「談話の構成がうまくいっている」「修辭的に成功している（あるいは、言い換えが成功している）」からこそ、「全体性」に含まれているのであろうが、「文と文のつながりがしっかりしている」というのは、「全体性」というより「談話能力」により強く結びついているように思われる。上の表が完全に正しいかどうかについてはもっと検討が必要であるが、どちらにも取れるものが多く迷ってしまうことは確かである

う。

評価の観点については、これまでいろいろな議論がなされ、多くの提案がなされてきたが、便宜上、複数の細目をいくつかまとめて、大きなまとまりとして示されることが多かった。Bachman (1990 : 86, 大友ほか訳 1997 : 99-100) は、自身の考える「言語能力の構成要素」の「樹形図」を示しているが、これについて「この樹形図は言語能力の構成要素の階層的な関係を示しているが、この場合、それらがまるで互いに別々の独立しているものであるかのように見えるという点には問題がある。しかしながら、言語使用においては、これらの構成要素は、全て、お互いに、そして言語使用場面の特質と作用しあっている。」と述べている。評価基準や Can-do リストの細目を一つ一つ見ると、かなり共通している点が多いにもかかわらず、少しずつずれがあり、一致に至っていないのは、「領域間の相互作用」を重視していないからではないだろうか。各領域がどのように相互作用するのかについては、まだ明らかになっていない部分が多いと思われる。具体的にどのような事例がどの領域、あるいは、いくつかの領域に関係するのかについて、もっと実証的な研究を行う必要がある。この点について、香港の学習者が書いた文章の分析を通して、明らかにしていきたい。

2.7 日本語のアカデミックライティングの評価の観点

2.7.1 田中のライティングに関する研究

田中は、一連の研究の中で、一貫して「good writing とは何か」を追究している。

田中・坪根・初鹿野 (1998) は、日本語学習者が書いた作文 6 編を日本語教師と一般日本人に順位付けしてもらい、評価基準について調査を行っている。評価の観点を因子分析した結果、「正確さ」「構成・形式」「内容」「豊かさ」の 4 因子が抽出されたとしている。

また、田中・初鹿野・坪根 (1998) は、日本語教師と一般日本人に 6 編の作文の順位付けをしてもらうとともに、その中の 2 編の作文を用い、「いい」作文だと評価される要因を検討している。その結果、(1)作文の順位付けは、日本語教師と一般日本人でかなり一致し、その順位は日本語能力 (注 11) と相関がある、(2)評価の際、「正確さ」「読みやすさ」を重視するグループと、高度な文型や漢字語彙の使用を重視するグループがある、(3)「内容」「主旨の明確さ」「構成」は、「いい」作文の決定要因になっている可能性がある、ことがわかったと述べている。

田中・長阪・成田・菅井 (2009) は、2 種類の小論文 5 編ずつ (600 字程度) を用いたライティング評価ワークショップについて報告している。ワークショップの参加者は 20 名の日本語教師で、「目的・内容」「構成・結束性」「読み手」「日本語 A : 正確さ」「日本語 B : 適切さ」の 5 つのトレイト (特性) で評価するマルチプル・トレイト評価表が使用された。その結果、一致しやすい小論文やトレイトとそうでないものが

あることや単発的な個人レベルでの評価のずれは起こりうるものの、評価結果は全体的に信頼性の高いもので、提示した評価基準は総体的に有効に機能した可能性が示されたとしている。

さらに、田中・長阪（2009）は、マルチプル・トレイト評価表を使用した講習会について報告している。8名の日本語教師に2種類各26編の小論文を評価してもらい、ライティングの評価の不一致の原因について、トレイト、プロンプト、レベル、ライティングの潜在的能力、評価者の個人的要因の観点から分析している。評価基準の改善、評価プロセスの分析、評価者間ミーティングの活用などによって、ライティング評価一致の難しさの問題は解決できるとしている。

そして、田中・坪根（2011）は、日本語小論文における *good writing* が日本語教師によってどのように捉えられているかを明らかにすることを目的とし、2種類各6編の小論文（600字程度）を、日本語教師10名に総合的評価で順位付けをしてもらい、プロトコルをとっている。プロトコル分析と事後のアンケート調査を分析した結果、「課題の達成」「主張の明確さ」「内容のオリジナリティ」「客観的で広い視野からのサポート」「構成」「談話展開のテクニック」「表現力の豊かさ」などが順位決定要素となっていると述べている。

田中・阿部（2014）は、一連の研究の成果を生かしたもので、日本語で、形式面でも内容面でも、効果的かつ魅力的な文章（*good writing*）を書くことを目的とし、主に日本人大学学部生の文章執筆演習などで使われることを想定したライティング教材である。巻末に「*Good writing* のための評価基準」（注12）が付いている。「*Good writing* のための評価基準」には、トレイト（特性）として、「読み手」「内容」「モード」「構成・結束性」「日本語（正確さ・適切さ）」の5つがあり、それぞれいくつかの細目に分かれている。

2.7.2 長谷川・堤（2011）、長谷川・堤（2012）

長谷川・堤は、非日本語母語話者が書いた意見文の「分かりやすさ」、「分かりにくさ」という観点から調査している。

まず、長谷川・堤（2011）は、非日本語母語話者が書いた意見文の「分かりにくさ」の要因について考察を行っている。評価者は大学教員16名で、評価対象として、国立国語研究所作成の「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース」から「公共の場を全て禁煙にする規則の制定の是非」について述べた作文20編を任意に抽出して使用している。分析の結果、主張文とその根拠となる事実文の適切な構成がなされているか否かが意見文全体への評価を決定づけているとしている。

次に、長谷川・堤（2012）は、非日本語母語話者が書いた意見文の「分かりやすさ」の要因について考察している。評価者は日本語・日本語教育を専門とする大学教員6

名と、その他の専門分野の専門家である大学教員 10 名で、評価対象となるのは、長谷川・堤 (2011) と同じく国立国語研究所作成の「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース」から抽出した作文 20 編である。その結果、評価の高低を決定づけているのは「文法」ではなく「構成」のよしあしであることがわかったと述べている。

2.7.3 東京外国語大学留学生教育センター (2017) 「JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト」(注13)

東京外国語大学留学生教育センターは、「東京外国語大学留学生教育センター JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト(AJ Can-do リスト)」をインターネット上で公開している。「読解」「聴解」「文章表現」「口頭表現」があり、さらに「口頭表現」は「独話」と「対話」に分かれている。「文章表現」と「口頭表現 (独話)」の Can-do 細目は同じ構成になっていて、この 2 技能の共通性が明確に認められている。Can-do 細目の構成は、大きく「言語」細目と「伝達」細目に分けられ、「言語」細目には「談話構成 (文章レベルと談話レベル)」「文構成」「結束性」「スタイル」が、「伝達」細目には適切かつ効果的な情報の提示(「意見表明」「順序」「例示」など)がそれぞれ含まれる。

2.7.4 アカデミック・ライティングの評価の観点に関する先行研究のまとめ

「アカデミックライティングの評価の観点」についても、「メール文の評価の観点」とほぼ同じことが言える。田中・阿部 (2014) 「Good writing のための評価基準」と「東京外国語大学留学生教育センター JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト」を比べてみると、「構成」「結束性」「スタイル」など、共通する観点が多いが、大きな項目としてのまとめ方は異なっている。例えば、「定義」「分類」「例示」などは、「Good writing のための評価基準」では「モード」に入っているが、「AJ Can-do リスト」では伝達に入っている。しかも、「Good writing のための評価基準」では、「モードの展開」は「構成」とも関係があると記されている。このように、共通する観点が多いにもかかわらず、それらの大きな捉え方が違うのは、やはり、一つの事例が一つの効果を与えているとは限らず、同時に複数の効果を生み出しているからだと考えられる。

長谷川・堤 (2011)、長谷川・堤 (2012) は、調査の結果、「分かりやすさ (または分かりにくさ)」は、構成のよしあしに大きく依るものであると述べている。特に、長谷川・堤 (2012) は、「文法の正確さは評価の高低を決定づけない」ことがわかったとしている。しかし、この結果には疑問が浮かぶ。仮に、構成がどんなによくて、文法上の間違いが非常に多かったとすら、どうだろうか。それは、やはり「分かりにくい」ということにつながるのではないだろうか。また、構成は、例えば、接続詞や文

脈指示のコソアなどとも深い関係があると思われるため、構成のよしあしと文法力の高低は、少なからずリンクしていると考えられる。学習者のレポートに現れた問題点を「コミュニケーションの枠組み」に当てはめて分類する際には、先行研究の観点をできるだけ踏まえながら、一つの問題点が複数の領域にわたって関係があるという可能性を考えなければならぬ。また、一連の田中の研究、長谷川・堤の研究が対象としたデータは、中級と言われるレベルの学習者が書いた 600 字程度のものであり、上級と言われるレベルの学習者が書いたより長い文章(例えば、5,000 字程度のレポート)を対象とした研究はあまり見当たらない。

第3章 問題提起

香港の上級日本語学習者の書くプロフィシエンシーを伸ばす「指導のポイント」とは何だろうか。

この問題の答えを探るために、まず、香港の上級日本語学習者が、現時点で、何らかの基準において、どのレベルにあると考えられるかを把握したい。日本語能力試験の結果をもとに「上級」と言われている学習者は、書く力においても「上級」なのだろうか。例えば、「ACTFL ライティングの評価基準（概略）」（由井 2005）の「機能・タスク」を見ると、「上級」については「事実の語りや記述、要約、通信文を書くことができる。」「超級」については「考えや意見が言え、議論ができ、仮説が立てられる。複雑な状況の説明や詳しい語りができる。」となっている。ここから、「機能・タスク」の点から見て、「メール文」は上級のタスク、大学の授業で課題として提出する「レポート」は「超級」のタスクであると考えられる。つまり、香港の上級学習者が書いた「メール文」と「レポート」を見れば、学習者の書く力が現時点で「ACTFL Proficiency Guidelines」の尺度の「上級」に相当するかそれ以下か、また、「超級」に相当するかそれ以下かかを「推定する」ことができそうである。学習者の書くプロフィシエンシーの現時点でのレベルがわかれば、これから目指すべきレベルがわかる。そして、目指すべきレベルがわかれば、使用した基準を参照することによって、「何をどう教えるか」という問題の答えに向けて大きな方向性を決めることができる。

しかし、「ACTFL Proficiency Guidelines」は、「汎言語的に使える」（牧野 2001 : 8）ものであるので、その記述は、香港の学習者に当てはまらないものや足りないものが当然出てくると考えられる。香港の学習者を教える場合は、香港の学習者が書いた文章のよい点や改善点を抽出し、香港の学習者のプロフィシエンシーを伸ばすための詳しい指導のポイントを明確にすることが重要である。

そこで、香港の学習者に書くことを指導する際のポイントを明らかにするために、香港の上級学習者の書いた文章に実際にどのような問題点が出現するのかを調べる。さらに、筆者以外の日本語母語話者にプロフィシエンシー（レベル）が異なると思われるサンプルを読んでもらい、コメントを収集する。「ACTFL Proficiency Guidelines」のような一定の評価基準に基づいているわけではない日本語母語話者がどのような点に注目するのもまた、「指導のポイント」の詳細につながるであろう。

さらに、「プロフィシエンシーとは、コミュニケーション能力をいかにうまく使ってパフォーマンスとして表せるかということである」という定義の上に、学習者の書いた文章に現れる問題を、Canale (1983) の「コミュニケーション能力」の理論の枠組みの4つの領域、「文法能力」「社会言語学的能力」「談話能力」「ストラテジー能力」の観点から改めて考えることを通して、調査の結果から得られた指導のポイントを確認し、さらに効果的なものにしたい。

これらの議論を通して、香港の上級日本語学習者の「書く」プロフィシエンシーを現状よりもさらに上のレベルへと向上させるためにはどのように指導すればよいのかを突き止めたい。

第4章 調査の対象となるデータ

4.1 調査の対象となるデータ

第3章で提起した問題に沿って、本研究では、香港の上級日本語学習者が書いた文章をデータとして5つの調査を行う。調査の対象となるデータは、香港の大学で「上級日本語作文」(2010-2011年度～2015-2016年度、合計75名)というコースを履修した学習者がコース中の課題として書いた「メール文」2編と「レポート」1編である。

「上級日本語作文」は毎年、第1学期(9月初旬～12月初旬)に開講される合計39時間(週3時間×13週間)のコースである。

各年度の履修者数は以下のとおりである。

表9 「上級日本語作文」の履修者数

2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	合計(人)
11	14	12	12	17	9	75

「上級日本語作文」の履修者は、大部分が日本研究を専攻とし、3年次(注14)に1年間の日本留学経験がある最終学年の学生である。日本研究専攻の学生は1学年約25名であるが、「上級日本語作文」クラスをはじめ「上級日本語」の各コース(会話、中日翻訳など)は必修科目では選択科目であるため、全員が履修するわけではない。非専攻生も希望すれば履修できるが、その場合は、大学の交換留学協定を通して1年間の日本留学経験があるか、日本語能力試験N2レベル合格以上が履修条件となる。対象となる文章を産出した学習者は全員、香港出身の広東語母語話者(注15)である。

対象となる3つの課題は以下のとおりである。

【メール文1の課題】

あなたは香港〇〇大学4年生で、来年卒業します。卒業したら、平成大学大学院の渡辺明子(わたなべあきこ)先生の研究室に入りたいと思っています。渡辺先生に指導教官としてあなたを受け入れてくれるかどうか問い合わせるメールを書いてください。専攻は自由に考えてください。

【メール文2の課題】

友達と冬休みに日本へ旅行に行くことになりました。友達は日本人のうちを見たことがないと言っています。留学中にお世話になったホストファミリーのお母さんに事情を話して、一晩泊めてもらえるようお願いしてください。必要な情報は補って構いません。

(築・大木・小松(2005:47)を参考に筆者が課題文を作成)

【レポートの課題】

自分で決めたテーマ（日本に関することなら何でもよい）について調べたことを5,000字程度（図表、参考文献は字数に数えない）にまとめて提出してください。

コースの中で、各課題は以下のように出題される。

【メール文1の課題】 について

①まず、授業中に、履修者に対して、「問い合わせ」のメールを書くのに必要な以下のような定型表現を紹介する。

（問い合わせの前置き）

- ・実は、お願いしたいことがあってメールを差し上げました。
- ・すみませんが、～について教えていただきたいことがあります。

（問い合わせの表現）

- ・～でしょうか。差し支えなければお教えてください。
- ・～てもかまわないでしょうか。

（問い合わせの結び）

- ・ご連絡いただければ幸いです。どうぞよろしくお願いいたします。
- ・できれば○日までにお返事いただけると助かります。

築・大木・小松（2005:71）より抜粋

②次に、履修者に課題文を示し、Wordで疑似的にメールを作成してもらい、宿題として、1週間以内に提出するように指示する。辞書で語彙を調べたり、インターネット上で文例を調べたりしても構わないことを伝える。

③履修者から提出されたものをそのままデータとして採用する。

【メール文2の課題】 について

①まず、授業中に、履修者に対して、「依頼」のメールを書くのに必要な以下のような定型表現を紹介する。

(依頼の前置き)

- ・実は、お願いしたいことがあってメールを差し上げました。
- ・お忙しいところすみませんが、お願いがあります。

(依頼の表現)

- ・恐れ入りますが、～ていただけませんか。
- ・ご迷惑でなければ、～ていただけませんか。

(依頼の結び)

- ・お手数をおかけして大変申し訳ございません。よろしく願いいたします。
- ・お忙しいとは思いますが、よろしく願います。

築・大木・小松 (2005:41) より抜粋

②次に、履修者に課題を与え、Word で疑似的にメールを作成してもらう。宿題として、1週間以内に提出するように指示する。辞書で語彙を調べたり、インターネット上で文例を調べたりしても構わないことを伝える。

③履修者から提出されたものをそのままデータとして採用する。

【レポートの課題】について

①まず、授業中に、履修者に対して、浜田・平尾・由井 (1997) を用い、アカデミック・ライティングの基本的な構成と各構成要素を書くのに必要な文型を紹介する。

序論：背景説明、問題提起、方向付け、全体の予告

本論：論拠提示、結論提示、行動提示

結論：全体のまとめ、評価、展望

(浜田・平尾・由井 1997 : 53, 82, 119)

例えば、「序論」の「背景説明」に必要な文型として次のようなものが紹介される。

- ・今の状況を紹介するタイプ：{形容詞}、～ている、～と言われている
- ・これまでの歴史や経過を紹介するタイプ：～た、～であった、～てきた

(浜田・平尾・由井 1997 : 56-57)

②序論 (約 500～800 字)、本論 (約 3,500～4,000 字)、結論 (約 500 字) を目安とし、

序論を書いた時点で1回、序論と本論冒頭を合わせて約2,000字を書いた時点でもう1回提出させ、教師が最低限の文法・語彙のミスと「意味がわかりにくい」箇所を指摘し、最終的に字数制限の5,000字にまとめられるように注意する。それ以外の添削と詳しいアドバイスは行わない。

- ④ 履修者は、教師に指摘された箇所を修正し、残りの部分を自力で完成させ、コース終了から約10日後にWordで提出する。

④履修者が最初に提出したもの（教師の添削も指摘も入っていない状態）をつなげたものをデータとして採用する。

4.2 なぜ「メール文」と「レポート」を研究対象とするのか

学習者の書くプロフィシエンシーの現状を知るためには、学習者が実生活の中で書く必要に迫られる可能性があるタスクがどのくらいできるかを調べなければならない。筆者の勤務する大学では、作文のコースは会話のコースに比べて人気が高くない。これは、学生が作文のコースでは実生活のコミュニケーションにあまり役に立たない練習をさせられると考えているからではないかと思っている。そこで、筆者は、この上級作文コースを開講するにあたり、学習者がこれからの生活の中で書く可能性がほとんどないものを書かせる練習は一切やめようと考えた。学生たちが、少なくともいつの日か書くことがあるかもしれないと感じられるものだけをシラバスに取り入れようと考えた結果、「メール文」と「レポート」を2つの大きな柱として教えることにした。

Canale は、「コミュニケーションは、言葉による及び非言語のシンボル、口頭及び文書／目に見える方法、産出と理解のプロセスを通して行われる、少なくとも2人の個人の間情報の交換と交渉であると理解される。」(Canale 1983:3-4, 筆者訳) と述べ、Breen and Candlin (1980)、Morrow (1977) 及び Widdowson (1978) に従って「コミュニケーションの本質」を次のように述べている。

(Communication)

- (a) is a form of social interaction, and is therefore normally acquired and used in social interaction;
- (b) involves a high degree of unpredictability and creativity in form and message;
- (c) takes place in discourse and sociocultural contexts which provide constraints on appropriate language use and also clues as to correct interpretations of utterances;
- (d) is carried out under limiting psychological and other disractions such as memory constraints, fatigue and distractions;

- (e) always has a purpose (for example, to establish social relations, to persuade, or to promise);
- (f) involves authentic, as opposed to textbook-contrived language; and
- (g) is judged as successful or not on the basis of actual outcomes. (For example, communication could be judged successful in the case of a non-native English speaker who was trying to find the train station in Toronto, uttered 'How to go train' to a passer-by, and was given directions to the train station.) (Canale 1983:3-4)

依頼の「メール文」は、まさに上記のコミュニケーションの特徴を備えている。学習者は、現在も未来も、日常生活の中で幾度も「依頼する」、「誘う」、「断る」、「問い合わせる」などの目的をもってさまざまなタスクを達成する必要性に迫られるだろう。口頭表現にも対話型と独話型があるが、「メール文」は対話型に近いものであると考える。

一方、「レポート」もまた、読み手が不特定多数であるという点で「メール文」とは異なるが、「自分の意見を述べ、読み手を説得する」という点において間違いなくコミュニケーションであると言える。「レポート」は独話型の口頭表現に非常に近いものであると考えている。将来、日本企業に勤め、社内外において日本語で何らかのプレゼンテーションをする可能性があると考えれば、「レポート」の書き方はそのためのトレーニングになる。たとえ仕事上でなくても、自分の意見を誰かに論理的にわかりやすく伝えなければならない状況には何らかの形で必ず出くわすだろう。また、数は少ないとはいえ、卒業後すぐ、または何年か働いた後に改めて研究を志し、日本の大学院に進学する者もいる。「レポート」、つまりアカデミックライティングの書き方は、どの学習者にとっても将来的に書く可能性がゼロというわけではないのである。

また、「話す」こととは違って、日常生活においても「書く」作業は、辞書で語彙を調べたり、インターネットで例文を検索したりしながら、時間をかけて完成するものである。したがって、制限時間内に一斉に書いたものではなく、学習者が授業時間外に十分に時間をかけて作成したものを対象としたい。

「レポート」については、なぜ同一のテーマを学習者に与えないのかという疑問もあるだろう。もちろん、同一のテーマで書かせたほうが、データの比較はしやすいと思う。しかし、5,000字は学習者にとって決して短いものではないため、学習者は自分の興味にしたがって自分で選んだテーマでなければ最後まで書き上げることは難しい。学習者一人一人の興味は違うので、全員が関心のあるテーマを探すことはほぼ不可能である。もともと、5,000字のレポートは、大学のコースのコースワークとしてのレポートを想定している。大学のコースで出される課題は、そのコースに関連する大きな枠の中で、自分なりのテーマを選んで考察する場合が多く、むしろその方が実生活の

状況に近いと言えるのではないだろうか。

なお、「メール文」についても「レポート」についても、学習者が既存のものを丸写しして提出するのではないかという懸念があるかもしれない。まず、「メール文」に関しては、上述したように、筆者は学習者に「参考書やインターネット上の例文を見て書いても構わない」と伝えてある。実生活の中で何らかのタスクを行うためにメール文を書く時、日本語母語話者も同じように例文を調べて書くことがあるからである。課題と類似の状況のメールの例文を探し出し、うまくつなぎ合わせ、調整を行って、課題で求められたタスクに合うメール文が完成できるならば、それでよしとしている。つなげて調整することにも技術が要求される。つなぎ目がしっくりいっていないようであれば、それはつまり、書く力が高くないということなのである。一方、「レポート」については、筆者が勤務する大学では、剽窃防止のため、このような記述式の課題を提出する前に学生は必ず専用のオンラインシステムに自分の書いたものをアップロードしてチェックを受け、剽窃がないと証明することが義務付けられる。データとなる75名のレポートはすべて、このシステムを通した上で剽窃がないことが確認されている。

4.3 プロフィシエンシーテストとアチーブメントテスト

本研究で調査対象となる学習者は、同じ「上級日本語作文」コースの履修者である。上述したとおり、確かに筆者は授業中にメール文やレポートについていくつかの例を示したり、役に立ちそうな語彙や表現を導入したりしている。したがって、例えば、「ACTFL Proficiency Guidelines」や OPI の方法を参考にして学習者の書いた文章を評価することは、つまりアチーブメントテストではないのかという質問が出るのが予想される。

鎌田(2008:112)は、OPI が対象とする言語能力について、ACTFL Oral Proficiency Tester Training Manual (1999) を引用して次のように説明している。

ACTFL OPI は...機能的会話能力を総合的に評価するための標準化された方法、つまり、言語生産を全体的に測るもの、である (ACTFL Oral Proficiency Tester Training Manual 1999 : 1)。

この機能的言語スキルの測定において、その話者が、いつ、どこで、なぜ、そして、どういう環境でその言語を学んだかということはテスターにとっては全く関係がない。OPI は、あるコースやカリキュラムの特定の内容に関する習得を測るアチーブメントテストではない。OPI は、現実生活において効果的で適切に言語が使える能力という点から言語の運用能力を測るものである (ACTFL Oral Proficiency Tester Training Manual

1999 : 2)。

学習者の多くは、このコースを履修する前に、1年間、日本全国にある別々の交流協定校で全く異なる授業を受けている。留学先で作文の授業を履修した学生もいるし、履修しなかった学生もいる。留学そのものを経験していない履修者もいる。さらに、上級学習者であるといっても、普段、日本人の友人や知人とメールやSNSを使って日本語でコミュニケーションを取る頻度もそれぞれである。本稿では、このように異なる日本語学習経験を持ちながら、日本語能力試験の可否を目安として「上級日本語学習者」と呼ばれている広東語母語話者の大学生が、経験や環境とは全く関係なく、どれぐらい「現実生活において効果的で適切に」日本語が書けるのかを知りたいと考えている。授業でモデル文を紹介したのとは違う状況設定でのメール文や自由にテーマを選んで書くレポートの課題を与えてその出来を見ることは、「上級日本語作文」コースの特定の内容に関する習得を測る「アチーブメントテスト」ではなく、熟達度（プロフィシエンシー）を知ることである。

第5章 香港の上級日本語学習者の書く力の現状—調査1 (注16)

5.1 本章の目的

第3章で、日本語学習者の書く能力を向上させるためには、まず、学習者のプロフィシエンシーの現状を知ることが必要であると述べた。香港の上級日本語学習者の書くプロフィシエンシーはどのレベルにあるのだろうか。「ACTFL Proficiency Guidelines」に基づく「ACTFL ライティングの評価基準 (概要)」(由井 2009)を参考に、複数の書くタスクを総合的に判断して、学習者の書く力の現状を知ることが可能だろうか。それを調べるために、一つの実験を試みた。

5.2 実験の概要

5.2.1 目的

「ACTFL ライティングの評価基準 (概要)」を用いて香港の上級日本語学習者の書く能力の「推定」を行い、その信頼性を確かめる。

5.2.2 対象

対象となるデータは第4章で述べたとおりである。

5.2.3 方法

①同じ学習者が書いた「メール文2編+レポート1編」を1名分として、「ACTFL ライティングの評価基準」に基づき、75名の学習者の書く能力を推定してみる。

②「ACTFL Proficiency Guidelines」に基づいてトレーニングを受け、「ACTFL Proficiency Guidelines」をよく知っていると考えられる、日本語 OPI テスター資格を取得している教員3名(筆者(TT1)、TT2、TT3)によってレベルの「推定」を行う。筆者のレベル推定後、筆者が5名分のサンプルを選び出し、教員2名にセカンドレイティングを依頼する。その際、「ACTFL ライティングの評価基準 (概要)」を提示し、それに基づいてレベルの推定を行うように依頼する。「ACTFL ライティングの評価基準 (概要)」は簡潔であるため、主要レベルのみ推定を依頼する。

筆者(TT1)とセカンドレイター2名(TT2, TT3)の属性は表10のとおりである。

表 10 日本語 OPI テスターである日本語教師の属性

筆者(TT1)	セカンドレイター(TT2)	セカンドレイター(TT3)
<ul style="list-style-type: none"> ・日本語母語話者 ・女性 ・香港の高等教育機関で日本語を教えている。 ・日本語 OPI テスター資格を取得している。 ・時折、香港の日本語学習者に対して OPI を実施している。 ・サンプルを書いた学習者に日本語を教えたことがある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語母語話者 ・男性 ・香港の高等教育機関で日本語を教えている。 ・日本語 OPI テスター資格を取得している。 ・時折、香港の日本語学習者に対して OPI を実施している。 ・サンプルを書いた学習者に日本語を教えたことがない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・広東語母語話者 ・男性 ・香港の高等教育機関で日本語学を教えている。 ・日本語 OPI テスター資格を取得している。 ・時折、香港の日本語学習者に対して OPI を実施している。 ・サンプルを書いた学習者に日本語を教えたことがない。

セカンドレイター2名への依頼内容は次のとおりである。

「まず、学習者が書いた3つの課題『メール文2通+意見文(注17)1編』を1名分とし、5名分のライティングを読んでいただきます。その後、インタビューの時間を設けますので、5名の学習者(学習者A～E)それぞれについて判定(注18)結果(『初級』～『超級』)と判定理由を口頭でお聞かせください。今回、『卓越級』はありません。」

セカンドレイターには、学習者5名(学習者A～E)の名前と筆者自身のレベル推定結果は伏せ、「『初級』～『超級』まですべてのレベルが揃っているとは限らず、サンプルA～Eの順番も筆者の推定結果と関係なく、順不同である。」ことを伝える。

③2016年12月、2名のセカンドレイターにサンプルを渡してセカンドレイティングを依頼し、その後、個別に約1時間のインタビューを行った。この調査のスケジュールは以下のとおりである。

2016年12月1日	セカンドレイター2名にサンプルを渡し、セカンドレイティングを依頼。
2016年12月9日午後3時30分～4時30分	セカンドレイター(TT2)へのインタビュー
2016年12月11日午前10時～11時	セカンドレイター(TT3)へのインタビュー

④筆者とセカンドレイター2名のレベル推定結果と理由を比較する。

5.3 結果

5.3.1 筆者による全体のレベル推定結果

筆者によるレベル推定の結果を表 11 に示す。

表 11 筆者による全体のレベル推定結果

	卓越級	超級	上級	中級	初級
2010-2011 年度	0	0	11	0	0
2011-2012 年度	0	0	14	0	0
2012-2013 年度	0	0	12	0	0
2013-2014 年度	0	2	9	1	0
2014-2015 年度	0	2	13	2	0
2015-2016 年度	0	1	8	0	0
合計	0 (0%)	5 (10.6%)	67 (85.3%)	3 (4.0%)	0 (0%)

表 11 から、「上級と推定される学習者が圧倒的に多く、超級と中級は少ない」ことがわかる。

5.3.2 サンプルのレベル推定結果の比較

筆者 (TT1) とセカンドレイター 2 名 (TT2, TT3) のレベルの推定結果を表 12 に示す。今回、主要レベルのみの推定を依頼したが、インタビューでは「もし下位レベルを付けるとしたら、どうなると思いますか。」という質問も行った。() 内は、その質問に対する答えである。筆者自身も下位レベルを付けてみた。

表 12 筆者とセカンドレイターのレベル推定結果

	サンプル A	サンプル C	サンプル D	サンプル E	サンプル B
TT1	超級	上級 (上-中)	上級 (上-中)	中級 (中-上)	中級 (中-上)
TT2	超級	上級 (上-中)	上級 (上-中)	中級 (中-下)	中級 (中-中/中-上)
TT3	超級	上級 (上-中)	上級 (上-下)	上級 (上-下)	中級 (中-上)

表 12 からわかることを以下に示す。

- ・ サンプル A,C,D,B (E 以外) の主要レベルの推定は 3 名が一致している。
- ・ サンプル A,C,B は、主要レベルと下位レベルで 3 名が一致している。
- ・ レベルが高い順に並べた場合、筆者と TT3 の順番は一致している。TT2 は E と B の順番が逆になる。

5.3.3 サンプルのレベル推定理由の比較

以下、各サンプルに対する筆者とセカンドレイター2名の推定理由を示す。

サンプルA レポートのタイトル「教育から見る日本の格差社会」

<p>TT1 (超級)</p>	<p>メール文：「上級」以上であることを示している。 レポート：すべての評価基準において文句なく超級。複数のデータから仮説を検証していく「拡張された談話」。</p>
<p>TT2 (超級)</p>	<p>メール文：簡単で簡潔。書こうと思えば書ける人だと思う。短いながらも読み手と気持ちを共有している。 レポート：文章がスムーズ。仮説の出し方が上手。読み手の興味に配慮して次にどんなことを書けばよいか、流れを考えて書いている。日本人ならしないだろうというミスはなかった。トピックに関連する語彙を使いこなせている。漢語圏の学習者だからこそ間違ってしまうような、日本語にはない漢語を使うこともなかった。</p>
<p>TT3 (超級)</p>	<p>メール文1</p> <ul style="list-style-type: none"> ・依頼の趣旨が明確かつ理由もきちんと付けて相手に説明している。 ・フォーマル、インフォーマルな状況をきちんと把握し、相手に情報と自分の依頼を伝達することができた。 ・改善すべき点：自分の情報（例えば、専門分野など）をもう少しメール文に入れることによって、相手を説得し、受け入れてもらえる可能性を大きくする。 <p>メール文2</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お礼の言葉・前置きを入れる。→ 好感を得られる。 ・インフォーマルな状況を理解しながら、丁寧な言葉使い・表現を使い、図々しい印象を与えないように十分な配慮をしている。 ・改善すべき点：断りにくい相手の行動を考慮し、無理ならば正直に断ってもよいというメッセージを入れたらもっと優しいかもしれない。 <p>レポート</p> <ul style="list-style-type: none"> ・考えや意見が言え、議論ができ、仮説が立てられる。複雑な状況の説明や詳しい語りができる。（基準表 1a- 機能・タスク） ・論理的な順序で議論することができた。 ・論文の形で整っており、一般的構文も特殊な構文もコントロールできる（基準表 1b- 正確さ：文法）。時制やアスペクトを使いこなせる（基準表 1b- 正確さ：語彙）。一般的な語彙も専門的な語彙も駆使できる。読み手が混乱するような間違いはない（基準表 1c - 正確さ：分かりやすさ）。

サンプルC レポートのタイトル「外国人から見る日本のコンビニエンスストアの魅力」

<p>TT1 (上級)</p>	<p>メール文：「上級」以上であることを示している。 レポート：少し文法、語彙、表記のミスが見られるものの、習った表現を努力して使っている。接続詞のバリエーションは多様ではないが、文と文がつながりを持ち、「段落」を構成。</p>
<p>TT2 (上級)</p>	<p>メール文：失礼ではないが、ずいぶんシンプル。指導教官の受け入れの判断がしにくい。 レポート：仮説の出し方がいいが、日本語では見られない表現が散見される。意図は伝わる。読み手を思い描いている。節の立て方、繰り返し出し方がよい。</p>
<p>TT3 (上級)</p>	<p>メール文 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ・依頼の趣旨を明確に相手に伝えることができたと思われる。 ・フォーマルな表現を正確に使用している。 ・改善すべき点：押しつけがましい印象を与えないように、理由を入れて、相手を説得する。 <p>メール文 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お礼の言葉も依頼の前置きもきちんとメール文に入っている。 ・依頼の内容を相手に伝えることも、インフォーマルな状況を理解しながら、わかりやすく相手に情報を伝えることもできた。 ・文末の挨拶があり、相手に好印象を与えることができた。 <p>レポート</p> <ul style="list-style-type: none"> ・充実した内容で構成されている意見文（レポート）に見える。 ・論理的に議論を展開しており、理解しやすい論の組み立てになっている。 ・一部の文法や語彙のミスがありながらも、全体的に言い換えや推敲もできるし、非母語話者の書いたものに慣れていない人でも理解できる内容である。(基準表 1c- 正確さ：言語運用能力と分かりやすさ)

サンプルD レポートのタイトル「ボランティアサークルにおける日本の大学生の動機づけ」

<p>TT1 (上級)</p>	<p>メール文：読み手への配慮が十二分になさされていて。非常によい。「上級」以上であることを示している。</p> <p>レポート：少し文法、語彙、表記のミスが見られる。全体の構成がよくなく、わかりにくい。しかし、辛うじて「段落」にはなっていると判断。</p>
<p>TT2 (上級)</p>	<p>メール文：とてもいい。ホームステイ先への配慮がある。最初の呼びかけだけでも相手との関係性がわかる。小包を送った話など具体的な事例によって、ホストファミリーへの思いがわかる。「会いたい。→都合が悪ければホテルを取る」という順番からも配慮がすごいと感じる。表記のミスなどもあるが、意味がわからなくなるほどではない。指導教官へのメールも、何をレスポンスしてほしいのか箇条書きで書いていることはわかりやすい。</p> <p>レポート：こういったスタイルの書き方に慣れていないようだ。仮説の出し方にぎくしゃく感がある。自身の体験について書いているが、体験にとらわれすぎ。伝えたいという熱意はわかるが、流れが悪い。アンケートの結果の書き方がよくなく、何回か読み直さなければならなかった。メール文との出来のギャップが大きく、意外。</p>
<p>TT3 (上級)</p>	<p>メール文1</p> <ul style="list-style-type: none"> ・依頼の趣旨を明確に相手に伝えることができた。 ・フォーマルな表現を正確に使用している。 ・押しつけがましい印象を与えないように、理由をきちんと入れて、相手を説得することができた。 ・気になる点：×明子先生 → ○渡辺先生 <p>メール文2</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お礼の言葉も依頼の前置きもきちんとメール文に入っている。 ・依頼の内容を相手に伝えることも、インフォーマルな状況を理解しながら、わかりやすく相手に情報を伝えることもできた。 ・相手がどうしても断らざるを得ない場合、断りやすい状況を用意した。→ よい気配り。 ・5名分のメール文2のタスクの中で内容的には一番よい感じの文。 <p>レポート</p> <ul style="list-style-type: none"> ・タイトルはやや分かりにくい → 何の動機づけ？ ・このレポートの一番の問題は、表現と語彙の使用である。ギリギリ言い換えや推敲ができる判定。しかし、場合によって、非母語話者の書いたものに慣れていない人でも理解できる状況ではなさそうだ。 ・助詞、自動動詞などの細かいミスが散在している。

サンプルE レポートのタイトル「アニメキャラクターカードについて」

<p>TT1 (中級)</p>	<p>メール文：一見、基本的な要素「最初のあいさつ→本題→最後のあいさつ」は正しく書かれているものの、課題の指示文をほぼそのまま書き写しただけで、読み手に対する配慮はほとんどない。依頼のタスクを達成できるかどうかという点において「上級」に達しているか疑問。レポート：初歩的な文法、語彙、表記のミスが多い。平易な構文のみで構成され、接続詞も最小限。「段落」が成立している部分もあるが、安定していない。</p>
<p>TT2 (中級)</p>	<p>メール文：指導教官のメールは、研究テーマも書いていないので相手は返事のしようがない。ホストファミリーへのメールは最初のあいさつはいいが、同行者数もはっきりしないし、ホテルの話の出し方も泊める気がなくなりそう。 レポート：書き方が雑。丸覚えしたものを一生懸命書き出している。特に助詞の間違いが気になる。表記のミス（濁音、半濁音）も文法のミスも多い。語彙の選び方が主観的で、「本気」「当然」など論文らしくない。書き手が必要だと思った情報を書いているのだろうが、読み手の思考回路を想定して書いていないようだ。</p>
<p>TT3 (上級)</p>	<p>メール文1</p> <ul style="list-style-type: none"> ・依頼の趣旨を明確に相手に伝えることができた。 ・フォーマルな表現を正確に使用している。 ・理由の説明やや不十分 → 押しつけがましい印象を与えかねない。 <p>メール文2</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お礼の言葉も依頼の前置きもきちんとメール文に入っている。 ・依頼の内容を相手に伝えることも、インフォーマルな状況を理解しながら、わかりやすく相手に情報を伝えることもできた。 ・相手がどうしても断らざるを得ない場合、断りやすい状況を用意したが、やや不十分。 ・入力ミス：×できねば → ○できれば <p>レポート</p> <p>タイトル：×アニメキャラクターカードについて → ○アニメキャラクターカードについて○</p> <ul style="list-style-type: none"> ・分かりやすい内容 → 読み手を意識している。(基準表 1c - 正確さ：社会言語的能力) ・細かい語彙・表記のミスあり。 ・順序を追って議論をスムーズに組み立てることができた。議論の解説を丁寧に行っている。

サンプルB レポートのタイトル「漫画『銀魂』(注19) から日本文化を語る」

<p>TT1 (中級)</p>	<p>メール文：メール文2に関しては基本的な要素（終わりのあいさつ）さえ満たしていない。文法のミスも目立つ。</p> <p>レポート：文法が正しくなく、文が成立していない箇所もある。また、思いつくままに文を連ねている印象で、文と文の意味のつながりがわかりにくく、「段落」とは言いがたい。文法、語彙、表記のミスが非常に多い。</p>
<p>TT2 (中級)</p>	<p>メール文：指導教官へのメールはシンプル。ホストファミリーへのメールは日本語らしくない。「もし困ると思っているなら～」の一文が非常に気になる。段落を分けて書いた方がいい。そういう関係性であったのかもしれないが、メモ的。</p> <p>レポート：流れが悪い。「ゆるやかにつながった文」。序論で述べた予告と本論の流れが違う。内容的には面白かった。</p>
<p>TT3 (中級)</p>	<p>メール文1</p> <ul style="list-style-type: none"> ・依頼の趣旨は明確だが、状況説明が足りないので、やや自己中心に見える。 ・不正確なフォーマルな表現あり ・改善すべき点：押しつけがましい印象を与えないように、理由を入れて、相手を説得する。 <p>メール文2</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お礼の言葉がない。 ・依頼の内容を相手に伝えることができた。インフォーマルな状況を理解しながらも、一方的に自分の状況について述べてしまい、やや図々しい印象を与えてしまったような気がする。 <p>レポート</p> <ul style="list-style-type: none"> ・レポートとしては非常に難しい内容を持つ。漢語語彙や難しい表現など多様な表現が使われているが、正確さに欠けている。→ 分かりにくい。 ・文末表現、助詞、接続詞・表現、文法（動詞の受け身、テンス、アスペクトなど）、漢語語彙、複合動詞の使用に誤用が見られる。 ・中国語と思われる語彙・表現がそのまま転用されている場合が少なくない。 ・綴りや句読点に間違いが多い。（基準表1b－正確さ：表記） ・文・段落の組み立てに重複した部分が見られる。

5.4 本章のまとめ

筆者 (TT1) とセカンドレイター2名 (TT2, TT3) のレベルの推定結果は、主要レベルではほぼ一致している。学習者の書く力について、「ACTFL Proficiency Guidelines」に基づく「ACTFL ライティングの評価基準 (概要)」を参考に、複数のライティング・タスクを総合的に見てレベルを推定することは可能であると考えられる。したがって、表 11 に示した筆者による全体のレベル推定結果は妥当であると推測される。つまり、香港の上級日本語学習者のうち、書く力において、大多数が「上級」相当と推定され、「中級」相当と推定される者は少ないが、「超級」相当レベルに達することも難しいと考えられる。このことから、香港の上級日本語学習者は、「書く」ことにおいて、「超級」に相当するレベルを目指すべきであると言える。

6章 「メール文1」の課題に見られる問題点—調査2 (注20)

6.1 考察の対象となる課題

ここでは、「メール文1」の課題について、サンプルだけでなく全体的に、詳しく問題点を見ていきたい。この課題は、「進学を希望する大学院の教授に指導教官になってもらえるかどうか問い合わせるメール」である。学習者は、出題から1週間以内にWordで作成し、教員に提出することになっている。

この課題を出す理由は、実際に日本の大学院に進学を希望する複数の在學生、卒業生からこのような内容のメールを書きたいという相談を受けたことがあるからである。面識のない先生宛てに送るメールであり、しかも指導教官になることを引き受けてもらうためには好印象を持ってもらうことが不可欠なので、決して失礼にならないように気を使って書かなければならないメールである。タスクのレベルとしては、「ACTFLライティングの評価基準」の「上級」であると考えている。

6.2 学習者のメールに見られる問題点と考察

本節では、学習者が書いたメールに共通して見られる問題点を挙げ、検討していく。「メール文1」の機能は「問い合わせ」となっているが、実は、その本質を考えると、指導教官になってもらえるようお願いする「依頼」のメールの一種である。大友(2009:1)では、「依頼は、対面場面においてもそのことばの選び方や展開のしかたに多少なりとも困難を感じることのある言語行動である。その依頼を電子メールで行う場合には、その表現の選び方、展開の仕方が依頼の目的達成に影響を及ぼす可能性が対面場面よりも高いと考えられる。」と述べている。

ここでは、第2章で紹介した大友(2009)の「電子メールにおける依頼の展開」を「メール文1」に合わせて一部修正した表13(注21)に基づき、香港の学習者が「依頼」のメールにおいて、どの段階で、どのような要素を、どれぐらい使用しているか調べる。次に、依頼の展開要素別に、学習者の「依頼」のメールにおいてどの段階でどのような問題が多く起こっているかを調べる。また、「メール文1」をよりよいものにするために必要な展開要素とは何かを考える。

表13 依頼の展開要素 (大友2009:4を一部修正)

段階	内容
⑦ 予告(件名)	依頼の意志表明
⑧ 依頼前の行動	宛名、挨拶、名乗り、自己紹介など
⑨ 予告(本文)	依頼の意志表明
⑩ 状況説明	依頼をする理由の説明、依頼に関する説明
⑪ 依頼	依頼
⑫ 依頼後の行動	依頼に関する説明、返事要求、感謝、お詫び、終わりの挨拶など

筆者の上級作文の授業では、出版されている教材を参考に、メールの構成、つまり談話能力に関することについては、意識的に指導を行っている。しかし、それでもまだ学習者ができるようにならないことは何だろうか。実際に現れた問題点を分析することで、今の教え方に足りないものが見えてくるはずである。

6.3 依頼の各展開要素の使用人数

以下に、各展開要素別の使用人数を示す。学習者の合計人数は75名である。

表 14

① 予告 (件名)	
	意志表明
人数	31
比率%	41.3

② 依頼前の行動					
	宛名	挨拶	名乗り	自己紹介	その他
人数	59	75	75	72	17
比率%	78.7	100	100	96	22.7

③ 予告 (本文)	
	意志表明
人数	48
比率%	64

④ 状況説明		
	依頼をする理由の説明	依頼に関する説明
人数	73	55
比率%	97.3	73.3

⑤ 依頼	
	依頼
人数	57
比率%	76

⑥ 依頼後の行動						
	依頼に関する説明	返事要求	感謝	お詫び	終わりの挨拶	その他
人数	13	72	1	37	71	26
比率%	17.3	96	1.3	49.3	94.7	34.7

香港の学習者が作成したメール文において、大友（2009）の電子メールにおける依頼の展開要素の6種類のうち、特に、②依頼前の行動の「挨拶」「名乗り」、「自己紹介」、④状況説明、⑥依頼後の行動の「返事要求」「終わりの挨拶」の使用率は90%を超えており、基本の要素は大体含まれていることがわかる。ただし、不可欠な要素であると考えられる「宛名」と「依頼」が70%台というのは、意外に少ない。この点を含めて、例をみていきたい。

6.3.1 予告（件名）

由井（2005：200）では、「メールでは、メール本文に目を通す前に見るであろう『件名』が、読み手の予測を適切な方向に向けるために機能しなければならない。」と述べているが、メールの内容に合った、読み手に配慮した適切な件名をつけることは上級学習者にとっても難しい。このコースでは、メール文の練習をする際には、学習者に必ず件名を付けさせている。

この課題で最も多かったのが「～について」という件名で、75名中42名の件名がこの形であった。(1)～(4)はその一部である。

- (1) (大学院の) 指導教官について (20名)
- (2) 指導教官の件について (7名)
- (3) 研究室に入ることについて (2名)
- (4) 研究室入りの請求について (1名)

(2)、(3)のように「件」や「こと」が入っていると、メールの受け手がその件についてすでに知っていることが前提となるので、かなり不自然である。「件」や「こと」が含まれていない(1)の「指導教官について」も、面識のない相手に指導教官になってもらえるかどうか問い合わせる学生の立場からのメールの件名としては、唐突な感じを与える。また、(4)のように、文法的、語彙的に間違っている件名も見られる。(5)、(6)のように、だらだらと長すぎる件名も適切ではない。

- (5) 平成大学大学院の日本研究部の研究室入学についてのお問い合わせ (1名)

(6) 平成大学大学院の渡辺明子先生の研究室に入りたいことについて (1名)

この内容のメールの件名としてよいと思われるのは、「～についてのお問い合わせ」とした(7)、(8)のようなものである。

(7) 大学院についてのお問い合わせ (4名)

(8) 平成大学大学院 指導教官についてのお問い合わせ (1名)

1名のみ、(9)のような件名を付けた学習者がいた。これから友人になる相手に対してであれば問題ないが、大学院入学に関する改まった内容にはふさわしくない。

(9) はじめまして。

このように、件名を付けるだけでも、相手との関係やメールの内容に配慮しなければならぬので、十分な練習が必要である。

6.3.2 依頼前の行動

・ 宛名

宛名は、最も多かったのが(10)で、34名であった。その次に多かったのが(11)で、16名であった。また、「教授」としたものが9名いた。

(10) 渡辺先生 (34名)

(11) (宛名なし) (16名)

(12) 渡辺 (明子) 教授 (9名)

よく知っている教員であれば、(10)の「名字+先生」のようにフルネームを書かなくてもよいが、初めてメールを送る相手の名前は、フルネームで書いたほうがフォーマルで印象がいいだろう。また、(11)のように宛名がないのは、単に忘れた可能性もあるが、上級学習者の場合は、このような面識のない目上の相手に対してどのような呼称を使えばいいかわからなかったため、下手に書いて失礼になるよりはと、ストラテジーとしてあえて避けた可能性も考えられる。しかし、宛名がないと、指導教官になってほしいと希望する相手の名前さえちゃんと調べていないのかと思われ、誠意がないと受け取られる可能性がある。(12)のように「教授」を使う人もいたが、これは中国語の影響が出ている例であると考えられる。中国語では、大学で「助理教授」以上の職位にある場合は「名前+教授」を使うのが敬意を表した一般的な言い方である。

しかし、日本語では、学生が呼ぶ場合には、「教授」という役職名は使わないのが普通（石黒・筒井 2009 : 143）であろう。

その他に、(13) のように「へ」が付いていると、家族や親しい友人への手紙のようである。「様」を使った学習者の一人は、その理由として「まだ知り合いではないので『先生』と呼ぶのはなれなれしいと思った。」と述べたが、この場合は、自分は学生で、相手が他機関の所属ではあるものの教員であり、将来、師弟関係になる可能性があるので、「先生」と呼びかけて差し支えないと思う。「名前+さん」は丁寧さが足りず、失礼になるだろう。

(13) 渡辺先生へ・渡辺明子先生へ（4名）

(14) 渡辺様（1名）

(15) 渡辺さん（1名）

では、宛名として適切なものはどのようなものだろうか。(15) のように「フルネーム+先生」がよいと思うが、フォーマルな内容であるので相手の所属先を含めた(16) のような形が最もよいだろう。

(16) 渡辺明子先生（8名）

(17) 平成大学大学院（〇〇学部） 渡辺明子先生（5名）

また、宛名の後は、日本語では何も付けないのが普通であり、47名はそうしていたが、10名は読点（「、」）2名はコロン（「：」）を付けていた。これらは、特に失礼というわけではないが、一般的ではなく、書式のルールとして気になる。学習者によると、中国語では宛名の後にコロン（「：」）を付けるということである。

(18) 何もない（47名） 例) 渡辺先生

(19)、（10名） 例) 渡辺先生、

(20) :（2名） 例) 渡辺先生：

・ 挨拶

学習者全員が、何らかの挨拶を行っていた。「はじめまして」が最も多く、次に多かったのが「突然のメール（で）失礼いたします」であった。また、この2つの挨拶を併用しているものもかなり見られた。ただ、この2つの挨拶は、「初めての相手にメールを送ることを伝える」という機能が重複しているので、併用しても失礼にはならないが、少しくどい感じがする。

- (21) はじめまして。(24名)
突然のメール(で)失礼いたします。(21名)
はじめまして。突然のメールで失礼いたします。(16名)

・名乗りと自己紹介

このメールの用件では、あいさつの後、必ず名乗りとともに自己紹介が必要となる。自己紹介が全くないものはなかったが、いくつか注意したほうがよい点がある。

・名乗り方

フォード丹羽(2005:108)、由井(2005:199)で指摘されているように、知っている相手に対して名乗る場合、「私は」があると不自然だが、この課題の場合は初めて送るメールなので、次のように「私は」が入っていても不自然ではない。

- (22) 私は〇〇大学3年生の△△です。

名前については、事前の授業中の練習において、面識のない人に初めて送るメールで名乗る場合は、英語のニックネームではなく、中国語の名前を漢字のフルネームで書くようにと指導したので、63名が漢字のフルネームを書いていた。

その他の例を(23)に示す(注22)。

- | | |
|--------------------|--------------------|
| (23) カタカナで名字のみ | 例) 私はチンです。(2名) |
| 漢字で名字のみ | 例) 私は陳です。(1名) |
| カタカナ(漢字の音読み)でフルネーム | 例) 私はチンダイブンです。(7名) |
| 英語のニックネームのみ | 例) 私はポールです。(2名) |

知り合いではない相手に送るこのメールでは、名字だけではなく、フルネームで名乗ったほうがよい。香港の学生のように漢字の名前を持っている場合は、漢字で書いたほうが正式に感じられる。例えば「陳大文さん」の場合、カタカナで「チンダイブン」(日本語の音読み)、または「チャンタイマン」(広東語の発音に近い読み)とだけ書くより、漢字のほうが日本人にとっては正式なものに感じられるだろう。香港では英語のニックネームを持っている人が多く、家庭や学校、職場においても英語のニックネームで呼び合うことが一般的であるため、香港の学習者の頭の中に「英語のニックネームは正式ではない」という意識はないと思われる。しかし、受取人がこのようなニックネームの習慣に慣れていない日本人の場合、初めての人から中国語の名前があるにもかかわらず英語のニックネームだけを名乗られると、カジュアルすぎると受

け取られる恐れがある。このような理由で、筆者は、特に改まった内容で日本人に日本語でメールを送る場合は、中国語のフルネームを名乗るように指導している。

・「いつ卒業するか」を伝える文

このメールは、大学院の入学に関する問い合わせなので、「いつ卒業するか」という情報は必須だと思われるが、20名は卒業時期に関して触れていなかった。卒業時期に触れている場合、あまり大きな問題は見られなかったが、(24)のように「実は」の使い方が不自然なものと、(25)のように単純な助詞の間違いが見られた。メールでは、あいさつの後、「実は」で用件を始める場合が多いと教えたため、このような書き方をしてしまったと思われるが、このメールの場合は、「実は」は使わない方がよいと思われる。「実は」は、「これから深刻な、または、意外な話をしますよ」というマーカールのような役割をするため、読み手はこの言葉を見ると、少し身構えるかもしれない。しかし、大学の教員に対して指導教授になってほしいという依頼は、深刻でも意外でもないため、適切ではない。上級学習者は、そのニュアンスを理解しているのか、「実は」で用件を切り出している例はそれほど多くなかった。「大学から卒業する」というのは、恐らく英語の「graduate from」に影響されたもので、上級になってもこのようなミスをする学習者がいる。

(24) 実は、来年卒業します。(4名)

(25) 大学から卒業する予定です。(3名)

また、「卒業見込みです」という語を使った者は1人しかいなかった。「卒業します」、「卒業する予定です」で問題はないが、「見込み」という語があることを知っておいたほうがよいので、フィードバックでは導入している。

・予告（本文）

本文の予告をしていたのは、約40%で、多くはなかった。次のようなものが最も多い例である。

今日はお伺いしたいことがあって、メールを差し上げました。

しかし、このように直接的に予告をしなくても、その後続く「志望動機」や「自己アピール」によって、読み手は主旨を推測しながら読み進めることができるので、本文における予告がなくても特に問題はないと思われる。

・状況説明

「大学院に入りたい」ということを伝える場合、最も多かったのが、「大学院に入り、音声学について研究したいと思っております。」のように、「～たいと思っています(おります)。」を使ったパターンで、25例あった。これらは問題ない例である。

しかし、(26)のように、「～たいです。」を使うと、希望を持っているという心の状態を表しているに過ぎず(由井 2005 : 203)、幼い印象を受ける。また、「～たいと思っています。」を使っている場合でも、「先生の研究室に入りたいと思っています。」と言うと、入学希望者であるメールの送信者がまだ入れるかどうか分からないのに入ると決めつけているような感じを与えるので、注意が必要である。(28)の「つもり」も、同じく「勝手に決めつけている」ように感じさせる原因となる。

(26) 大学院に入りたいです。(6名)

(27) 先生の研究室に入りたいと思っています。(15名)

(28) 実は、私は来年平成大学の大学院に入って、法律を勉強するつもりです。(1名)

「希望しております」、「志望しております」を使っている例は5例であった。これらは、今回のメール文には便利な表現であり、使えるようになったほうがよいので、フィードバック時に紹介している。

このメールでは、「なぜその大学の大学院に入学したいのか」、「なぜその先生のもとで勉強したいのか」という「志望理由」や、「応募者は学部でどのような勉強をし、どのような能力や知識を備えているか」、「大学院でどのような研究がしたいのか」といった「自己アピール」が、先方に受け入れられるかどうかの大きなポイントである。しかし、(29)のように、本文メッセージにこれらのことに全く触れていない学習者が2名いた。

(29)

はじめまして。香港〇〇大学日本研究3年生の〇〇〇と申します。

実は、私は来年卒業します。卒業したら、平成大学大学院の修士課程に入学したいと思っています。今日は教えていただきたいことがあって、メールを差し上げました。教授は、指導教官として私を受け入れてくれるかどうか、教えていただけないでしょうか。

お忙しいところ申し訳ございませんが、よろしく願いいたします。

お時間のある時にお返事いただければ幸いです。

もし (29) のようなメールを受け取ったら、受け取り手は困ってしまうだろう。なぜなら、この学生を受け入れてもいいかどうか判断するための情報が全く含まれていないからである。それどころか、志望理由や自己アピールが全く書かれていないことで、「熱意がない」と判断され、断られる原因になってしまうかもしれない。

他の 73 名の学生は、何らかの形でその志望理由、自己アピールを書いていた。その内容をまとめたのが表 15 と表 16 である。

表 15 志望理由の内容

内容	数
a. 教員が有名、権威	7
b. 教員がその分野の専門家	13
c. 教員が書いた論文がよい。	8
d. 教員が書いた論文を読んだ。	16
e. 教員の講演を聞いた。	2
f. 大学、学部が有名	6
g. 教員の研究室が成果を上げている。	2
h. 教員の研究分野は応募者が研究したいテーマと一致している。	11

表 16 自己アピールの内容

内容	数
i. 自分が大学で勉強したこと、卒業論文のテーマ	30
j. 大学院で研究したいテーマ	58
k. 卒業論文、履歴書、成績表、研究計画書、推薦書などの添付	14
l. 将来の目標	4

志望理由を書くときに問題になるのが「ほめる」ことである。表 15 の「a. 教員が有名、権威」、「c. 教員が書いた論文がよい。」、「f. 大学、学部が有名」などは特に注意が必要である。下の (30) ～ (38) は、実際に学習者が書いた例である (注 23)。

(30) 先生は、日本の人類学の学者として、特に祭りと民衆の関係に関する研究が有名だとよく聞きました。

(31) 渡辺先生は語学の権威でいらっしゃる訳で、先生のもとに勉強できれば必ず将来に益体になります。

(32) いろいろ調べて、先生がこの分野に深く精通していらっしゃる伺い、是非と

も先生にご指導いただければと思います。

(33) サイトに載っている渡辺明子先生の論文も拝見いたしました。論文に述べた先生の見解も独特だし、論拠もしっかりしていて、非常に優れる論文だと思っております。

(34) 先生の性別研究の著作を拝見しました。他の研究と違って、伝統的な価値観だけでなく、インタビューによって、新しい世代の考え方までに深く分析なさいました。凄く感心しております。

(35) 私の卒業論文の研究は日本の多文化共生です、それが先生の専門研究領域ですから、先生の著作を参考資料として拝見しまして、誠に感服しました。

(36) 平成大学はコミュニケーション分野の研究に有数の学府と存知ますので、大学院生の募集条件についてお尋ねします。

(37) そこで、先生に聞いて、平成大学大学院はマーケティング学部が優秀だと存知しました。

(38) 来年卒業に迎え、進学することを願っており、工学研究において名高き平成大学大学院を志願したいと思っております。

上記の例は文法、語彙のミスがあるものもあるが、内容的にはすべて、教員や大学を「ほめて」いる。しかし、(30) のように「(先生は) 有名だとよく聞きました。」は、指導教官になってほしいと希望する理由としては安易だと受け取られる恐れはないだろうか。(31) の「権威」、(36) の「有数の学府」、(38) の「名高き」といった語は、大げさすぎて表面的な「お世辞」と取られる危険性はないだろうか。また、(32) の「深く精通していらっしゃる」は、相手の教員がその分野の専門家であり、その分野に詳しいのは当然なので、わざわざ言うべきことではない。(33) のように「論文に述べた先生の見解も独特だし、論拠もしっかりしていて」のような文を読んだ時、相手は喜ぶよりむしろ不快に思うのではないだろうか。目下の人が目上の立場にある人を「評価する」ことは、たとえそれがよい評価であっても、避けるべきであると考え。(34) の「感心」は、目上の人に対して使わない語だが、(35) のように「感服しました」としても、やはり「学生が専門家を評価している」ことに変わりはないので、注意が必要である。(37) の「優秀」という語も、「機関」に対して「優秀」を使うのはそもそも不適切だが、「評価」を与える語であるので、これから入学試験を受けようとする者の立場から使うべきではない。

学習者たちからは、同じような内容のメールを中国語で書く場合は、相手の教員を「有名」に相当する語でほめることはありえるというコメントがあった。しかし、学習者たちがそれを日本語にしようとする、うまくいかない。では、どうすればいいのだろうか。例えば、下の(39)の例は、文法のミスが散見され、正確さという点では

優れているとは言えないが、内容的に相手を「評価する」ことはしていない。文法のミスが多少あっても、相手を不快にさせる可能性がある要素はないと思われる。

(39)

はじめまして、突然のご連絡で失礼いたします。

私は香港〇〇大学日本研究学科3年の〇〇〇と申します。

私は文化の研究をしたいと考え、大学院博士前期課程への進学を希望しております。

先日、貴研究室のホームページで載せている、先生の研究分野を拝見しました。わたしもアジア各国の関係と発展の可能性についての研究に興味を待ちため、ご連絡をいたします。

私は大学の卒業研究は日本の文化について研究して、大学院では先生の研究に関連するアジア文化について勉強したいと考えております。

もしよろしければ、先生がわたしの指導教員として受け入れさせることが可能かどうかをご相談したいと思います。突然の勝手なお願いで大変恐縮ですが、先生はお時間を頂戴して、貴研究室を訪問させてもよろしいでしょうか。

お手数をおかけして申し訳ございませんが、お返事いただければ幸いです。

どうぞよろしくお願い致します。

自己アピールに関しては、最も重要な「大学院で研究したいテーマ」にはっきりと触れていなかったものが17例あった。

(40)

はじめまして。〇〇〇と申します、香港〇〇大学化学学科の3年生です。今日は伺いたいことがあって、メールを差し上げました。

私は来年の7月に卒業する予定なのですが、化学という分野に非常に興味がありますので、卒業したら化学の研究成果が優れる平成大学大学院の研究室に入りたいと思っています。渡辺先生は指導教官として受け入れてもらえるかどうか、教えていただけないでしょうか。渡辺先生から研究のためのガイダンスやアドバイスなどをもらえれば助かって、光栄だと思います。

お時間のある時にお返事いただければ幸いです。どうぞよろしくお願い致します。

(40)の例では、「大学院で研究したいテーマ」が明確に書かれていないことが問題である。「化学」という分野は書かれているが、広すぎて、教員が受け入れ可能かどうか判断するには情報が不十分である。

6.3.3 依頼（「受け入れてもらえるかどうか」を問い合わせる文）

「受け入れてもらえるかどうか」を問い合わせる、つまり最終的な目的としては「受け入れてください」とお願いする文は、このメールの中で最も重要な部分である。よいと思われる例は、(41)、(42) のようなものである。

(41) 指導教官として私を受け入れていただけませんか。(12名)

(42) 受け入れていただきたいのですが、可能でしょうか。(1名)

最も重要な文であるにもかかわらず、この文を適切に書くことは学生にとって非常に難しいようである。問題は、「？」を使っている、敬語を使っていない、文法的に正しくないなど、さまざまである。以下に挙げたものがその例であり、(43) は2例、その他は1例ずつであった。

(43) 受け入れていただけませんか？(2名)

(44) 受け入れていただけませんか。

(45) 受け入れてくれませんか？

(46) 受け入れてくれるのでしょうか。

(47) お受け入れになってくださってもよろしいのでしょうか。

(48) 受け入れてくれていただきませんか。

(49) 受け入れてくれる可能性がありますか。

(50) 受け入れることは可能でしょうか。

また、敬語や文法の問題はないけれども、(51) のように断言することによって押しつけがましくなっているもの、(52) のように「差し支えなければ」の使い方が適切ではないものも見られた。

(51) 受け入れていただきたいです。

(52) 受け入れてくださるかどうかが、差し支えなければお教えてください。

その他、(53) のように「～いただければ/いただけたら 幸いです」のような文が13例見られた。

(53) 渡辺先生の研究室に入らせていただければ幸いです。(13名)

「～いただければ幸いです」は、丁寧な言い方ではあるが、よく使われる例として

は「お返事いただければ幸いです。」が挙げられ、「入学」のような大きな決断を伴う事柄に対して使うのはあまり適切ではないと考えられる。これもまた、「入れると決めつけている」印象を与える恐れがあるので、注意が必要である。まだ受け入れてもらえるかどうか全くわからない状況では、相手の意向を問う疑問の形のほうが、よい印象を与えられると思われる。

また、「依頼」の文がない、あるいは主旨がずれている例が 18 例みられた。例えば次のような例である。メール全体を見ないと問題がわかりにくいので、全文を載せている。

(54)

渡辺先生：

はじめまして。香港〇〇大学3年生の〇〇〇と申します。私の専攻は東洋歴史です。

実は、来年卒業したら、平成大学大学院の修士課程に入学したいと思っています。渡辺先生は東洋歴史の専門家なので、ぜひ先生からご指導を頂きたいと思います。東洋歴史の中で、私は特に日本歴史と中国歴史に興味があります。もし平成大学大学院に進学、先生のご指導を受け、研究を進んだら、江戸時代末期の中日交流について研究したいと思っています。研究計画書は添付ファイルとして付けていますので、ご覧いただければ幸いです。

お忙しいところ申し訳ございませんが、よろしくお願ひします。

お返事お待ちしております。

(55)

はじめまして。香港〇〇大学日本研究学科の3年生の〇〇〇と申します。

私は来年卒業したら、平成大学の大学院の国文学科に進級したいと思っています。理由は渡辺先生の源氏物語についての研究は、とても私の研究したい内容と似ていて為になるので、ぜひ先生の研究室に入りたいと思っています。先生に指導教官として私を受け入れる条件を教えてくださいたいと思い、この度は、メールを差し上げました。

まず、私の専攻は日本研究なのですが、国文専攻ではなくても先生の研究室に入られるでしょうか？可能な場合は、研究室に入るために、面接の有無や、成績、推薦状や志望動機書の提示が必要かどうかについて教えていただければ幸いです。

お忙しいところ恐れ入りますが、どうぞよろしくお願ひいたします。お返事お待ちしております。

まず上のメール (54) は、「～たい」という形式で「希望」を伝えているが、「受け入れの可否」を明確に聞いていない。全体として言わんとすることは通じるが、自分の「希望」を繰り返し述べ、研究計画書を添付し、返事要求をして終わっているため、一方的な感じを受ける。一方、下のメール (55) の主旨は、「受け入れの可否」ではなく、「受け入れ条件についての問い合わせ」にすり替わっている。第9章で日本語教師から同様の指摘があったことを述べるが、課題で要求されている最も大切な「用件」を的確に伝えていないという点で、タスクはうまく達成できていないと考えられる。

浜田 (1995 : 73-74) が言及しているように、「中国語では、FTA の脅威の確認がなされずに依頼が行われる。日本語では、まず聞き手の都合を推し量って、FTA の脅威が大きすぎれば FTA を行わない」という傾向が見られる。香港の学習者も母語の広東語では、ストレートに依頼を行うのが普通である。なぜ学習者は、このように主旨を曖昧にしたメールを書いたのだろうか。可能性がある理由の一つとして、メールを書いた学習者には1年間の日本留学経験があり、日本人の依頼のストラテジーに触れ、それを習得しているからではないかと推測する。特に直接会って口頭で依頼を行う場合には、非言語コミュニケーションも用いながら、遠まわしに依頼の意を伝えようとすることが多い。相手が目上で親しくない場合には、一層その傾向が顕著になるだろう。しかし、書き言葉で伝える場合には、非言語コミュニケーションは使えないので、失礼にならないように、しかも的確に用件を伝えなければならない。これは、上級学習者だからこそ起こりうる社会言語学的能力に関する問題点ではないかと思われる。

6.3.4 依頼後の行動

・ 依頼に関する説明

「依頼に関する説明」は、「依頼の文」の前に来ることが多いが、後ろに来ることもある。13例と多くなかったが、例えば、次のような例である。

(56) 卒業したあとに、渡辺先生の研究室に入りたいと思っておりますが、先生は指導教官として私を受け入れてくれるでしょうか。専攻は日本の経済についてと考えております。

・ 返事要求

返事要求はほとんどの学習者が行っていた。表現として圧倒的に多かったのは次のものであった。

(57) お返事お待ちしております。

「お返事お待ちしております」は、面識のない目上の人に対して使うには語調が強いという意見もあるかもしれないが、このメールの用件の性質上、書き手からするともちろん返事が欲しいであろうし、読み手からすると受け入れの可否はともかく、このような問い合わせに対して返事すること自体は一般的に職務の範囲内であると考えられるので、この場合は問題ないと思われる。

・感謝

感謝は、次の一例のみであった。

(58) お願いを差し上げまして、大変申し訳ございません。誠にありがとうございます。ご返事をさせていただきます。

まだ受け入れられてもいないのに感謝を述べることは、読み手のフェイスを脅かす行為であると受け取られる可能性があるが、これは恐らく英語の「Thank you for your attention.」のように、単に終わりの挨拶の一つとして用いられていると考えられる。上級日本語作文のクラスの学習者の書いたものには、ほとんど現れない。

・お詫び

お詫びが現れる場合は、ほぼ全てが次のような形であった。

(59) お忙しいところ申し訳ございませんが、よろしく願いいたします。

しかし、これは「謝罪」というよりは、「クッションワード」の一つとして使われていると考えられ、本当に「お詫び」に入れるべきかどうか分からない。

・終わりの挨拶

終わりの挨拶は、ほぼ全員が「よろしく願いいたします。」の類の表現を使っていたが、4例のみ、返事要求のみで終わっているものがあつた。そのうちの一つが以下のものである。

(60) 課程、入学条件、申し込み手続きなどについて教えていただけないでしょうか。お返事お待ちしております。

「よろしく願いいたします」は典型的な定型表現であり、時には何に対してよろしくかわからないような場合もあるが、この課題の本質は基本的に「依頼」であるの

で、返事要求だけでなく「よろしくお願ひします」も併用したほうがよいと思われる。「お返事お待ちしております」で終わると、何かぶっきらぼうな感じがする。

・その他

その他には、大きく分けて3種類の内容が現れた。その3種類とは、「履歴書などの追加情報の添付のお知らせ」、「追加の質問事項」、「前向きな姿勢を見せる一言」である。下に、例を一つずつ挙げる。

(61) 履歴書及び成績表はこのメールに添付いたしました。

(62) 入学にとって必要な資格がありますか？それに入学試験や面接はどうなっていますか？

(63) 必ず最善を尽くして、勉強を励ませていただきます。

履歴書など追加資料の添付ファイルについては、コンピュータウイルスに感染する恐れがあると考えられる人もいるため、メールのマナーとして相手の許可なく勝手に資料を送ることはよくない（石黒・筒井 2009：144）という意見もある。何人かの大学の教員に聞いてみたところ、「特に気にしない」という声もあったが、先方から求められてから、あるいは許可を得てから、2回目のメールに添付する方が安全かもしれない。

追加の質問事項については、後述する（9章）が、日本語教師（T1）から「今回のメールの主旨以外の質問事項を聞くのは、学生の下調べが不足していると捉えるのでマイナス要因である」という意見もあった。しかし、具体的な質問については、やはり「積極的な姿勢の表れ」という好意的なコメントもあったので、質問の内容にもよるのかもしれない。ただし、上のように質問文を複数並べると、詰問している感じになるので書き方も注意しなければならない。

数は少なかったが、依頼文の後に「もし受け入れてもらえたら頑張ります」という主旨の一文が添えられているものがあった。上の（63）の例も文法的にミスはあるが、「受け入れてもらえたら」と仮定した上でこのような一文を加えるのは、タスクを達成するという意味においては効果的ではないかと思う。

・文末の署名と連絡先

このメールはフォーマルなものであるため、最後に名前と連絡先を記すべきである。本文の中ですでに名乗っており、メールで送信するためメールアドレスは相手にもわかるはずだが、それでも最後に改めて名前と連絡先を明記しておくことが望ましい。

この点については事前に授業中に指導したので、56名は名前と連絡の両方を書いていた。ただし、指導をしても、名前のみ、連絡先のみしか書かなかった者がいた。

(64) 名前のみ (15名)

(65) 連絡先のみ (4名)

この点は、指導を徹底すればすぐにできることなので、学習者が習慣としてできるように徹底したい。

6.4 本章のまとめ

以上、香港の上級日本語学習者が書いたメール文の問題点を挙げ、「意図は伝わるが、十分ではない」というのは具体的にどのようなことなのかを考察してきた。まとめると、以下のような問題点が見られることがわかった。

- i) 適切な件名を付けることが難しい。
- ii) 宛名の書き方、名乗り方が不適切なものや、最後に署名・連絡先が記されていないものがある。
- iii) 相手にとって必要な情報、必ず伝えるべき内容が抜けている。
- iv) 「希望を伝える」、「可能かどうか問い合わせる」ための表現が適切ではない。
- v) 「目下が目上を評価する」表現が含まれている。

学習者が日本人と何らかのコミュニケーションを取るためにメール文を書く際には、細かい文法ミスよりもむしろ「押しつけがましい」、「なれなれしい」、「失礼だ」、「幼い」といったマイナスの印象を相手に与えないように気を配ることのほうが重要であると考えられる。本稿で述べたように、「ニックネームで名乗る」ことや「評価する」ことについての問題点は、習慣の違いによるもので、学習者が「日本人である読み手に悪い印象を与える可能性があること」に自ら気付くことは難しい。学習者が知らず知らずのうちに「損をしてしまう」事態が避けられるようにしたい。

第10章では、本章で明らかになった観点から得られた「メール文1」の問題点が、コミュニケーション理論の各領域のどの項目に分類されるかを考える。

第7章 「メール文2」の課題に見られる問題点—調査3 (注24)

7.1 考察の対象となる課題

ここでは、「メール文2」の課題について、詳しく問題点を見ていきたい。この課題は、「以前ホームステイさせてもらったことがあるホストファミリーに、日本旅行中に家に泊めてもらえるように依頼する」メールである。

タスクのレベルとしては、「ACTFL ライティングの評価基準」の「上級」であると考えられる。ただし、「メール文1」（進学を希望する大学院の教授へのメール）よりは難易度が下がると考えられる。

ここでは、学習者の書いた「メール文2」において、具体的にどのような問題が起こっているのか調査したい。

7.2 「依頼」のメールに関する先行研究

ここでは、大友（2009）の「電子メールにおける依頼の展開」（表5）に基づき、香港の学習者が「依頼」のメールにおいて、どの段階で、どのような要素を、どれぐらい使用しているか調べる。次に、依頼の展開要素別に、学習者の「依頼」のメールにおいてどの段階でどのような問題が多く起こっているかを調べる。また、よいメール文を書くために必要な展開要素とは何かを考える。

7.3 依頼の各展開要素の使用人数

以下に、各展開要素別の使用人数を示す。学習者の合計人数は75名である。

表 17

	① 予告 (件名)
	意志表明
人数	23
比率%	30.7

	② 依頼前の行動					
	宛名	挨拶	名乗り	近況報告	近況伺い	その他
人数	69	68	56	31	27	52
比率%	92.0	90.7	74.7	41.3	36	69.3

	③ 予告 (本文)
	意志表明
人数	49
比率%	65.3

	④ 状況説明	
	依頼をする理由の説明	依頼に関する説明
人数	73	73
比率%	97.3	97.3

	⑤ 依頼
	依頼
人数	75
比率%	100.0

	⑥ 依頼後の行動					
	依頼に関する説明	返事要求	感謝	お詫び	終わりの挨拶	その他
人数	39	57	2	22	63	13
比率%	52.0	76.0	2.7	29.3	84.0	17.3

香港の学習者が作成したメール文において、大友（2009）の電子メールにおける依頼の展開要素の6種類すべてが高い使用率を見せている。特に、②依頼前の行動の「宛名」「挨拶」「名乗り」、④状況説明、⑤依頼、⑥依頼後の行動の「返事要求」「終わりの挨拶」の使用率は80%～100%であり、不可欠な基本の要素は含まれていることがわかる。

次節では、各展開要素に現れる問題点を具体的にみていく。

7.4 依頼の各展開要素

ここでは、依頼の各展開要素別に出現例と使用人数（括弧内）をみていく。「*」は非文、「?」は不自然と感じられることを表す。

7.4.1 予告（件名）

適切な件名をつけることは学習者にとって容易ではないようである。以下に実際に出てきた例を示す。各例の後ろの括弧内の数字は出現数である。

まず、件名そのものが付けられていないものが12例あった。

(66) ?? 件名なし (12名)

また、メールの用件が示されていない件名や、用件がよくわからないものが見られた。

(67) ? ホームステイのお礼 (1名)、? お宅で (1名)

件名の付け方には、いくつかのタイプがある。今回の依頼のメールの件名をいくつかのタイプに分け、それぞれのタイプのよい例と不適切な例を下に挙げる。

(68) あいさつ型

(お) 久しぶりです (8名)、ご無沙汰しております (1名)、お元気ですか (1名)、
○○よりご挨拶 (1名)

(69) 名乗り型

香港の○○です (5名)、○○ (香港) です (1名)
* 香港からの○○です (1名)

(70) 「旅行」言及型

冬休みに再び日本へ行きます (1名)、冬休みの (日本) 旅行について (2名)
お礼と東京 (京都) 旅行の件 (2名)、お礼と冬休みの旅行について (2名)
* 冬休みにまた日本を訪ねるになりました (1名)
* 冬休みに京都への旅行 (1名)
* 日本へ旅行に行くについて (1名)

(71) 「宿泊/訪問」言及型

(日本への) 旅行の宿泊について (1名)、お泊りについて (2名)、ホームステイ
について (1名)
お宅に伺うことについて (1名)、クリスマスに伺う予定について (1名)、
* お宅に宿泊について (1名)
* 冬休みに泊まるの件 (1名)
* 部屋を借りるについて (1名)

(72) 「お願い」明言型

お願い (6名)、ご依頼したいことについて (1名)、宿泊のお願い (2名)、
一晩泊めてもらえませんか (2名)
?一晩ホームステイのお願い (1名)
?ご宿泊のお願いについて (1名)、

- *お願いことにつきまして (1名)
- *泊まりのお願い (2名)、*お泊りのお願い (1名)
- *泊めるに関するお願い (1名)
- *泊めさせたいお願い (1名)
- *泊めるの願う (1名)
- *一泊のお願い届け (1名)

メールの「顔」とも言える「件名」が適切でないと、読み手の第一印象が悪くなる。文法のミスがある「件名」は、学習者の日本語力が低いという先入観を与える要因にもなる。反対に、適切な「件名」によってこのメールの重要な用件を明確に伝えることができれば、読み手は用件の全体像を予想しながら読み進めることができる。また、今回の「依頼」の場合は、読み手が依頼を断る可能性も想定して、あえて「件名」を「あいさつ型」や「名乗り型」にすることで、最も重要なのは「あいさつ」や「近況報告」であり、「依頼は副次的なことである」という印象を与えて読み手の心理的負担を軽くする効果も期待できる。このように、「件名」はメールを書く上で読み手への配慮を示すことができる非常に重要な要素であるが、これまでライティングの指導ではあまり重要視されてこなかった。日本語母語話者なら、日常的にさまざまな例を見ることで自然と適切な件名の付け方を身につけていくのだろうが、学習者の場合は、ライティングの指導においてよい件名の例を複数示すことによって、意識的に学ばせる必要がある。

7.4.2 依頼前の行動

・宛名

宛名は、「お母さん」の類が最も多く、次に「名字+さん」が多かった。「宛名なし」は、「メール文1」よりも少なかった。「メール文2」の読み手は、「メール文1」よりも親しい関係なので、「宛名なし」も特に問題はないと思われる。

(73) 宛名なし (3名)

(74) 「お母さん」型

お母さん (28名)、お母さんへ (3名)、お母ちゃん (1名)、お母様 (1名)、

お父さん、お母さん (2名)、お母さん、お父さん (1名)

(名字) お母さん (1名)、(名前) お母さん (1名)、(名字) ママ (1名)

(75) (名字) さん (16名)、(名字) さんへ (3名)、(名字) 様 (9名)

? (名字) ご夫妻 (1名)

* (名字) 様方 (1名)

(76) (氏名) さん (1名)、(氏名) 様 (2名)

(77) (名前) さん (1名)

後述する(9章)が、日本人大学生2名からは「宛名」が「お母さん」だと親しすぎるので名字を使ったほうがよい、一般日本人の1人からは「お母さん」と呼ばれたほうがよいというコメントがあった。「宛名」は、ホームステイ時にどのような呼び方をして過ごしていたか、どれくらい親しい間柄であったのかによるので、どちらが適切かは一概に言えない。しかし、ポライトネスストラテジーの一つとして、「親疎」によって使い分けるように指導することは必要である。

・挨拶

挨拶は以下のものが多数を占めていた。特に問題はみられなかった。

(78) こんにちは、お久しぶりです、お元気ですか、など。

・名乗り

名乗りに関しても大きな問題はみられなかった。少ないが、英語からの影響が原因とみられる「香港からの〇〇」という文法ミスがあった。

(79) 〇〇です、香港の〇〇です、去年一年間お世話になっていた〇〇です、など。

*香港からの〇〇です。

・近況報告及び近況伺い

ここでは、まず、(80)の例をみてみたい。

(80)

件名：香港の〇〇です。

田中さん

御無沙汰しております。その節は大変お世話になりました。去年の留学生〇〇です。実はお願いがあってメールを差し上げました。冬休みに、私は友達と一緒に大阪へ旅行に行くことになりました。友達は日本人のうちを見たことはないのですが、申し訳ございませんが、一晩泊めていただけませんか？私と友達は二人だけです。

お忙しいとは思いますが、よろしくお願ひします。お返事をお待ちしております。

〇〇

(80)には、文法的なミスもなく、泊まりたい日をはっきりしていない以外は必要

な情報も含まれているが、何か機械的で物足りない印象を受けるのではないだろうか。

以下は、自分の近況報告や、相手の近況伺いを行っている例である。

(81) (香港に戻ってからの学校生活)

・僕は香港に帰ってから三日後すぐ、学校が始まりました。最近は中間試験や卒業論文で忙しくて、なかなか連絡を取る時間がありませんでした。この学年からは寮に入りました。寮ではラーメンばかり食べていまして、お母さんの手料理が恋しく思っています。

(82) (ホストファミリーの家族の近況を尋ねる)

・お母さんとお父さんはお元気ですか？花ちゃんと雛ちゃんは〇〇のことをまだ覚えているでしょうか？：)

・最近生活はいかがですか？〇〇のいない時は寂しいでしょう（笑）。実は〇〇は寂しいですよ。

・子供たちはどうしていますか。最近は中間試験なので忙しいですが、サキちゃん的笑顔を思い出す度、元気に戻ります。

これらの展開要素は、不可欠ではないが、少しはあったほうが読み手への配慮が感じられ、ポジティブポライトネスストラテジーの観点から質のよいメールにつながる要素である。ただし、日本語教師と一般日本人の中には、これらの本題ではない話題が長すぎると、「依頼する」というメール文の主旨がぼやけてしまうので、好ましくないという人もいた（9章で後述）。金澤（2014）の評価の注意点には「期待されるメール文の長さ」が挙げられている。適切な字数を具体的な字数を示すことは難しいが、全体のバランスを考える必要があるということである。

・その他

その他の例としては、以下のようなものがあつた。近況報告及び近況伺いと同じように、「不可欠ではないが、少しはあったほうが読み手への配慮が感じられ、ポジティブポライトネスの観点から質のよいメールにつながる要素」である。

(83) (ホームステイをさせてもらったことへの感謝)

・ホームステイの一年間、大変お世話になりました。

(84) (ホームステイの思い出)

・さまざまな美味しい料理を作ってください、とてもうれしかったです。また、辛かったときも困ったときも、いつもやさしく相談を乗ってください、本当に家族の温かさを感じました。

・最近友達と親戚にも留学のことをたくさん話していましたので、この1年間の思い出をいっぱい思い出して、嵐山へ紅葉狩りのことも、宇治へお花見のことも、つい涙が... (T_T)

(85) (ホストファミリーの健康を気遣う)

・香港はまだまだ暑いですが、日本はもうすぐ秋ですよ？これから寒い季節になってくるので、お体を気をつけてください。

(86) (ホストファミリーの近況について)

・この前和也くんの入学式の写真をもらった、なんか和也くん大人っぽくなったね！わたしも見てて凄く嬉しいです。

7.4.3 予告 (本文)

予告 (本文) は、約 65%が行っていた。授業で事前いくつかの例文を提示していたので、その中から選んで使っている例が多かった。予告 (本文) がなされていない場合は、「実は」で状況説明に入っていることが多かった。「実は」が予告に近い働きをしているため、予告 (本文) がなくても全く問題ない。

(87)

- ・(予告なし) 実は、...
- ・実はお願いしたいことがあってメールを差し上げました。
- ・今日はあるお願いがあるんですけど、...

7.4.4 状況説明

このメールで、④状況説明の「依頼に関する説明」か⑥依頼後の行動の「依頼に関する説明」のいずれかにおいて、読み手が依頼に応じるかどうかを判断するのに必要な情報(旅行の日程、泊めてほしい日付、同行者の人数)が含まれていれば、読み手が書き手にわざわざ問い合わせをする必要がなくなり、読み手の負担を軽減できることになる。「日本に旅行することになったから」、「友達が日本人のうちを見てみたいと言っているから」という事情は、課題の内容にあったため、ほぼ全員が書いていたが、課題に書いてある以外のことで書く必要がある情報は何か思い至れるかどうか、よい書き手になれるかどうかを分ける。

特に重要な情報であると考えられる「旅行の日程」と「宿泊希望日」の両方が明確でない例が11例あった。そのうちの1つのメールの一部が(88)である。

(88)

実は、お願いしたいことがあってメールを差し上げました。友達と冬休みに名古屋へ

旅行の行くことになりました。お母さんとお父さんと久しぶりで、お目に掛かりたいですが、友達の△△は日本人のうちを見たことがないと申ししたので、もし可能でしたら、一晩泊めていただきませんか。

お忙しいところ申し訳ございませんが、よろしく願いいたします。

お返事お待ちしております。

(88) は、文法のミスは多少あるものの、全体の構成は、依頼の形にはなっている。しかし、大切な情報が抜けているため、「社会言語学能力」の「読み手への意識」という点で、質のよいメール文とは言いがたい。

7.4.5 読み手が必要とする情報が含まれている例

読み手にとって必要な情報が十分含まれていると考えられるメールは、25 例であった。(89) は、そのうちの1つの一部である。

(89)

実は、冬休みに友達と日本に行く予定になりまして、友達が日本の家に泊ってみたいと言い、田中家に泊めてもらいたいと思います。その友達はわたしの幼馴染みで、日本文化に大変興味を持っている人です。そして、日本語も言語学校で勉強していて、日常会話ができますので、コミュニケーションが取れない心配がありません。また、せっかく日本に行く機会だし、自分も母さんと父さんに会いたいし、おしゃべりでもたくさんできたらいいなと思っています。日付は冬休みの間、つまり11月26日から12月14日までですが、にしたいですけど、まだはっきり決まっていないから、田中家の都合に合わせます。勝手なお願いですが、ぜひ一晩泊めてもらえないでしょうか。もし可能な場合、日付を教えてもらえたら嬉しいです。

(89) では、「旅行の日程」と「泊まる日をどの日にするかは、読み手の都合に合わせて決めてほしい」という希望が明確に伝えられている。さらに、同行者の簡単な紹介をすることで、知らない人を家に泊める不安を読み手に感じさせないように努めている。同行者の人数も一人であることがはっきりわかる。

次の例も、「旅行の日程、同行者」について触れた箇所であるが、内容面ではなく、文法の面で問題が現れる。

(90)

・ところで、今年の冬休み(12月20日から27日までの一週間)に日本へ旅行に行くに決定しました。私と私の女の友達と一緒に行く予定です。友達は日本人の家庭の日

常生活に興味を持っているので、どうしても日本人の家で一日の生活を過ごしたいと言いました。

・実は来月の十日に友達の陳さんと京都へ旅行に行くことになりました。私は何度も陳さんとホームステイの楽しさを話しましたから、日本人の家を見たことがない陳さんは、日本人の家に訪問したいと言っていました。

「同行者の説明」では、「言う」のテンス・アスペクトの問題が多く現れる。この場合は、友人が言った言葉の内容を、依頼メールを書いている現在と関連付けて表現しなければならないと考えられるため、「言っています」が最も適切であり(注25)、この課題の指示文自体もそうになっているのだが、わざわざ過去形に変えて書く学習者が多かった。初級の段階で文型としては学習しているはずの「～ている」だが、「進行」や「結果残存」以外の使い方は、上級学習者にも定着していないことがわかる。

(91)

言っています (19名)

?言いました (14名)、?申した (1名)

?言っていました (15名)

*言われしました (1名)、*言ってくれました (1名)

7.4.6 依頼

ここでは、書き手がこのメールで最も伝えたい「依頼」の表現をみってみる。よいと思われるものは、以下のようなものである。

(92) (依頼の表現)

- ・一晩泊めてくれますか。(1名)
- ・一晩泊めさせてもらえますか。(1名)
- ・一晩泊めてもらえませんか。(8名)
- ・一晩泊めてもらえないでしょうか。(7名)
- ・一晩泊めてもらってもいいでしょうか？(1名)
- ・一晩だけ泊まらせていただけますか。(1名)
- ・一泊泊まらせていただけませんか？(1名)
- ・一晩だけ泊めてくださいませんか。(2名)
- ・一晩泊めていただけませんか。(9名)
- ・一晩泊めていただけないでしょうか。(16名)
- ・一晩泊めさせていただけないでしょうか。(4名)

- ・一晩泊めさせてくださいませんか。(2名)
- ・一晩泊まらせていただけないでしょうか。(2名)
- ・一晩泊めて頂けませんでしょうか。(2名)

- ・一晩お母さんのうちでお邪魔しても大丈夫かなと思うんだけど... (1名)
- ・一晩お邪魔してもいいですか。(1名)
- ・一泊お邪魔させて頂けないでしょうか。(1名)
- ・一晩だけでもお邪魔してもよろしいでしょうか。(1名)

「依頼」の一文だけを見ても、言い方はさまざまで、ホストファミリーとの親しさの度合いによってフォーマルさの度合いを調節しなければならない。

一方、(93) は不適切な例である。文法的に間違っているもの、表記のミスなど多様な誤用例が見られる。

(93)

- *一晩泊めさせてもらいませんか。(1名)
- *一晩泊めてもらいませんかでしょうか。(1名)
- *一晩を泊めさせて頂きませんか。(1名)
- *一晩泊めていただきませんか。(1名)
- *一日でもおうちに泊まらせていただきませんか。(1名)
- *一晩山本さんのお宅に泊まらせていただけないでしょうか。(1名)
- *一晩止めてもいただけませんか。(1名)
- *一晩だけ止まらせていただけませんか。(1名)

- *一晩泊まってもらえませんか。(1名)
- *一晩泊めてもらわないでしょうか。(1名)
- *一晩泊めてもいいんでしょうか。(1名)
- *一晩泊めてもよろしいでしょうか。(1名)
- *一晩泊めてもらっていただけないでしょうか。(1名)

- *しばらく一泊を受け入れていただければ幸いです。(1名)
- *友と一緒にお母さんの部屋に参って一泊いたす事はどうお思いになりますか？(1名)
- *泊めていただけないかと伺いました。(1名)

不適切な例の中には、(93) の一番上の「*一晩泊めさせてもらいませんか。」のよ

うに、読み手を混乱させるほどではないと思われる例もあるが、上から 9 番目の「*一晩泊まってもらえませんか。」、11 番目の「*一晩泊めてもいいんでしょうか。」は、「泊まる人」が逆になってしまっている。「泊まる／泊める」といった自他動詞、授受表現、さらにその組み合わせは、上級学習者にとっても間違いやすい文法項目であることがわかる。読み手は全体の文脈から書き手の言わんとすることを推測するであろうものの、最も重要な文であるため、読み手を混乱させるという意味で負担をかけるミスであることは明らかである。

一方、学習者は、メインとなる依頼の文の前にさまざまなクッションワードを駆使していた。多少不自然なものもみられたが、おおむねうまく使えていた。クッションワードの使用も、ネガティブポライトネスの一種であると考えられる。浜田（1995：73）では、「『聞き手の都合の確認→依頼』という過程は中国語では日本語ほど活躍していない」と述べているが、上級日本語学習者は日本語においてこれらを使いこなしている。ただし、「メール文 2」は、読み手とは親しい関係のため、クッションワードを用いていないものも 12 例みられたが、使っていないだけでも大きな問題はない。

(94) クッションワードなし (12 名)

(95)

- ・ (もし) よければ (4 名)、(もし) よかったら (5 名)、(もし) よろしければ (7 名)
- ・ (もし) できれば (3 名)、(もし) 可能でしたら (8 名)
- ・ (もし) 迷惑にならなければ (1 名)、(もし) ご迷惑で (じゃ) なければ (9 名)
- ・ ご迷惑をお掛けするかもしれませんが (1 名)
- ・ 都合がよければ (1 名)、都合がよろしかったら (1 名)、もし都合がよかったら (1 名)、ご都合があつたら (1 名)
- ・ その期間に他の用がなかったら (1 名)
- ・ お忙しいとは思いますが (1 名)、お忙しいところ申し訳ございませんが (2 名)
- ・ (とても／大変) 勝手なお願いですが (3 名)、勝手なお願いかもしれませんが (1 名)
- ・ お邪魔になるかもしれませんが (1 名)
- ・ 突然で恐縮ですが (1 名)
- ・ 急な話で申し訳ございませんが (1 名)
- ・ 差し支えなければ (2 名)

「恐れ入りますが」「申し訳ございませんが」は固すぎる。「失礼ですが」は意味的におかしい。また、日本語では「無理な要求なんですが」という言い方はしない。「要求」という言葉は、中国語では「リクエスト」ぐらいの意味のようだが、日本語では

強制的な感じがすることも不自然に感じられる理由だろう。

(96)

?恐れ入りますが (1名)

?申し訳ございませんが (1名)

?失礼ですが (1名)、?失礼かもしれませんが (1名)

?無理な要求なんです (1名)

次の2例は、表記ミスの例である。

(97)

*もしよろしいければ (1名)

*図図しいですが (1名)

7.4.7 依頼後の行動

・依頼に関する説明

「依頼前の行動」の「状況説明」で既に述べたのと同じことである。依頼に関する説明は、依頼の文の後に来ても全く問題ない。ここでは、例だけをいくつか挙げておく。

(98) (泊まる日の絞り込み)

・私たちは大体クリスマスの休みに、12月22日～から7日まで、大阪に行く予定です。どの日が一番よいですか？

・できれば19日か20日にお母さんたちに会いに行きたいと思いますが、ご都合はどうでしょうか。

(99) (同行者に関する説明)

・友達は私の中学校の同級生で、日本語が少しでも話せます。それから、友達は教育部の学生で、子供が大好きですので、春ちゃんとすぐ仲がよくなると思います。

・ちなみに、友達もアニメが大好きな単純な男の子ですので、同じ部屋でとめてもらっても心配しなくて大丈夫ですよ。

・返事要求

「依頼」のメールという性質上、返事要求は多くの場合になされていた。授業で示した例文をそのまま使っているものは問題はなかった。自分で考えたと思われる例には文法ミスがみられるものもあったが、内容的には問題ないものが多かった。

(100)

- ・お返事お待ちしております／お返事を待っております／では、返事を待っています。
- ・もしよろしかったら、ご都合のよい日を教えてください。
- ・ホテルの予約がしなければなりませんので、できれば、11月下旬までにお返事をくだされば嬉しいです。

ただし、次の学習者 E の書いたメールの一文については、OPI テスターである日本語教師（第 5 章を参照）、OPI テスターではない日本語教師（第 9 章を参照）、日本語教育を学ぶ日本人大学生（第 9 章を参照）から「ダイレクトすぎる」「自分の都合なのに勝手な感じがする」という批判が出た。上の例とほんの少しの違いだが、確かに自分勝手なニュアンスが生じるので、注意が必要である。しかし、一般日本人 3 名（第 9 章を参照）からは言及がなかったため、一般日本人は日本語教育関係者ほど気にしないと考えられる。

(101) ??ホテルの予約は早めにしたほうがいいので、できねば 11 月 20 までにお返事いただけると助かります

・感謝

感謝は 2 例のみであった。いずれも日本語としては不自然なものであった。2 例とも、依頼を受けてくれることに対する感謝ではない。

(102)

?いつも感謝しています。

*（ご返事を待っています。）ありがとうございます。（よろしく願います。）

・お詫び

それほど多くはないが、お詫びの言葉も使われていた。

(103)

- ・また迷惑をかけて誠に申し訳ありません。
- ・お忙しいところ申し訳ございませんが、...
- ・勝手なお願いで本当にすみません。

しかし、以下のように少し不自然な例もみられた。「泊めてほしいとお願いすること」は、「身勝手」「わがまま」「無理な要求を突き付ける」と言うほどには深刻なことでは

ないので、大げさすぎる表現である。

(104)

?身勝手なお願いですみませんが、...

?これは完全に私のわがままだと存じますので、もし迷惑をかけたなら誠に申し訳ございません。

*無理な要求を突きつけてすいません。

・終わりの挨拶

終わりの挨拶としては、「よろしく申し上げます」が多かったが、読み手との親しい関係を反映して、さまざまなバリエーションがみられた。

(105)

- ・よろしく申し上げます、よろしくお願ひいたします
- ・またお会いできるのを楽しみにしています。
- ・お体をお大切に。
- ・体に気をつけて、お父さんにもよろしくね。
- ・これからはだんだん寒くなると思いますが、くれぐれもお体にはお気をつけてください。
- ・ご家族の皆さんにもどうぞよろしくお伝えくださいませ。
- ・最後に、皆さんが香港に来る機会があれば、ぜひ一声かけてください。

次の例は、文法ミスもあるが、それよりもむしろ Hymes (1971) の言う「蓋然性」の問題 (注 26) だと思われる。例えば、「ご家族みんな幸せでありますように」「では、お元気で秋をお楽しみください。」のようなものは、文法ミスがなくてもやはりおかしい。失礼というわけでもなく、ただ「日本人はこのように言わない」という例である。

(106)

*ご家族みんな幸せにしますように。

*では、お元気で秋をお楽しみにしてください。

・その他

その他に入るものとして、以下のようなものがみられた。「相手の都合が悪い場合を想定した一言」は、ネガティブポライトネスストラテジーがうまく機能している例である。

(107) (相手の都合が悪い場合を想定した配慮)

- ・もしご都合が悪いなら、遠慮なく、ぜひ教えてください。
- ・もし本当に無理でも構いません。

(108) (依頼とは全くの別件)

・最後になったけど、今週末はお母さんの誕生日のため、プレゼントを用意しました。自分で取ったビデオです。お楽しみにしてください。

(109) (ホームステイをさせてもらったことへの感謝)

?何回も言ったが、ホームステイの一年間は本当にお世話になりました。ありがとうございました。

7.5 本章のまとめ

以上をまとめると、次のことが言える。

- i) 「件名」で「依頼の意志表明」がされていないものも多いが、今回の課題のメールの場合は、「件名で明確に意志表示をしないことであえて相手に負担をかけない」ためのネガティブポライトネスストラテジーであるという見方もある。
- ii) 「依頼」について、多様な表現が使用されている。(疑似的に書いたメールであるが)ホストファミリーとの関係性を反映させていることがうかがえる。
- iii) 「依頼」において、多様な「クッションワード」がかなり適切に使用されている。
- iv) 「件名」と「依頼」に文法的なミスが起こることが多く、他の箇所におけるミスよりも目立つ。
- v) ③「依頼の予告(本文)」は、書かれていない場合も多いが、「実は」などで依頼の状況説明に入っていれば、唐突な感じはしない。
- vi) ④状況説明または⑥依頼後の行動の「依頼に関する説明」において、相手が依頼を受けるかどうかを判断するのに必要な情報(旅行の日程、泊めてほしい日付、同行者の人数や詳しい説明)が含まれていることは、読み手が書き手にわざわざ問い合わせをする必要がなく、負担を減らすという点で、読み手に対する配慮であると考えられる。
- vii) ②依頼前の行動の「近況報告」「近況伺い」は、絶対になくってはならないというわけではないが、長すぎなければ、ポジティブポライトネスストラテジーとしてうまく機能する。
- viii) ⑥依頼後の行動の「お詫び」や「その他(相手の都合が悪い場合を想定した配慮)」も、絶対になくってはならないというわけではないが、長すぎなければ、ネガティブポライトネスストラテジーとしてうまく機能する。

ix) ⑥依頼後の行動の「感謝」のみ、著しく使用率が低く、2例のみであった。その2例も日本語としては不自然に感じられるものであった。大友(2004)では、「日本語母語話者のメールの依頼後の行動には「感謝」は見られない」とされており、この点において、香港の学習者は日本語のメールの特徴を習得していると考えられる。

第10章では、本章で明らかになった観点から得られた「メール文2」の問題点が、コミュニケーション理論の各領域のどの項目に分類されるかを考える。

第8章 「レポート」の課題に見られる問題点—調査4 (注27)

8.1 本章の目的

この課題は、学習者が自分で決めたテーマについて5,000字程度でアカデミックライティングとしてのレポートを書いてもらうものである。タスクのレベルとしては、「ACTFL ライティングの評価基準」の「超級」に相当すると考えられる。第5章の調査1の結果から、「ACTFL ライティングの評価基準 (概要)」(由井 2009)の尺度で言うと、香港の上級日本語学習者の大部分は「上級」相当と推定され、「超級」相当に達していると推定される学習者は非常に少ないことがわかっている。つまり、「レポート」を書く力を向上させれば、学習者の書くプロフィシエンシーを「超級」相当に押し上げることができることになる。また、4章で述べたように、学習者は、「構成」については、「序論→本論→結論」で書くように指示されており、それぞれの章で使うことができる表現が導入されている。それでも、いざ書かせてみると、「上級」どまりと考えられるものと、数は少ないが、「超級」に達していると考えられるものが出てくる。では、「超級」と推定される「レポート」の特徴とはどのようなものだろうか。また、「超級」と「上級」の「レポート」を分けるものは何だろうか。

ここでは、まず、香港の上級日本語学習者の書くプロフィシエンシーが、「ACTFL ライティングの評価基準」の尺度の「初級」相当でも「卓越級」相当でもないと考えられる理由を述べる。次に、筆者がそれぞれ典型的な「中級」相当(サンプルB)、「上級」相当(サンプルC)、「超級」相当(サンプルA)であると推定したデータの中から1編ずつ選び出し、なぜそのレベルに推定されるかを「ACTFL ライティングの評価基準」の観点に基づいて説明しながら、各レベルの「レポート」の特徴を探る。次に、「超級」相当のレポートの特徴と考えられる点が「超級」マーカーであるという仮説を立て、検証していく。

牧野(2001:22)は、OPIの評価基準の「テキストの型(「ライティングの評価基準」では「談話の長さ」と構造)に相当する項目)」について、「これはOPIの判定が初めての人にとっても比較的わかりやすい基準です。なぜなら、一般的に、初級の話者は単語人間、中級は文人間、上級は段落人間、超級は複段落人間だと言えるからです。」と述べている。また、段落を「接続詞、省略、反復、照応関係の明示などにより統括され、全体の意味も首尾一貫している複数の文」と説明している。ライティングにおいても「談話の長さ」と構成)がわかりやすい基準となり得るのかどうかにも注目したい。

8.2 「初級」相当ではないと考えられる理由

「初級」相当と推定したレポートの数は「0」であった。「ACTFL ライティングの評価基準」の「初級」の記述を見ると、「初級」とは、例えば、何らかの申し込み用紙に自分の名前や住所、生年月日などの情報を記入することが想定されていると考えられ

る。これらは、「単語」レベルであり、「文」ではない。学習者の書いたレポートは、「談話の構成と長さ」の点から見て、少なくとも一文一文は「文」として成立していることから、「中級以上」であると考えられる。評価基準の「機能・タスク」、「場面・内容」、「正確さ」の「初級」の記述から見ても、「初級」相当でないことは明らかである。すなわち、「下限」が定められたことになる。

8.3 「卓越級」相当に達しているかどうか分からない理由

「卓越級」相当と推定したレポートの数は「0」とした。学習者に与えた「レポート」のタスクは、大学のコースワークとしてのレポートのようなライティングを想定している。前述したように、「機能・タスク」、「場面・内容」から言うと「超級」レベルのタスクであり、「超級」または「上級」以下であることは推定できるものの、「卓越級」に達しているかどうかは判断できない。「超級」と推定された学習者の中に「卓越級」がいる可能性は否定できないが、このタスクからは「わからない」と言ったほうが正しい。「卓越級」に達しているかどうかを判断するためには、例えば、「学術論文」や「公的な文書」、「政策方針書」などのタスクを学習者に与える必要がある。ただし、大学の学部生である学習者にとって、「学術論文」はともかく、「政策方針書」を書く必要性に迫られる可能性はゼロに近いと考えられる。また、「ACTFL Proficiency Guidelines 2012」の「卓越級」の記述によると、日本語母語話者が書いた文章の中でも特に洗練されたレベルに相当するものが要求されていると考えられるため、日本語母語話者の成人であっても、必ずしも「卓越級」に達しているとは限らない。学習者がより上のレベルを目指すに越したことはないのだが、「実用」の面から見て、そもそも大学の学部生である学習者に「卓越級」相当レベルを目指させる必要があるのかどうかを検討しなければならないだろう。

8.4 「中級」相当であると考えられる理由

75編のレポートの中で、筆者が「中級」相当と推定したのは3編だけであった。下の(110)は、筆者が「中級」相当と推定したレポートの一部であり、第5章で抽出した5セットのサンプルのうち、学習者Eが書いたレポートである。紙幅の都合もあり、全文をここには載せないが、(110)の「本論」冒頭の一部を抜粋して参照しつつ、このレポートが「中級」である理由を考えてみたい。なお、すべてのレポートのレベルの推定は全文を通して読んだ上でやっている。

(110) (序論略)

本論

梶原と高木（2011）^{（注28）}は100名以上の大学生を対象し、「オタク」的な趣味を分類するために、調査を行った。結果として、「オタク」的な趣味とうのは、2つの条件がある。まず、多くのお金は必要である。次に、経験している人があまり多くないのである。この調査の選択しには、カードゲームはなかった。しかし、アニメキャラクターカードはオタク的な趣味の基準を一致している。梶原と高木は「オタク的な趣味はやはりお宅的、交流が少ない」と述べているが、アニメキャラクターカードは交流を目指しているゲームである。オタクはただ一部の消費者にすぎない。

普通のトレーディングカードゲームでは、オリジナルのモンスターカードを集めて自分のデッキを組むのが定番である。しかし、近年このタイプのトレーディングカードの販売戦略は失敗してしまうと言われている。確かに、オリジナルのモンスターカードは先天的な欠点がある。オリジナルからこそ、そのカードのモンスターでもキャラクターでも全部人気ゼロである。昔と現在の消費文化が違い、若者たちのエンタテイメントは少ないので、モンスターカードを手に入れるため、大金を払い人が少ない。しかしながら、今の若者にとってエンタテイメントの選択が多くて、よく自分が好きなキャラクターの販売商品を選びたい。この点にして、アニメキャラクターカードは消費者の心理を確実に掴んだ。アニメキャラクターカードはトレーディングカードゲームの一種と同時に、アニメキャラクターの販売商品でもある。また、アニメキャラクターカードは数多くの人気作品を含め、ファンは複数の作品から自分が好きなキャラクターを集めてデッキを組むことができる。例えば、「ヴァイスシュヴァルツ」と呼ばれたアニメキャラクターカードのスローガンは「君の舞台で名場面が再現される！」である。やはり、好きなキャラだけ集めたデッキで戦うのはアニメキャラクターカードの最大の魅力である。

アニメのネームバリューはアニメキャラクターカードの人気が高まるの原因である。アニメキャラクターカードの魅力を調べるために、アニメキャラクターカードについて大学生のプレイヤー30人に簡単なアンケート調査を行った。このアンケートで明らかにしたことは、「採用タイトルが好き」と「特定のキャラクターが好き」と答えたプレイヤーは70%を超え、ほかの理由の20%と大きな差をみせた。さらに、「アニメキャラクターカードははじめてのトレーディングカードゲーム」と答えか60%を占めている。この結果から、プレイヤーたちはトレーディングカードゲーム自身が好きではなく、ただ好きなアニメのため、アニメキャラクターカードをはじめてだことが窺える。（1121字）

(110) について、「ACTFL ライティングの評価基準」を参考に詳しくみていこう。

<機能・タスク>

複雑な状況の説明ができないことから、「超級」相当ではない。また、事実の語りも十分にできないことから、「上級」相当とも言い難い。

<場面・内容>

内容が個人的な趣味の話の域を出ておらず、「日本の流行文化の1つであるトレーディングカードゲームに関するするトピックをフォーマルに書く」という「場面・内容」にふさわしくない。

<談話の構成と長さ>

長さの上では一見、段落のようにも見えるのだが、意味的に見ると文と文のつながりがうまくいっていないことが多い。例えば、本論冒頭に「梶原と高木（2011）は100名以上の大学生を対象し、『オタク』的な趣味を分類するために、調査を行った。」とある。そして「結果として、『オタク』的な趣味とうのは、2つの条件がある。まず、多くのお金は必要である。次に、経験している人があまり多くないのである。」と続く。一文一文の意味は辛うじてわかるが、「結果として」という接続表現が意味的なつながりをわかりにくくしている。さらに、「この調査の選択しには、カードゲームはなかった。しかし、アニメキャラクターカードはオタク的な趣味の基準を一致している。」と言いながら、「梶原と高木は『オタク的な趣味はやはりお宅的、交流が少ない』と述べているが、アニメキャラクターカードは交流を目指しているゲームである。」と書いている。結局、アニメキャラクターカードはオタク的な趣味の基準を満たしているのかどうかかわからない。そして突然、「オタクはただ一部の消費者にすぎない。」で終わっていて、この段落を通して何が言いたいのかわからない。(110) は、全体的にこのような「ゆるやかにつながった文」が羅列されている状態であり、「段落」とは言い難いものが多い。また、一文一文も短いものが多い。

<正確さ-文法>

全般的に初歩的なミス（「大学生を対象し」、「お金は必要である」、「人気が高まるの原因」）が散見されるほか、時制は現在形と過去形が多用されている。

<正確さ-語彙>

たくさんカタカナ語がかなり適切に使用されている。「先天的な欠点」のように、一部、レポートにふさわしい漢語も使われている。しかし、全体的には、平易な語彙

が多く見られる。また、「好きなキャラクターの販売商品」のように不自然な使い方がや、「大きな差をみさた」のようにレポートらしい表現を使おうとして失敗している箇所が見られる。

<正確さ-表記>

『オタク』的な趣味とうのは、「選択し」、「アニメキャラクターカードはトレーディングカードゲームのの一種と同時に、アニメキャラクターの販売商品でもある。」など基本的なミスが多数見られるほか、「自分のデッキを組む のが定番である」のように不要なスペースがある箇所もある。数字がすべて半角ではなく全角になっている点も気になる。さらに、「梶原と高木」のように先行研究の引用の仕方も正しくない。段落の最初は二字分下がっている。

<正確さ-社会言語学的能力>

「超級」によく見られるような、読む人の理解を助ける予告やまとめの文（以下、「行動提示」の文）（注29）はあまり現れず、読み手に対する配慮は十分ではないことがうかがえる。「読み手のことを時折意識できる。」という記述に当てはまるだろう。

<正確さ-言語運用能力>

接続詞は、「まず」、「次に」、「しかし」など限られたものを使っているが、多様であるとは言えない。「オリジナルからこそ」のように「こそ」を使って強調しているが、文法ミスがある。「この点にして、」という意味不明の接続表現が使用されている。文末は、前述したように現在形及び過去形の言い切りが多く、バリエーションが少ない。

<正確さ-分かりやすさ>

上に述べたさまざまなミスの結果として、「分かりやすさ」という点でも質が落ち、「非母語話者の書いたものに慣れている人が理解できる。」という記述に当てはまると考えられる。

以上のことを総合的に判断して、このレポートは「中級」相当であると推定した。

8.5 「上級」相当であると考えられる理由

75 編のレポートの中で、筆者が「上級」相当と推定したのは 67 編と、最も多かった。下の (111) は、筆者が「上級」と推定したレポートの「本論」冒頭の一部を抜粋したものである。(111) は、第 5 章で抽出した 5 セットのサンプルのうち、学習者 C が書いたレポートである。ここでは、このレポートが「上級」相当である理由を考えたい。

(111) (序論略)

日本のコンビニの歴史と発展

1973年、日本のコンビニ第一号店であるセブンイレブンが開店した (Ishikawa 1998) (注30)。Ishikawa (1998) によると、コンビニは元々アメリカから輸入した概念だという。果たして、アメリカからのコンビニはどのように日本国内市場に展開したのだろうか。

コンビニの利便性は日本人の中に流行っている一つ理由と考えられる。Marutschke はセブンイレブンの本部長をインタビューしたところ、日本人の買い物習慣は主婦が家族のために多く品物を買っておくというタイプから個々が自分の好みに少しずつ買うというタイプになったと考察している (2011, 31)。つまり、コンビニは遅くまで開いていて、自分が買いたい時と量によって買い物できるから便利なのである。1970年代ファーストフードのチェーン店の輸入、経済成長による長時間労働のため、便利という概念は非常に重要になっていた (Marutschke 2011) (注31)。このことから、便利という概念が日本人とコンビニを結び付けたと思われる。

次に、コンビニの適応性は日本人に人気の要因と言われる。経済産業省の業態分類表におけるコンビニエンスストアの定義では、コンビニの売場面積は30m²以上250m²未満である (経済産業省 2015) (注32)。こんなに狭いところで、スーパーより選択が少なく競争力がないのではないだろうか。しかしながら、学者は反対の意見を持っている。Ishikawa (1998) はコンビニの規模は小さいからこそ、客の買い入れパターンに応じ、商品を取り扱って売り上げを伸ばすと述べた。すなわち、コンビニは規模によって在庫品が少なく、人気のない商品をすぐ棚から下ろせて人気商品に変えてから損害を極小化できるのである。したがって、変転きわまりない日本人にコンビニが素早く対応できるから、コンビニが増えてきたと考えられる。

前章では日本のコンビニの利便性と適応性が日本人にとって魅力的だということがわかった。外国人から見る日本のコンビニの魅力についての研究があまりないので、果たして外国人は日本のコンビニのことをどう思うのだろうか。そこで、本稿では外国人から見る日本のコンビニの魅力に関して考察したい。そのため、筆者はインタビューを実施した。以下で、インタビュー対象、日時と場所と内容を明らかにしたい。(907字)

(110) と同じく、(111) についても、「ACTFL ライティングの評価基準」を参考にしつつ、詳しくみていく。

<機能・タスク>

まず、事実を記述することはできているので「上級」相当以上であることがわかる。「このことから、便利という概念が日本人とコンビニを結び付けたと思われる。」「変転きわまりない日本人にコンビニが素早く対応できるから、コンビニが増えてきたと考えられる。」のように、考えや意見も書いているが、「こんなに狭いところで、スーパーより選択が少なく競争力がないのではないだろうか。しかしながら、学者は反対の意見を持っている。」のように、議論の仕方がぎこちなくなっているところが見られる。

<場面・内容>

口語的な表現が混じることはなく、全文にわたって簡体が使用され、「社会的なトピックについてフォーマルに書く」という「場面・内容」に対応できている。「機能・タスク」の項でも述べたが、「外国人から見る日本のコンビニの魅力についての研究があまりないので、果たして外国人は日本のコンビニのことをどう思うのだろうか。」のように、特に問題提起の部分に不自然さが見られる。

<談話の構成と長さ>

文と文が意味的にちゃんとつながりを持ち、「段落」を成していることがわかる。ただし、段落の中の一文一文が比較的短く、構造がシンプルで、十分に説明や議論がなされないまま、考察がなされている箇所が見られる。また、一つの段落が終わって次の段落に進むときに、「行動提示」の文を使ってはいるものの、唐突な感じを受ける箇所があり、「複段落」とは認められにくい。

<正確さ-文法>

文法上の誤りとしては、「日本人の中に流行っている」、「一つ理由」、「買っておく」、「好みに少しずつ買う」など複数見られるが、「非母語話者の書いたものに慣れていない人でも理解できる」程度であると言える。「...個々が自分の好みに少しずつ買うというタイプになったと考察している。」のように、経験・記録の「～ている」(注25)も使用されているが、「Ishikawa (1998) はコンビニの規模は小さいからこそ、客の買い入れパターンに応じ、商品を取り扱って売り上げを伸ばすと述べた。」のように、「～ている」を使うべきところで過去形を使用している箇所も見られる。

<正確さ-語彙>

特に高度なものを使ってはいないが、「一般的な語彙」は使っている。「変転きわまりない」のように固い語も使っているが、「変転きわまりない日本人」のように「日本

人」を修飾するのが不自然に感じられることと、他の語彙の固さとのバランスから見ると浮いてしまっていることから、成功しているとは言えない。

<正確さ-表記>

「表記」のミスは、「どのように」のみで、大きな問題はない。句読点は適切に使用されている。段落の最初の一字が適切に下げられている。

<正確さ-社会言語学的能力>

「前章では日本のコンビニの利便性と適応性が日本人にとって魅力的だということがわかった。」のように「行動提示」の文を使用している。授業中に示した例文どおりであり、バリエーションも少ないが、使おうとする努力が見られる。

<正確さ-言語運用能力>

「つまり」、「すなわち」を使って言い換えが行われている。「コンビニの規模は小さいからこそ…」のように、「こそ」を使って強調がなされている。(110)に比べると接続詞の種類も多いが、多様な接続表現を自由自在に操っているとは言えない。

<正確さ-分かりやすさ>

細かいミスは散見されるものの、全体としては「非母語話者の書いたものに慣れていない人でも理解できる。」という記述に当てはまると考えられる。

以上のことを総合的に判断して、このレポートは「上級」相当であると推定した。

8.6 「超級」相当であると考えられる理由

75編のレポートの中で、筆者が「超級」相当と推定したのは5編であった。下の(112)は、筆者が「超級」と推定したレポートのうちの1編の「本論」の一部を抜粋したものである。(112)は、第5章で抽出した5セットのサンプルのうち、学習者Aが書いたレポートである。ここでは、このレポートが「超級」相当である理由を考えたい。

(112) (序論略)

2. 教育と格差社会の形成

格差社会が最も特徴的な一面は貧富の格差にあり、これを解釈するには、なぜ教育は重要な原因として取り上げる必要があるか。碓井(2011)(注33)は、「教育格差は雇用格差・所得格差に直結する」と説明している。雇用格差と所得格差は明らかに富裕層と貧困層の格差と関連している。したがって、教育は直接的ではないが、貧富の格

差の形成に関わっているとも言えよう。その上、教育にも格差が存在し、すなわち、高等教育を受ける機会は何かしらの原因に左右される。田島（2007）^{（注34）}も、格差社会が生まれる要因のひとつは、個人が受けた教育の差異であると指摘している。その教育の差異は、家庭背景と学力によって決まると考えられる。本節では、この二つの要素を基について格差社会の形成を解明する。

I. 家庭背景

まず、教育を受けるには、学費は必要である。日本では、義務教育が実行されており、義務教育を受けるための学費は政府が支払うとなっている。しかし、大学などの高等教育では、学費の負担は教育を受ける側、つまり学生本人とその保護者になる。その日本では、「高学費問題」がひとつの教育問題となっている。角岡（2011）^{（注35）}によると、大学の授業料等が低負担である他国に比べて、日本の学費負担が異常に大きいである。

（表1省略）

表1は、諸国の主要指標を示したものである。この中で、日本の大学の学費は第3位である。この順位から、日本の高等教育の学費は世界でも非常に高いということがわかる。大学の学費は学生かその家族の負担になるので、高等教育を受ける機会は家庭の経済状態に左右される。つまり、学生自身の学力が問われる前に、家庭の収入によって進学できるかどうかはほぼ決められていると言えよう。角岡（2011）は、「直近二十年間に、消費者物価指数が下降傾向であった時期でも、大学入学金と授業料は上昇し続けたので、負担者にとっては限界を超えているものと思われる」とさらにこう指摘している。この日本の高学費問題を目の前にして、富裕層ではない家庭は自分の子供に高等教育を受けさせようにも受けさせられない。その結果、教育の差異が自然に生まれてくる。(875字)

(112) についても同様に、「ACTFL ライティングの評価基準」を参考に検討していく。

<機能・タスク>

「考えや意見が言え、議論ができ」ている。「格差社会の原因は教育にある。」という仮説を立てて検証している。

<場面・内容>

口語的な表現が混じることはなく、全文にわたって簡体が使用され、「社会的なトピックについてフォーマルに書く」という「場面・内容」に対応できている。データの

説明のような具体的な内容もわかりやすく正確に述べることができ、「格差社会」、「～の形成」といった抽象的な内容についても詳しく述べている。

<談話の構成と長さ>

「格差社会の原因は何か」という問題提起に対して複数のデータを挙げながら答えを導き出していく「拡張された談話」となっている。

<正確さ-文法>

「大きいである」、「この二つの要素を基について…」など、ミスがわずかに見られるが、「読み手が混乱するような間違いはない。」という記述に当てはまるだろう。文末は、広東語母語話者が単に過去形を使ってしまいがちな個所に対して、経験・記録の「～ている」が適切に、多く使われている。

<正確さ-語彙>

漢字圏の学習者にとって漢語の使用は難しくないとはいえ、トピックにふさわしい漢語語彙が適切に使われ、「消費者物価指数」、「富裕層」といった、日常会話ではあまり使わないような語彙もうまく使われている。

<正確さ-表記>

「表記」のミスは、ほとんど見られない。

<正確さ-社会言語学的能力>

「本節では、この二つの要素を基について格差社会の形成を解明する。」のような、「行動提示」の文が自然にかつ効果的に使われていることから、読み手に対する十分な配慮が感じられる。

<正確さ-言語運用能力>

「つまり」、「すなわち」を用いて言い換えが行われている。接続表現と文末のバリエーションは豊富である。また、「格差社会が最も特徴的な一面は貧富の格差にあり、これを解釈するには、…」 「この二つの要素を…」のように、前述の内容全体を指す指示詞をうまく使用している。これらのことから、「自分の言わんとすることを効果的に表現できる。」と考えられる。

<正確さ-分かりやすさ>

少しのミスが見られるものの、ほぼ正確で、「読み手が混乱するような間違いはない。」

という記述に当てはまる。

以上のことを総合的に判断して、このレポートは「超級」相当であると推定した。

8.7 レポートにおける「超級」マーカー

レポートは、「超級」相当に達しているかどうかを推定するための課題である。メール文は「上級」相当に達しているかどうかを推定するための課題なので、メール文がどんなによく書けていても、「超級」相当と推定することはない。

5.3.1の表11から、香港のいわゆる「上級」学習者のうち多くの学習者の「書く」プロフィシエンシーは、「ACTFL ライティングの評価基準」の尺度の「上級」相当レベルに達していると推定できる。「中級」相当になることはほとんどないが、「超級」相当レベルにはなかなか達することができない。つまり、「上級日本語作文」の授業では、学習者が「超級」への壁を越えられるような指導をすればよいということになる。では、「超級」になるためにはどうしたらよいのだろうか。

まず、「談話の構成と長さ」は、OPIで話す力を測る時と同様に、ライティングのレベル判定においても、重要なポイントとなる可能性が明らかになった。「接続詞、省略、反復、照応関係の明示などにより統括され、全体の意味も首尾一貫している複数の文」(牧野 2001 : 22)である段落が、次の段落へ、さらに次の段落へとつながり、「論理的な順序で拡張された談話」となっていることが「超級」の大きな条件であると言える。そして、この「論理的な拡張された談話」を作り出すためには、従来の作文教育で重視されてきた「文法」、「語彙」、「表記」の正確さだけではなく、「社会言語学的能力」、「言語運用能力」も含めた質のよさが要求されることが明らかになった。特に注目したのは以下の点である。

<正確さ-文法>

- ・経験・記録の「～ている」が適切に使用されているか。

<正確さ-社会言語学的能力>

- ・「行動提示」の文が適切に使用されているか。

<正確さ-言語運用能力>

- ・多様な接続詞が適切に使用されているか。
- ・前述または後述の内容を指すコ系またはソ系の指示詞が適切に使用されているか。
- ・文末が単調にならず、豊富なバリエーションがあるか。

そこで、この5点が「超級」マーカーになるという仮説を立てて、検証していく。以下では、この5項目の使用状況について、75編のレポートを推定レベル別に調査した結果を述べる。「中級」及び「超級」相当と推定される学習者の数が非常に少ないので、この2レベルに関しては参考程度にしかできないが、「上級」相当に関しては全体的な傾向を観察することが可能であると思う。

8.7.1 経験・記録の「～ている」

経験・記録の「～ている」に関して、「中級」推定3編のうち2編では全く使われていなかった。一方、「超級」推定5編中5編において適切に使われていた。「上級」推定では、67編中55編において適切に使われていることが観察された。

「上級」推定のうち8編は「使っているが、適切でない箇所がある」とした。主な間違いとしては、「～と述べている」とするところを「～述べた」のように過去形にしたものが挙げられる。

(113) 詫摩 (2003) (注 36) はうつ病の患者が急増した原因として景気の悪化を指摘する声が多いと述べた。

しかし、数を見ると、経験・記録の「～ている」は「超級」ではなく、「上級」のマーカーと言えそうである。

表 18

経験・記録の「～ている」	中級 (3)	上級 (67)	超級 (5)
全く使っていない	2	4	0
使っているが、適切ではない箇所がある	0	8	0
適切に使っている	1	55	5

8.7.2 行動提示の文

行動提示の文に関しては、レベルを問わず、全てのレポートにおいて使われていた。「超級」推定では5編全部において、適切に使用されていた。

「使っているが適切ではない箇所がある」というのは、以下のような例である。

(114)

剣道をする若者人口の減少の現状

近年、剣道をする若者は年々減り続けていると嘆かれている。全日本剣道連盟が行った「剣道人口国勢調査」(2013) (注 37) によると、現在活動中の剣道人口は約 48 万

名で、そのうち社会人は40%、中学生以下は45%である。すなわち、剣道をする高校生と大学生は全体の二割にも満たない。さらに、高校入学後青少年は剣道をやめる傾向があると示唆している。剣道をする若者人口の減少の問題はこれからも深刻になると考えられる。

(図①省略)

剣道離れの原因

これまで剣道人口減少の現象について述べてきたが、ここでは剣道人口減少の原因について考察しようと思う。

(115)

この節では、お笑い文化の歴史と影響を論述してみた。1980年代に起こった「MANZAI ブーム」をきっかけに、お笑い文化は若者文化として、社会において言語と娯楽産業の発展に無視できない影響を及ぼしていることがわかった。そこで、日本の大学生が上述したお笑い文化の下でお笑いサークルに参加する動機は何か、そして、どんな考えを持っているのか、を後節で明らかにしてみたい。

3. 調査方法

前節ではお笑い文化の歴史と影響を述べてきた。そのような影響で生活してきた日本の大学生たちはお笑い文化に対するどんな考えを持っているのか、また、お笑いサークルに入っている大学生はなぜお笑いサークルを選んだのかを検討したい。

(114) では、「これまで剣道人口減少の現象について述べてきた。」と書いているが、剣道人口の減少について説明した節がわずか6行のため、違和感がある。行動提示の文は、長い文章の中で主旨を見失わないように、前述の部分をまとめたり、後述の予告をしたりする文である。(114) の場合は、前の節が短いため、行動提示の文を使う必要がない。また、(115) では、前の節の最後で節の内容をまとめてあるにもかかわらず、次の節の最初でもう一度まとめ直しており、重複している。このように、行動提示の文は、その文が使えればよいというものではなく、使うタイミングも適切でなければならない。

「上級」では、「使っているが、適切ではない箇所がある」と「適切に使っている」がほぼ半々となっているため、「上級」においても使いこなすのはそれほど易しくないと考えられる。行動提示の文の適切な使用は、「超級」マーカーになる可能性がある。

表 19

行動提示の文	中級 (3)	上級 (67)	超級 (5)
全く使っていない	0	0	0
使っているが、適切ではない箇所がある	2	32	0
適切に使っている	1	35	5

8.7.3 接続表現

全てのレベルにおいて、接続詞を全く使っていないということはなかった。ただし、次の学習者のレポートのように接続表現を全く使っていない箇所がある例がみられた。

(116)

中国当局の強制措置と息子を好む親が人間のいのちの尊厳と神聖さに敬意を示さない。中国当局は、母親と乳幼児に害を与えている。政策は女性の気持ちには関心を示さない。専門資格が欠けている医療スタッフの行為は、母体や新生児に悪い影響を及ぼす可能性がある。生まれた子を遺棄する親も、いのちや国の利益に害を及ぼしている。

この学習者の他の段落では「しかし」など最低限の接続詞が使われているが、この段落においては全く使われていないため、段落としてのまとまりに欠ける。口頭表現については「流暢さに欠ける」という形容があるが、文章表現でもスムーズに読めないというのはこのようなことを指すのではないか。

また、「使っているが、いくつかの接続詞を繰り返し使っている。」というのは、「しかし」「したがって」「さらに」「また」「一方」「例えば」「まず」「次に」「そして」といった、レポートによく使われる接続詞は一通り使えるということである。「多様な接続表現を使っている」というのは、上記のような接続詞に加えて、「利用者が増え続ける一方、...」「Youtubeなどのサイトでもコメントはできるものの、...」「Youtubeと違い、...」のように、接続詞に限らず、文脈に合わせた接続表現を自在に交えながら、文の始まり方が一律にならないようにする工夫が見られるもので、これは「超級」のマーカーになりそうである。

表 20

接続表現	中級 (3)	上級 (67)	超級 (5)
全く使っていない。	0	0	0
使っているが、いくつかの接続詞を繰り返し使っている。	3	64	0
多様な接続表現を使っている	0	3	5

8.7.4 コ系またはソ系指示詞

橋本 (2011) では「そういう面」、松田・宮永・庵 (2013) ではコ系の指示詞を「超級」の特徴の一つであると述べられていたが、本調査では「上級」でも 52 編と大多数において適切に使われていることが観察された。ア系指示詞を使うという誤りは一つも見られなかった。「使っているが、適切ではない箇所がある。」というのは、以下のような例である。

(117) また、学業、つまり勉強や宿題完成や発表の準備のために遅くまで寝ると答えた人も 12 人と結果になっている。筆者も何回もこういう経験が持っている。

小森・三井 (2016 : 87-89) は、指示詞「こ」と「そ」の違いについて次のように説明している。

「この」を使う場合

- 1) 「私の～」 「今論じている～」 を表す
- 2) 中心的テーマであることを表す
- 3) 前の部分で数行にわたって述べた内容全体を、次の文で簡単にまとめる

「その」を使う場合

- 1) すぐ前の文に出てきた語句の代わりをする機能がある

(117) の「こういう経験」の「こういう」は、「すぐ前の文に出てきた語句の代わりをする」に相当すると考えられるため、「そ」を使って、さらにもう少しレポートらしく「そのような」を使うのが適切であると考えられる。

しかし、コ系またはソ系の指示詞の適切な使用も、数字を見ると「上級」マーカーである可能性が高い。

表 21

コ系またはソ系指示詞	中級 (3)	上級 (67)	超級 (5)
全く使っていない。	0	8	0
使っているが、適切ではない箇所がある。	0	7	0
適切に使っている。	3	52	5

8.7.5 文末のバリエーション

文末のバリエーションについて、「簡体の言い切りのみで単調」というのは、8.7.3 の

(116) のような例である。(116) の学習者は、「上級」と推定され、扱っているトピックに応じて、漢語語彙も含めて一般的ではない語彙を使っており、一文一文にはあまり問題がない。しかし、この段落においては、すべての文が「簡体の言い切り」で終わっているため、何かぶつ切りのような印象を受ける。

しかしながら、「上級」推定レベルの大部分は、「変化は多少あるが、いくつかの同じものを繰り返し使っている」に分類された。例えば、次のような例である。

(118)

さらに、日本人と香港人が電車内での通話に対して、異なる扱い方も一つの重要な原因である。周知のように、日本では「電車内での通話が禁止」という法規は実際にはないのに、それが一般的に乗客のみんなが守るべきルールであると捉えられている。一方、香港では政策があっても、他人のために自発的に通話をやめることはほとんどない。例えば、クワイエットカーに乗る時、いつもように電話で通話する乗客は少ないということが気づいた。クワイエットカーの導入で人為的な騒音が抑制できないことは、他人に配慮することの意識が弱いにも関わると思う。つまり、いかに政策がシステムがあっても、人々の協力がなしには静かな乗車環境を提供することができないと言えるだろう。

(116) と比較すると (118) は、接続表現も使われている上に、文末に「～だろう」が使われている文もある。しかし、次の「超級」と推定されるレポートの (119) と比べると、まだスムーズさが足りないように感じられる。

(119)

女性は広報や総務など、比較的労働時間の短い部署に配属される傾向があり、女性が男性並みに長時間働けるかどうか、管理職に昇進する暗黙の条件であると大沢 (2015) (注38) は分析している。その結果、子供のいる女性は昇進することが難しいのである。女性は仕事と家庭の両立が難しく、どちらかを選らばなければならない一方、男性は長時間労働が前提となっており、子供の世話にかかわることが難しい。女性の職場環境を改善するためには、男性を含む全体的な働き方を見直さなければならない。

(119) は、「～のである」といったモダリティもうまく使って、文末に変化をつけようとしている。それだけではなく、段落の中に長い文も短い文もあり、複文、連体修飾節から成る複雑な構造の文も含まれる。すなわち、「超級」マーカーとしては、「文末のバリエーションが豊富」というだけではなく、「一般的な構文も特殊な構文も使い

こなしている」ことが必要であると言える。「超級」相当と推定される文章の中でも、ぎりぎり「超級」相当であると考えられるものにおいては、文末にそれほど変化がつけられているわけではなかったが、その代わりに、「接続表現」や構文にバリエーションを持たせることで補われていた。

表 22

文末のバリエーション	中級 (3)	上級 (67)	超級 (5)
簡体の言い切りのみで単調	2	14	0
変化は多少あるが、いくつかの同じものを繰り返し使っている。	1	47	3
多様な文末表現を使っている。	0	6	2

8.8 本章のまとめ

考察から、以下のことが明らかになった。

- i) 「談話の構成と長さ」は、レベル推定の際に重要なポイントの一つとなる。
- ii) 「超級」相当になるためには、「文法」、「語彙」、「表記」が正確であるだけでなく、「社会言語学的能力」、「言語運用能力」においても質がよいことが重要である。
- iii) 特に、多様な「接続表現」と多様な構文の使用、「文末にバリエーションをつけること」は、「超級」マーカーとなる可能性がある。

これだけでは十分とは言えないが、少なくとも、学習者がこれらの点において上達するように指導すれば、「上級」相当から「超級」相当へとレベルを引き上げる一助になると考えられる。

第 10 章では、本章で注目した観点から得られた問題点が、コミュニケーション理論の各領域のどの項目に分類されるかを考えてみたい。

第9章 学習者が書いた文章に対する日本語母語話者のコメント—調査5 (注39)

9.1 本章の目的

第6章～8章では、香港の上級日本語学習者75名が書いた3種類の文章に現れる問題点を、「ACTFLライティングの評価基準」及び先行研究や成果を参照しながら分析した。また、第5章でOPIテスター資格取得者であるTT2, TT3から得られた、学習者の書いた文章のサンプルに対するコメントは、「ACTFLライティングの評価基準」の観点に基づくものであった。

では、「ACTFLライティングの評価基準」のような一定の評価基準を持たない日本語母語話者は、学習者の書いた文章のどのような点に注目し、どのような感想を持つのだろうか。

本章では、OPIテスター資格を取得していない6名の日本語話者から得られた学習者の文章サンプルに対するコメントを分析し、OPIテスター資格取得者であるTT1(筆者), TT2, TT3の観点と違いがあるのか、また、違いがあるとすればどのような点かについて考察する。

9.2 調査の方法

日本語教育を学んでいる日本人大学生2名(S1, S2)、日本人の日本語教師1名(T1)、日本語を教えた経験がない一般日本人3名(NT1, NT2, NT3)に5章で使用したのと同じ5名の学習者の文章のサンプルを読んでもらい、個別にインタビューを行って、コメントを収集した。調査の時期は、2017年(S1, S2: 2017年4月～5月、T1: 2017年10月、NT1, NT2, NT3: 2017年7月)である。

日本語教育関係者である大学生2名と日本語教師1名には「メール文1(指導教官になってもらえるかについての問い合わせ)」、「メール文2(ホストファミリーへの依頼)」、「レポート」の3種類全部の文章サンプルを読んでもらったが、一般日本人3名には「メール文2」のみを読んでもらった。なぜなら、「メール文1」と「レポート」は、教師の立場にある人が読み手として想定されるが、「メール文2」だけは、日本語教育とは関係のない一般の日本人が読み手になると想定されるからである。

日本語母語話者6名の属性を以下の表に示す。

表 23

	性別		居住地	年齢	母語	備考
S1	女性	大学生	京都府	20代 (4年生)	日本語	大学で日本語教育を学んでいる
S2	女性	大学生	京都府	20代 (3年生)	日本語	大学で日本語教育を学んでいる

T1	女性	日本語教師	香港	不明	日本語	日本語教師に対する指導も行うベテラン教師
NT1	女性	主婦	奈良県	40代	日本語	日本語教育経験なし。子供を国内でホームステイさせた経験あり。
NT2	女性	主婦	大阪府	50代	日本語	日本語教育経験なし。子供を海外でホームステイさせた経験あり。
NT3	女性	主婦	奈良県	40代	日本語	日本語教育経験なし。子供を海外でホームステイさせた経験あり。

以下では、5名の学習者の書いた3種類の文章のサンプルについて、日本語母語話者から得られたコメントをみていく。コメントの順番は、5章で筆者が総合的に書く力が高いと考えた順番（A→C→D→E→B）となっている。

9.3 「メール文1」に対するコメント

S1のコメントには、「具体的な内容」のほかに、「文法」、「敬語」、「文体」というキーワードが表れることから、これらがS1のポイントとなっていることがわかる。それ以外に、個別の問題としては、Bの「最後に名前がない」点が気になるとし、また、Cの「実は、大学の先生から、渡辺先生の研究室で言語学の研究生を募集していると伺いました。」という文について「大学院は自分でどこに行くかっていうのを最終的に（決めるべきなのに）、自分の意志ではない」と感じたことを、評価を下げた理由としている。Eについては、「音と文字が一致していない」とコメントしているが、これは「表記」の問題だと思われる。

S2のコメントでは、「構成」、「件名」、「名前と連絡先が明記されているか」、「改行」、「段落の最初を何字分下げているか」が評価のポイントとなっている。個別の問題としては、Eの誤字、「実は私は来年卒業します」という文、「今日は～」の使い方、Cのフォント、宛名についているコロンの（渡辺先生：）が気になると述べている。

T1は、「メール文」については、一貫して、「余計なものがなく、シンプルに主旨を伝えているものが多い」と述べている。T1は、「メール文1」の主要な用件は「先生に受け入れてもらうこと」であり、「大学院生として受け入れていただきたいと思っているので、よろしく願いいたします。」といった一文があるのが理想的だと考えている。

しかし、このような文はA～Eのどれにも含まれていないので、突出してよいものはないと述べている。主要な用件である「受け入れて欲しい」という依頼よりも、「出願資格」や「修学期間」などに関する質問事項については、大学のホームページなどで調べればわかるはずなので、それも調べないでこのようなメールを送ってくるのはマイナス要因になると言う。

・Aのメール文1に対するコメント

S1	<ul style="list-style-type: none"> ・文体とか敬語もよく使われていて、差し出す相手に対して書き言葉で敬語ができています。 ・研究テーマなど具体的な項目がない。 ・文法的な問題がない。
S2	<ul style="list-style-type: none"> ・最初に「はじめまして」ってあいさつをしてから、本題のほうの内容に入って、結びの文の「ぜひ」とか「もしよろしければ～していただけないでしょうか」という結びがばっちりだったのと、最後に「よろしくお願いします」という文もつけて、最後に名前の署名もあって終わってたので、全体的によかった。 ・最後の1文半（ぜひ～していただけないでしょうか）が二重丸。 ・件名もよかった。
T1	<ul style="list-style-type: none"> ・余計なものがない。わかりやすい。 ・文法的にも多分、この方が一番間違いがないんですね。 ・チャンスがあるかどうかだけ聞いている。 ・総合的にシンプルでわかりやすい、ミスのない。 ・そつがない。 ・「もし受け入れていただけるのであれば、もう一步突っ込んで質問したいこともあるのですが、まずは、可能性があるかどうかだけでも教えていただければ幸いです」、「自分はぜひ入りたい」、とにかく、そういう熱意はあるのかな、と。 ・もちろん、私の中では、「自分はこれを勉強して、将来これをやりたい」、「受け入れていただけないでしょうか」じゃなくて、「受け入れていただきたいからよろしくお願いします」まで書いてほしいんですよ、質問ではなくて。だって、入りたいわけですよ。だから足りないんですよ、これも。これで終わってるのは嫌なんですけど、でも、それ以外に、余計な質問が多いの嫌。 ・こっち（メール文1）は、Aさん（が）すごくいいと思わなかったと思います、私。

・Cのメール文1に対するコメント

S1	<ul style="list-style-type: none"> ・「実は、大学の先生から、渡辺先生の研究室で言語学の研究生を募集していると伺いました。」っていうのとかが、クッション的に多分使ったんだろうなって思うんですけど、そういうのがないほうがいいなと私は思った。大学院は自分でどこに行くかっていうのを最終的に、自分の意志ではないっていうことが含まれている気がしたので。
S2	<ul style="list-style-type: none"> ・「～していただけませんか」、ここがよかった。 ・全体的にやはりフォントが気になる。 ・全体の構成は問題なくて、最後もきちんと連絡先を明記してるのでよかった。 ・文法ミスはなかったもので、多分、灰汁が少ないってことで。 ・件名（「研究生のお問い合わせ」）ですね。何のお問い合わせっていう。 ・（宛名に）なんでコロンつけてるんだろうって。
T1	<ul style="list-style-type: none"> ・やっぱり、個人的な好みだとは思いますが、（Cは）シンプルで、不快がない。もちろん足りないんですよ。でも、言いたいことの「渡辺先生に受け入れてくれないでしょうか」というメッセージはわかる。 ・これ（C）はただ、「言語学の研究生を募集していると聞きました」とってちょっと第三者的。

・Dのメール文1に対するコメント

S1	<ul style="list-style-type: none"> ・表現は私たちが使うものと一緒、かつ、具体的に何を教えてほしいかというところまで書けていた。 ・文法も大きい間違いはない。
S2	<ul style="list-style-type: none"> ・他のメール文に比べて一番違った点が、「入学試験のほかに聞きたいことがあって」というところで、出願資格とか内容が具体的に教えてくださいって言ってるのがすごい。 ・すごく見やすく、初めもちゃんと自己紹介から入って本題に入って、で、最後の結びも「よろしくお願ひします」とってちゃんと書いて、署名の下にさらに連絡先まできちっと書いてたので、かなり好印象って感じです。 ・件名もDさんのほうが（Aより）わかりやすいかな。件名を見ただけで何をするためのメールなのか用件がわかる。
T1	<ul style="list-style-type: none"> ・このDとかは、「入れてください」と言うよりも、質問事項が長い。 ・その前に資格だとか、それ以外の質問をしている気がして。だから、先ほど言った、そのタイトル（件名）とはずれる。 ・こっち（D）は、私からすると、「これはどっかガイドラインに載ってんじ

	<p>ゃないの？」と。だから、「これも調べずに、あなたは聞いているの？」という感じがして、長かったと思ったんですね。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・研究生とか修士は何人採るとか、この先生の（情報）を知っていると、確率が1人なのか5人なのかあってあるじゃないですか。だから、いくらこんなのを聞かれても、私としては、もう読まない気がして。 ・ほんとに、この長い嫌いなんですよ。 ・熱意は、こういうの（卒業論文執筆時にその先生の論文を参考にしたこと）があったほうがいいとも思います。確かに。熱意は感じます。 ・確かにこの2つ（AとD）は文法的には問題ないですよ。 ・実は、文法は気にしないかも。細かいところは、多分線引いてますよね、だから、「あー、間違ってるのかな」とか思ったんですけど、それほど多分、高望みしないって言うか、期待してないんだと思います。
--	--

・Eのメール文1に対するコメント

S1	<ul style="list-style-type: none"> ・音では多分、日本語を理解しているんだろうけど、文字的にはまだ起こし切れていない。 ・敬語は最低限として使えている。 ・指導教官として受け入れてくれるかどうかという目的は達成できていると思うんですけど、具体的なものがない。
S2	<ul style="list-style-type: none"> ・全体的にほかのメール文1と比べて「うーん」となった。 ・あいさつからきちんと入ってるのはいい。 ・「実は私は来年卒業します」が何の宣言なんだっていう。 ・誤字が（多い）。 ・最後に署名がなく連絡先ってのがちょっと評価下がったところですね。最初に名乗ってはいるけれども、最後にきちんと署名してから連絡先っていうのが定石だと思うので。 ・最初にだれだれさん宛てっていうのがなかったので、そこも下がりましたね。 ・件名も何の指導教官なのかっていうのが、わかんないですね。 ・「今日は（教えていただきたいことがあって、...）」ってところに線引いてるんですけど、メールだからいつ読むかわからないのに「今日は」はちょっとアウトかなと。それは多分、対面で話すことかなと。 ・結びはばっちりなんですけどね。「お忙しいところ...」っていうのが。 ・なぜか段落が二個下げなのはなんでなんだろう。二個下げは引用だったような気がするので、二個下げだから読みにくいっていうのが若干ありました。

T1	<ul style="list-style-type: none"> ・文法も「いただけないでっしょうか」が、一番大切なところが間違ってるし、やっぱり。 ・大切なところを間違える点はよくないかな。これに気づかないってことだから。 ・「今日は教えていただきたいことがあってメールをしました」はいいと思うんですけど。 ・何を勉強したいかがわからない。
----	---

・Bのメール文1に対するコメント

S1	<ul style="list-style-type: none"> ・内容が具体的に書かれていた。 ・知らない目上の人への敬語表現については適切にできていたかなと思いました。 ・最後に名前がないのが難点なんですけど。
S2	<ul style="list-style-type: none"> ・件名がとてもよかった。 ・構成はちゃんとできてるんですけど、ちょっと改行がなかったので読みにくかった。 ・評価が下がったのが、この「出来ただければ」っていうのが、ちょっと。言いたいことはわかるけど。 ・署名ないのに連絡先だけはちょっとなあという、そこで評価が下がりました。 ・流れ、構成自体はよかったので、評価が高かったということになってます。
T1	<ul style="list-style-type: none"> ・こっち (B) は、やっぱり、私が嫌いなのは、テーマの分野、面接日程と資格について教えていただければ幸いです」なんですけど、修士とか研究生になる前、この先生のホームページを見れば、ある程度情報ってあるはずなんですよね。 ・やっぱり、受け入れてほしい教授となった場合、自分の、今で言うとホームページで、さっき言ったみたいな自分の専門も知ってるし、最近、自分がやってるのって出てるはずじゃないですか、で、それが嘘でも、自分と共通点がある、そして、ぜひ入りたい、「受け入れていただきたい」のもう一步、私は欲しいんですよね、多分。こういう入学資格とか、資格を聞くこと自体が、私は勉強不足だと採点をするので。この子は、いろんなところに、私だけじゃなくて、何人か送ってるだろう、みたいな気になる。 ・熱意が伝わるのは確かにBかもしれません。頑張ってる感じ。 ・(Bは) これ (C) よりやっぱり熱意を感じる。先生のもの読んだし、つまりは、細かくは言っていないけど、「先生がいい」って言ってますよね。 ・この人 (B) は詳しくテーマまで言ってるから、こういうのはポイントが高い。 ・もちろん、文法的なミスとかは、あるんですけど。

	<ul style="list-style-type: none"> ・これ (いろいろ質問していること) が嫌なんだと思います。文法の間違いと、やっぱり文法の間違いかな。 ・あと、やっぱりタイトル (件名) かな。でも、このタイトルって実は、日本語教師的な目で見てると思います。
--	--

9.4 「メール文2」に対するコメント

S1 のコメントには、「カジュアルさ」、「距離」という言葉がよく登場することから、S1 が敬語も含めて「相手との親しさや距離感に合った文体かどうか」に注目していることがわかる。内容的には、本題に入る前の身近な話題や、友達を泊める経緯の説明があることに好感を持っている。「件名」がよくないこと、「行替え」がないことについても言及している。

S2 は、「形式／フォーマット」という言葉をよく使い、流れ (構成) に注目している。「宛名」は、「お母さん」より「名字+さん」のほうが良いと考えていて、それに言及している。「件名」がないことや、よくない「件名」についても指摘がある。内容的には、「泊めてもらいたい期日」と「返事の期限」をはっきり書いているメール文に高評価を与えている。

S1、S2 ともに E の「ホテルの予約は早めにしたほうが良いので、…」という文については、それぞれ「ダイレクトすぎる」、「ショートカットしすぎて失礼」というコメントをしているが、意味するところは同じであると考えられる。興味深いのは、S1、S2 とも D の「まさか△△君が弓を習い始めましたか。もしそうでしたら教えてほしいものです」という部分についてよい評価をしていないが、その理由は正反対であることである。S1 は「親しいはずなのに距離を感じる」と述べ、S2 は「突っ込みすぎ」、「ズカズカ入っている感じ」、「そこまで親しいのかな」とコメントしている。庵ほか (2000:282) では、「前者 (『～(ます) か型疑問文』) はある出来事が起こったか否かを尋ねているのに対し、後者 (『～の(です)』か疑問文)」はある出来事が起こる／起こったことを事実として認めた上でそれについてさらに詳しい限定を求めるものである」と述べている。D のメール文では、D はフェイスブックで「△△君が弓を習い始めた」ことを知り、それを前提として確認しているのであるから、「習い始めたんですか」とするのが自然である。「～のだ」がない疑問文は、「その文が正しいかどうかを尋ねるために使われるもの」(庵ほか 2000 : 283) であり、前提なしにただ聞いているだけになるため、ある人はそれを冷たく感じ、ある人はズカズカ入っていると感じるのかもしれない。また、「～ものです」については、庵ほかでは、『～たい』『ほしい』『てほしい』などに接続して、希望を感慨を込めて表す (例文：来年こそはいい年にしたいものだ。政治家には国民の幸福を第一に考えてほしいものだ。)(庵ほか 2000 : 245-246) と説明している。学習者も、恐らく日本語能力試験に向けて勉強する中で、

「～ものだ」について類似の解説を受けたと推測される。しかし、二つの例文をみればわかるように、「～ものだ」は、独り言としてしみじみと言う場合や、公的な問題について強い願望を抱く場合により馴染む。個人的な問題について相手に「～してほしい」という希望を伝える場合に使用するのはやや不自然に感じられるが、学習者はこのような説明を受けていない可能性が高い。また、「～ものだ」は、大学生のような若い人が、特に実用的な文ではあまり使わないような表現であることも、日本人大学生にとっては何か引っかかる原因になるのではないかと考えられる。このように、話し手の気持ちを表す「モダリティ」は、上級学習者にとっても非常に難しいので、よい例文を十分に提示するとともに使用の制限を教える必要がある。

メール文2について S1 と S2 で最も意見が分かれたのは C である。S1 は、「いきなりお願いに入る前に、身近な話をして、“お願いしたいことがあってメールしました”って入っていったところが好印象」と構成をほめ、「カジュアルさもちょうどいい」とコメントしている。一方、S2 は、全体的な構成と「もし可能でしたら」という表現については評価しつつも「宛名が“お母さん”になっている」、「新しい留学生は受け入れましたか」という文、「(今年の12月6日から12月10日までは)冬休みですから、(友達の△△と日本に行くことになりました。)」の「から」、「いつ来るか、いつ泊めてほしいか」という内容をはっきり言っていない点は、あまりよくないと述べている。S2 は一貫して、久しぶりの連絡なら宛名は「お母さん」より「名字+さん」のほうが印象がよいと述べている。また、ここでも、「～のだ」がない疑問文が問題となっている。

「から」について、庵ほか(2000:213)では「後件が命令・勧誘・意志などのときは『から』のほうが自然」と説明している。学習者は、「冬休みですから～行くことになりました。」と書いているが、「冬休みですから～行こうと思っています。」などのほうが自然であることに、S2 は気づいている。

T1 は、A が談話の構成がよく、不快感がなく、的確であるという理由で、突出してよいと述べている。文法が正確である点にも言及している。C については、A と同様、余計なものがなくシンプルな点に好印象を抱いているが、A との差は文法的な問題であると言っている。「シンプルで、用件を的確に」を理想とする T1 にとって、D は、本来の用件以外の説明が長く、好みではないと言っている。「非常に親しい仲であれば、不快ではない」と思っているが、距離感がわからないので、いかどうか判断できないと述べている。「～ものです」についても、距離感に関連する問題だと捉えている。一方、「都合が悪ければホテルにしますので、遠慮なく言ってください」「心配しなくても大丈夫です」と読み手への配慮を示している部分は、高く評価している。E は、ある意味、シンプルとも言えると思うのだが、T1 は「事務的」と形容し、よい印象を持っていない。「お世話になりました」「ありがとうございます」という言葉はあるが、まるでビジネスメールのように、ホストファミリーへの感謝が表れてい

ないと言っている。また、「ホテルの予約は早めにしたほうがいいので、できねば 11 月 20 までにお返事いただけると助かります」という一文は、読み手への配慮がないとして、不快感を示している。感謝の言葉である「ありがとうございます」に脱字がみられるのもよくないと感じている。B については、主要な用件である「ぜひお母さんは一晩泊めてもらわないでしょうか？」の一文の文法が間違っていることをはじめ、全体的に文法的な正確さに欠けると述べている。内容的には、泊めて欲しい具体的な日にちがわからないこと、B より上位の A、C、D と比べて、ホームステイさせてもらったことへの感謝の気持ちが表れていないことが気になると言っている。また、B は、最も重要な文でさえ間違えてしまうほど上手ではないことが読み手にもわかるため、不快感は与えていないが、文法が正しくてカジュアルだと評価が下がる可能性が高いだろうと言っている。

N1, N2, N3 では、特に B と D に対する意見が分かれた。第 4 章でも述べたように、筆者は、メール文の書き方を教える際、基本的に「前置き→本題→結び」の三段階で構成するように指導している。学習者 A、C、E が書いたメール文は、構成の上では、習ったことに忠実に従っている。特に異なっている点は、「依頼前の行動」「依頼」「依頼後の行動」の内容である。「依頼」という FTA を行う際に、補償行為が行われているかどうかは順位付けのポイントになっていると考えられる。例えば、一番高い評価を得ている A は、「依頼前の行動」で「あいさつ」「ホームステイ時の感謝」「近況報告」を行い、「依頼の理由」では「一生忘れることがないような素敵な経験だったので」と述べ、「依頼」では「もしもご迷惑でなければ」と前置きをし、日程など読み手が依頼を受け入れるかどうかを決めるのに必要な情報を示している。しかも、これらの内容をすべて簡潔にまとめ、長すぎることもない。これらはすべて FTA を補償するストラテジーである。A と比較すると、C、E の順に、FTA の補償行為が少なかったり、うまく機能していなかったりするということと言えるのではないだろうか。件名だけは C のほうが A よりよいというコメントがあったが、件名を除いて本文を見れば、文法や表記の正確さの点でもよい順に A、C、E と言ってよさそうである。このことから、メール文においては、「件名」も立派に FTA を補償する行為になりうるということが言えると思う。学習者 D のメール文も、A、C、E と同じく「前置き→本題→結びの言葉」の構成となっている。それにもかかわらず、D については評価が大きく分かれた。

筆者は、D には、「まさか...習い始めましたか。」や「遊んでから帰ると計画しています。」など文法的に正確さに欠ける箇所が少し見られるものの、本題の依頼に入る前に「近況報告」と「近況伺い」がかなりの字数を使って丁寧になされ、温かみや親しみが感じられると考え、また、依頼をした後に「相手の都合が悪い場合を想定した配慮」もなされていることから、肯定的な印象を持った。NT2 は筆者と近い考えを持っているようである。しかし、NT1 は「メール文としては長すぎる」、「『ついでに』が引

つかかる」、NT3は「キャラが濃い」、「詰め込めるだけ詰め込んで」、「お土産を先に送られると断りづらい」と述べ、低い評価をしている。この差は、Dとホストファミリーの親疎の想定に差があったことから生じた可能性がある。筆者はDとホストファミリーはかなり親しい関係であると頭の中で設定していた。だから、Dの饒舌とも言える「近況報告」や「近況伺い」を、FTAを補償する行為であると捉えた。「ついでに」という表現ですら一つのユーモアであると思ったため不快感は全くなく、FTAを補償する戦略یであると感じた。これに対して、NT1とNT3は、親しさの度合いを低く設定していたため、長い「近況報告」や「近況伺い」をむしろなれなれしいと感じ、「ついでに」という表現や「お土産を送ってきたこと」をFTAであると捉えたのではないか。これらのコメントから、筆者は、「メール2」の課題の指示において、「親疎」の度合いをもっと厳密に行っておくべきであったと考えた。「親疎」の度合いを言葉で的確に説明するのはかなり難しいという問題もあるが、課題文を作成する上で工夫しなければならない点である。

このほかに、先行研究にもあったように、そもそも日本人と香港の人では、「親疎」の度合い、「家に泊めること」の負荷度、さらに「依頼」されること自体の負荷度の認識に差があるように思う。宇佐美まゆみ(2003)のDP理論の「基本状態」が日本人と香港の人で一致していないとも言える。筆者のように国外に滞在している期間が長くなると、一般的な日本人の「基本状態」と気づかないうちにずれている可能性もある。これは、国外で日本語教育に携わる教師が十分に注意しておかなければならない点である。

日本語教師ではないNT1、NT2、NT3の3名とも、Bの日本語が正確さに欠けることに気づいていないわけではない。しかし、一方で、「熱中症にならないようにお気をつけてください」、「お父さんも〇子もお元気ですか」、「もし困ると思っているならも構いませんので」という部分に対しては、NT1、NT2、NT3とも読み手に対する気づきがあるとして、よい印象があると述べている。

特に注目したいのは、Bに1位を付けたNT3のコメントである。「日本語あまり得意じゃない人が一生懸命、下手な日本語を駆使して頑張っている」、「日本語が下手な文でも、一生懸命自分のキャパを越えて書いてるぐらい頑張ってるんじゃないのかなって、愛情を感じる手紙」というコメントに表れているように、NT3は、Bの日本語が正確さに欠けることは認めながらも、メールから一生懸命さや愛情が感じられ、さらには「すごくいい子なんだろうな」とBの人柄まで肯定的にとらえている。これに関しても、宇佐美まゆみ(2003)のDP理論の「基本状態」の概念で説明できると考える。初級の段階では少し話せる(書ける)ようになっただけで、その母語話者から「上手」、「すごい」とほめられ、上級になると「上手で当然」と見なされてほめられなくなるというのは十分ありえることである。つまり、日本語力が低い学習者と高い学習者で

は、日本語母語話者が設定する「基本状態」が違うのである。まだ日本語があまり上手でない人は「できない」のが「基本状態」で、上級日本語学習者は「できる」のが「基本状態」である。だから、初級の学習者が「少しできる」と、それはもう「基本状態」からプラス方向にずれているため高評価となり、上級学習者が「少し間違える」と「基本状態」からマイナス方向に外れて低評価になるということが起こり得る。Bについては、とりわけNT3の評価が、「基本状態」が大きく働いていることがわかる。

上級学習者は上級だからこそ、社会言語学的能力に関することも含めて「できて当たり前」という「基本状態」が設定され、「これぐらい日本語力があるのだから、このような間違った言い方はしないだろう」と期待されることに注意しなければならない。Dのメール文については厳しい意見があったが、これもまた、Dの日本語力が低くないからこそであると考えられる。

・Aのメール文2に対するコメント

S1	<ul style="list-style-type: none"> ・親しい相手だけれどもお願いをしているっていう点で、くだけすぎず、ど ういう経緯で友達を泊めるかっていう理由も述べられている。 ・基本的に文法的に気になった点はない。
S2	<ul style="list-style-type: none"> ・形式がよかった。最初にちゃんと「お母さん」じゃなくて「名前+さん」 って置いて、あいさつから入って、「お世話になりました」って話を最初にも ってきってから本題に入ってるので、流れが完璧。 ・他の文に比べたら全体的にまとまった。で、結びもちゃんと「お願いし ます」っていうのと、署名で終わってたので、形式がばっちり。「お世話に なりました」ってところから入ってるのが高評価。自然。誤解なく伝わる。 ・内容的なところなんですけど、「このぐらいの時期を予定しててその中の一 晩泊めてください」っていう内容の時に、このぐらいの時期が幅のある表 現っていうか、はっきり何日って言ってないところがちょっとマイナス。
T1	<ul style="list-style-type: none"> ・こういうのが好きなんだと思います。「もしご迷惑でなければ、私と友達を 一晩泊めていただけないでしょうか。素晴らしかったから」っていう、頼 み方が丁寧。で、もちろん、「その時すばらしい思い出をあなたのところで してくれたから、また会いたい」、ですよ。で、「自分の友達にもその喜 びをシェアしたい」っていうのが、的確にわかる。 ・個人的に、こうやって、近況を言って、お願いしたいことがあって、内容 を言って、ちゃんと締めまで不快感がないっていう、的確にわかる。 ・そつがない、本当に。「友達にもホームステイの楽しさを体験してもらいた いです。もしよろしければ」っていうのがすごくあるんですよ。 ・多分、文法にそんなに間違いはないですよ。 ・これ（Aのメール文2）はダントツにいいと思った。

NT1	<ul style="list-style-type: none"> ・すごく内容が普通。こう、自分の近況を言って、で、そちらがすごくよかったってということと、それから友達を連れていくという時に「ご迷惑でなければ、私と友達を泊めていただけないでしょうか」という聞き方も、普通だし。 ・ところどころ文法的におかしいなとは思いますが、ま、外国人の方が書いたとしては、「一生忘れることができない素敵な経験だったので」とか、泊める側としたらそう言ってもらえたら、あ、泊めてあげようかなという気にもなる。 ・旅行する期間をはっきり、「12月末の1週間を予定していますが、その中の一晩泊めていただければ」ということやから、こっちも予定が立てやすい。で、「お返事お待ちしております」というような、すごく流れのいい、感じのいい内容。一番よかったなって。
NT2	<ul style="list-style-type: none"> ・CとAは日本語もわりとよく、それほど大差が感じられない。 ・やっぱり標題が「宿泊について」とかだと、ほかの宿泊の自分が泊まったところかしら、とってしまう。
NT3	<ul style="list-style-type: none"> ・完璧な日本語で、完璧に日本人の礼儀作法もわかっていて、日本人の心をわしづかみにするような感じ。 ・この子は何でもできて、完璧な子ですごい子なんだから泊めてあげても全然問題はなさそう。 ・すごい優等生なんだろうなと思って。普通にいい子だから。 ・非の打ちどころのないのはA。

・Cのメール文2に対するコメント

S1	<ul style="list-style-type: none"> ・メール2は逆に一番いいというふうにしたんですけど、いきなりお願いに入る前に、クッションっていうか、身近な話をして、「お願いしたいことがあってメールしました」と入って行って、私的には好印象というか。 ・カジュアルさもちょうどいい。
S2	<ul style="list-style-type: none"> ・(宛名が)「お母さん」になっている(のは気になる)。 ・最初ちゃんと「お世話になりました」と話から入って、「そちらはどうですか」というのを聞いているので、「お母さんのほうはどうですか」まではよかった。 ・「新しい留学生は受け入れましたか」は聞く必要が(あるか疑問)。「受け入れましたか」という、「～ましたか」で聞くと若干失礼。はっきり失礼ってわけじゃないんですけど、向こうのプライベートにちょっと突っ込んでる感じ。 ・あいさつから入って、ずばって用件に入ってるところはOKだった。 ・「冬休みですから」というのが、そんなすごく悪いってわけではないんで

	<p>すけど、日本人だったらそうは書かないかな。「～ですから」だからダメなのかな。「～なので」だったら柔らかくなるかな。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「もし可能でしたら」っていう言い方がよかった。 ・いつ来るかとかいつ泊めてほしいかっていう内容をはっきり言ってないので、もらった側はどう準備したらいいかわからない。メール文の主旨としてちょっと足りないところかなあと。
T1	<ul style="list-style-type: none"> ・シンプルで、そんなに余計なものがない。 ・こっち (A) とこっち (C) がどっちが上手かって言ったらやっぱり文法的なのかな...
NT1	<ul style="list-style-type: none"> ・すごくシンプル。で、なんやかんや書いてないけども、いつからいつまで冬休みで友達と遊びに行くと。で、「友達はホームステイしたことないから、泊めてもらえないか」っていう、ま、メールとしては読みやすいし、で、内容もはっきり、言いたいこともわかるし。で、「日本人のおうちを見たことがないから、泊めていただけませんか」っていうことが、すごく丁寧ではないけど、わかりやすい。
NT2	<ul style="list-style-type: none"> ・CとAは日本語もわりとよく、それほど大差が感じられない。 ・最後に、Eメールのアドレスが載っていて返信しやすい。で、「香港からの～です」っていうタイトルで、ほかのスパムメールとは違って、あ、彼女から来たんだわ、ということがわかりやすくて、メールを開きやすい点がCのレベルが上の点でしょうか。
NT3	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のちゃんと近況報告もして、一番これが平均的な感じ。 ・ただ、何ていうか、こっちの都合、聞いてないけど、「もしダメならいいです」っていうのがあれば。都合を聞いてもらえれば (いい)。 ・どうして行きたいかとか、どうしてその子、泊まりたいかっていうのも「ホームステイしたことないから、見たいらしいから、どうかな」、みたいな感じで。ま、「可能でしたら」って聞いてくれるからいいねんけど、ほんとにこれはもう、普通の。一般的な、平均的な、もう本に書いてあるやん、ひな形通りの。

・Dのメール文2に対するコメント

S1	<ul style="list-style-type: none"> ・お母さんっていう相手で、1年間お世話してもらったのですごく仲がいいのはわかるんですけど、ふざけすぎかな。お願いをするので、親しい間柄でも少しカジュアルすぎるかな。 ・「習い始めましたか。もしそうでしたら教えてほしいものです」とか違和感。親しいはずなのに、距離を感じる表現。 ・「友達と東京を六日間堪能する」は私は言わないかな。 ・(件名の)「久しぶりです」はちょっと (よくない)。
----	---

S2	<ul style="list-style-type: none"> ・長くて丁寧で、Aさんと対照的に「何日か何日に一晩泊めてください」っていうのははっきり、ここかここって明示して伝えてるので、そこがかなり高評価です。 ・世間話から入って、本題に入ってるっていうのはいいんですけど、世間話が若干長い。 ・最初（宛名を）「お母さん」にしてたので、名前のほうが（いい）。 ・「まさか△△君が～教えてほしいものです」「～ものです」はズカズカ入っている感があって、そこまで親しいのかなあって。 ・Dさんは「いつまでに返事をください」っていうのをわりと具体的に書いてたので、返事がしやすい。頼み事、用件の期日と用件の中身、いつに泊めてくださいっていうのははっきり言ってるので、内容的に高評価でした。
T1	<ul style="list-style-type: none"> ・実はDがよくないのは、やっぱりこれも、説明が多くて嫌だったのかしら、多分。 ・相手を、読み手を考えると、やっぱり私の中の好きなのは、シンプルで、用件を的確に、なんですよ。 ・もし私が、仲のいい人でね、こういうの（近況を話すこと）は別にいいんですよ全然。ただ、自分のことばかり言ってる気がする。 ・ただ、近況を話すって言うのだったら、これはいいと思います。でも、結局、お願いはこれですよ、「泊めて欲しい、で、友達（ホームステイ）はやってないから」っていうポイントなんですけど。 ・「都合が悪かったらはっきり言ってくれればいいですよ」みたいなのは、私はよかった。これはいいポイントだと思います。「心配しなくても大丈夫」って言うのは。 ・仲がいい人として読んで、不快とかはないんですけど。 ・その仲がいいというレベルも、ほんとにいいと思う、ちょっといいぐらいじゃないレベルを想定してる感じがするんですけど、人の距離感がわからないので。 ・私も（線を）引いてますね、「教えてほしいものです」。強調っぽい感じですよ。そういう意味（なれなれしい）の不快感なんだと思います。 ・（日にちが具体的という点については）（Aと比べて）これ（A）をもらったら、一晩でもって言ってるから。これ（A）、でも、「12月末の1週間を予定しております」だから、大体わかるし。逆に言うと、19か20の、どっちかでしょ？でも、なんか、この人本当はもっと長くいるじゃないですか、みたいな。あ、関西は二日間だけか。そっか、じゃ、もっと絞られますね。 ・この人は、多分、小手先上手な感じがするんじゃないですかね。

NT1	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろ書いてて、手紙としたらいいんやけど、メールとしたら、あーだこうだ書いて、長すぎる。 ・私がこれを最後にしたポイントは、「ついでにその友達は日本人の家を見たことがなくてぜひ体験したいと言っていましたから」って言うね。「もう一度会いたいです、なので、おうちに泊めていただけませんか。その時に友達も一緒に。」って言うんやったらいいけど、「ついでに」っていうところがちょっと。こっちとしたらちょっと負担やから、友達と一緒に泊めるって言うのが。やっぱり、そこの表現が、大目に見てもトゲ刺さっちゃうみたいなの。
NT2	<ul style="list-style-type: none"> ・文章が長いということもありますが、お母さんのことを気づかっている親しみが持てる。 ・泊まりたい理由、泊まりたい日程などもはっきり書いてあるので判断がしやすい。 ・きっちり 19 日か 20 日で友達が一人来て、断ってもらっても全然大丈夫と書かれているので、一番わかりやすかった。
NT3	<ul style="list-style-type: none"> ・キャラが濃い感じで、詰め込めるだけ詰め込んで。ま、こういう子なんやろうけど、お土産を先に送ってきてるから、断りづらいつて言うか。これは日本人にしたら、あかんのちゃうかな。 ・ま、「心配しなくても大丈夫です」って書いてくれてるから、ほんとに表裏がなくて。 ・いい子なんはわかるけど、見えすぎ。こういうふうに書いてもらうのは嬉しい。気にしてくれてんねんな、今新しく調べてんな、昨日一日ですごいユーチューブとかなんかいいろいろ調べて、フェイスブックとかで見て。 ・泊めてはあげるけど、これやったら、一緒に来る友達もどんな子を連れてくるんだろうっていう、すごい不安。

・Eのメール文2に対するコメント

S1	<ul style="list-style-type: none"> ・波風がなく読めるんですけど、敬語を使いすぎていて、離れた印象。 ・A は導入部分があったんですが、こっちは本当に用件だけのメールっていうのがあるので、より距離を感じるのかな。 ・「ホテルの予約は早めにしたほうがいいので、…」っていうのは、確かにそうなんですけど、ダイレクトすぎて。 ・「できねば」とか打ち間違いなのかなと思ったんですけど、音をそう捉えているのかな。 ・件名は、「あー（よくない）」と思います。
----	---

S2	<ul style="list-style-type: none"> ・ 返事をいただきたい期限をはっきり「何日までに」って提示してるところが好印象だった。 ・ 「ホテルの予約は早めにしたほうがいいので…」っていうのは、これはちょっと失礼かなと。「泊めていただけなかったらホテルにします、で、そのホテルを確保するなら早めにしたほうがいいから、早めにお返事をください」っていうところが、だいぶショートカットされて書かれてるので、ちょっと失礼。 ・ 若干文法のミスが（ある）。 ・ ここも「泊めるに関する…」（件名）（ミスがある）。 ・ ちゃんと名前で「だれだれさんへ」って言ってるのと、入りの文も大丈夫で、最後、結びもきっちり書けてて、署名、連絡先と、形式はきっちりなってるので、しかもちゃんと返事の期限を指定してるので、そこがぐっと上がった。 ・ これも二個下げですね。
T1	<ul style="list-style-type: none"> ・ こっち（E）は、「ありがとうございます」はあるんですけど、「ホテルの予約は早めにしたほうがいいので」っていうのが多分嫌だったんだと思います。「えっ、あなたの都合でしょ」みたいな。 ・ ちょっと事務っぽい。「11月20日までに」。事務的なメールで、感謝とか、ホームステイの時の感じがない。「お世話になりました」。感謝の感じが伝わらないから。会社メールみたいな感じ。 ・ （「ありがとうございます」の）「う」が抜けてるし。
NT1	<ul style="list-style-type: none"> ・ 文章短くて、わかりやすいし、ま、ちょっと丁寧さには欠けるかなとは思いますが、メールとしたら、あの、やっぱり「友達と一緒に泊めてもらえませんか」で、ちょっと期間が書いてないのが、わかりにくいけども、ま、「いいよー、いつ？」って返事を書くには、まあ、これぐらいでいいのと、で、「返事は11月20日までにください」っていう、は、ちゃんと書いてあるので、メールとしては、言いたいことがわかる。
NT2	<ul style="list-style-type: none"> ・ （C、A と比べても）ほとんど落ちない。何が違うんだろうって思ったときに、ここもちゃんと期限も書いてあるし、人も書いてあるし、特にこの3つ（C、A、E）に関して、これが秀逸だと思うところはないです。 ・ 言葉の使い方と言うと、一番簡単に済まされているような気がして、CとAのほうが丁寧さを感じる点が…。でも、特にEがどっかがおかしいから意味が伝わらないっていうことはほとんどないので…。 ・ Eの人は、突然その、泊めてもらいたい理由とかに入っているんで、そういったちょっとした季節のこととか、さりげない、「自分はこんなことが好きになった」とかいうことが書かれていると、よりコミュニケーションがとりやすいということはあるかなあとと思います。

NT3	<ul style="list-style-type: none"> ・多分、日本語が下手で、すごい日本語の訳し方って言うのかな、こっちも英語が下手で英語の例文集をつなぎ合わせて書いてるっていう。よくやるやん、できひん時、英作文書く時。 ・自分の魂から出ている言葉がない。ひな形通りで、たぶん辞書で引いて、ああこういうことがあるからここだけ書いて、自分がよくやるタイプやねんけどね、 ・でも一応知り合いやし、情報を送るとか、こっちのことを気づかうとか、もあってもいいと思うねんな。でも、これってほんとに多分、こういう子じゃないと思うねんけど。 ・(件名の)「泊めるに関するお願い」っていうのが、もうちょっと「お元気ですか」とか。 ・呼び方は「お母さん」のほうが絶対 (いい)。お母さんやと思って世話してんねんから。
-----	--

・Bのメール文2に対するコメント

S1	<ul style="list-style-type: none"> ・頑張っているって言ったら失礼なんですけど。 ・文法的にすごく違っているとかではなくて、なんか伝えたいことがあるっていうのもわかるんですけど、他のと最後比較して、いいのはすぐ決められるんですけど、残ったのと比べた時に、何か(足りない)。その何かと言えたらいいんですけど。 ・距離感も近くもなく遠くもなくいい。 ・話し言葉チックなのが混じっているのは気になる。 ・行替えしていない。 ・言いたいことを全部ガーッって書いていった印象。
S2	<ul style="list-style-type: none"> ・なぜかメール文のフォーマットが消えて本文からになってる。 ・課題として出されているなら、きっちり (件名を書かなければならない)。 ・この人も「お母さん」って言ってるので、まあ、親しさによるんですけど、久しぶりに連絡するなら、やっぱり名前のほうがいいなというところで。 ・他の人にもありましたけど、いつに泊めてもらいたいのか具体的についていうのと、返事の期限を具体的についていうのがなかった。 ・「また冬休みの時お宅に訪れます」っていう最後の文が「訪れます」って断定になってるので、なんかもう決定事項なのかな、みたいな。 ・「お父さんと〇子もお元気ですか」っていうのが、「〇子さん」ってつけてないのが、そんなに親しかったのかなっていう感じで、ちょっとここで印象が下がるところですね。

	<ul style="list-style-type: none"> ・あとは文法ミスがちょっと他の文に比べて多めだった。 ・「お母さんは一晩泊めてもらわないでしょうか」は、だいぶ意味が誤解して伝わっちゃうので、受け取った方は言いたいことはわかるだろうけれども、ちょっと危ないかなあと。 ・ちょっと誤字があったので、それも（問題）ですね。 ・最後の署名は「だれだれより」ってのは別によかったの。「～より」つけても別におかしくないかな。親しさはさっきの先生よりは格段に上なので。 ・本文のほうが突っ込みどころが多くて、そっちのほうに意識をもっていかれたというのがありますね。 ・構成は、あいさつから入って、「東京は今一番暑いところなので」っていうのは不自然なんですけど、「熱中症にならないようにお気をつけてください」っていうのは、まあ、相手を気づかう文としてはよかったなと思うんですけど、そのあとに「〇子もお元気ですか」が入ったので、そこで、こう上げ下げがあるというか。出来のうまい下手が波があるなあとという感じで。 ・改行がない。 ・「？」のあと後ろの一字空けるっていうのがなかった。 ・一番大きかったのは「訪れます」が...。「訪れます」だったらメール文の主旨からちょっと外れちゃうというか、泊めてもらえないかと思ってというところなのに、宣言しちゃってるとちょっとよくない。 ・他の人みたいに「よろしくお願いします」とか「返事いつまでください」とかないので、宣言して去っていくみたいな感じでちょっと。急に終わってる感じはありますね。
T1	<ul style="list-style-type: none"> ・これ (B)、やっぱり文法がダメなのかな。大切な文の間違っているのと、やっぱり、具体的にいつかがわかりませんよね。冬休みのいつかとか。 ・やっぱり、感謝の言葉が少ない感じかな。この3つ (A, C, D) は、「あなたのところに行ってすごくいい体験で、友達にもシェアしたい」っていうのが伝わるんですよ。でも、この人は、それが少ないですよ。「うちを見たことない」って、そうなんですけど、そういう意味の説明は足りないかも。お願いするのに。「あの時はありがとうございます」って一言もないですよ。 ・やっぱり周りの人たちも、下手な人が頑張ってる感、「それでも困るなら大丈夫よ」とか。「もらわない」って間違ってますけど、言いたいことはわかりますよね。でも、例えば、饒舌なのにカジュアルで「もらえない？」ってなったら、もうぐっと（評価が）落ちると思います。多分、これが「泊めてもらえる？」とかなると、「ええっ？」ってなる人が一般的に多い気がします。

NT1	<ul style="list-style-type: none"> ・ B は、たぶん気持ちはあるんだけど、「お体大切にしてください」、とかあるけど、なんか「熱中症にならないようにお気をつけてください」、「お元気ですか」、書いてるんだけど、ちょっと、「だいぶ日常の生活に慣れていて毎日もう充実に過ごしています」とか、すごく外国人の人の手紙だなという感じで、感じは悪いことはないし、言いたいことはわかるし、ああ、心配してくれてるんだな、とは思う。 ・ 本題がすごく短い。文法的におかしいのが続いて、で、最後に、友達と行くから、泊めてもらえないかなっていうので、もうちょっとそのところは、丁寧に書いたほうがいい。 ・ ただ、「もし困ると思っているなら構いませんので」っていうところ、「迷惑だったらいいですよ」っていうのが書いてあるのは、気持ち自体は全部、この人は悪くない。
NT2	<ul style="list-style-type: none"> ・ 文法はいまいちであっても、「熱中症にならないようにお気をつけてください」というような、「私に関する気づかいをありがとう」という心の点では、評価は高い。 ・ 特に不快感はない。 ・ 日本語の点からすると、一番落ちる感じがする。 ・ 一番最後のほうですね、「ぜひお母さんは一晩泊めてもらわないでしょうか？もし困ると思っているなら構いませんので、また冬休みの旅行のときにお宅に訪れます」って言われると、ま、普通にこの文法を解釈すると、あ、冬休みにまた訪れるんだわ、「訪れていいでしょうか」って聞いている主旨と「訪れます」っていう意味とがちょっと相反している。 ・ お父さんと○子のことを気にかけてくれたのは最後の人 (B) なので、お父さんと○子は喜ぶと思います。
NT3	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本語はとても、あまり得意じゃない人が一生懸命、そちらに泊まりたいと下手な日本語を駆使して頑張っているという感じがあって、「熱中症にならないように」ってこちらのこともまず聞いてくれているところが、すごい、いい子だったんだなって。「お父さんも○子もお元気ですか」とか。 ・ 文章も短いのももしかしたら遠慮しがちに、「困ると思ってるなら構いません」、それでも断られても「家には行きたい、会いたい」とか。すごい「好き」っていうのが表れてて、ハートウォーミングな感じ。 ・ 日本語が下手な文でも、一生懸命自分のキャパを越えて書いてるぐらい頑張ってるんじゃないのかなって、愛情を感じる手紙なので。 ・ 都合が悪くても無理やり都合をつけてでも、泊めてあげやんな、かわいそうかなって感じがする。 ・ 心に訴えてくるのは B。 ・ この文章で「熱中症」って出すの、大変やったやろうな。

9.5 「レポート」に対するコメント

S1 のコメントには、「文体」、「構成」、「引用」、「文法ミス」、「文末のバラエティ」、「モダリティ／ムード」といった言葉がよく現れる。S2 のほうは、A に対するコメントの中で「私も型にはまりたい人間なんで」と述べているように、「形式」という言葉が目立った。その他に「フォント」、「誤字、脱字」、「グローバルエラーの有無」、「引用」が S2 のコメントのキーワードであり、これらが全体の評価のポイントになっていると言えるだろう。

最も意見が分かれたのは D (S1 が 2 位、S2 が 4 位) である。S1 は、「内容的には書き方、構成も A と同じぐらいいいが、文法的な間違いが A より多かった」、「引用の箇所がわかりにくい、英語の参考文献の日本語訳が自然だった」と評価している。一方、S2 は「繁体字 (のフォント) のせい、か句読点が真ん中に来るのは、かなり読みにくい」、「文法ミスがかなり多かったが、グローバルエラーは少なかった。」というコメントをしており、S2 にとってはフォントが全体の印象を決めるかなり大きな要因となっていることがわかる。

T1 は、A のレポートについては、構成がよく、日本語母語話者が書いた文章を書き写しているのかと思うぐらい日本語力も高く、「別格」であると評している。日本語力から言えば、A の方が C より高いと思われるが、レポートの内容から言えば、C の方が A よりいいと述べている。C のレポートは、目のつけどころが面白く、オリジナリティがある点を高く評価している。レポートとして、自分の課題が明確で、構成、展開がよく、的確にわかりやすくまとめていると言っている。C に関しては、「素直さを感じる」と、その人柄まで想像している。D のレポートに関しては、目のつけどころは悪くないものの、とにかく構成がよくないと述べている。調査もしっかりなされておらず、適当な印象を受けるとしている。E については、そもそも、内容的にレポートにふさわしくないと主張している。論理展開が悪く、結論も薄いと言っている。日本語力が高くなく、文書の書き方のルール (段落の最初が 2 コマ分下がっている) を守っていない点にもよくない印象を持っている。また、見た目の観点からも、全体的に平易な語彙と表現が使用されており、それが一層、レポートとしては物足りない印象を与えていると述べている。B のレポートについては、説明が多く、しかも構成がよくないので、わかりにくく、読みたくなるとコメントしている。意見は書かれているが、分析が弱く、結論も薄いと述べている。文法ミスが多いことにも言及している。ただし、一見、漢字語彙を含めて字が多いので、E よりはレポートらしく見えると分析している。

・Aのレポートに対するコメント

S1	<ul style="list-style-type: none"> ・他の意見文に比べて常体の一致もできていて、意見もあり、引用とかもうまくできていて、自分の意見を論理的に述べるのが一番うまかった。 ・アカデミックライティングの書き方ができている。「思う」ではなくて、「考えられる」とか。 ・全体的にはスムーズに読むことができる。 ・内容と構成がしっかりしていた。 ・たまに「理解にかたくない」とか表現が変なものが時々ある。変なところは5か所。文脈で理解できるので大きいエラーではない。
S2	<ul style="list-style-type: none"> ・本格的な感じかなあ、と。 ・文法的にもちらほら（ミスが）あるにはあったんですけど、ほんとにちょっとって感じで、ほとんど問題ない。グローバルエラーがないって感じですかね。 ・形式もしっかりしてるし、注釈とか参考文献もきっちり載せて、形式ばっちり。私の好きな感じの。私も型にはまりたい人間なんで、かなり好印象って感じでした。 ・読みやすい。わかりやすい。
T1	<ul style="list-style-type: none"> ・論文として、反論、課題、背景、的確だし、文型も、すごく、これ（A）はもういいって、もう一番だって思ったから、さっとしか読んでないんですけど、本当の内容は別にしても、フォーマットのすべての項目を押さえている。 ・コピペしてるのかなっていうレベルぐらい上手だなって思いました。コピペではないと思ったんですよ。これ、「大きいである」（という文法ミスがあるから）。 ・やっぱりこれは、もし日本語力がなくても、自分で構成とか、押さえるポイントってのは自分の一番強い言語で考えたほうが、この段階って言ったら失礼ですけど、ネイティブじゃないわけで。でも、この人は、もう日本語で書くって言ったら、日本語で考えた方が早い人なのかもしれない。 ・これはもう別格だと思います。だから、こういう人が来ると、やっぱり日本語力の問題じゃないから、内容になりますよね、さらに。あとは、見せ方になるので。

・Cのレポートに対するコメント

S1	<ul style="list-style-type: none"> ・文体の一致ができていたのでそれはいい。 ・よく書けてたと思うんですけど、AとDと明らかに違うなと思ったのが、章の区切りがよくわからなくて、「前章でこういうのを述べた」って言うんですけど、どこまでが前章だったかがわからないので。 ・意見とデータが区別して述べられていたので、そういう面では構成わかりやすかったと思うんですけど。 ・たまに、「インタビューの結果からこうだと思われる」って書いたところでいきなり次の文では章の結果、ここなんですけど、「...お菓子は見つけがたいと思われる」。推測で終わっている、あくまでも一意見なのに、それを日本のコンビニの外国人にとって魅力的だっていう側面の根拠の一部にしたってというのが、なんか、いきなりすぎて、ちょっと。 たまに、章のまとめの時に、駆け足でまとめた感があるので、確かに述べられていることはわかるんですけど、もう少し丁寧にというか。 ・文末のバラエティは、EよりCのほうが（ある）。 ・たまに、日本語が、「幸い寮のそばにコンビニが建ててすぐ薬を買えた」っていう、本来適切じゃない動詞が入っているっていうのも...。全体的によく書けているので、こういうのがすごく目立つ。
S2	<ul style="list-style-type: none"> ・これはだいぶ面白かったです。内容的に面白かった。 ・文法のミスはまあまあ多かった気もするんですけど、内容は遜色なく伝わってきたので、よかったなあという感じです。 ・きっちりちゃんと項目分けて、きっちり調査もして分析もしてっていうのがよかったと思います。 ・伝わってこないっていうのはなかったもので、言いたいことはわかる。
T1	<ul style="list-style-type: none"> ・私、最初、やっぱり、(Cは)日本語があんまり上手じゃないなって思ったんですよ。 ・内容がいいから。背景、研究動機ありとか、だから視点が、日本語の先生かつ、内容をこういうものになればなるほど重視したくなるという私の判断基準だと思います。 ・(Cは)調べてるんですよ。全部自分でインタビューして。もちろん、目のつけどころも面白いし、的確に、わかりやすく、まとめ上げた。 ・正直言うと、日本語はどうにでも修正できると思うんですよ、論文を書くとか、意見文は。会話での、人に不愉快とかっていうのは、なかなかできないかもしれないけど。

	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語はシンプルですよ。簡単に書いてある。どっちがいいかっていうと、その、日本語力だったらこれ (A) だけど、私、内容、これ (C)、結構よく (書けている) ...。だって、(A のトピックは) 社会現象じゃないですか。もちろん意見もありますけど、そんなに、なんて言うのかな、好みとしてはこれ (C) ですね。で、ちゃんともう一個の展開があるから (「国際的になるか」)。 ・要は自分でアンケートを取った、自分の課題と、明らかにしたいポイントが、歴史を見て、比較して、最後に、自分の視点から、どうもっとよくできるかっていうふうに展開してるところが、オリジナリティが (あって)、で、ほかのもずっとオーストラリア人からしたら、とかちゃんと分けてましたよね。 ・なんか、素直さを感じる。(C さんを) 指導したくなる感じです。
--	--

・D のレポートに対するコメント

S1	<ul style="list-style-type: none"> ・A と同じぐらいいいと思った。 ・たまに文法的に間違っているところがあった。 ・「楽しむ場所」となるべきところが「楽しめる場所」となっていたり、細かいところが少し気になりました。 ・これは A 以外の全体的にあったんですけど、これはあちらの大学の学生さんの書き方かもしれないんですけど、参考文献とかを引用するときにごまかが引用なのかがわからなかった。 ・D の人は英語の参考文献を読んでいて、それを日本語に訳しているんですけど、その日本語訳は、他の論文でもされてる人いるんですけど、わかりやすいというか、自然な日本語に翻訳されていたので印象的だった。
S2	<ul style="list-style-type: none"> ・句読点が真ん中に来るのは、繁体字か何かのせいですか。かなり読みにくくなって微妙だなあっていう。 ・文法のミスが若干多かったというか、メール文に比べてかなり多かったので、ちょっと評価が下がって、でもメール文がよかったので、総合では高い方。グローバルエラーは少なかったと思います。
T1	<ul style="list-style-type: none"> ・D は、なぜかと言うと、ちょっと多分、この下のものとこれが合っていないとか、流れが悪かったのかな。 ・「これはこういう理由だ」とかいう結論、彼の中の結論が、「え？そこ？」みたいな。例えば、「出席回数から分析しようと思う」とか、でも、「詳しい数字は測っていないが」。「え？じゃ、あなた何から？」(と思った)。本当に結局は仮説が本当に想像の仮説な感じがしました。最初の展開が変だな一つ

	<p>て、なってる（書いてある）な。流れが悪いと曖昧とか書いてるから、適当な感が満載なんじゃないですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> 日本語もしっかり内容もしっかり（すべき）だと思います。だから、しっかりしてるのはやっぱりこっち（C）だと思います。目のつけどころは悪くないと思うんですよ。ボランティアサークルの（テーマ）。批判的だし、反論あるしって書いてあるからいいんですけど、でも、なんか結局、自分で調べたところは、「え？適当？」みたいな（感じがする）。
--	--

・Eのレポートに対するコメント

S1	<ul style="list-style-type: none"> 音と表記の不一致がけっこう顕著。 構成的には問題がなかったと感じた。 助詞とかの文法的なミスが多くて、私は日本人だから、伝えたいことを推測してこういう意味でっていうのはわかるんですけど、助詞のミスとかもあるんですけど、モダリティとかムードとかあまりないので、少し違和感というか。 言ってることはわかるんだけど、ただ述べているだけで終わってしまっている感じ。自分の意見を言ってるんですけど、あまり意見が強く伝わってこない。
S2	<ul style="list-style-type: none"> 誤字、脱字、文法のミスは多いものの、意味のわからないところはほぼなかったの、グローバルエラーはほぼないということで、その分、評価が上がってるっていうことになってますね。 メール文との落差に（驚く）。 内容は問題なかったけども、文法（ミス）がちょっと多かったなあと。でも、意味はわかる。 結びもよかったし、「こうだから、こうしたい、こうしていく」っていうのを、「検討したい、そこで、こうするために、こうして、こうする」っていうのをちゃんときれいに書かれてたから、ここに二重丸をつけました。目的をはっきり言って、で、方法のほうに入っていきますって感じで、流れがよかった。 やっぱり「は」と「が」の使い分けが難しいんだろうなあっていうのがありました。 「言い換えれば」って表現がうまく使えてるなあっていう。
T1	<ul style="list-style-type: none"> これ（E）はね、もうさっと研究じゃないなっていう、内容です。内容的に、もちろん、日本語力もそんなにいいとは思わないんですけど、インタビューの結果の内容のまとめ方もやっぱりよくないし。

	<ul style="list-style-type: none"> ・ こういう、書き方も大丈夫なのかな。(2字分)下がってるとか、ちゃんと推敲してない。 ・ やっぱり日本人って、いっぱい書いてあると、すごくいいこと書いてあるようなふうにパッと見、思っ、こっち (E) のほうが、日本語も下手で内容も薄く見えちゃう。なんかこう、シンプルだと、なんか、足りないふうを感じるんですかね。求めているものが、論文とか意見文って、深いものから入ってるからそれに対してシンプルな書き方は、なんか (よくない)。 ・ 二つ (B と E) とも、最後の詰めが甘い感じはしますよね。論理展開が、「そこで結論をそうつなぐんだ」みたいな。それってだから、日本語力じゃないと思うんですよね。
--	--

・ B のレポートに対するコメント

S1	<ul style="list-style-type: none"> ・ トピックはすごい面白いと思ったんですけど。 ・ 話し言葉と書き言葉がすごく混同している。 ・ たまに、既にかいたことをもう一度同じ分量で書いていたりして、やっぱりもう少し整理して書けば、すっきりするし、もっとわかりやすい。 ・ 音と表記が一致していない部分があるのかな。 ・ この人も英語訳をしてるんですけど、やっぱりわかりにくいというか。母語話者なんですけど、そのラインを3回ぐらい読まないとどういうことなんだろうってなりました。
S2	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「銀魂」は私も好きな作品なんで、ゆえに、内容文の突っ込みどころが多すぎて。 ・ フォント (が気になる)。 ・ 他の意見文 (レポート) ではあまり気にならなかった、グローバルエラーが多かったなというのが印象的ですよね。 ・ ちょっとこの文は何を言いたいのかなっていうのが伝わってこない文が結構あったので、ちょっとこういう論文系の文は書き慣れてないんだっていうのがはっきり伝わってきましたね。 ・ 形式はきちりできてるのでよかったですけど。 ・ 誤字、脱字も多かったかな。 ・ 論文で使わない形式がちらほら見られた。「って」とか。名詞で終わってるっていうのが。名詞止めは論文ではあまり好ましくないなあ、というのが気になったところかな。 ・ 誤字、脱字が、総合的に、全体的に多かったなあ。 ・ 「ともなく」っていうのも、どういう意味で使いたいのか (わからない)。

	<ul style="list-style-type: none"> ・さらっと読めない。何回か読んでやっと、「ああ、こうかな。」みたいな。伝わりやすさがだいぶ (劣る)。 ・一番突っ込みどころが大きいのが、この「銀魂」の漫画を日本文化の教科書というか参考書にする、みたいなのがあったんですけど、「銀魂」を読んでいる日本人からすると、それは大きな間違いだということになって、(中略) マニアックすぎて日本文化と言えるのかどうかちょっと怪しいという感じで、入門というにはちょっと。 ・説明の言い回しがあまりうまくなかったなあと。「生まれ変わり」ではないので。「生まれ変わり」じゃなくて、パロディっていうのはいいんですけど。 ・「こう書いている」って引用してるところが、どこまでが引用なのかがかなりわかりづらくて、ちょっと自分の文と、意見文 (レポート) を書いた人の文と、引用の切り離しがちょっと甘い、という感じで。引用だったら、改行して、「こっからここまでが」って見やすいようにしないと、ちょっと読みにくいという感じですね。 ・文法のミスが多いなっていう。で、全体的に評価が下がってということになりますね。
T1	<ul style="list-style-type: none"> ・これ (B) 私、やっぱり長いのが嫌いなのかな。説明文ばかりな気がして。日本文学とかを論文にして、結構例えば「細雪」のストーリーはこうこうで、こここのところは何々を感じるとかというスタイルなのかもしれないんですけど、読みたくなる。説明も多くて、この人が「銀魂」を好きなのはわかるけど、文法のミスも多いし、ただの説明を書き連ねてる感じがする。でも、本当はこの人の意見も入ってると思うんですね。だけど、多分弱いんだな、分析とかが。意見もあるんですけど、「特徴を4つで分析した」なんですけど、明らかになったのかな。何だろう、これのよくないところは何だろう。 ・ここらへんとか、でも、こんなのもう、わかんないから全然もう頭に入りませんよね。 ・私も「銀魂」っていうのは、ちょっと知ってるから多分、そのサイエンスフィクションを知ってて、パロディで同じもあって、こういう特徴があるっていうのも、ちらっと聞いたことがあるから、「あーなるほど。それ、もう一回説明してるんだなー」と思うんですけど、やっぱりこれを初めて読んだ人が、わかんないと思います。だから、日本語の問題以外に、やっぱ段落が悪いんですかね、説明の流れが悪いのか。 ・結局、(B と E の) 結論はどっちも薄いなっていう。

9.6 本章のまとめ

日本人大学生2名 S1, S2 のコメントを分析した結果、全体的に S1 は「文体」と「社会的距離」、S2 は「形式」を非常に重視していることがわかった。S2 のコメントから、「形式」には「文法や語彙の正確さ」とともに「書式や表記のルールが守られているか」「フォントが適切か」も含まれることがわかる。また、文法ミスに関する言及もあったが、具体的な指摘は「実は」のような副詞の使い方、「～のだ」のない疑問文、「～ものです」のようなモダリティに多くあり、文法ミスの中でも重大なものともうでないものがあるということが観察された。

日本語教師 T1 は、「メール文」2 編については、社会言語学的能力の中のポライトネス及び談話能力に関する観点、「レポート」については、談話能力に関する観点を特に重視していることがうかがえる。T1 にとって最重要項目というわけではないが、「メール文」と「レポート」の双方に関して、「形式的な正確さ」も考慮に入れられている。「レポート」については、ストラテジー能力に関すると思われる観点のコメント（「字が多いと内容があるように見える」）も得られた。社会言語学能力に関する観点では、T1 は「シンプルで目的が明確」であることが好ましいと考え、「複数の質問事項」や「長い近況報告」はマイナス評価の要因となる。文法のミスはそれほど重視しないが、メール文で最も主要な用件を伝える文にミスがあるのは気になると述べている。日本語教師である T1 のコメントをまとめると、主に社会言語学的能力と談話能力に関する観点を重視しつつ、補助的に文法能力やストラテジー能力も考慮に入れて総合的に見ていることが明らかになったと言える。

また、日本語教育関係者ではない一般日本人 NT1, NT2, NT3 は、「メール文2」のみに対するコメントであるが、ポライトネスストラテジーに関連するものが多かった。さまざまなポライトネスストラテジーを用いて、FTA の補償行為を行っているメール文はよい印象を与えるが、ポジティブポライトネスを多用している場合、日本語学習者と読み手の間の「親疎」の度合いをどのように捉えるかによって、大きく意見が分かれる。ただし、日本人は香港の人と比較すると、たとえ親しくてもネガティブポライトネスを好む傾向があるようである。そして、最も重視しているわけではないが、「文法や語彙の正確さ」も見ている。しかし、「文法や語彙の正確さ」のレベルに基づいて「基本状態」の設定を変えていると考えられる。

日本語教育関係者3名（S1, S2, T1）の観点は、「ACTFL ライティングの評価基準」のような何らかの特定の基準に基づいているわけではない。しかし、何を特に重視するかには個人差があるものの、全体的に筆者と似た観点となっている。ただし、指導教官になってくれるかどうか問い合わせるメールの中で質問事項が多いことを熱意があると捉えるか主旨とずれていると捉えるかや、メール文の宛名（「お母さん」がよいか「名字+さん」がよいか）については、異なる意見が見られた。メール文における

社会言語学的能力に関わる点には注意しなければならない。

また、一般の日本人3名（NT1, NT2, NT3）は、調査の対象が「メール文」であるため、社会言語学的能力が非常に重要視されており、正確さはそれほど重視されない傾向があることがわかった。特にポジティブポライトネスストラテジーの受け止め方については、個人差が現れやすいこともわかった。

本章においてコメントを分析した結果得られたこれらのポイントは、10章の考察で生かしたい。

第10章 考察—コミュニケーション能力の理論の枠組みと学習者のライティングに見られる問題点、評価の観点の関係

10.1 「メール文1」に現れる問題点とコミュニケーション能力の理論の枠組み

2.3.1で、本稿における「プロフィシエンシー」を、「人がある言語においてその人が持つ『コミュニケーション能力（知識とスキル）』を使い、『実際のコミュニケーション』としてどれくらい適切かつ効果的に具現化できるかの程度」であると定義した。

ここでは、75名の学習者が書いた「メール文1」に現れる問題点が、Canale (1983)の「コミュニケーション能力」のどの領域に関連するかを考えて分類してみる。例えば、「件名」を例に挙げると、「研究室入りの請求について」という件名は、少なくとも以下の項目に関連していると考えられる。

1. 文法能力—語彙

→「請求」という語彙の意味がここでは合わない。

→「研究室+入り」という語の複合名詞は文法的には間違いとは言えない（例えば、「現地入り」）が、このような使い方はしない。

2. 社会言語学的能力

→「請求」の言語使用域が適切ではない。

3. 談話能力

→件名によって「予告」を行っているが、意味が理解しにくく、予告としてうまく機能していない。

4. ストラテジー能力

→「請求」は中国語では「お願い」の意味なので、第一言語の知識を使ったと思われるが、日本語としては適切ではない。

このように、一つの問題点が一つの領域の項目に一对一で対応しているわけではなく、実際には複数の領域の項目に関連している。そこで、4つの領域と「メール文」について得られた評価の観点の関係を考えてみる。これは「メール文1」だけでなく「メール文2」にも対応する。

まず、第5章から第9章までの調査の結果を踏まえ、日本語学習者のライティングを指導する際、「文法能力」「社会言語学的能力」「談話能力」「ストラテジー能力」で注目すべき点を以下のように設定してみる。

- 文法能力： 文法、語彙の形式上のルールが守られているか。
 表記のルールが守られているか。
 書式のルールが守られているか。
- 社会言語学的能力： 日本語におけるポライトネスが適切に使われているか
 (FTAの度合いとポライトネスの使用が合っているか)。
 日本語における DP 理論の「基本状態」から外れていないか。
 読み手にとって必要な情報が与えられているか。
 言語使用域が適切か。
 文体が適切か。
- 談話能力： 談話の構成に必要な展開要素があるかどうか。
 その展開要素に期待される機能を果たしているか。
- ストラテジー能力：3つの領域に関わる能力をうまく使って問題を解決し、よい結果に導いているか。

上記の「文法能力」「社会言語学的能力」「談話能力」「ストラテジー能力」の記述に基づき、コミュニケーション能力の理論の各領域と「メール文1」の問題点とまとめたのが、表 24 である。記号の意味は以下のとおりである。

- 「○」：問題なし。
 「△」は間違いではないがベストではない。
 「×」は問題あり。
 「○×」は人・状況によって評価が分かれることがある。
 ブランクは、「ない」ため、または「具体例がない」ため、判断できない。

表 24

文	社	談	ス	要素		具体例
○	×	○	×	予告	件名	(大学院の) 指導教官について
○	×	○	×	予告	件名	指導教官の件について
○	×	×	×	予告	件名	研究室に入ることについて
×	×	×	×	予告	件名	研究室入りの請求について
○	×	○	×	予告	件名	平成大学大学院の日本研究学部の研究室入学についてのお問い合わせ
○	×	○	×	予告	件名	平成大学大学院の渡辺明子先生の研究室に入りたいことについて
○	○	○	○	予告	件名	大学院についてのお問い合わせ

○	○	○	○	予告	件名	平成大学大学院 指導教官についてのお問い合わせ
○	×	×	×	予告	件名	はじめまして。
○	△	○	△	依頼前	宛名	渡辺先生
	×	×	×	依頼前	宛名	(宛名なし)
○	×	○	×	依頼前	宛名	渡辺 (明子) 教授
○	×	○	×	依頼前	宛名	渡辺先生へ・渡辺明子先生へ
○	×	○	×	依頼前	宛名	渡辺様
○	×	○	×	依頼前	宛名	渡辺さん
○	○	○	○	依頼前	宛名	渡辺明子先生
○	○	○	○	依頼前	宛名	平成大学大学院 (○○学部) 渡辺明子先生
△	△	○	△	依頼前	宛名	渡辺先生、
×	△	○	×	依頼前	宛名	渡辺先生：
○	○	○	○	依頼前	挨拶	はじめまして。
○	○	○	○	依頼前	挨拶	突然のメール (で) 失礼いたします。
○	○	○	○	依頼前	挨拶	はじめまして。突然のメールで失礼いたします。
○	×	○	×	依頼前	自己紹	(カタカナで名字のみ)
○	×	○	×	依頼前	自己紹	漢字で名字のみ
○	×	○	×	依頼前	自己紹	カタカナ (漢字の音読み) でフルネーム
○	×	○	×	依頼前	自己紹	英語のニックネームのみ
○	×	×	×	依頼前	自己紹	実は、来年卒業します。
×	○	○	○	依頼前	自己紹	大学から卒業する予定です。
	×	×	×	依頼前	自己紹	(卒業時期に触れていない)
○	○	○	○	予告	予告	今日はお伺いしたいことがあって、メールを差し上げました。
○	×	○	×	状況説	希望	大学院に入りたいです。
○	×	○	×	状況説	希望	先生の研究室に入りたいと思っています。
○	×	○	×	状況説	希望	実は、私は来年平成大学の大学院に入って、法律を勉強するつもりです。
	×	×	×	状況説	志望理	(志望理由に触れていない)
	×	○	×	状況説	志望理	(教員が有名)
	○	○	○	状況説	志望理	(教員が書いた論文を読んだ)

○	○	○	○	依頼	依頼	指導教官として私を受け入れていただけないでしょうか。
○	○	○	○	依頼	依頼	受け入れていただきたいのですが、可能でしょうか。
○	×	○	×	依頼	依頼	受け入れていただけないでしょうか？
○	×	○	×	依頼	依頼	受け入れていただけないのでしょうか。
×	×	○	×	依頼	依頼	お受け入れになってくださってもよろしいでしょうか。
×	×	○	×	依頼	依頼	受け入れてくれていただきませんか。
○	×	○	×	依頼	依頼	受け入れてくれる可能性がありますか。
○	×	○	×	依頼	依頼	受け入れていただきたいです。
×	×	○	×	依頼	依頼	受け入れてくださるかどうかが、差し支えなければお教えてください。
○	×	○	×	依頼	依頼	渡辺先生の研究室に入らせていただければ幸いです。
	×	×	×	依頼	依頼	(依頼の文がない)
	×	×	×	依頼	依頼	(主旨がずれている)
○	○	○	○	依頼後	返事要	お返事お待ちしております。
○	×	×	×	依頼後	感謝	お願いを差し上げまして、大変申し訳ございません。誠にありがとうございます。
○	○	○	○	依頼後	お詫び	お忙しいところ申し訳ございませんが、よろしく願いいたします。
○	○	○	○	依頼後	終挨拶	よろしく願いいたします。
○	×	×	×	依頼後	終挨拶	(挨拶なし。返事要求のみ)
○	○×	○×	○×	依頼後	その他	履歴書及び成績表はこのメールに添付いたしました。
×	×	○×	×	依頼後	その他	入学にとって必要な資格がありますか？それに入學試験や面接はどうなっていますか？
×	○	○	○	依頼後	その他	必ず最善を尽くして、勉強を励ませていただきます。
○	○	○	○	依頼後	名前	(名前+連絡先)
○	×	○	×	依頼後	名前	(名前のみ)
○	×	×	×	依頼後	名前	(連絡先のみ)

表 35 を見ると、「メール文 1」に出現した問題点のうち、「書いていない」が文法能力に関係しない以外は、全ての領域に関わっていることがわかる。さらに、「ストラテジー能力」に関しては、他の 3 つの領域において全てうまくいっている場合のみ「○」になり、どこか一つでもうまくいっていない場合は、「○」にならない。結果としてよくない場合は、何らかの「ストラテジー能力」がうまく使えなかったと考えられるため、これは当然である。さらに言えば、その展開要素がうまくいっているかどうかは「ストラテジー能力」に反映される。つまり、「文法能力」、「社会言語学的能力」、「談話能力」が相互に作用しあい、さらにストラテジー能力が 3 つの能力に影響を与えていると考えられる。そして、4 つの領域の全てにおいて適切な例がよい例で、うまくいっていない領域が多ければ多いほど、不適切さの度合いは増すということになる。

10.2 「メール文 2」に現れる問題点とコミュニケーション能力の理論の枠組み

「メール文 1」と同じ方法で、コミュニケーション能力の理論の各領域と「メール文 2」の問題点をまとめたのが、表 25 である。「依頼」の表現など、例のバリエーションの数が多いものは、代表的と思われる例をいくつか選択して挙げている。

表 25

文	社	談	ス	要素		具体例
	×	×	×	予告	件名	(件名なし)
○	×	×	×	予告	件名	お宅で
○	○	○	○	予告	件名	お久しぶりです
○	○	○	○	予告	件名	香港の○○です
×	○	○	×	予告	件名	香港からの○○です
○	○	○	○	予告	件名	冬休みに再び日本へ行きます
×	×	×	×	予告	件名	冬休みに京都への旅行
×	×	×	×	予告	件名	部屋を借りるについて
○	○	○	○	予告	件名	一晩泊めてもらえませんか
○	×	×	×	予告	件名	ご宿泊のお願いについて
○	×	×	×	予告	件名	一泊のお願い届け
○	○×	○	○×	依頼前	宛名	お母さん
○	○×	○	○×	依頼前	宛名	お母さんへ
○	○×	○	○×	依頼前	宛名	お母様
○	○×	○	○×	依頼前	宛名	(名字) さん

○	○×	○	○×	依頼前	宛名	(名字) 様
×	×	×	×	依頼前	宛名	(名字) 様方
○	○	○	○	依頼前	挨拶	こんにちは
○	○	○	○	依頼前	挨拶	お久しぶりです
○	○	○	○	依頼前	挨拶	お元気ですか
○	○	○	○	依頼前	名乗り	○○です
○	○	○	○	依頼前	名乗り	香港の○○です
○	○	○	○	依頼前	名乗り	去年一年間お世話になっていた○○です
	×	×	×	依頼前	近況報	(近況報告がない)
	○×	△	○×	依頼前	近況報	(近況報告が長い)
	×	×	×	依頼前	近況伺	(近況伺いがない)
	○×	△	○×	依頼前	近況伺	(近況伺いが長い)
	○	○	○	依頼前	その他	(ホームステイさせてもらったことへの感謝)
	○	○	○	依頼前	その他	(ホームステイの思い出)
○	○	○	○	予告	予告	(予告なし) 実は、...
○	○	○	○	予告	予告	実はお願いしたいことがあってメールを差し上げました。
○	○	○	○	予告	予告	今日はあるお願いがあるんですけど、...
	×	×	×	状況説	日程	(日程、宿泊希望日に言及なし)
×	×	○	×	状況説	同行者	友達は日本人の家庭の日常生活に興味を持っているので、どうしても日本人の家で一日の生活を過ごしたいと言いました。
	×	×	×	状況説	同行者	(同行者の人数、説明がない)
○	○	○	○	依頼	依頼	一晩泊めてくれますか。
○	○	○	○	依頼	依頼	一晩泊めてもらえませんか。
○	○	○	○	依頼	依頼	一晩泊めてもらえないでしょうか。
○	○	○	○	依頼	依頼	一晩泊めていただけませんか。
○	○	○	○	依頼	依頼	一晩泊めていただけないでしょうか。
○	○	○	○	依頼	依頼	一晩お邪魔してもいいですか。
×	○	○	×	依頼	依頼	一晩泊めさせてもらいませんか。
×	○	○	×	依頼	依頼	一晩泊めてもらいませんか。
×	○	○	×	依頼	依頼	一晩山本さんのお宅に泊らせていただけないでしょうか。

×	○	○	×	依頼	依頼	一晩だけ止まらせていただけませんか。
○	×	×	×	依頼	依頼	一晩泊まってもらえませんか。
○	×	×	×	依頼	依頼	一晩泊めてもよろしいでしょうか。
○	×	×	×	依頼	依頼	友と一緒にお母さんの部屋に参って一泊いたす事はどうお思いになりますか？
○	△	○	△	依頼	依頼	(クッションワードなし)
○	○	○	○	依頼	依頼	(もし) よろしければ
○	○	○	○	依頼	依頼	(もし) 可能でしたら
○	○	○	○	依頼	依頼	(とても/大変) 勝手なお願いですが
○	○	○	○	依頼	依頼	差し支えなければ
○	×	×	×	依頼	依頼	恐れ入りますが
○	×	×	×	依頼	依頼	申し訳ございませんが
○	×	×	×	依頼	依頼	失礼ですが
×	×	○	×	依頼	依頼	無理な要求なんです
×	○	○	×	依頼後	依頼	図図しいですが
○	○	○	○	依頼後	日程	私たちは大体クリスマスの休みに、12月22日～から7日まで、大阪に行く予定です。どの日が一番よいですか？
×	○	○	○	依頼後	同行者	ちなみに、友達もアニメが大好きな単純な男の子ですので、同じ部屋でとめてもらっても心配なくて大丈夫ですよ
○	○	○	○	依頼後	返要求	お返事お待ちしております
×	△	○	×	依頼後	返要求	ホテルの予約がしなければなりませんので、できれば、11月下旬までにお返事をくだされば嬉しいです。
×	×	○	×	依頼後	返要求	ホテルの予約は早めにしたほうがいいので、できねば11月20までにお返事いただけると助かります
○	×	×	×	依頼後	感謝	いつも感謝しています。
○	×	×	×	依頼後	感謝	(ご返事を待っています。) ありがとうございます。
○	○	○	○	依頼後	お詫び	お忙しいところ申し訳ございませんが、...

○	○	○	○	依頼後	お詫び	勝手なお願いで本当にすみません。
×	×	△	×	依頼後	お詫び	身勝手なお願いですみませんが、...
×	×	△	×	依頼後	お詫び	無理な要求を突きつけてすみません。
○	○	○	○	依頼後	終挨拶	よろしくお祈いします、よろしくお祈い いたします
○	○	○	○	依頼後	終挨拶	またお会いできるのを楽しみにしてい ます。
○	○	○	○	依頼後	終挨拶	これからはだんだん寒くなると思いま すが、くれぐれもお体にはお気をつけて ください。
○	○	○	○	依頼後	終挨拶	ご家族の皆さんにもどうぞよろしくお 伝えくださいませ。
○	○	○	○	依頼後	終挨拶	最後に、皆さんが香港に来る機会があ れば、ぜひ一声かけてください。
×	×	△	×	依頼後	終挨拶	ご家族みんな幸せにしますように。
○	×	△	×	依頼後	終挨拶	では、お元気で秋を楽しみにしてくだ さい。
○	○	○	○	依頼後	その他	もしご都合が悪いなら、遠慮なく、ぜひ 教えてください。
○	○	○	○	依頼後	その他	最後になったけど、今週末はお母さんの 誕生日のため、プレゼントを用意しまし た。自分で取ったビデオです。お楽し みにしてください。
×	×	○	×	依頼後	その他	何回も言ったが、ホームステイの一年間 は本当にお世話になりました。ありが うございました。
○	○	○	○	依頼後	署名	(名前のみ、連絡先なし)

10.3 「レポート」に現れる問題点とコミュニケーション能力の理論の枠組み

「レポート」に現れる問題点も、「メール文」と同様、文法能力、社会言語学的能力、談話能力、ストラテジー能力のすべての領域と関係していると考えられる。項目は以下のようになると考えられる。

- 文法能力： 文法、語彙の形式上のルールが守られているか。
表記のルールが守られているか。
書式のルールが守られているか。

社会言語学的能力： 読み手にとって必要な情報が与えられているか。
 言語使用域が適切か。
 文体が適切か。

談話能力： 談話の構成に必要な展開要素があるかどうか。
 その展開要素に期待される機能を果たしているか。

ストラテジー能力： 3つの領域に関わる能力をうまく使って問題を解決し、よい結果に導いているか。

ただし、レポートの場合は、「社会言語学的能力」の「日本語におけるポライトネスが適切に使われているか (FTA の度合いとポライトネスの使用が合っているか)」と「日本語における DP 理論の『基本状態』から外れていないか。」という項目は外れる。なぜなら、「レポート」は不特定多数の読み手を対象としているため、相手との親疎や上下関係は考える必要がなく、また、「レポート」はそもそも読みたい人、または読むべき人が読むものなので、相手への負荷度は考慮する必要がないからである。しかし、項目が減るからと言って「メール文」より「レポート」のほうが易しいかというところとも言えない。日常生活と密接に関連する「メール文」とは異なって、「レポート」の「言語使用域」や「文体」は特殊であり、語彙や文法形式が日常生活で頻繁に使用するものではない点や、読み手に自分の意見を納得させるために仮説を設定したりデータ考察をしたり予想される反論に対して反論したりするなど、より複雑で長い複段落を構成していかなければならないため、難易度が増すと考えられる。

「超級」相当と推定される学習者 A、「上級」相当と推定される学習者 C と D、「中級」相当と推定される学習者 B と E のレポートに対する TT1, TT2, TT3, S1, S2, T1 のコメントとコミュニケーション能力の関係をまとめたものが以下の表 26 である。

表 26

レベル	文	社	談	ス	着目点	コメント
超級	○	○	○	○	仮説	仮説の立て方がよい。
	○	○	○	○	仮説	複数のデータから仮説を検証している。
	○	○	○	○	談話	拡張された談話。
	○	○	○	○	構成	構成がいい／しっかりしている。
	○	○	○	○	構成	フォーマットのすべての項目を押さえている。
	○	○	○	○	論理的	論理的な順序で議論している／論理的に意見が言える。
	○	○	○	○	流れ	流れを考えている。
	○	○	○	○	スムーズ	文章がスムーズ／スムーズに読むことができる／読みやすい。

	×				文法	文法のミスは少ない。
	×				文法	大きいミスはない。ミスがあっても理解に支障がない。
	×				文法	グローバルエラーはない。
	○	○			語彙	トピックに関連する語彙が使いこなせる。
	○	○			語彙	一般的な語彙も専門的な語彙も駆使できる。
	○	○			語彙	日本語にはない漢語を使っていない。
	○	○	○	○	意見	意見が言える。
	○	○	○	○	形式	アカデミックライティングの書き方ができている。
	○	○	○	○	構文 (文型)	一般的構文も特殊な構文もコントロールできる。
	○	○			文体	常体の一致がある。
	○	○	○	○	引用	引用がうまい。
	○	○	○	○	内容	内容がしっかりしている。
	○	○	○	○	わかりやすさ	わかりやすい
	○	○	○	○	(全体の印象)	本格的、別格
上級	×				文法	少しミスがある。
	×				語彙	少しミスがある。
	×				表記	少しミスがある。
	○	○			表現	習った表現を努力して使っている。
	×	×	△	×	表現	日本語には見られない表現が散見される。
	○	△	△	△	接続詞	接続詞のバリエーションは多様ではない。
	○	○	○	○	段落	段落を構成している。
	○	○	○	○	仮説	仮説の立て方はいい。
	△	△	△	△	わかりやすさ	意図は伝わる／非母語話者の書いた文章に慣れていない人でも理解できる。
			×	×	構成	章の区切りがよくわからない。
			×	×	構成	章のまとめの時に、駆け足でまとめた感がある。
		○	○	○	構成	意見とデータが区別して述べられていたので、構成がわかりやすい。
	○	○	○	○	論理的	論理的に議論を展開している。
	○	○	○	○	文末	下位のものに比べて、文末のバラエティはある。
		○	○	○	読み手	読み手を思い描いている。
	○	○	○	○	言い換え	言い換えができる。
		○			内容	内容が面白い。

		○			オリジナリティ	オリジナリティがある／目の付けどころがいい。
	○	○			文体	文体が一致している。
		○			調査	きっちり調査している。
中級	×			×	文法	ミスが多い。
	×			×	語彙	ミスが多い。
	×	×		×	語彙	漢語語彙が使われているが、正確さに欠ける。中国語の転用が見られる。
	×			×	語彙	複合動詞の使用に誤用が見られる。
	×			×	表記	ミスが多い。
	×			×	表記	綴りや句読点に間違いが多い。
	×			×	文	文が成立していない箇所がある。
	×		×	×	段落	ゆるやかにつながった文。文と文の意味のつながりがわかりにくく、「段落」とは言い難い。
	×		×	×	文・段落	文・段落に重複が見られる。
	×	×	×	×	文末表現	誤用が見られる。
		×	×	×	流れ	流れが悪い。
		○			内容	内容は面白い。
	×	×	×	×	文体	話し言葉と書き言葉が混同している。
	×			×	フォント	日本語のフォントではない。
			○		構成	形式はできている。
	×	×		×	副詞	「ともなく」の意味がわからない。
	×	×	×	×	名詞止め	名詞止めは意見文では使わない。
	×	×	×	×	説明	言い回しが正確ではない。
		×	×		説明	説明を書き連ねている。
		×	×	×	意見	意見が弱い。
		×	×	×	意見	結論が薄い。
	×	×	×	×	引用	どこまでが引用かわからない。
	×	×	×	×	参考文献の訳	わかりにくい。
	×	×	×	×	わかりやすさ	わかりにくい。
	×	×	×	×	スムーズ	さらっと読めない。何度も読んでやっとわかる。
				△	(全体の印象)	(漢) 字が多いので、一見、内容があるように見える。

「メール文」と違い、具体的な文や段落に対してではないので判断しにくい箇所もあるが、どの着目点も複数の領域に関連していることは確かであると思う。また、「超級」と推定されるものから「中級」と推定されるものまで明らかに「○」が減り、「×」が増えていることから、これらのコメントに見られる評価の観点は妥当である可能性が高い。つまり、これらのコメントを通して、「超級」、「上級」、「中級」相当の各レベルのレポートの特徴がかなり詳しくわかる。

10.4 「ストラテジー能力」の内容

10.1 では、「ストラテジー能力」について、以下のように説明したが、この説明では十分とは言えない。

ストラテジー能力：3つの領域に関わる能力をうまく使って問題を解決し、よい結果に導いているか。

ここでは、香港の上級日本語学習者が書いた文章に実際に現れた問題点及び評価者が注目した点と照らし合わせつつ、2章でみた Canale (1983) と Bachman (1990) のストラテジー能力に関する記述について再び検討してみる。

以下は、Canale (1983:22-25) がフランス語の授業のために作成した「コミュニケーション能力の内容」を、西口 (1990) が日本語に合わせて修正したものから「ストラテジー能力」に関する部分を抜き出したものである。このうち、「ライティング」に関するものだけを見ていく（※印は筆者による。ライティングに適用されると考えられる項目）。

(Canale (1983) の「コミュニケーション能力の内容」の「ストラテジー能力」)

4. ストラテジー能力

4.1 文法的なむずかしさに対して

4.1.1 参考書を使う(例：辞書、文法書)※

4.1.2 文法的、語法的な言い換え※

4.1.3 繰り返して言う、もっと明確に話す、もっとゆっくり話す等のことを要求する

4.1.4 非言語的な伝達手段(例：ジェスチャー、絵や図)を使う※

4.2 社会言語的なむずかしさに対して

4.2.1 一つの文法形式をさまざまな機能に使う※

4.2.2 伝達場面で他の言語形式の適切さをはっきりわからない場合に社会言語的に最も中庸な文法形式を使う※

- 4.2.3 第2言語の文法形式の適切さや言語機能に関して第1言語の知識を使う※
- 4.3 談話のむずかしさに対して
 - 4.3.1 結束性や一貫性を示すために非言語的伝達手段や音声的な強調を使う
 - 4.3.2 第2言語の音声言語あるいは文字言語の談話のパターンがはっきりわからない場合にそれらに関する第1言語の知識を使う※
- 4.4 パフォーマンス要因に対して
 - 4.4.1 背景の雑音、言葉のさえぎり、その他の妨害に対応する
 - 4.4.2 言いたいことや文法形式をさがしている間会話を維持するために“埋めくさ表現”を使う

(西口 1990:108-110)

4.1.1 の「参考書を使う」については、辞書を調べたり、インターネットで文例を検索したり、日本語母語話者の友達に尋ねたりすることを含んでいると考えられ、香港の学習者もしばしば採用するストラテジーである。しかし、これは、「文法能力」だけではなく、「談話能力」や「社会言語学的能力」にも深く関わる。例えば、インターネットで依頼の文例を見たとすれば、文法や語彙の正確さだけではなく、日本語の依頼のメール文の構成や「日本語母語話者ならこのように言う」というところまで見ることができる。

4.1.2 の「文法的、語法的な言い換え」に関しては、親しい相手への「メール文」であれば、知っている範囲の平易なものに言い換えても差し支えないだろう。しかし、「レポート」では、安易にこのようなストラテジーを使用すると、「使用域（社会言語学能力）」が合わなくなり、マイナスの効果を引き起こす恐れがある。

4.1.4 の「非言語的な伝達手段を使う」については、「メール文」では写真や地図を添付すること、「レポート」では図表を示すことなどが含まれるだろう。うまく利用すれば、伝えたいことをより明確に伝えるための助けになると思われる。間接的ではあるが、「談話能力（データ分析）」や「社会言語学的能力（相手にとって必要な情報を与える）」に関係すると考えられる。

4.2.1 の「一つの文法形式をさまざまな機能に使う」、4.2.2 の「伝達場面で他の言語形式の適切さがはっきりわからない場合に社会言語学的に最も中庸な文法形式を使う」、4.2.3 の「第2言語の文法形式の適切さや言語機能に関して第1言語の知識を使う」のいずれも、「文法形式」という言葉が含まれていることから、「文法能力」と無関係ではないことがわかる。4.2.1 及び4.2.2 のストラテジーは、バリエーションの少なさにつながり、段落がうまく作れない（談話能力）という結果になる可能性がある。4.2.3 は、「中国語の転用」が考えられるが、日本語には存在しない漢語語彙を使用してしまうたり、日本語に直訳すると押しつけがましい印象を与えてしまったりするといった

ミスを招きかねない。

4.3.2 の「第 2 言語の文字言語の談話のパターンがはっきりわからない場合にそれらに関する第 1 言語の知識を使う」も、4.2.3 で述べたのと同様の理由で、「社会言語学能力」と「文法能力」上の間違いを引き起こすかもしれない。

このように見ると、Canale (1983) の「ストラテジー能力」はやはり、「文法的むずかしさ」「社会言語学的むずかしさ」「談話のむずかしさ」というように分けられているものの、全ての記述が 3 つの領域に関わっていることがわかる。また、Canale (1983) の「ストラテジー能力」は 4 技能を対象にしていることになっているが、このように見ると、何らかの困難に直面した時にその場で即座に反応しなければならない口頭でのコミュニケーションを中心に考えられており、じっくり時間をかけて書くことが可能なライティングの場合には、「参考書を使う」以外のストラテジーを安易に使うと、むしろ文章のレベルを下げってしまうということが起こりかねない。

次に、Bachman (1990:98-92, 大友ほか訳 1997:116-118) のストラテジー能力の要素 (注 40) について考えてみる。Bachman (1990) の「アセスメント要素」は、Bachman (1990) 自身の挙げている例から考えると、相手とのやりとりの中から探り出すものであると思われる。つまり、アセスメント要素も、どちらかと言えば口頭でのコミュニケーションを念頭に置いたものようである。対話により近いメールの場合は、人から届いたメールや、メールのやりとりの過程でアセスメント要素を生かす可能性もあるが、独話的な「レポート」の場合は、ほとんど使えない。「計画的要素」は、その記述にもあるとおり、複数のコミュニケーション能力の領域に関わるもので、学習者の書いた文章に実際に現れる問題点や先行研究及び評価者から得られた評価の観点に直接的に関係するものである。「実行的要素」は、「コミュニケーション能力 (知識+スキル)」を「実際のコミュニケーション」へと具現化するまでの過程に生かされる要素である。

例えば、(92) の「依頼の表現」の中から、いくつか例に挙げてみてみよう。

- a. 一晩泊めていただけませんか。
- *b. 一晩山本さんのお宅に泊まらせていただけませんか。
- *c. 友と一緒に母さんの部屋に参って一泊いたす事はどうお思いになりますか。

例文 a は、問題がない例の一つである。つまり、「談話的」にも「文法的」にも「社会言語学的」にもうまくいっている。依頼のメールのうち最も重要な「依頼」の構成要素を成し、正しい文法形式を選び、適切な敬語を使っている。どの領域においても「計画的要素」を正しく用い、さらに「実行的要素」をも正しく用いた結果である。例文 b はどうだろうか。よく見ると、「～いただけませんか」の「で」の濁点が

抜けて「て」になっている。表記のミスなので、「文法能力」の面で「計画的要素」が正しく使えなかったとも考えられるが、慌てていてうっかりタイプミスをしたならば、それは「計画的要素」は機能したものの、「実行的要素」がうまく機能しなかったと言える。最終的に表に出てきた「実際のコミュニケーション」からは、どちらの要素が原因かは判断できない。一方、例文 c は、文法上あるいはポライトネスの面で、間違いがあるわけではない。ただし、「依頼」という談話の構成要素にはなっていない。この例は、「計画的要素」の段階で既にうまくいっていなかったと考えられる。

つまり、例えば「メール文」や「レポート」などの書くタスクを行う時、人はまず頭の中でその文章に必要な談話の構成を作ると考えると仮定する。談話の構成を考える時は、目標言語ではなく、母語で考えることも可能だろう。したがって、「談話能力」を出発点として考えるのがよいと思う。各構成の要素を生み出す際には「社会言語学的能力」と「文法能力」とを相互に使う。談話の構成は目標言語の母語話者の文化・習慣といった「社会言語学的能力」からも影響されるし、目標言語の「文法能力」がなければ、そもそもその言語でどのような文法形式や語彙を使えばよいかわからない。また、「社会言語学的能力」と「文法能力」も文法形式や語彙の選択の上で影響し合っている。そして、ストラテジー能力は、どの領域のどの段階（知識、スキル、コミュニケーション能力から実際のコミュニケーションへの過程）においても、さまざまな問題を解決するためにさまざまな過程で使われると考えられる。

先行研究におけるライティングの評価基準のように、評価の細目を大きな項目としてまとめようとする、無理が生じる。それはどのような現象も、見る角度によって、文法の問題であったり社会言語学的な問題であったり談話の問題であったりするからである。ライティングの評価基準が少しずつ異なっているのは、ある現象をどの角度から見るかが評価基準の作成者によって異なるからであると考えられる。したがって、無理にまとめようとするのではなく、もともと複数の能力にわたって関連しているものであると考えた方がよいのではないだろうか。

このような考え方は、成績をつけるという教育的な評価の面から見ても、利点がある。「×」が多ければ多いほど、そのエラーは深刻ということになるわけで、例えば、深刻度によって減点数を変えれば、より妥当な評価が可能になる。ただし、各能力の「×」1つが同じ減点数でよいのかという問題については、さらに検討が必要になる。

10.5 本章のまとめ

本章では、香港の上級日本語学習者が書いた文章に現れる問題点と評価者の観点が、プロフィシエンシーを構成するもの的一部分であると考えられる Canale (1983) の「コミュニケーション能力」のどの領域に関連するかを考察した。その結果、多くの問題点と観点が、各領域と一対一で対応するのではなく、複数の領域にまたがって関連し

ていると考えられることがわかった。現在、「メール文」や「レポート」について、その文章のジャンルに適した構成を学ぶ教材が既に存在しているが、文章の構成や流れを形作ること（談話能力）そのものに、日本語であれば日本語の文法能力、日本語における社会言語学的能力、日本語におけるストラテジー能力が反映されているため、文章の構成を学ぶための教材は日本語学習者の書くプロフィシエンシーを総合的に伸ばすという点で合理的なものであると考えられる。しかし、構成（談話能力）だけに注目するのではなく、文法能力、社会言語学的能力、ストラテジー能力との関わりをもっと意識した教材や指導が望まれる。特に社会言語学的能力については、話す力に関するこれまでの研究をもっと生かすべきである。ストラテジー能力については、さらなる研究が必要であろう。

第11章 まとめと今後の課題

本稿では、香港の上級日本語学習者が書いた文章を対象に調査を行い、香港の上級日本語学習者のプロフィシエンシーの現状と問題点、さらに、コミュニケーション能力の理論の枠組みとの関係から書くプロフィシエンシーを向上させるための指導のポイントについて考察した。

調査の結果、大多数の香港の上級日本語学習者の書くプロフィシエンシーは「ACTFLライティングの評価基準」を参考にした場合、「上級」相当と推定され、「超級」相当レベルに達することは難しいことがわかった。また、75名分の学習者の文章について詳しい分析を行い、学習者の書いた文章のサンプルについて異なる属性を持つ日本語母語話者からコメントを収集した結果から、香港の学習者によくみられる問題点と効果的な指導につながるポイントが明らかになった。

多くの香港の上級学習者の書くプロフィシエンシーは、彼らが作成した「メール文」から「上級」相当に達していると考えられるが、「メール文」の質をさらに高めるために、以下のようなポイントに注意して指導することを提案したい。

- 談話能力： 談話の構成に必要な展開要素があるかどうか。
その展開要素に期待される機能を果たしているか。
- 文法能力： 文法、語彙の形式上のルールが守られているか。
表記のルールが守られているか。
書式のルールが守られているか。
- 社会言語学的能力： 日本語におけるポライトネスが適切に使われているか
(FTAの度合いとポライトネスの使用が合っているか)。
日本語におけるDP理論の「基本状態」から外れていないか。
読み手にとって必要な情報が与えられているか。
言語使用域が適切か。
文体が適切か。
- ストラテジー能力：3つの領域に関わる能力をうまく使って問題を解決し、よい結果に導いているか。

さらに、一つの問題は一つの問題だけにとどまらず、多くの問題が「談話能力」、「文法能力」、「社会言語学的能力」、「ストラテジー能力」の複数の領域にまたがるものであり、領域ごとに個別に伸ばそうとするのではなく、「多面的なものと捉えて同時に伸ばす」という視点が、プロフィシエンシーを向上させる上で必要であると主張した。指導の上では、「談話能力」をベースにして、その他の3つの能力を関連させ

ながら進めるのがよいという提案をした。

「メール文」において特に注意すべきは、「社会言語学的能力」に関する問題である。香港の学習者が「メール文」を書く場合は、学習者の母語と背景にある文化・習慣によって、DP理論の「基本状態」が異なることやポライトネス理論のFTAに対する認識や好まれるポライトネスストラテジーに注意し、日本語母語話者との相違を認識して指導を行わなければならないと述べた。例えば、「メール文1」を例に挙げると、表27のようなチェックポイントが考えられる。表27では、「談話能力」をベースに考え、日本語のメールにおける「基本状態」となる談話の構成要素が漏れないように、日本語に必要な構成要素の「有無」をチェックポイントの最初に置いている。

表 27

構成要素	チェックポイント
予告（件名）	件名がある。
	文法、語彙、表記のミスがない。
	「～の件」は使わない。
	件名を見れば、どのような用件が容易に推測できる。
	簡潔で長すぎない。
宛名	宛名がある。
	語彙、表記のミスがない。
	所属機関名を書く。
	「フルネーム＋先生」を使う。「教授」は使わない。
	「教授」は使わない。
挨拶	挨拶がある。
	文法、語彙、表記のミスがない。
	「初めてメールを送る」ことが読み手にわかるようにする。
	挨拶が意味的に重複しないようにする。
自己紹介	自己紹介がある。
	文法、語彙、表記のミスがない。
	氏名を書く。
	氏名は漢字のフルネームを使う。
	在学中の大学名を書く。
	卒業時期を書く。
希望を伝える	希望を伝える表現がある。
	文法、語彙、表記のミスがない。
	「～たいです」など一方的に希望を述べる表現は避ける。

志望理由	志望理由がある。
	文法、語彙、表記のミスがない。
	学部の専攻、卒論のテーマ、大学院で研究したいテーマ、なぜその先生の指導を受けたいかを書く。
	教員を直接的に評価する表現は使わない。
依頼	文法、語彙、表記のミスがない。
	「指導教官として受け入れてもらえるかどうか」を明確に聞く。
	メールの主旨からずれないようにする。
追加情報	文法、語彙、表記のミスがない。
	最初のメールでは添付ファイルを付けず、教員から要求されたら改めて送るのが望ましい。
質問事項	文法、語彙、表記のミスがない。
	大学や教員のホームページなどで調べてもわからないことがあれば質問してもよいが、メールの主旨からずれないようにする。
	詰問調にならないようにする。
前向きな一言	文法、語彙、表記のミスがない。
	「もし受け入れてもらえたら」という仮定のもとで、研究への意欲を見せる。
	不可欠ではない。書くとしても長くなりすぎない。
返事要求	文法、語彙、表記のミスがない。
	「お忙しいところ申し訳ありませんが」などで読み手への気遣いを見せる。
お詫び	文法、語彙、表記のミスがない。
	「お忙しいところ申し訳ありませんが」などで読み手への気遣いを見せる。それ以外のお詫びは不要。
挨拶	文法、語彙、表記のミスがない。
	「よろしく願いいたします。」は必ず書く。
署名・連絡先	表記のミスがない。
	氏名を書く。
	連絡先を書く。

さらに、「表 27」には、もう 1 点、香港の学習者と日本人の「基本状態」の差を考慮して、追加しなければならない以下のチェックポイントがある。

構成要素	チェックポイント
事後の対応	依頼を断られた場合でも、返信をする。

依頼を承諾してもらった場合、学習者は、依頼を受けてもらったお礼とともに今後のことを詳しく相談するための返信をするだろう。しかし、依頼を断られた場合、香港の学習者は特に返信しないことが多い。「日本語では依頼をした時、断られた場合でも、短くてよいので、依頼を検討してもらったことに対するお礼を書いたほうがよい。」ということ教師が学習者に伝えなければならない。さらに、そのような場合の返信の構成要素を考えさせ、一つ一つのメール文を単発のものとして考えるのではなく、大きな「コミュニケーション活動」という観点の中で捉えた練習が望まれる。「メール文2」についても、内容に合わせて同様の「チェックポイント」を作成することが可能である。

一方、多くの香港の上級学習者のプロフィシエンシーが達していないと考えられる「超級」相当レベルを目指すためには、「レポート」のような仮説を立て意見を述べるアカデミックライティングを書く力を向上させることが必要である。「レポート」の場合は、「メール文」のポイントから「日本語におけるポライトネスが適切に使われているか (FTA の度合いとポライトネスの使用が合っているか)」「日本語における DP 理論の「基本状態」から外れていないか」を外した、以下のような点に注意して指導することを提案したい。

- 談話能力： 談話の構成に必要な展開要素があるかどうか。
その展開要素に期待される機能を果たしているか。
- 文法能力： 文法、語彙の形式上のルールが守られているか。
表記のルールが守られているか。
書式のルールが守られているか。
- 社会言語学的能力： 読み手にとって必要な情報が与えられているか。
言語使用域が適切か。
文体が適切か。
- ストラテジー能力： 3つの領域に関わる能力をうまく使って問題を解決し、よい結果に導いているか。

今回の調査では、接続表現や構文にバリエーションを持たせながら複数のまとまった段落を作ることがプロフィシエンシー向上につながるということがわかった。香港の上級学習者は、漢字圏の学習者であるので、「中級」相当と考えられる学習者でも抽象的な

概念を表す漢語を使用できることがある。漢語を多く用いるというのは、アカデミックライティングらしさを出す一つの戦略であると言える。しかしながら、まだ「超級」と推定されるサンプルが少ないので、もっと多くのサンプルを収集し、「超級」推定の「レポート」の特徴を明確にしていきたい。

本稿の調査から得られた結果を、「書く力」のみならず、日本語のプロフィシエンシー全体に応用していきたいと考えている。しかしながら、「戦略能力」に関しては、すべての領域のさまざまな過程で関わっていることは疑いがなく、「コミュニケーション能力」の中だけでなく、「コミュニケーション能力」を「実際のパフォーマンス」として具現化する過程でも、「戦略能力」が活用されていることは容易に推測できるものの、その関わり方については詳しく分析することができなかった。これらは今後の課題としたい。

本研究をさらに進め、得られた成果を生かして、香港の学習者のアドバンテージを生かして、書く力を効率的に伸ばす新たなライティング教材を開発することが大きな目標である。

注

(注 1) メールを送り主の学習者の名前、「陳大文」は個人が特定されないように仮名にしてあるが、実際のメールでも漢字とカタカナ（日本語の音読み）で書いてあった。

(注 2) Oxford English Dictionary

(注 3) Canale(1983)では、「actual communication」と呼ぶ。

(注 4) The American Council on the Teaching of Foreign Languages「ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES 2012」

<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/japanese/%E3%83%A9%E3%82%A4%E3%83%86%E3%82%A3%E3%83%B3%E3%82%B0>

(2018年8月27日閲覧)

(注 5) 2018年8月現在、ACTFL がインターネット上で公開している最も新しい評価基準は 2012 年版であり、「超級」の上にさらに「卓越級 (Distinguished)」が設けられている。しかし、筆者が 2017 年に OPI テスター資格の更新を行った際には、従来通り、「超級」「上級」「中級」「初級」のインタビューを提出し、「卓越級」のインタビューの提出は求められなかった。「卓越級」の基準を見ると、母語話者であっても必ずしも「卓越級」に達しているとは限らない。

(注 6) Council of Europe CEFR

<https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>

(2018年8月8日閲覧)

(注 7) 渡辺・フォルスグラフ (2013) 「アメリカにおける日本語教育とアセスメント」『アメリカにおける日本語教育の過去・現在・未来』全米日本語教育学会, pp.1-25

https://www.aatj.org/resources/publications/book/Assessment_FalsgrafWatanabe.pdf11

(2018年8月27日閲覧)

(注 8) The American Council on the Teaching of Foreign Languages「ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES 2012」Japanese, ライティング, 超級

<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/japanese/%E3%83%A9%E3%82%A4%E3%83%86%E3%82%A3%E3%83%B3%E3%82%B0#>

[superior](#)

(注 9) ただし、今回の調査は、あくまでも評価基準の枠組みと方を参考にするものであり、得られるのは「推定」されるレベルである。ACTFL に正式に認められる「判定」ではない。

(注 10) 橋本 (2011 : 249) は、野田 (1989) を引用し、話し手の発話時の心的態度を直接に表明している時のモダリティを「真性モダリティ」と定義した場合、見かけ上は真性モダリティを持つ文とよく似た形をしているが、実際は他の文に充足している文を「真性モダリティを持たない文」と呼んでいると説明している。

(注 11) 田中・初鹿野・坪根 (1998) では、文法・読解テストの結果により、学習者を初級から上級まで 6 レベルに分けたとしている。

(注 12) 田中真理・阿部新 (2014) 『Good Writing へのパスポート—読み手を意識した日本語ライティング—』(くろしお出版)。評価基準は 2013 年作成となっている。

(注 13) 「東京外国語大学留学生教育センター JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト」

http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/kyoten/development/ajcan-do/cando_list/

(2018 年 8 月 8 日閲覧)

(注 14) 香港の大学は、2012 年 9 月に 3 年制から 4 年制に移行した。3 年制の時代には、日本研究専攻生は 2 年次に留学していた。

(注 15) 2012-2013 年度到北京語母語話者 1 名、2013-2014 年度に英語母語話者 1 名がそれぞれ履修していたが、研究対象となる文章を作成した学習者の母語をそろえるため、除いている。

(注 16) 第 5 章は、筆者が 2017 年 8 月 5 日に「第 11 回 OPI シンポジウム」(於:台湾、淡江大学)において口頭発表した内容をもとに修正してまとめたものである。

(注 17) 評価者への依頼の中で「意見文」という言葉を使用しているが、この「意見文」とは、アカデミックライティングとしての「レポート」のことである。学習者に対しては、授業においてアカデミックライティングの書き方を指導し、この課題については大学の授業のコースワークの一つとしての「レポート」を想定していることを伝えている。

(注 18) 評価者への依頼の中で一部「判定」という言葉を使用しているが、正確にはこれは「判定」ではなく、「推定」である。

(注 19) 『週刊少年ジャンプ』(集英社)掲載の空知英秋による漫画作品。

(注 20) 既発表の拙稿“上田早苗 (2015)「香港の上級日本語学習者が書いたメール文の問題点—何ができて、何ができないのか—」前田直子編 (2015)『世界の日本語研究と日本語教育 ビジネス日本語教育の展開と課題』ココ出版”に加筆・修正した。

(注 21) メールの内容に合わせて、「依頼前の行動」の「近況報告、近況伺い」を「自己紹介」に変えている。

(注 22) (23) の例の名前はすべて仮名である。

(注 23) 学習者の書いた文の中には、文法や語彙のミスなどが見られるが、すべて原文のままである。

(注 24) 既発表の拙稿“上田早苗 (2017)「香港の上級日本語学習者が作成した『依頼』のメール—プロフィシェンシーの観点から—」第 11 回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集編集委員会編『日本語教育と日本研究におけるイノベーション及び社会的インパクト』”に加筆・修正した。

(注 25) 庵・清水 (2003 : 32) は、「経験・記録を表す『～ている』は、過去の出来事を現在と関連付けて表現する。そのため、過去の出来事であっても、『～ている』の形が使われる。」と述べ、さらに「論文やレポートで他人の節を引用するときには普通、『～している』が使われる。これは、引用した説が出ている論文などが書かれた時点(過去)より、それが存在する時点(現在)の方が重視されるためである。」と説明している。

(注 26) Hymes (1979) は、「言語とその他のコミュニケーション(文化)の形式のに関する4つの問題」のうちの一つとして、”Whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails.”(Hymes 1979:19)を挙げている。

(注 27) 既発表の拙稿“上田早苗(2017)「香港の上級日本語学習者が書いた意見文の評価—プロフィシェンシーの観点から—」台湾日本語言語文藝研究学会『日本語文藝研究』17”に加筆・修正した。

(注 28) 学習者のレポート中の学習者本人による引用(梶原健太郎、高木秀明(2011)『『おたく』の趣味についての一研究』横浜国際大学教育人間科学部紀要. 1, 教育科学 / 横浜国立大学教育人間科学部 編, 2011-02, Vol.13, p.75~92)。

(注 29) 浜田・平尾・由井(1997 : 105)では、「行動提示」を次のように定義している。「特に議論が複雑で長くなるときには、自分が述べてきたことやこれから述べようとしていることを整理して、二者の関係を明らかにすることは重要である。予告やまとめの文は論文の内容に関係しているのではなく、筆者の書くという行動に関係している。そこでこの本では2つをまとめて行動提示と呼ぶことにする。」

(注 30) 学習者のレポート中の学習者本人による引用(Ishikawa, A., & Nejo, T. (1998). *The success of 7-Eleven: discovering the secrets of the world's best-run convenience chain stores*. Singapore; River Edge, N.J. World Scientific Pub.). 学習者のレポート中では、「Ishiawa (1998)」とされているが、「Ishikawa and Nejo (1998)」とするのが正しいと思われる。

(注 31) 学習者のレポート中の学習者本人による引用(Marutschke, D. (2011). *Continuous improvement strategies; Japanese convenience store systems*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.)。

(注 32) 学習者のレポート中の学習者本人による引用(経済産業省(2015)「業態分類表」<<http://www.meti.go.jp/statistics/tyo/syouggyo/result-1/pdf/h19link6.pdf>> (2015/12/17 アクセス))。

(注 33) 学習者のレポート中の学習者本人による引用(碓井敏正(2011)「格差社会における労働と教育を考える：社会関係性の視点から」『経済教育』第6巻11号)。

(注 34) 学習者のレポート中の学習者本人による引用(田島哲也(2007)『日本経済社会の持続性を検証する：格差社会の実態と国際比較』兵庫県立大学)。

(注 35) 学習者のレポート中の学習者本人による引用(角岡賢一(2011)「高等教育

の学費と格差社会の相関関係について」『社会科学研究年報』第 41 巻)。

(注 36) 学習者のレポート中の学習者本人による引用 (詫摩雅子(2003)「データで見る日本の自殺」：日経サイエンス)。

(注 37) 学習者のレポート中の学習者本人による引用 (全日本剣道連盟(2013)「剣道人口国勢調査」『全国剣道人口調査の結果まとまる』)。

(注 38) 学習者のレポート中の学習者本人による引用 (大沢真知子 (2015)『女性はなぜ活躍できないのか』東洋経済新報社)。

(注 39) 既発表の拙稿“上田早苗 (2018)「香港の上級日本語学習者が書いた『依頼』のメールの評価—日本語教師ではない読み手の視点—」香港日本語教育研究会『日本学刊』21”をもとに、加筆・修正した。

(注 40) 第 2 章 (2.2.5) を参照。

<資料>

調査対象となったメール文のサンプルである。改行位置を「/」で示す。また、メール文は疑似的に作成したものであるが、宛名など人物名は実在の人物の名前が用いられている場合があるため、作成者個人が特定できないように、個人名と日付、Eメールアドレスは一部伏せている。レポートのサンプルについては、第8章中に一部抜粋したものを載せている。

(メール文1)

[A] 日付：20XX年9月18日/発信者：○○○/件名：平成大学大学院修士課程の指導教官につきまして//渡辺教授//はじめまして、突然のメールで失礼いたします。香港中文大学日本研究学科3年生の○○○と申します。//実は、お伺いしたいことがあって、メールを差し上げました。私は来年中文大学を卒業する予定であります。平成大学大学院の修士課程を志望しております。言語学に大変興味があり、いつも渡辺教授の論文を拝見させていただいております。渡辺教授は言語学の専門家であることを存じており、ぜひ渡辺教授のご指導の下で研究を続けさせていただきたいです。もしよろしければ、修士課程の指導教官として私を受け入れていただけないでしょうか?//お返事お待ちしております。よろしくお願ひ致します。//○○○

[B] 日付：20XX年9月18日/発信者：○○○/件名：平成大学大学院の修士課程について//渡辺明子教授//突然のメール失礼いたします。わたしは香港中文大学の三年生○○○と申します。大学を卒業してから、修士課程に入学したいと思っております。専攻は日本語教育で、研究テーマは「東南アジア系の人が日本語を勉強しているときの困難」と思っております。渡辺教授がこのフィールドが専門として学术界で活躍していると聞いておまして、ぜひ指導教員として、わたしを受けて入れていただきたいと思います。出来ただけならば、修士課程の申し込み資格、テーマの分野、面接日程と資格について教えていただければ幸いです。/お忙しいところ申し訳ございませんが、よろしくお願ひいたします。/お返事お待ちしております。//E-mail: XXXXX@XXXXX.com/携帯: XXXXXXXX

[C] 日付：20XX年9月23日/発信者：○○○/件名：研究生のお問い合わせ//渡辺先生：//はじめまして。香港中文大学言語学の○○○と申します。/実は、大学の先生から、渡辺先生の研究室で言語学の研究生を募集していると伺いました。わたしは現在四年生で、来年卒業いたします。平成大学の大学院で言語学の勉強を続けたいと思っております。できれば、渡辺先生に指導教官としてわたしを受け入れていただけないでしょうか。//ご連絡いただければ幸いです。/どうぞよろしくお願ひいたします。//○○○/email: XXXXX@XXXXX.hk/携帯: XXXXXXXX

[D] 日付：20XX年1月23日/発信者：○○○/件名：渡辺明子先生の研究室入学希望//渡辺先生//はじめまして、突然のメールで失礼いたします。/私は香港中文大学日本研究学

科の三年生で、○○○と申します。来年卒業して大学院に入り、勉強を続けたいと思っております。//私は日本語の社会言語学に関する研究に興味があり、平成大学の大学院入学試験を受けるつもりです。自分の卒業論文を書く際に渡辺明子先生の書いた論文を何稿も拝読しました。先生の研究室に入れるなら確実に勉強になれると思っております。もし合格できたら是非渡辺明子先生の研究室に参加させて、研究をしたいと希望しております。//

入学試験のほかに教えていただきたいことがいくつかあります。恐れ入りますが、教えていただけると幸いです。//1. 出願資格/ 1.1 国籍の制限の有無/ 1.2 学士の学位は来年の四月にまだ正式的に持っていないことが問題になるかどうか/2. 修学期間//勝手なお願いだということは存じておりますが、明子先生の研究室に関する情報が伺いたくて、このメールでご連絡いたしました。//ご返事をお待ちしております。どうぞ宜しくお願いいたします。//○○○//Eメール：XXXXXXXX@XXXX.com 電話番号：(852)XXXXXXXX

[E] 日付:20XX年9月18日/発信者:○○○/件名:指導教官について//はじめまして。香港大学中文日本研究3年生の○○○と申します。/実は、私は来年卒業します。卒業したら、平成大学大学院の修士課程に入学したいと思っております。今日は教えていただきたいことがあって、メールを差し上げました。/教授は、指導教官として私を受け入れてくれるかどうか、教えていただけないでしょうか。お忙しいところ申し訳ございませんが、よろしく願いいたします。/お時間のある時にお返事いただければ幸いです。//

Email:XXXXXXXX@XXXX.com

(メール文2)

[A] 日付：20XX年10月12日/発信者：○○/件名：旅行の宿泊について//*田さん//お久しぶりです。○○です。//去年ホームステイの間、大変お世話になりました。香港に戻って3ヶ月が経ちまして、今は期末試験やレポートなどの準備をしています。実は、冬休みに友達と日本へ旅行に行くことになりました。その友達は日本の文化や習慣について興味を持っていて、私のホームステイについての話を聞いたら日本人のおうちを見てみたいと言いました。もしご迷惑でなければ、私とその友達を一晚泊めていただけないでしょうか。*田さんのお宅で過ごした生活は大変充実で、一生忘れることがないような素敵な経験だったので、友達にもホームステイの楽しさを体験してもらいたいです。旅行は12月末の一週間を予定しておりますが、もしその中の一晚泊めていただけたらうれしいです。//お忙しいとは思いますが、お返事をお待ちしております。またお会いできるのを楽しみにしております。//○○

[B] お母さんへ//お母さん、お元気ですか？東京は今一番暑いところなので、熱中症にならないようお気をつけてください。お父さんと○子もお元気ですか？私は香港に

戻ってからはもう2ヶ月でした。たいぶ日常の生活に慣れていて、毎日もう充実に過ごしています。今年の冬休みに友達と日本へ旅行に行くことになるので、その上、友達は日本人のうちを見たことないから、ぜひお母さんは一晩泊めてもらわないでしょうか？もし困ると思っているなら構いませんので、また冬休み旅行のときお宅に訪れます。//ooより

[C] 日付：20XX年10月9日/発信者：oo/件名：香港からのooです//お母さん//日本にいる間お世話になりました。八月無事に香港に戻って、九月に四年生になりました。お母さんのほうはどうですか。新学期また新しい留学生を受け入れましたか。//実は、お願いしたいことがあってメールしました。/今年の12月6日から12月10日までは冬休みですから、友達の△△と日本に行くことになりました。香港に戻って、△△に自分がお母さんのところでの楽しい体験を教えました。△△も日本に留学したことがありますが、ホームステイしたことはありませんので、日本人のうちを見たことがないらしいです。それで、もし可能でしたら、△△とわたしを一晩でもお母さんのうちに泊めさせていただけませんか。//久しぶりにお目にかかれるのを楽しみにしております。//oo/Email: XXXXXX@XXXXX.hk

[D] 日付：20XX年10月27日/発信者：XXXXXX@XXXXX.com/件名：久しぶりです//お母さん//ooです。香港に戻ってからはいろいろと忙しくて、連絡が取れなくてすみません。その代わりに、昨日郵便局で香港の美味しいお土産をたくさん送ったからお許しくださませ(笑)。ここであらためてお礼を言いたいと思います。去年一年間本当に大変お世話になりました。ありがとうございます。/うちの皆さんはいつものように元気ですか。そういえばこの間フェイスブックで△△君が弓を引いている写真を見ましたけど、まさか△△君が弓道を習い始めましたか。もしそうでしたらぜひ教えてほしいものです。/ところで、僕は冬休みにまた日本に行くことになりました。今度は留学ではなく、友達と東京を六日間堪能するつもりです。その後二日間関西で遊んでから帰ると計画しています。そこで、関西にいる一日間、お母さんのところへ行き、皆ともう一度会いたいです。ついでにその友達は日本人の家を見たことがなくてぜひ体験したいと言っていましたから、もし良かったら12月の19日か20日に一晩だけ泊めてもらえませんか。都合が悪ければホテルにしますので遠慮なく言ってください。心配しなくても大丈夫です。/冬休みはまだ二ヶ月ほどですが、できなかった場合はホテルの予約をしなくてはならないので、11月の中旬ぐらいまでに泊まり先を決めたいと思います。それまでに返事をいただけるとうれしいです。/またお会いできるのを楽しみにしています。//oo

[E] 日付:20XX年10月20日/発信者:oo/件名:泊めるに関するお願い//*谷さんへ//お世話になっております。ooです。/ホームステイの間、大変お世話になりました。ありがとうございます。/今日はお願ひしたいことがあって、メールをしました。/友達と冬休み

に日本へ旅行になりました。友達は日本人のうちを見たことがないと言っています。よろしければ、一晩泊めてもらえませんか？/ホテルの予約は早めにしたほうがいいので、できねば11月20日までお返事いただけると助かります。/お返事お待ちしております。/またお会いできるのを楽しみにしております。

//○○/EMAIL:XXXXXXXX@XXXX.com

<参考文献>

- 石黒圭（編著）（2014）『日本語教師のための実践・作文指導』くろしお出版
- 石黒圭（編）（2017）『現場に役立つ日本語教育研究3 わかりやすく書ける作文シラバス』くろしお出版
- 猪崎保子（2000a）「『依頼』会話にみられる『優先体系』の文化的相違と期待のずれ—日本人とフランス人日本語学習者の接触場面の研究—」『日本語教育』104, 79-88
- 猪崎保子（2000b）「接触場面における『依頼』の—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, 129-145
- 上田早苗・中西久実子（2008）「日本語学習者と日本語教師を志す学生によるピア・ラーニングの日本語教育—インターネットの交流における異文化コミュニケーションの問題を中心に—」香港大学・香港日本語教育研究会『第8回国際日本語教育・日本研究シンポジウム 要旨集』pp.27-28
- 上田早苗（2015）「香港の上級日本語学習者が書いたメール文の問題点—何ができて、何ができないのか—」前田直子編（2015）『世界の日本語研究と日本語教育 ビジネス日本語教育の展開と課題』ココ出版, 59-77
- 上田早苗（2017a）「香港の上級日本語学習者が作成した『依頼』のメール—プロフィールの観点から—」第11回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集編集委員会編『日本語教育と日本研究におけるイノベーション及び社会的インパクト』, 52-70
- 上田早苗（2017b）「香港の上級日本語学習者が書いた意見文の評価—プロフィールの観点から—」台湾日本語言文藝研究学会『日本言語文藝研究』17, 98-120
- 上田早苗（2017c）「香港の上級日本語学習者の書く力を測る」『2017年 第11回 OPI シンポジウム予稿集』淡江大学日本語文学科・村上春樹センター, 238-245
- 上田早苗（2018）「香港の上級日本語学習者が書いた『依頼』のメールの評価—日本語教師ではない読み手の視点—」香港日本語教育研究会『日本学刊』21, 53-66
- 宇佐美まゆみ（2003）「異文化接触とポライトネス—ディスコース・ポライトネス理論の観点から—」『国語学』54-3, 117-132
- 宇佐美まゆみ（2009）『「伝達意図の達成度」』『ポライトネスの適切性』『言語行動の洗練度』から捉えるオーラル・プロフィール—鎌田修・山内博之・堤良一（編）

- 『プロフィシエンシーと日本語教育』 ひつじ書房, 33-67
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち (2009a) 「『生活場面で必要となる日本語書きことば』に対する母語話者の評価—どういふ場合に、なぜ評価はばらつくのか—」『待遇コミュニケーション研究』 6, 33-48
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち (2009b) 「『外国人が書いた手紙文』に対する日本人評価態度の多様性—質的手法によるケーススタディー—」『社会言語科学』 12-1, 122-134
- 宇佐美洋 (2010) 「文章の評価観点に基づくグルーピング—学習者が書いた日本語手紙文を対象として—」『日本語教育』 147, 112-119
- 宇佐美洋 (2014) 「『非母語話者の日本語』は、どのように評価されているか—評価プロセスの多様性をとらえることの意義—」ココ出版
- 宇佐美洋 (編) (2016) 『「評価」を持って町に出よう 「教えたこと・学んだことの評価」という発想を超えて』 くろしお出版
- 大友沙樹 (2009) 「電子メールにおける依頼のストラテジー—日中対照の観点から—」『国際文化研究』 15, 東北大学, 1-12
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』 凡人社
- 萩原稚佳子・齊藤真理子・増田眞佐子・米田由喜代・伊藤とく美 (2001) 「上・超級日本語学習者における発話分析—発話内容領域との関わりから—」『世界の日本語教育』 11, 83-102
- 奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子 (編) 『日本語教師のための CEFR』 くろしお出版
- 何志明・上田早苗 (2013) 「日本語使用者のプロフィシエンシーを育てる—OPIを通してみる在学生及び卒業生の話すプロフィシエンシー—」『第9回 OPI 国際シンポジウム 予稿集』 香港中文大学・香港大学・日本語プロフィシエンシー研究会・ACTFL 共催, 30
- 柏崎秀子 (1993) 「話しかけ行動の談話分析—依頼・要求表現の実際を中心に—」『日本語教育』 79, 53-63
- 金澤裕之 (編) (2014) 『日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス』 ひつじ書房
- 鎌田修・筒井通雄・畑佐由紀子・ナズキアン富美子・岡まゆみ (編) 『言語教育の新展開—牧野成一教授古稀記念論集—』 ひつじ書房
- 鎌田修 (2008) 「ACTFL-OPI における“プロフィシエンシー”の測定」 鎌田修・嶋田和子・迫田久美子 (編著) 『プロフィシエンシーを育てる—真の日本語能力をめざして—』 凡人社, 108-127
- 鎌田修・山内博之・堤良一 (編) (2009) 『プロフィシエンシーと日本語教育』 ひつじ書房
- 鎌田修・嶋田和子・迫田久美子編著 『プロフィシエンシーを育てる—真の日本語能力

- をめざして—』凡人社
- 鎌田修 (2014) 「日本語の会話能力とその測定・評価—OPI (オーラル・プロフィシエンシー・インタビュー) の場合—」『日本語学』33-12, 16-27
- 鎌田修 (2015) 「船出—なぜ談話とプロフィシエンシーなのか—」鎌田修・嶋田和子・堤良一 (編著) 『プロフィシエンシーを育てる3 談話とプロフィシエンシー—その真の姿の探求と教育実践をめざして—』凡人社
- 鎌田修・嶋田和子 (編著) 『プロフィシエンシーを育てる2 対話とプロフィシエンシー—コミュニケーション能力の広がりと高まりをめざして—』凡人社
- 鎌田修・嶋田和子・堤良一 (編著) 『プロフィシエンシーを育てる3 談話とプロフィシエンシー—その真の姿の探求と教育実践をめざして—』凡人社
- 北尾謙治・北尾キャスリーン (1988) 「ポライトネス—人間関係を維持するコミュニケーション手段—」『日本語学』7-3, 52-63
- 熊谷智子 (1995) 「依頼の仕方—国研岡崎調査のデータから—」『日本語学』10, 22-32
- 国際交流基金 (2010) 国際交流基金 日本語教授法シリーズ第8巻『書くことを教える』ひつじ書房
- 坂本正 (2009) 「第二言語習得研究からの視点」鎌田修・山内博之・堤良一 (編) 『プロフィシエンシーと日本語教育』ひつじ書房, 21-32
- 佐藤慎司・熊谷由理 (2017) 「コミュニケーション・アプローチ再考 対話、協働、自己実現をめざして」『リテラシーズ』20, くろしお出版, 1-11
- 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
- 嶋田和子 (2008) 「なぜ今プロフィシエンシーを考えるのか—教育現場の視点から—」鎌田修・嶋田和子・迫田久美子 (編著) 『プロフィシエンシーを育てる—真の日本語能力をめざして—』凡人社, 1-15
- 滝浦真人 (2008) 『ポライトネス入門』研究社
- 舘岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門 学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版
- 田中真理・坪根由香里・初鹿野阿れ (1998) 「第二言語としての日本語における作文評価基準—日本語教師と一般日本人の比較—」『日本語教育』96, 1-12
- 田中真理・初鹿野阿れ・坪根由香里 (1998) 「第二言語としての日本語における作文評価—いい作文の決定要因—」『日本語教育』99, 60-71
- 田中真理・長坂朱美・成田高宏・菅井英明 (2009) 「第二言語としての日本語ライティング評価ワークショップ—評価基準の検討—」国際交流基金『世界の日本語教育』19, 157-176
- 田中真理・長坂朱美 (2009) 「ライティング評価の一致はなぜ難しいか—人間の介在す

- るアセスメント—』『社会言語科学』12-1, 108-121
- 田中真理・坪根由香里 (2011) 「第二言語としての日本語小論文における good writing 評価—そのプロセスと決定要因—」『社会言語科学』14-1, 210-222
- 鳥飼玖美子 (2008) 「第二言語で話すということ—言語運用能力とコミュニケーション—」鎌田修・嶋田和子・迫田久美子 (編著) 『プロフィシエンシーを育てる—真の日本語能力をめざして—』凡人社, 40-51
- 中道真木男・土井真美 (1995) 「日本語教育における依頼の扱い」『日本語学』10, 84-93
- 西口光一 (1990) 「コミュニケーション・ランゲージ・ティーチングと日本語教育の課題」『横浜日本語教育フォーラム 89 年度報告』, 99-112
- 西口光一 (2017) 「コミュニケーション・アプローチの超克 基礎日本語教育のカリキュラムと教材開発の指針を求めて」『リテラシーズ』20, くろしお出版, 12-23
- 根岸雅史 (2008) 「英語のプロフィシエンシーとは何だろう」鎌田修・嶋田和子・迫田久美子 (編著) 『プロフィシエンシーを育てる—真の日本語能力をめざして—』凡人社, 54-67
- 野田尚史 (1989) 「真性モダリティを持たない文」仁田義雄・益岡隆志 (編) 『日本語のモダリティ』, くろしお出版, 131-157
- 野田尚史 (編) (2005) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版
- 野田尚史 (編) (2012) 『日本語教育のためのコミュニケーション研究』くろしお出版
- 橋本直幸 (2011) 「学習者コーパスから見る超絶日本語話者の言語特徴—2つの観点から—」森篤嗣・庵功雄編『日本語教育文法のための多様なアプローチ』ひつじ書房, 241-257
- 橋元良明 (1996) 「インターネットとパソコン通信はどう使われているか—電子メール利用を中心として—」『日本語学』20-9, 91-98
- 長谷川哲子・堤良一 (2011) 「アカデミックライティングにおける『分かりにくさ』の要因は何か?—意見文の分析を通じた一考察—」『大阪産業大学論集 人文・社会科学編』11, 21-34
- 長谷川哲子・堤良一 (2012) 「意見文の『分かりやすさ』を決めるのは何か?—大学教員による作文評価を通じて—」『関西学院大学日本語教育センター紀要』創刊号, 7-18
- 浜田麻里 (1995) 「依頼表現の対照研究—中国語における命令依頼の方略—」『日本語学』10, 69-75
- フォード丹羽順子 (2005) 「コミュニケーションのための日本語教育文法の実際」.野田尚史編『コミュニケーションのために日本語教育文法』くろしお出版, 105-125
- 牧野成一 (1991) 「ACTFL の外国語能力基準およびそれに基づく会話能力テストの理念と問題」『世界の日本語教育』1, 15-32
- 牧野成一 (2001) 「OPI の理論と日本語教育」牧野成一・鎌田修・山内博之・齊藤真理

- 一・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子『ACTFL OPI 入門』アルク, 8-49
 牧野成一・鎌田修・山内博之・齊藤眞理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・
 中島和子 (2001) 『ACTFL OPI 入門—日本語学習者の「話す力」を客観的に測る—』
 アルク
- 牧野成一 (2008) 「OPI、米国スタンダード、CEFR とプロフィシエンシー」鎌田修・
 嶋田和子・迫田久美子『プロフィシエンシーを育てる—真の日本語能力をめざして—』
 凡人社, 27-28
- 松田真希子・宮永愛子・庵功雄 (2013) 「超級日本語話者の談話特性—テキストマイニ
 ングを用いた分析—」『国立国語研究所論集』5, 43-63
- 山内博之 (2003) 「OPI データの形態素解析—判定基準の客観化・簡易化に向けて—」
 『実践女子大学文学部紀要』45, 1-10
- 山内博之 (2005) 『OPI の考え方に基づいた日本語教授法—話す能力を高めるために—』
 ひつじ書房
- 山口和代 (1996) 「コミュニケーション・スタイルと社会文化的要因—中国人および台
 湾人留学生を対象として—」『日本語教育』93, 38-48
- 由井紀久子 (2005) 「書くための日本語教育文法」野田尚史 (編) 『コミュニケーション
 のための日本語教育文法』くろしお出版, 187-206
- 由井紀久子 (2009) 「プロフィシエンシーと書く能力の開発—機能を考慮した作文教育
 を目指して—」鎌田修・山内博之・堤良一 (編) 『プロフィシエンシーと日本語教育』
 ひつじ書房, 221-243
- 由井紀久子 (2015) 「ライティングにおける談話とプロフィシエンシー—Eメールの教
 材化のために—」鎌田修・嶋田和子・堤良一 (編著) 『プロフィシエンシーを育てる
 3 談話とプロフィシエンシー—その真の姿の探求と教育実践をめざして—』凡人社,
 146-172
- 李佳盈 (2004) 「電子メールにおける依頼行動—依頼行動の展開と依頼ストラテジーの
 台日対照研究—」『言語文化と日本語教育』28, 99-101 お茶の水女子大学日本言語文
 化学研究会
- 李在鎬 (編) (2017) 『文章を科学する』ひつじ書房
- 和田由里恵・堀江薫・北原良夫・吉本啓 (2008) 「日本語学習者のポライトネスストラ
 テジー—日本語学習者の母語と日本語の比較—」『東北大学高等教育開発推進センタ
 ー紀要』3, 293-300
- 渡辺素和子 (2005) 「ACTFL-OPI の妥当性と応用に関する先行研究のまとめ」鎌田修・
 筒井通雄・畑佐由紀子・ナズキアン富美子・岡まゆみ (編) 『言語教育の新展開 牧
 野成一教授古稀記念論集』ひつじ書房, 333-346
- 渡辺素和子・カール・フォルスグラフ (2013) 「アメリカにおける日本語教育とアセス

- メント」『アメリカにおける日本語教育の過去・現在・未来』全米日本語教育学会, 1-25
- Bachman, L. F. (1987). Problems in examining the validity of the ACTFL Oral Proficiency Interview. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 149-164
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press. (日本語訳『言語テスト法の基礎』1997, 池田央・大友賢二 (監修) 大友賢二・笠島準一・服部千秋・法月健 (訳), C.S.L.学習評価研究所)
- Bachman, L. F. and Savignon, S.J. (1986). The Evaluation of Communicative Language Proficiency: A Critique of the ACTFL Oral Interview. *The Modern Language Journal*. 70-4, 380-390.
- Breen, M.P. and Candlin, C.N. (1980). The Essentials of Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics* 1-2, 89-112.
- Brown, H.D. (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Brown, P. and Levinson, S. (1978) . *Politeness: Some universal in Language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. (日本語訳『ポライトネス 言語使用における、ある普遍現象』2011, 田中典子 (監修) 齊藤早智子・津留崎毅・鶴田庸子・日野壽憲・山下早代子 (訳), 研究社)
- Brumfit, C.J. and Johnson, K. eds. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J.C. and Schmidt, R.W. *Language and Communication*. Longman. 2-27.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Massachusetts.: The MIT Press.
- Clark, J.L.D. eds. (1978) *Direct Testing of Speaking Proficiency: Theory and Application*. Proceedings of A Two-Day Conference conducted by Educational Testing Service in Cooperation with U.S. Interagency Language Round Table and the Georgetown University Round Table on Language and Linguistics. Princeton: Educational Testing Service, Princeton, New Jersey.
- Faerch C. and Kasper G. eds. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Pennsylvania: University of Pennsylvania publication in conduct and communication.
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. In Pride, J.B. and Holms, J. eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books. Also in Brumfit, C.J. and

- Johnson, K. eds. (1979). 5-26.
- Johnson, K. and Morrow, K. eds. (1981). *Communication in the classroom*. London: Longman.
(日本語訳『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』1984, 小笠原八重 (訳), 桐原書店)
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, Purpose, Origin, Reception, and Impact. *Language Teaching* 39-3, 167-190.
- Lowe, P Jr. (1986). Proficiency: Panacea, Framework, Process? A Reply to Kramsch, Schulz, and, Particularly, Bachman and Savignon. *The Modern Language Journal*. 70-4, 391-397.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morrow, K.E. (1977). *Techniques of Evaluation for National Syllabus*, Kondon, The Royal Society of Arts.
- Omaggio, A. (1986). *Teaching language in context*, first edition. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Omaggio-Hadley, A. (1993). *Teaching language in context*, second edition. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Omaggio-Hadley, A. (2001). *Teaching language in context*, third edition. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Savignon, S.J. (1983). *Communicative Comtence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Massachusetts.:Addison-Wesley.
- Stansfield, C. W. eds. (1986) *Toward Communicative Competence Testing: Proceedings of the Second TOEFL Invitational Conference*. Research Reports, Princeton: Educational Testing Service, Princeton, New Jersey.
- Swender, E. eds. (1999) *The ACTFL Oral Proficiency Tester Training Manual*. American Council on the Teaching of Foreign Language. (日本語訳『ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル』1999, 牧野成一 (監修) 日本語 OPI 研究会翻訳プロジェクトチーム)
- Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1983) *Language Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

<引用教材等>

- アカデミック・ジャパニーズ研究会 (2006) 『大学・大学院留学生の日本語④論文作成編』アルク
- 石黒圭・筒井千絵 (2009) 『留学生のためのここが大切文章表現のルール』スリーエーネットワーク

- 庵功雄・清水佳子 (2003) 『日本語文法演習 時間を表す表現—テンス・アスペクト—』
スリーエーネットワーク
- 小森万里・三井久美子 (2016) 『ここがポイント！レポート・論文を書くための日本語
文法』くろしお出版
- 佐々木瑞枝・細井和代・藤尾喜代子 (2006) 『中・上級者用日本語テキスト 大学で学
ぶための日本語ライティング 短文からレポート作成まで』(The Japan Times)
- 白川博之監修、庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘 (2001) 『中級を教える人の
ための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 田中真理・阿部新 (2014) 『Good Writing へのパスポート—読み手を意識した日本語ラ
イティング—』くろしお出版
- 野田尚史・森口稔 (2003) 『日本語を書くトレーニング』ひつじ書房
- 浜田麻里・平尾得子・由井紀久子 (1997) 『大学生と留学生のための論文ワークブック』
くろしお出版
- 松岡弘監修、庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘 (2000) 『初級を教える人のた
めの日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 築晶子・大木理恵・小松由佳 (2005) 『これだけ日本語 E-Mail』衆文図書有限公司 (築
晶子・大木理恵・小松由佳 (2005) 『日本語 E メール の書き方』The Japan Times 台湾
版)
- 由井紀久子・大谷つかさ・荻田朋子・北川幸子 (2012) 『中級からの日本語プロフィシ
エンシーライティング』凡人社

<参考ウェブサイト>

国際交流基金「JF 日本語教育スタンダード」

<https://jfstandard.jp/top/ja/render.do;jsessionid=760D45C81B40E72D8AE6481680F6BFF8>

(2016年12月28日閲覧)

東京外国語大学留学生教育センターJLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト

http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/kyoten/development/ajcan-do/cando_list/

(2018年8月8日閲覧)

ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES 2012

The American Council on the Teaching of Foreign Languages 「ACTFL PROFICIENCY
GUIDELINES 2012」

<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/japanese/%E3%83%A9%E3%82%A4%E3%83%86%E3%82%A3%E3%83%B3%E3%82%B0>

(2018年8月27日閲覧)