

日本語学習者の語用論的運用力とその問題点への一考察

— 上級日本語学習者の作文を事例に —

A Study on the Pragmatic Language Competence and the Errors of Advanced Level Japanese Learners: A Case Study of Learners' Compositions

許 夏玲

東京学芸大学留学生センター

要旨

上級日本語学習者の作文を見ると、文法的に正しい文が産出できても、文と文の繋がり、語彙や表現の使い分け、相手への配慮、母語による影響などの原因で、不自然な文になることがしばしば見受けられる。これらは、言語行動の構成要素となる諸々の条件が言語表現形式のバリエーションへの影響をもたらすことと、従来の文法重視の学習内容や学習環境による語用論的運用力の不足に起因していると考えられる。言語運用上の誤りは表面にはっきりと誤りとして現れないため、特に、上級の学習者は、表面的には学習言語が流暢に話せるとしても、言語運用上の誤りによる誤解を招きやすい場合もある。本研究では、上級日本語学習者の作文の文章構成や使用表現から語用論的運用力の不足と見られるところについて調べ、その原因を考え、作文教育における語用論的指導について提言することを目的としている。

キーワード:

上級日本語学習者、語用論的運用力、語用論的転移、作文指導、配慮表現

日本語学習者の語用論的運用力とその問題点への一考察

— 上級日本語学習者の作文を事例に —

許 夏玲

東京学芸大学留学生センター

1. 研究背景

上級日本語学習者であっても、作文の文章構成や使用表現から見ると文法的・語彙的能力を十分に有しているが、語用論的運用力がまだ不足している場合がある。そこで、学習者の誤用例からその原因を調べ、作文教育における語用論的指導への提言を試みたい。

1.1 言語表現形式の選択条件

言語表現形式のバリエーションを選ぶ際、言語以外の様々な言語行動の構成要素となる人的な属性や場面、状況などが「条件」として働き、その選択の「判断基準」には人間の言語行動意識が関与していると考えられる（杉戸 2007）。このような言語表現形式のバリエーションの条件として、杉戸（2007:19）で述べられたことは、次のようにまとめられる。

(1) 人に関するものごと

話し手や書き手、聞き手や読み手、言語表現の素材・話題に登場する人物など

- ① 生得的属性—年齢、世代、性別、母語など
- ② 社会的属性—社会での地位、職業、学歴、生育地、習得言語など
- ③ 相互の立場関係—客と店員、教師と学生、取引先と顧客など
- ④ 親疎の関係—社会集団への帰属、つきあいの程度や頻度など

(2) 状況や事態に関するものごと

言語表現形式が選ばれ実現する言語行動のための選択条件

- ① 場所—社会的特徴（公共の場、私的な場）、機能（学校、職場など）など
- ② 事態・状況—執務、授業、会議などの場の改まり度など
- ③ 話題・用向き—自分のことか他人事か、専門的なことか一般的なことか
- ④ 言語行動の種類—書き言葉か話し言葉か、交渉、打合せ、雑談など

その上で、学習段階や学習目標に応じて、これらの条件を考慮に入れた学習・指導やそのための教材の充実が望まれるという指摘があった。

1.2 上級学習者の間接発話行為への理解困難

張 (2017) では、JFL (Japanese As a Foreign Language) 中国人上級日本語学習者を対象に、語用論聴解テストを用いて、非慣習的間接発話 (様々な意味に読み取れる発話が特定の文脈に依存することで話者の意図が特定できる) への理解の正確さと速さについて調査した。その結果、非慣習的間接発話に対して、「談話状況」「背景知識」「話者の意図」といった文脈情報がうまく使用できておらず、発話意味への理解に困難が生じることがわかった。また、語用論的能力の習得は学習環境と深く関わっているという点と、習熟度の高い学習者に高次的な言語処理能力が見られるという点が指摘された。

1.3 文章の書き方に関する日本語教材の特徴

今回は以下の通り、筆者の勤め先の日本語の作文授業で用いられている3冊の代表的な日本語教材について調べてみた。

『大学生と留学生のための論文ワークブック』 (1997年)

『大学・大学院留学生の日本語④論文作成編』 (2002年)

『改訂版留学生のための論理的文章の書き方』 (2004年)

上記の3冊の作文指導の教材とも、大学生らのよく書くレポートや論文に必要な基礎知識やトピック、作文技術をカバーしている良書である。『大学生と留学生』は、日本人学生も留学生も使える本とされている。これらの教材では、文章の書き方やよく用いられる表現について提示されているが、大学生活の中で指導教員や学生同士とのメールのやり取りが多いのに、そのメールの文章の書き方についてあまり触れられていない。このようなメールの文章の書き方についての教材を他に調べたところ、以下の教材があった。

『日本語Eメールの書き方』 (2005年)

上記の教材では、日常の様々な場面、ビジネス場面でのメールの書き方や文例について紹介され、解説も記述されている。指導教員へのメールという場面は特に設けられていない。

以上のことをふまえて、筆者は上級学習者 (日本語レベル1科目) 向けの作文の授業でレポートや論文の書き方を教える前に、まず指導教員へのメールの書き方も教える必要があると考えるようになった。実際の日本語教育の現場で教えると、上級学習

者であっても、予想外のような誤用の文や表現を産出したりすることがわかる。往々にして、一見すると文法的に正しい文や表現が用いられたとしても、どこか不自然な感じや違和感を覚えることが少なくない。これは日本語の文法を超える語用論的な問題と関係していると考えられる。

外国人学習者は母語の影響の下で母語の表現をそのまま日本語にして表現することがある。これは語用論的転移 (pragmatic transfer) と呼ぶ。たとえば、許 (2010) で指摘されたように、依頼の場面において、中国語母語話者が“請～吧”という丁寧な表現をそのまま日本語にすると、「～てください」という相手の行動を指示する表現になってしまい、丁寧度が落ち、場合により、相手に失礼な印象を与えてしまうおそれがある。Thomas (1983) によると、一般の人は、外国人の学習・文法上の誤りに対し、「学習者言語をまだよく知らないからだ」と容認することができるが、言語運用上の誤りは表面にはっきりと誤りとして現れないため、「この人は失礼だ」とか「この人は礼儀知らずだ」と、それを人格の欠点とまで見なすことになりやすいという。特に、上級の学習者は、表面的には学習言語が流暢に話せるため、このような誤解を招きやすい傾向が見られる。

1.4 作文に見る学習者の語用論的運用力

前述のように、上級日本語学習者の作文を見ると、文法的に正しい文が産出できても、文と文の繋がり、語彙や表現の使い分け、相手への配慮、母語による影響などの原因で、不自然な文になることがしばしば見受けられる。従来多くの研究は、日本語学習者の作文の文構造、文法項目等の誤用に焦点が当てられており、語用論的運用力の観点から考察されるものは管見の限りない。また、これまで学習者のEメールに関する先行研究として、英語母語話者の依頼表現を実験的に調べた研究論文 (荻原 2014) や誘い場面の談話構造を調べた論文 (嶋田 2013) などがある。本実践報告は、上級学習者向けの作文の授業の一環として、筆者がEメールの書き方を通じて学習者の語用論的運用力の問題を見つけることとし、書き方の指導前と指導後の相違について学習内容の効果を検証し、記述したものである。例えば、指導教員へのメールの冒頭の文として「こんにちは。○○です。相談したいことがあるので、もしよろしければ、面談してもいいでしょうか。…」とあるが、「相談したいことがある」に理由の「ので」をつけると、面談を求めるという行為を正当化しようとすることから、相手に義務的な口調と聞こえ、押しつけがましい印象を与えかねない。これらは、上述の 1.1 で述べられた言語行動の構成要素となる諸々の条件が言語表現形式のバリエーションへの影響をもたらすことと、従来文法重視の学習内容や学習環境による語用論的運用力の不足に起因していると考えられる。

1.5 ポライトネス理論の観点から見る表現の違い

Brown & Levinson (1987)によって提唱されているポライトネス理論では、特に依頼、要求などの損得関係がある場合、相手へのフェイス^注を考慮し、負担を軽減するために、状況に応じたポライトネスストラテジーを使い分けているとしている。

ポライトネスストラテジーは、円滑な人間関係を維持し発展させるためのコミュニケーションストラテジーである。いわば、相手の感情や立場に対する思いやりを示す手段の一つである。

たとえば、以下の各表現の違いについて見てみよう。

- (1a) 窓を開けてください。
- (1b) 窓を開けていただけませんか。
- (1c) ちょっと暑いですね。

上記の表現について、Leech(1983)の“Cost-Benefit Scale”（負担-利益の評価基準）を援用すると、依頼や要求のような場合は、命題内容（話者の依頼や要求の意図）を変えず、より「間接的な言語行動」（1b）を使ってポライトネスを高めることができるという。Brown & Levinson (1987)のポライトネスストラテジーについて言えば、(1a)は他人に認められたい、尊重されたいという相手のポジティブフェイスを配慮し、ぞんざいな言い方より「～ください」を用いて丁寧に話しかけるというポジティブポライトネスストラテジー（positive politeness strategy）、(1b)は(1a)と同じ意図であるが、相手に邪魔されたくないというネガティブフェイスを配慮し、決定権を相手に委ねるという形で間接的に相手へ働きかけるというネガティブポライトネスストラテジー（negative politeness strategy）、(1c)はヒントのみを与え、話者が自分の意図を非明示的に相手へ働きかけるというオフレコード（off record）が用いられていると考えられる。

2. 研究目的

本研究では、上級日本語学習者の作文の文章構成や使用表現から語用論的運用力の不足と見られるところについて調べ、その原因をポライトネス理論の観点から考察し、作文教育における語用論的指導について提言することを目的としている。

^注 人々には2つのフェイスを持っている。「他者に邪魔されたくない、立ち入れたくないというマイナス方向に関わる欲求」を持つネガティブフェイス、および「他者に理解されたい、好かれたい、認められたいというプラス方向に関わる欲求」を持つポジティブフェイスである。

3. 研究対象と方法

研究対象は、2019年の春学期中に6名の上級日本語学習者（非漢字圏[学習者 A,B]と漢字圏[学習者 C,D,E,F]を含む）に与えた作文の課題とした。課題は、指導教員への面談のアポイントを取るメール2通（指導前と指導後）と友だちへのイベント参加の誘いのメール1通（指導後）である。指導前と指導後を設定するのは、指導前の学習者の日本語のレベルチェックを行うためと、教員の作文指導による学習者の学習効果を実証するためである。なお、指導前と指導後の作文の課題には、約1週間の間隔を置いた。

方法としては、以下のようになる。

- ① 書き方などの指導なしで、指導教員への面談日程のアポイントを取るメールを学習者に書かせ、その場で作文を回収する。
- ② 同じ学習者に対して、メールの構成や書き方などの指導や説明を行う。
- ③ 課題として、指導教員へのレポート相談のアポイントを取るメールと、友だちへのイベント参加の誘いのメールを学習者に与え、1週間後に提出してもらう。
- ④ 指導前の作文は指導後の作文の提出後の翌週、指導後の作文と一緒に学習者へ返却する。これらの学習者の作文をもとに文章の構成や表現使用について語用論的に分析する。

学習者の作文課題のメールを見ると、上下関係のある指導教員へのメールの書き方には不自然な表現などが多く見受けられた。友人へのメールは、特にたいした間違いはなかったことから、本実践報告では指導教員への2通のメールのみを対象とする。

なお、学習者の作文に関しては、個人情報の特定できる内容を非公開とし、また作文内容は虚構、筆者の指導した構成や表現を用いられたものを使用した。

4. 研究結果

4.1 件名

まず、題目に相当するようなメールの件名について見ると、指導前と指導後のメールでは、特に目立った間違いがなく、あまり大差がないとは言えるものの、指導前は指導教員へのメールで「相談の願いについて」（学習者 C）のように、丁寧な意を表す「お」「ご」が付いていないことがわかった。

4.2 文章の開始部

日本語の手紙やメールの開始部には、挨拶文を用いることが多い。上下関係のある指導教員へのメールでは、「いつもお世話になっております」のような挨拶文が多く用いられる。これはお世話になっている指導教員である相手のポジティブフェイスを配慮し、日頃の感謝の気持ちを表すポジティブポライトネスストラテジーの一つであると考えられる。指導前の学習者のメールでは、「こんにちは。」(学習者 E)、「こんにちは。いつもお世話になっております。」(学習者 B,C)のように、つい日常会話の場面と混同してしまい、いわゆる新言文一致体(話し言葉と書き言葉が混じっている文章)を用いる傾向が見られる。指導後は、多くの学習者で適切な挨拶文が用いられたが、学習者 B はまだ上記の「こんにちは。」の付いている挨拶文を用いていた。よく考えてみると、学習者にとって「こんにちは。」は「你好」「Hi」のような意味の日常の挨拶であり、あたかも指導教員の先生が目の前におられるように話しかけているからではないかと考えられる。

4.3 文章の中心部

指導前の作文の課題として、指導教員へ面談の日程のアポイントを取るメールを書くよう指示した。上述の開始部の挨拶をしてから、多くの学習者(A,B,C,D,F)が面談の日程を伺うという依頼内容を提出する前に、日本語表現の特徴の一つと言われる前置きのような表現を用いることができたとわかる。例えば、「お忙しい中おそれいりますが...」(学習者 A)、「先生と面談したい件がありますが...」(学習者 D)などがある。しかし、面談の日程について尋ねるところになると、依頼より指示に近い表現が多く用いられることがわかった(学習者 A,B,E,F)。本来、上下関係のある指導教員に時間を割いて相談に乗ってもらうため、「ご都合のいい時間をぜひ教えてください」(学習者 B)、「ご都合のいい時を数候補挙げていただけると幸いです」(学習者 E)、「明日の面談の日程を送っていただけませんか」(学習者 A)、「もし来週お時間がありましたら、ご指導いただければ幸いです」(学習者 F)のように、依頼の表現より指示表現「てください」を用いると、面談が可能かどうかの相手の都合を考慮せず、「候補日を挙げる」「面談の日程を送る」ことを相手に強要しているような印象を与えかねない。依頼表現より指示表現を用いると、相手に邪魔されたくない、束縛されたくないという相手のネガティブフェイスが侵害されるおそれがあるため、丁寧度が下がると考えられる。しかし一方で、「～していただけませんか」のような依頼表現が用いられても、書き言葉で音調が伴わないため、文通りのイメージを受けるとやや配慮の足りない表現になる。「～していただけませんか」のように戸惑いを表す「でしょう」を加えたほうがより丁寧になる。Brown & Levinson(1987)は「ぼかし表現(hedges)」を用いることで表現をより曖昧(vague)にすることができる」と指摘している。日常会話でも知らない人に道を聞くときにも「駅はどこですか」より「駅はどこでしょうか」のほうが丁寧に聞こえるのと同じである。

そのほか、学習者が自分の望みたいことや意志表示をはっきりと相手に伝える必要があると考えたのか、「面談をさせていただきたいと思います」（学習者 B）、「伺いたいことがありますので」（学習者 C）、「（自分からいくつかの日程の候補を挙げて）どちらでもよろしいです」（学習者 F）などの表現を用いられると、自分から一方的な押しつけの印象を与えてしまう。

なお、文章の全体を概観すると、「確認ください」「よろしくお願いたします」「研究室に伺うことができますか」などのように、丁寧に自分の願いを表す「どうぞ」、相手への負担の軽減を表す「ちょっと」という相手のネガティブフェイスを配慮した表現が欠けていることがわかる。これらの表現は、学習者の母語に訳しても同じ意味に相当する言葉があまりないことから、往々にして見落とされやすい。

筆者の作文指導（90分）では、メールの構成およびよく用いられる表現を紹介し、説明した。指導後の学習者のメールでは、学習した表現が用いられたことを確認できた。しかし、中には、学習者 F のように依然として上述の指導前の表現と同じ表現「（自分から面談を受けられる候補日を挙げてから）どちらでもいいです」を用いて相手の都合を伺うより自分の都合を先に示すような書き方が見られた。それに対し、筆者は当該の学習者に「（いくつかの候補日について）先生のご都合はいかがでしょうか」と訂正し、自分の行動の意志を伝える前にまず相手の都合を伺ったほうが、相手への配慮が現れることから丁寧に聞こえるという理由を説明した。

今回の学習者のメールでは、目上に対する敬意表現を用いる際、文節によって敬語を使うのを忘れることから、丁寧度のアンバランスが見られる。例えば、「レポートのレジュメについて、資料（pdf）を添付しましたので、ご確認をお願いいたします」（学習者 C）、「来週先生のご都合がいいとき、研究室にお伺いしてもよろしいでしょうか？」（学習者 F）などがある。

また、表現の使用とは別に、指導前では「○先生:」（学習者 E）、「ご都合はいかがなさいますか？」（学習者 C）、指導後では「ご都合はいかがでしょうか？」（学習者 C）、「研究室にお伺いしてもよろしいでしょうか？」（学習者 F）のような日本語で用いられない記号を用いられた。今回は、筆者が指導前の学習者の作文を返却するのは指導後の作文の提出後であったため、記号については授業で特に注意しなかったことを反省している。日本語では友だちへのメールのようなくだけた内容の文章の場合に「?」「!」や絵文字を用いられることもあるが、指導教員へのメールでは用いられない。

4.4 文章の終了部

メールの終了部は、挨拶文やお礼の言葉で締めくくり、特に依頼のメールでは相手に好印象を与える重要な部分であると考えられる。指導前のメールでは、学習者全員が「よろしくお願ひいたします」のような依頼の気持ちを丁寧に表そうとする意図が見られるが、中には「よろしくお願ひします」（学習者 A,C,E）、「ご迷惑をかけて申し訳ありません。よろしくお願ひします。」（学習者 B）と、丁寧度の足りない表現が用いられた。

指導後には、多くの学習者は依頼に対する申し訳ない気持ちを伝える丁寧な表現を添えることができたが、学習者 F のメールはレポートのレジュメも送付したことに関して、指導教員に「お時間がある時、ご覧いただければ幸いです。」と用件のみでメールを急に書き終えたという印象を受けた。

5. まとめと今後の課題

本研究では、作文に見る上級学習者の語用論的運用力について調べ、その主な誤用の原因が母語による干渉（言語行動の違い、記号の違い等）と学習環境（レポート・論文中心の作文授業、文法重視の授業等）にあると考えている。そして、語用論的運用力の習得が実に難しいと実感した。

上述のような語用論的な観点からの表現の指導については、細かくて厳しいのではないかと友人の先生から助言されたことがある。確かに上級学習者の気持ちを配慮し、作文をどこまで添削して指導すべきかは悩ましいところではある。表現間の微妙なニュアンスの違いとその使い分け、表現の使用による丁寧度の違い、学習者の母語や文化による語用論的転移、上級学習者への誤用訂正が日常ではあまり行われない、などといった要因から上級学習者では言語運用上の誤りが表面にはっきりと誤りとして現れず、誤解を招きやすいということまで勘案すると、語用論的に見て不自然なところを指導する必要があるのではないかとと思われる。

今回の実践では、筆者がメールの書き方を教える前に、学習者にまずこれまでの知識を活かしてメールを書かせた。そして、指導後にもう一度メールを書かせて、学習者の内省と気づきを働きかけてみた。添削されたメールを最後に学習者が清書することで、受動的に自分の間違いを受け止めるのではなく、訂正箇所を見つめ直す効果も図ることができたと考えている。

今後、実際のメールの受け取り手として他の評価者にも評価を依頼し、また学習者の作文データを増やし、語用論的な研究を深めていきたい。

参考文献

- 荻原章子 (2014) 「日本語学習者による E メール作成：書き手中心から読み手中心へ」『早稲田日本語教育実践研究』(2), pp.9-24
- 嶋田みのり (2013) 「日本語の『誘い』場面における E メール の 談話構造と表現形-母語話者と中国人学習者の分析を通じて-」『創価大学大学院紀要』(35), pp.217-242
- 杉戸清樹 (2007) 「日本語社会における言語行動のバリエーションと日本語教育」『日本語教育』 pp.18-27
- 張麗 (2017) 「慣習性が学習者の間接発話行為の理解に与える影響」『日本語教育』 pp.31-45
- 許夏玲 (2010) 『意味論と語用論の接点からみる話し言葉の研究』白帝社
- Geoffrey N. Leech. 1983. Principles of Pragmatics. Routledge.
- P.Brown & S.C.Levinson. 1987. Politeness: Some universals in language usage. Cambridge University Press.
- Thomas, J. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. Applied Linguistics, 4, pp.91-112

参考資料

- アカデミック・ジャパニーズ研究会 (2002) 『大学・大学院留学生の日本語④論文作成編』アルク
- 浜田麻里 他著 (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
- 二通信子 他著 (2004) 『改訂版留学生のための論理的な文章の書き方』スリーエーネットワーク
- 築晶子 他著 (2005) 『日本語 E メール の 書 き 方』 The Japan Times