

## 日本語学習者コーパスにおける対話

—ロールプレイ、メール、エッセイの分析をとおして—

田中 真理 (名古屋外国語大学)、迫田 久美子、野田 尚史 (国立国語研究所)

### 要旨

これまでの学習者コーパスには静的なイメージがあった。しかし、現在、国立国語研究所で構築中の「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」(I-JAS)は、数種のタスクによる「発話データ」と「筆記データ」から成るコーパスであり、データ協力者約1000名の第一言語は12言語に及ぶ。本パネルでは、発話データの1つである「ロールプレイ」と筆記データの「メール」「エッセイ」をとりあげ、それぞれに表れる話し手と聞き手、書き手と読み手の「対話」を分析し、学習者コーパスが動的なものであることを示す。また、これまで公開されているコーパスは主にアジア圏の学習者が書き手であり、分析・研究対象もアジア圏の学習者のものであったが、本パネルではコーパス中のヨーロッパ言語話者のデータを分析対象とする。そして、ヨーロッパの学習者のアウトプットの特徴、課題を明らかにし、ヨーロッパにおけるスピーキング・ライティング教育に対して提言を行う。

【キーワード】 学習者コーパス、ロールプレイ、メール、エッセイ、読み手

### 学習者のロールプレイに見られる話し手の依頼表現

迫田久美子  
国立国語研究所

#### 1 はじめに

本研究は、フランス語、スペイン語、英語、中国語を母語とする日本語学習者に対して行った依頼場面のロールプレイを分析し、同様のロールプレイを行った日本語母語話者と比較して、学習者の依頼の傾向を言語形式と機能の面から明らかにすることを目的とする。

日本語学習者は習得過程において、(1)～(2)のように誤用を産出する。

(1) ○○さんがお客様と電話を**望むでしたけど**、お客さまの外出でメッセージをの**こります**。  
(韓国・某ホテルのボーイの書面の伝言)

(2) 花を**育つ**、野菜を**育つ**…みんなお母さんがした

(英国・女性 TV番組で)

しかし、上記の誤用はそれぞれ、正用が推測でき、意味の理解や相手とのコミュニケーションに支障をきたさないという点では、安全な誤用と考える。一方、(3)～(5)のような表現は、文法的には正しいけれども、聞き手が初対面の年上の教師の場合などには、聞き手に不快な印象を与えるため、危険な正用と考える。

- (3) 教師：では、これから調査を始めます。  
 学習者：先生、よろしくね。
- (4) 教師：日本では、学校は4月から始まります。  
 学習者：へえ、そうなんだ。
- (5) 教師：最近は海外でも和食の店が増えたそうですね。  
 学習者：そうそう。私も、日本のラーメン、めっちゃ好き。

本研究は、日本語学習者の「依頼場面」のロールプレイの言語使用を分析し、日本語母語話者との相違点、問題点、及び母語の影響等について検討する。

## 2 日本語学習者の「依頼」「断り」等の先行研究

1980年代、日本語学習者の文法の誤用や習得の研究が盛んになり、1990年代に入ると文法についてだけでなく、社会言語学や語用論などの観点からの習得研究も登場した。志村・生駒（1992）は、英語話者を対象に、英語と日本語（L2）で断り場面の表現を日本語母語話者の表現と比較し、L2（日本語）へのL1（英語）の pragmatic transfer を示した。具体的には、日本語母語話者は断り場面で代案を示したり、社会的地位が高い聞き手に対しては、「～ですが…」などの中途終了文（言いさし文）を使ったりするのに対し、日本語学習者は代案を示さず、また、社会的地位の高い相手に対しても、中途終了文を用いず、直接的に断る傾向があることを報告している。そして、これらは英語表現からの語用論の転移であると述べた。

鮫島（1998）は、中国語話者を対象に、初級・中級前期・中級後期の3つのレベルで、談話完成テストを用いて、依頼場面での言語表現の特徴を明らかにしている。その結果、依頼の言語形式は、(6)の段階をふんで発達することを示し、最初の段階の「～てください」のような直接的な言い方が中国語の影響を受けていると述べている。

(6) 「～てください」「～てくださいませんか」→「～いいですか」「～てもいいですか」→「～んですが…」」「～していただけませんか」

猪崎（2000）は、フランス語話者の日本語学習者の依頼会話に見られる逸脱や不適切さについて、日本語母語話者と比較して研究している。例えば、日本語母語話者同士の会話では、予告部分（「実は、お願いしたいことがあります…」）が依頼の前段階、あるいは導入部として存在するが、学習者の場合は、この予告部分がほとんど出現しない。また、「変更を申し出る」行為は、日本人は「お願い」「依頼」とみなしているのに対し、学習者は「交渉」と捉える傾向があり、そのためその直接的な発話が日本語母語話者には押しつけがましいという印象を与えてしまう。この原因として、言語背景を形成する社会・文化的な相違が影響していると考察している。

上記以外にも、中国語・韓国語話者の日本語学習者の依頼におけるポライトネスストラテジーについて研究した和田ほか（2008）がある。

しかし、これまでの研究には、幾つかの問題点がある。第1は調査データである。先行研究では猪崎（2000）以外、依頼場面の発話データではなく、談話完成テストの筆記データであるため、実際の言語使用と言えるかどうか疑問が残る。第2は、調査対象者の人数が多くない点である。志村・生駒（1992）はアメリカ人10名、猪崎（2000）はフランス人7名、和田ほか（2008）は24名である。第3は、和田ほか（2008）以外は、どの研究も同一母語話者のみを調査対象としている点である。調査対象者の母語の影響と判断するため

には、ほかの言語体系の学習者の結果と比べて、異なった傾向が観察されることが必要である。そのため、これらの研究において結果の考察で母語の影響を論じることは危険である。

### 3 調査の概要

#### 3.1 調査対象者

本研究は前節で述べた問題点を考慮し、調査を実施した。この調査では、フランス語話者、スペイン語話者、中国語話者、英語話者を選出し、データを分析した。このデータは、「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」(I-JAS) から選出した。I-JAS は、現在構築中の日本語学習者のコーパスであり、12 の異なった母語 (英語・中国語・韓国語・タイ語・トルコ語・ベトナム語・インドネシア語・フランス語・スペイン語・ハンガリー語・ドイツ語・ロシア語) の学習者を中心に、国内の教室環境および自然環境の日本語学習者を含め、23 地域で収集したデータである。同一の対面調査による発話データとコンピュータによる作文データから構成されており、比較群として、日本語母語話者のデータも含まれる。

本研究で使用した 4 カ国のデータは、I-JAS (未公開) の一部であり、SPOT と J-CAT の 2 つの日本語能力テストの点数を統計分析にかけ、日本語能力が等質レベルと判定された 15 名ずつ、計 60 名を選出して母語別のグループを構成した。

#### 3.2 調査内容

調査は、学習者と日本語母語話者 (調査者) と 1 対 1 の対話によるロールプレイである。内容は、ロールカードに学習者の母語で次のように書かれている。

あなたは、日本料理店でアルバイトをしています。  
 中略  
 今は、一週間に三日アルバイトをしています。しかし、忙しくなってきたので、一週間に二日に変更したいと思っています。そこで、店長に言って、三日から二日に変えてもらうように頼んでください。  
 (準備ができたなら始めますから、教えてください。)

ロールカードを渡し、黙読後、内容が理解できたかどうかを確認し、ロールプレイを開始する。日本語母語話者 (調査者) が店長になり、学習者がアルバイトの学生になる。アルバイトの学生からの要望に対し、店長はすぐには了解せず、学生を慰留するためにさまざまな理由を挙げて、何往復かのやりとりをする。その対話を録音し、文字化したものをデータとする。

#### 3.3 分析対象

本研究では、特に、アルバイトの学生が店長に声をかけ、話を切り出して、要望を話す前半の部分を 3 つのパートに分け、それぞれに焦点をあてて分析を行う。

開始(A) (例「あの一、ご相談があるんですが」)

前提(B) (例「今、週三日働いているんですが」)

依頼(C) (例「週二日に変更させていただきたいんですけども」)

また、それぞれの発話に使用された文を以下のように分類する。

- |      |            |   |                   |
|------|------------|---|-------------------|
| 言いさし | (中途終了文⇒中途) | 例 | お話したいことがあるんですが・・・ |
| 質問文  | (⇒質問)      | 例 | 今、少しよろしいでしょうか？    |
| 平叙文  | (⇒平叙)      | 例 | 店長、話しがあります        |

## 4 調査結果と考察

### 4.1 開始(A)部

学習者のデータから、それぞれ開始(A)部、前提(B)部、依頼(C)部を分析する。表 1 は、母語話者別の開始(A)部にどのような文が使用されていたかを割合で示したものである。

表 1 母語話者別の開始(A)部の発話文の種類割合

日本語話者			フランス語話者			スペイン語話者			英語話者			中国語話者		
中途	質問	平叙	中途	質問	平叙	中途	質問	平叙	中途	質問	平叙	中途	質問	平叙
90%	0%	10%	17%	50%	33%	33%	33%	33%	27%	55%	18%	27%	18%	55%

表 1 の結果から、以下のことがわかった。

- (7) 日本語母語話者は「ご相談があるんですけど／申し訳ないんですけど」などのような「言いさし」(中途終了)の文が多いのに対し、学習者は母語にかかわらず、その割合は極めて少ない。この点は、生駒・志村(1992)の結果を支持するものとなった。
- (8) フランス語話者、スペイン語話者、英語話者は、「今、ちょっと、いいでしょうか(仏・西・英)」や「今、暇ですか(仏)」など、呼びかけに相手の意向・都合を尋ねる質問文で相手配慮を表す傾向があるが、中国語話者には見られなかった。
- (9) 学習者は、日本語母語話者があまり使わない「お願いがあります(仏・西・英・中)／質問があります(仏・西)／話があります(中)／話したいです(中)」の平叙文を使う傾向があり、中国語話者にはその割合が高い。
- (10) 日本語母語話者は、開始部で「お時間をとってすみません」のように、自分の依頼を謝罪から始める傾向があり、この傾向は、猪崎(2000)を支持する結果となった。

以上のことから、開始(A)では、日本語母語話者は依頼を謝罪から始める傾向があり、さらに「言いさし」を使用して丁寧さを表しているが、学習者の場合、質問文と平叙文で依頼を開始する傾向があることがわかった。

### 4.2 前提(B)部

次に、具体的な依頼内容(アルバイトの日数を減らしてほしい)に入る前に、現状について説明し、依頼の前提を話す言語行動(説明)を行う。表 2 はそれぞれの母語話者に見られた発話である。また、この前提(B)の部分で、学習者が前提の説明発話を行っているかどうかの割合を示したものが表 3 である。

表2 母語話者別の前提(B)部の発話(説明)例

仏語	一週間、みっかで働いていましたが、
西語	今までは一週間、さんにち働いていますね
英語	今は、三日間のバイトをしています
中国語	私、今、さんにち、働いています
日本語母語	今、週三日、入ってるんですけど・・・

表3 母語話者別の前提(B)部の説明の有無の割合

日本語母語話者		フランス語話者		スペイン語話者		英語話者		中国語話者	
説明有	説明無	説明有	説明無	説明有	説明無	説明有	説明無	説明有	説明無
100%	0%	93%	7%	60%	40%	47%	53%	67%	33%

表3から、日本語母語話者は、依頼に入る前に現状(現在のアルバイト日数が三日であること)について触れ、依頼の前提としているが、日本語学習者の場合は、フランス語話者以外は、必ずしもその傾向は見られず、「店長にお願いがありますが、ふつか、週に二日だけ働きたいんです(西・英・中)」といったふうに開始部から前提を省略して本題の依頼に入るケースが多く、唐突な依頼との印象を与える可能性がある。

### 4.3 依頼(C)部

本題の依頼(C)部分について分析する。表4は、母語話者別の依頼でどのような種類の文が使用されているかを示した結果である。表4から(11)～(13)のことがわかる。

表4 母語話者別の依頼(C)部の発話文の種類別の割合

日本語話者			フランス語話者			スペイン語話者			英語話者			中国語話者		
中途	質問	平叙	中途	質問	平叙	中途	質問	平叙	中途	質問	平叙	中途	質問	平叙
73%	20%	7%	27%	53%	20%	13%	47%	40%	7%	73%	20%	0%	80%	20%

- (11) 日本語母語話者は、「二日間にさせていただきたいんですが…」などの中途終了文が多いのに対し、学習者は母語の違いにかかわらず、「二日間にさせていただきませんか」「二日はどうですか」などの質問文が多い。
- (12) 学習者は、日本語母語話者に比べると「勉強が難しいなのでお願いします」「二日だけをできれば働きたいです」など、願望を述べる平叙文を使う割合が高い。
- (13) 学習者は丁寧な依頼を表す「～させていただく」が使えないため、依頼の意図が伝わりにくい表現となっている例も多い。例えば、「私は三日の仕事はできませんからどうしましょう。どうすればいいですか」「二日間になってもいいですか」などでは、聞き手に強引な印象を与えてしまう可能性がある。

## 5 おわりに

今回の研究から、いくつかの新たなことが明らかになった。これまでの研究では、多くの場合、母語の影響が論じられていたが、仏・西・英・中の母語話者を日本語母語話者と比較して分析した結果、4つの母語に大きな違いは認められず、以下の共通の傾向が見られた。

- (14) 開始部や依頼部で「言いさし（中途終了）文」を使用していない。
- (15) 学習者は前提部をとらない場合も多く、唐突な印象を与える。
- (16) 日本語母語話者は依頼する場面では、謝罪表現が多く、一方、学習者には謝罪する表現は少なく、質問文や平叙文を使って、交渉する表現を使っている。
- (17) 学習者は「～させていただく」などの表現を使用していない。

母語にかかわらず、共通の傾向が観察されたことは、必ずしも母語の影響を否定するものではないが、言語行動の別の要因の存在を暗示するものである。想定される要因は、日本語能力のレベルである。つまり、「言いさし（中途終了）文」や「～させていただく」を使えるレベルに達していない場合、母語の影響よりもレベルの影響が大きい可能性もある。

今回の調査では、4カ国語の学習者の日本語レベルを等質にして結果を分析したが、レベルの違いについては、学習者のレベルを要因として調査分析する必要がある。

さらに注意すべき点は、猪崎（2000）が指摘している意識の違いである。4カ国語の学習者が、このロールプレイの内容（アルバイトの日数の変更）を「依頼」とみなすか「交渉」とみなすかで自ずと表現は異なる。日本語母語話者は、自分の都合で変更するので上司に迷惑をかけるため、謝罪表現を含めて「依頼」しようとする。それに対し、学習者は「三日から二日への変更」を「交渉」と捉えている可能性が高く、そのため、謝罪や丁寧な表現を使う必要性を感じていないと思われる。

最後に、本調査の結果を具体的な日本語指導に活かすために、以下の3点を提案する。

- (18) 日本語での依頼場面には依頼の構造（開始・前提・依頼）があるので、動画やロールプレイなどを用いてまず依頼の構造を理解させる。
- (19) 依頼場面の表現を教える場合は、母語の影響だけでなく、習熟度の高低（学習者の日本語レベル）を考慮して指導する。
- (20) 学習者の平叙文や質問文の使用例を示し、丁寧さを感じられるかどうかについて理解させる。

### <参考文献>

- 生駒知子・志村明彦（1992）「英語から日本語へのプラグマティック・トランスファー——『断り』という発話行為について——」『日本語教育』79号, pp. 41-49, 日本語教育学会.
- 猪崎保子（2000）「『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」『日本語教育』104号, pp. 79-87. 日本語教育学会.
- 鮫島重喜（1998）「コミュニケーションタスクにおける日本語学習者の定型表現・文末表現の習得過程——中国語話者の『依頼』『断り』『謝罪』——」『日本語教育』98号, pp. 73-84, 日本語教育学会.
- 和田由里恵、堀江薫、北原良太、吉本啓（2008）「日本語学習者の依頼におけるポライトネスストラテジー」『東北大学高等教育開発促進センター紀要』No. 3, pp. 293-300, 東北大学高等教育開発促進センター.

## 学習者のメールに見られる読み手を意識した表現

野田 尚史  
国立国語研究所

### 1 研究の目的

日本語学習者が実際に日本語を使うときには、相手と対話する意識が必要である。相手と対話するというのは、メールを書く場合であれば、読み手を意識し、伝えたいことが読み手にきちんと伝わるメールを書くことである。

この研究の目的は、ヨーロッパの日本語学習者がメールを書くとき、どのように読み手を意識しているかを明らかにすることである。それを明らかにするために、学習者に具体的な目的を持ったメールを書いてもらう調査を行った。そして、その調査結果をもとに、日本語教育で読み手を意識することの必要性について述べる。

野田 (2005) では、伝わる日本語にするための方法として次の(1)から(3)があげられている。この研究では、このような観点から学習者のメールを分析する。

- (1) 相手の状況を考える：相手がどんな情報を求めているか、相手が何を知っているか、相手がどんな人であるか
- (2) 相手の反応を予想する：相手がどんな返答をするか、相手がどんな行動をするか、相手がどんな気持ちになるか
- (3) 相手に伝える工夫をする：相手に読んでもらう工夫、相手に見つけてもらう工夫、相手に誤解を与えない工夫

### 2 調査の方法

日本語学習者が書いたメールを「読み手を意識した表現」という観点から分析するために、学習者に次の(4)から(6)のような方法でメールを書いてもらった。さらに日本語母語話者と比較するために、母語話者にも同じ方法でメールを書いてもらった。

- (4) 「推薦状を依頼するメール」「レポート提出の遅れを伝えるメール」「観光案内を断るメール」という3通のメールを具体的な状況を示した上で書いてもらう。
- (5) コンピュータ、スマートフォン、携帯電話、タブレットのどれかを使って、普段メールを書くのと同じように書いてもらう。
- (6) 時間制限はしない。普段、辞書やインターネットなどを参考にして書いているなら、それを使ってもよいとする。

この調査は、「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」(I-JAS) のデータを収集するために世界のさまざまな地域で行われたものである。収集されたデータのうち、今回、分析の対象としたのは、トルコを含むヨーロッパの日本語学習者200名に書いてもらったメール600通である。学習者の日本語レベルは中級程度が多い。学習者の母語は、ドイツ語34名、フランス語13名、スペイン語49名、ロシア語44名、ハンガリー語41名、トルコ語19名である。日本語母語話者との比較のために、母語話者48名に書いてもらったメール144通も分析した。

### 3 推薦状を依頼するメールの分析

推薦状を依頼するメールを書いてもらうための課題は、次の(7)のようなものである。

- (7) あなたは日本に留学するために日本の奨学金支援団体に奨学金の申請をしたいと考えています。申請には推薦状が必要なので、以前、日本に留学したときにお世話になった加藤一郎先生に推薦状を書いてほしいと依頼するメールを書いてください。

学習者にこのメールを書いてもらうときには、この課題は翻訳して示された。日本語母語話者にこのメールを書いてもらうときには、「日本に留学する」を「大学または大学院に入学する」に変えるなど、最小限の調整を行った。

学習者に書いてもらった「推薦状を依頼するメール」を分析すると、次の(8)から(10)のような傾向が見られた。

- (8) 昔お世話になったことのお礼を述べているものは多い。  
(9) 推薦状の様式や締め切りなどを書いているものは非常に少ない。  
(10) 読み手を気づかう表現を使っているものは多くない。

このうち(8)の「昔お世話になったことのお礼を述べているものは多い」であるが、昔お世話になったことやいつもお世話になっていることのお礼を述べる次の(11)のような表現は、学習者が書いたメールの48%に見られた。

- (11) 日本でいつもお世話になり、ありがとうございました。(ドイツ語話者)

これは母語話者のメールにも見られたが、母語話者のメールでは33%であり、学習者のメールのほうが多かった。

次に(9)の「推薦状の様式や締め切りなどを書いているものは非常に少ない」であるが、次の(12)のような推薦状の様式についての言及は、学習者が書いたメールの4%にしか見られなかった。母語話者のメールでも、10%にしか見られなかった。

- (12) メールに付いているフォームで私の日本語能力などについて本当に思っていることを何でも書いてください。(ロシア語話者)

また、次の(13)のような推薦状の締め切りについての言及も、学習者が書いたメールの13%にしか見られなかった。母語話者のメールでも、10%にしか見られなかった。

- (13) 締め切りは11月15日ですが、来週の木曜日までにお書き頂ければ幸甚に思います。(スペイン語話者)

推薦状の様式や締め切りは、実際に推薦状を書くときに必要な情報である。それを書かなかったのは、このメールをもらった相手が次に何をするかまでは考えなかったということだろう。

このメールにそうした情報を書かなくても、次の(14)のように「この後の手順」を書いていれば、読み手を意識していることになるが、そのようなメールは非常に少なかった。

- (14) もし宜しければ、次のメールに推薦状を添付してお送りします。(ロシア語話者)

最後に(10)の「読み手を気づかう表現を使っているものは多くない」であるが、次の(15)のような読み手を気づかう表現は、学習者が書いたメールの37%に見られた。

- (15) 何かとご多忙のところ誠に申し訳ありませんが、(ロシア語話者)

母語話者のメールでは読み手を気づかう表現は73%のメールに見られたので、学習者は母語話者よりこうした表現をあまり使っていないと言える。こうした表現は母語話者にとっては依頼のときの定型表現だが、学習者にとってはそうではないということだろう。



#### 4 レポート提出の遅れを伝えるメールの分析

レポート提出の遅れを伝えるメールを書いてもらうための課題は、次の(16)のようなものである。

- (16) あなたは、田中和夫先生の「現代日本の政治」という授業で学期末のレポートを提出しなければなりません。提出の締め切りは明日ですが、一週間前から友人が遊びに来ていたため、明日までにレポートを書き終えることができそうにありません。それでも、どうしてもレポートを提出して今年のうちその授業の単位が必要なので、田中先生にメールを書いてください。

学習者にこのメールを書いてもらうときには、この課題は翻訳して示された。ただし、「田中和夫」については漢字も示された。

学習者に書いてもらった「レポート提出の遅れを伝えるメール」を分析すると、次の(17)から(19)のような傾向が見られた。

- (17) お詫びを述べているものは多い。  
(18) いつ提出できるかといった情報を書いているものは非常に多いとは言えない。  
(19) 用件がメールの最後のほうまで出てこないものがある。

このうち(17)の「お詫びを述べているものは多い」であるが、次の(20)のようなお詫びの表現は、学習者が書いたメールの69%に見られた。

- (20) 明日までにレポートを書けませんから、申し訳ありません。

(フランス語話者)

お詫びの表現が入っているのは母語話者のメールでは56%であり、学習者のメールより少なかった。これは、「レポートを締め切りまでに提出せなければ単位が取れないだけであり、レポートを出せないこと自体はお詫びすることではない」と考えた者が母語話者に多かったからだという可能性がある。

次に(18)の「いつ提出できるかといった情報を書いているものは非常に多いとは言えない」であるが、次の(21)のような、いつ提出できるかといった情報は、学習者が書いたメールの61%に見られた。

- (21) 締め切りを一週間後にして いただけないでしょうか。(トルコ語話者)

母語話者のメールではいつ提出できるかといった情報は54%に見られ、学習者のメールより少なかった。

最後に(19)の「用件がメールの最後のほうまで出てこないものがある」であるが、学習者が書いたメールの14%は、用件がメールの最後のほうまで出てこない次の(22)のようなものだった。

- (22) こんにちは、このメールを書くのはちょっと困るんですから。明日まで、現代日本における政治のレポートを書かなければならないですが、私には難しいかもしれません。なぜなら、今週は友達が私を会いに来ました。そして、一週間ぐらい家でいました。ですから、そのレポートを書けなかったです。本当にすみません。でも、何か手伝ってくださいませんか。もし、一週間ぐらい遅いで返すなら、大丈夫ですか。そのレポートはとても大切なことですので、もし大丈夫だったら、本当に感謝します。

ありがとうございます。

では、さようなら。

(フランス語話者)

用件がメールの最後のほうまで出てこないこのようなメールは、母語話者のメールでは2%だった。

## 5 観光案内を断るメールの分析

観光案内を断るメールを書いてもらうための課題は、次の(23)のようなものである。

- (23) あなたが日本に留学していたとき大変お世話になった鈴木愛子先生からメールが届きました。来月、学会であなたの国に来ることになりましたが、学会は2日で終わるので、そのあと、あなたに観光案内してほしいというものです。ところが、あなたはちょうどその日に別の用事があるため、どうしても観光に付き合うことができません。鈴木愛子先生に返信のメールを書いてください。

学習者にこのメールを書いてもらうときには、この課題は翻訳して示された。ただし、「鈴木愛子」については漢字も示された。

学習者に書いてもらった「観光案内を断るメール」を分析すると、次の(24)から(26)のような傾向が見られた。

- (24) 別の日はどうかと尋ねたり、代わりに案内する人を提案しているものは多い。  
(25) 「次の機会」に言及しているものは多くない。  
(26) お詫びを述べているだけのものもかなりある。

このうち(24)の「別の日はどうかと尋ねたり、代わりに案内する人を提案しているものは多い」であるが、次の(27)のような、別の日や代わりに案内する人についての提案は、学習者が書いたメールの61%に見られた。

- (27) [友人名]さんはブダペストをよく知っています。15日と16日に閑ですから、先生と一緒に観光しに行けると言いました。もしよければ、このメールアドレスに [友人名] さんを連絡して下さい、  
(ハンガリー語話者)

これは母語話者のメールにも見られたが、母語話者のメールでは48%であり、学習者のメールのほうが多かった。

次に(25)の「次の機会」に言及しているものは多くない」であるが、次の(28)のような「次の機会」への言及は、学習者が書いたメールの26%にしか見られなかった。

- (28) また機会があればと思います。  
(ドイツ語話者)

母語話者のメールでは「次の機会」への言及は56%に見られたので、学習者は母語話者より「次の機会」にあまり言及しないと言える。ただし、学習者のメールでは、母語話者のメールに比べ、別の日はどうかと尋ねたり、代わりに案内する人を提案しているものが多かった。そのような提案があれば、「次の機会」に言及する必要はなくなる。その影響で、学習者のメールでは「次の機会」への言及が少なくなっている面がある。

最後に(26)の「お詫びを述べているだけのものもかなりある」であるが、学習者が書いたメールの34%は、次の(29)のようにお詫びを述べているだけのものだった。

- (29) こんにちは。お元気ですか。

まず、日本でいろいろお世話になりました。先生がわたしの国にきるので、私はうれしいです。でも すみません、その日は 仕事があるので、私は あなたにあんないできません。ほんとうにすみません。迷惑をおかけしてすみません。

(スペイン語話者)

お詫びを述べているだけのこのようなメールは、母語話者のメールでも38%だった。

## 6 日本語教育への示唆

ヨーロッパの日本語学習者 200 名に書いてもらったメール 600 通を「読み手を意識した表現」という観点から分析した結果、たとえば次の(30)から(32)のような傾向があることが明らかになった。

- (30) 「推薦状を依頼するメール」では、昔お世話になったことのお礼を述べているものは多いが、推薦状の様式や締め切りなどを書いているものは非常に少ない。
- (31) 「レポート提出の遅れを伝えるメール」では、お詫びを述べているものは多いが、いつ提出できるかといった情報を書いているものは非常に多いとは言えない。
- (32) 「観光案内を断るメール」では、別の日はどうかと尋ねたり、代わりに案内する人を提案しているものは多いが、お詫びを述べているだけのものもかなりある。

このような傾向は、日本語母語話者と大きく違うわけではないことも明らかになった。

もちろん、学習者が読み手を意識した表現を適切に使えていないことは母語話者より多い。由井 (2005) では、そのような例が取り上げられている。野田 (2012) でも、相手に配慮した表現を使ったつもりでも、それが相手によりよい印象を与えない例が扱われている。

今回分析した学習者のメールデータでも、「レポート提出の遅れを伝えるメール」の 14% に次の(33)のように「ありがとうございます」などの感謝の表現が使われていた。これは読み手を意識した表現ではあるが、適切ではなく、読み手によりよい印象を与えない可能性があるものである。

- (33) 田中和夫先生。

【名前】と申します。

問題があります。明日日本の政体のレポートまだ終わりませんですから、明後日を送ることができませんか。実は一週間前からスペインで友達に会うので、まだレポートを終わりません。

できれば、先生にお願いがあつてメールしました。レポートぜひ田中先生にレポートの点をしたいと希望しています。

どうもありがとうございます。

(スペイン語話者)

このように読み手を意識した表現を適切に使えていないことはあるが、全体的な傾向としては学習者は母語話者とほぼ同じように読み手を意識してメールを書いていると言える。ただし、個人差が大きいので、読み手をあまり意識していない学習者もかなりいる。

読み手を意識した表現が適切に使われたメールは、読み手によりよい印象を与えやすい。読み手を意識した表現を適切に使えるようになれば、日本語の語彙や文法に問題が多くても、読み手によりよい印象を与えるメールが書けるようになる。そのようなメールを送れば、メールを送る目的が達成できる可能性が高くなる。

読み手を意識した表現を適切に使えるようになるために必要な時間と労力は、日本語の語彙や文法などが適切に使えるようになるために必要な時間と労力に比べると、かなり少なく済むと考えられる。読み手を意識した表現は、少ない時間と労力で大きな効果が期待できるものである。

学習者は日本語の語彙や文法では母語話者にかなわないとしても、読み手を意識した表現によって母語話者よりよい印象を与えるメールを書ける可能性が十分ある。日本語教育では、読み手を意識した表現をこれまで以上に重視する必要がある。

## <参考文献>

- 野田尚史 (2005) 『なぜ伝わらない、その日本語』 (もっと知りたい! 日本語), 岩波書店.  
野田尚史 (2012) 「配慮したつもりなのによい印象を与えない日本語非母語話者の言語表現・言語行動」, 三宅和子・野田尚史・生越直樹(編) 『「配慮」はどのように示されるか』 (シリーズ社会言語科学 1), pp.131-152, ひつじ書房.  
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』, pp.187-206, くろしお出版.

## 学習者のエッセイに表れた書き手の「読み手意識」

田中真理  
名古屋外国語大学

### 1 はじめに

ライティングは、書き手と読み手との「対話」と言える。前節の「メール」において「読み手」が意識して書かれるのは明白であるが、本節の「エッセイ」(essay)においてもプロンプトで状況設定をすることにより、学習者に「読み手」を想定して書かせることが可能となる。本節ではエッセイにおける「対話」を、書き手の「読み手意識」という面から捉え、先行研究との比較からヨーロッパ言語話者のエッセイの特徴、課題を明らかにする。

「読み手」という概念は、英語ライティング教育では以前から重視されていたが、第2言語(L2)としての日本語ライティング教育では近年まであまり意識されていなかった。田中・長阪(2004)が英語と日本語のライティング評価基準をレビューしてライティングの評価項目に「読み手」を入れることを提案し<sup>1</sup>、その後、田中・長阪・成田・菅井(2009)の「アカデミック・ライティングのための汎用的な日本語評価基準：マルチプルトレイト評価基準」において「読み手」をトレイトの1つとして取り入れることで実現した。具体的には、「読み手への配慮・読み手にとっての面白さ」という観点である。その後、国際交流基金(2010)にも「読み手への配慮」が取り入れられ、最近では、田中・阿部(2014)が『Good Writingへのパスポート—読み手と構成を意識した日本語ライティング』を出版している。このように、「読み手」意識は、日本語ライティングにおいても浸透してきたが、学習者の「読み手」意識については、管見の限り未だ研究されていない。

L2ライティング能力は主には writing expertise と L2 proficiency の面から測られる (cf. Cumming, 1989)。Writing expertise とはライティングのための専門的な知識・能力とも言えるもので、具体的には「課題の達成」「内容」「構成」等の力で、「読み手への配慮」もここに含まれるだろう。L2ライティングには、それに L2 proficiency が関わってくる。

### 2 方法

#### 2.1 対象としたエッセイとプロンプト

コーパス(I-JAS)中のフランス語、ドイツ語、ハンガリー語、スペイン語、トルコ語、各話者のエッセイのうち、文字数が350字以上かつJ-CATが100点(中級)以上の計146

本（17本を除外）を分析対象とし、同じテーマで書かれた日本語母語話者（以下 J）、中国語話者（以下 C）、英語話者（以下 E）のエッセイの先行研究（田中・久保田 2014）（以下 TK データ）と比較した。

プロンプトは、I-JAS はエッセイを募集している日本の新聞社に、TK データは大学新聞に、ファーストフードと家庭料理を比較したうえで、食生活についての意見を 600 字（TK データは 600 字～800 字）程度で送るという設定になっている。

## 2.2 分析方法

学習者のエッセイに具体的に表れた書き手の「読み手意識」を測る指標を (a) メタ言語、(b) 呼びかけ、(c) 終助詞、(d) 修辞疑問、(e) マクロ構成とした。さらに、これらの言語形式に使用されている文末スタイル（普通体・丁寧体）を合わせて考察した。本稿では、紙幅の都合上、(a) メタ言語についての分析は省略する。以下に具体的に示す。

- (a) メタ言語：「内容」とは直接関係なく、「読み手」に文章の流れを示すもので、形式面と機能面から分類できるが（田中・阿部 2014）、パネルでは形式面のみを考察した。
- (b) 呼びかけ：「(みなさん,) ~か」「~ましょう」等
- (c) 終助詞：「ね」「よ」「よね」等
- (d) 修辞疑問：「~ではないだろうか」「どうして~だろうか」等
- (e) マクロ構成：文章全体の展開の仕方、以下の 2 つのモードについて考察した。

比較・対照 (Comparison & Contrast)：ファーストフードと家庭料理

論証 (意見) (Argumentation)：食生活についての意見

具体的には、第 1 言語 (L1) 別のエッセイに (a) ~ (e) が認められるかどうかを調べ、1 つでも認められた場合は 1 とカウントした。まずは L1 別でカウントし、トルコ語も含めてヨーロッパ言語話者の特徴と考えられる点を、先行研究 (J、C、E) と比較、検討した。

## 3 結果と考察

### 3.1 エッセイの文字数と L2 proficiency

表 1 はヨーロッパの 5 言語の学習者のエッセイの文字数と J-CAT の平均値、標準偏差 (SD)、最小値、最大値を示したものである。エッセイの文字数は、ヨーロッパ言語話者の中で大きな違いはない。しかし、J-CAT の点数は、100 点未満を除外したものの、上限に関してはコントロールしなかったため、L1 によってかなり差がある。また、エッセイ数自体が少ない言語（フランス語、トルコ語）もあるので、今回の分析は厳密には一般化はできないが、傾向として把握することはできる。

表 1 ヨーロッパ 5 言語の学習者のエッセイの文字数と J-CAT の点数

	フランス語		ドイツ語		ハンガリー語		スペイン語		トルコ語	
	字数	J-CAT	字数	J-CAT	字数	J-CAT	字数	J-CAT	字数	J-CAT
n	11	11	34	34	40	40	42	42	18	18
平均	585.8	163.2	588.6	191.6	600.8	216.0	587.0	151.7	599.0	176.1
(SD)	(118.6)	(20.6)	(61.7)	(24.8)	(79.4)	(46.4)	(86.5)	(32.8)	(86.2)	(45.4)
最小値	378	136	461	148	379	135	411	101	434	111
最大値	841	209	760	235	786	327	822	236	785	276

表2は、左にTKデータのC、E、J、右にヨーロッパ5言語全体の文字数とJ-CATの点数を示したものである。文字数が大きく異なるのは、TKデータが600字～800字という条件だったからである。J-CATの点数は、ヨーロッパ言語、E、Cで明らかに異なる。J-CATのスコア互換表 (<http://www.j-cat.org/page/interpret>) によると、それぞれの平均値・中央値は、ヨーロッパ言語話者が中級、Eが中級後半、Cが上級前半に当たる。このように、L2 proficiencyは明らかに異なるが、「読み手意識」を見るのに不都合はないと判断した。

表2 TKデータのC、E、J及びヨーロッパ5言語全体の文字数とJ-CATの点数

	中国語		英語		日本語母語	ヨーロッパ5言語		
	字数	J-CAT	字数	J-CAT	字数	字数	J-CAT	
n	27	27	53	53	54	n	146	146
平均	730.2	290.9	730.5	225.7	673.0	平均	592.2	182.2
(SD)	(197.6)	(47.4)	(210.1)	(39.4)	(98.0)	(SD)	(81.1)	(44.3)
最小値	535	178	377	128	474	最小値	378	101
最大値	1403	365	1453	316	949	最大値	841	327
中央値	665	300	681	227	647.5	中央値	593.5	177.5

### 3.2 「読み手意識」とその指標となる言語形式

ヨーロッパの学習者の「読み手意識」は、JやCに比べて、遥かに高い。例えば、プロンプトに日本の新聞社とあるので、(1)のように、「読み手」に日本人が意識されている。(以下、例文の最後の【H39, 230】はI-JASの番号とJ-CATの総合点である)

- (1) 以前は、**日本と同じように**、主婦がうちにいて、家庭の仕事を果たしていったが、今の女性は ..... 伝統的なハンガリー料理は**日本の味噌汁に似てる**  
スープ ..... 【H39, 230】

ただし、「読み手意識」は、単に高ければいいというものではなく、プロンプトの状況設定に合ったレジスターが使用され、そこに効果的に働いてはじめて、good writingの要素の1つになる。以下、前述の(a)メタ言語を除き、表3に沿って具体的に見ていく。

表3 ヨーロッパの学習者のエッセイに表れた「読み手意識」の指標

L1	N	J-CAT 平均)	(b) 呼びかけ		(c) 終助詞		(d) 修辭疑問		(e) マクロ構成 比較・対照」中心		(e) マクロ構成 意見」中心	
			n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
フランス語	11	163.2	6	(54.5)	3	(27.3)	0	(0.0)	4	(36.4)	2	(18.2)
ドイツ語	34	191.6	12	(35.3)	4	(11.8)	13	(38.2)	7	(20.6)	15	(44.1)
ハンガリー語	40	216.0	11	(27.5)	3	(7.5)	14	(35.0)	17	(42.5)	10	(25.0)
スペイン語	42	151.7	27	(64.3)	9	(21.4)	6	(14.3)	16	(38.1)	8	(19.0)
トルコ語	19	172.6	3	(15.8)	2	(10.5)	6	(31.6)	8	(42.1)	8	(42.1)
5言語全体	146	182.2	59	(40.4)	21	(14.4)	39	(26.7)	52	(35.6)	43	(29.5)

表3を概観すると、(b)「呼びかけ」と(c)「終助詞」は、フランス語、スペイン語話者に多い。(d)「修辞疑問」は、ドイツ語、ハンガリー語、トルコ語話者に顕著で、(b)(c)の「呼びかけ」「終助詞」がフランス語、スペイン語話者に多いのと対照的である。(e)「マクロ構成」は、「比較・対照」中心か、「意見」中心かを考察した。表3にはないが、どちらとも判断できないものも多い。TKデータのJやCにない「意見」中心のマクロ構成が、ドイツ語、トルコ語、(ハンガリー語)話者に見られる。具体的に学習者のエッセイを見ていく。

### (b) 呼びかけと (c) 終助詞

「読み手意識」は、L2 proficiency と直接は関係なさそうである。「呼びかけ」や「終助詞」は、レベルがそれほど高くない学習者も多く使っている。(2)は最後の終助詞「さ」が不自然だが、まるで読み手に語りかけるようである。(3)のように、最後に「呼びかけ」で終わるスタイルはCにも認められたが、Jには「呼びかけ」は皆無であった。

(2) 一週間にピザが三回食べたら、**どんな気持ちですか**。つまらないんですね、いつも同じことを食べつづけるなんて。…… ファストフードを食べない方がいい理由がたくさんありますから**さ**。 【S16, 186】

(3) 【最後】二度とファストフード店に行ってはいけないだと言わない。たまには行ってもいいと思う。だが、**いつも自分の健康を考えて食べよう!** 【H51, 239】

今回の新聞社へ送るという設定では効果的なものもあるが、アカデミック・ライティング一般では、「呼びかけ」「終助詞」は、必ずしも適切、効果的に働くわけではない。レジスター(その場に相応しい表現や構文等)を教える必要がある。

文末スタイルの混用が目立つが、これはヨーロッパの学習者に限ったことではない。「呼びかけ」の部分は読み手を意識してか、地の文が普通体でも「丁寧体」になっている例があった。(4)は「**どれが一番いいでしょう?**」で始まっているが、他は全て普通体である。

(4) 【冒頭】ファーストフード、家庭の料理、**どれが一番いいでしょう?**上記のどちらかを選ばなければならなかったら、決定を下すのは誰にとっても容易なことではないと思う。何事も**一得一失だ**。ファーストフードは**安くて早い**。そして家庭の料理は**健康的である**。 【H41, 216】

呼びかけの箇所で、文末スタイルが「丁寧体」にシフトする原因としては、①「読み手意識」が働き、意識的か無意識か分からないが、丁寧になる、②「でしょう」「ましょう」の普通体になじみがない、という2点が考えられる。今回のような新聞社へ送る文章では、アピールするために混用は不自然でないのかもしれないが、基本的には、文末スタイルは統一することも改めて意識する必要があるだろう。

### (d) 修辞疑問と (e) マクロ構成

修辞疑問(rhetorical question)の使用は、ある程度のレベル以上でないと認められないが、TKデータではあまり認められなかった。これは、ヨーロッパ言語のレトリックと関係するのだろうか。多くは、序論の冒頭あるいは序論の最後に使われている。また、「マクロ構成」とも関係するが、ヨーロッパの学習者は、JやCやEに比較すると、「意見」を中心とした「マクロ構成」をとる人が多く、この「修辞疑問」の使い方が関係していそうである。

TKデータでは、「比較・対照」(Comparison & Contrast)の構成としてBlock styleとPoint-by-point styleを基本とし(cf. Bailey & Powell, 2008)、そこに食生活に対する「意見」



が付随的にあるいは独立して、加わるような構成をとることが多かった。JやCは「比較・対照」に終始し、「意見」がなかった。Eは、L1（英語）での essay writing 教育の影響もあってか、Comparison & Contrast の「型」を使った書き方をする人が少なくなかった（図1）。

<b>序論</b>	<b>序論</b>	<b>序論</b>	<b>序論</b>
<b>Block style</b>	<b>Point-by-point style</b>	<b>序論</b>	<b>序論</b>
・ファーストフード	・時間 ファーストフード, 家庭料理)	食生活についての意見 (主張) ファーストフード, 家庭料理)	修辞疑問
・家庭料理	・経済面 ファーストフード, 家庭料理)		その答え
	・栄養面 ファーストフード, 家庭料理)		その答え
結論 (含む 食生活についての意見)	結論 (含む 食生活についての意見)	<b>結論</b>	<b>結論</b>
J, C, E, ヨーロッパ	J, C, E, ヨーロッパ	ヨーロッパ	ヨーロッパ

図1 マクロ構成: 「比較・対照」(Block style, Point-by-point style) 中心と「意見」中心

一方、ヨーロッパの学習者には、「比較・対照」のマクロ構成もあったが、「意見」を中心としたマクロ構成が認められた。つまり、本論で直接ファーストフードと家庭料理の比較をするのではなく、食生活に対する意見（主張）を述べ、その中に比較が出てくるという形である。そして、書き手の主張は「修辞疑問」として呈され、その答えが、次のパラグラフで出てくるという形をとるものが多かった（図1）。(5) は序論の最後の疑問に次のパラグラフで答え、さらにそのパラグラフの最後の疑問に、また次のパラグラフで答えるという形をとっている。(以下【 】中ではパラグラフを「パラ」と省略)

(5) 【序論の最後】 ..... 今たくさん人はよく家で食べなくてファーストフードのレストランで食べています。でも **それでいいですか。**

【2パラの冒頭】 ファーストフードはあまり健康的な食べ物ではありません。

【2パラの最後】 ..... **ではご飯はどうしていつも家で食べられませんか。**

【3パラの冒頭】 近代の生活は昔より速いです。..... 【T52, 159】

各パラグラフの最初がトピックセンテンスになっていて、前のパラグラフの質問に答えていくような構成になっている。(6) は、疑問に対して、即「**私はそうではないと思う**」と答えている。そして、そのサポートを、続くパラグラフで説明していつている。

(6) 【序論】 今は現代的な生活を送ると毎日が忙しく、..... (中略) .....つまり、**一家そろって余裕に食事をとれる習慣はなくなっただろうか。私はそうではないと思う。**習慣は確かに変わったけれど、両方は存在している。

【2パラの冒頭】 **ファーストフードの場合は**、後の片付けを気にせず注文すると素早く食事ができるというメリットがある。.....

【3パラの冒頭】 調理する時間があり、楽しく作り、**家族と一緒に食事をとる場合は**、料理に要る材料は明確で、ヘルシーな料理を作るかどうか自分次第である。..... 【H05, 246】

一方、疑問を呈したものの、それに答えていないもの(7)や疑問を最後に持ってきて答えのないもの(8)もある。これらは「読み手」に不満を与える。

(7) 【序論の最後】 ..... こういった食生活には、手作り料理に対して、**一体どのような欠点があるのだろうか。**

【2パラの冒頭】 **手軽なコンビニやファーストフード。**私達が普段こういった



食べ物を選ぶ理由は、安くて簡便だからだ。また、お腹が空いているのに、時間がなく中々自炊できない時など、近くにファストフードがあったら、とても助かる。…… 【H15, 327】

- (8) 【結論の最後】日本人はデメリットを知らながら、**なぜマクドナルド等のハンバーガーを日本食より好むのだろうか**。カロリーの高い、そして健康にも悪いと思ってるのに、高校生から会社員まで、**日本食よりファストフードを選ぶ人が何で多いのだろうか**。 【T45, 257】

「意見」中心のマクロ構成は、ヨーロッパ言語の修辞法と関係するのだろうか。「修辞疑問」は「読み手意識」の強い表れであり、高度な手法で、上手に使うと説得的に論を進めることができる。しかし、(7) (8) のような形だと、逆に「読み手」には強い不満が残るようである<sup>2</sup>。つまり、修辞疑問も、ただ単に使えばよいというものではなく、エッセイの中で効果的に働いてこそ、意味のあるものとなるのである。「書き手」が「読み手」を想定して疑問を呈し、「読み手」の立場に立ってそれに答えていく、という形式はまさに「対話」ではないだろうか。

#### 4 まとめと今後の課題

本稿では「読み手意識」を測る指標を決めて考察してきたが、まず、ヨーロッパの学習者の「読み手意識」は高いと言える。しかし、考察してきた例文の言語形式には、レジスターが相応しくないものも認められた。今後の課題の1つは、JFL (Japanese as a Foreign Language) の課題ともなるが、どのようにしてその場に相応しいレジスターを習得させていくかということだろう。

次に、ヨーロッパの学習者のマクロ構成は洗練されている。JやCが「序論に何を書いたらいいかわからない」(田中・久保田 2014) のに対し、序論の書き方を知っていて、巧みに「修辞疑問」も使い、「意見」を述べることを重視している。ただし、この「意見」中心のマクロ構成は、「読み手」(特に日本の読者)には読み慣れていない構成なので、それを考慮して、読みやすくする工夫が必要である<sup>3</sup>。これも今後の課題だろう。

今回、「読み手意識」を測る指標となる言語形式のJ、C、Eとの比較を試みたが、ヨーロッパ言語話者のエッセイは、同じ印欧語とは言え、エッセイ・ライティングの規範が明確な英語をL1とするEのエッセイとも傾向が異なるようであった。さらに、ヨーロッパ言語話者のエッセイ自体を「一絡げ」に論じることにも無理がありそうなことが分かった。最後に、今回は、比較として先行研究を使用した。コーパスが公開されれば、全く同条件のJ、C、E、その他の言語のエッセイとの比較ができる。対象言語を拡げていけば、また新しい視点を持った「ライティング教育」の検討が可能となる。

#### 注

<sup>1</sup> 学習者に「読み手」を意識させるためには、「読み手」をライティング教育の評価項目にするのが効率的だと考えたからである。しかし、英語教育においても、「読み手」を独立させた評価項目として取り入れているものは少ない (cf. Sasaki & Hirose, 1996: “Reader awareness”)。その理由の1つは「読み手意識」を客観的に評価することが難しいからであろう。

<sup>2</sup> 田中科研の評価者間ミーティングでは低い点がつけられた。

<sup>3</sup> 日本在住の日本人教師は、point-by-point style の文章でも、順序よく理路整然と書かれていないと読みにくいと感じるようである (田中・長阪 2009; 坪根・田中 印刷中)。

---

<参考文献>

- Bailey, E. P. and Powell, P. A. (2008) *The Practical Writer* (9th ed.). Boston, MA.: Wardsworth.
- Cumming, A. (1989) Writing expertise and second-language proficiency. *Language Learning* 39:81-141.
- Sasaki, M. and Hirose, K. (1996) Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning* 46:137-174.
- 国際交流基金 (2010) 『書くことを教える』, 国際交流基金 日本語教授法シリーズ 第8巻 ひつじ書房.
- 田中真理・阿部新 (2014) 『Good Writing へのパスポート—読み手と構成を意識した日本語ライティング』, くろしお出版.
- 田中真理・長阪朱美 (2004) 「日本語と英語を目標言語とするライティング評価基準の展望: 第二言語としての日本語のライティング評価基準作成に向けて」, 『第二言語としての日本語の習得研究』第7号, pp.214-253. 第二言語習得研究会.
- 田中真理・長阪朱美 (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』第12巻1号, pp.108-121, 社会言語科学会.
- 田中真理・長阪朱美・成田高宏・菅井英明 (2009) 「第二言語としてのライティング評価ワークショップ—評価基準の検討—」, 『日本語教育論集 世界の日本語教育』第19号, pp.157-176. < <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/archive/globe/19/report.html#no10>> 国際交流基金. マルチプルトレイト評価: 評価基準改定版 (田中・長阪 2006/2013) <<http://nihongo.nufs.ac.jp/teacher/39.html>>
- 坪根由香里・田中真理 (印刷中) 「第二言語としての日本語小論文評価における「いい内容」「いい構成」を探る—評価観の共通点・相違点から—」『社会言語科学』. 社会言語科学会.

<謝辞>

コーパスのデータ収集に当たっては、多くの日本語教育機関の先生方及び学生さんのご協力をいただいた。記して感謝したい。

本研究はJSPS 科研費 24251010「海外連携による日本語学習者コーパスの構築—研究と構築の有機的な繋がりに基づいて—」迫田久美子 (代表) 及びJSPS 科研費 26284074「日本語ライティング評価の支援ツール開発: 「人間」と「機械」による評価の統合的活用」田中真理 (代表) の助成を受けたものである。