

中文與日文請求電子郵件的語篇分析 與教學建議*

謝佳玲**

呂柏青

國立臺灣師範大學華語文教學研究所

摘要

本研究分析中文與日文請求電子郵件的語篇策略，對比語步結構及後設論述兩個面向的異同，並建立兩者的對應關係。結果顯示，中文與日文郵件具有相似的策略類型，各類語步傾向搭配特定的後設論述成分，而且兩個面向都反映請求行為的本質與地位因素的作用，對地位較高的收件者運用更多元的語步結構與後設論述標記，形式上也展現較高的禮貌程度。然而，兩種語言存在差異，中文郵件的語步結構趨於單純且一致，比日文更重視請求之後的語步；而日文郵件的語步結構較複雜而多變，傾向在請求前後搭配更多不同的語步。兩種語言也透過相異的語言形式表達各類語步，中文對高地位者運用的形式禮貌性與規範性更高。後設論述的分布受語步結構的影響，同樣呈現語言差異，如中文比日文出現更少交互式標記，更多互動式標記；增強標記在中文多用於道謝，在日文多用於道歉；中文更重視對高地位者的稱呼，故出現更多參與標記。本研究根據分析結果，為日籍華語學習者提供郵件寫作的教學重點與訓練範例，透過策略意識與語境意識的培養，提升學習者語篇建構與人際溝通的能力。

關鍵詞：電子郵件、請求行為、語步結構、後設論述、寫作教學

* 本研究感謝國家科學及技術委員會之專題研究補助（NSTC 112-2410-H-003-050）及國立臺灣師範大學學術研究推昇計畫補助。

** 本文通訊作者。

1. 研究背景

電子郵件是資訊時代的重要溝通媒介 (Baron, 2004; Bloch, 2002)，儘管過去十幾年來各種社交媒體與即時通訊迅速發展，電子郵件仍廣泛應用於人際互動。根據統計數據，全球電子郵件的使用人數在 2022 年約為 43 億，2026 年預計達到 47 億 (The Radicati Group, Inc., 2022)，超過全球半數人口，可見電子郵件在語言交流中持續發揮關鍵的作用。過往研究指出，電子郵件形成獨特的語體，兼具口說與書寫語言的特徵 (Baron, 2002, 2003; Danet, 2001; Economidou-Kogetsidis, 2011)，撰寫時需符合特定的規範，並依據語境因素調整表達方式，才能以禮貌的態度達成溝通目的 (Biesenbach-Lucas, 2006; Bou-Franch, 2011; Economidou-Kogetsidis, 2015)，因此，電子郵件實為二語與外語寫作教學需關注的議題 (Alcón-Soler, 2013; Chen, 2015b; Danielewicz-Betz, 2013; Lancaster, 2011; Rau & Rau, 2016; Tseng, 2015, 2016; Zhu, 2012)。

電子郵件的文獻曾經探討不同語言運用的語用策略 (Lee & Park, 2011; Lee et al., 2012)，也對比英語母語者與學習者的寫作表現 (Biesenbach-Lucas, 2007; Bjørge, 2007; Chen, 2006; Chang & Hsu, 1998; Economidou-Kogetsidis, 2021, 2022; Halenko & Winder, 2021; Tseng, 2015, 2016)，結果證實使用者在郵件中運用的語用策略受自身母語影響，即使是中高級程度的二語或外語學習者，也可能未察覺母語與目標語的差異，而出現目標語的語用失當 (Economidou-Kogetsidis, 2016; Wang & Halenko, 2022)。在中文與日文的對比方面，前人已比較電子郵件的形式特徵 (韓晶, 2015; 本間美穗, 2015)，也分析以中文為母語的學習者撰寫的日文郵件 (尾崎學, 2020)，但至今尚未了解中文與日文郵件在語篇結構方面有何異同，以及如何應用於華語寫作教學。

根據教育部統計處¹的資料，近十年來，在臺灣的大專院校學習中文或修讀學位的日籍學生人數穩定上升²，這些學生普遍接觸高等教育場域的溝通情境，可見華語教學領域值得針對日籍學習者在校園情境的需求進行電子郵件的研究。依照文獻的觀察，學生發送郵件的主要目的是提出請求 (Rau & Rau, 2016)。因此，本研究分析中文與日文請求電子郵件的語篇建構機制，並為日籍華語學習者提供寫作教學建議。

¹ 資料來源：<https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=36>，瀏覽日期：2023 年 12 月 20 日。

² 日籍學生於 2014 年至 2019 年間從四千多人成長至八千多人，雖然 2020 年受到新冠肺炎疫情影響，人數下降至四千多，不過 2022 年已恢復至五千多人。本文作者根據教育部統計處提供的人數資料，計算出 2022 年日籍學生的人數占所有境外學生人數約 9%。

2. 文獻回顧

本節分為三部分，2.1 節回顧請求行為與請求郵件的研究現況，說明本研究的必要性。2.2 與 2.3 節依序介紹本研究採用的兩套分析方法，為了完整勾勒語篇結構，本研究參考 van Dijk (1980) 區分宏觀結構 (macrostructure) 與微觀結構 (microstructure) 兩個層次，宏觀上依照 Swales (1981, 1990) 擬設的語步結構 (move structure) 剖析訊息組織，微觀上根據 Hyland (2005, 2019) 提出的後設論述 (metadiscourse) 辨識語篇標記，後續將從這兩個面向對比中文與日文請求郵件的語篇結構。

2.1 請求行為與請求郵件研究

在各種人際互動行為中，請求是發話者以禮貌的方式向受話者提出要求，希望得到實現 (謝佳玲, 2015)。在提出請求的當下，請求者使被請求者承擔某種責任，行為受到牽制 (Brown & Levinson, 1987)，而被請求者可能因此對請求者產生負面觀感，使請求者不受喜愛 (Craig et al., 1986; Goldsmith, 1992)。從 Brown & Levinson (1987) 的禮貌理論來看，請求不但威脅被請求者的消極面子，也威脅請求者的積極面子，需要根據溝通規約，運用適當的語用策略，才能禮貌地達成溝通目的。

基於上述行為本質，請求策略成為語用學界的熱門研究議題，至今最具影響力的是 Blum-Kulka et al. (1989) 執行的「跨文化言語行為表現計畫」(The Cross-Cultural Speech Act Realization Project; CCSARP)。這個計畫採用語篇補全測試 (Discourse Completion Test) 的方法設定假想情境，蒐集並對比七種語言的請求言語行為，界定其中心行為 (head act) 及請求前後的支援對策 (supportive move)，另有能增加或緩和語氣的內部修飾成分，在禮貌效果上也扮演重要的角色。上述跨文化分析結果為請求行為的研究建立一套明確的架構，適用於言語行為的研究。

除了上述口說對話，請求行為也出現於其他語體，而隨著電子郵件的重要性與日俱增，請求郵件的跨語言對比也成為焦點，文獻多以英文或其他西方語言為比較對象 (Chang & Hsu, 1998; Chen, 2016; Economidou-Kogetsidis, 2011, 2015, 2016, 2018, 2021, 2022; Halenko & Winder, 2021; Hong, 1998; Kong, 1998; Lin, 2009; Tseng, 2015, 2016; Zhu, 2012)。在英文與中文對比方面，Zhu (2017) 發現英文請求郵件偏好演繹法，先請求再說明原因，而且大多使用慣例型間接形式提出請求，如「I was wondering...」、

「Can you...」等；中文偏好歸納法，先說明原因再提出請求，且較常使用直接形式，如「請……」。這個差異也反映在學習者的表現上，研究顯示中文母語者撰寫的英文郵件呈現上述中文慣例（Chang & Hsu, 1998; Chen, 2006; Halenko & Winder, 2021; Tseng, 2015, 2016）。此外，這類郵件還反映中文的其他特徵，例如，大多以發話者或受話者的角度提出請求，如「I hope you can...」；缺乏「we」或「it」的視角（Zhu, 2012）；開頭稱呼或結尾署名也與英文母語者的用法相異（Chen, 2016; Rau & Rau, 2016; Zhu, 2015）。同樣地，英文與日文郵件也存在差異。Iimuro（2006）發現日文母語者撰寫的英文郵件傾向先說明理由再提出請求，不同於英文的習慣。Lee et al.（2012）則指出英文的請求郵件多輔以道謝，而日文較常搭配道歉。

除了與英文對比，後續也出現中文與日文請求郵件的對比研究。根據本間美穗（2015）與韓晶（2015）的研究結果，提出請求後，中文較常表達感謝，日文則較常表示歉意，並使用更多輔助策略。中文的請求句式較固定，對地位較高者常用慣例型間接形式如「……可以嗎」，對地位相等者常用直接形式如「請……」；日文則偏好慣例型間接形式，句式的變化更為多元。以上跨語言差異影響學習者的表現，本間美穗（2015）觀察中文為母語的學習者撰寫的日文請求郵件，發現受母語干擾，不過這種情形隨著目標語能力的提升而減少。尾崎學（2020）對中文為母語的學習者進行日文寫作教學實驗，結果顯示學習者經過訓練後，較能掌握請求郵件的標題、稱呼、結尾問候等形式，也較能運用適當的措辭表明自己的身分、為寄來郵件表示歉意、說明寄件的原因、考量造成對方的負擔、提示截止日期等。

上述研究揭示請求郵件的跨語言差異，也證實中文與日文具具有不同的寫作慣例，顯見郵件寫作教學的重要性。然而，如本節回顧的研究成果所顯示，現有文獻偏重從言語行為的視角進行語用策略的分析，聚焦於策略形式的直接程度、修飾成分等局部特徵，結論也導向日語教學的啟示，尚未深究中文與日文傾向依循何種次序以及仰賴何種成分，將這些策略組成具有邏輯脈絡與人際意義的語篇，華語教學場域的應用也有待探討，這些即為本研究要補足的缺口。

2.2 語篇宏觀分析

就宏觀結構而言，語步（move）的概念早期由 Tarone et al.（1981）分析科學論文時提出，其後 Swales（1981, 1990）加以發展。Swales 認為語篇由多個溝通事件組成，

每個事件傳達階段性的溝通目標，依據這些目標切分的訊息段落即為語步。語步屬於功能性的單位 (Connor et al., 1995)，帶有命題意義 (Nwogu, 1997)，長短不一 (Connor & Mauranen, 1999)。不同的語體具有各自的溝通目標，語步組成因而呈現相異的特徵，包括語步的種類、順序及次數等。這些特徵能決定語篇的整體目標是否得以實現，因此學習者需要認識語體、語步結構與溝通目標之間的關係 (Swales, 1990)。語步分析是一種由上而下解構語篇訊息布局的方法 (Biber et al., 2007)，為語體的宏觀結構提供清晰且易於應用的分析框架，對語用研究也有所啟發。

文獻已將語步分析運用於英文請求郵件的研究。Ho (2009) 分析主管撰寫的郵件，歸納六種語步：感謝對方付出、提供背景訊息、提出請求、說服對方答應、詳細說明請求、結尾，其中提出請求與說服對方答應可互換順序，視請求的冒犯程度而定。Ho (2011) 觀察同事之間的郵件，發現更多語步：稱呼、感謝對方付出、回覆前封郵件、提供背景訊息、提出請求、詳細說明請求、說服對方答應、分享個人經驗、表達感受或想法、關心對方情況、表示感激、針對請求道謝、結束、署名、留下聯繫資料。Zhu (2017) 對比學生寫給教授的英文與中文郵件，指出兩組都以招呼、說明原因、提出請求、署名為必要語步，也都使用預示請求、道歉、表示感激、關心對方情況、期待對方回覆、道謝、結束等語步來增進和諧關係。不同的是，中文較常自我介紹及表達感受，也較常在署名中標示學生身分，突顯雙方的地位差異。

英文郵件研究也印證語步教學的價值。Chen (2015b) 針對中文為母語的英文學習者實施郵件教學，發現語步教學能大幅提升內容的合宜程度及學生的自信程度。他的分析結果也顯示，主旨、開頭、結尾等語步結構具有人際導向及公式化特徵，教學後能立即呈現顯著的成效，而語用策略的具體形式涉及更深層的語用能力，需要更多時間學習。Usó-Juan (2022) 針對西班牙語為母語的英文學習者進行郵件寫作教學，結果同樣證實，學習者接受訓練後，郵件內容的適切性明顯提升，統計上達到差異。教學方法方面，Chen (2015a) 將中文為母語的學習者分組配對，合作撰寫英文郵件，從他們的口頭討論過程中，了解學生安排寫作脈絡及禮貌策略的考慮因素，結論指向口頭討論能促進語言學習，應當融入郵件教學的活動設計中。

從以上結論可知，語步分析能夠揭示不同語言的差異，提供郵件寫作教學的參考資源，而語步教學能提升學習者的郵件寫作能力，也有其必要性。然而，目前學界的研究成果以英文為核心，實務上也導向給予英文教學建議，值得針對英文以外的語言拓展對比分析與教學應用。

2.3 語篇微觀分析

本研究的另一個分析面向是語篇的微觀結構，也就是後設論述（*metadiscourse*）。這個概念由 Harris（1959）提出，是相對於基本論述（*primary discourse*）的語篇上加成分。基本論述是指發話者對命題內容的陳述，為溝通主體；而後設論述則為額外的引導成分，讓發話者得以操控受話者對基本論述的評價或回應，能夠強化語篇的整體溝通目標。過去許多學者探討後設論述的分類標準（Crismore, 1989; Lautamatti, 1978; Vande Kopple, 1985; Williams, 1990），至今語言學界普遍採用的是 Hyland（2005, 2019）擬設的二分架構，其一是交互式後設論述（*interactive metadiscourse*），用來建立語篇的邏輯脈絡，引導受話者理解與詮釋文本；其二是互動式後設論述（*interactional metadiscourse*），用來增進發話者、受話者與文本之間的交流，達到語篇的人際功能。Hyland 在以上兩種主類之下各自區分五個次類，並從英文學術論文中列舉每種次類的語言標記，如表 1 所示。

表 1 Hyland（2005, 2019）後設論述標記系統³

主類	次類	功能	標記
交互式	連接標記	建立訊息局部關係	moreover, even though, as a result
	架構標記	建立訊息整體關係	next, in short, seek to, in regard to
	照應標記	指向語篇內部訊息	this chapter, X earlier, X below
	引證標記	指向語篇外部訊息	to quote X, according to X
	註解標記	補充促進理解訊息	for instance, that is to say
互動式	模糊標記	弱化訊息準確程度	generally, in my opinion
	增強標記	強化訊息準確程度	obviously, beyond doubt
	態度標記	表達發話者的觀感	hopeful, disappointingly
	自稱標記	明示發話者的存在	we, the writer
	參與標記	開放受話者的涉入	you, do not

³ 表 1 為本文作者參考 Hyland（2005: 49; 2019: 58）自行整理而得，主類與次類名稱為作者的翻譯，功能說明為作者的個人理解與詮釋，標記引自 Hyland 在書末附錄中列舉的例子。

從表 1 可知，交互式後設論述包括五個次類。連接標記（transition marker）建立訊息之間的局部銜接關係，如「moreover」表示附加，「even though」表示對比，「as a result」表示因果等。架構標記（frame marker）提示訊息的整體組成脈絡，如「next」表示話題次序，「in short」表示話題界線，「seek to」表示話題目標，「in regard to」表示話題轉換等。照應標記（endophoric marker）指向語篇內部的訊息，如「this chapter」指向當下訊息所屬章節，「X earlier」與「X below」分別指向前文與後文提及的訊息。引證標記（evidential）引述語篇外部的訊息，如「to quote X」與「according to X」表明文本之外的訊息來源。註解標記（code gloss）補充能促進讀者理解的訊息，如「for instance」提供例子，「that is to say」以換句話說的方式重述訊息等。

互動式後設論述也包括五個次類，如表 1 所示，模糊標記（hedge）與增強標記（booster）分別弱化與強化訊息的準確程度，透露說話者對訊息內容的信心，如程度較弱的「generally」、「in my opinion」等以及程度較強的「obviously」、「beyond doubt」等；態度標記（attitude marker）表達發話者對訊息抱持的觀感，如表期望的「hopeful」、表心態的「disappointingly」等；自稱標記（self mention）明示發話者存在於語篇，如指涉發話者的「we」與「the writer」等；參與標記（engagement marker）邀請受話者涉入語篇，與發話者互動，如指涉受話者的「you」及祈使句式「do not」等。

文獻也將後設論述應用於電子郵件的分析，目前仍在起步階段，成果同樣集中於英文。Carrió-Pastor & Calderón（2015）分析西文與中文母語者撰寫英文郵件時使用的增強標記，發現用法不同於英文學術論文的慣例，且母語背景也影響標記選擇，西文母語者使用較多「must」、「will」、「know」、「best」等；中文母語者使用較多「very」、「think」、「need」等，顯示西文母語者展現更高度的自信。Ho（2018）觀察專業人士的職場互動，指出不論英文或中文母語者，撰寫的英文請求郵件都具有說服的意圖，因而使用後設論述的頻率高於主管彙報、平面廣告、報紙專欄、學術論文等語體，以連接標記、自稱標記、模糊標記與增強標記的運用特別明顯，而且互動式標記的整體出現頻率也遠高於交互式標記。此外，職場郵件具有幾項特質，決定後設論述的使用趨向，例如，因講究客觀而少見態度標記；因內容簡短而少見架構標記；因容易查詢通信紀錄而少見引證標記；因熟悉彼此行話而少見註解標記。

綜觀上述，後設論述用來增進讀者對語篇的理解及涉入，相較於語步結構，屬於微觀的語篇成分。目前學界對電子郵件的後設論述了解有限，本研究從這個面向對比中文與日文請求郵件，可望補足文獻缺口，揭露不同語言的郵件建構規則。

3. 研究方法

本研究包括三個階段，首先透過需求調查，確立預計觀察的溝通情境；接著設計問卷，蒐集中文與日文本母語者撰寫的電子郵件；最後進行宏觀與微觀分析，提出寫作教學建議。以下三小節依序說明每個階段的實施過程。

3.1 學習需求調查

本研究以線上問卷調查日籍華語學習者撰寫中文電子郵件的需求。除了個人基本資料之外，問卷包括三個問題，第一題詢問受試者在什麼情況下需要以中文撰寫郵件；第二題請受試者說明曾經撰寫中文郵件給什麼對象，為了什麼目的；第三題詢問撰寫郵件時哪方面最困難，最需要學習。作者利用社群媒體招募受試者及提供問卷連結，調查時間為 2021 年 5 月到 6 月，共取得 51 位的回饋。這些受試者都是在臺灣正式修讀學位的日籍大學生，母語為日文，來臺灣前都曾在日本學習過一至兩年中文，包含初級至高級程度，年齡介於 19 到 36 歲，男性 23 位，女性 28 位。

調查結果指出，受試者需要以中文撰寫郵件的常見目的包括提出請求、提出問題、表達感謝等，曾撰寫中文郵件的情境涵蓋各類請求，如請求師長准假、請求同事協助工作、請求房東修繕、請求主管給予兼職機會等。由此可知，日籍學習者確實有撰寫中文請求郵件的需求，而且包括寫給地位較高或地位平等的對象。如第二節回顧的文獻所述，中文的請求句式因收件者的地位而定，與日文習慣不同（本間美穗，2015；韓晶，2015），因此學習者也需要學習根據地位關係調整表達方式。

至於日籍學習者的寫作難點與學習需求，問卷調查結果顯示，初級學習者認為最困難也最需要學習的是如何掌握句子語法的正確性，而隨著學習時間增加，中高級學習者的目標轉變為更需要學習如何鋪陳訊息順序、如何連接語句，以及如何增進溝通雙方的人際互動。訊息順序就是語步結構的安排，而語句連接與人際互動則分別涉及交互式與互動式後設論述的運用，由此可見，語步結構與後設論述這兩種語篇策略都是中高級學習者需要的學習內容。

本研究根據以上調查結果，將語篇分析的範圍訂為以請求為目的之中文與日文電子郵件，收件對象包含地位較高與地位平等兩種對象，以探討地位因素的作用，分析面向則涵蓋宏觀的語步結構與微觀的後設論述。

3.2 郵件蒐集方法

本研究參考前述需求調查的結果，設計中文與日文兩份線上問卷，內容都是請受試者想像自己是大學生，正在準備一門課程的研究報告，主題是調查師生對遠距教學的看法，因此需要寫兩封電子郵件，一封給一位不熟的同學，另一封給一位不熟的師長，禮貌地請求對方撥出約三十分鐘的時間，協助填寫一份問卷。以上情境設計考量 Brown & Levinson (1987) 提出的三個影響禮貌程度的因素。首先是社會地位，問卷將收件者分為同學與師長，以便觀察地位因素的作用。其次是社會距離，本研究透過非正式訪談得知大學生偏好透過社群媒體與熟識的親友聯繫，對不熟識的對象則傾向發送電子郵件，因此問卷設定溝通雙方互不熟識，以符合現實情況，並確保研究結果不受社會距離干擾。第三是負擔等級，問卷中說明請求事件耗時三十分鐘，負擔程度不低，藉此引導受試者以禮貌的方式表達，取得適合應用於教學的語料。

本研究利用社群媒體徵求中文與日文本母語者，並提供電子問卷連結，請受試者按照上述假設情境，以自己的母語撰寫電子郵件，此為郵件語料的取得管道。語料蒐集至 2021 年 8 月截止，中文問卷共取得 55 份有效回覆，包括寫給同學與寫給師長的郵件共 110 封，受試者為居住於臺灣的中文母語人士，年齡介於 22 到 38 歲，男性 18 位，女性 37 位。日文問卷共取得 41 份有效回覆，包括寫給同學與師長共 82 封郵件，受試者為居住於日本或臺灣的日語母語人士，年齡介於 19 到 52 歲⁴，男性 20 位，女性 21 位。兩種語言的受試者都是大學生或具有大學學歷的成人，曾以電子郵件與同學及師長聯絡。中文與日文合計共取得 192 封郵件，即為本研究的語料。

3.3 郵件分析步驟

語料建檔完成後，本研究參考前述 Swales (1990) 的語步結構分析方法及 Hyland (2005, 2019) 的後設論述分類架構，逐一辨識每封郵件的語篇策略。語步結構是根據話語的語意功能與出現位置認定，以溝通目標的轉換作為分界，因此語步的單位小至複句中的一個子句，大至相鄰的數個句子。語步的名稱與定義參考第二節回顧的英文請求郵件文獻，如 Ho (2009, 2011) 與 Zhu (2017) 的分析結果，並根據本研究語料

⁴ 為了取得更多日文語料，日文問卷受試者的年齡涵蓋範圍比中文問卷大，但所有受試者都符合本研究對學歷及郵件寫作經驗所設定的條件，本研究也未發現年齡差距影響郵件的語篇結構。

的實際情況增刪與修改而後訂定。後設論述則依照前述表 1 所列的各類語意功能，從語料中挑出相應的語言形式。

由於語步與後設論述都以語意功能為界定標準，涉及研究者的主觀判斷，為避免判斷有所偏頗，本研究的語篇策略辨識由兩位作者及另外四位分析者共同完成，每位分析者都接受過至少半年的培訓，具備語篇分析的專業知識與經驗，並熟悉語步結構與後設論述的界定標準。中文語料經過一位作者及四位分析者個別辨識，另一位作者覆核；日文語料經過一位作者辨識，另一位作者及四位分析者覆核。辨識過程中如遇疑義，透過共同討論取得共識。

語篇策略辨識完成後，本研究進行定性與定量分析。定性分析為觀察語料的語步組成呈現何種趨向，包括語步的種類與順序等，並歸納各類語步與後設論述慣用何種語言形式，比較中日異同。定量分析計算三種數據，一是各類語步的平均出現次數，二是每種語步使用的語言形式所占的比例，三是各類後設論述的平均出現次數，藉此歸納兩種語言的策略偏好，並探討社會地位的影響。最後，本研究根據定性與定量的分析結果，為日籍華語學習者提供寫作教學建議。

4. 研究結果

本節分兩個小節呈現語篇策略的分析結果，4.1 節與 4.2 節分別說明中文與日文郵件的語步結構與後設論述兩個面向的特點，並比較兩種語言傾向透過何種語篇策略達到禮貌請求的溝通目標。

4.1 語步結構對比

語步分析結果整理如表 2。第一欄標示郵件框架，兩種語言都呈現開頭、本體、結尾的三分框架。第二欄標示語步類型，依照溝通目的解析為 18 種可出現的語步，並按照中文與日文最常見的共通順序條列。同類語步可能在不同的框架位置出現，如開頭與本體都有「表示歉意」與「感謝對方」。第三欄與第四欄分別標示取自兩種語言的例子，例子之間以斜線「/」分隔；符號「○」表示隱匿的姓名；「……」表示受篇幅所限而省略的訊息。每種語步的中文與日文例子語意依序對應，日文例子若與中文例子語意不同，或該例僅出現於日文，則在語例後面註明中文翻譯。

表 2 中文與日文郵件的語步結構與例子

框架	語步類型	中文例子	日文例子
開頭	1. 稱呼對方	○同學／○老師	○さん／○先生
	2. 問候對方	好久不見／您好	お久しぶりです／こんにちは
	3. 表示歉意	不好意思打擾你／您	お忙しい中、すみません／ご無沙汰しております〔疏於聯絡不好意思〕
	4. 感謝對方	(未出現)	お世話になっております〔謝謝您的照顧〕
本體	5. 自我介紹	我是研究所二年 B 班的○	私は○学部 1 年生の○です
	6. 說明原因	目前正在……調查教師對遠距教學的看法	オンライン授業に対する意識調査を行っています
	7. 肯定對方	聽聞……老師的遠距教學相當有趣	先生……の記入が私にとってとても大切なものなのです〔老師的填答對我十分重要〕
	8. 提出請求	想請您幫忙填寫問卷	アンケート記入のご協力をお願いしております
	9. 說明負擔	所需時間大約 30 分鐘	回答に要する時間は約 30 分となります
	10. 理解對方	老師應該很忙／如有任何問題歡迎來信	お忙しい中／ご不明な点やご質問等ございましたら、ご連絡をお願い致します。
	11. 表示歉意	抱歉打擾你的時間	恐縮ですが〔不好意思〕
	12. 假設條件	若老師有空	お時間があれば
	13. 提供回報	填寫完畢可以找我領超商禮券哦	今度帰国した時美味しいお菓子買っていくから〔下次回國的時候買好吃的點心〕
	14. 陳述期望	真的很希望老師能幫忙	ご検討のほどよろしくお願ひします
	15. 感謝對方	非常感謝	ありがとうございます
結尾	16. 祝福對方	祝 健康平安	ご自愛ください
	17. 簽署姓名	學生○	大学院○
	18. 表達敬意	敬上	敬具

表 2 顯示中文與日文在語步結構上呈現相近的類型與次序。首先，在郵件開頭，兩種語言都以稱呼對方與問候對方開啟溝通，接著表示歉意，為打擾對方或疏於連絡致歉。其次，在郵件本體，提出請求之前先自我介紹，接著說明請求的原因，或肯定對方在請求事件上的可能貢獻。提出請求之後，兩種語言都有多種語步可以選擇，可補充請求事件的詳細訊息，讓對方了解事件的負擔程度，也可站在對方的立場，表示理解請求可能帶給對方的負擔，並為此致歉。後續也可假設對方答應請求的情況，或提出未來將如何回報對方，或表達期望對方答應請求，並表示謝意。最後，結尾也都由三種語步組成，先祝福對方，接著簽署姓名，最後表達敬意。

以上分析結果與文獻的結論同中有異。若按照第二節回顧的言語行為觀點（本間美穗，2015；韓晶，2015），提出請求的語步可視為整封郵件的核心策略，請求前後的語步則屬於輔助策略。表 2 所列的語步包含文獻討論的輔助策略，例如，請求郵件由稱呼與問候展開，請求之前的輔助策略有自我介紹及說明原因，請求之後的輔助策略有表示歉意與感謝對方，這些語步類型及出現順序與本間美穗（2015）與韓晶（2015）的觀察結果相似。另外，兩種語言都先說明原因，再提出請求，這種趨向也符合前述文獻提出的歸納法（Iimuro, 2006; Zhu, 2017）。然而，除了這些策略之外，表 2 還歸納出開頭、主體、結尾的完整架構，並羅列更多不同類型的輔助策略，這些結果不僅反映語言事實，也提供語言教學更豐富的學習資源。

表 2 除了展現以上討論的中日共同趨勢之外，也透露兩種語言在郵件開頭的語步呈現兩個明顯的差異。其一是日文郵件表示歉意時，除了與中文郵件相同，常因打擾對方而致歉，還可能以疏於連絡為由而致歉，中文未出現這種用法。其二是日文郵件可為過去得到的恩惠向對方致謝，但中文郵件沒有出現這種語步。以上差異都是過去文獻不曾提及的現象。此外，韓晶（2015）提出預告請求的語步，究其原因，該研究觀察的情境是發話者請求延長借用物品的歸還期限，在這種特定的情境下，請求加諸受話者的面子威脅程度較高，於是發話者透過預告來減輕負面效果。本研究設定的請求情境威脅程度比較低，未發現預告語步的例子。

本研究的語料包括寫給同學及寫給師長的中文與日文郵件，共四種情境，每種語步在所有郵件中的平均出現次數如表 3。以「1. 稱呼對方」為例，在 55 封寫給同學的中文郵件中，「1. 稱呼對方」共出現 52 次，兩者相除，得出這種語步的平均出現次數為 0.95，表中其餘數據的計算方式以此類推。有些語步從未出現於某種情境中，如中文郵件的開頭不曾出現「4. 感謝對方」，平均出現次數即為 0；有些語步可能在同一

框架位置中重複出現，如部分郵件在「8. 提出請求」之後出現第二次請求，計算得到的平均出現次數即高於 1。在表中，粗體數據標示高於 0.5 的平均出現次數，粗體加灰底標示四種情境的次數都高於 0.5 的語步。

表 3 中文與日文郵件的語步平均出現次數

框架	語步類型	中文郵件		日文郵件	
		寫給同學	寫給師長	寫給同學	寫給師長
開頭	1. 稱呼對方	0.95	1.00	0.68	0.80
	2. 問候對方	0.96	1.02	0.73	0.54
	3. 表示歉意	0.16	0.22	0.29	0.54
	4. 感謝對方	0.00	0.00	0.07	0.34
本體	5. 自我介紹	0.73	0.87	0.68	0.80
	6. 說明原因	0.84	0.84	0.93	0.93
	7. 肯定對方	0.07	0.25	0.00	0.07
	8. 提出請求	1.24	1.18	1.83	1.88
	9. 說明負擔	0.36	0.45	0.59	0.54
	10. 理解對方	0.18	0.22	0.61	0.68
	11. 表示歉意	0.04	0.09	0.34	0.78
	12. 假設條件	0.18	0.29	0.51	0.56
	13. 提供回報	0.09	0.02	0.10	0.02
	14. 陳述期望	0.11	0.24	0.15	0.15
	15. 感謝對方	0.82	0.95	0.02	0.10
結尾	16. 祝福對方	0.36	0.42	0.00	0.05
	17. 簽署姓名	0.71	0.74	0.42	0.51
	18. 表達敬意	0.35	0.56	0.03	0.03
合計		8.15	9.36	7.98	9.32

表 3 顯示跨語言的相同點。從灰底標示可知，中文與日文半數以上郵件都使用的語步依序為「1. 稱呼對方」、「2. 問候對方」、「5. 自我介紹」、「6. 說明原因」及「8. 提出請求」，這五種可視為核心語步，形成中日請求郵件的共通框架。更詳細地說，在

郵件開頭，「1. 稱呼對方」與「2. 問候對方」相伴出現。在郵件本體，「5. 自我介紹」與「6. 說明原因」同樣相伴出現，達到預備請求的功能，隨後才出現必要語步「8. 提出請求」。提出請求之後，由於有多種語步可作為輔助策略，選擇性多，導致每種語步的出現次數都不高。在郵件結尾，沒有出現核心語步，只有「17. 簽署姓名」在兩種語言的出現次數較高。此外，中文與日文都反映地位因素的作用，如表 3 最後一列的合計數據所示，給師長的郵件比給同學運用更多樣的語步，展現較高的禮貌程度，對師長較常使用的語步如「1. 稱呼對方」、「3. 表示歉意」、「5. 自我介紹」、「7. 肯定對方」、「10. 理解對方」、「11. 表示歉意」、「12. 假設條件」、「15. 感謝對方」、「16. 祝福對方」及「17. 簽署姓名」。

從表 3 也可看出跨語言的相異點。中文的語步結構比日文更趨一致且簡要，慣用語步依序為粗體的「1. 稱呼對方」、「2. 問候對方」、「5. 自我介紹」、「6. 說明原因」、「8. 提出請求」、「15. 感謝對方」、「17. 簽署姓名」，對師長需要在結尾加上「18. 表達敬意」。相較之下，日文的語步組成更多元，開頭可以「3. 表示歉意」及「4. 感謝對方」達到寒暄的目的，本體還常使用「9. 說明負擔」、「10. 理解對方」、「11. 表示歉意」以及「12. 假設條件」，如表中粗體數據所示。但日文在提出請求之後，卻極少出現「15. 感謝對方」、「16. 祝福對方」、「18. 表達敬意」的語步，與中文呈現鮮明的對比。另外，「8. 提出請求」的用法也有所差異，中文通常只提出一次請求，但日文常反覆提出兩次以上的請求，因此「8. 提出請求」的平均次數接近兩次。整體而言，日文的語步結構比中文更複雜。

與前面第二節回顧的文獻結論相比較，本研究發現不同的現象。本間美穗（2015）與韓晶（2015）指出日文比中文使用更多輔助策略，本研究的結果則顯示，在郵件的開頭與本體，日文整體而言確實比中文運用更多不同的語步類型，但中文是針對某些特定的語步，出現次數明顯較高，可見兩種語言的差異並不在於輔助策略的多寡，而在於這些語步種類的多元性。而在郵件結尾，兩種語言出現的語步類型雖然都不多，但中文卻更重視這些語步，每種語步的出現次數都高於日文。此外，Lee et al. (2012) 歸納出英文的請求郵件常搭配道謝，而日文則常搭配道歉，本研究進一步發現，中文也比日文更常搭配道謝的語步。

除了語步出現次數的差異外，中文與日文的語步在形式上也有所不同。以下按照表 3 的順序說明每種語步的形式特徵，並附上語料實例以及分布數據作為判斷依據。每種形式的分布數據以百分比表示，分母是個別語步在給同學或給師長的郵件中出現

的總次數，分子是該語步使用特定語言形式的次數。例如，中文對師長使用「1. 稱呼對方」的總次數為 55 次，其中使用「○老師」的次數為 40 次，則「○老師」的分布數據取整數為 $40/55=73\%$ 。

1. 稱呼對方

中文與日文對師長都偏好稱呼姓氏加稱謂，展現較高的禮貌程度，如中文用「○老師」($40/55=73\%$)或「○教授」($4/55=7\%$)，也可只用稱謂「老師」($11/55=20\%$)；日文使用「○先生」〔○老師〕($27/33=82\%$)或「○教授」〔○教授〕($3/33=9\%$)。兩種語言的相異點是，中文稱呼同學時可使用名字加稱謂，如「○同學」($22/52=42\%$)，也可直呼名字 ($21/52=40\%$)；日文傾向使用姓氏加稱謂，如「○さん／様」〔○先生／小姐〕($15/28=54\%$)，對男性可稱「○くん」〔○君〕($5/28=18\%$)。綜合以上現象，可知中文稱呼同學與師長的形式在禮貌程度上具有較清楚的差異⁵。

2. 問候對方

中文與日文的問候方式都受到收件者的地位影響，對同學較常出現口語或常體用法，或添加能表現情緒的表情符號，中文如「嗨」、「哈囉」、「好久不見～」，日文如「こんにちは」〔你好〕、「お久しぶりです♪」〔好久不見♪〕、「久しぶり！元気？」〔好久不見！都好嗎？〕。兩種語言的相異點為中文對同學可用「你好」或「好」($22/53=42\%$)，對師長幾乎都用「您好」($49/56=88\%$)；日文對同學與師長則都適用「こんにちは」〔你好〕與「お久しぶりです」〔好久不見〕。由此可見，中文問候師長的形式較一致，呈現較高的規範性。

3. 表示歉意

中文與日文在稱呼與問候對方之後都可能表示歉意，對師長較常使用這種語步，形式也相當固定，但提及的理由組成不同。中文是為了來信打擾而致歉，典型句式為

⁵ 前人對禮貌的現象提出不同解釋，若採用 Brown & Levinson (1987) 的理論，本文討論的禮貌程度差異可解釋為不同的禮貌策略。例如，直接稱呼同學名字，表示同屬一個群體，可理解為處理積極面子；稱呼師長姓氏加上稱謂，避免冒犯，可理解為處理消極面子。本研究的目的在於歸納語步的形式，因此未採用 Brown & Levinson 的理論分析禮貌策略。

「不好意思(冒昧)(來信)打擾你/您/老師」(同學 8/9=89%，師長 8/12=67%)，對同學通常稱呼「你」或省略稱呼，對師長則稱呼「您」或「老師」，較少省略稱呼。日文也為來信打擾致歉，典型句式為「突然のメール/ご連絡失礼します」〔突然來信/連絡失禮了〕(同學 10/12=83%，師長 9/22=41%)，句中「失礼します」〔失禮了〕可換成其他致歉用語如「すみません」〔不好意思〕或「申し訳ありません」〔抱歉〕。寫給師長的郵件也可能為了疏於聯繫而致歉，句式都是「ご無沙汰しております」〔疏於聯絡不好意思〕(師長 7/22=32%)，前面可加上修飾語，如時間副詞「長らく」〔很久〕或程度副詞「大変」〔非常〕。

4. 感謝對方

只有日文在郵件開頭的框架中出現感謝對方的語步，不論對同學或對師長，都最常使用「お世話になっております」或「お世話になりました」〔謝謝您的照顧〕(同學 2/3=67%，師長 12/14=86%) 的固定句式，只有少數郵件使用語意較不明確的「ありがとうございました」〔謝謝〕(同學 1/3=33%，師長 2/14=14%)。以上兩種形式都可以搭配時間副詞，如「いつも」〔總是〕、「以前」〔以前〕、「この前」〔之前〕、「在学中」〔念書時〕、「昨年」〔去年〕等。

5. 自我介紹

在中文與日文中，最典型的自我介紹形式分別是「我是○的+姓名」(同學 18/40=45%，師長 13/48=27%) 與「○の+姓名+です」〔我是○的+姓名〕(同學 19/28=68%，師長 17/33=52%)，○代表自己所屬的學系或班級，或參與的課程、活動等名稱。主要差異在於，中文以「我是」開頭，而且對師長更常在姓名之前加上「學生」，如「我是○的學生+姓名」(25/48=52%)，禮貌程度較高，日文沒有這種用法。以上現象顯示，收件者的地位影響中文自我介紹的形式。

6. 說明原因

中文與日文都根據本研究設定的情境說明請求的原因，即基於研究需求或課程要求而需要對方協助，例子如(1a)與(1b)。兩種語言在說明方式與詳盡程度上相似，也都不受收件者的地位影響。

- (1) a. 我正在做一份有關遠距教學的研究報告。
b. この度、オンライン授業に関する教師たちの意識調査をすることになりました。
〔此次，需要調查教師們對於線上課程的看法。〕

7. 肯定對方

肯定對方的方式包括兩種。一種是肯定對方過去的表現，因而成為能完成請求事件的適當人選，中文出現較多這種例子，尤其是對師長，如(2a)。另一種是肯定對方答應請求的重要性，日文多為這種例子，如(2b)。從以上用法可見，中文比日文更常在提出請求前頌揚師長的名聲或成就。

- (2) a. 老師在業界、學界都具有相當程度的影響力。
b. 先生の1人の記入が私にとってとても大切なものなのです。
〔老師一個人的填答對我來說非常重要。〕

8. 提出請求

中文與日文慣用的請求形式不同。中文對同學與師長都最常採用直述句式，陳述自身的意願(同學 23/68=34%，師長 17/65=26%)，以「想／想要／希望＋請／邀請／麻煩／拜託＋你／您／老師」開頭，如(3a)。中文還常使用其他間接的形式，包括以疑問句式探詢對方是否同意自己提出請求(同學 20/68=29%，師長 11/65=17%)，通常透過正反問句「不知道＋能不能／可不可以／是否能／是否可以／能否／可否＋請／麻煩＋你／您／老師」或是非問句「能／可以＋請／麻煩＋你／您／老師……嗎」表達，如(3b)，也可探詢對方的能力(同學 7/68=10%，師長 12/65=18%)，以「不知道＋你／您／老師＋能不能／可不可以／方不方便／有沒有時間／有沒有辦法／是否能／是否可以／是否方便／是否有時間／能否／可否」開頭，如(3c)。中文還可使用語氣較直接的施為句式(同學 14/68=21%，師長 14/65=22%)，以「請／懇請／煩請／麻煩／拜託＋你／您／老師」開頭，尤其常在同一封郵件中第二次提出請求時使用，如(3d)。相對而言，日文常用形式只有兩種，語氣都較為直接，一是施為句式(同學 34/75=45%，師長 37/77=48%)，如(3e)；二是陳述自身意願(同學 19/75=25%，師長 18/77=23%)，多以「いただきたい」〔希望得到〕或「お願いしたい」〔想拜託〕提出

請求，如 (3f)。由於中文的常用形式是直述句與疑問句，而日文最常用施為句，據此可推知中文偏好更間接的請求。

- (3) a. 想請你協助填寫一份研究用問卷。
 b. 不知道能不能麻煩你有空的時候幫忙填寫以下問卷？
 c. 不知道您是否能幫忙填寫問卷？
 d. 懇請您協助撥冗填寫。
 e. よろしく願います！
 [拜託您了！]
 f. ご協力をいただきたく連絡させていただきました。
 [想得到老師的協助而聯絡。]

以上結果與文獻的結論不盡相同。第二節曾提到 Zhu (2017) 發現中文郵件較常以「請……」的直接句式提出請求，但本研究分析結果顯示，不論面對高地位或同地位的收件者，中文最常使用的都是語氣較為和緩的直述句，其次是語氣更加委婉的疑問句。另外，本間美穗 (2015) 與韓晶 (2015) 指出日文郵件比中文郵件更偏好間接的請求，句式變化也更為多元，而本研究的結果指向相反的結論，中文郵件比日文出現更多間接且多元的請求形式。

9. 說明負擔

中文與日文說明請求事件帶給對方的負擔時，提及的內容包括事件份量、完成期限、所需時間、相關風險如資料保密處理等。差別在於中文傾向對師長提供較為詳細的說明，如 (4a)；日文則沒有特定趨向，如 (4b)，這一點暗示地位因素在中文郵件中具有比較明顯的作用。

- (4) a. 我會詢問老師對於遠距教學的相關看法，過程大約半小時，訪問前二日我會將準備的提綱先給老師過目準備。
 b. アンケートの中から時間は 30 分ほどです。
 [填寫問卷大約需要 30 分鐘。]

10. 理解對方

中文與日文都可在提出請求後表達理解對方，表達方式類似，而且都不受收件者的地位影響。一種是提到能理解對方可能沒有時間，如（5a）與（5b）；一種是提到能理解對方可能還有疑問，如（6a）與（6b）。

- (5) a. 現在是期末期間，老師應該很忙。
b. お忙しいところ……。
〔在（你／您）忙碌的時候……。〕
- (6) a. 有任何問題歡迎來信。
b. ご不明な点やご質問等ございましたら、ご連絡をお願い致します。
〔如有不清楚的地方或有問題，請與我聯絡。〕

11. 表示歉意

中文與日文都可在請求之後為自己提出請求的行為致歉。中文多以「抱歉」或「不好意思」開頭（同學 1/2=50%，師長 4/5=80%），後接致歉的原因，如（7a）。日文也形成慣用句式，最常使用「恐縮+です／なのです／ではございます」〔不好意思〕（同學 7/14=50%，師長 16/32=50%），其次為「お手数+です／おかけします」〔抱歉添麻煩〕（同學 2/14=14%，師長 9/32=28%），這些句式前面都可加上修飾語，如程度副詞「大変」〔非常〕，例子如（7b）。

- (7) a. 抱歉占用老師寶貴的時間。
b. 大変恐縮ですが……。
〔非常不好意思，但……。〕

12. 假設條件

中文與日文都可在提出請求之後，假設對方答應請求的情況，而且都對師長使用較禮貌的形式，但中文的區別更明顯。中文對同學最常用正式程度較低的「如果」、「的話」或「如果……的話」（8/10=80%）；對師長最常用正式程度較高的「若」或「若是」（8/16=50%）。日文對同學常用正式程度低的形式，如「お時間が+あれば／あつ

たら」〔如果有時間〕、「くれたら」〔幫我的話〕(9/21=43%)，也常用正式程度高的形式，如「いただけ+れば／ると／たら」〔若能得到您的幫助〕、「よろしければ」〔若是可以〕(9/21=43%)，但對師長則多使用正式程度較高的形式，如「いただけ+れば／ると／ますと⁶／ましたら」〔若能得到您的幫助〕、「お差し支えなければ」〔若是無妨〕、「よろしければ」〔若是可以〕(19/23=83%)。假設條件的語步後面經常緊接第二次提出請求，或緊接感謝對方，如(8a)與(8ab)對同學假設條件並再次提出請求；(9a)與(9b)對師長假設條件並表達感謝。

- (8) a. 如果這幾天有時間的話，拜託幫我填寫一下。
 b. 時間があれば是非協力お願いします！
 〔如果有時間拜託請幫我！〕
- (9) a. 若您願意幫忙的話，學生十分感謝！
 b. お手隙の際にご記入いただけると大変ありがたく存じます。
 〔若能在空檔時填寫十分感謝。〕

13. 提供回報

中文與日文都可在請求之後提供對方回報，尤其是對同學，更常出現這種語步，典型的型式是假設句式。在中文中，提供同學的回報通常是表示未來願意協助對方，如(10a)；對師長則是表示願意分享請求事件完成後的成果，如(10b)。在日文中，最常提供同學物質上的回饋，如(10c)；對師長則與中文相同，同樣是分享請求事件的成果，如(10d)。

- (10) a. 若你也有需要幫忙的地方，歡迎隨時跟我說喔！
 b. 如果老師有需要的話，整理後的結果報告將寄送一份給老師參考。
 c. 今度帰国した時美味しいお菓子買っていくから。
 〔下次回國的時候買好吃的點心。〕

⁶ 動詞詞根「いただけ」加上詞綴「る」形成辭書形，加上詞綴「ます」形成禮貌形，後者的禮貌程度比前者高，更適用於對師長的溝通。前述例子有「いただけ+ると」的形式，是因為動詞後接「と」形成假設句時，應使用辭書形。不過，寫給師長的郵件語料中也出現以禮貌形「ます」後接「と」的用法，顯示學生為了提升禮貌程度而採用非規範的語法結構。

- d. アンケート結果およびレポートについては、完成後ご報告させていただきます。

[問卷調查結果以及報告，將於完成後提供給您。]

14. 陳述期望

中文與日文在請求之後陳述的期望包含期望對方答應請求、期望自己有所貢獻、期望收到對方回覆，但日文還包含期待雙方見面。中文是以「希望」、「期望」與「期待」等動詞引介期望，最常表示期望對方答應請求，如(11a)。日文則以「したい／ために／ように」[想要／為了／希望]等動詞或助詞引介，最常表達的是期望自己未來能對請求相關事件有所貢獻，如(11b)。

(11) a. 希望能夠取得老師寶貴的意見。

- b. 教師たちの意見が、より良いオンライン授業の改善に反映できるように努めてまいります。

[希望老師們的意見可以改善線上課程，我會為此努力。]

15. 感謝對方

在中文，感謝對方的慣用形式為「謝謝／感謝＋(你／您／老師)」(同學 40/45=89%，師長 48/52=92%)，對同學多使用「你」或省略稱呼，修飾語較為口語，如「真的很感謝」，句尾常搭配語氣助詞「喔」、「囉」等增加親切感；對師長多半針對對方閱讀郵件表達謝意，且不省略稱呼，前面的修飾語通常使用「非常」，常見例子如「非常感謝老師撥冗看完此信」。日文極少出現這種語步，對同學與師長都是在假設條件的語步之後緊接「ありがとうございます」或「ありがたく存じます」[感謝](同學 1/1=100%，師長 4/4=100%)。這種語步的形式顯示只有中文反映地位因素的作用，也顯示中文特別重視師長的稱呼。

16. 祝福對方

中文在郵件結尾祝福同學時，傾向使用「祝」引介祝福內容(13/20=65%)；祝福師長時，使用禮貌程度較高的「敬祝」、「恭祝」、「敬請」等(16/23=70%)。通用的祝

福內容包括「平安順心」、「健康平安」、「愉快」等，對同學另可用「期末順利」、「學業順利」、「好」等；對師長另可用「教安」、「道安」等。日文只有兩筆給師長的語料出現這種語步，形式為「ご活躍を祈っています」〔祝順心〕與「お体にはくれぐれもご自愛ください」〔請保重〕。由以上差異可見，中文常見祝福對方的語步，而且形式因收件者的地位而異。

17. 簽署姓名

中文與日文在郵件結尾簽署姓名的形式不同。中文對同學通常只寫自己的名字（32/39=82%），不寫姓氏；對師長則寫「學生」，後面緊接著寫完整的姓名（22/41=54%）。如第二節回顧的 Zhu（2017）所述，中文郵件經常在簽署姓名時明示學生的身分，以突顯雙方的地位差異，本研究蒐集的郵件也展現同樣特徵。相對地，日文對同學與師長都習慣寫出完整的姓名，沒有明示學生身分的用法。由此可知，地位因素在中文具有較大的影響力。

18. 表達敬意

中文在署名後表達敬意的形式有兩種，對同學使用「敬上」（10/19=53%）與「上」（8/19=42%）的比例相近；對師長幾乎都使用「敬上」（30/31=97%），反映地位的作用。日文極少出現這種語步，只有一筆給同學的語料使用「拝」〔上〕，另一筆給師長的語料使用「敬具」〔敬上〕。

這個小節分析請求郵件語步的組成順序、出現次數及語言形式，根據分析結果，中文與日文的語篇策略可從語步結構的特徵與地位因素的作用，歸納出以下相同點與相異點。

就語步結構的特徵而言，兩種語言共有的核心語步出現於郵件的開頭與本體，依序包括五種：稱呼對方、問候對方、自我介紹、說明原因、提出請求。然而，若觀察個別語言，可發現中文除了五種核心語步外，後面還常出現感謝對方與簽署姓名兩種語步，對高地位者也經常在結尾使用表達敬意的語步。以上八種語步的出現次數高，構成中文的典型請求郵件。相較之下，日文常用的語步類型較多，組成變化更多元，這種特徵在郵件的開頭與本體特別明顯。以上跨語言差異顯示，中文比日文呈現更一致且簡要的語篇結構，且規範性較高。此外，中文與日文即使運用相同的語步，選擇

的語言形式也不盡相同，例如，中文比日文更偏好間接的請求句式，其他語步慣用的表達方式也有所差異。

就地位因素的作用而言，兩種語言都對高地位的收件者運用較多語步，也採用較正式的形式展現禮貌的態度。不同的是，中文受地位因素的影響較大，比日文更清楚區分高地位者適用的形式，表現在稱呼對方、問候對方、自我介紹、肯定對方、說明負擔、假設條件、感謝對方、祝福對方、簽署姓名、表達敬意等語步，而且對高地位者採用的形式更一致，體現更高的規範性。

4.2 後設論述對比

本研究分析郵件中出現的後設論述成分，將常見標記整理如表 4，中文與日文的例子在語意功能上依序互相對應，語意相近的例子以斜線「/」分隔，若中文與日文例子的語意不同，則於日文例子之後以方括弧註明中文翻譯。由於連接標記的數量較多，在表中進一步分為表示附加、因果、對比三種關係。需要注意的是，根據 Hyland (2005, 2019)，參與標記除了包含用來指涉讀者的代詞或名詞之外，還包含兩種句式。一是祈使句式，能促使讀者行動，如中文的 (12a) 與日文的 (12b)；二是疑問句式，能誘發讀者思考與回應，如中文的 (13a) 與日文的 (13b)。以上兩種句式都具有引導讀者與作者互動並參與文本的功能，出現於本研究的中文與日文語料中。由於表 4 的空間有限，這些例句另外條列如下。

- (12) a. 煩請老師再回信告知學生。
b. よろしくお願ひします。
〔拜託您了。〕
- (13) a. 不知道我能否請老師幫忙填寫問卷？
b. ご協力していただくことは可能でしょうか？
〔有沒有可能請您協助呢？〕

表 4 中文與日文郵件的後設論述與例子

主類	次類	中文例子	日文例子
交互式	連接標記 (附加)	也、且／並、而、又	も、とも、それに、また／ちなみに
	連接標記 (因果)	因／因為／由於、所以／因此、若／如／如果……的話	で／から／ため、なので、もし／もし……れば／たら／なら
	連接標記 (對比)	但、雖然	が／でも、けど／にもかかわらず
	架構標記	在此	この度／今回／さて〔此次〕
	照應標記	這、此、本、這樣、該、以下、如下	これ、今、此、こんな、それ、以下、下記
	引證標記	聽……說、聽聞	(未出現)
	註解標記	如……所示	(未出現)
互動式	模糊標記	能／能夠／可以、可能、約／大約／左右	出来／でき、可能／かも、約／大体／ぐらい／ほど／程度
	增強標記	非常／不盡／萬分、真的、一定	大変、誠に／本当に、絶対に
	態度標記	想、想要、希望、喔／囉、QQ	たい、ほしい、よう／ほど、ね、🙄
	自稱標記	我、學生、〔姓名〕、〔名字〕	私、僕〔男性自稱〕、〔姓名〕、〔姓氏〕
	參與標記	你、您、大家、老師、教授	さん、様、皆、先生、教授

表 4 顯示中文與日文的後設論述具有相似的特徵，主要表現在兩方面。第一，整體而言，各類標記的慣用形式包括口說或書面語言的形式，但高度正式的書面語言為數不多，少數例子如中文的引證標記「聽聞」、日文的增強標記「誠に」〔真的〕等。第二，兩種語言都根據收件者的地位決定標記的形式，對師長較常使用書面語言，如中文的因果標記「若」與日文的模糊標記「ほど」〔左右〕等。參與標記則更清楚反映地位因素的作用，例如，對同學使用「你」與「さん」〔你〕；對師長使用「您」與「先生」〔老師〕，後者表現更高度的禮貌。至於兩種語言的相異點，中文郵件透過引證標記引述訊息的來源，也藉由註解標記提供詳細的說明，但日文郵件並未出現這兩類標

記。另外，給師長的中文郵件常以自稱標記「學生」取代「我」，以提升禮貌程度，但日文沒有這種用法。

不論中文或日文，各類後設論述都傾向出現於特定的語步類型，表 5 列出這些對應關係，並列舉語料。例中的「……」表示省略的訊息內容或相鄰語步，有些標記在兩種語言中對應到同一種語步，這些標記的欄位以灰底標出。

表 5 中文與日文郵件的後設論述與語步類型對應

主類	次類	中文例子	日文例子
交互式	連接標記 (附加)	肯定對方：聽聞老師您遠距教學的經驗豐富，對各種線上教學軟體也頗有研究。	提出請求：○先生にもアンケート……のご回答をお願いできないでしょうか。〔可以也拜託老師填寫問卷嗎？〕
	連接標記 (因果)	假設條件：確定的話我把問題大綱發給你。	假設條件：ご協力いただけると幸いです。〔若能得到您的幫助就太好了。〕
	連接標記 (對比)	陳述期望：雖然是我小小的研究報告，但調查結果相信會對老師們的教學有些借鑑意義！	表示歉意：お忙しいところすみませんが……〔在(您/你)忙碌的時候不好意思，但……〕
	架構標記	提出請求：在此想詢問老師能否撥空協助填寫問卷呢？	說明原因：この度、○という授業のレポート作成のため……〔此次，為了完成○課程的報告……〕
	照應標記	提出請求：希望你能撥出一點時間，幫我填寫這份問卷……。	提出請求：下記のアンケートをご記入いただけますでしょうか。〔可以填寫以下的問卷嗎？〕
	引證標記	肯定對方：聽其他同學說你對遠距教學也有很多想法……。	(未出現)
	註解標記	提出請求：……問卷連結如附檔所示。	(未出現)
互動式	模糊標記	提出請求：可以請老師撥冗幫忙填寫問卷嗎？	提出請求：先生にアンケートをお願い出来ないでしょうか。〔可以拜託老師填寫問卷嗎？〕
	增強標記	感謝對方：真的非常感謝您的幫忙！	表示歉意：お忙しい中大変申し訳ありません。〔在(您/你)忙碌的時候非常抱歉。〕
	態度標記	提出請求：想請你協助我填寫一份相關問卷。	提出請求：先生には、アンケートにご協力をお願いしたいです。〔想拜託老師幫忙問卷的事。〕
	自稱標記	自我介紹：我是跟你同修一門語言學的同學○○○。	自我介紹：私は○の○○です。〔我是○的○○。〕
	參與標記	稱呼對方+問候對方：老師您好！	稱呼對方+問候對方：○○先生こんにちは。〔○○老師，您好。〕

中文與日文在標記與語步的對應關係上呈現相同趨勢，反映在六種標記的用法，依序如表 5 的灰底欄位所示。第一是連接標記中的次類因果標記，如「的話」與「と」〔若〕，多用於假設條件的語步，在收件者答應請求的前提與結果之間，建立因果關係的聯繫。第二是照應標記，如「這」與「下記」〔以下〕，出現於提出請求的語步，指涉請求事件所包含的事物，在本研究中用於指涉受試者請收件者幫忙填寫的問卷。第三是模糊標記，如「可以」與「出来」〔可以〕，第四是態度標記，如「想」與「したい」〔想〕，以上兩種標記都集中出現於提出請求的語步，能夠降低請求的直接程度，傳遞客氣的語氣，提升禮貌的效果。第五是自稱標記，如「我」與「私」〔我〕，主要出現於自我介紹。第六是參與標記，如「老師您」與「○○先生」〔○○老師〕，最常用於稱呼對方與問候對方的語步。

表 5 中未標示灰底的欄位顯示中文與日文存在差異，並反映第四節所歸納的語步偏好。在交互式標記方面，連接標記有兩種次類展現語言差異。一種是附加標記，如「也」與「も」〔也〕，在中文多用於肯定對方，條列對方的多項成就，呼應前述中文對這種語步的重視；在日文多用於提出請求，承接請求前的語步，呼應前述日文在請求之前運用更多語步的現象。連接標記的另一種次類是對比標記，如「雖然」與「が」〔但〕，用來聯繫正反相對的概念，傳達轉折語氣，在中文多用於陳述期望，表達請求事件對收件者而言也許無關緊要或造成麻煩，但仍然期望請求事件能夠帶來貢獻；在日文則出現於表示歉意的結尾，後面接續仍然必須提出請求的語氣轉折。架構標記用來標明語篇的溝通目的，如「在此」與「この度」〔此次〕，也具有語言差異，在中文用於提出請求的語步開頭；在日文用於說明原因的語步開頭。引證標記如「聽……說」與注解標記如「如……所示」僅出現於中文郵件，前者出現於肯定對方的語步，提供支持的證據，能提升肯定的誠意；後者出現於提出請求的語步，引導收件者參考請求事件的相關資料。在互動式標記方面，只有一種標記展現語言差異，即增強標記，在中文主要用於提升感謝對方的誠意，如「真的非常」；在日文主要用於提升表示歉意的誠意，如「大変」。以上差異再次呼應前述語步分析的結果，也就是中文運用更多感謝對方的語步，而日文運用更多表示歉意的語步。

本研究計算各類標記的平均出現次數，結果如表 6。以連接標記為例，在 55 封寫給同學的中文郵件中，這類標記共出現 75 次，兩者相除，得出平均出現為 1.36 次，表中其餘數據的計算方式以此類推，粗體標示高於 0.5 的數據，粗體加灰底標示四種情境數據都高於 0.5 的標記。

表 6 中文與日文郵件的後設論述標記平均出現次數

主類	次類	中文郵件		日文郵件	
		寫給同學	寫給師長	寫給同學	寫給師長
交互式	連接標記	1.36	1.58	2.51	2.78
	架構標記	0.02	0.07	0.44	0.51
	照應標記	0.87	1.22	0.46	0.51
	引證標記	0.04	0.06	0.00	0.00
	註解標記	0.02	0.02	0.00	0.00
	小計	2.31	2.95	3.41	3.80
互動式	模糊標記	1.47	1.42	1.39	1.59
	增強標記	0.51	0.45	0.27	0.63
	態度標記	1.09	0.91	1.10	0.98
	自稱標記	3.33	3.05	0.88	1.07
	參與標記	5.18	6.75	2.71	3.17
	小計	11.58	12.58	6.35	7.44
合計		13.89	15.53	9.76	11.24

從表 6 可看出跨語言的共通點。首先，比較小計數據，可看出兩種語言使用互動式標記的次數都遠高於交互式標記，尤其常運用模糊標記、態度標記、自稱標記以及參與標記。究其原因，如第二節所述，請求行為威脅溝通雙方的面子，有賴互動式標記維護人際關係，而交互式標記的貧乏則顯示電子郵件語體講究言簡意賅，除了必要的連接標記與照應標記之外，盡量簡化邏輯銜接的成分。比較前述 Ho (2018) 的研究，職場的請求郵件少用架構、引證及註解三類標記，本研究的語料也展現同樣特徵。不同的是，職場郵件講求客觀，少用態度標記，但本研究的非職場郵件卻經常出現態度標記。中文與日文的另一個共通點是地位因素的影響，與前述語步結構的趨勢互相呼應。如 4.1 節的表 3 所示，中文與日文對師長都使用更多語步，而表 6 最後一列的合計數據也透露兩種語言對師長都使用更多後設論述標記，這個現象證實語步與後設論述都具有調節人際關係的功能，能提升禮貌的效果。

前面以表 5 說明後設論述的分布與語步結構的對應關係，有些語步需要搭配特定的銜接或人際成分，由此推論，前面表 3 的語步多寡應能解釋表 6 的後設論述次數，這一點可從互動式標記的運用找到證據。例如，表 3 顯示所有郵件都包含「8.提出請

求」的語步，而表 5 指出這種語步經常附加模糊標記與態度標記，其中模糊標記「可以」與「出来」〔可以〕留給對方餘地，態度標記「想」與「したい」〔想〕流露客氣態度，這些成分都能提高請求的禮貌程度，降低對面子的傷害，因此在表 6 中這兩類標記的平均次數也偏高。再如，表 3 顯示對師長更常使用「1. 稱呼對方」、「7. 肯定對方」、「10. 理解對方」，這些語步都需要提及對方，促進收件者涉入溝通的過程，這一點可以解釋為何在表 6 中給師長的郵件出現更多參與標記。

表 6 也透露後設論述的跨語言相異點，同樣可從語步結構找到合理的解釋。一方面，表 6 的交互式小計顯示日文比中文使用更多交互式標記，尤其是連接標記與架構標記，而 4.1 節的分析結果已指出日文的語步結構比中文更複雜多樣，這點可說明為何日文需要仰賴更多交互式標記，以釐清語步之間的邏輯脈絡。另一方面，如表 6 的互動式小計所示，中文比日文使用更多互動式標記，尤其是自稱標記與參與標記。在自稱標記方面，4.1 節已指出中文比日文更常出現以「我是」開頭的「5. 自我介紹」，由此可推知為何中文運用更多自稱標記。在參與標記方面，4.1 節也歸納出中文比日文更常出現「1. 稱呼對方」、「2. 問候對方」與「15. 感謝對方」，這些語步都提及收件者，開放收件者參與溝通，而且中文更重視稱呼師長「老師」或「您」，以上因素能解釋為何中文出現更多參與標記，特別是在給師長的郵件。

根據以上分析結果，中文與日文的語篇策略可以從後設論述的特徵與地位因素的作用總結下列的相同點與相異點。

在後設論述的特徵方面，電子郵件的語體傾向精簡邏輯銜接的成分，因而少見交互式後設論述，而以請求為目的之溝通需要善用禮貌策略，故常見互動式後設論述。此外，各類後設論述傾向出現於特定的語步類型，因此從語步的數量多寡可推測後設論述的分布趨勢。例如，在中文與日文中，提出請求都是必要語步，因而與其搭配的模糊標記與態度標記出現次數也居高。再如，中文運用較多自我介紹、稱呼對方、問候對方、感謝對方的語步，也出現較多自稱標記與參與標記；而日文整體運用較多樣的語步，也出現較多連接標記與架構標記。

在地位因素的作用方面，中文與日文都傾向對高地位者採用禮貌程度較高的後設論述形式，在參與標記「老師」、「您」及「你」的區別上尤其明顯。由於兩種語言都對高地位者使用更多語步，因而伴隨更多後設論述標記，尤其是互動式標記，能達到對高地位者表現高度禮貌的效果。兩種語言相較之下，中文對高地位者使用更多提及

對方的語步，再加上中文更重視對高地位者的稱呼，這些因素都造成寫給師長的中文郵件出現更多參與標記。

5. 寫作教學建議

諸多前人的研究已表明，郵件寫作教學能增進外語學習者的溝通能力，提升人際互動的信心（Chen, 2015b; Ford, 2006; Rau & Rau, 2016; Usó-Juan, 2021），因此本節將前一節的中日對比結果應用於郵件寫作教學。語言對比的結果一方面能使學習者了解母語與目標語的相同點，促進正向遷移，另一方面也能使其留意跨語言的相異點，避免負向遷移（Ellis, 1994; Odlin, 1989），故本節的內容可望幫助中高級日籍華語學習者認識語篇策略，並提升語境意識。以下分為兩小節，先針對語步結構與後設論述歸納請求郵件的教學重點，再提供練習範例。

5.1 語篇策略教學

在郵件寫作教學中，教師應提供明確的寫作原則，輔以可遵循的範本（Rau & Rau, 2016）。具體而言，在語篇策略教學中，教師可先提供請求同學與請求師長的中文郵件範文，以範文閱讀與問題討論作為暖身活動，指引學生觀察語篇策略。接著，教師可參考 4.1 節的表 2 及 4.2 節的表 4 與表 5，介紹中文與日文在語步結構與後設論述上的異同及地位的作用，培養語境意識。

值得一提的是，「語步結構」與「後設論述」屬於語用學領域的專門術語，在教學現場中，建議教師以學生更容易理解的用詞取代，如「語步」可改稱為「訊息類型」，「後設論述」可改稱為「語篇標記」，交互式與互動式後設論述則可分別改稱為「文本標記」與「人際標記」。以下針對中文的請求郵件，前三點條列語步結構的教學重點，後三點條列後設論述的教學重點。

中文訊息類型：

- 一、**訊息安排**：與日文相同：稱呼對方、問候對方、自我介紹、說明原因、提出請求。與日文不同：請求後需感謝對方、簽署姓名、表達敬意。⁷
- 二、**訊息形式**：與日文不同，例如，以「我是……」自我介紹；以間接句式提出請求；提供的回報是協助對方；陳述的期望是得到對方的協助。
- 三、**地位作用**：與日文相同，對高地位者安排更多不同的訊息類型。與日文不同，更清楚區分高地位者所適用的形式，且形式更一致而有禮貌。

中文語篇標記：

- 一、**標記運用**：與日文不同，訊息類型的組成簡單且固定，故運用較少文本標記，在訊息形式中，較常提及自我或對方，故運用較多人際標記。
- 二、**標記位置**：與日文相同，標記與訊息對應，如提出請求搭配模糊與態度標記。與日文不同，如增強標記多用於感謝對方，而不是表示歉意。
- 三、**地位作用**：與日文相同，對高地位者運用較多標記，且形式更正式而有禮貌。與日文不同，更重視高地位者的稱呼，故運用較多參與標記。

5.2 語篇策略練習

學生具備中文的語篇策略知識之後，教師可透過不同程度的練習，由淺入深鞏固學生應用這些知識的能力。練習過程不只包含教師的單向解說與學生的獨立操作，如第二節回顧的文獻所示，口頭討論能幫助教師檢視學生產出郵件的認知過程，應融入教學活動中（Chen, 2015a）。因此，本節提供兩種練習範例，控制程度先高後低，在課堂中都適合結合口頭討論的形式進行。練習當中的郵件範文及練習之後的參考解答是參考本研究的語料改寫而成。

練習一訓練學生的語篇策略意識。語篇策略包含語步結構與後設論述，因此學生需要嘗試判斷郵件包含哪些不同的語步，這些語步分別達到什麼功能，按照什麼順序出現，同時也需要辨識郵件包含哪些後設論述標記，這些標記分別達到什麼功能，出現於郵件中的什麼語步。在這個練習中，建議教師提供寫給同學的郵件作為範文，以便成為下一個練習的擴展基礎。

⁷ 教師可在此補充，中文郵件通常只提出一次請求，日文郵件則常反覆提出兩次以上的請求，引導學習者遵循中文的慣例。至於對中文母語者而言，多次提出請求能否提升或降低禮貌程度，以及禮貌認知是否受收件者的地位影響，尚待未來研究進一步探討。

練習一：策略意識

下面是王小文寫給同學林中天的電子郵件，請運用課堂所學的知識，找出這封郵件安排哪些訊息，透過哪些標記增進文本或人際的關係。

中天：

好久不見！😊我是上學期跟你一起上高級華語會話課的王小文。我想參加學校的外籍生中文演講比賽，演講題目是「我愛臺灣」。我已經寫好講稿，但對自己的中文不夠有信心，不知道你是否能幫忙看看，提供一些建議？以後如果你有日文的問題需要幫忙，歡迎隨時跟我說喔！真的很謝謝你！

小文

以下為練習一的解答範例，方框文字標示後續訊息屬於何種語步類型，粗體與底線文字為各類後設論述標記。範例郵件依序包含稱呼對方、問候對方、自我介紹、說明原因、提出請求、提供回報、感謝對方、簽署姓名共八種語步，除了提供回報之外，其餘七種都是本研究歸納的中文典型語步，而提供回報較適用於同等地位的收件者，在此加入這個語步，以提升語步的多元性。在後設論述方面，範例郵件只使用兩個交互式標記，即連接標記「但」與「如果」；而互動式標記的數量明顯更多，且涵蓋五個次類。此外，提出請求的語步運用模糊標記「能」緩和語氣，郵件中也出現許多自稱標記與參與標記，以上特徵都呼應本研究總結的特徵。

練習一：解答範例

稱呼對方 **中天**：

問候對方 好久不見！😊 **自我介紹** 我是上學期跟你一起上高級華語會話課的王小文。**說明原因** 我想參加學校的外籍生中文演講比賽，演講題目是「我愛臺灣」。我已經寫好講稿，**但**對自己的中文不夠有信心，**提出請求** 不知道你是否**能**幫忙看看，提供一些建議？**提供回報** 以後**如果你**有日文的問題需要幫忙，歡迎隨時跟**我**說喔！

感謝對方 **真的**很謝謝你！

簽署姓名 **小文**

連接標記：但、如果

模糊標記：能

增強標記：真的

態度標記：想、喔、😊

自稱標記：我、小文

參與標記：你、中天、？（疑問句）

練習二訓練學生的語境意識，也就是能根據收件者的地位調整語篇策略的能力。這個練習要求學生應用語篇知識，修改原本練習一寫給同學的郵件內容，調整當中的語步結構與後設論述，包括類型、形式、數量、組成等，以提升禮貌程度，使其變成適合寫給師長的郵件。

練習二：語境意識

王小文還要寫另一封郵件給上學期教高級華語會話課的李大平老師，請求老師幫忙看演講比賽的講稿。請運用課堂所學的知識，修改練習一的郵件，幫王小文完成給李大平老師的郵件，並說明這封郵件安排哪些訊息，透過哪些標記增進文本或人際的關係。

以下為練習二的解答範例。與練習一相比，練習二的郵件在開頭增加表示歉意；在本體的請求前增加肯定對方，請求後增加說明負擔、理解對方、表示歉意、假設條件、陳述期望；在結尾增加表達敬意。以上語步的多元性具有提升禮貌程度的作用，使郵件的語篇結構更適用於高地位的收件者。另外，練習一的郵件在請求之後出現提供回報，這是給同等地位收件者的郵件較常使用的語步，因此在練習二的解答範例中移除。至於後設論述，練習二的交互式標記仍維持精簡，但比練習一運用更多互動式標記，特別是自稱標記與參與標記。另外，因應收件者的地位，練習二選擇更有禮貌的形式，如自稱標記以「學生」取代「我」；參與標記以「老師」或「您」取代「你」。以上特徵都反映本研究分析結果，尤其是中文不同於日文的特點。

練習二：解答範例

稱呼對方**老師**：

問候對方**您好**！**表示歉意**不好意思打擾**您**。**自我介紹****學生**是華語系三年級的王小文，上學期修過**您**的高級華語會話課，**肯定對方****從您的**課學到很多實用的表達技巧。**說明原因**學校即將舉辦外籍生中文演講比賽，**學生很想**參加，挑戰自己的能力和勇氣，演講題目是「我愛臺灣」。**學生**已經寫好講稿，**但**對自己的中文不夠有信心，**提出請求**不知**能不能**麻煩**老師**幫忙看看，提供一些建議？**說明負擔**講稿的長度**大約**三頁，**理解對方**學期中**老師一定**很忙，**表示歉意**很抱歉在此時提出請求。**假設條件****若您能**撥出時間幫忙，**學生再將**講稿寄給**您**。**陳述期望****真的很希望可以**得到**老師**的指導，**感謝對方**感謝**您**撥冗閱讀這封信！**祝福對方**敬祝

教安

簽署姓名**學生王小文****表達敬意**敬上

連接標記：但、若
模糊標記：能、可以、大約
增強標記：一定、真的
態度標記：想、希望
自稱標記：學生、王小文
參與標記：老師、您、？（疑問句）

本節為日籍學習者提供中文請求郵件的教學建議，以兩種練習為範例，比較對同地位者與高地位者所運用的語步結構與後設論述，幫助教師了解如何培養學生的策略意識與語境意識，將語篇分析的結果應用於華語教學。

6. 研究結論

總結來說，本研究對比中文與日文請求電子郵件的語篇策略，包括宏觀的語步結構，用來安排訊息的進展與層次，以及微觀的後設論述，用來串連訊息的邏輯與互動，兩者發揮相輔相成的作用。研究結果顯示兩種語言的語篇結構同中有異。整體而言，中文與日文運用的語步結構與後設論述類型相似，都反映請求行為的本質與地位因素的作用，對地位較高的收件者運用的策略數量較多，形式也較有禮貌。然而，中文的語步結構較單純且固定，比日文更重視請求之後的語步；日文的語步結構則較複雜且多變，在請求前後都搭配更多輔助的語步。此外，即使是運用相同的語步，兩種語言也具備各自的形式慣例，且中文對高地位者採用的形式比日文更具禮貌性與規範性。以上語步特徵能解釋後設論述的分布趨勢，例如，與日文相比，中文運用較少的交互式標記，較多的互動式標記；中文較常增強道謝的語氣，日文較常增強道歉的語氣；中文更常透過對高地位者的稱呼，促使其涉入溝通過程。上述對比結果能應用於日籍華語學習者的寫作教學，教師可透過本研究提供的教學重點與練習範例，培養學生的策略意識與語境意識，強化語篇建構與人際溝通的能力。

本研究分析郵件的整體語篇結構，不同於前人關注的局部語用策略，本研究探討的是這些策略的組成布局與組成標記，因此觀察到學界尚未注意的現象。在語步結構方面，文獻發現日文比中文使用更多輔助策略（本間美穗，2015；韓晶，2015），但本研究的結果顯示，日文只有在郵件開頭與本體比中文運用更多樣化的語步，而中文比日文更重視結尾的語步。此外，前人指出中文的請求句式較固定，對高地位者偏好問

接形式，對同地位者偏好直接形式；日文則慣用更多元的間接形式（本間美穗，2015；韓晶，2015）。然而，本研究的語料呈現相反的結果，不論對高地位或同地位者，中文都比日文更常使用間接請求，形式上也比文獻歸納的結果更多元。在後設論述方面，過去研究發現職場郵件重視客觀性，因而少用態度標記（Ho, 2018），但本研究的中文與日文郵件都常出現態度標記。上述結果的差異可能起因於不同的研究目的與研究方法，本研究為了提高分析結果對語言教學的實用性，蒐集的是學生在校園中經常面對的情境，收件者是同學及師長，並特別引導受試者以禮貌的態度提出請求，因此觀察的是學生熟悉的教育場域，分析的是以禮貌為前提產出的語料，歸納的也是禮貌溝通具備的特徵，這些是本研究不同於過往文獻的貢獻。

本研究從語篇策略的視角進行中日請求郵件的語言分析與教學應用，研究結果能補足當今郵件研究的不足，可望充實電子郵件、語篇分析、中日對比、華語教學等領域的成果。未來值得擴大觀察請求以外的情境，或比較日文以外的語言，以期為華語教學提供更為完整的參考資源。

參考書目

- 本間美穗 (2015)。台灣日語學習者的“請求”語言行為之習得研究——以較慎重的請求信函為例。《銘傳日本教育》，18，35–60。
- 尾崎學 (2020)。推薦書を依頼するメールの書き方の指導について—学習者のメールに基づいて—〔請託寫推薦信的電子郵件寫法之指導——以學習者的電子郵件為主〕。《台灣日本語文學報》，48，221–245。
- 謝佳玲 (2015)。《漢語與英語跨文化對比：網路社會之語用策略研究》。臺北市：文鶴。
- 韓晶 (2015)。電子郵件中“請求”言語行為的中日對比研究——以請求的展開和禮貌策略為中心。《品牌》，3，94–96。
- Alcón Soler, E. (2013). Mitigating e-mail requests in teenagers' first and second language academic cyber-consultation. *Multilingua*, 32(6), 779–799.
- Baron, N. S. (2002). Who sets e-mail style? Prescriptivism, coping strategies, and democratizing communication access. *The Information Society*, 18(5), 403–413.
- Baron, N. S. (2003). Why e-mail looks like speech: Proofreading, pedagogy and public face. In J. Aitchison & D. M. Lewis (Eds.), *New Media Language* (pp. 85–94). New York, NY: Routledge.
- Baron, N. S. (2004). Rethinking written culture. *Language Sciences*, 26(1), 57–96.
- Biber, D., Connor, U., & Upton, T. A. (2007). *Discourse on the Move: Using Corpus Analysis to Describe Discourse Structure*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Biesenbach-Lucas, S. (2006). Making requests in e-mail: Do cyber-consultations entail directness? Toward conventions in a new medium. In K. Bardovi-Harlig, C. Felix-Brasdefer, & A. Omar (Eds.), *Pragmatics and Language Learning* (Vol. 11, pp. 81–107). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Biesenbach-Lucas, S. (2007). Students writing emails to faculty: An examination of e-politeness among native and non-native speakers of English. *Language Learning and Technology*, 11(2), 59–81.
- Bjørge, A. K. (2007). Power distance in English Lingua Franca email communication. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 60–80.
- Bloch, J. (2002). Student/teacher interaction via email: The social context of Internet discourse. *Journal of Second Language Writing*, 11(2), 117–134.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.) (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bou-Franch, P. (2011). Openings and closings in Spanish email conversations. *Journal of Pragmatics*, 43(6), 1772–1785.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usages*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Carrió-Pastor, M. L., & Calderón, R. M. (2015). A contrastive analysis of metadiscourse features in business e-mails written by non-native speakers of English. *Procedia - Social*

- and Behavioral Sciences*, 173, 214–221.
- Chang, Y. Y., & Hsu, Y. P. (1998). Requests on e-mails: A cross-cultural comparison. *RELC Journal*, 29(2), 121–151.
- Chen, C. F. E. (2006). The development of e-mail literacy: From writing to peers to writing to authority figures. *Language Learning and Technology*, 10(2), 35–55.
- Chen, X. (2016). Emailing requests to international researchers: The construction of identity by Chinese EFL graduate students. In Y.-S. Chen, D.-H. V. Rau, & G. Rau (Eds.), *Email Discourse among Chinese Using English as a Lingua Franca* (pp. 115–134). Singapore: Springer.
- Chen, Y.-S. (2015a). Chinese learners' cognitive processes in writing email requests to faculty. *System*, 52, 51–62.
- Chen, Y.-S. (2015b). Developing Chinese EFL learners' email literacy through requests to faculty. *Journal of Pragmatics*, 75, 131–149.
- Connor, U., & Mauranen, A. (1999). Linguistic analysis of grant proposals: European Union research grants. *English for Specific Purposes*, 18(1), 47–62.
- Connor, U., Davis, K. W., & De Rycker, T. (1995). Correctness and clarity in applying for overseas jobs: A cross-cultural analysis of US and Flemish applications. *Text*, 15(4), 457–475.
- Craig, R. T., Tracy, K., & Spisak, F. (1986). The discourse of requests: Assessment of a politeness approach. *Human Communication Research*, 12(4), 437–468.
- Crismore, A. (1989). *Talking with Readers: Metadiscourse as Rhetorical Act*. New York: Peter Lang.
- Danet, B. (2001). *Cyberpl@y: Communicating Online*. Oxford, England: Berg.
- Danielewicz-Betz, A. (2013). (Mis)use of e-mail in student-faculty interaction: Implications for university instruction in Germany, Sauda Arabia, and Japan. *The JALT CALL Journal*, 9(1), 23–57.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2011). “Please answer me as soon as possible”: Pragmatic failure in non-native speakers' e-mail requests to faculty. *Journal of Pragmatics*, 43(13), 3193–3215.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2015). Teaching email politeness in the EFL/ESL classroom. *ELT Journal*, 69(4), 415–424.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2016). Variation in evaluations of the (im)politeness of emails from L2 learners and perceptions of the personality of their senders. *Journal of Pragmatics*, 106, 1–19.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2018). “Mr Paul, please inform me accordingly”: Address forms, directness and degree of imposition in L2 emails. *Pragmatics*, 28(4), 489–516.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2021). The effect of first language pragmatics on second language email performance: The case of Greek students' email requests. In M. Economidou-Kogetsidis, M. Savić, & N. Halenko (Eds.), *Email Pragmatics and Second Language Learners* (pp. 151–178). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2022). Pragmatic development in request performance: A

- Cross-sectional study of Greek EFL learners. In N. Halenko & J. Wang (Eds.), *Pragmatics in English Language Learning* (pp. 57–83). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Ford, S. (2006). The use of pragmatics in e-mail requests made by second language learners of English. In M. Nakayama, M. Minami, H. Morikawa, K. Nakamura, & H. Sirai (Eds.), *Studies in Language Sciences* (Vol. 5, pp. 143–162). Tokyo, Japan: Kuroshio
- Goldsmith, D. (1992). Managing conflicting goals in supportive interaction: An integrative theoretical framework. *Communication Research*, 19(2), 264–286.
- Halenko, N., & Winder, L. (2021). Experts and novices: Examining academic email requests to faculty and developmental change during study abroad. In M. Economidou-Kogetsidis, M. Savić, & N. Halenko (Eds.), *Email Pragmatics and Second Language Learners* (pp. 101–126). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Harris, Z. S. (1959). The transformational model of language structure. *Anthropological Linguistic*, 1(1), 27–29.
- Ho, V. (2009). The generic structure and discourse strategies employed in downward request e-mails. *Linguistics Journal*, 4(1), 46–66.
- Ho, V. (2011). A discourse-based study of three communities of practice: How members maintain a harmonious relationship while threatening each other's face via email. *Discourse Studies*, 13(3), 299–326.
- Ho, V. (2018). Using metadiscourse in making persuasive attempts through workplace request emails. *Journal of Pragmatics*, 134, 70–81.
- Hong, W. (1998). *Request Patterns in Chinese and German: A Cross-Cultural Study*. München, Germany: LINCOM EUROPA.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. New York, NY: Continuum.
- Hyland, K. (2019). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing* (2nd ed.). New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Iimuro, A. (2006). Conversation analysis of e-mail requests by second language speakers. *Second Language Studies*, 24(2), 65–113.
- Kong, K. C. C. (1998). Are simple business request letters really simple? A comparison of Chinese and English business request letters. *Text & Talk*, 18(1), 103–141.
- Lancaster, N. (2011). Teaching email writing to non-native speakers of English. *INTESOL Journal*, 8(1), 75–83.
- Lautamatti, L. (1987). Observations on the development of the topic in simplified discourse. In U. Connor & R. B. Kaplan (Eds.), *Writing across Languages: Analysis of L2 Text* (pp. 87–113). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lee, H. E., & Park, H. S. (2011). Why Koreans are more likely to favor “apology,” while Americans are more likely to favor “thank you”. *Human Communication Research*,

- 37(1), 125–146.
- Lee, H. E., Park, H. S., Imai, T., & Dolan, D. (2012). Cultural differences between Japan and the United States in uses of “apology” and “thank you” in favour asking messages. *Journal of Language and Social Psychology, 31*(3), 263–289.
- Lin, Y.-H. (2009). Query preparatory modals: Cross-linguistic and cross-situational variations in request modification. *Journal of Pragmatics, 41*(8), 1636–1656.
- Nwogu, K. N. (1997). The medical research paper: Structure and functions. *English for Specific Purposes, 16*(2), 119–138.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Rau, D. H. V., & Rau, G. (2016). Negotiating personal relationship through email terms of address. In Y.-S. Chen, D.-H. V. Rau, & G. Rau (Eds.), *Email Discourse among Chinese Using English as a Lingua Franca* (pp. 11–36). Singapore: Springer.
- Swales, J. M. (1981). *Aspects of Article Introductions*. Birmingham, England: University of Aston.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tarone, E., Dwyer, S., Gillette, S., & Icke, V. (1981). On the use of the passive in two astrophysics journal papers. *The ESP Journal, 1*(2), 123–140.
- The Radicati Group, Inc. (Ed.) (2022). Email statistics report, 2022-2026. Retrieved from: <https://www.radicati.com/wp/wp-content/uploads/2022/11/Email-Statistics-Report-2022-2026-Executive-Summary.pdf>
- Tseng, C.-T. H. (2015). “You must let me pass, please!”: An investigation of email request strategies by Taiwanese EFL learners. *Journal of ELT and Applied Linguistics, 3*(1), 11–28.
- Tseng, C.-T. H. (2016). E-politeness: An analysis of Taiwanese EFL learners’ email discourse on request strategies. *International Journal for 21st Century Education, 3* (Special Issue ‘Language Learning and Teaching’), 35–62.
- Usó-Juan, E. (2021). Long-term instructional effects on learners’ use of email request modifiers. In Economidou-Kogetsidis, M., Halenko, N., & Savić, M. (Eds.), *Email Pragmatics and Second Language Learners* (pp. 71–100). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Usó-Juan, E. (2022). Exploring the role of strategy instruction on learners’ ability to write authentic email requests to faculty. *Language Teaching Research, 26*(2), 213–237.
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Disclosure, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vande Kopple, W. J. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication, 36*(1), 82–93.
- Wang, J., & Halenko, N. (2022). ‘Mind your language’: L2 English email requests during study abroad. In N. Halenko & J. Wang (Eds.), *Pragmatics in English Language Learning* (pp. 29–56). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Williams, J. M. (1990). *Style: Toward Clarity and Grace*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Zhu, W. (2012). Polite requestive strategies in emails: An investigation of pragmatic competence of Chinese EFL learners. *RELC Journal*, 43(2), 217–238.
- Zhu, W. (2015). A cross-cultural pragmatic study on openings and closings in upward academic request emails. *British Journal of Education Society & Behavioural Science*, 9(3), 206–222.
- Zhu, W. (2017). A cross-cultural pragmatic study of rapport-management strategies in Chinese and English academic upward request emails. *Language and Intercultural Communication*, 17(2), 210–228.

〔收稿：2023.11.23；修訂：2023.12.19；接受：2023.12.25〕

謝佳玲 Chia-Ling Hsieh

國立臺灣師範大學華語文教學研究所

Graduate Institute of Teaching Chinese as a Second Language

National Taiwan Normal University

clhsieh@ntnu.edu.tw

TEL: 02-77495200

呂柏青 Po-Ching Lu

國立臺灣師範大學華語文教學研究所

Graduate Institute of Teaching Chinese as a Second Language

National Taiwan Normal University

81184016i@ntnu.edu.tw

A Discourse Analysis of Chinese and Japanese Request Emails and Pedagogical Suggestions

Chia-Ling Hsieh*

Po-Ching Lu

Graduate Institute of Teaching Chinese as a Second Language
National Taiwan Normal University

Abstract

This study examines discourse strategies in Chinese and Japanese request emails, analyzing the similarities and differences in move structure and metadiscourse. Corresponding relationships between these two aspects are established. The results indicate that Chinese and Japanese emails employ comparable strategies, with various moves often incorporating specific metadiscourse elements. Both aspects reflect the nature of request acts and the effect of status factors, as higher-status recipients experience more diverse move structures and metadiscourse markers characterized by a heightened level of politeness. Nevertheless, distinctions emerge between the two languages. The move structures in Chinese emails tend to be simpler and more consistent, placing greater emphasis on moves following the request compared to Japanese. In contrast, the move structures in Japanese emails are more complex and variable, featuring a broader range of moves both before and after the request. The two languages express moves through distinct linguistic forms, with Chinese utilizing forms of higher politeness for higher-status recipients. The distribution of metadiscourse is influenced by move structure, demonstrating language variations. For instance, Chinese emails exhibit fewer interactive markers and more interpersonal markers than Japanese. Boosters predominantly express gratitude in Chinese, while conveying apologies in Japanese. Chinese also prioritizes addressing higher-status recipients, leading to a more frequent use of

* Chia-Ling Hsieh is the corresponding author.

engagement markers. Drawing from these findings, this study provides teaching guidelines and training examples for email writing for Japanese learners of Chinese. The objective is to foster learners' strategic and contextual awareness, thereby enhancing their proficiency in constructing discourse and engaging in interpersonal communication.

Keywords: email, request, move analysis, metadiscourse, writing pedagogies