

國學院大學學術情報リポジトリ

日本語学校における学術的文章作成の導入：
学習者はどのように専門性を高めようとするのか

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宇佐, 由美子, Usa, Yumiko メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00000169

日本語学校における 学術的文章作成の導入

— 学習者はどのように 専門性を高めようとするのか —

宇佐由美子

1. はじめに

現在、日本語学校では、大学学部留学のための一般的な日本語教育の他に、増加する大学院入学志望の留学生のために、進学準備を行うことが必要な状況にある。つまり、これまで、日本語教育能力試験N1N2レベル合格後の学部留学を目指した日本語教育を中心に行っていたものが、大学院希望者に対してN1N2レベルを目指した日本語教育の他に、高度に専門的な日本語を駆使する大学院の授業に即応できるよう、進学準備も進めなければならないという状況である。

進学準備では、卒業論文の要約、先行論文の読解、研究計画書の作成、作成途中・作成後のディスカッション、面接練習などが行われる。これらの中で最も時間が必要であり、学習者が困難を感じるのは研究計画書の作成である。通常、資料を集め、構想を練り、実際に書き下ろし、完成までには半年以上を要する。

一般的に研究計画書とは、「大学院にいる間に何についてどこまで答えを探るか、つまり、大学院での研究課題を具体的に示したものです。また、どうしてその研究をしたいのか、どうやって研究を進めるのかを大学院の先生に伝えるために書くもの」(『実践研究計画書作成法 情報収集からプレゼンテーションまで』独立行政法人日本学生支援機構 凡人社2009 p.9) であると考えられ、入学後2年間の行動予定を記したものである。また、提出する大学によって形式・長さに違いがある^(注1)が、ほとんどの場合、その項目は研究背景・動機、研究目的、研究意義、研究方法、参考・引用文献で構成される。

しかし、ここには様々な問題が含まれる。まず、研究課題の設定である。進学

希望の学習者は研究を希望する分野を決定していても、具体的な研究課題を設定していることは少なく、課題とは何か、研究背景・動機とは何かなどの項目の理解から始める必要がある。

さらに、この内容を満たすためには情報収集、論文の読解・レポートの書き方などの学部で学ぶためのスキルの総体、学問リテラシー（楠見・町田2015）が必要だが、母国との教育背景の違いにより、学習者が充分身に付けているとはいえない場合も多い。

また、村岡（2014）は、この研究計画書には学位論文以前に提出する報告書、レポート同様に学術的な文章の執筆が求められるとしている。しかし、この時点で、学習者はこれまで学習してきた様々な場面で使用可能な日本語教育、いわゆる一般日本語教育での文章作成を行っており、大学院での研究、論文執筆に必要な専門的な日本語による文章の作成が容易にできる状態にはない。

例えば、一般日本語教育の作文学習でのテーマは、自分自身を表現することから始まり、自分の身の回り、経験の表現、さらに自分の経験知識から意見を形成、表現するという学習者個人のレベルにある。大学入学を目的とした「日本留学試験」記述問題では、「現在、人々の平均寿命はどんどん延びています。なぜ、平均寿命は延びたのでしょうか。また、50年後にはどうなっているのでしょうか。あなたの考えを、理由をあげて書いてください。」（独立行政法人日本学生支援機構 2009 『日本留学試験「日本語」改定について』記述問題サンプルより）のような問題が課されるが、課題に関する主張と根拠が求められているが、何らかの専門知識が必要なものではなく、自分自身の経験と知識を利用し主張を形作る。一般的事象への転換なども必要がない。

しかし、研究計画書は大学院での研究を目的とし、それまで培ってきた専門分野の知識を基礎に自分自身の研究課題がその分野で有用であることを記述する必要があり、その表現、文体などは学術的専門日本語に属し、学習者個人のレベルでの記述はほとんどない。

したがって、学習者は研究計画書の作成において、一般的日本語から専門的日本語への移行を初めて経験することになると考えられる。このため、研究計画書の初稿には一般日本語教育の作文の影響があると考えられ、私的、個人的レベルの内容、表現が多く、これをいかに社会的、一般的なものに変えていくかが問題となる。

このような状況に対して、専門的日本語のライティング支援については、様々な実践が行われている。因・村岡・仁科・米田（2008）は、文章作成上の問題点として、言語知識不足に起因するもの、研究成果としての学術論文のスキーマの欠如に起因する文章構成や論理展開の問題の2つを挙げている。特に後者に着目し、「テキスト分析タスク」を含むライティングの授業を行い、研究成果を公表する論文の文章はどうあるべきかの知識の総体である「論文スキーマ」の形成に

及ぼす効果を検証している。その結果、文章評価能力に関しては、自分の作文に対して多様な修正が行えるようになり、評価に対しても、具体的で形式のみならず内容の質に関する判断も行えたとして、スキーマの存在を示唆する様相が認められたとしている。さらに、自己の学習や目標の認識も概ね妥当な方向と緻密さを備えたものとなったとしている。以上の点で、このタスクが文章のスキーマという抽象的知識の獲得と増加に寄与したと考えられるとしている。

また、佐藤（2006）は学習者の個々の専門に関連する論文、レジユメの読解を通して、論文の構成や考え方への気付きを促す指導を行った。その結果、構成の理解と適切な書き方を習得する上で、効果があったことを示している。さらに、学習者に対するアンケートの回答から多様な専門分野の学習者がともに学習することの意義に着目し、その利点を活かすことが必要であるという示唆を得ている。

これらの実践報告は、実際に学術的文章を作成する以前に必要な知識、能力を形成するための指導法であり、学部での学問リテラシーの不足を補い、研究を行うための全体的リテラシーへと繋げるコンテクストの中でのものであると考えられる。では、一般日本語教育のライティングを行ってきた学習者が学術的文章を習得していく初期段階では、どのような語彙、文体などの言語知識を実際に使い、専門分野の語彙、文体へと、どのように変化させていくのだろうか。しかし、この疑問に対し、村岡（2014）も述べるように「文章作成に必要な語彙や、適切な文体の習得過程について」の研究は少ない。その中で、二通・大島・因・佐藤・山本（2008）は論文に使われる文型を抽出し、例文と合わせて表現集を作成、論文構造の理解の促進とともに大学の授業で試用している。その結果、学習者は論文の構造・表現的特徴を把握したとしている。

また、専門語彙の習得については、重田（2015）は学部1年生の日本人と留学生に対してではあるが、経済に関する基礎知識とそれに関する調査を行い、基礎的専門語の濁音、半濁音などの漢字の読み、カタカナ語の理解に差があり、留学生の記述式問題に解答する日本語能力に不足があると報告している。そのため、専門語彙の早い段階からの導入、記述式問題に解答する日本語能力とスキル養成が専門教育への移行に重要であると指摘している。

ただ、これらの実践報告からは学習者が学術的文章作成の初期段階では具体的にどのような文章から書き始めているのか、どのように専門性を高めていくのかの過程が把握しにくく、専門性の程度も曖昧な状態である。ゆえに、いかに自分の経験知識を一般化抽象化していくのか、専門性を高めていくために学術的文章の導入といえる研究計画書の初期段階において、どのような言語知識を使用しているのかを把握する必要があると考える。

2. 分析方法

2-1 先行研究

学習者が産み出した文章がどのような観点で分析、評価されてきたか。この点については、一般日本語教育では、既習の学習項目を文章にどのように反映させているかの評価を行ってきたと考えられる。日本語教育辞典(1982)では、評価の出し方は様々な側面で基準を定め、根本的に教師の主観によるものであるとしている。例として、大学付属の日本語学校における来日3ヶ月後の学習者に対する評価の観点を「内容」「構成」「叙述(文法)」「表記」「文体」「表現意欲」の6項目を挙げ、さらにそれを細分化している。この中で、特に「内容」「構成」「表現意欲」は教師の主観によって3段階のレベルで採点されているが、その他は誤りの個数を点数化し客観的な評価も含んだ総合的なものと考えられる。

また、大学外部の日本語学校では、より簡略化され主観的に評価が行われ、詳しい添削の後に学習者にフィードバックされることも多いと考えられる。筆者の勤務校では「内容」「表現(文法、語彙、原稿用紙の書き方、文体など)」を主観的に4段階(A~D)で評価、添削後に口頭で指導、必要な場合には再度の清書というフィードバックを行っていた。つまり、日本語学校内での評価も授業の学習項目がどの程度まで達成されたか習熟度の観点から行われていると考えられる。

一方、学部入学を希望する学習者に対するライティングの評価については、「日本留学試験(EJU)」の「記述」が熟達度の観点から測定されている。その基準は「論理を構築する力及び言語の形式に関わる力」であり、0点から60点までの6段階である。すなわち、課題に対する主張と根拠の述べられ方と情報の伝達のされ方が洗練された状態にまで達しているかという基準となっている。これは学部での学習・研究に対応する能力を測定するためには十分なものと考えられるが、言語知識の一般化抽象化を図る必要がある研究計画書の評価項目としては大まかなレベル差で、十分なものであるとは言えない。

また、田中・長坂(2006)は日本語を学習する大學生のための熟達度によるライティング評価基準を提案しているが、上述のような各項目の点数の総和によるライティング能力の総合評価ではなく、マルチプル・トレイト評価法を基礎としている。この評価法はトレイト(特性)に留意し、「目的・内容」「構成・結束性」「読み手」「日本語能力」の特性別に詳しい基準説明を付加した評価基準Aと各特性を6レベルに分け、それぞれの基準説明を付加した評価基準Bをもとに判定される。この評価法の特徴は評価の目的に合わせて、トレイトを自由に調整できる点を挙げている。しかし、研究計画書を完成させる目的において、自分の個人的な経験知識を表す表現、語彙を一般化抽象化させ専門的なものにしていくという

過程で、どのレベルに位置するか判断するためには、この評価法の言語能力（下位項目、レジスター中の表現語彙）の基準説明「このライティングに合った表現語彙が適切に使われているか」では十分とは言えず、別のスケールによる判断を考える必要があるだろう。

一方、実際の入試に際しては日本語教育以外の個々の専門家である大学教員も評価者（読み手）となる可能性が高いと考えられる。この点について、長谷川・堤（2012）は、日本語非母語話者が書いた文章に対して日本語教育を専門とする大学教員とその他の分野を専門とする大学教員が評価を行った場合、日本語教育の専門教員は「文法」の誤用は評価を決定付けず、「構成」に対するコメントの方が「文法」への言及より多く、専門教員による評価も「文法」よりも内容の「構成」の良さが分かりやすさの評価につながっているとしている。このため、研究計画書についても個々の分野の大学教員によって内容の「構成」について専門性を問われることが多く、学習者の専門分野が多様である一般の日本語学校ではその習熟度の判断は難しいと考えられる。

以上の点から、日本語学校において研究計画書を作成するコースを設定し、一般的日本語から専門的日本語へ、学習者が表現語彙をどの程度抽象化一般化させているかの熟達度に特化した評価・分析をするためには段階的な差を設けた絶対的基準が必要であると考えられる。

2-2 手順・目的

ここでは、選択体系機能言語理論（Systemic Functional Theory）を基にした修辞ユニットの概念による修辞機能の分析（佐野 2010a 2010b）を利用する。選択体系機能言語理論では言語の規則性のみならず、資源としての言語を重視し、専門性については、パイロットが必要とする英語を例に挙げ「言語行動が教えられなければならない関係の場面の全範囲は、制限されており、したがって有限の活動として分析され、記述され、そして教えられることが可能である。」（ハリデーM. A. K. A. マッキントッシュ, P. ストレプンズ著『言語理論と言語教育』大修館書店1977 p.240）としている。これを研究計画書に当てはめて考えると、上述のように研究課題の発見は一般日本語教育の作文の視点を基にした学習者個人の経験、知識によって始められる。しかし、その課題はより一般的・社会的課題に変換され、学術的文章として計画書の記述は一般的日本語よりも抽象的恒久的に専門性の高い表現に制限される必要がある。

佐野（2010ab）は、テキストの専門性は物質的状况に存在する要素の現在の行動や状況について表現する言語である文脈化言語の使用により低くなり、一般化された要素の習慣的・恒久的な行動や状態について表現する言語である脱文脈化言語の使用が専門性を高くするとしている。さらに専門性は言語資源（音韻・表記・語彙—文法・意味のシステム）の選択に様々な形で反映されるが、ここで

は、修辞ユニット (Rhetorical Unit) を用いた修辞機能の選択によって専門性を判断する。

修辞ユニットはテキストの意味単位を特定するための概念であり、意味単位を特定するための過程でメッセージの修辞機能を図1のカテゴリに分類するため、修辞機能の種類が特定でき、脱文脈化の程度の関係も示すことができる。

まず、メッセージの修辞機能は(1)発話機能(2)中核要素(3)現象定位の組み合わせによって特定される。(1)では、提言(提供・命令などの品物・行為の交換に関するメッセージ)と命題(陳述・質問など情報の交換に関するメッセージ)に分類する。(2)では、メッセージの中心となる要素(基本的に主語)を状況内要素、状況外要素、定言要素に分類する。状況内要素はメッセージの送り手や受け手のいる場に存在する人・事象が該当し、さらに参加要素(テキストの送り手と受け手)非参加要素(テキストの伝達に参加しない人・事象全て)に分類する。状況外要素はメッセージの送り手や受け手がいる場に存在しない人・事象である。定言要素はあるカテゴリやクラスに属するメンバー全てを対象とする要素である。このため、状況外要素、定言要素の使用が多い場合、修辞機能の一般性は高くなる。(3)はメッセージが伝達される時間を基準としてメッセージで表現されている出来事がいつ起こったかを示す要素であり、現在・過去・未来・仮定に分類され、さらに非習慣的・一時的、習慣的・恒久的、意図的・非意図的に分類される。このため、習慣的・恒久的、非意図的な選択が行われた場合、書き手は自分の経験した時間次元から脱却し、修辞機能の恒久性は高くなる。

これらを表1に当てはめ修辞機能を決定し、さらに図1によって修辞機能の脱文脈化指数を決定する。図1の脱文脈化指数は中核要素がメッセージの送り手・受け手が存在する場から空間次元の距離が遠いほど専門性が高くなるように設定されており、また、現象定位はメッセージの伝達が行われている時から時間次元の距離が遠くなるほど専門性が高くなるように設定されている。そのため、どの修辞機能がどの程度の割合で用いられているかによって脱文脈化の程度を判定できる。さらに『テキストにおけるメッセージの脱文脈化指数の和÷メッセージの総数』(脱文脈化指数の平均値)を算出し、テキストの専門性の程度の比較を行う。

なお、本研究は学習者の分析を中心に行ったため、分析方法については、佐野(2010)をそのまま踏襲し、修正は行っていない。また、学習者の明らかな文法上の間違い(場所を表す助詞の「に」と「で」など文全体の意味に関係しない誤用)に関しては学習者に確認・訂正後、分析を行った。今後、授業での利用を考えた場合には、学習者自身がどのレベルにあるかをより理解できるように、修辞機能の分類、特定と学習者の文法の誤用との関連など再検討を行いたいと考えている。

図-1 修辞機能の分類と脱文脈化指数（図1、表1は佐野2010による）

[文脈化]
[1] 行動：品物・サービスの交換に関するメッセージ
[2] 実況：送り手・受け手がいる場に存在する人・事象の現在の行動や状態について表現したメッセージ
[3] 状況内回想：送り手・受け手がいる場に存在する人・事象の過去の出来事についての情報を交換するメッセージ
[4] 計画：送り手・受け手外として行おうとしている活動について表現したメッセージ
[5] 状況内予想：意図しないで行われる送り手・受け手の未来の活動、もしくは、送り手・受け手がいる場に存在する送り手・受け手以外の人の未来の活動を表現したメッセージ
[6] 状況内推測：送り手・受け手がいる場に存在する人・事象が、特定の条件下において起こす出来事について表現したメッセージ
[7] 自己記述：送り手・受け手の習慣的な行動や状態について表現したメッセージ
[8] 観測：送り手・受け手がいる場に存在する送り手・受け手以外の人・事象の現在の行動や状態について表現したメッセージ
[9] 報告：送り手・受け手がいる場に存在しない人・事象の一時的・非習慣的な行動や状態について表現したメッセージ
[10] 状況外回想：送り手・受け手がいる場に存在する送り手・受け手以外の人・事象の現在の過去の出来事についての情報を交換するメッセージ
[11] 予想：意図しないで行われる送り手・受け手の未来の活動、もしくは、それ以外の要素による意図的・非意図的な未来の活動を表現したメッセージ
[12] 推測：特定の条件下においてのみ起こる出来事について表現したメッセージ
[13] 説明：送り手・受け手がいる場に存在しない人・事象の習慣的・恒久的な行動や状態を表現したメッセージ
[14] 一般化：特定の要素ではなく、クラス全体について習慣的・恒久的な行動や状態を表現するメッセージ
[脱文脈化] [] 内の数値は脱文脈化指数

表 - 1 修辞機能の特定

			発話機能						
			提言		命題				
			現象定位						
			現在		過去	未来		仮定	
			非習慣一時	習慣恒久		意図	非意図		
中核要素	状況内	参加	行動	実況	自己記述	状況内回想	計画		状況内推測
		非参加	n/a		観測			状況内予想	
	状況外			報告	説明	状況外回想	予測	推量	
	定言			n/a	一般化				

また、佐野（2010）は作文の専門性を高めるための指導として、以下のタスクを提案している。

- (1)中核要素の一般性が低くなった場合、テキストで表現されている人・事象をそれらが属する上位クラスに変更する。

例 ①この花は背丈が低い。



②カタクリの花は背丈が低い。(以下の例は佐野2010による)

- (2)現象定位の選択において恒久性が低くなった場合、文のテンスやアスペクトを変化させ、必要ならば状況要素を追加する。

例 ③花が咲いている。



④この花は毎年咲いている。

- (3)修辞機能の選択が脱文脈化指数の低いものに集中している場合、①②の方法で修正し、空間、時間次元の両観点においてテキストの議論を書き手次元から脱却する。

このタスクが行われる状況を考えると、実際には中上級以上のクラスで客観的文章の要約・要旨を書く場合が多いと考えられる。佐久間（1982）は要約指導の過程を2段階に分け、母語話者が通読で得られる文章の内容のだいたいの意味を把握し、それを正確な日本語で口頭または文字によって表現するものを第1次要約、書き手の中心的な考えを原文の順序を変形して、圧縮し要旨をとらえることを第2次要約として行う必要性を述べている。

授業では、第1次要約においては、原文の情報の取捨選択が行われるが、手がかかりになるものは中心文、キーワードであり、それを元に文を組み立てていく。さらに、第2次要約では原文の順序を変形し、第1次要約文をさらに短くするために中心文、キーワードをまとめられる上位概念の語彙を探ること（中核要素の一般性を上げる）、原文の筆者が挙げる例が一般的なものであると判断される場合には、現象定位を過去の時制から変換させる（現象定位の恒久性を上げる）ことも行われる。この指導は第1次要約から第2次要約（要旨）にかけて、文章の内容を原文の書き手の次元から、要約する書き手の次元へと相対化していくものであり、脱文脈化を目指すものであると考えられる。しかし、この指導は通常、研究計画書の作成でも行われているが、その効果についてはまだ不明な点が多い。

そこで本稿では、学習者がテキスト（研究計画書）作成過程で脱文脈化を進められたか、また、修辞機能の選択に変化が起きたのかを検討する。さらに、専門性を高める指導を行った場合にはそれが有効かどうかを検討することを目的とする。

2-3 調査対象

調査対象者は中国語母語話者の女性、母国内の3年制大学で日本語を専攻し、在学中に日本語能力試験N1レベルを取得している。卒業後、日系企業で日本人上司と現地従業員の連絡を主な業務として1年間勤務した。そのため、大学院での研究は、企業内での異文化コミュニケーションを希望していた。研究計画書の作成開始時期は来日後半年で、一般日本語の復習後である。

ただし、この時点で対象者は学部での学問リテラシーが不足していたと考えられる。対象者はレポート、小論文の執筆経験がほとんどなく、「自分の住む町についての観光案内」を卒業論文の代用として提出したと語っている。このため、一般日本語についてはN1の上級者レベルであったが、専門的日本語については未習得、論文に関するスキーマがない状態であった。

分析は第1稿と第3稿（決定稿）の同一エピソードを対象とする。第1稿は論文レポートなどの構想段階で必要とされるアウトラインや思考マップなどの代わりに提出されたものである。第2稿と第3稿の違いは先行研究に関する記述である。第2稿では先行研究という項目が立てられ、参考文献の要約が書かれている。先行研究は研究動機・背景の中で自分の判断の根拠として書くように指示したところ、第3稿では先行研究の項目は脱落し動機・背景には含まれなかった。このため、第2稿と第3稿はエピソードを同じと考え、第1稿と第3稿の比較を行った。

3. 結果

表 - 2 修辞機能の種類

	指数	第1稿	第3稿
状況内回想	3	6	5
計画	4	1	
報告	9	1	1
状況外回想	10	7	7
推測	12	2	
説明	13	5	
一般化	14	4	
総ユニット数		26	13
指数平均		9.5	7.2

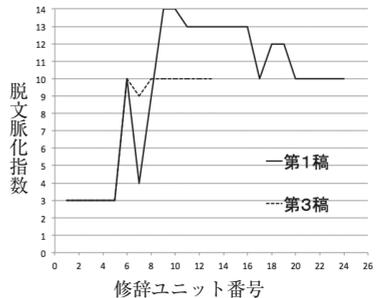
表 - 4 現象定位の選択数

	第1稿	第3稿
状況内	6	6
状況外	9	2
定言	11	5

表 - 3 中核要素の選択

	第1稿	第3稿
状況内	6	6
状況外	9	2
定言	11	5

表 - 5 修辞機能の分布



同一内容のエピソードに対して、修辞ユニットの総数は26から13に半減しており、脱文脈化指数の平均は9.5から7.2へと2.3ポイント下がり、エピソード全体の専門性は下がっている。脱文脈化指数の種類は、第1稿では7種で指数は3から14と高低のばらつきがある。指数が10以上の状況外回想、推測、説明、一般化で全体の69%を占める。しかし、第3稿では状況内回想、報告、状況外回想の3種にまで減少し、指数は3から10までとなっている。この中で指数の最も高い状況外回想が全体の50%以上を占める。

中核要素の選択は第1稿では定言が11で最も多く42%、次に状況外の9で34%、状況内は6で23%の順になっている。これに対し、第3稿では状況外が6

で最も多く46%、次に定言が5で38%、状況内が2で15%となっている。

現象定位の選択は第1稿、第3稿とも過去が多く、それぞれ全体の58%、92%を占めている。第3稿では未来、仮定がなくなり、過去と現在のみ選択されている。また、第1稿では過去の選択数15のうち8が習慣的・恒久的についてであったが、第3稿では選択数12のうち8が習慣的・恒久的である。現在が選択された場合では、第1稿では習慣的・恒久的が7になった。

これらの分布を修辞ユニット順に述べると、第1稿と第3稿は最初から6番までが同一文で、5番までが状況内回想、6番は状況外回想である。学習者自身が企業内で経験した異文化接触について、その感想について述べている。ここでは中核要素に定言を選択し、以下の具体的な異文化接触の例を一般化しているが、現象定位が過去のため指数は低い。

7番ユニットでは、第1稿の中核要素に状況内要素・参加の「私」を選択しテキストの構成を予告したため、指数の種類は計画になり、指数は最も落ちている。さらに8番ユニットで以下のエピソードが例であるとして、さらにテキストの構成について述べているが、中核要素が状況外、現象定位が現在、一時的なため指数は上がっている。これに対して、第3稿では7番で中核要素に状況内要素の非参加、「これ」を選択し、以下のテキストを「実体験」であると報告している。現象定位が一時的で現在のため指数は9になり、第1稿ほど落ちていない。

第1稿は9番目から26番目までで、日本人上司と現地従業員の衝突を第3稿のほぼ3倍のユニット数で記述している。9、10番ユニットで中核要素を定言要素「日本人」とし、現象定位は現在、恒久的を用いている。これにより日本人の就業態度を総括し、修辞ユニットは一般化である。そのため第1稿、第3稿の中で最も指数が高い。11番目から13番目のユニットでは、9、10番ユニットの実例として日本人上司の説明（年齢、商品の品質に対する厳しい態度）を行っている。中核要素は状況外要素であるものの、現象定位は過去である。修辞ユニットは11番が状況外回想、12、13番が説明である。14番ユニットから24番ユニットまでは、日本人上司と現地従業員の衝突の経緯を時間軸に沿って記述される。14番から15番は現象定位を現在にしており、従業員の習慣的・恒久的な仕事の説明をしているため、修辞ユニットは説明で、指数は13となっている。しかし、実際は衝突の時のみの仕事で一過性のものなのかは判別できない。同様に16番は従業員の仕事に対する上司の不満を述べているが、現象定位は現在、修辞ユニットは説明、指数13となった。しかし、これも習慣的・恒久的なものなのか、一過性のものなのかは判別がつきにくい。17番は上司の要求で現象定位は過去で状況外回想となった。18、19番は上司の要求を遂行した場合の結果である。記述では中核要素は定言、現象定位は仮定と推量となり、指数は12と高いが、この結果は習慣化・恒久的に起きていたものか、単なる推量なのか判別がつきにくい。20、21、22番は上司の要求に従い、従業員が長時間残業を行ったことを述べている。中核

要素は定言で、現象定位は過去、状況外回想、指数は10である。23番は視点が変わり、(長時間の残業のため)無駄な人件費がかかることを述べている。中核要素は定言、現象定位は現在、一般化で指数は14と高くなっている。24番で再び従業員の作業について述べており、状況外回想、指数10と下がった。しかし、25番で24番の作業が不要であると書き手が評価しているため、修辞機能は一般化、指数14と高くなった。26番では従業員の不満を述べ、修辞機能は状況外回想、指数10に下がっている。

これに対して、第3稿では8番目から13番目までで、第1稿と同一内容を記述し、エピソードを終わらせている。中核要素を定言もしくは状況外要素・非参加を選択しているが、全て現象定位が過去で、修辞機能は状況外回想で指数10に止まった。

4. 考察

修辞ユニット数が半分減少した理由には「研究動機・背景」に対する誤解がある。書き手は研究のきっかけとなった個人的経験を積み重ねて記述することが「研究動機・背景」であると考えていた。また、研究自体を日本人と外国人の職場における異文化衝突の事例の収集と考えていた。そのため、きっかけとなった経験を要約し、それに対してどんな問題を発見したのかという書き手の判断とその問題点に関する先行研究の要約を記述する必要を指導したが、書き手の判断、先行研究の要約は第3稿まで記述することはできなかった。結局、きっかけとなった個人的経験の要約のみが残った。

脱文脈化指数の平均が2.3ポイント下がり、全体の専門性が下がった理由について以下の点から考察する。佐野(2010a)によれば、専門性の低い作文の傾向としては次の3点が挙げられる。

- (1)一般性の問題点として中核要素の選択は状況内要素の使用が多いことが挙げられる。これは書き手が自分の存在する空間次元から脱却できず、自分の空間次元に存在しない人・事象について言及できていないことを示す。
- (2)恒久性の問題点としては現象定位の選択は非習慣的・一時的、非意図的、過去の使用が多いことが挙げられる。これは、書き手が一時的な出来事・現象についてのみ言及していることを示す。
- (3)修辞機能の問題点としては脱文脈化指数の低い修辞機能の使用が多い。これは空間・時間次元の両観点において、作文で展開されている議論が書き手の次元から脱却できないことを示す。

(1)については、第1稿から第3稿にかけて中核要素の定言は減少、状況外要素の増加が一般性を下げている。しかし、第1稿、第3稿とも状況内要素の比率は低く、中核要素については書き手の空間次元に存在しない人・事象についての言

及がなされていると考えられる。

次に、恒久性は現象定位が第1稿、第3稿とも過去が最も多く、特に、第3稿についてはほとんどが過去であるため下がっている。しかし、過去でも習慣的・恒久的な記述を行っている面もあり、中核要素同様、書き手自身空間次元から脱しようという意識はみられる。ただ、第3稿では第1稿で現れていた未来・仮定が脱落した。これについては、自分の経験した衝突後の予想や解決策の推測、仮定などの書き手の判断を回避したと考えられる。

(3)の修辞機能では、第3稿で脱文脈化指数の高い推測、説明、一般化の選択はなされず、自分の経験に対する判断は回避され、一般性、恒久性は低くなった。

以上の点から、書き手は第1稿から第3稿までのテキストにおいて、要約などのタスクを行ったにもかかわらず、脱文脈化を進めることはできなかったと考えられる。また、修辞機能の選択の変化に関しては、定言要素、状況外要素を使い一般性を考慮しつつも、現象定位では過去が多く、自分の経験という書き手自身の空間次元から脱することはできなかった。また、説明・一般化などの記述をせず、書き手の判断を回避することによって、専門性を高めることはできなかった。

5. 終わりに

本研究では、研究計画書の初期段階でどのような言語知識を使用しているか、書き進めて行く過程で言語知識の使用に変化が起きるのかを考察したが、書き手が一般性、恒久性を考慮しつつも、自分自身の空間次元から脱出できず、専門性を高めることはできなかった。その要因としては、書き手の経験に対する判断、評価を回避し、経験そのものを一般的・恒久的なものとして解釈し記述する傾向にあると考えられる。

しかし、本研究は中国人学習者の一人を調査対象として行ったものであり、当然のことながら結果を中国人学習者全体の傾向として敷衍することはできない。ただ、筆者の担当するクラスにおいて、調査対象者の完成稿についてのディスカッションを日本語、母語を含めて行ったが、対象者は一般性・専門性の高い日本語の語彙不足を母語で補い、自身の判断・主張を聞き手に対して明確にする必要に気づく場面があった。同様に、他の中国人学習者も自分の専門とは違う学習者が聞き手である場合、どのレベルから説明し説得しなければならないのかという読み手や聞き手に対する配慮が必要であることに気づく場面があった。この実際に起きる気づきをどのように文章に反映させていくか、母語の使用との関連を含め、今後フィードバックの観点からも専門性を高める支援についての調査・研究を行う必要が考えられる。

また、本研究は言語知識の点からの分析であり、文章全体、段落内の文構成の

点についての分析は行っていない。今後は、段落内の文をどのように構成していくか、文章全体の論理構成をどのように組み立てていくのかという支援方法を考察し、実践、効果を検証すべきであると考え。

注

(注1) 2015年度の大学院入試において、都内私立K大学では、文学研究科は「研究の計画と要旨」2500字以内という指定だけが、法学研究科は「研究希望テーマへの経緯と動機」「テーマを決めるまでに読んだ主な関連文献・資料」「研究希望テーマの問題の所在」と明確に項目が分かれており、同一学内でも様々である。また、私立S大学経済研究科は1000字から1600字以内で内容指定なしで、量的にも幅があった。

【引用文献】

- 楠見孝・道田泰司 (2015) 『ワードマップ 批判的思考 21世紀を生き抜くリテラシーの基盤』新曜社 188-189
- 佐久間まゆみ (1985) 「文章理解の方法 読解と要約」『応用言語学講座第1巻 日本語の教育』林四郎編 明治書院 277-281
- 佐藤勢紀子 (2006) 「多様な専門分野のサンプル論文を用いたアカデミック・ライティングの指導法」『専門日本語教育研究』第8号 39-44
- 佐野大樹 (2010a) 「選択体系機能言語理論を基底とする特定目的のための作文指導法について—修辭ユニットの概念から見たテキストの専門性」『専門日本語教育研究』第12号 19-26
- 佐野大樹 (2010b) 『日本語における修辭ユニット分析の方法と手順ver.0.1—選択体系機能言語理論 (システム理論) における談話分析— (修辭ユニット編)』閲覧日2015年8月10日
- 佐野大樹・小磯花絵 (2010) 「修辭ユニットを用いた書き言葉の分析—書き言葉・話し言葉らしさ」と (脱) 文脈化の関係—」『第25回社会言語科学会研究大会発表論文集』
- 重田美咲 (2015) 「経済学を学ぶためのレディネスに関する基礎的研究—学部1年生の日本人学生と留学生を比較して—」『2015年度日本語教育学会春季大会予稿集』 239-242
- 田代ひとみ (2005) 「言語形式面からみた日本語学習者の文章の研究—論理的文章作成を目指して—」第30回日本言語文化学会研究会ポスター要旨発表 77 閲覧日2016年3月6日
- 田中真理・長坂明美 (2006) 『世界の言語テスト』独立行政法人国立国語研究所 第13章「第2言語としての日本語ライティング評価基準とその作成過程」 253-276
- 因京子・村岡貴子・仁科喜久子・米田由喜代 (2008) 「日本語テキスト分析タスクの論文構造スキーマ形成誘導効果」『専門日本語教育研究』第10号 29-34
- 独立法人日本学生支援機構ホームページ 日本留学試験「記述」採点基準 2016年4月7日閲覧
- 二通信子・大島弥生・因京子・佐藤勢紀子・山本富美子 (2008) 「論じる行為への理解を進める論文・レポート作成支援表現集の開発」『専門日本語教育研究』第10号 53-58
- 日本語教育辞典 (1982) 日本語教育学会編 小川芳男・林大他編集 大修館書店 609
- 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 閲覧日2016年3月22日
- 村岡貴子 (2014) 『専門日本語ライティング教育—論文スキーマ形成に着目して—』大阪大学出版会 52-53