

大学初年次のレポートにおける論証の談話分析

大島 弥生

要 旨

日本語アカデミック・ライティングの指導上の指針として、レポートのジャンル特徴を明らかにするため、大学初年次の科目で日本語母語話者大学生によって書かれたレポート 13 編の論証部分の談話を分析し、結果を社会学系の学術論文におけるムーヴ・ステップ（【取り上げ】【事実記述】【引用】【評価的描写】【推論・解釈】）の表れと比較した。また、書き手間の談話特徴の差異についても考察を行った。分析の結果、学術論文との差異およびレポート間の差異は、【引用】使用の成否と【取り上げ】【評価的描写】【推論・解釈】の配置による結束性の強弱に影響されることがわかった。これらの結果をもとに教育的示唆を論じ、提言を試みた。

【キーワード】アカデミック・ライティング、レポート作成、初年次教育、ジャンル分析

1. はじめに

1.1 研究の背景

大学生に対するいわゆる「レポートの書き方」の指導は、近年の初年次教育の拡大の中で急速に広まっていることが予想される。国立教育政策研究所の調査によれば、何らかの初年次教育を1年生に対して行っている大学は、2001年には80.9%、2007年には97%と大幅に増え、初年次教育科目の多くでは、レポートの書き方等の文章作法の指導がなされているという(山田・杉谷 2008)。つまり、以前は明示的に教えられることの少なかった大学学部生(特に初年次生)におけるレポートが、日本語ライティングの新たなジャンルとなりつつある。

1.2 大学での書くことの教育に関する先行研究

欧米の教育機関における書くことの教育においては、書き手の心理的プロセスを重視する運動(the Process Movement)以降、学習者に対して書きのプラン、自己内省、草稿の推敲が勧められてきたが、その後、フォームの概念(慣習・内容やディスコース・コミュニティの心的習慣が反映されたテキストのマクロ構造やムーヴ単位の分析)を取り入れたジャンル・アプローチが勧められるようになったという(Johns 1995)。一方、日本においては、書くことのプロセスを意識した大学授業の設計は近年発表が相次ぎ、井下(2008)の大学における書く力考える力を「ディシプリンでの学習体験を自分にとって意味ある知識として再構造化する力」と捉える提案などがなされている。また、因・山路(2009)では、

日本人学部1年生の作文と作文への評価を分析し、構成・論理展開のあり方やスタイルについての知識である「論文構造スキーマ」形成の支援の必要性を主張している。

1.3 大学生・留学生の小論文に関する先行研究

一方で、大学受験や日本留学試験の課題となる「小論文」に属するジャンルについては、複数の研究がある。意見文における配列の問題に関しては、木戸(2001)、佐々木(2001)、二通(2001)が母語話者・非母語話者の作文の比較研究を行っている。また、作文でのモダリティ表現の使用については、佐々木・川口(1994)が留学生と日本人小中高大学生との比較を行っている。引用については、日本語学習者の問題点、読解能力とのかかわりが指摘されている(八若 1999 等)。ただし、これらは、出された課題に対してその場で書く形式の文章であり、学術論文につながるような、あるテーマについて自ら調べて文章化するというジャンルではない。

1.4 ジャンル分析の先行研究

他方、学術論文のジャンル分析は日英両語において進んでいる。Swales(1990)によれば、ジャンルとは特定の目的を共有するディスコースのことであり、ジャンル特徴は、コミュニケーション上の出来事の類型として表れる。たとえば、科学技術論文の序論には、“Create a Research Space (CARS) model” が、典型的に表れ、このモデルでは、序論において書き手は、その論文の研究上の領域を確立し(ムーヴ 1)、研究上の未解決課題を確立し(ムーヴ 2)、その課題

を解決する(ムーヴ 3)ことを言明するという。さらに各ムーヴの中には、より小さな単位であるステップ(step)が置かれている。また、論文全体には、IMRD(論文の「緒言・材料と方法・結果・考察」)パターンが表れるとされる。

日本語の学術論文のジャンル分析においても、しばしばこの手法が用いられている(杉田 1997; 木本 2006 ほか)。大島(2009)は、社会科学系の事例・史料にもとづく研究の論文の論証部分を取り上げてジャンル分析を行い、【取り上げ】【事実記述】【引用】【評価的描写】【推論・解釈】といったムーヴが、考察と知見の提示において重要な役割を果たしていることを指摘している。

一方、Johns(1995)は、「教室ジャンル」の訓練の必要性を指摘している。それによれば、学部1年生には、学問分野での現実のジャンル(雑誌論文など)を書かされることはほとんどなく、むしろ教室ジャンル(論述試験、まとめ、課題研究、情報源からの総合等)が要求されている。このため、教室ジャンルを通じて論文等の現実のジャンルへの基礎を作ることが求められているとする。本稿の対象は、教室ジャンルのうちの情報源から得た知識を総合して論述を行うレポートであるといえる。

1.5 研究の目的

ESP(English for Specific Purpose)分野で発達したジャンル分析を用いた研究は、JSP 分野においても、学術論文については上述のように複数発表されているが、大学学部生の教室ジャンルであるレポートのジャンル分析は、日本ではほとんど進んでいない。また、認知科学のアプローチから書くことの指導の研究は進んでいるものの、言語的な面から、学部段階のレポートの表現特徴とそこで行われている行為との関係について論じたものは少ない。

本稿では、アカデミックなジャンル(研究論文と「教室ジャンル」である大学生の学習レポート)の談話の分析の比較を通じてこの二つの構成要素の特徴を探り、さらにそれを大学の初年次の授業という枠組みの中でどう支援するかについて、検討する。

大学1年生の書くレポートの論証には、どのような表現特徴があるのか。何を主張の根拠としてどのような配列と表現形式で展開しているか。学習者間でどのような違いが見られるのか。学術論文における論証とはどう異なるのか。本研究では、日本語アカデミック・ライティングの指導上の指針として

これらの点を探った。

なお、本稿の対象は日本語母語話者大学生の書いたレポートのみであるが、大学という学習の場において、母語話者と留学生の到達目標は共通しており、その分析は、留学生の日本語アカデミック・ライティング指導に対しても有用であると考えられる。

2. 研究の対象と方法

2.1 研究の対象としたコース

本研究の対象は、大学初年次前期 13 週の必修授業「日本語表現法」(クラスは学科別に 30~50 名)の中で、ある事柄について情報を収集したのち書き手の立場や意見を論理的に展開することを要求された課題のレポート(字数設定約 2000~4000 字)である。本稿では、後述の方法で 2008 年度のクラスの提出レポートから 13 編を選んだ。

授業では、学習者は各自のテーマを選び、資料・情報を収集し、目標規定文やアウトラインを作成・推敲し、「序論・本論・結論」と「中心文による重点先行」を基本とするパラグラフ・ライティングの指導を受けた後に下書きを作成、それをもとに全員が 5 分間のスピーチを行い、学習者間の相互コメントを経て完成稿を PC で作成して提出した(詳細は大島ら 2005、大島 2005 参照)。また、アウトライン等の指導をする際に、教師添削の前に、自己推敲、学習者同士の協働推敲(ピア・レスポンス)(池田 2004 ほか)による点検が数回取り入れられている。

課題内容は問題解決型の論証のレポートであり、「論文構造スキーマ」形成支援の前段階と捉えられている。題目は「海・食・環境」をテーマに、「～すべきか」を論じたもの(テーマは学習者自身が興味に基づき設定する)である。レポート論題は、「ブラックバス放流は是か非か、商業捕鯨は再開すべきか、食品添加物の表示は十分か」などのように、問いを含んだ形にするように要求されている。

2.2 アンケートによる対象者の選別

結果から「論文構造スキーマ」形成の支援策を検討するには、作成を困難と感じた学習者に注目する必要がある。本実践においては、以前から継続して記号選択式アンケートを行ってきた。授業の理解度や取り組み方を尋ねた 5 段階評価による 35 項目の質問のうち、学習内容への興味とレポートの書き方に関する肯定的評価についての自己評価に関する 3 質問¹の得点合計で、2008 年度の筆者担当クラスの

学生(そのうちレポートの研究目的使用についての承諾者31名)を3群にわけ、自己評価上位群5名、下位群8名のレポートを分析対象者とした。

すなわち、自己評価上位群とは、「自分はこのレポートの書き方を理解し、それは有用だった」と思っている書き手であり、下位群とは相対的にその自己評価が低い群であるといえる。

2.3 構成要素の分類の基準

本節では、構成要素のコード化の基準を述べる。本稿では、レポートと社会科学系の学術論文の談話特徴との比較を行うため、既に行った論文の論証の談話の分析(大島 2009)で用いられたコードをもとに分析を行った。このコードは、英語の研究論文を対象にジャンル分析を行った Swales の手法を参考に、ボトムアップ方式で構成要素としてムーヴとその下位分類であるステップを抽出したものである。

分類の際には、表現の形式と談話における機能の双方を考慮した。分析の単位は文の主題に対する述部をコード化の対象とし、従属節の談話的機能がそれと異なる場合は、前者だけをカウントした。対象各群から1編ずつ無作為に選んで2名のコーダー(日本語教育を専門とする研究者)間の一致率を算出した結果、自己評価上位群では89.7%、下位群では83.0%となった。これにより、コード化の手続きに一定の妥当性があることが認められたと判断し、作業を進めた。

表1はムーヴとステップ(以降、文中では【 】で表記する)の一覧である。なお、同じ表現(「名詞である」「～と思われる」等)でも、機能が異なる場合には異なる項目に分類した。また、ここでの【引用】は「～という／と述べた」等の表現を用いているものとし、ある文献(ホームページ情報を含む)にもとづいていることを注番号のみで示した文は機能によって分類した(分類結果は【特定事実記述】となったものが多い)。

もちろん、ここで扱っているレポートはパラグラフ・ライティングの指導のもとに書かれ、教科書に(部分的だが)レポートのモデルもあるため、自然発生的なジャンル特徴ではない部分も多い。とはいえ、それらの表現をどの程度、どの位置に使用するかまでを指導したわけではなく、後述の構成要素すべてが例文として示されていたわけでもない。したがって、ある構成要素の使用を、書き手である学習者の選択の結果とみなすこととする。

3. 分析1(学術論文との比較)の結果と考察

3.1 レポートの構成要素の全体的な使用傾向

3章では、全体的な構成要素の使用傾向について、大島(2009)の学術論文論証部分における分析結果と比べながら論じ、特徴的な例を紹介する。

表2は、レポート中に構成要素(ムーヴ・ステップ)がどの程度使用されているかを示したものである。対象者は左5編が自己評価上位群、右8編が下位群のものであり、群の中では文数の多い順に並べてある。数値は、各レポートの対象文数(レポートのうち、小見出しや図表の注記、文献名等を除いた本文の文数)のうち、その構成要素が何%を占めるかを示している。各項において、数値が13編の平均に標準偏差を加えた値より高い場合は太字とし、平均から標準偏差を引いた値より低い場合と0の場合はグレイの網掛けの斜体として、比率の高低を論じる目安とした。なお、表中の下から2段目は2.2に述べたアンケートによる自己評価の点数(15点満点)、最下段はレポート提出時の論理性に対する教師評価の得点を百分率化した数値である。

3.2 レポートと社会科学系論文との談話の類似

以下では、大島(2009)における社会科学系の、事例・史料にもとづく研究の論文の論証部分の分析と比較したい。

論文の論証部分では、完全な定型ではないものの、【取り上げ】から【事実記述】【引用】および【評価的描写】【推論・解釈】を経て事実や引用をどう結論に結びつけたかを示す【位置づけ】(二重【 】で、複数のムーヴからなる一段階上のムーヴの集合であることを示す)に至る論証のユニットが頻出することが観察された。事実や引用をどのような視点で取り上げ、議論を経て位置づけたかまでの一貫した流れが、文章の結束性であるといえる。

一方、初年次のレポートでも、これに類する論証のユニットが観察された。以下、温暖化による地球環境の変化Xをテーマにした書き手AIのレポートの文をもとに、各ムーヴ・ステップの例を示す。なお、以下、例文や構成要素分布の紹介において、書き手の特定につながらないように、レポートの具体的な話題や文中の固有名詞等を極力記号化する。このような表示であっても、談話の展開の特徴を述べることは可能であると考えられる。

まず、話題に関する情報をレポートに取り込む段階では各種の【事実記述】と【引用】が使われる。

表1 構成要素(ムーヴ・ステップ)の一覧(大島 2009 をもとに 部分を追加, 部分は論文にのみ出現)

ムーヴ	ステップ	ステップの定義と判定基準	分類の手がかりとした典型的表現
事実記述	一般事実記述	「(a)自然におこる事象(某日某月における落雷)や自然法則(慣性の法則);過去に起こった、またいま起こりつつある、人間の関与する事件の記述で、(b)しかるべきテストや調査によって真偽を客観的に判定できるもの(木下 1994: 37)」のうち一般的な事象の記述	
	特性記述 状況記述	一般事実記述のうち、事象や対象の性質に関するもの 一般事実記述のうち、事象の起こった状況に関するもの	「～は～の一種である」等 「～で～が近年増えている」等 「～は～年～月に～において始まった・開始された/～名が～に参加した/～は～名のメンバーからなる/～は～にある～である」等
	特定事実記述	事実記述のうち、その研究における特定の対象(その研究のタイトルか副題にある特定の事象や事例名に関するもの)に関して、筆者が真偽を客観的に確認した事象、法則、事件の記述(主語の省略されたものも含む)	
引用	文内引用	資料・発言の引用のうち、文内に引用内容が示されているもの、その内容	「～という/と主張した/としている」等
	文外引用	資料や発言からの引用のうち、その文内に引用内容が示されておらず、後続の文以降で引用内容を提示するもの	「～は～において以下のように発言した/～の発言は以下の通りである」等
	言説紹介	先行研究の内容を紹介・引用するもの	「(研究)は～と指摘している/～がある」等
取り上げ	研究展開	論の進め方や研究行動の展開に言及するもの(筆者の行動の説明を含む)	「以下では～の検討を試みる/～を行った」等
	焦点化	ある事柄を取り立てて焦点を当てて注目を促すもの(分裂文、例示文等)、また順序を設けて事柄から特徴等を取り出すもの	「～が挙げられる/～したのが～である/一つ目は～である/①～」等
	問題提起	その研究に関して問題提起を行うもの	「～のであろうか/といえるだろうか」等
評価的描写	言説価値判断	先行研究の内容を紹介して筆者の評価を示すもの	「(研究)の指摘には同意できない」等
	表現価値判断	語自体にプラスマイナスの価値判断を含む表現が(主題に対する述部として)用いられているもの(従属節中のものはカウントしない)	「～は有効・重要・困難である/実効性がある/優れている/恩恵を享受・成功している」等
	相対的価値判断	相対的に価値の高低を含意する表現を用いたもの、「X が大きい/多い/著しい」等は X との組み合わせの結果で価値判断を含意するもの	「機能・変化・影響・大幅に増加している/例外的・本質的・まれである」等
	行動評価* 当為	登場した人物や組織の行動について、本来その場にいた者しか知りえない判断・姿勢・態度・内面にまで筆者が踏み込んで確言で描写したもの あることがらについて、なされるべきであると筆者が考える内容が示されたもの	「～は不満げに・積極的に/～するべく・意向で/～を警戒・期待・考慮して+～した」等 「～べきだ/～することが必要である」等
推論	推論	その事象に対して「ある前提にもとづく推理の結論、または中間的な結論(木下 1994: 39)」を述べたもののうち、因果関係以外に関するもの	「～であろう・ようだ・かもしれない/と思われる・考えられる/～する可能性がある」等
	因果関係推論	推論のうちの因果関係についての筆者の考えを述べたもの(理由や原因の表現のほか「～が～を引き起こした/～につながった」等の動詞を含む)	「(これは)(原因・理由・背景について)～のである・ためである・による・からである・に由来する/～の結果である」「～ので～した」
	論理的帰結	論理的にそのようになると考えられるということを示すもの	「したがって、～ことになる」等
	解釈	その事象の持つ意味・意義・影響力・役割等について筆者の考えを述べるもの、事象に対する筆者の「名づけ」を述べるもの	「これは(解釈内容を示す名詞; 転機・副産物・ポイント、という現状・状況・事象)なのである/(～した)ものである/である/となっている/といえる/という意味を持つ/を~している」等
解釈	判明事実	そこまで説明した一連の分析によって判明した事実の表明、筆者の作表や分析作業結果から読み取れる数値についての把握の説明	「(表・データ名によると/を見れば)～がわかる・うかがえる・確認できる/～が第一位を占めている/～%である」等

*【行動評価】は歴史的史料を扱う論文の中で、人物の行動を評価的に描写する際に用いられたもの

たとえば AI では、「X は、地球規模で起きている地球温暖化の現象の一つである(【特性記述】)。」
「20 世紀に入ると、X のスピードはそれ以前の 10 倍となり、年 1~2mm で上昇を始めた。【状況記述】」といった【事実記述】が本論の冒頭で多用されている。「その主たる原因が…の融解と…の膨張であるとされている【言説紹介】。」のように、他者の研究を情報として紹介する【引用】の形で情報が取り込まれることもある。

このような情報の取り込みの前後で、「注目すべき点は、年々速度が加速しているということである(【焦点化】)。」のような、その情報の取り上げ方の視点を示す【取り上げ】のムーヴが用いられることもある。また、取り込んだ情報に続けて、「つまり、…X が、さらに加速するというわけである【解釈】。」のような、その情報に対する筆者の解釈を示す文もしばしば後続する。

以下に、AI の連続した 4 文を紹介する。「それにより、…が起ることが最も懸念されている(【言説紹介】)。これは、単なる可能性の話ではない(【解釈】)。…の影響は、世界中の多くの国々が影響を受ける(【相対価値判断】)。日本でも状況は深刻なのだ(【表現価値判断】)。」このように、ある言説に対し、それに解釈や評価的描写を加えるこ

とで、書き手はその取り込まれた情報をどのように利用するかを示している。

3.3 レポートと社会科学系論文との談話の違い

前出の AI のように、論文と類似したユニットが観察されたものの、全てのレポートに見られたわけではなく、書き手間に差がある。

また、【展開】の比率が全体に高くなったのは、必ずしも学術論文に頻出する研究行動の展開への言及が多かったためではない。今回のレポートでは、【展開】の中の相当数が筆者の体験を述べる文であった。これには、教科書例文の中で、体験から生じた疑問をテーマ選択の動機として紹介している部分があり、これを踏襲したレポートが多かったことが影響している。実験や調査などのオリジナルな研究行動に基づかない初年次のレポートにおいては、テーマ選択動機を述べようとすると、おのずと体験からの疑問として描出せざるを得ない。このようなタイプの談話を「問題を自分自身にひきつけている」と肯定的に評価するか、「主観的、恣意的である」と否定的に評価するかは、そのレポートや授業の目的、あるいは教師の文章観によって異なると考えられる。「レポートの書き方」として教える際には、「目的にかなったものを選択せよ」と説明するほかないだろう。

表 2 レポートの中の構成要素(ムーヴ・ステップ)の使用率(%)

書き手番号・話題	A1地球環境	A2生物対策	A3国際施策	A4環境開発	A5普及活動	B1国際施策	B2生物対策	B3地球環境	B4地球環境	B5環境保護	B6産業方針	B7生物対策	B8生物利用	
対象文数	126	84	76	72	62	86	73	55	51	50	47	40	33	
事実記述	特性記述	3.2	6.0	1.3	0.0	3.2	1.2	1.4	5.5	0.0	0.0	0.0	20.0	27.3
	状況記述	8.7	6.0	3.9	4.2	4.8	4.7	13.7	3.6	2.0	10.0	2.1	0.0	24.2
	特定事実	1.6	7.1	1.3	11.1	4.8	0.0	4.1	5.5	11.8	22.0	6.4	0.0	0.0
引用	文内引用	1.6	3.8	3.9	0.0	3.2	1.2	1.4	0.0	0.0	0.0	2.1	5.0	0.0
	文外引用	0.0	0.0	10.5	0.0	0.0	0.0	9.6	0.0	0.0	0.0	19.1	0.0	0.0
	言説紹介	15.1	4.8	13.2	2.8	1.6	7.0	11.0	12.7	5.9	4.0	8.5	22.5	0.0
取り上げ	展開	0.8	15.5	10.5	13.9	4.8	7.0	9.6	7.3	15.7	8.0	14.9	10.0	3.0
	焦点化	14.3	7.1	2.6	1.4	1.6	8.1	11.0	10.9	9.8	2.0	8.5	7.5	0.0
	問題提起	0.0	0.0	5.3	11.1	3.2	2.3	1.4	3.6	2.0	2.0	0.0	5.0	6.1
評価的描写	言説価値判断	0.8	1.2	7.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.0	0.0	2.1	5.0	0.0
	表現価値判断	11.9	2.4	5.3	16.7	14.5	4.7	0.0	10.9	9.8	10.0	4.3	5.0	12.1
	相対価値判断	7.9	3.6	6.6	6.9	17.7	15.1	1.4	12.7	3.9	12.0	0.0	0.0	0.0
	行動評価	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	当為	7.1	4.8	7.9	12.5	8.1	8.1	9.6	5.5	3.9	4.0	6.4	2.5	15.2
推論・解釈	因果関係推論	4.0	11.9	5.3	6.9	12.9	5.8	17.8	1.8	2.0	6.0	4.3	7.5	3.0
	推論	4.0	3.6	1.3	4.2	6.5	7.0	0.0	5.5	2.0	6.0	8.5	0.0	0.0
	解釈	12.7	9.5	6.6	4.2	4.8	15.1	4.1	3.6	11.8	2.0	6.4	5.0	0.0
論理的帰結	論理的帰結	6.3	2.4	0.0	0.0	6.5	8.1	2.7	3.6	11.8	8.0	2.1	5.0	9.1
	判明事実	0.0	10.7	6.6	4.2	1.6	4.7	1.4	7.3	5.9	4.0	4.3	0.0	0.0
合計	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
本人評価15点中	14	14	14	14	14	10	9	10	9	10	10	10	8	
教師評価%	75	90	75	80	85	70	85	75	60	90	65	75	65	

4. 分析 2(レポート間の比較)の結果と考察

4.1 レポート間での談話の違い

全体傾向として、全員に同じ構成要素が同程度使われているわけではないことがわかる。

たとえば、A2 は【文内引用】【展開】【判明事実】【因果関係推論】が多いことに特徴がある。これは、A2 が取り入れた情報が数値データを主とするものであり、それをもとに A2 がある生物 X の増加要因をめぐって推論を重ねているためである。たとえば、「ここでは、実際に X の繁殖が、…とどのような関係にあるかについて考察していく(【展開】)。」と述べて資料から作成した図を提示後、「この図から、…減少の時期は X の増加時期と重なっていることがわかる(【判明事実】)。これは産卵場所が X の生息域に入っており、…ためである(【因果関係推論】)。」との談話を展開している。

このように、入手した情報のタイプに応じて書き手間でムーヴ・ステップの分布に差が生じている。

4.2 自己評価上位群の談話の傾向

つぎに、学習者の自己評価上位群と下位群の傾向の差について分析する。自己評価上位群の談話の特徴として、引用の明示と、情報提示箇所での展開と評価の多用がある。

たとえば、A3 は【引用】の比率が高いが、これは、意見対立のある施策 X について、「X 反対派は主に次のような主張をあげている(【文外引用】)。」「もうひとつの意見として、…というものである(【言説紹介】)。」というように、両者の主張を引用し、それに【言説価値判断】という書き手の評価を加えながら論を進めているからである。

A1 は、【言説紹介】【焦点化】【解釈】の頻度が高い。たとえば、ある節で、話題である環境問題 X について【状況記述】を 1 文述べた後、「注目すべき点は、…ことである。」と【焦点化】した部分を示し、その後も【言説紹介】によってデータを紹介しながら「つまり…というわけである。」などの表現でデータの【解釈】を挿入している。そのパターンを繰り返して、節の終盤での「これは、…であり、…としても、…ものではない。」という【論理的帰結】につなげている。

このような、情報を取り込んだ箇所の前の展開と後の評価・解釈の多用のパターンは、上位群には相対的に多い。こういった階段状の論証から、パラグラフ単位、複数パラグラフを結束させる単

位における情報の【位置づけ】が明瞭になっており、このことから、相対的に強い文章の結束性が感じられる。

4.3 自己評価下位群の談話の傾向

まず、文数の最も少なかった 3 編の特徴を述べる。B7、B8 に共通した特徴は、表現のバリエーションの少なさである。

B8 は、レポートの 2 章までは、ほとんど【事実記述】のみで、話題とした物質 X について調べた情報として物質の特性を説明している。つづいて 3 章の冒頭で、「X を再利用することはできないのであろうか(【問題提起】)。X の成分には…がふくまれているので、何か人間にとって価値のあるものがえることができるはずなのである(【論理的帰結】)。」という筆者の思考の結果が述べられ、唐突な印象を与える。

B7 には【特性記述】と【引用】が多いが、これは以下の使用傾向のためである。まず、レポート前半では、話題である生物 X の特性を詳しく紹介しているが、その特性のどの部分を書き手が重要視しているかを示す【評価的描写】はほとんど行っていない。結論の直前のパラグラフは、「X はなぜこうも異常に…したのであろう(【問題提起】)。それには次のように様々な説がある(【言説紹介】)。1)…博士は「X の大発生は…現象である」と…年に発表している(【文内引用】)。2)…という説(【言説紹介】)、3)という説(【言説紹介】)。などがあるが、X の大量発生の原因は未だに解明されていない(【言説価値判断】)。」という展開である。

この例からわかるように、B7 は特性や学説を記述・引用してはいるが、それを自分がどのように位置づけたかを示せていない。結論においても、「まだはっきりと解明されていないとはいえ、X の大量発生も人間が引き起こしたことかもしれない(【因果関係推論】)。だから私は、…原因を究明していくことを最優先すべきだと考える(【当為】)。」として、取り入れた情報に対する書き手の評価が未定のまま、暫定的な結論を【当為】として示して終わらせている。

また、B6 の【展開】と【引用】の多さは、以下のような談話展開を多用しているからである。B6 は Web 上の産業報告書から事例とデータを複数の文をユニットとして引用し(そのために

【文外引用】の比率が高い)、その情報の引用の前に「ここで…が成功した例を挙げる。」「日本における…の成功例の一つとして、…の例がある。」といった【焦点化】でつないでおり、引用した事例に対する【評価的描写】や【推論】【解釈】は非常に少ない。そして、そのまま結論の冒頭の「…影響を考慮しても、…改善する手段を講じるべきである。」という【当為】のパラグラフが始まってしまう。つまり、事例は「紹介」されたのみで、事例のどの部分を成功要因として【評価】し、その特徴を【解釈】として名づけたのかがはっきりせず、論証の階段が1段飛ばされた印象が残る。

これらの傾向から、この3編は、調べた情報を【事実記述】か【引用】の形で取り入れてはいるものの、その情報をどのように書き手が評価して、それをもとにどのような【推論】【解釈】を施したのかの記述が不十分であるまま、「～すべきだ」(【当為】)という結論的コメントに進んでしまっているとみなすことができる。

すなわち、これら3編は、何も調べずに主観的コメントだけ述べたために説得力が低まったわけではなく、むしろ、調べた情報に対してどう扱うという評価を十分に表現しきれず、論証の段階的結束性を欠いたといえる。

一方、自己評価下位群の中にも教師評価の高いレポート(B2、B5)も含まれていた。むしろ、学習に対する評価の厳しさは、個人の主観によって異なる。とはいえ、両者の談話特徴もある。B5は【特定事実】が突出して多く、B2も【事実記述】の合計が相対的に高い。特に、固有の事例を詳しく調べたことでB5の情報の証拠性が高いとして教師評価の高さにつながっていると思われる。しかし、学習内容への評価は相対的に低くなっている。この両者には、大量の詳細な情報を集めたものの、それを十分に自分で位置づけられなかったという思いがあったために、低い評価となったのかもしれない。

以上のように、自己評価の高低を問わず、教師評価の高いものが論文との構成要素の配置が類似しており、結束性が感じられ、「論文構造スキーマ」をより獲得できているとみなせる。とはいえ、その中にも自己評価の低い者があることは、支援を考える上で留意すべきであろう。

5. 結果から示唆されること

5.1 結果からわかったこと

3章、4章で述べたように、大学1年生にとってのレポートでは、「事象の描写」部分を包み込む【取り上げ】と【位置づけ】部分については、学術論文に見られたような、鮮明なユニットが必ず現れたわけではなかった。一方で、書き手間の差として、このようなユニットが明確に観察できたレポートが、「事象の描写」を論旨展開にどう利用したかが明瞭で、結果的に論理性が高く説得力があるとみなされやすいことが確認できた。

つまり、情報の取り込みと情報への評価が結束性を保ちながら示されていることが、レポートの成否を左右したといえる。また、上記の結果から、大量の情報を調べて適切に引用し、その情報をどう扱ったかを示すことが、初年次のレポート作成の困難点になりやすいことがわかる。

この結果は、過去の授業アンケートとも共通している。大島(2007)での学習者へのアンケート調査の自由記述では、執筆段階で多くの学習者が指摘したつまずきとして、引用の困難さがあった。これは多くの学習者にとって初めての作業であつたらしく、引用の範囲自体がわからないという指摘や、引用に注をつけるとほぼ全文に必要との指摘もあった。

これは、今回の課題のような大学初年次の文章、すなわちオリジナルの研究データに基づく純粋な学術的文章ではない段階の文章において、外からの情報に論拠のほとんどを依存する中での引用の手法が確立されておらず、教える側の筆者らも十分にルールを学習者に提示できなかったためともいえる。

5.2 評価の談話分析とのかかわり

評価の重要性は、Hunston and Thompson (2000)の研究グループによる「evaluation 評価表現」についての談話分析において既に指摘されている。

Thompson and Hunston (2000:6)は、「評価の機能」として、1)話し手・書き手の意見を表し、そうすることによってその人やコミュニティの価値システムを反映する、2)話し手・書き手と聞き手・読み手の間の関係を構築・維持する、3)談話を組織化する、という3点を挙げ、これらの機能は相互に非背反・非総括的であり、同時に複数の機能を果たしていることもあるとしている。

さらに、Hunston (2000:177)は、評価は、「談話の

組織化においても中心的役割を担っている。」と述べている。このように、談話において、評価の表現が価値システムを示して読み手との関係を構築しつつ同時に談話の結束性を保っていることが、既に指摘されている。

また、Hunston (2000:178)は、評価の談話の研究において、「attribution 情報の帰属を示す言葉」すなわち書き手以外の誰かに由来して提示されたものと、「averral 主張・断言された言葉」すなわち書き手自身が語ったものの区別が重要であると述べている。なぜなら、様々な情報の断片への根拠のない信頼に読み手を結びつけるために使われるからであり、証拠の信憑性に対する読み手の信頼は、「立派な」情報源からの申し立ての帰属によって達成されているとし、書き手は、帰属・属性と主張・断言を操作することでストーリーを高く評価するのだという。

このような先行研究の指摘を踏まえて対象のレポート談話を見ると、情報の【引用】とそれに対する【評価的描写】や【解釈】の表明は、単なる意見文の展開ではなく、書き手が情報源の信憑性判断を示しながらストーリーを示す行為であるということが出来る。たとえば、前章の B7 や B8 の選択した構成要素の偏りは、これらの書き手が【推論】、【解釈】、【評価的描写】の多様な表現を知らなかったためというより、自ら集めた情報に対して適切な推論や解釈を行った上で、それを全体の論証に沿うように適切なパラグラフに分けて書き手の評価を示していくという行為そのものが不十分であったためと考えるのが妥当であろう。

そうであるなら、このような書き手にとって必要なのは、特定の表現を「レポートに適した表現」として暗記させることではなく、大量の情報を論証のためにどう利用するかのプロセスの指導だといえる。

5.3 レポート作成指導への示唆

上述の学習者間の違いの分析から、その場で即興的に仕上げる小論文と異なり、長期間にわたって書き続けるプロセス・アプローチのレポート作成においては、調べた大量の情報をどのように評価して再編集し、その評価を構成と表現に示すかが中心的な課題であることが示唆された。レポート作成途上の情報収集とその取捨選択自体が、レポートにおける【取り上げ】と【位置づけ】の表現として表れていると考えることもできる。

もちろん、パラグラフ・ライティングの指導過程

において、中心文とパラグラフまとめの文の重要性を再三にわたって指導していることが、上述の結果に影響を与えている可能性がある。とはいえ、【評価的描写】や【解釈】の特定の表現を書くような指導はコース中に行っておらず、3章4章で述べた構成要素の分布は、書き手自身の選択を反映していると考えられる。

前章の「自己評価下位群」の談話特徴から推察すると、たとえば400字程度の体験をもとに主張する意見文と、本研究の対象のような長文のレポートとでは、根拠に対する評価・解釈を配置しながら結束性を保つことの難しさは、質的に異なるといえる。

このように考えてくると、表現の指導は単なる言葉の選択の問題ではない。むしろ、情報に対する評価を下記のような段階的な配置で訓練する必要があると考えられる。

- 1)調べてプリントアウトしてきた情報をもとに、宿題とせず、授業内の作業で文章を書く。
- 2)集めた情報をどのように配置し、その情報をどう評価して結論に結びつけるのか、個人作業で文章化する前に、口頭発表、協働推敲、ディベートなどを通じて、十分に「自分の言葉」として語るステップを設ける。
- 3)書いた文章を自己推敲・相互推敲する際に、単に「論理的かどうか」というような抽象的な指標ではなく、「ある情報を何のために／どこから取り込んでいるかが明瞭か」「論証の中で情報をどのように評価して位置づけているかが明瞭か」「その評価は妥当か」といった指標での具体的なチェックを課す。

5.4 大学教育の現状との関連

情報化社会の中での大学生のレポート作成指導においては、多様な情報の分析と活用が一つの大きな課題であるといえる。

文部科学相の諮問機関である中央教育審議会でも、大卒の学上が身につけるべき知識や能力の指針として「学士力」4分野13項目を提示したが、その中には、「論理的思考力(情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる)」「情報リテラシー(情報通信技術(ICT)を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる)」が含まれている²。

このような状況下で、レポート作成における協働学習の持つ意味は、単に思考を口に出すことにと

どまらず、情報を吟味し、妥当な評価を行い、その評価を相互に伝え合う場という側面を持つ。そこでは、読み手コミュニティによる文意の受け取りを意識しつつ、ともに表現方法をシミュレートするという機能を発揮するような設計が重要であろう。

また、レポートという教室ジャンルの中の下位ジャンルの名づけと規範の明示も必要であろう。修上論文や学士課程卒業論文には学術論文の規範が適用されるが、その前段階である学部低年次生のレポートでは、統一された規範が示されておらず、様々な下位ジャンルが名前を持たないまま使われている状態である。特に、5.1 に述べたように、オリジナルな研究データを持たない段階での引用について、インターネット時代の新たな規範が示されるべきである。評価者の教師集団の側にも、学習ジャンルとしての規範を(下位ジャンルを含めて)確立させ、学生を含めた大学学部というコミュニティに対してその規範を明示していく努力がさらに必要となる。

6. まとめと今後の課題

本稿では、日本語アカデミック・ライティングの指導上の指針として、レポートのジャンル特徴を明らかにするため、大学初年次の科目で日本語母語話者大学生によって書かれたレポートの論証部分の談話を取り上げて、そのムーヴとステップを分析し、結果を社会学系の学術論文におけるムーヴ・ステップ(【取り上げ】【事実記述】【引用】【評価的描写】【推論・解釈】)の表れと比較した。また、書き手間の談話特徴の差異についても考察を行った。分析の結果、学術論文との差異およびレポート間の差異は、【引用】使用の成否と【取り上げ】【評価的描写】【推論・解釈】の配置による結束性の強弱に影響されることがわかった。

これらの結果をもとに、教育的示唆として、レポート作成プロセスの中で、単なる言語表現的な点検・推敲だけでなく、主張を支える情報の取り入れ、質の吟味、引用の形式を用いた取り入れの明示についても書き手が検討するステップを十分設けること、また、その情報に対する評価や推論・解釈の適否を吟味することで文章の結束性を高めるステップを設けること、の重要性を指摘した。

さらに、大学初年次教育の急速な拡大・普及の中で、今まで可視化・共有されていなかった大学教室ジャンルの意図と構成要素についてのタイプ整理

がなされるべきであることを述べた。その中では、オリジナルな研究データを持たない段階での広範な引用の手法について、ジャンル分析を今後も重ね、教育的な見地から段階的な指導法を開発する必要があると示唆された。

今回の結果は、分析対象とした文章に対する課題の性質によって大きく影響を受けており、もとより大学初年次教育や基礎教育でのすべての文章ジャンルに一般化できるわけではない。今後は対象を拡大し、さまざまな教室ジャンルの特徴とその作成支援策について、さらに分析を進める必要がある。

注

1. 集計に使用した3質問の内容は「授業の内容には興味が持てた。」「授業で学習したレポートの書き方は、今も大体覚えている。」「授業で学習したことは、今後の大学生活に役立つ。」である。
2. 平成20年12月24日の中央教育審議会第67回総会「各学上課程教育の構築に向けて(答申)」による。文部科学省ホームページ 2010年1月23日アクセス http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm

謝辞および付記

データ使用を承諾してくれた本コース履修者の皆さんに心より感謝申し上げる。また、本研究は、文部科学省の科学研究費補助金(平成20~22年度基礎研究B、課題番号20320071「論述プロセスの分析・可視化にもとづくアカデミック・ライティング指導法の開発」、研究代表者(通信子)からの助成を得た。

参考文献

- 池田玲子(2004)「日本語学習における学習者同士の相互助言(ピア・レスポンス)」『日本語学』23(1), 36-50.
- 井下千以子(2008)『大学における書く力考える力ー認知心理学の知見をもとに』東信堂
- 大島弥生(2005)「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性ーチーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試みー」『大学教育学会誌』27(1), 158-165.
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂(2005)『ピアで学ぶ大学生の日本語表現ープロセス重視のレポート作成』ひつじ書房
- 大島弥生(2007)「大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス」『言語文化と日本語教育』33, 57-64.
- 大島弥生(2009)「社会科学系の事例・史料にもとづく研究論文における論証の談話分析」『専門日本語教育』11, 15-22.
- 木下是雄(1994)『レポートの組み立て方』ちくま学芸文

庫

- 木本和志(2006)「法学系論文の序論に見られる文章構造の分析—民法、商法、知的財産権法系論文を対象に」『専門日本語教育研究』8, 19-26.
- 木戸光子(2001)「作文教育のための留学生と日本人学生の意見文の比較」『2001年度日本語教育学会春季大会予稿集』97-102.
- 佐々木泰子(2001)「課題に基づく意見の述べ方—日本人大学生の場合・日本語学習者の場合—」『日本語教育のためのアジア諸言語の対訳作文データの取集とコーパスの構築』国立国語研究所日本語教育センター219-230.
- 佐々木泰子・川口良(1994)「日本人小学生・中学生・高校生・大学生と日本語学習者の作文における文末表現の発達過程に関する一考察」『日本語教育』84, 1-13.
- 杉田くに子(1997)「上級日本語教育のための文章構造の分析—社会人文科学系研究論文の序論—」『日本語教育』95, 49-60.
- 因京子・山路奈保子(2009)「日本人学部1年生の論文構造スキーマ形成過程の視察」『専門日本語教育』11, 39-44.
- 二通信子(2001)「アカデミック・ライティング教育の課題—日本人学生及び日本語学習者の意見文の文章構造の分析から—」『北海学園大学学園論集』110, 61-77.

- 八若壽美子(1999)「日本語母語話者と日本語学習者の作文における読解材料からの情報使用について」『言語文化と日本語教育』18, 12-24.
- 山田礼子・杉谷祐美子(2008)「ラウンドテーブル 初年次教育の「今」を考える—2001年調査と2007年調査の比較を手がかりに」『大学教育学会誌』30(2), 83-87.
- Hunston, S.(2000) Evaluation and Planes of Discourse: Status and Value in Persuasive Texts, Hunston, S. and Thompson, G. ed., *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Contribution of Discourse*, Oxford University Press, GB: Oxford, 176-207.
- Johns, A. M. (1995) Teaching classroom and authentic genres: Initiating students into academic cultures and discourses, In Belcher, D. & Braine, G. (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*, Norwood, NJ: Ablex, 277-292.
- Swales, J.M.(1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Thompson, G. and Hunston, S. (2000). Evaluation: An Introduction, Hunston, S. and Thompson, G. ed., *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Contribution of Discourse*, Oxford University Press, GB: Oxford, 1-27.

おおしま やよい／東京海洋大学 海洋科学部
yayoi@kaiyodai.ac.jp

Discourse Analysis of the Discussions of Essays Written by First Year University Students

OSHIMA Yayoi

Abstract

With a view to providing international students with guides for academic writing, discourses of the discussions in thirteen essays written by native Japanese students in a first year academic writing course in a university were analyzed with the moves and steps included. The moves “focusing,” “fact description,” “quotation,” “evaluative description,” and “inference/interpretation” appeared in the essays were compared with those of academic articles in social science. The differences among writers were also examined. Each essay was characteristic in the way of quotations, and in the range of cohesions supported by “focusing,” “evaluative description,” and “inference/interpretation.” These findings revealed that adequate skill training to express author’s evaluation should be incorporated into the instructions for academic writing.

[Keywords] academic writing, essay writing, first year experience, genre analysis,

(Faculty of Marine Science, Tokyo University of Marine Science and Technology)