

# 大学院留学生の文章課題遂行過程における 文章モデル使用の実態

宮崎 七湖

## 要 旨

本稿は人文系大学院留学生の文章課題遂行過程を質的に調査、分析するものである。10名の調査対象者の1学期間の学習ダイアリーとそれに基づくインタビューを中心に、専門講義で配布された資料、調査対象者が産出した文章課題の草稿と最終原稿、講義の参与観察メモ、担当教員へのインタビューのデータを収集し、調査対象者の文章課題遂行過程における管理プロセスを分析した。本稿では、管理プロセスの中で遂行された様々な調整行動のうち、文章モデルを使用するという調整について扱う。この調整は、文章課題のテーマや分析素材、内容、構成を決定するのに遂行されたものであるが、このような調整行動は、文章課題遂行の経験の浅い留学生にとって有効であると思われる。その反面、安易なモデル使用により、自分で課題の目的や読み手の状況を考え、判断することを怠り、文章課題の質を下げるという事例が見られた。

【キーワード】 留学生、 文章産出過程、 アカデミック・インターアクション、 調整行動、 文章モデル

## 1. 研究の目的と調査の概要

### 1.1 研究の目的

レポートや論文などの学術目的のための文章に関する研究は英語とその指導法の研究を中心に発展した。1980年代の後半になると、学習者がどのような過程を経て課題を遂行していくのかという質的な研究が行われるようになる。このような研究では学習者の内省報告を収集、分析するという研究手法が採用され、その結果が学術目的のための英語指導に多くの示唆を与えたという(Benesch, 2001)。

一方、日本語教育分野における学術目的のための文章の研究を見てみると、大島(2003)が指摘しているように、専門分野のテキストや学術論文の語彙調査がその大半を占めている。また、留学生が勉学を行うのに必要な能力を探るために、留学生や教員を対象とした調査もなされているが、そのほとんどが質問紙を用いた調査で、彼らの文章課題遂行過程を質的に探る研究は、まだ見当たらない。

そこで、本研究は日本の大学院に在籍する留学生が専門科目を履修し、その文章課題を遂行していく過程を質的に調査することを目的とする。本稿は、文章課題遂行を「文章を書く」ことに限定せず、その過程で起こる様々な行動を含めて考える。例えば、トピックを選定する、参考文献を探す、読む、といった行動も研究の対象とする。本稿では、これらの

行動の中でも、文章課題のトピック、内容、形式、構成を決定する際に生じた問題を解決するために遂行された、「文章モデル」使用の行動に焦点を当てる。「文章モデル」とは、書き手が文章を書く際にそのテーマ、内容、構成、表現などについて、参考にする文章のことで定義する。文章課題と同じテーマで行われた口頭発表のレジュメなどもこれに含まれる。

ライティング指導において、モデルとなる文章や談話の型を提示し、同じような内容や談話の型を用いて、文章を書かせる指導法が用いられている。藤村他(1995)は、意見文を書くことを目標として行われた、中級の文章表現指導の実践を紹介している。この実践では文章モデルを与える、書く内容を表で示した枠を与えるといった指導法が取られたが、このような指導法によって、散漫な文章を防ぎ、文章に何を書いたらいいのかを拾い出すことが困難な学習者を助けることができたと報告している。また、小笠(2006)は、大学における日本人学生への文章表現法の指導にかかわる教員へインタビューを行い、形式の指導に関する考察を行っている。指導の対象は日本人学生ではあるが、学生からは提示された型に則って書くのは型が抛り所となり、わかりやすいと、肯定的な反応が得られたということである。

しかし、小笠(2006)の調査では、学生は文章の形

式を示せば、その課題に関しては要求に則した文章が書けるが、他の文章に応用ができるかどうかは別であるという教員の内省も得られている。また、小笠(2007)は、初級学習者に文章モデルの内容や構成を確認した上で実際に文章を書かせるという活動を行った結果、学習者は文章モデルと同じ内容を書く傾向があったと報告している。これは、文章モデルを提示することによって、学習者の自由な発想が妨げられたためであると考えられる。さらに、文章モデルを提示しなかった場合は、構成の乱れが顕著であったとしている。つまり、提示された型が使用できても、その場限りで、文章の構成力は習得されなかったとすることができるだろう。木戸(2001)もまた、文章モデルの提示に関し、どうしてその構成を使用するのかという意図を理解しないまま課題を書いてくる学習者がおり、何となく文章モデルを模倣して文章課題を遂行することの危険性を指摘している。

では、留学生は実際に文章課題を遂行する上で、どのように文章モデルを使用しているのだろうか。そして、このような行動は有効に働いているのだろうか。その使用の実態を探る。

## 1.2 調査対象者と調査期間、対象科目の概要

某大学の大学院研究科に在籍する留学生 10 名(調査対象者 A、B、C、D、E、F、G、H、I、J とする)を対象とした。調査対象者には三つの属性があり、A、E、F は正規留学生、B、C、D、I、J は科目等履修生、G、H は交換留学生であった。調査対象者は 2005 年 4 月、または、9 月にこの研究科に入学し、同一の専門科目、「科目 X」を履修した。10 名中 9 名は、入学後初めての学期で、調査対象者 I のみが、入学半年後の 2 学期目であった。調査期間は調査対象者 A、B、C、D は 4 月から始まる前期、E、F、G、H、I、J は 9 月から始まる後期で、どちらもおよそ 5 か月間で、講義の回数は 14 回であった。

この研究科の専門分野は日本語教育である。講義には演習科目、実践科目、理論科目の三つの区分がある。分析の対象とした科目 X は理論科目で、理論科目の目的は日本語教育のために必要な基礎的知識と日本語教育学の研究方法を学ぶことである。

研究科で配布された講義要項の授業内容の説明によると、科目 X は日本語教育に見られる文型や文法事項がどのように文法参考書や文型辞典に記述さ

れているのかを検討し、さらに、日本語教材の解説、会話文、練習問題などの問題点を探り、よりよい文型・文法教育の方法を模索することを目的としている。

## 1.3 データ収集の方法

以下の手順でデータの収集を行った。(1)調査対象者に、履修している全ての専門科目の課題を遂行するためにどのようなことをしたか、大学院の勉学上気づいたことなどを学習ダイアリーに記述してもらった。(2)調査対象者に、学期中から学期後、一人当たり 3~4 回のインタビューを行った。このインタビューでは、大学院の勉学全般のことや、履修科目の講義で行われている活動、課題のことなどを質問した。また、学習ダイアリーの記述内容に関する確認を行った。さらに、(3)調査者は科目 X の講義の参与観察を行い、観察メモの記録、配布資料の収集をした。(4)文章課題作成中のメモ書き、草稿、ならびに、最終原稿をデータとして提出してもらった。産出途中の草稿については、ファイル名を変えて複数回保存してもらい、提供してもらった。(5)最終インタビューでは、複数の草稿と最終原稿を比べ、書き直した部分を抽出し、書き直しの理由をたずねた。(6)科目 X の担当教員(以下、教員 X)にインタビューを行い、文章課題の目的や評価についてたずねた。インタビューは全て録音し、文字化を行った。

## 1.4 データ分析の方法

本研究は「アカデミック・インターアクション」(ネウストプニー, 2003:140)という概念を用い、文章課題の遂行を文章産出中の行動や認知活動のみならず、その前後で起こる様々な行動やその内省を含めて考える。ネウストプニー(2003)、はこのアカデミック・インターアクションには、言語教育の三つの領域である「文法能力」、「文法外コミュニケーション能力」、「社会文化能力」が適用できるとしている。

アカデミック・インターアクションにおける文法能力は、専門用語や構文などが例として挙げられる。文法外コミュニケーション能力には、コミュニケーションの決まり、例えば、論文の形、討論の運び方などが含まれる。社会文化能力は関係者が何を考え、どのように調査をし、何を主張するかといったことである(ネウストプニー, 2003)。この概念を

用いると、文章課題遂行を言語の形式的側面だけでなく、広い観点で捉えることができる。

プロセスの分析には、言語管理理論(ネウストブニー, 1997)を用いる。この理論では、言語のプロセスは、生成のプロセスと管理のプロセスの二つに分けられる。生成のプロセスとは言語行為を作るプロセスで、この生成はいつも成功するとは限らず、そこで生じる言語問題を修正する必要がある。この修正のプロセスに起こる五つの段階が、「規範からの逸脱」、「逸脱の留意」、「評価」、「調整の計画」、「調整の遂行」である。本研究では、留学生が文章課題のトピック、内容、構成を決定するのに問題、つまり「規範からの逸脱」が生じ、調査対象者本人によって留意された。この問題を解決するために計画、遂行された調整の一つである、文章モデル使用について分析を試みる。

## 2. 調査結果

### 2.1 課題の概要

科目 X では日本語の教材の不適切な部分を分析する活動が全講義を通して行われた。初回から 5 回目の講義までは、教員 X が教材分析を行い、6 回目以降は、各講義 1 名の受講生が教材の不適切な部分を探し、分析し、その内容の口頭発表をした。学期終了後には、同様の教材分析が文章課題として全受講生に課された。口頭発表を行った受講生は、その内容に口頭発表で得られたフィードバックを反映させて、そのまま文章課題として提出してもよいという指示であった。

この文章課題を遂行するためには、分析対象を選定する、分析をする、内容、構成を決定するといった過程を経なければならない。この過程は、主に文章を書き始める前に行われる過程であり、アカデミック・インターアクションの三つの領域の、社会的文化的、文法外コミュニケーションの能力と関連している。もし、この段階で発生した問題が解決できなければ、その後の文章化の過程に進むことができない。あるいは、その後、文法的に正確な文を産出しても、文章課題の遂行に成功することはできないだろう。また、この過程で適切な調整が行われれば、文章中に文法的に不正確な文があったとしても、高い評価を得ることが可能かもしれない。

これに関連して、教員 X は、文章課題を評価す

る上で最も重要なのは、着眼点の独創性であるとし、さらに、「読んでいていららするのはだめ」、「読みにくいのは読み手のことを考えていない」、「どうやって相手にわからせるかが重要」と述べている。一方、文法的な誤りに関しては、「あまり気にしない」、「少なくともそれで減点をしたりしない」と述べている(教員 X への前期終了後インタビューより)。つまり、教員 X に関して言えば、文章課題を評価する上で最も重要なのは、何を分析対象とするか、つまり素材とトピックの選定であり、次に、それをどのように読み手にわかりやすく伝えるかという、わかりやすさの側面である。しかし、これらの過程が問題なく進んだわけではなく、逸脱が生じ、この問題を解決するための計画、遂行された調整行動の一つが、文章モデルの使用である。

### 2.2 文章モデル使用の調整

科目 X では、教材分析という一つのテーマが、教員の講義、他の受講生の口頭発表、文章課題の三つの活動を通して行われ、文章課題の内容や構成を決定する前に、他の受講生の同じテーマの口頭発表を見る機会が得られた。そのため、この口頭発表をモデルとする調整が遂行された。

これらの調整は、課題遂行過程の二つの段階において行われた。第一に、課題のトピックを選定する段階である。第二に、どのような形式で、どのような内容をどのような構成で書くかを決定する段階である。次にこれら二つの段階において行われた文章モデル使用の調整を見ていく。

#### 2.2.1 トピック選定の過程で行われた調整

調査対象者 B、C、D、E、F、H、I、J から、この過程における文章モデル使用の調整に関連する内省が報告された。次の調査対象者 E の発言は、文章課題の準備を始めないのかという質問に対する回答である(データ 1)。なお、以下のデータ中の R は調査者を、X は教員 X を表し、太字と( )内の補足は調査者による。

##### データ 1: E への第 1 回インタビューより

- |    |  |
|----|--|
| R: | X 先生のレポートに関しては、まだ具体的に何か始めなくてもいいかな？   |
| E: | (前略)とりあえず、 <b>どんな形式でやっているのか、とりあえず最初の人たち、</b>                                   |
| R: | ああ、発表？   |
| E: | うん。見て、わかったら、(口頭発表をしたい)手を上げるかわからないですけど、 <b>最初からだったら、わからないから、ずれてきちゃったら恥ずかしい。</b> |

データ 1 に見られるように、調査対象者 E は「どんな形式でやっているのか」という形式と、「ずれてきちゃったら恥ずかしい」というトピック、内容のずれについて言及し、他の人の発表を参考にしたいと調整の計画を述べている。科目 X において、口頭発表と文章課題の内容は同一であるから、これは、すなわち文章課題についても言えることである。調査対象者 D も同様に「これからレポートを作るので、材料収集に急がなきゃと思います。最初の二人の発表を聞いてから作り始めようと思います」(D の 5 週目学習ダイアリーより)と計画をし、実行している。

また、C の文章課題遂行過程においても、「何を書けばいいか」という課題のトピックと内容、「どう書けばいいか」という形式、構成の調整が、他の受講生の口頭発表を見ることによって行われ、問題が解決されたことが確認できた(データ 2)。

#### データ 2 : C への第 3 回インタビューより

C: (前略)他の学生の発表がなかったら、もしかして、すごく悩んだと思います。どう書けばいいかとか、何を書けばいいかとか。でも、今もういろんな発表とか聞きましたから、あと、資料(発表レジュメ)も見ましたから、だいたいわかっています。

さらに、調査対象者 I も同様の調整を行ったことがわかった。I は講義 4 週目に文章課題の内容と構成を考え、手書きの構成メモを調査者に提供した。この構成メモには、ある日本語の教科書で扱われている全ての文型と文法を分析する計画が書かれていた。調査対象者 I は過去に日本語教材の分析を行った経験があり、その経験から教科書 1 冊に扱われている全ての文型を分析対象とするという計画を立てたと思われる。しかし、その後の 2 回目インタビューでは、一つの文型に絞って詳しく分析をする計画へと変更したと述べ、その計画を実行する。この変更の理由をたずねたところ、「発表を聞いて、ああ、そこまでなくてもいいんだって(思った)」と述べ、他の受講生の発表を聞き、調整を行ったことがわかる。

データ 2 で C が、他の学生の発表がなかったら、非常に悩んだであろうと述べているように、文章モデルとなるものの存在が、課題の遂行に大きな役割を果たしている可能性がうかがえる。教員がその課

題のトピックとしてどのようなものを期待しているのかに確信が持てなければ、受講生は進むべき方向性がわからずに、何も行動できないということがあろう。もし、このような文章モデルとなるものがなければ、経験の浅い留学生は悩み、課題を放棄するという可能性もある。また、調査対象者 I のように、計画しているテーマや内容が適切であるかを確認する、適切でない場合に調整を行うために、他の受講生の口頭発表を見るということ是有効であろう。

しかしながら、後期の講義では口頭発表や文章課題のトピックに偏りが見られ、このことは教員 X の期待に反するものであった。教員 X は、次のように述べている。

#### データ 3 : 教員 X への後期終了後インタビューより

X: (前略)今学期(後期)はレポートを会話の構造で書く人が多くて…ちょっと、私が予想したのと違う展開になってきちゃったんですね。(後略)

後期の講義では、受講生の発表は会話の構造の観点による分析を行う受講生がほとんどで、これは教員 X の意図に反するものであった。教員 X は 9 回目の講義で受講生が発表を行った後に、「(これまでの発表は)会話の視点からの議論があったが、できれば文法よりの発表をしてもらいたい」(後期第 9 回参与観察メモより)とコメントを述べる。しかし、学期終了後に提出された文章課題も、口頭発表と同様に会話の構造の観点からの分析が多かったという。これは、会話の構造を分析する口頭発表が続いたことによって、自由な発想が妨げられ、分析の観点が一つに縛られてしまったことが原因の一つではないかと分析する。

さらに、これらの口頭発表に対する、教員 X のフィードバックにも原因があったと思われる。教員 X は、口頭発表について、高く評価できない口頭発表もあったが、「(発表に対して)そういう問題じゃないって言いたかったけど、みんな一生懸命調べてきてくれて…難しいところですね」(教員 X への後期終了後インタビューより)と述べ、取り上げたトピックが適切でないと評価しても、発表者に対する配慮から否定的な評価が示せなかったことがわかった。このような教員 X の態度は、調査対象者 I

が「ちょっとだけ先生がコメントをポンと出してくれば、ああそうかなって思うかもしれない」(I への第 2 回インタビューより)と述べ、コメントの欠如に言及していることからもうかがえる。このように、口頭発表に対する教員 X の否定的なコメントがなかったことも、教員 X の「文法的よりの発表をしてもらいたい」というコメントがあまり効果的ではなく、会話の構造の観点からの分析が続いたことの原因ではないかと考える。

さらに、教員 X も講義で 5 回、教材分析を行っているが、調査対象者 H からは教員 X の高いレベルを目指すのは難しいから、他の学生のレベルを目指したいという内容の発言があった(H への第 2 回インタビューより)。この発言から、H は実現可能な目標として、教員 X よりも他の受講生の発表をモデルと捉えていると言うことができるだろう。

また、教員 X は口頭発表の指示を出すときに、詳細な指示を出さずに、自ら様々な観点による教材分析を講義で見せて、「来週からは皆さんに発表してもらいます」(後期第 5 回参与観察メモより)という指示を出している。また、文章課題についても「レポートは、ここで発表してもらっているもの。このように(教材を)コピーして…」(後期第 9 回参与観察メモより)というような指示を与えている。このような指示の出し方について、教員 X にたずねてみたところ、次のような回答であった。

#### データ 4: 教員 X への後期終了後インタビューより

- R: ああいう提示のしかたというのは、何か意図があるんですか。
- X: ええ。というのは、あれ、いろんなことができるので、私がこういうふうにしなさいって、型を示してしまうと、それに囚われてね、動けなくなっちゃうと思うので、だから、いろんなタイプのもを出しましたよね。(中略)何か一つのやり方を示して、細かく説明すればするほど、みんな同じようなことをするのね。(後略)
- R: ああ。
- X: だから、真似してくれとは言っていないのにね、(私の)スタイルができてから、そのスタイルを使おうとするんだけど、そんなのは、私がやったほうがよっぽど。(中略)なんか、もつとね、自分なりの視点で書いてほしい。
- R: そうすると、学生のオリジナリティーが出るような工夫を…
- X: オリジナリティーをつぶさないようにしている。あえて、型にはめないように。

この発話から、型にはめないようにという配慮から、意図的にトピックや内容の詳細な指示を与えていないことがわかった。

しかしながら、後期では会話の構造の観点による口頭発表が繰り返され、これらの発表に対して否定的なコメントが与えられなかったことによって、文章課題のトピックが単一的なものになってしまったと考えられる。つまり、他の受講生の口頭発表やそのレジюмеを文章モデルとする調整行動が、かえって、教員 X が文章課題を評価する上で最も重視するとしている、「着眼点の独創性」を奪う結果となったと考えられる。

#### 2.2.2 形式・構成の決定過程で行われた調整

次に、形式と構成を決定するのに行われたモデル使用の調整の事例を見ていく。後期に科目 X を受講した E、F、G、H、I、J の 6 名の調査対象者のうち、I を除く 5 名が、他の受講生の口頭発表レジюмеの形式と内容、構成を参考にしたと思われる形式で文章課題を作成した。これは、冒頭に教材の情報を載せ、教材の問題箇所、つまり、分析項目を簡条書きにしていこうというものである。後期に初めて行われた受講生の口頭発表で配布されたレジюмеを例として載せる(データ 5)。これらの文章課題を作成した調査対象者のうち、E、F、H、J の 4 名から他の発表者のレジюмеの形式と構成を参考にしたという報告が得られた。

しかし、そもそも、文章課題と口頭発表のためのレジюмеはその目的が異なる。口頭発表のためのレジюмеは、聴覚情報のみでは、聞き手の理解が困難であることを予測し、理解促進に必要な視覚情報を提供するために作成される。つまり、発表レジюмеは、聴覚情報があつてはじめて理解することができるものである。もし、聴覚情報と視覚情報の双方をもって理解を得ることができなかったとしても、聞き手が発表者に説明を求め、それに答えるという機会も確保されている。それに対して、文章課題ではその文章のみで、読み手の理解を得なければならぬ。分析教材の情報と問題点のみが簡条書きされているものは、文章としての体裁をなしていないという点からも、読み手が理解しやすいものを書くという点からも、適切であるとは言えない。

しかし、調査対象者 E、F は、次のデータに見られるように科目 X の文章課題の文章構成を発表者の

レジュメを参考にして書くという調整計画を立て、この調整を遂行した。

#### データ 5：レジュメ(後期第 6 回講義で配布)

(科目名:科目 X)	11 月 9 日
	担当：(氏名)
1994 年初版『進学する人のための日本語初級』国際学 友会日本語学校	
21 課「自転車をぬすまれたらしいんです」、pp.133-139	
問題提起	
①「らしい」の方法が？ (教科書の不自然な部分を引用)	
②フィラーの少なさ (教科書の不自然な部分を引用) (以下⑤まで)	
問題内容指摘とその解決策	
①「らしい」は(ニュースで聞いて)明日は雨が降るらしい、……(省略)	
解決策：「らしい」をどうしても使いた いなら、……	
解決策： (以下に会話例を提示)	

#### データ 6：E への第 2 回インタビューより

E: あれはレポート書くときに参考になるでしょう。たぶん、見ながら、ああ、こんな感じって、見ながらレポート書くと思いますんで。
---

#### データ 7：F への第 2 回インタビューより

F: これからは、ここがおかしい、ここがおかしいってチェックして、次は学問的に解釈して、なぜおかしいか、自分のおかしいと思った原因を書いて、あとはみなさんが発表したレポート(レジュメ)を参考にして、同じ形に作り上げたいと思うんですけど。
--

このように調査対象者 E と F は、他の受講生の口頭発表のレジュメを参考にして文章の形式を決めると述べている。この 2 名は、文章課題を提出する前に口頭発表を行ったが、口頭発表のために作成したレジュメに発表で得られたフィードバックを反映させ、内容的な変更は加えるものの、形式は講義名、教員名、氏名、提出日と分析教材の情報を新たに設けた表紙に移動した以外は、そのまま文章課題として提出した。データ 8 は F の口頭発表レジュメの冒頭部分であるが、前述のデータ 5 のレジュメとほぼ同じ形式であることがわかる。E の口頭発表レジュメと文章課題も F と同様の形式であった。

#### データ 8：F のレジュメ(第 13 回講義で配布)

2005 年度秋学期 (科目名)
2006 年 1 月 18 日
発表者：F
東海大学留学生教育中心 斉秀茹・王振東 2000、 『日本語 初級Ⅱ』、南開大学出版社 第 42 課 「食べすぎて、おなかをこわしました」 P.158
文型：V+すぎる/やすい(にくい)
I、本文の問題点：
① 店側の人には「いらっしやいませ」が足りない (問題点の説明)
② 菓をください (問題点の説明。以下⑤まで省略)

J の文章課題も同様の形式であったが、次のデータは調査対象者 J が、他の受講生の発表レジュメの形式を参考にして書いたと述べているものである。

#### データ 9：J への第 3 回インタビューより

J: これ書いたのは、前の X 先生の発表者たちが発表したときのレジュメが、みんなこういう形式で書いているんだなあって思って、で、自分もこういう形式で書きました。
R: レジュメとレポートというのが同じ形式というのは、大丈夫かなあっていうのは？
J: えっ？みんながそういうふうに発表したから、それもレポートの形式じゃないかなと思って。レジュメかレポートかわかんない。

以上の E、F、J の 3 名は、他の受講生の発表レジュメの形式をそのまま文章課題のモデルとして利用し、提出するがこれを、特に逸脱として留意していない。これは彼らが他の受講生が口頭発表のレジュメの形式と構成として採用したものを、文章課題の形式と構成としても適切であるかを考えることなく用いたためであると分析する。この判断過程には二つの考慮すべき側面があるだろう。一つはこのような箇条書きが文章課題として適切であるかという習慣的、知識的な側面である。もう一つは読み手の状況を考え、読み手の理解を得るためには、どのような形式、構成を選択するのが適切であるかを判断する、伝達的な側面である。これらが考慮されることなく、形式と構成が選択されたと言うことができる。

次のデータは調査対象者 H の管理プロセスを表

すものである。発表レジュメの形式を採用したという点では同じであるが、その調整行動を逸脱として留意している点で異なる。

#### データ 10：H への第 3 回インタビューより

R:	〇〇(出身国)でレポート出すって言ったら、形式は同じですか？日本のレポートと。
H:	たぶん、だいたい。やはり、問題提起、本論、結論。それは、基本的なしくみだと思う。
R:	じゃあ、X 先生のレポートで一番難しかったのはテーマを見つけること、二番目はどの形式で書くか。
H:	いや。それは難しい…難点ではない。それはただ、わからないから自由に書いた。
R:	じゃ、迷った？
H:	はいはい。
R:	じゃあ、迷って、それでどうしたの。
H:	一番やさしい、便利な構造を選んだ。
R:	発表のレジュメを参考にしましたか。
H:	はい。だから、あんまりレポートらしくない、たぶんね。

H は、科目 X の文章課題を遂行する上で、どのような構成にするか戸惑ったが、発表レジュメと同じ形式を採用し、その結果「あまりレポートらしくない」ものになったと逸脱を留意している。また、次のデータでは日本人学生が書いたレポートを見たことがないので、参考となるものがなく、また、学術雑誌などの論文はレポートのモデルとするには不適當であるとの考えを述べている。

#### データ 11：H への第 3 回インタビューより

H:	でもこの研究科の学生が書いた、日本人の学生が書いたレポートは見たことがないから。
R:	そうですね。発表用のレジュメしか見たことがありませんよね。
H:	そうそう、ゼミの時も。それから、『日本語教育』とかの雑誌は、短くした論文でしょう。
R:	うんうん。
H:	やはり、(レポートは)正式な論文とは違ってると思う。

つまり、H の事例では発表用のレジュメを文章モデルとするという調整を逸脱であると留意しながらも、やむなく遂行していると言うことができる。

一方、前期に科目 X を受講した調査対象者 A、B、C、D は、文章課題の目的や、テーマ選定のきっかけなどを述べる序論から始まり、本論、結論と続く

一般的な文章課題の形式で文章を構成している。例として、調査対象者 C の文章課題の最終稿を載せる(データ 12)。

#### データ 12：C の最終原稿

(表紙)	(提出日)
(科目名) (教員名)	
(文章課題タイトル)	
(学籍番号) 氏名(C)	
(本文)	
1. はじめに	本稿は「…ほうがいい」という助言表現を 2 種類の日本語教科書で検討し、用法に関する誤用や理解しにくいことなどを明らかにすることを目的とする。検討の対象としては『日本語中級 I』(国際交流基金)及び『みんなの日本語 初級 II』(スリーエーネットワーク)を使用する。「…ほうがいい」という助言表現は、よく使われる表現であり、初級日本語教科書において、学習項目として取り上げられている。しかし、「…ほうがいい」という助言はやや直接的であるため、表現として不適切な場合が多い。ただし、そのような特徴に余り注意されていないと思う。筆者も、学習者としては、その表現を誤った経験がたくさんあるため、本稿の目的とした。
2. 「…ほうがいい」の意味・用法について	(省略)
3. 教科書における例と問題点	(省略)
4. まとめ	(省略)
(参考文献)	(省略)

このように、前期と後期では調査対象者が採用した文章形式に違いが見られた。では、この違いはどのような原因によるものなのであろうか。前期、後期ともに、教員 X は文章課題の形式や構成に関する詳細な指示を与えておらず、指示に違いは見られなかった。しかし、受講生の口頭発表で配布された発表レジュメを比較してみると、明確な差異が認められた。前期の発表レジュメの内容と形式には多様性が見られた。前期の 1 回目に発表を行った受講生は、教材の不適切な部分のコピーと、その教材の改訂案を記述したものを配布した。2 回目に口頭発表を行った受講生は、教材のコピーと教材の問題点を箇条書きで指摘し、指摘箇所 of 文型の用法を示しながら分析を進める発表レジュメを配布した。これ

は先に挙げたデータ 5 と同じ形式のレジюмеである。3 回目に口頭発表を行った受講生のレジюмеは、発表の目的を述べる節、分析の節、分析結果のまとめと、それに対する自己の主張、今後の課題を述べる節が立てられていた。調査対象者 A、B、C、D の文章課題はこの形式、構成を採用している。このように、前期に配布されたレジюмеは、発表者によって様々な形式が取られていた。前期に科目 X を履修した A、B、C、D の 4 名も、発表者のレジюмеを参考にするという調整を行ったが、様々なタイプのレジюмеが存在したため、彼らはその中から、どれが適切であるかを考え、文章課題として適切なものを選択したのではないかと分析できる。

このことに関連して、調査対象者 D から興味深い内省が得られた。D は、文章課題遂行過程の初期の段階では他の受講生のレジюмеを目標としたいと考えていたが、その後、他の受講生の発表の模倣をするのを止めようと考え直したという(データ 13)。

#### データ 13: D への第 4 回インタビューより

- D: 実は、最初は授業で皆さんが発表したレポート(発表レジюме)を目指したんです。僕はこのようなレポートを書いたことがありません。そのレポートを見本として、まあ、そのように頑張ろうと思っていたが、(後略)
- D: (前略)授業でみなさん発表したレポート、いろいろあったんですが、決してこのレポートは、いい見本とは言えません。(中略)…そんなレポートが書けなくても、いいレポートができるかもしれない…はい。他の形で出したレポートも、先生に認められるかもしれない、自分がちゃんと分析していれば。
- R: (前略)じゃあ、最初はみんながやっているのを真似しようと思ったんだけど、だんだん自分の考えが変わってきて?
- D: そう。真似することは決していいことではない。
- R: そう考えが変わったのはなにか、きっかけがあるんですか。
- D: レポート(レジюме)を、読んでみたくです。レポートは、べつべつ。自分の注目するところがあって、だいたい同じもののように見えるんですけど、でも、実は違うんですね。一つ一つ違って、僕はそれから考えて、自分の考えで書けばいい。他の人の真似する、うん、全部真似するわけがないんですよ。だから、自分の考えで、自分で頑張れば、認められるかなあと思っています。だから、真似するのを止めました。

調査対象者 D は改めて発表者の発表レジюмеを見直し、彼らが発表したものがそれぞれ異なってい

ることに気づく。そして、他の受講生の発表したトピックやその形式に囚われず、自分なりの考えを述べれば、それでよいのではないかと考え直したという。そして、計画していた文章モデル使用の調整行動を再評価し、遂行しないことにする。D が「見本としよう」と考えたのは、トピックと文章形式、構成の双方についてであると考えられるが、この調整は、教員 X の「真似をしてほしくない」、「自分なりの視点で書いて欲しい」という期待と一致する。

### 3. 結果のまとめと教育機関への提言

#### 3.1 結果のまとめ

科目 X の文章課題遂行過程における、文章モデル使用の調整行動を分析した。これらの調整はトピック、内容、形式、構成を決定する過程で遂行され、アカデミック・インターアクションの領域の社会文化、文法外コミュニケーションの領域に関連する。

調査対象者は他の受講生の口頭発表を聞くことによって、文章課題のトピック選定のヒントを得ることができた。また、計画しているトピックが適切であるか確認するために、他の受講生の口頭発表を見ることが有効であった。このように、文章モデルとなるものの存在が、課題の遂行に大きな役割を果たしている可能性がうかがえる。しかし、他の受講生の口頭発表をモデルとして使用する調整と、発表に対する教員 X の否定的評価の欠如は、教員 X が期待していた「独創性のある」トピックの選択を妨げる原因ともなっていた。

また、文章の形式と構成に関しても、文章モデルを参考にするという調整が遂行されたが、この調整が行われたため、かえって、文章課題の質を下げってしまうという事例も確認できた。これは、安易な文章モデルの採用によって「どのような形式、構成で、どのような内容を書くべきか」といったことの検討を怠ったためであると考えられる。これは、ジャンルとその言語的特徴を関連付けて指導することによって、書き手が自ら考える能力が退化する恐れがあるとする、米国ジャンル研究の「社会行為派」(佐渡島, 2003)の主張と重なる。書き手は、常に文章の目的が何であるかを考え、読み手の状況を判断し、どのような内容をどのように書くべきかを考える必要がある。



### 3.2 教育機関への提言

以上の結果を踏まえ、二つの提言を行う。まず、留学生を受け入れている高等教育機関の科目担当者に対する提言である。課題のトピック選定の段階でつまづいている留学生であっても、他の受講生の口頭発表を見るという、ごく簡単なことによって、課題を遂行することができるかもしれない。例えば、科目 X のように、文章課題を遂行する前に受講生の口頭発表が聞けるようにクラス活動を組み立てる、口頭発表の順番や文章課題の提出日を調整する、問題が生じたときに課題の放棄に至らぬよう、担当教員に相談しやすい環境や雰囲気を作るといったことが考えられるだろう。

次に、留学生の学術目的のための文章表現指導担当者への提言である。学術目的のための文章表現能力を高めるためには、どのような指導をすれば、いいのだろうか。これを考えるにあたり、まず、調査対象者はなぜこのような課題の遂行に困難を感じ、また、安易に文章モデルを採用してしまったのか、考察を試みる。

一つには、メタ認知知識が効果的に働いていないことによると考える。メタ認知知識とは、文章構成に関する知識や作文のストラテジーなど、どのように書けば効果的かといった知識である。調査対象者は、第一言語で書く時は取捨選択し、有効に活用することができるこのような知識を、日本語での文章産出においては、活用できていないのではないかと推測することができる。Hは、第一言語において、文章課題は問題提起、本論、結論という構成で書くものであるという知識がありながら、この文章課題においてはこの構成を採用しなかった。この原因の一つは、文法や語彙などの文レベルの処理に注意が向けられ、資源が使われるため、メタ認知知識の活用が妨げられることによると考えられる。このメタ認知知識に代わりに使用されるのが、手近に入手できる文章モデルなのではないだろうか。

もう一つは、留学生が文章の型を固定的に捉えているためではないかと考える。文章の目的や状況、読み手に対する配慮などを考えることなく、決まった型に従えばいいと考えているのではないかと。例えば、後期の調査対象者 E、F、H、J は、発表者の全員が採用した形式を、口頭発表と文章課題という状

況の違いを考えることなく安易に採用した。この原因の一つとして、これまで留学生が受けてきた文章表現教育のあり方が考えられる。これまでの文章表現教育では、アカデミック・インターアクション領域の文法能力、文法外コミュニケーション能力を知識として与える教育が主流であったと言える。型に当てはめて書く指導を受け続けた結果、型を固定的に捉え、型どおりに書けば安心だという姿勢ができたと考えることができる。

もちろん、文章の型は存在し、これを提示する文章表現教育は有効である。重要なのは、全ての課題や状況に使える文章の型は存在しないということである。当該の状況においてどのような形式や構成が有効であるかを考え、調整できる能力が必要だ。調査者はこのような能力、つまり、その共同体、その状況で何が求められているかを判断し、調整できる能力が社会文化能力ではないかと考える。

この社会文化能力は、文法のように知識として習得できるものではない。このような能力を育成するために、初級、中級の段階から、コミュニケーションとしての文章表現を意識し、どうしてその型が伝達のために有効であるかを考えさせるプロセスを取り入れることが必要である。このような指導を取り入れることによって、第二言語においてもメタ認知知識を活性化させていくことが容易になり、さらに、文章の型は固定的なものではなく、目的や場、読み手に応じて変わるものであると認識されるようになるのではないだろうか。

### 4. 今後の課題

最後に今後の課題を述べる。本研究が分析対象としたのは一つの科目のみであった。様々な科目において、このようなデータを収集する必要がある。また、提出された課題に対する教員の評価についても情報を得る必要があるだろう。学術目的のための文章表現指導法についても、今後、実践と研究を重ね、具体的な方法を提案していきたいと考えている。

#### 注

1. 調査対象者 A の第 1 回インタビューに限り、機材の故障により録音することができなかった。そのため、インタビュー直後に調査者がインタビュー内容のメモを書き、それをデータとした。

## 参考文献

- 大島弥生 (2003) 「日本語アカデミック・ライティング教育の可能性－日本語非母語・母語話者双方に資するものを目指して－」『言語文化と日本語教育 2003 年増刊特集号』 198-224. お茶の水女子大学日本語文化化学研究会
- 小笠恵美子(2006) 「大学生のための表現法担当教員の考える「表現法の目的」と実践－ある大学で行った教員のインタビューから－」平成 15～17 年度科学研究費補助金基盤研究(B) 課題番号 15320065 研究成果報告書『大学での学習を支える日本語表現能力育成カリキュラムの開発：統合・協働的アプローチ』19-27.
- 小笠恵美子(2007) 「初級レベルの作文授業における協働学習に向けた試み」『東海大学紀要留学生教育センター』27, 55-66.東海大学
- 木戸光子 (2001) 「日本語教育におけるアカデミックライティングの授業の試み」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』16, 121-132.筑波大学留学生センター
- 佐渡島紗織 (2003) 「文章表現指導における文種の取り扱い－アメリカにおける論争に学ぶ－」『国語科教育』54, 27-34.全国大学国語教育学会
- 藤村知子、金子比呂子、伊丹知恵 (1995) 「橋渡しの中級作文教育－初級作文からレポート・論文へ－」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』21, 97-126. 東京外国語大学
- ネウストブニー, J. V. (2003) 「アカデミック・インターアクションの理解にむけて」平成 14 年度～16 年度科学研究費補助金基盤研究費(A)(1)課題番号 14208022 研究成果中間報告書『日本留学試験とアカデミックジャパニーズ』139-150.
- ネウストブニー, J. V. (1997) 「プロセスとしての習得研究」『阪大日本語研究』9, 1-15. 大阪大学文学部日本文学科
- Benesch, S. (2001) *Critical English for Academic Purposes: theory, politics, and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

みやざき ななこ／亜細亜大学 非常勤講師

nanako-t@u01.gate01.com

## Current Situation of Usage of Writing Models in Writing Assignments among International Graduate School Students

MIYAZAKI Nanako

### Abstract

The present study investigates and analyzes the implementation process of writing assignments produced by international graduate school students studying Arts using a qualitative approach. The analysis concerns the management process of the writing assignment implementation process of 10 subjects primarily on the basis of learning diaries (1 semester) belonging to these subjects and interviews based on those diaries. Materials distributed in class, drafts and final copies of writing assignments produced by the subjects, observation memos on class participation, and data on interviews conducted to their teacher were also collected for this purpose. This study discusses the adjustment mechanism in the use of writing models out of all varied adjustments made in the management process. Adjustments were made to determine the themes of the writing assignments, materials for analyses, content, and structure, where such adjustments were deemed effective for international students with limited experience in producing written assignments. On the other hand, there were cases in which deterioration in the quality of writing assignments was observed, possibly due to a casual use of the model. This was considered to compromise the subjects' judgment to take into account the objectives of the assignment and the readers' requirements.

【Keywords】 International students, Writing production process, Academic interaction, Adjustment action, Writing models

(Asia University)