

日本赤十字九州国際看護大学学術情報リポジトリ

タイトル	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
著者	因京子, 村岡貴子, 仁科喜久子, 米田由喜代
掲載誌	専門日本語教育研究, 10 : pp 29-34.
発行年	2008.
版	publisher
URL	http://id.nii.ac.jp/1127/00000357/

<利用について>

- ・本リポジトリに登録されているコンテンツの著作権は、執筆者、出版社(学協会)などが有します。
- ・本リポジトリに登録されているコンテンツの利用については、著作権法に規定されている私的使用や引用などの範囲内で行ってください。
- ・著作権に規定されている私的使用や引用などの範囲を超える利用を行う場合には、著作権者の許諾を得てください。
- ・ただし、著作権者から著作権等管理事業者(学術著作権協会、日本著作出版権管理システムなど)に権利委託されているコンテンツの利用手続については各著作権等管理事業者に確認してください。

報告

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

因京子¹, 村岡貴子², 仁科喜久子³, 米田由喜代⁴

テキスト分析タスクを含む日本語ライティングの授業を15週間行い、終了時の自己修正課題とアンケート、さらに、受講実績が100%の学習者6名に対して行った他者の文章への評価と自己学習に対する評価の聞き取り調査によって、テキスト分析タスクの有用性を検証した。6名のうち5名は、全体構造や文体や語彙だけでなく曖昧性の少なさ等内容の特徴についても具体的な観察を行っており、論文として適切な構造を持つ文章を高く評価した。しかし、1名は、漢字語彙等の局所的問題を重大に捉えて平易さを優先し、構造的問題が残る文章を高く評価した。学習者全員に、自己の変化や日本語学習の目標についての積極的で明確な意識が見られた。以上から、この授業によって学習者の大部分は専門的文章の在り方についての知識、すなわち「論文構造スキーマ」を形成しつつあるか、既存の論文構造スキーマを学習に活用できるようになったことが示唆され、テキスト分析タスクの有用性が示された。

キーワード：論文構造スキーマ、アカデック・ライティング、自己評価、テキスト分析タスク、意識化

1. はじめに

専門的文章の構造化と文体への意識向上を目ざして、「テキスト分析タスク」を含む日本語ライティング授業を行った。このタスクは、模範的論述のムーブ分析¹⁾・項目分析、有用な表現の抽出、および論述の適切性判断・訂正等の作業を含む。受講した研究留学生の「文章評価能力」と「自己の学習や目標への認識」を調査し、同タスクが「論文構造スキーマ」形成に及ぼす効果を検証した。「論文構造スキーマ」（以下スキーマ）とは、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。

筆者らはこれまで、日本の大学院で学位取得を目指す予定の研究留学生を対象とした論文等の文章作成支援方法の開発研究を行って²⁻⁶⁾、彼らが抱える問題点には、言語知識不足から起こる問題と、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とがあることを見出した。後者は、具体的には、文末のモダリティー表現の不適切性、文や段落間の論理的関係性の表示の欠落、学術的論述に必須の厳密さの不足、文章全体の一貫性の欠如等の形で現れていた。これらは、言語の形式・用法の説明や形式練習等の従来型学習による言

語知識の増加によっては克服し難く、この問題解決のためには、新たな学習技能を獲得させ、スキーマを形成・活性化することが必要であり⁴⁻⁵⁾、文章作成を直接支援する従来型リソース（語彙・文型集の提供、モデルや構成の枠組みを与えた作文練習）に加え、学習者が他者の文書を分析するテキスト分析タスクの提供が一つの可能性となると考えられた⁵⁾。

そこで、この種のタスクを含むライティングの授業を行い、スキーマの形成・活用の有無を検証するために、①他者の文章への評価と、②「高次の能力を獲得できる高い学習技能は、学習目的と学習方法の認識の深さに相関する」という示唆⁷⁾に基づき自己の学習や目標への認識を調査した。

スキーマは抽象的存在である。タスクの成果としてその存在や活性度を直接観察することは不可能であり、また、教育現場では厳密さの追求のために対照群を設けて成果を比較することは倫理的に許されない。本稿で行った検証方法は、客観的証明の困難な教育成果を評価する方法への一提案でもある。

2. ライティング授業の目的と実践方法

授業は、研究活動に必要な文章の特徴を理解し、比較的短い報告文が書けるようにすることを目標として、2008年4月から7月まで15週間週2コマ（1コマ90分）実施した。受講者11名は全員が非漢字

¹ 日本赤十字九州国際看護大学教授 ² 大阪大学教授

³ 東京工業大学教授 ⁴ 大阪大学非常勤講師

圏の出身で、日本語能力は中級前半から後半である。授業は大学院進学を目的とした予備教育の一環であり、受講者は研究活動をまだ開始していなかった。

受講者は、授業で、『大学・大学院留学生の日本語 2 作文編』(アカデミック・ジャパニーズ研究会編 2001 アルク) で表現や構成を学習した後、同教科書にある400字～600字の作文課題をEメールで提出した。同作文は基本的に3段落構成で、各段落の内容の枠組み(例:現状の説明、問題の分析、意見)がほぼ示されていた。教師はそれらを添削し、翌週の授業時の「共同添削タスク」後に各受講者に返却した。

「共同添削タスク」(巻末資料1)とは、提出された未添削の作文の一部から、教師が200字～300字程度の段落ごとに抜粋して編集したもの(模範例や問題のある例)を用いて、受講者が皆で学術的論述としての適切性の観点から構成や論理展開を自由に検討し合う活動である。文法や表記の誤用は教師がほぼ修正しておいた。このタスクの目標は、他者が書いた文章例から学ぶという学習ストラテジー、および批判的に読む視点の獲得である。教師は、受講者の意見集約に努め、受講者の質問には可能な限り他の受講者に検討させるように授業を運営した。

共同添削タスクの後には教師が添削した個々の作文を返却し、各自がその添削部分を読んで再検討した。その間、教師は個別の質問に適宜対応した。作文は修正版も提出させた。すなわち、毎週の課題は新たな作文と前週の修正版作成の2つである。学期末には、各自の専門分野のテーマで5,000字～7,000字の最終レポートを作成させた。最終授業では、自己の変化の認識を意図して、学期当初に作成した未添削状態の作文を受講者自身に修正させた。

3. 調査

最終授業(2008年7月28日)で、受講者全員に、共同添削タスクと学期当初の作文の自己修正に関する評価を自由記述でアンケート調査した。さらに、全課題を提出し出席率もほぼ100%で十分に授業活動に参加した6名(以下A、B、C、D、E、F)の受講者(以下学習者)に聞き取り調査を行った。1名ずつ、30～45分間、半構造化インタビューを行い、

学習者の許可を得て録音し文字化した。

なお、他の5名は、各々の事情のため、課題の一部を提出していないか、あるいは、提出していても、作文分析タスクの授業活動に数度欠席したかのいずれかであり、先述の6名とは日本語能力の差は認められない。聞き取り調査は、本タスクの全体的な効果を確かめることを目的としたため、対象者は、上記活動に十全に参加した6名に限った。

聞き取り調査の内容は、1)授業で扱わなかった文章への学習者の評価、2)共同添削タスクについてのアンケートの回答に対する補足調査の2点である。

1)では、内容はほぼ同一で、表現・文体の簡潔性や明快さが異なる3種類の報告文(資料2～4)を、学習者に予め辞書を使用して読んでもらい、レポートとしての適切性の判断とその根拠を尋ねた。報告文〔1〕はある学生が書いた原版でレポートとしての適切性が低く、〔2〕は一定の指導を受けて本人が修正したもの、〔3〕はさらに教師が修正したもので、構成、文体、内容の点で最も適切である。調査時には、各文章に完成度の差を暗示する番号や記号を避けて「雪・月・花」と名付け、適宜ふり仮名を付けた。

4. 結果

結果を「共同添削タスク」への評価、学期当初に書いた作文を学期末に修正して感じた自己の変化への評価、3種の報告文への評価の3つにまとめ、学習者のスキーマ形成やその知識活用の反映を観察する。

4. 1 共同添削タスク等への評価

アンケートでは、全学習者が共同添削タスクを高く評価した。「(作文への)フィードバックは非常に重要」「友達の書き方から自分で日本語の新しい文法を学んだ」「各人が違う表現を使うことがおもしろく、学習のためによかった」「いつも新しい情報を得た」等の回答が得られたが、1名のみは「タスクは役に立ったと思うが日本語能力が低いと分析にはまだ慣れない」と回答し、分析する活動自体に困難を感じていた。

聞き取り調査では、Aは「クリティカルにコメントすることは、母国でも同じ」とし、「タスクシートをコース終了後も読み返している」と語った。D

は「比較は大切なことと思う。他の人の（文章）例を見たときは構成を見ていた」「よく書くためによく読むことが必要。他の人の文体を見ると自分の文体と比べることができる」との気づきに言及した。Bは「ただチェックするだけでなく、いろいろな表現を見せてもらったので、比較して考える練習になった」と述べ、「毎週決まった課題とスケジュールがあるため、毎週作文について考える習慣がついた」と、定期的な学習活動の有用性に言及した。

4. 2 学期当初からの変化に対する自己評価

学習者達は最終授業で、学期当初に作成した作文に、自分で多岐にわたる修正を行い、「びっくりした」「桁違いになった」「非常に上手になったと思う」「最初無理だと思った最終レポートもできた」「現在の私の日本語能力と比較できない」等と、一様に自身の進歩を非常に肯定的に評価した。「書く能力だけではなく他の能力も上昇している」との気づきも見られた。「言葉の選択がわかり」「文末表現、助詞相当語、スタイルおよび表現の使い分け（を習得した）」等のコメントも多数あった。

以上、作文修正を通して見た自己の変化への評価および4. 1の評価から、個別添削と共同の検討作業を組み合わせる方法は、客観的かつ批判的な読みを促し、表現の多様性への意識の向上や文章構成や文体への評価力の育成に寄与し、スキーマ形成を促した可能性があることが示された。また、規則的に一定の授業活動を行う有用性も示唆された。次節では、上記活動で内在化された可能性のあるスキーマが他の文章の評価にも活用されるか否かを観察する。

4. 3 報告文の適切さの評価とその根拠

調査対象6名のうち5名が、最も適切な報告文として[3]を選択した。うち1名は、当初は語彙の理解の容易さから[1]を選択していたが、調査中に読み返して「レポートとしては[3]が最もふさわしい」と判断を変更し、レポートのスキーマが生まれつつあることを窺わせた。[3]を選択しなかった1名は、漢字語彙の理解のしやすさから[2]を選んだ。

以下、[3]を適切と評価したAからEの5名による根拠を示し、その背景に見られる意識を分析する。

Aは、[3]の文章が「もっと専門的みたい」と全

体の印象を述べ、[3]は「である体で書かれている。また（他の文章より）漢字2字熟語が多い」、さらに「[2]は序論があるため[1]よりはまだいい」と指摘し、文体・語彙・構造の各レベルに着目していた。印象的な点として、「（[1]は）ネイティブみたいな表現を使っている」とし、例に「参加することにしました」を挙げた。Aは、「する」や「なる」等他の語と結合して種々の意味を示す語は使いにくく、自分なら「決める」を選ぶと述べた。基本動詞の複合表現より一義的な他の動詞を選ぶと言うAには、教えられた用法をただ受容するのではなく、自分に適した方法を目指言語に見出そうとする積極的な学習ストラテジーの行使が見られる。

Bは、[3]が「フォーマルでアカデミックなスタイル」であると文体にまず言及した。また、「小見出し」の存在、および、その具体性の程度に着目している。[2]の小見出しは「（国名）の学生との交流を通して」であるが、[3]では「（国名）の学生とのコミュニケーション」に変更されており、「[2]では交流の何を説明するかわからないが[3]は詳しく説明している」と述べた。また、Bは、[3]は序論部分に「いつ、どこで、何をしたかという考え方の順番が示されている」と、情報の明確性にも着目した。さらに「他の文章に比べて1段落の長さが適切であり」「（表現も）正しそうで」あるため、「信頼できる情報があるように思われる」と語り、構成の適否を意識し、かつ、表現の整合性や適切性が内容の信頼度の指標となることに理解を示した。一方、Bは、「（[1]が）日記みたいな文章だからわかりやすい」とも述べた。現時点での処理の容易さに関わらず判断していることから、目標言語による文章のスキーマが意識されていることがわかる。

Cは、[3]では「～ず」等の書きことば的表現が最も難しいと述べる一方、[1]は「構成がない」「私」の観点から書かれている（客観性に乏しい）」と、狭義の文法や表現の問題ではないわかりにくさを指摘した。また、Bと同様に「一の学生との交流を通して」をわかりにくいとした。さらに、[2]では「何年前に」とした箇所が[3]では「2005年に」と書かれている点を指摘し、情報の質への意識を示した。

Cは、「(文章判断の基準は) 授業でも学習した、段落の中心文を考えて書くこと」であり「文章の作成や読解のときにいつもそのことを考えている」と語り、授業で学んだ基準の内在化を示していた。

Dは、文章の分析で重要なことは「読みながらトピックセンテンスがどれかわかること」であり、「それが〔3〕がレポートらしいと考える理由だと思う」と語った。また、〔1〕と〔2〕は説明が長いが、〔3〕は同じ内容が簡潔で明快に説明されていると指摘した。「私は文法の問題がある」との申告通り、Dは対象者6名の中で語彙や文法等の知識が最も少ない。それにも関わらず〔3〕を選択した背景にはDの学習履歴の影響が考えられる。Dは、来日前に母国での国際学会で初めてのポスター発表を行い、要旨も作成した。その際、インターネットで英語のアカデミック・ライティングを独学したという。中心文の概念や簡潔さの必要性等、アカデミックな文章の要諦、すなわちスキーマを既に形成していたと考えられる。

Eは、漢字語彙の認識力をはじめ、クラスで最も日本語能力が高い文系専攻者である。〔3〕は「構成がとてもいい」とし、「母国で(仕事上)書いていたレポートを思い出した」と語った。理由として「1章、2章と構成が明示されている」ことを第一にあげ、〔1〕は「話しことばで書かれて」おり、「1文が長く」「構成もない」ため「わかりにくい」と、文体・文の長さ・全体構成に言及した。Eは、来日前には専門書や論文等に「である体」が用いられていることを知らなかったが、「私の母語でも報告文はnon-personalな文体で書かなければならず、この点は日本語も同様」と述べ、non-personalな日本語文体の特徴として、「である体」に加え、漢字語彙が多用され、用法も少し異なると述べた。〔3〕では「活動の報告」でなく「活動報告」と書かれている点を挙げ、漢字熟語のタイトル等では助詞「の」や「で」の省略が多いと指摘した。このようにEは、臨時一語の用法等、細かな文体的特徴をも観察しており、日本語の文体の特徴を高次元で母語と関連させて理解している点が興味深い。Eは母語で専門的な文章のスキーマをある程度形成していたと考えられるが、母語でのスキーマを活性化して目標言語の現象の観

察と体系的意味づけを行っていることが窺われる。

以上、〔3〕を適切とした5名の根拠は、(1)「である体」の使用、(2)漢字語彙多用等の文体的特徴、(3)1文と1段落の長さの適切さ、(4)タイトルやセクションの存在等、形態的に表れる特徴、(5)序論の存在等全体の構成、(6)中心文の存在とその意義、(7)情報の明確性等、内容の質的分析である。一方、報告文らしくないと一様に評価された〔1〕に対しても、(a)「ですます体」の使用、(b)話しことばの使用等日常的文体、(c)1文と1段落の過剰な長さ、(d)不分明な段落と節の構成、(f)記述の曖昧性等、形態的特徴と情報の質の双方に着目し、分析していた。

しかし、6名のうちの1名Fは、処理できる範囲の難易度である〔1〕と〔2〕の優劣は適切に判断したが、〔2〕の持つ様々な問題点を認識し不適切と判断するには至らなかった。また、他の5名も、〔3〕には現象記述だけでなくそれへの適切な意義付けが加えられている点、および、印象・情緒とそれに基づく今後の行動への展望とが区別して示されている点等、より精密な内容の構造化には着目しなかった。

5. 考察

今回の授業活動の有用性を、前章に示した学習者の文章評価能力と自己の学習や目標に対する認識を手がかりに検証した。今回の授業活動に十分に参加した6名の文章評価能力には、1)自分の作文に対して様々な修正が行えるようになった、2)6名中5名が他者の文章を適切に評価した、3)評価は、形式的特徴に基づく判断だけでなく、内容の質に関する判断から行っていた、4)評価の根拠として全体的な印象に加え、具体的な箇所を指摘した、5)現時点での自分にとっての処理の容易さに影響されずに評価した、等のスキーマの存在を示唆する様相が認められた。

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考える。その理由は、1)自分の学習やその結果を積極的に評価した、2)評価を、語彙等の言語知識の増加に加え、文体や全体構造等抽象度の高い知識の増加により行った、3)上記2)から、今後の学習についてもバランスの取れた認識を持っていると考えてよい、等である。

以上から、今回のテキスト分析タスクを取り入れた授業実践は、個々の言語知識でなく、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、研究留学生の文章作成支援の一方法としての可能性を示したと言える。また、スキーマ既存の学習者と考えられるDとEに対しても、この授業実践は有用であったと考えられる。言語知識が最も少ないDと、最も多いEは対照的であったが、Dは、運用上の困難に捉われず過去の外国語学習の体験を想起して学習目標の適切なイメージを獲得し、Eは、スキーマ形成を促す活動への参加から、目標言語である日本語に固有の言語的特徴を大きな枠組みで捉えて意味づけることに成功していると思われた。

今回の実践の有用性は、特に「共同添削タスク」の実施と同タスク後に自身の文章を再点検するという手順にある。これらが、局所的問題への過度の注視を避けて全体を把握することを可能にし、個々の言語表現を統括する抽象的構造への意識化を誘導したと考えられる。今後は、今回の実践から得た言語資料に基づき、テキスト分析タスクを広く再利用可能なりソースとして将来の学習者に資するタスクを整備し、その効果の検証を継続する必要がある。本稿で示した学習者の評価や意識による検証は、学習者の作文や論文等の成果物にはまだ直接現れない進歩を観察する試みで、成果物であるテキスト自体を分析する従来の方法を相補する。以上の知見を有機的に統合して有用な文書作成支援方法を開発したい。

付記：本研究は平成20年度科学研究費補助金基盤研究(C)「日本語教員と理系教員との協働による論文作成支援リソースの開発と評価」(課題番号19520457 研究代表者 村岡)による。

参考文献

- 1) 野口ジュディー:ESPからの提言, 専門日本語教育研究, 第7号, 3-6 (2005)
- 2) 因京子, 市丸恭子: 作文訂正に見る学習者の自己訂正意識 - 自律的習得を促進する教授法考案のための基礎研究 -, 九州大学留学生センター紀要, 第6号, pp. 57-76 (1994)
- 3) 因京子: 研究留学生を対象とする社会生活技能教育教材, 韓日言語文化研究第3巻, pp. 73-93 (2002)
- 4) 村岡貴子, 因京子, 仁科喜久子, 米田由喜代: 理系大学院レベルの留学生が作成した日本語意見文の論理構造に関する分析, 専門日本語教育学会第10回研究討論会発表要旨集, 6-7 (2008)
- 5) 因京子, 村岡貴子, 米田由喜代, 仁科喜久子, 深尾百合子, 大谷晋也: 日本語専門文書作成支援の方向 - 理系専門日本語教育の観点から -, 専門日本語教育研究, 第9号, 55-60 (2008)
- 6) 村岡貴子: 日本における大学院レベルの日本語学習者を対象としたアカデミック・ライティング教育とは, 言語文化共同研究プロジェクト2007: アカデミック・ライティング研究II - より効果的な教育のために -, 大阪大学大学院言語文化研究科, 27-34, (2008)
- 7) 竹内理: より良い外国語学習法を求めて, 松柏社(2003)

資料1(共同添削タスクの一部: 2例抜粋, ふり仮名削除)

Q4: 次のそれぞれの文章を読んで、文法、表現、内容、論理展開などの観点からコメントしよう。

(2) インターネットは、多くの人に、様々な場所で使われている。例えば、無線テクノロジーのおかげでオフィスの中だけではなく、海岸でもインターネットに接続することが可能になっている。現在、ホームページがない会社や電子メールアドレスがない人が珍しいと言われている。インターネットの普及に応じて、その機能も広まった。買い物、さまざまな申し込み、ホームバンキング、あるいは娯楽などが可能である。しかし、同様の割合で、個人情報危険にさらされる可能性がある。

(4) そのため、インターネットの使用によるさまざまな問題が起こっている。たとえば、肉体的な健康と精神的な健康への影響の問題である。インターネットの世界を楽しむ人々が通常彼らの時間の大部分を、インターネット・サーフィンに費やす。その結果、彼らの日常生活は異常になって、彼らの社会的な人間関係もおそらく少なくなるだろう。他の問題は有害サイトである。この問題はほとんど子供に起こり得る。多くの両親は、インターネットを使うことに関して十分知らないように、彼らの子供のインターネットの使用を制限できないので、そのような問題が起こりやすくなっている。

資料2(報告文〔1〕)(前半部分のみ抜粋、以下同様)

A国の学生との交流について

6月25, 26日にAの学生の方々とB(国内地名)研修に行ってきました。私は以前から英語が好きだったため国際交流に興味があり、今回の研修に参加することにしました。

Aの学生と交流することはとても難しかったです。というのも、Aの学生たちの話す英語が、私が今まで耳にしてきたような英語の発音とは全く違ったからです。私自身、カナダやニュージーランドにホームステイをした経験があったのですが、初めて聞く訛った独特の英語にとっても戸惑いました。発音が違ってお互いが理解しにくいいため、私たちは筆談を中心にコミュニケーションをとっていきま

した。その中で、私もAの学生も英単語が分からないということがよくありました。三ヶ国語をまたぐコミュニケーションです。例えば、「小麦粉」という言葉を私がいらないとすると、私が辞書で「小麦粉」を引きます。すると“flour”とでできます。これを筆談しているノートにかくと、今度はA国の学生が辞書で“flour”と引く。ここでやっと、私が伝えたかった言葉が伝わるのです。このように私たちのコミュニケーションはスムーズと言えるものではありませんでした。

資料3 (報告文 [2])

6月25, 26日にA, C (外国地名) のD (専門分野) 学生8名の方々のB研修に同行しました。このC研修は、本学に日本のD (専門的内容) に対する備えを学ぶ目的で来日していた彼らのプログラムの一環でした。

私は以前から英語が好きだったため国際交流に興味があり、英語を使って交流するための良い機会だと思ったので今回の研修に参加しました。

まず、Aの学生との交流を通して感じたことを述べ、次に今回訪問したBの人と未来の防災センターで感じたことを述べます。

Aの学生との交流を通して

Aの学生と交流することはとても難しかったです。この理由として主に2つ挙げられます。発音の違いと語彙力の乏しさです。

まず発音についてですが、Aの学生たちの話す英語は、私が今まで耳にしてきたような英語の発音とは全く違いました。私自身、カナダやニュージーランドにホームステイをした経験があったのですが、初めて聞く訛った独特の英語にとっても戸惑いました。知っている単語なのに、何度聞き返しても聞き取れないということもありました。逆に、こちらの発音もAの学生にとっては聞き取りにくかったようです。

次に、語彙力の乏しさについてですが、発音が違ってお互いが理解しにくいいため、私たちは筆談を中心にコミュニケーションをとっていきました。その中で、私もAの学生も英単語が分からないということがよくありました。例えば、私が「小麦粉」という言葉を分からなかったとすると、私が辞書で「小麦粉」を引きます。すると“flour”とでできます。相手がネイティブならここで意味は通じるのですが、これを筆談しているノートにかくと、今度はAの学

生が“flour”の意味が分からなかったようで、辞書で“flour”を引く。そして彼らがA語でその言葉を理解したとき、やっと私が伝えたかった言葉が伝わるのです。このように私たちのコミュニケーションは英語に加え日本A語の三ヶ国語を必要とし、スムーズと言えるものではありませんでした。

資料4 (報告文 [3])

「CのD学生との交流の活動報告」

2008年6月25日と26日、AのCのD学生8名のBへの研修旅行に同行した。この研修旅行は、F大学が主催している、日本のEについて学ぶ一週間の集中プログラムの一環であり、日本人学生の希望者が同行することを許されていた。外国人と英語を用いて交流することに強い関心を持っている私にとっては願ってもない機会であった。

以下、A学生とのコミュニケーションの体験と「Fセンター」(B市) 訪問とに分けて報告し、感想を述べたい。

1. A学生とのコミュニケーション

双方にとって外国語である英語を用いて行うコミュニケーションは、一言でいえば大変難しかった。大きな障害となったのは、双方に異なるアクセント(訛り)があることと、双方とも語彙が乏しかったことである。

訛りが障害となるというのは、私にとってはじめての体験であった。何度聞いてもわからなかったのに、書いてもらおうと良く知っている単語であったということが再々起こったし、私の言うことが通じないこともあった。これまでカナダやニュージーランドでホームステイをしたときにこういう体験をしたことはない。これまでは私の発音が少々おかしくても相手が母語話者であったからわかってくれていたわけで、本当に国際的な場で英語を使うためには、発音を改善しなければいけないと思った。

語彙にも問題があった。上に述べたような事情で筆談することが度々あったが、両方とも語彙が不足しているために分かり合うのに非常に時間がかかった。例えば、「小麦粉」と言いたいとき、私はこれをどう英語で言うかわからず和英辞典で調べなければならぬ。調べた結果flourと書いて相手に見せると、今度は相手がわからず、英語—A語の辞典で調べて、ようやくコミュニケーションが成立する。こんなことでは緊急の場合にはとても間に合わない。語彙の拡大が必要であると痛感した。

The effects of text-analyzing tasks on internalization of “schema” of academic texts

CHINAMI, Kyoko*, MURAOKA, Takako, NISHINA, Kikuko, YONEDA, Yukiyo,

*The Japanese Red Cross Kyushu International College of Nursing

The effectiveness of text-analyzing tasks in internalizing “schema” of academic texts was evaluated by analysis of the learners’ judgments on other people’s reports and the perception of their own learning. Six regular participants in a 15-week writing course that incorporated text-analyzing tasks such as mutual evaluation and peer correction through group discussion were requested at the end of the course to make judgments on three reports of varying qualities. Five participants gave correct judgments based on fairly detailed and reasonable observations on stylistic features, structure, and the quality of information. A course-final questionnaire and interviews showed that all the learners had a positive and clear perception of their learning and balanced expectations of what to be learned. Our text-analyzing tasks were considered to be effective in promoting internalization of schema of academic texts.

Keywords: *schema, academic writing, self-evaluation, text-analyzing tasks, consciousness raising*