

専門文章作成支援方法の開発に向けて:スキーマ形成を中心に

村岡貴子¹, 因京子², 仁科喜久子³

専門的文章作成を支援する方法の開発を目標に、日本語テキスト分析タスク等を行う15週間のライティング授業に参加した受講者16名の文章評価と学習活動に対する内省を分析し、対象者の在学段階、母語、職歴、研究歴等、複数の背景要因を考慮しつつ、スキーマ形成との関連を考察した。コース終了後の3種の報告文の評価において、筆者らが作成した完成度が高い模範的な文章に高い評価を行った者は16名中13名で、うち9名が、文体、構成、文の長さや段落サイズ、表現と論理展開の明快さ等、適切な基準を示し、1)評価基準として複数の要因の間に優先順位を認識し、部分より構造や論理展開等の全体的特徴を重視する、2)日本語学習の意義を経験や現在の活動と関連づけて捉える、3)明確な外国語学習観を持つという特徴が見られた。テキスト分析タスクは、スキーマ獲得に成功しつつある学習者にもそれが困難な学習者にも有用であるが、後者にはそれに加えて、他の学習者による学習や文章へのコメントをリソースとして提供することがスキーマ形成を助けるための一つの可能性であると考えられた。

キーワード: アカデミック・ライティング、テキスト分析タスク、リソース、スキーマ、学習への意識化

1. はじめに

本研究は、日本の大学で学ぶ研究留学生のアカデミック・ライティング能力の養成に資する「日本語テキスト分析タスク¹⁾」(以下、テキスト分析タスク)の有効性を検証し、その結果から、専門文章作成技能、特に、スキーマ形成を促すためのリソースと学習活動方法を提案することを目標とする。

予備調査では、テキスト分析タスクを課した授業の出席率がほぼ100%で全課題を提出した学習者(以下、学習者)について、「文章評価能力」と「自己の学習への認識」を観察した。その結果、上記タスクは個別的言語知識ではなく論文構造スキーマ、すなわち研究や論文に関する概念知識²⁾の意義を学習者に認識させることに寄与したと考えられ¹⁾、従来の表現・構成のモデル提示型教材の方法を補完する一方法として有効である可能性が示された。

本稿では、上記結果に新たな調査結果を加え、学習者の在学段階、母語、過去のアカデミック・ライティングの経験、研究室での研究環境等、複数の背景要因を考慮し、授業期間終了直後に実施した文章評価と授業に関する聞き取り調査の結果を分析する。

多様な背景要因は、実際の学習方法や外国語学習観に影響を与え得るもので、記述の価値があると考えられた。分析に際しては、それらの要因を考慮しつつ、スキーマがあるか形成途上と観察される学習者の特徴を分類した。以下、関連の研究に言及する。

英語教育学においては、学習の成功者は学習の特性や自分の学習過程を理解する方略を持つことが観察されている³⁾ことから、スキーマ形成を促すには、学習者がメタ認知方略を内在化することが重要であると考えられる。また、形式やルールを意識的に学ぶことや、学んだ形式の具体的使用をルールや文脈に照らし合わせて検討し、その形式の正しさを確認することの重要性も指摘されている³⁾。

筆者らの研究¹⁾⁵⁾においても、メタ認知の程度に明らかに違いのある学習者が観察された。未知の漢字語彙や文法に捉われずに、文章の構成、文体および表現の厳密さ等に注目して適切に文章評価を行う学習者は、自身の学習過程をモニターし、日本語能力の向上を客観的に分析していた。一方で、モデル文を表層的になぞることはできても自らの見解を論理的には記述できない学習者や、自身で文章作成を行う技能を獲得していないために、安易に無断転載してしまう学習者も見られた¹⁾²⁾⁴⁾。後者の問題は文法や語彙等の言語知識の増加では解決されず、学習者

¹大阪大学教授 ²日本赤十字九州国際看護大学教授

³東京工業大学教授

のスキーマ形成を促進する他の指導法を開発して用いることが必要であると考えられた¹⁾²⁾。

本稿では、他者の文章への評価の適切さによって論文構造スキーマが十分に、あるいは、ほぼ形成されていると考えられる学習者（「成功者」）と、そうでない学習者の特徴を聞き取り調査の結果から分析する。次に、「成功者」が持つ特徴を抽出した結果を文章作成過程のプロトコルとし、教師、学習者、および支援者のためのリソースに活用する試案を提示する。筆者らは、学習者の進歩の過程では文章の評価能力がまず一定以上に高まり、また、自己の学習へのメタ認知の向上が進歩を促すと仮定している。文章作成能力を獲得する一方法として、構成の巧拙や論理・表現の厳密さを基準として評価する能力を高めるための比較や分析のタスク、およびスキーマへの意識や自己学習へのメタ認知を深める刺激として成功者コメントの利用を意図している。これらは、先述の従来型教材の方法のみでは進歩が困難な学習者の進歩を支援し、また「成功者」やそれに近い学習者の一層速やかな向上を支援すると期待される。

2. テキスト分析タスクを用いた授業実践

授業の目標は、研究活動に必要な文章の特徴を理解し、短い報告文の作成ができるようになることである。授業は、2008年10月から2009年2月、および2009年4月から7月までの各々15週間週2コマ（1コマ90分）実施した。授業方法は既報¹⁾と同様である。以下、要約して再掲する。

学習者は、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、教材中の400字～600字の作文課題をEメールで教師に提出した。課題は基本的に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）が示されていた。教師は学習者の作文を文法・表現・表記に限って添削し、翌週の授業時の「テキスト分析タスク」実施後に学習者に返却した。

「テキスト分析タスク」（巻末資料1）は、提出された未添削の作文の一部から教師が200-300字程度の段落ごとに抜粋して編集した模範例や問題を含む

例を用いて、学習者全員が適切性を検討し合う活動で、1タスクに平均30分前後を費やした。目的は、他者の文章・観点から学ぶという学習戦略と批判的に読む視点の獲得である。学習者は例を読んだ後に、表現・構成・論理展開等について自由にコメントを述べ合った。学習者からの質問は可能な限り他の学習者に検討させた。このタスク後に添削済みの個々の作文を返却し、各自が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対応した。

翌週には修正版を提出させた。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二つである。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学習者自身に修正させた。

3. 調査

予備調査としての調査¹⁾に加え、前章で示した2期15週間ずつの授業期間の終了直後に全学習者に調査2と3を同様の方法で実施した。目的は、テキスト分析タスクを含む授業方法の有効性を検討することである。データは、異なる文体・構成の3文章（後述）の評価、授業と自己評価活動についてのアンケート、聞き取り調査の結果である。既報⁵⁾の調査2の結果も含め、調査1と3の全データを総合的に考察する。

上記期間の受講者のうち出席率がほぼ100%で全課題を提出した16名から調査への協力を得た。表1にその母語、在学段階、専攻の属性別人数を示す。12名が非漢字圏、4名が漢字圏の学習者であった。漢字圏1名は大学院生である。14名が修士課程進学を目指し、1名は修士号保持者で博士課程進学を目指す、各々研究生である。日本語能力は全員中級前半から

表1 調査対象者の属性と人数

調査	母語背景※	在学段階	専攻	人数	合計	学習者ID
1	非	研究生	文系	2	6	S1-S2
			理系	4		S3-S6
2	漢	研究生	理系	3	4	S7-S9
		博士後期大学院生		1		S10
	非	研究生	文系	1	2	S11
		修士号有研究生		1		S12
3	非	研究生	文系	1	4	S13
			理系	3		S14-S16

※漢字圏学習者は「漢」、非漢字圏学習者は「非」とする。

後半である。以下、表1のIDを用いて結果を報告する。

聞き取り調査では、調査2、3とも授業終了後の3日間に1名40分前後で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。調査は予備調査¹⁾と同様で二つである。

一つは、スキーマの形成や活用度を観察するために、授業で用いなかった3種類の、内容がほぼ同一で、表現・文体の簡潔性や論理の明快さが異なる報告文(資料2~4)を、予め辞書を用いて読ませ、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そのままの文章で、a)形式的・内容的構成、b)論理展開の明晰さ・表現の適切さのいずれも不十分な例、[2]は構成面を中心に指導を受けて本人が修正した、上記a)のみが適切で[1]同様に丁寧体の例、[3]は教師が表現をより厳密にして[2]を全面的に修正した、上記a)b)とも最も適切な例と考えられた。調査時には、完成度の高低を暗示する番号や記号を避けて、各文章を「雪・月・花」と呼び、適宜ふり仮名を付けた。

上記a)は、文章の全体的な構成が整っていることで、b)の「論理展開の明晰さ」は、単なる情報の羅列ではなく、現象に対する意義付けがなされ、部分と部分の関係が一義的に把握できること、「表現の適切さ」は、文末文体が適切で、かつ、中立的で厳密に記述されていることである。

もう一つは、作文分析タスクに関するアンケートの回答に基づいてその根拠や背景を尋ね、合わせて学習への一般的認識や経験についても語ってもらい、学習方略や学習へのメタ認知を観察した。

4. 結果

3種の報告文の評価の結果およびそのコメントから学習者のスキーマ形成の成功の度合いを判断した。学習者が判断基準としている要素、および、それに関する認識を分析し、かつ、彼らの学習についての意識を、表1の個人的背景要因を考慮しつつ検討し、「成功者」と「未成功者」の違いについて検討した。

4. 1 報告文の評価とスキーマ形成

アンケートと聞き取り調査の結果、対象者16名のうち、漢字系S7、S8および非漢字系S1以外の13名は、

報告文[3]を最も適切な報告文とした。13名のうち非漢字系のS3とS13は「自身の日本語能力では[2]が最もわかりやすいが報告文としては[3]が最も適切」であると明確に述べた。13名の中にはこの2名よりも日本語能力が低い学習者も含まれていた。こうした学習者達が、自身にとっての処理のしやすさとは別の基準で判断を行っていたことは注目に値する。

一方、[3]を選んだ13名のうち4名は、「である体」文末等の部分的特徴のみを判断の根拠として全体的な構成や論理展開への言及がなく、表層的な表現の把握にとどまっていると考えられた。その結果、9名を「成功者」、7名を「未成功者」と判断した。

報告文[3]を適切と判定しなかった3名は漢字系2名と非漢字系1名であった。3名とも、未知の漢字や語彙、名詞修飾等の文法に意識が集中し、文章の主旨を十分に把握できていなかった。成功者と未成功者の内訳を表2に示す。

16名のコメントから得られた学習者の評価基準と学習者の文章評価能力を、表1に示した多様な背景を考慮しつつ分析した。評価基準は、前述のa)として文体、構成、文の長さや段落のサイズ、b)として表現の厳密さと論理展開の明快さに分けて記述する。

4. 2. 学習者の持つ評価基準

4. 2. 1 文体

報告文[3]が最もレポートらしいと判断した学習者の多くがあげた根拠の一つは、普通体文末であった。これは[3]のみに用いられており、一つの大きな手がかりであった。レポートや論文に適した「である体」は、先の第2章で示した教科書にも明示されており、また、学期当初の授業で指導された学習項目である。アカデミックな文体は、学習者にとって当初は慣れないものであったが、[3]を選ばなか

表2 調査対象者の成功者と非成功者の内訳

背景 成否	学習者 ID	在学段階	母語 背景※	合計
成功者	S2, S3, S5, S11, S13, S15, S16	研究生	非	7
	S12	修士号有 り研究生		1
	S10	博士後期 大学院生	漢	1
未成功者	S1, S4, S6, S14	研究生	非	4
	S7, S8, S9		漢	3

※漢字圏学習者は「漢」、非漢字圏学習者は「非」とする。

った3名も作文課題では一貫して普通体を用いていた。にもかかわらず、文体への言及がなかった原因には、漢字や表現の難解さに集中して、基本的な文体の特徴に意識が及ばなかったことが推測される。

[3] の文体に対するコメントの具体例は、「フォーマルな文章」、「アカデミックなスタイル」、「洗練されている」、「見ると、きれい」、「(他の文章より) 専門的みたい」、「信頼できそうな情報があるよう」等であった。以上は、単にレポートの要件として記憶された規則への言及ではなく、この文体の使用を、文章の内容と関連させて、それに適合した特徴として捉えていると評価できる。

[2] と [3] の二つの文体差に言及した者は少ないが、[2] が「メールのような文体」で [3] が「レポートの文体」、[2] は「話しことばらしい」という指摘があった

[1] に対して、S3とS4は「語彙がわかりやすく日記のような文体」と好意的に見たコメントも述べた。ここには、自身にとってのわかりやすさを優先したい気持ちと文体に対する的確な判断とが共存しており、進歩の過程にある学習者の実態がうかがわれる。

4. 2. 2 構成

根拠として多く言及されたもう一つの特徴は情報の配列で、特にa)形式的・内容的構成に関わる。中でも、主題文の所在がわかりにくく段落もない [1] と、情報が整理された [3] は、対照的に認識されていた。例えば、S12が [3] の「最もいい」特徴とした点は、序論と本論がある構成であり、S12はその後に文末表現にも気づいた。構成の適否は、文体や他の特徴に比べて比較的注意が向きやすいと思われる。

[3] の構成へのコメントは、「わかりやすい」、「序論に考え方の順番を示している」、「タイトルや小見出しがある」、「全体の結合関係がわかる」、「話題別、段落別に中心文が書かれている」、「報告書として一番整理されている」、「合理的に部分が分けられている」等があった。

[1] は、その構成の不十分さをほとんどの者が否定的に評価した。「語彙がやさしい」ことを評価した者も、それが、構成の不備のために全体的明快さには結びつかないと認識していた。コメント例とし

ては、「『私の観点』から書かれている」、「序論部分がなく、(内容的に)2つのことを認識することができない」、「全部を読まなければ意味がわからない」、「1つの段落に多くのことを書いている」、「いろいろなものが混ざっている感じ」等があった。

4. 2. 3 文の長さや段落のサイズ

対象者の半数に相当する8名 (S1、S2、S3、S4、S5、S7、S12、S13) から、[1] と [3] に集中して文の長さや段落のサイズについての指摘があった。彼らは長い文を一律に悪いとするのではなく、長くても読みやすい場合があることを知っており、単純な量的判断ではなく、読みやすさと関連付けていることが注目された。例えば、「[1] は1つの段落に多くのことを書いているから分けたほうがいい」、「[1] はとても長い」、「[3] は [2] より1段落のサイズがよい」、「[3] は長い文もあるが、コンマを使っているので、文の部分がわかる」等である。

以上のコメントを述べた学習者は全員、文体と構成についても指摘しており、1) 文、段落の各機能、2) 各々への情報量配置の適切性、3) 上記2点の観点から見た文章の全体と部分との関連付けの3点が比較的よく意識されているものと判断される。

4. 2. 4 表現の厳密さと論理展開の明快さ

表現の厳密さと論理展開に関する問題を指摘した学習者は、8名である。彼らは、小見出し、時間表現、接続表現等の厳密さや簡潔さ、また関連して論理展開上の明快さについて指摘した。以下に例示する。

S3とS4は [2] の「A学生との交流を通して」と [3] の「A学生とのコミュニケーション」(下線は引用者) を比較し、[2] が「交流の何を説明するかわからない」との理由で、後者の明快性を指摘した。

S4は、[2] の「何年間か前に」を、[3] で「2005年に」と比較させて、後者の厳密性を指摘した。

S8とS16は、「まず」、「次に」等の接続表現が論理展開を示して段落間の関係を明確にしたと述べた。

さらに、S13は [2] の「～についてですが」という表現が冗長でレポートらしくないとし、比較して [3] は「必要なことだけ書いて、いらぬ情報がないと思う」とその簡潔性を評価した。同様に、S5とS12は、文章中の例示としての「flour」の説明が長

すぎて冗長であるとし、「このような文のスタイルは初めて見た」と述べ、従来読んだ経験のある文章が〔1〕とは異なる文体であることを強調した。

S11、S13、およびS16は、〔2〕に対しても否定的で、「会話のようで書いた人の気持ちが入っている」、「言葉や漢字がわかりやすいが、中学生レベルだと思う」、「対象を客観的に見なかった問題がある」、「文章表現が冗長である」等とコメントした。

この3名はそれぞれ、1)英語母語話者で、大学入学前からアカデミック・ライティングの学習経験がある、2)英語圏の大学への留学経験がある、3)英語圏への留学経験者で、専門が英語に関係する分野である、という背景があった。2)と3)の学習者も、英語能力には自信があり、うち1名は指導教員にもその点が評価されて翻訳を依頼された経験も有していた。

上述の〔2〕の表現や文末文体に関する指摘は、「規則への違反」を、表面的な特徴を手がかりに判断しているのではなく、表現の明快さや厳密性が概念整理の完成度と関連することを理解した上で批判していることを示している。この3名の英語によるアカデミック・ライティングの経験があるという背景は、日本語の文章評価の種々の面で重要な影響を与えている可能性が考えられる。

5. 考察

以上の結果から、ここでは、上述のa)b)がともに適切に判断できた学習者、すなわち、4. 2で示した9名の成功者のコメントを分析し、成功者の特徴を探る。まず、彼らの特徴を概観し、次に、専門分野への意識、および、テキスト分析タスクによる授業へのコメントを含め、外国語学習に対する考え方についてまとめる。

5. 1 適切な評価基準

成功者は、調査対象の文章を十分に比較・分析した結果、各々の特徴を明確に言語化していた。彼らは、文章の構成や論理展開、表現のあらゆる箇所をとらえて、それらが複合的に生み出す厳密さ、客観性、簡潔さ、および明快さに関する各自の基準を活用し、具体例に即して問題点が明示できる段階に達していたと言える。対照的に、未成功者は、コメン

トの質が異なり、自身が持つ漢字や文法等の辞書的知識に依拠した表層的な評価しか行えなかった。

9名の成功者は、容易に把握できる表現や文法等の部分の、難易度では測れない対象に言及していた。つまり、成功者は、文章全体を通して把握可能な文体印象を述べ、また、部分と部分、あるいは部分と全体との関係を、構成や論理展開として捉え、さらに、学術的な論述に必須の厳密性も指摘できていた。

成功者は、未成功者7名に比べて、文体、構成、視点、表現等、多くの基準を有しており、しかも、それらの相対的重要度の違いを認識していた。最も重要と考えていた点は、文章全体の主旨を正確に理解する構成と論理展開、つまり、個々の段落や部分が全体の主旨に収斂することである。この点は、漢字や文法の難易度、未習か既習か等にかかわらず、文章評価における最優先項目と認識されていた。

なお、9名の日本語能力は一樣ではなく、彼らの知識の多寡が文章評価に影響していたとは言えない。例えば、漢字語彙の理解が比較的困難なS5は「漢字は辞書を引けばわかること。私にとって大切なのは文章の中のトピックセンテンスがわかること」と述べていた。このように、成功者は、文章を構成する局所的な表現の問題から文章理解に支障を来たすことは基本的にはないと言える。成功者は不明な点を読み飛ばすか適宜辞書で調べ、また、読点の位置や他の言い換え表現も活用しながら、文脈全体から内容理解を試みる姿勢が顕著であったと考えられる。

5. 2 専門分野への意識

成功者は、日本語学習から過去の専門分野での学習経験やキャリアを連想し、対比して現状を分析したり、また、研究上必要な論文等の日本語の文章を意識して文章作成を試みたりしていた。つまり、彼らは、日本語学習を、専門分野の研究活動や、過去の実務経験等と関連付けて捉えていた。これは、語彙や文法の機械的な暗記学習が目標言語能力の向上に直結するといった学習観の対極にあるものである。

例えば、博士後期課程在籍中のS10は、報告文〔3〕が「毎日研究室で読む論文や報告書と同じ文体だ」と語った。S2は、同じく〔3〕を読み、客観的な表現や適切な構成が必要であることから、母国で仕事上

よく作成していた報告書の文体に類似していると述べた。さらに、S15は学部時代に受けたアカデミックコミュニケーションに関する授業を想起し、理系分野の文章を強く意識していた。その上で、S15は、自分に必要な文章は「分け目なく流れるような文章ではなく」、「部分に分かれた内容が一つにまとまった文章」である旨、明確に説明していた。

このような日本語の授業以外の経験と関連付けたコメントは、報告文〔3〕が適切に判断できなかったS1、S7、およびS8からは全く提示されなかった。

5. 3 外国語学習に対する考え方

成功者の多くは外国語学習に対する一定の考え方を持っていると観察された。今後の学習計画について有用な記述が散見された先述のアンケートをもとに、聞き取り調査で得られた結果を例示する。

まず、成功者全員がテキスト分析タスクでのクラスメートとの意見交換を高く評価した。典型的なコメントはS13による「自分の間違いとクラスメートの間違いを気づかせて、その解決も考えさせる」、「自分で何回もチェックしても間違いが見えない。他の人がチェックしなければならない」である。英語圏の大学に短期留学したS13は、類似のタスクを英語で行った経験があると述べた。その際に、ある文章が1人の学生にはわかりやすくても他の学生にはわかりにくいことがあること、また、文章の書き直しを4回程度行った経験から、実際の苦労とともに、フィードバックと学習活動の重要性にも言及していた。

意見交換の重視は、教師からの正しい知識の伝達のみを評価する態度とは異なる。背景には、母国等でのインターアクションのある授業の受講経験が影響していると考えられる。なお、議論等の活動に慣れない消極的な学習者がいる場合には、当初から授業方法の長所を十分に説明する配慮が必要である。

また、同様に、研究室の先輩や友人との交流を通じて日本語学習を進めたいといった計画も複数見られ、同タスクの継続によって新たな学習観が萌芽したことが観察された。S15は、「(日本語能力の不足のため)研究室(実験系)ではまだおしゃべりできないから、ちょっとさびしい」とも述べていた。

さらに、非漢字系学習者としては最も日本語能力

が高いS16は「(読み書き話し聞く)4技能を総合的に学ばなければならない」とし、fluencyの重要性に言及した。また、母語と言語体系が類似した複数の外国語の学習経験から、母語とはかなり異なる体系を持つ日本語の学習には「多くの例文を読むことが必要」で、「習う方法が違う」とも指摘していた。S16は、「成功する学習方法は言語の多くのdimensionについて学ぶことだ」とも語っており、一人の外国語学習者として、決して受身ではなく、自身の方法を明らかに確立し実行している様子が見ええた。

6. 専門文章作成支援方法への示唆

以上の議論をふまえ、成功者と未成功者に対する専門文章作成支援の方法への示唆についてまとめる。

まず、テキスト分析タスクは、学習者が相互にコメントし合う作業に抵抗感もなく、一律に高く評価されたことから、成功者と未成功者の双方にとって有用であると考えられる。このタスクは、学習者が他者の文章について批判的に論じ、かつ、自身が作成した文章に対するコメントを受けることで、文章の構造や論理展開について学ぶことが可能である。

また、同タスクで提示される各文章は同じトピックで作成された複数の例であり、個別の表現から全体構造まで、比較・訂正・評価の対象となり得る。このような複数の文章例を素材とした学習活動方法は、文章モデルやフォーマットを提示する従来型の方法とは異なる。学習者は教師からの添削に加え、自身による検討と共通の文章例に対する意見交換から、批判的に読む多様な視点が得られると言える。

学習者は、上記の通り、定期的な文章作成活動、および、定期的に自身と他者の各文章を批判的に読む活動を行ってきた。本稿における受講実績がほぼ100%の学習者には、一種のトレーニングとして、一定期間のこうした活動の継続の重要性が認識されているものと考えられる。このことは、成功者からの「書くことによって日本語を学びたい」、および「今後は自分で計画的に学習・研究活動を行いたい」といった定期的学習活動の有用性に言及したコメントからも明らかであった。いずれも、言語学習の実体験を通じて、自身の次なる日本語学習や研究活動へ

の示唆を導き出したものと評価できる。

一方、未成功者は、文章の部分に捉われたり、表現を注視したりしがちである。そのため、上記のような具体的な活動に加え、全体の構造や論理展開を把握しようとする態度を強化する必要がある。そのためには、文章の読解・作成の作業と並行して、学習自体への内省、および他者の内省への接触を通じた意識化を行うことが有効に働くと期待される。クラスメートだけでなく、接触経験がない人の内省も、有用な示唆として、新たな視点の獲得や、学習への意識化の促進に有効であると考えられる。

表3には、16名の学習者からの文章評価コメントを、その特徴から、a)形式的・内容的構成、b)表現と論理展開に分けて一覧化した。未成功者には、特に成功者が持つ多様なコメント例を提示し、文章構造スキーマ形成の刺激として意識化を促すことが期待できる。また、本稿の学習者コメントをデータベース化することにより、学習者作文の診断ツールに応用することが考えられる。さらに、成功者の学習方法や学習態度に関する内省を文字化して蓄積すれば、学習者を対象としたカウンセリングにおいて他者の視点を援用することも十分に可能である。

本稿では特に構成や論理展開といった、分析が必ずしも容易ではない対象を用いた調査から、学習者のスキーマ形成に関する議論を行った。今後、研究の方法論をさらに精緻化し、論文作成支援方法の一層の具体化を進めていきたいと考える。

表3 調査対象とした学習者16名からの文章評価コメント

種類	具体的な表現例
a)形式的・内容的構成 上段:肯定的 下段:否定的	序論があり本論がある、サイズがよい、いらぬ情報がない、厳密、ことばや漢字はわかりやすい、整理されている、合理的に部分が分けられている、話題別・段落別に中心文が書かれている、全体の結合関係がわかる 序論部分がない、わかりにくい、私の観点から書かれている、すぐに全部はわからないため読み返す、内容的に2つのことの違いが認識しにくい、全部を読まなければわからない、アイデアがどこまで続かわからない、ステップがわかりにくい、分けて書いたほうがいい、いろいろなものが混ざっている、とても長い、冗長
b)表現と論理展開 上段:肯定的 下段:否定的	普通体、わかりやすい、フォーマル、アカデミック、洗練されている、きれい、専門的、信頼できそうな情報がありそう、レポートらしい、仕事で使っていた文書と似ている、研究室で読む論文やレポートと類似している 丁寧体、わかりにくい、会話のようで書いた人の気持ちが入っている、中学生レベル、対象を客観的に見なかった、会話のよう、日記のよう、話しことばらしい、メールのよう

付記：本研究は平成21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)によるもので、村岡他(2009)での口頭発表の内容に大幅に加筆してまとめたものである。

参考文献

- 1) 因京子, 村岡貴子, 仁科喜久子, 米田由喜代: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 (2008)
- 2) 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 (2007)
- 3) 竹内理:より良い外国語学習法を求めて - 外国語成功学習者の研究 -, 松柏社 (2003)
- 4) 村岡貴子, 因京子, 米田由喜代, 仁科喜久子:理系大学院レベル留学生のライティングに関する問題の調査・分析 - 日本語論文作成支援リソース開発のために -, 日本語教育学会秋季大会予稿集, 101-106 (2007)
- 5) 村岡貴子, 因京子, 仁科喜久子,:研究留学生のための日本語ライティング授業でのテキスト分析タスク, 専門日本語教育学会第11回研究討論会発表要旨集, 23-24 (2009)

資料1 (テキスト分析タスクの一部:ふり仮名削除)

Q5: 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。

(1) 高齢化が進むとともに、さまざまな問題が生じてきた。まず、雇用については、労働の需要と供給が問題になる。たとえば、若い労働力を使う仕事は供給が不足する。また、社会保障の問題もある。たとえば、若い労働者の数は定年退職者の数より少ない場合には、社会保障の予算が問題になる。

(2) 労働力不足の問題が起こるのを防ぐために、各国の政府は出生率を上げるようにさまざまな政策を打ち出している。しかし、育児費用が高く、この方針は成功し難いので、外国人労働者を受け入れる方が効果的だと思われる。さらに、ロボットの活用も適切な次善策だと考えられる。

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」という言葉を私が分からないとすると、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とても戸惑いました。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と、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”と引く。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、私にとっては初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。

Towards developing resources and activities that assist formation of schema for academic writing

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

*Osaka University

This article, combining findings of our previous work and new observations, analyzed the results in text-evaluation and reflective comments by 16 regular participants in 15-week writing course that offered text-analyzing tasks as one of its major activities, considering the learners' academic standings, learning experiences and various cultural/environmental backgrounds to identify possible influential factors on schema formation and develop resources and activities to assist it. Thirteen learners gave a correct judgment, and 9 of them based their judgments on reasonable internalized standards on style, organization, length of sentence, size of paragraph, and clarity in expression and argumentation. The following were observed in the more successful learners: 1) they had a set of well-stated, ordered standards of good writing with a priority on organization and argumentation, 2) were aware of common features their Japanese learning had with their experiences and also of its implications on their achievements in research, and 3) have specific expectations for the process of learning. While text-analyzing tasks were useful both for the more and the less successful learners, the latter were expected to be benefited from exposure to reflections by others. Learners' comments will be usefully incorporated into resources for the teaching of academic writing.

Keywords: *academic writing, text-analyzing tasks, resources, schema, awareness*