

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士学位申請論文概要

論 文 題 目

人文系大学院留学生の
文章課題作成過程における調整行動

申 請 者

宮崎 七湖

2009年9月

1. 研究の目的

本研究は人文系の大学院に在籍する留学生が、レポートなどの文章課題を作成する過程を調査、分析するものである。

大学などの高等教育機関では、レポートや論文や記述試験などによって評価されることが多く、このような文章課題を作成する能力が留学生の留学の成果を左右する。しかし、日本の大学や大学院に在籍する留学生が、どのように文章課題を遂行しているのかという、過程の研究はいまだない。また、文章研究の関心が産出されたプロダクトから、産出過程へと移行し、第二言語（以下 L2）としての日本語の文章産出を探る研究がなされるようになったが、このような文章産出過程の研究は、調査者によって設定されたトピックで文章を書く過程を調査対象としている。これは実際の文脈と切り離された調査・分析であるという問題がある。そこで、本研究は留学生が実際に科目を履修し、課題を遂行する過程の実態を調査することにした。

研究課題は以下の通りである。(1)人文系大学院では、どのような文章課題が課されているのか。(2)人文系大学院に在籍する留学生は、文章課題を遂行する過程でどのような逸脱を留意し、それを評価し、調整を選択、遂行しているのか、あるいは、していないのか。

本研究は実態調査であるが、このような実態調査は文章表現教育を再考し、設計する上で、基礎的な情報を提供できる。また、このような留学生の文章課題遂行過程の実態を知ることによって、日本語の文章表現教育に携わる教員のみならず、大学や大学院で一般科目や専門科目を担当する教員にも、有益な示唆を与えることができると考える。

2. 調査の概要

2005年4月、ならびに、9月に大学院研究科に入学した10名を調査対象者とした。この研究科の専門分野は日本語教育学である。調査期間は2005年4月に始まる前期、9月に始まる後期のそれぞれ1学期（約5ヶ月間）である。

以下の手順によるデータ収集を行った。(1)調査対象者に、「科目A」に関して行ったこと、また、その他の科目の講義やレポートに関して行ったことや大学院で勉学をする上で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、学期中から学期後に、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、履修している科目の講義で行われている活動や課題、学習ダイアリーの記述内容

について質問した。(3)全調査対象者が共通して履修している科目である、科目Aの参与観察を行った。調査者は、科目Aに出席し、講義の内容、クラス活動、課題に関する指示、講義担当教員、調査対象者の言動などを観察し、参与観察ノートを取った。(4)科目Aの文章課題産出中の原稿と最終原稿を提供してもらった。産出途中の原稿は、課題作成中に「レポート1」、「レポート2」というように、ワープロのファイル名を変えて保存してもらい、最終原稿と共に、作成途中のパソコン文書ファイルも提出してもらった。(5)(4)の文章課題産出中の文章に関するフォローアップ・インタビューを行った。具体的には、作成途中の複数の原稿を比べ、変更が認められた箇所について、どうして修正したのか質問した。(6)科目Aの担当教員に対するインタビューを行い、文章課題の目的や評価の基準などについて質問をした。

ネウストプニー（2003）は、アカデミック・インターアクションという概念を提案し、これまでの学術目的のための言語教育の主な関心事であった文法能力のみならず、文法外コミュニケーション能力、社会文化能力の要因も、研究・教育の対象とすることの重要性を主張している。本調査は、このアカデミック・インターアクション理論を援用した。アカデミック・インターアクションの三つの構成要素である、社会文化行動、文法外コミュニケーション行動、文法行動において、留学生はどのような管理を行い、調整行動を遂行しているのかを分析した。

過程の分析には、言語管理理論（ネウストプニー 1997）を援用した。留学生が文章課題を遂行する過程で起こる、規範からの逸脱、逸脱の留意、逸脱の評価、調整の選択、調整の遂行という管理プロセスを質的に分析し、この管理プロセスにおける調整行動遂行の実態を明らかにした。

3. 結果の概要

3.1. 課題の種類

調査対象者の学習ダイアリー、および、インタビューでの発話より、調査対象者10名が履修した大学院研究科の理論科目、11科目で課された課題の分析を行った。その結果、「調査・分析」、「論文要約」、「感想・質問」、「問題」の4種類の課題が認められ、また、これらの課題と、講義活動との関連性が明らかになった。

3.2. 社会文化行動の分析結果

科目Aで課された「調査・分析」の課題の遂行過程を分析し、調査対象者が課題要求を解釈し、分析の対象となる素材と課題のトピックを選定するまでの行動を社会文化行動とした。この過程では、講義を理解する、課題要求を解釈する、素材・トピックを選定する、必要なリソースへアクセスする、適切な素材やトピックを発見する、選んだ素材やトピックが適切であるかを判断する上で、問題が発生していた。

講義が理解できない、講義の中心概念が理解できないなど、理解上の逸脱が発生した調査対象者が少なくなかった。このような問題の発生に対して、教員に相談する、教員が書いた書籍や論文を読む、他の受講生にわからないことの説明を求めるといった調整行動が遂行され、問題の解決が図られた。

科目担当教員が、課題に何を求めているかを課題要求とし、それを解釈することを「課題要求の解釈」とした。多くの調査対象者は、課題要求を解釈するのに問題が生じていた。この問題を解決するために、担当教員が書いた論文や書籍を読む、講義を理解するための調整を行うという行動が取られていた。

課題要求の解釈上の問題は、素材やトピックの選定に影響を与えた。素材やトピックを選定するのに、他の受講生が行った口頭発表や、過去に行った類似の課題をモデルにするという調整行動が遂行されていた。他の受講生が行った口頭発表をモデルとする調整によって、調査対象者が課題を放棄するのを防ぐことができた事例もあったが、このような調整が、かえって、分析の素材やトピックを単一なものにし、それが科目担当教員の期待に反するものであったという事例も認められた。

また、素材やトピックを選定するのに、具体的な選定基準を考えるという調整行動が遂行された。このような具体的な基準は、講義で行われた他の受講生の口頭発表に対する肯定的、あるいは、否定的評価、口頭発表に対する教員の明示的、あるいは、非明示的なコメントや評価や課題の指示から形成された。講義の活動に参加する教員、他の受講生とインタラクションを通じて、このような基準が参加者の中に形成されていったとすることができる。

そして、この基準は教員がどのような規範を持ち、課題を評価するのかを推測し、その規範に合わせるものであった。素材とトピックを決定する上で、担当教員が主張したいこと、つまり、講義の中心概念を反映させられる素材を選ばなければならないという強い志向が、ほぼ全ての調査対象者に見られた。

しかし、調査対象者の中の交換留学生の2名には、素材とトピックを選定するにあたり、「本国の日本語教育に役立つものがある」という他の調査対象者とは異なる基準を持っていた。このことは、この大学院の一時的滞在者であり、本国には所属する別の大学院があり、日本で在籍する大学院から学位を授与されるわけではないという交換留学生の性質と関係があると分析した。

また、調査対象者たちは、講義を理解する、選んだ素材やトピックが適切であるかを判断するのに、問題が発生し、人的ネットワークを利用するという調整を行っていた。さらに、図書館の資料など、必要なリソースへのアクセス上の問題も報告されたが、このような問題も、人的ネットワークを有効に利用することによって、解決できるのではないかと分析した。

3.3. 文法外コミュニケーション行動と文法行動の分析結果

科目Aの文章課題遂行の過程で行われた文法外コミュニケーション行動、ならびに、文法行動に関する管理プロセスを分析した結果をまとめる。

まず、文法外コミュニケーション能力に関しては、内容、構成、表現の三つに関する調整が行われた。内容と構成は、さらに全体的なもの、局所的なものに分けられる。

全体的内容の検討は、文章課題の内容としてどのようなものを含めるべきかという検討であったが、後期には教員の講義での指示を受け、調整を遂行し高い評価を受けることに成功した調査対象者がいた。その一方で、このような教員の指示に応ずるような調整を全く行わなかった調査対象者もいた。どのような内容を含めるべきであるかは、教員が考える文章課題の目的や期待、つまり、課題要求に関係していた。

全体的内容と全体的構成の双方に関わる問題として、どのような形式で書くかという問題があった。序論から始まり、本論、結論と続く典型的な文章課題の形式で書いた調査対象者と、冒頭から教材の情報を載せ、分析項目を箇条書きにしていた調査対象者がいた。この違いは、全体的内容の違いをもたらしていたが、後者の調査対象者は、口頭発表で配布されたレジюмеをモデルとして使用したこと、このような形式で文章課題を遂行したことがわかった。また、前期と後期の調査対象者間で採用した形式が異なっていた。これは後期で配布されたレジюмеの形式がほぼ同一であったため、後期の調査対象者がどの形式がよいのかを検討することなく、その形式をモデルとして用いたためであると分析し

た。それに対して、前期にはさまざまな内容や形式のレジユメが配布されたため、調査対象者はどのような形式が適当であるかを自ら検討しなければならず、その結果、文章課題として、より適切な形式を採用することができたと分析した。

表現に関する調整は、「詳細化」、「繰り返しの回避」、「緩和表現の使用」、「書き言葉の使用」、「学術用語の使用」、「長い文の回避」、「日本語らしさへの配慮」、「対人関係への配慮」、「語彙の選択」の九つの調整が認められた。これに「全体的内容」、「局所的内容」、「全体的構成」、「局所的構成」を加えた13の調整は、三つの方向の調整に分けることができると論じた。

まず、「読み手への配慮による調整」である。「全体的構成を検討する」、「局所的内容を検討する」、「詳細化」、「長い文の回避」、「対人関係への配慮」がこれに当たる。これらの調整は、「対人関係への配慮」以外は、読み手にとって、わかりやすくするための調整と言い換えることができるだろう。

次に「洗練された文章を目指す調整」である。「繰り返しの回避」、「書き言葉の使用」、「学術用語の使用」、「日本語らしさへの配慮」がこれに当たる。最後に、「伝達したい内容を正しく伝えるための調整」である。この調整に分類できるのが、「局所的内容」と「語彙の選択」である。このような調整は、自己の思考と実際に書かれていることとの差異を埋めるための調整と言うことができるだろう。

「緩和表現の使用」に関しては、「読み手への配慮による調整」と「伝達したい内容を伝えるための調整」双方の方向性があると考えられる。もし、書き手が確言することによって、読み手の心情を害したくないという心理からこの調整が行われれば、「読み手への配慮による調整」と考えることができる。しかし、もし、書き手が「このように述べたい」という考えによって調整が行われれば、「伝達したい内容を正しく伝えるための調整」ということになる。また、もしこのような調整が、単に文末表現の繰り返しの避けるために行われれば、「洗練された文章を目指す調整」と考えることもできるだろう。

「全体的内容」については、「伝達したい内容を伝えるための調整」に分類することができる。しかし、全体的内容の調整は、書き手個人の「伝達したい内容」の範囲にとどまることではない。全体的内容は、課題要求を解釈した上で、調整が行われる。この点において、他の文法外コミュニケーション能力に関する調整とは、性質が異なると考える。全体的内容に関する調整には、より社会文化的要素が強く働いていることが考えら

れる。

文法行動に関して、実際に調整が行われたのは助詞、自動詞／他動詞、アスペクトの三つの項目のみであった。この結果から、調査対象者がより、管理の意識を働かせていたのは、「文法」よりも「文法外コミュニケーション」の側面であると言えることができる。文法的調整が最も多く行われたのは、助詞に関するものであった。多くの調査対象者が、助詞の逸脱を取り除こうと、意識的な管理を行っていた。

3.4. 論文要約課題遂行過程の分析結果

科目Eと科目Bで課された課題、「論文要約」の課題を取り上げ、調査対象者の課題遂行過程における管理プロセスを分析した。分析結果を次の4点にまとめる。

第一に、論文要約の課題を遂行するのに、何をどのように書くかという、内容と形式、つまり、文法外コミュニケーション能力の側面についての、留意が多く、また、重視されていた。これに対して文法や語彙などの文法能力に対する留意は少なかった。留学生が困難と思う側面は、文法や語彙ではなく、全体的内容と全体的構成であった。

第二に、論文要約という課題であっても、どのような内容をどのように書くべきかは、状況によって同一とは限らない。教員の要求、課題の目的や、読み手（聞き手）の状況によって、どのような内容をどのように書くべきかに、違いが出てくる。受講生は、このような課題の目的や課題状況を考慮した上で、適切な内容や構成を考えなければならない。しかし、この過程に問題が生じていた。

第三に、自ら以前に経験した課題をモデルとして用いるという行動が見られた。文章課題が、過去に遂行した文章課題のジャンルと類似のものであると判断された場合、過去に習得した型がそのまま応用され、そのため、問題が生じる可能性が示唆された。

第四に、特に、社会文化行動や、文法外コミュニケーション行動に関しては、留学生が既に持っている経験から生じた規範が確立されている場合がある。そして、そのディスコース・コミュニティの規範と既に確立された規範との衝突が起こった場合、新たな規範に従うのに抵抗があり、逸脱であると留意しながらも、調整を遂行しないこともある。

4. 考察

以上の結果を踏まえ、(1) 課題要求を解釈する上での問題とその原因、(2) モデル使用の調整、(3) 課題遂行過程における規範と文化、の三つの観点から考察を行った。

4.1. 課題要求を解釈する上での問題の発生とその原因

調査対象者が課題要求を解釈し、分析する素材やトピックを選定するのに、問題が生じていることが確認できた。この問題を解決するのに、他の受講生の口頭発表や過去の類似の課題をモデルにするという調整が行われた。しかし、この調整は、必ずしもよい結果を生まないということもわかった。また、素材やトピックを選定するのに、具体的な基準を考えると調整が行われたが、このような基準は、講義を受け、教員Aの講義、他の受講生の口頭発表、教員Aの口頭発表への明示的、非明示的フィードバック、教員の指示から、形成されていったが、これらの基準を形成するための根拠は、自らの判断や、教員の非明示的なコメントや態度から推測したものが少なくなかった。

以上のような課題要求解釈の問題、その調整プロセスの分析から、この問題の原因は、科目担当教員が課題の目的を明示していないことであるとし、筆者は、担当教員からの調整が必要なのでないかと論じた。このような問題は、科目担当教員が課題の目的、意図を明確に受講生に伝えることによって、事前に防げるはずだ。課題の目的、意図が明示されれば、受講生に何が求められているのか、つまり、課題要求の適切な解釈が行われ、この過程における問題を事前に防ぐことができる。また、教員自身はその課題を遂行させることによって何を受講生に学ばせようとしているのかを内省することも重要であると論じた。

4.2. モデル使用の調整

過去に行った類似の課題をモデルとする、他の受講生の口頭発表をモデルとするといった、モデルを使用する調整行動は、科目A、科目B、科目Eの本論が分析した全ての科目の課題遂行過程において認められた。これらの調整は、(1)課題要求を解釈し、素材・トピックを選定する過程、(2)課題に含めるべき内容を決定する過程、(3)形式・構成を決定する過程の三つの過程において、遂行された。このモデル使用の調整によって、課題が正しく遂行され、調整が有効に働いたと分析できる事例もあったが、この調整によって、かえって、課題の質を下げたしまい、調整がマイナスの結果を生じさせた事例もあった。

調査対象者が、他の受講生の発表レジュメや過去に経験した課題の内容や形式を安易にモデルとして使用した原因の一つには、留学生が文章の型を固定的に捉えていることではないかと分析した。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。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。このような型の存在が、

留学生の文章の目的、読み手や聞き手の状況といった思考を妨げていると考えることができる。

4.3. 文章課題遂行過程と規範

課題遂行過程において、調査対象者が課題要求を解釈する、素材やトピックを選定する、要約する論文を選定する、課題に含める内容を検討するといった調整が行われ、その調整の拠り所となる規範は、講義を受ける過程で形成されていった。この規範は、クラスというディスコース・コミュニティに参加することによって、個人の中に形成されていった。

大学や大学院などで課題を遂行するための社会文化行動、文法外コミュニケーション行動の管理プロセスの特徴として、次のことが言えると考えられる。まず、課題遂行過程における管理プロセスは、そのディスコース・コミュニティの新たな規範を個人の中に内在化させる、つまり、新たな規範を生成することから始まるということである。課題を遂行するのに必要な規範は、最初から存在したのではなく、講義を受講する中で形成されていった。例えば、論文要約に何を含またらいいのかわからない、どのような構成にしたらいいのかわからないという問題が生じた場合、このような項目に関する規範は存在しなかった。しかし、この課題提出後には教員からのフィードバックがあり、そのフィードバックをもとに、「例文は書かない」、「論文全体を要約しない」、「要点を取り出して要約する」といった規範を新たに形成することができた。そして、次の論文要約の課題では、この規範に照らし合わせることによって、調整を行うことに成功している。

次に、この規範はこの人物がこのコミュニティでは、このように行動すべきであると考えられる行動規定である。よって、このディスコース・コミュニティの中でのみ効力があるということである。つまり、規範は、ディスコース・コミュニティの最小単位であるクラスの規範であり、学部や学科、大学、国で共有されるのではない。また、同じディスコース・コミュニティ内であっても、課題の目的やその状況によって変わり得る、つまり、動的であることにも留意しなければならない。同じような課題であっても、さまざまな状況によって、どのように課題を遂行すべきであるかを考え、調整できる能力が課題遂行の成否を左右し、このような能力が文章課題遂行能力であると言える。

しかし、この個別性はしばしば認識されず、他のディスコース・コミュニティの規範がそのまま別のディスコース・コミュニティへと持ち込まれることがある。これが問題発生の原因になっていた。無論、このような調整がうまく機能し、課題遂行が成功するこ

ともある。しかし、課題の目的や担当教員の考え方、読み手や聞き手の状況によって、どのように課題を遂行すべきかが異なるため、教員や他の受講生の理解が得られないなどの問題が発生することもある。受講生はこのような個別性を認識し、個々の状況に適切な行動は何であるかを検討する能力が必要である。このような課題遂行の経験を重ねることによって、アカデミックな課題とは、研究とは、どのようなものであるかという、一般性の高い個人の規範が形成されると論じた。

本研究の事例からは、このような個人の規範がすでに形成されている場合は、そのディスコース・コミュニティの規範を認識しながらも、個人の規範との間で比較し、評価した上で、そのディスコース・コミュニティの規範を選択しないという行動を取ることもあることがわかった。

以上、本研究の分析結果から、科目担当教員による課題目的明示の必要性、文章表現教育におけるモデル提示の問題、文章表現教育における文化の問題の3点について、筆者の考えを述べたが、学術目的のための文章表現教育は何を目指すべきか、それはどのような方法によって実現され得るのかという、問いに十分に答えることはできなかった。この問いに答えるために、教育実践と研究を重ねていくことを、今後の課題としたい。

引用文献

- ネウストプニー, J. V. (1997) 「プロセスとしての習得研究」『阪大日本語研究』9, pp. 1-15.
- ネウストプニー, 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』, pp. 139-150.