

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

2009年9月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

宮崎 七湖

目次

第1章 本研究の目的と意義	1
1.1 研究の背景	1
1.1.1 学術目的のための文章課題とは	1
1.1.2 留学生の増加と多様化	3
1.1.3 高等教育機関における文章課題の研究の必要性	4
1.2 本研究の意義	5
1.3 研究の理論的枠組み	6
1.3.1 アカデミック・インターアクション	6
1.3.2 ライティング能力とアカデミック・インターアクション能力	9
1.3.3 社会文化行動・能力の考え方	13
1.4 本研究の目的と本論の構成	16
第2章 関連研究の概観	19
2.1 L2としてのライティングとEAP教育・研究の歴史的変遷	19
2.1.1 モデルとしての文章産出物への関心	20
2.1.2 文章産出過程への関心と教育への応用	21
2.1.3 プロセス・アプローチに対する批判と実際場面への関心	24
2.1.3.1 勉学スキルとニーズ分析	24
2.1.3.2 専攻分野に関連付けたコース	25
2.1.4 ジャンル分析とは	26
2.1.5 文章の形式的類型への関心から社会行為としての文章産出研究へ	27
2.1.6 文章産出に影響を与える要素にはどのようなものがあるか	29
2.1.7 実際場面における文章課題遂行の研究	34
2.2 日本語の文章産出過程の研究	37
2.3 日本語教育の分野で行われた学術目的のための文章、文章表現教育の研究	40
2.3.1 学術目的のための文章の特徴を探る研究	40
2.3.2 留学生はどのような問題を抱えているのか	42
2.3.3 大学での勉学に必要な日本語力とは何か	45

2.3.4	大学での勉学に必要な日本語力はどのように養成されるのか	47
2.3.5	協働的な活動を取り入れた文章表現教育	51
2.3.6	その他の文章表現教育の方法	53
2.4	関連先行研究のまとめと問題点	54
第3章 調査の方法と課題の種類分析		59
3.1	調査の方法	59
3.1.1	調査対象者	59
3.1.2	データ収集の方法	61
3.1.3	分析の枠組み	63
3.2	課題の種類分析	67
3.2.1	履修科目の概要	68
3.2.2	課題の種類	69
3.2.2.1	「調査・分析」の課題	70
3.2.2.2	「論文要約」の課題	71
3.2.2.3	「感想・質問」の課題	71
3.2.2.4	「問題」の課題	72
3.2.3	課題の種類分析のまとめ	73
第4章 課題遂行過程における管理プロセス(1) ー社会文化行動ー		77
4.1	科目Aの講義と課題の概要	77
4.1.1	講義の概要	77
4.1.2	講義の内容	78
4.1.3	課題の概要	83
4.1.3.1	課題の目的	83
4.1.3.2	課題の評価	85
4.1.3.3	講義活動と課題の関連	89
4.1.3.4	課題の指示	90
4.1.3.5	科目Aの課題遂行過程を調査対象とした理由	92
4.2	管理プロセスの分析	93

4.2.1	課題要求を解釈する	94
4.2.2	リソースにアクセスする	99
4.2.3	分析素材を選定する	101
4.2.3.1	他の受講生の発表を参考にする	102
4.2.3.2	過去の経験を参考にする	107
4.2.3.3	探し方を検討する	109
4.2.3.4	分析素材選定の基準を持つ	114
4.2.3.5	決まった分析素材とトピックの確認をする	135
4.3	結果のまとめと考察	137
4.3.1	結果のまとめ	137
4.3.2	考察	142
4.3.2.1	人的ネットワーク活用の有効性	142
4.3.2.2	担当教員からの調整の必要性	144
4.3.2.3	一般性の高い規範と個別的規範	145
第5章	課題遂行過程における管理プロセス (2)	
	一文法外コミュニケーション行動・文法行動一	146
5.1	文法外コミュニケーション行動	146
5.1.1	内容	147
5.1.1.1	全体的内容	147
5.1.1.2	局所的内容	159
5.1.2	構成	161
5.1.2.1	全体的構成	161
5.1.2.2	局所的構成	173
5.1.3	表現	176
5.1.3.1	詳細化	176
5.1.3.2	繰り返しの回避	178
5.1.3.3	緩和表現の使用	183
5.1.3.4	書き言葉の使用	187
5.1.3.5	学術用語の使用	193

5.1.3.6	長い文の回避	194
5.1.3.7	日本語らしい表現の使用	198
5.1.3.8	対人関係への配慮	199
5.1.3.9	語彙の選択	202
5.2	文法行動	203
5.2.1	助詞の選択	203
5.2.2	自動詞・他動詞の選択	207
5.2.3	アスペクト	208
5.3	結果のまとめと考察	209
5.3.1	結果のまとめ	209
5.3.2	考察	213
5.3.2.1	文法外コミュニケーション行動の三つの方向性	213
5.3.2.2	全体的内容と課題要求の関連性	215
第6章	論文要約課題遂行過程における管理プロセス	217
6.1	科目Eの事例	217
6.1.1	講義の課題と概要	217
6.1.2	管理プロセスの分析	218
6.1.2.1	文章課題1	218
6.1.2.2	文章課題2	226
6.1.2.3	文章課題3	227
6.2	科目Bの事例	229
6.2.1	課題の概要	229
6.2.2	管理プロセスの分析	230
6.2.2.1	口頭発表1	230
6.2.2.2	口頭発表2	235
6.3	結果のまとめと考察	238
6.3.1	結果のまとめ	238
6.3.2	考察	240

第7章 結論	242
7.1 課題遂行過程における留学生の問題とその解決に向けて	243
7.1.1 課題遂行過程における問題と調整	243
7.1.1.1 課題要求を解釈する上での問題とその原因	243
7.1.1.2 モデル使用の調整	246
7.1.2 課題遂行過程における規範	249
7.1.3 課題遂行過程における規範と文化	252
7.2 理論的枠組みに関する考察	257
7.3 今後の課題	260
付録1	262
付録2	263
謝辞	267
参考文献	268
早稲田大学 博士（日本語教育学）学位申請 研究業績書	281

表の一覧

表 1-1：ライティング能力の要素	11
表 1-2：ネウストプニーのインターアクション能力とスカーセラ・オックスフォードの ライティング能力の要素	11
表 1-3：分析対象項目と分析対象科目	18
表 3-1：調査対象者の概要	60
表 3-2：インタビュー日程と時間	62
表 3-3：データの種類と分析の対象	63
表 3-4：アカデミック・インターアクションの三つの領域	64
表 3-5：ハイムズ式モデルとアカデミック・インターアクション	65
表 3-6：アカデミック・インターアクション行動の判断基準	66
表 3-7：調査対象者履修科目一覧	68
表 3-8：理論科目で課された課題の種類	70
表 4-1：教材分析活動の主体と聞き手（読み手）	89
表 5-1：文法外コミュニケーション能力・文法能力に関する調整行動	147
表 5-2：各調査対象者の文章課題に含まれている内容	148
表 5-3：前期発表者と発表レジュメの内容	171
表 5-4：後期発表者と発表レジュメの内容	171
表 7-1：課題遂行過程における問題と調整	244
表 7-2：課題遂行過程における社会文化的規範	250
表 7-3：課題遂行過程における文法外コミュニケーション的規範	251
表 7-4：課題遂行過程における文法規範	251

図の一覧

図 1-1：インターアクション行動とコミュニケーション行動	8
図 1-2：ライティングの要素 (Raines 1983)	10
図 2-1：Hayes and Flower (1980) の文章産出モデル	23
図 2-2：Hayes (1996) の文章産出モデル	30
図 2-3：コミュニカティブ・プロセス・モデル (Grab and Kaplan 1996)	31
図 2-4：未熟な書き手の文章産出モデル (Bereiter and Scardamalia 1987)	32
図 2-5：熟達した書き手の文章産出モデル (Bereiter and Scardamalia 1987)	33

第 1 章 本研究の目的と意義

1.1. 研究の背景

1.1.1. 学術目的のための文章課題とは

大学、大学院などの高等教育機関において、科目を履修する学生に課される文章課題とは、どのようなものであろうか。また、日本の高等教育機関で学ぶ留学生はこのような文章課題をどのように遂行しているのであろうか。その遂行過程においてどのような問題が発生し、その問題をどのように解決しているのだろうか、あるいは、解決できずにいるのだろうか。

筆者がこのような疑問を持つようになったのには、第二言語（以下、L2）学習者としての英語の文章表現学習の経験、海外の大学院で、L2 である英語で文章課題を遂行しなければならなかった経験、日本語教育における文章表現指導の経験による。

筆者は学士課程在籍中に英語のライティングの科目を受講し、パラグラフライティングの基本的な考え方、中心文と支持文から成るパラグラフ構成を習い、また、序論、結論と三つのパラグラフから成る文章構成を学んだ。この講義では決められた型に則って書くことが徹底的に教えられていた。筆者はそれまで、日本語、英語の文章表現の指導を受けたことがなかったが、このような指導を新鮮に、かつ、合理的に感じ、また、このような指導を受けて、英語で文章が書けるという自信を得ることができた。

その後、英語圏の大学院の修士課程に在籍した際に、英語で文章課題を遂行しなければならない状況に置かれ、L2 で文章課題を遂行することの困難を経験した。英語のライティング科目で学習した、パラグラフライティングの考え方や文章型、表現などが役に立たなかったわけではない。しかし、いざ専門科目を履修し、文章課題を遂行していかなければならない状況に置かれると、文章型や表現、語彙、文法といった文章表現における言語的な知識では対処できない問題が数多く発生した。2年間の留学期間中、筆者は履修科目で課される文章課題を遂行することの困難と、それに伴う不安と戦い続けなければならな

った。このとき、既に日本語教育に携わっていた筆者は、この経験から、日本の大学や大学院において、留学生が L2 で文章課題を遂行することとは、どのようなことであろうかと考えるようになった。

その後、大学や大学院への進学予備教育コースや大学の日本語コースで、文章表現の指導をする機会に恵まれた。しかし、筆者が実践したのは、自らが英語のライティング科目で受けたような、文章型や表現中心の指導、指示したプロセスを踏ませて書かせる指導であった。このような授業では、何人かの学生から肯定的な評価を得ることができた。大学、大学院への入学試験を受ける学生は、入学試験で小論文を課されることが多く、短い時間内で考えを整理し、首尾一貫した文章を書く必要があった。筆者が文章表現の授業で教えたことや、その方法は、このような小論文対策としては、効果があったように思う。しかし、自らの留学経験を思い出し、学生が大学や大学院で実際に講義を受け、レポートなどの文章課題を遂行しなければならないときに、このような文章表現の指導がどれほど役に立つのであろうかという疑問を持っていた。筆者が実践した指導は、小手先の入学試験対策にはなったかもしれないが、入学後、留学生が立ち向かっていかなければならない文章課題の遂行を助けるものではなかったと考えている。

筆者には、日本語が L2 である留学生への文章表現教育を担当する教員の役割は、日本語の標準的な型や表現を教えることだけではないという意識はあったものの、それでは、どのような能力が必要でその能力はどのように養成されるのかといった考えはなかった。その結果、文章の型や表現を教授項目の中心に据え、それを教えることに終始してしまったのだ。

また、一般的に L2 としての文章表現クラスで教えられること、並びに、その方法や課題と、留学生が大学や大学院で、一般教養や専門科目を履修し、実際の文章課題を遂行していくのに必要な能力とは、合致しているのかという疑問がある。留学生に対する大学や大学院で必要な文章表現能力の育成は、どのようなものであるべきかを考えるためには、まず、大学や大学院において、どのような文章課題が課され、留学生がその課題をどのように遂行しているのか、文章課題遂行の実態を知る必要がある。この実態が明らかになれば、高等教育機関で学ぶ留学生のための文章表現教育が、何を指すべきかを議論することができる。さらに、日本人学生が疑問を持たずに遂行している文章課題について、留学生の遂行過程から捉えることによって、文章課題の本質的な意義や目的、あり方の問題点が見えてくると考えている。

以上が、筆者が本研究を始めるに至った動機である。また、本研究には次に述べるような社会的状況による要請もある。

1.1.2. 留学生の増加と多様化

「平成20年度外国人在籍状況調査について－留学生受け入れの概況－」(日本学生支援機構 2008)によると、2008年5月1日の留学生数は123,829人にのぼり、過去最高を記録した。近年の受入れ留学生数の推移を見ると、2000年に比べ、およそ2倍という急激な増加が見られ、今後、留学生数が増加することが見込まれる。また、2008年1月18日に行われた福田元首相の施政方針演説では、「留学生30万人計画」が打ち出され、「開かれた日本」、「グローバル戦略」の一環として、2025年ごろに留学生数を30万人までに増加させるという方針が述べられている(内閣官房内閣広報室 2008)。このことから、日本の大学や大学院、専門学校などの高等教育機関に入学する留学生は今後も大幅に増加することが予想される。

このような留学生数の増加は、留学生の質的变化をもたらしたと言える。日本留学が大衆化し、日本の大学や大学院などの高等教育機関へ留学を希望する学生の裾野が広がり、様々な学生が言語、専門知識の習得や異文化体験を求め、来日している。もちろん、これは歓迎すべきことである。しかし、このことは高等教育機関で受け入れる留学生の能力も均質なものではなくなり、勉学上の困難を抱えるだろう学生が、これまでよりも多くなったことを意味している。

また、「『留学生30万人計画』の骨子」とりまとめの考え方に基づく具体的方策の検討(中央教育審議会大学分科会留学生特別委員会 2008)には、「留学生30万人計画」の具体的方策として大学の教育研究の国際競争力を高め、優れた留学生を戦略的に獲得することが掲げられている。これを実現するためには、留学生を引き付ける魅力ある教育内容や体制の充実をさせることが必須である。現在の日本の高等教育機関において、留学生を引き付けるのに充分、質の高い教育内容が提供され、それを支える体制が整えられているだろうか。日本の大学は、まさに転換期にあると言える。魅力ある学びの場として、質の高い教育を提供するためには、留学生に同化を強要するのではなく、留学生と共に、よりよい内容、方法を模索していく姿勢が必要であろう。

以上のような留学生の量的、質的变化に対応し、また、留学生を引き付けうる教育内容や体制を整えていくために、大学等の高等教育機関にとって、教育、支援などを再検討し、受入れ体制を十分に整えていくことが急務となっている。

1.1.3. 高等教育機関における文章課題の研究の必要性

筆者が日本の大学での勉学に対応できる日本語力の中でも、レポートや論文などの文章を書くことに着目したのは、前述のように、自らの大学院修士課程での留学経験で最も困難を感じたことが文章課題を遂行することであったからである。さらに、日本の大学や大学院に在籍する留学生が、留学生活を送り、勉学上の成果を上げるためには、思考し、それをレポートや論文などのまとまった文章として表現する能力が最も重要であるからだ。なぜなら、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、このような能力が学位取得を目指す留学の成果を最も大きく左右すると言えるからだ。

無論、高等教育機関において、文章表現能力が必要であるというだけではない。自己の主張を明確に相手に伝えるための文章を書くことは、社会人として重要な能力の一つである。特に、情報が氾濫する、高度情報化社会において、自己の主張を正確に伝え、読み手を説得し、読み手の行動を促すことができる文章を書く能力は、ますます必要となってきたのではないだろうか。

門倉(2006:7)は、2002年に導入された日本留学試験が測定するものとして掲げられたアカデミック・ジャパニーズを「市民的教養」の獲得という観点から捉えている。アカデミック・ジャパニーズとは、留学生が「日本の大学での勉学に対応できる日本語能力」と定義されている(「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議 2000)。「市民的教養」というのは、現代社会において、市民として生きて行くために必要な「教養」のことである。門倉は、この一つの側面が問題を発見する力であり、もう一つの側面が、市民としてのコミュニケーション力であると論じている。このコミュニケーション力とは、「自分を表現し、他者と出会い、他者とつながる」力である。大学において、問題を発見し、その問題について調べ、議論し、発表し、そのフィードバックを得て、レポートとしてまとめるといった一連の学びの過程から、市民的教養が涵養される。日本人学生であれ、留学生であれ、大学などの高等教育機関において、この市民として必要な能力の獲得が期待されている。このような能力は、「大学での勉学に対応できる日本語能力」であると言うより、むしろ、社会人として必要な能力であり、だからこそ、大学においてこのような能力の獲得が期待されているのである。そして、このような能力は大学において文章課題を遂行する過程で獲得されるものであろう。

しかしながら、日本語教育研究において、これまで文章表現教育、作文教育の研究はあ

まわり行われてこなかった。岡崎・岡崎（2001）は、日本語教育において作文教育を独自の領域として設定する視点が弱いことを指摘している。また、欧米では高等教育機関において学術目的のために書くこと、つまり、「アカデミック・ライティング」(academic writing)の教育や研究が一つの分野として確立されているのに比べ、日本語のこの分野の教育・研究は複数の分野に分散されて行われており、一つのまとまった研究分野として確立されていないという問題も指摘されている（大島 2003）。このように、日本語教育において、「文章を書く」、「学術目的のための文章を書く」ことの研究は、いまだ端緒についたばかりである。

1.2. 本研究の意義

本研究で明らかになったことは、どのように留学生教育、留学生支援体制の充実に役立てることができるだろうか。

第一に、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だろう。筆者は、外国語としての日本語文章表現クラスの実践における課題遂行過程、および産出物ではなく、専門科目の文章課題遂行過程とその産出物を研究対象とすることは、意義があると考えている。なぜなら、専門科目や一般教養などの教科科目を履修し、講義を聞き、クラス活動に参加し、文章課題を提出するという過程には、日本語の文章表現能力の向上を目指したクラスとは、異なる社会文脈的な要因が影響を与えていると考えられるからである。講義の目的は何か、講義の内容とその理解、協力者、クラスにおける力関係、評価を得ることの課程全体における意味などの要因は、外国語としての文章表現クラスとは異なる特徴があることが予想される。留学生はこのような社会的文脈の中で、文章課題を遂行しており、これらの要因を分析対象とすることなくして、文章課題遂行の実態を捉えることはできない。留学生が外国語としての日本語のクラスの外で、実際にどのような課題を与えられ、その課題をどのように捉え、どのような問題に直面し、どのように解決を図っているのかといったことは、日本語の文章表現の指導法を設計する上での貴重な資料となるだろう。

第二に、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ている。科目担当教員は、レポートなどの文章課題を受講生に課しながら、受講生がそれをどのように受け止め、どのように課題を

遂行しているのかを知る機会がほとんどないと思われる。また、留学生にはどのような問題があり、どのような支援が必要であるか、どのように講義やクラス活動、それに続く課題を設計したら、留学生を含む受講生が専門領域における専門家としての一步を踏み出せるのかを考えるのに役立つだろう。さらに、留学生の講義活動や課題への受け止め方や違和感を知ることによって、これまでの講義活動や課題が、担当教員が設定する目的を達成するのに最良のものであったかを再考し、改善することができる。このように、本研究は科目担当教員が自らの講義の活動や課題を再考し、改善するのに有益な情報を提供できると考える。

さらに、本研究の調査結果は、理論の発展にも役立つものと考えている。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）と、言語管理モデル（ネウストプニー 1997）を援用する。アカデミック・インターアクション理論の基となっているインターアクション理論（ネウストプニー 1995a、1999、2002）、および、言語管理モデルについては、これまでにさまざまな接触場面（Neustupny 1987、ファン 2003、2006）の実証的研究が行われてきた（フェアブラザー 2004、宮崎 1999、2002a；春口 2002、2003；尹 2003、大場 2007、武田 2004、2007a、2007b；加藤 2007）。しかし、これらの研究は、話し言葉による接触場面の研究に集中しており、文字を媒介とした、書き言葉による接触場面の研究（宮崎 2003、金子 2004）は限られている。インターアクションの中でも非対面的な接触場面である、書き言葉によるインターアクションは、これまで接触場面の研究者の注目をあまり集めてきたとは言えない。接触場面研究の中でも、研究が立ち遅れている、書き言葉の非対面的インターアクションの研究を進めることは意義があるだろう。さらに、このインターアクション理論を学術的な場面に応用した、アカデミック・インターアクションの研究は、まだあまりなされておらず、この分野の理論的、実証的な研究の発展が望まれている（マリオット 2005a、2005b）。

1.3. 研究の理論的枠組み

本節では、本研究の理論的枠組みであるアカデミック・インターアクション（ネウストプニー 2003）と言語管理モデル（ネウストプニー 1997）について説明し、これらの理論的枠組みを用いる妥当性を述べる。

1.3.1. アカデミック・インターアクション

Marriott (2004)は、アカデミック・インターアクションを、アカデミックな文脈で見ら

れる全て行動であると定義している。このアカデミック・インターアクションを遂行するためには、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」、ならびに、「社会文化能力」(ネウストプニー 1995a、1999、2002)が、必要であるというのが主な考え方である (Marriott 2000、2004; ネウストプニー 2003; マリオット 2005a、2005b)。

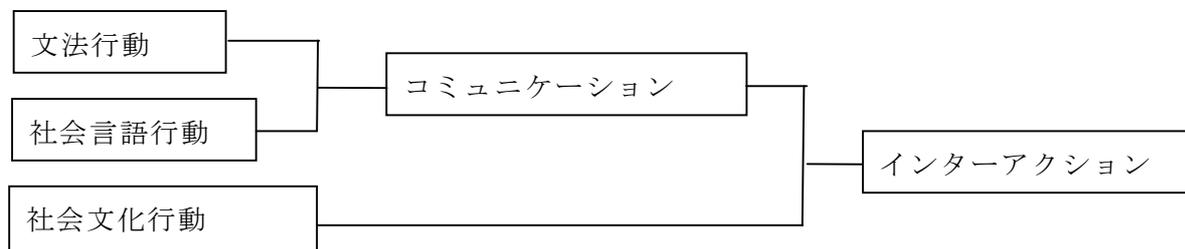
ネウストプニー(2003)は、日本留学試験のシラバスとして掲げられている「アカデミック・ジャパニーズ」という用語に対して、「アカデミック・インターアクション」という用語の使用を提案している。これは、「アカデミック・ジャパニーズ」が「ジャパニーズ」、つまり、「日本」の規範に従うことが前提となることは問題であるという理由による。接触場面において、ホスト(ファン 2003)の規範やストラテジーを使うべきだという考え方は正しくないのではないかという疑問から、日本の規範の指導を想起させる「ジャパニーズ」という言葉よりも、インターアクションという用語の使用が適当だという主張による。本研究も、ネウストプニー(2003)と同様に、日本の大学における規範を抽出、一般化し、それを留学生が習得すべきものとして指導に用いるという立場は取らない。

次に、アカデミック・インターアクション理論の基となっている、インターアクション理論について説明する。ネウストプニー(1999)では、コミュニケーションとは何かを論じるに当たり、文法行動、社会言語行動(本稿では、同義で使用されている「文法外コミュニケーション¹」という語を用いることとする。)社会文化行動の三つのカテゴリーを特定している。文法行動とは、伝統的な狭い意味の言語の営みを指し、統語論、形態論、語彙・意味論、表記論などの活用がこれに含まれる。文法外コミュニケーション行動とは、文法以外のコミュニケーション行動で、例えば、話題を選ぶことや説得するように適切な手段を使用することなどの行動である。最後に、社会文化行動とは、コミュニケーションを除外した社会や文化の行動のことで、例として、料理を作る、煉瓦を作るといった、「伝える」行動以外の行動が挙げられ、これを実質行動と呼んでいる。そして、コミュニケーションとは、文法行動と文法外コミュニケーション行動を合わせたもので、コミュニケーションと社会文化行動を合わせたものがインターアクションであるとしている。これを図に表すと、図1-1のようになる。

本研究の目的である、高等教育機関で学ぶ留学生の文章課題遂行過程を探る上でも、こ

¹ ネウストプニー(2003)では、「文法外コミュニケーション能力」という語を用いて、この説明として「一時は社会言語能力と呼んでいた」と説明している。

図1-1：インターアクション行動とコミュニケーション行動(ネウストプニー 1999:6)



のアカデミック・インターアクションの概念を用いることは有効であると考え。レポートなどの文章課題を遂行するためには、「書く」以外のさまざまな行動が必要である。例えば、文章を産出する前の段階で、講義を聞き、理解する、講義の重点を理解する、課題の目的を理解する、参考文献を調べる、参考文献を読む、テーマを選定する、調査をする、などといった行動が取られる。これらのさまざまな行動には、文法や語彙を駆使して文章を産出するという行動以外に、社会文化行動、文法外コミュニケーション行動が含まれている。また、文章を産出する過程においても、書く内容を選定する、構成を考える、見直しをするといった行動が行われる。さらに、書いた後にも、第三者の意見を求める、教員からのフィードバックを次回の文章課題に生かすといった行動が取られるだろう。このように、文章課題の遂行には文法行動以外にも、文法外コミュニケーション行動、社会文化行動とその調整が行われるのである。「書く」という狭い範囲で考えるのではなく、事前、事中、事後に起こる調整行動(ネウストプニー 1995a)を含めて、調査・分析するためには、インターアクションの概念が有効であると考え。

さらに、指導の面からも、同様のことが言えるだろう。ネウストプニーのインターアクション理論は、文法的側面のみが取り出され、教授される言語教育の問題を提起し、文法外コミュニケーション行動、社会文化行動へ、その教育範囲を広げていく必要性を説くために提唱された。現在の日本語教育における文章表現教育や研究を見てみると、文法的、形式的な側面の教授やそのための研究が未だに重視されている。これは、この分野の研究が専門分野の言語的特徴を探る研究に偏っていることからもうかがえる。学術目的のための文章表現指導を、文法や語彙、文章構成などの言語的な範囲にとどめず、より広い範囲まで広げて指導に取り入れるという観点からも、インターアクション理論の使用は有効である。

1.3.2. ライティング能力とアカデミック・インターアクション能力

しかし、この理論的な枠組みは文章表現や作文教育に特化して作られたものではなく、この理論を文章産出に応用するのは妥当かという議論があるだろう。そこで、文章表現教育、作文教育の分野では、文章を書く能力がどのように捉えられているのかを整理し、アカデミック・インターアクション理論の三つの分類のどの項目に当たるのかを検討してみた。アカデミック・インターアクション理論が扱う能力は、文章を書くことに限定していないものの、他のライティング関連の理論とほぼ同様の範囲を含めている。また、アカデミック・インターアクション理論が、他の理論と異なるのは、他の理論では、細分化されている能力を、社会文化能力という上位の概念として分類していることである。文法能力、文法外コミュニケーション能力は、どちらも言語に関わる能力であるが、言語に関わらない要素として、社会文化を取り上げているという点において、他の理論と異なる。社会文化能力と、アカデミック・インターアクションにおける特徴を探り、社会文化能力をどのように考えるべきかを考察する上で、この理論を援用するのがよいと考えた。以下に、ライティング能力の考え方を概観し、アカデミック・インターアクション理論との類似点と相違点を検討する。

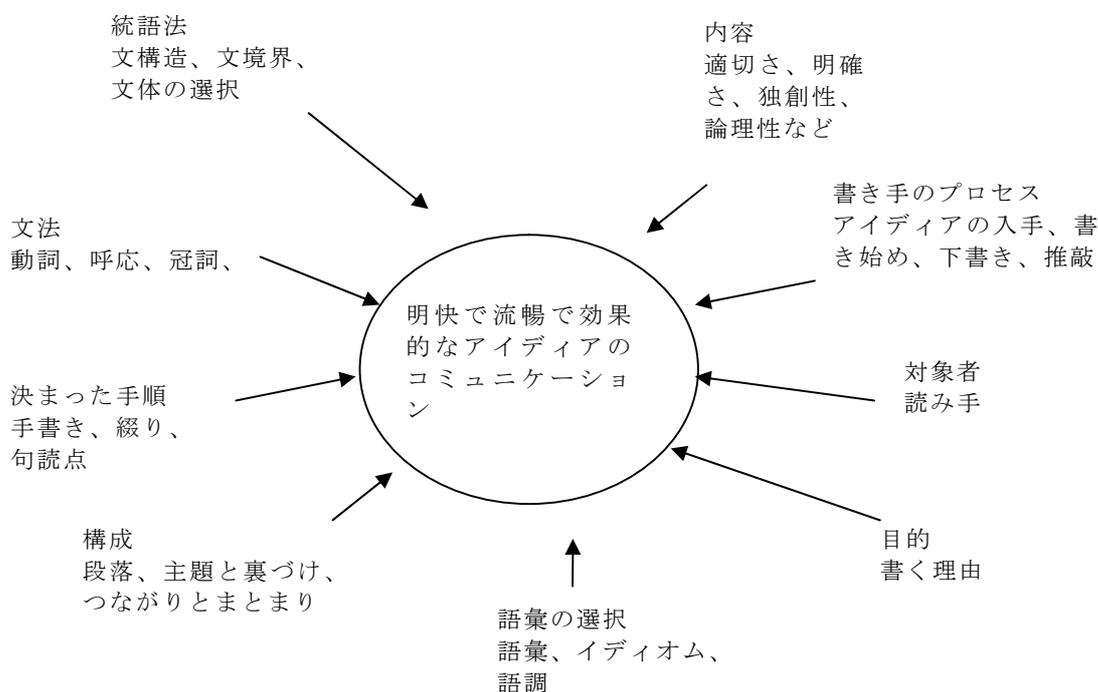
『応用言語学辞典』(2003:70)の外国語としての「ライティング能力」(writing abilities)の項目では、ライティング能力を言語面、文章構成面、周辺面、内容面、プロセス面の五つのカテゴリーに分類している。また、Raimes(1983)は、L2による英語のライティングにかかわる要素として、文法、統語法、決まった手順、構成、目的、対象者、内容、書き手のプロセスの八つを挙げている。そして、これらの要素は全て、明快で流暢で効果的なアイデアのコミュニケーションに向かうものであるとしている(図1-2)。

『応用言語学辞典』(2003)とRaimes(1983)が挙げている項目を表に整理したものが、表1-1である。この表からわかるように、Raimesのほうに細分化されているものの、二つの分類の項目はおおむね一致する。

次に、スカーセラ・オックスフォード(1997)は、Canale and Swain(1980)のコミュニケーション能力の枠組みを、L2としての英語のライティング能力の要素へ応用している。この分類項目をニューストプニーのインターアクション能力の三つの要素と対応させたものが、表1-2である。

これらのライティングに関連する要素、ライティング能力の要素を比較してみる。まず、文法や語彙、統語的などの言語的な要素は、ほぼその範囲は一致しているということがで

図 1-2 : ライティングの要素 (Raimes 1983)



きるだろう。

次に、『応用言語学辞典』(2003)、Raimes(1983)の挙げている、プロセス面の要素には、アイデアを創出する、下書きをする、推敲を繰り返す、構成を考えるとといった行動が含まれているが、これらはスカーセラ・オックスフォード(1997)の言う方略的能力に当たる。一方、インターアクション理論には、このような方略的な側面は含まれていない。これは、インターアクション理論では、このような方略は、各項目において、問題が生じた場合、あるいは、問題の発生を予測して行われる調整行動と捉えているからである。

次に文章の構成面については、ネウストプニーが「文法外コミュニケーション能力」(社会言語能力)の例として、論文の形を挙げていることから、文章の構成面はここに含まれると考えられる。スカーセラ・オックスフォードも「社会言語能力」の説明として、「ライティング形式を目的、トピック、読者に応じて変化させる規則や原理」と述べていることから考えると、「社会言語能力」に含めていると考えることができる。また、『応用言語学辞典』とRaimesはそれぞれ「文章構成面」、「構成」という項目にこれを含めている。

ネウストプニーの「文法外コミュニケーション能力」に相当するものには、応用言語学辞典が「周辺面」、Raimesが「目的」、「対象者」が含まれると考えられる。これらは、文章目的や、読み手を考慮し、調整する能力である。スカーセラ・オックスフォードでは、「社

表1-1：ライティング能力の要素（応用言語学辞典 2003、Raimes 1983）より作成）

応用言語学辞典	Raimes
<p><言語面> 語彙、文法の知識、統語の知識、句読点などの知識、</p>	<p><文法> 動詞、呼応、冠詞</p> <p><統語法> 文構造、文境界、文体の選択</p> <p><決まった手順> 手書き、綴り、句読点</p>
<p><文章構成面> パラグラフ構成の知識 結束性、論理的一貫性</p>	<p><構成> 段落、主題と裏づけ つながり、まとめ</p>
<p><周辺面> 書く目的を理解する、 読み手を認識する（各分野の要求を理解する）</p>	<p><目的> 書く理由</p> <p><対象者> 読み手</p>
<p><内容面> 文章が明晰である、独創性がある、課題と関連性を持つ、論理的である</p>	<p><内容> 適切さ、明確さ、独創性、論理性</p>
<p><プロセス面> アイデアを創出する、下書きをする、推敲を繰り返す、構成をする</p>	<p><書き手のプロセス> アイデアの入手、書き始め、下書き、推敲</p>

表1-2：ネウストプニーのインターアクション能力とスカーセラ・オックスフォードのライティング能力の要素

（ネウストプニー 2003；スカーセラ・オックスフォード 1997より作成）

アカデミック・インターアクション能力	スカーセラ・オックスフォードの分類
<p><文法能力> 統語論、形態論、語彙・意味論、表記論</p>	<p><文法能力> 形態論、主語と動詞の一致、指示を含む統語論の文法、語彙、書体、綴り、句読点</p>
<p><文法外コミュニケーション能力> コミュニケーションの決まり 例えば、論文の形</p>	<p><社会言語能力> ・目的、トピック、読者に応じてライティング形式を変化させる規則や原理、 ・多様なジャンルや異なる談話社会と関連する知識をコントロールする能力</p> <p><談話能力> 結束力、一貫性</p>
<p><社会文化能力> 何を考え、どのように調査し、何を主張するか。調査・研究のイデオロギー的側面</p>	
	<p><方略的能力> 文章産出の過程、着想、書き出し、推敲に用いられるストラテジー</p>

会言語能力」にこれらの要素が含まれている。

ネウストプニーは「文法外コミュニケーション」の把握に、ハイムズ式モデル(Hymes 1972)が使用できるとしている。このモデルは、点火のルール、セッティングのルール、参加者のルール、内容のルール、形のルール、媒体のルール、操作のルールである(ネウストプニー 1982) このことから、何を伝えるかという内容面は「文法外コミュニケーション」に含まれると考えられる。スカーセラ・オックスフォードには、内容面に関する明確な記述がない。しかし、社会言語的能力の例として、談話集団に合わせて、文章の中で文献を提示することによって、その専門分野の研究者としての信頼性を維持することができるという例を挙げていることから、内容面は、社会言語的能力に含まれると判断することができる。このような内容面については、『応用言語学辞典』、Raimesでは「内容面」、「内容」という項目の下に、適切さ、独創性、明確さ、論理性として、分類されている。

しかし、このような文章の内容面は、文法外コミュニケーション能力であるのか、社会文化能力であるのかという疑問がある。ネウストプニーは、社会文化能力を、コミュニケーションを伴わない実質行動と定義し(ネウストプニー 1995a)、アカデミック・インターアクションについては、「何を考え、どのように調査し、何を主張するか」という調査・研究のイデオロギー的側面であるという説明をしている(ネウストプニー 2003:141)。このように考えると、例えば、レポートなどの文章課題のテーマとして何を選ぶか、どのように調査、分析を進めるかといったことは、「社会文化能力」に関連する項目であると思われる。また、マリオット(2005b)は、アカデミック・インターアクション能力の社会文化能力の説明として、与えられた環境の中で物事に適切に対処する姿勢、判断力、考え方を含む思考能力であると説明している。

このように、どの分類においても、「文法能力」以外にも様々な能力、要素が関連しているとすると点では一致するが、「文法外コミュニケーション能力」と「社会文化能力」の要素については、明確な線引きをすることは困難であり、その結果、それぞれの分類における区分に違いが見られる。文法行動、文法外コミュニケーション行動と、社会文化行動は密接に関係しており(ネウストプニー 1999、Marriott 2000)、複数の項目に分類できる要素や、より言語的な要素、より社会文化的な要素というように、段階的に示さなければならないものもあるであろう。この分類については、第3章で再度述べることにする。

以上に見てきたように、ネウストプニーのインターアクション理論の分類と他の三つの分類との違いは、社会文化能力をコミュニケーション能力とは独立した一つのカテゴリー

として、取り上げているという点である。他の分類では、この社会文化能力に当たる能力が考慮されていないわけではなく、社会言語能力や、その他の項目名の下に分類されている。筆者は、アカデミック・インターアクションの中の社会文化的な要素に焦点を当て、その性質を分析、考察するためにも、アカデミック・インターアクション理論を用いることは有効であると考ええる。

1.3.3. 社会文化行動・能力の考え方

ネウストプニーのインターアクション理論には次のような批判がある。ネウストプニーが提唱する、インターアクション教育が目指しているのは、日本人に会った時に、誤解や摩擦のない円滑なコミュニケーションができるようになることであり、そのために、平均的な日本人の行動パターンを社会文化の知識として教えることは、学習者の主体的な学習につながらないというものである(川上 1999、細川 2002)。これは、L2教育において文化をどう捉え、どう指導するかという根本的な問題であるので、ここで筆者の考えを述べておきたい。

細川(2002)は、まず、「社会文化能力」における文化とは、どのようなものかという実態が見えてこない、インターアクション理論を批判している。そして、「個の文化」の視点を持つべきであると主張している(細川 2000、2002)。細川(2002)は、文化表象としての事物や人を見たときにそれぞれの個人の中に生まれる認識が、文化認識であり、それをどのように感じているか、考えているかを他者に向けて記述したものが、その人の文化観であるとしている。細川(2002:176)は言語と文化の関係を次のように述べている。

ことばによるコミュニケーションは、その前提として場面認識としての文化を包含している。ことばはその場面認識としての文化を前提とし、かつその文化を包含した総合体として機能しているのである。言い換えれば、社会の共通の約束コードとしてのラングの文化は、個人の認識によって初めて生きた形のパロールの文化となり得るわけである。

だからこそ、ことばは文化であり、文化はことばなのである。ことばと文化を別のものであるとして、「私」の内側と外側に乖離させて置くこと自体が実はことばと文化の融合を阻んできた思想なのだ。

細川(2000)は、日本語学習者が言語を学び、習得する過程において、自分の目で日本社会を冷静に観察し、社会や言語の問題を考えることが求められるとしている。また、他者の文化を理解するためには、生きた形の社会を、時間をかけ観察することが不可欠であるとし、このような体験を経て、「個の文化」が育成されると主張している。

ネウストプニーには、このような「個の文化」という考え方をしているわけではないが、人々の行動規定である規範の捉え方には、類似点が見られると考える。この規範の概念を説明するために、もう一つの理論的枠組みである、「言語管理理論」(ネウストプニー 1995b、1997)について述べる。

言語管理理論によると、言語のプロセスは大きく分けて二つに分けられる。生成のプロセスと管理のプロセスである。生成のプロセスというの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、それが「言語管理」の役割であるというものである。この言語管理のプロセスで起こるのが次の五つの段階である(ネウストプニー 1995b)。

- ・ 規範からの逸脱がある
- ・ 参加者によって逸脱が留意される
- ・ 逸脱が評価される
- ・ 評価された逸脱の調整のための調整の手続きが選択される
- ・ その手続きが遂行される

この五つの段階の最後の手続きが、調整行動である。ネウストプニー(1999:8)は、「コミュニケーション、インターアクションというプロセスの背景に、参加者が内在化した種々の「行動規定」と言えるものがある」としているが、この行動規定は、言語管理のプロセスで「規範」と呼ばれるものである。規範には文法規範、文法外コミュニケーション規範、社会文化規範があるが、「参加者が内在化した行動規定」と述べていることに注目したい。

細川(2002)は、文化表象としての事物や人を見たときにそれぞれの個人の中に生まれる認識が、文化認識であり、それをどのように感じているか、考えているかを他者に向けて記述したものが、その人の文化観であると述べている。つまり、ネウストプニーの言う規範もまた、細川(2002)の言う「個人の中に生まれる認識」と同様に個人の中に存在するものであるとすることができる。

この個人の行動規定に関する認識は、当然個人によって異なり、よって、規範は固定的なものではなく、流動性のあるものである。ネウストプニー(1999)は、インターアクションのプロセスから、ルールของ体系にアプローチするときに、そのプロセスの中で絶え間なく再編成されており、その再編成は、一般原理、マキシム、ストラテジー、普通ルール、個別ルールに基づいて行われるとしている。また、コミュニケーション能力やインターアクション能力はこのような動的な体系を指す用語で、コミュニケーション、インターアクション行動の流動性を体系的に示すのはこれからの課題であると主張している。加藤(2007)は、この課題への取り組みとして初対面の接触場面における規範を調査、分析し、個人が持つ社会文化規範が状況に応じて絶えず変化しており、動的なものであることを実証している。このように規範というのは、その場における動的な性質を持つ個人の文化観の一つであると言える。

しかし、ネウストプニー(1999:8)は、参加者が内在化した様々な規範は、「私たちの記憶に保存され、一つの共同体に原則的に共有されている」としている。このことについて、ネウストプニー(2002)は、日本文化に関して、バリエーションを強調することの必要性を述べつつも、日本人の行動性に不変性があり、社会学者はこれを確認すべきだという立場を守っている。一方、細川(2002)は、文化は個人の外側、つまり、集団グループには存在しないとし、ネウストプニーの考えと異なる。ネウストプニー(1999、2002)は、規範は個人によって内在化されたものであるとしつつも、その個人の集合体である共同体によって共有されるという立場を取っている。

以上の議論を踏まえて、本研究の立場を述べる。まず、筆者は、ネウストプニー(2002)が言う、日本の大学、学科といった共同体に共有される、社会文化的、文法外コミュニケーション的な規範を認めない立場を取る。よって、本論は、「日本の大学における文化はこのようなものだ」と固定的な知識として留学生に教授するという立場は取らず、このような社会文化的、文法外コミュニケーションの型とはどのようなものであるかを知ることが目的とはしていない。

本研究の目的は、文章課題遂行過程における留学生の内省を収集、分析することによって、文章課題を遂行するに当たり、彼らがどのように周りの事象や場面を捉え、そこからどのような規範を発動させたのか、あるいは、新たな規範を形成していったのか、そして、その規範に則って、どのような調整を行っているのかを明らかにすることである。これは、すなわち、「個人の場面認識」を調査、分析、検証することであると言える。

例えば、留学生が文章課題の中の「するべきだ」という表現を「したほうがいいのではないだろうか」という表現に書き換えたとしよう。この調整行動の理由を、「日本語の文章では断定的な表現を使わないほうがいいから書き換えた」と説明したとする。この留学生は日本語の規範として「断定的な表現は避けたほうがいい」という規範を持っていることがわかる。しかし、この規範はあくまでも、この留学生が内在化させた行動規定である。この留学生は、日本語で、あるいは、日本の大学において、文章を書くときには断定的な表現を避けたほうがいいという規範を持っている。しかし、この規範は日本語の、あるいは、日本の大学の規範であり、留学生はこの規範を学び、この規範に則って文章を書かなければならないわけではない。本研究は、この留学生はどのようなプロセスによってこのような規範を持つに至ったのかまでを研究の対象とする。アカデミックな共同体における個人の規範とその規範による調整を研究対象とし、個人に内在化する規範は、どのように形成されていったのかをも検討していく。

このような動態的な個人の規範とその規範による調整行動を質的に検討していくことによって、アカデミック・インターアクションにおける社会文化行動、文法外コミュニケーション行動の性質を明らかにし、教育実践においてどのように文化を指導するべきかを検討したい。問題となるのは、共同体の構成員に共有される行動パターンとしての文化を認めるか否かではなく、インターアクションの中の文化的要素をどのように指導するかということであろう。

以上、アカデミック・インターアクション理論をめぐって、ライティング能力の要素、文化の考え方について検討し、本研究におけるアカデミック・インターアクション理論と言語管理理論を援用することの妥当性について論じた。

1.4. 本研究の目的と本論の構成

本研究の目的は、内省的な手法で日本の大学院に在籍する留学生が、実際に専門科目を履修し、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である。彼らがどのように文章課題を遂行しているのか、どのような調整行動を計画、遂行しているのか、その管理プロセスを質的に分析する。分析には、アカデミック・インターアクションと言語管理理論の枠組みを用いる。

具体的には、留学生の文章課題遂行における問題の発生とその問題の管理プロセスに現れる調整行動とその規範を調査、分析する。彼らがどのような規範を持ち、問題を留意、

評価し、その問題を解決するためにどのような調整を行っているのか、または、このようなプロセスは、どのような要因によって中断されるのかを探る。以下の研究課題を設定する。

(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問題が生じ、どのような調整を選択、遂行しているのか。あるいは、していないのか。

本論文の構成は以下の通りである。第1章では、本研究の目的、意義を述べ、理論的枠組みとなるアカデミック・インターアクション、ならびに、言語管理理論の考え方とこれらを理論的枠組みとする妥当性を述べた。

第2章では、関連する先行研究について論じる。先行研究として扱った範囲は、(1)L2としてのライティングとEPA教育・研究の歴史の変遷、(2)日本語の文章産出過程の研究、(3)日本語教育の分野で行われた文章、文章表現教育の研究、である。

第3章では、まず、研究方法について述べ、さらに、研究課題(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」という問いに対する調査結果を述べ、考察を行う。

第4章と第5章では、本研究の調査対象者10名全員が履修していた「科目A」で課された「調査・分析の課題」を遂行する過程の分析、考察を行う。その中でも社会文化行動に関する管理プロセスの分析と考察を第4章で、文法外コミュニケーション行動、文法行動に関する管理プロセスの分析と考察を第5章で扱う。なお、これまでのインターアクション研究では、「文法行動」、「文法外コミュニケーション行動」、「社会文化行動」という順序で論じられることが多かったが、本論では、「社会文化行動」、「文法外コミュニケーション行動」、「文法行動」という順序で分析結果を述べる。これには、以下の理由がある。一つには、文章課題を遂行する大きな流れは、このような順序で進むからである。文章課題遂行の過程は、素材やトピックを選定し、課題に含めるべき内容を検討し、構成を決めて、はじめて文章化の段階に至る。このような流れに沿って、分析を進めるのは自然なことであると考える。

また、社会文化行動、文法外コミュニケーション行動は、実際に文章化を行う過程に起こるミクロな調整行動と比べると、マクロな調整行動とすることができる。ミクロな調整

行動は、より大きいマクロな調整行動に包含されており、マクロな調整がミクロな調整に影響を与えていると考える。よって、「文法外コミュニケーション行動」、「文法行動」の分析には、「社会文化行動」の分析が不可欠であり、そのためには、「社会文化行動」を先に分析することが必須である。このような考えから、前述の順序で分析を進めていくことにした。

第6章では、二つの科目で課された論文要約の課題の遂行過程を分析する。「科目B」は4名の調査対象者が、「科目E」は3名の調査対象者が履修をしたが、これらの科目では論文を要約するという課題が2回以上繰り返し課された。そのため、1回目の課題、2回目の課題と調査対象者の規範と調整行動に変化が見られた。この変化は、調査対象者の文章遂行能力習得の一端を表していると考え、これらの事例を取り上げ、第6章で分析することにした。第3章から第6章までの分析章を、分析対象項目と分析対象科目によって整理したのが、表1-3である。

表1-3：分析対象項目と分析対象科目

分析対象項目	全12科目	科目A (調査・分析の課題)	科目B、科目E (論文要約の課題)
課題の種類	第3章		
課題遂行過程（管理プロセス）			
社会文化行動		第4章	第6章
文法外コミュニケーション 行動		第5章	
文法行動			

第7章では、分析で明らかになった結果をまとめ、総合的な考察を行う。そして、筆者が、どのような学術目的のための文章表現指導を実践するべきだと考えているのか、それはなぜかを論じる。

第2章 関連研究の概観

本章では、三つの領域に関する先行研究について論じる。第1節では、L2としてのライティングと、学術目的のための文章の研究がどのように発展し、現在に至ったのかを、英語教育分野の研究を中心に見ていき、関連研究分野における本研究の位置づけを明らかにする。

第2節では本研究の重要な側面の一つである、文章産出過程に焦点を当て、日本語の文章産出過程の研究を紹介する。第3節では、これまでに日本語教育の分野において、どのような学術目的のための文章の研究が行われ、また、文章表現能力育成のための指導が実践されてきたのかを見ていく。最後に、第4節で、日本語研究、日本語教育研究の分野で行われた先行研究の問題点をまとめ、なぜ本研究が必要であるかを述べる。

2.1. L2としてのライティングとEAP教育・研究の歴史的変遷

大学などの高等教育機関における、学術目的のための文章の研究には、主に二つの側面がある。第一に「書くこと」に関する研究である。第二に「学術目的のための文章」に関する研究である。英語教育の領域において、これら二つの研究分野は、互いに影響を受けながら発展してきた。英語によるライティング研究の多くが「アカデミック・ライティング」(academic writing)をその研究対象とし、学術目的のための英語(English for Academic Purposes、以下EAP)研究の多くが、その研究対象をライティングとしてきた。そのため、この二つの研究分野は重なり合う部分も多い。

本節では、英語教育の分野で行われてきたL2としてのライティング、ライティング教育の研究と、EAP、EAP教育の研究の流れを概観する。これらの二つの分野の理論的発展と、教育実践の変遷を見ていくことによって、文章を書くことの教育に関する考え方がどのように変化してきたかが明らかになる。このような考え方の変遷を見た上で、なぜ本研究が

必要であるかを論じたい。

2.1.1. モデルとしての文章産出物への関心

Silva(1990)は、戦後のL2としてのライティング教育において影響力のあった四つのアプローチを整理している。これらのアプローチは、「制限作文アプローチ」(Controlled Composition Approach)、「新旧レトリック・アプローチ」(Current-Traditional Rhetoric Approach)、「プロセス・アプローチ」(Process Approach)、「学術目的のための英語アプローチ」(English for Academic Purposes Approach)の四つである (Silva 1990、岡崎・岡崎 2001)。

まず、プロセス・アプローチ以前のライティング教育の理論と指導について、Silva (1990) のまとめたものを中心に見ていく。制限作文アプローチは、オーディオリンガル法の影響の下に実践されてきたもので、既習の文型や語彙を正確に操作できるようになることを目指している。つまり、文型の練習や定着のために実践されるものである。しかし、1960年代の中ごろになると、文レベルの操作にしか注目しない制限作文アプローチでは不十分で、より大きい単位の談話やレトリックを視野に入れた指導が必要であると主張されるようになる。これが新旧レトリック・アプローチである。このアプローチでは、談話やレトリックのレベルにおいても、第一言語（以下、L1）の干渉が起きると考えられ、目標言語のさまざまなジャンルの典型的な文章構成や文章の中で果たされる機能（説明、例示、比較、対照、分割、分類、定義、因果関係）などのパターン練習によって、これらが使いこなせるようになることが、文章表現に熟達するために役立つとされた。これらの二つのアプローチの共通点は、書かれたもの、つまり、プロダクトにのみ関心があり、次に述べるプロセス・アプローチに対して「プロダクト・アプローチ」であるという点である (Jordan 1997)。また、これらのアプローチは、決まった文章のパターンに当てはめて書かせるため、書き手の思考力とその表現力を育成するという点において効果がなく、逆に、書き手が創造的に思考し、表現することを妨げるという批判がなされた (Jordan 1997)。

一方、EAP研究分野においては、どのような研究が行われてきたのだろうか。Benesch(2001)は、これまでのEAP研究、教育のアプローチの歴史的変遷をまとめ、「レジスター分析」(register analysis)、「レトリック分析」(rhetorical analysis)、「勉学スキルとニーズ分析」(study skills and needs analysis)、「専攻分野に関連付けたコース」(linked courses)、「ジャンル分析」(genre analysis)の5つに分類し、EAP研究、教育の

アプローチの変遷を説明している。この説明によると、EAPの研究は、1960年代の中頃から1970年代初めに行われた理工系文章のレジスター分析に始まっている。文学至上主義の英語教育が盛んな中で、特定の実用的な目的のために必要な英語教育をすべきではないかという声が上がった。その流れの中で、理工系の文章の特徴を探るために始められたものであるが、その研究対象は語彙と文法にとどまっていた。

1970年代になると、文ではなく段落に着目し、文法とレトリック機能との関係が研究されるようになった。これがレトリック分析である。工学系の学生にとって困難な科学文章の段落に現れる冠詞と時制の研究が盛んに行われ、これらの研究の結果を応用した工学系留学生のための教材が開発されたという。これらの教材は、学習者は相当の英語能力と科学知識を有しているが、教科内容が英語でどのように表現されるのかがわからないだけであるという仮説のもとに作成されている。これらの教材の目的は、学習者に新しい文法を教えるのではなく、既に知っている文法がどのように使われるのかを提示することである。そのため、これらの教材は、短い科学的内容の文章を提示し、レトリックパターンに当てはめて段落を書く、より現実の教科授業の文章に近づけるために長めの文章を読むといった活動が用意されている (Benesch 2001)。しかし、このアプローチに対して、知識は社会的に構築されるもので、また、言語と無関係に構築されるものではないという批判の声があがった (Benesch 2001)。

このように、ライティング教育分野においても、学術目的のための文章研究の分野においても、初期的な研究はプロダクト、つまり、産出物の研究であり、その関心は、語彙や、文法、文章型といった言語の構造的側面の研究とその指導にあった。また、これらの文章研究は、学習者が語彙や文法、文章型を操作できるようになるために必要なモデルを求めするための研究であったと言える。そして、その指導方法はモデルとなる型を示し、その型に当てはめて書かせるという方法であった。

2.1.2. 文章産出過程への関心と教育への応用

前節で述べた、プロダクト・アプローチに対して、文章を書くプロセスを教育に取り入れようというのがプロセス・アプローチである。Jordan (1997)、岡崎・岡崎 (2001) は、プロセス・アプローチによる指導の基本的な考え方を、次のように説明している。書き手は、計画を立てる、文章のアウトラインを考える、文章化するといったプロセスを再帰的に行うことによって思考を深め、その結果、自己の考えを文章で表現することができる。教師

の役割は、これらのプロセスをうまく進め、書き手の創造的な思考と表現ができるように援助をすることである。

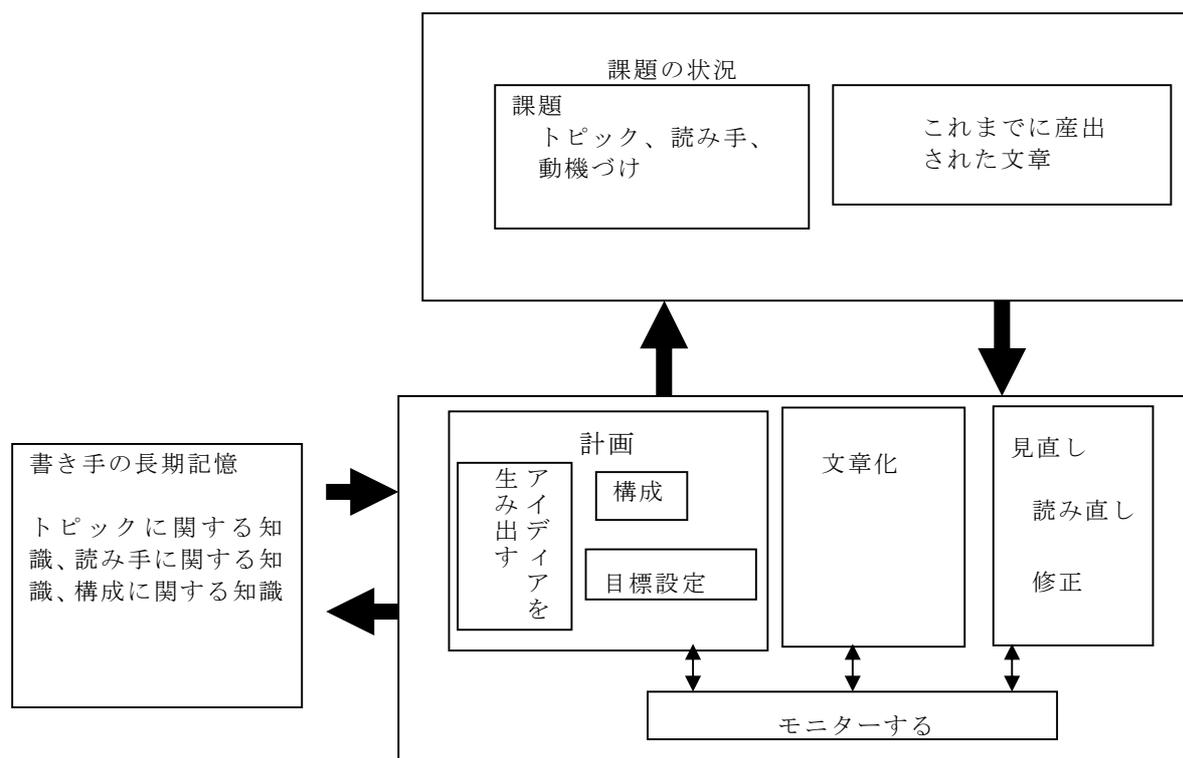
このアプローチの理論的発展について述べる。1980年代までのL2のライティング教育では、産出物にのみ焦点が当てられていたが、教育現場のニーズから、「人は文章をどのように書いているのか」という問いに答えようという、文章産出過程の研究が始まった。文章産出過程の理論的枠組みの初期的なものには、Rohman(1965)がある。これは、文章産出過程には、「書くための前作業」、「書くこと」、「書き直し」の3段階の作業があるとするものである。そして、文章を書くことが苦手な人は、書き始める前の「書くための前作業」をしていない、つまり、書く前に考えない人はうまく文章を書くことができないという主張がなされた。このモデルの出現によって、書く前の準備作業や読み直し、修正作業の重要性が強調されるようになり、ライティング教育の現場や教材には、書く前の作業や読み直しなどを段階ごとに行わせるアプローチが取られるようになる。

1980年になると、このモデルの二つの問題点が指摘されるようになる。一つはこの文章産出過程のモデルは、外から観察できる作業のみを記述したものであるという批判である。この批判から、文章産出過程で起こる内的プロセスを研究対象にしようという動きが出始めた。もう一つは、このモデルが書く内容の準備、その内容を書く作業、そして書き終わってからの読み直しと修正、という単線的な過程しか考えていないことに対する批判である。このような段階は単線的に進むのではなく、さまざまな下位のプロセスが「再帰的」(recursive)に進む、複雑なものであるという主張がされた。つまり、この主張は書いている途中で内容の検討、修正が行われたり、書いている途中で読み直し、修正が行われたりするものが文章産出過程の実態であるという主張である。

文章産出過程の内面的なプロセスをも視野に入れ、文章産出過程モデルを作成したのが、Hayes and Flower (1980)、Flower and Hayes (1981)である。彼らは、内的なプロセスである文章産出中の思考を口頭で表現しながら文章を産出するという発話思考法を用いて、このモデルを作成した(図2-1)。

このモデルは次のように説明することができる。文章の産出過程の主な要素には「課題状況」、「書き手の長期記憶」、「書く過程」の三つの過程がある。さらに「書く過程」には、「構想を立てる」、「文章化」、「見直し」の三つの過程が存在する。さらに、「構想を立てる」という過程の下には、「草案を生成する」、「草案を組織化する」、「目標を設定する」という三つの下位過程がある。「文章化」の過程は、記憶の中から題材として取り出した命題を文

図 2-1 : Hayes and Flower (1980) の文章産出モデル



章の形にするという過程である。「見直し」の過程は既に書かれた文章の質を高めるという目的のために行われ、さらに「読む」、「修正する」という二つの下位過程を含んでいる。

書き手が課題状況に置かれると、まず、トピックや読み手、ライティングの目的を考える。次に長期記憶からトピック、読み手、文章に関する知識を探し出し、アイディア、構成、目標を設定し、文章化を行う。そして、見直しが行われ、課題の目標に合わなければ書き直しがされる。この書く過程全体をコントロールしているのが「モニター」である。良い書き手はライティングにおける問題解決ができる、つまり、良い書き手は自分で問題点を探し、その原因を探り、その解決方法を見つけ、解決することができるという考えである。この考え方は、第1章で述べた、本研究が分析の枠組みとして用いる、言語管理理論 (ネウストプニー 1995b) と重なる。言語管理理論を文章産出過程に応用すると、次のように言うことができる。文章の書き手は、文章を生成する過程において生じる問題を修正する必要がある。問題を留意し、適切な調整を計画し、遂行できるのが、良い書き手ということになる。

杉本(1989)は、Hayes and Flower のモデルの意義を次の3点にまとめている。第一に、

書くという過程を三つの過程に分け、さらにそれぞれの下位過程をあげて、階層的な構造を示しているという点である。第二に、段階モデルの単線性を否定して、書く過程は下位過程が相互に作用しながらダイナミックに行われていることを強調している点である。第三に、彼らの研究が内的プロセスを探るという認知的な文章産出研究の出発点となっているという点である。この研究を皮切りに、書き手の内的プロセスを調査し、産出過程に関わる要因を特定し、モデルを作成しようという動きが盛んになる。これらのモデルについては、2.1.6「文章産出に影響を与える要因にはどのようなものがあるか」にて、述べる。

2.1.3. プロセス・アプローチに対する批判と実際場面への関心

プロセス・アプローチはライティング指導の実践に多大な影響を与えた。しかし、このアプローチによる指導は、書き手自身にのみ焦点が当てられており、誰に向けて何のために書くのかといった「状況」に目が向けられていないという欠点があり、特に留学生が大学で実際に文章を書くという状況には、あまり効果的ではないという批判がなされた(Reid 1984、Horowitz 1986a)。Reid(1984)は、文章産出過程は一律的なものではなく、個人、課題、状況や言語習熟度、認知的発達などの要因によって異なるのではないかと指摘している。さらに、Horowitz(1986a)は、プロセス・アプローチは個人の心理的機能を強調するあまり、社会文化的状況を軽視しており、この社会文化的状況こそが、大学で行われているライティングの現実的な側面であると述べている。特に、大学でライティング指導に携わる教員や研究者によって、プロセス・アプローチは、大学で高等教育を受ける学習者に対する指導として不十分、かつ、不適切とされた。そして、大学の専門領域で期待されているライティングとは何であるかを調査した上で、それに近づけるライティング指導を行おうという動きが広まっていった(Benesch 2001)。こうして、研究者の関心は、大学の専門領域で期待されているライティングとは何であるか、学習者が大学などのアカデミックな状況の中でいかに英語能力を習得していくのかというものへと移行していく。その結果、文章課題の種類や必要なスキル、大学でどのような行動が求められているかといったことが研究対象として関心を集めるようになった。

2.1.3.1. 勉学スキルとニーズ分析

このような流れの中で、1980年代初頭から中頃にかけて、米国のEAP研究者によって学習者が将来大学の教科科目を履修する時に遭遇するだろう課題や必要なスキルの研究が盛

んに行われるようになった。Benesch (2001)は、このような研究のアプローチを「目標となる状況の分析」(target situation analysis)と、「現状分析」(present situation analysis)の二つに分類している。

「目標となる状況の分析」の研究には、文章課題の指示と論述式試験の質問を調査・分析するものがある。Horowitz(1986b)は、調査の結果、教員が文章課題の内容や構成などについて詳細な指示を与えていて、非常に制約の厳しいものであることがわかったとしている。また、このような課題を遂行するために必要なスキルとして、情報源から適切なデータを選択する、課題に応じてデータを再構成する、データを学術的な英語の文体にする、といったスキルを挙げ、入学前の学習者にもこのような課題が体験でき、情報を処理していく過程で生じる問題を解決できるような実践的活動を取り入れることを提案している。

1980年代の後半になると、質問紙調査のみを拠り所とする、調査・分析に代わって、学習者側の視点や状況などの、さまざまな側面を研究対象とする、「現状分析」が行われるようになった。このアプローチでは「大学でどのような課題が課されるか」のみではなく、学生がこの課題をどのように受け止め、どのようなプロセスで課題を遂行するのか、また、教員が学生の参加や課題文章に対してどのように反応するのかといったことまでを調査対象としている。このようなアプローチでは、教員や学生に対する詳細なインタビューや観察などのエスノグラフィックな調査方法が採用されている。例えば、学生のニーズを探るために、自然なアカデミックな環境において学生を観察し、大学でどのようなコミュニケーションをしているのか、どのようなニーズと問題があるのかを探るといった調査が行われた。また、学生のみならず、専門科目の担当教員や英語教育担当教員からも情報を得るといった方法が取られている(Benesch 2001)。このような調査によって、学生がアカデミックな課題を遂行するプロセスは、固定的ではなく状況に応じて変わるもので、たとえ、同じ専門分野であっても教師によって異なることが明らかになった。

2.1.3.2. 専攻分野に関連付けたコース

EAP 指導を実際場面に近づける、つまり、文脈化する一つの方法は、学生の専攻分野に関連付けた言語の指導を行うことである。Johns(1990)は、EAPの指導は、学生が言語科目と教科科目を同時に履修し、それぞれの教材や教授法が関連付けられているような形態が望ましいとしている。米国では、言語の指導が教科科目の内容と関連付けられている形態は、1970年代から始められ、1980年代から広く取り入れられるようになり、現在に至って

いる (Benesch 2001)。言語科目担当教員が学部の境界を越え、専門科目担当教員と協力し、専門科目の課題、活動、ディスコースと直結して行われるものもある。このような形態は、言語科目担当教員と専門科目担当教員の協力なくしては実現し得ない。しかし、学生に問題が起こったその時に、迅速に援助を与えることができるという大きな利点がある。また、専攻分野に関連付けたコースは、専門科目担当教員からの情報を基に言語クラスの内容を決定したり、教材を作成したりするというものから、専門科目担当教員と言語科目担当教員が一つのクラスを二人で担当するチーム・ティーチングといった形態まで、さまざまなバリエーションが存在する。

2.1.4. ジャンル分析とは

現在 EAP 研究で重要な位置を占めているのがジャンル分析のアプローチである。『外国語教育学大辞典』(1999)は、EPA の上位概念である ESP (English for Specific Purposes) 研究と指導の転換について、ニーズ分析の登場が、言語の構造的特徴の教授であった ESP 指導を、大きく転換させ、その結果、ニーズに応じた ESP 教育が目指されるようになり、この流れの中でジャンル分析が生まれたと説明している。ESP 研究において、「ジャンル」とは、コミュニケーション上のできごと (communicative events) の類型を指す。そして、背景や職業などの固有のニーズを持つことにより、その専門領域において学問、職業上の目的を達成するために形成される集団を「ディスコース・コミュニティ」(discourse community) と呼ぶ (Swales 1990)。EAP 研究におけるジャンル分析は、初期的な EAP 研究の焦点であった文章の言語的特徴とその機能の研究に由来しているが、ジャンルを単なる文章に現れる文法と談話上の特徴にとらえず、特定のコミュニティに認められる典型的な社会的活動にとらえている点において異なる。

Bhatia (1993) は、レジスター分析、レトリック分析、ジャンル分析の全てをディスコース分析の一種であるとし、前者二つとジャンル分析の区別を述べている。それによると、レジスター分析とレトリック分析は、言語と文章構成とその解釈を研究対象としている「記述としてのディスコース分析」(discourse analysis as description) と呼ぶことができる。一方、ジャンル分析は、記述を越える「解釈としてのディスコース分析」(discourse analysis as explanation) であるとしている。つまり、ジャンル分析とは、「どうして特定の専門家集団によって書かれたり、使用されたりする言語類型は、そのような形式であるのか」、という質問に答えることを目的としている。Adam and Artemeva (2002) は、EAP 研

究に転換をもたらした最も重要なきっかけとなったのは、ジャンルの再定義、再概念化によって、それまで表層的な言語形式上の類型と見なされていたジャンルが、これらの特徴の原因となる全ての事柄にまで広げられるようになったことだと述べている。

2.1.5. 文章の形式的類型への関心から社会行為としての文章産出研究へ

Hyon(1996)は、ジャンル分析を基盤とする言語教育と研究は、異なる学派の研究者によって、個別に認識されているために、ジャンルに関する文献を理解するのが困難になっていると述べ、整理を試みている。そして、ジャンル研究を「ESP分析」(ESP analysis)、「北米新レトリック研究」(North American new rhetoric studies)、「オーストラリア体系的機能言語学」(Australian systematic functional linguistics)の三つのグループに分類し、説明している。

「ESP分析」は、英語の非母語話者に教えるために、学術的な、あるいは職業場面において使用される英語を分析することで発展してきた。この分野の研究者によると、ジャンルは、形式的特徴によって規定される話し言葉や書き言葉の類型と、そのコミュニケーション上の目的によって構成される。しかしながら、この流れを踏襲する研究者たちはジャンルの形式的な特徴を主な関心事とし、テキストの機能とそれを取り巻く社会的文脈には、あまり注目しなかったとしている。

ESP分析の代表的研究は、Swales(1990)によるものである。Swalesは、科学技術分野の研究論文の序論を分析し、文章の構成要素である「ムーブ」を単位とする分析を行った。この単位は、従来の日本の文章研究で用いられてきた「段落」や話題の統一性に基づく「文段」とは異なり、文章のある箇所で書き手が何をしようとしているのかというコミュニケーション上の意図を考慮した単位である (Swales 1990、杉田 1997)。この手法は、「構成ムーブ分析」(structural move analysis)と呼ばれ、その後、さまざまな分野の学術目的のための文章や講義や文レベルでの動詞の時制や婉曲表現、受動態といった文法的特徴の分析が行われているという。

「北米新レトリック研究」は、もともと北米のL1教育研究の分野であるレトリック、ライティング研究などに端を発したものである。ジャンルの形式的な側面よりも、状況的文脈に焦点を置き、特にジャンルがその状況で果たす社会的目的、あるいは行動に注目している。このように状況的側面への興味から、この分野の研究はテキストを分析するのに、言語形式的な分析をするという方法を取らず、参与観察、インタビューなどのエスノグラ

フィックな手法を用い、ジャンルを取り巻く学術的な、あるいは、職業的な文脈を詳細に記述し、そのテキストが果たす役割を考察するという手法を用いている (Hyon 1996)。

最後に、オーストラリアで発展した「オーストラリア体系的機能言語学」については、次のように説明されている。英国出身のハリデーが発展させた体系的機能言語学に起源を持ち、オーストラリアの言語教育に多大な影響を与えた。この体系的機能言語学では、言語形式は、それをとりまく社会的文脈の重要な特徴によって形成されると考える。そして、彼らが研究の対象としたのは、初等、中等教育現場や非専門的な職場におけるテキストで、この点において ESP や新レトリックの研究者たちと異なる。また、この分野で用いられている研究、分析方法はテキストの特徴への関心が強いことから、「ESP 分析」のものと似ているということである。このことは、Flowerdew(2002)によっても指摘されており、「ESP 分析」と「オーストラリア体系的機能言語学」の二つを「言語的」アプローチ、「北米新レトリック研究」を「非言語的」アプローチと呼んでいる。

佐渡島 (2003) は、この二つの立場を「文章形態派」と「社会行為派」と名づけ、アメリカにおけるジャンルとその指導法をめぐる論争を分析している。「文章形態派」は、ジャンルを「文章の形態」、つまり、形式的側面を手掛かりとしてとらえる立場で、研究の目的を文章における特定の要素とジャンルとの直接の関係を解明することにおいている。一方、「社会行為派」はさまざまな社会的活動において、その社会活動に参加している人がどのように状況を取り込んで文章を産出しているかを探ることを研究目的としている。

この考え方は、ジャンルの指導法にも反映されている。「文章形態派」の人々は、文法上の特徴を挙げることによって、ジャンルを教えることができると主張し、一方、「社会行為派」の人々は、そもそも文章の型を分類することも、教えることも不可能であるとしている。さらに、言語事項をジャンルと対応させて認識させることは、個々の状況に見合った言語事項を選ぶ能力をかえって退化させる危険があると主張している。

以上に見てきたように、ライティング研究・教育の重点は、文章の言語的、形式的特徴から、書き手の内的プロセス、そして社会的文脈へと変化してきた。また、EAP 研究・教育も同じように、文レベルの語彙・文法的特徴から文章構成の特徴、ニーズ分析、社会的文脈との関係というようにその焦点は変化してきた。この変化は言語研究と教育に大きな影響を与えたコミュニカティブ理論の影響を強く受けた結果であると考えられる。ライティング研究・教育と EAP 教育・研究は、重なり合うところが多く、共に、または影響し合いながら発展してきたが、双方の研究者の関心はコミュニケーションとしてのライティ

ング、その社会的目的と文脈というところまでを含むものへ変化してきたのである。

2.1.6. 文章産出に影響を与える要素にはどのようなものがあるか

ここまで見てきたように、文章課題遂行の過程はさまざまな要因が関与する非常に複雑な過程である。前述の Hayes and Flower (1980)、Flower and Hayes (1981)の文章産出過程モデルに対する批判に始まり、文章産出過程における社会的文脈の重要性が、多くの研究者によって主張されるようになった。このような中で、さまざまな文章産出過程モデルや、文章産出に関わる要因モデルが発表された。本節ではこれらを見ていく。

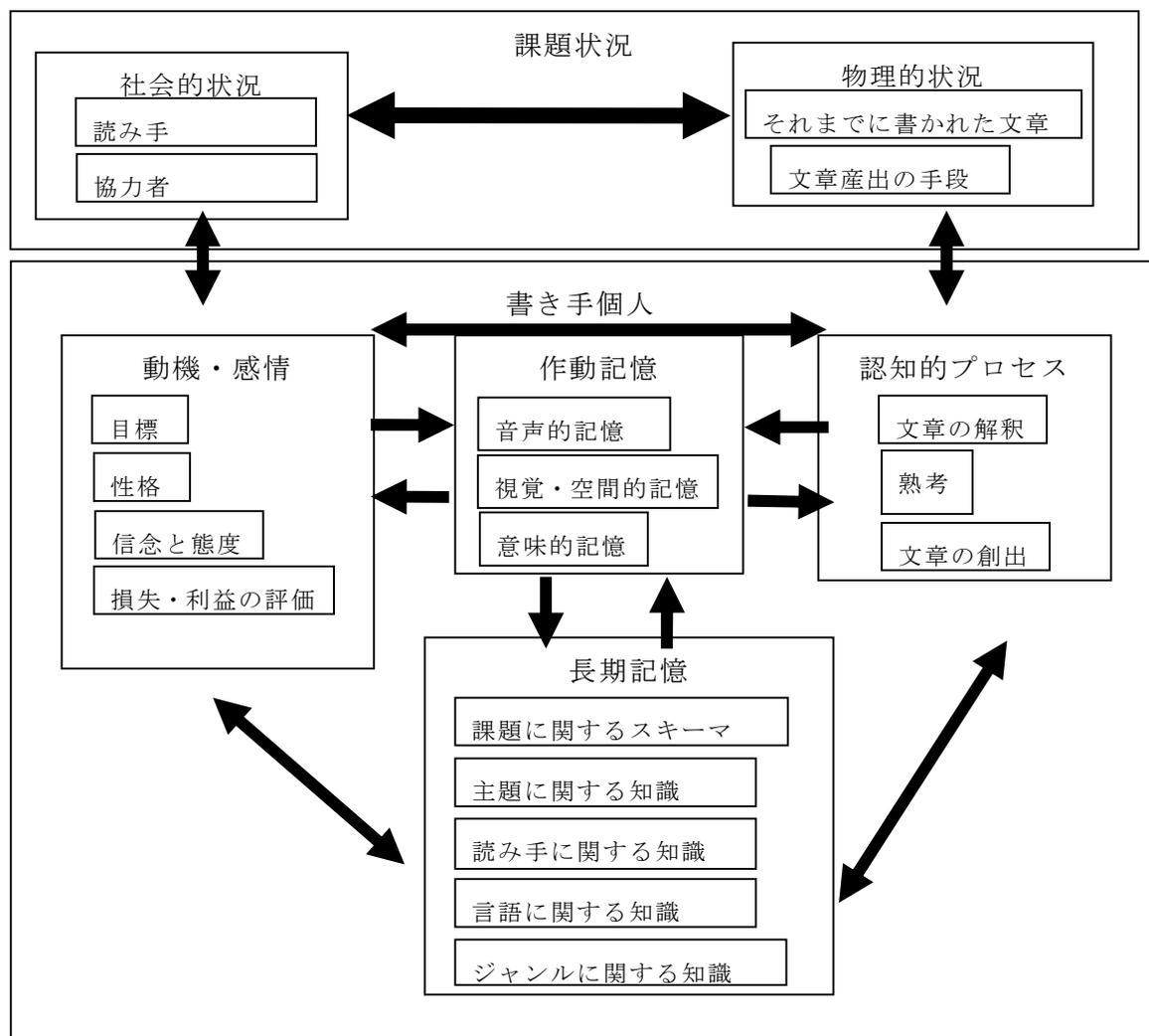
Hayes and Flower (1980)、Flower and Hayes (1981)への批判は、文章産出過程における社会的文脈を軽視している点にあった。この批判を受け、Hayes (1996)は文章産出モデルの改訂を行った(図 2-2)。この新しいモデルでは、「社会状況」と「物理的状況」を含む「課題状況」を独立させることによって、書くことの社会性が強調されている。また、社会的状況には、読み手と文章産出にかかわる協力者などが含まれ、物理的状況には手書き、コンピューターなどの、文章産出の手段が新たに含められた。

次に、書き手個人の内面は、動機・感情が新たに設けられた。これは書き手の動機、性質、信念などが書くプロセスに大きな影響を与えるという主張による。さらに、長期記憶には、書くことに関する知識や課題スキーマの要素が新たに設けられた。つまり、書くことの経験から得られた知識や、例えば、「ブックレビューとはこのようなものだ」といった課題スキーマが、文章産出過程に関わっているという。

次に示す Grab & Kaplan (1996)のモデルは、Hayes(1996)と共通点が多い(図 2-3)。このモデルはライティングにおけるコミュニケーションを重視したモデルである。彼らは書くことをコミュニケーション活動ととらえており、言語によるプロセスは、長期記憶に蓄えられた言語能力、一般的な知識とオンラインプロセスの三つの要素がお互いに作用し合っているとするものだ。この時、メタ認知プロセスがモニターとして働く。また、言語能力には、文法や語彙の言語能力、社会言語能力、談話能力が含まれているとしている。

以上の二つの文章産出プロセスのモデルに対して、Bereiter and Scardamalia(1987)は、未熟な書き手と熟達した書き手の文章産出のプロセスは異なると考えた。彼らによると、未熟な書き手は自分の記憶にあるものをそのまま書くが、熟達した書き手は知っていることをそのまま伝えるのではなく、知識を再編成して書く。前者を「知識表出モデル」(図 2-4)、後者を「知識再編成モデル」(図 2-5)としている。

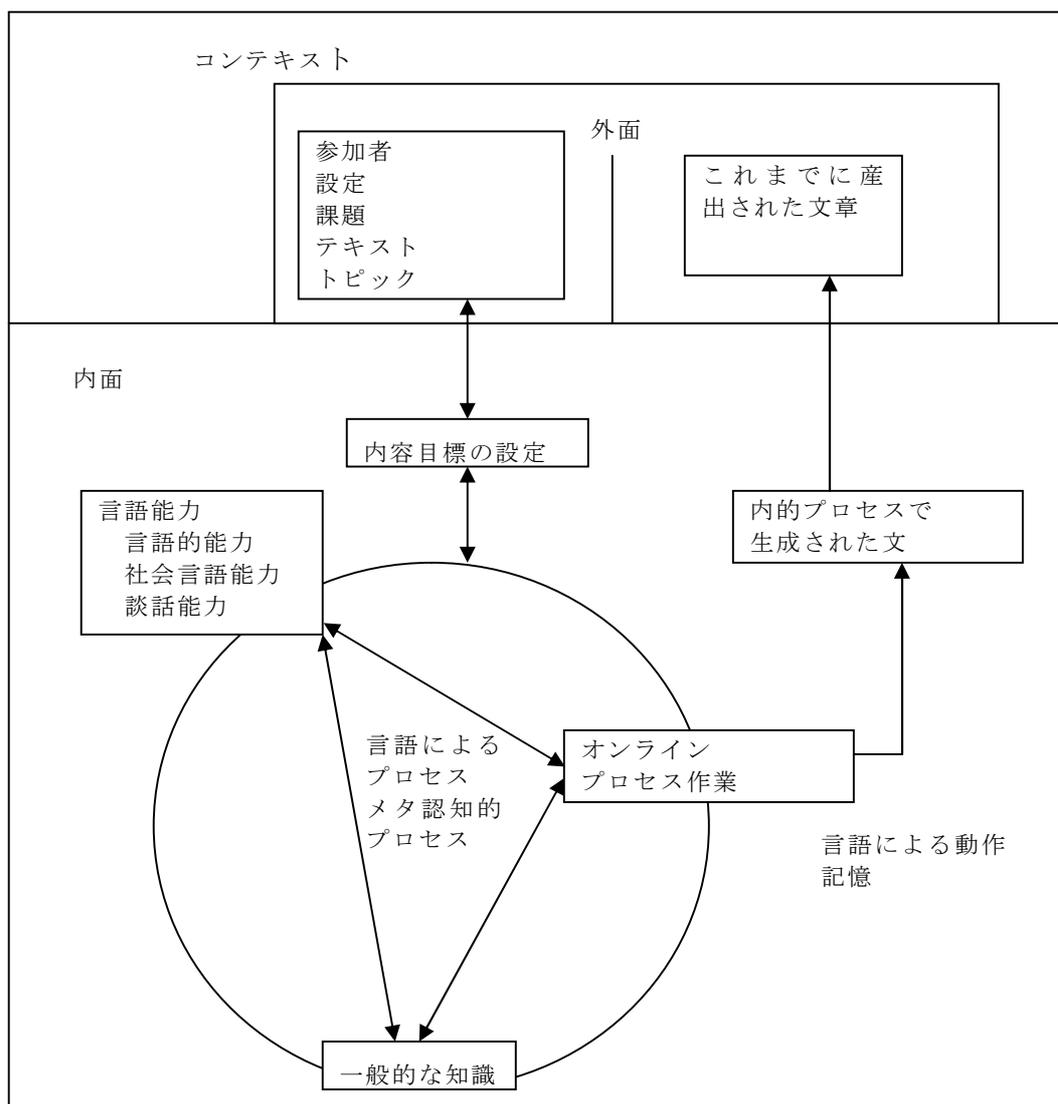
図 2-2 : Hayes(1996)の文章産出モデル



熟達した書き手の文章産出プロセスを見てみると、まず、課題をどのように捉えるかという出発点に始まり、問題の分析と目標の設定を行う。内容と文章に関する知識があるのは未熟な書き手と同じであるが、熟達者は内容と文章の問題について考えるスペースがあるという点において未熟な書き手と異なる。つまり、熟達者は書き進めながら、内容と文章について考え、課題の要求や目標、読み手の背景知識やニーズなどに合わせて自分の知識や情報を再編成する。それに対して、未熟な書き手は、自分の知識を表出することに終始する。熟達者の文章産出プロセスの中にも知識表出のプロセスはあるものの、これは全体のプロセスの中の下位過程の一つに過ぎない。

書くことにおけるコミュニケーション面の重要性を強調したモデルに Nystrand(1986)がある。Nystrand は、書くことにおける文脈依存性を「産出の文脈」と「使用の文脈」の

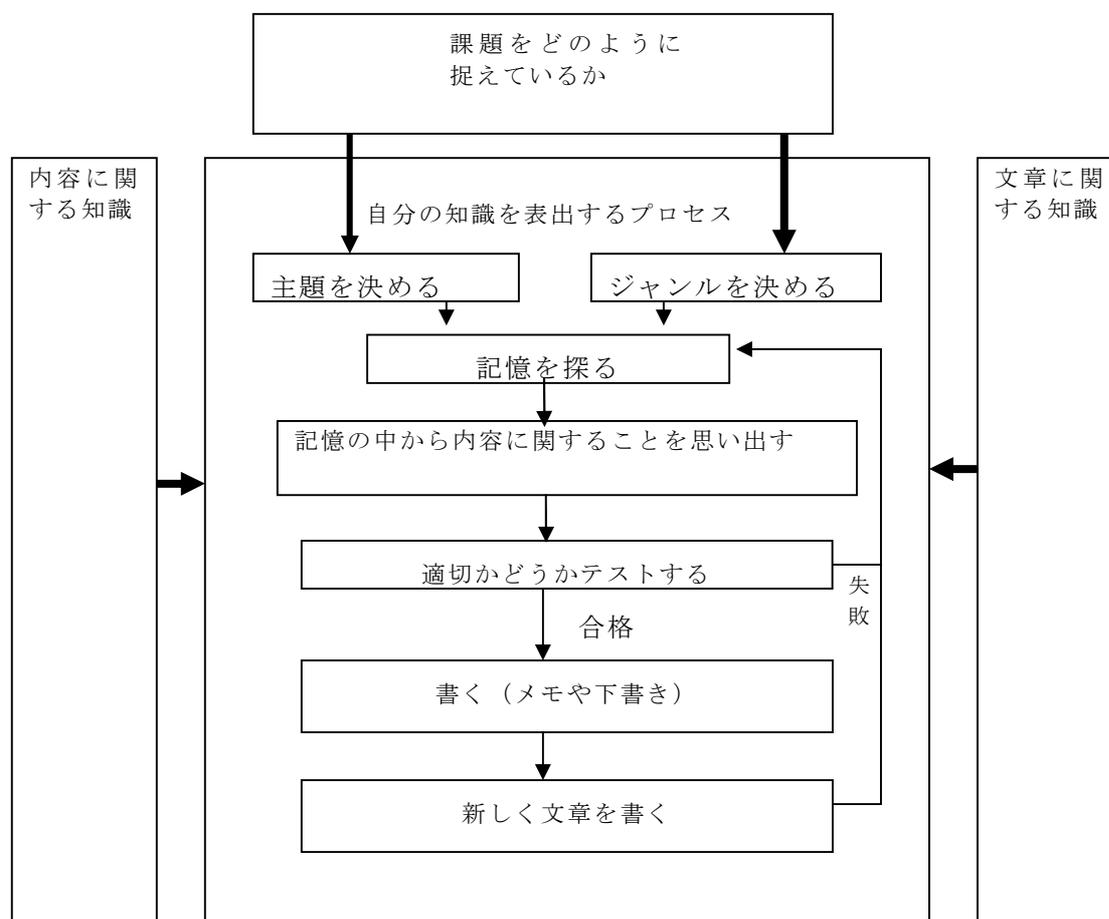
図 2-3 : コミュニカティブ・プロセス・モデル(Grab & Kaplan 1996)



二つに分けて論じている。会話においては、話し手は、聞き手の反応を見ながら、話す内容や話し方を調整することができるが、文章を書いているときは、読み手の反応を見ながら調整を行うことができない。そのため、書くという活動は文脈がない活動であると考えられがちである。そこで、文脈から独立した「産出の文脈」と、文脈に依存した「使用の文脈」に分けて考えることを提案し、文章を産出することの文脈依存性を強調している。

また、Nystrand は、文章はコミュニケーションの手段として機能するものであるとし、「相互関係の原理」は、書く活動にも応用できるとしている。この原理は、協働的活動に参加する者は、自分が属している社会集団の中で当然であると考えられている行動規則に基づいて行動をするというものである。つまり、参加する集団には、どのような内容をど

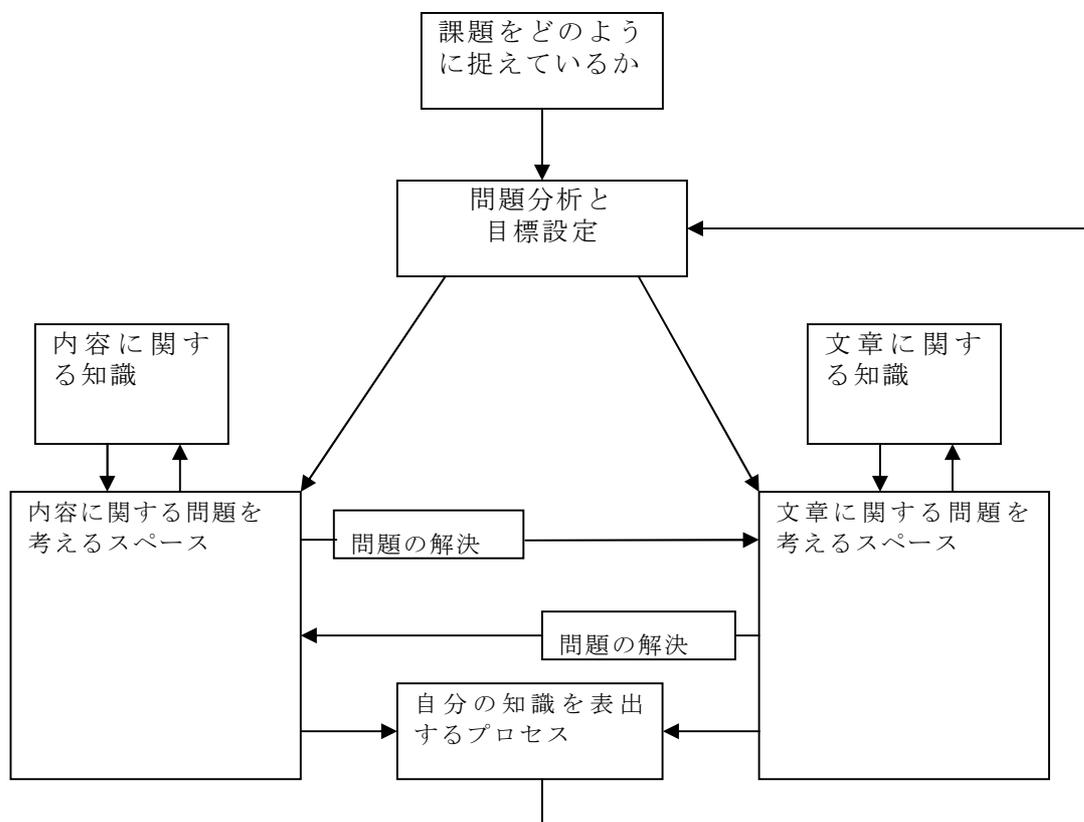
図 2-4 : 未熟な書き手の文章産出モデル(Bereiter and Scardamalia 1987)



のように書くべきかという規定があり、この規定に則って文章が産出されるということになる。

また「共通の知識」と「共有された知識」という概念を用いて、書くことによるコミュニケーションを次のように説明している。共通の知識とは二人以上の人々が共通して持っている知識である。それに対し、共有された知識というのは、それぞれの人が持っている知識がやりとりされ、その結果もたらされる知識のことである。Nystrand は、コミュニケーションとは、共通の知識に基づく共通の枠組みを設定し、その上で知識を共有するために行われるやりとりであるとしている。さらに、文章を精緻化する三つのレベルである、ジャンル、トピック、コメントを用いて文章によるコミュニケーションの仕組みを説明している。書き手は第一に、今どのような種類の文章なのかを明確に示さなければならない。次に、どのようなトピックが議論されているのか、そして、そのトピックについてどのよ

図 2-5 : 熟達した書き手の文章産出モデル(Bereiter and Scardamalia 1987)



うなことを言いたいのかを明確にする必要がある。ジャンルのレベルでの精緻化はトピック、コメントのレベルの解釈を制限し、トピックのレベルでの精緻化は、コメントのレベルの解釈を制限する。もし、ジャンルで精緻化されていなかった場合や、ジャンルの知識が共有されていない場合、トピックが明確であっても、そのトピックについて何を伝えようとしているのかが不明なまま読み手は文章を読まなければならない。例えば、事実を伝えようとしている文章か、意見を伝えようとしている文章かといったことがわからないまま、その文章を読むことになる。しかし、例えば、意見文というジャンルが明確であれば、そのトピックについての解釈のし方が制限されていく。ジャンルは書き手と読み手が共通にもっている知識の中から選ばれる。この選ばれたジャンルは共通の枠組みとして、書き手と読み手の相互理解を助けるのである。つまり、コメントのレベルで書きたいことを書き連ねるだけでは、読み手の理解を得ることはできない。そして、ジャンルやトピックは共通の知識に基づく共通の枠組みでなければならない、「どのような形で」「どのような

トピックについて伝えたいのか」という共通の枠組みがあって、初めて文章によるコミュニケーションが成り立つと論じている。

杉本(1989)は、Nystrand(1986)の研究の意義を、書くという活動を単なる書き手の文章産出過程と捉えるのではなく、書き手と読み手が共有の知識を作り出す過程であると捉えていることにあるとしている。これを達成するために重要な役割を果たしているのがジャンル、トピックである。

2.1.7. 実際場面における文章課題遂行の研究

以上のように、書く過程における社会的要因の重要性が主張されるようになった。また、文章を書くことをコミュニケーションの手段と捉えると、そのコミュニケーションがどのような場で、どのような目的のために、誰に向けて書かれたのかといった社会的文脈までを研究対象とする必要がある。それでは、レポートなどの文章課題の遂行を実際の社会文脈の中で調査、研究したものは、どのような方法で行われてきたのだろうか。そして、これらの研究から、どのようなことが明らかになったのだろうか。

Leki(1995)は、アメリカの大学に入学したばかりの留学生5名(学部2名、大学院3名)を対象にアカデミック・ライティングに関するストラテジーの研究を行っている。分析データとして、学生へのインタビュー、教授へのインタビュー、クラスの参与観察、クラスで配布された資料、及び、ノート、テスト、草稿、最終原稿、教授のコメント、勉学上の経験について書いた学生のジャーナルなどを用いている。分析にはエスノグラフィックな方法を用い、何度も文字化された資料を読み、その中で目立った、頻度の高いテーマに絞り、10のストラテジーを抽出している。これらの10のストラテジーは、(1)明確化する、(2)焦点を絞る、(3)過去の経験を利用する、(4)L1言語や文化を利用する、(5)現在の経験やフィードバックを利用する、(6)モデルを探す、(7)ESLのライティング授業を利用する、(8)教師の要求に従う、(9)教師の要求に逆らう、(10)仕事量をうまく配分する、であった。

Prior(1995)は、アカデミック・ライティングの研究にはクラスを縦断的に観察し、課題の種類や教師の期待などを総合的に見ていく必要があるという観点から、EAPのアカデミック・ライティング課題の分析を行っている。エスノグラフィックな方法が用いられ、次のような膨大なデータの収集と分析が行われた。大学院生の演習授業の観察、シラバス、学生の文章、ハンドアウトなどの授業の中で扱われた文章、学習者の個人的情報、学習歴、専門分野での興味を問う質問紙、演習のライティングに関する学生への半構造化インタビ

ュー、学習目的や期待を問う教授への半構造化インタビュー、学習者の最終レポート、および、教員のフィードバックと評価、学生の課題を基にした教授へのインタビュー、最終レポートに記された教授のフィードバックなどである。これらのデータを分析した結果、学部やクラス、学生や状況によって異なることが期待されるという、課題の多様性と複雑性が認められ、課題を分析するには、個々の状況の中で見ていく必要があると結論付けている。

Nelson(1990)もまた、文章課題に焦点を当て、学生の日誌とインタビュー、原稿、および、科目担当教員へのインタビューを用いて、アメリカの大学に通う学士課程1年生13名の文章課題遂行過程を調査している。その結果、彼らはさまざまな個人的、状況的リソースを用いて、課題の意図を明らかにし、遂行していた。また、彼らの課題への反応は、彼らが課題を遂行することによって、どのような報酬が得られるか次第であり、時には課題が意図している学びが促進されないまま、遂行される場合もあったという。報酬というのは、例えば、高い評価を得るといったことである。担当教員は、課題を遂行することによって得られる学びを期待しているのにもかかわらず、学生は、この学びの過程を踏まず、ただ、高い評価を得るために課題を遂行することもあった。

さらに、この調査では、ある社会学の科目担当教員が文章課題遂行の手順を非常に詳細に記述したものをガイドラインとして渡した。その指示通りに課題を遂行しようとした学生はこのガイドラインを「締め付け」と感じ、どのように考え、主張するかよりも、どれだけ忠実に指示に従うかという点において評価を受けているかのように感じ、動機を失ったと報告している。このように、課題に対する教員の期待を学生がどのように捉えるかは課題の指示の仕方によって左右され、また、それは学生の動機にも影響を与える要因となり得ることがわかる。

Schneider and Fujishima(1995)は、国際政策学を専攻する大学院留学生1名のケース・スタディーである。高い動機がありながら学業において、成功しなかった大学院留学生に焦点を当て、この学生にどんな問題があったのかを調査、分析をした。この大学院留学生と教員へのインタビュー、学習者のレポート、ジャーナルをデータとして分析している。その結果、この学生の学業における失敗の3つの要因として、(1)英語習熟度が低く、口頭で、あるいは、文章で自分の考えを他者にわかるように表現できないという問題、(2)教室外の大学生活への不参加や、米国文化への興味が希薄であること、(3)英語習熟度の低さを補う補償ストラテジーの不使用が挙げられ、英語習熟度以外のインターアクションを含む、

大学文化や専門領域文化への理解の欠如にも要因があると分析している。

Casanova(1995)は、英語非母語話者である社会学の研究者が、学術的な共同体に参加できるようにするために、文章課題の遂行がどのように貢献しているのか、18ヶ月におよぶエスノグラフィックな調査を行っている。社会学の博士課程1年目に在籍する学生12名のうち3名を主な対象者とし、二つの理論科目の講義の参与観察、授業の録音、学生、教授、チューターなどの関係者へのインタビュー、自由回答式質問紙、ハンドアウト、学生が書いたレポートを分析している。博士課程1年目のさまざまな背景を持つ学生が、授業の課題を遂行するために、周囲の人々から情報を得ることによって、一人前の社会学者として書き、そして考えることを習得する。このようなアカデミック・ライティングの要素は、即時的(immediate)、個別的(local)、相互作用(interactive)であり、これらの性質の要因が学生の文章を書く状況に影響を与えているとしている。そして、学生がみな同じような道筋をたどり、予想可能なプロセスで学術的な共同体に参画していかないのは、このように、個人が置かれた状況の違いによると分析している。そして、学生は、共同体へ一方的に漬け浸されていくのではなく、さまざまなリソースを利用しながら、自ら取捨選択をし、専門領域の共同体の中へ入っていくのではないかと考察している。

Connor and Mayberry(1996)は、農業経済学を専攻する博士課程のフィンランド人留学生の1学期間(4ヶ月)の調査を行い、この学生がレポートを作成する過程、およびに、その産出物を調査している。対象者と指導教授へのインタビュー、この学生が作成した文章を基に行うインタビュー、草稿への教員のフィードバック、授業の観察、草稿、最終稿を分析対象としている。そして、留学生がどのようにレポート課題に取り組み、周囲のリソースを利用しているのかを明らかにしている。また、対象者のL1に起因する問題点も確認されたとしている。さらに、専門分野で書くということには、読解力や討論のための口頭表現力などの要素も軽視できず、また対象者のような経験の浅い留学生にとって、母語話者による校閲は、最も重要な援助であると論じている。

これらの文章課題の遂行過程を実際の文脈の中で質的に調査、分析した研究からは文章課題遂行の実態が浮かび上がってくる。留学生にとって、文章課題を遂行する上で、周囲の人的、物的リソースから情報を得る、大学文化や専攻領域の文化を理解するといった社会的、文化的な側面が重要であることがわかる。また、文章課題を遂行するためには、読解力や口頭表現能力などの文章表現能力以外の言語能力、言語能力の低さを補うストラテジーの使用など、さまざまな要因も関与していることが明らかになっている。

2.2. 日本語の文章産出過程の研究

本研究は文章課題遂行過程を明らかにすることを目的としているが、この研究の一つの側面が、文章産出過程である。ネウストプニー(1997)が指摘しているように、言語習得研究は、習得の結果の研究からプロセス面への研究へと変化していった。また、すべての言語問題の基礎は談話のマイクロプロセスにあり、個々の談話においてどのような問題が実際に起こるかということ为主要なテーマとすべきだという提案がなされている(ネウストプニー 1997)。にもかかわらず、日本語教育の分野で学術目的のための文章産出過程を調査したものは、いまだ見られない。しかし、関連するものとして、日本語の文章産出のプロセスの研究が行われている。本節では、文章産出過程の研究を概観する。

2.1.2 の「文章産出過程への関心と教育への応用」で述べたように、英語の文章産出過程の研究が 1980 年代から盛んに行われるようになった影響を受け、L1 や L2 としての日本語教育の分野においても、文章産出過程の研究が行われるようになる。

L1 としての日本語での文章産出過程の研究には、子供の作文過程を対象とし、その発達段階を明らかにしようと試みているもの(安西・内田 1981、内田 1986、1989)と、成人の L1 としての日本語での文章作成過程を調査したもの(衣川 1994、堀田 1993、三宅・野島 1986)がある。

1990 年後半からは、L2 としての日本語の文章産出過程の研究がなされるようになった。石橋による一連の研究は、L2 作文における L1 の関与を調査するものである。(石橋 1997a、1997b、1998a、1998b、2002)。石橋(1997a、1997b)は、中国語を母語とする日本語学習者が直接日本語で書いた作文と、中国語で書いてからそれを日本語に翻訳した文章とを日本語の能力別に、文の流暢性、誤用の種類の観点から分析している。そして、日本語能力中位群では翻訳文章のほうが有意に長いことが判明し、これは、直接日本語で考えると、運用力に合わせて書きたい情報を制限するからではないかと分析している。誤用の種類の分析からは、どの能力群も翻訳文章では、語彙選択・表現に誤用比率が多くなったが、文のねじれに関する誤用の比率が低くなったとしている。また、翻訳文章では、語彙などの誤用が原因でわかりにくさは増加したものの、文のねじれ、接続詞のような論理的な文のつながりには影響を与えなかったという結果となっている。

石橋(1998a)では、さらに、翻訳された日本語の文章と、直接日本語で書いた文章を書き手自身がどのように評価するのか、文章産出時の中国語使用についてどのように認識し

ているのかを、質問紙を用いて調査している。この内省調査から、言語表層レベルの中国語使用が日本語の文章生成に効果的に作用するのは日本語能力中位郡の学習者で、日本語能力下位群にとっては、直接日本語で書いたほうが書きやすいと感じているという結果が出ている。また、中国語での文章産出時には「内容」が最留意点であったのに対し、日本語での作文生成時には文法、語彙などの言語表層レベルの問題が最留意点であった。以上の石橋の研究は文章産出過程における L1 使用の効果、影響を、産出物と質問紙を用いて調査したものである。

L2 としての日本語での文章産出過程における L1 使用を、発話思考法(宮崎 2002b)を用いて質的に研究したものには、石橋(1998b)、Soeda(1999)、副田(2000)がある。石橋(1998b)は、中級と上級の中国人学習者に発話思考で文章を書いてもらい、日本語の作文過程で使用される戦略は日本語能力により異なるのか、日本語の作文産出過程で学習者の中国語使用はどのような役割を果たしているのかを分析した。その結果、中級学習者は日本語能力の制約を補うために、中国語を用いていることがわかった。また、中級学習者は、日本語での言語化に行き詰った時に中国語を文レベルで使用していたが、上級学習者は中国語を単語や句レベルで、補足的に使用していたという結果であった。

同様に、Soeda(1999)、副田(2000)は、オーストラリアの大学で日本語を学ぶ上級学習者4名に課題を与え、意見文を書いてもらい、その文章産出過程で用いられる戦略を分析した。その結果、L1 使用が著しく多かった調査協力者の文章の質が低いということはなく、むしろ、母語使用の効果が見られたという結果を報告している。そして、この調査協力者は母語でプランを作成することによって明確なプランができ、それによって質の高い文章を作り上げることができたのではないかと分析している。つまり、翻訳は母語で達成できる文章の水準を L2 でも維持するために効果的な戦略なのではないかと論じている。

文章産出中の戦略使用全般を調査したものには、Uzawa and Cumming(1989)がある。Uzawa and Cumming は、発話思考法を用いて、カナダで日本語を学習している中級日本語学習者の作文過程の調査を行い、日本語学習者が L1 である英語で文章を産出するスキルを、日本語の文章産出においても使用していることが明らかになったとしている。そして、成人の学習者の文章作成戦略には、文を書く前に音声化する、英語で構成を考える、時間を多くかける、日本語母語話者に語彙や文法の質問をする、辞書を調べるなどの「文章の水準を維持する」戦略と、情報量を減らす、統語的な簡略化をす

る、資料の言葉をそのまま借用する、意味的な精巧さの回避する、読み手への配慮を怠るといった「文章の水準を下げる」ストラテジーの2つの傾向があると分析している。

衣川(1993、1995、1997)もまた、発話思考法と観察法を用いて、日本の大学院に在籍する留学生の文章産出ストラテジーを調査、分析している。そして、文章産出過程の行動を「計画」、「明確化」、「検索・喚起」、「問いかけ」、「リハーサル」、「書き下ろし」、「繰り返し」、「読み返し」、「翻訳」、「評価」、「修正」、「推敲」、「保留」、「要約」、「沈黙」の15種類に分類した。さらに、これらの行動の組み合わせのパターンをストラテジーとして推定している(衣川 1993)。

衣川(1995)は、衣川(1993)の調査で産出された大学院留学生の文章の評価を25名の現職日本語教師に依頼し、得点が最も高かった対象者と低かった対象者をそれぞれ「非効率的な書き手」、「効率的な書き手」と見なし、彼らの行動の比較を行った。その結果、非効率的な書き手のほうが効率的な書き手より多くの時間をかけて、計画を立てていた。これは、非効率的な書き手は計画生成の行動が少ないという先行研究の結果と異なっていた。また、非効率的な書き手はすべて書き終わるまで見直しの過程が見られなかったが、効率的な書き手は表現を書き下ろすたびに読み返し、徐々に良い表現に変えていったという結果となっている。衣川は、このような行動の違いが、効率的な書き手と非効率的な書き手の行動の違いであるとしている。

さらに、衣川(1997)は、読み手や目的を意識しながら書くことが具体的にどのような行動によって達成されるかを明らかにすることを目的とし、話題について意見を述べる意見文と、反対意見を持つ人を説得する説得文の課題を与え、課題によって文章産出過程に大きく差が出た書き手、1名の文章産出過程の差を質的に分析している。

以上の文章産出過程の研究には、発話思考法が多く用いられてきたが、この方法には、多くの問題が指摘されている(McDonough 1995、Janssen, Van Waes, and Van den Bergh 1996、宮崎七湖 2002)。いまだ数少ないが、発話思考法に代わる文章産出過程の研究の試みもなされるようになった(宮崎 2003、宮崎・宮崎 2004)。宮崎(2003)は、日本語をL2とする留学生がワープロで文章を産出する過程を、ワープロ画面の録画およびに、その画面を見ながら行ったフォローアップ・インタビューの内省報告から分析したものである。また、宮崎・宮崎(2004)は、アイカメラを用いて、電子メール文章産出中の調査対象者の視線の軌跡の記録と、それを見ながら行ったフォローアップ・インタビューの内省から、電子メール文章産出過程の分析を試みている。

以上に、これまでに行われた日本語の文章産出過程の研究をまとめた。プロセス・アプローチによる文章産出過程の研究は、書き手の頭の中で起こっている思考、認知活動が調査の対象とされ、産出された文章や、外から見てわかる行動からは解明し得なかったことが明らかになった。しかし、外からは見るできない書き手の思考を調査するという研究方法の難しさから、まだ研究は少ない。

また、前述のように、これらのプロセス・アプローチによる研究の最大の欠点は、書き手の認知的側面に注目するあまり、どのような状況で、誰に向けて何のためにその文章が書かれているのかといった、社会的な側面への視点が弱いことである。Geest(1996)は、文章産出過程には、書き手の内面で起こる認知的な過程と、社会的、協働的な過程の二つの側面があり、書き手が実際の文章産出過程で何をしているのかを知るためには、これら両面を調査・分析の対象とするべきだと主張している。社会的な側面をも考慮に入れた、学術目的の文章の産出プロセスを探るためには、留学生が実際に高等教育機関で科目を履修し、文章課題を遂行していく過程を調査することが不可欠である。2.1.7の「実際場面における文章課題遂行の研究」で見たように、英語のアカデミック・ライティングの研究には、このようなものが見られるが、日本語による学術目的の文章の研究には、まだこのようなアプローチで行われたものはない。

2.3. 日本語教育の分野で行われた学術目的のための文章、文章表現教育の研究

以上、英語のライティング研究、EAP、ならびに、その教育に関する研究と、日本語の文章産出過程の研究を見てきた。それでは、日本語教育の分野では、どのような学術目的のための文章研究、文章表現教育研究が行われたのか。次に、日本語教育の分野で行われてきた関連研究を概観する。

2.3.1. 学術目的のための文章の特徴を探る研究

日本で行われた学術目的のための文章に関する研究には、まず、専門分野で用いられる語彙の調査研究がある。大島(2003)が、日本の大学、大学院留学生への日本語教育の中心は分野別の語彙教育が中心であったと指摘しているように、比較的研究が盛んに行われた分野である。専門語の教育は、大学・大学院で学術目的の読解、聴解、口頭表現などの全ての活動にかかわるもので、特に文章表現のみに関係のある分野ではないが、関連分野であるので触れておきたい。

村岡他(1997)は、農学系日本語論文の用語調査を行い、使用頻度の高い動詞、イ形容詞、ナ形容詞、副詞および接続詞を明らかにし、これらの語彙は動詞の一部を除いて専門性の高くない動詞であったとしている。また、志柿(1992)は、経済学の教科書と白書の語彙、漢字の使用率を調査している。岡(1994)は、高校の社会の教科書の索引から、経済を専攻する留学生が最優先して学習すべき基本用語を選定し、辞書的説明のみではなく語の背景にある日本経済の動きをも含めた説明をするべきだと述べている。小宮(1995)もまた、高校の「政治経済」の教科書の本文から経済の基本的な専門語を特定した。さらにそれを「日常専門語」、「中心的専門語」、「周辺の専門語」に分類し、経済の基本的専門語には日常的専門語が占める割合が大きいとしている。また、小宮(2001)は、留学生への専門語教育においては、語彙そのものだけでなく、その使い方の指導が必要であるという観点から、経済学概論教科書に出現する専門連語の調査を行い、連語の指導を提案した。水本・池田(2003)は、環境工学系専門家が期待する導入的読解資料の語彙調査を行い、留学生が入学前に習得しておくべき基礎専門語の調査を行っている。

語彙以外にも、特定の専門分野の文章に使用される表現とその機能を探り、教育に生かそうという研究も見られる。工学系学術論文の序論、本論、結論に出現する「と考えられる」をはじめとする断定保留型の判断表現の機能の分析がなされた(佐藤・仁科 1997)。この分析結果から、「と考えられる」には、確かな根拠を持つ結論的な判断と確かな根拠を持たない推論的な判断の二つの機能に応じた二通りの意味があることが明らかになった。深尾・馬場(2000)は、留学生にとって使用が困難である「に対して」の用法を、農学・工学系の論文に現われる「に対して」の分析によって三つに分類し、留学生への文章表現指導への応用を提案している。また、村岡(1999a, 1999b)は、農学系日本語論文の「緒言」および「材料および方法」で用いられる文末表現と文型の分析を行い、それぞれに多用される文末表現を明らかにしている。また、林(2000)は、理工系の論文の文末表現を調査し、理工系の専門教官が日頃よく使うと認識している文末表現と、文章表現教材が扱っている文末表現の比較を行った。その結果、教材が扱っている、「と言える」、「はずである」、「のである」、「ように思われる」、「ということである」、「ということになる」といった表現は、論文には使用されていなかった。また、「考える」と「考えられる」の機能や「を考える」と「と考えられる」といった助詞による使われ方の違いを考慮して分析することが必要だとしている。

次に、文章構造や文章の展開方法の研究について述べる。村岡(2002)は、農学系日本語

論文の「結果および考察」部分に出現する接続表現を調べ、「結果」、「考察」それぞれの部分に多数出現する接続表現とその機能を明らかにした。また、村岡他(2004)も農学・工学系日本語論文の「緒言」に頻出する接続表現「しかし」および「そこで」と共起する表現を分析し、緒言文章の論理展開を探っている。杉田(1997)は、Swales(1990)のジャンル分析の手法を援用して、社会人文科学系研究論文の序論で、書き手が何をしようとしているのかという意図の単位である「ムーブ」を分析している。

学術目的のための文章には論理性が要求されるが、文章の論理性に関する研究もある。岡本(2006)は、どのような論の立て方が日本語母語話者にとって論理的だと考えられているのか、つまり規範としての論理性を明らかにするために、レポートと小論文を分析している。分析対象としたのは、日本人学生のレポート、推薦入試合格者が教員の指導を受けた上で書いた小論文のうち、高い評価を受けたもの、日本語教師養成課程を履修した学生の書いた紹介文の3種である。分析の結果、構成は、「はじめに」、「事実などのまとめ」、「提言」、「おわりに」という構成が典型的であったこと、「はじめに」では論旨は述べられず、問題の背景や説明が述べられていて、その後も問題提起がなされているものは少なかったこと、主張したい内容は最後から2番目、または、最後の段落で述べられていたこと、結論や「おわりに」の段落で、その前に述べられていない新しい見解が述べられるものがあつたことがわかつたとしている。そして、日本の大学教員が良いと考える文章は、文章の構成から見ると、欧米型の3段論法に近いが、論の展開法から見ると、欧米で一般的な「頭括型」ではなく、日本語の文章の特徴とされる「尾括型」であつたと分析している。

2.3.2. 留学生はどのような問題を抱えているのか

次に、大学や大学院留学生はどのような勉学上の問題を抱えているのか、レポートなどの文章課題に関連するものを中心にまとめる。大学、大学院留学生の問題に関する調査を行ったものには、教員に対して行ったものと、学生に対して行ったもの、教員と学生双方に対して行ったものがある。

二通(1996)は教養科目の担当教員を対象に、日本人学生の問題点や指導法を問う質問紙調査を行い、レポートの課題の頻度、分量、種類、内容がどのようなものであるかを調査した。その結果、レポートと言われるものには、意見・感想、調査と考察、要約、講義内容の把握、読書感想文、その他、とさまざまなものが含まれていることがわかつた。ま

た、多くの教員が日本人学生に対して「文章の構成」、「論理展開」、「正しい日本語」、「文献検索」、「テーマや内容の正確な理解」などの項目に関する指導が必要だと感じているということである。この調査は日本人学生の問題点や指導法を探るものであったが、二通はこの結果を外国人留学生への指導にも応用できると述べている。

山本（2003）は、社会科学系専門講義の科目で学部留学生に求められていることを、教員への自由記述式回答の質問紙を用いて調査している。具体的には、受講前に教えておくべきテーマ、講義で使用するキーワード、日本語教育への要望を質問している。その結果、この大学では、論文を英語で書くことができるために、作文に関する記述は最も少なかったが、日本語で行われる講義では、日本語によるレポートが原則であるため、「間違えだけのレポートは読む気がしない」、「日本語でレポート作成や試験が受けられるようにしてほしい」という教員の声が聞かれたという。

佐藤・仁科（1994）は、専門分野の教員を対象に、留学生の日本語読解、作文に関する実態と要望を問う質問紙調査を行っている。留学生の専門分野における文章の問題点について、文系、理系ともに「文章の構成」、「文法」、「一般語彙」、「専門用語」、「漢字」の順に多かったという。また、具体的なコメントとして最も多かったのが「助詞」で、その他、文章の論理的組み立て、話し言葉の混用、主述の対応、接続詞が指摘されている。さらに、言語能力ではなく、論理的思考を指摘する教員もいた。また、日本語教師の指導を希望する項目は、文系は文の構造、書き言葉の特徴、論文の構成が上位3点で、理系は文の構造、書き言葉の特徴、助詞相当句が上位3点であった。指導を希望する文型は、文系、理系共に多かったのは、原因・理由、比較・対比、帰結、記述法であった。以上の結果から、佐藤・仁科は日本語教師の役割は、文の構造、論文の構成、書き言葉の特徴、助詞の用法など専門読解・作文に基本的な学習項目を確実に習得させることであると結論付けている。

札幌・辻村（2003、2006）は、21大学149名の教員から得られた質問紙調査から、大学学部生に求められる日本語能力を分析した大規模な調査である。大学での学習・研究活動のための日本語能力として期待されるものとして回答があったもののうち、文章課題に関する項目を見てみると、「論文を書く」（1位）、「論文の要旨をまとめる」（3位）、「レポートを書く」（7位）、「レジュメを作成する」（10位）、「日本語のワープロで文書を作成する」（12位）という結果であった。

専門科目担当教員の文章添削基準に着目した研究もある。深澤（1994）は、工学系の教員と日本語教員に同一文を添削させ、どのような違いが出るかを比較している。そして、

科学技術の内容を扱う言葉として、曖昧さを排除した表現の指導と専門用語の指導が求められているとしている。林(1997)もまた、専門教員が留学生の書いた作文・論文をどのように添削するのかを分析した。その結果、学術的な文体の指導が重要であると結論付けている。長谷川・堤(2007)は、大学で専門科目を教える10名の大学教員の日本語非母語話者の作文20編に対する評価とコメントを分析している。そして、文法面よりも文章の構成面が重視される傾向が実証されたとし、理解されやすい文章構成を重点的に指導する必要があると主張している。

次に留学生を対象とした調査を見てみる。因(2003)は、大学の留学生を対象に困難だと感じていることについて質問紙を用いて調査したものである。レポートに関する困難点として、「調べる量が多く時間が足りない」、「内容が難しく理解するのが難しい」、「漢字や表現が難しく理解に時間がかかる」、「思っていることを十分に表せない」、「表現が幼稚になる」、「経過は書けるが考察が書けない」といった回答が得られた。また、この困難の対処法には、まず、友人、チューター、先生などに頼る者が最も多く、日本語の授業への要望としては「レポートの書き方(枠組み、文体など)」、「洗練された表現、文法的整合性のある表現」が挙げられた。さらに、「レポートの見本を示してほしい」、「自分のレポートを添削してほしい」など、一般的なレポートの提示やシュミレーションではなく、現実的な課題に即した具体性の高い学習活動を求めていることがわかったとしている。

村上(2003)は、大学に入学した留学生61名の困難点を、質問紙を用いて調査している。そして、この分析から、学部留学生が習得していることが望ましい能力として、(1)人間関係を形成する能力、(2)講義でよく使われる語彙・表現、(3)文章を書く力、(4)カタカナ語、(5)批判的思考能力、の5項目を挙げている。文章を書く能力については、短時間に考えを文章にできないという悩みなど、全ての学生に共通していたという。また、文章を書くことが困難な理由として、具体的に、言いたいことが適切に書けない、授業中にディスカッションしたことがわからなかったから、レポートを書くのは困難である、授業内容がわからなかった、教科書が理解できなかった、知っている言葉の数が少ないから自分が考えていることを表現するのは難しい、専門用語が理解できない、専門の内容が理解できない、読めない漢字が多い、難しい日本語で書きたいがうまくできない、といった理由が挙げられていた。

次に、学生と教員双方への調査を見てみる。仁科・武田(1991)は、外国人大学院生と指導する教員へのインタビュー、あるいは、質問紙を用いて調査を行い、理工系大学で専門

課程においてどのような日本語能力のニーズがあるか、ニーズと現実のギャップをどう埋めるかという調査を行った。その結果、研究内容そのものの理解に役立つ科学技術日本語と、研究環境を円滑にする日本語の両者が必要であるという結果が報告されている。留学生が問題解決のためのストラテジーとして用いているのは、「友達や先生に聞く」が62%で群を抜いて多かった。また、日本語の授業で扱って欲しいこととしては、論文・レポートの書き方が非漢字圏の学生は2位、漢字圏の学生は1位であったと報告している。

二通（2003）は、学部1、2年生を対象に専門科目でのレポートの実情や留学生が抱えている問題について、教員、および、留学生へのインタビュー調査の結果を基に検討している。そして、レポートは、ある事柄について説明するという種類のもが一番多く、講義で扱われた事柄について具体的な事例や文献などによる資料を示しながら、自分の言葉で説明することが求められていることがわかったとしている。評価については、ほとんどの教員が内容と文章の両方を評価の対象としており、多くの教員は課題を出すときに書き方についての指示や注意を与えているという結果であった。

一方、留学生の問題点としては、レポート作成経験の欠如、読解力の問題、専門語彙を含む語彙や表現の不足、専門の内容に関する背景知識の不足、論理を組み立てることの難しさ、レポート提出後のフィードバックの欠如という点が挙げられた。そして、一般作文とレポートの違いや、作成プロセスの指導、文献・資料などの批判的読解力の育成、読むことと書くことを結びつけるための指導を提案している。

2.3.3. 大学での勉学に必要な日本語力とは何か

次に、大学などの高等教育機関において行われた、文章課題遂行能力の向上を目指して行われた指導を見ていくが、その前に日本の大学での勉学に対応できる日本語力とは何であろうかという点について考えたい。なぜなら、本研究の立場は文章を書くことを、語彙や文法、文章の構成などの文章の言語形式的な側面に限定しておらず、より大きな枠組みの中で考えているからである。大学での勉学が目指すものは何か、そして、それに必要な日本語力とは何かを考えなければ、文章表現教育がどのような文章課題遂行能力の育成を目指しているのか、目指すべきかを論じることはできない。

大学での勉学に必要な能力、あるいは、大学での勉学を通して涵養されるべき能力として、挙げられるのが、問題発見解決能力である。細川（2002、2004）は、自らが実践する総合活動型日本語教育の狙いを、高度な目標達成のための基本的なコミュニケーションの

積み重ねと、その中で実現される思考の言語化であると説明している。そして、特定のテーマに基づいた討論、ディベート、レポート、論文の作成などの活動では、学習者の知的な発見と、それを支える論理的な解決をともなう「問題発見解決学習」（細川 2002:130）が必要であると主張している。

門倉(2006)もまた、受動的な学習から自ら問題を設定して、その問題について探求していくという主体的な学びへの転換こそが大学における教養教育の本義であるとし、大学で「問題発見解決学習」（門倉 2006:9）を促す教育に向けて努力をすべきであると論じている。また、現代社会において市民として生きていくために必要な教養を「市民教養」とし、市民教育の獲得という観点から、日本の大学での勉学に必要な日本語能力である、アカデミック・ジャパニーズを論じている。また、「問題発見解決学習」という学びのプロセスにおいて、「自己を表現して他者と出会い、他者とつながる力」を獲得する力こそが市民が身に付けているべきコミュニケーション力であり、アカデミック・ジャパニーズとは、学びとコミュニケーションの日本語力であるとしている。

堀井(2003)も、アカデミック・ジャパニーズの構成要素として、問題発見解決能力を中心に据え、知識、スキルを含むものと説明している。堀井(2006)は、さらに、アカデミック・ジャパニーズのより具体的な能力を次のようにまとめている。アカデミック・ジャパニーズとは、日本語による講義を聞き取り、理解する力、大量のテキストや資料や参考文献などの読解力、レポート・論文や発表のための情報収集力、レポート・論文を書く力、発表をする力、学内でのコミュニケーションを取り、人間関係を作る会話能力などである。そして、これらは知識や形式的なスキルだけでは得られない統合的な学びにつながる力であるとしている。

三宅(2003)は、日本人大学生への日本語表現法の講義を担当し、指導する中で、アカデミック・ジャパニーズの最終目的は日本人大学生も留学生も同じであるとし、次の二つの能力の向上を目指すべきであるとしている。(1)ものごとを論理的に考え、相手に伝えられる能力、(2)自身を自分らしく表現でき、相手に理解してもらい、互いに伸びていける能力、である。

以上のように、問題発見解決能力やコミュニケーション能力を大学生に必要な、あるいは、大学生が勉学を通じて身につけるべき能力であるという考え方があがるが、このような能力は文章を書くことによって養成される。向後(2008)は、問題解決能力やコミュニケーション能力を高めるために書く訓練が必要だと説いている。なぜなら、人は書くことに

よって、初めて真剣に観察したり、考察したり、内省したり、予測する活動を始めるからだとしている。また、書くことと考えることとの関係を強調し、社会は大学生に考える能力を期待しているからこそ、書くことこそが授業の最終的な課題として適切であると主張している。

山田(1996)は、留学生が日本の大学で学生生活を送っていくために必要な能力として、日本語の構造体系の理解が重視される傾向にあるが、それだけでは不十分で、学習能力が重要であると論じている。この、学習能力には専門語彙や思考語彙が含まれ、専門語彙については比較的容易に習得できるのに対して、思考語彙については、日本人学生が小学校、中学校、高等学校、大学で文脈に現れる度に帰納的に理解してきたもので、定義的に意味を覚えるだけでは、習得できないと述べている。そして、このような学習行動能力の獲得を大学予備教育や大学教育で目指すべきであると主張している。留学生は、この学習能力における問題解決能力の不足から壁にぶつかることがあるが、彼らはこの問題を単なる日本語の問題として捉えることが少なくないという。

以上のように、大学などの高等教育機関で勉学を行うのには、学習行動能力、問題発見解決能力、考える力、コミュニケーション能力が必要であり、留学生が勉学において抱える問題は、こういった能力の不足から発生していることが予想される。しかしながら、留学生自身も教員も、山田(1996)が述べるように、日本語の語彙、文法など、知識の欠乏による問題と捉えており、これが問題解決を阻んでいる一要因であると言えることができるだろう。

2.3.4. 大学での勉学に必要な日本語力はどのように養成されるのか

それでは、大学での勉学に必要な日本語能力を向上させるために、どのような指導が実践されてきたのであろうか。大学や大学院、あるいは、大学予備教育機関では勉学、研究活動に必要な日本語の育成を目指し、さまざまな実践が行われ、その成果が報告されている。これらの実践の多くは、読む、聞く、話す、調査する、書く、といったさまざまな活動を組み合わせることによって、勉学や研究活動に必要な能力を総合的に身につけることを目指している。

横田(1990)は、大学などで学ぶ留学生に求められる能力とは、認知的な技能と学習技能を含めた日本語の習得であるとしている。そして、その習得には言語教育と内容の統合が必要であるとしている。言語と内容の統合の理論的根拠として、(1)意味あるコミュニケー

ションの中で内容が言語学習に必要な動機と認知的基盤を与えること、(2)分野によって特有の言語形式があり、留学生が進む分野によってその形式を学ばなければならないこと、(3)日本語を使って抽象的な思考操作が行えるようになるためには、訓練が必要で専門分野を持った日本語クラスが効果的であることの三つを挙げている。

そして、この言語と内容を統合する日本語教育の方法として、(1)トピック・テーマを中心に据え、4技能を統合的に身につけることを目的としたミニコース、(2)講義の聞き方、専門書の読み方などのスキルの養成を目指す、内容を基盤とした技能養成コース、(3)ある特定の言語環境において効果的にコミュニケーションを行えるようになることを目指す、研究目的のための日本語コース、(4)メイン・ストリームのクラスと直接結びついた留学生用のクラスである、アジャクト・プログラム、(5)言語以外の専門分野のクラスで留学生を対象とする、イマーション・プログラムの五つの形態が考えられるとしている。

横田(1993)は、このような内容中心日本語教育の特徴として(1)専門の内容を授業の組み立ての中心とすること、(2)学習者が専門教育を受ける際に要求されるさまざまな課題に対応していて学習者のニーズに合致していること、(3)情報の伝達に中心を置き、学習者に適切なインプットが与えられることの三つをあげている。そして、内容中心日本語教育の試みとして行われた実践の報告をしている。

柏崎・池田(1995)は、横田(1990)が提言する「言語と内容の統合」を取り入れ、大学教育への橋渡しとなる専門日本語教育の実践を報告している。これは、文科系進学希望者に対して行った経済コースの報告である。このコースでは1週間に渡り、経済関連の同一トピックによる専門科目担当講義と、日本語担当教員による、読解能力、口頭発表能力、レポート・論文作成能力の養成のための講義が行われた。柏崎・池田(1995)はこのコースを振り返り、その開講時期や学習者の動機付けの問題、また、経済分野以外への進学予定者には期待とのずれがあったことなどを問題点として挙げている。さらに、日本語担当教員に専門の知識がないことや、専門講義の内容習得に問題がある学習者がいて、日本語クラスの活動に支障が出たことを問題として報告している。

熊井(1990)も、「総合的プロジェクトワーク」の報告を行っている。このプロジェクトワークは、一つのテーマを設定し、読む、聞く、話す、書く、の四つの技能を統合し、実際の言語活動を支えるコンピテンスの養成を目指す「統合アプローチ」の中で行われた。この総合アプローチでは、環境問題に関する読解、聴解、調査、ハンドアウトの作成と意見交換、発表、発表の質疑応答、話し合い、作文の活動が行われた。このプロジェクトワ

ークに学生は意欲的に取りくみ、プロジェクトワーク終了後のアンケート調査では「環境問題についてもっと知りたい」と全員が答えたという。また、全員がこの総合アプローチによる授業とプロジェクトワークを「役に立った」と肯定的に評価したということである。熊井(1990)は、参加者が主体的に取り組み、達成感を味わったという点において、このプロジェクトワークは意味があったと評価している。

仲他(1992)も、同様のテーマで統合アプローチによる中級学習者への指導を行い、担当教員8名と38名の学生に対して行ったアンケートの結果を分析している。その結果、一連の授業は多くの学生にとって面白く、わかりやすいものであったとしている。そして、担当教員は学生を積極的に授業に向かわせることができ、4技能の統合と環境問題について自己の考えを表現するという目標は達せられたとしている。その反面、新しい授業の形態に戸惑いを見せた者や、最後まで興味を維持できなかつた者もいた。これは、授業の目標や方法に関するコンセンサスが、教員間、学生と教員間で充分に取れていなかったためではないかと分析している。また、興味が途中で失われることについては、教材の内容や発展性、学生の関心などを検討して、改善する必要があると述べている。また、学生が書いた作文は、豊かな内容を備えたものが散見され、学生が既に持っているものを引き出すという目標が達せられたということであった。

等々力(1991)は、人間科学部2年生に対して行った講義の報告をしている。この講義は大学での専門課程で必要とされる研究の初歩的な方法や技術を習得することを目標としていた。学生へのニーズ調査を参考に、論文の購読とブックレポート、参考文献の探索と資料の検討、調査と分析、小論文作成、背景の考察、の五つの目標となる技能を設定し、受講生の専門分野であり、留学生の関心が高いと思われる異文化適応をテーマとした。最終講義で提出された感想からは、研究の方法、日本語、異文化適応の内容理解について学生から進歩があったと肯定的なコメントが得られている。また、学生からは、研究の方法や異文化適応に関するさまざまな気づきが報告されていて、研究の初歩的な方法や技術を習得するという当初の目標が達成されたと報告されている。

初山・須沢(1997)は、日本語・日本文化に関する分野を専攻する大学生を対象としたコースを紹介している。このコースでは日本事情と日本語の学習を同時に実現させるために「総合演習」の時間を設け、自ら選んだテーマを主体的に研究・調査し、レポートの作成、発表することを目的としている。初山・須沢は、日本・日本語研究の専門家を目指す学習者は、主体的に取り組み、レポートを書きあげるという学習プロセスを体験することによ

って、初歩的な研究の手順・方法を身につけることができ、有意義であると述べている。また、このような講義を担当する教員が留意しなければならないこととして、学習者の主体性を重んじ、教員が主導権を握らないように心がけることが挙げられている。

安田・小早川(2000)は、大学における日本事情教育を大学教育本来の目標から捉え、日本事情教育が目指すべき方向として、(1)学問としての知識の習得、(2)思考方法、分析力の育成、(3)自己研鑽、価値判断力を持った自己形成の三つを挙げている。そして、11のテーマに関して、資料収集、要約、意見の発表、討論への参加を通して、固定観念にとらわれることなく、思考を深めていくことを目的とした講義を行った。終了後の授業評価からは、予想外に学生が教員による講義を好んだことが明らかになったとしている。また、留意しなければならないこととして、日本人好みの解釈をしようとする学生の同化志向に言及している。さらに、この講義は直接的に日本語能力の向上や、学習技術の獲得を目的としていなかったが、学習の過程で自然と訓練され、その結果、学生はこれらの能力を身につけることができたと感じているのではないかと分析している。

舘岡(2002)は、教養学部国際学科3年次の留学生の必修科目である「地域文献研究」で行った文献検索や質問紙調査を採用した講義について、自律学習を成立させる要因の観点から考察している。この講義の受講者は1名であったが、関連講演会への出席、400人規模の質問紙調査、そのまとめと学科講義での発表、発表準備段階での指導教員への相談、自主スタディーグループの設立など、スタディースキルの養成にとどまらず、学習者の自律的学習を引き出すことができたと報告している。また、受講者に「自律的学習」の観点でインタビューを行い、学習者の中で起きた変化や、教師の役割、自己のアイデンティティの発見について分析、考察を行っている。そして、過去の成功体験が自信となり、よいサイクルを生み出していること、日本語能力の伸びによって留学生として自信が持てるようになったことから、留学生の知的好奇心を刺激し、自信を持たせられるような経験をさせることが教師の役割として重要であろうと結んでいる。この学習者の内省からは、学習者が大学において、いかに知的好奇心や自己効力感を得て、自分に実現可能だと思われることを少しずつ行動に移していき、自律学習を成立させていったかがうかがえて興味深い。

以上、大学における勉学に必要な日本語能力の習得を目指す教育実践を見てきた。これらのアプローチは、トピック・テーマを中心に据え、4技能を統合的に身につけることを目的としたアプローチ、論文の購読、資料収集、調査、発表、ディスカッションを組合せ

たプロジェクトワークを取り入れたアプローチである。これらの教育実践の多くは、学習者の興味や積極的な態度、自律的な態度を引き出すことに成功したと報告している。その反面、教員側で設定したテーマに興味を示さない学習者、途中で興味が失われた学習者がいたといった報告もあり、学習者の積極的な態度をいかに引き出し、維持するかが重要な鍵となっていることがわかる。

2.3.5. 協働的な活動を取り入れた文章表現教育

次に、クラスメートとの協働的な活動を取り入れた文章表現教育の実践を見ていく。池田(2002)は「ピア・レスポンス」を文章産出過程において学習者同士の少人数グループでお互いの産出物について書き手と読み手の立場を交換しながら検討し合う活動と定義し、外国語としての英語教育と日本語教育において行われたさまざまな研究や実践を紹介している。

東京海洋大学では、このピア・レスポンスを日本人学生と留学生が対象である日本語表現法に取り入れた指導を行っている(池田 2006、大島 2005)。東京海洋大学で行われた初年次の言語表現科目は、単なる言語形式の訓練の場ではなく、大学での学習を支える論理的思考能力とコミュニケーション能力の育成の場と考えられている(大島 2005)。そして、言語形式と内容の指導を通じて論理的思考能力を育成すること、学習者からの能動的な参加を引き出し、学習者相互の関係を構築することを目標としている。2001年度から始められた、この授業では2000字から4000字の「海・食・環境」に関連するテーマの論証型のレポートをゴールとして設定している。そして、このレポートを作成するプロセスの、テーマを決める、アウトラインを考える、推敲する、書いたものにコメントするといったプロセスに、学習者同士がお互いに意見を述べ合う活動を取り入れている。大島は学習者の提出物、授業評価と事後課題の結果を分析して、目標が達成でき、量的・内容的にある程度負荷のある題材において、情報・構成・表現を吟味する作業を課すことが、学習目標として有効であると評価している。

池田(2006)もまた、東京海洋大学の表現科目の実践を紹介している。この科目は心理的不安の軽減、相互活動のスキル指導、目標設定と評価の三つを考慮し、デザインされた。この授業においても、テーマ探し、目標規定文作成、アウトラインの作成、推敲、口頭発表の練習といった、レポート作成プロセスの中に、繰り返し、ピア・レスポンスの活動を組み入れている。池田(2006)では、2005年度に行われたこの授業の学生の内省シートと最終

調査が分析されているが、ピア・レスポンスの活動意義について、「視点の違いがわかる」と答えた学生が半数を越え、読み手の視点を意識化することによって批判的な書きのプロセスを提供する活動であるという意義が学生にも意識されていたとしている。また、ピア・レスポンスについて、どう思うかという問いに対して、36.8%の学生が「役に立つ」と回答し、この活動が学生に肯定的に受け入れられていたと評価している。

三原(2005)も、看護学部の日本人学生を対象として開講している日本語表現法の授業にピア・レスポンスを取り入れている。三原は、書く過程を通して思考を深め、その思考の深まりによって書くことが促されるとしている。そして、思考力は自己と他者を理解する上で必要であり、コミュニケーションの基盤となるものであると主張している。また、話すことは、他者との関係性を意識したコミュニケーション行為として意識されているのに対して、書くことについては「レポートの書き方が知りたい」、「上手に書くための方法論が知りたい」といった、形式や方法論として語られることが多く、書くことがコミュニケーション行為として意識されていないことを問題視している。そして、読み手を意識していないことが、学生が書く文章の問題の原因であるとし、読み手のニーズ、価値観、知識量、言語レベルなどを分析し、情報の量と表現の適切さを考慮した上で書こうとする態度を育成する方法として有効なのがピア・レスポンスであると説いている。三原は、また、ピア・レスポンスの目的を書き手にとっては、読み手への伝わり方を知り、改善のための手がかりを得ることで、読み手にとっては分析的に読み、書き手の意図を理解して具体的な改善案を提案することであるとしている。

この授業後のアンケートでは、「書くことで考えが深まる実感がある」、「ピア・レスポンスのほうがわかりやすい文章が書ける」、「自分の文章の良いところ・悪いところがわかるようになった」、「読み手の気持ちを考える態度を養うのに有効だ」という項目で70%を越える学生が「強くそう思う」、「そう思う」と答え、「書く目的を考えるようになった」という項目で68%が「強くそう思う」、「そう思う」と答えたということである。

吉野(1998)もまた、このような協働的な活動を取り入れた、論文執筆のための文章作成能力の向上を狙った、留学生への指導の報告をしている。この講義では、論文執筆のレディネスを高めることを念頭に置き、次のような手順で講義を進めている。まず、読んできた記事に関するディスカッションを行い、レポートのアウトライン、または初稿を書いてくる。次に、書いてきたレポートの初稿に自己評価コメントをする。さらに、クラスメートの初稿にもコメントをする話し合いの活動を行う。これらのコメントを基に第2稿を完

成させ、再び自己評価コメントとクラスメートのコメントを話し合う活動を繰り返す。吉野(1998)は、相互評価活動で書かれたコメント用紙を3回分回収し、コメントの種類、評価の方向性を分析したところ、56%が内容に関するコメントであったという。また、論文に関する作法や語彙、表現の使い分けは専門ごとに異なり、さらに、同じ学部や学科の中でも多様であることから、一定のオーセンティックな形式を授業で扱うことは困難であるとし、学習者が属している研究室やコースで書かれた卒業論文について、それぞれ調べることを課題とした。そして、この課題の狙いを、学習者は自身が自分の専門のコミュニティーに積極的に関わる自律的な態度を身に付けることであると説明している。

2.3.6. その他の文章表現教育の方法

加納(2006)は、思考力、論理構築力、言語表現力の育成に大きな役割を果たすアプローチとして、パラグラフ・ライティングの指導を提案している。これは、米国でSATを受験する予定のバイリンガル環境にいる日本人高校生を対象とした英語のアカデミック・ライティングのコースを報告するものである。加納は、パラグラフ・ライティングを指導の中心に据え、これに何度も書き直しを行う「マルチドラフト」とピア・レスポンスを取り入れている。加納は、パラグラフは「主張」、「理由」、「証拠」からなり、必要に応じて「論証」を含むものであり、個人レベルの推論による意見に、証拠や論証を含ませることによって、客観性や説得力を高め、議論を個人の価値観にとどまらない次元に高めるためのものであるとしている。また、主張をパラグラフの冒頭に置くことによって、読み手が議論のポイントをつかむことができ、読み手に確実に論旨をつかませるために有効であるとしている。

加納は、このパラグラフ・ライティングは、書き手の思考力、論理構築力、言語表現力の育成に大きな役割を果たすと論じている。パラグラフ展開のモデルは、論文、レポート全体の構成において、序論における問題提起、本論における証明、結論における総括と対応する。この展開のモデルは、多角的に問題を検討することが目的である批判的思考を重視していて、これに基づいて書かれた論文のディスコースは、マクロ、ミクロのレベルに共通して問題提起、解決への議論になっている。書き手は論証のために説得力のある議論を展開しなければならず、もし、証明に必要な論拠が示せない場合は、序論に戻って主張を絞り込み、本論の論旨と整合するように書き直す。このプロセスが書き手の思考力、論理構築力、言語表現力の育成に大きな役割を果たすのであると主張している。

日本語学習者の文章表現能力を論じるときに、問題となるのが文章構成である。そして、わかりやすい構成の文章が書けるようになることを目指す文章表現教育が行われ、実践が報告されている。このような文章表現指導においては、しばしばモデルとなる文章や、文章構成を提示し、それと同じような内容や文章構成を用いて、文章を書かせるという指導法が用いられている。藤村他(1995)は、主張がある文章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報告している。この実践では、モデル文章を与える、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、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肯定的に評価している。

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、文章構成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構成に則って文章を書くのは、構成が拠り所となり、わかりやすいという肯定的な反応が得られたということであった。

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。さらに、小笠(2007)は、初級学習者にモデル文章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が、学習者はモデル文章と同じ内容を書く傾向があり、モデル文章の提示を止めたところ、モデル文章を要求されたということである。また、モデル文章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、学習者はモデル文章に頼る傾向があり、また、提示された型通りの文章が書けたとしても、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。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文章構成の意図を理解しないまま課題を書く学習者がおり、何となくモデル文章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。

2.4. 関連先行研究のまとめと問題点

以上、第2章では、大学などの高等教育機関で課される、文章課題遂行過程に関連がある先行研究を見てきた。まず、L2としての英語のライティング教育とその研究、ならびに、EAP教育とその研究の流れを概観した。これらの流れを概観して明らかになったことは、研究の対象がプロダクト（産出物）からプロセス（過程）へ、言語的なものから、社会的

な状況までを含めたものへと移行、拡大していることである。また、この流れを受けて、実際場面における文章課題遂行過程における、行動や内省を質的に探る研究が行われている。一方、日本語の学術目的のための文章の研究は、いまだにモデルとしての専門分野の文章の言語的特徴を探るものが主流である。大学や大学院で必要な文章表現能力の向上を目指した、さまざまなアプローチによる指導実践は報告されているものの、指導を考える上で基礎的資料となる、実際場面における社会的状況を含めた、文章課題遂行過程を調査したものはまだない。

これまでの日本語教育関連の研究の問題点を、以下の5点にまとめることができる。これまでの研究の多くが、(1)日本語の学術目的のための文章の言語的特徴を研究対象としていること、(2)文章産出のプロセスではなく産出物を対象としてきたこと、(3)文章産出プロセスを対象とした研究も社会的文脈までを含めて見ていないこと、(4)留学生のニーズ調査の方法として質問紙のみを用いていること、(5)文法能力への関心が強く、それに対して、社会言語的、社会文化的な領域への関心が薄いこと、である。次にそれぞれの問題点について説明をする。

第一に、専門分野で用いられる語彙や文型など言語的特徴を探る研究は、比較的盛んに行われてきたが、これらの研究は、特定の専門分野の学術論文の語彙や表現、構成などの言語的特徴を探るものが大半を占める。これらの文章は専門家による文章であるが、大島(2003)が指摘するように、このような学術論文と、実際に留学生が書かなければならない文章とには、語彙の共通点はあるものの、開きがあると思われる。実際に留学生は大学や大学院の中で、どのような文脈で、どのような目的で、どのような種類の文章を書くことが求められているだろうかという観点による研究はまだ少ない。

また、このような調査・研究は、一つには母語話者の書いた文章を「正しい」モデル提示の材料とするために行われてきた。つまり、内的場面における日本語母語話者のインターアクション行動を一般化して教えることによって、学習者を日本語母語話者に近づけ、学習者ができる限り問題に遭遇しないようにするという考え方によるものである。これは日本の大学における専門教育の規範を教え込む、「to have 様式」(田中 1995:1)の教育観に基づくものである。

しかし、留学生に日本の大学における規範を教え込み、適応させる教育には疑問の声があがっている。田中(1995)は、大学や大学院で学ぶための日本語教育を、道具としていかに効率的に習得させるかという点で考えることは、学習者をto have 様式の鋳型にはめて

しまうことになり、ひいては、日本語学習のみならず、大学や大学院での学習をも狭めてしまうとしている。三宅(2006)もまた、専門の教育スタイルや規範をそのまま受け入れ、それに見合う留学生を育てると考えるのではなく、留学生が日本の教育や日本社会に対して持つ違和感や抵抗感を、日本の教育を考えるヒントにするべきではないかとしている。また、ネウストプニー(2003)は、日本の大学で学ぶ留学生の規範と日本の大学の規範が衝突する可能性があるが、日本の規範に適応することが唯一の問題解決法ではないとし、自己の規範に一般的な有効性がある場合は、自己の規範を受け入れてもらうことや、日本のでも、他の文化の規範でもない、将来性のある妥当な規範を求める必要があるのではないかと提案をしている。以上のように、日本の大学、大学院の規範を、唯一の正しいモデルとする考え方から、脱却しなければならないという考えが認識されつつある。

第二の問題点は、これまでの作文・文章の研究は、産出物を研究の対象とするものが多かったことである。留学生の文章産出のプロセスを見ずに、表面的に現れたもののみを研究としても、問題の発生の原因、問題解決や失敗のプロセスは見えてこない。文章産出のプロセスを研究対象とすることによって、このような問題発生の原因や問題解決のプロセスが明らかになれば、その結果を教育実践に生かすことができるだろう。さらに、このようなプロセスを縦断的に調査することによって、学習者が文章産出能力をどのように獲得しているのか、そのプロセスも分析が可能となる。

近年、日本語教育分野においても文章産出のプロセス研究の必要性が論じられるようになり、日本語における文章産出プロセス研究が行われるようになった。しかしながら、このプロセス研究においても、研究方法上の問題がある。これが第三の問題である。これまでに行われてきた文章産出プロセスの研究は、研究者が学習者に題目を提示して文章を書かせ、その過程を研究の対象としている。つまり、研究のための文章産出であって、「どのような文脈で、誰に向けて、何のために書くのか」ということを考慮せずに行っているという問題である。研究によっては、「このような読み手を想定して、このような目的で文章を書くように」との指示がなされているが、これはあくまでも仮定された読み手と目的ではない。しかし、「誰に向けて何のために書くのか」という側面は、文章を書き言葉によるコミュニケーションとして捉える上で、最も重要なことで、研究の対象から除外することはできない。留学生が文章課題を遂行するプロセスにおいて、どのような文脈で、誰に向けて、何のために書くのかという、社会文脈的な側面をも視野に入れた研究が必要である。つまり、留学生が、研究のために設定された文章課題を遂行するのではなく、また、外国

語としての文章表現のクラスで文章課題を遂行するのでもなく、現実の専門科目を履修し、その課題を遂行していくプロセスを研究対象とする必要がある。

第四の問題は、留学生の勉学上のニーズを調査する研究も行われているが、これらの研究の大半は、留学生や担当教員に対する質問紙調査の方法が用いられていることである。このような調査方法では、留学生が文章課題を遂行する上で、実際に行うインターアクションを質的、かつ縦断的に調査することはできない。調査対象者の生活世界を理解しようとするような質的研究には、質問紙調査よりも非構造化インタビューを用い、具体的なエピソードなどを語ってもらうという方法が適している（村岡英裕，2002）。

第五に、これまでの文章表現の研究対象が「文法能力」（ネウストプニー 1999、2002）、つまり、語彙や文法などの言語的な側面に偏っていたことが挙げられる。この背景の一つには、2002年の留学生試験の導入以前に、日本語能力試験が、大学で勉学活動が行える能力の有無を測る基準として用いられてきたためか、「大学での勉学に必要な日本語能力は何であるか」という議論が積極的になされてこなかったことがあるだろう。このため、日本語学校などにおける留学予備教育では長年にわたり、「日本語能力試験1級に合格するための文法能力」の習得が主な目標となってきた。しかし、1級に合格したからと言って、大学や大学院における勉学や研究活動が問題なく進められ、レポートなどの文章課題が難なく遂行できるわけではない。「文法能力」の習得は大学で教育を受けるのに必要不可欠であるが、それだけでは充分とは言えない。従来の文法能力の習得のみを目標とする日本語教育から、「社会文化能力」、「文法外コミュニケーション能力」（ネウストプニー 1999、2002）の習得をも目指した教育へと視点を変えていく必要がある。

上記、五つの問題は、研究方法から発生している問題であり、研究アプローチの転換が求められている。これまで行われてきた学術目的の文章の言語的特徴を探る研究や、実験的な文章産出プロセスの研究、留学生や教員への質問紙による調査・研究では見えてこなかった側面を、調査対象、調査方法を再検討することによって、明らかにする必要がある。

以上のこれまでの研究の問題点を確認した上で、再度本研究のアプローチ、立場を明らかにしたい。まず、本研究は、大学院の科目で課される文章課題の作成過程を調査するものである。本章で見てきたような、モデルとしての学術目的のための産出物や、学習者の文章の誤用の研究ではなく、文章産出の過程を研究対象としている。また、これまでに行われたような、実験的に作られた文章課題の産出過程や、L2としての文章表現クラスにおける文章産出過程ではなく、留学生が実際に科目を履修し、文章課題を遂行する過程を調

査するものである。

次に、本研究は留学生の文章課題遂行過程における、問題とその解決方法を探るものである。従来の留学生のニーズや問題を探る調査は、コース開始時や終了時に行う、1回限りの質問紙を用いた調査であったが、本研究では、学期を通して行う複数回のインタビュー、学習ダイアリーの記述から得られた、内省報告を主なデータとし、さらに、産出物、担当教員へのインタビューなどを併せて用いる。このような研究手法を用いることによって、留学生の文章課題遂行における問題とその解決方法、原因、これらの変化などを調査することが可能となる。

最後に、本研究はアカデミック・インターアクション理論を用いることによって、文法能力のみならず、文法外コミュニケーション能力、社会文化能力をも研究対象とする。文章課題を遂行する過程において、これらの能力と行動に関連して、どのような調整行動が遂行されるのであろうか。そして、それはどのような規範によるものであるかを詳細に見ていきたい。しかし、第1章でも述べたが、これは日本の大学における規範を明らかにし、モデルとして提示するためではない。文章課題遂行における、三つの領域の問題、調整行動とその規範の特性を明らかにすることによって、大学における文章課題、学術目的のための文章表現教育に対する筆者の考えを述べ、提言としたい。

第3章 調査の方法と課題の種類分析

第3章では、まず、研究の方法について説明する。続いて、調査結果の分析の一部を扱う。本章の分析は、研究課題(1)の「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」という問いに答えるものである。この第3章の分析結果は、その後続く、第4章、第5章、第6章の分析の前提となる部分であり、第4章、第5章、第6章の分析とは性質を異にするため、調査方法と併せて、本章で扱うこととした。

3.1. 調査の方法

3.1.1. 調査対象者

本研究は某大学の人文系大学院に在籍する留学生 10 名を対象とした。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、同一の専門科目を履修していた留学生である。この科目を「科目 A」とする。調査期間は、彼らがこの科目を履修していた 2005 年 4 月、あるいは、10 月から始まる 1 学期（おおよそ 5 ヶ月）である。調査対象者を選定するにあたり、入学後 1 年未満であることを条件とした。調査の対象は、「科目 A」で課された文章課題、およびに、調査対象者が履修する他の科目で課された文章課題の遂行過程である。調査対象者の年齢は、第 1 回目インタビューが行われた時点で、20 代前半から 30 代前半であった。調査対象者の概要を表 3-1 に示す。日本語学習歴、滞日歴についても、第 1 回インタビューが行われた時点でのものである。

大学院における調査対象者の属性には「大学院生」、「交換留学生」、「科目等履修生」の三つがある。「大学院生」は、この研究科に正規に入学した学生であり、所定の単位を取得し、この大学院から修士の学位を取得する予定の学生である。「交換留学生」は、自国の大学院に在籍しながら、1 年間（2 学期間）この大学院に籍を置く者である。この大学院に

表 3-1：調査対象者の概要

対象者	属性	母語 (L2)	日本語 学習期間 ²	滞日歴	最終学歴	最終学歴の 専攻 ³
A	大学院生	朝鮮語 (中国語)	10年	5年	日本で大学院を 修了	応用言語学
B	科目等 履修生	キルギス語 (ロシア語)	9年	3ヶ月	キルギスで 大学を卒業	日本語・日本 事情
C	科目等 履修生	ブルガリア語 (英語)	4年	2年4 ヶ月	ブルガリアで 大学を卒業	日本語学
D	科目等 履修生	中国語	5年半	1年7 ヶ月	中国で大学を 卒業	科学技術 日本語
E	大学院生	韓国語	2年	8年半	日本で大学院を 修了	応用言語学
F	大学院生	中国語	8年	7年	日本で大学を 卒業	経済学
G	交換 留学生	中国語	6年半	1ヶ月	中国の大学院に 在籍中	応用言語学
H	交換 留学生	中国語	5年	1ヶ月	中国の大学院に 在籍中	日本語 教育学
I	科目等 履修生	韓国語	4年	1年5 ヶ月	韓国の大学を 卒業	日本語 教育学
J	科目等 履修生	朝鮮語 (中国語)	8年	1年2 ヶ月	中国の大学を 卒業	日本語学

おける取得単位は自国の大学院の単位として認められることになっている。しかし、本調査の対象者のうち、「交換留学生」であるGとHについては、修了に必要な単位を自国の大学院で既に取得しており、この研究科で履修する科目の単位は、課程の修了要件を満たすためのものではなかった。

「科目等履修生」は正規に研究科に入学をしていないが、科目の履修が認められている者である。科目を履修し、A以上の成績を取得した場合に限り、その単位が正規入学後、課程修了に必要な単位として認められる。本調査の調査対象者のうち、「科目等履修生」である、B、C、D、I、Jは、全て、大学院生として正規に入学することを望んでおり、彼らは正規入学準備の段階にあったとすることができる。

²日本語学習期間とは、中学、高校、大学、大学の留学生別科、日本語学校などの教育機関で、語学教育として日本語の授業を受講していた期間とする。調査対象者EとFは、日本で大学を卒業しているが、Eは大学1年次に、Fは1、2年次に1週間に1時限の日本語科目を履修したということであったが、これらの期間は、学習期間には含めていない。

³交換留学生であるGとHに関しては、本国で所属する大学院の専攻を掲載する。

3.1.2. 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) インタビューで、調査対象者の背景をたずねた。この背景には、年齢、母語、日本語学習歴、日本語以外の外国語学習歴、職歴、滞日歴、これまでに受けた母語の文章表現教育の経験、日本語の文章表現教育の経験に関する事項が含まれている。
- (2) 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、感じたこと、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（宮崎 2002b）に記述してもらった。学習ダイアリーは、「科目A」と、その他の科目の2項目について、日ごとに書き込むようになっており、1週間分の記述と感想がA4用紙1枚に収まるようになっている（付録1参照）。
- (3) 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、リコール・インタビュー（村岡英裕 2002）と、学習ダイアリーの内容に関するフォローアップ・インタビュー（ファン 2002）を行った。リコール・インタビューでは、大学院の勉学全般に関することや、履修している科目の講義で行われている活動や課題などについて質問をした。調査対象者の意識や内省を重視し、柔軟に対応できるよう、半構造化インタビューの形式を取った。
- (4) 調査対象者が共通して履修している科目、「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、参与観察メモを取った。
- (5) 「科目A」の文章課題作成中のメモ書き、産出途中の原稿、ならびに、文章課題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」、「レポート3」というように、ワープロの文書ファイル名を変えて保存してもらい、最終原稿と共に、作成途中のワープロ文書ファイルも全て提出してもらった。
- (6) (5)の「科目A」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、修正、加筆、削除が認められた箇所について、その理由を質問した。また、留意はしたが変更しなかった箇所がなかったかについてもたずねた。さらに、調査対象者自身は、どのように自己の課題の産出物を評価するかも質問した。
- (7) 「科目A」担当教員に対して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。

学習ダイアリーを記入する用紙は、調査対象者A、B、C、D、F、Hに関しては、事前に手渡し、インタビュー時、あるいは、「科目A」受講時に回収したが、調査対象者E、G、I、Jに関しては、本人の希望により、パソコンの電子メールに添付して毎週受け渡しを行った。

インタビュー実施日とインタビュー時間は、表 3-2 の通りである。上段はインタビューの実施日、下段はインタビュー時間である。インタビューは全て録音し、文字化を行った⁴。また、「科目A」担当教員（以下、教員Aとする）へのインタビューは、前期と後期、それぞれ学期終了後に行った。

表 3-2：インタビュー日程と時間

対象者	調査対象期間	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目
A	前期 2005/4/11～2005/7/29	2005/5/9 (NA)	2005/6/13 (1:09:17)	2005/7/11 (1:11:01)	2005/8/24 (59:28)
B		2005/5/9 (1:09:19)	2005/6/13 (1:10:58)	2005/7/11 (1:06:04)	2005/8/24 (1:50:32)
C		2005/5/11 (1:07:33)	2005/6/8 (53:12)	2005/7/13 (1:01:03)	2005/8/23 (1:38:56)
D		2005/5/10 (49:25)	2005/6/14 (54:45)	2005/7/12 (45:45)	2005/8/22 (2:50:09)
E	後期 2005/9/30～2006/2/4	2005/11/7 (1:17:34)	2005/12/12 (1:17:25)	2006/1/30 (2:00:16)	
F		2005/11/9 (1:17:57)	2005/12/19 (1:10:18)	2006/1/20 (1:38:50)	
G		2005/11/14 (1:14:31)	2005/12/12 (57:40)	2006/1/25 (1:55:40)	
H		2005/11/4 (1:00:30)	2005/12/21 (1:12:50)	2006/2/22 (1:18:52)	
I		2005/11/16 (1:24:46)	2005/12/19 (49:03)	2006/2/8 (2:03:35)	
J		2005/11/7 (52:21)	2005/11/15 (56:23)	2006/2/15 (1:26:28)	
教員A	前期・後期	2005/7/28 (31:36)	2006/3/20 (28:51)		

本研究は、質的調査であるため、できる限り多くのデータを収集し、分析することを目指した。本研究で収集し、分析と対象としたデータをまとめると表 3-3 のようになる。

科目Aについては、学習ダイアリーや調査対象者へのインタビューによる、調査対象者の

⁴調査対象者Aの第1回目インタビューに限り、機材の故障により、録音ができなかったため、インタビュー直後、その内容の書き起こしをし、その内容を分析の対象とした。

表 3-3：データの種類と分析の対象

分析の対象	データの種類	科目 A	その他の科目
課題の状況	講義の参与観察	○	
	担当教員へのインタビュー	○	
	学習ダイアリー	○	○
	調査対象者へのインタビュー	○	○
課題遂行過程（マクロ過程）			
調査対象者の行動	学習ダイアリー	○	○
調査対象者の内省	調査対象者へのインタビュー	○	○
文章産出過程（マイクロ過程）			
調査対象者の行動	産出中の草稿	○	
調査対象者の内省	産出中の原稿についてのフォローアップ・インタビュー	○	
産出物	草稿、最終原稿	○	

行動や内省報告に加えて、参与観察や担当教員へのインタビューによる、課題状況や、実際に産出された文章など全9種類のデータを収集した。

しかし、その他の科目については、表 3-3 で示すように、調査対象者のダイアリーとインタビューでの発話のみを分析データとしている。つまり、調査対象者の内省によるデータのみを分析の拠り所としており、この点において、不十分であると認めざるを得ない。これらの科目については、課題出題の意図や講義で行われた活動といった課題の状況は、調査対象者の内省を通してしか見えてこないという問題がある。科目 A と同様に複数のデータを収集することが望ましかったのだが、調査対象者への心理的負担や時間的制約に対する配慮、ならびに、調査者自身の時間的制約から、学習ダイアリーとインタビューから確認できた行動と内省の報告のみを収集することとした。本来、質的調査には多面的なデータが必要であり、データの客観性といった観点において問題はあるものの、なお、多くの興味深い情報を提供していると考え、これらも分析の対象とした。

3.1.3. 分析の枠組み

第1章で述べたように、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)という概念を用い、文章課題を遂行する過程を、文章を産出している間の行動や認知活動のみならず、実際の文脈の中で起こる様々なインターアクションを含めて見ていく。ネウストプニー(2003)、Neustupny(2004)、Marriott (2004)、マリオット(2005a)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」、および「社会文化能力」が適用できるとしている。ネウストプニー(2003)は、この三つの領域を、表 3-4 のように、それぞれの例を挙げて、説明している。

表 3-4 : アカデミック・インターアクションの三つの領域

(ネウストプニー 2003 より作成)

	説明	例
文法能力		<ul style="list-style-type: none"> ・ 専門用語 ・ 構文 ・ 接続表現
文法外コミュニケーション能力	コミュニケーションにとって中心的な領域の一つで、コミュニケーションの決まりを指す	<ul style="list-style-type: none"> ・ 論文の形 ・ 討論の運び方 ・ 理事会の運営
社会文化能力	調査研究のイデオロギー的な側面や、アカデミック・インターアクションの社会体系、それに潜んでいるインタレストやパワーと関係している	<ul style="list-style-type: none"> ・ 関係者が何を考え、どのように調査をし、何を主張するか ・ 大学の組織、人間関係など

本研究では、このアカデミック・インターアクションの枠組みを援用し、どのような「社会文化能力」、「文法外コミュニケーション能力」、「文法能力」の要素が、留学生の文章課題遂行に影響を与えているのか、留学生はどのように、これらの要素に関する問題の管理を行っているのか、また、これらの能力はどのように習得されていくのかを明らかにする。

第1章で述べたように、これらの三つの領域に明確な線を引くことはできず、Marriott(2000)も、この分類のオーバーラップと相互関係を認めている。Marriott(2004)は、ハイムズ式モデル(Hymes 1972)を用いて、アカデミック・インターアクションにおける文法外コミュニケーション行動の領域の例を示している(表 3-5)。そして、この分類は、社会文化行動の分析にも応用できるとしている。このハイムズ式モデルの社会文化能力への応用は、Neustpny (2004)においても提案されている。Neustpny(2004)は、社会文化行

表 3-5: ハイムズ式モデルとアカデミック・インターアクション (Marriott 2004 より作成)

	説明 (例)
セッティングのルール	<ul style="list-style-type: none"> ・ 勉学の間 (例: 教室、図書館、準備コース) ・ 住居のタイプ
バラエティーのルール	<ul style="list-style-type: none"> ・ 話し言葉、あるいは、書き言葉の学術的なスタイル ・ 書き言葉の改まり度
参加者のルール	<ul style="list-style-type: none"> ・ 参加者の種類とその特性 (例: 教員と学生の役割)
内容のルール	<ul style="list-style-type: none"> ・ 勉学の構成要素 (例: 専攻か副専攻か、必修科目か選択科目か、論文) ・ 教科内容
勉学のジャンル	<ul style="list-style-type: none"> ・ 講義の種類 (例: 講義、チュートリアル、セミナー、ゼミなど) ・ 書く文章の種類 (例: エッセイ、批判的レビュー、レポート、要約、卒業論文、論文) ・ 読む文章の種類 (例: 教科書、研究論文、学術誌掲載論文、書籍の章)
形のルール	<ul style="list-style-type: none"> ・ 時間的取り決めと構成要素の順序 (例: 学位取得に必要な科目の配列) ・ 科目における要素の構成 (例: 講義と参考文献の関係、セミナーとエッセイの関係) ・ 書く活動と話す活動の構成 (例: ディスカッションの構成)
媒体のルール	<ul style="list-style-type: none"> ・ 話し言葉で伝達するか、書き言葉で伝達するか (先進的な技術の使用を含む)

動の具体的なモデルの不在を論じ、ハイムズ式のモデルを応用することから分析を試みることを提案している。そして、ハイムズ式のモデルには、「媒体のルール」のように、明らかにコミュニケーションに関連があり、社会文化行動の領域とは言えないものも存在すると補足している。

本研究では、留学生が文章課題を遂行する過程で行った調整行動を含む管理が、どの領域に関するものであるか判定を行ったが、二つの領域にまたがる調整行動も認められ、判定が困難な場合が生じた。例えば、ネウストプニーが「文法能力」の領域に属するものとしている「専門用語」に関して、調査対象者Fに、逸脱の留意があったことが確認できた。しかし、調査対象者Fからは、このことについて「言いたいことはちゃんと伝えられると思いますけど、(中略) 素人っぽいわって思われたくないから、そういう専門的な言葉を使って解釈したい」という内省が得られた。この内省から考えると、より文脈に即した表現を使いたいという意識によってこの調整が行われたことがわかり、これは「文法外コミュニ

ケーション能力」の領域に分類できると考えられる。このように、個々のケースによっては、専門用語は文法能力の領域にも、文法外コミュニケーションの領域にも属すると考えられる。そこで、判定の基準を次に示す表 3-6 のように定め、この基準にしたがって、判定を行った。

表 3-6：アカデミック・インターアクション行動の判断基準

インターアクション行動	判断の基準
社会文化行動	言語的要素を含まない行動
文法外コミュニケーション行動	言語的要素を含む行動で、「どのように述べるか、述べたいか」が問題となるもの。正しく調整されなかったとしても、場や文脈を切り離れた文レベルにおいては、誤用とならない。
文法行動	言語的要素を含むインターアクションで、正しく調整されなかった場合、場や文脈を切り離れた文レベルにおいても誤用となる。

プロセスの分析には、第 1 章で、すでに説明した「言語管理理論」(ネウストプニー 1997、宮崎 1999) を用いる。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、調整の遂行というプロセスを詳細に分析し、留学生の管理プロセスを明らかにする。

社会文化行動、文法外コミュニケーション行動の一部の管理プロセスの分析には、学習ダイアリーと、リコール・インタビュー、学習ダイアリー、フォローアップ・インタビューで得られた内省的なデータを用いる。文法外コミュニケーション行動の一部と、文法行動の管理プロセスの分析には、文章課題の草稿、ならびに、最終原稿と、これらの文章を基に行ったインタビューでの内省報告を用いる。具体的には、調査対象者に、産出途中の草稿を「原稿 1」、「原稿 2」、「原稿 3」というように残してもらい、これらを「原稿 1」と「原稿 2」の相違点、「原稿 2」と「原稿 3」の相違点というように比較した。この比較によって、調査対象者が、どの部分を書き直したか、どの部分に加筆したか、どの部分を削除したかが明らかになる。宮崎(1999)は、日本語母語話者と非母語話者の会話中の「自己マーク自己調整」タイプの調整行動を抽出し、発話者が不適切さをマークするのに「言いよどみ」、「確認チェック」、「説明」、および、「入れ替え」という四つの発話行動を行っていることを確認した。文章産出は、書き手が一人で文章を産出した場合、書き手の産出上の

問題であり、対話者がいないことから、宮崎(1999)の言う、「自己マーク自己調整」型の調整行動であると言える。宮崎(1999)で、不適切マーカーとなって現れた「入れ替え」は、文章産出においては、「書き直し」、また、「説明」は「記述の追加」という行動となって現れる。よって、書き直しや記述の追加、削除があった部分は、調整が行われたと考えることができる。これらの調整について、どうしてこのような行動を取ったのか質問し、その内省報告を分析データとした。

3.2. 課題の種類分析

留学生が文章課題遂行過程において、どのような調整を行っているかを分析する前に、まず、どのような課題が課されたのか、分析を行う。本研究は、本来、文章課題を類型化し、その文章課題の特徴を探り、それを直接指導項目とすることを目的としていない。しかし、どのような課題がどのような状況で課されたのかを明らかにすることは、その後の文章遂行過程の分析に必要であると考え、本章で分析することにした。

このような文章課題の種類は、ジャンルと呼ばれる。第2章、2.1.5で述べたように、文章表現研究・指導において、ジャンルの取り扱いをめぐる論争がある。ジャンルは存在するという立場と文章は個々の状況によって規定され、そもそもジャンルは存在しないという立場である(佐渡島 2003)。前者は、ジャンルによる言語的特徴を指導する、つまり、ジャンルによる型を教えるべきだとし、後者はジャンルによる型を教えることに反対の立場を取る。このような文章表現教育におけるジャンルの取り扱い方を再考するためにも、どのような課題がどのような状況で課されたのかを分析する必要があると考えた。

Marriott(2004)は、本章3.1.3「分析の枠組み」の表3-5で示したように、学術的な場面における文章のジャンルの例として、エッセイ、批判的レビュー、レポート、要約、卒業論文、論文を挙げている。日本の大学における文章課題の種類調査には、二通(1996)がある。二通(1996)は、日本の大学の教養科目の担当教員を対象に、質問紙を用いて、レポートの課題の頻度、分量、種類、内容がどのようなものであるか、調査した。その結果、レポートと言われるものには、意見・感想、調査と考察、要約、講義内容の把握、読書感想文、その他と様々なものが含まれていることがわかったとしている。では、本研究が調査対象とした大学院の専門科目では、どのような課題が課されていたのだろうか。

3.2.1. 履修科目の概要

課題の分析を行う前に、まず、調査対象者が在籍する研究科の履修に関する基本的なシステムについて述べる。この研究科で提供されている科目には、「演習」、「実践」、「理論」の三つの区分があり、それぞれ修了に必要な単位数が定められている。演習と理論研究は1科目2単位、実践は1科目3単位で、取得しなければならない単位は、演習が8単位、理論は10単位、実践は6単位、となっている。それぞれの区分で提供されていた科目数は、演習が10科目、実践が10科目、理論が34科目であった。また、大学院に正規入学した大学院生は、全ての区分の科目を履修し、課程を修了するが、交換留学生、および、科目等履修生は、理論科目のみ履修ができることになっていた。そこで、本研究では、10名の対象者全てが履修することが可能であった理論科目の文章課題を分析対象とすることにした。表3-7は調査対象者が履修した、理論科目の科目名と担当教員、履修者の一覧である。

表 3-7：調査対象者履修科目一覧

科目	担当教員	前期					後期				
		調査対象者									
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
科目 A	教員 A	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
科目 B	教員 B	○					○	○	○		
科目 C	教員 C	○									
科目 D	教員 D	○	○	○		○	○				○
科目 E	教員 E		○	○	○						
科目 F(前期)	教員 F		○								
科目 F(後期)	教員 F								○		
科目 G	教員 G		○	○		○					
科目 H	教員 H					○					
科目 I	教員 I					○					
科目 J	教員 J						○				
科目 K	教員 K								○		
科目 L	オムニバス	○				○	○				

理論科目の目的は、日本語教育のために必要な基礎的科目と日本語教育学の研究方法を学ぶこととされている。本研究の調査対象者が履修した理論科目は13科目であった。このうち、科目Lは、11名の研究科専任教員が週ごとに講義を担当するというオムニバス形式

で講義が行われ、理論科目ではあるが、正規に入学した大学院生のみが履修でき、交換留学生や科目等履修生は履修できなかった。また、この科目では、学期末に研究計画書の提出が課題として課されていたため、この科目の特殊性を考え、今回の分析の対象から除外することにした。よって、本研究の対象となった科目は全 12 科目である。

これらの 12 科目の講義では、教員による講義、学生による口頭発表、学生間のディスカッション、および、これらの組み合わせの様々な形態の活動が行われた。また、課された課題には、口頭による発表と文章による課題があったが、口頭発表と文章課題が一連の課題として課されているなど、口頭発表がその後の文章課題に深くかかわっている場合があった。例えば、明示的に口頭発表が課題レポートの中間発表として、位置づけられている場合があった。また、口頭発表をするに当たっても、学生は発表レジюмеを準備しなければならない、このレジюмеも文章課題とすることができる。さらに、このような発表用のレジюмеと、文章課題の区別が、調査対象者によって認識されていないケースもあった。本研究は、文章課題遂行過程を調査するものであるが、文章課題遂行過程を、単に文章を産出する間の過程と考えず、文章課題の遂行に影響を与える全てのインターアクションを含めて考えている。よって、口頭発表課題も研究の対象から除外せずに、分析の対象とした。

3.2.2. 課題の種類

本研究の分析対象とした理論科目 12 科目のうち、課題が課されなかった科目が 1 科目あった。課題が課された 11 科目の課題総数は 21 であった。これら 21 の課題は「調査・分析」、「論文要約」、「感想・質問」、「問題」の四つに分類することができた。これらの分類と課題数を表 3-8 に示す。なお、科目 H の学期末の課題は、調査・分析を行う課題、あるいは、複数編の論文の要約を出す課題のどちらかを選択することができた。表 3-8 では、ウの「調査・分析を文章で提出」と、カの「論文（複数編）の要約を文章で提出」の双方に数えている。そのため、表 3-8 の課題数の合計は 22 になっている。

表 3-8 からわかるように、この研究科において多く課された課題は、「調査・分析」と「論文要約」の課題とすることができるだろう。次に、それぞれの課題の種類について説明する。

表 3-8：理論科目で課された課題の種類

	課題内容	課題数	
1. 調査・分析	ア. 調査・分析を口頭発表	2	8
	イ. 調査・分析を口頭発表後、文章で提出	2	
	ウ. 調査・分析を文章で提出	4	
2. 論文要約	エ. 論文（1編・1章）の要約を口頭発表	2	7
	オ. 論文（1編）の要約を文章で提出	2	
	カ. 論文（複数編）の要約を文章で提出	3	
3. 感想・質問	キ. 講義の感想・質問などを文章で提出	3	5
	ク. 講義全体の感想・質問などを文章で提出	2	
4. 問題	ケ. 出題された問題の解答を文章で提出	2	2

3.2.2.1. 「調査・分析」の課題

「調査・分析」は、それぞれの科目の専門分野に関するテーマについて自らデータを選択、あるいは、収集し、分析するというものである。このような課題は、口頭発表課題、文章課題、あるいは、双方の組み合わせという形式で課された。科目Gでは、文章課題の中間発表という位置付けで口頭発表が行われた。口頭発表後、教員Gより発表内容に対するコメントが与えられた。そして、そのコメントを踏まえ、翌週に文章課題を提出するという段取りになっていた。科目Gでは、受講生全員が口頭発表を行い、その翌週に文章課題を提出した。

また、科目Aでは、口頭発表は受講生全員に課されたのではなく、一部の受講生のみで課された。発表者は希望者を募る、あるいは、希望者がいない場合、無作為に選出するという方法で決定した。この口頭発表は、明示的に文章課題の中間報告と位置づけられていたわけではなかったが、調査対象者の全員が、自己の文章課題を遂行するに当たり、他の受講生の口頭発表の内容や毎週の口頭発表に対する担当教員のコメントを参考にしたということであった。

科目Gと科目Aの一連の課題に見られるように、口頭発表で行われた内容と同じことが、文章課題で課される場合は、口頭発表が後の文章課題遂行のための、重要なリソースとなっていた。このことから、一人で行うと考えられがちな文章課題であるが、実はその遂行過程では、口頭発表を通じて教員やクラスの他の受講生とのインターアクションが行われ、文章課題の遂行に影響を与えることがわかる。

3.2.2.2. 「論文要約」の課題

「論文要約」は、論文や書籍を読み、その内容を要約するものである。要約の対象とされた論文は教員が指定したもの、教員が指定した論文の一覧の中から受講生が選択したもの、学生が自由に選択したものという三つのタイプがあった。

この課題に関しても口頭発表、あるいは、文章課題という二つの活動によって行われた。要約する論文は1編、あるいは、書籍の1章を対象とするものと、複数編の論文を対象とするものがあった。科目Eでは、1編の論文を要約する文章課題が2度課された後に、複数編の論文を要約する文章課題が学期末に課された。これは小規模な課題の遂行を経験し、よりスムーズに規模の大きい学期末の文章課題の遂行へと移行できるように配列されていたと考えることができる。小規模な論文要約課題の遂行を通して、受講者は論文要約の課題に教員が何を求めているのかを理解していくことができた。また、科目Eの学期末に課された複数編の論文要約の課題では、論文間の比較が求められた。

3.2.2.3. 「感想・質問」の課題

「感想・質問」は、講義の感想や教員への質問などを文章で提出するものであった。「感想・質問」の課題は、講義ごとに感想を提出するものと、期末レポートとして提出するものがあった。科目Kでは、毎回の講義後に感想や質問を教員にメールで送ることになっていた。調査対象者Hは、この文章課題を「先生とのコミュニケーションみたい」（Hへの第1回インタビューより）と述べている。このような文章課題は、講義に対する受講生から教員へのフィードバックと捉えることができる。このようなフィードバックをもとに、教員は受講生からの感想や質問を次の講義に反映させることができる。科目Kの教員は翌週の講義でこのメールで受けた質問に対する回答をしていたということだ。

期末レポートとして講義全体の「感想・質問」の文章課題が課された科目Bでは、毎回の講義で行われた主な活動は学生の論文要約の口頭発表であった。この科目を履修した調査対象者A、F、G、Hは、この期末レポートに書くべき内容を次のように認識している。

「自分が発表したときの感想と他の人の発表を聞きながら、どのような点が良かったか、どんなヒントをもらったか」（Aへの第3回インタビューより）。

「この授業で気になったところ。自分で論文を読むとき、何か見つけたこと」

（Fへの第1回インタビューより）

「発表したときは意見を聞くだけで、自分の感想とか言わなかったから、レポートを通じて言ってくださいって」(Gへの第3回インタビューより)

「自分が発表した論文についてのコメント。授業のときに言うチャンスがなかったかもしれないから、レポートとして提出して先生に見てもらおう」

(Hへの第3回インタビューより)

これらの発言から、期末レポートに含める内容として「自己の発表へのコメントに対する意見」、「講義を通じて気になったところ」、「関連論文を読んで発見したこと」と多岐に渡る。しかし、基本的にはこの講義で行った口頭発表やその後のインターアクションを通じて得られた気づきや意見を述べることを目的としていると考えられる。教員Bが実際どのような指示を出したかは不明ではあるが、この科目を履修した4名の調査対象者中、F以外は全てこの課題を「感想」という言葉を用いて表現している。この課題では、講義全体を振り返り、気づいたこと、主張したいことをかなり自由に述べるという性質のものであったと考えられる。

また、期末レポートとしてこのような文章課題が出されたもう1つの科目、科目Iでは、毎回、ある書籍の章ごとの要約の口頭発表が行われた。期末レポートは、その書籍の「評論」ということになっていたが、調査対象者Eによると、担当教員は「その本に関係あることなら、何を書いてもいい」と述べたという(Eへの第2回インタビューより)。そして、調査対象者Eはこの講義の口頭発表の内容をめぐって行われた、担当教員とのやりとりに関する自己の見解を書こうと計画し、その計画を実行する。教員の指示には、「評論」という言葉が使用されたが、この科目の受講生Eは、講義で行われた口頭発表、それに関するやりとり、教員のコメントなど、講義全体を振り返って、学んだこと、興味を持ったこと、疑問に思ったことを書く文章課題であると認識していた。教員が課題の指示で用いた「評論」や「感想」といったジャンルを表す言葉が意味する内容は、授業を通して行われた活動や、教員それぞれの詳細な説明を聞かなければ、理解することはできない。このことから、質問紙による調査が、文章課題の実態を探るためには不十分であるということがわかる。

3.2.2.4. 「問題」の課題

「問題」というのは、教科書や配布資料を見ながら、設問に答えるタイプの課題である。

科目Hでは、毎回の講義の内容に関連した課題の提出が求められていた。また、科目Dでは、毎回、事前に教科書を読み、与えられた問題の解答を考えてから講義に臨むことが受講生に求められていた。受講生は講義に出席し、事前に考えてきた問題の解答について、グループ・ディスカッションを行い、その後、話し合った内容をクラス全体に口頭発表するという活動が行われた。受講生はこの活動に参加した上で、学期末に全ての課題の解答を文章にし、期末レポートとして提出することになっていた。このような課題の場合、受講生が期末レポートに書く内容は、グループ・ディスカッションに参加し、それに続くクラス全体での発表、議論と教員のコメントを理解する、あるいは、議論に参加するという過程を経ることによって、形成される。期末レポートの内容や成果は、これら全てのインターアクションに成功するかどうかによって、左右されることになる。

3.2.3. 課題の種類分析のまとめ

以上、大学院の「理論」科目、12科目で課された課題を分析した結果を次のようにまとめることができる。課題の種類は、「調査・分析」、「論文要約」、「感想・質問」、「問題」の四つに分類することができた。この四つの種類の中で、調査・分析を行い、その結果を報告するタイプの課題と、論文を要約するタイプの課題が多く課されていた。

無論、この結果を、他の人文系大学院研究科や、日本語教育を専門とする大学院研究科にまで一般化することはできない。しかし、人文系大学院の課題について言えば、「調査・分析」と「論文要約」の2種類の課題が、課題の大きな2本の柱になっているとすることができるだろう。

大学や大学院などが目指すのは、知識の習得にとどまらず、問題に気づき、問いを設定し、その問いに答えるという一連のプロセスを実行する能力の養成である。このプロセスの第一段階として自己が研究したい分野の先行研究論文を読み、それまでに行われた研究の範囲や方法を知ること、また、それらを批判的に読むことが必要となる。そして、次の段階では、問いに答えるために妥当な調査方法や分析方法を模索し、調査を行い、分析、考察を行い、自ら設定した問いに答える。論文要約、調査・分析のどちらの課題も、自ら問題を発見し、問いを立て、それに答えるために必要なプロセスであり、人文系の大学院研究科において、主たる課題となるのは妥当であろう。

次に、講義では文章課題に関連付けた、様々な活動が行われていた。例えば、科目Eでは、学期中には小規模の文章課題作成を課し、講義でフィードバックを行い、より規模の

大きい期末レポートに発展させていった。難度の低いものから高いものへと段階を踏ませ、また、同じような課題を繰り返し遂行させることによって、期末の文章課題へとスムーズな移行が図られたとすることができるだろう。

また、科目Aや科目Gでは、教員や他の受講生からのフィードバックを得る機会として口頭発表が、科目Dでは、グループ・ディスカッションの活動が行われていた。これらの様々な活動に参加するというプロセスが、文章課題の遂行過程に組み込まれていたということになる。

このような活動におけるインターアクションを経て、教員が求めているのは何であるか、その課題の目的は何であるか、その課題に適切な内容は何であり、形式はどうあるべきか自己が主張したことは何かを考え、調整をしていくことができる。つまり、講義で行われた様々なインターアクションが課題遂行過程、および、文章課題の最終産出物に影響を与える。

ここで、講義での口頭発表が、文章課題の遂行に大きな影響を与えていた一つのケースを例として挙げる。このケースでは、調査対象者Cが遂行するのは無理だと放棄してしまった文章課題を、他の受講生の口頭発表を見る機会を得て、遂行することができたという例である。科目Gでは、調査・分析を行い、口頭発表を受講者全員が行うことになっていた。そして、同じ内容をレポートにまとめ、提出するという文章課題が課された。この文章課題について、調査対象者Cは、書くべき内容と形式に悩み、遂行を放棄してしまう。以下のデータ中のAからJのアルファベットは調査対象者を、Rは調査者を表している。なお、データ中の太字と括弧内の補足説明は筆者による。

データ 3-1：調査対象者Cへの第2回インタビューより

- | | | |
|----|----|---|
| 28 | C: | それは、私、書きませんでしたけど、本当に、内容がわかりませんでした。 |
| 29 | R: | へえ。 |
| 30 | C: | やり方とか、説明はあまり、わからなくて、×△調査についてのレポートで、×△調査について、どうやって作るか、(中略)その×△調査の、いったいどうやって表を作るか、発表もしなければ…最初は発表だけすると思いましたが、その発表の内容を書いて、次の週はレポートを4枚まで書かなければいけない。それは、私にとって、すごくわかりにくくて、ちょっとお手上げで、やりませんと…やり始めているいろいろ読んで、わからなくて、書こうと思いましたが、なかなかいかなくて、この授業に参加するだけで、成績は取らなくてもいいと思いましたが、履修生として、また次の学期とかできますし、いちおう聞いて、ちゃんと内容がわかっただら、その時、レポートを書きます。もしかしたら、私、完璧主義かもしれません。だから、あまりわからないと、やりたくなくなっちゃいます。それで、非常に恥ずかしかったですね。レポート |

を書かなくて。すごく恥ずかしかったです。

(省略)

34 C: (前略)レポートは3、4枚。で、実はその3、4枚に何を書けばいいのか、私ぜんぜんわかりませんでした。

35 R: ふーん。えっと、発表はしたんですか。

36 C: ですから、わたし、書かなくて、授業に行かなかったんですね。怖くて、行かなかったんですね。どうすればいいか、本当に悩んで、先生のところへ行って謝って(謝らなければならぬ)…でも怖くて、これから、今週、会いに行きます。すごくストレスがたまりました。このレポートに。

調査対象者Cは口頭発表や、それに続くレポートの準備を始め、内容を検討したものの、何を書けばいいのかわからずに悩み、口頭発表が予定されていた日の講義を休んでしまう。そして、「成績は取らなくてもいい」として、このことに関して科目Gの担当教員への謝罪と相談をするつもりであると述べている。しかし、第3回インタビューで、調査対象者Cは、担当教員に相談した結果、他の受講生に遅れて、その口頭発表と文章課題を遂行したことがわかった(データ 3-2)。

データ 3-2：調査対象者Cへの第3回インタビューより

75 C: この前出せないと言いましたけど、先生に「すみません、疑問点が多すぎて」といい始めましたら、先生が「来週まででもいいですよ」って言ってくださったので、発表は2週間遅れました、みんなの発表より。(教員Gは)すごくやさしかったです。それで、レポートは3週間後になりましたので、みんなの締め切りより。いいレポートではないと思いますが、いちおう書きました。すごく安心しました。レポートを提出してから、すごく、こう安心というか、もう怖くなくなったと思います。まあまあ、なんとかできると思いまして、その後はもっとやる気が出ました。

(省略)

83 C: (前略)日本人の学生が出した、レポートは見えないんですけど、発表のときの材料、材料？資料？資料を見れば、その時わかりました。だから、みんなと一緒に発表はできませんでした。その時までは全然知らなかったですから。で、他の人の発表の資料を見れば…Bさんも私と一緒に発表しました。同じ日に間に合わなかったです。(発表を)見れば、ああ、そういうことか、そうなのかってわかって、その後、自分でもできました。

84 R: ああ、なるほど。でも、よかったですね。

85 C: うん。すごく安心しました。私はもう、私にはできないと思いました。もう、本当に科目Gだけじゃなくて、他の授業も無理じゃないかと思いました。

このインタビューからわかるように、調査対象者Cは教員Gに口頭発表の日に欠席をしたことを謝罪に行き、聴講という形で受講させて欲しいと交渉する。口頭発表とレポートの課題を放棄すれば、受講生に単位は与えられないが、調査対象者Cは単位の与えられな

い聴講生という立場で受講を続けたいと考えたのである。しかし、教員Gからは、遅れても口頭発表をするように言われる。そして、翌週に行われた、他の受講生の発表と発表レジュメを見て初めて、どのような内容の口頭発表をし、それに続くレポートを書くべきかを理解することができたと報告している。このケースから、他の受講生の口頭発表が、自らの口頭発表や文章課題を遂行する上での重要なリソースになっていることがわかる。

また、上記の調査対象者Cのケースでは、一度課題を放棄した調査対象者Cが、担当教員の理解を得て、再度課題を遂行する機会を与えられ、課題を遂行することができた。この経験が調査対象者Cの情意面と動機付けにプラスの影響をもたらしたことがわかる。これは前述のデータ3-2の「レポートを提出してから安心した」、「もう怖くなくなった」、「なんとかできると思いまして、もっとやる気が出た」という調査対象者Cの発話からわかる。

「もう、本当に科目Gだけじゃなくて、他の授業も無理じゃないかと思いました」と調査対象者Cが報告しているように、もし、この課題が遂行できなかつたら、「できない」という挫折感と否定的な感情が残り、その後の研究科での勉学に影響を与えたという可能性も考えられる。

また、講義で行われる口頭発表やディスカッションといった様々な形式の一連のインターアクションを、時間を追って見ていくことの重要性も明らかになった。このような過程や過程で生ずる様々な要因を考慮せずに、課題の最終産出物や言語的特徴のみを取り上げて論ずることはできない。

さらに、教員が文章課題の指示で用いる「要約」、「評論」、「感想」などの課題の種類を表す言葉が何を意味しているのかも、講義そのものや課題の詳細な説明を聞かなければ、判断することはできないということも明らかになった。この結果からは、課題やその種類の実態調査を行うのに、質問紙を用いた調査では不十分であると言えることができる。講義の中で行われていることを、学期を通して見ていくことや、詳細を聞き出すためのインタビューといった調査の方法が必要となるだろう。

本章では、まず、調査、分析の方法について述べ、次に、課題の種類にはどのようなものがあるのかを分析した。次章からは、課題遂行過程における管理プロセスを質的に分析する。

第4章 課題遂行過程における管理プロセス(1)

- 社会文化行動 -

第4章と第5章では「科目A」で課された文章課題遂行過程における管理プロセスの分析をし、どのような調整行動が行われたのかを明らかにする。管理プロセスの中でも、第4章では、社会文化行動に関する管理プロセスの分析を扱う。

管理プロセスの分析に入る前に、まず、分析対象である科目Aと、その課題の概要を説明しなければならない。第1節で科目Aの講義ではどのような活動が行われたのか、その活動はどのような目的で行われたのか、どのような課題が課され、その目的は何であったのか、課題の指示はどのようになされたのか、担当教員は課題の評価をどのように考えていたのかについて説明する。

第2節では、科目Aで課された「調査・分析」の課題遂行過程を分析する。この「調査・分析」の課題を遂行するのに、調査対象者は、まず、分析対象となる素材を探し、課題のトピックを決定しなければならなかった。この過程における行動を社会文化行動とし、分析を行う。第3節では、分析の結果をまとめ、考察を述べる。

4.1. 科目Aの講義と課題の概要

分析の対象である課題がどのような状況で課されたのかは、課題遂行過程を分析する上で重要な要素となる。そこで、まず、講義の概要を述べ、次に、課題の概要と課題が課された状況について説明する。

4.1.1. 講義の概要

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A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。

講義は前期、後期ともに1週間に1回、全14回行われた。初回にはオリエンテーションが行われ、講義の概要が説明された。このオリエンテーションで、科目Aの担当教員である教員Aは、講義の主たる活動となる教材の分析を行った。具体的には、日本語の教科書の不適切な部分のコピーを配布し、なぜ不適切であるかを論じた。そして、このような活動が講義の主要な活動となると説明した。受講生は、オリエンテーションに参加した後で、科目を選択し、履修科目の登録をすることになっていた。

調査対象者A、B、C、Dの4名が、4月から始まる前期の講義を、調査対象者E、F、G、H、I、Jの6名が、9月から始まる後期の講義を履修した。前期の講義と後期の講義とでは、講義内容や基本的な講義の進め方などに大きな違いは認められなかった。

講義の主な活動は、日本語の教材の分析である。教材の会話文、練習問題、解説などを検討し、その問題点を探り、そこで扱われている文型、文法のよりよい教育方法を検討することであった。オリエンテーションが行われた第1回講義から第5回講義までは、教員Aが分析材料となる教材のコピーを配布し、その問題点を指摘した。第6回講義からは各回1名の受講生による、教材分析の口頭発表が行われた。発表者は、順次、希望者を募り、希望者がいる場合はその受講生が担当し、希望者がいない場合は、教員Aが無作為に選出した。

4.1.2. 講義の内容

科目Aは日本語教育における文型・文法の教育をその主題としているが、教員Aが講義の目的としたのは、個々の文型・文法事項の知識の教授や、具体的な教授法ではなく、文型・文法を教授するときに、教員が常に留意しなければならない基本的な考え方である。全14回の講義を貫いて、教員Aが受講生に伝えなかった考え方を、科目Aの「中心概念」と呼ぶこととする。筆者は、講義の参与観察から、科目Aの中心概念には「中心概念A」と「中心概念B」の二つがあると判断した。なお、以下のデータ中では、これらの中心概念を表す用語は、それぞれ【中心概念A】、【中心概念B】と置き換えて、記述する。次に、前期と後期の講義の内容と流れを、それぞれ示す。

<前期>

前期の第2回講義において、「中心概念A」が詳しく説明された。教員Aは板書を用い、

文型・文法を教育するときに、「誰が」、「誰に向かって」、「何のために」その文型、文法を用いているのかを考えることが必須であると述べる。そして、配布した教材の練習問題の会話文について、誰が、誰に向かって、何のために発せられているのかを受講生に考えさせ、上記のことが不明である、あるいは、その会話をする状況が考えにくいものを「文脈不備」、「文脈不全」であるとして、問題を提起した。そして、「みなさん、これで【中心概念A】がわかりましたね」と確認をしている。第3回講義では、教員Aは日本語教材の会話文を配布し、その会話文の不適切さの原因は、その課の導入文型となっているものを会話文に無理に組み込もうとしたため、「中心概念A」の観点から検討がされていないことにあるとしている。そして、この概念に関する教員Aの論文を紹介した。

第4回講義では、早退の許可を求める内容のシナリオプレイのビデオ教材を見せ、そのスクリプトを配布し、不適切さの検討を行った。具体的には、受講生にこのような状況でどのような会話をするのかを考えさせ、何が不適切であるかを検討した。不適切さの一つの観点となったのが、談話としての不適切さである。例えば、早退の許可を求めるために社員が上司に話しかけるという状況で、「失礼します」と言った後に、唐突に用件を話し始めるのだが、その前に、「今、ちょっとよろしいでしょうか」といった確認がないことや、用件を言う前の状況説明がない、相手の反応を待たずに、一気に用件を述べるといったことが不適切であるとされた。このような不適切さを説明するのに、教員Aは「中心概念B」という概念を用いた。つまり、このような語学教材の会話は、実際にどのように言うのか、どのように会話が進んでいくのかといった観点からの検討がなされていないという問題があるとした。このように、会話文の検討時に「中心概念B」が取り入れられていたが、特にこの概念が「中心概念A」ほど、強調されることはなかった。

第5回講義では、ある教員が練習のために授業で用いた、練習問題のプリントを配布した。そして、練習問題中の質問文の不適切さを指摘し、このような不適切な質問は、目的となっている文型を練習問題に無理に入れ込んだために生じたものだと批判した。そして、文型を教えるときに、常に「いつこの文型を使うのか」を考える必要があり、それを怠ると不適切な会話文を作ってしまったたり、学習者に言わせてしまったりする可能性があると言った。この講義も、「中心概念A」の観点の必要性を説くための講義であった。

この後、第6回の講義からは、受講生の教材分析の口頭発表へと活動が変わる。受講生の分析のコメントや補足をする中で、教員Aによって説明されたものには、待遇表現分析の枠組みがある。これは、受講生が「誘い」に関する会話について分析を行ったときに説

明された。これは待遇表現について、誰が「行動」するか、「決定権」は誰にあるか、「利益」は誰にあるかという観点で分析するものである。さらに、待遇への配慮から、表現形式と実際の意図が異なる「あたかも表現」の概念も紹介された。この他にも、適宜、受講生の発表内容に応じて、授受表現の考え方や、使役受身、受身、授受表現の比較、教え方など、教員Aの考え方が紹介された。

<後期>

前期と同様に、後期の中心概念も「中心概念A」であった。第2回講義で、「中心概念A」の紹介がなされ、「わたしがどのように考えているのかを少しずつ説明していきます」、「練習問題を考えるときに、いつも考えなければならないことは、【中心概念A】です」と述べている。また、第3回講義には存在を表す文型について、「中心概念A」の観点から検討を行った。

後期の講義では、さらに、板書を用いて「働きかける表現」と「語る表現」という概念の説明を行った。これは、人は何かをして欲しいときにのみに言語活動を行うのではなく、自己の経験や考えを語るためにも言語活動を行うというものである。これは、「働きかける表現」に対して、「語る表現」であると説明した。そして、文型を使って無理に会話文を作るよりも、「語る」ための活動をしたほうが適切な場合があると述べ、受身を例として挙げた。そして、「～のが好きだ」という文型を用いるのには、どのような文脈が考えられるのかを翌週までに考えてくるという課題が出された。

第4回講義では、第3回講義で出された課題の文型について検討し、「会話の呪い」という言葉について説明した。「会話の呪い」というのは、文型や文法を導入したり、練習したりするときに、常に会話を作ること、会話の練習をさせることにこだわる、日本語教員の姿勢のことを指している。教員Aは、会話の形式で導入、練習をすることにとらわれず、会話の形式にするのに無理がある場合は、自己について作文を書く活動を行うことを提案している。例えば、使役受身を導入した後の練習として、「子供のころ、させられて嫌だったこと」について、作文を書くといった活動のことである。

第4回講義では、前期にも用いた、早退の許可を求めるシナリオプレイの会話文の検討を行い、「中心概念B」の説明を行った。この概念は、前期にも扱われたが、後期の講義ではより強調されて、扱われた。そして、「留守の間のペットの世話を友人に依頼する」という会話を、「中心概念B」に留意して作成するという活動が行われた。このような活動は前

期には行われなかった。このことから、前期では強調されなかった、「中心概念B」が後期では強調されたことがわかる。このことについて、教員Aは、前期は文法をトピックにレポートを書く受講生が多かったのに対して、後期は談話の流れ、つまり、「中心概念B」の観点でレポートを書く受講生が多かったと述べ、その原因は、後期の講義において、この概念が前期よりも大きく取り扱われたことにあると述べている（データ 4-1、4-2）。なお、以下のデータ中のASは、科目Aの担当教員である教員Aを指す。

データ 4-1：教員Aへの後期終了後インタビューより

4 AS: (前略)特に、傾向が変わったことはないですね。ちょっとだけ、先学期と今学期の違いは、先学期はレポートを文法で書く人が多かったんですね。で、今学期はレポートをですね、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。あの、会話の【中心概念B】の話をしましたよね。で、そっちのほうでやる人が多かったのね。

データ 4-2：教員Aへの後期終了後インタビューより

24 AS: まあ、2回見てらいて、どう思ったかわからないけど、今回、【中心概念B】のほうに力を入れた。
25 R: ああ、なるほど、そうですね。
26 AS: うん。少し、多めに話したというか、少し重点を大きめに話しましたので。

教員Aは、後期のレポートの全体的傾向として、前期と比べて、「中心概念B」の観点でレポートを書く受講生が多かったと述べている。そして、その原因は、講義で「中心概念B」について大きく取り扱ったことにあるとしている。データ 4-2からも、後期の講義では、「中心概念B」の説明に、より多くの時間が割かれたことがわかる。しかし、これは、教員Aの意図に反するものであった。教員Aは、「中心概念A」の観点による分析を望んでいた。これはデータ 4-1の「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」という発言からわかる。また、第9回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、文法寄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)とコメントを述べたことからもうかがえる。教員Aのこの発言について、インタビューで質問したところ、次のように確認ができた。

データ 4-3：教員Aへの後期終了後インタビューより

- 9 R: えっと、1 度、先生、あの、12 月に**軌道修正**を、途中で…
- 10 AS: (笑い)はいはい。
- 11 R: あの、【**中心概念B**】はみなさんよくわかっているようですから、【**中心概念A**】(の観点による分析)をやって欲しいというような、
- 12 AS: (笑い)あんまり、効かなかったけど。
- 13 R: あれは、**発表が【中心概念B】に偏ってしまった**っていうのがあって、
- 14 AS: **そうですね。**
- 15 R: **もっと、文法に引き戻したい**っていう意図でおっしゃったんですね。
- 16 AS: **はい。**

しかし、この後の発表でも「中心概念B」の観点からの発表が続き、最終講義である第14回講義で、受講生の発表後に再び「【中心概念B】(の観点による分析)はずいぶんできるようになりましたね。こちらは、ずいぶんわかるようになったので、【中心概念A】の分析もしてください」と述べ、板書を用いて、「中心概念A」の復習を行い、「【中心概念B】はみんなよくやるけど、もっとこっちもやってもらいたかった」と述べた。

このように、教員Aは「中心概念A」からの分析が望ましいことを、2度にわたって受講生に伝えるが、データ4-3の12で教員Aが述べているように、「効き目がなく」、結果的に後期は「中心概念A」の視点で教材の分析をし、レポートを作成する受講生が少なかったという。この原因について、教員Aは次のように述べている。

データ4-4：教員Aへの後期終了後インタビューより

- 20 AS: 会話の流れが変なところをチェックするほうが、確かに文法を…【**中心概念A**】だと自分で、しなくちゃいけませんので、結構大変、結構ちゃんとしなくちゃ…センスが必要ですね。会話のほう(中心概念B)はなんとなく変だって、(笑い)わかればですね、そこを攻撃すればいいんだから、まあ文法の【**中心概念A**】よりは、楽に書けるんですね。
(省略)
- 22 AS: (前略)しまったと思って、ちょっとね、違うほうに持っていく過ぎちゃったと思って、ちょっと自分で反省しています。

つまり、「中心概念B」の観点で分析をするほうが、「中心概念A」の観点で分析をするよりも、容易であるため、受講生の口頭発表、および、レポートのトピックが容易な方向に流れてしまったということである。また、このことが、教員Aの意図に反していたことも上記のデータ4-4からうかがえる。

以上、科目Aの前期と後期の講義の流れと中心概念の説明をした。前期、後期ともに、

最も重要な概念は「中心概念A」の概念であった。この他にも「中心概念B」、「働きかける表現」と「語る表現」、「待遇表現の分析枠組み」などが、講義では取り上げられた。

また、後期には「中心概念B」の概念が前期よりも大きく取り上げられ、そのため、その後の受講生の口頭発表や期末の文章課題の分析の観点に影響を与えた。このように、講義における重点の置き方は、その後、受講生が課題を遂行する過程において、分析の観点を決めるのに影響を与えた。

4.1.3. 課題の概要

この科目で履修者に課された課題は、口頭発表と文章課題である。どちらもテーマは、教員Aが第5回講義まで行ったのと同じように、日本語の教材の不適切な部分を探し、分析するものであった。

口頭発表については、講義要項に「毎回の討論のために発表者を選び、その発表者が指摘する問題点を全員で討議する」と記載されている。1回の講義につき1名の受講生が口頭発表を行った。よって、前期、後期とも第6回から第14回講義までに、9名の受講生が発表を行った。受講生の口頭発表の後に、教員Aは発表内容に関して、コメントを述べたり、補足説明を行ったりしたが、発表時間は発表者によって異なっていたため、コメントや補足説明は時間的、分量的に均一なものではなかった。受講生の発表が長くなった場合、教員Aが十分にコメントや補足説明ができないこともあった。

文章課題については、講義要項に「学期の終わりに、討議の結果を踏まえて、各自教材分析のレポートを提出する」と記されている。この文章課題は、期末レポートとして、学期終了後に提出することになっていた。この文章課題は受講者全員に課され、成績のための評価対象となることが講義要項に明記されていた。

4.1.3.1. 課題の目的

口頭発表、文章課題のテーマは同一の教材分析であったが、文章課題の目的について、前期終了後の教員Aへのインタビューでたずねたところ、次のような回答であった。

データ 4-5：教員Aへの前期終了後インタビューより

12 AS: これは評価のためですが、(中略)センスを見るためです。ある程度評価なんだけど、それで成績をつけますけれども、みんなどの程度文法センスを持っているかってことを、私とし

ては見たいんですね。この大学院に来ている学生たちは、いちおう日本語教育の専門家たちだから、ある程度日本語の文法を、語彙だとかそういう知識を、感覚を持っていたほうがいいと思うのね。(中略)だから、どういうセンスがあるか、どういう教材を探してくるか、そのどこを見て、どの矛盾点を突いて、それなら、どうしたらもっといい練習になるとかいうもの、どういうところから切り込んで来てね、どういう扱いをするかっていうのを、見たいんですね。(後略)

(省略)

17 R: はい。どっちかっていうと、今の(回答)は、先生側の見方だと思うんですけど、学生にとって、どう…

18 AS: だから、そのレポートを書いたことを機会にして、あそこでみんなで議論したようなことを自分に課してやってみるということですね。

教員Aは、第一に受講生の評価をしなければならず、文章課題はそのためのものであると述べている。次に、受講生の「文法センス」を見るためであるという目的を挙げ、その理由として日本語教育を専門とする大学院において文法や語彙などの言語的側面を重視すべきであるという教員Aの主張が述べられた。

また、受講生側からの観点から見れば、「あそこで、みんなで議論したことを自分に課してやってみる」と述べている。つまり、教員Aや他の受講生が行った教材分析を自ら体験することによって、教材を検討せずに、そのまま使用することの危険性に気づくことが第一の目的であると考えられる。この課題の遂行を通して、目的とする文型や文法が用いられる文脈を意識した上で、導入や練習を行えるようになることを目指していると考えられる。つまり、教材を批判的に検討し、教材の不備や問題点を見つけること、また、教材やクラス活動を文法・文型の形式的操作のためだけではなく、文脈を考慮した上で自ら設計できる能力の育成することを目的としていると考える。この能力は、日本語教育に携わっている、あるいは、携わるだろう受講生に必要とされる能力であり、この課題はこの能力を養うために設計されたと言うことができる。

この課題を遂行することによって、受講生は教材を批判的に分析したり、自らの指導を振り返ったりする中で、問題に気づき、解決方法を考えなければならない。つまり、受講生は、日本語教育という専門分野における問題を発見し、その解決方法を考えるプロセスを体験する。このプロセスにおいて、問題に気づき、解決方法を考えるのに、必要な概念として、教員Aが提案しているのが、「中心概念A」、である。「中心概念A」は、文型・文法教育の問題に気づき、その解決法を考えるための考え方の一つであると言うことができる。

4.1.3.2. 課題の評価

科目Aの評価については講義要項の「評価方法」の項に、期末レポートを評価対象とするが、その他に「発表の明晰さ」や「討論への参加度」を考慮に入れることが述べられている。しかし、教員Aは口頭発表者を募るときに、「発表をしなくても、いいレポートを出せば問題ない」と述べている(11/2 参与観察メモより)。この発言から、科目Aの成績は、主に文章課題の評価によって決定されること、それ以外にも優れた口頭発表や講義での討論への参加態度なども成績を決定する際に加味されるが、口頭発表をしなくても成績決定のマイナス要因にはならないということがわかる。

文章課題の評価基準に関して、教員Aにどのようなものが高く評価されるのかたずねたところ、次のような回答が得られた。

データ 4-6：教員Aへの前期終了後インタビューより

- | | | |
|----|-----|---|
| 19 | R: | (前略)レポートを課して、どのようなものを期待しているか、理想的なものはどんなものか? |
| 20 | AS: | やっぱり理想的なものは、確かにこの教科書のこういう部分はまずいよねえって、うまいところをピンと突いている(後略)
(省略) |
| 27 | R: | 他にも例えば、よく勉強しているとか、よく調べたとか、そういったこと、それから、授業の内容が反映されていることとか、紹介された文献が引用されているとか、そういったことは? |
| 28 | AS: | そういうことは、あんまり気にしていないですね。 |
| 31 | R: | ああ。 |
| 32 | AS: | だから参考文献がなくても、すごくおもしろいっていうのもあるんですね。なるほど、そこ来ましたか、ああ、気がつかなかった、やられたなって。そうすると、参考文献は要らないっていうようなこともあるんですね。 |
| 33 | R: | そのへんの、オリジナリティーというか、 |
| 34 | AS: | そうそうそう。そういうところがね。(後略) |

このデータからは教員Aがレポートを評価する際に、直感的に文法を考察する能力や独創性を重視していることがわかる。教員Aが「おもしろい」と言っているのは、教員自身が気づかなかった点を指摘するような、意外性、着眼点の独創性があるものである。一方、受講生が分析のためにどれだけ時間を費やして、参考文献を調べたかといったことや、講義の理解、講義で得た知識を課題に反映させているかといったことは評価する際のポイントにはなっていない。データ 4-5 で教員Aが文章課題の目的を「文法センスを見るため」

と述べているが、これは、受講生が習得した知識や学習の成果をはかることが目的ではないという発言と一致している。

また、高く評価できないレポートについては、次のように述べている。

データ 4-7：教員 A への前期終了後インタビューより

- | | | |
|----|-----|---|
| 41 | R: | これはちょっとって、低い評価をするものというのは、具体的にどんなものか？ |
| 42 | AS: | まず、目のつけどころが悪いというか、そんなことは誰でもわかっているわ。(笑い)初めて知ったのはあなただけだよ、みたいな。(笑い)別のところ見たらどうっていうのとか、あとは勘違いしちゃっていること。これ別に間違っていないんだけど、間違っているとかが、おかしいとかっていうのとかね。 |
| 43 | R: | 文法の分析で勘違いをしている。 |
| 44 | AS: | ということですね。だから、まず、勘違いが一つと、それは、だからオリジナリティーの部分で 問題 。で、あとはさっき言った わかりやすさ 。(後略) |

教員 A が高く評価をしないレポートは、独創性のないもの、意外性のないもの、文法の分析を誤り、問題のないところを問題として指摘しているもの、わかりにくいものである。この発言からも、教員 A が受講生に最も期待しているのは一貫して、着眼点に優れた、意外性のあるレポートを作成することであることが確認できる。

以上は課題の内容面に関することであるが、教員 A はその他に文章の構成なども、評価を左右する要素であると述べている。これは、データ 4-7 の 44 で「わかりやすさ」と述べていることと関係する。次のデータ 4-8 は、文章課題の構成といった言語的な側面は、評価に影響があるかという質問に対する回答である。

データ 4-8：教員 A への前期終了後インタビューより

- | | | |
|----|-----|--|
| 35 | R: | それから…形式的なこと、例えば文章の構成とか、読みやすさとか、主張の明解さ、正確さ、そういったものは？ |
| 36 | AS: | それは、ある程度考慮します。読んでいて、いらいらするのはだめだってことだよ。構成がいいかどうかは読んでいてわかりますよね。何が言いたいんだ、これは？とか、さっきこの話だったのに、話が飛んじゃったぞとか、(中略)読みにくいのは、読み手のことを考えていない。(中略)人にわかってもらうために書く人っていうのは、くどいぐらいなんですよ。(中略)思い込んじゃう人って結構いるんですね。自分がわかっているんですね。わかっているから、バーっとすっ飛ばしちゃうんですね。(中略)で、それはやっぱり読みにくいんですよ。読者のことを考えていない。(後略) |
| 37 | R: | そうすると、1にオリジナリティー、目のつけどころ、2にその読みやすさという… |

- 38 AS: そうそうそう。それをどうやって相手にわからせるかね。(中略)あのう、自分がオリジナルで考えたことを、どうやって相手に伝えるかですね。
- 39 R: じゃあ、この2点と考えていいでしょうか。
- 40 AS: そうですね。だいたい、この2点が、私のレポートのAAもらえるかどうかですね、境目になります。

データ 4-8 の 36 で、教員 A は「構成の悪さ」について言及している。また、教員 A が「(自分は) わかっているから、バーっと飛ばしちゃうんですね」と述べているのは、順を追った説明がなされていないという問題であろう。また、教員 A はこれらの問題は、読み手への配慮がないことに起因していて、そのような文章の要素は、評価の際の減点対象となると述べている。

一方、次のデータ 4-9 は、文法の誤用などのより小さいレベルの問題点、例えば、助詞の問題など、文法の不正確さといったことに関して述べている部分である。これらの要素は評価に影響を与えないということである。その理由として、このような不正確さが理解の妨げになっていないとことを挙げている。

データ 4-9 : 教員 A への前期終了後インタビューより

- 59 R: (前略)あと、細かいところで、例えば助詞が違うとか、自動詞、他動詞が違うとか、
- 60 AS: それは、しょうがないね。
(省略)
- 62 AS: それは、私はあんまり気にしない。
- 63 R: 気にしない。
- 64 AS: はい。少なくとも、それで減点をしたりはしない。だって、わかるもの。これは「に」じゃなくて「で」だとかね。わかるもの。わからないのは、どうしようもないですけどね。それほど人はさすがにいませんね。大学院レベルだから。

さらに、留学生が提出するレポートについて、次のように述べている。

データ 4-10 : 教員 A への前期終了後インタビューより

- 46 AS: 共通する傾向…成功している人の多くは、自分の体験を基にしている。私は中国にいたとき、韓国にいたとき、これがどうしてもわからなかった。その理由が今回この授業を受けて考えたら、わかったみたいだね。これじゃわかんないわ、それは、教え方が悪いとかね。教科書が悪いとか、あと、自分の考え方が間違っていたとかね。(中略)そういうことがわかるっていうのは、これは日本人には絶対にできないことなのでね。だから、留学生がいるとおもしろいところですよ。われわれは勉強になる。こういうところがわかんないんだってね。なる

ほどってね。(後略)

47 R: じゃあ、留学生には、それがすごくアドバンテージになるという…

48 AS: そうそうそう。私はそれが強いアドバンテージになると思うんで、それをね、私は日本人じゃないから、わからないとか説明できないとか思わないで、自分にとって文法は何だったのかって考えてくれると、日本人よりも、逆に、はるかに豊かなレポートの種を持っているはずですよ。

このように教員Aは留学生の文章課題で高く評価できるものの多くは、その留学生の自己の日本語学習経験に基づいて書かれたものであり、その点において留学生は「豊かなレポートの種を持っているはず」であり、有利な立場にあると述べている。つまり、教員Aが評価の基準として重視している着眼点の独創性という面において、留学生は決して不利な立場にあるのではなく、有利な立場にある。L2としての学習経験があるからこそその着眼点や内容が期待されていたということになる。

しかし、調査対象者からは、この課題を遂行するに当たって母語話者ではないことが不利であると捉える発言が多く得られている。これは日本語母語話者が不適切である、不自然であると感じるところが、母語話者の直感がない留学生にはわからないために、取り出せないというものであった。教員Aは母語話者ではないからこそできる独自の経験による観点を期待していたのに対して、調査対象者は日本語母語話者と同じ発想や観点による分析を試みようとしたところに、教員Aの期待や意図とにずれが生じていたと言える。

教員Aが科目Aの文章課題に望むことと、その評価に関する考えをまとめると、次のようになる。第一に、評価の際に最も重視されるのは、独創性である。そして、その独創性は、受講生の努力の結果というよりも、教員Aが「文法センス」と述べているように、直感的な着眼点のよさによる。次に、重視されるのは、読みやすさである。いかに独創性があっても、読み手への配慮の欠如からくる文章構成の悪さや、説明の不備といった問題により、読みにくい文章になっていけば、減点の対象となる。その一方で、助詞の誤りなどは、理解の妨げにならないので、減点の対象とはならない。内容重視であることは言うまでもないが、その内容をいかにわかりやすく読み手に伝えるかといったこと、つまり、文法外コミュニケーションの要素が、文法の正確さといった側面よりも、文章課題の評価に影響を与えているとすることができる。

4.1.3.3. 講義活動と課題の関連

科目Aでは、教材を分析するという同一の内容が、次の三つの異なる活動形態によって行われた。(1)教員が教材分析を行い、受講生はそれを聞く、(2)一部の受講生が教材分析の口頭発表を行い、他の受講生はそれを聞く、(3)受講生全員が教材分析を行い、文章課題として提出する。これらの三つの活動を、活動形式、活動主体、聞き手（読み手）の三つの観点から整理したものが、表 4-1 である。活動主体というのは、分析の素材を提示し、問題の提起、分析を行い、発信する者のこととする。

表 4-1：教材分析活動の主体と聞き手（読み手）

	活動形式	活動主体	聞き手（読み手）
第 1 回～第 5 回	講義	教員 A	受講生
第 6 回～第 14 回	口頭発表	受講生の一部	教員 A、受講生
講義終了後	文章課題	受講生全員	教員 A

この表を見ると、同じ教材分析の活動が三つの異なる形態によって行われることによって、活動主体が教員から受講生の一部へ、さらに受講生全員へと移行したことがわかる。一方、情報を受信する側の聞き手（読み手）は、受講生から、受講生と教員、教員へと移行した。教員による講義と、文章課題では、活動主体と聞き手（読み手）が入れ替わっており、その中間に受講生による口頭発表が配置されている。

教員 A による講義形式の活動は、教材分析を受講生に見せることによって、問題を発見し、解決案を考えさせるための観点や考え方を受講生に提示するための活動であった。口頭発表の活動は、第 3 章で見た科目 G の事例と同様に、教員や他の受講生からのフィードバックを得られる機会として設けられたと考えられる。教員 A は、前期に発表者を募る際に「レポートは、発表した人は、そのテーマについてのディスカッションをまとめる。」、「授業で発表した人は得です。授業でディスカッションしたことを書けばいい。」（前期第 4 回参与観察メモ 5/11 より）と述べた。また、後期にも「発表をするとコメントがもらえるから（発表を）奨励します。」（後期第 5 回参与観察メモ 11/2 より）と、口頭発表を行う利点を提示し、発表者を募った。このように、口頭発表を行った受講生は、発表後に得たコメントによって考えを深め、それを文章課題の内容に反映させることができた。

一方、口頭発表を行わなかった受講生は、自らの分析に対する直接のコメントやフィー

ドバックを得ることはできない。しかし、他の受講生の口頭発表について、討議したり、コメントを述べたりする、あるいは、評価的な態度で見ることによって、それを自らの文章課題の内容を深めたり、再考したりすることができる。口頭発表の活動では、発表者への質問と回答、受講生から発表者へのコメント、討議、教員から発表者へのコメント、補足説明といった、さまざまなやりとりが行われた。教員Aによる講義の活動においても、教員から受講生への問いかけや、受講生同士の討議といったやりとりが行われたが、受講生による口頭発表の活動においては、発表者と他の受講生間で、より活発な双方向性のあるやりとりが行われた。これは、権威を持つ教員Aに対して、自らと同等の立場にある受講生が発信者であったため、より自由に意見や主張が述べられたためであろう。これは、インタビューにおいて、調査対象者が受講生の発表に対しては評価的なコメントを述べるという態度にも表れている。このように、活動主体を教員から受講生へ移行することによって、より双方向的で、活発なインターアクションが生じたとすることができる。そして、このような受講生間の双方向性のある活発なインターアクションは、口頭発表者の文章課題遂行のみならず、聞き手である受講生の文章課題遂行における思考の活性化を促すと考えられる。

以上をまとめると、教員Aによる講義は、教員Aが自ら教材分析をして見せることによって、分析の観点を示すために行われ、受講生による口頭発表は、受講生の思考を活性化し、文章課題の遂行の過程をより意義のあるものへと導くための活動であったとすることができる。

4.1.3.4. 課題の指示

教材分析の口頭発表課題の指示、ならびに、文章課題の指示は、初回のオリエンテーションや学期の初めに明示的に行われたのではなく、講義でその時に行われていた教員の教材分析や、受講生の口頭発表と関連付けて説明された。口頭発表課題の指示は、前期は第4回講義と第5回講義で、後期は第5回講義で行われた。具体的には次のような指示であった。

「来週からは（私ではなく）皆さんの番です。」

「問題点を指摘してください。それから、ディスカッションをしてください。」

（前期第5回参与観察メモ 5/18 より）

「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 11/2 より）。

このように、第5回講義までに行った教材分析と同様のことを行うようにという指示がなされた。

次に、文章課題の指示であるが、初回のオリエンテーションで、文章課題の詳細な内容に関する指示や提出期限などについては述べられなかった。前期には、文章課題のおおよその期限について、「レポートは8月の1、2週目ぐらいです。私のレポートは提出が一番遅いです」という、提出期限の説明がなされた（前期第1回参与観察メモ4/20より）。具体的な課題内容の説明が初めてなされたのは、前期は第4回講義、後期は第9回講義であった。前期も後期も、指示は口頭発表の内容との関連で、次のように口頭で与えられた。

「発表した人は、そのテーマについてのディスカッションをレポートにまとめる。」

「ここで発表した人は得です。ディスカッションしたことを書けばいい。」

（前期第4回参与観察メモ5/11より）

「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12/7より）

このように文章課題の指示は、口頭発表と同様の教材分析を行い、提出するというものであった。このように、教員Aの文章課題の指示は内容や形式、構成を詳細に指示するものではなく、教員Aが自ら教材分析をして見せることによって、受講生にどのような口頭発表、文章課題を要求しているのかを示すものであった。文章課題について文書を配布したり、口頭で詳細に指示を与えることはしなかった。このことについて教員Aへのインタビューでたずねたところ、教員Aは次のように述べ、それが意図的に行われていたことがわかった。

データ 4-11：教員Aへの前期終了後のインタビューより

85 R: ああいう(課題の)提示のしかたというのは、何か意図があるんですか。

86 AS: 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の(教材分析)を出しましたよね。(中略)いろんな形が、ああいう教材の分析っていうのは、いろんなタイプでいろんなやり方ができるので、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)

- 87 R: ああ。
- 88 AS: だから、真似してくれとは言っていないのにね、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(笑い)。やってもらう必要はない。(笑い)なんか、もっとね、自分なりの視点で書いてほしい。
- 89 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…
- 90 AS: 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。

このデータの教員Aの発言からわかるように、教員Aは、自分が受講生に示した型にとらわれず、自由な観点で分析できるようにという配慮から、意図的に細かい説明を避けたことがわかる。同様の配慮から、教員Aは自身が講義でさまざまなタイプの教材分析を行って見せることによって、受講生の視点が一つに固定されないようにしたということであった。

以上のように、科目Aの事例では、課題の指示は意図的に詳細にはされず、受講生は講義を受ける中で教員の期待する口頭発表、あるいは、文章課題はどのようなものであるかを自分で考えなければならなかった。受講生は単に文書や口頭で明示的に与えられる指示を待ち、その指示に従って課題を遂行すればいいのではなく、毎回の講義を受講する中で、その課題に受講生が何を求められているのかを汲み取っていく必要があった。

以上、第4章、第5章の分析対象となる、科目Aの講義、および、課題の概要を記述した。

4.1.3.5. 科目Aの課題遂行過程を調査対象とした理由

最後に、筆者がなぜ科目Aの課題遂行過程を調査の対象としたかを述べる。

第一に、筆者自身がこの科目を受講生として履修し、調査対象者と同じ課題を遂行した経験があるからである。筆者には、科目Aの課題が課される状況を把握しやすいという利点がある。また、調査対象者と同じ立場で講義の活動に参加し、課題を遂行した経験によって、自分は課題をどのように捉え、遂行過程においてどのような行動を取ったかという内省を得ることができる。このような内省は、調査対象者の課題の捉え方や、行動をより深く分析するのに、役立つものと考えた。

第二に、科目Aの文章課題は、教員Aの講義と受講生による口頭発表の二つの講義活動と、同じテーマで課され、調査対象者の文章課題の遂行が、講義活動から影響を受けることが予想されたからである。無論、全ての科目において、文章課題は講義活動と関連付け

られているはずだが、科目 A の場合、講義の早い段階から調査対象者の課題遂行に向けての意識が活性化され、行動が促進されるのではないかと考えた。

次節からは、課題遂行過程における管理プロセスの分析に入る。

4.2. 管理プロセスの分析

第4章ではさまざまな管理プロセスの中でも、文章を書き始める前の段階における管理プロセスを分析する。科目 A の口頭発表課題、文章課題は、受講生が自ら教材の不適切な部分を探し、分析することであった。課題を遂行する上で、まず、最初にしなければならないことは、「課題要求」を解釈することである。「課題要求」というのは、教員が受講生にどのような過程を踏ませたいと望んでいるのか、どのような課題の提出を望んでいるのかということである。

課題要求を解釈するために前提となるのが、科目 A の講義を聞き、教員 A が受講生に伝えたい、「中心概念」を理解することである。調査対象者は講義を聞き、教員 A の主張することを理解し、そして、教材の不適切な部分を探さなければならない。しかし、この過程が問題なく進んだわけではない。この過程にはさまざまな問題が生じた。調査対象者はどのようにこれらの問題を調整していったのであろうか。

この科目 A の課題のように自ら素材を探し、トピックを決定しなければならない場合、どのような素材を選び、トピックを決定するのが非常に大きな問題であると言える。もし、この段階で選択を誤れば、その後、いかに努力し、課題を遂行しようとも教員の高い評価を得られないこともあるだろう。素材やトピックの選択が受講生に委ねられた場合、この過程は文章課題遂行の最も重要なプロセスの一つであると言っても過言ではない。

この問題は、文章課題の内容にかかわる問題である。Marriott(2004)は、アカデミック場面における、教科内容に関する問題は、「文法外コミュニケーション」に分類されると論じている。本調査の調査対象者が「どのような素材やどのようなトピックをどのような基準で選定するか」は、調査対象者が参加するディスコース・コミュニティー、すなわち、そのクラスの構成員である担当教員の研究や調査に対する基本的な考え方を反映していると言われている。筆者は文章を書き始める以前の段階における分析素材、および、トピックの選定に関わる行動を、社会文化行動であると考えた。なぜなら、このような行動は、文章を書くための言語操作、例えば、文章の構成を考える、レポートとして適切な語彙を選定するといった操作を伴わず、さらに、担当教員の研究や調査に対する基本的な考

え方に関係する行動であるからである。

調査対象者が分析対象となる素材を探し出し、選定し、課題のトピックを決定するまでには、次のプロセスが確認された。

- (1) 課題要求を解釈する
- (2) リソースにアクセスする
- (3) 分析対象となる素材を選定する
- (4) 選定した分析素材とトピックを検討する

これらのプロセスは、問題なく進んだのではなく、調査対象者によってさまざまな逸脱が留意された。留意された、いくつかの逸脱には調整が計画され、遂行された。次に、これらの管理のプロセスを分析していく。

4.2.1. 課題要求を解釈する

課題を遂行する上で最初のプロセスとなるのが、課題要求を解釈することである。本研究の調査対象者たちは、課題要求の解釈に問題が発生し、この問題を管理していた。

第1回インタビューで、調査者は調査対象者 I に、科目 A の文章課題のために現在していることや、しようと計画していることは何かと質問した。I は、一つにはどのような課題が出されるのか予測を立てることだと述べ、また、もう一つは、担当教員の「傾向を知る」ことだと述べている。

データ 4-12：調査対象者 I への第1回インタビューより

194 I: あと、先生の傾向を知るために、書いた本とかを見たり。先生が重要としているのはこの部分だから、この部分に関して他の本を読んだりとかしたら、ちょっと授業を1回、2回見ても、この先生のポイントはここだと（わかるはずだ）。
--

上記のデータ 4-12 に見られるように、調査対象者 I は、教員 A の「傾向」、「重要としていること」、「この先生のポイント」、すなわち、教員が主張したいことやアプローチを知ることが重要で、そのためには、その教員が書いた本や論文などを読む必要があると考えていることがわかる。また、それは、講義を何度か受ければ明白になってくるものだと述べている。そして、実際に教員 A の研究室のホームページを閲覧し、教員 A が書いた 3 編の論文をダウンロードし、読んだということである（I の学習ダイアリー 10/18、10/19、10/25

より)。このように、Iは、まず教員Aの傾向、つまり、中心概念を知ることが、文章課題に取り組む上で必要だと考えていることがわかる。これは、講義の中心概念を知ることによって、課題要求を解釈しようとする行動であったと考えられる。

当然のことであるが、文章課題を遂行するためには講義を理解しなければならない。講義の理解に問題が生じれば、その科目の課題を遂行するのに支障が生じることが予想される。このことに関して、調査対象者Bは、次のように話している。次のデータは、第1回インタビューで、Bが全ての科目に関して、授業を理解し、課題を遂行できるかを不安に思っていると述べた後の会話である。

データ 4-13：調査対象者Bへの第1回インタビューより

- | | | |
|-----|----|---|
| 242 | R: | 今取っている授業で不安なことってというのは、レポートのこととか発表のこととかいろいろあると思いますけれども、何がいちばん難しいと思いますか。 |
| 243 | B: | 何がいちばん難しいか…その授業のときにやっている、意味が理解できない場合は、後でレポートが出せないかもしれないって。 |
| 244 | R: | 課題、レポートじゃなくて、その前にいまクラスでやっている、 |
| 245 | B: | ときが、あの、全部が全部 100%わかるっていうことはないです。もちろん、例えば科目Fのときは、私にとって難しい授業です。いまは、この授業で理解できなかつたら、論文(レポート)どうやって書きますかって。 |

Bは、科目Aに特定して述べているわけではないが、講義や課題の内容が理解できないことから、課題が遂行できないのではないかと不安を抱えていることがわかる。

科目Aの講義の理解に問題があると報告しているのは、調査対象者B、D、F、G、H、Jである。これらの報告は第1回インタビューで、大学院での勉学において不安に感じていること、難しいと感じていることは何かという質問に対する回答に現れた。これらの調査対象者のうち、D、G、J自身は、この問題を、理論的な背景知識の欠如から理解の問題が発生していると分析している。次のデータ 4-14で、調査対象者Dは、教員Aの話す速度についても触れているが、理論的な知識の欠如によって理解に至るまでに時間を要するのが問題であると、自己の問題を分析している。

データ 4-14：調査対象者Dへの第1回インタビューより

- | | | |
|-----|----|---|
| 204 | D: | 一番不安に思っていることは、最初るとき、科目Eと科目Aの授業を聞いたとき、ちょっと全部聞き取りが、全部聞き取れますが、内容についてちゃんと理解するまでには、時間がかかったということですね。話を聞いて、頭の中で反応してから、先生のほう、もう次の話、 |
|-----|----|---|

過ぎました、という場合もあったんです。(後略)

(省略)

208 D: (前略)A先生の授業は、A先生の話し方が、ちょっとスピードが速いので、一生懸命聞き取ったんですが、もう、聞き取れるのはできますが、ときどき**理解するのに時間がかかる**と思う。

209 R: それは、例えば文法の内容ですか。

210 D: はい。ちょっと**理論的な知識**があったら、…ちょっと…。頭の回転がちょっと日本の方々に**ついていっていない**という感じ。

また、調査対象者Gも同様に理論的知識が足りないために、講義の理解、特に敬語を考える枠組みと「中心概念A」についての理解に困難が生じたと報告している。中国の大学院からの交換留学生である、調査対象者GとHはこの問題を留意し、解決のための調整を試みている。GとHはこの問題について、教員Aに相談をするという調整を遂行した。次のデータ 4-15 からは、調査対象者Gが講義理解の問題を基礎知識の欠如が原因であると分析し、この問題を教員Aに相談するという調整を試みたことがわかった。

データ 4-15：調査対象者Gへの第1回インタビューより

448 G: うーん…難しいことといえば、わたし達(GとH)の、**基礎理論が足りない**という、感じで。

(省略)

454 G: **特にA先生の授業**。

455 R: A先生の授業。

456 G: はい。そして、A先生の**敬語**の…以前は聞いたことがないので、最初のときにすごく難しいと思ったので。

(省略)

462 G: (前略)最初の、何か、**【中心概念A】**、先生の授業の**【中心概念A】**も。

463 R: わかんなかった？

464 G: はい、**最初のとき**、全然わからなかったです。**【中心概念A】**って何でしょうって。

465 R: 今はどうですか。

466 G: 今は、まあ、あの、なんとなく。

467 R: なんとなく？

468 G: うん、わかるけど、まー…まだ、あの、先生の、『XX表現』っていう本を読んでいるところなんですけど、勉強中。

469 R: 勉強中、ふーん、そっか。例えば、**【中心概念A】**についてなんですけど、最初、確かに、わかりにくい、ちょっと抽象的な、感じだから、これが、だんだん、理解できるようになってきたっていうのは、そのために、**【中心概念A】**に関する先生の論文読んでみたとか、ちょっと周りの人に聞いてみたとか、そういうことはしましたか。

470 G: はい、しました。特に、あの、『XX表現』の本。

(省略)

- 473 R: じゃ、【中心概念A】の問題を解決するのに、『XX表現』の本っていうのを読んでみたって
いうこと？
- 474 G: はい。実は、最初の授業の後、個人指導の時間があって、そのときに、先生に聞いたんで
す。「どうしたらいいでしょう」って。先生が『XX表現』の本を読んでって。

上記のデータからわかるように、調査対象者Gは講義の理解上の問題、具体的には、待遇表現を分析するための枠組みと、【中心概念A】について理解上の問題が発生し、それを教員Aに相談している。それに対して、教員Aは『X X表現』を読むようにと助言した。『X X表現』というのは、同じ大学院の理論科目である、科目Dの教科書に指定されているものである。教員Aはこの本の著者の一人である。科目Aと同時に科目Dを履修している調査対象者A、B、C、E、F、J、ならびに、L2としての日本語科目として、教員Dが担当する科目を履修していたIも、この本を読んだと報告している。また、教員Aから助言を受けたGとHもこの本を読んだと報告している。また、この書籍と関連のある科目を履修していなかったDも、この本を購入し、読んだという。つまり、10名の調査対象者全てがこの本を読んだということになる。

調査対象者Jは、科目Aと科目Dを同時に履修していた調査対象者の一人であるが、科目Dの内容や『X X表現』が、科目Aの講義理解の助けになっていると報告している。

データ 4-16：調査対象者Jへの第2回インタビューより

- 506 J: 二つ同時に取っているんだけど、A先生とD先生。A先生とD先生、なんか関係がある
んじゃないかと思います。つながりがあるっていうか。
- 507 R: そう。(後略)
- 508 J: D先生の授業でも、必ずA先生の話が出て、そう感じます。
- 509 R: で、もし一つだけ取っていたら、A先生の授業に出て、科目Dの本を全然読んでい
なかったら、わからない…
- 510 J: わからないことがたくさんあります。
- 511 R: そう、わからないことがあると思うんですね。だから、そういう、
- 512 J: 行動展開表現とかも、そのテキストにはちゃんと書いてありますから、A先生が授業を
するときには、なんとかイメージができるんです。

講義理解上の逸脱を留意した調査対象者GとHは、教員Aに助言を求めるという調整行動を遂行し、『X X表現』を読むという助言を得て、それを実行し、講義理解上の問題が解決したと報告している。このようにGとHは教員Aからの助言によって問題を解決したが、

他の受講生も、教員Aの助言からではなく、自主的に『X X表現』を読む、他の講義の内容を参考にするという調整行動を遂行し、問題を解決したことがわかった。

また、調査対象者Jは講義理解上の逸脱を、さらに他の調整行動を遂行するによって解決したと報告している。Jは講義を受け始めたときに「中心概念A」や「中心概念B」といった概念の理解に問題が生じたが、その後、同じ講義を受けている友人に聞く、辞書やインターネットを用いて調べるといった調整を行い、その結果、理解ができるようになったと報告している。

データ 4-17：調査対象者Jへの第2回インタビューより

34	J: (前略)科目Aの授業もすごく納得できないところが、いっぱいあるし、それも自分で授業以外で資料とか調べて納得しないと、わかんない。
35	R: 具体的に言うと、納得できないところっていうのは、どんなところでしょう。
36	J: はじめに、A先生が講義した【中心概念A】についてとか、【中心概念B】とか、講義する時は初めに触れたから、全然わかんなかったんです。それで、いろいろ調べてちょっと納得できました。
37	R: ああ、そうなんですか。どんなものを調べたんですか。
38	J: え、辞書とかも調べたり、あと他の友達にもどう思っているか聞いたり、ネットでもちょっと見たり。
39	R: なるほど。じゃあ、先生の説明だけではわからなかったけど、自分で調べて、だんだんわかるようになったってことですね。
40	J: はい。

「中心概念A」や「中心概念B」という用語の意味を理解するのに、調査対象者Jが述べている「辞書を調べる」という調整行動は、適切な調整行動であるとは言えない。「中心概念A」や「中心概念B」という語は教員Aが講義や論文で定義を行い、用いているものである。調査対象者Jはこの調整で問題を解決することができずに、他の受講生に聞く、インターネットで検索するといった他の調整を試み、解決に至ったと考えられる。

以上、見てきたように、調査対象者の多くは、教員Aの教材分析の中心概念である「中心概念A」や「中心概念B」、待遇表現の分析の枠組みについて理解上の問題が生じた。この問題の原因は、基礎理論や知識の欠如にあると考え、この問題を解決するための調整を計画した。二人の調査対象者は、担当教員に相談するという調整を試みている。この相談に対して教員Aは自分の執筆した本を読むことを勧め、調査対象者はそれを実行し、問題を解決することができた。また、同様に基礎理論や知識の不足から、理解の問題が発生し

ていると考えた調査対象者は、教員Aの著書を読み、これが講義の理解や文章課題遂行に役立ったとしている。また、この他にも辞書やインターネットを調べる、他の受講生に聞くなどの調整を遂行し、問題を解決した調査対象者もいた。さらに、一人の調査対象者も、教師の傾向を知ることが課題を遂行する上で必要だとし、この目的のために教員Aの研究室のホームページからダウンロードした論文を読むという調整を遂行した。

4.2.2. リソースにアクセスする

科目Aの課題を遂行するための次の一步となるのが、分析対象となる素材を探すことである。具体的には、日本語学習教材の不適切な部分を探し出すことである。それには、まず、日本語教材にアクセスしなければならない。しかし、調査対象者A、C、Dには、研究科の図書室の存在を知らない、あるいは、図書館の夏期休暇中の休館日の情報を知らないことから、図書館のリソースにアクセスできないという問題が生じた。

この大学には、中央図書館の他にも図書館分室や、学部の読書室、研究科の図書室などが複数存在する。この研究科の事務所や教室がある建物内には、研究科の図書室があった。この図書室には日本語学習教材や、その他の専門に関連する書籍、学術誌などが数多く収められており、科目Aやその他の研究科の科目の課題遂行において使用が必須となる。にもかかわらず、調査対象者Cはこの図書館の存在を知らずにいたと報告している。

データ 4-18：調査対象者Cへの第2回インタビューより

238	C:	(前略)先週だったかもしれませんが、 3階に図書室があることを知りませんでした。 (省略)
242	C:	(前略)なんで、私、知らなかったって。それがわかっただら、すごくうれしくて、便利ですねと思って。(中略)ですから、わからないことがあったら、もっといろいろ迷って、もっと難しくなりますよね。こんな簡単なことでもわかるようになったら、すごく…。 (省略)
245	R:	(前略)どうやって、わかったんですか。
246	C:	Bが知っていて。 (中略)Bはなんで知っているって聞いたら、(Bは)先生の実践の授業に参加しています。(中略)その授業に参加しているから、その時にわかったというか、誰かに教えてもらったって。
247	R:	その授業に出ている人とか？
248	C:	そうですね。(Bは)「ずっと、知っていたよ」って。やっぱり、もっとたくさんの人と会って、いろんな授業に出たら、もっと情報が入ります。わたしはやっぱり学校へ来て、授業に参加して、あと、友達の外の人ですから。Bはいちばん親しくて、で、あんまり交わらないと情報が

なかなか来ないというか。オリエンテーションのとき、教えてもらわなかったのかな、もしかしたら資料のどこかに書いてあったのかな、ぜったいに書いてあると思いますけど、わたしぜんぶ読んでいないですね、資料をいっぱいもらって。全部、読まないでしょう？(後略)

249 R: 中央図書館についての説明は最初に受けましたか。

250 C: (前略)パンフレットをもらいましたが、このパンフレットに、他の図書館(中央図書館以外の図書館)が書いてありますって(言われて)。ああ、(図書館が)いっぱいあるねって。でも、もしかしてこれも個人的なことですが、資料の中に大事な情報をすぐわかる人もいるし、見逃す人もいるでしょう。で、わたしは見逃すほうで。

調査対象者Cは研究科の図書室の存在を知らずにいたが、偶然、親しくしている調査対象者Bからその情報を得ることができた。Cはその情報を得て、「大変便利になる」とうれしく思ったと報告しているが、その反面、「なんで、私、知らなかった」、「わからないことがあったら、もっといろいろ迷って、もっと難しくなりますよね」という発話には、このような基本的な情報すら知らなかったことに対する、もどかしさが表れているだろう。そして、その原因として、入学時のオリエンテーション資料や、図書館のパンフレットなどで与えられた数多くの情報の中から、必要な情報を取り出せなかったためであろうと分析している。また、もう一つの原因として、自分と調査対象者Bを比較して、Bほど多くの人に会い、情報を得る機会がないことを挙げている。

調査対象者AとDも、図書館の資料へのアクセス上の問題を報告している。調査対象者AとDは、図書館が夏期休暇中の一期間、閉館することを知らずにいたため、本を借りることができずに、科目Aの文章課題遂行に問題が生じた。大学の図書館は、科目Aの文章課題の提出期限までのおよそ2週間、閉館しており、そのため、調査対象者Aには、分析対象となる日本語教材を探すことができないという問題が生じた。調査対象者Aは、図書館が閉館する前に借りていた8冊の日本語教材の中に、分析対象となる不適切な部分が見つからなかったが、別の教材を借りることができずに、手元にあった教材の中から分析対象を探さざるを得なくなったと報告している。

データ 4-19：調査対象者Aへの第4回インタビューより

147 A: そうですね、図書館の本が…本当にできなかった(借りられなかった)んですね。(後略)

148 R: うんうん、本当に直前ずっと閉まっていたからね、それは。

149 A: 想像もできなかったんです。(後略)

(省略)

151 A: この前に、本は、少しは、大体8冊ぐらいは借りましたが、あの中に出なかったから、困り

ましたね、自分が書きたいもの。こんなところは文脈がおかしいな、っていうところを探したかったんだけど、みんなあそこで苦労してますから、あんまり出ないんですね。

調査対象者Dも、同様に図書館が閉館するという情報を知らなかったために、問題が生じたと報告している。調査対象者Dの場合は、すでに分析対象となる教材を決定していたのだが、図書館の閉館が原因で、分析や主張の裏づけを得るための参考文献を調べることができなかったということである。

以上のように、大学内のリソースの情報を得られなかったために、リソースを利用することができずに問題が生じたというケースが認められた。調査対象者Cは偶然、調査対象者Bから情報を得ることができたため、問題を解決することができた。しかし、この問題を振り返り、自分は多くの情報の中から、必要な情報を取り出すことが苦手である、また、研究科内の人とあまり接点がないために、この問題が生じたと分析している。また、図書館の休館日を知らなかったAとDは、手元にある教材、文献で間に合わせるという調整を行い、課題を遂行する。しかし、これが原因で満足いくものが書けないという結果となってしまった。

日本語を母語とする学生に比べ、留学生はこの事例で見られるように、膨大な情報の中から必要な情報を得るという点において、問題が生じやすいことが予想される。この問題を解決できるのが、調査対象者Cが述べているように、同じ科目を履修する、あるいは、同じ研究科に所属する人からの情報であろう。

4.2.3. 分析素材を選定する

分析の対象となるもの、具体的には日本語の教材にアクセスした後は、教材の中から課題を遂行するのに適切な部分を選定しなければならなかった。この過程で調査対象者にどのような問題が生じ、彼らはどのような管理を行ったのであろうか。次に、分析素材を選定する過程において、どのような管理を行ったのかを見ていく。この過程では「他の受講生の発表を参考にする」、「過去の経験を参考にする」、「探し方を検討する」、「素材選定の基準を持つ」という四つの調整行動が認められた。以下にそれぞれの調整行動の例を挙げ、分析する。

4.2.3.1. 他の受講生の発表を参考にする

分析対象となる素材を選定し、文章課題のトピックを決定するのに、他の受講生の発表を参考にするという調整が行われた。調査対象者DとEは、課題の準備は他の受講生の発表を見てから始めるという計画を述べた。調査対象者Dは、「これからレポートを作るので、材料収集を急がなきゃと思います。最初の二人の発表を見てから作り始めようと思います。」(Dの学習ダイアリー5/18より)と記述し、何人かの発表を聞いてから、文章課題遂行に着手しようと計画している。そして、1回目の発表を聞いた後で「意外と短くて内容もそんなに難しくはなかった。自分も発表したくなった。2番目の人の発表を聞いて、もうちょっと発表の形式を理解してからレポートを作り始めよう」(Dの学習ダイアリー5/25より)と考えを述べている。また、調査対象者Eも口頭発表をするかどうかは未定だが、最初の数人の発表を見てから判断したいと計画を述べている。

データ 4-20：調査対象者Eへの第1回インタビューより

535	R:	A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？
536	E:	いいかなってうか、とりあえず、どんな形式でやっているのかとりあえず最初の人たち…
537	R:	ああ、発表？
538	E:	うん。見て、わかったら、手を上げるかわからないですけど。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し。

このように、調査対象者Eは、もし最初に発表をした場合、教員が意図することと、ずれが生じる恐れがあるため、他の受講生の発表を見て確認をしてから、課題に取り組みたいと述べている。

また、調査対象者Gは、課題を文章化する過程で、発表のレジюмеなどを参考にするとはなかったが、毎回の発表を通して無意識に影響を受けたであろうと報告している。

データ 4-21：調査対象者Gへの第3回インタビューより

466	R:	今までの学生の発表とかレジюмеで、参考にしたものってありますか。
467	G:	あの、A先生の授業で…
468	R:	出してきて、真似してみたとか、
469	G:	これを書いたときには、特に、なかったんですけど、たぶん、授業のときに読んだから、…まあ、意識せずに、少し、…

調査対象者が、どのような素材を選び、どのようなトピックで書くかといった大きな枠組みの決定において、他の受講生の発表を参考にしたことがわかる。

次のデータでは、調査対象者Cはどのような内容をどのように書くかといった面や、どのような資料を用いるのかといったことを知るために、他の受講生の発表が参考になったと述べている。

データ 4-22：調査対象者Cへの第3回インタビューより

162	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。どう書けばいいとか、何を書けばいいとか。でも、今もういろんな発表とか聞きましたから、あと、資料も見ましたから、だいたいわかっています。
163	R:	それは、やっぱり、先生がずっと講義を続けているよりもよかったですか。
164	C:	先生の講義はいちばんいいと思いますけど、学生として何を、先生は先生の…もちろん先生ですから、よく説明とかしてくれるんですけど、学生の発表(分析)はどんなものかは…
165	R:	学生のレベルでどんなことをしたらいいか?
166	C:	そうですね。はい。
167	R:	ああ、なるほど。
168	C:	資料もいろいろ例とかがあって、説明とか文献とかはすごく参考になりました。

調査対象者Cは、もし受講生の発表がなかったら、何を書いたらいいかわからずに悩んだであろうと報告している。Cは他の受講生の口頭発表を参考にすることによって、文章課題を遂行することができた。第3章の3.2.3のデータ3-1、3-2で見たように、調査対象者Cは科目Gの文章課題遂行過程において問題が発生し、調整が行えずに、課題を放棄してしまう。しかし、調査対象者Cは、後に他の受講生の口頭発表を見ることによって、一旦放棄した文章課題を遂行することができた。特に、調査対象者Cにとって、他の受講生の発表を参考にすることが、どのような素材を選び、どのような分析をし、どのような内容を文章課題に含めるかといったことを決定するのに、役立っていたとすることができるだろう。

しかし、教員Aも講義で5回教材の分析をしている。教員Aの分析を参考にしようと思わなかったのであろうか。調査対象者Cがデータ4-22の164で「学生として何を(すればいいのか)」、「学生の発表とはどういうものかは…」と述べていることから、教員Aが講義で行った分析を参考とするよりも、他の受講生の発表を参考としようという姿勢がうかがえる。

次のデータからも、調査対象者のこのような捉え方をうかがうことができる。調査対象者Hは、教員Aの分析と受講生の発表の分析を比較して、教員Aのレベルは受講生よりも高く、自分は受講生のレベルを目指そうとしても、なお難しいと述べている。

データ 4-23：調査対象者Hへの第2回インタビューより

304 H: 先生のようなものは、例えば、ターゲットはこのところ(手を上に上げて)、学生はこのところ(手を胸のところまで下げて)、今は私まだ…(笑い)

305 R: (笑い)ああ。

306 H: 学生のところでも、やはり結構、難しいねえ。

これらの調査対象者CとHの発話からは、教員Aが行った分析に対して、より身近で実現可能な到達目標として、他の受講生の発表を捉えていると分析できるのだろう。また、教員Aは、分析を行うのに教材のコピーをハンドアウトとして準備し、分析は適宜板書をしながらか進めていった。これに対して、受講生は教材のコピーの他、分析項目を書き出し、参考文献の情報などを載せた発表レジュメを用意するものがほとんどであった。このように受講生の発表は、教員Aの発表と違い、手元に詳細なレジュメが残ったため、自分の課題を準備するときに参考にしやすかったためであると考えられる。

また、自分の文章課題の素材、トピック選定に役立ったものとして、特定の発表を具体的に挙げる調査対象者もいた。以下のデータ中のPは、口頭発表者を指す。

データ 4-24：調査対象者Bへの第3回インタビューより

305 R: この、毎回の発表っていうのは、ヒントになりますか、自分のテーマとか、その、自分のレポート。

(省略)

308 B: そうですね、なりますね。たとえば、P5さんの。

309 R: あー、参考にしたり。

310 B: 参考に、先生が書いた、A先生とかD先生の『XX表現』という本を基にこういうことですから説明してます。そういう説明ができるように。私はそう思いますということ(だけ)じゃなく、なんでそう思いますか、どこに書かれてあるかっていうこと。私たちにとっても探さなきゃならない、難しいかもしれないけど、いちおう探してみても…。

調査対象者Bは、発表者P5が教材の不適切な部分の分析を、教員Aが書いた『XX表現』の枠組みを用いて行ったことについて、自分もそのようするべきだと述べている。発表者

P5が自分の意見を言うだけでなく、教員Aが執筆した文献を用いてその裏づけを提示していることを肯定的に評価している。また、調査対象者Cは受講生の発表には、高く評価できるものとそうではないものがあり、高く評価できるものとしてBが述べたのと同じ発表者P5の発表を挙げている。

データ 4-25：調査対象者Cへの第3回インタビューより

- | | | |
|-----|----|--|
| 155 | R: | あのう、毎回学生が発表していますけど、あの発表はどうですか。 |
| 156 | C: | うん、すごく役に立ちます、発表は。 やっぱり、わかりやすい発表とか、あの、んー… |
| 157 | R: | あまり、わかりやすすくない発表？ |
| 158 | C: | うん。それもありますけど、この前は、欠席しましたけど、前の前のD先生の研究室の方ですけど、「断り」だったかな、いや、「依頼」じゃなくて、「申し出」？ |
| 159 | R: | あ、「申し出」。 |
| 160 | C: | おもしろかったとおもいます。 |

データ 4-22 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、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るだろう。もし、他の受講生の口頭発表のような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。

このように、他の受講生の口頭発表は、調査対象者が課題を遂行する上で、非常に有効なリソースとなっていたとすることができる。その反面、この調整行動によって、受講生の自由な発想が妨げられ、課題のトピックが一律的なものになってしまったとも考えられる。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Aの期待に反するものであった。教員Aは、4.1で示したデータ 4-1からわかるように、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Aの意図に反するものであった。教員Aが自ら分析しているように、これは後期に「中心概念B」の説明が強調されたことが一因であると考えられる。しかし、教員Aが第9回講義の受講生の発表後に、「(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)とコメントを述べたにもかかわらず、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、後期の講義で、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たために、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できる。

調査対象者Dは文章課題遂行過程の初期の段階では、他の受講生の分析をモデル、目標として、模倣をしたいと考えていたと報告している。しかし、その後、他の受講生の発表の模倣をすることは、決して良いことではないと考え直すという行動が見られた。

データ 4-26：調査対象者Dへの第4回インタビューより

- | | | |
|-----|----|--|
| 204 | D: | 実は、最初は授業でみなさんが発表したレポートを目指したんです。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、そのように頑張ろうと思っていたが、自分がそこまで詳しく書けないと思ったので、少し簡単に文章を選んで…。(後略)
(省略) |
| 206 | D: | (前略)実は僕も考えていたんだけど、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。だから、自分が求めるのは、そのようなレポートではない…いや、どう言えばいいのかな、…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と…。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。
(省略) |
| 209 | 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、 |
| 210 | D: | そう。真似することは決していいことではない。
(省略) |
| 215 | R: | そう考えが変わったのは、何かきっかけがあるんですか。 |
| 216 | D: | レポート(発表レジュメ)を、読んでみたんです。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考えています。だから、真似するのを止めました。 |

データ 4-26 の 216 で調査対象者Dが述べているように、Dは改めて発表者の発表レジュメを見て、それぞれ異なることに気づく。それで、発表者の発表やレジュメ、その形式にとらわれず、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。最初は他の日本人受講生の分析を目標とし、モデルとしようと考えたが、多様な発表レジュメを見るうちに、他人の模倣するのではなく、自分の考えで自分なりの分析を行えばいいのだと考えるようになったのは興味深い。つまり、Dは計画していた、他の受講生の発表やレジュメを模倣するという調整行動を再評価し、遂行しないことを選択したのである。この行

動は教員Aの期待に沿うものであった。本章4.1.3.4で示したデータ4-11で、教員Aは自分が一つの型や詳細な指示やモデルを与えれば、受講生はそれを模倣するが、それは受講生の独創性を妨げるため、あえて詳細や指示を与えなかったと述べている。調査対象者Dが行った「模倣するのを止める」という行動は、他者の模倣をしないで独創的なものを書いてほしいという期待と合致している。

他の受講生の口頭発表を文章課題の参考にするという調整行動についてまとめる。調査対象者は文章課題を書き始める前の段階において、他の受講生の発表を参考にするという調整を遂行していた。調査対象者にとって、この調整行動は容易に遂行できる調整行動であり、受講生の発表が課題を遂行するために大きな役割を果たしていたとすることができる。また、教員Aの分析に対して、受講生の発表はより実現可能で身近なモデルとして認識していることもわかった。また、全ての受講生の発表をモデルとするのではなく、受講生の発表を評価し、肯定的に評価した特定の発表のみを目標としようという行動も見られた。以上のように、他の受講生の発表やレジュメを参考にして、文章課題の素材やトピックを選定するという調整行動は、有効な調整行動であり、もし、他の受講生の発表というリソースがなければ、遂行を途中で放棄してしまうという可能性もあるだろう。

一方で、安易な模倣が自由な発想を妨げ、かえって、課題要求に合わないものになってしまうという可能性もある。教員Aは、受講生の分析に観点の独創性を期待していたが、口頭発表と文章課題の分析の観点が偏ってしまったと報告している。このように、他の受講生の口頭発表を参考にすることが、独創性という点において課題の質を下げてもあり、この調整行動が常に有効に働くとは限らないことがわかった。

4.2.3.2. 過去の経験を参考にする

調査対象者Iは調査対象者中ただ一人、過去に日本語教育関連の教材分析を行った経験があった。Iは、韓国の大学で日本語教育学を専攻したが、そのときに日本語教材の分析を経験した。このとき経験した教材分析は、教科書1冊全ての文型を分析するものであった。そのため、教材分析とはこのようなものであるというイメージを持ち、科目Aの課題遂行過程においても、このイメージを持ち続けた。Iの第3週の学習ダイアリーには「自分が考えた文法、文型の授業とどこが違うかを探すため、いまは授業を観察するぐらいです」と記述されている。また、インタビューでも「私の場合は、韓国で高等学校の分析する練習をちょっとやりましたので、どうしても新しいアイデアが出ないで、そっちに行

っちゃいますね。」（調査対象者 I への第 1 回インタビューより）と述べている。そして、教材の分析について、「1 冊の教科書、全部分析すると思っていました」（調査対象者 I への第 1 回インタビューより）と述べ、韓国高等学校の日本語教科書の全ての課について、「中心概念 A」の観点で分析をするという文章課題の計画メモを書いた（学習ダイアリー 11/13。課題計画のメモより）。このように、調査対象者 I は、以前に行った教材分析と同様の分析を行おうと計画を立てたが、これは I が過去に経験した同様の課題をモデルとしたことによると考えられる。

しかし、その後、1 冊の教科書の全ての課の文型を分析するという計画から、一つの文型を取り出して、それを分析するという計画へと変更している。このことについて、インタビューでたずねたところ、他の受講生の発表を聞いて、自分がイメージしていた、1 冊の全ての課の文型の分析ではなく、1 つの文型について分析を行うだけでいいと判断したということであった。

データ 4-27：調査対象者 I への第 2 回インタビューより

290	I:	今は、それを全部見なくても、これだけこれだけってやってもいいかなって思って…（中略）、今はたぶんそれだけでレポート、（書こうと思っています。） （省略）
295	R:	じゃあ、かなり前とは方針が変わった。
296	I:	全然違う
297	R:	それは、どのへんで変わったんですか。
298	I:	発表を聞いて、そこまでしなくてもいいんだって（考え直しました）。
299	R:	ああ、発表と同じことをすればいいんだって。（後略）

調査対象者 I も自ら「新しいアイデアが出ないで、そっちにいつちゃいます」と述べているように、教科書 1 冊全ての文型を分析した経験から、教材分析とはこういうものであるという先入観があった。そのため、教員 A の数回の分析を見たあとでも、1 冊の教科書の文型全てを分析しなければならないという考えを持ち続ける。しかし、他の受講生の口頭発表を見て、また、教員 A の望むような分析を全ての課の全ての文型について行うことは現実的ではないと考えて方針の転換をする。この調査対象者 I の事例から、類似の課題を行った経験が課題遂行過程に大きな影響を与える可能性があることがわかった。

調査対象者 I は、上記のデータ 4-27 の 298 で「発表を聞いて、そこまでしなくてもいいんだって」と述べているように、他の受講生の発表を聞くことによって、調整を行うこ

とに成功している。前節で分析したように、他の受講生の発表を参考にすることによって、課題遂行のトピック選定に関して、正しく方向転換を図ることができたのである。

4.2.3.3. 探し方を検討する

分析素材を見つけ、トピックを決定することは、全ての調査対象者にとって容易なことではなかった。調査対象者は、以下に見るように、図書館などで日本語の教材を見ても、教員Aが講義で分析したような不適切な箇所を見つけることができなかつたと報告している。

「テキストを何遍も何遍も探してみても、思ったよりですね、立派な間違いが出なかつたんですね」(Aへの第4回インタビューより)

「問題になっているところがあるか見てますけど、(中略)問題になる点がまだ、見つからないですね」(Bへの第3回インタビューより)

「教科書を読み、テーマを考えた。なかなか選べない。日本語として変なところは見つけにくい」(Cの学習ダイアリー8/8より)

「日本語のテキストいっぱいあったので、探したらみんな正しいと思うんですよ。(中略)テキストぱっと見たら全部正しいんですよ。いいんじゃないですか、これはすばらしいって。ミスはあんまり発見できない。だからそれがちょっと心配していて…」(Fへの第1回インタビューより)

「やっぱり問題を探す。一番難しい」、「読むと、なんかさんざん迷っちゃう感じがします。最初に変だなあって思っても、もしかしたら言うかもって」(Gへの第3回インタビューより)

「難しいよ。なんか見て、変なところが見つからない」(Hへの第2回インタビューより)

「見つかったんだけど、あんまりよくないと思う。間違ったところが、これでもいいんじゃないかなって、曖昧な感じがして」(Jへの第2回インタビューより)

「(トピックを決めるのに)すごく時間がかかりました」(Jへの第3回インタビューより)

このように、全ての調査対象者が分析対象となる素材、具体的には日本語教材の不適切な部分を探し出すのが非常に難しかったと報告している。

調査対象者Dは、かなり早い段階から教材の不適切な箇所を探し始めている (Dの学習

ダイアリー4/23)。しかし、思うように教材の不適切な箇所を見つけられずにいた。そして、偶然友人宅で不適切な箇所の多い教材を発見するまで、何度も図書館に足を運び、日本語教科書を見たり、出身国の友人に電子メールを書いて、自分が大学の学士課程在学中に使用していた日本語の教科書を送ってもらえるよう手配をしたりする（Dの学習ダイアリー6/29）。また、科目Aを聴講している他の受講生に、不適切な箇所が多い教科書の情報を得て、それを図書館で探すということも行っている。この間、調査対象者Dは自分が不適切な箇所を探せない原因を、自己の知識の欠如、特に日本語教育の経験や知識の欠如にあると分析している。調査対象者Dは、学習ダイアリーに次のように記述した。

「今日昼間3階の図書室で調べたが、問題の教科書テキストが発見できなかった。いったい自分は、今、何を中心にして勉強したらいいかを考え直すべきだと思います。」

(Dの学習ダイアリー6/8より)

調査対象者Dは学習ダイアリーのこの記述内容に関して、次のように述べている。

データ 4-28：調査対象者Dへの第2回インタビューより

- | | | |
|-----|----|--|
| 240 | D: | (前略)日本人の学生たちは、もう質問をしたり。あれは能力の差かなと思います。やはり自分が、日本人の学生たちはたぶん、日本語を教える、日本語学校とかで、教えたりして経験があつて、あるいは、教育学部から、学部から大学院に入ってきて、僕は大学でただ日本語を勉強した、あまり文法とかの問題を深く研究したことがありませんので、 自分が履修生としてこの1年間、何か知識を補わなければならないのかなと思うようになりました。本を読んだり、ちょっとこの問題について。今、A先生のゼミの授業も聞いていますので、もし時間があれば、先生にちょっとうかがいたいと思います。 |
| 241 | R: | じゃあ、そういう日本語教育の知識かな。文法はたぶん学習者としてね、勉強してきたから…たぶん教える側の知識、そういうのが自分に足りないから、教科書を探してもなかなか見つからないのかなあと？ |
| 242 | D: | 見つからないんです。 |
| 243 | R: | じゃあ、そこのところを、まず、しっかり知識をつけてから探さなければいけないのかなあと思ったんですか。 |
| 244 | D: | そうです。 |

データ 4-29：調査対象者Dへの第2回インタビューより

- | | | |
|-----|----|--|
| 266 | D: | 自分が文法の対する理解も、あの、文法をどのように学生に、 将来、先生になったら、どうやって学生に教えるか、あの、ポイントとかは、まだ自分がよく理解していないという、足りな |
|-----|----|--|

いと思います。

267 R: なるほど。そうすると、これから後は何をしたらいいんでしょうかね。

268 D: レポートを、資料…問題のある教科書を探し続けますね。それをやりながら、これからたくさん文献を調べたり、たくさん論文を、先生が書いている文献を読み始めると思います。(後略)

調査対象者Dは教材の不適切な部分が見つからないのは、自分の日本語教育面の知識や経験が欠如しているからだとして分析し、その問題を解決するために、自分の勉強方法を考え直さなければならないと述べている。これは科目Aの文章課題を遂行するという目的に限った発言ではない。Dは科目等履修生であり、大学院への正規入学を目指し、準備をしている。まずは、大学院への正規入学を果たし、その後も、大学院生として勉学を続けていく上で、日本語教育の視点や知識、経験が必要となってくると考え、そのために、どのように勉強を続けていかなければならないのかを模索している。

また、調査対象者Dは教材分析の素材となる不適切な部分を見つけることができないという問題を解決するために、不適切な部分がある教材を探し続けることの他に、教員Aの書いた論文や書籍を読むという調整を計画し、実行している。具体的には、『XX表現』を買い、読んだということである。そして、文章課題では、教科書の不適切な部分を『XX表現』から得た待遇的な観点による分析を行った。

また、このインタビューの時点で、分析素材の探し方について教員Aに相談してみたいと調整の計画を立てているが、実際にこの後、教員Aに相談をしたということだ。この相談に対して、教員Aから「自分が気づいた不自然なところを指摘して取り出して、分析すればいい」との助言を得たということであった(調査対象者Dへの第4回インタビューより)。

調査対象者Cからも、素材の探し方を検討するという調整の計画が述べられた。調査対象者Cは教材の不適切な部分を探す前に、教員Aの論文を読むという調整を計画した。Cは、ただ不適切どころを探すのではなく、教員Aの論文を読むことによって、どのような観点をもって教材を見ていけばいいのかが明白になり、探しやすくなるだろうと述べている。

データ 4-30 : 調査対象者Cへの第2回インタビューより

275 R: 教材なんかはまだ見ていない、見てみていない?

- 276 C: どう探せば…3階の図書館で、教科書をこう…それしかない。
- 277 R: そうですね。テーマもぜんぜん？これにしようかなとか、
- 278 C: **最初は、先生の論文をちょっと読めば、アイデアが出てくると**思いますね。どういうことが**問題になるか、**
- 279 R: なるほどね。
- 280 C: **だから、次のステップは論文を読んで…**
- 281 R: ああ。じゃあ、それから、教科書を見てみようかなと。
- 282 C: **だから両方。**

このインタビューの時点で、Cはまだ教材を探し始めてはいなかったのだが、教材を探す観点のヒントを、教員Aの論文を読むことから得られると考え、実際にこの調整を実行し、素材を見つけ出すことに成功している。

また、調査対象者AとBは、最初は不適切な部分を探すという分析素材の探し方をしてきたが、途中からこのような探し方から、自身の文型や文法に関する疑問点や他の講義で扱った文法項目について、教材でどのように扱われているのかを見るという方針に転換する。Aは不適切な箇所がなかなか見つからず、また、本章の4.2.2のデータ4-19で見たように、図書館の夏季休暇中の閉館を知らずにいたため、事前に借りておいた教材の中から分析素材を探さなければならなくなる。しかしながら、事前に借りた教材からは、不適切な箇所を見つけることができないという問題が発生する。この時点で、Aは不適切な箇所を探すのをあきらめ、自分が実践の授業を通して疑問に思った文法項目について書くことにする。

また、Bも途中で不適切な部分を探すという方法を止めて、自分が科目Eで論文要約の文章課題としてまとめた文法項目について、教材ではどのように扱われているのかを検討するという方針に変更する。

調査対象者Jは、インタビューで教材の不適切な部分をなかなか見つけることができないという困難を訴え続けていた。そこで、調査者は興味のある文法、文型がどのように教材で扱われているのかを検討するという方法もあるのではないかと助言してみた。この助言に対して、Jは他の受講生の発表が常に不適切な箇所の指摘から始まっていたため、そこから始めるという固定観念が作られていたと内省を述べている。

データ4-31：調査対象者Jへの第2回インタビューより

- 476 R: 例えば、この文法については前から疑問を持っていたとか、授業で習った通りに使ったら間

違いがあったとか、そういう経験ってあると思うんですけど、そういうのはどうですかね。

477 J: ああ、それもいいかなあ。

478 R: 具体的にありますか。この文法項目は調べてみたいとか。

479 J: 前は結構あったんだけど、今、いきなり聞かれたら、考え出さないです。

480 R: そういうふうにも考えてもいいかもしれませんね。今、話を聞いていたらね。

481 J: ああ。はい。

482 R: そうすると、ただ探すんじゃなくて、教科書の第何課でその文法を教えているか、そこだけをいろいろな教科書を比べられるじゃない。

483 J: はい。

484 R: そういう方法もあるかもしれませんね。

485 J: それもいいと思います。

486 J: でも、みんなそういうふうに発表しているから、イメージが、そう作られたんです。

このデータで、他の素材を探す方法を示唆された調査対象者 J は「それもいいと思います」と述べており、それまでは不適切な箇所を探し続ける以外の方法に思い至っていなかったことがわかる。そして、他の受講生が不適切な部分の指摘から始まる発表をしているため、そのような固定的なイメージが作られたと述べている。つまり、このケースでは、受講生の発表が、トピックや内容や文章の形式のみならず、素材の探し方まで固定的なものにしてしまっていることがわかる。この事例からも、他の受講生の発表は、調査対象者の素材、トピック決定のモデルや、ヒントを得るためのものとして、非常に役立つ反面、調査対象者の自由な発想を妨げるという影響を与えることがうかがえる。

以上をまとめると、教材分析の対象となる素材を見つけ出すというのは、全ての調査対象者にとって、容易なことではなかった。この問題を解決するために、ある調査対象者は、同じ科目を受講している人に情報を得るなどの調整を行うが、それでも、教材の不適切な部分を見出すことができなかった。ある調査対象者は、その原因を自己の教育経験や教育面の知識の欠如にあると分析し、教員に相談をして教育面での視点や知識を得るための方策を考えるという調整を行った。また、他の調査対象者は、具体的に教材を探し始める前の準備段階として、ただ不適切な部分を探すのではなく、探すための観点を得るために、教員 A の論文を読むという調整を行っている。この他にも A や B のように、教材の不適切な部分を探せずに、最終的には発想の転換を図り、自己の疑問点や、他の科目の文章課題の遂行によって得られた知識や、観点を出発点として、文章課題の素材とトピックを選定するという調整も見られた。また、素材の探し方自体も、他の受講生の発表によって、固定的なイメージが作られ、調査対象者の自由な発想を妨げるという事例も見られた。

4.2.3.4. 分析素材選定の基準を持つ

調査対象者は分析素材を探し出し、それが課題の素材、トピックとして適切であるかを検討する段階において、いくつかの選定の基準を持つようになる。次に、これらの選定基準が形成されていくプロセスを分析する。

(a) 講義の中心概念を課題に取り入れる

前述のように、調査対象者 I は、文章課題を遂行する上で最初にしなければならないことは、教員の「傾向を知る」ことであるとし、講義を何度か聞けば、教員の傾向がわかるだろうと述べている。また、傾向を知るための調整として教員 A の論文を読むという調整を計画し、実行している (4.2.1、データ 4-12)。「傾向を知る」ということは、すなわち、講義の中心概念、つまり、教員がこの講義を通して受講生に伝えたいことや研究アプローチを知ることである。そして、このことは、教員が受講生に課題をどのように遂行してもらいたいと望んでいるのか、つまり、課題要求と関連している。

文章課題に取り組む過程で、調査対象者 I と同様の志向、つまり、「講義の中心概念を文章課題に取り入れる」という志向が多くの調査対象に認められた。調査対象者 A、B、H、J は、教員 A が講義で教えたものを文章課題に取り入れる必要があると考えている。次のインタビューでの対話は、調査対象者に、教員 A はどのようなレポートを高く評価すると思うかと質問したときの回答である。この質問に対する回答で最も多かったのは、講義で教員 A が教えたものを課題に取り入れる、反映させるというものであった。

次のデータ 4-32、4-33、4-34 では、調査対象者 B、H、J が、「中心概念 A」、「自然なコミュニケーション」、「学生がその文型を使えるようになるための教育」、「中心概念 B」といった、彼らが講義の中心概念と考えることを挙げ、それらを文章課題に取り入れることが重要だと述べている。

データ 4-32：調査対象者 B への第 4 回インタビューより

569	R:	うーん。…そうすると、やっぱり先生が言っている【中心概念 A】とか自然なコミュニケーションに合わせたテーマを選んで、書かなきゃいけないというのが、
570	B:	うん、それがいちばん大事でしょう。先生が何を言いたいかということ、先生の言っていることを聞かないで自分で何か別のことを書いているようなことになってしまう。
571	R:	ああ。

572 B: 先生に、言っていることをわかりました、ここの部分は先生の言っている通りですねっていうふうに…先生はそれを期待していると思います。

データ 4-33：調査対象者Hへの第2回インタビューより

439 H: うーん、実は本当に先生が教えたものを理解して、レポートに反映させる。それだけでいいと思う。

440 R: じゃあ先生が教えたものって、どういうものでしょうね。

441 H: 言いたかったこと…自然な会話。

442 R: 自然な会話。

443 H: それと、会話練習の【中心概念A】と、いちばん根本的なのは学生がその文型を使えるようになること。(後略)

データ 4-34：調査対象者Jへの第2回インタビューより

260 J: やっぱり先生が授業をするとき、講義した【中心概念A】とか【中心概念B】とか、それをきちんとやって、正確に分析したりして、出したほうが、高く評価されるかなと。

以上のデータからわかるように、Bは科目Aの中心概念を、教材の会話や練習問題の「中心概念A」と「自然さ」の追求と捉え、教員Aの主張を理解したことを示すことが重要だと考えている。Hもまた教材の会話練習の「中心概念A」と、会話の「自然さ」を追求することによって、学習者がその文型を使えるようになることが、教員Aの伝えたかったことであるとし、それを理解したことが示せば「それだけでいい」と考えていることがわかる。Jもまた、「中心概念A」と「中心概念B」を用いて分析することが重要だと述べている。

また、次のデータ 4-35 で調査対象者Cはいくつかある素材の候補の中から、一つを選定する際に基準となったことは、自己の考えの裏づけとして参考文献を用いることができるものであるとし、具体的には教員Aの「中心概念A」に関する論文を引用できる素材を選んだと報告している。

データ 4-35：調査対象者Cへの第4回インタビューより

98 C: テーマは、最初教科書を読んで、これかこれかこれっていうのはありましたけど、なんか、やっぱり文献を使ったほうがいいでしょう。で、先生が書いたものを読んで、そこに、わたしのアイデアと一致するものはあるかどうか、使えることはあるかどうか、参考にできることはあるかどうか探して、やっぱりわたしのアイデアだけだと、ぜんぜん、…まあ、何か参考文献を使ったほうがいいと思ひまして、で、

99 R: なるほど。で、先生の文献を参考にできそうなテーマに絞った？

100 C: そうですね。例えば、先生は【中心概念A】について、授業でも話しましたし、論文もありますから、やっぱりこういう【中心概念A】のほうが、わたしには簡単だと思いました(中略)前もって【中心概念A】について、授業のときとかわかっていたから、そういう論文を探しました。

101 R: 【中心概念A】の観点で、書けるテーマに絞った。

102 C: そうですね。

データ 4-35 で、調査対象者Cが「やっぱり文献を使ったほうがいいでしょう」と述べているように、Cは自分の考えを述べるのみでは不十分で自分の考えの裏づけとなるものとして、教員Aの論文を引用できるような素材、トピックを選んだということになる。

以上の分析からわかるように、調査対象者の多くは、講義の中心概念、教員Aの主張を理解し、文章課題に取り入れることが課題を遂行する上で、また、課題で高い評価を得る上で必要であると考えていることがわかる。

ここまで見てきた素材選定上の基準に関する調整は「文章課題に担当教員の主張や、講義の中心概念となっている事項を取り入れなければならない」、あるいは、「反映させなければならない」という基準によるものであった。この基準は素材とトピックの選定に基本的な基準であるということができよう。このような基準以外にも、調査対象者は素材とトピックを決定する過程において、より具体的な選定基準を持つようになる。これら基準は講義を受ける過程で、あるいは、課題を遂行する過程で新たに形成されたものである。これらの基準は、「不適切さが明白なものがいい」、「文法的に分析できるものがいい」、「独創的なトピックで書けるものがいい」というものであった。また、交換留学生である調査対象者GとHには、これらの選定基準以外にも「自分の国の日本語教育に役に立つものがいい」という基準を有していたことがわかった。それでは、これらの基準はどのように形成されていったのであろうか。次に、これらの基準が形成される過程を分析する。

(b) 受講生の発表を評価する

教材分析の課題は、教材の不適切な部分を指摘し、分析するものであったが、調査対象者E、F、H、I、Jは、分析素材を探す過程で、不適切さがはっきりしているものが望ましいという選定基準を持つに至る。また、調査対象者AとBは、文章課題を遂行した後で、自分の選んだ素材とトピックを振り返り、自分の選んだ素材は同様の基準に合致していなかったため不適切であったと述べていることから、彼らにもこのような基準があった

と推測できる。

調査対象者Aは、文章課題を遂行した後で、「テキストを何遍も、何遍も探してみても、思ったより立派な間違いが出なかったんですね」（第4回インタビューより）と述べ、「立派な」、つまり、より重大な誤りを探そうとしたが、それができなかったことを否定的に評価している。結局、Aは誤りを見つけるという素材選定のアプローチを放棄し、自分が疑問に思っていた文法事項に関するトピックを選択する。調査対象者Bもまた、文章課題を遂行した後で、自己の文章課題について、「問題が大きくない」と否定的に評価し、次のように述べている。

データ 4-36：調査対象者Bへの第4回インタビューより

- | | | |
|-----|----|--|
| 552 | B: | 例えば、いま使われている教科書の中で、ほんとうに目立つような、自然な日本語の中で、そういう言い方がないような文型の問題を出していたら、先生が喜ぶと思います。 |
| 553 | R: | 先生が喜ぶと思う。 |
| 554 | B: | 実際にある問題… 大きな問題 。 |

以上の調査対象者A、Bの「立派な間違い」、「大きな問題」という言葉からは、AとBは、扱う素材は不適切さがはっきりしているものがないという基準があったと考えることができる。しかし、AもBも教材の不適切な箇所を見つけることができなかったという結果に終り、否定的に評価している。

調査対象者E、F、H、J、Iも、同様の基準を持つに至ったが、この基準は、受講生の発表を見て、教員Aの分析と比較する、受講生の分析を評価するという過程で形成されたと分析することができた。次のデータは、調査対象者Fが受講生の教材分析と教員Aの分析を比較しているものである。

データ 4-37：調査対象者Fへの第2回インタビューより

- | | | |
|-----|----|---|
| 258 | F: | 最初、私が思ったのは、そういう文法的な違いとか、あと会話の不自然さとか、そういう主たるものだと思っているんですけども、 だんだんみんな細かくなりすぎたんじゃないですか。 発表するときに、めっちゃめっちゃ細かいんですね。 最初は先生の持ってきたやつを見たら、そんなにニュアンス的なものはなかったんですね。 会話の文脈のずれだとか、あとは絵のおかしなところとか、そういうところばかりで、今はもう、 学生たちの発表はすごく細かくて、ニュアンスだけでやっていて、だから自分の発表だったら、そこまでできないなあって思うんですけど。 |
|-----|----|---|

Fは受講生の分析が「細かくなりすぎた」と述べ、教員Aが分析したものは「ニュアンス的」なもの、つまり、微妙な違いではなかったのに対して、受講生の分析は細かく「ニュアンス的」なものになっていると分析している。そして、母語話者ではない自分には、そのような微妙な違いがわからないため、このような分析は不可能であると述べている。

また、調査対象者Hは、受講生が発表で取り上げたものは、典型的な誤りではなかったが、自分は教員Aが分析したような典型的な誤りを見つけたいと述べている。

データ 4-38：調査対象者Hへの第2回インタビューより

298 H: なんか先生と、もちろん先生が授業で配った不自然な会話とか、あまりよくない練習のデザインとか、(学生の発表は)それほど典型的じゃない。(自分は)そのようなところを見つかったらいいなあと考えて。

また、調査対象者Iは、不適切さを指摘するのに、単に不適切さがはっきりしているかどうかという観点や、個人的な感覚ではなく、根拠があるか否かという観点から問題を指摘すべきだとし、受講生の分析を評価している。

データ 4-39：調査対象者Iへの第2回インタビューより

110 I: (前略)今(の発表)は、ほとんど会話が合わないとか、私ならこれは気持ち悪いとか、私ならこれは使わないとか、なんていうか、根拠がたりない、分析をするんじゃなくて、個人的な感情が含まれている。

(省略)

114 I: なんとなくニュアンスがおかしいぐらいの、レベルのおかしさについての議論になっちゃって、もうちょっと文法的にこういう理由でこれはおかしいって感じじゃなくなっちゃった。

さらに、調査対象者Iは、受講生がなぜその素材を選んだのかを明示すべきであると述べている。つまり、どうしてこの教材は問題であるかという理由がなければ、そもそも問題として取り上げる必要性がないのではないかと述べている。

データ 4-40：調査対象者Iへの第2回インタビューより

126 I: どこを中心として議論して、その議論になる理由は、学習者がもしこのまま学習すると、困りますよっていう、なんていうんだろう、そういう理由がなければ、別にこれはこれでもいいんじゃないかっていう議論は確かにあるし、もしかして、必要性がなければ、議論にならないと思うんで、まあ、私はわかんなくなっちゃって、どうだろうって。

以上の調査対象者F、H、Iのインタビューデータの発話は、受講生が発表で取り上げた不適切な部分があり重大なものではないことを否定的に評価したものである。加えて、調査対象者Iは、ただ不適切な箇所を探すという目的だけではなく、この文章課題の目的を考えた上で分析素材を探すべきであると批判している。そもそも、この課題の目的は日本語学習者の正しい理解が得られない、誤用を招くといった問題を防ぐために、どうしたらいいのかを考えることを目的としている。口頭発表者の分析には、そのような視点が欠如し、その結果、検討する必要性がないものの検討を行っているという問題の指摘と考えることができる。

同じように、調査対象者EとJも受講生が発表で分析したものと、教員Aが分析したものを比較し、受講生はそれほど「おかしくない」ものを無理に分析の対象としていると否定的に評価している（付録2 補足データ4-1、4-2参照）。

また、次のデータに見られるように、調査対象者Jは文章課題の素材として、教材の不適切な部分を見つけたのだが、それが分析対象として適切ではないと否定的に評価している。その理由として、その不適切な部分がはっきりと誤りであると言えず、曖昧なものであることを挙げている。

データ4-41：調査対象者Jへの第2回インタビューより

- | | | |
|-----|----|---|
| 273 | J: | ちょっと間違ったところがこれでもいいんじゃないかなって、曖昧な感じがしてて、もっとはっきりした間違い、わかりやすい間違い。 |
| 274 | R: | じゃ、さっきお話してくれたように、先生のよりも、学生の発表になったら間違いがあんまりはっきりしていない。 |
| 275 | J: | はい。 |
| 276 | R: | これでもいいんじゃないのっていうのが多くなった。 |
| 277 | J: | はい。 |
| 278 | R: | 自分が探してきたのも、やっぱり同じ。 |
| 279 | J: | はい。 |

このデータからも、調査対象者Jが教員Aの講義と他の受講生の口頭発表との比較から得た「不適切さが明白なものがいい」という基準により、分析対象とする素材の選定を行ったとすることができる。

以上のように、調査対象者は、分析対象として選ぶ素材は「不適切さが明白なものがい

い」という基準を持つようになる。調査対象者 F、H、I、E は、受講生の教材分析の発表を聞き、分析対象となった素材と教員 A が行った分析の素材を比較して、不適切さのレベルに違いがあると分析し、受講生の分析を否定的に評価している。また、同様に受講生の教材分析を否定的に評価した J は、自らの素材選定の過程において、この基準を用いて自己の素材は適切ではないと判断したことがわかった。つまり、新たに確立した基準に基づいて、調整を遂行したとすることができる。

(c) 教員のコメントから推測する

4.1.2 で述べたように、前期の講義では、「中心概念 A」が、後期の講義では「中心概念 A」に加えて「中心概念 B」も取り上げられ、強調された（データ 4-2）。そのため、後期の受講生の発表は、前期の受講生に比べ、会話全体の流れの不自然な部分を取り上げ、分析する発表者が多かった（データ 4-1）。教員 A はクラス全体の流れを「中心概念 A」、つまり、文法的な分析へと戻すための調整を行う（データ 4-3）。教員 A は、第 9 回講義の受講生の発表後、次のように述べる。

「会話の視点からの議論がありましたが、それはそれでおもしろいです。でも、できれば、文法よりの発表をしてほしい。例えば、この文型をこの会話の中でやるのは変だとか。」

（後期第 9 回参与観察メモより）

教員 A はこのように述べ、受講生の分析素材やトピックの方向性の修正を図る。さらに、最終回である第 14 回講義でも、受講生の発表について「詳細なのを作ってくれましたね」と肯定的に評価した後、次のようなコメントを述べる。

「【中心概念 B】はずいぶんできるようになりましたね。こちらはみんなずいぶんわかるようになってきたので、【中心概念 A】の分析もしてください」

「【中心概念 B】はみんなよくやるけど、もっとこっちもやってもらいたかった」

（後期第 14 回参与観察メモより）

そして、「中心概念 A」、「中心概念 B」、働きかける表現、語る表現など、講義の中心的概念の復習を行った。このことについて、教員 A に、インタビューで確認したところ、発表

が「中心概念B」の観点によるものに、偏ってしまったため、「中心概念A」の観点で分析をしてもらいたいという意図で述べられたことがわかった（データ 4-3）。

この第9回講義の教員Aのコメントを受けて、調査対象者EとGは素材を選定するのに「文法的に分析できるものがない」という基準を持つようになる。調査対象者Eが最初にした分析素材は、語彙的に不自然なものであった。調査対象者Eは、次のデータ 4-42で、この素材は「文法的に分析できるものがない」という基準から外れるため、再び他の教材を探さなければならないと、報告している。さらに、データ 4-43では、他の教材でも不適切な部分を見つけたものの、これも同様に会話の不自然さの分析となるため、「文法的に分析できるもの」という基準に反することから、分析素材として不適切だと判断している。

データ 4-42：調査対象者Eへの第2回インタビューより

409 E: (前略)この本にしようかと思ったんですけど、いちおう見たんですけど、これは単語とか載っている、単語とかがおかしいっていう。語彙的な単語がおかしいってことだったんですけど、先週とか先生の話で文法がおかしいものっていうことをおっしゃいましたね。で、また違うものを探さなきゃとか思っただけでずっと探しているんです。

データ 4-43：調査対象者Eへの第2回インタビューより

432 E: (前略)『○○で○○』っていう教科書がありまして、それを重点的に見ましたけど、その最中に先生が「文法的におかしいのを」って先生がおっしゃいましたので、またロールプレイ(の教材)も外れたみたいなの。
(省略)

435 R: わかりました。じゃあ、いろいろな発表があったけど、でもやっぱり文法に絞ったものがないんだっていうのをいま漠然と・・・

436 E: そうです。文法的に書いてある言葉がおかしい。かな？
(省略)

440 E: (前略)ロールプレイのほうだったら、先生のいう個人化とか【中心概念B】とかいろいろなさってましたから、やりやすいかなって、わたしも結構興味あったし、しようかなって思ったらそれは文法的なあれとはまた違うものなので。

同じように調査対象者Gも受講生の発表は会話の分析であり、会話には個人差があるため分析の対象とするのは難しいと述べ、さらに、教員Aのコメントから会話が不自然なものではなく、文型、文法の不適切さの指摘と分析ができるものを選定したほうが適切であるとしている。

データ 4-44：調査対象者Gへの第2回インタビューより

151	G:	(前略)みんな発表したものは、ただ、会話に注目しているんですよ。会話が自然か。
152	R:	自然さ、そうですね。
153	G:	だから、会話は個人差が結構ありますよね。会話のやり方。こういう言い方は絶対に言わないこともありますし、たぶんこの人は絶対言わない。でも、この人は言う可能性がある、そういうことが結構ありますよね。だから、会話の自然にだけ注目することよりも、先週先生もおっしゃたんですけど、文型、文法のことにとちょっと注目したほうが…
154	R:	ああ。(後略)
155	G:	(前略)最初の授業は先生が「なにになにしてもいいですか」みたいな文型？文型を分析したときに、なんか会話の中に出てきた文法とか文型とか、おかしいところがあるかどうかを分析すればいいと思います。
156	R:	うんうん。
157	G:	例えば、教科書は初級に対して、けっこう難しいというか、あいまいな文型とか文法とかが出てくると、あまりよくないと言った。そのような分析をしたほうがいいんじゃないかなあと。

調査対象者Gは、受講生の発表が会話の分析になっていることを否定的に評価し、さらに、教員Aの「文法的に分析できるものがある」というコメントによって、この基準がより強化されたと考えることができる。以上は、後期の講義では教員Aが明示的に「文法的な分析をしてほしい」と述べたことに対する、調査対象者の反応であった。

以上のような明示的なコメントからではなく、教員Aの発表に対する行動や態度から、教員が望む素材、トピックを推察していると思われる事例も認められた。これは、前期の講義の発表者P3の発表に対する、調査対象者Aのコメントである。発表者P3の発表は、第8回講義で行われ、その内容は中国で出版された日本語の教材に中国の文化が反映されていて、その結果、日本語の会話が不適切だと指摘するものであった。第2回インタビューの時点では、調査対象者Aは、P3の分析は教員Aの行った分析とは観点が異なるものの「良かった」と肯定的に評価している。

データ 4-45：調査対象者Aへの第2回インタビューより

138	A:	わたしの個人的な考えだけど、P3さんの発表はほんとうに良かったと思いますね。でも、あんまり内容が多すぎるから、授業の中で全部読み上げることもないし、全部理解しきれていないし、
139	R:	ふうん。(後略)
140	A:	(前略)…先生の授業は、おもしろいんだけど、(中略)P3さんがやりたいものと、先生が教えたものはなんか少しずれたような気がしますね。(中略)先生はですね、P3さんの前の話

は全部省いて、後ろだけ解釈しましたから、なんか、前の文化面のいっぱい話したのに、あれはぜんぜんコメントをするときに生かしていなかったから、わたしはそう思いましたね。

141 R: そうですか。わたしが思ったのは、文型、文法の授業じゃないですか。そう考えると P3 さんの最初の部分っていうのが、ずれていた。

142 A: わたしもそう思いましたね。でも、せっかく発表したものを、A先生もう少し触れても良かったんじゃないかなって、(A先生は)けっこう中国語も知っていらっしやるし、韓国語もできますから、だから、すこし触れてくれれば良かったのって思いましたね。(後略)

このインタビューデーから、調査対象者Aが発表者P3の分析を高く評価していることがわかる。そして、教員AがP3の発表前半の文化に関する分析について、何もコメントをしなかったことに対し、残念だと見解を述べている。しかし、筆者から見れば、P3の発表前半部分は文化に関する分析であり、文型、文法の分析を期待しているだろう教員Aが、何もコメントを述べなかったのは、当然のことと思われた。そこで、そのように伝えると、そのようには思うが、少しぐらひは触れてもよかったのではないかという意見であった。この時点で、調査対象者Aには「文化的な分析より文法的な分析がいい」という素材、トピックの選定基準はなかったと考えられる。しかし、その後、第3回インタビューでは、第10回講義で行われた発表者P5の分析が、教員Aの考え方に最も近いものであったと肯定的に評価し、P3の発表は文化面の分析が多かったと否定的な評価へと変えている。そして、教員Aが不適切だと分析したものは文脈の面から考えて不適切なものであったとし、文化ではなく文脈の観点で分析を行うべきであるという考えを述べる。

データ 4-46：調査対象者Aへの第3回インタビューより

164 R: (学習ダイアリーを読む)「P5さん…A先生の考え方にいちばん近い発表ではないかと思っただ」。A先生の考え方って？

165 A: P3さんの発表はいいんだけど、なんか文化の要素が多すぎたから、あれ、日中対照の意味かなって。(後略)
(省略)

172 R: そうですか。すみません、ちょっとこだわるようなんだけど、A先生の考え方っていうのを、もうちょっと説明して。

173 A: A先生の考え方、わたしの感じた考え方ですね。(中略)文脈とのつながりを…文脈を教えながら、文脈にふさわしい例文を作らないと、練習問題を作らないと(いけない)。あの、発想だから、あれに基づいて発表すればよかったのに、みんなは少しずれたような気がします。文法の間違えとか、おかしいはおかしいんだけど、先生のおかしいは、だいたい文脈との関連でおかしいんですね。だから、こちら(P5さんの発表)はいちばんはっきりしたなあと思いましたね。

教員AはP5の発表に対して特に肯定的なコメントを述べたわけではなかった。しかし、調査対象者Aは教員Aが「珍しく笑っていた」と述べ、教員Aの態度や反応が良かったことから「先生も珍しく評価していたし、よかったと思いました」と肯定的に評価をしている。つまり、P3の発表の文化的な分析にコメントをしなかったことから、文化には興味がないのではないかと推測し、また、P5の発表を笑って聞いていたことから、P5の発表を高く評価しているのではないかと推測している。このように、調査対象者Aは教員の明示的な評価やコメントからではなく、態度や反応などの非明示的フィードバックから教員の評価を推測し、「文化的な分析を中心にするのはあまりよくない」という選定基準を持つようになったと思われる。

筆者は、教員Aが口頭発表に対してあまり明示的な評価、特に否定的な評価を行わなかったことに疑問を持った。そこで、教員への前期終了後のインタビューで、文化的な分析について否定的なコメントを述べなかったことについてたずねてみたところ、次のような回答であった。

データ 4-47：前期終了後教員へのインタビューより

113	R:	(前略)発表で文法からずれているなあっていう発表もあったと思うんですけど、先生がちょっと観点が違うっていうようなフィードバックのし方をなさらなかったのも、もしかしたら、学生がああいう分析も、ちょっと文化的なこととかもいいんだって思ったかもしれないって思ったんですけど、
114	AS:	結構です。いいんです。
115	R:	それは、それで。
116	AS:	ちゃんと、最終的に文型、文法につながっていれば、いいんですけどね。 (省略)
118	AS:	文化はだめだって言うつもりはないんだけど、あの、簡単に文化につなげるのは、私は好きではないですね。逆に言うと、文化と言語はほとんど関係ないと思っているんでね。(笑い)あんまり、そっちへ深みにはまるとバンっていうんで、A(の成績)をもらえない可能性が…。Aは、私はBをあげることは、ほとんどないんでAはもらえますけど、(後略)

この発話から、教員Aは文化面での分析であっても、最終的に文型、文法について述べれば、問題がないと考えていることがわかる。しかし、教員Aは文化について分析することを禁ずるつもりはないが、個人的には安易に文化に関連付けて論じるのは好きではなく、その受講生は高評価を受けることはできないだろうと述べている。

以上、分析してきたように、受講生の口頭発表の分析に対する教員の明示的なコメント、

あるいは、非明示的なフィードバックから、調査対象者は教員がどのような分析を望んでいるのかという、素材、トピック選定の基準を作り上げていたことがわかった。

しかし、ある調査対象者は、発表に対する教員Aのコメントがあまりなかったことから、どのような基準を持てばいいのかわからなくなったと報告している。調査対象者Iは4.2.1のデータ4-12に見られるように、文章課題を遂行する上で教員の傾向を知ることが必要であり、その教員の傾向は講義を少し聞けば、明白になるだろうと述べていた。しかし、Iの予想に反して教員Aのコメントが充分でないため、どのように考えたらいいいのかわからなくなったと不安を述べている。

データ 4-48：調査対象者Iへの第2回インタビューより

33 I: うん。発表で終わることは…ちょっとだけ先生がコメントをポンと出してくれれば、ああそうか
なって思うかもしれないし、別に先生のことを100%信じているわけではないけど、ああ、先生
の意見はこうだっけつかみやすくなるんだけど、別々の見る観点が人によって違うので、ど
っちの方法で考えればいいのかわからなくなったような気がします。

教員Aの発表後のコメントは発表の長さによって異なり、時には非常に短いコメントで終わることもあった。コメントが全く述べられないということはなかったが、調査対象者Iにはそのコメントが充分ではないと感じられたようだ。調査対象者Iの発言から、受講生の発表を教員Aがどのように評価しているのかが理解できないため、教員がどのように考え、自分は何を目指したらいいのかわからなくなったと考えていることがわかる。

さらに、調査対象者Iは、教員Aが意図的にコメントをしないのではないかと推測している。そして、その理由は、教員Aのコメントによって受講生が教員の志向に合わせることに終始し、自分で考えなくなることを避けるためではないかと分析している。

データ 4-49：調査対象者Iへの第2回インタビューより

143 I: 先生が、わざとコメントもしないっていう感じもして、
(省略)
150 R: 先生がわざとコメントを避けているとか、この本がいいとかあの本がいいとか言わない、これ
読んだらとかあれ読んだらとか言わないのは、それは何のためだと思いますか。
151 I: 自分で考えさせるため。(中略)指定してしまっちゃうと、みんなその本を見る。そうすると、
みんな同じ考えになるので、こういう考えもあればこういう考えもあるって、そういうことを育成
させるため、
(省略)

- 155 I: (A先生は)という深い考えで、わざとそういうコメントを避けている。
(省略)
- 159 R: (前略)そうすると、じゃあ、どうしたら先生がいい評価してくれるとかっていうのも予想がつきにくい？
- 160 I: そうですね。いい評価…もう全然わからない。
- 161 R: (前略)前のインタビューの時に、先生の傾向を知ることが大切だっておっしゃっていたんで、そのへんを一生懸命見ようと思ったんだけど、ちょっとわからなくなりましたか。
- 162 I: (笑い)わからなくなってきました。

この調査対象者 I の分析は、4.1.3.4 のデータ 4-11 で、教員 A が課題の指示の出し方についての発言で、「自分の真似をしてくれと言っていないのに、みんな真似をする」、「自分なりの観点で分析してほしい」と述べていることと一致する。教員 A からはそのような意図で、明示的なコメントを避けたという発言は得られていないが、上記の調査対象者 I が推測している理由から明示的なコメントを避けたという可能性もあるだろう。

教員 A は期待に反する発表もあっても、発表者に対する配慮から否定的なコメントが言えなかったと述べている。筆者は、後期終了後のインタビューの際に、発表者の分析の観点が文法や文型ではなく、談話として自然かどうかという議論になってしまったために、議論に参加できずに辛かったという調査対象者のコメントを、教員 A に伝えた。次の教員 A の発言はこのことに関するものである。

データ 4-50：後期終了後教員へのインタビューより

- 30 AS: そうですね。だから、あんまりそっちのほうに持って行きたくなかった。そんな細かいことは、実はどうでもいいと、本当は言いたかったんですけど、これ(この表現)は言うか言わないかなんてそういう問題じゃないって言いたかったんだけど、みんな一生懸命調べてきてくれて…(笑い)難しいところですね、それ。
(省略)
- 32 AS: (前略)コメントのところを聞いていて欲しかったんだけど、結局コメントのところって、10 分とか 15 分しかないからね、そっちをちゃんと捉えている人はちゃんと捉えていたと思いますけれども、全体的には学生さんが発表して、受講生が発表して、おもしろい発表もあったけど、んーっていうのもあったりして、(中略)ある意味でもうちょっとセンスを磨いて欲しいんだね。それで、そのセンスの使い方みたいなのを分析で示しているんですけど、(後略)

このように教員 A は、受講生の口頭発表を高く評価できなかったとしても、受講生が調べてきたものに対して、否定的な評価を明示的に示すことができなかったと述べている。しかし、教員 A が否定的な評価をしないことについて、調査対象者 I は次のように述べてい

る。この発言は、第9回講義で教員Aが文章課題の評価について提出すればA、これはすばらしいと評価するものに対してはAAの評価を与えると述べたことに関するものである。

データ 4-51：調査対象者Iへの第2回インタビューより

- | | | |
|-----|----|--|
| 129 | R: | じゃあ、A先生はどんなのを書いたらいいと思う？AA(の成績)をくれると思いますか。 |
| 130 | I: | 難しいと思います。 |
| 131 | R: | 難しい。 |
| 132 | I: | A先生はみんなに、いつもいい気持ちで接してくれるし、いつも応援してくれるというのはよくわかるんですが、認めるのは、ああすごいつて認めるのはその分、難しいと思います。 |
| 133 | R: | (笑い)ああそうなんですか。 |
| 134 | I: | 私は個人的に、そういう感じがしました。 |

このように、調査対象者Iは、教員Aは口頭発表の分析に対して否定的な評価はしないが、実は厳しい評価基準を持っており、教員Aに認められるのは難しいだろうと推測している。調査対象者Iは、教員の講義を聞くことによって「教員の傾向」、つまり、教員が主張すること、教員が受講生に望んでいる分析はどのようなものかを推測しようとした。しかし、口頭発表の分析に対して教員は明示的な評価を行わなかったため、Iはどのように考えていいのか、どのような分析を目指せばいいのかがわからなくなってしまった。さらに、調査対象者Iは教員が意図的に明示的な評価を避けているのではないかと分析し、教員Aのコメントや評価の裏を読み、コメントや態度をそのまま受け取っていない。この調査対象者Iの考えは、教員Aの発言と一致する部分があり、調査対象者Iが教員Aの言動を注意深く観察し、非常に敏感に真意を読み取ろうとしていることがうかがえる。

(d) 教員の指示から推測する

教員Aは前期の第12回講義で、文章課題の提出期限と提出方法についての説明を行った。この時、受講生から課題の長さについて質問があった。教員Aはこれに答え、「長さは全く関係がない。これまでも2枚ですごくよかったものもある」(前期7/6 参与観察メモより)と答えている。また、後期では第9回講義で文章課題の指示を与えているが、そのときに枚数について触れ、「枚数は規定がありません。1枚でも分析がおもしろければいいです」と述べた。この教員の発話の「おもしろければ」の部分を、教員Aの評価基準として取り上げる調査対象者が二人いた。調査対象者FとGである。Gは教員が高く評価するレポートの基準は、この教員の言葉を受けて、「おもしろい」ものだとしているが、「おもしろ

ろい」が何を意味しているのかは、明確な考えがなかった。

データ 4-52：調査対象者Gへの第2回インタビューより

- | | | |
|-----|----|---|
| 175 | R: | A先生はどんなレポートを出したら、高く評価してくれと思いますか。 |
| 176 | G: | なんか、分析がおもしろい。 |
| 177 | R: | ああ。分析がおもしろい。それはこの前、おっしゃっていたんではっけ？ |
| 178 | G: | そうそう。 |
| 179 | R: | 分析がおもしろい。 |
| 180 | G: | そう。そんなに長く…1枚だけで充分って。おもしろければ。 |
| 181 | R: | そうおっしゃっていましたね。おもしろいテーマなら。…どんなのがおもしろいんでしょうねえ。(笑い)難しいですよ。 |
| 182 | G: | うん。難しい。… |

調査対象者Gと同様に教員Aの言葉を受けて、調査対象者Fもおもしろいレポートが高い評価を受けるだろうと考えている。Fは「おもしろい」というのは、不適切な部分の指摘は誰でも同じでだが、その分析の観点に独創性があることが、教員Aの言う「おもしろいもの」なのではないかという考えを述べている。

データ 4-53：調査対象者Fへの第2回インタビューより

- | | | |
|-----|----|---|
| 243 | R: | (前略)どんなレポートを書いたら、A先生は高く評価してくれると思いますか。 |
| 244 | F: | まず…A先生は結構「おもしろい」と強調していたんですけど、その「おもしろい」はおかしい、おもしろいじゃなくて、自分の考えていることを、どういうふうに他の人に、自分のオリジナルなものにするかが、そこがたぶん先生のおもしろいって言っている意味じゃないかなあ。だから、他の人と違う視点を持って分析して、それでいいんじゃないですか。みんなこういうところが、おかしい、おかしいって一緒ですけど(中略)でも、やっぱり「おかしい」を分析する視点が違いますから。 |

4.1.3.2「課題の評価」で見たように、教員Aが文章課題の評価において重視している要素は、教員A自身が気づけなかったようなことに気づくという意外性や、着眼点のよさ、独創性である。このような評価のポイントは明示的には述べられなかったが、教員Aの「おもしろければ」という言葉には、教員Aのこのような期待が表れていると考えられる。教員Aが評価において重視している要素は、調査対象者Fが高く評価される要素として推測している「分析の観点の独創性」と一致し、この点においてFは正しく課題要求を解釈したことになる。

しかしながら、Fの口頭発表、文章課題は「文化差による会話の不自然さ」を主要な分析の観点としている。中国人によって執筆された教材の会話の流れが、中国語の会話としては不自然ではないのに、日本語の会話として不自然なのは、文化の差によるものであると論じるものであった。本節のデータ 4-47 で見たように、教員Aは文化差という観点からの分析は否定しないが、容易に文化と結びつけて論じることは、高く評価できないと考えている。この面から考えると、Fは「安易な文化論に結びつけるのは好きではない」という教員Aの考えや「文法的な分析をしたほうがいい」という基準から逸脱していることになる。前述のように、後期の講義では口頭発表の分析観点が会話の流れの自然さに偏っていたため、教員Aは第9回講義の発表のコメントの際に、文法的な分析をしてもらいたい旨を伝える。つまり、教員からの明示的な調整が行われたとすることができる。実際にこのコメントを受けて、「文法的に分析ができるものもいい」という基準を持つようになり、素材、トピック選定の調整を行った調査対象者が存在した。しかし、Fには、そのような基準が形成されなかった、あるいは、形成されたとしても、その基準から逸脱することをあまり否定的に評価しなかったと分析することができるだろう。または、分析の観点の独創性という基準が、「文法的に分析できるものもいい」という基準に勝っていたと考えることもできるだろう。

次のデータからは、調査対象者Fの素材、トピック選定の基準は「文法的に分析できるもの」ではなく、「文化的に分析できるもの」であったことがわかる。その理由は、自らが文化的な違いによって、来日時に苦労をしたという経験から、文化的な情報を教材に取り入れたほうがいいという考えに拠る。

データ 4-54：調査対象者Fへの第3回インタビューより

- | | | |
|-----|----|--|
| 111 | R: | (前略)いっぱいおかしなところがあって、そこから、その課を選んだのは、その選んだポイントというのは？ |
| 112 | F: | 文化的な面が違うから。あの、おかしなところはいっぱいあるんですけど、その原因の解釈をしたかったですね。原因の解釈はいろいろあるんですけど、自分のこだわりとしては、文化的な影響で外国人が自然なテキストを作るのは難しいかもしれないって、やっておいたら…まさに、中国では、そういう感じで、中国人の編集者たちは、日本語は完璧ですけども、自分の文化的なところで、作った結果がこういうふうになっちゃったって。 |
| 113 | R: | そういうふうにもっていけるような課というか、項目を選んだ。 |
| 114 | F: | そうですね。薬局(の課)がちょうどふさわしい。 |
| 115 | R: | その文化的なことをやりたいというのは、やはりそこにすごく興味を持ったから？ |

116 F: そうですね。自分自身も経験をしたんですけど、なんていうんですか、郷に入れば郷に従うってことわざがあるんです。私も最初日本に入ったときに、郷に入ったら、どうやって従えばいいのはわからなかったんです。何を従えばいいか。それをもしテキストで、多少教えていただければ助かるかもしれないですね。

このような発言に対して、筆者は、科目Aの講義は元来文型や文法を分析の主要な観点とするものであったのではないか、それでも、文化を分析の観点にできる素材を選んだのは、自己に興味によるものかとたずねた。調査対象者Fは、この問いに対して、そうだと答えた。

データ 4-55：調査対象者Fへの第3回インタビューより

122 R: (前略)A先生は文型とか文法をメインにやっていると思うんですね。それでも、あえて自分が興味を持っている文化っていうのをやってみたかったんですか。

123 F: そうですね。

さらに、文章課題をどのように自己評価するかを質問してみたところ、Fは次のように答えている。

データ 4-56：調査対象者Fへの第3回インタビューより

404 R: (前略)最後に自分でこれを評価するとどんな・・・

405 F: 80点。

406 R: 80点。

407 F: なんで80点かという、自分のいいたいことは書いてあるんですけど、もっと詳しく、もっと論文を読んでおいて、もっと量的にも多く書きたかったんですけど、実際、今書いたものは、自分が思っていることですけど、全体像しか出ていないです。もうちょっと詳しく書きたかったんですけど、時間の問題もありますし、正直言って、他のレポートに専念したくて。だから、もっと書きたかったけど、自分のこと、思う存分に話していないところもありまして、でも、いちおう自分なりに自分のこだわりをいちおう書いたんで、80点という感じで。

408 R: じゃあ、書きたいことは書いたんで、満足だけど、

409 F: そう。もっと人に納得させる、

410 R: させるための努力はしなかったかなあと、

411 F: はい。ちょっとしていない。

(省略)

415 F: あとは、自分実は書きたいんですけど、書けば書くほど先生の文型、文法とは離れてしまうんじゃないかなあとという心配もありましたね。やっぱり、もっと先生の論文とか文献を読ん

で、その文型と文法と文化のその結びつけるところを見つけ出して、それで、自信を持って書けるかもしれませんね。今の段階ではA先生のをぜんぜん読まずに、自分の思ったままに書いちゃったら、まずいかもしれない。しかし、もっと書きたい。その矛盾の気持ちですね。もっと書きたいという条件としてはA先生のを、まず読んでおかないと。

(省略)

419 F: あとは参考文献。ちょっと、気になるんです。A先生の何も入れていないのが、まずいんじゃないかなあ。そこは参考文献は読んでおけばよかったなあ、今、後悔している。

Fは自己の主張したいことを書いたという点において満足しているという。しかしながら、それを詳しく読み手を説得できるようには書けなかったことを否定的な要素として挙げた。そして、自分の主張したいことを書けば書くほど、教員Aの意図するところと、つまり、文法的な分析とは離れてしまうという「矛盾」が生じていると述べている。Fはその原因として教員Aの執筆した論文などを読んでいないことを挙げ、そのため参考文献に教員Aの文献が入れられなかったことを問題として留意している。これらの発言からは、Fが教員Aの発言から推測した「分析の観点が独創的なものがある」という基準と、自ら興味があった「文化的な観点からの分析」を、「文法的な分析」という基準より重視したと考えることができる。つまり、Fは教員Aが期待する文法的な観点から分析できるものという基準に合致していないと気づきながらも、独創的な分析をする、自分の主張したいことを書くという基準を優先したということになる。

(e) その他の基準

これまで分析してきた、素材、トピック選定の基準は、課題要求を解釈するという大きな枠組みの下に、講義を受ける過程で、教員の教材分析、受講生の発表、発表に対する教員のコメント、教員の指示から、教員の期待するものを探り、より具体的に形成されていた基準であったと言える。しかし、調査対象者GとHは、講義の中心概念を取り入れることとは別の基準を有していた。これは調査対象者GとHが交換留学生であるという、他の調査対象者とは異なる立場によると考えられる。

GとHは共に、分析対象の素材を選ぶのに、中国に戻ったときに役に立つからという理由で、中国で用いられている教材の中から探すという計画を立てた。他にも調査対象者A、D、F、Jは、自国の教材を分析対象とした。Bもまた自国の教材があれば使いたいが、自国で作成された教材がないため、それができないと述べている。その他にも、調査対象

者Cは自分が日本語を学習するときに使った教材を分析したいと述べている。これらの調査対象者は自国で使われている、または、自分が使っていた教材を分析の素材として選択しているが、その理由は日本以外で作られたものには不適切な部分が多いだろう、自分が使っていたから分析しやすいだろうという理由による。それに対して、次のデータ 4-57、4-58 で述べられているように、GとHは「役に立つ」という理由で中国の教材から、素材を探すという計画を述べている。

データ 4-57：調査対象者Gへの第2回インタビューより

159	G:	私は 中国の日本語の教科書 についてレポートしたいんだけど…いちおう教科書を読みます。 (省略)
164	R:	で、その中国のっていうのは何か、
165	G:	中国の大学で今使っている日本語の教科書。
166	R:	それがいいと思ったのは何か理由がありますか。 (省略)
169	G:	それを分析して、もし何か問題があれば、まあ中国に戻ると、役に立てると思います。
170	R:	ああ。なるほど。これからのことを考えて。
171	G:	そうですね。(後略)

データ 4-58：調査対象者Hへの第2回インタビューより

337	R:	(前略) どのような(教材)を見えていますか。
338	H:	やはり中国で使われている教科書。
339	R:	ああ、中国で使われているもの。
340	H:	他の国のものはあまり意味ないと思う。
341	R:	ああ、そうか。やっぱり自分の国の、 中国のをやったら役に立つ。
342	H:	うん。

調査者は、調査対象者Hの「役に立つ」という意味について、自分が教えるときの役に立つという意味か、あるいは、中国の日本語教育の役に立つという意味かをたずねた。すると、Hは次のように答えている。

データ 4-59：調査対象者Hへの第2回インタビューより

408	R:	(笑い) 自分でのこだわりっていうのは、今使っている教科書、中国で使われている教科書を分析すれば役に立つということ。役に立つっていうのは、 自分の役に立つということ？それとも、もっと大きく中国の日本語教育の役に立つということ？
-----	----	--

- 409 H: うん、大きいのも。大きい場合も考える。
410 R: 大きいのも考える。
411 H: 考えたこともある。主に大きいほうね。
412 R: 主に大きいほう。じゃあ、中国の日本語の教科書をもっと改善したいって感じですかね。
413 H: ただ、日本にはこういう考え方があるって紹介したい。

調査対象者Hは、自分が日本語教師になったときに役に立つというよりも、中国の日本語教育に役に立つだろうという考えから中国で使用されている教材を分析素材として選択したいと考えた。この後、Hはまだ具体的には考えていないが、書き上がった文章課題に手を加え、中国国内で発表することも考えていると述べた。このように科目Aの文章課題を、研究科内の単位を取得するためのものとは捉えず、自国の日本語教育に資するものとして、より広い視点で捉えている。

また、GとHがこの研究科で修めた単位は、所属する大学院で修了要件の単位として認められることになっていたが、GもHも既に必要な単位を取得しており、この研究科での単位は必要がなかった。GとHはこの文章課題を、単に科目の単位を取るため、または、いい成績を修めて教員から高い評価を得るためのものとして、捉えていないことがわかる。他の調査対象者も、日本語教師として必要な知識や考え方を習得するために、大学院に入学、あるいは、入学準備をしており、その一環として、科目Aを受講しているのであろうが、やはり目前にある、単位を取得する、教員に高く評価されるといった目的に重点が置かれる傾向があるのだろう。そのためか、こういった視点で文章課題を捉える発言は得られなかった。それに対し、GとHには単位を取得する、教員に高く評価されるという目的を持たなかったため、「中国の日本語教育の役に立つ」という「教員Aに向けられていない」基準があったと分析できる。

交換留学生の留学期間は1年間であり、留学終了後は帰国し修士論文を執筆し、在籍大学院での課程を修了させる。であるから、この大学院研究科より自国で在籍する大学院における評価を意識していると考えられる。このことは、Hの評価に関する態度によって、裏付けられる。データ4-60で、Hは科目Aの評価のことはあまり考えていないと述べ、次のデータ4-61では、教員Aの評価は気にしていないが、中国の指導教官に科目Aやその他の科目の文章課題を送り、その指導教官に高く評価されたいと望んでいると述べている。

データ4-60：調査対象者Hへの第2回インタビューより

389 R: (前略)A先生がどんなレポートを書いたら、すごく高く評価してくれると思いますか。
390 H: いやあ、評価のことは考えていません。
(省略)
394 H: 2ページか3ページ書ければいいと(思っている。)

データ 4-61：調査対象者Hへの第2回インタビューより

419 H: (前略)ただ、何かを書きだして、中国の指導教官に渡したいです。今は何々を勉強している。で、何々を勉強したと報告したい。
420 R: ああ。そしたら、どちらかという、その先生が見てすばらしいと思うものがある。
421 H: そうそうそう。それが一番の願い。
(省略)
424 R: でも、成績も中国に行くでしょう？
425 H: はい。
426 R: そうしたら、やっぱりいいほうがいいでしょう？
427 H: だいたい、70ポイントができれば、いいです。落ちることもないね。
(省略)
432 R: A先生はだいたいAかAAか、どちらかだと思いますから。
433 H: そうか。
434 R: どっちでもいい？
435 H: そうだったら、Aで結構です。

このように、Hは中国で在籍する大学院、指導教員に高く評価されることのほうが、教員Aに評価されるよりも重要であると認識していることがわかる。

大学院における文章課題の問題が、特に社会文化行動の面において、その人が参加する共同体における力関係や利益と関係が深いことを表していると分析することができる。つまり、Hはこの後、自国の大学院に戻り修士論文を書き、大学院の課程を修了させる。これが、最も重要なことであり、そのためには、自国の指導教員と良好な関係を維持することのほうが、Hの利益につながると考えることができる。Hが中国の日本語教育の利益になるような文章課題を書きたいと望んでいるのも、日本から何か新しい知見を持ち帰ってくれるかもしれないという送り手側の期待に応えるためであると考えられる。それに対して、他の調査対象者は、日本の大学院で教員と良好な関係を築くことが自己の利益につながる。とくに、科目等履修生にとっては、自分が進学したいと望む研究室の担当教員に高く評価される存在になることは、その後の進学の成否に関わる極めて重要なことだと考えていると言える。

4.2.3.5. 決まった分析素材とトピックの確認をする

調査対象者は、素材を選定してからその素材とトピックで文章課題が遂行できるかどうかを確認するために、知人に相談するという調整を行っていた。調査対象者Bは、自分が選んだ素材とトピックでレポートが書けるかどうかを、研究科の合宿に参加した際に同じ研究室に所属する学生に相談した（Bの学習ダイアリー8/2より）。インタビューでBは、合宿に参加してこのような相談をすることができてよかったと、このような機会があったことを肯定的に評価している。

調査対象者Bが、自分が選んだ素材とトピックが文章課題のトピックになり得るかどうかを知人に相談したのに対して、調査対象者E、F、Hは、自分が選んだ教材の不適切な部分が本当に不適切かどうかを確認するために、日本人の知人に相談をしている。調査対象者Eは自分が不適切であると感じた教材の会話を日本人の知人に見せて、不適切に感じるかどうかの確認をした。その結果、不適切であるという確信を得ることができ、素材とトピックを決定したと述べている。

データ 4-62：調査対象者Eへの第3回インタビューより

- | | | |
|-----|----|---|
| 406 | E: | (前略)いろいろな人に聞いていたでしょ。聞いていたんですよ。いろいろな人に聞いて、(その人たちが)「おかしい」みたいな話だったから、やった、これでいいやと思って。 |
| 407 | R: | じゃあ、そういう日本人しか、見つけられないような微妙なニュアンスじゃないのを見つけたっていうのも、一つ、なんか自信になったっていうか、 |
| 408 | E: | 見つけたというか… |
| 409 | R: | これなら、大丈夫だろう。みんな納得するだろうみたいな。そんな、 |
| 410 | E: | (そういう)ことはありますね。 |

調査対象者EとFの二人は、自ら志願をして口頭発表を行った調査対象者である。Eは口頭発表後、自分が選んだ素材とトピックが適切であったと肯定的に評価をしている。そして、「おもしろかったよっていう話はしていましたね。先生が求めるような、あれ(発表)じゃなかったんですかね。(中略)きっとそうだっただろうなあ。」(Eへの第3回インタビューより)と述べ、教員Aの肯定的なフィードバックが得られたことを、その理由として挙げている。

また、調査対象者Fも自分で不適切だと判断した部分について、不適切に感じるかという質問を日本人の友人にしている。Fの学習ダイアリーにある、日本人の友達に確認したという記述(Fへの学習ダイアリー12/25より)についてたずねた。Fは友人の日本人に

その会話についてどう思うか聞いたのであるが、その日本人はFの予想に反して、不適切ではないと答えたということである。

データ 4-63：調査対象者Fへの第3回インタビューより

- | | | |
|----|----|--|
| 85 | R: | 自分が疑問だと思うことを、まず書き出してみ、それを友達に聞いてみたんですね。 |
| 86 | F: | 聞いてみたんです。
(省略) |
| 90 | F: | (前略)まず、普通の日本人として、もしこういう会話があれば、どういうふうに思いますかって感じで。 |
| 91 | R: | 反応はどうだった？ |
| 92 | F: | 反応は予想より普通でした。「そんなにおかしくないよ」みたい。でも、なんていうんですか、確かに何箇所かおかしいって言ったんです。でも、全体的には大丈夫なんじゃないみたい。 |
| 93 | R: | で、それで、内容も変えようかなあって思いましたか。 |
| 94 | F: | いや、思っていないですね。ただ、確信なものは確認したんですよ。 |

このようにFは友人にたずねたが、友人の反応は予想外で、不適切ではないというものであった。しかし、Fはいくつかの部分については確認できたと述べ、その後、その素材とトピックで文章課題を進め、口頭発表を行った。

調査対象者Hも同様に自分が選んだ素材について不自然かどうかを確認している（Hの学習ダイアリー1/21より）。このことについて、Hは「日本人の友達は、正しい、おかしくないって」（Hへの第3回インタビューより）と述べ、一度決めた素材とトピックが適切なものではないとし、再び素材を探し始めることになる。そして、再度、寮の管理をする日本人に、日本語教材の不適切だと思う部分について、不適切かどうかを聞いたということである（付録2 補足データ4-3参照）。そして、その日本人の意見を参考にし、教材のどの課を素材として選定するかを決定する。

また、調査対象者Iも、素材とトピック決定の過程において日本人の友人に助言を求めている。Iは日本語の不適切さについて助言を求めたのではなく、「中心概念A」の観点から分析をするに当たり、教材の会話がどのような状況で行われていると思うかを聞くというものであった。Iにはトピックの候補が二つあり、そのどちらでレポートを書くか、長い間迷っていた。その間、日本人に確認するという調整を行っている（Iの学習ダイアリー1/24より）。この行動についてたずねたところ次のように答えている。

131 R: えっと「日本人の友達に確認する」これは？

132 I: (前略)ちょっと日本人の友達に聞いてみて、内容じゃなくて、このAとBの会話がどこで行われていると思うって、聞いてみたらやっぱりいろいろな場面が出て、人それぞれで、一人で 2 個ぐらいずつ全然違うのが出るから、やっぱり場面を設定するのは難しいんだって(確信できた)。

調査対象者 I は、何人かの日本人の友人に、教材の会話がどのような場面で行われていると思うかをたずねたところ、様々な場面が出てきたため、やはり「中心概念 A」という観点から見て問題があると確信できたと述べている。

以上のように、調査対象者は文章課題の素材とトピックを決定する過程において、その素材、トピックの選択が適切であるかどうかを確認するために、日本人の意見を聞くという調整を行った。

4. 3. 結果のまとめと考察

4. 3. 1. 結果のまとめ

以上、4.1 では、科目 A の講義と課題の概要を説明し、4.2 では、文章課題を書き始める前に起こった管理のプロセスを分析した。分析からは、課題要求を解釈し、その上で素材とトピックを決定することは、調査対象者にとって容易なことではなく、さまざまな問題が発生していた。素材とトピックの選定が課題を遂行する上で最も困難なことであったと報告する調査対象者もいた。

では、実際にどのような問題が発生して、調査対象者はどのような調整を行ったのだろうか。以下の 9 点にまとめる。

1. 課題要求を解釈するためには、講義を聞き、その中心概念を理解することが必要であったが、この過程に問題が生じ、調整が遂行されていた。

課題要求を解釈し、適切な素材とトピックを選定するためには、講義を聞き、教員がどのような考え方に基づいて講義を行っているのかを知る必要がある。しかし、講義の中心概念や講義で紹介された理論が理解できないなど、理解上の逸脱が発生したと報告する調査対象者が少なくなかった。このような逸脱の発生に対して、次のような調整が計画され、遂行された。

- (1) 担当教員に相談する
- (2) 担当教員が書いた書籍や論文を読む
- (3) 他の受講生に相談する
- (4) 他の受講生にわからないことの説明を求める
- (5) インターネットや辞書などを調べる

2. 課題を遂行する上で、必要なリソースへのアクセス上の問題が発生していた。

この研究科に入学して間もない調査対象者には、素材を選定する上で第一のステップとなる、必要なリソースへのアクセス上の問題が発生していた。このような問題を訴えた一人の調査対象者は、友人から偶然情報を得ることによって、問題を解決することができたが、この問題の原因として自らの人的ネットワークの希薄さを挙げていた。この調査対象者は、オリエンテーション資料や、図書館資料、ホームページなど、情報を得ることができる物的リソースが多数存在したにもかかわらず、その膨大な情報の中から自分が必要な情報を得ることは難しいと報告している。

3. 過去に類似の課題を経験したことがある調査対象者は、課題要求の解釈をするのに、過去に経験した類似の課題をモデルとする行動が見られた。

この科目の課題である教材分析を過去に行ったことがある調査対象者は、その経験が、課題要求を解釈し、素材とトピックの選定の過程において大きな影響を与えていた。この調査対象者には、過去の経験により、教材分析とはこのようなものであるという、強いイメージが確立していて、それが、この科目で行う教材分析の素材やトピックのスムーズな選定を阻んでいた。しかし、本人もそれを逸脱の原因として認識をし、この調査対象者はその後の講義におけるインターアクションを通して、この科目に適切な素材とトピックの選定へと調整することに成功した。

4. 素材を選定しトピックを決定するのに、他の受講生が行った口頭発表とその発表レジュメは重要なリソース（モデル）となっていた。

課題要求を解釈し、素材を選定するのに、他の受講生が行った口頭発表を参考にしたと報告する調査対象者が多数いた。他の受講生がどのような素材を選択し、どのような分析を行うのか、確認してから、自らの素材を探し始めるという調整も行われた。

ある調査対象者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、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、留学生は課題遂行のための行動を開始できないということがあるだろう。経験の浅い留学生は調整行動が行えずに悩み、課題を放棄するという可能性もある。

しかしながら、このような調整によって、かえって、受講生の自由な発想を妨げ、課題のトピックを一時的なものにしてしまったのではないかと分析した。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多く、その結果、文章課題のトピック選定も会話の構造の観点による分析に偏ってしまったと考えられる。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した。そして、これは着眼点の独創性や、他の観点による分析を望む教員Aの意図に反するものであった。

5. 素材とトピック選定の方法を再検討するという調整が見られた。

教材を読み、不適切な部分を探すという素材選定の方法を、全ての調査対象者が行ったが、この方法で、素材が見つからない調査対象者がいた。このような場合、この方法を再検討するという調整が見られた。ある調査対象者は、素材とトピックを探すための観点やヒントを得るために、担当教員の関連論文を読む必要があると考え、その調整を計画している。また、ある調査対象者は、自分に日本語教育の知識や視点が足りないと分析し、教員の論文を読むという調整計画を立て実行した。この調査対象者は、素材の探し方に関して、担当教員に相談をするという調整も試みている。また、素材を探すことに成功しなかった調査対象者もいたが、これらの調査対象者は最終的には、他の講義で扱った文法項目や実習を通して疑問に思ったことが、教材でどのように扱われているかを検討するという方法に変えて、この問題の調整を行った。このように他の講義や経験によって得られた知識を活用するという調整も見られた。

また、素材の探し方という点においても、受講生の口頭発表が不適切な部分の指摘から始めるという決まったパターンで行われたため、不適切な素材が見つからなくても、探し方を検討することなく、不適切部分を探し続けるという調査対象者もいた。調査対象者が自らの学習体験や疑問に思っている文型・文法項目について、教材を検討してみるという方法もあったはずである。しかし、口頭発表によって探し方も固定的なものになってしま

い、発想の転換ができなかったためであると考えられる。

6. 素材とトピックを決定する過程で、具体的な選定の基準が形成された。

素材、トピック選定上の基準はいくつか報告された。基準は調査対象者によって異なるが、具体的には次のような基準が報告された。

- (1) 担当教員が主張したいこと、つまり、講義の中心概念を課題に反映させられるような素材を選んだほうがいい。
- (2) 不適切さが明白なものを選んだほうがいい。
- (3) 文法的な分析が展開できるものを選んだほうがいい。
- (4) 独創的な分析ができるものを選んだほうがいい。
- (5) 出身国の日本語教育に役に立つものを選んだほうがいい。

上記(1)の基準は多くの調査対象者に認められた。(1)の基準は、課題を遂行する上で、最も基本的な基準であると言えるだろう。素材とトピックを決定する上で、教員Aが主張したいこと、つまり、講義の中心概念である「中心概念A」や「中心概念B」といったこと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、ほとんどの調査対象者に見られた。

しかし、前述のように、講義の中心概念の理解は、問題なく行われたわけではなく、この問題を解決するための調整が行われていた。また、受講者が行った口頭発表や文章課題の素材とトピックの選定には、前期と後期とで差が見られた。これは、担当教員の講義における中心概念の扱い方が影響したためであった。このように、同じ目的で課された、同じ課題であっても、その時の講義の流れや、教員のちょっとした言動の影響を非常に敏感に受け、受講生は課題の素材やトピックを選定していることがわかった。

7. より具体的な選定基準は、講義を受ける過程で形成されていった。

上記(2)、(3)、(4)の基準は、講義を受ける過程で新たに形成されていった基準である。このような基準は、次のようなインターアクションを経て形成されていった。

(1) 他の受講生の口頭発表を否定的、あるいは、肯定的に評価する。

具体的な基準が、他の受講生の口頭発表の評価を通して、形成されていくのを確認することができた。担当教員の教材分析と受講生の教材分析の口頭発表を比較し、受講生の分

析を否定的に評価する、あるいは、受講生の分析を肯定的に評価することによって、選定基準が形成されていた。

(2) 口頭発表に対する教員のコメントから基準を得る、あるいは、推測する。

調査対象者は、担当教員が受講生の口頭発表に対して述べたコメントからも選定の基準を形成していった。このような担当教員のコメントは、主に個々の口頭発表に対してではなく、全体的な口頭発表に対して述べられた。個別のコメントや評価はあまり明示的には述べられなかったが、教員の態度や言動を観察し、個別の発表に対する担当教員の評価を推測し、基準を形成するという事例も見られた。

また、一人の調査対象者は、担当教員が意図的にコメントを述べないのではないかと考え、教員のコメントが不十分であるために、どのようなものを目指したらいいのかわからなくなったと報告している。このような発言には、教員の発表に対するコメント、評価に敏感に反応し、教員が課題に何を求めているのかを探ろうという、調査対象者の態度が表れているだろう。

(3) 担当教員の課題の指示から推測する。

科目Aの担当教員は、課題の指示を意図的に詳細には述べなかった。しかし、調査対象者は担当教員の指示から教員の評価基準を推測し、新たな素材の選定基準を形成していた。具体的には、文章課題の枚数についての質問を受けて、教員が述べた「1枚でも、おもしろければいいです」という発言の「おもしろい」から、「独創的な分析がいい」という基準を持ち、その基準に合致する素材、トピック選定の調整を行った調査対象者がいた。

以上、(1)、(2)、(3)で見たように、担当教員の教材分析とその後の受講生の口頭発表から、口頭発表を評価する、口頭発表に対する担当教員の明示的コメントを聞く、教員の非明示的なコメントから評価基準を推測する、教員の指示から推測するという過程を経て、具体的な選定基準が形成されていた。教員、他受講生間で起こるさまざまなインターアクションを通じて、教材選定の基準が形成されていったとすることができる。

8. 交換留学生は、他の調査対象者と異なる選定基準を有していた。

交換留学生の2名はこの研究科に一時的に在籍しており、自国にも所属する研究科があった。彼らは素材とトピックを選定するに当たり、「自国の日本語教育に役立つものがある」という選定基準を持っていた。この基準は、科目Aという枠組みの中で「高く評価されるためにはどのような素材を選んだほうがいいのか」という意識によって、形成され

た他の基準とは性質が異なる。これは、彼らがこの大学院から学位を取得するのではないということと関連していると分析した。この基準は、学位のための単位を取るという道具的な動機によるものではなく、専門家として必要な資質を身につけるといふ、より基本的な動機から来る基準であると考えることができる。また、担当教員から高い評価を受けるよりも、在籍する自国の研究科の教員に課題を見せて、認められたいという発言も得られ他の受講生とは異なる価値基準を有しており、それが素材とトピック選定基準にも影響したと分析した。

9. 自分で選定した素材やトピックが適切であるかを判断するのに問題が生じ、調整を行っていた。

本調査では、候補として選んだ素材やトピックが、適切であるかを自己で判断することに問題が生じ、第三者に確認するという調整行動が遂行されていた。本調査の課題は教材の不適切な部分を指摘するというものであったため、自分が不適切であると判断したものが、母語話者にとっても不適切であるかを確認するという行動があった。その他にも、候補として選定した素材とトピックが課題として適切であるかを研究科の友人に相談する、教材の会話がどのような場面で行われていると思うかを問い、その会話を分析の素材として取り上げることが適切であるかを確認するという調整を確認することができた。

4. 3. 2. 考察

以上の分析結果から、筆者の考察を述べる。

4. 3. 2. 1. 人的ネットワーク活用の有効性

第一に、留学生が、課題遂行過程における問題を解決する有効な調整として、人的ネットワークの活用が挙げられる。

上記のまとめ、1、2、9から、問題が発生したときの調整行動として、人的ネットワークを活用することが非常に有効であると言えることができる。本研究の調査対象者は、講義理解の問題が発生したとき、自分が選んだ文章課題の素材やトピックが適切であるかを判断するのに、担当教員、他の受講生、日本人の友人、知人に質問する、相談するという調整を行った。物的ネットワークよりも、同じ研究科の大学院生や同じ科目の受講生といった、同じ興味や利害を共有する人的ネットワークを持つことは、非常に重要であると言

える。

大学院における人的ネットワークの重要性に関する発言は、調査対象者Fからも得られている。この調査対象者は、日本で大学を卒業した調査対象者であるが、大学院の生活における研究室の教員や先輩との関係について、大学と比較して次のように述べている。

データ 4-65：調査対象者Fへの第2回インタビューより

- | | |
|----|--|
| 28 | F: (前略)大学院に入って、初めて先輩がめっちゃめっちゃ大事な存在と感じましたね。いろいろ教えてくれたり、あと、アドバイスもらって。あと、先生もっと大事ですよ。ここは、研究室、先生がいないと成り立たないですよ。だから、みんな先生の周りにいるって感じですよ。先生めっちゃめっちゃ大事。たまに先生と飲んでいますが、これは前(大学時代)にはなかった経験ですよ。 |
| 29 | R: ふうん。 |
| 30 | F: (前略)大学のときは先輩と主におしゃべり、普通におしゃべりしていて、そんなに上下関係はあんまり感じなかったんですけど、今は普通にしゃべっているんですけど、上下関係を意識してしゃべっているんですよ、今は。 |
| 31 | R: それはどうしてですかね。 |
| 32 | F: なんていうんですかね。あのう、利益が生じるから。(笑い) |
| 33 | R: (笑い) |
| 34 | F: 自分自身にかかわる利益が生じるからね。先輩に、例えば、そんなことないけど、もし先輩に怒られたら、たぶんこれからいづらいなあとか、自分にとって絶対不利になっちゃうから、そういう感じがするから、意識して周りの人とつきあっている。この前(大学のときは)はなかったんですよ。 |
| 35 | R: 学問的に先輩からもらう情報っていうのはすごく大きい？ |
| 36 | F: そうですね。 |

上記データからもわかるように、この調査対象者は特に同じ研究室の教員や研究室の先輩から勉学上に必要な、あるいは、有利になる情報を得ることは非常に重要だと感じ、このことを強く意識した人間関係の調整を行っている。人的ネットワークの使用が大学院で勉学を成功させるための鍵であると認識していることがわかる。

また、課題要求の解釈や講義理解に問題が起こったときには、担当教員に相談、質問するのが妥当だと思われる。しかし、調査対象者の中には、このような調整を行えない者もいた。

第3章 3.2.3 のデータ 3-1、3-2 で見たように、調査対象者Cの、科目Gの口頭発表と文章課題の遂行過程で問題が発生した。第2回インタビューで、調査対象者Cが講義を欠席し、課題を放棄しようとしていると聞き、筆者はCに、担当教員に直接相談に行こうと

思わなかったのかと質問した。調査対象者Cは、この質問に対して、担当教員が「指導教官でしたら行ったと思いますけど、それ以外の先生は、どうしたらいいのか…」(調査対象者Cへの第2回インタビューより)と答えている。さらに、「大学院に入ったばかりなので、何が正しいか、どうすればいいかわからないことが多いですね。例えば、そんな場合(先生に相談に行きたい場合)にどうすればいいかとか…」と述べ、担当教員に相談に行こうとも考えたが、その行動が正しいか判断ができなかったと報告している。

このように、留学生は、問題が発生したとしても、担当教員に相談や質問に行くのを躊躇し、問題の解決が図れないということもあるだろう。このような事態を防ぐために、担当教員からの調整が必要だと考える。

4. 3. 2. 2 担当教員からの調整の必要性

課題要求の解釈と素材の選定に関して発生した問題の原因は、担当教員が課題の目的を明確に示していないことによると考える。この問題を解決するためには、担当教員からの調整が必要である。

まとめの3、4から、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決定するのに、問題が生じていることが確認できた。調査対象者は、過去に行った類似の課題や、他の受講生の口頭発表をモデルとする調整行動を遂行した。この調整によって、課題要求に合った課題を作成することに成功した調査対象者もいたが、一方で、このような調整は、調査対象者の思考を固定的な範囲に押し込め、独創的な発想を妨げる可能性もあることが示唆された。また、まとめの5で述べたように、素材の探し方においても、同様の影響があることがわかった。

また、まとめの6では、分析素材の選定に当たって、調査対象者が「担当教員が主張したいこと、つまり、中心概念を課題に反映させたほうがいい」という基準を持ち、さらに、「文法的に分析が展開できるものがいい」といった具体的な選定基準を持っていたと分析した。さらに、まとめの7では、このような具体的な基準は、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、形成されていったと論じた。また、これらの基準を形成するのに根拠となった情報は、教員からの明示的な指示もあったが、その多くは、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。

以上の分析結果から、課題要求を解釈し、分析する素材やトピックを決定する過程にお

ける、問題発生の実態が明らかになった。筆者は、この問題の発生に関して、担当教員からの調整が必要なのではないかと考える。無論、このような問題が発生した場合に、受講生が問題を留意し、本研究の調査対象者が行ったような調整を行うことが必要だろう。しかし、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、課題要求の解釈が容易になることは明白であろう。

4. 3. 2. 3 一般性の高い規範と個別的規範

分析素材を決定するのに用いられた基準には、一般性の高いものと、具体的で個別的なものとの区別が認められ、レベルの異なる基準が存在していた。前述のように分析素材を選定するのに、講義を受ける過程において具体的な基準が形成されていったが、このような基準には、そのクラスにしか適応されない個別的な基準であった。これらの具体的な基準の形成に影響を与えていると考えられる、より一般性の高い基準として「担当教員が主張したいこと、つまり、中心概念を課題に反映させたほうがいい」という基準があると考えた。

まとめの8で述べたように、交換留学生の二人には、分析素材の選定にあたり、「自国で用いられている教材のほうがいい」という基準を有していた。この基準は「自国の日本語教育の役に立つものがいい」という基準から生成されたことが確認できた。この分析結果から、交換留学生である二人の調査対象者は、交換留学生である、また、この研究科から学位を授与されるのではないという立場上の違いから、このような、他の調査対象者にはない基準が形成されたと分析する。また、一人の調査対象者からは、教員Aの評価は気にしないという発言が得られ、この立場上の違いが、課題を遂行する上で何を指すかという大きな方向性の違いをもたらしていると考えられることができる。

これらの基準は、言語管理モデルの規範(ネウストプニー 1995b)と置き換えることができる。加藤(2007:269)は、規範を一般性の高いものと低いものに分け、コミュニケーション成立規範のヒエラルキーを、樹形図を用いて示している。本章で分析した文章課題における社会文化規範には、最も一般性の高い原理として「担当教員に高い評価を得る」、「専門家として必要な知識や能力を身につける」という二つの方向性があると考えられる。これらの規範については、本章で確認された規範に、第5章、第6章で確認された規範を併せ、第7章、7.1.2において、論ずることとする。

第5章 課題遂行過程における管理プロセス(2)

- 文法外コミュニケーション行動・文法行動 -

第4章では、科目Aで課された口頭発表と文章課題の分析対象となる適切な素材を選定するまでの過程における行動を「社会文化行動」とし、この過程で行われた管理プロセスの分析を行った。

第5章では第4章に続いて、科目Aの口頭発表と文章課題の遂行過程で行われた「文法外コミュニケーション行動」と「文法行動」に関する管理プロセスの分析を行う。「文法外コミュニケーション行動」と「文法行動」は文章課題遂行の言語的側面に関連する分野である。本章では、調査対象者の産出途中の文章課題の原稿、最終原稿、ならびに、それらの原稿をもとにして行ったフォローアップ・インタビューにおける発話を主なデータとし、調査対象者が課題の遂行過程において、言語的問題をどのように認識し、管理しているか、その管理プロセスの分析を行う。

5.1. 文法外コミュニケーション行動

ネウストプニー(2003:140)は、文法外コミュニケーション能力の対象は、「コミュニケーションの決まり」であるとし、「いつ、誰が、どこで、どのようにコミュニケーションをしているのか」という内容であると述べている。本研究の文章課題遂行過程においては、学術的な課題の文章として、ふさわしい述べ方に関する管理がこの項目に分類されるだろう。

本調査の課題遂行過程で、文法外コミュニケーションに関して行われた調整は、大きく分けて「内容」、「構成」、「表現」の三つであった。このうち、「内容」と「構成」に関しては、文章の全体にかかわる「全体的」なものと、一部分にのみにかかわる「局所的」ものに分けることができた。また、表現に関するものは、「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」、「日本語らしい表現の使用」、「対人関係への配慮」、「語彙の選択」の九つの項目に関する管理が行われてい

た。以上の文法外コミュニケーション能力に関連して行われた調整を表 5-1 に示す。

表 5-1：文法外コミュニケーション能力に関する調整行動

	全体的	局所的
内容	全体的な内容の検討	内容の訂正
構成	全体的構成の検討	部分的構成の検討
表現		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 日本語らしい表現の使用 対人関係への配慮 語彙の選択

次に、「内容」、「構成」、「表現」それぞれで行われた調整について、例を挙げながら、分析を試みる。

5.1.1. 内容

まず、全体的内容の調整を、次に局所的な内容に関する調整行動を見ていく。

5.1.1.1. 全体的内容

調査対象者が産出した最終原稿には、どのような内容が含まれているのかを分析した。この科目の文章課題に書かれている内容は、「レポートの目的」、「テーマ選定のきっかけ・理由」、「背景」、「分析教材の情報」、「文型・文法の意味・機能・用法」、「問題点の指摘」、「問題点の原因」、「教材の改訂案」、「文型・文法の導入・練習案」、「まとめ」、「結論」、「今後の課題」、「参考文献」の 13 項目であった。調査対象者が最終原稿に含めた内容を表したものが表 5-2 である。

「レポートの目的」というのは調査対象者がレポートで行うことを明示的に述べるものである。例えば、「本レポートは、日本語初級レベルで指導される～を、【中心概念 A】により、以下の日本語学習者用の教材でどう提供されているかについて考察したものである」

(B の最終原稿より)、「本稿は～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」(C の最終原稿より)といったも

表 5-2：各調査対象者の文章課題に含まれている内容

	前期				後期					
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
レポートの目的	○	○	○	○					○	
テーマ選定のきっかけ・理由	○	○	○							
背景									○	
分析教材の情報	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
文型・文法の意味・機能・用法	○	○	○	○	○			○		○
問題点の指摘	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
問題点の原因	○					○				○
教材の改訂案				○	○				○	○
文型・文法の導入・練習案	○								○	
まとめ	○	○	○						○	○
結論		○	○	○		○	○		○	○
今後の課題									○	
参考文献	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

のである。

「テーマ選定のきっかけ・理由」というのは、どのようなきっかけ、理由でこのテーマを選んだのかを述べるものである。例えば、自己の日本語学習や教育上の経験などから、当該の文法や文型が教材でどのように提示されているか疑問や問題意識を持ったというような内容がこれに当たる。

「背景」というのは、テーマをレポートで取り上げ、分析することの必要性を訴えるための記述である。例えば、日本語教育や学習論における傾向や動向とそれによってどのような観点や議論が必要になったかを述べる部分である。以上の三つは、実際の分析に入る前に述べられるような内容で、通常、「はじめに」や「序論」の部分に含まれる内容である。

「分析教材の情報」とは、分析の教材に関する情報である。分析対象となった教材の書名や著者、出版年、出版社といった基本的な情報や、教材の全体構成や特徴、使用されて

いる地域などの情報、分析対象となった課やその課で扱っている文型・文法事項は何であるかといった情報である。著者、出版年、出版社などの基本的なもののみを載せた調査対象者と、後者の教材の特徴まで言及する調査対象者がいた。

「文型・文法の意味・機能・用法」というのは、分析対象とした文型や文法の意味や、どのような機能で使われるか、使用上の注意点などに関する内容である。「問題点の指摘」は、教材の不適切な部分の指摘とその理由である。「問題の原因」とは、なぜ指摘した問題が発生したのか、その原因を分析するものである。「教材の改訂案」というのは、指摘した問題の部分を、どのように修正すれば適切になるかという案である。また、「文型・文法の導入・練習案」というのは、教材の不適切な部分を修正するのではなく、その文型や文法導入に適切な会話文を別途作成するものや、文型の練習に適切なクラス活動案を提案するものである。以上の五つは、文章課題の実質的な分析部分である。

「まとめ」とは、分析の結果をまとめたもので、分析の結果、このようなことが明らかになったという部分である。「結論」というのは、分析をまとめた結果から導かれた自己の意見や主張を指す。「今後の課題」とは、レポートでは明らかにできなかった点を述べ、今後このような点を明らかにしたいといった展望を述べる部分である。これらの三つの内容は、「結論」、「おわりに」といった部分に含まれるような内容である。「参考文献」は参考文献の一覧を指す。

それでは、科目Aの内容に関して、調査対象者はどのような管理を行ったのであろうか。インタビュー、学習ダイアリーから、全体的内容に関して言及している部分を抽出し、分析を行った。全体的内容に関する調整行動は、どのような内容を課題に含めるべきかを検討するというものであった。

この課題の中心的な部分は、教材の問題点の指摘とその分析である。表5-2からわかるように、分析対象となる教材や文型の情報、問題点の指摘と分析、参考文献は、全ての調査対象者が課題に含めている。この部分は課題の構成要素としては不可欠なものであるという認識は、全調査対象者に共通であったと考えられる。調査対象者が課題遂行過程において、管理を行っていたのは、「文型・文法の導入・練習案」を含めるべきか否かというものであった。

(a) 文型・文法の導入・練習案

「文型・文法の導入・練習案」を課題内容に含めるという管理を意識的に行っていたの

は、調査対象者E、I、Jの3名である。また、調査対象者Dは、課題遂行中にはこのような調整を行わなかったが、課題遂行後に課題の自己評価を行う過程で、このような内容を含めるべきであったと内省を述べている。

このような内容を課題に含めてほしいという指示は、後期の講義でのみ出された。教員Aは、後期の第5回講義で、初めて文章課題の指示を与えたが、第10回の講義においても文章課題の内容に関する指示を再び行った。その中で「会話の流れが不自然だ、文型におかしいというところを指摘し、できれば代案を出してほしい。じゃあ、どうすればいいのかを考えてほしい」（後期講義観察メモ12/14より）と述べている。調査対象者E、I、Jの3名は「代案と解決」、「対策」、「文型にふさわしい会話」という言葉を用いて、教員Aの言う「代案」を課題に含めるべきだと内省を述べている。

調査対象者Eは、課題に「代案」を含めるべきであると考えており、また、そのことを他の受講生と話し、確認することによって、その考えが強化されたことがわかった。

データ 5-1：調査対象者Eへの第3回インタビューより

868	E:	他の人と話をして聞いていても、やっぱり入るのは、代案と解決じゃないかって、
869	R:	ああ。
870	E:	私もたぶん、そういうふう思ったし、

実際にEが書いた文章課題を見てみると、「他の教材の扱いや導入方法」という節が設けられ、分析対象とした「～たり、～たりする」という文型が、他の教材でどのような文型と組み合わせられて導入されているのかが述べられている。そして、Eが見学したことがある教員Aが担当する初級のクラスで実際に行われた「～たり、～たりする」と他の文型を同時に導入する方法を紹介している。この方法は、Eが独自に考案したものではなく、課題の読み手である教員Aが実践している教室活動である。文型・文法の導入・練習案の提示とはなっているが、元来教員Aの教育実践であるため、独自の導入案や教室活動案を提示してほしいと考える教員Aの意図には合致したものであるとは考えられない。

また、Eはこの後、文章の最後に「代案」という節を設け、「～たり～たり」の文型導入に関して、分析した教材が提示している「新聞だったり、雑誌だったりだ」といった、名詞に接続させる文型は導入せずに、「掃除をしたり、洗濯をしたりする」というような、動詞に接続する文型に限定して導入するという案を提示している。Eは教員Aの指示にあったように、「代案」を含めなければならないという意識を持ち、自己の文章課題に「代案」

という節を設けた。これでEの調整は成功したように思われる。しかし、Eは提出期限よりも早く課題を提出し、提出後に教員Aから連絡を受け、このままではいい評価ができないので、文章課題を再提出するようにとの指示を受ける。このことについて、筆者は教員へのインタビュー時に、その理由をたずねてみた。教員Aは次のように述べている。

データ 5-2：後期終了後の教員へのインタビューより

105	AS:	(前略)日本語教育の話になっていないんですね。
106	R:	はあ。
107	AS:	だから、これだと日本語教育の大学院の話じゃないでしょうって。ちゃんと日本語教育にしてくださいって言ったので、そういうことです。 (省略)
115	AS:	(前略)だって、教科書の問題とか教材の扱い、導入法って観点がなかったんですね。ただ、言語学的な分析をしていた感じなのね。

このように、教員AはEの文章課題の問題点を、日本語教育の観点で書いていないということ、つまり、具体的な教材の扱い方や、導入法について書いていないことであるとしている。Eは教員Aの連絡を受け、文章課題を書き直す。書き直したのものには、もともとあった「代案」に「～たり～たりする」の文型を練習するための、具体的なクラス活動案を加えている。教員Aは、再提出された文章課題について「日本語教育に近づいた」と評価をしている。調査対象者Eは、最初に教員Aの「代案を出してほしい」という指示を受けて「代案」を含めたのであるが、その内容は教員Aの望むような「代案」ではなかった。最初に提出した課題にEが含まれた「代案」は、具体的にどのような導入を行うのか、どのような教室活動を行うかといったものではなかった。つまり、Eは教員Aは具体的な文型導入や活動案を望んでいたが、この「代案」がどのようなものであるかを深く考えることなく、「代案」という節を設け、形式的に文章課題に盛り込んだとすることができるだろう。あるいは、教員Aが指示した「代案」を課題に含めたというだけで、教員が求めるものを書くことができたと安心してしまったかもしれない。その結果、よい評価が得られず、書き直しを求められるという結果になる。調査対象者Eの内容に関する最初の管理は失敗に終わったということになる。これは、具体的な教室活動を含めて欲しいと望む教員Aの意図、つまり、課題要求を正しく解釈できなかったことから生じた逸脱であると分析することができるだろう。

次に、調査対象者Iの管理を分析する。調査対象者Iは、第2回インタビューの際に、

それまで計画していた課題の分析教材とテーマを、全く異なるものへと変更すると述べる。その理由の一つとして、先に計画していた韓国の中高等教育の教材と大学の入学試験問題の分析を行っても、「対策」を考えることが困難であることを理由として挙げている。

データ 5-3：調査対象者 I への第 2 回インタビューより

- | | | |
|-----|----|--|
| 203 | R: | (前略)じゃあこのレポートのために、(自国の)センター試験の分析をするっていうことは、今はもう考えていないんですか。 |
| 204 | I: | ちょっと見て、ちょっとだけ分析したんですけど、どうやってこれがおかしいとか、もしかしてこれがおかしいのであれば、他に対策とか考えているかって言われたら、全然私も思いつかないので書けないって(思いました)。そういう…内容的に。 |

このデータから、調査対象者 I が「対策」を課題の必須構成要素と見なしていることがわかる。また、次のデータから I が「対策」と述べていることが、どのようなものを指しているのか、より具体的にわかる。

データ 5-4：調査対象者 I への第 2 回インタビューより

- | | | |
|-----|----|---|
| 292 | I: | それで、対策っていうか、自分なりにはこう思っていますっていうか、 |
| 293 | R: | うーん、こうなっているけど、実はこういうふうにしたほうがいいんじゃないかってこと？ |
| 294 | I: | 「ておく」の実際の場面はこういうのがあるとか、 |

調査対象者 I は、分析対象とする文型「～ておく」が提示されている文脈が不自然であると指摘した上で、その文型が実際に使用される文脈を提示することが、「対策」であり、そのような内容を含めることが必須であると考えていることがわかる。調査対象者 I が述べている「実際の場面はこういうのがある」というのは、取り上げた文型が実際にどのような場面で使われているのかを考え、会話例を示す、練習問題を考えるということで、これこそ、教員 A が望んでいる「中心概念 A」の観点による代案と考えることができる。調査対象者 I は、文章課題の中で「中心概念 A」による検討を行い、具体的にどのような会話が提示できるか、どのような練習が考えられるかを提示している。

また、筆者は、調査対象者 I に他の受講生の発表レジュメで参考になったものはあるかとたずねた。調査対象者 I は、「対策」の部分を書くのに、発表レジュメの表現を参考にしようと考えたが「解決とか対策はあまりなかった」と述べ、発表者の口頭発表やそのレジュメには、「解決や対策」の内容が含まれていないことを問題として留意していたことがわ

かる。

データ 5-5：調査対象者 I への第 3 回インタビューより

219	I:	(前略)解決とか対策とか、対策はあんまりなかったんで、対策よりも問題点を指摘するときの書き方とかを見ってみました。
220	R:	(前略)この前のインタビューのときから対策を入れるって言っていましたよね。
221	I:	そう言いましたか？
222	R:	うん、言いました。(笑い)Iさん言っていたから。(笑い)
223	I:	(笑い)はい、そうですね。対策、それは、たぶん先生が対策を考えようって言うので、どうしよう対策って思って、たぶん、ずっと引きずられたかもしれません。
224	R:	ああ、対策も書かなきゃっていうのがずっと頭にあった？
225	I:	ええ。

また、このデータの 223 の I の発話からは、調査対象者 I が「対策」を課題に含めることを非常に強く意識しており、それは、教員 A が講義で述べた「代案も考えてほしい」という指示によることがわかった。

調査対象者 I の文章課題の最終原稿には、『～ておく』の文型指導において一提案」という節が設けられ、3 ページが割かれている。この節では、分析した問題点をまとめ、「ておく」が用いられる文脈を三つ提示している。さらに、後期の講義で、説明がされた他の概念による教室活動案を提示している。教員 A は後期終了後のインタビューで、後期の留学生が提出した文章課題の中で、優れたものとして調査対象者 I の文章課題を挙げている。その理由の一つとして、「～ておく」が用いられる文脈を考え、その会話例を出し、どのような教室活動ができるかという改善案を提示していることであると述べている。このように、調査対象者 I は、教員 A の指示を受け、適切な内容を課題に含め、高い評価を得ることができた。つまり、課題に含めるべき内容の調整に成功したと考えることができる。

調査対象者 J の最終インタビューは、J の都合により文章課題完成前に行われた。そのため、インタビュー時の原稿は未完成であった。筆者は、さらに文章課題に追加する内容は何かとたずねたところ、J は次のように答えた。

データ 5-6：調査対象者 J への第 3 回インタビューより

223	R:	(前略)あとの残りは何を…
224	J:	残りはテキストの会話のところを直したところで、ちょっと、これを作らなかつたんです。「～てください」の表現にふさわしい会話を、他にできるんじゃないかなって。で、いろいろな本を見たんだけど、それが、まだないので、

- 225 R: えっと、そうすると、これは『XX日本語』の会話を正しく書き直したもので、これ以外にもう一つ、
- 226 J: **もっとふさわしい場面を設定して、それを作りたかったんです。**
- 227 R: 「てください」を使うのにふさわしい場面。
- 228 J: はい。
- 229 R: じゃ、それを自分で考えて…じゃあ、あとはそれ書くんですね。
- 230 J: はい。

このように、調査対象者Jはさらに書くべき内容として、分析対象とした文型、「～てください」の導入にふさわしい文脈を挙げている。しかしながら、データ5-6の224の「いろいろな本を見たんだけど」という発話からわかるように、Jは「～てください」の提示にふさわしい文脈を、何らかの書籍から得ようとしていた。しかしながら、この時点で、その方法でその文脈を探し当てることができずに、問題解決は得られていない。その後、Jは文章課題を完成するのだが、最終原稿には「～てください」が使用される文脈として、教員が学生に与える指示を例として挙げているが、第3回目インタビューの時点でJが計画をしていたような、会話の形態での提示はなされていない。これは、調査対象者Jは教員Aの言う「代案」となる会話例を含めなければならないという意識があったものの、その調整の遂行段階において問題が発生し、調整が遂行されなかったということができる。

以上の調査対象者E、I、Jは、後期の講義を履修していた調査対象者である。前述のように、後期には教員Aは代案を出すようにと明示的な指示があった。それに対して、前期の講義ではこのような明示的な指示はなされなかった。しかし、調査対象者Aは、このような内容を課題に含めている。また、文章課題提出後の調査対象者Dに、課題の自己評価をたずねたところ、次のように答えている。

データ5-7：調査対象者Dへの第4回インタビューより

- 44 D: たぶん、…いっしょに授業受ける人の中で、学生の中で日本語学校で教えたことがある人もいるので、教えるときに気づいた問題とか、レポートにそって分析、あと、**教授法を提案するほうがA先生がよかったと思うのではないかと思います。**
- 45 R: そうすると、**教え方の提案まで書いたほうがよかったのではないかと**ということ？
- 46 D: **そうです。**…と思います。

このように、調査対象者Dは自らの文章課題の問題として、日本語教育の観点が足りなかったことを挙げ、具体的にどのように教えたらいいいのか提案していないことが問題である

としている。この留意は課題遂行後に起こったため、この留意に基づいた調整は行われることがなかった。教員Aが明示的に指示をしていないにもかかわらず、調査対象者Dは実際に教員Aが求める内容を正しく推測できたということがわかる。

しかし、その一方で、前期の他の調査対象者B、Cにはこのような留意も調整も見られなかった。また、後期の調査対象者F、G、Hは、教員Aから「代案を出してほしい」という指示があったにもかかわらず、自己の問題を留意することも、調整を行うこともなかった。この原因は、調査対象者の内省が得られていないので、定かではないが、教員Aの指示の理解上の問題や、留意したものの否定的に評価がされなかった、あるいは、調整を遂行する段階で問題が生じたなどの原因が考えられる。

以上、文章課題の内容に関する意識的な管理プロセスを見てきた。次に分析するのは自己の分析や主張に説得力を持たせるための文献の使用に関する管理プロセスである。

(b) 自己の分析や主張を裏付ける文献

インタビューで得られた調査対象者の内省から、自己の分析や主張を裏付ける文献の使用に関する管理が行われていたことがわかった。調査対象者Aは、文章課題遂行後に自己の課題を評価して、次のように述べている。

データ 5-8：調査対象者Aへの第4回インタビューより

145 A: 参考文献とかですね、本当に本文の中にはめ込んでですね、もう本当に論文と緊密な関係があつて、こんな参考文献があつただけど、私はこのように違う考えを持っているとか、私の考えと似ているところはですね、参考文献によるとあつたとかですね、あれはいいんだけど、私そこができなかったんですね。
--

調査対象者Aは、図書館が課題提出直前の数日間、休館になることを知らずにいたため、必要な文献を探そうとしたが、探せないという問題が発生した。そのため、文章課題の分析に文献を用いることができず、自己の文章課題の弱点であると分析している。また、次のデータでは、そのために自己の文章課題は感想文のようになってしまい、客観性に欠けると否定的に評価を行っている。

データ 5-9：調査対象者Aへの第4回インタビューより

279 A: やっぱり、自分の考えに過ぎませんから、もうちょっと客観的に見てですね、もうちょっと関連研究とか、関連研究の中では、ここまで研究はできなかつた、ところとかですね、少し触れながら書けば、論文みたいだけど、もうこれ何か、少し感想文みたいな、ですね、自分の中の考えとか、それにしか過ぎないと思いましたね。

このように、調査対象者Aは文章課題に自己の考えをサポートする文献が必要であると考えていることがわかる。同様に、調査対象者Cも「文献を使ったほうがいいでしょう」、「わたしのアイデアだけだと、ぜんぜん、…まあ、何か参考文献を使ったほうがいいと思ひまして」（第4章4.2.3.4、データ4-35）と、述べており、自己の意見をサポートするための材料として、文献を引用する必要があると考えていることがわかる。

このように、調査対象者Cには「自己の主張をサポートする」ために、教員Aの論文を引用したほうがいいのかという考えがあり、実際にそれを実行している。また、教員Aが文章課題に望んでいることは、受講生が自分の論文を読むことで、受講生は論文を読んだことを文章課題で示したほうがいいのかと考えていることがわかる。そのように考える根拠として、教員Aが前期の第1回目の講義で、主に自分が執筆した論文、書籍の一覧を配布し、「全部読んでください」と述べたことを挙げている。

データ 5-10 調査対象者Cへの第4回インタビューより

183 R: A先生は、どんなレポートを望んでいると思いますか。
184 C: (前略)こんなに頑張りました、努力をしましたっていうのがいちばん望んでいるかなと思ひまして。やっぱりちゃんと論文を読んで、まあ、やっぱりA先生は自分の論文を読んで欲しかつたと思います。これ(文献リスト)は、最初に渡しましたから、これは、必須と言いましたから、これは必要だと思ひました。だから、レポートに、これ全然使わなかつたら、ちょっとだめと思ひました。と、思つたんですけど、そうかどうかわからない。

このように、調査対象者Cは教員Aが自分の論文の一覧を配布し、全部読むよう指示を出したことから推測して、これらの論文を文章課題に含めるべきであるという考えに至つたことがわかる。調査対象者Cは自己の分析や主張を述べるだけでは不十分で、それをサポートするものとして、関連文献を文章課題に含めるべきだという観点と、教員Aが受講生に望んでいるのは、自分の論文を読むことであり、受講生はそれを論文の中で示すべきだという二つの観点により、このような調整を行つたと分析できる。このうち、後者の観点は、第4章で述べた、講義の中心概念に関連するテーマで書ける教材を選ぶという調整と同様の調整であると考えられる。「教員Aの論文をレポートの中に含めるべきである」とい

う管理の意識は、他の調査対象者にも認められた。次にこのような意識による調整を見ていく。

(c) 教員 A の文献

教員 A の論文を文章課題の中に取り入れるという調整は、調査対象者 B にも見られた。調査対象者 B には、次のデータに見られるように、教員 A の論文の内容を引用しなければならないという規範があり、その規範に応じた調整を遂行している。

データ 5-11：B への第 4 回インタビューより

496	B:	これはなんという、先生の論文、論文のこと。
497	R:	ふん、ふん、ふん。
498	B:	ちょっと書かないとと思って、そこから出した。

調査対象者 B は教員 A の論文を文章課題に含めるべきであるという規範による調整を遂行した。その文章課題を見てみると、教員 A の「中心概念 A」の定義を引用し、指摘した問題点を「中心概念 A」に関連付けようとしている。しかしながら、調査対象者 B の教材分析と主張と、「中心概念 A」との間には飛躍があり、その関連は説明されておらず、明確ではない。これは、自己の分析や主張を裏付けるために教員 A の論文を引用したのではなく、教員 A の文献を引用したほうがいいという規範によってのみ、引用を行ったためであると考える。

また、調査対象者 F は課題遂行後に自己の文章課題の評価を求められ、教員 A の文献を引用しなかったことを否定的に評価している。このことから調査対象者 F にも同様の規範があったと思われる。

データ 5-12：調査対象者 F への第 3 回インタビューより

383	F:	(前略)私、考えたのは、A 先生のレポートですから、 A 先生の参考文献を入れないとまずいじゃないかなあ 。でも、確かに自分は読んでいないから、入れるべきじゃないですよ。結局、参考文献のところ、A 先生の何も入れていないです。どうですかね。 やっぱり、読んでおいて、参考にして、A 先生の文献は入れるべきですかね 。(笑い)
384	R:	(笑い)うーん、どうだろう。
385	F:	先生から見ると、私の授業で私のを読んでいないのはねえ。(中略)あ、『XX 表現』とかは読んでいますけど、『XX 表現』。自分、 やっぱり文型的には捉えていないので、文化的な面から捉えたので、やっぱり『XX 表現』は、読んだことは読んだんですけど、あんまり

参考にしていない。まあ参考にしたところはほんのちょっとです。(後略)

データ 5-13：調査対象者 F への第 3 回目インタビューより

415 F: (前略)A先生のをぜんぜん読まずに、自分の思ったままに書きちゃったら、まずいかもし
れない。(後略)

このように、調査対象者 F は文章課題の中に教員 A の論文を引用していないこと、教員 A の論文を読まずに自己の意見を書いたことを問題であると留意している。

以上をまとめると、3名の調査対象者には教員 A の論文を文章課題に引用するべきであるという規範があり、一人の調査対象者はテーマ選定の段階から、教員 A の論文が引用できる素材を選定し、引用するという調整を行っていた。この調整は、教員 A は受講生に教員 A の論文を読むことを期待しており、課題に教員 A の論文を引用することによって、論文を読んだことを示すことができるという考えによる。また、もう一人の調査対象者も同様の規範を持ち、調整を行ったのだが、その分析と教員 A の引用部分には飛躍があり、引用部分の関連付けがうまくなされていなかった。このような課題において、文献の引用は、自己の主張を裏付けるためのものであるが、引用することが第一の目的となってしまった場合に、このような問題が生ずると分析できる。また、もう一人の調査対象者は、文章課題遂行後に文章課題に教員 A の論文を引用しなかったことを問題であると留意し、自己の意見を述べるだけでなく、教員 A の論文を読んだ上で自己の意見と関連付けて引用するべきであったと内省を述べている。

しかしながら、第 4 章の 4.1.3.2「課題の評価」で示したデータ 4-6 に見られるように、教員 A は、「よく勉強しているとか、よく調べた」、「授業の内容が反映されている」、「紹介された文献が引用されている」といったことは、評価にはあまり影響を与えないとしている。また、「参考文献がなくても、すごくおもしろいものもある」と述べており、教員 A が「自己の分析や主張をサポートする文献」や「教員 A の論文」を、文章課題に含めるべき内容であると認識していないことがわかる。つまり、教員 A の要求と調査対象者の課題要求の解釈にギャップが生じていたということになる。

5.1.1.1 では、全体的内容に関する管理プロセスを見てきた。調査対象者の内省に現れた全体的内容の管理は、「文型・文法の導入・練習案」、「自己の分析や主張をサポートする文献」、「教員 A の論文」の三つの内容を課題に含めるべきであるという規範によるもので

あった。「文型・文法の導入・練習案」に関しては、教員Aからの指示による規範であったが、全ての調査対象者がこの教員Aの指示を正しく理解し、調整を行ったわけではなかった。形式的にこのような規範に従ったが、教員Aの望む教育の観点からの提案ではなかったために、調整に失敗した調査対象者もいた。また、このような指示を受けながらも、最後までこのような規範からの逸脱に留意しなかった調査対象者もいた。

「自己の分析や主張をサポートする文献」を文章課題に含めるべきだという規範は、自己の分析や主張をサポートするための文献を課題に含めなければ、感想文になってしまう、自己の意見を述べるだけではよくないという考えによる。このように、文章課題には、自己の主張を述べるだけでは不十分であり、客観性を持たせるために文献の引用が必要だと考えていることがわかった。

「教員Aの論文」を含めるべきだという考えは、課題遂行の過程において、教員Aが受講生に自分の論文や著書を読むことを要求している、講義の内容や中心概念を文章課題に反映させなければならないという考えによるものであった。

5.1.1.2. 局所的内容

局所的内容の調整というのは、文章全体にはかかわらない部分的な内容に関する調整である。本調査のデータには、一度書いた内容に誤りがあることに気づき、それを改めるという局所的内容の調整の遂行が認められた。次のデータは、調査対象者Cの書き直し前の原稿と書き直し後の原稿を比較したものである。

データ 5-14：調査対象者Cの文章課題原稿より

調整前	本稿は「…したほうがいい」という助言表現を(後略)
調整後	本稿は「…ほうがいい」という助言表現を(後略)

インタビューで調査者は、この書き直しの行動の意図をたずねたところ、次のように答えた。

データ 5-15：調査対象者Cへの第4回インタビューより

195 R: 「したほうがいい」から「ほうがいい」にしたんですけど、これは？
--

196	C:	そうですね。「ほうがいい」は、否定もありますから、「したほうがいい」は、もっと狭い意味で、「ほうがいい」はもっと広い。
197	R:	ああ。「ないほうがいい」っていうのが…
198	C:	「ないほうがいい」がありますから。

「したほうがいい」という文型の提示のしかたでは、否定形の「ないほうがいい」を含めることができないため、調査対象者Cは否定形をも含めることができる「ほうがいい」という文型の提示に変更をしたということである。

また、発表を行った調査対象者EやFには、発表で得られたフィードバックから、文章課題の内容に変更を加えるという調整が見られた。調査対象者Eは、発表用のレジユメの「代案」の項目として、文型「～たり、～たり」の導入時に他の文型2種を導入するという案を提示していたが、発表時に他の受講生から、「よけい混乱する」というコメントを得て、この部分を文章課題から削除している。

データ 5-16：調査対象者Eへの第3回インタビューより

760	E:	「て」とか「し」とかも一緒に入れない。「たり」だけでいい。「たり」だったら、 他の文型と一緒にしないで、「たり」は「たり」だけ。
761	R:	…ここがなくなったということ。これは、「よけい混乱する」っていう、じゃあ、
762	E:	(発表したときに他の受講生が言った) 意見で、
763	R:	他の人の意見を入れて。

口頭発表を行った調査対象者Fも、同様に発表時のフィードバックを参考にして文章課題の内容に修正を加えている。

また、文章の産出中に新しい内容を思いつく、あるいは、新しい問題点を発見し、その内容を文章に加えるという調整も見られた。調査対象者Jは、分析対象の教材中の問題点を書くうちに、新たな問題点に気づき、それを加えるという調整を行った。次のデータは、調査対象者Jの原稿の修整過程を示すもので、最初に問題点として挙げていた「今」、「ちょっと待ってください」という二つの点に、「…ている」に関する問題点を追加したものである。

データ 5-17：調査対象者Jの文章課題原稿より

調整前	④本文(3)の最後のところの局員さんの話「今、重さを量っていますから、ちょっと待ってください」の「今」と「ちょっと待ってください」の表現がおかしい。「今」は「0」レベルに対して使う
-----	--

	表現である。お客さんは「+1」レベルであって「ただいま」に直るべきである。「ちょっと待ってください」も上と同じ間違いで「0」レベルに対して使う表現である。くだけた感じがする。
調整後	④本文(3)の最後のところの局員さんの話「今、重さを量っていますから、ちょっと待ってください」の「今」、「…ている」と「ちょっと待ってください」の表現がおかしい。「今」は「0」レベルに対して使う表現である。お客さんは「+1」レベルであって「ただいま」に直るべきである。「…ている」も「0」レベルに対して使う表現である。ここでは動作の主体を高くしない丁重語「…ておる」を使ったほうがいいだろう。「ちょっと待ってください」も上と同じ間違いで「0」レベルに対して使う表現である。くだけた感じがする。

この修正について、調査対象者 J は、次のように述べている。

データ 5-18：調査対象者 J への第 3 回インタビューより

359	R: (前略)ここは、「今」、「ている」と「ちょっとまってください」の表現がちょっとおかしい。これは、最初にしたときに…「ている」については、
360	J: 書かなかった。
361	R: それは、書こうと思っていたけど、忘れちゃったんですか。それとも後から、
362	J: 後で気づいたんです。

このように文章の産出途中で新たな問題点に気づき、最初の計画を変更して書き加えるという調整行動は、調査対象者 D、F、G、H にも見られた。このような調整は、宮崎(2003)の調査対象者の文章産出過程にも見られた。文章の書き手は、文章の産出過程において、書くことによって、あるいは、自分がすでに書いた文章を読み返すことによって、新たな観点やアイデア、内容を思いつき、それを書き加えることによって、内容をより豊かなものにしていくという調整である。

5.1.2. 構成

次に、文章の構成に関する調整を見ていく。構成についても、内容と同様に、文章全体にかかわる全体的構成と、一部分の構成である局所的構成の二つの調整が行われた。

5.1.2.1. 全体的構成

これは、文章全体をどのような構成で書くかという問題である。「全体的構成」としたが、全体的内容にも深くかかわる問題である。5.1.1.1「全体的内容」の分析で見た、表 5-2

からわかるように、全ての調査対象者の文章課題に共通して書かれた内容は、「教材の情報」、「問題点の指摘」、「参考文献」の三つであった。これは、分析対象とした教材、課、文型・文法の情報を載せ、次に教材の不適切な箇所を指摘、分析し、最後に分析の参考とした文献を載せるというような、この課題に最も基本的な部分である。つまり、これらの内容はこの課題に不可欠な構成要素である。

これ以外の内容には、バリエーションが認められた。バリエーションの中でも、特筆すべきは、「レポートの目的」や「テーマ選定のきっかけ」を文章に含めるか否かである。なぜなら、前期の講義を履修した対象者と後期の講義を履修した対象者間ではっきりと違いが見られたからである。前期の講義を履修したA、B、C、Dの全ての調査対象者が、レポートの目的を含めたのに対して、後期の講義を履修した調査対象者の中で、この内容を含めたのはIのみであった。調査対象者A、B、Cは、文章課題を「はじめに」や「序論」に当たる節を設けており、その中に「レポートの目的」や「テーマ選定のきっかけ」を述べている。調査対象者Dは、これらの調査対象者と違い、「はじめに」や「序論」といった節の見出しを設けていないが、文章冒頭の2段落は、実質的には序論に当たる部分と見なすことができる。例として調査対象者Cのレポート最終原稿の冒頭部分を載せる（データ5-19）。

後期の講義を履修したIも同様に、「はじめに」という見出しを付け、序論を設けている。これら5名の調査対象者は、この文章課題を序論から始まり、本論へと進んでいくという典型的な文章構成の形式を採用している。一方、その他の調査対象者は、分析対象とした教材の書名、出版社、出版年などの情報、分析対象とした課のタイトル、導入文型などを冒頭に書いた後で、「分析」、「問題点と解決策」、「～の用法」などといった節を設け、問題点や文型の用法を箇条書きにする形式で書かれていた。この文章構成の違いが、調査対象者が文章課題に含める内容が異なる原因となっている。つまり、全体内容の違いは、どのような形式、構成を採用して文章課題を書くかという文章形式、文章構成の違いから来ていると考えられる。

調査対象者FとEの2名は、口頭発表を行ったが、文章課題を提出する際に、口頭発表に用いた発表用のレジюмеに、発表時に得られたフィードバックによる局所的内容の変更を行っている。しかし、文章形式は新たに表紙を添付するのみで、発表レジюмеの形式のまま提出した。調査対象者Fの発表レジюмеの冒頭部分を例として示す（データ5-20）。

(表紙)	(提出日)
(科目名)	
(教員名)	
(タイトル)	
(学籍番号)	
氏名(C 氏名)	
(改ページ 本文)	
1. はじめに	
<p>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。</p>	
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)	

データ 5-20：調査対象者 F の発表レジュメ (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 氏名

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「いらっしゃいませ」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)

調査対象者 E と F は、口頭発表の準備を始める前の第 2 回インタビューの際に、口頭発表で配布された他の受講生の発表レジュメを文章課題の参考にしたいと述べている。

データ 5-21：調査対象者 E への第 2 回インタビューより

412 R: 毎回やっている発表っていうのはどうですかね。何か参考になりそうですかね。

413 E: あの発表ですか。科目 A の？

(省略)

415 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 5-22：調査対象者 F への第 2 回インタビューより

223 R: この先はどうする予定ですか。

224 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、あのおかしいと思った原因を書いて、で、あ、う、後はみなさんが発表したレポートを参考にして、同じ形に作り上げたいと思うんですけど。

これらのインタビューの発言からわかるように、調査対象者 E と F は、文章課題のモデルとして、発表レジュメを用いると計画している。発表を行わなかった、調査対象者 G、H、

Jも、発表者のレジユメの形式を模倣し、同様の形式で文章課題を作成し、提出した。

もともと文章課題と口頭発表のためのレジユメはその目的が異なる。口頭発表のためのレジユメは聴覚情報のみでは、聞き手の理解が困難であろうという配慮から、口頭発表の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、口頭発表の聴覚情報と発表レジユメの視覚情報の双方があって、聞き手は理解することができる。もし、これら情報で理解に達することができなかつたとしても、聞き手が発表者に説明を求め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、読み手である教員の理解を得なければならない。分析教材の情報と問題点のみが箇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においても、読み手が理解しやすく書くという点においても、適切であるとは言えない。

それにもかかわらず、なぜ調査対象者E、F、G、H、Jの5名は、発表レジユメの形式をそのまま文章課題の形式として採用したのであろうか。次のデータは、文章課題を遂行するのに何が難しかったかという質問に対し、調査対象者Hが文章形式について言及したときのものである。

データ 5-23：調査対象者Hへの第3回インタビューより

303	R:	中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。
304	H:	んー。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ふ。
305	R:	じゃあ、A先生のレポートで一番難しかったのはテーマを見るけること、二番目はどの形式で書くか。
306	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。
307	R:	じゃ、迷った？
308	H:	はいはい。
309	R:	じゃあ、迷って、それで、どうしたの。
310	H:	一番やさしい、便利な構造を選んだ。
311	R:	発表のレジユメを参考にしましたか。
312	H:	はい。だから、あんまりレポートらしくない、たぶんね。

このデータに見られるように、調査対象者Hはレポートの形式として、序論、本論、結論という基本的な文章構成が、レポートの文章構成として適切であると認識している。しかし、科目Aの文章課題を遂行するときに、どのような構成を採用すればいいのかわからなかつたために、発表のレジユメを参考にして書いたとのことである。そして、そのため

に、「レポートらしくない」ものとなってしまったと考えている。つまり、「レポートらしくない」と逸脱を留意していたことになる。また、次のデータでは、調査対象者Hは、発表用のレジюмеがレポートの形式とは異なると認識しながらも、その形式を採用した理由を述べている。さらに、学術雑誌に掲載されている論文について触れ、レポートはそのような正式な論文とも異なるものであると考えていることがわかる。

データ 5-24：調査対象者Hへの第3回インタビューより

313	R:	(前略)発表のレジюмеを参考にしたら、正式なレポートの形式とは違いますよね。
314	H:	はい。
315	R:	それは、自分でも気がついた。
316	H:	はい。
317	R:	でも、その方法にした。
318	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。
319	R:	そうですよね。発表用のレジюмеしか見たことがありませんよね。
320	H:	そうそう。ゼミの時(に見るのはレジюме)。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。
321	R:	うんうん。
322	H:	やはり、正式な論文とは違っていると思う。

このデータから、調査対象者Hは自分の文章課題のモデルとなるようなものを求めていたが、講義やゼミなどで配布され、目にするものは発表レジюмеであり、モデルとして適当なものが入手できなかったことがわかる。そして、学術雑誌などの掲載されている論文もレポートとは異なり、モデルとするには不適當であると考えた。そのため、仕方なく発表レジюмеの形式を用いることにした。つまり、調査対象者Hはレポートの形式は、普段の講義で目にする発表レジюмеとも、学術雑誌に掲載されている論文とも、異なると認識しているものの、その他にモデルとなる受講生のレポートがなかったため、手近にあり、簡単な発表レジюмеの形式を採用したのである。

また、次のデータからは調査対象者Hは、論文で用いられるような文章構成で書くのが理想ではあるが、そのためには、一つの論点にまとめなければならず、教材の不適切な箇所を羅列する今回の文章課題では、このような形式を採用することができなかったとも述べている。

データ 5-25：調査対象者Hへの第3回インタビューより

- 323 R: (前略)じゃあ、研究科の紀要に載っているような、正式な論文、問題提起があつて、本論があつて、またその中でも分かれていて、結論。そのような形で書こうかなあつて思いましたか。
- 324 H: はい。思いました。
- 325 R: でも、やっぱり、やめた。
- 326 H: はい。
- 327 R: それはどうしてですか。
- 328 H: (問題点を探るのは、あまりまとまっていない感じで、そういう形を取ったら、主な論点というか中心がどこに置かわからないです。だから、今のは、ばらばらに書いたでしょう。
- 329 R: ああ、(後略)
- 330 H: なんか、そういう形にしたら論点は一つでいいですね。主なテーマ。例えば見つかったものはすべて同じような問題があつたから、それを集めて、どうしてから、そして、どういうふうに訂正すればいいか、はい。
- 331 R: ああ、じゃあ、正式な文章にするためには、たくさんのことをまとめた感じ。
- 332 H: はいはい。せめて、まとめた感じ。
(省略)
- 336 H: もちろん一番理想的なのは、あの、まとまったほうがいいと思うけど、今回はちょっと無理と思う。

論文の形式にするためには、論点を一つにまとめる必要があると考え、それもできなかったため、調整が遂行されなかったと考えることができる。つまり、この文章課題の内容面からも序論、本論、結論という構成にすることは難しいと考えたために、発表レジュメと同じ形式にしたということになる。

次に分析する調査対象者 J は、筆者に質問をされるまで、文章課題を発表者のレジュメの形式にすることが逸脱であると留意していなかった。つまり、J は H とは異なりこのようなレジュメの形式を採用することが問題であるという認識が全くなかった。

データ 5-26：調査対象者 J への第 3 回インタビューより

- 281 R: (前略)何か参考にしたものってありますか。例えば、発表した人のレジュメを参考にしたとか、他のレポートの形式を参考にしたとか、
- 282 J: …これ、書いたのは、前の A 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あつて思って、で、自分もこういう形式で書きました。

しかし、調査対象者 J も H と同様に、一般的にレポートは序論、本論、結論という文章構成を成しているという知識を有しており、同学期に履修していた「日本事情」の期末レポートでは、そのような文章構成でレポートを作成したという。しかし、次のデータ 5-25

の 296 の調査対象者 J の発言から、発表者が提出した発表レジュメもレポートの形式になると考え、その形式をそのまま採用したことがわかった。

データ 5-27：調査対象者 J への第 3 回インタビューより

288	J:	私の頭のイメージでは、論文というと序論、本論、結論ってあって、最後の結論があって、そういうふうに考えていたんですけど、みなさんの発表を聞いて、これも論文形式だなあって思って、 (省略)
293	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？
294	J:	違いますよね。レジュメとレポートは。
295	R:	うん。違うかなあって思ったから、聞いてみたかったんですけど。そうすると、Jさんがみんなのレジュメを見て書いたレポートというのは、レポートの形式にもなると思いますか。
296	J:	え、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。

また、調査対象者 J が科目 A の発表者の発表レジュメを文章課題としてふさわしいと考えたのには、別の要因もあったと考えられる。J が同学期に履修していた L2 としての日本語科目である「日本事情」では、自ら決定したテーマに関するレポートを作成し、講義で口頭発表も行うというものであった。この講義では、調査対象者 J は文章課題と発表用のレジュメとして別々のものを提出したという。このことから、調査対象者 J には、文章課題と発表用のレジュメは異なる形式で作成されるという認識はあったはずである。しかしながら、この講義の口頭発表で用いた発表レジュメは、次のデータで述べられているように、序論や本論で、口頭で述べられる内容の要点を短くまとめたものであったようだ。それに対して、科目 A で配布されたレジュメには、箇条書きではあるものの、その分析内容や改訂案などが文章の形式で書かれているという違いがあった。

データ 5-28：調査対象者 J への第 3 回インタビューより

299	R:	日本事情でやった発表レジュメとも、このクラスでみんなが出しているレジュメとも違いますか。
300	J:	違います。
301	R:	どう違いますか。
302	J:	日本事情で、みなさんが発表するときのレジュメは、…本当に短くて、序論はなにになに、なにになにとか。こっちのレジュメはすごい、ものすごい文章を書いたりするので、ちょっとレポートにもなれるんじゃないかなあって。

調査対象者 J は、科目 A で配布された発表レジュメを他の講義の口頭発表で用いられた発表レジュメとも異なるものであると認識し、このことから科目 A の発表レジュメはそのまま文章課題にもなり得ると考えたのである。データ 5-27 の 296 で、調査対象者 J が「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」と述べていることから、発表のレジュメがそのままレポートの形式として使用できると考えたことがわかる。

調査対象者 E は、調査対象者 H と J とは異なる管理プロセスを行っていたことがわかった。調査対象者 E は、発表レジュメの形式で書くことが規範からの逸脱と認識していた H や、逸脱を全く留意していなかった J とは異なり、一般的な文章課題の構成と発表レジュメの形式を比較した上で、発表レジュメの形式のほうが適切であると考え、採用したと報告している。

データ 5-29：調査対象者 E への第 3 回インタビューより

438	E:	文章としては、A 先生のものだから、他のものと違う感じで書いた。
439	R:	ふうん。
440	E:	他の科目だったら、レポートはこんな感じには書かない。「はじめに」とか、私がなんでこれを書いたかとか、いろいろ書きますけど、これはただ、整理した感じで…
441	R:	それは、じゃあ、あえて、
442	E:	あえて書かなかった。
443	R:	必要ないと思って、書かなかったの？形式としては、あれですよ、発表レジュメに…発表レジュメの内容を直して、
444	E:	そのまんまですよ。 (省略)
447	R:	(前略)このレポートは、その形式で、出したほうが良いと思ったの？
448	E:	これは、もう、これでいいだろうって。
449	R:	これでいいかなって。
450	E:	他のものだったら「いち、に、さん」とかして、「はじめに」からやって「終わりに」までやったんだけど、これは分析して、こういう問題点があったってことだから、別に「はじめに」から、結論を導き、きちんと書く必要がないんじゃないのかなあって、自分勝手に判断して、(笑い)

また、このデータの 450 で E が述べているように、このような発表レジュメの形式を採用した理由は、この文章課題が結論を導き出すような課題ではないためであるということであった。また、次のデータでも教員 A が求めるのはこのような形式であろうと述べ、その理由を教材の分析は、「何かが明らかになった」というものではないからだと説明している。

データ 5-30：調査対象者 E への第 3 回インタビューより

866	E:	A先生の、教科書(の分析の課題)で問題として求めるのはこういう形なのかなってことですかね。
867	R:	なるほどね。 (省略)
872	E:	それに対して、何かが明らかになったとか、そういうのとは、また別なんで、教科書(の分析は)。

以上に、全体的な文章構成に関して、インタビューで内省が得られた調査対象者 H、J、E の管理プロセスを分析した。あえてこの形式を選んだという調査対象者 E 以外の調査対象者が、発表レジюмеの形式を採用したのは、安易に発表レジюмеをモデルとして利用したことによると分析する。

それでは、前期に科目 A を履修した調査対象者の全員が、序論から本論へと進んでいく文章構成を採用したのに対して、どうして後期の科目 A を履修した調査対象者は、I 以外の全員が、このような文章構成を採用しなかったのであろうか。前期の講義でも後期の講義でも、教員 A は文章課題の形式や構成に関する指示を一切与えていない。しかし、前期と後期の講義で行われた口頭発表の発表レジюмеを比較すると、明確な差が認められた。前期と後期の講義の口頭発表時に配布された発表レジюмеの内容を表 5-3、表 5-4 に示す。

表 5-3 からわかるように、前期の口頭発表を行った受講生の発表レジюмеの形式、内容に多様性が認められる。前期の口頭発表の初回に口頭発表を行った P1 は、教材の会話のコピーとその会話を書き直した改訂案のみを配布している。2 回目に口頭発表を行った P2 は、問題点を指摘し、指摘箇所の文型の用法を示しながら分析をしている。3 回目に口頭発表を行った P3 は、発表レジюмеの冒頭に「はじめに」という節を設け、発表の目的を明示し、その後に分析を行い、最後の「おわりに」では、分析結果のまとめと、それに対する自己の主張、今後の課題を載せている。前期には、P3 のように分析に入る前に発表の目的や理由を述べるための節を設けた発表者が、他にも 3 名いた。また、「おわりに」に分析結果のまとめ、それに対する主張、今後の課題を書いた発表者は P3 の他に 1 名いた。このように、前期に配布された発表のレジюмеの内容と構成は発表者によって異なっていた。このことに関して、調査対象者 A から、発表者のレジюмеは、それぞれ異なっていたという発言が得られた (データ 5-31)。

表 5-3：前期発表者と発表レジュメの内容

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
発表の目的			○			○	○		○
テーマ選定のきっかけ・理由							○		○
背景						○			
教材の情報		○	○	○	○	○	○	○	○
文型・文法の意味・機能・用法		○	○	○	○		○	○	○
問題点の指摘		○	○	○	○		○	○	○
問題点の原因									
教材の改訂案	○			○	○			○	
文型・文法の導入・練習案			○			○	○		○
まとめ			○						○
結論			○						○
今後の課題			○						○
参考文献		○	○	○	○		○	○	○

表 5-4：後期発表者と発表レジュメの内容

	P10	P11	E	F	P14	P15	P16
発表の目的							
テーマ選定のきっかけ・理由							
背景							
教材の情報	○	○	○	○	○	○	○
文型・文法の意味・機能・用法	○				○	○	
問題点の指摘	○	○	○	○	○	○	○
問題点の原因					○		
教材の改訂案	○	○	○	○	○	○	○
文型・文法の導入・練習案					○		○
まとめ							
結論							
今後の課題							
参考文献				○	○	○	○

データ 5-31：調査対象者 A への第 4 回インタビューより

140	R:	その、学生の発表からレポートの書き方自体、何を書いたらいいかとか、どんな例文、どうやって例文を…
141	A:	はい、人によって全部違いましたから。
142	R:	その、何て言うのかな、形式的なもの？
143	A:	形式的なものもありますね、形式ものもあるし、あとはですね、(後略)

同様のことを調査対象者Dも述べている。第4章 4.2.3.1で分析したデータ 4-26で、調査対象者Dは発表者のレジюмеについて、「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。」と述べている。そして、模倣しようという考えを改め、「(レジюмеは)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」というようになったと報告している。

一方、後期の1回目の口頭発表を行ったP10は、問題点を箇条書きにし、続いて問題点の分析と改訂案を同じく箇条書きにしている(データ 5-32)。

データ 5-32 : P10 の発表レジюме (後期第6回講義で配布)

(科目名 : 科目 X)	11月9日	
	担当:(P10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)		
<table border="1"> <tr> <td>解決策:「らしい」をどうしても使いたいなら、……</td> </tr> </table>		解決策:「らしい」をどうしても使いたいなら、……
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)		

その後の発表者も同様の形式を採用し、発表レジюмеを作成している。前期の発表レジюмеに見られたような、「はじめに」などの序論や「おわりに」などの結論を発表レジюмеに含めた発表者は、後期にはいなかった。実際に調査対象者Fは、自分が参考にしようとしている発表レジюмеについて「まず、おかしいところを取り出して、その下は解釈」という形式が同じであると述べている(データ 5-33)。

- 225 R: どうですかね。今までみんなが作ってきているレジюмеというのは、パターンが同じですかね。
- 226 F: 同じですよ。だいたい変わらないですよ。
- 227 R: 変わらない。
- 228 F: まず、おかしいところを取り出して、その下は、解釈。だいたいそんな感じ。
- 229 R: そんな感じですよ。じゃあ、そのスタイルを、
- 230 F: 自分もそのスタイルを取ろうと思っています。
- 231 R: 参考にして書こうと。
- 232 F: はい。

先に挙げたデータ 5-20 は、調査対象者 F の発表レジюмеからの抜粋であるが、データ 5-32 の P10 の発表レジюмеとほぼ同様の形式であることが確認できる。

前期と後期の文章課題の全体的構成の違いの原因を次のように分析する。前期の調査対象者にも発表レジюмеの形式をモデルにして、文章課題を作成しようという調査対象者がいた。しかし、モデルとなる発表レジюмеの内容と構成は発表者によって異なっていたため、調査対象者はどのような内容と形式が適切であるかを自ら考えなければならなかった。その結果、文章課題として適切な「序論、本論、結論」を含む文章構成を採用するに至ったのではないかと。それに対して、後期の発表レジюмеはほぼ形式が同一であったため、調査対象者の中にはその形式が文章課題として適切であるかどうかを考えずに、手近なモデルとして採用したと考えられる。調査対象者 H はレポートの形式として不適切であると逸脱を留意しながらも、他に適切なモデルとなるものがなかったため、発表レジюмеの形式を採用した。このような事例は、手近なモデルの存在は、書き手が目的や状況に合わせて、どのように書くのかを自ら考えることを妨げる可能性があることを示していると言える。

5.1.2.2. 局所的構成

局所的構成に関する管理というのは、文章全体にかかわらない部分的な構成の計画や見直しのことである。一度書き下ろした部分を読み直し、文の順序を変えて流れをよくする、部分や段落の構成を検討するといった調整が遂行された。調査対象者 B は、分析の節で書いた自己の主張を、後に「まとめ」の最後の部分に移動させる。この行動についてたずねたところ、次のようなコメントが得られた。

データ 5-34：調査対象者 B への第 4 回インタビューより

447	R: (前略)これは後ろの「まとめ」に持っていくんですね。
448	B: はい。
449	R: そうすると、最初書いてみたんだけど、ここはまとめに入れたほうがいいんじゃないかと、
450	B: うん、自分の意見として、まとめでこの問題点を挙げていきたいんですけど。意見文として最後に入れたほうがいいかあと。

調査対象者 B は、この他にも次のような部分的構成の調整を行っている。書き直し前の原稿では、生物に対して「ある」が用いられるのにはどのような場面があるのかという説明と、それぞれの場面に対応する例文が別々に書かれていたが、書き直し後には場面の説明と例文を近接させ、わかりやすくするという調整を行った。この調整について、調査対象者 B は、わかりやすくするためであると説明している。このように説明と例文の提示の順序を変えることによって、読み手にとってわかりやすくするための調整が行われた。また、次のデータに見られるように、調査対象者 I は一度書いた部分の論点を整理して、二つの論点をそれぞれ別の段落にして提示することで、読みやすく書き直すことに成功している。

データ 5-35：調査対象者 I の文章課題原稿より

調整前	まず、ダイレクトメソッドを通して、会話を練習し、適切な文型を習得できるという特徴を持った本テキストの 第一問題点 としては文脈化されていないところであろう。文法積み上げ式とは異なり、状況と場面を中心として学習するということは、文脈化されることと、ありえる状況を考えた上に成立することであろう。そのために、 絵を見て状況がわかってもらえるのであれば、絵の中でそれなりに根拠が無ければ、絵の情報が無駄になる可能性が高い。むしろ絵を見ながら、学習者に教える際に、余計な説明が必要かもしれない。
調整後	まず、ダイレクトメソッドを通して、会話を練習し、適切な文型を習得できるという特徴を持った本テキストの 問題点を把握してみる。第一問題点 としては文脈化されていないところであろう。文法積み上げ式とは異なり、状況と場面を中心として学習するということは、文脈化されることと、ありえる状況を考えた上に成立することであろう。人間関係や敬語コミュニケーションの関係もわからないし、話題の人物もあいまいな場合が多かったため、学習者に混乱を起こす可能性があると思われる。 第二の問題点は絵教材の紛らわしさだと思われる。 絵教材は見ればわかるという意図で使用されるが、実際、絵教材による、学習者に混乱を起こす可能性もある。そのため、教師によって絵教材を選び、意味を説明する一つの教育方法として使うことが、本テキストでは、絵教材が付いているため、教師が人為的に変換させることが難しいと思われる。テキストでは絵以外の文法説明はないため、絵の影響力がかなり高いと予想される。ところが、絵には根拠が不足しており、場面を予想することがかなり難しいのだ。

インタビューで、調査対象者 I は、この書き直しの行動について、次のように述べている。

データ 5-36：調査対象者 I への第 4 回インタビューより

501	R:	(前略)ここ、1 回文を切る、前は、「第一」…長かったんですね。
502	I:	ああ、そうですね。「第一」って言って、「第二」がない。で、それをきっちり分けて、
503	R:	ああ。じゃあ、読みやすいように、整理したっていうことですかね。
504	I:	はい。
505	R:	そうですね、ここで、「第一」と「第二」って言って、きっちり、読みやすくなりますよね。
506	I:	はい。
507	R:	えっと、…「そのため」のところ。…ここでは、絵の問題が入っていて、
508	I:	そうですね。で、 絵の問題は確かにあるから、二番目にして、それで、もっと詳しくした。

書き直し前の原稿では、調査対象者 I は第一の問題に教科書の挿絵の問題を絡めて提示していたが、書き直し後は挿絵の問題を別の段落に移動し、別の問題として取り上げた。そして、それぞれが別の問題であることを明示するための文を書き加えた。

次の例では、調査対象者 I は「文型指導を提案する前に」という部分を「文型を導入し、指導するためには」と書き直している。

データ 5-37：調査対象者 I の文章課題原稿より

調整前	そこで、「～ておく」の 文型指導を提案する前に 、本テキストの対象になる学習者を具体化する必要があるだろう。
調整後	それでは、「～ておく」という 文型を導入し、指導するためには 、学習者の対象を調べる必要がある。

この書き直しについて、調査対象者 I は次のように説明している。

データ 5-38：調査対象者 I への第 3 回インタビューより

421	R:	「文型指導を提案する前に、文型を導入し、指導するためには」(I の書いた文章を読む)
422	I:	これは、 いきなり、ポンと「ために」、「前に」、 「本テキストの対象になる学習者の対象を調べる必要にがある」って 学習者の話がポンと出ているから、こっちをもっと、なんで学習者を対象に調べる必要があるかって…ここちょっとおかしいと思って、こっちをもっとなめらかにするために、 「文型を導入して、指導するためには、学習者を調べる必要がある」。

調査対象者 I はこの後に文型指導の提案を述べるが、その前提としてどのような学習者を対象としているのかを知る必要があると論じている。前半部分の「文型指導を提案する前

に」の部分で「文型を導入して、指導するためには」と書き換える。その理由として、後半の学習者の話題を唐突に出すよりは、「文型の導入のため」、「指導のため」としたほうが、より滑らかに学習者の話題を提示できるという考えによるものであったことがわかった。

以上、全体的、局所的構成に関する管理のプロセスを分析した。全体的構成は、どのような形式で文章課題を書くかという問題であった。序論、本論、結論という文章構造の形式を採用する調査対象者と、発表レジュメの形式を採用する調査対象者がいた。このような文章形式を採用した調査対象者は前期に偏っていた。これは、前期の発表レジュメの形式が多様で、調査対象者自身でどのような形式を採用するのかを検討しなければならなかったからではないかと分析した。一方、発表レジュメの形式を採用した調査対象者は、後期に多かった。これは、後期の発表者の全ての発表レジュメが一つの形式で書かれていたため、調査対象者がその形式を安易に採用したことによると分析した。

部分的構成については、同類のものをまとめる、説明と例文を近接させる、トピックの異なるものを、段落を分けて提示する、唐突な話題転換を避け、滑らかな話題の移行を図るために、間に言葉を差し入れるといった調整が行われた。これらの調整は、全て読み手にわかりやすくするための配慮によるものであるとすることができるだろう。

5.1.3. 表現

次に、表現に関する管理のプロセスを見ていく。表現に関する管理は、「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」、「日本語らしい表現の使用」、「対人関係への配慮」、「語彙の選択」の九つの項目について行われた。それぞれ、例を挙げながら分析をしていく。

5.1.3.1. 詳細化

「詳細化」というのは、一度書き下ろした文章を見直しの過程において、語彙や表現が不十分であると判断し、書き直しを行う、あるいは、情報の追加を行うという調整を指す。この詳細化は、主に既に書き下ろした語彙や表現では、伝達したい内容を表現し切れていない、または、読み手が誤解をする可能性があるという判断によって行われた。具体的な例を提示する。次の例では、調査対象者Cは、「練習の文」を「1から5までの練習の文」と書き直す。この行動について、調査対象者Cは、どの練習かを明確に提示するために書き直したと内省を報告している。

データ 5-39：調査対象者Cの文章課題原稿より

調整前	(前略)用法が正しいと思われるが、 練習の文 としては、(後略)
調整後	(前略)用法が正しいと思われるが、 1)から 5)までの練習の文 は、(後略)

データ 5-40：調査対象者Cへの第4回インタビューより

365	R: 「用法が正しいと思われるが」、…ここですね、「思われるが」、練習の文としては文脈におかれていない」
366	C: うん。1から5までの
367	R: プラスしたんですね。
368	C: ここを、… もっとわかりやすいか と思って。
369	R: もっとわかりやすくした。これだとどの練習か…
370	C: あの、「練習」は抽象的だから、でしょう？ 前に書いた練習 でどの練習だか、あ、これ、これ、これって。

調査対象者Bは、自分が国で得た知識と異なり、生物に「ある」を、無生物に「いる」を用いる場合もあるという内容を書くのに、最初は「ある」と「いる」を使い分けている」と書いた。その後、「生物」に「ある」を、「無生物」に「いる」を使うことがあると、書き直した。

データ 5-41：調査対象者Bの文章課題原稿より

調整前	(前略)自分の国で得た知識と違って、日本で「 生物 」や「 無生物 」に対して 場合によって「ある」と「いる」を使い分けている ことを初めて分かって、改めて習得することになっている。
調整後	(前略)自分の国で得た知識と違って、日本で、場合によって「 生物 」に「 ある 」、「 無生物 」に対して「 いる 」と を使い分けている ことを初めて知った。

調整前の原稿の「『ある』と『いる』を使い分けている」という文では、調査対象者Bが何を述べたいのかが、明確ではなく、読み手の誤解が起こる可能性が高かった。しかし、「『生物』に対して『ある』を、「無生物」に対して『いる』を使用する場合がある」と、書き直すことによって、Bが述べたいことが明確になった。

また、次のデータは、調査対象者Bが最初に書いた「存在文」という記述に「存在条件文」を追加するものである。

データ 5-42：調査対象者 B の文章課題原稿より

調整前	(前略)あるいは例外として「デ」と 存在文 が構成すると学習してきた筆者は、(後略)
調整後	(前略)あるいは例外として「デ」と 存在及び存在条件文 が構成すると学習してきた筆者は、(後略)

調査対象者 B はこの書き直しに関して、「もっと詳しい言葉にしたい」と書き直しの理由を述べている。

データ 5-43：調査対象者 B への第 4 回インタビューより

327	R: (前略)「存在文」を「及び存在条件文」に書き直した。
328	B: ここでもっと詳しい言葉を入れたい 。でも、1 は簡単に書いたっていうことで、…日本語を変えたりしたのがこの言葉を加えたり…もちろん、ここは文章を直したって形かな…
329	R: うーん。まあ、じゃあ、1 はざーっと、
330	B: なんか、内容はそのままですけど、ちょっとだけ、言葉を加えた 。

調整前の原稿では、「存在文」と簡単に記述したのだが、実際には「存在条件文」も含まれるため、このように詳しく書き換えたということである。この他にもこのような詳細化の調整が調査対象者 E、F、I にも見られた（付録 2 補足データ 5-1、5-2、5-3 参照）。

以上の例のように、「詳細化」の調整は、情報をより詳しく提示し、読み手の誤解を避ける、理解しやすくするといった目的のために行われたものである。

5.1.3.2. 繰り返しの回避

この調整は、同じ言葉や表現を繰り返し用いることを回避する調整である。このような調整の一つは、文末で同じ表現を繰り返すことを回避するものであった。調査対象者 C は、1 回目のインタビューの時に、自己の文章の問題点として文章表現力がないため、文をどのように終わらせたらいいかわからないことを挙げている。

データ 5-44：調査対象者 C への第 1 回インタビューより

138	C: (前略)日本語の場合、 苦手なのは文をどう終わればいいのか、そういう文章表現力、もっともっと知りたいですね。そういう文章表現力 。
-----	---

このことについて、調査者は同じ表現を繰り返し使うことへの抵抗感があることが原因であるのか確認する質問をしたところ、それも一つの要因であると答えている。

データ 5-45：調査対象者Cへの第1回インタビューより

294	R: (前略)レポートを書くときに難しいとか苦手とか思っているのは、…文末？
295	C: うん。そうです。
296	R: 文末が難しい。文末が難しいというのうは、やっぱりいろいろな表現を使いたいから？
297	C: それもありますし、なんか、「こと」と「の」、これをどう使えばいいか、

このように調査対象者Cは、普段からどのような文末表現を用いたらいいのかがわからず、それが問題であるという意識を持っていた。実際に科目Aの文章課題の文章産出の過程においても、次のように、文末を書き換える。

データ 5-46：調査対象者Cの文章課題原稿より

調整前	その条件に応じた「会話」の練習であれば、文型・文法の用法・意味が使用しやすく、 明確になると考える。
調整後	その条件に応じた「会話」の練習であれば、文型・文法の用法・意味が使用しやすく、 明確になるのではないかと思う。

調査対象者Cは「明確になると考える」という文末を、「明確になるのではないかと思う」と書き換える。そして、この部分を書き換えたのは、「考える」という文末を既に用いているからであると内省を述べている。

データ 5-47：調査対象者Cへの第4回インタビューより

401	R: (前略)えっと、ここですね。「明確になると考える」
402	C: あ、ここ「考える」を使いましたから。だから、ここを…
403	R: 別の表現にした。
404	C: はい。
405	R: そうすると、同じ表現が重ならないようにというのは、よく考えますか。
406	C: うん。考えますね。日本語はそうでしょう？なんか、やっぱり英語を勉強したときも、ブルガリア語もそうですけど、バツになります。二つの単語を近くに使いましたら。もう、マイナス、すぐマイナスになります。XXXジーと言いますけど…
407	R: そんなに厳しいんですか。
408	C: え、あの、英語の文章ではそれがすごく厳しいと思いますけど。
409	R: じゃあ、そういうところから、日本語でも同じだろうということで、
410	C: はい。

また、データ 5-47、406 の発話により、これは英語やブルガリア語における規範を日本語

にも適応するという調整行動であったことが判明した。

さらに、調査対象者Cは次のような書き直しも行った（データ 5-48）。

データ 5-48：調査対象者Cの文章課題原稿より

調整前	筆者は、日本語学習2年目に『日本語中級 I』で勉強した時、「…ほうがいい」の用法・意味は明確で、非常に 簡単であり 、いつでも、だれに対しても使用できると 思った 。
調整後	筆者は、日本語学習2年目に『日本語中級 I』で勉強した時、「…ほうがいい」の用法・意味は明確で、非常に 簡単と思い 、いつでも、だれに対しても使用できると 考えた 。

調査対象者Cは、「簡単であり」を「簡単と思い」と書き直す。この書き直しによって、「思い」と文末の「思った」が重複してしまい、文末の「思った」を「考えた」に書き直した。この行動について調査対象者Cは、「思う」を、同一の文中に2回用いたからであると理由を説明した。

データ 5-49：調査対象者Cへの第4回インタビューより

379 R:	で、えっと「考えた」と「思った」
380 C:	なんか、ここに「思い」を書いたから、「思い」、「思い」、「思った」を2回使うから、じゃあ、これを「考えた」にした。

調査対象者Fも同様に、同一文に同じ表現を用いることを逸脱として留意し、書き直しを行った。

データ 5-50：調査対象者Fの文章課題原稿より

調整前	日本の薬局 においては 客の事情説明を受けたらすぐ症状について詳しく聞くのが一般的である。
調整後	日本の薬局 で、薬を管理している店員においては 客の事情説明を受けたらすぐ症状について詳しく聞くのが一般的である。

調査対象者Fは「日本の薬局においては客の事情説明を受けたらすぐ症状について詳しく聞くのが一般的である」と書くが、後に「薬を管理している店員においては」という部分を追加する。そのため、「薬局においては」と「店員においては」と、「においては」を同一文に二つ使用することになってしまい、「薬局においては」を「薬局で」に書き換える。

この行動について、Fは次のように述べている。

データ 5-51：調査対象者Fへの第3回インタビューより

252	R:	(前略)「薬局において」と「薬局で」ですね。最初は「薬局において」
253	F:	たぶん、後ろに「おいて」を使っているから、なんかくどい感じ。で、「で」でもいいから「で」にしました。つまり、なんていうんですか、デザイン的なことですか。「において」、「において」って二つあると、かっこ悪いじゃないですか。特にこれ、自然かどうかじゃなくて、まあ、同じ言葉を繰り返して使いたくないという発想から。

このように、調査対象者Fは、同一文内に「において」が繰り返し使用されることについて「かっこ悪い」と留意し、調整を行った。

これまでに見てきた例では、文末や同一文内で同じ表現を用いることを留意する例である。文末や同一文内での繰り返しの回避以外にも、同じ言葉や表現を同一文章内で繰り返し用いることが問題であると留意され、調整が行われた。次のデータは調査対象者Bが「わかる」という言葉を「知る」に書き換えたことに関する内省の報告である。

データ 5-52：調査対象者Bへの第4回インタビューより

357	R:	この「わかる」という言葉と「知る」という言葉を、ここで変えたのは？
358	B:	んー、それは、何回も「わかる」が出てくるから、それで、「知る」にしたと思います。

このように、調査対象者Bは、「わかる」を多用していることに留意し、「知る」という別の言葉に置き換えて、繰り返しを避けるという調整を行ったことがわかる。同様の調整を、調査対象者Fも行った。

調査対象者Fは、見直しの段階で「日本の薬局で薬を管理している店員においてはある程度の医学知識を身に付けているのが一般的である」という1文を追加し、「聞くのが一般的である」という部分を「聞くはずである」と書き直す。

データ 5-53：調査対象者Fの文章課題原稿より

調整前	客の事情説明を受けたらすぐ「下痢はしていますか」や「熱がありますか」など症状に関することを詳しく 聞くのが一般的である 。
調整後	日本の薬局で薬を管理している店員においてはある程度の医学知識を身に付けているのが 一般的である 。客の事情説明を受けたらすぐ「下痢はしていますか」や「熱がありますか」など症状に関することを詳しく 聞くはずである 。

調査対象者Fは「一般的である」を「聞くはずである」に書き換えたが、その理由は、その前に「一般的」という言葉を使用しているからだと説明している。

データ 5-54：調査対象者Fへの第3回インタビューより

265 F: あ、これ、一般的は前のどこかで、一般的が出ましたね。

(省略)

269 F: あ、ここで一般的って書いているから、変えましたね。「はずだ」に。

270 R: ああ。じゃ、やっぱり、同じ表現を避けた。

271 F: 同じ表現ですね。

同様の繰り返しを避ける調整行動が、調査対象者CとIにも認められた（付録2 補足データ 5-4、5-5 参照）。

同じ表現を繰り返し用いるべきではないという規範による管理が強く働いていたのは、調査対象者Cであったが、調査対象者Cには、母語やL2である英語の文章表現の規範について言及し、このような規範を日本語で文章を書くときにも強く意識していることがわかった。しかし、調査対象者Cは、繰り返しを回避するという調整を行った結果、書き直した表現が正しいかどうか自信が持てずに、筆者にその正否をたずねるという行動を取った。

データ 5-55：調査対象者Cへの第4回インタビューより

569 C: (前略)これ、「と思う」は、大丈夫ですか。こう終わって。「だだだだと思う」。

570 R: えっと、「思う」自体、それとも、ここ全部？

571 C: 「と思う」と「思う」と「考える」とか、使い…

572 R: 「なのではないかと思う」。ああ、ぜんぜん大丈夫です。

さらに、別の箇所 で用いた「不十分であると思える」についても、「思える」という文末表現が正しいかどうかを筆者に質問している。このように調査対象者Cは、同じ文末表現を繰り返し使用することに留意し、調整を行っている。しかし、この調整は繰り返しを避けるという規範による調整であり、それでは、どのような文末表現が最も適当であるかという判断基準がなく、新たな逸脱が発生している。次のデータからも、調査対象者Cが正しいかどうか判断できないまま、繰り返しを避けるという規範で、調整を行っていることがわかる（データ 5-56）。

データ 5-56：調査対象者Cへの第4回インタビューより

595 C: (前略)例えば、こういう「考えた」の代わりに、もっと自然な言い方もあるのかなあと、…「考える」、「考える」、「思う」、けっこうありましたから、これを言わないとわたしの意見は多く感じるから、…これ、わたしの意見で、そう思いますって言いたかったんだけど、多すぎか、これも「思える」とか…もう適当に書いた。じゃあ、ここは「考える」を使ったから、ここは「思える」だとか、次は「思う」にしようって感じ。全然考えないで、どっちがいい、使い方とか、ぜんぜんわからないですから。

このように調査対象者Cは、文末表現に関して繰り返しを回避する調整行動を行っていた。しかし、いつどのような表現を用いるのが適切であるかという判断をすることができないため、自信が持てないままに異なる表現を用いていたことがわかった。

5.1.3.3. 緩和表現の使用

文末表現の多様化の問題は、前述の繰り返し回避の分析で見えてきたように繰り返しを避けるためという観点があるが、それ以外にも、「どのように述べたいか」という観点もある。初山・須沢(1997)は、日本語学習者が産出するレポートや論文の問題点として、文末が「確言形」(209)の繰り返しになりがちであることを挙げている。「確言形」というのは、述語の「基本形/タ形」の言い切りの形をいい、筆者が確かな事実として述べるときに用いられる。これに対して、「だろう/かもしれない/ようだ/らしい」などを概言形とし、筆者がだいたいこうであろうと述べる表現形式であるとしている。そして、前者は筆者が発言内容に対して全責任を負うもので、後者は発言内容に対して責任を回避できるとしている。

次のデータが示すように、調査対象者Eは「入れるべきである」と書いたものを見直しの過程で「入れるのが妥当である」と書き直す。

データ 5-57：調査対象者Eの文章産出原稿より

調整前	もし、これだけでは会話自体冷たい感じがして会話を入れる必要があるなら新聞の種類や名前を入れるべきであろう。
調整後	もし、これだけでは会話自体冷たい感じがして会話を入れる必要があるなら新聞の種類や名前が入るのが妥当である。

次のインタビューの発話からわかるように、調査対象者Eは、強く主張したい時に「べき」を使用するが、この表現は強すぎると感じ、なるべく排除しようという管理が働いている

ということになる。

データ 5-58：調査対象者Eへの第3回インタビューより

654	E:	私は、ここもそうなんだけど、結構「べき」を使っていますよね、私の文章って、全体的に。できる限り気づいたら直そうと思っているんですけど。
655	R:	いつも、じゃあ、
656	E:	他のでも、
657	R:	多く使っちゃうって、意識があって、
658	E:	使いますね。
659	R:	ああ。
660	E:	「絶対にいけない！」みたいな。そこまで言う必要がないだろうって、自分で思いながら、気が付いたら直すようにしている。他の言葉でね。
661	R:	ああ。それは、使いすぎるとのことと、それから、強すぎるってこと？
662	E:	両方じゃないですか。
663	R:	両方。
664	E:	自分で、強く言いたいからこういう言葉が無意識に使っているんだと思うんですけど。(後略)
665	R:	ふうん。
666	E:	だから、意識的に変えようとしているから、後で書き換えたと思います。

このように、調査対象者Eは、自分は「べき」を多用する傾向があり、また、この表現が強すぎて不相当であるという観点から、この表現を排除するという管理を行っていることがわかる。

次の例では、調査対象者Cは「非常に簡単であり」と書いたものを「非常に簡単と思い」と書き換える。

データ 5-59：調査対象者Cの文章課題原稿より

調整前	筆者は、日本語学習2年目に『日本語中級 I』で勉強した時、「…ほうがいい」の用法・意味は明確で、非常に 簡単であり 、いつでも、だれに対しても使用できると思った。
調整後	筆者は、日本語学習2年目に『日本語中級 I』で勉強した時、「…ほうがいい」の用法・意味は明確で、非常に 簡単と思い 、いつでも、だれに対しても使用できると考えた。

調査対象者Cが調整を行った部分は文末ではないが、その調整過程には、確言を避けるという意識が働いていたことがわかった。この行動について、調査対象者Cは「簡単である」と思っているのは調査対象者C自身であって、「簡単であり」とすると、全ての人にとって簡単であるという意味になってしまうからであるとその理由を述べている。

データ 5-60：調査対象者Cへの第4回インタビューより

376 C：「簡単であり」は、なんかみんなに簡単ってことじゃなくて、わたしに簡単、簡単だと思いました。

つまり、自分の意見を一般化することを避けるための行動であったことがわかる。このような調整も、あくまでも個人的な見解に過ぎないことを提示し、「全ての人にとって簡単である」と断定することを避けるための調整であると分析することができる。

調査対象者Fにも同様の調整行動が見られた。次のデータに見られるように、調査対象者Fは「立派な会話に変わった」という表現を「立派な会話と言っても過言ではない」と書き換える。

データ 5-61：調査対象者Fの文章課題原稿より

調整前	しかし、その会話を全部中国語に訳してみると、まさに中国の薬局で聞こえる自然な会話で、非常に精緻化されている中国語テキストに使える立派な会話に変わった。
調整後	しかし、その会話を全部中国語に訳してみると、まさに中国の薬局で聞こえる自然な会話で、非常に精緻化されているのである。中国語テキストに使える立派な会話と言っても過言ではない。

この行動について調査対象者Fは次のように内省を語っている。

データ 5-62：調査対象者Fへの第3回インタビューより

303 F：「過言ではない」って言ったら、なんとなく余裕を感じますよね。「変わった」って言ったら、完全に変わった、100%変わったという感じがしますから、そこは、やっぱり2回読んでみて、あ、ちょっとこれは言い切りすぎましたと考えて、でも、曖昧なことばにしたくないし、だから、「言っても過言ではない」っていうのは…

このように、確実なこととして明言することは問題であると留意し、「余裕のある」言い方、つまり、確言しない言い方に書き換えるという調整を遂行している。このことに関連して、調査対象者Fは、次のようにも内省を述べた。

データ 5-63：調査対象者Fへの第3回インタビューより

305 F: (前略)よく言われているのは、日本語の文末が言い切りじゃない。それ知っているんですけど、日本語の「であろう」とか「だろう」とか、「考えてもいいのではないであろう」とか。しかし、私はそれがあまり好きじゃないので、逆に中国式を取っているんですけど。(後略)

このデータから、調査対象者Fは、日本語の文章は「であろうか」や「だろう」、「のではないだろうか」など、確言を避ける言い方が多く用いられると認識していることがわかる。これは宮崎(2003)の調査でも、一人の調査対象者が同様の認識した。宮崎(2003)の調査では、ある調査対象者が「外国人は直接言う場合が多い」という問題を留意し、「日本人のように」、確言を避ける表現に書き換えるという調整を行っている。この調査対象者は、外国人が確言することを規範からの逸脱とみなし、調整を行っていた。この調査対象者には「日本人のような曖昧な言い方をしたい」という志向が認められたが、本調査の調査対象者Fは、同様の認識をしているにもかかわらず、調整は行わないという選択をすると内省を述べている。しかし、実際の調査対象者Fの行動は確言を避けるという調整であった。宮崎(2003)の調査対象者と本調査の調査対象者Fは、その行動のみを見れば、同様の調整を行ったように見えるが、目標言語の規範に合わせるために調整を行った宮崎(2003)の調査対象者に対し、日本人にはそのような規範があると認識した上で、自分がどのように述べたいかという基準によって調整を行っていた調査対象者Fとでは、違いがあると分析することができる。

あくまでも調査対象者の内省報告であって、実際の行動に現れたものではないが、接触場面において留学生は必ずしも自らが認識している、目標言語の規範を採用するわけではないと言えるだろう。ここでは、調査対象者Fが「(日本式は)あまり好きじゃないので、中国式を取っている」と述べているように、目標言語の規範ではなく、自らどのように述べたいかにより、表現を選択している。

また、これまでのケースとは反対に、確言を避ける表現から、より明確な表現へと書き換える調整もあった。調査対象者Iは「難しくなったような気がする」という表現を、「大変困難だと予想される」と書き直した。この調整について、Iは次のように述べている。

データ 5-64：調査対象者Iへの第3回インタビューより

437 R: (前略)「難しくなったような気がする」を「困難だと予想される」。これは？
438 I: 「難しくなったような気がする」。ちょっと問題点を指摘するのに、ちょっと弱いて感じがする。
(省略)

442 I: (笑い)なんか、「難しい」と言ったらなんかちょっと強すぎる、「難しくなったような気がする」だと弱すぎる。じゃあ「困難が予想される」

調査対象者 I は「難しくなったような気がする」では、問題点を指摘する表現として弱すぎると考え、「困難だと予想される」に書き換えたと言っている。また、この調整の過程には「難しい」という別の表現の候補を検討するが、これは強すぎるという理由で採用されなかったということもわかった。

以上をまとめると、調査対象者は次の 2 点から文末表現の管理を行っていると言っていることができる。一つには、同じ表現を繰り返し用いることを避け、文章が単調になるのを避けるという調整である。もう一つは、自分がどのように述べたいのか、確言したいのか、曖昧に述べたいのかという調整である。第 2 の点に関して、調査対象者 F は、実際の行動には現れなかったものの、日本語の文章では確言を避けるという規範を有していたにもかかわらず、あえてその規範を採用しないという内省も得られた。

5.1.3.4. 書き言葉の使用

書き言葉に関する留意と調整行動は、調査対象者 B、C、D、E、F、G、J に認められた。その中でも、第 1 回インタビューで、文章課題に関連して不安に思っていることがあるかという質問に対して、書き言葉をあげた調査対象者は、C と F であった。C と F は、事前に書き言葉の問題を留意していたということになる。次のデータは、調査対象者 C が書き言葉に関する不安について、述べているものである。

データ 5-65：調査対象者 C への第 1 回インタビューより

304 R: 他に(不安なことが)ありますか。
305 C: **書き言葉の文型**? 文法、そういうの。
(省略)
309 C: 接続とか、結論を出すとか、理由を述べるとか、そういうのいっぱいありますし、ちょっとニュアンスが違うし、日常会話にしか使わない単語があるんですから、いっぱい読まないと…。
暗記しても、なかなか違いがわかりません。

調査対象者 C は、日常会話で使う話し言葉と書き言葉の違いについて述べ、書き言葉と話し言葉の違いが理解できないことが不安であると述べている。また、この問題を解決するためには、多く読むことが必要であると、調整計画を述べている。

調査対象者Fからも、文章課題を遂行する前から書き言葉を強く意識しているとうかがえる発言が得られた。調査対象者Fは日本で大学を卒業している。大学に入学した当初、文章課題について、どのような問題があったかたずねたところ、次のように述べている。

データ 5-66：調査対象者Fへの第1回インタビューより

- | | | |
|-----|----|--|
| 105 | R: | じゃあ、その時(学部に入學した時)の事を思い出してもらって、どうですか。最初入ったばかりの時は大変でしたか？ |
| 106 | F: | 大変でしたね。最初にやっぱり、書いて、書き終わったら、日本人の人にチェックしてもらったら、間違いだらけでした。その時、なんで間違っているのか全然わからなくて。同じ言葉でも、カッコいい言葉とあんまりカッコよくない言葉があります。「私の論点は、何々にある」という言葉がわからなくて、「何々です」とか。「です」より、「にある」の方がカッコいいですね。(後略) |

このデータでは、調査対象者Fは特に「書き言葉」や「文章表現」という言葉を用いていない。しかし、ここで調査対象者Fが言う「カッコいい言葉」というのは、Fが例を挙げているような、文章で用いる書き言葉を意味している。また、調査対象者Fも、調査対象者Cと同様に、うまくレポートが書けるようになるためには、本を読んで書き言葉を覚えることが必要であると調整の計画を述べている。

データ 5-67：調査対象者Fへの第1回インタビューより

- | | | |
|-----|----|--|
| 242 | F: | (前略)外国人にとってどんなに論点が正しいとしても、日本語を間違ったら良くないですよ。カッコ悪いですね。それをするために、本を読んで、書き言葉をいっぱい覚えなければならぬ。 |
|-----|----|--|

以上のように、調査対象者CとFは、文章課題を遂行する前から「書き言葉を使わなければならない」という規範を強く持ち、そして、自分にとって書き言葉と話し言葉を使い分けるのは困難であると自らの逸脱を留意している。そして、その逸脱を取り除く方法として本を読むという調整の計画を述べている。

次に、調査対象者Cが実際に行った、書き言葉に関する調整行動を見てみる。調査対象者Cは、「において」と「で」という表現に関連して、調整を行った。次のデータでは、調査対象者Cは「において」を「で」に書き換える。

データ 5-68：調査対象者Cの文章課題原稿より

調整前	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において検討し、用法に関する誤用や理解しにくいことなどを考察することを目的とする。
調整後	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。

この行動についてCは「において」が正しいかどうか自信がなかったため、より安全な「で」に書き換えたと述べている。

データ 5-69：調査対象者Cへの第4回インタビューより

293	R: (前略)最後はちょっと変わったので、最後のところですね。えっと「教科書において」を「で」に変えました。
294	C: んー。「において」は正しいかどうかちょっと自信がなくて、ちょっと変に聞こえました。簡単に「で」で書いた。
295	R: 「で」だったら、ぜったいに間違いがない。
296	C: うん…と思いました。(笑い)

最初、調査対象者Cは、「において」は「で」に相当する書き言葉であり、文章課題にふさわしいと判断し、用いたが、その後やはり自信がないため、より簡単な「で」に書き換えた。しかし、次のデータでは逆に、もともと「において」を用いていなかった部分に「において」を書き加える。

データ 5-70：調査対象者Cの文章課題原稿より

調整前	その例文「相手」が友達同士である場合、適切であるが、例1のような例文は直接すぎであり、批判のように聞こえるため、友達同士でも、喧嘩になりそうな場合があるのではないだろうかと思う。
調整後	その例文においては「相手」が友達同士である場合、適切であるが、例1のような例文は直接すぎであり、批判のように聞こえるため、友達同士でも、喧嘩になりそうな場合があるのではないだろうかと思う。

この行動について、Cは次のように説明している。

データ 5-71：調査対象者Cへの第4回インタビューより

340	C: もっと論文的に聞こえる。「において」は正しいかどうかわからないですけど、もっとレポート的に、
341	R: ここは、「は」でもよかったわけですね。たぶん。

342 C: うん。
343 R: でも、こっちのほうがレポートっぽい。
344 C: んー。
345 R: 硬い感じ？
346 C: あ、もしかして、このこと考えなかったんですけど、「は」のことを考えたら、ぜったい「は」にしたと思います。ときどき、考え方が難しくなります。難しく考えてしまう。簡単な言い方があるのに、難しく考えてしまう。これがそういう例です。「は」のことを考えたら、ぜったい「は」にした。「において」は「で」とか「中」とか、そういう、で、「例文の中」と言いたかったと思います。でも、日本語は「は」だけでもいいですね。

このデータに見られるように、調査対象者Cは、「において」は論文やレポートの中で用いるのに、書き言葉として適当であるという判断をする。しかし、使い方が正しいかどうか自信が持てないまま使用することにする。調査者が、「は」を用いてもよかったのではないかと述べたところ、「は」を用いることに考えが至ればそうしたという。そして、簡単な言い方があってもそれに思い至らず、難しく考えてしまう傾向があると自ら内省している。

調査対象者Cの文章課題中、8箇所で「において」が使用されていて、その使用が過剰な印象を受ける。筆者は、4回目のインタビューで調査対象者Cに自分の文章課題の中で、何か迷ったことや気になった表現などが無いかと質問をした。調査対象者Cは「において」が正しく使われているのかが不安であると答えている。そして、使い方に自信がなく、できれば使いたくなかったが、レポートを書くときには、この表現を用いなければならないという判断から「において」を用いることにしたということである。

データ 5-72：調査対象者Cへの第4回インタビューより

566 R: 「において」ですね。…けっこう多いですよ。
567 C: なんか、レポートにぜったい書くとおもいました。わたしもあまり好きじゃないですよ、これ。自信がないから使いたくない。ちょっともっと自信があることを使いたいですけど。

データ 5-73：Cへの第4回インタビューより

495 C: やっぱ、「において」は、ちょっと使ってもいいかなあ、あんまり慣れていないですから、使い方にあまり自信がないです。
496 R: どの「おいて」？
497 C: ここ。
498 R: 「においては、より詳しく説明されている」。そうですね。わたしだったら使わないかなあ。
499 C: ええ？なんかいっぱいあるんじゃないですか、論文とかに「においては」は。代わりに何を使ったらいい？

500 R: 「では」。
 501 C: 「では」で大丈夫ですか。なんか、レポート的じゃないと思いました。「では」
 502 R: ああ。
 503 C: そうじゃなくて、普通？
 504 R: 「においては」…なにになに「においては」…
 505 C: 硬いでしょう？
 506 R: 「における」、「においては」…これだったら、やっぱり「では」を使うかなあ。
 507 C: わたしもぜんぜん自信がないです。ただ、ぱっと使って、「で」の代わりに使いましょうって感じ。(笑い)ああ、やっぱりね。

筆者は「において」の使用が正しいかどうか問われ、「わたしだったら使わない」、「『では』を用いると」答えたところ、調査対象者Cは、「では」を用いることに問題はないかと反応する。この発話から、調査対象者Cはレポートや論文などでは「において」を用いるのが適当であり、「で」を用いるのは逸脱であると考えていたことがわかる。そのため、自信が持てないままに、「で」を用いるところを「において」に置き換えたのである。この他にも調査対象者Cは、文章課題中で用いた「筆者」、「本稿」の使用が正しいかどうかを調査者に質問する(付録2 補足データ5-6参照)。これらの調査対象者の行動から、調査対象者Cは、「において」や「筆者」、「本論」などのフォーマルな書き言葉を、文章課題中に用いたが、それらが正しいかどうかは、自信が持てないまま用いたことがわかった。

以上をまとめると、調査対象者Cには「書き言葉を用いなければならない」という規範が強く働いていた。その結果、「で」を排除し、「において」に置き換えるという調整を行ったと考えられる。しかし、全ての「で」を「において」に置き換える必要はなく、却って、「において」の過剰使用によって、文章が不自然になるという結果になってしまった。

また、調査対象者Cは「において」の使用が正しくないのではないかと自信がないまま用いている。つまり、「書き言葉を用いなければならない」という規範のもとに、ある程度リスクを犯しても、自信のない表現を用いたということができる。

さらに、調査対象者Cは科目Aの文章課題遂行する上で、難しかったこととして、書き言葉を挙げている。そして、文章課題をさらによくするためには、第三者に日本語の書き言葉の表現や助詞などを直してもらうことが必要だと述べている。

データ 5-74: 調査対象者Cへの第4回インタビューより

153 R: (前略)もうちょっと(レポートを)よくしようと思ったら、どんな部分がよくできると思いますか。
 154 C: やっぱり日本語、言い方、それはいちばん難しかった。あの、話し言葉でしたら、ぜんぜ

ん、…まあ、なんとなく説明できますけど、レポートの文型を使うのはちょっと難しく、日本語に自信がなくて、いくら自分で読んでチェックしても、やっぱり変なところがあって、あの…
チェックしてもらいたいですね、誰かに。ここはおかしいとか、こんな言い方は言わないとか。
 (中略)あと、「は」と「が」とか、そういう細かいことなんですけど、細かくても変な言い方になります。で、やっぱりこれは…

155 R: そこがいちばん(難しかった)?

156 C: それがいちばんです。

実際に、科目Aの文章課題作成過程において、このような調整を実行していたのが調査対象者Fである。調査対象者Fも文章を見直す過程で「について」を「に関する」、「違う」を「異なる」、「やる」を「行う」という表現に書き換える調整を行っている。これらの調整の中で、「について」を「に関する」に、「違う」を「異なる」に書き直したのは、調査対象者Fが自ら留意し、調整を行ったことによる(付録2 補足データ5-7、5-8参照)。一方、「やる」については、日本人の友人にチェックを依頼し、指摘を受けて調整を行った。

データ5-75: 調査対象者Fの文章課題原稿より

調整前	導入したいものは自然さを追求するためにすべて会話形式で やる 挙句、成り行きが裏腹になって、まさに先生がよく言う「会話の呪い」である
調整後	導入したいものは自然さを追求するためにすべて会話形式で 行った 挙句、「会話の呪い」にかけられてしまった。

データ5-76: 調査対象者Fへの第3回目インタビューより

355 F: (前略)それは教えてもらった。

356 R: 「やる」はよくないよって?なんていうのか、フォーマルじゃないってことですかね。

357 F: そうですね。**確かに「やる」だけど、レポート用語には良くない。私もそう思いますよ。「行う」のほうがよっぽどかっこいい。**(後略)

このように、調査対象者Fは「書き言葉を用いなければならない」という規範のもと調整を行ったが、全ての逸脱に留意することはできなかった。しかし、第三者にチェックを依頼するという方法によって見落とした表現の排除に成功している。また、データ5-76の357の発話からは、調査対象者Fには「やる」よりも「行う」という表現が適切であるという知識があったことがわかる。調査対象者Fには、レポートには書き言葉を用いるべきだという強い管理の意識があり、かつ、「やる」は不適當であるという知識があった。それにもかかわらず、自己管理のみでは「やる」という不適切な表現を排除することができな

かったということになる。

調査対象者 J は、文章課題を産出する過程においては「書き言葉」に関する調整を行わなかった。しかし、第 3 回インタビューの際に、文章課題中の「すごい」という表現が書き言葉として不適切であると自ら留意した。しかし、次のデータからわかるように、不適切であると留意することはできても、どのような表現に置き換えるのが適切であるかがわからずに、筆者に質問した。このようなケースは、逸脱に留意することができたとしても、適切な表現を知らないために、自己調整が遂行できないという例である。

データ 5-77：調査対象者 J への第 3 回インタビューより

424	J:	(前略)これ、「すごい失礼なこと」、「すごい」とか論文で使えますか。
425	R:	使わないです。
426	J:	使わないですね。わかるんですけど、どういう表現に直せば、…

この他、調査対象者 B と E にも、書き言葉としてふさわしくないという理由で、表現を書き換えるという行動が見られた（付録 2 補足データ 5-9、5-10、5-11 参照）。

5.1.3.5. 学術用語の使用

書き言葉とも関連があるが、調査対象者 A と F には学術用語を用いなければならないという規範に関する内省が得られた。調査対象者 A は文章課題遂行後に、何か気になったことはないかとたずねられ、「与える」と「もらう」という用語について、もっと学術的な用語があるのではないかと思い、留意をしたと述べている。しかし、調査対象 A の管理は留意にとどまり、その後の調整の遂行へとは進まなかった。

データ 5-78：調査対象者 A への第 4 回インタビュー

173	A:	…あ、これですね、「与える」ほうと「もらう」ほうですね、これ、用語に関しては、私、ちょっと迷いましたね。もうちょっと学術的な用語があるんじゃないかと思ひまして、授受の。
-----	----	--

調査対象者 F にも同様に、学術用語を用いなければならないという意識が強くあったことが次のインタビューの発話からうかがえる。調査対象者 F は、自己が伝えたいことは伝えられるが、学術用語を用いて述べたいと、その志向を述べている。

データ 5-79：調査対象者 F への第 3 回インタビューより

171	F:	そうですね。あ、これは学問的なものですから、やっぱり表現が大事ですからね。
172	R:	ふうん。
173	F:	あと、いかに表現すればいいかってこと。もちろん言いたいことはちゃんと伝えられると思いますが、いちおう、今、この専門やっていますから、素人っぽいわかって思われたくないから、そういう専門的な言葉を使って解釈したいっていうのがありますね。

このように、伝える内容は同じであっても、学術用語、専門的な用語を用いて表現したいという意識を持つ、調査対象者が認められた。しかし、このような規範による管理は留意に止まり、実際には遂行されなかった。

5.1.3.6. 長い文の回避

一度書いた文を短く切り、複数の文にするという行動が、調査対象者 B、C、F、I に見られた。次の事例では、調査対象者 B は一つの文を二に分割する。

データ 5-80：調査対象者 B の文章課題原稿より

調整前	現在まで、「ある」は無生物の存在を表す、「いる」は生物の存在を表す動詞で、場所格「二」と、あるいは例外として「デ」と存在文が構成すると学習してきた筆者は、自分の国で得た知識と違って、日本で「生物」や「無生物」に対して場合によって「ある」と「いる」を使い分けていることを初めて分かって、改めて習得することになっている。
調整後	現在まで、「ある」は無生物の存在を表す、「いる」は生物の存在を表す動詞で、場所格「二」と、あるいは例外として「デ」と存在及び存在条件文が構成すると学習してきた筆者は、自分の国で得た知識と違って、日本で、場合によって「生物」に「ある」、「無生物」に対して「いる」とを使い分けていることを初めて知った。そして、改めて習得することになっている。

調査対象者 B はこの行動について、文が長くなると言いたい内容が伝わりにくくなるのではないかと考え、行ったと報告している。

データ 5-81：調査対象者 B への第 4 回インタビューより

354	B:	長くしてしまったら、どこで、どこまで何を言いたいかということもわからなくなるという感じがありました、それで、切ったほうがいいと思いました。
355	R:	じゃ、わかりやすくするために、
356	B:	はい。わかりやすくするために。

また、次の例では、調査対象者Fが、文が長すぎるという理由で一つの文を二つに書き換えるという調整を行っている。

データ 5-82：調査対象者Fの文章課題原稿より

調整前	しかし、その会話を全部中国語に訳してみると、まさに中国の薬局で聞こえる自然な会話で、非常に精緻化されている 中国語テキストに使える立派な会話 に変わった。
調整後	しかし、その会話を全部中国語に訳してみると、まさに中国の薬局で聞こえる自然な会話で、非常に精緻化されているのである。 中国語テキストに使える立派な会話 と言っても 過言ではない 。

この行動に関して、調査対象者Fは次のように述べている。

データ 5-83：調査対象者Fへの第3回インタビューより

283 F:	あとでこれを読んだら、文がちょっと長すぎるという感じがしました。「しかし」からここまで一つの文として。単なる切りました、ここで。「されている」ここで、まるをしました。ここで切ると、ちょっと…落ち着く。そして読むと長すぎる感じがします。(後略)
--------	---

また、次のデータから、調査対象者Fは自分の文章の文が長くなる傾向があり、意識的にそれを避けるための管理を行っていることがわかった。また、調査対象者Fは、自らのこのような傾向は、母語である中国語からの影響によると考えている。

データ 5-84：調査対象者Fへの第3回インタビューより

283 F:	(前略)やっぱり最初の考えは中国語的な考えです。中国語は複文が多くて、長い文が多いんです。たぶんこれは中国人学習者が作文をする時に、みんな犯すところですけど。
284 R:	そうなんですか。(後略)
285 F:	作文する時に、複文が多くて長い文章が多いんです。めちゃめちゃ。一つの文が、3行、4行続きます。
286 R:	へえ。
287 F:	自分で、それを、レポートとか書く時に意識しているんです。やっぱ、レポートと論文は短文(単文)のほうが多い。短文(単文)のほうがいいですね。短い文がよくて、意識してやっている。でも、たまにこういう無意識的に出てくるんです。で、その後、チェックする時に読んで、くどい…で、切ってもう1回…

調査対象者Fの287の発話から、Fは日本語の論文やレポートを書くときには、文を短くしたほうが好ましいという規範を持っていることがわかる。調査者はFがこのような規範

を持つようになったのには、どのような経緯があったのかたずねてみた。すると、この大学院の文章表現の講義や大学院の科目である、科目Lの講義で教えられたということであった。それに対して、中国語の論文やレポートについては、同様の指導がなされないのかと質問した。

データ 5-85：調査対象者Fへの第3回インタビューより

- | | | |
|-----|----|---|
| 292 | R: | そういう同じようなことは、中国語では言われたことがない？ |
| 293 | F: | 言われたことないですねえ。逆にね、私は中国で論文の書き方とかを教育されたことがないですけど、読書が好きで、ノンフィクションを結構読みますけど、受けた感じですけど、 中国語は長い文が多くて、短文にしたら、逆にその人の作文能力がないんじゃないかみたいな感じ。 そういうことがあるから、みんな結構、長い文章(文)にしたり、
(省略) |
| 297 | F: | 小さい頃から、作文の授業でも先生から、短文にしろって言われたことがない。 |

調査対象者Fは母語である中国語の論文やレポートの書き方に関する教育を受けたことがないが、中国語では日本語とは反対に、短い文は好ましくないとされていると認識している。

調査対象者と同じ中国語母語話者である調査対象者Gからも同様の内容の発話が得られた。調査対象者Gは中国の大学で受けた日本語の授業を振り返り、日本語の授業で課された文章課題と一般的に中国語で書く文章とでは評価の基準が異なると分析した。その評価の基準の違いとして、一つには日本語の文章表現では自己の経験などと結びつけて書くことが要求されていたということを述べた。さらに、日本語の授業では、「簡単な文で書くように」と指導を受けたと報告している。

データ 5-86：調査対象者Gへの第1回インタビューより

- | | | |
|-----|----|---|
| 251 | R: | (前略)じゃ、大学1、2年のときによく作文で書いていたっていうのも、先生が書いて欲しいのは、そういう自分の経験に結び付けて書くということ？ |
| 252 | G: | はい。 |
| 253 | R: | じゃ… |
| 254 | G: | 何か、一番簡単な文で、文を作ってくださいって言われたんですね。 |
| 255 | R: | 簡単な文。 |
| 256 | G: | 長すぎると、読む人が辛いですから。 |
| 257 | R: | (笑い)なるほどね。 |
| 258 | G: | 中国語の文章だったら、なんか、文が長い文だったら、学者っぽい？(笑い) |

調査対象者Gも調査対象者Fと同じように、日本語の教師より短い文を用いて文章を書くようにとの指導を受けたことがわかる。また、調査対象者Fが認識しているのと同じように、中国語では長い文で書かれた文章のほうが「学者っぽい」、つまり、学術的のための文章として好ましいという認識をしていることがわかる。

調査対象者Cにも、一度書いた文を二つの文に分割するという行動が見られた。

データ 5-87：調査対象者Cの文章課題原稿より

調整前	しかし、「…法がいい」という助言は直接的であるため、表現として不適切は場合が多いことに余り注意されていないと思う。
調整後	しかし、「…法がいい」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。

調査対象者Cは、この行動の理由を「長いと紛らわしい」からであると述べている。また、文を書くときに思考しながら書くために、長い文になる傾向があると内省を語っている。

データ 5-88：調査対象者Cへの第4回インタビューより

300	C: そうですね。この文は長すぎて紛らわしいと思いました。簡単な文にして、もっとわかりやすいと思って。英語とかブルガリア語もそう、文が長くて。日本語は短いほうがいいと思いました。わたしの、レベルで、わかりやすく書くためには。で、「多い」で切って、「ただし」…
301	R: 読む人にとって、このほうがわかりやすいから。
302	C: うん。わたしにも。これを読んだら、「なにが言いたいの」って。だから、切って。やっぱり、こう、考えて書いたから、…あとから読むとちょっと長いと思って。わかりにくい。

調査対象者CもFやGと同様に、母語であるブルガリア語やL2である英語の文は日本語に比べて長くなると考えていることがわかる。しかし、調査対象者FやGのように、「日本語の文章では文は短いほうがいい」という明確な規範から調整を行っているのではなく、データ 5-88の300で「わたしのレベルで、わかりやすく書くためには」と述べているように、自己の日本語の習熟度では、「短い文にしたほうがわかりやすくていい」という考えによる。つまり、日本語で文を産出する場合は、文が長くなると複雑になり、誤りも発生しやすくなり、わかりにくくなるリスクも高くなる。L2である英語や母語で文を産出する場合には、このような問題はないため、より長い文を産出するが、習熟度の低い日本語の場合は、文を短くすることによってこのようなリスクを避けるという調整を行っているとは分析するこ

とができるだろう。

5.1.3.7. 日本語らしい表現の使用

調査対象者 J は、自己の文章表現が日本語らしくないという逸脱を留意しており、調整を行っていた。中国語母語話者である調査対象者 J は、中国語から直訳した文は、意図する内容を伝達することはできても、表現的には日本語らしくないために、そのような表現を排除するための管理を行っていると報告した。

データ 5-89：調査対象者 J への第 3 回インタビューより

327	R:	じゃあ、読み直すときって、どういうことに注意していますか。
328	J:	…表現上の問題とか、
329	R:	表現上の問題。表現上というのは、この言い方は日本語にもあるかなとか？
330	J:	はい、そちらですね。もっと日本語らしい表現にしたい。助詞とか文法とかはあんまり(気にしない)… (省略)
334	J:	例えば、自分の中国のものを日本語に訳すと、直接訳しては、日本語にはこういう表現がないのに、同じ意味でも日本語の他の言い方に直したり、

データ 5-89、および、次のデータ 5-90 から、調査対象者 J は、このような日本語らしくない表現の問題は、難しい内容を産出するとき、中国語で思考し、それを日本語に翻訳するために起こると考えていることがわかった。

データ 5-90：調査対象者 J への第 3 回インタビューより

335	R:	考えているときは…この内容を書こうと考えているときは、中国語で考えていますか。
336	J:	ほとんどは日本語で考えるようになったんだけど、ちょっと難しいことは中国語に考えて、それを日本語にまた直して、頭の中で…
337	R:	ああ。そういうときに、中国っぽい表現が出てきてしまう。そうすると、じゃあ、そこを読み直して、なんか日本語らしくないかなあって、
338	J:	パッと、読めばわかるんですけど、絶対日本語らしくないって感じながらも、直すときに、どう直したらいいか…。

また、書いた文が「日本語らしくない」と留意しながらも、その代替りとなる表現が思いつかないために、調整が遂行できない場合があるということがわかる。つまり、このような事例は調整の遂行の過程で問題が生じ調整が遂行されないという例である。

5.1.3.8. 対人関係への配慮

調査対象者Cには、対人関係への配慮による調整が見られた。このような対人関係への配慮に関する規範は、一般的には学術目的のための文章にはないと言っているだろう。しかし、調査対象者Cはこのような規範と管理の意識を持ち、調整を行っていた。次のデータに見られるように、調査対象者Cは「使いやすいだろう」という文末を、「使いやすいと考える」と書き直す。

データ 5-91：調査対象者Cの文章課題原稿より

調整前	文型・文法の練習はなるべく「会話」の練習が分かりやすく、 使いやすいだろう 。
調整後	文型・文法の練習はなるべく「会話」の練習が分かりやすく、 使いやすいと考える 。

調査対象者Cは、この書き直しについて「だろう」の響きが悪い、失礼な感じがするために行ったとその理由を述べている。

データ 5-92：調査対象者Cへの第4回インタビューより

396	C: どっちがいいかなって、ちょっと迷って、「だろう」はなんか、もしかして正しくないと思いました。正しくないとか、響きがよくないとか、考えました。それはあんまりわからないですね。ちょっと「だろう」は、ここで初めて使ったから、レポートの中でね。
397	R: ああ、じゃあ、普段はあまり、レポートの中で「だろう」って使わないんだ？
398	C: まあ、文章表現で使ってもいいって勉強しましたがけど、「だろう」はなんか、…まあ、失礼じゃないですけど、そういう…
399	R: あまりちゃんとしていない感じ？
400	C: そうですね。…まあ使いますけど、…他のレポートには使われていると思いますけど、なんか「使いやすいだろう」、なんか失礼な感じ。

「文章表現で使ってもいいって勉強しましたがけど」と述べているように、調査対象者Cは文章表現の講義で「だろう」がレポートや論文などで書き言葉として用いられるという知識がある。しかし、実際に使用したことがなく、自信がなかったために使用するのを止めた。また、調査対象者Cの「響きがよくない」、「失礼な感じ」ではないかという感覚は、「だろう」という表現が、友人など普通体で話すような相手に対しても、「でしょう」が用いられ、「だろう」はあまり用いられないためではないかと分析する。Cは、話し言葉としての「響きの悪さ」や「失礼な感じ」によって、文章表現中にも、「だろう」を用いること

に留意したのではないだろうか。

調査対象者Bも同様に、「だろう」の使用について留意をしている。

データ 5-93：調査対象者Bへの第4回インタビューより

608 B: ここに「だろう」ってつけたでしょう？そのときは、ちゃんとつけどうなあとというふうに、意味、何回も読んで、こういうこと言いたいんですけど、合っているかなって思ったら、…考える。
--

調査対象者Bは、「だろう」を追加したことによって、自己の伝えたい内容が伝わっているのかを心配し、何度も読み直しをしたということである。

また、調査対象者Dの最終原稿には全体的な文体として「である体」が用いられている。しかし、「であろうか」、あるいは、「だろうか」が用いられるべきところに「でしょうか」というです・ます体が用いられている。

データ 5-94：調査対象者Dの文章課題原稿より

最終原稿	こども学習ポイントを強調するためなのでしょうか？
正用	こども学習ポイントを強調するためなのだろうか／であろうか。

調査対象者Dは、何度も文章の読み直しと書き直しを行った調査対象者の一人であったが、最後までこの逸脱に留意することなく、最終原稿にこのような文体的な誤用が残ってしまった。つまり、調査対象者Dには、文体を統一しなければならないという規範があったにもかかわらず、この規範から逸脱してしまう。しかし、このような誤りはこの部分のみで他の部分に「です・ます体」は出現していない。また、最終原稿の他の部分においても、「だろう」、「であろう」は出現しておらず、調査対象者Dは、この文章中に「だろう」、「であろう」を用いてない。調査対象者Dには、文章課題は「だ体」、あるいは、「である体」で書くべきであるという規範があったと考えていいだろう。しかしながら、「でしょう」に関しては、最後までその逸脱に留意することができなかった。同様に、調査対象者Eの最終原稿も、全体的な文体が「である体」、「だ体」であり、文体の統一という観点から「であろう」と書くべきところに「でしょう」という表現が用いられている。

このように4名の調査対象者の行動や内省、最終原稿から、「だろう」、「であろう」という表現は、習得の困難な書き言葉の項目であると推測することができる。その原因の一

つとして、調査対象者Cが述べているような、話し言葉で用いられるときの「響きの悪さ」や「失礼な感じ」、つまり、対人関係への配慮があるのではないかと分析することができる。

また、調査対象者Cには、文章課題の中で教員Aの文献を引用するのに、文章中に教員Aの姓名を書いたが、「氏」や「さん」、「先生」を付けるべきか迷ったと報告している。次のインタビューの発話は、文章課題を遂行する上で、何か迷ったことや正しいかどうか自信がない部分はないかという質問に対する回答である。

データ 5-95：調査対象者Cに対する第4回インタビューより

- | | | |
|-----|----|---|
| 442 | C: | そうですね。これ、迷いました。「氏」に書けばいいか。このまま(敬称をつけないまま)見たことがあります、文章表現で、このままでいいと言われましたけど、なんか、敬語を使わなくていいって。 |
| 443 | R: | うん。それは大丈夫、使わなくて。 |
| 444 | C: | すごい迷いました。これ。「さん」とか、「先生」とかに、 |
| 445 | R: | ぜんぜん使わなくても大丈夫。これはレポートだから、敬称ぜんぜん使わないで(後略) |

このデータで調査対象者Cは、論文などでは敬称を付けずに参考文献の筆者が示されているのを「見たことがある」と述べている。また、文章表現の授業でも「このままでいい」、「敬語を使わなくていい」という知識を得ていることがわかる。それにもかかわらず、留意したのは、この文章課題で引用している参考文献の筆者が、読み手であるA教員本人であったためであろう。

先のデータ 5-95 の 445 で筆者はレポートの中では敬称を使う必要がないと述べたが、その後のインタビュー中に、調査対象者Cは、再度、参考文献リスト中の姓名にも「氏」を付ける必要はないか、「氏」を付けなくても失礼にならないかと確認を求めた。

データ 5-96：調査対象者Cに対する第4回インタビューより

- | | | |
|-----|----|-------------------------------|
| 456 | C: | これ要らないですか。…これ、失礼ですか、このまま。 |
| 457 | R: | ううん、ぜんぜん。レポートはまったく失礼じゃない。大丈夫。 |
| 458 | C: | 最初、「氏」を書きましたけど、すぐに消して、… |

このように、敬称を付けなくてもいいという知識を得たとしても、その規範をすぐに受け入れ難いということもあるのではないかと考える。これまでに調査対象者Cには「敬称を付けなければ失礼である」という規範があり、さらに直接その教員が読み手である場合に

その規範を採用すべきか、あるいは、「敬称を付けなくてもいい」という規範を採用すべきかで迷いがあった。筆者はある大学院研究科の口頭発表場面において、留学生の発表者が論文の筆者に「さん」を付け、その講義の担当教員に訂正されるという場面に居合わせたことがある。この留学生はその後の口頭発表でも何度も「さん」を付け、何度も訂正を受ける。この留学生は姓名に「さん」を付けるという規範による調整が自動化されていたため、敬称を使わないという新たな規範に合わせて調整することができなかつたのではないかと考えることができる。調査対象者Cも同様に、敬称を付けないという新たな規範を示されても、すぐにはその規範を受け入れ難く、新たな規範による調整を遂行するのに迷いが残っていたと考えることができるだろう。

5.1.3.9. 語彙の選択

この調整は、表現したい内容を表す語彙を検討するという調整である。調査対象者Cは「自然」、「不自然」という言葉を「適切」、「不適切」と書き換える。

データ 5-97：調査対象者Cの文章課題原稿より

調整前	即ち、学生が先生に対して「…ほうがいい」を使うことは 自然 であるか、又、 不自然 なら、なぜそうであるかは説明されていない。
調整後	即ち、学生が先生に対して「…ほうがいい」を使うことは 適切 であるか、又、 不適切 なら、なぜそうであるかということは説明されていない。

このように言葉を書き換えたことについて、調査対象者Cは「自然」は直訳のように感じ、正しいかどうか自信がなかったため、より自信がある「適切」という表現に換えたと内省を報告している。

データ 5-98：調査対象者Cへの第4回インタビューより

322	C: この「 不自然 」と「 自然 」は正しくないと思います。「適切」は使えると思いましたが、「自然」はちょっと使えないかなあとと思ひまして、その、こういう「自然である」、 なんか直訳のように聞こえた 。 (省略)
326	C: でも、日本語で言えるのかとか。「自然的」はやっぱり言えないんですけど、 ちょっと自信がなくて、もっと自信がある単語に換えました 。

学生が先生に対して、ある表現を用いるのが「自然か」というよりも、学生が先生に対し

て、ある表現を用いるのが「適切か」という言葉のほうが、より調査対象者が述べたい内容を表すのに適当である。このような調整は、表したい内容に対応する、より適切な語彙を選択するための調整である。

また、次の例では、調査対象者 I は、「ありうる」を「当てはまる」と書き直す。その理由を、次のデータに見られるように、「こっちのほうがもっと説明がついている」と述べた。

データ 5-99：調査対象者 I の文章課題原稿より

調整前	学習者がありうる状況を探すのが(後略)
調整後	学習者が当てはまる状況を探すのが(後略)

データ 5-100：調査対象者 I への第 3 回インタビューより

434 I:	「学習者がありえる状況」は、「ありうる」もあるけど、「学習者が当てはまる状況」は、 学校だったり、場面をもっと詳しくする状況が、こっちのほうがもっと説明がついているかなって感じがする。
--------	---

以上のように、伝達したい内容をより正しく伝えるために、適切な語彙を検討し、書き換えるという調整が見られた。

5.2. 文法行動

5.1 では、文章課題遂行過程に見られる言語的な調整の中でも、文法外コミュニケーション能力に関連のある管理プロセスを見てきた。5.2 では、文法能力に関する管理プロセスを見ていく。文法に関する管理は、助詞、自動詞・他動詞、アスペクトに関して行われた。

5.2.1. 助詞の選択

読み直しの過程において、一度書いた文の助詞や助詞の脱落を逸脱として留意し、書き直す、追加するといった調整行動が見られた。次のデータに見られるように、調査対象者 B は、自己の文章を読み直し、「を」を「が」に訂正した。

データ 5-101：調査対象者 B の文章課題原稿より

調整前	筆者は、この上記の教科書が、日本及び日本語を教授されている様々な外国で、よく使用されているものであるが、(後略)
調整後	筆者は、この上記の教科書が、日本及び日本語が教授されている様々な外国で、よく使用されているものであるが、(後略)

次のインタビューのデータから、この書き直しについて、調査対象者Bは自ら「を」が誤りであると留意して、調整を行ったことがわかる。

データ 5-102：調査対象者Bへの第4回インタビューより

367 R:	(前略)ここが「を」を「が」に直したんですね。
368 B:	うーん。間違っていたと思う。

このように調査対象者Bは自ら逸脱に気づき、誤りを正しく訂正することに成功している。次のデータでも同様に、調査対象者Cが助詞の誤りを自ら訂正した。

データ 5-103：調査対象者Cの文章課題原稿より

調整前	次に述べられる日本語教科書から例文は、(後略)
調整後	次に述べられる日本語教科書の例文は、(後略)

調査対象者Cは「から」は変だと思ったと報告している。このように、最初に書いた「日本語教科書から例文は」の「から」が逸脱していると留意し、調整を遂行し、誤りを取り除くことに成功している。

データ 5-104：調査対象者Bへの第4回インタビューより

332 C:	「から」は変だと思いました。「からの例文」。
333 R:	たぶん、これは「からの」だったんですよね。「教科書からの例文は」を「教科書の例文」にした。
334 C:	あ、やっぱりここは「の」が書いてなかったから、「から」は、変だと思って、「の」はもっと正しいかなあと。

続いて、調査対象者Fの調整行動を見てみる。調査対象者Fは、最初の原稿では、助詞が脱落していて、誤った文になってしまっていたが、読み直して正しく直すことができた。

データ 5-105：調査対象者 F の文章課題原稿より

調整前	ところが、女性用語が一番現れやすい年齢層にも関わらず、薬局の人の発話にはちっとも女性用語出なかった。
調整後	ところが、女性用語が一番現れやすい年齢層にも関わらず、薬局の人の発話にはちっとも女性用語が出なかった。

この行動について、調査対象者 F は「自分で気がついた」（調査対象者 F への第 3 回インタビューより）と述べ、自ら逸脱に留意したことがわかった。

しかし、調査対象者 F は、全ての助詞の逸脱に留意できたわけではない。調査対象者 F は、次のように、「は」を「が」に書き直したが、これは自らの留意から始まった調整ではなかった。調査対象者 F は、文章を第三者にチェックしてもらおうという調整を行った。この助詞の訂正については、その第三者に指摘を受けて、訂正を行ったと報告している。

データ 5-106：調査対象者 F の文章課題原稿より

調整前	では、文化習慣的な面は欠けている外国人テキスト編集者たちが日本語テキストを作る際には如何にそれを避けて、より自然的な日本語教科書を仕上げるかを考えるべきだと思う。
調整後	では、文化習慣的な面が欠けている外国人テキスト編集者たちが日本語テキストを作る際には如何にそれを避けて、より自然的な日本語教科書を仕上げるかを考えるべきだと思う。

調査対象者 F は日本人の知人に日本語のチェックを依頼し、その人に指摘を受けて「は」を「が」に書き直したと述べている。しかし、インタビュー時に筆者に「が」では不適切かと確認をしていることから、第三者の指摘によって「は」に訂正したものの、どうして「は」ではなく「が」を選択しなければならないのかを理解していたわけではないことがわかる。また、次のデータ 5-107 の 351 で調査対象者 F が「ちゃんとやったんですけど、作文するときは出ちゃうんですね。『は』と『が』のミスが」と内省を述べていることから、自分には「は」と「が」の誤用が多いと逸脱を留意しながらも、その調整の遂行に困難を感じていることがわかる。

データ 5-107：調査対象者 F への第 3 回インタビューより

349	F: そうですね。1箇所ありましたね。たぶん、最後のところ…ああ、ここです。「文化習慣的な面は」。その人に「が」のほうがいいと言われた。「は」じゃだめですか、ここは。
350	R: うーん。「文化習慣的な面は…」。「が」だね、やっぱり。

351 F: 「が」ですか。これは、「は」と「が」はね、ちゃんとやったんですけど、作文するときは、出ちゃうんですね。「は」と「が」のミスが。

この他にも、調査対象者Eにも「が」を「は」に書き換えるという調整行動が見られた（付録2 補足データ 5-12、5-13 参照）。

調査対象者の最終原稿を分析してみると、助詞の使い方が不適切であると思われる箇所が、調査対象者A以外の全ての最終原稿に認められた。つまり、上記のデータに見られたように、助詞の誤りを排除するという調整を行った調査対象者も全ての逸脱を留意することができなかったということになる。また、助詞に関する調整を行わなかった調査対象者G、H、I、Jの最終原稿にも助詞の逸脱が認められた。調査対象者Jは、助詞などの文法的な側面について次のように述べている。

データ 5-108：調査対象者Jへの第3回インタビューより

327 R: 読み直すときって、どういうことに注意していますか。

328 J: …表現上の問題とか…

329 R: 表現上の問題。うん、表現上、表現上というのは、この言い方は日本語にもあるかなとか、

330 J: はい、そちらですね。もっと日本語らしい表現にしたい。助詞とか文法とかはあんまり…

調査対象者Jの文章課題遂行過程の原稿を見ると、訂正がほとんど行われていなかった。そこで、筆者は読み直すときにはどのようなことに注意をして読み直しているのかとたずねると、日本語らしい表現にすることに注意をしていると内省を述べ、助詞などの文法についてはあまり注意をしていないということであった。また、次のデータの発話では、助詞などの文法事項には、過去の学習経験や試験の結果などからかなりの自信があり、あまり注意を払う必要がないと考えていることがわかる。

データ 5-109：調査対象者Jへの第3回インタビューより

416 J: 今まで文法とかにあまり、困ったことが、助詞とかに困ったこともないし、いつも試験とかでも、助詞とかの間違えとかあんまり出たことがないから、心配はしていません。

このように、Jは助詞の使用に関して問題がないと認識している。そのため、読み直しの際にも、助詞などよりは表現上の問題、つまり、文法外コミュニケーション的な側面により、注意を払って管理を行ったということが出来る。

5.2.2. 自動詞・他動詞の選択

自動詞、他動詞間でどちらを選択するのかという調整が、調査対象者 I に見られた。

データ 5-110：調査対象者 I の文章課題原稿より

調整前	学習者を定めなかつたり
調整後	対象になる学習者が定まらなかったため

この調整について、インタビューでたずねたところ、次のような回答が得られた。

データ 5-111：調査対象者 I への第 3 回インタビューより

427	R:	(前略)「学習者を定めなかつたり」えー、「学習者」「対象になる学習者が定まらなかったため」「学習者を定めなかつたため」これはどうでしょう。「定まらなかった」
428	I:	ここはテキストが中心。…ここは、もうちょっと客観的に、
429	R:	これだと、テキストを書いている人の言い方になっちゃっている。だけど、「定まらなかった」、自動詞にすると、もうちょっと客観的な感じがする？
430	I:	うん。

このように、調査対象者 I は他動詞を用いるべきか、自動詞を用いるべきかという検討を行い、自動詞を用いたほうが客観的であるという判断から、自動詞を用いるという調整を行ったことがわかった。

調査対象者 I 以外の対象者にも、自動詞を用いるべきところに他動詞を、他動詞を用いるべきところに自動詞を用いるという文法的な誤りが見られた。しかし、留意、調整は行われず、最終原稿まで、あるいは、筆者の指摘を受けるまで逸脱が残っていた。このような自動詞と他動詞の混同によると思われる誤りは、調査対象者 G と J に見られた。調査対象者 J の草稿には、このような誤りが 2 箇所認められた。調査対象者 J は「もともと弱いんです。自動詞とか他動詞とか」(調査対象者 J への第 3 回インタビューより)と述べている。このように自らの弱点を留意しているにもかかわらず、自ら誤りを留意することができなかつた。

また、調査対象者 E の最終原稿には、このような誤りはないが、草稿にはこのような誤りがあった。具体的には、「一緒に載せてある」と書くべきところに「一緒に載ってある」と書いたものであった。E は、この部分を最終的には「一緒にある」とする。筆者は、調

査対象者Eが、「載る」にするか「載せる」にするかで迷い、より安全な「ある」を選択するという調整を行ったと考え、質問をした。しかし、調査対象者Eは、このような意図で書き直したのではなく、「載せる」という漢字が正しいかどうか確信がもてなかったために、「ある」にしたと報告している。つまり、最終原稿に逸脱は残らなかったものの、調査対象者Eは、自動詞・他動詞の混同による問題を、自ら留意することができなかったということになる。

5.2.3. アスペクト

アスペクトに関する調整は、調査対象者Fによって一度行われた。調査対象者Fは、次のように、「責めているという意味も潜んでいる」と書いたが、「責める時にも使えるであろう」と書き直す。

データ 5-112：調査対象者Fの文章課題原稿より

調整前	例えば「時間がないから早くして…」と「早くして、時間がないから…」は後者のほうは単なる催促するだけではなく、少し「責めている」という意味も潜んでいる。
調整後	例えば「時間がないから早くして…」と「早くして、時間がないから…」は後者のほうは催促する時にだけ使えるではなく、責める時にも使えるであろう。

次のインタビューでの発話から、調査対象者Fは「ている」の使用に関して逸脱を留意していたことがわかった。文全体を書き直さなかったとしたら、「責める意味も潜んでいる」と書き直したということがインタビューの発話からわかる。しかし、このような表現よりも、「責める時に使う」と述べたほうが適切であると気づき、このよう調整を行う。

データ 5-113：調査対象者Fへの第4回インタビューより

323 F:	うん。「少し責めているという意味も潜んでいる」で、…考えたら、「少し責めているという意味」。これちょっとおかしくないですか、日本語的には。あるいはこういう感じでしたら、「少し責める意味も潜んでいる」。「ている」は使わないですね、今考えたら。(後略)
--------	--

このようなアスペクトに関する逸脱を留意し、調整を行ったのは調査対象者Fのみであった。

5. 3. 結果のまとめと考察

5. 3. 1. 結果のまとめ

第5章では、科目Aで課された調査・分析の課題の遂行過程で行われた管理プロセスの「文法外コミュニケーション行動」、ならびに、「文法行動」を分析した。これらの言語的能力にかかわる側面において、どのような項目について管理が行われたかという観点で分析を行った。分析で明らかになったことを以下にまとめる。

1. 文法外コミュニケーション能力に関する管理は、「内容」、「構成」、「表現」の三つの項目について行われた。詳細を以下に述べる。

(1) 内容

内容に関する調整は、全体的なものと同所的なものが認められた。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。具体的には次のような規範による管理が行われた。

① 文型や文法の導入案や練習案などのクラス活動を提案しなければならない

このような規範は、教員が述べた口頭発表へのコメント、指示によって形成された。この規範によって調整を遂行し、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。このような調査対象者には、そもそも「文型や文法の導入や練習案を含めなければならない」という規範がなく、最後まで問題が留意されなかったと考えられる。また、前期の講義では教員が明示的にこのような指示を与えなかったが、文章課題にこのような内容を含める調査対象者や、課題遂行後にこの点において自らの問題を留意している調査対象者もいた。つまり、必ずしも教員の明示的な指示によって、このような規範を持つようになるわけではないということがわかる。

どのような内容を含めるべきかは、教員が考える文章課題の意図や、どのようなものを求めているのかといったこと、つまり、課題要求や、講義の中心概念と密接に関連している。教員がどのような内容を含めるべきかを講義を聞き取る、あるいは、講義のインターアクションから推測する能力が必要となる。

② 自己の分析や主張の裏づけとなる文献、担当教員の文献を引用しなければならない

特に、担当教員の論文から引用するべきであるという、留意、調整が顕著であった。こ

のことは、第4章の社会文化能力に関する調整の分析で述べたように、教員の主張、講義の中心概念を課題に反映させなければならないという基準を持っていたのと同様の管理意識から来るものである。また、教員は、自己の論文を受講生が読むことを期待しており、それを示すために、担当教員の論文を引用すべきだと考える調査対象者もいた。

さらに、自己の分析や主張を述べるだけでは、レポートとしては不適切であるという規範から、分析や主張の裏づけとなる文献を引用すべきだと考える調査対象者もいた。しかし、教員Aは、受講生に独創的な観点による分析を最も期待しており、必ずしも、文献による裏付けや、自分の論文の引用を望んでいたわけではなかった。

(2) 構成

構成も内容と同様に、全体的構成の調整と、局所的構成の調整が行われた。全体的構成については、どのような文章の形式を採用して文章課題を遂行するかということを中心に分析した。調査対象者の文章課題を分析すると、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、形式で書かれているものと、冒頭から教材の情報を載せ、分析項目を箇条書きにするという形式で書かれたものに二分できる。

後者の形式を採用した調査対象者は、口頭発表で配布されたレジюмеを、モデルとして使用したため、このような形式を用いたと分析した。また、前期と後期の調査対象者が採用した形式を比較すると、前期は前者の形式を、後期は1名を除き、後者の形式を採用しており、前期、後期間の違いが顕著であった。この違いは後期に配布された発表レジюмеの形式が、ほぼ同一であったため、調査対象者がどの形式がよいのかを検討することなく、モデルとして採用したためであると分析した。それに対して、前期には様々な内容や形式のレジюмеが配布されたため、調査対象者はどのような形式が適当出るかを自ら検討しなければならず、その結果、文章課題として適切な形式を採用したと分析した。

(3) 表現

表現に関する調整は、①詳細化、②繰り返しの回避、③緩和表現の使用、④書き言葉の使用、⑤学術用語の使用、⑥長い文の回避、⑦日本語らしい表現の使用、⑧対人関係への配慮、⑨語彙の選択、の九つに分類することができた。詳細を以下に述べる。

① 詳細化

一度書き下ろした部分について、語彙や表現が不十分で、読み手の誤解や不理解を生じ

ると予測をし、書き直しを行う、あるいは、情報を追加するという調整である。

② 繰り返しの回避

同じ言葉や表現を繰り返し使用することを避ける調整のことである。文末に同じ表現を繰り返すことを回避するものと、文末以外の部分で繰り返しを回避するものがあった。調査対象者の中には、同じ表現を繰り返し使ってはいけないという規範が非常に強く働き、意識的な調整を行っている者がいた。

③ 緩和表現の使用

文末、あるいは、その他の部分を確言するかどうかという調整である。何人かの調査対象者は、「強すぎる」という理由で書き換えを行っていた。また、一般論として書いたものを、「自分はこのように思う」と、個人的意見に過ぎないという表現に変えるような調整も認められた。反対に意見を述べる表現としては弱すぎるという理由による書き換えも行われた。また、「日本人は曖昧な表現をする」という規範を持ちながらも、自分はそのような曖昧な言い方をしたくないと、その規範を採用しないという管理も見られた。この事例は、自らどのように述べたいかによって、留学生が目標言語の規範を採用しないという選択をすることもあることを示している。

④ 書き言葉の使用

「書き言葉を使わなければならない」という規範による調整である。多くの調査対象者が意識的にこの調整を行っていた。しかし、書き言葉として不適切であると留意ができて、それに代わる表現がわからずに調整ができないなど、調整の遂行が難しいものであることがわかった。また、機械的に書き言葉に置き換えるという調整を行っても、その表現が正しいかどうか自信が持てずに、新たな逸脱と留意が発生するということがあった。また、第三者にチェックを依頼し、このような不適切さを取り除くという調整を行った調査対象者もいた。

⑤ 学術用語の使用

これは、「学術用語を用いなければならない」という規範による調整である。実際には、このような管理のプロセスは留意にとどまり、調整は遂行されなかったものの、二人の調査対象者からは、このような管理の意識が強く働いていたことがわかった。

⑥ 長い文の回避

一度書いた文が長すぎると判断し、分割するという調整が行われた。これは、「レポートや論文では長すぎる文は避けたほうがいい」という規範による調整である。日本語の文章

表現の授業などで明示的に教授された結果、このような規範を持つようになったという調査対象者の報告が得られた。一方、自分の日本語の習熟度では、長い文は読み手にとってわかりにくいだらうという理由で調整を遂行した調査対象者もいた。また、このような調整を行った調査対象者の3名は、母語やL2では、長い文のほうがいいと、規範の違いを認識していた。

⑦ 日本語らしい表現の使用

実際の調整行動としては認められなかったが、一人の調査対象者は、自分の日本語の問題として、母語で考えて日本語で書いた場合、日本語らしい表現ではなくなるという逸脱を留意していた。しかし、留意はできても、適切な表現がわからないために、調整が行えないということであった。

⑧ 対人関係への配慮

全ての調査対象者が、「だ体」、あるいは、「である体」を用いていたが、「だらう」に関しては、失礼な感じがするという理由で、その使用に留意をする調査対象者がいた。また、別の調査対象者も「だらう」を使用したものの、正しいかどうか自信がなかったと報告している。さらに、別の2名の調査対象者は、他の部分では「だ体」、「である体」を用いるという調整に成功していたにもかかわらず、最終原稿に「だらう」、「であらう」と書くべきところに「でしょう」が使用されていた。「でしょう」を誤りであると留意することができなかった原因は確定できない。しかし、一人の調査対象者が「失礼な感じがする」と述べているのは、「だらう」が口頭で用いられる場合に粗野な印象を与えることと関連があるのではないかと考えた。

また、この他にも、担当教員の文献を引用するのに、「敬称をつけない」という規範が正しいかどうか、自信が持てずに留意をする調査対象者がいた。これは、それまでに調査対象者が持っていた「敬称を付けなければ失礼である」という規範による管理が強く働いているため「敬称を付けない」という新たな規範を受け入れるのに、抵抗があるからではないかと分析した。

⑨ 語彙の選択

これは、一度書いた語彙が表現したい内容を表しているのかを検討し、より適切であると考えた語彙に書き直す、という調整である。あるいは、自信がないまま使用した語彙を、自信のある語彙に置き換えるという調整も見られた。

2. 文法能力に関する調整は、「助詞」、「自動詞・他動詞」、「アスペクト」の3項目に関して行われた。

文法能力に関して、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。これは筆者の予想以上に少ないものであった。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だろう。

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と言えるだろう。しかし、ほとんどの調査対象者の最終原稿には助詞の誤りが見られることから、意識的な管理を行っても、自ら調整を遂行し問題を取り除くのが困難な項目であることは間違いない。

文法能力に関する調整は、予想以上に少なかったが、これは、今回のデータ収集の方法によると考えられる。本調査では、書き直した部分を比べるという方法を用いたため、このような結果になったと考えることができる。つまり、原稿が書き下ろされたときに、既に文法の調整がなされていて、書き下ろされた後、つまり、書き直しの段階では「文法」よりも「文法外コミュニケーション」に管理の意識が強く働いているとも考えられる。

5. 3. 2. 考察

以上の分析結果を踏まえ、課題遂行における文法外コミュニケーション行動、文法行動に関する、考察を述べる。

5. 3. 2. 1. 文法外コミュニケーション行動の三つの方向性

結果のまとめ1に挙げた、13の文法外コミュニケーションの管理は、次の三つの方向の意識による調整にまとめることができる。「読み手への配慮による管理」、「洗練された文章を目指す管理」、「伝達したい内容を伝えるための管理」である。以下に、それぞれの管理について説明する。

(1) 読み手への配慮による管理

「全体的構成を検討する」、「局所的構成を検討する」、「詳細化」、「長い文の回避」、「対人関係への配慮」、「緩和表現の使用」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、読み手が理解しやすい文章、読み手に誤解を生じさせない文章にするための

調整と言い換えることができる。

(2) 洗練された文章を目指す管理

「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」、「緩和表現の使用」がこれに当たる。成人である本研究の調査対象者は、伝達したい内容をわかりやすく読み手に伝えるだけでは満足できず、学術目的のための文章として洗練された、あるいは、日本語母語話者と同じような文章を書きたいと望んでいた。

(3) 伝達したい内容を伝えるための管理

この調整に分類できるのが、「局所的内容の検討」、「語彙の選択」、「緩和表現の使用」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ギャップを埋めるための調整であると言える。

「緩和表現の使用」に関しては、「読み手への配慮による管理」、「伝達したい内容を伝えるための管理」、「洗練された文章を目指す管理」の3方向の意識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管理」と考えることができる。もし、書き手がどれだけ主張を強く述べたいかによって調整が行われれば、「伝達したい内容を伝えるための管理」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管理」と考えることもできるだろう。

三つの方向の調整について、調査対象者によってどの方向を目指そうとしているのかという志向が見られた。例えば「繰り返しの回避」や「書き言葉の使用」などの「洗練された文章を目指す調整」を意識的に行っていた調査対象者がいた。ある調査対象者は、自信の持てない表現であっても、書き言葉を使用しなければならないという規範から、リスクを犯して、その使用に踏み切った。つまり、この調整を行うことによって、伝達したい内容が伝わらないかもしれないというリスクが生じるが、それでも「洗練された文章」を目指した調整を行ったということになる。

これと反対の内省を語ったのが、調査対象者Bである（データ 5-114）。

データ 5-114：調査対象者Bへの第4回インタビューより

602 B: (前略)文章として、もちろんいつでも心配ですけど、文章として合っているかどうか、 内容わ
--

- かるかなあという、言いたいことわかるかなあということは、いつでも心配です。書いても、いまでも読んでも、これがわかるかっていうのは心配です。
- 603 R: ああ。特になにか、これは接続詞が心配とか、助詞が心配とか、文章の最後…
- 604 B: あまり…わたし難しい表現をしていないんですから、それで、ここで大きな間違いはしていないと思う。間違い、どうしよう、この作り方とか…一般的なの(言葉)で、…簡単な言葉で、
- 605 R: それは、例えば、レポートだから難しい言葉を使おうとか、そういうことはあんまり考えない？
- 606 B: もちろん、難しい言葉を使いたいですけど、(中略)ただ、なんという、…文章？難しく…接続とか、最後に、なんという疑問文にして終わるといような、そういうのはなるべく、あ、そういうことしたいんですけど、間違ってしまうと、わたし言いたいことわからなくなって、逆に逆になってしまうかというのがあるんです。
- (省略)
- 609 R: じゃあ、ちょっと冒険して使って、自分の言いたいことが伝わらなくなるよりも、もっとやさしい、自分の言葉で書いたほうが…安全？
- 610 B: そうですね。たぶん知っているんだったら、できることだったら、簡単に書いてしまうでしょう。ただ、書けないことがあれば、リスクする必要ないと思う。
- 611 R: ああ、なるほどね。
- 612 B: 例えば、難しくするほど、人が混乱してしまう可能性がある。

この調査対象者は、「言いたいことが伝わっているか」という点に最も留意しており、そのため、簡単な文を用いて文章を書くという調整を遂行しているという。「難しい」表現を用いて、自分が伝えたい内容が伝わらなくなるなら、簡単な語彙や表現を用いて書いたほうがいと内省を述べている。つまり、「洗練された文章」を志向する調査対象者に対して、この調査対象者は「伝達したい内容を伝える」、あるいは、「読み手に配慮する」ということを、重視しているということになるだろう。

5. 3. 2. 2. 全体的内容と課題要求の関連性

全体的内容の調整は、担当教員の考え方や講義の中心概念を反映させなければならないという認識とかかわりがある。全体的内容は、「伝達したい内容を伝えるための管理」と考えることができる。しかし、全体的内容の調整は、書き手個人が伝達したい内容に関する調整にはとどまらない。課題要求を解釈する、つまり、講義の中心概念、担当教員が考える課題の意図、目的を解釈した上で、調整が行われる。例えば、本研究で見られた、課題に「文型や文法の導入案や練習案などのクラス活動を提案したほうがいい」、「担当教員の文献を入れたほうがいい」という規範による調整は、課題要求を満たすための調整であったとすることができる。この点において、他の文法外コミュニケーション行動とは、性質が異なると考える。つまり、このような全体的内容に関する調整には、より「社会文化的」

な要素が強く働いていると考えることができる。

その一方で、同じ全体的内容に関する調整でも「自己の主張を裏付ける文献を引用したほうがいい」という規範による調整は、学術的な目的のための文章として、適切だと思うものを目指すための調整である。このような調整は、より文法外コミュニケーション的な行動であると言えるだろう。

第6章 論文要約課題遂行過程における管理プロセス

第4章、第5章では、科目Aの課題遂行過程における管理プロセスの分析を行った。科目Aの口頭発表課題、それに続く文章課題は自ら分析の素材を探し、その分析を行うという課題であった。第6章では、第4章、第5章で行った分析とは異なるタイプの課題、「論文要約」の課題の遂行過程で起こった管理プロセスを分析する。

第3章で分析したように、論文要約の課題は本調査において「調査・分析」の課題に次いで、多く課された課題である。その中でも、科目Eで課された文章課題と科目Bで課された口頭発表課題の遂行過程で見られた管理プロセスの分析・考察を行う。論文を要約するという課題を遂行する際に、どのような問題が発生するのであろうか、また、調査対象者はどのように問題を留意し、評価し、調整を計画、遂行したのであろうか、あるいは、調整を遂行しなかったのであろうか。論文を要約するという、一見、容易そうな課題ではあるが、調査対象者はこの課題をどのように捉え、どのように遂行していったのか、その過程における調整行動を分析、考察する。

また、科目E、科目Bの課題は、科目Aのように学期終了後に1回提出するものではなく、科目Eは3回、科目Bは2回、同じ内容の課題が繰り返し課された。そのため、調査対象者は、課題のフィードバックを得た上で、次の課題を遂行することができた。

これらの科目の課題の遂行過程は、複数回課された課題を、縦断的に考察することができる。縦断的に分析することによって、文章課題遂行に必要なアカデミック・インターアクション能力の習得という観点からも示唆が得られると考える。

6.1. 科目Eの事例

6.1.1. 講義と課題の概要

前期に調査対象者B、C、Dがこの科目Eを履修した。科目Eは日本語の文法に関する

科目である。毎週、教科書で取り上げられている文法項目について講義が行われた。

この科目では、三つの文章課題が課された。それぞれ「文章課題1」、「文章課題2」、「文章課題3」とする。文章課題1と文章課題2は、講義で扱った文法項目に関連する20ページほどの論文を教員が配布し、それを1ページにまとめてくるという課題であった。文章課題3は、講義で扱った文法項目の中から興味のある項目を一つ選び、教科書の文献の一覧から選んだ3編の論文をまとめるという課題であった。文章課題1の指示は、「1枚にまとめてください」と口頭で与えられた。

6.1.2. 管理プロセスの分析

6.1.2.1. 文章課題1

問題の留意

全ての調査対象者が、逸脱があるのではないかと留意し、さらにその逸脱は重大であると認識していたのが、全体的内容に関するものであった。全体的内容に関する逸脱の留意は、「文法外コミュニケーション行動」に属するものである。調査対象者BとCは、文章課題1を提出した後の第1回インタビューで、課題の内容に関する逸脱があったのではないかと内省を述べた。Bが内容に関して留意したのは、論文要約に自分の意見を書くべきかという点についてである。

データ 6-1：調査対象者Bへの第1回インタビューより

210	R:	それ、書いてどうでしたか。問題とか、さっき言ったように、どうまとめていいかわからないっていうのが…
211	B:	それありますね。まとめと言っても自分の意見を含めるか含めないのかということ。また、まとめというのは、何か書いていることを書くんですか。そういうこと、私はまだわからなかったですけれども、一応自分の意見を含めないで、まとめてきましたけど、それは先生に出してみても。
212	R:	それはどうやって判断したんですか。迷って、意見も書こうかな、それともまとめだけかなって迷って、考えて最終的にはどう判断したんですか。
213	B:	まとめてというふうに言われたときに、自分の意見いらなかなと思って
214	R:	なるほどね。
215	B:	何を書いているかということだけ。1枚に書くとしたら自分の意見を含めるんだったら、入らないでしょう？

また、同じ内容に関する留意であっても、Cは「重要な部分が抜けていないか」、つまり、

要約として取り上げた部分が適切であったかという留意をしている。また、要約の中に論文の中に挙げられている「例文を含めるべきか」という点についても留意をしている。

データ 6-2：調査対象者Cへの第1回インタビューより

186 R: その書いたレポートで一番自信のないところは形式ですか。
187 C: そうです。
188 R: それから、他にありますか。
189 C: **あと、たぶん内容。**
190 R: 書くべき内容？
191 C: **こういうことも書かなければいけなかったかなあ、それとも違うことかなあと思ひまして…**
192 R: そうすると、要約なんだけど、自分が要約したことが、ほんとうに書くべき内容なのか、
193 C: そうです。書くべき内容か。
194 R: じゃ、もしかしたら、違うところが大切かもしれない。
195 C: そうです。もしかして、**重要なところが抜けているかもしれない。**もしかして書いたことは要らないかもしれない。**例を書くべきか。例を書いたら1枚にはおさまらない。でも例がなかったら、すごくわかりにくいんじゃないかなあと思ひまして。**

BとCは、上記のように書くべき内容についての留意があった。一方、Dは要約しなければならぬ論文自体が正しく理解できていないのではないかと考え、そのため、要約した内容が正しくないのではないかと留意している。そして、その原因が自己の専門知識の不足にあると述べている。

データ 6-3：調査対象者Dへの第1回インタビューより

93 R: 難しいと思っているのは、どのへんが難しいの。
94 D: **理解するのが。**やはり大学で書いたものは、ただ日本語を読んで、すぐ意味がわかる文章だったから、(中略) **日本に来てから文章を理解するだけではなく、文章を深くまで理解しなければならぬから、それは、中国でレポートを作ったときとイメージというか作る方法がちょっと変わったという気がしますので。**

データ 6-4：調査対象者Dへの第1回インタビューより

180 D: その、レポートは満足できない。もっと、詳しくももっとうまくまとめる、**うまくまとめられなかったです。**
181 R: えっとそれは、さっき言ったように、まず、内容を理解するのが難しい？
182 D: はい、**専門の知識が足りない**と思います。

以上のように、全ての調査対象者によって、内容に関する留意があった。これらの内容

に関する留意は、どのような内容を含めるべきであるかということと、正しく要点を取り出すことができているのか、あるいは、正しく内容を理解できているかといったものであった。

次に、全体的構成について分析する。全ての調査対象者によって、文章の全体的構成に関する問題の留意があった。これは、調査対象者によって「形」、「形式」という言葉で表現されていた。この全体的構成に関する問題も「文法外コミュニケーション能力」に分類される。データ 6-5、6-6、6-7、6-8 は、調査対象者 B、C、D から得られた、どのような全体的構成にしたらいいのかわからなかったという内容の発話である。

データ 6-5：調査対象者 B への第 1 回インタビューより

130 B: (前略)まとめ出してという、先生から資料もらって、まとめ出してというふうに言われても、形、どういうふうにまとめていいか私たちまだわかりません。

データ 6-6：調査対象者 C への第 1 回インタビューより

168 R: うまく書けましたか。
169 C: それは、本当に言えません。自信が全然なくて。初めてレポートを書きました。書き方が全然わからなかった。一つ聞きたいのは、中に使った単語だけじゃなくて、形が正しいかどうか、どんな形にすればいいか。一番上に何を書けばいいのか、本当に何もわかりません。一応、先生に謝りましたけど、「すみません、初めてレポートを書きました」って。

データ 6-7：調査対象者 D への第 1 回インタビューより

96 D: 僕は日本に来てこのようなレポートをはじめて書いておりますので、あまり経験がなかったの
で。どういうふうにか、どうにか質問を出すか、それはちょっと工夫をしなければ、
これから工夫をしなければならぬと思います。
97 R: じゃ、どのように書いたらいいかというのもちょうとまだわからない。
98 D: はい。(後略)

データ 6-8：調査対象者 D への第 1 回インタビューより

179 R: (前略)満足のいくものができましたか。
180 D: その、レポートは満足できない。もっと、詳しくもっとうまくまとめる、うまくまとめられなかった
です。
(省略)
188 D: 形式のほうも質問がありましたけど、どういう形式で書くかすごく悩んだ。

このように、調査対象者の全員が、どのような形式、構成にするべきかという点に関して留意をしていたことがわかる。3名の調査対象者に共通することは、彼らが始めてこのような論文要約のレポートを書いたということである。そのため、どのような内容をどのような形式で書いたらいいのかが、わからなかったと報告している。

また、調査対象者Cは、次のデータ6-9に見られるように、論文の著者が書いた文末をそのまま要約文に書いていいのか、あるいは、文末を引用の形式にするべきかどうかという点について悩んだと報告している。

データ 6-9：調査対象者Cへの第1回インタビューより

203 C: (前略)悩んだことは、論文は、レポートは他の人が書いたことをまとめることですから、ですから、こういう人がこう言っています。文法は…動詞の終わりをどうすればいいか、「そう言っています」、「そういう結果になっています」…第三人称？論文を書いた人の言葉をそのまま使って、まるで、同じようにただまとめればいいのかどうか、それをちょっと悩みました。「そういう結果です」、「そういう結果が出されました」とか「そういう結果になりました」とか、ブルガリア語でも英語でもそういうのはすごく違いますので、日本語はどうかなと思って。

このように、文末を引用の形式にするべきかどうかという留意があったことがわかった。

以上の文法外コミュニケーション能力に関する留意は、「科目Eのレポートはどうだったか」という調査者の質問に対して、自発的に語られたものである。しかし、筆者の予想に反し、語彙や文法などの「文法能力」に関する問題については、自発的に語られることはなかった。そこで、筆者がたずねたところ、調査対象者BとCから、次のような回答が得られた。

データ 6-10：調査対象者Bへの第1回インタビューより

228 R: 特に文法が難しいとか語彙が難しいとかそういうことはない？
229 B: 語彙が難しいと言っているのは、(読んでいる論文の中に)わからない言葉があるということですね。また、(書くときは)文法が難しいというのは、細かい一つ一つのたくさんの文法を使わないですから、論文みたいに書かれて、大体わかるんですけども。
(省略)
234 R: それは、特に難しくはない？
235 B: 難しくない。

データ 6-11：調査対象者Cへの第1回インタビューより

198 R: 文法とか語彙はどうでしたか。

(省略)

201 C: 語彙はその分野で使うものだからそんなに難しくなかったです。勉強したことがあれば、その語彙が使えます。

202 R: ああ。

203 C: 文法はもちろん悩んでいるところもありましたけど、こういう論文を書くときは、文法は決まっているんじゃないですか。(後略)

これらのデータからわかるように、調査対象者BとCは、何をどのように書くかという文法外コミュニケーション能力に関する強い留意があったが、語彙や文法などの文法能力に関しては、問題はあるものの、重視していないことがうかがえる。また、調査対象者Dからも特に語彙や文法といった文法能力に関する言及はなかった。

調整の計画と遂行

これらの問題の留意に対して、調査対象者はどのような調整を行ったのだろうか。次に調整の計画と遂行を分析する。次のデータ 6-12 は、文章課題 1 の全体的内容と構成について、留意をしたBのその後の行動がわかる発言である。

データ 6-12：調査対象者Bへの第1回インタビューより

132 B: (前略)論文をもらって、その論文を読んで何を書いてあるかということをもとめてきてくださいっていうふうに、1枚に収めてくださって言われましたけど、私はまだ初めて来て、1ヶ月しか経っていないんですけど。そういうことでまだ、大学システムがどうなっているかはっきりわかりませんね。そういう状態で、どういうふうにまとめ出すかなって、まず自分の判断で書いてきて出そうと思っていますけど、先生からまたこれは正しい、正しくないということを後で聞いてはっきりさせると思うけど。

このデータからわかるように、調査対象者Bは特に調整の計画や遂行をすることなく、教員のフィードバックを待つことにしている。これに対して、調査対象者Cは次のような二つの調整を考えたのだが、遂行には至らなかった。そしてBと同様、自分の判断で課題を完成させている。

データ 6-13：調査対象者Cへの第1回インタビューより

173 C: (前略)(レポートを提出するのは)とても恥ずかしかった。自信がほんとうになかったから。何かのレポートを例として使ったら、一番上に何を書けばいいかとか…いきなり?

データ 6-14：調査対象者 C への第 1 回インタビューより

196 R: ふうん。それはじゃあ、誰かに聞いてみようかなと、
197 C: はい、思いましたけど、大学に親しい日本人の学生がいれば、見てもらいたかったけれど、あまり迷惑を掛けたくなかったし。

このように、Cは「何かのレポートを例として使う」、「親しい日本人の学生に見てもらう」という方法で、問題が解決できるのではないかと考えたが、この調整は遂行されることはなかった。

以上、分析してきたように、調査対象者 B、C、Dが、全体的内容、全体的構成に関する問題を強く留意し、その問題は重大であると評価していた。その一方で、文法能力に関する問題はあまり重視していないことがわかった。また、Cは問題解決の方法として、「何かのレポートを参考にする」、「日本人の学生に見てもらう」という調整を考えたものの、これらの調整は遂行されなかった。BとDも、問題は重大であると評価しながらも、文章課題を提出する前に、何らかの調整行動を計画、遂行することはなかった。

しかし、CとDは、次の課題に向けて、教員に働きかけるという調整を行っている。Cはデータ 6-6に見られるように、レポートを教員に提出する際に、初めて日本語のレポートを書いた旨を知らせ、謝罪した。また、Dは課題の最後に別途 1 枚の手紙を添付し、どのように書けばいいのか、どのようにまとめるべきかを質問し、自分のレポートの足りないところを指摘して欲しい旨を伝えたという（データ 6-15）。

データ 6-15：調査対象者 D への第 1 回インタビューより

190 D: あの、レポートの最後のとき、1 枚の質問として書いておきました。これからどういふふうを書くか、どのようにまとめるか、自分に足りないことがあったら、先生に指摘していただきたいということを書いておきました。最初のレポートだからぜったいなんか欠点がたくさんあると思います。

これらの C と D の行動は、自分が大学院において「見習者 (novice)」(ネウストプニー 2003:141) であること、問題を自ら留意していることを知らせ、それに対する教員の調整を求める行動であったと言える。

調査対象者 B、C、Dは、自分の文章課題 1 に問題があると留意しながらも、教員の評価を待つ、問題があることを表明し教員からの調整を待つというストラテジーを用いた。

文章課題1に対するフィードバックは個別には行われず、この科目を履修している全体に対して行われた。教員Eは全体的によくまとまっていなかったと否定的なコメントを述べたという。そして、どのように書くべきであったかが説明された。また、この時、初めてこの課題の目的が教員によって述べられた。Dの報告によると、大学院で研究を行なうには数多くの論文を読まなければならない、自分が読んだ論文の内容をすぐに思い出すために論文要約を作っておくと後に研究を行う際に役立つという、課題のねらいが述べられた。

また、高い評価を受けた受講生の個人名が挙げられ、この中には調査対象者Cのレポートが含まれていた。このことについて、Cは次のように述べている。

データ 6-16：調査対象者Cへの第2回インタビューより

- | | | |
|-----|----|---|
| 135 | R: | (前略)科目Eの前のインタビューのときね、最初のレポートを出したって。何かフィードバックをもらいました？ |
| 136 | C: | ありました。先生がいいことを言ってくれて、Cのやり方が一番わかりやすかったとか言って、ちょっと嬉しかったです。
(省略) |
| 147 | R: | どんな点がよかったって褒めてくれた？ |
| 148 | C: | レポートは普通のレポートではなくて、わたし正直言ってレポートの書き方はあんまりわかりませんね、で、それは分析、一番大事なことを全部のレポートを一枚に簡単に…点、どんなことが書いているか、 |
| 149 | R: | 要約？ |
| 150 | C: | 要約、そうですね、そういうレポートでしたけど、なんか書き方とか、見て読むと、すごくわかりやすいと… |

また、これに対して調査対象者BとDは、直接、否定的な評価を受けたわけではないが、自分の提出した課題に問題があったことを、教員のフィードバックから推測している。

データ 6-17：調査対象者Bへの第2回インタビューより

- | | | |
|----|----|--|
| 18 | B: | (前略)私のやったことはもちろん全然正しくなくて、その時、最初の段階で誰にも聞かないで自分でこうしてみればいいかもしれないと思ったんですけど、結局正しくなかったんです。正しくなかったんじゃなくて、私の判断ですけど。先生が良くできた学生はこれとこれって、その中にいないってことはよく基礎どおりにやっていないということでしょう。それが、わかって、また、先生の説明し方を見て、ああ、こういうふうにしなきゃならなかったんだって、ことがわかりました。 |
|----|----|--|

データ 6-18：調査対象者Dへの第2回インタビューより

- 46 D: 気づいたのは、レポート、ここで論文を読んでレポートを書くのは、あの先生の考えたレポートと僕が考えたレポートの内容面というか、ちょっとずれています。
- 47 R: ずれていた。どういうふうにはずれていましたか。
- 48 D: 僕はただ、レポートを、その配ってくれた論文を読んで、自分がどのところがあの大事なのか取り上げていなかったんです。ただ、全体的に見て、その論文について、こういうことを書いていましたって感じにレポートを簡単に作ったんです。
- 49 R: 全体を要約したんですね。(後略)

もともと、調査対象者BもDもレポートの内容や全体的構成に問題があるのではないかと留意していた。教員からの直接的な問題の指摘は受けなかったが、教員の説明を聞き、自分の課題に問題があったことを確認し、さらに、どのような点が問題であったかを判断している。

例えば、調査対象者Bのレポートは、その論文の著者が言いたかったことをまとめただけであったが、教員の説明を聞き、「著者がどうしてこの論文を書いたのか」、「結論はなんであるか」、「その論文の説明と結論の間が適合していない部分をどのように説明しているのか」を書かなかったことを問題として留意している（Bへの第2回インタビューより）。

また、次のデータ 6-19 で、調査対象者Dが述べているように、Dも自分がまとめたものには、例文や参考文献なども含まれていて、要約になっていなかったということ、自分の意見と論文の問題点、論文についての疑問などを取り上げて述べなかったことを逸脱として留意している。

データ 6-19：調査対象者Dへの第2回インタビューより

- 52 D: まとめたんですけど、でも、僕は要約だけでよかったのに、論文の中の例とかいっぱいあげたんです。
- 53 R: ああ。
- 54 D: 要約ではなかったと言えますね。ぼくのレポートは、例文とか挙げたし、もういろいろ引用された文献もあげたし、だから、んー、
(省略)
- 58 D: だから、今度のレポート、改めてどういうふうにするか考えておかなければならないと思います。
- 59 R: えっと、内容をまとめるという以外に、それ以外に先生が書いてほしかったことってあったんですか。例えば意見を書くとか。
- 60 D: 自分の意見ですか。
- 61 R: 自分の意見とか、その論文の問題点とか、
- 62 D: うん。そうです、自分の意見と、論文の問題点、主にその論文についてどこがわからなかったとか、問題点を取り上げてくださって言われたんです。

63 R: あ、そういうところを取り上げて書かなければならなかった。

64 D: はい。僕は書かなかったです。

以上のように、調査対象者Cは教員からの肯定的なフィードバックを得ることができた。調査対象者BとDは肯定的なフィードバックを得ることができなかったが、教員の講義でのフィードバックを聞いて、自分の文章課題1のどのような部分が不適切であったか、どのような内容を要約に書くべきであったかを理解することができたと報告している。

6.1.2.2. 文章課題2

前述のデータ 6-19 の 62 では、調査対象者Dは「今度のレポート、改めてどういうふうにするか考えておかなければならないと思います」と述べ、その後の課題に対する調整が必要であると述べている。

自らの課題の問題点が教員からのフィードバックによって確認できた調査対象者BとDは、文章課題2の遂行過程において調整を計画、遂行し、そして、その調整は成功したようである。

データ 6-20：調査対象者Bへの第3回インタビューより

14 B: (前略)先生が簡単に1枚にまとめてって、いうふうに言われて、で、み、みんな、例えば、その、論文に書いてあるもの、書いてあることを繰り返して書かなくてもいい、ただあなたはというふうにわかったってことを1枚に、まとめてくださいっていうことを言ったんですけど、私、全部表に書いて、まとめました。(中略)そういうふうに表でまとめたら、先生がよくできたっていうふうに評価しています。

データ 6-21：調査対象者Bへの第3回インタビューより

20 B: 例えば、問題点。最後に、自分が読んでわからないこと、それとも、疑問に思ったこと、それと賛成してないことがあったら、最後に書いて、これ何ですかというふうに、何が言いたいですか、というふうに書いてもいい。

21 R: ああ。で、今回の(課題2)には、そういうのもちょっと書いてみた？

22 B: うん、そうですね、書いてみました。

データ 6-21 からわかるように、Bは文章課題1の教員のフィードバックから、問題を留意し、調整を試みた。その調整は、表を用いて論文を端的にまとめるということと、論文について疑問に思ったことや、問題点の指摘を含めるという内容面の調整である。Bはこの

調整によって、教員から「よくできた」という評価を得ることができた。Dも同様に教員からいい評価を得ることができたと報告している。そして、課題のどのような部分が改善されたのかという問いに、論点が抽出できるようになったことだと答えている。

データ 6-22：調査対象者Dへの第3回インタビューより

16	D:	…自分的には上手になったと思います。今回先生の評価も、変えていただいたので。前よりだいぶ良くなってきたので、もし要点のところ、下に線を引いたら、アンダーラインを引いたら、とても良いと書いてくれました。 (省略)
23	R:	(前略)前のレポートと2回目のレポートを比べて、どの点が自分で良くなったと思いますか？
24	D:	要点のところだと思います。要点のところ、まあ、見つかって取り出せるようになったと思う。

しかし、内容に関して、自分の意見や論文の問題点も書いたかという問いには、知識が足りないため、問題点を見つけることはできなかつたと述べている。問題を留意し、調整を計画しながらも、その計画が遂行できなかつたと言っている。

データ 6-23：調査対象者Dへの第3回インタビューより

27	R:	他には、何か？前のレポート以外でも、例えば自分の意見を書いたとか、問題点を見つけて書いたとか、そういうところがありましたか？
28	D:	うーん、論文に関する問題点はまだ。その論文自体を読む、そして理解するところまで、相当時間がかかりましたので、論文の問題点とかまだ、自分の勉強足りない、知識足りないと思って、問題点まだ見つかることできないです。

以上のように、調査対象者BとDは、教員からのフィードバックを手掛かりにして、自分たちの課題の問題点を推測し、文章課題2の遂行過程で、調整を遂行し、自分のレポートの問題点を取り除くということに成功した。その結果、教員から肯定的な評価を得ることができた。

6.1.2.3. 文章課題3

文章課題3に関しては、文章課題1や文章課題2と違い、指示は文書で与えられた。それにはレポートに書くべき内容の指示が具体的に書かれていたという。文章課題3は、文章課題1、文章課題2よりも、規模の大きい期末レポートであったためかもしれないが、

これは教員による調整行動であるとも考えられる。文章課題1を提出する時の問題が発生していることを伝える手紙や謝罪など、調査対象者からの働きかけにより、課題の詳細な内容を文書で指示したとも考えられる。

文章による明確な指示と文章課題1、文章課題2を遂行した経験から、3名の調査対象者は、文章課題3の遂行時に、すでに書くべき内容を理解することができており、内容に関する留意はなかった。3名が理解していた、含めるべき内容は、次のデータ6-25、6-26、6-27の発話の通りである。

データ6-25：調査対象者Bへの第2回インタビューより

44 B: (前略)教科書の最後に文献があります。その文献、今まで、確か八つのケースまで全部勉強してきたんですから、全部もう1度見て、自分が一つのケース選んで、例えば、いろいろなテーマがあって、そのテーマを選んで、そこからその文献を見て、三つの論文を取り上げて読んで、その中で何が言いたいのか、また、何が違うか、自分がどう思うか、ということをもとめて、レポートにまとめる。

データ6-26：調査対象者Cへの第2回インタビューより

26 C: レポートはこの学期でやったテーマ一つを選んで、文献がありまして、文献を三つ、3編選んで、それを読んでまとめというか、比較というか意見とか、みんなそれぞれ違うかもしれませんが、この3編を…。条件は3編のレポート。文献のリストから読んで、まとめて比較することとか、比較をしながら気づいた点とか、疑問に思ったこととか、そういうレポートを書きます。

データ6-27：調査対象者Dへの第2回インタビューより

32 D: 今まで勉強してきたケースの中で、一つを取り上げて、そしてそのケースに関する文献、その本の1番最後に挙げられている文献を三つ選んで、まとめて、そして自分の問題点、自分の問題になるようなところを書くように。
33 R: 自分の問題点、自分の問題となるとこととは、例えば？
34 D: わからないところとか。この論文の不適當なところがあるとか。全部書くように。

以上のデータ中の発話から調査対象者の3名が、文章課題3に書くべき内容として、論文の問題点、論文間の比較、自己の意見と認識していることがわかる。

では、調査対象者は、実際にこれらの内容を文章課題3に書いたのでしょうか。調査対象者Bは「最後に自分の考えを書きました。」(調査対象者Bへの第3回インタビューより)と述べている。また、調査対象者Dも、三つの論文をそれぞれ要約したあとに、まとめを

書いたと述べ、そのまとめには「自分が最後、この三つの論文の関連について(まとめて)、あと自分の意見を述べました。」(調査対象者Dへの第3回インタビューより)と述べている。また、調査対象者Cも論文を一つずつまとめたあとに、「三つの論文の比較に入った。また、混乱してしまった。比較のため、表を作ったり、定義の比較をしたりした。レポートの文章はまだ書き始めている」(Cの学習ダイアリー7/19より)と記述している。このように調査対象者B、C、Dは、文章課題に単なる論文の要約の他に自分の考え、意見、比較を含めたと報告している。

以上、科目Eの一連の論文要約の課題の遂行過程における管理プロセスを分析した。調査対象者は、「文法能力」の逸脱よりも、課題の全体的内容や全体的構成などの「文法外コミュニケーション能力」について強く留意をしていた。文章課題1では提出前に調整をすることはできなかったが、その後、文章課題2、文章課題3の遂行過程においては、教員からのフィードバックと対象者自身の調整によって、問題を解決していくことができた。

この科目Eの論文要約課題では、論文に書いてあることを繰り返し書くのではなく、論点を抽出し端的にまとめることと、論文に対する自己の意見や疑問点を書くことが求められていた。しかし、次に分析する科目Bの論文要約課題は、この点において科目Eの論文要約の課題とは異なっていた。次に、科目Bの論文要約の課題の管理プロセスを見ていく。

6.2. 科目Bの事例

6.2.1. 講義と課題の概要

科目Bは、対照言語学の科目である。この科目の前期の講義を調査対象者Aが、後期の講義を調査対象者F、G、Hが履修した。講義期間を通して、受講生が自ら選んだ論文を要約し、クラスで口頭発表する活動が行われた。論文のテーマは対照言語学関連のものなら、どのようなものでもよいが、自分の修士論文の研究テーマに関連するものが望ましいという指示があった。また、期末レポートとして1学期間の発表を振り返り、自分の発表や他の受講生の発表に関する疑問や気づき、意見などを自由に書いて提出することになっていた。それぞれの調査対象者は、2回口頭発表を行った。1回目の口頭発表を「口頭発表1」、2回目の口頭発表を「口頭発表2」とする。口頭発表は発表時に、論文そのもののコピーと受講生が用意した発表レジюмеが配布され、そのレジюмеに沿って発表が行われた。

6.2.2. 管理プロセスの分析

6.2.2.1. 口頭発表1

調査対象者AとFからは、口頭発表と発表レジュメ作成に関する問題は、特に報告されなかった。しかし、中国の大学院からの交換留学生である調査対象者GとHからは、この口頭発表と発表レジュメについて問題が報告された。本節では、問題が報告された調査対象者GとHの管理プロセスを見ていく。

調査対象者Gは、口頭発表1を行う前に、教員の指示や他の受講生の発表を聞いて、この活動を次のように認識している。次のGの発話は、筆者が、科目Bの口頭発表はどのようなものかを質問したのに対する回答である。

データ 6-28：調査対象者Gへの第1回インタビューより

442 G: なんか、だいたい論文の要約みたいのですが。他の持ってきた論文を読んで、そして、レビューみたいな、問題点があるか、要約、論文の要約書いて、そして、自分の意見を書いて。

調査対象者Gはこの発表を「レビューみたい」なものだと、述べている。「レビュー」とは、Gが中国で在籍している大学院の科目で、毎週提出していた「論文レビュー」のことである。この科目では、事前に教員が用意した論文が配布され、受講生が書いてきた論文レビューを基に講義が行われたという。その論文レビューを作成するに当たっては、教員からモデルが与えられ、受講生はそのモデルに従って論文レビューを作成した。Gは自分が中国の大学院の授業で経験した「論文レビュー」と、科目Bで行われている口頭発表を同類のものと認識し、「論文レビュー」のやり方を、そのままこの口頭発表に適用するというストラテジーを用いたと考えられる。しかし、Gは1回目の発表後、自らの発表について「わかりにくかった」と否定的に評価した。

データ 6-29：調査対象者Gへの第2回インタビューより

97 G: (前略)この前、私とHさんが発表したときもレビューの形でまとめたんですけど、論文は授業の前にみんなに配っていないから、レビューだけではわかりにくいっていう感じがしました。レビューは、要約はあるは、あるけど、少ないです。少なくとも論文の結論のほうが多いです。それで、問題点(の指摘)が多いです。で、今までB先生の研究室のみなさんとやり方が違って、みんなわかりにくく、それで、論文は難しいと先生が言いました。なんか、要約より、なんか論文を読まない、わかりにくい。

- 98 R: 自分が要約したものを聞いている人が、論文を見ないとわかりにくかったんじゃないかなって思っている？
- 99 G: そうですね。なんか要約文だけだったら、なんか、論拠と結論…その論文の論拠をちゃんと書いて、そのXX。ですよね。レビューだったら、分析？分析みたいなの、論文を分析するもので、その論文そのものを読まないで、理解しにくい、かもしれないですね。
- 100 R: そうすると、Gさんはレビューのようなものをした。他の学生は要約をした？

このように、調査対象者Gは自分とHの発表が他の受講生の発表とは異なっていることに留意し、そのため、発表が教員や他の受講生にはわかりにくかったと否定的に評価している。

また、Gは、Hの発表について、「レビューじゃなかったけど、なんかすごく似ている形で要約したんですよ。」(Gへの第2回インタビューより)、「私とHさんが発表したときも」(データ6-29の97)と述べ、Hも同様の発表を行ったことがわかる。また、H自身もGと同様に自己の口頭発表を否定的に評価した。しかし、二人は異なる大学院から派遣されており、また、事前に発表内容を相談したのではないという。また、教員はGとHに、彼らの口頭発表について、要約の仕方はどこで習ったのかと質問をしたということである。このことから、教員もGとHの発表と、他の受講生の発表の違いを認識していたことがうかがえる。

では、調査対象者GとHの発表と他の受講生の発表とでは、具体的にどのような違いがあったのだろうか。データ6-29のGの発言に見られるように、Gの発表の要約は、結論に焦点が当てられており、要約の部分が少ないという。また、Hも自分の作成した発表レジュメについて、他の受講生の発表と比較して「論点だけ抽出している」、「例文がほとんど入らない」と述べている。これらの発言から二人の発表の要約が他の受講生のものより、結論に焦点を当てて要約されていたことがうかがえる。さらに、Gの発表には、論文に対する評価が含まれていたということが次のデータ6-30からうかがえる。

データ6-30：調査対象者Gへの第2回インタビューより

- 113 G: 私とHさんがやったレビューは、例えば形としてまず論文のテーマ、そして出版の時間、何年とそして、筆者はどんな問題意識からっていうか、この論文を書く目的は何か。そして、研究方法、そして、先行研究はどんな先行研究があるか、論文の結論。最後に論文に対する評価。自分の、最初のところに問題提出するでしょう。問題提起のところ。で、**最後、結論のところ**にその問題にちゃんと答えられるかどうか。答えたかどうかについて評価する。そして、この論文のよいところと、よくないところ。そういうような感じです。

また、調査対象者Hも「(レジュメの) 1枚目はただの要約。次は自分の考えも入れた。」と述べ、発表レジュメの1枚目に書いた論文の要約だけではなく、自己の考えも書いたと報告している。しかし、発表後のコメントでは、「結局は自分の考えは要らなかつた」と述べ、自分の考えを発表レジュメに含めたことを問題として留意している。

また、調査対象者Gは他の受講生が行っているものを「ただの要約」であると述べ、自己との違いを認識している。

データ 6-31：調査対象者Gへの第2回インタビューより

97 G: 今、B先生の授業の中で(みんなが)やっているものは**ただの要約**。(後略)

Gの自己の意見を含めなければならないという意識は次の発言からもうかがえる。この発言は、筆者がレポートを書くときに最も難しいことは何かと質問をしたのに対する回答である。

データ 6-32：調査対象者Gへの第1回インタビューより

514 G: 以前(中国の大学院で)はレポート書いているとき、**必ず自分の意見、なにか自分なりの考えを書かなければならないんですよ**。で、その時はこういう論文を読んで、ああなるほどっていう感じが多いですね。そういうような問題点とか、そういう疑問を持っているところを見つけるのは、難しいかな。

このように、調査対象者Gは大学院のレポートでは論文を読み、自分の考えを書かなければならず、それが難しい点であると述べている。また、調査対象者Hも「中国では自分の考えとか、どのへんに問題があつて、どんへんに自分の考えが違つたかを発表する。要約がない。」(Hへの第2回インタビューより)と述べている。つまり、GとHは大学院生に求められていることは「ただの要約」ではなく、論文を批判的に読み、自己の意見を述べることでありと認識し、それをこの発表にも取り入れたと考えられる。

一方、他の受講生の発表では、全く自分の意見が述べられなかつたというわけではないようだ。GとH以外の発表では自分の考えが述べられなかつたのかという問いに、Hは「初めのころは自分の考えを述べたこともあるが、最後になって全然ない」と答えている。この口頭発表の要約では、論文を批判的に読むことや、自己の意見を述べるのが、必須で

あるという認識は共有されておらず、発表者にゆだねられていたということになる。つまり、この活動の主な目的が、論文の紹介であるのか、あるいは、論文に対する自分の見解を述べることなのかという点において、受講生間で共通の認識がなかったということになる。

次の発言は、科目Bの担当教員がどのような論文を選んで発表するのが望ましいと述べたかについて、後期にこの科目を受講した調査対象者Fが報告しているものである。

データ 6-33：調査対象者Fへの第2回インタビューより

- | | | |
|----|----|--|
| 59 | F: | (前略)先生はやっぱり自分の研究テーマに関するものが一番いいって。あと、筋がいい論文を持って来いって。 |
| 60 | R: | 筋がいい？筋がいい論文って何ですか。 |
| 61 | F: | (前略)もし、自分の研究テーマが敬語表現、その敬語表現のXX対照がいっぱいあって、その中からいいやつを、やっぱり論文を読んだときに、これ間違っているんじゃないのって、あの、反論したいじゃないですか。(中略)それ、書いたらまずいじゃないのみたいな。そういう論文はやっぱり筋がよくない。例えば、そういうのを見たら、ああなるほど、ああ読んですごく勉強になったって、そう思う文章を持って来いって、先生の… |

この調査対象者Fの発言から、科目Bの担当教員はそもそも批判できないような論文を選ぶことが望ましいと考えており、その論文を批判的に読み、問題点を指摘したり、意見を述べることを、この活動の目的としていないと推測される。つまり、この活動は論文を批判的に読むことの訓練として行っているのではなく、優れた論文を読み、得られた知識をクラスで共有するということを目的としていたと考えられる。

にもかかわらず、調査対象はGとHは、論文に対する自己の意見を述べることが求められているという認識のもと、発表を行ったのではないかと考えられる。しかし、GもHも自らの口頭発表を行う前には、5、6回、他の受講生の口頭発表を見ており、同様の方法を採用するという選択ができたはずである。どうして、他の受講生と同じような内容やレジュメの形式を採用しなかったのかという質問に対し、Gは、要約だけを発表するのは「あんまり意味がない」(Gへの第2回インタビューより)からだと答えている。また、Hも論文に書いてあることをレジュメに書くのは、「紙の無駄」(Hへの第2回インタビューより)であると答え、両者があえて、他の受講生と異なる方法を採用したことがわかった。

このように、調査対象者GとHの発表内容と他の受講生の発表内容の違いは、一つには教員が考える、この口頭発表活動の目的、課題要求を把握できなかったことによるのでは

ないかと考える。さらに、GとHの失敗の要因の一つは、状況判断の誤りにある。Gは中国の大学院で行った「論文レビュー」の形式を採用し、発表レジюмеを作成した。しかし、中国の大学院で行われた論文レビューの活動では、事前に論文が受講生に配布され、参加者が既にその論文を読んでいるという状況で行われた。一方、今回の口頭発表では、論文と発表レジюмеは発表時に同時に配布された。受講生は、その場で論文を読むことができないため、発表を聞くことのみによって、論文の内容を理解しなければならない。そのためには、論文に書いてあることを、順を追って、必要ならば例文を示しながら、発表をすることが必要となる。調査対象者Gの問題は、このような状況の違いがあるにもかかわらず、自己の経験から学んだ課題の形式を、そのまま他の状況に当てはめようとしたことから生じたと考えられる。また、筆者がHにその発表レジюмеの形式をどこで学んだのかとたずねたところ、習っていないが、後でその用紙を見れば、論文の要点を思い出せると思い、その形式を自ら考案したということであった。つまり、教員と他の受講生という聞き手のために、その発表レジюмеを作成し、発表を行ったというより、自己の利便性を考え、そのレジюмеを作成したとすることができる。

調査対象者GとHの口頭発表、および、そのレジюме作成の失敗は、彼らの聞き手への配慮の欠如に起因したとすることができるだろう。調査対象者GとHは、聞き手がその論文に一度も目を通していないということを考慮し、どのような要約にするのかを考えなければならなかった。調査対象者Hからはこのことに気づいているとうかがえる発言が得られている。Hは、自分の発表が他の受講生の発表とどう違ったのかと問われ、次のように答えている。

データ 6-34：調査対象者Hへの第2回インタビューより

161 H: それは、ある論文を要約して発表する。その要約の何枚の要旨を読むだけでいいです。その論文を見なくてもいい、その要約だけ。一人が読んで他の人は聞いている。
--

また調査対象者Gも「論文は授業の前にみんなに配っていないから、レビューだけではわかりにくいという感じがしました」、「レビューだったら、分析？分析みたいなので、論文を分析するもので、その論文そのものを読まないで理解しにくいかもしれないですね。」（データ 6-29）と述べている。調査対象者HとGの発言からは、自己の発表が、論文を事前に読んでいない人にとって、理解しにくいものであったと留意し、そして、その

論文を読まなくても理解できる発表をすべきであったと考えていることがわかる。

6.2.2.2. 口頭発表2

以上のように調査対象者GとHには、口頭発表1の遂行過程において、問題が発生した。調査対象者GとHに、口頭発表1の後のインタビューで、口頭発表2はどうするのかとたずねたところ、調査対象者Hは「先生のやり方で」と答えた（Hへの第2回インタビューより）。Gもまた、「(レビューではなく)要約文にします」（Gへの第2回インタビューより）と答えた。この時点で、二人は口頭発表1での教員や他の受講生の反応を見て、自分たちの発表に問題があったと留意し、次の発表ではその問題を取り除く調整を計画した。

実際にHは、口頭発表2では、口頭発表1とは異なる方法で行ったと報告している。口頭発表2の後で行ったインタビューで、Hは「今回は先生のやり方でした」、「その原稿（論文）を見なくてもいい」ように発表したと述べ、この計画が遂行されたことが確認できた。そして、その発表に対して「テーマはつまらないですが、みんなが積極的にディスカッションしてくれました」と述べている。このように、聞き手の理解という点において、発表が前回よりもうまくいったことが推測できる。口頭発表1の経験から、自らの言語行動を否定的に評価し、調整を計画し、そして、調整を遂行するという管理の過程が読み取れる。

一方、調査対象者Gは、調整を計画したにもかかわらず、調整を遂行しなかったと報告している。Gは口頭発表2について次のように述べている。

データ 6-35：調査対象者Gへの第3回インタビューより

131	G: (レビューではなく)要約文にしたかったんだけど、結局レビューになっちゃった。
132	R: そうなの？それはどうして？
133	G: …レビューは例文がないんですよ。だから、例文を書くときは、例文を書いたら、かなり長くなって、どうせ論文があるから、例文を省略した。で、結局レビューになってしまった。

調査対象者Gは、他の受講生がしているような「要約文」を目指したにもかかわらず、例文を省略したため、結局はレビューのような形式になってしまったと述べている。また、このデータのGの発言からは、Gが「要約文には例文を含めるが、レビューには例文を含めない」という単純な認識をしているともうかがえる。Gは自分の発表が成功したとは思っておらず、その判断の根拠として、教員から実質的なフィードバックは得られず、教員

が発表の内容に関心をあまり示さなかったことを挙げている。

しかし、GもHも口頭発表2では、このクラスの規範に合った方法で発表を行うと述べ、実際にHは計画通りに課題を遂行し、問題を取り除くことに成功した。しかし、望んでその規範に従ったわけではない。これは、論文の要約のみを発表することに関し、「あまり意味がない」、「紙の無駄」と否定的に評価していることからうかがえる。これは上記のデータ7-35の「例文を書いたら長くなって、どうせ論文があるから例文を省略した」という、調査対象者Gの発言からもわかる。このように、Gはこの講義の活動自体に疑問を抱いており、このクラスの規範に合わせて、口頭発表することに抵抗を感じ、その結果、調整の遂行を選択しなかったと考えられる。

また、調査対象者Gは自分の口頭発表2の失敗の要因として、論文の選定に問題があったのではないかと分析している。この論文選定の問題は、第4章で論じたように、アカデミック・インターアクションの中の、社会文化行動の問題である。

データ 6-36：調査対象者Gへの第3回インタビューより

151 G: (前略)。私とH以外は先生の授業に慣れているから、みんな…選んだ論文も、ただ性質？なんていうの、例えば、「行く」と「来る」と方向性についてのXX対照とか。そういう例文を出して、まあ、説明する、分析して、それから結論を出すという形の論文が多い。
--

データ 6-37：調査対象者Gへの第3回インタビューより

139 G: (前略)私が選んだ論文は、言語統計学、そういうソフトウェアを使って、データを分析する、そういう形で、ちょっと先生のやり方と違う感じがするんですよ。学生のほうは、まあ、何人か、自分の研究に役に立つと言ったけど、なんか、わかりにくいと言った人もいる。
--

データ 6-36の「私とH以外は、先生の授業に慣れているから」という発言からは、他の受講生は教員が望む論文を選定できたが、G自身は、交換留学生であり、一時的在籍者であるがゆえにそれができなかったと考えていることがわかる。そして、その結果、教員や受講生の理解を得ることができなかったのではないかと分析している。しかし、Gがその論文を選択したのは、今後、研究者として必要な知識や技能を習得するという目的に沿ったものであったことが、Gの発言からわかった。Gはこの論文を選んだ理由を次のように述べている。

- 145 G: 研究の方法が面白いというか、今、中国では、もし、研究すれば、必ずデータを使って研究するという傾向がある。データがないと説得力がないという。
- 146 R: そっか、そっか。それで、その論文を選んだ。
- 147 G: 方法論としては、すごく役に立つ。
- 148 R: ふーん。Gさん自分の修士論文もそういう統計的な手法を使おうと思っている？
- 149 G: うん。使わなければならない。(笑い)

つまり、教員が望んでいると考えられる論文を選択せずに、現在中国で重視されているデータを用いた統計的な研究の論文を選択したとすることができる。Gはデータ 6-38の145で、「中国では」と述べているが、実際には「Gが在籍する中国の大学院では」データを用いた研究を行わなければならないという規範があると考えたほうがいだろう。Gは、口頭発表2を行う前は、「次は要約文にします」と計画したように、このクラスの規範に合わせた調整を遂行するという選択ができたはずである。また、論文のテーマも教員が望むものに調整することができただろう。Gの中では、このクラスの規範を採用するか、自己の規範を採用するかという葛藤があったと考えられる。

ネウストプニー(2003)は、留学生が取る調整ストラテジーとして、「同化」するための調整と、母文化の規則を選ぶというストラテジーを挙げている。そして、社会文化行動については、日本のアカデミック・インターアクションの規則が留学生のストラテジーと衝突する可能性があり、留学生を同化させずにアカデミック接触場面の問題を取り除くことができるだろうかと問題を提起している。GとHは、既に中国で大学院に入学しており、そこでのアカデミック・インターアクションを経験している。他の受講生は、日本で初めて大学院に入学し、「空白の中で新しい規則を育てている」(ネウストプニー 2003:147)状態であるのに対して、GとHは既に自己の中に形成されつつある規範と、現在のクラスの規範との間で衝突が起こる可能性が高いと考えられる。また、この大学院からの学位取得を目指しているのであれば、衝突があったとしても、「同化」を望むかもしれない。ネウストプニーが述べるように、この問題はアカデミック・インターアクションの社会に潜んでいるパワーとインタレストが関係してくると言える。

また、ネウストプニー(2003)は、「母文化の規範」という言葉を使っているが、筆者はこの点について、異なる見解を持っている。本論で得られた調査結果からもわかるように、アカデミック・インターアクション上の規範は、それぞれの教員やクラス構成員、課題の

目的、状況によって異なり、「これが日本の大学における規範である」というものは存在しない。母文化についても同様のことが言えるだろう。教員と受講者で構成されたディスコース・コミュニティー、つまり、ここでは受講生が参加するクラスの規範が形成されていると考えたほうがいいのではないだろうか。その規範とアカデミック・インターアクションの経験を通して、形成された個の規範とに衝突が起こる可能性があり、この時に参加するディスコース・コミュニティーへの同化を選ぶか、個の規範を選ぶかという問題が生じると考える。

このことを裏付けるような調査対象者の報告も得られた。口頭発表課題をめぐり、どのように論文を要約するか、論文に対する批判や自己の意見を述べるかといった相違点について、日本と中国のスタイルの違いに起因しているのかとGにたずねた。この問いに対し、Gは、そもそも、論文レビューのやり方は、中国の大学教員が日本人の教員から教えられたものだとして述べ、その違いは日本と中国の違いではなく、教員間の違いではないかと述べている。Prior(1995)も述べているように、大学や大学院で課される文章課題に関しては、その多様性と複雑性を認め、個々の状況の中で見ていく必要がある。

6. 3. 結果のまとめと考察

6. 3. 1. 結果のまとめ

第6章では、二つの科目で課された「論文要約」の課題を取り上げた。二つの科目では、それぞれ、同じ課題が複数回課されたため、これらの課題の文章課題遂行過程における管理プロセスを、回を追って縦断的に分析した。分析から明らかになったことは、以下の5点にまとめられる。

1. 論文要約の課題を遂行する過程においては、全体的内容と全体的構成、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、調整が多かった。

全体的内容と全体的構成の留意、調整というのは、どのような内容をどのような形式で書くかという留意、調整である。今回の調査の調査対象者については、論文要約の課題を遂行するのに、全体的内容と全体的構成に対する留意が顕著であった。これらは、文法外コミュニケーション行動の調整に分類される。これに対して、文法や語彙などの文法能力に関する留意は少なかった。論文要約の課題については、留学生が困難であるという側面は、文法や語彙ではなく、全体的内容と全体的構成であると言えるだろう。

2. 教員や他の受講生からの明示的、あるいは、非明示的フィードバックによって、調査対象者は規範を得ることができた。また、その規範を次の課題に適応し、問題を取り除くことに成功した。

課題の遂行に問題が生じていた調査対象者は、教員や他の受講生からのフィードバックによって、その課題に適切な規範を得ることができた。そして、その規範を適用し、次の課題を成功させることができた。このフィードバックは、教員からの課題に対する明示的なコメントなどのほかに、自分の発表に対する、聞き手の反応など非明示的なフィードバックなどであった。このような明示的、非明示的なフィードバックから、自己の課題の問題点を推測し、原因を推測し、調整を遂行し問題を取り除くことができた。

3. 規範からの逸脱を留意するというプロセスではなく、規範がないことから始まる管理プロセスが見られた。

課題要求の解釈と関わることであるが、どのような内容を課題に含めるか、また、どのような構成で書くかといったことがわからずに、問題が発生していた。これは、規範がないことの留意から始まる管理であると言えることができる。このような場合、「どのように行動したらいいのかわからない」と留意はするものの、照らし合わせるべき規範がないため、計画された調整は、第三者にたずねる、適当なモデルを探すといったものであった。しかし、これらの調整は計画にとどまり遂行されることはなかった。結局、調査対象者は積極的に調整を行わないまま課題を提出し、教員からのフィードバックを待つという行動をとった。また、問題があることを教員に示し、調整を教員に求めるという行動も見られた。

4. 論文要約の課題であっても、どのような内容をどのように書くべきかは、科目や状況によって異なっていた。

本研究のデータから、同じ論文要約の課題であっても、課題要求、課題の目的、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生じることがわかった。例えば、本章で分析した科目Eの文章課題では、論文を要約するのに、例文を書かない、論点を取り出す、論文の疑問点、問題点を指摘する、自分の意見を書くといったことが要求されていた。一方、科目Bの口頭発表課題では、論点を取り出して論ずるのではなく、論文全体を要約する、例文を含めることが要求されていた。

また、科目Bを履修していた一人の調査対象者は、過去に自国の大学院の科目で経験した、論文レビューの口頭発表では、論文をまとめるだけではなく、研究課題と結論が対応しているのか、その論文の問題点や評価できる点は何かということを含めることが求められていた。それに対して、科目Bでは、このようなことが求められていなかった。

このような違いは、課題要求、目的、読み手(聞き手)の状況の違いによると分析した。本章の事例では、ある調査対象者が以前に経験した類似の課題の形式をモデルとして用いるという行動が見られた。この調査対象者は過去に指示された型と内容をそのまま採用し、その結果、問題が発生した。

5. 規範の逸脱を留意しながらも、そのディスコース・コミュニティの規範を採用しない事例があった。

ある調査対象者は、逸脱を留意しながらも、調整を遂行しないという選択をした。このことから、受講生は必ずしも、そのディスコース・コミュニティの規範を採用するわけではないことがわかる。本章で分析した事例では、どのような論文を選択するか、どのように論文を要約するか、要約に何を含めるかといった点で、そのディスコース・コミュニティの規範を知りながらも、別の規範を優先させるという行動が見られた。

6. 3. 2. 考察

以上の結果のまとめから、考察を述べる。

第一に、結果のまとめの1で述べたように、論文要約の課題遂行過程において、どのような内容をどのように要約するのかという点において、調査対象者に迷いが生じていた。また、これは調査対象者にとって重大な問題であった。また、まとめの2で示したように、調査対象者は、教員からの明示的、非明示的なフィードバックを得ることで、課題の目的や課題要求を理解し、次の課題の遂行に成功することができた。

第4章の4.3.2の考察で述べたことの繰り返しになるが、このような問題の解決には、担当教員の調整が必要、かつ、有効であると考えられる。なぜ、論文要約の課題を課しているのか、課題の目的を明示することによって、本研究のデータに見られたような、調査対象者の迷いは取り除かれるだろう。何のためにその課題を課しているのか、担当教員はこの問題を自らに問い直し、受講生に伝えるべきである。

第二に、論文要約とはこうあるべきだという型を提示することは不可能である。結果の

まとめの4で論じたように、論文要約をどのような形式にするか、論文要約にどのような内容を含めるかといったことは、課題要求、目的、状況によって異なる。それにもかかわらず、過去に経験した類似の課題の全体的内容や構成をモデルとして用いる傾向がある。このような調整による問題の発生は、第4章で分析した、科目Aの文章課題遂行過程においても認められた。これは、モデルを安易に使用することによって、課題の目的や聞き手の状況を考慮することを怠ったために生じた問題であると分析した。

論文の形式について、小澤(2007)は、学部初年次の指導の経験から次のように述べている。分野によって論文の形式などが異なるだけではなく、研究者・教師間で、あるいは同じ教師でも開講する授業の目的によって学生に課す論文に求めるものが異なる。そのため、どれ程多量の論文を調査しても、唯一絶対のモデルに収斂することはできず、共通項を抜き出しても、どんな状況にも応用できるオールマイティな型は抽出できない。代表的なものを教えるアプローチでは、問題の解決はできない(小澤 2007)。本研究の質的な調査、分析によって、小澤(2007)の主張が実証されたことになる。文章表現の指導では、ジャンルによる文章の型を教授しがちである。このような指導は、学習者が課題の目的や状況を考えることなく無批判に使用した場合、かえって問題の原因となることもある。

第三に、結果のまとめの5では、ディスコース・コミュニティーの規範を認識しながらも、その規範を採用しないという事例について述べた。このような事例は、その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に、規範が衝突することによって生ずると分析した。

二つの異なる規範を比較し、自己の持つ規範が、そのディスコース・コミュニティーの規範よりも優れていると判断した場合に、既に自己内に確立されている規範を変えるのに、抵抗を示す可能性もある。また、本調査では、このような規範の比較や選択の行動は交換留学生に認められた。これは、彼らが自国で既に課題遂行の経験があることと、異なるディスコース・コミュニティーに所属するため、同化の調整戦略を取る必要がないという特性によると分析することができる。

第7章 結論

本研究は、人文系の大学院に在籍する留学生が、実際に科目を履修し、課題を遂行していく過程を調査、分析するものである。第1章では、本研究の意義と枠組みとなるアカデミック・インターアクション理論、言語管理理論について論じた。第2章では、本研究の位置付けを明確にするために、これまでの文章研究、文章表現教育の考え方の変遷を概観した。さらに、日本語教育分野における関連研究を検討し、これまでの研究の問題と、本研究の意義を論じた。第3章では、調査方法を述べ、また、調査結果の一部である、課題の種類について分析を行った。第4章では、調査対象者全員が履修した、科目Aで課された調査・分析の課題遂行過程の分析を行った。ここでは、アカデミック・インターアクション構成要素のうち、社会文化行動に関する管理プロセスの分析、考察を行った。第5章では、同じく科目Aの課題遂行過程におけるアカデミック・インターアクション構成要素の、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の分析を行った。第6章では、論文要約の課題が複数回課された、科目Bと科目Eの遂行過程の分析を行った。

本研究からは、科目を履修し、課題を遂行する大学院留学生たちの苦悩が浮かび上がってきた。彼らがどのような問題に直面し、迷い、そして、問題を解決しているのか、あるいは、問題を解決できずにいるのかが浮き彫りになった。それでは、どうすれば、このような留学生の問題を取り除くことができるだろうか。7.1では、第4章、第5章、第6章で明らかになったことを踏まえ、(1)課題遂行過程における問題と調整、(2)課題遂行過程における規範、(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う。また、7.2では、理論的枠組みに関する考察を行い、7.3で、今後の課題を述べる。

7. 1. 課題遂行過程における留学生の問題とその解決に向けて

7. 1. 1. 課題遂行過程における問題と調整

第4章、第5章、第6章で分析した、課題遂行過程の管理プロセスを、どのような問題が発生し、どのような調整が計画、遂行されたかという観点からまとめたのが、表7-1である。また、【 】内には、その項目の分析を行った章を記した。

第4章、第5章、第6章で分析した、課題遂行過程の管理プロセスから、課題要求の解釈が、課題遂行において非常に重要であることがわかった。そして、本研究の調査対象者たちの課題解釈に逸脱が生じていた。7.1.1.1では、この課題要求解釈の問題とその原因について述べる。7.1.1.2では、多くの調査対象者が遂行した、モデル使用の調整に関する考察を行う。

7. 1. 1. 1. 課題要求を解釈する上での問題とその原因

課題要求を解釈する上で生じた問題は、課題の目的や意図が科目担当教員によって十分に説明されないこと、あるいは、課題の目的や意図が十分に考えられていない、設定されていないことによると考える。

課題を遂行する上で、最初のプロセスとなるのが、課題要求の解釈である。課題要求というのは、担当教員が受講生の課題に期待していることであるが、これには、課題を遂行させることによって、どのような過程を受講生に踏ませ、どのような能力の育成を狙っているのかといった、課題の目的に関連する。課題要求の解釈は、課題遂行プロセスの中で最も重要なプロセスであるが、本研究の調査では、第4章、第5章、第6章の分析対象であった、科目A、科目B、科目E、全ての科目において、問題が発生し、管理が行われていた。

課題要求の解釈上の問題は、その後の課題遂行にも大きく関わっている。例えば、科目Aの調査・分析の課題では、調査対象者は、課題要求を満たす適切な分析素材を選定しなければならなかった。さらに、日本語教育に引き付けた指導案を含めるべきであるといった、課題に含めるべき内容を検討、決定するためには、まず課題要求を正しく解釈する必要があった。

また、科目B、科目Eの論文要約課題においても、要約に自己の意見を含めるべきか、論文全体を要約するのか、あるいは、論点を取り出して要約するべきかといった、内容を決定するためには、その論文要約の課題がどのような目的でデザインされたのかという、

7-1：課題遂行過程における問題と調整

	過程	何に関する問題が発生したか	どのような調整が計画・遂行されたか
I 社会 文化行動	課題要求を解釈し、素材・トピックを選定する 【第4章】 【第6章】	課題要求の解釈	<ul style="list-style-type: none"> 担当教員が書いた書籍、論文を読む 講義を理解するための調整を行う
		講義の理解	<ul style="list-style-type: none"> 担当教員に相談する、質問する 他の受講生に相談する、質問する 担当教員が書いた書籍、論文を読む インターネット、辞書を調べる
		素材・トピック選定	<ul style="list-style-type: none"> 過去に経験した類似の課題をモデルにする 他の受講生の口頭発表をモデルにする 具体的な選定の基準を考える 担当教員の文献が引用できる素材を選ぶ
		必要なリソースへのアクセス	<ul style="list-style-type: none"> 他の受講生から情報を得る 調整をしない・できない
		適切な素材やトピックの発見	<ul style="list-style-type: none"> 素材とトピック選定の方法を再検討する 観点を得るために関連論文を読む
	選んだ素材・トピックが適切かの判断	<ul style="list-style-type: none"> 他の受講生に質問する 友人・知人に質問する 	
II 文法外コミュニケーション行動	内容を決定する 【第5章】 【第6章】	含めるべき内容	<ul style="list-style-type: none"> 他の受講生の口頭発表のレジュメの内容をモデルにする 過去に経験した類似の課題の内容をモデルにする 担当教員の文献を引用する 主張の裏づけとなる文献を引用する
	形式・構成を決定する 【第5章】 【第6章】	採用すべき形式・構成	<ul style="list-style-type: none"> 1回目の課題へのフィードバックから推測する 他の受講生の口頭発表のレジュメの形式・構成をモデルにする 過去に経験した類似の課題の形式・構成をモデルにする
	文章化する 【第5章】	表現	<ul style="list-style-type: none"> 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 日本語らしい表現の使用 対人関係への配慮 適切な語彙の使用 日本語母語話者に読んでもらう
III 文法行動	【第5章】	文法	<ul style="list-style-type: none"> 適切な助詞の選択 自動詞／他動詞の選択 適切なアスペクトの選択 日本語母語話者に読んでもらう

課題要求を解釈する必要があった。課題要求を解釈することは、課題を遂行する上で最も重要なことであると言っても過言ではない。

本研究の事例では、課題要求解釈上の問題は、課題の意図、目的が明確に、あるいは、明示的に提示されなかったために発生した。例えば、科目Aの課題遂行過程の素材・トピックを選定するプロセスにおいて、より具体的な選定の基準が形成されていった。この、より具体的な選定の基準は、他の受講生の口頭発表の肯定的、あるいは、否定的な評価、口頭発表に対する教員のコメントや態度、口頭発表に対する他の受講生の反応、担当教員の指示から得られた情報などによって形成されていった。これらの情報は、教員から明示的に述べられたものもあるが、自己の判断によるものや、教員の非明示的な発言や態度から推測したものも多かった。調査対象者は、教員から与えられた明示的な指示だけでなく、クラスの中で起こるさまざまなインターアクションを通して得られた情報を利用して課題の要求を解釈していかなければならなかった。

また、科目Eの論文要約課題遂行プロセスにおいて、課題要求の解釈のための情報が充分得られないために、調整が放棄されるという事例があった。この科目の第1回文章課題遂行過程では、教員からの課題の目的、意図の明示的な説明がなされなかった。また、講義活動、課題の設計上、課題要求を解釈するための情報が不足し、その結果、調査対象者は、課題に含める内容や文章構成がわからないことを逸脱として留意しながらも、適切な調整を行うことができなかった。調査対象者は、疑問を残したまま、課題を遂行、提出し、教員のフィードバックを待つという行動を取った。その後、1回目の課題には教員のフィードバックが行われ、その際に、課題の狙いが説明され、2回目、3回目の課題遂行の課題要求解釈上の問題は取り除かれた。このように、課題の目的、狙いが明示されることによって、問題が取り除かれ、留学生の負担は大幅に軽減されると考えられる。

また、教員が意図する受講生の学びを促進させるためにも、課題の目的、意図を明示することは効果的であると考えられる。課題には、受講生の学びを促進させるための仕掛けがあるはずだ。課題遂行の過程を踏ませることによって、教員が意図する学びが起こる。しかし、課題は、過程ではなく、産出物で評価されることが多い。そのため、教員に高く評価されるための産出物を提出することが目的となってしまう、教員が意図した学びが起こらないまま、課題が遂行される可能性がある。このような観点からも、受講生が課題の目的や意図を知ることは重要であろう。

しかし、課題要求が解釈されたとしても、受講生が課題要求どおりに課題を遂行するこ

とに意義を見出せないという事例もあった。第6章で分析した、科目Bでは、論文要約を口頭発表する課題が出された。この科目を履修した2名の調査対象者は、論点を取り出さずに、論文の全体を要約する口頭発表課題の形式に対して、違和感を覚え、その課題に意義を見出せないとした。受講生は、「何のためにさせられているのか」を知る権利がある。また、このような場合でも、教員の説明によって、活動や課題の意義が理解され、違和感や抵抗感が取り除かれるかもしれない。

しかし、このような問題の多くは、教員自身が講義で行われる活動や課題の目的や、意図、意義を考えずに課していることが原因で起こることもあると考えられる。教員は、「評価のため」と漫然と課題を課していないだろうか。さまざまな背景を持った留学生が増加するに従って、このような違和感や抵抗感を覚える受講生は今後、増加することが考えられる。教員は、講義で行わせる活動や課題にどのような意味があるのか、常に自らに問う必要がある。その活動や課題を遂行するのに、受講生はどのような過程を踏み、その過程で受講生は何をどのように学ぶのか、その学びは、受講生にとってどのような意味があるのかを考え、講義活動と課題を設計しなければならない。

何のために、講義活動や課題をさせられているのかがわからずに、違和感、抵抗感を抱く受講生にどのように対処するかという問題もある。このような問題が起こった場合、教員として望ましい態度とは、講義活動、課題の意義を問い直し、彼らの意見を取り入れるなど、最適の方法を模索していくことであろう。また、彼らの違和感、抵抗感を知り、意見を聞くための機会や方法を確保する必要があるだろう。第3章の3.2.2.3で分析した、「感想・質問」の課題は、ある調査対象者に「先生とのコミュニケーションみたい」と認識されていた。このような、「感想・質問」の課題は、講義に対する受講生から教員へのフィードバックと捉えることができ、このような問題の所在を知り、解決を図るための一つの方法として、有効であろう。

7. 1. 1. 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、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(表7-1参照)。

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と、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とがあった。次に、この調整について考察する。

科目Aの文章課題遂行過程の、課題要求を解釈し、素材、トピックを選定するという過程において、他の受講生の口頭発表と発表レジュメを参考にするという調整が行われた。調査対象者は他の受講生の口頭発表を見てから、自分の課題のための分析素材を探し始めるという調整を行っていた。また、他の受講生の発表を見て、自分が正しく課題の要求を解釈していないことが留意された場合は、トピックを変更するなどの調整が行われた。

このように、課題要求を解釈し、課題を遂行するために、モデルとなるものの存在が大きな役割を果たしていることがうかがえる。課題要求が解釈できなければ、何の行動も起こせないということがあるだろう。もし、このような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。

特に、経験の浅い留学生にとって、他の受講生の発表や、過去の経験における文章などをモデルとする調整は、課題を遂行する上での鍵となる。したがって、課題の段取りや手順などの科目担当教員側からの調整が望まれる。本研究の第3章で分析した科目Gの事例では、ある調査対象者の課題遂行過程において、どのような内容をどのような構成で書くべきかわからないという問題が発生した。しかし、有効な調整は遂行されずに、その結果、課題は放棄されようとする。その後、他の受講生の口頭発表を聞くことによって、課題を遂行することができた。例えば、この科目Gや科目A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講義活動、課題を組み立てる、口頭発表の受講生間の順序や文章課題の提出日を調整するといった調整が可能であろう。もちろん、モデルを、課題状況を考えずに無批判に利用することは問題であるが、課題を放棄するという事態を防ぐためには有効であろう。

しかしながら、このような調整が課題の質を下げる可能性もあることにも留意しなければならない。他の受講生の口頭発表をモデルとして使用する調整は、科目Aの文章課題遂行過程における、全体的構成に関する管理プロセスにおいても認められた。この調整の結果、他の受講生の口頭発表のレジュメの形式をそのまま文章課題に採用したため、文章課題として不適切なものとなってしまう結果となった。つまり、口頭発表のレジュメを参考にするという調整によって、かえって、課題の質を下げてしまう結果となった。このような口頭発表のレジュメの形式を採用したのは、後期に科目Aを履修した調査対象者に偏っていた。

前期と後期の違いは、後期には同一の形式で作成されたレジюмеが繰り返し配布されたことによると分析した。前期にはさまざまな形式のレジюмеが配布されたため、前期の調査対象者たちは、配布されたものの中から、どのような形式が適切であるかを、自ら考えなければならなかった。それに対して、後期には同じ形式の発表レジюмеが配布されたため、調査対象者が課題の状況の違いを考慮する、読み手の視点に立つといったことをせず、安易にレジюмеの形式をモデルとして採用したためであると分析した。

また、科目A、科目Bの課題遂行過程において、過去に類似の課題を遂行したことがある調査対象者には、過去に遂行した課題の内容や構成をモデルとする調整行動が認められた。これらの事例では、過去の課題遂行の経験は、調査対象者に「この課題ではこのようなことが要求されている」という先入観を生み、状況や担当教員の意図や場の状況を考慮することを怠るといったことの原因となり、正しい解釈を阻む一因となったと分析した。

調査対象者が、他の受講生の発表レジюме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考える。次節で詳しく述べるが、社会文化行動や文法外コミュニケーション能力の規範の一部は、その共同体、つまり、クラスに個別的であり、状況によって変わり得る動的なものであると考える。教師間で、あるいは、同じ教師でも課題の目的によって求めるものが異なり、どんな状況にも応用できるオールマイティな型は存在しない。しかし、留学生はそれを求め、それが入手できない状況に陥ると不安を覚える傾向があるのではないだろうか。

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。

第2章でも述べたように、文章表現の指導で文章の型を与えると、学習者はモデル文章と同じ内容を書く傾向がある(小笠 2007)。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文章構成の意図を理解しないまま課題を書いてくる学習者がおり、何となくモデル文章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。このように文章の型を与えれば、その課題については教員が望む構成で文章を書くことができるだろう。しかし、このような指導法では、課題の目的、読み手、状況を考えることなく課題を遂行する。つまり、このような題の目的、読み手、状況であるから、

このような形式で書くのがよいと考えることをしないまま、課題が遂行される。

本調査の課題の管理プロセスの分析から、留学生が「何をどう書くべきか」という問題に、直面していることがわかった。しかし、安易に「これが日本の標準的な型だ」と型を与えることが、問題の解決につながらないこともわかった。それどころか、それが問題発生の原因につながる。なぜなら、安易に型を与えることによって、自らその型が適切かどうかを考えることなく、そのまま転用するということも考えられるからだ。また、ジャンル研究の「社会行為派」が、主張するように（佐渡島 2003）、自己で課題の目的を分析したり、状況を判断したりする能力が育まれない、あるいは、退化するという危険性も考えられる。

日本語教育における、従来の文章表現教育のあり方が、調査対象者の安易なモデルの使用につながったのではないかと分析した。従来の文章表現教育のあり方とは、「知識として、モデルとして、文章の型を教えれば、文章構成能力が育成され、正しい型で文章が書けるようになる」という、考え方とそれに伴う方法である。筆者は、文章の型を知識として、固定的なものを教えることの弊害を主張する。

7. 1. 2. 課題遂行過程における規範

文章課題遂行過程における規範の性質についてまとめ、考察する。

本調査では、課題遂行過程における社会文化行動とは、課題要求を解釈し、その要求に合致した課題を遂行するための行動であると論じた。調査対象者は、まず、課題の要求を解釈した上で、例えば、科目Aの課題遂行過程では「文法的に分析できるものがない」、「独創的なものがない」、「具体的な指導案を含めるべきである」といった具体的な基準を持つようになった。また、論文要約の課題遂行過程では、「自己の意見を含めるべきである」、「全体を要約するのではなく要点や問題点を取り出して論じるべきである」といった基準が形成されていった。

加藤（2007）は、規範は一般性の高い原理が一般性の低い原理の生成、変容・再生の指針や役割を担っており、それぞれの原理は絶えず発生するとしている。これを規範のヒエラルキーとし、コミュニケーション成立規範を、樹形図を用いて示している（加藤 2007:269）。第4章の考察でも触れたが、本研究の課題遂行過程で調査対象者によって認識された規範にも、一般性の高いものと低いものが認められた。社会文化的規範を、加藤の規範のヒエラルキーの概念によって整理したのが、表 7-2 である。

表 7-2：課題遂行過程における社会文化的規範

<p>◎担当教員に高い評価を得る</p> <p>○講義の中心概念を課題に反映させられるような素材を選んだほうがいい</p> <p>a. 不適切さが明白なものを選んだほうがいい【科目A】</p> <p>b. 文法的な分析が展開できるものを選んだほうがいい【科目A】</p> <p>c. 独創的な分析ができるものを選んだほうがいい【科目A】</p> <p>d. 担当教員の研究アプローチに合わせた論文を選んだほうがいい 【科目B】</p> <p>◎専門家として必要な知識や能力を身につける</p> <p>○今後の研究／教育活動に役立つものを選んだほうがいい</p> <p>e. 出身国の教材を選んだほうがいい【科目A】</p> <p>f. 修士論文のテーマに関係あるものを選んだほうがいい【科目B】</p>

表中の a から f まだが、一般性の低い下位の規範群である。【 】中に、その規範が、調査対象者によって認識された科目名を記した。a から f の下位規範は、これらの原理の生成・変容・再生の指針となる、より一般性の高い原理の下に生成された。これらの規範は○で示した「講義の中心概念を課題に反映させられるものを選んだほうがいい」、「今後の研究／教育活動に役立つものがある」という規範である。さらに、課題遂行における社会文化的な上位規範として、「担当教員に高い評価を得る」、「専門家として必要な知識や能力を身につける」という二つの方向性があると分析した。

大学などのアカデミックな場面の課題においては、以上の二つの基本的な方向性が存在すると考えた。例えば、科目Aについて考えてみると、この「担当教員に高い評価を得る」という規範から、「講義の中心概念を課題に反映させられるような素材を選んだほうがいい」、という規範が発生した。さらに、「講義の中心概念を課題に反映させられるような素材を選んだほうがいい」という規範から「文法的な分析ができるものを選んだほうがいい」、などの、下位規範が形成されたと考えることができる。

もう一つの「専門家として必要な知識や能力を身につける」という方向性からは、「今後の研究／教育活動に役立つものがある」という規範や「出身国の教材を選んだほうがいい」といった下位規範が生成された。

次に、課題遂行過程における文法外コミュニケーション的規範のヒエラルキーを表 7-3 に、文法規範を表 7-4 に示す。

表 7-3：課題遂行過程における文法外コミュニケーション的規範

<p>◎担当教員に高い評価を得る</p> <ul style="list-style-type: none"> ○課題要求に合った内容を含めたほうがいい <ul style="list-style-type: none"> a. 文型や文法の導入案や練習案などのクラス活動を提案したほうがいい【科目A】 b. 講義を理解したことを示したほうがいい【科目A】 c. 担当教員の文献を入れたほうがいい【科目A】 <p>◎読み手（聞き手）が理解しやすいようにしたほうがいい</p> <ul style="list-style-type: none"> ○長い文を書かないほうがいい ○わかりやすい構成／流れにしたほうがいい ○理解しやすい、誤解が生じないように詳細に説明、特定したほうがいい <ul style="list-style-type: none"> d. 論文要約の口頭発表では、聞き手が論文を読んでいなくても、わかるように要約したほうがいい【科目B】 e. 論文要約課題には例文を含めたほうがいい【科目B】 <p>◎伝達したい内容を正しく伝えなければならない</p> <ul style="list-style-type: none"> ○正しい内容を伝えなければならない ○内容を正しく伝達するために適切な語彙を選択しなければならない ○緩和表現を使用して（使用しないで）、書き手の確信のレベルを調節したほうがいい <p>◎学術目的のための文章として適切な文章を書いたほうがいい</p> <ul style="list-style-type: none"> ○学術目的のための文章として適切な形式、構成で書いたほうがいい ○自己の主張を裏付ける文献を引用したほうがいい ○学術的な課題として適切な内容を含めなければならない <ul style="list-style-type: none"> f. 論文要約課題には、自己の意見を含めたほうがいい【科目B、E】 g. 論文要約課題は、全体を要約するのではなく、論点や問題点を取り出して論じたほうがいい。【科目E】 h. 論文要約課題には、例文を含めないほうがいい【科目B、E】 <p>○学術目的のための文章として洗練された表現にしなければならない</p> <ul style="list-style-type: none"> ○同じ言葉や表現を繰り返し使ってはいけない ○緩和表現を使って、文末を多様にしなければならない ○緩和表現を使って、曖昧に書いたほうがいい ○書き言葉を使用しなければならない ○学術用語を使用しなければならない ○日本語らしい表現を使用しなければならない

表 7-4：課題遂行過程における文法規範

<p>●文法規範</p> <p>◎正しい日本語で書かなければならない</p> <ul style="list-style-type: none"> ○正しい助詞を選択しなければならない ○正しい自動詞／他動詞を選択しなければならない ○正しいアスペクトを選択しなければならない

表 7-3 の a から h までが、一般性の低い下位規範で、○で示したものが、より一般性の高い上位規範、◎で示したものが課題遂行過程における規範の方向性を示す上位規範である。

ここで注目したいのは、文法外コミュニケーション的規範においても、社会文化的規範と同じ「担当教員に高い評価を得る」という方向性が認められたことである。この方向性からは、「課題要求に合った内容を含めたほうがいい」という規範が生成され、さらに具体的、個別的な下位規範が生成された。これらは、内容に関する規範であるが、内容は課題要求と密接に関連しており、したがって、社会文化的規範の影響を強く受けるものである。

「学術目的のための文章として適切な文章を書いたほうがいい」という大きい方向性は、大学や大学院における課題に特徴的なものである。この方向性は、課題に含める内容、形式・構成、表現において、下位の規範を生成している。「自己の主張を裏付ける文献を引用したほうがいい」という規範は、学術的な課題のあるべき姿として一般性の高い原理だと認識されていると考えた。一方、「論文要約には自己の意見を含めたほうがいい」、「論文要約課題は、全体を要約するのではなく、論点や問題点を取り出して論じたほうがいい」といった規範を、一般性の高い原理として認識していた調査対象者もいたが、このような規範は一般性が低く、科目によって、異なることが明らかになったため、下位規範とした。

本節では、本調査の分析結果を、課題遂行過程における管理プロセスの中で、調査対象者によって認識された規範には、どのようなものがあつたのかという観点で整理を試みた。次節では、社会文化的規範、および、文法外コミュニケーション規範の分析、考察から、大学や大学院における課題に関連して、文化をどのように考え、指導すべきであるか、筆者の考えを述べる。

7. 1. 3. 課題遂行過程における規範と文化

課題遂行過程における社会文化行動の管理プロセスは、そのディスコース・コミュニティの規範を新たに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分析することができる。調査対象者はこのような基準に照らし合わせて素材やテーマ、内容の調整を行った。この基準は講義を受け、さまざまな活動に参加する中で形成されていった。筆者はこのような基準を、社会文化規範と捉え、大学や大学院などの高等教育機関のクラスというディスコース・コミュニティにおいて、この社会文化規範による調整を行う能力が社会文化能力であると考え。そして、このような個人の中に生まれた認識が、そのコミュニティの社会文化であると定義することができる。

では、課題遂行過程における、社会文化行動や規範について、どのようなことが言えるのだろうか。次の5点にまとめる。

第一に、課題遂行過程における社会文化行動は、教員が受講生に何を期待しているのかという、課題要求を満たすための行動であり、教員の評価に敏感なものである。調査対象者は、課題要求を解釈することから始め、課題要求に見合った素材を探し、トピックを選定するための調整行動を行った。クラスにおける規範の形成過程は、構成員である受講生が教員や他の受講生とのインターアクションを通して、担当教員が持つ規範がどのようなものであるかを探る過程であったと言える。

これは、課題という性質から来るものである。アカデミック・インターアクションにおける課題遂行が他のインターアクション行動と異なるのは、担当教員の評価を強く意識して行われるということである。課題の評価は担当教員が行う限り、受講生は教員の評価を強く意識し、高い評価を得ることに向かって調整を行う。このことは、教員Aが「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」(第4章、データ4-11)と述べていることからもうかがえる。受講生は、詳細な指示やモデルを提示すれば、高い評価を得るために、その指示やモデルに忠実に、課題を作成しようとする。明示的な指示が出されなかったとしても、教員のさまざまな言動からどのように課題を遂行すれば、高く評価されるのかを探ろうとする。担当教員の論文を模倣する、主張に迎合するといったことは、高い評価を得るために、リスクを犯さない一つの戦略であると言える。

前節では、課題遂行課程における社会文化的規範には、「担当教員に高い評価を得る」と「専門家として必要な知識や能力を身につける」の二つの方向性があると論じた。後者の方向性は、大学院で学ぶ目的を考えれば、前者の方向性に比べ、より重要な原理である。しかし、高い評価を得るという方向性が顕在化し、さまざまな下位規範が形成されるのに対して、必要な知識や能力を身につけるという規範は潜在化しやすいと考えられる。交換留学生の2名から「本国の日本語教育の役に立つもの」という規範が報告されたのは、他の調査対象者が高い評価を得るという方向性を強く意識し、管理が働いたのに対して、このような管理の意識が強く働かなかったためではないかと考えることができる。

教員Aは経験的に、受講生のこの敏感な反応を予測し、このような状況を避けようとした。前述のデータ4-11の教員Aの「真似してくれとは言っていないのに」、「自分なりの視点で書いてほしい」という発言からもわかるように、教員Aは自分の分析や論文を模倣し

たような課題を遂行することを受講生に望んでいない。そして、モデルを与えない、さまざまな例を示す、一度に詳細な指示を与えないといった方法によって、受講生のこのような反応を回避しようとした。

科目担当教員が課題の指示を与える上で留意しなければならないのは、課題の目的、意図を受講生に提示することである。これは課題の形式や構成を詳細に提示する、モデルを提示することとは異なる。教員の主張を無批判に取り入れたり、模倣をしたりすることが、すなわち、課題要求に見合うことでもない。7.1.1.1「課題要求を解釈する上での問題」で、論じたように、担当教員は、受講生のどのような課題遂行過程や、それによって促進される学び、能力を狙って、課題が設定されたものであるかを説明する必要がある。これを行うことによって、例えば、教員が自らの論文の模倣を望んでいるのではないことを理解するだろう。教員は、自らの論文を模倣したような課題の提出を避けるためにも、課題の意図を明確に提示するべきである。

第二に、クラスにおける社会文化的規範、文法外コミュニケーション的規範の一部は、構成員である受講生が教員や他の受講生とのさまざまなインターアクションを通して、形成されるということである。本研究の調査では、課題の要求は教員から明示的に提示されることもあるが、多くの場合、明示的な指示は最小限にとどまっていた。詳細や具体的な手順や形式などは、明示的に提示されることは少なかった。このことは、受講生にはクラス内のさまざまなインターアクションから、情報を取捨選択し、推測する能力が求められていることを意味している。前述のように、教員から明示的な課題の目的が提示されることによって、このような性質は弱まるかもしれない。しかし、それでもなお、受講生にこのような能力が求められていることは変わらないだろう。

第三に、課題遂行過程における社会文化的規範、文法外コミュニケーション的規範の一部は、この人物がそのディスコース・コミュニティ内で、このように行動すべきであると考え「行動規定」(ネウストプニー 1999:8)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考えるのが妥当である。このように考えると、Casanova(1995)の調査によって明らかになった、アカデミック・ライティングの要素の個別性や Prior(1995)が述べる、課題の多様性、個別性を説明することができる。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、より大きいディスコース・コミュニティの単位である学部や学科、教育機関、国で共有されるものではない。

ネウストプニー(2003)は、アカデミック・インターアクションを論ずる中で「母文化の規則」(145)や「元の文化」(147)という言葉を用いているが、筆者は「これが日本の大学文化である」、「これが母国の大学文化である」といったものがあるとは考えていない。本調査では、社会文化規範、文法外コミュニケーション規範の一部は、そのクラスや課題に個別的であり、また状況によって変化する動的なものであった。

しかし、7.1.1.2「モデル使用の調整」で分析したように、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可能性がある。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だろう。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るべきかが異なるため、問題が発生することもある。このような個別性を認識し、適切な行動は何かを考える能力が留学生に求められる。また、同じディスコース・コミュニティ内であっても、さまざまな状況の要因によって、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する。

つまり、課題遂行を成功させるためには、その課題の目的は何であるか、読み手(聞き手)は誰であるか、読み手(聞き手)は内容についてどれ程の知識を有しているのか、そのような状況ではどのような内容を選択し、どのような形式で書くのが適切かといったことを意識し、自己内に行動規定を内在化させる、そして、その行動規定に即した行動をすることが必要だ。

第四に、ディスコース・コミュニティの構成員は、必ずしもそのコミュニティの規範を選択するわけではない。前述のように、コミュニティ構成員は、課題を遂行するに当たり、担当教員が持っている規範を探り、その規範に沿った行動を取ろうとする。担当教員がどのような課題を高く評価するのかを考えて、規範を形成していく。このような規範は多くの場合、担当教員の考え方の影響を強く受けている。

しかし、調査対象者の中でも、交換留学生の2名には、素材とテーマ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」という規範を持っていた。この規範は、担当教員から高い評価を受けるための規範ではなかった。このことは、この大学院の一時的滞在者であり、この大学院から学位を授与されるわけではないという、彼らに特有の性質と関係があると考えられる。つまり、教員Aから高い評価を受けるための規範に則ることへの動機が、他の調査対象者よりも弱かったと考えられる。そのため、自国、あるいは、自己の日本語教育の役に立つものという、より本質的な規範が顕在化したと考えることがで

きる。あるいは、交換留学生のうちの一人が本国の研究科の教員に課題を見せて、認められたいと述べていることから、彼らの規範がもう一人の評価者である本国の所属機関の指導教員へと向けられているものであると考えることもできる。

第五に、さまざまなコミュニティーに参加し、課題を遂行する経験を通じて、課題とはこうあるべきだ、研究とはこのようにあるべきだという個人の規範が形成されたと考える。調査対象者の中に、アカデミックな課題とは「このようにあるべきだ」という規範が強く存在する場合があった。例えば、「論文要約課題には、自己の意見を含めたほうがいい」、「論文要約課題は、全体を要約するのではなく、論点や問題点を取り出して論じたほうがいい」といった規範を、過去の大学院での経験から強く持っている調査対象者がいた。この調査対象者は、新たなディスコース・コミュニティーの規範が異なっていることに気づき、そのディスコース・コミュニティーにおいては逸脱であると留意しても、その規範を受け入れないという選択をした。

このような規範の衝突が起こる可能性は、既に高等教育機関におけるアカデミック・インターアクションを経験している場合に高くなることが考えられる。日本で初めて大学や大学院に入学した場合は、「空白の中で新しい規範を育てている」(ネウストプニー 2003 : 147)状態であるのに対して、既に高等教育機関におけるアカデミック・インターアクションの経験がある場合は、個人の中にすでに規範が形成されていると考える。

大学、大学院において、受講生はさまざまなクラス、つまり、ディスコース・コミュニティーに参加し、課題を遂行する。その過程において、その課題の目的は何であるか、読み手(聞き手)は誰であるか、読み手(聞き手)は内容についてどれ程の知識を有しているのか、そのような状況ではどのような内容を選択し、どのような形式で書くのが適切かといったことを意識し、行動規定を内在化させる。先に、このような場を認識力、状況判断力が、課題遂行過程における社会文化能力であるとした。受講生は異なるディスコース・コミュニティーに参加するたびに、異なる規範を内在化させる。この経験を繰り返すうちに、アカデミックな課題とは、あるいは、研究とは「このようにあるべきだ」という、その人にとって一般性の高い原理、つまり、上位規範が形成されていくと考えることができる。

常にそのディスコース・コミュニティーの規範を探り、その規範に則って行動するだけでは、学術場面における、社会文化能力、文法外コミュニケーション能力を獲得できたとは言えない。学術場面におけるさまざまな経験の中から、さまざまな他者の規範と接し、

その是非を問い、考え、自らが正しいと主張できる規範を、自己の中に形成していくことが、社会文化能力、文法外コミュニケーション能力の獲得と言える。であるから、このような規範の衝突は、自己の規範確立の過程において、不可欠なものであり、回避すべきものではない。何の疑問も持たずに、他者の規範を探り、それに即した調整を行うことから、自己の規範は生まれまいだろう。

ネウストプニー(2003)は、留学生が取る調整ストラテジーとして、「同化」するための調整と母文化の規範を選ぶというストラテジーを挙げている。本研究では、第6章で分析したように、本国に所属機関がある交換留学生が、そのディスコース・コミュニティの規範を選択しない、つまり、同化の調整を選択しなかった。これは彼らがこの大学院からの単位取得や学位取得を目指していないということと関係が深いと分析した。この結果は、ネウストプニー(2003)が述べるように、この同化の問題が、アカデミック・インターアクションの社会に潜んでいる権力と利害と関係していることを表しているだろう。

評価する側である科目担当教員は、このことに留意するべきだと考える。講義や課題に関して、留学生が違和感や抵抗感を訴えた場合、一方的に自己の、あるいは、自己が考える「日本の規範」に、留学生を従わせようとするのではなく、場合によっては、その声に耳を傾け、よりよい方法を模索するのが望ましいと考える。

以上、課題遂行過程を規範と文化という観点から考察し、筆者の文章表現教育に対する考えを述べた。

7. 2. 理論的枠組みに関する考察

ここでは、本研究の枠組みとして援用した、アカデミック・インターアクション、言語管理理論に関する考察を述べる。

第一に、アカデミック・インターアクション行動の三つの要素である、社会文化行動、文法外コミュニケーション行動、文法行動の分類に関する問題である。第3章、3.1.3「分析の枠組み」でも述べたように、これらの三つの要素の間に明確な線を引くことはできない。ネウストプニー(1999)も、インターアクションの三つの要素の相互関連性を指摘し、社会文化行動とコミュニケーションの関連性を研究することが、今後のコミュニケーション研究の中心的な課題となるとしている。本研究においても、社会文化行動が文法外コミュニケーション行動に深く関わっていることが確認された。

本研究の分析過程で問題となったのが、社会文化行動と、文法外コミュニケーション行

動の分類である。例えば、文章課題に含めるべき内容を決定するのは、ハイムズ式モデル(Hymes 1972)を援用すると、文法外コミュニケーション行動に分類される。本研究においても、内容は、文法外コミュニケーションと判定し、第5章で扱った。しかし、この問題は課題要求にいかに応えるかという問題に深く関わっており、その一部は社会文化規範によって規定されることがわかった。

また、構成に関することは、「どのような内容をどのような形式で書くか」というように、調査対象者から、内容と同時に述べられることが多かった。さらに、内容が構成を規定したり、構成が内容を規定したりすることは多く、これらの相互関連性は強い。例えば、序論、本論、結論という文章構成を採用した場合、序論に書く内容として、その文章の目的やトピック選定の動機が書かれるだろう。逆に、論文の全体を要約することが求められる場合と、論点を取り出して要約することが求められた場合とでは、異なる文章構成が採用されるだろう。こう考えると、構成もまた、社会文化規範によって規定されるということが出来る。

これに対して、文章化の過程で行われた、表現に関する調整は、同じ文法コミュニケーション行動に分類されながら、内容と構成とは性質が異なり、より言語的な調整であるということが出来る。つまり、より社会文化的な文法外コミュニケーション行動と、より言語的な文法外コミュニケーション行動が存在することになる。

本研究では、社会文化行動である、課題要求の解釈が、課題に含めるべき内容、構成を決定していた。コミュニケーションは、社会文化行動から生成されるということは、ネウストプニー(1999)も指摘している。社会言文化行動は、文法外コミュニケーション行動を、文法外コミュニケーション行動は文法行動を規定していると考えれば、社会文化行動、文法外コミュニケーション行動、文法行動を別々に分析するのではなく、一連の管理プロセスとして、分析、考察するのが妥当であろう。

そのためには、従来よく用いられてきた、文法行動、文法外コミュニケーション行動、社会文化行動という順序で分析を行うのでは、相互の関連性が見過ごされる可能性がある。社会文化行動、文法外コミュニケーション行動、文法行動という順番で分析を行うことが重要である。インターアクション理論は、言語教育における社会文化能力の重要性に注目をさせるという点においては有効であるが、分析の枠組みとして利用する場合には、三つの要素の関連性や連続性を考慮した上で用いなければならない。

次に、本研究は、規範は場認識によって個人の中に生まれた認識であるとしたが、第1

章では、この認識がディスコース・コミュニティに共有されるものであるかという議論について触れた。ネウストプニー(1999)は、社会文化的規範が一つの共同体に共有されるという立場を取っている。さらに、日本文化のバリエーションを認めながらも、日本人の行動には不変性があるとし、社会学者はこれを確認すべきだとしている。

ネウストプニー(1982、1995a、2002)は、このような不変的な社会文化を言語教育の教授項目とすべきであると主張している。その教え方については、「について」の知識ではなく、目標行動を教えることの重要性や、バリエーションの強調、ステレオタイプを教えないなどの注意が必要であるとし、さらに、社会文化を指導することとは、具体的なインプットとしての社会文化行動を整えることだとしている(ネウストプニー 2002)。この主張から、学習者が教員によって提供された場を認識し、インターアクションを行わせることが、社会文化教育であると考えているように取れ、社会文化能力を、単なる知識とは捉えていないことが推測される。

一方で、この目標行動を行わせることの事前準備として、説明などの解釈アクティビティやフォローアップが必要であるとも主張している(ネウストプニー 2002)。これは、つまり、ネウストプニーは、知識ではなく、目標行動を教えることを強調しているものの、社会文化を固定的な知識として、教授できるものと考えていると推測でき、ネウストプニーの言う社会文化能力には、少なくとも、社会文化に関する知識の習得が含まれていると考えられる。

筆者は、この点について、社会文化能力は社会文化に関する知識を有するというのではなく、自ら場を認識し判断し行動する能力であると考えている。前節で述べたように、本研究の調査結果から、日本の大学、学部、クラスの規範は動的、個別的であることがわかった。そして、調査対象者がこのような規範を固定的なものとして捉え、その規範に則って行動することによって、問題が発生していることも確認できた。また、このような問題は、これが日本の標準的な形式であると、固定的な知識として、教授されていることに起因するのではないかと分析した。筆者は、コミュニティに「共有される」社会文化規範はないと主張する。社会文化教育が目指すものは、固定的、単一的な社会文化規範を知識として教えることではなく、留学生が主体的に場や状況を判断する能力を養成することである。この主張を裏付けるものとして、規範の個別性、個別性の認識の欠如による問題の発生が、実際の文章課題遂行過程を調査することによって、明らかになったことは意義があると考えられる。

最後に、言語管理理論における規範の生成について考察を述べる。ネウストプニー(1997)の言語管理理論は、管理プロセスは、常に規範からの逸脱が起点となるとしている。つまり、規範が既に存在することが前提となっている。しかし、本研究の分析からは、規範がないことを逸脱として留意することから始まる管理プロセスが認められた。

例えば、論文要約の課題遂行過程において、ある調査対象者は要約する論文に対する自己の意見を書くべきだという規範があり、この規範による管理を行う。それに対して、他の調査対象者は、このような課題を出身国においても遂行した経験がなく、どのような内容をどのような形式で要約したらいいのかわからないという問題が生じた。これは、問題が発生したものの、規範からの逸脱ではない。もし、規範がなければ、留意をすることなく、課題は遂行されるというのが、言語管理理論の従来の考え方である。しかし、本研究の論文要約の課題遂行で、このような問題が生じた調査対象者たちには、「何らかの規範が存在するはず」であるが、その規範がどのようなものであるかわからないという認識によって、管理プロセスが始まったと考えられる。この場合、管理プロセスは、新たな規範を生成する方向へ向かって進むと考えられる。

7. 3. 今後の課題

最後に、今後の課題を述べる。これまで、本研究のような、実際に日本の大学の専門科目を履修し、課題を遂行するのにどのような管理が行われているのか、どういった調整が、どのような規範によって行われているのかを探る研究がなかった。本研究の分析から、具体的にどのような問題が発生し、どのような管理が行われているのかを明らかにすることができた。また、課題を遂行するとはどのようなことであるか、どのような能力が求められているのかといったことを考察することができた。また、課題の遂行にはさまざまな要素が影響を与えており、特に、講義でどのような内容でどのような活動が行われているのかといったことまでを文章課題の分析の対象とすることの必要性も明らかになった。

本研究で明らかになった課題遂行過程における管理プロセスから、課題要求を解釈する上での問題、モデル使用の調整、学術目的のための文章表現指導における規範と文化の問題について、筆者の考えを述べた。しかしながら、これらの考えはまだ断片的で、学術目的のための文章表現教育が何を目指すべきで、それは、どのように実践されるのかといったところまで、述べることができなかった。これは、筆者の学術目的のための文章表現教育の経験不足と未熟さによるだろう。しかし、この研究を出発点として、本論において主

張したことを実践し、試行錯誤を繰り返し、方法論を確立するために、今後、学術目的のための文章表現教育に携わっていきたいと考えている。実践と研究を積み重ね、学術目的のための文章表現教育は何を目指していくべきか、新たな指針と方法論を、模索していくことを、今後の課題とする。

最後に、本研究の研究方法上の限界について述べる。本研究では、実際に多様なデータを収集し、分析をすることができたのは、10名が共通して履修していた科目Aのみである。第6章で分析した科目E、科目Bの2科目の課題の分析には、学習ダイアリーとインタビューで得られた内省データのみを用いており、講義の参与観察や教員へのインタビュー、実際に書かれた課題の原稿などを収集することができなかった。そのため、課題の状況など、調査対象者を取り巻く文脈は、全て調査対象者の内省を通して、見えてきたものである。この点において、データの信頼性に問題があると言わざるを得ない。データの信頼性を高めるためには、全ての講義の観察、他の受講生や教員への第三者インタビュー、実際の文章課題の草稿や最終産出物の分析が必要であろう。また、今回のデータ収集期間は1学期間であったが、同一の調査対象者をさらに長い期間、縦断的に調査することも必要であろう。このように、今回の研究を発展させ、より信頼性を高めていくことも今後の課題としたい。

付録

付録1：学習ダイアリーのフォーマット

氏名 _____

	「科目A」の授業に 関してしたこと	その他、大学院の授業やレポートについて
1/30 (月)		
1/31 (火)		
2/1 (水)		
2/2 (木)		
2/3 (金)		
2/4 (土)		
2/5 (日)		
この一週間について (何かあれば)		

付録 2 : 補足データ

第 4 章 補足データ

補足データ 4-1 : 調査対象者 E への第 2 回インタビュー

426 E: 本当に、ネイティブじゃない人が見ても、これは絶対こういう言葉はおかしいよって気づく教科書があればいいなって思うんですけど。なかなかないですよ。今の教科書ってそこまでのって。しかも、最近先輩たちの発表とかしてても、無理矢理持ってきているから無理矢理ここで探さなきゃいけないんじゃないかなって、そういうことで、絞って、絞って言っているだけで、本当はそこまでおかしくないですよ。今、最近持ってきているものは。最初は、先生が持ってきているものだったら、なるほどなって思っているものもあるんだけど、最近学生たちが持ってくるものは、本当にそうですよね。何がおかしいのって。

(省略)

430 E: そうじゃなくて、最初から先生がやっているような感じで、誰が見ても「えー！」っていう感じの教科書があればいいなって思いますよね。

補足データ 4-2 : 調査対象者 J への第 2 回インタビューより

46 J: みんな、結構すばらしい発表をしてるんだけど、グループに分けて検討したりするときはいったい間違ったところはどこだろうって、なかなかいい答えが出ないんですよ。

47 R: いい答えが出ない。

48 J: はい。

補足データ 4-3 : 調査対象者 H への第 3 回インタビューより

256 H: それは教科書について、見つけて問題点とかをメモして、いちいち聞いたの。そして、第 46 課に中心に書いた。あ、決めたの。書いたのはその後。

257 R: じゃあ、教科書を見ながら、これどうですか、どうですかって、聞いていって、その結果、この課がいいんじゃないかと思った。

258 H: はい。

第 5 章 補足データ

補足データ 5-1 : 調査対象者 E への第 3 回インタビューより

477 R: なるほど。ここで違うのは…そんなに変わっていませんよ。ここですね。最初は「会話の中」、えっと、問題点って言って、こう書いて、「会話の中」「スポーツ専門だったり」っていうのを「本文 2 の中」と書き換えたんですね。

478 E: はい。

479 R: これは何か、覚えていますか。

480 E: はい。「たり、たり」の文、教材を見たら、それ全体的に会話は会話なんですけど、それで「会話の中」にしたんだけど、それで見たら、会話 1、2、3 って分けられますね。それで、会話 2 の中だったから、ただ単純にそれですかね。

481 R: どこの会話かわかんないから。

482 E: そうですね。

補足データ 5-2: 調査対象者 F への第 3 回インタビューより

238 R: で、書き直した。それから、またここも同じですね。「菓をください」のところで…同じなんですよ。ここ、新しく書き入れている。「実際どうであろう」で、「ここでは日本語の言語習慣として、何も前置きがないと店に入っていくなりくださいという多少唐突な感じを受ける。」っていう部分を、

239 F: それをやっぴりもつと説明すると、みんなもつと納得する。ああ、なるほどみたいな感じを得られる。

補足データ 5-3: 調査対象者 I への第 3 回インタビューより

411 R: わかりました。(紙をめくる音)…えっと「見てくださいと言っても、目上の人に使うことはないと思われる。目下の人から目上の人に」っていうのを新しく入れたんですよ。ここ覚えてますか。

412 はい。

413 R: ここも、次の日に読み直したら、ちょっと足りない気がした？

414 I: はい。目上の人に使う、…誰が誰にとって感じがする。

補足データ 5-4: 調査対象者 C への第 4 回インタビューより

490 C: あ、これもさっき。「こと」「こと」

491 R: あ、これですね。

492 C: 「こと」…あと、ここ。「ということ」

493 R: ああ、「こと」ですね。

494 C: 「こと」「こと」「こと」って、なっっちゃいますから。ですから、ここ、省略しました。

補足データ 5-5: 調査対象者 I への第 3 回インタビューより

521 R: あ、そっか。えっと、ここの…(読む)…「それではXX」あ、これを消したんだ。

522 I: はい。(笑い)「それでは」、「それでは」って言っているから、

523 R: 続いたから?…ここか、

524 I: そういう考えで、…かなあ。たぶん。で、「それでは」は、別に要らないかなあと思って。

補足データ 5-6: 調査対象者 C への第 4 回インタビューより

467 C: これは、正しいですか。

468 R: 「筆者」…んーとね、

469 C: 「わたし」はやっぴりだめでしょう？

470 R: 正しいですね。ただ、わたしの感覚かもしれないけれど、ちょっと硬すぎる感じがする。

471 C: 硬すぎる。ああ。

472 R: んー…これ、レポートだから、

473 C: ああ、本とかじゃない、
 474 R: (前略)本稿はぜんぜん問題ないと思います。
 475 C: ああ、ですから、ここは「レポート」を書いたほうがいい？
 476 R: 例えば、
 477 C: レポート、本レポートは、
 478 R: うん、それでも大丈夫だし、「このレポートは」でも、大丈夫だし、ちょっと、…でも、いいのかなあ。ぜんぜん問題ないと思うけど、ちょっと硬い感じはするんですね。でも、もちろん硬いものだから、いいんだけど、…これも同じで、わたしは、レポートだったら使わないかなって気はします。「わたしも」ぐらいは書きちゃう。
 479 C: 「わたしも大丈夫ですか。
 480 R: んー。レポートだったら書きちゃう。
 481 C: 論文は書かないけど、レポートは、書くんですか。
 482 R: 書くかなあ。なんか、レポートだと、もうちょっとなんか、主観的なものが多いから、「わたし」が出てきても、そんなに不自然じゃないと思うんですね。英語なんかだったら、使わないでしょう？
 483 C: うん。文章表現の授業で、「わたし」とか書いたら×になったと思いますけど。
 484 R: ああ。
 485 C: でも、もちろん、そのときは、論文のことですけど、レポートの課題としてでした。だから、レポートでもぜんぜん書かないと思いました。やっぱり、レポートはそんなに硬くないと、わたしも思いましたけど。

補足データ 5-7：調査対象者 F への第 3 回インタビューより

256 R: あ、なるほど。「症状に関すること」を「症状について」。
 257 F: ああ。「症状について」、「症状に関すること」。んー。
 258 R: 意味は同じですよ。
 259 F: 意味は一緒ですけど、「に関すること」。なぜ、「に関すること」にしたのか。…こういう無意識的な作業が多いね。「に関すること」ああ、えっと、「症状について」、「症状に関すること」。なんとなく、「症状に関すること」のほうが、もっとかっこいい感じがしました。

補足データ 5-8：調査対象者 F への第 3 回インタビューより

320 R: ふうん。はい。ここ終わって、5 番では、ここ付けた、まあ小さいことですけど。1、2、3、4 っていうふうにして、問題点。このへん変わっていないですね。あ、ここですね。「違う」を「異なる」にした。
 321 F: 「異なる」のほうがかっこいい。でも、場合によっては「違う」のほうがいいかもしれないですけど、でも、ここでははっきり理由はないですけど、ここでは「異なる」のほうがかっこいいかもしれないと思って、変えました。

補足データ 5-9：調査対象者 B への第 4 回インタビューより

399 R: (前略)あとは、これですね。「筆者みたいに」を「筆者のように」。
 400 B: 「みたいに」は会話で使う言葉ですから。

補足データ 5-10：調査対象者 E への第 3 回目インタビューより

491	R:	(前略)あとね、「問題あり」「会話がおかしい」
492	E:	ああ、これ、レポートの書き方の言葉じゃないですよ。

補足データ 5-11：調査対象者 E への第 3 回インタビューより

587	R:	変わりました、また、後で。ここは、なんか、どうして迷っていたのかな。また、もう 1 回書き直しますけど。
588	E:	「一緒にある」「一緒に載ってある」「一緒に載ってある」。「載ってある」って、教材、教材には書いてあるってことだから、別にこの言葉を使わなくてもいいんじゃないかなって思って、で、「一緒にある」って言ったんだけど、これ「一緒にある」って文章の言葉じゃないから、たぶん、変えたと思います。

補足データ 5-12：調査対象者 E の文章課題原稿より

調整前	ただし、この言い方の場合は、「～です」の前にある言葉が省略された感じ が ある。
調整後	ただし、この言い方の場合は、「～です」の前にある言葉が省略された感じ は ある。

補足データ 5-13：調査対象者 E への第 3 回インタビューより

806	E:	こっちも違いますよ。「感じがある」は、「感じはある」って。たぶんそんな細かいものだと思うけどね。全体的に、あの…
807	R:	最後に…これは、本当に文法チェックですよ。で、えっと、「一般論では用いない」「たりたりを、一般論では用いない。例えば、XX のうち、日本人では…」

謝辞

本論文の執筆にあたり、数多くの方々にご指導、ご協力をいただきました。早稲田大学日本語教育研究科の宮崎里司先生には、修士課程入学以来、終始、ご指導と励ましをいただきました。なかなか調査、執筆が進まない私を、時には暖かく、時には厳しく指導し、励ましてくださいました。また、早稲田大学日本語教育研究科の池上摩希子先生、細川英雄先生もお忙しい中、何度も拙い論文を読み、ご指導くださいました。また、これらの指導の過程を経て、本論文のテーマである、学術目的のために文章を書くこととは何であるかを、改めて考えさせられました。ここに、諸先生方に心から感謝申し上げます。

また、何よりも、本研究の調査に、快くご協力くださった、A先生と10名の調査対象者の皆さまに、御礼を申し上げたいと思います。皆さまのご協力なくしては、研究を完成させるどころか、始めることすらできませんでした。貴重なお時間を割き、ご協力くださったこと、そのお心の寛大さに、心より感謝しております。

さらに、ゼミや合宿などで様々なご指摘、励ましをくださった、早稲田大学日本語教育研究科、第二言語習得研究室博士課程後期の皆さまにも感謝の言葉を述べたいと思います。皆さまの励ましが私の研究生生活の支えになりました。いつも相談に乗ってくださって、ありがとうございました。

最後に、論文執筆の長い期間、つねに理解と愛情を持って、協力し、励ましてくれた夫、聡に感謝の気持ちを捧げます。

皆さま、本当にありがとうございました。

参考文献

- Adam, C and Artemeva, N (2002) Writing in English for Academic Purpose (EAP) Classes: Introducing Second Language Learners to the Academic Community. In Johns, A. M. (Ed.), *Genre in the Classroom: multiple perspectives*. (pp. 179-196). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 安西祐一郎・内田伸子 (1981) 「子供はいかに作文を書くのか」『教育心理学研究』29-4, pp. 325-332.
- Benesch, S. (2001) *Critical English for academic purposes: theory, politics, and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1987) *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bhatia, V. K. (1993) *Analysing genre: Language use in professional setting*. Essex: Longman.
- Canale, M. and Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.
- Casanova, C. P. (1995) Local interactions: Constructing contexts for composing in a graduate sociology program. In Belcher, D. and Braine, D. (Eds.), *Academic Writing in a second language: essays on research and pedagogy*, (pp. 83-110). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- 因京子 (2003) 「学部留学生の学習活動の現状と意識」 門倉正美代表 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. 63-72.
- 中央教育審議会大学分科会留学生特別委員会 (2008) 「『留学生 30 万人計画』の骨子」とりまとめた考え方に基づく具体的方策の検討」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1249702.htm
(2009 年 3 月 30 日アクセス)
- Connor, U. and Mayberry, S. (1996) Learning discipline-specific academic writing: A case study of a Finnish graduate student in the United States. In Ventola, E. and Mauranen, A. (Eds.), *Academic writing-Instructional Issues*.

- (pp. 231-253). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- ファン・S. K. (2002) 「対象者の内省を調査する(1)フォローアップ・インタビュー」
J. V. ネウストプニー・宮崎里司共著編『言語研究の方法』くろしお出版, pp. 87-95.
- ファン・S. K. (2003) 「接触場面のタイポロジーと会話参加者の言語管理」国立国語
研究所編『言語体系・言語運用能力とその学習内容』国立国語研究所, pp. 300-308.
- ファン・S. K. (2006) 「接触場面のタイポロジーと接触場面研究の課題」国立国語研
究所編『日本語教育の新たな文脈 - 学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多
様性 - 』アルク, pp. 120-141.
- フェアブラザー, L. C. (2004) 「日本語母語話者と非母語話者のインターアクションに
おいて逸脱がなぜ留意されないのか」村岡英裕編 社会文化科学研究科研究プロジ
ェクト報告書 第104集『接触場面における言語管理プロセス Vol.3』, pp. 55-68.
- Flower, L. and Hayes, J. (1981) A Cognitive Process theory of writing. *College
Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.
- Flowerdew, J. (2002) Genre in the classroom: A linguistic approach. In John, A.
M. (Ed.) *Genre in the classroom: multiple perspectives*. (pp. 91-102). NJ:
Laurence Erlbaum Associates, Inc.
- 『外国語教育学大辞典』(1999) ジョンソン, K. ・ジョンソン, H. 共編, 岡秀夫監訳,
窪田三喜夫他訳, 大修館書店
- Geest, Th. Van der. (1996) Studying “Real-Life” Writing Processes: A proposal
and an example. In Levy, C. M. and Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing:
Theories, methods, individual differences, and applications*. (pp. 309-322).
NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grab, W. and Kaplan, R. (1996) *Theory and practice of writing: An applied linguistic
perspective*. NY: Addison Wesley Longman Limited.
- 半田康 (1985) 「児童・生徒の作文産出の内的過程」『日本教育心理学会大27回総会
発表論文集』, pp. 254-255.
- 春口淳一 (2002) 「三者接触場面における上級学習者のホスト・ストラテジー - 発話調
整を中心に」村岡英裕編 千葉大学大学院社会文化科学研究科研究プロジェクト報
告書『接触場面における言語管理プロセス Vol.2 』, pp. 29-39.
- 春口淳一 (2003) 「言語ホストとしての上級学習者の自己調整参加調整ストラテジー—

- 第三者言語接触場面における会話参加の一考察』『千葉大学日本文化論叢』第5号，
pp. 73-86.
- 長谷川哲子・堤良一（2007）「大学教員による非母語話者作文に対する評価」『第9回
専門日本語教育学会研究討論会 発表要旨』， pp. 18-18.
- 林洋子（1997）「工学部教官によるレポート・論文添削の基準」『平成9年度日本語教
育学会春季大会予稿集』， pp. 183-188.
- 林洋子（2000）「工学系学術論文の文末表現に関する予備調査」『大阪大学留学生セン
ター研究論集 多文化社会と留学生教育』第4号， pp. 77-84.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980) Identifying the Organization of Writing Processes.
In L. S. Gregg and E. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*,
(pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing,
In Levy, C. M. and Ransdell, S. (Eds.) *The science of writing: Theories, methods,
individual difference, and applications*. (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence
Erlbaum Associates, Publishers.
- Horowitz, D. (1986a) Process not product: Less than meets the eye. *TESOL Quarterly*,
20, pp. 141-144.
- Horowitz, D. (1986b) What professors actually require: Academic tasks for the ESL
classrooms. *TESOL Quarterly*, 20, pp. 445-462.
- 堀井恵子（2003）「アカデミック・ジャパニーズとは何かーアカデミック・ジャパニー
ズ」と「日本留学試験」の「日本語試験」を整理する」門倉正美代表 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. 113-119.
- 堀井恵子（2006）「留学生初年次（日本語）教育をデザインする」 門倉正美・筒井洋
一・三宅和子共編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房， pp. 67-78.
- 細川英雄（2000）「崩壊する「日本事情」ーことばと文化の統合をめざしてー」『21世
紀の「日本事情」ー日本語教育から文化リテラシーへ』第2号，くろしお出版，
pp. 16-27.
- 細川英雄（2002）『日本語教育は何をめざすか：言語文化活動の理論と実践』明石書
店

- 細川英雄 (2004) 『考えるための日本語－問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店
- 堀田朱美 (1993) 「文章産出過程における書き手の意識に及ぼす批判的意見の影響」『教育心理学研究』第 41 巻 第 4 号, pp. 378-387.
- 札幌寛子・辻村まち子 (2003) 「大学生に期待される日本語能力に関する調査について」国立国語研究所編『日本語学習者・教育方法・学習活動』「日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成」論文集:第 4 巻 国立国語研究所, pp. 546-624.
- 札幌寛子・辻村まち子 (2006) 「大学生に期待される日本語コミュニケーション能力に関する調査について」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈 学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』アルク, pp. 221-241.
- 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』第 21 号, pp. 97-126.
- 深尾百合子・馬場眞知子 (2000) 「農学・工学系論文に出現した「に対して」の用法分析」『専門日本語教育』第 2 号, pp. 14-21.
- 深澤のぞみ (1994) 「科学技術論文作成を目指した作文指導－専門教員と日本語教師の視点の違いを中心に－」『日本語教育』第 84 号, pp. 27-39.
- Hymes, D. (1972) Models of the Interaction of Language and social Life. In J. J. Gumperz, and D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, (pp. 37-71). Blackwell.
- Hyon, S. (1996) Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30:4, pp. 639-722.
- 池田玲子 (2002) 「第二言語教育でのピア・レスポンス研究－ESL から日本語教育へ向けて－」『言語文化と日本語教育 2002 年 5 月特集号』, pp. 289-310.
- 池田玲子 (2006) 「ピア・レスポンスによる日本語表現法のデザインの可能性－東アジア系学習者のためのデザイナー－」大島弥生代表 平成 15 年度～平成 17 年度 科学研究費補助金 基盤研究 (B) 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』, pp. 73-88.
- 石橋玲子 (1997a) 「第 1 言語使用が第 2 言語の作文に及ぼす効果－文の流暢性と複雑さの観点から－」『言語文化と日本語教育』第 13 号, 平田悦朗先生退官記念,

pp. 67-77.

石橋玲子 (1997b) 「第 1 言語使用が第 2 言語の作文に及ぼす影響－全体誤用の観点から－」『日本語育』第 95 号, pp. 1-12.

石橋玲子 (1998a) 「第 2 言語の作文における第 1 言語使用」『拓殖大学日本語紀要』第 8 号, pp. 160-173.

石橋玲子 (1998b) 「発話プロトコル法による日本語学習者の作文産出過程の分析－第一言語の関わりからの観点から－」『言語文化と日本語教育』第 16 号, pp. 12-22.

石橋玲子 (2002) 『第 2 言語習得における 第 1 言語の関与－日本語学習者の作文産出から－』風間書房

Janssen, D., Van Waes, L., & Van den Bergh, H. (1996) Effects of thinking aloud on writing processes. In Levy, C.M. and Randsdell, S. (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. (pp. 233-250). NJ: Lawrence Erlbaum.

Johns, A. M. (1990) Coherence as a cultural phenomenon: Employing ethnographic principles in the academic milieu. In Cornnor, U. and Johns, A. M. (Eds.), *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives*. (pp. 209-226). Alexandria, VA: TESOL.

Jordan, R. R. (1997) *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

門倉正美 (2006) 「<学びとコミュニケーション>の日本語カーアカデミック・ジャパニーズからの発信」門倉正美・筒井洋一・三宅和子共編 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房, pp. 3-20.

金子信子 (2004) 「日本語母語話者が仲介したリテラシー・イベントにおける言語管理－買い物場面でのインターアクション分析から－」村岡英裕編 社会文化科学研究科 研究プロジェクト報告書『接触場面における言語管理プロセス Vol.3』, pp. 133-150.

加納なおみ (2006) 「パラグラフィティングからの日本語言語表現教育への示唆」大島弥生代表 平成 15 年度～平成 17 年度 科学研究費補助金 基盤研究 (B) 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』, pp. 257-174.

- 柏崎雅世・池田智子（1995）「3学期プログラムとしての「専門日本語・経済」の方法－「アジャククト・プログラム」の試み－」『東京外国語大学 留学生日本語教育センター論集』第21号, pp.127-140.
- 加藤好崇（2007）「日本語教育における接触場面の規範研究：管理プロセスと規範の動態性に関する考察」早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士学位申請論文
- 川上郁雄（1999）「「日本事情」教育における文化の問題」『21世紀の「日本事情」－日本語教育から文化リテラシーへ－』創刊号, くろしお出版, pp.16-26.
- 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』第16号, pp.121-132.
- 衣川隆生（1993）「日本語学習者の文章産出方略の分析」『ことばの科学』第6号, pp.51-77.
- 衣川隆生（1994）「日本人大学院生の文章推敲過程」 *The Language teacher*, 18-2, pp.26-29.
- 衣川隆生（1995）「大学院留学生はどのように文章を書き上げているか：効率的書き手と非効率的書き手の文章産出過程の特徴」 *JALT Journal*, 17-2, pp.197-212.
- 衣川隆生（1997）「作文の課題によってどのように文章産出過程が変わるか－上級日本語学習者の場合－」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第12号, pp.89-104.
- 向後千春（2008）「書くことから拓ける世界」『月刊言語』第37巻3号, pp.50-55.
- 小宮千鶴子（1995）「専門日本語教育の専門語－経済の基本的な専門語の特定を目指して－」『日本語教育』第86号, pp.81-92.
- 小宮千鶴子（2001）「経済の初期専門教育における専門連語」『専門日本語教育』第3号, pp.21-28.
- 熊井浩子（1990）「中級レベルにおける統合的プロジェクトワークの試み」『日本語学校論集』第17号, pp.141-163.
- Leki, I. (1995) Coping strategies of ESL students in writing tasks across the curriculum. *TESOL Quarterly*, 29(2), pp.235-260.
- Marriott, H. (2000) Japanese students, management processes and their acquisition of English academic competence during study abroad. *Journal of Asian Pacific Communication* 10:2, pp.270-296.

- Marriott, H. (2004) A programmatic exploration of issues in the academic interaction of Japanese students overseas. *Journal of Asian Pacific Communication* 14:1, pp.35-54.
- マリ奥特、ヘレン (2005a) 宮崎七湖訳「日本人留学生のアカデミック英語能力の発達」『日本語学』第24巻3号, pp.86-97.
- マリ奥特、ヘレン (2005b) 吉光邦子訳「英語のアカデミック・インターアクションに関する研究発展に向けて」『第5回アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会プログラム・Helen Marriott 講演要旨』アカデミック・ジャパニーズグループ
- McDonough, S. H. (1995) *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*, New York : St. Martin' s Press, Inc.
- 三原祥子 (2005) 「[書く力を育てる] ピア・レスポンスを取り入れた指導」『看護展望』第30巻12号, pp.39-42.
- 三宅和子 (2003) 「留学生・日本人大学生のアカデミック・ジャパニーズとは」門倉正美代表 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.101-112.
- 三宅和子 (2006) 「「ことばの教育」は何をめざすのか アカデミック・ジャパニーズの地平から見えてきたもの」門倉正美・筒井洋一・三宅和子共編 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房, pp.189-204.
- 三宅芳雄・野島久雄 (1986) 「説明文作成における方略」『日本教育心理学会第28回総会発表論文集』, pp.714-715.
- 宮崎七湖 (2002) 「外国人留学生の文章産出過程の研究—新しい文章産出過程研究の方法の試み—」『第13回 第二言語習得研究会全国大会 予稿集』, pp.65-70.
- 宮崎七湖 (2003) 「外国人留学生の文章産出過程の研究」早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文
- 宮崎里司 (1999) 「接触場面でのコミュニケーション調整とそのディスコースパターン：自己マーク自己調整を中心として」『早稲田日本語研究』第7号, pp.65-76.
- 宮崎里司 (2002a) 「接触場面の多様化と日本語教育：テレビ会議システムを利用したインターアクション能力開発プログラム」『講座日本語教育』第38分冊, pp.16-27.

- 宮崎里司 (2002b) 「対象者の内省を調査する(4)ー発話思考法, 学習ダイアリー, 再生刺激法, 回想法ー」J. V. ネウストプニー, 宮崎里司共著編『言語研究の方法』くろしお出版, pp. 117-123.
- 宮崎里司・宮崎七湖 (2004) 「学習者の眼球運動の軌跡からみた文章産出過程ーアイカメラと内省報告からの検証ー」『早稲田大学日本語教育研究』第5号, pp. 1-18.
- 水本光美・池田隆介 (2003) 「導入教育における「基礎専門語」の重要性ー環境工学系留学生のための語彙調査と分析から」『専門日本語教育』第5号, pp. 21-27.
- 舩山洋介・須沢千恵子 (1997) 「レポート・論文作成を最終目的とする総合演習」藤原雅憲・舩山洋介編『上級日本語教育の方法:さまざまなアプローチ』凡人社, pp. 195-229.
- 村上京子 (2003) 「大学教育と日本留学試験(1)ー学部留学生の大学生活における日本語運用上の困難ー」門倉正美代表 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. 47-62.
- 村岡英裕 (2002) 「質問調査: インタビューとアンケート」J. V. ネウストプニー・宮崎里司共著編『言語研究の方法』くろしお出版, pp. 125-142.
- 村岡貴子 (1999a) 「農学系日本語論文の「材料および方法」で用いられる文末表現と文型」『専門日本語教育』第1号, pp. 16-23.
- 村岡貴子 (1999b) 「農学系日本語学術論文の「緒言」における文型ー農学系専門日本語教育における論文の読解と作成の指導のために」上田功他共編『日本語の地平線ー吉田彌壽夫先生古希記念論集ー』大学書林, pp. 447-456.
- 村岡貴子 (2002) 「農学系日本語論文の「結果および考察」における接続表現と文章展開」『専門日本語教育』第4号, pp. 27-34.
- 村岡貴子・影廣陽子・柳智博 (1997) 「農学系8 学術雑誌における日本語論文の語彙調査ー農学系日本語論文の読解および執筆のための日本語語彙指導を目指して」『日本語教育』第95号, pp. 61-72.
- 村岡貴子・米田由喜子・大谷晋也・後藤一章・深尾百合子・因京子(2004) 「農学・工学系日本語論文の「緒言」における接続表現と論理展開」『専門日本語教育』第6号, pp. 41-48.
- 内閣官房内閣広報室 (2008) 「第169回国会における福田内閣総理大臣施政方針演説」

- 『首相官邸ホームページ』2008年1月18日 <http://www.kantei.go.jp/jp/hukudaspeech/2008/01/18housin.html> (2008年6月15日アクセス)
- 仲真紀子・五味政信・小宮千鶴子 (1992) 「統合的アプローチによる中級指導への評価－アンケート分析の結果から－」『日本語学校論集』第18号, pp.137-159.
- Nelson, J. (1990) This was an Easy Assignment: Examining How Students Interpret Academic Writing Tasks. *Research in the Teaching of English*. 24:4, pp.362-395.
- ネウストプニー, J. V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』岩波書店
- Neustupny, J. V. (1987) *Communicating with the Japanese*. Tokyo: The Japan Times
- ネウストプニー, J. V. (1995a) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- ネウストプニー, J. V. (1995b) 「日本語教育と言語管理」『阪大日本語研究』第7号, pp.67-82.
- 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』第9号, pp.1-15.
- ネウストプニー, J. V. (1999) 「コミュニケーションとは何か」『日本語学』第18巻, pp.4-16.
- ネウストプニー, J. V. (2002) 「インターアクションと日本語教育」『日本語教育』第112号, pp.1-14.
- 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」門倉正美代表 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.
- Neustupny, J. V. (2004) A theory of contact situations and the study of academic interaction. *Journal of Asian Pacific Communication* 14:1, pp.3-31.
- 日本学生支援機構 (2008) 「平成20年度外国人在籍状況調査について－留学生受け入れの概況－」 http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/documents/data08_press.pdf (2009年3月30日アクセス)
- 「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議 (2000) 『日本留学のための新たな試験について－渡日前入学許可の実現に向けて－』財団法人 日本国際教育協会 新留学試験準備室
- 仁科喜久子・武田明子 (1991) 「理工系大学における外国人留学生の日本語能力に関する

- る調査分析」『日本語教育』第75号, pp.112-123.
- 二通信子 (1996) 「レポート指導に関するアンケート調査の報告」『北海学園大学大学論集』86号・87号, pp.63-78.
- 二通信子 (2003) 「専門科目でのレポート課題の実態とレポート作成上の問題点—専門教員及び留学生へのインタビューから—」門倉正美代表 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.89-100.
- Nystrand, M. (1986) *The structure of written communication*. NY: Academic Press.
- 岡益巳 (1994) 「経済学部留学生のための経済用語の指導について」『日本語教育』第82号, pp.22-33.
- 岡本能里子 (2006) 「日本語談話構成能力のための基礎調査—規範と実態の模索を通して—」大島弥生代表 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』, pp.247-259.
- 岡崎敏雄・岡崎眸(2001) 『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育』凡人社
- 大場美和子 (2007) 「三者間グループ会話場面における話題の開始—接触場面と母語場面における知人関係の会話の分析—」村岡英裕編 社会文化科学研究科研究プロジェクト報告書 第154集『接触場面と言語管理の学際的研究 接触場面の言語管理研究 Vol.5』, pp.37-52.
- 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—」大島弥生代表 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』, pp.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』第27号, pp.55-66.
- 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』, pp.198-224.

- 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』第 27 巻 第 1 号, pp.158-165.
- 『応用言語学事典』(2003) 小池生夫編集主幹, 井出祥子他編集委員 研究社
- 小澤伊久美 (2007) 「学部初年次教育として日本語教育に求められるものー帰国生に対する教育実践からー」小川貴士編『日本語教育のフロンティアー学習者主体と協働』くろしお出版, pp.133-160.
- Prior, P. (1995) Redefining the task: An ethnographic examination of writing and response in graduate seminars. In Belcher, D. and Braine, D. (eds.), *Academic writing in a second language: essays on research and pedagogy*, (pp.47-82). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Raimes, A. (1983) *Techniques in teaching writing*. NY: Oxford University Press.
- Reid, J. (1984) The radical outliner and the radical brainstormer: A perspective on composing processes. *TESOL Quarterly*, 18, pp.529-533.
- Rohman, D. G. (1965) Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16, pp.106-112.
- 佐渡島紗織 (2003) 「文章表現指導における文種の取り扱いーアメリカにおける論争に学ぶー」『国語科教育』54, pp.27-34.
- 佐藤勢紀子・仁科浩美 (1994) 「留学生の専門日本語読解・作文に関するアンケート調査」『東北大学留学生センター紀要』第 2 号, pp.45-54.
- 佐藤勢紀子・仁科浩美 (1997) 「工学系学術論文に見られる「と考えられる」の機能」『日本語教育』第 93 号, pp.61-72.
- Schneider, M. and Fujishima, N. (1995) When practice doesn't make perfect: The case of a graduate ESL student. In Belcher, D. and Braine, D. (Eds.), *Academic writing in a second language: essays on research and pedagogy*, (pp.3-22). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation,
- 志柿光浩 (1992) 「経済学専攻の非漢字圏学習者にはどんな漢字を教えればよいかー経済学文献を対象とした漢字使用頻度調査の結果と分析」『日本語教育』第 76 号, pp.67-87. 日本語教育学会
- Silva, T. (1990) Second language composition instruction: Developments, issues,

- and directions in ESL student. In Kroll, B. (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*, (pp.3-22). New York: Ablex.
- Soeda, Eriko (1999) *The Composing Processes of Advanced Japanese Language Learners*, Dissertation submitted to Department of Japanese Studies, Monash University
- 副田恵理子 (2000) 「文章産出過程における母語使用の分析－発話思考法を用いて－」『北海道大学留学生センター紀要』第4号, pp.81-101.
- 杉本卓 (1989) 「文章を書く過程」『教科理解の認知心理学』新曜社, pp.1-48.
- 杉田くに子 (1997) 「上級日本語教育のための文章表現構造の分析－社会人文科学系研究論文の序論」『日本語教育』第95号, pp.49-60.
- スカーセラ, R.C.・オックスフォード, R.L (1997) 牧野高吉監修 ; 菅原永一他訳『第2言語習得の理論と実践:タペストリー・アプローチ』松柏社
- Swales, J.M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 武田加奈子 (2004) 「接触場面における勧誘応答の分析－勧誘者が被勧誘者の応答を断りと判断する要素－」村岡英裕編 社会文化科学研究科研究プロジェクト報告書第104集『接触場面における言語管理プロセス Vol.3』, pp.35-54.
- 武田加奈子 (2007a) 「接触場面の観点による発話行為の研究へ向けて」村岡英裕編 社会文化科学研究科研究プロジェクト報告書 第154集『接触場面と言語管理の学際的研究 接触場面の言語管理研究 Vol.5』, pp.1-11.
- 武田加奈子 (2007b) 「発話行為談話の調査・分析方法－勧誘談話を例に－」村岡英裕編 社会文化科学研究科研究プロジェクト報告書 第154集『接触場面と言語管理の学際的研究 接触場面の言語管理研究 Vol.5』, pp.13-33.
- 田中望 (1995) 「大学コミュニティーにおける日本語教育」『大阪大学における日本語教育』, pp.1-4.
- 舘岡洋子 (2002) 「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」『東海大学紀要 留学生教育センター』第22号, pp.1-20.
- 等々力桜子 (1991) 「専門教育のための上級授業－異文化適応問題をテーマとして－」『講座日本語教育』第26分冊, pp.58-78.
- 内田伸子 (1986) 「子供はいかに推敲するか」『日本教育心理学会大28回総会発表論集』, pp.712-713.

- 内田伸子 (1989) 「子供の推敲方略の発達－作文における自己内対話の過程－」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第 42 巻, pp. 75-104.
- Uzawa, K. and Cumming, A. (1989) Writing Strategies in Japanese as a Foreign Language: Lowering or Keeping Up the Standards. *The Canadian Modern Language Review*, 46:1, pp. 178-194.
- 山田泉 (1996) 『社会派日本語教育のすすめ』日本語教育資料シリーズ 異文化適応教育と日本語教育 2 凡人社
- 山本富美子 (2003) 「留学生に求められる日本語能力と大学学部教学体制の国際化」門倉正美代表 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. 73-87.
- 安田芳子・小早川百合 (2000) 「大学教育の目標から見た『日本事情』教育」『21 世紀の日本事情 日本語教育から文化リテラシーへ』第 2 号, くろしお出版, pp. 66-76.
- 横田淳子 (1990) 「専門教育とのつながりを重視する上級日本語の方法」『日本語教育』第 71 号, pp. 120-133.
- 横田淳子 (1993) 「内容中心日本語教育－留学生の専門への橋渡し教育として－」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第 19 号, pp. 43-59.
- 吉野文 (1998) 「論文執筆のための文章作成能力－相互評価と自律学習を中心に－」『千葉大学留学生センター紀要』4 号, pp. 99-111.
- 尹智鉉 (2003) 「ビデオ会議システムを介したコミュニケーションの特徴－ストラテジー使用による日本語学習者の言語管理」『早稲田大学日本語教育研究』第 2 号, pp. 245-60.

早稲田大学 博士（日本語教育学） 学位申請 研究業績書

[学位論文・学術論文・著書・その他（学会発表等）の順に記入してください]

氏 名 宮 崎 七 湖 印

(2009年6月15日現在)

学位論文

1. 外国人留学生の文章産出過程の研究 2003 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文

学術論文

1. 宮崎七湖(2004)「留学生の文章産出過程における言語管理」村岡英裕(編) 研究プロジェクト報告書第104集『接触場面の言語管理研究 Vol.3』千葉大学大学院社会文化科学研究科, 107-132.
2. 宮崎里司・宮崎七湖(2004)「学習者の眼球運動の軌跡からみた文章産出過程—アイカメラと内省報告からの検証—」『早稲田大学日本語教育研究』5号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 1-18.
3. 宮崎七湖(2005)「留学生の意見文産出過程における調整行動と産出文章」リタ高橋・李玉香他(共編)『日本研究と日本語教育におけるグローバルネットワーク Book2』香港城市大学文学部・香港日本語教育学会, 82-93.
4. 宮崎七湖(2006)「大学院留学生の文章課題遂行過程における管理プロセス—論文要約課題の遂行過程の分析から—」『留学生教育』11号, 留学生教育学会, 25-43.
5. 宮崎七湖(2008)「大学院留学生の文章課題遂行過程における管理プロセス—文法外コミュニケーション行動の分析—」『日本語教育研究』53号, 言語文化研究所, 65-80.
6. 宮崎七湖(2008)「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」『言語文化と日本語教育』36号, お茶の水女子大学日本言語文化研究会, 1-10.

その他

《学会発表》

1. 宮崎七湖(2002)「外国人留学生の文章産出過程の研究—新しい文章産出過程研究の方法の試み—」(リレー・セッション「日本語教育における言語研究の方法—理論と方法論の関係について—」), 第13回第二言語習得研究会全国大会, 2002年12月15日, 於・広島大学(広島).
2. 宮崎七湖(2003)「外国人の留学生の意見文産出過程における調整行動について」(口頭発表), 2003年度日本語教育学会春季大会, 2003年5月25日, 於・一ツ橋大学(東京).
3. 宮崎七湖(2003)「留学生の意見文産出過程における調整行動と産出文章の評価」(口頭発表), 第6回国際日本研究・日本語教育シンポジウム, 2003年11月9日, 於・香港城市大学(香港).
4. 宮崎七湖(2006)「大学院留学生のレポート課題遂行過程における言語管理」(口頭発表), 2006年日本語教育国際研究大会, 2006年8月5日, 於・コロンビア大学(米国・ニューヨーク).

《翻訳》

1. 宮崎七湖(2005) ヘレンマリオット(著)「日本人留学生のアカデミック英語能力の発達」『日本語学』24号, 明治書院, 86-97.