

論文作成における 「読む」活動の試み^[注1]

—中国の日本語専攻における卒論指導実践の分析から

楊 秀娥

◆要旨

日 本国内外を問わず、日本語学習者には日本語を使用してレポートや論文を書くことが求められるが、書き方という知識を導入しても、学習者がそれをすぐに論文内容に反映させることは難しいとされる。その問題を解決するため、読む活動と書く活動を連携させることを提案し、中国の某大学で日本語専攻の卒論作成の指導において、「読む」活動を実践した。分析の結果、①学習者の論文スキーマが形成・拡大されたこと、②学習者の批判的な読みが活性化されたことが確認された。これらの結果は、①課題論文の読みと卒論作成を連携したデザイン、②グループメンバー間の話し合いによる成果であると考察した。

◆キーワード

課題論文の読み、論文スキーマ、批判的な読み、論文作成、話し合い

◆ABSTRACT

Japanese students inside and outside of Japan are asked to write reports and papers in Japanese. However, even with an introduction to writing skills, it is difficult for students to reflect this knowledge in their reports or papers immediately. In order to resolve this problem, this paper proposed collaborating reading and writing activities, and analyzed the "Reading Activity" practice featuring instruction in creating a graduation thesis for Japanese majors at a Chinese university. As a result, the following two points are confirmed. 1) The student's paper schema was formed and expanded. 2) The student's critical reading was activated. In addition, it was observed that the result was achieved through the collaboration of reading and writing activities and the consultation between group members.

◆KEY WORDS

task paper reading, paper schema, critical reading, graduation thesis creation, consultation

Trial in "Reading Activity" Practice for Thesis Creation

An analysis of the graduation thesis instruction practice for Japanese majors in China

YANG XIUE

1 問題の所在と研究目的

日本国内の大学で学ぶ留学生、日本国外の大学で学ぶ日本語学習者は、日本語でレポートや論文を書くことを求められている。ところが、レポートや論文の書き方を教えても覚えてくれないという日本語教師の悩みもよく聞かれる。論文やレポートの書き方という知識は、学習者が自分なりに少しずつ理解していくプロセスを経ることなく、詰め込まれるだけでは、学習者の書くことに反映させるのが難しいとされる。

1つの解決策として、読む活動と書く活動を連携させることが考えられる。学習者に他人のレポートや論文を意識して読ませることにより、レポートや論文とはどのようなものなのかを徐々に理解させ、執筆につなげることが可能だと思われる。二通 (2006) では、アカデミック・ライティングにつながるリーディング学習の1つとして、「読むことと書くことを結び付ける」案が提起されている。脇田 (2009) は論証型レポートの作成へつなげるための手段として、論説文を読み、その論説文についての書き換え練習を提案している。また、小川 (2006) は学習者の主体的な参加を奨励するため、学習者自身が書いた作文をクラスメートに読ませ、批判的にコメントさせる活動を提案している。しかし、提案にとどまる研究が多く、読む活動と書く活動を連携させた実践報告は少ないのが現状である。特に、レポートや論文の読みにより、学習者は何を学んだのか、それはどのように学習者の書く力になるのかを詳しく分析し、検証した研究は見当たらない。

筆者は中国のある大学で、日本語を専攻する学生の卒業論文 (以下、「卒論」とする) の作成を支援するため、卒論指導のプロセスにおいて課題論文を読ませる「読む」活動と名付けた実践を行った。中国の日本語専攻における卒論作成における問題点はかねてから指摘されているが、依然、「学習者が卒論に取り組む際のプロセスはブラックボックスのままとなっている」(楊2011a:41)。卒論作成の意義への認識、テーマやタイトル、参考文献の扱いなどについての問題 (楊2011b) が多く存在する中、卒論の作成に際し、過去に母語でも日本語でもきちんとした論文を書いたこともなく、学術的な文章を読んだことすらない

学習者が多い現状は、学習者が文献の読み方、卒論の書き方が分からずに戸惑う問題点をもたらしている。卒論を書き始める前段階として、論文とはどのようなものか、文献をどのように読むべきかを知る必要があると考え、そこで卒論指導で「読む」活動を試みた。

本研究では、学習者が「読む」活動を通してどのような学びができたのかを分析し、また、その学びは何によって得られたのかを考察する。最後に、アカデミック・ライティング教育及び中国の日本語専攻の学生への卒論指導における「読む」活動の意味を提示し、今後の課題を述べる。

2 先行研究

日本語教育において、学習者にモデルとなる文章を模倣させて作文を書かせる授業はよく見られるが、モデルとした文章から学習者は何を学んだか、それはどのように学習者の書く力につながるかを明らかにする実践報告は未だに少ない。吉田 (2006) は、意見文を書く作文授業に「分析的読解」(pp.68-69) を取り入れた実践を行った結果、学習者は文章全体の構成を考え、そして読解資料の語彙、構成、内容などを参考にし、意見文を書けるようになったと報告している。

論文の読解については、佐藤 (2009) と大島 (2009) がある。佐藤 (2009) は、補助教材として受講者自身の専門分野に関するサンプル論文の利用を試み、「受講者のモチベーションが高まるとともに、各分野のライティングの方式により即応した学習が可能になり、学習効果が上がる」(p.46) と述べている。大島 (2009) は、「論文を読み取るには、論文がどのような要素から構成され、どのような言語形式で示されることが多いかについての知識 (以下、「論文スキーマ」と呼ぶ) が重要」(p.49) としており、学部3年生を対象に論文の文型・表現を学習させ、その知識を論文に利用、分析したうえで、授業で分析結果を発表させる実践を行った。佐藤 (2009) と大島 (2009) の実践報告では、授業の流れと学習者の感想について紹介しているものの、論文を読むプロセスにおいて学習者が具体的にどのように学んだのかについての分析は行われていない。しかも、実践は留学生の論文執筆を支援するものではあるが、留学生の実際の論文

執筆は各自が所属する学部や研究科で行われることになっており、論文の読みと執筆を完全に連携させた実践にはなっていない。

以上の先行研究から、読むことが当該ジャンルの文章構成、言語形式の学習に有効であることが分かる。ところが、レポートや論文の場合、学習者は読み書きの経験に乏しいため、手にする全てのレポートや論文の構成、表現、内容を正しいものとしてそのまま鵜呑みにする恐れがある。したがって、論文の構成、言語形式の学習と併せて、論文を批判的に読む姿勢が必要となる。批判的な読みについて、秋田(2006)は「テキストに書かれている主張や根拠など論証の構造を確認吟味しながら読む読み方」(p.118)とし、二通(2006)は「テキストの価値や妥当性を判断しながら読む」(p.111)ことと定義している。本研究ではこれらの定義に基づき、学習者が読む対象となる論文をよい点と改善すべき点両面の視点から、評価するよう導き、実践を行った。

また、レポートや論文の読む活動と言っても、やり方はさまざまである。教師の説明が中心になる場合もあれば、教師の説明と学習者の練習を兼ねる場合もある。細川(2008)は「論文は対話活動である」(p.2)とし、館岡(2011a)は「対話活動としての書くこと」(p.107)として、それぞれ他者との対話を通して考えが整理され、深まることを論じている。さらに、館岡(2011b)は、今までの読解授業を振り返り、「他者との重なりとズレからより理解しようとする対話を怠」(p.48)る傾向を批判し、「参加者たちが互いの価値のせめぎあいの中で対話を生み出していく場となることをめざす」(p.48)「開かれた読み」(p.43)を提起している。これらの先行研究から、書くことにせよ、読むことにせよ、学習者の考えを深め、書く・話す内容を伝わるものとするために、他者との対話は欠かせないことが分かる。したがって、本研究の「読む」活動では、個々の学習者の発表以外は、全てグループメンバーによる話し合いの形式を取った。それは、指導教員が学習者に大量の知識を導入し、与えるのではなく、学習者なりに少しずつ理解していってもらうことを目指しているからである。

以上の先行研究を踏まえ、「読む」活動の目標を、①「論文スキーマを学ぶこと」、②「批判的な読みを学ぶこと」とする。目標①の「論文スキーマ」は大島(2009)を援用し、a「論文の構成」、b「論文の言語使用の特徴」の2点に注目する。そして、目標②「批判的な読みを学ぶこと」のため、学習者に読ま

せる資料は、「サンプル」(大島2009,佐藤2009)として使用するのではなく、「課題論文」と呼び、批判的な読み(秋田2006,二通2006)を促すための材料として使用している。また、指導教員と学習者、学習者同士の話し合いを通して学ぶように、「読む」活動では、指導教員は論文スキーマの指導、課題論文への批判を行わず、教室で学習者個々の発表内容についてグループメンバーで話し合うよう促したり、グループメンバーの1人として感想や意見を言う程度にとどめた。このような話し合いの積み重ねにより、学習者の理解と思考が深まり、さらに学習者各自の卒論研究と執筆に繋がることが期待できるだろう。

3 「読む」活動の概要

筆者は中国のW市にある大学で、2010年12月～2011年6月の間に日本語専攻の4年生5名を対象に、課題論文の読みと卒論作成を連携させた卒論指導を実践した。本稿で取り扱うのは、前半の2010年12月～2011年1月に行われた「読む」活動である。

3.1 グループの構成

「読む」活動は2つのグループで行った。それぞれのグループの構成を以下に示す。

G1 : 学習者 (3名 : W, H, L)、指導教員 (2名)、大学院生 (1名)

G2 : 学習者 (2名 : Li, R)、指導教員 (2名)、大学院生 (1名)

学習者の最初の漠然としたテーマと担当教師の研究分野が考慮され、5名の学習者が筆者たちの研究グループに配分された。5名の学習者はともに日本語能力試験(旧)1級に合格しており、中級～上級のレベルであると推測される。5名の学習者から実践に参加する同意を得たうえ、2名のグループと3名のグループに分け、筆者は2つのグループともに指導教員の立場で参加した。指導教員以外に、それぞれのグループに日本語教育を専攻している大学院生1名が教育実習生として入っていた。以下の分析では大学院生も「指導教員」とする。

なお、グループメンバーは全員、中国語母語話者である。本研究は学習者に焦点を当て、分析するもので、指導教員と大学院生の変化・変容は別稿に譲る。なお、下記で分析するとき、5名の学習者をそれぞれW、H、L、Li、Rで示す。

3.2 活動の概要

「読む」活動は、週に1度の頻度で各グループでそれぞれ8回行われた。1回目はガイダンスと文献の検索方法の説明で、2回目は卒論を書く意味について話し合いだった。3回目～7回目は、課題論文の読みと話し合いだった。8回目は自分と他の学習者の学びを評価する自己・相互評価で、それは「読む」活動の評価にもなる。

1回の活動は、学習者が個人で行う活動とグループ活動からなる。学習者の個人活動は、課題論文を読んでタスクシートを完成させること、振り返りシートで前の週に気づいた点を振り返ることである。タスクシートと振り返りシートは、日本語で完成させられ、グループ活動の2日前にEメールでグループの皆に送る。3回目～7回目のタスクシートでは、課題論文の①構成、②言語使用の特徴、③よかった点、④改善すべき点を、振り返りシートでは、課題論文の読み、他者との交流で気づいた点をまとめてもらう。タスクシートの①と②は、「読む」活動の目標①「論文スキーマを学ぶこと」を目指すもので、③と④は、「読む」活動の目標②「批判的な読みを学ぶこと」を目指すものである。また、振り返りシートは、学習者が感じたことを表現し、グループメンバーと共有、話し合うことで、学習者の意識化を目指すためのものである。

グループ活動で、学習者各自は自分が書いたタスクシートと振り返りシートについて発表し、その発表について、グループメンバーで質問や確認などをして、話し合いを行う。グループ活動は、1名の発表につき20分を目安としたため、G1は毎回60分ぐらいで、G2は毎回40分ぐらいだった。指導教員は、発表者に問いかけたり、考えを深めるよう促したり、他のグループメンバーにも質問を投げ掛けたり、コメントを求めたりするように心がけていた。最初は指導教員の発言のほうが多かったが、徐々に学習者が質問や発言をする時間が増え、また学習者間での話し合いも多くなってきた。グループメンバー全員が中国語母語話者にもかかわらず、学習者は日本語で話すよう努力する姿勢が見ら

れ、表現に困難を感じたときだけ中国語にコードスイッチングしていた。指導教員は基本的に日本語を使用していたが、学習者の中国語へのコードスイッチングに合わせ、中国語を使用することもあった。

3.3 課題論文

3回目～7回目の「読む」活動で使用した課題論文(表1)は、当大学の過去の卒論(2本)と学術雑誌の掲載論文(6本)である。当大学の卒論と3本の掲載論文は、筆者が「分かりやすい」「学習者の生活、勉強内容と近い」というスタンスで選んだもので、3本の掲載論文は、学習者自身が自分のテーマに近いと判断して選んだものである。そして、表1で示しているように、3回目と4回目の課題論文は全員共通で、5～7回目の課題論文は学習者の選択に任せていた。

表1 3回目～7回目の活動で学習者が読んだ課題論文

回	課題論文
3回目	当大学の卒業生〇〇さんの卒論(2007):「中日合弁会社のカルチャー・ショックー東風・日産を例にしてー」
4回目	伊藤由希子・李錦淑・佐藤万里子他(2009):「男性の自称詞に関する考察ー日本語学習者の学びとの関わりー」『待遇コミュニケーション研究』6,pp.1-16.
5回目	下の選択肢から1つを選ぶ: 選択①:松浦とも子(2003)「「使役型をもらう」構文の日中対照研究:中国語母語話者の授受表現における母語の影響」『早稲田大学日本語教育研究』3, pp.11-124. 選択②:当大学の卒業生〇〇さんの卒論(2007)「日中動物のイメージについての対照研究ー十二支の動物を中心にー」
6回目	下の選択肢から1つを選ぶ: 選択①:方穎琳(2010)「接触場面における中国人日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジーの使用ー意味伝達問題を解決するための達成ストラテジーを中心に」『言語文化と日本語教育』39,pp.112-121. 選択②:学習者各自のテーマに近い論文 1本
7回目	学習者が選んだ各自のテーマに近い論文 1本

4 「読む」活動の分析

4.1 収集したデータ

「読む」活動を分析するため、グループ活動を録音、その中の一部を文字化した。また、学習者のタスクシート（毎週）、グループメンバー全員の振り返りシート（毎週）を収集した。以下、グループ活動の記録^[註2]と学習者が書いたタスクシート及び振り返りシートを用い、上述した2つの目標、①論文スキーマを学ぶこと、②批判的な読みを学ぶことを分析した結果について述べる。なお、分析する際に使用するデータは、学習者が書いたものであるため、分析する点についての記述がない場合もあり、各分析観点において、必ず5名の学習者のデータが全て揃っているとは限らない。

4.2 論文スキーマの形成・拡大

前述したa「論文の構成」、b「論文の言語使用の特徴」という2つの部分に分け、学習者の論文スキーマの形成・拡大を分析する。

4.2.1 論文の構成

(1) 構成についての学習者のまとめ

3回目～7回目の活動において、それぞれ論文全体の構成、序論の構成、本論の構成、結論の構成、再び論文全体の構成を扱った。課題論文から学習者は自ら構成をまとめて、グループ活動で話し合い、各自の理解を深められるようにした。前後の回でまとめ方の違いや、課題論文の難易度の差異があるため、単純に比較することはできないが、3回目～7回目のタスクシートの完成度から、学習者は論文の構成と、各構成の内容を大体把握できるようになっていることが分かる。1つの例として、学習者Rの3回目と7回目のタスクシートの回答を以下の表2に挙げる。7回目のまとめに「⑦本文」のような適切ではない用語が使われてはいるが、全体から見れば、3回目の漠然としたまとめよりも詳しく書かれており、より理解できているように思われる。それは、課題論文

表2 論文全体の構成に関する学習者Rの回答例

【3回目】:

この論文は要旨、キーワード、目次、問題点の提出、原因の分析、解決方法、補充資料などで構成されています。

【7回目】:

- ①タイトル：研究対象あるいは研究内容
 - ②要旨：研究意義、研究目的、研究内容、研究結果、結論など（簡単な概説）
 - ③キーワード：3つから5つまで
 - ④はじめに：研究背景、先行研究への指摘、研究内容、研究意義
 - ⑤先行研究：他者の研究結果、他者の結果への指摘、自らの問題提起
 - ⑥研究方法及び目的
 - ⑦本文：詳しい研究内容、研究結果、考察
 - ⑧まとめ及び今後の話題
- 注、参考文献

を意識して読むこととグループメンバー間の話し合いの積み重ねによる結果ではなかろうか。

構成についてのグループ活動での話し合いからも学習者の変化が見られる。3回目の活動で、学習者から「要旨」と「はじめに」の区別、5回目の活動で「研究結果」と「考察」の区別についての質問が出た。指導教員は、課題論文を具体的に分析させながら、学習者と一緒に「研究結果」と「考察」の区別をまとめた。7回目の活動のとき、1人の学習者から「要旨」、「はじめに」と「結論」の区別について前述の質問と類似した質問がなされたが、今回は指導教員に頼らず、学習者同士が補いながら解決に至った。このことから、学習者たちには論文の構成を自分たちなりに分析し、学習者同士で議論することで、問題を解決する力がついてきたと言えるだろう。

(2) 学習者の自己評価

学習者の自己評価と振り返りからも、論文の構成についてのスキーマが拡大されたり、新たに形成されたりしていることが窺える。8回目の活動でグループによる自己・相互評価において、学習者W、Hは論文の構成が分かってきたと言い、学習者Lは「論文についての認識はゼロに等しかったが、たくさん学

べた。」(筆者訳)と言った。また、最終回の振り返りシートで、学習者は論文の構成について次のように書いている。程度は異なるが、5名の学習者ともに論文の構成に関しての理解を深めることができたようである。

学習者W: 論文に関する基礎知識はもう身につけたつもりだ。

学習者H: 論文の構成はだいたい把握したと思います。

学習者L: 論文についての評価や分析などの質問(筆者注: タスクシートの課題)を答えたとともに、私たちはその論文についての考えもおおのずから深くなった。(中略)私は今論文について少し了解したと思う。

学習者Li: 私は卒論の構成と每部分の書くべき内容もはっきりと分かりました。

学習者R: 私はこの活動に参加する前、論文の構成や言葉遣いの要求が大体分かりましたが、どの部分が具体的にどんな内容を書くべきか、どんな区別があるかについてはよく分かりませんでした。

4.2.2 論文の言語使用の特徴

課題論文の構成をまとめる課題とともに、3回目～6回目のタスクシートで課題論文の言語使用の特徴をまとめる課題を学習者に与えた。以下は分析の結果である。

(1) 言語使用の特徴をまとめる課題への認識

「読む」活動の途中で活動の設計者である筆者と学習者の間で、言語使用の特徴をまとめる課題について共通の理解が得られなかったケースがあった。5回目の活動で、G1の学習者Wから「前回と特徴が同じと考え、前回の回答をコピーしました。先生の意図が分かりません」という発言があり、G2のメンバーにも確認したところ、同じ反応だった。そこで、筆者はこの課題の目標をもう一度説明し、どこから何をまとめればよいかという学習者の疑問を取り払うため、構成とあわせて「「結論」の言語使用の特徴」のように注目する範囲を限定することで、言語使用の特徴についての気づきを促すように工夫した。その結果、次の課題から学習者は具体的にそしてより多くの点をまとめるよう

になってきた。こうして指導教員と学習者の話し合いを通して、学習者は課題の意味を認識できるようになった。筆者だけでなく、G2のもう1人の指導教員も6回目の振り返りで「先週、課題②(筆者注: 言語使用の特徴をまとめる課題)の意義が分かった2人は今週出したタスクシートに、課題論文の言葉遣いの特徴をよくまとめてくれた」とその変化に言及した。

(2) 言語使用の特徴についての学習者のまとめ

学習者が観察し、3回目～6回目タスクシートにまとめた課題論文の言語使用の特徴を分類したものが、下記の表3である。表3の結果から、学習者は語彙、文法、文体、文末表現等の文単位までのミクロレベルから、文章の分かりやすさ、文と文の論理性といったテキスト単位のマクロレベルに至るまで、論文の言語使用の特徴を幅広く意識していることが窺える。ミクロレベルへの気づきがマクロレベルの倍近くあり、特に語彙についてのものが多かった。しかし、引用、図表での説明、パラグラフライティング手法などの論文表現の特徴はまとめられていない^[註3]。括弧内の数字はその項目が出てきた回数を表している。

表3 学習者がまとめた論文の言葉遣いの特徴

学習者	具体的な特徴	項目	レベル
H (1)、W (3)、Li (2)	書き言葉を多用	語彙 (15)	ミクロな レベル (20)
W (1)、H (1)、Li (1)、R (1)	「思われる」のような自発的表現を多用		
L (1)、Li (1)	漢字単語を多用		
L (1)、R (1)	1つのことを様々な言葉で表現できる		
H (1)	自動詞を多用		
W (1)、L (1)	受身を多用	文法 (2)	マクロな レベル (11)
W (1)、R (1)	だ・である体を使用	文体 (2)	
W (1)	断定的な言い方の文末	文末表現 (1)	
W (2)、L (2)、R (1)	簡潔、シンプルな言葉遣いで、分かりやすい	分かりやすさ(5)	
H (2)、L (1)、R (1)、Li (1)	「まず、次に、最後」、「第一、第二」のような順序を表す接続表現を使用	論理性 (6)	
H (1)	「即ち」、「さらに」、「反対に」などの接続詞で前後の関係を示す		

(3) 学習者の自己評価

学習者が課題論文の言語使用の特徴をまとめる課題と、グループ活動での話し合いについて高く評価していることが窺える。5名の学習者のうち3名の学習者は、最終回の振り返りシートで次のように述べている。

学習者R：言葉遣いもただ正式的に客観的に書くべきと知って（筆者注：知っていたが）、その実際の表現はこのグループに参加して、様々な文献に触れた後で身につけました。

学習者Li：文章の言葉づかいを特に注意して、わざと覚えて、使ってみます。

学習者H：言葉づかいの特色がわかりますが、自分が論文を書く場合はどうであるかはまだわかりません。頑張ってみます。

上記の学習者Liと学習者Hの記述から、学習者は自身の卒論執筆と関連付けていることが分かる。論文に相応しい言語使用は簡単に身に付けられるものではないが、課題論文の言語使用を観察し、まとめることが、学習者の意識化につながり、この意識化は学習者自身の文献レビュー、執筆する際の表現に反映されるものと期待できる。

4.3 批判的な読みの学び

論文の表現と内容を疑わずに読むことを防ぐため、学習者に批判的に読むよう促した。3回目～7回目の活動のタスクシートで課題論文の「よかった点」と「改善すべき点」をまとめてもらった。前述の表1で示しているように、3回目と4回目の活動の課題論文は全員共通のもので、それぞれ当大学の過去の卒論と、学術雑誌の掲載論文である。以下では、3回目と4回目の課題論文に関して、学習者が具体的にどのような内容に注目して考えながら読んでいたのかを分析する。また、8回目の自己・相互評価の内容から、学習者が批判的な読みについてどのように考えているかを分析する。

4.3.1 学習者が注目した点

3回目の課題論文は当大学の過去の卒論で、卒論の筆者が実習した日系企業

で感じたカルチャーショックについて書かれたものである。表4では、3回目の課題論文を読む際に学習者が注目した点を示している。括弧内の数字は、当該の点が言及された回数と言及された人数である。

表4 学習者が読む際に注目した点（3回目の課題論文を対象に）

学習者が注目した点		項目（回数/人数）	
よかった点	表現が豊かで、文型が豊富（学習者W）； 日本語が上手（学習者H、R、Li）； 言葉が簡潔（学習者L）；	言語表現 (5/5)	言語面 (5/5)
	筆者が経験したことをデータに（学習者H、L、Li、R）	データ (4/4)	研究面 (12/5)
	構想がはっきりしてる（学習者H）； 構造が完備（学習者L）； 問題点を分析してから解決方法を書いた（学習者R）	構造 (3/3)	
	テーマが現実的（学習者W）； 対象が皆に知られている（学習者Li）； 研究範囲が適当（学習者Li）	テーマ (3/2)	
	分類が細かく、内容が充実（学習者W）； 例が充実（学習者Li）	論証 (2/2)	
改善すべき点	分類の根拠は分からなかった（学習者W、L）； 先行研究と引用はあまりなかった（学習者W）； 分析が深くない（学習者H、Li）； 前後のつながりが弱い（学習者H、R）； 原因分析が不十分（学習者L）； 結論が不十分（学習者L）	論証 (9/5)	研究面 (15/5)
	相互理解より中国は日本に学ぶべきようにばかり（筆者注：無条件に中国が日本から学ぶべきだというように） 読み取る（学習者H）； ステレオタイプが強い（学習者L、R）； 日本人のいいところと中国人の悪いところの対照になっている（学習者Li）	メッセージ性 (4/4)	
	データの代表性が欠ける（学習者W、R）	データ (2/2)	

4回目の課題論文は学術雑誌に掲載されているもので、男性の自称詞使用についての調査である。上記と同じように分析を行い、抽出できた項目（表4右側

の「項目」に当たる)を以下に記す。

よかった点 (回数/人数) :

言語面 : 言語表現 (2/2)

研究面 : 研究方法 (5/4)、論証 (5/4)、観点 (1/1)、リサーチクエスション (1/1)

改善すべき点 (回数/人数) :

研究面 : データ (5/4)、研究方法 (2/2)、論証 (2/2)

3回目の先輩の卒業生の卒論、4回目の学術雑誌の掲載論文ともに、学習者は言語面と研究面を評価しながら読んでいくことが分かる。特に研究面において、論証の論理性、データの量や質、研究方法の妥当性、結論のメッセージ性などに学習者の関心が寄せられている。また、言語面においての表現の簡潔さや分かりやすさを学習者は積極的に評価している。さらに、注目された点には共通のものとは異なるものがあり、活動時、指導教員は意識的に「具体的にどういふことか」と問いかけ、グループ全員で共有や再考する場を作った。このように、課題論文が先輩の卒業生の卒論であれ、学術雑誌の掲載論文であれ、学習者はよい点と改善すべき点を意識しながら批判的に読んでいくことが窺える。

課題論文の難易度、課題論文への関心が回によって異なることから、回を重ねることで、回答の質が向上するとは断定できないため、今回の分析では学習者のまとめの変化について分析しなかった。また、3回目課題論文を扱った初回となったが、表4の分析からすでに学習者はある程度の批判的視点を備えていることが窺える。このことから、「読む」活動は、批判的な読みをゼロから養うわけではなく、課題論文の読みとグループメンバーの話し合いの中で、批判的な読みを活性化させ、学習者の理解と思考を深めるところに意味があると考えられる。

4.3.2 学習者の自己評価

批判的な読みについて学習者が8回目の自己・相互評価で語ったこと(筆者記)、最終回の振り返りシートで記述したことを以下に記す。これらのものか

ら、学習者は論文のよし悪しを見分けられるようになり、学習者自身が後で自身の研究を進め、卒論を執筆する際に参考になりそうな内容を意識しながら読むようになっていくと言えらる。

【8回目活動での自己評価】

学習者H : 批判的な眼で読めるようになり、論文の良いところと良くないところがわかるようになってきた。今までは、文章をそのまま学習する気持ちで読んでいた。

学習者L : 自分にとって勉強になりそうなところを探して読めるようになってきたのは、この活動で学んだ方法だ。

学習者Li : 今までは自分の興味次第で論文を読んでいく。今は、自分の研究に参考になりそうな論文を読む。そして言語表現と研究方法に重点をおいて読む。

【最終回の振り返りシート】

学習者H : 文献の読み方の重点は批判的に読むということが大事だと分かりました。最初は、文献を初めから最後まで一文字残らず読む癖がありますが、今は、文献の構成をつかみ、各部分の内容の繋がりを探し、勉強になるところと問題でもあるようなところを発見しながら読みます。

5 まとめと総合考察

以上、卒論作成を支援する実践活動の一部である「読む」活動を紹介し、目標①「論文スキーマを学ぶこと」、目標②「批判的な読みを学ぶこと」をめぐって、学習者が得た学びについて分析した。その結果、「読む」活動を通して、学習者の①「論文スキーマ」が形成・拡大されたことが確認され、論文の構成を大体把握できるようになったことが見て取れる。論文の言語使用についてのスキーマは、語彙、文法、文体などのマイクロレベルと、文章全体の分かりやすさ、文の間の論理性などのマクロレベルのそれぞれで観察でき、意識化されて

いた。また、「読む」活動では、学習者の中で、②「批判的な読み」が活性化されたことが確認された。課題論文は、そのまま表現と内容を鵜呑みにするのではなく、批判的に課題論文の言語面と、論証の論理性、データの量や質、研究方法の妥当性などの研究面を考えながら読まれていた。

以上の目標達成は、①課題論文の読みと卒論作成を連携したデザイン、②グループメンバー間の話し合いによる結果と考えられる。今までの卒論指導は、研究テーマから始まるのが一般的だが、本研究では課題論文の読みと卒論作成を連携させている。その結果、学習者にとって「読む」活動は、卒論作成の一環として認識され、単なる読解活動ではなく、常に卒論につながる活動であると意識されるようになった。活動の目標である論文スキーマ、批判的な読みの視点の獲得において、学習者は課題論文を自身の卒論研究に引き付けることにより、「読む」活動の内容に納得したうえで参加することができたと思われる。「読む」活動で得られた論文スキーマと批判的な読みの視点は、学習者が自身の卒論研究と執筆をする際の自信と動機付けに繋がるだろう。

また、グループメンバー間の話し合いも大きな意味を持っている。「読む」活動では、タスクシート内の個々のタスクや振り返りシートについて、指導教員やグループの仲間と意味を確認し、議論していく中でお互いに理解と思考が深まっていく。このような話し合いの積み重ねの中で、学習者にとって馴染みのない論文のスキーマが形成・拡大され、批判的な読みが活性化されると考えられる。また、4.2.2の「(1) 言語使用の特徴をまとめる課題への認識」で述べた、言語使用の特徴をまとめるタスクの意味についての話し合いは、「読む」活動そのものを活性化するよりメタ的な話し合いになっているのではないかと思われる。このような事例だけでなく、話し合う「読む」活動は、学習者にとって、達成感を覚える場、学ぶ喜びを感じられる場にもなっている。次は学習者Liの話（筆者訳）の一部である。

活動前にはプレッシャーを感じていたが、毎回の活動の後には大きな喜びを感じている。(中略) 実際に何かをやって、ここ(筆者注：この活動)で皆さんと議論し、指摘され、問題を解決できたときに、乗り越えた喜びを感じる。そして、知らなかったことを知るようになって、うれしく思う。(中

略) 悩んでいて困っていたぶん、先生に認められたとき、またはコメントをもらって新しい考えが浮かぶとき、密度の高い喜びを感じられた。

6 終わりに

課題論文の読みと卒論作成を連携させた卒論指導における「読む」活動で、学習者は各自の卒論研究と執筆を意識しながら、主体的に活動に取り組み、課題論文から論文スキーマを学ぶと同時に、課題論文を批判的に読むことができた。また、各自が論文スキーマと課題論文への批判を事前にまとめ、それをグループ内で発表する中で、グループメンバーや指導教員の感想を聞き、質問に回答するといったプロセスの積み重ねが、各自の理解と思考を深めることに役立った。こうした書く活動と連携させた読む活動、グループ活動における話し合いが、論文スキーマの形成・拡大、批判的な読みの活性化において有効である結果は、アカデミック・ライティング教育にも、中国の日本語専攻における卒論指導にも参考になると考える。

本研究では学習者にどのような学びがあったのかを分析してきたが、同じグループに所属していた指導教員、大学院生にはどのような変容があったか、また、「読む」活動は具体的にどのように卒論作成全体につながっているのかを次なる課題として探りたい。さらにこのような「読む」活動を、卒論の時期になってから慌てて行うのではなく、大島(2009)の指摘のように、日本語カリキュラム全体における位置付けについても検討していきたいと考えている。

〈早稲田大学大学院生〉

注

[注1] …… 本研究は、中国教育部人文社会科学研究一般項目「対話に基づいた日本語科における卒業論文指導の実践研究」(2009年、課題番号09YJA740040、研究代表者：陳俊森)の研究助成による成果の一部である。

[注2] …… グループ活動の記録について、主に8回目の自己・相互評価の際のデータを使用した。しかし、他のメンバーに対して「頑張った」のような漠然とした相互評価が多かったため、分析には自己評価のデータを中心に使用した。

[注3] ……… この点に留意して、後期に行った卒論作成のための支援活動では、学習者にこれらの項目に関する課題を与えた。

参考文献

- 秋田喜代美 (2006) 「8. テキストからの学習」秋田喜代美 (編著) 『授業研究と談話分析』 pp.110-122. 放送大学教育振興会
- 大島弥生 (2009) 「学部留学生に対する論文読解の支援の試み—論文スキーマの育成をめざして」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 1, pp.48-56. アカデミック・ジャパニーズ・グループ
- 小川貴士 (2006) 「内包された読者と伸展するテキスト—読みのテキストを学習者が創る活動についての試論」リテラシー研究会 (編) 『リテラシー2—ことば・文化・社会の日本語教育へ』 pp.71-81. くろしお出版
- 佐藤勢紀子 (2009) 「サンプル論文で学ぶ論文作成の技法—「研究のための日本語スキル」授業報告」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 1, pp.37-47. アカデミック・ジャパニーズ・グループ
- 館岡洋子 (2011a) 「第Ⅱ部第2章「対話」から考える」細川英雄・館岡洋子・小林ミナ (編著) 『プロセスで学ぶレポート・ライティング—アイデアから完成まで』 pp.107-132. 朝倉書店
- 館岡洋子 (2011b) 「協働による学びがはぐむことばの力—「教室で読む」ということをめぐって」『早稲田日本語教育学』 9, pp.41-49. 早稲田大学日本語教育研究科
- 二通信子 (2006) 「アカデミック・ライティングにつながるリーディングの学習」門倉正美・筒井洋一・三宅和子 (編) 『アカデミックジャパニーズの挑戦』 pp.99-113. ひつじ書房
- 細川英雄 (2008) 『論文作成デザイナーテーマの発見から研究の構築へ』 東京図書
- 楊秀娥 (2011a) 「卒論指導における「読む」活動の試み—中国のある大学での実践の分析から」『実践・研究・実践研究を問い直す 2011年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』 pp.41-44.
- 楊秀娥 (2011b) 「日本語科大学生の卒業論文作成の実際」劉利国 (編) 『日本文化論叢』 6, pp.386-397. 大連理工大学出版社
- 吉田美登利 (2006) 「分析的読解を取り入れた文章表現活動」『小出記念日本語教育研究会論文集』 14, pp.67-80. 小出記念日本語教育研究会
- 脇田里子 (2009) 「論理的思考を鍛えるための批判的読解」『同志社大学日本語・日本文化研究』 7, pp.17-31. 同志社大学日本語・日本文化教育センター