

日本人大学生の学部後半における文章作成技能獲得の様相 —工学系専攻の大学院生による作文自己訂正から—

山路奈保子¹、因京子²、藤木裕行³

日本語母語話者大学生の文章作成技能の獲得を支援する方法の開発を旨とし、学部後半の文章作成技能獲得状況とそれに伴う認識の変化を把握するため、工学系専攻の学部から大学院に進学した直後の学生に対し、本人が学部3年生時に書いた作文の問題点を指摘するコメントと、同一主題による作文の作成を求めた。作文から文章作成技能が向上したと判断された学生に対しては、自己評価と獲得過程についての自己認識を問うインタビューを実施した。コメントには、根拠の弱さや説明不足の指摘、冗長さの整理やより適切な語・語句への提案がみられ、思考と言語表現の両面で厳密さ・明確さへの意識が高まったことが観察された。大学院進学直後の作文では、全体構造が重層化し、それがメタ言語表現などによって明示されており、学術的文章らしい特徴を強めていた。内容も、議論や判断の前提の記述が出現し、主張に至る推論の各段階が詳細に提示されるなど、議論の過程を読者と共有するために有用な記述が増加していた。インタビュー調査では、学術的文章らしい構造や表現の使用が、単に模倣や形式遵守の意識からではなく「受け手の理解を得られる効率的な伝達の要件」として内面化されていること、受け手への配慮の重要性を認識する上で「自分の表現意図が通じない」という失敗を含む対人コミュニケーションでの経験など、学術的文章執筆以外の経験が有用に働いていることが示唆された。

キーワード：日本人大学生、文章作成技能、自己修正、全体構造

1. はじめに

本研究は、日本語母語話者の大学生が学部における教育を通じて実務的文章作成技能を獲得していく過程を明らかにすることを目的とする。学部学生に対しては、初年次の導入教育においてレポートや論文作成のためのスキル獲得が図られることが多い。しかし、初年次教育のみで十分な文章作成技能獲得へと導くことは難しい。高等教育における文章作成技能獲得への支援は、レポートや論文など典型的な学術的文章作成のみを目標とするのではなく、関連する文章ジャンルや話し言葉におけるスキルとも関連させ¹⁾、「社会に出て自律的に生きていける市民」²⁾としての自己の確立に向かって、学部・大学院を通じて長期的に行うことが

望ましいと考えられる。学生に対し、どの段階でどのような刺激や支援を提供することが必要かを認識するためには、学生の長期的変化を観察する必要がある。

学部学生の文章作成技能獲得状況については、新入生対象のライティングコースでの観察を中心に報告例があるが(因・山路³⁾、大島⁴⁾など)、ライティングに特化した授業による成果に限定されない、大学における学生の諸活動全般を通じた文章作成技能の長期的変化を観察した研究は少ない。

山路ほか⁵⁾の学部3年生を対象とした調査では、学部教育前半における専門的文章との接触と、書く行為を通じた目上の読み手とのコミュニケーションが影響していることが示唆された。これは、学術的文章の作成技能獲得が専門職業人コミュニティの一員たる自己認識の形成とともに進む可能性を示していると考えられる。学部教育後半、特に卒業研究・卒業論文作成において集中的に得られる学術的文章作成の経験は、学

¹室蘭工業大学国際交流センター准教授

²日本赤十字九州国際看護大学看護学部教授

³室蘭工業大学大学院工学研究科もの創造系領域教授

術的文章の作成技能に変化をもたらすと同時に、専門職業人コミュニティのメンバーのあり方、および、それを保証する「表現」「伝達」のあり方についての認識に変化を生じさせるかもしれない。

本稿では、卒業研究と卒業論文作成を含む学部教育後半における教育や経験が文章作成技能におよぼす影響を、学部3年生時と大学院進学直後に書かれた同一主題の作文の比較とそれらに対する自らのコメント、および2つの作文に対する自己評価と文章作成技能獲得過程を問うインタビュー調査により明らかにする。

2. 調査の概要

作文課題は、因・山路³⁾と同様の課題、すなわち「札入れ部分が二つに分かれている財布に1000円、5000円、10000円の3種の札をどのように入れるのが最も合理的か、理由とともに述べなさい」というものである。この課題は、「財布と札」という日常的・具体的な対象物を題材としているが、抽象化すれば「A、B、Cの3種類のを2つの場所に分別して保管・使用する必要がある場合、それぞれの性質と想定される使用状況とに基づいて、AB/C、A/BC、B/ACのいずれの分別が最も合理的かを主張する」という論証を求めるものである。対象物の性質と使用状況に関する情報が個人によって偏ることがないため、新たな情報収集を必要としない。また、主張の選択に個人や社会的集団の利害などが影響することも考えにくい。したがって既存知識・情報収集力の個人差やその他の背景的事情に影響されることがなく、論証の過程およびそれを言語化する技能のみを測ることが可能である⁶⁾。

調査対象者は、筆者のうち2名の所属する大学の工学部機械系学科に2009年4月に入学し、2013年に同大学大学院博士前期課程に進学した日本語母語話者の学生である。技術者に必要な文章作成技能の習得を目的とした3年次必修科目「コミュニケーション技法」の2011年4月の第1回講義において、講義終了前20分程度でこの課題による作文を書き（作文1）、6月に行われた同講義の最終回においてその作文を見直して自らコメントを付したうえで（「修正時コメント1」）、自己修正を行った（作文2）。その後、学部4年での研究室配属と卒業研究・卒論執筆を経て大学院博士前期

課程に進んだ25名に対し、進学直後に作文1と作文2を返却して、作文2に直接書き込む形で問題点にコメントを施し（「修正時コメント2」）、かつ、同主題の作文（作文3）を作成するよう求め、24名から協力を得た。さらに、協力者のうち、後述する観点から文章作成技能に大きな変化があったと見なしうる学生4名を対象に半構造化インタビューを実施した。主な質問内容は①2つの作文の自己評価、②文章作成技能が向上した要因、の2点である。インタビュー対象者にはあらかじめ本人の書いた作文2、作文3を送付し、質問内容を予告しておいた。図1に収集したデータの種類と調査時期を示す。これらの収集データのうち、本稿で分析の対象とするのは、図1中に太線で囲って示した4点である。調査対象者の作文修正における意識を知るために、提出された24名分の修正コメント2を分析し、学部教育後半の経験による影響を観察するために、同じ24名の作文2と3を比較する。さらに、対象者自身の文章作成に関する意識と文章作成技能獲得の過程に対する自己認識を知るために、インタビューで語られた内容の分析を行う。なお、すべての調査対象者に対し、調査結果を研究データとして使用する旨の説明をし、了承を得ている。

3. 結果と考察

3.1 修正時コメント

作文2に書き込まれた修正時コメントの文言を分類し集計した結果を次頁表1に示す。コメントには、「理由になっていない」「なぜ～なのか示されていない」などといった根拠の弱さや説明不足の指摘（11名）、話し言葉から書き言葉への訂正を含めた適切な

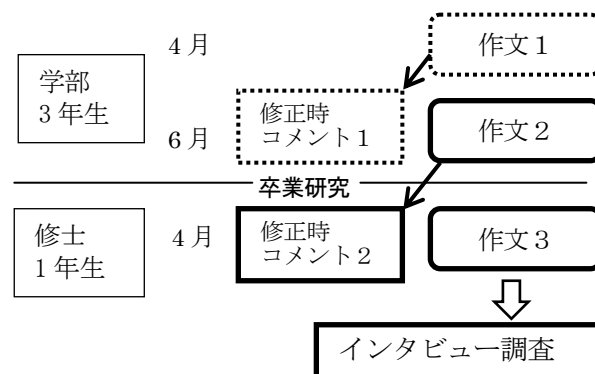


図1 収集したデータ

表1 修正時コメント

コメント内容	人数
根拠の弱さや説明不足の指摘	11
より適切な語・語句への修正	11
冗長さの指摘	8
表現の重複の指摘	5
段落の修正	5
全体構造に関する指摘	4

な語・語句への修正>(11名)、「文が長すぎる」との指摘や不要なモダリティ表現を削る修正を提案するなどの<冗長さの指摘>(8名)が多く見られた。その他、表現に関しては「～と考えられる」など同じ表現の繰り返しを指摘し他の表現への入れ替えを提案するなどの<表現の重複の指摘>(5名)もあった。思考と言語表現の両面で厳密さ・明確さへの意識が強化され、簡潔で学術的文章らしい表現への志向が高まったことがうかがわれた。

表1に示した通り、修正コメント上では段落の切り替えの修正や全体構造の不備の指摘は多くなかったが(それぞれ5名、4名)、次節に述べるように、実際に書き直した作文3では、作文2から段落を増やしたり全体構造を変更したりしたものが多く見られた。全体構造の適切性への意識は強化されたものの、その変更は作文の全面的見直しを伴うため、元の文に書き込む形のコメントには反映しにくかったものと思われる。

3.2 作文2と3の比較

作文全体の長さをみると、文字数の平均では作文2が266.3、作文3が316.7で、全体としては長くなる傾向であったが、個別の作文をみると、文字数が増えたものが14、減ったものが10あり、修正の結果より詳しい記述になったものと、より簡潔な記述になったものに分かれた。

作文2と作文3それぞれの段落数を表2に示す。作文2では段落分けを全くしなかったものが多く見られたが、作文3では3段落または4段落としたものが多

表2 段落数(数字は人数)

	作文2	作文3
1段落	7	4
2段落	5	3
3段落	5	9
4段落	4	6
5段落以上	3	2

表3 作文の構成要素と例(作文3より抜粋)

構成要素	例
主張	札入れ部分が2つに分かれている財布を使用する際には、千円札のみと5千円札と1万円札の組に分けるのが最も合理的である。
根拠	その理由として、これら3種類の札の中で最も使用頻度の多い札は千円札であり、取り出す際に他の札と混合すると使用しにくいからである。
前提	日本で主に使用される紙幣には1万円、5千円、千円の3種類がある。
宣言	札入れ部分が2つに分かれている財布に3種類の札を入れる場合、どのように入れるのが最も合理的であるか以下に述べる。

く、内容のまとまりに対応する段落を形成する必要があることへの意識の高まりがうかがわれた。

次に、全体構造を観察する。作文に現れる要素として、どのような入れ方が合理的かを述べる「主張」とその「根拠」の2つはいずれの作文にも必ず入っていたが、それらの前に条件や論点を整理する「前提」や「～について述べる/考察する」といった「宣言」を入れているものがみられた。表3にこれらの要素の典型例を示す。このほかに、主張にあてはまらない例外について述べる「補足」が加わるものも少数見られた。

観察された全体構造を表4に示す。作文2、3ともに「主張-根拠-主張」という構造をとったものが最

表4 全体構造(数字は人数)

構造	作文2	作文3
主張-根拠-主張	8	7
主張-根拠	3	4
根拠-主張	3	0
宣言-根拠-主張	3	4
宣言-主張-根拠-主張	2	1
前提-主張-根拠	1	0
宣言-主張-根拠	1	0
主張-前提-根拠-主張	1	1
根拠-主張-補足	1	0
宣言-根拠-主張-補足	1	0
前提-宣言-根拠-主張	0	2
宣言-前提-根拠-主張	0	1
前提-根拠-主張	0	1
前提-宣言-主張-根拠-主張	0	1
前提-根拠-主張-根拠-主張	0	1
根拠-主張-補足-主張	0	1
宣言を含む	7	9
前提を含む	2	7
主張で終わる	17	20

多であったが、作文3では「宣言」や「前提」を付加したものが増え、構造が重層化する傾向が見られた。特に「前提」を書いたものは、3年生時に書いた作文2では2件であったが、大学院進学後に書いた作文3には7件に増えた。また、作文3では末尾に主張を置いたものが増え、「主張-根拠」というパターンをとったもの以外はすべて末尾に主張を述べる構造となっていた。こうした構造の変化には、冒頭に背景と目的を述べ、検証を行い、末尾に結論を述べるという学術的文章の構造に近づけようという志向がうかがえる。

一文ごとの特徴を観察すると、冗長な表現や同じ表現の重複が作文3では少なくなり、一文あたりの字数が作文2と比較して10%以上減ったものが10例と、ここでも簡潔な表現への志向がうかがえた。ただし、主張を述べる最後の文のみ長くなる傾向があり、作文2、3とも末尾に主張をおいた16例のうち、12例で最終の文の字数が増加していた。末尾に置かれた主張の文が、作文2では文脈に依存して省略された記述になっていたが、作文3では必要な要素を一文の中にすべて漏らさず述べるよう改めたものが多く見られた。

「根拠の説得力」という点では作文2と3との間に大きな違いは観察されなかった。しかし「どのような状態が実現／解消すれば合理的と言えるか」という議論・判断の前提や判断基準の提示のしかたで違いが見られた。前頁表3中に示した「根拠」の例でいえば「取り出す際に他の札と混合すると使用しにくい」という部分が合理性の判断基準にあたる。こうした基準を示さずに「最も使用頻度が高いのは千円札だからである」と書いただけでは使用頻度が高いものを独立させることでどのような望ましい状態が実現するかが明らかでなく、根拠の説明として不十分であり、基準を記述しなければならぬ。このような合理性判断の前提・基準を作文3において新たに示したものや、より精密に記述したものが多く見られた(11名)。主張に至る推論の各段階に対する意識の精緻化、および、それを読者に示す必要性の認識が進んだことがうかがわれた。その他、作文3では「宣言」の箇所以外にも新たにメタ言語表現を使用し論証の各段階を明示化した例が見られた(6名)。

表5に学生2名による作文の例を示す。いずれも作

表5 学生による作文の例

<p>【学生A】作文2</p> <p>一方の札入れ部に1000円札と5000円札を、もう一方の札入れ部に10000円札を入れることが合理的である。まず、一つの札入れ部に2種の札があっても、分けて入れることで取り出す手間がかからなくなる。10000円札を使用すると、お釣りをもらうときに1000円札と5000円札をもらうことがある。この時、両者をしてもらう札入れ部が同じであれば、収納されていた両者の間に、<u>そのまま収納することができる</u>。これが、この方法が合理的であるとした最大の理由である。</p>
<p>【学生A】作文3</p> <p>財布の二つの札入れ部分を使い分ける合理的な方法を述べる。<u>それは複数の紙幣を同一の札入れ部分に入れることで生じる不都合をより少なくする収納方法である</u>。今回は紙幣の取出しと収納の二つの場面に着目する。なお、紙幣の種類における使用頻度の違いは保有者に依存するため考慮しない。</p> <p>まず、<u>紙幣を取り出すときについて考える</u>。二つの札入れ部分を使えば、3種類の紙幣を1種類と2種類に分けて入れておくことができる。これらをそれぞれ札入れ部分A、札入れ部分Bとする。そうすると、札入れ部分Aでは紙幣の取出しにおける問題は生じない。一方、札入れ部分Bでは、<u>2種類の紙幣が混ざっている状態では取り出しにくい</u>。逆に言えば、紙幣を各種類で二分することで、それぞれの端から必要な枚数を取り出すことができる。</p> <p>次に、<u>紙幣を収納するときについて考える</u>。まず、札入れ部分Aでは、難なく紙幣を収納できる。また、上述のように札入れ部分Bで2種類の紙幣を分けておくと、各種類の紙幣を同じ種類の端から入れていくことができる。ただし、<u>入っている紙幣が多すぎると新たに紙幣を入れにくくなるかもしれない</u>。それを避けるため、保有する枚数が最も多い紙幣を札入れ部分Aに入れることで、二つの札入れ部分における紙幣枚数の偏りを幾分緩和できる。</p> <p>以上より、一方の札入れ部分に保有枚数の最も多い紙幣を入れ、もう一方の札入れ部分に残りの2種類の紙幣を入れる収納方法が最も合理的であると考えられる。</p>
<p>【学生B】作文2</p> <p>1000円、5000円、10000円、この3種類の札の最も合理的な分け方は、1000円の組と5000円・10000円の組で分ける方法である。日常生活の中で最も多用する1000円とあまり使用しない5000円、10000円に分けることで、<u>買い物の際札を探すという行為を短縮することができる</u>。</p> <p>よって、この分け方が最も合理的である。</p>
<p>【学生B】作文3</p> <p>現在、日本には千円札、五千円札、一万円札、計三種類の札がある。我々はこれらの札を携帯する際、財布を用いる。財布の構造として、我々が一般的に使用するものは、札入れ部分が二つ付いている場合が多い。</p> <p>この札入れ部分に関して明確な使用方法が記載されている文献等は存在しない。そこで、札入れ部分について考察し、札の合理的な分け方を検証してする。(筆者注：原文ママ)</p> <p>検証方法として札の使用頻度の観点から注目する。三種類の札の中で最も頻繁に使用するものは千円札であり、次に五千円札、一万円札の順に続く。つまり、財布の出入りが最も多い札は千円札である。</p> <p>このことから、<u>使用頻度の高い千円札と他の札を同じ箇所に入れると財布から千円札を取り出す際に不便となる</u>。</p> <p>よって、千円札を財布の札入れ部分に独立させて入れる方法が最も合理的であると言える。</p>

表6 インタビュー対象者の作文における構造の変化

A	主張-根拠 → 宣言-前提-根拠-結論
B	主張-根拠-主張 → 前提-宣言-根拠-主張
C	主張-根拠-主張 → 前提-宣言-主張-根拠-主張
D	宣言-根拠-主張 → 宣言-根拠-主張 (変化なし)

文2に比べ作文3で構造が重層化し、合理性の判断に関する記述が精密化し（下線部）、メタ言語表現の新たな使用が見られる（点線部）。

学生Aの場合、作文2では段落分けがされていなかったが、作文3は4段落に分かれた。構造は作文2では「主張-根拠」であったが、作文3では「宣言-前提-根拠-主張」となっている。合理性の判断基準については、作文2では根拠を述べる途中で「取り出す手間はかからなくなる」「そのまま収納することができる」と提示されているが、作文3では議論に入る前の前提部分で「それ（合理的な収納方法）は複数の紙幣を同一の札入れ部分に入れることで生じる不都合をより少なくする収納方法である」と述べられており、何を以て合理的と見なすかを示したうえで、根拠を述べる中で具体的な「不都合」に言及している。根拠を述べる中間の二段落では、「まず、紙幣を取り出すときについて考える」「次に、紙幣を収納するときについて考える」と、メタ言語表現を用いて「不都合」が生じる可能性のある場面を提示してから議論に入っている。

学生Bの作文は2段落から5段落へと増え、構造は「主張-根拠-主張」から「前提-宣言-根拠-主張」へと変わっている。「検証方法として札の使用頻度の観点から注目する」と、語の使い方が不正確ながらメタ言語表現を使用している。また、合理性の判断に関する記述が、作文2の「買い物の際札を探すという行為を短縮することができる」という漠然とした記述から、作文3の「使用頻度の高い千円札と他の札を同じ箇所に入れると財布から千円札を取り出す際に不便となる」と、十分とは言いがたいものの、より具体的で精密な記述となっている。

3.3 インタビュー調査

前節に述べた作文2、3の差異の観察に基づき、合理性の判断基準に関する記述が明らかに精密化し、かつメタ言語表現の新たな使用が見られた学生4名（以

表7 誰に卒論指導を受けたか

A	指導教員
B	先輩（1名+自主的に複数）→ 指導教員
C	指導教員
D	先輩（M1:2名→M2:1名→D）→指導教員

下学生A、B、C、Dとする。うち学生A、Bの書いた作文は3.2で例として示した）に協力を依頼して、半構造化インタビューを行った。4名のうちA、B、Cの3名の作文については全体構造の面でも変化があった。4名の作文の構成がそれぞれどのように変化しているかを表6に示す。A、B、Cの作文はいずれも「前提」や「宣言」を含む学術的文章の構造となっている。

この4名はそれぞれ異なる研究室に所属している。卒業論文の文章表現面での指導の受け方を尋ねたところ、表7に示すように、A、Cは指導教員による直接の添削指導、B、Dは複数の先輩から指導を受けた後に最終的に指導教員による指導を受けていた。Bは直接指導を受けるべき同じ実験グループの先輩の他、他グループの先輩にも自主的に指導を求めたと述べ、その理由を論文の文章が研究に関する情報を共有していない人でも理解できるものになっているか確かめるためであった。

自己評価として、作文3で改善された点は何かを尋ねたところ、Aは「文章の構成」、Bは「文の流れ」「起承転結」、Dは「起承転結」というように、文の全体構造の面での改良を第一に挙げた。A、B、Dが構造面で

表8 構造とわかりやすさ

<p>【A】 基本的なところで、3年生の時ではできていなかったと思うんですけど、文章の構成ですね、まず。構成や展開がわかりやすくないと。／論文だと長い文章なので、構成を、どこでどの情報を入れるかだとか、どうしたら読んでいる人が順番に理解していくかっていうので、まず構成ですね。／ちょっとした基本的なところを押さえれば、ぱっと見で見やすくなりますし、基本的な要素を入れれば読みやすいかなと。</p> <p>【B】 1回目は流れというか、文章の全体から何が言いたいのか伝わりづらいかなど感じまして。それで起承転結を意識して2回目を書きました。／全体で何が言いたいのが一目見てぱっと分かる文章であることがいい文章なのかなと。</p> <p>【D】 たしかにこっち（作文3）のほうが、自分でもわかりやすいなど。（わかりやすさの要因は？との質問に対し）起承転結じゃないですけど、導入書いて、それが「起」ですよ。で、「承」を書いて、「転」のところでいちばんのポイントをおさえて、で、結論を述べるという形態が、成功したのかなと</p>

表9 「伝わりにくさ」の経験

【A】会話ですと、留学生に英語で話しているときはよけい身振り手振りも必要なので、何とか伝えなきゃという気持ちを作られましたね。あと先生との研究ミーティングでは、自分で勉強して調べたりしたことを正しく伝えなきゃいけないので、いろんな資料を準備したり、いっぱい質問があったら、どの順序で説明したら先生がわかりやすいかとか、いろいろ考えた方が効率がいいですね。

【B】(就職活動で)面接練習とかしてても、相手から質問されて、答えて、で、「これはどういうことですか」という、またクエスチョンが来て、質問と答の行き来が多いなと感じ始めて、できれば一つのキャッチボールで完結させたい、納得させたいということを感じました。/最初にゼミをやってみたときに、ほんとに、相手を全然納得させられないと言いますか、自分でも、パワーポイントのスライドの流れっていうのを見ていっても、前後のつながりとか、(中略)しゃべればわかると思うんですけど、目視だと全然伝わらないなというのを客観的に感じまして、…

【C】(添削された前刷りの原稿を示して)あとも、「図から分かるように」とか始めちゃってるんですけど、どこを見たらわかるのかってのをちゃんと自分で言ってあげないと、相手はわからないんだなあ。だから、こっちの文章(作文3)では、たぶん、こういうふうに考えているからこうしますっていう、考えている状況だとかいったものを示すように変わってきたんじゃないかなと/「何が」「何を」(と指導教員に赤を入れられて)なんて、「いや、わかるでしょ?」と思ってしまうんですけど。でも第三者から見たらちょっと違うイメージの共有になってしまうのかなって、今では思うんですけど

の改良に言及した箇所を抜粋して表8に示す。3名はいずれも「構造」を「わかりやすさ」と関連づけて述べており、学術的文章の構造を単に遵守すべき形式上のルールとして模倣しているのではなく、それが読み手の理解の順序に沿った展開であるとしてとらえていることがうかがえた。このような文章構成のしかたが身についた要因としては、卒業論文作成および多くの学術的論文との接触経験のほか、Dは3年生時の実験レポートで定型の形式を徹底して繰り返させられることにより「体で覚えた」ことを挙げた。

Cは構造には言及せず、書かれていないことを推測するという負荷を読み手にかけない詳細な記述になっていることを第一に挙げた。

合理性の判断基準が新たに示された点については、A、C、Dが指摘し(A:「この収納方法はどういう特徴がありますよっていう文章を入れたりですとか、」C:「どういのがゴールだとかってことも言うようになってます」D:「こっち(作文3)は合理的とは何かをちゃんと書いてますね)、議論の前提となる判断基準を示すことの意義を明確に認識していた。Bは合理性については直接言及しなかったが、論述の方法の変更について「いったんネガティブなことを言うて(=不便となる入れかたに言及して)ポジティブなことを言うて、その幅分、相手を納得させられるかな」と評価した。

メタ言語表現の使用については、Aは「前置きであったり、特徴を述べたりとか、そういったところはちょっと、気遣いになっているのかなと思います」と述べたが、他の3名はインタビュアー側から誘導しても言及せず、直接指摘したところ、「言われてみればそうだ」といった反応であった。そのうちCは「話の概要を大雑把に言うてから詳細を述べるようにしたほうが理解しやすい」ということを意識したと述べたが、BとDは自分では意識せず、自然とそうするようになったようだと言った(B:「研究室のプレゼンテーションでこういう文を多用するので、そういうところから身についたのかな」D:「学術論文だとよく出てくる書き方なので、自然と自分もそうするようになってますね)。論述の型としてメタ言語表現を意識的に用いたのではなく、理解しやすさを追求した結果としてそのような表現が現れたと考えられる。

文章力が向上した要因について尋ねると、A、B、Cは自分の意図したことが伝わりにくい状況を経験し、効率的な情報伝達には受け手側の理解に対する配慮が必要だと感じたことを挙げた。該当箇所を表9に示す。3名とも研究活動上の経験に言及し、Cは学術的文章の添削を通じて、自明と思っていた内容が読み手にとっては必ずしも自明ではないと知ったという、文章でのコミュニケーションの経験を挙げたが、Aは指導教員との研究打ち合わせ、Bはゼミでの発表と、口頭でのコミュニケーションにおける経験を挙げた。いずれも情報伝達のための時間に制約があるため、伝達目的と内容の明確化、情報の受け手をもつ既存知識への配慮と伝達内容の取捨選択など、情報伝達の効率を意識せざるを得ない状況において得られた経験である。その他、Aは研究室の留学生との英語による会話、Bは就職のための面接練習も挙げている。いずれも、共有される前提を明示する必要のない親しい相手との日常的なコミュニケーションとは異なり、聞き手の理解への配慮を欠くと「意図が理解されない」という結果となり

やすい場面である。文章作成技能の向上には、文章の批評や添削指導などの明示的指導だけでなく、書面か口頭かを問わず、日常とは異なる場における対人コミュニケーション上で困難を経験することが有用に働くことを示唆するものである。

4. まとめ

本研究では、学部後半の文章作成技能獲得状況とそれに伴う認識の変化を把握するため、大学院進学直後の学生に対し、学部3年生時に書いた作文の問題点を指摘するコメントと、同一主題による作文の作成を求め、さらに文章作成技能が向上したと判断された学生に対しては、獲得過程についての自己認識を問うインタビューを実施した。コメントおよび作文からは、(1) 論述に適した全体構造への志向の強化、(2) 議論の過程を明示し読者と共有する必要性への認識の強化、およびそれに伴う思考と言語表現の両面での精密さ・明確さに対する意識の強化、(3) 簡潔で学術的文章らしい表現への志向の強化が観察された。インタビュー調査の結果からは、(4) 論文的な構造や表現が「受け手の理解を得られる効率的な伝達の要件」として内面化されており、それが学術的文章との接触の繰り返しによりもたらされていること、(5) 読者に対する配慮の重要性を認識する上で、さまざまな対人コミュニケーション場面における「自分の表現意図が通じにくい」経験が有効であることが示唆された。

学部後半における教育や研究活動の経験によって文章作成技能の獲得が促進されることは明らかである。ただし、大学院進学直後の学生の文章表現には語彙の選択や使用法に生硬な部分が依然として見られ、さらなる文章作成経験の積み重ねが必要と思われた。

5. 今後の課題

文章作成技能の獲得には、初年次導入教育だけでなく学部教育全体を通じた指導が必要である。今回の調査では学部後半の教育や研究活動の経験がもたらす効果を観察したが、初年次および学部前半における指導や経験が学部後半での変化にどのように影響しているかは、今回の調査からは明らかになっていない。

長期的な文章作成指導のありかたについては、今回

インタビューで重要な示唆を得ることができた。インタビュー対象者の1人である学生Aは、3年生時に書いた作文2を自ら批評する活動を通じて「これじゃだめだなっていう危機感」がわき、作文3を「しっかり書きたい」と思ったと述べた。このような長期にわたる自己観察・自己評価活動の機会を提供することが、文章作成技能獲得の動機づけとして有効に働く可能性もある。

今回の対象者は機械工学専攻の学生であり、実験レポートを書く、研究室で先輩と組んで指導を受けながら実験を行うなど、他の専攻とは異なる経験をしている。また、大学における専門と社会に出てからの職業との関連が比較的強く、大学における研究活動で求められるコミュニケーション技能が社会人となってからも有用であることを認識しやすいと考えられる。したがって、今回の調査結果が日本語母語話者の大学生に普遍的に当てはまるかどうかは明らかではなく、それを検証するには、今後さまざまな専門の学生に対して幅広く調査を行っていく必要がある。

付記

本稿は第16回専門日本語教育学会研究討論会(2014年3月1日)における発表内容を発展させたものである。また本研究は科学研究費補助金(平成23-26年度基盤研究B、課題番号23320104「研究成果の日本語による受信発信の支援を目指したニーズ調査とリソース開発」、研究代表者:大島弥生)からの助成を受けている。

参考文献

- 1) 村岡貴子・因京子・仁科喜久子: 専門文章作成支援方法の開発に向けて: スキーマ形成を中心に, 専門日本語教育研究, 第11号, pp. 23-30 (2009)
- 2) 三宅和子: 「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(編) アカデミック・ジャパニーズの挑戦, ひつじ書房, pp. 189-204 (2006)
- 3) 因京子・山路奈保子: 日本人学部1年生の論文構造スキーマ形成過程の観察, 専門日本語教育研究, 第11号, pp. 39-44 (2009)
- 4) 大島弥生: 大学生の文章に見る問題点の分類と文章表現

能力育成の指標づくりの試み—ライティングのプロセス
における協働学習の活用へ向け—, 京都大学高等教育研
究, 第 16 号, pp. 25-36 (2010)

5) 山路奈保子・因京子・藤木裕行: 日本人大学生の書き言
葉習得—初年次と 3 年次における調査結果の比較から—,

専門日本語教育研究, 第 15 号, pp. 47-52 (2013)

6) 山路奈保子・因京子: 論証の「厳密さ」に対する大学新
入生の意識を向上させるには, 北海道言語文化研究, 第 9
号, pp. 63-74 (2011)

How Japanese Undergraduates' Skills in Academic Writing Develop in the Latter Undergraduate Years: From Analysis of Self-correction by Graduate Students in Engineering

YAMAJI, Naoko¹ CHINAMI, Kyoko² FUJIKI, Hiroyuki³

¹Center for International Relations, Muroran Institute of Technology

²Faculty of Nursing, The Japanese Red Cross Kyushu International College of Nursing

³College of Design and Manufacturing Technology, Graduate School of Engineering,
Muroran Institute of Technology

With a view to finding useful information for developing assistance for Japanese speakers' acquisition of academic writing skills, we tried to grasp how students acquire skills and how their awareness deepens in their latter undergraduate years by looking into novice graduates' comments on the compositions they had written as juniors and their revisions as graduates. Also, interviews to those who showed remarkable progress were analyzed. The comments revealed strengthened regard for precision and clarity both in thinking and expressing, in terms of criticism against weak evidence and inadequate explication, proposal for reduced redundancy and alteration for academic vocabulary. The graduates' revisions were more academic in that they were of highly stratified structure, made explicit by use of *meta* phrases and discourse markers. The contents were also more academic in that they included explicit mention of presupposition and detailed descriptions of each stage of reasoning, which were likely to facilitate the reader's understanding. The results of interviews showed that observed improvements in expression were motivated not by mere conforming to models and rules but by internalized appreciation of effectiveness, and that various interpersonal experiences including failures enhanced awareness of importance of consideration for the recipients of the message.

Keywords: Japanese speaking students, academic writing skills, self-correction,
structure of composition