

日本とウズベキスタンを対象とした
異文化間レトリック研究
—論証文における文章と文章観の多様性—

近藤 行人

目次

序

第1章	序論	… 1
1.1.	研究の背景と問題意識	… 1
1.2.	本論文の目的	… 2
1.3.	本研究の構成	… 3

第1部

第2章	対照修辞学から異文化間レトリックへ	… 5
2.1.	対照修辞学から異文化間レトリックへ	… 6
2.2.	学習者が書いたテキストを対象とし、語用論的転移を扱った研究	… 12
2.2.1.	群間比較	… 12
2.2.2.	書き手内のL1とL2の比較	… 13
2.2.3.	双方向性	… 15
2.2.4.	まとめ	… 17
2.3.	Small Culture を考慮して文章の異なりと共通性を見出す研究	… 18
2.3.1.	同じ言語で異なる文化の影響	… 18
2.3.2.	目標言語の教育によって文章の変化が見られることを示した研究	… 19
2.3.3.	Small Culture を考慮した研究	… 20
2.3.4.	まとめ	… 20
2.4.	教育の異なりによるライティングへの影響	… 20
2.4.1.	言語科目の教科書の分析	… 21
2.4.2.	文化の異なりと作文教育	… 23
2.4.3.	まとめ	… 24
2.5.	アカデミックジャンル	… 24
2.6.	読み手による調節	… 25
2.7.	結語	… 28

第3章	本研究の目的	… 31
3.1.	本研究の位置づけ	… 31
3.2.	研究1及び研究2の目的	… 32
第2部	研究1	… 35
第4章	論証文分析の枠組み	… 36
4.1.	論証の分析	… 36
4.1.1.	論理学における論証分析の枠組み	… 36
4.1.2.	トゥールミンモデルによる論証の分析	… 37
4.1.3.	論証の分析における機能的単位の検討	… 38
4.2.	論証文分析の枠組み	… 39
4.2.1.	論証文の文章構成	… 39
4.2.2.	説得性の分析	… 41
4.2.3.	まとめ	… 42
第5章	研究方法	… 44
5.1.	データ収集	… 44
5.1.1.	研究参加者	… 44
5.1.2.	論証文の課題	… 48
5.1.3.	データ収集の手順	… 48
5.2.	一次データに行った処理	… 49
5.2.1.	ウズベク語作文の翻訳	… 49
5.2.2.	アイデアユニットへの分割	… 50
5.2.3.	アイデアユニット分割の一致率の検討	… 50
5.3.	まとめ	… 51
第6章	文章構成	… 53
6.1.	先行研究	… 53
6.1.1.	日本人が書く日本語の文章の文章構造	… 53
6.1.2.	ウズベキスタン人の書き手の文章構造	… 55
6.1.3.	日本語学習者の文章構造	… 56
6.2.	本研究の目的	… 57

6.3.	構成単位 (OU) の設定	… 58
6.4.	論証文の文章構造の分析	… 64
6.4.1.	冒頭部の分析	… 64
6.4.2.	論証部の分析	… 64
6.4.3.	終結部の分析	… 65
6.4.4.	文章型の分析	… 65
6.5.	結果	… 65
6.5.1.	冒頭の特徴	… 65
6.5.2.	論証部の特徴	… 67
6.5.3.	終結部の分析	… 69
6.5.4.	統括論から見た文章型の検討	… 70
6.5.4.1.	文章型の3群の累計と特徴	… 70
6.5.4.2.	文章構造に関するアンケート	… 72
6.5.4.3.	本研究の対象者が書いた各文章型の特徴	… 74
6.5.5.	結果のまとめ	… 93
6.6.	考察	… 96
6.6.1.	JJとUUにみられた教育背景による文章構造の異なり	… 96
6.6.2.	学習者の論証文の文章構造の特徴	… 98
6.7.	おわりに	… 101
第7章	説得のアピール	… 102
7.1.	はじめに	… 102
7.2.	先行研究	… 102
7.3.	研究の目的と研究課題	… 104
7.4.	分析方法	… 105
7.4.1.	本研究で用いる説得のアピールの定義	… 105
7.4.2.	説得のアピールの一致率の検討	… 107
7.5.	結果	… 107
7.5.1.	アピールのカテゴリ別 IU数と使用比率	… 107
7.5.2.	最も重要なアピール	… 109
7.5.3.	アピールの質的分析	… 111

7.5.4.	まとめ	… 116
7.6.	考察	… 118
7.6.1.	JJ の背景要因	… 118
7.6.2.	UU の背景要因	… 119
7.6.3.	UJ の背景要因	… 120
7.7.	結論	… 121
第 8 章	考察	… 123
8.1.	結果の要約	… 123
8.1.1.	JJ の特徴	… 123
8.1.2.	UU の特徴	… 124
8.1.3.	UJ の特徴	… 125
8.1.4.	まとめ	… 126
8.2.	UJ の特徴はどこから生まれたのか.	… 127
8.2.1	語用論的転移の検討	… 127
8.2.2	読み手の想定	… 129
8.2.3	文章産出過程における内在的知識や外在的状況との関連	… 130
8.3.	まとめ	… 132
8.4.	今後の課題	… 132
第 3 部	研究 2	… 134
第 9 章	先行研究と目的	… 135
9.1.	はじめに	… 135
9.2.	文章観とは何か.	… 135
9.3.	文章観の個人差とその基準	… 137
9.4.	文章観の文化差	… 139
9.5.	作文教育の文化差	… 141
9.6.	第 2 言語話者の文章観	… 142
9.7.	本研究における文章観の定義	… 143
9.8.	研究 2 における目的	… 144

第 10 章	研究方法	…	146
10.1.	はじめに	…	146
10.2.	質的研究とは何か.	…	146
10.3.	質的研究手法	…	147
10.3.1.	PAC 分析	…	147
10.3.2.	グラウンデッドセオリーアプローチにおけるボトムアップ コーディング	…	149
10.3.3.	SCAT におけるボトムアップコーディング	…	150
10.3.4.	テーマ的コード化	…	152
10.4.	まとめ	…	153
第 11 章	ウズベク人ウズベク語教師と日本人教師の文章観の 比較	…	155
11.1.	はじめに	…	155
11.2.	データ採取方法及び分析方法	…	155
11.2.1	研究参加者	…	155
11.2.2	データ採取	…	156
11.2.3	分析方法	…	157
11.3.	結果	…	158
11.3.1	分析の観点となる 5 つのカテゴリー	…	158
11.3.2	ウズベク人教師の文章観	…	159
11.3.2.1	【言語的規範】	…	159
11.3.2.2	【ジャンル意識】 (相違点となる想定していた文章の種類)	…	160
11.3.2.3	【文章構成】	…	161
11.3.2.4	【書き手の主張】	…	164
11.3.2.5	【説得性】	…	165
11.3.3	日本人教師の文章観	…	169
11.3.3.1	【言語的規範】	…	170
11.3.3.2	【ジャンル意識】	…	171
11.3.3.3	【文章構成】	…	172

11.3.3.4	【書き手の主張】	…	174
11.3.3.5	【説得性】	…	175
11.4.	考察	…	181
11.4.1	ウズベク人教師と日本人教師の文章観	…	181
11.4.1.1	ウズベク人教師の文章観	…	182
11.4.1.2	日本人教師の文章観	…	182
11.4.2	共通性と相違性	…	183
11.4.2.1	抽象的な言語で語られる文章観の共通性	…	183
11.4.2.2	文章構成の異なり	…	184
11.4.2.3	評価の分かれる心情的価値観と社会的規範	…	184
11.5.	おわりに	…	185
第 12 章	対照的な文章観を有するウズベク人日本語教師 3 名の文章観	…	188
12.1.	はじめに	…	188
12.2.	目的	…	188
12.3.	データ採取方法及び分析手法	…	189
12.3.1.	研究参加者	…	189
12.3.2.	データ採取	…	189
12.3.3.	分析方法	…	189
12.4.	結果	…	190
12.4.1.	ウズベク人日本語教師 M の PAC 分析の結果	…	190
12.4.1.1	作文の評価の順位	…	190
12.4.1.2	デンドログラム及びクラスターの解釈	…	190
12.4.1.3	ウズベク人日本語教師 M の文章観	…	192
12.4.1.4	ウズベク人日本語教師 M の文章観形成に関わる経験や特徴	…	192
12.4.1.5	まとめ	…	196
12.4.2.	ウズベク人日本語教師 N の文章観	…	197
12.4.2.1	作文の評価の順位	…	197
12.4.2.2	デンドログラム及びクラスターの解釈	…	197

12.4.2.3	ウズベク語教師 N の文章観	… 198
12.4.2.4	ウズベク人日本語教師 N の文章観形成に関わる経験や特徴	… 199
12.4.2.5	まとめ	… 202
12.4.3.	ウズベク人日本語教師 0 の文章観	… 202
12.4.3.1	作文の評価の順位	… 202
12.4.3.2	デンドログラム及びクラスターの解釈	… 203
12.4.3.3	ウズベク人日本語教師 0 の文章観	… 204
12.4.3.4	ウズベク人日本語教師 0 の文章観形成に関わる経験や特徴	… 204
12.4.3.5	まとめ	… 207
12.5.	本章のまとめと今後の課題	… 207
第 13 章	研究 2 : 考察	… 210
13.1.	研究 2 における結果のまとめ	… 210
13.1.1.	UT ウズベク人教師の文章観	… 210
13.1.2.	JT 日本人教師の文章観	… 210
13.1.3.	UJ ウズベク人日本語教師	… 211
13.2.	文化的影響はどこに現れるのか	… 211
13.3.	L2 の書き手はどのように文章観を変容させるのか	… 214
第 4 部	作文教育への試論	… 219
第 14 章	対照修辞学及び異文化間レトリックの知見を基にした実践	… 220
14.1.	作文教室における対照修辞学と異文化間レトリック	… 220
14.2.	学習者の L1 を用いた実践	… 221
14.3.	異文化間の協働を取り入れた実践	… 222
14.4.	読み手の反応を知ることを取り入れた実践	… 224
14.5.	まとめ	… 226
第 15 章	ウズベク人日本語学習者を対象とした実践の試み	… 228
15.1.	はじめに	… 228

15.2.	対象者	…	228
15.3.	実践の概要	…	229
15.3.1.	実践の流れ	…	229
15.3.2.	1回目：「自分自身の文章観と他人の文章観を知る」	…	230
15.3.3.	2回目：「600 - 800 字程度の論証文を書く」	…	232
15.3.4.	3回目：「自分の書いた論証文の文章構造と説得性の特徴を知る。」	…	234
15.3.4.1	文章構造を知る	…	234
15.3.4.2	説得性を知る	…	236
15.3.5.	4回目：「読み手の想定する文章へ修正することができる。」	…	237
15.3.6.	5回目：「文章の多元的価値観を知ることができる」	…	243
15.3.7.	6回目：「文章の多元的価値観を知り，自身のこれまでのライティングを振り返ることができる。」	…	244
15.4.	本実践によってみられた学習者の変容	…	247
15.4.1	ウズベキスタンの文化的背景の影響を受けた自身の文章への気づき	…	247
15.4.2	日本語教育で受けた指導に対する違和感の解消	…	248
15.4.3	文章の目的の変容	…	249
15.5.	まとめ	…	250
結		…	253
第 16 章	結章	…	253
16.1.	本研究の総括	…	253
16.2.	本研究の意義	…	256
16.3.	課題	…	258
参考文献		…	260
謝辞		…	276
巻末資料		…	278

序

第1章. 序論

1.1. 研究の背景と問題意識

2012年度のウズベキスタンの日本語教育機関についての調査では、日本語学習者1528名のうち、高等教育機関で学ぶ学習者数は847名となっており、これは全体の55.4%を占めている。ウズベキスタンの日本語教育の中心は大学における教育にあり、大学生に対する日本語教育のニーズは高い。ウズベキスタンの学習者は、話すや聞くに比べ、読み書きに自信を持っていないという信念を持つ(国際交流基金 2005)。一方で、高等教育機関で学ぶ学生は留学を目指すことも多く、ウズベキスタンの学生にとって書くことは重要な意味を持つ。

筆者は2005年よりウズベキスタンでの日本語教育に約5年間携わる機会を得た。経験的にもウズベキスタンの学習者の多くは話すことや聞くことといったオーラルコミュニケーションに非常に長けており、その一方で書くことに対しては苦手意識を覚えている。ウズベキスタンで日本語教育に携わる教員からは異口同音にコミュニケーションの能力の高さと書く能力についての不安が語られる。

一般にウズベキスタンの日本語学習者が書く作文を見ると、美しい表現の使用や、抽象的な表現や引用、エピソードの挿入といった特徴的な文章に気がつく。日本人日本語教師は自らの言葉で書かない学習者の文章を、「まずい文章」と判断することが多く、現地での弁論大会の指導では、日本人教師から「自分の体験したことを書いてください。」「みんなが知っていることではなく、自分の言葉で書かなければいけない。」といった指導が毎年のように繰り返されている。

今回、研究1の調査をするに当たって、日本滞在が2年をこし、大学院修了レベルの学力を持つウズベキスタンの方に作文を読んでもらったところ、次のようなコメントが返ってきた。

「ずいぶんウズ式の作文ですね。久しぶりに読んだので、笑ってしまった。」このような作文は日本語を勉強したウズベク人にも、現地の日本語教員の間でも「よくない作文」として認識されているようである。

しかし、本当にそうなのだろうか。はたして世界共通の“よい文章”というものがあ、日本語教師はこれをウズベキスタンの学習者とも分かち合っているのだろうか。第2言語（以降、L2）で書くということは、日本語能力や英語能力といった外国語の能力によってのみ解決できるのだろうか。

このような疑問を出発点として、本研究において彼らへの「書く」ことへの支援を考えるようになった。彼らへの指導に際し、彼らの文章に対する社会文化的背景や、なぜこのような文章を書くのかを知る必要があり、指導には社会文化的配慮が必要ではないかと考えた。ウズベキスタンの日本語学習者が紡ぎ出す文章の特徴を知ること、指導に生かすことができるのではないかと考えたのが本研究の問題意識である。

1.2. 本論文の目的

前節では、研究の背景として、ウズベキスタンの学習者が書く文章に社会文化的影響があるのではないかと考え、もしこのような影響が見られるのであれば、文章指導の際の配慮が必要であると考えたことを述べた。このような文章の異なりと社会文化的背景の異なりを検討する学問領域に、対照修辞学がある。これは、もともと学習者の国別の背景によって書かれる文章が異なることを問題とし、それを類型化した Kaplan(1966)に始まる研究分野である。現在、対照修辞学は、異文化間レトリックと呼称を変え、文化の異なりと書き言葉によるコミュニケーションの問題を明らかにしようとしている。

本研究では、対照修辞学及び異文化間レトリックの枠組みの中で、日本とウズベキスタン、ウズベキスタンの日本語学習者の文章の特徴を探ること、また、どんな基準や考え方を基に文章を産出しているのかを探ることを目的とする。ウズベキスタンの学習者が抱える問題の背景を明らかにするため、学習者の作文の文章構造や内容が社会文化的な影響を持つかどうか、そしてそれはなぜなのかを検討する。本研究では書かれる文章には社会文化的な影響が見られること、また、第2言語学習者の書く文章は中間言語的な体系をもち、学習者の社会文化的背景や、学習言語である日本語の特徴や教育により影響を受けているという立場に立つ。このため、日本人大学生、ウズベク人大学生、ウズベク人日本語学習者の書く論証文を比較し、その特徴を明らかにする。また、これら

に見られた異なりの要因を探るため、ウズベキスタンと日本の文章教育にかかわる教師及びウズベク人日本語教師の文章観の特徴を明らかにしたい。

そして、これらの結果を基に、文化的背景の異なりを考慮した文章指導の実践はどう扱われるべきなのかについて考えたい。

1.3. 本研究の構成

本研究は、以下の順に構成する。第1部として、次章で本研究が扱う「学習者が書く作文に対する文化の影響」を論じるため、その理論的枠組みをまとめることを目的として、対照修辞学及び異文化間レトリックの分野に関する先行研究をレビューする。そして、これらの研究の中での本研究の位置づけを明らかにしたうえで、本研究の目的を再度述べる。

これに続き、第2部では研究1として、書かれたプロダクトである文章の特徴を明らかにすることを目的とし、日本人大学生、ウズベク人大学生、ウズベク人日本語学習者の書いた論証文の特徴についての3群比較を行う。第4章で論証文を分析する枠組みを検討し、5章では研究1で用いた方法について述べる。6章では、一つ目の分析として、文章構成についての分析とその結果をまとめ、7章では、文章の内容的特徴を検討するため、説得のアピールについて分析とその結果をまとめる。第8章では、研究1についての考察を行う。

次に、第3部では研究2として、プロダクトである文章の異なりがなぜ生まれるかの一端を明らかにすることを目的とし、日本人教師、ウズベク人教師、ウズベク人日本語教師の文章観を検討する。このため、第9章では、文章観に関する先行研究を述べ、第10章では、分析方法の枠組みをまとめる。第11章では、日本人教師とウズベク人教師の文章観の異なりについての分析とその結果を述べ、第12章では、ウズベク人日本語教師3名の文章観を検討した事例を報告し、第13章では、これらに関する考察を行う。

続いて第4部では、作文教育の実践について扱うこととし、第14章で、対照修辞学や異文化間レトリックにおいて取り組まれてきた実践についてまとめる。第15章では、これらの知見及び、研究1及び研究2で得られた本研究の知見を基にして行った実践報告を行う。

最後に結部として第16章で本研究を振り返ったうえで本研究の意義を論じ、

今後の課題を述べる.

2章 対照修辞学から異文化間レトリックへ

本章では、ライティング¹が文化的背景によって異なるという現象について扱った研究領域である対照修辞学と、その後継である異文化間レトリックについて、現在までの研究動向と今後の展望について検討する。対照修辞学は、「第2言語の書き手が第1言語の修辞ストラテジーを参照することによって直面する作文の問題を特定し、それらの説明を試みる第2言語習得研究の分野である(Connor 1996; 筆者訳, p.5)²」と定義されたように、そもそも英語学習者のライティングが、彼らの文化的背景によって異なっているということの問題点として出発した。

この分野には、すでに様々なレビューが存在するが、主だったものについて述べると、初期の対照修辞学の研究成果について、国ごとに異なる談話の特徴がまとめられている Grabe and Kaplan (1996) や、初期の対照修辞学の四半世紀をまとめ、Kaplan のアプローチからそれに対する批判、また、この学問領域がどのように変わっていくかが述べられた Leki (1991)、プロダクトを対象として行われた対照修辞学研究を分析方法別にまとめた Noor(2006)などがある。これらのレビューでは、主にプロダクトである文章の特徴を示す研究成果が網羅されているが、対照修辞学はその後、文章を超えた研究動向を提案する動きへつながっていく。

また、上述のような対照修辞学の流れと、異文化間レトリックに連なる方向性を示した Connor (1996) では、研究方法のアプローチ別の成果をまとめ、ライティングを動的に捉えるための展望について考察がなされた。さらに Connor (2004, 2008) は、これを発展させ、文章を対象とするだけでなく、プロセスやコンテキストを捉える研究知見の必要性を訴え、異文化間レトリックとしてこの研究領域を捉え直す試みがなされた。Belcher (2014) は、このような流れの中で、対照修辞学と異文化間レトリックについて、ウォーフ主義や文化と思考パターンが書かれた文章にあらわれるとした Kaplan の当初の主張を再評価し、対照修辞学やその後継である異文化間レトリックが、対照修辞学に対してなされた様々な批判を乗り越えるための理論的枠組みについての議論がなされている。

これらの先行研究では、対照修辞学および異文化間レトリックが文化をどう捉え、文化がライティングへどう影響するのかについて等、文化という概念を扱うための理論的整備がなされた。そして、書き手と読み手が所属する複数の共同体の文化が相互に作用しあいながらライティングの特徴が形成されていくというように、ライティングを可変性のある動的なものとして捉える方向へ移行していく様子が読み取れる。しかし、対照修辞学はそもそも ESL の教師であった Kaplan が英語学習者の文章の異なりに気づきを得て、創始された学問領域でもある。そこで、本章では第 2 言語学習者のライティングの特徴の解明に貢献するという観点からこれまでの対照修辞学研究、およびその後継である異文化間レトリック研究を振り返りたい。

このため、次節において、対照修辞学から異文化間レトリックへの変遷の歴史的概要を見たうえで、2 節で、学習者のライティングを語用論的転移として扱った研究を、3 節では、Small Culture の影響として解釈できる研究について述べる。4 節では、文章が異なる要因としての教育について検討した研究について述べ、作文教育は、その国や共同体の価値観を反映していること、Large Culture の影響も無視すべきでないことを論じる。5 節では、アカデミックジャンルについて、6 節では、読み手によって調節が行われるライティングについて検討し、7 節では、対照修辞学と異文化間レトリックについて総括したい。

2.1. 対照修辞学から異文化間レトリックへ

対照修辞学は、1966 年の Kaplan 論文により創始された。Kaplan は ESL 学習者のパラグラフ構造を分析し、言語文化による 5 つの類型を提示した。テキストの文章構造には英語で一般的に望ましいとみなされている型とは異なる型が存在すると述べ、第 1 言語（以降、L1）のライティングからの転移により、特徴的なパラグラフ構造が類型化できるとした。図 2-1 に Kaplan の示した類型を示す。Kaplan によれば、英語は、直線的であること、一方で東洋では渦巻き型の構造を持っていることや、ロシア語やロマンス語では、主題からのずれが見られることといったように、それぞれの言語的な異なりがパラグラフ構造を規定しているとした。応用言語学者であった Kaplan は、言語が思考に影響する

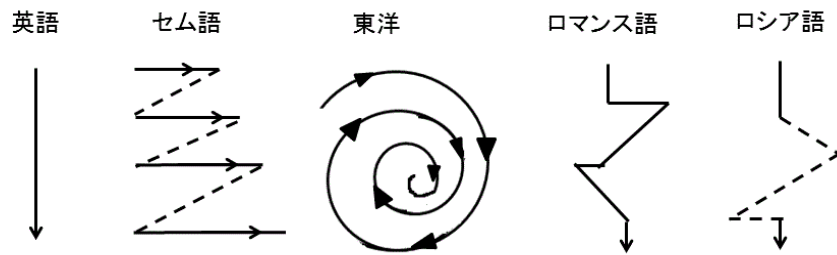


図 2-1. パラグラフ構造の文化的な差異 (Kaplan 1966)

と考えたウォーフ主義の影響を強く受けており、このような文章の異なりには、言語と文化が密接に関わり、文化的な思考パターンが存在すると主張した³。それまでの研究が文レベルであったのに対しテキストレベルの構造を検討し、これに対する言語文化の影響について論じたのである。この Kaplan 論文は、「文化に内包された教育の（文化的な）思考パターンがある」として、単なる研究分野の創設以上の意味を持ち、教育へも多大な示唆があった (Belcher 2014, p.59) と評価されている。

Kaplan 論文以降、Kaplan が示した直感的な類型は、教師や研究者が感じていた感覚と一致し、学習者の文化とライティングの関係の解明に役立つと期待され、言語に見られる特有のパターンや特徴を解明しようとして、様々な対照研究が進められた。

Clyne (1987) は、ドイツ語話者のアカデミックエッセイを比較し、ドイツ語には、論文の中で機能的な役割を果たしている主題からのずれ (Digression) が見られることを示した。そして、英語話者のテキストに見られる主題からのずれは、文章のまずさによるものであるのに対し、ドイツ語話者の文章に見られる主題からのずれは、情報を提供するために使われるといったように、特定の機能を担っているとしている。このような文章はドイツ語の散文教育の影響によるものではないか、と述べられている。

また、Kachuru (1983) は、ヒンディー語話者によるヒンディー語テキストと英語話者による英語テキストのパラグラフ構造を調査し、ヒンディー語話者のパラグラフは比較的渦巻き型であると結論付けた。ヒンディー語の論説文の構造にはしばしば渦巻き型が見られ、伝統的なインド文化と宗教に影響を受けているという。

Cahill (2009)は、中国の修辞スタイルは日本や韓国と同様に4段構成の文章が基本だという。ただし、中国語や日本語のパターンを起承転結であると決め付け、それ以外のパターンの存在を無視することは過剰一般化であるとも述べている。しかし、伝統的な文章構造である起承転結は、現在も中国の書き手の文章に影響を与えるレトリックであり、文章を展開する方法なのだという。また、中国の書き手の文章にはこのほかにも儒教において用いられた八股文の影響が見られるのだという。

Grabe and Kaplan (1991) では、上述の言語のほかにも日本語、韓国語、Hindi語、アラブ語、タイ語、Marathi語、ヘブライ語など、9つの言語の文章が様々な点で英語の文章のパターンとは異なることを報告している。それぞれの国や文化の影響を受けた文章の特徴を描き出す研究が行われたのである。また、このようなそれぞれの言語を代表する文章を論じる際には、「起承転結」（日本、中国、韓国）や、サンスクリット語のテキスト（Hindi）、八股文（中国）、ペルシャ語テキストの影響（ペルシャ語圏）、散文教育（ドイツ）といったようなそれぞれの国の伝統的な文章の構造の影響が論じられることが多かった。学習者による文章、学習者の母語で書かれた様々な文章を英語母語話者の英語の文章と対照することにより、それぞれの言語で書かれた文章に見られる修辞的な特徴を明らかにしようとした。異文化に見られる豊かなレトリックの存在を明らかにしたことは、重要な意義であった。

このような言語毎の対照研究中心の中にあつて Hinds (1987, 1990) は、類型論的なレトリックの存在を指摘した。Hinds (1987) は、これまでの大学生や ESL 学習者のテキストを扱うようなアプローチに対し、「学習者や大学生の書く文章はその言語を代表している文章ではない」とし、その言語のプロフェッショナルによる L1 の文章を分析の対象とした。Hinds は、日本、韓国、古代の中国などの言語文化では、読み手に判断を委ねる「読み手責任」のレトリックが存在し、これが起承転結などの文章構造につながっているとみる。一方で、インド・ヨーロッパ語などの言語文化では、「書き手責任」のレトリックが見られるという。さらに、Hinds (1990) はインド、タイ、韓国、中国、日本の新聞記事や説明文の比較から、読み手責任の考えを発展させ、西洋的な演繹法、帰納法といった二分法ではなく、「読み手が自身で考え、観察を通して熟慮を促

し、読み手自身が結論を描くことを目的とするテクニック (Hinds 1990, 筆者訳)」として、準帰納法 (quasi-inductive) というレトリックの存在を指摘した。4. 明示的なものが論理的であると説明してきた西洋的なレトリックとは異なる規範・期待に基づいた文章構造があることを示したのである。

しかし、対照修辞学には、Hinds の指摘のほかにも様々な批判が寄せられることになった。とりわけ、対照修辞学の創始者となった Kaplan 論文には研究手法としての誤りが多くあるとされた。Belcher によれば、この Kaplan 論文では、「現在の対照修辞学でやってはいけないとするものが全て入っている (p.60)」のである⁵。学習者のテキストに見られる異なりを文化的な異なりとして解釈していることに対し、Mohan and Lo (1987) は、学習者の文章に見られる誤りは、L1 の書き手に見られる誤りと類似しており、文化の影響ではないと主張した。また、対照修辞学が、英語とそのほかの言語の違いを見つけ、ある国やある言語には英語のライティングとは異なる特徴があるとし、この異なりが負の転移を起こすものとして捉えている状態に対し、英語中心主義である、過剰一般化であるといった批判がされるようになった (Spack 1998, Zamel 1997, Kubota 1998)。これらは、ある言語やある国には、特有のライティングが存在するという規範的・決定論的に文章を規定するような対照研究の知見に対する批判である。これについて Matsuda (1997) は、対照修辞学が想定するような、ライティングを可変性がなく固定的なものと捉える古典的なモデルでは、第2言語学習者の書き手は、彼らが第1言語で書く文章構造や修辞的知識をそのまま第2言語での執筆の際もコピーする機械のように捉えられるとする。しかし、実際には、ライティングは可変性のある動的なものであり、そのダイナミズムの中で捉えられるべきだと主張している。

このような批判も起こる中、対照修辞学研究の代表的研究者である Connor が1996年に『Contrastive Rhetoric』を刊行し、これまでの対照修辞学の研究成果に加え、今後の方向性を示した。これにより、再び対照修辞学は活性化し、様々な研究成果が生み出されることになった。Connor が同書の中で対照修辞学を「L1の修辞ストラテジーを参照することによって直面する作文の問題を特定する」としていることから、ライティングを固定的に捉える伝統的なモデルに基づいており、1996年の時点においても英語学習者の書く文章への影響を中心

的な問題だと考えていたことが読み取れる。ただし、同書では、翻訳研究、テキスト言語学、エスノグラフィックアプローチ、修辞学、作文研究、文化人類学などの学際的分野において、対照修辞学の学問領域を定義づけることも試みられている。この後者の試みが同書の最も重要な目的であるとも述べており、ライティングを可変性のある動的なモデルとして捉え、異文化間の研究として位置づけていく方向性も垣間見える。

この後、Connor は、対照修辞学を伝統的なモデルから新たなパラダイムで捉えなおそうと試みた。Connor (2004, 2008) は、プロダクトとしてのテキストの分析が中心であり、固定されたものとして隔絶した二国間の異なりを検討することを想起させる対照修辞学から、より可変性があり、異文化接触や文章産出過程、読み手やジャンルといった社会的文脈を取り入れることを目指すため、異文化間レトリックと名称を変えることを提唱した。この異文化間レトリックの提唱と理論的整備の中で、特に以下の3つの理論的概念が整理された。

この取り組みの中でまず議論されたのは、対照修辞学において安易に使われてきた「文化」という概念の定義である。Atkinson(2004) は、文章に見られる違いは、すなわち文化の影響であるとしてきた対照修辞学全般に見られる傾向を批判し、多様な概念を含む文化という言葉の理論化が明示的に行われていないと主張した。Atkinson は、人は文化の影響をそのまま受け入れるわけではないこと、文化の検討にはプロダクトではなくプロセスを検討する必要があることを論じた。そして、Halliday (1999) による Large Culture と Small Culture の概念を用い、教育場面における文化の相互作用をモデル化している。いわゆる Large Culture とされる国別・民族別の文化 (National Culture) に加え、学習者の専門分野の文化 (Professional-Academic Culture) , 学生としての文化 (Student Culture), 若者としてのアイデンティティを持つ文化 (Youth Culture), 教室自体が持つ文化 (Classroom Culture) を挙げ、これらが影響しあっているとしたのである⁶。Large Culture や、National Culture などの、プロダクトとして解釈され、学習者が受動的に影響を受け、固定された概念として定義される文化から、Small Culture を調べるプロセスとして考慮することが議論されているのである。

次に、産出される文章は、読み手や書き手といった文章を取り囲むコンテク

ストを理解し、その中で実践される談話を考慮する必要がある (Fairclough 1992) ことが論じられた。ライティングとは社会的に構築される活動であり、これは、書き手や読み手に対するインタビュー等によって明らかにされると指摘している。話し言葉と同様に、談話が形成されるプロセスとしてライティングを捉える必要性が論じられたのである。

第三に、インターカルチュラルなコミュニケーション (Sarangi 1995) の中でライティングを捉えることが論じられた。インターカルチャーに相当する日本語は「異文化間」である。しかし、インターカルチャーのほかにもクロスカルチャーにも「異文化間」という用語があてられる。しかし、この2つの用語は英語では明確に区別されている。クロスカルチャーは、文化を境界のあるものとして捉え、互いに接触のない文化の異なりを検討するものである。一方でインターカルチャーは、異なる文化的背景を持つ者が出会い、コミュニケーションの過程でその規範や基準といったものを変化させていくようなコミュニケーションなのである。異文化間レトリックでは、インターカルチュラルな観点からライティングを検討することが目指されたと言える。

これらの理論的基盤を基に、Connor は、Multilayered Model (図 2-2) を示した。このモデルでは、重なり合った Large Culture と Small Culture の上に築かれる共同体での実践やコミュニケーションによってテキストは産出される。このような理論的整備が行われた異文化間レトリックは、Connor (2011) では、「異なる文化的背景を持つそれぞれの書き手間の書面による談話の研究 (筆者訳) 7 (p.2)」と定義された。ライティングを固定的なものとして捉え、テキストの分析が中心であった対照修辞学から、異文化間コミュニケーションの相互作用や実践によって形成される流動的なライティングの様相への文化の影響を検討する学問領域を目指したのである。

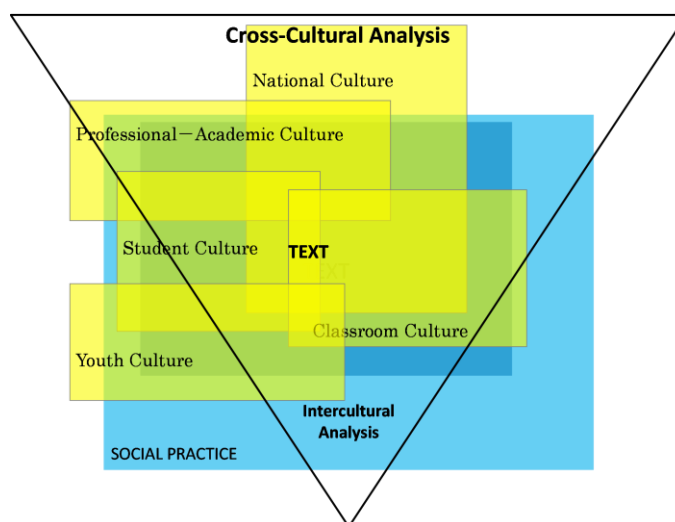


図 2-2 Multilayered Model of Intercultural Rhetoric (Connor 2008)

しかし、異文化間レトリックにおける文化の捉え方は十分ではないとの指摘もある。中でも Canagarajah (2013) は、Cosmopolitan Practice から学ぶ必要があると指摘する。Cosmopolitanism は、世界主義などと訳され、民族や国家を超越して、世界を一つの共同体とし、全ての人間が平等な立場でこれに所属するという思想である。この立場に立てば、文化は絶えざる接触により、常に変化していると考えべきだという。この指摘は、共通語の英語として、ライティングが読み手との関係によって調節されるとする研究につながっている。また、Abasi(2012)は、広く使われるようになった異文化間レトリックという呼称の実用性を認めながらも、何が検討されているかという観点からみると、この学問領域で検討されていることに対して適切な用語は Cultural study of writing であると述べた (p.195)。しかし、現実として、異文化間レトリックは広く普及し定着した (Belcher 2014, p.61) ようであり、本研究でも対照修辞学の後継となる異文化間レトリックを、文化が規範的、決定論的であることから自由になったパラダイムの研究領域の名称として用いることにしたい。

2.2. 学習者が書いたテキストを対象とし、語用論的転移を扱った研究

Kaplan 自身も ESL の教師であり、その対象が英語学習者であったことから、第 2 言語学習者の文章に見られる文化による談話構造の異なりは負の転移の結果であると説明されてきた。対照修辞学が「第 2 言語習得研究の分野である」とされていたことについては、すでに述べた。第 2 言語習得の主要な研究テーマであった転移の問題は広く取り上げられ、L1 で学んだ語用論的な特徴が、L2 に干渉するのではないか、という点から広く扱われてきたのである。ただし、初期の対照修辞学では、「違いがあること」は、すなわち転移、干渉につながると考えられていた。学習者のライティングが、目標言語集団に近いのか、母語話者集団に近いのか、という面から転移の問題が扱われたのである。

2.2.1. 群間比較

学習者の文章が、目標言語集団に近いのか、母語話者集団に近いのか、として、転移の問題が扱われた。この中でも Kobayashi (1984) は、大規模な調査に

より、学習者の L1 がそのまま L2 に転移されるのではないことを示している。Kobayashi (1984) は、英語母語話者であるアメリカ人大学生 66 名の英語作文 (AEA), ESL に所属する日本人大学生 31 名の英語作文 (JEA), 日本の大学で英語を学ぶ日本人 62 名の英語作文 (JEJ), 日本の大学で学ぶ日本人大学生 68 名の日本語作文 (JJJ), 計 676 編の作文の文章構造を分析した。分析の結果、AEA は、まず一般的言明 (G) を述べてから特定の言明 (S) を述べる G→S パターン⁸が多く見られ、日本語作文である JJJ では、反対に特定の言明を述べてから一般的言明を述べる S→G パターンが多く見られた。そして、アメリカの ESL で学ぶ JEA は、AEA に近い構造の作文が多く、日本で学ぶ JEJ は、JJJ に近い構造の作文が多く見られたという⁹。Kobayashi は、この結果をもって、日本で学ぶ英語学習者の作文に干渉が見られたと述べられている

また、同様に大井(1986)は、日本人大学生の日本語作文 (JJ) 19 編、英語作文 (JE) 15 編、アメリカ人大学生の英語作文 (AE) 17 編を比較している。¹⁰ 大井の結果では、AE が G→S パターンをとっており、JJ は S→G パターンをとっていた。JE では、最も多いパターンは G→S であったが、AE よりは少なかった。また、論証パターンについては、AE が、一度反対の立場に言及するようなパターン (賛成→反対→賛成) なのに対し、JJ や JE では、賛成と反対が何度か入れ替わるようなパターンで書かれているという。大井は、やや曖昧ではあるものの、これらの結果から、L2 で書く作文は L1 で書く作文からの転移が見られると主張している。

これらの研究はいずれも、目標言語であるアメリカ人大学生の英語に近づくかどうか、という文脈で行われている。しかし、Hinds が指摘したように、アメリカ人大学生の作文は必ずしも目標言語、すなわち日本人大学生が英語論証文でロールモデルとすべき作文ではない。次項では、同じ書き手の L1 と L2 を比較するアプローチによって、転移の有無を明らかにしようとした研究について述べる。

2.2.2. 書き手内の L1 と L2 の比較

本項では転移の有無について、同一の書き手の L1 と L2 を比較した研究について述べる。

Indrasuta (1988) は、タイと米国の Secondary school の書き手それぞれ 30 人に対し、ナラティブ作文を書いてもらった。タイの書き手は、タイ語と英語でそれぞれ作文を書き、米国の書き手は英語で作文を書いている。分析の結果、タイ人のタイ語作文とアメリカ人の英語作文には、共通点と相違点が見られた。タイ人の英語の作文の結束構造 (Cohesive device) は、タイ語作文とも米国人の英語作文とも異なっていた。しかし、顕在的なテーマの使用、象徴的な言語の使用といったナラティブの要素の使用や、心的状態の記述といったような形式と機能については、米国人の英語作文よりもタイ語で書いた作文に近かったという。この結果から、Indrasuta は、言語的な面よりも、社会文化的背景からだと考えられるような内容的な記述に関して、転移が見られたと主張している。

Kubota (1998) は、同じ書き手の L1 と L2 を同時に調べ、負の転移だけでなく正の転移も生じていると指摘している。彼女は、人文社会学を専攻とする日本人大学生の書き手を対象とし、22 名の書き手に説明文の課題を、24 名の書き手に説得文の課題を課した。書き手は、L1 である日本語と L2 である英語の二つの作文を書いた。Kubota の書き手の作文は、基本的に演繹的文章構成で書かれていた。また、半数の書き手の L1 作文と L2 作文の文章構造は似ており、半数の作文は似ていなかった。また、日本語作文と英語作文の構造に関する評価の得点には正の相関が見られた。このため、Kubota は、文章の異なりによる負の転移ばかりではなく、正の転移が L2 ライティングに貢献しているのだと主張し、ある言語文化に一樣に書かれるパターンが存在するのではなく、学習経験などによって文章構造が形成されるのだとしている。

意見文を対象として文章構造に転移が見られるかを検討した Hirose (2003) は、EFL 環境で学ぶ 15 名の日本人大学生が書いた日本語作文と英語作文を比較した。Hirose における分析手法は、Kubota (1992, 1988) に準じ、主題の位置、マクロな修辞構造、結論と要約の有無について分析している。Hirose の結果では、日本語作文と英語作文の文章構造はほとんどの書き手で一致していた。ただし、主題の位置が異なっていたり、マクロな文章構成や要約の有無といった点で異なる構造の意見文を書いたりした書き手も見られた。この結果について、Hirose の書き手は、主題を先に書く演繹的文章構成の文章を英語ライティ

ングで学んだことが強く影響しているとフォローアップインタビューで語っており、文化的影響よりも学習経験が大きいと述べている。

日本語教育でも、石橋 (2007) が、中国人日本語学習者 16 名を対象に、彼らの日本語作文、中国語作文、この中国語作文を基にして書かれた日本語作文の文章構成を比較した。その結果、L1 と L2 の作文の構成パターンは類似していたが、主題文の位置には相違が見られたことを報告している。そして、石橋では、L2 の作文の文章構成は、L1 からの影響というよりも、L2 の言語発達や、L2 の作文学習経験などの要因が影響しているというのである。

これらの研究では多くの書き手が L1 と L2 で同様の構造を有していたとしているものの、少数ではあるが、L1 で書いた作文と L2 で書いた作文では異なる構造に従う学習者がいたことを報告されている (Kubota 1992,1998, Hirose 2003, 石橋 2007)。これは、L2 での作文の文章構成には、L1 での構造がそのまま転移するわけではない (Matsuda 1997) との主張や、Kubota (1992) の、学習者が L1 と L2 で同じ構造を持っていると仮定するのは適切でないとの主張を支持する結果だといえよう。

しかし、その一方で、ライティングに関する知識や経験は L1 と L2 において共有されていることも指摘されている (Kraple 1991)。このため、以降では L2 での作文経験の L1 作文への影響を扱った研究について考えてみたい。

2.2.3. 双方向性

Kobayasi and Rinnert (2008) は、英語圏の大学への留学経験のある日本人大学生と経験のない日本人大学生が書いた、議論が含まれる日本語エッセイ (L1) と英語エッセイ (L2) の比較と、フォローアップインタビューを行った。すると、海外留学経験者による日本語議論文には 1) 立場表明の位置、2) 反論の使用、3) 序論の要素、4) 結論のすべてに、L2 から L1 への転移が見られたという。また、インタビューにおいても、海外でのトレーニングが重要であったことが語られたことを報告している。

Hashemian (2011) は、対象者であるイランの大学生を、英語専攻の 4 年生、英語専攻の 1 年生、英語非専攻の 4 年生、英語非専攻の 1 年生 (経済専攻) の 4 グループに分けた。「将来の計画について」という課題で、彼らの母語である

ペルシャ語で150語程度のパラグラフを持つエッセイを書いてもらった。グループ間のエッセイのパフォーマンスを比較した結果、グループ間に差が見られた。英語専攻の4年生がもっともパフォーマンスがよく、英語非専攻の1年生が最もパフォーマンスが低かったことを示した。この結果から、L2における教育はL1教育にもよい影響を及ぼしているとしている。

Cho (2010) は、転移は双方向に起こっていると主張している。Cho は、韓国語を母語とする英語学習者 30 人を対象に、次のような各 10 名のグループに分けた。Group1 は、ソウルで英語を専攻する学部生で、あまりライティングを必要とされないコースに所属する学習者のグループ、Group2 は、平均して半年程度のアメリカへの交換留学を経験し、アカデミックライティングのトレーニングを受けた学習者のグループ、Group3 は、大学院生であり、韓国の大学でアカデミックライティングのトレーニングを最も多く受けた学習者のグループである。Cho は、「英語を学ぶ最もよい方法は、英語が話されている国へ行くことである。」というトピックに対する賛否を表明する作文を、韓国語及び英語で書いてもらい、2 回目の作文の直後には質問紙へ回答してもらった。その結果、Group1 では、L1 と L2 で似ていたのが 4 名、似ていなかったのが 6 名で、Group2 では似ていたのが 5 名、似ていなかったのが 5 名、Group3 では似ていたのが 2 名、似ていなかったのが 8 名であった。似ている方法で書いた 11 人は、全て英語のパターンで書いていた。この結果から、Cho は、L1 ライティングの経験、或いは L2 トレーニング、或いは両方が転移を起こすと説明している。

これらの研究は、ライティングスキルや文章構造の転移は、双方向で起きることを示している。また、L1 と L2 でまったく同じ文章構造や文章の内容が書かれているわけではなく、書き手の意図によって書き分けられている場合があることも示唆された。L1 と L2、あるいは、L3 も含め、ライティングには言語を超えて共有される知識やスキルがあるといえるのである。¹¹

このような現象について、Kobayashi and Rinnert (2013) は、日英中の 3 か国語を用いることのできる帰国子女に対し、L1 と L2、そして L3 のライティングへの影響を調べる継時的な研究を行った。2006 年に 2 言語（日本語、英語）で、作文を書いてもらい、質問紙及びインタビューを実施した。2 回目の調査は、研究参加者が中国への留学をした後に行われ、今度は 3 言語（日英中）で

論証文を書いてもらったうえで、経験や内省を聞くインタビューを実施した。その結果、いずれの言語の作文においても、文章の長さ、Fluency(一文当たりの語数や字数)、語彙の多様性といった言語の発達(習熟)が見られた。また、2回目のエッセイはL1, L2ともに改善が見られ、彼女の書いたL1, L2, L3エッセイはよく似ていたという。L1とL2, L3のライティングには共通する部分があり、別の言語のトレーニングがある言語で書く作文にも影響を与えているというのである。

これらの研究は、ライティングスキルや文章構造の転移が、双方向で起きることを示している。また、すでに述べたように、L1とL2でまったく同じ文章構造や文章の内容が書かれているわけではなく、書き手の意図によって書き分けられている場合があることも示唆された。また、Kobayashi and Rinnert(2013)では、L1とL2の双方向性モデルの構築が試見られている。文章の技術や構造、内容が、言語を超えて作文に影響しあっており、今後、L1とL2(或いは、L3やL4も含めた)のライティングの異なりと共通性を考慮したうえでどのように影響しあっているのかについて検証していく試みが重要となるだろう。

2.2.4. まとめ

本節では、語用論的転移に関わる研究を展望してきたが、L2のライティングは目標言語のライティングに近づくことが目的ではない。しかし、多くの書き手のL1での文章構造とL2での文章構造は似通っており、少なくとも説明文や論証文といったジャンルの文章の場合、文章構造の知識は、L1にもL2にも共通して使用されているようである。ただし、L1とL2では異なる構造で書く書き手もあり、これは、読み手を意識して意識的に書きかえているのか、そうでないかはわからない。このような書き手が学んだライティングの知識、スキルは、L1であってもL2であっても双方向に影響しあっているといえる。ライティング能力とは、「決して自然に習得されるものではなく、学校などで教育・指導を受けない限り身につくものではない(Grabe and Kaplan 1997).」このため、異文化における文章の異なりを見るためには、転移だけではなく、知識や経験を得た時の状況や、読み手の想定の有無等、状況に埋め込まれた作文過程の中でこれまでの経験や知識がどのように使用されるのかを探っていく必要

があるといえる。異文化における文章の異なりを検討するためには、学習者がライティングを学んだ環境や共同体で書かれている文章，すなわち **Small Culture** のコンテキストを考慮する必要があることについて，次節で述べたい。

2.3. **Small Culture** を考慮して文章の異なりと共通性を見出す研究

対照修辞学では，**National Culture**／**Large Culture** を考慮し，固定的に捉えた文化を受動的に受け取るという立場から研究が進められてきたことをすでに述べた。異文化間レトリックでは，**Small Culture** の文脈を考慮し，あらゆる社会的な結びつきの慣習の考慮が必要だとされる (Atkinson 2004)。本節では，**Small Culture** による影響があると解釈できる研究について述べていく。

2.3.1. 同じ言語で異なる文化の影響

対照修辞学が応用言語学の知見を基に始まったこともあり，言語と文化は同じものとして考えられてきた。しかし，広域で使用される英語，中国語などには，言語が同じ場合に文化が異なるという状況が存在する。

Eason(1995)は，台湾の中国語母語話者，中国大陸の中国語母語話者，英語母語話者を比較している。その結果，中国の伝統的な構造である起承転結構造は，大陸の中国語話者では 8 編中 4 編見られたのに対し，台湾の中国語母語話者には 10 編中 2 編しか見られなかったことから，台湾において起承転結構造は多数派ではないと述べている。使用される言語が同じであっても，台湾と中国大陸という違いによって，文章構造へ異なりが生じたというのである。ただし，Eason は少ない事例を基にした議論であることや，分析の観点には，英語中心主義と批判されるようなバイアスが見られること，書き手としての発達要因が統制されていないことなど，この結果を一般化して議論することには慎重になる必要がある。

Connor and Lauer (1988) は，説得のアピールについて，3つのアピールの効果的使用について検討している。彼女らは，ニュージーランド，英国，米国の高校生の書いた作文を検討している。この研究における対象者の母語は全ての国で英語であり，言語発達の程度については同等であるにも関わらず，アピー

ルの使用に差異が見られた。このことから、言語が同じであっても社会文化的な差異が産出された説得文に現れているとしている。

このように、言語が同じであっても、国が異なれば、すなわち文化が異なれば文章が変わることが指摘されたのである。

2.3.2. 目標言語の教育によって文章の変化が見られることを示した研究

一度身についての作文の知識やスキルも、L2、すなわち目標言語のライティングに触れることで、変容することも報告されている。

2.2.1でも述べた Kobayashi(1984)では、ESLの学習者がアメリカ人の書き手であるAEAに近い特徴を示した。このことから、単にL1の作文の特徴が転移するのではなくESLにおける作文経験の影響があることも示唆される。アメリカのESLでの教育経験は、アメリカに近い文章構造の文章を形成し、この教育に触れていない日本の大学で学ぶJFL環境の日本人大学生は、日本の教育経験の影響による文章構造の文章を形成しているというのである。

これと同様に、目標言語の地域への居住歴が文章構造や内容に影響しているとしたものに、Söter (1988)がある。Söterは、アラブ語話者(6年生/11年生)、ベトナム語話者(6年生/11年生)、オーストラリア人(6年生/11年生)の3群(6グループ)によって書かれたBed-time storyを比較した。すると、ベトナム人の6年生は比較的アメリカ人の学生に近い文章を書いたという。今回実施したナラティブは「Good Story Writing」として、初等教育で行われており、この教育を受けたためではないかと述べられている。一方で、ベトナムの11年生は、オーストラリアに来たのは高校からであり、小学校でこのようなナラティブに慣れていない。そのため、11年生は、評価が高くない文章を書いたのだと考察している。¹²

西(2004)は、留学を経験した日本人の大学生の書き手についての継時的なケーススタディを行った。西によれば、当初、日本人の書き手は感情のアピールを使用していたが、アメリカでのライティングに適応する中で、徐々にその使用が減っていったのだという。これらの研究は、目標言語の文化で受けるライティングの教育が、彼らの文章に影響を与えていることを示しているといえる。

2.3.3. Small Culture を考慮した研究

同じ国の中であっても、異なる教育環境、異なる共同体の影響で産出される文章が異なることを示したのが、Thondhlana (2000) である。彼女は、バイリンガル環境にあるジンバブエの生徒を対象に、英語のインターナショナルスクール、都市部の公立学校、都市部の私立学校、郊外の公立学校、郊外の私立学校という 5 つのグループを設定し、文章の異なりを比較する研究を行っている。すると、Shona 語を母語とするグループの作文には、Shona 語で書かれた論証文でも、英語で書かれた論証文で「伝統」、「権威の使用」、「倫理」のアピールの使用が典型的に見られたとしている。また、Shona 語を母語とするグループの論証文に「個人の被害の恐怖」や、「モラルの侵害」、「伝統」などが使用されていたのに対し、英語を母語とするグループによる英語の論証文では「残念さ」を使用する傾向が見られたという。このような作文の異なりは、英語と Shona 語によるだけでなく、都市部と郊外の学校の間にも見られた。学校教育や、地域での価値観など、Small Culture の影響が示された研究である。このように、書き手が所属する共同体の価値観や、そこで受ける教育は、書き手の文章に大きな影響を与えているのである。

2.3.4. まとめ

文章には、言語だけでなく、文化の影響があり、一度身につけた知識やスキルも、L2 での後の経験によって変化するものであった。そして、そもそも同じ国内であっても、学校レベル、共同体レベルで異なる価値観に支えられた文章が書かれている可能性があることが報告されている。このため、学習者のライティングの文化的差異を検討する際には、言語別、国別といった Large Culture だけでなく、教育場面や、所属する共同体等を考慮した均衡のとれたグルーピングが必要である。また、グルーピングだけでなく、書き手ごとのライティング経験を考慮することも必要となる。これを考慮することで、学習者がどのような文章を表出するのか、その傾向を知ることができるのである。

2.4. 教育の異なりによるライティングへの影響

対照修辞学、及び異文化間レトリックでは様々な文章の異なりの要因として、教育の影響が初期の段階から論じられてきた。このため、本節では、書き手の産出する文章に影響すると考えられる実際の作文教育の異なりを調査するアプローチをとった研究について概観する。

2.4.1. 言語科目の教科書の分析

産出されるプロダクトのロールモデルを分析することで、国の異なりを見ようとするアプローチがある。それぞれの国の中等教育で扱われている国語、言語科目(Language art)の読解素材や、そこに示されている作文教育についての記述を調査し、比較するものである。

最も初期にこれに近いアプローチによって教育的影響について述べたのは、対照修辞学の批判者でもあった Mohan and Lo (1987)¹³ であろう。Mohan and Lo は、香港の書き手の作文を分析し、さらにこれらを解釈するために、香港とカナダのブリティッシュコロンビア州のライティング教育の調査として教科書の分析及び香港の教師 10 人に対するインタビューを実施した。彼らによると、ブリティッシュコロンビアでは談話レベルの構造が強調されるのに対し、香港では文レベルの正確さ志向が見られ、香港の教師は文を最初に学び、構造はそのあとでいいと考えており、これは評価にも反映していたという。また、香港では、初等教育では記述・描写文とナラティブを練習し、論証文や説明文はあまり勉強していなかった。このように、多くの点で香港とカナダの教育には差異が見られた。Mohan and Lo は、文章構造の差異は文化の違いではなく、学習経験の差異であるとし、多くのネイティブスピーカーも悩む問題なのだと主張している。Mohan and Lo の研究は、対照修辞学への批判として取り上げられることが多い。一方で、Mohan and Lo は、国によって作文教育には異なりがあるということも示しているのである。

産出されるプロダクトのロールモデルとして、それぞれの国の中等教育で扱われている国語、言語科目(Language art)の読解素材や、そこに示されている作文教育についての記述を調査し、比較が行われている。Liao and Chen (2009) は、中国語と英語の論証文における修辞的なストラテジーを比較するた

め、台湾で広く使われている中国語と英語の作文教科書を分析した。その結果、中国語と英語の教科書では、個人的な意見、論証文のためのマクロ構造等に、共通性が見られた。また、英語の作文教科書では、トゥールミンの推論のシステムや論理的誤謬を避けること、エトス¹⁴への言及や異なるタイプの読み手のニーズを考えることなどに言及しているのに対し、中国では、歴史や道徳的問題をアピールすることに重きを置くといった異なりが見られた。この研究結果は、文章構造には共通性が見られ、書き手の内容や価値観に関わる点において、作文教育の記述が異なるというのである。

Kubota and Shi (2005)は、日本の中学校1～3年生の国語教科書と中国の中国語の教科書を比較した。彼らは、この教科書の中で作文教育として記述されている部分を抽出した。その結果、作文教育の記述について、日本は反対意見への論駁という指示があることが多いという点での違いはあるが、日中では共に演繹的に書くことを指示しているなど、多くの点で意見文の教育の記述には共通性が見られたことを報告している。また、日本や中国の特徴であるとされるような起承転結構造についての記述はなく、読み手責任 (Hinds 1987) のようなテキストは意見文以外のテキストに適用されることを報告している。日本と中国の作文教育では、意見文の文章構造については、英語におけるライティングと同様の教育が推奨されているようである。

一方で、英語の文章に見られるレトリックにも多様性があるとの結果も報告されている。Shi and Kubota (2007) は、米国とカナダの言語科目の教科書において、筆者の意見が含まれている読解素材及び、作文教育の記述を分析した。このうち、作文教育に関する記述では、3段構成が推奨され、序論では意見を含み、注意を惹くオープニングとすること、本論では、理由の効果的な配列がなされているか、そして、結論では意見を別の方法でもう一度述べ、要約を記述することが述べられていた。しかし、教科書に取り上げられている読解素材は必ずしもこの構成に従うものばかりではなかった。カナダの教科書にある読解素材は、様々な位置に主題が見られ、アメリカの教科書にある読解素材には、意見が暗示的に記述されているものも多く見られたという。このように、Shi and Kubota (2007) は、英語話者のテキストでは、これまで直線的であることが重視され、冒頭で明確に意見が示されると考えられてきたが、カナダやアメ

リカの言語科目の教科書で扱われる英語の文章にも、様々なレトリックがあることを示したのである。

Shi and Kubota (2007) に見られるように、学習者が L1 で触れてきた読解素材には国による異なりというよりも、一つの国の中でも多様なレトリックがあるということが示唆される。ただし、実際に読まれる文章と書くことは異なっている。作文の際には、読んだものをそのままコピーするのではなく、書き手が無意識にせよ、意識的にせよ、学習経験として能動的に受け入れたものが書き手の作文の構造として表出するからである。このため、読解素材だけではなく、指導者の文章観や指導の実際が異なることを顕在化していく必要があるといえるだろう。

また、論説文のような作文教育については、少なくとも日本、中国、米国、カナダにおいては共通性が見られ、論説文が、グローバルなジャンルとして成立している可能性が示された。ただし、基本的に文章構造については共通性が見られることが示された一方で、価値観や読み手への注意喚起といった文章の内容に関わる事柄については、必ずしも英語と同じではない可能性も示された。では、本当に作文教育に違いはないのだろうか。次節では、教育が実際にどのように行われているのか、カリキュラムや現場での実践、教師や学習者へのインタビューを通してライティング教育を調査し、比較した研究について展望する。

2.4.2. 文化の異なりと作文教育

Li (2008) は、中国の作文教育の実態について、カリキュラムや生徒へのインタビューを通じ、明らかにしようとしている。Li によれば、現在の中国の作文教育は、伝統的な儒教教育に加え、20 世紀の新たな教育の傾向が盛り込まれているという。しかし、同時に、歴史学の分野では大学入試に八股文を基にした文章が残っているといったように、伝統的なタイプの作文教育がいまだに強く残っているのだという。国の伝統は作文教育に反映されているのである。

渡辺 (2004) では、米国と日本で書かれた児童の作文の分析及び、実際に行われた授業観察を通じ、両国の作文教育を比較した。米国では、文章のジャンルとその型について、模倣を通じて学んでいくスタイルだという。一方、日本

では、個性を重視して自由に生き生きと書くことを求め、心情や気持ちを大切に
する教育が行われているという。しかし、皮肉なことに、個性を重視してい
るはずの日本では一様な作文が書かれるのに対し、米国では多様な個性が見ら
れる作文が見られたという。また、米国の因果関係を基に考える教育スタイル
や、日本の時系列を基に考えさせる授業スタイルが、作文の内容や構成にも反
映していると主張している。渡辺によれば、日米ではそれぞれの国で重要だと
される思考スタイルを基にした文章教育が行われているのである。

論説文教育では共通性が見られたものの、これ以外に学習者が初等教育や中
等教育で経験してきたライティングには、国の伝統や価値観を反映した教育の
異なりが存在していると考えられるのである。

2.4.3. まとめ

論説文といった種類の文章について、それぞれの国の教科書では、文章構造
などに類似点が多く見られた。その一方で、初等・中等教育における論説文以
外の作文教育には異なりが見られた。初等・中等教育ではぐくまれてきた文章
の技法や、それを基にした思考スタイルの異なりによって、それぞれの書き手
の文章観が形成されている可能性が高い。書き手は教育を全て受け入れている
わけではないものの、教育とそれが形成する思考スタイルを考慮したうえで、
ライティングを捉えていく必要がある。教育とは社会化の過程であり、そもそ
も共同体の価値観を反映している。この教育には、**Large Culture** の影響も小さ
くない。**Large Culture** のコンセプトは、全て消えたわけではない (Belcher 2014,
P.63) のである。

2.5. アカデミックジャンル

アカデミックジャンルは、**ESP (English for Specific Purpose)** や **EAP (English for Academic Purpose)** との関わりも強く、対照修辞学や異文化間レ
トリックでも多くの研究がすすめられてきた。アカデミックジャンルについて、
Swales (1990) は、ジャンルとは文章の形式や機能によって区別される文章の
種類であるだけでなく、「伝達に関する事象の出来事の類型を含むものである(p.

45 ; 筆者訳) 」とした。ジャンルは、ライティングの社会的な目的、読み手、ライティングにおける書き手の立場、そして歴史的、文化的な関連をも含むものとして捉えられる。このため、話し手が表現しようとする意図であるムーブとその下位分類であるステップを用いた分析¹⁵が広く用いられている。

アカデミックジャンルの研究の中でも特に研究が進められているのが、Grant Proposal についての研究である。様々なアカデミックジャンルのライティングの必要性から、Connor and Mauranen (1999) は、EU の研究資金を獲得するために、フィンランド人研究者が書いた EU の研究計画書(Grant Proposal)³⁴編 (Engineering and Technology) について、ムーブ分析を行った。分析の結果、彼らは 10 のムーブを同定した。同定されたムーブは、領域、目的、方法、先行研究の報告、予想される成果、研究の意義、研究メンバーや機関の競争力、領域における重要性、社会的意義であった。論文の序論などには共通する特徴が見られたが、フィンランドにおける研究計画書では「読み手の注意を惹き、アイデアを述べ、必要性を示し、書き手の能力を証明する」と言う目的を満たすものとなっており、とりわけ、研究計画書としての達成、研究がもたらす利益、重要性、コンプライアンスが特徴的であった。一方で Connor (2001) は、米国の研究者の研究計画書の分析とインタビューを通じ、EU の研究計画書に比べて英語の書き手は研究方法に多くのスペースを割いていると述べている。

L1 で書かれるアカデミックライティングの規範的なライティングがグローバルな文章である特徴を持つと同時に、読み手や共同体による慣習の異なりは存在している。大学院レベルへ進む学習者などにとって、喫緊に必要な研究計画書は、出版されて公開されることはなく、その特徴は隠された共同体の価値観に支えられている。Swales (1998) は、このようなある共通の目的を持った談話共同体の中で形成され、外には開かれていない、アクセスしにくいライティングの特徴を明らかにする必要性を説いている。ジャンルは Small Culture そのものであり、それぞれに期待される慣習が異なっている。ジャンル分析においても、異文化間レトリックの知見を用いることが有用だと考えられる。

2.6. 読み手による調節

ライティングは、読み手の期待に応えることが必要であるが、本節では同じ種類の文章であっても、文化的背景によって期待される文章が異なっていること、そして読み手によってライティングが実際に変化しうること、読み手と書き手が所属する共同体におけるライティングがその期待の中で形成されていくことについて考える。

Wolfe (2008) は、ロシアとアメリカのビジネスで使用される Email の比較を行った。彼女は、その分析に Hofstede の比較文化の枠組み¹⁶を適用し、アメリカのメールでは力関係を減少させるような文章に見えるのに対し、ロシアでは力関係の存在を維持しようとしているように見えること、アメリカの手紙の目的や内容が明瞭であるのに対し、ロシアでは同じ情報を共有していると仮定しているようで曖昧に見えること、アメリカでは個人主義的でチームの代表としてメール書いているのに対し、ロシアでは集団主義的でチームとして書いているように見えることを報告している。同じ Email であっても、その内容には文化的背景の影響が見られるのである。

Dressen-Hammouda (2013) は、フランスとアメリカにおける求職の応募書類のポライトネスについての比較を行っている。彼女は、スカイプ等を用いて米仏で協働するライティングクラスを開講し、この協働の中で米仏に特徴的な求職応募書類の分析や、応募書類の執筆を課した。このクラス環境でフランス語母語話者の学生が書いた 69 編の応募書類について、英語母語話者がポライトネスについて 5 段階の評価を行った。この結果、応募書類ではフランス語話者がポジティブフェイスに慣れていないため、ネガティブフェイスを侵すという誤りがあったという。このように、同じだと考えられるジャンルの文章であっても、異文化の慣習の異なりが障害となっていることが示されているのである。

Connor (1999) は、読み手との関係によってライティングを調節している事例の報告である。彼女は、フィンランドの漁業関係者が書く FAX の文章を調査し、インタビューを実施した。この結果、文化的な背景に共通性のあるフィンランドやエストニアのサプライヤーに対しては、言語の正確さは特に気にせず、家族に対するように書いていた。一方で日本やスイスの顧客には、丁寧な文面の FAX を送っていた。これには、話し手の立場、民族の異なり、個人的な関係性のすべてが関係しているという。自身がサプライヤーである場合とバイヤー

である場合は自ずと文面が変わる。また、丁寧な文面でコミュニケーションを図る日本やスイスの場合と、友達のように気軽にコミュニケーションをとる相手とでも文章が変わるといっているのである。このように、書き言葉であっても、読み手によって言語や修辞スタイルの調節が起きるといっているのである。

また、Xu, Huang and You (2015) は、EFL 環境における卒業論文の執筆過程を検討した。彼らは、中国国内の大学で行われた翻訳研究の卒業論文執筆について報告している。論文は英語で書かれるものであるが、この研究が対象とするライティングの読み手は、中国人の教員やチューターといったローカルな読み手であり、このライティングの社会的目的は認証評価である。Xu らは、この共同体におけるライティングのプロセスを記述し、読み手やスーパーバイザー、チューターとの関係性によって実践共同体が形成され、その中でローカルな基準を確立し、その価値に適応するようにして学んでいたことを示したのである。

このように、ある文章に対して、読み手が期待する文章は異なっており、第2言語の書き手は、その読み手の期待に応じて文章の内容やストラテジーを調節する必要があるといえる。特に、Email やインターネット上のやり取りなどではこのような調節が起りやすく、前節で見たアカデミックジャンルも含めて、文化の異なる読み手の受け取り方やパターンを明らかにし、必要とされる調節の様相を探っていく必要もあるのではないだろうか。

異文化間レトリックでは、同じ種類の文章であっても、異なる読み手や共同体である場合、異なりがあることが示されている。文章の種類の違いに加え、読み手とそのジャンルの慣習を捉えて分析していく必要がある。一般にアクセスしにくいにも関わらず、研究計画書や就職活動における Email、自己 PR 文といったジャンルの文章は、ハイスタークスの文章でもあり、学習者にとって重要である。また、多数の人々に必要なものではないかもしれないが、ある特定の人にとっては、Reccomendation Letter といったジャンルの文章も、異文化間での慣習が異なる場合には注意が必要である。異文化間レトリックではこのようなジャンルに光を当て、これらの文章の読み手との調節の結果として定まる文章の形成過程、どのような価値観に支えられているのかを記述し、そのうえで学習者に示すことができるような知見を集積していく必要があるといえ

よう。

2.7. 結語

本章では、対照修辞学の創始からこれに対する批判の時期を経て、異文化間レトリックと呼称を変え、パラダイムを変化させながら文化とライティングの関連を探ってきたこの分野の研究について展望してきた。学習者のライティングについては、当初 L1 からの転移で説明がなされていたが、次第に、双方向の影響があることが示され、どのような知識やスキルが共通であるのかといったことが明らかになりつつある。これに加えて、書き手が L1 や L2 で書く際に、どんな決定を行っているのかを明確にしていく必要がある。また、Small Culture の影響を考慮することで、単に言語別、国別ではない、ルートを考慮した文化と文章の異なりを明らかにできる。その一方で、作文に対する教育と、教育に従事する教師の文章観の異なりには Large Culture の影響も無視できず、仮にジャンルが同じであったとしても、その共同体で形成されている慣習は異なっている可能性がある。書き手がこれに無自覚であれば、読み手の期待に沿った文章を書くことができない。これは研究計画書等の説得を目的とする文章においては、致命的なことにもなろう。今後、外国語教育というコンテキストの中で、文化とライティングについて、多元的な価値観を有する書き手を育成できるよう、研究成果から実践へと連なる知見を生み出していく必要があるといえる。

本研究ではウズベキスタンの日本語学習者の文章を対象に、その文章に文化による影響が見られるのかを明らかにすることを目的としており、文化の異なりの存在を示し、また、それを単なる背景の差で説明するのではなく、書き手のこれまでの経験となるルートの存在によって説明を試みる必要があるといえる。このため、次章では、本研究の位置づけを述べ、目的と研究課題を提示する。

注

1 本研究では、文章の産出過程を含めた書き手の行為を含むものをライティング、産出されたプ

ロダクトを文章と呼ぶことにする。

2 Contrastive Rhetoric is an area of research in second language acquisition that identifies problems in composition encountered by second language writers and, by referring to the rhetorical strategies of the first language, attempts to explain them. (Connor 1996, p.5)

3 Connor (2008) には, Kaplan が対照修辞学を創始するにあたって対照分析, ウォーフ主義, 修辞学, 言語教育から影響を受けたことが指摘されている。

4 We may more appropriately characterize this writing as quasi-inductive, recognizing that this technique has as its purpose the task of getting readers to think for themselves, to consider the observations made, and to draw their own conclusions. (Hinds 1990, pp.99-100)

5 Belcher (2014)は, 現在の対照修辞学及び異文化間レトリック研究において避けるべきこととして, 釣合の取れないテキストを比較すること, 過剰一般化や過剰単純化, ジャンルの異なる文章を比較すること, 書き手の熟達度を考慮しないこと, 学習者へラベル付けをしないこと, 実証的な分析の要点を見逃さないことを挙げている。

6 Atkinson (2004) では, この Large Culture は, Big Culture とされているが, その後, この分野では, Halliday (1999) の用語を参照する文献が増えている。このため, 本研究でも, Large Culture の名称を用いる。

7 Study of written discourse between and among individuals with different cultural backgrounds. (Connor 2011, p.2)

8 G は, General Statement(一般的言明), S は, Specific Statement(特定の記述)を指す。

9 Kobayashi (1984)は, この研究を転移の存在を示すために実施している。しかし, 彼女のグルーピングは単に国レベルの National Culture ではなく, ESL 群があることで, 言語×教育という2つの要因の解明につながっている。彼らの文化的背景を Small Culture として捉え直した時, アカデミックライティングという背景を共有する中で所属する共同体として解釈ができるだろう。

10 ここでは, 大井が行った分析のうち, Organizational Pattern と論証パターンについて述べる。

11 3つ以上の複数の言語を学び, 使用する者も少なくない。ライティングに関しても, これらの複数の言語で接したライティングの影響を考慮する必要があるといえる。

12 アラブの学生は, 6年生, 11年生ともに評価の高いナラティブ作文を書いていた。これにつ

いては、読書経験の豊富さが影響しているのだという。

13 Mohan and Lo (1987) では、書き手である中国人の書き手 30 人に対するインタビューも実施している。ここでは教育の影響についての結果に絞って報告する。

14 エトスとは、説得性を生み出す要素としてアリストテレスによって、整理された概念である。詳しくは、4 章を参照されたい。

15 Swales (1990) により、研究論文の序論や考察部分の構造を分析するために用いられた手法である。文章のある箇所で書き手が何をしようとしている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ムーブとその下位分類であるステップからなる。

16 Hofstede は、権力の格差、個人主義対集団主義、男性らしさ対女性らしさ、不確実性の回避という 4 つの次元でそれぞれの国の価値観を文化として定義しようとした。

3. 本研究の目的

3.1. 本研究の位置づけ

前章では、第2言語学習者のライティング教育に資する研究という観点から、対照修辞学および異文化間レトリックに関する一連の研究を概観した。本研究はウズベキスタンの日本語学習者のライティングに関する文化的影響の有無を検討することを目指している。しかし、ウズベキスタンの日本語学習者に関し、作文や文章そのものの特徴を検討した研究はない。このため、まずは、日本語学習者がどのような文章を書くのかという、学習者の文章の特徴を探りたい。

このためには、すでに検討したように、**Large Culture** である「日本」や「ウズベキスタン」という背景に加え、学習者の **Small Culture** を考慮しなければならない。**Moreno (2008)** は、対照修辞学における問題解決のための説明力を担保するためには、比較可能な同等のコーパス¹ (**equivalent corpora**) の設定が重要であるという。**Moreno** によれば、同等なコーパスとは、最大限の類似性を備えている必要がある。文化研究においては、2つか3つの集団について最大限の類似性を確保したコーパスを設定することになるのである。このようなコーパス設定の注意点として、文化間の研究のような記述的な研究では、ある文化集団の変数となりうる特徴を実験的に操作することはできない。このため、サンプルの統制を通じて最大限の類似性を確保することになると指摘している (p.34)。

本研究では、ウズベキスタンの日本語学習者と背景に共通性を持つ書き手の集団を設定し、分析可能となるコーパスの設定を行いたい。これによりウズベキスタンの学習者の文章の特徴と、文章にあらわれる **Large Culture** と **Small Culture** の影響を検討したい。

また、先行研究において、文章の異なりは学習者のこれまでの教育の影響であるとして考察されることも多い (**Mohan and Lo 1986, Söter 1988 etc.**)。そして、このような教育の影響について、多くの研究ではプロダクトである文章の異なりが見られた要因として考察している。しかし、文章を分析の対象とするだけでは、実際の要因は推測の域にとどまっているといえる。

また、2.4 で検討したように、実際の作文教育には、国ごとに大きな異なりが見られることが報告されてきている。しかし、このような作文教育の異なりの多くは異なると指摘された文章とは別に検討されているものであったり、初等教育や中等教育のみを対象としたものが多い。書き手の受けてきた教育の異なりが、ある文章に見られた異なりに反映する可能性については明らかになっていないのである。本研究においては、日本やウズベキスタンの教育の実態を調べるのではなく、実際に文章教育に携わる教師たちがそれぞれ書かれた文章をどう捉えているのかということについて考えることを目的としたい。このため、本研究では、研究1及び2を設定し、文章の特徴とその文章に対する考え方について検討する。以下に本研究で行う研究1及び研究2の目的を示す。

3.2. 研究1及び研究2の目的

すでに述べたように、本研究では、ウズベキスタンの学習者が抱える「書くこと」に関する問題の背景を明らかにするため、学習者が書く作文の文章構造や内容が社会文化的な影響を持つかどうかを検討する。本研究では学習者の作文は中間言語的な体系をもち、彼らの社会文化的背景や、学習言語である日本語の特徴や教育により影響を受けているという立場に立つ。そして、日本人大学生、ウズベク人大学生、ウズベク人日本語学習者の書く論証文を研究対象とし、その特徴を明らかにすること、そして、どのような論証文をよいと考え、その考え方には文化的な影響が見られるのかについて明らかにすることを目的とする。

研究1

研究1においては、プロダクトである文章の特徴を明らかにするため、2つの分析を行う。それぞれの分析については、以下の目的と研究課題を設定した。

目的1

学習者の目標言語集団である日本人大学生、学習者の母語集団であるウズベキスタンの大学生、ウズベキスタンで日本語を学ぶ大学生の日本語学習者という3群を設定する。分析にあたっては、後述する論証の要素を基にした構成単

位 (OU) を設定し、それぞれ群の論証文に見られる文章構造の特徴を記述する。

目的 2

日本人大学生、ウズベク人大学生、ウズベク人日本語学習者が書く論証文の比較を通じ、その内容的特徴を明らかにすることをめざす。このため、3群の論証文に出現した説得のアピールの内容をカテゴリーに分類、分析し、3群それぞれの量的及び質的な説得性の特徴を記述する。

研究 2

研究 1 で明らかになった文章の異なりや類似について、その要因を明らかにすることを目的とし、日本人教師、ウズベク人ウズベク語教師、ウズベク人日本語教師がそれぞれにどのような文章をよいと考えているのか、その判断基準の特徴を明らかにする。研究 2 では、日本人教師とウズベク人教師の比較、ウズベク人日本語教師の事例の 2 つの検討を行う。それぞれの分析の目的と研究課題は以下のとおりである。

目的 3

日本とウズベキスタンにおいて、作文教育に携わる教師の有する文章観とはどのようなものか。また、両者の文章観の類似点、相違点はどのようなものか。

目的 4

日本語教育を経験したウズベク人日本語教師の文章観とはどのようなものか。それぞれに異なる文章観を持つウズベク人日本語教師 3 名の文章観を比較し、その類似性、相違性を明らかにしたうえで、それらが形成された背景要因を考察する。

注

- 1 一般的に「コーパス」という用語は、大量の言語データを収集したものとして使われる。ここでは、ある目的のために収集された作文や会話の言語データという意味で使われている。また、対照修辞学や異文化間レトリックという異なる文化の影響を見る分野では、

複数のコーパスが想定される。

第2部 研究1

研究1では、日本とウズベキスタンという文化的背景の異なりによって、実際に産出される文章が異なるかどうかを検討する。このため、書き手は文系の大学生とし、文章の種類は論証文として日本、ウズベキスタン、日本語学習者という3者の文章の異なりを検討する。

4. 論証文分析の理論的枠組み

本章では、日本人大学生、ウズベク人大学生、ウズベク人日本語学習者の論証文の特徴を比較するため、論証文を分析するための理論的枠組みについて述べる。

4.1. 論証の分析

論証とは、「人に影響を与える目的で、意見、態度、価値観を正当化する言語的な行為（鈴木 2007）」である。本節では、論証文の特徴を探るための理論的枠組みとして、論証や議論の分析についての理論を概観する。これは研究1の課題である論証文の分析にどのような指標を必要とするかを考えるうえで重要である。

4.1.1. 論理学における論証分析の枠組み

現在の論理学はすでにギリシャ時代に理論的基盤の多くが築かれていた。アリストテレスによれば証明方法の一つは例証による帰納的な論証であり、もう一つは三段論法を用いた推論による演繹的な論証である。アリストテレスの論理学は、このうちの演繹的な論証に大部分を割いている（今道 2004）。アリストテレスは命題を論証することに重きを置き、命題、小前提、大前提による3段論法を開発した。これらの要素が「大前提⇒小前提⇒命題の証明」と進むような演繹と、「小前提⇒大前提⇒命題の証明」に進む帰納に議論を集約した。全ての証明は演繹的になされるべきだとするものの、日常的な議論では多くの議論が帰納的に行われており、聞き手や課題などの関連によっては帰納的推論の使用が重要であることも説いている。聴衆を説得する場合、仮に厳密な学問的知識を持っていても、相手によっては、その知識を基に語ったのでは説得が容易でない場合があるからである（アリストテレス 戸塚訳 1992, p.28）。このため、アリストテレスは説得に関わる要素として、エトス、パトス、ロゴスを区別した。エトスとは、「論者の人柄にかかっている説得」であり、話し手や論証そのものの信頼性がどの程度あるのかというものである。パトスとは「聞き手

の心が或る状態に置かれることによるもの」であり、聞き手や読み手の感情に訴えかけ、人を動かすという説得である。ロゴスとは、「言論そのものにかかっているもので、言論自体が証明を与えているもの、或いは証明を与えたと思わせているもの」であり、言論や論証によって相手を説得しているものである。アリストテレスは、議論は演繹的になされ、ロゴスをもって論証する形式論理学の父として知られている。同時に、エトスやパトス、聴衆の存在や帰納的推論の重要性も説いていた非形式論理学のパイオニアでもあった (Huby 1997) のである。

4.1.2. トゥールミンモデルによる論証の分析

アリストテレスの三段論法では、演繹的推論が推奨され、議論は直線的に捉えられていた。「XはAであり、全てのAはBである。したがって、BはXである。」という三段論法に対し、トゥールミン (2003) は、「論証は小前提、大前提、命題という 3 つの見出しに適切に分類することができるのだろうか (p.142)」、という疑問を投げかける。

トゥールミンは論証の提示によって結論を立証するときに何が含まれるのか、と問う。そのため、彼はまず、主張や結論 (Claim) と、出発点であるデータ (Data) を区別した。そして、データから結論に「どうやってたどりつくか」を示すため、論拠 (Warrant) が設定される。さらに、反証が困難な部分の特定や、データが論拠によって主張に対して与える力の程度に、明示的な言及をする必要があるとして、これを限定詞 (Qualifier) や論駁 (Rebuttal) という形でモデルに組み込んだのである。

大井 (2010) はトゥールミンモデルを図 4-1 のように説明している¹。「スポーツをするとき、男子と女子が一緒にするのはやりにくい」というデータを出発点とし、「男子と女子が同じチームでプレイすべきではない。」という主張を証明する。その際には、裏付けとして、「身長・体重に関する統計調査」から男子と女子の体格の違いを論じるなどして主張の論拠を提示している。しかし、これらには常に例外や論証できない反論が存在し、「全員に当てはまるわけではない」や「全ての競技ではなく、種類による」として論証の範囲を狭める必要がある。これらの要素を使用することで日常における論証が成立していることを

示したのである。

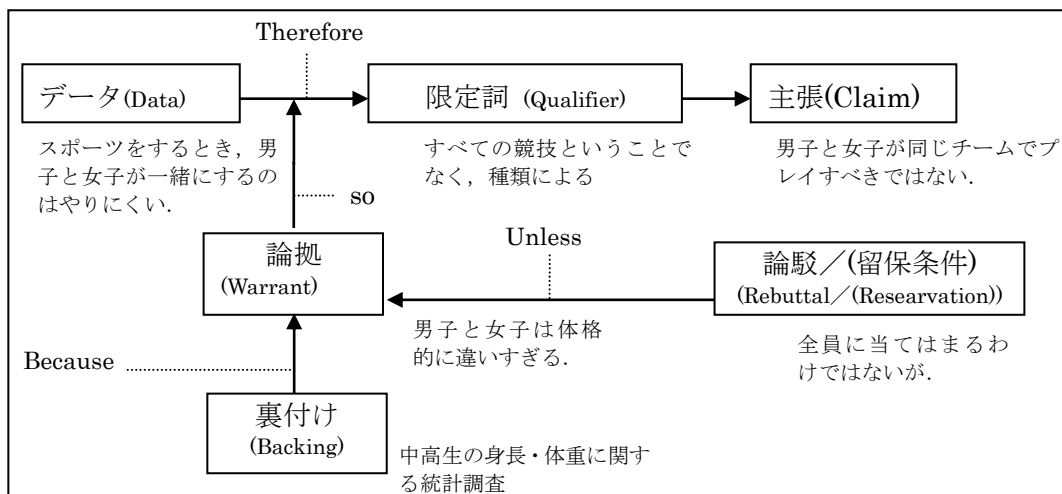


図. 4-1. トウルミンモデルによる主張の構造 (大井 2010) を一部改編

トウルミンに対しては、双方向の議論を表していない、対話性に欠けるといった批判も多く存在する。しかし、トウルミンの功績は、議論に文脈的要素を持ち込んだことにある。トウルミンはデータから結論までのステップを初めて示し (Reed, Walton and Macagno 2007, p.93) , 論理学に適切な人間性を持ち込んだ (Wood 2000, p.124) 。議論を文脈の中で捉え直し、日常における議論の分析の必要性を唱えたのである。さらに、議論をその機能的要素の有機的な組み合わせとして可視化できるかたちで捉えたことで、日常における非形式の議論の分析を可能にした。このトウルミンモデルは、まず実用的な効果が認められ、論証を分析するモデルとして広く知られるようになった。このモデルはアメリカにおけるライティング教育などの中で広く広まり、強固な議論を組み立てるためのガイドとして様々な場面で利用されている。

4.1.3. 論証の分析における機能的単位の検討

経験豊富ではない書き手の論証を分析するには、非形式な論証であることを考慮し、議論の展開を記述する必要がある。議論のどのような要素が使用されるか、要素の結びつきが効果的かどうかを検討する必要がある。

アメリカ人と日本人学生の「安楽死」を課題とする英語作文に関し、大井 (1999) は、主張、論拠、反駁と裏付けを検討している。また、Kamimura and Oi (1996) では、論証文分析を行う機能的単位として **Organizational Unit** を設

定し、「主張や結論」に当たる「Thesis Statement」、「Conclusion」や、「留保条件（論駁）」などの要素を取り入れている。牧野（2008）は、トゥールミンにおける文脈性とアリストテレスにおける議論の要素を組み合わせ、論理のしくみ図、議論の十字というモデルを提案している。このモデルは、対話分子と独話分子からなり、「背景（問題となる背景）」、「命題（主張）」、「抽象（根拠）」、「具体（サポート材料）」、「反論（予想される反論）」、「論駁（論破）」、「提言（結論）」という機能的に分類された要素を設定している。これらの単位がどのように結びついたかを分析するモデルである。論証を分析するには、それぞれの要素の役割や結びつき、使用量、効果の検討が行われている。

論証を機能的単位に分割することで、論証文における議論の展開の記述が可能となり、またそれぞれの要素を抽出することで、量的な検討が可能になる。また、要素ごとの比較も容易である。トゥールミンモデルを踏まえた Kamimura and Oi (1996) の Organizational Unit や、牧野の議論の十字モデルでも、議論において機能的単位を設定し、これらの使用量や結びつきがどのようになっているかを扱っている。これらの単位は文章構成を捉えるのに有用であり、本研究においても、論証の分析に当たっては機能的単位の設定が重要であると考えられる。学習者の不完全な論証を捉えるための要素や単位を検討する必要がある。

4.2. 論証文分析の枠組み

これまで、論証の分析について論じてきた。本項では、論証文分析にはどのような枠組みが必要とされるかについて述べていく。

4.2.1. 論証文の文章構成

談話レベルの論証文の特徴を把握するには、文章構成や要素の配列など、形態的特徴の把握も重要である。本項ではこの文章構成の型に関わる知見について概観する。

文章の形態的特徴を表す用語には構成や、構造などがある。佐久間（1998）や神尾（1989）は用語として文章構成と文章構造を区別している。彼女らの定義によれば、文章構造とは、何らかの形態的指標を伴うものである。また、文章

構成とは、必ずしも形態面の特徴を問う必要のない、文章表現法の規範である。本研究も基本的にこの定義に従い、学習者が書いた文章の形態的特徴を述べる際には構造を、プランニングや構想を含んだ規範的特徴を述べる際には、構成の用語を当てることとする。

西洋では、議論の型は演繹、帰納という枠組みで捉えられることが多かった。これは文章の中で統括機能を持つ文章の位置を基に、そのほかの要素がどのように関わってくるかを指標に判断されているといえる。これに対し、Hinds (1987) は読み手の期待は文化によって異なるとした。2章でもすでに紹介したように、東洋のレトリックには西洋のレトリックにおける、演繹や帰納という二分類では捉えられない、準帰納法 (Quasi-Inductive) という特徴があることを主張している。これは、「読み手が自身で考え、観察を通して熟慮を促し、読み手自身が結論を描くことを目的とするテクニック (Hinds 1990, 筆者訳, p.99-100)」であり、書き手の役目は、説得よりもむしろ自身の意見を明確に表すことに置かれているという。Hinds は中国語、日本語、韓国語、タイ語の4つの言語における文章を検討し、これらの4つの言語には共通して、目的の紹介の遅れなどの文章構造の特徴が見られたと言う。

Kubota (1992, 1998) は、主題の位置、結論の有無を検討することと合わせて、西洋のレトリックを基にした文章構造を検討する枠組みを示している。Kubota は Mayer (1985) の分類を基に、説明文や論証文を説明しうる文章構造の型を示した。演繹型で説明を多く行う「Explanation」や、書き手の意見と論拠の予告的記述、或いは続く議論への視点を示した後で、詳細を述べるという

「Specification」、主題は論拠で構成された議論の最後におかれるという

「Induction」、論拠を列挙する「Collection」、比較対象の関係の中で2つの要素を述べる「Comparison」などのマクロレベルの修辞パターンを提示している。Kubota では、これらの指標の組み合わせにより論証文や説明文の文章の特徴が把握できるとしている。

日本では、いわゆる起承転結や、能楽に影響を受けた三段構成の序破急、西洋型の三段構成などが文章の型として知られている。しかし、この文章構造について最も広く知られている分類の一つが、文章論における文章型である。文の主題に関わり、統括機能を持つ文章がどの部分にあるかを中心に分類するも

ので、冒頭に統括機能を持つ頭括型、統括機能を持つ文が冒頭と結尾に登場する双括型、展開部に表出する中括型などである（木戸 2008, 市川 1978, 佐久間 1998）²。統括機能を持つ部分の配置と配置度数に加え、三段型、四段型、五段型といったように、文章全体がいくつに分かれるかということと併せて文章構成を捉えようとしている。また、日本に限らず、意見文の構成は一般的に双括型であり（清道 2010, p.362）、NAEP (National Assessment of Education Progress) のライティングテストにおいて評価の高い意見文は双括型であったという (U.S. Department of Education 2008 cited from 清道 2010)。

東西を問わず、文章構成の型の理解には主題の位置や結論の有無といった統括機能を持つ部分の配置が検討されている。統括機能の配列位置と配置度数に基づく文章型を考慮し、統括機能を持つ文の前にどの要素が表出するか、といった他の機能的単位の配列や配置度数も合わせて検討していく必要がある。

4.2.2. 説得性の分析

論証文の一番の目的は、自分の考えを読み手に受け入れてもらうように「説得する」ことである（上村・大井 2004, p.122）。説得を要する談話の一つである論証文では論理面だけでない説得性に関する特徴の考慮が重要である。

Connor and Lauer (1985) によると、説得の談話は、歴史的経緯として論証の談話に含まれてきたという。そのために、論証に関わる論理的なアピールに重点が置かれ、その他の説得に関わるアピールが十分に考慮されてこなかったことが述べられている。

Connor and Lauer (1985, 1988) は、談話構造において説得に関わるアピールをアリストテレスのいうロゴス、パトス、エトスの要素として整理し、それぞれを言論のアピール (Rational Appeal)、感情のアピール (Affective Appeal)、信頼性のアピール (Credibility Appeal) としている。そして、書き言葉の談話における 23 の下位アピールを取り出し、上述の 3 種のアピールの定義づけを行っている。また、この説得のアピールと作文の質には相関があったとしている。Ismail (2010) でも、Connor and Lauer の分析枠組みを利用し、文章全体の包括的評価と、説得のアピールとの間に正の相関があったことが示されている。加えて、文章の全体評価と修辭的な指標の関係について重回帰分析を用い

て分析した結果、小さな差異ながらも感情のアピールが全体評価を予測する指標となったことを報告している。論証文の質を予測する指標である説得のアピールを考慮することは重要である。

これらのアピールの分析について、Thondhlana (2000) では、評価を行うことで学習者が書いた作文本来の姿を捉えられなくなると主張している。彼女は、このため Connor and Lauer のアピールの定義を修正し、信頼性 (Credibility) と感情 (Emotional)³ のアピールを並列の概念とした。信頼性のアピールの下位に「論理」、「倫理」、「徳」を位置づけ、これらのアピールが書き手の作文にどの程度使用されているかを量的、質的に検討している。彼女の分類は、心理学や説得コミュニケーションにおける説得アピールを考慮していると考えられるが、文章に顕れるアピールとして見た際には上位概念、下位概念の区別が分かりにくく、不明確である。しかし、評価を行わないという点、質的にどのようなアピールを学習者が使用したかを検討している点は、学習者の文章の特徴を検討する際に重要な点である。

繰り返しになるが、論証文の目的は読み手の説得にある。説得のアピールは、論証の重要な要素であり、論証文の質に貢献する単位である。学習者の論証を捉えるには評価の指標ではなく、実際に学習者の書いた論証文に顕れる説得性を量的、質的に検討しなければならないといえる。

4.2.3. まとめ

論証文の分析では文章構成の特徴を把握することに加え、文章の論拠となる内容がどの程度の説得性を持つかを考慮すべきである。このために、形態的特徴 (構造) に加え、説得性を考慮した分析が必要だといえる。

文章構成は、要素の配置、配列に当たり、説得力は説得のアピールに当たる。論証文の分析に当たってはこれらの知見を応用しつつ、「非西洋の学習者」を分析する必要があるといえる。このため、研究1では、論証を検討するために、第一段階として機能的単位を設定し、これらを基に文章構成などの形態的特徴と、文章の質に貢献し、文章の内容的な特徴である説得性を考慮する。

注

- 1 トゥールミンが論証のレイアウト（トゥールミン 2003）として示したモデルと、議論学の影響を受け、世にトゥールミンモデルとして知られるモデルは、要素の名前や位置づけに若干の異なりが見られる。大井（2010）の記述ではトゥールミンモデルの用語に従っており、本文中の記述とは用語や訳語の異なりが見られる。本研究では、これを承知したうえでトゥールミンの使用した論証のレイアウトの用語に統一して使用した。本文中にも示したが、トゥールミンの要素とは、主張や結論（Claim）、論拠（Warrant）、裏付け（Backing）、限定詞（Qualifier）、論駁（Rebuttal）である。
- 2 文章構成の類型については、佐久間（1998）にこれまでの研究がまとめられている。これらの研究では統括機能を持つ文が冒頭と最後に出てくる文章型について、双括型（市川 1978）、両括型（佐久間 1998）、双括型（木戸 2008）というように名称が異なっている。本研究では木戸による双括型の用語を使用するが、全て統括機能の位置と配置度数による分類であり、同等の概念として扱っている。
- 3 Connor and Lauer（1985, 1988）において、感情のアピールは *affective appeal* であったが、Thondhlana（2000）では、感情のアピールにあたる言葉が「Emotional」とされている。しかし、Thondhlana は、この感情のアピールをアリストテレスのパトスにあたるものとして説明をしている（p.97）ため、ほぼ同じ意味で使用されていると考え、日本語に同じ訳語を当てた。

5. 研究方法

3章で述べたように、研究1は、ウズベク人大学生、日本人大学生、ウズベク人大学生が書いた論証文の特徴を明らかにし、その類似点や相違点を明らかにするものである。そこで、本章では研究1における研究参加者、データ収集方法、分析データとして用いるために行った一次データの処理について述べる。そのうえで6章では、文章構造の分析を行い、7章では説得のアピールについての分析を行うが、2つの研究における分析は異なる理論的枠組みを用い、異なる観点から行われた分析であるため、分析方法については、それぞれの章において先行研究とともに詳述したい。

5.1. データ収集

5.1.1. 研究参加者

研究1では、ウズベキスタンの日本語教育の中心である大学教育を受けている書き手の論証文の特徴を明らかにすることを目的とする。従来の研究では、大学院生、専門家、研究者の書いた論文なども経験豊富な書き手として分析の対象とされてきたが、本研究ではアカデミックライティングの経験という要因を排除した。Atkinsonのモデルによる「学習者文化」、「若者文化」という点で共通点を持つ書き手であり、専門的な文章におけるトレーニングを十分に積んでいないと想定される大学の学部生が対象である。¹

研究参加者は、日本の愛知県内の公立大学、私立大学に通う大学1~4年生21名(JJ)、ウズベキスタンの大学生で、ウズベキスタン国内で日本語を学ぶ日本語学習者20名(UJ)、ウズベキスタンの大学に通う日本語学習経験を持たない大学1年生~4年生23名(UU)である。ともに人文科学、社会科学を専攻とするいわゆる文系の大学生であり、卒業論文にまだ取り組んでいない学生を対象とした。

日本人大学生 (JJ)

本研究に参加した3つのグループのうち、日本語を母語とするグループであ

る。今回、対象者として比較的同質の集団を集めるため、知り合いの知り合いをたどるスノーボールサンプリング方式を取った。対象者は、愛知県内の公立大学、私立大学に通う大学1年生から4年生までの21名（男性6名、女性15名）であった。専攻は教育、社会福祉、環境ビジネスなどであり、いわゆる文系の大学生である。また、テーマが死刑制度であるため、この問題への知識が深い法学専攻の大学生や、理系の大学生は今回の調査対象から外すこととした。また、アカデミックな経験をそろえるため、卒業論文やゼミ論文等への取り組みを行う前であることを条件としている。

ウズベク人大学生 (UU)

このグループは、ウズベキスタンの大学に通い、日本語学習経験を持たないウズベク語を母語とするグループである。このグループのすべての学生がウズベキスタン国内のA大学に所属する大学生23名（男性8名、女性15名）であった。ソヴィエト時代の影響により、ウズベキスタンでは母語であるウズベク語に加え、ロシア語も広く使われている。現在もロシア語とのバイリンガルが多く存在し、そのため、ウズベキスタンでは、国語であるウズベク語に加え、ロシア語での教育を受ける権利も保障されている（Жумахужа and Жомонов, 2004)²。このような法律や、これまでの歴史的経緯により、国内では、ロシア語で教育を受けられる学校³がある。大学内においてもロシア語クラス、ウズベク語クラスが設置され、どちらの言語による教育も受けられるようにされていることが多い。そのため、ウズベク人でありながらロシア語をもっとも流暢に使用できる言語とする者も存在する。また、ウズベク語で教育を行っている学校とは教育内容や言語的な影響がかなり異なるため、本研究では、ウズベク語を母語とし、ウズベク語で教育を受けてきており、人文社会学を専門とする大学生を対象とした。⁴また、このグループもJJと同様、アカデミックな経験をなるべく同じにするため、卒業論文へ取り組んでいないことを条件としている。

このグループの対象者は、ウズベク人日本語学習者の知り合いをたどるスノーボールサンプリング方式で協力を募った。そのため、後述のUJとは同じ大学に通い、友人関係にあるものが多数を占めている。したがって、彼らが専門的に学ぶ言語や学んでいる教室などは異なるが、そのほかの社会文化的背景を

同じくしていると考えられる集団である。

ウズベク人日本語学習者 (UJ)

このグループは、ウズベキスタンで日本語を学ぶ日本語学習者のグループである。UJは、大学及び一般教育機関にて研究協力を要請し、これに応えてくれた学習者を対象としている。UJでは有志を募り、3群の中では唯一、スノーボールサンプリング方式を取らなかった。このグループは全部で20名（女性11名、男性9名）であった。彼らはウズベキスタン国内の大学や、一般教育機関で日本語を学ぶ、現地大学の大学生である。UUと同様、ウズベク語を母語とし、ウズベク語で教育を受けてきている人文社会学を専門とする大学生の学習者が対象である。

UJは、十分に論証文を書くことのできる中上級レベルの日本語能力を持つ学習者である。日本語学習歴は4年から8年と長い。彼らの多くはウズベキスタン国内のリツェーと呼ばれる高校程度に相当する教育機関で初級、中級程度の日本語学習歴があり、その後、一般教育機関、或いは大学で日本語を学んでいる。ウズベキスタンは、地理的にも、文化的にも日本との隔たりが大きく、学んだ言語をどう生かすかに悩んでいる。福島・マリーナ（2006）は「地域内に日本語コミュニティがなく、旅行、留学等で日本に行くことも稀で、教室外で日本語と接触の無い海外環境における日本語学習環境」を「孤立環境における日本語教育」と呼び（p.49）、ウズベキスタンの環境はこれに当たるものとしている。ウズベキスタンでは、日本語熱は非常に高いが、日本語を学んでも使用するコミュニティは限られており、学んだ日本語をそのまま将来に生かすことは困難である。

日本語教育の現状としては、教育機関が限られていることもあり、調査当時においてはほとんどの機関が『みんなの日本語』を教科書として採用していた。初級レベルの教授法や教育方法に大きな違いはない。本研究の対象者が現在所属している教育機関（大学、一般教育機関）以前に学んでいた中等教育機関であるリツェーでは、主にウズベキスタン人講師が教鞭をとっている。そのため、教授法は訳読法が中心である。しかし、様々な教師研修などではコミュニケーション、特に話すことへ

の教師の意識は高い。学習者は、外国語学習への自信があり、コミュニケーションストラテジーへの寛容度が高いという信念を持っているとされる（福島・マリーナ 2006）。専門的日本語教育を目指したカリキュラムを組む大学（本研究の対象者の多くがここに属している）では、4技能全てに細かな到達目標が設定されており、筑波大学日本語教育研究会が作成した『日本語表現文型』を基にした独自のカリキュラムを作成し、コミュニケーション中心のシラバスで学習している。

作文指導に限って言えば、初級レベルでの『やさしい作文』を基にした作文指導や、中級レベルでの日本留学試験対策を意識した意見文指導、高等教育機関のカリキュラム内での作文指導などが行われているが⁴、いずれも系統的に作文を取り出した指導はなされていない。日本語弁論大会などのイベントに際する指導は特別な機会であり、初級レベルの作文指導は、教科書に準じ、作文を書かせると言ったものであると言える。ウズベキスタンに勤務する多くの日本人日本語教師がウズベク人学習者の問題点として「書く」力を挙げている。学習者も書くことは話すことよりも苦手であるという信念を有しており（ウズベキスタン日本人材開発センター 2005）、話す、聞くといったコミュニケーションに比べ書くことは苦手な分野である。

本研究では日本語学習者である UJ の日本語能力を SPOT により判別している。SPOT とは、音声を聞きながら、解答用紙に書いてあるその文の 1 か所の空欄に、聞こえた音（ひらがな 1 字）を書き込む形式のものである。様々な日本語能力を測定するテストとの相関が高く（小林・フォード・山元 1995、小林 2003 等）、日本語能力を簡易に測定する方法として、広く使用されている。本研究では、SPOT の Version3 と Version2（雑音有）を使用し、参加者の能力を測定した。参加者の得点は、Version3（満点は 60 点）は 53 点から 60 点であり、より上のレベルを判定できる Version2（満点は 65 点）は 41 点から 59 点であった。この結果により全ての参加者が、一定程度の日本語能力を満たす学習者であると判定した。⁵

ウズベク語を母語とし、日本語能力が中上級程度の学習者で、大学生という条件を満たす日本語学習者は、ウズベキスタン国内で 30～40 名程度であり、この条件を満たす母集団を代表するサンプリングが行えたといえる。

まとめ

以上, JJ, UU, UJ という 3 つの集団についてみてきた。彼らは, 全て卒論を書いていない, 人文学を専門とする大学生であるという条件を満たす研究参加者であり, 本研究の目的に合わせた比較可能な同等のコーパスだといえる。

5. 1. 2. 論証文の課題

西洋では伝統的に, 物語文, 描写文, 説明文, 論証文という 4 つのタイプの文章があるとされている。本研究の対象となるのは将来的なアカデミックライティングの論証に関わる論証文である。Connor and Lauer (1985) では説得文 (Persuasive Essay) という文章を論証文 (Argumentative Essay) と区別している。また, 日本語では一般的に, 意見文などという類義の概念もある。しかし, 4 章で述べたように, 論証文の目的は自分の考えを読み手に受け入れてもらうよう「説得する」ことである (上村・大井 2004)。したがって本研究では, 論証文を, 「筆者の意見を論拠を挙げて証明するような文章」とであると定義し, 説得文や意見文もこの範疇に含むものとして考える。

本研究では学習者に執筆してもらう作文の課題に, 「死刑制度に賛成か, 反対か」という話題を選択した。この課題の選択は, 論証文であり, 先行研究との比較が可能であるという観点から行った。

5. 1. 3. データ収集の手順

本研究の調査は 2011 年の 4 月から 6 月にかけて行われ, 対象者には「死刑制度に賛成か, 反対か」というテーマでの論証文を 800 字程度で書くようにと求めた。その後書いた論証文についての質問や, 作文の信念に関するアンケートに回答をしてもらっている。⁶

UJ には, タシケント市内の一室に集まってもらい, 実験的な状況において論証文を書いてもらった。UJ は, まず, SPOT の Version2, 3 に解答し, その後日本語で論証文を書くことが求められた。その際に, 辞書等の使用は許可したが, インターネットや書籍などの情報へのアクセスは行えないようにした。論証文の執筆時間は, 学習者が焦って書くことがないよう 2 時間程度を目安とし

た。論証文執筆終了次第、対象者には作文に対する選択式の信念調査と、書いた論証文に関する記述式のアンケートへの回答を行ってもらった。なお、アンケートはウズベク語に翻訳されたものを使用し、回答する言語も日本語、ウズベク語、ロシア語のいずれでも可能であるとした。

UU も同様にタシケント市内の一室に集まってもらい、協力を得た。UU は日本語学習経験がないグループであり、SPOT 実施せず、直接論証文の執筆にかかってもらった。執筆時間は UJ と同様に 2 時間を目安とし、執筆の言語は彼らの母語であるウズベク語で書いてもらった。論証文執筆終了次第、UJ と同様にアンケートへの回答をしてもらっている。アンケートの回答言語はウズベク語である。UU についてもインターネットなどの使用は行えないようにした。辞書の使用等も特に禁止していないが、UU は母語集団であるため、辞書を使用した対象者はいなかった。(UU や UJ に対して実際に行なわれた教示の詳細については巻末資料 2, 3 を参照。)

実験的状況を作ることができた UU や UJ とは異なり、JJ にはデータ収集のために時間と場所を合わせ、一室に集まってもらうことが困難であった。そのため、作文用紙と質問紙を渡し、これを持ち帰った上で、自宅での論証文執筆、アンケート記入を依頼した。UU, UJ と同様にインターネットや資料等の参照を行わないようにすること、論証文は 2 時間程度を目安に書くこと、論証文を執筆してからアンケートへの記入を行うことなど、UU, UJ と同様の実施手順に関する指示を文書にて行っている(巻末資料 1 を参照)。回答の言語は日本語であり、郵送、或いは後日の受け渡しにより論証文及び質問紙を回収した。

5.2. 一次データに行った処理

5.2.1. ウズベク語作文の翻訳

本研究では、JJ による日本語の論証文 21 編、UJ による日本語の論証文 20 編、UU によるウズベク語による論証文 23 編が分析対象となる。このうち、ウズベク語で書かれた論証文について通訳、翻訳経験を持つウズベク語母語話者に翻訳を依頼した。論証文は、一語一語についての意味と、アイディアユニット(次項に後述)ごとについてそれぞれ翻訳を行った。したがってウズベク語作

文には原文，単語一語一語の訳，論証文の IU ごとの翻訳がある．実際の分析においては，これらの全てを参考資料とし，IU ごとの翻訳をデータとして扱っている．

5.2.2. アイディアユニットへの分割

本研究では，言語の異なる論証文を対象とするため，文や T-unit などの言語的単位ではなく，情報（意味）の最小単位として認定可能であるアイディアユニット（以降 IU と記述）を採用することとした．アイディアユニットは「1つの述語と 1 つ以上の変項から構成される情報的な内容を指す陳述の最小単位である（衣川 2006）」と定義される．この単位は要約文や，再生課題に含まれる情報の量を測る単位として採用されているとされる（Ikeno 1996, 衣川 2006, ベケシュ 1989）.⁷

IU 分割に際しては，邑本（1999）を基にしている．しかし，邑本の基準は要約文研究のために作成されたものであるため，本研究では学習者が書いた論証文を分析するに当たり，必要な点を修正した（実際の操作的定義については巻末資料 4,5 を参照）．

5.2.3. アイディアユニット分割の一致率の検討

本研究では，日本語論証文 5 編（JJ11-13, UJ11,12），ウズベク語論証文 5 編（UU05-10）について，IU 分割の評価者間一致度を検証するため，それぞれ二名の分析者により独立に分割された IU の単純一致率を算出した．⁸ともにそれぞれの論証文の言語の母語話者が IU 分割を行った．一致率は，分割した場所が一致した数を 1 点として計算し，この合計を，全ての区切られた場所の数で割って算出する．この結果，日本語論証文の一致率は 86%，ウズベク語論証文については，83.6%であった．

この分析により一致しなかった部分は二名の分析者の協議により解決した．この結果から IU 分割の操作的な定義について妥当性のある一定の基準が得られたと判断した．したがって，これ以外の論証文については，研究者と研究協力者（ウズベク語論証文）がそれぞれ一人で IU 分割を行うこととした．分割において迷った際はその都度協力者に相談し，基準の質を一定にするよう配慮し

た.

5.3. まとめ

本研究で本章では、分析対象となる論証文を書いた日本人大学生、ウズベク人大学生、ウズベク人日本語学習者、データ収集方法、収集した一次データの処理について述べた。このデータを用いて、第5章では、文章構造の分析及びその結果を報告する。また、第6章では、説得のアピールについての分析及びその結果を報告し、第7章で、3群の論証文についての結果をまとめ、これらの相違点、類似点について総合的な考察を行う。

注

- 1 文化とは、社会の成員になるために学習、習得した行動の様式であり、社会の一部の人たちが例外的に持っているものではなく、多数の成員が共有しているもの（石井 1997）である。したがって、学習者のライティングに関わる文化特性の検討のためには、学習者が参加している共同体レベルの **Small Culture** のコンテキスト(Atkinson 2004)を考慮することが重要である。
- 2 ウズベキスタンでは 7 つの言語での教育を受ける権利が保障されている。ロシア語はウズベク語を除いて、最も広く使用されている。
- 3 ウズベキスタンの教育システムは、旧ソ連の影響を強く受けている。そのため、西洋的な枠組みで、小学校、中学校、高校とは明示的に区別されていない。そのため、本研究では単に学校と表記している (UNDP 2007/2008)。
- 4 ウズベキスタン国籍を持つウズベキスタン人には、ロシア系や朝鮮系、タタール系国民などロシア語を母語とするものも含まれる。本研究では、ウズベク語を母語とし、民族としてウズベク民族とされるものをウズベク人と呼んでいる。
- 5 今回利用した SPOT の Version2 は、旧能力試験の 1 級と 2 級程度の学習者を、Version3 は、2 級と 3 級程度の学習者を識別できると考えられている（小林 2008）。
- 6 ロシア語やウズベク語で回答されたアンケートは、その内容を日本語へ翻訳した。
- 7 アイディアユニットには、言語的な節を単位とするもの、命題を単位とするものがある。

本研究では情報の最小単位という性質上、命題を単位とする考え方を採用した。

- 8 一致度などの信頼性については最低データ全体の 10%について算出すればよい (Lombard, Snyder-Duch, and Bracken 2005) とされる。本研究では作文は全部で 64 あり、10 編の作文は、15.6%にあたる。日本語作文 5 編は 12.1%，ウズベク語作文 5 編は 21.7%となる。

6. 文章構造

6.1 先行研究

文章を読む際、読み手は文章構造に対するある一定の期待を持って読む。そのため、読み手は期待に沿わない文章構造に低い評価を与えることもあるという(渡辺 2004)。評価者と学習者が考えるよい文章構造にずれがあるとすれば、文章の異なりの存在に無自覚であることは、不利益をもたらす可能性もある。そして、この文章構造が書き手の背景によって異なることは、これまで数多く報告されている(Connor 1996)。そこで、本章では、文章構造を「命題の組み立て方」とした舘岡(1996)に従い、主題の位置やそれ以外の要素の出現位置や展開により、文章構造を分類する。これにより、ウズベキスタンの学習者、学習者と母語を同じくする集団、日本人という3群による論証文の文章構造の特徴を明らかにする。その結果から、それにはどのような要因が影響しているのかについて考察を試みる。

6.1.1. 日本人が書く日本語の文章の文章構造

伝統的な日本の文章の文章構造といえば起承転結が挙げられる(Hinds 1983, 1987, Cahil 2009 等)。Hinds は朝日新聞のコラム、「天声人語」の英語版についてその文章構造を検討している。これらのテキストには、「起承転結」の構造が顕著に見られたとしている。そして、このうちの転は英語の構造とは大きく異なる部分であり、これらの構造の違いは、「読み手責任」のレトリックを実現する構造として象徴的であると述べている。最初に結論を提示するのではなく、読み手自身が「書き手によって与えられた様々な材料を解釈し、最終的な結論を導くというのである。

Hinds と同様に朝日新聞のコラム、「天声人語」を分析したメイナード(1998)では、冒頭に意見を述べる文が見られるのは12%であり、最後に意見を述べる文が見られるのは51%であった。この結果より、日本語の文章では最後に意見を表明するものが多いとしている。李(2008)は、日本と韓国の新聞社説を比較し、主題文が文章中のどの位置に置かれるかを検討している。この結果、日本

の新聞では後半に主題文が現れるものが多いことを報告している。韓国の新聞では後半に主題文が現れるものも全体の 4 割程度と、かなりの数があるが、一方で主題が一か所でなく、前半と後半、展開部と後半などに散在して位置する例も多く見られたという。新聞を対象としたこれらの研究では、起承転結の構造や、主題が最後におかれるなどの文章構造が新聞の談話的特徴として見られると報告されている。

論証文における起承転結では、この「転」の部分は、自説と反対の立場へ言及するような文章構造となる（牧野 2008）。日本人の書き手は、自らの立場以外の視点や意見を文章に取り入れる構造を有していると考えられる。この起承転結構造の文章について、牧野（2006）は起承転結を非論理的とみなすことは対照修辞研究の偏見（p.35）だとして、思考レベルと言語化レベルを識別する「暗示型論理」と「明示型論理」という視点を提示している。この暗示的論理には、語られない・述べられない部分を背景として、説得する機能があり、読み手（聞き手）の理解や思考を前提とした論理性や説得性は暗示的な部分にも現れるのであり、明示的なものが論理的であると説明してきた西洋的なレトリック以外の規範に支えられた文章談話の分析が重要であることが示唆される。

杉田（1994）は、説明文を題材とした文配列課題を利用し、日本語学習者と日本人の文章構造を調べた。杉田では、説明文のジャンルにおいては、期待される文章構成が日本語母語話者間でかなり一致するとしている。杉田の結果は、一般的に日本人が書くと考えられてきた文章構成とは異なり、一般的な言明から特定の事象の説明に移るという General→Specific パターンが多いことを示している。杉田は、日本人の文章における「一般（陳述）→特定→一般（主張）」という型の存在を指摘している。

このように、日本人の作文では、意見を先に述べない、論の帰結として主張を述べる作文が書かれていることが報告されている一方で、主張を先に書くような演繹的文章構造の作文が書かれているという結果も見られる。二通（2001）は、国立国語研究所の作成した対訳作文データベース上の日本人の作文を検討している¹。これらの日本人の作文は、まず意見を書き、次に実証的な文章を述べ、最後にもう一度意見を述べるという三段双括型の文章構造が最も多く、典型的であったとしている。さらに意見を先に提示した後で理由を述べる型が多

く見られたとしている。

大学生の英語での論証文を検討した Hirose (2003) は、主題の位置、マクロな修辞構造、要約記述の有無を検討した。その結果は Kubota とは異なり、書き手の多くは、L1 と L2 で同じ構成を持つ文章を書いていた。学生は、作文を書いた言語に関わらず演繹的なパターンを好んだとしている。

また、Kubota (1992, 1998) は、説明文と論証文という 2 つのジャンルの作文を、英語と日本語で課し、これらの文章についての分析を行っている。主題の位置や文章構造に関しては、文章のジャンルによって異なっていた。論証文では、冒頭に主題を置く書き手が多く、さらに英語での作文のほうが冒頭に主題が置かれた作文が多く見られた。英語での文章構造と日本語での文章構造はおよそ半数の書き手の作文で異なっており、彼女の調査では、日本人としての類型ではなく、様々な要因により様々な文章構造が表出したという結果になっている。

このように、これまでに日本人の文章構造を検討した研究において、日本人の書く文章構造の結果は分かれている。一貫した結果が得られていない理由として、それぞれの研究が対象としている文章の種類や対象者が、一様ではないことや、書かれる文章の言語の違いといった要因が考えられる。Hinds や李における文章の書き手は新聞記者であり、コラムや論説文を対象にしている。Kobayashi (1984) や Kubota (1998) には、大学院生などの学術的文章を書いた経験を多く有する書き手が含まれている。Hirose (2003) が対象とした書き手は、日本で学ぶ大学生だが、英語の作文指導を受けたことがある書き手であった。このように、主題の位置については、文章の種類に加え、それぞれの研究が対象とするグループの背景の異なりが文章構造の特徴に影響を与えたのではないかと考えられる。

6.1.2. ウズベキスタン人の書き手の文章構造

本研究が対象とするウズベキスタンの書き手の書く文章について言及した研究はほとんどない。しかし、日本の学習指導要領におけるウズベキスタンの国家教育スタンダードには、学校での作文の授業計画の目標として、エピグラフの使用や興味深い要素を終結部に書くことが明記されている²。また、河野 (2010)

には現地の教師により高い評価を受けたとして紹介されている。これらの作文は、まず一般的知識や情報を背景情報として紹介し、その後自らの考えや意見を述べ始めるという文章構造を有している。さらに、筆者が過去に行った聞き取り調査では、ウズベク人留学生は、作文では必ず目次³を書き、知識を示すような序論から始まるものであると語った。ウズベキスタンでは、まず知識を示し、最終的に自らの考えや意見を述べる尾括型の文章が共有されている可能性が示唆される。

6.1.3. 日本語学習者の文章構造

日本語教育においては、学習者の文章構造の異なりを検討した研究は多いとは言えない。

先にも述べた杉田（1994）は、日本語母語話者との比較対象となる日本語学習者として、中国語母語話者、英語母語話者、韓国語母語話者を対象としている。その結果、韓国語母語話者は特定文（Specific）を先行させる傾向が日本語母語話者、中国語母語話者、英語母語話者に比べ有意に高かった。また、杉田における日本語学習者の文章では、文章の末尾にまとまりをもった文章が現れる比率について、日本語母語話者と中国語母語話者の間、日本語母語話者と英語母語話者の間に有意な差異が検出された。杉田は、これらの結果から学習者の文章では日本語母語話者ほど意味のまとまりの境界が厳密ではないのではないかと述べている。ただし、文配列課題自体が日本語の読解力を要している可能性もあるため、この結果のみをもって学習者の母語による文章構造が日本語と同様であるかについては、さらなる検討が必要である。

二通（2001）は、対訳作文データベースにある意見文を取り上げ、中国、韓国の日本語学習者と日本人の意見文の構造を比較している。二通によれば、中国、韓国の学習者はともに「問題提起—実証—意見」というパターンで書く書き手が日本人に比べて多い。また、中国の学習者には、「問題提起—意見—実証—意見」というパターンで書く書き手も日韓に比べて多く見られた。また、意見と理由のどちらを先に提示するかについても、中国や韓国の学習者は理由を先に提示する書き手の方が多いという結果が示されている。

Lee 風子（2006）は、日本人大学生 36 名、中国語母語話者 46 名、韓国語母

話話者 11 名，その他 1 名を対象に国際化についての意見を課す作文の分析を行っている。学習者は全て上級の学習者であった。この結果，日本人，留学生ともに双括型が多く見られたという。留学生には頭括型も見られたが，日本人には見られなかった。中尾括型の作文は日本人には 1 編のみであるのに対し，留学生では 7 編見られたとしている。

石橋 (2007) は，中国人学習者の作文構造について，L1 での作文，これを直接翻訳した作文，L2 での作文という 3 つの作文を比較している。その結果，母語で書いた作文には冒頭に意見表明を行う演繹的な作文が多いが，日本語で書く際には，意見表明を最後に行なう作文や，「そのほか」という文章構造に分類される作文の割合が増えた。石橋はこれらの結果から，L1 の影響というよりも L2 の言語発達度，教育経験や，L2 の作文経験が影響することが示唆された，としている。

日本語学習者の文章構造に関する研究では，国内外の学習者数もその要因として挙げられようが，英語母語話者，中国語母語話者，韓国語母語話者以外の研究は少ない。本研究が対象とするウズベキスタンなど中央アジアやロシア語圏などの研究は管見ではない。さらに，これまでの研究では，これらの差異が日本語学習者特有のものか，社会文化的背景によるものなのかについての考察は推測にとどまっており，文化的な差異というよりは，書く能力における発達度や言語発達を要因とするという説明が妥当であるように見える結果も少なくない。そして，日本語教育における先行研究は学習者の L2 作文のみを扱っており，母語作文との関連を検討した研究は金 (2006, 2007) や石橋に限られているが，日本語母語集団との比較や，母語話者集団との比較が十分ではない。

このため，書き手のライティング経験や背景を統一した均衡のとれたコーパスを用いることで，実際の文化の影響を検討することができるのだと考えられる。そこで，本章では先に述べたような Small Culture を考慮し，均衡のとれたコーパスを用いて，文章構造を検討する。

6.2 本研究の目的

本研究では，学習者の目標言語集団である日本人大学生，学習者の母語集団

であるウズベキスタンの大学生，ウズベキスタンで日本語を学ぶ大学生の日本語学習者という 3 群を設定する．分析にあたっては，後述する論証の要素を基にした構成単位（OU）を設定し，それぞれの群の論証文に見られる文章構造の特徴を記述したい．研究課題は以下のとおりである．

- 1 3 群の論証文において，冒頭，論証部，終結部における OU にはどのような出現傾向が見られるか，そしてどのような OU がそれぞれの文章の文章構造を特徴づけているのか．
- 2 3 群の書き手がそれぞれ書いた論証文は，どのような文章型で書かれているのか．そして，3 群の書き手は，論証文の主題をどの部分で述べたと考えているのか．

6.3. 構成単位（OU）の設定

本研究では，書かれた論証文の評価を問うのではなく，学習者の書く文章の特徴を探ることが最も重要な目的となる．したがって，論証に関わる要素を考慮しながら，本研究の分析に必要な機能的単位である構成単位（以降 OU と記述）という単位を設定した．これにより，学習者が書く論証文の文章構造の量的，質的な理解が可能になる．このため，本研究では 10 の OU を認定しており，それぞれの定義及び事例を表 6-1 に示す．この単位を作るにあたっては，トゥールミンにおける各要素（トゥールミン 2003）や，論理のしくみ図に含まれる 7 つの要素（牧野 2008），Kamimura and Oi (1996) における Organizational Unit の考え方を参考に，学習者が各論証文分析のための機能的単位である構成単位（Organizational Unit; 以降 OU）を設定した⁴．OU 分割にあたっては，ある機能を持つ 1 まとまり部分を 1 つの OU とし，10 の OU を認定した．分類された OU は第 3 者にそれぞれの OU への分類が妥当かについて検討してもらい，恣意的な分類を避ける手続きを取った．以下にそれぞれの OU について述べる．

表 6-1. 構成単位（OU）の定義及び事例

①主張	死刑制度に対して，賛成・反対を表明している部分
-----	-------------------------

	<p>死刑制度に対する自らの立場を表明している部分. 最初に出てきた部分.</p> <p>JJ05 : ここで私が問題としたいのは, ~ という点である. /罰として, 極刑として死刑という方法は正しいのか,</p> <p>UU17 : 私は死刑制度に反対である.</p>
② 背景情報	<p>賛否に関するいずれの立場もとらず, 中立的に制度の説明や情報を書いている前置きや紹介の部分.</p> <p>賛否を明らかにする前に制度の説明をしたり, 話題の興味を引こうとしたりしているような部分. 賛否を表明した後であっても, 制度説明で, 主張に関わらないような情報提供部分はここに含む.</p> <p>UU09: 人間は生まれてから/人生のどのような状況でも自分の人間らしさを失わないようにする. /老若男女, /誰もが社会での立場や自分らしさを持っている. /国家憲法での死刑の有無は/人によって重要性が異なる.</p> <p>JJ05: 国家の役割の一つに国民の安全を守ることが挙げられる. /これは外国からの攻撃だけでなく, /国内での国民の安全も保障されなければならない. /国家は国民の安全を図り, /健全な運営のためにルールとなる法律を作り, /法律に違反した者には罰を与える. /これが国家(社会)の基本的な仕組みである. /そして様々な罰の種類の一つが死刑であり, おそらく, 人間社会が生まれた時からある罰の一種であると考えられる.</p>
③ 躊躇	<p>死刑制度の賛否に関する判断ができないとしている部分.</p> <p>限定と似ているが, 賛否をまよっている.</p> <p>JJ03 : 死刑制度について参政か反対か/明確に意思を示すことは/考慮するための材料が少ないため/不可能である.</p> <p>UU20 : なぜ人は他人の財産, 又は個人的な憎しみのために殺人を犯すのか. /時には人は与えられている機会を正しく使っていないことに/考え込んでしまう. /この全ての問題は金持ち苦ありと言う意味か, それとも貧困に伴うものなのか.</p>
④ 限定	理由や支持の例外や限定条件についての言及を行っている部分.

	<p>UU01 (死刑反対) : 辛い事実だけど、／多くの民族や人々を絶滅させている者も多いことを、反省しなければならない。</p> <p>JJ03 (死刑賛成) : しかし、私が先ほど「感覚的に必要である」と叙述した理由はここにある。(自らの主張の例外条件を提示)</p>
⑤ 支持	<p>自らの意見を支持している主張 : その論拠 この根拠, 理由, 説明, 情報</p> <p>自分の立場, 賛成か反対かをサポートするような理由や意見, 「〇〇だから死刑は必要」「××なのに死刑があるのはおかしい」のような部分。</p> <p>UJ16 (死刑賛成) : テロリスト, 狂人, 殺し屋などは、／また国に反対な考方に人々信じさせて、／あとに本当にわるくてひどい結果になる犯罪のためには／死刑はぜんぜんふさわしいだと感じられます。</p> <p>UU05:私の意見では死刑は廃止すべきだ。／その代わりに他の罰を言い渡す措置をするべきだ。</p>
⑥反対	<p>自らの意見と反対の立場への言及 , 多様な議論があることを認めている部分 : その論拠 この根拠, 理由, 説明, 情報</p> <p>反対の立場に言及したうえで、自分の主張をしているような部分。反駁部分は主張であるために、支持に含む</p> <p>JJ05 (死刑反対) : もちろん、「殺された側の被害者の感情」ということをいうなら、／たしかに死刑が必要といえるだろうけど、</p> <p>UU05 (死刑反対) : なぜならば人は犯行犯したら罰されるのは当たり前だから。／これは従来から行われてきている伝統のものである。／死刑は人にとって最大の刑罰である。</p>
⑦逸脱	<p>死刑制度以外についての筆者の意見や主張 : その論拠</p> <p>死刑制度の賛否以外の自分の意見が出ているところ。例えば「犯罪を減らすことが社会の安全につながる」など。</p> <p>UJ16:ところで、もし死刑政党はぜんぜんだめだと思ったら、／ひどい罪したはんざいしゃを最後は治療できない病気になる／たいへん思い仕事に活かしたらどうでしょうか。／ とにかく何か決定する前には／情勢をふかく調べなければいけないです。</p>

	<p>JJ06: だんだん書き様がおこがましくなってきましたが／そもそも僕自身生きるに値するのでしょうか。／直接人を殺めていないだけで、／間接的に他人の命を危険にさらしたことがないとも／言いきれません。</p>
⑧ 結論	<p>文章の後半に位置し、話題に対する賛否の表明や、これまでに記述した議論の要約を行っている部分。文章全体を通じた提言を行っている部分。</p> <p>主張と重なるが、立場を表明したうえで、これまでの作文で述べてきた論拠を要約していたり、主張を繰り返したりしている部分。通常は最後にくる。</p> <p>JJ03: 死刑が最高刑でなくなったとしても/犯罪者などになりたくはないが、/念には念を、ということで、私は死刑制度に賛成の意を示すことにする。</p> <p>UU16: 皆さん、だからいつも自分からいい名を残すように、/周りの人々にできるだけいいことをやってあげるように努力しよう！</p>
⑨ 提言	<p>死刑制度に関連した書き手の意見を読み手に呼びかけている部分。</p> <p>死刑制度の賛否だけでなく、死刑を取り巻く環境や制度などについての意見を読み手に訴えている部分。</p> <p>UU21: 人間はお互いに優しく、仲良しでいられる。この形が廃止されてよかった。人間は仲よく暮らすものだ。</p>
⑩ 進行	<p>「以下に理由を説明する。」「理由は次の3つである。」等</p> <p>内容に全く関係なく、述べられている文。一つの文の中に、前半が進行、後半は内容というような場合には、一文全体を内容に従い、コーディングする。</p> <p>JJ02: その理由をいくつか例を挙げて／述べていきたいと思います。</p> <p>JJ04: 理由は複数ありますが、／大きく分けて2つ理由があります。</p>

主張

〔主張〕は、主題文と呼ばれる概念と共通性が高い。文章論研究において主題文は、文章中で最も意味の完成度の高い中心文で、他の文脈への依存度が低く、他の文からの独立度が高い文とされる(佐久間 1998, 李 2008)。本研究では文章論が対象とするような様々なジャンルの文章ではなく、主張を与え、

それに対して論証を行う単一のトピックで書かれた論証文を対象とするため、Kamimura and Oi (1996) や、Hirose (2003) などに従い、「死刑制度に関し、書き手の立場を表明している部分」を主張として認定することにした。

背景情報

〔背景情報〕は、「賛否に関する何れの立場もとらず、中立的に制度説明や情報を書く前置き・紹介部分」である。議論の前提となる情報や、注意を喚起するといった部分で、書き手が、死刑制度に関する前置きや予告的記述など、死刑制度の賛否に傾かず、主張が含まれていない部分である。文章の前半に書かれることが多く、死刑制度に関する主張が含まれていない部分である。

躊躇

躊躇は「死刑制度の賛成、反対について、ある部分については賛成で、ある部分については反対である、など賛否の判断を迷っている部分」である。論証には不必要であるとも考えられる。しかし、本研究の対象とする書き手は第1言語においても文章を書くという経験が豊富であるとは言えない大学生の書き手であり、迷いが現れることも予想される。そのため、本研究でも Kamimura and Oi に倣い、OUに加えることにした。

限定

〔限定〕は、自らの主張の論証に当たり、「自身の主張の例外や範囲を正確に述べておくことで、主張を際立たせる効果を持つ部分」である。トゥールミンモデルにおける、限定条件(Qualification)であり、自らの主張が適用可能な範囲を限定している部分や、自らの主張と反対の立場の主張のうち、反論不可能な部分を限定している部分である。

支持

〔支持〕は、命題である「死刑制度への賛否を論証するための論拠」であり、トゥールミンモデルにおいて論拠(Warrant)、裏付け(Backing)とされる部分である。書き手の死刑制度に対する主張を支える理由やその理由の根拠とな

る事例はここに含まれる。したがって、書き手の主張や価値観はこの部分に最も反映されると考えられる。

反論

〔反対〕は、「自らの主張と反対の立場へ言及している部分」であり、反対の主張に関する論拠や理由、説明や情報を含む部分である。議論学の分野ではディベートやスピーチの分析にあたり、相手の主張の想定、それに対する論駁が必要であるとされている。これについて牧野（2008）は論理の仕組み図や、議論の十字モデルにおいて、反論、論駁という要素を考慮している。トゥールミン（2003）でも、議論と同じくらい反対主張にも関心を払っている（p.146）として、論駁（Rebuttal）を設定している。このOUはこれらの考え方を反映したものであり、死刑制度という賛否が二分されるような議論の相手の主張や立場に言及している部分がこれに当たる。

逸脱

〔逸脱〕は、「死刑制度以外についての筆者の意見や主張、その論拠を書いている部分」である。支持と同様に、論拠や裏付けを有するが、死刑制度の賛否にはつながらない主張と論拠がこれに当たる。学習者の書く論証文であることから、「命題の論証」という論理的な枠組みでは出てこないような、死刑制度への賛否以外の主張がここに入る。躊躇とも若干似ているが、何らかの言いたい主張がある点が異なる。

結論

〔結論〕は、主張と同様に、死刑制度の賛否を表明し、文章の後半に置かれる部分であり、「死刑制度についての意見を要約している部分」である。Kamimura and Oi (1996)によれば、通常、文章の最後に書かれることが多い。

提言

〔提言〕は、「死刑制度に関連した書き手の意見を読み手に呼びかけている部分」である。死刑制度の賛否だけでなく、死刑を取り巻く環境や制度などにつ

いての意見を読み手に訴えている部分で、[逸脱]とも似ているが、統括機能を有しているという点で文章中における機能が異なっている。

進行

[進行]は、「その理由をいくつか例を挙げて述べていきたいと思います。」のように、「メタ言語的に作文の進行を担っている部分」である。機能的なユニットである OU の中では少し性格を異にするが、議論に関する実質的な意味を持たず、作文の進行に関わる。これまでの OU のどこにも含むことのできないため、独立した OU とした。

本研究では、これらの OU を、学習者の文章に顕れる構成要素の単位とし、これらを利用して文章構造の特徴を抽出する分析を行う。

6.4. 論証文の文章構造の分析

本節では 3 グループの論証文の構造について調べるため、冒頭部、論証部、終結部のそれぞれにどのような OU が出現し、連鎖しているのか、また、[主張]や[結論]、[提言]といった OU の配置などからみる文章型の特徴についての分析を行う。

6.4.1. 冒頭部の分析

冒頭部は、文章の書き出し部分であり、最後まで読んでもらうために、最も工夫を行う部分の一つである(石黒 2009)。本研究における冒頭部は、形式段落の初段落とし、一文目にどのような OU が出現するのか、冒頭部では OU がどのように展開されているのかを分析する。

6.4.2. 論証部の分析

本研究における論証部は、冒頭部と後述の終結部に挟まれた部分とする。論証部では、主に自身の主張の論証が行われると考えられる。口頭の議論では、反論や例外の付加といった構成要素間の機能的関係も論証を特徴づけている

(鈴木 2006). そこで、論証部において、論証に使用されている [支持] [反対] [限定] などの OU が使用された作文数や、論証部における OU の展開の事例を分析し、[反対] や [限定] に対して [支持] をもって反論した事例の数や例、反論を行わず、[反対] や [限定] を紹介したものなど、論証文における論拠の示し方について検討する。

6.4.3. 終結部の分析

本研究における終結部とは、形式段落の最終段落とする。論証文の終結部では何らかの主張や提言を持って文章を終結させることが考えられる。このため文章の最後に出現した OU の分析、そしてどのように文章を終結させているかという事例についての分析を行う。

6.4.4. 文章型の分析

文章型は、文章の統括機能を有する部分の配置と度数により、文章構造の類型を示すものである (木戸 2008)。本研究で設定した OU では、[主張] [結論] [提言] に文章の統括機能がある。本節では、[主張] [結論] 及び [提言] の配置によって文章型を検討する。

本研究では以下のように文章型を規定する。頭括型は [主張] を冒頭にのみもつ論証文である。双括型は冒頭と終結部に [主張] や [結論] [提言] のいずれかを持つ論証文である。中括型は、[主張] を論証部に持つ論証文で、中尾括型は論証部での [主張] に加え、最終段にも [結論] や [提言] が書かれている。尾括型は終結部のみに [主張] [結論] [提言] のいずれかが書かれる論証文である。

6.5. 結果

6.5.1. 冒頭の特徴

冒頭では、[背景情報], [主張], [躊躇], [支持] が見られた。それぞれの論証文の 1 文目に使用された OU 別の論証文数と割合を表 6-1 に

表. 6 - 1 1 文目に現れた OU 別の論証文数

	JJ	UU	UJ
背景情報	2 (9.5%)	20 (87.0%)	12(60.0%)
主張	16(76.2%)	2 (8.7%)	4 (20.0%)
躊躇	3 (14.3%)	1 (4.3%)	0 (0.0%)
支持	0 (0.0%)	0 (0.0%)	4 (20.0%)

示す。なお、この割合は3群それぞれの論証文の合計を分母として算出した。

JJは、1文目に〔主張〕を書く論証文が多く、16編(76.2%)にのぼった。また、〔背景情報〕を書く論証文は2編と、UUやUJに比べて少なく、〔躊躇〕を書いた論証文が3編(14.3%)あった。一方UUでは、20編(87%)の作文が〔背景情報〕をまず書くという点でJJとは異なっていた。また、UJでは、12編(60%)が〔背景情報〕をまず記述しており、UUほどではないものの、多くの論証文に〔背景情報〕が書かれている。また、〔主張〕を1文目に書いた論証文、〔支持〕を書いた論証文はともに4編(20%)であった。このように、論証文の始め方にはそれぞれの群に特徴的なパターンが見られた。図6-1に、特徴的であった4つの事例を示す。

事例1は、〔主張〕から始まる論証文である。このパターンの論証文では〔主張〕に続いて、〔支持〕を述べていくことが多かった。このような立場の表明を一文目にとる論証文は、JJに16編(76.2%)、UUに2編(8.7%)、UJに4編(20%)見られた。JJでは、前置きをおかず、課題に対し、まず〔主張〕を述べ、これを論証するという論証文が典型的だった。

事例2は、死刑制度の賛否を論じるにあたり、自信がないためか、〔躊躇〕があることを述べてから〔主張〕を行う例である。ここでは、死刑制度を論じるうえで二者択一の議論ができないという迷いを見せている。このような〔躊躇〕による断りはJJに3編(14.3%)見られ、UUには1編(4.3%)、UJには見られなかつ

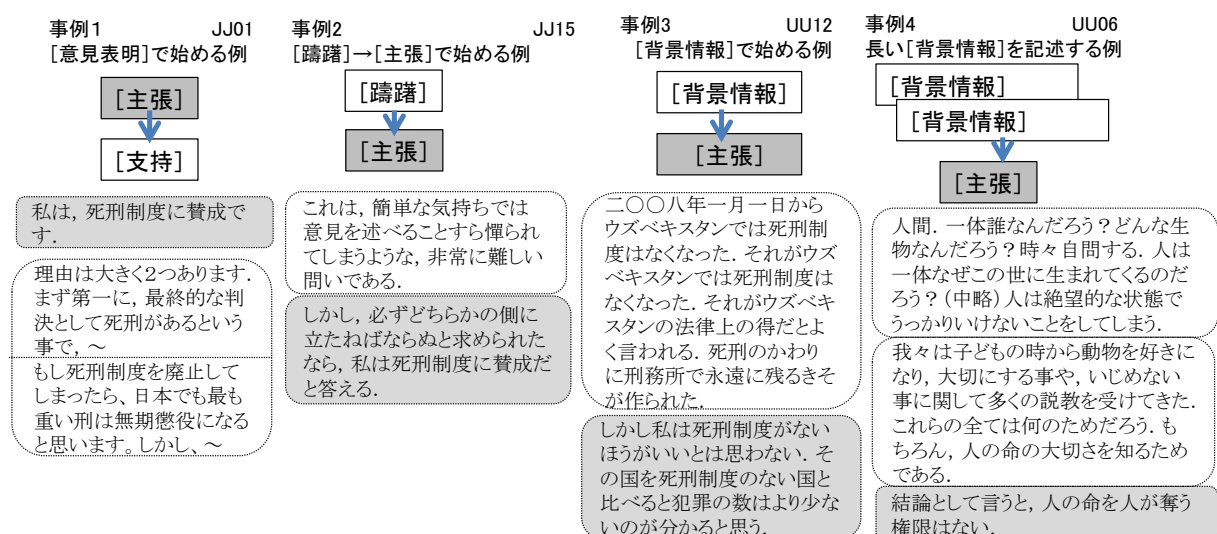


図6-1 文章の始め方の事例

た。

事例3は、[主張]の前に[背景情報]を書いてから始める論証文の例である。JJでは2編(9.5%)の論証文に短い[背景情報]が見られたが、UUに20編(87%)、UJに12編(60%)見られた。UUやUJではまず注意をひきつけるために[背景情報]を書くという論証文が多く見られた。

また、[主張]を行う前の[背景情報]にかなりのスペースを割く論証文も見られた。事例4では、注意を喚起するような事例を[背景情報]として書いたうえで、意見表明を行っている。このUU06は、400字詰め原稿用紙1枚以上の分量を[背景情報]に費やしていた。このような[背景情報]が2つ以上のOUとして連なって書かれた論証文は、UUに12編(52.2%)、UJに5編(25%)見られた。このように[背景情報]が連なり、比較的長い序論を形成する記述はJJには見られず、UJやUUに特徴的な文章構造だったといえる。また、UUやUJでは[主張]の後に[背景情報]を書く書き手もあり、文章の序盤に[背景情報]を書くのはUUとUJに共通して見られた特徴であった。

6.5.2 論証部の特徴

表6-2 論証部にそれぞれのOUが表れた論証文数

ここでは、[支持][反対][限定]の3つのOUが論証部に顕れた論証文数及びその展開の特徴について報告する。論証部でそれぞれのOUが出現した論証文数を算出し、表6-2に示した。

	JJ	UU	UJ
支持	21 (100.0%)	23 (100.0%)	20 (100.0%)
反対	16 (76.2%)	9 (39.1%)	4 (20.0%)
限定	12 (57.1%)	14 (60.9%)	6 (30.0%)

当然ながら、全ての論証文において、自身の主張の論拠となる[支持]が顕れていた。その他のOUについては、JJでは[反対]への言及が多く16編(76.2%)であった。また、自らの主張の範囲や限定条件を示す[限定]も12編(57.1%)見られた。UUでは、[反対]は9編(39.1%)とJJに比べて少なかった。[限定]は14編(60.9%)に見られた。UJでは、[反対]は4編(20%)で、また、[限定]は6編(30%)となり、JJやUUに比べ、どちらのOUの出現も少なかった。

このように、論証部では、[反対]や[限定]が3群を特徴づけていたため、[反対]及び、[限定]が使用された論証文の事例を図6-2に示し検討する。

〔反対〕を利用した論証例

これは、自らの意見を支持すること以外について言及し、そのうえで、自らの意見の論証を行うパターンである。以下に、それぞれの論証型について事例を検討する。

事例5は、〔反対〕の立場へ言及したあと、それについて反論を行っている。JJ21は死刑制度に反対であるが、遺族感情へ配慮すべきだという死刑制度賛成の立場の視点へ言及している。そのうえで、命の平等さという論拠を用いることで、〔反対〕に対し、主張への〔支持〕を示し、反論を行っているのである。

事例6で死刑反対のUU08は、死刑制度賛成の論拠となる抑止力へ言及したが、反論を行うことなく〔結論〕を書き、文章を終結させていた。

事例7は、〔反対〕を示した後、これに賛成する部分があり、判断ができないと迷いを示す例である。JJ20は、死刑賛成であり、反対の立場の論拠となる死刑執行に関わる人の気持ちへ言及するが、これに対する反論は行わず、自らも迷いがあることを記述している。

JJでは、16編(76.2%)の論証文が〔反対〕に言及し、それに対して〔支持〕を示して反論をした例が、15編(71.4%)見られた。JJでは〔反対〕をしたうえで反論することが意識されていたことが伺われる。UUでは、〔反対〕に言及した9編(39.1%)中、これに対する反論を述べていた論証文は5編(21.7%)であり、UJでは4編(20%)中3編(15%)であった。自らの主張と反対の立場へ言及することについて、JJは、UUやUJよりも強く意識していたと考えられる。

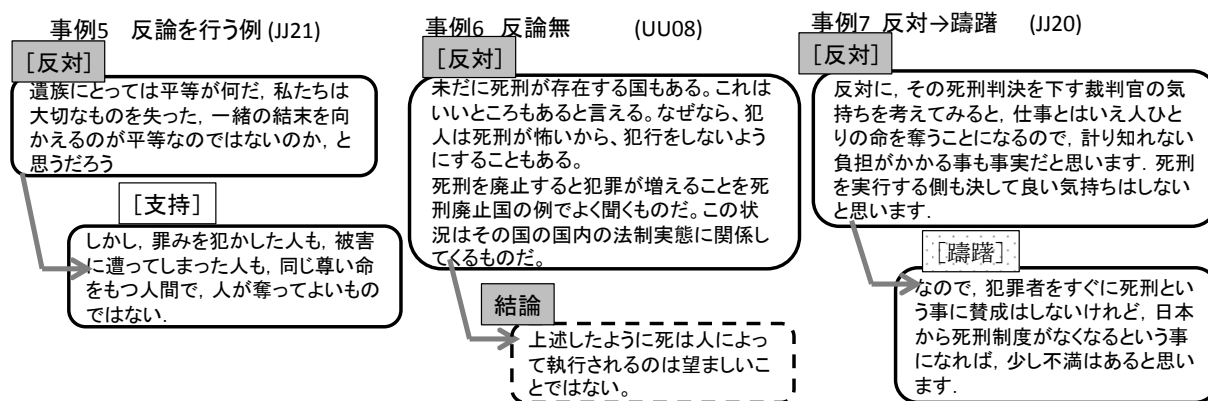


図6-2 反対を利用した論証例

[限定]を利用した論証例

図 6-3 に示した例は、論証の例外や範囲を示すことで主張を強めようとする [限定] の例である。事例 8 に示した JJ03 は死刑制度反対で、その論拠として裁判員の心的負担を挙げた。このため、自身の主張は裁判員制度を前提としていることを示している。

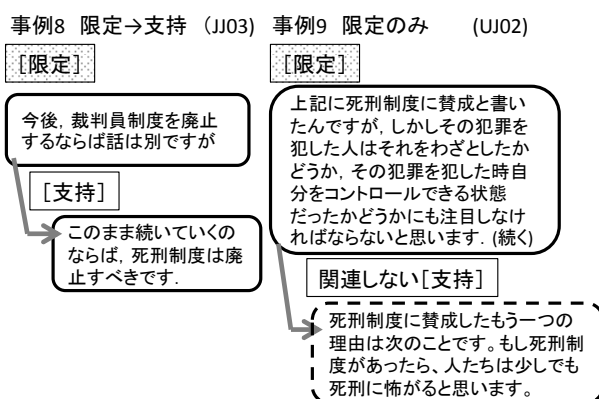


図6-3 限定を利用した論証例

また、事例 9 は、自らの立場を再確認してから、その議論の限界を述べている。単純な賛否ではなく、状況によって判断が変わることを指摘している。しかし、この後には、次の論拠へと移るため、1つ目の論拠を強めるのではなく、弱めて終わっている。この他にも弱めるような論証事例として [限定] の後、[躊躇] を示すような事例も見られた。

[限定]を利用した事例は、JJ や UU に比べ、UJ では少なく、L2 でのライティングがこのような違いを生んだということも考えられる。

表.6-3 最後に使用された OU 別の論証文数

6.5.3 終結部の分析

ここでは、論証文の最後に出現した OU 別の論証文の数と、どのように論証文を終結させているかについての事例を報告する。最後に出現した OU 別の論証文数は表 6-3 に示す。

	JJ	UU	UJ
主張／結論	17 (80.9%)	11 (47.8%)	11 (55.0%)
提言	0 (0.0%)	10 (43.5%)	5 (25.0%)
支持	1 (4.8%)	2 (8.7%)	4 (20.0%)
限定	1 (4.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
躊躇	1 (4.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

UU では、[主張] や [結論] で終結する論証文は 11 編(47.8%) だった。[支持] を使用して暗示的に終結していたものは 2 編(8.7%)だった。また、死刑に関連する [提言] を書いて終結させていた論証文は 10 編(43.5%)と、死刑制度の賛否を書く論証文とほぼ同数見られた。

JJ では、死刑制度に関する賛否を明確に言うような [主張] や [結論] で終結する論証文が 17 編(80.9%)であった。[支持] により暗示的に示していたものは 1 編(4.8%)、[限定] や [躊躇] で終結させたものが各 1 編見られた。JJ では、

明示的な主張で終結させる論証文が多かった。

UJ では、死刑制度に関する賛否を明確に言うような [主張] や [結論] で終結する論証文が 11 編(55%)、[提言] で終結させるものは 5 編(25%)、[支持] で終結させるものは 4 編(20%)であった。

次に、終結部に特徴的だった明示的な終結、暗示的な終結、提言での終結の事例を図 6-4 に示す。

事例 10 は、死刑制度の賛否について明示的に示している例である。[主張] や [結論] を最後に書いた JJ の論証文は、全てこうした例であった。

一方、事例 11 は、死刑制度の賛否についてどちらの立場なのかはわかるものの、明確に賛否を示していない例である。これには [支持] により終結させるものも見られたが、UU15 のように、[結論] として暗示的に示す例も見られた。

事例 12 では、死刑に関連したことについて提言を行って文章を終結させている例である。この他にも、「神様から与えられた人生を皆で守っていくことにしよう(UJ04)」、「人間は知性や思考を持っている。この二つのことはいつも我々を守っているのだ(UU09)」などの事例が見られたが、死刑から感じた意見を訴えて終結させる。このような例は UU や UJ に特徴的であった。

事例10 明示的に終結

犯罪を犯した人も一人の人間であるという事は忘れてはいけなければならないけれど、私は死刑制度に賛成です(UJ20)
人を殺すのを聞くと、気持ちが悪くなるかもしれないが、治安のために死刑制度のいい点もあると思うので私は死刑に賛成だ(UJ12)

事例11 暗示的に終結

もう一つ忘れちゃいけないことは、死刑受刑者にとって死よりも厳しい罰がある。それは何かというと、良心の呵責を起すという罰である。我々は認めるかどうかは別として良心の呵責は人それぞれが持っている。なぜなら、人の身体に小さな心という命が生きているからである(UU06)
自然が私たちをうんだことにたえて、死のことも自然に任せたらどうでしょうか。(UU15)

事例12 提言で終結

死刑反対のもう一つの点は人間の間の思いやりが無くならないように守られる。人間はお互いに優しく、仲良くしてられる。この形が廃止されてよかった。人間は仲良く暮らすものだ。(UJ21)

図6-4. 論証文の終結部の例

表 6-4 各群の文章型の出現数と割合

6.5.4. 統括論から見た文章型の検討

6.5.4.1. 文章型の3群の累計と特徴

ここでは、それぞれの論証文で [主張], [結論], [提言] の配置を基に認定した文章型の論証文数を表 6-4 に示す。

	JJ	UU	UJ
頭括型	2 (9.5%)	1 (4.3%)	4 (20.0%)
双括型	18(85.7%)	7(30.4%)	8 (40.0%)
中括・中尾括型	1 (4.8%)	9 (39.1%)	6 (30.0%)
尾括型	0 (0.0%)	6 (26.1%)	2 (10.0%)
	21 編中	23 編中	20 編中

JJ では冒頭に [主張] を書き、終結部でも立場を表明する双括型の論証文が 18 編(85.7%)、立場の再表明を行わない頭括型が 2 編(9.5%)見られた。

UU では、双括型は 7 編(30.4%)、頭括型は 1 編(4.3%)であった。中尾括型は 9 編(39.1%)、最後に立場表明を行う尾括型の論証文は 6 編(26%)見られた。

UJ では、双括型の論証文は 8 編(40%)、頭括型は 4 編(20%)であった。中尾括型は 5 編(25%)、立場の再表明がない中括型は 1 編(5%)、尾括型の論証文は 2 編(10%)であった。

表 6-5 は、これまでに行ってきた分析結果のまとめである。

表6-5. 論証文の文章構造の分析結果まとめ

	JJ				UU				UJ			
	冒頭	論証部	終結	文章型	冒頭	論証部	終結	文章型	冒頭	論証部	終結	文章型
1	主	反	結	双括	背長	限	結	中尾括	背短		提	双括
2	主	反	支	頭括	背長	反	提	尾括	主	限/躊	支	頭括
3	躊	限/反	結	双括	躊	限/反	結	双括	背長	躊	主	中尾括
4	主	反	結	双括	背短	限/躊	提	双括	支	限	提	中尾括
5	背短	限/反	結	双括	背長	限/躊	提	中尾括	支	躊	結	双括
6	主	限/躊	結	双括	背長		支	中括	主	反	結	双括
7	背短	限/躊	限	中尾括	背短	限	提	頭括	背短		支	中括
8	躊	限/逸	結	双括	背短	限/反	結	尾括	背長		結	中尾括
9	主	反	結	双括	背短	反/躊	支	中括	支		提	頭括
10	主	反	結	双括	背短	限	主	尾括	背短	反	支	頭括
11	主	限	結	双括	背長	限	提	中尾括	背長	躊	提	尾括
12	主	限/反/躊	支	頭括	背長	限	結	中尾括	背短	反	結	双括
13	主		結	双括	背長	反	結	尾括	背長	限	結	尾括
14	躊	限/反	結	双括	背長	躊	結	中尾括	背短		提	双括
15	主	躊/逸	結	双括	背長	限	結	尾括	主		主	双括
16	主	限/反	結	双括	背長		提	中尾括	背長	限/躊	結	中尾括
17	主	反	躊	頭括	背短	限/反	提	双括	背短	限/躊	結	双括
18	主	反	結	双括	背長	限	結	中尾括	主	反	支	頭括
19	主	限/反	結	双括	背長	限/反/躊	提	尾括	背短	反	結	双括
20	主	限/躊	結	双括	背短	限/反/躊	結	尾括	背短		結	中尾括
21	主	反	結	双括	主	限	提	双括				
22					背短	限/反	結	双括				
23					背長		提	尾括				

冒頭は、1 文目に出てきたOUを記述した。また、特に背景情報について、2つ以上の背景情報が書かれていた場合には、背長、1つであった場合には背短とした。

論証部に出現した [限定] [反対] [躊躇] を記述した。

終結には、最後に出現したOUを記述した。

表内の略語については、次の通り： [主張] ←主， [背景情報] ←背， [限定] ←限， [躊躇] ←躊， [反対] ←反， [支] ←支， [結論] ←結， [提言] ←提， 頭括型←頭括， 総括型←双括， 中括型←中括， 中尾括型←中尾括， 尾括型←尾括

6.5.4.2. 文章構造に関するアンケート

ここでは、書き手自身が主張をどこに書いたと意識しているのかを調べるため、論証文執筆後、「課題に対するあなたの意見はどこに書いたか、それはどうしてか。」という質問への回答について、報告する。アンケートの回答を、主張を書いた

表.6-6 意見表明の位置のアンケートでの回答

	JJ	UU	UJ
最初	13(61.9%)	3(13.0%)	10(50.0%)
最初と最後	7(33.3%)	1(4.3%)	2(10.0%)
真中	1(4.8%)	3(13.0%)	4(20.0%)
最後	0(0.0%)	14(60.9%)	2(10.0%)

位置でまとめ、集計したものが表 6-6 である。また、これらの回答と実際に書かれた論証文の文章型を対比させた結果を表.6-7 に示す。

JJ は、実際の論証文と同様に、冒頭或いは冒頭と最後に意見表明を行うと答えた者が多数を占めた。UU は真中、或いは最後に [主張] を書いたという者が多く見られた。まず意見表明をするのではなく、UJ には真中か最後に意見を書くべきだという規範的な信念が存在することが示唆される。UJ には、UU 型の書き手とそうでない書き手が見られた。12 名(60%)の書き手が冒頭か、冒頭と最後に意見表明を行ったと回答し、6 名(15%)の書き手が真中、最後と回答した。これは、実際の論証文と同様の結果であった。

表.6-7 .アンケートでの主張の位置の回答と実際の文章型⁵

	JJ		UJ		UU	
	文章型	アンケート	文章型	アンケート	文章型	アンケート
1	双括	最初と最後	双括	最初と最後	中尾括	真中と最後
2	頭括	最初	頭括	最初	中尾括	最後
3	双括	最初と最後	中尾括	真中と最後	双括	全てのところ
4	双括	最初	中括	最後	双括	最初
5	双括	最初と最後	双括	最初	中尾括	真中と最後
6	双括	最初	双括	最初	中括	最後
7	中尾括	真中	中括	最初	頭括	場合による
8	双括	最初	中尾括	最後	尾括	最初

9	双括	最初と最後	頭括	最初	中括	真中, 最後
10	双括	最初	頭括	無回答	尾括	真中, 最後
11	双括	最初	尾括	真中	中尾括	最後
12	頭括	最初	双括	最初	中尾括	最後
13	双括	最初	尾括	真中	その他	最後
14	双括	最初と最後	双括	最初	中尾括	最後
15	双括	最初と最後	双括	最初	尾括	最後
16	双括	最初と最後	中尾括	最初と最後	中括	真中
17	双括	最初	双括	真中	頭括	最初と最後
18	双括	最初	頭括	真中	中尾括	真中と最後
19	双括	最初	頭括	最初	尾括	真中と最後
20	双括	最初	中尾括	最初	その他	最初
21	双括	最初	/	/	双括	真中と最後
22	/	/	/	/	双括	最初
23	/	/	/	/	頭括	真中

※ このうち、ゴシック体で表示した部分は、文章型とアンケートで立場を表明したと答えた位置に不一致があるものである。

JJ では、賛否に対する意見を最初に行うとしたものが 13 名、最初と最後としたものが 7 名であった。実際に双括型であった数とは異なる。しかし、最初に意見を表明することについては JJ7 を除く 20 名の書き手が最初に意見を表明したと答えている。このことから、最後の意見表明は確認のための意見表明であり、この部分は型として必要であると考えていることが示唆される。

UJ では、意見の表明は最初、或いは最初と最後に行なうとしたものが 12 名、真中、或いは最後としたものが 6 名であった。また、UJ には、論証文で実際に立場表明を行った位置と、書き手自身が立場表明を行ったと考えている位置が異なるものが存在した。UJ07 と UJ20 は、明示的な意見表明を行っていないにも関わらず、最初に意見を表明したと答えている。UJ20 は文章の前半で立場表明を行っているが、[背景情報] や、[支持] の論拠を一つ挙げてから立場表明

を行っている。UJ20 の中では立場を表明するまでのこの程度の前提は、冒頭であると解釈されている可能性がある。また、UJ07 では、真中で初めて明示的に立場が表明されている。それまでは〔支持〕を述べてはいるものの、自らの立場は暗示的に表明されている。UJ07 にとってはこの論証がすでに立場表明であると考えている可能性がある。

UU では、最後、或いは真中と最後と回答したものが 17 名となっており、多くの書き手が最初に立場を表明しないと回答していた。実際の文章型でも中括型、中尾括型、尾括型は JJ や UJ に比べ多く見られ、これらを裏付ける回答となっている。

しかし実際の論証文には頭括型、双括型が 8 編あり、UU においても、アンケートと実際の論証文の文章型に不一致があった書き手が見られた。UU03 は双括型、UU07 は頭括型の文章構造をもった論証文を書いていたが、アンケートでは、全てのところに書いた (UU03) 、場合によって違う (UU07) と回答しており、明示的に冒頭で立場を表明することへの抵抗、或いは最も重要な自らの意見は最後に書くべきだという信念が示されている。UU17 では実際には頭括型の文章を書いたが、アンケートでは最初と最後に立場表明をしたと回答している。UU17 の論証文は終結部で死刑制度の賛否を離れた世の中に対する提言を行っており、意見表明とともにこの主張が UU17 の最も主張したいことであった可能性がある。

6.5.4.3. 本研究の対象者が書いた各文章型の特徴

次に、各文章型に当てはまる論証文例から、学習者はどのような構造を持つ論証文を書いていたかについて述べていく。枠の左には学習者の論証文を示し、右側へはその論証文の IU がどの OU に当たるかを記述している。それぞれの OU に付された括弧(【】や、《》、{}など)は OU ごとに異なるものを付しており、それにより、論証文のどこからどこまでが右側に書かれた OU に当たるかを記述している。

双括型の文章

この文章は、まず立場を表明し、なぜ、この立場を支持するのかという論証を行った結果、最後に再度立場を表明し、論証文を締めくくるというタイプの

論証文である。この文章構造の型は、JJ では 18 編、UJ では 7 編、UU には 4 編見られた。

JJ01 はその典型的な例である。

JJ01

【私は、死刑制度には賛成です。】

【主張】

[凶悪犯罪を犯し更生の見込みがない者は、死刑に処すべきだと思います。] [支持]

〈もし死刑制度を廃止してしまったら、日本でも最も重い刑は無期懲役に
なると思います。〉 [しかし、無期懲役では刑務所の中での態度によっては
早く出ることができる、と聞きます。凶悪犯罪を犯すようなはんざいしゃ
が簡単に更生するとは考えにくいし、更生していないのに刑務所から出て
しまったら、再び犯罪を犯す可能性も高くなります。]

〈反対〉
[支持]

【また、死刑制度があることで犯罪を抑止させる効果もあると思います。 [支持]
凶悪犯罪を犯しても死刑になることはない、刑務所内でも正しく振る舞っ
ていればまた自由の身になれる、となれば、犯罪は増加していく一方だと
思います。】

〈死刑制度反対を唱える人の中には、えん罪だった場合のことを考える
人もいます。〉 [しかし、そもそもえん罪はあつてはならないものであり、
なくなるように捜査を重ねているのだからあるはずのないものです。特に
死刑になるほどの凶悪犯罪であれば、間違いないと言い切れるまでよく調
べられているはずであるから、死刑制度の賛否を論じる時に、えん罪の可
能性を考えるのは適切ではありません。自分が被害者の遺族になったとし
たら、自分の家族を殺した者が反省もせずのうのうと生きているのは許せ
ないと思います。]

〈反対〉

[支持]

【実際、テレビ等でも遺族の悲しみや怒りがよく写されています。被害者
やその遺族のことを考えれば、犯罪者に罪を償わせることを、犯罪者の人
権等よりも第一に考えなければなりません。】 [支持]

【罪もない人の命を奪い、その家族の残りの人生も変えてしまうような
人に、その罪を償わせるために刑罰が存在するのだと思います。

【結論】

だから、私は死刑制度に賛成します。】

JJ01 は、まず死刑制度の賛否という課題についての回答であり、[主張] となる賛成意見を冒頭においた。そして論証文の全体にかかる [支持] としてその理由を述べ、死刑制度への賛成の意を表明している。次に死刑制度が存続したらという [反対] を用いて反対の立場に立った状況を述べたうえでそれに反証するという論証を行っている。JJ01 では4つの理由が挙げられている。そのうち、2つが反対意見へ言及し、それに対して反証するというタイプの論証を使用している。反対の立場について詳しく言及する論証文も見られたが、多くは反対側の主張を簡潔に紹介するような論証文であった。

このように、自らの主張を支持する論証を行った後、最後の段落でこれまでの議論で述べてきたことを総括する要約的記述でまとめ、最後の文で、再度立場表明をして論証文を締めくくっている。

また、次の JJ20 も双括型の論証文であるが、反対意見を詳しく述べ、[躊躇] を見せるという特徴を見せている。

JJ20	
【私は、死刑制度に賛成です。】	【主張】
{理由は大きく2つあります。}	{進行}
[まず第一に、最終的な判決として死刑があるという事で、被害者の遺族や親族のメンタル面への何かしらの望みになるのではないかと理由です。体験談ではないので、想像上という事になりますが、自分の愛する家族が無意味に、そして残酷に殺害されたとします。そういった状況に陥った時に、その犯人にいつまでも生きていて欲しいとは思えないように感じます。]《死刑にしたからといって、命が戻ってくる事はないけれど》、[犯人が生きてい	[支持]
る事が悔しいと感じるのではないのでしょうか。]	
[そして、第二に死刑という極刑がないと刑務所があふれかえってしまうのではないかと思います。凶悪犯罪を犯した者が刑務所に入り障害を終えるまで過ごすための費用は、国民が納める税金から支払われているとテレビで見た事があります。刑務所が足りず税金がどんどん使われてゆく事を思うと、日本の秩序は保たれないと思います。]	[支持]
[日本では、死刑判決が出てから実際に死刑になるまでに何十年もかかると聞	[支持]

いた事があります。]

〈反対に、その死刑判決を下す裁判官の気持ちを考えると、仕事とはい **〈反対〉**
え人ひとりの命を奪うことになるので、計り知れない負担がかかる事も事実
だと思います。死刑を実行する側も決してよい気持ちはしないと思います。〉

『なので、犯罪者をすぐに死刑という事に賛成はしないけれど、日本から死 **【躊躇】**
刑制度がなくなるという事になれば、少し不満はあると思います。』

《犯罪を犯した人も一人の人間であるという事は忘れてはいけなけれ **《限定》**
ど、》 **【私は死刑制度に賛成です。】** **【結論】**

JJ20 も同様にまず、一文目で立場表明を行った上で自らの立場を支持する二つの論拠の立証により論証を行っている。しかし、テーマに対し迷いが生まれる部分を最後にあげている部分が特徴的である。反対の立場への言及と、これに対する論証が不可能であること、或いは心情的にその立場へも賛成しているために、死刑制度に全面的な賛成ができない事を述べている。JJ20 は、全て賛成ではない、白か黒かではないという立場表明を行った。この前提のうえで最後に死刑制度に賛成であるという立場の再表明を行い、論証文を締めくくっている。

次の UJ12 は、双括型ではあるが、[背景情報] への言及において JJ とは異なる特徴を持っていた。

UJ12

『二〇〇八年一月一日からウズベキスタンでは死刑制度はなくなった。それ **【背景情報】**
がウズベキスタンでは死刑制度はなくなった。それがウズベキスタンの法律
上の得だによく言われる。死刑のかわりに刑務所で永遠に残るきそが作られ
た。』 **【しかし私は死刑制度がないほうがいいとは思わない。】** **【主張】**

[その国を死刑制度のない国と比べると犯罪の数はより少ないのが分かる **【支持】**
と思う。]

『死刑は歴史が長い。世界の文明が生じた所、つまり古代エジプト、バビロ **【背景情報】**
ン、インド、中国、古代ギリシャなどでは死刑は最高の罰として有名だった。
そしてそのころの死刑は今のと違って、非常にひどかった。
例えば、バビロンでは犯罪をお子とした人のあごで穴ができ、綱の一部はそ

の人の口にくぐられ、別の部分は牛車にくぐられた。そして牛舎が走らせられ、その人は殺された。その頃の死刑はとても厳しくて、小さな間違でも人が罰っされた。

例としては古代ローマ帝国を取りたいが、そこでは自分の刃をなくした軍人が殺されていた。七世紀にはアラビア半島でイスラム教ができた。イスラム教徒のしんせいな本であるコーランは同時に法律の本の役割をしていた。

コーランでは性別にもかかわらず浮気をした人、罪を起こさなかった人を殺す人などは犯人とし考えられ、そのような人に対して死刑が行われた。

まだ文明が入っていないところでは死刑として犯人をありに食わせる方法が使用されていた。】

〈現在の状態はどうでしょうか。今の世界では死刑がだんだん減少している。〈反対〉死刑をなくす法律を立てている人によると、死刑では犯罪の数が少なくならないそうだ。それが分かる。〉

【しかしその反面、死刑のない社会はもっと危ないのではないだろうか。それは犯人たちに与えられた大きなチャンスだと思う。】 [支持]

〈死刑のある国、例えばアラビア諸国とか、イランなどではまだまだ死刑制度が残っているのはだめだとよく言われるが、〉 [反対] [支持] [考えてみると、死刑がある所の罪の数はない所の数と比べると少ないのが分かると思う。]

[また言いたいのは永遠に刑務所で残らせるのも結局その犯人を殺すと言うことになると思う。] [支持]

【人を殺すのは悪い。なぜかというとな人は一回だけ生まれ、一回だけ死ぬ。そしてだれでも犯人として生まれたい。しかし人はいつか犯人になってしまい、周りの人に対して罪をすればその人が罰っされるべきだと思う。】 [支持]

【もし殺される罪を起したら死刑を行うべきだと思う。なぜならその人は刑務所から逃げたかもしれないし、一生のこうそくではない場合、また罪を起こすかもしれない。】 【人を殺すのを聞くと、気持ちが悪くなるかもしれないが、治安のために死刑制度のいい点もあると思うので私は死刑に賛成だ】 [結論]

UJ12 は、立場を表明した後で、背景情報にかなりの部分を割いている。その

上で、自らの主張への論証を行い、最後にもう一度立場を表明して論証文を締めくくっている。まず立場表明を行っているという点で、これは形式的には双括型であるが、後述の中尾括型の論証文の文章構造に非常に近い論証文例であるといえるだろう。

冒頭と最後に立場表明を行う双括型は、立場表明→論証→再表明という構成を持っていた。この構成は JJ に多く見られた型である。一方 UJ12 のように、形式的には双括型だが、意見表明→背景情報→論証→再表明という構成を持つ論証文も 7 編見られた。これらは JJ には 2 編 (9.5%)、UJ には 3 編 (15%)、UU には 2 編 (8.7%) 見られた。

頭括型の文章

このタイプの文章は、まず立場を表明するが、最後にもう一度立場表明を繰り返さない。これは、JJ に 2 編、UJ に 5 編、UU に 4 編見られた。

JJ12 は JJ に見られた頭括型の 2 編のうちの一編である。

JJ12

【私は、死刑制度に賛成です。】

【主張】

〈以前は、死刑と同等な刑として終身刑があるので、どうせ人生をろうやに閉じこめられたまま終わるのなら、生きている心地はしないだろうと思い、死刑と同じようなものではないかと思っていました。〉

[しかし、最近考えが改まりました。愛する家族、幼い子どもを突然奪われた遺族の気持ちになって考えてみると、犯人が憎くて憎くてたまらないでしょう。そして、自分の娘や息子はもういないのに、憎き犯人はろうやの中で一応の食べものを与えられながら、ぬくぬくと生きている。その事実を考えると、許せない怒りが込み上げてくるでしょう。自分から奪った大切なものと同じ苦しみを、もしくはそれ以上の苦しみを犯人に与えたいと思ってしまふのではないのでしょうか。]

《終身刑にして一生自分の犯した罪について反省しながら、そして後悔の念にさいなまれながら過ごす一生もそれはそれでとてつもなくつらい生活だと思います。》

[しかし、いくら反省したって、死んでしまった人はもう帰ってはこないのよ [支持]
す。遺族の怒りは計りしれません。] [[しかし、人を殺したからと言って誰で [躊躇]
もかれでもホイホイと死刑を下すのは良くないと思います。]

（その犯罪には一体どのような経緯があったのか、被害者との関係など、 (逸脱)
様々な点を詳細に調べてから刑を決めなければならないということは主張し
ておきたいです。)

[そして私が加えて思うことは、弁護士や検事、裁判官の意見だけで決め [躊躇]
るのではなく、遺族の希望（犯人の刑に対する）を聞いて審議に加味しては
どうかなということです。]

（一番の悲しみは残された遺族が抱え続けなければならないものですから、 (逸脱)
その悲しさをほんの少しでも軽くするために刑は執行されるべきです。)

（死刑か終身刑かと言う問題は、単に殺害した人数や残虐性だけでも判断す (逸脱)
るべきではないような気がします。何よりも大切な人の命が失われたことを
量りにかけて、酷な言い方かもしれませんが、また大切な人の命を奪うか奪
わずに残すかの判断をするわけです。)

[ただ、勝手にその大切な大切な命を奪った人は、自分の命と引き換えにさ [支持]
れるような価値になるのかなと思ってしまいます。]

JJ12 は [躊躇] を示して迷いを見せるなどの点で、JJ20 と似た特徴を持つ
ている。まず、立場表明を行い、その後自らの意見の支持の理由や根拠を述べ
ていく。そのうえで、反対の立場への理解から迷いを述べ、そのうえで、賛否
以外の自らの意見を述べることで迷いの記述を行っている。最後に、暗示的に
再度死刑制度についての自らの意見を述べ、論証文を締めくくっている。まず
立場を表明し、その後、それを証明している点でいわゆるの演繹的な文章であ
る。しかし、最後に近づくにつれ、論証の確かさに自信を持てなくなり、死刑
の判決の決め方に関する意見を記述している。そのため、明確に意思表示がで
きず、暗示的に論証文を締めくくっている。

次に示す UJ や UU は、まず冒頭で意見を表明し、最後にもう一度意見を表
明していない。典型的な頭括型の演繹的な文章である。

UJ09

<p>[人命が神様から人にあげられた貴重なものだと思います。人はいつ死ぬことも神様しか決められないと思います。だから人を死刑に宣告することも人の仕事と思いません。]</p>	【支持】
<p>【これで私は死刑制度に反対です。】</p>	【主張】
<p>【ウズベキスタンでは死刑制度が2008年に廃止されました。しかしながらほかの国々ではまだまだその制度が残っています。つまり、中国では去年1000人ぐらいの人が死刑制度で殺されたことを新聞で読みました。</p>	【背景情報】
<p>[日本でもその死刑制度があることはちょっと寂しいことだと思います。なぜならば法則で禁止されたことをしたからには人を殺すことに考えがつかないからです。その人たちを殺すことよりも、普通の人はあまり動かない場所で難しい仕事をやらせたり、自分がしたことが悪いとわかるまでほかの一番重い刑罰を加えるのほうがいではないかと思います。]</p>	【支持】
<p>[死刑に処された人たちも神様があげた命を十分生活したいという気持ちを持っているし、またその犯人の親しい人も彼らが生することが欲しがると思っています。]</p>	【支持】
<p>[犯人はどんなに思い罰別をしたのに、その人たちがだれかにとって父、息子、弟、兄または母、娘かもしれないので死刑を廃止するほうがよいと思います。]</p>	【支持】
<p>[死刑の種類は火形や絞首刑や電気殺などがありますが、こんなに人を苦しめることが残酷なこと他ないと思います。人の命はおもちゃじゃないので、お互いのことを尊重しましょう。]</p>	【支持】
<p>((人は一回しか生活しないので、その命をどうやって過ごすことが私達は自分で決めます。だから、死刑にするまでそのようなわるい罰別をしないようにがんばって、いい生活するほうがよいと思います。))</p>	《逸脱》

UJ09 では短い背景情報を述べたあと、立場を表明している。その後自らの主張を支持する論証を行っている。4つの理由を述べた後、死刑制度に対する意見を拡張し、死刑をならないようなよい生活を送るべきであるという主張で論証文を終結させている。

UU17 は非常に長い文章を書いたが、やはりこちらにも演繹型の文章構造をもった論証文である。

UU17

【世界の多くの国々と同様にウズベキスタン共和国でも死刑が廃止された。】 **【背景情報】**

【私も死刑に完全に反対だ。】 [私の意見ではもうすぐ全世界で死刑が廃止されると思う。犯罪や不良行為なんかで死刑を下すというのは私の意見では人類に、特に今現在平和を望む世界の人々にとって合わないものだと思う。] **【主張】**
【支持】

〈ラジオ、テレビ及び新聞を通じて残酷な犯罪を知ったときに、ふとその犯人に対して死刑判決を執行するべきだと思う。〉 [しかし、犯人が逮捕され、裁判になり、死刑が下され、執行日のことを私達は聞いたときに、犯人のことをふと可愛そうに思う。ウズベク民族は優しい。ウズベク民族だけでなく、全世界の人が優しい人であるべき。] **【反対】**
【支持】

[我が大統領カリモフは毎年の憲法記念日を記して恩赦を与える。国民、家族の人に謝って、犯した罪に対して反省した者は釈放され、家族のところに戻る。この人達の中からはしばらくしてから成長して実業家や専門家などが出てきたことを皆さんも見たことがあるだろう。] **【支持】**
【限定】

《確かに全員を赦して、優しくするわけにはいかない。なぜなら、その道の選択は自分達本人で選んだわけだから。人間は自分の行動に自ら責任を取るもので、意図的な犯行は決して赦してはならない。》

〈先日、テレビや新聞を通じてある犯行が公開された。このことを聞いた人皆はきっと犯人を軽蔑するだろう。一つの集団の犯人らは乳児の人身売買をしていた。犯人らは書類を全て偽造し、産院の医師の共犯で乳児をさらって売った。これを聞いた皆さんは、ものすごく残酷になってしまった人間のことを残念に思う。もちろん、特定の人はこのような犯人に死刑を下すべきだと思うだろう。〉 **【反対】**

[しかし、私は違う。私なら終身刑さえ下さなかつたらと思う。このようなことに興味があるから何週間にも続いた調査や裁判の判決がどうなるのだろうと思い、最後まで見ていた。裁判判決は多くて判決 12 年、そしてそれ以下、つまり懲役 11 年と懲役 10 年だった。受刑者らが 10 年程外の世界から孤立し、刑務所の中で自由というものの大切さを覚えるからこのよ **【支持】**

うな判決が正しいと思う。]

[もし同じ状況で被告人らに死刑を執行したら、我々は残酷な判決を出したことになる。だって、犯人も誰かのお父さん、お母さん又はお兄さん、妹さんだろう。私の考えで誰も自分に近い人をこのような状況に陥れることを望まないだろう。]

[私は死刑だけでなく、終身刑でさえ反対だ。人に終身刑を言い渡して一生服役させても、何一ついい結果は得られない。犯人への刑罰として懲役10年、いや懲役20年、30年でも人間と言うものは刑務所から出ることを待ち望む。待ちに待った釈放の日がきて自由になったら、他の人は犯罪の道に入らないように努力してくれるだろう。]

[例えばの話だが、何か犯罪を犯した人に死刑が下されたと想像しよう。判決執行日も近づいてきたとしよう。あなたはこの人の感情を想像できる？自分の死を待ち暮らすのはどれだけ辛いことかを人は想像だにできない。]

[この犯人を死刑もしたとしよう、これで何か変わる？もうその人は我々の中にいない。もう亡くなった。まさか、人の命と言うのはそれほど価値のないもの或いは意味のないものだったのか。もう我々は一人を失った。その犯人もこの世に生まれて、いい夢を持っていただろう。]

[彼の両親は？これから彼らのことはどうなるだろう？たった一瞬の犯罪のために彼らは子どもを失うことになる。] 《人間と言うものは過ちをしてはいけないものなの？私は犯人をかばって、彼らの味方になりたいと思わない。》 [しかし、死刑に対して反論しないまま、人々を殺すのは我々にとっても、犯人にとっても意味のないものだと思う。]

[世界の悪人は刑務所でも、その外の自由な世界でも罰が当たる。] 《逸脱》
人々は一つになって闘わなければならない。我々の役目は人々をいいことをするよう、呼びかけることだ)

UU17 は、まず立場表明を行い、その後支持理由やその論拠を挙げ、論証を行っていく。その後自らの論拠や理由の限定的な部分についての言及を行った

上で、それでも支持を表明する。[支持]の理由を数多く挙げ、最後には、死刑制度への賛否以外の主張により、死刑制度を論じるために書き手が賛否の表明より重要だと考えていることについての提言という形で論証文を終結させている。

UJやUUには、特にこのタイプの、死刑制度の賛否以外の主張や提言で終結させるために、主張とのずれが起り、最初と最後で論証文の趣旨が変わってくるようなタイプの構成が多く見られた。これは、「死刑制度に対し賛成か、反対か」という課題に対し答えるのではなく、死刑制度について考える中で書き手が考えていることを論証文に表している可能性があるのではないだろうか。また、読み手にとって、死刑制度に反対か、賛成かを押し付けるようなタイプの論証ではなく、論証文を読んでもらう中で、暗示的な形で死刑制度に対し読み手が自らと同じような意見を持つことを目指す意図があることが示唆される。

まとめ

頭括型は、まず意見を表明し、その後論証を行う型である。また、最後に賛否以外の結論に到達する論証文や、暗示的に終結させるような論証文も見られた。

中括型、中尾括型の特徴

中括型はUJに4編、UUに6編見られた。中尾括型はUJに2編、UUに3編見られた。JJに比べ、UJ、UUに多く見られた。このタイプでは、立場を表明するまでに、[背景情報]のOUが多く述べられる。注意を喚起するような機能のある序論を形成している。

次のUU06の論証文は中括型である。

UU06

【人間。一体誰なんだろう？どんな生物なんだろう？時々自問する。】 【背景情報】

【人は一体なぜこの世に生まれてくるのだろうか？ご存知の通り、自然と人はお互い強く繋がっている。人なき自然は想像できるが、自然なき人は想像できない。人はまだお母さんのお腹にいるときから生きるための闘いを始める。神の意志の下で生まれ、赤ん坊の大きな初の泣き声が色々】 【背景情報】

な方から聞こえ始める。不思議なことになぜ赤ん坊がいつも泣いたまま生まれるのだろう。たぶん、この問題の多い、嘘の様な世に来てしまったことを残念に思い、悔しくて泣くだろう。】

【人間というものは忍耐強い生物であることは確かなことである。我が民族に「人間は何事にも慣れるものだ」というよく言った言い伝えがある。なぜなら、人は常に闘って、目標に向かって我慢して(耐えて)生きるからだ。】 **【背景情報】**

【ところが、いつもとは限らない。なぜならば、この世は悔しくて苦しい瞬間がある世だが、楽しい瞬間にも満ちた世でもあるから。】 **【背景情報】**

【運は天にあって、人はどうすることもできない。時にはご褒美をくれば、時には苦難や試練の渦に投げ捨てる。このような苦しい運の試練に人間はいつも耐えられない。人は絶望的な状態でうっかりいけないことをしてしまう。】

[子どもであれ、老人であれ、人にとって最大の比類なきものは生命であることをよく知っている。神によって人間に与えられた命や健康は神聖な喜びである。ここである人は他の人の命を奪うことを想像してみよう。自分の命はどれだけ価値があるかを知る人はどうやって他の命を解決できどうやって他の命を奪うことができるのだろう。] **【支持】**

[我々は子どもの時から動物を好きになり、大切にすることや、いじめない事に関して多くの説教を受けてきた。これらの全ては何のためだろう。もちろん、人の命の大切さを知るためである。] **【支持】**

【結論として言うと、人の命を人が奪う権限はない。】 [人の命を奪う権限を持つものは人に命を与える権限を持つ神のみである。我々はお互いにできるのは説教であり、説教ではだめな場合に、人を罰する権限がある。] **【主張】**

[もう一つ忘れちゃいけないことは、死刑受刑者にとって死よりも厳しい罰がある。それは何かというと、良心の呵責を起すという罰である。我々は認めるかどうかは別として良心の呵責は人それぞれが持っている。なぜなら、人の身体に小さな心という命が活着ているからである] **【支持】**

UU06 は、非常に長い [背景情報] への言及を行った上で、命の大切さを述べ、死刑制度に反対するという立場への [支持] の理由を暗示的に言及する。その上で立場を表明している。この論証文は後半になってから立場を表明し、その後もう一度その立場を支持する論証を行っている。[主張] の部分を中間として、その前後に論証が存在するタイプの文章である。この書き手は立場表明である [主張] をかなり後半においているが、その後さらに支持の理由を述べ、死刑制度への賛成を表明している。最後には死刑制度への立場を明示的に表明せず、暗示的に理由を述べることで論証文を終結させている。

次の UJ20 の論証文は、中尾括型の論証文である。

UJ20	
【人間というのは、面白い者であります。人間に神様から送ってくれたこの浮沈の人生は舞台のようなことです。演壇に立ちながらいろいろ自分の演奏している私達はいゆうのようです。】	【背景情報】
[だから私達の運命や、この舞台にいつ来ていつ亡くなるかは神様だけしか決められないことだと思います。要するに同じ俳優なのに、隣にある方が間違いをしたというわけで自分なりに彼のことを死刑を宣告させるわけじゃありません。]	【支持】
【つまり私は死刑反論者です。】	【主張】
[そんなことに強く反対者になってきた一つのきっかけは今私が住んでいる国でも前は死刑執行人が多くあって、かれらの中にじっさいにはいくつかの無罪人もいたからです。]	【支持】
[中学校で勉強している時友人はグーリとう女の子がいました。彼女はとても明るい女子で、クラスの皆と中よくでした。ある日その友達が悲しい顔をして学校に入って来ました。だれとも話したくないで気がとても落ち込んでいた。理由を聞いて見たら、彼女のお父さんが逮捕されたことわかりました。]	【支持】
[どうして、罪は荷だったか聞きませんでした。なぜなら子供にとって親はどんなに過酷な人でも、悪い人じゃないことをわかったからです。]	
[時間がたってその人はテロ行為者という犯罪を着せられて判事は彼に死刑を言い渡した。友達の父親が亡くなってから彼女の母親は急に精	

神病になってしまった。一番悪いのは5人の子供が大変困まって孤児院に行かされました。一つの家族が台なしになってしまいました。]

[もしかして国は自分の国民を守るために死刑制度を作ったとしても **【支持】**
その後に来ている影響をもっと災いになるかもしれません。ですから私の考えでは人はどんなに大変拒罪（読み取れない）をしても人間から死刑を罰せられない方がいいと思います。]

【結論】
先に言ったとおりに人間は神様ではありません。だから人は周りの人がこの世界からいつ亡くなるのを決めるのは人間らしくないだと思います。]

UJ20は、注意を喚起する序論の役割をもつ[背景情報]を記述した。ある一定の長さの[背景情報]を書き、その上で支持の理由を述べている。その上で、立場を表明し、さらに支持の論拠を説明する。最後に結論を述べ、論証文を終結させている。

UU06やUJ20は、一度[支持]を暗示的に表明し、その上で自らの意見を主張する。それからさらに自らの立場を論証していくという構成を持っている。

次のUU05は[主張]を中間にはさみ、その前後に論証を持つのではなく、頭括型のように[主張]として立場を表明した後に論証をする論証文である。

UU05

【日本が先進国だということは、よく知られている。我々は彼らの行儀、文化やライフスタイルについて多少知っている。彼らは長年の絶え間ない労働のお陰で今日までの成果を手に入れてきた。】 **【背景情報】**

【彼らの法制度については法制度も最高のレベルで機能している。人は知恵の付いた生物で大昔から自分の実力、労働、知的活動で今のレベルに至る。

日本の死刑については死刑は廃止すべきだ。なぜならば人は犯行を犯した **【背景情報】**
ら罰されるのは当たり前だから。これは従来から行われてきている伝統のものである。】

【死刑は人にとって最大の刑罰である。人は送る人生の中で過ちを多くしてしまう。成年になるまでは子の前に2つの道が現れる。これは良と悪の道である。もしその子は悪の道を選んだ場合は彼の人生は最悪のことになる。】

【死刑はどういう場合に言い渡されるのか。もし、人は非常に卑劣な犯行を起した場合に、例えば人を殺した場合、国に対して起すクーデターで何人かの命を奪った場合、女性に性的嫌がらせをして損傷をした場合に死刑が言い渡される。】 **【背景情報】**

【私の意見では死刑は廃止すべきだ。】 **【主張】**

【その代わりに他の罰を言い渡す措置をするべきだ。例えば、死刑の代わりに他の刑を使うのも可能だ。終身刑や、又は多額の賠償されれば受刑者にとっても彼の背景にいる人にもいいのだ。】 **【支持】**

【もし、死刑をやめなければ、大きな問題になるだろう。例えば、ある女性の一人っ子の息子がいるとすれば、彼は非常に卑劣な犯行を犯してしまったとしよう。彼のことを裁判し、死刑を言い渡されたとしよう、そうしたら彼の可愛そうなお母さんのことをだれが面倒を見るのだろうか。彼女は孤独さで名も残さずこの世を去っていくのだろうか。問題のこの面も注意しなければならない。】 **【支持】**

【私の考えでは地球が存在する限り、人間一人一人に天から命が与えられており、その命を止める権限は誰にもない。】 **【支持】**

【結論として言いたいことはもし日本で死刑が廃止され、他の刑罰に代えたら日本社会の将来に非常に大きい力をくれるだろう。】 **【結論】**

【ご存知の通り、現在犯罪は主に若者の間に多い。若者の間の犯罪をなくすために彼らへの注意を多くすべきだ。一言で言えば人間は全ての犯罪を自分の手で犯すのだ。将来の子孫は自分の国について悪いことを考えない **【支持】**

ように日本の死刑を廃止しなければならない。死のそのものが人にとって最大の罰なのだ。だから、人間一人一人はいい名を残し、いいことをし、この世を去るとよいね。人間は自然が起した奇跡である。だから、

早い段

階で消えないようにしよう。]

UU05 は、まず [背景情報] を述べている。前置きとして [背景情報] を述べることで読み手の注意を引いた後、[主張] として立場を表明し、論証を行っていく。最後に [結論] として再度立場表明を行っている。このタイプは [背景情報] という序論を持つが、それ以降の構成は、演繹型で双括型の文章であると考えられる。

まとめ

中括型、中尾括型は、[主張] が冒頭と最後以外の場所に出て来る文章型である。この型には、立場表明の前後に論証が見られるタイプのものと、背景情報の後に、頭括型やあるいは双括型のように演繹的に論証が進められるタイプが見られた。また、中括型、中尾括型の文章は、JJ には 1 編しか見られなかった。UJ と UU に比較的多く見られたタイプである。

尾括型

このタイプの論証文はいわゆる帰納的な論証を行っているタイプの論証文であるといえる。尾括型の論証文は JJ には見られず、UJ に 2 編、UU に 5 編あった。ほかの二群に比べ UU に多く見られたといえる。

UJ13

【死刑制度というのは人たちがした犯罪に対して使われる。特に重い犯罪殺人事件に対してのけいさつかんによってあげられる処罰である。ある人が前からよく考えてある人を殺す、あるいは、知らなくて突然殺してしまうばあいもある。その時犯人はつかまれて、逮捕する。】

[私の考えでは犯人は自分のしたことに答えなければいけないである。【支持】もしある人をわざと殺したら、これは重くて申し訳ないことで投人は罰しなければいけないだと思う。なぜなら投人の悪いことは罰しなくなったらこのような事件は国に増加していくからです。他の人達はこのような関係を見て何でもしてもいいと思ってしまう。だから国に住んでいる人達の全ては同権である。]

[犯人が殺した人のしんせきはとても苦しんでしまう。困難な時死んだ [支持]
人のしんせきはこの犯人をきらくなる。犯人は自分の悪いことに答えて
彼もしなければいけないと思う。これは正しいである。人を殺した犯人
は罰しなかったら彼はこのような犯罪をするを続ける。また人々を殺し
続ける。だからこのような人達私達といっしょに住む必要がないだと思
う。刑務所で何年間座っても、もい人にならないのである。]

[今たくさんで死刑制度がある。この国で犯人も少なくなる一方 [支持]
である。きそくはすべての人達にとって同じで、人間はこのきそくを求
らなければいけないである。]

《人間は人間だからいろいろな間違いをする。これは自然なことであ 【限定】
る。》[しかし人たちに損害を与える人は自分が他の人に対してした悪い 【支持】
ことの結果を自分が分からなければいけない。だからこの人にも自分が
したことと同じ損害をしたほうがいいと思う。そんなときだけ犯人は自
分の間違いを分かると思う]

【死刑制度があつたら人達はびっくりして、死を恐れて人達に損を与 【主張】
えない、間違わないと思う】

UJ13 は中括型と同様に [背景情報] で読み手の注意を引く部分を述べたうえ
で、自らの意見の [支持] の理由を述べていく。しかし、この時点では立場は
表明されておらず、読み手はこれを推測しながら読んでいくことになる。自ら
の理由や論拠を全て説明したのち、最後に自らの立場を明示的に伝え、論証文
を終結させている。これは、個々の論拠を並べ、最後に結論を述べる帰納的に
論証を行うタイプの文章である。

UU15 も、最後に [主張] を置くが、同時に長い [背景情報] の記述も行わ
れていた。

UU15

【この質問に答えを探る前に社会、世界での人間の立場やその価値に 【背景情報】
について少し意見を述べたいと思う。なぜなら、その質問に対する答えは
まさにこの意味においてのみ正しく、そして分かりやすく述べられてい

るからだ。世の中で人間が現れてから、人間の立場、地位や自分らしさは人間の人生の最後まで一緒に存在するものである。】

【人間は金持ちや健康であれ、貧乏や障害者であれ、人それぞれは社会では自分の立場がある（それぞれの人が社会における立場を持っている）。何があったとしても人はその社会の一部であり、メンバーである。これはだれも否定できない。】

【背景情報】

【人類は文明の過程で色々なプロセスや時代を経験した。（乗り越えた）この時間の経過において人類は全て進化への向かった。この過程によって、人類の階級、様々なグループに分かれること、そして地域の境界線さえできるような出来事が起こった。】

【背景情報】

【大昔、人間の価値は低かった。ある国は地域支配を進めることや支配下の領土を広める目的で他の国を絶滅させた。このため、沢山の人が死を選ばざるを得なかった。そのほかに、恐怖の奴隷所有時代にも沢山の人が亡くなった。また、最も悲しいのは先進国入りを目指す国や比較的発展した国の中で富を追い求めている、領土争いのような私欲のために連続に発生した、そして人の価値を蹂躪した第1次、第2次大戦を人類は体験した。それによって、人々は互いに残酷な殺し合いをし、子供達は親を亡くした。】

【背景情報】

【これを人間の価値と言えるのだろうか？神のお陰で、我々は現在、平和な社会で生活している。我々に他の国の人々が羨ましがってもおかしくない暮らしがあり、平和もある。】

【背景情報】

【このことで、我々は喜びに満ちている。我が国民は自分達の人生の方針がり、それが正しい選択である。そして、誰に対しても悪意をない。我々はおもてなしが好きだ。だからこそ身の周りの人と誠実な関係を取り、大切にしようじゃないか。】 【あと、我が国では人権は上位にあることを誇らしげに言うべきである。】

【背景情報】

【背景情報】

{さて、上述の意見や考え、そして自分なりにこの美しい国の国民として上記の大事な質問に答える。} [これは非常に卑劣で、悪意に満ちた行為である。人やこの世を作ったのも、命をくれたのも神だから、また自

【作文の進行】

【支持】

然に死ぬべきだ。(命は神に返すものだ)人は他の人の命を奪うような権限がない。人は自然に死ぬべきだ。人の命を奪うことや死刑判決を言い渡すようなことは人間の役目に入らない。]

《犯人の数は多いし、犯した犯行も許しがたいほど重犯であることも 〔限定〕
確かだ。》[しかし、これは犯人を死刑によって解決するものではない。 〔支持〕
物を切り落とすより、その処理又は予防したほうがいい。問題をなくして
しまう方法ではなく(なくす手段でなく)解決することによって処理さ
れる。(解決する手段によって処理される。)]

[だから、犯人を殺すのではなく、他の刑罰を言い渡すことにより解決 〔支持〕
できることを深く認識する必要がある。]

[私の意見では、現在刑罰として最もいいのは多額の罰金を科せられる 〔支持〕
ことか、又は刑務所や建設現場で長時間の労働を義務付けることだと思
う。そうすれば、加害者が被った加害は本人の力によって償われ、社会
の発展への貢献にきっかけとなるだろうと思う。]

[特にこのやり方で悪意、(死刑を避ける ← 訳から)つまり死刑をなく 〔支持〕
すことが可能である。]

【要するに私は死刑に反対だ】

【主張】

この UU15 の論証文では、どちらかといえば中括型や中尾括型の論証文にも見られたように非常に長い〔背景情報〕により読み手の注意を喚起する序論部分に多くのスペースを費やしている。その上で、死刑制度に反対している自らの立場について、支持理由や論拠を挙げていく。そしてこれまでの議論の帰結として〔主張〕に向かい、自らの立場を明示的に表明して論証文を終結させている。

まとめ

尾括型の文章は、〔背景情報〕の有無を問わず、最後まで〔主張〕を明示せず、議論の帰結として結論を述べるタイプの論証文である。本研究ではこのタイプの論証文は、JJ には見られなかった。UJ に 2 編、UU には、5 編と、比較的 UU には多く見られたタイプであった。

6.5.5. 結果のまとめ

本項では、これまでの分析結果から、それぞれのグループの文章の特徴を記述する。

JJ の特徴

本研究の日本人グループの書き手である JJ は、冒頭に意見を表明するパターンを好んでいた。論証文執筆後に記入してもらったアンケートでも最初に立場を表明する理由として、意見表明は最初に行うものだと明示的に答えているものが 16 名おり、意見表明を最初に行うべきだという規範が存在すると言える。また、文章の終わりには立場を再表明したり要約したりする論証文が多かった。このグループに典型的な文章型は双括型であった。

また、[主張]の前に[背景情報]や自らの主張への迷い([躊躇])を記述する論証文も合計 5 編見られたが、5 編のうち 4 編は、初段落内に収まる長さのものであった。[主張]の位置について、本研究の JJ には比較的ばらつきのない規範が存在しているようである。

アンケートでも、「最初に主張することで、読者はそれを前提に論証文を読むので、わかりやすくなると思ったため。(JJ04)」「最初に述べた方が、読み手に自分の考えを把握してもらえるから。また、結論を先に述べてから理由を挙げていった方がわかりやすいし説得力があると思うから。(JJ11)」など、JJ は、いわゆる英語的だとされてきたパターンである演繹的な文章構造を規範としていることを明示的に認識している。また、2 名の書き手 (JJ02, JJ14) が、小論文などでまず意見を書くという指導を受けたことがあるとアンケートで回答している(アンケートの回答については巻末資料 8~10 を参照)。学習経験が文章構造を形作ったと回答した書き手もいたのである。

終結部に関しては、21 名中 19 名の書き手が文章の最後に立場を表明した。また、これまでの議論の要約を持つものも 38%見られた。賛否以外の主張や死刑制度全般に関する提言を結論とする論証文は見られず、課題に対する回答となる死刑制度の賛否の表明で論証文を締めくくっていた。アンケートでは、最初と最後に書くと言った回答が 8 人からあった。この理由としては、「論のまと

め、確認。(JJ09)」という回答が得られた。論証文の最後に論をまとめ、確認をするという文章構造の規範が存在していることが示唆される。

また、JJ は、双括型の文章構造をとるものがほとんどであった。先述のように、JJ では、まず意見を表明し、論のまとめとして最後にもう一度統括機能をもつ文で締めくくる。展開部では、自らの主張への支持を主張するが、その際には、反対の立場への言及を行い、それを論証するパターンも多く見られた。また、自らの主張に対し、判断を迷うパターンも見られた。

JJ は、意見表明を行い、展開部で自らの主張の論証を行う。その後最後にもう一度自らの立場を確認して終了するという双括型パターンが最も典型的であった。

UU の特徴

UU では、最初に [主張] を置き、意見表明を行う論証文は 3 割程度であり、真中、最後に意見を表明する論証文が 7 割と多かった。UU では、最初に意見を表明するよりも、真ん中、或いは最後に意見を表明する文章を好む傾向が見られた。

また、立場表明の前に置かれる [背景情報] の結果も特徴的であった。UU では、ほとんどの論証文に [背景情報] が見られた。IU 数 8 以上の長い [背景情報] が見られた論証文は 13 編あり、20 以上の論証文も 6 編見られた。特に、UU15 は、41IU も [背景情報] に費やしていた。[主張] や本題の開始前に、賛否のどちらにも傾かない序論を形成するのがこのグループの大きな特徴であった。

アンケートでも意見は明示的に真中や最後に書くと答えた書き手が多く見られた。真中と回答した UU23 は、「ルールだから」と規範の存在を示唆する回答をしている。UU13 は、読み手に言及し、「読む人は作文を読んだとき、最後、結論は何かと興味を発生させるために、一番重要な意見は最後に書いたら、意見をもっと強くします。」と最後に自らの意見を書いた理由を回答している。UU06 は、「最初にはっきり言わないで、少し言って、最後に言ったほうが読む人にもよいと思いました。」と回答している。UU では、冒頭に [主張] を書くのではなく、真中、或いは最後に書くという規範が存在し、これに従って論証

文を書いた学習者が多く見られた可能性が示唆されるだろう。

また、[結論]がある論証文も多かったが[結論]を持たない論証文も3割見られた。さらに、犯罪の無い社会の提案や、教育の重要性で死刑が必要のない社会にしたい、といった、死刑制度の賛否を離れた主張や提言で終了している論証文も6編見られた。終結部では、死刑制度の賛否を離れ、死刑制度についてという課題から自ら設定したテーマに対する主張を最後に述べる。課題に対して答えられない、或いは、さらによい解決方法であると考えているような主張を述べている。この意味では、これらも一つの結論であると考えられ、最後に自らの主張をまとめる傾向が反映されていると考えることもできる。課題に対する回答ではなく、課題に対する意見を書いていた可能性もあると考えられる。

UJの特徴

UJでは、まず[主張]を置く、つまりまず自らの意見表明をする論証文が多いものの、4割の論証文が真中、或いは最後に[主張]をおいている。意見の表明をどこで行うかについては、UJでは、双方の規範が混在している。アンケートでも、最初に書くと答えた書き手は9名、真中、或いは最後に書くとしたものは7名おり、二つのタイプの書き手に分かれている。最後に書くべきとした書き手の理由では、「最初は統計の情報を書かなければいけないと思います。(UJ04)」、「なぜかと言うと、最初は、書いて、真ん中と最後は自分の意見を書くから。(UJ05)」など、UUと同様に、明示的に最後や真中に書くという規範の存在を示唆する回答があった。

最初に書くとしたグループは、「真ん中には理由、最後にはまとめ(UJ06)」や、「読む人は言いたいことを最初からわかって、内容の部分で、両方についての意見をあと、読んで、結論で私の意見の許可、強さをわかります。伝えたい。(UJ16)」「まず反対といった。その後なぜかという質問に例を挙げながら解釈して結論を言った。(UJ20)」など、意見表明の後、論証を行うと考えている。

意見表明について、UJでは、後半に意見表明を行うUU型の規範と、最初に意見表明を行うというものが混在していると考えられるのである。

UJでは、UUのような[背景情報]を記述する論証文とこれを書かない論証

文が見られた。意見表明がなされる前に[背景情報]があるものは13編(65%)、ないものが7編(35%)と、[背景情報]の有無についても両方のタイプが見られたのである。意見表明ではJJのような最初に意見を表明するパターンが多かった。これに対し、[背景情報]を持つ論証文のほうが持たないものよりも多く見られた。しかし、この[背景情報]は初段落に収まる短いものが多かった。

結論の有無についても、多くの論証文が結論を持っていた。しかし、その一方で立場表明を行わない論証文も一定程度見られた。この部分についても先の2つと同様に、二つのタイプの書き手が混在していたといえる。

文章型については、JJとは異なり、後半に立場表明を行わない論証文も多く、双括型ではない論証文も少なくない。最初に立場を表明した13編のうち、5編が頭括型の文章である。真中で意見を表明し、結論でも再表明を行う中尾括型、尾括型の論証文も見られた。UJでは、多くの書き手にまず意見や立場を表明するという傾向が見られる。しかし、JJとは異なり、最後にもう一度意見を表明し、最初と最後に主張を持つという型は、学習者の中に明示的に意識されているわけではない。また、まずは[背景情報]などで序論を形成し、その後意見を表明する中括型の論証文や、最後にもう一度立場表明が書かれる中尾括型の論証文も見られた。ある一つの型や規範がUJに存在するわけではなく、様々なパターンの論証文を書く学習者の姿が見られたといえる。

6.6. 考察

6.6.1. JJとUUに見られた教育背景による文章構造の異なり

日本の大学生であるJJと、ウズベキスタンの大学生であるUUの文章には、以下のような文章構造の異なりが見られた。

JJに見られたのは、[主張]を冒頭に書き、[結論]で締めくくる双括型の論証文で、[反対]に言及し、これに反論するという論拠の示し方であった。これらの特徴は、日本人大学生の作文に出現しやすいと考えられる。本研究のJJのアンケートにも「最初に主張することで、読者はそれを前提に論証文を読むので、わかりやすくなると思ったため。(JJ04)」などの回答があり、いわゆる演繹的な文章構造を明示的な規範としている書き手が見られた。日本の学習指導

要領では、近年、論理的な文章についての項目が増加し、教科書では、文章型が導入され、双括型が推奨されている。また、牧野 (2008)では、このような教育の変化により、起承転結の「転」として自説の反対の立場へ言及することが教えられているとしている。また、本研究で用いた「死刑への賛否」のような課題は、日本では小論文という形での課題にされることが多い。日本の高校生に対する小論文指導では、明確な意見表明と、それを冒頭で表明するというパターンがあると教えられている。また、なぜこのような文章になるのかことについて、「そう教えられたから」「小論文指導で習った」という回答も見られた。JJに見られたのは、日本の大学生として一般的だと考えられるパターンであったと考えられる。

一方、UUに見られたのは、必ずしも[主張]は冒頭に書かず、中間や最後に表明するような中括型や尾括型を好み、[背景情報]を積極的に使用する文章構造であった。また、[提言]や暗示的に作文を終結させる文章構造も特徴的であった。

これについて、アンケートで真中と答えたUU23は、「ルールだから」と規範の存在を示唆する回答をしている。UU13は、読み手に言及し、「読む人は論証文を読んだとき、最後、結論は何かと興味を起すために、一番重要な意見を最後に書けば、意見をもっと強くします。」と最後に自らの意見を書いた理由を回答している。これには、ウズベキスタンにおける中等教育レベルの教育背景が影響したことが考えられる。ウズベキスタンの中等教育レベルでは、知識を示したうえで、自らの考えや発想を正しいウズベク語で創作的に書くことが目指されている。また、6.1.2でも述べたように、エピグラフの使用や、興味深い要素を終結部に書くことは授業計画の目標となっている。意見を冒頭で述べず、背景情報となる序論、提言的な結論で終結させるという本研究のUUに見られたような文章構造は、河野(2010)に紹介されていた「よい」とされる作文の文章構造とも類似している。これらのことから、本研究で見られたような文章構造は、UUが受けてきた教育の中で標準的であることが示唆される。

本研究で見られた異なりは、日本の教育とウズベキスタンの教育における文章構造の捉え方の異なりであったと考えられる。教育とは、社会化の過程であり、そもそも社会文化を反映したものである(渡辺 2004)。両者はかなり異なる

文章構造の特徴をそれぞれ有しており、熟達した書き手ではない書き手である JJ も UU も、これまでの文章を書いた経験に基づいて文章を書いている。このため、2つの集団における文章構造の特徴が大きく異なっていたのではないだろうか。

6.6.2. 学習者の論証文の文章構造の特徴

前章では、JJ と UU の比較から、日本とウズベキスタンの大学生の書き手の教育背景が文章構造に影響を与えたのかについて考察した。本章では、L2 で作文を書いている UJ の論証文の特徴を記述し、JJ と UU の異なりが影響しているのかについて考察する。

UJ は、後半に [主張] を行い、[背景情報] を記述する UU 型の文章構造と、最初に [主張] を行うという文章構造の書き手が混在していた。[背景情報] 等で序論を形成し、提言的な主張で文章を終結させるような論証文も多く見られた。また、UJ は、[支持] 以外の OU が UU や JJ に比べ、少なかった。JJ に見られた [反対] や、UU に見られた [限定] が少ないなど、UJ は、UU とともに JJ とともに異なる特徴を有していたといえる。

意見の表明をどこで行うかについては、異なる文章構造を持つ書き手が混在していた。最後とした書き手は、アンケートで、「最初は統計の情報を書かなければいけないと思います(UJ04)」、「なぜかと言うと、最初は、書いて、真ん中と最後は自分の意見を書くから(UJ05)」等、UU と同様に本論に入る前に背景情報を記述したうえで最後や真中に主張を書くという明示的な規範の存在を示唆する回答があった。

一方、冒頭とした書き手は、「読む人は言いたいことを最初からわかって、内容の部分で、両方についての意見をあと、読んで、結論で私の意見の許可、強さをわかります。(UJ16)」「まず反対といった。その後なぜかという質問に例を挙げながら解釈して結論を言った。(UJ20)」等、立場表明を行った後、論証を行うべきだと考えている。

そこで、特に UU に顕れたような文章構造の特徴が、UJ にも見られるかどうかという観点から、L1 であるウズベク語で作文を書く際の文章構造に関する知識や経験が学習者の文章に影響するかどうかについて考察する。

まず、UJ の論証文には、JJ に見られた [反対] は少なく、その一方、UU に多く見られた [背景情報] や [提言] が見られた。このことから、ウズベキスタンにおける教育背景が UJ の論証文の OU の使用や、文章の終結部、開始部などに影響していたと考えられる。

また、教育背景以外に文章構造に影響を与える要因として、L2 で書いたことによる認知的負荷の影響も示唆される。口頭の議論におけるマイクロな論証は、学習者の認知的負荷による影響が見られた (鈴木 2006)。鈴木では、口頭での議論を分析対象としていることを考慮する必要があるものの、本研究の UJ は、UU とは異なり、[背景情報] が短い記述にとどまっていたこと、[反対] が見られた論証文が UU よりも少なかったこと、認知的負荷がかかると考えられる [限定] の使用が JJ, UU よりも比較的少なかったことなどから、L2 で書くという認知的負荷の高さが影響した可能性が考えられる。

また、文章型については、UJ は 60% の作文が冒頭に [主張] を、40% の論証文が冒頭以外に [主張] を述べていた。UU よりも、[主張] を冒頭に書くものが多く、一方で、一定の書き手は後半に [主張] を書くという 2 分された結果となった。

主張をまず述べる論証文が見られたことについて、学習者が経験した日本語教育の影響が考えられる。学習者が触れている日本語教科書の意見文の一般的な文章構造は、3 段双括型、4 段双括型、4 段尾括型であるという (佐藤 2008)。ただし、双括型の文章は 41 例、尾括型は 9 例であり、日本語教育で学習者が多く触れる意見文の文章構造は双括型であると考えられる。

また、作文指導においても UJ は日本語教育で推奨される教育を受ける。ウズベキスタンの日本語教育で使われることもある『みんなの日本語初級やさしい作文』では、パラグラフ構造が意識されており、序論、本論、結論を書き分ける練習が行われている。中上級になると、アカデミックライティングを意識した指導が行われるが、アカデミックライティングを扱った日本語教材では筆者が知る限り全てが演繹型の 3 段構成を推奨している⁶。この結果、「日本語の作文では、演繹型の 3 段構成で書く」という技術や信念を身につけた学習者は、この文章構造に近い論証文を目指して書くことになる。日本語教育における文章構造の知識や学習経験が論証文の文章構造の特徴に影響していると考えられ

る。

しかし、教育の実態とは異なる信念を抱く書き手や、教育を受け入れなかった書き手も存在するだろう。衣川 (2008) は、学習者が日本語学校で教えられたパターンを受け入れられなかったというエピソードを明らかにしている (p.78) 。また、日本語の文章は帰納的に書くべきだという誤った信念を抱いていた書き手も報告されている (Kubota 1992) 。書き手の価値観は教育背景、課題等に影響を受けながら常に競合を起こしている。受けた教育内容に納得しない書き手や、知識が内在化、または意識化されていない書き手は、UU と同様の背景知識を使用して論証文を書いたと考えられる。

6. 7. おわりに

本研究では、これまで取り上げられることのなかった地域を対象とし、教育背景の異なりと文章構造について検討した。その結果、日本人大学生とウズベキスタン人大学生の書く文章では、それぞれの文章構造が異なっていた。異なる背景の書き手は、異なる文章構造の文章を産出する可能性が示唆される。また、学習者の文章構造には、ウズベキスタン人大学生と共通の特徴が一定程度見られたが、それとは異なる特徴も表出していた。学習者の書く文章に影響するような要因とは L1 による教育や、所属する共同体によって形成されたものだけでなく、日本語習得の過程で身につけた知識や行動様式も含まれていると考えられる。

文章構造に異なりがあり、これが書き手や読み手の背景に多大な影響を受けているとすれば、教授者も学習者も違いに気づかない可能性が高い。多様な文章構造の型の存在を認識し、目標言語で求められる様式と、現在の自己との異なりを自覚することにより、学習につながる。本研究に見られたような異なりは、存在する共同体の数だけ存在しているとも考えられ、自らの文章構造や目標とする文章の文章構造を分析し、差異を認識することを支援していく必要があるのではないだろうか。

ただし、本研究では、JJ のデータ収集において、信頼に基づいた条件統制となったという研究上の課題があった。また、今後は文章構造に影響する書き手の信念や、様々な背景を持つ書き手でも同様の結果となりうるのかについても

明らかにしていく必要があるだろう。

注

- 1 国立国語研究所の作成した対訳作文データベースによる日本人の作文が対象である。このデータベースにある書き手情報は、日本人であり、日本語を母語とする者とされ、どのような学習経験、背景を持つのかは特定できない。
- 2 エピグラフとは、文書の巻頭におかれる引用や詩などの構成要素であり、ウズベキスタンの作文教育では、文章の巻頭や、文章の結論として詩や名言、諺を引用するといったレトリックが用いられている。これについては研究2において詳しく取り上げたい。
- 3 目次はウズベク語では **reja**、ロシア語では **plan** と呼ばれるアウトラインである。これについても研究2において詳しく取り上げたい。
- 4 kamimura and Oi (1996) には、説得のアピールもユニットに含まれている。しかし、自らの主張と反対の立場の主張や論拠を紹介するような部分や、死刑制度に対する賛否以外の主張や論拠が出てきた場合、これらの中にも説得のアピールが含まれる可能性がある。そのため、本研究では、自らの論拠を支持するものなのか、反対の立場への言及を行っているものなのか、という要素と、相手を説得するための要素である説得のアピールを区別した。このため、説得のアピールは **OU** には反映せず、別の基準で分類を行うこととした。
- 5 ゴシック体で示したのは、文章型と主題の表明位置に異なりが見られたものである。アンケートでは、二回表明した場合について明記していないため、最初に表明した位置が異なっているもの、表明していないのに表明したと答えているものをゴシック体で示した。
- 6 当時、アカデミックライティングにあたって参照されていた教科書には、『大学生と留学生のための論文ワークブック』や、『大学・大学院留学生の日本語』などがある。ただし、これらの教科書1冊をすべて使用した作文教育が行われていたわけではない。

7. 説得のアピール

7.1 はじめに

留学を志す学習者が受験する日本留学試験では、「与えられた課題の指示に従い、自分自身の考えを、根拠を挙げて筋道立てて書く」能力を測定するための記述問題を課している。この記述問題では、最も高いレベル S の能力を「課題に沿って、書き手の主張が、説得力のある根拠とともに明確に述べられている。かつ、効果的な構成と洗練された表現が認められる。」としている（日本学生支援機構 2010）。文章構造については、6 章で分析したが、本章で検討する説得性や根拠については、文章の内容評価に関わる特徴として重要であるにもかかわらず、これまでほとんど検討されていない。特に背景となる文化特性が異なる場合、その特性が書き手の文章の内容に影響するののかについては十分に究明されているとは言えない。

そこで、本章では、ウズベキスタンの大学に通う日本語学習者を対象とし、彼らの母語であるウズベク語話者の大学生の集団、日本語を母語とする大学生の集団との比較を通し、説得を目的として書く文章がどのような特徴を示すのか、説得のアピールを用いた分析によって検討する。

7.2. 先行研究

説得のアピールを扱った研究の数は少ないが、書き手の背景により、文章に多く表れる説得のアピールのカテゴリーは異なることが報告されている。学習者の書く内容は外在的な状況から切り離すことは不可能であり、文章の内容には当該社会が持つ規範や文化、社会情勢などが反映されている。このような文化的な影響は説得の談話にも現れている。Hu, Brown and Brown (1982) では、39 人の英語専攻の中国人大学生と、62 人のオーストラリアの大学生に対し、「勉強を熱心にしない兄弟がいる。あなたは彼が勉強するようにどうやって説得しますか。」という質問への解答を記述式で行った。その結果、文化的に特徴的なトピックが選択されていたという。ともに教育の重要性に言及をしていたが、

中国では国のための教育の重要性へ言及を行っていた。また、中国人は命令の形で説得を行っていたのに対し、オーストラリア人は、第三者としての提案という形で説得を行っている。異なる文化では、異なる前提や役割への期待を有していたといえる。

Connor and Lauer (1988) は、説得のアピールの効果的使用について検討している。彼女らは、ニュージーランド、英国、米国の高校生の書いた作文を検討している。この研究における対象者の母語は全ての国で英語であり、言語発達の程度については同等であるにも関わらず、アピールの使用に差異が見られた。このことから、言語の影響ではなく、社会文化的な差異が説得のアピールに現れているとしている。

Kamimura and Oi (1998) は、言論と感情のアピールを取り上げ、日米の論証文を比較している。その結果、日本人英語学習者は感情のアピールの使用が多く、アメリカ人の書き手は言論のアピールの使用が多いことを示した。また、西 (2004) には、当初は感情のアピールを多く使用していた日本人の書き手が、アメリカの大学での英語ライティングの評価への気づきや慣れにより、その使用を減らしていった事例が示されている。このように、文章に表出する説得のアピールは、書き手の参加する共同体の価値観に影響を受け、また、異なる共同体に参加することで変化していくことを示している。

アピールとして表れる論拠の記述内容にも共同体の文化特性が反映している。Thondhlana (2000) は、英語と Shona 語のバイリンガル環境にあるジンバブエにおいて、Shona 語を第 1 言語とし、都市部の公立学校に通う生徒の英語作文及び Shona 語作文、同じく Shona 語を第 1 言語とし、農村部の公立学校に通う生徒の英語作文及び Shona 語作文、英語を第 1 言語とし、私立学校¹に通う生徒の英語作文を比較している。分析の結果、ジンバブエの生徒の文章は、都市部の学校や農村部の学校、私立学校といった彼らの通う学校の教育の違いにより、アピールの使用に異なりが見られた。特に、権威をもって説得するタイプのアピールにおいて、Shona 語を第 1 言語とする生徒が伝統や慣習へ言及するのに対し、英語を第 1 言語とし、私立学校に通う生徒は、聖書への言及が多いなど、生徒の所属する学校という共同体が重視する倫理的、社会的価値観の影響が見られたことを明らかにしている。上述の Kamimura and Oi (1998) にお

いても、死刑制度の是非についての論証文において、日本人英語学習者が「遺族感情への配慮」のようなアピールを多く使用していたのに対し、アメリカの高校生は「社会の安全」といったアピールの使用が多かったことを報告している。

ただし、文章を評価する指標としてアピールが扱われると、背景の異なる評価者によって否定的に評価されたりすることもある。その結果、特徴的なアピールが論理的誤謬 (Logical fallacy) として見落とされてしまう可能性もあり、異なる背景を有する書き手の論証文の特徴記述を妨げる (Thondhlana 2000)。評価的観点を含まない視点から、書き手がどのアピールを重要だと捉えているか、そして、どのようなアピールが実際に使用されていたかを分析することで、書かれた論証文の内容的特徴の実態を明らかにすることができるのである。

このように、説得のアピールは文化的背景の異なりにより、その使用には差異が見られる。学習者の社会文化的背景の影響は学習者の文章の説得性に影響を与える。このように、説得のアピールによって文章の内容的特徴である説得性の特徴を記述でき、また、参加する共同体が異なると、表れる説得のアピールも異なっていることが示されている。しかし、これまでに、学習者の文章と目標言語の文章がどのように異なるのかについては検討されているものの、学習者の母語集団と学習者の学習言語で書いた文章の関係について検討された研究はない。このため、本研究では、これまで文章の内容的特徴が、明らかにされていないウズベキスタンを対象に、目標言語集団である日本人大学生、母語話者集団であるウズベク人大学生、学習者集団である大学生の日本語学習者という書き手の3群比較による検討を行いたい。

7.3. 研究の目的と研究課題

本研究では、日本人大学生、ウズベク人大学生、ウズベク人日本語学習者が書く論証文の比較を通じ、その内容的特徴を明らかにすることをめざす。このため、3群の論証文に出現した説得のアピールの内容をカテゴリーに分類、分析し、3群それぞれの量的及び質的な説得性の特徴を記述したい。研究課題は以下の3点である。

研究課題 1 : 3 群の論証文では, 説得のアピールのカテゴリーの使用比率には異なりが見られるかどうか. 見られたとすれば, どのような特徴が見られるか.

研究課題 2 : 3 群の書き手が最も重要だと考えるアピールに異なりが見られるか.

また, これは, 実際の論証文におけるアピールの使用に影響しているか.

研究課題 3 : 3 群の論証文における説得のアピールの記述内容には異なりが見られるかどうか. 見られたとすれば, どのような特徴が見られるか.

7.4. 分析方法

7.4.1 本研究で用いる説得のアピールの定義

本研究では, 論証文に表れる説得性の特徴を分析するため, Connor and Lauer (1985) の分類を参考とし, [言論], [感情], [道徳] という 3 つのアピールのカテゴリーを独自に作成した. [言論] は, 言論をもって真なることや, 真に見えることを正当化し, 相手を説得する論拠, 主張である. これは, 刑罰や人権, 死刑制度の維持にかかる費用などについて, 犯罪抑止効果や統計データの使用等の論拠により, 死刑制度の賛否を論じるものである. [感情] は, 共感を得ることで相手を説得する論拠, 主張である. このアピールは遺族や被害者の気持ちなどを記述して死刑制度の賛否を論じるものである. この [感情] は, 先行研究 (近藤 2013) において, [情動] とされていたものである. この研究では, 単に感情的なのではなく, 価値観に訴えかけること, 共感を得ることによって説得性を持たせることを意図して「感情」という名前が避けられている. しかし, 心理学や脳科学の分野において感情と情動は明確に使い分けられている. 感情とは, 好き嫌いを含むような価値判断を含み, 一定以上の期間継続するものであり, 一方で情動は, より低次の感覚で, 比較的短期間の強い感情を指し, 内的な経験だけでなくその表情や行動としての表出や, 体内の生理的活動も含めたニュアンスで使われている. このため, 本研究では, 先行研究での [情動] の用語を [感情] と変更して用いる. しかし, この概念自体は先行研究と同様のものである. [道徳] は, 社会的に認められたモラルや宗教的価値観を用いて死刑制度の賛否を論じ, 相手を説得しようとする論拠, 主張である. [道徳] は,

命の価値など、論理的に反論できず、読み手の価値観を喚起するアピールであり、分析する上で「言論」には分類できない。しかし、宗教的価値観を用いた説得は理性的なものとして、先行研究では感情ではなく、言論のアピールに近いものとして扱われており、「感情」にも分類できなかった。また、このアピールは UU や UJ の文章を特徴づけており、分けて記述する必要が生じた。そのため、本研究では社会的に認められたモラルや宗教的価値観を喚起するアピールを「道徳」として区別した²。

また、先行研究における信頼性のアピールについては、Thondhlana (2000) でも、アピールは重複しうるものとして扱われ、量的検討を目的とした Kamimura and Oi (1998) においても、信頼性のアピールを除いた分析がなされている。信頼性のアピールは Connor and Lauer (1985) では、「自分が直接体験したこと」「読み手の興味・関心や、視点のための書き手の配慮」「書き手と読み手による興味や視点の共有」「書き手のよいキャラクターや判断」とされている。これら

表 7-1. 本研究の話題における説得のアピールの定義及び事例

定義	「言論」 言論をもって真なることや、真に見えることを正当化し、相手を説得する論拠、主張
アピールの記述内容	更生可能性／犯罪抑止／冤罪／死で死を償う(等価の罰)／予算／社会秩序／人権／国家による殺人／終身刑の問題点／罪に対する罰としての死刑 等
事例	・凶悪犯罪を犯し更生の見込みがない者は、死刑に処すべきだと思います。(更生可能性)
定義	「感情」 共感を得ることで相手を説得しようとしている論拠、主張
アピールの記述内容	遺族感情／裁判員の感情・負担／死刑制度運営の関係者の心的負担／死んだ人はもう帰ってこない／加害者の遺族、関係者 等
事例	・自分が被害者の遺族になったとしたら、自分の家族を殺した者が反省もせずのうとうと生きているのは許せないと思います。(遺族感情) ・自分たちが犯した過ちは他の家庭の安らぎを壊してしまった結果になっていること、その人の両親、兄弟や子どもがいるだろう。彼らはどうするのだ？では、彼の家族は？同じ状況は彼にも起こるはず。(加害者の遺族)
定義	「道徳」 社会的に認められたモラルや宗教的価値観を用いて相手を説得しようとする論拠、主張
アピールの記述内容	宗教的罪／運命／命の価値／人間の価値／良心の呵責は十分な罰である /人間であれば罪を悔いるはず／人間には善意がある 等
事例	・加害者は他人に危害や損害を与えるにつれてこの世にも生きる意味をもたなくなる。(命の価値) ・よくご存知の通り人間はアッラーによって作られた存在する物の中では一番偉大なものである。人間は地球上の生き物の中では知恵を持っているので我々は最高存在者と言った。(宗教的価値)

は、書き手自身を文章に関連付けることにより、情報の信頼性を高め、説得性を生み出すアピールである。そのため、言論のアピールであれ、感情のアピールであれ、内容に書き手を関連付けるような信頼性のアピールを含む可能性がある。本研究でも、使用比率の検討を行うため、重なって表れる可能性のある信頼性のアピールは分析から除くことにした。表 7-1 に、それぞれの説得のアピールの定義及び記述内容と、事例を示す。

7.4.2 説得のアピールの一致率の検討

本研究では、論証文中の自らの意見を論証している構成単位である [支持] の部分について、これらの主張や論拠がどのアピールのカテゴリーに当てはまるのかをコーディングした。コーディングに当たり、どのアピールにコーディングされるかについて一致率を検討した。基準について、論証文に出現した全ての論拠や主張がどのアピールのカテゴリーに属するかをコーダー2名³で事前に協議し、分類の操作的定義についての統一理解を図った。その上で無作為に選出した日本語論証文 5 編、ウズベク語から日本語に翻訳した論証文 5 編について独立にコーディングを行い、Cohen のカッパ係数⁴を算出したところ、 $\kappa = 0.91$ という、評定は完全に一致しているとみなされる値を得た。そのため、コーディングに客観性が得られたと判断し、残りのコーディングは研究者 1 名で行った。

7.5. 結果

7.5.1 アピールのカテゴリー別 IU 数と使用比率

それぞれの意味、内容を基に、[言論]、[感情]、[道徳] のそれぞれにコーディングを行った。分類された説得のアピールは、それぞれ IU 数を計算し、JJ、UU、UJ それぞれの群の論証文に表れたアピールのカテゴリー別の IU 出現数と使用比率の平均を算出した⁵。この結果を表 7-2 と図 7-1 に示す。

JJ では [言論] が 59.8% と最も多く、次に [感情] (30.0%) が多かった。モラルに言及する [道徳] は 10.2% と 3 群で最も少なかった。UU も、[言論] が 49.5% と最も多かった。次に多かったのは、[道徳] であり、39.0% であった。[感

情] は 11.5%であった。

UJ でも、[言論] の割合が最も高く、63.4%であった。[道徳] は 20.8%であり、[感情] は 15.8%であった。わずかに [道徳] を多く使用する傾向が見られた。

以上、全てのグループにおいて、[言論] の使用比率が最も高かったという共通した特徴が見られたと言える。一方、[感情] と [道徳] では 3 群の間に異なりが見られた。そのため、説得のアピールのタイプ別の出現頻度についての統計的な差異を検討するため、使用比率について [言論]、[感情]、[道徳] それぞれについて一元配置分散分析を行った。分散分析の結果を表.7-3 に示す。この結果、[言論] の主効果には有意差が見られず ($F=1.532$, $df=2$, n.s.)、[感情] と [道徳] の主効果に有意な差が見られた ([感情]: $F=4.3$, $df=2$, $P<.05$, [道徳]: $F=7.674$, $df=2$, $P<.01$)。そのため、[感情] と [道徳] について、Scheffe の法による多重比較を行ったところ、[感情] に関しては、JJ の使用比率が UU よりも高いことが示された ($P<.05$)。また、[道徳] については、JJ の使用比率が UU よりも低いことが示された ($P<.05$)。

表 7-2. 説得のアピールのカテゴリー別 IU 出現数と使用比率の平均

	JJ	UU	UJ
言論	271 59.8%	336 49.5%	294 63.4%
感情	162 30.0%	95 11.5%	81 15.8%
道徳	50 10.2%	220 39.0%	101 20.8%

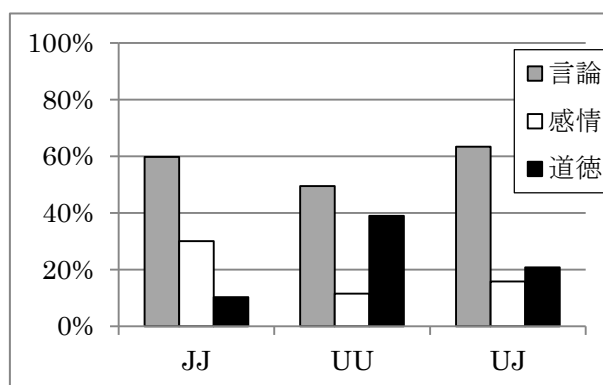


図 7-1. 説得のアピールの使用比率の平均

表. 7-3. 一元配置分散分析と多重比較の結果

	平均			主効果		多重比較
	JJ	UJ	UU	F 値		
言論	0.60	0.63	0.49	1.532	n.s.	
感情	0.30	0.16	0.12	4.3	*	JJ>UU *
道徳	0.10	0.21	0.39	7.674	**	JJ<UU*

7.5.2 最も重要なアピール

前節では、3群のアピールの使用比率について検討した。使用比率はどのアピールを多く使用したのかという指標であるが、書き手がどのアピールを最も重要だと感じ、どのアピールを中心として論を展開しようとしていたのか、不明である。論証文に表出したアピールの使用比率と共に、それぞれの書き手が最も説得力を持つと考えた理由は、重要な指標である。そのため、本節ではどのアピールを重視しているのかを明らかにするため、書き手が重視する最も重要なアピールは何かについて回答された論証文執筆後のアンケート結果について報告する。「あなたの書いた理由の中で、最も重要な理由は何ですか」という質問への回答について、最も重要だと回答された理由（論拠）を3つのアピールに分類した。最も重要だと回答された理由が「言論」であった場合には、1点とし、「言論」と「感情」のように理由が2つ書かれていた場合には、1つの回答を0.5点として計算した。3つのアピール以外に分類できない回答（その他）が、JJには2名、UJには3名、UUには2名に見られた⁶。分析の結果を表7-4に示す。

実際に論証文に書かれた説得のアピールの使用比率では、全てのグループで

表. 7-4. 最も重要なアピール

	JJ	UU	UJ
言論	12 (57.0%)	4 (17.4%)	7 (35.0%)
感情	3 (14.3%)	1 (4.4%)	1.5 (7.5%)
道徳	2.5(12.0%)	17 (73.9%)	8.5 (37.5%)

「言論」が最も多く使われていたが、書き手が最も重要だと考えた理由の結果では、必ずしも「言論」が重要だとは考えられていなかった。JJでは重要な理由として「言論」を挙げたものが57%と最も多い。しかし、UUでは「道徳」が重要であるという書き手が最も多く、73.9%であった。しかし、UJでは、「言論」が重要であるとの答え(35%)と、「道徳」が重要であるとの答え(37.5%)が同程度であった。説得性のある根拠として、書き手が最も説得性を持つと捉えていたのは、JJでは、「言論」、UUでは「道徳」、UJは「道徳」と「言論」が半々であるという結果となった。

この結果から、特にUJでは、表7-2や図7-1に示されたような説得のアピールのIU使用量の分布はUJ全体の使用傾向ではなく、このグループの中には、言論中心の学習者と道徳中心の学習者がそれぞれ存在している可能性が示唆される。その可能性を検証するため、重要だと回答した理由別に、アピール毎のIU数と出現比率を算出した。この結果を図7-2に示す。分析はUJの2つのグループに対して行った。「言論」が重要だと答えたグループ(8名: UJ01,02,03,11,12,13,16,19)、「道徳」が重要だと答えたグループ(7名: UJ04,06,07,08,14,15,20)である。

言論グループは、80.9%を「言論」に使用し、「感情」は6%、「道徳」は13.1%であった。道徳グループでは、「言論」が52.9%、「感情」が24.5%、「道徳」が22.6%であった。「道徳」が重要であると回答したグループにおいても「言論」が最も多く使われているが、言論グループの80.9%と比べると割合は低い。ま

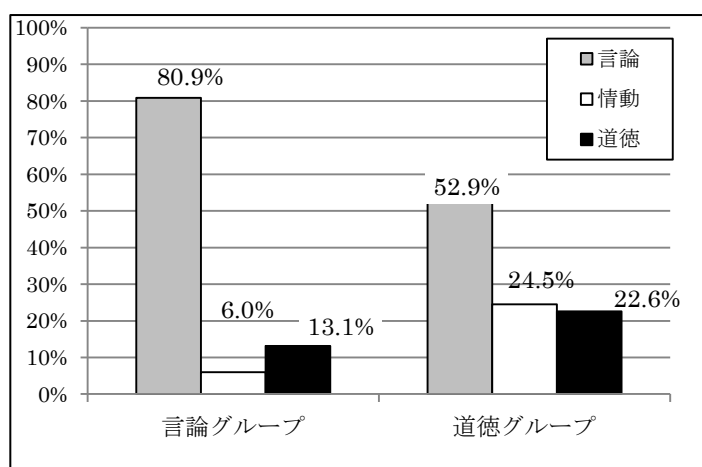


図 7-2. 重要な理由別の IU の使用比率 (UJ)

た、[道徳]と[感情]がともに20%を超えて使用されている。UJには、[言論]を重要だと考え、[言論]を主に使用して論証を展開していく書き手と、[道徳]を重要だと考え、[言論]を最も多く使用するものの、[感情]、[道徳]双方にも多数言及する書き手が存在している。

7.5.3. アピールの質的分析

前項までに、[言論]、[感情]、[道徳]のそれぞれにどのようなアピールが見られたかを概観したが、本項では、説得のアピールの内容を検討するため、それぞれのカテゴリーにおいて、日本人大学生、ウズベク人大学生、ウズベク人日本語学習者に特徴的であったアピールについての事例を挙げ、論じていく。

[言論]

このアピールは、全てのグループにおいて、量的分析で最も多かった説得のアピールであり、人権や、冤罪の可能性、更生可能性などの主張が主に見られた。これらの主張は、JJ, UJ, UUのどのグループにも見られ、[言論]については量的指標と同様に特徴的な差異は見いだせなかった。

[感情]

感情的なアピールには、被害者の遺族の気持ちに対する共感を求めるもの、加害者が罰を受けることへの共感、死刑制度の執行に関わる関係者の負担について共感を求めるもの、加害者の遺族への共感を求めるもの等が見られた。以下に、特徴的に見られた[感情]のアピールについて事例と共に述べていく。

被害者の遺族感情への言及

JJ01:自分が被害者の遺族になったら、自分の家族を殺した者が反省もせずのうのと生きているのは許せないと思います。

JJ02:自分が殺されたら、もしくは残された遺族ならば、それを受け入れて死に、はじめて償ってもらえたと思います。

JJ11:1 つ目は、被害者の遺族の希望として死刑は存在しなければならないからである。例えばわが子を殺された親としては、犯人がたとえ捕まったとしてもそのうっぷんは晴れないだろう。犯人は時期がこれば社会に出てこれるかもしれないが、我が子は一生戻ってこ

ないのである。

UJ17：死んだ人のしんせきはこの犯人をきらくなる。ある日 わたしは かぞくと いしように このテーマで 話なして みました。もし さつじんは かぞくの ぜんいんをころしたら あならば どんな 方法で 罰しするか。この さつじんは びょうきではないで、こんな ひどい ことを じよしてきに したら こわいじゃないですか。いつか わたしの しんわてきな ひとびとを ころすと おもいませんか。わたしはこのような ひと を 死刑しなければならぬと おもいます。⁷

UU04：彼らは自分たちが犯した過ちが何をもたらすかを、を見てほしいんだ。"他の家庭の安らぎを壊してしまった結果になっていることを。その人の両親がいるだろう、兄弟がいるだろう、子どもたちがいるだろう。彼らはどうするのだ？

これらは、被害者遺族や友人のやりきれない気持ちへの共感を求め、論拠とするアピールである。3群全てに見られたが、特にJJには多く、12(57.1%)の論証文に見られた。主に死刑制度賛成の論拠として使用され、死刑のみが被害者や遺族の気持ちを癒すことができると主張している。

加害者自身への共感

UU17：例えばの話だが、何か犯罪を犯した人に死刑が下されたと想像しよう。判決執行日も近づいてきたとしよう。あなたはこの人の感情を想像できる？自分の死を待ち暮らすのはどれだけ辛いことかを人は想像だにできない。

死刑自体の残酷さの印象を与えるため、犯人が処刑される際にどのくらい苦しむのか考えてみてほしい、として共感を誘うタイプのアピールである。UU17以外にはこの例は見ることができず、一般的には、3群とも「死ぬのは当然であり、罰としての死刑を求める(言論)」として、死刑制度存続への根拠としている例が多く見られた。死刑を受ける犯人の酷さによって共感を得ることは難しいと考えているのではないだろうか。

死刑執行に関わる人への共感に関する主張

JJ04：つまり、何が言いたいのかというと、死刑を宣告することによって、裁判員に選ばれた一般の方々が、今後トラウマになる、もしくは何かしらの負担になってしまうという

ことです。

JJ07：そして、裁判員制度が多様化していく中で民間人が人に死刑を言い渡す場合が今後とも増加していくだろう。第三者からすれば死刑であると思う場合でも、実際に自分が裁判員になった時死刑を言い渡す心的負担は計りしれない。

JJ18：現在の死刑制度において、実際に執行するのは3人だということを聞いたことがあります。絞首の準備が出来た時点で、1人が合図し、3人が同時にボタンを押し、その中の1人のボタンが執行するというシステムになっているそうです。それによって、誰が本当のボタンを押したか分からないようにし、精神的な負担を軽減させているようです。ですが、いくら誰が本当のボタンを押したかどうか分からないにしても、「自分かもしれない」という不安はなくなるわけではありません。

これは、UU、UJには見られず、JJに4例見られたアピールである。日本で始まった裁判員制度や、死刑の執行人の心的負担を訴え、共感を求めている。犯人が罰されるのは当然であるが、関係のない人が人を殺すという行為に関わることの心的負担を訴えている。ここでは書き手自らが裁判員になることを想定し、心理的抵抗を感じる点などを論点としている。

加害者の遺族感情への共感

UJ05：もし、死刑制度によって、犯罪した人を殺したら、その人のしんせきはとても悲しい気持ちになって精神的にもショックを受けるのは当然のことです。そして、殺された人の子供もそのことから悪い影響を与え、全部のことについて悪く思ったり、どうして生活をしているのか分からなくなったり、希望を失ったり、国がお父さんを殺したので、子供が父のかたきを打ちたい気持ちになったりするのです。私の国はそのことも考えて、その制度に許していないと思います。

UJ09：犯人はどんなに思い罰別をしたのに、その人たちがだれかにとって父、息子、弟、兄または母、娘かもしれないので死刑を廃止するほうがよいと思います。

UU08：もし加害者に死刑つまり一番重い刑罰が下されると加害者の家族、子どもの将来はどうなるの？亡くなった被害者の子供たちが孤児になったのは十分じゃないか。そして、将来、加害者の子供はどんな人になるのだろう。どんな人になってしまうのだろう。我々はその点を考えるべきだ。もし、人は無責任で極刑を下してしまい、多くの家族や子供が孤児になってしまってもいいのか。

UU09: その犯人も誰かのお父さん, お母さん或いは親戚かもしれない. しかし, 彼らがなくなってから残していく家族のことを誰が面倒を見るかは彼らの思いにもよらないのだ.

UJ に 3 例, UU に 6 例見られ, JJ には見られなかったアピールである. 書き手は, 加害者の関係者, つまり犯人の家族についての言及を行っている. どんなに悪いことをしたとしても, 家族であれば無条件に愛すべきであり, 死刑に処された後の遺族がどうになってしまうのか, 何も悪いことをしていない遺族の気持ちへの共感を訴えているのである.

まとめ

共感を得るための論拠では, 被害者の遺族感情, 加害者自身への共感, 関係者の心的負担, 加害者の遺族感情というアピールが見られた. JJ では主に被害者の遺族感情についての言及がなされていた. これは, Kamimura and Oi (1996) や, 西 (2004) の示した日本人英語学習者の結果と一致する. UJ や UU でもこの主張は見られたが多くはなく, 加害者の遺族への言及が多く見られた.

これらのアピールは一見大きく異なるように見え, 確かに社会文化的背景がこれらの議論を形成しているといつてよい. しかし, 被害者の遺族も, 加害者の遺族も, 或いは, 死刑執行に関わる執行人や裁判員なども, 犯罪をしておらず, 悪くない人々である. [感情] のアピールでは, 死刑制度により, これらの人々が心的に, 或いは社会的に負担を負っていることを訴えている. [被害者の遺族への共感] と [加害者の遺族への共感] は, 一見, 正反対のアピールにも見えるが, 加害者への感情移入以外の主張では, 「犯罪をしていない」「悪くない」人が死刑制度に関する問題の中で「被害をこうむっている」状況を訴えている点では共通しているといえる. 当該社会における共感の形は訴えかける人々, 働きかける人々の違いによって変わってくると言える.

[道徳]

モラルを喚起し, 自らの主張を補強するタイプのアピールであり, このアピールは主に命の価値を問うている. したがって, 主に死刑廃止の論拠として使用されている.

命の価値を喚起する主張

UJ18：私は犯人のことを是認していると思うかもしれない。しかし、本当はそうではないのだ。どんな事情がおったにせよ、個人的な事情により、人を殺すなんて、許されるはずがない。事情があれば殺していいと言うことは絶対にないのである。

UJ01：加害者は他人に危害や損害を与えるにつれてこの世にも生きる意味をもたくなる。

JJ10：私はたとえどんな理由があろうと、命を奪ってはいけないと思う。

JJ13：このようなことを考えても、命はどんな人でも粗末にはしていません。人命は地球より重いと言われる通りでしょう。

JJ15：人が生きてることがどれだけ素晴らしいことか、人の命がどれだけ大切なものを世間に分からせるためにも、1つ目は、殺していい命はないと私は思うからです。

JJ16：その1つしかない命をわざわざ殺し、なくす必要はないと私は思います。この世界に同じ命は1つもないし、殺していい命もありません。

JJ21：だが、人の命は尊く、平等である。

命は尊く、悪いことをした犯人の命も同様に、無条件に尊いのだという主張である。したがって、殺すことは出来ないとしている。UJにも3例見られたが、JJでは、道徳が表れた9編の作文のうち、7編にこの「命の価値を喚起する主張」が見られた。命の価値を直接的に読み手に問いかけている。

人間性への信頼

UU06：我々は認めるかどうかは別として良心の呵責は人それぞれが持っている。なぜなら、人の身体に小さな心という命が生きているからである。

UU09：世界で唯一の知性のある生物は人間である。

UU20：行われている全ての政策や定められた法律などは全て人間のためである。(全ての政策や定められた法律は人間が何よりも大切であることを示している)人間は動物と違って人間性や大切さがあるから我が国では死刑が廃止されている。

人間を特別な存在として捉え、どんな人間でもきっと世の中の役に立ち、このようなものを殺すわけにはいかないと訴えるアピールである。これはUUにのみ見られた。

宗教的価値観の喚起

UU01：最高存在に対してこのような残酷な最終手段を使うのは正しくないけど、どう考えてもその人らも人間だ！命をくれた神はまたその命をどこで、いつ返してもらうのか神にしか分からない。

UU02：死刑のもう一つの短所は人間に命を与えるのも、神様が人間に命を与えていることであり、奪うのも神である。誰もが人間を動物のように撃ち殺す、或いは切り殺す切り殺すことこの権限をもっていない。

UU03：神の裁きのときに人間は自分のことを自分で責任を取る。まず人間そのものに、人間らしさがあれば、そしてその人の心に人間らしさが少しでもあれば、少しでも良心があれば心にアッラーがあって、宗教のことを少しでも分かっていたらやってきたことに対して恥ずかしく思う。

UU15：人やこの世を作ったのも、命をくれたのも神だから、また自然に死ぬべきだ。（命は神に返すものだ）人は他の人の命を奪うような権限がない。人は自然に死ぬべきだ。

UU20：宗教上人は人を殺せないことになっている。この話題を聞いたとたん、人の体が震える。この言葉はどれだけ悪い言葉か、死というものはどんなものかを生き返った人にしかそれを言えないかもしれない。人間の美しさや性格の素晴らしさを誰も否定できない。人に命が与えられた以上、大切にしなければならない。

UU19：私は回教徒で、神様しか誰も人生をとられないと信じます。また、こんなことイスラム教だけではなくキリスト教のようなほかの宗教でも書いてあります。ですから、人間に命をくださった神様だけそのあげた物を返す権利があるはずです。

このタイプの主張も命の価値を主張している。しかし、このアピールでは宗教的価値観を経由した上で命の価値を主張している。ウズベキスタン社会、特にウズベク人のコミュニティでは一般的にイスラム教が信仰されており、信仰は非常に身近なものである。命の価値をただ主張するだけでなく、宗教という権威を通して主張することで、論拠が補強されている。このタイプのアピールでは、宗教という権威を通すことでエトスの要素を高め、同様の価値観を持つ社会の聞き手、読み手には非常に強いアピールとして受け止められる論拠となっている。

7.5.4. まとめ

本節では、論証文の構造と同様に、説得のアピールについてまず 3 群それぞれの特徴を記述していく。

JJ の特徴

JJ では、[言論] のアピールを主に使用し (59.8%)、その次に多く使用されたのは [感情] のアピール (30.0%)、そして最後に [道徳] のアピールが使用されていた (10.2%)。アンケートでも、JJ は最も大事な理由に論理的主張を挙げる者が多く、[感情] のアピールは 14.3%、[道徳] のアピールは 9.52%であった。JJ では [言論] のアピールが最も一般的であり、最も説得力を持つと考えた書き手が多かったといえる。

質的な分析からは、共感を求める [感情] のアピールについて、JJ は被害者及びその家族へ共感を求めていることが分かった。また、[道徳] のアピールでは、命は何にも代えられず大切だということを主張していた。

UU の特徴

UU でも最も多く使用されたのは [言論] のアピールで、49.5%であった。次に多かったのは、[道徳] のアピール (39.0%) であり、[感情] のアピール (11.5%) がそれに続いた。しかし、アンケートからは、重要な理由と考えていたのが [道徳] のアピール (69.6%) であったことが分かった。[言論] のアピールは論拠として多く使用されていたが、UU の多くの書き手が最も説得力を持つと考えていたのは、[道徳] のアピールであった。

質的分析からは、共感を得る [感情] のアピールについて、UU では加害者の残された遺族に対する共感が挙げられていた。また、[道徳] では宗教的価値観を経由して命の大切さや、倫理観を主張していた。

IJ の特徴

アンケートでは、[言論] が重要であると答えた書き手が 35%、[道徳] が重要であると答えた書き手が 42.5%と、大きく 2 つに分かれていた。IU の使用比率を見ても、[言論] グループは [言論] が 80.9%と非常に高く、[道徳] は 13.1%、[感情] は 6%であった。一方 [道徳] グループは [言論] が 52.8%、[道徳] は 22.6%、[感情] は 24.5%であった。両グループの傾向は大きく異なっていた。

[言論]を重要だと考え、このタイプのアピールを多く使用するものと、[道徳]を重要だと考え、[言論]を比較的少なく使用するものの2つのタイプが混在していた。

質的分析からは、UJはUUと同様の特徴があることが分かった。

まとめ

説得のアピールでは、JJとUUの間に大きな違いが見られた。重要だと考える理由は論理的なもの、道徳的なもの、と大きく分かれ、使用比率の分布も異なっていた。UJは、JJ型の[言論]のアピールを重要だとするものと、UU型の[道徳]を重要だとするものの双方が存在していた。しかし、UJの[言論]グループはJJと比べても[感情]、[道徳]への言及が少なく、ほとんど[言論]のアピールのみで構成されていた。

質的分析からも大きな違いが明らかになった。同じ[感情]のアピールでも、遺族の感情へ配慮するJJに対し、死刑執行後の加害者の家族へ言及するUJやUUの姿は、同じ共感の仕方でも表出が異なることを示している。また、[道徳]のアピールにおいても、同じ命の大切さを訴えているが、アピールの表出は異なっていた。JJでは命は何よりも大切であるというように命の大切さをダイレクトに説くのに対し、UJでは、宗教的価値観を引き合いに出し、死刑についてのモラルを説いていた。これらはいずれも同様の主張を異なる手段で説得しているとも考えられる。

7.6. 考察

本節では、結果を基に、3群それぞれの論証文の特徴と背景要因を記述し、日本大学生とウズベキスタンの大学生における論証文の異なりについて考察する。そして、この異なりを基にUJの文章の特徴について考察する。

7.6.1 JJの背景要因

日本では、2009年より裁判員制度が開始された。この施行に伴い、多くの議論がメディアで展開され、裁判員制度についての話題は身近である。そのため、

知り合いや自らが裁判員になった場合にどうするかという論拠も見られた。日本社会で議論になっていることが論証文の論拠に使用されていた。最も多く見られ、また、重要であると回答があったのは、[言論]であったが、[遺族感情への配慮]のような、共感を得る説得のアピールである[感情]が UJ や UU に比べ、多く見られた。Kamimura and Oi (1998) や、西 (2004) では、日本人の英語学習者が感情のアピールを多く使用したことを報告している。本研究では、[感情]が最も重要な理由であるとアンケートに回答した書き手も 3 名おり、他の 2 群に比べ、[感情]の高い使用比率が見られた。これらは、前述の日本人の文章に関する研究結果と一致している。

JJ は、[道徳]では命は何にも代えがたいという[命の価値]というアピールが見られた。UU や UJ では、このような命の価値を主張するために、宗教的価値観からの説得が行われていたが、JJ には宗教的価値観は見られなかった。日本の学生の宗教意識に関する国学院大学の調査によれば、2001 年に何らかの宗教を信じているという学生は、全体で 9.3%であった (Kokugakuin University 2003)。日本の大学生にとって宗教や宗教的な価値観はそれほど身近なものではない。先行研究においても宗教的価値観は日本の書き手には表れていない (Kamimura and Oi 1998)。多くの書き手にとって、宗教観は相手を説得するための権威とはなっていないといえる。

7.6.2 UU の背景要因

ウズベキスタンでは 2008 年に死刑制度が廃止され、施行前後にはシンポジウムの開催や、テレビにおける啓蒙活動、学校への専門家や学生派遣による周知などが行われていた。そのため、研究調査時は、広く国民の間で議論を経た段階であった。国策的な制度推進の影響もあってか、多くの書き手が死刑制度廃止の立場をとっている。また、[道徳]と[感情]については、日本の書き手とウズベキスタンの書き手の間に特徴的な差異が見られた。後述の UJ においても同様の内容が見られたことから、ウズベキスタンという共同体の文化特性が論証文に反映されていたと考えられる。

UU は 3 群で [道徳]を最も多く使用し、また、アンケートでも [道徳]が最も重要だと答える書き手が多かった。アメリカの高校生の論証文では、聖書

の教えや、神が死刑を禁じているといった論拠での主張がされており (Kamimura and Oi 1998), タイの書き手は仏教的説話を好んで使用したという (Indrasuta 1988). このようにこれまでの研究でも, 宗教的価値観は当該国の書き手に採用されている. ウズベキスタンでは, イスラムの教えや, 社会の果たす役割は非常に重要なアイデンティティの要因である (ダダバエフ 2008). 1996年の調査では, ウズベキスタンの宗教は88%がイスラム教で, その多くはスンニ派であり (US. Department of State 2011), 現代社会では信仰の程度の差はあれ, イスラムが生活の中に溶け込んでいる. 本研究のUUやUJは, アメリカやタイの書き手と同様に宗教的価値観を重要視する傾向があり, これは, アピールに反映していたと考えられる.

また, [感情] については, 被害者遺族への共感ではなく, 加害者が死刑を受けた後, その家族はどうなるのかという共感の形が示された. ウズベキスタンでは, 家族を最も重要な社会単位としており, ウズベキスタンの多くの家庭では, 家族を非常に重視し, 日常生活で発生する様々な問題に関して家族の意見を尊重する (ダダバエフ 2008). ウズベク人にとって家族は無条件に愛する対象であり, それは罪を犯していたとしても例外ではない. このような家族に関する価値観がUUの表出する[感情]につながり, 「加害者遺族への共感」というアピールが成立しているのではないだろうか. 文章に表れる内容は, 学習者の周囲にある社会の状況から切り離して考えることはできない. 本研究でも, ウズベキスタンという社会の状況や重視される価値観がこのアピールに反映されていたと考えられる.

7.6.3 UJの背景要因

UJの論証文に表出したアピールの記述内容は, UUと共通した特徴が見られた. JJに特徴的なアピールである[被害者遺族への共感]や, [命の価値]を説くといったアピールはUJにはあまり見られず, [加害者遺族への共感]や[宗教的価値観の喚起]が見られた. ウズベキスタンにおける文化特性は, UJもUUも有しており, 両者は共通した価値観を有している.

また, JJとUUの間に見られた各アピールの使用比率の差は, UJには見られなかった. これは, UJに, 最も重要な理由別に2つの大きなグループが存在

していたことが影響していたと考えられる。[言論]を最も重要な論拠であるとした書き手のグループは、[言論]の使用量が多く、[感情]は使用されていなかった。[道徳]を最も重要だとしたグループでは、[感情]は見られたが、JJに見られたような内容のアピールは見られなかった。UJは、UU型の特徴を残す書き手と、言論以外の要素を書かなかった書き手に分かれた。言論グループは、UUとはかなり異なる特徴を示した。西(2004)における日本人の書き手は、アメリカの大学でのライティングに触れることにより、感情のアピールの使用を減らした。本研究のUJのうち、言論グループの書き手は、ウズベキスタンの日本語学習者という共同体に参加し、外国語である日本語のライティングを経験することで、文章が変容した可能性も示唆される。UJは、ウズベキスタンの大学生という共同体の文化特性に加え、日本語学習者の共同体における文化特性が、文章へ影響したことが示唆される。

7.7. 結論

本研究では、日本人大学生、ウズベク語を母語とするウズベク人大学生、大学生のウズベク人日本語学習者という3群の論証文を分析し、その特徴と、文化特性による文章への影響について考察した。分析においては、異なる言語で書かれた論証文の内容的特徴を分析する枠組みや方法について、アイディアユニットと説得のアピールという観点を示した。これにより、ウズベク人大学生、日本人大学生、そしてウズベク人日本語学習者の書く論証文の内容的特徴を記述することが可能になった。

文化や社会の状況が話題を限定していると McKay (1989) が述べているように、学習者の所属する共同体のような外の世界の状況と文章の内容は切り離せないものである。本研究におけるウズベク人日本語学習者も、参加している共同体の影響や、教育における影響を受けたインターカルチュラルな特徴を表出していた。学習者は、日本語教育により形成された価値観、特徴と、社会や文化、大学における価値観、特徴を併せ持っている。様々な価値観とのインタラクションや競合が起こり、第2言語での文章という個々の中間言語を発達させていると考えられる。

注

- 1 この学校に通う生徒の両親は、ジンバブエで農業を営むヨーロッパ系の人々で、比較的裕福である。また、学校も彼らの財政的支援を受けており、西洋文化の影響が強い (Thondhlana 2000)。
- 2 [道徳] は、読み手の価値観を喚起するアピールである。Thondhlana (2000) では、信頼性のアピールの下に、言論のアピールと同位に **Ethical Appeal** として位置付けられ、Wood (2001) では、倫理や道徳は感情のアピールの中に位置づけられる価値観の喚起につながるとしている。
- 3 日本語論証文は、日本語教育経験を有し、日本語教育を専攻する大学院生へ、ウズベク語論証文は、日本語教育経験を有し、日本語専攻であったウズベク語母語話者それぞれ2名が行った。
- 4 Cohen のカッパ係数は、2名の観察者間の評定の一致度を評価する指標である。κ が 0.8～1.0 にあれば、ほぼ完全な一致、0.67～0.8 にあれば、暫定的な一致とみなされる (Carletta 1996)。
- 5 アピールのカテゴリ別 IU 出現数の使用比率の平均は「各論証文のアピール別の IU 数 / 各論証文の IU 数の合計」を算出し、これの平均をとっている。
- 6 「たくさんある。作文の中に書いたので見てください。(UU08)」「全てだと思う。(UU13)」など、アピールとして分類不可能なものをその他とした。
- 7 UJ は日本語学習者であるため、UJ の事例には、日本語の誤りも混ざっている。

8. 考察

本章では、これまでに見た、日本人大学生 (JJ), ウズベク人大学生 (UU), ウズベク人日本語学習者 (UJ) の論証文における文章構造及び説得のアピールについての結果をまとめる。そして、これらの結果を基に、学習者であるUJの文章の特徴がどのように生じているのかについて考察する。

8.1 結果の要約

8.1.1. JJの特徴

文章構造について

- ・ JJ は、まず意見を表明するパターンを好んでいた。アンケートでも、意見表明は最初に行うものだと明示的に答えているものが 13 名に上った。
- ・ 意見表明前に [背景情報] や自らの主張への迷いである [躊躇] を記述する論証文も合計 5 編見られたが、立場表明前の [背景情報] の記述は、初段落内に収まる長さ (3IU~7IU) のものが 5 編のうち 4 編であった。
- ・ [結論] に関しては、21 名中 19 名の書き手が文章の最後に立場を表明し、これまでの議論の要約を持つ論証文も 38%見られた。
- ・ [逸脱] を結論とする論証文は見られず、課題に対する回答となる死刑制度の賛否の表明で論証文を締めくくっていた。
- ・ このグループに典型的な文章型は双括型であった。

説得のアピールについて

- ・ [言論] が56.1%と最も多く、次に [感情] (33.5%) が多かった。 [感情] への言及はUUが14.6%, UJが17.0%となり、3群の中で最も多く言及されていた。また、モラルに言及する [道徳] は10.1%であり、UUの33.8%, UJの21.2%と比べ、3群の中で最も少なかった。
- ・ アンケートでも、JJ は最も重要な理由に [言論] を挙げる者が多く、 [感情] を最も重要だとした者は 3 名、 [道徳] は 2 名であった。
- ・ 質的な分析からは、 [感情] について、被害者及びその家族へ共感を求めていることが分かった。

- ・[道徳]では、命は何にも代えられず大切だということを主張していた。

まとめ

JJは、自らの意見の[支持]を中心に議論を展開している。また、自らの意見を裏付けるため、[反対]に言及し、それを反証するタイプの論証や、全ての面について自らの立場を肯定できないとする[躊躇]に関する記述もUUやUJに比べて多く見られたといえる。文章構造に関しては、まず意見表明を行い、展開部で自らの主張の論証を行う。その後最後にもう一度自らの立場を確認して終了するという双括型パターンが最も典型的であった。説得のアピールについては、[言論]を最も基本的な論拠としている。しかし、[感情]も重要な論拠であり、特に遺族感情への配慮が使用されていた。

8.1.2. UUの特徴

文章構造について

- ・UUでは、最初に意見を表明するものは3割程度であり、真中、最後に意見を表明するものが7割と多かった。
- ・文章構造の型では、中尾括型や尾括型を取る論証文がJJやUJに比べ多く見られた。
- ・アンケートでも意見は明示的に真中や最後に書くと答えた書き手が多く見られた。
- ・UUでは、立場表明の前にほとんどの論証文に[背景情報]が見られた。
- ・IU数8以上の[背景情報]が見られた論証文は13編あり、20以上の論証文も6編見られた。
- ・[結論]がある論証文も多かったが、[結論]を持たない論証文も3割見られた。
- ・逸脱で終了している論証文も8編見られた。

説得のアピールについて

- ・最も多く使用したアピールは[言論]で51.6%であった。次に多かったのは、[道徳]の33.8%であり、[感情]の14.6%がそれに続いた。
- ・[道徳] (33.8%)の使用比率は、JJ (10.4%) や UJ (21.2%) に比べ、有意

に高かった。

- ・重要な理由と考えていたのは、[道徳]であった。
- ・質的分析からは、[感情]に、加害者の残された遺族に対する共感が挙げられていた。
- ・[道徳]では、宗教的価値観を持ち出し、命の大切さや、倫理観を主張していた。

まとめ

UUには、[背景情報]の記述が3群で最も多く見られた。[背景情報]を記述し、そのうえで、自らの議論を進めていくというパターンが典型的である。まず話題に関する一般的情報を書き、そのうえで、自らの議論を開始する。このグループでは、[背景情報]の後、まず立場を表明し、論証を進めていくものや、[背景情報]の後、論拠を提出し、最後に議論の帰結として自らの主張を述べる論証文が特徴的だったのである。

説得のアピールについては、[道徳]を重視していることが量的検討、アンケートの回答の双方から明らかになった。[言論]のアピールを最も多く使用するが、議論の核となるようなアピールは[道徳]であった。また、[感情]では、量的にはJJよりも使用が少なかった。その質的特徴は、JJとは共感を得るという点では共通点があったが、共感を得るために示す対象が異なっていた。共感を得ようとする対象が、遺族ではなく、死刑を処された後の加害者の家族に向けられていたのである。

8.1.3. UJの特徴

文章構造について

- ・UJでは、まず自らの意見表明をする論証文が多い。しかし、4割の論証文が真中、或いは最後に意見表明を行っている。
- ・最初に立場を表明した12編のうち、5編が頭括型の文章である。
- ・真中で意見を表明し、最後でも再表明を行う中尾括型や、尾括型の論証文も8編見られた。
- ・アンケートでも、意見は最初に書くと答えた書き手は9名、真中、或いは最

後に書くとした書き手は7名おり、二つのタイプの書き手に分かれている。

- ・ [主題] の前に [背景情報] がある論証文は13編 (65%)、ない論証文が7編 (35%) であった。
- ・ 冒頭に [主題] を置く頭括型や、双括型の論証文 (13編) のうち、2~7IUの短い [背景情報] を先に述べる論証文が8編見られた。
- ・ 多くの論証文が [結論] を持っていた。しかし、結論として立場表明を行わない論証文も6編見られた。

説得のアピールについて

- ・ アンケートでは、[言論] が重要であると答えた書き手が35%、[道徳] が重要であると答えた書き手が42.5%と、大きく2つのタイプに分かれていた。
- ・ [言論] グループは [言論] の使用が80.9%と非常に多く、[道徳] は13.1%、[感情] は6%であった。
- ・ [道徳] グループは [言論] が52.8%、[道徳] は22.6%、[感情] は24.5%であった。
- ・ 質的分析からは、UJはUUと同様の特徴（[加害者遺族への共感]、[宗教的価値観からの命の大切さ]）があることが分かった。

8.1.4. まとめ

JJともUUとも異なるインターカルチュラルな特徴を持つ論証文を表出していたのがこのグループの特徴である。

UJは [背景情報] への言及はJJより多く見られた。しかし、UUのように、立場を表明する前に長く書く論証文ばかりではなく、意見表明を行ったのちに、[背景情報] を記述する論証文も見られた。[支持] のOUを多く使用し、その他のOUは使用頻度が相対的に少なかった。

UJは、最初に意見を表明する頭括型、或いは双括型の論証文を好む書き手が多く見られた。しかし、一方で、最初に表明しない論証文を書いた書き手も4割おり、二つのタイプの書き手が混在している。説得のアピールについても同様に、[言論] を重要だと考える書き手と、[道徳] を重要だと考える書き手と

いう大きく二つのタイプが混在していた。UJ は、[感情] を重視しない点で JJ と異なっているが、[言論] を重視する点で共通点がある。また、[感情] の質的な特徴としては UU と共通性があり、加害者の遺族への共感を得ようとしている。[道徳] を重要だと考えている書き手は質的にも、使用頻度からも UU に近かった。

8.2. UJ の特徴はどこから生まれたのか。

8.2.1. 語用論的転移の検討

本研究は JJ, UJ, UU の三つのグループの書き手による論証文を対象とした。話し言葉の談話を対象とする中間言語語用論では、母語グループと目標言語のグループ、学習者グループの比較を通して、学習者グループに顕れる語用論的な特徴を捉えるために、語用論的転移の概念が利用される。

語用論的転移とは、言語資源を文脈の中でどのように使うかに関する L1 の規則が L2 の言語使用や習得に与える影響である (清水 200, p.175) 。これはもう少し広義に捉えることができ、「談話構造や社会的規範も含めた学習者の L2 の語用論的情報の理解、産出、学習に対して、L2 以外の言語や文化の語用論的知識が与える影響 (Kasper, 1992, p.207, 翻訳は清水 2009, p.175) 」なのである。本研究では、転移の可能性を示唆できる特徴を 4 点あげることができる。[主題] の位置、[背景情報] の記述、説得のアピールの使用量、質的特徴である。

[主題] の位置については、UJ は UU よりも JJ の特徴に近い書き手が多く見られた。意見表明をどこで行うかについては、目標言語である日本語でのパターンを明示的に学習し、その規範を表出させた書き手が多かったのである。

[背景情報] の記述については、JJ 型の意見表明を行うパターンの論証文が多かったにも関わらず、UU にも近いともいえるような使用比率の特徴が見られた。[背景情報] の使用は、UU が最も高い比率で使用していたが、次に多かったのは UJ であり、JJ はほとんど使用していなかったのである。[背景情報] については、先に指摘したように、彼らの母語での教育において規範的である可能性のある文章の特徴である。母語における作文の特徴は、日本語で書く論証文にも一定程度残されていた。

説得のアピールでは、[感情] は、JJ は UJ や UU よりも使用比率が高く、[道

徳]では、JJよりもUJの使用比率が高く、UJよりもUUの使用比率が高かった。UJの中では、[道徳]を重要だとアンケートで回答したグループは、UUとよく似た使用傾向を示していた。また、質的特徴についてはUUとUJは同様の特徴を持っていた。

語用論的転移がどのような際に起こりやすいのかについて、中間言語語用論では、社会的談話構造の違いを認識していない時に、負の転移が起こりやすいとされている(清水 2009)。作文の談話構造や、言論的かどうかという事は、パラグラフィティングや三段型の作文指導を受ける中でその違いを認識していた可能性が高い。一方で説得のアピールに顕れたような特徴については、違いを認識しておらず、語用論的というよりは、内容的な表出として文章に残ったと考えられる。西(2004)は[感情]のアピールが書かれたエッセイが徐々に論理的なアピールに変換していく事例を報告している。感情のアピールが米国の基準で評価を受けられないことを認識するに従い、その使用を減らしたのである。UJの論証文でも、アピールの内容は違いが明示的に認識されていなかったため、第1言語であるウズベク語の規範からそのまま表出されたと考えられる。

これらの結果からは、L1からL2への一方向的な影響を考慮するだけでは本研究の学習者の姿を捉えられないことを指摘できる。UJとUUは、Atkinson(2004)のモデルによれば、母文化、若者文化、学習者文化を同一にする大学生である。さらに、UUはUJの知り合いというスノーボールサンプリング形式によるサンプリングを行ったため、非常に特徴が類似している集団であるといえる。異なるのは専門文化であり、それがUJは日本語であるという点である。共有される談話共同体のコンテキストは、書き手と読み手の背景を合計したよりも広いものになる(Matsuda 1997)。UJはUUとJJにまたがる特徴をもつ談話共同体に属しているといえるのである。このようなUJが第1言語の規範や、目標言語にも表出していない特徴を表出する選択基準として、学習者の日本語教育における文章の顕在的知識が要因としてフィルターのように働いている可能性がある。2章で述べたように、このような異なりをすべて転移という概念を用いて説明することは難しい。しかし、何らかの形で「第1言語の修辞ストラテジーを参照している」書き手は存在したといえる。特に日本語での作文に

対する異なりの意識を持たない書き手は、第1言語の作文経験や知識を第2言語でのライティングにも使用していたのである。

次節では学習者の文章に影響を与える外在的要因としての読み手の想定について考察する。

8.2.2. 読み手の想定

上村・大井 (2004) によれば、論証文の一番の目的は自分の考えを読み手に受け入れてもらえるように「説得する」ことである、と言う。一般的に論証文、或いは説得文というジャンルは、読み手の想定なしでは書くことが困難なジャンルの課題なのである。本項では、3群の想定した読み手について考察する。

Grabe and Kaplan (1996) は、読み手が、テキストの産出と意味の創出 (Generation) にとって必須であるとしている。彼らによれば、テキストに影響を与える読み手のパラメーターは、(1) テキストを読むと期待される人数、(2) 読み手が既知か未知かについての程度、(3) 読み手の地位 (書き手との関係性)、(4) 読み手と書き手が共有する背景知識の程度、(5) 読み手と書き手が共有する特定のトピックの知識の程度、の5つのパラメーターである。これらのパラメーターは、テキストに影響を与えうる読み手意識 (Audience Awareness) である。小林 (1988) は、日本人には独特の”Audience 観”があるように見受けられる、とし、読み手の想定が英作文指導に重要であるとしている。また、Zainuddin and Moor (2003) は、読み手意識とレトリックの意図や目的は一致していたことを報告している。読み手の存在は、書き手にとって文章の目的や説得の方略を決定するうえで重要な役割を果たしている。本研究で検討した説得のアピールにおける [感情] や [道徳] は、そもそも読み手を設定し、その読み手への説得性をどの程度持つかどうかを規定する概念である。本研究のように、学習者がどのような論証文を書くか、そして学習者が書く論証文がどのように改善されるかを目標とする場合、書き手がどのような読み手を想定していたかについて触れることは非常に重要である。読み手によって影響を与える論拠は異なり、これを書き手が把握していれば、書かれる文章は異なるのである。

では、本研究の読み手が想定した読み手はどのような読み手なのだろうか。

JJ では、調査者が日本人であることは調査依頼書（巻末資料 1）から明白であり、日本人の読み手に向けて書いたと考えられる。UU と UJ に対しては、データ収集の際に、「大学の先生に出す時のように、評価されるものとして書いてください」という教示を行っていた。これらの教示により、UU は、大学の教員に提出する論証文を想定した可能性が指摘できる。調査者が日本人であったため、日本人の読み手を想定した可能性もあろうが、執筆言語はウズベク語であり、ウズベキスタンのウズベク人教員を読み手とした書き手が多くいたのではないだろうか。

一方で UJ は、論証文を日本語で書くことを求められている。調査者も当該国における日本語教師であり、読み手は、ウズベキスタン社会でなく日本人であると認識したであろう。事実、論証文の内容において、単なる死刑制度の是非ではなく、日本の死刑制度について言及した書き手や、その是非について検討した書き手（UJ01, 04, 05, 09, 11）がいた。これらから考えて、UJ は、日本人に読まれることを想定していたとするのが自然である。一般的に発達段階の中途にある書き手は、想定範囲が狭小で、読み手の期待に全て応えることはできない。本研究の UJ も経験豊富な書き手であるとは言えず、日本語教育で「よい」とされた文章を書くことに自らのできる範囲で努めたと言えるのではないだろうか。

8.2.3. 文章産出過程における内在的知識や外在的状況との関連

これまで、学習者内の知識と読み手の存在について考察してきた。これらの学習者の作文が産出される過程について衣川（2009）は、文章産出過程を検討した研究（Hayes and Flower 1980, 衣川 2000）をまとめ、以下のようなモデルを提案している（図.8-1）。このモデルでは、文章産出過程を書き手の内部で完結する認知活動と捉えるのではなく、外界とやり取りしながら書き上げていく活動だと捉えている。外界には、「課題状況」「外在的知識・リソース」がある。課題状況は、社会的環境と物理的環境からなり、読み手や評価者といった要因である。

本研究における話題は、死刑制度の賛否を問うものであり、読み手は前項で検討したように、それぞれ異なっていたことが示唆される。このような読

み手の想定の違いや、話題に対する動機づけ、死刑制度という課題やこれに関する社会的議論の背景などが今回の論証文のプランや目標設定に影響を与えていることになる。

また、書き手の内部には、長期記憶、認知処理、メタ認知処理の三つから構成され、「言語にかかわる知識」「文章に関わる知識」「文章産出にかかわる知識」がある。読み手がどのようなレベルで、どういった背景知識を持っているのか、にかかわる「文章に関わる知識」や、この読み手に対してど

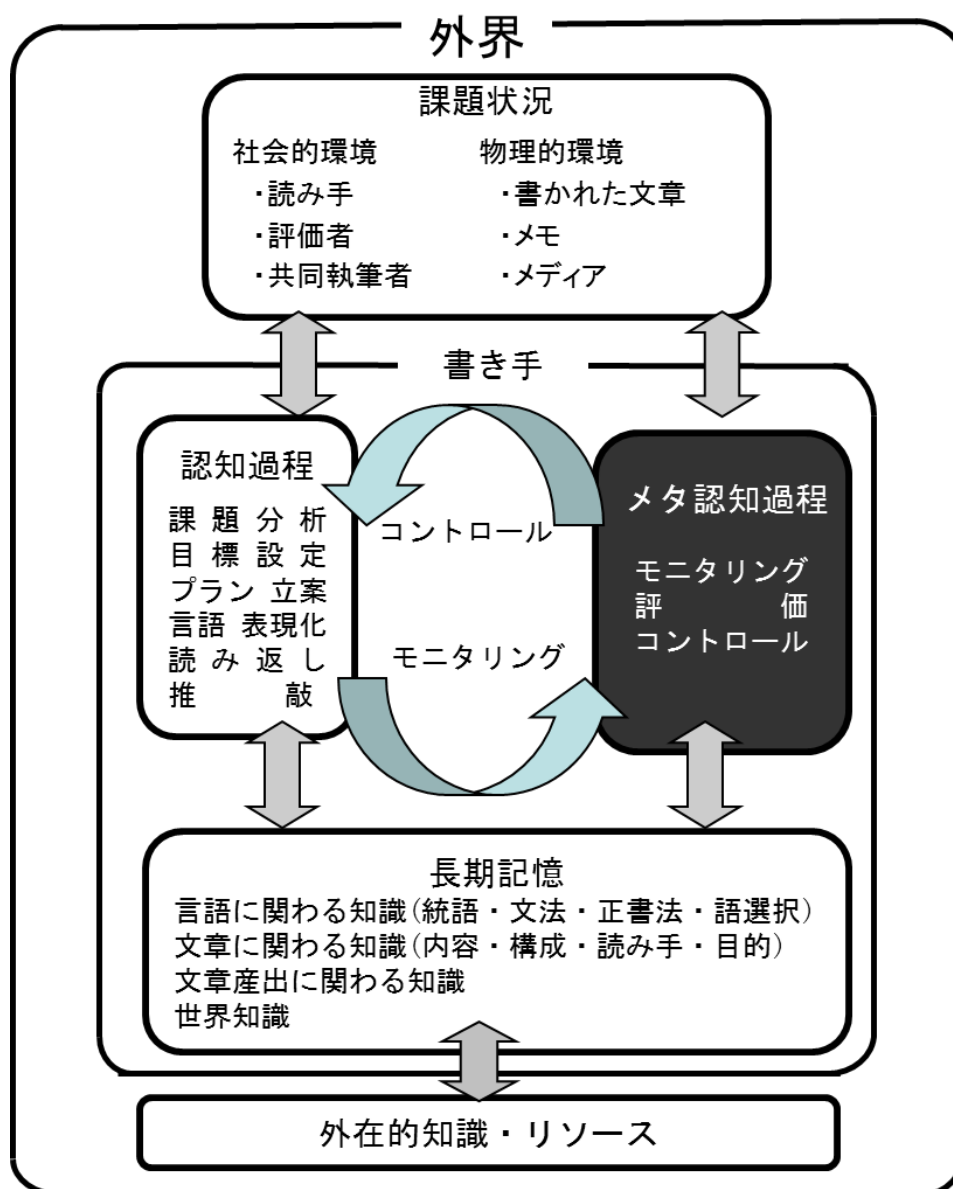


図 8-1 文章産出過程モデル (衣川 2009)

う情報を収集し、どのような情報を提示して書き上げていけばいいのか、というのが「文章産出に関わる知識」である。UJ は、このような知識を L1 の作文教育や L2 の作文教育、または日々の共同体において学んだと考えられる。すなわち、それぞれの母語と母文化での知識、L2 を身につける中で獲得した文章に対する知識がともに含まれているのである。UJ は双方の知識と価値観を持ち合わせており（少なくとも持ち合わせている可能性があり）、話題や読み手に合わせて知識を活用し、どのような文章を書きあげるかを構成していく。

文章産出過程に影響を及ぼすこれらの知識や状況のインタラクションにより、各々の書き手が目標と内容を規定した。L1→L2 という単方向、二次元のベクトル上の転移ではない。社会文化的背景、教育要因に影響される知識や価値観と、読み手の想定や課題（話題）といった外在的状況がともに影響しあい、今回の論証文の特徴が表出した。学習者の内包する様々な価値観は外在的状況や知識の競合により文章産出時の文脈によって規定され、これらの影響を受けたテキストを表出するのである。

8.3. まとめ

本章では、三群の論証文の特徴と、これに影響を与えた要因について考察してきた。日本とウズベキスタンという社会文化的背景が異なることにより、文章構造や説得のアピールに異なりが見られることが明らかになった。また、UJ は日本語学習者であり、双方の価値観を持ち合わせている可能性があり、様々な要因に影響を受ける価値観が競合している。彼らの文章では、ある書き手には、日本の文章知識の影響が強く表れ、ある書き手にはウズベキスタンの文章知識の影響が強く表れている。さらにこれらは外在的要因である読み手や課題などにも大きく影響を受けている。学習者のインターカルチュラルな文章は学習者内の文章に関する知識や、読み手意識や課題などの外在的状況と相互作用しながら、構成されていくのである。

8.4. 今後の課題

本章では、3群に見られた異なりの要因について、第1言語の作文経験や知識を第2言語のライティングにも使用していたこと、教育の影響があったこと、学習者の内包する様々な知識や価値観が外在的知識や課題状況などが、外界とのやり取りをしながら競合することにより規定され、これらの影響を受けた文章を表出するのではないかということ考察してきた。しかし、これは文章の異なりに基づいて行った推測、あるいは可能性を示すに止まっている。書き手や読み手が実際にどのような価値判断をしているかについては明確に示すことができていないのである。しかし、これはプロダクトとしての文章のみを分析対象とした研究1の方法論的な限界でもある。したがって、次章以降、研究2において、文章の異なりはどこから来るのかについて検討するため、日本とウズベキスタンの読み手が、どのような文章をよいと感じ、そして、その判断の基準はなんであるのかを探りたい。このような文章の異なりの要因としては、よい文章に対する考え方、すなわち文章観が異なっている可能性があるためである。

第3部 研究2

研究2では、日本とウズベキスタンの文章の異なりがなぜ生まれるのか、という要因を探るため、教育の影響やよい文章に対する考え方について検討する。そこで、日本、ウズベキスタン、ウズベキスタンの日本語教育という3者の作文教育に関わる教師を対象に、彼らが論証文を読んだ際にどのように感じるか、なぜそう感じるのかということについて検討する。

9. 先行研究と目的

9.1. はじめに

すでに述べたように、研究1では、3群の差異は確認できたが、この差異がなぜ生じたのかについては、推測、あるいは可能性を示すにとどまっている。これはプロダクトである文章のみを分析対象とした研究1の方法論的な限界でもある。したがって、研究2において、文章の異なりが生じる要因として、日本とウズベキスタンの読み手が、ある文章を読んだ際に、どのような文章をよいと感じるか、に関わる文章観を取り上げ、その比較を行いたい。本研究では書き手や読み手が持っている文章に対する考え方を文章観と呼ぶ。次節以降、本研究における文章観を定義し、先行研究を概観したうえで、研究2における目的を述べる。

9.2. 文章観とは何か。

先にも述べたように、研究2では、日本及びウズベキスタンの読み手や書き手がよいと考えるような文章に対する考え方、すなわち文章観について検討したい。では、この文章観とはどのような用語なのだろうか。

日本では、書かれている文章から、小説家などが文章に対してどのような考え方をもっているかを指す言葉として文章観という用語が用いられてきた。この「観」という言葉は教育学の分野でも用いられ、「学習観」、「授業観」、「教育観」といったように、教師や学習者がそれぞれの対象とするものに対する考え方、捉え方を指し、その規範を表す言葉として使用されているようである。文章観という用語も同様であり、例えば、八木（2007）では、国語教科書に取り上げられるような模範となる文章のジャンルや文章の特徴の傾向を扱い、どのような文章がよいと考えられているのかを表すために文章観という言葉が用いられている。堀田（1995）では、Scardamalia, Bereiter and Steinbach (1984)を基に、文章を修辭的側面と内容的側面に分け、読み手へ伝えるためのよい文章に必要なのが修辭的な技法であると主張している。そして、堀田（1999）は、

このような自身の研究をまとめ、よい文章には、「わかりやすさ」「修辭的側面に関すること」、「情意的側面に関すること」などの条件があると述べている。この論考のタイトルは「文章観—よい文章の条件」であり、堀田は、よい文章の条件を文章観と捉えているのである。このように、日本において用いられてきた「文章観」とは、よい文章がどのようなものであるか、規範となる文章の特徴がどのようなものであるかについての考え方であるといえよう。

一方、英語ではよい文章そのものに対して「Good writing」という言葉が用いられている。Good writing は直訳すればよい文章であり、英語においてもよい文章そのもの、あるいはよい文章に関する考え方を問うていると考えられる。ただし、どのようなものが Good writing に当たるのかについては曖昧であり、Good writing は、環境や教師、教育アプローチによって変化してしまうような問題の多い用語だとされている (Ezer and Sivan 2005)。たとえば Kirby and Liner(1981)は、「Good writing は、それを読んだ時にわかる (I know good writing when I read it.)」とし、ライティングの質を認識することは、ほとんど先天的なものに近いと指摘している (p.107)。同様に Leki(1995)は、Good writing は、「それを見たときにそれがわかる (good writing, I know it when I see it.)」と述べ、「構造」や「適切な語彙」といったような明示的 (Explicit) な基準の背後には、こういった用語に対する暗黙的 (implicit) な理解があるのだと指摘している (p.23)。また、Li (1995) によれば、Good writing は、多くの作文教師の共通したものの見方であるのと同時に、明確であるとは言えない直感に基づいて判断されるものである。Good writing は暗黙的な了解によって規定されるものだとして指摘されているのである。Good writing とは、よい文章そのものの特徴や条件であり Good writing 研究では、よい文章であると判断される基準を検討しているといえる。

このように、文章観はよい文章の特徴を判断するような考え方であり、Good writing は、よい文章自体の特徴を表す用語であるという異なりがある。本研究では、二つの用語の混在による混乱を避けるため、文章観を Good writing のうちよい文章がどのようなものであるのかという考え方に関する用語、いわゆる view of Good writing や、image of Good writing を指すものとする。このため、以降では、よい文章に対する考え方に関するものとして用いられている場

合、基本的には文章観という用語を用いて述べていくことにする。

よい文章に対する考えが文章観であるならば、文章観には個人やある社会にとって何が大切かという価値観が関わっている。このような評価の際に参照される価値観については、宇佐美（2016）にその議論がまとめられている。宇佐美では価値をその客体に関するもの、価値観を主体に関するものであると区別する。これはプロダクトとしての Good writing と考え方としての文章観に対応している。そして、宇佐美によれば、評価に関わる価値観は規準¹同士の優先順位や重みを判断する際に内的・暗黙的に参照されるものである。個々の評価の際には書き手の規準とその優先順位を体系とする価値観を基に判断しているという。²

このように、文章観とは、よい文章の特徴そのものではなく、備えるべき条件でもない。よい文章を判断するために用いられる判断の基準であり、よい文章を判断する際に参照される個人や社会集団で共有されている価値観なのである。そこで、本研究では、文章観を文化的、社会的、物質的なコンテクストに埋め込まれた暗黙的な了解であると考え、文章観を「個人または共同体においてある程度安定して保有しているよい文章に対する考えや判断基準の体系」と定義する。

9.3. 文章観の個人差とその基準

「書く」という技能は、評価研究の枠組みの中で、その妥当性や信頼性といった観点から検討が行われてきた。作文評価のようなパフォーマンス評価は、評価が必然的に主観的であり、受験者の質だけでなく評価者の質をも反映するものである（McNamara 2000）。背景によっても異なりが見られることも指摘されており、日本語教師は「構成」に厳しく、「表記・句読法」に寛大であるという（kondo-Brown 2002）。日本語教師と一般日本人の作文評価を比較した田中・初鹿野・坪根(1998)でも、教師は「構成・形式」を重視し、多面的な評価観点を持つという。また、田中・長坂（2009）では、8名の日本語教師に26編の小論文を評価させ、評価のずれの原因について分析している。このため、研究者らが作成したライティング³の評価基準を用いて評価を行ってもらったところ、言

語能力に関する評価は一致するものの、構成や結束性に対する評価については一致が難しいことを報告している。また、トレーニングにより、評価者の信頼性を高めることはできるが、評価の厳しさの偏りといった評価者の偏りを取り除くのは難しい(Weigle 2002) ことも指摘されている。基準を事前に設定したライティングの評価であっても主観が大きくかわり、個人差が見られることが指摘されているのである。

では、個人がそれぞれに有し、暗黙的であるという特徴を持つ文章観にはどのような基準があるのだろうか。先にも挙げた Kirby and Liner (1981) は、アメリカの高校生に対するライティングにおける文章観の要素として、「興味深いもの」として voice, movement, light touch, informative, inventive を、「技術的に優れているもの」として sense of audience, detail, rhythm, form, mechanics という合わせて 10 の Criteria を挙げた。「興味深いもの」と「技術的に優れているもの」という 2 つの基準は、分けられるものではなく、彼らによれば、文章観は興味深く読むことができ、そして技術的に書かれているものなのである。田中・坪根 (2011) では、日本語小論文に対する日本語教師の文章観を検討している。彼女らによれば、主張やサポート、課題の達成、構成、談話展開のテクニックやオリジナリティ、表現の豊かさなどの要素が文章観に貢献している。アカデミックライティングにおいては共通性として「目的」「主張」「全体構成」といった必要条件があるというのである。ただし、その一方で、これらの要素の優先順位は個々の評価者によって異なることも指摘されている。

坪根・田中 (2015) では、日本語教師 10 名に対して、アカデミックライティングとしての文章観という観点から、各自の基準での評価を依頼し、内容と構成に関するライティング評価観を検討している。その結果、内容や構成は評価者によって異なる基準で評価していた。しかし、同じような評価傾向を持つ集団が特定されることが示唆されている。坪根・田中では、共通項として内容と構成の要素が示されている。いい内容とは、(1) 主張の明確さ、(2) 説得力のある根拠、(3) 書き出しのわかりやすさ、(4) 一般論への反論などから構成されるのだという。そして、いい構成とは(1)メタ言語の使用、(2)適切な段落などであるという。

外国人の謝罪の手紙に対して、一般の日本人の評価観を検討している宇佐

美・森・吉田(2009)でも、評価者によって内容を重視する者や、形式を重視する者など、何を評価するかが評価者によって異なっていたことを報告している。また、宇佐美(2014)は、評価者による価値判断が行われる過程において、評価者自身の言語的規範や社会的規範、心情的規範が関わるという説明を与えている。個人の価値判断は決して個人が所属する社会と独立したものではなく、社会や共同体の影響はこの部分にあるのではないかと考えられよう。

これらの結果や議論は、文章観は暗黙的な了解であり、直感に基づく基準の理解に支えられている (Leki 1995)との指摘を裏付けるものであり、正誤の判断がしやすい「言語能力」以外の内容や構成、修辞については直感といわれるものの役割が大きく、これによって個人差が生じているのだと考えられよう。しかし、全て個人差だとすれば、研究 1 に見られたような文化による異なりはなぜ生じるのであろうか。この直感とは、暗黙的な了解に基づいてなされる判断である。この直感とは社会的、文化的、物質的文脈に埋め込まれたものであると考える立場に立てば、直感を支える文化的な影響が文章観にも見られる可能性がある。これについて次節で検討する。

9.4. 文章観の文化差

文章観には、社会文化的な影響が見られるという指摘はいくつかなされている。Harris (1997)は、L2 学習者に対し、彼らの母語によってよい文章を定義させた。すると、その定義には文化的差異が見られ、また学習者はその差異に気づいていなかったという。また、Li (1995) は、アメリカと中国で作文教育に携わる 4 人の教師を対象に、各々が選んだよい作文の相互評価を依頼した。両国の教師がお互いの作文を読むと、アメリカの教師がよいとした作文は、よい作文ではあるものの、中国の教師にとって、情報不足であり、物足りない。一方で、中国の教師が選んだ作文はアメリカの教師にとって、冗長で明確さが不足している。このように、両国の教師ではよいと考える作文や、指導すべきだと考える点が大きく異なっていたのである。さらに、これらの傾向は米国と中国の教師を対象とした質問紙調査によって裏付けられる結果となった。Li は、中国人留学生がアメリカで指導される際に抱く違和感の原因には、このような両

国の文章観の異なりが影響しているのではないかと主張している。さらに Li は、この結果から、よい文章を判断するための基準はテキストの中にだけあるのではなく、教師の内側にもあると述べる。教師がテキストを読むという相互作用の中で定まるのであり、また、この文章観は単に個人的な嗜好ではなく、社会的文化的な力によって決定されるものでもあるのだと述べている。

Reichelt(2003)は、ドイツ人英語教師とアメリカ人英語教師にアメリカ人大学生の書いたエッセイを読ませたうえで、両者の文章観を比較している。その結果、両者に共通する基準は、言語使用やよい推論の重要性、主張とそのサポートといった基準であった。異なる点は、ドイツの教師が文学的な分析を強調するのに対し、米国の教師は主題 (Thesis Statement) や、序論と結論があり、文学的に深い分析でなくても論理的でありさえすればいいとしていた。実際の評価ではドイツ人教師もアメリカ人教師も同じ順位をつけていたが、評価の際に焦点を置く基準は異なっていたのである。

また、Ezer and Sivan (2005)は、ヘブライ語のアカデミックライティングを対象として、ヘブライ語ネイティブのユダヤ人、ヘブライ語を第2言語とするイスラエル系のアラブ人、同じくヘブライ語を L2 とする新たな移民 (主にソビエトからの移民) を対象に彼らの文章観を調査した。その結果、共通点も見られたが、異なる点も見られた。イスラエル系アラブ人は、ヘブライ語を統合の象徴と捉えており、より厳格な基準を持っていること、またそれを望んでいた。また、移民のグループは劣ったエッセイに対してほかのグループより高い点数をつけていた。これは外国語で書くことの困難さに対する共感であるとも考察している。また、同じ評価であっても、学生の文化的、言語的背景により強調して評価する項目は異なっていた。これは人間の知識は社会的、文化的、物質的なコンテクストに埋め込まれているとする考えをサポートする結果であると主張している。

Collier (2014)は、アメリカの大学でライティング教育に関わる教師が異なるエッセイにどのような評価をしているかについて、エッセイの評価及び評価の基準やその理由を尋ねる半構造化インタビューによる質的な調査を行った。この結果、教師は、構造やアイディアの配列、パラグラフの長さ、内容 (話題、語選択、詳細、適切な文脈や背景)、スペルや句読法といった作文技術に関する

もの、といった基準を持っていることを明らかにした。また、これらの基準については、アメリカの英語ライティングを反映した文章への期待が見られたという。そして、教師は、このような期待に反するようないわゆる普通ではない (unusual) 作文の特徴へは否定的に反応し、低い評価を下したのだという。

このように、文章観には、文化の異なりによる影響が見られる。ライティングに携わる教師は、高校レベルであっても大学レベルであってもそれぞれにとって身近なライティングを反映した文章観があり、このイメージに合わない文章、すなわち一般的でないと感じる文章には低い評価を与えていることが示唆されている。では、このような文章観は作文指導にも反映しているのだろうか。これについて次節で検討する。

9.5. 作文教育の文化差

文化的背景が異なれば、教師の文章観が異なるだけでなく、現場の教師が共有する文章観を基にした実際の作文教育も異なってくる。

Macarthey(1993)は、ライティングカンファレンスを通じて教師が生徒に伝える際の教師の文章観を明らかにしようとした。この調査は、アメリカの5-6年生に対する作文クラスで行われた実践において、実際のカンファレンスの様子やこれを基に行ったインタビューなどを通じて行われた。対象の教師は文章観として、(1)個人的経験を書くこと、(2)特定の読み手に向けた Form を用いること、(3)比喩やイメージのようなスタイルの選択をすべきであること、などを挙げ、生徒へは彼女自身の文章観のイメージに基づく指導を行っていた。たとえば、身近な人や子供時代の思い出について書くように勧めたり、心の中である読み手を想定し、その人に向けた言葉や文体を用いて書くことを勧めたりしていた。また、比喩表現といった美しい言葉によって文章を飾りたてることを教えていたという。作文教育には、教師の文章観が大きく反映していると考えられる。

渡辺(2004)は、日米の初等教育における作文教育について、参与観察を通して調査し、その結果、米国では、型とジャンルを学び、因果関係を重視する作文教育が行われているのに対し、日本では、自由に心の動きを生き生きと描く

ことを求め、文章に顕れる心的過程を重視するという対照的な教育が観察されたとしている。日本と米国では、児童は異なる指針に基づく指導を受けている。こうした作文教育によって形成された思考表現スタイルの違いは、アメリカで勉強している日本人の学生がアメリカ人教師から低い評価を受けてしまう原因にさえなっているという。

渡辺(2007)は、これに加えてフランスの文章教育についても同様に調査を行っている。渡辺によれば、フランスでは、言葉はすべての学習の基礎であると位置づけており、作文教育も文法教育を重視し、文の規則性や形式を習うことが重視されているという。文章の内容よりも形式や美しさを指導されるという。

Foster and Russel (2000)には、ライティングが高等教育への移行において問題となることが様々な国を事例に紹介されている。ここに紹介されている中国の事例 (Li 2000) , 英国の事例 (Scott 2000), フランスの事例 (Donahue 2000), ドイツの事例 (Foster 2000), ケニアの事例 (Muchiri 2000), 南アフリカの事例 (Shay, Moore and Cloete 2000) では、それぞれの国の教育政策に基づいた作文教育がなされていることが報告されている。

9.6. 第2言語話者の文章観

前節で、文章観やこれに基づく教育に文化差が見られることを見た。では、学習者の文章観には文化的な影響が見られるのだろうか。これを考えるため L2 話者の文章観を検討した先行研究について考える。

L2 話者の文章観への影響としてまず考えられるのが、外国語使用者としての言語使用のハンディキャップの影響である。これについては、先にも言及した Collier (2014) が、大学レベルのノンネイティブとネイティブのライティング指導にかかわる教師の文章観を検討しているが、彼によれば両者の文章観は基本的には同じであったという。ただし、Collier において検討された教師はアメリカの大学で文章指導に携わる教員であり、教育者として文章に接するため、L2 であるアメリカの英語文章の影響が強いとも考えられる。しかし、その中でもノンネイティブの教師は、言語的正確さに寛容であったことも報告されている。この寛容さについては、Ezer and Sivan(2005)にも報告されている。

第2言語話者と目標言語の母語話者の文章観が異なることも報告されている。近藤（2014）は、ロシア語を母語とするウズベキスタン出身の留学生と日本人日本語教師の文章観を検討している。すると、両者の文章観は大きく異なっており、またお互いが異なる評価が存在することに無自覚であったというのである。また、留学生の文章観は母国で形成されたものから、その後の英語文章の読み物に接することにより、変化したことを振り返る語りが報告されている。

このように、文章観はそれ以前の経験に影響されたような文章に対する期待があると考えられる。Ezer and Sivan (2005) は、L2 学習者にとって、言語の拙さだけでなく、異なる文化におけるアカデミック環境への適応が必要となると述べている。L2 学習者への作文教育、文章教育に対する主要な問題として、以前の経験に影響されたようなよい文章への期待があるというのである。学習者の文章観は、L1 と L2 双方の文化の影響を受けている可能性があるのである。

9.7. まとめ

これまでに論じてきたように、文章観には個人差があり、これは文章観が価値観の体系であり、これに基づく直感によって文章を判断しているという特性によるものであった。この価値観とは暗黙の了解に基づくものであり、言語能力以外の構成や内容、修辭的技法の価値判断に影響を与えている。そして、この価値観を形成する要因の1つに文化的な背景の異なりがある。文章観には社会的、文化的文脈の影響が認められるのである。このような異なりを反映した教師の文章観が教育の実態にも影響を与えており、中等教育レベルの書き手や高等教育レベルの書き手は、教師の文章観に基づく教育を受けていると考えられるのである。また、第2言語話者の文章観については、同じとするもの、異なるとするもの双方の結果が示されていた。このように、文章観とは、書き手や読み手の社会的、文化的、物質的文脈に埋め込まれた人間の知識そのものであり、個人差があるものでもあり、また、文化的な拘束を受けたものでもある。全ての人々が共通に抱く普遍的な概念ではないのである。また、この文章観は必ずしも顕在化されているわけではなく、潜在的に、あるいは暗黙的に持っている直感に支えられたものである。このような文章観を探るためには画一的な質

間紙や評価だけでは不十分であり、ある文章を読んだ際の評価とその判断基準を詳細に明らかにすることによってその一端が明らかになると考えられよう。

このような議論に先立ち、9.2.では文章観を「個人または共同体においてある程度安定して保有しているよい文章に対する考えや判断基準の体系」と定義した。ただし、文章観は読まれる文章の違い、読んでいる時の環境、その際に与えられた考え方やモノの見方、読む目的といった様々な状況によっても異なって表出されるものでもある。このため、本研究ではある文章を読んだ際に喚起されるような文章観を分析の対象とする。これにより、ある程度統制された状況下での文章観の比較が可能になる。文章観は学習者が書く文章の異なりにつながる文章に対する暗黙的に了解された価値観であり、研究1で得られた異なりを支えていることが考えられる。研究2では、これらの教育に携わった可能性のある日本人教師、ウズベク人教師、ウズベク人日本語講師の文章観について検討したい。

9.8. 研究2における目的

これまでに論じてきたように、研究2では研究1で示された文章の異なりの要因を探るため、書き手の作文教育に携わった可能性のある背景を持つもの、日本人教師、ウズベク人ウズベク語教師、ウズベク人日本語教師の文章観を検討する。⁴このため、11章では、日本人教師とウズベク人ウズベク語教師の文章観の比較を行い、12章では、ウズベク人日本語教師3名を取り上げ、その文章観を比較する。それぞれの章における目的は以下のとおりである。

11章

日本とウズベキスタンにおいて、作文教育に携わる教師の有する文章観とはどのようなものか。また、両者の文章観の類似点、相違点はどのようなものか。

12章

日本語教育を経験したウズベク人日本語教師の文章観とはどのようなものか。対照的な文章観を持つウズベク人日本語教師2名の文章観を比較し、その類似性、相違性を明らかにしたうえで、それらが形成された背景要因を考察す

る。

注

- 1 宇佐美（2014，2016）では，文章を判断する際のスタンダードとなる「基準」と，よい文章としての規範となる「規準」という言葉を使い分け，規範という用語をあてている。このため，宇佐美の引用については，規準の用語をそのまま用いた。ただし，これ以外の部分については，スタンダードとしての基準と規範としての規準について明確に線引きできないことも多い。また，二つの用語が混在することによる混乱を避けるため，引用以外では，「基準」の用語を用いた。
- 2 宇佐美ではこれらの価値観は固定的ではなく，場面や相手によって優先度が入れ替わることも認めている。そのような動的な特徴を認めただうえで，個人や社会集団の中にある程度安定して保有されているような体系でもあると述べている。
- 3 2章では，ライティングをプロセスを含むもの，文章をプロダクトとして定義したが，先行研究では，ライティングを主にプロダクトとして使用するものもある。本研究では，特に言及のない限り，先行研究において「ライティング」と表記したものについてはそのまま引用した。
- 4 学生と教師は，Small Culture のレベルでは異なる属性を持つとも考えられる。しかし，作文教育は教師の文章観に基づいて行われるものであり，研究1における学習者が経験した教育文化を考えるうえで重要である。

10. 研究方法

10.1. はじめに

9章では、文章観を「個人または共同体においてある程度安定して保有しているよい文章に対する考えや判断基準の体系」と定義し、ある文章を読んだ際に喚起されるような、特定の文章に対する文章観を分析の対象とした。これは、文章観が読まれる文章の違い、読んでいる時の環境、その際に与えられた考え方やものの見方、読む目的といった様々な状況によっても変化するものであることや、文章観が文化的、社会的、物質的なコンテクストに埋め込まれた暗黙的な了解であるとの考えに基づくものであった。本章ではこのような文章観と、その社会文化的な影響を探るための手法としての質的研究の手法について、述べる。

10.2. 質的研究とは何か.

近年、質的研究は大きな注目を浴び、一つのトレンドを形成している観がある。しかし、「質的」という言葉にはあまりにも多くの概念が含まれている。質的研究はこれまでの伝統的研究スタイルと対比されて用いられることも多く、具体的には、「量的研究」、「実証的研究」の対極の手法とされることもある。自然科学的な考えに立つ量的研究では、再現可能性や偶発性を避けるためにランダムなサンプリングを行ったり、具体的なケースからできるだけ離れたりして、一般的に当てはまるような形で結論が述べられる。一方で、質的研究では、具体的なケースに寄り添い、このケースの内側から現象や考えを理解するのである。ただし、質的研究の中には「実証」を目的とした研究もあり、また、質的に収集したデータを量的な手法で検討する研究もある。質的研究方法は、量的研究法と対比して語られることが多いが、多くの質的研究者が量的研究と質的研究は相互補完の関係にあることを指摘している（波平・道信 2005）。

では、質的研究とはどのような研究なのであろうか。これについて大谷(1998)には、次のように述べられている。

質的とは、単に「量的でない」ということだけでなく、社会や人間を対象とし、具体的な事象に即して研究を行う、経験科学的（empirical）だが、非計量的で脱実証主義的な研究であり、社会科学における実証主義からのパラダムシフト（転換）を志向するものである。（したがって理念的、観念的、思弁的な研究はこの意味の「質的研究」に含まれない。）

（大谷 1998, p.30）

大谷による定義によれば質的研究には、文献研究などは含まれず、観察やインタビューなどによって採取したデータを言語で表し、これを分析する研究である。すなわち、「研究対象に対する非計量的データを採取し、それを経験科学的な手続きで分析して結論をとる経験科学的研究（大谷 2008b, p.341）」であり、本研究も質的研究についてこの立場をとる。また、研究 2 で対象とするのは文章観、すなわち「ある文章に対する考え方」であり、質問紙や数値データでは測れない様々な点について明らかにする必要がある。そのため、研究 2 では、質的研究の手法を採用し、文章観の特徴を探りたい。

10.3. 質的研究手法

10.3. では、PAC 分析、グラウンデッドセオリーアプローチにおける質的データ分析、SCAT による質的データ分析、テーマ的コード化という 4 つの手法を概観し、本研究で用いる手法を整理する。

10.3.1 PAC 分析

質的研究において、潜在的な価値観や考えを引き出すための手法として、PAC 分析が挙げられる。PAC 分析とは、内藤哲雄氏によって提案された、個人別態度構造（Personal Attitude Construct）を分析するための心理学的手法の 1 つである。PAC 分析には、個人の潜在的な価値観や考えを引き出す仕組みが内包されており、個人の態度やイメージの構造だけでなく、心理的場、アンビバレンツ、コンプレックスまで測定できるという（内藤 2008, p.15）。PAC 分析は以下のような手順によって進められる。

1) 研究参加者に研究の目的を満たすために必要な刺激文を提示し、この刺

激文から連想される連想語（句や文でも可能）を自由に挙げてもらう。その後、研究参加者が重要だと考える順に研究参加者自身が挙げた連想語に順位づけを行ってもらう。

- 2) 挙げられた連想語を対にして、研究参加者がそれらの連想語がどの程度似ているかについて、類似度判断を行う。通常 7 段階か 10 段階で判断するが、心理学のこれまでの知見から、7 段階のほうが妥当な数値が出るとされている。また、この 1) と 2) については、コンピュータ上で作業を行うソフトが土田義郎氏によって作成され、提供されている。ただし、この一対比較については、実際に手を動かす作業が重要な意味を持つとの指摘もある。
- 3) この評定値を用いてクラスター分析を行い、デンドログラムを析出する。デンドログラムとはクラスター分析において各個体（個数）が併合されていく過程を樹形図の形で表したものである。このデンドログラムを被検者に見せ、クラスターとしてまとまった連想語のまとまりに対して、名前を付けてもらう。
- 4) 名前を付けた理由や、挙げられた連想語の内容についてのインタビューを行う。クラスターからのイメージや、クラスター同士の関係、全体としてのイメージなどについて聞いていくのである。被検者¹自身が連想し、類似度評定した結果に基づき、析出されたクラスターのイメージや内容を、検査者が寄り添い、同行しながら被験者とともに探索していくのである。

PAC 分析の手続きによって可能になるデータの特徴について、内藤は「PAC 分析は、被検者自身が暗黙裡に所有するスキーマに沿って、現象に関する変数を連想していくので、従前の研究者が気づかなかった関連変数や、その関係構造が発見されることが少なくない。(p.15)」という。また、被検者自身が重要だと感じる変数を取り上げ、それを基にデンドログラムを析出しそのクラスターについての解釈を被検者と検査者がともに探り、意味づけながら行っていく。このプロセスは、「間主観的（了解的）な解釈技法であり、カウンセリングにおける明確化そのものである(p.15)」という。

本研究で扱う文章観は、多くの研究参加者が明示的に認識しているものではなく、暗黙に了解している事項であったり、潜在的に認識したりしている考え

である。そのため、PAC 分析が持つ潜在的に有している考えを顕在化させる手法が有用である。また、PAC 分析は、現象をあるがままに採取するという他の質的研究手法に比べ、実験的な状況を作り上げることができる。PAC 分析のデータ採取手続きを取ることで、研究者が設定した特定の状況における潜在的な知識や考え、イメージを顕在化させたデータ採取に優れているといえる。

10.3.2 グラウンデッドセオリーアプローチにおけるボトムアップコーディング

質的研究では得られたデータを様々な面から捉えることにより、現象を理解するためのコードを付し、理論化を行うことが多い。そのためのコード化については、様々な手法が存在する。多くの分析手法の基礎となっているのはグラウンデッドセオリーアプローチ（以降、GTA）で用いられる分析手法である。このGTAには、様々な立場からいくつかの手続きが提唱されているが、ここでは、Cobin の手法に基づくによるコード化の手続きを紹介しているフリック（2011）に従って紹介する。

まず、GTA の分析では、データ解釈のプロセスをいくつかの手順に分けている。これらは、「オープンコード化」「軸足コード化」「選択コード化」と名付けられている。ただし、これらは明確に区別できるものではなく、研究プロセスの中で、別々の段階に行われるものでもない。テキスト・データの様々な扱い方であり、研究者は必要に応じてこれらの手順の間を行き来したり、同時に用いたりする。コード化のプロセスはデータに始まり、抽象化の段階を経て理論構築に至る。「コード」とは「概念」と呼ばれることもあり、具体的なデータに与えられるもので、はじめはテキストの内容にできるだけ近いものをつくり、徐々に抽象化レベルを上げてゆく。カテゴリー化とは、そうした概念を包括的な概念へとまとめること、そして概念、包括的概念もしくはカテゴリー、上位概念との間の関係性を練り上げていくことを意味する。質的研究における理論とは、数学等の学術研究において用いられるような厳密な条件を満たさずとも、現象を説明・解釈することができ、ほかの現象への応用が可能なものであればよいといえる。この理論の開発にはカテゴリーや概念のネットワークとそれらの関係性を定式化することが含まれる。そして、GTA では、得られたデータを

分析者が丹念に読み込んだのち、適当な長さに切片化する。この切片化したデータに対して、まずは自由に名前を付けていくオープンコーディングが行われる。オープンコード化で目指されるのはデータと事象を概念の形であらわすことである。このため、切片化されたデータは意味の単位（単語或いは短い単語のつながりなど）毎に分類され、それぞれにメモや「概念」（コード）が付される。この方法はテキストの深い理解を練り上げるのに役立ち、オープンコード化によっては何百ものコードができあがる。

次に、オープンコーディングされたデータに対し、様々な面からデータを見直す軸足コーディングが行われる。軸足コード化ではそれまでに作られたコードの中から、研究設問に最も関連したカテゴリーを選択する。問いかけに基づいて軸足カテゴリーを練り上げる。

そして、第3段階の選択コード化では、さらに抽象度の高いレベルで軸足コード化を繰り返す。この段階の目的は、中核カテゴリーを練り上げることである。この中核カテゴリーの役割は、その周りにほかの形成されたカテゴリーをまとめ、統合することである。このようにして、「事例に関するストーリー」が詳細に形成される。「ストーリー・ライン」が練り上げられるとき、分析は記述のレベルを超える。すなわち、ストーリーが語る中心的な現象に対してひとつの概念（＝中核カテゴリー）を付与し、その概念にそのほかのカテゴリーを関係づけるのである。

分析の最終段階では、これらのコードを基に理論記述を行い、この理論をより詳細に形成し、再びデータに照らして確認する。データ解釈は、データの統合作業と同様、「理論的飽和」に達した際に終了する。「理論的飽和」とは、これ以上コード化やカテゴリーの検討を行っても、新しい知見は出てこないと判断される段階のことを指す。言い換えれば、理論的飽和とはこれ以上、理論的サンプリングをする必要のない段階であり、この理論的飽和を持ってデータ収集のプロセスが終了する。得られたデータから、最終的に現象を説明・解釈する理論が記述されるのである。

10.3.3. SCATにおけるボトムアップコーディング

日本では、大谷（2008a, 2011）による SCAT² という分析手法が広がってい

る。SCAT は小規模なデータに関しても適用可能な質的分析手法である。すでに述べたように、GTA は理論的飽和のプロセスを含み、たえざるデータ収集のプロセスを内包している。したがってデータは大規模で研究は大掛かりなものとなる。それに対し、SCAT は得られたデータの分析手続きのみを扱っている。比較的小規模なデータや、すでに採取した手持ちのデータにも適用できる点が特徴であるとされる(大谷 2008, 2011)。この SCAT は以下の手続きからなる。

- (1) まず、得られたデータを適切な長さに切片化する。しかし、これは文脈から切り離されるのではなく、文脈を保ったデータとして記述される。
- (2) 次にこのデータをステップに分け、①から④の順にコード化を行う。①データの中の着目すべき語句、②それを言い換えるためのデータ外の語句、③それを説明するための語句、④そこから浮上するテーマや構成概念、の順にコードを考案する。
- (3) ④で得られた構成概念を用いてストーリーラインを書く。これは、コード化することによって脱文脈化されたコードを再文脈化するのである。大谷(2011)によれば、ストーリーとは、「王様は死にました。その後、お后様が死にました。」は事実の記述あってストーリーではない。「王様が死にました。悲しみのあまり、お后様が死にました。」はストーリー・ラインだという(p.159)。ストーリー・ラインはこのデータで何が起こっていたのかを記述するものである。意味のあるつながりを持ったストーリー・ラインを④のコードを用いて描くことで、得られた構成概念同士の関係性や意味を見出していくのである。
- (4) 最後に得られたストーリー・ラインから研究の目的に応じた理論化を行う。この理論とは量的研究におけるグランドセオリーのようなものではなく、データからグラウンデッドに得られた結論記述である。

SCAT ではエクセルなどを用い、分析の過程でマトリクスを完成させていく。分析過程が示されることで分析者への内省を迫り、さらに深い分析へと分析を発展させやすいという特徴を有しているという。

GTA と SCAT という 2 つの質的データ分析では、いずれもデータを丹念に読み込み、抽象度を上げながら、「コード」あるいは「概念」を考案する。そして、このコードや概念を用いて、コード間、あるいはカテゴリー間、カテゴリー内

の関係性を見出し、意味づけていく。この分析で得られたものを理論と呼ぶ。質的研究において理論と普遍性を持つものであるわけではなく、「このデータから言えること（大谷 2011, p.159）」であり、「こういう場合はこうなるはずだ」という「予測的」なもの、あるいは「こういう場合にはこうするとよい」という「処方的」なものとして記述されることもあるものである。

10.3.4. テーマ的コード化

本研究では、日本とウズベキスタンという社会文化的な異なりを検討することを目的としており、両者の比較が可能であるような分析を行う必要がある。このような分析について、フリック(2011)は、自らが開発したテーマ的コード化という手法を紹介している。これは、研究設問に基づいてあらかじめ対象となるグループを定義しておいて、そのグループの間で比較研究をすることを想定としたコード化の手続きである。この手法では、GTAのようにサイクリックなデータ収集のプロセスを必ずしも必要とせず、まず、対象となる集団のデータを集めたうえで分析を行う。そして、得られたデータのうち、個別事例を詳細に検討し、そのうえで集団の特徴を描き出すのである。

例えば、Flick (2000) では異なる社会集団における健康概念の社会的表象を比較検討するためにテーマ的コード化を行っている。以下に Flick(2000)を例にテーマ的コード化の手順を述べる。

(1) 研究対象となるグループの設定を行う。

Flick(2000)では、出身地として「西ドイツと東ドイツ出身」、職業として「看護師と Clerk」という2×2の集団を設定した。これは、異なる社会的背景を有し、健康を専門職とする者とそうでない者という理論的サンプリングに基づいたもので、教育レベルや収入レベルが同等であることが考慮されている。

(2) 研究設問に応じたインタビュー調査の実施

設定した集団の研究参加者に対し、健康の定義、健康の概念がどのように異なっているか。また、健康に関連した専門が日常の健康問題の扱いに違いを引き起こすかのような、健康に関する質問で構成された半構造化インタビューを個別に実施している。

(3) 事例の分析

インタビューで得られたデータはまず、個々の事例について質的な分析（オープンコード化，軸足コード化，選択コード化）が行われた。まず，一事例についてカテゴリーの関係図を作り，さらにそれを詳細に検討してコアカテゴリーを作成した。

初めの事例分析でできたカテゴリーやテーマとなる領域は，その後の複数の事例でさらに確認，検討される。このように複数の事例で作成したテーマの構造はその後の事例分析の基盤となる。

（４）すべてのインタビューの比較

全てのインタビューの分析が終了したら，集団に共通する特徴や集団によって異なる概念を抽出し，集団の健康に関する社会的表象を比較する。

フリック（2011）には，この手法を「ある現象やプロセスに対する多様な見方が社会の中でどのように広がっているか」を知るために開発したことが述べられている。「異なる世界や社会集団には異なる見方が存在する」ことを前提とし，それぞれのグループ間の比較研究を可能にする質的データ分析手法であるといえる。

10.4. まとめ

ここまで，質的分析について4つの手法を概観してきた。文章観という顕在的でない基準や知識を明らかにするためのデータ採取の手法として有用な PAC 分析，質的に得られたデータの深い解釈と，現象を説明，解釈するための理論を記述するために有用な質的データ分析の手続き，そして異なるグループ間の比較を可能にするテーマ的コード化の手法である。研究2ではこれらの手続きを組み合わせ，援用することで，それぞれの研究設問に即した検討，分析を行っていく。

注

1 本文中では，データ採取の対象となる人物に対し，研究参加者という呼称を用いている。

これは，研究参加者は，実験の被験者ではなく，あくまでも協力関係にあることを表す用語である。内藤では，被験者という用語が用いられている。これは，心理検査の一つとし

て PAC 分析が開発されたことと関連するためであり，両者が指し示す対象は本研究において同様である。

2 SCAT は，Steps for Coding and Theorization の頭文字をとって名付けられた質的分析手法である。

11. ウズベク人ウズベク語教師と日本人教師の文章観の比較

11.1. はじめに

これまでに述べてきたように、日本とウズベキスタンにおける文章の異なりの要因の一つを明らかにするため、それぞれの社会文化的集団で表象されるよい文章に対する考え方である文章観を検討する。研究1で見たように、日本とウズベキスタンの大学生が書く論証文にはそれぞれの社会文化的背景が影響した異なりが見られた。文章観はそれぞれの書き手が文章を書く上で、「よい」と考えているロールモデルであり、この異なりを生み出している要因の一つであろう。また、文章観は、暗黙的な了解であり、その判断の基準を明示的に有しているものではなかった。そこで、本章では、日本人教師とウズベキスタンのウズベク人教師の文章観について、その判断基準を明らかにし、日本及びウズベキスタン社会において暗黙的に了解されている文章観がどのようなものであるのか、その共通点および相違点を検討していく。

11.2. データ採取方法及び分析方法

11.2.1 研究参加者

それぞれの文章観を検討するため、作文指導経験を持つウズベク人ウズベク語教師（A～F）6名（以降、UT）と、同様に作文指導経験を持つ日本人国語教師4名（G～J）及び、日本人日本語教師2名（K～L）の6名（以降、JT）に研

表 11-1 研究参加者の勤務先と教育経験年数

A(UT)	中等教育. 10年.	G(JT)	高校国語. 20年.
B(UT)	リセー ¹ . 20年.	H(JT)	高校国語. 20年.
C(UT)	大学. 20年.	I(JT)	中学国語. 10年.
D(UT)	中等教育. 20年	J(JT)	定時制高校国語. 20年.
E(UT)	中等教育. 20年.	K(JT)	大学日本語. 20年.
F(UT)	大学. 20年.	L(JT)	海外及び国内日本語学校. 10年.

究参加者として参加してもらった²。それぞれの勤務先と経験年数について、表 1 に示す。なお、C, G, I 以外は、全て女性の教員であった。

11.2.2 データ採取

9 章でも述べたように文章観は、通常は意識されることが少なく、何の手がかりもない状態では研究参加者がいい文章に関する基準を明確に述べるのが難しい。このため、文章観を意識化する方法として評価的態度で読んでもらうことを狙い、研究参加者に 4 編の論証文をいいと思う順に順位付けしてもらった。対象としたのは研究 1 で検討した「死刑制度の賛否」について書かれた論証文 4 編 (JJ01, JJ08, UU01, UU08) である。このうち 2 編は、日本人大学生の特徴である双括型で、被害者遺族への共感を示した感情のアピールを使用している論証文 (JJ01, JJ08) で、2 編はウズベク人大学生の特徴である道徳のアピールへの言及があり、比較的長い背景情報を書いた上で意見を表明する中尾括型と尾括型の論証文 (UU01, UU08) である。ウズベク語論証文は日本語に、日本語論証文はウズベク語に翻訳し、それぞれウズベキスタンのもの、日本のものとは告げずにそれぞれの母語の文章を読んでもらった。

次に、UT, JT が有する個々の文章観とその基準を顕在化し、これをインタビューとして語ってもらうため、PAC 分析の手続きに従ってデータを採取した。PAC 分析は、個人の態度構造を明らかにするために開発された分析手法 (内藤 2002) で、被験者が無意識に捉えていた事象や考えを顕在化し、言語化するプロセスが組み込まれている。そこで、研究 2 では、「いい作文³」という顕在的でない基準を意識化するための方法として、PAC 分析の手続きを目的に合わせた形で援用することにした。このため、文章観を顕在化するための刺激文として「あなたは、これらの作文のうちどれを最もいい作文だと思いましたか。いい作文だとあなたが思った理由や、あなたにとってのいい作文についての基準など、何でもいいので教えてください。いい作文ではないと判断するような、悪いと考える理由や基準でも構いません。できるだけたくさん挙げてみてください。」を提示した。この刺激文から連想される語や表現を挙げ、重要度順への並べ替えと類似度評定を研究参加者自身に行ってもらい、クラスター分析を行った。

そして、その意味や解釈を尋ねるインタビューを行った。このインタビューでは、本章の目的である文章観を明らかにし、その類似性と相違性を探ることができるように、析出されたデンドログラムの意味や解釈を尋ねる質問に加え、文章構成や作文に書くべき内容について研究参加者がいいと考えるものとその理由、そして、なぜこのような文章観を持つに至ったのかについても尋ねた。

インタビューを含む調査は、JT は研究参加者と筆者が対面式で行い、UT は、研究参加者とインタビューを実施する筆者及びウズベク語を理解する研究調査協力者の3者が対面式で行った。

11.2.3 分析方法

得られたインタビュー⁴を、質的に分析した。ここでは、日本とウズベキスタンという集団における文章観に対する考え方を比較するため、SCAT のコード化の手続き及び、Flick (2000) のテーマ的コード化の手続きを参考にして分析を行っている。このため、両手法の標準的手続きとは異なる部分も多い。

分析にあたっては、まず、文字化したデータの全体を読み込み、データ全体を把握する。次に、分析の第一段階として、研究参加者一人一人のデータに対し、個々の文章観を記述するためにコードを付した。この分析は SCAT (大谷 2008) の手続きに従った。SCAT は、①データの中の着目すべき語句、②それを言い換えるためのデータ外の語句、③それを説明するための語句、④そこから浮上するテーマや構成概念、の順にコードを考案する。本章では個々の文章観の記述にこの手続きを利用し、④で得られたテーマ・構成概念をコードとして付した。例えば、作文の文章構成について語った J の語りには次のようにコードを付した。

J:これ、納得できるか納得できないかっていう部分ですよ。私はこう思うって最初に結論が来た方が、あなたはどう思ってるのって聞かれてるわけだから、最初に結論が来るのが妥当。で、理由は2つ3つのほうが、読み手にとっては、頭に入ってきやすい。私自身がね、ちゃんと話せないもんだからね。余計。余計そう思うんですよ、最初に私はそう思います、というのはこういうことがあって、こういうことがあるから。だから私はこう思

うんだよっていうと、そうですね、納得できますよね。

この語りの「納得できるか納得できないか」や「理由は2つ3つのほうが、読み手にとっては、頭に入ってきやすい」は「理解の負担にならない文章構成」と「適切な論拠の数」, 「最初に結論が来るのが妥当」は「冒頭での意見表明」というコードを付した。

次に、個々の文章観を記述するために付したコードを用い、これらを比較、分類することで、UTとJTの文章観の類似性、相異性を検討するための分析観点となるカテゴリーを得た。そのうえで、それぞれのカテゴリーに振り分けられたコードから、そのカテゴリーにおいてUTとJTを特徴づけるサブカテゴリーを生成した。上述のJの語りから得られたコードは、【文章構成】というカテゴリーに属し、特徴を示すサブカテゴリーとしての〈冒頭での意見表明〉や〈演繹的論証の選好〉を構成している。以下、カテゴリーは【 】で、サブカテゴリーは〈 〉で、コードは[]で表示しながら説明を行う。⁵

11.3. 結果

11.3.1 分析の観点となる5つのカテゴリー

以上のプロセスによってデータを分析し、分析観点となる以下の5つのカテゴリーを得た。

【言語的規範】文章の質を決定するような文法や語彙、表記規則などに関する
考え

【ジャンル意識】ある文章を読んだ際に読み手が想定したジャンルに関する語
り

【文章構成】文章に書かれる出来事や、情報、意見などの述べられる順序やそ
れに関する考え方についての語り

【書き手の主張】文章に書かれる主張、意見がどうあるべきかについての語り

【説得性】ある文章に説得性があると感じる記述は何かについての語り

以下、UTとJTの文章観について、カテゴリーごとにその特徴を述べていく。

11.3.2 ウズベク人教師の文章観

本節では、前項で述べた5つのカテゴリーに分けて、UTの文章観を記述する。

11.3.2.1 【言語的規範】

〈正確で誤用のない文章〉

UTは、正確な言語運用が重要であるとしていた。Bが、「文法的な間違いが多いです。」と述べるように、UTは文法や誤字脱字といった誤りに言及し、[文法の正確さ]は評価にかかわるというのである。

また、Eは[作文形式の順守]について、次のように語っている。

E: 学習者の中には段落分けに注意しない子がいます。新しい段落を作るときは、4・5字程度のスペースを残す生徒がいます。本当は3字程度のスペースを空けないといけません。単語と単語の間に2・3字程度のスペースを空けてしまいます。本当は1字を超えてはいけません。それを全部教えます。そして「'」をつけたときも、字と字をくっつけて書いたり、あるいは字と字の間を大きく空けてしまったりする生徒がいます。この場合は字と字の間に1字程度のスペースを空けなければなりません。そうすると、作文の基準が守られたということになります。最後に、ページ数の基準を説明します。さらに、ルールがたくさんあります。

表記や文法等、言語運用の正確さは、ともに必須のものであり、当然満たすべき要件であると捉えられていたのである。

また、[適切な語彙・表現の使用]も重要であるという。

C: はい、同意語を使いますね。そして、作文の中で同じ言葉を何度も繰り返して使うのはよくないです。できるだけ同意語を使ったりする必要があります。文書を作る時も同じです。たとえば、連続3つの文を作って、その中で同じ言葉を繰り返して使うのもよくないです。同意語を使わなければなりません。そして、同語原語に注意をしなければなりません。

ウズベク語では、作文の中で一度使用した言葉を再度使用することはすすめら

れない。重複した表現を避けることが望ましいのだという。

まとめ

このように、UT は、文章の質を決定するような文法や語彙の [正確さ] や、[作文形式の遵守]、[適切な語彙表現の使用] が重要であると語っていた。全体として、〈正確で誤用のない文章〉が重要であり、誤用のない正確な言語で作文の規則を守って書くことが、文章が評価されるための前提となる基本的要件として意識されていた。

11.3.2.2 【ジャンル意識】(相違点となる想定していた文章の種類)

〈中等教育で書かれる文章〉

UT は、「いい作文」の文章観を語る際、中等教育で一般的に書かれる作文 (Insho) を想定していた。Insho は、作文やエッセイと訳される種類の文章で、与えられたテーマで文章を書くことが多い。与えられるテーマは、「Navruz 祭りでは」、「Kishlok の絵」、「父の専門」、「私たちの家族」、「私たちのマハッラの人々」などである (The Ministry of Higher and Secondary Special Education of the Republic of Uzbekistan 2006)。このような作文のジャンルのな特徴について、F は、次のように語っている。

- 1) F: 実は、作文は公向けのものじゃなければなりません。公式法で書かれた作文はありえません。書類になってしまうからです。アカデミック法で書いたら論文になってしまいます。作文は、読み手が楽しく読めるように、一般法で書かなければなりません。作文は自由で自主的に書かれるものです。ケース・スタディ法も同じです

F は法律専門の学習者に対してウズベク語を教えており、大学で書かれる文章との区別している。学校で書かれるような作文は一般人向けに書かれるものであり、大学のレポートや法律のケーススタディで書く文章や、役所への提出書類のような文章とは異なるものであるという。

また、中等教育では、ウズベキスタンにおける学習指導要領に当たる国家教

育スタンダードに基づいた作文の評価方法があり、それを基に実際の評価が行われることが多いという。中等教育機関で実際に作文を教えている A は次のように語っている。

- 2) A : DTS—国家教育スタンダードに基づいた。私たちの国で作文は特別な基準によって評価されます。作文、書取、文章の違いがあります。例えば、テストにもちがいがあります。作文の場合は、まず、情報がないといけません。次は計画によって正しく述べられ、自己的な意見があることや、文体的な間違い、文法、段落から段落が変わるところや文字のきれいさが大事です。私は7つのポイントにおいて評価します。

Aによれば、情報、意見、作文のアウトラインとなる計画、計画に沿った文章、そして、文体、文法等の正確さや、形式を整えることなどが評価の対象となっているのだという。

まとめ

ウズベキスタンの中等教育では、Insho や Bayon⁶ という文章が書かれる。UT は、このうち、中等教育で書かれる代表的な文章である Insho を基準として意識化し、順位付けをしていた。Insho は身近な生活の話題や、文学作品についての文章であり、UT はこのような種類の文章を想定して読んでいたと考えられる。

11.3.2.3 【文章構成】

〈目次の重要性〉

UT には、ウズベキスタンの作文で作られる〈目次の重要性〉が見られた。E は次のように語った。

- 1) E : この作文は目次が作られていないから作文らしくありません。作文を評価するときに、まずテーマを見ます。それから、テーマを基に作られた目次を見ます。例えば、テーマが「スポーツ」で、目次が「独立」についてだったらいけません。テーマに関連する目次を作らないといけません。

ん。

UTにとって、作文には目次が必要であるという。目次はウズベク語では *reja*、ロシア語では *plan* と呼ばれるアウトラインであり、[作文全体の構想]を立てるために作文活動に取り入れられている。目次は提出される作文の冒頭に、作文の内容の順序を示す形で書かれており、本文を書く前に目次を書き、これに基づいた文章を書くことがウズベキスタンでは目指される。このようなウズベキスタンの教育の実態と同様に、まずは、作文のテーマに対して、作文全体のアウトラインを示す目次の作成が重要だと考えていた。また、通常、作文の一部として書かれている目次がないことに対する違和感もあるという。

〈中括型・尾括型〉の文章構成

また、UTはまず立場を示すのではなく、序論を書き、その後に意見を示すような[中括型・尾括型]の文章構成をよい文章の基準として想定しながら読んでいた。このため、UTは制度の概要や知識を導入部に丁寧に書くことが重要だとして、冒頭に立場表明は来るべきではないとしていた。

- 1) B: 3番目の作文で気になったのは、いきなり質問に答えるようにしたことです。作文とはそんなものではありません。(中略) いきなり「私は死刑制度の廃止に賛成だ」と書き始めています。別の方法で書き始めればよかったと思います。
- 2) B: 作文の基準の1つは導入部を書くことです。私が読んだ作文では導入部はとてもきれいに書かれています。つまり、文学的な書き方の要素が使われているのです。とても気に入りました。ここで「きれいに書く」というのは「美しく書く」という意味ではなく、「よく説明する」という意味なのです。

Bは、作文の冒頭に意見を述べるような文章構成に対し、[唐突な意見表明]であると感じている。導入部に十分に説明を尽くしてテーマに関する情報を記述し、その上で自分の意見や立場を書くことが「作文の基準に合う」と考えてい

るのである。また、Bによれば、[文学性を備えた序論]が、[丁寧な説明]として書かれることが、作文にとって必要なのである。この[序論の重要性]については、すべてのウズベク人教師が、[背景情報の説明]となるような序論があることが、作文の要件だと考えている。

大学でウズベク語を教えるCは、次のように、3段構成が必要だと語っている。

- 3) C: まずはそのテーマの序論が必要です。それから本論へ移ります。まず自分の意見を表現します。それからメインの意見を表現します。最後に例をあげます。そして結論が必要です。

与えられたテーマに対する序論を形成し、本論で自分の意見を表現するのだという。これは明示的な立場表明であるとは限らず、意見を支える論拠、なぜそう思うかという部分についても「意見」に含まれるものとして語っているようであった。この論拠では、書き手自身の論拠を挙げ、それに続いて、その中でも最も重要な論拠を表現し、それについての例を挙げたうえで、結論を書くべきだと述べているのである。このような本論の後、[論の帰結]として結論が書かれるという。結論を書くために[背景情報として書かれる制度の概要]や事例等の記述から考える意見(論拠)を書くべきだというのである。UTの多くは、結論となる書き手の主張が[論の帰結]となるように、計画を立て、序論を持った文章がいいと考えていたのである。

〈帰納的論証の選好〉

これまでに見てきたような文章構成は[論証法]にも関係している。論証法には、まず、証明したい事柄を示し、この命題についての論証が後続する演繹法と、事例や論拠を積み重ね、最終的に命題を証明する帰納法がある。UTの文章構成についての好みを見てみると、UTは、作文では演繹法ではなく、帰納法を好んでいる。このような論証法について、Fのインタビューには興味深い語りが見られた。

- 1) F: 「簡単なほうから難しいほうに」と「難しいほうから簡単なほうに」とい

う 2 つの方法があります。例えば、私は法的な類義語について講義をするとき、「類義語はないといけません。これは水と空気のように大事です。」と言って、その後には類義語について少しずつ教えていきます。この方法は講義の特徴で、作文のじゃありません。作文の場合では、結論は最後に書いたほうがいいです。この作文の場合は、最初に少し導入部があってその後自分の立場を示していたら、二位になったわけです。

Fは大学でウズベク語を担当する教員である。大学の講義では、因果関係を明らかにするような〔演繹法〕の構成で説明がなされることが理想的だと語っている。しかし、その一方で、Fの想定する作文では、結論は最後に書かれるべきであると語っている。UTの想定する作文は、演繹的に構成されるべきではなく、〔帰納法〕の構成で、〔論の帰結〕として主張が書かれるものの方がいいと考えているようである。

11.3.2.4 【書き手の主張】

〈深い考えを備えた独自の主張〉

UTは、コピーや、他人の意見ではなく、学生自身のオリジナリティを持った意見が重要だとしていた。Bは次のように語っている。

- 1) B: 作文では独自の意見を書かなければなりません。意見が悲観的な場合も、執筆者の独自の意見である限りは、私たちはそれを尊重しなければなりません。

作文に書かれるべきは、書き手のオリジナルの主張であり、その主張が読み手の主張と合わなくても、尊重すべきだと語るのである。ウズベキスタンでは死刑制度に賛成することは一般的ではなく、死刑制度廃止を唱えるべきだという中で、死刑制度賛成の作文について述べたものと思われる。

また、書き手の主張は、〔深い考え〕に支えられなければならないと考えているようであった。〔深い考え〕の主張とは、単に学生自身の好悪ではなく、社会制度に関わるような〔社会と関連付けられた主張〕であるとしている。Cは次

のように語っている。

- 2) C : 結論ですが、時々個人的な結論になりがちです。しかし、個人の結論でも社会と関連があるものは価値が上がります。作文書く人が社会や人々の暮らしをよく知っていれば、結論は価値が高くなります。
- 3) C : 結論に関してはいきなりそのような結論を出すのは場合によって間違いを起こしやすいです。根拠づける必要があります、1つの意見だけではなくもっと広い範囲で根拠づける必要があります。1つの意見で具体的な結論ができるようならば軍人の出す結論になってしまいます。

Cは、書き手の「私見にとどまる主張」では十分ではなく、死刑制度の賛否であれば、各国の状況や社会に向けて発せられる「社会と関連付けられた主張」が望まれる。また、1つの論拠で主張を通す「短絡的な結論」ではなく、いくつかの立場や観点からの情報を記述し、周りに配慮した「妥当な主張」がなされるべきだという。そうでなければ、軍隊の結論のように危険な主張につながると述べるのである。

書き手の私見ではなく、複数の視点からの裏付けを伴っている主張であるなど、書き手の主張が独自のもので、深い考えに支えられているかどうかは、いい文章かどうかを決める重要な要因である。

11.3.2.5 【説得性】

説得性に見られた6つの特徴について述べていく。

〈書き手の素養〉と〈教養を示すエピソード〉

Dは、文章が説得力を持つためには読書が重要であるとしており、「特定のテーマで文章を書くときに、テーマと結論が関連性を持たない可能性がありますか？」という質問に対し、次のように答えている。

- 1) D : ありません。なぜなら、テーマに沿って自分の意見を出すからです。
だからこそ、最後に書いた⁷「文学に興味がある」というのも、たくさん

本を読めば読むほど具体的な意見が言えるようになるという意味なのです。

作文の話題に対し、テーマの範疇を守った独自の意見を書く必要があるが、その意見を言うためには、[書き手の教養]が必要で、そのための読書を勧めている。教養や思考力を読書が支えており、特に文学の知識は生徒の能力を支えている重要な要素だとしている。

また、[書き手の教養]を表すとして、Dは[エピグラフの選定]について語っている。

- 2) D：作文の内容によってエピグラフを選びます。学習者はエピグラフを選ばない場合もあります。テーマを決め、プランを立て、その次に意見を述べます。エピグラフはテーマの内容を全体的に含みます。学習者には特定の意見がないといけません。学習者は能力が高ければ、まず最初にテーマに沿ってエピグラフを選んでおきます。(中略)また、文学的な本をたくさん読んでいなければなりません。

エピグラフとは、文書の巻頭におかれる引用や詩などの構成要素であるが、Dによれば、Inshoでは通常エピグラフが使用される。これにはテーマの内容を象徴するような[エピグラフの選定]ができるかどうかが見れるため、〈書き手の素養〉としての教養が試されるというのである。

〈詳しい情報〉

UTは、[歴史や制度の概要]や[情報の記述]など、テーマに関して詳しく情報が書かれることが重要だと捉えていた。

- 1) E：知識と情報は必要です。それを獲得してから、独自の意見を述べます。
2) B：1位になった学生には歴史的な点があります。歴史について少しでも書いています。どこに死刑があるか、どこでないかまで書かれています。後、国連のことも含めています。その後、条約やその条を例として使っ

ています。比較的に書いて、地理的、法律的な情報も入っています。

知識を示すためにも情報は重要であり、また、Bによれば、ウズベク人大学生の書いた作文には、社会と関連付けるような「広い知識」が示されており、「多角的な情報」の「豊富な記述」によって証明ができているという。説得コミュニケーション学では、説得のメッセージに加え、メッセージの信憑性が説得力に影響することが指摘されている（今井 2006）。専門性や信頼性のある情報の提示が信憑性へとつながるというのである。UTにはこの信憑性を高める「情報の重要性」が意識され、説得性に関わる要素として「豊富な情報」が重要であると捉えている。

〈論理性〉

UTは、死刑制度の賛否のような文章の場合、論理性は必須の要素だと感じていた。Fは、「論理性」という言葉を使用して、次のように話している。

- 1) F：論理性がない文章は作文の基準に合いません。西洋人と東洋人の表現の仕方もその点で違うのです。（中略）ナヴォイの名言に「小さめの声でも意見を貫き通すことができる」というものがあります。でも、いずれにしても論理性がなければなりません。

東西で論理が異なることに言及しているが、ともかくも、論理が文章の基本であると述べている。

日本人大学生の論証文の〈感情的論拠への否定的態度〉

UTでは、特に日本人大学生の作文に書かれた被害者遺族への共感を求めるような記述に対し、感情的で非論理的であると捉えていた。日本人の作文は感情的であると話すBに対し、筆者が「作文の中で日本人が感情的であることについて気づいたか」と聞いたところ、Bは次のように語っている。

- 1) B：はい、気づきました。例えば、殺された人の家族に同情する気持ちが目

立ちました。社会における裏切りと犯罪の関係性に関する哲学的な意見があります。私たちは逆に考えます。こちらのほうが面白くてわかりやすいです。

この一方で、ウズベキスタンの書き手の文章に対して感情的ではないと評価する語りも見られた。

2) F: 我が国では、なぜ死刑制度が廃止されたかはきちんと裏付けられます。

この作文を書いた子は死刑制度の廃止から被害を受けた家族の状態を実感することができました。これは彼の個人的な意見です。この作文の場合は死刑制度の廃止を肯定し、これを人道的だと述べています。

ウズベク人大学生が書いた「死刑つまり一番重い刑罰を下すと加害者の家族、子どもの将来はどうなるの?」といったような死刑になってしまった加害者の遺族へ共感を求める作文の記述は、死刑制度による被害を受けている実態が論理的に説明されていると感じるのだという。UTによると、ウズベク人大学生の書いた「感情のアピール」は論理的であり、日本人の「感情のアピール」は、非論理的であると、捉えられていたようである。

〈倫理的・宗教的価値観への肯定的態度〉

ウズベキスタンでは、倫理的・宗教的価値観を用いた論拠には総じて否定するコメントは見られず、むしろ説得力を高めるものとして捉えられていた。Eは次のように語っている。

1) E: 人間に死刑を科すことは肯定しません。なぜなら、人間はアッラーによって創造され、アッラーによって命もとられるからです。そして、私たちは人間を尊重すべきです。

教師自身も宗教的な論拠を用いて、「人間性の尊重」を主張している。このように、社会の規範である宗教を基にした語りは、素直に受け入れられている。む

しろ、宗教的価値観を用いた論拠は知識を示す理性的な論拠だと受け止められているようである。

〈身近さ〉

UT は、[身近さ] は、読み手にとって、その文章が信頼性に足るかどうかを判断する材料となると述べていた。C は次のように語っていた。

- 1) C : はい、例をあげる時にできるだけ国民性のあるものなどを関連付けるとこの作文で表現する意見の表現の仕方はシンプルで分かりやすくなります。

論拠として挙げられる事例は、ウズベキスタンの国民性に関連付けることで、理解が容易になるという。これは、日本とウズベキスタンという枠組みで、文章に対する違和感が生まれたことにもつながっていたようであった。B は次のように語っている。

- 2) B : これはウズベク人学生の作文で、これは日本人学生の作文です。当たっていますか。日本人の作文を低く評価したのは、内容の範囲が狭くて、事実が少なく、アメリカと日本しか比較されていなくて、とても主観的に書かれているからです。残りの 2 つは常に読んでいる作文に似ています。肯定感と否定感があるのが共通しています。(中略) こちらでは範囲が広い作文のほうが高く評価されます。

B は、このように、日本の作文の内容の狭さや事例を身近ではないと感じ、ウズベキスタンのなじみ深い作文をいいものだと捉えている。また、それを高く評価したことを認めているのである。

11.3.3 日本人教師の文章観

本項では、JT の文章観について述べていく。

11.3.3.1 【言語的規範】

〈正確で誤用のない文章〉

JT でも UT と同様に、文法や表記の正確さが重要であることが語られた。H と K は文法の誤りについて次のように語った。

1) H：文法的な間違いが多いです。

K：あの、ついでに言うと、自分もよくするんですけど、あの、誤字脱字ね。が多いですよ。あの、誤字脱字、文法の間違い、すごく多くて。

文法の誤りや誤字脱字などが目につき、低い評価の要素となっているようである。

また、エクスクラメーションマークやクエスチョンマークといった記号の使用に対しての否定的な語りも見られた。J は記号を使用しない理由として次のように語っている。

2) J：ないほうがいいんじゃないとか。記号の文が言葉になるんだったら、その、言葉にしたほうがいいんじゃないかなって思うんです。その記号に従うので結構、省いたものっていうのがあるような気がするの。

作文とは言葉を用いて書くもので、記号を使って省略すべきではないという規範があるというのである。

また、H は適切な語彙を選択する必要性について言及している。

3) H：これは、ここんどこだったかな、うんとね、どこだったかな、その、凶悪犯罪を犯すなんて言うすごい難しい言葉が使われているのに、ここではんざいしゃなんて来るもんだからね、もったいない、

H は、凶悪犯罪という語彙と、「はんざいしゃ」というひらがなで書かれた言葉のアンバランスさに言及し、作文の中で一貫した語彙のレベルのバランスが必要であると感じているようである。

まとめ

このように、JTでも、UTと同様に言語的規範を守る重要性が語られていた。作文形式についてなど、細かな点での異なりは見られるが、全体としては、適切で誤用のない正確な言語で、作文の規則を守って書くことは、文章が評価されるための前提となると意識している。

11.3.3.2 【ジャンル意識】

〈意見文や小論文〉

JTは、この文章は学校で書かれる感想文ではなく、小論文のようなアカデミックライティングの作法で書かれるべき文章だと捉えていたようである。Hは、次のように語っている。

- 1) H: ええと、論理、論理的な展開を主とする文章と、情緒的な文章の展開を主とする文章と、混在しているっていうのは、そのう、書き方そのものが違うという点で別にしました。だから表現の方法っていうのは、ロン、論理を主旨とする文章のパターンがあるということ、だからなんですかね、小説と、それから新聞の社説とは違うという、そういう感覚ですね。

Hは、論理的な展開を主とする文章であると捉えており、文章のジャンルが異なれば書き方そのものが異なるという。

まとめ

JTは総じて、〈意見文や小論文〉のような論述する種類の文章で、論理的に書かれるような文章を想定しながら作文を読んでいたようである。その中のJは特に、文章には小説や劇のような[情緒的な文章]と社説や小論文のような[理の文章]の二種類があると述べた。死刑制度の賛否は[理の文章]であり、そのジャンルの想定に沿った文章を書かなければならないと語っていた。JTは、小論文や意見文といった[理の文章]を想定していたと言える。

11.3.3.3 【文章構成】

〈冒頭での意見表明〉を持つ〈頭括型・双括型〉文章

JTは全員が[双括型]の文章をなじみのある型とし、好ましいと語っていた。Gは、小論文の文章構成として次のような型が規範的だと語っている。

- 1) G: ええ、結果として相手が、その人の考えていることとその根拠がちゃんとわかるということがいいと思いますけど、ま、今高校現場で教えてるところから行きましたら、最初に結論を言って、それから一般論としてこういうふうに言われていると一歩譲歩した文を書いて、それから簡潔にもう一遍自分の論を述べて、最後一文か二文でもう一度自分の結論を述べると、そういう形のものを進めております。

冒頭での意見表明の後、一般的な立場の意見を紹介し、それに対する反駁をして立場を再表明するという型にはめて書くことを生徒へ指導しているという。

〈長い序論への違和感〉

JTは、序論が長すぎる場合、多くが否定的に評価していた。Hは、ウズベク人大学生の書いた作文の序論に対して、次のように語っている。

- 1) H: うん、長さしだいだと思うんです。でも、個人的な趣味としてはあんまり長い序論は字数が限られているときなんかは、短めにまとめたいたいなという気がしますが。

筆者: 長いとなぜだめなんですか。

H: そのう、有効な何でしょうね、有効な前振りみたいに働くんやったらいいんですけど、そうやなかったら、しんどいと思うんです、読み手にとって。なので、まあ、場合によっては。

このような語りは、ウズベク人大学生の作文を読む中で出てきたものである。Hは、[簡潔さ]をいい作文の要件と考えており、ウズベキスタン人大学生の作文に見られた序論の記述を冗長だと考えたようである。[簡潔さ]をいいとする語

りはJやGにも見られた。全体としてJTには、簡潔さが意識されていたと言える。UTの中には「丁寧な説明である」と捉えた者もいた序論の記述に対し、正反対の評価的態度が示されているのである。JTは、[冒頭での意見表明]を、わかりやすさを生むとして勧めている。

〈演繹的論証の選好〉と〈帰納的論証の許容〉

上述したような冒頭で意見を表明し、後続してそれを論証していくような〈演繹的論証の選好〉について、Jは、次のように語っている。

- 1) J: これはやっぱりね、あのう、あんた、あなたの一番言いたいところはどこ？それを一番最初に持ってくるのもっと読みやすくなるよね。自分で読んでみて、何が言いたいのかっていうのを、だから、そういう場合には、書いてる人そのものが混乱してる部分があるんですよ。だから、いろんな人にね、まずどうなのかな、…

Jは、このような文章は、冒頭にはっきりと意見を示すことでわかりやすくなるという語っている。冒頭に意見を示すことができないのは、書き手自身が混乱しているのだという。長い序論に対しては、6人中2人が明確に否定的であると語った。しかし、Lが「わりと何かこう読んでいる時も結論を探しながら読んでいたり」と述べるように、明確に否定はしなくとも、立場を頭に置きながら読みたいという意向がJTにはあるようであり、全てのJTが冒頭で意見が示されることに肯定的であった。

しかし、演繹法がわかりやすさを生むとする一方で、[帰納法の許容]も見られた。論の帰結として結論が示されるような文章構成の存在について否定せず、いい文章であれば使ってもいいとしている。Gは、演繹的文章構成をいいとする一方で、帰納的文章構成であっても、いい文章はあるという。

- 2) G: 一番最初に結論がなくても、具体例とかから入って、相手を、まあ、読ませて、どっかで自分の意見ときちんと具体例とがつながっているということであれば、読む者はちゃんと理解できるんでないかと思います。要は、

本人の意見と、それを考えた、根拠というものがつながっているものが表現できていれば、その構成の順番というものは問題にならないと思います。ただ、指導する上では、自由に書けというのではなかなか書けないので、基本として型を教えて、で、力がある者はええ、他の方に移っていくということも十分認めておるのが現状です。

G は、事例を積み重ねることで最終的に論理的な整合性が取れているのであれば、帰納的論証も有効であると考えている。しかし、このような文章は難しく、基本的な型として、双括型や演繹的な文章構成を利用するように生徒へ指導しているという。また、帰納的な文章構成、すなわち教師が提示した型以外の構成で書くことができるのは、文章力のある限られた書き手であり、難易度が高いと捉えていた。このような語りは、I や H にも見られ、JT は演繹的文章構成をいいとする反面、帰納的文章構成の中にもいい文章があると考えているようである。

11.3.3.4 【書き手の主張】

〈深い考えを備えた独自の主張〉

JT は、UT と同様に〈深い考えを備えた独自の主張〉が重要であると考えていた。I は、書き手の主張は、借り物でなく、書き手自身がきちんと考え抜いたことが書かれるべきだと語っている。

- 1) I: もちろんその賛成か、反対かっていう自分のえー、立場もですけど、何でそう思ったのかっていうのは、何かどっかで見たような、どっかでのものを引っ張ってきて書き写してるんじゃないかって。学校があったら、普段と生徒で、あ、普段の生徒の姿見てるので、ほんとにお前がかっていうのは、書く子もたまにるので、そういう何かのとか、意見じゃなくって、自分で何で本当にそう思ったのかってことが書かれていたほうが、まあ、文としては説得力というか、魅力があるかなと。

中学校に勤務する I は、普段目にする生徒たちの意見や主張とかけ離れたような、

〔借り物の主張〕ではなく、幼くても、拙くても、書き手自身から出てきた〔オリジナルの主張〕でなければならないと語る。また、そのほうが魅力的であるという。

また、意見の質も重要で、Lは次のように語る。

- 2) L：内容は、そうですね。スピーチとか聞いていても、やっぱりそうなんですけど。一方的なものってこう押し付けのようになっていたり、論が一貫しているけど膨らみがないというような印象を受けるので。それを防ぐために主観的な部分の考えと客観的な部分がどちらも入っていてバランスがとれているとか、その主観的な部分でも身近なこととかに関係があるとか、そういうことがあると読み手にも伝わり、…

Lは書き手の私見にとどまる〔主観的な断定〕ではなく、一定の客観性を備えたほうがより伝わりやすいという。決して書き手の〔独りよがりの主張〕に陥るべきではないと主張している。

11.3.3.5 【説得性】

〈書き手の素養〉

JTにも、書き手の素養が分かることで説得力を持つようになるという語りが見られ、読書、実体験の豊富さなどが語られていた。Jは実体験の重要性について次のように語っている。

- 1) J：現実には、色んな経験をして、色んな体験をして、ああ、こういう人もいるんだ、こういう考え方の人もいるんだっていうのを実際に、自分の目や耳や五感、六感使って体得していくことのできた人っていうのは、やっぱりね、あもう、例としての出し方も違うんです。本当に誰かが可哀想だから、とか、誰かが気の毒だからっていう情緒的な例の出し方じゃないんだよね。

Jは、〔経験の豊富さ〕は、文章に深みを出すという。また、〔実体験を伴った記

述] は、文章に使用される事例に影響し、情緒的ではない [深い考え] を備えた記述ができるというのである。

また、H は、反駁を行うのは難しい技術か、という筆者の問いに、次のように答えた。

2) H: どうでしょう。こういうことについてよく知っていられる人だったら、たくさんそういうストックはお持ちなんじゃないかと思います。

反駁を行うためには、知識が必要であり、そのような生徒の「ストック」が作文には現れるのではないかと述べるのである。JT は、書き手が持っている知識や経験に裏打ちされた何かが作文には現れるのだとしているのである。

〈エピグラフ使用への違和感・許容〉

UT からは、[書き手の教養] を示すものとして挙げられた [エピグラフの使用] については、よくないものであるとしたり、一方で非常に高度なテクニクであると捉えていたりすることが語られた。H は、次のように語っている。

1) H: えーと、なぜ駄目かという、諺っていうのは、やっぱりアカデミックな論証の文の中で、諺で証明しようとするのはよくないなっていうふうに思うんです。(中略) よくあるああいう話のこれっていうような感じっていうか、「犬も歩けば棒に当たるって言うでしょ」って。それで済んでしまうんだったら、論証の必要がなくて。(中略) 諺で証明しちゃったら、あの諺にもあるでしょって言っちゃったら、駄目なんではないかなっていうふうに思うんです。

H は、エピグラフとして詩を引用したウズベク人大学生の作文を見て諺の使用を連想し、諺の使用は論理的証明にならないと語った。UT には意見を象徴的に示すものとして捉えられたが、象徴的な記述は具体性を持たず、何ら論証をしていないと受け止められていた。H の想定する理の文章においては、諺や詩、エピグラフといった要素は使うべきではないと考えられていたのである。

一方で、エピグラフや詩、諺の使用などを積極的には否定しない教師もいた。I は次のように語った。

2) I: 諸刃の剣でもあるから。

筆者: 諸刃の剣っていうと。

I: だから、ちゃんと先程も言ったとおり、いいタイミングで、ちゃんと意味もあってる、確かにそうかなってなるけど、何か響きだけで使っていたりだとか、何か、え、ここで別に言わなくってもこうくると、逆にその文の流れっていうのを止めちゃう。せっかくすらすら読めてたのに、突然がくってなっちゃうこともあるので。

Iは、このエピグラフや諺を作文の中で使用することについて、否定はしていない。仮に有効に使われれば、よいと述べている。その一方で、非常に高度な技術であるとも捉えており、使うことで逆に評価を下げるのが気になるようである。このように、エピグラフ、すなわち「諺や格言の使用の許容」は、H、Lにも見られた。使用が必ずしも悪いのではなく、効果的でない使用が悪いと捉えているようである。

〈簡潔さ〉

11.3.3.3でも述べたように、JTは「簡潔さ」をいい文章の特徴であると語っていた。JTは、情報量が多いことに対して、「冗長性」を感じ、文章は簡潔なほうが説得力を持つと考えているようである。Hは冗長な記述に対する否定的見解を語った。

1) H: 自分がよく知ってますよというようなことを、伝えることを意図しているのか知らないけど、よく勉強しましたよ、というようなことが分かる、相手に伝えてしまう部分。例えば、この「世界人権宣言は30条から成り立つが」とか、こういうような無駄な知識というか、この主張には、そういう部分が多いと思います。で、それを書いてあることに理解の、なんかエネルギーが削がれてしまって。あれ、一体何が言いたいのか全然分から

ないっていうことがあります。

このように、簡潔であることが論理性につながるとしている。冗長なものは、読み手の理解を妨げ、説得性を失うというのである。

ウズベキスタンの〈感情的論拠への否定的態度〉

JT は、具体的な証拠を基に論じるべきだとして、多くが感情論を否定的に語り、気持ちの言及へ否定的であった。理の文章では、具体性やデータといった情報が使われる必要があるのだという。H と I は、次のように語っている。

- 1) H : そうですね。もう少しみんなが納得しやすい何か、データだとか、そういった資料を何かって言うことは言います。
- 2) I : ま、初めのところで例えば自分は死刑制度に対して、賛成だ、反対だ。で、次の中のところで、その賛成なり、反対の理由が。まあ、具体例とか挙げながらでもいいですけど。それで理由の部分が、まあ、読みやすくなるなっていう。

使われる論拠の裏付けとして具体性やデータ等が有効だとしている。I は抽象的事例でなく、[具体性]を持った論述が説得力を増すと語り、感情的にならないためには不特定多数の読み手が納得し、また、例外的な特殊事例を取り上げるのではなく、一般性のある事例や論拠を使用する必要があるとしている。

- 3) H : で、特殊な例だけ挙げると、それは、逆に論拠としては弱いと思うんですね。で、その例としての妥当性というところは難しいところもあると思います。
- 4) K : ですから、その理由を聞いても大半の人が結論にはなるのは、不自然ではないかと考えるようなものがそれに当たります。

H は、インパクトがあつたとしても、特殊な[例外的事例を用いた論証]は避け、[一般性のある論拠]を用いなければならないという。また、K は、多くの

人が納得するような「事例の妥当性」が必要だと述べているのである。また、Jは、論理性を備えるためには感情論に走るべきではないと語った。

5) J: 感情に訴えてはいけない(中略), 直截的な訴え方をされて, 引いてしまう人もいるよね. で, 文章っていうのは話し言葉とちょっと違うので, 直截的に訴えられて人の心にズーンとくる, 例えば演劇を見て, 人の心を動かすっていうのはやっぱり直截的な表現を用いているからこそ人の心に響くものであって, でも, 論理的な文章を読んで, 読む中でああなるほどなって思わせるのは, やっぱり演劇の表現方法とは違う表現方法があると思うんですね.

演劇のような「心を動かすためのメッセージ」と「理の文章」におけるメッセージには隔たりがあり, 表現方法として「感情に訴える論証」に否定的である。

また, JT は, ウズベク人大学生の書いた文章に対し, 感情的だとして, 低く評価した教師もいた. K は, 次のように語っている。

6) K: この2つですか. うん, どっちかという外国の方のほうが感情的な表現が強かったのかな, と思いました. 日本の方のほうがま, いい悪いは別にして, 日本の指導を受けた論文の形に近づけようと書いてるのかな, と.

日本人の文章に対し, ウズベキスタンの文章を読んで, 「客観性」がないと感じた K は, これを「感情に訴える論証」であるとして, 低く評価していた. 日本の文章の方がどちらかといえばなじみ深く, 読みやすさにつながっているという。

ウズベク人大学生の作文で特徴的であった, 死刑となった加害者にも遺族がおり, この加害者遺族への共感を求めるようなウズベク人大学生の論拠について, 尋ねたところ, 特に違和感がないとの答えがあった. J は次のように述べた。

7) J: そう考えることについては色んな考え方があるから. 共感と言うよりはそういう考え方があるんだなっていう受け止め方はできます.

これについては、H, L, K も同様に、加害者遺族への共感を示すことに「理解はできる」と答えていた。ただし、これは、あくまでも感情的な論拠であって、それに流されてはいけないとも話していた。JT は UT に比べ、感情のアピールには寛容だが、それでも、なじみのないウズベク人大学生のアピールについて、共感できるとは捉えていなかったようである。

〈倫理的・宗教的価値観への否定的態度〉

ウズベキスタンでは、説得力を持つとされた [宗教的記述] は、JT から総じて否定的な見解が語られた。I は、筆者の「イスラムは納得できないのか」という質問に対し、次のように語っている。

- 1) I: やっぱり今の日本とだいぶ違うイメージがあるので。暮らしたとか、文化ってというのが。ま、十分な説得力はないかな。

特にイスラム的記述について、自分には理解しにくいとして、そうであれば [不特定多数の読み手] には理解されない、説得力を持たない論拠だとしている。また、H も、[宗教的記述] は [読み手を選ぶ論拠] であるとして、筆者の「宗教とか神様の話をするのは駄目か。」と言う問いには、こう答えた。

- 2) H: 駄目というわけではないんですけれども。その理由ってというのは、全ての宗教の人に通用するんだろうかっていう。もしかして、この場合はアラの神様だったかと思うんですけど。全然違う宗教の人が出てきて、相手を説得しようとする場合に、それは根拠として成り立つのかなっていうふうに思ったもんですから。

H は、[宗教的論拠] の使用を、「だめではない」としながらも、イスラム教以外の人に対して説得力を持たないと話す。このような [読み手を選ぶ論拠] は、論証では使用すべきでないというのである。

〈身近さ〉

JT にとっても、内容や論拠の事例が [身近さ] を持つことは、説得力が高まると考えていた。日本人日本語教師の L は次のように話した。

- 1) L: 何か 3 番の方の上の辺りは、ちょっと私たちとは、私の考えとは身近ではないんですけど。後半で首つり自殺をするという話に進むと、「あー、自殺は私たちの生活の中でも、この宗教の話よりかは身近に感じられることだな」と思って考えてですね。で、ま、想像しやすくなる、理解しやすくなるというふうに思います。

ウズベク人大学生の作文に挙げられた事例の宗教的な論拠については想像力が及ばず、[なじみのない論拠] であるが、自殺であれば、L にとってより [身近さ] を持ち、理解しやすい論拠の実例になるという。

さらに、I も、ウズベク人大学生の作文に書かれた事例について、次のように話していた。

- 2) I: うーん。例えばこの C の作文でしたら、その色々な世界のことが書いてありますけども、そういったものに対する予備知識がたくさんあれば、いい例なんだと思うんですけども、自分みたいにあんまり詳しくない者が、あ、そうなんだっていう風にどんどんどん。で、初めて知る内容が来てってことになってくるので。

I によれば、「予備知識があれば」と限定したうえで「いい例だと思う」と話している。しかし、これは、読み手である I には、[なじみのない論拠] であり、説得力がないと話すのである。

11.4. 考察

11.4.1 ウズベク人教師と日本人教師の文章観

これまでの分析の結果を表 2 にまとめる。これを基に、UT と JT の文章観

表. 11-2 ウズベク人教師と日本人教師の文章観のまとめ

	ウズベク人教師 (UT)	A	B	C	D	E	F	日本人教師 (JT)	G	H	I	J	K	L
【言語的規範】	〈正確で誤用のない文章〉 〈作文形式の遵守〉 〈適切な語彙や表現の使用〉	■	■	■	■	■	■	〈正確で誤用のない文章〉 〈作文形式の遵守〉 〈適切な語彙や表現の使用〉	■	■	■	■	■	■
【ジャンル】	〈中等教育で書かれる文章〉	■	■	■	■	■	■	〈意見文, 小論文〉	■	■	■	■	■	■
【文章構成】	〈目次の重要性〉 〈中括型・尾括型〉 〈唐突な立場表明への違和感〉 〈一定の長さを持つ序論〉 _____ 〈帰納的論証の選好〉	■	■	■	■	■	■	_____ 〈頭括型・双括型〉 〈冒頭での意見表明〉 〈長い序論への違和感〉 〈演繹的論証の選好〉 〈帰納的論証の許容〉	■	■	■	■	■	■
【書き手の主張】	〈深い考えを備えた独自の主張〉	■	■	■	■	■	■	〈深い考えを備えた独自の主張〉	■	■	■	■	■	■
【説得性】	〈論理性〉 〈書き手の素養〉 〈教養を示すエピグラフ〉 〈詳しい情報〉 〈宗教・倫理的論拠への肯定的態度〉 〈感情的論拠への否定的態度〉 〈身近さ〉	■	■	■	■	■	■	〈論理性〉 〈書き手の素養〉 〈エピグラフ使用の違和感・許容〉 〈簡潔さ〉 〈宗教・倫理的論拠への否定的態度〉 〈感情的論拠への否定的態度〉 〈身近さ〉	■	■	■	■	■	■

を記述する.

11.4.1.1 ウズベク人教師の文章観

UT は、文の冒頭には、導入部としての序論が丁寧に書かれ、最後に結論として意見を述べるような中括・尾括型の文章を好んでいた。また、論に必要な情報がしっかりと記述された上で、自身の意見を私見ではなく、社会と関連付けられた論拠と共に述べている作文には、論理性があり、説得力があると捉えている。被害者感情と結びつけられた簡潔な記述には、違和感を持ち、論理性のない感情的な意見だと感じていた。また、エピグラフや文学的な事実の引用、宗教的観点からの考察などは書き手の教養の高さや思慮深さを示しており、説得性の源となる。

11.4.1.2 日本人教師の文章観

JT は、冒頭で明確に立場を表明し、論拠を述べて再度立場を表明して終わる双括型の文章構成になじみがあった。また、データや具体的事例を伴い、無駄

な情報を省いて、簡潔に記述された作文は論理性があり説得力があると捉えている。文章には、読書量や経験など、書き手の教養が示されているとなおいいと考えている。また、ウズベキスタンの書き手の書いた作文は、感情的であり、また宗教的記述やエピソードの使用に対して、身近ではないと感じており、違和感の原因となっているようである。

11.4.2 共通性と相違性

UT と JT では、[言語的規範] や書き手の主張、説得力にかかわる [論理性] が重要であるといったことが共通して見られた。一方、想定していた [ジャンル] や、[文章構成]、深い意見は何かということや、説得力を表す論拠や、情報記述に対する [簡潔さ] に対する評価などが異なっていた。以降に、抽象的な言語で語られる文章観の共通性、異なりが見られた文章構成や論拠の説得力について考察する。

11.4.2.1 抽象的な言語で語られる文章観の共通性

UT も JT も、彼らが今回読んだような文章は、論理性があり、書き手の深い考えに支えられた独自の主張を持つ必要があると考えていた。主張は、テーマと合致したうえで、短絡的な独りよがりの主張ではなく、読書量や、学生自身の経験に支えられた考え、すなわち、社会と関連付けられた深い考えを備えた主張があるというのである。このような書き手の教養や、主張の独自性のようなものは、どちらの教師も重要であると考えていた。そして、その内容として、主張の質や説得力の有無が判断されるのである。

ただし、両者が語っていた [深い考え] とは、それぞれによって異なっている可能性がある。異文化間コミュニケーションでは、人々の持つ価値観について、見える部分の下に、物の見方や考え方、価値観などが隠れており、これが誤解につながっていることを「文化の島 (Carter, 1997)」として説明している。これまで見てきたように、両者が「いい」とする文章は、同じ言葉で語られているにもかかわらず、UT と JT は異なる文章観を有している。文章を論じる際に、単に「何がいいか」「なぜいいか」を論じるだけでは不十分なのだと考えられる。

11.4.2.2 文章構成の異なり

6章でも述べたように、文章を読む際、読み手は文章構成に対するある一定の期待を持って読む。そのため、読み手にとって期待に沿わない文章構成には低い評価を与えることもあるという(渡辺 2004)。本章の結果でも、読み手の予測通りでないという現象が見られた。G が話すように、日本人にとっては双括型の文章構成になじみがある。一方で、双括型になじみのない文化を有している場合、違和感を持つ。文章構成についての「よさ」を感じるためには、その人がもつ「当たり前のこと」＝「身近さ」や「なじみ深さ」が大きく関わっているのではないだろうか。

これまで、文化的背景によって文章構成が異なることを指摘した研究の多くは、産出された文章の分析であった。本章は、文章構成に対する期待が、文化的背景の異なりによって異なっている可能性を示した。演繹的な文章構成で書かない書き手とは、必ずしも未熟な書き手ではなく、書き手のこれまでの経験から、よいだろうと考えたものを自然に表出させた可能性が示唆される。

11.4.2.3 評価の分かれる心情的価値観と社会的規範

本章では、UT も JT も、論理性が必要であると語っていた。しかし、どのような内容に論理性があると感じるのかについては異なっていたようである。ここでは、特に大きく異なりが見られた感情的な論拠や宗教的・倫理的価値観について考察する。

感情的な論拠については、両方で評価が分かれた。このような論拠は、共感を得ることができれば説得力が高まる。しかし、共感するもの・ことは異なっていた。文化が異なれば共感するもの・ことは異なっており、読み手を想定した共感を作文指導で伝えていく必要がある。

また、宗教的記述についても評価が分かれていた。宗教はある共同体では非常に強い説得力を持ち、倫理的価値観に訴え、説得力のある論拠となるだろう。しかし、価値観に訴えるアピールは、読み手を選ぶのであり、また書き手がこれに無自覚である可能性が高い。社会的規範にあたるような論拠と、心情的価値観にあたるような論拠の場合、具体性が求められれば求められるほど、読み

手にとってのなじみ深さや身近さが関わってくるのである。

説得性とは、常に論理一辺倒ではない。共感を得たり、書き手や文章自体の信頼性を高めたり、社会的価値観や規範を示すことで価値観に訴えかけたりすることでも説得力は高まる。様々な要素を織り交ぜて説得性が生まれるのであり、また、身近であればあるほど説得力を持つ。しかし、身近であることは万人に共通するものではないのである。グローバルに共通のいい文章はない。常にジャンルと読み手の制約を受けたいい文章が存在している。

11.5. おわりに

渡邊 (2004) は、どの国や社会においても多様な説明スタイルがあり、それらは社会背景の中で様々な場面に応じて適宜使い分けられていると指摘する。そして、それぞれの好ましい説明スタイルが、社会的価値観としての正しさと混同され、単なる説明スタイルの相違が能力格差の評価の問題と強い感情的な反発を伴ってすりかえられてしまうと述べている。このような「好ましい説明スタイル」が、社会的価値観としての「正しさ」にすり替わる問題は、実際に本章の分析においても観察された。評価者である教員は、お互いのそれぞれにとってなじみのないスタイルに違和感を覚えていたのである。日本人の中でも、外国人の手紙に対する評価が異なることについて、宇佐美・森・吉田 (2009) は、「日本人の評価のばらつきについて調査することは、外国人に対する日本語教育というより、むしろ日本人に対する『コミュニケーション教育』のために必要なことである」と述べている。本章で得られた JT と UT のように、異なりがあることを日本人が知ることによって、それぞれが書く文章の内容について、なぜこのような文章を書くのか、なぜこのような論拠をもって説得しようとするのか、作文の過程に目を向けることになる。宇佐美 (2014) の言う「評価リテラシーを高める」ことは、評価のみならず、書き手とともに文章を書きあげる過程の中でむしろ必要になるのではないだろうか。

ただし、研究 2 で取り扱っている文章観は、ある文章を読んだ際に喚起されるような、特定の文章に対する文章観であったため、今回検討した説得を目的とする場合以外の文章については、異なる考え方や異なる価値観を基に判断し

ている可能性に留意する必要がある。

また、今回は、読み手の文章観をありのままに引き出すことを目的としたため、どのようなジャンルの文章について考えるのかという点については、研究参加者に委ねている。もし、これを「大学で書くレポートとしていいと感じる文章は何か」のように、想定したときには、それぞれの共同体で扱う文章だけでなく、ジャンルの制約を受ける可能性もある。日本人とウズベク人は、全ての文章に対して一律に、同様の文章観を持っているわけではないことには留意すべきである。このようなことについては今後の課題としたい。また、今後は実際の現場における評価の様相から、文章観のずれを埋めるような実践的知見を生み出す必要もあるといえる。

注

- 1 ウズベキスタンでは、初等教育4年間、中等教育5年間が義務教育の課程となっている。その後専門教育課程であるリセーや、カレッジ、あるいは大学へ進む。ただし、現在は、西欧型の教育課程に移行しつつある。
- 2 日本語教師及び国語教師は同一のグループとして扱った。これは、「日本で教育を受けた」ことを理論的サンプリングの根拠としたためである。この条件のもとで様々な現場で文章指導に携わる教師をサンプリングした。
- 3 対象とした文章は、研究1で論証文と定義していたものである。しかし、本章ではジャンルを限定せず、作文に対する文章観として尋ねているため、研究参加者が述べた文章として用いる際には、便宜的に作文という呼称を用いた。
- 4 ウズベク語のインタビューデータは通訳・翻訳経験を持つウズベク語母語話者が日本語に翻訳した。この翻訳を別の翻訳者がチェックし、さらに、データ分析の過程で、翻訳者と筆者が協議しながら確認し、最終的な分析対象データとした。
- 5 SCAT では通常、考案したテーマ・構成概念を用いてストーリーラインを書き、これを基に理論記述を行う。本章ではこの手続きの代わりに、コードを分類し、カテゴリー化してその特徴を比較する手法をとった。
- 6 Bayon は、教師が読み上げたものをそのまま聞いて書く活動で、言葉を正しく書けるかが評価される。Diktant とも言われる。
- 7 「最後に書いた」というのは、PAC 分析の調査の中で、連想して書き出した基準のこと

を指している.

12. 対照的な文章観を有するウズベク人日本語教師 3 名の文章観

12.1. はじめに

研究 2 においては、前章までに、日本人教師とウズベク人ウズベク語教師の文章観を検討してきた。しかし、研究 1 において日本語学習者の中に、日本語教育で示されるような文章を書く書き手とウズベキスタンの教育で示されるような文章を書く書き手が混在しているという問題が示された。学習者は、日本語で作文を書くとしても、必ずしも日本語教育の影響を受けた文章を産出するわけではないのである。この異なりがなぜ生じるのかについては、第 2 言語を学び、日本の文章とウズベキスタンの文章、双方を知る立場の人の文章観がどのようなものかを検討する必要がある。このような問題意識に基づき、本章では、それぞれ異なる文章観を有するウズベク人日本語教師 3 名を対象として取り上げる。1 名は、日本語教育の影響を強く受けたと考えられる文章観を持つ教師、1 名は日本語教育の影響をあまり受けていない文章観を持つと考えられる日本語教師、1 名はウズベキスタンの古典文学に造詣が深く、独自の文章観を持つと考えられる教師であった。彼らの文章観を比較対照することでなぜ文章観が違うのか、どのように違うのかといったことを考察し、外国語を学ぶという経験を経た書き手がどのように自身の文章観を変化させたのかについて明らかにできるのではないかと考えたのである。

12.2. 目的

本章で検討する 3 名のウズベク人日本語教師のうち、1 名は日本語の文章は優れているとの考えを持つ教師であった。1 名はこれまで受けたウズベク語の中等教育における文章観の多くを継承し、特に日本の作文というものについて意識していない教師であった。また、もう 1 名は日本の作文をいいと閑雅ながらもウズベキスタンの古典文学に影響を受けている教師であった。本章では、このような 3 様の文章観を持つウズベク人日本語教師 3 名の文章観に関する語りの事例から、彼らの文章観の類似性、相違性を明らかにし、それらが形成された

背景要因を考察する。

12.3. データ採取方法及び分析手法

12.3.1. 研究参加者

研究参加者は、ウズベキスタンの大学等の高等教育機関で日本語教育を担当する男性のウズベク人日本語教師3名である。3名はともにウズベキスタン出身で、ウズベク語を母語としている。年齢は、Mは20代後半、Nは20代半ば、Oは30代前半であった。3名のうち、MとNは、日本への1年間の留学経験を持ち、帰国後、日本語教師の職に就いている。Oは日本へ長期の留学経験はなく、日系企業などで通訳として働いた後、日本語教師の職に就いた。調査時における日本語教育経験は、Mは約5年間、Nは約3年、Oは約4年程度であった。ウズベキスタンでは日本語教師職の流動性が高く、ベテランといわれる教師は多くない。また、日本語能力においては3名とも外国語として4年間日本語を専攻し、いずれも日本語能力試験N2以上の日本語能力を有している。日本語能力に差はあるものの、インタビューやコミュニケーションに支障のない程度の十分に高い能力を有していた。

12.3.2. データ採取

本章においても11章及び12章と同様の手続きでデータ採取を行う。まず、日本人大学生及びウズベク人大学生の書いた論証文4編を読み、これらを順位付けしてもらった。次に、どの論証文がよいと感じたかという点から、研究参加者の文章観を探るPAC分析を行った。刺激文も同様に「あなたは、これらの作文のうちどれをもっともいい作文だと思いましたか。いい作文だとあなたが思った理由や、あなたにとってのいい作文についての基準など、なんでもいいので教えてください。よい作文ではないと判断するような、悪いと考える理由や基準でも構いません。できるだけたくさん挙げてみてください。」を提示している。

12.3.3. 分析方法

得られたインタビューは、文字化し、質的に分析した。分析にあたっては、SCAT の①～④の手続きを利用し、コードを付した。得られたコードを用いて、それぞれのクラスターごとの研究参加者の語りと文章観形成に関わる語りについて記述した。

12.4. 結果

12.4. 1. ウズベク人日本語教師 M の PAC 分析の結果

12.4.1.1. 作文の評価の順位

M は 4 編の論証文を、①JJ01, ②JJ08, ③UU01, ④UU08 の順によいとしたり、日本人大学生の論証文を上位とし、ウズベク人大学生の翻訳された日本語論証文を下位に順位付けしたのである。

12.4.1.2. デンドログラム及びクラスターの解釈

ウズベク人日本語教師 M (以降, M) のクラスター分析によって得られたデンドログラム¹を図 12-1 に示す²。M は、5 つのクラスターを認定し、【段落がついている】、【テーマについて書いている】、【順序付けて書いている】、【自分の意見を具体的に書いている】、【主観的 (独創的に) に書いている】と命名した。以下にそれぞれのクラスターの解釈について報告する。

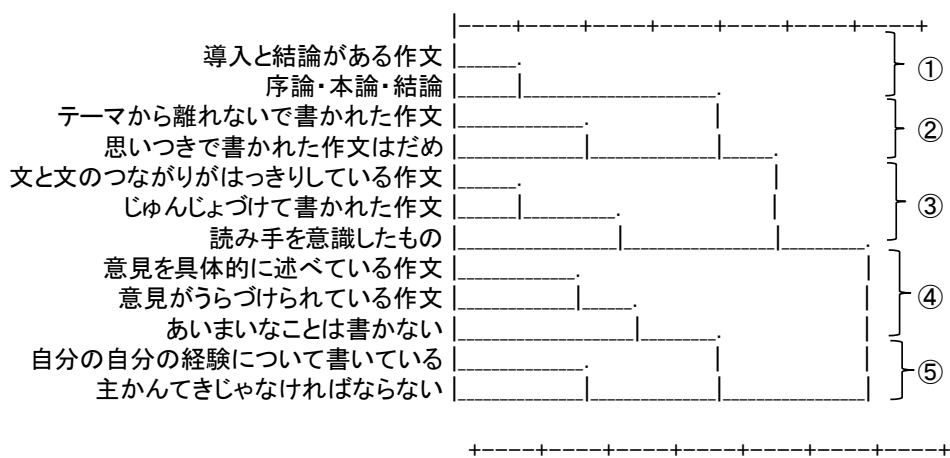


図.12-1 ウズベク人日本語教師 M のデンドログラム

【段落がついている】…①

序論で導入として立場を明確に表明し、本論では裏付けや理由を書く、そして結論でまとめを書くという3段構成の文章がよい。多くの種類の文章で3段構成が望ましいが、論証文や意見文では特にそうである。冒頭で立場が表明されない作文は読みにくいとため、演繹的な文章がよいと考えている。

【テーマについて書いている】…②

死刑制度に関する意見を述べるような文章では、明確な立場表明を持ち、それに関連する事柄が書かれている文章がよい作文である。テーマに関連の薄い情報や関連のないような記述はよい作文には書かれていないというのである。そのためには、頭に浮かんだことをそのまま文章にするのではなく、構想を立てて、内容を整理していなければならないという。

【順序付けて書いている】…③

文と文との関係において、つながりのある連鎖が見られるのがよい文章であるという。これらも読みやすさにつながっているという。

【自分の意見を具体的に書いている】…④

このような作文では、単なる意見でなく、裏付けがなければならない。裏付けられた意見は作文に具体性を生み出す。また、このような作文は大学生レベルの論理力を備える必要があり、小学生が書くような単なる意見とは区別されるという。

【主観的（独創的に）³に書いている】…⑤

このような作文は、だれかの意見、新聞に書いてあるような借り物の意見ではなく、自分自身の中から書かれた意見でなければならない。そうでない文章は面白くない。それらの意見を支えるものとして、自分自身の経験やエピソード、具体例を伴うとよい。これらは、作文に具体性を生み出す重要な要素であるが、ウズベキスタンで受けてきた指導では重要でなかったと捉えている。

12.4. 1.3. ウズベク人日本語教師 M の文章観

書き手自身が考えた借り物ではない主張と、その裏付けを持つ文章がよい。また、死刑制度を扱うような文章では意見を先に明示する演繹的文章構成を持ち、具体例や経験、エピソードなどを用いることで説得力が増す。このような文章を書くために、書き手は構想を作って準備し、論理的に書かなければならないのである。

12.4.1.4. ウズベク人日本語教師 M の文章観形成に関わる経験や特徴

以上に、M の論証文に対する文章観を見てきた。ウズベク人日本語教師 M は日本語教育における経験がそれまでの価値観を否定し、新たな文章観を形成したと語っている。本項では、M の文章観が形成された経験について、M が語ったことについて述べていく。

過去の作文への否定的感情

中等教育で書いたような過去の自分の作文に対し、M は次のように否定的な評価を下している。

M：だから、当時私が書いたものは、自分しか分からないといったらあれなので、読み手がそれを読むときは、困るというような作文だったと思うので、ですから、嫌です。

M は、現在の自分なら、過去に書いていたような作文を書くことはありえないと否定したうえで、読み返したくないとまで否定的に捉えている。これは、自分しかわからないような読み手を無視した作文であったからだという。今現在の自分の文章と比べ、過去の文章がよくないという実感を抱いているというのである。

ところが、M は、中等教育における自身の作文について、当時の気持ちではどちらかといえば、得意であったと話している。

M: いや、だめだといわれた覚えがありませんけれども、なぜかと言うと、いつもきれいな、えっと、文章を書いていたので。

調査者：作文得意だったの？

M: えっと、まあ、得意という評判を得ていたんです。

M は、成績優秀であり、作文に関しても高い評価を受ける生徒であったという。現在は過去の作文を否定しているが、当時は作文に関する苦手意識があったわけではなく、教師に評価される文章が書けていたというのである。

ただし、現在の自分から中等教育で書いていた作文を振り返ってみると、十分ではなかったと自己評価を下している。

M: えっと、その時の作文はですね、えっと、やっぱりそのう、思いつきで書いたものが多かったですね。だから作文の書き方というものの勉強をしたことがなかったので、(中略)だから、テーマを与えられて、作文を書けっといわれただけで、そのテーマに沿って何となく作文を書こうとしたんですね、ですから、思いつき、で書いていたんです。それはそれで作文だとそれを考えていたんですね。

中等教育では、作文の書き方を教えられたという実感がなく、作文を書くための構想を十分に立てていなかったと振り返っている。書く前の計画がなく、思いついたものをそのまま書いていたというのである。そして、筆者の「今思うと、昔の作文の書き方は悪いと思っている？」という質問には、「はい、そうですね。」と答えている。現在では、中等教育で書いてきた作文に対してはあくまで否定的な評価を下しているのである。

作文改善の実感

上述のように、M は、過去の作文には、否定的である。M のこのような文章観は、日本語学習者として作文教育を受ける中で、自身の作文が改善していった経験や、日本語教師として作文指導を行った経験に基づいているのだという。

Mは、自身の作文改善の経験について次のように語っている。

M：先生の指摘を受けて、先生の指摘の通りに作文を直してみても、自分がそれを読んでみたらですね、やっぱり、その書き方が、指摘を受けた後の書きの方が、読みやすいし、なんか、えっと、作文としても、ま、えっと、成り立っているのかな、っていうふうに思うようになったんですね。その気持ちは今、表現できないんですけど、自分、その、自分で書いた作文を読んでみて、読みやすくなって納得したんです。

日本人の教師からのフィードバックを受け、書き直す中で、自分自身としても作文が改善した実感を持ったという。このような経験を繰り返しながら、現在の文章観が形成されてきたというのである。

また、日本語教師として学生の作文指導に当たった経験について、Mは調査者の「でも、やっぱり学生の根拠のない作文見て、これダメだぞというのを見て、強く思うようになった？」という質問に対し、「そうですね。」と答えている。

Mは、昔の自身で書いた作文について悪かったところを具体的には思い出せないものの、作文指導の中で、学生の模範的ではない作文を読み、悪い作文に対する考えが固まっていったという。そして、悪い作文をどう修正するのかを考える過程で、よい作文に対する文章観が意識化されていったのではないかと考えられる。学生の作文を指導する中で、学生の作文が改善されていく過程や、学生の作文を読んだ際に「悪い」と感じる作文は、自身の価値観を強化するものである可能性が示唆される。

文章観の変容

日本語教育の影響を受けたMの文章観は、教師から指摘を受けてすぐに納得し、形成されたものではなかった。文章観の変容には、やはり葛藤の過程が伴ったとも話している。

調査者：そのう、いろいろ言ってくれた先生っていうのは日本人ですか？それを言われているとき、っていうのはどんな気分ですか？やっぱり嫌な気分？納得しました？

M：最初はやっぱり納得しにくかったんですね、なぜかという自分作文だと思っていたものは急に作文じゃないと指摘を受けたら、最初はやっぱりそんなときは若かったし、若かったし、ある程度その、プライドがあったので、それはそうじゃないだろう、っていうふうに考えていたんですけど、時間がたつとともに、その日研生のプログラムを受けて、日本に行ったときに、作文の授業があった時もあったので、いろいろ作文を書いて先生に指導を受けていたんですけど、自分がそれまでにその時まで書いていた作文は本当の作文じゃないと、いろいろ指摘を受けた中でわかって、だんだん納得するようになってきたんです。

子どものころに作文が得意だった M は、当時の自身の作文のような文章をよみと思ふ文章観を持っていた。しかし、日本語教育を受ける過程で、このような文章観とは相いれない文章を書かなければいけない事態に直面した。その際、教師からの指摘によってすぐにそれを受け入れることは難しかったというのである。6.6.2 でも述べたが、Mと同様に、日本語教師の作文指導を受け入れられなかった学生が、衣川（2009）に紹介されている。M は、この学生と同じような経験をしている。しかし、M の場合、作文指導を受ける中で、徐々に日本語で指導を受けた作文、文章に関する指摘を受け入れていく。書き直して作文が改善する中で、「理想の作文というのは書く人の立場がはっきりしている作文だと考えるようになった」のだというのである。

日本語教育への特別な思い

また、日本語教育による作文教育を受け入れやすかった背景として、M の日本語教育への特別な思いがあった。

M: もちろんそうですね, だから私が言ってるのは, 日本語講座は特別なあのう, えと教育を行っていたので, 私たち, 私と私の同級生がですね, 本当の作文とか本当の論文とはどういう物かというのが分かるようになったんですね.

M: え, はい, ウズベキスタンの日本語教育というわけじゃないけど, 先生もご存知のように学生時代は, 日本語講座は特別な感じだったので, 日本語講座の日本語教育はえっと, 例えば, 教育省? 高等教育省から指示を受けて行われていたと思わないので, それは, そのう日本の日本語教育, 日本での日本語教育だったので

ウズベキスタンで M が日本語教育を受けたのは, 国内でも有名な大学であった. この大学の日本語講座は, 国内においても厳しく, 公平で優秀な教育が行われていると有名であった. また, 実際に教育を受ける中で M はそれを実感し, 日本語講座に所属していることに特別な思いを抱いていたのだという. そのため, M は, 日本に対して非常に好意的な態度を持っており, 留学した際にも, 国内で受けた教育の延長線上にある教育であると感じていたのであろう. M は, 調査者の「うん, 日本に留学したときもあのう, むしろ, ウズベキスタンにいたときと同じだなんてことを考えながら指導を受けていたって感じですかね?」という質問に対し, 「はい, そうです, そうです.」と答えるのである. 優れた教育機関 (だと M が感じた) で受けた作文教育は, M の文章観を変容させるための 1 つの要因として働いたのではないだろうか. M は, このような日本語教育の影響を受けた文章観を自身のものとして根付かせていったのだと考えられるのである.

12.4.1.5. まとめ

M は, 日本語教育における作文教育を受ける中で, これまで彼が受けてきたような作文教育を否定し, 日本式の作文を好むようになった. その結果, 中等教育で受けてきたような作文は, 未発達で未完成な作文であったと振り返っている. このような信念の変容には, M にとっての日本語教育が特別なものであったことや, これにより自身の作文が改善したことを実感したこと, 教師として

学習者と触れ合う中で、学習者の作文を改善させられたことなどが影響しているのだという。M は、日本語教育によって、日本式の作文教育を受け、これを基に自身の文章観を形成したと考えられる。

12.4.2. ウズベク人日本語教師 N の文章観

12.4.2.1. 作文の評価の順位

ウズベク人日本語教師 N (以降, N) は、4 編の論証文をよいとする順位を、①UU08, ②UU01, ③JJ11, ④JJ01 とした。ウズベク人大学生の翻訳された日本語論証文を上位とし、日本人大学生の論証文を下位に順位付けしたのである。

12.4.2.2. デンドログラム及びクラスターの解釈

N のクラスター分析によって得られたデンドログラムを図 2 に示す。N は、5 つのクラスターを認定し、【主張】、【例を挙げる】、【意見をまとめる】、【決まった構成で書く】、【接続詞を使う】と命名した。以下にそれぞれのクラスターの解釈について報告する。

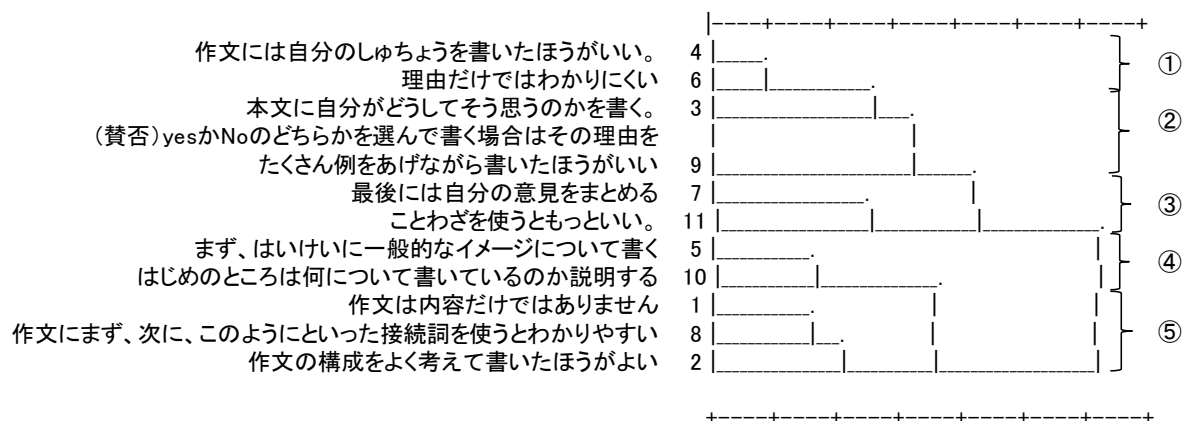


図. 12-2 ウズベク人日本語教師 N のデンドログラム

【主張】 ...①

最も重要な要素として、書き手自身の主張があり、それが分かりやすさを伴っていることが挙げられた。しかし、この意見は冒頭に脈絡なく出てきたりすると、唐突で、構成として不十分さがあると感じるといふ。したがって、作文で

は、読む人に伝わるため、意見や理由がどこから出てきたかが分かるような一般的な背景情報のような序論があることが必要だという。

【例を挙げる】…②

主張を支える論拠があることもよい作文の要件である。主張の論拠として、自身の経験や例、人に聞いた話などを説明しながら書く必要がある。

【意見をまとめる】…③

文章の最後で、これまでの主張をまとめるような結論としての要約記述が重要である。この部分には、諺が使われることもあるが、諺の使用は、理解を助け、上手に使えば主張を強める。諺を使う能力も作文には必要で、日本語力の証明や、関連する諺を見つける力が必要となる。諺の使用は、中等教育で推奨されており、通常は本論で使われることが多いが、まとめとして使われることもある。

【決まった構成で書く】…④

作文であるためには構成が必要であり、構成がない文章はただのメモ書きだという。構成が読み手の予測を可能にし、わかりやすさを生むという。この構成とは、書き手の主張に先立って、序論として一般的な解釈や世間の主張を提示し、本論部分で具体例を示して論拠を述べた上で、自身の主張につなげていくのがよいのだという。

【接続詞を使う】…⑤

このグループも構成に関連している。接続詞は文章の種類に関わらず重要であり、接続詞の使用が読み手の予測を助け、わかりやすさを生む。構成は内容を伝えるために重要で、よい作文の型や作文の決まった構成に従って書くとよい作文になるという。

12.4.2.3. ウズベク語教師 N の文章観

書き手の考えをわかりやすく、作文としての構成を備えて書かなければなら

ない。作文の決まった構成に従って書き、接続詞を使うことによりわかりやすくなる。また、意見は冒頭で唐突に提示するのではなく、序論として一般的な解釈や世間の主張を提示し、本論部分で具体例を示して論拠を述べた上で、これまでの主張をまとめ、結論として提示されるのが望ましい。また、本論部分や、結論部分での効果的な諺の使用も推奨される、書き手の教養を示すことができるためである。

12.4.2.4. ウズベク人日本語教師 N の文章観形成に関わる経験や特徴

以上に、N の論証文に対する文章観についてみてきた。本項では、N がこのような文章観を形成するに至った経験や特徴についての語りについてみていきたい。

ウズベキスタン型の作文を好む文章観

N は、作文の評価に関しても、ウズベク人大学生の書いた作文を上位とし、日本人大学生の書いた作文を下位に評価していた。彼は、日本人大学生の書いた論証文の文章構成に対して違和感を抱いていたのだという。

N: 例えば、やっぱりあのう、表現とか、うーん構成のことですね、それが。

ちょっと一般的なあのう、一般的と言うかその普通の作文と違うから。

調査者：納得できない？

N：納得できないですね。

本章で扱った日本人大学生の論証文は、双括型で、序論としての背景情報を書かない論証文であった。これに対し、「一般的でない」、「普通の作文と違う」というのである。彼にとって一般的だと感じる作文は、ウズベキスタンで習った作文であり、そのような作文がよい作文なのだという。そして、第2言語である日本語で作文を書く際にも、母語であるウズベク語作文の影響が強いことを次のように語っている。

調査者：じゃ、ウズベク語で作文を書いた経験がそのまま日本語の作文のと

きに使うことができる？

N：うーん，ある程度，使うことができますよね。

Nによれば，実際に作文を書くときには，ウズベク語で書く作文をそのまま日本語に置き換えるような形で作文を書くことができるのだという．Nは，調査者の「このような文章観は自分が書いたという経験に関係がないのか」という質問に対し，「関係ある」と答えたとうえで，実際に自分自身が文章を書くとしたら，「自分もこのう，なんというこういうふうに，書くとしてもこういうふうに書きますね。」と話した．ウズベク人大学生が書いた論証文はNにとって，一般的でごく普通のよい作文であると感じているのである．

また，Nは，自身の文章観を形成した要因として，人の作文をチェックしたことによる気づきについても挙げている．

N：そうですね，その1回か2回くらい作文をチェックして，読んだことがありますけれども，そのときはまあ，ちゃんとした構成がなくて，読んだときは，あまりわからなかったんですね．それと，もう1つは，ちゃんとした構成で書いてあった作文を読んだんですけど，それはいくつか例を挙げながら書いていたんですけども，それが気に入って，すごい，まあ，作文とかこういうようなものかな，と思いました．

教師になってからの経験ではないが，学生であった際，日本語が上手であったNは，友人や後輩に頼まれて作文をチェックする機会があったという．その際に，きちんとした構成を持つ作文を読み，自身にとっての文章観に影響を与えたことを意識していた．ウズベキスタンの中等教育で受けた作文教育や，その文章に類似した作文をよいと思う文章観は，こうして形成されたと振り返っているのである．

気づきを生まなかつた日本語教育

Mとは異なり，Nにとって，日本語教育で受けた作文教育は，強い印象を残さなかつたようである．留学時に受けた作文教育について，次のように語って

いる。

調査者：日本に留学したときに、作文の指導って受けましたか。

N：作文の指導，授業は受けなかったんです。

調査者：なかった？

N：なかったというか，日本語文章と言う授業があったんですけど，色々日本の小説とかを読んで，自分の意見とかを書く．これはあったんですけど。

調査者：それはあまり関係ないですか。

N：それともちょっと関係あると思います。

調査者：その時に教えてもらったこととか言ってもらったことっていうのはさっきの基準に入っていますか。

N：入って，いますね．はい．まずはそれを述べて，どうして説明するものかを，自分の意見，自分の，ぶんせつ，分析力が必要なので，判断力とか，自分の主張も，書かないといけないですね。

N は留学中に作文教育を受けなかったわけではない。しかし，1度目の質問では，作文の授業は受けたことが印象にないほどであった。そして，その際に教えてもらったことは，文章構成や内容ではなく，意見や判断力といった抽象的なことにとどまっている。また，N も M と同じウズベキスタンの大学で日本語教育を受けている。この機関では，日本語による卒業論文が課されており，日本語による文章に対する教育を受けなかったとは考えられない。しかし，N にとっての日本語教育で受けた作文教育の印象は強いものではなく，その影響は，ウズベキスタンで受けた中等教育のイメージを覆すほどではなかったと考えられるのである。

一方で，日本語の勉強とでもいえそうな，細かな項目については指摘されたという印象が残っているようである。

調査者：構成のことはウズベクで言われたことがずっと強く残っている？

N：はい，残っています。

調査者：じゃ、構成については日本人の先生に何か言われましたか。

N：うん、作文のことじゃなくて、スピーチとか。でもまあ作文を書くんですけど、その時もあの接続詞とか、構成がちゃんとしなければ自分の気持ち、感情が伝わらないと言うことを聞いて、聞き、聞いたんですけど、

文章構成や内容については、ウズベキスタンの中等教育における作文教育の印象が強いようだが、接続詞などの言語に関する項目については、日本の先生に言われたことという認識があるようである。しかし、Mとは異なり、日本語教育に触れたことによって、日本語で書かれるような論証文に近い文章を書くというような著しい変化は生じていない。

Nは、日本語教育で、自身の作文を変化させなければならないといった葛藤や、異なる文章に出会ったという気づきやそれに伴う改善体験を経していないのである。

12.4.2.5. まとめ

Nは、指摘されたことや、意見、論拠の示し方、経験を示すことなど、個別のことについては、日本語教育で受けた作文教育で扱われたことを覚えていた。しかし、自身の書く作文については、日本語教育の作文教育を受け、自身の作文を変化させたという明確な意識がない。全体としては、ウズベク語で書く作文をそのまま日本語で書く際にも応用できると考えており、両者の間に大きな異なりを見出していない。そのため、ウズベキスタン型の作文、特に文章構成や、諺や詩の使用といった、ウズベキスタンで当たり前のことにも価値を見出し、日本型の作文についての違和感を持っているようである。

12.4.3. ウズベク人日本語教師0の文章観

12.4.3.1. 作文の評価の順位

Oは4編の作文を、①JJ01、②JJ08、③UU01、④UU08の順によいと見た。これは、Mと同様の順位であり、日本人大学生の論証文を上位とし、ウズベク人大学生の翻訳された日本語論証文を下位に順位付けしたのである。

12.4.3.2. デンドログラム及びクラスターの解釈

クラスター分析によって得られたOのデンドログラムを図12-3に示す。Oは、3つのクラスターを認定し、【一番大切】【ルール】【数字】と命名した。以下にそれぞれのクラスターについて報告する。

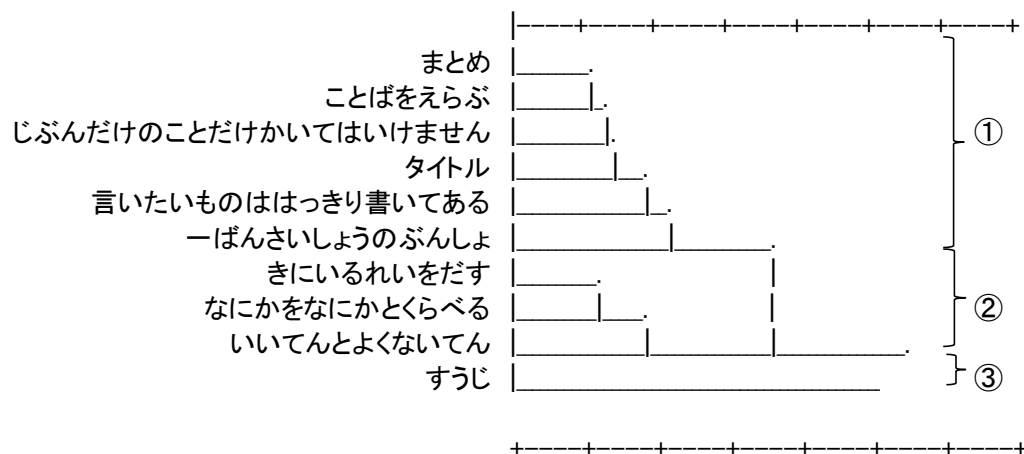


図. 12-3 ウズベク人日本語教師Oのデンドログラム

【一番大切】

下の「ルール」とともにいい文章には重要なものである。いい文章は、読み手を意識した文章であり、読み手のために、読むことを喚起するようなタイトルや書き出し、明示された書き手の意見、経験した例を用いた主張などが好ましい。また、作文では書き言葉として適切な言葉を選ぶ必要があり、多様な意味を持つような言葉には繊細さが求められるという。文章構成については、双括型の文章でも構わないが、帰納的な文章構成のように、それまでの論理の帰結として結論がある文章が望ましく、読んだ後読み手が考えられるような提言的記述を持ったような読後感をもつ文章がいい文章なのだという。

【ルール】

いい文章には、作文を価値づける基礎として重要なルールが必要である。このようなルールには、難解な事例を避けること、読み手の判断材料を提示することなどがあげられる。これらは、論証文だけでなく、すべての作文に必要で

ある。比較する際にはいい点や悪い点を双方示したり、印象を残す例を使ったりして、作文自体が面白さを持っている作文がいい文章であるという。このようなものを使うことで、作文に秩序が付与されるというのである。

【数字】

数字とは、箇条書きのように、文章を番号付けして読みやすくする機能を持つ。一つ目は、二つ目は、というように区切る目印を付けるとわかりやすくなるという。

12.4.3.3. ウズベク人日本語教師 O の文章観

作文は、読み手へ何かを伝えるために書くものであり、読み手にとってのわかりやすさや判断のしやすさが必要である。また、書き言葉として適切な言葉を用いた修辭的な工夫もいい文章の条件となる。このためにも意見を明示し、具体的な例を使うとよい。またこのようなものと同時に、作文を価値づけるような基本的な要件がある。これは死刑制度の是非を問うような作文であれば例を提示したり、よい点と悪い点を比較したりすることである。

12.4.3.4. ウズベク人日本語教師 O の文章観形成に関わる経験や特徴

O は、文章観形成に関わる経験について多くを語らなかった。しかし、その中でも興味深い次のようなことを語った。ここでは、限られた語りではあるが、O の文章観形成に関する読書体験及び日本語学習の経験について述べていく。

読書経験

O の父は、文学や古典などの蔵書を数多く有する知識人であり、O は家に図書室があるような恵まれた家庭で育ったという。O の家では定期的に家族で図書の整理が家族行事として行われる等、幼少の頃より自由に本をとり、様々なウズベク文学やロシア文学に接しながら育ったのだという。O は、なぜ今回のような文章観を持つようになったかという問いに対し、次のように答えた。

○：うん，ううん，まあ，うん，まず，それは，まあ，いろんな自分で例えば，作文とかいろんな本とか読んで，ま，自分のなんか自分だけの経験からうん，そういう考えになったと思いますね。

調査者：作文を読んだっていうのは学生のってこと？それとも本のこと？

○：ウズベクの本．ウズベクとロシアの本．

○ は，自身が親しんできたウズベク文学やロシア文学の共感した文章，よいと感じた文章に接するという個人的な体験によって，よい文章に対する考え方が固まっていったのだという．

日本語学習の経験

ウズベク語やウズベク文学の本，また，ロシア文学の本によって文章観の根幹が形成されたとする ○ に対し，日本語学習によっていいと考える文章が変わったか，と尋ねた．これに対し，○ は「まあ，ちょっとうん，大体同じですね．」と答えた．しかし，日本語学習によっていい文章とは何かということを考えるようになり，それを言語化できるようになったとも話した．

○：もちろんそれも，そういうありますね．なぜかというと日本語の作文の書き方，日本語を勉強しないと，それまで頭の中でいろんなところでばらばらになっていたものは，日本語で書いてある作文を読んで，あと，それをきれいに片づけるようになりましたね．で，また，例え読んでも，これはいい作文で，それだけを，例えば，言うことができましたが，今は，それをどうしてよかったか，どうして役に立つか，それともいい点は何，悪い点は何，結論は何，目的は何とか，考え，始め，考えることがそういう風に考えることができるようになったのは，もちろん，日本語を勉強したからですね．

日本語学習前には，○ にとってよい文章とは直感的に判断されるものであった．しかし，日本語の作文の授業では，「どうしてよいのか」，「結論は何か」というように問いかけられ，これについて考える中で，自分自身が感じてきた文

章観が意識化され、言語化され、明確化されたと話すのである。

また、日本語学習を経て、日本語の文章とウズベク語の文章の違いについても気が付いたという。Oは次のように話している。

O: うん、私は、日本は、間違えているかもしれませんが日本語で書いてある作文はだいたい、人を考えさせる、うん、ポイントが多いですね。

I: ウズベクは少ない?

O: ウズベクは足りない

I: どちらの方がいいですか。

O: まあ、もちろん人を考えさせる方がいいですね。

このように、Oは、日本の作文を肯定的に捉えている。一方でウズベクで書かれている作文には、意見が少なく、考えさせるポイントが少ないのではないかと述べるのである。

しかし、Oは、単純に日本の作文をよいとして、ウズベクの作文を悪いと捉えているわけではなかった。Oは次のように話している。

O: いや、その私考えて、この百年の作文の違い。昔は、その昔のいろんな作文とかは、何も直接とかは、書いてないですね、書いてなかった。もちろんどんなあのう、作文でも小説でも詩でも、人を自分で考えて、何かを、意見を言えるように、するのが、一番大切でした。

O: 昔。もちろん、百年くらいは、その習慣は変わりましたね。理由はそのロシアの、ソビエトが入って、自分の、人は、あまり考えてはいけませんということにして、普通に指示をやるだけ、自分で人間として考えてはいけません。ただ書いた通り、ルールとかいろんなことあって、その通りやるだけです。

先にも述べたように、Oは、多くの蔵書を持つ家庭で育ち、様々な本を読んで育った。そんなOから見ると、ウズベキスタンの古典で読んだ文章にはよい文章が多く、それに比べてソビエト時代の教育の影響を受けて書かれているよう

な作文は考えさせるような点が少ない点が不満なのであるという。そのようなOの文章観に立ってみれば、Oが「ウズベキスタンで書かれているよう」だと考えるウズベキスタンの作文よりも、日本の作文のほうが理想に近いと語っているのである。

12.4.3.5. まとめ

Oは、多くの蔵書を持つ家庭で育ったため、幼少のころより多くの本に接して育った。このため、いい文章とは何かを伝えられるものであると考えるようになったという。また、日本語学習は、文章のよさとは何かを言語化し、意識化することへ貢献しているが、文章観自体への変化はないと語っている。このようなOにとって、ウズベクで学び書かれているような作文は考えさせられる点が少なく、その点で日本の作文のほうがいい文章に感じるのだという。Oは、様々な文章に触れ、共感する文章に出会う中で自分なりの文章観を形成し、日本語学習の過程で自分自身の文章を考え、意識化していったのである。

12.5. 本章のまとめと今後の課題

本章では、日本語教育の強い影響によって、以前の文章観を否定し、文章観を大きく変化させたMと、日本語教育での気づきや改善体験を持たず、中等教育で受けた文章観の多くを残したNという対照的な2名の文章観と、ウズベキスタンの古典やロシア文学の読書経験によって形成され、これを基に日本語学習で接する作文を考えてきたOの事例について検討してきた。MやNの対照的な文章観には、日本語教育に対する肯定的な態度や、学習者としての自身の作文改善経験、相談を受けたり日本語教師として指導する際に他者のよい文章や悪い文章を読んだ経験などが関わっていた。これにより、よいと考える文章は大きく異なり、両者にとっての「当たり前のこと」が異なっていたと考えられるのである。また、Oの幼少期に触れた文章を基にした文章観には、多くの読書経験によってOがよいと直感的によいと考えてきた文章が、日本語学習における問いかけによって、日本とウズベキスタンの文章の異なりを考える契機となり、この中で自身の中にあるよい文章を意識しながら文章観が形成されたと

考えられる。

本章で得られた知見は大きく3点あったと考える。

第一は、外国語教育によって、文章観を変容させるものと変容させないものがあることを実証したことである。研究1では、日本語学習者の書く文章には、異なるタイプの作文が混在していることが指摘されていた。そして、これは日本語教育の価値観を受け入れた書き手とそうでない書き手がいたのではないかと指摘されている。本章の結果は、これを支持するものであり、先行研究で見られた文章の異なりは、本章のMとNのような異なる文章観が、これらの異なりを支えていたと考えられよう。両者にとって当たり前のこと、普通のことは、それぞれの経験から形成される文章観によって大きく異なっていたのである。

第二に、文章観を変容させる場合には、日本語教育の作文教育での異なりに対する気づきや、作文の改善体験が重要であったことが示されたことである。

White(1999)や、Hosenfeld(2000)には、学習行動によって学習者の学習に対する信念が形成されることが示されている。学習者自身が新たな学習環境で実践する学習行動が彼らの信念を形成したり、変化させたりしていたのである。文章観を学習者の学習への信念と同義に扱うことはできないが、いずれも価値観を伴う考え方という共通点がある。本章の研究参加者も、日本語教育という新たな学習環境に入り、Mは新たな学習環境で高い評価を得たいとの期待を持ち、それに対する反応として文章観を形成していったとも考えられる。このような期待を形成するためには、日本語教育における作文教育とこれまでの教育や文章との異なりに気づき、理解すること、そして、自身の作文を新たな基準で改善したという経験が重要であったのだと考えられよう。

ただし、過去に学んだ文章について、肯定的な態度を保つことも重要である。この点から見れば、Oは両者の異なりを認識したうえで、これまでに有していた文章観を日本語の文章を通して検討している。異なりを認識し、これに対して、Oなりの文章観という枠組みを通して検討することで、自身の文章観を明確化していったといえる。

個々のアイデンティティは、それぞれの単なる背景、つまりルーツではなく、変遷を経てここに至る道程、ルートをまなざすことによってよりよい理解が可能になる(渋谷 2013, p.2)。文章観も、アイデンティティの形成と同様に、単に

これまでに所属した共同体の価値観を受容しているのではなく、これまでに所属した様々な共同体の価値観を知り、それを納得して受け入れることにより、文章観の変容や新たな文章観の獲得に結び付いている (近藤 2014, p107-108). 学習者の所属する共同体には、その共同体の社会規範や文化特性から形成されるよい文章観があり、これらに優劣はない. 書く場面や読み手、自身の表現や文章の種類などによって、さまざまなスタイルの文章を書くことのできる多元的価値観を持つ書き手の育成は、外国語教育で作文指導を行う際に、考慮すべき重要な点であるといえよう.

最後に、本章の研究についての限界を述べる. 本章で検討したのは、ある特定の文章を読んだ際の考えという狭義の文章観である. したがって、書き手は全ての文章についてこのように考えているのか、M が過去の文章すべてを否定しているのか、などについては、明らかになっていない. また、3名文章観という限られた事例を、安易に広く一般化することは避けなければならない. しかしながら、個々の書き手のよい文章というものに対する考え方が学習の中で変化し、これに教育者がどのように関わっていくのかという点への示唆にはなつたのではないか. 今後は、この結果の応用可能性を見極め、第2言語における作文教育への関わり方について探っていくことが課題となろう.

注

- 1 デンドログラムとはクラスター分析において各個体 (個数) が併合されていく過程を樹形図の形で表したものである.
- 2 連想された語や表現は、研究参加者が書いたものをそのまま記述した.
- 3 () 内は、M の命名した言葉そのものではなく、筆者が M の語りを聞いて解釈したものを理解の補助として示したものである.

13. 研究 2 : 考察

研究 2 では、日本人教師とウズベク人ウズベク語教師の文章観の比較、ウズベク人日本語教師 3 名の文章観の事例の検討を行った。本章では、これらの結果をまとめたうえで、文章観に対する文化の影響はどこに現れるのか、また第 2 言語学習による文章観の変容とはどのようなものなのかということについて考察する。

13.1. 研究 2 における結果のまとめ

13.1.1. UT ウズベク人教師の文章観

- ・ UT は、文の冒頭には、導入部としての序論が丁寧に書かれ、最後に結論として意見を述べるような中括・尾括型の文章を好んでいた。
- ・ 論を述べるために必要な情報がしっかりと記述された上で、自身の意見を私見ではなく、社会と関連付けられた論拠と共に述べている作文には、論理性があり、説得力があると捉えている。
- ・ 被害者感情と結びつけられた簡潔な記述には、違和感を持ち、論理性のない感情的な意見だと感じていた。
- ・ エピグラフや文学的な事実の引用、宗教的観点からの考察などは書き手の教養の高さや思慮深さを示しており、説得性の源となっていた。

13.1.2. JT 日本人教師の文章観

- ・ 冒頭で明確に立場を表明し、論拠を述べて再度立場を表明して終わる双括型の文章構成になじみがあった。
- ・ データや具体的事例を伴い、無駄な情報を省いて、簡潔に記述された作文は論理性があり説得力があると捉えている。
- ・ 文章には、読書量や経験など、書き手の教養が示されていると、なおいと考えている。
- ・ ウズベキスタンの書き手の書いた作文は、感情的であり、また宗教的記述やエピグラフの使用に対して、身近ではないと感じており、違和感の原因となっているようである。

13.1.3. UJ ウズベク人日本語教師

・Mの文章観

-Mは日本語教育の強い影響によって、以前の文章観を否定し、文章観を大きく変化させた。

-日本語教育における作文の改善体験が文章観の変化の理由であると考えていた。

・Nの文章観

-Nは、日本語教育での気づきや改善体験を持たず、中等教育で受けた文章観の多くを残している。

-日本語教育において、日本の文章との異なりを意識したことがなかった。

・Oの文章観

-幼少期からの読書経験で共感した文章を基にした文章観を持っていた。

-日本語教育における「いい文章とは何か」という問いかけにより、日本とウズベキスタンの作文の違いを認識したうえで、文章観を明確化した。

13.2. 文化的影響はどこに現れるのか

研究1において見てたように、JJとUUの文章は、日本とウズベキスタンという背景の異なりが原因であると考えられる異なりが見られた。そして、この異なりは、それぞれの国の教師が「よい」とする文章観と符合するものであり、日本とウズベキスタンでは前提とする「よい文章」に対する考え方である文章観が異なっていること、そしてその文章観は大学生の書く論証文にも影響を与えることが示された。

「よい文章」とはそれぞれの共同体によって異なるものなのである。しかし、学習者によっては、どんな状況であってもよいとされる文章が存在してほしいとの考えを持つことが指摘されている(Leki 1995)。Lekiにおけるある学習者は、自身が奨学金に応募し、奨学金の獲得に成功した自叙伝(AUTOBIOGRAPHY)をそのまま課題として提出した。学習者は当然この自叙伝をいいエッセイであると考えていたが、英語教師がこれを低く評価したことに対し、学習者が不満

を述べたことが指摘されている。Leki はこのような現象について、評価は文脈依存であり、奨学金を獲得するための文章としては、様々な状況や条件に合い、よいと判定されたが、英語の作文クラスという状況(setting)では、そうではなかったとして Good writing は普遍的なものではなく、文脈に依存するものであると述べている。

このような個人差のある評価について、宇佐美(2014)は、人々がある文章を読み、自由に評価する際のプロセスについてのモデルを示している。宇佐美のモデルは評価に関するものではあり、どのような文章をよいとするか、あるいは悪いとするかを個人が自由に決定する際の評価のプロセスである。この判断基準は文章観の判断基準とも共通性が高く、本研究の結果と照らし合わせながら論じられるものであると考える。このモデルについては 11 章でも述べたが、結果と合わせた考察のため、再度引用する。

このモデルにおいて宇佐美は評価を、(1) 情報収集、(2) 解釈、(3) 価値判断という 3 つの段階を経るものとして捉えている。この段階は必ずしも時系列に進むものではなく、時には順序が前後したり、同時に行われることもあるのだという。そして、(3) の価値判断を行うために個人が持つ考えを宇佐美は「評価ビリーフ」と呼んでいる。この評価ビリーフを宇佐美は 1) 論理的価値観と 2) 情動的価値観に大別した。1) の論理的価値観には、「日本に来たら日本の慣習に合わせるべきだ」というような社会的規範や、「目上の人には敬語を使うべきだ」というような言語的規範が含まれる。読み手(評価者)が「～べきだ」と考え、これを論理的に判断できるような価値観がこれに当たる。宇佐美で検討されたのはごみ出しに対する謝罪の手紙であり、「日本社会ではごみを出す時にどうあるべきか」という社会的規範からの逸脱を判断基準とするものであり、単に論理的であるだけでなく、モラルや道徳観といった価値観とも結びついているといえるだろう。

また、2) の情動的価値観は「好き・嫌い」や「快い・不快」など、個人の感情を支配する価値観であり、基本的には個人特有のもので、他者に共有されていないのだという。宇佐美によれば、論理的価値観の多くのものは、個人の情動的価値観であったものが、社会的に広く共有されることで外化・形式化されたものと考えられることができるという。ただし、個人の内的な考えが外化する

のではなく、社会的に共有された価値観の下で、心情的な価値判断も行われるのであって、個人の自由だと考えられるような価値観の体系も、社会的文脈に埋め込まれたものとして捉えられるべきだともいえる。

また、これらの価値観に含まれる感情や道徳観には文化差があることも知られている。道徳心理学の分野では、道徳的判断には文化的状況が影響することが指摘されており、また文化心理学では、感情そのものを形作っている構成要素としての文化的暗黙知などが指摘されている。どのような出来事が感情を引き起こすのか、そしてどのような状況が個人の道徳観に関係しているのかについては、その個人との社会的相互作用の結果として生じてくる。事実、宇佐美でも、これらの論理的価値観と心情的価値観という二つの価値観は不可分のものではないことも指摘され、論理的価値観に含まれている社会的規範が心情的な快・不快を引き起こすことにも言及されている。評価ビリーフとは、社会的に（定まった）緩やかに共有された価値観である。したがって社会的文脈に埋め込まれた知識なのであるといえる。

この評価モデルをもって、本研究の結果を眺めてみると、本研究における感情のアピールの記述に対しての説得性、つまり読み手がどう感じるかを説明できそうである。また、論理的価値観に含まれている社会的規範とは、世界に関する知識とそのモラルの規範であり、本研究における道徳のアピールの説得性を説明できそうである。また、11章で見た日本とウズベキスタンの文章観では、それぞれの価値観が社会的文脈と結びついていることが示された。本研究の結果でも、読み手や書き手が「よい」と考える文章は、書き手および読み手が、これまで触れてきた「なじみ深さ」に大きな影響を受けているのである。このなじみ深さは、当該の社会の中で形成されたものであるといえよう。

8章でも言及したが、衣川（2013）の文章産出過程のモデルでは、長期記憶に蓄えられている知識が課題との相互作用における役割を果たしているとしていた。しかし、このモデルでは知識を活用できるリソースの一つとして捉えており、理性的に制御できるものとして捉えている。しかし、ここまで見てきたように、知識は個人の経験でもあり、何かをよいと判断するための価値観を支えるものでもある。文章産出過程においては、制御できる知識のほかに、暗黙知¹として保持されているような知識や、すでに基準が確立された文章に対する

価値観，すなわち前述の社会的規範や心情的価値観も大きな役割を果たしているのではないだろうか。

現在，外国語教育の中での作文は，文法や語彙を正しく書けるようになることから，自分の考えを発信することに変化している．このような発信のためには，受信者を取り巻く共同体との交渉で発信された文章の評価が定まるのであり，これまでの文章とは異なる文章観を持った共同体と接触していることを知る必要があるのだといえよう．本研究が示唆するような文章についても同様であり，読み手や状況，課題に合わせて柔軟に文章を書き換えていくことができるような書き手の育成が重要であるといえるのである．

13.3. L2の書き手はどのように文章観を変容させるのか。

12章では，日本語学習者であるという経験を経た3名のウズベク人日本語教師の文章観を検討した。

3名のうち，1名は日本人の文章観と共通性を持つような文章観を持っており，もう1名はウズベク人教師の文章観と共通性を持つような文章観を持っているという対照的な文章観を有していることを示した．Mは日本型の文章観を受け入れた教師，Nはウズベキスタンの文章観をそのまま残している教師であったといえる．また，Oは，日本とウズベキスタンの文章の異なりを認識しながら，自身の考えるよい文章と比較しながら，自身の文章観を明確化していたという教師であった。

新たな文章観の受容とは新たな価値観の学習である．では価値観の変容を伴うような学習はどのようにもたらされるのであろうか．成人学習の理論家であるメジローは，知識や技能の習得が到達目標となる学習とは異なり，信念や世界観を変容することが目的となるような学習を意識変容の学習と呼んだ．メジローによれば，成人の場合の新たな価値観の学習とは，ゼロから形成(forming)されるのではなく，これまでの経験や価値観を問い直して変容(transforming)していくものである．意識変容の学習は，自己を批判的に振り返ろうとするプロセスであり，私たちの世界観の基礎をなす前提や価値観を問い直すプロセスである(クラントン 2012)．意識変容が起こるためには，学習者は最初に「混

乱を引き起こすようなジレンマ」を経験し、次に自己を吟味し、選択肢を探求し、ジレンマを克服するための新たな行動を計画することを通じて学ぶ。成人教育では、自分たちの経験の意味を理解することや、理性的な思考と行動が目標となるのだという。このような自己について批判的に振り返るプロセスこそがメジローのいう「意味パースペクティブ」の変容につながるというのである。この意味パースペクティブとはある人のこれまでの「経験が、新しい経験を同化し、変換させる」場である前提構造を指す（メジロー 2012, p.61）。この前提構造は、様々な物事に対する期待の習慣によって形成され、成人がすでに有している経験を解釈するための枠組みとなる。すなわち、個人が経験を解釈するために用いる前提となる概念である。メジローのよれば、成人期の最も重要な学習は、意味パースペクティブの変容、すなわち思考や行為の仕方を束縛している狭い解釈・認識の枠組みを問い直し変えていくことであるなのである（常葉－布施美穂 2004）。この変容では、ものの見方や捉え方が問題とされる。これまでの経験を解釈するための前提を批判的に省察することで、その前提を変容させることができる。批判的な振り返りと意識変容の学習は、前提と価値観を検討することを含んでいる。期待の習慣は学習に影響を及ぼしており、前提となる枠組みが変容することによって解釈が変容し、そしてその行動へも変容をもたらすのである。メジローはさらに、このような、ものの見方や捉え方が暗黙的にとどまっている限り、その正しさや妥当性を検証することができないことを、ポラニーを引用して述べている。本研究で検討した文章観のように、評価の基盤となっているにも関わらず、暗黙的に働くような考えや知識を顕在化させることは、批判的な省察を引き出すために重要であると言えよう。

活動理論から学習を捉えているエンゲストローム（2011）は、学習は知識を蓄積することではなく、複雑な心的実践であり、世界像を構成し、世界の諸現象の説明モデルを形成することだとしている。新しい知識や課題が学習者の活動や既有知識とぶつかり合うときに有意味性が発生する。自身の実践や知識への限界と矛盾を意識し、批判の文脈が作り出されるのである。このような学習は、何も持たずに対象にアプローチするのではなく、ツール、書物、他者による説明などの知識の源泉を頼りにするのだという。メジローやエンゲストロームが指摘するのは学習を単なる知識獲得として捉えていないことであり、また、

価値観の変容が引き起こされるために必要なのはこれまでのものの見方が新たな状況においてうまくいかないという認識だということ、そして、これまでのものの見方となる自身の文章観がどのようなものであるのかということを経験することである。文章観も学習者自身が新たな共同体においては異なる文章があることを認識し、この新たな文章と自分自身の文章観をすり合わせながら新たな解釈や文章観を構成していく必要があるだろう。

このような変容的学習においては、単に新しい文章観を受け入れるだけでなく、いわゆる「質の高い知識」にする必要もある²。エンゲストロームは、学習において求められる「質の高い知識」として、5つの特徴を挙げているが、彼によれば質の高い知識とは、社会的に共有され、発展するものである。また、大河原（2014）も、協働学習によってもたらされる知識として、異なる経験則を持った他人にも説明できるような抽象度の高い知識が必要であると述べている。つまり、質の高い知識とは、文脈間を移動する、応用可能な知識である。このため、質の高い知識を獲得するうえでコミュニケーションと協働は重要な側面となるのである。このように、ものの見方の変容後に求められるのはそれまでのものの見方に新たなものの見方を加えたうえで、自身の見方や考え方を様々な状況に応じて応用することができるような知識であるといえる。

このような観点から本研究における教師の文章観を捉えてみる。本研究における日本人教師やウズベク人教師はお互いの文章が異なることを認識しながら、評価としては自身のなじみ深いものを好むと述べていた。教師はこれまで自身が所属する共同体以外で書かれている文章について「ジレンマ」を抱くことはなかったであろうし、今回の調査ではこれまでの経験や前提に基づいて「よい文章」を判断し、その結果としてなじみ深い文章への共感が語られている。一方で、ウズベク人であり、日本語教師でもある M には、日本語学習における教師からの批判的なフィードバックや作文活動の経験によって、「ジレンマ」が引き起こされた。そして、いわゆる中等教育レベルの作文の知識や経験に対する批判的なものの見方をするようになり、日本の規範的な文章を書くという新たな課題状況において必要な文章観に変容が起こったといえる。ただし、M のように以前に書いてきた作文や文章を否定的に捉える必要は必ずしもない。

一方、N が中等教育で得た文章観を保持していたことには、日本においても

ウズベキスタンの日本語教育においても「ジレンマ」を経験せず、自分の文章を批判的に省察する過程を持たなかった可能性もある。

また、留学経験を持たない O は、日本型の作文を書くという必要性には、M ほどには迫られなかったのかもしれない。しかし、日本語学習における作文教育の中で、「何がよい文章か」を問いかけることにより、彼我の異なりを認識し、これまでの読書経験を基にして文章観を変容させていった。O は、日本語で触れた文章とウズベキスタンで触れてきた文章を融合させながら彼自身の文章観を作り上げている。

今日では、大学教育における国際化が進み、多様な背景を持つ学生が学んでいる。このような中では、日本のクラスにウズベキスタンの学生がやってくる可能性は少なからずある。文章観は学生指導の基礎となる価値観であり (Leki 1995)、多様な文章の存在の認識と、獲得させる文章をどのように質の高い知識に昇華させるかということが求められているといえないだろうか。外国語の作文を学ぶということは、すでに有している L1 における経験則や期待の習慣を通して L2 の作文と向き合うということである。学習者はこれまで経験してきた文章と外国語で求められる文章に異なりを認識すれば、その異なりをどう解釈するかという選択を迫られる。本研究は論証文という種類の文章を扱ったものであるが、日本型の文章を形成 (forming) するのではなく、これまでの文章の経験や知識、技術を変容 (transforming) させ、多元的価値観を有する書き手へと支援する学習として文章教育を捉えていく必要があるという提言を内包している。

注

1 ポランニーは、「我々がもつ知識体系の多くは詳記不能であり、語るより多くのことを知ることができる (ポランニー 2003)」として、明示的に意識化された知識だけでなく、パターン認識や、スキルを支えるような言語化できない知識を暗黙知と呼んだ。この概念はシステム化されていない営業職のスキルといった実践知に関わる分野であったり、教育学においての教師のふるまいといったように、言語化できない、あるいはされないものとして、当人が有しているスキルやノウハウを支えるものとしても幅広く引用されている。

2 エンゲストローム (2010) は、質の高い知識として次のような 5 つの特徴をあげている。

1.個々のバラバラな細部からなるのではなく，そうした細部を全体的で有意義なパターンへと統合するような知識であり，包括的な構成概念とモデルのうちに組織化される．2.多様な経路で生活実践と結びついており，広い応用可能性を持ちうる．質の高い知識は原理と概念を形成し，その原理と概念は多様な問題を解決する中で修正され，活用される．3.多様な形態をとり，多様な様式で表彰される．4.人々の間のやりとり，相互行為，談話を通して社会的に共有され，発展する．5.これらの特徴のおかげで，質の高い知識は長い生命を保ち，簡単に記憶から消えたりしない．(pp.18-19)

第4部 作文教育への試論

第4部では、先行研究および研究1や研究2で論じてきたことを踏まえ、日本語教育における実践への試論を論じる。このため、14章では、対照修辞学及び異文化間レトリックで報告されている実践についてまとめ、15章では、ウズベク人日本語学習者に対し、「自分の文章の特徴を知り、読み手の想定にそった文章に修正することを通じて、多様な文章と文章観を知る」ことを目標として実施された実践の報告を行う。

14. 対照修辞学及び異文化間レトリックの知見を基にした実践

本章では、これまでにまとめてきた研究成果の外国語教育への応用について考えたい。本研究ではこれまでに、文章に文化的な異なりが見られること、そしてそれを支える文章観にも異なりが見られることを論じてきた。そしてまた、日本語学習者には第1言語であるウズベキスタンの文化の影響とともに第2言語である日本語教育における学習の影響が顕れることを見た。このため、まずは、これまでの対照修辞学や異文化間レトリックにおいて取り組まれてきた実践を概観し、本研究において明らかになった知見と照らし合わせながら教育的な示唆について考えたい。

14.1 作文教室における対照修辞学と異文化間レトリック

得られた知見をどのように作文教室へ応用するのかについて、対照修辞学研究は教育的な質問には、明確な答えを提供していないとの指摘もある(Casanave 2004, p38)。初期の対照修辞学の知見を応用した教育的示唆は、2章でも述べてきたように、英語のライティングにおける規範を明らかにし、これに沿った文章を学習者に書かせるものであった。そのため、パラグラフの文をバラバラにして再構成させるタスクや、トピックセンテンスを並べ替え、アウトラインを作ってみるようなタスク、アウトラインのモデルに沿って文章を書くタスクなどが行われた。これらは、モデルの真似をし、与えられた規範に倣って学ぶものであったといえる。

しかし、対照修辞学研究、及び異文化間レトリック研究の中心的課題とは、文化や背景の異なる学習者は異なる文章ジャンルや異なる文章観に基づく文章教育を受け、ライティングの経験を重ねてきており、学習者のライティング経験を取り巻く文はライティングに影響しているというものであった。では、このような文化とライティングは、作文教室においてどのように扱われるのだろうか。本章では、その後の対照修辞学及び異文化間レトリックの知見を作文教育に応用した実践について展望する。

14.2. 学習者の L1 を用いた実践

本節では、学習者の L1 によるライティングを取り扱うことでライティングに顕れる文化の影響を学習者自身に気づかせ、それを自らのライティングに取り入れることを目的とした取り組みについて述べる。

Yoshimura (2002) は、様々な専攻の日本人学生 105 名を対象とし、彼らを 3 つのグループに分けた。最初の二つのグループは実験群であり、Group1 には、日本語で書いて英語に翻訳をさせ、Group2 には、英語で直接書かせた。この二つのグループには、アメリカのよいエッセイと日本のエッセイを比べるなどの異文化を想起するような対照修辞学の知見を基にした作文指導の活動を行った。これは、Kaplan の図を示して日英の修辞パターンの異なりを示すことや、Hinds(1987)や McCagg (1996)などによって示された英語話者である読み手の期待について学生に日本語で教示するものである。Group3 は、統制群で作文指導を行わず、日本語で書いてそれを英語に翻訳させた。学期終了後にテストをした結果、実験群はともに流暢さとエッセイの質が高くなったといい、特に談話レベルの判断が上がったという効果を報告している。Yoshimura は、対照修辞学的な処置が、作文の向上に有効だというのである。

Casanave (2004) は、対照修辞学は、パラグラフレベル、談話レベルの特徴を扱っているため、初級学習者ではなく、中級、上級学習者に対して、対照修辞学の論点を紹介した方がよいと述べている。このような学習者に対し、Casanave は、L1 の文章と L2 の文章を比較、対照するようなミニリサーチを取り入れた実践を取り入れることを提案している¹。また、扱う文章については、学習者が何を学びたいかというニーズに基づいて設定する必要があるとする。アカデミックな能力を身につけることを目指す学習者に対しては、学術論文のパラグラフ構造や談話構造を比較、分析するようなプロジェクトを、ジャーナリズムへ興味を持つ学習者については、新聞記事の分析、対照などのミニリサーチプロジェクトを提案している。Yoshimura や Casanave が提案するような学習者の L1 を用いる実践は、学習者が同質であるような EFL 環境での実践に適しており、ここで行われる議論によって得られるレトリックの多様性への気づきといった成果は、ESP プログラムとも関連しているという (Connor 2011)。

次に、ESL 環境の学習者について、Kubota and Lehner (2004) を取り上げる。Kubota は対照修辞学の批判者の一人であり、レトリックに存在する政治的、経済的な力関係をなくし、英語学習者が同化するのではなく自己決定することを支援する必要性を主張している。このような支援のためには、Critical Literacy²の見識が有用であり、学習者は自身の L1 や L2 で書いたものやその方法、意図などについて、批判的に考え、議論し、書くのである。このような実践、あるいは教育のコンセプトである「Critical Contrastive Rhetoric」は、自己の内省を重視するため、実践においては、学生に、「今持っているリテラシーを英語にどうやって加えるのか」、「加えたいのか」「加える意図は何なのか」といった質問をするというのである。重要なことは、L1 と文化について学生自身で検証することであり、多元的なレトリックに気づき、適切なものの見方を育てるのだと主張している。これによって学習者は、自身の背景に存在するレトリックに気が付き、英語だけでない豊かなレトリックを獲得することができるようになると述べられている。Connor (2005) は、Kubota の批判は初期の対照修辞学に適用されるものであり、現在の異文化間レトリックが克服した問題に焦点を当てていると主張している。しかし、一方でこの「Critical Contrastive Rhetoric」のアプローチは、学習者が自分自身のライティングについて考え、議論するものであり、学習者の L1 に価値を与えるものである。このため、移民のように、政治的、文化的な力関係が存在するような ESL 環境において、重要な意味を持つとしている (Connor 2011)。

このように、学習者の L1 のテキストや学習者自身の L1 ライティング、L2 ライティング、目標言語におけるテキストなどを用いて、レトリックの多様性へ気づかせ、多元的な価値観を育みながら複言語使用者としてのアイデンティティを形成することを支援しているといえる。

14.3. 異文化間の協働を取り入れた実践

Connor (2011) が、異文化間レトリックという用語は、異文化研究 (Cross-cultural study) に加えられた (P.63) と述べているように、異文化間接触といったコミュニケーション上の問題を取り扱うことの重要性が増してき

たといえる。本研究で見たような日本とウズベキスタンの文章の異なりは、どちらかと言えばクロスカルチャーを前提とした異なりである。しかし、日本語学習者が「書く」ということは、日本で書くにせよ、母国で書くにせよ、日本語による書面でのコミュニケーションをとるのであり、インターカルチャーな特徴を考慮したコミュニケーションを必要としている。本節で展望する実践は、異文化に属する書き手の協働によって、それぞれのライティングやレトリックの多様性に気づき、異文化間のコミュニケーションを図る実践である。

Connor (2011) は、スタンフォード大学の **Cross-cultural Rhetoric** プロジェクト (O'Brien, Alfano, Magnusson 2007) を紹介している。このプロジェクトは、言語やライティングのスキルへ焦点を当てたものではなかったが、異文化間の協働を取り入れ、レトリックの文化的影響を検討するプロジェクトである。このプロジェクトでは、スウェーデンの英語が堪能な学生と米国 (スタンフォード大学) の大学生が ICT を利用して協働し、Website, 政治的スピーチ, 広告などの文化的影響を分析した。学生は、このプロジェクトを通じて、異文化間コミュニケーションや文化理解、民族的、国家的な文化の異なりや、その社会的な関係を含め、異文化間理解能力を得るのに役立つことが報告されている。

異文化間の協働とミニリサーチを取り入れることによって、学習者自身が文化とライティングに気づくことを支援したのが Liebeman (1988) である。Liebeman は、ネイティブの英語話者の作文クラスと、ノンネイティブである ESL の英語作文のクラス (ESL) を同時に開講し、それぞれのクラスの学生自身がエスノグラファーとなってデータ収集し、Kaplan のアイデアを調べさせるという実践を行った。この実践では、別のクラスの学生を観察して交流することが求められた。また、課題として、継続的に別のクラスの学生とペンパルとして手紙を交換することを課し、それ加えて、①外国人としての経験、②Kaplan 論文の要約、③Kaplan 論文に対して賛成か反対か、④異文化間コミュニケーションの研究、⑤異なる文化の誰かへのインタビュー、という 5 つのレポートを課した。また、このクラスでは、このクラスで書かれたエッセイや課題の文章、行われたインタビューなど、自分たち自身のデータを使用した。すると、学習者の多くは、Kaplan の主張に賛同していた。これらの事実から、Liebeman は、対照修辞学は書き手がライティングを振り返るためのパワフ

ルで有益なコンセプトである，と述べている。

また，この Liebeman の実践は，学習者のこれまでに受けてきた文章教育の経験を顕在的にすることにつながるといえる。テキストだけでなく，これまでの自分自身のライティングの経験を振り返ることで，L1 におけるライティングの経験が意識化され，また，文化的背景の異なる他者の L1 における文章教育の経験や，目標言語の読み手の考えが異なっている可能性へ気づくことにつながり，読み手の期待に沿うような文章を書くことにつながっているといえる。

現在，インターネットテクノロジーの発達により，異文化間の協働はより一層の促進が期待される。日本語教育においても，テレビ会議を用いて，複数の国にまたがって成果発表の場を設けた日本語教育実践（宮島・金村・佐藤・レイン・松尾・茅本 2014）や，ICT を用いた日本とフランスの学生の協働（林，2015）など様々な協働が可能になっている。学習者がこれまでの自分自身のライティングを振り返り，そしてさらに別の文化におけるライティングを知ることにより，どのようにライティングが形成されたのか，書き手のルーツだけではなくルート（渋谷 2013）を振り返ることが可能になるといえる。

14.4. 読み手の反応を知ることを取り入れた実践

前節では，異文化に属する他者との協働を取り入れた実践を見た。異文化間レトリックでは，他者との相互作用の中でライティングが変化し，形成されていくという知見が示されている。これらの先行研究は，ライティングでは，異文化を背景とし多様な考えを持つ読み手の反応により，自分自身のライティングを変化させる能力を持つことが重要だと指摘していると言える。本節では，このような相互作用を実現するため，書き手と読み手が存在する共同体を設定し，読み手の反応を得ながらライティングを進めていくような実践について展望する。

他者との相互作用の中で自分自身のライティングに気づく取り組みを E-Learning の環境で実施したのが，Xing, Wang, Spencer (2008) である。この E-learning に参加したのは，90 名の中国人英語学習者である。この調査では，実験群には，主題文の位置やメタファーの使用，パラグラフライティングなど

の英語と中国語の対照的な特徴の処置を行った。この間、統制群には何の処置もされなかった。そのうえで参加した英語学習者は、作文をアップし、これに対するコメントをチューターや英国人英語講師からもらったり、お互いにコメントをしたりしていた。実践の実験群と統制群を比較した結果、談話標識の使用、パラグラフ数、主題文の位置に有意な差が見られた。実験群は、これらの指標において、統制群よりもよい評価を受ける作文を書いていたのである。この結果から、実験群の学習者は、エッセイのモデルやチューターからの助言、ほかの学生からのライティングを見ること等によって多様なレトリックに気が付き、作文を変容させたと指摘している。

また、2章でも紹介した Xu, Huang, you (2015) も、読み手であるチューターや指導教員の反応を得ながらこの共同体の読み手に期待されるライティングを進めていく実践であるといえる。書き手は、教員の提示する評価ループリックや、チューターとの面談によって、この共同体において期待されているライティングのレトリックや研究内容を知り、これに向かってライティングを進めていくのである。

また、先輩学習者や、専門分野を同じくするシニアを読み手とした実践が日本語教育においても行われている(近藤・田中 2012, 近藤・田中・衣川 2014)。この実践では書かれた作文をシニアに読んでもらい、コメントを受けて書き直すものであり、学習者はコメントに従って大きく文章を変容させていることが報告されている。

このようなアプローチの中では、ある共同体を設定することで、この共同体において求められるライティングが読み手と書き手の相互作用の中で、形成されていく。さらに、これらの実践は書き手が読み手を想定することを支援するものであり、読み手によって期待する文章が異なるという可能性に気づくことを支援するものでもある。ただし、ここでレビューした実践においては、後者の気づきを得る仕掛けが十分とは言えない。どのような読み手を想定するかは、ライティングの中で重要であり、読み手の期待に沿うように書くことを支援する必要がある (Casanave 2004, p.38)。読み手の想定だけでなく、読み手の期待にも多様性があり、異なる読み手の期待に沿う文章を書けるような実践が望まれる。

14.5. まとめ

このように、対照修辞学や異文化間レトリックにおける知見は、教室で、テキストの異なりへ気づくこと、文化とライティングの関係に気づくこと、他者とのインタラクションの中で、読み手の期待を意識化し、想定した読み手の期待に沿った文章を書くことが目指されている。おそらく、このような教育的な応用は主に英語教育で積み重ねられた知見によるものであるが、日本語教育においても、対訳作文データベース（国立国語研究所）や、日本語学習コーパスといった、意見文の作文は L1 及び L2 の分析に使用可能である。また、読み手としても、日本人の読み手だけでなく、ある共同体を設定することで、読み手の期待に沿った文章産出を支援する実践が期待される。ビジネス場面、WEB 上のやりとり、Email 等、まだ知見が十分に集積されていないジャンルにおいても対照修辞学及び異文化間レトリックの適用場面は数多くあるといえる。文化とライティングにおける多様性に気づき、多元的な価値観を備えた書き手になることを支援すること、そして、多様なレトリックを学習者が選択できるようになることを目指した実践が期待される。

本研究において示された日本とウズベキスタンの文章の異なり、そして想定された読み手や文章のジャンルの異なりを顕在化するために行うテキスト分析や、学習者自身の経験の振り返りは、多元的な文章観を養成する支援となりうるだろう。また、異文化間の協働は異なる文章観を持つもの同士の対話を生み、価値観の変容をもたらすような「混乱を引き起こすようなジレンマ」、あるいは「批判の文脈」を生じさせるきっかけにもなる。さらに、読み手の反応を受けながら書くことで想定される読み手がどのような文章を求めており、その読み手をどのように説得すべきなのか、を想定することにつながる。そして読み手と書き手がそれぞれのよい文章について交渉を重ね、調節をしながら文章を産出することを支援するだろう。このように見てくると、本章の冒頭に示したような、「対照修辞学は教育的な質問の明確な答えを提供していない」との指摘は、ある意味で正しく、ある意味で正確ではない。対照修辞学は問題への処方箋は提供していないが、学習者が多元的な価値観を有するための「考える道具」を

提供しているといえるのではないだろうか。

注

- 1 Casanave(2004)は、文化的な影響への気づきを示す実践として1) L1 テキストと L2 テキストの比較, 2) 学習者のこれまでの学習経験を知ること, 3) 読み手の期待を分析することを挙げている。しかし, 2) と 3) については, 他者の実践を紹介しているものであり, 重複するレビューは実践を実施した著者の名前でレビューを行うこととし, ここでは1) の事例のみを紹介する。
- 2 **Critical Literacy** は, 与えられた情報や知識を鵜呑みにせず, 批判的に考察し, 学習者個人が自身の経験との相互作用の中から内包される価値観, 前提, イデオロギーを含めて主体的に読み解く能力, あるいは教育である。もともとは社会における差別などのイデオロギー的対立を読み解くような能力を指し, **Kubota and Lehner** でもライティングの英語中心主義に対する批判的視点の克服を目指す教育実践としてこの概念が用いられている。

15. ウズベク人日本語学習者を対象とした実践の試み

15.1. はじめに

前章では、対照修辞学及び異文化間レトリック研究の知見を基に行われた実践について概観した。本節では、これらの実践及び本研究において示された結果や知見を基に、ウズベク人日本語学習者を対象とした作文教育について考えたい。

本研究では、研究 1 において論証文を対象として日本とウズベキスタン及びウズベク人日本語学習者の文章構造と説得性の異なりがどのようなものであるかを検討した。分析にあたっては、論証の要素を用いて文章構造を分析する方法と、説得のアピールを用いて文章の説得性を分析する方法をとった。また、研究 2 では、研究 1 で見られた異なりの典型的であると考えられる論証文 4 編を用いて、日本人教師、ウズベク人ウズベク語教師、ウズベク人日本語教師の文章観を検討した。その結果、異なる文化に支えられた文章観があり、また、日本語学習によって新たな文章と文章観に触れ、それを学習者自身が認識し、変容させている可能性を指摘した。普遍的な文章はなく、それぞれの状況や文脈において多様な価値観がある。多元的な文章観をもち、様々な状況に応用可能な文章を書くことができるような書き手になることを支援することが重要なのである。

では、このような文化的背景の異なりを認識し、多元的な文章観を持つ書き手の育成とはどのように行うべきなのだろうか。研究 1 及び研究 2 で用いたのは、書き手や読み手が自分自身の文章の特徴を知り、また自身の文章観を顕在化させるための手法である。このような調査手法は、書き手自身の文章の特徴や文章観の特徴を顕在化させる手法として作文教育の実践へも応用可能性がある。このため、本節では、本研究で得られた上述のような知見を基に、論証文を書くという授業実践を計画し、実施した事例を報告し、この実践における学習者の様相から、教育的実践への応用について考えたい。

15.2. 対象者

本実践では、日本に留学中で、1か月後に大学進学を控える2名のウズベク人日本語学習者（P、Q）に参加協力を依頼した。Pは、一度日本語学校で学んだあと帰国し、その後大学の留学生別科に一年間所属した。現在は日本の理系の学部へ入学が決まっている20代半ばの学習者である。Qは、母国での日本語学習経験を持たずに来日し、愛知県内の日本語学校に在籍中で、Pと同じ日本の大学の文学部への入学が決まっている20代前半の学習者である。

15.3. 実践の概要

15.3.1. 実践の流れ

本実践は目標を「自分の文章の特徴を知り、読み手の想定にそった文章に修正することを通じて、多様な文章と文章観を知る。」とし、表15-1のように行った。本節では、各回の授業に沿って、その内容と学習者の様子について述べていく。

表. 15-1 実践の概要

1回目 90分	目標：自分自身の文章観と他人の文章観を知る。 ・4つの論証文の評価とその理由についての話し合い
2回目 90分	目標：600 - 800字程度の論証文を書く ・「死刑制度の賛否」執筆
3回目 120分	目標：自分の書いた論証文の文章構造と説得性の特徴を知る。 ・自分の書いた論証文の文章構造の分析 ・自分の書いた論証文の説得のアピールの分析
4回目 90分	目標：読み手の想定する文章へ修正することができる。 ・作文カンファレンス ・内容の共有と書き直し
5回目 90分	目標：文章の多面的価値観を知ることができる。 ・Interview（1）外国人留学生（大学院生）への文章観のインタビュー ・Interview（2）日本人大学院生への文章観のインタビュー
6回目 90分	目標：文章の多面的価値観を知り、自身のこれまでのライティングを振り返ることができる。 ・インタビュー結果のまとめ ・エッセイの執筆「私の文章観」

15.3.2. 1回目：「自分自身の文章観と他人の文章観を知る」

まず、1回目は大学院に通う日本人学生2名（J1, J2）と、大学院に通うウズベク人学生2名（U1, U2）をゲストに迎え、文章に対する考え方に関する対話セッションを行った。まず、研究2で使用した4編の論証文（A～D¹）を学習者とゲストに読んでもらい、順位付けとその理由を書き出してもらった。これは研究2における手法を援用している。その後、グループとなり、グループで話し合っ、一つの順位に決められるように指示した。それぞれ順位の異なる場合は対話をもって一つの順位にした。

話し合いは、2つのグループに分かれて行った。それぞれのグループは、学習者、ウズベク人大学院生、日本人大学院生各1名の3名で構成された。個人のつけた順位と、グループでの話し合いの結果決まった順位について表15-2に示す。

表. 15-2 話し合いの順位

Aグループ	順位	Bグループ	順位
J1	B→A→D→C	J2	A→B→D→C
U1	A→B→D→C	U2	A→B→C→D
P	A→B→C→D	Q	A→C→D→B
グループ	A→B→D→C	グループ	A→B→C→D

個人の評価はおおむね日本人の論証文が上位となり、ウズベク人大学院生の翻訳された論証文が下位となっていたが、それぞれの順位は異なっていた。グループでは、この順位のコセンサスをとるための話し合いが行われたが、それぞれが注目したところや順位は異なっていたため、特にBグループでは意見の一致を見ず、最終的には多数決でグループの順位が決定した。

話し合いでは、次のようなやり取りが見られた。これは、3位と4位の順位を決めるためにBグループが話し合っている場面である。

J2：私はD, C.

Q：D, Cですか.

U2：D, C. C. 私もB, Cですね.

(中略)

J2 : 最後まで読まないで、なんか自分が賛成なのか、分かんないんで、なんかそのいろいろ歴史的なこととかもあるは、別にいらんんじゃないかって。あと、なんかずっとこう宗教的な個人的な考え方がベースが気持ちが強いですよね。ちょっとこう、

Q : そう。

J2 : なんか感情的な個人的な感情かなっていう。いい印象ではない気がします。

Q : ムスリムでない人は、例えばそのルールとかは知らないですけど、ムスリム読んだらほんとになんの言ってることは筆者の主張は分かりにくい

U2 : いや、僕なんかというよりもなんかイスラム教も書いてるし、えっと、世界人権、ええっと、人権宣言とかも書いてるけど、ま、それ書いたあとに、これにこう、か、書いてありますよっていったときに証拠出さないといけないんですね。

Q : ああ。

U2 : なぜそうなのかってこと。具体例的な話。でもこの人はこれだけを書いて情報だけを書いて何も答えていない。あとイントロダクションのほうが長すぎ。どこがイントロダクションかどこが本文か分かんない、ってこともあるし、あとなんかすごい、あの、ええっと、もうその人はすごく、あの、感情しているんですね、好感度を。ええっと喜ばしいこと (中略)

U2 : それで、それで、DのほうがCよりもましだと思います。

このように、CとDの作文を比べ、それぞれの参加者が作文はどうあるべきか、また、どうしてこの作文はよくないのか、などを話し合っていた。それぞれの考えや作文の意見を話し合うことで、他者が読んだ文章についてどのように考えているかを理解していたと言える。

このような話し合いについて、振り返りシートに、次のような回答が見られた。

- ・違いました。たとえばBの方がAよりいいと思っていた学生もいて、Cの方がDよりましだと思う学生もいました。(U1)
- ・ウズベクでよいとされている作文の作法(長く書く等)は日本でよいとされている作法と異なっていることがわかった。(J1)

- ・ Bが二番目だと言った時に困りました。私は論文を書くときにはあいまいなことを使わない方がいいと思います。(P)
- ・ 皆さんの意見はそれぞれなのでできる限りその中で同じ点を探さないと人と話合はできない。文章が短く語彙が簡単で主張が明瞭的に書いた文章が読みやすい。(Q)

このように作文の評価やその理由をめぐる話し合いによって、ウズベキスタンでよいとされている作文や、日本でよいとされている作文はどのようなものなのかといった話し合いにもつながり、それぞれがこれまで書いてきた文章を考え直す契機となったといえる。

15.3.3. 2回目：「600 - 800 字程度の論証文を書く」

2回目は、上述のような異なりが見られることを踏まえて、「死刑制度の賛否」に関する論証文を書いてもらった。時間は1時間から2時間を目安とし、インターネットは使わず、辞書は使ってもよいという環境で書いてもらった。Pはこの論証文をパソコンを使って執筆し、Qは、PC入力が苦手であることから、手書きで執筆した。2名とも執筆にかかった時間は60分程度であり、論証文の字数は、Pが694字、Qが570字であった。2名が書いた論証文（第一稿）を以下に示す。

Pの論証文（第一稿）

死刑について

私は、死刑制度に賛成です。凶悪犯罪した犯罪者には死刑制度があるべきだと思います。今の時代は技術がもっと優れてきています。ですから、現在の犯罪者は昔に比べるともっと危なくなっています。それは今の武器や道具が昔に比べると影響が全然違うからです。また今はインターネットやパソコンなどが出来た事で、犯罪者はそれらの機械を使って世界に影響を与える犯罪する可能性もあります。

凶悪犯罪した人はまた同じ罪を起こす可能性がありますから、死刑に賛成です。しかし、そういう人に対して終身刑または長期刑にしても大丈夫じゃないですかという意見もあります。終身刑の場合はその人に対してお金やセキュリティーの手間がかかります。お金だけではなく何かがあった場合はその人が絶対に刑務所から逃げようとして、何でもやる

と思います。それを考えますと怖いです。もちろん我々には今そのような問題に関わっていませんが、軍人やセキュリティーの人達はいつも心配しています。それは、一回のミスで人生が終わるからです。

私は死刑制度に反対だと言う人達に対して「凶悪犯罪して死刑制度がないから、その人にチャンスが与えられたけど、今から犯罪すると目の前に現れたらどうしますか」と聞きたいです。

また死刑制度があることで犯罪する人が少なくなります。それは、死刑制度があるため犯罪することが怖いと思う人達もいるからです。凶悪犯罪したらチャンスがないことにかつたら犯罪しないと思います。

最後に言いたいことは凶悪犯罪した人がまた同じ罪を起こす可能性があります。またそれらが犯罪した場合は我々に関係して、罪の人生がなくなることがありますので、死刑制度に賛成です。

Q の論証文（第一稿）

死刑制度について

私は死刑制度に賛成です。

若者であれ大人であれ犯した罪を償うべきだと思う。形も種が多くて死刑に及ぶぐらいの罪を犯す人は万一いまい。つまり死刑制度があるというのは人間が絶滅するわけは全くない。

人間というのは法律に支持するのは刑を考えればこそだ。たとえ道で走っている車が赤信号に止まるのはその運転手が青信号を待っている皆さんが好きだからじゃなく罰金されたくないわけ。すなわち自分が殺されて欲くない人もほかの命を大切にするんだ。

更に人間は無視ではあるまいし、うっかり、不注意に殺してしまうわけはあり得ない。人を殺すためにちゃんとして計画が必要になってくる、それを作っただけで明らかに人を殺したい気持ちを持っている音は否ない。人を殺たい気持ちでわざわざ殺した人でさえなければ死刑に当たらないと思う。但し誰かのせいで他が死んでしまった場合は死刑にはならない。たとえ鳥を狙って投げた石が誰かの頭に当たってしまったとしよう又医者さんの技術不満で患者さんが死んでしまったとしようそれらは死刑には堪えないと思う、なぜならこれらは人を殺したい目標ではなかったから。

赤信号で止まることと言うルールで道がきちんとしているわけだからこそ社会を正理す

るには、そんな厳しくした法律が重要だ
結論として死刑は人間の命を奪う為ではなく皆がほかの命も大事にして生きていける社会を創る為だ.

15.3.4. 3回目:「自分の書いた論証文の文章構造と説得性の特徴を知る.」

3回目では、他の回と異なり、授業時間を120分とり、前半では文章構造について考え、後半では説得性について考えた.

15.3.4.1. 文章構造を知る

3回目は、まず、学習者が書いた論証文について、論証の要素である構成単位を説明した. 構成単位は、研究1で使用した構成単位を参考に、実践向けの構成単位を提示した. 提示した構成単位は表15-3に示す.

表 15-3 実践において学習者に提示した構成単位

背景情報	: 問題の背景となる情報や制度を説明している部分
問題提起	: この論で取り上げる問題を提起している部分
主張	: この論での主張・命題.
論拠・理由	: 主張を支える根拠や理由
結論・提言	: この論における結論や、議論からなされる提言
予想反論	: 書き手の主張に対して予想される反論
論駁	: 反論に対して再反論し、主張の正当性を論じている部分
限定	: すべての事例にあてはまるわけではない書き手の主張や論拠があてはまる範囲を定めて論じている部分.
躊躇	: 自身の主張や論拠、理由が弱いことを認めている部分

学習者には、これらの構成要素を用いて、1回目の授業で用いた日本人大学生の論証文であるAの論証文を構成単位に分類することを求めた. 次に、この分類を参考として、自身が書いた論証文をこの構成単位に分類することを指示した.

次に、このような構成単位を用いて書かれた自身の論証文の文章構造の自己評価と相互評価を5段階(最高点が5, 最低点が1)で行った. この自己評価及び相互評価を共有しながら、自身の論証文の構造の特徴や、優れている点、

評価項目	P	Q
序論・本論・結論がバランスよく書かれ，分かりやすい.	2	4
序論が，問題を提起するために書かれている.	2	5
主張を裏付ける論拠・理由が論理的に配置されている	4	2
これまでの議論を踏まえた結論・提言が書かれている.	4	5

表 15-4 文章構造に関する自己評価

不足している点等について構成単位を用いて話し合った。学習者の自己評価を表 15 - 4 に示す。

P は，序論がうまく書けていないと自己評価しており，「日本人の作文は考えがまずあって，自分の論証文はあまりよくできていないと思います。」のように話していた。P は，自身の書いた論証文は序論部分が目的を達成するようになっておらず，うまく書けていないと振り返っていたのである。また，これまでの日本語授業で課されたレポート課題で自身が書いた文章を思い出し，「先生²は，知っていますね。私の作文が，ウズベク人らしい作文と言いましたね。そう思います。論理的じゃないと思います。」のように話した。序論とは何か，ということについて P は 1 回目の授業で読んだ日本人の論証文や，J や U の話を参考に，序論の役割について考え始め，またその視点で見た際に自分の論証文の序論を低く評価したのである。

一方，Q は，自身の序論はよく書けているとの自己評価であった。しかし，構成単位で言及した「予想反論」や「論駁」といった自分の論拠に対する反対意見を紹介していないことを問題視し，予想反論の要素を一定割合紹介することで文章がよくなると考えたようである。これについて，Q は，「理由が短い」とし，Q は自身の論証文の論拠のバランスが悪いと振り返っていた。

また，結論部については両者の意見が分かれた。Q は，P の結論部分に対して「結論は，上に事実とか，意見とか，いっぱい書いてあるから，これはもう一回書かなくてもいいと思いました。」とコメントした。Q は，結論部分が長く，繰り返しになっているため，冗長であると感じていたようである。このため，一度書いたことを最後に繰り返す必要はないと話したのである。それに対し，P

は、Qの論証文の結論部分に対し、「私は、結論が短いと思いました。」のように指摘し、結論の段落にまとめがないことが読みにくいと話していた。実際には、どのような文章構成がいいのかについてはその場で答えを出さず、次の授業で、読み手となる大学教員からのフィードバックでどう考えているかを聞いてみることを伝えた。

15.3.4.2. 説得性を知る

次に、説得のアピールを説明し、どのような論拠があり、またその説得性はどのように生み出されるのかを話し合った。まず、「アルコールを飲む人に対して、飲まないように説得する」というテーマを用い、説得のための論拠を挙げてもらった。このような際に使われる論拠の説得性がどこから来るのか、ということについて、「言論」、「感情」、「道徳」という3つのアピールを説明した。これは、研究1の手法を援用したものである。

次に、日本人大学生の書いた論証文に挙げられた「死刑制度の賛否」に関する論拠からそれぞれ3つのアピールを抽出し、このようなアピールはだれに対して説得力を持つのか、あるいは持たないのかについて話し合った。

そして、学習者自身が書いた論証文の論拠がどのアピールに当たるのかを分析し、論拠全体の説得性について、自己評価及び相互評価（最高点が5、最低点が1）を行った。2名の自己評価は表15-5に示す。

説得性に関しては、一つ一つの論拠について取り上げたが、Pは、一つ目の論拠と3つ目の論拠に自信がなく、あまり人には伝わらないかもしれない、との

表 15-5 説得性に関する自己評価

評価項目	P	Q
論拠1：説得力のある論拠がわかりやすく書かれている。	2	5
論拠2：説得力のある論拠がわかりやすく書かれている。	4	4
論拠3：説得力のある論拠がわかりやすく書かれている。	3	—
全体：全体として説得力のある文章でバランスがよく、わかりやすく書かれている。	3	4

自己評価を述べた。一方、Qはある程度自身の論拠に説得力があると感じていたが、反対意見への言及がないこと、論拠の説明がもう少しあればいいことを指摘していた。

文章の説得性について考える中で、Qは、自分は無難な論拠を選んで書いたのだと言い、その理由として日本語学校で行ったスピーチを振り返り、次のように話した。

説得性の事例

Q: 学校ですすね、スピーチがありました。自殺についてのスピーチなんですけど。日本人の自殺についてのスピーチだったんですけど、ウズベキスタンでの自殺は日本と比べて圧倒的に少ない。その理由として宗教の頼って話したんですけど、でも、みんなはムスリムじゃないからわかんなくて、「そんな話はしないでください。論理的な話をしてください。ここは日本ですから、あなたの国の考え方、ムスリムの考え方をしないでください」と言われました。日本語の先生がそう直したんです。

Qは、日本語学校でスピーチをした際に、クラスメートや教師から否定的な反応を得たという。ウズベキスタンではイスラム教の価値観は広く受け入れられるものであり、また説明をせずとも理解を得るのは容易である。しかし、日本語学校に所属する中国人学習者や、日本人教師にとってはQの説明は不十分で、価値観の押し付けのようにとられてしまったのだという。Qはこの経験から、日本では論理的に書かなければならず、ムスリムについて書いてはいけないと考えたと話した。これに対し、筆者は相手にとって説得力を持ちにくい論拠を「当然であるとして押し付けるのはよくないが、自身の考えは書いてもいいし、書くべきではないか」とコメントした。Pも「そうですね、でも説明が必要ですね」とコメントした。Qはこれに対して肯定も否定もしなかったが、説得性を考えることによって価値観を共有しない読み手への文章の内容をどう扱うのかについて考えるためのセッションになったと言える。

15.3.5. 4回目：「読み手の想定する文章へ修正することができる。」

4回目では、今回書いた死刑制度についての論証文の読み手が大学で日本語教育に携わる2名の教師であることを再度説明し、意識化した。そのうえで、読

み手の期待に応えるにはどのように修正すべきかを考えてもらうため、読み手である教員と学習者が1対1で作文カンファレンス³を行った。このカンファレンスは、読み手である教員の文章に対する考え方を学習者に伝えることを意図して行われた。

カンファレンス終了後、2名はお互いのカンファレンスの内容を共有し、自分の文章をどのように直すべきかについて考えた。このカンファレンスで印象に残ったこととして、Pは、次のように話した。

テロのことをここで、あの、言って、そのテロの軍隊の人た、テロの人たちは他の国とかに対してやることについて言わないと駄目ですって言われました。うーん、また、うーん。あ、あと、どうしたらいいです、ですか、あの、先生が納得できる文章書くためには何をしたらいいですかということ、うん。に、日本人に対して書こうとしたら、うん、できるのは気持ちを入れることですって。

これは、日本人の読み手にとって、どのような論拠が説得力を持つのかについての話である。自分自身が感じている、あるいは読み手に感じさせたかった説得性と、読み手が感じている説得性についての実際を知るフィードバックであった。このようなやり取りを通じ、どうすれば読み手が納得するのか、ということを考えるきっかけになったようである。

また、Qは印象に残ったこととして、文章構造について次のような答えを得たという。

さっき自分の意見を、例えば私は賛成ですとかしたのは、もう1回結論のここでも出したほうがよかったと。で、あ、他は例えば事実は、例えば三つぐらい入れて、その事実は、例えば、あー、ど、どうしてそう、あー、それかという、なんか説明が少しほしいと言われ。（中略）少しなんか説明でいたほうがいい。ただ、それですという意見では誰も納得は、納得というかすごく、あー、低いです。納得力はない、ないですって先生、少し。

前回の授業では、結論が繰り返しになるので必要ないと述べていたQだが、カンファレンスではまとめとして繰り返しでも構わないので結論を書くべきだと言われたという。また、説明が足りないために納得がないということを指摘され、説明を加えることが重要だと感じたという。

この説明不足については、宗教的な論拠を記述すべきかということと関連してカンファレンスで話し合ったという。これについてQは、次のように振り

返っている。

読み手には分かりにくいと言った。だから少しその事実ではなきや駄目でなく、その事実の前か後ろに少し説明もほしいと先生言った。あ、もう一つすごくよかった、え、よかったじゃなくて、それ入れれば、書けばよかったと言ったのは、(中略) 例えばその、人には知りたいという気持ちはあるんですから、その、日本人はムスリムのことを知らないですから、よく、その、それ読んだらすごくなん、はあ、とかなんか、た、楽し、なんか知りたい気持ちで読むと言った。だ、だからその、ほんと私はほんとはその、書くときはできるだけその宗教のと、ことから逃げました、ほんとに。そのさっきみたいに先生の言ったんです。その、あー、学校でも議論があったとき、あなたは宗教のことをここに入れなくて普通の人として話してくださいってよく言われるから、ここでも宗教のここは入れなかった。だから先生は入れたほうがよかった。(中略) あなたは例えば私の意見に賛成してくださいと意見じゃなくて、自分の私はこう思っていますと話を他の人に理解してもらえ、それがもらう。それが目的。他の人には、例えばその選挙みたいに私に投票してくださいじゃなくて、私はこういう考え方を持ってるという話を他の人に、例えば優しく理解してもらえば、これが目的です。文章の目的はそれです。

Q は、3 回目の授業での説得のアピールによる論拠の分析の結果や過去のスピーチの経験から、日本人にはわからない感情のアピールや道徳のアピールは使うべきではないと考えたのだという。しかし、これに対し、カンファレンスでは、宗教的な内容も含め、知らないことを知るの面白いのだから、「使ってもいい」「使うべきだ」との指摘がなされた。ただし、読み手とは前提が異なるため、丁寧に、わかるように説明をしなければならぬことも同時に指摘された。Q はこれらの指摘から、「わからないから使わない」のでは単に無難な作文になるだけで説得力は弱くなるかもしれないと考えを修正し、自分自身のオリジナルの意見を読み手へ丁寧に伝えることが大事なのだと考えるようになったという。

3 回目の授業で行った論証文の分析や、今回のカンファレンスによる気づきを基に、論証文を修正することを宿題とし、書き直しと合わせて書き直した部分とその理由をワークシートへ書いてもらうように指示した。書き直された論証文と、修正箇所とその理由を書いたワークシートを図 15-1 (P) と図 15-2 (Q) に示す。

図 15-1 P の論証文（第二稿）と修正箇所を示したワークシート

死刑について

私は、死刑制度に賛成です。凶悪犯罪した犯罪者には死刑制度があるべきだと思います。

今の時代は技術がもっと優れていますので、現在の犯罪者は昔に比べるともっと危なくなっています。それは今の武器や毒が昔に比べると影響が全然違っていて、世界のどこからでもインターネットなどを使って目的地を攻撃することが出来るからです。

インターネットやパソコンが使えて、技術も持っている凶悪犯罪者は国民に対して危ないし、また凶悪犯罪者を死刑にしないとまた同じ犯罪を起こす可能性があるし、一番酷いのは凶悪犯罪者の仲間が刑務所の外にいて凶悪犯罪者が出所するために、インターネットや機械を使って刑務所を攻撃する可能性もありますので、死刑に賛成です。

しかし、凶悪犯罪者に対して終身刑または長期刑にしても大丈夫じゃないかという意見もあります。終身刑の場合は凶悪犯罪者に対してお金やセキュリティーの手間がかかります。お金だけではなく凶悪犯罪者の刑務所の外にいる仲間が刑務所を攻撃してくる可能性もあるから、凶悪犯罪者が生きているのは危ないです。それに、凶悪犯罪者が終身刑で死ぬまで刑務所に住む為のお金とそういう人達の仲間が刑務所を攻撃しないように設備されているセキュリティー機械などに使われるお金も我々が払っている税金から取られます。つまり被害者が払っている税金も犯罪者に使われているわけです。それを考えますと変です。もちろん我々は今そのような問題に関わっていませんが、被害者の立場から少し考えてみましょう。

それから、冤罪の場合はどうなるという意見もあります。でも、犯罪者を死刑にするには一人で簡単に決めることではないし、すぐに決めるわけでもありません。たくさんの調査などが行われ、専門家たちの意見も聞き、よく判断し、たくさんの人から許可とった上で死刑に決められるので、冤罪になるはずがないです。

私は死刑制度に反対だと言う人達に対して「凶悪犯罪者が仲間の助けで出所して国民または自分の所に攻撃し始めたらどうするか、誰が責任を取るのか、誰が被害を受けるか」と聞きたいです。

また死刑制度があることで犯罪する人が少なくなると思います。それは、凶悪犯罪したら出所さえできないことに分かったら人間は犯罪しないと思うからです。

最後に言いたいこと、凶悪犯罪者は国民に対して危ないし、同じ罪を起こす可能性もあるし、我々のお金で生活していることで、それに凶悪犯罪者が犯罪した場合は我々に関係して、罪のない人生

がなくなることが見られるので，死刑制度に賛成です。

なおしたところ	どう直したか	理由
武器や毒が違うと言っているところ	なぜその武器や毒の話をしているのか説明しました。	私の頭ではなぜそういう言葉を使っているのが知っていますが，文を読んでいる人は私の言いたいことが分からないかも知りません。
同じ罪を起こす可能性がありますから	どんな人に対して言っているのかなぜいっているのか説明して書きました。	やはり一つの文だけで読み手に言いたいことを伝えないためもっと説明をしました。
しかし，そういう人	新しいだんらく使ってそういう人の代わりに凶悪犯罪者と書きました。	前の文が長くなりましたので段落を変えました。そういう人というのが少し分かりにくいと思ってどんな人か言いました。
何かがあった場合はその人が逃げる...	刑務の外にいる仲間が刑務をこうげきしてくる可能性があるし，	逃げると言っても読み手がどうやって逃げるかなと思うからもっとこまかく説明しました。
お金がかかるという情報だけでした。	被害者が払っているお金にしました。	お金がなぜいるか説明しました。それに被害者のお金も使われていることもポイントしました。それは，読み手がなっとくしてほしいからです。
凶悪犯罪して死刑制度がないから，その人にチャンスが与えられたけれど	仲間の助けで出所に国民または自分のところにこうげき	私が前から言いたいことはみんなに対して犯罪者が危ないと言っていますから，文が前とつなぐために書きました。反対者がもっと考えるためにしつもんを増やしました。

図 15-2 Q の論証文（第二稿）と修正箇所を示したワークシート

<p>死刑制度について</p> <p>私は死刑制度に賛成です。</p> <p>若者であれ大人であれ犯した罪を償うべきだと思う。形も種類が多くて死刑に当るぐらいの罪を犯す人は一万人の中で一人いるかも，つまり死刑制度があるというのは人間が絶滅する訳は全くない。</p> <p>死刑に反対する人の中で一人殺されたからといっても一人を死刑にすると逆は人が二人も無くなってしまうという人もいるようだ。</p> <p>人間というのは法律に守るのは刑を考えればこそだ。例えば道で走っている車が赤信号に止まるのはその運転手が青信号を待っている皆さんが好きだからじゃなく罰金されたくないわけだ。つ</p>

まり自分が殺されて欲くない人もほかの命を大切にするんだ。

更に人間は虫ではあるまいし、うっかり、不注意に殺してしまう訳はあり得ない。人を殺すためにちゃんとした計画が必要になってくる、その計画を作った人は明らかに人を殺したい気持ちを持っていることは否ない。人を殺したい気持でわざわざ殺した人でさえなければ死刑に当たらないと思う。そこで顔に浮ぶ一つ意外な意見がある普通殺人事件は人が意識を無くすほどの怒りでやってしまうことである。

事後はその人が落ち着いてから自分がやったことを実感し後悔の極みだ。

心に消えても消えない傷を持ってこの人の残りの人生はカラカラしている財布みたいに価値はない。ほっとして死刑はこの人にとって刑でなく償や手掛かりではないでしょ、なぜならその人は罪を償いたいという気持ちで精神的にはすっきりして死ぬのも一つの幸運でなければなんだろう。

但し、誰かのせいで他の人が死んでしまった場合は死刑には当たらない。例えば鳥を狙って投げた石が誰かの頭に当たってしまったとしよう又医者さんの技術不足で患者さんが死んでしまったとしようそれらは死刑には当たらないと思う、なぜならこれらは人を殺したい目標ではなかったからだ。

赤信号で止まることと言うルールで道がきちんとしている訳だからこそ社会を整理するにはそんな厳しくした法律が重要だ

結論として人間というのは法律を守るのは刑を考えればこそだから死刑は人間の命を奪う為ではなく皆がほかの人の命も大事にして生きていける社会を創る為だから私は死刑に賛成です。

なおしたところ	どう直したか	理由
死刑があると言うのは人間が絶滅するわけじゃない	死刑に反対人はよく死刑のせいで無くなる人は2倍になるじやという。	絶滅と言う意見を出したのは反対の意見に再反対です。
支持する 堪える 正理	守る 当たる 整理	言葉がうまく選んでなかった。
	結論を伸ばした	
	実事ばかりでしたところを道徳的に説明加えた。	
	固い文章が丸くなったと思う。	

15.3.6. 5回目：「文章の多元的価値観を知ることができる」

5回目は、まず、自分自身の作文教育について振り返るため、小学校、中学校、高校や日本語教育におけるライティングについて「どのような文章を書いたか」「どのような特徴を持っていたか」を書いてきてもらったワークシートを共有した。そのうえで、ウズベキスタンの文章はどのようなものであったかを振り返りながら、自分自身のライティング経験と異なる国の留学生がどのようなライティングの経験を持ち、文章についてどのように考えているかを比べることを目指した。このため、ゲストとしてタイ人大学院生(T1)、中国人大学院生(C1)、日本人大学院生(J2)の3名を呼び、学習者自身がインタビューを行った。まず、PはT1と、QはC1とペアを組み個別にインタビューを行った。次に、J2へのインタビューを、P,Q,J2の3名で行った。インタビューでは、それぞれの小中学校での文章についても話を聞いた。J2に対し、「小学校で書いた時の文章は何が一番大事なんですか。」と聞いたところ、次のように答えた。

J2：あ、私ですか。なんか、私が小学校で作文書いた時に、まあ先生がこう、何、ここいいね、みたいな感じでこう、線引いて丸を書いてくれてた部分って、その、まあ基本的に何か思い出とか出来事に対する感想みたいな文章なんですけど。なんかその、ただ単にその出来事がこんなことあって、こんなことあって、こんなことあってっていうことだ、ことの中で、その自分がこんなことを考えたとか、あの、こんな人の気持ちが分かったとか、何かこう自分の中でなんかこう意識の変化みたいな、こういうことが気づいた、分かった、こういう発見があったっていうところは先生はこう評価してくれてた。そこだけ線引いて丸書いてくれてたっていうのを記憶しています。

PやQは、このような日本における小中学校の作文指導を聞く中で、ウズベキスタンでの初等、中等教育での作文経験を振り返った。Qは、「ウズベキスタンではどうなの」と言う問いかけに対し、次のように答えていた。

Q：一番大事なことですか。でもその、あー、私が今思ってるのはその、あー、例えば文章には、あー、その、例えば直してもら、もらったことは、私優秀じゃなくて誰でもよくその、直してもらわなかったと覚えています。(中略)先生に言ったのはその、文、文章の書き方、あれはまだちいさいですが、例えば、こと、言葉、語彙。語彙の、例えば、あー、語彙の能力を、あー、も成長するために。

P：うん。

Q：できるだけその語彙の利用というか，それ。

筆者：言葉とかをたくさん書くことが大事だと。

Q：ああ，そうそう．それは例えばですけど，例えば．この，これはリンゴです，これを表してくださいと言ったら，例えば赤いリンゴです．赤くて丸いリンゴです．赤くて丸でおいしいリンゴですとか，そう，できるだけその，いろいろ書いてください。

Q は，以前の授業の中では特に自分の作文を書いた経験をよく覚えていないと話していた．しかし，インタビューを聴きながら思い返すことで，中等教育では母国語を豊かにするため，できるだけ多くの語彙を身につけることを指導されたことを思い出したという．留学生や日本人ゲストの経験を聞くことで自分自身のこれまでの経験について振り返ったのである．

また，小中学校での作文経験についても語られたがインタビューでは現在，ゲストが大学院生として考える文章について伝えるような内容が多く見られた．次のやり取りは，J2 が現在書いている文章について話しているやり取りである．

P：ただ情報みたいですわね。

Q：そうそう，情報．まあこんなことがありました，こう思いました，ぐらいいのりものだったんですけど．今書いてるのはまあやっぱり大学院生なので研究してますよね。

J2：その，私はこう思ってるんだけど，それはこういうふうに説明できるよねっていうのを，自分だけじゃなくて読み手に，その，説得させる，伝える，理解してもらい，共感してもらいっていう文章ですね，今は。

このように，この授業のゲストは，大学院生であり，現在書く文章は，レポートや論文である．このよう様な文章は採録の可否や成績に直結することもあり，文章の細部にまで気をつかい，教員や査読者といった読み手を強く意識していることが話された．このような論文に類する文章への意識は，T1，C1，J2 の全てから話されたこともあり，P や Q の印象に残ったようである．

15.3.7. 6 回目：「文章の多元的価値観を知り，自身のこれまでのライティングを振り返ることができる。」

6 回目は，5 回目で行ったインタビューの結果を共有し，この内容を基に，文章には様々な意図や様々な考えがあることについて，教師を含めた 3 名で話し

合った。そして、今回の授業で気づいたことやわかったことなどをまとめた。これらの内容を考えたうえで自分自身の文章観とそれがどのように形成されたのかについて再度話し合い、これらの話し合いを基に自分自身の文章観がどのように形成されたかについてのエッセイの執筆を求めた。書かれたエッセイを、表 15-5 に示す。

表. 15-5 文章観の形成に関わるエッセイ

エッセイ (P)

この一週間で文章を書くことについて学びました。母国語でも日本語でもたくさんの文章を書いてきました。私がいつも思っていたのがなぜ母国語で書いた文章が高く評価されていたのですが、日本語で書いた文章はあまりよい評価されませんでした。

しかし、この間勉強して文章を書くときに私がやっているミスに分かりました。どんなミスかと言うとウズベク語の構成で文章を作って日本語に通訳しているというミスでした。日本語を習っているからいつもそういうミスしていたわけではありません。日本語の構成で作っていた文章が高く評価されていました。でも私が書いたけれども、評価が低かった文章がたくさんあります。その文章がなぜ評価が低かった理由はウズベク語の構成を使ったからです。

ウズベク語で文章を書くときは情報がたくさん入れます。情報が多いほどよい評価されます。それは情報をたくさんしている人が頭のよいと思われるからです。しかし、読者は筆者が何を言いたいのか、文章にはどんなメッセージがあるか、それらを探しながら文章を読むはずで、たくさん情報があっても読者に何も伝えない文章はただの知らせになります。

この間死刑について文章を書きました。それを読んだウズベク人が凄くよく書かれていると言っていました。日本人の先生にその文章を読んでもらったところ先生が分からなかった部分がたくさん出てきて、その部分を説明したら先生が何を言いたいのか分かってくれました。それから、アドバイスしてくれました。私の文章を読んだウズベク人が凄くいいといったのは情報がたくさんあったからだと思います。日本人の先生がよく分からないと言ったのは情報があるけど、その情報が何の為に取り入れているかを説明されていなかったです。これから文章を書くときに必ず情報を説明するようにしたいと考えています。

勉強して分かったことは文章を書くときは説得力ないとダメだということです。説得力をどうやって文章に入れたらよいかと言うとまずは読者が誰か、何歳のかを考えないとはいけません。次

に読者の宗教について考えてみる事,それは例えばムスリムに仏教の話をしてても説得力がゼロになってしまうから読者の宗教も大事です.逆にムスリムにコーランやムスリムにふさわしい文章を書くと説得力が凄く高まります.また説得力が高くなることは感情的な文章を取り入れることともう一つは論理的な文章を取り入れることです.

今まで説得力や読者などについて考えたことが全然ありませんでした.この一週間で説得力を文章に取り入れることを勉強してことで,これからよい文章が書けると考えています.

エッセイ (Q)

人間はそれぞれであるこそ同じものであっても人によって評価が違ってくる.

文章観と言っても人の年や教養のあるかどうかまたその人の性格と強く関係していることが解り,自分が文章を書こうとした時,まず読手のレベルを考えないといけないと伝えたいことがどんなにはっきりとしていても読手にわかりにくくて効果が期待とりに出せなくなるおそれがあります.

以前私くしも読手として文章を読んだ時著者はどんなにきれいな言葉や文法を使っているかと又文章の長さ量を気にしました.例えば小説に使う言葉を文でうまう使うと素晴らしいと評価しました.

今や大学生になって文法の本来をある程度理解し始めたところです.

まず誰は何かについて自分の経験や知識に頼って書いたものを呼ぶ訳だ.

事実をいっぱい出して結論がしっかりしていても自分の意見がなければ文章は文章でなくただのディタが書いている紙になってしまう.つまり文章と言うには自分らしい意見がまず必要です.

もし何かについて意見がなかったら,出した事実を詳しく説明してもよいだと思ふ.

一方出す事実や説明か意見を読手を考えなが書かなければまた説得力が弱ってしまうおそれがある,例としては読手は有人化一般大衆であれば事実や説明を感情的と道徳的に出せば文章が感動的になると思ふ,ところが人と人の感情や道徳感はかなり異なるので十分気を付けなければならない.でも読手が先生や学生とかであれば論理的な事実や説明の方が読手に相応しいと考えられる.

結論としては読手によってえられた説得力,事実を意見や説明(どうしてそう思うか)で増強された.最終的には内容を通した結論が出されている文章をとってもいい文章だと評価する文章観を持ち始めました.

15.4. 本実践によって見られた学習者の変容

行われた授業実践によって見られた学習者の変容について知るため、授業者である筆者が2名の学習者にそれぞれ文章観や文章について考えたことと授業を受けて考えたことについてのインタビューを実施した。インタビューでは、「この授業を受ける前と後で変わったこと」「読み手によって文章を変える必要があるか. それはどうしてか.」「他の国の人とウズベキスタンの文章は違うか.」「ウズベキスタンと日本の文章は違うか.」「このエッセイに書いてある内容」「色々な人が色々な文章観を持っていることについて」「これから色々違う文章に出会ったときにどうしようと考えているか.」について質問した。本節では授業でのインタビューや、自身の文章観について内省して書かれたエッセイの内容を中心に、本実践において学習者に見られた意識の変容について報告する。

15.4.1 ウズベキスタンの文化的背景の影響を受けた自身の文章への気づき

PもQもそれぞれウズベキスタンの文章と日本の文章は違っていて、今回の授業によって文章に対する考え方が大きく変わったという。Pはウズベキスタンのこれまでの文章について、「ウズベクの文章はまずは構成が違う。構成で情報が多く入った方が一番いい文章と言われている。」と振り返っている。一方で、日本の文章については「日本では情報よりは何を言っているか、それはなぜ必要か。一つの主張を入れて、その説明は長くします。」という認識になったという。また、Pにとって文章の目的は読み手に納得してもらうことに変わったのだと言い、その意味で「情報がたくさん入るウズベクの文章。今は、これを大事だとは思えなくなった。」とも話している。今回の授業によってよい文章に対する考え方が大きく変わったというのである。

一方、Qは、ウズベキスタンの文章では、「読んだ人は、言葉がきれいに並んでいて選んで、よくファクト、事実をよく出したほうがいい文章」であると考えていたという。これは、「小説みたいな言葉、読んで格好いいと思うから。」という理由であり、これまでのウズベキスタンの教育課程でもそう考えていたし、また、日本語学校において中国からの留学生である友人の作文を読んだ際にも、「すごい漢字を使っていますね」のように、言葉に注目していたのだとい

う。しかし、今回の授業を受けたことで、「でも、文章というのは何かについて自分らしい意見を出したほうがいい。」という考えに至った。言葉の選択が重要であるという考えは、今もある。しかし、それよりも、日本の文章の特徴だと彼が理解した「意見を言うこと」に、「これからは注目します。」と述べている。

両者がウズベキスタンの文章であるとするものは異なっていたが、いずれもこれまでに自分がよいと考えていたものと日本で評価されると彼らが理解した文章が異なることを認識したと語っていた。そして、異なる文章観を持つ読み手へどのように対処していくべきかを考え始めているのである。

15.4.2 日本語教育で受けた指導に対する違和感の解消

今回の授業を受けて、Pは、これまで日本語教育の作文授業で受けた違和感が解消されたという。Pは、日本に来てから受けた作文指導において、「自分は変な文章書いているんだな」と感じていたのだという。日本の作文指導では、彼が重要であると考えていた情報をたくさん収集し、苦労して書いたという。それに対し、日本語教師は、赤で修正したり、わかりにくい部分について指摘したりした。彼によれば、「ウズベク語でちょっと考えてそれを入れて、わかっていますけれども先生に見せたらそれはわかりにくい、何を言いたいですか、と言われてたくさんチェックされた。」という。しかし、Pにとって、なぜわかりにくいのか、なぜ悪いのかが理解できていたとは言えず、「先生に注意されていた時は納得できていなかった。」、「変なところ、間違いを指摘されただけ。」のように感じていた。その結果、先述のような「自分は変な文章書いているんだな」という自己否定的な評価につながったのだという。しかし、今回の授業を受けたことでPは、「私は日本に来て、ウズベク語の文章をずっと書いてたんだ。今はちょっと変わらないといけませんね。」と語った。これまでの自身の文章は、ウズベクで評価されていると考えていた文章を参考にしたり、自身が書いてきた文章を無自覚に書いていたりしていた。また、日本語教師も日本で評価されるであろう文章をそのまま提示した。共通理解の基盤がないまま指導が行われていたのである。しかし、今回の授業を通じ、自分自身が感じていた誤りの原因を知ることにつながった。このインタビューでPは「日本人にわかるような日本人が使ってるような文章書かないと（だめだと：筆者注）、納得できま

した。」と話している。

15.4.3 文章の目的の変容

今回の授業において、両者に顕著に見られた意識の変容は、読み手の想定ができるようになったことであり、読み手のために文章を書くことこそが文章を書く目的だということに気づいたことである。PもQもこれまで作文を書く際の読み手とは先生であり、特に読み手のことを考えたことはなかったという。

Pは読み手について「相手は誰か、それを読んで何を思うか、全然意識しなかった。今までの読み手は先生かクラスメート。ただ自分の情報や思ってることを書いた。」と語った。読み手は先生であって、伝わるかどうかを考えることはなく、自分が書きたいことだけを書いていたのだという。

しかし、今回の授業を受け、文章の目的とは読み手に納得してもらうことに変化したという。これについてPは「相手に納得してもらえなければ何のために文章を書くんですか、それは今考えたところですね。」や、「文章を書くときに、相手を考えないといけない。相手はこの文章読んで何を言えるか。それがわからないと文章を書く価値もない。それにわかりました。」と語った。また、この読み手には「いろいろな文章に対する考え方があることがわかった。」というように、自分とは違った考え方を持つ個人であることを認識し、この読み手に対してできるだけわかりやすく、納得してもらえるように書くことが文章の目的であると感じるようになったのである。

Qも同様に、これまでの読み手は先生であったのが、今回の授業で変わったと語った。これまで想定していた読み手と、今回の授業を受けたうえで考えたことについて次のように語っている。

Q：これまで先生が読む手だったから、先生がずっと先生向けの文章先生が満点とか、それ合格とか言えばそれがいい文章、思っていたんですけど、でも、合格とか満点が目的じゃなくて、その自分の伝えたいことをうまく読み手に理解してもらおうほうが文章の目的ですからまず書く始まる前にその文章を何かについて先生に書けば、言葉の選択とか論理的な事実とか自分の意見とか出して、それをなんとパブリック、みんなの前で話す、感情的な道徳

的な意見を出して書いたほうが効き目がある。文章観はずっと変わりました。

Q にとっては先生の評価や指摘のみがよい文章の判断基準であり、「先生がいいと思ったところだけがいいところ。直したところを直す。それができればいい文章。」であった。そして「先生とか他の人が読んだらこの内容を伝えられるかどうか、それは私は気にしていなかった。」ことが今回の授業を受け、「読み手がどんな人か、自分が書いた文章を読み手に理解してもらうためには読み手を判断しないとダメ.」, 「読み手の想定が重要.」, 「でも、先生以外の人に読ませるということを考えるようになった。ほかの人が読んでわかった伝えることが重要です。とても難しいです。」のように、読み手へ自分の意見を伝えることが文章の目的であり、それを達成したいと強く考えるようになったというのである。

P も Q も、本実践を通して自分の文章を読む人はだれか、そして、その人はどんな人なのかを強く意識するようになった。文章の目的とは、いい点を取るだけでなく、読み手に自分の言いたいことをきちんと伝えることであると考えようになったのである。これは本実践が目指した「自分の文章の特徴を知り、読み手の想定にそった文章に修正することを通じて、多様な文章と文章観を知る。」ための第一歩を踏み出しているといえる。この過程では、変容的学習が彼らの中に生じ始めていることが示唆されるといえる。

15.5 まとめ

本章では、読み手の期待に応えた文章へ書き直すことを取り入れ、多様な文章観へ気づくことを目指した授業実践の試みについて報告してきた。本実践に参加した2名の学習者は、いずれも大学進学を控え、今後多様な文章に出会い、これに対応していく学習者であったが、彼らはこれまでの書くという経験を振り返り、ウズベキスタンで書いてきた文章で大事だとされていることが日本の文章とは異なることに、授業の様々な場面で気づきを得たと語った。また、特に、読み手にとって何が重要であり、何が説得力を持つのかについて考える契機となったと語っていた。

本実践の事例のみをもって、彼らに文章観の変容が起きたとは断言できない。

しかし、彼らが自分自身の文章を見つめ直すことによって、価値観の変容をもたらすような「批判の文脈」を生じさせることはできたといえるのではないだろうか。当初自分自身の書いた文章について、「よく書けたと思う (Q, 3 回目授業)」, 「文章が苦手ですから, このようなものです (P, 3 回目授業)」のように話していた。本実践を経た彼らは「今までの文章はウズベク人と私だけに向けて書いていましたね (P, 6 回目授業)」, 「読んでいる人に対してわかりやすく伝えることが難しいとわかりました (Q, 6 回目授業)」のように, 自分だけではなく, 書いた文章を読む読み手の背景や求めるものを想定するという視点が加わっている。また, 前項で P が, 今までの自分への指導への疑問が解消されたことを, そして, 15.3.3.2 で Q がウズベキスタンでは当然の内容のスピーチが否定的に捉えられたことを述べた。これらは, このようなコミュニケーションの誤解が作文教育においても, 書面によるコミュニケーションにおいても外国語教育の現場で起こっていることを示唆している。本実践には多くの改善点があり, また, これをウズベキスタン以外の学習者へ適用する学習デザインを確立する必要もある。しかし, 本実践は, 書面によるコミュニケーション上の誤解を解消することを可能にし, 学習者が多様な文章の存在へ気づくこと, 自分の書いた文章を読み手に合わせて改善することへの支援となりえたのではないだろうか。

第2言語で書かれる作文では, 書き手と読み手の文化的背景が異なることが前提となる。このため, 学習者が多元的な価値観を有するための「考える道具」として本研究や先行研究の知見を利用し, そのうえで読み手への想像力を持たせ, 読み手が期待する文章と自身の書きたい文章, 書きたいことを調節しながら改善するための教育実践に取り組んでいく必要がある。

注

- 1 A～D の論証文は, 研究 2 で用いた論証文と同じものである。
- 2 筆者は, P の所属する教育機関で作文指導を担当したことがあり, その際のやり取りを振り返っている。
- 3 作文カンファレンスとは, 教師と学習者が 1 対 1 で面談し, ライティングについての双方向の対話を行うものである。作文カンファレンスは学習者に作文の強みや弱みへの明確なアイデアを与え, 彼らの自律性 (オートノミー) を育てることができる。また, 書かれたフィードバックへの質問をする機会があるため, 書き直しの計画を立てるための支援

となる (Hyland, F 2000)

結

16. 結章

本研究は、第1章でも述べたように、ウズベキスタンの学習者がよいと考え、書いている文章は日本人、または日本人教師が想定したり、期待したりしている文章とは根本的に異なっているのではないか、という素朴な疑問から出発した。この疑問を基に、対照修辞学や異文化間レトリックを理論的背景として、大学生によって書かれた実際の文章の異なり及びよい文章に関する考え方である文章観について、日本人、ウズベク人、ウズベク人日本語学習者という3者の立場から検討した。本章では、本研究で論じてきたことを振り返り、本研究の意義と提言を述べたうえで、今後の課題を示して本研究を締めくくりたい。

16.1. 本研究の総括

本研究では、すでに述べたとおり、ウズベキスタンの日本語学習者が作文を書く際、あるいは、スピーチ大会の原稿を書く際、筆者が感じた違和感を出発点としている。筆者が知る学習者は筆者自身がこれまで触れてきた文章とは異なる文章構成や、考えもつかないような内容、詩の引用といった修辞的技法を好んで用いていた。しかし、日本語教育の現場では彼らが書いた文章が日本人教師が好む文章に変えられるといったことが起こっていた。実際にスピーチ大会の審査員は日本人であることも多く、優勝してロールモデルとなるスピーチは、日本人好みのスピーチなのである。

このような現象に対し、本研究では、文章に対する文化的影響を検討する学問領域である、対照修辞学 (CR) 及び異文化間レトリック (IR) の知見を理論的背景とした。このため第1部では、CR 及び IR 研究を歴史的に概観し、CR に対する批判やそれを乗り越える取り組みをまとめた。そして、第2言語学習者に資するという観点から CR/IR 研究が明らかにしたこと、今後の方向性などについて論じた。そして、このうち、Small Culture と Large Culture 双方の影響を考慮して、プロダクトである文章を検討すること、プロダクトである文章が産出される要因を探るために、書き手や読み手が実際にどのような文章をよいと

考えているかということを検討することを本研究の目的としたのである。

そこで、第 2 部では研究 1 として、プロダクトである文章の異なりを検討することにした。このため、大学や日本語学校等で最もよく書かれる文章の一つである論証文を取り上げることとし、この論証文を分析するための理論的枠組みを検討した。ここでは、論理学や議論学における先行研究を参照しながら、文章構造を検討する方法論と論証文の内容である説得性を検討する方法論についての理論的枠組みをまとめた。また、先にも述べた **Small Culture** と **Large Culture** の影響を考慮するため、最大限の類似性を考慮した日本人大学生、ウズベク人大学生、ウズベク人大学生の日本語学習者という 3 群を設定し、3 者が書いた論証文の特徴を 3 群比較することにした。

これを基に第 6 章では、3 群の文章構造を比較した。その結果、日本人大学生とウズベク人大学生の論証文には、大きな異なりが見られた、また、ウズベク人日本語学習者の論証文には、ウズベキスタン型の文章構造を持つ論証文と、冒頭に意見を表明するような文章構造の論証文が混在していたことがわかった。

第 7 章では、3 群の論証文の説得性を比較した。その結果、3 群すべてが、[言論] のアピールを中心とした論証文であったが、比較すれば、日本人大学生では [感情] が重要視され、遺族への共感といった論拠が用いられること、また、宗教に基づく論拠は書かれないことがわかった。ウズベク人大学生では、[道徳] が重要視された。また、[感情] についても加害者遺族への共感といった日本人には見られなかった論拠が書かれることがわかった。ウズベク人日本語学習者では、最も重要であるのが [言論] であり、このアピールを中心とした論証文を書く者と、最も重要であるのが [道徳] であり、このアピールの分量が多い論証文を書く者に 2 分されていたことがわかった。

第 8 章ではこれらの結果から、文章産出過程から考えた外在的要因を探り、読み手の想定が異なっていたことや、教育的背景の影響といったことを考察したが、プロダクトである文章のみを対象とした分析では、これ以上の結論は導き出せない。このため、研究 2 においてプロダクトが異なる要因を探ることを大きな目的とした。

そこで、第 3 部では研究 2 として、そもそもよい文章と考えているものが異なるのではないかという問題に立ち返り、今回研究 1 で書かれた論証文を手掛

かりに、どのような文章をよいと考えているかを検討することとした。このため、第9章では、文章観についての先行研究から本研究における文章観の定義づけを行い、これまでに行われた文章観や作文教育における文化差を扱った先行研究を概観した。そのうえで、作文教育に携わる教師を対象として、日本人教師、ウズベク人ウズベク語教師、ウズベク人日本語教師という3者の文章観を検討することにした。また、10章ではこの文章観を検討するための研究方法として質的な研究手法を採ることとし、本研究でデータ採取に採用するPAC分析や、分析に用いられる質的分析手法について検討した。

これを基に第11章では、まず日本人教師とウズベク人教師の文章観の比較を行った。この結果、日本人大学生とウズベク人ウズベク語教師では、想定していた文章のジャンルが異なっていたことや、文章構造や説得性などお互いが「よい」、あるいは「悪い」と判断する基準が異なっていた。また、これは研究1で見られた特徴と符合するものであった。

第12章では、学習者であるという背景を有しているウズベク人日本語教師の文章観に関する事例を記述した。その結果、日本型の文章をよいと考える教師、ウズベク型の文章をよいと考える教師という対照的な文章観が見られた。一方で、両者の異なりを認識しながら、文章観を形成していた教師もいた。

第13章では、11章及び12章の結果を基に文章観の異なりがどこから来るのかについて考察した。これには、心情的価値観や社会的規範といった道徳的な価値観が関わっており、これらの価値観は文化的な影響を強く受けていることが一つの要因ではないかということについて論じた。また、新たな文章の学習とは、新たな価値観の学習であり、これを変容的学習という観点から捉え、質の高い知識を得ることが必要であることを論じた。

第4部では、研究1及び研究2で得られた本研究及び先行研究の知見を基に、第2言語学習者を対象とした作文教育実践への応用について論じた。まず、第14章では、対照修辞学及び異文化間レトリックの知見を基に、文化と文章の異なりが実践でどのように用いられてきたかを述べた。CRやIRの知見に基づく実践としては、L1と目標言語のテキストの異なりを分析して振り返る実践、これまでの自分自身のライティングを振り返ったうえで、現在のライティングを見つめ直す実践、読み手の反応を受けながら、読み手の求める文章を調節する

実践が行われていた。第 15 章では、先行研究の知見と研究 1 及び研究 2 で得られた知見を用い、ウズベク人日本語学習者を対象とした「自分の文章の特徴を知り、読み手の想定にそった文章に修正することを通じて、多様な文章と文章観を知る」ことを目的とした実践報告を行った。この実践により学習者は、日本とウズベキスタンで異なる文章や異なる考え方が存在していることに気づき、また、これまでの自分自身のライティングを振り返って、自分自身の文章観がどのように形成されたのかを考えていた。そして、自分とは異なる様々な考えを持った読み手に合わせ、文章を読み手に向けて書く重要性に気が付いたと語った。これらのことから、これまでの様々な文章を書いた経験によって自分自身の文章が形成されていることを知り、そのうえで読み手に合わせた文章を書くことができるような作文教育を行うことの意義を指摘した。

16.2. 本研究の意義

前節では、本研究で論じてきた対照修辞学から異文化間レトリックへの歴史的な研究の流れ、日本とウズベキスタンの大学生における論証文の文章構造と説得性の特徴、日本とウズベキスタンの教師の文章観の異なり、そしてこれらを基に考えた教育への試論について振り返った。本節では、本研究の意義について述べていく。

本研究は *small Culture* を考慮したコーパスを設定し、ウズベキスタンの大学生が書く論証文という文章の特徴を明らかにした。先行研究においても、様々な言及されてきたように、日本とウズベキスタンという文化的背景においても、文章に大きな異なりがもたらされていた。大学生レベルの書き手の文章は、単に未熟さの結果だけではなく、文化的背景の影響を受けており、書き手の文化的背景が異なれば文章が変わってくることを示した。さらに、本研究では第 2 言語学習者の書き手の中には日本語学習者として文章を変容した書き手と、第 1 言語の文章の特徴を残した書き手が存在することを指摘した。日本語教育による文章の変容は自動的にもたらされるものではなく、変容が生じる書き手と生じない書き手が存在することを示したのである。これは先行研究では言及されてこなかった重要な点である。

次に、本研究ではプロダクトである文章の異なりとそれに対する文章観を同じ論証文を用いて扱っており、両者がともに文化的背景の影響を受けていることを示した。文章が異なると、その評価が異なることを示した研究はいくつかある (Connor and Lauer 1988, Eason 1995, Ismail 2010)。これらの研究では、英語での評価が異なる文章を評価した際に低くなることを示したものが多かった。いずれも評価者の文化的背景が異なることを想定していないのである。文章の評価は、読み手と書き手の交渉によって定まるものであり、評価者が目標言語の基準を持っているのであれば、相対的な文化の影響を検討することはできない。そこで、本研究では研究1で検討した大学生の書いた論証文を素材とし、評価者あるいは指導者となりうる作文教師の文章に対する考え方を調査し、その様相を明らかにしたのである。文章は、書き手が「よい」と考える文章を目指して書く。これは、ライティングの発達段階がどの段階であっても同じであり、また、それぞれが「なじみ深い」と感じる文章は、それぞれの共同体で経験してきた文章なのである。この結果から示唆されるのは、文章の異なりを支えているような文章観があり、第1言語の文章の特徴をそのまま書いた文章の書き手は、文章観に変容が見られず、ウズベキスタンの中等教育で書かれるような文章をよいと考え続けている可能性である。これも本研究の指摘した重要な意義であったと言える。

また、本研究ではこれまで取り上げられなかったウズベキスタンという地域を取り上げたことも指摘できる。対照修辞学では、様々な地域には様々な価値観があることが指摘されてきた。これを明らかにするためには、多くの知見を集積していく必要があり、本研究は重要なデータを提供しているといえる。また、対照修辞学や異文化間レトリックでは英語とその他の言語の比較が中心であり、日本語と英語以外の言語の文章を対照した研究は数が多くない。日本語の第2言語習得研究では、英語習得がこれまでの研究の中心であったことを指摘し、日本語習得の研究として、この分野を発展させていく必要性が主張されている。対照修辞学や異文化間レトリックにおいても、日本語を中心とした他言語の比較という知見を集積することが、日本語学習者に資する知見になるのではないだろうか。

最後に本研究では、研究としての調査手法が実践教育にも応用可能であるこ

とを示し、研究知見の教育的応用への試論を示した。本研究が示した文章や文章観の差異と、これを基にした教育への示唆は、日本語学習者が自己を相対化し、多元的な価値観を身につけることを考えるための視座を提供したと言える。近年、リテラシー教育の必要性が叫ばれて久しいが、リテラシー教育において自己を相対化することは必要な能力の一つであるとされている。本研究の知見は1つの普遍的なよい文章があると考えている学習者にとって、その解釈や期待の前提の変容を迫るものであり、これまでの自身のライティングを相対化し、多元的な価値観の獲得を支援するものである。

2章でも、紹介したが、ライティング能力とは、「決して自然に習得されるものではなく、学校などで教育・指導を受けない限り身につくものではない(Grabe and Kaplan 1997).」それぞれが身につけたライティングや文章は、「社会化」の産物である、自由に書かれる日記などとは異なり、評価の対象となることが多いライティング(Atkinson and Matusada 2013)は、決して共同体の価値観とは無縁ではられないのである。このような書き手や読み手の価値観を相対化し、多元的な文章観へと変容させる視座を提供したといえる。

16.3. 課題

本研究で対象としたのは論証文という種類の文章に限られており、これは学習者が対峙する様々な文章の1つに過ぎない。また、文化と文章の異なりとして考えた場合、日本とウズベキスタンという2つの文化的背景を扱っただけにとどまっている。当然のことながら、文章のジャンルや目的、読み手や評価者といった社会的環境といった課題状況や、アクセス可能な外在的知識やリソースなどの要因によっても変わってくるであろう。

しかしながら、本研究が示したような多元的な価値観を学習者が獲得するということは、文章を書くためにアクセスできる知識やアクセスの方法が変容することだといえる。この意味で今回検討できなかった種類の文章や、様々な文化的背景の書き手とその文章を対象として比較することも一つの課題となろう。

また、本研究で示された日本語学習者の文章の特徴や文章観が、日本語教育の影響を強く受けたと考えられる者と、あまり受けておらず、母国の文化的影

響を残すものがいたことについては、プロダクトである文章と、それを支える文章観の双方が影響している可能性を示唆した。しかし、これらの現象がなぜ起きたのかということについては、考察にとどまり、明確な要因を示すには至らなかった。今後はこの要因を明らかにしていく必要もある。

また、読み手との関係性については本研究では中心的課題として扱うことができなかった。第2章5節でも示したように、書き手は読み手との調節によって文章を変化させていることがすでに指摘されているし、また共同体における相互作用の結果としていい文章が定まっていることも指摘されている。このような中での書き手が読み手に合わせて調節を行う様相や、その過程でなされる読み手との相互作用を明らかにすることも残された重要な課題である。

また、第4部において、教育的応用について述べたが、このような「文化的気づき」を得て、「多様な文章」を知り、読み手に合わせた文章に修正していくような実践は、ウズベキスタンを対象とするものに限られているわけではない。実際の現場に応用可能な実践のデザインと、その様相を詳細に記述していくような実践研究もこの分野に求められている重要な今後の課題であることを指摘し、本研究を締めくくりたい。

参考文献

- (1) Abasi, A. R. (2012) The pedagogical value of intercultural rhetoric: A report from a Percian as a foreign language classroom. *Journal of Second Language Writing*. 21, pp.195-220.
- (2) Achiba.M. and Kuromiya. Y. (1983) Rhetorical Patterns Extant in The English Compositions of Japanese Students. *JALT Journal* vol.5, pp.1-13.
- (3) Alyssa J. O'Brien, Christine Alfano, Eva Magunusson. (2007) Improving Cross-Cultural Communication Through Collaborative Technologies. In Yvonne de Kort, Wijnand Ijsselsteijn, Cees Midden, Berry Eggen, B.J.Fogg(Eds) *Persasive Technology Second International Conference on Persuasive Technology*. Springer. pp.125-131
- (4) Atkinson, D and Matsuda, K. P. (2013) Intercultural Rhetoric: A Conversation – The Sequel. In Belcher, D., Nelson, G. (eds). *Critical and Corpus-Based Approaches to Intercultural Rhetoric*. The University of Michigan Press. pp.227-242.
- (5) Atkinson, D. (2004) Contrasting rhetorics/contrasting cultures: why contrastive rhetoric needs a better conceptualization of culture. *Journal of English for Academic Purposes*. 3, pp.277-289.
- (6) Belcher, D. (2014) What we need and don't need inter cultural rhetoric for: A retorospective and prospective look at an evolving research area. *Journal of Second language writing* 25, pp.59-67
- (7) Cahill, D. (2009) *Contrastive Rhetoric: Orientalism and the Chinese Second Language Writer*. VDM Verlag
- (8) Canagarajah, S (2013) From Intercultural Rhetoric to Cosmopolitan Practice: Addressing New Challenges in Lingua Franca English. Belcher, D., Nelson, G. (eds). *Critical and Corpus-Based Approaches to Intercultural Rhetoric*. The University of Michigan Press. pp.203-226
- (9) Carletta, J. (1996) Assessing agreement on classification tasks: the kappa statistic. *Computational Linguistics* 22(2), 249-254
- (10) Carter, J (1997). The Island Model of Intercultural Communication. *SIETAR Japan Newsletter*, July, 15.

- (11) Casanave, C.P. (2004) Contrastive Rhetoric. In *Controversies in Second Language Writing: Dilemmas and Decisions in Research and Instruction*. University of Michigan. pp.26-62
- (12) Cho, H.Y. (2010). Bi-Directional Rhetorical Transfer in the Writing of Korean Learners of English: A Case Study of Three Groups. *Second Language Studies*, 28, 2, pp.49-95.
- (13) Choi, Y.H. (1988) Text structure of Korean speakers' argumentative essays in English. *World Englishes*, vol.7, no.2, pp.129-142
- (14) Clyne, M.G. (1987) Cultural Difference in the Organization of Academic Texts: English and German. *Journal of Pragmatics* 11, no.2, pp.211-247
- (15) Collier, C. L. (2014) "Good Writing" in Increasingly Internationalized U.S. Universities: How Instructors Evaluate Different Written Varieties of English. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy. Arizona State University.
- (16) Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge University press.
- (17) Connor, U. (2004) Intercultural rhetoric research: beyond texts. *Journal for Academic Purposes*. 3, pp.291-304.
- (18) Connor, U. (2005). Comment by Ulla Connor. *Journal of Second Language Writing*, 14, 2, pp.132-136.
- (19) Connor, U. (2008) Mapping Multidimensional Aspects of Research: Reaching to intercultural rhetoric. In. Connor, U., Nagelhout, E., and Rozycki, W. V. (Eds.) *Contrastive Rhetoric: Reaching to intercultural rhetoric.*, pp.299-315.
- (20) Connor, U. (2011) *Intercultural Rhetoric in the Writing Classroom*. University of Michigan Press.
- (21) Connor, U., Lauer, J. (1985) Understanding student persuasive essay writing: Linguistic/rhetorical approach. *Text*, 5(4), pp.309-326
- (22) Connor, U., Lauer, J. (1988) Cross-Cultural Variation in Persuasive Student Writing. In Purve, A.C. (Eds.) *Writing across Language and Cultures Issues in Contrastive Rhetoric*. SAGE publications. pp.138-159

- (23) Connor, U., and Mauranen, A. (1999). Linguistic analysis of grant proposals: European Union research grants. *English for Specific Purposes*, 18, pp.47-62.
- (24) Crammond, J.G. (1998) The uses and complexity of argument structures in expert and student persuasive writing. *Written Communication* 15, pp.230-285
- (25) Eason, C. (1996) *Argumentative Essays Written by Native Speakers of Chinese and English: A Study in Contrastive Rhetoric*. Dissertation Abstracts International.
- (26) Ezer.H., Sivan.T (2005) "Good" academic writing in Hebrew: The perceptions of pre-service teachers and their instructors. *Assessing Writing*. 10, 2, pp.117-133
- (27) Faircogh, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity press.
- (28) Feng, H. (2008) A genre-based study of research grant proposals in China. Connor, E., Nagelhout, E., Rozcki, W.V. (Eds.) *Contrastive Rhetoric : Reaching to Intercultural Rhetoric*. pp.63-86
- (29) Flick, U. (2000) *Qualitative Inquiries into Social Representations of Health*. *Journal of Health Psychology*, 8, 5, pp.315-324
- (30) Flower, L., and Hayes, J.R. (1981) A cognitive Theory of writing. *College composition and communication* 32: 365-387.
- (31) Foster, D. and Russell, D.R. (2002) *Writing and Learning in Cross-National Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education*. Routledge, UK.
- (32) Grabe, W. and Kaplan, R.B. (1996) "Toward a theory of Writing" *Theory and practice of writing : an applied linguistic perspective*, Longman, pp.202-236
- (33) Harris, M. (1997) Cultural conflicts in the writing center: Expectations and assumptions of ESL students. In: C. Severino, J.C.Guerra, and J.E. Butler(Eds.), *Writing in multicultural settings.*, pp.220-233, New York: The Modern Language Association of America.
- (34) Hashemian, M (2011) The effect of L2 Writing Ability on L1 Writing Ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 2.6. pp.1306-1311
- (35) Hinds, J. (1983) *Contrastive rhetoric: Japanese and English.*, *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*. 3, 2, pp.183-196
- (36) Hinds, J. (1987) Reader versus writer responsibility: A new typology. In Connor, U. and Kaplan, R. B. (Eds.) *Writing across languages: Analysis of L2 Text*. Reading, MA: Addison-Wesley. pp.141-152.

- (37) Hinds, J (1990) Inductive, Deductive, Quasi-inductive: Expository Writing in Japanese, Korean, Chinese, and Thai. Connor, U and Johns, A. M. ed. *Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives*. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. Alexandria, Virginia, USA. pp.81-109.
- (38) Hirose, K. (2003) Comparing L1 and L2 Organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL Students. *Journal of second language writing*. 12, 2, pp.181-209
- (39) Holliday, A. R. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics* 20. 2. pp. 237-264.
- (40) Hosenfeld, C. (2003) Evidence of Emergent Beliefs of A Second Language Learner: A Diary Study, In Kalaja,P.and Barcelos, A.M.F. (Eds.) *Beliefs about SLA*, Springer Science+Business Media, LLC, pp.37-54
- (41) Hu, Z., BROWN, D.F., and BROWN, L.B. (1982) Some linguistic differences in the written English of Chinese and Australian Students. *Language Learning and Communication* 1. pp.39-40.
- (42) Huby, Pamela. (1997) Aristotle and informal logic. in Walton. D. and Brinton.A ed. *Historical Foundations of Informal Logic*, Ashgate Publication, England.
- (43) Hyland, F. (2000) ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4, pp.33-54
- (44) Ikeno, O. (1996). The effects of text-structure-guiding questions on comprehension of texts with varying linguistic difficulties. *JACET Bulletin*, 27, pp.51-68.
- (45) Indrasuta, C. (1988). Narrative styles in the writing of Thai and American students. In A. Purves (Ed.) *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 206–227
- (46) Ismail, Soliman, 2010, Arabic and English Persuasive Writing of Arabs from a Contrastive Rhetoric Perspective. Dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- (47) Kachuru, Y. (1983) Linguistics and written discourse in particular languages: Contrastive studies: Hindi and English. In Kaplan. R. B. (Edt.) *Annual Review of Applied Linguistics*. Rowley, MA: Newbury. pp.50-77.
- (48) Kachuru, Y. (1988) Writers in Hindi and English. In Purves, A.C. (Edt.) *Writing Across Languages and Cultures issues in Contrastive Rhetoric*. SAGE publications.

- (49) Kamimura, T. and Oi, K. (1998). A Cross-cultural Analysis of Argumentative Strategies in Student Essays. *World Englishes*, 17, 3, pp.307-323.
- (50) Kaplan, R. B. (1966) Cultural Thought Patterns in International Education. *Language Learning*, 16, pp.1-20.
- (51) Kirby, D and Liner, T. (1981). Chapter 7 what is good writing., *Inside out: Developmental strategies for teaching writing*. 2nd edition. Montclair, NJ: Boynton/Cook Publishers, Inc. pp.107-125
- (52) Kobayashi, H. (1984) Rhetorical patterns in English and Japanese. Unpublished Dissertation of Teachers college, Colombia University, NewYork.
- (53) Kobayashi, H. and Rinnert, C. (2006) Transferability of argumentative writing competence from L2 to L1-Effects of overseas experience. British Association for Applied Linguistics and Irish Association for Applied Linguistics conference at University College Cork, September, pp.91-110
- (54) Kobayashi, H. and Rinnert, C. (2008) Task response and text construction across L1 and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*. 17, pp.7-29.
- (55) Kobayashi, H. and Rinnert, C. (2013) L1/L2/L3 writing development: Longitudinal case study of a Japanese multicompetent writer. *Journal of Second language writing*. pp.4-33.
- (56) Kokugakuin University. (2003). Japanese College Students' Attitudes Towards Religion. 21st Century Center for Excellent Program, Tokyo, Japan.
- (57) Kondo-Brown, K. (2002) A FACETS analysis of rater bias in measuring Japanese second language writing performance. *Language Testing* 19, pp.3-31
- (58) Kraples, A. (1991). An overview of second language writing process research. In Kroll (ed.) *Second Language Writing: Research Insights for classroom*. NY. Cambridge university press. pp.37-56
- (59) Kubota, R. and Lehner, A. (2004) Towrd critical contrastive rhetoric. *Journal of Secand language Writing.*, 13, pp.7-27
- (60) Kubota R (1998) "An Investigation of L1-L2 Transfer in Writing among Japanese University Students: Implication for Contrastive Rhetoric" *Journal of Second Language Wrting*, 7(1), pp69-100

- (61) Kubota, R. (1992) *Contrastive rhetoric of Japanese and English: A critical approach*. unpublished PhD Dissertation, The Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- (62) Kubota, R. and Shi, L. (2005) *Instruction and Reading Samples for Opinion and Argumentative Writing in L1 Junior High School Textbooks in China and Japan*. *Journal of Asian Pacific Communication*. 15, 1, pp.97-127.
- (63) Leki, I. (1991) *Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogies*. *TESOL Quarterly*. 25, 1 (Spring, 1991), pp. 123-143
- (64) Leki, I. (1995) *GOOD WRITING: I know it when I see it*. In Belcher, D. and Braine, G. eds. *Academic Writing in a Second Language: Essays on Research and Pedagogy*. Norwood, NJ. Ablex Publishing Corporation pp.23-45
- (65) Li, Xiao-Ming. (1995) "Good Writing" in Cross-Cultural context. State Univ of New York Press.
- (66) Li, Xiao-Ming. (2008) *From Contrastive Rhetoric to Intercultural Rhetoric: A Search for Collective Identity*. In. Connor, U., Nagelhout, E., and Rozycki, W. V. (Edt.) *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. pp.11-24.
- (67) Liao, Ming-Tzu. and Chen, Ching-Hung. (2009) *Rhetorical Strategies in Chinese and English: A Comparison of L1 Composition Textbooks*. *Foreign Language Annals*. 42 .4 pp.695-720
- (68) Liebman, J. (1988) *CONTRASTIVE RHETORIC: STUDENTS AS ETHNOGRAPHERS*, *Journal of Basic Writing*. 7, 2, pp.6-27
- (69) Lombard, M., Snyder-Duch, J., Bracken, C.C. (2004) "Practical Resources for Assessing and Reporting Intercoder Reliability in Content Analysis Research Projects" 最終閲覧 2011. August, 13. http://astro.temple.edu/~lombard/reliability/index_print.html
- (70) Macarthey .J.S.(1993) *Can Teachers' Images of Good Writing Conflict with Goal of Process writing?*.
- (71) Matsuda, P. K. (1997) *Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing*. *Journal of Second Language Writing*, 6, pp.45-60.
- (72) McKay.S.L. (1989) *Topic Development and Written Discourse Accent*. D. M. Johnson, D. H. Roen. (Eds.) *Richness in writing: Empowering ESL students*, Longman. pp.253-262

- (73) McNamara, T. (2000) *Language testing*. Oxford University press.
- (74) Meyer, B.J.F. (1985a) Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In B. K. Britton and J. B. Black, *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*. pp.11-64, 269-304.
- (75) Mohan, B. A. and Lo, A. W. (1985) Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors. *TESOL Quarterly*. 19, 3, pp.515-34.
- (76) Noor, R. (2001) Contrastive rhetoric in Expository prose: Approaches and achievements. *Journal of Pragmatics*. pp.255-269.
- (77) Reed.C., Walton. D. and Macagno.F. (2007) Argument Daigramming in Logic, Law, and artificial intelligence., *Knowledge Engineering Review*, 22. 1, pp.87-109
- (78) Richelt, M. (2003) Defining "good writing": A cross-cultural perspective. *Composition Studies* 31, 1, pp.99-126
- (79) Rinnert, C. and Kobayashi, H. (2001) Differing Perceptions of EFL Writing among Readers in Japan. *The Modern Language journal*, 85, pp.189-209
- (80) Sadeghi. M. (2011) Contrastive rhetoric analysis of English and Percialn News.
- (82) Sarangi, S. (1994) Intercultural or not? Beyond celebration of cultural differences in miscommunication analysis. *Pragmatics* 4, 3, pp.409 - 427. Republished in Zhu Hua (ed.) (2011) *The Language and Intercultural Communication Reader*. London: Routledge, pp.261 - 276.
- (82) Scardamalia, M., Bereiter, C., and Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8. 2, pp.173-190.
- (83) Scott.M. (2002) *Cracking the Codes Anew: Writing about Literature*. In Foster.D and Russel.D.R. edt. *Writing and Learning in Cross-National Perspective*. Routledge. pp.88-133.
- (84) Shi, L. and Kubota, R. (2007) Patterns of rhetorical organization in Canadian and American language arts textbooks: An exploratory study. *English for specific purposes*. 26, pp.180-202.

- (85) Söter, A.O. (1988) The Second Language Learner and Cultural Transfer in Narration.,
Writing across Languages and Cultures: in Alan Purves (Eds) Newbury Park, CA: Sage
Publications, pp.177-205
- (86) Spack, R. (1988) Initiating ESL Students Into the Academic Discourse Community: How
Far Should We Go? TEASOL Quarterly. 22, 1. pp.29–51
- (87) Spack, R. (1998). The rhetorical construction of multilingual students. TESOL Quarterly,
31, pp.765-774.
- (88) Suarez, L and Moreno, A (2008). The rhetorical structure of academic book reviews of
literature. In U. Connor, E. Nagelhout and W. Rozycki (Eds), Contrastive rhetoric:
Reaching to intercultural rhetoric . Philadelphia: Johns Benjamins Publishing Company.
pp.147-165
- (89) Swales, J.M. (1990) Genre Analysis: English in Academic and Research Settings.
Cambridge University Press
- (90) Swales, J.M. (1998) Other Floors other Voices: A Textgraphy of a Small University
Building. Routledge.
- (91) The Ministry of Higher and Secondary Special Education of the Republic of Uzbekistan.
(2006). National Action Plan on Education For All in the Republic of Uzbekistan.
Tashkent. (URL:<http://eduportal.uz/uzb/info/talim/dasturlariuzb/>, 2011 年 11 月 6 日)
- (92) Thondhlana, J. (2000) Contrastive Rhetoric in Shona and English Argumentative Essays.
University of Zimbabwe Publications.
- (93) Toulmin, S., E. (2006) Reasoning in Theory and Practice. In Hitchcock, D. and Verheiji, B.
eds, Arguing on the Toulmin Model: New Essays in Argument Analysis and Education.,
Springer, Neitherlands., pp.25-30
- (94) UNDP (2008) National Human Development Report 2007-2008. Education in Uzbekistan:
Matching Supply and Demand, Tas hkent.
- (95) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, International Bureau of
Education,(2011) World Data on Education 2010-2 011,
- (96) US. Department State. 1996
http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/query/D?cstdy:3:./temp/~frd_VTgC::

- (97) Uysal, H.H. (2008) Tracing the culture behind writing: Rhetorical patterns and bidirectional transfer in L1 and L2 essays of Turkish writers in relation to educational context. *Journal of second language writing.*, 17, pp.183-207
- (98) Weigle, S.C. (2002) *Assessing writing*. Cambridge University press.
- (99) White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27. 4. pp.443-457.
- (100) Wolfe, M. L. (2008) Different cultures - Different discourses? Rhetorical patterns of business letters by English and Russian speakers. In. Connor, U., Nagelhout, E., and Rozycki, W. V. (Edt.) *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. pp.87-121.
- (101) Wood.N.V. 2001, *Writing Argumentative Essays 2nd edition* , Prentice Hall
- (102) Xing,M., Wang, J., Spencer K. (2008) Raising Students' awareness of cross-cultural contrastive rhetoric in English writing via an e-learning course. *Language Learning and Technology*, 12. 2, pp.71-93
- (103) Xu. M, Huang. C, You. X.(2016) reasoning patterns of undergraduate theses in translation studies: an intercultural rhetoric study. *English for specific purposes* 41, pp.68-81
- (104) Yoshimura (2002) *Formal Instruction of Rhetorical Patterns and The Effectiveness of Using the L1 Argumentative Writing in An EFL Setting*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University.
- (105) Zainnidin, H. and Moore, R.A. (2003) Audience Awareness in L1 and L2 Composing of Bilingual Writers. *Teaching English as a Second or Foreign Language*.7, 1
- (106) Zamel, V. (1997) Toward a model of transculturation. *TESOL Quarterly*, 31, pp.341-352
- (107) Жумахужа Нусратулло and Жомонов Равшан(Ред) (2004) *Она тили – Давлат тили, Давлат ва Миллат Рамзлари, Тошкент , Адолат .*
- (108) アジア・バロメーター (2005) 「アジア・バロメーター2005 年度調査」
- (109) アリストテレス (1992) 『弁論術』 戸塚七郎訳 岩波文庫
- (110) アンドレイ・ベケシュ(1989) 「残存認定単位の規定と出現傾向」『文章構造と要約文の諸相』, くろしお出版, 18-34
- (111) 井上尚美 (1976) 「トウルミンの「論証モデル」について」*東京学芸大学紀要 (第二部門)*
- (112) 石黒圭 (2009) 『よくわかる文章表現の技術Ⅱ文章構成編』 明治書院

- (113) 石橋玲子 (2007) 「日本語学習者の文章構成における第 1 言語の影響 : 中国語母語話者の論説文を対象に」 茨城大学留学生センター紀要 5, 1-10
- (114) 市川孝(1978). 国語教師のための文章論概説 教育出版
- (115) 今井芳昭 (2006) 依頼と説得の心理学 サイエンス社
- (116) 今道友信 (2004) 「論理学」『アリストテレス』 講談社学術文庫 185-219
- (117) 宇佐美洋 (2014) 「非母語話者の日本語」は、どのように評価されているか--評価プロセスの多様性を捉えることの意義 ココ出版
- (118) 宇佐美洋 (2016) 「「評価価値観」はいかに定義され、いかに構造化され得るか--非母語話者の謝罪文を評価する場合--」日本言語文化研究会論集, 2, 1-18
- (119) 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち (2009). 「外国人が書いた手紙文」に対する日本人の評価態度の多様性—質的手法によるケーススタディー」社会言語科学,12(1), 122-134
- (120) エングストローム・ユーリア(2010)『変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論』鳳書房
- (121) 大井恭子 (1986) 「Cross-cultural Differences in Rhetorical Patterning : A Study of Japanese and English」大学英語教育学会紀要 (17), 23-48
- (122) 大井恭子 (1999) 「Comparison of Argumentative Styles : Japanese College Students vs. American College Students : An Analysis Using the Toulmin Model」大学英語教育学会紀要 (30), 85-102,
- (123) 大井恭子 (2010) 「第 11 章 アカデミックライティングで求められているもの」『英語教育学体系 第 10 巻リーディングとライティングの理論と実践 英語を主体的に「読む」・「書く」』 木村博是・木村友保・氏木道人 編 大修館書店
- (124) 大河原尚 (2013) 「日本語を教えるとはどういうことか(3)「できる」ようにするために : 「使える」知識にする」日本語教育研究 (60), 20-42
- (125) 大熊五郎 (1976) 「論証文の書き方」『現代作文講座 作文の過程』明治書院 177 - 209
- (126) 大谷尚 (1998) 「「質的研究」の文脈からみた日本の授業研究の位置づけに関する試論 : 研究成果の交流と共有を展望して」日本教育方法学会紀要 24, 29-37
- (127) 大谷尚 (2003) 「教育工学から見た質的授業研究」平山満義編著『質的研究法による授業研究』, 北大路書房. 123-181

- (128) 大谷尚(2008a) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 --着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 教育科学 54(2), 27-44
- (129) 大谷尚 (2008b) 「質的研究とは何か：教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして」教育システム情報学会誌. 25(3), 340-354
- (130) 大谷尚(2011) 「質的研究シリーズ SCAT:Steps for Coding and Theorization--明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」感性工学 10(3), 155-160
- (131) 神尾暘子(1989) 「文章の種類」 山口佳紀編『講座日本語と日本語教育 5 日本語の文法・文体 (下)』 明治書院
- (132) 上村妙子 大井恭子 (2004) 「第 5 章 英語の文章のジャンルとレトリック」 122-135 『英語論文・レポートの書き方』 研究社
- (133) 河野明日香 (2010) 『「教育」する共同体：ウズベキスタンにおける国民形成と地域社会教育』 九州大学出版会
- (134) 木戸 光子 (2008) 「文章構造における冒頭文と末尾文の統括機能と形態上の特徴：頭括型と尾括型の要約文の分析を通して」 文藝言語研究. 言語篇 53, 33-49,
- (135) 衣川隆生 (2000) 「日本語を第 2 言語とする書き手の文章産出過程研究の枠組みの提案」 筑波大学留学生センター日本語教育論集 15, 13-24
- (136) 衣川隆生 (2006) 「日本語学習者の作文の計量的指標の一考察-アイデア・ユニットの単位認定の信頼性と基準関連妥当性を中心として-」名古屋大学日本語・日本文化論集 14, 73-92
- (137) 衣川隆生 (2008) 「メタ認知知識の外言化がもたらすもの—モニタリングの基準の意識化と内在化を目指して—」小林ミナ・衣川隆生編『日本語教育の過去・現在・未来 第 3 巻 教室』 凡人社
- (138) クラントン・パトリシア (1999) 『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして』 鳳書房
- (139) 国際交流基金 2012 年海外日本語教育機関調査結果 ウズベキスタン
(<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/uzbekistan.html#KEKKA>)
- (140) 国立国語研究所「対訳作文データベース」
(http://www.ninjal.ac.jp/publication/catalogue/kokken_mado/04/05/) 2017.0207 最終閲覧

- (141) 小林ひろ江 1988 「"Audience"観と英作文指導について--その考察と実践」 言語文化研究 (14), 113-129
- (142) 小林典子 フォード丹羽順子 山元啓史 1995 「「日本語能力試験 (SPOT)」の得点分布傾向 -中上級向けテストと初級向けテスト-
- (143) 小林典子(2008). 言語テスト SPOT-WEB 版の開発と解答行動の研究 科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書 研究課題番号 : 16320064
- (144) 近藤行人 (2013). 説得のアピールを用いた日本語学習者の論証文の分析 : 日本人大学生,ウズベキスタン人大学生との比較 第2言語としての日本語の習得研究, 16, 160-177
- (145) 近藤行人 (2014) 「日本語学習者の文章構造の対照修辞学的検討-日本人大学生とウズベク人大学生との比較から-」『名古屋大学日本語・日本文化論集』22, 77-104
- (146) 近藤行人 (2014) 「ウズベキスタン出身の留学生と現役日本語教師が持つ文章観の検討」名古屋学院大学論集. 言語・文化篇 = Journal of Nagoya Gakuin University 25(2), 97-109
- (147) 近藤行人・田中典子(2012) 「作文 指導におけるシニアフィードバックの試み. -専門との連携の一形態-」アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル, 4, pp.19-26
- (148) 近藤行人・田中典子・衣川隆生 (2013) 「作文へのシニアフィードバックを学習者は どう捉えたのか : 学習者へのインタビューの質的分析から」名古屋大学日本語・日本文化論集 (21), 87-103
- (149) 西條結人・田中大輝・小野由美子(2015) 意見文課題における説得のアピールの日西対照研究-日本とスペインの学生の作文比較- 兵庫教育大学教育実践学論集, 16, 95-107
- (150) 佐久間まゆみ 1998 「現代日本語の文章構造類型」日本女子大学紀要 48, 1-28
- (151) 佐藤佳代 (2005) 「マレーシア語話者に対する日本語作文の一指導法」日本大学大学院総合社会情報研究科紀要
- (152) 渋谷真樹 (2013) 「ルートからルーツへ-ニューカマーの子どもたちの今-」異文化間教育, 37, 1-14
- (153) 清水崇文 (2009) 「第6章 語用論的転移」『中間言語語用論概論 -第2言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育-』 スリーエーネットワーク

- (154) 鈴木英夫 (1989)「文章の構成」 山口佳紀編『講座日本語と日本語教育 5 日本語の文法・文体 (下)』 明治書院
- (155) 鈴木健(2007)「第 5 章 コミュニケーション論からのアプローチ」菅野盾樹編『レトリック論を学ぶ人のために』世界思想社 112-138
- (156) 鈴木志のぶ (2006). 日本語学習者によるアーギュメントの特徴: 上級者・超級者間の差異 *Speech communication education* , 19, 95-112
- (157) 杉田くに子 (1994)「日本語母語話者と日本語学習者の文章構造の特徴--文配列課題に現れた話題の展開」*日本語教育* (84), 14-26
- (158) 清道亜都子 (2010)「高校生の意見文作成指導における「型」の効果」*教育心理学研究* 58(3), 361-371
- (159) 館岡洋子 (1998)「文章構造と読解 英語・韓国語・中国語を母語とする日本語学習者と日本語母語話者のテキスト評価と要約文の型」*アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター-紀要* (21), 67-83
- (160) ダダバエフ・ティムール (2008)「第 5 章 ソ連崩壊後の家庭内関係と家族像」『社会主義後のウズベキスタン 変わる国と揺れる人々の心』 アジア経済研究所 61-184
- (161) 館岡洋子 (1996). 文章構造の違いが読解に及ぼす影響: 英語母語話者による日本語評論文の読解 *日本語教育*, 88, 74-90
- (162) 田中典子・近藤行人 (2010)「作文授業におけるシニアレスポンスという試み—学習者の先輩, 専門家からのフィードバックとその特徴—」*日本語教育方法研究会会誌* 17(2), 56-57
- (163) 田中真理・長坂朱美 (2009)「ライティング評価の一致はなぜ難しいか—人間の介在するアセスメント」*社会言語科学*, 12(1), 108-119
- (164) 田中真理・初鹿野阿れ・坪根由香里 (1998)「第 2 言語としての日本語における作文評価—いい作文の決定要因—」『*日本語教育*』 99, 60-71.
- (165) 田中真理・坪根由香里 (2011)「第 2 言語としての日本語小論文における good writing 評価—そのプロセスと決定要因—」*社会言語科学* 14(1), 210-222
- (166) 田中真理・坪根由香里・初鹿野阿れ (1998)「第 2 言語としての日本語における作文評価基準—日本語教師と一般日本人の比較—」『*日本語教育*』 96, 1-12

- (167) 坪根由香里・田中真理「第2言語としての日本語小論文評価における「いい内容」「いい構成」を探る:評価観の共通点・相違点から」社会言語科学,18(1), 111-127
- (168) トゥールミン (2003) 「第3章 論証のレイアウト」スティーブン・トゥールミン著 戸田山和久・福澤一吉 訳『議論の技法 トゥールミンモデルの原点』東京図書
- (169) 常葉-布施美穂(2004)「変容的学習—J・メジローの理論をめぐって」『生涯学習理論を学ぶ人のために—欧米の成人教育理論, 生涯学習の理論と方法』世界思想社 87-114
- (170) 内藤哲雄 (2002) 『PAC 分析実施法入門-個を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版
- (171) 内藤哲雄 (2008) PAC 分析を効果的に利用するために」人文科学論集人現情報学科編 42, 15-37
- (172) 波平恵美子, 道信良子 (2005) 『質的研究 Step by Step—すぐれた論文作成をめざして』医学書院
- (173) 二通信子 (2001) 「アカデミック・ライティング教育の課題—日本人学生及び日本語学習者の意見文の文章構造の分析から」『北海学園大学学園論集』100号, pp.61-77"
- (174) 西 香生里 (2004) 「アメリカ人の書く英語論文と日本人の書く英語論文との対照修辭学的分析—日本人学生による英語論文の事例研究—」京都精華大学紀要 (27), 47-62,
- (175) 西 香生里(2006)「対照修辭学と最近の研究動向--日本の大学英語教育におけるライティングへの示唆」京都精華大学紀要 (30), 69-80
- (176) 西原鈴子 (1990) 「日英対照修辭法」日本語教育(72), 25-41
- (177) 日本学生支援機構 (2010) 「日本語「記述」問題について」
<http://www.jasso.go.jp/eju/index.html> (2012.12.29)
- (178) 橋内武 (1999). 『ディスコース : : 談話の織りなす世界』くろしお出版
- (179) 林良子 (2015) 「グローバル時代の外国語教育と情報発信:—ICT を用いた遠隔共同授業の実践を通して—」コンピュータ and エデュケーション 39(0), 32-38
- (180) 深田博己 編著 2002 『説得心理学ハンドブック : 説得コミュニケーション研究の最前線』北大路書房

- (181) 福島青史・イワノヴァ・マリーナ (2006) 「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み-ウズベキタン・日本人材開発センターを例として」国際交流基金日本語教育紀要 2, 49-64
- (182) フリック, ウヴェ (2011) 『新版 質的研究入門—“人間の科学”のための方法論』春秋社
- (183) ポランニー・マイケル (2003) 『暗黙知の次元』ちくま学芸文庫
- (184) 堀田 朱美 (1995) 「大学生の文章観について」日本教育心理学会総会発表論文集 (37), 169
- (185) 堀田あけみ (1999) 「文章観--よい文章の条件」愛知女子短期大学国語国文 (15), 2-10,
- (186) 牧野由香里(2007)「多元的なコミュニケーション能力を育成するカリキュラムとしての議論に求められる要因」日本教育工学会論文誌 31(1),1-13
- (187) 牧野由香里 (2008) 『議論のデザイナー—メッセージとメディアをつなぐカリキュラム—』ひつじ書房
- (188) 牧野由香里 2006 『起承転結の二面性：明示的論理と暗示的論理』 情報コミュニケーション学会誌 2 (1), 30-36
- (189) 宮島 良子・金村久美・佐藤綾・レイン幸代・松尾憲暁・茅本百合子(2014) テレビ会議の活用がもたらす日本語教師への影響：内省促進ツールとしての側面」名古屋大学国際教育交流センター紀要 .1, 49-55
- (190) メイナード K. 泉子 (1998) 「日本語談話原理の理解と読解指導—新聞コラムの場合—」世界の日本語教育. 日本語教育論集 8, 67-86.
- (191) メジロー・ジョエル (2012) 『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か』鳳書房
- (192) 村井万里子 (1999) 「文章表現指導の基礎的研究—「文章観」をどう捉えるか—」全国大学国語教育学会発表要旨集 97, 26-27
- (193) 邑本俊亮 (1998) 「文章理解についての認知心理学的研究 —記憶と要約に関する実験と理解過程のモデル化—」風間書房
- (194) 八木雄一郎 (2007) 「中学校教授要目の成立過程における文章観」日本語と日本文学 (45), 19-30
- (195) 八代京子・町恵理子・小池浩子・吉田友子 (2009). 異文化トレーニング - ボーダレス社会を生きる 三修社

- (196) 李貞ミン (2008) 『韓日新聞社説における「主張のストラテジー」の対照研究』 ひつじ書房
- (197) Lee 凧子 (2006) 「留学生の書く日本語意見文の分析－日本人学生との比較において－」『立命館法学』別冊 言葉とそのひろがり(4), 399-412
- (198) 渡辺雅子 (2004) 『納得の構造－日米初等教育に見る思考表現のスタイル』東洋館出版社
- (199) 渡辺雅子(2007) 「日・米・仏の国語教育を読み解く-- 「読み書き」の歴史社会学的考察」日本研究 35, 573-619

謝 辞

名古屋大学国際機構の衣川隆生教授には、構想から執筆までの過程すべてにおいて終始懇切丁寧なご指導をいただきました。うまくまとまらず、ともすれば道を逸れていく際にも、辛抱強く見守っていただきました。博士論文として形にできたのは、衣川隆生教授の熱心なご指導のおかげです。深く感謝申し上げます。

また、本論文をご精読いただき有用なコメントをくださいました、同じく名古屋大学の浮葉正親教授、佐藤弘毅准教授、そして東京大学の宇佐美洋准教授にも深く感謝いたします。特に、宇佐美先生には、文章観の定義に関わる重要な指摘をいただきました。ありがとうございました。

本研究の調査実施には様々な方の協力を戴きました。

ウズベキスタン日本人材開発センターの大友拓道先生（当時）には、研究 1 におけるウズベキスタンでのデータ収集において多大な協力をいただきました。特に現地でのデータ収集に当たっては、大友先生のご協力なしには立ち行きませんでした。また、大学院の同期である宇佐美恵子さん、片桐翔造さん、富田真知子さん、山本かおりさんには日本でのデータ収集に際しご協力をいただきました。特に山本さんには作文を書いてくださった皆様との連絡に至るまで様々な協力をいただきました。

ウズベク語作文のデータ翻訳にあたっては、Husanov Ravshanbek さんにご協力を戴きました。お忙しい中、こちらの細かな注文にも応えてくださり、今回のデータ分析に耐えうる翻訳を作成いただきました。感謝いたします。

また、データ分析の一致率を検討するため、Ibragimov Dilyor さん、宇佐美恵子さん、Husanov Ravshanbek さん、二口和紀子さん、森仁美さんにご協力をいただきました。

研究 2 では、ウズベキスタンでのデータ収集にあたり、Alimov Asliddin 氏に多大なご協力をいただきました。現地での調査は Alimov Asliddin さんの協力

なしには立ち行きませんでした。感謝申し上げます。また、現地及び日本での調査協力者依頼について、衣川隆生教授、名古屋大学教育発達研究科の河野明日香准教授、名古屋大学法学研究科 Rizojev Mosojon さんに協力いただきました。ウズベキスタンで得た資料の分析データ化に Alimov Asliddin さん、Asqarov Frqat さん、Tursnbaev Alisher 氏、Husanov Ravshanbek さんに協力をいただきました。

第 4 部で行われた実践では、作文カンファレンスの担当講師やゲストとして多くの方に参加の協力をいただきました。

最後に、本研究のために作文という大変な活動に労を費やしてくださった皆様、インタビューにご協力いただいた先生方、実践に参加いただいた学習者やゲストの皆様等、本研究に協力戴いた全ての方に感謝いたします。

本研究は皆様の協力なしには実現しませんでした。この場を借りて、協力をいただいた全ての皆様にお礼を申し上げます。

本当にありがとうございました。

近藤 行人

巻末資料. 1. 研究依頼書

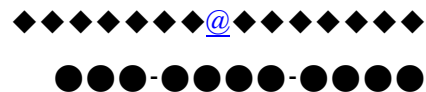
このたびは、研究調査にご協力いただき、ありがとうございます。

この調査は、社会的文化的背景・学習者背景がもたらす作文の構造の違いを明らかにするための調査です。皆さまから頂いた資料や作文、アンケートのデータ等は、研究者、および研究協力者以外が閲覧することはありません。また、研究教育以外の目的での使用や、外部への公表は行いません。その際にも、個人が特定される恐れのある部分や、みなさまに不利益となる部分は削除したうえで使用いたします。

ご不明な点がありましたら、下記連絡先までご連絡ください。

名古屋大学国際言語文化研究科
博士課程(前期)

近藤 行人



調査について

1) 作文

テーマ「死刑制度についてどう思うか。賛成か、反対か。」

- ・原稿用紙 2 枚程度
- ・2 時間を目安に、書いてください。時間制限はありません。
- ・作文を書く際、辞書等は使用してかまいませんが、インターネットや書籍の閲覧などはしないでください。
- ・作文の執筆には、コンピュータ、ワープロ等ではなく、鉛筆、シャープペン、ボールペンのいずれかを使用してください。

2) 作文に関するアンケート

作文を書き終わってから、添付のアンケートにお答えください。作文の前に、アンケートは見ないようにお願いします。作文の信念に関するアンケートで、1枚目は質問形式に、2枚目は記述式のアンケートになっています。

巻末資料.2. 調査実施スクリプトの例

このたびは、忙しい中、調査にご協力いただき、誠にありがとうございます。

本調査は、日本語教育における作文指導の基礎となる調査研究です。本調査で得られた皆様のデータは、研究以外に用いられることはありません。外部の機関や、大学などに提出することはありません。今回、皆様には3つの調査にご協力いただきます。一つ目は、作文を書いてもらうこと、もう一つは、日本語に関する簡単な能力判別試験を受けていただくこと、最後に皆様についての簡単なアンケートに答えていただきます。これはみなさまの日本語能力を測るものではありません。できるだけいつもと同じようによい作文を書いてください。よろしくお願いいたします。

1) まず、日本語能力を測定するために、Spot という試験を行います。このテストは、CD の声を聴いて、答えるテストです。今からお配りする解答用紙には、文が書いてありますが、一文字の分、スペースがあります。このスペースに入る文字を、CD を聞いて聞こえたとおりに、書いてください。

2) 作文のテーマは「死刑制度について賛成か、反対か」というものです。

このテーマで800字程度の作文を書いてください。辞書を使っていただいても構いませんが、隣の人などと相談するのはやめてください。時間は2時間程度です。

3) 作文、お疲れ様でした。アンケートは、一枚目が選択式になっています。二枚目のアンケートは皆さんが書いた作文に対しての質問です。作文を思い出しながら書いてください。アンケート記入が終わり次第、退出していただいて結構です。

どうもありがとうございました。

巻末資料.3. 調査の実施マニュアル（調査実施者用）

注意事項

募集について

- a) ウズベキスタンの日本語学習者中級～中上級の学習者で、日本留学経験のない者.
 - b) ウズベキスタンの大学生で日本語学習経験のない者.
- ※ a) b) 両方とも、母語はウズベク語、ロシア語の学校などでの学習背景を持たない者.
- ※ a) は日本語で作文を書き、b) はウズベク語で作文を書く.
- ※ ■■■■■■, ■■■■■■, ■■■■■■で募集. ■■■■■■, ■■■■■■は除く.
- ・募集時に、日本語についての調査のため、辞書を持っている人は持参するようにアナウンスする.

SPOT の実施について

- ・複製、第三者への配布が厳しく制限されている。学生が問題を持ち帰ったりしないように注意.
- ・練習問題があるが、その時点で問題のやり方がきちんと理解できているかどうか確認する.
- ・スピードテストのため、実施時には CD を止めずに行う.
- ・実施後、作文と名前等を照合する必要があるため、姓名がきちんと書かれているか確認して回収する.
- ・今回は Version 2 と Version 3 を実施。まず Version 3 を実施し、その後すぐに Version 2 を実施する。Version 3 は練習問題を行うが、Version 2 では練習は行わず、続けてテストを実施する。Version 2 のほうがスピードが速く、難しい。音質も少し悪い（ノイズも多い）が、これは難しくするための措置なので、気にしない。

作文を書かせる際

- ・辞書などは電子辞書、露和辞典、和露辞典をできれば用意する.
- ・学習者が持参した辞書の貸し借りは認める。騒がしくならないように.
- ・学習者には辞書はできる限り持ってくるように事前に伝える.

- ・相談はなし。言葉や漢字はわからなければ教えてもよい。
- ・きれいな言葉の翻訳などの手助けはしない。
- ・集団実施可。しかし、まだ書いている人の集中力低下を防ぐため、90分間は席につき、静かにしていること。それ以降は、アンケート用紙に記入し、必要事項が終了すれば帰宅可能。
- ・アンケート用紙については、実施者が記述を確認し、記述に漏れがないかを確認すること。
- ・アンケートは、ビリーフに関する質問紙と、書いた作文に関する質問（記述式）の2ページ。記述式のほうは、ウズベク語、ロシア語で回答可。
- ・ウズベク人大学生用の質問紙は翻訳されたウズベク語版を使用する。
- ・実施時にはウズベク語通訳に協力を依頼する。

研究倫理について

- ・以下の点について対象者に説明し、了解を得ること。
 - ・教育、研究目的以外には使用しない事と、匿名性が保持されることを説明。
 - ・この研究に対し、協力が得られない場合には辞退がいつでも可能である。

実施手順

1) Spot の実施

まず練習を行い、問題のやり方をチェック。問題がなければ実際のテストを実施。Spot の Version 3 を最初に行ない、次に2を行う。Version 2 では練習問題は行わない。

2) Spot 終了した時点で、ウズベク人日本語学習をしていない協力者入室。

3) 研究倫理の説明（通訳あり）

4) 作文のテーマ指示

テーマ「死刑制度に賛成か、反対か」

- ・800字以上
- ・制限時間なし
- ・辞書、そのほか使用可

5) アンケートの記入

作文が終了次第アンケート用紙に記入する。記入が終わり次第帰宅可能。

巻末資料. 4. アイディアユニットの操作的定義

IU は、1つの述語と1つ以上の変項から構成される情報的な内容を指す陳述の最小単位である(衣川 2006)。→IU の認定には邑本(1999)の基準を使用。邑本(1999)に準じるが、翻訳作文及び学習者の作文分析を可能にするため一部変更を行った。

- (a) 基本的には、一つ以上の述語を含み、命題を基本とする単位を IU として認定する。
- (b) 連用修飾の句や節は原則として独立の IU とはしない。
- (c) 連体修飾の句や節については、その修飾が非限定的(非弁別的)である場合にのみそれを独立の IU とする。すなわち、その修飾部分を取り除いても残りの部分の意味が変化あるいは抽象化しなければ、取り除いた部分は独立の IU である。

(※煙草を吸っている人は嫌いだ。→非弁別的(「煙草を吸っている」をぬかすと意味が分からなくなる)なので、分けない。 ※煙草を吸っている男の人は、私の父だ。→弁別的(「煙草を吸っている」を抜かしても意味が分かる)なので、二つに分ける。)

- (d) ~ことを知る、~と思う、などのような埋め込み文は、埋め込まれている部分は単独の IU とはせず、それを含む全体を1つの IU とする。また、1か所に複数の文が埋め込まれている場合の IU とする。また、1か所に複数の文が埋め込まれている場合には、それらを分割して同一の述語によって別々の埋め込み文を作りうることに限り、それぞれ独立の IU とする。

※ 邑本で、独立の IU としないとした「」で示される会話文も、要約文の残存 IU を測る目的とは異なり、筆者が産出した文章であるため、上記の分類に従い分割する。

例：私は、死刑制度に反対である。死刑ということは、人の命を奪うということである。私はたとえどんな理由があろうと、命を奪ってはいけないと思う。しかし、死刑の判決を受けるほどの罪を犯したのだから自業自得だ、という意見もあるかもしれない。確かに、罪を犯した人がすべて死刑になる訳ではなく、殺害した人数、残虐さなど一定の基準以上の犯行を行った人のみ死刑判決と言う決まりがある。

↓分割例

私は、死刑制度に反対である。

死刑ということは、人の命を奪うということである。

私はたとえどんな理由があろうと、
命を奪ってはいけないと思う。
しかし、死刑の判決を受けるほどの罪を犯したのだから
自業自得だ、という意見もあるかもしれない。
確かに、罪を犯した人がすべて死刑になる訳ではなく、
殺害した人数、残虐さなど一定の基準以上の犯行を行った人のみ
死刑判決と言う決まりがある。

卷末資料. 5. アイディアユニットの操作的定義 (ウズベク語版)

Uyushiq fikr (fikrlar jamlanmasi) [Idea Unit]

Bir kesim va birdan ortiq soʻz turkumidan tashkil topib, maʼlumot ega boʻlgan protsesning kichik koʻrinishiga nisbatan aytiladi. (Kinukawa 2006)

Uyushiq fikrni sinflarga boʻlishda Muramoto ishlab chiqqan standart(1999)dan foydalanildi. Insho tarjimasi va talabalarning insholarini tahlil qilish uchun Muramoto standartlarining bir qismiga oʻzgartirish kiritildi.

(a) Asosan, bir yoki undan ortiq kesimni oʻz ichiga olib, asosi fikr boʻlgan birlikka uyushiq fikr deyiladi. Tarjima qilishda original matn bilan taqqoslab, bir necha kesimga ega boʻlsa tarjimada bir leksik darajasidagi har bir soʻzni chuqur oʻylab tahlil qilamiz.

(1 leksik darajasidagi tarjimaga qarab, strukturaviy maʼlumotlarning miqdori taxmin qilamiz.)

(b) Aniqlovchi va aniqlanmishdan tashkil topgan gap boʻlagi mustaqil uyushiq fikr boʻla olmaydi.

(c) Aniqlovchi va aniqlanmishdan tashkil topgan gap boʻlagi haqida batafsilroq maʼlumot. Agarda bu gap boʻlagida aniqlovchini aniqlanmishning ajralmas qismi boʻlib, ajratib olgan taqdirda aniqlanmish maʼno ifoda etmasa, unda bu gap boʻlagi bir uyushiq fikr boʻla oladi. Yaʼni, aniqlovchi qismni ajratib olsak ham qolgan boʻlak oʻz maʼnosini yoʻqotmasa yoki maʼnosi mavhumlashmasa, bu ajratib olingan boʻlakga mustaqil uyushiq fikr deb aytamiz.

(Misol: *Sigaret chekayotgan odamni yoqtirmayman.* “*Sigaret chekayotgan*” degan ajratib boʻlmas qismni olib tashlasak, gapning maʼnosi yoʻqoladi. Shuning uchun gapni qismlarga ajrata olmaymiz. *Sigaret chekayotgan erkak kishi mening otam.* Bu gapda “*Sigaret chekayotgan*” degan qismni ajratib koʻrsatsak ham qolgan qismning maʼnosi oʻzgarmasligini hisobga olib, gapni ikki qismga ajrata olamiz.)

(d) *~ni bilmoq*, *~ni oʻylamoq*, kabi yordamchi feʼllar kelgan hollarda ularning oldida kelgan soʻzlarning oʻzi fikrlar uyushigʻi boʻla olmaydi. Bu yordamchi feʼllar oʻz oldida kelgan ega va kesuim kabilar bilan birgalikga fikrlar uyushigʻi boʻla oladi. Bir

qator bo`lib kelgan bir teng mavqedagi ega yoki to`ldiruvchilarning kesimi yagona bo`lsa, bu kesimni har biriga alohida-alohida qo`llash orqali har biridan alohida uyushiq fikr ko`rinishini shakillashtiriladi.

Ya'ni ega va kesimga ega bo`lgan soda gaplar tuziladi. .

※ Muramoto uyushiq fikr sifatida ko`rsatmagan ko`chirma gaplarni ham yuqoridagi tartibda alohida-alohida holdagi uyushiq fikrlar jamlanmasiga ajratiladi.

巻末資料. 6. UJ の Spot 得点

	Spot Version 2	Spot Version 3
UJ01	59	59
UJ02	58	60
UJ03	57	59
UJ04	59	60
UJ05	49	60
UJ06	52	60
UJ07	41	57
UJ08	50	60
UJ09	50	58
UJ10	41	57
UJ11	53	60
UJ12	59	60
UJ13	50	58
UJ14	58	59
UJ15	58	56
UJ16	45	57
UJ17	41	53
UJ18	49	58
UJ19	44	58
UJ20	52	60

巻末資料. 7. アンケートの質問

1. 詩や有名な人の言葉を引用しましたか？どんなときに使いましたか。

例) 賛成の根拠を補強する部分で・初めに・作文の終わりに

何のために引用しましたか。どんな効果があるのですか？

2. 賛成、反対についてのあなたの主張は、作文の中で、最初に書きましたか？真中に書きましたか？最後に書きましたか？そこに書いたのはどうしてですか。

例： 最初 真中 最後

3. あなたが書いた死刑制度の賛成／反対についての作文で挙げた理由・根拠の中で、もっとも大事だと思う理由・根拠は何ですか？

ウズベク語翻訳版

1. Quyida qavs ichidagi berilganlarni yozma ishda ishlatganmisiz? Qanqay holatlarda foydalangansiz?

(she' r, taniqli odamning nutqi, aforizm, maqol, misol, statistic ma' lumot)

Nima uchun ulardan foydalangansiz? Ulardan foydalanish qanday natija beradi?

2. Qo' shilish yoki qo' shilmaslik to' g' risidagi fikringizni yozma ishning qaysi qismi (boshi, o' rtasi yoki oxiri)da yozgansiz? Bunning sababi nimada?

Masalan, boshida o' rtasida oxirida

3. Siz yozgan "O' lim jazosini qo' llash (qo' llamaslik) to' g' risida" gi yozma ishda keltirgan sabab va asoslaringizdan eng muhim sabab yoki asos deb hisoblaganingiz qaysi?

巻末資料. 8. 質問 1 の回答

	JJ	UU	UU
1	自分の考え, 意見に根拠を持たせるために, 事例を入れた. 自分の主張を明確にする	書いたことを証明するために使った(事例, 統計データ) それらを使うと作文の信頼性が高くなるから	全て使用した. エピグラフとして詩, 諺, アフォリズムのようなものを使用した. このようなものを使う事により, 意見がきれいになり, 一般にもわかりやすくなるし, 証拠のあるものになる. 自分の意見だけで書けば面白くなる.
2	格言 自分の言いたいことを簡潔に共通理解できるから.	例だけ使ったことがある. 使うと, 自分の意見を伝えやすくなると思う.	ふつう, 全てを使っています. 主張はきれいになるし, 説得力もあるし, 意味もあるようになる. 他人を注意を引くことができる.
3	無回答	たくさん使った. 特に, 誰かの言ったことを使うのはいいと思う. さらに例もよく使う. 読んでいる人に, わかりやすくなるために使います.	どちらも使ったことはない. それを使わなかった理由は, 自分の意見をそういうものに頼らず書くことができたから.
4	裁判員制度の導入後 初の死刑 自分の意見の根拠を説明するため	諺と統計の情報をよく使います. なぜならば諺に誰も反対の意見を言えない. 統計情報は変わらない. エッセイを書くときは, このような諺や統計を書く信頼性が高くなる.	諺と例 そういうものを使って意見を明確に書けた. 理由は, 賛否を主張するため.
5	事例 (統計データ) ※実際には使っていませんが… 事例: 具体的な事例で表すことで, 主張をわかりやすくするため 統計データ: 主張の根拠にするため	諺と例を使う. 意見を正しく伝えるためや, 証拠にするために使う. 言いたいことは読む人が信頼できるために.	詩, 名言(書いたもの), 死, 名言, 諺, 例, 統計(線を引いたもの) 作文の意味を明確にするために必要.
6	映画に出てきた言葉 意見を広げるため	もし書いている作文が政治的だったら統計を, 文学的だったら詩や諺を使うようにしている. 私が書いた論文は必要な情報を取るために内容が豊かであるという事を伝えるため.	慣用句, 諺, アフォリズム, 人間はどんな状況にも慣れる(適応する)という事をよく使った. 言語は牛乳の中の一番重要なところですよ. 言語のとても必要で大事な部分なので使った.

7	使用していません	次の言葉のいくつかを実際につかった。特に日本語で作文、レポートを書くときに使う。例文と統計をよく使った。理由は、3, 4年生の時、論文のために統計を書くのが必要。	ウズベク語では全て使う 自分の意見の証拠になる。ほかの人に伝えやすくなる。聞いている人に効果的になる。
8	未回答 (口頭で使っていないためとの回答有)	諺, アフォリズム: 言っていることがはっきりと, わかりやすくなるために。	例
9	いいえ	アフォリズム, 諺, 有名な人の言葉: 特に高校のとき, ウズベク語で書く作文によく使いました。	例: 信頼性をはっきり言うために。統計は人に信頼性を高める。
10	使用していません。: 引用することで, 説得力が増すと思います。		使ったことがある。自分の意見を確認するために。これらは80~90%が正しいとされていて, 私の意見の証拠にする, わかりやすくするために使う。
11	事例: 日本と他国(アメリカ)とを対比することによって, 自分の意見を主張するため	はい使ったことがあります。有名人の発言とか, 諺とか統計情報です。 例の場合は出典を見せないといけないです。それは情報の信頼性を高める。	統計, (???) 情報を使いました。 作文を書くために結果はいいです。
12	使用していません。	使ったことがある。統計, 諺, 例などは日本語とウズベク語の作文を書く時に使う。詩はウズベク語の場合。日本語で発表する時にもそれらを使う。例と統計はレポートで使うようにしている。 それらを使えば作文も, 発表もとてもきれいで面白くなると思う。そして事実をたくさん加えると信頼性も高くなると思う。	例を使った。自分の言いたいことを明らかに説明するために。発展はどの点でいい, どの点で悪いことを説明するため。死刑反対を説明するため。自分の意見を明らかに説明するために例を説明しました。作文の中で意見は私の予想を明らかにするために手伝います。
13	「人命は地球よりも重い」世間でもそのような考え方がないと示すとき一般的にいわれていることと, 同じように私も思っていると示すため。なじみのある言葉で, 納得しやすくなると思います。	必要な時, 詩を使います。他の人を信じさせるため, 有名な人の意見, 統計情報を使います。諺と有名な人の意見も使います。 信じさせるため, 興味を引くため。	有名な人の意見とか言葉 これは自分の意見を明らかにするために使いました。自分の意見に対して, ほかの人の興味を発生するために。読む人は私の意見に賛成するために使いました。

14	事例：自分とは異なり，死刑制度を疑問視する人たちもいるという事実を述べる時。死刑制度の是非は簡単に論じられるものではなく，「反対」と思う人がいる事実を入れたほうがよいと思った。また，自分自身 100%賛成なわけではないので，ゆらぐ胸の内も隠さなくてもよいかと考えた。		自分の作文を書いている時，上の例としてエピグラフを使った。自分の意見をもっと面白く，内容が深くするために使った。 自分の意見の証拠にするために，あと，もっとほかの人に伝えられるために。私に対して，使い方の結果はいつもよかった。
15	使っていません。	例，自分の意見に証拠にするために使いました。 私の意見の証拠になりました。使ったらもっと，信じさせることができます。	このような作文で，記事を書く時，特に恋人に手紙を書く時，恋人が隣の人だとしても，自分が作った詩とジョーク，後は有名な人の意見を書きます。理由は，他の人の心に入るため。面白くするため使います。とても重要でいつもいい結果が出てきます。
16	使っていません。	使いました。例，統計情報。自由なテーマでは詩や有名な人の意見を使いました。 TOEFL, IELTS の作文で，ウズベク語の作文で使いました。 自分の意見をもっと伝えるために，信じさせる，面白くするために使った。結果として私の言語知識が増え，私の弁論を発展するため，きれいな言葉と文を覚えるために役に立った。自信が上がった。	有名な人の人生，有名な人の履歴の説明（その人），それを書くとき例えば詩人自分で書いた詩を使うことができる。これは内容を加えるために手伝う。普通のテーマで作文書いたら作文をもっときれいにするために，アフォリズム，諺，例を使います。どんな作文でも作文は文学的だったら，もっと内容が深いきれいに書ける自分の意見を広くしてもっとよく書くために手伝う。読んだ人も楽しくなる。
17	使っていません。		例と統計情報を使うことは正しいと思います。具体的，重要に見せます。多くの場合私も使います。詩と諺について反対です。作文書く時，重要ではない情報は使わない方がいいと思います。 理由は，自分の意見の証拠にするために使います。私が書いた作文を読んだ人は，もっと具体的な例を挙げたら，この例を覚えます。つまり情報をもらう。

18	事例：事実を述べるため 内容を詳しくするため。わかりやすくなる。		私は主に、例、情報、有名な人の弁論、アフォリズム、意見、諺を使います。 書くものをもっと内容深く見せるために。文学的にするために使います。
19	自分の主張を明確に示す時		例と統計情報 意見の証拠にするため、使った。意見の証拠が必要。 しなかったら書いた意見は意味がなくなります。読む人は明らかに、面白くするために使います。
20	使用していません。		例と統計。例として、タバコとお酒を挙げました。 このものは人の人生にとっても役に立ちます。もちろん、従ったら。
21	使用していません	_____	() にある全てを使った。 自分の意見を書きました。結果は、よく状況に変わることです。
22	_____	_____	次の言葉を使った、しかしこの言葉は、法律や言語など科学ではないようなことによく使う。 この言葉は内容を明らかにするために、必要。この作文でこれは必要だった。
23	_____	_____	例、諺、詩、統計情報を使った。 内容を深くするため。結果はよかった。文学的、あと、科学的作文によって使う。読者に自分の意見を伝えるために使う。

巻末資料. 9. 質問2の回答

	JJ	UU	UU
1	最初と最後：最初に書いたのは、自分の意見を先ず読む人に知ってもらうため。最後に書いたのは、全体をまとめるため。	最初・最後	意見の賛否を中心か最後でいう。序論のところに書いてないのは、中心か最後に書くことによって、意見を説明することができます。
2	最初 自分の言いたいことは最初を書く。それが基本だと誰かに教わったから。	最初書く。あとは、なぜこのように思うのかを書きました。	最後 理由は、最初と、序論、本論では説明をするから。
3	今回の作文を書くには考慮するための材料が少なかったため、その意思を最初に示した。反対意見なども組み込んだので、最後の主張を再確認した。	真ん中、最後（いらないという意味で真ん中と最後に○をうったかも） 最初の部分では特にはっきりした情報を言ったほうがいいと思います。	反対である（と言う自分の）意見を序論にも本論にも、結論にもすべてのところに書きました。理由は、自然にそうなったから
4	最初。最初に主張することで、読者はそれを前提に作文を読むので、わかりやすくなると思ったため。	最後 最初は統計の情報を書かなければいけないと思います。	序論（最初で）
5	最初と最後 主張がわかりやすくなると思ったため	最初 なぜかと言うと、最初は、書いて、真ん中と最後は自分の意見を書くから。	真ん中、最後
6	最初 主張は最初に書いた方が書きやすく、読者にとっては読みやすいと思っているから	最初 真ん中には理由、最後にはまとめ	最後：最初に書くならどうしても自分の言いたいことが正しいという作文になってしまう。最初にはっきり言わないで、少し言って、最後に言ったほうが読む人にもよいと思いました。
7	真ん中 作文は論文ではないので、テーマに沿った社会現状などを先に書いた方がよいのではと思った。その方が文が読みやすくなる。	最初に書いて、そのまま続けた	場合によって違う 時々逆の結果になることもある。

8	最初に書きました。 最初に明確にした方が、後で理由が書きやすいと思ったからです。	最後 最初はテーマの簡単な説明を書いて、例を書いて、後は自分の意見を書く	最初
9	最初と最後 最初：自分の立場を明確に示すため。 最後：論のまとめ、確認。	最初に あとは理由を書きます。	真ん中、最後
10	最初に書きました。 私がどの立場なのかを知ってもらった上で、読んでもらえるからです。		真ん中と最後 場合によって
11	最初：最初に述べた方が、読み手に自分の考えを把握してもらえるから。また、結論を先に述べてから理由を挙げていった方がわかりやすいし説得力があると思うから。	だいたい本論で書きます。このようなことはだいたい本論で書かれます。	最後
12	最初：初めに結論を書いた方が読む人に伝わりやすいし、話を進めやすいから。また、自分をより納得させることにもつながるから（書くという作業を通して）	私は「賛成」のことを序論で書いたんです。読み手はまず序論を読み、後で何が書いてあるか関心を持つと思います。なのでいいことを序論に書いて、本論で言いたいことを具体的に書いたんです。	賛成ではない。賛成か賛成ではないかをこの作文の一番最後で明らかにした。 理由は最初からこれについて書くことは難しかった。（作文の最初に、自分の意見が曖昧だった）
13	最初：立場をハッキリさせれば、そのことを念頭に置いて読める。で、読み進めやすいと思ったからです。	真ん中	最後：読む人は作文を読んだ時、最後、結論は何だろうかと興味を発生させるために。一番重要な意見を最後に書けば、意見をもっと強くします。

14	最初と最後。最近小論文を書く練習を始めた(教員採用試験のため…)ので、その癖で. . . . 最初に述べないと、どちらの意見をもって書いているのか読み手に伝わりにくいし、最後にもう一度述べないとぶつ切りで終わるように感じる。(→今回は、「反対」の立場の人の意見も載せたので、より分かりにくくなるかなあ、と. . .)	最初 最初に自分の意見を言って真中に本論、例を取り出して、最後にもう一回賛成しないと言うことをいう。	いつも結論に書きます。 最初、なぜこの意見を持っていますか、証拠します。あと、例を挙げます。あと、最後に書きます。
15	最初と最後です。 最初に自分の意見をはっきり述べて、最後にもまとめとして伝えたかったからです。	一番最初 最初に賛否を説明して、後は明らかにしなければいけないです。	最後に書きます。 理由は、最後に書いて、賛成か賛成ではないか最後に書きます。
16	最初・最後：最初と最後。最初に書くと、読み手が内容を読みやすくなるから。最後に書いたのは今までのまとめとして書いた。	普通は最初と最後に書きます。：読む人は言いたいことを最初からわかって、内容の部分で、両方についての意見をあと、読んで、結論で私の意見のきよか、強さをわかります。伝えたい。	真ん中に書きます。 作文の最初、序論で内容について説明します。
17	最初 一番主張したいことは最初に書くものだと思っているから。伝わりやすいから。	賛否を真中に各。これはメインだから。最後に書くことも、最初に例を挙げていたらできる。	最初と結論の部分で書きます。理由は一番最初に自分の意見を挙げ、意見を書いて、説明します。 何故そう思うか、説明します。後は、最後に自分の意見を結論として書いて、終わります。
18	最初 自分の意見をまず、相手に伝えるため。	真中に書いた。 最初に序論をした(introduction.)というのは、読んでいる人を作文のテーマと知りあわせた	最後 本論と結論で書きます。
19	最初	最初 立場を表明して、それを証明して、作文がよくなる。意見をハッキリするための助けとなる。	真ん中と結論で使う 一番最初に理由を挙げて、例を挙げます。あと、自分の意見を書きます。最後に。

20	最初 最初に書いて、その後に根拠を書いた方が書きやすく、説得力もあったからです。	最初 まず反対といった。その後なぜかという質問に例を挙げながら解釈して結論を言った。	最初自分の反対意見を書きました。理由は、人は自分の生きているときやったことを分からなければいけないです。 賛成意見を最後に書いた。心無い行為を見て、この人は生きる事ができないと思ったからです
21	最初：初めに自分の主張を明らかにするべきだと思ったから。	_____	反対意見は最後、真ん中で書きました。理由は、そう思いました。頭にきた。
22	_____	_____	一番最初 一番最初に書いて、後で、証拠にした。
23	_____	_____	真ん中に書いた。 これはルールだった。

巻末資料. 10. 質問3の回答

	JJ	UJ	UU
1	死刑になるはずのはんざいしゃが無期懲役になり, 刑務所から出られるようになってしまった場合, 再犯が増えてしまうこと.	理由は悪い人は増えるとその世界は崩れてしまう	重要な要求として, 人権, 人間自体, 人生を最高の伝統, 尊重してきたものだと思う. 神様が作った唯一の知識を持っている生物は人間だ
2	死は死を持って償う	死刑の目的, 人間の性格は変わりにくい. 犯罪者が犯罪をし続けることは多い. 死刑があったら, 犯罪するのに, 怖いという気持ちがある.	宗教的な犯罪だ
3		私の意見では死刑をなくす必要がない. なぜならば誰かをなくした人も生き続ける権利がないと思うから.	たくさんある. 作文の中に書いたので見てください.
4	どんな犯罪者にも構成の余地はあるということ	人間は一回しか生まれえない. それも神様が決める. どうやって生活は, どんなやり方をするのが, この人に関するものです. 誰でも自分がやったことに自分が責任を持っていきます. しかし, 人間死ぬか, 生き残るかは神様が決める.	人間は生きているということは最高のものだ. した犯罪に対しては理解する. なんでしたのかを分析したほうがいい.
5	現在の国家体制において国による殺人は許されないこと	死刑執行後, 亡くなった後, この人の子供に悪い影響を与える点.	人生に対して死刑には反対です. 理由は, 死刑が一番思い罰だから, 反対です. ほかの罰と交換すればいい.

6	自分が「パッ」とそう思うから、自分なぜそう思うのかはわからない。	人生は神様からもらえるもので、神様が決めるもので人間は決めない。	神様が決める事 死刑よりも重いのは良心の呵責である。
7	人が人を殺してしまうという非道の心は改心の余地が感じられないということ	一番大事な理由はイスラム教を信じているから。	犯罪の後じゃなくて、予防をすることが大事である。
8	何人殺したとしても人を殺すのはよくない。	他の人の人生を人間が決める権利がない。	全てだと思う。
9	犯罪者を生かしたところで益がない。	他の人の人生を人間が決めるのが正しくない。神様が決める。	人間の価値
10	死刑を執行する人も犯人が行った行為自体は同じだという点です。	死刑された人にも親戚、家族、好きな人がいるから正しくない。	人間は人を殺すことができない。
11	被害者側の考え、希望を叶えるためには死刑はなくてはならないという理由	死刑にする大事な原因は理由なく人を殺した殺人者に対してです。死刑にしなかったらいいのはただの犯罪をして、刑務所でいたほうがいいです。	若者の母国に対して悪い気持ちを発生させない事
12	遺族の気持ちがおさまらないから	罪が少なくなる 治安・いい将来	死刑に対して私の反対の理由は、ほかの人の人生をとることはしてはいけない。権利がない。
13	理由:人命は全人類平等で尊ぶべきものであるから。 根拠:医療現場では老若男女問わず延命がされている。	みんな自分のしたことに対して刑罰を受けなければいけないです。	みんなの自分の人生は自分のため神聖で、重要です。
14	死刑制度は「犯罪(殺人事件)防止」という役目も担っているということ。	人権のルールによれば、人間の命より大事なものはない。	一番重要なのは人は自分の人生を Profit (イスラムの大切な人) の意見によって、人は自分の人生を決定できません。

15	人の命を奪ったのだから、自分も生きる権利を奪われても仕方がない。 「人の命を奪う事の重大さ」を知ってもらうためにも、もっと簡単に死刑執行をした方がよいということ。	私たちは刑罰を受けなくても自然的にあの人は罰を受けます。	人生の自分の重要な点。
16	殺していい命はないということ。 殺すのではなく、罪を償う方がいいということ。	テロや人を殺すことは、終わらない事件です。この人に対して死刑をしなかったらこのような事件を何回もします。繰り返します。	主な理由は、人は自分がした行為に対して自分の有罪をわかって、自分の行為を反省します。 (死刑制度に)賛成の点は重刑を受けた人に対して死刑を執行できると思う。自分の有罪性を分からない人に対して。
17	被害者が受けた痛みや、一族の悲みは、加害者への「社会的制裁」とは比べものにならないくらいのものだと思うから。	人間相互の関係	どんな状況でも人生は一番重要なものです。
18	殺人者を殺すことも殺人である。 日本は国が殺人をしている。		みんな、生きる権利を持っています。
19	罪を犯した者はそれ相当の罪を受けるべきだということ。	裁判官の過失（冤罪）で、犯罪者が犠牲になること。	みんな生きる権利を持っている。
20	被害者遺族に対するメンタル面での望みになるのではないかという理由。	人間はどんなに頑張ってもアラーになれない。だから禁止されていることからすべきでない。その人のばかな行いによってもっと悲劇的な事が起こるかもしれない。例のように、どんな人でも自分がやったことに応じて罰をアラーが与える。	世界に対して人の意見、自分を尊敬しない事。

21	人の命の尊さです。	_____	理由はこれは私たちに対して、神様がくれた物です。正しくないです。人は自然に死ななければならぬ。 これは民族の中で親切さと仲の良さを上げるため。
22	_____	_____	人は自分の人生を決める事が出来ない。
23	_____	_____	人生が一番重要なもの。

巻末資料. 11 研究2におけるデータ収集の手順

(1) 研究の主旨説明および、研究参加に関する同意書をもらい、研究参加等の説明.

(2) データ収集

- ① 今回のご協力に関しては、2時間程度を予定しています。疲れたりした場合は、遠慮なく申し付けください。休憩をとることにします。ただし、分析の途中では、席を立つてもらうことが困難な場合もありますので、その点はご了承ください。
- ② では、まず、これらの4つの作文を読んで、よいと思う順番に順位をつけてください。この作文は、「死刑制度について」書かれた作文です。書かれている意見がよいか悪いかではなく、この作文がよいか悪いかを判断して順位をつけてください。

【順位づけ】

- ③ ありがとうございます。では、これから、〇〇さんの文章に関する考え方についての調査を行います。まず、この刺激文を読んでください。

刺激文

「これらの作文を読んで、いい作文だとあなたが思った理由や、あなたにとってのいい作文についての基準など、なんでもいいので教えてください。よい作文ではないと判断するような、悪いと考える理由や基準でもかまいません。できるだけたくさん挙げてみてください。」

「Ushbu insholarni o`qib chiqib, yaxshi yozilgan deb o`ylashingizga sabab bo`lgan omillar, siz yaxshi insho deganda o`zi nimani tushunishingiz kabilarni yozing. Yaxshi insho emas deb baholagan bo`lsangiz, bunday baholashingizga sabab bo`lgan omillar va baholash mezonigiz to`g`risida ham yozing. Xullas ushbu insholarga oid har qanday fikr bo`lsa iloji boricha ko`proq yozishingizni so`rayman.」

いくつでも構いません，できるだけたくさん挙げてみてください．思いついたことは，すぐに手元のカードに記入してください．（調査者は，書かれたものについて，邪魔をしないようにしながら，PC上（PAC分析支援ツール 土田義郎氏作成）に入力していく）

- ④ ありがとうございます．では，あなたの挙げた理由や基準について，「いい作文だ」ということを判断する際に重要だと考えられる順番に並べてください，順番をつけてください．

（カードを並べ替えてもらう．調査者は，順位をPAC分析支援ツールに入力）

- ⑤ ありがとうございます．では，次に，このPC画面上に映し出される，あなたの理由や基準について，似ていると思ったら，7，似ていないと思ったら1というように，スライドさせて，判断してください．まったく同じだというくらいとても似ているという場合には，7，まあまあの場合には，4か5というように，また，全然違う，似ていない，違うものだと感じたら，1，ちょっとくらいは似ているかもしれないが，似ていない，という場合は，3というように，あなたの直感でいいですので，判断してみてください．たくさんあって，少し大変ですが，頑張ってください．よろしくお願ひします．

- ⑥ ありがとうございます．では，今から，これを分析しますので，少し休憩してお待ちください．

- ⑦ クラスタ分析を行い，結果を研究参加者に見せる．

[プリントアウト．プリンターがなければ，PC上か，タブレット端末上で示す]

後は，インタビューだけですので，もうちょっとよろしくお願ひします．

この図を見てください．〇〇さんが挙げてくださった理由や基準について，このような結果が出ました．〇〇さんが似ていると考えたことと，重要だと考えたことを基に，グルーピングしたのがこの図になります．まず，これらのグループがどんな理由や基

準を表しているのか、名前を付けてください。

[名前を聞いて、メモ]

⑧ ありがとうございます。では、名前を付けていただいたグループごとにインタビューを行います。

- ・カテゴリーの解釈
 - このグループについて説明してください。
 - このグループに、この名前を付けたのはどうしてですか。
 - どうしてこのような基準や理由がよい作文だと判断するために重要なのですか 等
- ・よい文章について
 - 書き出しに書くべきこと（注意すべきこと）
 - 終わり方
 - 内容に書いたほうがいいこと
 - 作文に書いたほうがいいこと
- ・文章観形成の経験などについて
 - このような基準や理由を持ったのはどうしてですか。何かきっかけとなった経験がありますか。
 - オリンピック／読書感想文に選ばれるような、あるいは推薦されるような「よい作文とは？」
 - 学生への作文指導はどのようにしていますか。
- ・最後のまとめ
 - ありがとうございます。では、あなたにとって「よい作文」とは、どのような作文でしょうか。教えてください。
 - 最後の質問です。これらの作文の順位や評価について、ある日本／ウズベク人の教師は、〇〇〇と述べています。これはあなたの考え方と同じですか。異なりますか。それはどうしてだと思えますか。

⑨これで調査は以上です。本当にありがとうございました。

研究参加に関する同意書

現在、日本とウズベキスタンのライティングに関する研究を行っております。

本研究は、日本語学習者のライティングがどのような背景によって構成されているか、これの形成に関わる教師がどのようなライティングに関わる考えを持っているのかについて調査するものです。今回、研究参加者としてインタビューに応じていただき、ありがとうございます。

この研究では、話したくないこと、話せないことを無理に話してもらうことはありません。また、得られたインタビューの結果については、研究者及び研究協力者のみが閲覧し、インタビューのすべてを外部に公表することはありません。

また、外部に公表する場合には研究、教育目的に限り、その場合にも個人名が特定されるような公表の仕方をするとはいたしません。

インタビューの途中であっても内容や方法等についてご不審な点がある場合は、遠慮なくご質問ください。また、説明の途中や課題開始後であっても研究への不参加をお申し出いただけます。

近藤 行人



上記内容を十分に理解し、承知した上で、自ら本研究に参加することに同意致します。

説明日 : 年 月 日

同意年月日 : 年 月 日

研究参加者 : _____

研究者 : _____

巻末資料 14. 実践の授業展開

1 回目

目標：自分自身の文章観と他人の文章観を知る

時間配分	授業展開	
5 分	説明	・ 授業の概要と目標の説明
15 分	導入	・ 死刑制度について，賛成，反対の意見を聞く．知っていることを話し合う． ・ 語彙リストの配布：4 編の論証文に出てくる言葉を確認する．
25 分	活動 1	・ ワークシート及び作文 4 編を配布． 4 編の作文を読んで，順位をつけ，その理由を記入する．
25 分	活動 2	・ グループになって，話し合い，グループで順位を決める． 理由も確認しながら話し合う．
10 分	振り返り	振り返りシートを配布し，教員と一緒に話し合ったうえで記入する．
留意点		
<ul style="list-style-type: none"> ・ 理由を記述する際に問いかける．文章構成や，説得力があるかなどについて注意を向けるようにする． ・ 順位だけでなく，理由を話し合わせる．「いい」或いは「悪い」を判断した基準についても話し合わせる．意見交換によって異なる基準や文章観に基づいて判断していることがわかるように心がける． ・ 振り返りは，話し合いで出たことを明確にし，意識化させるようにする． 		

2 回目

目標：600—800 字程度の論証文を書く

時間配分	授業展開	
20 分	話し合 い	・話し合い「死刑制度に賛成か，反対か。」 ・賛否の理由を 2 から 3 挙げる。
60 分	書く	・論証文の執筆 考えたことを基に，400 字から 600 字の作文を書いてもらう。
10 分	課題の 説明	・課題ワークシート配布。 これまでの自分の書いてきた文章について振り返り，5 回目の授業 までに家で書いてくるように伝える。
留意点		
<ul style="list-style-type: none">・まずは最初に賛否を聞き，その論拠を列挙して板書する。・論証文の執筆は，できるだけインターネットを使わないで書くように指示。 辞書は可能。・課題のワークシートは 5 回目の授業で使うことを伝える。内容については，自分がど んな文章を書いてきたかを振り返り，「書いた文章の種類」「下手だった文章」「上手だった 文章」「大変だった文章」「簡単だった文章」などについて書いてもらうように伝える。		

3 回目

目標：自分の書いた論証文の文章構造と説得性の特徴を知る。

時間配分	授業展開	
10分	導入	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が書いた作文はどうだったか感想を聞く。 ・今日の予定「書いた文章の文章構造と内容について分析する」
30分 20分	文章構造の分析	<ul style="list-style-type: none"> ・プリントの配布 文章構造を分析するための構成単位の説明 実際に書いてみた論証文を構成単位に分けてみる ・書いた論証文の文章構造に対する評価 自己評価／相互評価
10分 10分 10分 20分 10分	説得性の分析	<ul style="list-style-type: none"> ・説得してみよう！ 「お酒を飲む人にお酒をやめさせるための説得」 ・話し合い：使われた論拠はどんな価値観に訴えかけてくるか。 ・説得のアピールの説明 ・書いた論証文の論拠がどのアピールを使っているかの分類 ・書いた論証文の説得性に対する評価 自己評価／相互評価
留意点		
<ul style="list-style-type: none"> ・書いた作文の文章について、とくに「文章構成」「説得力」について振り返る。 ・プリントを配布し、構成単位を説明したら、学生の書いた論証文のコピーを渡し、それに書き込んでもらう形で分析させるとよい。そのうえで、いい文章の「文章構造」はどのような構成単位の配列になるのか話し合う。構成単位を用いた概略図を書いてもらってもよい。 ・自己評価と相互評価は、各自行い、コメントをそれぞれ出しあうが、コメントを書き入れた用紙を渡して説明する。 ・説得の要素を考えてもらうため、まずは、アルコールを飲ませないという説得を行う。その際にはどんな論拠がどうして説得力を持つのか、その出所を基に考えるように伝える ・自分の論証文の論拠の分析では、担当教師は書かれた論証文の論拠を抽出し、それを分析対象のワークシートにまとめて学習者に提示する。 ・使用された説得のアピールだけでなく、どうすれば説得力が増すのかを考えさせる。 ・評価は、作文全体に対して、説得力の有無を問題として行う。 		

4 回目

目標：読み手の想定する文章へ修正することができる。

時間配分	授業展開	
5分	導入	<ul style="list-style-type: none"> 今日の授業の目的を伝える。 話し合い：死刑制度の賛否を読んでもらいたいのは誰か。
10分	自己評価	<ul style="list-style-type: none"> ワークシートの配布。自身の文章について、再度考えてみる。
50分	作文カンファレンス	<ul style="list-style-type: none"> 読み手は大学教員であると設定し、研究室へ訪問し、作文改善のためのカンファレンスを行う。
20分	振り返り	<ul style="list-style-type: none"> カンファレンスの内容の共有 作文の修正方針を考える。
5分		<ul style="list-style-type: none"> 自宅での課題として第二稿の執筆を指示し、同時に修正箇所を書くワークシートも配布する。
留意点		
<ul style="list-style-type: none"> 今回の授業での読み手は、「日本の大学の先生」とするように持っていく。 自己評価は、これまでの授業の復習であり、再度確認する程度で構わないが、立場の明確さや、読み手に対してどうか、という点に留意して指示を行う。 カンファレンスでは、以下のような手順で行う。 <ol style="list-style-type: none"> 死刑制度の賛否の立場について学生が説明し、その理由や論拠、立場を聞き出す。 文章構成について、望ましいと考える文章構造を伝え、なぜそれがわかりやすいかを伝える。学生がどのような文章構成を好ましいと考えていたかについても聞き出す。 論拠について、どんな論拠が説得力がないかを伝える。学生からほかにどのような論拠がありうるかを聞き出し、説得力のある論拠を一緒に決める。 全体のバランスについて話し合い、どのように修正するか方針を決める。 カンファレンス後、カンファレンスで話したことの報告（共有）と、修正箇所を書くワークシートの使い方を説明する。 修正した作文の提出は次回授業までとする。（このため、次回授業まで最低1日空ける） 		

5 回目

目標：文章の多元的価値観を知ることができる。

時間配分	授業展開	
5 分	導入	<ul style="list-style-type: none"> 今日の授業の目標を説明 ゲストの紹介（中国人留学生 1 名，タイ人留学生 1 名）
20 分	インタビュー1	<ul style="list-style-type: none"> インタビューを受ける 1 回目の授業時の worksheet を基に，教員が学習者へインタビューを行う。
5 分		インタビューの注意事項も説明する。
30 分	インタビュー2	<ul style="list-style-type: none"> 中国人大学院生・ウズベク人大学院生へ学習者がインタビューを実施する。
30 分	インタビュー3	<ul style="list-style-type: none"> 日本人大学院生へインタビューを実施する。
留意点		
<ul style="list-style-type: none"> インタビュー1では，のちのインタビューで学習者が「文章観」や「経験」について詳細に聞けるように留意しながら行う。 インタビューでは，次のことを聞くように指示。 <ul style="list-style-type: none"> あなたは，どんな文章をいいと思いますか。 あなたが，いいと考える文章には，どんな特徴がありますか。 あなたは，これまでにどんな文章を書いたことがありますか。 小学校での作文／中学校での作文／高校での作文／大学での作文など その中であなたがいい文章だと考えるために重要なことや，印象に残っていることはなんですか。 あなたは，どのように今のような考え方（文章観）になったのですか。 インタビュー内容の共有や気が付いたことをまとめ，自分自身の文章に対する考え方を振り返るように話し合う。 		

6回目

目標：文章の多元的価値観を知り，自身のこれまでのライティングを振り返ることができる。

時間配分	授業展開	
30分	共有	<ul style="list-style-type: none"> インタビュー内容についての話し合い 留学生へのインタビューの内容の共有 日本人大学院生へのインタビュー内容への印象
30分	振り返り	<ul style="list-style-type: none"> 自分と他者の文章観の違いや理由，そして文章を書いた経験などについて気が付いたことをまとめる。 今後のライティングの経過伽目標を話し合う。
15分		<ul style="list-style-type: none"> エッセイのアウトラインを書く 「自分の文章観はどのように形成されたか。今回の授業を振り返って考える」
15分	振り返り	<ul style="list-style-type: none"> ワークシートの配布 これまでの5回の授業を振り返るシートに記入。 書いた課題を提出するように指示。
留意点		
<ul style="list-style-type: none"> 5回目の授業の続きとして実施。 各自で実施したインタビューで聞いた内容を報告し，共有。 日本人大学院生へのインタビューについても，記憶に残ったこと，印象に残ったことを話し合う。 自分の文章観を形成したと考えられるような経験やこれまでの文章について意識化する。 授業の振り返りも含め，自分の文章観と今後，どのようなライティングを書くか，書く際にはどうやって対応するか，などについて話し合う。 最終課題として，「自分の文章観の形成」について今回の授業を踏まえて書くことを指示。 今回の授業で扱った内容，学んだことを意識化し，振り返る。 		