

## レポートと小論文クラスにおける上級日本語学習者の問題点 —不適切な問と不適切な答えの分析を通して—

山口恵子・鈴木秀明

### 要旨

本稿では、上級レベルの日本語学習者が産出したレポートと小論文に見られる不適切な問と不適切な答え（規定文）に焦点を当て、問題点の類型化を試みた。その結果、不適切な問としては、1)「問の場」のみ提示された問、2) 不適切な「べきか」という問、3) 独自の意見が出ない問、があった。一方、不適切な答えとしては、1) 論証の手段のない答え（以下、規定文）、2) 外的条件により論文完成が困難な規定文、3) 「誰も反論しない」規定文が見られた。これら不適切な問と不適切な答えに対して、担当教師は、文章表現クラスの中で、適切な問の立て方の練習、学習者の文章を利用した学習者間のピア・レビュー、問を立て直させるための個別質問などの対応を試みた。本実践を通して、レポートおよび小論文指導においては、教師が学習者の問題の所在を的確に把握した上で、学習者の問題に応じて段階的に指導することの重要性が示唆された。

### キーワード

小論文、目標規定文、不適切な問・不適切な答え、ピア・レビュー、教師の対応

### 1. はじめに

日本語学習者の小論文やレポートの中には、形式や構成は規範に即して書かれ、日本語表現も軽微な修正で済む程度でありながら、良い文章とは言いがたいものがある。筆者らも文章表現クラスを担当した際に、こうした文章を目にしてきたが、問題を感じつつも、文章に内在する問題点を的確に把握することが難しく、指導の際に構成、形式、日本語表現のフィードバックで終わることが多かった。

「良い文章」とは、読み手を意識した明確な主張があり、それが論理的に展開された文章であると考えられる。良い文章とそうではない文章の差は何か。また、問題のある小論文やレポートの質を高めるには、どのような対応が必要か、ということを念頭に日々の指導に取り組んできた。その結果、問題の要因が文章や構成にではなく、内容にあることを強く認識するようになった。「意見を述べよ」という設問に対して「意見」のないものや、読み手に対して説得力のないものなどが内容の問題の具体例として挙げられる。これらの問題が学習者の立てる問と答えに多く起因することが指導経験を通してわかった。これらの問題を解決するには、教師は、まず学習者の文章内容の問題点を適切に把握した上で、学習者にその点を具体的に指摘し、修正する指導が望まれる。

本稿では、小論文およびレポートにおける上級学習者が執筆した文章に含まれる問題点の中から、特に不適切な問と不適切な答えを取り上げ、その要因の類型化を試みた。そして、それらの問題点を改善し、適切な問と適切な答えに導くための教師の対応についても合わせて述べていく。

## 2. 先行研究

大学学部や大学院の入学試験の小論文では、「〇〇について、あなたの意見を述べよ」という論証型の課題が提出されることが多い。論証型の中でも、旧来の日本留学試験のような二項対立型の問題ではなく、テーマに関して広範囲に可能性を探り、その中から自身の興味や自身の独自の視点に基づいて、論点を見出していくタイプである。この課題では、学習者には自身で問を立て、明確で適切な主張を論理的に展開して述べることが求められている。学習者は、課題遂行の過程で、問題提起の問の形式に対応した答え（結び）を示すこと（小山 2013）は勿論だが、その前に適切な問を切り出すことも必要不可欠である。

澤田（1983）は、『論旨を明快に』した、いわゆる良い論文を書くには具体的には『問題を見出すこと、問を明らかにすること』だ（p58）と述べている。さらに、「[何について書くかという]トピックは『問題の場』ではない。『福祉国家が問題だ』というとき、それは『問題の場』であり、「トピックとなる本当の問題は、一定の答えを要求するような問でなければ」（澤田 1977, pp22-23）ならない。トピックは、「福祉国家は国民の真の福祉に寄与するか」のようなものであると述べている。すなわち、与えられたテーマは「問」そのものではなく、問を切り出す「問題の場」であるということだ。「問題意識から問題へと切り込み、問題を疑問文の形で提示する」（澤田 1983, p58）のである。場についての知識は必要だが、そこからいかに自身で問いを切りだすかが重要になってくる。

「問題の場」から適当なトピックおよび問題を引き出すためには「なに」「いかに」「だれ」「なぜ」「いつ」「どこ」「比較」「因果」などの「発想の手掛かり」を使う（澤田 1977）。自身の得意な領域、例を挙げると、経済、教育、外交、社会、人間、環境、文化などと絡め、いわゆる 5W1H を考えることで、問の設定が可能になる。

論証（argument）とは、主張が正しいことを相手に認めさせることで、事実関係の問と、法的関係ないし当為（なすべし、なすべからずの）問題、政策関係の間に答えるものがある（澤田 1983）。

次に、意見／主張として学習者が述べる答え（目標規定文）について言及する。目標規定文とは、筆者の主張を述べたものであり、上述した場とトピックの例では、「福祉国家の国民への功罪を考察し、福祉国家は国民の真の福祉に寄与しないと主張する」のようなものである。

多くの場合「問」の問題は、意見（規定文）の問題でもある。問は必ず存在しているものの、実際の作業としては、木下（1994）が述べているように「話題を選ぶ→主題を選ぶ→目標規定文<sup>(1)</sup>」（p51）という経過をたどる場合が多い。すなわち、意見／主張が先にある場合である。その場合の目標規定文の問題点は以下のようなものである。

良くない目標規定文について、佐渡島他（2008）は、「論証の手段のない規定文、外的条件により論文完成が困難な規定文、そして『誰も反論しない規定文』（p37）」を挙げている。授業では大学院入試を含め、入学後のレポート作成などに役立つ文章作成における論証として、実際の調査やデータの活用はもとより、社会的に認められる具体例や体験も含めている。ただし、個人的な体験や好みはいくら並べても、説得力が欠如しているため、論証の手段にはなりえないという立場をとる。

以上をまとめると、適切な問とは個人の意見を引き出すものであり、適切な答えとは説得力を持っているものであると言えるだろう。

### 3. 本実践

#### 3.1 対象学習者

本実践に参加した学習者は、国内の私立大学の留学生別科に在籍する上級学習者（日本語能力試験 N1 合格者）であり、母語背景はほぼ全員が中国語であった。各学期の学習者の人数を表 1 に記す。

表 1 対象学習者の構成

国籍	2012 年秋	2013 年春	2013 年秋	2014 年春	2014 年秋
人数	6	4	8	7	8

#### 3.2 授業概要

本実践は、2012 年 9 月から 2015 年 1 月にかけて、留学生別科の大学院進学研究コースの必修授業に設定されている上級レベルの文章表現クラスにおいて実施された。主な授業内容は、読み手を意識した論理的文章の習得である。具体的には、パラグラフ・ライティング（構成、段落、段落内の構成など）の習得、言語知識（書き言葉、文の呼応、文法、引用、事実と意見など）の習得、および問と答え（目標規定文）、論点の見つけ方の指導であった。

#### 3.3 教室活動

教室活動は、インプット、アウトプット、ピア・レビューの順で、スパイラルに実施した。本実践の教室活動の種類と内容を表 2 に記す。

表 2 教室活動の種類と内容

種類	内容
インプット	パラグラフ・ライティングの知識の習得および練習
アウトプット	論証型の意見文執筆（1 段落→3 段落→4 段落と順を追って） 小論文執筆（1）、2）、3）を段階的に） 1）トピックのあるもの（全員共通） 2）テーマ（場）のみのもの（全員共通） 3）テーマ決定、アウトライン作成、執筆（個別）
ピア・レビュー	ホワイトボードに問や主張を書かせ、クラス全体で話し合い チェックポイント入りのレビューシートを使用し学習者間で実施 アウトラインと原稿を照らし合わせ、ズレの有無の確認

まず、インプットでは、パラグラフ・ライティングの知識を習得する。続くアウトプットでは、論証型の意見文を段落を増やしつつ執筆した後に、共通テーマから個別テーマへと段階的に小論文を執筆した。そして、ピア・レビューでは、レビューシートや学習者の原稿などを使用し、教師も参加する形で学習者同士でのレビューを実施した。

#### 4. 学習者の問題点

文章表現クラスの実践を通して、学習者の書いた文章からは、問と答えに関する様々な問題が見られた。以下では、問の問題点および答えの問題点を順に述べる。

##### 4.1 問の問題点

学習者の問の問題点としては、1)「問題の場」のみが提示された問、2)不適切な「べきか」という問、3)独自の意見が出ない問、の3つに分類することができる。以下では、それぞれの問題点について、その特徴および具体例を順に述べる。

###### 1) 「問題の場」のみ提示された問

これらは自身の興味があるキーワードを羅列したもので、説明文のテーマとしては成立するものだが、このままでは問としては不十分である。単に「問題の場」を提示するのは、説明文のテーマとなるだけである。以下に「問題の場」のみ提示された問の例を挙げる。

- a 「人間と科学の関係について」
- b 「外国語教育と第二外国語教育について」
- c 「デジタル化が進む中でのマンガの将来」

###### 2) 不適切な「べきか」という問

学生は、「べきか」という問を設定しがちだが、法的関係でも政策問題でもない学習者自身の意見から疑問文を起こした問では、「べきか」という当為を問う問にすると不自然である。主な例を以下に示す。

- d 「ネットショッピングをすべきか」
- e 「子供(小学生)にコンピューターを使わせるべきか」

###### 3) 独自の意見がでない問

このタイプでは、一見、形は整っており、問題がないように感じられるが、独自の意見がでない問であり、5W1Hや自身の視点に基づいた論点をもたないものである。

- f 「日本語教育にマンガをとり入れたほうがいいのか」
- g 「コンピューターに依存することはいいことか」

などの例がある。

##### 4.2 答えの問題点

学習者の答えの問題点としては、1) 論証の手段のない規定文、2) 外的条件により論文完成が困難な規定文、3) 誰も反論しない規定文、の3つに分類できる。以下では、各規定文の問題点について、その特徴および具体例を佐渡島(2008)に基づき述べる。

###### 1) 論証の手段のない規定文

論証型の小論文を作成するうえで、個人的なトピックや主観的なものは、論証の手段がない。答えには個人差があり、証明できないためである。したがって、いくら個人の意見に基づいて論証を試みても、説得力に欠ける。以下に例を示す。

- a 「大学生はアルバイトをすべきではない」
- b 「恋愛結婚の方が見合い結婚より愛が深い」
- c 「パック旅行より個人旅行のほうがいい」

## 2) 外的条件により論文完成が困難な規定文

多くの場合、小論文の課題では字数制限が設定されている。また、入学試験の際には、時間制限も加わり、試験会場で資料を検索することは不可能である。そのため、構成は良くても、内容的には底の浅い一般論に終始することは否めない。この場合の例では、

- d 「原発は推進すべきだ」
- e 「消費税の増税に反対だ」

などがある。

## 3) 誰も反論しない規定文

意見の定義として、論点に分かれることが挙げられると考えている。すなわち、最低でも賛成、反対の2種類、可能であれば、複数の意見が出るものが望ましい。しかし、「皆が賛成する／誰も反対しない」規定文では不適切であると思われる。以下に例を挙げる。

- f 「少数民族を守るためには少数民族の自立が必要だ」
- g 「温暖化は阻止すべきだ」

## 5. 文表表現クラスでの指導内容

文章表現クラスでは、説得力のある文章とはどんな文章かという点についても指導を行った。その際に、教師が一方的に解説するのではなく、実際に学生同士が産出した文章をピア・レビューで検証させ、学習者の気づきを促すようなアクティビティに時間を割いた。また、各学習者の問題点を具体的に指摘し、適切な問を立てるためのポイントを練習させた。その際に、テーマは個人的ではないこと、独自の意見が出せること、それが論証（証明）できることなどを具体的に述べた。続いて、学習者に問を立て直させた。

以下では、適切な問および適切な答えを導くために、教師が取り組んだ指導内容について、上述した個々の学習者の問題に触れつつ、具体的に述べていく。

### 5.1 適切な問への導き

#### 1) 「問題の場」のみ提示された問

a 「人間と科学の関係について」は、一見するとテーマに見えるものの、対応すべき答えを考えると問題は顕著である。「人間と科学の関係は」と問われると、「人間と科学は親と子のような関係だ」というような、解説文になるであろう。しかし、実際に学生が書く小論文の規定文は「科学は万能ではなく、人間力が欠かせない」というようなものである。すなわち、問とはずれているのである。

したがって、このような答えを引き出す問はどのようなものかを考えさせることが必要である。上述した学習者間のピア・レビューを通して、「○○○のためには何が必要か」という問になるように導いた。

b「外国語教育と第二外国語教育について」では、2つの違いを項目別に述べて比較することになるが、そこには意見の出る余地はない。そこで、教師は学習者に自身がどのように考えているかを言語化させ、外国語教育と第二外国語教育の違いを踏まえて、外国語教育の場でなにをすべきか、どのような工夫ができるか、という問に方向修正し、学生独自の意見を顕在化することを可能にした。

c「デジタル化が進む中でのマンガの将来」では、マンガも本も既にデジタル化が進んでおり、学習者が規定文とした「デジタル化がさらに進むが紙ベースも残る」では、周知のことであるため、意見にはならない。ピア・レビューの中で出題者が意図しているのは、デジタル化か紙ベースかというマンガの形ではなく、その中で『どんなマンガが』あるいは『どんなマンガ家が』生き残れる／必要とされると考えているのか、のような問ではないか、という意見が客観的に聞いている他の学習者から出た。これによって、問を立てた学習者自身にも気づきが促された。

## 2) 不適切な「べきか」という問

「～べきか」という問は限定される。「～べき」と言えるのは、法的関係ないし当為（なすべし、なすべからずの）問題、政策関係の問に答えるもので（澤田、1977）、法的関係の問や政策関連のものは、底流に副問が隠れている。例を挙げると、「消費税増税に伴って軽減税率が導入される」ことが話題になっており、「消費税増税の不公平解消の方法は軽減税率であるべきか」のような問が成り立つ。

副問として「なぜ軽減税率か」「どのように不公平を解消できるか」「他の方法に比べてどの点がよいのか」などがあるはずである。それらを考慮したうえで、「軽減税率より給付つき税額控除の方が、低所得者対策の有効性、事務負担、品目などの制度設定の問題点、などの点で優れ、軽減税率を採用すべきではない」という主張が導かれるわけである。

この点をふまえて、学習者の文章の問題点を見ると、d「ネットショッピングをすべきか」では、学生がネットショッピングを便利だ、あるいは弊害があると考えているため、このような問を出すことがある。そこで、指導の過程で学生がどう考えているかを話してもらい考えを顕在化させ、「ネットショッピングは価格の安定に貢献できるか」という問に修正した。

## 3) 独自の意見がでない問

このタイプはテーマとしては、f「マンガを取り入れることが最近行われているがそれについてどう思うか」のような場が与えられたものである。このような大きな捉え方だと、一般論に終わってしまいがちである。ブレーンストーミングをしてメリット、デメリットを挙げ、それをいずれかの立場で書き連ねた、誰が書いても大差のないものである。

このような場を取り扱う場合は、「日本語教育」「マンガ」について十分に考える必要がある。「どんな日本語教育」を想定しているのか「対象は」「期間は」「目的は」などであり、「マンガ」でも、多種多様なマンガのなかでも、長編か、短編か、シリーズものか、読み切りか、四コマ漫画か、学園ものか、少年マンガかなどなど、学習者の意識にあるものを明らかに、顕在化させる作業が必要になる。これらを経た上で、初めて「〇〇を目的とする日本語教育の場でマンガを取り入れることはどのような効果があるか、どのようなマンガが有効か」のような問が切り出せるであろう。

## 5.2 適切な答え（規定文）への導き

### 1) 論証の手段のない規定文

a 「大学生はアルバイトをすべきではない」では、まず、論証ができないこと、主観的・個人的な理由を並べることになり、客観的な証拠が出にくいことを学習者に理解させた。続いて、どのように答えを変えれば証拠が集められるようになるかを考えてもらい、適切な答えに変更することを促した。

### 2) 外的条件により、論文完成が困難な規定文

d 「原発は推進すべきだ」、e 「消費税の増税に反対だ」とともに、規定文をクラスであるいはペアで分析させ、それぞれに対応する証拠やデータなどを集めることが決められた時間で可能かどうか、という点を考えさせた。

### 3) 誰も反論しない規定文

f 「少数民族を守るためには少数民族の自立が必要だ」に対しては、誰も反対しないだろう。そこで、さらに問題を掘り下げる必要がある。「少数民族の自立を促す」ことを場と捉え、「では、少数民族の自立を促すために〇〇は何を／どうすべきか」のような問を立て、それに答えるように指導していくことで、複数の立場からの意見を引き出すように導いた。

g では、同様に「温暖化を阻止する」という場において、問題を様々な切り口に照らして考えさせた。その結果、「温暖化を阻止するためには〇〇は／どのような代替エネルギーを使うべきか／太陽エネルギーはもっともよい代替エネルギーになり得るか」のような答えを学習者から引き出すことができた。

## 5.3 指導上のポイント

学習者は既に自分の中に意見を持っていることが多いが、自身が執筆した文章にはそれを適切に表現しきれていないことが多い。そのため、文章表現クラスの上述した指導の過程で、教師と学習者間、さらには学習者同士でも、時間をかけて徹底的に話し合うことで、執筆した学習者自身がその文章で何が言いたいのか、どのようなことを考えているのかを、可能な限り多く引き出すことが極めて大切であると思われる。

実際に話していく中で、今まで言語化したことがなかった事柄や、顕在化していない疑問などが学習者から出てくることが多い。教師は学習者から引き出した内容を逃さずに捉えて、「ではそれを実際に問や答えとして書いてみたらどうか」と促すことが必要だろう。また、個人的な関心や証拠が集められないトピックを出してきた学習者に対しては、そのままでは改善が難しいため、トピックを再考するように促すことも合わせて提案する。

もう一点、適切な問と適切な答えに導く際に、学習者の思考力や性格なども影響するため、短時間で適切な問と答えに到達する者もいれば、何度も修正しても依然として問題点の残る学習者もいる。そのため、教師は根気強く丁寧に時間をかけて指導を行っていくことが必要だ。

## 6. まとめ

本稿では、レポートと小論文クラスにおいて上級学習者が産出した文章に見られる不適切な問と不適切な答えについて、その問題点を類型化した。また、これらの問題を改善し、適切な問と

適切な答えに導くための教師の対応や授業活動についても述べた。論証型の小論文を執筆する際には、独自の意見と、読み手に対して説得力を持つ答えが必要とされるが、学習者自身がこれらの点を認識しておくことは、よい文章を書く上で必要不可欠だろう。

本実践には、レポートや小論文を指導する教員に対して、多くの示唆が含まれている。従来、構成、形式、日本語表現のフィードバック中心だった修正指導に加え、内容的な問題に対する指導にも従来以上に目を向けることが重要であることを示唆している。また、不適切な問と不適切な答えにはどのような種類（性質）があるのか、ということを経験者が客観的に把握しておくことは、学習者に対して問題点を指摘し、適切な問と適切な答えを引き出す上でも重要であると思われる。

今後の課題としては、異なる学習者への実施および指導内容の検証を挙げる。本実践は、日本語能力試験 N1 に合格した上級学習者への取り組みであったが、日本語母語話者の小論文やレポートにも同様の問題がある可能性があるため、日本語母語話者を対象とした文章表現クラスでの実践を通して、問題点の有無を検証することも望まれる。また、指導内容に関しても、更なる検証が必要だろう。本実践は、担当教員1名が約2年半にわたって、自身の振り返りや学習者の反応をもとに指導内容の改善を重ねてきたものである。したがって、本実践と同じ内容の文章表現クラスを他の教員が担当し、教室活動の手順や学習者の導き方を実践してもらうことにより、指導内容の信頼性および妥当性の検証が期待される。

(山口恵子 やまぐちけいこ・桜美林大学・t0900263@obirin.ac.jp)

(鈴木秀明 すずきひであき・目白大学・h.suzuki@mejiro.ac.jp)

## 注

1. 「目標規定文」（あるいは規定文）を木下（1994）は「自分が主張しようとすることを主題（thesis）といい、この主題を短い文章でまとめたものを目標規定文と呼ぶ」（p54）と述べている。

## 参考文献

- 小山貴之（2013）「意見文における問題提起の指導」アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル 5, 64-72
- 木下是雄（1981）『理科系の作文技術』中公新書
- 木下是雄（1994）『レポートの組み立て方』ちくま学芸文庫
- 佐渡島紗織・吉野亜矢子（2008）『これから研究を書く人のためのガイドブック』ひつじ書房
- 澤田昭夫（1977）『論文の書き方』講談社学術文庫
- 澤田昭夫（1983）『論文のレトリック』講談社学術文庫
- 橋内武（1995）『パラグラフ・ライティング入門』研究社出版
- Booth Wayne C., Gregory G.Colomb and Joseph M.Williams. (1995). *The Craft of research*. Chicago: The University of Chicago Press.