

博士学位論文

アカデミック・ライティングにおける不安の実態と授業参加による変化

-日本の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生を対象に-



2020年3月

一橋大学大学院言語社会研究科

博士後期課程

LD162005

田 佳月

目 次

第1章 序論	1
1. 研究背景と研究目的	1
2. 本研究の構成	2
第2章 先行研究	4
1. 第2章の目的	4
2. 不安について	4
2.1 心理学における不安の概念	4
2.2 第二言語不安の研究	5
2.2.1 模索期	6
2.2.2 展開期	6
2.2.3 分化期	9
2.2.4 日本語教育における第二言語不安の研究	10
2.3 ライティング不安の研究	14
2.3.1 英語教育におけるライティング不安の研究	14
2.3.2 日本語教育におけるライティング不安の研究	16
3. アカデミック・ライティングについて	17
3.1 ライティングの特徴とメカニズム	17
3.1.1 ライティングの特徴	17
3.1.2 ライティングのメカニズム	18
3.2 アカデミック・ライティングの定義と種類	20
3.2.1 アカデミック・ライティングの定義	20
3.2.2 アカデミック・ライティングの分類	21
3.2.3 レポートの分類	22
3.3 レポートを中心とした留学生のためのアカデミック・ライティング研究	23
3.3.1 留学生のアカデミック・ライティングの問題点と課題	24
3.3.2 留学生のためのアカデミック・ライティング指導の実践研究	26
4. 本研究の位置づけと用語の定義	27
4.1 本研究の位置づけ	27
4.2 用語の定義	30
5. 第2章のまとめ	31
第3章 本研究で用いる研究デザイン	32
1. 第3章の目的	32
2. 混合研究法の定義と混合研究法デザインの種類	32
3. 本研究で用いる研究デザイン	34
3.1 第4章と第5章で用いる研究デザイン	34

3.2 第6章と第7章で用いる研究デザイン.....	36
4. 第3章のまとめ	39
第4章 学術レポート執筆不安尺度の作成.....	40
1. 第4章の目的	40
2. 項目の選定 —予備調査—	40
2.1 予備調査の概要	40
2.2 PAC分析を用いた調査方法.....	41
2.3 PAC分析の結果	42
2.3.1 調査協力者S1のデンドログラムの解釈.....	42
2.3.2 調査協力者S2のデンドログラムの解釈.....	46
2.3.3 調査協力者S3のデンドログラムの解釈.....	48
2.3.4 調査協力者S4のデンドログラムの解釈.....	49
2.4 質問紙の項目の作成	52
3. 尺度の作成 —質問紙調査—.....	55
3.1 質問紙調査の概要.....	55
3.2 因子分析の結果及び信頼性の検討	56
3.3 内容的妥当性の検討	58
4. 第4章のまとめ	60
第5章 学術レポート執筆不安の実態把握.....	62
1. 第5章の目的	62
2. 質問紙調査の概要と分析方法.....	62
3. 調査結果と考察	64
3.1 不安得点の基本統計量	64
3.2 不安に影響を与える学習者要因.....	67
3.3 各学習者要因による不安の程度の違い.....	69
3.3.1 性別による比較.....	69
3.3.2 レポートの得意不得意の自己評価による比較	70
3.3.3 日本語能力による比較.....	74
3.3.4 学年、日本語学習歴、及び日本滞在歴による比較.....	75
3.3.5 アカデミック・ライティングの学習経験による比較	77
4. 第5章のまとめ	77
第6章 学習技術型授業による不安の変化.....	79
1. 第6章の目的	79
2. 調査概要と分析方法	79
2.1 授業Aの概要と調査協力者	79
2.2 質問紙及びインタビューを用いた調査方法.....	81
2.3 分析方法	83

3. 調査結果と考察	84
3.1 基礎と技能の不安が軽減された学部1年生 A1	84
3.1.1 A1の不安の変化	84
3.1.2 A1のストーリー・ライン	87
3.1.3 A1の期末レポートを完成した感想	87
3.1.4 A1の考察	88
3.2 基礎・言語・専門の不安を抱き続ける学部1年生 A2	89
3.2.1 A2の不安の変化	89
3.2.2 A2のストーリー・ライン	89
3.2.3 A2の期末レポートを完成した感想	90
3.2.4 A2の考察	92
3.3 技能の不安が軽減された学部1年生 A3	92
3.3.1 A3の不安の変化	92
3.3.2 A3のストーリー・ライン	93
3.3.3 A3の期末レポートを完成した感想	93
3.3.4 A3の考察	94
3.4 基礎・言語・技能・専門の不安を抱き続ける交換留学生 A4	95
3.4.1 A4の不安の変化	95
3.4.2 A4のストーリー・ライン	95
3.4.3 A4の期末レポートを完成した感想	96
3.4.4 A4の考察	97
3.5 言語と技能の不安が軽減された交換留学生 A5	98
3.5.1 A5の不安の変化	98
3.5.2 A5のストーリー・ライン	98
3.5.3 A5の期末レポートを完成した感想	99
3.5.4 A5の考察	99
3.6 言語の不安が軽減された研究生 A6	101
3.6.1 A6の不安の変化	101
3.6.2 A6のストーリー・ライン	101
3.6.3 A6の期末レポートを完成した感想	102
3.6.4 A6の考察	102
4. 総合的考察	104
5. 第6章のまとめ	106
第7章 専門基礎型授業による不安の変化	107
1. 第7章の目的	107
2. 学習者のピア・レスポンスに対するビリーフについて	107
3. 調査概要と分析方法	109

3.1 授業 B の概要と調査協力者	109
3.2 インタビューを用いた調査方法と分析方法.....	111
4. インタビュー調査の結果.....	112
4.1 授業開始時の調査協力者の不安について	113
4.2 授業中間時の調査協力者の不安について	115
4.3 授業終了時の調査協力者の不安について	116
4.4 調査結果のまとめ.....	117
5. 不安の変化についての考察	118
5.1 技能の不安について	118
5.2 言語と専門の不安について	119
6. 第 7 章のまとめ	122
第 8 章 結論	123
1. 第 8 章の目的	123
2. 本研究のまとめ	123
3. 留学生のためのアカデミック・ライティング教育への提言	125
3.1 不安の軽減に向けて	125
3.2 不安の作用の再考.....	130
4. 本研究の意義と今後の課題	132
参考文献	133
資 料.....	139
第 4 章の関連資料.....	140
第 5 章の関連資料.....	143
第 6 章の関連資料.....	165
本研究に関する論文・口頭発表.....	190

第1章 序論

1. 研究背景と研究目的

日本学生支援機構の平成30年度外国人留学生在籍状況調査結果¹によると、現在9万人以上の中国語を母語とする留学生在が日本の大学で勉学に励み、その数は全留学生数の5割近くを占めている。日本での留学生生活を順調に送るため、彼らは日本語の言語知識や運用力などの一般的な日本語能力の他、大学での勉学に対応するための日本語能力、いわゆる、アカデミック・ジャパニーズを身に付ける必要がある。しかしながら、実際に、中国語を母語とする留学生は「日本語能力試験」N1レベルに合格していたとしても、アカデミック・ジャパニーズを十分に身に付けていない場合が多い。特に、レポートの作成を中心としたアカデミック・ライティングに関しては、筆者の周りにも、専門科目の授業で課されたレポートの課題にうまく対応できず、苦手意識を持つ留学生が多く見受けられた。日本語でレポートを作成する際、話し言葉と異なった書き言葉の語彙、表現、文型などの言語知識の特徴を習得すること、論理的な構成を整えることができなければ、適切な内容の文章を展開することが難しい。レポートにふさわしい語彙や表現を使用しているかどうか、序論から結論までどのように議論していくかなど、中国語を母語とする留学生はレポートの作成に多くの不安（本研究では、そのような不安を「学術レポート執筆不安」を呼ぶことにする）を抱いているのだろう。

他方、留学生のレポートの執筆力を向上させるため、多くの大学では、留学生のためのアカデミック・ライティング授業が実施されている。また、近年、日本語教育において主体的な学びが重視されるようになる中で、留学生のためのアカデミック・ライティング教育でも協働学習を取り入れることがある。こうした多様なアカデミック・ライティング授業において、留学生はレポートの作成に必要な語彙、表現、文型などの言語知識や、テーマ設定、資料収集、引用の仕方、基本構成、パラグラフ・ライティングなどのアカデミック・ライティングの技能を学ぶことが多い。このように、中国語を母語とする留学生はアカデミック・ライティングの知識や技能を学ぶことを通して、レポートの作成に伴う不安も減少される方向へ変化していくだろうと予想される。

では、中国語を母語とする留学生在が日本語でレポートを作成する際に抱いた不安というのはどのようなものだろうか。また、アカデミック・ライティング授業を通して、その不安はどのように変化するのだろうか。そこで、本研究は、以下の2つの課題を設定し、量的及び質的研究手法を通して具体的に検討することを研究目的とする。

課題1: 中国語を母語とする留学生が日本語でレポートを作成する際に抱いた不安はどのようなものであるかを解明する。

課題2: アカデミック・ライティング授業を通して、中国語を母語とする留学生のレポート作成上の不安はどのように変化するかを検討する。

2. 本研究の構成

本研究の構成を図 1-1 に示す。本章を含めて全 8 章で構成される。以下では、本研究の各章の概要を述べる。

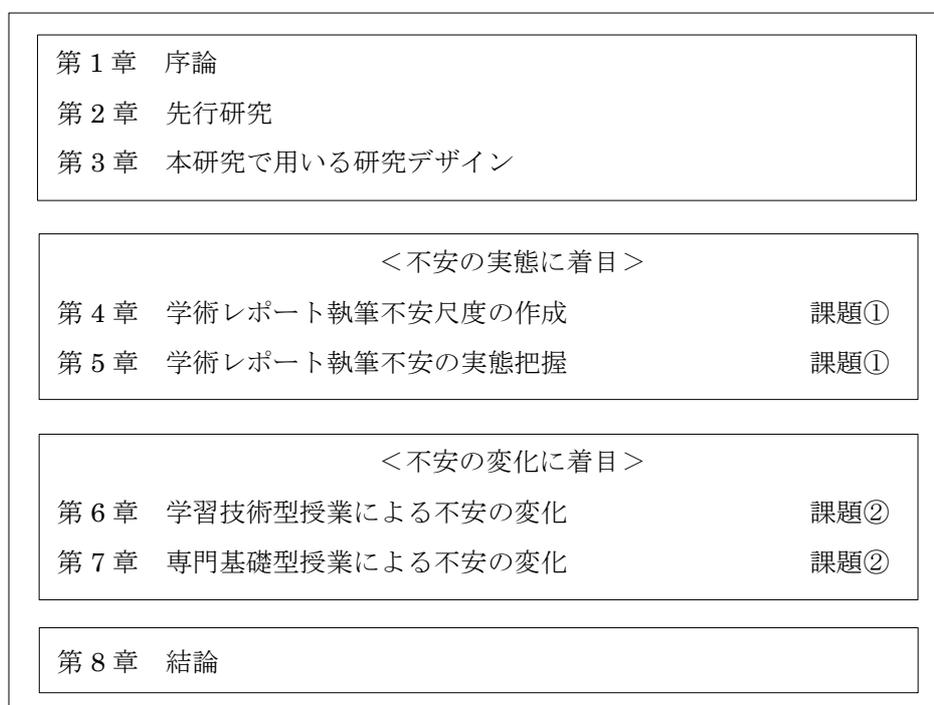


図 1-1 本研究の構成

「第1章 序論」では、本研究の研究背景と研究目的を述べ、全体の構成を紹介する。

「第2章 先行研究」では、本研究に関わる2つの重要な概念である「不安」「アカデミック・ライティング」についての先行研究を概観した上、本研究で検討する課題を設定し、本研究の位置づけを述べる。

「第3章 本研究で用いる研究デザイン」では、混合研究法の定義、及び混合研究法を採用した研究デザインの種類を概観し、本研究の第4章～第7章で用いる研究デザインとその採用理由を述べる。

「第 4 章 学術レポート執筆不安尺度の作成」では、レポートの作成に伴う不安を測定するための学術レポート執筆不安尺度を作成する。まず、都内の A 大学で学ぶ中国語を母語とする留学生 4 名を対象に予備調査を行い、学術レポート執筆不安の項目を収集する。次に、都内の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生 105 名を対象に、予備調査で収集された項目を用いて質問紙調査を実施し、学術レポート執筆不安尺度を作成する。

「第 5 章 学術レポート執筆不安の実態把握」では、第 4 章で実施された質問紙調査の結果を定量的に分析し、中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の実態を明らかにする。

第 6 章と第 7 章は 2 つの事例研究である。「第 6 章 学習技術型授業による不安の変化」では、都内の A 大学で実施された留学生のための、学習技術型のアカデミック・ライティング授業を調査する。授業を履修した中国語を母語とする留学生 6 名を対象に縦断的に調査を実施し、授業参加による学術レポート執筆不安の変化を明らかにする。

「第 7 章 専門基礎型授業による不安の変化」では、都内の A 大学で実施された留学生のための、専門基礎型のアカデミック・ライティング授業を調査する。その授業では、ピア・レスポンスの活動が取り入れられている。授業を履修した中国語を母語とする留学生 11 名を対象に縦断的に調査を実施し、授業参加による学術レポート執筆不安の変化を明らかにした上、不安の変化に影響を与えた要因を検討する。

「第 8 章 結論」では、本研究の研究課題を再度提示し、調査結果と考察をまとめ、そこから導かれた学術レポート執筆不安という観点からの、留学生のためのアカデミック・ライティング教育への提言を述べる。最後に、研究意義を示し、今後の課題を述べる。

注

- (1) 日本学生支援機構（JASSO）平成 30 年度外国人留学生在籍状況調査結果
https://www.jasso.go.jp/sp/about/statistics/intl_student_e/2018/index.html（2019 年 10 月 25 日閲覧）

第2章 先行研究

1. 第2章の目的

本章では、本研究に関わる2つの重要な概念である「不安」と「アカデミック・ライティング」についての先行研究を概観しながら研究課題を浮き彫りにし、本研究の位置づけを明らかにする。

以下、2節では、不安についての先行研究を概観し、3節では、アカデミック・ライティングについての先行研究を概観する。4節では、先行研究を踏まえた上で本研究の位置づけを述べ、本研究で用いる用語を定義する。5節は本章のまとめである。

2. 不安について

本節では、不安についての先行研究を概観する。まず、第二言語不安の研究に先立って行われてきた心理学における不安の基本的な概念を押さえる。次に、第二言語不安研究の全体的な変遷と成果を概観し、日本語教育における第二言語不安研究を紹介する。最後に、英語教育と日本語教育におけるライティングに焦点を置いた不安研究を紹介する。

2.1 心理学における不安の概念

不安という概念は、19世紀のデンマークの哲学者ゼーレン・キルケゴールによって最初に取り上げられ、20世紀に入った後、心理学者によって検討されるようになった。

David (1969=大村他訳 1976) は、「不安」を説明するのに、「恐怖」の概念を用いている。David (1969=大村他訳 1976) によると、「恐怖」は危険によって生じる情動であり、例えば、運転の試験を受けたり、仕事のために面接を受けたり、夜暗い道を歩いたりすることが恐怖を引き起こすという。また、危険の増大に従い、恐怖も増大し、心臓の鼓動、胃の虚脱感、身体の揺れや震え、冷汗のような徴候は、統制するのが難しくなるという。「恐怖」と「不安」の区分については、David (1969=大村他訳 1976) は、「恐怖」と同じ情動的反応が、それにふさわしい十分な危険もないのに生ずる場合、それは「不安」と呼ばれると説明している。

Levitt (1967=西川訳 1976) は、「ある人が不安になっている」ということを2つの意味に解釈できると述べ、「1つはその人が今まさに不安でいる、という意味であり、もう1つはその人が不安な性格な人だ、という意味である (p.20)」と指摘している。現在、前者の

意味での不安は「状態不安 (state anxiety)」、後者の意味での不安は「特性不安 (trait anxiety)」と呼ばれている。

1950年代、不安を測定するいくつかの質問紙が発表された。よく知られているのは、Mandler & Sarason (1952) のテスト不安質問紙 (Test Anxiety Questionnaire, TAQ) と Taylor (1953) の顕現性不安尺度 (Manifest Anxiety Scale, MAS) である。そのうち、TAQ はテストを受験する状況における不安を測定するものであり、「試験を受ける前になると、あなたはどのくらい心配になりますか」というような質問で構成されている。Mandler & Sarason (1952) は、TAQ を用いて被験者を高不安群と低不安群に分け、それぞれの課題遂行の結果を調査し、高不安群は低不安群より遂行が低下していることを明らかにしている。この結果を受け、Mandler & Sarason (1952) は、不安が課題遂行を妨害すると主張している。

一方、Alpert & Haber (1960) は、不安を強さではなく、その性質から、課題遂行を促進する「促進的不安 (facilitating anxiety)」と、課題遂行を妨害する「妨害的不安 (debilitating anxiety)」に分けられるという観点を示している。また、テスト不安を測定するための、「促進的不安」と「妨害的不安」という2つの下位尺度からなる Achievement Anxiety Test (AAT) を開発している。藤井 (1995) は、この AAT が開発されたことにより、従来測定できなかった「促進的不安」を測定できるようになり、大変意味深いことであると評価している。

2.2 第二言語不安の研究

以上、第二言語不安の研究に先立って行われてきた心理学における不安の基本的な概念を押さえてきた。次に、第二言語習得における不安研究を概観する。

小林他 (2018) によると、1960年代以降、実践的なコミュニケーション能力や学習者の自主性を重視するコミュニカティブ・アプローチという教授法が第二言語教育で採用されるようになる中で、学習者の第二言語の発達プロセスを明らかにしようとする第二言語習得研究も盛んになった。それに伴い、年齢、言語適性、ビリーフ、動機づけ、第二言語不安、性格などの学習者の個人差も調査されるようになったという。

第二言語不安に関して、元田 (2005) は、これまでの研究の史的変遷を時期別に模索期、展開期、分化期の3つに分けている。ここでは、元田 (2005) の枠組みを用い、第二言語不安研究の全体的な変遷と成果について概観する。

2.2.1 模索期

第二言語不安が注目されるようになったのは1970年代である。元田(2005)は、1970年代では、不安が第二言語の学習や習得にどのような影響を及ぼすのかについて、ほとんど白紙の状態から検討されたとしているため、この試行段階を第二言語不安研究の「模索期」と呼んでいる。

模索期における代表的な第二言語不安研究には、元田(2005)によると、Chastain(1975)とKleinmann(1977)がある。Chastain(1975)は、心理学で用いられる不安尺度を使用し、オーディオリンガル・メソッドを用いたフランス語のコースと、通常のフランス語、ドイツ語、スペイン語のコースを履修した学習者の不安と各コースの最終成績との相関を調べている。その結果、学習者の不安とオーディオリンガル・メソッドを用いたコースの成績との間に負の相関が見られたが、他のコースでは、不安が高い学習者のほうがよい成績を取れたという対立した結果が得られている。この結果について、Chastain(1975)は、適度な不安は成績に促進的に働くが、強すぎると妨害的に作用すると解釈している。

Kleinmann(1977)は、アラビア語を母語とする英語学習者と、スペイン語/ポルトガル語を母語とする英語学習者に調査を行い、不安と4種類の英語の文法(受け身、現在進行形、不定詞、不定詞を用いた直接目的語)の使用回数との相関を調べている。使用した尺度はAlpert & Haber(1960)のAATである。このAATは、前述のように、「促進的不安」と「妨害的不安」という2つの下位尺度から構成されている。また、4種類の英語の文法のうち、学習者の母語構造から、アラビア語を母語とする英語学習者にとっては「受け身」と「現在進行形」が難しく、スペイン語/ポルトガル語を母語とする英語学習者にとっては「不定詞」と「不定詞を用いた直接目的語」が難しいと予想されている。調査の結果、アラビア語を母語とする英語学習者の場合、「促進的不安」と「受け身」の使用回数との間に正の相関が見られている。スペイン語/ポルトガル語を母語とする英語学習者の場合、「促進的不安」と「不定詞」及び「不定詞を用いた直接目的語」の使用回数との間に正の相関が見られ、「妨害的不安」と「不定詞を用いた直接目的語」の使用回数との間に負の相関が見られている。

上記のChastain(1975)とKleinmann(1977)は不安が第二言語習得に与えた影響の解明を試みているものの、不安が学習に促進的に作用するか妨害的に作用するかという疑問に関して、その両方が支持される結果を得ている。これらの結果に対し、Scovel(1978)は、この時期の研究は複合的で混乱させる結果を生み、不安が第二言語習得においてどのような位置づけにあるのかを明確にすることができなかつたと指摘している。一方、Scovel(1978)は、Alpert & Haber(1960)と同様に、第二言語不安を促進的不安と妨害的不安の2つの観点から捉える必要があるとも述べている。

2.2.2 展開期

1980年代以降、第二言語習得研究において、第二言語不安がますます注目されるように

なってきた。この時期に発表された研究は、元田（2005）によると、従来の観点に新しい観点を導入して第二言語不安を捉え直したものであり、また、概念や手法もその以降の第二言語不安研究に定着し、今日の第二言語不安研究の発展に大きく貢献しているという。そのため、元田（2005）は、この第二言語不安研究の基礎を作った1980年代から1990年代半ばまでを第二言語不安研究の「展開期」と呼んでいる。

「展開期」における第二言語不安研究に関しては、まず、情意フィルター仮説を提示して第二言語不安の妨害的作用を説明した Krashen & Terrell（1983＝藤森訳 1986）がある。その後、特に注目された研究は「外国語教室不安尺度」を作成した Horwitz et al.（1986）と、MacIntyre & Gardner の一連の研究（MacIntyre & Gardner 1989, 1991, 1994）である。この MacIntyre & Gardner の一連の研究は、元田（2005）によると、1970年代に行われた「Gardner を中心とした研究グループの一連の態度・動機づけ研究の流れを汲むもの（p.39）」であったという。以下、上記の5つの研究を紹介する。

(1) Krashen & Terrell（1983＝藤森訳 1986）

Krashen & Terrell（1983＝藤森訳 1986）は、情意フィルター仮説（*affective filter hypothesis*）を提示し、第二言語不安は第二言語の習得に妨害的に作用するということを唱えている。Krashen & Terrell（1983＝藤森訳 1986）によると、情意フィルターとは言語入力（インプット）を妨げる心理的障壁のことである。言語習得は情意フィルターが低い状態でなければ起こらないが、第二言語を習得する際に生じた不安が情意フィルターを高め、言語入力を妨げてしまうため、学習者の不安を軽減し、情意フィルターを低くする必要性があるという。

(2) Horwitz et al.（1986）

Horwitz et al.（1986）は、不安は神経が高まることにより、緊張したり、心配したり、そわそわしたり、イライラしたりするという感情で、第二言語の学習や使用に妨害的に作用すると指摘している。また、心理学の知見を取り入れ、教室活動における第二言語不安の主要構成概念が「コミュニケーションの懸念」「テスト不安」「否定的評価に対する恐れ」であることを明らかにしている。さらに、3つの概念に関する既存の尺度や、大学に設置された学習スキルセンターの報告、学習者や教師自身の経験などを参考に、33項目からなる「外国語教室不安尺度（*Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS*）」を開発し、アメリカの大学におけるスペイン語学習者75名を対象に調査を行い、第二言語不安の存在を確かめている。

(3) MacIntyre & Gardner (1989)

MacIntyre & Gardner (1989) は、カナダの大学における英語を母語とするフランス語学習者を対象に、9つの不安尺度を用いて質問紙調査を実施し、因子分析で各不安の関係を検討している。9つの不安尺度はそれぞれ数学クラス不安、コンピューター不安、特性不安、テスト不安、状態不安、フランス語クラス不安 (French Class Anxiety, FCA)、フランス語使用不安 (French Use Anxiety, FUA)、英語クラス不安、聴衆不安の尺度である。そのうち、FCA と FUA は第二言語不安尺度であり、FCA は教室活動における発話に関する不安を中心に測定するものであり、FUA は教室外の具体的な場面 (道聞き、レストラン、母語話者との会話など) でのフランス語の使用に関する不安を測定するものである。因子分析の結果、数学クラス不安、コンピューター不安、特性不安、テスト不安、状態不安は「一般的不安」でまとまっており、FCA、FUA、英語クラス不安、聴衆不安は「コミュニケーション不安」でまとまっている。また、FCA、FUA、状態不安とフランス語の遂行との間に有意な負の相関も見られている。これらの結果から、第二言語不安は、他の一般的な不安と区別できることが示唆されている。また、Horwitz et al. (1986) で第二言語不安の主要構成概念の1つとされている「テスト不安」が、ここでは「一般的な不安」でまとまっていたため、MacIntyre & Gardner (1989) は、「テスト不安」は第二言語不安の特有の不安ではないと指摘している。

(4) MacIntyre & Gardner (1991)

MacIntyre & Gardner (1991) は、第二言語不安を説明するにあたり、心理学の概念である「特性不安」と「状態不安」を踏まえ、ある状況に特化した特性不安という「状況特定の不安 (situation specific anxiety)」の概念を提示している。また、第二言語不安を第二言語場面にも特有の「状況特定の不安」として測定したほうが一貫性のある結果が得られると提唱している。

(5) MacIntyre & Gardner (1994)

MacIntyre & Gardner (1994) は実験を通して、第二言語不安の妨害的作用を検討している。調査対象者はカナダの大学における英語を母語とするフランス語学習者であり、実験方法としては、フランス語の入力段階、処理段階、出力段階にそれぞれビデオカメラを導入して高不安状況のグループを3つ作り、ビデオカメラを用いない低不安状況のグループを1つ作り、4つのグループのフランス語の遂行得点を比較している。その結果、いずれの高不安状況においても、学習者のフランス語の遂行得点が低不安状況の学習者より低かったことが明らかになっている。この実験から、不安が第二言語の入力、処理、出力の全段階において妨害的に作用することが確認されている。

このように、展開期における第二言語不安研究は、第二言語不安の概念を確立しただけでなく、不安が第二言語の入力、処理、出力に対して妨害的に作用するため、学習者にとって危険な要素として軽減されるべきであるという教育的方向性も明確に示している。

2.2.3 分化期

第二言語不安の概念の確立に伴い、1990年代半ば以降、第二言語不安研究が急増した。元田（2005）は、1990年代半ば以降の研究には展開期の研究をもとに、第二言語不安をさらに細かく分けて検討する傾向が見られたため、この時期を第二言語不安研究の「分化期」と呼んでおり、不安の分化、能力観の分化、言語の分化の3つに分けて説明している。

まず、不安の分化について、元田（2005）は、展開期における第二言語不安研究では発話に対する不安が注目されたのに対し、分化期には聴解や読解、ライティングに関する不安も検討されるようになったと述べている。また、図2-1に示した第二言語不安の階層図を用い、以下のように第二言語不安を階層で説明している。

第二言語不安を階層で説明する場合、(1) 不安になりやすい個人的傾向の特性不安が頂点にあり、次に、(2) 第二言語場面に特定化した第二言語不安、そして、(3) 英語不安、フランス不安、スペイン語不安、日本語不安などの言語の種類に分かれ、各言語の不安は、(4) 「話す」「聞く」「読む」「書く」などの技能別に分けられる。さらに、課題の直前、最中、直後の状態不安が続く。分化期の研究の特徴は、上記の(3)と(4)に相当する。(元田 2005、p.48)

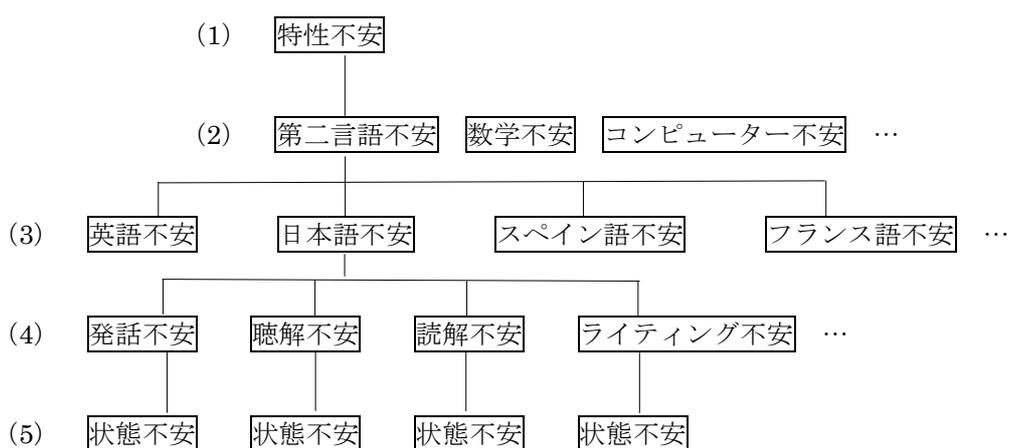


図2-1 第二言語不安の階層図（元田 2005、p. 49）

次に、能力観の分化について、元田（2005）は、これまでのほとんどの第二言語不安研究では、第二言語能力の測度としてコースの最終成績や特定の試験の点数、課題遂行得点などが用いられてきたのに対し、分化期には学習者のレベル差や自己評定の観点など、さらに多様な角度から能力が測定されるようになったと述べている。

さらに、言語の分化について、元田（2005）によると、分化期には、学習者にとってなじみのない言語においてもこれまでの研究と同じような傾向が見られるかについて検討がなされたという。

2.2.4 日本語教育における第二言語不安の研究

ここまでは欧米の研究を中心に第二言語不安研究の史的変遷を概観してきたが、これからは日本語教育の分野における第二言語不安研究を概観する。

日本語学習者を対象とした第二言語不安研究は、まず Aida (1994) がある。Aida (1994) は、Horwitz et al. (1986) の FLCAS を用いてアメリカの大学における初級日本語学習者の不安を測定し、彼らの第二言語不安が「発話不安と否定的評価」「クラスを落第することの恐れ」「日本語母語話者と話すことの快適さ」「日本語クラスに対する否定的態度」の4因子に分けられるとしている。また、学習者の不安と最終成績との間に有意な負の相関があり、来日経験のある学習者は来日経験のない学習者より不安が低いと報告している。さらに、第二言語不安を低減させる方策について、教師が教室における緊張をやわらげ、友好的で支援的な雰囲気を作り出すことにより、学習者のクラスメートの前で誤りを犯すことに対する困惑や恐怖をやわらげることができると述べている。

日本語教育において、最も注目された第二言語不安研究は元田（2000）である。元田（2000）は、FLCAS、FCA、FUA などの従来の第二言語不安尺度について、いずれも母語使用環境における教室内の不安を中心に測定する尺度であるため、目標言語使用環境における教室外の不安を捉えることが難しいこと、発話に関わる不安が中心で、聴解に関わる不安をあまり取り上げていないことを指摘し、目標言語使用環境に合致した第二言語不安尺度の開発の必要性を論じている。そこで、元田（2000）は第二言語不安を「第二言語の学習や使用、習得に特定的に関わる不安や心配と、それによって引き起こされる緊張や焦り（p.34）」と位置づけ、日本国内における日本語学習者を対象に、教室内と教室外の2場面に分けて「日本語不安尺度（JLAS）」を開発している。その結果、教室内23項目、教室外22項目の不安項目が選定され、教室内の各因子は、「発話活動における緊張」「状況把握の不確かさに対する不安」「低い日本語力に対する心配（内）」であり、教室外の各因子は、「日本人と意志疎通に対する不安」「低い日本語力に対する心配（外）」「公的場面における緊張」であることが明らかになっている。

第二言語不安の定義の明確化、及び日本語学習や日本語使用に特化した不安尺度の開発により、元田（2000）以降、日本語教育において多くの第二言語不安研究が行われるようになった。以下、日本国内外の日本語学習者を対象にした7つの第二言語不安研究（西谷・松田 2003、西谷・松田 2004、西谷・松田 2006、志田 2007、望月 2008、青海 2008、王 2013）を提示する。

(1) 西谷・松田（2003）

西谷・松田（2003）は、元田（2000）の定義に倣い、外国語を学習する際に持つ不安、それによって引き起こされる緊張を「言語不安」と呼ぶことにし、ベトナムの大学における初級から上級までの日本語学習者 90 名を対象に、日本語学習の動機・態度、言語不安を軽減する上で望まれる学習環境と教師の態度、対人不安、コミュニケーション不安、言語不安を調査している。調査の結果、ベトナム人日本語学習者の言語不安は「日本語の発話に関する不安」「日本語学習成果に対する不安」「意味疎通に関する不安」「日本語学習に関する自信のなさ」の4因子構造であることが明らかになり、また、言語不安の低減に関係する学習環境については、「分かりやすく役に立つ授業」「話す機会の多い楽しい授業」「正統的教授スタイル」「親しみやすい教師」という要素が抽出されている。

(2) 西谷・松田（2004）

西谷・松田（2004）は、第二言語不安の軽減策として、グループワークやゲーム的要素を持つディベート活動の効果を検証している。日本国内の上級レベルの日本語学習者 16 名を対象に、1 学期にわたってディベート活動を取り入れた日本語授業を実施した結果、ディベート準備及びディベート活動により、学習者は日本語能力に関する自己評価を高めることができることが実証されている。また、第二言語不安を軽減させることは統計的に確かめることができなかったが、自由記述に第二言語不安の軽減を伺わせるものが見られたため、実際に不安が軽減されていることが示唆されている。

(3) 西谷・松田（2006）

西谷・松田（2006）は、第二言語不安を制御して言語学習の成果を上げる方法として、フィードバックの効果を検証している。具体的には、日本の大学で e ラーニングを取り入れた日本語授業を履修した上級レベルの学習者 19 名を実験群と統制群に分け、さらに、第二言語不安の高さによってそれぞれの群を不安高と不安低のグループに分割し、実験群の不安高グループには不安を軽減させるフィードバックを、実験群の不安低グループには不安を高めるフィードバックをメールで 3 回返し、統制群にはフィードバックは返さなかった。事前調査と事後調査を比較した結果、実験群の不安高グループの不安は軽減し、不安低グループの不安は一時的に高まってまた元の水準に戻ったが、統制群との比較では不安の変化

に有意差が見られなかった。一方、eラーニングの Web 掲示板への書き込み字数に関しては、実験群の書き込み字数が有意に多かったことが明らかになっている。この結果に対し、西谷・松田（2006）は、学習者の不安を操作するフィードバックを返すことにより、学習を促進し、学習効果を高めることができる可能性が示唆されたと指摘している。

（4）志田（2007）

志田（2007）は、日本の大学で学ぶ短期留学生 30 名を対象に、元田（2000）の JLAS の教室内不安 23 項目中 18 項目を採用して質問紙調査を 7 ヶ月という期間を隔てて 2 回実施し、学習者の第二言語不安の様相を縦断的側面から把握している。その結果、前期調査時の不安因子は「教室での言語学習に関わる不安」「自尊心を脅かす不安」「間違ふことに対する不安」「自身の能力に対する自信のなさ」であり、後期調査時の不安因子は「他の学生を意識することによる不安」「進捗と学習量に関わる不安」「教師の存在に伴う言語学習のプレッシャー」「不確かな理解による不安」であることが明らかになっている。この結果に対し、志田（2007）は「学習者の第二言語教室不安は、時間の経過と学習経験の蓄積とともに、教室での言語学習一般に関わる漠然とした不安から次第に分化し、より具体的な不安へと変化した (p.101)」と解釈し、また、学習者の聴解不安は時間の経過とともに軽減されたが、他の不安項目については有意な変化が見られず、教室内不安は全体として長期的に保持されるものであることを示唆している。

（5）望月（2008）

望月（2008）は、同じ学習環境で学んでいても、学習者によって習得度の違いが見られるが、そこには情意要因が関わっている可能性があるとし、日本の大学で日本語授業を履修した中上級日本語学習者 28 名を対象に、元田（2000）の JLAS を用いて第二言語不安、日本語の自信、日本語能力の自己評価の関係について検討している。その結果、第二言語不安の教室内不安が教室外不安より高いということが明らかになり、また、日本語能力の自己評価は、日本語の自信とは強い相関関係が見られたが、第二言語不安とは弱い負の相関関係があることが確認されている。さらに、第二言語不安は、時間の経過や経験の積み重ねがあってもなくなるものではなく継続して抱くものであるが、その不安の内容は変化することが示唆されている。

(6) 青海 (2008)

青海 (2008) は、学習者が目標言語を用いて発話する際、発話内容だけでなく、自分自身の発音についても不安を感じている可能性があるが、JLAS を含める従来の第二言語不安尺度には、発音に関わる不安を測る項目が含まれておらず、学習者の発音上の不安を測定することが困難であると指摘している。そこで、青海 (2008) は、中国の大学における日本語を専門としている日本語学習者を対象に、教室内における発音不安を測定する「日本語発音不安尺度」を作成している。その結果、34 項目が選定され、「特定の教室活動での発音不安」「発音の不確かさに対する不安」「発音の間違いに対する焦り」「低い日本語発音力に対する不安」「日本語での発話における発音不安」という 5 つの因子が得られている。また、学習者の日本語レベル別によって分散分析を行った結果、初級の学習者のほうが、発音上の不安が大きいということが明らかになっている。

(7) 王 (2013)

王 (2013) は、中国の大学における中国人日本語学習者と中国人英語学習者、日本の大学における日本人英語学習者の 3 グループを対象に、第二言語不安と、習得結果、動機づけ、自己効力感、自尊感情、対人不安との相関を質問紙調査で検討している。その結果、3 グループとも発話に関わる不安が多いこと、第二言語不安と習得結果、内発的動機づけ、自己効力感、自尊感情との間に有意な負の相関があることが明らかになっている。また、第二言語不安と対人不安との間に正の相関関係も検証されたため、第二言語不安と母語使用を含めた一般的な対人不安とは同質のものであることが示唆されている。

このように、日本語教育の分野における第二言語不安研究は、欧米の第二言語不安研究の知見を受け継いだだけでなく、日本語学習や日本語使用に特化した不安尺度の開発も進んでおり、さらに、第二言語不安の軽減策を検証する研究、第二言語不安の変化の様相を縦断的に調査する研究、第二言語不安を細分化して検討する研究、第二言語不安と他の情意要因との関係をアプローチする研究など、多様な視点から多様な研究が行われるようになっていく。

2.3 ライティング不安の研究

2.2.3 で述べたように、1990年代半ば以降、第二言語不安研究には、第二言語不安をさらに細分化して検討する傾向があった。この時期、発話に関わる不安が注目を集めている一方、聴解や読解、ライティングに関わる不安も検討されるようになった。本節では、第二言語のライティング不安についての研究を概観する。

2.3.1 英語教育におけるライティング不安の研究

ライティング不安に関して先駆的な研究を行ったのは Daly & Miller (1975) である。Daly & Miller (1975) は、ライティング不安を「個人が作文の過程において感じる恐れや不安」と定義し、第一言語（母語）のライティング不安を測定する「ライティング不安尺度 (Writing Apprehension Test, WAT)」を開発している。また、質問紙調査を実施し、ライティング不安の高い学生は書く作業を極力避けようとするため、作文能力がなかなか伸びないこと、感想文を書く際、ライティング不安の低い学生のほうがよりよい文章を書けるが、主張や思想などを論理的に説明する論説文において、有意差が見られなかったことを指摘している。

一方、第二言語のライティング不安を扱った研究として、Cheng et al. (1999)、Cheng (2002)、Cheng (2004)、Lin & Ho (2009) がある。以下、それぞれの研究を紹介する。

(1) Cheng et al. (1999)

Cheng et al. (1999) は、ライティング不安を「言語スキルに特定の不安 (language-skill-specific anxiety)」と位置づけ、台湾の大学において英語を専攻している英語学習者 433 名を対象に、Horwitz et al. (1986) の FLCAS を用いて第二言語不安を調査し、Daly & Miller (1975) の WAT の第二言語版 SLWAT を用いてライティング不安を調査している。その結果、学習者の第二言語不安とライティング不安と高い相関関係にあることが示されたものの、それぞれ異なる因子に分かれ、第二言語不安は「会話への自信の低さ」「教室活動への不安」、ライティング不安は「作文に対する自信の低さ」「作文への嫌悪」「評価への不安」の因子で構成されていることが明らかになっている。この結果に対し、Cheng et al. (1999) は、発話不安を中心に扱う第二言語不安とライティング不安とは相関が高いものの構成要因が異なると指摘し、発話でも作文でも第二言語学習では自信が不安と大きく関連していると述べている。

(2) Cheng (2002)

Cheng (2002) は、台湾の大学において英語を専攻している英語学習者 165 名を対象に、発話中心の第二言語不安、第二言語のライティング不安、第一言語のライティング不安の 3 者の関連を調査している。尺度は FLCAS と SLWAT を使用し、さらに、自ら開発した第一言語のライティング不安尺度とフェイスシートを併用している。その結果、第二言語のライティング不安は発話中心の第二言語不安と強く相関しているが、第一言語のライティング不安と関連が薄いこと、女性の学習者は男性よりライティング不安を感じやすいこと、ライティング不安は学年が上がるほど数値が高まる傾向にあるが、学年による有意差がないことが明らかになっている。

(3) Cheng (2004)

Cheng (2004) は、Daly & Miller (1975) の WAT の第二言語版 SLWAT の問題点を指摘し、第二言語場面に即したライティング不安尺度の開発の必要性を論じている。そこで、Cheng (2004) は、台湾で英語を専攻している 67 名の大学生と大学院生の自由記述からライティング不安項目を収集して質問紙を作成し、56 名の大学生を対象に予備調査を実施している。次に、予備調査の結果に基づいて選定したライティング不安項目を使用し、台湾の 7 つの大学における英語を専攻している学部 1 年生 421 名に調査を実施し、27 項目からなる「第二言語ライティング不安尺度 (Second Language Writing Anxiety Inventory, SLWAI)」を開発している。各因子は「生理不安」「認知不安」「回避行為」であり、また、尺度の内的整合性の検討から、SLWAI の高い信頼性が確認されている。

(4) Lin & Ho (2009)

Lin & Ho (2009) は、台湾の大学で実施されたトータル・ライティング授業を履修している英語学習者 16 名を対象に、教室内、教室外別に書く時の不安とその理由について、半構造化インタビューで調査している。得られた叙述を分類した結果、「時間の制限」「教師の評価」「クラスメートとの競争」「興味のない課題」「変化のない形式」の 5 つの要素が抽出されている。学習者のライティング不安を低減させるため、Lin & Ho (2009) は、教師には、教室内で競争的ではなく協力的な関係が築けるよう促す役割が求められていると指摘している。

以上、英語教育におけるライティング不安研究を概観してきた。これらの研究は、ライティング不安の概念を明確し、第二言語のライティング不安に特化した尺度を開発している。また、調査を通して、英語学習者のライティング不安の発生要因は、書くことへの嫌悪、自信の低さ、教師の評価への恐れ、クラスメートとの競争であることを明らかにしている。これは日本語学習者にも共通していると考えられるため、参考にするべきである。

2.3.2 日本語教育におけるライティング不安の研究

英語教育においては、ライティング不安研究が大きな成果を上げているのに対し、日本語教育においては、ライティング不安に関する研究は石橋（2011）以外、管見の限り見当たらない。

石橋（2011）は、第二言語の作文を対象としたライティング不安を作文不安と呼ぶことにし、元田（2000）の定義に倣い、「第二言語での文章産出に関わる不安や心配、それによって引き起こされる緊張や焦りなど」と定義している。また、タイの大学における日本語を専攻とする中上級学習者 126 名に、作文不安の実態及び、作文の成績、学年別の習熟度との関連を検討している。質問紙は、Cheng et al.（1999）が使用した SLWAT で「作文不安」という因子に含まれた 19 項目から構成されている（ただし、項目中の「英語」は「日本語」に変更されている）。調査の結果、学習者の作文不安が「作文産出不安」「作文評価不安」「表現志向」「作文自信」の 4 因子構造であること、「作文産出不安」と作文の成績との間に負の相関があること、習熟度別では学年が上の学習者ほど「表現志向」と「作文自信」が低い傾向にあること、不安の高い学習者群ほど「作文評価不安」が高く、「表現志向」と「作文自信」が低い傾向にあることが明らかになっている。また、作文授業への提言として、石橋（2011）は、学習者の作文不安を軽減するため、教師は評価への不安に配慮した教室活動の工夫をすると同時に、書くことに対する自信を付けさせる作文支援をする必要があると指摘している。

上記の石橋（2011）は日本語学習者のライティング不安の実態の一端を明らかにしていることが評価できるが、一方、石橋（2011）はタイの大学における日本語学習者を対象に、作文の産出に関わる不安を調査する研究であり、また、作文不安尺度として用いられている SLWAT も、元々英語母語話者を対象に開発されたライティング不安尺度であるため、その調査結果を日本国内の留学生のためのアカデミック・ライティング教育にそのまま利用することには限界があると考えられる。

3. アカデミック・ライティングについて

前節では、第二言語不安、及びライティング不安についての先行研究を概観したが、本節では、本研究に関わるもう1つの重要な概念であるアカデミック・ライティングについての先行研究を概観する。まず、ライティングの特徴とメカニズムに目を向け、次に、アカデミック・ライティングの概念と種類を整理し、本研究の研究対象となるレポートの種類を紹介する。最後に、レポートを中心としたアカデミック・ライティング研究を概観する。

3.1 ライティングの特徴とメカニズム

3.1.1 ライティングの特徴

三省堂ウェブディクショナリー¹によると、「ライティング」は“Writing”であり、「文章を書くこと」を意味している。小室（2001）は、言語学習の4つの技能（リスニング、スピーキング、リーディング、ライティング）の中で、リスニングとリーディングは受動的な技能、スピーキングとライティングは発信する技能という点で共通していると述べ、Hirsch（1983）に基づき、以下のようにスピーキングとライティングの相違を心理的要素・言語的要素・認知的要素の3つの観点から説明している。

(1) 心理的要素（psychological factors）

話し手は相手の反応を即座に確かめることができるのに対して、書き手は相手の反応を予測して書かなければならない。また、表情や声質が有効に使用できるスピーキングとは異なり、書き手は自分の意図を伝えるうえで言語しか頼るものがない（ただし図表・挿し絵などを用いることはある）。

(2) 言語的要素（linguistic factors）

話し言葉には省略や繰り返しが許されるが、書き言葉では読み手の反応に応じた修正が難しいことから、読み手に意思を明確に伝えられるように正確で首尾一貫した文章を書くことが要求される。

(3) 認知的要素（cognitive factors）

（L1の場合）スピーキング技能は早期に苦もなく習得されるが、ライティング技能は形式的教授（formal instruction）を通じて習得される。（小室 2001、p.32）

つまり、スピーキングに比べ、ライティングには表現の正確さと構成の首尾一貫性において高い完成度が求められると考えられる。また、第二言語の場合、学習者はライティングに必要な「統語や形態素、語彙が十分に使いこなせない（小室 2001、p.32）」ため、第一言語のライティングより習得がさらに難しいと考えられる。

3.1.2 ライティングのメカニズム

では、人間の脳の中では、どのようなライティングのメカニズムが働いているのだろうか。このメカニズムを表現するモデルとして認知心理学・教育心理学で古くから活用されているのは、Flower & Hayes (1981) のモデルである。

Flower & Hayes (1981) は文章産出過程を問題解決過程の一種類として捉え、英語を第一言語とする書き手がどのように文章を書き上げていくかを、発話思考法を用いて推定し、文章産出過程のモデルを提案している。

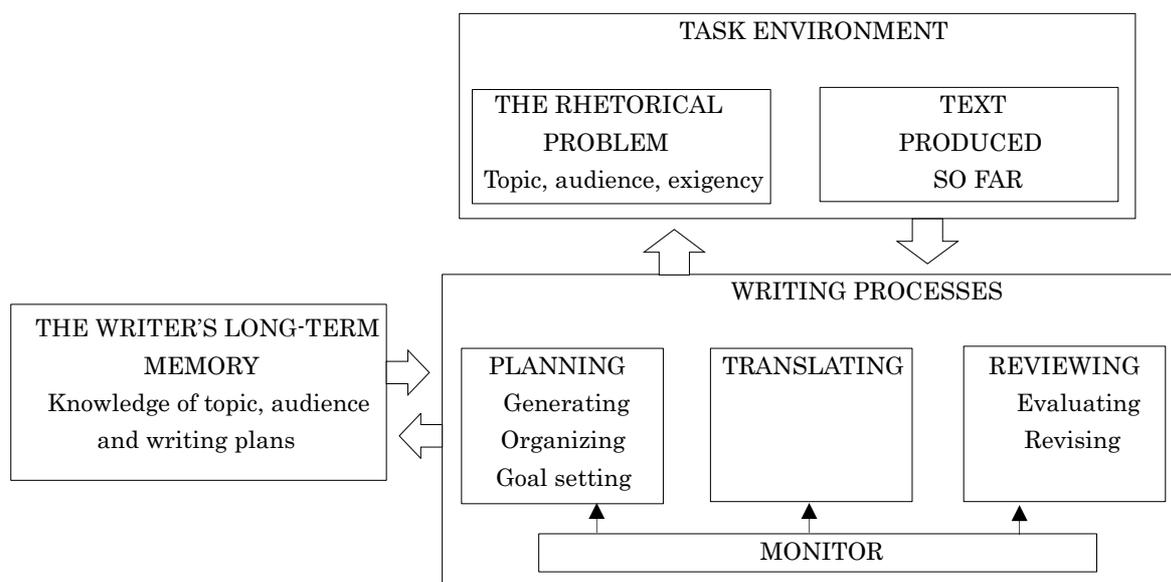


図 2-2 文章産出モデル (Flower & Hayes 1981, p. 370)

このモデルは、図 2-2 のように、「文章産出過程 (writing processes)」を中心に、それと相互作用する「課題状況 (task environment)」と「書き手の長期記憶 (the writer's long-term memory)」という 3 つの部分から構成されている。「課題状況」とは観察可能な外部要素であり、話題 (topic)、読み手 (audience)、要求 (exigency) を含む作文課題、ある時点までに書かれた文章 (text produced so far) が含まれている。「長期記憶」は、話題に関する知識 (knowledge of topic)、読み手に関する知識 (knowledge of audience)、文章構造に関する知識 (knowledge of writing plans) から構成されている。最後に、中心となっている「文章産出過程」には、計画の過程 (planning)、文章化の過程 (translating)、見直しの過程 (reviewing) と、この 3 つの過程がうまく円滑に進んでいるかを制御するモニター (monitor) があるとされている。

衣川 (2000) は、上記の Flower & Hayes (1981) のモデルを、日本語を第二言語とする書き手の文章産出過程の分析に応用する場合に限界があると指摘し、文章産出過程の構成概念を精緻化し、日本語を第二言語とする書き手の文章産出モデルを提案している。

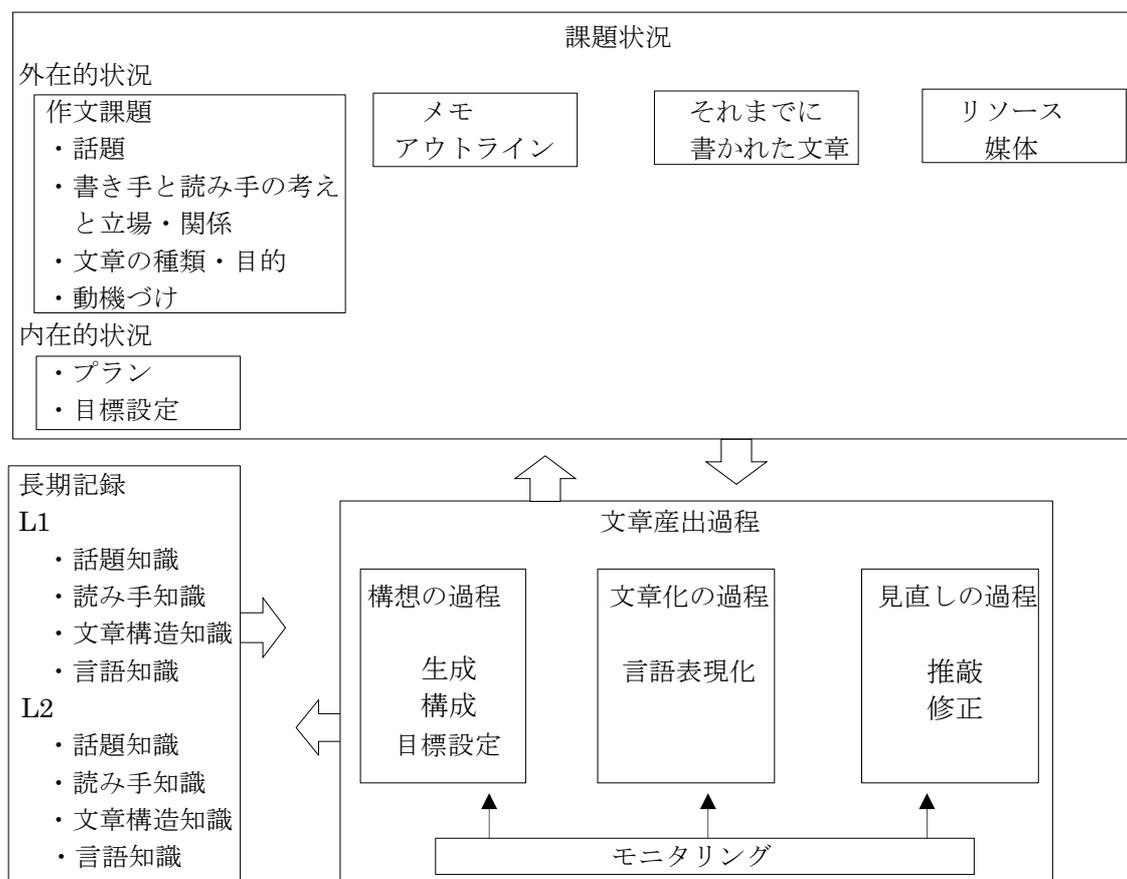


図 2-3 日本語を第二言語とする書き手の文章産出モデル (衣川 2000、p. 17)

このモデルは、図 2-3 のように、「課題状況」は、作文課題、メモ・アウトライン、それまでに書かれた文章、リソース、媒体を含む外在的状況と、設定目標、プランを含む内在的状況によって構成されている。「書き手の長期記憶」は、大きく書き手の母文化・社会についての知識と対象文化・社会についての知識に分けられ、それぞれの知識はさらに話題、読み手、文章構造、言語についての知識によって構成されている。中心となっている「文章産出過程」は、構想の過程、文章化の過程、見直しの過程という 3 つの下位過程から構成されており、構成の過程には「プランを考え出す」、文章化の過程には「プランを言語表現化する」、見直しの過程には「書いた表現を整え磨く」という目標があるとされている。

上記の衣川 (2000) の文章産出モデルは、日本語学習者のライティングのメカニズムというブラックボックスを理論的に解明している。このモデルは、日本語学習者のアカデミック・ライティングにも適応していると考えられる。

3.2 アカデミック・ライティングの定義と種類

3.2.1 アカデミック・ライティングの定義

第1章で述べたように、日本の大学で学ぶ留学生は、日本語の言語知識や運用力などの一般的な日本語能力の他、大学での勉学に対応するためのアカデミック・ジャパニーズを身に付ける必要がある。その中で、ライティングに関する部分は、アカデミック・ライティングとされている。

二通他(2004)によると、アカデミック・ライティングとは「大学・大学院での学習や研究など学術的な目的のための文章及びその作成 (p.285)」であり、図2-4のように、「基礎」「言語」「専門」という構成要素からなっている。二通・佐藤(1999)は、アカデミック・ライティング指導で目指す「論理的な文章」とは、「意見や考察が、直感や思い付きではなく、分析、総合、比較などの思考の過程を経た上で、かつ内容面での一貫性と形式面での統一性のある文章で書かれているもの (p.76)」であると述べている。さらに、二通他(2004)は、アカデミック・ライティングの意義について、「アカデミック・ライティングで目指す論理的な思考及び論理的な文章の書き方は、学術分野のみならず、学生の将来の社会生活や職業生活にも役に立つものである (p.285)」と指摘している。

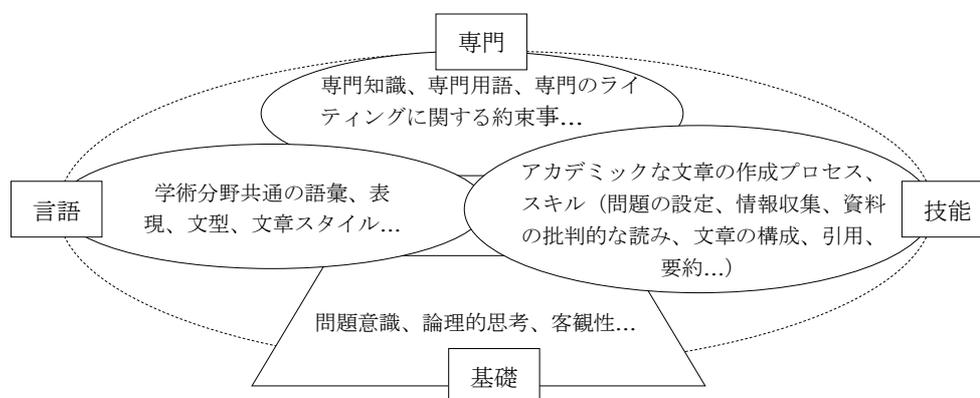


図2-4 アカデミック・ライティングの構成要素（二通他 2004、p. 285）

堀・坂尻(2014)は、アカデミック・ライティングにふさわしい学術的文章は、(1)「問い」と「答え」の構造と、論理的な説明（妥当な論証）で構成されている、(2)説明の根拠となる情報が明示されている、(3)説明文がパラグラフ構造になっている、(4)引用など学術的な倫理のルールに従っている、(5)学術的文章に特有の一定の形式（書式）に従っている、という特徴を備えた文章であると述べている。また、アカデミック・ライティングと一般的なライティング（作文）との違いについて、作文は自分の経験や思い、考えたことを書くものであり、用語が普段使用している言葉で、友達に語りかけるような文体も許される一

方、アカデミック・ライティングは文献・調査結果、実験結果などの証拠をもとに、学術的文章の規範に従って報告するものであり、その内容には論理の一貫性が求められると指摘している。

3.2.2 アカデミック・ライティングの分類

大学で課されるアカデミック・ライティングには、レポートと論文がある。石黒（2012）は、小論文も視野に入れ、以下の表 2-1 に示すように、小論文・レポート・論文の相違点を整理している。

表 2-1 小論文・レポート・論文の違い（石黒 2012、p. 4）

	時期	目的	問い	ウソ	オリジナリティ
小論文	高校	試験に合格	与えられる	ある程度許容	不要
レポート	大学	理解を報告	与えられる	認められない	必須ではない
論文	大学・大学院	発見を論証	自分で立てる	認められない	必須

石黒（2012）によると、小論文・レポート・論文は、示された問いに答え、その答えが正しいことを論証する文章であるという点で共通している。相違点に関しては、表 2-1 のように、小論文は、高校の時期に、大学入学試験に合格することが目的の文章であり、小論文の問いは、問題という形で出題者から与えられる。また、時間制限があり、資料などを参考にできない環境で作成するため、多少のウソは許容され、書き手自身が初めて考えたというオリジナリティも求められない。一方、レポートは、大学の時期に、授業内容の理解を報告することが目的の文章であり、レポートの課題は教師から与えられることが多く、詳しく調べて書かなければならないが、オリジナリティは必須ではない。論文は、大学や大学院の時期に、学術的に価値がある発見を論証することが目的の文章であり、問いは自分で立て、内容には先行研究にない学術的に価値のあるオリジナリティが必須であるという。そして、小論文・レポート・論文の関係に関して、小論文はレポートが書けるようになるための準備段階で、レポートは論文が書けるようになるための準備段階で、論文は学術的な研究を遂行するのに必要な要素を含んでおり、大学教育における最終目標であるとしている。

3.2.3 レポートの分類

本研究はアカデミック・ライティングのうち、表 2-1 におけるレポートを対象にしているため、以下、レポートの分類とその特徴を述べる。

まず、二通 (2003) は、大学 1、2 年生を対象とする講義、概論、ゼミにおけるレポートの課題を調べ、タイプ別に、(1) ある事柄についての説明、(2) フィールド・リサーチ、(3) 参考文献の要約、(4) ケーススタディについての考察、(5) その他、に分類している。そのうち、(1) のタイプが最も多く課されているという。

次に、井下 (2014) は、表 2-2 に示すように、大学のレポート課題を、「説明型」「報告型」「実証型」「論証型」の 4 種類に分類している。

表 2-2 レポートの 4 つの種類 (井下 2014, p. 24)

種類	定義
説明型	内容を理解したかどうか説明する。授業やテキストの内容を十分理解したかどうか、学習成果の説明を求めめるための課題である。図書を紹介する「ブックレポート」や、ある事柄について調べる「調べ学習レポート」もある。
報告型	実習での成果を報告する。看護や介護の臨床実習報告、保育や教育実習報告などがあり、様式は決まっている。その他、博物館実習報告、フィールドスタディや短期留学の成果報告もある。
実証型	与えられたテーマについて、実験や調査を行い、その結果に基づき実証する。
論証型	与えられたテーマについて論証する。テーマを絞り込み、資料を調べ、根拠に基づき、自分の主張を論理的に組み立てる。

また、脇田 (2017) は、以下の表 2-3 に示すように、レポートを「説明型」「論証型」「調査型」に分類し、さらに、「論証型レポート」を「賛否型」と「問題解決型」に下位分類している。「説明型レポート」から「論文」へと進むに従い、理解の報告から発見の検証へと、文章執筆の目的が高度なものに変わり、また、文章の問いは自分で立てることが多くなり、内容のオリジナリティがより求められるようになるとしている。

表 2-3 大学におけるアカデミック・ライティングの分類と定義（脇田 2017、p. 11）

種類		定義	
レ ポ ー ト	説明型	ある主題について参考文献や資料などによって調べ、自分自身の考察を加えて説明するもの	
	論証型	賛否型	ある主題に関して、賛成か、反対か、または、「～べきか」、「～べきではないか」という二者のうち一方の立場に立ち、その立場の根拠を示しながら、論理的に述べるもの
		問題解決型	ある問題に対し、その問題を解決する書き手の意見が提案され、その根拠を示しながら、論理的に述べるもの
	調査型	ある問題に関してインタビュー・アンケート調査・現地調査などを行い、その結果についての考察を述べるもの	
論文		レポートよりも内容に独自性があり、先行研究を踏まえ、自分の研究を位置づけ、新しい解釈や事実の発見などを議論したもの	

このように、レポートの分類についての先行研究を参照すると、研究者によって分類が若干異なるが、レポートの目的や課題に応じて分類しているという点は共通している。この中で、井下（2014）の分類はより包括的であると考えられるため、本研究では、井下（2014）の分類を採用する。

3.3 レポートを中心とした留学生のためのアカデミック・ライティング研究

脇田（2017）によると、2002年の留学生を対象にした大学入学試験「日本留学試験」の導入を契機に、近年、留学生に対する日本語教育の分野では、アカデミック・ジャパニーズ、とりわけ、レポートを中心としたアカデミック・ライティングに関する研究が盛んになっている。留学生のためのアカデミック・ライティング研究は、次の4つに大別できるという。

- (1) ライティング指導の実践研究や教材開発などに関する研究
- (2) 学術論文や日本語学習者によるレポートの文章構造や論理展開に着目した研究
- (3) 学術論文の語彙・表現に関する調査・分析
- (4) 日本語学習者が作成した文章に対する評価基準の研究

ここでは、本研究と最も関連する、留学生のためのアカデミック・ライティング指導の実践研究を概観する。

3.3.1 留学生のアカデミック・ライティングの問題点と課題

大学入学後、レポートは各学部の多くの科目で課されている。しかしながら、レポートの作成は留学生にとって決して容易なことではない。以下、留学生のアカデミック・ライティングの問題点と指導の課題を検討している4つの研究（二通・佐藤 1999、二通 2001、二通 2003、鈴木・松本 2008）を提示する。

(1) 二通・佐藤（1999）

二通・佐藤（1999）は、留学生のレポートによく見られる問題点を、(1)「表記及び句読点や記号に関するもの」、(2)「文法・表現に関するもの」、(3)「思考の論理的な組み立て方や文章構造に関するもの」、(4)「文章の内容に関するもの」に分けられると述べている。また、留学生に対するアカデミック・ライティングの指導内容として、(1)「アカデミック・ライティングに必要な基礎的な知識」、(2)「考えをまとめていく過程」、(3)「論理的な思考の組み立て方」、(4)「文章構造の意識化」、(5)「文章に対する評価・推敲能力の養成」、という5つの項目があると述べている。

(2) 二通（2001）

二通（2001）は、国立国語研究所が作成した「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース ver.2」を利用し、日本人学生及び中国人日本語学習者、韓国人日本語学習者の意見文 129 編を分析している。意見文の課題は、喫煙規制について賛成か反対かの意見を 800 字程度述べるものである。分析の結果、日本人学生の文章では、意見を先に提示するという「演繹型」で議論を展開することが多いのに対し、中国人学習者・韓国人学習者の文章では、理由を先に提示するという「帰納型」で議論を展開することが多いということが明らかになっている。また、二通（2001）は、日本語学習者の意見文における問題点として、(1)「意見が文中に示されていない、また、状況を述べているだけで意見やその理由にあたる部分がない」、(2)「内容が未整理のまま書かれている、また、途中で話題が逸れてしまっている」、(3)「エッセイ的な文章で意見文になっていない」、(4)「段落分けに問題がある」ことを指摘し、今後のアカデミック・ライティング教育の課題について、(1)「日本語の論理的な文章のあり方への共通理解の形成」、(2)「書く前の論理的な思考の方法」、(3)「作文課題での文章構成の枠組みの提示」を挙げている。

(3) 二通（2003）

二通（2003）は、従来の日本語の文章表現の指導内容と現実のレポート作成とのギャップを明らかにしたいという問題意識のもとで、大学での共通教育科目及び専門科目で課されるレポート課題の実情と、留学生がレポート作成において直面する問題点を、教師及び留学生へのインタビュー調査の結果をもとに検討している。留学生へのインタビューを通し

て、彼らがレポート作成にあたって直面する問題点は、(1)「レポート作成経験の欠如」、(2)「読解力の問題」、(3)「専門語彙を含む語彙や表現の不足」、(4)「専門の内容に関する背景知識の不足」、(5)「論理を組み立てることの難しさ」、(6)「レポート提出後のフィードバックの欠如」であると報告している。また、留学生のレポート指導における課題は、(1)「文献や資料への批判的な読みの能力の養成」、(2)「レポート作成における『読むこと』と『書くこと』との結びつきの重視、つまり外から得た知識と自分の知識を統合させ、自分の思考を経た自分なりの文章を作り出していく過程の指導」であると述べている。

(4) 鈴木・松本 (2008)

鈴木・松本 (2008) は、学部留学生が直面する問題について、「大学の学部に在籍している留学生は、大学入学時に中級以上の日本語能力を持っているが、この日本語力はいくまでも日常生活に必要なものであり、大学での学習に必要な日本語力、いわゆるアカデミック・ジャパニーズに関しては、入学時点では十分には備わっていない。日本国内で行われている進学予備教育においては、基礎的な日本語力の向上が中心となるため、アカデミックスキルまでは十分に習得されていないのが現状である。しかしながら、留学生は入学と同時に、他の日本人学生と同じような課題の遂行を求められる。すなわち、留学生は入学した途端に能力以上の環境に置かれ、不十分な日本語力のままで様々な課題と取り組まなければならないことになる (p.2)」と述べ、留学生が抱えるアカデミック・ライティングの問題に関して、「語彙力や文法力の不足に加え、構成力も十分に習得されておらず、彼らが全ての面で中途半端な状態にある (p.2)」と指摘している。

以上から、各研究で指摘されている留学生のアカデミック・ライティングの問題点は、共通しているものが多いことが分かる。留学生のアカデミック・ライティングの主な問題点として、(1) 日本語の言語知識の不足、(2) 文章構成の未熟さ、(3) 構想の不十分さ、(4) 専門知識の欠如が挙げられる。留学生のアカデミック・ライティングにおける不安は、こういう問題点が原因で引き起こされている可能性があるかと推測される。一方、上記の研究は、研究目的が留学生のライティング不安自体に着目したのではなく、研究方法も質的研究にとどまるものである。よって、留学生のアカデミック・ライティングにおける不安を明らかにしようという本研究と目的が異なるものであると言えるであろう。

3.3.2 留学生のためのアカデミック・ライティング指導の実践研究

上述の留学生のアカデミック・ライティングの問題点と課題を踏まえ、現在、多くの大学では、留学生のためのアカデミック・ライティング授業が実施されている。

二通他（2004）は、アカデミック・ライティングの学習及び実践の場、アカデミック・ライティングの習得段階について、以下の図 2-5、図 2-6 のように示している。一方、アカデミック・ライティングの学習の場の移行と習得段階とは必ずしも対応しないとも指摘し、その例として、大学院留学生の中にも、大学院入学後にアカデミック・ライティングの基礎から学習する必要がある者がいる一方、学部留学生の中にも、母語でのアカデミック・ライティングの経験を持つ者がいると説明している。

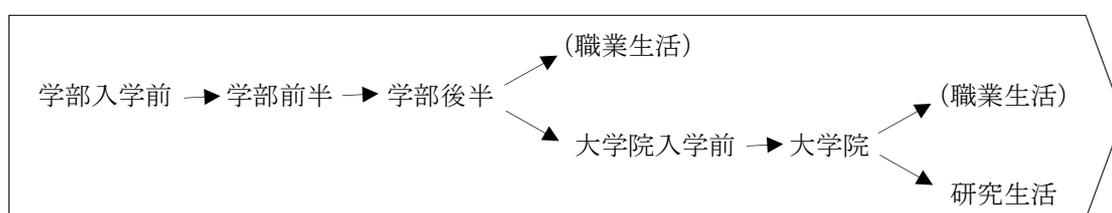


図 2-5 アカデミック・ライティングの学習及び実践の場（二通他 2004、p. 285）

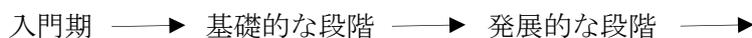


図 2-6 アカデミック・ライティングの習得段階（二通他 2004、p. 286）

本研究で対象とするアカデミック・ライティング教育は、図 2-5 に照らし合わせると、学部前半、いわゆる、初年次教育から、4 年次に卒業論文に取り組む前の段階までである。井下（2008）は、この段階で行われるライティング教育を、学習技術、ディシプリン、教養の 3 つの基本要素をもとに、「学習技術型」「専門基礎型」「専門教養型」「表現教養型」という 4 つの類型に分類している。それぞれの特徴について、井下（2008）は以下のように述べている。

学習技術型では、基本的な学習技術の習得を目指し、その一環として主にレポートの標準的な書き方やノートの取り方などの指導が行なわれている。専門基礎型では、専門に関連するテーマが素材として用いられ、専門教育に直結する表現形式や表現力の習得を目指している。専門教養型では、専門分野（ディシプリン）での学習経験を自分のことばで表現することを通して知識の再構築、すなわち学習の意味づけを行い教養へと発展させている。表現教養型では、技術よりも学習者としての自律的な態度や感性の育成を重視し、自分の思いや考え方をことばに載せて伝えるための教養教育に力が注がれている。（井下 2008、pp.18-19）

この中で、「学習技術型」の授業と「専門基礎型」の授業は、レポートの作成を中心としたアカデミック・ライティング能力を育成する授業である。井下(2008)によると、学習技術型の授業は、「様々なディシプリンに共有される汎用性の高い学習技術やレポートの基本的な書式の習得を目指している(p.21)」のものであり、初年次教育で多く実施されているという。その実践例として、学部留学生・帰国子女を対象にアカデミック・ライティング授業を実施した木戸(2001)の実践や、学部留学生を対象に段階的にアカデミック・ライティングを導入する脇田(2015)の実践、初年次留学生を対象に日本語科目としてアカデミック・ライティング教育を行った中島(2019)の実践などが挙げられる。

一方、専門基礎型の授業では、井下(2008)によると、「特定のディシプリンの習得を目指し、レポートの書式や表現形式、そこに貫かれている思考様式を指導される(p.21)」という。その実践例として、日本語教師と専門教師のチーム・ティーチングによってクラスを運営し、海・食・環境に関連した1本の論証型レポートを半年で作成するという大島(2004)の実践が挙げられる。

上記の実践研究は、留学生が産出したレポートを分析し、授業アンケートや留学生へのインタビューを用いて授業の効果を検討するものが多いが、レポートの作成に伴う留学生の情意面、とりわけ、不安については言及していない。そのため、授業参加による留学生の不安の変化を検討する余地がまだあると考えられる。

4. 本研究の位置づけと用語の定義

4.1 本研究の位置づけ

以上、本研究に関わる2つの重要な概念である「不安」と「アカデミック・ライティング」についての先行研究を概観してきた。これから、先行研究で残された課題を踏まえ、本研究の位置づけを述べる。

第一に、本研究では、日本の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生の、アカデミック・ライティングにおける不安を対象にする。

2.2で述べたように、日本語教育における第二言語不安研究は、日本語学習者の発話や聴解に伴う不安を検討するものが多い。一方、ライティングには表現の正確さや構成の首尾一貫性において高い完成度が求められるため、日本語学習者にとって習得が難しいとされているにもかかわらず、日本語学習者のライティング不安に着目した研究は、管見の限り、石橋(2011)以外見当たらない。

石橋 (2011) は、タイの大学における中上級日本語学習者を対象に、第二言語ライティング不安尺度 (SLWAT) を用い、作文の産出に関わる不安を調査している。一方、本研究で調査対象にしているのは、日本の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生である。彼らは、大学に進学するために高い日本語能力を獲得しているが、その日本語能力はあくまでも日常生活に必要なものであり、大学での勉学に必要な日本語能力を十分に備わっていない場合が多い (鈴木・松本 2008)。そのため、日常の身近な話題について作文や小論文を書くことができても、大学で求められるアカデミック・ライティングにうまく対応できるとは限らず、不安を抱える人が多いと予想される。不安は問題を抱えていることを示す有力な情報である (元田 2005) ため、中国語を母語とする留学生のアカデミック・ライティングにおける不安を解明することは、中国語を母語とする留学生が心の中に抱える、アカデミック・ライティングの問題点を明らかにすることに貢献できると考えられる。

なお、本研究は、レポートの作成を中心としたアカデミック・ライティングに着目する。また、説明型レポート、報告型レポート、実証型レポート、論証型レポートという井下 (2014) が分類したレポートの4種類の中から、論証型レポートを取り上げる。その理由は、論証型レポートは、脇田 (2017) が述べたように、「専門的な論文を作成するための橋渡し」であり、「学術的な普遍性を高めることができれば、『論文』へと発展させることができる (p.11)」ため、大学教育においてより重要視されていると考えることによる。すなわち、論証型レポートを作成することは、学問する鍛錬であり、論文を書く練習となると考えられる。この論証型レポートの作成に伴う不安を、本研究では「学術レポート執筆不安」と呼ぶことにし、次節で定義を行う。

第二に、本研究では、日本の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の実態を明らかにするだけでなく、アカデミック・ライティング授業による不安の変化も検討する。

これまで日本語教育における第二言語不安研究は、不安尺度を作成し、質問紙調査を用いて日本語学習者が「ある時点」に抱える不安を測定するものもあれば、動的視点で不安の変化を検討するものもある。一方、ライティング不安を調査した石橋 (2011) は、タイ人日本語学習者の作文不安の現状把握にとどまっている。しかしながら、ライティング不安が「言語スキルに特定の不安 (Cheng et al. 1999)」とされている以上、言語スキルの向上に伴い、徐々に減少に向かうと予想される。そのため、本研究では、中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の実態を明らかにするだけでなく、留学生のためのアカデミック・ライティング授業を調査し、授業参加による不安の変化を実証的に検討する。これを検討することにより、留学生のためのアカデミック・ライティング教育に携わる教師が中国語を母語とする留学生をよりよく理解するための教育的な支援につなげられるのではないかと考えられる。

なお、本研究では、都内の A 大学で実施された 2 つの留学生のためのアカデミック・ライティング授業を調査する。1 つは井下 (2008) が述べた学習技術型の授業に該当し、初年次留学生を対象に、書き言葉などの言語知識やレポートの文章構成を学びながら、半年をかけて 1 本の論証型レポート (テーマ自由) を作成する授業である。もう 1 つは専門基礎型の授業に該当し、2~3 年次留学生を対象に、言語研究をテーマに、ピア・レスポンスの活動を通して 1 本の論証型レポートを半年で作成する授業である。また、この 2 つの授業は、交換留学生や研究生も履修できる。昨今、交換留学生や研究生など学位取得を目的とせず、概ね 1 年以内に教育や研究指導を受ける短期留学生が増えているため、本研究では、交換留学生や研究生も調査対象にする。

第三に、本研究では、不安は第二言語教育・習得において軽減されるべきであるという立場を取る。

これまで多くの第二言語不安研究は、不安が第二言語の学習を妨害的に作用するという立場に立っている。それに対し、不安を促進的不安と妨害的不安の 2 つの観点から捉える研究もある (Alpert & Haber 1960、Scovel 1978)。元田 (2005) は、不安の作用を「認知レベル」²と「行動レベル」³に分けて整理し、認知レベルにおける不安は、多くの場合第二言語の学習や使用を妨害するが、行動レベルの不安は、回避行為を引き起こす一方、努力を促進させる面もあるとしている。しかしながら、元田 (2005) は、『不安には妨害的作用も促進的作用もあり、促進的な面にも着目しなければならない』という中立的見解にとどまっていたのは、実際の教育において不安を軽減すべきかどうかという方向性を定めることが困難になる。また、教師にとって、何が促進的不安で何が妨害的な不安なのか見極めることは容易ではなく、適度な不安の程度を具体的に把握することも現実的にはかなり難しい (p.154)」と述べ、不安が第二言語教育・習得において軽減されるべきであると述べている。また、不安による努力の増加に関しても、「確かに努力によって第二言語能力の向上が期待できることは事実である。しかし、{中略} 内発的動機づけを高めることによって自然発生的に努力が生み出されることを教育上の目的とするべきである (p.159)」と指摘している。

そのため、本研究では、不安が第二言語教育・習得において軽減されるべきであるという立場を取る。ただし、不安が自己の成長に伴って必然的に生じるものである (元田 2005) と言えるため、学習者にとって不安を乗り越えることは自己の成長につながるとも考える。

4.2 用語の定義

ここでは、本研究で用いる用語の基本概念について定義する。

(1) 中国語を母語とする留学生

本研究では、中国大陸、香港、マカオ、台湾出身の、日本の大学において教育を受ける外国人学生（正規学部生、交換留学生、研究生）を「中国語を母語とする留学生」と呼ぶ。なお、以降の章では、「中国語を母語とする留学生」を「留学生」と略することもある。

(2) 学術レポート執筆不安

本研究では、留学生が日本語で論証型レポートを作成する際に抱いた不安を「学術レポート執筆不安」と呼ぶことにし、元田（2000）の定義に倣い、「第二言語でのレポート産出に特定して関わる気がかりや心配と、それによって引き起こされる緊張や焦りなど」と定義する。なお、以降の章では、「学術レポート執筆不安」を「不安」と略することもある。

(3) アカデミック・ライティング

本研究では、二通他（2004）の定義に従い、アカデミック・ライティングを「大学・大学院での学習や研究など学術的な目的のための文章及びその作成」と定義する。

(4) 論証型レポート

本研究では、井下（2014）のレポートの分類を採用し、論証型レポートを「テーマを絞り込み、資料を調べ、根拠に基づき、自分の主張を論理的に組み立てる」と定義する。なお、以降の章では、「論証型レポート」を「レポート」と略する。

(5) アカデミック・ライティングの構成要素

本研究における「アカデミック・ライティングの構成要素」とは、二通他（2004）が指摘したアカデミック・ライティングに必要な要素「基礎」「言語」「技能」「専門」を指す。

(6) 学び

本研究における「学び」とは、アカデミック・ライティングの構成要素である「基礎」「言語」「技能」「専門」について、新たに獲得したり、既有知識や能力を修正したりすることを指す。

5. 第2章のまとめ

以上、本章では、本研究に関わる2つの重要な概念である「不安」と「アカデミック・ライティング」についての先行研究を概観してきた。「不安」に関しては、まず、心理学における不安の基本概念を押さえ、次に、第二言語不安研究の全体的な変遷と成果を概観した上、日本語教育における第二言語不安研究を紹介し、最後に、英語教育と日本語教育におけるライティングに焦点化した不安研究をまとめた。「アカデミック・ライティング」に関しては、まず、ライティングの特徴とメカニズムを解明し、次に、アカデミック・ライティングの概念と種類を整理し、最後に、レポートを中心とした留学生のためのアカデミック・ライティング研究を概観した。

また、本章では、先行研究で残された課題を踏まえ、本研究の位置づけを明確にした。本研究は、日本の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生を対象に、学術レポート執筆不安の実態を明らかにするとともに、アカデミック・ライティング授業による不安の変化を検討することを研究課題とした。この課題を解明することは、留学生のためのアカデミック・ライティング教育を支援、促進することに寄与できると考えられる。

注

- (1) 三省堂ウェブディクショナリー <http://www.sanseido.biz/User/Dic/Index.aspx?TWords=%u30e9%u30a4%u30c6%u30a3%u30f3%u30b0&st=0&DORDER=&DailyJJ=checkbox&DailyEJ=checkbox&DailyJE=checkbox> (2019年9月9日閲覧)
- (2) 認知レベルとは、第二言語を使用している最中、すなわち言語の入力・処理・出力過程において不安が与える影響の範囲を指す。このレベルでは、筋緊張や血圧の上昇など生理的なレベルも含まれる (元田 2005、p.150)。
- (3) 行動レベルとは、実際の言語使用時に経験した不安が、その後の行動の選択に与える影響の範囲を指す。このレベルでは、動機づけや態度が大きく関係している (元田 2005、p.150)。

第3章 本研究で用いる研究デザイン

1. 第3章の目的

第2章で述べたように、本研究は、日本の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生を対象に、学術レポート執筆不安の実態を明らかにするとともに、アカデミック・ライティング授業による不安の変化を検討することを研究課題とする。この課題を解明するためには、量的及び質的研究手法の両方が必要であると考えられる。そこで本章では、量的及び質的研究手法を混合して用いる混合研究法を紹介し、本研究で用いる研究デザインについて述べる。

以下、2節では、混合研究法の定義、利点、及び混合研究法デザインの種類を概観し、3節では、第4章～第7章で用いる研究デザインとその採用理由について述べる。4節は本章のまとめである。

2. 混合研究法の定義と混合研究法デザインの種類

昨今、人文社会科学分野において、大規模な標本調査に代表される量的調査と、インタビューや参与調査に代表される質的調査は、必ずしも対立するものではないという認識が広まりつつあり（盛山 2004）、量的調査と質的調査を組み合わせようとする混合研究法が注目されるようになってきている。混合研究法の定義に関して、Creswell et al. (2007=大谷訳 2010) は以下のように述べている。

混合研究法 (Mixed methods research) とは、哲学的仮定と探求の研究手法を持った調査研究デザインである。研究方法論として、データ収集と分析の方向性、そして調査研究プロセスにおける多くのフェーズでの質的と量的アプローチの混合を導く哲学的仮定を前提とする。また、研究手法として、1つの研究、または順次的研究群での量的かつ質的データを集め、分析し、混合することに焦点を当てる。さらに、その中心的前提は、量的・質的アプローチをともに用いるほうが、どちらか一方だけを用いるよりもさらなる研究課題の理解を生むことである。(Creswell et al. 2007=大谷訳 2010、pp.5-6)

では、混合研究法は質的あるいは量的研究手法のどちらかより、どのような利点があるのだろうか。それに関して、Creswell et al. (2007=大谷訳 2010) は以下の6点を指摘している。

- (1) 混合研究法は、量的・質的研究の両方の弱点を相殺するという強みを持つ。
- (2) 混合研究法は、ある研究課題に対し量的または質的研究のどちらかだけを用いるよりも、包括的な証明を提供することができる。
- (3) 混合研究法は、質的または量的アプローチのどちらかだけでは答えることのできない質問への助けとなる。
- (4) 混合研究法は、研究者に量的・質的研究者の間に存在する、時に相反する関係を超え共同することを促す。
- (5) 混合研究法は、量的研究者にとって特定のパラダイム間の関係、また質的研究者にとっては特定されないパラダイム間の関係より、むしろ多元的な世界的視野やパラダイムを使うことを促し、全てそれぞれの研究者に量的研究と質的研究の両方を包み込むパラダイムについて考慮する機会を促す。
- (6) 混合研究法は、研究者が研究課題について述べるのに使用可能な研究手法を自由に使えるという意味において「実用的である」。また、数字と言葉の両方を使って問題を解く傾向があり、帰納的また演繹的思考を結合させる。(Creswell et al. 2007 =大谷訳 2010、pp.9-11)

上記のような利点を生かし、近年、混合研究法を使用した研究は増え続けており、健康科学・看護・教育・社会学など、様々な分野で進展が著しい。日本における教育学研究でも、混合研究法は極めて有効な調査方法とされており、混合研究法という名こそ明示していないものの、教育に関する調査の中で、量的調査と質的調査を併用した研究はいくつか存在しているという (川口 2011)。

次に、混合研究法を用いた調査研究デザインを紹介する。調査研究デザインとは、データを収集し、分析し、解釈し、報告するための手順である。Creswell et al. (2007=大谷訳 2010) によると、混合研究法デザインは主に以下の4種類があるという。

(1) トライアングレーションデザイン (Triangulation Design)

トライアングレーションデザインは、調査研究者が量的及び質的手法を同じ時間枠の中で平等の重みを置いて実施するシングルフェーズのデザインである。それは、量的及び質的データの並行的かつ異なる収集を含み、その結果、調査研究者は研究課題についてより理解を深めることができるというものである。

(2) 埋め込みデザイン (Embedded Design)

埋め込みデザインは、1つのデータセットが、もう1つのタイプのデータを主にした研究の支援的役割、または二次的役割を持つという混合研究法デザインである。調査研究者は、大きな量的あるいは質的研究の中で研究設問に答えるために質的あるいは量的データが必要な時、このデザインを用いる。

(3) 説明的デザイン (Explanatory Design)

説明的デザインは、ダブルフェーズの混合研究法デザインである。このデザインは量的データの収集と分析によって開始する。この第1フェーズに引き続いて質的データの収集と分析がある。第2フェーズとなるこの研究デザインの質的フェーズは、第1フェーズの量的フェーズの結果から引き続くように（あるいはその結果につながるように）設計されている。

(4) 探求的デザイン (Exploratory Design)

探求的デザインも、ダブルフェーズのアプローチである。このデザインは現象を探求するために質的データで開始し、次に第2の量的フェーズを作る。このデザインを用いる調査研究者は調査票を開発し、変数を同定し、出現してくる理論やフレームワークに基づく検定のための前提条件を述べることにより、質的フェーズの上に構築する。

以上、トライアングレーションデザイン、埋め込みデザイン、説明的デザイン、探求的デザイン、という混合研究法を用いた4つの研究デザインを概観した。以下、本研究の第4章～第7章で用いる研究デザインを述べる。

3. 本研究で用いる研究デザイン

3.1 第4章と第5章で用いる研究デザイン

本研究では、日本の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生を対象に、学術レポート執筆不安の実態を明らかにするとともに、アカデミック・ライティング授業による不安の変化を検討することを目的としている。その第1歩は、質問紙調査による中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の実態把握である。しかしながら、第2章で述べたように、日本語教育においてはレポートに特化したライティング不安尺度が存在しないため、質問紙調査を実施するのに新たな不安尺度を作成する必要がある。そこで、本研究では、まず、探求的デザインの変形である調査票開発モデル (instrument development model) を用い、学術レポート執筆不安を測定する尺度を作成する。

以下、調査票開発モデルについて述べる。Creswell et al. (2007=大谷訳 2010) は図 3-1 を用いて調査票開発モデルを説明している。この図においては、「quan」は量的 (quantitative) を意味し、「qual」は質的 (qualitative) を意味する。また、大文字 (QUAN、QUAL) は強調や重みの優先を示し、小文字 (quan、qual) は比較的弱い強調や優先の低さを示す。Creswell et al. (2007=大谷訳 2010) によると、このデザインは、質的結果をもとに量的調査票を開発する必要がある時に用いられるという。調査研究者はまず少数の調査協力者で研究テーマを質的に探求し、得られた質的結果を指針に調査票の項目や尺度を開発し、次に調査票を実施し、量的に妥当化するという。

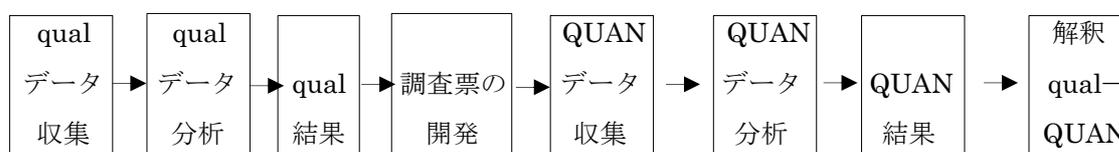


図 3-1 探求的デザイン：調査票開発モデル (Creswell et al. 2007=大谷 2010、p. 84)

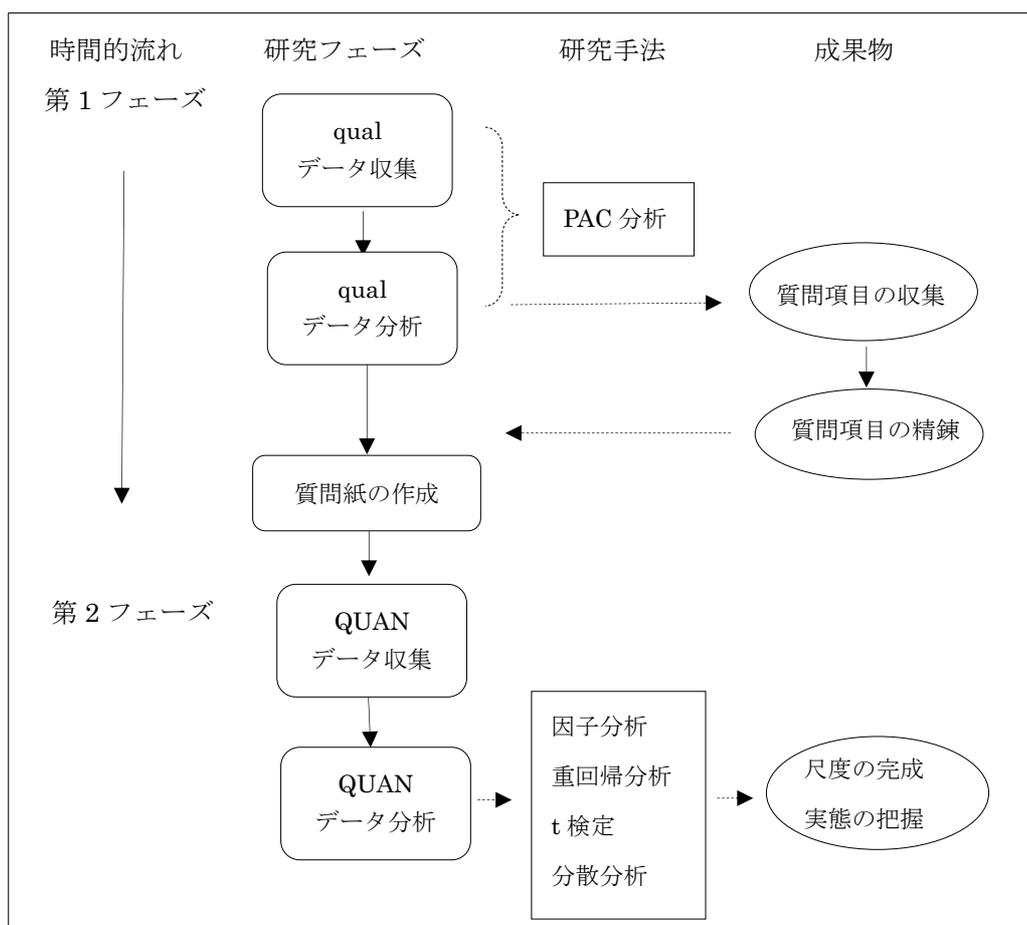


図 3-2 第4章と第5章の研究デザインの視覚的ダイアグラム

本研究の第4章と第5章の研究デザインの視覚的ダイアグラムを図3-2に示す。第1フェーズでは、都内のA大学で学ぶ中国語を母語とする留学生数名を対象に、PAC分析を用いて質的調査を実施し、学術レポート執筆不安の項目を収集し、質問紙を作成する。第2フェーズでは、都内の大学で学ぶ多くの中国語を母語とする留学生を対象に、第1フェーズで作成した質問紙を用いて量的調査を実施する。因子分析によって学術レポート執筆不安尺度を作成し、重回帰分析、t検定、分散分析を用いて中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の実態把握を試みる。このデザインでは、質的及び量的研究手法は質問紙の項目の作成を通してつながっている。

3.2 第6章と第7章で用いる研究デザイン

中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の実態を明らかにした後、次の課題は、アカデミック・ライティング授業による不安の変化を検討することである。不安の変化についてより深い理解を得るため、本研究では、次に、トライアンギュレーションデザインの変形である収斂モデル (convergence model) を採用し、量的及び質的データを並行的に収集・分析し、量的調査の結果を質的データに関連づけて総括的に検討する。

収斂モデルは、Creswell et al. (2007=大谷訳 2010) によると、混合研究法トライアンギュレーションの伝統的なモデルである。図3-3に示すように、このモデルにおいては、調査研究者は同じ現象について量的及び質的データを別々に収集し、そして異なるデータ種の結果を比較させ対照させることにより、解釈の際に統合される。調査研究者は、量的調査の結果を質的データで妥当化し、確証し、新たな証拠によって裏づけたい時、このモデルを用いるという。また、このモデルの目的は、1つの現象に関して妥当でよく実体のある結論を付けることであるという指摘もある。

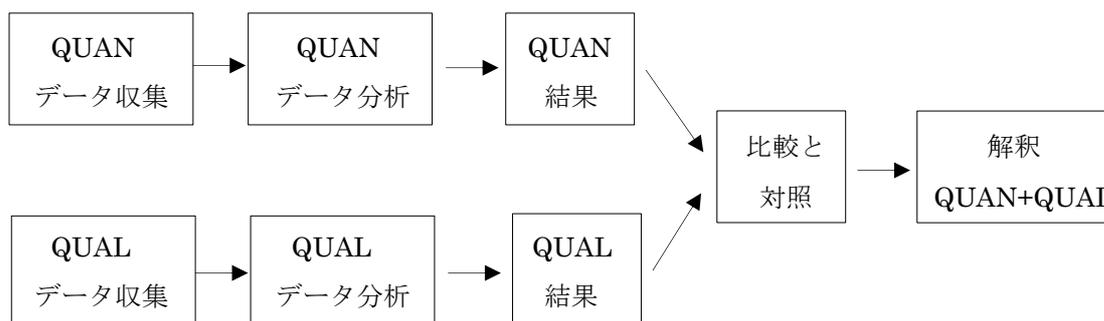


図3-3 トライアンギュレーションデザイン：収斂モデル
(Creswell et al. 2007=大谷 2010, p. 70)

本研究の第6章の研究デザインの視覚的ダイアグラムを図3-4に示す。都内のA大学で実施された学習基礎型のアカデミック・ライティング授業の開始時、中間時、終了後、授業を履修した中国語を母語とする留学生を対象に、第4章で作成した学術レポート執筆不安尺度を活用した質問紙調査、半構造化インタビュー調査を並行的に実施する。量的及び質的データを収集し、分析を行い、最後に2種類のデータを統合し、授業参加による不安の変化を総合的に考察する。このように量的及び質的データの両方を統合することにより、量的データの結果を妥当化することができると考えられる。

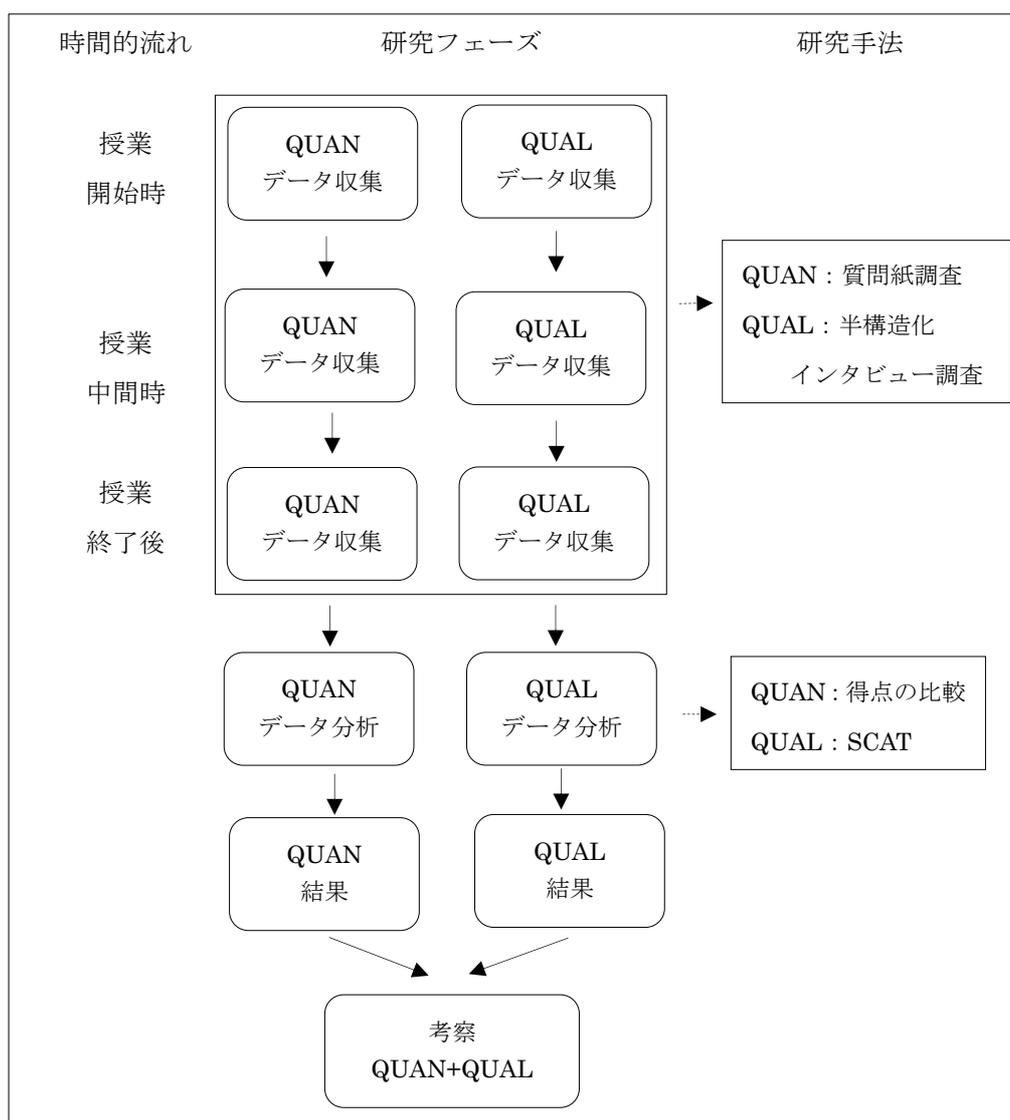


図3-4 第6章の研究デザインの視覚的ダイアグラム

一方、第7章の研究デザインの視覚的ダイアグラムを図3-5に示す。A大学で実施された専門基礎型のアカデミック・ライティング授業の開始時、中間時、終了後、授業を履修した中国語を母語とする留学生を対象に、半構造化インタビュー調査を実施する。収集した質的データを分析し、授業参加による不安の変化を検討する。なお、インタビュー調査のみ実施する理由は第7章で詳しく述べる。

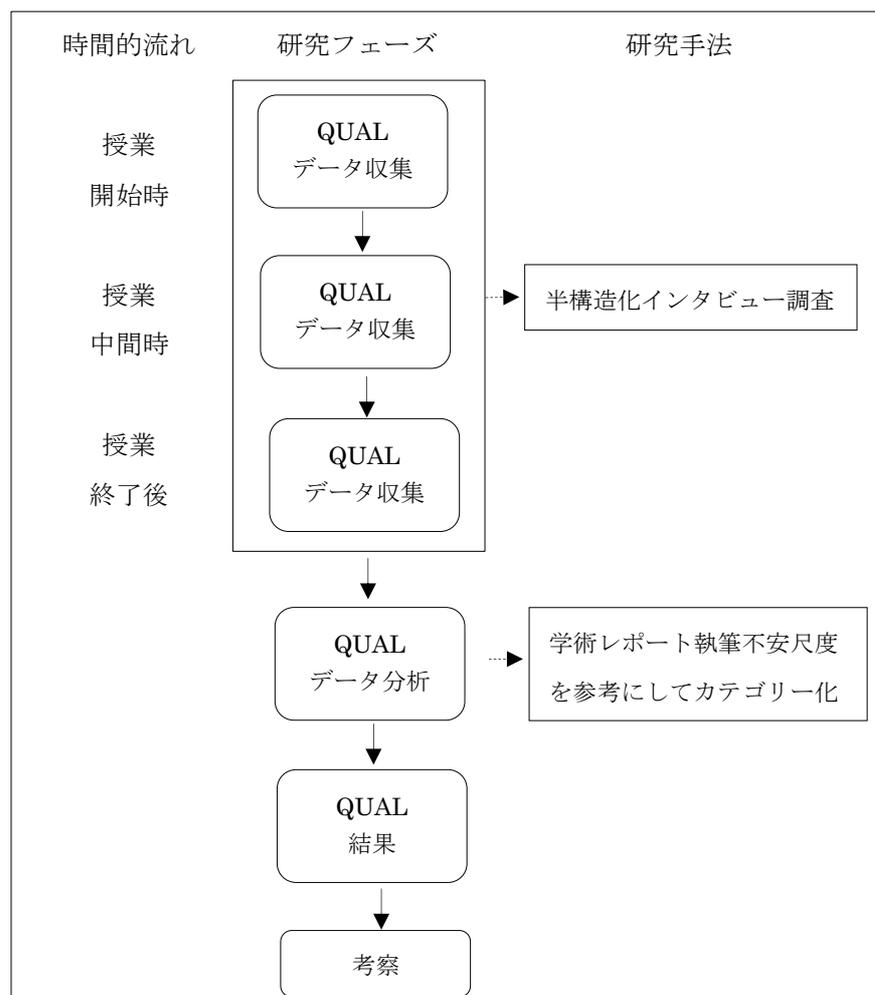


図3-5 第7章の研究デザインの視覚的ダイアグラム

4. 第3章のまとめ

以上、本章では、量的及び質的研究手法を混合して用いる混合研究法の定義、利点、及び混合研究法デザインの主な種類を概観した上、本研究の第4章～第7章で用いる研究デザインを述べた。第4章と第5章では、レポートの作成に伴う不安を客観的に測定する尺度を作成し、中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の実態を把握するため、探求的デザインの変形である調査票開発モデルを採用することにした。第6章では、アカデミック・ライティング授業による不安の変化についてより深い理解を得るため、トライアングルーションデザインの変形である収斂モデルを採用することにした。一方、第7章では、半構造化インタビューという質的研究手法のみで調査を実施する。

本章で作成した研究デザインに基づき、次章では、レポートに特化したライティング不安尺度の作成を試みる。

第4章 学術レポート執筆不安尺度の作成

1. 第4章の目的

第2章で述べたように、日本語教育において、レポートに焦点を置いたライティング不安研究は管見の限り見当たらなかったため、解明すべき点が多く存在する。そこで本章では、まずレポートの作成に伴う不安を客観的に測定するための学術レポート執筆不安尺度の作成を目指す。

以下、2節では、PAC分析の手法を使用した予備調査を行い、予備調査の結果と既存のライティング不安尺度から学術レポート執筆不安の項目を幅広く収集する。3節では、2節で収集した不安項目を用いて質問紙調査を行い、因子分析によって項目を選定し、学術レポート執筆不安尺度を作成する。また、不安尺度の信頼性と妥当性も検討する。4節は本章のまとめである。

2. 項目の選定 -予備調査-

2.1 予備調査の概要

学術レポート執筆不安の項目を収集するため、2015年1月に、都内のA大学で学ぶ中国語を母語とする留学生4名（表4-1）を対象に、予備調査を実施した。調査時間は一人辺り約1時間であった。

表4-1 予備調査の調査協力者のプロフィール（実施時）

No.	性別	学部	属性	学年	日本滞在歴	日本語学習歴
S1	男	日本語	交換留学生	3年	4ヶ月	2年4ヶ月
S2	男	金融	交換留学生	3年	4ヶ月	6年
S3	女	経済	交換留学生	4年	4ヶ月	4年
S4	女	経済	学部生	2年	3年	3年6ヶ月

調査協力者の選定理由について述べる。近年、海外の大学との交流が盛んになるにつれ、海外から交換留学制度を利用して日本の大学に入学する交換留学生は年々増加しており、新しい生活への期待が高まる一方、日本の大学での勉学に不安を抱いている人も少なくないだろう。交換留学生が学部生に比べてレポートの作成により多くの不安を抱いていると考えたため、調査協力者4名のうち3名は交換留学生から選出した。

2.2 PAC分析を用いた調査方法

予備調査ではPAC分析の手法を使用した。内藤(2002)によると、PAC分析は社会心理学と臨床心理学の知見を持つ内藤によって開発された手法で、個人に着目した質的研究でありながら、デンドログラムに基づき、調査協力者自身の枠組で分析するという、再現性・信頼性の高い質的研究の方法である。三島(2011)は、PAC分析の効用として、「これまであまり研究されることがなかった新しい研究対象に関する質問紙を開発しようとする場合、PAC分析は極めて有効な方法である。PAC分析を利用すれば、質問項目を抽出できるばかりか、質問項目相互の関係や、その背景にある概念についても捉えることができる。そのため、質問紙の開発にPAC分析を利用すれば、質問紙で測定しようとしている測定概念の因子構造も、大規模な調査を実施する前に、あらかじめ測定することが可能となる(p.79)」と述べている。そこから、筆者は、PAC分析が従来のインタビューで採り得なかったような個人の内的世界を深く引き出すことができ、中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の項目を具体的に抽出できると考える。また、非母語話者日本語教師不安尺度を開発した西谷(2013)と母語話者日本語教師不安尺度を開発した布施(2015)も、教授不安の項目を収集するためにPAC分析の手法を使用している。そのため、本研究では、上述の西谷(2013)と布施(2015)に倣い、PAC分析の手法を使用し、学術レポート執筆不安の項目を収集した。

以下、本研究で実施したPAC分析の手順を示す。

(1) 4名の調査協力者に調査目的や個人情報保護などについて説明し、調査協力承認書に署名を得た。

(2) 4名の調査協力者に以下の連想刺激文を与えた。この連想刺激文は、紙面に書いた形で渡すと同時に、筆者による口頭でも与えた。ここでいう「レポート」とは、テーマを絞り込み、収集した資料をもとに、自分の主張を論理的述べる論証型レポートを指す。この部分については、調査協力者へ口頭で説明してある。

【連想刺激文】

あなたは、日本語でどのようなレポートを書きましたか。レポートを書く時、どのような気持ちを持ったのでしょうか。心配になったことがありますか。どのようなことが心配でしたか。頭に浮かんできたイメージや言葉を浮かんできた順に、番号を付けてカードに記入してください。

(3) 4名の調査協力者に連想した内容を思いついたままに1語あるいは1文ずつ1枚のカードに記入させた。

(4) カードを記入順に並べ、カードに記載された内容について調査協力者自身が重要と思う順にカードを並べ替えさせた。

(5) 全てのカードを対にし、その対が直感的イメージの上でどの程度似ているのかを調査協力者に判断させ、その近さを「1 かなり近い」から「7 かなり遠い」までの7段階により採点させた。

(6) (5) の採点結果を統計解析ソフト HALWIN にかけて、デンドログラムを作成した。

(7) デンドログラムに基づき、4名の調査協力者にインタビューを実施した。

(8) 各連想項目のイメージ（プラスかマイナスか）を評価させた。

インタビューする際の使用言語は、調査協力者が思っていることを自由に表現できるような母語で行うことが適切である（丸山・小澤 2007）とされているため、調査協力者の母語である中国語でインタビューを実施した。また、インタビューのやりとりは調査協力者の許可を得て録音した。その後、筆者は音声を全て文字化し、日本語に翻訳した。

2.3 PAC 分析の結果

本節では、内藤（2002）に則り、筆者による調査協力者の語りの翻訳を提示しながら、デンドログラムの解釈を示す。調査協力者 S1、S2、S3、S4 の語りから、学術レポート執筆不安尺度の項目を作成する際のキーワードが得られた。なお、以下、< >に入れたのはクラスターの名づけであり、[]に入れたのは調査協力者の連想した内容である。

2.3.1 調査協力者 S1 のデンドログラムの解釈

まず、調査協力者 S1 のデンドログラムの解釈について述べる。

S1 と筆者で 11 項目からなるデンドログラムを解釈した結果、3 つのクラスターに分けることができた（表 4-2 と図 4-1）。

表 4-2 S1 の記述

重要度順	記述	想起順
1	資料が見つからない	5
2	まとめの書き方が難しい	7
3	資料のダウンロード方法が分からない	6
4	テーマから外れた気がして書き直す	11
5	分量が足りない	4
6	書きたい内容の専門用語が多い	2
7	テーマが決められない	10
8	多くの資料から必要な情報を見つけ出すのが苦手	9
9	注と引用の書き方が分からない	8
10	文法	1
11	難しい漢語の使い方が分からない	3

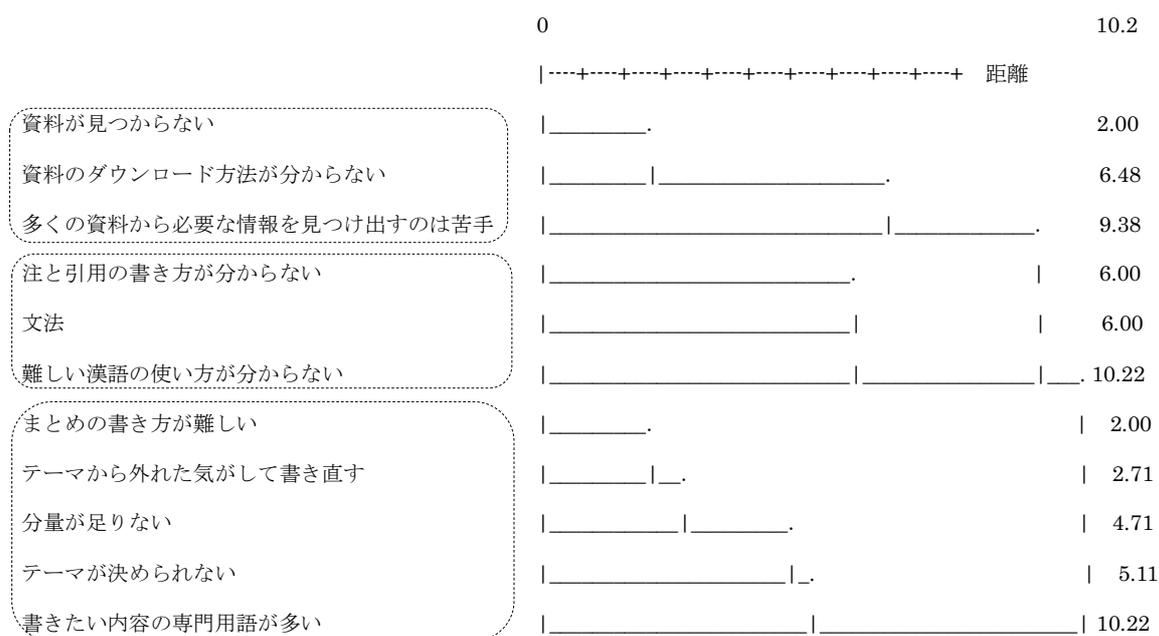


図 4-1 S1 のデンドログラム

クラスター1は、3つの連想項目からなっており、＜資料を収集する時感じる不安＞と命名された。それについて、S1は以下の語り(1)～(3)のように述べている。S1は日本語でレポートを作成する際、先行研究が見つからない場合がしばしばあり、また、資料から必要な情報を読み取ることに苦手意識を抱いている。ここから、S1が資料の収集に苦労している様子が窺える。

- (1) 「まずは先行研究が見つからないという問題があります。この方向へ研究を進めたいですが、キーワードで検索してみたら、よく違う文献が出てくるし、役に立ちそうなものもなかなか見つかりません。(筆者：それはどうしてですか。) 専門用語にあまり詳しくないですね。ですから、間違ったキーワードを入力してしまったせいで、ほしいものが出てこなかったのではないかと心配しています。」
- (2) 「それから、関係がありそうな文献が見つかったも、内容が読めないものが多くてイラっとします。例えば、あの CiNii では、ログインしないとダウンロードできません。あるいは、外部リンクが付いていて、クリックしてみると、またログインなどが必要となり、面倒くさくてたまりません。」
- (3) 「よく資料を全部読み終わっても、内容が理解できていなく、最初から繰り返し読まないといけません。もちろん自分の日本語力にも関係があると思いますが、とにかく長い文章から必要な情報を見つけ出すのが苦手です。」

クラスター2 は、3 つの連想項目が存在しており、＜日本語の問題＞と命名された。[注と引用の書き方が分からない] について、S1 は以下の語り (4) のように述べている。S1 は母語でレポートを作成したことがあり、レポートの基本的な形式を把握している。一方、日本の大学で求められるレポートを作成する際、どのような形式が望ましいか判断が付かない場合が多く、不安を感じているという。

- (4) 「日本語のレポートにおける句読点の使い方や、注の書き方などは中国語のものと違います。また、色々な論文を読んできたが、分野によっても細かい違いがあるようです。ですから、自分でレポートを書く時に困ることになります。仕方なく中国語のレポートの形式を真似しようとしたのですが、厳密性に欠けていると感じています。」

また、文法や語彙に関しても、以下の語り (5) (6) のように、正確に使用できているのか不安を感じているという。

- (5) 「文末のテンスが難しいです。進行形を使うか、過去形を使うか、よく分かりません。助詞も、特に『は』と『が』の使い分け、それから、受身形や使役形もいつも混乱しています。」
- (6) 「漢語の使い方も難しいです。例えば、『発展』という語が使役形のほうが自然なのか、普通形のほうが自然なのか、レポートの中で難しい漢語を使いたいです、普段あまり使わないので、どういうふうに使うべきかよく分かりません。」

クラスター3は、5つの質問項目からなっており、〈レポートの内容に関する不安〉と命名された。それについて、S1は以下の語り(7)～(11)のように述べている。ここから、S1はレポートを作成する際、結論の書き方、内容の一貫性、研究テーマの絞り方、タイトルの付け方、専門用語の理解と使用に不安を抱いていることが窺える。また、指定字数や提出期限も常に心配していることが分かる。

- (7)「本論までは一応順調に書けるが、結論を書くとなると、苦手になります。日本人がレポートを終える際、よく本論の内容を要約し、問題点と今後の課題について述べますが、私はこの書き方があまり好きではありません。何もはっきりさせていないと感じていますから。自分の主張をはっきり述べ、力強く終わらせたいですが、力不足でまとめられない時も多いです。」
- (8)「日本語で考える時は疲れやすいかもしれないから、よく気づかないうちに内容が本来の意図から外れてしまい、結局全て削除して書き直さなければいけません。」
- (9)「データや例の蓄積が豊富ではないので、一応まとまっても、面白みのない論文が生まれるということになりやすいです。また、よく指定字数に届きません。中国語で書くと簡単に文章を膨らませられますが、日本語で書くとなかなかできなく、提出期限までに書き終えるのかとても焦ります。」
- (10)「テーマに関しても2つの問題があります。1つは、先生が出した大きなテーマから、自分が研究したいところまで絞れません。テーマが決まっても、タイトルを決める時、また悩んでしまいます。タイトルは全体の内容をまとめられるような言葉がいいと思いますが、今の日本語力ではなかなか付けられません。」
- (11)「社会学の本の中で専門用語がとても多いです。その先生たちが何を言いたいかわかりにくいですし、自分で書く時もどう使えばいいかわからなくて不安ですね。」

以上の調査結果から S1 がレポートの作成にあたり、(1) 資料収集への不安、(2) レポートの形式への不安、(3) 日本語の文法への不安、(4) 専門用語への不安、(5) 結論の書き方への不安、(6) 指定字数への不安、(7) 提出期限への不安、(8) テーマの構想への不安、(9) タイトルへの不安、(10) 内容の一貫性への不安を抱いていることが指摘できる。

2.3.2 調査協力者 S2 のデンドログラムの解釈

次に、調査協力者 S2 のデンドログラムの解釈について述べる。

S2 と筆者で 7 項目からなるデンドログラムを解釈した結果、3 つのクラスターに分けることができた (表 4-3 と図 4-2)。

表 4-3 S2 の記述

重要度順	記述	想起順
1	日本語の表現を思いつかない	3
2	何を書いたらいいか分からない	1
3	書きたいことが日本語で表しきれない	2
4	文法が正しいかどうか	4
5	「である」「です・ます」が混在している	7
6	分量が足りない	6
7	語彙量	5

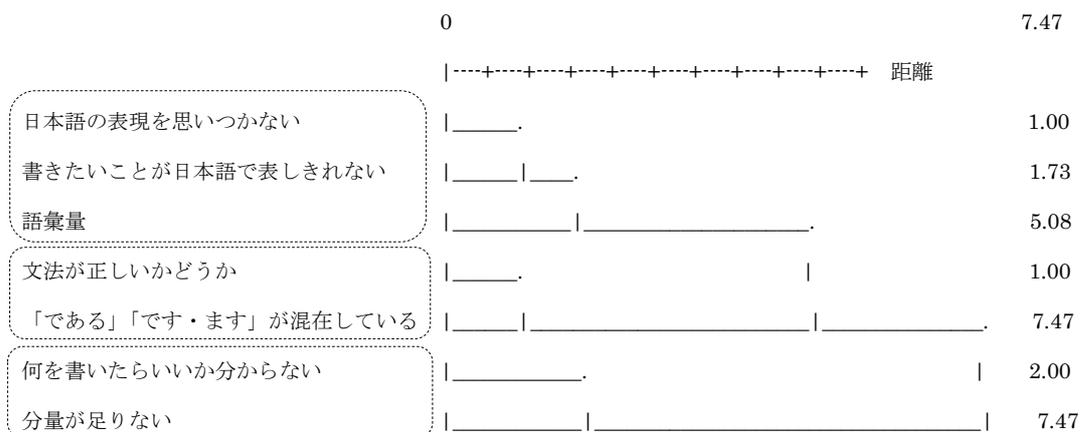


図 4-2 S2 のデンドログラム

クラスター1は、3つの連想項目からなっており、<記述への不安な思い>と命名された。これについて、S2は以下の語り(12)～(14)のように述べている。S2は高校卒業後家族とアメリカへ移住し、現在は交換留学生としてA大学で学んでいる。既に6年以上日本語を学習しているにもかかわらず、翻訳法に頼ってレポートを作成しているという。また、文化の違いが日本語の産出に影響を与えてしまい、書きたいことを的確に伝えているかどうか不安を抱いているようである。

- (12) 「いつも中国語を用いてレポート全体の構成を考えています。中国語ならうまく表現できますが、日本語に訳すと表現が出てきません。語彙量が少ないのは1つの原因になりますが、もう1つの原因は、その国の言葉しか表現できなく、翻訳できないものがあると思います。」
- (13) 「それから、何を書いているか分かりますが、書いた文と表現したいことと微妙な違いがあるということもよくあります。」
- (14) 「日本語のレポートに特有の表現にもまだ慣れていません。アメリカにいた時、明確に意味を掴める文章を書かなくてはいけなかったのですが、日本語で書くと、『かもしれない』や、『と言われている』によって断言を避けた文章を書くしかありません。」

クラスター2は2つの連想項目が存在し、<文法の間違い>と命名された。S2は文法を正確に使用しているかという点を心配している。それはS1と同様、言語知識の不足に不安を感じている留学生の傾向であろう。また、文章の途中から文末が「ですます調」になってしまう点も不安材料として挙げている。一方、文法ミスを防ぐため、S2は語り(15)のように努力を続けており、日本語の学習に前向きな姿勢を見せている。

- (15) 「(完成したレポートを)できるだけ友達に見てもらっています。普段の文法をチェックする方法として、よくネットで同じような言い方があるかどうか調べます。もしあれば、どんな場面で使われているかを詳しく見て、その特徴を取り出します。3カ国語が話せることがもう十分だとよく言われていますが、まだまだ足りないと思います。母語話者に近いレベルまで達しないと気が済みません。」

クラスター3も2つの連想項目が存在し、<知識不足による悩み>と命名された。S2はテーマが与えられる際、何を書けばよいのか見当がつかず、よくクラスメートが書いた文章を参考に、そこから新たな発想を生み出すという。また、テーマに対する知識が少ないため、語り(16)のように、内容の取捨選択に思い悩んでいる。その他、レポートの冒頭の書き方を思いつかず、いつも不安を感じているという。

- (16) 「書きたいことがいっぱいありますが、書くべきかどうか迷っています。本筋から逸れていないか心配していますから。」

以上により、S2から得られたキーワードとして、調査協力者S1と重なる部分を除き、(11) 考えの表出への不安、(12) 文体の統一への不安、(13) レポートで多用される表現への不安、(14) 序論の書き方への不安が考えられる。

2.3.3 調査協力者 S3 のデンドログラムの解釈

続いて、調査協力者 S3 のデンドログラムの解釈について述べる。

S3 と筆者で 5 項目からなるデンドログラムを解釈した結果、3 つのクラスターに分けることができた（表 4-4 と図 4-3）。

表 4-4 S3 の記述

重要度順	記述	想起順
1	日本人が使う自然な表現を使いたい	1
2	母語の影響で、間違った日本語を書いてしまう	2
3	色々調べなきゃ	4
4	面倒くさい	3
5	ちょっと挑戦性がある	5

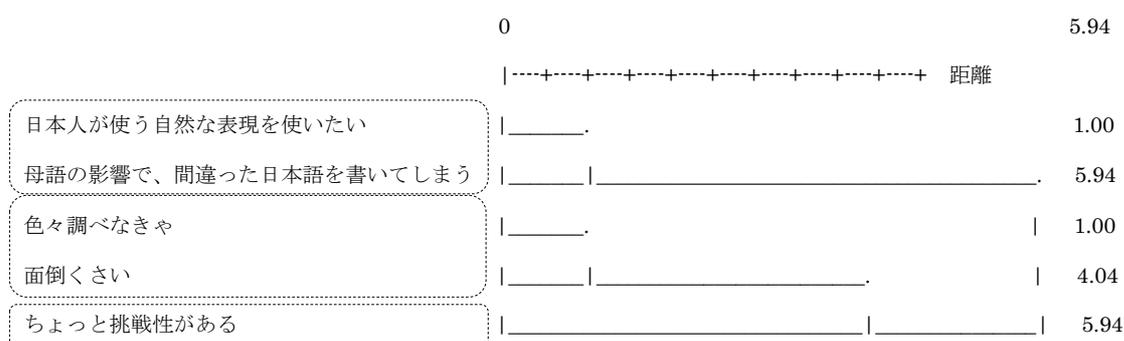


図 4-3 S3 のデンドログラム

クラスター1 は、2 つの連想項目からなっており、＜足りない言語知識＞と命名された。語り (17) のように、重要度の上位 2 位の項目がここに含まれることから、＜足りない言語知識＞は S3 のレポート作成上の一番大きな不安要素であると考えられる。

(17)「中国語と日本語は似ているので、このまま使っても大丈夫な場合もありますが、時々中国語のままで使ったら、日本語の中でちょっと意味が違い、変になってしまいます。そういう文章を書いたら、なんか恥ずかしいです。(筆者：どうして恥ずかしいと思いますか。) 自然な日本語を使いたいです。変な日本語を書いてしまったら、やはり自分の勉強不足だなどと思ってしまいます。でも、よく中国語っぽい日本語を書いてしまいます。または日本語として通じますが、変に聞こえます。」

クラスター2 も 2 つの連想項目で構成されており、〈書く時の率直な気持ち〉と命名された。語り (18) (19) のように、資料を探す際の煩雑さや文法の使用への不安により、S3 はレポートの作成が死ぬほど大変であると感じているという。

(18) 「資料を調べる時、普通はキーワードで検索しますが、私はそのキーワードさえ知りません。まず、キーワードになる専門用語を調べて、そして、そのキーワードで資料を調べます。とても手間がかかります。」

(19) 「日本語には助詞がありますが、中国語にはないですね。助詞を間違えたら、変な日本語になってしまいます。それから、動詞の変形とか、受身とか、使役とか、日本語の特有の文法を正しく使っているのかも心配しています。」

一方、クラスター3 は 1 つの連想項目のみ存在し、〈書くことへのプラスの感情〉と命名された。語り (20) のように、S3 はレポートの作成に不安を感じつつ、積極的に取り組んでいこうとする姿勢を見せている。

(20) 「書けば書くほどうまくなると先生が言ったので、うまく書けるようにチャレンジしたいと思います。最初に短いものから、今はだんだん長い文章が書けるようになってきていて、成長していると感じています。」

以上から、S3 は不安を抱えながら教師の話を強く信じており、不安を乗り越えることが自分の成長に結びつくと感じている様子が窺えた。調査協力者 S3 から、新たなキーワードとして (15) 書き言葉への不安 が得られた。

2.3.4 調査協力者 S4 のデンドログラムの解釈

最後に、調査協力者 S4 のデンドログラムの解釈について述べる。

S4 と筆者で 10 項目からなるデンドログラムを解釈した結果、3 つのクラスターに分けることができた (表 4-5 と図 4-4)。

クラスター1 は、3 つの連想項目からなっており、〈不明確な立場〉と命名された。S4 は常に構成を念頭に置いてレポートを書くが、語り (21) のように、論点を絞り込めないことが原因で、レポートが先行研究を並べただけのものになってしまっていて不安である。また、語り (22) から、結論を支える明確な根拠がないと、レポートの説得力が落ちてしまうのではないかと心配していることが窺える。

- (21)「テーマをあまり理解していなく、その上、時間が限られていて、十分に調べられません。ですから、自分なりの論点を思いつかず、レポートが先行研究をまとめただけのものになってしまう気がします。」
- (22)「それから、挙げた事例が、自分の主張を裏づけられるのかも疑問に残ります。内容的にはよいことを述べていても、説得力が薄ければレポートとしての価値が低くなってしまいますので、とても不安を感じています。」

表 4-5 S4 の記述

重要度順	記述	想起順
1	先行研究をまとめただけで、自分の論点がない	5
2	テーマから外れたことが多い	7
3	理由と結論のつながりに説得力が足りない	8
4	先行研究は書きすぎ、本論の内容は少ない	10
5	参考文献が少ない	4
6	テーマに新しさが無い	3
7	参考文献の使えるところが少ない	6
8	時間が足りなくて十分に調べられない	9
9	専門用語が分からない	2
10	文法の間違い	1

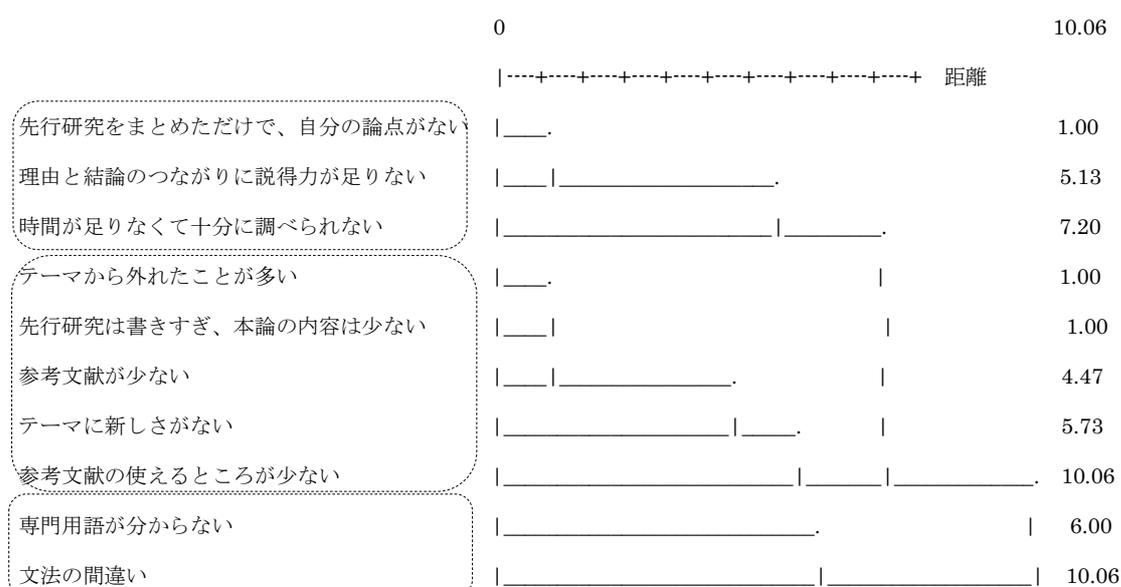


図 4-4 S4 のデンドログラム

クラスター2 は、5 つの連想項目で構成され、〈書く時によくある問題〉と命名された。S4 はライティングの複雑性ゆえに、書いた内容がそもそもの趣旨から離れていないかについて不安を挙げている。また、語り (23) で述べられているように、資料の取捨選択にも不安を抱いている。

(23) 「時にたくさんの資料を読み、どちらもテーマに関係がありそうでレポートに入れて先生に見せたいと考えた結果、つい先行研究の部分を指定字数の半分ぐらいまで長く書いてしまい、結局減らさないと仕方ありません。」

さらに、[テーマに新しさが無い] に関して、S4 は語り (24) のように、テーマの新規性に不安を抱いているようである。その他、[参考文献が少ない] と感じたり、[参考文献の使えるところが少ない] と感じたりし、資料収集への不安についても言及している。

(24) 「自分の中に知識の蓄積が少なく、それがゆえに平凡なテーマが決まってしまう。他の人も同じような視点で書いたらどうしよう、表面的すぎると先生に評価されたらどうしようと心配します。」

クラスター3 は2 つ連想項目があり、〈日本語への不安〉と命名された。S4 も他の調査協力者と同様、[専門用語が分からない] という戸惑いと、[文法の間違い] への不安がある。なお、S4 は語り (25) のように述べており、学習が進むにつれて不安が徐々に解消していくと指摘している。

(25) 「今、この2 つの項目に対してはそれほど不安を感じていません。専門用語や文法の勉強はそもそも段階を踏んで一步一步進めるものですから。色々なレポートを書くことがよい経験で、自分の成長にもなると思います。」

総括として S4 は現在不安があるものの、レポートの作成に関わる問題をよい経験として乗り越えれば自らの成長につながると考えているようである。調査協力者 S4 から得られたキーワードとして、(16) 論述の仕方への不安、(17) 論述の根拠への不安、(18) 引用の適切さへの不安、(19) 教師の評価への不安と考えられる。

2.4 質問紙の項目の作成

上述の4名の調査協力者のインタビューから得られたキーワード(1)～(19)(本文下線部)と、石橋(2011)が使用した第二言語作文不安尺度、岸他(2012)の文章産出困難感尺度、さらに筆者自身の経験を参考に、質問紙調査で用いる質問項目を25項目選定した(表4-6)。各項目を作成する際に着想を得た先行研究の文言及びPAC分析から得られたキーワードとの対応は表4-7に示す。なお、既存尺度の項目を組み込む際、本研究で対象としている中国語を母語とする留学生に適合するよう、言い回しを若干修正した。

質問紙の回答では5段階(1. まったく当てはまらない、2. やや当てはまらない、3. どちらでもない、4. やや当てはまる、5. とてもよく当てはまる)のスケールを用いた。不安度が一番高い値が5、一番低い値が1となる。質問紙に回答する際、それぞれの調査協力者が想定するレポートが異ならないよう、以下の説明を付け加え、調査協力者にその状況に従って質問紙に回答させた。また、調査協力者の性別、学部、学年、日本語学習歴、日本滞在歴、日本語能力、アカデミック・ライティングの学習経験、レポートの得意不得意の自己評価という学習者要因を尋ねるフェイスシートも用意した(章末の資料1を参照)。

【説明】

大学で学ぶ留学生は、特定のテーマについて、集めた資料をもとに、自分の主張を論理的に述べるレポートを書くことが求められます。あなたはそのようなレポートを書く時、不安を感じたことがありますか。

これから、自分で調べて考えて書くレポートについて、以下の質問をお答えください。

表 4-6 質問紙の項目

1. 難しそうなテーマについて書けるかどうか不安だ。
2. 何を書けばいいのか分からなくて不安だ。
3. レポートのタイトルが決められなくて不安だ。
4. 資料が見つかるかどうか不安だ。
5. 多くの資料から必要な情報を見つけ出せるかどうか不安だ。
6. 日本語の表記を間違っているかどうか不安だ。
7. 学術的な言葉を使いたいが分からなくて不安だ。
8. きちんと書き言葉で書けているかどうか不安だ。
9. 同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ。
10. 文法を正しく使っているかどうか不安だ。
11. 書きたいことが日本語で表しきれなくて不安だ。
12. レポートでよく用いられる表現が分からなくて不安だ。
13. 注の付け方や、引用の仕方、参考文献の書き方などが分からなくて不安だ。
14. 「である体」と「です・ます体」が混在しているかどうか不安だ。
15. レポートの冒頭を思いつかなくて不安だ。
16. 冒頭から結論に至るまで、どのように議論していくか分からなくて不安だ。
17. レポートの結論をまとめられなくて不安だ。
18. 書いている内容がテーマから外れていないかどうか不安だ。
19. 他人の文献を引用しすぎているかどうか不安だ。
20. 結論を導くための根拠を思いつかなくて不安だ。
21. 先生にどう評価されるか不安だ。
22. 分量が足りなくて不安だ。
23. いつも文の一部分に時間がかかり過ぎて、なかなか書き進まなくて不安だ。
24. 日本の大学の先生と中国の大学の先生と評価の視点が違ってくるのではないか不安だ。
25. 提出期限に間に合うかどうか不安だ。

表 4-7 質問項目と先行研究及びキーワードとの対応

項目	先行研究及びキーワード
1	先行研究を参考に 「日本語の作文の課題を出された時上手に書けないことが分かっている」
2	調査協力者 S1：(8) テーマの構想への不安
3	調査協力者 S1：(9) タイトルへの不安
4	調査協力者 S1：(1) 資料収集への不安
5	調査協力者 S1：(1) 資料収集への不安
6	先行研究を参考に 「誤字・脱字を見つける」
7	調査協力者 S1：(4) 専門用語への不安
8	調査協力者 S3：(15) 書き言葉への不安
9	先行研究を参考に 「同じことばを何度も使わないようにする」
10	調査協力者 S1：(3) 日本語の文法への不安
11	調査協力者 S2：(11) 考えの表出への不安、及び先行研究を参考に 「日本語で自分の考えをはっきり書くことはできないように思う」
12	調査協力者 S2：(13) レポートで多用される表現への不安
13	調査協力者 S1：(2) レポートの形式への不安
14	調査協力者 S2：(12) 文体の統一への不安
15	調査協力者 S2：(14) 序論の書き方への不安
16	調査協力者 S4：(16) 論述の仕方への不安
17	調査協力者 S1：(5) 結論の書き方への不安
18	調査協力者 S1：(10) 内容の一貫性への不安
19	調査協力者 S4：(18) 引用の適切さへの不安
20	調査協力者 S4：(17) 論述の根拠への不安
21	調査協力者 S4：(19) 教師の評価への不安、及び先行研究を参考に 「先生が自分の日本語の作文を評価するのは怖くない」
22	調査協力者 S1：(6) 指定字数への不安
23	筆者の経験を参考に
24	筆者の経験を参考に
25	調査協力者 S1：(7) 提出期限への不安

3. 尺度の作成 -質問紙調査-

3.1 質問紙調査の概要

予備調査で作成した質問紙を使用し、2015年9月から10月にかけて、都内の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生105名に質問紙調査を実施した。調査協力者の詳細を表4-8に示す。

表4-8 質問紙調査の調査協力者の詳細

性別	男性	42
	女性	63
学部	文系	91
	理系	14
学年	学部1年	21
	学部2年	9
	学部3年	14
	学部4年	19
	交換留学生	42
日本語学習歴	2年以下	34
	2年超4年以下	35
	4年超	36
日本滞在歴	半年以下	23
	半年超1年以下	22
	1年超3年以下	27
	3年超	33
日本語能力	N1	69
	N2	32
	N3	4
アカデミック・ライティングの 学習経験	日本語学校で学んだことがある	18
	大学で学んだことがある	33
	学んだことがない	54
日本語でレポートを書くこと が得意かどうか	得意	2
	やや得意	15
	どちらでもない	62
	やや苦手	16
	苦手	10

質問紙は日本語と中国語両言語で作成され、調査の際、8名の調査協力者は日本語版、97名の調査協力者は中国語版の質問紙を用いた。中国語訳は中国で日本語通訳の仕事をしている中国語母語話者のバックトランスレーションを得たものを使用した。また、調査方法としては、書面及びwebアンケートによって回答を収集した。質問紙調査で得られたデータの解析には、統計ソフトSPSS19.0を用いて因子分析を行い、量的に信頼性を検証した。

3.2 因子分析の結果及び信頼性の検討

質問紙調査で得られたデータの解析に因子分析（主因子法、スクリープロットにより因子数を決定、プロマックス回転）を行った結果、3項目（項目3、18、20）は因子負荷が0.40に満たなかった。その3項目を削除し、再度因子分析を行い、最終的に22項目からなる6つの因子が得られた（表4-9）。以上の分析で得られた22項目を「学術レポート執筆不安尺度」とする。

因子1は7項目で構成されており、表記、語彙、表現、文法など日本語表現から生み出された不安に関する項目でまとまっており、「日本語表現に対する不安」と命名された。

因子2は5項目で構成されており、テーマのもとで問いを立て、それについてどのように論理的に議論を展開するのか、他人の文献を過不足なく引用しているのかなど、レポートの構成や内容に関する項目からなり、「文章構成に対する不安」と命名された。

因子3は3項目で構成されており、レポートの文体や引用の仕方、参考文献の挙げ方、結論のまとめ方など、学術的文章に特有の一定の形式に関するもので、「執筆形式に対する不安」と命名された。

因子4は3項目で構成されており、教師からよい評価が得られるのか、評価基準が中国の大学の教師と異なるのか、教師からの評価を気にしすぎて表現や文を繰り返し修正する、という項目からなり、「教員評価に対する不安」と命名された。

因子5は2項目で構成されており、レポートの構想段階において、馴染みのないテーマに苦手意識があり、問題意識が明確になっていないなど、惑った気持ちに関する項目でまとまっており、「テーマ構想に対する不安」と命名された。

因子6は2項目で構成されており、先行研究を調べる際、文献が見つからない、大量の文献から必要な情報を見つけ出せない、という項目でまとまっており、「文献収集に対する不安」と命名された。

表 4-9 学術レポート執筆不安尺度の項目と因子パターン行列（プロマックス回転）

項目	因子					
	1	2	3	4	5	6
8.きちんと書き言葉で書けているかどうか不安だ。	.875	.171	-.050	-.151	.038	-.060
7.学術的な言葉を使いたいが分からなくて不安だ。	.833	.143	.061	-.125	-.113	-.025
10.文法を正しく使っているかどうか不安だ。	.811	-.227	-.063	-.041	.133	.162
11.書きたいことが日本語で表しきれなくて不安だ。	.664	.033	-.148	.001	.123	.112
9.同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ。	.651	-.082	.040	.250	-.156	-.048
6.日本語の表記を間違っ使っているかどうか不安だ。	.648	-.081	.079	.033	-.081	.109
12.レポートでよく用いられる表現が分からなくて不安だ。	.598	.088	.243	.034	.079	-.117
16.冒頭から結論に至るまで、どのように議論していくか分からなくて不安だ。	-.122	.892	.119	-.144	.055	.023
15.レポートの冒頭を思いつかなくて不安だ。	-.057	.763	.008	.086	-.028	-.077
19.他人の文献を引用しすぎているかどうか不安だ。	.155	.495	-.210	.069	-.058	.192
25.提出期限に間に合うかどうか不安だ。	.100	.492	-.080	.067	.041	.035
22.分量が足りなくて不安だ。	.078	.484	.070	.106	.087	-.161
14.「である体」と「です・ます体」が混在しているかどうか不安だ。	-.014	-.107	.779	-.141	.098	.141
13.注の付け方や、引用の仕方、参考文献の書き方などが分からなくて不安だ。	.079	.062	.681	.078	-.183	-.007
17.レポートの結論をまとめられなくて不安だ。	-.115	.220	.485	-.002	.015	.438
24.日本の大学の先生と中国の大学の先生と評価の視点が違ってくるのではないかと不安だ。	-.008	.034	.014	.700	-.132	.081
21.先生にどう評価されるかと不安だ。	-.094	.058	-.170	.686	.074	.160
23.いつも文の一部分に時間がかかり過ぎて、なかなか書き進まなくて不安だ。	.067	.031	.205	.489	.253	-.140
1.難しそうなテーマについて書けるかどうか不安だ。	.010	-.031	-.041	-.017	.851	.007
2.何を書けばいいのか分からなくて不安だ。	-.037	.153	-.005	.005	.641	.041
4.資料が見つかるかどうか不安だ。	.115	-.163	.178	.103	.049	.676
5.多くの資料から必要な情報を見つけ出せるかどうか不安だ。	.050	.412	-.096	.074	-.044	.538
寄与率%	32.17	10.14	4.23	3.62	3.37	3.13
累積寄与率%	32.17	42.31	46.54	50.16	53.52	56.68

学術レポート執筆不安尺度の内部一貫性を確認するため、クロンバックの α 係数¹を求め、信頼性分析を行った。その結果、因子1、因子2、因子3、因子4、因子5、因子6それぞれの α 係数は0.892、0.788、0.742、0.711、0.739、0.692であった。

また、因子相関は表4-10のようである。その中で、かなり相関のある ($\pm.40\sim\pm.70$)²箇所を網掛けで示す。表4-10から分かるように、それぞれの因子相関が高く、学術レポート執筆不安尺度の信頼性は十分にあると言える。

表4-10 因子相関行列

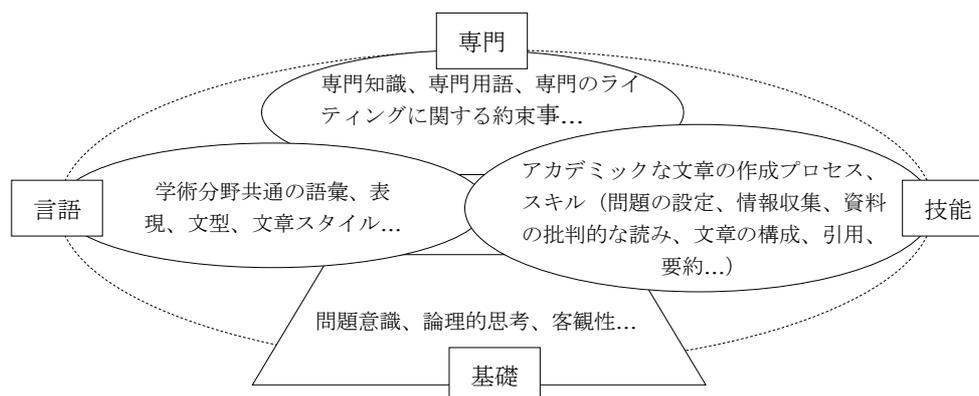
因子	1	2	3	4	5	6
1	1.000					
2	.417	1.000				
3	.393	.573	1.000			
4	.352	.525	.494	1.000		
5	.422	.520	.386	.374	1.000	
6	.181	.431	.228	.214	.316	1.000

3.3 内容的妥当性の検討

以上、質問紙調査を実施して因子分析を行った結果、22項目の不安項目が選定され、6種類の不安因子が見出され、個々の不安をある程度まとまった形で捉えることができた。尺度の内部一貫性に関しては、 α 係数が.69~.89の範囲にあったため、学術レポート執筆不安尺度の信頼性は十分にあると言えよう。次に、学術レポート執筆不安尺度の内容的妥当性を検討する。

学術レポート執筆不安尺度の各因子は、「日本語表現に対する不安」「文章構成に対する不安」「執筆形式に対する不安」「教員評価に対する」「テーマ構想に対する不安」「文献収集に対する不安」であった。因子1「日本語表現に対する不安」は表記、語彙、表現、文法など言語知識の不足によったもたらされた不安で構成されている。そのうち、項目6「日本語の表記を間違っているかどうか不安だ」、項目9「同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ」、項目10「文法を正しく使っているかどうか不安だ」、項目11「書きたいことが日本語で表しきれなくて不安だ」は日本語で作文を産出する際にも感じ得る不安である一方、項目7「学術的な言葉を使いたいのが分からなくて不安だ」、項目8「きちんと書き言葉で書けているかどうか不安」、項目12「レポートでよく用いられる表現が分からなくて不安だ」は学術的な文章の産出に特定的に関わる不安であると考えられる。

それに対し、因子2「文章構成に対する不安」はレポートの議論展開の仕方や引用に関する不安で構成されており、因子3「執筆形式に関する不安」はレポート作成上の約束事に関する不安で構成されている。また、因子5「テーマ構想に対する不安」と因子6「文献収集に対する不安」はそれぞれ問題の設定と資料の収集に関する不安で構成されている。



(再掲) 図4-5 アカデミック・ライティングの構成要素 (二通他 2004, p. 285)

第2章でも述べたように、アカデミック・ライティングは図4-5のように、「基礎」「言語」「技能」「専門」という構成要素からなっている(二通他 2004)。つまり、レポートの作成にあたり、学習や研究の基礎的な要素に加え、言語能力、アカデミック・ライティングの技能、さらに該当分野の専門知識を一通り身に付けなければならないと考えられる。そう考えると、その作成過程で生まれた不安も、基礎への不安、言語への不安、技能への不安、専門への不安に大別できると思われる。そこで、本章で作成した学術レポート執筆不安尺度に関しては、因子1「日本語表現に対する不安」は言語への不安、因子2「文章構成に対する不安」、因子5「テーマ構想に対する不安」、因子6「文献収集に対する不安」は技能への不安、因子1の項目7「学術的な言葉を使いたい却无法からなくて不安だ」は専門用語への不安、因子3「執筆形式に対する不安」は専門のライティングに関する約束事への不安を測定している。そのため、本尺度はレポートの作成に伴う不安をある程度客観的に測定できると言えよう。

その一方、因子4「教員評価に対する不安」は教師の評価に対する懸念、評価基準や推敲に関する不安で構成されている。既存の第二言語作文不安尺度も評価不安の項目が含まれていることから、評価不安がライティング不安の典型的な構成要素の1つであると考えられる。また、他者からの評価を懸念することによって生じる不安は全て対人不安という広い概念に包括される(元田 2005)ため、「教員評価に対する不安」は対人不安の1つとして捉えることもできる。

以上、内容的妥当性を検討することを通して、学術レポート執筆不安尺度が高い妥当性を備えていることが示された。

従って、学術レポート執筆不安尺度の特徴は以下の2点にまとめられる。

第1に、本尺度の項目は、既存尺度を参考に、PAC分析を用いてボトムアップ的に収集されたものとなり、結果的に幅広い不安項目によって構成されている。また、因子分析によってある程度まとまりのある構造が示されている。

第2に、既存の第二言語作文不安尺度が作文の産出に関わる不安を測定しているのに対し、本尺度はレポートに特化されたものである。また、本尺度はアカデミック・ライティングの構成要素である「基礎」「言語」「技能」「専門」に関わる不安をある程度カバーしているため、中国語を母語とする留学生のレポート作成上の不安を分析的に検討する可能性を有していると言える。

しかしながら、学術レポート執筆不安尺度は大学で学ぶ中国語を母語とする留学生を対象に作成されたことから、全留学生の不安を測定できるかどうかさらなる検証が必要であろう。また、測定しきれなかった不安が存在する可能性もあり、尺度を再検討する必要もある。さらに、項目3「レポートのタイトルが決められなくて不安だ」、項目18「書いている内容がテーマから外れていないかどうか不安だ」、項目20「結論を導くための根拠を思いつかなくて不安だ」は因子負荷量が低かったため尺度から削除されたが、留学生がそれらの項目に不安を抱く場合もありうる。そのため、尺度を使用する際、調査者の使用目的に応じて尺度を部分的に修正する必要がある。

最後に、学術レポート執筆不安尺度は22項目から構成されているものの、各項目が測定する不安の内容が異なっている。また、日本語の言語知識の不足や文章構成の難しさなど、個々の不安が形成された要因もそれぞれ異なると考えられる。そのため、学術レポート執筆不安尺度を用いて留学生の不安を測定する際、全体の平均値よりも、個々の項目に焦点化し、不安の高低や不安が生じた原因を検討したほうがよいと考えられる。

4. 第4章のまとめ

以上、本章では、学術レポート執筆不安尺度の作成を目的として、まず、都内のA大学で学ぶ中国語を母語とする留学生4名を対象に、PAC分析を用いて予備調査を実施した。その結果、予備調査と先行研究から、学術レポート執筆不安の項目を25項目収集した。次に、その25項目を用い、都内の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生105名に質問紙調査を実施し、因子分析を行った結果、最終的に22項目が選定され、学術レポート執筆不安尺度は、「日本語表現に対する不安」「文章構成に対する不安」「執筆形式に対する不安」「教員評価に対する不安」「テーマ構想に対する不安」「文献収集に対する不安」の6因子構造であることが示された。学術レポート執筆不安尺度のクロンバックの α 係数を算出し、尺度の

内部一貫性を検討した結果、高い信頼性が確認された。また、学術レポート執筆不安尺度はアカデミック・ライティングの構成要素である「基礎」「言語」「技能」「専門」に関わる不安をある程度カバーしていると言えるため、尺度の内容的妥当性も検証された。

このように、本章では、一連の手順を踏まえ、学術レポート執筆不安尺度の作成を試みた。次章では、本章で実施された質問紙調査を定量的に分析し、中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の実態把握を試みる。

注

- (1) クロンバックの α 係数は、質問紙調査などで、尺度に含まれる個々の質問項目が内的整合性を持つかどうかを判定するために用いられる。0 から 1 の数値で表され、1 に近いほど内的整合性が高いと判断する。(統計学用語辞典
<https://bellcurve.jp/statistics/glossary/1274.html> 2019 年 10 月 24 日閲覧)
- (2) 相関係数の強さは、一般的な基準として以下のように区分されている(小塩 2011、p.34)。
 - (1) $.00 \sim \pm .20$: 2 つの変数の間にはほとんど相関がない ($.00$ は無相関)。
 - (2) $\pm .20 \sim \pm .40$: 2 つの変数の間には低い (弱い) 相関がある。
 - (3) $\pm .40 \sim \pm .70$: 2 つの変数の間にはかなり (比較的強い) 相関がある。
 - (4) $\pm .70 \sim \pm 1.00$: 2 つの変数の間には高い (強い) 相関がある ($+1.00$ は完全な正の相関、 -1.00 は完全な負の相関)。

第5章 学術レポート執筆不安の実態把握

1. 第5章の目的

第4章では、予備調査と質問紙調査の手順を踏み、学術レポート執筆不安尺度の作成を試みた。本章では、第4章で実施された質問紙調査を定量的に分析し、中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の実態を明らかにする。

以下、2節では調査の概要や分析方法を紹介する。3節は調査結果と考察である。3.1では、収集したデータの基本統計量を算出し、学術レポート執筆不安の実態の全体像を示す。3.2では、重回帰分析を用い、調査協力者の各学習者要因が不安の程度に与える影響を探る。3.3では、t検定及び分散分析を取り入れることにより、各学習者要因による不安の程度の違いを詳しく検討する。4節は本章のまとめである。

2. 質問紙調査の概要と分析方法

第4章で詳しく述べたが、2015年9月から10月にかけて、都内の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生105名（表5-1）に質問紙調査を実施した。

質問紙の回答では5段階（1. まったく当てはまらない、2. やや当てはまらない、3. どちらでもない、4. やや当てはまる、5. とてもよく当てはまる）のスケールを用いた。不安度が一番高い値が5、一番低い値が1となる。質問紙に回答する際、それぞれの調査協力者が想定するレポートが異ならないように、以下の説明を付け加え、調査協力者にその状況に従って質問紙に回答させた。また、調査協力者の性別、学部、学年、日本語学習歴、日本滞在歴、日本語能力、アカデミック・ライティングの学習経験、レポートの得意不得意の自己評価という学習者要因を尋ねるフェイスシートも用意した。

【説明】

大学で学ぶ留学生は、特定のテーマについて、集めた資料をもとに、自分の主張を論理的に述べるレポートを書くことが求められます。あなたはそのようなレポートを書く時、不安を感じたことがありますか。

これから、自分で調べて考えて書くレポートについて、以下の質問をお答えください。

質問紙を回収後、統計ソフト SPSS19.0 を用いて数量的に解析した。分析方法として、(1) 基本統計量算出、(2) 重回帰分析、(3) t 検定及び分散分析という 3 つの方法を取り入れることにより、中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の実態を探った。

(再掲) 表 5-1 質問紙調査の調査協力者の詳細

性別	男性	42
	女性	63
学部	文系	91
	理系	14
学年	学部 1 年	21
	学部 2 年	9
	学部 3 年	14
	学部 4 年	19
	交換留学生	42
日本語学習歴	2 年以下	34
	2 年超 4 年以下	35
	4 年超	36
日本滞在歴	半年以下	23
	半年超 1 年以下	22
	1 年超 3 年以下	27
	3 年超	33
日本語能力	N1	69
	N2	32
	N3	4
アカデミック・ライティングの学習経験	日本語学校で学んだことがある	18
	大学で学んだことがある	33
	学んだことがない	54
日本語でレポートを書くことが得意かどうか	得意	2
	やや得意	15
	どちらでもない ¹	62
	やや苦手	16
	苦手	10

3. 調査結果と考察

3.1 不安得点の基本統計量

質問紙を収集した後、全調査協力者の回答を得点化した。「まったく当てはまらない (1点)」から「とてもよく当てはまる (5点)」までの5段階評価を採用したため、不安得点の平均値も1.00から5.00までの範囲を取る。

基本統計量の結果を表5-2に示す。表5-2により、中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の平均得点は3.10であった。中央の段階評価である「どちらでもない(3点)」を中立の回答として得点化すると3.00であるため、全体として、日本の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生が学術レポート執筆不安を抱いている傾向が窺える。平均値3.10と中央値3.08がほぼ同じであるため、不安の高い留学生と低い留学生との間に得点による偏りが無いと言える。標準偏差は.65であり、平均値3.10からの乖離はそれほど大きなものではない。尖度²は.766であり、歪度³は-0.021であり、左右対称の正規分布に近似する分布となっている。

表 5-2 不安得点の基本統計量

項目	統計量
平均値	3.10
標準誤差	.07
中央値	3.08
最頻値	3.56
標準偏差	.65
分散	.42
尖度	.766
尖度の標準誤差	.467
歪度	-0.021
歪度の標準誤差	.236
最小	1.24
最大	5.00
標本数	105

次に、度数分布表(表5-3)を示す。平均得点3.01以上4.00以下の度数が最も高く、全調査協力者105名のうち、51名がこの得点範囲内に該当している。表5-3から、ほぼ半数の調査協力者は不安を抱いていることが分かる。

表 5-3 度数分布表

平均得点	度数 (人)	%	不安の程度
2.01 以下	6	5.71	全く感じていない
2.01-3.00	41	44.76	感じていない
3.01-4.00	51	48.57	感じている
4.00 以上	7	6.67	とても感じている

最後に、項目ごとと因子ごとの平均得点を比較することにより、不安の高い項目と因子を探る。表 5-4 では、平均値が 3.00 以上の項目を網掛けで示す。

表 5-4 では、項目 1、2、3、6、7、8、9、10、11、12、19、21、23 の平均値が 3.00 以上の値を示している。その中身に焦点を当てると、該当 13 項目のうち 7 項目が、項目 6「日本語の表記を間違っているかどうか不安だ」、項目 7「学術的な言葉を使いたいが分からなくて不安だ」、項目 8「きちんと書き言葉で書けているかどうか不安だ」、項目 9「同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ」、項目 10「文法を正しく使っているかどうか不安だ」、項目 11「書きたいことが日本語で表しきれなくて不安だ」、項目 12「レポートでよく用いられる表現が分からなくて不安だ」であり、言語知識の不足による不安が強く現れている。その中で、項目 9「同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ」の平均値は 3.70 に達し、特に高かった。レポートを作成する際、既知の語彙が豊富ではないため、同じ言葉を繰り返し使ってしまう。それゆえ、内容の表現力が落ちてしまい、不安を感じているのであろう。

また、項目 1「難しそうなテーマについて書けるかどうか不安だ」、項目 2「何を書けばいいのか分からなくて不安だ」の平均値も 3.00 を超えている。馴染みのないテーマへの苦手意識、テーマを絞り込めないことも中国語を母語とする留学生の不安材料になると考えられる。

さらに、項目 21「先生にどう評価されるか不安だ」、項目 23「いつも文の一部分に時間がかかり過ぎて、なかなか書き進まなくて不安だ」に関して、教師の評価を気にしており、書き進めながら同時に読み返しや修正も行う留学生は、修正に時間をかけすぎて先に書き進めなくなる際、不安に陥るのではないかと考えられる。

因子ごとの平均値から見ると、因子 1、因子 4、因子 5 が 3.00 以上の値を示している。そのうち、因子 1「日本語表現に対する不安」と、因子 5「テーマ構想に対する不安」に高い平均値が測定された。前述の通り、中国語を母語とする留学生にとっては、日本語の産出とテーマの構想が大きな不安要因となっていると考えられる。

表 5-4 質問項目と因子の平均得点と標準偏差

項目・因子	平均値	標準偏差
1. 難しそうなテーマについて書けるかどうか不安だ。	3.41	.968
2. 何を書けばいいのか分からなくて不安だ。	3.43	1.008
3. レポートのタイトルが決められなくて不安だ。	3.11	1.050
4. 資料が見つかるかどうか不安だ。	2.99	1.122
5. 多くの資料から必要な情報を見つけ出せるかどうか不安だ。	2.94	1.117
6. 日本語の表記を間違っているかどうか不安だ。	3.10	1.315
7. 学術的な言葉を使いたいが分からなくて不安だ。	3.48	1.144
8. きちんと書き言葉で書けているかどうか不安だ。	3.51	1.128
9. 同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ。	3.70	.999
10. 文法を正しく使っているかどうか不安だ。	3.54	1.065
11. 書きたいことが日本語で表しきれなくて不安だ。	3.65	1.038
12. レポートでよく用いられる表現が分からなくて不安だ。	3.24	1.140
13. 注の付け方や、引用の仕方、参考文献の書き方などが分からなくて不安だ。	2.95	1.204
14. 「である体」と「です・ます体」が混在しているかどうか不安だ。	2.36	1.257
15. レポートの冒頭を思いつかなくて不安だ。	2.91	1.110
16. 冒頭から結論に至るまで、どのように議論していくか分からなくて不安だ。	2.83	1.078
17. レポートの結論をまとめられなくて不安だ。	2.80	1.078
18. 書いている内容がテーマから外れていないかどうか不安だ。	2.85	.998
19. 他人の文献を引用しすぎているかどうか不安だ。	3.03	1.147
20. 結論を導くための根拠を思いつかなくて不安だ。	2.90	1.015
21. 先生にどう評価されるか不安だ。	3.09	1.233
22. 分量が足りなくて不安だ。	2.77	1.235
23. いつも文の一部分に時間がかかり過ぎて、なかなか書き進まなくて不安だ。	3.20	1.069
24. 日本の大学の先生と中国の大学の先生と評価の視点が違ってくるのではないかと不安だ。	2.91	1.161
25. 提出期限に間に合うかどうか不安だ。	2.78	1.240
因子 1 「日本語表現に対する不安」	3.46	.874
因子 2 「文章構成に対する不安」	2.86	.856
因子 3 「執筆形式に対する不安」	2.70	.960
因子 4 「教員評価に対する不安」	3.07	.920
因子 5 「テーマ構想に対する不安」	3.42	.880
因子 6 「文献収集に対する不安」	2.97	.979

3.2 不安に影響を与える学習者要因

中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の程度と性別、学年、日本語学習歴、日本滞在歴、日本語能力、アカデミック・ライティングの学習経験、及びレポートの得意不得意の自己評価という学習者要因との関連を検討するため、SPSS19.0を用い、強制投入法で重回帰分析を行った。なお、1回目の分析結果から、学年と日本滞在歴との間に多重共線性⁴の可能性が高いということが検出されたため、2回目の分析では学年をモデルから外した。2回目の分析結果の一部を表5-5、表5-6、表5-7に示す。

表 5-5 モデル集計^b

モデル	R ⁵	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤算
1	.447 ^a	.200	.142	14.947

a. 予測値：(定数)、レポートが苦手、性別、日本語能力、レポートが得意、アカデミック・ライティングの学習経験、日本滞在歴、日本語学習歴。

b. 従属変数：学術レポート執筆不安の程度

表 5-6 分散分析^b

モデル	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
1 回帰	5402.109	7	771.730	3.454	.002 ^a
残差	21672.139	97	223.424		
全体	27074.248	104			

a. 予測値：(定数)、レポートが苦手、性別、日本語能力、レポートが得意、アカデミック・ライティングの学習経験、日本滞在歴、日本語学習歴。

b. 従属変数：学術レポート執筆不安の程度

重相関係数 R (表 5-5) は.447 となり、独立変数全体と従属変数との間にかなり相関関係があることが確認された。有意確率 (表 5-6) は.002 であり、有意水準 $\alpha=.05$ より小さいため、この分析で求めた重回帰式は予測に役に立つと言える。

表 5-7 重回帰式の係数^a (一部)

モデル		非標準化係数		標準化係数	t	有意確率
		B	標準誤算	ベータ		
1	(定数)	77.809	4.330		17.969	.000
	性別	-7.978	3.117	-.243	-2.560	.012
	日本語学習歴	.293	.799	.038	.367	.714
	日本滞在歴	1.055	.912	.119	1.157	.250
	日本語能力	-5.239	3.332	-.155	-1.572	.119
	授業学習経験	3.243	3.060	.101	1.060	.292
	レポートが得意	-7.956	4.135	-.183	-1.924	.057
	レポートが苦手	10.215	3.706	.275	2.757	.007

a. 従属変数：学術レポート執筆不安の程度

表 5-7 により、求める重回帰式は

$$\begin{aligned}
 Y \text{ (不安の程度)} = & 77.809 \text{ (定数)} + (-7.978 \times \text{性別}) + .293 \times \text{日本語学習歴} \\
 & + 1.055 \times \text{日本滞在歴} + (-5.239 \times \text{日本語能力}) \\
 & + 3.243 \times \text{授業学習経験} + (-7.956 \times \text{得意}) + 10.215 \times \text{苦手}
 \end{aligned}$$

となっている。

また、性別、レポートが苦手という変数の有意確率が.05 以下のため、性別、及びレポートの得意不得意の自己評価は不安の程度に大きな影響を与えていると考えられる。一方、日本語学習歴、日本滞在歴、日本語能力、アカデミック・ライティングの学習経験の有意確率が.05 よりかなり大きいため、不安の程度に与えた影響が薄いと言えるだろう。

さらに、因子ごとの平均得点を従属変数とし、6つの独立変数との関係を重回帰分析で確認した結果、因子1、因子2、因子3のみ有意な分析が見られた(資料2、3、4を参照)。因子1「日本語表現に対する不安」は独立変数の性別、アカデミック・ライティングの学習経験、レポートの得意不得意の自己評価からの影響が強く、因子2「文章構成に対する不安」は独立変数の性別、レポートの得意不得意の自己評価からの影響が強く、因子3「執筆形式に対する不安」は独立変数のアカデミック・ライティングの学習経験、レポートの得意不得意の自己評価からの影響が強いということが分かった。この結果は後述の因子ごとの t 検定及び分散分析の結果と同じであるため、次節において詳しく述べる。

以上により、中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の実態の全体像を掴むことができたと考えられる。3.3では、各学習者要因による不安への影響を詳しく検討していく。

3.3 各学習者要因による不安の程度の違い

3.3.1 性別による比較

中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の程度が性別によってどのように異なるのかを検討するため、SPSS19.0を用いてt検定を行った。その結果、ほぼ全ての項目に関して、女性の留学生の平均得点が男性の留学生より高いということが分かった。そのうち、5%水準で有意差が見られたものを表5-8に示す。

表5-8 性別による平均得点の比較

項目	性別	平均値	標準偏差	t 値
2.何を書けばいいのか分からなくて不安だ。	男性	3.19	1.174	-2.004*
	女性	3.49	.896	
5.多くの資料から必要な情報を見つけ出せるかどうか不安だ。	男性	2.67	1.223	-2.103*
	女性	3.13	1.008	
11.書きたいことが日本語で表しきれなくて不安だ。	男性	3.38	1.147	-2.189*
	女性	3.83	.925	
12.レポートでよく用いられる表現が分からなくて不安だ。	男性	2.90	1.226	-2.509*
	女性	3.46	1.029	
15.レポートの冒頭を思いつかなくて不安だ。	男性	2.64	1.165	-2.078*
	女性	3.10	1.043	
17.レポートの結論をまとめられなくて不安だ。	男性	2.52	1.131	-2.183*
	女性	2.98	1.008	
20.結論を導くための根拠を思いつかなくて不安だ。	男性	2.60	1.061	-2.624*
	女性	3.11	.935	

* $p < .05$

表5-8において、項目5「多くの資料から必要な情報を見つけ出せるかどうか不安だ」、項目11「書きたいことが日本語で表しきれなくて不安だ」、項目15「レポートの冒頭を思いつかなくて不安だ」は、詳しくは後述するが、レポートの得意不得意の自己評価など他の学習者要因で有意差が示されなかった項目であるため、中国語を母語とする女性の留学生が感じやすい不安であると言えるだろう。項目11では、女性の留学生の平均得点は3.83となり、男性の留学生の平均得点3.38より高い値を示している。それは、女性の留学生は書きたいことを日本語で書く際、既習事項のみで表現しきれない場合があり、表現したくてもできないジレンマを抱えているため、不安になったのではないかと考えられる。また、項目5と項目15において、男性の留学生があまり不安を抱いていないようであるが、女性の留

学生のほうが3.00以上の値を示している。女性の留学生がほぼ全ての項目について不安が高いことから、精神的圧迫に弱いと考えられる一方、資料の必要性や序論の重要性など、レポートの作成技術について、男性の留学生より広い関心を持っており、それが新たな不安につながっている可能性があるということが考えられる。実際に、Cheng (2002) も、女性の英語学習者のほうが男性の英語学習者より不安を感じやすいと述べている。

3.3.2 レポートの得意不得意の自己評価による比較

レポートの得意不得意の自己評価による不安の程度の違いを探求するため、SPSS19.0を用いて一元配置分散分析を行った。なお、人数の配分を考え、得意であると思った留学生、どちらでもないと思った留学生、苦手であると思った留学生という3つのグループに分けて分析した。その結果、11項目と4因子に有意差が見られた。有意差が出た箇所を表5-9と表5-10に示す。

表5-9と表5-10によると、項目1「難しそうなテーマについて書けるかどうか不安だ」、項目2「何を書けばいいのかわからなくて不安だ」、項目6「日本語の表記を間違っているかどうか不安だ」、項目9「同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ」、項目14「『である体』と『です・ます体』が混在しているかどうか不安だ」、項目23「いつも文の一部分に時間がかかり過ぎて、なかなか書き進まなくて不安だ」と、因子2「文章構成に対する不安」は5%水準で有意である。項目7「学術的な言葉を使いたいがわからなくて不安だ」、項目8「きちんと書き言葉で書けているかどうか不安だ」、項目12「レポートでよく用いられる表現がわからなくて不安だ」、項目13「注の付け方や、引用の仕方、参考文献の書き方などがわからなくて不安だ」、項目22「分量が足りなくて不安だ」と、因子1「日本語表現に対する不安」、因子3「執筆形式に対する不安」、因子5「テーマ構想に対する不安」は1%水準で有意差が見られた。

表 5-9 レポートの得意不得意の自己評価による平均得点の比較⁶ (項目ごと)

項目		平方和	自由度	平均平方	F 値
1. 難しそうなテーマについて書けるかどうか不安だ。	グループ間	7.943	2	3.972	4.529*
	グループ内	89.447	102	.877	
2. 何を書けばいいのか分からなくて不安だ。	グループ間	7.859	2	3.930	4.096*
	グループ内	97.855	102	.959	
6. 日本語の表記を間違っ使っているかどうか不安だ。	グループ間	12.669	2	6.335	3.865*
	グループ内	167.178	102	1.639	
7. 学術的な言葉を使いたいが分からなくて不安だ。	グループ間	13.031	2	6.516	5.396**
	グループ内	123.159	102	1.207	
8. きちんと書き言葉で書けているかどうか不安だ。	グループ間	11.852	2	5.926	5.021**
	グループ内	120.377	102	1.180	
9. 同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ。	グループ間	7.641	2	3.821	4.051*
	グループ内	96.206	102	.943	
12. レポートでよく用いられる表現が分からなくて不安だ。	グループ間	13.501	2	6.751	5.665**
	グループ内	121.546	102	1.192	
13. 注の付け方や、引用の仕方などが分からなくて不安だ。	グループ間	13.177	2	6.588	4.884**
	グループ内	137.585	102	1.349	
14. 「である体」と「です・ます体」が混在しているかどうか不安だ。	グループ間	12.486	2	6.243	4.196*
	グループ内	151.761	102	1.488	
22. 分量が足りなくて不安だ。	グループ間	20.246	2	10.123	7.468**
	グループ内	138.269	102	1.356	
23. いつも文の一部分に時間がかかり過ぎて、書き進まなくて不安だ。	グループ間	11.380	2	5.690	5.403*
	グループ内	107.420	102	1.053	

* $p < .05$, ** $p < .01$

表 5-10 レポートの得意不得意の自己評価による平均得点の比較（因子ごと）

因子		平方和	自由度	平均平方	F 値
因子 1 「日本語表現に対する不安」	グループ間	8.647	2	4.324	6.236**
	グループ内	70.713	102	.693	
因子 2 「文章構成に対する不安」	グループ間	6.349	2	3.174	4.635*
	グループ内	69.851	102	.685	
因子 3 「執筆形式に対する不安」	グループ間	9.491	2	4.745	5.605**
	グループ内	86.356	102	.847	
因子 5 「テーマ構想に対する不安」	グループ間	7.440	2	3.720	5.189**
	グループ内	73.122	102	.717	

* $p<.05$, ** $p<.01$

有意差が見られた項目と因子について、どのグループ間に有意差があるのかを検討するため、Tukey 法による多重比較を行った（表 5-11）。

表 5-11 によると、項目 1、6、9、14 と因子 3 において、「得意」と「苦手」のグループの間のみ有意差がある。項目 1「難しそうなテーマについて書けるかどうか不安だ」に関して、レポートが苦手であると思った留学生の平均得点が 3.81 に達している。これは、レポートの作成に苦手意識を持つ留学生は、日本語で意見を論述することに自信が低い傾向があると考えられる。Cheng et al. (1999) も、第二言語の作文不安において「作文に対する自信の低さ」が 1 つの重要な構成要素となっていると述べている。項目 6「日本語の表記を間違っ使っているかどうか不安だ」に関して、「得意」の留学生の平均得点が 2.47 であるのに対し、「苦手」の留学生の平均得点が 3.58 に達している。項目 9「同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ」においても、「苦手」の留学生の平均得点が高い値 4.04 を示している。このことから、レポートの作成に苦手意識を持つ留学生は、自在に操れる語彙の数が少ないゆえに、同じ言葉を何度も使ってしまうことで力不足を感じ、不安意識につながっていたと考えられる。

続いて、項目 2、23 と因子 5 において、「得意」のグループの平均得点が 3.00 以下であるのに対し、「どちらでもない」と「苦手」のグループの平均得点が 3.00 以上の値を示しており、「得意」と「苦手」、「得意」と「どちらでもない」のグループの間に有意差が見られた。項目 2「何を書けばいいのかわからなくて不安だ」に関して、教師からレポートのテーマが与えられた場合でも、その中でさらにどのような話題を取り上げるか、書く前に十分絞り込む必要がある。レポートの作成に特に苦手意識がない留学生も、テーマの切り口を見つけれない際に不安を感じやすいと推測される。一方、衣川 (1995) は、文章がうまく書ける書き手は、テーマを与えられる際、「どのような話題を書くか」を考えた上、「どのような文章構造を使って書くか」、「書き出しや締めくくりはどのような表現を使うか」などの文章

構造や文章表現も考え、文章の目標を作ると述べている。質問紙の自由記述から、「得意」の留学生は普段レポートを作成する機会が多いことが分かった。この豊富な経験を通して、何を書けばいいか、どのように書けばいいかという全体的なプランの立て方を身に付けたため、不安を感じていないのではないかと考えられる。

表 5-11 レポートの得意不得意の自己評価による平均得点の多重比較

項目・因子	グループ	1.得意	2.どちらでもない	3.苦手	有意差があるグループ
1. 難しそうなテーマについて書けるかどうか不安だ。		2.94	3.37	3.81	1&3*
2. 何を書けばいいのかわからなくて不安だ。		2.82	3.50	3.65	1&2*、1&3*
6. 日本語の表記を間違っているかどうか不安だ。		2.47	3.08	3.58	1&3*
7. 学術的な言葉を使いたいかわからなくて不安だ。		3.12	3.32	4.08	1&3*、2&3*
8. きちんと書き言葉で書けているかどうか不安だ。		2.94	3.47	4.00	1&3**、2&3*
9. 同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ。		3.18	3.71	4.04	1&3*
12. レポートでよく用いられる表現がわからなくて不安だ。		2.65	3.18	3.77	1&3**、2&3*
13. 注の付け方や、引用の仕方、参考文献の書き方などがわからなくて不安だ。		2.41	2.87	3.50	1&3**、2&3*
14. 「である体」と「です・ます体」が混在しているかどうか不安だ。		1.71	2.35	2.81	1&3*
22. 分量が足りなくて不安だ。		2.24	2.61	3.50	1&3**、2&3*
23. いつも文の一部分に時間がかかり過ぎて、なかなか書き進まなくて不安だ。		2.53	3.23	3.58	1&2*、1&3**
因子 1 「日本語表現に対する不安」		3.02	3.40	3.90	1&3**、2&3*
因子 2 「文章構成に対する不安」		2.53	2.79	3.26	1&3*、2&3*
因子 3 「執筆形式に対する不安」		2.16	2.68	3.11	1&3**
因子 5 「テーマ構想に対する不安」		2.88	3.43	3.73	1&2*、1&3**

* $p<.05$, ** $p<.01$

また、項目 23「いつも文の一部分に時間がかかり過ぎて、なかなか書き進まなくて不安だ」に関して、書き手は「よいレポートを書かない」と念頭に置きながら、語彙や表現などが適切であるかどうかを評価したり、書いた内容が前の文脈と合っているかどうかを確認したりし、書き進めながら同時に読み返しや修正も行っている。日本語で表現することに既に慣れている留学生でも、修正に時間をかけすぎて先に書き進めなくなる際、不安に陥るのではないかと考えられる。

最後に、項目 7、8、12、13、22、因子 1、及び因子 2 においては、「得意」と「苦手」、「どちらでもない」と「苦手」のグループの間に有意差があるが、「得意」と「どちらでもない」のグループの間の差は有意ではない。詳しく見ていくと、項目 7「学術的な言葉を使いたいのが分からなくて不安だ」、項目 8「きちんと書き言葉で書けているかどうか不安だ」、項目 12「レポートでよく用いられる表現が分からなくて不安だ」は学術的な文章の産出に特定的に関わる不安であり、書き言葉やレポートにふさわしい表現に関する知識の不足は、「苦手」の留学生を緊張させる大きな要素と言えるだろう。一方、項目 13「注の付け方や、引用の仕方、参考文献の書き方などが分からなくて不安だ」と項目 22「分量が足りなくて不安だ」においては、レポートの作成に苦手意識を持つ留学生のみ不安を抱いており、レポートの基本形式や文字数にさえ苦労している様子が窺える。

3.3.3 日本語能力による比較

3.2 の重回帰分析の結果から、日本語能力からの不安への影響が薄いとの報告が得られた。それを詳しく検討するため、N1 の合格者を上級レベル、N2・N3 の合格者を中級レベルに分けて t 検定を行った。有意差が見られた項目は表 5-12 の通りである。

表 5-12 によると、項目 13「注の付け方や、引用の仕方、参考文献の書き方などが分からなくて不安だ」と項目 19「他人の文献を引用しすぎているかどうか不安だ」は 5%水準で有意である。項目 14「『である体』と『です・ます体』が混在しているかどうか不安だ」、項目 25「提出期限に間に合うかどうか不安だ」、因子 3「執筆形式に対する不安」は 1%水準で有意差が見られた。

表 5-12 に示すように、中級レベルの中国語を母語とする留学生は、引用や文体などの学術的文章の特有の形式・ルールが分からないことで、不安を感じやすいようである。これは、調査に協力した中級レベルの留学生がほとんど学部 1 年生と交換留学生であるため、レポートの作成経験が乏しく、アカデミック・ライティングの特徴を把握できていないことが原因であると推察できる。

一方、この結果を逆の視点から捉えれば、項目 13、14、19、25 以外の項目に有意差がなかったことから、中国語を母語とする留学生は日本語能力を問わず、日本語の産出、レポートの構成に不安を抱いていることが窺える。

表 5-12 日本語能力による平均得点の比較

項目・因子	日本語能力	平均値	標準偏差	t 値
13.注の付け方や、引用の仕方、参考文献の書き方などが分からなくて不安だ。	上級	2.78	1.259	-2.030*
	中級	3.28	1.031	
14.「である体」と「です・ます体」が混在しているかどうか不安だ。	上級	2.07	1.102	-3.433**
	中級	2.92	1.360	
19.他人の文献を引用しすぎているかどうか不安だ。	上級	2.86	1.102	-2.184*
	中級	3.36	1.175	
25.提出期限に間に合うかどうか不安だ。	上級	2.55	1.132	-2.713**
	中級	3.22	1.333	
因子 3 「執筆形式に対する不安」	上級	2.52	.923	-2.792**
	中級	3.06	.945	

* $p<.05$, ** $p<.01$

3.3.4 学年、日本語学習歴、及び日本滞在歴による比較

続いて、調査協力者の学年、日本語学習歴、及び日本滞在歴による不安の程度への影響をそれぞれ調べた。なお、人数の配分を考え、学年は学部1年生と2年生を低学年、3年生と4年生を高学年、交換留学生という3つのグループ、日本語学習歴は2年以下と、2年超4年以下、4年超という3つのグループ、日本滞在歴は半年以下と、半年超1年以下、1年超3年以下、3年超という4つのグループに分けて分散分析を行った。

その結果、学年や日本語学習歴による有意差は観察されなかったが、日本滞在歴による有意差は1箇所のみ見られた。有意差があった項目について、どのグループ間に有意差があったかを探るため多重比較も行った。その結果を表5-13と表5-14に示す。

表5-13により、項目20「結論を導くための根拠を思いつかなくて不安だ」において、「半年以下」と「半年超1年以下」、「半年以下」と「3年超」のグループの間に有意差があったが、それ以外のグループ間の差は有意ではないことが分かった。

表 5-13 日本滞在歴による平均得点の比較

項目		平方和	自由度	平均平方	F 値
20.結論を導くための根拠を思いつかなくて不安だ。	グループ間	10.993	3	3.664	3.853*
	グループ内	96.055	101	.951	

** $p<.05$, ** $p<.01$

表 5-14 日本滞在歴による平均得点の多重比較

項目	グループ	1.半年以下	2.半年超1年以下	3.1年超3年以下	4.3年超	有意差があるグループ
20.結論を導くための根拠を思いつかなくて不安だ。		2.43	3.23	2.70	3.18	1&2*、1&4*

* $p<.05$

この結果から、中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安は、学年、日本語学習歴、日本滞在歴が上がるにつれて下がるものではなく、常に存在しているのではないかと考えられる。この結果は、「作文産出不安」は日本語の習熟度による有意差がなかったと述べた石橋（2011）の結果を支持している。石橋（2011）は、日本語学習者の「作文産出不安」は学年による有意差がなかったが、「表現志向」と「作文自信」には1年生や2年生の中級レベルの学習者が3年生や4年生の中上級レベルの学習者より有意に平均値が高いということから、レベルが上がるほど、作文という表現への楽しみや自信が減少していく傾向があると述べている。また、その原因について、「大学における作文の授業の内容が高学年になるほど学習者の身近なことを表現する作文授業から、学術的、ビジネス文書など専門的な作文技術の習得へと変化することも影響している（p.30）」と指摘している。Cheng（2002）も、ライティング不安は学年が上がるほど数値が高まる傾向にあるが、学年による有意差がないことを述べている。

一方、第二言語不安において、MacInyre & Gardner（1989）ら多くの研究は、初級の学習者は第二言語不安が最も高く、能力が高くなるほど不安が低下すると指摘している。本研究と同じく中国人日本語学習者を調査対象とした青海（2008）も、外国語環境において、初級の学習者のほうが、発音上の不安が比較的に大きいという傾向が見られたと述べている。青海（2008）と正反対の結果が出ているのは、本研究ではレポートの作成に伴う不安を対象としていること、日本国内という目標言語使用環境であること、調査協力者が中上級レベルであることなどの影響があると考えられる。これは、Cheng（2002）が述べているように、第二言語不安の変化は、学習機関や指導法、評価の仕方などの社会的コンテキスト、学習者の動機、性格、自信、能力、学習ビリーフなどの個人的要因に複雑に関連しているからであろう。石橋（2011）も、習熟度と第二言語不安の関連に対する結果を一般化するためには、社会的コンテキストと個人的要因をコントロールした研究が今後される必要があると述べている。

3.3.5 アカデミック・ライティングの学習経験による比較

最後に、日本語学校や大学でのアカデミック・ライティングの学習経験が不安の程度に与えた影響を検討する。学習経験の有無で2つのグループに分けてt検定を行った結果、2箇所に有意差が見られた。表5-15において、項目17「レポートの結論をまとめられなくて不安だ」は5%水準で有意であり、因子3「執筆形式に対する不安」は1%水準で有意であった。

表5-15 アカデミック・ライティングの学習経験による平均得点の比較

項目・因子	学習経験	平均値	標準偏差	t 値
17.レポートの結論をまとめられなくて不安だ。	有	2.78	1.259	-2.030*
	無	3.28	1.031	
因子3「執筆形式に対する不安」	有	2.52	.923	-2.792**
	無	3.06	.945	

* $p<.05$, ** $p<.01$

アカデミック・ライティング授業において、図や表の引用の仕方、注や参考文献の書き方、序論や結論の一般的な書き方などが系統的に教えられることが多い。一方、アカデミック・ライティングの学習経験のない留学生は、大学で求められるレポートにふさわしい形式とは何かに疑問を持ち、不安を感じやすいのではないかと考えられる。

4. 第5章のまとめ

以上、本章では、第4章で実施された質問紙調査を定量的に分析し、中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の実態把握を試みた。

その結果、日本の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生が学術レポート執筆不安を抱いている傾向が示された。具体的には、日本語表現、テーマ構想、教員評価が不安の材料になると考えられた。また、重回帰分析から、性別、及びレポートの得意不得意の自己評価という学習者要因は不安に大きな影響を与えるが、学年、日本語学習歴、日本滞在歴、日本語能力、アカデミック・ライティングの学習経験という学習者要因の影響は小さいということが示された。さらに、t検定や分散分析を用いて各学習者要因による不安の程度への影響を詳しく検討した結果、女性の留学生、レポートの作成に苦手意識を持つ留学生、日本語能力が中級レベルの留学生、アカデミック・ライティングの学習経験のない留学生がより不安を感じやすいということが明らかになった。

このように、本章では、横断的調査を通して、中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の実態を把握し、それぞれの学習者要因を持つ留学生群の不安の傾向を探っ

た。次章では、都内のA大学で実施された留学生のための、学習技術型のアカデミック・ライティング授業を調査する。授業を履修した中国語を母語とする留学生を対象に、1学期にわたる縦断的調査を実施し、授業参加によって学術レポート執筆不安がどのように変化していくのかを明らかにする。

注

- (1) 自由記述により、「どちらでもない」は、ほとんどの中国語を母語とする留学生にマイナスのイメージとして捉えられていることが分かった。
- (2) 尖度は、分布が正規分布からどれだけ逸脱しているかを表す統計量で、山の尖り度と裾の広がり度を示す。(統計学用語辞典 <https://bellcurve.jp/statistics/glossary/2113.html> 2019年10月24日閲覧)
- (3) 歪度は、分布が正規分布からどれだけ逸脱しているかを表す統計量で、左右対称性を示す指標である。(統計学用語辞典 <https://bellcurve.jp/statistics/glossary/2135.html> 2019年10月24日閲覧)
- (4) 重回帰分析において、いくつかの説明変数間で線形関係が認められる場合、共線性といい、共線性が複数認められる場合は多重共線性という。(統計学用語辞典 <https://bellcurve.jp/statistics/glossary/1792.html> 2019年10月24日閲覧) 多重共線性が生じていると判断できる場合の対策として、相関の高い2つの独立変数のうち、1つを分析から外す。
- (5) 重相関係数 R は独立変数全体から得られた従属変数との相関を示したものであり、決定係数 R^2 は独立変数全体でどのくらい従属変数を説明しているかを示したものである。(統計学用語辞典 <https://bellcurve.jp/statistics/glossary/1950.html> 2019年10月24日閲覧)
- (6) グループ間は、群間の差、つまり日本語で文章を書くことへの態度による差である。グループ内は、群内の差、つまり誤算である。平方和は、偏差の平方の合計である。自由度は、自由に値をとることができる変数の数を指す用語である。平方平和は、平方和を自由度で割ったもののことである。(統計学用語辞典 <https://bellcurve.jp/statistics/glossary/initial/a/> 2019年10月24日閲覧)

第6章 学習技術型授業による不安の変化

1. 第6章の目的

第5章では、質問紙調査を通して、大学で学ぶ中国語を母語とする留学生が学術レポート執筆不安を抱いている傾向があることを明らかにした。レポートの作成に不安な気持ちがある留学生を支援するため、実際に、多くの大学では、アカデミック・ライティング授業が実施されている。授業では、留学生はレポートの作成に必要な語彙、表現、文型などの言語知識や、テーマ設定、資料収集、引用の仕方、文章構成などのアカデミック・ライティングの技能を学ぶことが多い。このようにアカデミック・ライティングの知識や技能を学んでいく中で、不安も徐々に減少に向かうだろうと予想される。

そこで、本章では、都内のA大学で実施された留学生のための、学習技術型のアカデミック・ライティング授業を調査する。授業を履修した中国語を母語とする留学生6名を対象に、授業参加による学術レポート執筆不安の変化を明らかにする。以下、2節では、調査概要と分析方法を紹介する。3節では、調査協力者ごとに、授業開始当初の不安がどのようなものであり、授業を通してどのような不安が軽減され、どのような不安が軽減されなかったかを記述する。4節では、総合的な考察を行う。5節は本章のまとめである。

2. 調査概要と分析方法

2.1 授業Aの概要と調査協力者

本章の対象授業（以下、授業A）は2018年10月から12月まで、都内のA大学で実施された初年次留学生のためのアカデミック・ライティング授業である。授業Aは上級後半のクラスと位置づけられており、初年次留学生の他、交換留学生や研究生も履修できる。授業は週に1回、全12回あった。筆者は聴講者として2回目から入り、第三者の立場から授業を観察しながら調査を実施した。

表6-1のように、授業Aは学習技術型のライティング授業に該当し、論証型レポートの書き方の習得を目的としている。毎回の授業では、教師はレポートの表現や作成過程などその週の学習項目について説明しながら、学習者にタスクをさせたり、ペアでディスカッションさせたりする。その後、宿題を課す。学習者は宿題に取り組み、教師に提出する。教師は宿題を添削し、次の週に学習者に返却する。1学期間の授業の積み重ねを通して、最終的に学習者が一人1本のレポート（3000～5000字、テーマ自由）を完成することになる。

表 6-1 授業 A の内容

回	授業項目	授業内容・宿題
1	オリエンテーション レポートの文体 (1)	授業目的、授業内容、評価方法を説明する； レポートの文体を学ぶ
2	レポートの文体 (2) 問いを立てる (1)	書き言葉を練習する；問いの立て方を学ぶ 宿題 1) 教師が挙げたテーマ（高齢化、移民など）から 1 つ選 び、レポートの問いを立てる。
3	レポートの文体 (3) 問いを立てる (2)	書き言葉を練習する；テーマの絞り方を学ぶ ペアで宿題 1) についてディスカッションする 宿題 2) 期末レポートで扱うテーマを考える。
4	テーマを掘り下げる 定義の仕方	ペアで互いのテーマについてディスカッションする；テーマの 掘り下げ方を学ぶ；定義の仕方を学ぶ 宿題 3) レポートで扱うテーマや、興味を持った理由を書く。 宿題 4) そのテーマの 3 つのキーワードを挙げて説明する。
5	序論を書く	レポートサンプル ¹ （序論の部分）を用い、序論の書き方を学ぶ 宿題 5) レポートの序論を書く。 宿題 6) レポートを書く上で必要な文献を 3 点以上探す。
6	引用の仕方 (1)	引用の仕方を学ぶ
7	引用の仕方 (2) 本論を書く (1)	資料の出典の示し方を学ぶ；アウトラインを作成する 宿題 7) レポートで参考する文献を 2 点引用し、出典を示す。
8	レポートの文法 本論を書く (2)	助詞「は」と「が」の使い方を学ぶ； ペアで互いのアウトラインについてディスカッションする
9	論拠を示す (1)	図表・数字などのデータの提示の仕方を学ぶ
10	論拠を示す (2)	データの考察の仕方を学ぶ 宿題 8) レポートで用いるデータを使い、「説明→解釈→結果の 原因の考察」の流れで 1 節を書く。
11	レポートの構成 結論を示す (1)	レポートサンプル（全文）を用い、全体の構成とパラグラフ展 開の仕方を学ぶ；見解を示す表現を学ぶ 宿題 9) レポートの第 2 節まで完成する。
12	結論を示す (2) レポートを点検する	レポートサンプル（結論の部分）を用い、結論の書き方を学 ぶ； レポートの完成に向けて、推敲時の注意点を確認する

授業 A の学習者は 21 名²であり、全員人文社会科学系の学部には属している。そのうち、中国語を母語とする留学生は 11 名であり、調査協力が得られたのは 7 名である。本章では、質問紙、インタビュー、期末レポートが全て収集できた調査協力者 6 名を最終的な分析対象とする。調査協力者の属性、日本滞在歴、日本語学習歴、日本語能力、アカデミック・ライティングの学習経験、母語と日本語でのレポートの作成経験という学習者要因に関する情報を表 6-2 に示す。

表 6-2 調査協力者のプロフィール（授業開始時）

No	属性	日本滞在歴	日本語学習歴	日本語能力	AW 学習経験	日本語でのレポート経験	母語でのレポート経験
A1	学部 1 年生	1 年	7 年	N1	無	有（少ない）	無
A2	学部 1 年生	1 年	7 年	N1	無	有（少ない）	無
A3	学部 1 年生	2 年	9 年	N1	有	有（僅か）	無
A4	交換留学生	1 ヶ月	2 年	N1	無	有（僅か）	有（僅か）
A5	交換留学生	1 ヶ月	8 年	N1	有	無	有（僅か）
A6	研究生	1 ヶ月	3 年	N1	無	無	有（多い）

（「AW」はアカデミック・ライティングを指す）

2.2 質問紙及びインタビューを用いた調査方法

データ収集にあたり、3 回目の授業の後、9 回目の授業の後、期末レポート提出後に、計 3 回調査を実施した他、調査協力者が最後に完成した期末レポートも収集した。毎回の調査は、質問紙調査、質問紙調査のフォローアップ・インタビュー、半構造化インタビュー調査の 3 つの部分からなる。以下、各部分の調査目的と詳細を述べる。

まず、調査協力者の学術レポート執筆不安の実態と変化を知るため、上述のように、3 回目の授業の後、9 回目の授業の後、期末レポート提出後に、計 3 回質問紙調査を実施した。質問紙は第 4 章で作成した学術レポート執筆不安尺度からアカデミック・ライティングの構成要素に関する項目を抽出し、本授業の内容を参考にして修正を加えて作成したものである。なお、3 回の調査では説明文がそれぞれ異なる（表 6-3）ため、それに応じて質問項目の文面を微調整している（章末の資料 12、13、14 を参照）。回答では「1. まったく当てはまらない」から「5. とてもよく当てはまる」までの 5 段階のスケールを用いた。質問紙調査の後、その回答の理由を知るため、中国語を用いてフォローアップ・インタビューを実施した。

次に、調査協力者のプロフィール、授業 A の履修理由や授業への期待、アカデミック・ライティングに関する既有知識や能力、授業 A での学びや感想、期末レポートを完成した感想を知るため、質問紙調査の後、表 6-4 のように中国語を用いて 20 分程度の半構造化インタビューを実施した。インタビュー終了後、収集した情報を文字に起こし、分析に必要な部分を日本語に翻訳した。

最後に、半構造化インタビューで言及された期末レポートのことを確認するため、調査協力者が完成した期末レポートも収集した。

なお、以上の全てのデータ収集には、授業の担当教師から許可を得て、調査協力者に事前に研究協力を依頼し、研究の目的と意義、研究の方法、個人情報の取り扱いなどについて口頭と文章で説明し、書面で同意を得ている。

表 6-3 質問紙調査の説明文

回	説明文
1	これから授業では、このような論証型レポートを書きますが、心配や緊張を感じますか。
2	今、授業で論証型レポートを書いていますか、心配や緊張を感じますか。
3	今後このような論証型レポートを書く際、心配や緊張を感じますか。

表 6-4 インタビュー調査の詳細

回	調査の時期	質問内容
1	3 回目の授業の後	<ul style="list-style-type: none"> ・ 論証型レポートの作成経験（母語と日本語） ・ 日本語で論証型レポートを書く際に不安を感じたこと ・ 今までのアカデミック・ライティングの学習経験 ・ 授業 A を履修した理由と授業への期待 ・ 1～3 回の授業での学びや感想
2	9 回目の授業の後	<ul style="list-style-type: none"> ・ 4～9 回の授業での学びや感想
3	期末レポート提出後	<ul style="list-style-type: none"> ・ 10～12 回の授業での学びや感想 ・ 1 学期間の授業への感想 ・ 授業で課されたレポートを書き終えた感想。書く際、不安を感じたこと、不安を和らげたこと ・ 不安への捉え方

2.3 分析方法

以下、データの分析方法を紹介する。質問紙データの分析には、フォローアップ・インタビューデータを参考にしながら、一人ひとりの質問項目の得点とその変化を検討した。

半構造化インタビューデータの分析には、一人ひとりの調査協力者の語りを丹念に検討するため、大谷（2007）が開発した小規模データにも適用可能な分析方法 SCAT を採用した。この手法は、面接記録などの言語データをセグメント化し、それぞれに、(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) そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考案して付していく 4 ステップのコーディングをし、生成されたテーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述する。表 6-5 は、インタビューデータの SCAT による分析の一例である。このように分析対象となる発話文を、SCAT を用いてコーディングした。

最後に、調査協力者の期末レポートについては、分析に必要な箇所を取り上げ、半構造化インタビューの語りに関連づけて分析を行った。

表 6-5 SCAT によるインタビューデータの分析の一例（調査協力者 A1）

	発話者	テキスト	(1)着目すべき文	(2)言い換え	(3)説明するための語句	(4)構成概念
1	筆者	最初にちょっと確認したいのですが、今は1年生ですね。これまでの日本語学習はどうでしたか。	-	-	-	-
2	A1	私は中1の時に〇〇(学校名、中国の日本語教育が熱心な中高一貫校)の日本語クラスに入ってから、日本語を学び始めました。中3の時にN1が取れて、去年の10月に高校を卒業して、日本へ来ました。そして、進学準備をして、4月に入学しました。	中1の時に〇〇の日本語クラスに入ってから、日本語を学び始めました；中3の時にN1が取れた。	中等教育機関で日本語教育を6年間受けた；中学3年にN1を取得した。	S1のこれまでの日本語学習歴	[長年の日本語学習経験] ..

3. 調査結果と考察

まず、6名の調査協力者の質問紙調査の結果を次頁の表 6-6 に示す。得点は数値が大きいほど不安が高いことを意味している。そのうち、1回目と3回目の得点が4以上である項目を網掛けで示す。

以下、A1~A6の順で、それぞれの質問紙調査から分かった学術レポート執筆不安の変化、半構造化インタビュー調査から得られたストーリー・ライン、及び期末レポートを完成した感想について述べる。

3.1 基礎と技能の不安が軽減された学部1年生 A1

3.1.1 A1の不安の変化

調査協力者 A1 は学部1年生である。表 6-6 から分かるように、1回目の質問紙調査の結果、以下の計10項目の得点が4以上の値を示している。それは、項目1「何を書けばいいのか分からなくて不安だ」、項目3「多くの資料から必要な情報を見つけ出せるかどうか不安だ」、項目7「文法を正しく使っているかどうか不安だ」、項目11「レポートに適切なタイトルを付けられるかどうか不安だ」、項目13「序論から結論に至るまで、どのように議論していくか分からなくて不安だ」、項目14「論点を明確にしているかどうか不安だ」、項目15「結論を導くための根拠が十分であるかどうか不安だ」、項目16「書いている内容がテーマから外れていないかどうか不安だ」、項目17「レポートの結論をどのようにまとめるか分からなくて不安だ」、項目18「資料を過不足なく適切に引用できているかどうか不安だ」である。その中身を見ると、1、3、11、13、14、15、16、17、18 という9項目はテーマの構想、資料の読み、文章の構成、論理性、引用の適切さに関するものである。それに対し、項目7以外、日本語表現に関する大部分の項目（項目5、6、8、9）の得点が3以下である。

授業の進行に伴い、A1の不安得点に変化が見られた。3回目の調査時、項目2「資料が見つかるかどうか不安だ」、項目18「資料を過不足なく適切に引用できているかどうか不安だ」の得点は4に上昇しているが、他の高得点であった項目は値が3以下に低下している。

言い換えると、授業開始当初、A1はレポートのテーマ構想、文章構成、論理性、資料の引用に不安があったが、日本語表現に不安があまりなかったことが分かる。1学期間の授業を通して、A1はレポートの構成上と論理上の不安が緩和されたが、今後のレポート作成に向けて、資料の収集と引用に対する不安が強まっている。

表 6-6 質問紙調査の結果

項目	調査協力者・インタビューの回																	
	A1			A2			A3			A4			A5			A6		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1.何を書けばいいのか分からなくて不安だ。	5	2	2	5	4	5	4	2	1	4	2	3	5	2	1	2	1	2
2.資料が見つかるかどうか不安だ。	2	2	4	2	2	3	5	4	2	4	2	4	2	1	1	1	2	2
3.多くの資料から必要な情報を見つけ出せるかどうか不安だ。	4	2	3	3	4	4	5	1	1	5	3	4	1	1	1	1	1	1
4.専門用語を使いたいが分からなくて不安だ。	3	4	3	4	5	4	4	1	1	4	4	4	3	1	2	3	2	1
5.きちんと書き言葉で書けているかどうか不安だ。	2	2	2	4	4	4	1	1	1	3	3	3	2	1	1	4	1	1
6.同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ。	2	2	2	4	4	4	4	2	1	5	4	4	4	1	1	4	3	2
7.文法を正しく使っているかどうか不安だ。	4	2	2	4	4	4	1	1	1	4	4	4	4	2	2	4	2	2
8.書きたいことを日本語で的確に表現できているかどうか不安だ。	2	2	2	4	5	4	1	1	1	4	4	4	4	1	2	4	2	1
9.レポートでよく用いられる表現が分からなくて不安だ。	3	2	2	5	4	3	2	2	1	4	3	3	1	1	1	3	2	1
10.引用や参考資料などの形式が学術的規範に従っているかどうか不安だ。	2	2	2	1	4	2	2	1	1	5	2	2	3	1	1	5	2	1
11.レポートに適切なタイトルを付けられるかどうか不安だ。	4	4	3	5	4	3	5	2	1	4	4	4	5	2	1	4	1	1
12.レポートの序論で何を書くか分からなくて不安だ。	2	2	2	5	2	2	2	1	1	4	2	2	5	1	1	1	1	1
13.序論から結論に至るまで、どのように議論していくか分からなくて不安だ。	5	2	2	5	4	3	2	2	1	3	3	4	5	2	1	2	1	1
14.論点を明確にしているかどうか不安だ。	5	4	2	4	4	4	2	1	1	4	4	4	5	3	2	2	1	2
15.結論を導くための根拠が十分であるかどうか不安だ。	4	4	2	4	5	4	5	2	2	5	3	4	3	3	1	2	2	2
16.書いている内容がテーマから外れていないかどうか不安だ。	4	3	2	3	4	3	2	1	1	3	2	2	4	1	1	1	1	1
17.レポートの結論をどのようにまとめるか分からなくて不安だ。	4	2	2	4	5	3	1	1	1	4	4	4	5	4	1	1	2	1
18.資料を過不足なく適切に引用できているかどうか不安だ。	4	2	4	4	4	3	4	1	2	3	3	3	5	2	2	4	2	2
19.分量が足りなくて不安だ。	2	2	3	2	2	1	4	2	1	2	2	3	1	2	1	1	1	1

20.提出期限に間に合うかどうか不安だ。

2	3	2	4	4	2	4	2	2	3	2	2	1	1	1	1	1	1
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

3.1.2 A1のストーリー・ライン

次に、A1のインタビュー調査から得られたストーリー・ラインを述べる。ストーリー・ラインの中の構成概念（〔 〕で示す）とA1の語りとの対応を章末の資料15に示す。

A1は中国における中等教育機関で日本語教育を受け、〔長年の日本語学習歴〕を積んできた。そのため、高度な日本語能力が身に付いている。また、高校で留学試験の準備に取り組んだこともあり、〔小論文の学習経験〕を有している。高校卒業後、A1は渡日し、翌年4月にA大学の人文社会科学系の学部に入學した。

A1は入學してから間もなく、専門科目の授業でレポートが課され、〔レポートに追われた日々〕を過ごした。そこで、A1は経験談を用いて自分なりに論理を立てたが、このような〔小論文を参考にした書き方〕に〔論述の客観性についての不安〕を抱いており、〔知識不足による論証の難しさ〕と〔議論展開の難しさ〕を感じていた。そのため、A1は授業Aにレポートの〔構成の組み立て方の習得への期待〕があった。

授業Aでは、A1はレポートの作成について大きな学びができたと感じている。まず、〔詳細なアウトライン作成〕を通して、議論展開の仕方を体験した。〔レポートサンプルの分析〕により、序論・本論・結論の書き方の習得のみならず、〔パラグラフ展開の習得〕も進められた。また、〔引用方法の再確認〕もできたという。2回のディスカッションでは、A1は仲間の質問によって〔論じたい内容の整理〕の機会を得て、仲間のコメントから〔新たな視点の獲得〕につながり、〔仲間の文章の問題点から生まれた気づき〕もあった。このように、A1は次第に〔論理的で筋の通った構成法の習得〕ができた。日本語表現の勉強については、既知の表現知識もあったが、A1は〔書き言葉の再確認〕や〔見解を示す表現の学習〕ができ、引用やデータ説明の〔表現のレパートリーの拡大〕を実感したという。

3.1.3 A1の期末レポートを完成した感想

最後に、A1の期末レポートを完成した感想を述べる。A1の期末レポートは文章例6-1の通りである。（ ）の部分はレポートの省略部の内容を理解させるための説明である。そのレポートでは、第1節では中国の医療格差の深刻さを指摘し、レポートの問いと目的を述べ、第2節と第3節では資料を引用しながら中国の医療格差の現状を分析している。第4節ではテーマをさらに掘り下げ、医療格差が形成された原因の分析を試み、第5節では結論をまとめ、解決策の検討を行い、今後の課題について述べている。また、具体的な見出しと予告文も使用できている。

このレポートに関して、A1は具体例を用いた論証によって内容が充実しており、筋の通った構成ができていると満足している。一方、内容に関する専門知識を獲得するため、資料の収集や理解に苦勞し、難しさも実感したという。その苦手意識が新たな不安を引き起こし、今後のレポート作成に向けて、資料の収集や理解に不安があると語っている。

文章例 6-1 A1 の期末レポートの抜粋

中国の医療格差とその成因

1. はじめに

中国は…。しかし、…。本稿では、中国の医療格差の現れ方とその背後の要因について考察したい。以下の考察では、まず、2節で…。3節で…。4節で…。5節で…（レポートの構成の提示）

2. 中国湖南省の痛ましい風景—ガンの長街

2節では、中国の湖南省の実例を通して、中国医療格差を見る。

…（「ガンの長街」という実例の説明）

3. 中国における医療格差の現状

2節では、中国湖南省にある「ガンの長街」の実態を見てきたが、3節では、中国における医療格差の現状をデータに参考しながらさらに見てみよう。

…（都市部と農村部の住民の受療率に関するデータを用いて説明）

4. 中国の医療制度の変遷と不足

3節では、中国の医療格差の現状をさらに詳しく見て、経済格差が医療格差をもたらす一因であることが分かったが、4節では、中国の医療保険制度の変遷と不足から中国の医療格差の背後要因をさらに分析する。

…（文献を引用しながら医療保険制度の問題点を説明）

5. 中国の医療制度の未来

本稿では、…について考察した。その結果、…（結果のまとめ）。本稿の中国の医療格差を軽減するために、…（問題の解決策の検討）。しかしながら、…（提言の限界への言及）。このことを考える際には、…（今後の課題の説明）。これは今後の課題としたい。

参考文献

3.1.4 A1 の考察

以上をまとめると、長年の日本語学習歴があり、小論文の学習経験を有している学部1年生のA1は、二通他（2004）が指摘したアカデミック・ライティングの構成要素である「基礎」「言語」「技能」「専門」のうち、「言語」の使用にさほど不安を抱いていなかった。一方、今までレポートの指導を受けたことがなく、作成経験も豊富でなかったため、授業開始当初、アカデミック・ライティングの「基礎」と「技能」に不安を抱いていた。しかし、授業を通して、A1はレポートの作成過程を習得し、論理的思考もある程度鍛えられたため、当初の不安が大きく軽減されたことが明らかになった。期末レポートにおいて、A1は論理的で筋の通った構成にまとめ上げたが、専門知識を獲得して議論を充実させるための資料の収集や理解に苦勞したため、資料収集への不安が新たに生じたことが分かった。

3.2 基礎・言語・専門の不安を抱き続ける学部1年生 A2

3.2.1 A2の不安の変化

調査協力者 A2 も学部 1 年生である。1 回目の質問紙調査の結果、以下の計 15 項目の得点が 4 以上の値を示している。それは、項目 1「何を書けばいいのか分からなくて不安だ」、項目 4「専門用語を使いたいのが分からなくて不安だ」、項目 5「きちんと書き言葉で書けているかどうか不安だ」、項目 6「同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ」、項目 7「文法を正しく使っているかどうか不安だ」、項目 8「書きたいことを日本語で的確に表現できているかどうか不安だ」、項目 9「レポートでよく用いられる表現が分からなくて不安だ」、項目 11「レポートに適切なタイトルを付けられるかどうか不安だ」、項目 12「レポートの序論で何を書くか分からなくて不安だ」、項目 13「序論から結論に至るまで、どのように議論していくか分からなくて不安だ」、項目 14「論点を明確にしているかどうか不安だ」、項目 15「結論を導くための根拠が十分であるかどうか不安だ」、項目 17「レポートの結論をどのようにまとめるか分からなくて不安だ」、項目 18「資料を過不足なく適切に引用できているかどうか不安だ」、項目 20「提出期限に間に合うかどうか不安だ」である。その中身はテーマ構想、専門用語、日本語表現、文章構成、論理性、引用の適切さなど多岐にわたっている。

1 学期間の授業を通して、3 回目の調査時に、当初高い値を示した 15 項目のうち、定型表現に関する項目 9、文章構成に関する項目 11、12、13、17、引用の適切さに関する項目 18、提出期限に関する項目 20 という 7 項目は得点が低下したが、テーマ構想に関する項目 1、専門用語に関する項目 4、日本語表現に関する項目 5、6、7、8、文章の論理性に関する項目 14、15 という 8 項目は高い得点のままである。また、項目 3「多くの資料から必要な情報を見つけ出せるかどうか不安だ」の得点も 3 から 4 に上昇している。

このことから、授業開始当初、A2 はレポートの作成に大きな不安を抱いていたことが分かる。そして、1 学期間の授業を通して、定型表現、文章構成、引用の仕方に対する不安が軽減されたが、資料収集、日本語表現、専門用語、文章の論理性に未だに不安を持ち続けている。

3.2.2 A2のストーリー・ライン

次に、A2 のインタビュー調査から得られたストーリー・ラインを述べる。ストーリー・ラインの中の構成概念と A2 の語りとの対応を章末の資料 16 に示す。

A2 は中学 3 年次から日本語を習い始め、〔長年の日本語学習歴〕を有している。高校卒業後、A2 は渡日し、日本語学校を経て A 大学の人文社会科学系の学部に入學した。

A2は入学してから間もなく、専門科目でレポートの課題が課された。レポートの書き方を知らなかったため、〔小論文を参考にした書き方〕で課題に取り組んでいたが、〔日本人学生より幼稚な言葉遣い〕に不安を抱き、〔思考の論理性の心配〕をしていた。また、〔負担の重い資料収集〕にも常に苦痛を感じていたという。授業Aに対しては、A2は単位取得の他、〔レポートの書き方の習得への期待〕と〔論理的な思考法の習得への期待〕があった。その一方、レポートを書くためには、授業でスキルを学ぶより、〔知識の蓄積がより重要〕であるとも考えていた。

授業Aでは、A2は〔書き言葉の確認〕ができ、〔表現の引き出しの拡大〕を実感した。序論を書く回では、〔構成の予告を示す意識〕が高まり、アウトライン作成の回では、今まで計画のない執筆過程を反省し、〔アウトラインの重要性の気づき〕を得られた。さらに、レポートサンプルの分析を通して、〔レポートの全体像の把握〕もできた。一方、学習が進むにつれ、A2は〔引用方法の難しさの実感〕もあり、自身の〔論理的構成力の不足への気づき〕もあった。このように、1学期間の授業を通して、A2は〔レポートの細部に対する関心〕が促され、〔よいレポートの意識形成〕が進んだが、〔よいレポートへの苦手意識〕も同時に生じてしまったようである。A2は授業Aで学びが多かったと語っているものの、〔アカデミック・ライティング授業の限界への認識〕も高まっていることが窺える。

3.2.3 A2の期末レポートを完成した感想

A2の期末レポートは文章例6-2のように、第1節では、「学歴社会」というテーマに興味を持った理由を述べ、レポートの問い、目的、全体の構成を提示している。第2節では、テーマに関わる重要な概念の定義を説明している。第3節では、韓国、中国との比較を通して「日本型学歴社会」を批判的に検討し、第4節では、テーマをさらに掘り下げ、「日本型学歴社会」が少子化問題の一因でもあることを論証している。第5節では、「学歴社会」に対する肯定的評価を挙げた上、自身の主張を提示し、「学歴社会」の問題点の解決策を提案している。

インタビューによると、A2は以前レポートを作成する際、節の予告文や図表の参照指示文を書く意識がなく、段落もあまり分けなかったようである。しかしながら、授業Aでは、予告文の書き方や図表の説明の仕方の学習を通して、A2は文章の読みやすさを意識するようになり、期末レポートにおいて、予告文や段落分けに細心の注意を払ったという。一方、授業Aで提出した宿題に対して教師からは表現面の添削が多かったことから、A2は期末レポートが評価される際、また表現面の問題が指摘されるのではないかと心配し、不安を抱いていると語っている。

文章例 6-2 A2 の期末レポートの抜粋

学歴社会

1. はじめに

受験競争を経て…。実際に、「学歴社会」は具体的にどんなものか、「学歴社会」は悪なのか、何が問題なのか、「学歴社会」をどう生き抜くか。本レポートでは、「学歴社会」の概念を踏まえ、「学歴社会」を複眼的な視野で全体的なイメージを捉えるのが目的として書かれたものである。以下、2節で…。3節で…。4節では…。5節は…。

2. 「学歴社会」の定義

(文献を引用して「学歴社会」の定義を説明)

3. 日本型学歴社会の問題点

今の日本はしばしば「学歴社会」だと言われる。…しかし、実際には日本は諸外国に比べてそれほど学歴重視しないという考え方もありうる。…(韓国と中国との比較)

にもかかわらず、「学歴社会」の後ろに潜む問題点、「学歴社会」の深刻化に伴って引き起こされる影響を理解した上で、対策案を検討する必要がある。…(資料を引用して2つの問題点を指摘)

4. 「日本型学歴社会」の未来

近年、日本では少子化が進み、その中重要な理由としては教育のコストの上昇・女性の高学歴化による晩婚化が進んだことが考えられる。

…(資料を引用して「日本型学歴社会」が少子化の一因であることを論証)

5. 結論

「学歴社会」に対して、これまで肯定的な評価と否定的なものという2つの対立する評価が存在してきた。肯定的評価では、…(肯定的評価の議論)

私は「学歴社会」を一概に否定すべきではないと思う。…(筆者の主張の提示)

しかし、「学歴社会」がもたらしている問題点も見逃すことができない。その「学歴社会」により生じた教育格差の問題を解消するために、…(問題点の解決策の提案)

参考文献

3.2.4 A2の考察

以上をまとめると、学部1年生のA2はN1を取得しているにも関わらず、同級生の日本人学生との比較により、アカデミック・ライティングの構成要素である「言語」に不安を持つようになった。また、アカデミック・ライティングの「基礎」「技能」「専門」も未熟であり、授業開始当初、レポートの作成に大きな不安を抱いていたことが分かった。授業Aでは、A2は書き言葉の再確認ができ、定型表現の蓄積が増えた。また、レポートの作成過程を通して、アウトラインの重要性に気づき、読みやすさを配慮するようになり、よいレポートとはどのようなものかについての意識が徐々に形成された。その結果、定型表現と「技能」に対する不安が大きく軽減されたことが質問紙調査の結果からも窺える。一方、学びが深まるとともに、A2は自分ができていないこと（論理的構成力の不足）を自覚するようになり、その苦手意識が不安の継続にもつながったと考えられる。1学期間の授業の後、A2はアカデミック・ライティングの「技能」は授業での学習を通して早く身に付けられるが、「基礎」「言語」「専門」の養成には時間がかかると考えていることが分かった。言い換えれば、アカデミック・ライティング授業の限界を認識しているとも言えよう。

3.3 技能の不安が軽減された学部1年生A3

3.3.1 A3の不安の変化

調査協力者A3も学部1年生である。1回目の質問紙調査の結果、以下の計10項目の得点が4以上の値を示している。それは、項目1「何を書けばいいのか分からなくて不安だ」、項目2「資料が見つかるかどうか不安だ」、項目3「多くの資料から必要な情報を見つけ出せるかどうか不安だ」、項目4「専門用語を使いたいが分からなくて不安だ」、項目6「同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ」、項目11「レポートに適切なタイトルを付けられるかどうか不安だ」、項目15「結論を導くための根拠が十分であるかどうか不安だ」、項目18「資料を過不足なく適切に引用できているかどうか不安だ」、項目19「分量が足りなくて不安だ」、項目20「提出期限に間に合うかどうか不安だ」である。その中身に注目すると、項目1はテーマ構想に関するものであり、項目2、3、18は資料の収集と引用に関するものであり、項目11、15、19はレポートの文章構成や論理性に関するものであり、項目4と6はそれぞれ専門用語の使用と表現の言い換えに関するものである。一方、1学期間の授業を通して、3回目の調査時に、全20項目の得点が全て2以下に低下している。

このことから、授業開始当初、A3は主にテーマ構想、資料収集、文章構成や論理性に不安を抱いており、また、表現面では、専門用語の使用と表現の言い換えに不安な気持ちがあったことが分かる。しかし、1学期間の授業を通して、A3は不安が大きく解消されていると言える。

3.3.2 A3のストーリー・ライン

次に、A3のインタビュー調査から得られたストーリー・ラインを述べる。ストーリー・ラインの中の構成概念とA3の語りとの対応を章末の資料17に示す。

A3は中1の頃、民間の日本語教室で1年間日本語を習い、その後、自力でN1に合格し、〔独学で身に付けた高い日本語能力〕を有している。高校卒業後、A3は渡日し、日本語学校を経てA大学の人文社会科学系の学部に入學した。

A3は1年生の前期もライティングの授業を履修した。その授業では、引用の仕方などの〔アカデミック・ライティングの基礎知識の伝授〕があった。一方、実際に専門科目の授業で課されたレポートの課題に取り組む際、A3は〔テーマ構想の難しさ〕と〔資料収集の難しさ〕を実感し、〔内容の充実さへの悩み〕を抱えていた。日本語表現については、〔変化のない単調な文末〕について悩んでおり、授業Aを通して改善したいという。さらに、授業Aに対して〔レポートの作成過程の習得への期待〕もあった。

授業Aでは、A3は問いの立て方、序論の書き方、データ説明の仕方、結論のまとめ方など、〔レポート作成に関する確実な学び〕が得られ、教師が用意したレポートサンプルを通して、〔レポートの全体像の把握〕ができるようになった。2回のディスカッションでは、仲間への説明を通して、〔思考の整理〕が進み、さらに〔新しいアイデアの着想〕が得られた。それがやがて〔内容の充実化〕にもつながったことが窺える。日本語表現については、A3は〔書き言葉の再確認〕ができ、定義の仕方やデータの説明、原因の考察などに関する〔表現のレパートリーの拡大〕を実感した。また、助詞の使い方や見解を示す表現の学習を通して、〔細部の表現への注意〕も払うようになったという。

3.3.3 A3の期末レポートを完成した感想

A3の期末レポートは文章例6-3のように、第1節では中国人学習者にとって日本語の無声化の習得が困難であることを指摘し、研究上の問いと目的を提示している。第2節では、有声音、無声音、無声化というテーマに関わる重要な概念を定義し、無声化の全国的地域差、年代差を紹介した上、無声化の学習上の必要性を述べている。第3節では、文献を引用しながら、中国人学習者にとって無声化が習得しにくいと考えられる2つの原因を論じ、第4節では、第3節で考察した原因を踏まえ、自身の経験に基づいた指導案を提案している。第5節では、全体をまとめ、今後の課題について述べている。

このレポートに関しては、A3は授業の進展に伴って執筆が順調に進んでおり、特に、「はじめに」と「まとめ」が楽に書けたと述べている。また、文献を引用して各部分を詳しく論じられたため、充実した内容になり、指定字数にも容易に達したという。一方、執筆の際、一般常識と思われる用語について、先行研究を引用して定義する必要があるかどうかで頭を悩ませたこともあったという。

文章例 6-3 A3の期末レポートの抜粋

中国人学習者に対する日本語の無声化の指導について

1. はじめに

日本語の漢字は…。しかし、…。なぜ日本語の無声化は中国人学習者にとって難しいのか、また、無声化をどのように指導すればよいのか。本レポートでは、中国語と日本語の発声システムを比べ、中国人学習者にとって無声化が困難な理由を明らかにすることで、最適な指導方法を検討する。以下、2節では…。3節では…、4節では…。5節は…。

2. 日本語の無声化について

2節では、日本語の無声化現象について説明する。

…（無声化の定義や、無声化の全国的地域差、世代差、無声化の学習上の意義の説明）

3. 無声化習得が難しい原因

第2節では、日本語の無声化について見てきたが、第3節では、なぜ中国人学習者にとって、無声化の習得が困難なのかについて考察する。

無声化の習得が難しい原因は、主に2つあると考える。1つ目の原因は、…。もう1つの原因は、…。（無声化に対する意識の不足と母語の影響を説明）

4. 指導方法

第3節では、無声化の習得が困難な理由について考察してきた。第4節では、無声化をどのように指導すればよいのかについて検討する。…（指導法の提案）

5. まとめ

以上、本稿では、…。それにより、本稿の結論は以下の2点にまとめられる。まず、…。次に、…。以上の2点の結論に踏まえ、…。これは今後の課題としたい。

参考文献

3.3.4 A3の考察

以上をまとめると、日本語学習歴の長い学部1年生のA3は、アカデミック・ライティングの構成要素である「言語」に関しては、表現の言い換え以外にさほど不安がなかった。一方、アカデミック・ライティングの「技能」に関しては、以前履修した授業からある程度知識を獲得したと言えるが、レポートの作成経験が少ないため、実際のレポート作成にあたり、テーマ構想、資料収集、構成の組み立てなど、「技能」の運用に大きな不安を抱いていたことが窺える。しかし、授業を通して、A3はレポートの全体像が掴めるようになり、レポートの作成について確実な学びが得られた。また、当初不安であった表現の言い換えについても、定型表現の蓄積に伴い、その苦手意識が解消したことが分かった。期末レポートにおいて、A3は読みやすい構成にまとめ上げており、充実した内容で議論を展開している。このように、授業Aでの学びを通して、A3は授業開始当初の不安が大きく軽減したことが明らかになった。

3.4 基礎・言語・技能・専門の不安を抱き続ける交換留学生 A4

3.4.1 A4の不安の変化

調査協力者 A4 は交換留学生である。1 回目の質問紙調査の結果、20 項目のうちに、以下の 14 項目の得点が 4 以上の値を示している。それは、項目 1「何を書けばいいのか分からなくて不安だ」、項目 2「資料が見つかるかどうか不安だ」、項目 3「多くの資料から必要な情報を見つけ出せるかどうか不安だ」、項目 4「専門用語を使いたいが分からなくて不安だ」、項目 6「同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ」、項目 7「文法を正しく使っているかどうか不安だ」、項目 8「書きたいことを日本語で的確に表現できているかどうか不安だ」、項目 9「レポートでよく用いられる表現が分からなくて不安だ」、項目 10「引用や参考資料などの形式が学術的規範に従っているかどうか不安だ」、項目 11「レポートに適切なタイトルを付けられるかどうか不安だ」、項目 12「レポートの序論で何を書くか分からなくて不安だ」、項目 14「論点を明確にしているかどうか不安だ」、項目 15「結論を導くための根拠が十分であるかどうか不安だ」、項目 17「レポートの結論をどのようにまとめるか分からなくて不安だ」である。その中身はテーマ構想、資料収集、日本語表現、専門用語、引用の形式、文章構成、論理性など多岐にわたっている。

1 学期間の授業を通して、3 回目の調査時に、当初高い値を示した 14 項目のうち、項目 1、9、10、12 の 4 項目のみ得点が低下したが、他の 10 項目は高い得点のままである。また、項目 13「序論から結論に至るまで、どのように議論していくか分からなくて不安だ」の得点も 3 から 4 に上昇している。

このことから、授業開始当初、A4 はレポートの作成自体に大きな不安を抱いていたことが分かる。1 学期間の授業を通して、A4 はテーマ構想、定型表現、引用の形式、序論の書き方に対する不安が軽減されたが、資料収集、日本語表現、専門用語、レポートの構成と論理性に依然として不安な気持ちを抱いている。

3.4.2 A4のストーリー・ライン

次に、A4 のインタビュー調査から得られたストーリー・ラインを述べる。ストーリー・ラインの中の構成概念と A4 の語りとの対応を章末の資料 18 に示す。

A4 は中国の某大学の日本語学科の 3 年生であり、調査時には交換留学生として A 大学に在籍している。アカデミック・ライティング経験に関しては、2 年生後期の日本事情の授業でレポートの課題を課されたが、初めてのレポート作成に「資料収集の大変さ」と「言葉選定の難しさ」を実感し、「論述の説得力への心配」と「形式面の不安」もあったという。そのような不安を抱きながら、A4 は授業 A を履修した。

A4は帰国後にすぐ卒業論文の作成に取り組むことになるため、授業Aに「レポートの学術規範の習得」と「レポートのテンプレートの習得」を期待していた。一方、構成を組み立てるには「論述問題を解くことに共通した思考法」を用いることができ、教師の教示より「一人での模索」が必要であるとも考えていた。

授業Aにおいて、A4は戸惑いを感じながら学習を進めていた。A4は授業を通して「言葉のバリエーションの増加」を実感する一方、引用表現や見解を示す表現などの「類似表現の使い分けへの疑問」も抱いた。「実用性の高い定型表現の蓄積」が増えると同時に、「文構成の難しさ」も感じていた。また、教師にテーマの掘り下げ方を紹介されたが、A4はその方法は役には立つが、具体的なイメージがまだ掴めないと語り、「スキルを内在化する途中」にあることが窺える。それに対し、「明快な序論の書き方の習得」と「資料の収集方法・引用方法の習得」はできたようである。11回目の授業ではレポートサンプルの全文が取り上げられたが、A4は「レポートサンプルの構成の模倣」を通して、これまで決めたアウトラインを大きく修正し、ようやく適切な構成が組み立てられたという。

3.4.3 A4の期末レポートを完成した感想

A4の期末レポートは次頁の文章例6-4のように、第1節では中国の高齢化の現状から背景を説明し、福祉施設を建設するために法律の整備と専門人材の育成が必要であるという主張を提示している。第2節と第3節ではそれぞれ資料を引用しながら主張を論証している。第4節では全体をまとめ、主張の限界を言及し、今後の課題について述べている。

このレポートに関して、A4は適切な引用ができており、明快な文章構成になっていると述べている一方、日本語で考えを的確に表現することの難しさを指摘し、主張を支える理由を説明できているか不安であると語っている。また、レポートサンプルの構成と論理の流れを参考にして作成したということから、A4は他のテーマの場合に議論をどう展開するか分からず不安であると述べ、手本となるレポートを蓄積する必要性を訴えている。

文章例 6-4 A4 の期末レポートの抜粋

老人福祉施設建設の前提

1. はじめに

中国の高齢化は…。しかし、…。そこで、本稿では日本の老人福祉施設の発展過程を証拠とし、老人福祉施設建設の大前提として、法律の整備と専門人材の育成が欠かせない要素であることを検討する。

以下の考察では、まず2節では…。そして、3節では…。4節は…。

2. 法律の影響

2節では、法律が制定される、または整備されるターニングポイントに、具体的なデータを示し、法律の制定と整備は老人福祉分野にポジティブな影響を与えることを検証する。

一つ目のターニングポイントは…（文献を引用しながら説明）

二点目としては、…（介護利用者数に関するデータを用いて説明）

3. 人材の育成

3節では、理論とデータを使い、法律が整備する上に、人材の育成が不可欠であることを検証する。

…（介護職員数と福祉系の学部の入学志願者数に関するデータを用いて説明）

4. まとめ

本稿では老人福祉施設建設の前提を考察した。その結果、…。しかしながら、…。…を今後の課題としたい。

参考文献

3.4.4 A4 の考察

以上をまとめると、日本語学習歴が短い上、レポートの作成経験も乏しい交換留学生のA4は、アカデミック・ライティングの構成要素である「基礎」「言語」「技能」「専門」が全て未熟な状態にあり、授業開始当初、レポートの作成に大きな不安を抱いていた。授業Aでは、A4は授業で扱った学習項目について学びが生まれ、また、レポートサンプルの構成に従ってレポートを作成できたことが分析から窺える。しかしながら、その学びが定着したもの（テーマ構想、定型表現、引用の形式、序論の書き方）もあれば、まだ内在化される途中にあるもの（資料収集、日本語表現、専門用語、レポートの構成と論理性）もあるため、A4は授業後にも不安を持ち続けることとなった。

3.5 言語と技能の不安が軽減された交換留学生 A5

3.5.1 A5の不安の変化

調査協力者 A5 も交換留学生である。1 回目の質問紙調査の結果、20 項目のうち、以下の計 11 項目の得点が 4 以上の値を示している。それは、項目 1「何を書けばいいのか分からなくて不安だ」、項目 6「同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ」、項目 7「文法を正しく使っているかどうか不安だ」、項目 8「書きたいことを日本語で的確に表現できているかどうか不安だ」、項目 11「レポートに適切なタイトルを付けられるかどうか不安だ」、項目 12「レポートの序論で何を書くか分からなくて不安だ」、項目 13「序論から結論に至るまで、どのように議論していくか分からなくて不安だ」、項目 14「論点を明確にしているかどうか不安だ」、項目 16「書いている内容がテーマから外れていないかどうか不安だ」、項目 17「レポートの結論をどのようにまとめるか分からなくて不安だ」、項目 18「資料を過不足なく適切に引用できているかどうか不安だ」である。その中身を見ると、項目 6、7、8 は日本語表現に関するものであり、項目 1、11、12、13、14、16、17、18 はレポートのテーマ構想、文章構成、論理性、引用の適切さに関するものである。一方、授業を通して、3 回目の調査時に、全 20 項目の得点は全て 2 以下に低下している。

このことから、授業開始当初、A5 は日本語表現や、レポートの作成に関する一連の技能に不安を抱いていたことが分かる。しかし、1 学期間の授業を通して、A5 は不安が大幅に解消する結果となった。

3.5.2 A5のストーリー・ライン

次に、A5 のインタビュー調査から得られたストーリー・ラインを述べる。ストーリー・ラインの中の構成概念と A5 の語りとの対応を章末の資料 19 に示す。

A5 は中国で中等教育から日本語教育を受け、〔長年の日本語学習歴〕を有している。高校卒業後、A5 は中国の某外国語大学の日本語学科に入学し、日本語を専門として学び始めた。調査時には、交換留学生として A 大学に在籍している。

A5 は中国の大学においてアカデミック・ライティング授業を履修したことがある。その授業では、レポートにふさわしい文体や、資料収集の仕方、引用の仕方、データ説明の仕方など、〔レポートの作法の伝授〕があった。一方、その授業は知識を一方向的に伝授するスタイルであり、思考を組み立ててレポートを作成する機会を学習者に与えなかったため、A5 は授業 A でレポートの作成に対し、〔論点のオリジナリティと論証の説得力の不安〕を感じており、〔構成の組み立てに苦手意識〕を抱いていた。A5 は卒業論文の作成の準備も抱えていたため、〔卒業論文の作成に備えること〕を目的として授業 A を履修した。

授業 A では、教師の詳細な説明により、A5 は〔表現のレパートリーの拡大〕を実感し、アカデミック・ライティングの〔既習得の知識の補足〕を行ったり、〔獲得された技能の修正〕を行ったりした。また、毎回の授業活動を通して、〔段階を踏んで進行した作成過程の体験〕ができたという。期末レポートの作成においては、A5 は〔モデル文章の文章構成の応用〕を積極的に展開し、レポートサンプルを参考にして〔論理構成を意識した文章作成〕を進められた。その中で、次第に〔オリジナリティに関する意識の変容〕も見られた。この〔学びの多い授業〕を通して、A5 はレポートの作成に〔安心感の醸成〕ができたという。

3.5.3 A5 の期末レポートを完成した感想

A5 の期末レポートは次頁の文章例 6-5 のようである。第 1 節では、在日外国人の増加に伴って国際結婚が昔ほど特別でなくなっているという背景を指摘し、レポートの研究課題と文章構成を提示している。第 2 節、第 3 節、第 4 節はそれぞれ異なる角度から統計データを用いて国際結婚の現状の整理を試みている。第 5 節では、結論をまとめ、研究の限界を言及し、今後の課題を述べている。

A5 は授業でアウトラインを立てた後、すぐレポートの作成に着手し、早い段階でレポートの初稿を仕上げている。その後、授業の進行に伴って授業での学びをレポートに取り入れ、何度も修正を重ねていたという。このレポートに関しては、A5 は卒業論文のためのよい練習となったと評価している。一方、一部のデータに限って二次資料を利用したため、その信憑性について不安を抱いている。また、時間の関係上、現状に至った背後の原因を深く掘り下げられなかったことにも残念を感じている。この 2 点に関して、A5 は今後卒業論文を作成する際、資料収集と結果の考察にさらに力を入れたいと語っている。

3.5.4 A5 の考察

以上をまとめると、長い日本語学習歴があり、アカデミック・ライティングの学習経験はあるがレポートの作成経験はない交換留学生の A5 は、授業開始当初、主にアカデミック・ライティングの構成要素である「言語」と「技能」の使用に不安を抱いていたことが分かった。授業 A を通して、A5 はこれまで獲得したアカデミック・ライティングの知識や技能を補完したり修正したりし、また、段階を踏み、論理構成を意識したレポートの作成過程を体験できた。その結果、授業 A の期末レポートの作成は A5 にとってよい練習となり、授業開始当初の不安が大幅に軽減されたことが明らかになった。

文章例 6-5 A5 の期末レポートの抜粋

日本における国際結婚の現状

1. はじめに

現在の日本において…。しかし、…。そこで、本レポートでは、いくつかの切り口から日本における国際結婚の現状を分析していくこととする。以下の考察では、まず2節は…、次に、3節では…。4節で…。5節は…。

2. 国籍の組み合わせ別婚姻状況

本節では、国際結婚と日本人同士の結婚の婚姻件数を比較してみる。…（日本人婚姻統計に関するデータを用いて説明）

3. 「夫日本人・妻外国人」「妻日本人・夫外国人」の組み合わせによる婚姻状況

前節では、国際結婚と日本人同士の結婚の婚姻件数の推移を比較してきたが、3節では、国際結婚に焦点を絞り、さらに詳しく考察してみよう。まず、国際結婚の婚姻件数の推移を男女別に見てみる。…（男女別国際結婚の推移に関するデータを用いて説明）

次に、国際結婚の国籍別内訳を詳しく見ていく。…（国籍別婚姻件数の構成割合に関するデータを用いて説明）

4. 離婚件数における夫婦の組み合わせ別の推移

3節では、国際結婚にける結婚に関する統計資料を見てきたが、4節では、その離婚状況について見ていく。まず、国際結婚と日本人同士の結婚の離婚状況を比較してみよう。…（日本人離婚件数に関するデータを用いて説明）

次に、国際結婚の離婚件数の推移を男女別に見てみる。…（国際結婚の男女別の離婚件数に関するデータを用いて説明）

5. まとめ

本稿では、日本における国際結婚の現状について考察を試みた。本研究の結論は以下の4点にまとめられる。まず、…。次に、…。また、…。最後に、…。

本研究では、現状に至った過程や原因に関してはまだ十分に解明されていない。このことを考える際には、…にも注目する必要もあるだろう。これは今後の課題としたい。

参考文献

3.6 言語の不安が軽減された研究生 A6

3.6.1 A6の不安の変化

調査協力者 A6 は研究生である。1 回目の質問紙調査の結果、以下の計 7 項目の得点が 4 以上の値を示している。それは、項目 5「きちんと書き言葉で書けているかどうか不安だ」、項目 6「同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ」、項目 7「文法を正しく使っているかどうか不安だ」、項目 8「書きたいことを日本語で的確に表現できているかどうか不安だ」、項目 10「引用や参考資料などの形式が学術的規範に従っているかどうか不安だ」、項目 11「レポートに適切なタイトルを付けられるかどうか不安だ」、項目 18「資料を過不足なく適切に引用できているかどうか不安だ」である。その中身に注目すると、項目 5、6、7、8 は日本語表現に関するものであり、項目 10、11、18 はそれぞれ引用の形式に関する約束事、タイトルの付け方、引用の適切さに関するものである。一方、上記以外の項目は全て 3 以下の低い値を示している。1 学期間の授業を通して、3 回目の調査時に、全項目の得点が全て 2 以下に低下している。

このことから、授業開始当初、A6 は日本語表現と引用の仕方に不安を抱いていたが、レポートの構成や論理性、資料の収集や整理に不安がなかったことが分かる。1 学期間の授業を通して、A6 は大きな学びが生まれ、日本語表現と引用の仕方に対する不安が大幅に軽減されている。

3.6.2 A6のストーリー・ライン

次に、A6 のインタビュー調査から得られたストーリー・ラインを述べる。ストーリー・ラインの中の構成概念と A6 の語りとの対応を章末の資料 20 に示す。

A6 は高校時代に〔第一外国語としての日本語〕を 3 年間学習した。その後、中国国内の総合大学に進学し、人文社会科学系の専門を専攻にした。大学卒業後、自分が専攻する学問をより深める目的で来日し、現在 A 大学に研究生として在籍している。

A6 は大学時代で数多くのレポートを作成し、卒業論文に取り組んだこともあり、〔母語での豊富なアカデミック・ライティング経験〕を有している。〔経験から見出されたアカデミック・ライティングスキル〕を生かし、〔大学院入試のための研究計画書作成〕も経験している。一方、初めて日本語を駆使して学術的な文章を作成したということで、A6 は研究計画書を作成した際、〔日本語による情報伝達への不安〕と〔形式面の不安〕を抱いていた。〔大学院の勉学に備える目的〕で、A6 は授業 A を履修した。授業に対しては、〔書き言葉とレポートにふさわしい形式の習得への期待〕があった。

授業Aでは、A6はレポートの表現と形式について新たな学びが生まれた。表現面について、〔書き言葉の学習〕が進んでおり、〔表現の引き出しの増加〕を実感した。また、〔見解を示す表現の使い方への意識〕が高まり、〔助詞の使い分けがより明確〕になった。さらに、〔教師フィードバックがもたらした安心感〕により、表現面の不安がさらに軽減されたという。形式面について、A6は〔日中のレポートの引用方法の違いへの認識〕が得られ、日本の大学で求められる〔レポートにふさわしい形式の習得〕ができた。一方、構成面の勉強については、A6はレポートの作成過程を通して、〔既習得のアカデミック・ライティングスキルの再確認〕ができたという。

3.6.3 A6の期末レポートを完成した感想

A6の期末レポートは次頁の文章例6-4のように、自分の研究テーマを取り上げ、一貫性のある論理で議論を展開している。このレポートに関して、A6は今回の授業を受けなければ、データの説明の仕方や引用の仕方について不安を感じたかもしれないが、現在は不安がなくなっていると語っている。

ここでは、A6がインタビューで言及したレポートの第4節に着目する。この節において、A6は統計データを引用しながら日本の人工知能の発展の現状を説明している。その中の図2の説明に関しては、まず、図を参照するように促す参照指示文を書き、次に、図の中の着目点を示し、さらに、着目点に対して解釈も加えている。ここから、A6は授業で学習したデータ説明の定型表現（下線部）を、レポートで活用できていることが分かる。また、図2の示し方から、A6は図表の引用の仕方も習得していることが窺える。

3.6.4 A6の考察

以上をまとめると、母語での豊富なアカデミック・ライティング経験があり、専門知識も有している研究生のA6は、アカデミック・ライティングの構成要素である「基礎」「技能」「専門」が既に獲得していると言える。一方、日本語の運用力が十分でなく、日本語でのレポートの作成経験もないため、授業開始当初、「言語」の使用と「技能」の一部（主に引用に関して）に不安を抱いていた。授業Aを通して、A6は書き言葉や定型表現を習得し、正しい引用の仕方を身に付けたため、授業当初の不安が解消したことが明らかになった。

文章例 6-6 A6 の期末レポートの抜粋

人工知能の発展が企業マーケティングに与える影響について

1. はじめに
2. マーケティングと人工知能の定義
3. 世界における人工知能の発展現状
4. 日本における人工知能の発展現状

…また、図 2 は、2017 年各国の人工知能人材の投入量のランキングを示している。アメリカが 28536 人で一番多く、次は中国である。以下、インド、ドイツ、イギリスと続く。日本の人材投入量は 15 国の中で 14 位である。言い換えれば、日本の場合、人工知能への投融資がアメリカや中国ほど活発ではないだけでなく、人材投入量の面でも他の国と比べて差異が存在する。

アメリカ	28536	13.9%
中国	18313	8.9%
インド	17384	8.5%
ドイツ	9441	4.6%
イギリス	7988	3.9%
フランス	6505	3.1%
イラン	6319	3.0%
ブラジル	5982	2.9%
スペイン	4947	2.4%
イタリア	4748	2.3%
カナダ	4558	2.1%
トルコ	3505	1.7%
オーストラリア	3186	1.6%
日本	3117	1.5%
韓国	2664	1.3%

図 2：各国における人工知能人材投入量比較（2017 年）

出典：SOHU 新聞 https://www.sohu.com/a/242188084_715349（2018.12.12 日アクセス）

5. 人工知能とマーケティングの関係
 - 5.1 人工知能がマーケット活動に与える利点
 - 5.2 人工知能がマーケット活動に与える脅威
6. 人工知能時代における、企業のマーケティング戦略検討
7. まとめ

参考文献

4. 総合的考察

以上、3節では、調査協力者ごとに、授業参加によってどのような不安が軽減され、どのような不安が軽減されなかったかを述べてきた。以下、6名の調査協力者の授業開始当初の不安、授業参加による不安の変化の共通点、相違点、及びその理由について考察する。

まず、学部1年生のA1、A2、A3に関しては、3人とも中国で中学校の頃から日本語を学び始め、高い日本語能力を獲得している。また、日本の大学に進学するため、高校や予備校で小論文の書き方の指導を受けていた。一方、大学に入学後、小論文のような自由に意見を述べる文章から、調べた事実に基づいて主張を展開するレポートが求められるようになる中で、3人ともこれまで獲得してきた知識や能力ではレポートの作成に対応できないと感じ、レポートの作成に苦手意識が生じてしまったことが確認された。二通(2003)は、低学年の学部留学生在がレポートの作成において直面する問題点として、入学前のレポート作成経験の欠如、読解力の不足による資料収集の難しさ、論理を組み立てることの難しさなどを指摘している。今回の調査協力者であるA1、A2、A3も、上記の問題点を抱えていたことが1回目のインタビューから窺えた。そのため、授業Aの開始当初、A1、A2、A3ともに文章の論理性、文章構成、資料収集など、アカデミック・ライティングの構成要素である「基礎」や「技能」に不安を持っていた。また、A2は日本人学生との比較により、自身のレポートにおける表現が幼稚なイメージを与えているのではないかと心配するようになり、アカデミック・ライティングの「言語」に対する不安もあった。

次に、交換留学生のA4とA5に関しては、1回目の調査時は、日本の大学に入学したばかりの時期であった。母国でのレポートの作成経験が乏しく、アカデミック・ライティングの「基礎」「言語」「技能」「専門」の中で未熟な部分が多かったため、授業Aの開始当初、レポートの作成に大きな不安を抱いていたことが分かった。

さらに、研究生のA6に関しては、母語でのアカデミック・ライティング経験(レポート・論文の作成経験)を多く蓄積しており、研究テーマに関する専門知識も豊富である一方、日本語の運用力がまだ十分でなく、日本語でのアカデミック・ライティング経験も僅かであった。言い換えると、A6は「研究とは何か、論文とは何か」という「論文スキーマ(村岡2014)」がほぼ形成されていると言えるが、日本語を駆使して文章を作成することに問題を抱えていたと考えられる。そのため、授業Aの開始当初、A6はレポートの作成に対し、主にアカデミック・ライティングの「言語」に不安があった。

授業Aでは、学習者はレポートの作成に必要な語彙、表現、文型などの言語知識に加え、テーマ設定、資料収集、引用の仕方、文章構成、パラグラフ・ライティングなどのアカデミック・ライティングの技能を学ぶことができた。また、2回のディスカッションが設けられ、文章の論理展開について仲間と議論する機会もあった。このようにアカデミック・ライティングの知識や技能を学んでいく中で、6名の調査協力者ともに授業開始当初の不安に変化が

生じ、徐々に減少に向かう傾向が質問紙調査の結果から確認された。「言語スキルに特定の不安 (Cheng et al. 1999)」とされているライティング不安は、言語スキルの獲得によって軽減されるということが言えよう。

一方、表 6-6 に示すように、1 学期間の授業を通して、A1 と A3 は「基礎」「技能」に対する不安、A5 は「言語」「技能」に対する不安、A6 は「言語」に対する不安を解消したのに対し、A2 は「技能」に対する不安をほぼ解消したが、「基礎」「言語」「専門」に対する不安を抱き続けており、A4 は「基礎」「言語」「技能」「専門」に関して、一部の項目に対する不安は軽減されたが、別の過半の項目に関して未だ不安な気持ちを抱いていたことが分かった。A2 と A4 のインタビューで述べられているように、A2 は授業 A での学びが深まるとともに、自分のできていないこと（論理的構成力の不足）を自覚し、レポート作成の難しさをさらに認識するようになったという。その苦手意識が不安の維持につながっていたと考えられる。また、A2 は 1 学期間の授業だけで「基礎」「言語」「専門」を身に付けることができないと考えていることも分かった。一方、A4 は授業 A での学びが定着したもの（テーマ構想、定型表現、引用の形式、序論の書き方）もあれば、まだ内在化される途中にあるもの（資料収集、日本語表現、専門用語、レポートの構成と論理性）もあったため、授業後にも不安を持ち続けることとなった。

林 (2005) は、第二言語習得に関わる要因を「学習者要因」「学習環境要因」「社会文化的要因」の 3 つに分けて提示し、数多くの要因が一人ひとりの学習に複雑に関わり合う様子を「第二言語学習・習得の個別性」と捉えている。今回の調査結果を見ると、6 名の調査協力者は授業開始当初の不安が授業参加によって軽減されたかどうかには、個別性があると考えられる。一方、A2 と A4 の調査結果から、アカデミック・ライティングの構成要素である「基礎」「言語」「技能」「専門」のどちらにも不安がある場合、1 学期間の授業だけではその不安が解消しきれないことも窺えた。

以上、総じて言えば、6 名の調査協力者は授業開始当初、日本語学習歴、アカデミック・ライティングの学習経験、母語と日本語でのレポートの作成経験などの学習者要因の影響で、アカデミック・ライティングの構成要素である「基礎」「言語」「技能」「専門」の未熟な部分にそれぞれ不安を抱いていたものの、授業 A でアカデミック・ライティングの知識や技能を学んでいく中で、未熟な部分の熟達度が向上することで、不安に変化が生じ、全体的に徐々に減少に向かう傾向が見られた。一方、一人ひとりによってアカデミック・ライティングの構成要素のどの部分が既に身に付いているか、また、授業 A を通してどのような学びがどこまで達成できたかは異なるため、不安が十分に解消されなかったり、新たな不安が生じたりするケースもあった。調査協力者の不安は授業を通して軽減されたかどうかには個別性があると考えられたものの、アカデミック・ライティングの構成要素のどちらにも不安がある場合、1 学期間の授業だけではその不安が解消しきれないことも示唆された。

5. 第6章のまとめ

以上、本章では、都内のA大学で実施された留学生のための、学習技術型のアカデミック・ライティング授業を調査した。中国語を母語とする留学生6名を対象に、1学期にわたって学術レポート執筆不安尺度を活用した質問紙調査とインタビュー調査を3回ずつ並行的に実施し、授業参加による学術レポート執筆不安の変化を明らかにした。

その結果、6名の調査協力者は授業開始時に、アカデミック・ライティングの構成要素である「基礎」「言語」「技能」「専門」の未熟な部分にそれぞれ不安を抱いていたものの、授業を通して未熟な部分の熟達度が向上することで、不安に変化が生じ、徐々に減少に向かう傾向が見られた。一方、アカデミック・ライティングの構成要素のどの部分が既に身に付いているか、また、授業を通してどのような学びがどこまで達成できたかは異なるため、不安が十分に解消されなかったり、新たな不安が生じたりするケースもあった。調査協力者の不安は授業を通して軽減されたかどうかには個別性があると考えられるものの、アカデミック・ライティングの構成要素のどちらにも不安がある場合、1学期間の授業だけではその不安が解消しきれないことも示唆された。

このように、本章では、学術レポート執筆不安の変化に関する事例研究を1つ蓄積できた。次章では、A大学で実施された専門基礎型のアカデミック・ライティング授業を調査し、授業参加による学術レポート執筆不安の変化を引き続き検討する。

注

- (1) 授業Aの学習者の内訳：中国大陸9名、台湾2名、韓国5名、タイ2名、ブラジル1名、フィンランド1名、アメリカ1名、計21名である。
- (2) レポートサンプルとは、授業の担当教師が用意した論証型レポートの書き方を示すための見本である。

第7章 専門基礎型授業による不安の変化

1. 第7章の目的

第6章では、A大学で実施された留学生のための学習技術型のアカデミック・ライティング授業を調査し、中国語を母語とする留学生6名を対象に、授業参加による学術レポート執筆不安の変化を探った。その結果、アカデミック・ライティングを学んでいく中で、不安に変化が生じ、徐々に減少に向かう傾向が確認された。

本章では、A大学で実施された留学生のための、専門基礎型のアカデミック・ライティング授業（以下、授業B）を調査する。調査対象者は、授業を履修した中国語を母語とする留学生11名である。3.1で詳しく述べるが、授業Bはピア・レスポンスを通して留学生に論文・レポートの作成法を習得させることを目的としている。調査協力者が授業Bでレポートの書き方を学ぶことを通して、レポート作成上の不安が減少に向かう方向へ変化していくと予想されるが、ピア・レスポンスという教室活動を取り入れる場合、調査協力者のビリーフが教師の考え方に一致しているかどうかによって学習を助けたり妨げたりするため、さらに不安の軽減にも影響をもたらすだろうとも考えられる。

そのため、本章では、調査協力者が抱いた不安がどのようなものであり、授業Bを通してどのように変化したかを明らかにした上、不安の変化に影響を与えた要因を検討する。以下、2節では、日本語学習者のピア・レスポンスのビリーフに関する先行研究を概観する。3節では、調査概要と分析方法を紹介する。4節では、調査の回ごとに調査結果を述べ、5節では、調査結果を踏まえて考察を行う。6節は本章のまとめである。

2. 学習者のピア・レスポンスに対するビリーフについて

池田・舘岡（2007）によると、協働学習は学習者同士のインターアクションを利用した学習活動の1つであり、作文学習に取り入れた方法としてピア・レスポンス（Peer Response）がある。ピア・レスポンスとは「作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動のこと（p.71）」である。

近年、日本語教育における作文指導において、ピア・レスポンス活動が取り入れられるようになってきた。それと同時に、ピア・レスポンスの学習効果や学習者のピア・レスポンスに対する意識についての研究もされてきた。中でも日本語学習者数の多い東アジアの学習者を対象とする研究が多く見られる。以下、ピア・レスポンスを取り入れる際の学習者のビリーフに関する4つの研究（田中2005、田中2006、劉2007、田中2009）を示す。

(1) 田中 (2005)

田中 (2005) は、中国人日本語学習者 18 名を対象に、記述式のピア・レスポンス（コメントを書く）を取り入れた作文授業を 9 回行い、ピア・レスポンスに対するビリーフを調査している。活動後に実施されたインタビュー調査の結果、中国人日本語学習者には仲間のコメントの効果に否定的なビリーフが見られた一方、仲間の作文を読むこと、仲間に作文を読んでもらうことに肯定的なビリーフも見られている。この調査結果に基づき、田中 (2005) はピア・レスポンス活動の改善策として、(1) 話し合いの方法を取り入れること、(2) 導入法の充実を図ること、(3) 教師の介入を多くすること、の 3 点を提案している。

(2) 田中 (2006)

田中 (2006) は、中級レベルの中国人日本語学習者 19 名を対象に、口頭式のピア・レスポンス（話し合いをする）を取り入れた作文授業を 8 回行い、ピア・レスポンスに対するビリーフを調査している。活動後に実施されたインタビュー調査の結果、(1) 仲間ではなく、教師に教えてもらいたいという意識が強い、(2) 仲間と話し合うという活動自体に適応できない、(3) 日本語能力の問題で話し合いがうまくいかない、という 3 つの問題点が明らかになっている。問題点を解決するため、教師の介入と、ピア・レスポンスにおける母語使用の必要性が示唆されている。

(3) 劉 (2007)

劉 (2007) は、中国の大学における日本語を専攻とする大学生 36 名を対象に、3 か月のピア・レスポンスを実施し、実施する直前と直後の 2 回にわたって質問紙調査を用いて作文学習観を調査している。使用した質問紙は 35 項目からなり、「仲間の作文への寄与」「仲間の作文への信頼」「自分の推敲能力への自信」「作文課題への取り組み」「教師や仲間への要望」という 5 つの因子から構成されている。調査の結果、因子「仲間の作文への寄与」は 2 回の調査結果の間に 5% 水準で有意差が見られ、因子「作文課題への取り組み」は 2 回の調査結果の間に 10% 水準で有意傾向が見られている。この結果に対し、劉 (2007) は、ピア・レスポンスの実施により、学習者は仲間の作文に寄与する意識が高まり、作文を書く際により積極的になっていると解釈している。

(4) 田中 (2009)

田中 (2009) は、日本語学習者の教師依存度の高さを問題視し、そのような学習者のためにデザインされたピア・レスポンスを実施することにより、学習者のピア・レスポンスへの適応過程を分析している。テキストマイニングを用い、15 名の学習者の活動後の内省文を分析した結果、ピア・レスポンスへの適応性の変容が窺えている。しかし、一部の学習者には「どのように作文を直したらいいかわからない」という意識が浮かび上がり、その背景

には仲間のフィードバックに依存する意識や潜在的な教師主導の学習観が見られている。この結果から、教師依存の書き手から自律的な書き手へと育成するのは容易ではないことが示唆されている。

上記の先行研究から、ピア・レスポンスを取り入れた場合、中国人日本語学習者は必ずしも活動に適応できないとは限らないことが示唆された。一方、教室活動を成功させるためには、教師のみが正解を持つと考えて教師主導型の指導法に慣れた学習者のビリーフに対して働きかける必要があることも明らかになっている。

3. 調査概要と分析方法

3.1 授業Bの概要と調査協力者

本章の対象授業は2015年10月から2016年1月まで、都内のA大学で実施された留学生のためのアカデミック・ライティング授業である。2～3年次留学生の他、交換留学生や研究生も履修できる。授業は週に1回、全15回行われた。筆者はTAとして授業に参加し、第三者の立場から授業を観察しながら調査を実施した。

表7-1のように、授業Bは、留学生に論文・レポートの作成法を習得させることを目的とした授業である。また、学習者の異なる専門を考慮し、同時に大学・大学院のゼミでの発表やコメントの仕方を学ばせるため、ゼミでの談話を分析することをテーマとして設定している。そのため、授業Bが専門基礎型のアカデミック・ライティング授業に該当すると判断した。

授業Bでは、学習者は1回目の授業でオリエンテーションを受けた後、2回目の授業で大学院のゼミにおける発表や質疑応答の場面を録画したデータを視聴し、ゼミ談話の中のフィラー、言いさし表現など、15個の談話分析の観点から各々研究テーマを選んだ。3回目以降、論文を読んで先行研究をまとめたり、明らかにしたい研究課題を立てたり、分析結果を報告したりするなど、毎週指定された課題に取り組み、レポートの作成作業を積み重ね、最終的に一人ひとりが1本のレポート¹を完成した。

毎回の授業活動は授業内容によって異なるが、多くの回では、学習者は宿題として書いたレポートを教室に持ち寄り、2～3人のグループを組み、ピア・レスポンスを行った。また、最終提出段階まで教師による助言はあったが、ピア・レスポンスの理念に基づき、学習者による推敲を優先し、教師による添削は可能な限り控えられていた。

表 7-1 授業 B の内容

回	授業項目	授業内容・宿題
1	オリエンテーション	授業目的と授業内容を説明する
2	担当分野を決定する	ゼミ談話の録画データを視聴し、レポートのテーマを決める
3	先行研究を読む (1)	談話分析に関する文献を読み、グループで紹介する
4	先行研究を読む (2)	自分のテーマに関する文献を読み、グループで紹介する
5	研究の方向性を決める	日本語言語学専門の大学院生をゲストとして教室へ招き、研究の方向性についてグループでディスカッションする 宿題 1) 教師が配ったアウトラインに従い、「先行研究」「研究課題」「分析方法」を含めたレポートを作成する。
6	先行研究を表現する	「先行研究」の部分を中心にピア・レスポンスを実施する 宿題 2) ピア・レスポンスで得られた意見をもとにレポートを修正する
7	調査方法を表現する	「研究課題」と「分析方法」の部分を中心にピア・レスポンスを実施する
8	データベースを作成する	個人でパソコンを用いてデータベースを作成する
9	分析結果を集計する	個人でパソコンを用いてデータを集計する
10	分析結果を表現する	個人でパソコンを用いて集計結果を分析する 宿題 3) 前回のピア・レスポンスで得られた意見をもとにレポートを修正し、「分析結果」と「要約」を加筆する
11	考察を表現する	「分析結果」の部分を中心にピア・レスポンスを実施する
12	文章をまとめる	「要約」の部分を中心にピア・レスポンスを実施する 宿題 4) 2回のピア・レスポンスで得られた意見をもとにレポートを修正する
13	文章をつなげる	レポートの形式を整える；レポートの全体についてピア・レスポンスを実施する 宿題 5) ピア・レスポンスで得られた意見をもとにレポートを修正し、最終版を提出する
14	発表の準備をする	グループで発表の練習をする
15	成果を発表する	クラス全員で発表する

授業の16名²の学習者の中、15名は人文社会科学系の学部・研究科に所属する留学生で、1名は研究員であった。そのうち、本章では、中国語を母語とする留学生11名を調査対象とする。調査協力者の属性、日本滞在歴、日本語学習歴、日本語能力、アカデミック・ライティングの学習経験、日本語でのレポートの作成経験、レポートの得意不得意の自己評価に関する情報を表7-2に示す。

表7-2 調査協力者のプロフィール（授業開始時）

No.	属性	日本滞在歴	日本語学習歴	日本語能力	AW学習経験	日本語でのレポート経験	レポート作成への自己評価
B1	学部2年生	2年	8年	N1	有	有	やや得意
B2	学部2年生	2年	3年	N1	無	有	やや苦手
B3	学部2年生	2年	5年	N1	有	有	どちらとも言えない
B4	学部2年生	3年	4年	N1	無	有	やや得意
B5	学部3年生	3年	4年	N1	有	有	どちらとも言えない
B6	交換留学生	1ヶ月	4年	N2	無	無	やや苦手
B7	交換留学生	1ヶ月	2年	N2	無	無	やや苦手
B8	交換留学生	1ヶ月	2年	N1	有	有	やや苦手
B9	交換留学生	1ヶ月	2年	N1	有	有	どちらとも言えない
B10	研究生	1ヶ月	4年	N1	有	有	どちらとも言えない
B11	研究生	2年	2年	N1	無	無	苦手

（「AW」はアカデミック・ライティングを指す）

3.2 インタビューを用いた調査方法と分析方法

調査方法としては、表7-3に示すように、1回目の授業の後、8回目の授業の後、15回目の授業の後、計3回半構造化インタビューを実施した。調査の際、筆者、調査協力者ともに「不安」に焦点化した調査であるという意識を共有していた。インタビューでは日本語と中国語を併用したが、その後、録音を文字起こしし、中国語で語った部分は筆者が日本語に翻訳した。なお、以上の全てのデータ収集には、授業の担当教師から許可を得て、調査協力者に事前に研究協力を依頼し、研究の目的と意義、研究の方法、個人情報の取り扱いなどについて口頭と文章で説明し、書面で同意を得ている。

以下、インタビュー調査という手法を採用した理由を述べる。第4章では学術レポート執筆不安尺度を作成したが、それはアカデミック・ライティングの構成要素である「言語」と「技能」に対する不安を中心に測定するものである。一方、授業Bでは、ゼミ談話のデータが素材として用いられ、言語研究に関連するテーマが課されているため、レポートの作

成過程において、調査協力者はその専門知識に対する不安も多く感じるだろうと予測される。調査協力者の不安をより広く捉えるため、本章では学術レポート執筆不安尺度を使用せず、インタビュー調査のみで調査を進めることにした。

インタビューデータの分析手順は以下の通りである。まず、3回のインタビューの文字化資料を丹念に読み込み、不安に関連する語りをピックアップし、学術レポート執筆不安尺度を参考にし、それがどのような不安であるかをいくつかのカテゴリーにまとめた。なお、専門知識の不足による内容面の不安は「文章内容に対する不安」としてまとめた。次に、調査協力者の不安が回ごとにどのように変化したかを整理した。最後に、不安の内容と変化を表にまとめ、叙述化した。

表 7-3 インタビュー調査の詳細

回	調査の時期	質問内容
1	1 回目の授業の後 (授業開始時)	<ul style="list-style-type: none"> ・今までのアカデミック・ライティングの学習経験 ・論証型レポートの作成経験 ・日本語で論証型レポートを書く際に心配だったこと
2	8 回目の授業の後 (授業中間時)	<ul style="list-style-type: none"> ・半学期間の授業への感想 ・授業で課されたレポートを書く際、不安を感じたこと、不安を和らげたこと
3	15 回目の授業の後 (授業終了時)	<ul style="list-style-type: none"> ・1 学期間の授業への感想 ・授業で課されたレポートを書き終えた感想。書く際、不安を感じたこと、不安を和らげたこと

4. インタビュー調査の結果

インタビューデータを分析した結果、11名の調査協力者の学術レポート執筆不安は「文献収集に対する不安」「日本語表現に対する不安」「執筆形式に対する不安」「文章構成に対する不安」「文章内容に対する不安」の5つに大別でき、その実態と変化を表7-4のようにまとめることができた。

以下、調査協力者の語りを挙げながら、表7-4について説明していく。なお、語りの後ろの()は調査協力者の番号とインタビューの回であり、「原」は日本語で語ったことを意味し、「訳」は中国語で語って筆者が日本語に翻訳したことを意味する。また、日本語で語った部分は、調査協力者の語りが伝わりやすいよう、言い淀みや文法のミスがある部分を修正した。

表 7-4 調査協力者の学術レポート執筆不安の実態と変化

時期 不安 内容	授業開始時					授業中間時					授業終了時				
	文献 収集	日本 語表 現	執筆 形式	文章 構成	文章 内容	文献 収集	日本 語表 現	執筆 形式	文章 構成	文章 内容	文献 収集	日本 語表 現	執筆 形式	文章 構成	文章 内容
B1															◎
B2	○	○				○	○			◎	○	○			◎
B3				○					○					○	◎
B4										◎					×
B5	○					×					×				
B6							◎			◎		×			×
B7										◎					×
B8		○			○		○			○		○			○
B9	○		○	○		○		×	×	◎	○		×	×	×
B10		○		○			○		×			×		×	
B11							◎					◎			

○：授業開始時から持っていた不安 ◎：授業中に生じた不安
 ×：不安が軽減された 空白：その種類の不安についての語りが無い

4.1 授業開始時の調査協力者の不安について

1回目のインタビューを分析した結果、授業開始時に B2、B3、B5、B8、B9、B10 の 6名の調査協力者がレポートの作成に不安を感じていたことが分かった。

まず、レポートを書き出すまでの準備段階に関して、B2、B5、B9 は「文献収集に対する不安」を抱いていた。以下の語り (1) (2) が例として挙げられる。

- (1) 「まずは検索、日本ではあまり深い調査をしたことがないので、日本語の資料を探す時はちょっと不安です。日本語の問題と、日本の検索、有名なサイトとか、どんなサイトがあるか知らないから。」(B2 の 1 回目、原)
- (2) 「大体ネットで論文を探ることが多いから、この人の書く文章は、学会でどんなレベルがあるのか、分かりません。」(B9 の 1 回目、原)

以上の語りから、文献収集にインターネットが多用されている現在、検索方法が分からない場合や検索しても必要な資料が見つからない場合、留学生は不安に陥ることが分かる。ま

た、資料の学術的な価値を判断できない場合も、引用に値するかどうか不安が生じる。

次に、レポートを書く作業に関して、B2、B8、B10は「日本語表現に対する不安」を抱いていた。以下の語り(3)が例として挙げられる。そこから、B10は適切な文の産出に不安があったことが分かる。

- (3)「文法的な問題かな。たぶん自分が中国語で書いたら、何かについては簡単に説明できますが、でも日本語ではどう言えばいいのか、みんなに分かりやすいのか、ちょっと心配することがたくさんあります。」(B10の1回目、原)

また、B9は「執筆形式に対する不安」を抱いていた。以下の語り(4)から、B9は大学で求められるレポートにふさわしい形式とは何か不安を持っていたことが窺える。

- (4)「不安に感じたことは、まずは、書き方。特に、常識だと思われること、例えば、注釈とか。」(B9の1回目、原)

さらに、B3、B9、B10は「文章構成に対する不安」を抱いていた。以下の語り(5)(6)が例として挙げられる。B3は文章展開がうまくできず、指定字数まで文章を膨らませることができない場合、不安に陥ることがあると述べた。B10は日本の大学で求められるレポートに関する知識がないため、構成の組み立てが適切であるかどうか不安を抱いていたことが窺える。

- (5)「字数とかあるじゃないですか。最低でも、何文字以上書かなければいけないというの。{中略}たまにね、ちょっと、書けない時もありまして、それがちょっと、不安で(笑)」(B3の1回目、原)
- (6)「レポートの書き方。たぶん日本のレポートの書き方と、中国の書き方とはやはり同じじゃないところもあると思いますが、日本のレポートの書き方、構成などを勉強したい。」(B10の1回目、原)

最後に、B8は「文章内容に対する不安」を抱いていた。語り(7)から、B8はテーマに関する知識が豊富ではないため、レポートの中でオリジナリティを引き出すことに困難を覚え、不安を感じていたことが分かる。

- (7)「今、自分が読むことは、知っていることは、あんまり多くなくて、だから、新しい発想とか、たぶん書けないと思います。」(B8の1回目、原)

以上のように、調査協力者 B2、B3、B5、B8、B9、B10 の授業開始時の不安が明らかになった一方、調査協力者 B1、B4、B6、B7、B11 の 5 名は不安を感じていなかったことも分かった。B1 と B4 は今まで繰り返しレポートを作成する中で、書く経験が蓄積し、熟練した書き手になりつつあると同時に、不安を感じなくなったという。それに対し、B6、B7、B11 は日本語でのレポートの作成経験がなかったため、不安も感じていなかったという。

4.2 授業中間時の調査協力者の不安について

8 回目の授業の後、2 回目のインタビュー調査を実施した。調査の結果、B9 と B10 が授業開始時に持っていた「執筆形式に対する不安」と「文章構成に対する不安」が軽減されたことが分かった。以下の語り (8) が例として挙げられる。

- (8) 「私、昔レポートを書く時、ただ、じゃあ始めよう、ずっと自分は、考えながら論文を書いた。でも、私は、この前に先生が出していただいたこの構成に沿って、1、2、3、4 のことをよく考えた後書くのは、とても楽だと思います。」 (B9 の 2 回目、原)

B9 は当初構成を考えることなく書き始めていたが、授業を通してレポートの作成過程の習得が進み、語り「とても楽だ」から、構成上の不安が軽減されたことが分かる。

一方、B3 は文章の分量への不安、B2 と B9 は「文献収集に対する不安」、B2、B8、B10 は「日本語表現に対する不安」を感じ続けていた。また、授業の中で課されたレポートを作成していく中で、B6 と B11 が「日本語表現に対する不安」、B2、B4、B6、B7、B9 が「文章内容に対する不安」を抱え始めたことも確認された。

B6 と B11 は「日本語表現に対する不安」について以下のように述べている。

- (9) 「言葉の数が足りない。研究に関する単語、言葉の知識が不足です。{中略} 論文を書く時必要な、序論とか本論とか」 (B6 の 2 回目、原)
- (10) 「文章を書いている時、文法とか間違えたところがあるかどうか、あんまり分からないので、これが、ちょっと不安だなあと思っている。」 (B11 の 2 回目、原)

語り (9) から、B6 はレポートにふさわしい語彙に関する知識が不足しているため、不安を抱いていたことが窺える。語り (10) から、初めて日本語でレポートを作成する B11 は、文法や表現を正確に使用しているかどうか不安に思っていたことが分かる。

また、「文章内容に対する不安」に関して、以下の語りが例として挙げられる。

- (11)「困ったことは、私は先週先生が配った論文を読んで、反応表現という概念の定義があまり分からなかったと思いますね。自分が作った反応表現の定義は、先生が配った論文の中で書いた反応表現の定義が、ちょっと違っています。今、自分の定義で進めていますが、ちょっと不安です。」(B7の2回目、原)
- (12)「私の考えからみると、この15の観点は色々ありますけど、ただお互いにつながりがあります。ですから、ただ1つを分析するのは駄目かなと思いますが、でも、他の観点も含めるとしたら、自分の研究の中心は、ちょっと外れているかも知れません。」(B9の2回目、原)

以上の語りのように、B7は専門用語の定義に疑問を持っており、そこで自分なりの解釈を用いたが、適切かどうか不安であった。B9はどのように分析を進めていくのか分からなくて不安であった。

4.3 授業終了時の調査協力者の不安について

1学期間の授業が終了した後、3回目のインタビュー調査を実施した。調査の結果、「日本語表現に対する不安」と「文章内容に対する不安」に関して、一部の調査協力者の不安は軽減されたが、一部の調査協力者の不安は継続していたことが分かった。

まず、「日本語表現に対する不安」に関しては、B6とB10は授業を通して不安が軽減されたと語っている。次の語り(13)が例として挙げられる。

- (13)「一番心配したのは文法だったのですが、今少し改善しました。この授業を通して、日本語力が鍛えられたと思います。」(B10の3回目、訳)

それに対し、B2、B8、B11は「日本語表現に対する不安」が継続していると語っている。次の語り(14)が例として挙げられる。

- (14)「文法についての不安はあまり軽減されていません。(笑)ちょっと残念でした。」(B11の3回目、訳)

また、「文章内容に対する不安」に関しては、B4、B6、B7、B9は授業を通して不安が軽減されたと語っている。それに対し、B2とB8は不安が継続していると述べており、さらに、語り(15)(16)から、B1とB3は結論の独創性や妥当性に不安を抱いていたことが窺える。

(15)「不安に思ったところは、最後に得られた結論は、オリジナリティに欠けていて、すごく一般論の感じでした。」(B1の3回目、訳)

(16)「やっぱり、分析の結果を書いている時、基本的には、自分の考えに基づいて書くんじゃないですか。それは、正しいかどうかがちよっと分からなくて、それでも、一応書いとく。」(B3の3回目、原)

4.4 調査結果のまとめ

以上、本章では、授業Bを履修した中国語を母語とする留学生11名を対象に、授業参加による学術レポート執筆不安の変化を調査した。まとめると以下となる。

授業開始時に、6名の調査協力者が不安を抱いていたことが分かった。不安の内容を見ると、日本語表現、文献収集、執筆形式、文章構成、文章内容の5つに大別できた。つまり、この6名の調査協力者は、これまでの学習経験により、アカデミック・ライティングの構成要素である「言語」「技能」「専門」にそれぞれ不安を抱いていたと考えられる。

授業の進行とともに、執筆形式と文章構成という、アカデミック・ライティングの「技能」に対する不安は大きく軽減された。一方、授業で課されたレポートを作成する中で、アカデミック・ライティングの「言語」と「専門」に対する不安はより多くの調査協力者が感じるようになったことが明らかになった。具体的には、2回目のインタビューから、レポートにふさわしい語彙や表現に関する言語知識の不足が日本語表現に対する不安をもたらしていたことが分かる。また、レポートのテーマへの理解が深まっていくにつれ、重要な概念を正確に定義しているのか、詳細かつ複合的にデータを分析しているのか、独創性と妥当性のある結論を導き出しているのかなど、テーマに関する専門知識の不足により、文章内容に対する不安が具体的な形で現れてきている。このように、実際にレポートの作成過程に入った後、課題が認識されたことで、より多くの明確な不安が生じたことが分かった。

授業終了時に、「言語」と「専門」に対する不安に関して、一部の調査協力者の不安は軽減されたが、一部の調査協力者の不安は継続していた。また、アカデミック・ライティングの「技能」の一部である文献収集に対する不安が残存していたことも分かった。

5. 不安の変化についての考察

では、調査協力者の不安が授業 B を通して軽減されたか否かの理由は何であろうか。以下、アカデミック・ライティングの「言語」「技能」「専門」という不安の内容に着目し、その理由について考察を行う。

5.1 技能の不安について

まず、アカデミック・ライティングの「技能」に対する不安の変化を検討する。表 7-4 から分かるように、B9 と B10 が授業開始時に持っていた構成上と形式上の不安は授業を通して軽減された。授業 B では、教師は、与えられたテーマに関して関心のある研究課題を立て、資料を読み返し、データを分析しながら答えを探っていくというレポートの作成過程を、学習者に一つひとつの課題を通して体験的に理解させた。また、作成上の形式に関する注意点をまとめ、添付資料として配布した。そのため、学習者は大学で求められているレポートの具体的なイメージを持つことができ、レポートの作成過程と執筆形式について確実な学びができた。それゆえ、レポートの構成上と形式上の不安が軽減されたと考えられる。

また、B3 は分量への不安がまだあると指摘しながら、語り (17) のように、「先行研究を読む」「先行研究を表現する」などの一連の授業活動を通して、先行研究の重要性に気づきはじめ、書ける分量も増加したという。

(17) 「やっぱり、文献を読まなきゃいけない (笑)。はい。そうしないと、自分だけ、全部、自分の考えだったら、全く説得力がないですし、文献を読まずに、何千字、何万字も書くのは、ちょっと無理だとは感じました。今までは、そんなに読んでなかったんですけど、やっぱり、読むことによって、書けるものが増えたのは感じました。」 (B3 の 1 回目、原)

一方、B2、B5、B9 が抱いていた文献収集の不安はあまり軽減されなかった。その理由について、B5 は以下の語り (18) のように述べている。

(18) 「この授業では、先行研究も先生が紹介してくれたし、後、データベースもそもそも取っていたじゃないですか。だから、僕がそもそも危惧していたもの、先行研究が見つからないとか、データが足りない、取りにくいとか、そういうのは全部先生によって解決されたから、すごく助かったと思いますけど、それは、今後の研究につながったとは、ちょっと言えないですね。」 (B5 の 2 回目、原)

語り (18) から、B5 は授業 B に限って文献収集の不安が一時的に解消されたが、根本的な解決になっていないことが分かる。授業 B では、教師は授業の難易度を配慮し、研究テーマに関する参考文献と分析データを提供した。その結果、学習者にとって資料収集の練習にならず、不安が残存していたと考えられる。

以上をまとめると、調査協力者は教師が設定したレポートの課題を成し遂げていく中で、アカデミック・ライティングの「技能」に対する熟達度が向上した。それに伴い、「技能」に対する不安にも変化が生じ、徐々に減少に向かう傾向が見られた。一方、教師が研究テーマに関する参考文献と分析データを提供した影響で、調査協力者は資料収集やデータ収集について新たな学びがなかったため、不安に変化が見られなかったと考えられる。ここから、「技能」に対する不安の変化に影響を与えた要因は、教師の授業方法であることが示唆された。

5.2 言語と専門の不安について

次に、アカデミック・ライティングの「言語」と「専門」に対する不安の変化を検討する。日本語表現に対する不安に関して、B6 と B10 は不安が軽減されたと述べている。例として B10 の 2 回目と 3 回目のインタビューの語りを挙げる。

(19) 「みんなは同じレベルの感じですが、ペアをしている時は、やはりみんなは同じ留学生同士ですから、たぶん相手の言葉の中で、何か間違えた言葉があっても、そんなに気づくことが難しい。」 (B10 の 2 回目、原)

(20) 「授業ではペアでお互いに書いたものを見るのではありませんか。他の人が見る時、文の主語がどこにあるか分からなかったら、指摘してくれます。他の人のものを読む時、こういう間違いがあるから、自分も気を付けようと思います。」 (B10 の 3 回目、訳)

語り (19) から、B10 は授業 B に参加した当初、留学生の日本語能力が不十分であるため、ピア・レスポンスにおいて互いの文章の言語面の問題点を十分に指摘することが難しいと考えていたことが分かる。しかしながら、授業が進行するにつれ、B10 から徐々にピア・レスポンスの有効性を肯定的に捉えるようになったという意識の変化が見られた。語り (20) のように、B10 は仲間に言語面の問題点を指摘されたり、仲間の文章から言語知識を意識的に学んだりした。このような学習者同士のやりとりを踏まえて表現を吟味することにより、言語面の不安が軽減されたと考えられる。

それに対し、B2、B8、B11は言語面の不安が軽減されなかったと述べている。その理由に関して、以下の語り(21)(22)が例として挙げられる。

(21)「クラスメートは文法が間違っていると教えてくれますが、あまり直してくれません。やはりあちら(筆者注:大学の国際資料室の日本人チューター)に見てもらったほうが役に立ちますね。私の文と同じ意味ですが、もう1つのまともな文を書いてくれます」(B2の3回目、訳)

(22)「この授業は日本語で何かを研究するチャンスをくれたと思います。でも、日本語が不安の源だと感じます。」(B11の3回目、訳)

以上の語りのように、B2、B8、B11はレポートを作成していく中で、日本語能力が不足しているという自己評価を再確認し、教師や母語話者による完全な添削を期待していた。しかし、授業Bはピア・レスポンスの理念に基づいて設計されたため、学習者による推敲が優先され、教師による言語面のフィードバックが少なかった。そこから生じた十分に満足できない気持ちが、B2、B8、B11の言語面の不安を持続させた理由の1つではないかと考えられる。

また、授業Bではゼミ談話を分析するという言語研究のレポートが課されたが、テーマに関する専門知識に馴染みがないため、多くの調査協力者はレポートの作成過程において文章内容に対する不安を感じた。そこで、B4、B6、B7、B9は積極的に仲間や教師と対話を重ねていた。以下の語り(23)(24)が例として挙げられる。

(23)「心配したことってというのは、この研究方法で結論が得られるんですけど、全然説得力に欠けている。だから、説得力のある結論を得るために、結構時間をかけてしまいました。結局、研究の角度を何回も変えました。{中略}先生と話している時は、いろいろアドバイスしてくれました。{中略}クラスメートと議論する時もいろいろ質問されて、そういう感じで、結構いろいろヒント、アドバイスをもらいました。」(B4の3回目、原)

(24)「最初にデータもらった時、どうすればいいかわかりませんでした。グループメンバーの意見を聞いて、表を作るべきだと分かって、作った表を他の人に見せたら、また意見をもらって、だんだんどのようにデータを利用するかを分かるようになりました。」(B7の3回目、訳)

このように仲間や教師との対話を通し、B4、B6、B7、B9は専門知識や分析手法に関するリソースが増えたり、オリジナルなアイデアが生まれたり、堅実な論理で議論が展開できるようになったりした。そのため、内容面の不安が軽減されたと考えられる。

一方、B1、B2、B3、B8 は内容面の不安が軽減されなかった理由として、教師の指導や仲間のフィードバックが不十分であったと述べている。以下の語り (25) (26) が例として挙げられる。

(25) 「この授業はとても自由で、テーマは一応決められていますが、どんなものを書き上げるかは全部個人次第です。先生の指導がもっと欲しかったです。」 (B1 の3回目、訳)

(26) 「みんなは専門家ではないから、私の論文がよく分からないようで、あまりいいアドバイスをもらえませんでした。」 (B2 の3回目、訳)

布施 (2018) は、ピア・リーディング授業のフィードバックの場面において、学習者が教師を課題の理解を促す「ファシリテーター」として捉えるか、新たな専門知識を与える「専門家」として捉えるかの違いにより、教師への評価が異なると述べている。上記の調査協力者の語りから、ピア・レスポンスの場面でも、学習者が教師を「ファシリテーター」として捉えるか、「専門家」として捉えるかというビリーフの違いが、不安が軽減されたか否かにつながると推察される。

筆者が授業を観察した結果、授業 B において、教師が「ファシリテーター」としてディスカッションに関わる場合が多かった一方、「専門家」としてグループに入り込み、知識を提供した機会は少なかった。しかしながら、上記の語りから分かるように、B1、B2、B3、B8、B11 は教師を「専門家」として捉えたと考えられる。それらの調査協力者は言語面と内容面において教師に深い介入を求めたため、教師の指導やフィードバックが質も量も不足していたと感じ、不安が軽減されなかったのではないだろうか。このような中国人日本語学習者の仲間や教師への依存傾向について、中国人学習者のピア・レスポンスに対するビリーフを調査した田中 (2005、2006、2009) の中でも指摘されている。

以上をまとめると、調査協力者のピア・レスポンスに対するビリーフが教師の考え方と一致している場合、ピア・レスポンスを活用し、仲間との話し合いの中でアカデミック・ライティングの「言語」と「専門」について多くの学びが生まれたため、不安が軽減されたと考えられる。一方、調査協力者のビリーフが教師の考え方と一致していない場合、授業において学びの実感が少ないため、「言語」と「専門」に対する不安が軽減されなかったと考えられる。ここから、「言語」と「専門」に対する不安の変化に影響を与えた要因は、調査協力者のピア・レスポンスに対するビリーフであることが示唆された。

6. 第7章のまとめ

以上、本章では、都内の A 大学で実施された留学生のための、ピア・レスポンスを取り入れた専門基礎型のアカデミック・ライティング授業を調査した。中国語を母語とする留学生 11 名を対象に、1 学期にわたって半構造化インタビュー調査を 3 回実施し、授業参加による学術レポート執筆不安の変化を明らかにした上、不安の変化に影響を与えた要因を検討した。

その結果、授業開始時に、6 名の調査協力者がアカデミック・ライティングの構成要素である「言語」「技能」「専門」にそれぞれ不安を感じており、授業の進行とともに、執筆形式と文章構成という「技能」に対する不安は大きく減少したが、「言語」と「専門」に対する不安はレポート作成の課題が認識されたことでより多くの調査協力者が感じるようになったことが分かった。授業終了後に、「言語」と「専門」に対し、一部の調査協力者の不安は減少したが、一部の調査協力者の不安は継続しており、また、「技能」の一部である文献収集に対する不安が残存していたことも分かった。「技能」に対する不安の変化に影響を与えた要因としては、教師の授業方法であること、「言語」と「専門」に対する不安の変化に影響を与えた要因としては、調査協力者のピア・レスポンスに対するビリーフであることが示唆された。

このように、本章では、学術レポート執筆不安の変化に関する事例研究をもう 1 つ蓄積できた。次章では、本研究の調査結果と考察をまとめ、留学生のためのアカデミック・ライティング教育への提言を行い、研究の意義と今後の課題を述べる。

注

- (1) 授業 B の担当教師は最後の完成物を論文と呼んでいるが、本章では、授業で課されたものを論証型レポートと見なしている。
- (2) 授業 B の学習者の内訳：中国大陸 8 名、台湾 4 名、韓国 2 名、オーストラリア 1 名、セルビア 1 名、計 16 名である。

第 8 章 結論

1. 第 8 章の目的

本章では、本研究の研究課題を再度提示し、調査結果と考察をまとめ、そこから導かれた学術レポート執筆不安という観点からの、留学生のためのアカデミック・ライティング教育への提言を述べる。最後に、研究意義を示し、今後の課題を述べる。

2. 本研究のまとめ

本研究は、日本の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生を対象に、論証型レポートの作成に伴う不安の実態を明らかにするとともに、アカデミック・ライティング授業による不安の変化を検討することを目的としたものである。

第 2 章では、本研究に関わる 2 つの重要な概念である「不安」と「アカデミック・ライティング」についての先行研究を概観した。「不安」に関しては、心理学における不安の基本概念を押さえた上、第二言語不安研究、及びライティング不安研究を概観した。「アカデミック・ライティング」に関しては、ライティングの特徴とメカニズム、アカデミック・ライティングの概念と種類を整理し、レポートを中心とした留学生のためのアカデミック・ライティング研究を概観した。それらの先行研究から、日本語教育における第二言語不安研究では、アカデミック・ライティングに焦点を置いたライティング不安研究が欠如していること、留学生のためのアカデミック・ライティング研究について、不安という観点からの検討が不十分であるという課題が示された。そのため、本研究は、日本の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生を対象に、アカデミック・ライティングにおける不安、とりわけ、論証型レポートの作成に伴う不安（学術レポート執筆不安）の実態を明らかにするとともに、アカデミック・ライティング授業による不安の変化を検討することを課題として設定した。

第 3 章では、量的及び質的研究手法を混合して用いる混合研究法の定義、利点、及び混合研究法デザインの主な種類を概観した上、本研究の第 4 章～第 7 章で用いる研究デザインを述べた。第 4 章と第 5 章では、学術レポート執筆不安を客観的に測定する尺度を作成し、中国語を母語とする留学生の不安の実態を把握するため、探求的デザインの変形である調査票開発モデルを採用することにした。第 6 章では、アカデミック・ライティング授業による不安の変化についてより深い理解を得るため、トライアングレーションデザインの変形である収斂モデルを採用することにした。一方、第 7 章では、半構造化インタビューという質的研究手法のみで調査を実施することにした。

第 4 章では、学術レポート執筆不安尺度の作成を目的として、まず、都内の A 大学で学ぶ中国語を母語とする留学生 4 名を対象に、PAC 分析を用いて予備調査を実施した。その結果、予備調査と先行研究から、学術レポート執筆不安の項目を 25 項目収集した。次に、その 25 項目を用い、都内の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生 105 名に質問紙調査を実施し、因子分析を行った結果、最終的に 22 項目が選定され、学術レポート執筆不安尺度が「日本語表現に対する不安」「文章構成に対する不安」「執筆形式に対する不安」「教員評価に対する不安」「テーマ構想に対する不安」「文献収集に対する不安」の 6 因子で構成されていることが明らかになった。また、尺度の内部一貫性を検討した結果、高い信頼性が確認された。さらに、尺度はアカデミック・ライティングの構成要素である「基礎」「言語」「技能」「専門」に関わる不安をある程度カバーしていると言えるため、内容的妥当性も検証された。

第 5 章では、第 4 章で実施された質問紙調査を定量的に分析し、中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の実態把握を試みた。その結果、中国語を母語とする留学生が学術レポート執筆不安を抱いている傾向が示された。具体的には、日本語表現、テーマ構想、教員評価が不安の材料になると考えられた。また、重回帰分析から、性別、及びレポートの得意不得意の自己評価という学習者要因は不安に大きな影響を与えるが、学年、日本語学習歴、日本滞在歴、日本語能力、アカデミック・ライティングの学習経験という学習者要因の影響は小さいということが示された。さらに、t 検定や分散分析を用いて各学習者要因による影響を詳しく検討した結果、女性の留学生、レポートの作成に苦手意識がある留学生、日本語能力が中級レベルの留学生、アカデミック・ライティングの学習経験のない留学生がより不安を感じやすいということが確認された。

第 6 章では、都内の A 大学で実施された留学生のための、学習技術型のアカデミック・ライティング授業を調査した。中国語を母語とする留学生 6 名を対象に、1 学期にわたって学術レポート執筆不安尺度を活用した質問紙調査と半構造化インタビュー調査を 3 回ずつ並行的に実施し、授業参加による学術レポート執筆不安の変化を明らかにした。その結果、6 名の調査協力者は授業開始当初、アカデミック・ライティングの構成要素である「基礎」「言語」「技能」「専門」の未熟な部分にそれぞれ不安を抱いたことが示されたものの、授業を通して未熟な部分の熟達度が向上することで、不安に変化が生じ、徐々に減少に向かう傾向が見られた。一方、アカデミック・ライティングの構成要素のどの部分が既に身に付いているか、また、授業を通してどのような学びがどこまで達成できたかは異なるため、不安が十分に解消されなかったり、新たな不安が生じたりするケースもあった。調査協力者の不安は授業を通して軽減されたかどうかには個別性があると考えられるものの、アカデミック・ライティングの構成要素のどちらにも不安がある場合、1 学期間の授業だけではその不安が解消しきれないことも示唆された。

第 7 章では、都内の A 大学で実施された留学生のための、ピア・レスポンスを取り入れ

た専門基礎型のアカデミック・ライティング授業を調査した。中国語を母語とする留学生 11 名を対象に、1 学期にわたって半構造化インタビュー調査を 3 回実施し、授業参加による学術レポート執筆不安の変化を明らかにし、不安の変化に影響を与えた要因を検討した。その結果、授業開始時に、6 名の調査協力者がアカデミック・ライティングの構成要素である「言語」「技能」「専門」にそれぞれ不安を感じており、授業の進行とともに、執筆形式と文章構成という「技能」に対する不安は大きく減少したが、「言語」と「専門」に対する不安はレポート作成の課題が認識されたことでより多くの調査協力者が感じるようになったことが分かった。授業終了後に、「言語」と「専門」に対し、一部の調査協力者の不安は減少したが、一部の調査協力者の不安は継続しており、また、「技能」の一部である文献収集に対する不安が残存していたことも分かった。「技能」に対する不安の変化に影響を与えた要因としては、教師の授業方法であること、「言語」と「専門」に対する不安の変化に影響を与えた要因としては、調査協力者のピア・レスポンスに対するビリーフであることが示唆された。

3. 留学生のためのアカデミック・ライティング教育への提言

3.1 不安の軽減に向けて

本研究では、学術レポート執筆不安尺度を作成し、質問紙調査を用いて日本の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安の実態把握を試みたとともに、2 つの事例研究を通して、留学生のためのアカデミック・ライティング授業による不安の変化を検討した。その結果、第 4 章から、中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安は、「日本語表現に対する不安」「文章構成に対する不安」「執筆形式に対する不安」「教員評価に対する不安」「テーマ構想に対する不安」「文献収集に対する不安」の 6 因子で構成されることが明らかになった。第 5 章から、中国語を母語とする留学生にとって最大の不安要因は日本語表現で、次いでは、テーマ構想、教員評価であることが窺えた。まず、これらの結果をもとに、不安軽減の方策について考案する。

不安の軽減に向けては、中国語を母語とする留学生の不安要因を可能な限り取り除く必要がある。留学生のためのアカデミック・ライティング授業の場合、教師は中国語を母語とする留学生の不安に意識して指導を行うことが重要であろう。中国語を母語とする留学生が最も不安を感じやすい日本語表現に関しては、例えば、本研究の第 6 章の対象授業のように、実際の文章例を用い、レポートの各部分ではどのようなことが書かれており、そのためどのような語彙、表現、文型が使用されているのかを説明するとよいであろう。その他、練習問題を通して文の構造を指導する必要もあると考えられる。例えば、長い文における主語と述語の対応、説明に用いられる受け身文や自動詞文などである。つまり、内容が正確に

伝わり、読み手の立場に立った明快な文を書くことを指導する（二通・佐藤 1999）ということである。一方、今まで習得した日本語とレポートで使用される日本語と全く異なると感じて不安になった学習者には、まずこれまで習得した日本語がレポート作成の土台になると意識させた上、レポートに必要な語彙、表現、文法・文型事項を加えて指導する工夫が必要であろう。

第5章の質問紙調査では、何を書けばいいのか分からなくて不安を感じる調査協力者が多かったことから、1つのテーマから話題を探して絞っていく方法を提示する必要性も窺えた。それに関して、二通・佐藤（1999）は、考えをまとめていく過程を指導するにあたり、ブレイン・ストーミングやマッピングのような話題の絞り込みの方法を示し、学習者に自身に合った方法で話題を絞らせ、最終的にレポートの主題を決めさせるという指導の仕方を提示している。また、「〇〇について」という漠然とした形ではなく、「〇〇は～である」というように、自分の立場、判断を示し、論証の目的や方向性を明確にして書くことを指導する必要があると指摘している。

本研究の第6章の対象授業においては、担当教師は図8-1のように、1つのテーマについて取り上げたい事態を決めておき、興味がある問題を疑問文の形でできるだけ多く書き出すことで問いを探るという方法を提示した。問いが決まった後、図8-2のように、問いを絞り込むことでテーマを掘り下げるよう指導した。その結果、授業開始当初、テーマ構想に高い不安を抱いた調査協力者A1、A3、A4、A5は、授業を通して自ら問いを立てられるようになり、不安が大きく軽減されたことが確認された。このような問いの立て方は石黒（2012）の中でも指摘されているが、テーマ構想に対する不安の軽減には有効であると思われる。また、本研究の第7章の対象授業では、担当教師は言語研究の専門知識を有している大学院生をゲストとして教室へ招き、授業の学習者とグループを組ませ、研究の方向性についてディスカッションさせた。その授業活動を通して、学習者は大学院生の支援のもとに問いを設定し、さらにディスカッションを通して思考を整理し、研究の見通しを立てたようである。こうした協働学習を活用した授業活動も、テーマ構想に対する不安の軽減につながっていくと考えられる。

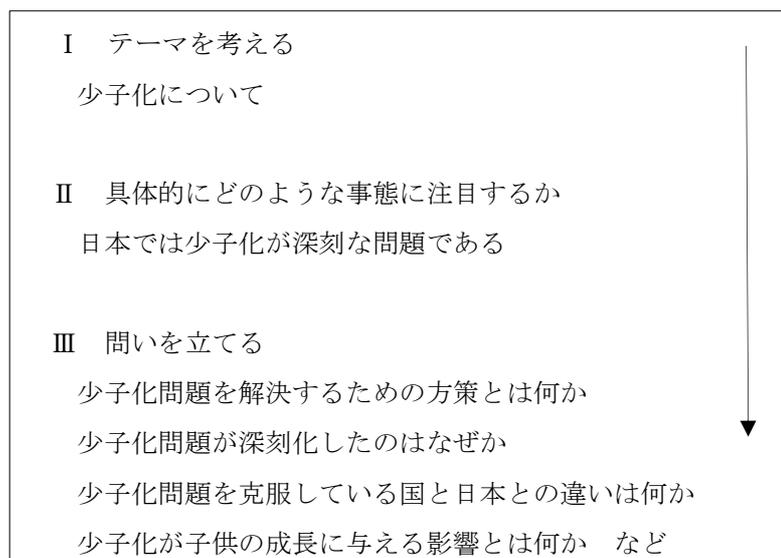


図 8-1 問いを立てるプロセス

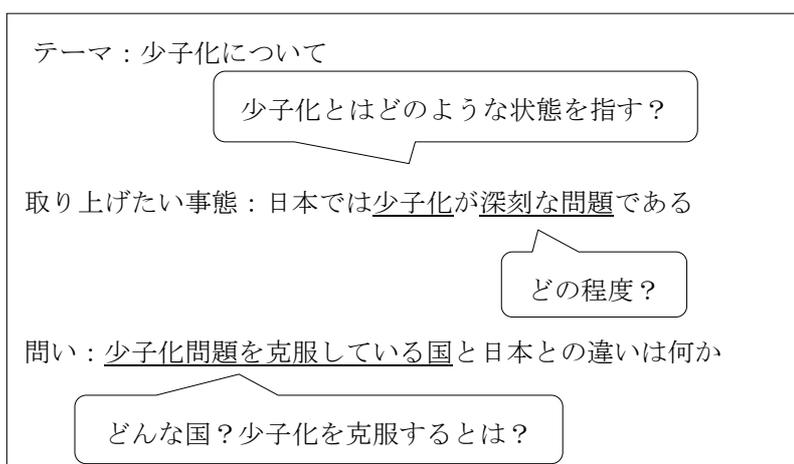


図 8-2 テーマを掘り下げるプロセス

また、第 5 章の質問紙調査の結果から、多くの中国語を母語とする留学生はレポートを提出した後、教師の評価が気になって不安になることが分かった。それは、レポートの評価基準の不明瞭さが一因であると考えられる。二通他 (2004) は、専門科目のレポート評価においては、内容が最優先されており、言語的な文法・表現上の間違いは、大意が通じていればほとんど問題にされない一方、初級・中級レベルの文法・表現に間違いが多い場合は、読まずに評価が決まると述べている。しかし、現状では、塚越 (2016) によると、多くの場合、レポートは A、B、C、D で総合的に評価されて返却されるが、レポート評価の観点や基準がシラバスなどで学習者に詳細に知らせることは少ないという。

教師の評価に対する不安を軽減させる方策の 1 つとして、ルーブリックの使用が考えられる。ルーブリック評価は、脇田 (2017) によると、客観的な知識や理解を判断するための評価ではなく、思考・判断などのパフォーマンス系の評価において、予め、設定した評価項目とそのレベル設定による達成度を判断するものである。脇田 (2017) は、日本の某大学の文系留学生を対象に実施したアカデミック・ライティング授業において、レポートの評価方法として次頁の表 8-1 に示すルーブリック評価を導入し、日本語教師による評価と学習者による自己評価を実施している。このようにルーブリックの使用により、レポートの評価の観点を明示し、評価の基準を提示することで、学習者は授業で課されたレポートに何が求められているのかが具体的に捉えられる。また、教師による評価との違いを知ることで、課題が達成できている部分とそうでない部分も把握できるだろう。これはやがて教員評価に対する不安の軽減にも役立つと思われる。

他方、第 6 章の調査結果から、学習技術型のアカデミック・ライティング授業を通して不安が軽減される傾向が見られたが、調査協力者はアカデミック・ライティングの構成要素である「基礎」「言語」「技能」「専門」のどちらにも不安がある場合、1 学期間の授業だけではその不安が解消しきれないということも窺えた。この結果により、長期的なアカデミック・ライティング指導の必要性が示唆された。調査協力者 A2 と A4 に対するインタビュー調査から分かるように、資料の収集や引用の仕方、レポートの基本構成、図表の説明の仕方などのアカデミック・ライティングの技能は、1 学期間の授業で身に付けることが多いが、学術的な文章にふさわしい日本語の習得や、論理的な思考の養成は時間がかかる。高橋 (2013) は、医療・福祉系の専攻に在籍する日本人学生を対象に、初年次から 4 年次にかけて段階的なライティング指導の実践を行っている。高橋 (2013) と本研究とは研究対象者が異なるが、このような段階的で、学士課程を通じたライティング指導は、留学生のためのアカデミック・ライティング教育においても必要ではないかと思われる。

表 8-1 レポート・ルーブリック (脇田 2017, p. 116)

観点	問題解決		論理的思考			文章表現	
	背景と問題	主題と結論	根拠と事実・データ	対立意見の検討	全体構成	表現ルール	文法・語彙
観 点 の 説 明	・与えられたテーマから自分で問題を設定する。	・設定した問題に対し、展開してきた自分の主張を関連づけながら、結論を導く。	・主張を支える根拠を述べている。 ・根拠の真实性を立証する信頼性の高い事実・データを示す。 ^{*1}	・自分の主張と対立する意見を取り上げる。 ・それに対して論駁(問題点の指摘)を行う。	・問題の設定から結論に至る過程を論理的に組み立て、表現する。	・研究レポートとしてのルールを守る。	・文法上の誤りがなく、意図したことを適切な語彙を使用し、日本語で意思伝達できる。
レ ベ ル 3	・与えられたテーマから自分で問題を設定している。 ・論ずる意見も含め、その問題を取り上げた理由や背景について述べている。	・問題に対し、主張を関連づけながら、結論を導く。 ・結論は一般論にとどまらず、独自性がある。	・根拠を述べている。 ・根拠となる事実・データが2つ以上示されている。	・自分の主張と対立する意見を2つ以上取り上げている。 ・それら全てに対し、論駁を行っている。	・問題設定から結論までが論理的に組み立てられている。 ・記述の順序、段落と段落のつながりがよい。	・指定されたフォーマットを使い、レポートの文字数が守られている。 ・引用部分と自分の文章の区別を明示している。レポートの最後に引用文献を書いている。	・文法上の誤りがほとんどない(助詞、動詞の活用など)。 ・レポートにふさわしい文体・語彙・表現が使える。自分の言いたいことが意思伝達できる。
レ ベ ル 2	・与えられたテーマから自分で問題を設定している。 ・その問題を取り上げた理由や背景について述べている。	・問題に対し、主張を関連づけながら、結論を導く。	・根拠を述べている。 ・根拠となる事実・データが1つ示されている。	・自分の主張と対立する1つの意見を取り上げている。 ・それに対して論駁を行っている。	・問題設定から結論までが論理的に組み立てられている。 ・記述の順序、段落と段落のつながりが大体よい。	・1つの段落は1つの内容でまとめる。段落に中心文と支持文がある。	・1文の長さが長すぎない。修飾・被修飾の関係が明白である。主語と述語が対応している。
レ ベ ル 1	・与えられたテーマから自分で問題を設定している。 ・その問題を取り上げた理由や背景の内容が不十分である。	・結論を述べているが、主張との関連が不十分である。	・根拠を述べている。 ・根拠となる事実・データが明らかではない。	・自分の主張と対立する意見を取り上げている。 ・それに対して論駁を行っていない。	・問題設定から結論までのアウトラインがたどれる。 ・記述の順序、段落と段落のつながりがよくない。	*2	*2
レ ベ ル 0	・与えられたテーマではない問題設定になっている。または、問題設定が曖昧である。	・結論が述べられていない。あるいは、結論が曖昧である。	・根拠を述べていない。	・自分の主張と対立する意見を取り上げていない。	・問題設定から結論までのアウトラインをたどることが難しい。	・上記の3つのどれにも該当しない。	・上記の3つのどれにも該当しない。

*1 信頼できる事実・データとは、大学、公的機関、学会、新聞など公共性・信頼性の高い情報を指す。

*2 3つの条件を全て満たす場合は「レベル3」、2つの場合は「レベル2」、1つの場合は「レベル1」と見なす。

第 7 章では、都内の A 大学で実施された、ピア・レスポンスを取り入れた専門基礎型のアカデミック・ライティング授業を調査した。その結果、教師が研究テーマに関する参考文献や分析データを提供したことが原因で、調査協力者にとって文献収集の練習にならず、その不安が軽減されなかったことと、一部の調査協力者は仲間や教師に依存する意識があり、ピア・レスポンスに適応できなかったことが原因で、教師の指導に十分に満足できない気持ちが生じ、日本語表現や文章内容に対する不安が解消できなかったことが明らかになった。したがって、今後教師は類似した授業を設計するにあたり、様々な課題を通してレポートの作成過程を学習者に理解させるとともに、学習者の希望に応じた課題設定をする必要性が示唆された。学習者の中には挑戦的な人もいるため、そのような学習者には、自分の力で参考文献を収集させたり、自分の力で分析のためのデータを収集させたりするなど、より高いハードルの課題設定も可能である。学習者の希望を受け入れ、ある程度自由度を持った課題設定をすることで、学習者にとってよりよい訓練になり、不安の軽減にもつながっていくと考えられる。

また、アカデミック・ライティング授業にピア・レスポンスなどの協働学習の理念に基づいた学習活動を取り組む際、学習者のビリーフへの配慮が必要であろう。学習者同士のピア・レスポンスでは、形式や構成については学習者同士である程度改訂作業が行えるが、一方、日本語表現と、データの分析、考察などの内容については、そこに専門家がいいため、何が正しいか、何が望ましいかということに判断がつかない場合がしばしばあると言える。そのため、教師が全ての判断を学習者に委ねるのではなく、オフィスアワーを設け、日本語表現や文章内容に不安を持つ学習者に個別の対面指導の時間を持たせることで、学習者の不安を軽減させることが可能ではないだろうか。

まとめると、留学生のためのアカデミック・ライティング授業において、ピア・レスポンスなどの従来と異なった授業活動を行う場合、クラスの学習者を一律に対応するのではなく、学習者の能力やビリーフに応じ、個別に柔軟に対応することが必要ではないかと考えられる。このように学習者の希望に耳を傾け、個別に柔軟に対応することで、学習者の不安が軽減されると思われる。

3.2 不安の作用の再考

第 2 章で述べたように、本研究では、不安は第二言語教育・習得において軽減されるべきであるという立場を取った。実際に、第 6 章で実施したインタビュー調査で不安の捉え方を質問した結果、4 名の調査協力者は不安が第二言語の学習を妨害的に作用すると捉えていることが分かった。以下、調査協力者 A1、A3、A4、A6 の語りを挙げる。

- (1) 「(不安は) マイナスなものです。他の勉強をする時も、これ (レポートの課題) を思い出すと、ストレスを感じてしまいます。とても難しいと感じています。」 (A1 の 3 回目)
- (2) 「(不安は) マイナスの影響のほうが多いです。私は元々のろのろした性格ですし、不安を感じると、どうすればいいか分からないから、尚更先延ばしにしたりします。」 (A3 の 3 回目)
- (3) 「どちらかという、マイナスのほうがですね。例えば、不安があると、集中して資料を読めなくなります。」 (A4 の 3 回目)
- (4) 「思い通りにならない時、不安になります。不安があると、やる気がなくなります。でも、やらなければならないというプレッシャーもあるから、なんとか不安を解消しようと、やり方を変えたりもします。」 (A6 の 3 回目)

以上の語りで述べられているように、不安がある場合、集中力がそがれ、本来やるべき課題を先延ばしにする傾向がある。このような不安の妨害的作用が確認された一方、インタビュー調査から、不安の促進的な面も窺えた。

- (5) 「レポートの課題が課されて、最初不安はマイナスに働きますが、レポートを書き終えて振り返ると、不安があるからこそ、真剣に取り組むことができたと感じます。みんないい成績がほしいです。不安があるから、全力で努力しようと思いますし、よりよいレポートが書ける気がします。レポート作成への不安は、やる気を促進させて、文法が正しいかどうか、議論は筋が通っているかどうか、得られた結果が納得できるかどうかなど、レポートを書く時にいつも自問しています。」 (A2 の 3 回目)

語り (5) のように、不安があることは必ずしも学習を妨害するものではなく、不安を糧にして学習へのエネルギーに転化させられるものでもある。これは教師の課題というより、学習者自身が不安をコントロールする能力を育成する必要があるということであろう。西谷・松田 (2008) は、日本語学習における不安、不安の解釈、動機づけ、学習方略使用について調査を行い、不安の効用を強く認識している学習者は「失敗から学ぶ」学習方略が活用できていると述べている。いずれにせよ、筆者は、不安を感じ、それを軽減させる経験は、学習者にとって新たな自分を発見する 1 つの過程であり、それを乗り越えることで大きな成長につながると考える。

4. 本研究の意義と今後の課題

本研究の意義は以下にまとめられる。

まず、本研究では、学術レポート執筆不安尺度を提案した。

次に、本研究では、日本の大学で学ぶ中国語を母語とする留学生の、論証型レポートの作成に伴う不安の実態を明らかにした。

また、本研究では、中国語を母語とする留学生の、アカデミック・ライティング授業による不安の変化を検討した。

これにより、今後の第二言語不安研究において、ライティング不安研究の領域をさらに拡大し、推進されることが期待できる。また、今後の留学生のためのアカデミック・ライティング教育において、1つの有益な情報となると考えられる。

一方、本研究で残された課題として、以下の4つが挙げられる。

まず、本研究で明らかになった中国語を母語とする留学生のレポート作成上の不安は、日本人学生と共通している部分もあると思われる。日本人学生の不安の実態を明らかにし、留学生と比較・対照することで、留学生と日本人学生がともに学ぶアカデミック・ライティング授業の可能性が拓けるだろう。

次に、本研究の第6章では、調査協力者のレポートの完成後の感想を記述したとともに、完成したレポートの抜粋も示したが、そのレポートに対しては特に分析を行わなかった。留学生のためのアカデミック・ライティング教育へより詳しい提案をするため、授業参加によって不安が変化していくと同時に、レポートを書く能力はどのように変化していくかを検討する必要もある。

また、本研究では、留学生のためのアカデミック・ライティング教育に対し、不安の軽減に関する具体的かつ詳細な方策を提案できなかった。今後は、本研究で得られた結果をもとに不安軽減の仮説を立て、教育実践を行い、それらを検証していきたい。

最後に、本研究では、ライティング不安というネガティブに働く面が大きい感情に着目して調査を実施したが、実際に、近年海外の第二言語習得研究においては、ポジティブ心理学の知見を取り入れた研究も行われるようになってきている。そのため、今後は不安だけではなく、喜びや興味、自信、自尊感情などのポジティブな感情にも目を向け、総合的に取り込んでいきたい。

参考文献

- 青海佳子 (2008) 「中国語を母語とする日本語学習者の発音上の不安—教室内における日本語発音不安尺度の作成と検討—」『人文研究論叢』4、pp.39-54
- 池田玲子・舘岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』ひつじ書房
- 石黒圭 (2012) 『この1冊できちんと書ける! 論文・レポートの基本』日本実業出版社
- 石橋玲子 (2011) 「日本語学習者の作文産出に関わる不安要因の関連」『国際交流基金バンクク日本文化センター日本語教育紀要』8、pp.25-34
- 井下千以子 (2008) 『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに—』東信堂
- 井下千以子 (2014) 『思考を鍛えるレポート・論文作成法 (第2版)』慶應義塾大学出版会
- 大島弥生 (2004) 「専門科目の教員と言語の教員とのチーム・ティーチングの中での指導と助言」『日本語学』23 (1)、pp.26-35
- 大谷尚 (2007) 「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)、pp.27-44
- 王玲静 (2013) 『第二言語習得における心理的不安の研究』ひつじ書房
- 川口俊明 (2011) 「教育学における混合研究法の可能性 (〈特集〉教育学における新たな研究方法論の構築と創造)」『教育学研究』78 (4)、pp.386-397
- 岸学・梶井芳明・飯島里美 (2012) 「文章産出困難感尺度の作成とその妥当性の検討」『東京学芸大学紀要・総合教育科学系』63 (1)、pp.159-169
- 木戸光子 (2001) 「日本語教育におけるアカデミックライティングの授業の試み」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』16、pp.121-132
- 衣川隆生 (1995) 「大学院留学生はどのように文章を書き上げているか—効率的書き手と非効率的書き手の文章産出過程の特徴—」『JALT Journal』17 (2)、pp.197-212
- 衣川隆生 (2000) 「日本語を第二言語とする書き手の文章産出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、pp.13-24
- 小塩真司 (2011) 『SPSS と Amos による心理・調査データ解析—因子分析・共分散分析まで— (第2版)』東京図書
- 小林明子・福田倫子・向山陽子・鈴木伸子 (2018) 『日本語教育に役立つ心理学入門』くろしお出版
- 小室俊明編 (2001) 『英語ライティング論—書く能力と指導を科学する—』KAGESHA

- 志田あゆみ (2007) 「立命館大学短期留学プログラムで学ぶ日本語学習者の第二言語教室不安—縦断的調査による実態把握の試み—」『立命館高等教育研究』7、pp.89-105
- 鈴木秀明・松本順子 (2008) 「論文作成支援活動における日本語教師の役割を考える—ラウンドテーブルのフィードバックをもとに—」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/suzuki.pdf (2019年10月24日閲覧)
- 高橋泰子 (2013) 「読書感想文から臨床実習報告書までのライティング指導」関西地区FD連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター編 (2013) 『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房、pp.137-145
- 田中信之 (2005) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ビリーフ調査をもとに—」『日本語教育』126、pp.144-153
- 田中信之 (2006) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ビリーフ調査から話し合いの問題点を探る—」『小出記念日本語教育研究会論文集』14、pp.21-35
- 田中信之 (2009) 「自律的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンス—学習者のピア・レスポンスへの適応過程の分析を通して—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』1、pp.25-36
- 塚越久美子 (2016) 「ループリックを用いたレポート評価—初年次科目『日本語表現法』における実践—」『平成28年度工学教育研究講演会講演論文集』pp.352-353
- 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— (改訂版)』ナカニシヤ出版
- 中島祥子 (2019) 「初年次学部留学生対象の日本語科目におけるアカデミック・ライティング教育の実践—初年次教育科目との関連から—」『鹿児島大学法文学部紀要人文学科論集』86、pp.47-61
- 西谷まり (2013) 「外国人日本語教師不安尺度の開発」『一橋大学国際教育センター紀要』4、pp.3-13
- 西谷まり・松田稔樹 (2003) 「ベトナム人日本語学習者の外国語不安」『一橋大学留学生センター紀要』6、pp.77-89
- 西谷まり・松田稔樹 (2004) 「日本語学習者の言語不安軽減策としてのディベート活動」『留学生教育』9、pp.7-18
- 西谷まり・松田稔樹 (2006) 「e-learning を利用した言語不安操作のためのフィードバックとその効果」『留学生教育』11、pp.133-142
- 西谷まり・松田稔樹 (2008) 「外国語不安と学習方略」『日本教育工学会研究報告集』5、pp.221-228
- 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—」『学園論集』110、pp.61-77

- 二通信子 (2003) 「専門科目でのレポート課題の実態とレポート作成上の問題点」 科研費研究グループ報告会資料 academicjapanese.jp/dl/publications02/01/89-100.pdf (2019年10月24日閲覧)
- 二通信子・大島弥生・山本富美子・佐藤勢紀子・因京子 (2004) 「アカデミック・ライティング教育の課題」 『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.285-296
- 二通信子・佐藤不二子 (1999) 「留学生のためのアカデミック・ライティング教材の開発に関する研究」 『学園論集』 99、pp.67-84
- 林さと子 (2005) 「日本語学習の多様性と個別性—第二言語習得研究の視点から—」 『津田塾大学紀要』 37、pp.25-41
- 藤井義久 (1995) 「テスト不安研究の動向と課題」 『教育心理学研究』 43 (4)、pp.455-463
- 布施悠子 (2015) 「母語話者日本語教師不安尺度の開発—新しい教材を教える場面に着目して—」 『一橋大学国際教育センター紀要』 6、pp.123-136
- 布施悠子 (2018) 「学習者主体の授業に教師はどこまでどのように介入すべきなのか」 石黒圭編 (2018) 『どうすれば協働学習がうまくいくか—失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学—』 ココ出版、pp.151-177
- 堀一成・坂尻彰宏 (2014) 「阪大生のためのアカデミック・ライティング入門」 <http://hdl.handle.net/11094/27153> (2019年10月24日閲覧)
- 丸山千歌・小澤伊久美 (2007) 「日本語教育における PAC 分析の可能性と課題—読解教材を刺激とした留学生への実践研究から—」 WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』 www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/maruyama.pdf (2019年10月24日閲覧)
- 三島浩路 (2011) 「PAC 分析を利用した質問紙の開発と利用—『学校の危機』の問題を通して—」 内藤哲雄・井上孝代・伊藤武彦・岸太一編 (2011) 『PAC 分析研究・実践集 2』 ナカニシヤ出版、pp.79-99
- 村岡貴子 (2014) 『専門日本語ライティング教育—論文スキーマ形成に着目して—』 大阪大学出版社
- 望月通子 (2008) 「複合環境における第二言語不安」 『関西大学外国語教育研究』 16、pp.13-25
- 元田静 (2000) 「日本語不安尺度の作成とその検討—目標言語使用環境における第二言語不安の測定—」 『教育心理学研究』 48 (4)、pp.422-432
- 元田静 (2005) 『第二言語不安の理論と実態』 溪水社
- 盛山和夫 (2004) 『社会調査法入門』 有斐閣
- 劉娜 (2007) 「ピア・レスポンス活動によって作文学習意識はどう変るか—JFL 環境の中上級中国語母語話者を対象に—」 『言語文化と日本語教育』 34、pp.78-81
- 脇田里子 (2015) 「学部留学生を対象にした『段階的アカデミック・ライティング』の導入」 『コミュニカーレ』 4、pp.35-61

- 脇田里子 (2017) 『思考ツールを利用した日本語ライティング—リーディングと連携し論理的思考を鍛える—』 大阪大学出版会
- Aida, Y. (1994) Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, pp.155-167
- Alpert, R. & Haber, R.N. (1960) Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, pp.207-215
- Chastain, K. (1975) Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*, 25, pp.153-161
- Cheng, Y.S. (2002) Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35, pp.647-656
- Cheng, Y.S. (2004) A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, pp.313-335
- Cheng, Y.S., Horwitz, E.K. & Schallert, D.L. (1999) Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, pp.417-446
- Creswell, J.W. & Clark, V.L.P. (2007) *Designing and Conducting: Mixed Methods Research*. US: Sage Publications / 大谷潤子訳 (2010) 『人間科学のための混合研究法—質的・量的アプローチをつなぐ研究デザイン—』 北大路書房
- Daly, J.A. & Miller, M.D. (1975) Apprehension of writing as a predictor of message intensity. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 89, pp.175-177
- David, S.D. (1969) *How Psychologists Do Research: The Example of Anxiety*. New Jersey: Prentice-Hall International / 大村政男・児玉齊二・祐宗省三・馬場昌雄共訳 (1976) 『心理学研究法入門—不安研究を実例として—』 東京教学社
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, pp.365-387
- Hirsch, E.D. (1983) Writing is a complex process. In Hughey et al. *Teaching ESL Composition: Principles and Techniques*. Rouley, MA: Newbury House, pp.3-32
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. & Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, pp.125-132
- Kleinmann, H.H. (1977) Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, pp.93-107
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco: Alemany Press / 藤森和子訳 (1986) 『ナチュラル・アプローチのすすめ』 大修館書店

- Levitt, E.E. (1967) *The Psychology of Anxiety*. US: The Bobbs-Merril Company / 西川好夫訳 (1976) 『不安の心理学』法政大学出版社
- Lin, G.H.C. & Ho, M.M.S (2009) An exploration into foreign language writing anxiety from Taiwanese university students' perspectives. *2009 NCUE Fourth Annual Conference on Language, Teaching, Literature, Linguistics, Translations and Interpretation*, pp.307-318
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1989) Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, 39, pp.251-275
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1991) Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language learning*, 41, pp.85-117
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1994) The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp.1-17
- Mandler, G. & Sarason, S.B. (1952) A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, pp.166-173
- Scovel, T. (1978) The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28, pp.129-142
- Taylor, J.A. (1953) A personality scale of manifest anxiety. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48, pp.285-290

資 料

第 4 章の関連資料

資料 1 質問紙調査で使用した質問紙

第 5 章の関連資料

資料 2 因子 1 における重回帰分析の結果

資料 3 因子 2 における重回帰分析の結果

資料 4 因子 3 における重回帰分析の結果

資料 5 性別による t 検定の結果

資料 6 レポートの得意不得意の自己評価による一元配置分散分析の結果

資料 7 日本語能力による t 検定の結果

資料 8 学年による一元配置分散分析の結果

資料 9 日本語学習歴による一元配置分散分析の結果

資料 10 日本滞在歴による一元配置分散分析の結果

資料 11 アカデミック・ライティングの学習経験による t 検定の結果

第 6 章の関連資料

資料 12 1 回目の質問紙調査で使用した質問紙

資料 13 2 回目の質問紙調査で使用した質問紙

資料 14 3 回目の質問紙調査で使用した質問紙

資料 15 調査協力者 A1 のストーリー・ラインにおける構成概念と語りとの対応

資料 16 調査協力者 A2 のストーリー・ラインにおける構成概念と語りとの対応

資料 17 調査協力者 A3 のストーリー・ラインにおける構成概念と語りとの対応

資料 18 調査協力者 A4 のストーリー・ラインにおける構成概念と語りとの対応

資料 19 調査協力者 A5 のストーリー・ラインにおける構成概念と語りとの対応

資料 20 調査協力者 A6 のストーリー・ラインにおける構成概念と語りとの対応

第4章の関連資料

資料1 質問紙調査でを使用した質問紙

調査票

この度は質問紙調査にご協力いただき、ありがとうございます。

下記項目は、氏名、メールアドレスを除き、質問紙の内容を分析、検討する際に必要となる情報です。お手数ですが、ご記入にご協力をお願いいたします。

また、氏名、メールアドレスは、いかなる形であれ、公開されることはありません。その他の情報も、プライバシーを侵害したり、あなたの不利になるように利用されたりすることはありません。

記入年月日：2015年__月__日

氏名： _____ メール： _____

性別： 男 女

大学： _____ 学部： _____

学年： 1年 2年 3年 4年 交換留学生

日本語学習年数： _____ 日本滞在年数： _____

日本語能力試験の級：N _____ 持っていない (N _____ 相当)

- ◆ 日本語学校や大学でアカデミック・ライティング授業（「学術的文章の作成」授業など）を受けたことがありますか。

- はい、日本語学校で受けたことがある
 はい、大学で受けたことがある
 いいえ

- ◆ 日本語でレポートを書くことが得意ですか。

- 得意 やや得意 どちらでもない やや苦手 苦手

理由： _____

- ◆ 中国語で文章を書くことが得意ですか。

- 得意 やや得意 どちらでもない やや苦手 苦手

理由： _____

- ◆ これまで日本語で書いたレポートのタイトルをいくつか挙げてください。

タイトル： _____

質問紙

大学で学ぶ留学生は、特定のテーマについて、集めた資料を根拠として、自分の主張を論理的に述べるレポートを書くことが求められます。あなたはこのようなレポートを書く際、不安を感じたことがありますか。

これから、自分で調べて考えて書くレポートについて、以下の質問をお答えください。回答は1. まったく当てはまらない、2. やや当てはまらない、3. どちらでもない、4. やや当てはまる、5. とてもよく当てはまる、の中から1つを選び、数字を○で囲んでください。質問項目は全部で25問あります。回答漏れのないようよろしくお願いいたします。

1. 難しそうなテーマについて書けるかどうか不安だ。

まったく当てはまらない やや当てはまらない どちらでもない やや当てはまる とてもよく当てはまる

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

2. 何を書けばいいのか分からなくて不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

3. レポートのタイトルが決められなくて不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

4. 資料が見つかるかどうか不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

5. 多くの資料から必要な情報を見つけ出せるかどうか不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

6. 日本語の表記（漢字、ひらがな、カタカナ）を間違っているかどうか不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

7. 学術的な言葉を使いたいが分からなくて不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

8. きちんと書き言葉で書けているかどうか不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

9. 同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

10. 文法を正しく使っているかどうか不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

11. 書きたいことが日本語で表しきれなくて不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

12. レポートでよく用いられる表現（例えば、まとめの表現⇒「...が明らかになった」）が分からなくて不安だ。

まったく当てはまらない やや当てはまらない どちらでもない やや当てはまる とてもよく当てはまる

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

13. 注の付け方や、引用の仕方、参考文献の書き方などが分からなくて不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

14. 「である」体と「です・ます」体が混在しているかどうか不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

15. レポートの冒頭を思いつかなくて不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

16. 冒頭から結論に至るまで、どのように議論していくか分からなくて不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

17. レポートの結論をまとめられなくて不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

18. 書いている内容がテーマから外れていないかどうか不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

19. 他人の文献を引用しすぎているかどうか不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

20. 結論を導くための根拠を思いつかなくて不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

21. 先生にどう評価されるか不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

22. 分量が足りなくて不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

23. いつも文の一部分に時間がかかり過ぎて、なかなか書き進まなくて不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

24. 日本の大学の先生と中国の大学の先生と評価の視点が違ってくるのではないかと不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

25. 提出期限に間に合うかどうか不安だ。

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5

ご協力ありがとうございました。

ご提供いただいた情報は、研究目的以外に使用せず、厳重に管理させていただきます。

第5章の関連資料

資料2 因子1における重回帰分析の結果

モデル集計^b

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤算
1	.434 ^a	.188	.129	.81502

a. 予測値：(定数)、レポートが苦手、性別、日本語能力、レポートが得意、アカデミック・ライティングの学習経験、日本滞在歴、日本語学習歴。

b. 従属変数：因子1「日本語表現に対する不安」

分散分析^b

モデル	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
1 回帰	14.927	7	2.132	3.210	.004 ^a
残差	64.433	97	.664		
全体	79.360	104			

a. 予測値：(定数)、レポートが苦手、性別、日本語能力、レポートが得意、アカデミック・ライティングの学習経験、日本滞在歴、日本語学習歴。

b. 従属変数：因子1「日本語表現に対する不安」

重回帰式の係数^a (一部分)

モデル		非標準化係数		標準化係数	t	有意確率
		B	標準誤算	ベータ		
1	(定数)	3.430	.236		14.526	.000
	性別	-.348	.170	-.196	-2.047	.043
	日本語学習歴	-.032	.044	-.078	-.741	.461
	日本滞在歴	.062	.050	.130	1.251	.214
	日本語能力	-.158	.182	-.086	-.872	.385
	授業学習経験	.358	.167	.206	2.149	.034
	レポートが得意	-.377	.225	-.160	-1.670	.098
	レポートが苦手	.592	.202	.294	2.929	.004

a. 従属変数：因子1「日本語表現に対する不安」

資料3 因子2における重回帰分析の結果

モデル集計^b

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤算
1	.436 ^a	.190	.132	.79752

a. 予測値：(定数)、レポートが苦手、性別、日本語能力、レポートが得意、アカデミック・ライティングの学習経験、日本滞在歴、日本語学習歴。

b. 従属変数：因子2「文章構成に対する不安」

分散分析^b

モデル	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
1 回帰	14.504	7	2.072	3.258	.004 ^a
残差	61.696	97	.636		
全体	76.200	104			

a. 予測値：(定数)、レポートが苦手、性別、日本語能力、レポートが得意、アカデミック・ライティングの学習経験、日本滞在歴、日本語学習歴。

b. 従属変数：因子2「文章構成に対する不安」

重回帰式の係数^a (一部分)

モデル	非標準化係数		標準化係数		t	有意確率
	B	標準誤算	ベータ			
1 (定数)	2.679	.231			11.594	.000
性別	-.447	.166	-.257		-2.688	.008
日本語学習歴	.060	.043	.148		1.408	.162
日本滞在歴	.060	.049	.129		1.241	.218
日本語能力	-.296	.178	-.165		-1.667	.099
授業学習経験	.185	.163	.108		1.131	.261
レポートが得意	-.255	.221	-.110		-1.156	.250
レポートが苦手	.576	.198	.292		2.913	.004

a. 従属変数：因子2「文章構成に対する不安」

資料 4 因子 3 における重回帰分析の結果

モデル集計^b

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤算
1	.432 ^a	.187	.128	.89647

a. 予測値：(定数)、レポートが苦手、性別、日本語能力、レポートが得意、アカデミック・ライティングの学習経験、日本滞在歴、日本語学習歴。

b. 従属変数：因子 3「執筆形式に対する不安」

分散分析^b

モデル	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
1 回帰	17.893	7	2.556	3.181	.005 ^a
残差	77.954	97	.804		
全体	95.847	104			

a. 予測値：(定数)、レポートが苦手、性別、日本語能力、レポートが得意、アカデミック・ライティングの学習経験、日本滞在歴、日本語学習歴。

b. 従属変数：因子 3「執筆形式に対する不安」

重回帰式の係数^a (一部分)

モデル		非標準化係数		標準化係数	t	有意確率
		B	標準誤算	ベータ		
1	(定数)	2.922	.260		11.251	.000
	性別	-.175	.187	-.090	-.938	.351
	日本語学習歴	.026	.048	.057	.542	.589
	日本滞在歴	.066	.055	.126	1.214	.228
	日本語能力	-.443	.200	-.220	-2.215	.029
	授業学習経験	-.228	.184	-.119	-1.241	.218
	レポートが得意	-.513	.248	-.198	-2.068	.041
	レポートが苦手	.350	.222	.158	1.576	.118

a. 従属変数：因子 3「執筆形式に対する不安」

資料5 性別によるt検定の結果

以下の表では、紙幅の制限で、項目の内容と因子名を省略する。上段は「等分散を仮定する」場合、下段は「等分散を仮定しない」場合の値を示す。以降の資料6～資料11でも同様の表記を用いる。

項目 ・ 因子	等分散性のため の Levene 検定		2つの母平均の差の検定						
	F	Sig.	t	df	Sig. (両 側)	平均値 の差	差の標 準誤算	差の 95% 信頼区間	
								下限	上限
1.	.489	.486	-1.071	103	.287	-.206	.193	-.588	.176
			-1.035	77.362	.304	-.206	.199	-.603	.191
2.	3.437	.067	-2.004	103	.048	-.397	.198	-.789	-.004
			-1.884	69.369	.064	-.397	.211	-.817	.023
3.	.088	.768	-1.102	103	.273	-.230	.209	-.645	.184
			-1.102	88.155	.273	-.230	.209	-.645	.185
4.	1.860	.176	-.815	103	.417	-.183	.224	-.627	.262
			-.793	79.707	.430	-.183	.230	-.640	.275
5.	3.459	.066	-2.103	103	.038	-.460	.219	-.894	-.026
			-2.024	76.199	.047	-.460	.227	-.913	-.007
6.	5.747	.018	1.000	103	.320	.262	.262	-.258	.781
			.953	73.465	.344	.262	.275	-.286	.810
7.	13.780	.000	-1.578	103	.118	-.357	.226	-.806	.092
			-1.449	63.323	.152	-.357	.246	-.849	.135
8.	6.528	.012	-1.896	103	.061	-.421	.222	-.861	.019
			-1.775	68.405	.080	-.421	.237	-.893	.052
9.	.452	.503	.477	103	.635	.095	.200	-.301	.491
			.468	82.668	.641	.095	.203	-.309	.500
10.	2.010	.159	-1.275	103	.205	-.270	.212	-.690	.150
			-1.225	75.631	.225	-.270	.220	-.709	.169
11.	2.732	.101	-2.189	103	.031	-.444	.203	-.847	-.042
			-2.098	74.979	.039	-.444	.212	-.867	-.022
12.	.196	.659	-2.509	103	.014	-.556	.221	-.995	-.116
			-2.423	77.286	.018	-.556	.229	-1.012	-.099
13.	.300	.585	-.329	103	.742	-.079	.241	-.557	.398
			-.326	84.920	.745	-.079	.243	-.563	.404

14.	4.772	.031	.759 .724	103 73.462	.449 .471	.190 .190	.251 .263	-.307 -.334	.688 .715
15.	2.663	.106	-2.078 -2.032	103 81.186	.040 .045	-.452 -.452	.218 .223	-.884 -.895	-.021 -.009
16.	5.173	.025	-1.639 -1.578	103 76.432	.104 .119	-.349 -.349	.213 .221	-.772 -.790	.073 .091
17.	3.037	.084	-2.183 -2.132	103 80.892	.031 .036	-.460 -.460	.211 .216	-.879 -.890	-.042 -.031
18.	1.341	.250	.079 .078	103 80.799	.937 .938	.016 .016	.200 .204	-.380 -.391	.412 .423
19.	.396	.531	-1.609 -1.603	103 86.769	.111 .113	-.365 -.365	.227 .228	-.815 -.818	.085 .088
20.	2.999	.086	-2.624 -2.558	103 80.258	.010 .012	-.516 -.516	.197 .202	-.906 -.917	-.126 -.115
21.	.822	.367	-.904 -.886	103 82.036	.368 .378	-.222 -.222	.246 .251	-.710 -.721	.266 .277
22.	1.427	.235	-.870 -.854	103 82.377	.386 .395	-.214 -.214	.246 .251	-.703 -.713	.274 .285
23.	.526	.470	-1.195 -1.173	103 82.328	.235 .244	-.254 -.254	.212 .216	-.675 -.685	.167 .177
24.	.000	.983	-.239 -.240	103 89.270	.812 .811	-.056 -.056	.232 .231	-.516 -.515	.405 .404
25.	.009	.924	-.931 -.940	103 90.800	.354 .350	-.230 -.230	.247 .245	-.720 -.717	.260 .256
因子 1	3.536	.063	-1.396 -1.319	103 70.990	.166 .191	-.24175 -.24175	.17323 .18328	-.58530 -.60719	.10181 .12370
因子 2	1.068	.304	-1.914 -1.873	103 81.461	.058 .065	-.32222 -.32222	.16837 .17201	-.65615 -.66444	.01170 .02000
因子 3	2.788	.098	-.607 -.583	103 76.001	.545 .561	-.11635 -.11635	.19182 .19951	-.49678 -.51370	.26408 .28100
因子 4	.001	.979	-.968 -.971	103 88.954	.335 .334	-.17762 -.17762	.18344 .18286	-.54142 -.54097	.18618 .18573
因子 5	4.467	.037	-1.737 -1.639	103 70.477	.085 .106	-.30159 -.30159	.17365 .18406	-.64598 -.66863	.04281 .06546
因子 6	4.218	.043	-1.662 -1.601	103 76.525	.099 .113	-.32143 -.32143	.19335 .20074	-.70488 -.72120	.06203 .07834

資料 6 レポートの得意不得意の自己評価による一元配置分散分析の結果

項目・因子	平方和	df	平均平方	F	Sig.
1. グループ間	7.943	2	3.972	4.529	.013
グループ内	89.447	102	.877		
合計	97.390	104			
2. グループ間	7.859	2	3.930	4.096	.019
グループ内	97.855	102	.959		
合計	105.714	104			
3. グループ間	3.997	2	1.998	1.842	.164
グループ内	110.632	102	1.085		
合計	114.629	104			
4. グループ間	.799	2	.399	.313	.732
グループ内	130.192	102	1.276		
合計	130.990	104			
5. グループ間	1.166	2	.583	.463	.631
グループ内	128.491	102	1.260		
合計	129.657	104			
6. グループ間	12.669	2	6.335	3.865	.024
グループ内	167.178	102	1.639		
合計	179.848	104			
7. グループ間	13.031	2	6.516	5.396	.006
グループ内	123.159	102	1.207		
合計	136.190	104			
8. グループ間	11.852	2	5.926	5.021	.008
グループ内	120.377	102	1.180		
合計	132.229	104			
9. グループ間	7.641	2	3.821	4.051	.020
グループ内	96.206	102	.943		
合計	103.848	104			
10. グループ間	4.044	2	2.022	1.809	.169
グループ内	114.013	102	1.118		
合計	118.057	104			
11. グループ間	4.199	2	2.099	1.987	.142
グループ内	107.763	102	1.057		
合計	111.962	104			

12.	グループ間	13.501	2	6.751	5.665	.005
	グループ内	121.546	102	1.192		
	合計	135.048	104			
13.	グループ間	13.177	2	6.588	4.884	.009
	グループ内	137.585	102	1.349		
	合計	150.762	104			
14.	グループ間	12.486	2	6.243	4.196	.018
	グループ内	151.761	102	1.488		
	合計	164.248	104			
15.	グループ間	4.485	2	2.242	1.848	.163
	グループ内	123.744	102	1.213		
	合計	128.229	104			
16.	グループ間	3.304	2	1.652	1.433	.243
	グループ内	117.610	102	1.153		
	合計	120.914	104			
17.	グループ間	4.908	2	2.454	2.160	.121
	グループ内	115.892	102	1.136		
	合計	120.800	104			
18.	グループ間	1.267	2	.634	.632	.534
	グループ内	102.295	102	1.003		
	合計	103.562	104			
19.	グループ間	4.548	2	2.274	1.752	.179
	グループ内	132.366	102	1.298		
	合計	136.914	104			
20.	グループ間	1.641	2	.821	.794	.455
	グループ内	105.406	102	1.033		
	合計	107.048	104			
21.	グループ間	.880	2	.440	.285	.752
	グループ内	157.349	102	1.543		
	合計	158.229	104			
22.	グループ間	20.246	2	10.123	7.468	.001
	グループ内	138.269	102	1.356		
	合計	158.514	104			
23.	グループ間	11.380	2	5.690	5.403	.006
	グループ内	107.420	102	1.053		
	合計	118.800	104			

24.	グループ間	1.836	2	.918	.676	.511
	グループ内	138.393	102	1.357		
	合計	140.229	104			
25.	グループ間	6.140	2	3.070	2.036	.136
	グループ内	153.822	102	1.508		
	合計	159.962	104			
因子 1	グループ間	8.647	2	4.324	6.236	.003
	グループ内	70.713	102	.693		
	合計	79.360	104			
因子 2	グループ間	6.349	2	3.174	4.635	.012
	グループ内	69.851	102	.685		
	合計	76.200	104			
因子 3	グループ間	9.491	2	4.745	5.605	.005
	グループ内	86.356	102	.847		
	合計	95.847	104			
因子 4	グループ間	2.391	2	1.195	1.422	.246
	グループ内	85.742	102	.841		
	合計	88.133	104			
因子 5	グループ間	7.440	2	3.720	5.189	.007
	グループ内	73.122	102	.717		
	合計	80.562	104			
因子 6	グループ間	.258	2	.129	.132	.876
	グループ内	99.375	102	.974		
	合計	99.633	104			

資料7 日本語能力による t 検定の結果

項目 ・ 因子	等分散性のため の Levene 検定		2つの母平均の差の検定						
	F	Sig.	t	df	Sig. (両 側)	平均値 の差	差の標 準誤算	差の 95% 信頼区間	
								下限	上限
1.	.009	.924	-.266	103	.791	-.053	.200	-.450	.343
			-.270	74.341	.788	-.053	.197	-.445	.339
2.	.089	.767	-.319	103	.750	-.066	.208	-.479	.346
			-.321	72.315	.749	-.066	.207	-.479	.346
3.	.976	.326	.804	103	.423	.174	.216	-.255	.603
			.808	71.965	.422	.174	.215	-.255	.603
4.	1.195	.277	-1.728	103	.087	-.395	.229	-.848	.058
			-1.677	65.527	.098	-.395	.235	-.865	.075
5.	2.154	.145	.173	103	.863	.040	.231	-.418	.497
			.164	61.179	.871	.040	.244	-.448	.527
6.	4.642	.034	-.974	103	.333	-.263	.270	-.800	.273
			-.915	60.085	.364	-.263	.288	-.839	.312
7.	.112	.739	-1.419	103	.159	-.332	.234	-.796	.132
			-1.432	72.961	.156	-.332	.232	-.794	.130
8.	1.696	.196	-.634	103	.528	-.147	.232	-.608	.314
			-.672	83.350	.504	-.147	.219	-.584	.289
9.	.259	.612	-.539	103	.591	-.111	.206	-.520	.298
			-.535	69.723	.594	-.111	.208	-.525	.303
10.	.039	.845	-1.846	103	.068	-.400	.217	-.829	.030
			-1.860	72.572	.067	-.400	.215	-.828	.029
11.	.134	.715	-1.738	103	.085	-.367	.211	-.786	.052
			-1.778	75.701	.079	-.367	.207	-.779	.044
12.	.249	.619	-1.162	103	.248	-.272	.234	-.736	.192
			-1.165	71.665	.248	-.272	.233	-.737	.193
13.	2.490	.118	-2.030	103	.045	-.495	.244	-.979	-.011
			-2.161	84.332	.034	-.495	.229	-.951	-.040
14.	1.985	.162	-3.433	103	.001	-.844	.246	-1.332	-.356
			-3.214	59.505	.002	-.844	.263	-1.370	-.319
15.	1.495	.224	-.569	103	.570	-.130	.229	-.585	.324
			-.587	77.471	.559	-.130	.222	-.573	.312
	.030	.863	.347	103	.729	.077	.223	-.364	.519

16.			.345	69.747	.731	.077	.224	-.370	.524
17.	.710	.401	-1.185	103	.239	-.262	.221	-.701	.177
			-1.196	72.913	.236	-.262	.219	-.699	.175
18.	.004	.951	-1.982	103	.050	-.401	.202	-.802	.000
			-1.907	63.958	.061	-.401	.210	-.821	.019
19.	.346	.558	-2.184	103	.031	-.506	.232	-.966	-.046
			-2.140	67.210	.036	-.506	.236	-.978	-.034
20.	.002	.967	-1.936	103	.056	-.399	.206	-.807	.010
			-1.886	66.172	.064	-.399	.211	-.820	.023
21.	8.606	.004	.014	103	.989	.004	.255	-.502	.509
			.013	55.480	.990	.004	.280	-.557	.564
22.	.228	.634	-.870	103	.386	-.221	.254	-.725	.283
			-.843	65.160	.403	-.221	.262	-.745	.303
23.	.052	.821	-.923	103	.358	-.203	.220	-.639	.233
			-.912	68.836	.365	-.203	.222	-.647	.241
24.	.000	.997	-.368	103	.714	-.088	.240	-.564	.387
			-.362	67.864	.719	-.088	.244	-.575	.398
25.	.670	.415	-2.713	103	.008	-.671	.248	-1.162	-.181
			-2.576	61.759	.012	-.671	.261	-1.193	-.150
因子 1	.052	.820	-1.515	103	.133	-.27034	.17849	-.62433	.08366
			-1.516	71.314	.134	-.27034	.17829	-.62581	.08513
因子 2	.600	.440	-1.664	103	.099	-.29034	.17451	-.63644	.05576
			-1.554	59.185	.125	-.29034	.18677	-.66405	.08337
因子 3	.017	.896	-2.792	103	.006	-.53399	.19122	-.91323	-.15474
			-2.772	69.625	.007	-.53399	.19267	-.91828	-.14969
因子 4	.343	.559	-.506	103	.614	-.09610	.18995	-.47281	.28061
			-.496	67.120	.622	-.09610	.19394	-.48320	.29100
因子 5	.019	.892	-.329	103	.743	-.05978	.18173	-.42021	.30064
			-.331	72.248	.742	-.05978	.18068	-.41994	.30037
因子 6	.606	.438	-.881	103	.380	-.17754	.20145	-.57707	.22200
			-.853	65.073	.397	-.17754	.20804	-.59301	.23794

資料 8 学年による一元配置分散分析の結果

項目・因子	平方和	df	平均平方	F	Sig.
1. グループ間	.058	2	.029	.031	.970
グループ内	97.332	102	.954		
合計	97.390	104			
2. グループ間	1.959	2	.979	.963	.385
グループ内	103.755	102	1.017		
合計	105.714	104			
3. グループ間	2.828	2	1.414	1.290	.280
グループ内	111.801	102	1.096		
合計	114.629	104			
4. グループ間	.116	2	.058	.045	.956
グループ内	130.874	102	1.283		
合計	130.990	104			
5. グループ間	5.377	2	2.688	2.206	.115
グループ内	124.281	102	1.218		
合計	129.657	104			
6. グループ間	.306	2	.153	.087	.917
グループ内	179.541	102	1.760		
合計	179.848	104			
7. グループ間	1.068	2	.534	.403	.669
グループ内	135.122	102	1.325		
合計	136.190	104			
8. グループ間	2.225	2	1.113	.873	.421
グループ内	130.003	102	1.275		
合計	132.229	104			
9. グループ間	1.011	2	.505	.501	.607
グループ内	102.837	102	1.008		
合計	103.848	104			
10. グループ間	.092	2	.046	.040	.961
グループ内	117.965	102	1.157		
合計	118.057	104			
11. グループ間	.694	2	.347	.318	.728
グループ内	111.268	102	1.091		
合計	111.962	104			

12.	グループ間	1.616	2	.808	.618	.541
	グループ内	133.432	102	1.308		
	合計	135.048	104			
13.	グループ間	.092	2	.046	.031	.969
	グループ内	150.670	102	1.477		
	合計	150.762	104			
14.	グループ間	1.628	2	.814	.510	.602
	グループ内	162.620	102	1.594		
	合計	164.248	104			
15.	グループ間	.278	2	.139	.111	.895
	グループ内	127.950	102	1.254		
	合計	128.229	104			
16.	グループ間	.390	2	.195	.165	.848
	グループ内	120.525	102	1.182		
	合計	120.914	104			
17.	グループ間	.048	2	.024	.020	.980
	グループ内	120.752	102	1.184		
	合計	120.800	104			
18.	グループ間	4.130	2	2.065	2.118	.125
	グループ内	99.432	102	.975		
	合計	103.562	104			
19.	グループ間	3.419	2	1.710	1.306	.275
	グループ内	133.495	102	1.309		
	合計	136.914	104			
20.	グループ間	1.276	2	.638	.615	.542
	グループ内	105.771	102	1.037		
	合計	107.048	104			
21.	グループ間	3.548	2	1.774	1.170	.315
	グループ内	154.681	102	1.516		
	合計	158.229	104			
22.	グループ間	.261	2	.131	.084	.919
	グループ内	158.253	102	1.552		
	合計	158.514	104			
23.	グループ間	.881	2	.441	.381	.684
	グループ内	117.919	102	1.156		
	合計	118.800	104			

24.	グループ間	7.715	2	3.857	2.969	.056
	グループ内	132.514	102	1.299		
	合計	140.229	104			
25.	グループ間	7.297	2	3.649	2.438	.092
	グループ内	152.665	102	1.497		
	合計	159.962	104			
因子 1	グループ間	.661	2	.330	.428	.653
	グループ内	78.699	102	.772		
	合計	79.360	104			
因子 2	グループ間	.566	2	.283	.381	.684
	グループ内	75.634	102	.742		
	合計	76.200	104			
因子 3	グループ間	.146	2	.073	.078	.925
	グループ内	95.701	102	.938		
	合計	95.847	104			
因子 4	グループ間	2.962	2	1.481	1.774	.175
	グループ内	85.171	102	.835		
	合計	88.133	104			
因子 5	グループ間	.340	2	.170	.216	.806
	グループ内	80.222	102	.786		
	合計	80.562	104			
因子 6	グループ間	1.039	2	.520	.538	.586
	グループ内	98.594	102	.967		
	合計	99.633	104			

資料 9 日本語学習歴による一元配置分散分析の結果

項目・因子	平方和	df	平均平方	F	Sig.
1. グループ間	1.126	2	.563	.597	.553
グループ内	96.264	102	.944		
合計	97.390	104			
2. グループ間	2.139	2	1.070	1.053	.353
グループ内	103.575	102	1.015		
合計	105.714	104			
3. グループ間	1.627	2	.814	.734	.482
グループ内	113.001	102	1.108		
合計	114.629	104			
4. グループ間	1.369	2	.685	.539	.585
グループ内	129.621	102	1.271		
合計	130.990	104			
5. グループ間	.051	2	.025	.020	.980
グループ内	129.606	102	1.271		
合計	129.657	104			
6. グループ間	2.574	2	1.287	.741	.479
グループ内	177.273	102	1.738		
合計	179.848	104			
7. グループ間	1.290	2	.645	.488	.615
グループ内	134.900	102	1.323		
合計	136.190	104			
8. グループ間	1.122	2	.561	.437	.647
グループ内	131.106	102	1.285		
合計	132.229	104			
9. グループ間	2.325	2	1.163	1.168	.315
グループ内	101.522	102	.995		
合計	103.848	104			
10. グループ間	4.705	2	2.353	2.117	.126
グループ内	113.352	102	1.111		
合計	118.057	104			
11. グループ間	2.554	2	1.277	1.190	.308
グループ内	109.408	102	1.073		
合計	111.962	104			

12.	グループ間	1.533	2	.767	.586	.559
	グループ内	133.514	102	1.309		
	合計	135.048	104			
13.	グループ間	4.597	2	2.298	1.604	.206
	グループ内	146.165	102	1.433		
	合計	150.762	104			
14.	グループ間	1.606	2	.803	.503	.606
	グループ内	162.642	102	1.595		
	合計	164.248	104			
15.	グループ間	2.106	2	1.053	.851	.430
	グループ内	126.123	102	1.236		
	合計	128.229	104			
16.	グループ間	1.657	2	.828	.708	.495
	グループ内	119.258	102	1.169		
	合計	120.914	104			
17.	グループ間	1.668	2	.834	.714	.492
	グループ内	119.132	102	1.168		
	合計	120.800	104			
18.	グループ間	1.848	2	.924	.927	.399
	グループ内	101.713	102	.997		
	合計	103.562	104			
19.	グループ間	3.287	2	1.644	1.255	.290
	グループ内	133.627	102	1.310		
	合計	136.914	104			
20.	グループ間	.986	2	.493	.474	.624
	グループ内	106.061	102	1.040		
	合計	107.048	104			
21.	グループ間	2.806	2	1.403	.921	.401
	グループ内	155.422	102	1.524		
	合計	158.229	104			
22.	グループ間	8.737	2	4.369	2.975	.055
	グループ内	149.777	102	1.468		
	合計	158.514	104			
23.	グループ間	.448	2	.224	.193	.825
	グループ内	118.352	102	1.160		
	合計	118.800	104			

24.	グループ間	1.175	2	.587	.431	.651
	グループ内	139.054	102	1.363		
	合計	140.229	104			
25.	グループ間	.113	2	.056	.036	.965
	グループ内	159.849	102	1.567		
	合計	159.962	104			
因子 1	グループ間	1.625	2	.813	1.066	.348
	グループ内	77.735	102	.762		
	合計	79.360	104			
因子 2	グループ間	1.802	2	.901	1.235	.295
	グループ内	74.397	102	.729		
	合計	76.200	104			
因子 3	グループ間	.802	2	.401	.430	.652
	グループ内	95.045	102	.932		
	合計	95.847	104			
因子 4	グループ間	.846	2	.423	.494	.611
	グループ内	87.287	102	.856		
	合計	88.133	104			
因子 5	グループ間	1.021	2	.510	.654	.522
	グループ内	79.541	102	.780		
	合計	80.562	104			
因子 6	グループ間	.475	2	.238	.244	.784
	グループ内	99.158	102	.972		
	合計	99.633	104			

資料 10 日本滞在歴による一元配置分散分析の結果

項目・因子	平方和	df	平均平方	F	Sig.
1. グループ間	.384	3	.128	.133	.940
グループ内	97.007	101	.960		
合計	97.390	104			
2. グループ間	6.406	3	2.135	2.172	.096
グループ内	99.308	101	.983		
合計	105.714	104			
3. グループ間	2.451	3	.817	.736	.533
グループ内	112.177	101	1.111		
合計	114.629	104			
4. グループ間	1.645	3	.548	.428	.733
グループ内	129.346	101	1.281		
合計	130.990	104			
5. グループ間	2.925	3	.975	.777	.510
グループ内	126.733	101	1.255		
合計	129.657	104			
6. グループ間	1.236	3	.412	.233	.873
グループ内	178.611	101	1.768		
合計	179.848	104			
7. グループ間	1.968	3	.656	.494	.687
グループ内	134.222	101	1.329		
合計	136.190	104			
8. グループ間	2.861	3	.954	.745	.528
グループ内	129.368	101	1.281		
合計	132.229	104			
9. グループ間	3.381	3	1.127	1.133	.339
グループ内	100.466	101	.995		
合計	103.848	104			
10. グループ間	8.170	3	2.723	2.503	.064
グループ内	109.887	101	1.088		
合計	118.057	104			
11. グループ間	2.412	3	.804	.741	.530
グループ内	109.550	101	1.085		
合計	111.962	104			

12.	グループ間	1.537	3	.512	.387	.762
	グループ内	133.511	101	1.322		
	合計	135.048	104			
13.	グループ間	2.733	3	.911	.622	.603
	グループ内	148.029	101	1.466		
	合計	150.762	104			
14.	グループ間	4.564	3	1.521	.962	.414
	グループ内	159.684	101	1.581		
	合計	164.248	104			
15.	グループ間	.948	3	.316	.251	.861
	グループ内	127.281	101	1.260		
	合計	128.229	104			
16.	グループ間	1.540	3	.513	.434	.729
	グループ内	119.375	101	1.182		
	合計	120.914	104			
17.	グループ間	.392	3	.131	.110	.954
	グループ内	120.408	101	1.192		
	合計	120.800	104			
18.	グループ間	3.453	3	1.151	1.161	.328
	グループ内	100.109	101	.991		
	合計	103.562	104			
19.	グループ間	3.940	3	1.313	.998	.397
	グループ内	132.974	101	1.317		
	合計	136.914	104			
20.	グループ間	10.993	3	3.664	3.853	.012
	グループ内	96.055	101	.951		
	合計	107.048	104			
21.	グループ間	6.047	3	2.016	1.338	.266
	グループ内	152.182	101	1.507		
	合計	158.229	104			
22.	グループ間	2.775	3	.925	.600	.617
	グループ内	155.739	101	1.542		
	合計	158.514	104			
23.	グループ間	1.532	3	.511	.440	.725
	グループ内	117.268	101	1.161		
	合計	118.800	104			

24.	グループ間	1.772	3	.591	.431	.731
	グループ内	138.457	101	1.371		
	合計	140.229	104			
25.	グループ間	1.443	3	.481	.307	.821
	グループ内	158.519	101	1.569		
	合計	159.962	104			
因子 1	グループ間	1.661	3	.554	.720	.543
	グループ内	77.699	101	.769		
	合計	79.360	104			
因子 2	グループ間	.275	3	.092	.122	.947
	グループ内	75.924	101	.752		
	合計	76.200	104			
因子 3	グループ間	1.269	3	.423	.452	.717
	グループ内	94.577	101	.936		
	合計	95.847	104			
因子 4	グループ間	1.726	3	.575	.672	.571
	グループ内	86.407	101	.856		
	合計	88.133	104			
因子 5	グループ間	1.375	3	.458	.584	.627
	グループ内	79.187	101	.784		
	合計	80.562	104			
因子 6	グループ間	.797	3	.266	.272	.846
	グループ内	98.836	101	.979		
	合計	99.633	104			

資料 11 アカデミック・ライティングの学習経験による t 検定の結果

項目 ・ 因子	等分散性のため の Levene 検定		2 つの母平均の差の検定						
	F	Sig.	t	df	Sig. (両 側)	平均値 の差	差の標 準誤算	差の 95% 信頼区間	
								下限	上限
1.	.009	.924	-.266	103	.791	-.053	.200	-.450	.343
			-.270	74.341	.788	-.053	.197	-.445	.339
2.	.089	.767	-.319	103	.750	-.066	.208	-.479	.346
			-.321	72.315	.749	-.066	.207	-.479	.346
3.	.976	.326	.804	103	.423	.174	.216	-.255	.603
			.808	71.965	.422	.174	.215	-.255	.603
4.	1.195	.277	-1.728	103	.087	-.395	.229	-.848	.058
			-1.677	65.527	.098	-.395	.235	-.865	.075
5.	2.154	.145	.173	103	.863	.040	.231	-.418	.497
			.164	61.179	.871	.040	.244	-.448	.527
6.	4.642	.034	-.974	103	.333	-.263	.270	-.800	.273
			-.915	60.085	.364	-.263	.288	-.839	.312
7.	.112	.739	-1.419	103	.159	-.332	.234	-.796	.132
			-1.432	72.961	.156	-.332	.232	-.794	.130
8.	1.696	.196	-.634	103	.528	-.147	.232	-.608	.314
			-.672	83.350	.504	-.147	.219	-.584	.289
9.	.259	.612	-.539	103	.591	-.111	.206	-.520	.298
			-.535	69.723	.594	-.111	.208	-.525	.303
10.	.039	.845	-1.846	103	.068	-.400	.217	-.829	.030
			-1.860	72.572	.067	-.400	.215	-.828	.029
11.	.134	.715	-1.738	103	.085	-.367	.211	-.786	.052
			-1.778	75.701	.079	-.367	.207	-.779	.044
12.	.249	.619	-1.162	103	.248	-.272	.234	-.736	.192
			-1.165	71.665	.248	-.272	.233	-.737	.193
13.	2.490	.118	-2.030	103	.045	-.495	.244	-.979	-.011
			-2.161	84.332	.034	-.495	.229	-.951	-.040
14.	1.985	.162	-3.433	103	.001	-.844	.246	-1.332	-.356
			-3.214	59.505	.002	-.844	.263	-1.370	-.319
15.	1.495	.224	-.569	103	.570	-.130	.229	-.585	.324
			-.587	77.471	.559	-.130	.222	-.573	.312
	.030	.863	.347	103	.729	.077	.223	-.364	.519

16.			.345	69.747	.731	.077	.224	-.370	.524
17.	.710	.401	-1.185	103	.239	-.262	.221	-.701	.177
			-1.196	72.913	.236	-.262	.219	-.699	.175
18.	.004	.951	-1.982	103	.050	-.401	.202	-.802	.000
			-1.907	63.958	.061	-.401	.210	-.821	.019
19.	.346	.558	-2.184	103	.031	-.506	.232	-.966	-.046
			-2.140	67.210	.036	-.506	.236	-.978	-.034
20.	.002	.967	-1.936	103	.056	-.399	.206	-.807	.010
			-1.886	66.172	.064	-.399	.211	-.820	.023
21.	8.606	.004	.014	103	.989	.004	.255	-.502	.509
			.013	55.480	.990	.004	.280	-.557	.564
22.	.228	.634	-.870	103	.386	-.221	.254	-.725	.283
			-.843	65.160	.403	-.221	.262	-.745	.303
23.	.052	.821	-.923	103	.358	-.203	.220	-.639	.233
			-.912	68.836	.365	-.203	.222	-.647	.241
24.	.000	.997	-.368	103	.714	-.088	.240	-.564	.387
			-.362	67.864	.719	-.088	.244	-.575	.398
25.	.670	.415	-2.713	103	.008	-.671	.248	-1.162	-.181
			-2.576	61.759	.012	-.671	.261	-1.193	-.150
因子 1	.052	.820	-1.515	103	.133	-.27034	.17849	-.62433	.08366
			-1.516	71.314	.134	-.27034	.17829	-.62581	.08513
因子 2	.600	.440	-1.664	103	.099	-.29034	.17451	-.63644	.05576
			-1.554	59.185	.125	-.29034	.18677	-.66405	.08337
因子 3	.017	.896	-2.792	103	.006	-.53399	.19122	-.91323	-.15474
			-2.772	69.625	.007	-.53399	.19267	-.91828	-.14969
因子 4	.343	.559	-.506	103	.614	-.09610	.18995	-.47281	.28061
			-.496	67.120	.622	-.09610	.19394	-.48320	.29100
因子 5	.019	.892	-.329	103	.743	-.05978	.18173	-.42021	.30064
			-.331	72.248	.742	-.05978	.18068	-.41994	.30037
因子 6	.606	.438	-.881	103	.380	-.17754	.20145	-.57707	.22200
			-.853	65.073	.397	-.17754	.20804	-.59301	.23794

第6章の関連資料

資料12 1回目の質問紙調査で使った質問紙

調査票

この度は調査にご協力いただき、ありがとうございます。

下記項目の氏名・所属は、データを整理する上で必要となるもので、お手数ですが、ご記入にご協力をお願いいたします。氏名と所属は、いかなる形であれ、公開されることはありません。その他の情報も、プライバシーを侵害したり、あなたの不利になるように利用されたりすることはありません。

記入年月日：2018年____月____日

氏名：_____

所属：_____

学年： 1年 2年 3年 4年 交換留学生 研究生

日本語学習歴：_____

日本滞在歴：_____

日本語能力試験の級：N____ 持っていない

1. 日本語で論証型レポートを書いたことがありますか。

ある ない

2. (1. で「ある」を選んだ方) 日本語で論証型レポートを書くことが得意ですか。

得意 やや得意 どちらでもない やや苦手 苦手

3. (1. で「ない」を選んだ方) 日本語で文章を書くことが得意ですか。

得意 やや得意 どちらでもない やや苦手 苦手

4. 中国語で文章を書くことが得意ですか。

得意 やや得意 どちらでもない やや苦手 苦手

大学で学ぶ留学生は、特定のテーマについて、集めた資料を根拠として、自分の主張を論理的に述べるレポートを書くことが求められます。これから授業では、このような論証型レポートを書きますが、心配や緊張を感じますか。

これから、以下の質問をお答えください。あなたのお考えに最も近いものを、1. まったく当てはまらない、2. やや当てはまらない、3. どちらでもない、4. やや当てはまる、5. とてもよく当てはまる、の中から1つを選び、数字を○で囲んでください。

質問項目は全部で20問あります。回答漏れのないようよろしくお願いいたします。

質問項目	当てはまらない まったく	当てはまらない やや	どちらとも言えない	当てはまる やや	非常に 当てはまる
1. 何を書けばいいのかわからなくて不安だ。	1	2	3	4	5
2. 資料が見つかるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
3. 多くの資料から必要な情報を見つけ出せるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
4. 専門用語を使いたいかわからなくて不安だ。	1	2	3	4	5
5. きちんと書き言葉で書けるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
6. 同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ。	1	2	3	4	5
7. 文法を正しく使えるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
8. 書きたいことを日本語で的確に表現できるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
9. レポートでよく用いられる表現がわからなくて不安だ。	1	2	3	4	5
10. 引用や参考資料などの形式が学術的規範に従って書けるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
11. レポートに適切なタイトルを付けられるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
12. レポートの序論で何を書くかわからなくて不安だ。	1	2	3	4	5
13. 序論から結論に至るまで、どのように議論していくかわからなくて不安だ。	1	2	3	4	5
14. 論点を明確にできるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
15. 結論を導くための根拠が十分であるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
16. 書く内容がテーマから外れていないかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
17. レポートの結論をどのようにまとめるかわからなくて不安だ。	1	2	3	4	5
18. 資料を過不足なく適切に引用できるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
19. 分量が足りなくて不安だ。	1	2	3	4	5
20. 提出期限に間に合うかどうか不安だ。	1	2	3	4	5

ご協力ありがとうございました。

資料 13 2 回目の質問紙調査で使用了質問紙

調査票

この度は調査にご協力いただき、ありがとうございます。

下記項目の氏名は、データを整理する上で必要となるもので、お手数ですが、ご記入にご協力をお願いいたします。

記入年月日：2018 年 _____ 月 _____ 日

氏名： _____

今、授業で論証型レポートを書いています、心配や緊張を感ずますか。

これから、以下の質問をお答へください。あなたのお考へに最も近いものを、1. まったく当てはまらない、2. やや当てはまらない、3. どちらでもない、4. やや当てはまる、5. とてもよく当てはまる、の中から 1 つを選び、数字を○で囲んでください。

質問項目は全部で 20 問あります。回答漏れのないようよろしくお願ひいたします。

質問項目	当てはまらない まったく	当てはまらない やや	どちらでもない 言えない	当てはまる やや	非常に 当てはまる
1. 何を書けばいいのか分からなくて不安だ。	1	2	3	4	5
2. 資料が見つかるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
3. 多くの資料から必要な情報を見つけ出せるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
4. 専門用語を使いたい分からなくて不安だ。	1	2	3	4	5
5. きちんと書き言葉で書けているかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
6. 同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ。	1	2	3	4	5
7. 文法を正しく使っているかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
8. 書きたいことを日本語で的確に表現できているかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
9. レポートでよく用いられる表現が分からなくて不安だ。	1	2	3	4	5
10. 引用や参考資料などの形式が学術的規範に従っているかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
11. レポートに適切なタイトルを付けられるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
12. レポートの序論で何を書くか分からなくて不安だ。	1	2	3	4	5
13. 序論から結論に至るまで、どのように議論していくか分からなくて不安だ。	1	2	3	4	5
14. 論点を明確にしているかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
15. 結論を導くための根拠が十分であるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
16. 書いている内容がテーマから外れていないかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
17. レポートの結論をどのようにまとめるか分からなくて不安だ。	1	2	3	4	5
18. 資料を過不足なく適切に引用できているかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
19. 分量が足りなくて不安だ。	1	2	3	4	5
20. 提出期限に間に合うかどうか不安だ。	1	2	3	4	5

ご協力ありがとうございました。

資料 14 3 回目の質問紙調査で使用了質問紙

調査票

この度は調査にご協力いただき、ありがとうございます。

下記項目の氏名は、データを整理する上で必要となるもので、お手数ですが、ご記入にご協力をお願いいたします。

記入年月日：2019 年 _____ 月 _____ 日

氏名： _____

今学期の「学術文章表現」の授業では、論証型レポートの作成法を学んでいました。今後このような論証型レポートを書く際、心配や緊張を感じますか。

これから、以下の質問をお答えください。あなたのお考えに最も近いものを、1. まったく当てはまらない、2. やや当てはまらない、3. どちらでもない、4. やや当てはまる、5. とてもよく当てはまる、の中から 1 つを選び、数字を○で囲んでください。

質問項目は全部で 20 問あります。回答漏れのないようよろしくお願いいたします。

質問項目	当てはまらない まったく	当てはまらない やや	どちらとも言えない	当てはまる やや	当てはまる 非常に
1. 何を書けばいいのか分からなくて不安だ。	1	2	3	4	5
2. 資料が見つかるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
3. 多くの資料から必要な情報を見つけ出せるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
4. 専門用語を使いたい分からなくて不安だ。	1	2	3	4	5
5. きちんと書き言葉で書けるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
6. 同じ言葉を何度も使い、言い換えることができなくて不安だ。	1	2	3	4	5
7. 文法を正しく使えるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
8. 書きたいことを日本語で的確に表現できるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
9. レポートでよく用いられる表現が分からなくて不安だ。	1	2	3	4	5
10. 引用や参考資料などの形式が学術的規範に従って書けるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
11. レポートに適切なタイトルを付けられるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
12. レポートの序論で何を書くか分からなくて不安だ。	1	2	3	4	5
13. 序論から結論に至るまで、どのように議論していくか分からなくて不安だ。	1	2	3	4	5
14. 論点を明確にできるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
15. 結論を導くための根拠が十分であるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
16. 書く内容がテーマから外れていないかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
17. レポートの結論をどのようにまとめるか分からなくて不安だ。	1	2	3	4	5
18. 資料を過不足なく適切に引用できるかどうか不安だ。	1	2	3	4	5
19. 分量が足りなくて不安だ。	1	2	3	4	5
20. 提出期限に間に合うかどうか不安だ。	1	2	3	4	5

ご協力ありがとうございました。

ご提供いただいた情報は、研究目的以外に使用せず、厳重に管理させていただきます。

資料 15 調査協力者 A1 のストーリー・ラインにおける構成概念と語りとの対応

以下では、ストーリー・ラインでの出現順で、構成概念と筆者による語りの翻訳を提示する。以降の資料 16～20 も同様である。

(1) 構成概念：長年の日本語学習経験

私は中 1 の時に〇〇（学校名、中国の日本語教育が熱心な中高一貫校）の日本語クラスに入ってから、日本語を学び始めました。中 3 の時に N1 が取れて、去年の 10 月に高校を卒業して、日本へ来ました。そして、進学準備をして、4 月に入学しました。（A1 の 1 回目）

(2) 構成概念：小論文の学習経験

高校で小論文を学んだことがあります。4～500 字ぐらいで、留学試験のための小論文でした。（A1 の 1 回目）

(3) 構成概念：レポートに追われた日々

（レポートを書いたのは）大学に入ってからです。〇〇（学部名）ではよくレポートを書きます。〇〇（授業名）で 3 本書いて、他の授業もレポートの課題があったので、全部で 6 本書きました。（A1 の 1 回目）

(4) 構成概念：小論文を参考にした書き方

例えば、テーマの 1 つは敵との和解が可能なのかというものでした。私は以前見っていたドラマにあった話で説明して、共感できれば、和解しやすいというふうに書きました。（A1 の 1 回目）

(5) 構成概念：論述の客観性についての不安

（そのレポートは）主観的で、説得力があまりないのではないかと心配していました。（A1 の 1 回目）

(6) 構成概念：知識不足による論証の難しさ

私はまだ知識が少なく、1 つの問いに対して、自分の中でも答えがないのです。ですから、論証も難しいと感じています。（A1 の 1 回目）

(7) 構成概念：議論展開の難しさ

それから、私は 1 つの問いに集中して議論を展開することもあまりできていません。いっぱい書けませんね。(A1 の 1 回目)

(8) 構成概念：構成の組み立て方の習得への期待

単位が必要ですし、それ以上にレポートの書き方を学びたいですね。特に構成についてです。例えば、1 つの問いをどう展開するか、各段落で何を書けばいいか、内容をどう配置するか、というのを勉強したいです (A1 の 1 回目)

(9) 構成概念：詳細なアウトライン作成

前も (アウトラインを) 書きましたが、とても簡単なものでした。でも、少し細かく書くと、自分の書きたい内容や、挙げたい具体例などを書くと、内容の展開もしやすくなる気がします。また、丁寧にアウトラインを作っておけば、この感じで書き続けているか、後でチェックもできます。(A1 の 2 回目)

(10) 構成概念：レポートサンプルへの分析

この回はとても勉強になりました。レポートの各段落で何が書かれているか、その要点を具体的に分析できました。その構成に従って下書きを書き直したら、とてもレポートらしいものになりました。(A1 の 3 回目)

(11) 構成概念：結論の書き方の習得

(結論の部分は) 簡単なまとめを書いた後、自分の文章への評価や、今後の課題を書くこともできる、ということが分かりました。結論が書きやすくなった気がします。(A1 の 3 回目)

(12) 構成概念：パラグラフ展開の習得

それから、結論の部分だけではなく、段落の中でも、データを提示して、説明して、まとめるという流れで書くことができます。(A1 の 3 回目)

(13) 構成概念：引用方法の再確認

今までの引用の仕方には適切でないところがあったことに気づきました。例えば、著者名の後に発行年を書いていませんでした。また、私の引用の仕方あまりよくなく、他人の話が自分の意見に見えてしまいます。それがダメだと分かりました。(A1 の 2 回目)

(14) 構成概念：論じたい内容の整理；新たな視点の獲得

問いを立てるという課題で、私はいくつかの問いを書きました。そして、最初の1人からは、問いが多すぎるからどれをやりたいのかと聞かれました。私は1つ選んで、それに決めました。2人目の学生は、その問題に関して他の国では何か政策があるか、あるとしたら自分の国では使えるか、とアドバイスしてくれました。(A1の1回目)

(15) 構成概念：仲間の文章の問題点から生まれた気づき

彼は色々な文献を持ってきて、アウトラインを細かく書きました。でも、ポイントが多すぎると感じていて、5000字以内には収まらないと思いました。それを見て、自分もできるだけ1つの問題に集中して書くことに気を付けようと思いました。(A1の2回目)

(16) 構成概念：論理的で筋の通った構成法の習得

(授業から一番学んだのは)文章の構成だと思います。序論、本論、結論があつて、問題を提起して、例を挙げて、原因を分析して、まとめます。序論ではこの文章で何を書くか、各段落で何を書くかを書きます。結論では目的は何だったか、答えは何か、どこが考えられなかったか、これからの課題は何かを書きます。このように書くと、文章の筋が通っていて分かりやすくなると思います。(A1の3回目)

(17) 構成概念：書き言葉の再確認

書き言葉の勉強もとてもよかったですと思います。大体分かりますが、系統的に学んだことがないので、曖昧なところが多かったですから。(A1の1回目)

(18) 構成概念：見解を示す表現の学習

これまではよく「と思っている」を使っていたのですが、レポートにふさわしくないことが分かりました。{中略}それから、「言える」と「考えられる」には客観性があるということも知りました。以前論文を読んだ時、なぜこれを使うか疑問に思っていたのですが、今は分かりました。(A1の3回目)

(19) 構成概念：表現のレパートリーの拡大

これも表現の勉強ですね。数字が大きいか小さいかを表すための表現が色々あることを知りました。前の言葉遣いは単調でした。(A1の2回目)

資料 16 調査協力者 A2 のストーリー・ラインにおける構成概念と語りとの対応

(1) 構成概念：長年の日本語学習歴

中三から高三までの 4 年間、また、高校の時に日本へ 1 年間交換留学も行ったので、合わせて 5 年でした。その後、また日本に来て、進学準備を始めてからもう 1 年過ぎました。合わせて 6 年です。(A2 の 1 回目)

(2) 構成概念：小論文を参考にした書き方

実は最初はとても辛かったです。(レポートの) 書き方を学んだことがないので、どう書くかあまり分かりませんでした。例えば、どうすれば自分の論点を明確にできるのか、こういうのは全く分からなくて、自分の勘で書いていました。小論文のような感じで、冒頭を書いて、それから「しかし」を書いて、論証対象のメリット、デメリットなどを書いて、「以上です」でまとめます。そのようなとてもシンプルな書き方でした。(A2 の 1 回目)

(3) 構成概念：日本人学生より幼稚な言葉遣い

まず日本語のことが心配です。私は日本人の同級生が書いた文章を読んだことがあります。比べてみたら、私は書きたいことを一応伝えられますが、日本人が書いた文章のような高級感がないです。(筆者：高級感とは何ですか。) つまり、私が書いた日本語はまだ幼稚な感じがします。例えていうと、私が書いたものはまだ中高生のレベルですが、日本人の同級生はもう大学生らしい文章が書けます。やはり日本語の問題ですね。(A2 の 1 回目)

(4) 構成概念：思考の論理性の心配

また、そのレポートは弁証法で論証せよということでしたが、論理的に論証できているかも心配していました。(A2 の 1 回目)

(5) 構成概念：負担の重い資料収集

実は、毎回レポートを書く時に死にたいほど辛いです(笑)。それは、レポートを書く時、自分で考えるだけでは足りなくて、ネットで調べたり、図書館で本を借りたりしなければなりませんから。本を 5、6 冊借りても、時間が限られているので、最後までじっくり読めません。ですから、いつもテーマに関連がありそうなところだけを拾い読みしています。私は今、色々な授業があって、レポートに使える時間がそんなに多くありません。その短い時間の中で、本を読んで深みのあるレポートを書くのはあまり現実的ではないと時々思います。(A2 の 1 回目)

(6) 構成概念：レポートの書き方の習得への期待

レポートの書き方を学べたらと思います。こういう授業を受けたことがないので、とても期待しています。(A2の1回目)

(7) 構成概念：論理的な思考法の習得への期待

それから、弁証法のような、よく使われる論証方法の学習も期待しています。その勉強ができれば、テーマに合わせて適切な論証方法が選べますし。(A2の1回目)

(8) 構成概念：知識の蓄積がより重要

ライティングの授業で勉強するより、本をたくさん読むことがもっと大事だと思います。考えを持っていなければ、教わったことを覚えたとしても、レポートが書けません。私は、日本語の本を読むのがあまり好きではなく、普段全然読んでいません。自分の中で深い考えがないので、レポートを書くたびに手間がかかります。でも、本を読むのがとても好きな同級生がいて、彼はとても知識が豊富で、新しいアイデアをたくさん持っているような感じです。私より、彼のほうはきっとレポートを楽に書けると思います。知識の蓄積は本当に重要な、最近そう思うようになりました。(A2の1回目)

(9) 構成概念：書き言葉の確認

私は毎日日本語で話していて、もう話し言葉に慣れきっているので、書く時、つい話し言葉を使ってしまう傾向があります。ですから、書き言葉の勉強はとても役に立ちました。例えば、「結構」は書き言葉だとずっと思っていました。授業で勉強して、初めてその言葉はレポートで使えないことが分かりました。「たくさん」もそうです。先生は「多く」に直したほうが良いとおっしゃいました。前はよく「たくさん」を使っていましたね。他にも色々ありますが、今はちょっと思い出せなくて…。授業で配った資料を見たら、自分の感覚と違う言葉が結構ありました。とても勉強になりました。(A2の1回目)

(10) 構成概念：表現の引き出しの拡大

以前は、「増える」や「減る」のような簡単な表現しか知りませんでした。この授業では、色々な表現が勉強できて、例えば「落ち込む」です。レポートでデータを説明するためにはこのような変化を表す表現を使うことが多いですが、いつも同じ表現を使うと、やはり文章としては好ましくないと思います。同じ意味でも使う表現に変化があれば、例えば、「増える」「増加する」「上回る」、文章のレベルも上がると思います。(A2の2回目)

(11) 構成概念：構成の予告を示す意識

以前序論を書く時、研究の目的は書きましたが、構成の予告は書きませんでした。書く意識さえありませんでした。今週の授業の時も、「それは書かなければなりませんか」と先生にお聞きしました。そして、先生は、書いたほうが良いとおっしゃいました。確かにそうですね。書いたほうが読みやすいです。構成を提示すれば、読む人にとっては次の段落に何が来るか予想が付き、書く人にとっても、この流れで議論するという意識が高まります。(A2の2回目)

(12) 構成概念：アウトラインの重要性の気づき

私の感想としては、やはり書く前にアウトラインを作っておいたほうが良いと思います。そうすれば、趣旨がずれないようにレポートを書けます。昔の書き方だと、よく書いているうちに、本筋からずれてしまいました。(A2の2回目)

(13) 構成概念：レポートの全体像の把握

これまで勉強したのはとても細かかったのですが、今回の授業では、先生は初めて1つの完全なレポートを見せてくださいました。また、中身も丁寧に分析してください、そのおかげで、レポートのイメージができました。(A2の3回目)

(14) 構成概念：引用方法の難しさの実感

間接引用を使ったことがありませんでした。今までは直接引用をしたり、自分の話でまとめたりしていました。直接引用でも、こんなにルールがあるとは知りませんでした。苗字だけ書いて、その後、出版年を書きますね。以前は書名まで丸ごと書いていました。間接引用の「によると」「という」もとても書き言葉らしい表現ですね。使ってみたい気がありますが、でも、ちょっと難しい気がします。引用のルールが多すぎて、全然覚えられません。(A2の2回目)

(15) 構成概念：論理的構成力の不足への気づき

こんなに短い段落でも、この2文は背景の説明で、この2文は論点の提示で、とても論理性があります。自分はさすがにできませんね。いつも思いついたことを書くだけで、こういうのを全然意識しませんでした。自分の文章では、論理的な構成が全然できていないと思います。(A2の3回目)

(16) 構成概念：レポートの細部に対する関心

この授業でレポートを分析することを通して、細かいところに目を向けるようになりました。内容より、書き方を学びました。細かいところの書き方です。(A2の2回目)

(17) 構成概念：よいレポートの意識形成

以前はレポートの書き方を学んでいない状態でレポートを出していたので、何を書けばいいか、どう書けばいいか全然分かりませんでした。この授業では初めてレポートの練習ができて、細かいところから、完成するまで勉強できました。授業で学んだことをどのように生かしていいレポートを書くか、いいレポートはどのような流れがあるか、いいレポートの各段落ではどのようなことが書かれているか、初めて触れることができたので、きっとこれからも役立つと思います。(A2の3回目)

(18) 構成概念：よいレポートへの苦手意識

いいレポートを書くのはとても難しいと感じています。まず、テーマに関する知識を獲得するために、短時間で本をたくさん読む必要があります。これは留学生にとって大きな問題です。日本語で読むことも大変ですし、その上で、本の中から重要な部分を取り出して、1つのレポートの中でつなげて、並べて、組み合わせなければなりません。本当に難しいです。次は文章の論理性に関する問題です。自分は論理性があると思っています、先生から見るとそうとは限りません。最後は日本語の問題です。書き言葉を学んだので、これから気を付けようと思いますが、やはり気が付かないところはまだ多くあると思います。それに、私の表現の仕方もとても簡単で、まだレポートのレベルに達していません。(A2の3回目)

(19) 構成概念：アカデミック・ライティング授業の限界への認識

引用とか、図表の説明の仕方とか、授業で学んだので、これからはちゃんと注意すると思います。このような細かいところは授業での勉強を通してすぐに身に付けられるものだと思います。一方、論理的な考え方、レポートにふさわしい日本語、知識の蓄積、この3つは短い時間ではなかなか身に付けられません。特に留学生にとっては、長期的な練習、蓄積が必要になると思います。(A2の3回目)

資料 17 調査協力者 A3 のストーリー・ラインにおける構成概念と語りとの対応

(1) 構成概念：独学で身に付けた高い日本語能力

私は中学 1 年生の時から日本語を習い始めました。塾で 10 ヶ月勉強していて、N2 が取れた後は独学でした。N1 の受験準備やその後の勉強はほとんど自分で頑張っていました。(A3 の 1 回目)

(2) 構成概念：アカデミック・ライティングの基礎知識の伝授

その授業では引用の仕方を教わったのですが、それよりライティングのテクニックのほうがずっと勉強になりました。例えば、一回目の授業は知らない人から一万円を借りる場合、どうしたら借りられるのかというテーマでした。このように、相手の立場になって物事を考えなければならないということを考えさせられました。同じように、文章を書く時、例えばレポートを書く時も、自分の立場で論証するだけではなく、突っ込まれそうなところを全部考えておく必要があります。そういうテクニックを習いました。(A3 の 1 回目)

(3) 構成概念：テーマ構想の難しさ

レポートを書き始めた最初の時、どんなテーマにしたらよいのかずっと困っていました。何を持って論文 1 本を書きあげられるのか分かりませんでした。つまり、最初のテーマ選定の時から挫折感があります。(A3 の 1 回目)

(4) 構成概念：資料収集の難しさ

どこから資料を調べればよいのか分かりません。図書館にも行って、たくさん本を調べましたが、自分がほしい資料じゃない本が多かったです。探したいものはキーワードを入れて検索してもなかなか出てきませんでした。私にとって、一番難しいのは資料探しです。自分のテーマと関連があって、レポートの中で引用できそうな資料をどうやって見つけるのかは難しいです。(A3 の 1 回目)

(5) 構成概念：内容の充実さへの悩み

そして、内容をどのように充実させるのかも分かりません。結論だけを書くと、1 文か 2 文、数行ぐらいでまとめられると思いますが、この 1 文か 2 文をどのように 1 つの文章まで充実させるのかは、私にとってかなり難しいです。(A3 の 1 回目)

(6) 構成概念：変化がない単調な文末

日本語の面では、使っている文型がちょっと単調だと思います。これも改善していきたいですね。(筆者：例を挙げてもらえますか?) 例えば、「する」「である」で終わる文がほとんどです。文型にバラエティーがありません。(A3の1回目)

(7) 構成概念：レポートの作成過程の学習への期待

日本の大学では、レポートの提出を求められることが多いと思いますから、体系的にレポートの作成過程を学びたいと思います。(A3の1回目)

(8) 構成概念：レポート作成に関する確実な学び

今は「はじめに」のところに入っていますが、とても役に立っていると思います。テーマ選定のことですが、どのように方向性を固めるのか、どのようにテーマを決めるのか、そしてどのようにリサーチクエスチョンを作るのか、続いてどのように文章の構成を立てるのかなどについて、色々勉強になりました。(A3の1回目)

昔はどう書くべきか全然分からなかったのですが、今はまずテーマを決めて、リサーチクエスチョンを立てて、一步一步掘り下げて、アウトラインを作って、最後に文章を書く、という流れを知りました。それから、データ説明に関しても、変化を述べるだけでなく、解釈する必要もあるということが勉強できて、とても役に立っていると感じました。(A3の3回目)

(9) 構成概念：レポートの全体像の把握

この部分を通して、レポートに対して全体的な認識ができました。以前は、段落の中で何を書くかあまり分かりませんでした。それから、先生が段落ごとに書くべき内容をまとめてくださったこともとてもいいと思います。例えば「問題提起」とか「研究行動」とか、このように分類すると、後は書きたい中身を入れるだけで済みますので、とても書きやすくなっています。(A3の3回目)

(10) 構成概念：思考の整理

勉強になったことといえば、たぶん仲間と話し合った時、表したいことを整理できて、どう解決したいのかをその場で考えられたということですね。(A3の2回目)

(11) 構成概念：新しいアイデアの着想

仲間と話し合っていた時、もしかして英語の中にも似たような発音の現象があるのかなと思いました。中国語の中にはあまりないかもしれませんが、英語の中にはどうか、そういう話もレポートに入れようか、その時考えました。(A3の2回目)

(12) 構成概念：内容の充実化

（筆者：レジュメを見せてください。問題意識は前と同じですね。）ここを細かく書けました。調べてみたら、地域差もあるみたいので入れました。{中略}前は日本語が全部同じだと思っていましたが、今は東京辺りだけこういう特徴があって、地方だとやはり無声化の概念がないということが分かりました。{中略}関西地方にも無声化ができない人がいますし、そういう日本人に対してどういう指導がされたのかをまず調べました。中国人に対しては、その指導方法を参考にできると思います。ただ中国人にとっては無気音と無声音の違いもあるので、そういうところはやはりちゃんと違いを意識させる必要があると思います。（A3の2回目）

(13) 構成概念：書き言葉の再確認

この数回は全部日本語表現に関する内容でした。とても丁寧に細かくまとめてくださったと思います。使えるような形容詞、動詞、接続詞などが全部カバーされているので、自分ができていないところをチェックできると思います。そして練習問題もとても量が多くて、しかもほとんどの例文は実際の論文からピックアップされたものですから、文型の勉強にもなっているし、習ったばかりの書き言葉のチェックにもなっているので、とても役に立ったと思います。（A3の1回目）

(14) 構成概念：表現のレパートリーの拡大

とてもいいと思ったのは、先生が定型表現を分かりやすくまとめてくださったことです。レポートを書く時、重複しないように違う文型を使いたい時は、この中から選べます。ここの定義のところだけではなく、その後の引用やデータの説明のところもとても参考になりました。（A3の2回目）

(15) 構成概念：細部の表現への注意

「は」と「に」の使い分けはかなり細かい問題ですね。前は気づきませんでした、今は勉強したので、できます。（A3の3回目）

「考える」と「考えられる」は、前はあまり変わらないと思っていましたが（笑）、一つひとつまとめてみたら、どういう時に「考える」を使うのか、どういう時に「言える」や「考えられる」を使うのかが分かるようになって、これからは使い分けられると思います。（A3の3回目）

資料 18 調査協力者 A4 のストーリー・ラインにおける構成概念と語りとの対応**(1) 構成概念：資料収集の大変さ**

(筆者：半年前にその文章を書いた時、最初の構想から最後の書き上げまでのプロセスの中で、不安になったところがありましたか。) ありましたね。主に 2 つあると思います。1 つは資料探しが難しく、どのような資料を使えばいいか分かりませんでした。主観的に書かれた本が多かったですから。しかも中国では日本語で書かれた本が少なかったです。(A4 の 1 回目)

(2) 構成概念：言葉選びの難しさ

もう 1 つは書くほうです。中国語なら、自分の観点をうまく伝えられますが、日本語になると、この時どんな言葉を使ったらいいのかわかりません。それはかなり困っていました。今の言葉が正しいかどうか、ふさわしいかどうかを真面目に考えることになると、書きたいことをそのうちに忘れてしまいました。(A4 の 1 回目)

(3) 構成概念：論述の説得力への心配

論述のところも自信がなくて不安でした。他人の文章を読む時は、こういう書き方だと厳密ではない、説得力がないと思いますが、自分が書く立場になると、同じく厳密に書けません。自分の観点でこれまでであった観点を反論できないと感じています。(A4 の 1 回目)

(4) 構成概念：形式面の不安

形式面もそうです。中国の論文でも日本の論文でも、作者によって論文の形式が違うみたいで、どれが標準なのか分かりません。特に参考文献の引用について、どれを参考文献に入れるのか、どれを脚注に入れるのかとても困っていました。(A4 の 1 回目)

(5) 構成概念：レポートの学術規範の習得

私は今 3 年生で、戻ったらすぐ卒業論文を書くことになるので、学術論文の形式を身に付けることが第一の希望です。2 つ目は現実的なことですが、国内の母校では、論文執筆指導という授業があって、たぶんこれと似たようなことをすると思いますので、単位になると思いました。そして、やはり私は日本語専攻で、結局日本語で卒論を書くことになるので、日本でこの授業を取ったほうがもっと説得力がありますし、日本の学術論文の規範も学べると思いました。(A4 の 1 回目)

(6) 構成概念：レポートのテンプレートの習得

構想の面で、例えば問いの立て方や、仮説の作り方など、この辺りは割と整理しやすいと思います。個人的には、一番困っているのはやはり言語面での、例えばデータを引用して、そこから分かったこと、導いた結論を書きたい時、どんな表現、どんな文型が一番いいのか、こういうことを知りたいです。この授業では書き言葉を習ってきましたが、それは一つひとつの点みみたいな存在で、そういう点をどうつなげればいいのかを知りたいです。つまり、「である」を文末で使うべきだとは分かっていますが、表現の組み立て方は分かりません。(A4の1回目)

(7) 構成概念：論述問題を解くことに共通した思考法

この考えは、もちろん理解と運用とは別のことになりますが、理解すること自体は難しくはないと思います。受験の時も、政治の問題は「何ですか?」「どうして?」「どのように?」ばかりだったじゃないですか。論文はある程度それと似ていると思います。つまり、それはどういうものなのかをまず知っておかなければなりません。そしてその背後の理由を探求し、さらにその理由から深く掘り下げていきます。とにかく似ていると思います。うまく説明できていないかもしれませんが、この考えは参考になれると思います。(A4の1回目)

(8) 構成概念：一人での模索

テーマが見つかったら、まず自分で一通り整理してみて、整理できたら先生のとこりに聞きに行って、修正の方向を教えてもらって、また自分で直していきます。最初から先生に書き方を全部教えてもらうわけではありません。つまり、書く前にまず一人で模索するという時間が必要だということです。(A4の1回目)

(9) 構成概念：言葉のバリエーションの増加

この回は表現の選択肢を広げてくれて、それで言葉遣いをもっと豊富になりました。前は「にすぎない」しか使えませんでした。今は「にとどまる」も知りました。そして、「達する」「至る」の代わりに、「及ぶ」「登る」も使えるようになって、言葉のバリエーションが大きく増えました。(A4の2回目)

(10) 構成概念：類似表現の使い分けへの疑問

この部分について疑問に思ったのは、ここの表現は全部使っていていいと先生がおっしゃいましたが、本当に同じ意味で使えるのでしょうか。それともそれぞれ使う場面が違うのでしょうか。先生が特に説明していなかったのも、とても気になります。(A4の2回目)

(11) 構成概念：実用性の高い定型表現の蓄積

この回の内容はとても実用的で、習ったらすぐ身に付くものです。レポートを書く時、困ったら、例文がどのように書かれているのかを見えます。例えば、図を説明して、どういう文型を使ったらよいか分からない時、資料を見て、他の人がどのように似たような図を説明するのかを参考したりします。(A4の2回目)

(12) 構成概念：文構成の難しさ

定義のところはそれほど難しくありません。先生が教えてくださった例文を参考にして、引用文の前後に定型表現を加えれば完成です。でも、自分で考える必要がある部分は難しいです。例えば、最近気づいたことですが、文の終わり方はよく分かりません。提出した宿題もかなり間違っていました。(A4の2回目)

(13) 構成概念：スキルを内在化する途中

1つのテーマに関して、たぶん考えが多すぎるせいで、うまくまとまりません。しかも、頭の中で考えているだけなので、考えれば考えるほど混乱します。先生はいつも、考えているものをまず全部書き出して、それから深く掘り下げていく、とおっしゃっていますが、確かに、掘り下げることが重要ですが、具体的にどうすればいいかはまだ把握していません。(A4の2回目)

(14) 構成概念：明快な序論の書き方の習得

この部分はたぶん一番よく勉強になったところだと思います。冒頭を書くのが苦手でしたが、この2つの例を通して書き方を勉強しました。まず、背景あるいは書く動機を紹介して、次に問題を提起して、最後に次の段落の予告文を書きます。この構成はすっかりして、私みたいな冒頭が苦手な人にとってはとても参考になりました。(A4の2回目)

(15) 構成概念：資料の収集方法・引用方法の習得

文献の探し方や引用の仕方について、前はとても困っていましたが、この回では答えが見つかりました。(A4の2回目)

(16) 構成概念：レポートサンプルの構成の模倣

レポートサンプルがとても役に立ちました。概念ばかり見てなかなか理解できなかったのですが、レポートの実例を見たら、どこで何を書くべきかパッと分かりました。実は私はレポートを書く時も、その文章の構成、論理の流れを参考にしていました。その文章は構成がとてもはっきりしているので、私も意識的にそれをまねて、その文章がどのように主張を示して、どんなデータを使って論証するのを見て、自分の文章を直しました。(A4の3回目)

資料 19 調査協力者 A5 のストーリー・ラインにおける構成概念と語りとの対応**(1) 構成概念：長年の日本語学習歴**

（筆者：日本語の学習歴、長かったですね。この8年って、大学時代の2年間以外、前も...）中学時代も高校時代も外国語学校だったので、ずっと日本語を勉強していました。（A5の1回目）

(2) 構成概念：レポートの作法の伝授

〇〇（大学名）にいた時、日本人の先生が担当した「ビジネス日本語」という授業を受けました。授業内容はレポートの書き方でしたが、論証まではやっていなくて、資料探しがメインで、資料から何が分かったのかをまとめる作業が多かったです。その授業では、レポートを書く時に使う文章表現とか、図表の分析の仕方とかも学びました。（A5の1回目）

(3) 構成概念：論点のオリジナリティと論証の説得力の不安

自分の観点到に新しさがあるかどうか心配です。論証したいものはもう他の人がやってしまったら、それ以上続けても意味がないと思います。論証の方法も、自分はいま論証していると思っていても、他の人に読んでもらおうと、納得できないと思われる可能性もあると思います。（A5の1回目）

(4) 構成概念：構成の組み立てに苦手意識

それから、レポートの流れ、構成もあまり得意ではありません。（A5の1回目）

(5) 構成概念：卒業論文の作成に備えること

主な理由は、4年生の時に卒業論文を書かなければならないので、ここで勉強しておきたいです。今のうちに論文作成の仕方を勉強しておけば、卒論を書く時に楽になると思います。（A5の1回目）

(6) 構成概念：表現のレパートリーの拡大

この授業から色々な表現を学びました。例えば、「増加」という意味で、いくつか違う表現を覚えました。書く時、ここではこの表現を使って、次のところでは同じ意味での別の表現が使えます。つまり、この授業は言語表現のバラエティーを広げてくれました。（A5の2回目）

(7) 構成概念：既習得の知識の補足

2年生の時は中国で同じような授業を受けて、定義の仕方について当時も学んでいました。内容自体はだいたい同じですが、この授業のほうがもっと詳しいです。(A5の2回目)

ここは実は初耳のことばかりで、これだけはちょっと知っていますが、他はほとんど知りませんでした。例えば、ウィキペディアは使ってはいけないことは知っていますが、他のリサーチツールはほとんど知らなかったのです。(A5の2回目)

(8) 構成概念：獲得された技能の修正

例えば、ここでは「図は...示している。図に示す」と説明していますが、前はこの違いなんて知りませんでした。図を入れる時、この図は何を示しているのか、紹介する意識も全くありませんでした。(A5の2回目)

(9) 構成概念：段階を踏んで進行した作成過程の体験

この授業では、レポートの書き方を一步一步教えてくれて、また、パートごとに下位項目が設けられていて、とても詳しいです。配った資料は全部大事にします。これから色々な文章を書く時、きっと参考になると思いますから。(A5の2回目)

(10) 構成概念：モデル文章の文章構成の応用

実はもう1本の論文を参考にしました。その論文は十何年前のものですが、同じような構成で書かれているのです。(A5の2回目)

(11) 構成概念：論理構成を意識した文章作成

レポートの各節ではどんなことを書くか、どんな構成になるか、授業での説明はとても詳しくかったです。レポートを書く時も、これらの項目が入っているのか何回も確認しました。また、接続詞についても学びました。前は接続詞を使う意識があまりなかったのですが、今回は「従って」などの接続詞を積極的に使ってみました。(A5の2回目)

全然意識しなかったことですが、「まとめ」を書く前に、前置きみたいなものを書く必要があるということが分かりました。これからどんな結論が来るかという予告をする感じです。他には、例えば、各節の冒頭に、前節のまとめをしてから、次に来る内容を予告することも重要です。これらについて、前は全然知らなかったのですが、授業で先生のお話を聞いて、自分のレポートでも意識してそのように書きました。

(A5の2回目)

(12) 構成概念：オリジナリティに関する意識の変容

観点にオリジナリティがあるかどうか、今はたぶん昔ほどこだわらないと思います。全く新しい観点を出すのが難しすぎますし、たくさんの研究者のデータや観点を引用して論証しないとイケません。自分なりの書き方で問いを解いたり、少しだけ違うところを見せたりしたらいいと思います。全く新しい説明をする必要はないと思います。(A5の2回目)

(13) 構成概念：学びの多い授業

本当にたくさん勉強になりました。先生のPPTも授業中の説明もとても詳しくかったですし、毎回出した宿題も丁寧なフィードバックが来ました。他の授業だと、こんなにたくさんの資料はなかったと思います。また、この授業の流れもとてもすっきりしていて、毎回の授業はどんな内容なのか、最終的には何を目指しているのか、全部詳しくかったです。(A5の3回目)

(14) 構成概念：安心感の醸成

たくさん勉強できました。これから学術的な文章を書く時、論文であっても、レポートであっても、書けない心配はもうない気がします。(A5の3回目)

資料 20 調査協力者 A6 のストーリー・ラインにおける構成概念と語りとの対応

(1) 構成概念：第一外国語としての日本語

(筆者：日本語の学習経験は 3 年間ですね。その 3 年は?) 高校の 3 年間でした。

(筆者：第二外国語でしたか。) 第一外国語でした (笑)。(A6 の 1 回目)

(2) 構成概念：母語での豊富なアカデミック・ライティング経験

経験が多いですね。学部時代の専攻は経済学でした。文系ですから、専門科目の他に教養科目も色々受けて、レポートをたくさん書きました。それに、第二専攻もあって、卒業論文も 2 本書きました。ですから、とにかく経験は多いです。中国語で書くのは自信があります。(A6 の 1 回目)

(3) 構成概念：経験から見出されたアカデミック・ライティングスキル

学部時代は、中国語でしたけど、レポートを色々書きました。ですから、テーマの設定、文献の収集、論文の構成には大きな問題がありません。こういう経験は日本語での論文作成でも活用できると思います。(A6 の 1 回目)

(4) 構成概念：大学院入試のための研究計画書作成

(筆者：日本語で論証型レポートを書いたことがありますか。) いいえ、研究計画書しか書いたことがありません。大学院を申請するためでした。(A6 の 1 回目)

(5) 構成概念：日本語による情報伝達への不安

このような正式な文章を書いたことがないので、書き言葉の中で話し言葉が混ざっていないか、長い文のどこかの表現が間違っているせいで私の伝えたいことが伝わっていないのではないか、ということをお心配していました。(A6 の 1 回目)

(6) 構成概念：形式面の不安

形式面をお心配していました。日本語で学術的な文章を書く経験がなかったので、形式が間違っていないか心配でした。(A6 の 1 回目)

(7) 構成概念：大学院の勉学に備える目的

修士課程に入ったら、きっとたくさんの論文やレポートを書きます。書き言葉が分からないとか、引用の仕方が分からないとか、修士課程で困る前に今のうち勉強しておいたほうが良いと思います。(A6 の 1 回目)

(8) 構成概念：書き言葉とレポートにふさわしい形式の習得への期待

日本での学術的な文章を書くための、把握しておくべき基本的な書き言葉や、引用の仕方などの勉強を期待しています。また、自分の書く能力も高めていきたいです。

(A6の1回目)

(9) 構成概念：書き言葉の学習

この授業での勉強はとても役に立ちました。今、書き言葉を学んでいますが、実は昨日研究科のゼミで初めて発表をしました。発表の前に昔作った研究計画書をもう一度読んだら、話し言葉がたくさん入っていることに気が付きました。書き言葉ではないのに間違えて使っていました。(A6の1回目)

(10) 構成概念：表現の引き出しの増加

この授業のおかげで文章表現が豊かになりました。昔は「増える」「増加する」くらいしか知らなかったのですが、「伸びる」「落ち込む」なども勉強できて、表現の蓄積が増えました。(A6の2回目)

(11) 構成概念：見解を示す表現の使い方への意識

この回は「考える、考えられる、思う、思われる」の勉強ですね。以前はなんとなく使えたのですが、どれが主観的で、どれが客観的か考えたことがありません。先生のご説明を聞いて、これから文末でどれを使うかもっと意識すると思います。(A6の2回目)

(12) 構成概念：助詞の使い分けがより明確

いつ「は」を使うか、いつ「が」を使うか、使う理由は何なのかはもっと明確になりました。それぞれを使う理由が分かったので、やはりこれまでの理解は間違っていたところもありました。(A6の2回目)

(13) 構成概念：教師フィードバックがもたらした安心感

4章までは全部先生に見てもらったのですが、先生も文法面は特に問題がないとおっしゃいました。ですから、そんなに心配することがありません。(A6の3回目)

(14) 構成概念：日中のレポートの引用方法の違いへの認識

引用の仕方に関しては、前から勉強しなかったです。この中で、前から知っているものもありますが、このような長い段落の直接引用は、知らなかったですし、使ったこともありません。そして、今まではほとんど直接引用でした。間接引用をする時、あまりルールを守ってなくて、中国語での引用の仕方のように、その内容を自分の言葉に置き換えていました。同じ意味ですが、自分の話でまとめ直してしまい、誰の文献なのか、いつの文献なのかも書きませんでした。これはかなり中国語での引用の仕方と違いますね。中国語でこのように間接引用したら、絶対重複率が上がると思います。つまり、中国語では、直接引用の場合だけ、本に書かれている内容をそのまま書いてもいいですが、間接引用の場合だと、表現を全部変えなければなりません。でも、日本語では、間接引用でも元の表現をそんなに大きく変えなくてもいいというのを前は知りませんでした。(A6の2回目)

(15) 構成概念：レポートにふさわしい形式の習得

もう1つは前に知らなかったことで、書き言葉や定型表現のことです。それから、引用の仕方、直接引用、間接引用、参考文献の書き方も前知らなくて、この授業を取る一番の目的でしたが、今もちゃんと学びました。(A6の3回目)

(16) 構成概念：既習得のアカデミック・ライティングスキルの再確認

(授業から学んだのは) 2つの部分があります。1つは前も知っていたことで、例えば、文章の構成とか、先生の話聞いてもっと明確になりました。(A6の3回目)

本研究に関する論文・口頭発表

第4章 学術レポート執筆不安尺度の作成

田佳月 (2016) 「学術レポート執筆不安尺度の提案—中国語を母語とする留学生を対象に—」
『一橋大学国際教育センター紀要』7、pp.45-56

第5章 学術レポート執筆不安の実態把握

田佳月 (2017) 「学術レポート執筆不安の実態に関する考察—中国語を母語とする留学生を
対象として—」『一橋日本語教育研究』5、pp.21-30

第6章 学習技術型授業による不安の変化

田佳月 (2019) 「中国人留学生の学術レポート執筆不安とその変化—学習背景の違いに着目
して—」『専門日本語教育研究』21、pp.53-60

第7章 専門基礎型授業による不安の変化

田佳月 (2017) 「学術レポート執筆不安に着目した日本語学習者の変容—留学生向けのアカ
デミック・ライティング授業を通して—」『日本語教育大会春季大会予稿集』pp.166-171

田佳月 (2019) 「中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安とその変化について—
協働学習を取り入れたアカデミック・ライティング授業を通して—」『一橋日本語教育
研究』7、pp.57-70

田佳月 (2020) 「授業参加によるライティング不安の変化—学習者はどのように不安を解消
していくのか—」石黒圭・鳥日哲編者『どうすれば論文・レポートが書けるようになる
か—学習者から学ぶピア・レスポンス授業の科学—』ココ出版、pp.175-197

また、第7章は国立国語研究所基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）の研究成果の一部である。

謝辞

本研究は、筆者が一橋大学大学院言語社会研究科在学中に行った研究をまとめたものです。本研究に関して終始ご指導ご鞭撻を頂きました、指導教員である西谷まり先生に心より感謝致します。また、研究全般にわたる多大なご支援ご指導を賜りました石黒圭先生に深謝致します。本研究をご精読頂き貴重なご指導を頂きました柳田直美先生にも重ねて感謝申し上げます。

データの収集にあたり、多くの学部留学生をご紹介頂いた阿部仁先生・雍婧先輩・淑徳日本語学校の潘曉丹先生、授業を見学させて頂き調査を実施させて頂いた石黒圭先生・永谷直子先生に心から感謝致します。また、PAC 分析、統計分析、SCAT について有用なコメントを頂きました胡芸群先輩・黄均鈞先輩・霍沁宇先輩、研究の相談に乗ってくださった西谷ゼミ・石黒ゼミ・柳田ゼミの皆様、第 6 章の調査協力者の語りの翻訳を手伝ってくださった胡方方先輩にも深く感謝致します。本研究の執筆にあたっては、論文チューターである布施悠子様は何回も推敲・助言を頂きました。心より感謝しております。

博士後期課程在学中、ヒロセ国際奨学財団に大変お世話になりました。おかげで経済的負担なく学業に専念できました。また、これまで自分の思う道を進むことに対し、温かく見守りそして辛抱強く支援してくださった両親に対しては深い感謝の意を表して謝辞と致します。

最後になりますが、本研究に携わってくださった全ての皆様、本研究を手伝ってくださった留学生の方々には、感謝の念にたえません。本当にありがとうございました。