

# 専門教員と学習者へのニーズ調査に基づいた書き方指導

—論文執筆の準備段階としての指導—

丸山 千歌 ・ 小澤 伊久美

## 要 旨

日本語教育ではレポート・論文執筆を目指した書き方指導についての研究はまだ少なく、特に、専門教員が学習者の書く論文をどのような観点から評価するのかという点をふまえた上での学習項目の提案・カリキュラム開発・評価法などを具体的に論じた研究が待たれる。

本稿は国際基督教大学（ICU）での専門教員や帰国生に対するニーズ調査、それらをふまえた実践活動を基に、論文執筆の準備段階としての書き方指導の在り方を考察したものである。この指導法の特長は、学部専門教員が学習者の書く論文をどのような観点から評価するのかという点を踏まえた学習項目を、スパイラルに組んで有機的繋がりを持って演習すること、読解教育と積極的に連携すること、個々の項目の目的・重要性・留点を認知するプロセスを大事にし宿題へのフィードバックや評価を重要視することにある。

本稿では、まず学習項目の選択とその提示順、コースデザインについて説明する。次に具体的な教材例を示しながら紹介し、学習者の文章やコース評価から学習効果を見る。最後に、今回の指導法が個々の授業に即した具体的な質問を盛り込んだコース評価によって改善されたことを述べ、この試みが授業評価の在り方や活かし方にも示唆を与えうることを指摘する。

キーワード：レポート・論文執筆準備書き方指導 ニーズ調査  
螺旋型の積み重ね フィードバック 評価観点の明示

## 1. はじめに

日本語学習者の多様化に応じて、日本語教育の内容や方法も多様化しており、書き方指導ではその一つに大学の授業で課されるような論文執筆を目標にしたクラスが挙げられる。これに対するニーズが大きくなっていることは、論文執筆法を謳った教材が数多く出版されてきている現状からも裏付けられる<sup>1</sup>。一方、日本語教育における書き方指導についての研究は、その多くが外国人学習者の作文に見られる表現能力を問題にしており、中でも誤用に関連するものが多いことが報告されている（水谷 1997）。

論文執筆を目指した書き方指導についての研究はまだ少ないが、論文執筆に必要な語彙や文型、表現についての調査（久保 1999、佐藤・仁科 1997、村岡・影廣・柳 1997、村岡 2001）、専門教員と日本語教師の指導の視点の違いを語彙や表現の使用を中心に明らかにしたもの（深澤 1994）などの研究がある。また、佐藤（1993）は、中級学習者に対する論文作成指導において主な指導項目を挙げ、指導に際して専門分野の指導教官の協力を得ることの重要性を指摘しつつ、読解教材を活用しながら個々の学習項目の指導目的に応じた演習を行う必要性を訴えている。渡邊・松尾（1996）はこれらの論文や既存の作文教材を分析し、機能的観点から学習項目を整理する枠組みを提案している。この中で、専門教員が学習者の書く論文をどのような観点から評価するかをふまえた学習項目の提案・カリキュラム開発・評価法などを具体的に論じた研究が待たれている。

国際基督教大学（以下、ICU）では、1994-1995 年度に帰国生に対する日本語教育のカリキュラム検討がなされ、その一環として論文執筆指導法についても専門教員や学習者に対するニーズ調査が行われ、学習項目案が出されている（小澤 1996a、丸山 1996a、丸山・小澤 1996）。その後、クラスの実践を通して論文執筆指導のシラバス・評価法などが模索されてきた。

本稿は、これらの調査・実践活動を基に、論文執筆の準備段階における書き方指導の在り方を考察するものである。この指導法は、日本語による口頭での日常会話のやりとりには問題ないものの読み書きに若干能力不足が見られる帰国生を対象とした「特別日本語教育」のクラスにおける調査・実践に基づいたものである<sup>2</sup>。しかし、入学後できるだけ早く日本語で開講される講義を受講し積極的な参加が望まれるという帰国生の抱える条件は、大学院あるいは学部の外国人留学生の抱える条件でもあり、後者に対する指導法としても十分に活かしようと考えられる。

以下、まず、学部専門教員そして帰国生を対象としたニーズ調査を踏まえたカリキュラム作成の背景を述べる。次に本指導法を具体的に例を示しながら紹介する。最後に、学習者によるコース評価や学生の執筆した文章によって、この指導法の効果を論じたい。

## 2. カリキュラム作成の背景

帰国生に対する日本語教育プログラム開発の一環として、筆者らは 1995 年に教授会構成メンバーを対象に、ICU の授業において帰国生に求められる日本語能力を把握することを目的としたニーズ調査を実施した（小澤、1996a）。調査結果から、「書き」について以下の 3 点がわかった。

a) 成績などの評価の際に重視される点と関連づけると、レポートやテストが日

本語で書けるようになることは重要である。

b) 学習者が書いたものは、ほとんどの教員が「論の展開」「資料の用い方」「内容」「形式」「分かりやすさ」を評価対象としている。特に「論の展開」「資料の扱い方」は評価の比重が高い。

c) 日本語による論文作成法の授業は約7割の教員が必要であると感じている。

また、学習者に対しても日本語で行われている講義の履修状況や日本語へのニーズの把握を目的としてアンケート調査を実施した(丸山 1996a)。結果からは、次のことがわかった。

d) 「内容の構成」「書き言葉に多い表現が使える」ことは約2/3の学習者が、引用の形式や要約の技能を駆使して「資料をうまくまとめる」こと、「図表、文献リストの形式」は約半数の学習者が必要としている。

さらに上述のニーズ調査と並行して開講されていた実際の授業の反省として、以下の指摘がある。

e) 実際に論文を書く前に、要点のまとめ方、文章の効果的な構成の仕方などを繰り返し練習する必要がある(小澤 1996b)。

f) (e)の学習項目は、論文を評価する専門教員がまさに重視する点である(小澤 1996b)。

g) 各課題の評価項目は予め学習者に伝える。またどの学習項目を重視しているかを学習者に伝える工夫(配点など)を行う必要がある(丸山 1996b)。

以上の点を考慮して論文執筆に必要な書き方の授業に改良が重ねられてきた。本稿が示すのは、論文執筆の前段階として組み込まれた書き方指導法である<sup>3</sup>。指導法の実際は次節で詳述するが、その特長は次の3点である。

- 1) スパイラルな積み重ね
- 2) フィードバックの重視—先取りフィードバックとモデル解答の提示
- 3) 評価観点の明示

### 3. 論文執筆の準備段階としての書き方指導の試み

#### 3.1 全体の流れ —学習項目のスパイラルな積み重ね—

論文執筆準備段階には一学期間(正味10週、書き方指導は週1コマ70分)をあて、図表の説明、図表の対比による説明、調査報告、要約、引用、意見述べ、事実と意見の書き分けを学習項目として扱う。

個々の学習項目は独立して扱うのではなく、常に新しい学習項目は直前の学習項目の発展として扱われる。つまり、学習項目をスパイラルに積み重ねていく。まず口頭発表などでも効果的に使用することの多い「図表」の説明の仕方を学び、それを「対比して記述する」ことへと発展させた上で、数多くの図表を対比しな

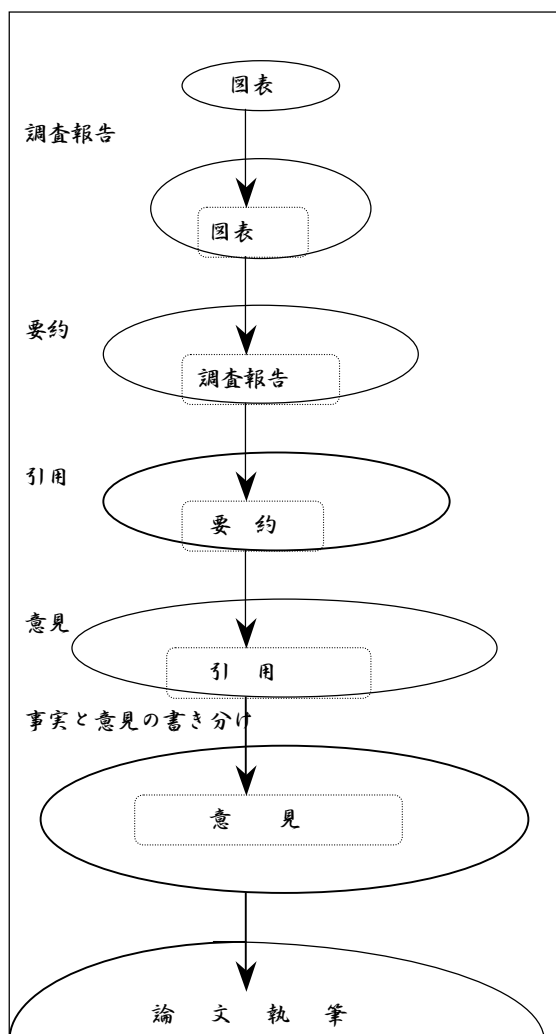


図1 一学期の流れ

がら書かれることの多い「調査報告」の書き方演習をする。そして「調査報告」などを資料として読んで論文に引用することを念頭に置き、まず「要約」の仕方を、続いて「引用」の仕方を演習する。さらに「ある事実について意見を述べる」際の主張の度合いの書き分けや「引用した点について意見を述べる」という観点から「意見文」を演習する。最後に一学期の書き方のまとめとして新聞記事を資料に用いたレポートを書くことになっているので、その初稿を返却しながら引用した事実と意見との書き分けができていくかどうかを確認する作業を行う。このような流れを持たせることで、単に繰り返し練習するだけでなく、各学習項目が互いに有機的連関を持っていることを学習者が認識でき、徐々に発展的に課題に取り組めるように配慮する。

### 3.2 1 コマの基本的な流れ –フィードバックの重視と評価観点の明示–

実際のクラスでの1コマの流れは大きく3つの部分からなる。

- 1) 提出された課題に対するフィードバック
- 2) 新しい項目の学習
- 3) その日の学習項目の習得を確認するための宿題についての説明

図2は1コマの基本的な流れを示したものである。以下、この3つの部分の内容を、1つ目の学習項目である「図表の説明」を例として説明する。

#### 1) 提出された課題に対するフィードバック

授業開始後、まず課題を回収する。教師は回収した課題にその場で目を通して問題点などを拾い出し、すぐに学習者にフィードバックを与える。これが、本試みの特長の一点である先取りフィードバックである。具体的には過去の学習者の

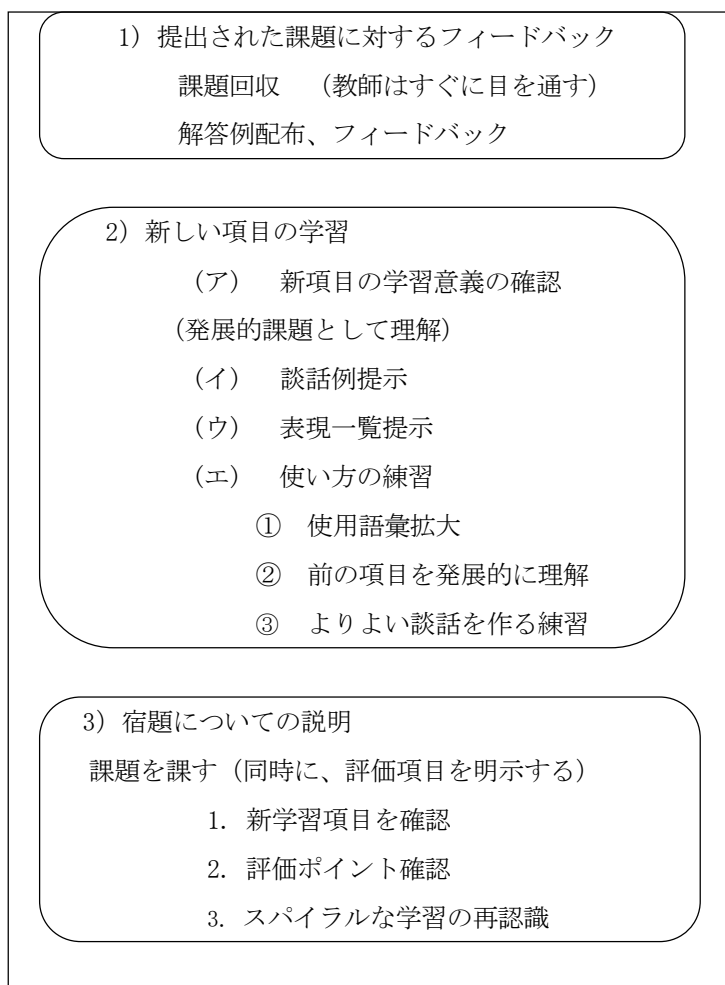


図2 1コマの基本的な流れ

課題の傾向と、その場で見た学習者の課題の出来具合から、ポイントになるところをフィードバックするものである。回収した課題は添削・評価をした上で翌週返却するが、前述のようにその日の学習項目は前回からの発展として扱うので、その場でフィードバックすることによって、学習者は次の課題に取り組む時には前回の学習内容をより効果的に活かせるという利点がある。この際、教師が作成した解答例を配付し、フィードバックに活かしている。モデル解答は学習者全員と共通の材料を用いることができ、教員がフィードバックで示したい点を予め盛り込んでおけるという利点がある。

ただし、「図表の説明」の授業の場合はこれが第一番目の学習項目であるため、この部分はない。「図表の説明」のフィードバックをどのように行って次の学習項目につなげるかは4)で示す。

## 2) 新しい項目の学習

回収した課題についてのフィードバックを終えたら、その学習項目を発展させるとどのような論述文へ結びつくか、どんな点に留意することが必要かという形で新たな学習項目を提示する。そしてそれがどのようなテキストに現れるかについての文章例を、まとまった談話の中で提示し、表現だけではなく書かれるべきポイントや構成のまとまりなどについてクラスで議論し、共通理解を図る。その上で、当該学習項目の文章を書く場合に用いることが可能な表現を一覧表の形で学習者に配付し紹介する。

次に実際にこれらの表現を用いつつ、個別あるいはグループ活動で文章を書く

練習を行う。その際、語彙を拡充しよりよい談話を作ることだけでなく、その前の学習項目がどのようにこの課題の中で関わって行くか、生かしていけるかも確認するよう心がけ、クラスで取り組んでいることがスパイラルな学習の一環であることを学習者自身が認識できるようにする。

「図表の説明」の場合、まず、稲垣（1986：68-69）を紹介し、図表の種類や特長について話し合う。次に佐藤（1986：60-62）のグラフを活用し、何についてのグラフか、グラフから何がわかるか（データの読み取りと解釈）、複数のグラフを組み合わせて何が言えそうか（結論）、結論を効果的に伝えるためにはどの順で情報を提示したらよいかなどを話し合う。その上で上掲文献が示す例文を用い、図表を活用した文章の展開のしかたを確認する。

構成を確認したところで、表現例一覧（資料 1）を配布し、図表の説明の各部分に必要な表現を確認する。このときも実際に書く場合は情報の提示順を考え、論の展開を工夫するよう示唆する。そして実際の練習に入る（資料 2）。課題の目的を確認し、個別作業を行う。その後個別または代表者に板書されるなどしてフィードバックを行う。筆者らが複数で検討した解答例（資料 2）を示し、モデルとして検討する。学習者のもののみではなく、解答例を示し検討することで、学習項目の要点がより明確に意識されるようになる。

### 3) その日の学習項目の習得を確認するための宿題とその評価

最後にこの授業での演習を踏まえ、自宅で取り組む課題を提示する。ここでは、その時間での学習項目を確認するだけでなく、どのようなポイントが評価の対象となるのかについて、学習者の認識を促すことが重要である。筆者らはそのための工夫として、課題にあらかじめ評価表をつけ、課題に取り組む時に学習者自身が評価項目がわかるようにした。

ここでは、新しい学習項目のみができれば良いのではなく、以前の学習項目も留意すべきポイントとして残っていること、つまり学習者に期待されていることは、新しい学習項目を既習の項目に積み重ねるように学んで行くことであることを学習者にもはっきりと示す。この点も本試みの工夫の一つである。

「図表の説明」では（資料 3）の課題を配布し、その目的を確認すると共に課題のどの点がどの割合で評価されるかを示す。評価表（表 1）は予め課題に印刷されており、学習者は授業外で作業をしても適宜確認できる。

ここまでが 1 コマの授業であるが、学習項目「図表の説明」は、次の授業の開始時のフィードバックによって終了するため、その部分がどのようになされるかを説明しておく。

表1 「図表の説明」の評価表 10点満点

構成 (6)			表現 (3)		形式 (1)	総合点 (10)
序本結がある	グラフとの合致	論の展開	学習した表現の使用	誤字脱字・文体	項目名を「」で示す	
/2	/2	/2	/2	/1	/1	/10

#### 4) 次の授業開始時—提出された課題に対するフィードバック—

次の授業開始時の目的は 1) に示した通りである。「図表の説明」の場合、まず前回の課題（資料 3）を回収し、教員はその場で目を通す。教員が作成したモデル解答（資料 4）を配布し、これを活用し、学習者ができていた点、改善すべき点についてフィードバックを行う。この活動により学習者は前の学習項目の内容を確認し、各自の課題を意識しながら、次の学習項目に取り組むようになる。スパイラルな学習項目の積み重ねを意識させながら次の学習項目を導入するためにも、この活動は効果的である。

## 4. 効果

### 4.1 授業評価

この指導法は 1995 年より始まった試みで、学習者による授業評価をはじめとするフィードバックを反映させ、改善を加えてきたものである。丸山（1996b）が報告しているように、学習者はこの指導法を当初より「目的が明確に伝わった」「役に立った」と評価している。しかし 1995 年の授業評価では「宿題の評価基準がわかりやすかった」かどうかは、他の項目と比べポイントが低く肯定的な評価は約 61%にとどまった。「宿題を出す前にどのように宿題を採点するのか説明してほしい」「点のつけ方がよく理解できなかった」「ただ○△×がついていてもどこがどのように悪かったのかよくわからない」などのコメントもあり、評価の観点を如何に学習者に示すかが課題として残った。

1998 年 2 月に実施した授業評価でも学習者は「クラスの目的がはっきりしていた」（約 95%）、「クラス活動は自分に合っていた」（約 72%）と肯定的に評価している。評価の観点を示し方は、1995 年の学習者からのコメントを生かし、前掲表 1 のように項目間に比重のめりはりをつけた。その結果、全員が「宿題の評価基準はわかりやすかった」とし、約 86%が「宿題のフィードバックは役に立った」と評価した。95 年時に見られた評価基準がよくわからないといったコメントはなくなった。この点から評価の観点を提示の方法は改善され、学習者自身その効果に満足していると言える。

## 4.2 学習者の課題

次に学習者の課題を例としてこの指導法の効果を見る。文例1は図表の説明の授業終了時の学習者の課題、文例2は同一の学習者の新しい学習項目「調査報告」の授業終了時の課題である。文例2は前述したように文例1について回収直後のフィードバックを受けた上で執筆された。表記は学習者の書いたままで示す。

(文例1)

この2つのグラフによって20年間に渡る(1975~1995)、新入社員の「働くことの意識」の変化を見ることができる。グラフ1とグラフ2を比べると、1995年では生活中心を望む新入社員が1975年に比べると全然と多くなっている。グラフ2で「仕事中心」と言った人は62.3%いたが、グラフ1で「仕事中心」と言った人は6%だった。「人並み以上に働きたいか」という質問に対して、グラフ2の答えは70.2%で、グラフ1では38.3%だった。そして希望する仕事につけなかった場合、グラフ2では14.5%が「がまんする」と答え、グラフ1より20.2%少なかった。「残業について」、グラフ1で「やらない」と答えた社員は12.9%いたが、グラフ2の結果を見ていると、「働くことの意識」は20年前と比べるとずい分変わってきたということに気付く。グラフ1の結果は「生活中心」の傾向が強いのに対し、グラフ2の結果は「仕事中心」の傾向が見られる。つまり、新入社員の「働くことの意識」は20年前(1975)と違ってもっと私生活を大事にするようになってきていると言えるだろう。

(文例2)

PHP研究所は1995年4月に「関東と関西の企業で働く女性労働者の職場環境の実態調査」を実施した。この調査の目的は... (中略) ...

この調査のうち、「雇用機会均等が実現したと思うか」に関しては総合職全体と総合職以外の職種どちらも「いいえ」という答えが多く、それぞれ73%と76%であった。また「近い将来に雇用機会均等が実現すると思うか」についての意見も似ており、「いいえ」という答えがそれぞれ56%と51%だった。これはフルタイムで働く女性達に雇用機会均等は今も、そしてこれからもあまり望めないと感じているということだろう。

その上、女性労働者は自分の職場に満足していない、ということが図3と図4からわかる。図3ではいまより発展的な仕事がしてみたいと思ったことが70%総合職全体におり、総合職以外の職種では57%、と全体的に半数以上の女性達がもっと満足に行く仕事を求めていることが見られる。

「職場に満足していない理由は何か」という質問については「周囲が保守的」という答えが総合職以外の職種で76%と多く、総合職全体では「女性



の能力が活かせる態勢ではない」と答えた人数が一番多くて 58 人であった。そして全員の間で職場の不満として一位に挙げられたのは、「長く働き続けるための職場の条件や制度が不十分」であるということだった。…

(中略)

以上、今回の調査で注目したいのは女性労働者の職場への不満、もっと満足していく仕事がしたいのだけれど雇用機会均等に望みを見込めないため、それが無理であることである。また女性にとって家庭を持ち、仕事を持つ、ということがいかに難しいことであるかということを考えさせられる。この調査の結果は今後女性労働者の負担をやわらげるために雇用機会均等を見直す必要があるといえよう。

(文例 1) の問題点は、全体がひとつのパラグラフで書かれている、どのポイントも 2 つのグラフの比較で述べられている、文章の終わりで各々のグラフのまとめをしており、論の展開が見えにくい、グラフの記述はしているがそこから何がわかるのかを明確に論じていない、グラフの提示の順番に脈絡がなく、なぜグラフが 1, 2 の順で提示されているか伝わらないため読み手が混乱するなどである。「図表の説明」の授業終了後のこの課題の出来具合からは、一回の練習では十分に表現するに至っていない学習者の様子が伺える。

次に (文例 1) に対するフィードバックを受けた上での (文例 2) を見る。「図表の説明」に該当する部分のみを見ると、いくつかの段落があり、ただで文章があるまとまりで展開していることがわかる。また、一つの段落で一つのグラフについて記述・説明をしている。記述した後でそこから何が言えるのかを明らかにしており、文章の最後に 3 つの情報をうまくつなげて結論を導いている。

構成をはじめとする各要点に改善が見られ、学習者は繰り返し練習を行ったことでフィードバックを生かすことができ、教員も学習効果を確認することができたということが言えよう。

## 5. まとめと課題

本稿は、専門教員が学習者の書く論文をどのような観点から評価するのかという点をふまえてのレポート・論文執筆の準備段階としての書き方指導の試みとその効果を論じた。今後の課題としては、モデル解答として学習者に提示している文例や、教員間の話しあいで決めた評価点の配分の検討などがある。

最後に、今回の試みが示唆を与えうるものとして授業評価の在り方について言及したい。現在、大学の FD (Faculty Development) において活発に利用されつつあるのは、大学の授業全体に共通の項目を盛り込んだ授業評価の活用であり、それにはプログラムあるいは講義が一定の質を保っているかどうかを測る役割が

ある。しかし、今回の試みには、個々の授業のねらいや工夫が学習者にどう受け止められたかという個別の授業に則した具体的な質問を盛り込んだ授業評価によって授業の改善点が明らかになったという経緯がある。個別の授業の具体的な質の向上には個々の授業に即した授業評価を導入・活用することも重要であることを示唆していると言えよう。

---

## 注

<sup>1</sup> 参考教材を参照。

<sup>2</sup> 帰国生が対象のこの日本語教育プログラムの詳細は『1995年度学校法人国際基督教大学研究助成基金補助金報告書 ICU 帰国本科生に対する日本語教育プログラム開発に関する研究：スペシャル・ジャパニーズ カリキュラム検討報告』『スペシャル・ジャパニーズ 新カリキュラム報告書』を参照されたい。

<sup>32</sup> この後に、実際には一本の論文を一学期間かけて執筆する演習が続く。

## 参考文献

- 小澤伊久美 (1996a) 「ファカルティに対するニーズ調査」『1995年度学校法人国際基督教大学研究助成基金補助金報告書 ICU 帰国本科生に対する日本語教育プログラム開発に関する研究：スペシャル・ジャパニーズ カリキュラム検討報告』9-30頁、国際基督教大学
- \_\_\_\_\_ (1996b) 「SJ3 (書き) 95年春学期」前掲報告書 91-115頁
- \_\_\_\_\_ (1996c) 「SJ2 (読み) 95年冬学期」前掲報告書 138-148頁
- \_\_\_\_\_ (2001) 「視覚的モデル提示を活用した口頭発表指導法-いい例と悪い例の比較の効果-」『小出記念日本語教育研究会論文集』9号、41-58頁。
- 久保るみ (1999) 「初級文型を終えた学習者のための「アカデミックな目的のための作文」」『大阪大学留学習者センター研究論集 多文化社会と留学習者交流』3号、131-138頁
- 佐藤勢紀子 (1993) 「論文作成を目指す作文指導-目的に応じた教材の利用法-」『日本語教育』79号、137-147頁。
- 佐藤勢紀子・仁科浩美 (1997) 「工学系学術論文に見る「と考えられる」の機能」『日本語教育』93号、61-72頁
- 田中真理・坪根由香里・初鹿野阿れ (1998) 「第二言語としての日本語における作文評価基準-日本語教師と一般日本人の比較-」『日本語教育』96号、1-12頁
- 田中真理・初鹿野阿れ・坪根由香里 (1998) 「第二言語としての日本語における作文評価-いい作文の決定要因-」『日本語教育』第99号、60-71頁。
- 中村一郎・小澤伊久美・丸山千歌 (2001) 『スペシャル・ジャパニーズ 新カ

---

リキュラム報告書』 (印刷中)

- 深澤のぞみ (1994) 「科学技術論文作成を目指した作文指導-専門教員と日本語教師の視点の違いを中心に-」 『日本語教育』 84 号、27-39 頁
- 丸山千歌 (1996a) 「帰国生に対するニーズ調査」 前掲報告書 31-42 頁
- \_\_\_\_\_ (1996b) 「SJ2 (書き) 95 年冬学期」 前掲報告書 149-162 頁
- \_\_\_\_\_ (1998) 「帰国学習者のための読解教育-構成と論拠の読み取りを中心としたクラス活動-」 『小出記念日本語教育研究会論文集』 6 号、47-58 頁.
- 丸山千歌・小澤伊久美 (1996) 「SJ の最終到達目標-ニーズ調査結果の比較から-」 前掲報告書 43-53 頁
- 水谷信子 (1997) 「作文教育」 『日本語教育 展望』 94 号、91-95 頁
- 村岡貴子 (2001) 「農学系日本語論文における「結果および考察」の文体」 『日本語教育』 108 号、89-98 頁
- 村岡貴子・影廣陽子・柳智博 (1997) 「農学系 8 学術雑誌における日本語論文の語彙調査-農学系日本語論文の読解および執筆のための日本語語彙指導を目指して-」 『日本語教育』 95 号、61-71 頁
- 渡邊久美・松尾馨 (1996) 「機能的観点を用いた学習項目選定の枠組み-」 論文を書く」 を例にして- 『広島大学留学習者センター紀要』 6 号、65-83 頁

### 参考教材

- 1) 『日本語の書き方ハンドブック』 1986、稲垣滋子、くろしお出版.
- 2) 『実践にほんごの作文』 1986、佐藤政光・加納千恵子・田辺和子・西村よしみ、凡人社.
- 3) 『日本語作文 II-中級後期から上級までの作文と論文作法-』 1988、C & P 日本語教育・教材研究会編、専門教育出版.
- 4) 『レポートの組み立て方』 1990、木下是雄、筑摩書房.
- 5) 『表現テーマ別 日本語作文の方法』 1994、佐藤政光・田中幸子・戸村佳代・池上摩希子、第三書房
- 6) 『研究発表の方法 留学習者のためのレポート作成・口頭発表の準備の手引き』 1996、斉山弥生・沖田弓子、産能短期大学日本語教育研究室、凡人社.
- 7) 『大学習者と留学習者のための論文ワークブック』 1997、浜田麻里・平尾得子・由井紀久子、くろしお出版.
- 8) 『留学習者のための論理的な文章の書き方』 2001、二通信子・佐藤不二子、スリーエーネットワーク

リキュラム報告書』(印刷中)

- 深澤のぞみ(1994)「科学技術論文作成を目指した作文指導-専門教員と日本語教師の視点の違いを中心に-」『日本語教育』84号、27-39頁
- 丸山千歌(1996a)「帰国生に対するニーズ調査」前掲報告書31-42頁
- \_\_\_\_\_ (1996b)「SJ2(書き)95年冬学期」前掲報告書149-162頁
- \_\_\_\_\_ (1998)「帰国学習者のための読解教育-構成と論拠の読み取りを中心としたクラス活動-」『小出記念日本語教育研究会論文集』6号、47-58頁。
- 丸山千歌・小澤伊久美(1996)「SJの最終到達目標-ニーズ調査結果の比較から-」前掲報告書43-53頁
- 水谷信子(1997)「作文教育」『日本語教育 展望』94号、91-95頁
- 村岡貴子(2001)「農学系日本語論文における「結果および考察」の文体」『日本語教育』108号、89-98頁
- 村岡貴子・影廣陽子・柳智博(1997)「農学系8学術雑誌における日本語論文の語彙調査-農学系日本語論文の読解および執筆のための日本語語彙指導を目指して-」『日本語教育』95号、61-71頁
- 渡邊久美・松尾馨(1996)「機能的観点を用いた学習項目選定の枠組み-」論文を書く」を例にして-『広島大学留学習者センター紀要』6号、65-83頁

#### 参考教材

- 1) 『日本語の書き方ハンドブック』1986、稲垣滋子、くろしお出版。
- 2) 『実践にほんごの作文』1986、佐藤政光・加納千恵子・田辺和子・西村よしみ、凡人社。
- 3) 『日本語作文 II-中級後期から上級までの作文と論文作法-』1988、C & P 日本語教育・教材研究会編、専門教育出版。
- 4) 『レポートの組み立て方』1990、木下是雄、筑摩書房。
- 5) 『表現テーマ別 日本語作文の方法』1994、佐藤政光・田中幸子・戸村佳代・池上摩希子、第三書房
- 6) 『研究発表の方法 留学習者のためのレポート作成・口頭発表の準備の手引き』1996、齊山弥生・沖田弓子、産能短期大学日本語教育研究室、凡人社。
- 7) 『大学習者と留学習者のための論文ワークブック』1997、浜田麻里・平尾得子・由井紀久子、くろしお出版。
- 8) 『留学習者のための論理的な文章の書き方』2001、二通信子・佐藤不二子、スリーエーネットワーク

## <資料1>

### SJ <図・表・グラフを使って述べる表現例>

#### 1) 図・表・グラフの紹介 (導入)

- ・～を図に示してみた (図1)。
- ・～の姿のうち、～をグラフにすると～のようになる。
- ・下の図は～を表している/示している。
- ・～を表を表すと以下の通りになる。
- ・このグラフによって～を知ることが出来る。
- ・このグラフは～を示している。
- ・○月○日現在で～である。

#### 2) 記述、解釈

##### A) 個々のデータ

##### 1) 特徴、傾向の記述、解釈

- ・図1によると～ (具体的な数字)。
- ・～は～割を超えている。/～割近くある。
- ・～%を占めている。
- ・合計すると～に達する。
- ・○月○日現在で～ (具体的な数字) である。
- ・～が多くなっている/少なくなっている。
- ・～の割合はあまり変化がない。

##### 2) 個々のデータの比較

- ・第1位は～であった。第2位は～で、第3位は～であった。
- ・図1において～と～を比べると～だ。
- ・～は～なのに比べ、～は～だ。
- ・～とは逆に～は～だ。
- ・Aでは…のに対してBでは…である。
- ・AとBを比べると～。
- ・もっとも多い/少ないのは～。
- ・(AはBを) 上回っている、下回っている。
- ・～年には～であったのが、～年には～となっている/増えている/減っている。
- ・～。一方～。
- ・～。それに対して～。

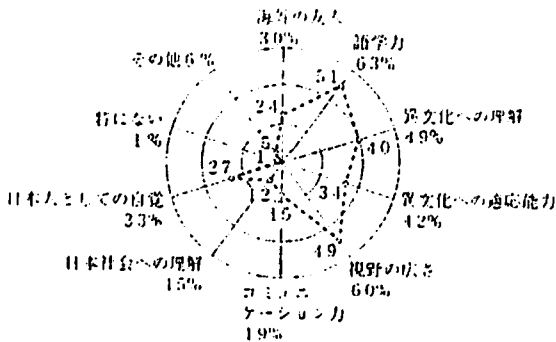
##### B) 全体

##### 1) 記述、解釈

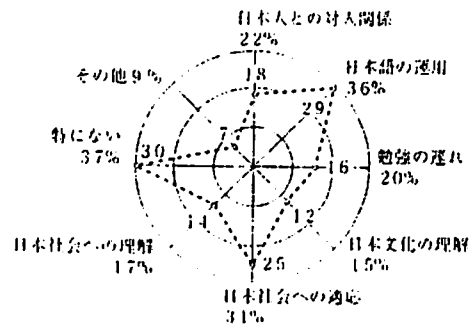
- ・～を見ると…がわかる。
- ・～を見てわかるように…。
- ・図1によると～。
- ・この傾向は～ほど顕著である。
- ・～と～が～%以上であり、～ということを示している。
- ・～と～言うことに気がつく/見てとれる。
- ・～は～を見れば一目で分かる。
- ・これは～ということの意味する。

## <資料2>

Q1. 海外にいたことで何が身についたと思いますか。  
下記の中から3つ選んで下さい。(回答81人)



Q2. 海外にいたことでマイナスに働いたと思うことはありますか。  
下記の中から3つ選んで下さい。(回答81人)



帰国子女は海外での生活によって何を得たと思っているのだろうか、また、海外にいたことがどんな点でマイナスであったと感じているのだろうか。上に挙げた二つの図は、この点について帰国子女81人を対象に行なったアンケートの結果をまとめたものである。

まず、「海外にいたことで何が身についたと思いますか」と質問したところ、左図のような結果となった。まず注目すべきなのは「特にない」という回答が1% (1人) しかいなかったことで、ここからほぼ全員の帰国子女が海外生活で「何かを身につけた」と思っていることがわかる。身につけたものとして最も多かった答えは「語学力」で63%、次は「視野の広さ」で60%とどちらも過半数を占めている。また、「異文化への理解」(49%)や「異文化への適応能力」(42%)という答えも全体の半数近くに達している。

一方「海外にいたことでマイナスに働いたと思うことはありますか」という質問への回答をまとめたのが右図である。最も多いのは「特にない」で37%、「日本語の運用」が36%、「日本社会への適応」が31%である。その他、「日本人との対人関係」「勉強の遅れ」「日本社会への理解」「日本文化の理解」といった点をそれぞれ全体の約2割の者が挙げている。

これらのことから、まず帰国子女が海外での生活を非常に肯定的にとらえているということがわかる。そして、海外で生活することで現地の言語や文化などを吸収したというプラス面を感じる一方で、自国の言語や文化の理解・運用に自信がなくなるというマイナス面を感じている帰国子女の様子がうかがえる。

# < 資料 3 >

II 新入社員の「働くことの意識」について、社会経済生産本部と日本青年協議会が3518人（男67%、女33%、大卒者51%）を対象に調査を行い、6月にその結果を発表しました。グラフ1はその結果です。この調査は毎年実施され今年で27回目ですが、グラフ2は20年前（1975年）の調査結果です。2つのグラフからどんなことが言えますか。（表現は「図グラフ」のとき配布した表現例を参考にする。）

- ・仕事中心か生活中心か
- ・人並み以上に働きたいか
- ・希望の仕事に就けなければならぬ仕事か
- ・多岐業について
- ・パートの契約があるとき多岐業するか。

仕事中心 6%	仕事と生活を両立 78.1%	生活中心 15.9%
人並み以上 32.3%	人並み程度 45.2%	人並み以下 16.5%
希望の仕事 53.6%	希望の仕事 34.9%	希望の仕事 11.7%
希望の仕事 51.2%	希望の仕事 33.3%	希望の仕事 12.9%
パートの契約 73.2%	パートの契約 26.8%	

グラフ1「働くことの意識」1995年

仕事中心 62.3%	仕事と生活を両立 30.2%	生活中心 7.5%
人並み以上 70.2%	人並み程度 22.8%	人並み以下 7.0%
希望の仕事 82.5%	希望の仕事 14.5%	希望の仕事 3%
希望の仕事 27.2%	希望の仕事 62.7%	希望の仕事 10.1%
パートの契約 80.3%	パートの契約 19.7%	

グラフ2「働くことの意識」1975年

内容 (5点)			構成 (3点)			表現 (2点)		総合点
概要説明	データの記述	データからの読み取り	序本結がある	段落の分け方	考察の展開	学習した表現	誤字脱字・文体	
/1	/2	/2	/1	/1	/1	/1	/1	/10

# <資料4>

II 新入社員の「働くことの意識」について、社会経済生産本部と日本青年協議会が3518人（男67%、女33%、大卒者51%）を対象に調査を行い、6月にその結果を発表しました。グラフ1はその結果です。この調査は毎年実施され今年で27回目ですが、グラフ2は20年前（1975年）の調査結果です。2つのグラフからどんなことが言えますか。（表現は「図グラフ」のとき配布した表現例を参考にすること。）

- ・ 仕事中心か生活中心か
- ・ 人並み以上に働きたいか
- ・ 希望する仕事につけなかったときどうするか
- ・ 残業について
- ・ デートの約束があったとき残業するか

仕事中心 6%	仕事と生活を両立 78.1%	生活中心 15.9%
人並み以上 38.3%	人並みで十分 45.2%	わからない 16.5%
とりあえず挑戦してがんばる 53.6%	がんばる 34.9%	やめる 11.7%
希望する仕事につけなかったときどうするか 51.8%	希望する仕事につけなかったときどうするか 33.3%	やめる 12.9%
デートをやめる 73.2%	希望する仕事につけなかったときどうするか 26.8%	

グラフ1「働くことの意識」1995年

仕事中心 62.3%	仕事と生活を両立 30.2%	生活中心 7.5%
人並み以上 70.2%	人並みで十分 28.8%	わからない 7.0%
とりあえず挑戦してがんばる 82.5%	がんばる 14.5%	やめる 3%
希望する仕事につけなかったときどうするか 27.2%	希望する仕事につけなかったときどうするか 62.7%	やめる 10.1%
デートをやめる 80.3%	希望する仕事につけなかったときどうするか 19.7%	

グラフ2「働くことの意識」1975年

社会経済生産本部と日本青年協議会は毎年、新入社員を対象に「働くことの意識」についての調査を実施している。グラフ1は1995年の調査結果を、グラフ2は1975年の調査結果を示したものである。

グラフ1を見ると「仕事中心か生活中心か」という問いに対して、「仕事と生活を両立」と答えたものが78.1%、「生活中心」は15.9%、「仕事中心」は6%しかおらず、現代の若者のほとんどは仕事と生活を両立させたいと考えていることがわかる。また「人並み以上に働きたいか」という質問に対して「人並み以上」という回答は38.3%にとどまり、「人並みで十分」「わからない」という回答が合計で61.7%であった。

同じ質問に対して20年前の調査では、「仕事中心」と答えたものが62.3%とかなり多く、次いで「仕事と生活を両立」が30.2%、「生活中心」は7.5%しかいない。また「人並み以上に働きたいか」という質問に対して「人並み以上」という回答が70.2%もあり、「人並みで十分」「わからない」という回答は30%弱にとどまっている。これらから、若者の働くことに対する意識は20年の間にかかなり変化したということができよう。一般に言われるように「仕事」から「(自分の)生活」を重視するようになったということができよう。

しかし、「希望する仕事につけなかったときどうするか」という質問に対しては全体で約80%の現代の新入社員が「とりあえず挑戦してがんばる」「がまんする」と回答しており、「デートの約束があったとき残業をするか」という問いに対しても73.2%が「デートをやめる」と回答している。また20年前の回答を見てみると、「希望する仕事につけなかったときどうするか」では約90%が「とりあえず挑戦してがんばる」「がまんする」と答え、「デートの約束があったとき」は80.3%が「デートをやめる」と回答している。この2つの質問については現代の新入社員と20年前の新入社員との回答に大差はなく、両者とも仕事を大切にしていることが分かる。

以上から、現代の新入社員の労働への意識は、全体的には「生活」をより大切にしようとする意識に変わってきている傾向があるが、仕事にまじめに取り組もうという意欲は失われていないということができよう。