

# 読み手の評価別に見た日本語学習者の意見文の問題点

田代 ひとみ

【キーワード】 論理的文章、言語形式面、内容面、評価、一貫性

## 1. はじめに

アカデミック・ジャパニーズ教育の中で、レポート・論文等の論理的文章作成は、日本の高等教育機関で学ぶ留学生にとって重要でありながら、困難な活動である。実際、書かれた論理的文章の中には一読しただけではわかりにくいものが見られる。このような文章には、どのような点に問題が多く見られるのだろうか。何に焦点を当てて指導すればよいのだろうか。

従来、日本語のライティング研究では日本語学習者が書いたプロダクトを分析して文法や文章構造の特徴を解明し、それを指導に生かそうとする研究が多く行われてきたが、近年は学習者がどのように文を書くかという文章産出過程のプロセスに注目し、その特徴を探る研究（石橋1997の第1言語使用の研究、池田1999の協働学習の研究等）へと焦点が移っている。しかし、上述したような疑問点を明らかにするためには、学習者がどう作文を書くか、そのプロセスを見るだけでなく、学習者によって書かれたプロダクト自体の詳細な検討も依然として必要であると考ええる。習得途上の第二言語で書かれた作文には、目標言語が未習得であるために引き起こされたと解釈される問題が多く存在していると推測されるからである。プロダクトに表れた問題の実態を探ることで、日本語学習者の作文のわかりにくさの要因を探ることが可能になるのではないだろうか。したがって、本研究はプロダクトの研究からこの課題に取り組むことにする。

プロダクトのわかりにくさの原因を探るには、読み手の評価が必要であるため、本研究では日本語学習者の論理的文章を対象に、読み手の評価別比較によって浮かび上がった問題を扱う。

## 2. 先行研究

アカデミック・ジャパニーズで必要とされる論理的文章は、言語面と内容面の両面の条件が満たされることによって成り立つ(木下1998、有本1998)ということから、言語面と内容面の両方に配慮しながら書くことが求められる。

まず、言語面の研究に関しては、田代(2005)で、ストーリー説明文を日本語母語話者(以下JPとする)の読み手がわかりやすさという基準から評価し、高評価になった群(高評価群)と低評価になった群(低評価群)を比較した。その結果、低評価群の文章は高評価群と比較して、読み手の理解の支障となった部分が語彙や文法にあったこと、言及している情報が少ないこと、テ形中止接続が多く連体節の非限定用法の使用が少ないため、単調になりやすく、論理関係が明示的でないこと、視点の移動があり記述が不十分な場合、わかりにくさの要因となることが明らかになった。

田代(2005)の低評価群で多く使用されていたテ形中止接続に関しては、北村(1995)でも中国語母語話者(以下CNとする)の作文の問題点の1つとして挙げられており、原因・理由節と条件節を使用すべき箇所でもCNにはテ形中止接続で接続する文がしばしば見られると指摘されている。もし前件と後件の論理関係を明示的に示さずに接続するテ形中止接続が論理的文章で多く使用されるとすると、読み手の負担になり、わかりにくさの原因となることが考えられる。しかし田代(2007)の結果では、論理展開を必要とする意見文において、学習者のテ形中止接続を含む並列節の使用は、JPより少ないことが明らかになった。これは田代(2005)の結果とも北村の指摘とも異なる。また、上級CNとJPの書いた意見文を比較した浅井(2002)では、テ形中止接続を含む並列節ではなく、論理的表現を含む副詞節がCNに多く使用され、連体節がJPに多く用いられていることを明らかにし、節間の論理展開の違いが理解を妨げる一因になるのではないかとしている。このように言語面においてはJPと学習者、さらに学習者の中でも上級と中級とは相違が予測される。

次に内容面に関しては、まずESLにおけるWitte & Faigley(1980)を取り上げたい。これは作文研究におけるHalliday & Hassan(1979)の結束性の理論の有効性を探ろうとしたもので、本研究の目的とは異なるものの、英語母語

話者が書いた英語の‘essay’を評価し、上位5編と下位5編を比較している。そこでは‘cohesive ties’が上位の作文に多いという点が明らかになったが、同時に結束性が高いことが首尾一貫性に結びつかないということ、下位の作文は上位の作文と比べて創造のスキルに差があり、上位の作文が自分の考えを詳しく述べ、拡張するのに対し、下位の作文は、追加情報を加えず、ただ自分の考えを繰り返したりするだけであることを指摘している。このようにWitte & Faigleyでは内容面の相違が明らかになっているが、この結果は英語母語話者による英語作文のものであり、日本語学習者による日本語作文については新たに検証する必要があると思われる。

評価別に分けて日本語学習者の日本語作文を比較した齋山(1997)では、作文の文章構造、論点(読み手の期待するテキストが、どう実現されているか)等について分析している。その結果、得点の高い作文は読み手の期待する文章構造、論点が実現されており、その論点を有効な主論・対論として成立させているが、得点の低い作文はこれらのいずれかで失敗していることが明らかになった。本研究では、このような内容についてさらに深く分析する必要があると思われる。また、ここでは言語的な問題は扱っておらず、未解明である。

長谷川・堤(2008)も大学教員を評価者とし、意見文を読み手の評価別に分けて分析している。ここでは、文法の間違いをエラー率として産出し、読み手の評価平均と照らし合わせた検討を行っている。また、評価者のコメントの分析を行っている。その結果、文法の正確さは評価の高低を決定づけず、構成の良し悪しが決定づけるということが明らかになった。この研究では、文法と構成を対比させて分析しているが、言語的に見て、論理展開を担う要素がどのように使われているか、前述のWitte & Faigley(1980)と同様に、それらが使われていても首尾一貫性に結びつかないか、という点に関しては依然として不明である。論理展開を担う要素の非用があったり、正確でないために評価が下がるとしたら、それらに重点を置いた指導も求められるのではないだろうか。

そこで、本研究では、言語面・内容面とも書き手に委ねられる課題のもとに書かれた意見文を、読み手の評価別に分けて比較分析を行う。意見文は自分の考えを根拠とともに述べるといった論理的展開が必要とされ、アカデミック・ジャパニーズの文章の問題を探る上で適切であると考えられ

る。これを評価別に分析すれば、内容面は読み手の評価にどの程度かわるのか、言語面では、母語話者別に分析した結果とどの程度異なるかを比較することができる。また、Witte & Faigley(1980)に見られたように、結束性の高さが首尾一貫性に結びつかないかどうかとも検証できる。

言語形式面では、田代(2007)で見た、論理的展開を担うと考えられる複文の接続節、また、理由を累加すると考えられる並列節の順接的並列（累加）「～し」、逆接の論理展開をする逆接的並列「～が」「～けれども」<sup>(注1)</sup>、およびさまざまな論理展開を担う接続詞<sup>(注2)</sup>を分析の観点とする。内容面の分析では、日本語としての理解以外に、文章全体として見たときに何が言いたいことなのかがわかるか、文章の読み手を納得させられるようなものとなっているのかを検討する<sup>(注3)</sup>。

### 3. 研究目的と研究課題

本研究では、以下の(a)と(c)、(b)と(c)のグループの文章をそれぞれ量的・質的に比較し、言語面と内容面の問題点を探ることを目的とする。

(a)低評価の日本語学習者の意見文

(b)課題に答える意見表明をしているが、低評価である日本語学習者の意見文

(c)高評価のJP・日本語学習者の意見文

本研究は以下の2点を研究課題とする。

- ① 日本語学習者の低評価群の文章は高評価群の文章と比較すると、論理展開を支える複文の接続節・接続詞の使用の言語面に違いがみられるか。内容面（日本語としての理解以外に、文章全体としてみたときに何が言いたいことなのかがわかるか）ではどのような相違があるか。
- ② 日本語学習者の意見表明群（課題に答える意見を表明しているが、高評価群には入らなかった群）は高評価群の文章と比較すると、論理展開を支える複文の接続節・接続詞の使用の言語面に違いがみられるか。内容面ではどのような相違があるか。

## 4. 研究方法

本研究の手順の概要は次の通りである。まずわかりにくさ、わかりやすさという基準からJPの読み手がJP、CN、韓国語母語話者（以下KRとする）によって書かれた意見文を評価し、低評価群（わかりにくいとされた群）、意見表明群（課題に答える意見を表明しているが、高評価群には入らなかった群）、高評価群（わかりやすいとされた群）にグループ分けする。評価の観点については後述する。次に低評価群と高評価群、意見表明群と高評価群をそれぞれ比較分析する。

### 4-1 データ

調査対象とした文章は、国立国語研究所作成「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正式公開版」に収録されている中級のCN、KR、およびJPによる日本語の意見文「たばこについてのあなたの意見」（喫煙規制に賛成か反対か）各35編、合計105編である。上記のデータベースには、数カ国の日本語学習者による「たばこについてのあなたの意見」が収められており、各学習者の学習歴等に関する情報もつけ加えられている。これを採用したのは、田代(2007)においてこのデータベースの作文の分析をしており、その結果と対比することができるためである。また、CN、KRの作文を選んだのは、CN、KRが言語類型論的に異なる言語を母語とする話者であるためである。CN、KRの作文の中から中級レベル程度の学習期間の書き手の作文を調査対象とした。

### 4-2 評価基準の作成

次に評価項目作成の手順について述べる。本研究では生田(2001)、河野(2004)等の作文の評価項目を参考に、評価基準の項目を作成した。まずJP 4名<sup>(註4)</sup>が任意の文章6編を読み、わかりやすい順に順位をつけた。その後、「わかりやすい」「わかりにくい」と評価した文章について、なぜそう考えたかをインタビューした。そこから理由にあがったことをまとめると以下のような8つの項目があがった。

#### A.課題への忠実性

- ①意見と理由(課題に対して、明確で一貫した意見と理由があるか)
- ②比較(賛否両論あるか)

#### B.段落と構成

- ①段落の分け方の適切さ(段落分けが適切であるか)
- ②構成の適切さ(論旨を明確にさせる流れになっているか)

#### C.選材

- ①素材のユニークさと幅広さ(素材がユニークで幅広い)
- ②素材の説得性(具体的な素材が意見の裏付けとして適切であるか)

#### D.効果的な表現

- ①表記・語彙(表記・語彙が適切か)
- ②文法の問題(文法・文のつながりが適切であるか)

「A.課題への忠実性」「B.段落と構成」「C.選材」は、日本語に多少問題があっても、文脈から類推できればよいという基準である。

深谷(2001)はわかりにくさの要因を、漢字が読めない・語句の意味がわからない(単語レベル)、前の文や段落とどういうつながりなのかがわからない(文/段落レベル)、単語や文は日本語として理解できても、文章全体としてみたときに何が言いたいことなのか、結論であるかがわかりにくい(文章全体レベル)というレベルで分けている。上述の評価基準は、「D.効果的な表現①表記・語彙」が、深谷(2002)の単語レベルに該当し、「D.効果的な表現②文法の問題」が、文レベル、「B.段落と構成①段落の分け方の適切さ②構成の適切さ」が段落レベル、「A.課題への忠実性①意見と理由②比較」「C.選材①素材のユニークさと幅広さ②素材の説得性」は文章全体のレベルに該当し、妥当性があると考えられる。

### 4-3 作文の評価

はじめに意見文の評価を行った。上記の基準8項目について3点を最高、1点を最低とし<sup>(註5)</sup>、合計で24点満点とした。この基準に従い、3名のJPがそれぞれ105編の文章を評価した。評価者を全員JPとしたのは、日本語の文章の読み手としてはJPが多数を占める場合が多いと想定されるためである。文章はワープロソフトでプリントし、書き手の母語が特定されないように

した。そして3名の各項目の平均値の合計を評価結果とした。作文評価の3名は、[評価基準の項目]作成の4名とは別の人物であるが、これは評価項目作成時の基準に影響されないようにしたものである<sup>(註6)</sup>。また、各作文の中で、わかりにくい部分について下線を引くことも依頼した。以上の評価結果により、低評価群・高評価群の比較分析をする。

## 5. 結果と考察

### 5-1 評価結果によるグループ分け

3名の読み手による意見文の評価を表1に示した。

表1 意見文の評価結果(平均点)

	全体 (N=105)	高評価群 (N=29)	低評価群(N=30) [高評価群との差]	意見表明群(N=28) [高評価群との差]
総合点	15.54	20.39	11.27**	14.60**
SD	3.73	1.39	0.79	1.74
A. ①意見と理由	2.02	2.79	1.37**[1.42]	1.92**[0.87]
A. ②比較	1.78	2.39	1.30**[1.09]	1.75**[0.64]
B. ①段落の分け方	1.97	2.45	1.62**[0.83]	1.98*[0.47]
B. ②構成	1.92	2.49	1.49**[1.00]	1.80**[0.69]
C. ①素材のユニークさ・幅広さ	1.84	2.43	1.36**[1.07]	1.77**[0.66]
C. ②素材の説得性	1.71	2.34	1.17**[1.17]	1.68**[0.66]
D. ①表記・語彙	2.15	2.75	1.51**[1.24]	1.87**[0.88]
D. ②文法・文のつながり	2.14	2.75	1.46**[1.29]	1.83**[0.92]

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

24点満点で全体の平均点は15.54、SDは3.73となった。このうち、特徴がより顕著に表れると思われる最上位から29名(合計点18.33点以上)を高評価

群とし、最下位から30名(合計点12.5点以下)の日本語学習者を低評価群とした。また、意見を表明しているが、高評価群には入らなかった日本語学習者28名を新たに意見表明群とし、別の分析の対象とした<sup>(註7)</sup>。この群を取り上げた理由を以下に述べる。本研究では、課題に回答して自分の意見を表明するためにどのような論理展開をしているかを分析し、その上で読み手の理解の妨げとなっているのは何であるかを探ることを目的としている。しかし、低評価群には課題に答える意見を表明していない作文も見られた。こうした作文も入れて量的に比較しようとする、条件が異なる文章を比較することになる。そこで、意見を表明してはいるが、高評価を得られなかった群は、どのような言語的・内容的特徴を持っているかを解明する必要があると考え、意見表明群をつくり、分析することとした。この群が高評価を得られなかったのは、読み手が納得できるよう十分に自分の意見を述べていないからなのか、それとも意見は述べようとしているが、言語面の表現が不適切なために、それが読み手に伝わらないからなのかという二つの可能性が考えられる。

高評価群29名の内訳はJP23名、CN4名、KR2名で、低評価群30名の内訳はCN15名、KR15名となった。意見表明群28名の内訳はCN14名、KR14名である。図1に分布イメージを示す。

図1 高評価群・低評価群・意見表明群の分布イメージ

全105名		
高評価群29名 (JP23名, CN4名, KR 1名)		低評価群30名 (CN15名, KR15名)
←最上位		最下位→

全105名		
高評価群29名 (JP23名, CN4名, KR 1名)	意見表明群28名 (CN14名, KR14名)	
←最上位	(意見表明のないCN・KRの作文、 JPの作文は含まない)	最下位→



表1の低評価群、意見表明群の各項目のうち、どの項目に高評価群と平均点の差が大きいかを見るため、[ ]内に高評価群との差を示した。

高評価群・低評価群についてそれぞれの評価項目の平均点の比較（t検定）を行ったところ、全ての項目において有意差があったことから、言語面の項目だけに差があるわけではないことが確認できた。低評価群と高評価群の平均点の差は、「意見と理由」が最も大きく、次いで「文法・文のつながり」、「表記・語彙」という順序になった。こうしたことから、低評価群では内容面に関する問題が言語面とともに大きいことが考えられる。

意見表明群と高評価群との平均点の差は、「文法・文のつながり」が最も大きく、次いで「表記・語彙」、「意見と理由」にいう順序となった。意見表明群でも内容面・言語面双方の問題が見られるということが明らかになった。

以下で結果の分析を述べるが、「5-2 低評価群と高評価群の比較」と「5-3 意見表明群と高評価群の比較」に分け、さらにそれぞれの節で言語面について「文の長さ」と「1文内の問題」「結束性を表す表現」を分析し、次に「内容面の分析」という順序で述べていく。

## 5-2 低評価群と高評価群の比較

### 5-2-1 文の長さとは1文内の問題

JPの文章は一般に1文の長さが長かったり、従属節の数が多かったりすると、文が複雑化して、ねじれ等の問題が発生したりすることが増え、わかりにくい文になりやすい（木下1981）。日本語学習者の文章でも同様に複雑な文構造の文で述べようとする、問題が生じることが多い。そこでここでも、文の長さ・複雑さに関する問題について分析する。まず、文章全体の長さを文の数で割り、1文の長さ（1文あたりの文節数）の平均を出した。また1文章中の従属節の数を文の数で割り、1文中の従属節の数の平均を出した。結果を表2に示す。

表2 低評価群と高評価群の  
作文の長さ、文の数、1文の長さ、1文中の節数の平均の比較

	高評価群 (N=29)	低評価群 (N=30)
1 作文の長さ(総文節数)	184.48	157.50**
1 作文中の文の数	16.62	16.27
1 文の長さ (1文あたりの文節数)	11.54	9.96*
1 文あたりの節数	3.33	2.76**

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

1 作文の長さについては、低評価群は高評価群より短く、平均の差について検定を行ったところ、有意差があった。1 文の長さも低評価群は高評価群より短く、有意差があった。1 文あたりの節数は低評価群は高評価群より有意に少ないという結果になった。1 文の長さが長く、複雑な文構造を持つ文がわかりにくさの一因となりえる可能性があるという前提から見ると、本研究において低評価群は1 文の長さが短く、複雑ではない文で述べている。したがって、これらの点からは問題がないと言える。

次に、表3に結束性を表し、論理的文章を支えるうえで必要な接続節の平均を示す。論理的文章を述べるのに必要と思われる節、すなわち副詞節の中で論理文を作る節には、原因・理由、条件、譲歩、逆接（「のに・ながら」等）がある。また、並列節の中の順接的並列（総記）、累加「し」、逆接的並列（「が」、「けど」等）の節もある。これらを計上し、平均を出し、それぞれを比較した。

表3 高評価群と低評価群の論理的表現を表す接続節数の平均の比較

		高評価群 (N=29)	低評価群 (N=30)
副 詞 節	原因・理由	1.76	1.60
	原因・理由節+「からです」「のです」	2.38	1.83
	条件	2.97	3.04
	譲歩	0.97	0.78
	逆接	0.45	0.27
並 列 節	順接的並列（総記）	4.97	3.82
	累加「し」	0.59	0.35
	逆説的並列「が」	1.66	1.52

\* $p < .05\%$ 

低評価群を高評価群と比較すると、副詞節の条件節以外は低評価群のほうが使用数の平均は低かった。しかし、平均の差についてt検定を行ったところ、有意差のある項目はないという結果になった。田代(2007)で日本語学習者とJPを比較した結果では、「原因理由節+からです・のです」、譲歩、逆接の使用が少なく、有意差が見られたが、本研究の結果では、それとは異なる結果となった。また、この低評価群はCNとKRが半々の構成であり、特質が薄まった可能性もあるので母語話者別に比較してみたが、有意差はみられなかった。これは、意見文ではストーリー説明文と異なり、日本語学習者も論理的表現を支える接続節を駆使して論理展開をしようとするのが理由と考えられる。Crewe(1990)は、学習者が接続語句で論理的関係を示そうとする傾向があるが、接続語句の高頻度の使用が必ずしも結束の質を高めるわけではないという指摘をしている。本研究でもこれと共通する結果といえよう。もう一つ考えられる点として、低評価群は、日本語能力が低いと思われる書き手の作文と、日本語能力は低くはないが論旨が整っていない作文が混在している。そのために量的には特徴が表れなかったとも考えられる。論旨の問題については後述する内容面において検討する。

## 5-2-2 結束性を表す表現

次に、結束性を表す表現として、表4に接続詞の平均、および順接・逆接の接続詞の平均を示した。ここで順接・逆接の接続詞をあげたのは、田代(2007)でJPとCNの間に順接・逆接の接続詞使用に特徴が見られたためである。その結果では、JPで逆接の接続詞の使用が多く、順接が少なかった。一方、CNでは順接の接続詞の使用が多く、逆接は僅かだが少なかった。そこで、本研究でも比較をすることにした。

表4 低評価群と高評価群の接続詞の平均の比較

	高評価群 (N=29)	低評価群 (N=30)
接続詞 (総数)	4.21	5.38*
接続詞 (順接)	0.69	1.09
接続詞 (逆接)	1.17	1.56

\* $p < .05$

ここでは、低評価群は接続詞の使用総数が高評価群と比較して有意に多いという結果になった。低評価群は1文が短いため、接続節を連ねるよりも接続詞を使用して論理関係を示そうとした結果と考えられる。しかし、田代(2007)でJPとCNの間で相違が見られた順接の接続詞は、低評価群は高評価群より平均値は高かったものの、有意差はなかった。逆接の接続詞については田代(2007)ではJPのほうがCNより多かった。またKRもJPに近い結果であった。しかし、本研究の高評価群と低評価群との比較では、むしろ低評価群のほうが逆接が多い。この理由の一つとしては、逆接の用い方に個人差があることが挙げられる。逆接を多く使用する書き手がいる一方で、殆ど使わない書き手もいるのである。接続詞、接続助詞の逆接を多用している文章の中には、それにより論理展開が二転三転し、論旨を追うことが困難になっている例も見られる。したがって論旨が一貫していない印象を受ける。こうしたことから評価が低かったと考えられる。

次に、接続詞の類型別使用の割合を表5に示した。

表5 低評価群と高評価群の1作文中の接続詞の類型別使用の割合(%)

種類	順接	逆接	添加	対比	同列	転換	補足
高評価群	17.2	27.9	36.1	4.1	7.4	1.6	5.7
低評価群	20.3	29.0	28.3	1.4	10.9	5.8	4.3

高評価群と低評価群の類型別に見た接続詞の割合についてカイ二乗検定をおこなったところ、この検定においても両群の間には有意差がみられなかった。 $(\chi^2=7.29, df=6, p>.01)$ 。田代(2007)で、JPの接続詞の類型別使用の割合を出したところでは、JPは逆接がもっとも大きな割合を示していたが、高評価群はそれとは異なり、添加、逆接、順接の順であった。むしろ低評価群のほうが逆接、添加、順接という順を示し、JPに近いという結果となった。

以上の結果から、本研究では、低評価群と高評価群の論理展開を担う表現では、大きな差が見られず、田代(2007)であらわれた日本語学習者の特徴とは異なることが明らかになった。この理由として、内容面に関わる論理展開が評価に大きく影響し、言語面での結束性は内容面ほど関わらないことが考えられる。次に低評価群と高評価群の内容面の分析から特徴を探ることとする。

### 5-2-3 内容面の分析

低評価群は高評価群の評価点平均と比較して、「意見と理由」の項目の差が最も大きかった。

この「意見と理由」は作文の内容に関わる点である。そこで低評価群の作文の内容面を具体的に分析したところ、文章には課題に答える意見を表明してない文章、課題に答える主張や根拠があっても、その日本語が明示的でない文章、また、逆接が多く、意見が不明確な例が見られるという結果になった。特に目立つのは、喫煙規制に賛成か反対かという課題に答える意見を表明していない文章<sup>(注8)</sup>で、これらは低評価群の30名中、16名に見られた。このように要求された課題に答える意見を表明しなかったことで、意見と理由の点が低くなり、低評価になったと言える。

課題に答える意見を表明しなかった原因としては、日本語学習者の作文課題の最後の文が「たばこについて、あなたの意見を書いてください」という表現であったため、自分の自由な意見を述べたという可能性が考えられる。しかし、学習者に対する課題文もJPに対する課題文と同様に賛成と反対の立場を述べて両者の比較をする形式になっており、実際に学習者の書いた作文全体では立場表明を行っている作文のほうが多かった。これらの点から、課題文の指示はJPと日本語学習者として相違があっても、比較は可能であると思われる。課題文で二者択一をして自分の意見を述べるように明示的に指示がなされていても、日本語学習者の中にはそれに答える意見を表明していない文章を書くことがあると、齋山(1997)で指摘されている(註9)。こうしたことから、低評価群は課題文の指示の理解が不十分であったと言えるのではないだろうか。

また、課題に答える主張や根拠があっても、その日本語が明示的ではない文章が見られた。(1)は逆接の接続詞・接続助詞(二重下線部分)が多く、下線部分で意見を表明しているものの、それが不明確な例である。

(1)私もたばこを吸っていますから周りの人に被害をあたえることがときときあります。まことにすまないと思います。それでもまたそんなことを り返す(←1字空白。ママ)のが常です。規則を決めて禁止するのはちょっと怖いですが私のような人が多いですからたばこをすわない人のため規則を作るのも悪くはないと思います。この風に時代の流れていくにつれてもっと多くの規則ができるから人間らしい面はますますはぶくようになるはずです。ただ人様々ですけどお互に努力して真面目な暮らし方をしたらよいのと思っています。でも時間が流れば流れるほど世の中は発展とともに個人的になるようです。倫理的な面がゆっくりゆっくり無視されていくみたいです。(KR3)

この文章では下線部分が課題に答える意見になるが、明示的な表現とは言いがたい。さらにその根拠は「私のように周りの人に被害を与えることをくりかえす人が多い」という点であるが、主張を述べた後、すぐに「人間らしい面がはぶかれ、世の中は発展とともに個人的になる」という話題に移り、論点が徐々にずれていく。

以上をまとめると、低評価群の文章は、1文中の節数が少なく、高評価

群と比べて有意差があったことから、低評価群の方が文構造が複雑でない文で書いていると言える。接続詞の使用数は低評価群のほうが多いが、類型別使用の割合は高評価群と有意差が見られなかった。論理的表現を表す節の使用でも、有意差のある節は見られなかった。このように言語面において低評価群は高評価群と大きな差は見られなかった。一方、内容面に関しては、低評価群は課題に答えていない、課題に答えていてもその主張や根拠の日本語が明示的でない文章が多いといった大きな相違が見られた。このような文章の場合、言語面での問題は少ないが、内容面の問題から低評価になったことが窺われる。Witte & Faigley(1980)では、低評価の作文が自分の考えを繰り返すだけであるとしているが、それとは異なる特徴が見られたと言えよう。

### 5-3 意見表明群と高評価群の比較

#### 5-3-1 文の長さや1文内の問題

次に文の長さや1文内の問題に関して意見表明群と高評価群とで量的な比較を行い、表6に示した。

表6 意見表明群と高評価群の  
作文の長さ、文の数、1文の長さ、1文中の節数の平均の比較

	高評価群 (N=29)	意見表明群 (N=28)
1 作文の長さ (総文節数)	184. 48	175. 10
1 作文中の文の数	16. 62	16. 86
1 文の長さ (1 文あたりの文節数)	11. 54	10. 64
1 文あたりの節の数	3. 33	2. 87*

\* $p < .05$

平均の差について検定を行ったところ、以上に示したように、文章の長さ、文の数、1文の長さ、1文あたりの節の数（1文の複雑さ）のうち、1文中の節数が高評価群より有意に少ない結果になった。それ以外は有意差が見られなかった。これも低評価群と同様、長さが長く、複雑な文構造を

持つ文がわかりにくさの要因となる可能性があるという前提からみると、本研究においても問題がないという結果になった。

次に論理的表現を支える接続節の使用を表7に示す。

表7 意見表明群と高評価群の論理的表現を表す節数の平均の比較

		高評価群 (N=29)	意見表明群 (N=28)
副 詞 節	原因・理由	1.76	1.86
	原因・理由節+「からです」「のです」	2.38	2.07
	条件	2.97	2.54
	譲歩	0.97	0.57
	逆接	0.45	0.32
並 列 節	順接的並列（総記）	4.97	3.35*
	累加「し」	0.59	0.32
	逆説的並列「が」	1.66	1.39

\* $p < .05$

論理的表現を支える接続節の使用は、並列節の順接的並列（総記）において意見表明群が高評価群より有意に少なく、それ以外は有意差がないという結果になった。順接的並列（総記）というのはテ形中止接続や連用中止接続などの節で、ストーリー説明文の田代(2005)ではテ形中止接続が低評価群に多かった。したがって、本研究でも低評価群には多いのではないかと推測された。しかし、意見文においては逆に高評価群の方が多いということが明らかになった。これは田代(2007)の日本語学習者とJPの比較と同様であり、高評価群と低評価群の比較とも同様である。意見文では、意見表明群の書き手が論理的に展開させるために、順接的並列（総記）よりも論理的表現を意識的に使用した結果と考えられる。このほか、原因・理由節のみ意見表明群のほうが高評価群より僅かに多いが、他は全て少なく、差はほとんどないといえる。



### 5-3-2 結束性を表す表現

次に結束性を表す表現として接続詞の使用数を表8に示す。

表8 意見表明群と高評価群の接続詞の平均の比較

	高評価群(N=29)	意見表明群(N=28)
接続詞 (総数)	4.21	4.57
接続詞 (順接)	0.69	1.18*
接続詞 (逆接)	1.17	1.50

\* $p < .05$

意見表明群と高評価群を比較すると、接続詞の使用総数平均に有意差がないものの、順接の接続詞は使用平均が有意に高かった。接続詞を使用して順接の因果関係を明示させようとしていることが考えられる。一方、逆接の接続詞の使用には有意差は見られなかった。

表9 意見表明群と高評価群の1作文中の接続詞の類型別使用の割合(%)

種類	順接	逆接	添加	対比	同列	転換	補足
高評価群	17.2	27.9	36.1	4.1	7.4	1.6	5.7
意見表明群	25.8	32.8	24.2	2.3	8.6	2.3	3.9

高評価群と意見表明群の類型別の使用の割合についてカイ二乗検定を行ったところ、両群の間には有意差が見られなかったが、使用順位を見ると、意見表明群が逆接、順接、添加の順であるのに対し、高評価群は添加、逆接、順接という順になっている。この意見表明群の順位は逆接が最も高い割合を示しており、田代(2007)でみたJPの順位に近い。

以上、意見表明群でも、論理的表現に関して、高評価群と量的に大きな相違はみられなかった。次にこれらの内容面を分析する。

### 5-3-3 内容面の分析

意見表明群の文章が高評価に入らなかった原因を内容面から考察すると、意見表明群では、導入部分が多く、主張の根拠部分の分量が少ない、根拠として説得力に欠けるという問題が多くみられた。まず、導入部分が多く、主張の根拠部分の分量が少ないという問題としては、導入部分で指示文を長く引用し、主張とそれについての根拠の部分が文章全体の中で相対的に短くなってしまった例がいくつか見られた。また、根拠として説得力に欠ける問題としては、たとえば「規則を作って禁止するのはおかしくない。」(CN2)という主張について、「自分の赤ちゃんのためにたばこをやめた人があるが、家族以外の人にしばらくたばこをやめましょうということは無理ではない」という根拠を挙げている例があった。「規則を作って禁止する」理由としては、たとえば他人の健康に害が及ぶとか、不快に思う人がいてもそれを無視して喫煙する人が多い等が考えられるが、上の書き手の理由では論理的に結びつかず、説得力がない。また、この文章では先に根拠を述べて、「ですから」という接続詞で主張を導いており、言語的には一見論理的に展開しているように見られるが、内容的にはそうではない。言い換えると、論理的表現を高評価群とほぼ同程度使用しているものの、節で接続されている命題の内容、接続詞等で接続されている文の内容に論理的な妥当性が乏しいという問題があった。このような場合、文章の読み手にとっても、言語的に不完全な文章の場合はトップダウン処理で補いながら読むが、論理的ではない展開がある場合は、理解の負担が増し、よりわかりにくくなると推察される。

テキスト理解では、精緻化され首尾一貫したモデルが形成されなければならないが、上のように根拠が納得しにくいものであったり反駁に失敗したりしていると、主張を支えることができず、首尾一貫したモデルの形成が難しいと言えるのではないだろうか。

首尾一貫性がない文章は、もちろんJPの書く日本語の文章にも見られる。しかし、日本語学習者の低評価群、意見表明群の文章に以上のような内容が多いのはなぜだろうか。中級レベルの学習者の場合、作文産出時には言語の表層部分が最留意点となり、内容や構成面に十分に注意を払わないことが石橋(2002:90)等で指摘されている。このような現象は高野(2002)によれ

ば「外国語副作用」のためと考えられる。「外国語副作用」とは、不慣れな外国語を使っている最中は、思考力が一時的に低下することで、話に矛盾があったり、的はずれになるといったことが起きることが多くの先行研究で確認されている。

したがって、自分の母語では熟達者として論理的に一貫性のある文章を書ける書き手でも、不慣れな第二言語で書く場合は、初心者のようになる可能性が考えられる。

以上、日本語学習者の意見表明群の文章を高評価群の文章と比較すると、低評価群と同様に1文中の節数は少なく、有意差があった。意見表明群の方が文構造が複雑でない文で書いていると言える。接続詞では、使用数は有意差がなかったが、順接の接続詞は多いことが明らかになった。接続詞や接続節などにおける論理的表現の使用数やその種類も、有意差のある節はなかった。論理的関係を示さずに節を繋ぐ並列節の順接的並列（総記）については、意見表明群のほうが少なく、有意差があった。これは少ない方が読み手の負担が軽いと考えられるため、問題点とはみなせない。それより内容面での問題、たとえば主張の根拠部分の分量が少ない、導入部分が多い、意見の根拠が説得力に欠けるという問題のほうが大きいということが明らかになった。以上のことから、日本語学習者の作文のわかりにくさの要因は言語面の問題より内容面の問題が大きいと結論づけることができる。

この結果は評価の高低が「文法」ではなく「構成」の良し悪しによるものとした長谷川・堤(2008)の結果と同じと言える。長谷川・堤(2008)では、論旨を評価者側で再構築できないものを構成の悪い文章とし、論理の一貫性が評価されやすいと指摘しているが、本研究では節で接続されている命題の内容、接続詞等で接続されている文の内容に論理的な妥当性が乏しいという、より細部の問題が明らかになった。

## 6. まとめと今後の課題

本研究では、JPと日本語学習者による意見文を、読み手の評価別にグループ分けし、比較分析を行った。以下にその結果から明らかになった点をまとめる。

①日本語学習者の低評価群の文章を高評価群の文章と比較すると、言語的には大きな相違がないが、内容面で課題に答える意見を表明しておらず低評価になったものが多く見られた。そのため言語面の量的な相違が特徴として大きく浮かび上がらなかったと考えられる。一方、内容面に関しては、低評価群は課題に答えていない、課題に答えていてもその主張や根拠の日本語が明示的でない文章が多いといった大きな相違が見られた。

②日本語学習者の意見表明群の文章を高評価群の文章と比較すると、こちらも言語面より内容面における問題がわかりにくさに関与することのほう大きいといえる。言語面では高評価群との差はほとんどなく、内容面での問題のほう大きいということが明らかになった。つまり意見表明群の文章では、主張の根拠部分の分量が少ない、導入部分が多い、根拠として説得力に欠けるという問題が多く見られた。言い換えれば、論理的表現の使用においては、意見表明群は高評価群とほぼ同程度使用しているものの、接続されている命題の内容、接続されている文の内容に論理的な妥当性が乏しいという問題が多いということである。

したがって、本研究からは日本語学習者の意見文の問題点は、論理的表現などの言語面を量的に見ると高評価群と大きな相違はないが、課題に対する意見の表明のし方や主張の根拠の妥当性が大きく関わっているということが出来る。

本研究の結果からライティング教育に提案できることとしては、内容面の一貫性を重視したライティングが考えられる。具体的な方法としては、事前活動を充実させ、十分にプランを練ること、書き上げた文章をピア活動などによって推敲すること等である。さらに、教師が言語面以外に内容へのフィードバックを行うことや、読み手を意識したライティングをすすめることも有効と考えられる。もちろん言語面の指導も重要ではあるが、その際には本研究で明らかになったような項目に絞って練習することも方法の1つであろう。

本研究は、ある1つの座標から見た、文章のわかりにくさを分析したが、実際にはそのわかりにくさにもさまざまな程度があり、また文章の読み手によっても異なる。今後はさまざまな「わかりにくさ」を想定した研究が必要であると考えられる。また、内容面の一貫性が重要であるという結論となったが、実際にどの程度まで言語面の不適切な使用が許容されるので

あるかは未解明である。その許容度を明らかにすることも今後の課題の1つとしたい。

付記：本稿は2006年度お茶の水女子大学大学院に提出した博士論文の一部を加筆修正したものである。

## 注

- (1) 前田 (1991)は論理文の体系の中で、複文の接続節の中で論理的展開に関与する節をあげている。節が後続節と順接的關係で結ばれ、仮定的な場合（未然）は条件となり、事実的な場合（已然）は原因となることを示す。また逆説的關係で、仮定的な場合は譲歩、事実的な場合は逆接となることを示す。それ以外にも、順接的並列（累加）、逆説的並列も、体系には入っていないが、重要なはたらきをすることが考えられる。そこで、本稿ではこれらが論理的展開を担うとみなし、分析の観点とした。
- (2) 接続詞は、永野(1986)、市川(1978)等による文章論研究において文章を構成する上で重要な役割を担うものとして取り上げられている。また、論理学の観点でも野矢(1997)が、議論を構成するうえで、接続詞が重要であることを指摘している。したがって、接続詞も分析の観点とした。
- (3) 論理的文章の要件については、井上(1989)、道田(2002)が、主張と理由だけではなく、反駁をすることで論が強化されることを述べているため、このような点を見ることとした。
- (4) 内訳は日本語教育従事者3名と一般人の1名である。
- (5) 採点では3点、2点、1点のいずれかをつける。
- (6) 日本語教育従事者3名が採点を行った。
- (7) 課題に回答する意見を言語的に表明している作文を意見表明群とした。判断は「意見文の評価結果」の「A.①意見と理由」の得点をもとに、論文筆者により行った。このうち、統計処理の信頼性を高めるために、低評価群の文章でも課題に答える意見を表明している4編は、意見表明群に入れた。
- (8) たとえば、喫煙規制ではなく、中高生、女性の喫煙についての意見を述べる文章等が見られた。

(9)齋山(1997)によると「大企業と中小企業のどちらで働きたいか。なぜそう思うのか、両者を比較しながら意見をまとめなさい」という課題に対し、日本語学習者の書いた作文の中には、自分がどちらに入りたいかという選択をしていない作文、選択はしているが理由を全く述べていない作文、理由と選択はしているがそれ以外の部分（大企業・中小企業という枠を離れて、どんな会社で働きたいかについて述べる）がほとんどを占める作文が見られるという。

## 参考文献

- 浅井美恵子(2002)「日本語作文における文の構造の分析 ―日本語母語話者と中国語母語の上級日本語学習者の作文比較―」『日本語教育』115号pp. 51-60 日本語教育学会
- 有元秀文(1998)「コミュニケーション活動としての論理的な表現指導のあり方―小中学生のスピーチ原稿の分析―」『日本語学』17-2
- 生田裕子(2001)「ブラジル人中学生の語彙の発達 ―作文のタスクを通じて―」『日本語教育』110号, pp. 120-129
- 池田玲子(1999)日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果 ―中級学習者の場合― 『言語文化と日本語教育』第17号, pp. 36-47 お茶の水女子大学
- 石橋玲子(1997)「第1言語使用が第2言語の作文に及ぼす影響 ―全体的誤用の観点から―」『日本語教育』95号, pp. 1-12
- ――(2002)『第2言語習得における第1言語の関与―日本語学習者の作文産出から―』風間書房
- 市川孝(1978)『国語教育のための文章論概説』教育出版
- 井上尚美(1989)『言語論理教育入門』明治図書
- 木下是雄(1981)『理科系の作文技術』中公新書624 中央公論社
- ――(1998)「論理的な文章とは」『日本語学』17-2 明治書院
- 北村よう(1995)「中国語話者の作文における文接続の問題点」『東海大学紀要 留学生センター』第15号, pp. 1-11 東海大学
- 河野麻衣子(2004)「二言語併用環境下の年少者の作文における母語と日

- 本語の関係 ―中国語を母語とする中学生を対象に― お茶の水女子  
大学修士論文, pp. 17-21
- 齋山弥生(1997)「読み手の期待と作文の質」『産能大学紀要』第18巻第1  
号, pp. 13-24
- 高野陽太郎(2002)「外国語を使うとき?思考力の一時的な低下」海保博之・  
柏崎秀子編著『日本語教育のための心理学』新曜社, pp. 15-28
- 田代ひとみ(2005)「日本語学習者のストーリー説明文の問題点 ―わかり  
にくさという観点から―」『言語文化と日本語教育』30号、お茶の水  
女子大学日本言語文化学会, pp. 1-10
- ――(2007)「中級日本語学習者の意見文における論理的表現」『横浜  
国立大学 留学生センター教育研究論集』第14号, pp. 131-144
- 永野賢(1986)『文章論総説』朝倉書店
- 野矢茂樹(1997)『論理トレーニング』産業図書
- 長谷川哲子・堤良一(2008)「わかりやすさを決める要因は何か? ―どの  
ような文章が分かりやすいと評価されるか―」『誤用とその問題点の  
分析に基づいた日本語アカデミックライティング教材の開発』平成18  
年度―平成19年度 科学研究費補助金(基盤研究(C)) (代表:長谷  
川哲子、大阪産業大学) 研究成果報告書(課題番号:18520415)
- 深谷優子(2001)「11章 学習を支える多様なテキスト」『文章理解の心理  
学 認知、発達、教育の広がりの中で』大村彰道監修 北大路書房
- 前田直子(1991)「『論理文』の体系性 ―条件文・理由文・逆条件文をめ  
ぐって―」『日本学報』10 大阪大学, pp. 29-4
- 道田泰司(2003)「論理的思考とは何か?」『琉球大学教育学部紀要』63  
琉球大学教育学部, pp. 141-153
- Crewe, W. J. (1990) The Illogic of Logical Connectives. *ELT Journal*,  
Vol. 44, pp. 316-325.
- Halliday, M. A. K., & Hassan, R. (1976) *Cohesion in English*. London;  
Longman. (安藤貞雄・多田保行・永田龍男・中川憲・高口圭轉訳1997  
『テキストはどのように構成されるか』ひつじ書房)
- Witte, S. P. and Faigley, L. (1980). Coherence, Cohesion, and Writing  
Quality. *College Composition and Communication*, Vol. 32,  
pp. 189-204.

# **Problems in opinion essays written by learners of Japanese compared through readers' evaluation**

TASHIRO Hitomi

Key words: opinion essay, linguistic expressions, content, evaluation, coherence

This paper attempts to identify problems in opinion essays, comparing writing of high scores (=H-writings) and writing of low scores (=L-writings), and H-writing and writing answering a question (=AQ-writing). In the quantitative analysis, there was little difference in the average number of logical expressions between H-writing and L-writing, and between H-writing and AQ-writing. In the qualitative analysis, adequate grounds for argument or explicit answers to the question were seldom seen in L-writing and AQ-writing even though logical linguistic expressions were used with equal frequency in H-writing. These results suggest that it is necessary to focus on coherence of content to develop second language writing skills.