

〈研究論文〉

## 博士論文草稿における誤用の特徴・原因と指導ポイント —アカデミック・ライティングの視点から—

板 井 美 佐

### 【要旨】

板井（2020、2021、2022）では、上級・超級レベルの中国人母語話者による博士論文草稿に見られる誤用（①接続、接続詞、名詞修飾節、②テンス・アスペクト、③ヴォイス、④ムード、⑤コロケーション、⑥呼応表現、主述呼応、⑦は／が、⑧動詞、⑨副詞、⑩助詞、⑪形式名詞、⑬漢語）の特徴と原因、指導方法について論じた。

本研究では、上記論文に続き、博士論文草稿に見られるアカデミック・ライティングに関する知識不足に由来する誤用を分析・考察する。誤用判断に当たっては、庵（2007）の結束性の定義、小森・内藤（2015: 206、208）の一貫性のルール（①～⑤）から外れたものを、誤用と見なして論じる。その目的は、中国人日本語学習者のアカデミック・ライティングの誤用原因を究明することで、書き方に対する理解が深められ、指導上の指針が得られることである。本稿が、指導教員の指導の一助となればと考える。

**キーワード：** 博士後期課程、アカデミック・ライティングの知識不足、誤用の特徴と原因、指導上のポイント

### 1. はじめに

筆者は、本学日中連携大学院において、中国における現職日本語教員を対象とした遠隔による博士論文指導を行っている（板井：2020、2021、2022）。板井（2020）では①接続、接続詞、名詞修飾節、②テンス・アスペクト、③ヴォイス、④ムードの、板井（2021）では、⑤コロケーション、⑥呼応表現、主述呼応、⑦は／が、⑧動詞、⑨副詞の、板井（2022）では、⑩助詞、⑪形式名詞、⑬漢語の、誤用傾向と要因について分析・考察した。

中国人日本語学習者（以下CNと略記）が論文を書く際に犯す誤用については、「初級レベルで学習したが未習得が原因の誤用、母語である中国語の影響から生じた誤用、アカデミック・ライティングに関する知識不足に由来する誤用がある」ことは、板井（2022: 2）でも指摘してきている。

上述した日本語教員は、上級レベルの日本語運用能力は身に付けているが、自身の見解を論

理的に述べるために必要なアカデミック・ライティングの知識・スキルは十分に獲得していない。そのため、書くべき論文の素材であるコンテンツを持ち合わせてはいても、それを盛るべき器のスキルが不十分となっている。その結果、日本語の表現・文型に関わる添削はもとより、アカデミック・ライティングの土台部分に当たる、論文の目次、各章の見出しや構成、関係指示を示す文型と挿入すべき位置及び役割、引用形式と役割、参考文献の書き方に至るまでの指導が必要となる。

たとえば、次の(1)は上記学習者が書いた博士論文草稿の題目である。まず、「誤」では中国の大学が主題と副題に使われている。副題は主題に盛り込めなかった情報を補足する役割を持つため、同一のキーワードの二重使用は役割規則に反する。次に、題目末尾が「一考察」では、論文の核となる論点・視点が見えないばかりか、漠然とした印象を持たれやすい。通常、題目は、研究の「論点」、「対象」、「キーワード」などから構成される。そこで、主題の末尾は「実践研究」とし、副題に「を対象に」を入れた。

(1)

「誤」中国の大学日本語教育における〇〇に関する一考察—中国大学日本語専攻生にした実践を通して—

「正」中国の大学日本語教育における〇〇に関する実践研究—〇日本語専攻生を対象に—

さらに、上記学習者の博士論文が読みにくい原因の一つとして、文章の一貫性の欠如が挙げられる。段落内及び段落と段落を跨ぐ文章の結束性の乱れもまた、読みにくさの一大原因である。

本研究では、アカデミック・ライティングの中でも博士論文の構造に関わる誤用や不備を分析・考察する。さらに、中国語が母語の学習者が、博士論文執筆の際に、犯す誤用原因を、日本語学習者のアカデミック・ライティング上の問題点を指摘した先行研究の結果を踏まえて分析・考察を行なうことで明らかにする。また、同時に指導のポイントについても示す。本研究は、博士論文を指導する際の教育上の一助となるものであると考える。

本研究の構成は以下の通りである。まず、第2章では、日本語学習者のアカデミック・ライティング指導に関する研究を概観する。第3章では、調査概要を述べる。第4章では、先行研究で示された結果を踏まえ、誤用文を分析・考察し、各誤用の特徴とその原因について述べる。最後に、第5章では、本研究のまとめを行ない、アカデミック・ライティング指導の役割と教育の意義を明らかにする。

## 2. 先行研究

学部・大学院留学生を対象にしたライティングは「アカデミック・ライティング」と呼ばれる。二通ほか(2004: 285)では、「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およびその作成」を指すとしている。

日本語教育の研究では、村田・池田（2019: 6）でも指摘されているが、実践分析結果を踏まえて、アカデミック・ライティングをいかに教えるかという研究が多くなされている。アカデミック・ライティングのスキルを伸ばさせるためのテキスト類も多数出版され、大学にはアカデミック・ライティング関連科目が設置され、留学生は論文・レポートの書き方を学んでいる。しかし、上記テキスト類や授業は、表現・文型上の誤用の修正及び論文の構成の改善には一部役立っても、巨大な構築物である博士論文の構成要素全てを学ぶ支援ツールや役割を果たせていない。

アカデミック・ライティングの構成要素について、二通ほか（2004: 285）は、①「基礎（問題意識、論理的思考……）」、②「専門（専門知識／専門用語／専門のライティングに関する約束事……）」、③「言語（学術分野共通の語彙、表現、文型、文章スタイル……）」、④「技能（アカデミックな文章の作成プロセス、スキル……）」の4つから成ると述べている。本連携大学院の留学生は上級レベルの学習者であるだけでなく研究者であり、日本語教育の現場から問題意識を持って本博士課程へ進学をしてきている。そのため、①の論理的思考は備えており、②の専門知識・用語についてはある程度熟知している。しかし、専門のライティングに関する約束事、適切な表現・文型、アカデミックな文章の作成プロセスとスキルに関しては不十分な状態にある。つまり、彼らには①、②の一部はあるものの、③及び④に関しては不十分であるということになる。③については、表現・文型の誤用修正で対応可能な部分である（板井、2020、2021、2022）。しかし、④に関しては、アカデミックな文章作成スキルの知識が乏しく、かつ文献に基づく論理的な文章を書く経験を十分に経ていない。そのため、博士論文を支える条件である文章の結束性、一貫性に関して問題のある文章が散見される。また、引用に関しても、そのスキルが未熟な場合、引用元を示さずに、記載してしまうケースが少なくない。上記の問題解決に向けては、ほぼ現場の指導教員の個々の指導能力に任せられているのが現状である。

では、結束性、一貫性とはどのようなものであろうか。庵（2007）によれば、テキストのつながりには「結束性（文法的つながり）」と「一貫性（推論によるつながり）」があるという。一貫性については、小森・内藤（2015: 206）では、「言語運用の正確さに関わる形式面としての文法・語彙・表現と、主張と根拠の挙げ方に関わる内容面としての論理性を仲介するものであり、一定の決まりに沿って文章の組み立てを記す『設計図』の役割を果たすもの」を指すとしており、同論文（2015: 208）では、一貫性のあるレポートを、以下の①から⑤までの条件を満たすものであるとしている。

- ① 題目と見出しが内容を過不足なく表わしている。
- ② 序論・本論・結論で述べた内容が各内部あるいは部分間で齟齬がない。
- ③ 全体を通して主張から逸脱していない。
- ④ 設定したテーマの範囲を伸縮していない。

⑤ 主張に関わる語彙・文型が一貫して使われている。

以下では、庵 (2007) の結束性の定義、小森・内藤 (2015: 206, 208) の一貫性のルール (①～⑤) から外れたものを誤用として論じる。

### 3. 調査結果の概要

本調査 (2019年4月～2022年1月まで) の対象者は7名で、博士論文草稿は博士論文候補者に対する論文指導115回で指導したもの (4ページ以下は不採用) とした。板井 (2021) では、誤用を、①接続、接続詞、名詞修飾節、②テンス・アスペクト、③ヴォイス、④ムード、⑤コロケーション、⑥呼応表現、主述呼応、⑦は／が、⑧動詞、⑨副詞、⑩助詞、⑪形式名詞、⑫指示詞、⑬漢語の、13項目に分類したうえで、⑫指示詞を除いては既に分析・考察が終わっている。本稿では、上記分類表のうち、⑫を改めて結束性の問題として扱い、本分析・考察に加える。さらに、2で述べた通り、アカデミック・ライティングの視点から見た誤用、すなわち、結束性、一貫性の問題についても合わせて分析・考察を行う。

次の節では、結束性の問題、一貫性の問題の順に、先行研究の結果を踏まえ、誤用の特徴及びその原因について分析・考察を行ない、指導上のポイントをも示す。

誤用文及び訂正文については、誤用箇所・訂正箇所ともに太文字で示した。誤用文 (生データ) の入力 は原文通りである。尚、執筆者のプライバシー保護の観点から、部分的に★印などに置き換える修正を行っている。

項目によっては、複数の誤用が複合しているケースもある。そのため、見出し項目で中心的に扱うものは太下線により提示した。脱落については、当該項目以外の脱落についても、脱落箇所に「 $\emptyset$ 」が入れてある。

## 4. アカデミック・ライティング上の誤用傾向、誤用要因、指導のヒント

### 4.1 結束性の問題

#### 4.1.1 内容面の脱落

(2)

「誤」日本語教育では、20世紀末からピア・ラーニングの実践が $\emptyset$ 、 $\emptyset$ 、作文 (ピア・レスポンス、池田1998)、読解 (ピア・リーニング、館岡2000) などの技能の養成を目的としてされ始めてきた。

「正」日本語教育では、20世紀末からピア・ラーニングの実践が、さまざまな分野で行われるようになってきた。その後、ピア・ラーニングの実践は、作文 (ピア・レスポンス、池田1998)、読解 (ピア・リーニング、館岡2000) などの技能の養成を目的として行われるようになっていった。

通常、段落のトップには中心文を用いて、情報は簡潔に示し、その後ろに支持文が後続するような文章展開を行う。誤用文では、中心文、支持文から成る段落が構成されておらず、唐突に「ピア・ラーニングの実践」がいくつかの技能養成を目的として行われてきたと書かれている。しかし、技能養成の話題に移る以前に、ピア・ラーニングの実践が、まず、さまざまな分野で実施されるようになり、その後、各技能別へと拡大していったとしたほうが、文章の流れがスムーズになる。そこで、中心文（日本語教育／20世紀／さまざまな分野におけるピア・ラーニングの実践）と支持文（その後の作文、読解技能へのピア・ラーニングの広がり）から成る段落を作ったほうが良いという説明を行い、修正させた。

#### 4.1.2 キーワードのつながりの脱落

(3)

「誤」日本語教育界においては、以上のような仲間同士で学び合うピア・ラーニングを教育現場に積極的に取り入れているが、実際にやってみるとうまくいかないことを多くの教師が実感している。その理由は、ピア・ラーニング 自体、マニュアル化しにくい教育法であり、**そもそも**マニュアル化になじまない教育法であるからだ（石黒2018: 1-2）。ピア・リスニングを試みる場合、対話による「主体的な学び」という理念から入り、その理念を体現する方法を模索すべきだと、石黒（2018）に示唆された。ピア・リスニングを試みるに際し、聴解が読解と同様で受容技能であるため、ピア・リーディングの成果から学ぶものが多い（池田・館岡2007）。

「正」日本語教育界においては、以上のような仲間同士で学び合うピア・ラーニングを教育現場に積極的に取り入れているが、実際にやってみるとうまくいかないことを多くの教師が実感している。その理由は、ピア・ラーニング自体、マニュアル化しにくい教育法であり、マニュアル化になじまない教育法であるからだ（石黒2018: 1-2）。ピア・ラーニングの一形態であるピア・リスニングを授業で試みる場合は、ピア・ラーニングの上述した問題を克服すべく、対話による「主体的な学び」という理念から入り、その理念を体現する方法を模索すべきだと、石黒（2018）は示唆している。また、聴解は読解と同様で受容技能であるため、池田・館岡（2007）は、ピア・リーディングの成果から学ぶものが多いと述べている。つまり、ピア・リスニングはピア・ラーニングにおいて既におさめた成果を基に、さらなる実践を通して、経験を積み重ねていくべきだということだ。

この誤用文は、「ピア・ラーニング」の話題の後に、突然「ピア・リスニング」の話題が後続していることから、段落内での結束性を欠いているだけでなく、段落末尾に置くべきまとめ文が欠落している。前の文脈との関連づけをするために、「ピア・ラーニングの一形態である」と「ピア・ラーニングの上述した問題を克服すべく」という各一文を入れ、最後に、「ピア・ラーニング」、「ピア・リスニング」、「ピア・リーディング」の3つのキーワー

下のつながりを示唆する一文を入れて、この段落の言わんとすること、「ピア・リスニングはピア・ラーニングにおいて既におさめた成果を基に」行われるというまとめ文を付加するように指導した。

### 4.1.3 指示詞

#### 4.1.3.1 照応元の脱落

(4)

「誤」「他のある人」を使用すると、話し手の心の中に当該人物を想定したうえでの発話となるため、特定の人物を指すこととなる。 $\emptyset$ 、「ある人」は集合の中の任意の一人ではなく、集合の中の一人を指す $\emptyset$ 。

「正」「他のある人」を使用すると、話し手の心の中に当該人物を想定したうえでの発話となるため、特定の人物を指すこととなる。この場合、「ある人」は集合の中の任意の一人ではなく、集合の中の一人を指すと考えられる。

(4) では、「ある人」が「集合の……指す」のどの場合なのかを示す指示詞が抜けているため、結束性の低い文章となっている。そこで、「この場合」を加筆することで、文脈の流れを作るように指導した。

#### 4.1.3.2 照応元の脱落、切れ目なく続く名詞句

(5)

「誤」インターネットの爆発的普及とその技術の高度化や情報機器ハードウェアの高性能化および低価格化とともに、マルチメディア教材やインターネットで利用できる学習ソフトウェアの開発が盛んに行われ、外国語の学習環境や教授方法、さらに評価方法が大きく変わりつつある。大学を含む高等教育機関においても高度情報化社会への対応が緊急の課題となっている。

「正」インターネットの技術の高度化とその爆発的普及による情報機器ハードウェアの高性能化および低価格化とともに、マルチメディア教材やインターネットで利用できる学習ソフトウェアの開発が盛んに行われるようになった。それに従って、外国語の学習環境や教授方法、さらに評価方法が大きく変わりつつある。このような変化の中であって大学を含む高等教育機関においても高度情報化社会への対応が緊急の課題となっている。

誤用文と訂正文における名詞類を斜体で示すことでマークをし、述語に波線をつけて、目立たせると、一見で、誤用例の名詞類の密度の濃さが理解できるだろう。誤用文では、13個の名詞類が2つの述語にかかっており、名詞類の述語に対する負荷が大きすぎる。そこで、訂正例では、名詞類の数はそのままに、述語を3つに増やし、さらに、最後の3文目に

照応表現（「このような」）を付加することで、名詞類の羅列による漢語調の重さを軽減させた。

#### 4. 1. 3. 3 照応先が不明確

(6)

「誤」『百词斩』『扇贝单词』は英単語の暗記アプリである $\emptyset$ に対し、『开心词场』は多言語単語暗記アプリであり、 $\emptyset$ 日本語も含まれている。

「正」『百词斩』『扇贝单词』は英単語の暗記アプリである $\emptyset$ に対し、『开心词场』は多言語単語暗記アプリであり、ここ／後者には日本語も含まれている。

「ここ／後者」がない場合、「日本語が含まれている」アプリが、『百词斩』、『扇贝单词』なのか、あるいは『开心词场』なのかが、特定できない。そこで、照応先がはっきりわかるよう、指示的表現（ここ／後者）を補充した。

(7)

「誤」これは野田（1996）が提示するc「ハが使われる文は、前の文脈にでてきたものや、それに関係のあるものを主題にする。そして、文章・談話の中では、話題を継続するのに使われる」である。 $\emptyset$ 「その誰か」にハを後続させる $\emptyset$ 、話題を継続する。 $\emptyset$ 不定を表す「誰か」は指示を表す連体詞である「その」で修飾され $\emptyset$ ので、指示対象が前の文脈に $\emptyset$ 「その何者か」である。 $\emptyset$ 、「誰かは」は「その」に $\emptyset$ 、主題を表すことができる。

「正」これは野田（1996）が提示したc「ハが使われる文は、前の文脈にでてきたものや、それに関係のあるものを主題にする。そして、文章・談話の中では、話題を継続するのに使われる」に当たる。例（149）では、「その誰か」にハを後続させることで、話題を継続する。この場合、不定を表す「誰か」は指示を表す連体詞である「その」で修飾されているので、指示対象は前の文脈にある「その何者か」である。従って、「誰かは」は「その」に後続することで、主題を表すことができる。

「例（149）では」がない場合、「その誰か」にハを後続させることで、話題を継続するのに使われる」ものか、野田（1996）が提示するものなのか、例（149）なのかが特定できない。さらに、この部分が不明確であると、どのような場合に、「指示対象は前の文脈にある「その何者か」である」かがはっきりしない。そこで、「例（149）」と「この場合」を補うことで、照応先がわかりやすいようにした。

(8)

「誤」第5章と第6章で、「誰か」と「ある人」の主題化について考察を行ったところ、「誰

か」も「ある人」も後続する主題マーカであるハによって主題化していることが分かった。○両者が表す主題は全く同様であるか、また表示形式も同様であるかについて、見ていく。

「正」第5章と第6章で、「誰か」と「ある人」の主題化について考察を行ったところ、「誰か」も「ある人」も後続する主題マーカであるハによって主題化していることが分かった。**本小節では**、両者が表す主題は全く同様であるか、また表示形式も同様であるかについて、見ていく。

この誤用文では、前々章である第5章と前章である第6章のまとめが書かれているため、後続する文章「両者（中略）見ていく」が、この節、あるいはこの章であることは推測できる。しかし、読み手にそういった理解を押しつけるべきではないので、「本小節」を補充した。

#### 4. 1. 4 照応元と照応先の同一表現・内容

(9)

「誤」呉徳梅（2017）では、アプリによる語彙学習をどのように効果的に語彙教育に導入するかを目的に、高校生を対象に、英語の語彙教育実践を実施した。（中略）。

呉徳梅（2017）のほかに、単語暗記アプリを語彙教育に効果的に導入することを、目的とする研究論文が7編ある。

「正」呉徳梅（2017）では、アプリによる語彙学習をどのように効果的に語彙教育に導入するかを目的に、高校生を対象に、英語の語彙教育実践を実施した。（中略）。

呉徳梅（2017）と同様の目的で、語彙に関する実践研究の報告を行なった研究論文が他に7編ある。

誤用文では波線部分と太線部分に書かれている内容がほぼ同一である。また、前文の「目的」が、後続文において文末近くに配置されていることにより、「目的」の連結度が低くなってしまっている。範（2011: 10）によれば、CNが「同列（そしてなど）」の接続表現を多用するのは、日本語習得の不十分さに起因するという。「同列」表現に限らず、日本語習得が不十分であれば、うまく論じられない不安が生じ、同じ表現を繰り返して使うことは容易に想像できる。そこで、太線で示した訂正文では、呉徳梅（2017）の他に、語彙に関する実践研究の報告を行なった研究論文が、前述の呉徳梅（2017）と同様の目的で書かれたことをまず話題として提示し、その後で、それら論文の数が「7編ある」という事実を述べるという構成に修正させた。前文では、語彙教育実践の「目的」が示されていることからすれば、後続する文の文頭で「目的」が述べられているほうが、より文章の展開に沿ったものとなるからである。



#### 4.1.5 「関係指示文」

##### 4.1.5.1 文中における「関係指示文」の脱落

(10)

「誤」 3.1 認知面における効果

協働学習の観点から、〇〇活動を取り入れることによって、⊘、主に▽▽のような認知面のメリットと、★★という情意面の意義が示唆された。

「正」 3.1 認知面における効果

協働学習の観点から、〇〇活動を取り入れたことによって、以下のような、主に▽▽のような認知面のメリットと、★★という情意面の意義が示唆された。

(11)

「誤」 上記のまとめでわかるように、これまでの単語暗記アプリには、⊘。

1.

「正」 上記のまとめでわかるように、これまでの単語暗記アプリには、以下の特徴がある。

1.

二通ほか (2014: 39) によれば、関係指示文とは「文と文、段落と段落との関係を示したり、文章全体における文や段落の位置付けを示す文」を指す。関係指示文は段落を構成する一要素である。段落において中心文と支持文は必須の構成要素であるが、まとめ文と関係指示文は必ずしも必須要素ではない。そのためか、同掲書『改訂版 留学生のための論理的な文章の書き方』の第1章「段落」の章でも、段落内の各文の役割の練習問題の中に、関係指示文が現れる位置・役割を問う問題は存在しない。

通常、文と文が結束性という点において緊密に連結している場合、関係指示文は必須とはならない。しかし、読みやすい文章には必ず流れるような文章展開がある。逆に流れが悪ければ、論旨は理解しにくくなり、論文においては大きなデメリットとなる。読みやすい文章展開には、「関係指示文」と「接続詞」とのあるなしが関係していることは周知の事実である。

(10) と (11) は、いずれも関係指示を示す「以下のような」、「以下の」が脱落している。(11) は冒頭の文章の下に箇条書きが続く構成の文に見られる誤用の典型例である。CNの意識としては、冒頭の文章は、それに続く各箇条書きの文に続いているので、文が尻切れ状態になっているとは考えていないようである。文は必ず文末までしっかりと書き、句読点で終わらせることを習慣化させる必要がある。

#### 4.1.5.2 各章とのつながりを示す「関係指示文」の脱落

(12)

「誤」10.1 はじめに

“有人”も“有个人”も同様に、現代中国語の基本語彙である。ø、本研究は日本語教育のための対照研究であるという位置づけから行うものであるため、日本語教育の立場から日本語の「誰か」と「ある人」の中国語の対応形式である“有人”と“有个人”の使い分けを明らかにする。

ø

第8章をまとめてみる。

- ① “有人”の前部には、(中略)文の子文になる。
- ② “有人”の後部には、(中略)“有人”につくことがある。

「正」10.1 はじめに

“有人”も“有个人”も同様に、現代中国語の基本語彙である。第2章で述べたように、本研究は日本語教育のための対照研究であるという位置づけから行うものであるため、日本語教育の立場から日本語の「誰か」と「ある人」の中国語の対応形式である“有人”と“有个人”の使い分けを明らかにする。

本章では“有人”及び“有个人”の使い分けの考察を行うので、先行研究について詳述する前に、第8章で“有人”、第9章で“有个人”について明らかになったことを簡単に再掲しておく。

第8章では“有人”の構文的特徴については、次の2点が明らかになった。

- ① “有人”の前部には、(中略)文の子文になる。
- ② “有人”の後部には、(中略)“有人”に後接することがある。

博士論文は巨大な構造から成る論文である。そのため、各章、各節が絡み合うようにつながっている。そのつながりを明確に示すものが、関係指示文である。しかし、CNはつながりを示さない文章を展開しがちである。切れ目のない文章を書く原因の一つとしては、文と文を連結させる構造の相違にも関係がある。中国語では日本語の従属節や接続詞に当たる品詞を使わずに、逗号(読点)により文をつなげていくことができる。そのため、3行以上に渡る長文を書くことに違和感がないようである。これは文と文だけでなく、段落と段落、各節と各章、各章と各章とのつながりにおいても散見される現象である。

「研究の位置づけ」など重要なものは、後ろの章に出てきた際に、前のどこの章で述べたのかを、「第2章で述べたように」、「第8章で……、第9章で……明らかになったこと」のように明記する。本章と他の章とのつながりが深い場合は、他の章で明らかになったことを、「次の～点」という関係指示文を入れつつ、箇条書きのような形式を用いて整理するなどして、確認の意味で、再度示す必要があることを指導した。

#### 4.1.6 「はじめに」における「接続詞」と「関係指示詞」の脱落

(13)

「誤」 「誰か」・「ある人」ともに、現代日本語において、**頻繁に**使用される基本語彙である。第2章で述べたように、**ø**、本研究は日本語教育のための対照研究であるという位置づけから行なうものであるため、**ø**日本語教育の立場から日本語の「誰か」と「ある人」の使い分けを明らかにする。

「正」 「誰か」・「ある人」ともに、現代日本語において、**日常的に**使用される基本語彙である。第2章で述べた通り、**筆者は**、本研究を日本語教育のための対照研究として位置づけている。**そこで、ここでは**日本語教育の立場から日本語の「誰か」と「ある人」の使い分けを明らかにする。

論理的な文章では特に、文と文、段落と段落の関係、文章全体における文や段落の位置づけを示すために、関係指示文を使用する。誤用文では、「ため、～を明らかにする（波線で表示）」のような文型的なねじれが生じているだけでなく、「ここでは」の関係指示詞が抜けているため、前後の文脈の緊密性に欠ける状態となっている。そのため、接続詞「そこで」を加筆して文型を修正したうえで、関係指示詞「ここでは」を加えた。

#### 4.1.7 「研究の背景」最終段落部分における「関係指示文」の脱落

(14)

「誤」 **ø**。本研究は、調査と考察を通して、中国の大学日本語専攻の聴解指導において、ピア・リスニングを取り入れる可能性を探索したうえで、ピア・リスニングの教室での効果的な実施方法に関して新たな提案を試みるものでありたい。

「正」 **以上**、～について述べた。**次節**では、まず、外国語教育における協働の概念の位置づけと日本語教育におけるピア・ラーニングの意義と効果について整理し、**次に**、聴解指導におけるピア・リスニングの必要性を述べ、**さらに**、これまでのピア・リスニングの研究の成果から、～を取り上げる。

序論の「研究の背景」の最後の段落部分であるにもかかわらず、「まとめ」を示す関係指示文「以上、～について述べた」が書かれておらず、次の章の内容を予告する関係指示文である「次節では、まず、～について整理し、次に、～の必要性を述べ、さらに、～を取り上げる」という構成ができていなかった。そこで、上述したように修正を行った。

#### 4.1.8 各章の「研究方法」における「関係指示文」の脱落

(15)

「誤」5.3 研究の方法

⓪、「誰か」を考察するために、BCCWJ-NTから収集した用例、考察対象の2つの形式間の置換による用例及び作例を利用する。⓪。なお、以下の例の{ }内の前項はコーパスの記載通りに載せたものである。

「正」5.3 研究の方法

研究の方法に関しては、**第4章**で既に説明したが、「誰か」を考察するために、BCCWJ-NTから収集した用例、考察対象の2つの形式間の置換による用例及び作例を利用する。**置換用例、作例の許容度判断については、第4章で示した方法と同様である。**なお、以下の例の{ }内の前項はコーパスの記載通りに載せたものである。

この誤用文が生じた論文における「研究方法」の内容は、「先行研究」以降の各章においてほぼ同様の内容である。このような場合、同一内容を書く必要はないが、どこの章で、既に何を説明したのか、さらには考察対象として「置換用例」などを利用するからには、どこの章で使用した方法なのかについて関係指示文で示しておく必要がある。

#### 4.1.9 「本章のまとめ」における「関係指示文」の脱落

(16)

「誤」本稿では、BCCWJ-NTを利用し、現代日本語の不特定名詞句である「誰か」の用例を観察し、「誰かが」と「誰か」、「誰かを」と「誰か」、「誰かに」と「誰か」を中心に、⓪格助詞頭在型と無助詞型の使い分けを明らかにした。

⓪「誰か」節に連体修飾語がある場合、格助詞頭在型しか使えない。

⓪また、「誰か」がほかの名詞とともに名詞句を構成した場合、無助詞型しか使えない。

「正」本稿では、BCCWJ-NTを利用し、現代日本語の不特定名詞句である「誰か」の用例を観察し、「誰かが」と「誰か」、「誰かを」と「誰か」、「誰かに」と「誰か」を中心に、**⓪以下のような格助詞頭在型と無助詞型の使い分けを明らかにした。**

(1) 「誰か」節に連体修飾語がある場合、格助詞頭在型しか使えない。

(2) ⓪「誰か」がほかの名詞とともに名詞句を構成した場合、無助詞型しか使えない。

この部分は、「本章のまとめ」の箇所である。初めに、本研究で明らかにしたことを述べ、その後ろで、明らかにした項目をより詳しく説明する。この部分は文章で説明するより、接続詞を削除した箇条書きを行なうことで体裁上の形式が整う。そこで、「以下のような」という関係指示文を文中に付加し、番号を付与した箇条書きの形式を後続させ、整えるよう指導した。

## 4.2 一貫性の問題

### 4.2.1 目次における上位概念の脱落

(17)

「誤」第2章 先行研究

2.1 日本語教育における動機づけとは？

∅

2.2 日本語教育における動機づけに関する研究

2.2.1 日本∅における日本語学習の動機づけに関する研究

2.2.2 中国における日本語学習の動機づけに関する研究

「正」第2章 先行研究

2.1 日本語教育における動機づけとは？

2.2 動機づけに関する先駆的研究

2.3 日本語教育における∅動機づけに関する研究

2.4 中国における日本語学習の動機づけに関する研究

学位論文においては、通常、序論の1.1には「研究背景と問題提起」、「本研究の位置づけ」などが書かれ、その次に、関連分野の研究概要が続く。この関連分野に関しては、その研究論文のテーマに関する上位概念から始めて、順次下位概念へと下っていく書き方をする。上に示した誤用例では、「動機づけ」を分類し、それぞれに命名を行った、海外における「動機づけに関する先駆的な研究」を上位概念に含めずに、それより下位概念となる日本及び中国における動機づけの研究が示されている。そのため、日本・中国における動機づけ研究において、動機づけの種類についての説明を行う節で、説明に窮することは確実である。そこで、上位概念として「動機づけに関する先駆的研究」として、海外における「動機づけ」の研究を2.2の目次に付加した。

### 4.2.2 「題目」や「見出し」の脱落、付加、混同

(18)

「誤」中国大学日本語教育におけるピア・リーディング∅

「正」中国大学日本語教育におけるピア・リーディング研究の概観

この論文は、レビュー論文であって、ピア・リーディングに関する研究を概観するものである。そこで、「ピア・リーディング」に、「研究の概観」を付加した。

(19)

「誤」ピア・リーディングの効果

「正」ピア・リーディングが学習効果に与える影響

「ピア・リーディングの効果」では、ピア・リーディングと効果の関係が漠然としか示されない。そこで、ピア・リーディングの効果とは具体的に何に対する効果であるのかを示したうえで、ピア・リーディングとその効果の影響の方向性をも明示するために、「～に与える影響」と修正した。

(20)

「誤」「誰かが」と「誰か」について

「正」「誰かが」と「誰か」

論文の題目は内容を端的に過不足なく表す必要がある。逆に言えば、不要な要素（意味を伝えない）表現は限界まで省くということになる。そう考えると、「～について」のような助詞相当句は削除することになる。

(21)

「誤」中国大学における「日本語会話」授業をどのように捉えているか

「正」中国大学における「日本語会話」授業に対する学習者の捉え方

題目の文末が疑問形で終わらせることを避けるために、名詞止めの形式に修正した。

(22)

「誤」中国の大学における日本語ブレンディッドラーニングに関する研究一効果的な動機づけ方略に着目して一

「正」中国の大学における日本語ブレンディッドラーニングによる動機づけ研究

筆者によれば、この題目が意図するところは、「中国の大学における中国人日本語学習者の学習に対する動機づけが低い。そこで、ブレンディッドラーニングを授業に導入することにより、学習者の動機づけを高め、学習者の学習能力・効率ともに高めたい」ということだという。そのような意図で付与した題目であれば、ブレンディッドラーニングは動機づけを高めるための一つの方策となるので、「ブレンディッドラーニングによる動機づけ研究」と修正した。また、筆者は、「ブレンディッドラーニングは動機づけ方略の一つとして位置づけて考えている」とのことであったので、筆者の意図は主題に含まれているものとし、副題

は削除した。

#### 4.2.3 「研究の背景」における問題点（研究の動機づけ）の脱落

(23)

「誤」 〇。学習者が教室外で能動的、自律的に日本語の学習を行う、アクティブラーニングの〇実現することは、LMSを導入している日本語授業に求められている目的の一つだと思われる。本研究〇は（後略）。

「正」 これまで日本語学習においてアクティブラーニングは特に教室外で能動的、自律的に行われてこなかった。アクティブラーニングの自律的な使用を実現することは、LMSを導入している日本語授業に求められている目的の一つだと思われる。本研究では（後略）。

研究の背景となる問題点（研究の動機づけ）を示さずに、研究を行なう目的が唐突に述べられている。「研究の目的」を述べる前に、なぜその「研究の目的」を持つように至ったかという「研究の背景」となる従来の問題点を浮き彫りにしたうえで、その問題を解決するために、本研究を行なうのだという論理展開を示せていない。そこで、「これまで（中略）こなかった」と研究の背景となる問題点を示す一文を付加するよう指導した。

#### 4.2.4 「各章の構成」における内容の脱落

(24)

「誤」 以下、第2章第2節では、先行研究〇について整理し、第3節では、用例の収集と整理について述べ、第4節では、〇、考察に入る。

「正」 以下、第2章第2節では、先行研究と本研究における論点について述べ、第3節では、本研究の概要、データの収集と分析方法について述べ、第4節では、述語文について分析し、考察を行う。

誤用文は、「整理し、整理について述べ、考察に入る」という3つの動詞からなる文であるが、第2節で行なう内容の詳細が不足している。先行研究についても、本研究の意義を示すには、まず、先行研究と本研究における論点について述べ、その相違点を明確にする必要がある。さらに、第3節の目的は、「用例の収集と整理」だけでは不十分で、「本研究の概要」や「分析方法」など詳細に述べなければならない。通常は、「分析方法」を示した後に、「分析」を行い、その後「考察」を行なうのだが、誤用文では、「分析方法」から唐突に「考察」に入るという流れになっており、一貫性のある論文の展開とはなっていないため、修正を指導した。

#### 4.2.5 「研究目的」と「研究課題」のつながりの混同

(25)

「誤」1.2で述べたように、目下使用されている日本語単語暗記アプリを分析し、その内容が必要である語彙知識を含めているか、そのデザインが語彙習得に促進できるかを明らかにしたうえで、今後の日本語単語暗記アプリのデザインに示唆を与えることが本論文の大きな目標である。その目標を達成するため、本論文では3つの研究を設定し、3つの問題の解決を目的とする。

**研究1**：日本語の単語を習得するには、どのような要件があるか。

**研究2**：中国人学習者がどのように日本語の単語を習得しているか。

**研究3**：日本語の語彙習得を促進するためには、単語暗記アプリでは何ができるか。

研究3の問題を解決するには、研究課題を3つ設定する。

**課題1** 研究1と研究2の結果から見れば、今の日本語単語暗記アプリは語彙習得に促進できるか。

**課題2** 学習者による日本語単語暗記アプリの使用効果への評価はどうであるか。

**課題3** 中国人日本語学習者の語彙習得に促進するためには、単語暗記アプリはどのように改善すべき点はどこにあるか。

「正」1.2で述べたように、目下使用されている日本語単語暗記アプリを分析し、その内容が必要とされる語彙知識を含んでいるか、そのデザインが語彙習得を促進できるかを明らかにしたうえで、今後の日本語単語暗記アプリのデザインに示唆を与えることが本研究の目的である。その目的を達成するため、本研究では以下の3つの課題を設定する。

**課題1**：日本語の単語を習得するには、どのような要件があるか。【研究1】

**課題2**：中国人学習者はどのように日本語の単語を習得しているか。【研究2】

**課題3**：日本語の語彙習得を促進するためには、単語暗記アプリでは何ができるか。

【研究3】

**課題4**：研究1と研究2を行った結果から、現在の日本語単語暗記アプリは語彙習得を促進できるか。【研究4】

**課題5**：日本語単語暗記アプリの使用効果への学習者による評価はどのようなものであるか。【研究5】

**課題6**：中国人日本語学習者の語彙習得を促進するためには、単語暗記アプリはどのように改善すべきか。【研究6】

誤用文では、3つの「研究目的（□で表示）」が羅列してあり、その下に、研究3のみ課題（網掛で表示）が3つ設定されている。誤用文は、構造的に不統一であるだけでなく、書き方そのものも不適切であるので、「研究目的」を述べた後に、その目的に沿った「研究課



題」を6つ設定する構造へと修正した。

#### 4.2.6 内容の焦点化がなされていない

(26)

「誤」以上から、「MojiTest」では、「語意知識項目」において、1つの単語における意義を網羅されてはいるが、対義語についての提示は見られず、同義語については語意の説明・解釈につける日本語の意味によって提示されていることが明らかになった。

「正」以上から、「MojiTest」では、「語意知識項目」において、1つの単語における意義が網羅されており、同義語の日本語による意味の説明が提示されている一方で、対義語についての提示は見られないことが明らかになった。

誤用例では従属節が2つ並列されている。初めの節で、「語意知識項目」については「一つの単語における意義は網羅されている」と＋の側面について書きながら、次の節では、「対義語についての提示は見られない」と－の側面を指摘し、最後の主節では、「同義語については……日本語の意味が提示されている」と＋の側面を示している。つまり、＋から－、－から＋へと主題に対する評価が前後しているのである。そのため、主題の焦点化がうまくいっていない。そこで、この章では主題の問題点を明確化させる意図で文脈が流れていることを踏まえ、2つの＋評価を示す節を前件として1つにまとめ、後件に－評価を示す内容をもっていくよう指導した。

#### 4.2.7 内容の分散

(27)

「誤」

〈目的〉

本稿は、まず中国の大学の日本語教育ではまだ導入されていない ピア・リーディングの研究を概観し、ピア・リーディングを取り入れた授業の実態と効果を探り、その後、今後の中国の大学日本語専攻における ピア・リーディングの方向性を示す ことを目的とする。本稿の焦点は、まず、読解授業に ピア・リーディングを取り入れる必要性を明らかにし、次に、ピア・リーディングによって学習者の 読みの過程を可視化させる ことを明確にすること、それから、ピア活動によって、これまでの読解授業できることを見直し、より多くのことができるような 読解授業を工夫する ことを目指している。

「正」

〈目的〉

本稿では、まず、現在行われている読解授業の現状の分析からピア・リーディングを取り入れる必要性を明らかにする。次に、ピア・リーディングを取り入れた授業を実施し、それ

を可視化させることにより、ピア・リーディングの効果を検証する。最後に、今後の中国の大学日本語専攻におけるピア・リーディングの方向性を示唆することを目的とする。〈整理し書き換えた〉

誤用文では、1「ピア・リーディングの概観」、2「ピア・リーディングを取り入れた授業の実態と効果を探る」、3「ピア・リーディングの方向性を示す」、という3つの論文の目的(□で表示)を掲げていながら、続けて、A「ピア・リーディングを取り入れる必要性を明らかにする」、B「読みの過程を可視化させる」、C「ピア活動で読解授業を見直す」、D「読解授業を工夫する」という4つの目指すべきもの(網掛けで表示)を示している。つまり、合計で7つも研究目的を掲げていることになる。研究目的の内容と提示する順序が整理されていないため、筆者が意図したポイントが見えてこない。そこで、初めの3つの目的と続く4つの目的を整理し、1とA、2とBを組み合わせ、まず、文章展開の流れを作った。次に、筆者に本研究の意義を問うと、「ピア・リーディングの方向性を示唆する」ということであつたので、これを段落の末尾に加筆するよう指導した。

#### 4.2.8 新論点の付加

(28)

「誤」そして、実際のピア・リーディングを導入した授業では、単一な活動ではなく、様々な「読解ストラテジーの指導」に基づく教室活動を行い、総合的に読解力の向上を目指す必要がある(〇〇、2009)。様々な「過程」重視を志向したタスク設定を通して、ピア活動が効果を上げることを改めて確認する必要がある。さらに、予測、推測、モニターなどの読解力向上に効果があると認められた「読解ストラテジーは抽象性の高い操作が要するもの」であり、学習者への説明や指導を行う場合、初級レベルでは「母語」を使うほうが良いと▽▽(2009)では述べられた。そのため、中国の大学において、学習者同士の間で母語を共有する学習環境では、リソースや読解ストラテジーを共有するプロセスの中のピア活動の利点が伺えると思う。

〈ほぼ全体を書き換えたため、「正」は掲載不能〉

この段落では「読解ストラテジーの指導」に基づく教室活動に関する中心文から始まっている。ところが、次の文章には「『過程』重視志向のタスク設定」の話題へと移り、その後続く文章では「抽象性が高い操作が必要な読解ストラテジーの指導」では「母語」使用が有効であるという話題へと移っている。「読解ストラテジー指導」というキーワードが論点である場合、通常は論点について根拠を述べたり、論点を補強したりする必要がある。しかし、誤用文では、「読解ストラテジーの指導に基づく教室活動」を行う根拠や実例がなく、そうした「教室活動」に焦点を当てて、深く論じることができていない。また、キーワード

文とそれに続く文との緊密なつながりも欠けている。範（2010: 262）が述べている通り、CNは論点の補強に取り組みず、多くの新論点や新話題の発掘に力を入れているのである。

## 5. おわりに

本研究では、先行研究結果に基づき、博士論文草稿に現れたアカデミック・ライティング上の誤用の特徴及び原因について分析・考察を行なった。合わせて、指導で役立つと考えるポイントも提示した。本節では、以下に、改めてアカデミック・ライティングの視点から見た誤用の特徴及び原因を整理して示す。

結束性、一貫性の問題としては、以下のようなことがわかった。

### 〈結束性の問題〉

- (1) 段落内の文と文のつながりに対する理解が不十分なために、必要な情報が抜けている。
- (2) キーワード間のつながりを欠いているため、スムーズな文章展開となっていない。
- (3) 指示詞（照応元の脱落／照応先が不明確）が原因で文と文の結束性が低くなっている。
- (4) 文中あるいは段落間の関係指示文の脱落が原因で、文と文、段落と段落の関係が見えない。
- (5) 各章とのつながりを示す関係指示文が脱落しているため、各章間で齟齬が生じている。
- (6) 序論の「問題点」から「解決策」へ向かう流れで用いる「接続詞（そこで）」と「関係指示詞・文」の脱落から、問題点から解決策への結束性が低くなっている。
- (7) 本章・節のまとめを示す関係指示文、次章・節の内容予告を行う関係指示文が脱落しているため、各章・節間の結束性が低くなっている。

### 〈一貫性の問題〉

- (8) 目次における上位概念が脱落しており、上位から下位概念と概念が下っていかない。
- (9) 題目や見出しの内容が不足していたり、過剰気味だったりしている。
- (10) 研究の背景に問題点が記載されておらず、研究を実施する論理展開が示せていない。
- (11) 各章の構成で、章ごとの内容に関する脱落が多く、きちんとした文章展開になっていない。
- (12) 研究目的と課題が構造的に不統一で、一貫性に欠ける。
- (13) 段落内で、内容の焦点化がなされていない。
- (14) 段落内で、ポイントが未整理のため、内容が分散してしまっている。
- (15) 主張を支える根拠や実例が示されず、次々と新論点が付加されている。

今後の課題としては、本稿及び板井（2020、2021、2022）で明らかにした誤用の特徴を踏まえ、教材開発を行っていくことである。中国人上級日本語学習者の博士論文指導を効果的に行うためには、誤用文データの蓄積及び分析だけでなく、指導上のポイントをまとめた教材開発が求められる。

## 【参考文献】

- 庵功雄 (2007) 『日本語におけるテキストの結束性の研究』 くろしお出版
- 板井美佐 (2023) 「博士後期課程中国人日本語学習者の博士論文草稿に現れた誤用の特徴・原因と指導方法—助詞、形式名詞、漢語に焦点を当てて—」『城西国際大学大学院紀要』 26、16-37.
- 板井美佐 (2022) 「博士後期課程中国人日本語学習者の博士論文に現れた誤用の傾向・要因と指導方法—コロケーション、呼応表現、は／が、動詞、副詞、形容詞に焦点を当てて—」『城西国際大学大学院紀要』 25、127-148.
- 板井美佐 (2021) 「中国人上級日本語学習者の博士論文における誤用の傾向・要因と方法—中国語を母語とする大学院生の調査から—」『城西国際大学大学院紀要』 24、1-23.
- 小森万里・内藤真理子 (2015) 「アカデミック・ライティングにおける一貫性とは—学習者・教員双方がレポート評価に利用できるチェックリストの提案」『日本語／日本語教育研究』 6、205-220.
- 社団法人日本語教育学会編 (1993) 『日本語教育辞典 縮刷版』 大修館書店
- 二通信子・佐藤不二子 (2014) 『留学生のための論理的な文章の書き方』 スリーエーネットワーク
- 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』 285-296.
- 範海翔 (2011) 「中国語母語話者の中国語作文における「連詞」の使用特徴とその特徴が日本語作文に与える中国語干渉について」『現代社会文化研究』 51、1-13.
- 範海翔 (2010) 「日本語母語話者と中国人日本語学習者の意見文における論理的展開に関する比較研究」『現代社会文化研究』 47、251-263.
- 村岡貴子・因京子・仁科喜久子 (2009) 「専門文章作成支援方法の開発に向けて—スキーマ形成を中心に—」『専門日本語教育研究』 11、23-30.
- 村田晶子・池田幸広 (2019) 「日本語教育におけるアカデミックライティング教育の役割—専門領域、チューター制度との連携を目指して—」『法政大学教育研究 = Journal of Hosei Educational Research and Practice』 10、5-18.

# Characteristics and Causes and Teaching Points of Misuse Appearing in the Drafts of Doctoral Dissertation: From the Perspective of Academic Writing

Misa Itai

## Abstract

In her articles published in 2020, 2021, 2022, Itai classified the labels of Doctoral Dissertations misuse: 1. connections, conjunctions, combined modifiers, 2. tenses and aspects, 3. voices, 4. moods, 5. collocations, 6. concords, subject-predicate concords, 7. *WA* and *GA*, 8. verbs, 9. adverbs. 10. particles, 11. formal nouns and 13. Chinese. They are analyzed and considered based on the results shown in previous studies, and she indicated the points of instruction.

In this article, following the above article, she analyzes and considers the misuse seen in doctoral dissertation drafts due to the lack of knowledge in academic writing. In judging misuse, she will discuss as misuse anything that deviates from Orii's (2007) definition of cohesion and Komoroi and Naito's (2015: 206-208) consistency rules (1 to 5).

The aim is to investigate the causes of misuse of academic writing by Chinese learners of Japanese, thereby deepening their understanding of writing and providing guidance on instruction. The author hopes that this paper will help to guide the instructor to teach.

**Keywords:** post-doctoral courses, lack of knowledge in academic writing, characteristics and causes of misuse, teaching points.