

レポート・論文の文体に関する学習者の認識

— 許容範囲を探るために —

高野 愛子

【キーワード】 レポート・論文、文体の使い分け、適切性、語感、許容範囲

1 はじめに

中級レベル以降の「書く」技能において目標となり課題となるのは、「文体の使い分け」である⁽¹⁾。数多くの「書く」ための教材にも、冒頭部分で「表記の仕方」とともに「文体」「話し言葉と書き言葉の違い」を取り上げており、「文体の使い分け」の必要性や学習者にとって習得が困難であることが指摘されている。

「文体の使い分け」ができるようになるために、各教科書では、「話しことば」と「書きことば」の違いについての説明・例文・語彙リスト・練習問題などが工夫されているが、教科書によって、文体の名称「普通体」「だ・である体」／「丁寧体」「です・ます体」・語感の説明「やわらかい・ぞんざいな・軽い」／「かたい・あらたまった・かしこまった」等の「用語」の違い、「だ」体の是非・「少し／少々」の使い分け等「許容範囲」が異なるものがある⁽²⁾。この「許容範囲」は個人の「語感」によりその範囲が異なり、その「語感」には厳密な定義がないとされている。また、誰もが共通に持つ語感、社会的に認知された社会的語感と個人の経験による個人的語感とに明確に区別することが必要であることも指摘されている⁽³⁾。実際に、語彙リストにある使い分けについて筆者自身の語感でも違和感があり、確かめる術の必要性を感じることもある。また、実際に学習者が書いた作文を添削していても、教科書的には不適切な表現とされていながら許容できるのではないかと思われるものがある。さらに、同じ作文を複数の教師の目で添削してみたところ、共通に指摘した箇所・見落としも含めとくに指摘しなかった箇所が発生した。このようなことから「文体の適切性」の線引きが曖昧であることを痛感し、その線引き・許容範囲を明らかにする必要があると考えた。

学習者に対してこの文体の使い分けの説明を行うのは一般的に授業の初期であるが、その使い分けの認識をずっと保てる学習者は少なく、授業回数を重ねても上のレベルになっても不適切な文体の表現が多く現れ、文法の誤用や誤字等よりも気に

なることが多い。池上・守屋(2009)でも「興味深いことに、母語話者は学習者の形式的な誤用よりも、こうした認知に関わる不適切な言い回しに、よりインパクトを感じます。例えば、『デパートに買い物します』のような文法的誤用には寛容でも、『私はアンです。あなたは林さんですか?』などの表現に母語話者はより違和感を覚えるのです」と述べられているように、とくに大学機関等で求められるアカデミック・ジャパニーズとしては、文法や語彙の正確さ・適切さが求められるのはもちろんのことであるが、いかに内容に専門性があり文法が正確でも、文体が不適切な場合、読み手に与える印象の低下は避けられない。これは、「レポート・論文」の「書く」文体同様、「発表・討論」の「話す」文体にも通じるものである。

このような「文体の使い分け」を判断する「語感」については、町(2006)が「教える側の主観に頼ることになるが、教える側の個人的な語感を押しつけるようなことがあってはならない」と指摘しているように、教える側にとって客観的な判断の材料になるデータが望まれる。

2 先行研究

日本語教育における「文体の使い分け」について論じたものには、話しことばに関して三牧(2007)、論説文の書きことばに関しては井上(2009)がある。

三牧(2007)では、「適切に文体を使いこなすのは超絶であるとのOPI(Oral Proficiency Interview)の基準からも窺えるように、文体の運用の習得には時間がかかり、また文体意識を持続して会話を継続すること自体も難しく、学習者には総じて困難な問題となっている。」、「従来、研究と日本語教育の双方に渡って、文体は文法面から形式が目されがちで、運用面に関する実態把握や有効な指導法に関する実績の蓄積が少ない」と問題を指摘し、レベル段階ごとの系統的指導に向けて、会話教育における文体の指導を提案している。

筆者が文体の使い分けの線引きまたは許容範囲が曖昧であると先に述べたように、井上(2009)では「どの段階から論説文の語の文体として適切なのかという問題が生じる。初級から中級の留学生が論説文で用いる語については、文体の細かな段階差よりも論説文に用いることが適切か否かの境界の明確化のほうが喫緊の問題」であるとし、「論説文に用いる語の文体としての適切性を判断する際にはその適否の境界となる『日常語』、特に『くだけた日常語』と『無色透明な日常語』の適否に留意すべき」で、文体の2分類を行うことの意義を示している。そして、論説文としての文体の適切性について、その境界を「≪」、程度を「<」、ほぼ同じ段階である

以上のような分類と独自の記号を用いた適切性の程度と境界表示は、教師にとっても学習者にとっても、非常に有効な指標であると思われる。さらに該当する語彙や表現を追加すれば、辞書的なリストとして活用できるだろう。

三牧(2007)は話しことばの「会話」「スピーチレベル」についての取り組みであるが、文体の運用について「全体像を講義形式で示す」「初級段階から文体を意識させる」「上級・超上級：使い分けとスムーズさを目指して」等、会話教育における文体の指導を「系統的指導」にするよう提案しており、示唆に富んでいる。「討論・発表」の文体は、文末を「です・ます」体にする以外は「レポート・論文」の文体と共通するところが多く、「討論・発表」における表現について同様の研究を行えば相乗効果が上げられるのではないだろうか。

以上のように、「レポート・論文」の文体と「討論・発表」などの文体の特徴を明らかにすること、その「語感」や「使い分け」の指標をわかりやすく示すことは、学習者にとっても指導をする教師にとっても有用であろう。そして、アカデミック・ジャパニーズにおける「書く」「話す」技能の統合にも有効であると考えられる。そこで、本稿ではその第一段階として、レポート・小論文で用いられる表現の適切さを学習者がどの程度認識しているか、どのような方法の学習(練習)が効果的なのかを探ることを目的とする。

3 研究の方法

日本語学習者が「レポート・論文」においてある語がふさわしいかどうか認識しているかどうかを探るため、以下のような調査を行った。

3-1 調査の対象

日本語学習者がどのように文体の使い分けを認識しているか、またその曖昧さを探るため、外国人日本語学習者のグループ(NNS)と日本人母語話者のグループ(NS)を比較した⁽⁴⁾。

[NNS - 1] 514 文章表現(25名)・J5WR-b(10名)履修の留学生

[NNS - 2] 学部留学生1年生(32名)

[NS - 1] 学部日本人学生1年生(13名)

[NS - 2] 日本語教師(10名)

NNSのグループのうち[NNS - 1]は、筆者が担当している中級後半「文章表現」の訓練を主とする2クラスである。このクラスでは同じ教科書⁽⁵⁾を用い、文体の使い分けについて同じように解説・練習を行い、試験の一部として調査を行った。

[NNS - 2]を学部留学生1年生を対象としたのは、日本語学校で同様の学習を経てきた後、実際にどのように認識しているかを測るためである。

NSのグループのうち[NS - 1]を学部在籍の日本人学生としたのは、実際に現役の日本人学生がどのような語感で使い分けをしているのか、[NS - 2]を日本語教師としたのは、日頃添削を行っている教師の専門家としての使い分けを測ることによって、外国人学習者のものと比較するためである。

3-2 調査の方法

中級後半レベルの読解教材「短眠と長眠」⁽⁶⁾という本文中の表現10ヶ所を、筆者が意図的にふさわしくない表現に変えた文章を配布して行った。その際、調査対象者には10ヶ所というのは伏せ、文法的なことではなく「表現」であることを強調し、「レポート・論文にふさわしくない表現に下線をひき、ふさわしい表現に直す」という指示をした。とくに厳しい時間制限は設けなかったが、読解するのではなく、表現を探すようにとも指示したので10～15分くらいでできていた。

【NNS日本語学習者とNS学生・教師の認識調査】

■ 以下の文を読んで、レポート・論文にふさわしくない表現に下線をひき、ふさわしい表現に直してください。 (例) ほくはそう思った。

私

睡眠時間には、短眠、長眠、ふつうの、三つのタイプがある。短眠というのは6時間未満の睡眠のことである。ナポレオンとかトマス・エジソンは短眠者として有名で、3～4時間の睡眠で十分だったと言われている。また、9時間以上の睡眠を長眠という。長眠者として有名なのは理論物理学者のアルバート・アインシュタインである。彼は毎晩10時間以上を寝て過ごし、相対性理論もベッドの中で思いついたと言われている。短眠と長眠には、どんな違いがあるのだろうか。

睡眠には「レム睡眠」と「ノンレム睡眠」がある。われわれの一晩の眠りは、この2種類の睡眠から構成されている。レム睡眠というのは、「急速眼球運動(REM: rapid eye movement)を伴う睡眠」という意味である。眼球運動とは、閉じたまぶたの下で眼球が動くことである。体は眠っているけど、脳はほとんどさめてて、夢をみることが多い眠りである。ノンレム睡眠というのは、「レム睡眠でない眠り」という意味である。ノンレム睡眠のときは脳も休んでる。ノンレム睡

眠には浅いノンレム睡眠と深いノンレム睡眠がある。その中で深いノンレム睡眠がわれわれにとって、もっとも大切な質のよい眠りである。

短眠、長眠の違いは、睡眠の量だけでなく質の違いでもある。短眠は深いノンレム睡眠の割合がもっとも多い。また、睡眠効率（実際に眠った時間とベッドにいた時間の割合）もよい。これに対し、長眠は浅いノンレム睡眠とレム睡眠が多く、とちゅうで目をさます回数も多い。つまり、あんまり質の良くない睡眠を続けていることになる。でも、短眠でも長眠でも深いノンレム睡眠の総量はほとんど同じである。だから、良質の睡眠を得るためには、むしろ、長眠の害を避けたほうがいいでしょう。

筆者が意図的に語・表現を入れ替えたのは以下の10カ所（ゴシック体で示した語）で、原文の語・表現、今回認識できたと判断した他候補の語・表現は以下の通りである。

入れ替えた語・表現	原文の語・表現	他候補
① ナポレオンとかトマス・エジソンは	や	～や…など
② どんな違いが	どのような	
③ 体は眠っているけど、	が、	けれども／のだが、
④ 脳はほとんどさめてて、	さめていて、	さめており、
⑤ 脳も休んでる。	休んでいる。	
⑥ 睡眠の量だけでなく、	ではなく、	ではなくて、
⑦ あんまり質の良くない睡眠	あまり	それほど／さほど
⑧ でも、短眠でも長眠でも…	しかし、	だが／けれども、
⑨ だから、良質の睡眠を…	したがって、	そのため／よって、
⑩ いいでしょう。	だろう。	であろう／ではないだろうか。

3-3 調査結果と分析

筆者が意図的に変えた①～⑩について、適切に修正した割合＝認識度は以下の通りである。[NNS]・[NS]各合計において認識度が高い順に示した。

*適切に修正した割合

NNS 学習者の認識度				NS 日本人の認識度			
	NNS-1 中上級	NNS-2 1年生	NNS		NS-1 学生	NS-2 教師	NS
⑥量だけじゃなく	88.6 %	71.9 %	80.6 %	⑩いいでしょう。	100.0 %	100.0 %	100.0 %
⑦あんまり	88.6 %	68.8 %	79.1 %	③眠っているけど	100.0 %	100.0 %	100.0 %
⑩いいでしょう。	71.4 %	71.9 %	71.6 %	④さめてて、	100.0 %	100.0 %	100.0 %
③眠っているけど	68.6 %	65.6 %	67.2 %	⑦あんまり	92.3 %	100.0 %	95.0 %
⑤休んでる。	68.6 %	59.4 %	64.2 %	①ナポレオンとか	92.3 %	85.7 %	90.0 %
⑧でも、	65.7 %	59.4 %	62.7 %	⑥量だけじゃなく	76.9 %	100.0 %	85.0 %
⑨だから	57.1 %	50.0 %	53.7 %	⑧でも、	84.6 %	85.7 %	85.0 %
④さめてて、	42.9 %	59.4 %	50.7 %	⑤休んでる。	69.2 %	85.7 %	75.0 %
①ナポレオンとか	37.1 %	59.4 %	47.8 %	⑨だから	69.2 %	85.7 %	75.0 %
②どんな違いが	48.6 %	21.9 %	35.8 %	②どんな違いが	30.8 %	42.9 %	35.0 %

このデータから、NNSの群では、「⑥量だけじゃなく、」の縮約形、「⑦あんまり」のモーラ付加形、「⑩いいでしょう。」の文末表現の認識度が高いことがわかる。音の変化と文末なので、注目しやすいのであろう。

NSの群では「⑩いいでしょう。」「③眠っているけど、」「④さめてて、」が100%の認識度であるが、その中でもNNSの群では「④さめてて、」が50.7%と約半数の認識しかない。この「い」の脱落は、井上(2009)の分類では「語形の変化形：モーラの脱落形」になるが、これは学習者が「発表」する際にも最後まで誤用が残ってしまう表現である。指導の際には、より一層注意を促し、学習者に意識させるべき項目であるといえる。

また、「①ナポレオンとか」の「～とか」は、NNSでは47.8%と認識度が低かった。NSでは90%となっていることからレポート・論文中では許容されえないと言えるものだが、発表中にNNSの学習者がよく用いる表現でもある。使用回数の多少にもよるだろうが、使わない方がいいという程度にしか言えず、いつも指摘を躊躇するところである。そのようなことから、レポート・論文でも使っていていいというよ

うな認識になりやすいのかもしれない。

最も注目すべき点は、「②どんな^{ちが}違いが→どのような^{ちが}違い」の項目がNNS・NSともに35.0%と認識度が最も低かったことである。両者とも約35.0%というのはなぜだろうか。中でも、NNS-1が48.6%と、NS-2日本語教師を若干上回っているのだが、これは、NNS-1の群が、教科書で勉強したばかりで記憶に新しかったからかもしれない。これは、井上(2009)の分類によれば「コソアド語」の「こんな≪このような」にあたり、文体の適切性の程度ではなく、境界がはっきり分かれている語である。それにもかかわらず、NSにも認識されていない点が興味深い。この語は境界がはっきり示されているものではあるが、このようなNSの認識度が低い場合には、実際に添削を行う日本語教師もチェックを見逃している可能性もある。これはコーパスでの検証などでさらに検討を要するところであるが、許容してもよいと考えられる範囲といえるのかもしれない。

4 まとめと今後の課題

今回の調査から、NNSだけではなく、NSである日本人母語話者にとっても、文体の使い分けの認識がない語・曖昧な点があることがわかった。許容する範囲がはっきりするわけではないのだが、許容の可能性としてこのような語・表現が洗い出されることで、さらにコーパス等で使用頻度等を調べ、ある程度の指針にすることはできると考えられるので、今後の課題としたい。

また、今回の調査の方法である、意図的に「語・表現」を不適切なものに変えて注目させるという形式について、NNSの日本語学習者に聞いたところ、このような練習はとても役に立つという反応が多く、文体の違いと使い分けについて意識させ気づかせるのに有効なようである。お手本としての模範例だけではなく、不適切なふさわしくない例を提示することは、学習者自身が運用するときの反面教師となり、有効な刺激になると考えられる。文法的ではない非文を学習者に見せることは好ましくないという考え方からすると、あえて不適切な例を見せることはそれがインプットされてしまい誤用につながる恐れがあるかもしれない。しかし、適切・不適切であるという語感の養成には得るものの方が多いのではないだろうか。小柳(2006)が、言語形式の焦点化：「気づき(noticing)」「意識化」が教室指導の際に心理言語的に妥当性があると述べているように、一定の効果が期待される。

今後は、このような練習問題の作成・さらなる具体的な語例の認識度調査(とくにレベルごとの運用の実態の把握・認識度と運用の相関関係)・コーパスによる検

証を行い、討論・発表の文体への応用などにもなりえる、日本語学習者にとって有用な体系的な文体の使い分けリストを作成していきたいと考えている。

注

- (1) 東京外国語大学留学生日本語教育センター編・日本語スタンダード(2009)では、スキルの「言語的側面」一つとして、中級前半「話し言葉を混ぜずに文体を統一して書ける」・中級後半「文体や目的に応じた語彙の選択ができる」ことが挙げられている。その項目として、書き言葉の表現(連用中止・漢語表現)文末の普通体(だ・である)がある。
- (2) 「だ体」の使用について：多くの教科書が「である体」のほうが望ましいとしながらも認めているが、『プラクティカル日本語 文章表現編 —成功する型—』(2003)では「7章 文体の統一」で、「理論的な文章で『である体』を使う場合、『だ』の形は使わず、『である』の形を使う。○これは新しい研究である。×これは新しい研究だ。」と、はっきり使用してはいけないとしている。
「少々」について：『プラクティカル日本語 文章表現編 —成功する型—』(2003)では「である体」で使うとしており、『小論文への12のステップ』(2008)では、「話し言葉や軽い文章」で使うとしている。
- (3) 町(2006)は、「『語感』という用語は、その意味や用法が研究者間で一致しておらず、厳密な定義もなされていない。一般には、以下の二つの用法があると思われる。一つには、「語感の良し悪し」「語感の微妙な違い」といった語の印象を指している。もう一つには、「語感」が鋭いといった言語感覚(言語規範意識も含めて)のことである。」と述べ、西尾(1989)では、「語の中核的な意味(辞書的な意味)と同様に、誰もが共通に持つ語感も存在する。それはもはや周縁的な意味ではなく、論理的な意味の一つとして位置づけられるものである。語感も社会的に認知された社会的語感と個人の経験による個人的語感とに明確に区別することが必要であろう。」と述べている。
- (4) [NNS - 1] 2010年度春学期514文章表現(中上級)：東京外国語大学留学生日本語教育センター(全学日本語プログラム)・2010年度前期J5WR-b(中級後半)：東京工業大学留学生センター(全学日本語補講)
[NNS - 2] 学部留学生(2010年度東京外国語大学外国語学部日本課程1年生)
[NS - 1] 学部日本人学生(2010年度東京外国語大学外国語学部日本課程1年生)

[NS - 2] 日本語教師

- (5) 友松悦子 (2008) 『小論文への 12 のステップ』スリーエーネットワーク
(6) 「第 4 課 短眠と長眠」『大学・大学院 留学生の日本語 ①読解編』(2001) アルク

参考文献

- 古田啓 (1989) 「敬語と文体」山口佳紀編『講座日本語と日本語教育 第 5 巻 日本語の文法・文体 (下)』明治書院
- 高崎みどり (1989) 「論説の文体」『講座日本語と日本語教育 第 5 巻 日本語の文法・文体 (下)』明治書院
- 西尾寅弥 (1989) 「語感」玉村文郎編『講座日本語と日本語教育 第 6 巻 日本語の語彙・意味 (上)』明治書院
- 島本基 (1990) 「語の位相」玉村文郎編『講座日本語と日本語教育 第 7 巻 日本語の語彙・意味 (下)』明治書院
- 中道真木男 (1989) 「ケース 17 文体的特徴」森田良行・村木新次郎・相澤正夫編『ケーススタディ 日本語の語彙』おうふう
- 中道真木男 (1989) 「ケース 18 語感」森田良行・村木新次郎・相澤正夫編『ケーススタディ 日本語の語彙』おうふう
- 野田春美 (2005) 「ケース 19 論文・レポートのことば」上野智子・定延利之・佐藤和之・野田春美編『ケーススタディ 日本語のバラエティ』おうふう
- アカデミック・ジャパニーズ研究会編著 (2001) 『大学・大学院 留学生の日本語① 読解編』アルク
- 清水明美・岩沢正子・加藤清・武田明子・福沢健 (2003) 『プラクティカル日本語 文章表現編 —成功する型—』おうふう
- 小柳かおる・迫田久美子 (2006) 「第 4 節 第二言語習得研究と日本語指導」縫部義憲監修・迫田久美子編集『講座・日本語教育学 第 3 巻 言語学習の心理』スリーエーネットワーク
- 町博光 (2006) 「第 5 節 意味体形」縫部義憲監修・多和田眞一郎編集『講座・日本語教育学 第 6 巻 言語の体系と構造』スリーエーネットワーク
- 三牧陽子 (2007) 「文体差と日本語教育」『日本語教育』134 号 日本語教育学会
- 友松悦子 (2008) 『小論文への 12 のステップ』スリーエーネットワーク
- 井上次夫 (2009) 「論説文における語の文体の適切性について」『日本語教育』141 号 日本語教育学会

池上義彦・守屋三千代編著 (2009)『自然な日本語を教えるために 認知言語学をふまえて』ひつじ書房