

# 国立国語研究所学術情報リポジトリ

## 日本語学習者の意見文における証拠使用の発達

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 国立国語研究所 公開日: 2025-07-25 キーワード: アカデミック・ライティング, 専門日本語教育, 論証のレトリック, 証拠／エビデンス, 推論 作成者: 楊, 秀娥 メールアドレス: 所属: 中山大学
URL	<a href="https://doi.org/10.15084/0002000517">https://doi.org/10.15084/0002000517</a>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.



# 日本語学習者の意見文における証拠使用の発達

楊 秀娥

中山大学／国立国語研究所 共同研究員

## 要旨

本稿では、日本語学習者の意見文における証拠使用がアカデミック・ライティング教育を通じてどのように発達したかを、「十分性」「信頼性」「説得性」の三つの観点から分析し、考察した。アカデミック・ライティング授業を受けた結果、学習者の証拠使用における「十分性」については、証拠の件数や証拠に対する主張の比率に有意な差は見られなかったが、外部からアクセス可能な証拠の大幅な増加や証拠が使われる位置の改善が確認された。一方で、「信頼性」と「説得性」に関しては、統計的に有意な向上が認められた。具体的には、証拠の出所が明確になり、規範的に使用されるようになったことで、証拠の「信頼性」が向上した。また、証拠に基づいた推論が明確になり、証拠と主張の間で論理的飛躍が減少したことで、「説得性」が高まった。しかし、改善が難しい点もあった。証拠の件数や証拠に対する主張の比率の増加が限定的であり、「経験」や「データ」といった証拠に関する説明が不十分である点が指摘された。また、「権威的意見」の表示範囲が曖昧であり、証拠に対する誤った理解や証拠に基づく推論における論理的飛躍が依然として存在することが分かった。これらの課題を解決するためには、作文教育と論文執筆教育のギャップを埋めることが重要であり、論証力を育む体系的なライティング教育が望まれる\*。

**キーワード:** アカデミック・ライティング, 専門日本語教育, 論証のレトリック, 証拠／エビデンス, 推論

## 1. はじめに

論証とは、他者を納得させるために証拠を用いて自らの主張の正当性を示すプロセスおよびその内容である<sup>1</sup>。教育現場では、論証能力を育成することが、学生の批判的思考力や問題解決能力を高めるために極めて重視されている。論証を学ぶことは、実はどのように考えるかを学ぶことである (Osborne 2010)。Chinn & Clark (2013) で指摘されているように、教育における論証の目的は、相手を説得し自らの主張を受け入れてもらうためというより、論証のプロセスにおいて問題を解決し、新しい知識を増やすことにある。つまり、論証を学ぶことは、単なる意見や主張

\* 本稿は、中国語話者のための日本語教育研究会第56回国際大会における口頭発表（「日本語学習者の論証における証拠使用の発達」2024年9月22日）の内容を発展させたものであり、中国国家社会科学基金一般項目「中国の大学日本語専攻生の多言語論証力の発達に関する研究」(22BY191)の助成を受けている。また、本稿の一部は国立国語研究所の共同研究プロジェクト「多様な言語資源に基づく日本語非母語話者の言語運用の応用的研究」のサブプロジェクト「日本語学習者の作文の縦断コーパス研究」（ともにプロジェクトリーダー：石黒圭）の研究成果である。授業受講者の皆様とデータ分析の協力者聶梓晴さんにこの場を借りて感謝申し上げます。

<sup>1</sup> 英語で「アーギュメント」(argument) と「アーギュメンテーション」(argumentation) と表記することができるが、一般的に前者は論証の内容を、後者は論証のプロセスを意味している (Duschl & Osborne 2002, 松下 2021)。本稿では、日本語学習者が執筆した意見文を分析データとしているが、論証プロセスにおける証拠使用の発達を考察しているため、論証の内容とプロセスの両方を扱っており、英語表記の「論証」双方の意味合いを含有している。

の述べ方を学ぶのではなく、証拠に基づいてその主張を支持する批判的・創造的な思考を学んでいるのである。

証拠は論証における重要な要素である。証拠使用の能力は、証拠の正確性や信頼性を判断するスキル、異なる証拠を比較・統合するスキル、さらには証拠から新たな洞察を生み出す創造性が含まれる。証拠使用は、学術的な議論において主張の説得力を高め、批判的・創造的思考を促進し、学術的誠実さを維持するための中心的な役割を担っている。特に、生成 AI が発展するにつれ、証拠使用能力への期待が高まっており、これまで以上に重要性を増している。一方、これまでの先行研究は、山本・二通 (2015) が指摘したように、証拠となる資料や文献に対する引用の形式・方法などを中心的なテーマとしている。また、その分析も学習者の 1 回の学習成果に対するものがほとんどである。したがって、学習者の証拠使用の発達に関する研究の蓄積が必要であり、今後は学習者の証拠使用の動的な変化を分析の視野に入れていかなければならない。

本研究では、アカデミック・ライティング授業を受講する日本語学習者の証拠使用の発達について分析および考察を行うこととする。論証とアカデミック・ライティングは密接に関連しており、切り離すことはできない。アカデミック・ライティングの場合、執筆者は論証を用いて自らの主張を体系的に提示し、正当化する (Hyland 2019)。アカデミック・ライティングは全体が結論を導く大きな論証であり、その構成要素である研究テーマの選択、文献レビュー、研究方法の選定、分析結果などはすべて独立した論証として成り立っている。したがって、アカデミック・ライティング授業は学習者の証拠使用能力を発達させる極めて重要な場である。しかし、そこで作成される成果は通常、長時間にわたって書かれた研究計画書やレポート、論文などであり、授業の前後でその変化を直接比較することは難しい。そこで本研究では、日本語アカデミック・ライティングの授業カリキュラムの開始と終了時に「意見文を書く」<sup>2</sup>活動を取り入れることにより、執筆された意見文を量的および質的に比較する。

## 2. 先行研究と本研究の課題

### 2.1 論証の構成

論証と言えば、データ (data)、論拠 (warrant)、主張 (claim)、限定詞 (qualifier)、反論 (rebuttal)、裏づけ (backing) から構成される「論証のレイアウト」(ツールミンモデルとも呼ばれる) (Toulmin 1958) が広く知られている。のちに Toulmin (2003) などのアップデートを経て、McNeill & Krajcik (2009) は、生徒が科学的説明を通じて段階的に学べるようにツールミンモデルを改良し、主張 (Claim)、証拠 (Evidence)、推論 (Reasoning) という主要な構成要素に凝縮した CER 構造を開発した。主張は、特定の質問や問題に対する生徒の答えや結論を指す。証拠は、主張を支持する観察、読書、またはアーカイブデータなど、論証において主張を正当化す

<sup>2</sup> アカデミック・ライティング授業における「意見文を書く」活動には学習者、担当教師それぞれにとって利点がある。学習者にとっては、授業カリキュラムの開始時と終了時に執筆した意見文の自己評価を通して論証に関する問題点に気づき、達成感を覚えるという内省を深められること。そして担当教師にとっては、受講前後に学習者が独自に執筆した文章を比較することで、論証力の発達をより具体的に検証し、教育内容の改善を図れる点にある。

るために使用できる情報源を指す。そして推論は、主張と証拠を結びつける推論や正当化を指す。さらにこの構造の第四の要素である「反論」は、学生が主張、証拠、推論からなる論証に習熟してから導入されるという。日本でも、命名には多少の違いがあるものの、主張、証拠、推論の三要素に注目した理論と実践の研究が多くなされている（鶴田 2017, 向井他 2017, 松下 2021 など）。これらの研究成果は、論証の構成、論証モデル・構造を示しており、それらを用いたアカデミック・ライティングの授業デザインの有効性も確認されている。

## 2.2 論証における証拠使用

証拠は、「データ」「事実・データ」「根拠」と呼ばれることもある。異なる分野の異なる執筆課題には、異なる種類の証拠が必要となる。例えば、物証と証言は法廷で使われ、科学原理は科学的論証で用いられる。証拠の分類には、権威的な意見、実験データ、統計的データ、逸話、常識（Packer & Timpane 1997, Zhang 2018）などがあり、その他に、論理的分析、類推などが証拠とみなされる場合がある（Zhang 2018 など）。

「証拠」と「推論」はしばしば混同されがちである。上記に挙げた「論理的分析」や「類推」の類は証拠と認められるかどうかが問題となる。鶴田（2017）は、「根拠」とは、「誰が見ても明らか証拠資料（客観的な事実・データ）のことで、書かれたテキストにおける文・言葉、グラフや図表に示された数字、絵や写真に表されたものなどである」（p.17）としている。一方、「推論」（原文では「理由」）は「その根拠がなぜ主張を支えることになるのか、どうしてその証拠資料からその主張ができるのかを説明する」（p.17）ものに当たる。本稿では、鶴田の考えに賛同し、証拠を認定する際には論者の思いや考えを除外する。

論証における証拠の重要な役割や、学習者が学習において証拠を使用することの重要性についてはすでに認識されている。証拠の質は、論証の複雑度を決め、学習者の論証力の発達は証拠使用の発達に左右される（Macagno 2016）。日本語の作文や小論文の評価においても、「根拠の有無」が重視され（伊集院他 2020）、「説得力のある根拠を分かりやすく示す」ことが求められている（坪根・田中 2015）。ライティング・ループリックにおいても証拠使用に関する観点が欠かせない（脇田 2016, 松下 2021）。

## 2.3 学習者の証拠使用

日本語の意見文、レポート、論文などの証拠使用に関する研究では、山本・二通（2015）で指摘されているように、証拠となる資料や先行研究に対する引用の形式・方法などが研究の中心となっている。以下、日本語母語話者の大学生、日本語を第二言語または外国語とする日本語学習者を対象とする証拠使用についての先行研究について振り返る。

日本語母語話者の大学生を対象とする研究には、因・山路の一連の研究、大島（2010）などがある。因・山路の研究は、ライティング・コースを受講した学部一年生の作文とその自己訂正過程を分析し、根拠と考える現象のみを記述していること、つまり主張とその根拠の間の飛躍を指摘している。その上で、その根本には書き手が読み手の推論へ過剰に依存している点を挙げてい

る（因・山路 2009, 山路・因 2011）。また、大島は大学生が書いたレポート間の差異および学術論文との差異は、情報の「引用」使用の成否と情報の「取り上げ」「評価的描写」および情報からの「推論・解釈」の配置による結束性の強弱にあると分析している。これらの研究から、証拠自体の取り上げ、主張、推論と連動する中では、学習者の証拠使用が難しいことが分かる。

非母語話者となると、その証拠使用はさらに難しくなる。これまでは、その表れである引用が多く注目され、引用の標識表現、出所、密度の問題などが従来から指摘されてきた（矢野 2014, 楊 2017）。近年、証拠、証拠からの推論、証拠と主張の関係をめぐって広範な論証構造に目を向ける研究が増えてきており、証拠の選択、証拠をめぐる推論、証拠と主張との相関をめぐる日本語学習者の問題点も見えてきている。例えば、向井他（2017）は、留学生の意見文事例から資料に対する解釈の文を作成する際の難点を分析し、引用元資料の論点の読み取り方、引用元の着目点の書き方、着目点から主張への一貫性のある解釈文の書き方、適度なステップによる論理展開のしかたについての理解が不足していると論じている。また、中国の日本語専攻生が執筆したレポートの序論を分析し、証拠としての先行研究を提示・検討に終始する書き方が多く、先行研究から研究目的・研究行動の提示に再帰する意識が足りないと指摘した研究（楊 2023）もある。よって、証拠と証拠から主張する執筆者自身の研究の表出にギャップが大きいことが推測される。また、口頭論証に着目し、留学生の口頭発表および質疑応答における資料の引用・解釈を検討した生天目・大島は、情報の出所の不明瞭さ、主張の裏付けとしての資料不足、先行研究の位置付け方の足りなさについて指摘している（生天目・大島 2017）。これらの研究は、証拠使用を引用や取り込みの形だけでなく、論証構造における推論や主張と連動する証拠使用の問題点を明らかにしており、証拠使用への理解、また論証の教育に多大な示唆を与えている。

## 2.4 本研究の課題

以上述べたように、証拠は論証の基本的な要素であり、証拠使用は学習者の学習における重要な役割を果たし、作文や論文の重要な評価指標となっている。しかしながら、日本語母語話者と非母語話者の学習者双方にとって、証拠の取り上げ、取り込みだけでなく、特に主張や推論と連動する論証の中の証拠使用の難しさももうかがえる。これまでの先行研究は、山本・二通（2015）が指摘したように、証拠となる資料や先行研究に対する引用の形式・方法などの研究が多くを占めていた。論証に位置付けられる証拠使用の特徴やその変化に関する研究は近年少しずつ増えてきてはいるものの、さらなる検証が必要である。また、それらは学習者の1回の学習成果に対する分析がほとんどで、因・山路（2009）、山路・因（2011）のような学習者の変化を対象とするものは少ない。

本研究では、これらを踏まえつつ、日本語学習者の意見文執筆における証拠使用の動的な発達について検討する。具体的には、以下の二点を課題とする。

課題①アカデミック・ライティング教育によって、日本語学習者の証拠使用はどのように発達しているか。

課題②アカデミック・ライティング教育を通じて、日本語学習者の証拠使用で改善しにくい点は何か。

### 3. 調査方法

#### 3.1 分析データ

分析データは、筆者が中国のある大学で担当する「日本語アカデミック・ライティング」(1回/週、全18週)の受講生が、授業開始直後(1週目)と終了直前(17週目)に教室において45分程度で書いた日本語の意見文である<sup>3</sup>。「日本語アカデミック・ライティング」授業の構成は表1に示した。枠で囲んだ部分が、日本語による意見文執筆の情報である。この授業は、受講者が学術研究、アカデミック・ライティングの基本知識について理解し、研究したいテーマについて研究計画書を完成させるという理解と実践の両方を目指しており、「読む・書く・話し合う」の総動員、受講者間、受講者と教師、TAとのインターアクションが重視され、教師による講義に加え、文献を読むタスク、ピア・レスポンスが豊富に取り入れられている。なお、ピア・レスポンスにおいては、ほとんど受講者の母語である中国語が選ばれていた<sup>4</sup>。

表1 「日本語アカデミック・ライティング」授業の構成

週	テーマ	詳細
1	ガイダンス	授業の目標、評価方法、スケジュールなどについての説明
	意見文執筆①	・受講生が日本語で意見文を執筆 ・受講生が中国語で意見文を執筆
2	イントロダクション	【講義】研究とアカデミック・ライティングの本質
	テーマの選択 【PR活】	【講義】研究テーマとは何か、テーマの選択原則 各自のテーマの検討
3	「はじめに」の書き方	・【グループ発表】「はじめに」の執筆方法 ・【講義】「はじめに」の執筆方法についての補足
	【PR活】	グループで各自のテーマの検討
4	文献収集とレビュー	・【講義】文献収集の方法、文献の批判的な読み方 ・【グループ発表】文献レビューの執筆方法
	【PR活】	グループで各自の「はじめに」についてピア・レスポンス
5	文献レビューの書き方	【講義】文献レビューの執筆方法
	【PR活】	グループで各自の文献レビューについてピア・レスポンス
6	研究方法の概説	【講義】研究法のイントロダクション、研究倫理
	アンケート調査法①	【講義】アンケート調査法のデザイン
7	【PR活】	グループで「はじめに」と文献レビューを照合してテーマを固める①
	アンケート調査法②	【講義】アンケート調査法の実施
8	【PR活】	グループで「はじめに」と文献レビューを照合してテーマを固める②

<sup>3</sup> 表1からわかるように、学習者に中国語でも意見文を書いてもらった。それは、日本語アカデミック・ライティング教育が多言語論証能力を発達させることに気づいてもらうためである。中国語意見文に関する分析と考察は別稿に譲る。

<sup>4</sup> 学習者が中国語を母語とする者同士であり、学習者間で理解し合い、話し合うことを優先したいため、ピア・レスポンスの際に使用する言語を自由に選んでもらった。

9	アンケート調査法③	【講義】事例でアンケート調査の分析と結果報告について説明
	インタビュー調査法① 【PR 活】	【講義】インタビュー調査法のデザイン グループで「はじめに」と文献レビューを照合してテーマを固める③
10	インタビュー調査法②	【講義】インタビュー調査法の実施
	インタビュー調査法③	【講義】事例でインタビュー調査の分析と結果報告について説明
11	その他の研究法	【グループ発表】文学の研究手法およびその執筆 【講義】事例で文学研究の方法と結果報告について説明
	考察の書き方	【講義】考察の書き方を説明
12	【PR 活】	グループで研究計画書全体を照合してテーマを固める①
	「結論」の書き方	【講義】「結論」の書き方を説明
13	【PR 活】	グループで研究計画書全体を照合してテーマを固める②
	その他	【講義】タイトル、キーワード、注釈、参考文献、謝辞などの執筆方法 【グループ発表】要旨／摘要の書き方
15	点検	【講義】語彙、文、段落に対して点検する視点
16	自由研究	勉強会、文献検索、書き直しなど
17	意見文執筆②	・受講生が日本語で意見文を執筆
		・受講生が中国語で意見文を執筆
18	振り返り	・受講生が書いた意見文を比較し、グループで振り返る
		・受講生が各自の研究計画書を評価表で評価し、グループで振り返る

比較しやすいように、2回の意見文の論題は同じものに設定した。論題に対する受講者の十分な理解を確保するため、以下の論題を設定した。中国の大学生は毎年、体力テストを受けることが義務付けられているが、その中でも特に中長距離走は負担が大きく、多くの大学生が嫌悪感を抱いているという。

中長距離走（女子 800 メートル、男子 1000 メートル）を大学生体力テストの必須項目とすべきかについて、あなたの意見を日本語で述べてください。

証拠収集の時間を考慮し、中長距離走を支持する文献の一段落分と、中長距離走の問題点を指摘する文献の一段落分、そしてそれぞれの文献の出所を記載した資料を配布した。執筆時には、情報検索や辞書などの使用を認めたが、生成 AI の使用は禁止とした。また、字数の制限は設けなかった。

受講者は 12 名で、2 回とも執筆を完成した者は 11 名であった (S1 ~ S11)。この 11 名から、合計 22 本 (11 × 2) の意見文を収集できた。以下では「S1-1」「S1-2」のように、受講者 (S1) が 1 週目 (1 回目) と 17 週目 (2 回目) に執筆した意見文を表示する。22 本の意見文は平均字数が 559 字で、そのうち、最少字数は 297 字 (S8-2) で、最大字数は 817 字 (S1-1) であった。

なお、分析データとする意見文および授業後のインタビューを研究に使うことについては、受講者から書面による同意を得ている。

### 3.2 分析の観点

先行研究では、さまざまな観点で証拠使用が検討されてきた。例えば、証拠の量および密度、証拠の出所、証拠に対する解釈、証拠と主張の関連などの観点が見られる。そのほか、証拠使用を評価する基準についての研究もなされてきた。例えば、Jin, Shi & Lu (2019) では、口頭論証活動における証拠使用の評価基準として、主張との関連性、出所の信頼性、主張をサポートできる有効性、具体性、説得性と多様性を提示し、口頭論証の授業で実践している。黒川 (2023) は、日本語教師 45 人を対象に、意見文における根拠の説得力を評価する視点として、考え方については「比較優位性」「テーマとの関連性」「主張との関連性」「論理展開」「客観性」「具体性」「分かりやすさ」「共感」「興味深さ」「オリジナリティ」を、書き方については「適切な表現」と「適切な構成」を抽出している。これらの分析・評価観点は、証拠の量・密度、証拠の出所など証拠そのものだけではなく、主張および推論と関わる論証プロセスにおける証拠使用にも着目している。

本研究では、先行研究を踏まえ、論証プロセスにおける証拠使用を念頭に、上記の観点を「十分性」「信頼性」「説得性」に集約し、評価しやすい簡潔な基準(表2)を作った。証拠使用における「十分性」では、証拠の数・量および多様性という二つの側面から数値化して評価した。証拠の数・量は、それぞれ証拠の件数および証拠が直接支える主張の件数に対する証拠の件数の比率で示される。証拠の多様性に関しては、2.2 で挙げた Packer & Timpane (1997) や Zhang (2018), 鶴田 (2017) の研究を参考に、証拠を「常識」「事例」「経験」「データ」「権威的意見」の5種類に分類し、証拠の種類ごとの件数およびその比率で評価した。証拠使用の「十分性」評価に用いられた証拠の数・量、証拠の種類ごとの件数およびその比率は、客観的な数字になるため、研究者による採点が行わなかった。これに対して、証拠使用の「信頼性」と「説得性」は、研究者による主観的な判断が加わるため、採点という形式を採用した。具体的には、証拠使用の「信頼性」は証拠の種類に基づいてその出所を1～5点の範囲(表2)で採点した。証拠使用の「説得性」では、証拠およびその推論が主張をどの程度支えているかに基づいて1～5点の範囲(表2)で採点を行った。

表2 証拠使用の評価基準

指標	説明
十分性	証拠の数・量 数：証拠の件数 量：証拠の件数が、証拠が直接支える主張の件数に占める比率 証拠の多様性 証拠の種類（「常識」「事例」「経験」「データ」「権威的意見」）ごとの件数・比率
信頼性（1～5点）	証拠の出所（いつ、どこで、誰からその証拠を得たかについての情報）の表示 常識：出所がある場合、出所の完全性および受容度に基づき4～5点 出所がない場合、常識としての受容度に応じて2～3点 あまり知られていない常識には1点 事例：出所がある場合、出所の完全性および共感性に基づき4～5点 出所がない場合でも共感がある場合2～3点 出所がなく共感も弱い場合は1点 経験：出所がある場合、出所の完全性および共感性に基づき4～5点 出所がない場合、経験への共感性に基づき2～3点 出所がなく共感も弱い場合には1点 データ：出所がある場合、出所の完全性および受容度に基づき4～5点 出所はないがデータとしての受容度に応じて2～3点 出所がなく受容度も弱い場合には1点 権威的な意見：出所（著者、出版年）が完全で、表示および提示範囲が正しい場合に5点 出所は完全であるが、表示および提示範囲が正しくない場合に4点 出所が不十分な場合は3点 出所があいまいな場合は2点 出所がない場合は1点
説得性（1～5点）	主張をサポートする証拠とその推論の説得性 証拠と主張の関連が強く、証拠から主張への推論が明確な場合は5点 証拠と主張の関連が強く、証拠から主張への推論に多少の飛躍がある場合は4点 証拠と主張に関連があり、証拠から主張への推論に飛躍が見られる場合は3点 証拠と主張に関連はあるが、証拠から主張への推論に大きな飛躍がある場合は2点 証拠と主張の関連が不足、または証拠から主張への推論の飛躍が大きい場合は1点

### 3.3 分析の手続きと分析例

分析は、筆者を含む2名の研究者<sup>5</sup>によって以下のステップで行った。

- 1) 2回の意見文にある証拠およびその証拠の種類、その証拠がサポートする主張を認定する<sup>6</sup>。
- 2) 表2に従い、証拠ごとに評価する。具体的には、証拠使用の「十分性」については、証拠の件数、主張に対する証拠の比率およびその種類を集計し、「信頼性」と「説得性」については、表2の評価指標に照らし合わせて採点する。
- 3) 2名の研究者の採点に2点以上の差がある場合、議論した上で各々に評価し直す。その上で2名の研究者による採点の平均を算出する。

<sup>5</sup> もう1名は、本実践のTAを務めている大学院修士課程3年生で、質的研究を行っている者である。

<sup>6</sup> 証拠使用の「十分性」の検証では、証拠がサポートする主張との比率を計算し、「説得性」の検証では、主張を支える証拠とその推論を評価するために、各証拠が直接的にサポートする主張を認定した。

4) 受講生の2回の意見文における証拠使用の平均を観点ごとに比較する。

2名の研究者がそれぞれステップ1)の認定を進めたところ、一致率は87.50%であった。異なる箇所は、議論を通じて調整し、すべて一致した認定となった。その後、2名の研究者がそれぞれステップ2)を進めたところ、証拠の件数の認定は一致したものの、「信頼性」と「説得性」の採点のピアソン相関係数はそれぞれ.815 (Sig=.00)と.611 (Sig=.00)となり、かなり強いとは言えない結果となった。そのため、2名の研究者はステップ3)を進め、採点に2点以上(2点を含む)の差がある証拠について、それぞれの採点理由を述べたうえ、2名で表2の基準に照らして口頭で当該の証拠を評価し、各々採点の見直しを行った。この作業は、2名の採点差が2点以下になるまで続けた。その結果、2名の研究者の「信頼性」と「説得性」採点のピアソン相関係数はそれぞれ.910 (Sig=.00)と.807 (Sig=.00)に達し、かなり強い相関関係が認められた。次に、2名の研究者による採点の平均点を算出し、受講者の2回の意見文における証拠使用の評価指標ごとの得点とした。ステップ4)では、サンプル数が小さい場合によく使われるノンパラメトリック検定を用いて、受講生の2回の意見文における証拠使用の差異を検証した。具体的には、Shapiro-Wilk検定を行った。1回目の証拠使用の「十分性」および2回目の証拠使用の「十分性」「信頼性」「説得性」の得点が正規性を持っていなかったため、ノンパラメトリック検定の中のWilcoxonの符号付順位検定を採用した。そして分析には、SPSSを用いた。

## 4. 分析の結果

### 4.1 証拠使用の「十分性」

2回の意見文を分析し、比較したところ、アカデミック・ライティング授業を受ける前後に、意見文で使用された証拠の件数および主張に対する証拠の比率はあまり変わらなかった。1回目の意見文(1週目に執筆)で使用された証拠は22件で、一人当たり2件であった。2回目の意見文(17週目に執筆)で使用された証拠は26件で一人当たり2.36件となり、Wilcoxonの符号付順位検定で証拠の件数に有意差は確認されなかった( $Z=.598, p=.550$ )。証拠の件数とその証拠が直接支える主張の件数との比率の平均はそれぞれ0.98と1.02で、Wilcoxonの符号付順位検定では有意差が確認されなかった( $Z=.240, p=.810$ )。アカデミック・ライティング授業の開始時と終了時とも、一つの主張に1件程度の証拠が使用されている。証拠が多ければ多いほど、多角的な論証として評価されるが、アカデミック・ライティング授業への参加は、受講生の意見文における証拠の件数、主張に対する証拠の比率に影響していないと考えられる。

一方、自らの意見を論じる論証で使用された証拠は、意見文の論題説明で使用された証拠よりも多くなるというケースが確認された。論題説明(論題の提起、論題に関する世間の意見の分かれ方など)で使用される証拠は、受講者自らの主張をめぐる論証ではないため、上記の分析からは除外した。ここではその中で使用された証拠の変化について補足する。受講者S4とS7は代表的例である。1回目の意見文S4-J1、S7-J1において、論題説明ではそれぞれ1件、2件の「権威的意見」を使用しているが、自らの論証では論理的な推論だけにとどまり、証拠は1件も使用

していなかった。ところが、2回目の意見文 S4-J2, S7-J2 においては同様に2件と1件の証拠を用いたものの、そのすべてが自らの論証に使われていた。こうした質的变化が生じたことは加筆しておきたい。

また、2回の意見文における証拠の多様性を分析したところ、権威的な意見をはじめとする外部からアクセスできる証拠の使用が大幅に増え、積極的に配布資料以外の証拠を探そうとするケースも増えたことがうかがえる。表3からわかるように、権威的な意見（すべて論文）は、1回目の9件（40.9%）から2回目の19件（73.1%）へと大幅に増えた。そのかわりに、情報が表示できず、外部からアクセスできない「経験」は36.4%から15.4%に大幅に減少した。そして1回目の権威的な意見の証拠はすべて配布資料からであったが、2回目の場合は19件中6件が受講者自ら探してきたものであった。

表3 証拠の多様性の比較

種類	例	1回目 (件数)	2回目 (件数)
常識	「よい体がすべてのものの礎」と言うように、体が弱ければ何もできない。(S2-1)	1 (4.5%)	0 (0.0%)
経験	夢中で勉強やイベントに時間をかける大学生はあまりスポーツに関心を持っていない。(S2-2)	8 (36.4%)	4 (15.4%)
事例	テストの途中で、学生は体力がなくて病院に運ばれる状況がある。(S10-1)	2 (9.1%)	2 (7.7%)
データ	近年大学生体質テスト <sup>7</sup> の点数はだんだん減少している。(S1-1)	2 (9.1%)	1 (3.8%)
権威的 意見	湛崢嵘ら（2023）で述べているように、体質テストの意味はその参加者と非参加者によってズレがある。(S4-2)	9 (40.9%)	19 (73.1%)
合計		22	26

以上のように、アカデミック・ライティング授業の受講前後では、学習者の意見文で使用される証拠の件数、証拠に対する主張の比率にはあまり変化が見られなかったが、証拠を自らの主張をサポートする論証に優先的に使用するようになった傾向がうかがえた。また、受講生が選ぶ証拠の多様性に変化があり、権威的な意見をはじめとする外部からアクセスできるような証拠の使用が大幅に増え、学習者自らが積極的に証拠を探してきて使用する姿勢が見られるようになった。アカデミック・ライティング授業への参加により、学習者の証拠使用の「十分性」は部分的に促進できたことが確認される。

#### 4.2 証拠使用の「信頼性」

2回の意見文における証拠使用を比較したところ、アカデミック・ライティング授業を通じて、学習者の証拠使用の「信頼性」が有意に高くなったことが確認された。表4からうかがえるよう

<sup>7</sup>「体力テスト」という意味で、中国語からそのまま転用された誤りである。学習者が「体質テスト」を使用した場合、そのまま記載する。

に、Wilcoxon の符号付順位検定の結果、1 回目と 2 回目の意見文の「信頼性」の平均得点には有意差が生じた ( $Z=2.705, p=.007$ )。そして、効果量 ( $r=.58$ ) も高い効果を示している<sup>8</sup>。なお、2 回目の標準偏差が 1 回目より減少したことから、受講生間の証拠使用の「信頼性」の差が縮まったと見られる。

表 4 証拠使用の「信頼性」平均得点の比較 (n=11)

回	平均	標準偏差	Z 値	有意確率 $p$	効果量 $r$
1 回目	2.62	1.43	2.705	.007*	.58
2 回目	4.3	.86			

\* $p<.05$

受講者の証拠使用の「信頼性」の得点が上がったケースを詳しく見てみると、2 回目の意見文における証拠使用は 1 回目 비해、以下のような改善が顕著に見られた。まず、一部の証拠（特に「権威的意見」）の出所が示されるようになった点である。例えば<sup>9</sup>、(1)において、受講者 S5 は、1 回目の意見文で「ある研究」と証拠を取り上げたが、2 回目の意見文では他の証拠に切り替え、「燕鑫，王富琴，涂世吉 (2023)」のように著者、出版年を明確に示すようになった。(2)において、受講者 S9 は、1 回目の意見文で「中長距離走のため病気を起こすなどの新聞 [筆者注: ニュース] も見える」のように「事例」を挙げたが、2 回目の意見文で「陳楚傑ら (2016) の研究により、ランニングは大学生の突然死の主な原因であることが明らかになった」のように、同じ内容でありながら、証拠の種類を「事例」から出所つきの「権威的意見」へと書き直している。

- (1) 「多くの学生にとって、体質テストを受けることは、自分の願いと矛盾がある」と、ある研究は示した。(S5-1)
- 燕鑫，王富琴，涂世吉 (2023) によると、体質テストは「学生の積極的な鍛錬を促し、体質健康状況の問題を防ぎ、それに従って健康な体と健全な人格を育てる」ことを目指している。(S5-2)
- (2) 中長距離走のため病気を起こすなどの新聞 [筆者注: ニュース] も見える (S9-1)
- 陳楚傑ら (2016) の研究により、ランニングは大学生の突然死の主な原因であることが明らかになった。(S9-2)

次に、規範的ではない「権威的意見」の出所の表示が規範的になったケースが多数確認された。1 回目の意見文には、「権威的意見」を引く際に著者や出版年の表示がない場合が目立った。例

<sup>8</sup> 効果量 (effect size) とは、文字通り効果の大きさを指す。 $t$  検定や分散分析などの分析で  $p$  値がよく報告されるが、 $p$  値は「サンプルサイズによって変わるものなので、実質的效果が大きい小さいかについての情報は何も与えてくれない。そこで、サンプルサイズによって変化することのない、標準化された指標である効果量が用いられることとなった」(水本・竹内 2008: 57)。Wilcoxon の符号付順位検定の結果に基づいて効果量を計算するために、 $r=Z/\sqrt{N}$  という式 (水本・竹内 2008) を用いた。効果量  $r$  が 0.5 以上なら効果量大とされる。

<sup>9</sup> 受講生の執筆例は、意味の理解に支障がある場合には筆者による注が付けられるが、特に問題がなければ学習者の日本語表現をそのまま示している。

えば、(3) では論文集のタイトルのみで証拠を示し、(4) においては「学者の諶崢嶸と馬江涛」のように「学者」という漠然とした呼び方で著者のみを示していた。(5) においては証拠を「前文の意見」のように曖昧に示し、(6) においては、複数著者の文献に対して「燕鑫他 (2023)」ではなく、「燕鑫 (2023) など」と示していた。アカデミック・ライティング授業を通じて、これらの規範的ではない表示が全て直され、著者と出版年という一般的な表示への変化が見られた<sup>10</sup>。

- (3) 『普通高校大学生体質健康ダイナミック発展研究 (eds.) 第十回中国体質訓練科学大会論文集 (上)』によると、体質テストの実施はトレーニングを促し、学生たちに健康な体や健全な人格をもたらすという。(S1-1)
- (4) 学者の諶崢嶸と馬江涛が書いたとおり、参加者の大学生は受動的な立場に立ち、体質テストを受けることになる。(S9-1)  
→ 諶崢嶸ら (2023) は学生の立場から大学生体質テストの実施の実態を調査し、大学生が体質テストに否定的な態度、消極的な感情を持っていることを明らかにした。(S9-2)
- (5) 筆者から見れば、中国の大学生体質テストは、メリットはあるが、不合理な点もある。メリットは前文の意見のように、学生に積極的に体を鍛えさせる方法の一つである。(S11-1)
- (6) 燕鑫 (2023) などがいったように (後略)。(S2-1)

しかし、アカデミック・ライティング授業を受講しても、学習者には改善しにくい点があることも確認された。まず、学習者が証拠として提示する「データ」「経験」について、いつ、どこで、誰からの情報か、誰の経験かなどの広い意味での出所についての説明が不十分であるため、共感度に悪影響を及ぼしている点が挙げられる。例えば、(7) の証拠は体力テストの基準であり、「データ」と認定されているが、その基準のどのような点に問題があるかが示されていないため、執筆者 S11 の「驚いた」行為への共感は得られにくい。(8) においては、「運動不足の大学生」の「経験」が述べられているが、彼らにとって 800 メートル走と 1000 メートル走の大変さは本当に「数日間回復できないほど」なのか、「命を守るために全力を出せない」というのが大学生全体に当てはまる経験なのかが不明確であり、証拠としての信頼性に疑問を生じさせている。

- (7) 体質テストの基準は時代とともに調整すべきだと思う。現行の基準は十年前のままということに驚いた。(S11-2)
- (8) 二つ目は、大体運動不足の大学生にとって、中長距離走は大きな難関であり、その後数日間かけないと体力が回復しない。従って、学生たちは命を守るために、全力を出せない。(S1-2)

次に、「権威的意見」を示す出所の表示範囲が曖昧で、証拠なのか執筆者の意見なのか区別し

<sup>10</sup> (4) に、同じ証拠に対する 1 回目と 2 回目の取り上げ方が対照的に見られるが、(3) (5) (6) においては、1 回目の証拠が 2 回目で使われなかったため直接的な対照はできない。ただし、その他の証拠から、出所の示し方が規範的になったと判断された。

にくい問題点が確認される。「権威的意見」の出所の表示が規範的になったと上述したものの、出所がついていない内容も「権威的意見」である可能性があり、それが執筆者自身の意見と読み取られてしまえば、倫理的問題を引き起こす恐れがある。例えば、(9)において、「その結果」という箇所までの内容は「権威的意見」と見て取れるが、それ以降の内容は執筆者自身が「権威的意見」に基づいて行った推論と捉えられる可能性が高い。しかし検証の結果、「その結果」以降の内容は、「意見文を書く」活動で配布した資料にある内容であった。証拠の出所の範囲を正確に示す意識とそのテクニックが不足していたのは明白である。

- (9) 諶崢嶸, 馬江涛 (2023) によると, 多くの学生は体質テストを強制されると感じている。また, 運動が好きではない学生たちは体質テストに対して明らかな嫌悪感を示している。その結果, こういう心理を持つ学生たちは段々体質テストを重視しなくなり, 体質が貧弱になる。本来運動が好きな学生は自ら自律的に運動するが, ほかの学生はそうではない。(S1-2)

このように、アカデミック・ライティング授業を通じ、学習者の証拠使用における「信頼性」が向上したことが確認された。意見文における「権威的意見」の出所が示されるようになり、規範的ではなかった出所表示が改善され、これらの変化は、4.1で示した権威的な意見の大幅な増加と相まって、学習者の証拠使用の「信頼性」の向上に貢献した。一方で、改善が難しい課題も明らかになった。学習者が提示する「データ」や「経験」などの証拠について、情報の出所の説明が不足しており、読者の共感を得にくい状況が続いている。また、「権威的意見」の出所範囲の表示が曖昧であり、証拠と執筆者の意見との区別がつきにくい課題も残されている。

#### 4.3 証拠使用の「説得性」

次に、アカデミック・ライティング授業を受けた後の証拠使用の「説得性」は統計的に有意に向上したことが確認された。表5からうかがえるように、Wilcoxonの符号付順位検定の結果、1回目と2回目の意見文の「説得性」の平均得点には有意差が生じた( $Z=2.224, p=.026$ )。そして、効果量( $r=.47$ )は中程度の効果を示している。なお、2回目の標準偏差が1回目より減少したことから、受講生間の証拠使用の「説得性」の差も縮まったと見られる。4.2で分析した「信頼性」の向上の程度には及ばないものの、統計的に有意な向上が確認された。

表5 証拠使用の「説得性」平均得点の比較 (n=11)

回	平均	標準偏差	Z値	有意確率 $p$	効果量 $r$
1回目	3.05	1.70	2.224	.026*	.47
2回目	4.23	.65			

\* $p<.05$

証拠使用の「説得性」の向上は、4.1と4.2で分析した証拠使用の「十分性」と「信頼性」の向上と連動して反映されている。「説得性」は、証拠および証拠を用いた推論がどの程度主張を

サポートできているかによって評価される。4.1の分析でわかったように、受講生は「権威的意見」など外部からアクセス可能な証拠を積極的に使用し、配布資料だけでなく自ら適切な証拠を能動的に選び出し、証拠を論題説明などにおいてではなく、自らの主張をサポートする論証に優先的に使用するようになった。さらに、4.2の分析では、証拠の出所が明確に示され、規範的でなかった出所表示が改善されるようになった。それらの変化は、証拠の信頼性を補強すると同時に、読者にとって主張を受容する可能性を高める要素となっており、「説得性」に対する評価の向上に反映される。

次に、証拠使用の「説得性」の変化を見ると、証拠を用いた推論が明瞭になり、証拠およびその推論と主張との間の飛躍が少なくなった点が挙げられる。ここでいう「飛躍」とは、証拠や推論が主張と論理的につながっていないことを指す。例えば、次の(10)において、受講者S10は2回の意見文ともに燕鑫他(2023)を挙げているが、1回目の意見文では、体力テストが学生の健康や人格形成に寄与し、教養教育として役割を果たすという主旨の「権威的意見」が述べられ、それが反駁されるはずであった。しかし、その後いきなり「学生にとって負担だと思う」とする自らの主張が出されてしまった。反論の証拠と主張の間に反駁のステップが欠けているため、論理的な展開が極めて弱く感じられる。一方、2回目の意見文では、表現が適切ではないところが多いものの、「体質テストは重要ということは疑う余地のない事実だ。でも、(後略)」のように、きちんと反駁が行われ、主張までの推論がかなり向上したと言えよう。

(10) 体質テストの実施は学生に積極的な鍛錬を促し、健康な体と健全な人格を持たせるために、「健康は第一だ」の思想を実行する、教養教育で大学教育の役割を果たす。<sup>1</sup>(筆者注：脚注の形で燕鑫他(2023)という「権威的意見」の出所が示されている) 中長距離走は高耐久力を求め、学生にとって負担だと思う。(S10-1)

→ 体質テストは学生の健康体質を促進し、学生に積極的な鍛錬を促す教育手段であり、学生体質に関する個人別評価基準であり、卒業の基本的な条件の一つでもある(燕鑫, 王富琴, 涂世吉 2023)。体質テストが重要だということは疑う余地のない事実だ。でも、重要なのは体質テストそのものではない。体質テストは学生たちの健康を促進と保護するためだ。(S10-2)

しかし、アカデミック・ライティング授業への参加があっても、2回目の意見文の「説得性」に関して、改善されていない場合も少なくない。まず、証拠を正確に読み取れていないことが見られる。例えば、次の(11)で示している証拠は分かりにくく、説得性に欠けていると感じられるが、配布資料を確認したところ、「体力テストの参加者、つまり学部生にとって、彼らが体力テストに対して持つ符号的な意味は、非参加者とは全く異なる。彼らは自分自身の価値判断や道徳的認識に基づいて体力テストを捉えている」という意味であり、執筆者のS10が理解する内容と異なる。あるいは、証拠で言及した内容を別の内容にすり替えて使用している場合もある。例えば、(12)において、挙げられた証拠で体力テストが論じられているが、受講者S7は、その証拠でそのまま中長距離走を論じていた。そのため、論証の説得性は低下した。また、証拠に

基づく推論不足のため、飛躍を感じる箇所も少なくない。前述の通り、証拠やその推論と主張との間の飛躍が減少したことで「説得性」の向上が確認されたものの、論証には依然として飛躍が残されている点が見受けられる。例えば、(13)では、受講者 S11 は中長距離走が学生に嫌われていると主張しており、その一つの証拠として、「多くの学校では体質テストのポイントが奨学金などに関わっている」という「経験」を述べた。しかし、体質テストの成績が奨学金と関わるのがどのような問題を引き起こしているかというステップを踏まえていないせいで飛躍が感じられ、論証の説得性に悪影響が出る。

- (11) 体質テストの被験者は非被験者とは全く異なる記号の意味で測定され、自分の価値観や自らの道徳的な認識に基づいて測定される(諶崢嶸 馬江濤 2023)。(S10-2)
- (12) 私から見ると、中長距離走は大学生体質テストの必須項目とすべきではない。まず、諶崢嶸と馬江濤(2023)は(中略)体質テストと日頃の運動を重んじておらず、体質が弱くなる羽目になる。これにより、大学生体質テストは効果的ではないと思う。(S7-2)
- (13) 中長距離走は体質テストの必須項目の一つであるが、多くの学生に嫌われているようだ。(中略)それ以外、多くの学校は体質テストのポイントが奨学金などに関わっている。こういう点でも学生の反感を買うと思われる。(S11-2)

以上からうかがえるように、アカデミック・ライティング授業を通じ、学習者の証拠使用における「説得性」の向上が確認された。「説得性」の向上は、証拠使用の「十分性」と「信頼性」の向上と関連しており、それらの改善により、証拠の信頼度が強化され、主張を受容する可能性も高まると考えられる。そして、証拠を用いた推論が明確になり、主張との間の飛躍が少なくなったことも「説得性」の向上に貢献した。しかし、改善されていない点も残されている。証拠を正確に読み取れない場合や、証拠の内容が別の内容にすり替えられる場合も見られた。また、証拠に基づく推論が不足しているために飛躍が感じられ、証拠使用の「説得性」が低下したケースも少なくなかった。

## 5. 考察

### 5.1 日本語学習者における証拠使用の発達の特徴

本節では、上記の分析結果を用いて本稿の研究課題に回答を与えた上で、そこから見えてくる発達の特徴と課題について考察を行う。

課題①アカデミック・ライティング教育によって、日本語学習者の証拠使用はどのように発達しているか。

2回目の意見文を1回目のものと量的・質的に比較したところ、以下のような具体的向上が検証された。第一に、アカデミック・ライティング授業の受講前後では、学習者の意見文で使用される証拠の件数、証拠に対する主張の比率には統計的に有意な差が確認されなかったが、質的な良い変化が見られた。まず、受講生が使用した証拠に、権威的な意見をはじめとする外部からア

クセスできるものが大幅に増え、配布資料だけでなく、受講生が積極的に自ら探してきたものも増えた。また、証拠も論題説明などでの使用が少なくなり、より主張をサポートする論証に集中して使われるようになった傾向がうかがえた。これらの変化は、学習者が授業を通じて証拠の重要性を理解し、適切な情報源を選択する能力が向上したことを示している。

第二に、アカデミック・ライティング授業を通じて、学習者の証拠使用の「信頼性」が統計的に有意に向上したことが確認された。まず、学習者は、証拠の出所、特に「権威的意見」の出所を明確に示すようになったという改善が顕著である。次に、規範的ではない「権威的意見」の出所の表示が規範的になったケースが多数確認された。証拠のタイトルのみの表示、「学者」「前文」「ある研究」など漠然とした示し方、複数著者の無視、等々の表示がすべてなくなった。これらの向上が、「権威的意見」の大幅な増加と相まって、証拠使用の「信頼性」が全体に高まったことに寄与している。

第三に、アカデミック・ライティング授業を受けた後の証拠使用の「説得性」は、統計的に有意に向上したことが確認された。この向上は、まず証拠使用の「十分性」と「信頼性」の改善と密接に関連している。「権威的意見」の積極的な活用、自ら適切な証拠を選び出す能力の向上、そして、証拠の出所が明確に規範的に示されたといった改善は、証拠使用の「十分性」「信頼性」を高めると同時に、読者が主張を受け入れる可能性を増大させ、証拠使用の「説得性」の向上につながっている。また、証拠を用いた推論が明瞭になり、主張の間の論理的飛躍が減少したことが「説得性」の向上に寄与している。

アカデミック・ライティング授業を通じて確認された学習者の証拠使用における向上は「十分性」「信頼性」「説得性」がそれぞれ単独で向上したのではなく、相互に連動する形で改善されている。まず、証拠の種類や質の改善という「十分性」の向上が、「信頼性」や「説得性」の向上へとつながった。受講生が「権威的意見」を積極的に使用するようになったことで、その証拠の種類に関する「十分性」が高まり、同時に証拠の出所が明示されることで「信頼性」が向上した。証拠の質が高まることで、主張の信憑性が強化され、「説得性」の向上にも寄与したと考えられる。次に、「信頼性」の向上が「説得性」に大きな影響を与える点である。「権威的意見」や出所の明示が増加することで、証拠の信頼性が高まると同時に、読者が納得しやすくなることにもつながる。このように、「十分性」「信頼性」「説得性」は、相互に関連し合いながら向上していく。従来のアカデミック・ライティング教育においては、引用の形式・方法などが中心的内容であったが、証拠使用の「十分性」「信頼性」「説得性」が連動している点を考慮し、それをサポートできるアカデミック・ライティング教育の必要性が示唆される。

課題②アカデミック・ライティング教育を通じて、日本語学習者の証拠使用で改善しにくい点は何か。

証拠使用の「十分性」「信頼性」「説得性」に関してそれぞれ伸び悩む点を確認された。第一に、アカデミック・ライティング授業への参加があっても、証拠の件数および主張に対する証拠の比率はあまり変わらず、証拠使用の数・量に関する「十分性」の有意な変化は確認されなかった。

それは、データを収集する環境に影響された可能性が高いと思われる。「意見文を書く」活動には45分の時間制限があるため、多くの受講生は配布された資料と記憶にある経験・事実を証拠として採用した。今後、証拠使用の「十分さ」を検証する際に、資料の配布をせずに、十分な時間を与え、自由に調べられるセッティングも考えられる。そして、意見文ではなく、レポートや論文など分量のより長いライティングを選ぶことも効果的かもしれない。

第二に、学習者の証拠使用の「信頼性」に関しては、改善が難しい点が2点残されている。まず、「データ」や「経験」を証拠として提示する際に、その出所（いつ、どこで、誰からの情報か）が不十分であることが多い。これにより、証拠の信頼性や共感性が低下し、読者にとって説得力が弱まる可能性がある。出所に関する情報を明示する意識が権威的な意見（文献）以外の証拠に転移していないと考えられる。今後、作文授業などの場合にこの点の重要性を強調し、その理由や方法を学習者に理解させることが求められる。また、「権威的な意見」の出所表示の範囲が曖昧で、証拠と執筆者の意見が区別しにくい問題も見られ、それが執筆者の意見と誤解されるリスクがあり、倫理的な問題を引き起こす危険性が高い。証拠と執筆者の意見の区別は、山本（2016）などで従来から指摘されている難点で、資料から証拠になるまでの作業をより丁寧に示し、練習させる必要性が示唆される。

第三に、「説得性」については、アカデミック・ライティング授業後に執筆された意見文にも、証拠を誤って理解して取り上げた事例、証拠の内容をすり替える事例が見られた。これらの問題に対し、証拠の読み、理解、取り込み、主張への推論などのプロセスに目を向ける必要性が示唆される。また、全体的に証拠を用いた推論が明瞭になり、主張の間の論理的飛躍が大きく減少したが、証拠に基づく推論の不足で論証に飛躍を感じる部分も依然として見受けられる。推論の中の飛躍感、読み手による推論への過剰依存、あるいは論証をする際に他者の立場で考える意識、余裕を持っていないことに由来するせいだと山路・因（2011）は指摘している。ピア・レスポンスなどの他者との対話を通して、他者意識を身につけさせることが、推論の飛躍感を減らすために有効であると考えられる。

## 5.2 学習者が捉えるアカデミック・ライティング教育の影響

受講生の意見文における証拠使用の発達がアカデミック・ライティング教育から具体的にどのような影響を受けたのかを明確に判断することは難しいが、インタビュー資料を通じて受講生がどのように認識しているかをある程度把握することができた。インタビュー調査では、授業が終了した1週間以内で受講生に、意見文の執筆、研究計画書執筆について尋ねている。全員が証拠使用について語ったわけではなかったが、本稿では言及された内容のみで分析を試みる。

受講生のインタビューデータからは、アカデミック・ライティング教育による証拠使用への影響がうかがえる。2回の意見文を比較して、どの点が改善できたかという問いに、受講生11人のうち、6人は証拠使用を改善点として挙げた。その言及を以下の4点にまとめた。①～③は、それぞれ証拠の件数、証拠の表示、証拠の検索と証拠の使用についてとなっており、第4節の分析結果と対応している。④は証拠から主張を立てるか、主張を立ててから証拠を利用するかに関

する言及で、主張確立と証拠使用の動的な調整行為の発達と捉えられる。④は、第4節の分析で見えなかった証拠使用の動的な行為の発達の示唆にもつながる。

- ① 多くの証拠を使用できた。(S2)
- ② 証拠の表示が規範的になった。(S5)
- ③ どのように文献を探るか、どのように使うかができるようになった。(S9)
- ④ 1回目の時は配布材料から主張を立てたが、2回目の時は主張を先に立て、証拠を、その主張を支持するように使った。(S8, S10, S11)

そして、その改善に影響を与えた要因についての問いに対し、受講生は「授業内容」(全員一致)、ピア・レスポンス(1名)、教師のフィードバック(1名)、研究計画書の執筆実践(1名)などを挙げた。これらの要因は、3.1で紹介したように、いずれも「日本語アカデミック・ライティング」授業の一環として行われたものである。これらの結果から、アカデミック・ライティング教育が論証における証拠使用の発達に積極的な影響を与えていることが示唆される。

## 6. まとめとアカデミック・ライティング教育への示唆

本稿では、日本語学習者の意見文における証拠使用がアカデミック・ライティング教育によってどのように発達しているかを、「十分性」「信頼性」「説得性」を評価基準として分析・考察を行った。アカデミック・ライティング授業を受けた結果、学習者の証拠使用における「十分性」については、証拠の数や証拠に対する主張の比率に有意な差は見られなかったが、外部からアクセス可能な証拠の大幅な増加や証拠が使われる位置の改善が確認された。一方で、「信頼性」と「説得性」に関しては、統計的に有意な向上が認められた。具体的には、証拠の出所が明確になり、規範的に使用されるようになったことで、証拠の「信頼性」が向上した。また、証拠に基づいた推論が明確になり、証拠と主張の間で論理的飛躍が減少したことで、「説得性」が高まった。「十分性」「信頼性」「説得性」に関する向上は個別に起こったのではなく、相互に連動する形で改善されていることが示唆された。しかし、改善が難しい点もあった。証拠の数や量の増加が限定的であり、「経験」や「データ」といった証拠に関する説明が不十分である点が指摘された。また、「権威的意見」の表示範囲が曖昧であり、証拠に対する誤った理解や証拠に基づく推論における論理的飛躍が依然として存在することが分かった。学習者を対象としたインタビュー資料から、アカデミック・ライティング教育が論証における証拠使用の発達に積極的な影響を与えていることが示唆された。

学習者の証拠使用の発達を吟味する中で、筆者は作文教育と論文執筆教育の間に存在するギャップに気づき、論証力を育むための体系的なライティング教育の必要性を強く認識した。筆者が担当する「日本語アカデミック・ライティング」授業では、研究課題の選択から、先行研究、研究方法、研究結果、考察、結論、振り返りなど卒業論文を書くプロセスの全過程を扱い、授業終了時にほぼ全員が各自の研究計画書を完成させた。証拠使用と関わる「文献検索」「先行研究の執筆」の2回(90分/回)は、授業全体から見れば証拠使用に割く時間が少ないとは言えない。

しかし、証拠の検索、選択、取り込みなどの説明や相互検討を行うには、2回の授業では決して十分とは言い難い。証拠使用だけでなく、適切な主張の提示や説得力のある推論の構築といった作業は、いずれも時間を要する複雑なプロセスであるため、十分に練習機会を提供できていない現状も見えてきた。学習者の論証力がどのタイミングでどのように育成されるのかを考えると、作文教育と論文執筆を目指すアカデミック・ライティング教育との間に存在するギャップが明らかになり、これらの教育の連続性をどのように確保すべきかについて再考を促された。

したがって、個人的経験や感情を主題とした作文から、卒業論文を目指すアカデミック・ライティング教育の間にあるギャップを埋める工夫が必要であると考え。中国の場合、日本語専攻課程で1年次、2年次に日本語母語話者の教師による作文授業が始まり、3年次、4年次に卒業論文を目指すアカデミック・ライティング教育（中国人教師の担当が多い）が続くパターンが多い。そうした点から、内容についても、担当教師の交流についてもギャップが生じやすい。村岡・阿部・中島（2023）の調査でも作文と論文とのギャップを教師に懸念されていることが示されている。また、日本でも、大島（2010）は卒業論文、修士論文には学術論文の規範が適用されるが、その前段階にあるレポートなどの教室ジャンルには規範が示されていないことを指摘し、学位論文以外の教室ジャンルの名づけと規範の明示を呼びかけている。そうしたジャンルの確立とともに、作文授業との間に意見文やレポートを取り扱う授業を設置したり、卒業論文を目指す授業内容の一部を意見文やレポートの内容に切り替えたりするなどの工夫が、これからのライティング教育において望まれよう。

## 参考文献

- 因京子・山路奈保子（2009）「日本人学部1年生の論文構造スキーマ形成過程の観察」『専門日本語教育研究』11: 39-44.
- Chinn, Clark and Douglas B. Clark (2013) Learning through collaborative argumentation. In: Cindy Hmelo-Silver, Clark Chinn, Carol Chan and Angela O'Donnell (eds.) *International handbook of collaborative learning*, 314-332. New York: Routledge.
- Duschl, Richard and Jonathan Osborne (2002) Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education* 38(1): 39-72.
- Hyland, Ken (2019) *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 伊集院郁子・李在鎬・小森和子・野口裕之（2020）「評価コメントに見られる意見文評価の様相：共起ネットワーク及びコレスポネンデンス分析に基づく考察」『第二言語としての日本語の習得研究』23: 26-43.
- Jin, Tan, Zhan Shi and Xiaofei Lu (2019) From novice storytellers to persuasive arguers: Learner use of evidence in oral argumentation. *TESOL Quarterly* 53(4): 1151-1161.
- 黒川美那子（2023）「日本語教師は文章の説得力をどのように評価するのか：学習者の意見文に対する教師の『根拠』の評価観点の諸相」『一橋大学国際教育交流センター紀要』5: 3-16.
- Macagno, Fabrizio (2016) Argument relevance and structure. Assessing and developing students' uses of evidence. *International Journal of Educational Research* 79(1): 180-194.
- 松下佳代（2021）『対話型論証による学びのデザイン：学校で身につけてほしいたった一つのこと』東京：勁草書房。
- McNeill, Katherine L. and Joseph S. Krajcik (2009) *Supporting grade 5-8 students in constructing explanations in science: The claim, evidence, and reasoning framework for talk and writing*. New York: Pearson.
- 水本篤・竹内理（2008）「研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点—」『英語教育研究』31: 57-66.
- 向井留実子・中村かおり・近藤裕子（2017）「引用で求められる『解釈』をどのように指導するか—学習者

- の作文事例から見た引用・解釈文作成の困難点と指導のあり方」『専門日本語教育研究』19: 69-74.
- 村岡貴子・阿部新・中島祥子 (2023) 「多文化社会と留学生交流：中国の大学の中国人日本語専攻教員が持つ卒業論文指導に関わる文章教育観：重点大学の教員9名へのインタビュー調査から」『大阪大学国際教育交流センター研究論集』27: 103-113.
- 生天目知美・大島弥生 (2017) 「工学分野のゼミにおいて指摘された資料の引用・解釈に関する問題点とその特徴」『専門日本語教育研究』19: 25-32.
- 大島弥生 (2010) 「大学初年次のレポートにおける論証の談話分析」『言語文化と日本語教育』39: 84-93.
- Osborne, Jonathan (2010) Arguing to learn in science: The role of collaborative, critical discourse. *Science* 328: 463-466.
- Packer, Nancy H. and John Timpane (1997) *Writing worth reading: The critical process*. Boston: Bedford Books.
- Toulmin, Stephen E. (1958) *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, Stephen E. (2003) *The uses of argument (Updated edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 坪根由香里・田中真理 (2015) 「第二言語としての日本語小論文評価における「いい内容」「いい構成」を探る：評価観の共通点・相違点から」『社会言語科学』18(1): 111-127.
- 鶴田清司 (2017) 『論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック：根拠・理由・主張の3点セット』東京：図書文化社.
- 脇田里子 (2016) 「ライティング・ルーブリックの実践」『コミュニケーレ』5: 21-50.
- 山路奈保子・因京子 (2011) 「論証の『厳密さ』に対する大学新入生の意識を向上させるには」『北海道言語文化研究』9: 63-74.
- 山本富美子 (2016) 「論文の「意図的ではない剽窃」の問題：モダリティの混同と解釈のない引用」『Global communication』6: 117-132.
- 山本富美子・二通信子 (2015) 「論文の引用・解釈構造—人文・社会科学系論文指導のための基礎的研究—」『日本語教育』160: 94-109.
- 矢野和歌子 (2014) 「学部留学生の論説文における引用の課題」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』6: 94-101.
- 楊秀娥 (2017) 「日本語学習者の引用使用の実態調査—中国国内における日本語専攻課程の学部生の卒業論文を対象に—」『専門日本語教育研究』19: 57-62.
- 楊秀娥 (2023) 「日本語専攻生のアカデミック・ライティングの序論における論証の特徴」『日本学刊』26: 56-71.
- Zhang, Ying (2018) An investigation into the development of structure and evidence use in argumentative writing. *Theory and Practice in Language Studies* 8(11): 1441-1448.

## Development of Japanese Learners' Evidence Use in Opinion Essays

YANG Xiue

Sun Yat-sen University / Project Collaborator, NINJAL

### Abstract

This study examines how Japanese learners develop their use of evidence in opinion essays through academic writing education, focusing on three aspects: “sufficiency,” “reliability,” and “persuasiveness.” Findings show no significant change in sufficiency regarding the quantity of evidence or its ratio to claims. However, learners demonstrated increased use of externally accessible evidence and improved positioning of evidence within their arguments. In contrast, reliability and persuasiveness showed statistically significant improvements. The clarity and normative citation of sources enhanced reliability, while clearer reasoning and reduced logical gaps between evidence and claims strengthened persuasiveness. Despite these improvements, challenges remain. The increase in evidence quantity and its ratio to claims was limited, and explanations of evidence, such as “personal experience” or “data,” were often insufficient. Additionally, ambiguity in citing “authoritative opinions” and issues like misinterpretation of evidence and logical gaps in reasoning persisted. To address these challenges, bridging the gap between general composition and academic writing education is essential. A systematic approach to writing instruction is needed to cultivate stronger argumentative skills.

**Keywords:** academic writing, Japanese for specific purposes, rhetoric of argumentation, evidence, reasoning