



Title	中国人日本語学習者によるアカデミック・ライティング上の引用に関する探索的研究—引用の理解と産出をめぐって—
Author(s)	劉, 東
Citation	大阪大学, 2025, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/103109
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

2024 年度博士学位申請論文

中国人日本語学習者によるアカデミック・
ライティング上の引用に関する探索的研究

—引用の理解と産出をめぐって—

大阪大学大学院言語文化研究科

言語文化専攻

劉 東

目次

第1章 序論	1
1.1 本研究の背景.....	2
1.1.1 中国の日本語教育の現状.....	2
1.1.2 アカデミック・ジャパニーズの重要性.....	5
1.2 CLJ の引用使用をめぐる諸問題.....	7
1.2.1 CLJ における学術的文章を「引用する」問題点・困難点.....	7
1.2.2 CLJ における学術的文章を「読む」問題点・困難点.....	8
1.2.3 CLJ における学術的文章を「書く」問題点・困難点.....	9
1.3 本研究の目的と課題.....	11
1.4 用語の定義.....	12
第2章 先行研究の概観と本研究の位置づけ	15
2.1 中国の大学における日本語教育.....	15
2.1.1 中国の大学における日本語教育の現状.....	16
2.1.2 「基礎日本語」（「精読」）授業.....	18
2.1.3 中国の大学における日本語ライティング教育.....	20
2.2 専門日本語教育とは.....	22
2.2.1 専門日本語教育に関する研究.....	23
2.2.2 専門日本語ライティング教育に関する研究.....	25
2.3 AW における引用に関する研究の概観.....	31
2.3.1 学術論文における引用の使用.....	31
2.3.2 学習者による文章における引用の使用.....	34
2.3.3 学習者の引用に対する意識.....	35
2.4 本研究の位置づけと研究課題.....	37
第3章 調査の概要	40

3.1 引用の「理解」に関する調査 1 の調査概要.....	40
3.1.1 調査協力者.....	40
3.1.2 引用箇所判断調査.....	41
3.1.3 インタビュー調査.....	42
3.2 引用の「産出」に関する調査 2 の調査概要.....	44
3.2.1 調査協力者.....	45
3.2.2 レポート作成調査.....	46
3.2.3 インタビュー調査.....	47
3.3 データの概要.....	49
第 4 章 論文の引用箇所判断の実態.....	50
4.1 調査の目的と内容.....	50
4.1.1 調査目的.....	50
4.1.2 調査概要.....	51
4.1.2.1 調査協力者の背景情報.....	51
4.1.2.2 調査方法.....	52
4.1.2.3 調査の実施手順.....	53
4.2 引用箇所判断の全体状況.....	54
4.3 引用箇所判断の基準.....	55
4.4 引用箇所判断の引用箇所判断の問題・困難.....	56
4.4.1 複数の文におよぶ引用文.....	57
4.4.2 直接・間接引用が混在する引用文.....	60
4.4.3 文献紹介の引用文.....	62
4.4.4 引用と筆者の考えが一文の中に書かれている引用文.....	65
4.4.5 その他の注目すべき事例 一黄色でマークした箇所を中心に一.....	67
4.5 本章のまとめ.....	68
第 5 章 引用の使用実態・問題点.....	70
5.1 引用使用の実態.....	71

5.1.1 引用元.....	71
5.1.2 引用の形式.....	72
5.1.3 引用の表示方法.....	74
5.1.4 引用動詞のテンス・アスペクト.....	75
5.1.5 引用の位置.....	76
5.2 引用使用の問題点.....	77
5.2.1 直接引用した内容の改変.....	77
5.2.2 引用と自説の区分の不明瞭さ.....	78
5.2.3 引用元への依存.....	81
5.2.4 解釈のない引用.....	83
5.3 本章のまとめ.....	86
第6章 引用に対する意識の解明.....	88
6.1 過去の引用の学習・使用経験.....	88
6.2 引用の使用理由.....	93
6.3 出典を明示しなかった理由.....	101
6.4 引用使用の困難点.....	106
6.4.1 先行研究の入手の困難さ.....	107
6.4.2 先行研究の読解の困難さ.....	108
6.4.3 間接引用時のパラフレーズの困難さ.....	110
6.5 本章のまとめ.....	115
第7章 まとめと今後の課題.....	117
7.1 RQに対する回答.....	118
7.1.1 RQ1に対する回答.....	118
7.1.2 RQ2に対する回答.....	119
7.1.3 RQ3に対する回答.....	120
7.2 引用に関する書記言語教育の意義.....	124
7.3 本研究の意義.....	126

7.4 今後の課題.....	127
参考文献.....	130
付録.....	144
謝辞.....	152

第1章 序論

本研究は、中国の4年制本科大学（以下、大学と略す）でのライティング教育における、学術的文章の引用に関するより効果的な指導に向けた提言を行うため、学部レベルの中国人日本語学習者が有する引用についての知識や意識を理解と産出の両面から明らかにする探索的研究である。具体的には、上級日本語能力を有する日本語専攻生が学術的文章の読解を行う際、その文章の書き手自身の記述と他者からの引用を区別する際に有する問題点や困難点を把握する。また、日本語専攻生の学術レポートに現れる引用の使用実態・問題点、および使用上の意識を検討するものである。

次章で詳述する通り、昨今、中国では教育部（日本の文部科学省にあたる）による新たな大学教育指導要領¹（以下、『指南』と呼ぶ）が刊行され、従来の日本語専攻指導要領にはなかった「アカデミック・ライティングと研究方法（原語：学術写作与研究方法）」²が日本語専攻のコアとなる科目（原語：專業核心課程）として定められるようになっている。このことから、中国国内でアカデミック・ライティング（Academic Writing, 以下、適宜 AW と略す）能力の育成がより一層重視されるようになったことがうかがえる。「AW と研究方法」という授業の指導内容では研究テーマの選定、論文執筆ストラテジー、論文執筆能力の3つの側面が言及されている。論文執筆ストラテジーについては、「先行研究の整理と総説」（p.129, 原語：先行研究的梳理综述）という文言が明記されており、他者の研究や文献をまとめ、適切に「引用」する能力の養成が重要視されていると言える。

この教育改革の流れに伴い、中国では卒業論文の審査が厳しくなり、特に先行研究の盗用や剽窃といった研究不正に関わる取り組みも強化されている。一方、先行研究の適切な引用方法への意識がまだ曖昧である学習者が少なくなく、引用の不適切な使用により、AW の産出物に盗用や剽窃まで疑われる箇所が散見される。これまでの研究では、大学生を含む学習

¹ 『普通高等学校本科日語專業教學指南』（教育部高等学校外国語言文学類專業教學指導委員会・日語專業教學指導分委員会 2020）である。

² 『指南』では当該授業に言及する際、「アカデミック・ライティングと研究方法」と「研究方法とアカデミック・ライティング」の2種類の呼び方が存在している。本研究では統一して「アカデミック・ライティングと研究方法」（学术写作与研究方法）と呼ぶこととする。

者の不適切な引用使用が多く批判されているが、ほとんど「研究者の経験や認識によるものにとどまっており」（楊 2017a, p.57）、学習者の声に耳を傾け、学習者の視点から引用への理解の状況や困難点を明らかにした研究は極めて少ない。

本研究ではこうした背景を踏まえ、本研究では、「引用」を大学での学術活動に必要不可欠な学術的技能の一つとして位置づけ、中国の大学の日本語専攻生（以下、適宜 CLJ と略す）が学術的文章での引用に対し、どのような知識や意識を有しているかを理解（読解）と产出（執筆）の両面から明らかにすることを目的とする。その上で、中国の大学のライティング教育における引用の扱い方について提言を行う。

本章では、本研究の背景と目的について述べる。1.1 では中国の日本語教育の概観とアカデミック・ジャパニーズの重要性についてまとめる。1.2 では、本研究で捉える問題の所在について説明する。1.3 では、本研究の目的と研究課題を提示する。1.4 では、本研究で用いる用語の定義を示す。

1.1 本研究の背景

近年、中国における日本語学習者数は増加傾向にある。本節では本研究の背景として、中国の日本語教育の概観とアカデミック・ジャパニーズの重要性について、関連する調査結果と研究をもとに述べる。

1.1.1 中国の日本語教育の現状

以下図 1-1 は、国際交流基金が主導する、1998~2021 年にわたって実施された 8 回の国・地域別日本語教育情報に関する調査の結果をもとに、筆者が作成した図である。

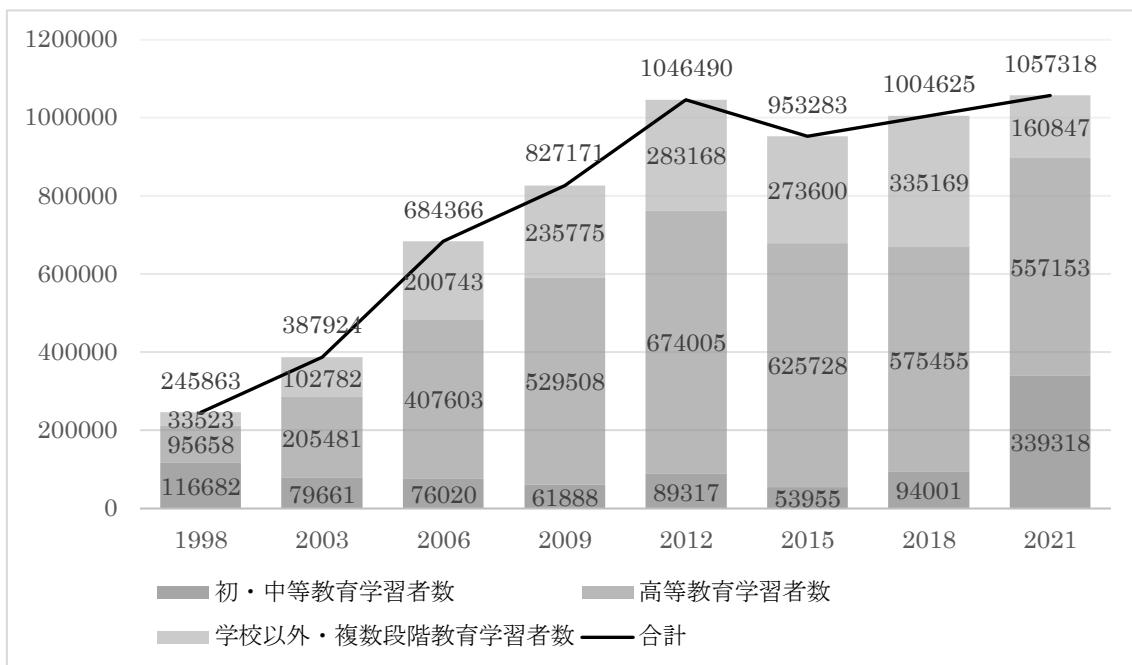


図1-1 中国における日本語学習者数の推移

図1-1からわかるように、1998年から2021年まで、中国における日本語学習者は245,863人から1,057,318人まで増加しており、およそ4倍に増えている。2012年以降の中日間の政治外交関係の冷え込みにより、2015年度調査では、2012年度より10万人弱減少していたが、それ以降は増え続けており、2021年に過去最多となった。

また、中国の日本語教育の一つ際立っている特徴は、「高等教育段階の学習者数が最多的割合を占めること」(国際交流基金2023,p.3)³である。特に1999年から始まった高等教育拡大政策⁴によって、中国の高等教育はエリート教育から急速に大衆教育に転換しており、大学入学者数は1998年から2002年まで、わずか5年で108万人から320万人まで増加していた⁵。近年、日本語学習が卒業後のキャリアに結び付きにくくなってきたこと（国際交

³ 国際教育基金（2023）「日本語教育 国・地域別情報：中国（2023年度）」を参照。URL：
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/china.pdf> (2025年3月17日最終閲覧)

⁴ 中国教育部（2019）「扎根中国大地 奋进强国征程」を参照。URL：
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/201909/t20190924_400593.html (2025年3月17日最終閲覧)

⁵ 教育部（2024）によると、2023年に中国の大学入学者数は478.16万人である。

流基金 2021) など、高等教育機関における学習者数は減少しているが、日本語専攻は依然として、英語専攻に続く第2の外国語専攻である⁶。

大学生入学者数が急増している一方、「教育の質の低下」(葛 2012, p.33) という社会的問題が注目されている。日本語専攻を含む各外国語専攻も例外ではない。程・康 (2009, p.282) では、中国の外国語専攻をリードしている英語専攻の授業における「文法や語彙など言語知識の伝授への重視」という傾向は、学生の「自立した思考力、想像力および自主的な学習能力の養成」には不利であるとされている。このような「知識伝授」が重視される傾向は、日本語専攻における対話型授業の導入の可能性を論じた楊 (2017b) においても言及されている。そこでは、日本語専攻教育の大綱から見られる教育観も、精読授業や作文授業といった教育現場においても教師主導による言語知識の伝授が重要視されていると指摘している。このように先行研究では、外国語専攻の教育理念、授業形式、教材設計などに対して多くの批判的な意見が出されている。

多様化する社会的ニーズに対応するため、中国では近年、日本語専攻を含む各外国語専攻で「複合型人材育成パターン」(修 2011, 赵 2019) が提唱され、実施されている。複合型人材育成パターンとはごく簡単に言うと、「『日本語+何か』を有する人材を目指す教育パターン」(楊 2018, p.30) である。つまり、専攻生に大学4年のうち、日本語の学習以外にもう1つのほかの分野の知識を学習させることである。当該人材育成パターンは、特に中国の重点大学で応用されている⁷。

しかし、このパターンの妥当性をめぐる議論が続いている、研究者によってさまざまな意見が提出されている。楊 (2018) は、人文科学としての外国語専攻という専攻の属性を強調し、複合型人材育成パターンの実行により「外国語専攻教育における人文教育の弱体化が指

⁶ 中国教育部指定の高等教育学籍・学歴情報検索サイトである学信网 (2024) によると、2024年現在、日本語専攻を開設している大学は499校に達しており、英語専攻(993校)に次いですべての外国語専攻のうちに2位にある。詳しくは、<https://gaokao.chsi.com.cn/zjk/zybk/ksyxPage?specId=73383507> (2025年3月10日最終閲覧) を参照。

⁷ 例えば、北京外国语大学の日本語専攻では学部段階の専門分野が4つに分けられており、語学・文学・翻訳の伝統的な専門分野以外に「区域・国別研究」も選択できる。詳しくは、<https://japan.bfsu.edu.cn/xyjs/xyjj.htm> (2025年3月17日最終閲覧) を参照。また、上海外国语大学では、日本語専攻生に「日本語言語文学」と「国際経済と貿易(日本語)」という2つの専門の選択肢を提供している。詳しくは、<http://www.sjs.shisu.edu.cn/2712/list.htm> (2025年3月17日最終閲覧) を参照。

摘できる」(p.35)としている。また、加えて、日本語専攻教育の時間数の削減について以下のように懸念を示している。

次に、複合型人材育成パターンの導入によって日本語専攻教育の時間数が削減されるため、日本語専攻教育自体の変革はますます喫緊の課題になると考える。前掲した先行研究からわかるように、就職後の実用性、応用性が重視され、文学や言語学などの人文科目はいち早く削減される。そして、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能の訓練も縮減され、特に「読む」と「書く」技能は軽視される。人文科目は、思考力育成にコンテンツの土台を提供するため、人文科目的削減は、日本語専攻生の思考力育成に致命的なダメージを与えると言っても過言ではないと考える。そして、「読む」と「書く」ことが思考力育成の有効な方法と思われているが、「読む」と「書く」技能の軽視は、日本語専攻生の思考力育成に悪い影響を与えることになる。(p.37)

楊(2018)は、日本語専攻教育と他分野教育の時間数の兼ね合いが難しいとした上で、「読む」と「書く」技能の軽視やそれに関する科目的削減は、「日本語専攻生の思考力育成に致命的なダメージを与えると言っても過言ではない」と指摘している。これは、日本語専攻における複合型人材育成パターンがもたらした人文教育の弱体化への警鐘であるとも考えられる。

1.1.2 アカデミック・ジャパニーズの重要性

一方、日本では、2002年より実施されている日本留学試験⁸(Examination for Japanese University Admission for International Students, 略称: EJU)を契機として、「アカデミック・ジャパニーズ」(Academic Japanese, 以下、AJ)という表現が広く用いられるようになった。それ以降、AJの定義づけや意義、およびその教育開発に関する研究が盛んに行

⁸ 日本留学試験は、「外国人留学生として、日本の大学（学部）等に入学を希望する者について、日本の大学等で必要とする日本語力及び基礎学力の評価を行うことを目的に実施する試験」（JASSOホームページより）であり、従来の日本の大学等への入学の際に受験が義務づけられていた「日本語能力試験」と「私費外国人留学生統一試験」の二つの試験に代わる試験である。詳しくは、https://www.jasso.go.jp/ryugaku/eju/about/about_a/about_eju.html (2025年3月23日最終閲覧) を参照。

われるようになっている。例えば、因他（2013）は中国・韓国・ロシア・日本における AJ 教育の実践を報告した上で、AJ 教育の中核的意義を「広く洗練された視野の獲得を促す学術的追究を可能にすること、すなわち、教養教育の一環として言語教育を行うことにあると言える」（p.39）との見解を示している。さらに、「学術的追究」は大学での研究生活に求められる種々のアカデミック・スキルの習得だけでなく、「質の高い実用技能の向上」（p.39）にもつながっているとしている。つまり、AJ 能力は、大学内の研究生活の円滑な遂行に有用であることに加え、社会人としての実務能力とも関連していると言える。

AW 教育に関する研究は AJ 教育研究の展開に伴い、近年様々な側面から新たな研究成果が発信されている。特に上記の大学での教育と社会での実務との視点に関して、村岡他（2018）において関連の研究がなされてきている。村岡（2018a）は、大学と社会をつなぐライティング教育の視点を、「大学内での学習・研究活動に有用なライティングと社会で必要なライティングを、学生の在学段階の進行に沿って俯瞰的に捉え、大学と社会の双方における共通した教育目標と、養成が必要な能力を認識する視点である」（p.10）と定義し、大学におけるライティング教育は、「学生が、社会で有用な人材として能動的に活躍できることを支援するもの」（p.11）であると指摘している。このように、AW 教育は大学での学習・研究活動に必要とされる学術的技能と、社会で活躍するための業務遂行能力の育成に資すると考えられる。

学部生の場合、AJ 教育の目標が達成されたかどうかは、大学 4 年間の学習・研究活動の集大成である卒業論文（本章では以下、卒論と略す）で測られる。『指南』によると、卒論は「学生が勉強した理論知識を総動員させ、問題を研究し解決する能力や、創造力を養成・検証することを目的とする」（p.114, 原文：毕业论文旨在培养和检验学生综合运用所学理论知识研究并解决问题的能力和创新能力。訳は筆者による）ものである。本章の冒頭でも述べたように、日本語専攻のコアとなる科目には「AW と研究方法」という授業が新しく加えられており、その授業は主に「学術論文の書き方の基礎能力」（p.129）の育成を目標としている。なお、『指南』では、卒論が卒業の必須要件として明記されてはいないが、多くの大学ではその作成が義務付けられており、ゼミや個別相談の形で卒論指導が行われている。

上記の学習要領の記述や授業の新設といった変化から、中国では以前より卒論が重要視されるようになっていることがわかる。この流れに伴い、近年、卒論の審査がますます厳し

くなっている。それには例えば、中国教育部が主導する卒論の抜き取り検査が各大学で実施されていることが挙げられる。教育部（2021a, 2021b）によれば、抜き取り検査は学生の基礎的な科学的研究の行動規範や学術素養の有無を審査する目標としており、「無断転載、盗用、捏造、改ざん、売買、代筆などの研究活動の不正行為があると疑われる卒論については、大学は関連の手続きに基づき調査と確認を行う必要がある」（原語：对涉嫌存在抄袭、剽窃、伪造、篡改、买卖、代写等学术不端行为的毕业论文，高校应按照相关程序进行调查核实。訳は筆者による）という。

卒論を含む学術的文章の執筆のためには、他者の記述の引用が必要不可欠である。中国の大学における AW 指導や実践においては先行研究や文献を自身の文章に適切に引用することが特に重視されているが（劉・村岡 2019）、教師からの明示的な指導があるにもかかわらず、学習者の実際の AW 産出物には出典情報の記載漏れ、出典内容の不十分な言い換え、ひいては無断転載が見られる。これらの行為は前段落で言及した研究活動の不正に関わるものであり、場合によっては学習者が不利益を被る事態を生じさせかねない。

1.2 CLJ の引用使用をめぐる諸問題

以下では、前節の議論に引き続き、CLJ における学術的文章を「引用する」際の問題点と困難点の 3 つの面から述べる。次に、「引用」能力に密接に関わる学術的文章を「読む」「書く」際の問題点と困難点も合わせて述べる。

1.2.1 CLJ における学術的文章を「引用する」際の問題点・困難点

AW 上の引用を適切に行うには、文献の理解、自身の文章との整合性、情報間関係の再構築への意識づけが必要であり、高度な読解力や執筆力が求められる（吉村 2013）。特に間接引用は、他者の文章を別の言葉に言い換えて自分の文章の論理展開に合わせて取り込む作業であり、学習者にとって難易度の高い学習項目であると推測される。

CLJ による文章については引用使用の問題点・困難点が指摘されて久しい。日本語専攻生の卒論における引用の使用に見られる問題として、邱（2000）は次の 2 つを挙げている。1 つは、引用文をただ羅列し、引用に対する分析と論述を行わないことである。もう 1 つは、出典を明記せず他者による内容を無断借用する、いわゆる剽窃することである。また、近年

の研究から、引用箇所と前後の文脈とのつながりが不整合であること（矢野 2014a）、引用の表示方法の不備により自他の区別が不明瞭になること（楊 2017a）、引用表現がごく一部に限られていること（菅谷 2019）といった調査結果も示されている。これらの研究は学習者による AW の実際の産出物に着目している点で共通しており、いずれも AW 教育現場における引用の指導において示唆に富むものであると言える。

一方、上記の研究はいずれも研究者の引用に対する認識を出発点としており、CLJ が引用に関するどのような知識を持っているか、また引用をどのように捉えているかについては管見の限り、劉・村岡（2019）以外見当たらない。劉・村岡（2019）では中国の大学の 3・4 年次の日本語専攻生を対象に調査を行った結果、他者の研究や文献から知識吸収や情報取得という「学習者としての姿勢」（p.82）が顕著に見られること、先行研究をメタ的に捉えた上で評価する意識が薄いことなどが判明した。そこで同研究では、AW 指導で文章を批判的に読み評価する練習と執筆経験の増加の重要性に言及している。このように、論文執筆の問題点や困難点の実態やそれが生じた原因を把握するためには、学習者の視点の導入により研究の射程を広げる必要があると思われる。ただし、劉・村岡（2019）は質問紙調査を用いて調査したものであり、学習者の AW 産出物にはフォーカスしていない。今後の研究では、学習者の実際の文章を分析した結果とも合わせて、学習者の引用使用の困難点や問題点を詳細に考察する必要があると思われる。

1.2.2 CLJ における学術的文章を「読む」際の問題点・困難点

文献を適切に引用して自身の議論を展開することは、その文献への正確な読解の上に成り立つものである。CLJ は日本語の文章を読むときに漢字語彙に頼った読み方をする傾向があるものの（重松 1994）、一般に非漢字圏の学習者に比べて日本語による読解において有利であると考えられる。その理由の 1 つは、日中両言語における漢字語彙は意味が同じか、または極めて近いものが多く存在するためである（熊・玉岡 2014）。また、未知の漢字語彙においても、CLJ は豊富な漢字知識を持っており、既知の漢字の意味をつなぎ合わせれば、一部の未知語を推測することができる（ジャブルブル他 2018）。特に学術的な文章では漢字語彙が日常生活における文章に比べより頻繁に用いられているため、CLJ にとってその内容理解が困難であると考えていない者が多いと推測される。

しかし、CLJ は学術的な文章の読解に多くの問題点や困難点を抱えていることが野田の一連の研究によって明らかにされている。野田他（2017）は、上級レベルの日本語能力を持つ CLJ30 名に自身の専門分野の論文を読みながらその内容を中国語に訳してもらい、どこでどのように読み誤るかを調査している。その結果、CLJ は自分の専門分野の学術論文を読む際に、語の意味理解、文構造のとらえ方および文脈・背景知識との関連づけといった面に関する読み誤りが多く存在することを明らかにした。特に本研究の研究対象である「引用」に関して、CLJ は論文中の「としている」が引用を示すことが理解できていなかったという例を挙げている。類似の結果は邵（2020）⁹の調査にも見られる。そして、桑原他（2022）は野田他（2017）を引用して、「引用と筆者の考えを区別して読むといった論文の読み方を学ぶための教材は、ほとんどないのが現状である」（p.213）と述べている。同研究では、引用と筆者の考えと区別して読めるようになる教材を作成するためには、引用部分を特定するための知識や技術、筆者の考えを引用と見分けるための知識と技術、引用や考え方を示す表現に関わる複数の知識を同時に利用する練習を学習者に提示する必要があるとしている。

このように、CLJ は学術的な文章の読解に際して、語や文等のミクロな問題だけでなく、文脈・背景知識との関連づけという、よりマクロな問題が存在することがわかった。特に論文中の引用と筆者の考え方の区別は CLJ にとって困難であるという問題が明らかになった。

1.2.3 CLJ における学術的文章を「書く」際の問題点・困難点

本項では、CLJ にとって執筆の必要性が高く、かつ本研究に関連する研究が豊富である卒論を「書く」際の問題点・困難点を主として論じる。

CLJ は非漢字圏の学習者に比べ、比較的短い学習時間で中・上級レベルに到達できる。日本語専攻生はほとんどが大学に入ってから日本語を学び始めるという初心者にもかかわらず、大学 3 年次には日本語能力試験の N1 に合格する者が多い（国際交流基金 2021）。そのため、非漢字圏の大学とは異なり、学部 4 年生には、日本語によって卒論を執筆するこ

⁹ 野田他（2017）や邵（2020）は、国立国語研究所共同研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）と科研費 15H01884、23320107（研究代表者：野田尚史）の研究成果である。

とが一般に求められる¹⁰（葛 2015, 楊 2018, 楊 2019）。

これまでの CLJ の卒論執筆の問題点・困難点に関する研究では、適切ではない卒論テーマの選定（王 2007、安・陳 2012）、文章の論理性の欠如（陈 2008）、文法的・文体的に不適切な語彙・文の使用（孟 2009）、など、卒論の質が低下している現状をめぐって論じる研究が多く行われている。このような現状の背景には、王・石黒（2023）によると、①学生が就職活動もしくは大学院進学試験に奔走しているため、卒論作成の時間的余裕がない、②テーマ選定に十分な時間が与えられない、③大学における AW 教育の開始時期が遅いうえに、通常の 1 学期の指導が確保されているわけではないなど、卒論作成の時間管理面や制度面の問題があるという。

一方、上記の指摘された問題点や困難点の解決を目指す教育体制整備の指摘や教育実践の報告は、管見の限りまだ数少ない状況である。中国国内で代表的な日本語・日本語教育を主要な研究領域とする学会誌である『日本語學習と研究』（原語：日语学习与研究）では 1979 年創刊から 2024 年現在まで、論文執筆の指導に関する研究論文は王（2001）、潘（2003）、楊（2012）の 3 本にとどまっている。

卒論は大学卒業要件の一つであり、CLJ にとって重要度が高い学習項目であることは言うまでもないが、上記の議論から、CLJ の卒論に種々の問題点や困難点が存在しているにもかかわらず、その解決を目指す卒論支援活動の研究はごく少ない現状がある。また、第 2 章においても言及するように、『指南』では卒論の目標、体裁や文字数の記述が見られるが、その指導方法に関しては具体的に触れていない。加えて、ごく少数の大学を除き、日本の大学で行われているような卒論指導のゼミを設置する大学はほぼない（大島他 2016）。今後、CLJ を対象とする卒論作成に資する AW 研究やその研究に基づく教育実践のさらなる充実が望まれる。

¹⁰ 『指南』（2020, p.114）によれば、卒論の形式として従来の学術論文に加え、翻訳の実践報告、調査報告も認められるようになり、学術論文の場合、母語の中国語による執筆が可能となつたが、王・石黒（2023）の調査では、卒論執筆の使用言語に関して議論が分かれており、「日本語専攻なら従来通りに日本語で執筆したほうがよい」（p.67）と主張する教員もいる。そのためか、『指南』（2020）が公表されて 4 年が経っている 2024 年現在でも、多くの大学の日本語専攻では卒論の使用言語は日本語を原則とする。

1.3 本研究の目的と研究課題

ここまで、本研究の社会的背景と問題の所在についてまとめた。1.1 では、中国における日本語学習者数の増加傾向、「複合型人材育成」の理念の影響により外国語専攻教育における読み書き技能訓練の軽視、および AJ の重要性について紹介した。1.2 では、CLJ が既存の漢字知識を利用して比較的短い学習時間で中・上級レベルに到達できるものの、学術的文章を「引用する」「読む」「書く」際に様々な問題点や困難点に直面していることを指摘した。

『指南』によると、本来、日本語専攻は高等教育の人文・社会科学学科の重要な部分であり、「日本語に関する確実な基礎知識と専門知識・能力」(原語：扎实的日语基本功和专业知识与能力, p.110) の養成が最も重要な教育目標とされている。しかし、近年の大学教育方針の転換による「読む」「書く」力の訓練に関わる科目的削減に伴い、人文的素質を獲得させる教育や、基礎知識習得のための教養教育の存在感が徐々に薄くなっている現状がある。特に AW 教育に直接関わる「AW と研究方法」の授業回数が『指南』の規定に達していない大学も一部ある（王・石黒 2023）。

そこで、本研究は「読む」「書く」力に密接に関わっている「引用」に着目し、専門日本語教育（次章の第 2 章で詳述）の視点から、学部レベルの CLJ が有する、学術的文章における引用に対する知識や意識について実態を明らかにすることを目的とする。そこで得られた知見を通して、CLJ への「読む」「書く」力の育成のための効果的な指導方法に有用な示唆を提示する。具体的には、CLJ が学術的文章の読解に際し、その文章の書き手自身の記述と他者からの引用を区別する際の見解を、引用箇所の特定に関する調査とフォローアップインタビューにより複合的に分析する。また、CLJ に作成してもらった学術レポートに現れる引用文の使用実態を明らかにし、引用に関する問題分析を行った上で、フォローアップインタビューにより、CLJ の使用上の意識を検討する。

本研究の研究課題は、以下の 3 点である。

- 1) CLJ が学術的文章の読解にあたり、どのように引用を特定しているか。また、その文章における引用箇所を特定する際にどのような問題点や困難点があるか。
- 2) CLJ が学術的文章の執筆にあたり、どのように引用を使用しているか。また、引用の使用に際してどのような意識を持っているか。
- 3) (1・2 の結果を踏まえた上で) 中国の大学で AW における引用指導の改善に向けて

どのような内容を扱うことが望ましいか。

研究方法は第3章で詳述するが、本研究では調査1と調査2の2種類の調査を実施する。

調査1は引用の読解調査であり、研究課題1に関連するものである。調査2は引用の執筆調査であり、研究課題2に関連するものである。両調査の協力者は異なっているが、属性は同じで中国の大学の日本語専攻に在学している、もしくは日本語専攻を卒業して1年以内の大学院進学希望者である。両調査の結果をまとめた上で、専門日本語教育の観点から、従来の引用研究に不足していたと考えられる知見を考案し、今後のAW教育において引用指導の改善に向けて必要な学習活動、および教師側が提供する具体的な指導のあり方について考察し、教育的示唆を得ることとする。

1.4 用語の定義

本節では、本研究で用いる「アカデミック・ライティング」、「引用」、および、「パラフレーズ／言い換え」の定義を先行研究に言及しつつ解説する。

＜アカデミック・ライティング（AW）＞

大阪大学全学教育機構による大学生向けのAW紹介の小冊子である、『阪大生のためのアカデミック・ライティング入門（第4版）』（堀・坂尻 2023）では、AWを「大学で作成が求められる、レポート課題やゼミレジュメをはじめとして、卒論や研究学術論文などの学術的な文書を書く技術、書く行為、または書いた物のこと」（p.2）と定義している。また、早稲田大学学生部が発行する学生向けWeb雑誌『早稲田ウイークリー』（早稲田大学ライティングセンター2014）では、アカデミック・ライティングとは、「学術的文章や学術的文章を書く技術を指します」と書かれている。加えて、佐渡島・吉野（2008）を引用して、学術的文章の特徴を「分かりやすい文章」と「科学的な文章」の2点に大別している。

上記の定義に関する指摘から分かるように、AWはレポート、論文など、学術的な特徴を有する文章の産出物を指すのみならず、文章執筆という行為自体や執筆の技術も含んでいく。第3章で詳述するが、本研究においては協力者によるAW産出物を分析するが、フォローアップインタビューのデータを援用して協力者の執筆の知識（技術）をも分析の対象とする。そのため、本研究では堀・坂尻（2023）や早稲田大学ライティングセンター（2014）

を踏まえ、AW を「大学での研究活動上必要とされる各種の学術的文章や、そのような文章を書く行為や技術」と定義する。

<引用>

従来の日本語学研究・日本語談話研究の分野研究では、話すことばにおける引用の文構造や表現意図を分析するものが多い。例えば、藤田（1988）は日本語統語論の視点から、「引用」は「和博は風呂に行こうと言った」という文のように、「文中引用句『～と』とそれが係っていく述部との結びつきとしてセンテンスにおいて成り立つ統語現象、もしくは、その相関の構造をいうもの」（p.30）であると定義している。

一方、近年では AJ の研究が盛んに行われるようになるにつれ、書きことば、特に学術的文章での引用にフォーカスした論考が増え始めている。石黒（2018）では、引用を「誰かがすでに話したり書いたりしたことばを、二次的利用であることを明示しつつ、形態・内容ともできるかぎり忠実に再現したもの」（p.294）とされている。さらに、英文ライティングにおける引用のルールや指導の仕方を論じている吉村（2013, p.37）は、Bazerman（2004）と Howard（1995）を基に、引用は「研究者に求められる創造性の表明」であり、「他の人の文章をいかに組み合わせ自分の目的のために使うか」ことが重要であるとされている。

本研究においては、日常会話における引用文を研究対象とするのではなく、学術的文章での引用使用の諸相を分析・考察する。そのため、本研究では石黒（2018）や吉村（2013）を参考に、引用を「他者が記述した内容を自身の文章の目的に応じて取り込む作業」と定義する。

<パラフレーズ／言い換え>

間接引用を行うには、他者の記述をパラフレーズ（paraphrase）して／言い換えて自身の文章に取り込むことが必要である。パラフレーズに関する先行研究のうち、乾・藤田（2004）は言い換え、換言、書き換え、パラフレーズといった語を「言い換え」という用語に統一し、「意味が近似的に等価な言語表現の異形」（p.158）と定義している。また、鎌田（2015）はパラフレーズを「ある意味内容を示す表現を他の表現で言い換えること、また言い換えた表現」（p.1）、鎌田（2018）は鎌田（2015）を引用し、「伝える手段、目的、相手等に応じて

表現を言い換えること」(p.15)と定義している。

本研究は鎌田（2015）や鎌田（2018）と同様に、日本語学習者による書きことばの使用に着目しているものである。そのため本研究では鎌田（2015）や鎌田（2018）に倣い、パラフレーズを「他者の記述や表現を自分の文章の目的に応じて言い換えること」と定義する。なお、本研究で言及する「パラフレーズ」と「言い換え」は意味が同様である。

第2章 先行研究の概観と本研究の位置づけ

第2章では、まず、本研究が深く関係する中国の大学における日本語教育の現状をまとめる。次に、本研究が属す分野であり、かつ分析の枠組みとなる専門日本語教育について詳述し、専門日本語教育研究の下位分類の1つである専門日本語ライティング研究を概観する。その上で、本研究の分析対象である、AWにおける引用に関する諸研究について記述する。最後に、本研究の位置づけと研究課題を示す。

本章の構成は、以下の通りである。

2.1 中国の大学における日本語教育

2.1.1 中国の大学における日本語教育の現状

2.1.2 「基礎日本語」（「精読」）授業

2.1.3 中国の大学における日本語ライティング教育

2.2 専門日本語教育とは

2.2.1 専門日本語教育に関する研究

2.2.2 専門日本語ライティング教育に関する研究

2.3 AWにおける引用に関する研究の概観

2.3.1 学術論文における引用の使用

2.3.2 学習者による文章における引用の使用

2.3.3 学習者の引用に対する意識

2.4 本研究の位置づけと研究課題

2.1 中国の大学における日本語教育

中国の日本語教育は、初等・中等・高等・学校教育以外という4種類の教育機関で実施されている（国際交流基金 2023）。日本語専攻教育を主眼とする本研究では、初等・中等教育や、学校教育以外の教育機関における日本語教育の議論を行わず、中国の高等教育機関における日本語教育のみ概観する。

2.1.1 中国の大学における日本語教育の現状

中国の「学信网」¹¹によると、2024年現在、日本語専攻を開設している大学は499校にのぼる。また、国際教育基金（2023）が行った2021年度の日本語教育機関調査から、中国の日本語学習者数は100万人を超えており、そのうちの52.7%（557,153人）が高等教育機関に在籍しているという。同調査では中国の日本語教育の特徴として、中・上級レベルに達する学習者が非常に多いことに加え、教師の日本語力も全般に高く、大学教師の場合、日本で学位を取った者も少なくない（p.3）と述べられている。

中国の大学における日本語教育は、専攻としての日本語教育（以下、日本語専攻教育）と第二外国語としての日本語教育の2種類に大別できる。日本語専攻には、さらに日本言語文学、日本語通訳・翻訳、ビジネス日本語などの下位分類がある。日本語専攻教育を含む中国の高等教育は国レベルの政策によって主導されるため、教育部が公表した各専攻の教育方針に関わる学習指導要領を見る必要があると思われる。以下では、教育部による大学教育指導要領である、『指南』の教育目標、専攻核心コースの構成に関する記述を引用する。なお、日本語訳は筆者によるものである。

培养目标：日语专业旨在培养具有良好的综合素质、扎实的日语基本功和专业知识与能力，掌握相关专业知识，适应我国对外交流、国家与地方社会经济发展、涉外行业、日语教育与学术研究需要的日语专业人才和复合型日语人才。（p.110）

（教育目標：日本語専攻は、総合的に（学習・研究に関する）資質が高く、日本語に関する確実な基礎知識と専門知識・能力を持ち、関連する専門知識を習得し、我が国の对外交流、国家および地方の経済社会の発展、対外関係の業界、日本語教育および学術研究のニーズに適応できる日本語専門人材および複合型日本語人材を養成することを目的としている。）

专业核心课程：日语技能课程包括听、说、读、写、译等方面的课程，主要开设以下课程：

¹¹ 「学信网」は、中国教育部の学生サービスと発展センター（Center for Student Services and Development, Ministry of Education, CSSD）が管理しており、中国の教育部が承認する資格認証サービスウェブサイトである。ホームページ：<https://www.chsi.com.cn/>（2025年3月10日最終閲覧）

基础日语、高级日语、日语会话、日语视听说、日语演讲与辩论、日语阅读、日语基础写作、笔译理论与实践（汉日互译）、口译理论与实践（汉日互译）等。

专业知识课程包括语言、文学与文化等基础课程，以及论文写作与基本研究方法课程，主要开设以下课程：日语语言学概论、日本文学概论、日本概况、跨文化交际、学术写作与研究方法等。（pp.112-113）

（専攻核心コース：日本語技能コースには、聞く、話す、読む、書く、訳すといった面の科目があり、主に次のコースが開設されている：基礎日本語、上級日本語、日本語会話、日本語視聴説¹²、日本語スピーチとディベート、日本語リーディング、日本語ライティング、翻訳の理論と実践（中日・日中翻訳）、通訳の理論と実践（中日・日中通訳）など。専門知識コースには、言語、文学および文化の基礎コース、ならびに論文執筆および基本的な研究方法の科目が含まれ、主に次のコースが開設されている：日本語学概論、日本文学概論、日本事情、異文化コミュニケーション、アカデミック・ライティングと研究方法など。）

「教育目標」は、社会に必要な「日本語専門人材および複合型日本語人材」を養成するため、日本語専攻の学生には確固たる日本語の知識や能力が求められるとしている。许（2020）によれば、「基礎知識と専門知識・能力」の前に「確実な」という修飾節の使用から、日本語言語・文化知識と能力が日本語専攻の人材育成における重要な基礎であることを強調しているという。この理念は、日本語専攻のコースの学習時間からも読み取れる。実際、上述の「コースの構成」における日本語技能の訓練に関わる日本語技能コースは、大学4年間の日本語の総授業時間の9割を占めており¹³、専門知識コースに比べ圧倒的に多い。楊（2018）は、『指南』の公表前に日本語専攻教育をリードしている従来の学習指導要領（『高等教育日本語専攻基礎段階教育大綱』（2001）と『高等教育日本語専攻高学年段階教育大綱』（2000））の教育目標やカリキュラム設定などの記述を引用して分析した結果、日本語専攻教育の目標は、「日本語・日本についての知識、『聞く、話す、読む、書く、訳す』の5技能になって

¹² 「日本語視聴説」は、動画の視聴と議論を通して日本語の聴解・会話能力を総合的に高めていくことを目標とする授業である。

¹³ 『指南』のpp.115-116を参照。

いる」(p.23)と結論づけている。楊(2018)の指摘に従えば、中国の日本語専攻教育の目標は20年前に比べほとんど変わっておらず、「聞く、話す、読む、書く、訳す」の5技能の運用能力の育成に重点が置かれていると言えよう。

なお、近年、「複合型人材育成」(修2011, 赵2019)という理念の影響で、伝統的な日本語の5技能の養成に関する科目のみならず、外交、国際貿易や企業管理などの授業を日本語専攻の必修科目に取り入れた大学は、北京外国语大学¹⁴、上海外国语大学¹⁵などの重点大学をはじめ存在しているが、このような理念は中国全土に浸透しているとは言えない。言語技能の訓練が重んじられるという日本語専攻教育、ならびに中国の外国語専攻教育の問題点は、前掲の楊(2018)以外多くの先行研究で指摘されている。葛(2012)は、言語教育における異文化コミュニケーション能力の育成の重要性に言及し、「従来の『文法訳読法』中心、言語知識重視の教育アプローチを反省する立場から提唱されたのではないか」(p.38)と中国の日本語専攻教育の教授法を批判している。また、張(2016)によると、中国の9校の大学の日本語専攻指導要領を調査・分析した結果、指導要領は日本語の5技能の養成に重点が置かれることが判明した。日本語専攻教育だけではなく、中国の外国語教育をリードしている英語専攻教育においても、言語の5技能の訓練に過度に焦点が当てられるという傾向があると指摘されている研究も多く見られる(孙2014, 仲2015など)

2.1.2 「基礎日本語」(「精読」) 授業

本節では、日本語専攻教育の授業現場におけるコマ数が最も多く、かつ、ライティング能力育成の基礎授業である「基礎日本語」授業について概観する。

「基礎日本語」は従来の大学教育指導要領で「精読」と呼ばれ、中国の大学で日本語専攻生を対象に実施されている核心科目の1つである。「基礎日本語」は大学1・2年生向けであり、一般的に週に6~8コマである。「基礎日本語」、もしくは「精読」は、基本的な語彙や文法などの言語形式を習得し、基礎的な運用能力を養成する総合的な日本語科目である

¹⁴ 北京外国语大学日本語学院ホームページ：<https://japan.bfsu.edu.cn/xyjs/xyjj.htm> (2024年3月17日最終閲覧)

¹⁵ 上海外国语大学日本文化経済学院ホームページ：<http://www.sjs.shisu.edu.cn/2712/list.htm> (2024年3月17日最終閲覧)

(篠崎 2006)。以下、『指南』の「基礎日本語」の授業目標に関する記述を引用する。

教学目标: 本课程旨在培养学生综合运用日语语言知识和技能进行语言交际的能力。通过课程学习，学生应能做到：准确辨别和使用标准日语的语音、语调和文字、符号，识别各种词类，熟练掌握日语动词、形容词、形容动词、助动词等的活用，以及基本句型和句法结构的用法；识别不同文体和语体，熟练使用各类衔接手段、常用修辞手法，掌握不同文体的写作技巧和翻译方法；运用所学知识和技能进行批判性思考，并结合现实生活中的实际问题或热点话题展开讨论。(p.123)

(この授業は、学生が日本語の言語知識と技能を総合的に活用し、言語コミュニケーション能力を養うことを目的とする。学習を通じて、学生には以下のことができるようになることを目指す：標準的な日本語の発音、イントネーション、文字や記号を正確に識別し使用することができる。さまざまな品詞を認識し、日本語の動詞、形容詞、形容動詞、助動詞などの活用、および基本的な文型と文法構造の使い方を習得する。異なる文体や話し方の使い分けを適切に行い、さまざまな文章の展開の仕方や一般的な修辞技法を使いこなし、異なる文体の書き方や翻訳の方法を習得する。習得した知識と技能を応用して批判的思考を行い、話題になった社会問題と結びつけて議論を展開する。)

『指南』により、「基礎日本語」授業は言語コミュニケーション能力の養成を最終的な目標とし、日本語の「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能に対して規定が網羅的になされている。本研究の対象であるライティングに関わる指導項目として、「さまざまな文章の展開の仕方や一般的な修辞技法」「異なる文体の書き方」が挙げられている。これらの文言から、「基礎日本語」授業の指導を通して、学習者に異なるジャンルの文章の全体構成と頻繁に用いられる修辞方法の習得が求められると言える。

しかし、「基礎日本語」(「精読」)授業はこれまで多くの批判を浴びている。張(2016)は日本語専攻の学生への意識調査から、精読のコマ数が圧倒的に多いため他の科目的勉強ができない、また、単語や文法の説明やその機械的練習が授業の主要な内容であるため退屈に感じているなど、「精読」授業を不満に思う学生の存在を明らかにしている。また、楊(2018)も、現行の「精読」授業では教師による言語知識の伝授が中心になっており、「学習者が自

らの情報、考えを表現する活動が極めて少ない」(p.26) 問題点を指摘している。

このように、「精読」に対して、他科目との時間的なバランス、授業内容、授業方法などに関するさまざまな批判的な意見が提示されている。上述の「学習者が自らの情報、考えを表現する活動」、いわゆる言語習得におけるアウトプットの軽視傾向は、楊(2018)以外にも、楊(峻)(2008)、田中(2013)、葛(2014)などで指摘されている。以上から、典型的なアウトプット活動としてのライティングに関しては、前述の教育目標が精読の授業によって達成できているとは言い難い。

2.1.3 中国の大学における日本語ライティング教育

『指南』で規定される、ライティング能力の育成に直接関わっている専攻核心コースには、「日本語ライティング」と「AWと研究方法」の2種類がある。開講時期に関しては『指南』によると、前者は2年目、後者は4年目前半という。以下『指南』より、教育目標に関わる内容を抜粋する。

日语基础写作: 本课程旨在培养学生使用日语进行书面表达的能力。通过课程学习，学生应能够：熟练掌握日语写作的基本知识和基本技能，进行多种体裁短文的写作，养成良好的写作习惯，具有一定的批判性写作能力。(p.125)

(日本語ライティング：本コースは、学生が日本語での書記コミュニケーション能力を養成することを目的とする。学習を通じて、学生は日本語の基本的な文章作成の知識やスキルを習得し、様々な文体の短文が作成できるようになることを目指す。また、文章作成の良い習慣を身につけ、批判的な文章作成能力を一定程度備えることが期待される。)

学术写作与研究方法: 本课程旨在让学生了解学术写作的基本规范和方法，能独立撰写课题研究报告及论文，使学生具备学术论文写作的基本能力。培养学生的科学精神和严谨的学术态度，具有发现问题、思考问题及解决问题的能力。通过运用归纳和演绎、分析与综合、抽象与概括以及比较等方法，对研究对象去伪存真、由此及彼、由表及里，达到认识事物本质、揭示事物内在的客观规律。(p.129)

(AWと研究方法：本コースは、学生にAWの基本的な規範と方法を理解させ、独力で研

究報告や論文を執筆できるようにすることを目的とする。これにより、学生が学術論文執筆の基礎能力を身につけることができる。また、科学的な精神と厳密な学術態度を養い、問題を発見・考察・解決する能力を養成する。さらに、帰納と演繹、分析と総合、抽象と概括、比較などの方法を用い、研究対象の真偽を見極め、事象の相互関係を理解し、物事の内在する客観的な法則を明らかにすることを目指す。)

上記2点の引用の記述から、「日本語ライティング」では、短文執筆の基礎力の習得や文章作成の習慣の育成を目指し、ライティングの基本的な能力を培うことが重要視されているのに対し、「AWと研究方法」では、自分自身で学術的な文章の作成ができるための問題発見・解決力、学問的態度の養成、および各種の研究分析手法の習得が求められると考えられる。加えて、「批判的な文章作成能力」「研究対象の真偽」「事象の相互関係」への言及からも、ライティング活動に従事するための巨視的・批判的な視点を持つことへの重視も示唆されていると言えよう。

上記のように、『指南』ではライティング教育の教育目標に関わる記述が見られるが、どのように専攻生のライティング能力を培うか、具体的な指導内容や体制には触れていない。そのため、教育現場においてライティング授業のカリキュラム編成は指導教員に任せられている現状にある。劉(2017)は中国の大学の日本語専攻の卒業生に対し、アンケートを通してライティング教育への意識を調査した結果、大学在学中に受けたライティング指導に対して8割以上の協力者が「十分ではなかった」や「なんとも言えない」とのマイナス評価をしていたことがわかった。同研究は在学生を対象に実施した調査から、大学在学中のライティングタスクには文学的文章が多い一方、卒業後の仕事や研究に用いられる説明的文章¹⁶の訓練が比較的少ないことを明らかにした。このように、大学でのライティング教育の指導内容や体制は必ずしも学習者の実用的なニーズに応えるものとは限らず、そのニーズに対する「システムティックな把握を目指すこと」(劉2017, p.121)が求められる。

また、楊(2018)は中国の大学におけるライティング授業の多くは言語形式に重点が置

¹⁶ 劉(2017, p.14)では、手紙や感想文などの読み手の心情に訴えることを目指す文芸的な文章を「文学的文章」と呼び、意見文や説明文のような、読み手に情報伝達を行い、説得することを目的とした文章を「説明的文章」と呼ぶ。

かれ、教師の主導による言語知識の練習になりがちであると指摘している。この問題については 2.1.1 すでに言及したように、日本語専攻のみならず、外国語専攻教育をリードしている英語専攻教育にも同様の指摘（程・康 2009, 黄 2009, 梁 2017）がなされている。また、AW 教育の現状を調査している王・石黒（2023）は、中国の 7 つの大学における日本語専攻の中国人教師を対象にインタビューを実施した。その結果、一部の大学では他の共通選択科目の単位の増加により、AW 授業の回数が確保できず半減されている。また、学生が就職活動のために時間的・精神的余裕がないことや、教師が自身の専門とかけ離れた分野の指導を強いられて困惑することなどで、AW の指導が難航し、学生の卒業論文に多くの問題が発生していることが明らかになっている。以上により、ライティング授業に関しては『指南』の規定と教育現場の実態は乖離していることがわかる。

ここまででは、中国の大学における日本語教育の現状を述べ、「精読」授業とライティング授業（AW 指導を含む）の実態を概観した。指導現場では、コマ数が最も多い「精読」授業もライティング授業も言語技能の訓練に重点が置かれており、いわゆる「一般日本語教育」が重要視されていることが判明した。以下では、学習者の実用的なニーズに応える「専門日本語教育」について概観し、その後、中国の大学における専門日本語教育のさらなる展開の必要性を述べる。

2.2 専門日本語教育とは

日本語教育は、「一般日本語教育（Japanese for General Purposes）」と「専門日本語教育（Japanese for Specific Purposes）」という 2 つの分野に大別されている。本研究の分析対象である「AW における引用」は、後述する佐野（2009, p.10）が指摘する「明確な特定のニーズに基づく日本語教育」における指導項目であり、すなわち研究活動の成果を発信するためのレポート、論文や報告書といった学術的文章の執筆に必要な AW 技能の 1 つである。そのため、本研究は専門日本語教育において扱われる領域の 1 つである「専門日本語ライティング教育」に属するものである。本節では、まず、2.2.1 で本研究の理論的枠組みである、専門日本語教育の定義と特徴を明らかにする。続く 2.2.2 では専門日本語ライティング教育の定義を提示した上で、それに関する諸研究を概観する。

2.2.1 専門日本語教育に関する研究

専門日本語教育の実践と研究は、1980年代初頭から日本の大学に留学している理工系留学生の学術研究活動の支援により誕生したものである。当時の代表的な研究として、日本語教育学会の学会誌である『日本語教育』で、1983年に「専門別の日本語教育 一科学・技術系学生にどう対応するか」（第51号）という特集や、1988年に「多様化する学習者をめぐって」（第66号）という特集が組まれた各種論文が挙げられる。両特集では、日本国内外の理工系大学生・大学院生向けの専門日本語教授法の開発（仁科1983、加治1983など）、理科系クラスに対するリーディングクラスで教師が遭遇する困難点（吉田1983）、専門日本語指導のためのカリキュラム作成（宮崎・岩見1988）など、専門日本語教育に直接関わる研究が多数含まれている。

1990年代以降、学習者の背景や学習目的の多様化・複雑化に応え、専門日本語教育に関する研究のより細分化される傾向が見られるようになっている。例えば、専門日本語読解支援システムの設計と開発（深田1994）、農学系論文における語彙と従来の日本語教育で扱われる語彙との相違の解明（村岡・柳1995）や、理工系専門書における「機能語」¹⁷の使用状況（仁科1997a）と学習の必要性（仁科1997b）に関する研究が見られる。しかし、「専門日本語」という用語は、1999年当時には、「大阪大学における理工系留学生対象の日本語教育に関する研究協議会において使用されてきたものであるが、厳密な定義適用範囲は未だ明確になっていない」（深尾1999, p.6）という存在であった。当時の深尾（1999）の指摘によれば、専門日本語の教育である専門日本語教育も「まだ漠然としたものであり、共通概念とはなっていない」状況であったという（p.6）。

専門日本語教育研究が日本語教育学研究の一つの体系化された分野として認識されるようになるのは、1999年に専門日本語教育研究会（2005年に「専門日本語教育学会」と改称）の発足が背景にある。年に一度研究討論会の開催や学会誌の発行を通して、専門日本語教育に関する最先端の研究成果を日本国内外に発信している。当該学会誌において、春原（2006）と佐野（2009）が専門日本語教育の可能性と研究対象を中心に議論している。

¹⁷ 「機能語」とは、三宅（2005）によると、「実質的な意味、および自立性が希薄で、専ら文法機能を担う要素になる語」（p.62）である。

春原（2006, p.14）¹⁸は、社会での実務の場面における複数の言語技能が同時に機能している例を挙げ、専門日本語教育における学習と授業設計について次のように論じている。

たとえば、仕様書を書く、企画書を読む、業務報告をする、株式市況を聴くなどは、一見、たしかにある技能が一面にでてきてはいる。しかし、現実には仕様書を書きながら資料を読んだり、インターネットを検索したり、企画書を読みながらメモを取り、報告をしながら質問に答え、株式市況を聞きながら議論をするというような行動をしている。これを複合的というのが、すでに技能が単独でありうるという発想に立っている。（中略）特定の文脈における協動作業を想定したとき、できるだけ単独の技能に切り離さずに課題に取り組んでいく学習と授業の設計が必要だ。

つまり、春原は学習者が社会での実務で直面している協動作業を想定し、言語技能を統合的に課題解決に取り組む形で学習や授業を設計することが重要であると主張している。本研究の分析対象である AW における引用は、「各種の文献や報告で読み取った内容をレポート・論文に記述する」というものであり、「読む」「書く」という複数の言語技能に深く関わる活動である。大学における CLJ を対象に行う AW 教育では、引用執筆の側面の指導のみならず、引用の読み解きと執筆の双方を視野に入れておくことが必要であると考えられる。この点に関しては、本研究の議論を収束させる時点の 7.1 節で改めて言及する。

また、佐野（2009, pp.10-12）は、Widdowson（1983）、Hutchinson & Waters（1987）など専門英語教育（English for Specific Purposes, ESP）に関する諸研究を踏まえ、日本語教育を「一般日本語」（Japanese for General Purposes, JGP）教育と「専門日本語」（Japanese for Specific Purposes, JSP）教育の 2 種類に大別している。また、JSP の「第一の特徴となるのは、『学習者に特定のニーズが存在する』」（p.10）とした上で、JSP の中にさらに専門別日本語（Japanese for Academic Purposes, JAP）教育、職業別日本語（Japanese for Occupational Purposes, JOP）教育、および生活者のための日本語に大別できると指摘している。中川（2020）は、学会誌の『専門日本語教育研究』の創刊号（1999）から第 21 号

¹⁸ 春原（2006）の議論の対象は技能研修であり、本研究の分析対象とは異なるものの、言語技能を単独ではなく、統合して着目するという指摘は重要である。

(2019) で掲載された、延べで 127 の分野を扱ってきた投稿論文 118 編を分類した結果、JAP は 107、JOP は 18 である。このことから、JAP と JOP は専門日本語の「2 本柱」(石黒 2022, p.102) であることがうかがえる。

JAP の研究領域は論文執筆（専門日本語ライティング）や、口頭発表（アカデミック・プレゼンテーション）など言語の使用目的によって多岐にわたるが、石黒（2023a）によると「アカデミック・ライティングをはじめとする書き言葉の学術日本語研究が定番」(p.136) である。本研究の対象である引用は、論文の執筆に必要不可欠な学術能力の 1 つであるため、「専門日本語ライティング」の研究領域に属する。これらの分類を踏まえ、専門日本語教育において本研究が扱う内容である「専門日本語ライティング教育」の位置づけは、以下の図 2-1 に示すことができる。

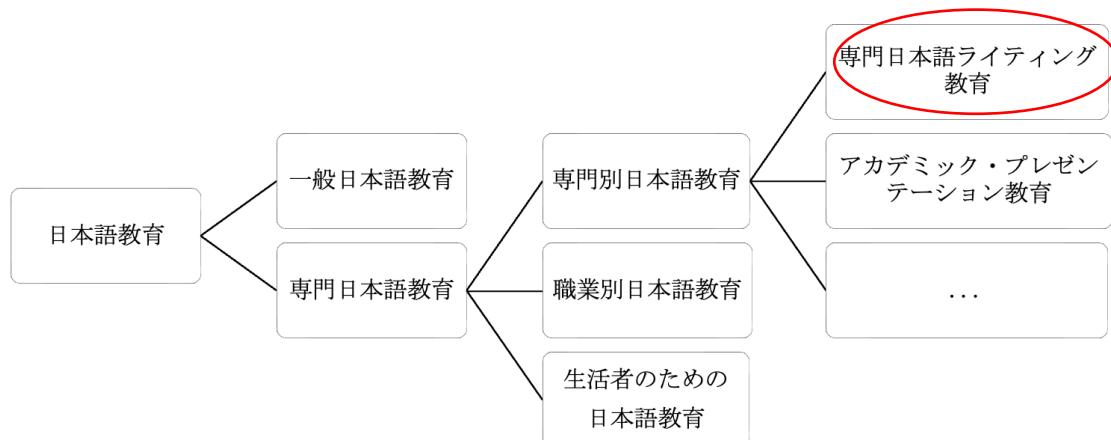


図 2-1 日本語教育における専門日本語ライティング教育の位置づけ

2.2.2 専門日本語ライティング教育に関する研究

専門日本語ライティング教育は 1990 年末の発端から現在（2025 年執筆現在）まで活動期間が 30 年弱の比較的若い専門分野である。村岡（2014）によると、1990 年代まで、英語としての第二言語ライティング教育が盛んに行われてきた一方で、日本語ライティング教育においては、教師が学生の作成した文章における文法や表現等のミクロな面の誤用を修正するという「狭義のライティング教育」(p.5) が主流であった。その後、欧米圏における

る第二言語ライティング教育の潮流の変化¹⁹を受けつつ、日本語アカデミック・ライティング（佐藤・仁科 1996, 二通・佐藤 2000, 村岡他 2005 など）や、学生のライティングプロセスが重視される教育実践の開発（池田 1999a, 池田 1999b, 大島他 2005, 岩田・小笠 2007）が見られるようになっている。

前述した通り、専門日本語ライティング教育とは専門日本語教育の下位分類の 1 つである。本項では以下、専門日本語ライティング教育に関する研究について概観する。

まず、「ライティング」と「専門日本語ライティング」の定義と特徴について、村岡（2014）は専門日本語教育分野における「ライティング」を初等中等の国語科教育での「作文」指導との違いを指摘した上で、「ライティング」を「第二言語学習者としての日本語学習者が『書く』という学習活動自体を広く示すこと」（p.1）としている。また、「専門日本語ライティング教育」を「大学院レベルの留学生が専門分野の研究活動上で必要とするライティング活動」であると定義づけている。

本研究の研究協力者は、後述するように中国の大学の日本語専攻在学生・卒業生（卒業生は卒業 1 年以内の大学院進学希望者）であり、日本語学習者として大学で「書く」ことに直接関わる授業を受講した経験も、日本語による各種の文章の作成経験も有している。このように上記の村岡（2014）の「ライティング」の定義と一致するため、本研究では村岡（2014）での「ライティング」の定義を援用する。ただし、本研究の協力者は大学院レベルの日本語学習者ではないが、卒業論文・研究計画書といったアカデミックな文章の執筆に関する諸課題に直面している、いわゆる今後所属する分野の研究活動における必要なライティング活動に従事する必要がある。そこで、本研究では村岡（2014）の定義の教育実施対象を拡大し、大学院レベルの留学生のみならず、中国の大学における学部レベルの日本語学習者が日

¹⁹ 岡崎・岡崎（2001）は Silva（1990）の分類をもとに、欧米圏における第二言語（特に英語）ライティング教育の流れについては、特定の文脈における既習の文型や語彙の正確な運用が重要視される制限作文アプローチ（Controlled Composition Approach）、各種の文章ジャンルにおける論理構造に焦点が絞られる新旧レトリックアプローチ（Current-Traditional Rhetoric Approach）、書き手中心でライティングの過程が重要視されるプロセスアプローチ（the Process Approach）、各学問領域固有の語彙・文型・文章構造という「常識」（p.100）の習得に集中させる学術英語アプローチ（English for Academic Purposes Approach）という流れを辿ったと説明している。前述の村岡（2014, p.5）による「狭義のライティング教育」は、いわゆる「制限作文アプローチ」に属する。2000 年代前後、欧米圏の AW 教育におけるプロセスアプローチと学術英語アプローチが普及されているようになり、その影響を受けた日本語 AW 教育においても研究の新しい展開がされている。

本語によるアカデミックな文章のライティング活動も、「専門日本語ライティング」とする。

劉（2017）によると、日本語AW教育²⁰の関連研究には、(1) 学術論文の語彙・表現に関する調査・分析、(2) 教育現場における指導の実践報告、指導方法の考察、教材開発、リソースの構築などに関する研究、(3) 学術論文と学習者作文の文章構造と論理展開に注目した研究、が存在するという。以下ではそれぞれについて順に概観する。

(1) 学術論文の語彙・表現に関する調査・分析

学術論文に使用されている個々の語彙・表現に関する従来の調査には、語彙使用の場面をアカデミックな文章と日常生活に大別した上、アカデミックな文章における語彙の特徴を明らかにするといったものが見られる（深澤1994、村岡1996など）が、2000年以降、「そこで」「によって」「に対して」といった「機能語」に関する研究が盛んに行われている。例えば、農学系・工学系分野の学術論文を対象とする「に対して」の用法（深尾・馬場2000）、学術論文コーパスにおける「によって／により」の現れ方（池上2005）、農学系・工学系論文の「緒言」に出現する「そこで」の使用方法（村岡他2004）、教育系論文や報告における「によって／により」の出現状況（桑原2023）などが挙げられる。上記の研究はいずれも、単に個々の語彙・表現というミクロな観点から捉えるのではなく、機能語をよりマクロな観点、すなわち、文・段落の構成や論理展開の面から調査したものである。このように機能語の使用頻度等の表層的な出現率の解析にとどまらず、より広く文章の構造や論理展開の観点から分析した点は評価でき、ライティング指導の現場に有用な知見を提示するものと言えよう。

また、学術的な文章における共通語彙の選別・習得に関しては、松下の一連の研究が挙げられる。松下（2011a, p.244）は専門用語が特定の分野においてのみ多用されている一方、学術共通語彙は「分野を問わずに高い使用率を示す点が専門語彙とは異なる」と指摘している。学術共通語彙はいわゆる「一般的な基本語彙と専門語彙の中間に位置する語彙であり」、学術活動に従事している大学生・大学院生にとっては、初級の基本的語彙に次いで重要な語彙であるという。松下他（2020）は、異なる背景を有する学習者にとってどのような語種の語彙がどの程度難しいのかを明らかにするため、中国語母語、中朝バイリンガル、韓国語母

²⁰ 上記の「専門日本語ライティング教育」に相当する。

語、非漢字圏の日本語学習者を対象に、松下（2011b）が提示した学術共通語彙リストにおける75語を抽出しテストを実施した。その結果、中国語母語話者にとって、中国語にない漢字語彙は、非漢字圏学習者より難易度が比較的高いことが判明している。

（2）教育現場における指導方法の考察、指導の実践報告、教材開発などに関する研究

教育現場における指導方法の考察に関する研究については、村岡（2014）と蔡（2023）を紹介する。村岡（2014）は、ライティング能力の獲得は、「文章が正確に理解でき、文章評価が一定以上に高まり、かつ、自己の学習へのメタ認知の向上が進歩を促す」（p.100）との仮説を立てた上で、論文スキーマ²¹形成に資する「日本語テキスト分析タスク」²²を提案している。蔡（2023）は、協働学習の一種であるピア・レスポンスを日本語AW指導に取り入れる可能性を検討している。同論文では、オンライン環境におけるピア・レスポンス活動が協力者の研究計画書に与える影響について分析した結果、協力者の文章の表現の正確性や、段落内における個々の文の整合性が向上したことが明らかにされた。指導現場では、複数の段落と文章全体における論理展開の整合性を推敲するように促すことや、学習者の「自己内対話」（p.16）による自己推敲を促すことの必要性を同論文は主張している。

専門日本語ランディング教育の実践報告として、永井・柳本（2021）と菅谷（2021）が挙げられる。永井・柳本（2021）は、Swales（1990）に提示された「ムーブ」と「ステップ」の概念枠組みを用い、日本語学術論文の序論部分作成の授業実践を設計し、実施している。授業実践に参加している学習者が作成した序論にはいずれも、論理、言語、形式・文体面において質の向上が見られたという。菅谷（2021）は、東北大学の大学院科目「第二言語教授法」で課されたブックレポートにおける引用を分析した結果、引用表現の使用が改善されたものの、直接引用の表記と参考文献の使用にはまだ問題があると述べている。

ライティング教材開発に関する代表的な研究として、本研究の分析対象である引用と密接に関わるパラフレーズ教材を取り上げ紹介する。鎌田・仁科（2014）は鎌田・仁科（2008）、

²¹ 論文スキーマとは、村岡（2014）によると、「『研究とは何か、論文とは何か』に関する概念知識の総体」（p.95）である。

²² テキスト分析タスクとは、「文章の一部を、教師が200~300字程度の段落ごとに抜粋して編集した模範例や問題を含む例を用いて、学習者全員が種々の観点から文章の適切性を検討し合う活動である」（村岡2014, p.104）。当該指導方法の詳細は、村岡（2014）のpp.101~113を参照。

鎌田（2011）、鎌田（2012）²³といった一連の研究の知見に基づき、AWに頻繁に用いられているパラフレーズを一对一に対応する語レベルのパラフレーズ（「基礎編」と、句、節、文、文章・談話レベルのパラフレーズ（「発展編」）に分けて説明している。さらに、「実践編」では「インタビュー調査の結果をレポートにまとめる」「発表する内容を発表スライドにまとめる」などのような実際のAW活動に近い問題演習を示している。この教材は、語句レベルを中心としたパラフレーズのみを対象とした従来の教育方法から、文章・談話レベルというマクロなパラフレーズの学習も必要であるという視点を提案した点で、専門日本語ライティング教育に非常に有用な知見を提供していると考えられる。

（3）学術論文と学習者論文の文章構造と論理展開に注目した研究

日本語の学術論文の構造と論理展開に着目する研究として、杉田（1997）、村岡他（2005）、木本（2006）、大島他（2010）がある。それらの研究を概観する前に、杉田（1997）や木本（2006）が採用した、Swales（1990）によるジャンル分析の手法（Genre Analysis）について説明する。

Swales（1990）は、英語論文の序論部分（Introduction）の構造分析モデルとしてCARS（Create a Research Space Model）モデルを提唱している。CARSモデルは、ムーブ（move）とその下位のステップ（step）と呼ばれる単位から構成されている。例えば、ムーブ1「研究領域の確立（Establishing a territory）」には、ステップ1「研究の中心の主張（Claiming Centrality）」、ステップ2「話題のまとめ（Making topic generalizations）」、ステップ3「先行研究のレビュー（Reviewing previous items of research）」という3つのステップが存在する。論文の書き手は、複数のムーブとステップを提示することによって、「研究のスペースを作り出す」という序論部分の目的を達成しようとしている。このように異なる研究分野の論文構造の類似性を明らかにすることは、論文作法の指導現場に有意義な知見を提供していると言える。

杉田（1997）は、Swales（1990）のジャンル分析の手法を援用し、日本史学の研究論文30編の序論部分の文章構造を分析している。分析の結果、序論の文章では、①研究テーマとしての価値の陳述、②先行研究への言及、③当該論文についての説明、④歴史的な事実関

²³ 鎌田の一連の研究は、鎌田（2015）にまとめられている。

係の解説という 4 つの構成的要素が存在していることを明らかにした。また、木本 (2006) は、法学を学ぶ日本語学習者への論文の読解・作成の指導への貢献を目指し、Swales (1990) の構造分析モデルを用いて民法、商法、知財法系論文の序論の構造的な特徴を分析した。その結果、法学系論文の序論部分には「研究領域の提示」「研究の必要性の提示」「その論文についての説明」の 3 構成要素とその 13 の下位要素の存在を明らかにした。

さらに、村岡他 (2005) は、専門日本語教育の観点から、理系研究留学生に対する論文作成に必要な論理展開と言語についての知識を獲得させることを目的に、農学系・工学系の日本語論文の「緒言」における内容とその論理展開の様相、および用いられる表現を分析した。分析を行う際、形式段落ごとに「内容のまとめを示す」(村岡他 2005, p.22) 構成要素という概念を考案している。その結果、緒言は典型的には 3 段落か 4 段落によって構成され、それらの各段落は「領域提示」「課題提示」「研究動向提示」「研究概要紹介」に対応していることが判明した。そのため、学習者に緒言部分の各構成要素の全体像を把握させ、書くべき内容と構造の関係に対する意識化を促すことが重要であると指摘している。

上記の研究に加えて、大島他 (2010) は、人文科学・社会科学・工学のそれぞれの 90 編、合計 270 編の日本語論文を対象に、「導入部分」に出現する典型的な構成要素の分析を行った。人文科学系論文の導入部分には、定型性が比較的低く、特に文学系論文 (『日本文学』『日本近代文学』) は、非典型的でより複雑な展開の冒頭章が多い。一方、社会科学・工学系論文の導入部分には定型性がより高く、社会科学系は「先行研究の提示・検討」が第 2 章で多く見られ、工学系論文は「研究の対象と背景の説明→先行研究の提示・検討→研究目的・研究行動の提示」という展開の型が最も多く使用されることが判明した。

従来の AW 教育では、学術的文章で多く用いられる文法形式や表現・語彙を豊富に盛り込んだ「知識注入型」(村岡 2014, p.147) 指導が主流であった。上記の論文の構造と論理展開の型を分析した一連の研究は、個々の文法や表現を超えた、談話レベルに注目する新たな分析の枠組みを導入するものであり、特定の専門分野に属する日本語学習者の論文読解や執筆に非常に示唆に富むものである。また、上記の研究成果は、本研究の議論とも非常に密接な関連性が認められるものである。引用を効果的に用いるためには、引用の形式を常に意識しつつ、引用元の文章をどのように自身の文章と関係づけて独自の解釈へと展開していくかという論文執筆の基礎的能力が必要である。

学習者による文章の構造や論理展開の問題点に着目した研究としては、劉（2009）と内藤・小森（2016）が挙げられる。

劉（2009）はCLJによる説明的文章²⁴の自己推敲について調査・分析した結果、CLJは、論理展開に関して推敲を行う際、原文の記述内容への修正より新たな情報の付加を好む傾向を明らかにした。また、推敲作業の一つである加筆により、前後の文の論理展開がわかりにくくなり、加筆された内容自体の位置づけが不明確になる問題を指摘している。

また、内藤・小森（2016）は、学部留学生が書いた学術レポートを対象に、従来文レベルで論じられることが多かった「重複」に関して、卓立性・結束性・論理性・一貫性の4つの観点を導入して包括的に分析を行い、「重複」を回避するための方策についても述べている。そして、方策として、「省略」「自身の解釈の記述」「要約」を挙げている。

このように、劉（2009）、内藤・小森（2016）などの研究は上記の学術論文に関する諸研究と同様、個々の文法や表現に着目したものではなく、よりマクロな観点から文章を捉えようとするものである。これらの研究は、学術的文章における構成や論理展開の指導に有益な示唆を提供していると言える。

2.3 AWにおける引用に関する研究の概観

本研究は、CLJが学術的文章における引用をどのように認識するか、また、どのように使用しているかに焦点を当てて分析・考察するものである。そこで本節では2.2に続き、専門日本語ライティング教育の一つである、AWにおける引用に関する研究を整理する。

2.3.1 学術論文における引用の使用

まず、学術論文における引用使用の実情に関する研究には、二通（2009）と清水（2010）がある。二通（2009）では、理系、文系の各10論文、合計20論文を対象に、引用の出現

²⁴ 劉（2009）によると、説明的文章は「情報や主張の正確な伝達を目的とし、論理性、客觀性、効率性を重視する」（p.31）ものであり、その典型例として説明文と意見文が挙げられる。同研究では、1. 母校である小学校または中学校から自宅までの行き方、2. 北京オリンピックのマスコットキャラクター、3. 自分の外国語学習の方法、4. 大学でのアルバイトは学業にどのように影響するか、5. 学業成績の優秀な人は必ず適切な就職先が見つかるか、6. 女性は、仕事や勉学より家庭のことを優先すべきであるか（1~3は説明文、4~6は意見文）という説明文と意見文のテーマから、協力者に各1つを選んで文章作成を依頼したという。

位置と引用の方法について調べている。そこで明らかになったのは、理系の論文や文系の検証型論文における引用は、序論の先行研究の紹介部分と本論の考察部分に集中しており、かつ間接引用が圧倒的に多い一方、文系の論証型論文における引用は、直接引用が比較的多く、序論よりも本論部分で多用されている。これらの結果に基づき、二通（2009）は以下の図2-2に示した引用モデルを提案している。

		A 著者にフォーカス	B 事柄にフォーカス ^{*1}
直 接 引 用	引 用 表 現	<長い引用—独立した段落で> 〔著者〕は次のように指摘している。	<長い引用—独立した段落で> ～について次のような指摘がある。
		<短い引用—語や文の切り取り> 〔著者〕は「…」(頁)と指摘している。	<短い引用—語や文の切り取り> 「…」という指摘がある。
間 接 引 用	引 用 表 現 あ り	<言い換え、要約> 〔著者〕は～と指摘する。 〔著者〕によると、～という／～である。	<言い換え、要約> ～と指摘されている。 ～という意見がある。
		<名詞化> ^{*2} 〔著者〕は～(こと)を明らかにした。 〔著者〕は～の可能性を示唆している。	<名詞化> ～(こと)が明らかになった。 ～の可能性が示唆されている。
引 用 表 現 な し		<文献の存在の提示> ～については〔著者〕の研究がある。 〔著者〕の手法を用いて実験を行った。	<文献の存在の提示> ～についての研究が行われている。 ～法を用いて実験を行った。
			<直接的な文の形> ～は～である。(事実／意見) ～については～と考えられる。

図2-2 論文における引用のモデル試案（二通2009, p.71による）

*1 Bの場合は、文献番号によって出典をしめす。

*2 原文の内容を名詞の形にして自分の引用文に組み込む。

同研究によると、上記の引用モデルは著者を主題にする文と引用内容を主題にする文との表現形式の違い（図の左右）、論文の文章への統合の度合い（表の上下）、および、引用文の作成の過程で行われている操作（<>で示される箇所）、という3点に配慮した。従来の単純化した引用分類（直接引用、間接引用の2種類）とは異なり、引用を「著者にフォーカ

ス」・「事柄にフォーカス」、「引用表現あり」・「引用表現なし」²⁵、「引用」・「参照」という3つの対立関係で捉えている意義が認められる。

清水（2010）は、人文系の5分野論文における引用文の文末表現のテンス・アスペクトに着目している。上述した二通（2009）の「著者にフォーカス」・「事柄にフォーカス」の引用分類を援用して、引用節の形式を「著者フォーカス引用文」と「事柄フォーカス引用文」²⁶（p.56）の2種類に大別した上で、引用節の形式とテンス・アスペクトとの関係性を考察している。その結果、テイル形文末引用文は、先行研究の記述と現在の論との間に何らかの論理性を生み出したいときに使われやすく、タ形文末引用文は、一つの出来事として時系列に話を進めたいときに用いられやすいと判明した。この研究は、引用文末表現の多様性を量的かつ分野横断的に示しており、また、学習者に引用文末のテンス・アスペクトと引用節の形式との関わりへの意識化を促す必要性を提示していた点が評価される。

また、学術論文における引用・解釈構造を扱った研究には、大島（2009）、佐藤他（2013）、山本・二通（2015）がある。

大島（2009）は、社会科学系論文20編（『日本経営学会誌』掲載の事例研究10編と、『アジア研究』掲載の史料にもとづく研究10編）の論証部分を取り上げ、2.2.2で言及したSwale（1990）のジャンル分析手法を用いて調査した。これらの論文には「取り上げ」「事実記述」「引用」「評価的描写」「推論・解釈」という5つのムーブが存在し、また、頻出する論証展開のユニットとして、「取り上げ」から「事実記述」「引用」および「評価的描写」「推論・解釈」を経て「位置づけ」に至るユニットが頻出することが観察された。このようなユニットを意識させることで学習者にとって論文の読み解き・产出が行いやすくなるとの教育的示唆を導き出している。

²⁵ 英語圏の引用研究では二通（2009）に類似した、Swales（1990）による統合的引用（integral citations）、非統合的引用（non-integral citations）の分類が存在する。これは、引用文献の著者が文の要素となっているかどうかの区分によるものである。以下のSwales（1990: 149）による二つの文は、それぞれ統合的引用と非統合的引用である。

統合的引用：Brie（1988）showed that the moon is made of cheese.

非統合的引用：The moon is probably made of cheese（Brie, 1988）.

²⁶ 清水（2010）では、著者フォーカス文と事柄フォーカス文について次のように述べられている。「著者フォーカス文とは、『田中（2001）は○○○述べている』のように、元論者がハによって取り立てられている文を指す。一方、事柄フォーカス文とは、『○○○が述べられている（田中2001）』のように、元論者はハによってとり立てられず、事柄がフォーカスされている引用文を指す。」（p.56）

佐藤他（2013）では、人文・社会・工学系論文270本を対象に、分野ごとの構造型の分布を調べた。その結果、①実験/調査型、②資料分析型、③理論型、④複合型の4つの構造タイプが見られ、人文・社会科学系、特に日本文学・社会学・経済学論文では「資料分析型」、いわゆる資料の引用・解釈によって論説を展開する論文が多く見られた。佐藤他（2013）に続き、人文・社会科学系の学術論文の引用・解釈構造に焦点を当てた代表的な研究である山本・二通（2015）は、上記の佐藤他（2013）に提起された「資料分析型」論文で、論文筆者が資料をどのように引用・解釈して結論へ導いているかという論理展開のための引用・解釈構造に関わる文を中立的引用文、解釈的引用文、引用解釈的叙述文、および解釈文に分類し、それぞれの文が論理展開に独自の機能を果たしていることを明らかにした。人文社会科系論文において、「論点提示の解釈文」が出現し、それに続きブロック引用と各種の引用・解釈文、時に推論や見解・主張がなされ、最後に解釈文である「重要な論理展開要素の認定」もしくは「内容的まとめの小括」(p.103)で締めくくられる、という典型的な引用・解釈構造が存在している。これらの研究成果は、分野別の論文における引用文の特徴とその構造の解明を促進し、AW教育と教材開発のために有用な知見を提供していると考えられる。

2.3.2 学習者による文章における引用の使用

また、近年では、研究者による学術論文を対象とした調査に加え、学術的文章の執筆経験が比較的少ない書き手による文章での引用使用の実態に着目した研究もいくつか見られる。

矢野（2014b）は人文・社会学系の4大学4学部の優秀卒業論文計35編を対象に、引用の形式や使用実態を調査している。優秀論文においては、全般的に間接引用が多用されており、また、幅広い目的で引用が活用されている。この結果を踏まえ、学部生にとっての等身大のモデルである優秀論文を用い、引用の形式、目的や情報の組み込み方にフォーカスした練習を引用指導に導入すべきであるとの示唆を得ている。

山本（2016）は論文執筆初心者（日本語学習者・日本人学生双方を含む）5名の論文における、「剽窃」と思われるかねない引用文を取り上げ、引用の問題を「引用そのものに対する認識上の問題」「引用資料の著者と論文執筆者のモダリティ表現の混同」と「論文筆者の解釈のない引用」の3点に分類した上で、前述した山本・二通（2015）の分析結果から適切と思われる修正案を示しつつ、引用・解釈による論理展開の方法を挙げている。

菅谷（2019）は、引用の習得過程を明らかにすべく、2名の大学生による複数のレポートにおける引用を取り上げ、「参考文献の選択」と「出典の表記」について詳細に分析・考察した結果、協力者は最終レポートにおいて、信頼性の高い参考文献の選択や、適切な出典表記ができるようになったことがわかった。ただし、引用表現の使用がごく一部に限られており、「～によれば／によると」が中心となっている。また、過剰引用と引用符の不適切な引用もしばしば見られるという。そのため、引用能力の習得には時間がかかり、教師からの明示的指導が必要であるとの結論を導き出している。

AW の専門知識が豊富である研究者による学術論文を対象とする研究が盛んに行われている一方、上記の学習者の引用使用に関する先行研究は、論文スキーマが未形成、もしくは形成しつつある大学・大学院レベルの学習者の AW 産出物に焦点を当てて引用使用の一端を明らかにするものである。特に山本（2016）ではインタビュー調査の実施により、学習者の引用使用への意識にも触れている。ただし、同研究は学習者の引用使用への意識を批判的に捉えており、意識の「問題点」（p.120）の分析が中心となっている。今後の研究では、問題点に特化せず、引用使用の意識をより深く調査・分析することが必要であると考えられる。

2.3.3 学習者の引用に対する意識

英語 AW における引用への意識に関する代表的な研究として、Shi(2010) と Wette(2021) が挙げられる。Shi (2010) は、大学生が有する論文における引用の要否への認識を明らかにするため、16 名の大学生（英語母語話者・非母語話者両方を含む）にインタビューを実施し、自身が作成した論文での引用文とその引用元との比較をし、引用の使用目的を述べるよう依頼した。その結果、論文執筆の初心者は引用の使用に際して、「自分の観点を支持する (support)」「自分の意見を形成する (form one's own point)」といった引用元の機能的な使用 (functional uses of cited works)、引用元の解釈 (citors' interpretations of source texts)、自身の知識と引用元の知識を積み重ねる学習過程 (a learning process to accumulate one's own knowledge and textual capital)、直接引用とパラフレーズ引用の選択 (a choice between quoting and paraphrasing) など、複雑な要因によって導かれていることが明らかにされた。

また、Wette (2021, pp.47-50) は英語 AW 研究分野における引用に関する数多くの学術論文に触れた上で、引用能力の発達を目指す教育上の段階的な取り組みに言及している。具体的には、資料の検索 (Locating sources)、資料の評価 (Evaluating sources)、読解ストラテジー (Reading strategies)、文章構成の意識向上 (Raising awareness of text organisation)、執筆を目的とした読解プロセス (Reading-to-write processes)、単一および複数資料からの引用の作成 (Composing single- and multiple-source citations)、要約引用の上位概念用語 (Superordinate terms for summary citations) が挙げられている。

日本語教育分野において、学習者の引用に対する意識調査はその数が管見の限りまだ少ない。ここでは、前述した山本 (2016) の一部に加え、劉・村岡 (2019) と菅谷 (2021) を取り上げ、本研究との関係を示す。

まず、山本 (2016, p.120) は学習者の引用使用の意識の「問題点」を以下の 5 つに分類している。

- 1) いずれも適切に引用していると信じている。
- 2) 引用資料の要旨、ポイントを引用している。
- 3) なぜ引用したのかについては、上記 2) と関連するが、その引用部分が当該資料の中で重要なポイントであると考えたためである。
- 4) 自身の論文中の先行研究の章では、他の研究者がどのような研究をしてどのような結果を示しているかを紹介する部分であるから、なぜ引用したのかという自分自身の考えは示すべきではないと考えている。
- 5) 自身の研究テーマとどのように関連しているのかについては、引用時点では特に意識していないため、その関連付けについて引用文の前後で表現することはない。

以上により、学習者は引用内容の重要性を認識しているにもかかわらず、自説の表明と、引用内容と自説との関連づけの表示の必要性を把握していないことが分かった。このような意識は、「意図せぬ剽窃」(p.123) を引き起こす一因になっているという。

また、劉・村岡 (2019) は中国の大学で日本語を専攻する学部三、四年生各 15 名に対して、引用使用の困難点、学習者の過去の引用に対する評価などの内省についてアンケート調

査により質問した。得られた回答についてテキストマイニングを行った結果、学習者は他者の研究や文献から知識を吸収するという立場、いわゆる「学習者としての姿勢」(p.82) がうかがえた。加えて、外界の情報を批判的に検討して指摘する能力が欠如していることを明らかにし、文章の批判的読解の練習と執筆経験の増加の有効性を提示している。

さらに、ライティング授業での明示的な指導により学習者の引用使用の変化を明らかにした菅谷(2021)では、大学院レベルの協力者2名の受講前後の学術レポートを比較し、学期終了後にレポートの作成経験や作成で困難を感じた点などを問うインタビューを実施した。協力者の期末レポートには学期当初に比べ、多様な引用表現の使用が際立って見られるようになったが、引用の目的や文献の選択基準への意識の不足、直接引用の表記の仕方への迷いなどの問題点が依然として残されているという。そこで同研究ではこれらの問題点の解決に向けて、教師からの明示的指導およびフィードバックの重要性を提唱している。

2.4 本研究の位置づけと研究課題

本節では、上記の先行研究を簡潔にまとめた上で、これまでの議論を踏まえ、本研究の位置づけを述べ、研究目的と研究課題を示す。

本章で述べてきたように、中国の日本語専攻教育では日本語を聞く、話す、読む、書く、訳すという言語5技能の訓練の傾向が強く、教師による知識の伝授が重視されている。日本語専攻のカリキュラムで最もコマ数が多い「基礎日本語」(「精読」)授業では語彙や文法などの言語知識の説明に重点が置かれており、作文授業でも同様な傾向が見られる。AW指導の実施にもさまざまな困難に直面しており、『指南』の規定とは乖離している。このように、中国の大学の日本語専攻では一般日本語教育が実施されているが、論文作成の指導を含む専門日本語教育はあまり重視されていない。加えて、学生は4年生になると就職活動に追われ、卒業論文の執筆に多くの時間を割り当てられない現状もある。このように、教育実施側の支援も、卒業論文作成にかかる時間も確保できないため、卒業論文作成に関する問題の存在が容易に想像できるだろう。

卒業論文を含む学術的文章を書くためには、他者による文献の引用が必要不可欠であるが、学習者にとって膨大な情報から適切な情報を取捨選択し自身の論に取り込むことは困難である。従来の研究では、分野別の学術論文での引用形式、および引用・解釈構造につい

ての量的・質的分析が行われてきている。また、未熟な書き手である大学生・大学院生による文章での引用使用や引用に対する意識に関する研究もなされているが、2.3.3で述べた通り、引用に対する意識の解明を目指す日本語教育研究はごくわずかである。英語圏における引用の使用意識に関する研究はこれまで多くなされてきたものの、中国語と日本語は漢字圏に属する言語であり、CLJ の引用文の理解と産出については漢字圏のケースに合わせた綿密な調査が必要であると考えられる。さらに、学習者が学術的文章の読解においてその文章をどのように理解しているかという引用の「『読む』段階」(向井他 2022, p.122) に関する研究も不足している。以上から、これまでの研究では、大学生を含む学習者の不適切な引用使用が多く批判されているが、ほとんど「研究者の経験や認識によるものにとどまっており」(楊 2017a, p.57)、学習者の声に耳を傾け、学習者の視点から引用を「読む」「書く」際に、引用に対しどのような意識を有しているかさらなる検討も必要であると考えられる。

そこで、本研究は、「引用」を正確かつ適切に行える能力を大学・大学院での学術活動に必須な学術技能として位置づけ、学部レベルの中国人日本語学習者が学術的文章における引用について、どのような知識や意識を有しているかを明らかにすることを目的とする。本研究から得られた知見に基づき、適切な引用を行うために中国の大学において日本語 AW 指導をどう行うべきかについて考察する。

以上を踏まえ、本研究では以下の 3 つの研究課題を設定する。

RQ1 : CLJ が学術的文章の読解にあたり、その文章における引用箇所を特定する際にどのような困難点や問題点があるか。

RQ2 : 学術的文章の産出において CLJ はどのように引用を使用しているか。また、引用使用に対してどのような意識を持っているか。

RQ3 : (1・2 の結果を踏まえた上で) 今後、中国の大学における日本語専攻教育では引用の指導を行う際、どのような内容や方法を選択することが望ましいか。

次の図 2-3 では、本研究の構成を図式化したものを見ます。

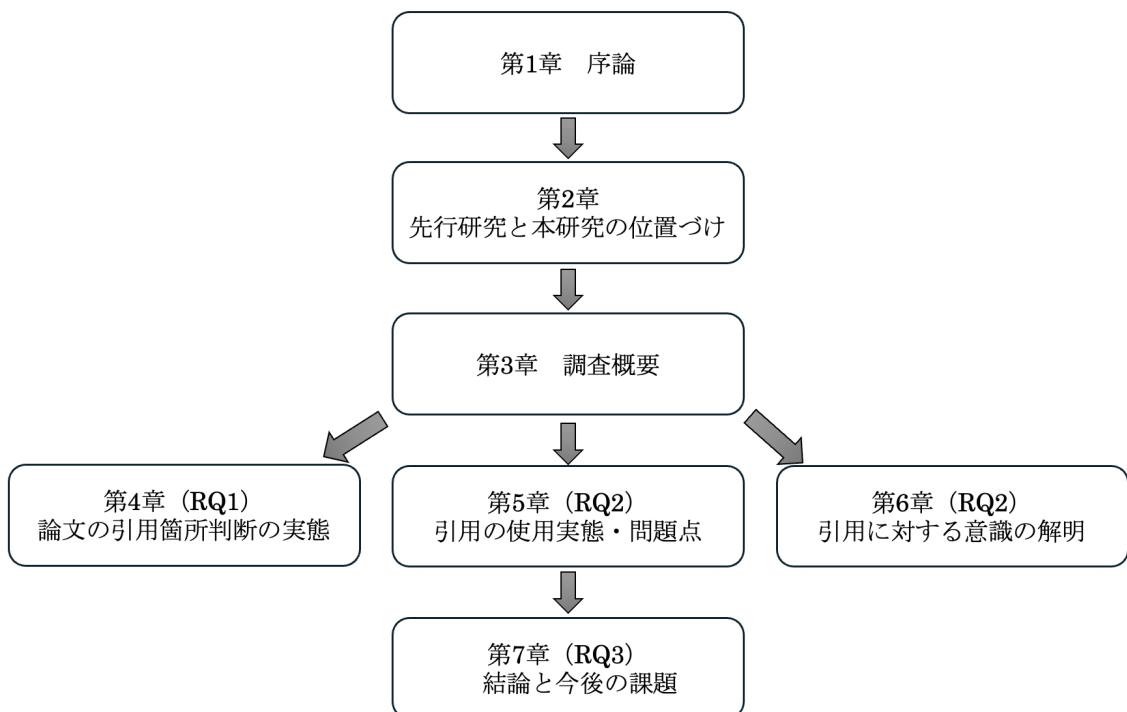


図 2-3 本研究の構成

図 2-3 に示したように、本研究は全 7 章で構成される。

第 1 章と第 2 章はそれぞれ、本研究の背景と目的、先行研究の概観と本研究の位置づけを述べた。次章の第 3 章では調査の概要として、調査協力者の背景情報、調査の実施方法およびデータの概要を示す。第 4 章は本研究の RQ1 である、CLJ が論文における引用箇所を特定する際の困難点や問題点を明らかにするものである。次に、RQ2 の分析と考察については第 5 章と第 6 章で取り扱う。具体的には、学術的文章の執筆段階における CLJ の引用使用の実態や困難点、および使用上の意識を明らかにする。第 7 章では、第 4~6 章の議論を踏まえて RQ3 について論じた上、適切な引用使用を目指す指導の実践への提言を行う。最後に、本研究の意義や今後の課題と展望を示す。

第3章 調査の概要

第3章では、前章で述べた研究課題のもとで遂行する研究全般に関して、2種の調査における対象および方法を説明する。本章の構成は以下の通りである。

3.1 引用の「理解」に関する調査1の調査概要

3.1.1 調査協力者

3.1.2 引用箇所判断調査

3.1.3 インタビュー調査

3.2 引用の「産出」に関する調査2の調査概要

3.2.1 調査協力者

3.2.2 レポート作成調査

3.2.3 インタビュー調査

3.3 データの概要

3.1 引用の「理解」に関する調査1の調査概要

本節では、CLJの引用の「理解」を明らかにすることを目的とした調査1の調査概要を示す。調査期間は、2024年2月上旬～3月上旬、6月下旬～9月下旬である。調査1では、引用箇所判断調査（3.1.2）とインタビュー調査（3.1.3）という2種類の調査を行った。以下の3.1.1では、まず、調査協力者について説明する。

3.1.1 調査協力者

本研究の協力者は機縁法で募集した中国の複数の大学の日本語専攻在学生・卒業生である。在学生は、大学高学年（3、4年）の学習者であり、卒業論文執筆の準備として引用の学習を本格的に開始しているか、卒業論文を執筆しつつある。卒業生は、大学を卒業して1年以内の大学院進学希望者であり、卒業論文や研究計画書を作成した経験を有し、引用を使用した経験がある。協力者の日本語レベルの統制に関しては、いずれも日本語能力試験N1（JLPT N1）に合格していたため、上級日本語学習者と見なす。調査協力者の基本情報お

より調査実施の要領を以下の表3-1に示す。協力者を匿名にし、A1～P1の仮名を順不同で付けた。協力者は全員、日本の大学への留学経験はない。

表3-1 調査協力者の基本情報および調査実施の要領

協力者記号	性別	在学段階	インタビュー時間
A1	男性	大学4年生	18分
B1	女性	大学4年生	25分
C1	女性	卒業生	25分
D1	女性	大学3年生	13分
E1	女性	大学4年生	32分
F1	女性	大学4年生	20分
G1	女性	大学3年生	17分
H1	男性	大学4年生	25分
I1	男性	卒業生	15分
J1	女性	大学4年生	27分
K1	女性	卒業生	40分
L1	男性	大学4年生	13分
M1	女性	大学4年生	15分
N1	女性	大学3年生	25分
O1	女性	卒業生	△△△△△
P1	女性	大学4年生	△△△△△

表3-1に示したように、本研究の協力者は16名であり、そのうちの14名がインタビュー調査に協力した。また、協力者の男女比には差があるが（男性4名、女性12名）、本研究では調査時に男女比の統制を行っていない。その理由は、学習者のデータは性差に関係なく、上級以上の日本語能力を有する協力者のデータを可能な限り多く収集したいと考えたためである。さらに、学年別に見た協力者の人数では偏りが生じた（3年生3名、4年生9名、卒業生4名）原因としては、協力者を募集した際に、友人の紹介を依頼する方法によつても協力者数を増やしたため、学年ごとに人数を統一することが難しかったことが挙げられる。

3.1.2 引用箇所判断調査

調査手順は次の通りである。まず、調査者である筆者がメールで調査ファイルを協力者に

送る。調査ファイルは、①調査協力依頼書、②承諾書、③引用箇所判断調査²⁷の3種類である。次に、協力者に回答を記入してもらった後、筆者に返信してもらう。

ファイル①では、研究の趣旨・調査方法・プライバシー保護とデータの取扱い・謝礼・筆者の連絡先を記述した。調査方法に関する記述では、筆者が送る論文を読み、引用であると思う箇所にマーカー（確信がある「緑」、あまり確信がない「黄」）を引くよう依頼した。マーカーを2種類に分けた理由は、協力者が判断する際の困難点や問題点（「黄」）を把握するためである。

ファイル③は、以下の2編の論文1と2の序論部分（はじめに）と先行研究の部分である（論文1はpp.21-24、課題論文2はpp.86-91）。なお、論文の選定基準および筆者による引用箇所の特定方法は、4.1.2.2に示した。

論文1：佐藤茉奈花・夏雨佳・中井陽子（2022）「日中初対面接触場面の二者会話と三者会話に関する事例分析——話題開始の発話とフォローアップ・インタビューから見る非母語話者の理解・参加の比較——」『社会言語科学』24(2), pp.21-36.

論文2：麦山亮太（2022）「出産・育児期における女性就業とその学歴差の長期趨勢——雇用労働力化に着目して——」『社会学評論』73(2), pp.86-102.

3.1.3 インタビュー調査

引用箇所判断調査の実施によって、課題論文における引用への理解の全体的な状況を集計して明らかにすることはできるが、個々の協力者が引用判断上の意識（判断基準、問題点や困難点など）を質的に分析することは困難である。その限界を克服するため、本研究では引用箇所判断調査の実施後、協力の許可が得られた14名に、引用箇所判断調査終了後の一週間以内インタビュー調査を行った。

インタビューの実施にあたっては、事前にインタビューガイドを用意し、質問の表現、順序、内容などを状況に応じて変更できるという半構造化形式で行った。半構造化インタビューを選択した理由は、事前に質問事項を用意することで、調査者が必要なデータを効率的に入手することができ、また、想定外の回答や興味深い意見が得られた際に、それについてさ

²⁷ ファイル①とファイル②は、本論文巻末の「付録1」に示し、ファイル③は「付録2」に示した。

らに質問することができると考えたためである。

インタビュー調査の時間は10~40分程度であった。実施方法は、オンライン式(Tencent Meeting)とした。使用言語は協力者の母語の中国語とした。インタビューの内容は、協力者の許可を得た上で、Tencent Meetingで録音・録画²⁸し、文字起こしを行ってデータとした。インタビュー時の質問項目は、次の表3-2に示した。設問意図については以下、順に述べる。

表3-2 インタビューガイド（調査1）

質問項目	質問内容
ライティング授業の受講 経験・引用の学習経験	1. ライティング（作文、学術的文章を含む）授業の受講経験の有無・受講時期・授業形式
	2. 引用について何を学んだか。教師はどのように教えているか。
課題論文の読解後の感想	3. 課題論文2編を読んでどう感じたか。難しいと感じた部分はあるか。
引用の判断基準	4. 課題論文2編における引用箇所をどのような基準で判断しているか。（協力者が質問の意図を理解できないときの追加質問：）引用と判断された箇所と他の部分との違いは何か。
	5. ふだん論文を読んでいるとき特に引用と地の文を区別するか。
引用判断の困難点・問題点	6.（黄色のマーカーが引かれている箇所がある場合）この箇所を判断するときに困難があったか。具体的にどのような困難があるか。
	7.（引用箇所が判断できなかった場合）なぜこの箇所は引用ではないと判断したか。
	8.（質問4的回答と不一致があった場合）この箇所を判断するときには自分の判断基準に従わなかったか。
	9.（引用と判断された箇所が資料と過不足や齟齬があった場合、その問題があることを提示した上で質問する）この箇所を判断するときにどのように考えているか。

表3-2について以下、説明を加える。

²⁸ 課題論文を提示するために調査者である筆者が画面を共有したことがある。協力者には、終始ビデオをオフにしてもらったため、顔情報の収集は一切ない。

まず、「ライティング授業の受講経験・引用の学習経験」という背景情報に関する質問項目（1と2）は、引用を含むライティングについての学習経験が調査結果に影響を与えていたかを把握するためのものである。なお、協力者の募集に際しては「AW授業を受けたことがある」という募集条件を設定したが、インタビューではより詳細に授業の実際について語ってもらった。当該項目は協力者の日本語学習経歴に関わるものであり、比較的日常的な質問であるため、インタビューのアイスブレーキングとしても機能していると考える。

次に、「課題論文の読解後の感想」に関する質問項目（3）は、課題論文の読解上の全般的な意識を知るためのものである。この質問では、「専門用語がわからない」「段落が長かったから理解が難しい」など、文章のミクロな要素からマクロな構成まで様々な回答が得られたため、協力者にとって答えやすい質問であると考えられる。「引用内容が難しい」と回答した協力者には、「引用判断の困難点・問題点」について質問する際により詳しく尋ねた。

さらに、「引用の判断基準」に関する質問項目として、「他者の考えでも引用なしに自分の考えであるかのように書く」日本人学生・留学生双方が多い（山本 2006, p.87）との指摘を踏まえ、引用箇所判断調査での判断基準（4）に加え、普段論文の読解で引用判断の実態（5）の両方を設けた。すなわち、設問5は、論文の読む段階で自他の区別への意識の有無を明らかにするためである。

最後に、「引用判断の困難点・問題点」に関する質問項目は、すべての協力者に対して質問したのではなく、6~9においてそれぞれ、黄色のマーカーを用いた協力者（6）、判断できなかった箇所がある協力者（7）、質問4で述べられた判断基準と不一致がある協力者（8）、引用と判断された箇所が資料と過不足がある協力者（9）に尋ねた。

3.2 引用の「産出」に関する調査2の調査概要

本節では、CLJの引用の「産出」を明らかにすることを目的とする、調査2の調査概要を示す。調査期間は、2023年2月下旬～5月下旬である。調査2では、レポート作成調査（3.2.2）とインタビュー調査（3.2.3）という2種類の調査を行った。以下の3.2.1では、まず、調査協力者について説明する。

3.2.1 調査協力者

協力者は、機縁法で中国の異なる地域の20名の日本語専攻在学生・卒業生を対象とした。調査協力者と分析データの情報は表3-3に示した。在学生と卒業生は調査1と同様、大学高学年（3、4年）の学習者が、大学を卒業して1年以内の大学院進学希望者である。調査時点における協力者の日本語のレベルについては、いずれも、日本語能力試験1級（JLPT N1）、または中国国内で行われている日本語検定試験四級か八級²⁹に合格していたため、上級日本語学習者とみなす。

表3-3 調査協力者・分析データの情報

協力者記号	性別	在学段階	レポート引用数	インタビュー時間
A2	女性	大学4年生	3	35分
B2	女性	希望者	2	48分
C2	女性	大学3年生	3	1時間6分
D2	女性	大学4年生	3	38分
E2	男性	大学4年生	2	34分
F2	女性	希望者	4	50分
G2	女性	大学3年生	2	54分
H2	男性	大学3年生	5	49分
I2	男性	大学4年生	2	36分
J2	女性	大学4年生	3	43分
K2	女性	大学4年生	5	1時間26分
L2	男性	希望者	3	46分
M2	女性	希望者	3	1時間10分
N2	女性	希望者	4	51分
O2	女性	大学4年生	7	40分
P2	男性	大学3年生	2	46分
Q2	男性	大学4年生	3	47分
R2	女性	大学3年生	2	51分
S2	女性	大学4年生	4	1時間2分
T2	女性	大学4年生	3	40分

²⁹ 日本語検定試験四級・八級（NSS：全国高校日語专业日语统测四级、八级）は、中国国内の大学の日本語専攻生向けの独自の日本語能力試験である。専攻生は2年次修了時に四級、4年次修了前に八級を受験する。詳しくは、<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/china.pdf>（2025年3月17日最終閲覧）を参照。

上記20名の協力者に①調査協力依頼書、②承諾書、③レポート作成調査の説明³⁰という3種類のファイルを送った。レポートの作成を依頼し、レポート作成後の一週間以内に、半構造化インタビューを行った。以下、調査方法を詳述する。

3.2.2 レポート作成調査

レポート課題は、成瀬（2022）のレポート分類基準に従い、素材に対する意見や主張が求められる「意見型レポート」（p.163）を選定し、テーマを「外来語の受け入れについての見解」（詳しくは下記の資料1を参照）とした。レポートのテーマや類型を選定した理由は以下の通りである。

資料1 レポート課題の詳細

近年、日本語ではカタカナで表記される外来語の使用が著しく増えており、日本語学習者のみならず、日本人にとってもなじみのない新しい語が次々に出現しています。令和3年度（2021年）文化庁の世論調査によると、社会全般で言葉や言葉の使い方について課題があると思う人のうち、「外来語・外国語などが使われ過ぎている」と外来語の使用に否定的な評価を持つ人の割合は42.3%で、全体の半分に近いです。一方、社会の外来文化の受容に伴い、外来語は使用が必要不可欠で便利であると思う人も多いです。あなたは、日本語での外来語の増加についてどのような意見を持っていますか。

上記を参考に、「外来語の受け入れについての見解」を述べる1000字以上の日本語レポートを作成してください。時間制限はありませんが、付録を読む時間を含めて90分以内を目安に作成を試みてください。その際、少なくとも二つの参考文献を用いること。

＜テーマの選定理由＞

「外来語の受け入れについての見解」というテーマは、本研究の協力者にとって比較的関心のある具体的な話題であり、かつ学習経験がある言語項目に関わるものである。協力者が学習経験の積み重ねを通して獲得した「主観的経験を通した知識」（井下2008, p.6）を引き出すことができ、レポート作成の負担がある程度軽減できると予想されたため、当該テーマを選択した。

³⁰ ファイル①とファイル②は、本論文巻末の「付録3」に示し、ファイル③は「付録4」に示した。

＜類型の選定基準＞

意見型レポートは「レポートとしてその（気をつけなければ主観的にしかならない）意見をどのようにすれば客観的なものにできるかが重要になってくる」（成瀬 2022, p. 167）との指摘がなされている。そのため、協力者が自身の主観的な意見に説得力を持たせて説明することに意識を及ぼせ、他者の文章を積極的に引用することが期待される。これにより引用文を多く収集できると思われたため、意見型レポートを選択した。

レポート作成依頼時には、調査用紙に直接引用・間接引用の定義や使用例を提示した上で、
 1.専門書・論文など他者の文章を自分の文章に引用すること、2.レポートの字数は1000字以上とし、かつ他者による調査や研究の引用を2つ以上入れること、3.レポートの最後の「参考文献・URL」に出典を入れること、と書面で指示した。レポートを入手した後、筆者は「参考文献・URL」での記載をもとに協力者が引用した資料を探し出し、引用された箇所を確認した。文献のどの部分を引用したか断定できない場合は、インタビュー時に協力者に対し、引用箇所の特定を依頼した。

3.2.3 インタビュー調査

レポート作成後、引用に対する意識をより詳細に把握するため、すべての協力者に対して、オンラインで中国語による半構造化インタビューを行った。調査では、同様に学習者に対する意識調査を行った劉・村岡（2019）を参考に質問項目を作成し、主にAW関連科目の受講経験、引用使用の理由・困難点について質問を行った。また、「アイディアの盗用」（Pennycook, 1996）になりかねない引用の使用についての意識を把握するため、出典を明示しない引用箇所の有無や明示しない理由を尋ねた。また、データの使用は研究目的に限るという条件で、協力者から許諾を得た。

インタビュー調査の時間は30～70分程度であった。実施方法は調査1と同様、オンライン式(Tencent Meeting)とした。インタビューの内容は、協力者の許可を得た上で、Tencent Meetingで録音・録画³¹し、文字起こしを行ってデータとした。インタビュー時の質問項目

³¹ 協力者のレポートを提示するために調査者である筆者が画面を共有したことがある。協力者に終始ビデオをオフにしてもらったため、顔情報の収集は一切ない。

は、次の表3-4の通りである。

表3-4 インタビューガイド（調査2）

質問項目	質問内容
ライティングや読解授業の受講経験・引用の学習経験	1. ライティング（作文、学術的文章を含む）や読解授業の受講経験の有無・受講時期・授業形式
	2. 引用について何を学んだか。教師はどのように教えているか。
大学以前の作文教育、当時の引用の学習	3. 中学生・高校生のときに受けてきた作文教育についてどう感じているか。最も印象深いのは何か。
	4. 作文を書くとき引用を使用したことはあるか。レポートでの引用との違いはあるか。
レポートでの引用文の使用	5. 個々の引用文の使用理由の確認：なぜ引用文を使用したか。
	6.（間接引用が用いられる場合）引用元をどのように言い換えたか。
	7.（引用文と引用元と類似している場合）引用元の表現を援用するのはなぜか。
出典を明示しない引用箇所の有無や明示しない理由	8. 出典を明記せず、他者の文章を借用したことはあるか。
	9.（7の質問に対し「はい」と答えた場合）なぜ出典を明記しなかったか。
普段の引用使用	10. 引用を使用する際に困難はあるか。
	11. 普段は直接引用と間接引用のどちらをよく使用するか。
	12. 普段はどこで資料を調べているか。
卒業論文における引用使用	13. 卒業論文で引用を使用したことはあるか。どの部分で使用したか。
	14. 卒業論文の剽窃チェックを聞いたことはあるか。それをどのように認識しているか。

表3-4について以下、説明を加える。

「ライティングや読解授業の受講経験・引用の学習経験」という質問項目（1と2）は調査1と同様、調査結果に読解とライティングの学習経験がもたらした影響を明らかにするためのものであり、かつ、アイスブレーキングとしての質問の役割を果たす。

次の「大学以前の作文教育、当時の引用の学習」に関する質問項目（3と4）は、引用に対する意識の変容を把握するためのものである。協力者に大学入学前に受けた作文教育と

引用の学習への経験を振り返ってもらうことで、彼らの長期にわたる引用を含むライティング学習のプロセスの一端を明らかにできると考えられる。

また、「レポートでの引用文の使用」に関する質問項目（5~7）は、協力者が引用の必要性があると判断したとき、なぜ他者からの引用が必要か、また、なぜ言い換えが必要／必要ではないかを明らかにするものである。これらの質問を行った際に、協力者に画面共有で各自のレポートと引用元をも調査者としての筆者が提示することとした。このように実際の文書とも合わせて調査することによって、学習者の視点から引用使用に対する意識の一端を把握することができると考えられる。

「出典を明示しない引用箇所の有無や明示しない理由」に関する質問項目（8と9）は、引用の手続きに慣れていないCLJは引用する際に、「先行研究の引用をせず、異なる表現で記述し、自分の主張であるように見せかける」（劉・村岡2019）という意識があるとの指摘を踏まえ、出典の明記が必要ではないと判断した理由を明らかにするためのものである。

最後に、「普段の引用使用」「卒業論文における引用使用」に関する質問項目（10~14）は、引用使用の困難点・使い分け、資料の入手など引用使用の全般について尋ねるものである。加えて、第1章で言及した、中国における先行研究の濫用を含む研究不正に関わる取り組みに対する大学生の意識を把握すべく、「卒業論文の剽窃チェック」についても質問した。

3.3 データの概要

3.1と3.2で詳述した2種類の調査を行った結果、表3-5に示したデータを入手した。

表3-5 データの概要

調査の種類	データの種類と量
調査1	引用箇所判断の資料（16部）、インタビューデータ（14名）
調査2	意見型レポート（20部）、インタビューデータ（20名）

第4章 論文の引用箇所判断の実態

第4章では、本研究の協力者であるCLJは学術的文章における引用の判断の実態を明らかにする。そこで、まず、本研究に関わる先行研究を踏まえ調査目的を提示し、調査方法を述べる。次に、協力者による課題論文（4.1.2.2で詳述）の引用箇所判断の全体状況を示す。さらに、協力者が引用箇所の判断時に困難を抱えている箇所はどのような特徴を有しているかを明らかにすべく、その箇所とインタビューデータの両方を提示した上で質的に分析・考察を行う。本章の構成は以下の通りである。

- 4.1 調査の目的と概要
- 4.2 引用箇所判断の全体状況
- 4.3 引用箇所判断の基準
- 4.4 引用箇所判断の問題・困難
- 4.5 本章のまとめ

4.1 調査の目的と概要

本節では、関連の先行研究に言及した上で、本調査の目的と概要を詳述する。

4.1.1 調査目的

これまでの研究には、学習者のAWの産出物の使用実態や問題点の分析（矢野2014b, 山本2016, 楊2017a）や、引用使用に対する意識の解明（劉・村岡2019）などがある。これらの研究は学習者の実際の引用使用の状況、もしくは引用を用いる際の意識を明らかにしたものであり、いずれも文章の執筆における引用の使用に着目している。

一方で、学習者が学術的な文章の読解において、他者による情報（事実）の引用か、その文章の著者による自身の判断（意見）かを明確に見分けるかについての研究は、管見の限り向井他（2022）と桑原他（2022）しかなく、「読む」段階における引用の理解に対する研究が十分に行われているとは言いがたい。「事実と意見は書く（記録する）ときも書いたもの（記録物）を読むときも、峻別することを意識することが大切」（井下2022, p.118）との指

摘から、事実と意見を明確に区別する意識は文章執筆のみならず、文章読解においても重要なことが示唆された。

向井他（2022）は、日本人学部初年次生や外国人大学院生を対象に論文の引用箇所判断に関する調査を行った結果、学生が引用を特定しやすい場合は、「著者名＋出版年＋引用内容＋言説動詞（述べている/としているなど）」のような、市販の教科書で多く扱われる引用形式であることを明らかにした。一方、向井他（2022）は日本人学部学生と日本国内（Japanese as a Second Language, JSL）の日本語学習者を対象に実施した研究であり、外国語（Japanese as a Foreign Language, JFL）環境で学ぶ日本語学習者が引用をどのように認知しているかはまだ明らかにされていない。

また、桑原他（2022）はAWの学習者が引用と著者の考えを区別する方法に関する指導内容について言及している。具体的には、「引用部分を特定するための知識と技術」「筆者の考え方を引用と見分けるための知識と技術」「引用や考え方を示す表現に関わる複数の知識を同時に利用する練習」（p.227）である。一方、桑原他（2022）はAWの学習者に提供する読解教材の作成に関するものであり、学習者が具体的に引用をどのように特定しているかについては述べられていない。

中国の大学のAW教育は開始時期が遅く、かつAW関連授業の回数が少ないとことから（王・石黒 2023）、JSL環境の学習者に比べて読解過程における引用への理解が異なると推測されるため、その理解の実態を緻密に分析する必要があると思われる。そこで、本章ではJFL環境にいるCLJを対象に、学術的な文章における引用箇所をどのように判断しているかを明らかにすることを目的とする。この目的のもと、インタビュー調査のデータを用いて、引用箇所の判断に現れる問題点や困難点の原因・背景の追究を試みる。

4.1.2 調査概要

本節では、まず第3章で示した内容に基づいて、4.1.2.1で調査協力者の背景情報を簡潔に再掲する。次に4.1.2.2と4.1.2.3では各々、調査方法と調査手順について述べる。

4.1.2.1 調査協力者の背景情報

本調査の協力者16名は、機縁法で募集した中国の日本語専攻在学生（3、4年次）・卒業

生（大学を卒業して1年以内の大学院進学希望者）である。協力者は全員、日本語能力試験1級（JLPT N1）に合格していたため、上級日本語学習者と見なす。

4.1.2.2 調査方法

＜資料の選定基準＞

安・陳（2012）では、中国人日本語専攻生の卒業論文タイトル825件の研究領域を分類・集計した結果、7割強のタイトルが言語学と社会、文化研究に集中していると指摘されている。本調査では安・陳（2012）の調査結果を踏まえ、協力者の大学での研究生活で接触機会が最も多いと予想される言語・社会・文化に関する論文を選定した。また、論文の内容に関しては、できる限り協力者にとって身近で具体的な話題を有するものを用いた（以下の論文1と論文2）。研究協力による負担を考慮した上で、論文で引用が多く使用されている序論部分（はじめに）と先行研究の部分を用いた（論文1はpp.21-24、論文2はpp.86-91）。

論文1：佐藤茉奈花・夏雨佳・中井陽子（2022）「日中初対面接触場面の二者会話と三者会話に関する事例分析——話題開始の発話とフォローアップ・インタビューから見る非母語話者の理解・参加の比較——」『社会言語科学』24(2), pp.21-36.

論文2：麦山亮太（2022）「出産・育児期における女性就業とその学歴差の長期趨勢——雇用労働力化に着目して——」『社会学評論』73(2), pp.86-102.

論文の引用箇所の特定は、向井他（2022）を参考に行った。具体的には、出典が明示される（ ）ごとに1箇所とし、1文中に複数の（ ）がある場合は、その数を引用箇所数とした。また、論文に同じ資料からの引用が連續で複数文におよぶ場合は、1箇所とした。なお、引用箇所内に別の引用がある場合は、（ ）が複数あっても1箇所とした³²。論文1・2における引用箇所を特定した結果、論文1には19箇所、論文2には33箇所の引用があることが明らかになった。

³² 一例として以下の1-9の文を挙げる。

「ザトラウスキー（1993: 72）は、佐久間（1987）に従い、「話段」について、「談話の内部の発話の集合体（もしくは一発話）が内容上のまとまりをもったもので、それぞれの参加者の「談話」の目的によって相対的に他と区分される部分である」と定義している。」
1-9には、出典を示す（ ）が2つあるが、1箇所と見なした。

論文における引用使用の形態は、以下の表4-1と4-2の通りである。

表4-1 論文の引用形式

論文 引用形式	直接引用	間接引用	直接+間接引用	合計
論文1	2	16	1	19
論文2	0	33	0	33

表4-2 論文における引用の出現位置

論文 出現位置	文頭	文中	文末	節末	句末	文末+節末	合計
論文1	15	1	3	0	0	0	19
論文2	2	0	21	4	5	1	33

論文1の引用は、間接引用が最も多く見られる一方、直接引用や直接・間接引用の併用もそれぞれ2件、1件出現している。これに対し、論文2では間接引用しか現れていない。また、論文1では「ネウストブニー（1995）は…としている」、「三牧（1999b）は…と指摘している」のような、「著者・文献名（+によると）+引用内容+言説動詞（～と述べている／としている／というなど）」という定型的引用（向井他 2022, p.125）が多く見られ、かつ、出典が文頭に示されている場合が多い（表4-2）。一方、論文2の引用は定型的引用が2文しかなく（2-14、2-21）、多様な引用形態が存在している。出典は文末（21箇所）で表示される以外に、文頭、節末、句末、文末+節末³³などに記載されることもある。

4.1.2.3 調査の実施手順

実施手順はすでに第3章の3.1.2～3.1.3で詳述したが、ここで簡潔に再掲する。

³³ 出典が「文末+節末」に出現している引用文は、論文2における以下の文である。

「家族従業者への報酬支払には最低賃金や労働基準法が適用されず、その報酬は事業あるいは家族内の力学により決定する側面が強い（宮下 2019）。ただし、女性家族従業者の報酬は「わからない」と判断されることが多く（宮下 2019）、その実態を被雇用者と同じように把握することは容易でないことに留意が必要である。」

2024年2月～3月、6月～8月に協力者16名に調査協力を依頼した。調査の流れは以下の通りである。

- ① 協力者に各自で論文1・論文2を読みもらう。
- ② 引用だと思っている箇所にマーカーを引き（確信がある場合に「緑」、確信がない場合に「黄」）、提出してもらう。
- ③ インタビューで該当箇所を引用と判断した基準、引用判断上の困難・問題や、判断が間違っていた箇所に対する協力者の認識などについて尋ねる。

以下の4.2～4.4では、協力者の引用箇所判断の実態と問題点について述べる。まず、4.2において、引用箇所判断の全体状況を示し、次に4.3で協力者による引用箇所の判断基準を述べ、さらに4.4で協力者が判断に際し問題・困難を抱えていた引用文の特徴をまとめ、インタビューデータを示しつつ判断時の意識を明らかにする。

4.2 引用箇所判断の全体状況

まず、引用箇所判断の全体の状況を認知率と正答率との2つの視点から報告する。認知率とは、当該箇所にマーカーが引かれている協力者の割合、すなわち、少なくとも当該箇所が引用であるとわかっている協力者の割合である。正答率とは、引用と筆者の記述を過不足なく見分けている割合である。

表4-3 引用箇所判断の調査結果（認知率）

認知率	箇所数	割合
100%（16名）	38	73%
80%～99%（13～16名）	9	17%
80%以下（12名以下）	5	10%
合計	52	100%

表4-4 引用箇所判断の調査結果（正答率）

正答率	箇所数	割合
100%（16名）	20	38%
80%～99%（13～16名）	14	27%
80%以下（12名以下）	18	35%
合計	52	100%

表4-3から、論文1（19箇所）と論文2（33箇所）における52の引用箇所のうち、全員

(16名)が判断できた箇所数は38箇所であり、全体の73%を示していることがわかった。また、判断できた人数が13~16名、および12名以下の箇所数はそれぞれ9と5であった。以上のことから、本研究の協力者は、引用形態にかかわらず、全体的に認知率が比較的高いことが示唆されている。向井他(2022)では、人文・社会科学分野の初年次日本人学部生27名に調査を行った結果、全員が判断できた箇所数は34箇所のうち、1箇所しかなかったことが判明した。向井他(2022)によれば、初年次生には引用と自説の判断が難しく、特に、各種の教科書あまり取り扱われていない非定型的引用の判断が困難であることが明らかになっているが、本研究では異なる結果となった。その理由として、村岡(2018b)が指摘するように、引用能力を含む各種のライティング能力の高低は、「在学段階によっても異なる可能性がある」(p.53)ことによるのではないかと思われる。つまり、本研究の協力者は高学年の大学生か大学卒業生であり、レポートや卒業論文など学術的な文章の執筆経験を有しているため、引用形態の多様性を一定程度認識しているのではないかと思われる。

また、表4-4からわかるように、すべての引用箇所のうち全員が判断できた箇所数は20であり、全体の4割に近い。一方、正答率が80%以下の箇所数は18で相対的に高いこともわかった。上記の認知率の結果と合わせて見ると、協力者は、7割以上が引用の存在を判断できたものの、引用と筆者の見解を正確に区別することができない様子がうかがえる。

インタビュー調査で、引用箇所判断の基準、認知率・正答率が特に低い箇所や、黄色にマークされた箇所をめぐって、引用判断上の問題や困難を尋ねた。以下の4.3では、個々の問題・困難を詳述する前に、協力者が引用箇所を判断する際の基準を示す。

4.3 引用箇所判断の基準

まず、筆者の意見と他者からの引用をどのように見分けるかという質問に対し、16名の協力者のうち15名が「出典の表示から引用箇所を特定する」との見解を示した。例えば、協力者A1は「引用文は、一般的に括弧で引用元の著者と出版年をくくって示しているから一目瞭然です」と語った。また、協力者B1から「名前、出版年、『何々と述べている』の順番の文を見てすぐ引用文だとわかります」と説明し、協力者が定型的と考える引用形式によって引用箇所を判断するとの考えを提示している。さらに、協力者C1は、脚注や括弧の使用で引用を判断することに加え、自身の卒業論文執筆の経験を以下のように述べてい

る。発言の内容がわかりにくい箇所については、適宜〔〕内に表現を補足した。筆者の語りは、イタリックで示した。

<フォローアップインタビュー>

脚注や括弧を見ると、この部分は引用されている内容だとだいたい判断できます。(筆者: 今回もそう判断したのですか?) そう。あなた(筆者注: 調査者の筆者を指す)が送ってくられた文章では〔引用箇所〕で基本的に括弧が使われています。論文を書くときは、自分の書いた内容と引用した内容を先生にわかつてもらう必要があります。私が自分で「卒業論文を」書くときは、脚注や参考文献リストに出典をちゃんと書いたんです。でも、論文での引用の形式がすべて同じではなく、脚注か、括弧かで引用を表すことができますからね。

(看到脚注或者是括号, 就基本能知道这个地方是引用了。(笔者: 你这次也是这么判断的?) 对。你发给我的文章里基本上都是用括号的。就你写论文的时候得让老师知道哪里是你写的哪里是引用的, 我自己写的时候好像在脚注和后面的参考文献里都写了出处。好像论文都不太一样, 有的用脚注有的用括号这种形式的。)

上記の下線部からは、C1が自身の卒業論文の執筆過程において脚注や参考文献リストの両方で出典を示すことにより、自身の執筆内容と引用した内容を読み手に伝えようとしている。また、「論文での引用の形式がすべて同じではなく、脚注か、括弧かで引用を表すことができる」という発言が見られ、自他の区別に意識が向けられていることに加え、論文における多様な引用出典の形態を一定程度把握できていることがうかがえた。

インタビューの結果から、協力者は出典表示によって引用の当否を判断する点で共通しているが、実際の引用判断上は困難点が数多く存在している。以下、4.4で示した認知率が低い箇所と、正答率が低い箇所、いわゆる判断上の困難点の特徴を詳述する。判断に際して協力者の意識を明らかにすべく、必要に応じてインタビューデータを引用する。

4.4 引用箇所判断の問題・困難

引用判断の問題・困難の特定にあたって、主に認知率が低い箇所と、正答率が低い箇所の特徴を中心に、インタビューで得られた語りを用いて分析・分類した。その結果、「複数の

文におよぶ引用文」「直接・間接引用が混在する引用文」「文献紹介の引用文」「引用と筆者の考えが一文の中に書かれている引用文」の判断に問題があることが判明した。各々について以下で検討する。なお、引用箇所を示す際の丸番号（①、②など）は本研究で便宜上付したものである。

4.4.1 複数の文におよぶ引用文

論文1に出現した16番目の引用箇所である（以下、説明を省略する）1-16は、「複数の文におよぶ引用文」である。

1-16：①三牧（1999b）は初対面母語場面の二者会話（異学年の男女同性同士）での「情報要求」と「情報提供」の発話機能に着目し、話題導入・展開を分析している。②その結果、学年の上位者が話題の導入・展開等に関する話題管理を行う点は男女共通だが、男性は自己に関して多く話し、女性は学年の上位者が下位者に多く話す機会を与える傾向があると指摘している。

1-16は、協力者16名全員が判断できたが、5名が最初の文①だけに、1名が文①における「情報要求」「情報提供」だけにマークを入れた。文②では前文の調査結果であることを明示する「その結果」や、外の情報であることを明示する「～と指摘している」があるが、6名が特定できなかった。インタビューで文②も引用文であると伝えたところ、「言われてみたらそうなんです。気づかなかったのです」（B1）「マークを入れ忘れたのです」（C1）など、判断の際に気づかず注意が文②に行き届かないという回答を得られた。他には、E1は引用文の数について、次のように述べている。

<フォローアップインタビュー>

普段目にする引用はたいていの場合一文です。佐藤は何々と述べた、というような感じです。引用文が多くなると、[地の文との] 区別がつきにくくなるんです。（中略）そもそも日本語の文章を読むことは少ないから、著者自身の言葉であれ、他の人の言葉の引用であれ、私にとってはすべて新しい内容であり、読むときには特に区別していないんです。

(我平常看到的引用一般都是一句话。就类似于佐藤说了什么什么这样的。引用多了就不太好分出来了。(中略)本来我们读日语文章就比较少嘛,你无论是作者自己的话还是引用别人的话对我来说都是新内容,读的时候就不会特别区分自己的还是别人的这样。)

このように、E1は複数文における引用文と地の文との区別に困難を感じていることがわかる。「そもそも日本語の文章を読むことは少ない」との発言から、日本語で書かれた論文の読み解きの経験が乏しいようである。「著者自身の言葉であれ、他の人の言葉の引用であれ(中略)読むときには特に区別していない」とあるように、論文を読む際には著者自身の意見と他者からの引用を区別せず進めていることがうかがえる。

また、下記の引用文の1-17は、マークされた箇所には、「著者+出版年」が書かれている文①②③のみ、文①のみ、「大場(2012)」「三牧(1999b)」という「著者+出版年」の部分のみなど様々であり、判断の際に迷っている様子が見られた。

1-17 : ①大場(2012)は、三牧(1999b)を参考に、母語場面と接触場面の女性知人同士の三者会話を比較分析している。まず、会話の参加者を「話題保持者/話題非保持者」等の役割に分類し、三者会話の役割配分を分析している。その結果、二者会話であれば1人で担うと考えられる役割が三者会話では分化が行われ、役割調整の負担が軽減されると指摘している。②また、大場(2012)は、話題開始の発話の頻度を分析し、母語場面、接触場面とともに3人の参加者に頻度の差が生じていたとしている。また、母語場面では1人が話題開始の中心を担う傾向にあるのに対し、接触場面では母語話者と非母語話者の間での話題開始が多かったという。接触場面の会話では、中級後半の学習者は話題開始を多く担うのに対し、中級前半の学習者は言語能力の不足が原因で自身が話題開始の多くを担うこととはなかったと指摘している。

③さらに、大場(2012)は、話題開始の発話機能を「情報要求」と「情報提供」に分類し、比較分析を行っている。その結果、三者会話の母語場面では、話題開始者が2人に向けて情報提供で話題開始を行う傾向にあったという。一方、中級前半の学習者が参加する接触場面では話題非保持者の母語話者が学習者に対して情報要求で話題開始して話題保持者になるようにしていたという。それに対し、中級後半の学習者が参加する

接触場面では学習者が話題保持者として自ら情報提供する割合が高く、中級前半より話題開始に積極的に関わっていることを明らかにしている。

1-17は、すべて大場(2012)からの内容であり、複数の文・段落におよぶ600字以上の間接引用文である。このような長い引用文に対し、B1は次のようなコメントをしている。

<フォローアップインタビュー>

(筆者：この二つの段落のマークされない箇所はすべて引用じゃないと思いますか。)はつきり言えないのですが、引用には見えないと思います。(中略)日本語の文献を読んだことは少ないので、こんな長い[引用]文(筆者注：ここでは上記1-17の引用文を指す)を見たことはないです。もう引用文として不適切なんじゃないかと思います。引用なら、もうちょっと簡潔にまとめたほうが良いですよね。そうしないと自身の観点が見えにくくなると思います。

((筆者：这两段你没有画出来的地方你觉得都不是引用吗？)我也不太清楚，感觉不太像吧。(中略)我没读过太多日语文献，不过这么长的句子感觉也没怎么见到过。我感觉他不应该写这么长，引用别人的东西嘛，还是得尽量简短点。要不你自己的观点就看不出来了。)

1-17の引用文には文末の「という」が複数回あり、最後も「としている」がある。そこには協力者B1が着目しなかった様子がうかがえる。また、B1は日本語の文献の読解経験が比較的少ないが、1-17のような冗長な引用文の適切性に疑問を投げかけ、「こんな長い[引用]文を見たことはない」と語っている。さらに、自身の主張を際立たせるため、他者からの引用をなるべく簡潔に要約する必要があるとの考えを示している。このように、B1による上記のコメントからは、長文にわたる引用文の判断上の問題点は、学習者が持っている引用文の適切な長さに関する知識によるものであると推測される。

向井他(2022)によれば、日本国内で販売されているAW関連の教科書11冊における引用の解説部分を調べた結果、1文で示される定型的引用が指導の中心になっている。また、中国で最も新しい日本語AW教材として、『日语学术写作与研究方法』(杨他2023)という教材においても、挙げられた引用の例文や表現形式はブロック引用以外、すべて1文で示

される引用である。本研究の協力者は引用を1文のみと認識している理由は、これら教材の引用の扱い方によるのではないかと思われる。

また、E1とB1の語りに共通して見られる「日本語読解経験の少なさ」は注目に値する。村岡（2020）は、学術活動に従事している日本語非母語話者へのインタビュー調査から、日本語で論文を執筆する学習者が他者の論文を分析的に読みながら、意識的に引用に用いる表現のバリエーションを増やしている様相を詳細に記述している。また、井下（2022, p.34）は、「引用の仕方を自ら学ぶためには、できるだけ多くの論文を読んでみる」とし、論文の内容ではなく、「どこでどう引用しているのかを分析的に読む重要性を指摘している。このように筆者は、学術的な文章の執筆に際して引用を適切に使用するためには、他者の論文を多く読むことがその第一歩であるのではないかと考える。この観点に即してE1とB1の語りを捉えると、「日本語読解経験の少なさ」は、引用判断の困難を引き起こす原因の1つになると考えられる。

4.4.2 直接・間接引用が混在する引用文

次に、「直接・間接引用が混在する引用文」について述べる。一例として、以下の1-11を示す。

1-11：三牧（1999a: 50）は、「話題」について、「会話の中で導入、展開された内容的に結束性を有する事柄の集合体」であると定義している。そして、話題はさらに下位話題を持った内容的に階層的な構造を示すことも多いため、特定の話題を大話題、その下位話題を小話題と呼んでいる。さらに、三牧（1999a）は日本語母語話者の「大学生初対面会話話題選択スキーマ」として大学生活や出身、専門、進路等を挙げている。

1-11の引用箇所判断に際し、協力者16名のうち5名が「」内の内容のみにマークし、1名が第一文（三牧（1999a: 50）は…と定義している）と第三文（三牧（1999a）は…を挙げている）のみにマークを入れた。インタビューでは、「」内の内容のみにマークしたB1は当該箇所の判断について、以下のように述べている。

<フォローアップインタビュー>

先生から、強調したい箇所で直接引用を使用するようと教えてもらったことがあります。でも、直接と間接を一緒に使うことについては説明されていませんでした。直接引用は括弧で囲まれているから比較的わかりやすいです。（筆者：間接引用は？）間接引用は、著者の名前と出版年が書かれているかどうかを見ればわかります。（筆者：じゃ、ここでは間接引用だと気づかなかつたのですか？）気づいていなかつたようです。直接と間接が一緒に使われているときに直接引用がよりはっきりと見てとれるから、間接引用を見落としたかもしれないのです。

（老师上课的时候说过要强调的时候就会用直接引用。但是这种直接和间接在一起的没讲过。就直接引用比较容易看出来吧，它有括号圈着。（笔者：间接呢？）间接就看有没有作者名字和时间啊。（笔者：那这个地方当时是没看出来是间接引用吗？）好像没太注意。就放在一起的时候直接引用很明显吧，把间接给忽略掉了。）

上記の協力者は、直接引用の使用で強調の効果を生むと授業で教わったことがあるが、直接・間接引用の両方が用いられる複合型引用文については学んだことはないと述べていた。

「直接と間接が一緒に使われているときに直接引用がよりはっきりと見てとれる」との語りから、複合型引用文では、引用符や字下げといった明示的な引用形式が用いられない間接引用はそういった形式が明確な直接引用より判断しにくくと推測できる。

また、第一文と第三文のみにマークする協力者 K1 から、間接引用文である第二文について以下のような語りが得られた。

<フォローアップインタビュー>

この間接引用は〔直接引用の文に〕挟まれていて、自分が読んでいるときに少し早く読んでしまって、すっかり見落としてしまった感じです。（中略）前後の文には括弧があって、さらに数字も付いています。そうですね。括弧と数字が付いているものはわりと認識しやすいと感じます。

（它这个间接引用是夹在中间的，然后我感觉自己读的时候也比较快就没仔细看到这个。（中略）前后的句子都有括号，然后还有数字，对。就感觉相对来说，确实带括号和数字的这种比

较好辨认一些好像。)

第二文で間接引用が使用されているが、協力者 K1 から、その文の前後にある直接引用文では「括弧と数字がついている」ため、前掲した協力者 B1 の考え方と同様、間接引用に比べて認識しやすいとの語りが得られた。

吉村（2013）では、他者の論文を正確に理解し適切に言い換えるという間接引用は、高度な読解力と執筆力が必要とされるため、当該言語の非母語話者にとって困難な作業であると指摘している。上記の B1 の「直接引用がよりはっきりと見てとれるから、間接引用を見落としたかもしれない」との発言から、間接引用は学習者にとって、執筆上に困難を伴う作業であるのみならず、執筆段階以前の読解段階においても困難である様子がうかがえる。

4.4.3 文献紹介の引用文

さらに、以下は、複数の文献が書かれている 2-7、2-8、2-9 の引用箇所には、6名がマークを入れなかった。また、当該箇所に黄色でマーカーを引き、いわゆる判断の際に迷っている協力者も 3 名いた。

2-7：先行研究では出産・育児期の就業有無（新谷 1998; 永瀬 1999; 西村 2014;

Nishimura & Kwon 2016; Raymo & Iwasawa 2017）、

2-8：離職（大和 2014; 小松 2019）、

2-9：あるいは再就職（大和 2011; 小松 2020）についてセクターの違いを加味した分析は行われている。

2-7～2-9 の文末には「～分析は行われている」が書かれており、かつ文中に文献の出典が括弧で明示されるため、引用であると容易に判断できると考えられるが、多くの協力者は判断できない、あるいは判断をためらっていた。インタビューでその理由を尋ねると、A1 によると次のように述べていた。

<フォローアップインタビュー>

ここはたぶん普通の引用じゃないと思います。（筆者：何か理由がありますか？）引用なら、内容が必要ですよね。誰かが何を言ったかを示す必要があります。ここでは、著者は3つのポイントを述べて、[各ポイント] の後に多くの文献を挙げていますが、いったい何を言いたいのかが分からなくて、[引用した] 具体的な内容が挙げられていないようです。（筆者：だからこの場所は引用じゃないと思いますか？）私が理解している引用じゃないんです。

（我觉得这个地方不太像引用吧。（笔者：有什么原因吗？）引用的话你得有内容啊，就谁谁说了什么什么内容这样。这个地方他讲了三个点，然后后面写了一大堆文献，但是他想说什没写明白，具体内容没写进去吧。（笔者：所以你觉得这个地方不是引用？）不是我理解的引用吧。）

学術的な文章の作成にあたり、過去に同様の関心で行われた研究の存在を示すため、文章の属する専門領域で過去に発見された事柄と、その事柄に関わる代表的な文献を複数示しておくことは多々ある（佐渡島他 2022）。この場合、内容の詳細を引用せず、文献の結論の要約やキーワードの提示を行うことが一般的である。2-7～2-9 には黄色でマークを入れたことから、少なくとも引用箇所であるとわかっているが、「普通の引用じゃない」「私が理解している引用じゃない」との発言からは、当該箇所の引用使用と A1 が有する引用の知識には齟齬があると推測される。つまり、A1 にとって「普通の引用」には、「(引用した) 具体的な内容」を挙げる必要があり、上記 2-7～2-9 のような引用が含まれていない。このことから、複数の文献の紹介を目的とする引用形態は協力者にとって特定しにくいものであると言える。

同様に、以下の 2-11 と 2-12 の判断に困難を感じている様子がうかがえた。この 2 箇所には、6 名がマークを入れなかつた。また、黄色でマーカーを引いた協力者が 5 名いた。

2-11：さらに、その学歴差が近年拡大していることが報告されており、たとえばアメリカ（Cohen & Bianchi 1999; McLanahan 2004）や

2-12：ドイツ（Stahl & Schober 2018）では子どもをもつ女性の就業率は低学歴層以上

に高学歴層で大きく上昇している。

2-11と2-12では子どもをもつ女性の就業率に関して、アメリカやドイツの現状が述べられる代表的な文献の引用が複数あり、読者に情報源を示しているが、インタビューでは多くの協力者がこのような引用に違和感を持っているようである。例えば、卒業論文執筆の経験を有するI1によると、以下の通りである。

<フォローアップインタビュー>

私が書くなら、「著者によるとアメリカはこれこれ、ドイツはこれこれ」という引用文を書き、そして出典を付け加えるのかなと思います。（筆者：「これこれ」の部分はどのような内容ですか？）先行研究の具体的な内容、具体的な状況ですね。（中略）この論文は少し変わっていて、国名の後に文献が付けられているのはあまり見かけないですね。」

（我自己写的话应该会写作者说アメリカはこれこれ、ドイツはこれこれ这样的引用句子，然后加上出处，嗯。（笔者：これこれ的部分是什么样的内容呢？）就以前文献的具体内容吧。具体的的状况。（中略）你给我看的这个论文就有点奇怪，国家后面加上文献还挺少见的。）

I1の語りには、自分が引用文を書く場合、「著者によると+引用内容」のような定型的と考える引用形式を使用するとの指摘があった。その上で、「国名の後に文献がつけられているのはあまり見かけない」と述べられ、違和感を感じている様子がうかがえる。

ここで注目すべきことは、I1は前掲のA1の語りと共に、引用文には「先行研究の具体的な内容」を入れる必要性に言及している点である。二通（2009）によれば、論文の専門分野によって引用文の形態が様々であり、例えば論証型論文では一次資料や参考文献の内容の再解釈や検討が中心になっているため、もとの内容を具体的に示すことが多いが、一方、検証型論文では該当領域の研究の到達点を見せるため、文献の存在のみを提示することが多々あるという。I1とA1が言及している「先行研究の具体的な内容」を引用文に入れることは、論証型論文の特徴をある程度理解している証左になるだろう。日本語専攻生の接触頻度の高い言語・社会・文化に関連する論文には検証型論文も数多く存在しているため、彼らには具体的な内容を含む引用文のみならず、多種多様な引用形態の存在に意識化を促す

ことが求められると言える。

4.4.4 引用と筆者の考えが一文の中に書かれている引用文

論文では、先行研究から引用した内容を提示し、後件で論文筆者が引用内容を自身の解釈を通して叙述・考察することが多々あり、場合によって引用と筆者の考えが一文の中に書かれている引用文も存在する。以下の2-26は、そのような引用文の一例である。

2-26 : ①家族従業者への報酬支払には最低賃金や労働基準法が適用されず、その報酬は事業あるいは家族内の力学により決定する側面が強い（宮下 2019）。②ただし、女性家族従業者の報酬は「わからない」と判断されることが多く（宮下 2019）、その実態を被雇用者と同じように把握することは容易でないことに留意が必要である。③これを踏まえれば、相対的に労働報酬が高いのが正規雇用セクターであり、相対的に労働報酬が低いのが非正規雇用、ならびに自営・家族従業セクターとまとめることができよう。

文①は、文末に出典が示されているため、宮下（2019）からの引用と容易に判断できる。その後の「女性家族従業者の報酬は『わからない』と判断されることが多く」の部分も宮下（2019）からの引用であるが、後続文の文末（下線部の「～留意が必要である」）に筆者の主張を表す表現が用いられるため、文②の後半（その実態を（中略）に留意が必要である）は引用ではなく論文2の著者の意見であると推測できる。さらに、下線部の「これを踏まえれば」とこれまで論じてきた内容への言及のメタ言語表現や、「とまとめることができよう」との筆者の推測を表す文末表現から、文③も筆者の考え方であると特定できる。しかし、3名の協力者は文①②、1名の協力者は文①②③にマークしており、引用と筆者の考え方を見分けることができなかった。インタビュー時には、当該箇所判断の問題点を協力者に説明し、判断に際し留意したことについて振り返ってもらった。それについて協力者A1によると以下のように述べられている。

<フォローアップインタビュー>

その時に注意深く区別しませんでした。二つの文（筆者注：文①と文②）の中に引用の出

典が書かれているからマークしました。(中略) 後半の文を宮下が言ったと解釈してもいいですね。つまり、宮下は、「被雇用者と同様に把握することが困難であることに気を配る必要がある」と言ってきました。

(我好像当时没太注意区分吧。就看到这两句里都有引用出处，就都画了。(中略) 感觉你把这个后面半句话理解成宫下说的也可以吧，就宫下说也需要注意和被雇佣者一样去把握比较难。)

A1 は文①と文②における「著者+出版年」で引用内容を特定している。これは 4.3.2 で述べたように、協力者は出典表示の有無を手がかりとして筆者の考え方と他者の引用を見分けていることを裏付けるものと言える。しかし、引用と筆者の考え方が一文の中に書かれている引用文に対しては見分けられなかった。加えて、「後半の文を宮下が言ったと解釈してもいいですね」との語りから、当該箇所判断の問題点を、調査者である筆者が説明しても協力者は当該文の意味への不適切な理解のままであった。このことから、A1 による引用箇所判断の間違いは 2-26 の文例の意味内容の理解上の誤りに起因すると推測される。

次の 2-18 も 2-26 と同様に、引用と筆者の考え方が一文の中に書かれている引用文である。

2-18：高い学歴を有する者が高い人的資本を有するとすれば (Becker 1993)、学歴の高い者はより高い労働報酬を得られるであろう。

2-18 における前半の文で、論文の筆者は Becker (1993) によって構築された論理を取り上げている。後件では Becker の論理に導かれた、筆者の推論が記述されている。「とすれば」という仮定表現の直後に著者と出版年という出典表示から、引用内容は前半の文にとどまることが見て取れるが、3 名の協力者が後半の文までマークしていた。インタビューで協力者 F1 は、4.4.1 の協力者 E1 と同様に、引用は基本的に一文であると述べていた。また、協力者 B1 は後半の文も Becker の考え方であると勘違いをしていたと語っていた。このように、引用文の形式やその内容への理解が、引用箇所判断に影響を与えていていることが明らかとなつた。

4.4.5 その他の注目すべき事例 —黄色でマークした箇所を中心に—

黄色でマークした、すなわち判断時に困難を感じている協力者が比較的多数である（4人以上）箇所には、上記の詳述した 1-17 と 2-11・12 以外に、以下の 2-22 がある。

2-22：雇用主はスキルや訓練可能性が高いと想像される高学歴層を積極的に雇うと考えられる（Thurow 1975=1984）。

2-22 の認知率と正答率が共に高いことから、協力者は判断に際し困難を感じていないと推測されるが、16名のうち5名が黄色でマークした。インタビュー時にその理由を聞いた結果、4名が「括弧内の『イコール』(=) はどういう意味かわからない」と回答した。つまり、本文の専門的記号の使い方に理解が及んでいないことがわかる。

また、以下の協力者 C1 による、「考えられる」の使用への言及は注目に値する。

<フォローアップインタビュー>

ここでは引用と「考えられる」両方が使われています。でも、先生は前に「考えられる」は筆者の意見を表すときに使う表現だと教えてくれたんです。だから一体自分の意見か、引用かわからなかったです。（中略）ここに引用の記号があることから引用していることがわかっていますが、どういう意味かはよくわからなかったです。

（我看这个地方既有引用又有考えられる，不过我记得之前我在课上讲过好像考えられる是表示写这篇文章的人他自己是怎么想的。那这个地方他到底是想讲他自己这么想，还是引用别人的话。（中略）这个地方他有引用符号能看出来是在引用，但是他到底是什么意思我有点搞不清。）

「考えられる」は、論文の筆者が調査を通して得られた事実に基づいて分析・考察した結果、合理的な推論を導いている際に用いられる文末表現であり、各種の AW 関連教科書で紹介されている（アカデミック・ジャパンーズ研究会 2015, 井下 2022）。しかし、筆者が独自に導き出した考えではなく、先行研究からの引用に同意するという自身の立場を示したい場合にも、「と考えられる」の使用は可能である（桑原他 2022）。協力者 C1 の語りか

ら、AW授業では「と考えられる」の機能として筆者の意見の表出だけ教えることは不十分であり、「先行研究からの引用に同意見である」との機能の指導も必要であると考えられる。

4.5 本章のまとめ

本章では、JFL環境でのCLJによる、学術論文における著者の記述と他者からの引用との区別の判断、および両者区別の際に直面した困難点を明らかにした。その結果、以下の点が明らかになった。

まず、CLJは論文中の引用形態にかかわらず、認知率は全体的に比較的高い。一方、引用箇所判断の正答率が比較的低いことから、CLJは必ずしも引用と筆者の考えを正確に見分けているとは限らないことがうかがえる。また、引用箇所の判断基準は主に「著者+出版年」という出典表示の有無であるとの回答が最も多く見られた。つまり、協力者たちは、直接引用を中心に、「著者+出版年」の形式が明示的であれば、引用であると容易に認識し、今回の調査において見落としが無かった。

さらに、認知率・正答率が低い引用箇所を中心にインタビューデータと合わせて分析した結果、CLJが判断に際し困難を抱えている引用文を「複数文における引用文」「直接・間接引用が混在する引用文」「文献紹介の引用文」「引用と筆者の考えが一文の中に書かれている引用文」に分類できた。

これらの結果から、CLJは引用の「理解」段階では様々な困難を感じており、引用形態の多様性を十分に認識していないことがわかった。村岡（2014）は、学術的文章を引用する際には、「他者の意見か事実かといった情報の峻別を行い、学習者自身の文脈への必要な情報の取り込みを、一語一句誤らず厳密に判断できる、学術研究のための基礎的能力が必要である」(p.89)と指摘している。すなわち、学習者に引用の「執筆」についての指導をする以前に、「自他の区別」の重要性およびその区別の方法といった引用への「理解」を促す必要があると考えられるが、本調査の結果から、CLJは引用への「理解」がまだ不足しているものと考えられる。

また、論文の内容理解に誤りがあったため引用の判断に問題が生じた事例（4.4.4）も少數ながら見られた。序論の1.2.2で述べたように、日本語が上級であるCLJでも論文の読解に多くの問題点や困難点を抱えている（野田他2017, 邵2020など）。文献の読解が正確

に進められない場合には、文献の意味内容が十分に読み取れず、文献内容の引用も円滑に行うことができない。

本調査は文献の意味内容の読解に着目しなかったため、野田他（2017）で採用された、日本語の文献内容を協力者に中国語に訳してもらう方法を用いていない。しかし、読解の誤りによって引用箇所判断に問題が起こることは 4.4.4 で述べた事例以外にも存在するであろう。野田他（2017）による調査方法を利用し、CLJ がどのように文献の意味内容を理解しているか、また、その理解がどのように引用箇所の判断に影響しているかについて検討を行うことは今後の課題とする。

第 5 章 引用の使用実態・問題点

第 4 章では、CLJ が学術論文を読むとき、文章中の引用をどのように判断しているかと
いう引用に対する「理解」について、調査 1 で得られたデータをもとに分析・考察を行つ
た。

本章では調査 2 で得られた、CLJ の意見型レポートにおける引用文の使用実態と問題点
を明らかにする。その結果に基づき、引用使用の能力の向上を目指した教育的示唆を示す。
本章の構成は、以下の通りである。

5.1 引用使用の実態

5.1.1 引用元

5.1.2 引用の形式

5.1.3 引用の表示方法

5.1.4 引用動詞のテンス・アスペクト

5.1.5 引用の位置

5.2 引用使用の問題点

5.2.1 直接引用した内容の改変

5.2.2 引用と自説の区分の不明瞭さ

5.2.3 引用元への依存

5.2.4 解釈のない引用

5.3 本章のまとめ

まず以下に第 3 章で述べた内容に基づいて、調査概要を簡潔に再掲する。

協力者は、機縁法で中国の異なる地域の 20 名の日本語専攻在学生・卒業生である。在学
生は大学 3、4 年次の大学生 15 名で、卒業生は大学を卒業して 1 年以内の大学院進学希望
者 5 名である。協力者の日本語レベルは、JLPT（日本語能力試験）の N1、または中国で
行われている日本語検定試験四級か八級³⁴に合格していたため、上級日本語学習者と見なす。

³⁴ 詳しくは、本論文の p.45 の脚注 29 を参照。

協力者には「外来語の受け入れについての見解」という意見型レポート（成瀬 2022）の作成を依頼し、その後オンラインで中国語による半構造化インタビューを行った。なお、本章ではレポートにおける引用文を中心に議論を行う。インタビューデータの分析・考察は次章の第 6 章に譲ることとする。

5.1 引用使用の実態

本節では、レポートにおける引用使用の実態を明らかにする。分析観点は 5.1.1～5.1.5 の 5 つである。分析観点の設定に際し、山本（2016）や楊（2017a）を参照した。なお、楊（2017a）では「引用の密度」³⁵についての議論もあったが、本研究において協力者に 2 つ以上の引用を使用するよう依頼していたため、当該指示の影響により引用密度が影響を受けることが予想される。そのため、本研究では引用密度の分析は行わないこととする。

5.1.1 引用元

協力者によるレポートでの引用の引用元は、以下の表 5-1 に示す。

表 5-1 引用の引用元

引用元の分類	引用数 (%)
学術論文・著書	44 (63.8%)
報告	19 (27.5%)
著書	4 (5.8%)
インターネット情報	2 (2.9%)
合計	69 (100%) ³⁶

表 5-1 から、「学術論文・著書」と「報告」がそれぞれ、63.8%と 27.5%であり、合計で引用総数の 9 割以上を占めていることがわかった。「学術論文」と「報告」の引用が多く見

³⁵ 楊（2017a）では「引用の密度」と命名された概念が提出され、中国人日本語専攻生による卒業論文の 1 編あたりの引用数と、1000 字あたりの引用数について算出され、分析されている。

³⁶ 1 カ所の引用に引用元が複数見られることがあるため、引用元の合計は引用の数（65）より多かった。

られる原因は楊（2017a）が指摘しているように、インターネット上の論文や報告書の全文公開によって影響されたものであると推測される。また、日本語の著書からの引用は4つで全体の5.8%しか占めていない。これは、JFL環境で日本語の著書の入手が困難であることによると考えられる。

上記のような学術的信頼性が比較的高い引用元からの引用が多く見られる一方、Baidu³⁷によるインターネット情報の引用も2箇所存在している。このことから、引用する情報が学術的に適切かどうかを判断する能力がまだ足りない協力者がいることがわかった。このような学習者に対しては、引用に際してその情報がどの程度信頼できるかを判別する意識を促す必要性が示唆された。

5.1.2 引用の形式

本項では、「直接・間接引用」、「統合的・非統合的引用」の2つの観点から引用形式の分析を行う。引用形式の分類として代表的なものは、直接引用と間接引用の分類方法である。2章で取り上げた矢野（2014b）と楊（2017a）では、当該分類方法で卒業論文に対する分析がなされてきた。しかし、菅谷（2019）によれば、直接引用・間接引用の分類は、引用符の有無に基づくものと思われる点に注意が必要であるという。その理由は、AWに熟達していない書き手は、直接引用・間接引用を明確に区分できず、「引用符なしで原文の表現を使用している可能性もある」（p.154）ためである。すなわち、学習者は、引用元の内容の単語だけを言い換え、あるいは、二つ以上の文を単純に繋げて自分の文章に取り入れるなど、原文の表現を十分に言い換えず引用することが可能である。この場合は、直接引用か間接引用かを明確に分けることが困難であろう。そこで、引用の形式の分類に際し、「直接・間接引用」以外に、Swales（1990）による統合的・非統合的引用³⁸の区分を援用することとした。

³⁷ Baiduは、中国国内で最も多く使用されている検索エンジンである。

³⁸ 統合的引用（integral citations）、非統合的引用（non-integral citations）の区分基準は、引用文献の著者が文の要素となっているかどうかによる区分である。以下のSwales（1990, p.149）による二つの文は、それぞれ統合的引用と非統合的引用である。

統合的引用：Brie（1988）showed that the moon is made of cheese.

非統合的引用：The moon is probably made of cheese（Brie, 1988）.

まず、「直接・間接引用」という分類方法で分析した結果は以下の表5-2に示した。

表5-2 引用の形式（直接・間接引用）

引用形式の分類	引用数 (%)
直接引用	4 (6.2%)
間接引用	54 (83.0%)
上記の両方	7 (10.8%)
合計	65 (100%)

表5-2の通り、間接引用は全体の83%を占めており、「直接引用」、「直接・間接引用の両方」に比べて圧倒的に多い。その理由は二通（2009）と楊（2017a）が指摘したように、引用の形式は文章のテーマが反映する性格によって異なるためであると考えられる。本研究では協力者に依頼したレポートのテーマは外来語に関わっているものであり、「言語学」に近いテーマである。楊（2017a）の結果でも「言語学」の卒業論文において間接引用の使用割合が80%以上で、本研究での調査結果から楊（2017a）の結果を追認するものが得られた。

次に、「統合的・非統合的引用」の分類方法で分析した結果を以下の表5-3に示す。

表5-3 引用の形式（統合的・非統合的引用）

引用形式の分類	引用数 (%)
統合的引用	41 (63.1%)
非統合的引用	24 (36.9%)
合計	65 (100%)

表5-3に示したように、統合的引用は引用全体の63.1%を占めており、非統合的引用より割合が高かった。この結果から、協力者は教科書で多く取り扱われている「著者名（によると／によれば）+出版年+引用内容（+引用動詞）」という統合的引用を使用している様子がうかがえる。ただし、非統合的引用の割合も全体の4割に近く、比較的多用されている。

「非統合的引用」は論文の筆者が引用文献の内容を自身の文章に合わせて叙述し、独自の解釈へと論述していく際に便利な形式であるが、「書き手と文献との関係が曖昧なままに提示されるという危険性も含んでいる」(二通 2009, p.71)。特に引用文が一文ではなく複数の文にわたる場合には、「著者（出版年）は」のような引用の始点を表す表現がないため、引用内容の一部が協力者の意見のように読み取られる可能性が高い。実際、このような問題を含む引用文は協力者のレポートに出現していた。この点に関しては、5.2.2で協力者による引用文の一部を援用し、より詳しく問題分析を行う。

5.1.3 引用の表示方法

協力者のレポートでは、著者と出版年の併記、併記+文献番号の両方、という2種類の引用表示方法が確認された。表5-4はそれぞれの表示方法の引用数を示したものである。

表5-4 引用の表示方法

引用形式の分類	引用数 (%)
著者と出版年の併記	59 (90.8%)
併記+文献番号の両方	6 (9.2%)
合計	65 (100%)

上記の表5-4から、著者と出版年の併記という表示方法が最も多く、全体の9割を占めていることがわかった。調査依頼時に協力者に送付した資料における引用の例文には「林（2001）」という著者と出版年の併記が使用されているため、この結果には例文の提示が影響される可能性は否めない。

また、著者と出版年の併記が用いられる引用文には、「文化庁（1997）の調査によると、全世代の約9割の人が（中略）一般市民の67.5%がこの取り組みを支持している（久屋2021）」というような孫引き³⁹も数箇所確認された。このことから、基本的に孫引きを避けるべきだ

³⁹ 孫引きが含まれる引用文では括弧が2箇所存在しているが、引用数を「1」と計算した。

という認識を定着させる必要があると考えられる。加えて、孫引きをする際には、本文中で原典の名前を記し、二次資料としての引用であることを記載する方法を教える必要があると考える。

5.1.4 引用動詞のテンス・アスペクト⁴⁰

本研究における「引用動詞」は、引用文の文末の「述べる」、「指摘する」など、引用元の著者の意図を表す動詞のことを指す。ここでは引用動詞のテンス・アスペクトを分析するため、引用動詞が文の末尾に来る場合の引用のみを対象に分析した。その結果は、下記の表5-5に示す。なお、中国人日本語専攻生による卒業論文30編を分析資料に引用文の文末のテンス・アスペクトを調べた楊（2017a）や、人文系論文50編を対象に引用文の文末のテンス・アスペクトを調べた清水（2010）の結果も比較のために表5-5に加えた。

表5-5 引用動詞のテンス・アスペクト

テンス・アスペクト	本研究の結果	楊（2017a）	清水（2010）
タ形	11 (39.3%)	74 (49.3%)	77 (26.4%)
テイル形	11 (39.3%)	65 (43.3%)	176 (60.3%)
ル形	6 (21.4%)	8 (5.3%)	32 (10.9%)
ティタ形	0 (0%)	3 (2.0%)	7 (2.4%)
合計	28 (100%)	150 (100%)	292 (100%)

引用動詞におけるタ形とテイル形の使用は同様に11箇所である。ル形の使用は6箇所で3位となっている。清水（2010）の結果に比べ、中国語日本語学習者はAWで引用動词を使う場合、タ形をやや過剰に使用している可能性があることが指摘できる。その理由は楊（2017a）が指摘しているように、すでに起きた動作に過去形を使用する傾向が強いという

⁴⁰ 動詞の活用形に関する形式的な傾向を教育の場で明示する意義や有用性があるため、協力者による引用文のテンス・アスペクトの使用傾向を分析した。

母語の中国語からの干渉によるものであると推測される。この結果から、AW授業で引用動詞のテンス・アスペクトの使用傾向を明示的に指導することが必要であると考える。

5.1.5 引用の位置

協力者のレポートで使用された引用の位置についての結果を下記の表 5-6 に示す。対照するために楊（2017a）の調査結果も示すこととした。

表 5-6 引用の位置

引用の位置	本研究の結果	楊（2017a）
序論	13 (20.0%)	141 (56%)
本論	51 (78.5%)	102 (41%)
結論	1 (1.5%)	5 (2%)
注・要旨	0 (0%)	2 (1%)
合計	65 (100%)	250 (100%)

本研究では、引用の位置は「序論」「本論」「結論」の3つに分類した。井下（2022）に倣い、序論には問題の背景と目的、主張の要点などを含めた。本論には主張を裏づける信頼性のある証拠の提示や、異なる立場の主張の批判的検討などを含めた。結論には目的の確認、結論の提示、今後の課題などを含めた。

協力者のレポートでは、本論における引用が51箇所で、最も多く見られた。この点については、楊（2017a）が指摘した、日本語専攻生は、本論より序論で引用を多用する傾向があるとの知見とは異なっている。その理由は以下の二つが考えられる。一つは、楊（2017a）で取り上げてきた卒業論文の序論には、「先行研究の提示」も含まれているためである。本研究ではレポートを調査対象としており、その序論で必ずしも卒業論文の序論部分のように、先行研究を数多く提示するわけではない。もう一つは、協力者は自身の意見や主張を明確に述べることが求められる意見型レポートの特徴を意識し、自説の正当化を図るために、意識的に本論で同じか異なる立場の意見やデータを引用していると推測できるためである。

5.2 引用使用の問題点

5.1 では、協力者の引用使用の実態を量的に分析した。それに続く本節では、山本(2016)や楊(2017a)を参考に、協力者による引用文で顕著に見られた問題を以下、各項で「直接引用した内容の改変」「引用と自説の区分の不明瞭さ」「引用元への依存」「解釈のない引用」の順で質的に分析・考察する。なお、データを示す際の下線や番号はすべて筆者によるものである。考察の便宜上、各文例の問題点を分析するにあたり、5.2.1～5.2.3 では引用元の原文、5.2.4 では引用文と直接関係する前後の段落の一部を提示することとした。

5.2.1 直接引用した内容の改変

直接引用を行うためには、文献の著者による内容を「そのまま、全く変えずに引用し」(井下2022, p.104)、引用した内容を括弧で括る手続きに従わなければならないが、本研究の調査では、直接引用の一部の内容を無断で改変した協力者が2名いた。以下の文例1は、協力者Q2による、于・包(2012)からの引用部分である。

【文例1】

于・包(2012)は、「一部分の外来語はもはや日本人一般が習慣的に使っている言葉になっていたので、こういう状況を長く続けると固有の日本語語彙は日本社会から遠ざけられてしまう」と述べる。

【文例1の引用元】

すなわち、一部分の外来語はもはや日本人一般が習慣的に使っている言葉になっていた。こういう状況を長く続けると固有の日本語語彙は日本社会から遠ざけられてしまうかもしれない。

文例1の引用元はもともと2文からなっているが、Q2による直接引用した文では、「ので」という因果関係を示す接続詞で2文が1文に統合されている。また、引用元の文末の可能性があることを表す「かもしれない」の削除も見られた。このように直接引用した内容の改変によって、引用元の文章に本来存在しない因果関係の表出や、著者の蓋然性判断を表すモダリティの脱落が生じており、引用元との意味の不整合が起きている。

もう一例として、協力者 H2 による引用文を以下に示す。

【文例 2】

実際、日本語の外来語の教育について、「日本語教師の外来語教育に対する意識や、日本語教材における外来語のありかた、さらには教師教育の内容まで変えていく必要がある」と指摘する研究がある（中山、陣内、桐生、三宅、2008）。

【文例 2 の引用元】

それに応えるためには、問題の要因と考えられる、日本語教師のカタカナ教育に対する意識や、日本語教材におけるカタカナのありかた、さらには教師教育の内容まで変えていく必要があろう。

文例 2 では、引用元で 2 回出現した「カタカナ」を「外来語」に改変し、また、上記の文例 1 と類似しており、著者の推量を表す文末の「あろう」を「ある」に変更を加えた。なお、引用出典の位置は適切ではないと思われる。つまり、中山他（2008）という研究は、「～必要がある」研究の存在を提示するものか、「～必要がある」と指摘した研究自体なのか、中山他（2008）に詳しくない読者には混乱を生じさせる可能性がある。

以上、「直接引用した内容の改変」に関わる協力者の文例を提示しつつ分析した。限られたデータではあるが、このような問題が生じる原因としては、一部の協力者が直接引用の手続きに十分に慣れていないことが挙げられる。また、文例 2 に見られた、引用元における「カタカナ」を「外来語」に改変するという問題は、協力者が引用元の内容を自身の論述のトピックである「外来語の教育」に合わせるためのではないかと推測される。以上により、上記のような直接引用の手続きを未習得の学習者に対しては、その指導強化を検討する必要があると考えられる。

5.2.2 引用と自説の区分の不明瞭さ

レポートでは、「一つの明確な主張をし、その主張を論理的に裏づけるための事実的・理論的な根拠を提示して主張を論証する」（戸田山 2012, p.42）ことが必要であり、与えられた課題に対して他者の意見を援用しつつ自身の考え方や主張を示すことが求められる。その

際、引用と自説の区分を明確にした上で議論を展開することが必要であるが、本研究では引用と自説の区分が不明瞭な事例が見られた。一例として、以下に協力者 K2 による文例 3 を示す。

【文例 3】

①日本国内では、外来語の氾濫が問題であるという意見がずっと前から存在し、また、不要な外来語が自然に消えていくという外来語を規制しない意見もあった。②しかし、外来語を規制しないと社会的不平等をもたらす危険性があり、日本政府はその不平等に対して方針を出す必要がある。（田中 2009）

【文例 3 の引用元】

外来語の氾濫を問題視する意見は古くからあったが、一方で、不要な外来語は淘汰され必要なものだけが定着していくという意見も根強かった。後者の外来語自然淘汰論について著者⁴¹は、外来語が「社会的不平等をもたらす危険性に気づかない鈍感な意見」であると批判し、外来語の「洪水に溺れかけている人をどのようにして救うのが緊急の課題なのである」と述べている。

文例 3 の文①では文末に「意見もあった」という書き手が社会的事実を記述するような述部が見られるため、読み手は文①がレポートの書き手による叙述であると理解するであろう。一方、文②の文末での「（田中 2009）」という明確な出典表示により、田中（2009）の引用であることがわかる。以上のように文①は書き手の叙述であり、文②は引用であると理解されるが、引用元と照らし合わせてみると、文①も文②も引用内容である。すなわち、文①は引用元の一文目である「外来語の氾濫を問題視する（中略）という意見も根強かった。」の言い換えられたものである。文①では引用を示す表現がないため、引用元（田中 2009）による記述が、引用者（当該協力者）による意見のように読み手には受け止められ、引用と自説の区分が不明瞭な文になっている。なお、文②では孫引きの問題も存在している。つまり、原典の陣内（2007）による内容を引用する代わりに、田中（2009）に引用さ

⁴¹ 田中（2009）は、田中（牧郎）による陣内（正敬）（2007）の書評である。ここで現れていた「著者」は陣内を指す。

れたものを引用したのである。

もう一例の文例 4 は、協力者 S2 が中国人学習者の外来語学習における困難点の原因について、陣内（2008）を引用して紹介したものである。以下の文例 4 の③から⑧までは本研究で便宜上付したもので、文例 4 の引用元の波線部は、文例 4 における問題が見られる文⑤～⑦の引用元の内容である。

【文例 4】

③なぜ中国人学習者が外来語を学習する際に困難を感じるのか。④その原因是以下の通りである。⑤まず最も多いのは「意味推測不能」である。⑥そして、「辞書不掲載」や「発音の違い」によって困難を感じる学習者も多い。⑦また、もう一つ重要なのは、「既存の語」である。⑧つまり、なぜわざわざ新語を使うかという、不快感とも受け取れることとなっている（陣内正敬 2008）。

【文例 4 の引用元】

まず、中国語話者に関しては、その過半数が挙げた項目が 4 つあり、いろいろな点で難しいと感じていることがわかる。「意味推測不能」が最も多いのは、母語に対応する語が極めて少ないことから来る。また、そこで辞書を引いてみても載っていないことも多く、「辞書不掲載」を選んだのも多い。また、英語を知っている場合でも、「発音の違い」には多く困惑しているし、それを表記するとなるとこれも難しい。（中略）また、半数には届いていないが、他の母語話者と違いが大きかったものとして「既存の語」がある。これは、カタカナ語と同語源の語が少ないとから来るもので、「意味推測不能」を一步進めて、なぜわざわざ新語を使うのか、という戸惑いなし不快感とも受け取れる回答となっている。

文例 4 では、冒頭の文③で「外来語学習の困難点の原因」を疑問文の形で論点として提示し、書き手自身が問題を提起している。その後続の文④では、「以下の通りである」という文章展開の予告表現が使用されている。文④を受けて、文⑤～⑦は「外来語学習の困難点の原因」の具体的な内容を列挙しているため、読み手は当然、それらの文が前件の問題提起に後続する、筆者（当該協力者）の意見であると理解する。しかし、文例 4 の引用元の波線部と照らし合わせてみると、実際は、文⑤～⑦は書き手の意見ではなく、文⑧の文末に示され

た陣内（2008）による引用である。このように出典が明示されているにもかかわらず、引用と自説の区分が明確ではないため、引用内容の一部が書き手自身の説明のように見える文になっている。

文例3と4に共通して見られる点は、「非統合的引用」（Swales, 1990）という引用形式が用いられることである。このタイプの引用文では文献の出典が括弧や脚注番号等により示され、文の要素となっていない。この点で「著者・文献名は／によると」という出典が引用文の文頭に明示されている「統合的引用」とは異なる。5.1.2でも言及したが、「非統合的引用」は文献の内容を自分の言葉で要約し、自身の解釈を織り交ぜながら議論を展開する際に役立つ引用形式であるが、「書き手と文献との関係が曖昧なままに提示されるという危険性も含んでいる」（二通2009, p.71）。

協力者K2・S2とも「非統合的引用」を用いて文献の内容を取り込んでいるが、引用元の内容が一文ではなく複数の文にわたっており、「著者（出版年）は」のような引用の始点を表す表現がないため、引用内容の一部を協力者の意見のように読み取る可能性が高い。山本（2016）は、このような問題は「意図せぬ剽窃」の一種であり、「レポート・論文・報告書の作成における引用において、しばしば見かける」（p.121）としている。この指摘に従えば、文例1や2のような引用と自説の区分が不明瞭な事例は、剽窃という研究倫理違反との関連が疑われ、レポートに対する低評価を招く結果になるものと言えよう。以上を踏まえると、非統合的引用の形式に関して指導する際には、引用の開始部分と終結部分を明確に示す必要性や方法を紹介することが必要であると考えられる。

5.2.3 引用元への依存

調査時に配布した資料には、間接引用の定義や使用例が説明されているため、協力者には間接引用文を作成するときに、その説明に従って引用元の表現を言い換えることが期待されている。にもかかわらず、実際のレポートでは、引用元の一部分をほぼそのまま取り入れ、直接引用と判断されるような引用文が出現している。本節ではその具体例を挙げながら、そのような引用が出現した要因を探る。以下、協力者F2による引用文を示す。

【文例 5】

堀切（2013）は、ネウストプニー（2000）とファン（2010）を引用して、接触場面における外来語使用の実態を日本語母語話者と非母語話者の 2 つの観点で、日本語母語話者は非母語話者への意思疎通のため意識的に外来語を頻用しているのに対し、日本語学習者は外来語を回避または制限する傾向にあると説明した。

【文例 5 の引用元】

ネウストプニー（2000）では、（中略）可能性を指摘している。また、ファン（2010）は、（中略）が重要であると指摘している。

接触場面における外来語使用の実態について、日本語母語話者は非母語話者への意思疎通のため意識的に外来語を頻用しているのに対し、日本語学習者は外来語を回避または制限する傾向にあり、両者においてそれぞれの話者のアイデンティティと関連して外来語使用にも差異が存在していることが示唆された。

協力者 F2 は文例 5 において、ネウストプニー（2000）とファン（2010）をまとめて紹介する堀切（2013）による論説を紹介している。文例 5 では、「日本語母語話者と非母語話者の 2 つの観点で」という F2 自身の記述が書かれているが、波線部の内容（日本語母語話者は（中略）傾向にある）は、引用元の下線部の内容と同じである。つまり、引用元の文がほぼ言い換えられておらず、ほとんど直接引用と言えるものであることがわかる。

もう一例は、協力者 I2 のレポートにおける引用文である。

【文例 6】

日本語教育で使われる教科書は文法中心のものが多く、特に新しく生まれた外来語がほとんど見られないから、教科書に使われる文章は母語話者の身近な生活や考え方、流行を反映したものを採用する必要がある（田島・金 2011）。

【文例 6 の引用元】

日本語教育で使われる教科書は文法中心のものが多く、特に新しく生まれた外来語がほとんど見られない。したがって、教科書に使われる文章は母語話者の身近な生活や考え方、流行を反映したものを採用する必要がある。

文例6では、引用元の波線部「したがって」を下線部「から」に言い換えることによって、引用元の2つの文を一文につなげた文である。「したがって」を「から」に言い換えた以外は、すべて引用元のままである。

協力者が言い換えを遠ざける理由は、6.4でインタビューデータを援用して詳述するが、協力者は間接引用時に用いられる複雑な文構造や、不慣れな表現を避けるため、第二言語による処理の負荷を低くするために引用元の表現をそのまま借用して引用文を作成したのではないかと推測される。間接引用文では、引用元の一部をそのまま取り入れるものや、二つの文を単純につなげたものではなく、書き手の文脈に合わせて引用元の言い換えを行う作業が期待されるが、上記の文例にはそういった言い換えは見られない。つまり、「引用元への依存」の問題が見られる文となっていた。要約文を作成する場合は、もとの表現や文脈を維持することが重要になり、その過程で間接引用の場合は引用元の文章を自説の文章の主張や文脈に合うように適切に短くしたり、表現を言い換えたりする作業が求められる。もし、文例5と6のように引用元の表現を多用するなら、直接引用を用いるべきであろう。なぜなら、直接引用のように引用箇所が括弧で明示的に示されない間接引用では、「表現の盗用（plagiarising language）」⁴²（Pennycook 1996, p.223）とみなされる恐れが高まるためである。表現の盗用を疑われないレポートを書くための引用指導において、要約と間接引用の違いを意識させ、間接引用に必要な言い換えの適切な方法を取り上げて習熟を図るという引用に関する言語形式面の理解・運用のための指導が必要であると考える。

5.2.4 解釈のない引用

向井他（2017）は『広辞苑』⁴³による「解釈」の説明をもとに、AWにおける引用を「異なる意図や文脈の中で使われていた引用元の情報を、引用先の意図・文脈の中で理解して説明する行為である」（p.69）ると定義している。つまり、学術的文章で引用を行うには、引用

⁴² Pennycook (1996, p.223) は、盗用を「アイディアの盗用（plagiarising ideas）」と「表現の盗用（plagiarising language）」に分ける可能性に言及している。「アイディアの盗用」は参考文献の内容を書き換えて、自分のアイディアであるかのように書くことで、「表現の盗用」は引用元を明記するものの、引用元の著者の表現をそのまま使うことである。

⁴³ 新村出編（2008）『広辞苑 第六版』。

の機能や意義を理解し、自身の論理構築に効果的となるように他者の文章を引用しながら、自身の調査の結果との関連を示しつつ、考察を記述する必要がある。しかし、協力者のレポートでは、先行研究の解釈や自身のレポートとの関係を説明せず、複数の先行研究を網羅的に記述する引用文が用いられていることが判明した。一例として、次の協力者 T2 による文例 7 は、外来語に関する研究や調査を 3 つ羅列し、それらをレポートに取り入れた目的が不明瞭な文である。

【文例 7】

(前略) 以下は、日本語での外来語について考察する。

日本語の外来語についての研究や調査は、次のものがある。(国立国語研究所 2005) は、外来語について大規模な意識調査を行った。(田2020) は、中・日・韓三ヵ国語における外来語の構成法・発音法を対照研究し、その使用状況と特徴をある程度明らかにした。(望月2012) は、日本語学習者が外来語の学習に困難を感じる原因を「発音のズレ」、「表記の揺れ」、「意味のズレ」、「和製英語」などの 9 つにまとめた。

では、私の外来語の学習方法について紹介する。私は… (後略)

まず、第 1 段落で「以下は、日本語での外来語について考察する」という予告表現が使われているため、それに続く段落の内容として、一般的に外来語に対する書き手自らの考察や意見を述べることが期待される。しかし、文例 7 の第 2 段落は、外来語の意識調査、対照研究、困難点の分析に関する研究をそれぞれ 1 つの論文 (あるいは報告) の紹介を行うにとどまっており、上記の期待に反する内容になる。段落内部の論理構築を見ると、3 つの研究の記述内容が分散しているため、相互の関係が明確ではない。さらに、第 3 段落では書き手自身の外来語の学習方法という書き手自身の経験談が提起され、前段落とは異なる話題になっている。ここでは、第 2 段落の先行研究の引用に関する書き手の解釈がない。すなわち、これらの研究をなぜ引用したのかという理由の説明が見当たらないため、第 3 段落への展開に飛躍があるという印象を与える。このように複数の引用文が取り入れられた第 2 段落は、段落内外の論理展開の不整合に加え、引用内容と自身の主張との関連づけが見えにくく、引用の目的が不明瞭な文となる。

類似の問題を抱えた例として、協力者 S2 によるレポートの一部を以下の文例 8 に示す。

【文例 8】

要するに、外来語は対外化の交流活動の象徴であり、民族化の発展に影響を与える。抽象的な意味を表す外来語の基本語化ということの記述と理論化は、本格的に取り組むべき重要な課題となる（望月通子 2012）^[3]。その他、外来語の氾濫をどのように防止し、どのように国民を積極的に外来語をマスターさせるかは今後の重要な課題であり、政府と教育関係者は積極的に解決策を求めるなければならない。

協力者 S2 による文例 8 はレポートの本論の一つの段落であり、3 つの文から構成されている。第 1 文は「外来語の使用意義」が述べられているものであり、それに続く文に引用を入れようとなれば、使用意義というトピックを維持して述べる必要がある。しかし、第 2 文は前の文とは別のトピック（「外来語の基本語化の重要性」）を提起し、つながりがわかりにくい展開となる。さらに、第 3 文は「国民に外来語を習得させる必要性」にトピックが移っていた結果、展開が唐突に感じる印象を受ける。このように、1 つの段落の 3 つの文はそれぞれ異なる意味内容を有しており、引用文に対する適切な解釈がなされておらず読者に散漫な印象を与える。

山本・二通（2015）では、他の文献を単に羅列しているだけでは不十分で、引用内容に即し解釈を加え、自身の文章との関連づけを明確に示す必要があると指摘しているが、協力者は自身による解釈を回避している様子が観察された。このような現象は、書き手である CLJ には外部の情報を批判的に捉えた上で解釈・評価する意識が欠如していることが原因であると考えられる。劉・村岡（2019）において指摘したように、CLJ は引用にあたり、自分より言語能力や研究経験が優位なレベルにある研究者の研究から知識を吸収するという「学習者としての姿勢」（p.82）を有している。AW 教育では、文献資料の内容を受身的に受け入れるのではなく、それを批判的に読み、評価する力の獲得のための教育が必要であると考える。

5.3 本章のまとめ

本章では専門日本語教育の観点から、CLJによる意見型レポートにおける引用の使用実態を「引用元」「引用の形式」「引用の表示方法」「引用動詞のテンス・アスペクト」「引用の位置」という5つの側面から明らかにした。また、そこに見られる引用の問題点を「直接引用した内容の改変」「引用と自説の区分の不明瞭さ」「引用元への依存」「解釈のない引用」の4つに分類し、具体的な例を挙げ、質的に分析・考察した。

5.1.1～5.1.5で述べた引用の使用実態を踏まえ、以下の具体的な指導的示唆を提示する。

①学習者には引用に際し、引用元の学術性と信頼性を見極める意識を持たせる。②孫引きを避けるよう、引用の表示方法への正しい認識を定着させる。③引用動詞のテンス・アスペクトの使用傾向を明示的に指導する。特にタ形とテイル形の使い分けについて説明し、理解を深めてもらう。

また、5.2.1～5.2.4で詳述した4つの問題点は、性質が異なっていると考える。「直接引用した内容の改変」は、直接引用の使用経験の不足により生じた引用ルール違反に関わる問題である。これは引用の形式面の問題であり、AW授業で教師から「直接引用では原典の改変ができない」とする引用の基本を明示的に指導することにより一定の効果が見込まれると思われる。

「引用と自説の区分の不明瞭さ」が生じた原因是、協力者が非統合的引用という形式で文献内容を引用することに習熟していないためである。協力者が先行研究の内容を自身の記述に合わせて叙述するために非統合的引用を使用したと推測されるが、5.2.2で述べたように、非統合的引用の使用により他者の記述と書き手自身の記述が区別できなくなる危険性がある。学習者に自他の区別への意識を持たせるため、AWにおける引用を指導する際、まず、「著者（出版年）は／によると」という引用の始点を表す表現の使用を伴う統合的引用の使用方法に習熟させ、引用内容と自身の記述を十分に区別できるようになった後、その次の段階で非統合的引用を取り上げるという引用の段階的な学習が必要であると考える。

「引用元への依存」は文献の内容を読み取って適切に言い換え・パラフレーズする能力に起因する問題であり、学習者の日本語力に深く関わる問題である。現在、日本語教科書で取り上げられているパラフレーズが主に語句レベルにとどまっており、文章の意味内容

を包括的に自分の言葉でまとめるような談話レベルのパラフレーズを取り扱う教科書がほとんどない（鎌田 2015）。学術的文章の執筆では、比較的長い引用元の文意を抽象度の高い言葉で要約して再現することが頻繁に求められており、その際に高度な談話レベルのパラフレーズ能力が必要であろう。このことから、AW の学習で談話レベルのパラフレーズ練習を意識させるような指導の必要性が示唆される。

さらに、「解釈のない引用」は先行研究と自身の文章との関係づけの問題であり、外部の情報を批判的に捉えた上で解釈・評価する能力が問われている。南本（1995）は朱（1983）の言論を引用し、中国における作文教育では「模倣」（p.69）の重要性が広く認識されていると指摘している。この姿勢の影響を受け、母語である中国語の作文教育では「範文模倣作文」（p.154）という教育方法が浸透しており、それが中国人学生の原典を尊重する態度につながっている可能性があるという。この指摘に従えば、CLJ が学校教育の間に受けた母語である中国語の教育が、本研究で判明した、自身による解釈の不足に関係しているのではないかと思われる。それを改善するために、AW 指導では、文章を批判的に読み評価する練習機会の増加が望まれる。

本稿では調査対象が限定的であるため、今後、調査対象の拡大が望まれる。また、学習者の引用に対する意識を把握すべく、学習者による実際の文章を分析した結果と合わせてインタビューを実施し、さらなる教育的示唆を得る必要があると考える。それについては次章の第 6 章で詳述する。

第 6 章 引用に対する意識の解明

第 5 章では、本研究の協力者である CLJ が作成したレポートにおける引用の全体的な使用状況をまとめ、引用使用上の具体的な問題点を分析・考察した。それらの分析から、CLJ の引用使用において、「引用と自説の区分の不明瞭さ」「引用元への依存」といった、研究倫理違反と思われるかねない問題が存在していることが判明した。それらの問題を未然に防ぐため、AW 教育を行う際には上記の問題を含む文例を学習者に提示するとともに、教師が問題点を明示的に説明し、問題の原因を授業で分析して共有することが必要であると指摘した。

本章では、上記の分析に引き続き、インタビューから得られたデータから、CLJ が学術的な文章における引用とその手続き自体に対してどのような認識を有しているのかを把握する。また、その認識の影響が協力者の文章に反映されている場合には、文章を提示した上で分析することとする。

インタビューの質問項目に関しては第 3 章で言及したように、劉・村岡（2019）を参考に質問項目を作成し、主に引用の学習・使用経験、引用の使用理由、および引用使用上の困難点について質問した。また、「アイディアの盗用」（6.3 で詳述）になりかねない引用の使用についての意識を把握するため、出典を明示していない引用箇所の有無や明示しない理由を尋ねた。データの使用は研究目的に限るという条件で、協力者から許諾を得た。

本章の流れは以下の通りである。

6.1 過去の引用の学習・使用経験

6.2 引用の使用理由

6.3 出典を明示しなかった理由

6.4 引用使用の困難点

6.5 本章のまとめ

6.1 過去の引用の学習・使用経験

これまでの先行研究では、日本国内の AW 授業での引用指導に関する実践報告がなされ

てきており（二通 2018、大島・石塚 2022 など）、引用の学習に関して教師の指導方法に着目するものも多い（二通 2009、向井他 2017、大塚・八木 2017 など）が、JFL 環境である中国における引用指導の状況を扱ったものが少なく、学習者が指導を受けてどのように考えているかについては明らかにされていない。本節ではインタビューデータにおける、過去の引用の学習・使用経験が言及される箇所を中心に質的に分析を行う。

引用の学習経験に関しては、20 名の協力者のうち、18 名が「大学で引用を学んだことがある」と回答していたが、18 名のうち引用の定型文と参考文献リストなど「引用の形式に関する学習に集中している」と答えた協力者は 15 名であった。例えば、協力者 J2 によって以下のように述べられていた。

資料 1 「引用の形式に関する学習経験」に関する事例（J2 の事例）

J2: 引用について教わったときは、先生がいくつかの直接引用の形式を提示してくれました。例えば、ある形式を示して、後でいくつかの問題例を出して、間違った引用がどれかを指摘し、正しく直すように求めるものでした。
 (他教引用的话，就是会給几个那种直接引用的方式，就比如说，一种格式。然后后面会給一些题目来做，就是让你改，哪一些引用是引用错了的，让你把它改对。)

J2 によると、引用の指導ではまず直接引用の形式が提示されており、それを勉強した後、形式に関する正誤判断問題を解くという学習内容があったという。J2 はこのような引用指導の方法を評価していないが、以下の別の大学に所属していた協力者 M2 は、自身が受けた指導を痛烈に批判している。

資料 2 「引用の形式に関する学習経験」に関する事例（M2 の事例）

M2: 先生は授業で卒業論文の要件について話しました。特にフォーマットに関して少し詳しく説明しました。そして、どのサイトで調べればいいかも教えてくれました。（中略）それに、彼（筆者注：「先生」を指す）は少し無責任でした。あなた（筆者注：筆者を指す）が主に引用を研究しているんじゃないですか。引用に関連することについて、先生はすごくいい加減に説明していました。テンプレートのようなものがパワポに貼り付けられるもので

した。それに、もっとおかしいのは、そのテンプレートは彼がスマホで撮った写真で、テキストに変換せず、写真をそのままパワーポイントに貼り付けていたことなんです。（筆者：つまり、適当に参考文献の並べ方だけを説明したってことですか？）そうです。そうです。ただ並べ方について説明しただけです。引用の仕方については説明してもらっても、私たちにはその使い方がわかりませんでした。

（老师上课就讲一下毕业论文的要求，尤其格式上讲得稍微详细一些。然后呢，也告诉你到哪个网站去查。（中略）然后他还有点不负责任。就是引用，你不是主要研究引用吗，然后引用相关的我们老师也很敷衍的，就是把一个模版一样的东西贴在 ppt 上。然后很搞笑的是那个模版他是拿手机拍的照片，他不把它复制粘贴成文字版的，就是把照片粘贴到 ppt 上。（笔者：那也就是说他只很敷衍地讲了一下参考文献的排列方式是吗？）是啊。就光讲了怎么排列。引用虽然讲了，我们都不会用。

M2 は、教師から卒業論文作成についてフォーマットと文献の調べ方を教えてくれたが、教師を「少し無責任」であると低く評価し、その理由は、引用について「いい加減に説明し」、「ただ並べ方について説明した」ことからであると述べている。そのため、学習者は引用の仕方を教わったにもかかわらず、「私たちはその使い方がわかりませんでした」と述べられていたように、実際に引用を運用する際には困難を感じている。

その他にも、「『と言われている』『と指摘した』など（引用の）文末表現にとどまる指導はつまらない」（S2）、「先輩たちの卒業論文を見て参考文献リストの書き方は授業で学んできたものとは異なっていて混乱しちゃう」（R2）といった、引用の形式に関する学習をめぐる不満は尽きない。このように、引用の指導では形式や文献リストの並べ方が中心となっており、それは必ずしも学習者のニーズに対応できるとは限らないという現状が認められる。

次に過去の引用の使用経験について述べる。高校と大学での引用使用について振り返ったものが最も多く語られた。以下の語りは、協力者 Q2 によるその一例である。

資料3 「過去の引用の使用経験」に関する事例（Q2 の事例）

Q2: 高校の時は引用できるものがあまり多くなく、せいぜい四字熟語、または有名人の名言くらいでしたが、それを頻繁には使いませんでした。（中略）高校で作文を書くときは、議

論文が多く、自分の意見を表現するものが中心でした。ただ、自分の知識量が不足していたせいか、自分の意見に関連する他人の考え方や資料を十分に把握していなかったかもしれません。しかし、大学で研究レポートを書くときには、インターネットや他の専門書の資料で自分の意見に合ったものを調べて、引用することにしました。

(高中的时候感觉自己能引用的东西不是特别多。最多最多就是一些成语典故啊或者是一些名人名言名句，但是也是用得挺少的。（中略）高中写作文的话一般是议论文偏多一点，表达自己观点的。但是呢，也可能是自己的知识储量不太够吧，就没有很系统地掌握和自己观点有关的一些，就是其他人的一些想法和资料吧。但是在大学在做研究报告的时候，因为可以自己在网上或者是其他图书资料上查找，就可以自己在有观点出来之后，在网上找到自己的，就和自己观点相近或者相符的一些资料，然后就可以拿来引用。)

高校の時に主に自分の意見を表す議論文を書く経験が多いが、引用を「頻繁には使いませんでした」という。その理由は、「自分の意見に関連する他人の考え方や資料を十分に把握していなかった」ためである。また、引用していた内容は「四字熟語、または有名人の名言くらい」とのことであった。一方、大学でレポートを書くときには、自分の意見を支えるインターネットや他の資料における信頼性の高いものを引用すると述べられていた。

高校で引用の範囲が「四字熟語」や「有名人の名言」に限られているのは、普段課せられる作文の作成には基本的にネットにおける資料の閲覧が禁止されているためであると考えられる。加えて、高校生の段階では、学術的な文章を適切に読解・執筆する能力がまだ十分に発達していないことも一因として挙げられる。それに対して、大学で学術レポートの執筆の際には各種資料に自由にアクセスことができるため、比較的信頼性が高いものを引用するようにしている。このように、高校と大学の引用では引用内容、資料の利用方法に違いがあることがわかった。

もう一例として、以下協力者 N2 の語りの一部を挙げる。

資料 4 「過去の引用の使用経験」に関する事例（N2 の事例）

N2: 当時（筆者注：高校の時を指す）、使いやすい有名人の名言や一般的な事例を覚えて、適した作文の題材にその事例を挿入するという形でした。その時は、特に自分が引用してい

るという自覚はなかったかもしれませんし、出典を明記する必要性への意識もありませんでした。多くの場合、名言については誰が言ったかを書く程度でした。でも、今書くレポートでは、その引用がどの文献から取られたものかを最後に明示する必要があるんです。
 (当时引用的话就是去背了一些比较好用的名人名言和比较通用的事例，然后有什么样的作文题目可以适用的话就把事例穿插进去这样。就是我当时用的时候可能并不觉得我是在引用。也不用写明它的出处。最多名人名言写一下谁说的就行了。但是现在写的报告的话，就是它是从哪一篇文章里引用出来的，都要在最后写清楚。)

Q2 と同様、N2 も高校の作文を書く時に「有名人の名言」を引用していた。その時に自分が引用しているという自覚も、出典の明記の必要性への意識もないことが指摘された。その一方、大学でのレポートにおける引用は出典の明記が必要であると述べていた。

さらに、以下の協力者 G2 の事例は、大学入学前後の引用使用について語られている例である。

資料5 「過去の引用の使用経験」に関する事例（G2 の事例）

G2: (筆者注：大学に入る前の引用) 役割は、単に文章に色を添えて、見た目を良くするためだけだったかもしれません。もし実際に役に立つとすれば、それは一つの論拠を提供することで自説の信頼性を高めるためのものだと感じていました。しかし、大学に入ってからの (筆者注：レポートにおける) 引用については、論文を書くときの引用に似ていて、引用は必ずしも自分の言葉を証明するためだけではなく、先行研究をまとめる際に他者の意見や結論を引用することもあります。また、背景を説明する時に他者がどのような論点を持っているか、どのような結論を出しているのか、別のものを引用することもできます。その結論に賛成するかどうかは別の話ですね。さらに、データの引用も、論文では多くの場合、ある主張を証明するために使われますが、それも絶対ではありません。総じて言えば、現在の論文の引用はより多様で、その目的もより異なっていると感じています。)

(（大学之前的引用的）作用可能仅仅限于为你的文章去增色，去使这个文章看起来更好看。然后或者说，它有什么实际作用的话，那也就是像是一个增添一种论据，增加你话的可信度这

样一种感觉。但是像写的（报告里的）引用的话，我觉得那个引用像写论文里面的，就是进入大学写的那些引用，引用不一定是为了证明你说的话，可能仅仅是你写先行研究的时候去引用别人的话；可能仅仅是去描述一个背景，别人有什么样的观点，别人得出了什么样的结论，那至于你赞不赞成这个结论的话都是不一定的。然后包括那些数据的引用，可能在论文里面更多是为了证明某些观点，但是也是不一定的。总之就是我感觉现在的论文里面的引用是会更加多样的，目的也会是更加不同。）

大学に入る前の引用は、「見た目を良くする」「自説の信頼性を高める」ために使われているが、大学のレポートにおける引用は先行研究をまとめの場合や、背景を説明する場合にも用いられている。「その結論に賛成するかどうかは別の話」という発言から、G2 の有する他者による論説を批判的に読解する能力を有しているがうかがえる。加えて、G2 は「現在の論文における引用はより多様で、その目的もより異なっている」と述べ、学術的文章における引用の使用理由および目的の多様性に言及している。

以上、限られたデータではあるが、協力者の引用の学習や使用経験について述べた。インタビューデータから、ほとんどの協力者は大学で引用の学習経験を有しているが、その学習は定型文や参考文献リストの作成といった引用形式面の学習にとどまっていることがわかった。また、過去の使用経験に関しては、学術的文章の執筆のための引用は作文に比べ、引用すべき内容、資料の利用方法、出典記載、引用の使用理由と目的など、様々な面で相違が存在することが語られていた。

6.2 引用の使用理由

本節では、協力者の文章の分析結果と合わせて、インタビューデータで語られた個々の引用文の使用理由、およびその使用理由が引用文にどのような影響を与えるのかを明らかにする。

まず、引用の使用理由の集計結果は、以下表 6-1 に示す。

表6-1 先行研究の引用が必要な理由

引用理由	引用理由の数	協力者の語りの典型例
自分の論点を補強する	25	前に「外来語の氾濫は長い間に存在する」と書いたので、だいぶ前の文献を引用してこれを証明したいから引用しました。
自分の論点の具体例を提示する	17	自分の議論はちょっとわかりにくいと思って、やはり他の調査結果などを引用して具体例を出したほうがいいと思います。
社会的・理論的背景を説明する	14	自分で日本社会での外来語の使用状況をうまく説明できなくて、他の文献を引用しました。
別の視点を提示する	13	レポートの前半では外来語の受け入れのメリットを書いて、後半は別の視点で考察しようかなと思って、文献の内容を入れました。
概念の定義を提示する	5	「外来語」という概念を自分で定義するのはダメですね。辞書を調べて引用したほうがいいと思います。
自分の論点の解釈を提示する	3	最初に外来語がものすごく使われるというものがあつて、田島の文は最初の文の原因だと思います。
より学術的に見せる	2	先行研究の表現は私の書いたことに比べてもっと書き言葉っぽいから、それを引用したら、私の文章もより学術的に見えると思います。

協力者が作成した 20 本のレポートには出典を明示する引用数が 65 あった⁴⁴。引用をなぜ使用しているかを把握するために、協力者が言及した個々の引用の使用理由にあたる文字化データを抽出して読み込み、意味内容のまとまりごとに使用理由にあたるコーディング名を付した。協力者の発言で一つの引用箇所に関して同じような使用理由が繰り返し言及される場合は、コーディングは 1 回とした。最終的に、引用の使用理由およびその数は表 6-1 の通り 7 つの項目にまとめられた。複数の理由から作成された引用文も存在するため、引用理由の合計は延べで 79 であり、引用数 65 を上回った。項目別に見ると、「自分の観点を補強する」に関わる引用数は 25 で最も多く、以下、「自分の論点の具体例を提示する」、「社会的・理論的背景を説明する」、「別の視点を提示する」の順になっている。このことから、協力者が引用を多様な目的で使用していることがうかがえる。「自分の観点を補強する」が最も多く現れたのは、本研究で取り上げられたレポートの類型によるものであると考えられる。つまり、協力者は自身の意見や主張を明確に述べることが求められる意見型レポートの特徴を意識し、自説を支持する意見やデータを提示したり、自説と異なる意見に反論したりして主張の正当化を図ろうとしていると推測できる。以下、「自分の観点を補強する」

⁴⁴ 1 か所に複数の文献を提示している場合は、引用数を「1」と計算した。

に関連する協力者 A2 と J2 の 2 例、「別の視点を提示する」に関連する協力者 R2 の事例、および、複数の引用理由が述べられていた協力者 N2 の事例を取り上げて考察を行う。便宜上、協力者の語りと直接関係する引用文の前後の文も提示することとした。なお、協力者による引用文や語りにおける各種の番号（①、(1)など）は、すべて筆者によるものである。

資料 6 の文例は、協力者 A2 のレポートの本論の一部である。

資料 6 「自分の論点を補強する」例 (A2 の事例)

引用文（出典明示あり）：たとえ日本人であっても、日常生活で問題なく外来語を使えるとは限らない。国立国語研究所（2004）の調査によると、普段の読んだり聞いたりしている言葉の中で外来語の意味がわからなく困ったことがある者は 77.7% で、高齢層ほど「ある」と選ぶ割合が増える。つまり、外来語の過度使用は普段のコミュニケーションに支障をきたすでしょう。

A2：（1）私は日本人ではなく、日本人が実際にどのように日本語を使っているかはわかりませんから、ここで自分が考えていることだけを書くとちょっと良くないのかなと思いました。そのため、ネットで調べて、この調査（筆者注：国立国語研究所（2004））を見つけました。（2）調査データから、多くの日本人が外国語を使う際にいろいろな困難を感じていることを確認できました。これは私が言いたいことを裏づけています。（中略）具体的な数字があれば、説得力がやはり高くなると思います。

（我自己也不是日本人嘛，然后我这里自己也不知道，就日本人怎么用日语的，要我光写自己想的东西啊怎么样的就感觉不太好。然后我就查了一下网上的文献，然后找到这个调查了，嗯。他的调查数据里面有提到好多日本人用外来语也挺难的。我感觉这个我能拿来支撑一下自己想说的。（中略）就有一个具体的数字以后能提升我自己的文章的说服力。）

A2 は「日本人でも外来語の使用に困難がある」という自分の意見の執筆に際して、日本人の外来語の使用実態を十分把握できていないため、自分の論点のみ提示すると「ちょっと良くない」（下線部（1））と判断した。そこで A2 は、論点の信憑性を読み手により説得的に示すため、国立国語研究所（2004）からの具体的なデータを取り込み、自分の伝えたいことを裏づけようとしている（下線部（2））。さらに、引用文に後続する文（「つまり、外来語の過度使用は…」）は前件の引用したデータに対する書き手の視点から解釈がなされている。

このように、先行研究の一部を引用することで、十分な確信がない自分の意見に説得力を持たせることができ、論点の補強ができたと言える。

次に、「自分の論点を補強する」に関わる例をもう1つ提示する。

資料7 「自分の論点を補強する」例 (J2の事例)

引用文（出典明示あり）：日本語における外来語の氾濫は長い間に存在している問題である。早くも70年代、池田（1974）はすでに舶来主義に依存しすぎた日本は、外来語を乱用する傾向があり、そのため精選された外来語の受け入れが必要であると指摘した。しかしながら、半世紀が過ぎた現在、日本語ではカタカナで表記される外来語はますます増加している。

J2：(3)前に「外来語の氾濫は長い間に存在する」と書いたので、だいぶ前の文献を引用してこれを証明したいから引用しました。（中略）(4)最初に舶来主義についての記述があって、最後の「おわりに」の部分では、少なくとも外来語に対して何らかの取捨選択を行うべきだと述べています。

(因为是很久之前就有人提出来外来语的滥用是个问题，所以我就想找一个比较久之前他提过的这个东西来证明一下。（中略）因为他开始说舶来主义，到おわりに的那个地方他就说至少应该要对外来语进行一些遴选。)

資料7の文例は、協力者J2のレポートの最初の段落である。最初の文では「外来語の氾濫は長い間に存在する」というJ2の主観的な意見が書かれており、この文例のトピックセントンスであると推測できる。その後に続く文の作成にあたって、J2は「外来語の氾濫は長い間に存在する」という自分の観点を「証明したいから」(下線部(3))と考え、池田(1974)を引用した。そして、「外来語を乱用する傾向があり、そのため精選された外来語の受け入れが必要である」という引用文の由来は池田(1974)の「おわりに」の部分にあると語った(下線部(4))。さらに、引用文の後続の文では、引用文の指摘に逆行する現象(「カタカナで表記される外来語はますます増加している」)が提起され、議論を独自の解釈へと展開している。

また、「別の観点を提示する」事例として協力者R2によるレポート本論の一部を挙げる。

資料 8 「別の視点を提示する」例 (R2 の事例)

引用文（出典明示あり）：外来語の習得に向けて開発された勉強法と教材があつても、学習者にとって外来語の学習はやはり難点である。それから、時代の発展に伴い、外来語はまた増えつつあるため、新しい外来語を学び続けなければならない。

外来語のプラス影響について、日本語の語彙量と表現が豊かになる、外国語勉強の促進ができる、日本語の国際化が促進できるという 3 つのプラス影響が挙げられている。（于他, 2012）それから、学習者の立場から見ると、外来語をマスターすると、多くのメリットがある。一つ目は…（後略）

R2 : (5) 前の部分に外来語の学習が難しいということを書いたのですが、それは外来語の欠点だと思います。 (6) その後にこの文献を引用しました。つまり、別の内容について述べるよ、という意味です。（筆者：別の内容とは具体的なんですか？）外来語の利点のことなんです。この文献では、外来語の利点として 3 つの点が挙げられていますね。そして、私はそれ以外にも利点があると思います。自分も日本語専攻なので、学習者の視点から見た外来語（筆者注：外来語の利点）についても、この後に書いています。

（前面我在写外来语的学习很难，这应该是外来语的缺点。然后我后面就引用了这个文献，意思是我要说别的内容了。（笔者：别的内容具体是说什么？）就是我这里写的外来语的好处，这个文献写了三个。然后我觉得除了这三个外还有，我自己也是日语专业的嘛，就又在后面写了学习者看来怎么怎么样之类的。）

資料 8 に提示した文例は「外来語の学習の困難点」（一段落目）と「外来語のプラス影響」（二段落目）の 2 つの段落からなっている。インタビューデータでは、R2 は 1 段落目の内容を「外来語の欠点」（下線部 (5)）、2 段落目の于他（2012）からの引用を「別の内容」、いわゆる「外来語の利点」（下線部 (6)）の提示と説明している。つまり、R2 は引用文の使用により、前段落と異なる視点で議論を展開しようとしている。

さらに、資料 9 は、1 つの引用文に複数の引用理由（「自分の論点の解釈を提示する」と「社会的・理論的背景を説明する」）が言及されている事例である。

資料9 「自分の論点の解釈を提示する」「社会的・理論的背景を説明する」例（N2の事例）

引用文（出典明示あり）：近年、日本において、新聞記事や雑誌、テレビ番組、看板などで、外来語が幅広く使われている。田島・金（2011）は外来語が増加する原因を日本は外国との間の交流の増大や、諸分野におけるグローバル化の進展だと主張し、日本語の中で新しい言葉が次々に出現していると指摘した。外国人としての私から見れば、カタカナだらけの外来語は漢語より理解しにくい。

N2：（7）最初に外来語がものすごく使われるというものがあつて、田島の文は最初の文の原因だと思います。また、この部分はレポートの最初の部分ですから、自分のレポートの導入部分として他の文章を引用する必要がありますね。（8）「こんな背景があつて、それで私はこの背景の中の何かに注目したい」のように書くと、よりわかりやすいと思います。

（他开始写到是外来语用得很多，然后他说的这个是开始这个原因。这是我自己报告最开始的地方，然后我感觉导入的时候需要引用一下别人的文章。就你写的时候有这样的背景，然后我关注的是背景里的某个部分。这样就更通顺我感觉。）

下線部(7)に示されたように、協力者 N2 が田島・金（2011）からの引用を「最初の文の原因だ」と説明した。つまり、レポート冒頭の論点の解釈の提示である。また、「こんな背景があつて、それで私はこの背景の中の何かに注目したい」（下線部(8)）との語りから、N2 は引用の理由を社会的背景の説明であると述べ、引用文前後の内容の整合性および論理展開にも意識している様子が見られる。この例から、当該協力者は引用が必要な理由に関わる知識を有しており、1つの引用文を用いることで複数の引用機能を果たそうとしていることが推察される。

上述のように、協力者の語りにおいては先行研究の引用理由について多くの側面から言及がなされており、1つの引用文を通じて複数の引用機能を担っている事例も見られた。しかし、引用が必要な理由を一定程度理解しているものの、作成した引用文と自身の文章との関連性が不明瞭で、唐突な印象を与える事例も見受けた。一例として、資料 10 に協力者 G2 の事例を示す。

資料10 引用の使用理由が不明瞭な事例（G2の事例）

引用文（出典明示あり）：①また、外来語が使われ過ぎていることは、日本にとってグローバル化の促進にもできない。②鳥飼（2007）は、外来語が増えた理由として、グローバル化が進んだことで、英語が国際語として社会・経済的な優位性を持ち、英語を音訳してカタカナ表記することで翻訳の手間が省けることを挙げている（久屋2021）。③しかし、ゲーム産業を例にとると、欧米のゲームはタイトルやアイテムなどがそのまま音訳されているため、理解に困難が生じ、ユーザーの敷居を高め、市場を縮小させている。

G2：著者が言いたいのは、外来語の増加はグローバル化の進展に伴い、英語が国際語としての地位の向上によって生じた現象であるということです。（中略）（9）この文の引用の目的は、「こう考える人もいる」ということを示すためです。でも、実際には逆効果になるのではないかと私は思います。（中略）外来語の使用はグローバル化を促進し、よりよくグローバル社会に溶け込むことができる、という意味だと思います。（10）たぶんその意味だと思いますが、合っているかどうかは自信がありません。

（这个人他说这句话是想说，外来语增加是随着全球化的推进，然后英语作为国际语言地位提高而形成的一种现象。（中略）引用这句话的目的就是说有人是这样认为的。但是实际上我觉得会起到反作用。（中略）就是说外来语的使用可以促进全球化，更好地融入全球化，我感觉它是有这个意思的。但是我很确定到底有没有这个意思。）

文①は「外来語が濫用される悪影響」という協力者G2自身の主観的な意見であり、この文例のトピックセンテンスであると推測できる。それを支える文②では、外来語の濫用によりグローバル化の促進ができない理由や具体例が記述されれば、前文①との整合性が保たれるが、実際の文②で「外来語が増えた理由」が書かれており、①との関係づけが明瞭ではない。なお、文②では鳥飼（2007）と久屋（2021）の2つの出典が示されており、孫引きの問題も際立っている。また、文②に後続する文③は「日本における欧米ゲームの翻訳方法」との話題が提起され、読者に混乱を与える。このように、引用文とその前後の文の意味内容に一貫性がないため、引用使用の理由や意義づけが不足した文章になっている。G2の語りでは、先行研究を「『こう考える人もいる』ということを示す」ことや、「実際には逆効果になる」（下線部（9））ことが言及され、いわゆる原典の文章に反論して「自分の論点を補強

する」という引用の使用理由が挙げられている。しかし、G2 は「合っているかどうかは自信がありません」(下線部 (10)) と述べているように、引用時に引用元の文の意味を十分に理解しないまま自身の文章に取り入れたことがうかがえる。このように、G2 は引用の使用理由についてある程度の理解を有しているが、引用元の文意を十分に把握しないため、論理的関係がわかりにくい引用文を作成していた。

また、「より学術的に見せる」という、決して適切とは言えない使用理由も少数ながら見られた。その使用理由に関する文例を資料 11 に示す。

資料 11 「より学術的に見せる」例 (B2 の事例)

引用文（出典明示あり）：①近年、グローバル化の進展により、日本では外来語の使用が頻繁に使われているようになっている。②これまで周辺的な語彙としての外来語は、ますます日本語の語彙に欠けている隙間を埋める役割を果たし、不可欠な部分を占めるようになる（望月 2012）。③日本語語彙の「カタカナ語化」は、新聞やテレビなどの公共コミュニケーションの領域に多く使用されている（久屋 2021）。④日本語学習者は、外来語の勉強にさまざまな難点を持っている。⑤私自身も日本語の文章を読むときや日本人と話すときに、さまざまな外来語に困っている。

B2：(11) 先行研究の表現は私の書いたことに比べてもっと書き言葉っぽいから、それを引用したら、私の文章もより学術的に見えると思います。

(他这个文献肯定比我写得更書き言葉一些啊，我引用了之后我的文章也会变得很学术。)

文①では、協力者 B2 自身の意見「グローバル化による外来語の使用的增加」が語られており、後続の文②と③では、引用が用いられている（望月（2012）と久屋（2021））。その引用内容はそれぞれ、「日本語語彙を補完する外来語の重要性」「日本語語彙の『カタカナ語化』」に関わるものである。文②と③は、両文のつながりが不明であることに加え、文①で述べられた内容に合わせて叙述されていないため、複数の著者による文をただ羅列しているように見える。また、後続の文④と文⑤では突然、「外来語の勉強の困難点」や「協力者自身の経験談」という前文と異なる議論の内容が現れる。内容的連続性を保つためには、文④の前に、引用内容に即した書き手独自の解釈（例えば：このように、日本で快適に暮らす

ためには外来語の勉強が不可欠だと言えるが、④日本語学習者は…）が求められるが、それが見られないため、前件の引用文との論理的関係が明瞭ではないと言える。このように、当該文例では個々の文のつながりが弱く、行間を読み込む負担が読み手にかかるため、分かりにくくなると考えられる。協力者B2による引用の使用理由はインタビューデータの通り、「書き言葉っぽい」表現を引用することで自身の文章が「より学術的に見える」（下線部(11)）ためであるという。この語りから、B2は日本語文章ジャンルの多様性への基本的認識を有していると推測されるものの、表現の文体的特徴を適正化する方法として引用を捉え、引用の本質的な意義を十分に理解していないことがわかった。

このように、前後の文とのつながりが不明瞭な引用文の作成には、「より学術的に見せる」という引用への適切とは言えない認識が影響していると言えよう。当該問題をなくすため、学習者には引用の使用理由や意義に対する意識化を促すことが重要であると考えられる。

6.3 出典を明示しなかった理由

AWにおける引用では、「著者+出版年（直接引用の場合は+ページ数）」と出典を明確に示すことが一般的であるが、引用手続きにまだ慣れていない書き手は、出典を明示せず原典を言い換えて自身の文章に取り込む「アイディアの盗用（plagiarising ideas）」（Pennycook1996, p.223）を行う可能性がある。従来の研究では、中国人日本語学習者が正しく引用の手続きをせず、先行研究と異なる表現で記述し、自分の主張であるように見せかけるという意識の存在が示されたが（劉・村岡2019）、この意識が引用文の作成に与える影響について、学習者の実際の文章と照らし合わせて分析した研究は見られない。そのため、本研究のインタビューでは出典の明記を伴わない借用の有無を尋ね、ある場合には引用元における借用部分を特定してもらった。さらに、借用部分の出典を明示しなかった理由についても協力者に確認した。その結果、協力者の半分に近い8名が出典を明記せず借用しており、その理由は、①常識であるという認識、②既有知識であるという認識の2点に大別された⁴⁵。各々、以下で検討する。

⁴⁵ 出典を明示しない引用理由について「書き忘れた」と答えた協力者もいたが、その回答は本論文の考察には含めない。

<常識であるという認識>

引用を明示しなかった 8 名中、6 名がその理由として、引用元の知識が常識であることを挙げた。以下の資料 12 は、協力者 C2 による常識であるという認識の事例である。

資料 12 常識であるという認識 (C2 の事例)

引用元（金 2011）：20 世紀の後半に基本語化した外来語には、生活の近代化という言語外的な条件によってその使用が増えたと考えられる「テレビ」「ホテル」「ビル」「エンジン」「スキー」などの具体名詞のほかに、「タイプ」「システム」「バランス」「ケース」「トラブル」のような抽象的な意味を表す名詞が少なからず認められる。

引用文（出典明示なし）：「テレビ」「ホテル」「ビル」といった具体名詞は勿論、「タイプ」「システム」「バランス」のような抽象名詞も日常で多いに使われているであろう。

C2：(12) 元の文章を引用するとしたら、出典を示すべきかどうかよくわからなかつたです。一部分はちょっと常識のような感じがしますが…。(筆者注：引用元を) (13) たぶん入れる必要はないと思います。誰でも言えるじゃないですか。

(我引用也不知道要不要写出处。因为有一些，有一些就是那种常识的感觉。嗯。我觉得没有必要吧。因为我感觉谁都能讲。)

C2 は引用元（金 2011）の一部を削除・パラフレーズし（「具体名詞のほかに」→「具体名詞は無論」、「抽象的な意味を表す名詞が少なからず認められる」→「抽象名詞も日常で多いに使われている」）、出典を明示せずに自身の文章に取り入れている。C2 の語りから、引用する際に、引用元の一部を常識として捉え、出典の明記の必要性に疑問を持っていた（下線部(12)）。さらに、下線部（13）のように、引用部は「誰でも言えるじゃないですか」と考えた結果、出典を明示しなかった。

また、引用内容が常識であるとの考えは、協力者 P2 の事例でも見られた。

資料 13 常識であるという認識（P2 の事例）

引用元（塩田 2022）⁴⁶：学歴別に見てみる（図 18・19・20）。

<外来語か翻訳表現か><外来語の増加について>は、いずれも、中学卒⇒高校卒⇒大学卒となるのに従って、非保守的（革新的）な回答が多くなっているようすが見て取れる。

引用文（出典明示なし）：おおまかな調査によると、教育レベルの高い人の方が教育レベルの低い人よりも外来語に対する受容度が高いようである。

P2：（筆者：なぜ「おおまかな調査」を使いましたか。）この調査は塩田の調査を指しています。（14）実はここで、「教育レベルの高い人の方が低い人よりも新しいものを受け入れやすい」と想定していました。もともと多くの社会ではこうですよね。

（（筆者：你这里为什么用了「大まかな調査」这个表现呢？）这个调查指的是塩田的这个部分。我假设了一下这个教育段更高的人他更容易接受新东西。可能很多社会都是这样的。）

資料 13 に示したように、協力者 P2 の引用文では引用元（塩田 2022）の表現がほぼ残されておらず、原典中に明示的に書かれていらない意味内容で構成されている。しかし、P2 は引用文で、「おおまかな調査」という不明瞭な出典表示方法を使用していた。その表示方法の使用理由を尋ねた結果、下線部（14）のように、P2 は「教育レベルの高い人の方が低い人よりも新しいものを受け入れやすい」と想定して自身の論を展開し、「もともと多くの社会ではこうですよね」との語りから、引用元を社会的常識として捉えることがわかった。

<既有知識であるという認識>

前述のように、協力者は引用元の内容を専門分野の常識であると認識していることが明らかになったが、その内容が自分の既有知識である場合には出典の明示をしないと語った協力者もいた。

⁴⁶ 本論文では、出典（塩田 2022）に現れた図の提示を割愛する。

資料 14 既有知識であるという認識 (D2 の事例)

引用元 (田中 2009) ⁴⁷ : 英語の侵入からフランス語の純粹性を保とうとするフランス政府の外来語政策を「駆除型」の典型としたとき、日本における外来語政策（先述した厚生省の通達や、公共的な媒体での外来語使用の枠組みを示した第 20 期国語審議会の答申）は、「淘汰型」の方に寄ったところに位置づくとし図 2 のような見方を提示している。

引用文 (出典明示なし) : フランスとは異なり、日本は外来語を多数受け入れ、時代遅れの外来語をますます淘汰する「淘汰型」政策を選んだ。

D2 : いっぱい文献を探して、この文章（筆者注：田中（2009））は面白くて読みました。

（筆者：なぜ出典を示さなかったのですか。）（15）フランスと日本の話はすでにわかつています。（16）ここで書くのは私が前に読んだことで、著者が書いたこと（筆者注：田中（2009）の記述）ではないと思います。

（我找了很多文献，感觉这个还挺有意思的就稍微读了一下。（筆者：那你怎么没在这里加上出处呢？）这个法国和日本我已经知道了。我自己文章里的是我读到的东西，不是在引用。）

上記の資料 14 に示したように、協力者 D2 は引用文で、田中（2009）を要約して言い換え、原文の意味を簡潔に再現している。また、「」で括って「淘汰型」という引用元の単語を抽出し、いわゆる直接引用に近い引用元の借用方法を用いているが、出典を明示しなかった。インタビューでは、D2 は引用元の知識を既有知識とみなし（下線部(15)）、また、自分の文章を以前に読んだことの内容で、既有知識だと解釈している（下線部(16)）。つまり、D2 は、田中（2009）を引用しているのではなく、自身の「外来語に対する日仏の姿勢の違い」という既有知識を活用して文を作成したため、出典を明示する必要性ないと主張した。

また、既有知識に関する事例を以下の資料 15 にもう一例提示する。

⁴⁷ 本論文では、出典（田中 2009）に現れた図の提示を割愛する。

資料15 既有知識であるという認識（E2の事例）

引用元（松浦2006）：かつては外来語は本来の日本語とちがって一種の舶来趣味、外国、とくに西欧文化へのあこがれを反映したカッコイイ、しゃれた雰囲気をかもしだすものと論じられた。

引用文（出典明示なし）：また、文化面から言えば、外来語が表示するものは、日本人側ではなく、外来文化の産物である。「ビール」を見ると、それは同じアルコール飲料であっても、日本のお酒とは別物であることがわかる。つまり、カタカナ語は文化的での弁別機能がある。

E2：2段落目。そうそう。「かつて」。カタカナ語は西欧文化を反映している舶来趣味であるという説明の部分です。（17）それを見て、私もその内容に基づき、自分の文章の第2段落の末に「カタカナ語は文化的での弁別機能がある」と書きました。（中略）（18）松浦さんの文章を読んで、彼の言っていることを理解し、啓発を受けましたから（筆者注：引用の明記はしませんでした）。

（就第二段。「かつて」。说它是一种舶来趣味，反映西欧文化。然后我就是看到这个然后写了那个，就在我的文章的第二段的末尾。就写了它的，カタカナ有这种文化上的辨别机能。得出了这个。（中略）我看了松浦的然后就理解他说的内容，受启发，对。然后我就没（笔者注：把参考文献写在文章里）。

E2は引用文で引用元の意味を保持しつつ、引用元にない例（「ビール」）を挙げている。また、「文化的での弁別機能」という言葉の使用により自分の文章の論理展開を終結させるようとしている。E2によると、自身の文章の「カタカナ語は文化的での弁別機能がある」という部分は松浦（2006）による内容に基づいて作成されたものである（下線部（17））。それは松浦（2006）という新情報を理解して既有知識に変換させたものであるため、出典を入れなかったという（下線部（18））。

このように、本研究の協力者は「日本語の外来語」という領域の「常識」もしくは「既有知識」を有すると認識しているため、先行研究の一部を自身の文章に取り込んだものの、その出典を明示しなかった。無論、ほとんどの人が知っている情報、もしくは特定の分野のメンバーによって共有されている常識的な知識を利用するなら、出典を示さなくて

よいが、協力者 C2・D2 のように、原典を「加工」して自分の文章に取り入れる場合、原典の内容は常識あるいは既存知識として認められず、引用元の明示が必要である⁴⁸。インタビュー時に協力者に出典が明記されていない文の有無を尋ねた際には、「あります」と即答があったことから、意図的に出典の提示を隠していたとは考えにくい。むしろ、他者による文章は「二次的利用であることを明示」（石黒 2018, p.294）するという引用の基本的なルールに従う必要性を認識していないためであると推測できる。換言すれば、学習者は他者の記述を自分の考えであるかのように書く行為を盗用と見なしていない可能性が示唆される。以上により、上記のような引用の基本的なルールを未習得の学習者に対しては、その指導強化を検討する必要があると考えられる。

6.4 引用使用の困難点

20 名の協力者のうち、19 名が引用使用上に「困難がある」と答えた。以下、表 6-2において言及人数が 2 人以上であった引用上の困難点の分類結果を示す。

表 6-2 引用使用上の困難点

困難点の内容	人数
先行研究の入手が困難	11
先行研究の読解が困難	7
間接引用時のパラフレーズが困難	6
引用分量の判断が困難	5
先行研究の取捨選択が困難	3
引用した内容と自説との関係性の有無の判断が困難	2
引用の必要性の判断が困難	2

表 6-2 に示した困難点には、「先行研究の入手が困難」(11 名)、「先行研究の読解が困難」(7 名)、「間接引用時のパラフレーズが困難」(6 名) が比較的多く見られた。これらの結果から、協力者は先行研究の収集と取捨選択から、内容の読解と執筆過程まで、引用の各段階

⁴⁸ Massachusetts Institute of Technology: *Academic Integrity at MIT: A Handbook for Students*, <https://integrity.mit.edu/handbook/what-plagiarism> を参照 (2024 年 12 月 5 日最終閲覧)

で困難を感じていることがわかった。以下、「先行研究の入手が困難」「先行研究の読解が困難」「間接引用時のパラフレーズが困難」についての具体的な事例を取り上げる。

6.4.1 先行研究の入手の困難さ

インタビューでは、「中国国内では外国のウェブサイトに訪問するのが難しい」「Google Scholar では日本語の文献が少ない」など、先行文献の入手が困難である意見が多数寄せられていた。以下の資料 16 にもあるように、協力者 I2 は日本語の文献の入手方法がわかっているものの、必ずしも本文が見つかるわけではないと述べている。

資料 16 先行研究の入手の困難さ（I2 の事例）

I2：（筆者：普段はどこで資料を探しているんですか。）インターネットです。前に先生が Cinii や Jstage について紹介してくれました。そして、日本語の書籍は学校の図書館にもありますが、数は少なく、中国語と英語の本がわりと多いです。（中略）（19）ネットで探すとき、原文が見つからないことが多く、論文がどの図書館にあるかのリンクしか教えてくれません。それで、自分で借りる手続きをしなければならないんです。効率が悪いですよ。長い時間探しても見つからないことがあります、図書館にもない場合もあります。（20）そういう場合は、その論文を引用するのを諦めるか、他の人が書いた論文を探して、自分が引用したい部分に言及しているかどうかを確認します...

（（筆者：你一般在哪里找资料比较多啊？）一般在网上吧，之前老师有讲过去 Cinii 和 Jstage 的。然后有的日语书我们学校图书馆也有，不过很少，中文和英语的多一些。（中略）网上找有时候他很多时候是没有原文的，就只给你一个网址，说这个论文能在哪个图书馆找到，然后让你自己申请借。就效率比较低吧，有时候搞半天也不一定能找到，然后图书馆里也没有。没办法就只能不引用这个了，或者就找其他人写的论文看看有没有提到我想引用的这个东西吧。）

資料 16 の下線部（19）の通り、I2 はすぐ入手しようとする先行研究をインターネットで本文が入手できず、「効率が悪い」ことを不満に思っている。この場合、該当の論文の引用を諦めざるを得ない、もしくは他の論文で該当論文に関する記述を引用すると語っている

(下線部 (20))。

近年、情報通信技術の急速な進化に伴い、論文を含む各種の学術研究成果の電子化が進んでいると言われているが、本研究で「先行研究の入手が困難」との引用使用の困難点が最も言及されている。入手の困難さについては ICT 環境整備の遅れなど引用使用の外的要因であり、本論文の研究領域である日本語教育と直接関わらないため、資料入手に関する議論は以上にとどめる。

6.4.2 先行研究の読解の困難さ

下記の資料 17 は、先行研究の読解の困難さに言及している協力者 O2 の語りである。

資料 17 先行研究の読解の困難さ（O2 の事例）

O2：(21) 引用で一番難しいと感じたのは（筆者注：先行研究の）日本語の理解です。私は卒業論文を書くときに言語学について書いているのですが、言語学には多くの専門用語があります。例えば、私が書いているのはテンスやアスペクトの分野で、「パーフェクト性」のような専門用語が多いんですよ。(22) 最初は（筆者注：先行研究の中で）説明がなく、すぐに多くの用語が出てくるので理解するのが難しいです。そのため、他のたくさんの資料を読んで、それらの意味を把握する必要があります。（中略）(23) また、文章が非常に長いため、読むのにも時間がかかります。

（O2 : 引用我觉得最难的是（文献）日语的理解。因为我在写毕业论文的时候我是写的语言学，然后语言学他很多那种专业的术语，比如说我写的是テンス、アスペクト方面的，然后那些パーフェクト性，类似这种专业术语他一开始因为它日文也是没有解释的，所以一上来就有很多这种术语就很难搞清楚，就需要阅读很多的内容去搞清楚它是什么意思。（中略）然后句子很长，所以阅读起来也很费时间。）

O2 は、先行研究の読解が引用をする際に最も難しいと感じている点であると述べ、その後自身の卒業論文作成で遭遇した、特定の学術領域で使用される「専門用語」の理解上の困難さに言及している（下線部 (21)）。専門用語は、初学者にとって文脈から意味を推測することが難しく、複数の文献の内容を参照しなければ正確な理解に到達できない場合が多く

ある。O2 はこのような困難に対応するように、他の先行研究での当該用語に関する記述を読んで理解を深める必要があると言っている（下線部（22））。加えて、分量の多い先行研究を読むだけで時間がかかるという考えが見受けられた。

次に、大学 4 年次から引用使用が変わっていることについて I2 の語りを提示する。

資料 18 先行研究の読解の困難さ（I2 の事例）

I2：大学 4 年生になってから急に変わった感じがします。（中略）（24）（筆者注：四年生になると）学術論文に突然触れる事になって、論文がどのような構成になっているのかもよく分かりませんでした。（25）最初は、はじめにや、本文の構成、終わりにといった大まかな構造すら理解していなかったので、読むときにすごく混乱しちゃいました。（26）太学 4 年生になる前に論文の基本的な内容に触れておきたいと思いました。深く学ぶ必要はないのですが、序論や本文、結論といった構成があることを知っていれば良かったと思います。
 （I2：就是感觉进入大四之后就很突然的一个转变吧。（中略）就是突然间接触到学术论文就，嗯，也不知道它有什么样的结构。就一开始连はじめに、然后中间正文部分，然后終わりに这些大块的结构都没有弄清楚。所以读的时候就很迷茫。所以我就说，希望在大四之前就有一个接触，就不需要太过深入，让我们知道有这个序论啊，还有中间部分啊，结论这些。）

I2 によると、大学 4 年生になった後は学術論文に突然触れるようになり（下線部（24））、論文の主要な構成要素すら理解しておらず、読解時に困難を感じている（下線部（25））。そして、本格的に論文執筆に入る前の段階で「論文の基本的な内容」についての指導に言及しており、その指導では「深く学ぶ必要はなく、論文の各部分の存在と配列への意識を促す必要性がある」と語っている（下線部（26））。

上記の I2 の語りから、長い引用元の文意を読み取って概括的に引用することに困難を抱えている理由は、論文の全体的構成に理解が不足しているためであることがわかった。村岡（2014）は、学習者の文章に現れる文章構成と論理的関連づけの問題の原因は、書き手である学習者による文章の構成や展開に関する意識の欠如であると指摘している。本研究の結果は村岡（2014）を裏づけるものと言えよう。

6.4.3 間接引用時のパラフレーズの困難さ

AW における引用を適切に行うには、高度な読解力や執筆力が求められる（吉村 2013）。協力者は全員上級日本語学習者であるが、間接引用時に必要とされるパラフレーズをするには困難があることが明らかとなった。資料 19 は、パラフレーズの困難さに言及している協力者 G2 の語りである。

資料 19 間接引用時のパラフレーズの困難さ（G2 の事例）

G2：(27) 間接に引用をするときに一番難しかったのはやはり言い換えです。正確に著者の意図を表すのはとても難しいと思います。(28) 二次創作や著者の本来の考えを曲げてはいけないです。そもそも私のライティング能力がまだ低いと思って…（筆者：具体的には？）語彙力がまだ低くて、文法の運用力も低いです。一部の語彙や文法は意味がわかるが、書くときになかなか思い出せないです。（中略）私にとって、ライティングに運用できる語彙も文法も比較的少ないです。そのため、文章を作成する能力はまだ低いと思います。

（如果是间接引用的话就是语言的转化。而且你还要精准地表达出原作者的意思，你不能去，相当于二创别人的意思或者曲解别人的意思。这点可能是跟我的写作水平不高有关吧。

（筆者：具体指的是什么呢？）就是单词量也不高，语法的运用能力也不高。学一门语言有的单词语法是你认识的，但是你不会把它当成写作可用的单词。（中略）我感觉对于我来说能让我运用到的写作的单词和语法都很少。所以说我写句子的能力也很低。）

協力者 G2 は著者本来の意図を誤解しないように適切な言い換えの使用を意識しているが、「間接に引用をするときに一番難しかったのはやはり言い換えです」（下線部(27)）と言い換えの困難さに言及している。また、G2 は引用元の情報を忠実に再現することに気を配っているが、原典の言い換えに必要な語彙力や文法力に不足を感じており、語彙・文法面の理解とライティングへの運用との間のギャップにも言及している（下線部 (28)）。

また、協力者のレポートでは、引用元の表現をほぼそのまま取り入れる、あるいは引用元の単語だけを言い換えた間接引用文が複数確認された。このような引用の作法を使用した理由を尋ねると、間接引用に必要なパラフレーズを行うことに困難を感じているとの回答

であった。

資料20 間接引用時のパラフレーズの困難さ（E2の事例）

引用元（須部2013）：なぜなら和製英語を英語としてうっかり鵜呑みにして使用してしまうリスクは常にあるし、一旦学習した英語を利用して日本語学習の効果を上げたいと①考える外国人留学生にとって、英語と異なる和製英語の意味を覚えなおすのはかなりの労力を要するからである。

引用文（出典明示あり）：須部（2013）は、一旦学習した英語を利用して日本語学習の効果を上げたいと②考えている外国人留学生にとって、英語と異なる和製英語の意味を覚えなおすのはかなりの労力を要するという観点を述べている。

E2：（筆者：引用文は直接引用ですか、それとも間接引用ですか。）間接引用だと思います。（筆者：でも、原典とだいたい同じですね。それはどうしてですか。）（29）原典の長い文を自分の言葉でまとめるのが難しいと感じるからです。（中略）いい加減にまとめると、原典の意味が保たれなくなり、原典と異なる解釈になる可能性があります。（30）そのため、原文をそのまま自分の文章に引用してもいいのかなと思いました。

（（筆者：这句话的话使用的是直接引用还是间接引用呢？）嗯，这个的话，应该是间接引用。（筆者：我看你和原文还挺像的。这里有注意到这点吗？）感觉就把长句子用自己的话归纳总结比较难吧。（中略）再归纳可能会带来意思的一部分缺失，就是可能和原文有一点出入吧。所以我就觉得用原文应该也可以。）

例えば、上記の資料20の協力者E2による実際の引用文では、引用元の波線部①「考える」から波線部②「考えている」にアスペクトを変化させているが、他の部分は引用元の記述と同じである。インタビューでE2が「いい加減にまとめると、原典の意味が保たれなくなり、原典と異なる解釈になる」と語ったことから、引用元の意味内容の忠実な再現に必要なパラフレーズが困難であることが判明した（下線部(29)）。E2は上記の考えに基づき、原典の語句を「そのまま自分の文章に引用してもいい」と判断し（下線部(30)）、引用文に原文の表現をほぼそのまま取り入れた。

もう一例として、協力者F2の事例を取り上げる。

資料21 間接引用時のパラフレーズの困難さ（F2の事例）

引用元（岡本2004）：広告・宣伝などの商業語①では、外来語を②用いることによって新しさやあいまいな肯定的イメージを出して消費者を③引きこむ手法をとっているが、近年は外国語そのものの使用が目立ってきてている。

引用文（出典明示あり）：例えば、岡本（2004）では、広告・宣伝などの商業語④において、外来語を⑤利用することによって新しさやあいまいな肯定的イメージを出して消費者を⑥引き寄せる手法をとっていると述べた。

F2：日本語専攻の大学生にとって、論文の内容を完璧に言い換えるのはかなり難しいと思います。（31）私なりの解決策としては、原典の表現を使って引用文を作成することです。（32）それに、元の文章を変える必要はないじゃないかと思います。元の文章はすでに上手に書かれていて、私が書き換えてても彼が書いたものより良くなることはないはずです。たぶん。

（F2：我们日语专业的学生想改写论文内容很难啊。我自己的话就用原文写引用的话就行了。而且我感觉你也没必要把原文改一下吧。他原文已经写得很好了，我再改肯定不会比他写得好，应该吧。）

資料21の通り、F2の引用文では引用元の波線部①「では」②「用いる」③「引きこむ」がそれぞれ、④「において」⑤「利用する」⑥「引き寄せる」に言い換えられており、語と語が一一対応しているパラフレーズが見られるが、それ以外は引用元の記述のままである。インタビューでF2はパラフレーズの困難さに言及し、その解決策として「原典の表現を使って引用文を作成する」との考えを示した（下線部（31））。また、「元の文章を変える必要はない」「書き換えてでも彼が書いたものより良くなることはない」（下線部（32））といった語りが見られ、引用文を作成する際に原典の記述を権威あるものとして認識していることが推測される。このように引用元の文の中で、部分的に表現を入れ替えた上で、引用文を作成していた様子がうかがえる。

協力者E2とF2の引用文に共通して見られる点は、パラフレーズが語レベルにとどまることがある。これは協力者が述べたように、自分の言葉で原典を要約することが困難であるため、原典の記述をそのまま取り入れることが可能だととの理由によるものである。このことから、協力者は間接引用時に用いられる複雑な文構造や不慣れな表現を避けるため、第二言

語による処理の負荷が比較的低く、原典の表現を使用して引用文を作成したことが推測される。本調査の分析対象である引用文では、単語を置き換えただけのものではなく、より抽象的な表現の使用が期待されるが、E2とF2の引用文にはそういったパラフレーズは見られなかった。間接引用に必要なパラフレーズは原典の全体的な意味を読み取って表すものであり¹⁵⁾、原典の単語だけを言い換えるという表層的なパラフレーズは間接引用文としては不適切だと考えられる。加えて、E2のように引用元の表現を長く使いすぎると、他者のアイディアを説明するのに、原文の記述をそのまま取り入れる「表現の盗用（plagiarising language）」（Pennycook 1996, p.223）という倫理的問題も生じかねない。

協力者E2とF2のようにパラフレーズの使用に困難がある場合は、引用元の一部を直接引用する対処方法が可能であるが、協力者M2はパラフレーズの困難さの他、直接・間接引用の使い分けについて以下のように述べていた。

資料22 間接引用時のパラフレーズの困難さ（M2の事例）

M2：（33）直接引用は私にとってもっと簡単だと思います。原文を「誰々によれば」のような表現を使って、引用記号で囲むだけでいいですからね。間接引用はずっと難しいです。原文を少し変えなければならないですし。（34）でも、後でそのやり方はあまり良くないと思うようになりました。というのは、たしかに簡単ですし、コピー＆ペーストするだけで終わるんですけど、そうやって書いた文章は、自分が表現したい意見とは少しづれてしまうことが多いんです。やっぱり、ちゃんとまとめる必要があると思います。（35）いくつかの記事を読んで、内容の相違点や共通点を見つけ、それをどうやって自分の意見に結びつけるかを考える必要があります。難しいものもあります。こうしてまとめて、文章の論理がもっと整って見えると思います。単に原文をコピーするだけではなく、自分の意見に合うようにまとめることが大事だと思います。（筆者：つまり、良い間接引用とは、いくつかの文章の内容を自分の言葉でまとめることだと感じているんですね。）必ずしも複数の記事をまとめる必要はないです。たとえ一つの記事だけの意見を引用する場合でも、少しまとめることで、自分の意見ともっと合う形になるかと思います。特に文章が長い場合は、まとめたほうが論理的に見えるんじゃないかなと感じます。（36）短い一文だけなら、直接引用でも十分ですが、長い段落で議論している内容なら、やっぱりまとめて書いたほうがいいと思います。

(M2: 嗯，虽然直接引用对我来说会更方便一点，只要把原文用两个引号框起来，然后在前面加上「誰々によれば」之类的词就OK了。间接引用就难很多，要把原文改一下。但我后来觉得这样做有点不太好。就是，虽然我很省事，就复制粘贴一下就完事了。但是写出来的文章和我想表达的观点总是有一点ずれ在那里。我需要把它まとめ一下。就比如说有好几篇文章他们的观点可能一样，就是我要去找他们的共同点，找他们的不同点，然后进行一个总结然后把他们捏到一起变成我自己的文章。我觉得这个东西就挺难的嘛。你得看好几篇然后记录里面的内容，找他们的不同找他们的相同。我感觉还是总结一下然后让他的论点和你想论述的东西更加贴合，这点要做到的话会让你的文章看起来更有逻辑性，而不是直接把原文粘过来。（笔者：也就是说你觉得一个好的间接引用的话，你要去把几篇里的内容用自己的话转化过来这样。）也不是说一定要把好几篇都粘在一起吧。至少就是哪怕你只粘一篇的其中的一个观点，我感觉他也是要稍微总结一下才可能和你的文章想表达的观点更加的贴合。总感觉需要换一下。如果你那个句子还挺长的话。如果只是短短的一小句的话直接引用就行了。如果他是一大段在论述一个东西的话，感觉还是总结一下会让你的文章看起来更有逻辑性一点。）

まず、間接引用の使用に際し引用元を言い換える必要があるため、引用形式のルールに従えば済む直接引用に比べより難しいと下線部（33）にあるように述べている。しかし、直接引用のみの使用は「あまり良くな」く、その理由は、引用した内容と自説とは齟齬があるようを感じているためである（下線部（34））。その齟齬をなくすため、下線部（35）で提示されているように、複数の文献の内容の相違点と共通点をまとめた上で、自分の文章の論理と合うように引用する必要がある。そして、引用の分量にも言及し、引用内容が長い段落にわたる場合には「やっぱりまとめて書いたほうがいい」（下線部（36））との観点を提示している。

協力者 M2 が語っているように、レポートや卒業論文のような学術的文章の執筆では、引用元の文意を抽象度の高い言葉で凝縮し、概括的に示すことが多々ある。その場合には、「字句通りの意味以上のことを読み取って包括的に表すパラフレーズにも注目する必要がある」（鎌田 2015, p.122）。したがって、間接引用に関しては、引用元の表現が示す意味内容を過不足なく把握した上で、自分の論理構築に適した書き手の解釈や評価の表現を加えること

を含めて引用することが肝要である。すなわち、指導時には、表層的に表現を置き換えるのではなく、パラフレーズを包括的に捉える重要性にまで意識化を促すことが必要であると考えられる。

6.5 本章のまとめ

本章では、CLJによる意見型レポートや引用に関する内省をもとに、引用に対する認識とその認識がレポートに与える影響について分析し、その結果を6.1~6.4で述べた。

6.1では、インタビューデータを中心に協力者の引用の学習や使用経験について述べた。引用について学んだことがある協力者は多いが、その学習は引用定型文の練習や、参考文献リストの作成といった形式面の学習にとどまっていることが判明した。また、過去の使用経験については、論文作成のための引用は高校の作文での引用とは違い、引用すべき内容、資料の利用方法、出典記載、引用の使用理由と目的など、多くの側面において違いがあることが述べられていた。

次に、6.2~6.3ではそれぞれ、引用の使用理由と出典を明示しなかった理由について、協力者の文章と合わせて総合的に検討した。協力者の語りでは引用の使用理由について「自分の論点を補強する」が最も多く言及され、かつ、一つの引用文で複数の引用理由が内包される事例も見られた。また、引用元に対して「常識」もしくは「既有知識」との認識があったことから、先行研究を借用したものの、出典が明示されない事例があった。

さらに、6.4では協力者が語った引用使用的困難点を集計し、比較的多く見られた「先行研究の入手が困難」「先行研究の読解が困難」「間接引用時のパラフレーズが困難」について事例を挙げつつ考察を行った。協力者からはなじみのない専門用語の理解や、論文全体の構成への意識の欠如により論文の読解に困難を感じているため、それを引用するがなおさらであるとの考えが示された。また、間接引用時のパラフレーズが困難であるとの認識があつたことから、原典の表現の抽出にとどまる引用文が作成されていた。ただし、間接引用の使用は困難を伴うものではあるが、引用内容を自分の文章の論理と合うようにするため原典をまとめたほうが適切であると述べた協力者もいた。

序論で言及したように、中国の大学における日本語専攻教育では卒業論文の提出が卒業要件の一つとなっている。現在、卒業論文の研究方法は文献研究が主流であり（劉2016）、

本研究のデータであるレポートより文献の引用が多くなるため、卒業論文執筆時により頻繁に引用使用の困難点に遭遇することが容易に推測される。しかし、多くの協力者が語っていたように、引用についての指導は形式面のものにとどまっている。本章における分析は学習者の引用に対する意識を明らかにし、今後の AW 授業で引用に関する指導内容の再考に向けて参考となる知見を提供していると考えられる。例えば、引用の学習において、学習者の不適切な引用の使用理由の意識を共有して適切な引用に関する指導に活用すること (6.2)、引用の基本的なルールの指導を強化すること (6.3)、および、引用文の意味内容を包括的に再現できるようなパラフレーズを意識させることが有効であること (6.4) が示唆されたと言える。

また、序論で言及した先行研究の盗用を含む研究不正に関わる取り組みに対し、今回の調査では「怖い」「心配だ」との声が多数寄せられた。6.3 と 6.4 に示したように、引用に対する認識の影響で「アイディアの盗用」や「表現の盗用」と判断される文が産出される恐れがある。これは研究倫理に関わるものであり、場合によっては学習者が不利益を被る事態が生じかねない。盗用を避けるため、AW 教育を行う際には、特に学習者に引用に対する正しい認識を持たせ、引用のルールを優先的に指導する必要があると言える。このような指導を通して、学習者に自身で不適切な引用を発見・対処できる力を獲得させることが望まれる。

本章では主に個々の事例に焦点を当てたため、結果の一般化は難しいが、学習者の生の声に基づいて引用に関する課題の一端を明らかにした点で意義があると考えている。今後は、卒業論文執筆の経験者か否か、学部高学年生か大学院生か等、研究経験の有無や在学段階の違いによる引用への認識の差異を解明する調査が必要である。

第 7 章 結論と今後の課題

第 2 章で詳述した通り、中国では近年、教育部による新たな大学教育指導要領の公表により、大学教育の新たな改革の動きが始まっており、AJ 教育、特にレポートや論文など学術的な文章の作成に関する AW 能力の養成が前より重要視されるようになっている。その中で引用に関しては日本の高等教育機関と同様（鎌田 2017）、学術表現面のみならず、研究倫理面からも必須事項として扱われている。しかし、教師からの明示的な指導があるにもかかわらず、学習者の実際の AW 産出物には出典情報の記載漏れ、出典内容の不十分な言い換え、ひいては無断転載が見られる。つまり、実際の引用への正確かつ適切な運用に至るにはかなり時間を要すると言える。そのような中、本研究は中国の大学における学部高学年を学生および卒業生を対象に、彼らが引用に対しどのような知識と意識を把握すべく、理解と産出の 2 つの観点から 2 種類の調査を実施した。

他者による内容を適切に「引用する」能力は、レポートや卒業論文といった学術的文章の作成に必要不可欠な能力の 1 つであり、専門分野を問わずすべての大学生に求められるものであると言える。本研究では主に中国の大学の日本語専攻の在学生・卒業生から協力を得られたが、調査によって明らかにされた引用の理解・使用の困難点や問題点は、必ずしも日本語専攻の学生特有のものとは限らないと考えられる。例えば、6.4 で言及した引用使用上の読み解きの困難やパラフレーズの困難は、他の外国語専攻の大学生も有していると推測される。本研究で得られた知見は中国の高等教育機関で活用することにより、日本語専攻、ひいては外国語専攻の学生の引用能力を養成することができると言えられる。

そこで、本研究では「引用」を大学でのライティング活動に求められる学術的技能の一つとして位置づけ、CLJ が有する引用の知識や意識を理解と産出の両面から明らかにすることを目的とする。その目的を達成するため 3 つの RQ を設定した。以下に再掲する。

RQ1： CLJ が学術的文章の読み解きにあたり、その文章における引用箇所を特定する際にどのような困難点や問題点があるか。

RQ2： 学術的文章の産出において CLJ はどのように引用を使用しているか。また、引用使用に対してどのような意識を持っているか。

RQ3 : (1・2 の結果を踏まえた上で) 今後、中国の大学における日本語専攻教育では引用の指導を行う際、どのような内容や方法を選択することが望ましいか。

最終章である本章では、まず、本研究の総括として RQ に対する回答を 7.1 で示す。次に、7.2 では引用に関する書記言語教育の意義について述べる。続いて、7.3 では本研究の意義を記述する。最後に、7.4 では本研究の結びとして今後の課題を提示する。本章の構成は以下の通りである。

7.1 RQ に対する回答

7.2 引用に関する書記言語教育の意義

7.3 本研究の意義

7.4 今後の課題

7.1 RQ に対する回答

本研究の第 1 章から第 3 章までにおいては、社会的・学術的背景を詳述した上で、本研究の目的および、目的達成のための調査概要を述べた。続く第 4 章から第 6 章まで、RQ1 は第 4 章において、RQ2 は第 5 章と第 6 章においてそれぞれ議論を展開した。以下、RQ に対する回答の形で調査によって明らかにされた結果および考察をまとめる。

7.1.1 RQ1 に対する回答

RQ1 に対する回答として、第 4 章では、言語・社会・文化に関連する課題論文 2 編⁴⁹の序論と先行研究の部分を CLJ に提示し、課題論文における引用を特定してもらった。その結果、CLJ は論文中の引用の存在自体は、形式面への着目によりほとんど判断できている一方で、引用箇所判断の正答率が比較的低いことから、必ずしも引用と筆者の考えを正確に見分けられるとは限らないことがわかった。また、「名前、出版年、『何々と述べている』の順番の文を見てすぐ引用文だとわかります」「脚注や括弧を見ると、この部分は引用されている内容だとだいたい判断できます」との語りが多く見られたことから、CLJ は「著者・

⁴⁹ 選定基準は本論文の 4.1.2.2 を参照。

出版年」もしくは「脚注や括弧」といった明らかな出典表示から引用箇所を特定していることが判明した。さらに、認知率が低い箇所と、正答率が低い箇所の特徴を中心に、インタビューデータを用いて分析・分類した結果、「直接・間接引用が混在する引用文」、「複数文における引用文」、「文献紹介の引用文」、「引用と筆者の考えが一文の中に書かれている引用文」の判断に困難が存在することを明らかにした。同時に、「著者自身の言葉であれ、他の人の言葉の引用であれ（中略）読むときには特に区別していない」との発言から、CLJ は論文の読解過程において著者自身の意見と第三者からの情報（事実）を区別せず読んでいくことがうかがえた。これらの調査結果に基づき、事実と意見を明確に厳密に区別することの重要性や、その区別の方法といった引用への理解を促すことが必要であることを述べた。

7.1.2 RQ2 に対する回答

RQ2 に対する答えとして、第 5 章では、CLJ が作成したレポートでの引用文をもとに、引用の使用実態を「引用元」「引用の形式」「引用の表示方法」「引用動詞のテンス・アスペクト」「引用の位置」という 5 つの側面から明らかにした。また、そこに見られる引用の問題点を質的に分析・考察した結果、「直接引用した内容の改変」「引用と自説の区分の不明瞭さ」「引用元への依存」「解釈のない引用」の 4 点に分類した。CLJ への引用の指導や学習支援では、上記の問題点が含まれている引用文例を示し、その問題点への注意を促す必要性を述べた。

また、第 6 章ではレポートや引用に関する内省の両方をもとに、引用に対する認識とその認識がレポートに与える影響について分析・考察した。その結果、(1)引用の使用理由が複数の側面から語られていたが、使用理由に対する不適切な認識により、書き手自身の文章との関連性が明確ではない引用文が産出されていた。(2)引用元に対して「常識」もしくは「既有知識」との認識があったことから、先行研究を借用したものの、出典が明示されない事例があった。(3)引用使用の困難点が多数存在しており、特に、間接引用時のパラフレーズが困難であるとの認識があったことから、原典の表現の抽出にとどまる引用文が作成されていた。これらの結果から、「アイディアの盗用」や「表現の盗用」を避けるため、AW 教育を行う際には、CLJ に引用に対する正確な認識を持たせ、引用のルールを最優先事項として指導する重要性を示した。

7.1.3 RQ3 に対する回答

本節では、調査 1 と調査 2 の結果を踏まえ、今後の中国の大学における日本語専攻教育における引用指導のあり方について提言を行う。

まず、第 4 章から第 6 章までの各章で得られた教育的示唆は以下の表 7-1 にまとめる。

表 7-1 本論文の第 4 章から第 6 章までの各章で得られた教育的示唆

章番号	研究課題	分析内容	教育的示唆
4	RQ1	引用に対する理解	①事実と意見の区別を学習者に認識させること ②実際の学術論文における引用使用の多様性を意識させること
5、6	RQ2	引用使用の実態・問題点、 引用に対する意識	③問題が含まれる引用文例や、不適切な引用の使用理由の意識を共有して適切な引用に関する指導に活用すること ④引用の基本的なルールの指導を強化すること

第 4 章では、CLJ の引用に対する理解を分析することにより、①と②の 2 点の教育的示唆が得られた。これまでの先行研究と各種の AW 関連の参考書や指導書では、事実と意見を区別する重要性はすでに日本語 AW 学習項目の 1 つとして定着しており、それに関する論述が多くなされている（石黒 2012, 鎌田 2017, 井下 2022 など）が、CLJ にとっては事実文と意見文の峻別が必ずしも容易であるわけではなく、母語でない日本語の文の場合であればなおさらである（田中 2010）。引用の理解段階で自他の区別に十分習熟できなければ、執筆段階に移れば山本（2006）が指摘するような、「他者の考えでも引用なしに自分の考えであるかのように書く」（p.87）可能性がある。そのため、上記のような自他の区別への意識がまだ曖昧である CLJ に対しては、事実と意見の区別を学術的文章の読解において最も基本かつ重要な学習事項として徹底的に指導することが必要であると考えられる。

では、指導現場において事実と意見の区別のどのような具体的な指導項目が考えられるのだろうか。調査 1 により明らかにされた結果に基づき、ここでは具体的な一例として、4.4.1 で提示した引用文を再掲することとする。

1-16：三牧（1999b）は初対面母語場面の二者会話（異学年の男女同性同士）での「情報要求」と「情報提供」の発話機能に着目し、話題導入・展開を分析している。その結果、学年の上位者が話題の導入・展開等に関する話題管理を行う点は男女共通だが、男性は自己に関して多く話し、女性は学年の上位者が下位者に多く話す機会を与える傾向があると指摘している。

引用文 1-16 に対し一部の協力者は 1 番目の文（三牧（1999b）は（中略）に着目し、話題導入・展開を分析している。）のみマークしており、その文だけが引用内容であると判断した様子がうかがえた。そのため、AW 指導では、引用内容の提示となる可能性がある、前文との論理的つながりを示す接続表現（「その結果」）や、第三者の言動への言及を表す文末表現（…と指摘している）を明示的に指導する必要がある。他には、引用開始部分（例えば、「[定義されると] + とは」）や引用終了部分（例えば、「…とされる」「…指摘されている」）を特定する手がかりとなる表現を整理して学習者に提供する（桑原他 2022）ことも考えられる。つまり、引用内容の判断に際しては、上記のような手がかりとなる言語形式が存在するため、教育上・学習上、それらへの着眼が重要であると言える。

また、実際の学術論文における引用使用の多様性への注意を促す必要もある。二通（2009）が指摘したように、引用の形式は専門分野（理系・文系）や論文の型（検証型・論証型）によって多様であり、その多様性のゆえに AW の初心者が混乱する可能性が十分にある。したがって、引用の形式において指導を行う際には、多様な分野における異なる引用形式の使用傾向を学習者に理解させる必要があると考えられる。例えば本研究で取り扱った言語・社会科学系の論文において CLJ が判断時に困難を感じている、「複数の文におよぶ引用文」「直接・間接引用が混在する引用文」「文献紹介の引用文」といった実際の引用文例を学習者に提示し、それらの形式の存在を意識させることが重要である。

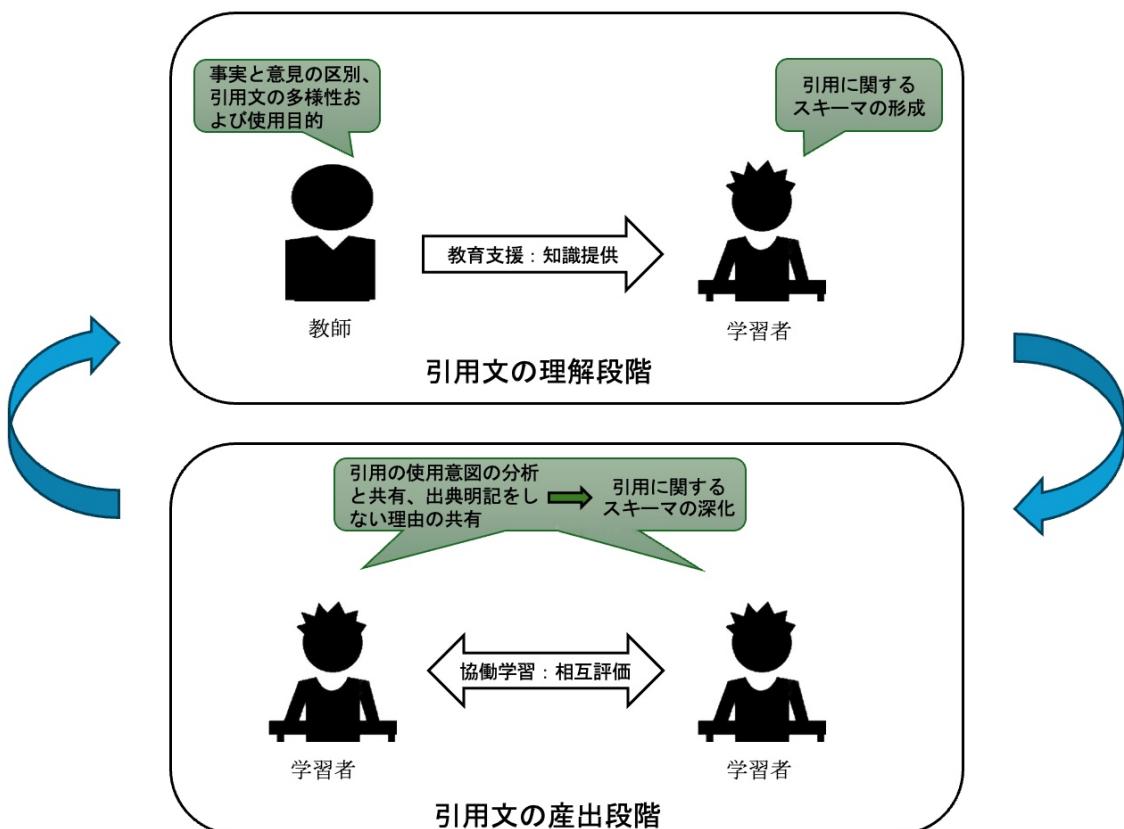
これらの引用の理解段階の学習項目の指導は、引用の産出段階に関する指導を行う前に導入することが望ましい。第 4 章すでに引用した井下（2022）は、引用の仕方を学ぶためにはまず多くの論文の読解が必要であると指摘しているように、論文を読むことが引用能力の習得の第一歩であると考えられる。換言すれば、引用の指導においては、まず引用文

のアウトプットを強要せず、引用文例のインプットによって、「引用とは何か」に関するスキーマの形成が必要であると考えられる。

心理学系の上田（2003, p.530）は、スキーマを「学習者の有する知識構造の抽象的な構造体」とし、人間の記憶や知識は「この種のスキーマの集合体」と解釈している。村岡（2014）は上田（2003）を参照しつつ、AWにおいては「研究とは何か、論文とは何か」（p.95）に関する概念知識の総体である「論文スキーマ」が存在すると提唱しており、論文スキーマに関連する「多様な場面で必要な行動や抽象的な概念を（中略）何度も繰り返し経験を増やすことで、一層スキーマ形成を確実なものにすることが可能である」（p.96）としている。

上記の議論に即して本研究の対象である引用を捉えると、AWにおける引用を指導する際、学部レベルの学習者に引用文を作成させることはかなり難しい作業であると思われる。その理由は、学習者は AW の「意識的にトレーニング的な学習活動」（村岡 2014, p.96）の経験が少なく、引用に関するスキーマがまだ形成されていないためである。引用の理解段階において上記のような事実と意見の区別や引用文の多様な形式に触れさせることで、引用のスキーマを徐々に形成させた後、引用文作成の指導に移るという教育の設計を行う必要があると考えられる。

続いて、引用使用の実態・問題点、引用の使用意識に関する調査 2 により、③と④の 2 点の教育的示唆が得られた。これまでの引用指導は、引用のモデル文や参考文献のリストの見本の提示にとどまっており、引用の内容的な側面があまり扱われていないことが明らかにされた。引用への意識化を促進させるためには、教育現場では内容的な側面のみならず、実際の引用文の提示とともに、引用の意図やその効果を考えさせることが有効であると考えられる。例えば、これまで有効性が検証されているテキスト分析タスク（因他 2008, 村岡 2018b）やピア・ラーニング（蔡・劉 2024）などの協働学習の指導法を適宜導入し、6.2 の資料 6～9 のような引用文の好例や資料 10・11 のような悪例を整理して授業における学習活動時に学習者に例示し評価してもらう。また、実際の学術論文での引用文を改悪し、問題点を指摘してもらうことも可能である。上記の議論に基づき、中国の大学における引用指導のあり方について以下の図 7-1 の通り提案する。



引用学習の初期段階、すなわち理解段階において、学生には引用に関するスキーマを形成させるため、教師による引用に関する専門的な知識の提供が重要である。具体的な指導内容としては、第 4 章で言及した事実と意見の区別や、異なる分野の学術論文における引用文の多様性や使用目的の意識を促すことが考えられる。次の段階である引用の産出段階では、CLJ が作成した引用文の明らかな問題点（第 5 章で述べた学術的信頼性のない情報の引用や二次引用、直接引用時の引用元の変更など）に関しては明示的フィードバックが有効であるが、引用の意識面の指導においては教師が常に問題を指摘するのではなく、学生同士の協働学習の活用により、引用の使用意図や、外の情報を借用しながらも出典を明記しなかった理由の言語化に基づいた学習者の引用使用に関する意識の共有ができるれば、他者からの支援を契機に引用に関するスキーマの深化が進む可能性が考えられる。ただし、学生が引用に関する理解の学習を終えた後においても、引用の産出段階において誤りなく引用を使用できるとは限らない。Kellerman (1985) が指摘するように、言語技能の発達は常に右肩上がり

りに進むのではなく、一度言語知識を正しく使えるようになっても、再び非規範的使用が現れ、その後徐々に正用が定着化するという行きつ戻りつの段階を経ている。学生の引用文に問題が生じた場合、引用の理解段階に戻り、その引用文に関する問題点についての知識をさらに深めるような指導が求められる。

なお、本研究の第 2 章すでに言及したが、中国の大学における日本語専攻の AW 教育は、一般的に高学年から実施される。その理由として、低学年の段階では学生の日本語能力が限られているため、日本語の学術論文の読解や執筆には至らないからである。中国の大学の日本語専攻教員が有する AW 指導の文章教育観を議論している村岡他（2023）は、協力者の教員が考える、大学教育の一環としてのライティング教育で目指される指導のあり方について、母語ほど習熟していない日本語の使用が深い思考を妨げるという「外国語での思考の難しさ」(p.109) に言及している。したがって、図 7-1 のような指導法は日本語だけではなく、CLJ の母語の中国語を用いて低学年段階（大学 1、2 年次）で実施することも効果的であると考えられる。すなわち、低学年の作文教育においては、CLJ が読解や作文で直面する困難を軽減し、例えば中国語による学術的な文章の読解および作成を通じて、引用能力、ひいては母語を問わず AW 能力全般を向上させる。中国語・日本語論文の書き方の双方を学ぶことにより、その双方の比較ができるようになり、かつ、石黒（2023b）が指摘するように、「思考が複眼的になり、両者の融合によって新たな発想を生み出すことが可能」(p.VI) になることが期待される。

7.2 引用に関する書記言語教育の意義

周知の通り、インターネット技術の発達により社会・企業のグローバル化が進んでおり、人々がさまざまな通信技術を駆使して大量の情報やデータを瞬時に入手できるようになっている。特に、ChatGPT をはじめとする生成型 AI の登場により、研究者は AI を活用して膨大な文献データにおける重要な情報を自動的に認識し、研究の最先端のトピックや動向を要約することが可能となり、特定の学術分野における最先端の進展を迅速に理解できるようになった。このような進展により、引用能力の育成、ひいては書記言語教育自体の意義には、重要性が低下したように見えるのではないかという疑問が呈されるかもしれない。しかし、筆者は、現代社会においては、引用に関連する学術的な執筆能力は一層重要性が増し

ていると考える。情報過多とも言える現在、上記の AI の目まぐるしい発展に伴い、研究者にとっても、情報の適切な峻別と解釈および、研究に対する正確で適切な取り込みは、負荷のかかりやすい重要な作業に位置付けられるものと言える。そのような昨今の AW をめぐる社会情勢の変化という観点から、ここでは、大学での重要な教育の一環として、受信と発信の両方を視野に入れ、大学生が在学中に受けるべき AW における引用に関する「書記言語教育」の意義を議論する。

まず、引用能力の育成は盗用や著作権問題の回避につながる。序論に言及した通り、中国における教育改革の流れに伴い、先行研究の盗用や剽窃など研究不正に関わる取り組みがますます強化されている。第 6 章で述べたように、多くの CLJ はそれらの取り組みに対し不安感や危機感を覚えている。そのため、引用文の作成の仕方や引用ルールの学習は、盗用や剽窃のリスクを未然に防ぐ一助となると考えられる。加えて、著作権の概念が社会に浸透する現代においては、学生が引用に関わる著作権意識のないまま大学を卒業し社会に出ると、意図せずに他者の権利を侵害することがあり、場合によっては裁判や法的トラブルに巻き込まれかねない。大学教育における引用に関する書記言語能力の獲得は、リスクマネジメントの一環となる、目指されるべき重要な学習目標の一つであると言える。

次に、情報に対する評価および、必要な情報を見極めた上で研究に取り込む統合に関する能力に関して、引用能力は特に重要である。引用を適切に行うためには、数多くの文献データにアクセスし、文献の信頼性と自分の論との関係性を十分に吟味した上で厳選して取り込むという作業を一つ一つ丁寧に行う必要がある。このような情報を俯瞰的に捉えて評価・統合する能力は、学術的文章の作成においてはもちろん、社会人としての実務にもさまざまな側面で接点がある。例えば、企業におけるマーケティング戦略を立てる際、担当する企業人は限られた時間で情報の重要度を基に、取捨選択をする必要がある。前述した生成 AI は、情報の要約やパターンに基づいた処理が可能であるが、複雑な社会現象やそれに基づく推論、もしくはそこに含意された意味を完全に理解するにはまだ困難である。そのため、AI が生成した不確かな情報をもとにした場合、誤った決定を下すリスクが高まる危険性があるであろう。引用の技術を大学で獲得した人は、情報の信憑性やバイアスを見抜く力を培い、社会での実務でもその力を發揮すると期待される。

最後に、引用能力はコミュニケーションや協働能力の向上にも貢献する。村岡（2018b）

によると、大学・大学院在学中に論文スキーマを獲得した者は「時空間を超えた情報共有のための記録や交渉、提案、内外への報告等のライティングを、その意義を知った上で他者と共同して実践し、調整することができる」(p.54)。引用、ひいては論文全般に関する書記言語教育は、他者と対話し、異なる視点を認識する能力を育て、学習者が社会に出てチームメンバーと協働しつつ効率的にコミュニケーションができる力を磨くであろう。

このように、引用能力は単なる学術能力ではなく、社会人でも身につけるべき「ジェネリックスキル」(鎌田 2018, p.31) と言っても過言ではない。特に、上述した著作権の保護、情報の取捨選択、そしてコミュニケーションの促進といった側面から見て、引用能力は大学院修了後の社会での種々の実務にも繋がる重要度の高いものと言える。

7.3 本研究の意義

本研究の意義は、(1) 研究観点の新規性、(2) 研究方法論の応用性、(3) 教育提案の実行可能性の3点に総括される。

(1) 研究観点の新規性

まず、これまで引用文理解に必須の「読解」を対象とした研究や教育が不足しており、特に学習者が引用箇所を判断する際に抱えている困難点を明らかにする研究が極めて少ない。本研究は中国の大学のCLJを対象に、言語・社会系論文における引用箇所を判断した際の基準、および判断時の問題や困難を詳細に分析・考察した。その結果、判断の問題点・困難点を分類することができ、さらに引用の理解段階における指導の必要性を指摘し、具体的な教育的示唆を得ることができた。

そして、本研究はCLJが作成した文章例の提示と共に、彼らの語りを援用しつつ引用使用の諸相を明らかにした。従来の先行研究では引用使用の意識を対象にした研究が不足している中で、本研究における引用の「産出」に関わる調査や分析は、学習者の実際の引用使用の実態に加え、使用時に引用に対する意識を明らかにし、引用の使用意識への気づきを促す指導が必要であるという新たな視座を提供したものであると言える。

(2) 研究方法論の応用性

本研究では、2つの調査においていずれもインタビューを実施し、CLJ の学術的文章における引用の読解と執筆に関する諸問題を詳細に分析・考察した。日本語教育学分野における学生の引用に対する執筆時の意識に関する研究はわずかに存在するが⁵⁰、引用の読解時の意識に関する研究は皆無に等しいと言える。本研究では、インタビューを通じて多数の貴重なデータを収集し、学生が引用の読解および執筆において直面する問題点や困難点を把握した。今後も、本研究のようなインタビュー調査を通じて CLJ の意識を具体的に考察すれば、AW の教育方法を開発・改善する際に有用な示唆が得られるであろう。

(3) 教育提案の実行可能性

本研究では、CLJ の引用の理解と産出に関する 2種類の調査を行った結果から、CLJ に引用の理解段階において学術論文における種々の引用文に触れさせ、引用のスキーマを徐々に形成させた後、引用文作成の指導に移るという引用の段階的指導が重要であると指摘した。前述した通り、「研究とは何か、論文とは何か」という論文スキーマ（村岡 2014, p.95）を有していない CLJ には、事前の学習やトレーニングの経験がなく、引用文、ならびに、分量的にも多く、外国語でそれほどの長文を作成した経験のない新たなジャンルとも言える「卒業論文」を書かせることはかなり厳しい。本研究は、まず各分野の学術論文における引用文の読解経験を蓄積し、試行錯誤を経ながらも徐々に引用文を作成するに至るという引用の漸進的な教育提案を議論した。具体的な教育実践への示唆を得た点で一定の成果を上げたと言える。

7.4 今後の課題

最後に、今後の課題について以下の 3 点を順に述べる。

(1) 学習者の在学段階への着目

本研究の実施に際し、協力者である大学の高学年学生や卒業生から得られたデータを特に分別せず、分析・考察した。ただし、学習者を捉える一つの視点として、「在学段階に

⁵⁰ 本論文の 2.3.3 に掲載。

より異なる背景と学習環境に着目する視点」(村岡 2018b, p.38) の導入が必要であると考えられる。得られたデータのさらなる精緻化された分析により、それぞれの在学段階の CLJ が有する引用への知識や意識を明らかにすることができると思われる。例えば、卒業論文執筆の経験者か否か、学部高学年生か大学院生か等、研究経験の有無や在学段階の違いによる引用への認識の差異を解明する調査が必要であろう。

(2) 引用箇所判断に文章の内容への理解がもたらした影響

本研究の第 4 章の 4.4.4 では、学術論文の内容に対する読み誤りが引用箇所判断の困難を引き起こす事例を挙げた。読解の誤りは引用の理解に影響することは容易に推測できるが、本研究は CLJ が学術論文の内容をどこでどのように読み誤るかを明らかにするものではなく、内容への理解をインタビュー時にあまり尋ねなかつた。そのため、上記言及した、文章の内容への理解が引用箇所判断にもたらした影響については詳しく分析しなかつた。今後、学術論文の内容の読解という視点を引用研究に取り入れ、読解内容の正確さの程度により生じかねない引用箇所判断の問題点についてさらに掘り下げて議論を行うことが求められる。

(3) 学習者が作成した論文に対する調査・分析

本研究で実施した引用の「产出」の調査では、CLJ に意見型レポートを依頼した。ただし、それは調査者である筆者が設定した諸条件のもとで産出された文章であり、必ずしも CLJ の実際のあらゆる文章における引用の使用状況を反映するものとは言えない。本論文の第 1 章でも言及した通り、CLJ は大学を卒業するために、基本的に卒業論文の作成が義務付けられている。この現状を踏まえ、CLJ には卒業論文作成に関する支援、および、そこにつながる学術的文章や実務的文章など長文の文章作成を行えるようになることが、学部時代の AW 教育で最も重要性が高い学習内容であると言えよう。そのためには、日本語専攻のカリキュラムの改訂が目指される必要がある。また同時に、CLJ の学習上、学術活動遂行上の問題・課題を明らかにするために、CLJ の同意を得た上で彼らが実際に作成した卒業論文を収集し、その中の引用文の使用実態や顕著に見られる諸問題をさらに分析・考察する必要性が指摘できる。また、卒業論文は基本的に CLJ 本人の有する問題意識をもと

に作成したものであるため、本研究のようにインタビューで彼ら自身が書いた引用文を提示し、引用時の意識（引用文の使用目的や理由など）をより明確に答えてもらうことが上記の調査研究上、重要になると予想される。

今後は、上記に提示した課題にさらに取り組み、調査を展開し詳細に議論していくことを目指したい。

参考文献

【日本語文献】

- アカデミック・ジャパニーズ研究会 (2015)『改訂版 大学・大学院留学生の日本語 ④論文作成編』アルク
- 安静・陳俊森 (2012)「中国の大学における卒論テーマ選定の評価基準 —日本語学科の卒論タイトルの分析を通して—」『東洋大学中国哲学文学科紀要』20, pp.112-98
- 池上素子 (2005)「原因を表す「によって／により」 —学術論文コーパスにおける用いられ方—」『日本語教育』127, pp.21-30
- 池田玲子 (1999a)「ピア・レスポンスが可能にすること —日本語中級学習者の場合—」『言語文化と日本語教育』16, pp.84-88
- 池田玲子 (1999b)「日本語作文におけるピア・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』17, pp.36-47
- 石黒圭 (2012)『論文・レポートの基本』日本実業出版社
- 石黒圭 (2018)「引用の種類と作法」中村明・佐久間まゆみ・高崎みどり・十重田裕一・半沢幹一・宗像和重編『日本語文章・文体・表現辞典（新装版）』朝倉書店
- 石黒圭 (2022)「編集後記」『専門日本語教育研究』24, p.102
- 石黒圭 (2023a)「編集後記」『専門日本語教育研究』25, p.136
- 石黒圭 (2023b)「序文」杨秀娥・费晓东・董芸・田佳月 (2023)『日语学术写作与研究方法』外语教学与研究出版社, pp.I-VI
- 乾健太郎・藤田篤 (2004)「言い換え技術に関する研究動向」『自然言語処理』11(5), pp.151-198
- 井下千以子 (2008)『大学における書く力考える力 —認知心理学の知見をもとに—』東信堂
- 井下千以子 (2022)『思考を鍛えるレポート・論文作成法 [第3版]』慶應義塾大学出版会
- 岩田夏穂・小笠恵美子 (2007)「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』133, pp.57-66
- 上田孝子 (2003)「スキーマ (schema)」小池生夫他編『応用言語学事典』研究社, pp.530-

- 王慧雋・石黒圭（2023）「中国の大学日本語専攻におけるアカデミック・ライティング教育の現状と課題－現地教師へのインタビューから－」『一橋大学国際教育交流センター紀要』5, pp.59-70.
- 王健宜（2007）「中国の大学の日本語専攻における問題－卒業論文の指導－」『中国 21』27, pp.57-64
- 大島弥生（2009）「社会科学系の事例・史料にもとづく研究論文における論証の談話分析」『専門日本語教育研究』11, pp.15-22
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂（2005）『ピアで学ぶ大学生の日本語表現－プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房
- 大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子・二通信子（2010）「学術論文の導入部分における展開の型の分野横断的比較研究」『専門日本語教育研究』12, pp.27-34
- 大島弥生・陳俊森・山路奈保子・因京子（2016）「中国の大学における卒業論文作成指導の過程からのアカデミック・ジャパニーズ教育への示唆－学習者・指導者の認識に着目して－」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャンナル』8, pp.28-36
- 大島弥生・石塚健（2022）「中韓留学生の日本語レポート作成科目におけるオンラインでのピア・レスポンス活動」『立命館アジア・日本研究学術年報』3, pp.74-93
- 大塚友美・八木真生（2017）「アカデミックな言語活動における引用に関する諸問題－日本語学習者の口頭発表データから指導方法を考える－」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』43, pp.1-18
- 岡崎眸・岡崎敏雄（2001）『日本語教育における学習の分析とデザイン－言語習得過程の視点から見た日本語教育』凡人社
- 加治有恒（1983）「[特集] 外国人に対する専門別日本語教育－化学－大連外国語学院の場合－」『日本語教育』51, pp.44-48
- 葛茜（2012）「中国の大学日本語専攻教育は何を目指しているか－『教育大綱』の分析から」『日本語・日本語学研究』2, pp.33-44
- 葛茜（2014）「中国の大学日本語専攻教育における言語教育の実態とその課題－「精読」という授業を中心に－」『早稲田日本語教育学』15, pp.25-47

- 葛茜（2015）「中国の大学日本語専攻教育における教育理念の意味づけと問題点 一言語教育政策の分析を中心にー」『東京外国語大学日本研究教育年報』19, pp. 1-18
- 鎌田美千子・仁科喜久子（2008）「第二言語としての日本語運用に見られるパラフレーズの分析 一和語動詞からのパラフレーズを中心にー」『日本文化研究』28, pp.113-130
- 鎌田美千子（2011）「具体例からの抽象化に伴うパラフレーズの分析 一文体の違いを文章・談話レベルから考えるー」『外国文学』60, pp.55-66
- 鎌田美千子（2012）「留学生を対象にしたパラフレーズ教材の必要性と教材開発 一日本語アカデミック・ライティング教育の観点からー」『外国文学』61, pp.1-13
- 鎌田美千子・仁科浩美（2014）『アカデミック・ライティングのためのパラフレーズ演習 一言い換え書き換えー』スリーエーネットワーク
- 鎌田美千子（2015）『第二言語によるパラフレーズと日本語教育』ココ出版
- 鎌田美千子（2017）「言語教育から引用の問題を考える 一パラフレーズを中心にー」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『責任ある研究のための発表倫理を考える』東北大出版会, pp.107-127
- 鎌田美千子（2018）「大学教育から見たパラフレーズの諸相」村岡貴子・鎌田美千子・仁科喜久子編著『大学と社会をつなぐライティング教育』くろしお出版, pp.15-33.
- 木本和志（2006）「法学系論文の序論に見られる文章構造の分析 一民法、商法、知的財产权法系論文を対象にー」『専門日本語教育研究』8, pp.19-26
- 熊可欣・玉岡賀津雄（2014）「日中同形二字漢字語の品詞性の対応関係に関する考察」『ことばの科学』2（特集号）, pp. 25-51
- 桑原陽子・北浦百代・塩田寿美子（2022）「論文を読む教材の作成」野田尚史・桑原陽子編『日本語コミュニケーションのための読解教材の作成』pp.213-228
- 桑原陽子（2023）「教育系の論文・報告における複合格助詞『によって／により』の出現状況と読むための手がかり」『専門日本語教育研究』25, pp. 75-82
- 蔡苗苗（2023）「留学生のオンラインによるピア・レスポンス活動がアカデミックな文章の推敲・改訂に及ぼす影響について 一「研究計画書」の事例をもとにー」『大阪大学言語文化学』32, pp.1-18
- 蔡苗苗・劉東（2024）「ピア・レスポンスにおけるアカデミック・ライティング上の引用の

- 学び —スキャフォールディングに着目した談話分析から—』『専門日本語教育研究』26, pp.35-42
- 佐藤勢紀子・仁科浩美 (1996) 「工学系学術論文における序論の構成の分析」『東北大学留学生センター紀要』3, pp.26-34
- 佐藤勢紀子・大島弥生・二通信子・山本富美子・因京子・山路奈保子 (2013) 「学術論文の構造型とその分布 一人文科学・社会科学・工学 270 論文を対象に—」『日本語教育』154, pp.85-99
- 佐渡島紗織・吉野亜矢子 (2008) 『これから研究を書くひとのためのガイドブック』ひつじ書房
- 佐渡島紗織・オリベイラ ディエゴ・嶋田大海・デルグレゴ ニコラス (2022) 『レポート・論文をさらによくする「引用」ガイド』大修館書店
- 佐野ひろみ (2009) 「目的別日本語教育再考」『専門日本語教育研究』11, pp.9-14
- 重松淳 (1994) 「中国語話者による日本語文の「読み」について —アイカメラを用いた実験から—」『藝文研究』65, pp.438-450
- 篠崎摂子 (2006) 「精読教材の本文について」曹大峰編『日语教学与教材创新研究 一日语专业基础课程综合研究—』高等教育出版社, pp.151-156
- 清水まさ子 (2010) 「先行研究を引用する際の引用文の文末表現 —テンス・アスペクト的な観点からの一考察—」『日本語教育』147, pp.52-66
- ジャブルブル・常笑・林韻・王校偉・松見法男「中国語を母語とする上級日本語学習者の未知語の意味推測過程 —単語表記と文の制約性を操作した実験的検討—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部, 文化教育開発関連領域』 pp.173-180
- 邵艷紅 (2020) 「漢字系上級学習者の読解困難点」野田尚史編『日本語学習者の読解過程』ココ出版
- 新村出編 (2008) 『広辞苑 第六版』岩波書店
- 菅谷奈津恵 (2019) 「全学教育科目のレポートにおける引用 —日本人学生と留学生の事例から—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』5, pp.153-164
- 菅谷奈津恵 (2021) 「大学院科目におけるライティング指導の試み —ブックレポートの引用を中心に—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』7, pp.299-308

- 杉田くに子（1997）「上級日本語教育のための文章構造の分析 —社会人文科学系研究論文の序論—」『日本語教育』95, pp.49-60
- 田中舞（2010）「中国人日本語学習者の日本語文と中国語文における事実文・意見文の峻別能力の比較」『奈良産業大学紀要』30, pp.23-37
- 田中祐輔（2013）『中国の大学専攻日本語教育の研究 —文学思想による規定と日本の国語教育からの影響—』早稲田大学大学院日本語教育研究科博士論文
- 因京子・村岡貴子・仁科喜久子・米田由喜代（2008）「日本語テキスト分析タスクの論文構成スキーマ形成誘導効果」『専門日本語教育研究』10, pp.29-34
- 因京子・陳俊森・李吉鎔・カリュジノワ マリーナ・佐藤勢紀子（2013）「アカデミック・ジャパンニーズ教育の中核的意義」『専門日本語教育研究』15, pp.35-40
- 張立偉（2016）「中国における日本語専攻課程のカリキュラムについて —日本語専攻教学大綱後の新時代のカリキュラムを考える—」大阪大学大学院言語文化研究科博士論文
- 戸田山和久（2012）『新版 論文の教室 —レポートから卒論まで—』NHK 出版
- 内藤真理子・小森万里（2016）「アカデミック・ライティングにおける重複がもたらす冗長性を回避するための方策 —卓立性・結束性・論理性・一貫性の観点からの分析—」『日本語教育』164, pp.1-16
- 永井敦・柳本大地（2021）「学術論文の序論作成指導におけるムープ分析の応用」『専門日本語教育研究』23, pp.43-50
- 生天目知美・大島弥生（2018）「資料分析型論文の史料引用における引用・解釈表現の特徴 —歴史学／国際政治学／地域研究を対象に—」『専門日本語教育研究』20, pp.19-26
- 成瀬尚志（2022）「レポート課題を分類する」井下千以子編著『思考を鍛えるライティング教育 —書く・読む・対話する・探究する力を育む—』慶應義塾大学出版会, pp.155-172
- 仁科喜久子（1983）「[特集] 東京工業大学留学生の日本語学習の現状」『日本語教育』51, pp.12-26
- 仁科喜久子（1997a）「理工系専門別日本語オンラインシステム辞書の開発」科学研究費補助金基盤研究（B）研究成果報告書
- 仁科喜久子（1997b）「日本語教育における専門用語の扱い」『日本語学』16(2), 明治書院, pp.60-69

- 二通信子・佐藤不二子（2000）『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（2009）「論文の引用に関する基礎的調査と引用モデルの試案」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』1, pp.65-74
- 二通信子（2018）「資料の利用と引用についての指導 —アカデミック・ライティング入門期における実践例—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』10, pp.89-97
- 野田尚史・花田敦子・藤原未雪（2017）「上級日本語学習者は学術論文をどのように読み誤るか —中国語を母語とする大学院生の調査から—」『日本語教育』167, pp.15-30
- 春原憲一郎（2006）「専門日本語教育の可能性 —多文化社会における専門日本語の役割—」『専門日本語教育研究』8, pp.13-18
- 深尾百合子（1999）「『専門日本語』に期待するもの」『専門日本語教育研究』創刊号, pp.6-9
- 深尾百合子・馬場眞知子（2000）「農学・工学系論文に出現した『に対して』の用法分析」『専門日本語教育研究』2, pp.14-21
- 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, pp.27-39
- 深田淳（1994）「[特集] 専門日本語読解教育の方法 —読解支援システムの設計と開発—」『日本語教育』82, pp.13-22
- 藤田保幸（1988）「『引用』論の視界」『日本語学』7-9, pp.30-45
- 堀一成・坂尻彰宏（2023）『阪大生のためのアカデミック・ライティング入門（第4版）』大阪大学全学教育推進機構
- 松下達彦（2011a）「日本語の学術共通語彙（アカデミック・ワード）の抽出と妥当性の検証」『2011年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会, pp. 244-249.
- 松下達彦・佐藤尚子・笛尾洋介・田島ますみ・橋本美香（2020）「学習者言語が日本語学術共通語彙の理解に与える影響 —中国語母語、中朝バイリンガル、韓国語母語、非漢字圏の学習者を比較して—」『専門日本語教育研究』22, pp. 25-32
- 南本義一（1995）『中国の国語教育』溪水社
- 三宅知宏（2005）「現代日本語における文法化 —内容語と機能語の連続性をめぐって—」

『日本語の研究』1 (3) , pp.61-76

宮崎茂子・岩見宮子 (1988) 「[特集] 多様な学習者に対するカリキュラム作成の留意点と実例」『日本語教育』66, pp.63-75

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 一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一」『専門日本語教育研究』19, pp.69-74

向井留実子・中村かおり・近藤裕子 (2022) 「レポート・論文作成のための引用指導の課題ー初年次生と大学院生に対する引用箇所判断の調査から」『日本語/日本語教育研究』13, pp.121-136.

村岡貴子・柳智博 (1995) 「農学系学術雑誌の語彙調査 ー専門分野別日本語教育の観点からー」『日本語教育』85, pp.80-89

村岡貴子 (1996) 「文体の指導」『日本語学 日本語学の世界』15(8), 明治書院, pp.263-267

村岡貴子・米田由喜代・大谷晋也・後藤一章・深尾百合子・因京子 (2004) 「農学系・工学系日本語論文『緒言』における接続表現と論理展開」『専門日本語教育研究』6, pp.41-48

村岡貴子・米田由喜代・因京子・仁科喜久子・深尾百合子・大谷晋也 (2005) 「農学系・工学系日本語論文の「諸言」の論理展開分析 ー形式段落と構成要素の観点からー」『専門日本語教育研究』7, pp.21-28

村岡貴子 (2014) 『専門日本語ライティング教育 ー論文スキーマ形成に着目してー』大阪大学出版社

村岡貴子・鎌田美千子・仁科喜久子編著 (2018) 『大学と社会をつなぐライティング教育』くろしお出版

村岡貴子 (2018a) 「大学と社会をつなぐライティング教育の視点」村岡貴子・鎌田美千子・仁科喜久子編著『大学と社会をつなぐライティング教育』くろしお出版, pp.3-14

村岡貴子 (2018b) 「ライティング活動とその内省から獲得する論文スキーマ」村岡貴子・鎌田美千子・仁科喜久子編著『大学と社会をつなぐライティング教育』くろしお出版, pp.35-54

村岡貴子 (2020) 「論文執筆を目的とした日本語学習者の読解」野田尚史編『日本語学習者

の読解過程』ココ出版, pp.245-263

- 村岡貴子・阿部新・中島祥子 (2023) 「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する文章教育観 一重点大学の教員 9名へのインタビュー調査から一」『多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集』 27, pp.103-113
- 孟海霞 (2009) 「合理的な卒業論文指導についての研究」『東アジア日本語教育・日本文化研究』 12, pp.355-363
- 矢野和歌子 (2014a) 「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・ジャンナル』, 6, pp.94-101
- 矢野和歌子 (2014b) 「人文・社会学系優秀卒業論文の分析 一引用の使用に関する基礎調査一」『専門日本語教育研究』 16, pp.67-72
- 山本富美子 (2006) 「タスク・シラバスによる論理的思考力と表現力の養成」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房, pp.79-98
- 山本富美子・二通信子 (2015) 「論文の引用・解釈構造 一人文・社会科学系論文指導のための基礎的研究一」『日本語教育』 160, pp.94-109
- 山本富美子 (2016) 「論文の『意図的ではない剽窃』の問題 一モダリティの混同と解釈のない引用一」『Global Communication』 6, pp.117-132
- 楊秀娥 (2017a) 「日本語学習者の引用使用の実態調査 一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一」『専門日本語教育研究』 19, pp.57-62
- 楊秀娥 (2017b) 「日本語専攻生の対話型授業に対する捉え方 一中国の大学日本語専攻で行われた卒業論文支援の実践分析から一」『日本学刊』 20, pp.18-31
- 楊秀娥 (2018) 『日本語表現力と批判的思考力を育むアカデミック・ライティング教育 一中国の大学の日本語専攻における対話を生かした卒業論文支援を例に一』ココ出版
- 楊秀娥 (2019) 「中国における大学日本語専攻課程教育の政策的動向」『日本学刊』 22, pp. 16-31
- 楊峻 (2008) 「グループワークを用いた教室活動に対する精読受講生の受け止め方の形成プロセス 一会話活動と翻訳活動に注目する場合一」『言語文化と日本語教育』 35, pp.30-39
- 吉田弥寿夫 (1983) 「[特集] 大阪外国語大学留学生別科における理科系クラスのリーディ

ング」『日本語教育』51, pp.53-56

吉村富美子（2013）『英文ライティングと引用の作法 一盜用と言われないための英文指導一』研究社

劉偉（2009）「中国人日本語学習者の説明的文章の論理展開に関する自己推敲の調査・分析」
『専門日本語教育研究』11, pp.31-38

劉偉（2016）「中国における学術的な日本語の教育の実践と展望 一華南師範大学の日本語
専攻の事例をもとに一」『専門日本語教育研究』18, pp.9-14

劉偉（2017）『中国人日本語学習者のライティングに関する実証的研究 一論理的文章作成
を目指す指導方法の改善に向けてー』暨南大学出版社

劉偉・村岡貴子（2019）「学術的文章の引用に関する意識調査 一中国人上級日本語学習者
の事例分析ー」『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集』
23, pp.77-89

【中国語文献】

陈为民（2008）「日语专业高生生毕业论文指导初探」『中国科教创新导刊』29, pp.66-68

程晓堂・康艳（2009）「关于高校英语教学若干问题的思考」庄智象编『中国外语教育发展战略
略论坛』上海外语教育出版社, pp.277-287

黄婷（2022）「新形势下高校日語专业就业问题及改善路径」『就业与保障』2022 (6), p.157-
159

黄源深（2009）「英语专业课程必须彻底干戈：再谈“思辨缺席”」庄智象编『中国外语教学发
展战略论坛』上海外语教育出版社, pp.292-301

教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会・日语专业教学指导分委员会（2020）
『普通高等学校本科日语专业教学指南，普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指
南（下）』外语教学与研究出版社, pp.104-131

教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组（2000）『高等院校日语专业高年级阶段教学
大纲』大连理工大学出版社

教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组（2001）『高等院校日语专业基础阶段教学大
纲』大连理工大学出版社

- 梁婷 (2017) 「新时期大学英语教学范式转型探析」『渭南师范学院学报』32, pp.68-72
- 潘寿君 (2003) 「关于高校日语专业本科生毕业论文设计的探讨」『日语学习与研究』2003 (4), pp.54-56
- 邱雅芬 (2000) 「日语专业本科生毕业论文写作谈」『中山大学学报论丛』6, pp.83-86
- 孙有中 (2014) 「英语教育十大关系：英语专业教学质量国家标准的基本原则初探」『中国外语教育』2014 (1), pp.3-10
- 王志松 (2001) 「改革课程设置培养研究能力：关于北师大日专设置专题讨论课和改革论文指导课的实践及其评估」『日语学习与研究』2001 (4), pp.36-39
- 夏侯清 (2016) 「语块理论在日语基础写作教学中的实证研究」『长春大学学报』26 (12), pp.107-110
- 修刚 (2011) 「转型期的中国高校日语专业教育的几点思考」『日语学习与研究』2011 (4), pp.1-6
- 许宗华 (2020) 「『普通高等学校本科日语专业教学指南』解读」『外语学刊』2020 (5), pp.7-14
- 杨秀娥 (2012) 「日语专业毕业论文选题过程研究」『日语学习与研究』2012 (5), pp.78-85
- 杨秀娥·费晓东·董芸·田佳月 (2023) 『日语学术写作与研究方法』外语教学与研究出版社
- 赵华敏 (2019) 「2018 年度中国的日语教育研究综述」『日语学习与研究』2019 (5), pp.64-74
- 仲伟合 (2015) 「『英语类专业本科教学质量国家标准』指导下的英语类专业创新发展」『外语界』168, pp.2-8
- 朱绍禹 (1983) 『中学语文教育概说』内蒙古人民出版社

【英語文献】

- Bazerman, C. (2004) Intertextuality: How texts rely on other texts. In C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. pp.83-96
- Garrod, S. C. & Sanford, A. J. (1994) Resolving sentence in a discourse context, In M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*. San Diego, Calif.; London:

Academic Press. pp.675-698

Howard, R. M. (1995) Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, 57, pp.788-806

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press

Kellerman, E. (1985) If at first you do succeed.... In Gass, S. M. & Maddens. C. G. (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Cambridge, pp.345-353

Pennycook, A. (1996) Borrowing other's words : text, ownership, memory, and plagiarism, *TESOL Quarterly*, 30(2), pp.201-230.

Silva, T. (1990) Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In Kroll, B. (Ed.) *Second language Writing: research insights for the classroom*. Cambridge University Press, pp.11-23

Shi, L. (2010). Textual appropriation and citing behaviors of university undergraduates. *Applied Linguistics*, 31, pp.1-24.

Swales, J.M. (1990) *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press

Wette, R. (2021) *Writing Using Sources for Academic Purposes: Theory, Research and Practice*. Routledge

Widdowson, H. G. (1983) *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press

【参考 URL】

学信网 (2024) 「日语专业开设院校」

<https://gaokao.chsi.com.cn/zyk/zzybk/ksyxPage?specId=73383507> (2025 年 3 月 10 日
最終閲覧)

学信网ホームページ「中国高等教育学生信息网（学信网）」

<https://www.chsi.com.cn/> (2025 年 3 月 10 日最終閲覧)

教育部（2019）「扎根中国大地 奋进强国征程」

http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/201909/t20190924_400593.html (2025年3月17日最終閲覧)

教育部（2021a）「教育部关于印发《本科毕业论文（设计）抽检办法（试行）》的通知」

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A11/s7057/202101/t20210107_509019.html (2024年12月8日最終閲覧)

教育部（2021b）「开展本科毕业论文抽检，严把人才培养质量关 —— 教育部教育督导局负责人就《本科毕业论文（设计）抽检办法（试行）》答记者问一」

http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s271/202101/t20210107_509029.html (2024年12月8日最終閲覧)

教育部（2024）「教育部召开新闻发布会介绍 2023 年全国教育事业发展基本情况」

<http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2024/55831/> (2024年12月8日最終閲覧)

国際交流基金（2021）「地域別の日本語教育状況」

https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2021/east_asia.pdf
(2024年12月8日最終閲覧)

国際交流基金（2023）「日本語教育 国・地域別情報：中国（2023年度）」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/china.pdf> (2025年3月17日最終閲覧)

上海外国语大学日本文化経済学院ホームページ「学院简介」

<http://www.sjs.shisu.edu.cn/2712/list.htm> (2025年3月17日最終閲覧)

独立行政法人日本学生支援機構「日本留学試験（EJU）とは」

https://www.jasso.go.jp/ryugaku/eju/about/about_a/about_eju.html (2025年3月23日最終閲覧)

北京外国语大学日本語学院ホームページ「学院简介」

<https://japan.bfsu.edu.cn/xyjs/xyjj.htm> (2025年3月17日最終閲覧)

松下達彦（2011b）「日本語学術共通語彙リスト」

<http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/list.html#jcaw> (2024年12月8日最終閲覧)

早稻田大学ライティングセンター（2014）「特集：アカデミック・ライティング力を磨こう」

『早稲田 ウィークリー』

<https://www.waseda.jp/inst/weekly/feature/2014/06/23/20860/> (2024年12月8日最終閲覧)

Massachusetts Institute of Technology 「Academic Integrity at MIT: A Handbook for Students」 <https://integrity.mit.edu/handbook/what-plagiarism> (2024年12月5日最終閲覧)

【協力者が作成した引用文の引用元】

池田久一 (1974) 「現代日本語における外来語考 —英語を中心として—」『中京大学教養論叢』15(3), p.717-727

于衛紅・包賀喜格図 (2012) 「日本語外来語の勉強法についての考え方 —中国人日本語学習者を中心に—」『九州共立大学研究紀要』2(2), pp.79-82

金愛蘭 (2011) 「20世紀後半の新聞記事における外来語の基本語化」『阪大日本語研究別冊3』 pp.1-175

国立国語研究所 (2004) 『外来語に関する意識調査（全国調査）』 国立国語研究所

国立国語研究所 (2005) 『外来語に関する意識調査（全国調査）II』 国立国語研究所

塩田雄大 (2022) 「”外来語の増加に賛成”が6割：2022年「日本語のゆれに関する調査」から (1)」『放送研究と調査』72(12), pp.22-39

陣内正敬 (2008) 「日本語学習者のカタカナ語意識とカタカナ教育」『言語と文化』11, pp.47-60

須部宗生 (2013) 「カタカナ英語と和製英語 —最近の傾向を中心として—」『環境と経営：静岡産業大学論集』19(2), pp.127-137

田島毓堂・金華 (2011) 「日本語の外来語の増加と中国の日本語教育」『人間文化：愛知学院大学人間文化研究所紀要』26, pp.169-179

田静 (2020) 「中・日・韓三カ国語における外来語についての対照研究 —女性雑誌を中心にして—」『日本言語文化研究』2, pp.66-73

田中牧郎 (2009) 「陣内正敬『外来語の社会言語学 日本語のグローカルな考え方』世界思想

- 社, 2007」『社会言語科学』 11(2), pp.92-98
- 鳥飼玖美子 (2007) 「カタカナ語に見る意味のずれ」『言語』 36(6), pp.52-59
- 中山恵利子・陣内正敬・桐生りか・三宅直子 (2008) 「日本語教育における「カタカナ教育」の扱われ方」『日本語教育』 138, pp.83-91
- 久屋愛実 (2021) 「英語由来語彙を公共コミュニケーションでどう運用するべきか —全国調査のデータを活用した福祉言語学的考察—」『計量国語学』 33, p.130-145
- 文化庁 (1997) 『平成 8 年度：国語に関する世論調査』
- 堀切友紀子 (2013) 「外来語に関する研究動向 —使用意識と言語接触の視点から—」『お茶の水女子大学人文科学研究』 9, pp.113-124
- 松浦明 (2006) 「カタカナ外来語研究」『語学教育研究論叢』 23, pp. 97-114
- 望月通子 (2012) 「基本語化を考慮したカタカナ外来語の学習と教材開発 —その振り返りと新たな開発に向けて—」『関西大学外国語学部紀要』 6, pp.1-16

【付録 1】

博士論文のための調査への協力のお願い

私は、大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程 3 年次に在籍している劉東と申します。現在、博士論文のテーマに関連し、中国の専門日本語教育におけるライティング指導への示唆を得るため、中国語母語話者の大学生の方々からご協力をいただきたいと考えております。ご理解、ご協力のほど、どうぞよろしくお願ひいたします。

下記をご確認の上、調査の趣旨にご同意いただければ、承諾書にご署名をお願いいたします。

● 調査方法

調査にご協力くださる方には、以下の 2 点をお願いします。ただし、「2. インタビュー」は「1. 論文での引用箇所の特定」にご協力いただいた方の中から、さらに協力いただける数名の方にお願いする予定です。

1. 論文における引用箇所の特定

調査者が送る論文の一部（Word ファイル）を読み、引用であると思っている箇所にマーカー（確信がある「緑」、あまり確信がない「黄」）を引いてください。その後、調査者にご返信ください。

2. インタビュー調査（※全員ではありません）

1 の作業を行う際に感じた困難点などについて、インタビュー形式でお話を聞かせていただきます。1 の作業が終った後 1 週間以内に約 30 分程度行う予定です。日時は、ご相談の上で決定させていただきます。また、インタビューの際には、調査のために内容を録音させていただきたく、ぜひご協力くださいますようお願いいたします。録音なしでご協力いただける場合はその旨お知らせください。

● 個人情報の保護とデータの取扱い

今回の調査で取得したデータや個人情報は、パスワードをつけて保存し、本研究の目的以外には使用いたしません。論文（投稿論文を含む）中においても、協力者の個人情報に関する事柄はすべて匿名（仮称・イニシャルにするなど）で表記しますので、個人が特定できないよう、匿名性には細心の注意を払います。また、研究で使用するインタビューデータは文字化したデータのみです。音声データは筆者のみが聞くこととし、文字化が終了すれば消去します。

この研究への参加・協力に同意した場合であっても、いつでも途中でやめることができます。研究への参加・協力を取りやめることによって不利益を被ることは一切ありません。

● 謝礼

調査の協力者には、文房具か現金（Wechat Pay 機能を用いる）による薄謝を用意しております。

● 連絡先

劉 東（大阪大学大学院 言語文化研究科 博士後期課程 3 年）

TEL : xxx-xxxx-xxxx⁵¹

E-mail : xxx@ecs.osaka-u.ac.jp

以上、何かご不明な点がございましたら遠慮なくお尋ねください。

本調査へのご理解とご協力に深く感謝いたします。

大阪大学大学院 言語文化研究科

博士後期課程 3 年 劉 東

調査協力承諾書

私は、劉東の博士論文のための調査目的と内容を理解し、協力することを承諾します。

2024 年 月 日

氏名 : _____

サインまたは印 : _____

E-mail : _____

⁵¹ 筆者のプライバシー保護のため、一部伏せ字で表記した。

【付録 2】

引用箇所判断の調査

以下の 2 つの学術論文を読み、「引用」と考える部分にマーカーを引いてください。

- ①自分の判断が正しいと確信できる場合（つまり、この部分が引用であることが確実だと考える場合）は、**緑色**でマークしてください。
- ②自分の判断に十分な確信が持てない場合（つまり、この部分が引用の可能性があるが、完全に正しいかどうか確信が持てない場合）は、**黄色**でマークしてください。

请阅读以下两篇学术论文，将你认为是“引用”的部分用高亮标出。

- ①当你认为自己的判断一定正确时（即认为这部分一定是引用），请用**绿色**标记。
- ②当你对自己的判断没有充足的把握时（即认为这部分有概率是引用，并不能完全确认自己的判断正确与否），请用**黄色**标记。

論文 1：日中初対面接觸場面の二者会話と三者会話に関する事例分析 —話題開始の発話とフォローアップ・インタビューから見る 非母語話者の理解・参加の比較—

佐藤茉奈花・夏雨佳・中井陽子

1. はじめに

グローバル化が進み、日本語の母語話者と非母語話者がコミュニケーションを行う場面が増えており、初対面の相手と雑談を行って人間関係を構築する機会も増えている。ネウストプニー（1995）は、母語話者と非母語話者が接觸する場面を「接觸場面」と呼び、母語話者同士の「母語場面」とは異なるコミュニケーションの特徴を持つとしている。例えば、母語話者は非母語話者に対し、ゆっくりと簡単な構文で話す等、相手に合わせて話し、一方、非母語話者は相手の発話が理解できない際に聞き返しをしたりするという特徴である。こうした接觸場面での母語話者と非母語話者による双方の歩み寄りの姿勢が重要であり、これは母語場面だけを見てもその実態を知ることはできないと言える。

特に、会話というものは双方が理解可能でないと成り立たないものである。相手に合わせて話題選択を行い、前の話題とうまく繋げながら話題開始を行い、話題展開をしていくことが重要である。そのため、接觸場面では特に、母語話者も非母語話者もお互いの理解を図りながら参加しやすいように様々な調整をしあって会話を進めていく努力が必要である。また、初対面会話であっても二者会話と三者会話

では話題開始の仕方や話題展開等が異なるため、会話への参加の仕方も異なってくると言えよう（大場、2012）。しかし、初対面会話の研究では、母語場面と接触場面の二者会話だけの分析が多い（三牧、1999b；中井、2002 等）。二者会話と三者会話で、母語話者の調整や、非母語話者の理解や参加がどのように異なるのか、より比較分析を深めていく必要がある。

（以下省略）

論文 2：出産・育児期における女性就業とその学歴差の長期趨勢 —雇用労働力化に着目して—

麦山 亮太

1. 序論

多くの先進諸国では、20世紀後半以降、女性、とりわけ子どもをもつ女性の就業率が大きく上昇した（Goldin 1990; Blossfeld & Hakim eds. 1997）。女性が出産・育児期においても安定的な雇用で働き続けられることは、賃金格差をはじめとする労働市場におけるジェンダー不平等の解消にとって重要である（Budig & England 2001; 川口 2008）。さらに、階層によって出産・育児期の就業率のトレンドが異なっているとすれば、女性内の階層化、ならびに世帯間の不平等の変化に対してもインパクトをもつ（Esping-Andersen 2009=2011）。出産・育児期の就業がいかに変化しているのか、そしてその変化がいかに階層差を伴って進行しているのかを示すことで、労働市場におけるジェンダー不平等の変化、ならびに女性内・世帯間の階層化の実態を明らかにできる。

日本では高度成長期以降子どもをもつ女性の就業率が大きく上昇したわけではない。高度経済成長期においては年齢階級別就業率が20代後半から30代前半の出産・育児期にあたる時期に大きく凹むというM字カーブを呈するようになった（落合 2019）。1980年代後半以降は、男女雇用機会均等法（1986年施行、1997・2006年改正）、育児休業法（1992年施行、1995年育児・介護休業法に改正）等、女性の就業参加を促す法整備が進んだ。非婚化・晩婚化の影響もあってM字カーブの底は上昇しているものの（吉田 2004; レイモ・福田 2016）、出産直後の就業変化をみた場合には今なお大半の女性が労働市場を離れている（国立社会保障・人口問題研究所 2017）。

（以下省略）

【付録 3】

博士論文のための調査への協力のお願い

私は、大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程3年次に在籍している劉東と申します。現在、博士論文のデータ収集のため、中国語母語話者の大学生の方々からご協力をいただきたいと考えております。ご理解、ご協力のほど、どうぞよろしくお願ひいたします。

下記をご確認の上、調査の趣旨にご同意いただければ、承諾書にご署名をお願いいたします。

● 調査方法

調査にご協力くださる方には以下の2点をお願いします。ただし、「2. インタビュー」は「1. レポート作成」にご協力いただいた方の中から、さらに協力いただける数名の方にお願いする予定です。

1. レポート作成

調査者が送る調査ファイル（「文章作成タスク」）を読み、提示したテーマで1000字以上のレポートを1編作成する。その後、調査者にご返信ください。

2. インタビュー調査（※全員ではありません）

1の作業を行う際に感じた困難点などについて、インタビュー形式でお話を聞かせていただきます。1の作業が終わった後1週間以内に約40分程度行う予定です。日時は、ご相談の上で決定させていただきます。また、インタビューの際には、調査のために内容を録音させていただきたく、ぜひご協力くださいますようお願いいたします。

● 個人情報の保護とデータの取扱い

今回の調査で取得したデータや個人情報は、パスワードをつけて保存し、本研究の目的以外には使用いたしません。論文（投稿論文を含む）中においても、協力者の個人情報に関する事柄はすべて匿名（仮称・イニシャルにするなど）で表記しますので、個人が特定できないよう、匿名性には細心の注意を払います。また、研究で使用するインタビューデータは文字化したデータのみです。音声データは筆者のみが聞くこととし、文字化が終了すれば消去します。

この研究への参加・協力に同意した場合であっても、いつでも途中でやめることができます。研究への参加・協力を取りやめることによって不利益を被ることは一切ありません。

● 謝礼

調査の協力者には、文房具か現金による薄謝を用意しております。

● 連絡先

劉 東（大阪大学大学院 言語文化研究科 博士後期課程3年）

TEL : xxx-xxxx-xxxx⁵²

E-mail : xxx@ecs.osaka-u.ac.jp

以上、何かご不明な点がございましたら遠慮なくお尋ねください。

本調査へのご理解とご協力に深く感謝いたします。

大阪大学大学院 言語文化研究科

博士後期課程 3 年 劉 東

調査協力承諾書

私は、劉東の博士論文のための調査目的と内容を理解し、協力することを承諾します。

年 月 日

氏名 : _____

サインまたは印 : _____

E-mail : _____

⁵² 筆者のプライバシー保護のため、一部伏せ字で表記した。

【付録 4】

【文章作成タスク】

近年、日本語ではカタカナで表記される外来語の使用が著しく増えており、日本語学習者のみならず、日本人にとってもなじみのない新しい語が次々に出現しています。令和 3 年度（2021 年）文化庁の世論調査によると、社会全般で言葉や言葉の使い方について課題があると思う人のうち、「外来語・外国語などが使われ過ぎている」と外来語の使用に否定的な評価を持つ人の割合は 42.3% で、全体の半分に近いです。一方、社会の外来文化の受容に伴い、外来語は使用が必要不可欠で便利であると思う人も多いです。あなたは、日本語での外来語の増加についてどのような意見を持っていますか。

上記を参考に、「外来語の受け入れについての見解」を述べる **1000 字以上の日本語レポート**を作成してください。時間制限はありませんが、付録を読む時間を含めて 90 分以内を目安に作成を試みてください。その際、少なくとも二つの参考文献を用いること。

文章作成上の注意点（写作文章时的注意点）

- ① レポートを作成する前に、以下の付録の「引用」に関する説明を読んでください。（在完成报告前，请仔细阅读附录“关于引用的说明”。）
- ② 専門書・論文など他者の文章を引用してください（以下付録「引用」に関する説明を参照）。（请参照附录内容，在报告中引用他人的文章。）⁵³
他の論文・URL の内容を引用した場合は、レポートの最後の「参考文献・URL」に出典を明示してください。（在引用其他的论文或者网站中的内容时，请在报告最后的参考文献·URL 栏中注明出处。）
- ④ 作成する際、電子辞書やオンライン上の辞書サイトなどを使用してかまいません。ただし、引用方法については他人と相談せず、一人で文章を作成してください。（在完成报告时，可使用电子词典或网络词典。但不要和他人讨论引用的方法，请独自完成文章。）

【付録】

「引用」に関する説明

「引用」は「直接引用」と「間接引用」の二つに大別される。

（引用大致可划分为直接引用和间接引用两种。）

直接引用とは、情報源の原文や語句をそのまま引用することである。

（直接引用是指将信息来源的原文语句原封不动地引用。）

間接引用とは、原文の内容を要約したり言い換えたり引用することである。

（间接引用是指将原文的内容概括或改写后引用。）

以下情報源の原文を示してから、「直接引用」と「間接引用」の例を示す。

（在以下内容中，会展示信息来源的原文内容后，提供直接引用和间接引用的例句。）

⁵³ 調査の実施過程において RQ が「間接引用」から「引用全般」へと変更されたため、調査の初期には数名の協力者に対して、間接引用のみを用いてレポートを作成するよう依頼していた（ただし、これらの協力者の中には、この指示に気づかず直接引用を用いた者もいた）。

原文

発音指導にあたっては日本語の音声的要素の何を取り上げ、それらをどの順序で教えるべきかが重要である（林 2001）。

直接引用

引用部分を「　」に入れて示す。「　」内に変更を加えてはならない。

例 1：林（2001）は日本語の発音指導において「音声的要素の何を取り上げ、それらをどの順序で教えるべきかが重要」（p.66）だと述べている。

例 2：日本語の発音指導においては、「何を」「どの順序で」教えるかを検討しなければならない。（林 2001：66）。

間接引用

原文の内容を要約したり言い換えたりして示す。

例 1：林（2001）は音声指導での要素の選択と指導の順序の重要性を指摘する。

例 2：音声指導においては要素の選択と指導の順序が重要である（林 2001）。

タイトル：

参考文献・URL

謝辞

本研究を完成するにあたり、多くの方々からご指導、ご助言を賜りました。心より感謝申し上げます。

まず、大阪大学国際教育交流センター・大学院人文学研究科兼任教授の村岡貴子先生と、大阪大学国際教育交流センター・大学院人文学研究科兼任准教授の大谷晋也のお二方に深謝致します。

指導教官の村岡先生には、博士前期課程から後期課程までの6年間にわたってご指導・ご鞭撻を賜りました。筆者が投稿論文や博士論文を執筆する際に、村岡先生は議論の展開の仕方から表現の細かい使い方まで、常に丁寧なご助言をくださいました。博士論文を完成することができたことは、ひとえに始終、先生の温かい言葉の激励、詳細かつ的確なご助言のおかげです。村岡先生のTAを担当させていただいた際に、先生の教育実践に対する熱意を強く感じました。村岡先生の研究と教育に対する姿勢を目の当たりにし、私も将来、先生のような熱心な大学教員を目指したいと思います。

副指導教官の大谷先生には、言語教育政策や言語教育全般にわたる見地から数多くの貴重なご意見、ご指導をいただきました。ネイティブチェックをお願いした際に快く引き受けさせていただき、研究発表前には「リラックスするように」と何度も温かいお言葉をいただきました。大谷先生のご指導から、マクロ的かつミクロ的な視点から研究に取り組む姿勢を学びました。本当にありがとうございました。

そして、大阪大学大学院人文学研究科教授の王周明先生には、常に励ましの言葉をいただき、温かく見守っていただきました。修士課程で受講した中国語文法に関する授業は、私の研究に新たな視点を与える、研究をより広い視野で見ることができるようになりました。心より感謝いたします。

さらに、大阪大学国際教育交流センター准教授の中俣尚己先生にも感謝の意を表します。毎月のゼミに参加させていただき、先生の研究に対する情熱に感銘を受けました。また、量的研究の面でも多くのご指導をいただき、ありがとうございました。

博士論文中間報告会と資格審査発表会の際には、大阪大学大学院人文学研究科の山下仁教授と秦かおり教授から貴重なご意見をいただきました。また、投稿論文を執筆する際には華

南師範大学外国語言文化学院の劉偉准教授から有益なご助言をいただきました。記して厚くお礼申し上げます。

ゼミの仲間のポポヴァ・エカテリーナさん、横川未奈さん、太田真実さん、蔡苗苗さん、荻田朋子さん、呂倬菡さん、李真善さんにも感謝いたします。毎週の議論を通じてたくさん の知的刺激を受け、知識を深めることができました。ありがとうございました。

本研究の実施にあたり、本研究の趣旨を理解し、調査に快く協力してくださった協力者の皆様にも感謝申し上げます。皆様のご協力がなければ、本研究は実現しませんでした。ライバシー保護のため実名を挙げることはできませんが、厚くお礼申し上げます。

博士後期課程における学業遂行にあたり、大阪大学次世代挑戦的研究者育成プロジェクト からのご支援をいただいております。ここに感謝の意を表したいと思います。

最後に、ありとあらゆる場面で私を温かく見守り続けてくれた両親に深く感謝いたしま す。いつも私の支えとなってくれる飯さんにも謝意を表します。ありがとうございました。