

中国人日本語学習者の 事実文・意見文に対する峻別能力の習得

田 中 舞

1. はじめに

日本の大学や大学院等の高等教育機関で学ぶ留学生総数は、近年増加しており、本学においても2009年度の新入学生を対象とした入学試験から、留学生のための特別選抜試験の実施が開始されている。日本政府が推し進める留学生に関わる政策や、日本における少子化現象を原因とする18歳人口の減少を考慮すれば、今後も、日本における留学生総数は増加を続け、大学や大学院に在籍する学生を構成する重要な要素の一つになるであろうことは容易に推測できる。そこで、本論文では、日本の大学や大学院での教育を希望する外国人留学生が、日本語に関してどの程度の能力を有しているのかについての調査及び分析を行い、その結果を報告する。調査の対象には、大学や大学院で学ぶためには、必要不可欠な能力である、レポートや論文を作成する能力を取り上げ、その中に含まれる能力である、事実文と意見文を峻別する能力に関する調査及び分析を、現在、外国人留学生の中で最も構成比が高い、中国人を対象に行う。

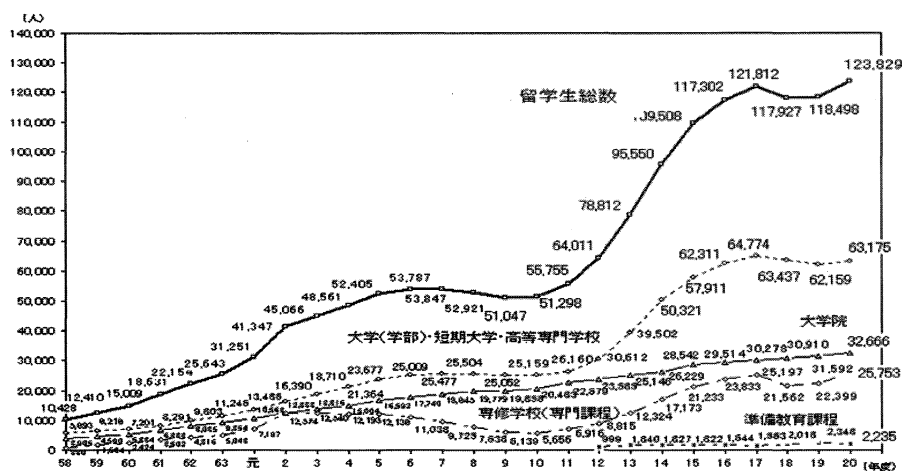
本論文では、まず、いわゆる「留学生10万人計画」が発表された1983年以降の、日本における留学生総数の推移状況から、今後の大学や大学院に在籍する留学生の増加を予測する。次に、彼らに求められている日本語力を明確にするため、留学生総数の増加によって、実施が開始されることとなった日本留学試験の概要を述べる。その後、日本の大学や大学院で学ぶことを希望する、中国人日本語学習者を対象として行った、事実文と意見文とを峻別する能力に関する調査及び分析についての報告を行う。

2. 留学生総数の増加

1983年6月、当時の内閣総理大臣である中曽根康弘の指示により、新たな留学生政策を検討するための「21世紀への留学生政策懇談会」が設置され、同年8月に日本政府から「21世紀への留学生政策に関する提言」が発表される。この提言によって、21世紀までに、当時のフランス並みの10万人の留学生を、日本の大学や大学院等の高等教育機関で受け入れるという、いわゆる「留学生受け入れ10万人計画」が立てられ、奨学金制度の充実や留学生宿舎の整備といった政府の支援を含めた、様々な留学生政策が進められることになる。その結果、同年以降、日本における留学生総数は、着実な増加を始め、計画が発表された1983年度に1万人程度であった留学生総数は、10年後の1993年度には5万人を超え

る。その後、日本経済のバブル崩壊やアジア通貨価値の暴落等が原因となり、日本における留学生総数は、5万人代を推移する停滞期を迎えるが、2000年度に初めて6万人を突破した後、激増を始め、2003年度に、当初の目標数であった10万人を超える。同年、この「留学生受け入れ10万人計画」の達成を受け、5年程度でさらに3万人の留学生が増加することを想定した「新たな留学生政策の展開について」の答申が、中央教育審議会から発表される。さらに、2004年4月には支援体制の強化を図ることを目的とした独立行政法人日本学生支援機構が設立され、それまでは異なる機関によって分離して行われていた、日本人学生と外国人留学生を対象とした各種の支援業務が、統一して行われるようになる。そして、留学生総数が123,829人と過去最高となった2008年、文部科学省は、2020年度を目標とした「留学生30万人計画」を発表する。「留学生30万人計画」では、入国前の留学生を対象とした日本留学手続きの円滑化や、奨学金や宿舍を含む受入れ態勢の一層の促進、大学等を卒業・修了した後の就職支援の充実などの政策が述べられており、日本における留学生総数は、今後も増加すると考えられる。

図表1 日本における留学生総数の推移



<資料> 『平成20年度外国人留学生在籍状況調査結果』独立行政法人日本学生支援機構より

3. 日本留学試験

日本の大学や大学院等の高等教育機関で学ぶ留学生総数の増加とともに、留学生には、日常生活や社会生活で求められる一般的な日本語力だけでなく、日本の大学や大学院で学ぶために必要な日本語力を習得すること、そして、入学前にとどの程度の能力を有しているかを測定することが求められるようになる。その結果、2000年に「日本の大学での勉強に対応できる日本語力」、いわゆる「アカデミック・ジャパニーズ」の測定を目的とした日本留学試験の導入に向けての報告書『日本留学のための新たな試験について』（「日本留学

のための新たな試験」調査研究協力者会議）が発表され、2002年度より「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」を目的とした日本留学試験の実施が、開始される。また、日本留学試験は、優秀な外国人留学生を確保することを目的とした渡日前入学許可の普及も目指しており、現在では、国内のみならず、インドや韓国、スリランカ等の海外13都市においても実施されている。さらに、独立行政法人日本学生支援機構の発表によれば、2009年4月1日時点で、国立大学では99%の大学に、公立・私立大学を含めても55%と半数以上の大学に外国人留学生の入学選考資料として用いられていることが示されている。試験科目には、日本語だけでなく、理科、総合科目、数学も設定されているが、入学選考時に日本留学試験を利用しているほぼ全ての大学及び大学院で、試験結果の提示が求められる科目は、日本語科目である。なお、理科、総合科目、及び数学の試験においては、受験者自身が、日本語、または英語から、出題言語を選択可能であり、母国での学習内容の確認が主な目的となっている。

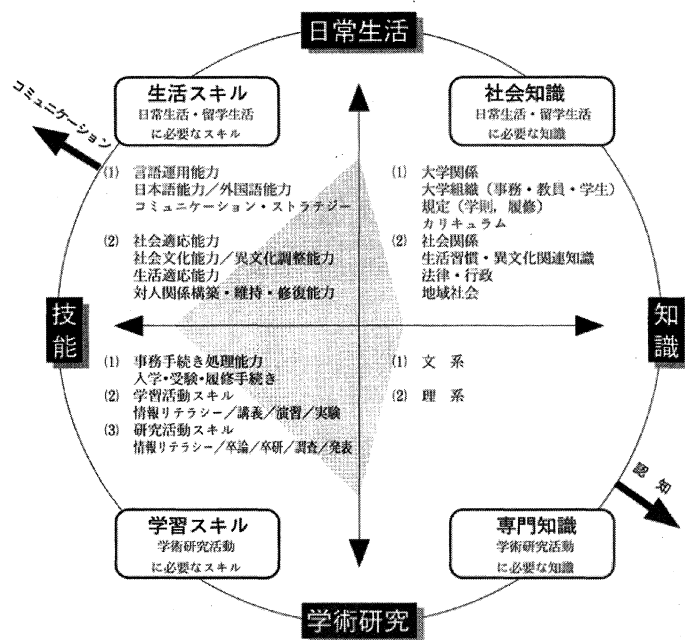
図表2 日本留学試験における出題科目概要

科目	目的	時間	得点範囲
日本語	日本の大学等での勉学に対応できる日本語力(アカデミックジャパニーズ)を測定する。	120分	0~400点
理科	日本の大学等の理系学部での勉学に必要な理科(物理・科学・生物)の基礎的な学力を測定する。	80分	0~200点
総合科目	日本の大学等での勉学に必要な文系の基礎的な学力、特に思考力、論理的能力を測定する。	80分	0~200点
数学	日本の大学等での勉学に必要な数学の基礎的な学力を測定する。	80分	0~200点

<資料>『日本留学試験実施要項』独立行政法人日本学生支援機構より

日本留学試験における日本語科目では、記述、読解、聴解および聴読解の4つの試験が課され、受験者は、「日本ででの留学生活をおくる上で、日本語によるコミュニケーション能力があるかどうか、また、自国での初等・中等教育修了までに習得した知識を前提としながら、日本の大学で学習・研究活動を行うための日本語能力があるかどうか」（「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議、2000:12）を測定される。具体的な能力としては、記述科目では産出に関わる能力が、読解、聴解及び聴読解科目では理解に関わる能力が測定されるが、日本語科目のシラバスに明示されているように、日本留学試験においては、日本語に関する知識の有無や知識の量を測定することが目的ではないため、記述科目では論理の妥当性及び明確性が重視され、読解、聴解及び聴読解科目ではスキミングやスキヤニングの能力、事物の推移や展開を予測する能力、背景や意図を把握する能力、また法則性を発見する能力等が要求される。図表3における網掛け部分が、日本留学試験が測定しようとする能力である。

図表3 日本留学試験の日本語科目における測定対象能力



<資料> 『日本留学のための新たな試験について-渡日前入学許可の実現に向けて-』

「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議より

4. アカデミック・ジャパニーズとアカデミック・ライティング

前述のように、日本の大学や大学院といった高等教育機関での教育を希望する留学生が増加するにつれ、留学生には、日本の大学や大学院で学ぶために必要な日本語力の習得と測定が求められるようになった。その結果、日本留学試験の実施が開始されることとなったが、この日本留学試験における日本語科目によって測定を目的とされる、大学や大学院で学ぶために必要な日本語力は、現在では「アカデミック・ジャパニーズ」と称されている。アカデミック・ジャパニーズには、日本語を用いて行うノートテイキングやスキミング、スキヤニング、クリティカル・リーディング、速読、プレゼンテーション等の講義に直結した能力だけでなく、学生生活を送る上で必要なキャンパス・ジャパニーズの理解及び運用能力、メディア・リテラシーやクリティカル・シンキング等、社会生活においても重要な能力まで、多種多様な能力が含まれる。そのため、アカデミック・ジャパニーズの構成要素に関しては、研究者の間で活発な議論が続けられているにも関わらず、その全貌は、未だ明らかにされていない。そこで、本研究では、既にアカデミック・ジャパニーズに含まれる能力の一つと広く認識されているアカデミック・ライティングの能力を取り上げることにする。

レポートや論文を作成するために必要な、アカデミック・ライティングの能力は、日本の大学や大学院等で専門的な教育を受け、学位を取得することを目的とする留学生にとって、自らの評価に直結する必要不可欠な能力である。そのため、1984年度より実施されている一般的な日本語力の測定を目的とする日本語能力試験とは異なり、アカデミック・ジャパニーズの測定を目的とする日本留学試験では、日本語科目の試験の一つとして、アカデミック・ライティングを行う上での基礎的な能力である、論理性や表現力をどの程度有しているかを測定することを目的に、記述試験が課されている。また、門倉（2005）や堀井（2006）を始めとする多くの研究者も、大学や大学院で学ぶ上でのアカデミック・ライティング能力の必要性を指摘しており、現在ではアカデミック・ライティングは、アカデミック・ジャパニーズを構成する重要な要素の一つとして認識されていると言える。

では、アカデミック・ライティングを行うためには、どのような能力が必要であろうか。残念ながら、アカデミック・ライティングの具体的な構成要素に関しても、アカデミック・ジャパニーズと同様に、現在までにその全てが明らかにされているとは言い難い。しかし、母語話者である日本人の作成する文章表現に関する研究や、非母語話者である日本語学習者の作成する文章表現に関する研究は、アカデミック・ジャパニーズ及びアカデミック・ライティングの必要性が指摘される以前から長年続けられており、それらの文章表現に関する膨大な研究結果の活用が可能であること、また、レポートや論文等の作成に関する多くの専門書を参考にすることが可能であること、さらに、必要性を指摘されて以降アカデミック・ライティングに関する研究が活発に行われていることから、アカデミック・ライティングを行う上で必要な能力は、徐々に明らかになってきている。

例えば、レポートや論文作成において重要な事柄として、木下（1990）は、論理の展開や事実と意見の書き分け、明快性や明確性、簡潔な文章、文章構成、文の正確さ等を、古郡（2006）は、文の構造や文体、文章の構造、語彙の選択、正しい表記等を挙げており、木戸（2004）は、自身が行ってきた指導及び研究から、留学生を対象にした作文教育において留学生が学ぶべき点として、表記や文法等の正しさを表す「言語表現としての妥当性」、文章全体の構成や段落や文における論理性を表す「論理的妥当性」、述べ方に関する「コミュニケーションとしての妥当性」の3点を指摘している。また、母語話者である日本人大学生の作成した文章の分析を行った大岩（1999）は、論理的な文章を作成するためには、誤字や脱字、読点や符号の使用法、表記に関する能力はもちろん、正しい構造の文を書く能力が必要だと述べている。さらに、教師が行う学習者の作成した文章に対しての評価基準に関する調査からは、田中他（2009）が、目的と内容、構成と結束性、読み手意識、日本語の正確さと適切さを、二通（1996）が、文章構成やテーマに関する理解、論理展開、事実と意見の区別、正確な日本語、内容、引用方法、話し言葉と書き言葉の区別等を挙げている。このように、アカデミック・ライティングを行う上で必要とされる能力は幅広く、

多岐にわたるが、本研究では、木下や二通が指摘する、事実と意見を書き分ける能力を取り上げ、事実と意見を書き分けるための必須能力とされる、事実文と意見文を峻別する能力に関する調査及び分析を、中国人日本語学習者を対象として行う。

5. 先行研究

実際に調査対象者に文を提示し、提示された文が事実文であるか意見文であるかの峻別を行わせた研究としては、石黒（2004）と井下（1997,2002）を挙げることができる。

石黒（2004）は、日本語母語話者である日本人大学生 282 名を対象に、提示された文が事実文であるか判断文であるかの峻別と、事実文であればその情報源の、判断文であればその判断者の明記を指示している。また、判断には事態成立の見込みを判断する真偽的判断と、意思や希望といった当為的判断の 2 種類が存在すると指摘し、提示された文が判断文であると考えられる場合は、真偽的判断か当為的判断かの判定も行うよう求めている。峻別を行う文は、2～3 文から構成された、まとまりのある文章内の 1 文であり、項目数は、全部で 12 項目である。ただし、調査の目的は、レポートや論文において、自分の意見と他者の意見を書き分けることの重要性を調査対象者に理解させ、オリジナルと引用の識別、及び表現方法を学ぶことにある。そのため、主な分析は、提示された文がなぜ事実文、もしくは意見文となるのか、事実と意見の書き分けは、どのような表現を用いることによつて行われているのかといったことに関するものである。

石黒の調査結果では、調査対象者が行った事実文と意見文の峻別に関する結果、及び情報源と判断者の判定に関する結果について的人数提示が行われているが、どのような表現において、事実文と意見文の峻別が困難であるのか、また、情報源と判断者の判定にはどのような傾向があるのかといった事柄に関しての分析は行われていない。これは、石黒の調査の目的が、調査対象者に対する指導であったからだと思われる。そのため、調査対象者の有している、事実文と意見文に対する峻別能力の状況に関しての分析は、ほとんど行われず、提示された文自体に関する分析が、主になっているのであろう。さらに、調査結果からも、全ての項目において約 80% 以上の調査対象者が事実か意見かの判定を正しく行っており、調査項目ごとの難易度に大きな相違は見られず、調査対象者の事実文と意見文に対する峻別能力そのものには、調査の重点が置かれていないことは、明らかである。

なお、石黒の研究では、意見の代わりに判断という語が用いられているが、石黒自身、意見は主張であり、主張は必ず判断になる（143）と述べていることから、石黒の研究における判断とは、つまり、本論文における意見を意味することになる。

井下（1997、2002）も石黒と同様に、日本語母語話者である日本人の学生を対象とした調査を行っている。井下（1997）では、短期大学生 46 名を、実験群と統制群に分類した上で、事実文と意見文の峻別課題を含む、認知心理学の枠組みを用いた一連の調査が実施されて

いる。実験群では、方向付け課題として、調査の始めに事実文と意見文の判別課題が行われ、統制群では、判別課題の代わりに、提示された文を一読することが求められる。この最初の手続きを終えた後、両群ともに、実験内容と無関係な挿入課題が課され、続けて、自由再生テスト、再認テスト、峻別課題の順に調査が進められる。また、井下の調査で提示された15文は、事実文5文、意見文5文、曖昧文5文で構成されており、実験終了後には内観も行われている。分析の結果では、正再生率も、正再認率も、事実文と判定した文の方が、意見文と判定した文よりも高く、意見文の判断は事実文よりも困難であることが明らかになっている。また、内観からは、調査対象者が、文末の語尾に注目して事実文か意見文か曖昧文かの判定を行っていることが報告されている。さらに、方向付け課題として、調査の最初に行った事実文と意見文の判別課題の有無から、事実文と意見文の判別課題を行うことの有効性も明らかになっており、井下は、事実と意見の区別に関する注意を喚起することが、意見文への判定にも効果があるだろうと指摘している。

また、井下(2002)では、日本語母語話者である10名の大学生、及び大学院生を対象に、今回は、1文単位ではなく、まとまりのある文章を用いた調査が行われている。調査において用いられた文は、全10文から構成されたひとまとまりの文章であり、井下は、それぞれの文に対して、事実文であるか意見文であるか、それとも曖昧文であるかの峻別を調査対象者に行わせている。前回の調査と同様、今回の調査においても、井下は、文章を書く過程は認知過程の一つであるとの考えに基づき、認知心理学における文章産出研究と関連づけられた研究の枠組みを構築している。そのため、偶発学習による記憶実験と、内観報告を用いることによって、調査対象者は、事実文と意見文を峻別するとき文章のどの部分に注意を向けているのか、また、どのような基準で判断しているのかについての分析を行っている。分析の結果では、事実文であると明快に判定した場合の記憶保持成績はよいことが、さらに、内観報告からは、調査対象者は、文末に注目して、事実文か意見文かの峻別を行おうとしていることや、事実文の峻別は容易であったが、意見文の峻別は難しかったことなどが明らかになっている。

しかし、石黒の研究と同様、井下の一連の研究においても、研究の目的は、事実文と意見文の峻別を行う際の判定基準や、理解の一致度などであったため、調査対象者の事実文と意見文に対する峻別能力そのものに関する分析は、行われていない。また、理解の一致度を測ることが目的であったため、調査で用いられた文章は、レポートや論文からではなく一般書から引用されており、調査項目文には、レポートや論文では用いるべきではないとされる曖昧文が多数存在している。そのため、提示されたそれぞれの文が、事実文であるのか意見文であるのかの明示も行われていない。しかし、調査対象者の事実文と意見文に対する峻別能力を測定し、分析を行うためには、調査対象者が、提示された文に対し、どの程度正しい峻別を行えているかについて調査することが必要である。そのためには、

事実文か意見文かの峻別が可能な文を提示しなければならない。よって、井下の一連の研究も、事実文と意見文に対する峻別能力そのものに関わる研究であるとは言い難い。

以上のように、石黒の研究も井下の研究も、調査対象者に、提示された文を事実文と意見文に峻別することを求めているが、調査対象者の有している事実文と意見文の峻別能力そのものに関する研究ではないと言える。また、どちらの研究も母語話者である日本人が対象であり、彼らの研究結果を非母語話者である外国人留学生にそのまま当てはめることは難しく、日本語学習者を対象とした調査及び研究が必要である。そこで、本研究では日本の大学及び大学院で教育を受け、学位を取得することを目標に、日本語を学ぶ外国人留学生を対象に、事実文と意見文の峻別能力に関する調査及び分析を行うこととする。

6. 事実文・意見文の定義

6.1 事実文とは

事実と意見を書き分けることの重要性を指摘するとともに、どのような文が事実を表す事実文であるのか、またどのような文が意見を表す意見文であるのかについての定義付けを行っている文献も多い。事実文に対する主な定義付けとしては、木下（1990）や佐藤（1994）、速水（2002）、武田（2003）等を挙げることができるが、本研究における事実文の定義付けは木下によって提示された定義を基に行った。

木下によれば、事実文とは「自然に起こる事象（某日某地における落雷）や自然法則（慣性の法則）；過去に起こった、またはいま起こりつつある、人間の関与する事件の記述」であり、「しかるべきテストや調査によって真偽（それがほんとうであるかどうか）を客観的に判定できる」記述を指す。また、「他人の言ったこと、または何かに書いてあることを、『その人の言ったこと』として、あるいは『何々に書いてあること』として述べる」場合も事実文に含まれる。つまり、事実文として認定されるためには、その文の内容に対する真偽判定が可能であることが求められていると言える。そのため、内容についての客観的な真偽判定が可能である限り、記述内容が事実である必要はない。同様に、伝聞や引用に関しても、記述媒体からの情報だけでなく、インターネットやテレビなどのメディア媒体からの情報使用であったとしても、内容についての客観的な真偽判定が、追跡調査によって可能である限り、事実文に含まれる。

また、佐藤（1994）が述べるように、事実文は原則的に「～だ」「～である」といった断定の形を取る。しかし、石黒（2004）の指摘にもあるように、日本語では断定表現の場合、事実文と考えられる場合が一般的であるとしても、意見文と考えられる場合もある。そのため、石黒は、断定表現の場合の事実文の判定基準として、「異論が想定でき、事実かどうかの判定が人によって割れそうな文でない」ことを挙げている。

よって、本研究では、事実文とは、記述内容に対する客観的な真偽判定が追跡調査によっ

て可能である文であるとし、補助的な判定基準として、異論想定の可否を用いることとする。

6.2 意見文とは

事実文に対して、意見文とは、書き手の考えを述べた文を指す。考えとは、思考であり、広い概念である思考には、意見の他にも多くの種類が含まれる。例えば、木下(1990)は「推論」、「判断」、「確信」、「仮説」、「理論」を、佐藤(1994)は「推定」、「判断・評価」、「仮説」を挙げている。これらの考えは、書き手の個人的な感情であり、事実文とは異なり、客観的な追跡調査による内容に対する真偽判定は不可能である。そのため、意見文で述べられた内容に対して、正しいか、正しくないかの判定は人によって異なり、様々な反応が現れるといえる。

よって、本研究における意見文とは、事実文の定義と照らし合わせ、記述内容に対する真偽判定が、客観的な追跡調査によって不可能である文であるとし、補助的な判定基準として、異論の想定が可能であることを用いることとする。

7. 研究目的と方法

7.1 研究目的

本研究における目的は、学習言語である日本語において、学習者がどの程度、事実文と意見文を峻別する能力を有しているのか、また、事実文と意見文の峻別が容易な文、困難な文とは、どのような文であるのかを明らかにすることである。事実文と意見文の峻別能力に関する調査は、石黒や井下が、母語話者を対象として調査を行っていることや、木下(1990:15-17)が、欧米では事実と意見とを峻別する訓練が、言語技術教育の礎石として行われていることを明記していることから、母語話者にとっても必要な能力であり、かつ訓練が必要な能力であることは明らかである。つまり、事実文と意見文に対する峻別能力は、対象となる言語に対する能力とは、異なる能力であると言える。そのため、本研究においても、調査対象者の日本語力は、事実文と意見文を峻別する能力とは異なるとの考えに基づき、調査対象者が有している日本語力の要素を排除し、事実文と意見文に対する峻別能力のみを対象とした調査を行うこととする。さらに、事実文と意見文を峻別する能力が上昇するとともに、提示文に対する峻別を正しく行うことが可能になるのかについても、調査及び分析を行う。

7.2 調査方法

1問につき1文ずつ提示し、提示された文が事実文であるか意見文であるかを判断する二肢選択式の調査をテスト形式で実施した。調査項目は全部で20項目であり、制限時間の設定は行わなかったが、概ね5分以内で解答を得た。

7.3 調査対象者

調査対象者は、日本の大学及び大学院への進学を目標に、日本の専修学校（専門課程）で日本語を学ぶ、中国語を母語とする 20 代の学習者 126 名である。彼らは、来日後、半年から 2 年間、就学生、または、留学生として、日本語学校や短期大学で日本語を学んだ後、当該専修学校に入学している。そのため、日本滞在期間は、概ね 1 年から 3 年半となる。また、調査対象者の日本語レベルは、当該専修学校が、留学生の入学許可基準として「初級日本語学習を修了し、日本語能力試験 2 級レベルに相当する日本語運用能力を有していること」を求めているため、全員、初級日本語学習修了者であり、日本語能力試験 3 級レベル以上の日本語運用能力を有している。なお、一部の大学及び大学院への進学を希望する学習者の中には、既に日本語能力試験 1 級に合格している者もあり、調査対象者の日本語レベルは、初中級レベルから超上級レベルまで幅広く含まれていると言える。

7.4 調査項目

本研究の目的は、非母語話者である日本語学習者が、学習言語である日本語において有している、事実文と意見文を峻別する能力に関する調査を行うことである。また、本研究では、言語に対する能力と、事実文と意見文の峻別能力は異なる能力であるとの立場を取っている。よって、調査項目で用いる文の作成は、調査対象者の日本語に対する能力差要因を取り除くため、全ての調査対象者が、問題文の意味内容を理解した上で解答可能となるように、日本語能力試験 3・4 級レベルの文型・文法を用いて行った。ただし、日本語能力試験 2 級レベルとされる「べきだ」に関しては、日本留学試験における記述問題のテーマ出題時に使用されていることから、調査対象者全員が、当該専門学校入学後に学習を終えている文法項目であるため、本調査の調査項目文にも加えた。なお、項目数は、事実文が 10 項目、意見文が 10 項目の合計 20 項目である。

各項目で用いられる文は、本研究における、事実文と意見文の定義を基に構成した。事実文には、伝聞・引用を表す文を含め、記述内容に対する客観的な真偽判定が、追跡調査によって可能な文を、意見文には、記述内容に対する客観的な真偽判定が、不可能であり、かつ異論の想定が可能な文を作成した。断定表現に関しては、事実文である場合と、意見文である場合の両方が含まれるため、峻別時に、客観的な真偽判定の可否とともに、異論の想定可否も行わなければならないことから、峻別が困難であると考え、事実文、意見文の両方に、動詞文、イ形容詞文、ナ形容詞文を用いた項目を含めた。動詞文では、事実文には、記述内容に対する客観的な真偽判定が、追跡調査によって可能であることが必要であることから、存在を表す文と、過去に起こった出来事を表す文を用い、追跡調査による客観的な真偽判定が、不可能でなければならない意見文には、実際には未だ起こっていない未来に関する内容を述べた文を用いた。形容詞が述語として用いられているイ形容詞

文及びナ形容詞文では、西尾（1972:15）や八亀（2008:33）の指摘にもあるように、形容詞の本質が、話し手の主体的な評価であるため、その大部分が意見文となる。そこで本調査では、イ形容詞文には、比較対象が明確であれば、統計等の資料から、真偽判定のための追跡調査が可能となることから、「多い」を用いた項目を事実文として作成した。また、ナ形容詞文には、法律や校則等、規則として文書に明示されている事柄は、その文書を確認することで真偽判定が可能となることから、ある機関における規則を表す文を、「必要」を用いて作成し、事実文の項目とした。

さらに、日本語では、意見文には、文末に話し手の主観を表す表現であるモダリティ形式がつく場合が多いとの石黒（2004:144）の指摘、及び井下（1997:428）が、事実文と意見文の峻別に関して行った研究から得た、「文末の語尾に注目して判断している」という調査対象者からの報告より、文末に含まれるモダリティ形式は、意見文の指標の一つとして用いられていると考え、文末にモダリティ形式を含む項目を9項目作成した。ただし、話し手の心的態度を表すとされるモダリティ表現においても、伝聞を表す「そうだ」や、規則を表す「なければならない」のように、事実を表す場合もある。そこで、本調査では、文末にモダリティ形式を含む項目が、全て意見文とならないように、事実文である伝聞を表すモダリティ形式を文末に含む項目を2つ、調査項目として作成した。図表4が、本調査で用いた全調査項目文である。

図表4 調査項目

項目番号	項目文	解答	異論の想定	文末
1	奈良の法隆寺は、7世紀初めに聖徳太子によって建てられた。	事実文		断定（動詞）
2	新しい法律ができたので、交通事故は減少するだろう。	意見文	可	モダリティ
3	地球の環境を守るためには、個人の努力が必要だ。	意見文	可	断定（ナ形容詞）
4	スミスさんは顔を赤くして、手を振り上げながら大きな声で怒鳴った。	事実文		断定（動詞）
5	山田太郎氏(61)によれば、現在ある専門家のチームが新しい薬を開発しているという。	事実文		モダリティ（伝聞）
6	小学生や中学生が携帯電話を持つべきではない。	意見文	可	モダリティ
7	日本では、東京都の人口が一番多い。	事実文		断定（イ形容詞）
8	このまま少子化が続いたら、人類は滅亡するかもしれない。	意見文	可	モダリティ
9	週末は仕事が休みなので、庭の畑で野菜を作っている。	事実文		ている形
10	今の世の中には非常識な人が多い。	意見文	可	断定（イ形容詞）
11	外国で生活する場合、その国の習慣に従わなければならない。	意見文	可	モダリティ
12	面接時、コミュニケーション能力を重視する会社が増えているようだ。	意見文	可	モダリティ
13	この道をまっすぐ行って、2つ目の信号を右に曲がると、映画館がある。	事実文		断定（動詞）
14	地球上には、500万種以上もの生物が存在している。	事実文		ている形
15	外国語の勉強には、毎日努力を続けることが大切だと思う。	意見文	可	モダリティ
16	フランスのルーブル美術館から京都国立美術館へゴッホの「ひまわり」が届けられた。	事実文		断定（動詞）
17	かぜを引いたときは、早く寝たほうがいい。	意見文	可	モダリティ
18	市民図書館で本を借りるときは、身分証明書が必要だ。	事実文		断定（ナ形容詞）
19	天気予報によれば、明日は一日中いい天気だそうだ。	事実文		モダリティ（伝聞）
20	今日の夕日はとてもきれいだから、明日は絶対晴れる。	意見文	可	断定（動詞）

8. 結果と考察

分析の結果、全体の正答率は74.0%であり、それぞれの項目における正答数及び正答率は、以下の図表5の通りとなった。最も正答率が高く、事実文か意見文かの峻別が容易であった項目は、項目1の動詞文を用いた断定表現によって、過去に起こった出来事を表した事実文であり、正答率は92.9%であった。反対に、最も正答率が低く、峻別が困難であった項目は、項目10のイ形容詞文を用いた断定表現によって表された意見文であり、正答率は23.0%であった。また、正答率が90%以上であり、峻別が容易であった項目の4つ(項目1・7・14・18)は、全て事実文であったのに対し、正答率が50%未満であり、峻別が困難であった項目の2つ(項目10・12)は、どちらも意見文であった。さらに、事実文全体の正答率は80.1%であったが、意見文全体の正答率は67.9%であった。これらの結果から、学習者にとっては、事実文の峻別の方が、意見文の峻別よりも容易であったことは明らかである。 t 検定を用いて行った事実文と意見文の各項目における正答率の比較結果からも、 $p \leq 0.05$ となり、事実文と意見文の正答率に有意差が見られ、井下(1997)が母語話者を対象に行った研究結果と同様に、中国人日本語学習者にとっても、事実文の峻別の方が、意見文の峻別よりも容易であることが明らかになった。

図表5 項目別正答数及び正答率

項目番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
正答数	117	85	89	107	95	112	116	89	78	29	79	48	100	116	106	103	112	114	63	107
正答率	92.9	67.5	70.6	84.9	75.4	88.9	92.1	70.6	61.9	23.0	62.7	38.1	79.4	92.1	84.1	81.7	88.9	90.5	50.0	84.9

断定表現及び文末にモダリティ形式を含む表現(以下「文末モダリティ表現」とする)に関して行った調査結果としては、断定表現を用いた項目の正答率が77.8%となり、断定表現を用いなかった項目の正答率70.9%、及び全体の正答率74.0%よりもやや高くなったのに対し、文末モダリティ表現を用いた項目の正答率は69.6%となり、文末モダリティ表現を含まなかった項目の正答率77.6%よりもやや低くなった。断定表現及び文末モダリティ表現の有無に対して行った t 検定を用いた比較では、有意差は表れなかったが($p \geq 0.05$)、これらの結果から、断定表現の峻別はやや容易であり、文末モダリティ表現の峻別はやや困難であると言える。

また、断定表現の有無及び文末モダリティの有無を、事実文の場合と、意見文の場合に分類し、分析を行った結果、断定表現の場合は、事実文の方が正答率が高く、非断定表現の場合は、意見文の方が正答率が高かった。それに対して、文末にモダリティ表現を含む場合は、意見文の方が正答率が高く、文末にモダリティ表現を含まない場合は、事実文の方が正答率が高いという結果であった。これらの結果を基に、二元配置の分散分析を行ったところ、有為差は見られなかったが($p \geq 0.05$)、調査の結果は、断定表現の場合は事実文が、文末モダリティ表現の場合は意見文が多いという、日本語の一般的な傾向と一致し

ており、学習者も、日本語の一般的な傾向を理解していると考えられる。ただし、日本語の一般的な傾向とは異なる、断定表現を用いた意見文の項目においても、動詞文を用いて作成した項目 20 の正答率は 84.9%と高く、また、日本語の一般的な傾向と一致するはずの、文末モダリティ表現を用いて作成した意見文の項目であっても、「ようだ」を用いた項目は正答率が 38.1%と非常に低かったことから、事実文と意見文の峻別は、日本語の一般的な傾向に当てはまる項目は容易であり、日本語の一般的な傾向と異なる項目は困難であると結論づけることは難しく、より多くの項目を用いた調査が必要であると思われる。特に、文末モダリティ表現を用いて作成した意見文の項目においては、「ようだ」を用いた項目 10 だけでなく、「だろう」を用いた項目 2 と「なければならない」を用いた項目 11 の正答率も 60%と低かったことから、峻別が困難で、注意が必要なモダリティ表現には、他にどのような表現が存在し、どのような傾向が見られるのかについての、より詳細な調査及び分析が必要であろう。

図表 6 表現別正答率

	断定表現		文末モダリティ表現		全体
	有	無	有	無	
全体	77.8	70.9	69.6	77.6	74.0
事実文	86.9	69.8	62.7	84.4	80.1
意見文	59.5	71.5	71.5	59.5	67.9

次に、正答数に基づき、調査対象者を、上位群と下位群に分類し、各調査項目における、それぞれの正答率を測定した。上位群と下位群の分類は、ブラウン(1999:77)の定義に従い、全体の上位 33%を上位群、下位 33%を下位群とみなし、33%に最も近くなる人数になるように行った。以下の図表 7 が、上位群及び下位群における、項目別正答率である。それぞれの項目における、上位群及び下位群の平均値を、*t* 検定を用いて比較したところ、項目 10 と項目 12 には有意差が認められず、その他の項目には有意差が認められた。この結果から、項目 10 と項目 12 を除く 18 項目に関しては、事実文と意見文の峻別能力の上昇とともに正答率も高くなっており、峻別能力を上げれば、峻別が可能になる項目であり、峻別能力が高くなれば、ある程度自然な形で正しい峻別が行えるようになる表現項目であるといえる。しかし、項目 10 と項目 12 に関しては、峻別能力の上昇と正答率に関連性は見られず、峻別能力を上げるだけでは、正しい峻別ができるようにはならない表現であるといえる。つまり、中国人日本語学習者にとって、提示された日本語文が、事実文であるのか、それとも意見文であるのかを正しく峻別するには、ただ峻別方法を学び峻別能力を伸ばす

図表 7 上位群および下位群における項目別正答率

項目番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
上位群	100	88.4	97.7	95.3	88.4	95.3	100	88.4	88.4	32.6	95.3	44.2	100	100	97.7	100	100	100	76.7	97.7
下位群	78.9	42.1	42.1	57.9	47.4	76.3	76.3	42.1	31.6	21.1	34.2	28.9	47.4	78.9	52.6	52.6	71.1	89.5	39.5	68.4

だけでなく、日本語ではどのような文が事実文となり、意見文となるのかという点についても、理解する必要があると考えられる。

9. まとめと今後の課題

本研究によって、井下(1997)が母語話者である日本人を対象に行った研究結果と同様に、非母語話者である中国人日本語学習者にとっても、意見文よりも事実文のほうが、峻別が容易であることを明らかにすることができた。この結果から、日本語においては、調査対象者の母語に関わらず、事実文の方が、意見文よりも峻別が容易であるとの予測が立てられ、今後は、中国語以外の言語を母語とする日本語学習者を対象とした調査を行い、予測の検証を行うことが必要であると思われる。また、断定表現の場合は事実文の方が正答率が高く、非断定表現の場合は意見文の方が正答率が高いという結果、そして、文末にモダリティ表現を含む場合は意見文の方が正答率が高く、モダリティ表現を含まない場合は事実文の方が正答率が高いという結果は、断定表現の場合は事実文が多く、文末モダリティ表現の場合は意見文が多いという、日本語の一般的な傾向と一致していた。この結果から、学習者も、日本語の一般的な傾向を理解していると考えられ、事実文と意見文の峻別能力を上げるためには、日本語の一般的な傾向とは異なる場合について、指導することが必要であると思われる。ただし、文末モダリティ表現を用いた項目においては、文末にモダリティを含む場合は意見文であることが多いとの、日本語の一般的な傾向に当てはまる文であっても、峻別が困難であった項目が存在していたことから、今後は、どのような文末モダリティの表現において峻別が困難であるのか、また、それらの表現には何らかの関連性があるのか等についてのより詳細な調査及び分析が必要であると思われる。

【参考文献】

- 井下千以子 1997 「偶発学習された情報が説明文の記憶に及ぼす影響－事実文と意見文の判断しやすさの比較－」『日本教育心理学会総会発表論文集』日本教育心理学会
- 井下千以子 2002 『高等教育における文章表現教育に関する研究－大学教養教育と看護基礎教育に向けて－』風間書房
- 石黒圭 2004 『よくわかる文章表現の技術。－表現・表記編－』明治書院
- 大岩幸太郎 1999 『コンピューター支援による学生の論文・レポート作成システムの研究』文部省科学研究補助金研究成果報告書
- 門倉正美 2005 「教養教育としてのアカデミック・ジャパニーズ」『言語』第34巻第6号 大修館書店

- 門倉正美 2006 「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力-アカデミック・ジャパニーズからの発信」 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
- 木戸光子 1997 「文の配列における文の機能の認定-文章からみた表現としての事実と意見-」 『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 筑波大学留学生センター
- 木戸光子 2004 「留学生に対する作文教育」 『論理的文章作成能力の育成に向けて（日本語教育ブックレット5）』 独立行政法人国立国語研究所
- 木下是雄 1990 『レポートの組み立て方』 筑摩書房
- 坂本恵 2006 『『アカデミック・ジャパニーズ』での教育項目について考える-JLC日本語スタンダードの作成に向けて-』 『留学生日本語教育センター論集』 東京外国語大学
- 佐藤喜久雄 1994 『国際化・情報化社会へ向けての表現技術3「伝える」「考える」ための演習ノート』 創拓社
- 田中真理・長坂朱美・成田高宏・菅井英明 2009 「第二言語としての日本語ライティング評価ワークショップ-評価基準の検討-」 『世界の日本語教育』 19号 独立行政法人国際交流基金
- 西尾寅弥 1972 『形容詞の意味・用法の記述的研究』 秀英出版
- 二通信子 1996 「レポート指導に関するアンケート調査の報告」 『北海学園大学学園論集』 86・87号 北海学園大学
- 「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議 2000 『日本留学のための新たな試験について-渡日前入学許可の実現に向けて-』
- ブラウン J. D. 1999 『言語テストの基礎知識』 和田稔訳 大修館書店
- 堀井恵子 2006 「留学生初年次（日本語）教育をデザインする」 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
- 八亀裕美 2008 『日本語形容詞の記述的研究-類型論的視点から-』 明治書院
- 矢部玲子 2008 「大学における文章作成支援と初等中等国語『書くこと』教育の課題に関する考察」 『藤女子大学紀要』