



岐阜大学機関リポジトリ

Gifu University Institutional Repository

談話構造分析を活かした初級作文指導の可能性

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2022-12-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宮谷, 敦美 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12099/3382

談話構造分析を活かした初級作文指導の可能性

宮 谷 敦 美

要旨

談話構造分析を採り入れた作文指導には、フローチャートなどで文章の論理展開を与えそれに沿って書く方法や、モデル作文を読みそれを参考にして書くといった方法がある。この方法は学習者に文章の論理展開を認識させ、あるパターンを用いることで論理レベルの誤用を減らすことができるという点では優れているが、学習者が伝えたいことを枠にはめこむという活動に終始してしまいがちであるという問題がある。また、書き手が文章を書く上で不可欠な思考活動を妨げることにもなりかねないという問題もある。

本稿では、作文指導に関する先行研究の知見を採り入れ、分かりやすくまとまりがある作文を書くことを目標にした初級学習者に対する指導実践を紹介し、その意義と可能性を考察した。指導は、1) 書く内容を明確にした課題の確認、2) 書く、3) 文法レベルの自己訂正、4) 学生同士のディスカッションによる内容吟味、の順序で行った。本稿では、4) のディスカッションを通して、内容がどのように吟味され、それに関連させて談話に関する項目をいかに指導することができるかを紹介し、その可能性について考察した。

このことから、作文指導においても、教師が従来のパターン中心の指導方法にとらわれず、「学習者主体の言語学習」や「課題先行型の学習」へ柔軟に発想を転換することが求められているのではないかと考えられる。

0. はじめに

従来の初級段階の作文指導は、文型の理解を確認するためなど、単文レベルの書きに焦点を置いた場合が多いが、この方法では文章のまとまりや分かりやすさの点で問題が起りやすい。その一因として、文章の全体構造、つまり文章の論理展開に問題があることが指摘されている。そこで、最近では文章の談話構造に着目し、モデル作文や談話構造を提示した指導の重要性が指摘されるようになってきた(門脇(1999) 小熊他(2000))。

このような文章全体の談話構造やそれを支える談話文法の教育が重要であるのは言うまでもないが、単に談話構造を与え、それに沿って書くという指導のみでは、文章全体が分かりにくくなるといった談話構造全体の問題を回避することはできても、書き手である学習者が伝えたいことを枠にはめこむという活動に終始してしまいがちである。また、このような学習活動は、書きたい内容を読み手によく理解してもらうためにはどのような論理構成で書くべきか、またどのような情報が必要なのかといったことを考えるなど、文章を書く上で不可欠な思考活動を妨げることにもなりかねない。

本稿では、分かりやすくまとまりがある作文を書くことを目標に、談話レベルの問題点の分析を活かしながら、初級学習者に対して行った作文指導を紹介し、その意義と可能性について考察する。

1. 初級日本語学習者の作文に見られる談話レベルの問題点

宮谷（1999）では、初級日本語学習者の作文に見られる談話レベルの問題点を指摘し、作文指導における談話レベルの問題点を解決するためには、文章全体の論理展開の指導と、論理のまとまりを構成する一文一文の接続レベルの指導の両方が重要であることを主張した。宮谷（1999）で採り上げた初級日本語学習者の作文に見られる談話レベルの問題点は以下の6点である。

1) 省略可能な語句と主題との関係

省略すべきではない主題が文中で省略されているために、読み手に何について書いているのかが分かりにくくなる問題。

2) 書き手の視点

書き手の視点が不必要な個所で移動するために、文章の一貫性が欠けるという問題。

3) 叙述の順序と接続詞の問題

段落¹⁾全体をある接続詞が受けて次につなぐ場合、段落全体の意味と接続詞の後の文の意味、あるいは、接続詞の前の文と後続する文の意味のどちらかで、意味的整合性に欠けるという問題。

4) 複数の文の一文化

それぞれの文の持つ意味関係をよく考えずに、複数の文をて形接続などでつなげてしまう問題。

5) 接続詞の使用・不使用

不必要な箇所で接続詞を過剰に使用することで、かえってまとまりのない文章になってしまう問題。

6) 文脈指示の指示詞

従来の誤用研究でもよく指摘されているが、「ソ系」指示詞を用いなければならない箇所に「ア系」接続詞を用いるという問題。

筆者は、以前に文章全体の論理展開を与え、それに沿って書くという方法で初級レベルの作文指導を行っていたが、この方法では、文章全体の論理展開の問題は回避できても、以上に挙げたような問題点を効果的に指導することは難しかった。また、2, 3文といった短い連文レベルの接続の練習だけでは、例文の単語をいくつか換えただけの文章を書いたり、学習者が伝えたいことを書いた場合には、無理矢理与えられた型に合わせようとして、意味的整合性に欠けてしまうといった問題が見られた。

そこで、作文指導に関する先行研究の知見をまとめ、書き手が伝えたい情報の中で談話に関する規則をどのように用いるべきなのかを効果的に指導する方法を考えることにした。

2. 作文指導に関する先行研究

初級学習者に対する談話構造を考慮した作文指導の実践には、門脇（1999）と越前谷他（1997）本郷他（1998）小熊他（2000）の先行研究がある。門脇（1999）は談話を構成する要素のうち、特に「談話展開」を考慮した作文指導の実践を行い、その有効性について統計的に証明している。また、越前谷他（1997）、本郷他（1998）、小熊他（2000）では、作文教育において読み手に分かりや

すい作文を産出するためにはテキスト構造の指導が重要であり、その指導方法としてフローチャートの使用を提案している。これらの方法はある典型的な談話構造を習得させるには効果的であるが、学習者が書きたい題材が指導された談話構造に合わない場合、うまく書けなかったり、与えられたモデル文にただ単語を当てはめてしまうのみになってしまい、文と文との結束性や一貫性が悪くなるという問題がある。小熊他（2000）も、このような問題点を指摘しているが、これに対する具体的な解決方法は特に提案していない。

以上に挙げたような問題は、「読み手を考慮に入れながら、書き手の伝えたい内容を効果的に書くにはどのようにすべきか」という作文を書く際の過程を学習者が認識できていないことに起因するのではないかと考えられる。つまり、分かりやすい文章を書くためには、文章の全体構造の指導だけでなく、書き手の伝えたい情報をどのような順番で書かなければならないか、また、論理構造を支える文と文との結束性を高めて書くにはどのような方法を使えばよいか、学習者に意識化させることが重要である。このような点を考えると、作文指導においては談話構造に焦点をあてるだけでなく、作文活動の過程も考慮に入れる必要があるのではないと思われる。

効果的に書くためには読み手や書く目的を設定し、情報を吟味することが不可欠であるが、学習者にこのような点を踏まえた内省を促すには、どのような課題が効果的であるかを考える必要がある。作文課題の与え方が文章の書き方にどのような影響を与えるかについては、杉本（1991）、衣川（1997）の先行研究がある。杉本（1991）は、日本語母語話者に作文課題を与え、その文章産出の過程を分析している。杉本は、分析の結果から文章産出における知識の明確化・統合という内省過程を促すのに重要なのは、課題状況²⁾であり、単に修辭的語句³⁾を使用することではないと結論付けている。そして、修辭的知識と内容的知識の間の相互作用をみるためには、修辭的知識といった要素的な知識のみに焦点を当てるのではなく、文章を書くという活動状況の中に知識を位置づけてとらえていかなければならないと示唆している。また、衣川（1997）は、上級レベルの日本語学習者に異なる作文課題を与え、課題の差が文章産出の過程にどのような影響を与えるかを分析している。その結果から、文章産出過程に影響を与える書き手と読み手の立場・関係、文章の種類、文章の目的などの要素を作文課題として記述する必要があると指摘している。これらの先行研究からも、外国語学習において、談話の全体構造に典型的な文型を当てはめて書くという指導方法には限界があり、書き手が具体的な読み手を想定し書く内容を考える過程の中で、構造や文型に関する知識が使われるべきであると言えるだろう。

作文クラスを計画するにあたっては、クラス活動の中でどのようなフィードバックの方法を採るべきかも考慮する必要がある。どのようなフィードバックが有効であるかについては、池田（1998）、杉山（1998）、西條（2000）などの研究がある。池田（1998）は、中級学習者の作文推敲過程において他の学習者が実際に読み手の立場になり、書き手である学習者に内容に関する意見を述べたり、問題点を指摘するピア・レスポンスという方法の有効性を実証している。池田（1998）は、内容に関するインターアクションには、中級レベルの日本語の知識では不十分であったが、母語の使用を一部認めることで、いくらかの改善が予想できるのではないかと指摘している。初級日本語学習者に対するピア・レスポンスの可能性については杉山（1998）がある。杉山は、初級半ばの日本語学習者の作文指導において、Peer Feedback⁴⁾を採り入れ、その役割と効果的な導入方法について考察している。Peer Feedbackを行う際に教師が特別な指示を与えないと、学習者は文法・用法・表記の誤りの指摘に偏りがちになるが、内容面に注目するようという指示を与えた場合には内容につい

での質問が増え、内容の説明や意見の表明が格段に増加すると報告している。また、推敲後の原稿から、学習者は Peer Feedback の結果を十分参考にして推敲を行っていると結論づけている。これらの先行研究より、日本語の学習があまり進んでいない初級段階の学習者であっても、母語の知識や文章産出に関する知識を用いながら、他の学習者が書いた作文を文法面、内容面の両方において客観的に読み、意見を述べることができると予測される。

また、西條（2000）は、学習者の弁証法的作文過程⁵⁾を促進する作文指導として、作文—発表—教室での質疑応答—フィードバック—推敲という手順を提案し、フィードバックのしかたを比較検討している。そして、フィードバックは質疑応答を反映する形式が有効であり、学習者は作文推敲の際に、質疑応答のフィードバックを内省過程にうまく採り入れ、考えを深めることができると報告している。また、この方法で学習者が作文を推敲するためには、学習者が文の結束性についての文章技能上の技能を持っている必要があると指摘している。

学習者が文章を推敲していく上で、教師は自己訂正能力がうまく活用されるように配慮を払うべきであろう。学習者の自己訂正能力については、石橋（2000）が日本語学習者の作文のモニターの能力を産出した作文の自己訂正を分析している。そして、学習者⁶⁾はかなりの程度正確に自己訂正が可能であるが、モニタリングによる自己訂正の水準は、大半が表層レベルであり、テキストレベルに及ぶ訂正はほとんどないため、作文教育では内容の発展に関する指導の必要性があると指摘している。実際の作文指導では、単文レベルの文法の訂正に関しては学習者の自己訂正能力を十分に発揮させることが可能であると言えるだろう。

3. 指導方法 —岐阜大学留学生センター初級クラスにおける実践から—

授業の計画を立てる際には、シラバスの構築とその効果的な指導方法を考えることが必要である。本稿で報告する授業においては、2.の先行研究の知見を採り入れて、初級の作文指導の実践を行った。授業の実施にあたって以下に挙げる4つの観点を結びつけるように工夫した。

1) 内容に形式を結びつけた指導

モデル文のフローチャートを提示し、それに沿って書くという「形式先行導入型」の指導ではなく、学習者が考えて書いた「伝えたい」内容を用いて談話技術の指導を行う。

2) 談話構造と談話技術に関わる指導項目の分析

初級レベルでは、文型や語彙等の制限が大きいため、学習段階に応じて談話構造に関する指導内容を選ぶ必要がある。例えば、存在を表す文型「Nは場所にあります/います」「場所にNがあります/います」と形容詞文を学習した後に空間についての説明のタスクを与え、新出情報の「が」と主題を表す「は」について指導するなどの工夫が必要である。また、上述の「内容に形式を結びつけた指導」とも係わるが、談話の全体構造や例文を最初に提示し、それに沿って語句の入れ替えをして文章を完成させるのではなく、学習者が書いた作文から文章全体の談話構造や、文章を構成する文と文との結束性に関する指導項目を帰納的に説明できるように工夫してトピックを選ぶようにした。

3) 作文活動の過程を活性化させるための課題の設定

作文を書く目的を明確にし、読み手を意識化させる課題を与えることは、学習者が作文を書く過程で、書く内容や論理構成など、文章産出の方向性を決定する上で非常に重要である。

また、学習者が将来書く可能性があり、なおかつ学習者にとって身近なトピックを選ぶことや、書いた文章を発表する機会⁷⁾を与えることも、学習者の書く動機を高める上で重要となる。

4) 推敲能力を高める指導方法

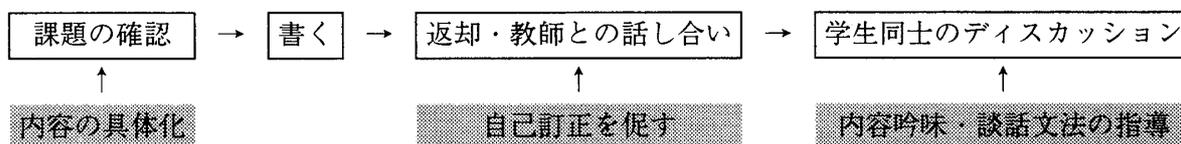
学習者の推敲能力を高めることは目的に合わせて適切な文章を書くために不可欠である。推敲は、内容面と形式面の両方に行われるべきであるが、石橋（2000）が指摘しているように自己訂正は表層レベルにとどまるため、内容面の吟味についてはピア・レスポンスの手法を採り入れた。

3.1. 学習者と授業内容

本実践の対象学習者は、岐阜大学留学生センター日本語研修コース（大学院入学前日本語集中コース 18 週間）初級クラスに 2000 年 4 月から 9 月まで在籍した 4 名である。国籍は、セネガル人男性（32 才，以下 S1），レバノン人男性（25 才，以下 S2），モンゴル人女性（31 才，以下 S3），中国人女性（34 才，以下 S4）である。コースは週あたり 90 分のクラスが 17 であり，作文クラスは週あたり 1 クラスあった。主教材は『みんなの日本語 I，II』を使用した。作文課題は，コース実施中に 9 つ行った。

3.2. 指導の手順

指導は以下に示す手順で行った。



作文課題は，学習者が自分のペースで内容を吟味しながら書けるように宿題として与え，週末を使って作文を書いた。また，課題を配布する際に，課題文を確認し，(a) 読み手は誰か，(b) 何について書くのか，(c) 読み手にどんな情報が必要か，の 3 点について明確化する質問を与え，クラスで話し合った。これは文章産出過程に影響を与える要素を作文課題として記述する必要があるという衣川（2000）の示唆を受けたものである。明確化質問を通して，読み手にとって有用な情報は何か，読み手にとって自明の情報とそうでない情報は何か，どのように書けば，読み手に理解してもらえるのかといったことを，学習者に考えさせ，具体的なイメージから文章を書けるという効果を狙ったものである。

課題例⁸⁾

岐阜大学留学生センターはセンターのホームページに「身近な世界のニュース」のコーナーを作ります。ここには 1ヶ月ごとに留学生からの新しいニュースを載せます。あなたの国の最近のニュースや紹介したいことについて書いてください。

- 明確化質問 ① 誰が読みますか。
② どんなニュースですか。
③ あなたはこのニュースについてどう思っていますか。
④ このニュースで読者にどんなことを考えてもらいたいですか。

教師は、学習者が提出した作文を文法、表記上の誤りに下線を引いて返却し、学習者が下線を引いた箇所を自分で訂正するよう指導した。この方法は、学習者の自己訂正能力に関する小宮（1991）や石橋（2000）の研究結果を受けたものである。実際、本実践においても学習者は下線を引いた単文レベル、句型レベルの誤りは既習の文法事項である場合、ほとんど訂正することができた。その後、教師は学生に1対1の指導を行った。指導は主に教室で行ったが、コース後半には文章が長くなってきたため、授業時間外に個別面談をした場合もあった。学習者が書いた文で全くその意味が通じないものは、教師が学習者に書きたかった意味を確認した上で文を作成する手助けを行った。

その後、教師は学習者が訂正した作文を編集し、未習語彙の単語表を作成し、クラスで各自が書いた文章を読み、ピア・レスポンスの手法を採り入れたディスカッションを行った。ディスカッションは文章全体を読んだ後、主に大きな段落ごとに吟味した。ここでは、主に書き手が伝えたい文章の内容が何かということとそれが分かりやすく書かれているかということに焦点を当てて話すことを奨励した。このディスカッションの目的は主に2点ある。まず、文章の内容を吟味することにより、書き手に読み手との背景知識の違いや互いの文化差に気づかせ、そのことより分かりやすい文章を書くためには、読み手が持っている情報の差や、読み手が期待する情報を、作文を書く際に考慮に入れる必要があることを理解させるためである。第二に、文章が分かりにくかった箇所について読み手が理解した内容とその理由を述べ合うことにより、どうして読み手に書き手の意図が正しく伝わらなかったのか、その理由を考え、単文レベルでは問題がなくても、文章の結束性や一貫性を保つためには談話に関する文法を用いなければならないことを理解させるためである。

自己訂正の後にディスカッションを行うという順序で指導すると、ディスカッションの段階では、既に、文章の文法、表記、語彙レベルの誤用訂正がされているので、読み手である学習者は、文章の情報の質と分かりやすさに注目することができる。

これらのディスカッションは日本語で行うことを推奨したが、学習者がお互いに質問した内容を確認する際などには媒介言語の使用を禁止しなかった。また、ディスカッションには、教師は一人の読み手として、学習者と同じ立場で参加した。杉山（1998）の指摘にもあるように、ディスカッションの過程で触れられた内容が新しいトピックを生み、新しい議論が展開されたこともあった。またその議論の発展の中で、学習者が自分の考えを再認識し、それを次の推敲に採り入れ、新しい内容を生み出したこともあった。これについては4.で触れる。

最後に、教師はディスカッションで話し合った問題点を中心に、談話技術に関わる項目について解説した。本実践で取り扱った項目は、1.で紹介した談話レベルの問題点から抽出したものが主となっている。新出情報と既出情報の「が」と「は」、語句の省略と再提示、接続表現、主題の統一、助詞「も」「は」「だけ」など⁹⁾である。

4. 指導実践の分析

3.2. で紹介した指導の手順の中で、クラスにおけるディスカッションにおいて、内容の吟味と談話に関する項目をどのように関連づけられるかについて、事例¹⁰⁾を挙げ、教室における活動の有効性と可能性を考察する。

まず、学生間でディスカッションをすることにより、書き手が読み手を意識できるという具体的な例を挙げる。(1)は、「セネガルの紹介」という題でS1が書いた作文^{11,12)}である(課題は、資料1を参照)。

(1) (前略)次にセネガルの首都について説明します。セネガルの首都はダカールです。気候についてですが、7月から9月まで最低気温25度、最高気温が35度で、むし暑いですが、海近くの地域はもっと涼しいです。10月から6月まで最低気温22度、最高気温が28度で涼しいです。(後略)

(1)をS1が音読した後、S2が下線の文について、S1に英語で一日の最高気温が22度かと尋ねた。S1は最低気温だと答え、しばらく沈黙した後、「涼しいです、for us」と付け加えた。学生の間で笑いがおき、教師は「涼しいですか」と他の学生に意見を求めた。S2は「いいえ、私は、涼しいです。15、16(私にとって涼しいのは15度か16度ぐらいです、の意)」と答え、S4も「いいえ、あたたかい(22度は、涼しいとは言わない、暖かい、の意)」とS2に同意し、「セネガルの人、いつも30、35度だから、22度、すずしい」とS1が書いた根拠を述べた。そして、「中国人は涼しいです、多分18度ぐらい」と付け加えた。ここで、教師は「聞いている人はセネガル人だけではありませんね。どうしたらいいですか」と学生に尋ねた。S1は「暖かい」S2は「comfortable」と英語で提案があった。他の学生から「comfortable」の方がよいと意見があり、教師は「すごしやすい」という日本語の語彙を与えた。

このようなディスカッションを通して、書き手である学習者は読み手の背景知識が自分とは異なることや、文化差が存在することに気づくことができる。このような経験が蓄積されることで作文を書く過程において書き手と読み手の両方の立場に視点を移動しながら書くという内省活動が活発になるのではないかと考えられる。

次に、ディスカッションにおける情報の吟味の過程に談話に関する項目を関連づけて指導することができるか、事例を紹介する。

(2) -aは、2.2.の課題例で紹介した課題から、「セネガルの大統領選挙」という題でS1が書いた作文の冒頭部である。この時点でS1は単文レベルの誤用は訂正済みである。1週間後に、この作文を基にクラスでディスカッションを行った。

(2) -a クラスで吟味した文章

今年の3月にセネガルで大統領選挙がありました。反対政党が32あります。みんな大統領になりたいです。(後略)

(2) -aをS1が音読した後、S2はこのニュースでS1が読者に何を分かってもらいたいのがよく分からないと指摘した。S1は作文前の明確化質問で、読者に「セネガルが民主的で平和な国です」

ということを知ってもらいたいと書いており、S2の質問に対して「セネガルの選挙は平和だった」ことをアピールしたいと答えた。教師はどうすれば分かりやすくなるか、アドバイスを求めた。S3は「大統領選挙は平和でした」を最後に書いたらいいと提案したが、S2は「ホームページに載せるのだから、ニュースの初めに大切なことをアピールしたほうがいい」と主張した。他の学生がS2の意見を支持したため、文章の初めに「大統領選挙は平和でした」を書くことにし、どこに書けばよいか全員で意見を述べ合った。「今年の3月にセネガルで大統領選挙がありました」の後に書けばいいとS2から提案があり、全員がそれに賛成した。次の(2)-bは学習者間のディスカッションを経て訂正された作文である。 が吟味、訂正した個所である。

(2) -b ディスカッションで訂正された文章

今年の3月にセネガルで大統領選挙がありました。大統領選挙は平和でした。反対政党が32あります。みんな大統領になりたいです。(後略)

このようなディスカッションの際に、教師は学習者がディスカッションで訂正した個所で、特に談話構造に関する項目を板書し、その解説を行った。(2)-bでは、文章の主題を提示する第一文では「大統領選挙がありました」と新出情報の「が」を使い、第二文では「大統領選挙は」と、主題を示す「は」を使用することを説明した。

(2) -c 板書の後、談話文法に焦点を当て訂正された文章

今年3月にセネガルで大統領選挙がありました。大統領選挙は平和でした。大統領選挙には、反対政党が32あります。みんな大統領になりたいです。

主題が続く場合、その語句を省略することはすでに学習済みだったので、さらに教師は、「大統領選挙には、」を書き加え、語句の省略の規則を学生に確認した。そして、S1の作文の他の個所に主題の提示と省略の点で問題がないか、全員で吟味した。このように学習者が読み手の視点で文章を吟味し、どんな情報が必要でそれをどのように伝えればよいか学習者間で話し合った。例えば、ホームページについての知識は学習者によって異なるが、ホームページを日常的に利用しているS2は、ホームページの情報の特性として重要な情報がまず前にあるということや、ホームページのリンクの知識などから、アピールしたい内容は一番前にあるべきだという意見を持っていた。このような意見は「あなたの国のニュースを書きなさい」という漠然とした課題では、おそらく出てこないであろう。課題の中に具体的なメディアの指定、内容、読み手を設定したからこそ、具体的な文章構成と効果的な書き方を考えることができたと思われる。

次は、S3が「モンゴルの教育システム」という題で書いた作文である。(課題は資料2を参照)談話の結束性と一貫性について見るため、用例を長く引用する。

(3) -a クラスで吟味した文章

モンゴルの教育のシステムには、幼稚園と小学校と中学校と高等学校と専門学校と短大と大学があります。新しい授業の学期は9月1日に始まって、次の年の7月1日に終わります。私立学校と

私立大学もあります。子どもは8才になったら、学校に入ります。小学校は4年で、中学校も4年です。モンゴル人は中学校を卒業しなければなりません。高等学校は2年です。それに、高等学校まで全部無料です。

私立の小学校と中学校は5年前から組織しました。私立学校の特徴は外国語と数学を深く教えることです。田舎で生徒は寮に住んでいます。小学校の一年生の生徒ははじめて行きますから、かわいそうです。(後略)

(3) -a を S3 が音読した後、内容に関するディスカッションを行った。S4 は、S3 に小学校の一年生はみんな寮に住んでいるかを質問し、S3 は田舎の小学生だけ寮に住んでいると答えた。それを受けて、教師は田舎の学校は私立学校かどうかを質問し、S3 は田舎には私立学校がないと答えた。ここで、S2 が (3) -a の下線の文「田舎で生徒は寮に住んでいます。」について、「田舎の私立学校」だと思っていたと述べた。S3 は、田舎には公立学校しかないと答えた。学生は、(4) の作文では読み手が誤解することに気がつき、教師は学生にどうすればよいか提案を求めた。S2 と S4 が「公立学校」を書かなければならないと指摘した。それを聞いて S3 は「田舎に公立学校だけあります」¹³⁾ を付け加えた。そして、(3) -b のように訂正した。 が吟味、訂正した個所である。

(3) -b ディスカッションで訂正された文章

(前略) 私立学校の特徴は外国語と数学を深く教えることです。田舎に公立学校だけあります。田舎で生徒は寮に住んでいます。小学校の一年生の生徒ははじめて行きますから、かわいそうです。(後略)

この作文の全体構造を見ると、「モンゴルの教育制度全般→私立学校について→田舎の学校について」の順に書かれている。モンゴルの教育制度全般の段落では、公立学校を中心に述べていた¹⁴⁾。次に、私立学校に主題が移り、田舎の学校についての段落で、再度公立学校について述べている。このディスカッションの後、教師は前文の主題を受けず前に述べた主題について再度述べる場合、主題を再提示しなければならないことについて説明した。

(3) -c 談話文法に焦点を当て訂正された作文

(前略) 私立学校の特徴は外国語と数学を深く教えることです。田舎に公立学校だけあります。公立学校の生徒は「主題の再提示」田舎で寮に住んでいます。小学校の一年生の生徒ははじめて行きますから、かわいそうです。(後略)

上述のような指導を続けたことで、指導当初は、読み手を具体的に設定しそれに応じて内容を変えなければならないと気がついていなかった学習者も、次第に具体的な読み手と文章を書く目的を設定し、それに応じて文章を構成する習慣がついてきたようである。教師がコントロールしたモデル文や談話構造を用いて書くと、内省過程が形式のみに限定されてしまう恐れがあるが、書く内容を重視し、いかに伝えるかに着目した指導方法を行うことで、学習者の書きたいことを書く、つまりタスクを遂行するために必要な談話構造とそれに関わる項目を初級段階から意味のある文脈の中で指導することができると思われる。

ディスカッションの過程で触れられた内容が新しいトピックを生み、新しい議論が展開されたこともあった。最後に、内容吟味に関するディスカッションで、学生が文章に新しい内容を追加し、それに基づいてディスカッションが発展した実例を紹介する。(4) は、S1 が書いた「セネガルの紹介」であり、(1) の後続文章の一部である。

(4) -a クラスで吟味した文章

ダカールは有名な町です。ダカールの空港やダカールの港がとてもにぎやかで、大きいです。パリ-ダカールの車の国際競争もあるし、たくさんの工場もあるし、大きいホテルもぜひだし、サンビーチも便利だし、色々なスポーツもできるし、食べ物もおいしいし、生活も安いからです。

(4) -a を S1 が音読すると、S4 が「んー」と、ちょっと分からないという態度を示した。それを察した S1 はもう少し付け加えたいと言い、次のように述べた。「ダカールの地理は、とても便利です。いい場所です。ヨーロッパからアメリカから、南アフリカ、全部、船が、ダカールの港を使います。」教師は S1 が述べた文を板書し、どこにこの文を入れればいいのか、意見を求めた。S1 は「ここ」と、パリダカールで始まる文の前を指さし、S2 も「Before Paris-Dakar」と同じ個所を指した。 が付け加えた個所である。

(4) -b 書き手が自ら付け加え、訂正された文章

ダカールは有名な町です。ダカールの空港やダカールの港がとてもにぎやかで、大きいです。ダカールの地理は、とても便利です。ヨーロッパとアメリカと南アフリカから、全部の船が、ダカールの港を使います。パリ-ダカールの車の国際競争もあるし、(後略、(4) -a と同じ)

ここで、S4 が「ダカールは何が有名ですか」と S1 に尋ねた。S1 が「港と空港」と答えると、S4 は「いえいえ、港、空港は交通だけ、何か物は？」とさらに質問した。S1 が S4 の質問をよく理解できなかったようなので、S2 は「何が一番有名ですか」と更に質問した。S1 は「transportation」と述べ、S2 は納得した。しかし、S4 は交通が有名であるということに納得できず、さらに「ダカールは有名な町ですから、港がにぎやかです」と言った。それを聞いて、S1 は、「いえ、ダカールは有名な町です。どうして？ 港がにぎやかで、大きいですから」と言い、さらに英語で、ダカールが有名になったのは、港がにぎやかで大きかったからだと説明した。ここで、S1 と S4 の論点の違いに気がついた S2 が、S1 に英語で、ダカールに来る人は、ダカールの港や空港が有名だからダカールに来るのか、と質問した。S4 も「セネガルに行く人は、港を見に行きますか」と質問した。ここで、読む人はダカールに旅行する人だということが再認識された。S1 は英語で、後続する文で、パリ-ダカールや、サンビーチについて書いてあると言った。S4 がよく分からないというふりをしたので、S2 が S1 を助け「たくさん理由がありますから、後で言います」と言った。

このディスカッションでは、文章を読んだ時点で S4 がよく分からないということに気がついた S1 が自ら情報を付け足し、それに基づいて、S1 の論理「ダカールは港がにぎやかで大きいから、有名だ」という考え方と、読み手である S4 の「ダカールは有名な町だから、たくさん人が来る。それで、港や空港がにぎやかで大きい」という考え方の相違が明確になった。このやりとりから、S1 は、読み手が S4 のように理解するかもしれないので、S1 の考えが明確になる文を書かなければならな

いということに気がついた。ここで、教師は「ダカールは港で有名な町です」という文を与え、「～で有名だ」という言い方を説明した。 が吟味、訂正した個所である。

(4) -b ディスカッションで訂正された作文

ダカールは港で有名な町です。ダカールの空港やダカールの港はとてにぎやかで、大きいです。ダカールの地理は、とても便利です。ヨーロッパとアメリカと南アフリカから、全部の船が、ダカールの港を使います。パリーダカールの車の国際競争もあるし、(後略、(4) -aと同じ)

さらに、S2から、(4) -aの理由について、いろいろな理由が1つの文に書かれているので、同じ種類のものにまとめたほうが良いというアドバイスがあった。S4からは「観光客は工場を見に行かないから、書かなくてもいい」という意見が出された。この意見に基づいて、S1は、次の授業までにこの個所をもっと分かりやすく書き直すことになった。

以上に述べたような指導を通して、教師は、学習者が伝えたいこと、つまり書き手にとって意味のある文脈の中で、どのように書けば読み手に理解してもらえるかということ意識させ、それと談話文法を結びつけることを目指した。ディスカッションを重ねるにつれて、学習者は文章の内容を読み手の立場から意見を述べ分かりやすく書きなおすという活動だけでなく、書き手が読み手の立場になり内容をさらに吟味し推敲を進め、それが触媒となりクラス全体でさらに議論が進んでいくという相乗効果も得られた。クラスでのディスカッションが白熱し、予定していたより作文課題が少なくなってしまうが、1つずつの作文において中身の濃い話し合いが行われ、指導する側にとっては嬉しい誤算だった。

5. おわりに

本稿では、作文指導において、ピア・レスポンスや自己訂正の過程を採り入れながら、談話構造に関する知識をいかに書く過程と結びつけて指導できるか、その可能性について実例を紹介しながら考察した。初級段階では、文法や語彙の制約から、まとまったものを書くことは難しく、また、学習者が作文の内容について日本語だけでディスカッションを行うことも困難である。しかし、筆者が見た限りでは、大学院で学ぶ留学生は日本語での表現に限界があっても、母語や他の言語で文章を書く訓練など高い教育を受けていることも多く、論理的に考えることにも概して慣れているようである。このことから学習者が既に持っている能力を活かしつつ、作文指導を行うことにより、より効果的に文章を書く能力を伸ばしていくことも可能であると言えよう¹⁵⁾。本稿で述べた指導方法は全ての日本語学習者に適当であるとは言えないが、将来的に書くニーズが高い学習者に対する作文指導の一つの可能性として、今後、指導方法を確立していくことが必要になると考えられる。

談話技術の指導においては、学習者が書いたものから問題点を拾い出していくのみでは文章を書く上で必要となる談話技術を体系づけて学ぶことは難しい。今後も日本語学習者が書いた作文に関する問題点の分析と共に、母語話者が書いた文章の分析も行い、作文教育独自のシラバスを作成していきたい。

言語教育において「学習者主体の言語学習」や「課題先行型の学習」の有効性が唱えられるようになってきている現在、作文指導においても、教師が従来のパターン中心の指導方法にとらわれず、

柔軟に発想を転換することが求められているのではないかと考える。

注

- 1) 本稿では「文章を構成する意味上のまとまり」という意味で「段落」という用語を用いる。
- 2) 杉本（1991）では、特に定義されていないが、文意から、どのような課題を与えているかという意味と解釈した。
- 3) 杉本（1991）では、文章表現や文章構成に関わる語句という意味で用いており、修辭的語句の例として「今述べたことの例は、」「私がそのように思う理由は、」などを挙げている。
- 4) ここで言う Peer Feedback は池田（1998）のピア・レスポンスと同じ活動である。
- 5) 西條（2000）では、弁証法的作文過程を「作文についての自問自答を通じて新しい考えが産出される過程」と定義している。
- 6) 石橋（2000）では、学習者の日本語レベルについての詳しい記述はないが、日本語能力、作文能力よりそれぞれ上位群、中位群、下位群に分けている。
- 7) 岐阜大学留学生センター日本語研修コースでは、コース修了時に成果発表会として、作文を基に、プレゼンテーションツールを用いて発表する機会を作っており、学習者にとって書く動機付けの一つになるようにしている。
- 8) 課題文章は部分的に漢字表記に改めてある。『みんなの日本語』40 課終了時に実施した。また、9つの課題のうち、最初の5つの課題は英語による説明も併記した。
- 9) 指導した内容には手順2の時点で教師があらかじめ学習項目として計画していたものと、学習者とのディスカッションの過程で採り上げられたものがある。
- 10) ディスカッションは全て録音し、文字化した。紙面の関係上要約したものを載せてある。
- 11) 学習者が書いた作文は、読みやすくするため部分的に漢字表記に改めてある。なお、(1) -a は、コース修了時に行うプレゼンテーションの準備原稿として書かれたものであるため、プレゼンテーションのメタ表現「～についてですが」等を用いている。
- 12) 実例(1)及び(4)には、S3はクラスを欠席しており、学生3名でのディスカッションとなった。
- 13) このディスカッションを行った段階では「(名詞)しかありません」は未習であった。また、ディスカッションで学習者が提案して付け加えた文の文法レベルの誤用は特に訂正していないものもある。
- 14) (3) -a 中の「私立学校と私立大学もあります。」の文から、これに対応する「公立学校」という解釈が成立する。
- 15) このような指導は、学部で学び卒業論文を書く予定の留学生にとっても必要であり、作文指導において内容を客観的に吟味し意見を述べる能力を養うことが必要となる。

[資料1]『みんなの日本語』43 課終了時に実施した。

修了式に留学生はプレゼンテーションをします。今週からプレゼンテーションの準備をします。プレゼンテーションは5分ぐらいです。プレゼンテーションには、指導教官や、センターの教師や、留学生などが来ます。面白いプレゼンテーションを考えましょう。

明確化質問 ①タイトルは何ですか。②どんなインフォメーションがいらいますか。何が面白いインフォメーションですか。③このプレゼンテーションで、何を知ってもらいたいですか。

[資料2]『みんなの日本語』36課終了時に実施した。

岐阜県の教育委員会は国際教育週間に国際教育シンポジウムを開きます。あなたはパネラーの一人です。国の教育システムについてのハンドアウトを作らなければなりません。簡単なハンドアウトを書きなさい。

明確化質問 ①誰がどこで読みますか。②何について書きますか。③どんなインフォメーションがいますか。④何が日本と同じですか。何が違いますか。

[参考文献]

- 池田玲子(1998)「ピア・レスポンスによる作文推敲」『日本語教育方法研究会誌』Vol.5 No.1 pp.18-19
- 石橋玲子(2000)「日本語学習者の作文におけるモニター能力 - 産出作文の自己訂正から -」『日本語教育』106号 pp.56-65
- 越前谷明子・小熊貞子・本郷智子・増田真理子(1997)「Writing Workshop その1- 初級における『書き』の教育の開発 -」『日本語教育方法研究会誌』Vol.4 No.2 pp.34-35
- 門脇薫(1999)「初級における作文指導 - 談話展開を考慮した作文教材の試み -」『日本語教育』102号 pp.50-59
- 衣川隆生(1997)「作文の課題によってどのように文章産出過程が変わるか - 上級学習者の場合 -」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第12号 pp.89-104
- 小熊貞子・本郷智子・増田真理子・越前谷明子(2000)「初級・初期の段階から始める書きの授業 - Writing Workshop の実践 -」『多摩留学生センター教育研究論集』第2号 pp.67-71
- 小林ミナ・森越一世(1996)「初級の作文教育シラバス作成に向けて」『日本語教育方法研究会誌』Vol.3 No.2 pp.8-9
- 小宮千鶴子(1991)「推敲による作文指導の可能性 学習者の能力を生かした訂正」『日本語教育』75号 pp.124-135
- 西條美紀(1998)「まとまりのある作文を中級学習者が書くための作文指導についての試論」『岐阜大学留学生センター紀要』創刊号 pp.82-90
- (2000)「弁証法的作文過程のための作文指導」『日本語教育』106号 pp.56-65
- 杉本明子(1991)「意見文産出における内省を促す課題状況と説得スキーマ」『教育心理学研究』第39巻 第2号 pp.153-162
- 杉山純子(1998)「作文クラスの Peer Feedback の可能性 - 初級半ばの日本語学習者を対象とした試み -」『岐阜大学留学生センター紀要』創刊号 pp.31-41
- 本郷智子・増田真理子・小熊貞子・越前谷明子(1998)「Writing Workshop その2- テキスト構造の重要性 -」『日本語教育方法研究会誌』Vol.5 No.1 pp.20-21
- 宮谷教美(1997)「初級作文クラスで何を教えるべきか - 談話構造に着目したシラバス作成に向けて -」『日本語教育方法研究会誌』Vol.4 No.2 pp.26-27
- (1998)「まとまりのある文章を書くためにはどうすればよいのか - 初級クラスにおける作文指導の実践報告 -」『第10回日本語教育連絡会議総合報告書・発表論文集』pp.88-92
- (1999)「初級学習者の作文に見られる談話レベルの問題点の分析 - 初級作文のシラバス作成に向けて -」『岐阜大学留学生センター紀要』第2号 pp.38-47
- (2000)「初級日本語学習者への作文指導 - 談話構造の分析を教室活動に活かすために -」

『韓国日本学会第 61 回国際学術大会 Proceedings』 pp.190-194

K. Johnson・H. Johnson 編, 岡秀夫監訳 (1999) 『外国語教育学大辞典』大修館書店

R. C. Scarcella・R. L. Oxford, 牧野高吉訳・監修 (1997) 『第 2 言語習得の理論と実践 タペストリー
アプローチ』松柏社