

# 「JLC 日本語スタンダード」に基づいた 初級段階における文章表現指導の試み

横田淳子・伊集院郁子

(2008. 10. 31 受)

【キーワード】 JLC 日本語スタンダード、初級、文章表現、構成、結束性

## 1 はじめに

近年、日本語教育の対象者が留学生、研究者、ビジネスマンだけでなく、生活者としての外国人、中国からの帰国者、日本の学校に通う子どもたちなどに拡大し、多様化したことにより、それぞれの学習者のニーズにより直接的に答える日本語教育の必要性が認識されるようになってきた。その結果、従来の日本語教育の中心の対象者であった留学生に対する日本語教育においても、教育目標や教育内容の見直しが行われるようになった。東京外国語大学留学生日本語教育センター（以下、本センター）では、大学での勉学に必要な日本語をアカデミック・ジャパニーズと規定し、その習得を目標に、各技能別に段階を分けて行動目標を記載した「JLC 日本語スタンダード」<sup>1</sup>を作成した。

本稿では、「JLC 日本語スタンダード」に基づいて本センターの「1年コース」<sup>2</sup>で試みた初級段階での新たな文章表現指導の内容と方法を報告するとともに、指導を通して見えてきた問題点を分析し、その改善点を検討する。

## 2 これまでの文章表現指導の課題

本センターでは、学生が1年後には大学に進学し、日本人学生と肩を並べて勉学していかなければならないことを考慮して、初級の段階から多くの長い文章を書か

<sup>1</sup> JLC 日本語スタンダード研究会編(2007)参照。

<sup>2</sup> 国費学部留学生のための1年間の大学学部進学前予備教育コース。1クラスの学生数は7名から12名ほど。そのうち、本稿で報告する文章表現指導を行ったのは5クラスである。計36名の初級の学生の国籍は19カ国にのぼる。内訳は、インドネシア、ベトナムが6名ずつ、モンゴルが4名、カザフスタン、タイ、ブルガリア、マレーシアが2名ずつ、ウガンダ、エルサルバドル、カンボジア、クロアチア、スリランカ、スロバキア、セルビア、ネパール、ブラジル、ラオス、ルクセンブルク、南アフリカが1名ずつである。

せる指導方法をとってきた。教科書の本文と同じような題材を与えて書かせることにより、習った語彙や文型を実際の文章の中で使い、定着させることが主な指導目標であったと言えよう。題だけではなかなか文章を発展させられない学生のためには、誘導質問に答えることによって内容を作っていくような工夫も『初級日本語作文練習帳』<sup>3</sup>にはあった。しかし、文章表現のための授業時間が設定されていなかったこともあり、教師は題を与え、それについて各自書いてくるように指示するだけとなることが多く、構成面での事前指導は行われていなかった。これまでの文章表現の指導は、主として学生が書いてきたものを添削し、それを個別指導することであると考えられていたのである。

しかし、主教材『初級日本語』の本文はすべて丁寧体を使った会話であること、巻末に読み物として10の短い文章がついているが、それらはあくまでも読み物であって文章表現のモデルとして位置づけられたものではないことなどから、平仮名、カタカナの習得から始めた学生にとって3週間後に自己紹介の文を書いたり、1か月後には600字の文章を、2か月後には800字の文章を書いたりすることは大きな負担となっていた。また、長い文章を完成させても、まとまりに欠け、途中で終わっているような印象を受ける作文も多々見られた。一方、教師は学生が宿題として提出してきたものを添削した後、意味不明な箇所は個別指導の際に確認し、それにふさわしい日本語をなるべく既習の語彙や文型を使って言い換え、教えるという作業を行っていたが、これもクラスの学生数が少ないとは言え、時間がかかり、文章表現を担当する教師の大きな負担となっていた。このような指導方法は学生にとっても教師にとっても時間がかかる上に、必ずしも文型・語彙の定着に効率的な指導方法であるとも言えない。文型や語彙の定着を目標とするならば、必ずしも長い文章を書かせなくてもよいからである。

### 3 文章表現指導の新たな試みの方針

大学で記述式の答案やレポート・論文などを書くことが求められる留学生にとって、論旨に首尾一貫性があり、構成の整った長い文章を書く能力は、大学での勉学に欠かせないものである。大学での勉学を順調にスタートさせるためにも、予備教育期間にこのような文章表現能力を育成すべきだと考え、2008年度より新たな文章表現指導の試みを始めることとした。

---

<sup>3</sup> 「1年コース」で用いている主教材『初級日本語』の副教材として開発された。

1年間という限られた期間で最大の教育効果をあげるためには、順序立てて指導していかなければならない。「1年コース」は4月から7月までの春学期(計165コマ程度、1コマ=90分)を初級、9月から12月までの秋学期(計100コマ程度)を中級、1月から3月までの冬学期(計45コマ程度)を上級としている<sup>4</sup>。この中で、文章表現指導の時間として使える授業時間は、初級段階では1週間に半コマ(45分)が7週分、中級段階では1週間に半コマ(45分)が7週分、上級段階では1週間に2コマ(180分)が6週分である。アカデミック・ジャパニーズに特化した文章表現として、初級の段階でどのようなことを指導すればいいのかを決めるにあたって、まず1年間を通しての教育目標や学習項目などを考え、次の表1に示したように設定した。

最終的な到達目標は「随筆的な文章ではなく、レポートや論文で必要とされる論理的構成を持った文章が書けること」とした。そのため、「JLC日本語スタンダード」にはEメールやはがきの書き方も含まれているが、これらは学習項目から外した。これらの項目は、ある程度日本人の知人や友人から習うことができると考えたからである。時間的な制約を考え、授業を通してでしか指導できないと思えるものに特化することとしたのである。

文章表現の指導には、言語的側面、構成的側面、内容的側面の3つの側面があるが、初級と中級段階では言語的側面及び構成的側面に重点を置いた。そして、内容に即して段落を作り、文章構成を意識させるとともに、談話構造に関係する語句や文型を意識的に学習させることにより、まとまりのある文章が書けるようにすることを目指した。

内容的側面に関しては、感情面での深化ではなく論理的内容面での深化に焦点を絞り、主に上級段階での指導項目とすることにした。冬学期に開講される「総合日本語A」科目を文章表現カリキュラムの最終段階として位置づけ、小論文またはレポートを最終成果物として書かせることとした。この授業では、資料収集の方法、テーマの絞り込み、情報の分類・整理など、内容的側面での指導にも力を入れ、内容にあった文章を作成させていくことを目指す。

---

<sup>4</sup> これらのコマ数は文法、文字・語彙、読解、聴解、口頭表現、文章表現すべてを含む教室での授業コマ数で、個人指導の時間は含まれていない。

表1 JLC 日本語スタンダードに基づいた文章表現指導の概要 (2008 年度)

到達目標：レポートや論文で必要とされる論理的構成をもった文章が書ける			
	春学期	秋学期	冬学期 (「総合日本語 A」へ発展)
主な教育目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>単に短文を連ねるのではなく、文章構成を意識して書く</li> <li>まとまりを持った文章を書くため、結束性を高める方策を知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>一般的な事柄について客観的な説明をする</li> <li>一般的な事柄について自分の意見を述べる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>関心のある事柄について文献などを調べ、客観的な根拠を挙げて主張を論理的に展開したり、自分の考察を入れて説明したりする</li> </ul>
学習項目	<ul style="list-style-type: none"> <li>身近な事柄に関する事実文を書く</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>文化的／社会的事柄に関する説明文と意見文を書く</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>個人の専門や関心に応じて小論文／レポートを書く</li> </ul>
題材	語の省略、語彙の連鎖、「は」の使用、文脈指示詞、前置きの「が」、説明の「のです」、接続表現	分類、定義、引用、要約、図表の説明、意見述べ、比較、原因、接続詞、全体の構成	テーマの絞り込み、文献検索、情報の分類と整理、根拠と主張の組み立て、題と小見出しの付け方、参考文献の書き方、PCでの日本語入力の仕方等
文体	丁寧体	普通体	普通体
字数	600 字程度	800 字程度	2000 字～ 4000 字程度
時数	45 分(半コマ) × 7 回	45 分(半コマ) × 7 回 課題作文 2 回(計 1.5 コマ)	180 分(2 コマ) × 6 回
評価	期末試験 50 % 平常点 50 % (計 7 回分の課題点を含む)	期末試験 70 % 平常点 30 % (計 7 回分の課題点と計 2 回の小作文の点数を含む)	「総合日本語 A」の評価 (平常点 + 最終成果物)

#### 4 初級教材の具体例及び指導手順

初級の文章表現指導では、作文のモデルを授業時間内に提示し、文レベルで文型を学習している時には見落としがちな談話上の注意点や、典型的な段落の構成を意識させた上で、作文の執筆に当たらせた。これまでは、学生は初級文型とその文型が網羅された本文会話を学習するのみで、作文のモデルに触れないまま、個人作業で試行錯誤しながら作文を完成させることが多かった。文章表現において、個性や表現の多様性も当然尊重されるべきであるが、学習し始めたばかりの言語で表現する際には、必ずしも個性が重視されるわけではない。まずは、既習の文型・語彙で書かれたモデル文を参考にしながら、分かりやすく伝える技術を習得することが必要であると考え、表2に示すような構想で教材を作成した。

表2 初級教材の全体的な構想

	タイトル (学習時期)	学習項目	主な使用文型例 (『初級日本語』該当レベル <sup>5</sup> )
1	自己紹介 (第6週)	原稿用紙の書き方 語の省略	NはNです／～から来きます／いま す／Vます／「理由」のから (～12課)
2	わたしの部屋 (第7週)	語彙の連鎖	あります／もらいます／連体修飾／ 形容詞の連結 (～15課)
3	わたしの友だち (第9週)	「は」の使用	Nになる／～たり／Vたいと思う (～17課)
4	日本へ来てから 行った場所 (第10週)	文脈指示「そこ／それ ／そのN」	～に乗る、～から～に乗り換える等 ／～というN／～たり／連体修飾 (～18課)
5	わたしのしゅみ (第11週)	前置きの「が」	～はVることです／恩恵の授受／～ ことにする／～と (～22課)
6	大切なもの (第12週)	説明の「のです」	Vている(習慣・状況)／～のために ／Vてしまう (～25課)
7	図書館の使い方 (第13週)	接続表現「まず」「次 に」「それから」／「一 つは」「もう一つは」	～について／禁止・義務・可能／V るために／～たら／～なら (～27課)
8	わたしの町 <sup>6</sup> (夏季休暇中の課題)		初級文型

<sup>5</sup> 表示されている課までの文型・語彙で、モデル文が理解できることを示す。

<sup>6</sup> 「わたしの町」については指導の時間は設けず、モデル文のみを配布し、夏季休暇中に各自で書いてくることを課題とした。

次に、第4回目の文章表現指導に用いた教材とその指導手順を例として示す。

4 日本へ来てから行った場所 (18課まで)

【構成】

① 「わたしはPlace(という所)へ行きました。」

② 行った所について説明する  
行き方やしたことなど

③ 行った所についてコメントする



【例】

① わたしは先週の土曜日に、友だちといっしょに浅草という所へ行きました。

② りょうから浅草まで1時間ぐらいかかりました。わたしたちは10時半にりょうを出て、多摩線で電車にのりました。武蔵野線で西武多摩川線からJRのりかえて、神田という駅まで行きました。神田駅で地下鉄にのりかえて、11時半ごろ、浅草に着きました。浅草に着いてすぐ、ご飯を食べました。天ぷらそばを食べましたが、とてもおいしかったです。それから、浅草寺というお寺を見に行きました。そこは、広くてにぎやかな所でした。外国の人も、おおいいました。わたしたちは、そこで写真を撮ったりおみやげを買ったりしました。その後、浅草寺の近くにある小さいお寺にも行きました。そこは浅草寺と違ってとても静かで、わたしたちが良かったです。とても楽しい一日でした。

③ たくさん歩きましたから少しつかれましたが、とても楽しい一日でした。

\*多磨駅: Tama station  
\*武蔵野線: Musashiyama line  
\*西武多摩川線: Seibu Tamagawa Line  
\*天ぷらそば: tempura soba  
\*浅草寺: Sensoji (temple's name)

【ポイント】 そこ/それ/そのN

・浅草寺というお寺を見に行きました。

・お寺は広くてにぎやかな所でした。

・わたしたちは、お寺で写真を撮ったりおみやげを買ったりしました。

→浅草寺というお寺を見に行きました。そこは広くてにぎやかな所でした。  
×あそこは  
わたしたちは、そこで写真を撮ったりおみやげを買ったりしました。  
×あそこで

【練習】

1 きれいなレストランに入りました。私たちはレストランでコーヒーを飲みました。  
→

2 きょう、日本人の学生とパーティーで話しました。私は日本人の学生と友達になりました。  
→

3 先しゅう、新しい本を買いました。私は新しい本を田中さんにかしました。  
→

### 〈指導の手順〉

- ① 指定された題で、何をどのように書くか、構成を意識しながら考えさせる。教材に明示された【構成】<sup>7</sup>を参考に内容について議論することからはじめても、モデル文となる【例】を読みながら構成を考えることからはじめてもよい。
- ② モデル文に使われている結束性を高める【ポイント】を説明してから、【練習】をさせる。【ポイント】は、いずれも「語彙」あるいは「文型」として既習項目であるが、文脈の中での機能については意識されていないため、明示的に指導する必要があると考えた項目である。【練習】の答えあわせをして、【ポイント】が理解できたか確認する。
- ③ 学生に【アウトライン】を書かせ、作文に必要な語を与える。アウトラインは文

<sup>7</sup> 第一回目のテキスト「自己紹介」では、「導入」・「本文」・「結び」の3部構成を意識させるために、【構成】の①②③にそれぞれ、Introduction、Substance、Conclusionという英語をつけて説明した。

でも単語レベルでもよい。この課では【アウトライン】を書く際のヒントとして、各段落に次のような質問文を用意した。

1. どこへ行きましたか。
2. そこまで、どうやって行きましたか。  
そこで、何をしましたか。  
そこは、どんな所でしたか。
3. そこへ行って、どう思いましたか。

④【アウトライン】まで完成させ、作文執筆は宿題とする。

⑤提出された作文は添削後返却するが、必要に応じて個人指導も行う。

## 5 分析と考察

### 5-1 学生による課題作文の分析

今回の試みでは、限られた項目数ではあるが、文章の結束性に関わる項目を中心に【ポイント】として取り上げ、指導を行った。学生から提出された作文を分析してみると、その効果が認められる一方で、指導内容を修正する必要性も浮かび上がった。ここでは、文章の結束性に関連する談話文法に焦点を当て、学生の作文に見られる「不適切な産出」<sup>8</sup>を分析し、文章表現指導の改善の可能性を探る。

分析の結果は、大きく5つの項目に分類された。以下に、①分裂文による主題化、②連体修飾を用いた名詞文、③省略と指示、④前置きの「が」、⑤説明の「のだ」という順に例を挙げて示す<sup>9</sup>。「前置きの『が』」と「説明の『のだ』」は、文レベルでの文法項目とも考えられるが、効果的に作文に取り入れることにより、文を超えた談話レベルでのまとまりに貢献するものであるため、結束性に関連する分析項目であると考えた。

学生による産出例は、訂正を入れず、原文のまま提示した。例文中の下線は、分析対象箇所であることを表す。「□」は、原稿用紙上の空欄、すなわち段落の開始部であることを表す。「→」以下で示されている文は、修正例である。例文に個人名と国名が明記されている場合は、それぞれ[人名][国名]と置き換え、固有名詞は伏せて例示した。

<sup>8</sup> 「不適切な産出」は、必ずしも「誤用」とは言えないものであるが、学生のレベルによっては、より自然で結束性の高い文章表現を積極的に指導していく必要があると考える。

<sup>9</sup> 5つの分類は便宜上のもので、各分類で示す例文には、複数の項目にまたがって修正が必要な例もある。

### ① 分裂文による主題化

- 例1 □私の一番の友だちは[人名]さんです。[人名]さんと私は同じ国の学生です。今[人名]さんはおおさかに住んでいます。  
□私は[国名]ではじめて学校へ行った時に会いました。
- 例2 □今、私の一番の友だちはGクラスの[人名]さんです。[人名]さんは私と同じ国です。とてもきんべんな学生で、毎日べんきょうします。  
□初めて大使館で[人名]さんと会いました。
- 例3 □私のペンケースの中に、とても古そうなボールペンがあります。それもよく使うし、今この作文を書くのに使っているところです。  
□4年前ぐらいそのボールペンを買いました。

上の3つの例はいずれも、作文の冒頭部分から第二段落の第一文目までである。どの例も、動詞文を使ってトピックを淡々と記述している印象を受ける。第二段落のトピックは、例1と2では「一番の友達である[人名]さん」であり、例3では「ボールペン」である。第一段落ですでに導入されたことがらを前提として、次の段落でそれを主題化して提示する際、後項に焦点をおいた分裂文を用いると、談話の主題導入という機能を果たすことになり、結束性も高められると考えられる。不足している情報を補ったうえで分裂文に変換し、新しい段落のトピックがわかりやすい文に修正すると、以下ようになる。

- 例1 →私が[人名]さんと会ったのは、[国名]ではじめて学校へ行った時です。
- 例2 →初めて[人名]さんと会ったのは、大使館へ行った時です。
- 例3 →それはふだんもよく使うし、今もこの作文を書くのに使っているところです。□そのボールペンを買ったのは、4年ぐらい前です。

『初級日本語』の19課で「～のは～です」という文型はすでに学んでいるが、文章表現でも活用できている学生は数少ない。この文型を効果的に用いることにより、すでに提出されている情報を次の段落の主題として取り上げ、段落間に結束性を生み出す効果が生じるということは、文章表現指導の際に意識化させる意義があるのではないだろうか。

### ② 連体修飾を用いた名詞文

動詞文と名詞文では、文法上の規則が異なるだけでなく、談話上での表現効果も異なる。名詞文を効果的に用いると、動作を列挙していくような動詞文の中で目立った表現となり、焦点化した情報の提示、トピック提示の機能が狙える。この意味において、以下の例も、上記①で示した「主題化」に結び付くものである。



例4 私の部屋のたなに、小さいハンドブックがあります。それは、私が日本へ来る時、友だちにもらいました。

→それは、私が日本へ来る時、友だちにもらったものです。

例5 私の生活は、色々な物が大切ですが、一番大切なものがうで時計です。それは、私の高校生の時、父からもらいました。

→私の生活には、大切な物がいろいろありますが、一番大切なものはうで時計です。それは、私が高校生の時、父からもらったものです。

例6 私の部屋の服だんすには長いスカーフがかけてあります。それは、恋人のために、作りました。

→それは、私が恋人のために作ったスカーフです。

単に命題を伝えるだけなら、通常の文でも十分にその機能が果たせるため、連体修飾節は回避される傾向にあるが、上記のように連体修飾を用いた名詞文に修正することで、談話に結束性をもたらすことが可能となる。

### ③ 省略と指示

教材1で「語の省略」を【ポイント】として取り上げたが、学生の作文には、省略してはならない語が省略されているもの(例7、8)、焦点化されるべき主題が省略されているもの(例9、10)、省略可能な箇所不適切な指示詞が用いられているもの(例11)が見られた。

例7 私は、いろいろなしゅみがあります。一番のはピンポンをすることでしょう。

→一番好きなのはピンポンをすることでしょう。

例8 毎夕方ひまなら、友だちと公園でピンポンやほかのをしました。

→夕方ひまなら、毎日友だちと公園でピンポンやほかのスポーツをしました。

例9 私はそのノートを持って日本に来ました。

今、本だなにおいてあります。→そのノートは、今、本だなにおいてあります。

例10 そのジャケットを見ると、私たちの将来の目的を思い出します。いっしょにインドネシアを開発することです。

→それは、いっしょにインドネシアを開発することです。

例11 毎週の土よう日か日よう日となりの友だちにバドミントンを教えてもらいました。そのスポーツはよくやると、もっと楽しくて元気になると思ったので、そんなことが大好きになりました。私は学校で授業が終わった後で友だちとバドミントンをやって、家へ帰った後で姉や妹といっしょにそんなス

ポーツをやりました。

→毎週土よう日か日よう日にとりの友だちにバドミントンを教えてもらいました。そのスポーツは、よくやるともっと楽しくて元気になると思ったので、大好きになりました。授業が終わった後は学校で友だちとやっ、家へ帰った後は姉や妹といっしょにやりました。

例9の二つの文は、段落で区切られている。新しい段落に移ったのであるから、新たな文脈が展開されることを示す指標として、「ノート」は省略せずに提示すべきである。例10は、作文の最後の部分である。最後の一文に主題を明記することで、文章がまとまり、結びにふさわしい一文となる。このように、省略せずにあえて繰り返し使用することで、結束性が高まる場合もあるため、省略をどのように指導するかは、今後の課題である。

例11の他に例3、例5でも波線で示したが、「は」や「も」の適切な使用も結束性に大きく寄与するため、修正の際にはこれらの点も併せて指導していく必要がある。

指示詞については、文脈指示の「そこ／それ／そのN」を教材4で取り上げただけであったが、不適切な使用例が他にも見られたため、『初級日本語』で学習する「こんな」や「こういう」も含め、文脈の中で明示的に指導する必要性を感じた。

#### ④ 前置きの「が」

教材5で「わたしはうたがとても好きですが、いちばん好きなのはビートルズのうたです」という前置きの「が」を【ポイント】として導入した。2つの独立した文が列記されている際に、前の文が後ろの文に述べる事柄の情報提示の役目を果たしていることがある。このような場合は、独立した2つの文を接続助詞「が」で結ぶことにより、連続する文の関係が明確になり、読み手の理解を助けることになる。

しかし、実際には、以下に示すように「が」で文を連結するのに適さない場合にも用いられている例があった。

例12 悲しかったですが、たくさん泣いたのです。

→悲しかったので、たくさん泣いたのです。

例13 スポーツをするとき、友だちと話せますが、本当にたのしいです。

→スポーツをするとき、友だちと話すのは、本当にたのしいです。

例14 祖母はとてもしんせつでしたが、いつも私が好きだったものを買ったのです。

→祖母はとてもしんせつで、いつも私が好きだったものを買ってくれたのです。

例15 スポーツをするのはたのしいですが、友だちといっしょにするからです。

→スポーツをするのがたのしいのは、友だちといっしょにするからです<sup>10</sup>。  
一方で、「が」を使用しなかったために不適切となった例も見られた。

例 16 たえばクラシックアルバムやビデオゲームを集めるとか、れき史があるところの見物をするとか体育をするとか本を読むとか色々あります。それなのに、この趣味では本を読むことが一番好きだと思っています。

→色々ありますが、趣味の中では本を読むことが一番好きです。

いくつかの異なるパターンを示し、前件と後件の論理的関係を確認したうえで、「が」による連結が可能か否かを判断するような練習を取り入れれば、この問題は改善できるのではないかと考える。

### ⑤ 説明の「のだ」

効果的に「～のだ」を用いると、「疑問に対して説明する」という構造を示すことによって読み手を引きつけられる。また、文末形式にヴァリエーションが加わり、文章を引き締める効果も生まれる。教材6でこのような「説明の『のだ』」を取り上げたが、次のように「からだ」を用いるべきところで「のだ」を用いる誤用が見られた。【ポイント】を練習する際に、明確な「理由」を述べる際には「のだ」ではなく「からだ」を使わなければならないことも、併せて意識化させる練習が必要であった。

例 17 りょうの部屋に一人ですんでいます、よくさびしいのきもちがあります。  
[国名]ではいつも家そくとすみましたのです。

→[国名]ではいつも家族とすんでいたからです。

例 18 その理由は、私のクラスの女の子は私のことが好きだったのです。

→その理由は、私のクラスの女の子は私のことが好きだったからです。

一方、次の例は、「のだ」を付加することによって結束性が高められる例である。

例 19 私も曲をひきたいとおもいましたが、何もひけませんでした。

高校生の時とてもうれしいになりました。合しように入ることができました。

→ 高校生の時とてもうれしいことがありました。合しよう部に入ることができたのです。

「のだ」を用いた修正例は、「うれしいことがあった」という認識が、「必要な情報が足りないという空白のある認識」から、なぜうれしかったのかが示されて「十分な

<sup>10</sup> ただし、例 15 の場合は、「スポーツをするのはたのしいですが、それは、友だちといっしょにするからです。」というように、「省略」の問題を修正すれば、「前置きの『が』」は正用となる。

認識]になったことが示され、結束性も強い。ただし、石黒(2004:171)でも指摘されているように、「不十分な認識、十分な認識というものは、筆者が決める主観的なものなので、原則としてどの文の終わりにもつけられる」という問題は残される。「のだ」の使用程度についても、今後さらに効果的な指導方法を模索していく必要がある。

以上、分析した作文には、すでに示した「不適切な産出」の他に、明らかな「誤用」<sup>11</sup>も多数見られたが、今回の分析では、文章表現ならではの指導の有効性という観点から、談話の結束性に関わる項目のみを取り上げた。

## 5-2 教材の改善すべき点

次に、文章表現指導に当たった教員から収集したフィードバックシート<sup>12</sup>と実際の指導を通して見出された問題点をまとめる。今後の改善のための点検項目として、①教材の使用時期と指導時間、②課題作文のテーマ、③【例】としたモデル文、④【ポイント】と【練習】の適切性、⑤作文の字数・回数および学生と教師の負担、の5つの観点から教材の見直し作業を行った。

### ① 時期と時間

文章表現指導を始める時期をこれまでより遅らせ、日本語学習後1か月半ほどたってから開始した。第1回目は自己紹介のモデル文を読ませてから、学生各自の自己紹介にするためにモデル文を必要最小限の箇所だけ直し、それを原稿用紙に書かせた。原稿用紙の書き方の指導も兼ねていたため、ほぼモデル文を写していく形であったが、それでも漢字仮名交じり文を書くことに慣れていない学生もいて時間がかかった。初めて日本語を学習する学生にとっては1か月半ほどたってからの表現指導導入は妥当だったと考えている。

<sup>11</sup> 「誤用」の例を参考までに以下に示す。語彙の誤用としては、不適切な形容(例：日本史について新しいことを知ったので、気持ちがよくなりました、村の人はとてもうれしくてしんせつな人です)や辞書使用による弊害(例：いちどもみかぎりません→あきらめません／はりあわなければなりません→競争しなければ)が目立った。文法の誤用としては、助詞、「ても」、「のに」(例：留学生になるのは本当にむずかしいのに、がんばって下さい→むずかしいですが)やヴォイス関連の誤用(例：国で大学に入って時、父は新しいコンピュータを買ってあげました→買ってくれました)、「と

と思っています」の乱用(例：わたしは夏休みにはお金があると思っています→と思います)が顕著であった。  
<sup>12</sup> 教材1～7の全てについて、教室内での指導に要した時間やアウトライン執筆の際に学生に与えた訂正・フィードバックの内容、教材の使いにくかった点などについて記入してもらった。

1回の指導時間を45分と考えていたが、他の活動との関係で30分ほどしか使えなかったクラスも多数あった。教室でモデル文読解、ポイント解説、ポイント練習をさせた後、アウトラインを書かせ、教師が適切な語彙を与えたり、訂正やフィードバックをしたりした上で、作文に取り掛からせるように考えていたが、アウトラインを書かせる時間も十分になく、フィードバックの時間が足りなかった。そのため、学生は語彙的な手助けなしに書くことになり、作文にはすでに注11で述べたように辞書からの不適切な単語の使用と考えられる誤用が見られた。

## ② 課題作文のテーマ

反省すべき点は、誰に読ませることを念頭にそれぞれの作文を書くのかという点を明確にしなかったことである。対象をどのように設定するかによって書く内容はおのずから変わってくる。「自己紹介」は学外の日本人に、「私の部屋」はクラスを担当している教師や仲間の学生に伝えるというように、テーマごとに誰に対して書くのかを指示すべきであった。

初級では、内容作りに時間をかけるよりも言語面と構成に注意して書いてほしいと考え、学生がよく知っている身近なことがらをテーマに選んだが、テーマによっては学生が内容を作るのに少し苦勞しているものもあった。「わたしの友だち」ではモデル文が日本語クラスの友達を取り上げていたために、同じ日本語クラスの友達について書こうとした学生は、教室内でその友達を前にどのように書くか躊躇していたようである。また、「大切なもの」は、家族の写真、記念の品、プレゼントなど大切なものを持っている学生にとっては書きやすかったようで、感動的なエピソードを披露している作文も多々あった反面、個人的なエピソードや自己の内面を書き表さなければならないために心理的に書きにくいと感じた学生もいたようである。

## ③ 【例】としたモデル文

教材では「モデル文」という言葉は使わず、学習項目である【ポイント】を文章レベルで示し、談話上の使い方を意識させる【例】の文章として提示した。学生が書いてきた作文を見てみると、「導入」の部分ではモデル文の型を使っているものが多かった。文章を書くときに書き出しをどうするかで悩み、先に進めないことがあるが、一番重要な部分は「本文」であるので、「導入」はモデル文に倣って書き出し、「本文」に集中させたことは、モデル文を提示した利点の一つであった。

短い文章でも、まとまった文章を書くときは構成を意識して書いてほしいと考え、どのモデル文でも「導入」「本文」「結び」の3部構成を徹底したが、モデル文の種類によっては3部構成になりにくいもの（「自己紹介」や「図書館の使い方」）もあった。

しかし、初級期末試験での学生の作文を見ると、構成面で問題のある学生はおらず、構成に対する意識はある程度持たせることができたようである。

#### ④ 【ポイント】と【練習】の適切性

【ポイント】の学習項目は、文章を産出する上で特にその機能を意識させたいと考えた項目である。それらを効果的に使用することは結束性のあるわかりやすい文章の産出につながるが、1文単位では教えられず、学生にとっては習得しにくい項目である。5-1で述べたように、学生の作文の中には「不適切な産出」となったものが見られた。「語の省略」、「『は』の使用」、「前置きの『が』」、「説明の『のだ』」などである。これらは一度の【練習】だけでは十分に理解させることができないものであるから、習得が難しいからといって使用を回避するのではなく、積極的に文章の中で使わせていくことが必要である。そして、文章の中で使ったために「不適切な産出」となったものを指導しながら、適切な使用法を習得させていきたい。今後、指導の際の説明のしかたや練習方法などを改善していかなければならない。また、連体修飾や分裂文の使い方など、文型としては既に学習しているが、文章の中での使い方を習得していない項目に関しては、新たに【ポイント】として取り上げる必要がある。

#### ⑤ 作文の字数・回数および学生と教師の負担

課題としていた作文の字数は1回目が300字程度、7回目が600字程度であったが、すべての学生の提出作文は量的には要求を満たしていた。「1年コース」の学生は毎年変わるために、昨年と比べて作文の負担がどうであったかは問えないが、ほとんどの学生が期限内に作文を提出し、以前のように何日もかけて書き上げるといった負担はなくなったと思われる。教師からは、意味を読み取るのに苦勞するような作文がなくなり、学生指導がかなり短時間で済むようになった、誤用がかなり避けられ、指導の負担が軽減された、教材が使いやすかったなど肯定的なコメント<sup>13</sup>が得られた。

1回の作文の字数を少なめにするかわりに書く回数を増やしたいと考えていたが、作文開始時期を遅らせたこともあり、例年と同じ回数になった。今後、なるべく数多く書かせる工夫をしていきたいと考えている。

---

<sup>13</sup> 春学期終了後、「1年コース」日本語科が教師に対して行った、授業に関するアンケート調査による。

## 6 おわりに

初級の文章表現指導では、言語面や構成面を中心に指導することとしたが、そのためには、文章で最も伝えたいことは何なのかを確認することが必要になってくる。その上で、相手に伝えるためには言語面と構成面でどのような工夫が必要なのかを考えさせなければならない。内容面での掘り下げは学生同士のやりとりを中心とした教室活動を通して行うことが有効な方法であると言われているが、週に半コマでは時間が足りず、個別指導にならざるをえなかった。アカデミック・ジャパニーズを最終目標とする場合には、初級段階から1週間に1コマ(90分)程度の授業時間を文章表現指導のために設け、言語面、構成面、内容面を有機的に結びつけて指導することが必要なのではないだろうか。

今回、新しく作成した教材を使って、ある程度文章構成を意識させ、まとまった文章を書かせることができた。今後、今回取り上げた学習項目の教材を再検討するとともに、初級の段階から指導可能な談話文法とは何かを精査した上で教材に反映させていきたい。また、それらの学習項目の効果的な指導方法を探索し、指導の手引きがあったらよかったという教師の要望にも応えていきたいと考えている。

謝辞 教材に関するフィードバックシートに記入してくださった先生方をはじめ、文章表現指導に関して貴重なご意見をくださった皆様に、心よりお礼申し上げます。

## 参考文献

- 石黒圭(2004)『よくわかる文章表現の技術Ⅰ－表現・表記編－』明治書院
- 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、50-59
- 門脇薫・西馬薫(2002)『みんなの日本語初級 やさしい作文』スリーエーネットワーク
- 小宮千鶴子(1987)「文章構成法による作文指導の試み—初級後半における内容作り・構成を中心として—」『日本語学校論集』14号、東京外国語大学外国語学部附属日本語学校、69-92
- (1988)「初級最終段階における文章表現指導」『日本語学校論集』15号、東京外国語大学外国語学部附属日本語学校、121-140
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター(1999)『初級日本語作文練習帳』凡人社
- (2002)『初級日本語』凡人社
- 藤村知子・金子比呂子・伊丹千恵(1995)「橋渡しの中級作文教育—初級作文から

レポート・論文へー」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』21号、97-126

藤森弘子 (2005) 「結束性の観点からみた初級日本語学習者の作文」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』31号、95-109

本郷智子 (2005) 「初級作文クラスにおけるモデル文使用の有用性」『東京外国語大学留学生日本語教育センター教育研究論集』14号、57-69

メイナード、泉子・K (2005) 『日本語教育の現場で使える談話表現ハンドブック』くろしお出版

横田淳子 (2008) 「初・中級での書く技能の指導—アカデミック・ジャパニーズを意識して—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』34号、11-26

JLC日本語スタンダード研究会編 (2007) 『JLC日本語スタンダード 中間報告 2007』東京外国語大学留学生日本語教育センター