

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 ——

小宮 千鶴子

1. はじめに

本校では、文部省国費留学生（学部進学予定者）を対象とし、国立大学進学に備え、日本語を中心とした1年間の集中予備教育を行っている。学部進学後は日本語によるレポートが課せられることも多いことから、本校における作文教育の目標も、日本語によるレポートの作成に置かれ、実際に書かせることも行っている。^(注1)しかし、大学でのレポート作成は困難らしく、卒業生からは進学後、レポートに苦勞しているという声も聞く。このことは、大学で日本語教育に当たる教師の側からも報告され、本校の卒業生に限られない、一般的問題であるようだ。^(注2)

留学生が日本語でレポートを書く際に感じる難しさの原因は何だろうか。原因は人によって異なり、さまざまであろうが、予備教育終了後であることから、少くとも日本語の文法や表記がその中心でないことだけは確かである。となると、留学生たちが感じる難しさの主な原因は、程度の差こそあれ、日本人がレポートを書く場合と同様、何をどう書くかわからないということになるのではないだろうか。

レポートについて何をどう書くか教えるということは、レポートの作成過程である、書くことの決定、資料集め、アウトラインの作成、記述、推敲の各段階に必要な能力を学習者につける、つまり、レポートの文章構成法を指導することを意味する。しかし、残念ながら、現在の日本語教育の作文教育においてはこのような指導が十分行われているとは言いがたい。大学生活におけるレポートの重要性を考えると、このような文章構成の観点に立ったレポートの指導が強く望まれる。^(注3)

では、本校における作文教育の目標であるレポートの指導に文章構成法を導入する場合、作文教育全体の中にどう位置付ければよいのだろうか。

筆者は、予備教育において学習者に書かせる文章の種類を、進学後の必要性という点から、大きくレポート系文章・手紙・その他の文章の3種類に分ける。レ

ポート系文章とは、進学後の学業の面で重要な大学でのレポートの基礎になる文章で、読み手の知性に訴える説明文・論説文などをさす。レポート系文章は、大学で書くレポートに比べ、量も少なく専門性も低いが、それを書くことによって大学でのレポート作成に必要な能力を養うことを目的とする。予備教育における手紙は、進学後に生活面で重要になる手紙の基礎になる文章である。その他の文章は、日本語教育の指導の一環として書かせる文章で、進学後、実際には書く可能性のほとんどない「私の家族」「ハイキング」などの文章である。

これら3種の文章の指導の順は、文型・語彙を中心とした学習段階との関係から、その他の文章・手紙・レポート系文章の順になることが多いだろう。レポート系の文章は最後だが、それに対する文章構成の指導を突りあるものに^(註4)するためには、それに先行するその他の文章及び手紙の段階から文章構成の初歩的な指導を始め、レポート系文章に入るまでに文章作成の過程を一応理解させておくことが望ましい。

文章構成の初歩的指導とは、筆者が次のように3期に分ける文章構成の指導の1期をさす。(この区分は、初級・中級・上級という学習段階とは必ずしも対応しない。)1期は、知識や経験を材料とし、文章構成の基礎を教えながら、その過程を理解させる段階である。これに続く2期は、材料に教師の与える資料も加え、教師がアドバイスを与えながら、文章構成の実力を付けさせる段階である。最後の3期は、学習者に原則的にすべて独力で行わせる段階である。

文章構成の指導は、今まで中・上級から開始するのが一般的だったが、^(註5)レポート作成を目標とする場合には、到達目標が高いため、その開始時期を早める必要がある。そこで、今回は初級から文章構成の指導が始められないかという問題意識の下に、初級において上記の1期の指導を試みた。本稿は、その中の今まで扱われることの少なかった「内容作り」及び「構成」の指導の実践報告である。まず初めに日本語教育における文章構成の段階について概観し、次いで、その中の内容作りと構成について指導の概略を述べ、最後に初級後半における実践報告を行う。(ここでいう初級とは、自立語約1700、漢字600で、基礎的な文型を終了した段階をいう。具体的には、本校作成の「日本語Ⅰ・試用版」を参照されたい。^(註6))

2. 文章構成の段階

文章構成の観点に立った作文指導を行うためには、まず、文章構成の段階を見

直し、各段階で必要な行動を明らかにしなければならない。本稿では、樺島（1983）・Raimes（1987）を参考に、文章構成の段階を、題材の決定、内容作り、構成・叙述・推敲の5段階に分け、指導の内容を考えていくことにした。

(1) 題材の決定

題材の決定は、国語教育の作文において、学習者が最も困難を感じる段階である。^(註7) 日本語教育では、この問題を避けるために、特に中級ぐらいまでは教師が題を決めるのが一般的である。日本語教育修了後、学習者が文章を書く際もほとんど題は与えられると考えてよいだろう。^(註8)

(2) 内容作り

題は与えられるとしても、何を書くのかがはっきりしなければ、文章は書けない。何を書くかが決まれば、文章構成の半分以上が決まると言われるほど、^(註9) ここは大変なところである。外国人には、日本語で書く叙述段階と並ぶ困難な段階と思われる。

内容作りは、次の4つの行動から成る。

- ① 題をいくつかの要素に分ける。
- ② 各要素ごとに材料を広く集める。
- ③ 集めた材料を整理・発展させ、書くことを決める。
- ④ 書くことを短い文に表現する。(主題文)

④は一般に言う主題である。^(註10) 日本人の成人を対象とした文章構成の段階では、主題の決定をはさんで、取材を前後に分け、前を主題決定のための取材、後を主題を文章化するための取材とする考え方もある。^(註11) しかし、本稿ではその二段階の取材を一本化し、主題の表現を内容作りの最後に置くことにした。そうした理由は、学習者が知識・経験以外の資料探しを行わない1期・2期では、主題決定後の取材がほとんどないことと、実際に学生に書かせてみて、主題文を書かせることの難しさが改めてわかったことにある。

以下、①から順に簡単に見ていく。

①は、材料を能率的に集めるために、題をいくつかの要素に分けることを指す。例えば、「もし、私が大統領だったら」という題なら、これを「大統領になりたい理由」と「大統領になったらしたいこと」の2つに分ければ、集めるべき材料の枠組みが決まるので、材料集めが容易になる。題を適切な要素に分けることは、内容作りの次の段階である構成にもつながることである。

②は、①で分けた要素ごとに、自分の知識や経験をできるだけ多く頭から引き

出すことを指す。引き出された情報をもとに、本などの資料に当たってみることもここに含まれる。

③は、②で集めた材料をもとに、それを整理・発展させ、書くことを決めるまでを指す。内容作りの中で一番重要なところである。

④は、③で決まった主題を文に表現することによって、主題をより明確なものにすることを指す。

ここでお断わりしておきたいが、①から④までは常にこの順で整然と進むとは限らない。①の要素分けがうまく行かず、②の材料集めをしてから①の要素分けがわかることもある。また、④の主題が先にあり、それを文章化するために、後から材料を探すという場合もありうる。また、取材も文章構成の指導の3期になれば前述のように主題を挟んで2段階に分れるだろう。

(3) 構成

材料が揃い、書くことが決まったら、その文章化のためのアウトラインを作るのが構成の段階である。叙述に進むためには、次の2つの行動が必要である。

- ① アウトラインを作成する。
- ② アウトラインに沿って段落を決める。

①では、効果的なアウトラインを作るため、文章の目的に応じた構成の知識が必要になる。例えば、手紙なら、前文・本文・末文という構成が適当だというような知識である。

②では、①で決まったアウトラインを文章化にさらに一步近づけるため、具体的に段落を決める。

(4) 叙述

構成が決まったら、それに従って書くのが叙述の段階である。日本語学習者には、この段階が日本人の何倍も難しいため、今まで作文教育の関心はこの段階にかなり集中していた。

樺島(1983)は、叙述に必要な能力として、次の4つをあげている。

- ① 文構成の能力
- ② 表現する能力
- ③ 文体を統一する能力
- ④ 表記の能力

この4つのうち、特に難しいのは、①と②だと思われる。①については、中村(1985)に日本人向けの留意点がまとめられているが、外国人学習者の場合は、

さらにより基本的な文法の問題と文章レベルの文法の問題が加わる。②は具体的に書くか抽象的に書くか、また、主観的に書くか客観的に書くかなどの表現のあり方をさす。

(5) 推敲

書き終わったら、できれば、ほかの人に読んでもらって、わかりにくいところや誤りを指摘してもらい、直す。自分で推敲する場合のポイントとしては、Raimes (1987)^(註12) 樺島 (1980)^(註13) などがある。

以上、日本語教育の観点から、文章作成の過程を追ってみた。次に、この作成過程の中の「内容作り」と「構成」について、初級後半を中心に見てみる。

3. 初級後半における内容作り及び構成の指導

内容作り及び構成の指導は、Raimes (1987) のように1つの作文について通して行い、それを作文ごとに繰り返していくのが望ましい。そのためには、1つの作文にある程度の時間をかける必要があり、その時間は2期・3期と進むにつれ、長くなると思われる。

内容作りや構成の指導は、今までも記述に先立つ事前指導として行われてきたが、筆者の区分でいう1期が中心で、学習者に自由に内容作りや構成をさせながら、自立に必要な能力を養成する2期・3期に当たる指導が少なかった。

(1) 作文教育における内容作り及び構成の指導の概略

内容作り及び構成の面から本校の学習者に求められる能力は、独力で内容を作り出し、それを効果的に配置する能力である。その指導段階としては、文章構成全体の指導と対応して次の3期が考えられる。

1期では、教師のコントロールの中で、部分的に内容作りをさせたり、構成の基礎である段落について学ばせ、文章構造やアウトラインとの対応も学習させる。用いる材料は、学習者の知識や経験から出てくることだけである。2期では、教師の直接的なコントロールはなくなり、学習者に自由に内容作りや構成を行わせる。教師の指導は、プリントなどの形で資料を与えることによって材料を増やしてやること、内容作りの補助をすること、構成の知識を与えること、学習者の立てたプランに対して意見を述べることなど、間接的になる。2期の指導は、内容作り及び構成の力を付けることにあるので、教師はその点に留意し、3期の自立へ向けて指導することが大切である。3期は、学習者が文章構成の全過程に渡って、基本的に独力で書いてみる段階である。レポート作成に重要な資料集めも1

人で行う。教師は内容に対して意見を述べることに徹する。

指導が3期にまで達し、その時間を長くとることが理想だが、実際にはなかなか難しい。しかし、大学でのレポート作成が3期の状態で行われることを思うと、どんなに単純化した形ででも3期を行う必要があると思われる。

(2) 初級後半における内容作り及び構成の指導

ここでいう初級後半とは、初級における作文指導の後半という意味である。前半・後半は、初級段階に書かせる作文の総数を二等分して決めた。作文は普通、日本語の授業開始から数週間遅れて始められるので、作文指導が後半に入る時間も同様に遅れる。(註14)

本稿では、内容作り及び構成の指導段階の1期を初級とし、その後半の指導について述べるが、その前に前半での指導について簡単に説明しておく。前半では、内容作り・構成の両面にわたって、教師が完全に学習者をコントロールする。教師は、内容作りの指導の際に口頭で質問を行うが、その質問は作文の構成も考慮して配列が整えられている。そのため、学生が質問に導かれながら、順々と答えていけば、自然に作文ができる。(註15)

これを受けた後半では、教師のコントロールを減らし、その分を学習者に考えさせるとともに、必要な基礎的知識を与える。以下、内容作り・構成の順に具体的な指導法を紹介する。

内容作りは、前述のように、題の要素分け・材料集め・材料整理・主題文の4つの行動から成る。このうち題の要素分けと主題文は難しいので、題の要素分けは教師が行い、主題文は2期に回す。学生がすることは、教師が決めた要素分けの枠の中での材料集めと材料整理だけである。

指導としては、教師が内容作りのためのプリントを用意する。そのプリントには、分けられた要素の見出しが書かれ、学生が集めた材料を書き込める欄が作ってある。学生は要素ごとに適当な材料を書き込んで提出する。教師は提出されたメモの誤字や文法の誤りなどを直し、(註16) 整理のためのヒントを書いて返却する。その際、一人ずつ教師のヒントについて説明し、学生の意見も聞いて、教師の意見を参考にして、もっとよい整理のしかたを考えるように指示する。

構成を教えるには、まず、その前提となっている構造的な文章の考え方を学生に理解させなければならない。そのためには、文章の構成要素である段落(註17)という単位に注目させる必要がある。段落という単位によって文章を一つの構造的体として見られるようになった後、アウトラインの指導に入る。アウトライン

は、内容作りのメモを作る段階で大部分決まっているので、効果的な配列の学習は2期になる。1期では、配列のほぼ決まっていることをアウトラインとして書くことによって、構成という段階の存在を確認することと、アウトラインと段落との対応関係を理解させることが、指導の中心である。

段落を単位とした、構造的な文章の見方を教える第一歩として、次のような方法がある。後半の初めの課題の内容作りに前半同様、口頭による誘導質問の方法を使って、まず何人かに口頭作文をさせる。誘導質問の配列が学生にわかったところを見計って、その文章構造を黒板に段落で示し、段落と文章構造について説明する。その後、段落を確認しながら、残る学生の口頭作文を行い、段落に注意して書くことを宿題とする。示す文章構造は、今回の場合、レポートを意識して頭括式とした。^(註18) 構造的に文章を見ることの指導は、1度では不十分なので、この後もモデル文の読解などの機会をとらえて、文章を構造的につかむ練習を重ねる。

アウトラインを書かせる際には、教師の作った見本を与え、参考にさせる。学生は、自分の書いた内容作りのメモを基にアウトラインを書く。

アウトラインの段落化を指導する際には、教師がアウトラインとそれを基に書いた文章を示し、段落とアウトラインの関係をつかませる。

4. 初級後半における内容作り及び構成の指導報告

本校の作文授業のカリキュラムについては、姫野（1981）に詳しい紹介があり、昭和62年度も基本的なところはそれと変わらない。作文は、全クラスが共通の課題で原則として1週間で1つ書くことが決まっているので、時間の関係から、1つの作文について内容作り・構成と一貫して教えることはできなかった。そこで、各回ごとに指導のポイントを決めて行うこととした。

これから報告するのは、昭和62年度の初級の作文の後半であるが、同年度の初級（1学期）の授業は、14週間あり、作文は5週目から始まった。各週1回の割合で、中間テストのあった7週目を除き、11週目まで計6回、^(註19) 題を与えて作文を書かせた。後半の3回の作文の題は、「私の趣味」「もし、私が〇〇だったら」「後輩へ出す手紙」で、分量は一応400字～600字としたが、学生の自由に任せたところ、3回合わせた平均で、約710字、長い場合には1000字の作文を出す学生もいた。筆者の担当したクラスの学生は6名で、^(註20) 4月の授業開始の時点では、1名を除く5名が既習者だったが、作文指導が後半に入った9週目のときに

も既習分が残っていたのは、1名だけだった。以下、3回の作文について、段落・内容作り・アウトラインと各回ごとに重点を変えて行った指導について報告する。

(1) 段落の指導

課題は「わたしの趣味」で、次のような全クラス共通のプリント(註21)を配り、それを中心に1名ずつ3名ほど誘導質問を行って、口頭作文をさせた。

作文(4)「わたしの趣味」

1. あなたの趣味は、どんなことですか。
2. いつごろからその趣味を持つようになりましたか。
3. それはどうしてですか。
4. その趣味について、これから何かしたいというくべつなきぼうがありますか。

*わたしはいろいろな趣味 { があります。
 } を持っています。

*わたしの趣味は { 本を読む
 } ことです。
 } きってを集める
 } 音楽を聞く

質問1でどんな趣味を持っているか言わせ、いくつか挙げられた趣味の1つずつにつき、質問2以下を繰り返した。質問の内容は、内容作りを助けるためのものなので、必ずしもプリントのとおりでなく、学生の挙げる内容に応じてなるべく詳しく行った。学生たちが皆、複数の趣味を挙げたので、学生の口頭作文から次のような頭括式の文章構成を板書で示した。

わたしはいろいろな趣味があります。たとえば、 や や です。

読書は……

あみ物は……

音楽を聞くことは……

この文章構成は、初めの段落で自分の趣味の全部を紹介し、読者に全体図を与え、その後、1つずつについて詳しく説明するという、読者にわかりやすい構成であること、また、まとまった内容は1つの段落にすることを説明した。その後、残る3名の口頭作文を板書の文章構成と対応させながら行った。途中で文章構成について質問が出た。質問の内容は、初めの段落に紹介されない趣味を説明するための段落を最後に作ってもいいかということだったが、そのような積極性は望ましいことなので認めた。口頭作文の後、段落に注意して書くことを宿題とした。事前指導に要した時間は、45分の授業で1回である。

提出された作文について、段落ごとに内容をまとめ、次に示す。1行は、20字。A～Fは学生の別。(注22)

- | | | |
|---|--|-------|
| A | 1. 趣味の紹介 (独唱・スポーツ・聖書を読むこと) | (3行) |
| | 2. 独唱について | (8行) |
| | 3. スポーツについて | (12行) |
| | 4. 聖書を読むことについて | (8行) |
| B | 1. 趣味の紹介 (編物・読書・音楽を聞くこと) | (2行) |
| | 2. 編物について | (6行) |
| | 3. 読書について | (7行) |
| | 4. 音楽を聞くことについて | (5行) |
| | 5. フラメンコについて | (6行) |
| C | 1. 趣味の紹介 (スポーツ・ギター・手紙・日本語の勉強) | (4行) |
| | 2. スポーツについて | (7行) |
| | 3. ギターについて | (3行) |
| | 4. 手紙について | (6行) |
| | 5. 日本語の勉強について | (5行) |
| | 6. 犬との散歩について | (5行) |
| D | 1. 趣味の紹介 (外ですること——見物・バドミントン・水泳, 中ですること——料理) | (5行) |
| | 2. 見物(注23)の経験 | (5行) |
| | 3. 見物が好きになった理由 | (9行) |
| | 4. これからの見物の希望 | (5行) |
| | 5. 料理以外の中でする趣味について (音楽を聞くこと・シャワーを浴びながら歌を歌うこと・植物栽培) | (6行) |

- | | | |
|---|----------------------------------|-------|
| E | 1. 趣味の紹介（読書・音楽を聞くこと・切手収集） | (3行) |
| | 2. 読書について | (11行) |
| | 3. 音楽を聞くことについて | (9行) |
| | 4. 切手収集について | (9行) |
| | 5. まとめ | (1行) |
| F | 1. 趣味の紹介（スポーツ・人と話すこと） | (4行) |
| | 2. 好きなスポーツの紹介（ピンポン・太極拳）とピンポンについて | (9行) |
| | 3. 太極拳について | (3行) |
| | 4. 人と話すことについて | (2行) |
| | 5. まとめ | (1行) |

この結果を見ると、まず1つの段落に意味的にまとまった内容を盛り込むということは、全員できている。この段落という単位は、現在、多くの言語で用いられている単位であるため、学習者は母語での能力をそのまま利用することができたものと思われる。

文章構成についても、よく工夫されている。教師が指定した型で書いたのはAのみで、BCDは最初の段落にないことを後から加える型で書き、EFは短いながら、最後にまとめの段落を設けている。Fは、また、スポーツのために、第2・第3段落の2段落を用いており、これも教師が指定しなかったことである。ここには、母語での能力が利用されていると思われるが、それを可能にしたのは型の指定による文章構成の意識化であろう。

しかし、学習者の文章構成には、内容や分量のバランスから見て、明らかに失敗している例もあった。Dの失敗は、内容と分量のバランスの両面にわたって重大である。Dは、最初の段落で紹介した4つの趣味の1つである見物について、3段落も使って詳しく述べている反面、ほかの3つには全く触れず、それでいて最初の段落に挙げていない別の趣味の説明に2段落も使っている。Dと話してみたところ、最初の段落で全体的なことを述べるという指示も理解しなかったらしいが、どんな理由でDがこのような文章を書いたかは不明である。これに対し、Fの失敗は分量のバランスだけである。Fは、最初の段落で紹介したスポーツと人と話すことという2つの趣味のうち、スポーツについては2段落12行を使って説明しているが、人と話すことについては、わずか2行しか書いていない。教師の指摘に対して、Fは早く終わりにしたかったからと答えている。Fの失敗

は、文章構成に必要な知識の意識化が進めば避けられることで、F自身、この後このような誤りを犯さなくなった。

Fの作文に見られる分量のバランスの問題、スポーツの説明に2段落使っている点、まとめの段落を付けた点は、どれも文章構成の指導上、重要なことなので、Fの作文をもとに次のようなプリントを作り、その3点について考えさせることを後に行った。

私の趣味	
1	{ 私は趣味がたくさんありますが、特別な二つと言え、それはスポーツと人と話すことでしょう。子どもの時からこれが好きでしたが、このごろもっと好きになりました。
2	{ 今、好きなスポーツは、ピンポンとたいきょくけんです。オーストラリアでよく友だちとピンポンをしました、友だちが上手だったので、私もできるようになりました。しかし、日本語学校には私より上手な人がおおぜいいるので、そんなに上手な方ではないと思います。今度のスポーツ大会でいいせいせきが取れるかどうか、わかりませんが、がんばりたいと思います。
3	{ たいきょくけんは高校生の時からやっていて、とても好きです。私はたいきょくけんを始めて、考え方が変わりました。だから、たいきょくけんはスポーツだけではないと思います。
4	{ 人と話すことが好きな理由は、人と話すと、いつも何かあたらしいことがわかるからです。
5	{ これが私の趣味です。

この文章の構造を理解することも、第4段落に分量のバランスの点で問題があることも、学習者たちには容易に理解された。ここでも、学習者に意識させることによって、母語での能力を引き出すことができたと言えるだろう。

以上のことから、段落の指導について次のことが言える。

- ① 1つの段落に意味的にまとまった内容を書くことは易しい。
- ② 文章の構造を理解するのは易しい。(単純な構造の文の場合)
- ③ 内容・分量のバランスとも整った文章を書くのは、型を指定されても、1回では難しい学習者がいる。

参考にBの作文を紹介する。(原文のまま。以下、同様)

わたくしの趣味

私はいろいろな趣味があります。たとえば、あみ物や読書なや音楽を聞くことなどです。

あみ物は小学校の時から、習った、大好きな事です。自由な時間があったら、少しやります。あむのはセータやスカルフです。セータを作るために三週間くらいかかります。メキシコに居た時、父や弟にセータを作って上げました。

読書は小さい時から、持つようになったことです。いろいろな小説好きですが、とくにロマンチック小説です。小さい時は、私が読んだ本についてたくさんゆめがあったので、本を読むのは大好きです。このごろ日本語の本を読む事ができませんが、いつかぜひぶん読みたいです。

音楽も大好きです。音楽の中ではピアノが一番好きです。特にリチャードグレイドレマンのピアノのひき方です。十五才時から、その趣味を持つようになりました。ときどきしゅくたいをしながらそんな音楽に聞きます。

外の好きなのはフラメンコです。ギターやコロタロスでフラメンコのために使います。楽しい音楽だから大好きですが、ダンスはまだ習ったことがありません。日本の大学を卒業してから、スペインへフラメンコを習うために行きたいです。

(2) 内容作りの指導

後半、第2回目の課題は、「もし、私が〇〇だったら」で、〇〇の部分は、学習者に自由に決めさせた。事前指導は2回に分かれ、1回目は「もし、私が腕時計だったら」(註24)というモデル文を読解して、自分の題を考えることを宿題にした。2日後に次のようなプリントを配って、各人思いつくことを書いて提出することを宿題にした。

もし、わたしが _____ だったら	
I. _____ になりたい理由	
1. _____	から
2. _____	から

3.	_____	から
Ⅱ.	_____	だったらしたいこと
1.	_____	こと
2.	_____	こと
3.	_____	こと
4.	_____	こと
5.	_____	こと
6.	_____	こと

提出されたメモは、誤りを直し、整理のためのヒントを書き添え、第2回目の指導の際、1人ずつ説明しながら返却した。その時、学生の意見も聞き、教師案を参考に、自分で考えてメモを整理するように指示して、上のメモ用紙をもう1度配った。段落指導で紹介したFの作文をもとに作ったプリントをここで行き、文章構成について考えさせてから、作文の枚数と各項目の分量のバランスを考えて書くように指示した。(書くのは宿題)

メモは、6名中、F以外の5名が提出した。5名中、AとCの2名は、教師が示したヒントに従って、メモをまとめ、それを肉付けして作文にした。残るB・D・Eの3名は、教師のヒントから、さらにメモの項目を削ったり、増やしたり、より統一された内容にまとめ直したりした。BとEについて具体的に見てみよう。

Bの場合は、書くことを絞ることによって、材料を整理・発展させ、作文にした。次にBのメモの後半をあげ、教師の指導とB自身による材料の整理・発展の様子を説明する。Bの題は、「もし、私が鳥だったら」で、メモは原文のまま、下線は筆者による。(以下、同様)

Ⅱ	鳥だったらしたいこと
1.	もし鳥になったら、一日で <u>私の住んでいる所の</u> 回りに見たい
2.	家族や友だちに会いて、鳴き声で <u>あいさつ</u> をしたい
3.	私に母のたんじょうびに <u>起られて</u> 、歌ってあげたい
4.	私が父に「私のことを心配しないで、あげて」と言いたい
5.	兄弟に「なぜ手紙を書かなかったの」と言いたい

6. 私が今みんなのしているのは、なんか、と見たい

文法の訂正が主目的ではないので、実際には誤りの訂正も行ったが、その点は省略して、内容作りに関するところだけ見てみる。(ア)から(エ)は、筆者が学習者に質問して確認した箇所を示す。(ア)は「私の住んでいる所」となっているが、Bの言いたかったのは、自分の国の「家族の住んでいる所」の意味。(イ)の「あいさつをする」は、いわゆる挨拶だけでなく、もっと広く「話をする」ほどの意味。(ウ)は「行って」の意味で、なぜ「起られて」と書いてしまったのと、B自身も驚いていた。(エ)の「みんな」は、家族と友だちの両方をさす。(ア)から(エ)までの確認の後、筆者は整理のヒントとして、3・4・5が家族という点で、ほぼ2にまとめられることを指摘した。

Bは、これらをもとに、メモの2・6を削除し、兄弟に言いたいことを1つ増やして、家族に対してしてあげたこと・言いたいことを中心とした、次のような文章にまとめた。

もし、私が鳥だったら速くとべるので毎月国へ帰れると思います。そのように私が一日で家族の住んでいる所の回に見られるでしょう。特に私が行きたいのは森です。そこでゆっくりとんで行きたいのです。それから、母のたんじょうびのためにきれいな声で歌えて上げると思います。そして、父にも「私の事を心配しないでください」と言えば、安心になると思います。兄弟にも「なぜ私に手紙を書いてくれなかったのですか」とか「あなたたちが手紙を書くのは、やくそくをしたから」と言いたいのです。

これに対し、次にあげるEは、メモをもとにより統一された内容を作り出した例である。メモの全体を2つに分けて紹介し、それらをもとに書かれた文章と比較してみる。Eの題も「もし、私が鳥だったら」である。

I. 鳥になりたい理由

1. 鳥は自分で空を飛べます
2. 鳥は自分の運命を自分で支配する
3. 鳥は平和の象徴である
4. 私の名前は“大鳥”の意味がある

(ア)(イ)は筆者が問題にしたところである。まず、(ア)は具体的にどんなことをさして、「自分の運命を自分で支配する」と言うのかと尋ねたが、Bは何も答えられなかった。そこで、1と2は同じことを言おうとしているのかも尋ねたが、違うとの答えだけだった。(ア)の「運命を支配する」というのは神様の仕事ではないかというふうにも聞いたが、Bからは納得のいく説明を受けられなかった。(イ)については、「鳥」より「鳩」が適当ではないかとBに提案した。

Bは、これらをもとに自分の考えを発展させ、次のような文章を書いた。

もし、私が鳥だったら

私の名前は「楊鵬飛」で、飛ぶ鳥の意味があります。だから、私は「鳥人」というあだ名をつけられます。このニックネームは良くないが、私は本当に鳥になりたいと思っています。鳥が自由に空を飛べて、自分のことを自分で支配します。その他に、鳩というの鳥は平和の象徴です。鳥と私の理想はだいたい似ています。

(a)から(d)は、メモにも教師の指摘にもなく、作文になって初めて出てきたことである。これらに注意しながら、メモと作文を比較し、どのように内容が作られたか考えてみよう。

まず、メモで挙げられていた4つの理由が、作文の中でどう扱われているかを見ると、4つのうち、4が理由から外され、話の導入に使われ、理由の1と2がまとめられ、結局、1・2と3という2つに整理されている。メモの4は、作文では話の導入として使われているが、その際、メモの「大鳥」が(a)の「飛ぶ鳥」に変わっている。その理由は、次の段落で明らかになるが、Eが小さくてかわいい鳩になりたいと述べていることによるものであろう。(a)の「飛ぶ鳥」は(b)の「あだ名」と結びつけられて、巧みな導入になっている。

作文のこの段落だけでは、表現力不足のためやや不明確だが、Eは、メモの1の「鳥は自分で空を飛べる」ということを(c)の「自由に」変えることによって、メモの1・2をまとめた。そして、3の「平和」と合わせて、「自由」と「平和」を(d)の「私の理想」として、この作文のキーワードにした。

次にメモの後半を紹介する。

Ⅱ. 鳥だったらしたいこと

- | | | |
|-----|---|-------------------|
| (イ) | { | 1. 夜, 星空を月と一緒に飛ぶ |
| | | 2. 暴風雨の時, 海洋の上に飛ぶ |
| | | 3. 静かで, 美しい所へ飛ぶ |
| | | 4. 空間まで高く上る |
| (ウ) | { | 5. 人間に平和の歌を歌う |
| | | 6. 世界に平和をもたらしてあげる |

(ア)から(ウ)までは、筆者が問題にした点である。(ア)はEにその意味を尋ね、「空高く」変えた。(イ)(ウ)はまとめ方で、(ア)は飛ぶこと、(イ)は平和でまとめられると示した。このまとめ方は作文の段落に現れている。このメモをもとに、次のような文章が書かれた。

私がなりたいの鳥は小さくて、かわいい鳩です。もし、私が鳥だったら、夜の星空を飛びます。星と月と一緒に黒い空を飛びます。夜空高く上って、恥ずかし少女の目のような星の所へ飛んでいきます。暴風雨の時、恐ろしい風雨と闘います。暴風雨の後で、にじの所へ行って、自分の理想的な所へ行きます。

もし、私が鳥だったら、世界の隅々へ行って、全世界の人に平和の光を与えます。平和のために、絶えず飛んで、いつも人間に平和の歌ってあげます。もし、私が鳥だったら、私は平和の使者になります。全世界の人が兄弟のようになれるまで、不断に働きます。不断に飛びます。

初めの段落は、メモの1から4までをもとに書かれているが、順序は、1と4が夜でまとめられ、2と3が暴風雨でまとめられている。そのため、4にはなかった「夜空」が(a)に見られ、さらに、ただ高く上るだけでなく、(b)のような行く場所が示され、イメージを豊かにしている。2と3をまとめるために、3になかった「暴風雨の後で」が(d)では加えられている。そのうえ、2の「海洋の上に飛ぶ」が(d)の「恐ろしい風雨と闘います」に変わって、力強さを表現し、3の「静かで、美しい所」が(d)の「にじの所」に変わって、具体性を増している。このようにEは、メモを出発点とし、よりまとまりのある、より豊かな表現へと進んでいる。しかし、重要な飛ぶことと自由の関係が示されておらず、このことは、文章全体から考えると、この段落の大きな問題点になって

いる。

後半の平和についての段落では、「もし、私が鳥だったら」が2回使われている。Eによると、意識的に使ったとのことなので、内容的にも2つに分けて考えてよさそうである。1回目の「もし、私が鳥だったら」には、メモ5「人間に平和の歌を歌う」と新しく加わった(e)「全世界の人に平和の光を与えます」が含まれている。(e)のための具体的な方法がメモ5ということなのだろうか。2回目の「もし、私が鳥だったら」には、(f)「私は平和の使者になります」(g)「全世界の人が兄弟のようにになれるまで、不断に働きます。不断に飛びます」という新しい項目があるだけだが、メモ6「世界に平和をもたらしてあげる」は削除されたというよりも、より具体的な内容として(f)(g)になったと見るほうが適当だろう。

メモとの関係ではないが、Eは、「小さくて、かわいい鳩」になりたいと述べた後で、「私が鳥だったら」と言っているので、鳩か鳥かと尋ねたところ、鳥と答えた。数週後の作文発表会のときには、クラスメートに聞かれて、大きい鳥と言っている。力強いイメージを表現しているながら、「小さくて、かわいい鳩」としたのは、モデル文「もし、私が腕時計だったら」の中にある「小さくて、かわいい腕時計」の影響と思われる。同様の影響が、他の学生にも見られ、モデル文の与える影響力の強さを感じた。

メモにはなかったが、Eは最後のまとめとして、「自由」と「平和」という言葉でまとめた次の段落を書いた。

自由と平和が私の理想です。鳥の特質と私の理想が似ています。だから、私は鳥になりたいです。

以上、BとEのメモを作文と比較しながら、教師の指示や学習者自身による内容作りの様子を見てきた。紙面の関係で省略したA・C・Dのうち、Dについては、Bが用いた内容を絞る方法と、Eが行ったような練り直しの2つを組み合わせ、メモの整理をした。AとCは、教師の示したヒントを採用しただけで、それ以上、学習者自身による整理を行わなかったが、そのことは必ずしもAとCの整理の不十分さを意味するものではない。メモを書く段階で学習者がどの程度まで整理したものを出すか、また教師がどの程度のヒントを与えるかによって、その後の学習者による整理の可能性も変わると思われる。

これまで見てきたことから、初級の学習者にも内容作りの指導が十分可能なことが明らかになったことと思う。それは段落の指導と同様、学習者の母語での能力が利用できるからであろう。

(3) 構成の指導

初級の作文の後半、3回目の課題は、「後輩に出す手紙」で、それを書かせるための全クラス共通の教材として、次に示すようなプリントが使用された。

作文(6)「こうはいに出すてがみ」

つぎのてがみは、ヤンさんがリムさんに出したてがみです。あなたがリムさんだったら、どんな返事を書きますか。こうはいに手紙を書きなさい。

[ヤンさんのてがみ]

リムさん、お元気ですか。そちらは今、つゆで、毎月雨がふっているでしょうね。こちらはみんな元気ですから、安心してください。

四月にひこう場であなたと別れてから、もう三か月もたちました。あなたが出発する前に、いっしょに写した写真は、今、私のつくえの上にあります。その写真を見ると、いつもあなたのことを思い出します。私は今、その写真を見ながら、てがみを書いています。

もう日本の生活になれましたか。ホームシックになったことはありませんか。できるかどうか、わかりませんが、私も来年しけんを受けて、日本にりゅうがくしたいと思っています。でも、日本は私の国から遠いし、日本のことを知っている人は私の回りには居ません。それで、リムさんにてがみを出して、たずねることにしました。すみませんが、日本についていろいろ教えてくださいませんか。

日本は私たちの国と比べて、どうですか。

学校のべんきょうはどうですか。

そちらの生活で一番困っていることは何ですか。

楽しいのは、どんな時ですか。

毎日、べんきょうで忙しいと思いますが、ひまな時に、お返事をくださいませんか。待っています。

では、どうぞお体をたいせつにしてください。さようなら

六月二十七日

リム シムセン様

ヤン モーリン

まず、後輩に教えたことをメモの形にして提出させたが、それは内容作りの指導に当たるので、省略する。構成の指導としては、まず次のようなアウトラインをモデルとして示し、手紙の文章構成について初めの挨拶・本文・終わりの挨拶の3つに分かれることを説明した。その後、アウトラインの2「後輩に教えたこと」の部分だけを空白にしたプリントを作成して、学習者に配り、各自のメモをもとに「後輩に教えたこと」のアウトライン作りを宿題にした。

後輩に出す手紙（アウトライン）

1. 初めのあいさつ

手紙のおれい／けんこうを聞く／天気の話

私の回りでこのごろあったこと

2. 後輩に教えたこと

生活

あたたかい洋服を用意する

しょう学金は十分／来てすぐはお金がかかる

りょうに住む

勉強

とても忙しい

クラスは小さい

日本語は習って来た方がいい

3. 終わりのあいさつ

2のまとめ

けんこうについてなど

この部分的なアウトライン作りの宿題は、6名全員が提出した。このような形でアウトラインを書くこと自体は、決して難しいことではない。次に、Cの後輩に教えたことのアウトラインを示す。

①日本人と日本のしゅうかんと生活のこと

くつをぬぐ／はしでたべる／ゆかにねる／日本人はみなまんがを読む
電車やレストランはきれいである／日本のおふろ／日本の物はとても高い
し／このしゅうかんはなれるのに少ししかかりません

②日本語学校の生活

初めの一週間／じゅ業が始めた時（勉強になれる時間）／今の生活／しよ
うがくきんのこと

③何をもって来た方がいいだろうか

服／金／タオル／ポテトヒーラー／テープ／日本語のテキストとじしょ

3-2 来る前に何をしておいた方がいいである

次に、見本のアウトラインをもとに書いたモデル文を示し、アウトラインと段落との対応を確認した。この確認は、Dが書いた「私の趣味」をもとに書き直した文章でも行った。この確認の後、アウトラインをどう段落にするか注意しながら書くことを宿題とした。

参考にAの作文を紹介する。

ヤンさん、お手紙ありがとうございます。お変わりありませんか。今、東京は梅雨が入っていますが、雨が少ししか降らなかった。そちらも今、雨期だと思いますが、水の不足の問題はないでしょう。

木曜日は不吉の日でした。あの日におこなったスポーツ大会では連続2セットのピンポンの試合に負けました。そして、バレーボールをあそんだ時には、おや指をつきました。今まで、おや指はなお痛いです。

ヤンさんが日本へ留学したいというのは本当なら、喜んで私がわかったことをお知らせします。

日本は私たちの国と比べて、ちかうことが少ないです。初めに、言葉の問題があるかもしれない。だから、国で習って来た方がいいと思います。しかし、短い間なら、日本語を勉強するのはあまり有用ではないです。それから、日本は私たちの国より物価がもっと高いです。しかし、私は毎月十分な奨学金をもらいますから、生活の問題は困っていません。それで、ホームシックにならなければ、困ることはないです。

学校の勉強は忙しいです。私は毎日八時間勉強しているし、予習とか宿題もたくさんしなければならぬので、たいへんです。経済か経営をせんもん

に勉強する人が勉強している数学がもっとたいへんだと思います。しかし、一生懸命に勉強すれば、大丈夫です。

日本語学校で勉強するのはあまり楽ではない。但し、楽しい時間もあります。例えば、学校の行事がおこなう時に学生はみんな話したり、あそんだりする時です。日常の時、先生方がおもしろく教えてくだされば、授業は楽です。時々、学生もいたづらをするので、こちらの生活は本当につまらなくないです。

私が今までに書いたのはヤンさんのお役にたつを願います。では、お体に気をつけて下さい。できれば、私にいっしょに写した写真を送って下さい。さようなら。

六月二十八日

ヤン モーリン様

リム シムセン

先にも述べたように、大枠を決められた中でアウトラインを書くこと自体は、決して難しいことではないため、初級からでも十分指導可能である。ここにも学習者の母語での能力が生かされていると思われる。

今回印象に残ったのは、後輩に教えたいことについてのメモとアウトラインと作文の3つの内容が一致した者が一人もいなかったことである。作文を書く前に書かせる物が増えることは、教師の意図とは別に、学習者に内容をさらに吟味させる機会を与えることになるようである。

5. おわりに

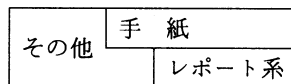
今回の試みから、内容作り及び構成について、母語での能力を利用することによって初級からその基礎的な指導が可能なが明らかになった。今後は、叙述及び推敲も含めた1期全体の効果的な指導法を研究するとともに、それに続く2・3期の指導の可能性についても探してみたい。

<注>

1. 上級に当たる3学期に外部から講師を招いて特別講義(90分)を行ってもらい、その内容を中心にレポート用紙4・5枚程度にまとめさせる。
2. 斎藤(1980) p.54~55

3. 文章構成の観点に立った作文指導は、国語教育では一般的であるが、日本語教育ではあまり盛んでなく、富田（1986）のように必要ないという意見もある。一方、外国語としての英語教育では、最近 Raimes（1987）の Process Approach のように文章構成の立場からの作文教育が提案されている。

4. これは3種の文章の指導が可能になる時間的順序であり、それらの関係は図のとおり。手紙とレポート系文章は、ともにその他の文章に続きつつ、種類の異なる文章として並行関係にある。



5. 小矢野（1981）・Raimes（1987）においては、中・上級、池尾（1974）では上級から文章構成の指導を始めるとしている。

6. 詳しくは、姫野（1987）参照。

7. 樺島・中西（1980）p. 151

8. 手紙と卒業論文を除く。

9. 座談会「文章の力と役割」（1983）p. 6における中村明氏の発言。

10. 文章の種類を問わず、書き手の書き表そうとする中心思想をさす。

11. 長田（1976）では「表現行為の対象の仮定から確定までの取材行為の段階」と「表現行為の対象を文章化するための取材行為の段階」と名付けている。

12. Raimes（1987）p. 53～56

13. 樺島（1980）p. 190～191

14. 筆者の担当したクラスでは、作文指導が後半に入った時期に教科書は初級全28課中21課を行っていた。

15. 姫野（1981）P. 13及び浜（1986）p. 82「誘導作文」参照。

16. Raimes（1987）では学習者の誤りを訂正しないとしているが、叙述を宿題としているため、誤りを未然に防ぐ意味で必要だと筆者は考える。

17. 小主題によって統一されている文の集合。森岡（1963）p. 112

18. レポートの文章では演繹的に述べることが多いと思われるが、数少ない段落で構成される初級作文の文章でそれを行うと、頭括式の文章構造になる。

19. クラス担当者が集まり、前年度の課題をもとに決めた。

20. オーストラリア2名、ホンコン2名、メキシコ1名、シンガポール1名。

21. 本校では各回ごとに担当者を決め、前年度までのものを参考に全クラス共通の導入用の教材を作っている。

22. A～Fのうち、Bが最も既習事項の多い学生。反対にEは本校において初

めから日本語学習を始めた唯一の学生。

23. 実際には、旅行やハイキングについて書いてあるが、本人がそれを見物に入ると考えて段落を分けているため、見物として扱った。
24. 昭和59年度担当者の杉原正勝氏が作成した教材を筆者が新教科書に合わせ一部変更したもの。

<引用参考文献>

- 池尾スミ 1974 『文章表現』(国際交流基金)
- 樺島忠夫・中西一弘(編) 1980 『作文指導辞典』(東京堂出版)
- 樺島忠夫 1980 『文章構成法』(講談社現代新書587, 講談社)
- 1983 「文章表現力とは何か」(『言語生活』374号, 筑摩書房)
- 小矢野哲夫 1981 「作文指導の実情と問題点——中級・上級の場合——」(『日本語教育』43号, 日本語教育学会)
- 浜由美子 1986 「初級段階の作文指導」(『講座日本語教育』の第22分冊, 早稲田大学語学教育研究所)
- 姫野昌子 1981 「文章表現の指導」(『日本語教育』43号, 日本語教育学会)
- 1987 「初級テキスト「日本語Ⅰ」(改訂版)のできるまで」(『日本語学校論集』本号, 東京外国語大学附属日本語学校)
- 森岡健二 1963 『文章構成法』
- 長田久男 1976 「文章を作る過程とことばの操作」(『現代作文講座2 作文の基礎』明治書院)
- 中村明・他 1983 座談会「文章の役割と力」(『言語生活』374号, 筑摩書房)
- Raimes, Ann 1983a 'Anguish as a second language? Remedies for composition teachers' Learning to Write: First Language/Second Language, Longman
- 1983b Techniques in Teaching Writing, Oxford
- 1987 Exploring Through Writing—A Process Approach to ESL Composition— St. Martin's Press
- 斎藤修一 1980 「教養課程における日本語教育(報告)」(『日本語と日本語教育』第9号, 慶応義塾大学国際センター)
- 1981 「大学における補習教育としての日本語教育の目標と方法」(『日本語と日本語教育』第10号, 慶応義塾大学国際センター)

- 澤田昭夫 1977 『論文の書き方』(講談社学術文庫153 講談社)
富田隆行 1986 「初級段階での作文教育」(『日本語と日本語教育』第15号,
慶応義塾大学国際センター)

Teaching of Composition Writing Skills at an Elementary Level

KOMIYA Chizuko

In the teaching of writing Japanese as a second language, teachers have been concerned mainly about the written product, especially about grammatical accuracy. But for our students, who are supposed to write reports in Japanese after entering university, the writing process is also important. Therefore, we have to teach them how to find ideas and put them appropriately on paper. In other words, we must teach composition writing skills.

Generally, teaching of composition has been tried at an intermediate-advanced level. However, this paper indicates that it is also possible to start teaching composition at an elementary level.