

初級の最終段階におけるプランと推敲の指導

小 宮 千鶴子

1. プランと推敲

文章作成の過程は、その過程で生起する、内容・形式の両面にわたるさまざまな目標に向かっての拡散的問題解決行動として捉えることができる。それは時間の流れに沿って段階を追って進むものではなく、さまざまな問題解決を同時に行わねばならぬという性質のものである。このような性質の問題は、人間が同時に行える情報処理の能力を越えているため、その解決には目標に至るための方略が重要になる。その有力な方略として、プランを立てて文章作成を行うことが挙げられる⁽¹⁾。

プランを用いて書けば、プランなしの場合に避け難く起こってくる、書いては消し消しては書くという労力の無駄⁽²⁾ がかなり減せるため、文章作成は能率的になる。プランの利用による能率化は、外国語で書く場合、さらに決定的なものとなる。書いては消すという無駄を母語でなく外国語ですするというのは、大変な労力だからである。外国語による文章作成においては、プランを立て、記述前によく内容を検討して無駄な書き直しをできるかぎり避けることが、全体の能率化の点から特に重要である。また、外国語による文章作成の場合、プランさえ十分に練られていれば、記述にやや不十分な点があっても、母国語話者が読むのなら、書き手の意図を汲み取ってくれる可能性が高い。このように外国語による文章作成において、プランは能率・伝達の二つの点から文章作成にとって欠くことのできない方略なのである。このことから、筆者は日本語教育においてもプランの指導を行う必要があると考える。特に本校の学習者のように大学進学後、日本語でレポート・論文等を書くことが予想される者に対しては、プランの立て方をしっかりと身に付けさせる必要があると思われる。

この意見に対しては、プランの指導は日本語教育の作文指導に限られない、作文指導一般の問題であるから、学習者の母語教育で行われているはずであり、日本語教育で行う必要はないという反対意見があろう。しかし、そのような意見は、次の二点で問題があると思われる。第一の問題点は、日本語学習者が多様化している現在、確かに一方では、母語教育においてプランの指導を十分に受けて

来る学習者がいる反面、そのような指導を全く受けずに来日する学習者も数多く存在することである。第二の問題点は、母語教育においてプランの指導を受けた学習者の場合、指導を受けなかった学習者と比べ、有利な立場にあるのは確かであるが、そのままでは母語教育での指導を日本語の作文に生かし切れるとは限らないことである。そのような学習者には、母語でのプランの指導と日本語による記述とを結び付けるための橋渡しの指導が必要であろう。以上の理由から、日本語教育の作文指導においてもプランの指導を行う必要があることがわかる。

文章作成においてプランと並んで重要なのは推敲である。文章の内容はプランによって記述前にある程度決まるが、さらに記述を通じプランの段階では見落とされていた事柄が発見される⁽³⁾。また、同じ内容でも、表現のし方の可能性はいろいろあり、初めて書いた原稿の方法一つではない。内容、表現ともに優れた文章は何度も推敲を経た後、初めて生まれるものであって、たった1回の記述で多くの条件を満たした文章を書くことは、職業的な書き手にとってさえ難しい。

書くことに熟達している書き手とは、この推敲が自力で十分に行える書き手であり、反対に、書くことに未熟な書き手とは、自力では推敲が十分に行えない書き手であると言えよう。未熟な書き手は、熟達した書き手ほど自己の文章の問題点が発見できないために推敲が十分に行えず、良い文章に書き換えられないのである⁽⁴⁾。未熟な書き手を熟達した書き手にするには、自分の文章の推敲を自力で十分にできるようにすること、つまり、自分の文章を読み手の目で批判的に読み、その問題点を自分で発見できるように指導することが必要である。

外国語による文章作成においては、母語での場合以上に、推敲が重要であると思われる。外国語による文章作成の場合、書き手は自由に操れない外国語で記述することに精一杯で、読み手の理解を配慮する余裕などなくなってしまうことが多い。そのような状態で書かれた文章が、母語で書く場合にさえ欠かせない推敲を受けなかったら、読み手のことなど眼中にない、ひどく独りよがりな文章になる可能性が高い。母語に対するような直観の働かない外国語で推敲を行うのは、大変なことではあるが、どのような簡単な形であれ、推敲という技術を学習者の身に付けさせる必要があるだろう。

従来の日本語教育の作文指導では、文法・表記等の記述の正確さに指導の中心が置かれたが、書くことにおいて高度の到達目標を持つ学習者に対しては、言語要素の正確さの指導に留まらず、文章作成上の技術として重要なプランや推敲についても指導する必要があると思われる。そして、このような文章作成上の技術

の指導は、書くことにおいて高度な到達目標を持つ学習者のためには、できるだけ早い段階から始めることが望ましい。早く始めれば、練習時間を多く取ることができ、定着もよくなるからである。本稿は、初級の最終段階において行った、プランの一種である主題と内容に関する推敲の指導報告である。

2. プランとしての主題の指導法

プランにはいくつかの種類があり⁽⁵⁾、その中でも具体的な内容のプランについては、日本語教育においても指導報告がある⁽⁶⁾。しかし、具体的な内容のプランの上位にあって内容決定に重要な役割を果す主題については、現在のところ指導報告がない。そこで、プランの一種である主題に絞って、初級の最終段階における指導方法を考えてみることにした。

初めに文章作成における主題の機能について見ると、主題は題材・材料を組織化して作品を展開する核になり原動力になるものであると言える⁽⁷⁾。文章作成の能率化という点からは、主題は最も抽象度の高いプランであるため、このチェックは書き直しを防ぐうえで非常に効果がある。また、主題には取材に方針を与えることによって、取材の無駄を省き、内容作りを容易にするという効用もある。

主題の指導法として今回は、学習者に主題文を書かせることにした。主題を漠然と意識させることは、今回報告する初級の最終段階以前でも行ってきたが、書き手に主題をより明確な形でつかませるには、漠然とした主題意識を文の形にさせることが重要である。そこで、学習者に主題文を書かせることにした。

主題文による主題の指導の手順は、まず、主題という概念を理解させ、次いで主題文を書かせ、その後に主題文の内容チェックを行い、最後に主題文をもとに取材させるという順に進むと考えられる。この基本的順序は母語での場合と同様だが、日本語教育では日本語が学習者にとって外国語であるため、内容と言語を結び付けるのに困難があることから、次のような点に留意する必要がある。

- 1) 主題という概念を理解させるには、論説文のような論理的思考を特に必要とする文章を書かせる時は避け、生活文のような書き手に論理的思考の負担の少ない文章を書かせる時が適している。それは、論理的思考の負担の少ない文章ならば、学習者は主題と具体的な内容に関連付けることが易しく、主題に沿った文章が書きやすいからである⁽⁸⁾。
- 2) 主題文による主題指導は、抽象的な主題文と具体的な内容を結び付けるだけで難しいので、一つの課題での指導はそこで打ち切り、主題文をもとにした本

格的な取材や内容作りの指導は後に回す。

- 3) 主題文の内容がよく絞れているかをチェックする際、主題文の文法・漢字などの誤りも直す。主題文で使われる言葉は、その作文に重要なものなので、この段階でチェックしておくこと、後の作文で生じる多くの誤りを未然に防ぐことができる。
- 4) 主題文は、たとえ文法的に完璧であっても、外国語で書く場合、書き手の主題を表わしていない可能性がある⁽⁹⁾。そのため、主題文が真に書き手の主題と合っているかをチェックする必要がある。
- 5) 主題文による主題指導の時期は、抽象的な主題文と具体的な取材の内容を関連付けるのが難しいことから、具体的な内容のプランの指導後がよい。

3. 内容に関する推敲の指導法

推敲は大きく形式に関する推敲と内容に関する推敲の二つに分けられる⁽¹⁰⁾。形式に関する推敲は、文体・文法・漢字などの表面的なことを問題にし、内容に関する推敲では、主題や構成、表現などの内容が問題にされる。内容に関する推敲は形式に関する推敲より大切だが、指導の点では難しい。そこで、今回は初級の最終段階における内容に関する推敲の指導方法を考えてみることにした。

推敲は本来、書き手が自分の文章に対して行うものであるが、初級の最終段階の学習者は、日本語による記述に精一杯で読み手意識も薄く、自分で十分に内容に関する推敲を行うことはまだ難しい。そのような場合には、書き手に代わって現実の読み手／聞き手（以下、読み手と省略する）が、書き手の文章に対して何らかの形で問題点を指摘し、書き手がそれを参考に書き直すという方法が効果的であろう。この方法の長所は、現実の読み手からの質問が、書き手に自分の文章に対する他者の理解の仕方を気付かせる点にある。この方法なら、「読む人にわかりやすく書きなさい」という具体性を欠いた指示より確実に学習者に読み手意識が形成されると思われる。

学習者の文章の最も身近な読み手としては、仲間の学習者と教師がいる。仲間の学習者は、書き手と平等な関係にある読み手であるため、書き手が文章の問題点の指摘を受けても、教師からの場合ほど圧力を感じず、自由な点が良いが、読み手の数が少ない場合には、大切な指摘が落とされる心配がある。教師は、書き手の学習者にとって上からの判定者として圧迫感を与えがちな読み手である点が問題であるが、一人で多くの問題点が指摘できる点で仲間の学習者より能率的で

ある。この点を考慮して今回は仲間の学習者と教師の両方を読み手にした。

読み手が読んだ文章の問題点を指摘する方法はいろいろあるが、初級の最終段階で行う今回は、文章の内容に関する質問を作るという方法を採用ことにした。それは、学習者にとって具体的な質問を作ることはさほど難しくなく、また、読み手からの質問は他者による理解を具体的に示す方法として適当と思われたからである。

書き手にとって読み手からの質問は大切ではあるが、かといって書き手が出された質問に振り回されるのは好ましくない。読み手によって、興味を持つ点も異なり、読み方もさまざまであって、絶対的な読み方は存在しないからである。今回の指導において重要なのは、書き手が他者の理解の仕方に気付き、新たな目で自分の文章を読み直すことであって、特定の読み手の読み方に従うことではない。したがって、読み手からの質問の採否は、全て表現主体である書き手の判断に任せることにした。

外国語教育である日本語教育の初級の最終段階において、読み手が内容質問を作るという方法で内容に関する推敲指導を行う場合、次の点に留意する必要がある。

- 1) 記述力が低い初級の最終段階では、本番の詳しい作文の前に大切なことだけを書いた短めの文章を書かせ、それについて内容に関する推敲指導を行うのがよい。(この場合、短めの文章を書き、読み手からの質問を受け、それをもとに最終的に書く内容を決定するところまでは、具体的な内容のプランとして機能する。)
- 2) 学習者を内容面の推敲に集中させ、形式面のチェックは教師が行う。日本語教育では形式面に指導の重点が置かれるため、学習者は形式面の誤りには敏感である。しかし、内容面については、外国語で書くことに精一杯で注意が行き届かないことが多い。そこで学習者を意識しにくい内容面の推敲に集中させるため、形式面のチェックは教師が行う。
- 3) 学習者の作文の文法や漢字などの誤りは、全て直す。日本語教育では言語要素の記述の正確さは大切な基礎力であるから、内容に関する推敲指導の場合でも、作文に文法や漢字などの誤りがあれば、全て指摘し、誤りの定着を未然に防ぐ。
- 4) 書き手の文章の内容を理解するには、聴解・読解の2種があり、質問を出す方法にも、口頭質問・筆記による質問の2種がある。教師はそれぞれの方法の

特徴を押え、学習者の能力やカリキュラムなどを考慮に入れ、採用する方法を決定する必要がある。

指導報告に入る前に、今回の指導報告に先行する初級の文章表現指導について概略を説明しておく。

4. 1988年度初級における作文指導

今年度の初級の文章表現指導は、前年度の反省から、教科書の前半（1課から14課まで）を教える初級前半（授業日数34日）の時期を、日本語で書くことに慣れさせる時期とし、課題作文を書かせるのは止めた。その代わりに、平仮名・片仮名の指導が終わり、漢字指導の開始から数日たった時期より、学習者の書きたいことを、それぞれの力に応じて書ける量だけ、升目のない幅広いB5の横罫の用紙に書かせることにした。

筆者の担当したクラスでは、授業開始後21日目からこの作文指導を始め、前半の間に宿題として4回書かせた。内容については、最初の時間に100字程度の文章例を二つ挙げ、事実でもフィクションでもいいと指示したが、休日などの実際の行動を時間の順に述べた文章がほとんどだった。分量については、あまり負担にならぬように、各自のスピードで30分ぐらいの量と指示し、かかった時間をメモして提出させたが、意欲的な学生の場合は1時間ぐらい書いて来た。教師は、受け取った作文の文法や漢字の誤りを直し、内容について質問などの簡単なコメントを加えて、返却した。学習者に自由に書かせる方法によって、学習者の持つさまざまな違いや問題点が明らかになったことは良かった。

教科書の後半（15課から28課）を教えた初級後半（授業日数44日間）は、夏休みを挟んで二つに分けられるが、夏休みの後の10日間を初級最終段階と名付け、ここでは夏休み前の指導について説明する。この期間には、指導に数時間をかける大きな課題作文と、教室で10分程度で書かせる小さな課題作文をそれぞれ3回書かせた。大きな課題作文は、言語要素の記述の正確さの指導のみに留まらない、文章作成に必要な技術の基礎全体を指導することを目標としている。課題は、行事を書かせた「かまくら見物」、将来の希望を書かせた「私のきぼう」、日本留学を希望する後輩からの質問の手紙に答える「こうはいに出す返事」の3つである。昨年度の実践¹⁰⁾をもとに、各課題ごとに指導事項を決め、取材・メモ・アウトライン・段落を単位とした文章構造・記述・形式に関する推敲・原稿用紙の使い方（横）などについて指導した。

これに対し、小さな課題作文は、前半の書き慣れるための作文の延長線上にある。前半において自由に書かせたことは、それなりに良かったが、4回書くうちに日記風の内容に限界がでてきたので、それを打開するために、題を与えることにした。与えた課題は「私の家族」「大学の勉強」「日本語学校の行事」の3つで⁽¹²⁾、前半と同様にB5の横罫の用紙に書かせた。

5. 初級最終段階における主題と内容に関する推敲の指導

今年度の初級最後の課題作文の題は「夏休みの思い出」で、夏休みに経験したことを書くというものであった。本校では1か月の夏休みの過ごし方を学生の自由に任せてあるため、学生たちは旅行やホームステイなど、さまざまな経験をして来る。クラス全員が互いに異なる経験をし、仲間の経験を知りたく思っている状況は、多くの communication gap の存在から見て、表現の練習にはまたとない機会である。そこで、この好機を捕え、各自の経験の中から最も心に残ったことをクラスの友達に発表しようと方向付け、指導することにした。指導時間は、カリキュラムの関係から、最初の1時間(45分)を除き、全て時間外の個人指導である。

(1) 夏休み明けの初めの時間1時間を使って、学習者にどんな夏休みだったか言わせた。半分の学生には、夏休み中に一度会って話を聞いていたので、割合と早く切り上げた。次に、多くの経験の中で特に強く心に残ったことをクラスの仲間に発表しようと呼びかけ、文章表現の動機付けをした、その後、主題指導の第一歩として、書く内容を絞らせるために、夏休みの経験の中で一番強く心に残ったことは何かと口頭で質問した。学習者に一人ずつ答えさせた後、主題文のためのプリントを渡して解説し、自分の場合についてよく考え、例にならって主題文を書いてくることを宿題にした。

何が一番心に残っているかについて、クラスで指導してから、それを宿題にしたが、この二つはそれぞれ目的が異なる。クラスの指導では、内容を絞るとはどんなことかを理解させ、ある程度まで絞らせることを目的としている。よほど書きたいことがある学習者を別にすれば、この段階では最終的な主題が決まらない方が普通であろう。しかし、絞るとはどんなことかがわかり、ある程度範囲が狭められれば、後は主題文の例を参考に一人で最終的な主題を見付けることはさほど難しくないと思われる。主題を考え、主題文を書くのを宿題にしたのは、時間をかけて十分に考えさせることを目的としているからである。

(2) 学習者から受け取った主題文は、内容がよく絞れているかという点を第一に見たが、漢字や文法の誤りがあれば、直して返した。内容が絞れていない主題文を書いた学習者については、個人指導をした。

(3) 主題文の内容チェックと読み手からの質問による推敲を目的として、学習者に主題文をもとにした短い文章を宿題として書かせた。その際、学習者を二人ずつのペアに分けた。

作文の量は、書き慣れ作文と同様にB5に10行程度で、これは普通の学習者なら30分程度で書ける量である。この程度の量ならば、書くにも読むにも学習者の負担にならず、かつ、主題の確認や推敲という目的が要求する内容の具体性も満たす量であろう。

(4) B5に書いた作文を教師に提出させ、教師が主題の確認を行い、問題のある学習者には個人指導を行った。その後、1部を教師用にコピーし、作文を各学習者のパートナーに渡した。そして、パートナーがその作文を読み、内容に関する質問を書いて、書き手に返すことを宿題にした。教師も同様に、各作文について内容に関する質問を書き、さらに教師だけが文法・漢字などの誤りについて訂正・指摘した。

今回は学習者の読解能力や指導時間の関係から、学習者の読み手を一人にしたため、足りない所を補う意味で教師も読み手として参加することにした。内容についての質問をさせる方法として今回は、作文を読み質問を書くという読み・書き中心の方法を採ったが、この方法の長所は、読み手にとっては内容をよく理解してから質問を作ることができ、書き手にとっては受けた質問が文字の形で保存されている点である。短所は、聞く・話す中心の場合のように、多くの聞き手が同時に参加して活発な質疑応答ができない点である。

(5) パートナーからの質問を書いた用紙が書き手に返された頃を見計らい、教師は学習者を一人ずつ呼び、パートナーからの質問・教師からの質問を中心に内容について書き手の学習者と話し合った。

学習者は、自分の作文、パートナーから受け取った質問、主題文の三つを持ってくる。教師は、学習者の作文のコピーに文法・漢字などの訂正を加えたものと自らの質問を書いたものを出す。そして、まず、文法・漢字などの訂正を加えた作文を学習者に読ませ、漢字や文法の誤りに注意を与えるとともに、文章の内容を思い出させた。次に、パートナーと教師からどのような質問が出されたかを知らせるために、それらの質問を読ませた。その後は、学習者によっていろいろ

で、出された質問に答えさせたり、弱い学習者の場合には、文章の流れに沿ってもう一度初めから、教師が出された質問も含めて細かに誘導質問したりした。作文の内容が教師にとって全く未知のことなので、本気で質問したため、聞き方・話し方の指導にもなったようだ。

(6) 個人指導の最後に教師は学習者に、パートナーや教師からの質問などを参考に内容を練り直すよう指示した。そして、新しい内容を記述する際には、簡単なアウトラインを書き、それに従って書くようにと、アウトラインの用紙を渡した。文法・漢字等の誤りが少ない学習者については、この段階で清書用の原稿用紙を渡し、誤りの多い学習者と自ら申し出た学習者には、B4横罫の用紙を渡して、それぞれ書いてくるように指示した。B4横罫の用紙に下書きを書いた学習者については、文法・漢字等の誤りを訂正し、学習者と不明点について話し合った後、原稿用紙を渡し、清書させた。

(7) 清書は教室に掲示し、学習者が互いに読めるようにした。

6. 主題文による主題の指導報告

初級の最終段階の時点で筆者の担当していたクラスの学生数は、タイ人3名、インドネシア人・メキシコ人・ラオス人、各1名の計6名であった。6名中、女性はタイの1名だけで、残る5名は男性である。

(1) クラスでの指導

まず、夏休みはどうだったかという教師の質問には、全員が楽しそうに賑やかに答えた。しかし、その中で何が一番心に残ったかと聞くと、急に難しそうな顔になり、出てきたのは、次のような答えだった。A～Fは学生の別⁽¹³⁾。

- A 佐賀のホームステイ
- B 佐賀のホームステイ
- C 夏休みに寮がとても静かになったこと
- D 飯山のホームステイ・下田へ行ったこと
- E 日本国際学生協会に参加したこと
- F 飯山のホームステイで草取りをして大変だったこと

この時点で、最もよく絞れているのはF、反対に一番絞れていないのはDで、その他の学生は両者の中間であった⁽¹⁴⁾。

次に、主題の絞り方を教えるために、B5のプリント（次頁参照）を配り、その例を使いながら、学生たちが挙げた〇〇のホームステイなどのことには、多く

の事項が含まれていることに気付かせ、内容を絞るように指導した。また、別の例として、以前の課題である「かまくら見物」を思い出させ、一つの作文の中に八幡宮でしたこと・長谷寺でしたこと・由井ガ浜でしたことのだいたいを全て書くのが以前の段階であったが、今回は取材練習として詳しく取材させた長谷寺の大仏だけに絞って詳しい作文を書くのに相当する新しい段階であることを説明した。

2-1 夏休みの思い出

1か月の夏休みが終わりました。夏休みは長かったですか、短かったですか。夏休みにどんなことをしましたか。みなさんの心の中には夏休みの思い出がたくさんあるでしょう。その中で一番心に残っていることはどんなことですか。

例1 佐賀でホームステイをして、ホストファミリーといっしょに海で泳いで楽しかったこと

例2 日本人の友だちと富士山に登って、朝5時に朝日を見て、とてもきれいだったこと

あなたのこと

(2) 主題文

各自の書きたいことをよく絞り、短文に書いて来ることを宿題として出したところ、学生たちは次のような主題文を書いて来た⁽¹⁵⁾。

- A 佐賀で初めてホームステイをして、ホストファミリーといっしょにやきゅうを習ったり、バーベキューをしたり、したこと
佐賀の生活や古い文化を知って、花火を見て、とてもきれいだったこと
- B 西布田と言うの町の近くのみどり公園でカンピーンをして、日本人といっしょに働いて、楽しかったこと。
- C デイイズニーランドへ行って、帰った時、ひどいめに会ったことです。
- D 中野県の飯山でホームステイをして、ファミリーのおじいさんとお客さんといっしょにたんぼへはたるを取りに行き、すぐ楽しかったこと
- E きれいな女の日本人に難しい事葉を教えてくれて、その事葉をすぐ使えたこと

F 長野県の飯山市へホームステイに行きました。一日中草取りをしました。
大変つかれました。

この段階で、明らかに内容が多すぎて問題のあるAの主題文については、本人を呼んで指導し、「花火を見てとてもきれいだったこと」に絞らせた。B～Eの主題文については、次のように教師が主題文の文法・表記の誤りを訂正して返却した。

- B 「西布田と言うの町」 → 「西布田という町」
「カンピーン」 → 「キャンプ？」
- C 「ディイズニーランド」 → 「ディズニーランド」
「帰えた」 → 「帰った」
「ひどいめに会った」 → 「ひどいめにあった」
- D 「中野県」 → 「長野県」
「ファミリー」 → 「ホストファミリー」
「すぐく」 → 「すごく」
- E 「女の日本人」 → 「日本人の女性」
「事業」 → 「言葉」
「教えてくれて」 → 「教えてもらって」

Eの主題文には事実だけで感想がなかったので、「うれしかったですか」という質問を添えて返却した。Fの主題文には何の訂正も加えず、返した。

主題文から判断し、内容に問題があったのはA 1名、文法・表記に問題があったのはB・C・D・Eの4名、どちらにも問題のなかったのはF 1名のみであった。この結果から、日本語教育における主題文の指導では内容・書き方の両方についてチェックの必要があることが確認された。

(3) 主題文の内容確認のための作文

次に、主題文の内容確認と作文の内容作りのチェックを目的として、B 5に10行の横罫用紙に第1回目の短い作文をさせた。学生の書いた量は、最も多く書いた学生で686字、最も少なく書いた学生で309字、平均で410字であった⁽¹⁶⁾。A Bの二人以外はその分量を約30分で書いた。日本語能力が低く、一人で文章を書くのが難しいAには、本人の希望に応じて教師が誘導質問を行い、その答をメモさせ、それらをまとめて作文にするのを宿題にした。Aと同様に日本語能力は低い、自力で書くことを好むBには、特別なことは何もなかった。

主題文と第1回目の作文を合わせて読むことによって、両者の間にずれが発見されたのは、BとCの2名の場合であった。

Bの主題文は「西布田という町の近くのみどり公園でキャンプをして、日本人といっしょに働いて楽しかったこと」⁽¹⁷⁾ というものであったが、主題確認の作文をもとにしたBとの話し合いの結果、Bの書きたいことは、キャンプで日本人と働いたという貴重な経験と、その夜あったごくろうさん会の楽しさの二つであることがわかった。つまり、主題文の後半の「日本人と働いて楽しかったこと」の部分でBが言いたかったのは、日本人と働いたことと（その夜ごくろうさん会があって）楽しかったことという意味であったらしい。Bにはこの二つの中でどちらがより書きたいことかと質問し、「キャンプで日本人と働いた貴重な経験」の方に絞らせた。Bの場合は、結局、この段階になって主題が決定したのである。その外に、Bの主題文に「西布田」とあったのが「西有田」の誤りであったこと、同様に「みどり公園」が実は公園でなく、木の多いキャンプ場であったことなどが、Bとの話し合いや主題確認の作文を通じてわかった。

Cの主題文は「ディズニーランドへ行って、帰った時、ひどいめにあったことです。」というものであったが、主題確認の作文から「帰った時」でなく、「帰る時」ひどいめに遭ったことがわかった。Cの場合は主題そのものには変更がなかったが、主題確認の作文によって、表面的には文法的誤りのない主題文がCの意図とは違っていたことが発見されたわけである。

以上の主題指導についての報告から、日本語教育の主題指導においては、書きたい内容を絞らせ、主題文を書かせ、その内容・書き方についてチェックするだけでなく、さらに主題文が真に書き手の主題を表わしているかについてもチェックの必要性があることが、明らかになったことと思う。

主題文とその確認のための作文の例として、Fのものを次に紹介する。

主題文
長野県の飯山市へホームステイに行きました。一日中草取りをしました。たいへんつかれました。
草取りと言う事
今年の夏休みには私が長野県の飯山市へワークショプホームステイにいきました。ホストファミリーは羽広と言う山で農業をしていますから、私も農業をしました。

今度は生まれて初めてそんなことをさせました。農業の事はたくさんありますが、一番大変なのは草取りと言う事です。聞くと、たぶん楽だと思っただけでも、本当はとっても大変でした。私はなるこらんと言う花の畑で草取りをしました。草はなるこらんより二倍か三倍高かったです。私が時々なるこらんもとりました。一日中そんなにすわって、かまで草を取りました。お日さまの光はとっても強くて暑かったです。足も痛くなったしあせもたくさん降りました。とってもつかれましたが、これは良い経験だったと思います。

7. 読み手からの質問による内容に関する推敲の指導報告

(1) 読み手からの質問

第一回目の作文をパートナーと交換し、相手の文章の内容について最低三つ質問を書くことを宿題にした。学習者のペアは、できる学習者とできない学習者のペア2組と、同じぐらいの学習者のペア1組を作った。

学習者に作らせる質問の数を最低三つとしたのは、日本語能力の低い学習者A Bのことを考えたからである。教師の内容質問は数を決めず、学習者の問題点に合わせて作った。さらに、教師は作文の文法・表記の誤りをチェックした。

できる学習者とできない学習者のペアを作ったのは、作文に出てくるであろう誤りの処理能力を考慮したためである。具体的には、AF・BEができる学習者とできない学習者のペアで、CDが同じぐらいのペアである。

プリントは、下のようにB4で左半分は作文、右半分はパートナーからの質問を書く形式にした。

2-1夏休みの思い出	名前 _____	_____ さんに聞きたいこと	名前 _____
_____		質問1	
_____		質問2	
_____		質問3	
_____		質問	
_____		質問	

学習者は全員ペアの相手の作文について質問を書いた。質問だけでなく、内容や書き方について感想を書いた者もあり、全員が何かしら三つ以上書いた。学習者ABは、日本語能力が低いため、パートナーの作文を理解し、質問を作ることができるかどうか危ぶまれたが、二人とも四つずつ質問を書いた。学習者たち

は、パートナーの作文を読むことを大いに楽しんでいるようだった。

学習者の作文に対しては、教師も内容質問を書いたが、両者の質問に共通して言えるのは、どちらの質問も作文には書いてないが、もっと知りたいことについて聞いたことである。反対に、学習者の質問と教師の質問の異なる点は、学習者の質問が作文の内容に直接かかわるものから、関連はあるがかなり離れたものまで人によって幅があるのに対し、教師の質問が内容に直接かかわるものに限定されていたことであった。内容に直接かかわる質問の中には、学習者の質問と教師の質問が重なる場合もあった。

次に学習者Cの作文と、それに対する学習者Dと教師からの質問を示す。これは学習者の質問と教師の質問がいくつか重なった例である。

八月一日私はタイの学生とフィリピンのレニンさんとぜんぶ六人でディズニーランドへ行きました。ディズニーランドで色々なやりものをしたり、写真をとったり、買い物をしたりして大変楽しかったです。たくさん買い物をしたから、おそくディズニーランドを出ました。だから帰る時新宿で京王線の電車で間に合いませんでした。その時、新宿が暗くて大変静かですが、女の人たち（三人います）みんなこわがっていました。新宿ではないならどこでも電車で待つのはいいと考えて、私たちはJR線の電車に乗って、三たかへ行きました。（三たかはどんな所ですか、私たちはだれでもしりません）三たかですることがありませんから電車の地図で中河原の方へ歩いて行きました。2時間ぐらい歩て、大変つかれました。だから、タクシーに乗って、朝四時にりょうへつきました。

学習者Dからの質問

1. ディズニーランドは日本語学校から遠いですか。電車でどのぐらいかかるんですか。
2. どうして、すぐりょうへ帰るために、新宿にタクシーに乗らなくて、でも2時間ぐらい歩いた後、乗りましたか。
3. そのこわがっていた女の子たちはたれですか。
4. その時はあなたはこわかったんですか。気もちはどうなっていたんですか。
5. 三たかからあなた方が歩きながら、へんことに会いましたか。（列えば、へんな人とか はかの死んだ人とか…）

教師からの質問

1. 何時ごろディズニールランドを出て、何時ごろ新宿に着きましたか。
2. 最終の電車に間に合わなかったのは、初めてでしたか。京王線がないとわかった時、どんな気持ちになりましたか。
3. なぜ新宿でタクシーに乗らずに三鷹まで行ったのですか。
4. 三鷹に着いてからどうするか、電車の中でみんなで相談しましたか。
5. 三鷹でなぜタクシーに乗りませんでしたか。三鷹から中河原まで歩いて帰れると思っていましたか。
6. みんなの意見は同じでしたか。
7. 地図を見ながら歩きましたか。
8. 歩いている時、どんな気持ちでしたか。女の人はどうでしたか。

(2) 書き直し

学習者は、パートナーからの質問と教師からの質問を受け取り、教師と話し合った後、それらをもとに作文を書き直した。最終的な作文の長さは、一番短いもので、631字、一番長いもので1441字、平均で957字になった。1回目の作文と比較すると、平均で2.3倍に伸びている。

最終的な作文がもとの作文と比べこのように長くなった原因は、パートナーと教師から出された質問の性格にあると思われる。これらの質問は、教師からの質問の一つを除き、全てが作文には書いていないが、もっと知りたいことについての質問であったのである。このような質問のいくつかを採用し、それに対する答えを加えることによって、書き直し後の作文はかなり伸びることになった。

このように不十分なところを書き足す推敲は、推敲の中でも易しい方に入るようである。推敲指導には、足りないところを足す「付加」、余計なところを削る「削除」、前と後ろの食い違いを直す「構成」の三つの原則があるが、それらは「付加」・「構成」・「削除」の順に難しくなるという⁽¹⁸⁾。

読み手からの質問の採否は、先述のように書き手に任せため、パートナーと教師からの質問にほとんど答えた学習者から、どちらにもあまり多くは答えなかった学習者までいろいろ分かれた。しかし、読み手からの質問を全く採用しなかった学習者はなかった。今回の指導によって、推敲指導の中でも易しい付加の指導ならば、初級の最終段階において、読み手の質問という方法で指導が可能ながことが明らかになった。

次に、書き手が読み手からの質問を受け、どのように書き直したか、具体例を見てみよう。次の例はEの場合で、パートナーはBである。

……待ちながら、私はかわいい女性(Aちゃん)に「やっぱり」の意味を聞きました。Aちゃんは「例えば、雨が降りそうです。その後、雨が本当に降りました。その時、やっぱり雨が降りましたと言います」と説明してくれました。……

Bからの質問

1. 作文の中に、「Aさん」の名前書っていないですから、私たちに答えて下さいませんか。
2. 彼女はどこに住んでいますか。
3. 「やっぱり」は、英語で何と言いますか。

Eは、パートナーBからの質問に対する答えなどを加え、上記の1回目の作文を次のように書き直した。

……待ちながら、私はかわいいあかまちゃんという友達に「やっぱり」の意味を聞きました。あかまちゃんはひょうご^アに住んでいて、神戸女学院大学¹で英文学科を勉強して、二年世です。彼女は子供の時、いくつかの年アメリカに住んでいました。彼女は、「やっぱり」と同じ意味を持っている英語の言葉はない^ウと思っていたから、例で教えてあげることにしました。あかまちゃんは「例えば、雨が降りそうです。その後、雨が本当に降りました。その時、やっぱり雨が降りました、と言います。」と説明してくれました。……

EはBの質問に対し、質問1にはア「あかまちゃん」、質問2にはイ「ひょうごに住んでいて」、質問3にはウ「『やっぱり』と同じ意味を持っている英語の言葉はない」と答えている。しかし、その外の部分、つまり、1「(あかまちゃんは)神戸女学院大学で英文学科を勉強して二年世です。彼女は子供の時、いくつかの年アメリカに住んでいました。」、2「(彼女はやっぱりという言葉が英語にない)と思っていたから、例で教えてあげることにしました。」の部分は、Bからの質問に対する答えではなく、教師の質問への答でもない。これらは、おそらく、質問3が引き金となって思い出され、新たに加えられた部分であろう。

このように、読み手からの質問は、直接それに答えさせるという形で書き手に文章の書き直しを促すばかりでなく、その質問から出発してより多くの関連あることを思い出させる形で書き直しを促す効果もあるようである。さらに、読み手からの質問や教師との話し合いが契機となって、書き手が全く指摘を受けていない文章の構成のレベルについても考え直す場合がある。

次のCの場合がその例で、1回目の作文にはなかった結びの段落が加わり、巧みな終わり方になっている。Cの最終的な作文は、もとの作文と比べ、約4.3倍になっており、伸び率・字数の両方から見て最も長い作文である⁽¹⁹⁾。(1回目の作文とそれに対する読み手の質問については、134—135頁参照)

私の夏休み

八月一日に私はタイのジャルーンジャイさんとターニターさんとアジャリーさんとキッティポンさんとフィリピンのレニンさんと全部で六人でディズニーランドへ行きました。ディズニーランドでは色々な乗り物に乗ったり、写真をとったり、買い物をしたりして、大変楽しかったです。しかし、遅くなったから、私は帰りの電車の事がだんだん心配になってきました。もし新宿で最後の電車に間に合わなかったら、朝一番の電車まで三時間以上待たなければなりません。だから、私は友だちにその事を相談しました。ジャルーンジャイさんは「大丈夫。新宿ではこわい事はありません。もし電車に間に合わなかったら、楽しく新宿をさんぽしましょう。」と言いました。私はそれを聞いて、それならいいと答えました。十時にディズニーランドは終わりました。しかし、女の学生たちはまだ買い物をしていましたから、ディズニーランドを出るのが遅くなりました。

ディズニーランドでバスに乗って、浦安でバスから電車に乗りかえて、十二時ごろ新宿に着きました。まだ最後の電車に間に合う時間でした。しかし、最後の電車はつつじヶ丘までしか行きません。中河原つつじヶ丘のずっと先ですから、私たちはその電車に乗らない事にして、京王の駅を出ました。そして、これからどうしたらいいか相談しました。初めは朝まで新宿で待つ事にしました。問題はどこで待つかでした。レニンさんが朝までやっている店のある所を知っていると聞いたので、私たちはその店へ行って、店の人に朝までやっているのかどうかきいてみました。その店は本当は二時まででした。だから、初めに決めた予定はできませんでした。(女の学生が心配そうに見えました。) 外の店はもう終わっていました。人も少なくなりました。その

時、新宿は暗かったし、静かでした。女の学生はどんどんこわくなってきたようです。

(しかし、私は面白くなってきました。) 私たちはけいさつの人にも相談して、「タクシーで帰った方がいい。」と教えてもらいました。みんなのお金で足りるかもしれませんが、お金がたくさんかかるから、その方法はできませんでした。外のけいさつの人にはJR線の駅員にきいてみなさいと言われてました。(JRの電車はまだ走っていました。) けいさつの人に言われたとおりに聞いたら、JR線の駅員は三鷹へ行った方がいいと教えてくれました。私たちは三鷹がどんな所かだれも知りませんでした。女の学生は新宿に居ることを大変こわがっていたので、私たちは三鷹へ行きました。

三鷹に着いたのは一時ごろで、私たちの乗った電車は最後の電車でした。駅員がちょうど駅のシャッターを下しているところだったから、急いで出て駅のそばでこれからどうするか相談しました。朝一番の電車が出る四時までひまだったから、話しながら、京王の駅をさがしに行く事に決めました。電車の地図によると、JR線は京王線とぶつかっているのです。だから、私たちはJR線のそばを歩いて行って、京王線にぶつかったら近の京王の駅へ行くつもりでした。駅と駅間の距離は長かったから、二時間半ぐらい歩いても、まだ京王線にぶつかりませんでした。私たちはみんなもうつかれてしまいました。(ディズニーランドで乗り物に乗る時も長時間立って待ったし、三鷹からも大部歩いたし、とてもつかれていました。) だから、タクシーに乗りました。タクシーのドライバーに私たちが何キロぐらい歩いたかききました。ドライバーの話では、十五キロぐらいだったそうです。朝四時半ごろ寮へ帰って来ました。

この事があってから、私は女の学生に遠くへ行こうと誘われる度に、「行かない。私は十五キロ歩きたくない。」と返事しています。

今まで見てきたことからわかるように、読み手からの質問は、書き手にその質問の答えを考えさせるだけでなく、関連ある別の事柄を思い出させたり、文章の構成まで考えさせたりする力があるようである。このようなことが可能なのは、書き手が本来有している記憶や思考が、読み手からの質問によって触発され、活発化するからではあるまいか。学習者の持つこのような能力を大いに利用し、文章について考えることを促す指導を重ねれば、学習者は自分で考えられる書き手となり、教師が全てを指導する必要はなくなるだろう。

8. おわりに

初級の最終段階において、書くことに高度な到達目標をもつ日本語学習者に対

して行った、主題文による主題指導と読み手からの質問による内容に関する推敲指導についてささやかな報告をした。今回の報告から、初級段階からでも主題文や内容に関する推敲の指導が可能なが明らかになったことと思う。

今回はカリキュラム上の都合から指導のほとんどを授業時間外に行った。作文指導はその本質的性格から個人指導に頼らざるを得ない面があるが、それが全て授業時間外に行われるのでは、教師にとっても学習者にとっても負担が大きすぎ、指導の形態として好ましくない。今後は、指導の質を落とさず合理化する方法を模索すると同時に、カリキュラムの中に作文指導の時間を確立することが必要であろう。

[注]

1. Flower & Hayes(1980) The Dynamics of Composing : Making Plans and Juggling Constraints, In L. Gregg & E. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, NJ : Erlbaum.
2. 樺島忠夫(1980)『文章構成法』, 講談社 42~43ページ
3. Taylor B. P.(1981) Content and Written Form : A Two Way Street TESOL Quarterly 15.
4. 未熟な書き手と熟達した書き手の推敲に対する態度の違いは次のものに述べられている。
Erika Lindemann(1987) A Rhetoric for Writing Teachers, Oxford U. P. 171~173 ページ
5. Flower & Hayes (1980) 前掲論文では, Plans to Do, Plans to Say, Composing Plans の3種類に分類している。
6. 小宮千鶴子 (1987)「文章構成法による作文指導の試み」
『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
7. 相原林司 (1984)『文章表現の基礎的研究』, 明治書院 6 ページ
8. 生活文では主題文に沿って書けた学習者が, 論説文になると, 主題から外れて書いていても, 気付かないことがある。
9. 中学年の小学生にも同じことが起きることが, 次の論文に紹介されている。
梅沢実 (1986)「小学生の作文指導における主要語句の連鎖の視点」
永野賢編『文章論と国語教育』, 朝倉書店

10. Murray, D. M. (1978) Internal Revision : A Process of Discovery. In C. Cooper & L. Odell (eds.) Research on Composing. Urbana, Illinois : National Council of Teachers of English. 91ページ
11. 小宮 (1987) 前掲論文
12. この三つは、副担任の斉藤正雄氏から出してもらった課題である。
13. Aはラオスの学生, Bはメキシコの学生でともに母語教育では丁寧な作文指導を受けているが, 日本語能力は低い。Eはインドネシアの学生, C D Fはタイの学生で, 日本語能力はA Bと比べ高いが, 母語教育では作文を書かせられたことも少なく, 指導もほとんどなかったという。
14. A BとD Fはそれぞれ同じ企画に参加したが, 受け入れ家庭が異なったため経験の内容は同じではない。
15. 学習者の文法の誤りはそのまま, 漢字の誤りはできるだけ残した。後に紹介する, 学習者の質問・作文も同様である。
16. 句読点なども一字と数えた。
17. これは教師の訂正を加えた後の主題文である。次のCの主題文も同様である。
18. 『新作文指導事典』(1982) 第一法規「推敲への基礎づくり」198ページ
19. Cは自発的に2回書き直した。ここに紹介するのは, 3回目の作文である。1回目は354字で平均を下回ったが, 2回目で1441字(4.1倍), 3回目で1510字(4.3倍)と伸び, 最終的には平均の957字を大きく上回った。

Teaching of Planning and Revision at a Final Elementary Level

KOMIYA Chizuko

The act of writing is dealing with an excessive number of simultaneous constraints. One of the most effective strategies for handling this act is planning. For good ideas and expressions, revision is effective. They get fully formed after revision. Planning and revision serve as more effective strategies for writers in a second language, because they lack a free control of a second language. This paper indicates that teaching of planning and revision is possible at a final elementary level.