

# 文型・文法クラスの支援活動としての 作文コースの在り方の検討

衣川隆生

## 要 旨

筑波大学留学生センターの日本語補講コース作文1は、1999年度より、文型・文法1のタスク・シラバスに沿ってコースをデザインしている。このコースは、第一に文型1で紹介された文型・文法項目の適切な運用能力を身につけること、第二に目標とする言語活動を達成するために必要十分な内容を表現することを目的としている。適切な運用能力を身につけるために、教師は誤用を類型化し、それを学習者に提示して、学習者同士の議論によって、自律的に修正を行わせるという方法をとった。また、言語活動を達成するために必要十分な内容を表現させるために、内容的に説明が不十分な部分には、その内容を引き出すような課題文を付け加え、その解答を学習者同士の話し合いを通して考え、それをもとに、内容的な推敲を行うという方法を採用した。分析の結果から、これらの活動によって、文法的な間違いに減少は見られなかったが、初稿には見られなかった内容が多く付け加えられていることが示された。

【キーワード】 第二言語学習者、作文、課題解決方式、フィードバック、推敲

## An Investigation of Curriculum of Composition Class as Support Activity of Grammar Class

Kinugawa, Takao

Abstract : The syllabus of the composition 1 class at University of Tsukuba Japanese language program was redesigned in accordance with the task-based Grammar 1 syllabus in 1999. The purpose of this class is to consolidate material that was introduced in Grammar 1 and to provide to be achieved sufficient content for accomplishing the language tasks. For errors the teacher collected and categorized from writings submitted by the learners before class. In the class, learners discussed with their peers how to correct the errors which collected by the teachers and edited their own writings. In order to create sufficient content for the accomplishment of the language tasks, the teacher added leading questions to parts which lacked sufficiency to explanation. In class, the learners tried to find the answers to the leading questions through peer discussion and revised their own writing based on the result of the discussion. The result showed that the error rate had not decreased significantly but content that did not appear in their first drafts was added.

## 1. 研究の背景

本研究の目的は、支援活動としての作文コースの在り方を検討することにある。ここでいう支援活動とは、文型・文法などの技能別クラスで学習した項目の定着を図り、応用力を養成するための活動を指す<sup>(1)</sup>。

筑波大学留学生センターの日本語補講コース中級レベルでは、全体で4レベル、技能別で文型・文法、読解、会話、作文、聴解、漢字のコースを学習者に提供している<sup>(2)</sup>。それぞれのレベルの技能別クラスでは、異なったシラバスにもとづいて必要とされる技能養成を図っており、学習者は各技能の習得度に応じて、クラスを履修するという体制を取っている。

しかし、初級段階（約300～400時間）の日本語学習を終了したばかりの中級1レベルの学習者にとっては、各技能別クラスで扱われる話題、タスクが異なるため、習得すべき文型・文法項目、語彙量が増加し、結果として全体の到達度が低くなるという傾向が見られるようになった。

そこで、1999年度より、中級1レベルでは提示する話題・タスクを統一し、その話題に関するタスクを達成するために必要な項目、技能をそれぞれの技能別クラスで養成するという方針を取ることにした。さらに、中級1レベルに配置された学習者に対しては、漢字を除く技能クラスを全て履修することを義務づけることとした。

このレベルでは、文型・文法1クラス（以下、文型1と略す）を核とし、文型1でタスクを達成するために必要な基本的な語彙、文型・文法項目等を導入、練習する。その他の技能別クラスでは、文型1で導入、練習される項目の定着を図り、それぞれの技能に応じた応用力を養成することを目標とした。

この方針にもとづき、作文1クラス（以下作文1と略す）では、文型1で紹介された文型・文法項目の定着を図ると同時に、文型1では扱えない書き言葉の特徴を学習することを第一の目標とした。さらに、それぞれの課で目標とするタスクを達成するために必要な内容を適切な文章構造を用いて表現することを第二の目標とした。

本稿では、まず、上記作文1の目標を達成するためにはどのような授業運営方針を取るべきかを先行研究の知見にもとづき検討する。次に、2000年度1学期に行った第三課「事実・出来事を報告する」を事例として取り上げ、具体的にどのように授業を行ったかを概観する。そして、上記目標が達成できたかどうかを学習者の書き上げた作文から考察し、最後に、今後の課題を検討する。

## 2. 授業運営方針

### 2.1 正確さに焦点を当てた授業運営の方針

ここでは、まず、文型・文法項目の定着を図るという作文1の第一の目標を達成するための授業運営方針を検討する。

従来の日本語教育における作文指導では、学習者が書いた作文の誤用に対して教師が添削を加え、その添削をもとに推敲を行うという方法を採用することが多い。では、教師は学習者が書いた作文の何に

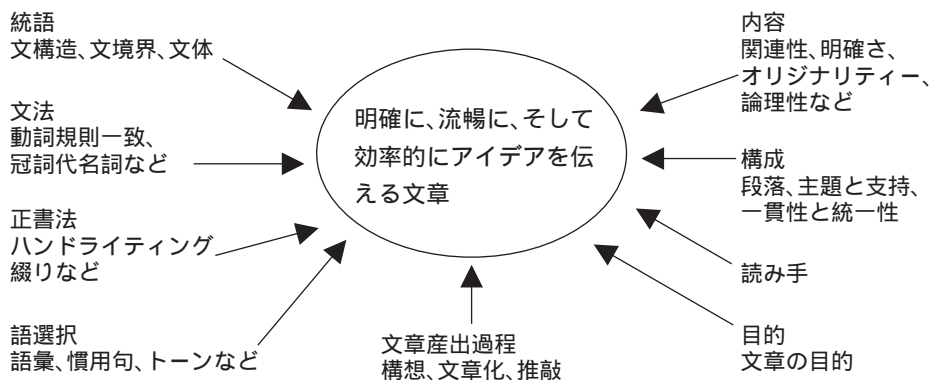


図1 文章を書くために必要な要素  
Raimes(1983,p.6)より一部改定

焦点を当ててフィードバックを与えているのだろうか。

Raimes (1983) は「書き手が文章を産出するときに処理しなければならないこと」を図1のように示している。本稿では、このうち、左側に書かれている統語、文法、正書法、語選択を正確さに関わる要素、右側に書かれている内容、構成、読み手、目的を大きく内容と呼ぶことにする。これらの要素は、全てフィードバックの対象となりうるものである。

では、教師はこれらの対象に対して、どのような方法でフィードバックを与え、それらのフィードバックにはどのような効果があるのだろうか。

Robb et al. (1996) Hatori et al. (1990) は、学習者が書いた作文に対して、間違いの部分に下線を引く、間違いの種類を記号化して指示する、間違いを添削する、コメントをつける、誤りを指摘せず検印のみ、などのフィードバックを与え、そのフィードバックの違いが作文に与える効果を検討した結果、フィードバックの違いによる作文の量や質への影響は見いだせなかったことを報告している。この結果は、どのような方法でフィードバックを与えても効果の差は見られないことを示唆するものである。

Fathman & Whalley (1990) は、フィードバックの対象に応じた効果を分析し、内容に焦点を当てたフィードバックは推敲の手助けとはならないのに対して、正確さに焦点を当てたフィードバックは、修正を行う際の手助けとなっていることを指摘している。これに対して、及川・高山(1999)は、教師からの誤りの指摘と書き直し、及びそれらの相乗効果を検証し、1) 誤りの指摘は正確さの維持、向上に効果がない、2) 書き直しは文法的正確さを維持または向上させる可能性がある、3) 書き直しは作文の量の増加には効果がない、という結果を報告している。

この及川・高山(1999)の結果は、Fathman & Whalley(1990)の結果と相反するものである。しかし、この矛盾は、フィードバックを与えた後の活動の内容によって生じたと考えられる。Cohen & Cavalcanti(1990)は、教師が与えるフィードバックの多くは、学習者が理解できないものであるか、どのように対応していいかわからないものであることを指摘しており、また、Cohen(1991)は、学

習者はフィードバックを「記憶に留める」が、そのフィードバックに従って書き直すことをほとんど行っていないと報告している。「誤りの指摘は正確さの維持、向上に効果がない」という及川・高山(1999)の結果の背景には、教師が単にフィードバックを与えただけでは、学習者はその意図を理解することができず、結果としてフィードバックを利用せずに推敲を行ったという可能性があるのではないだろうか。

では、教師が与えたフィードバックの意図を学習者が理解し、それにもとづいて推敲を行うためには、どのような活動が必要なのであろうか。小宮(1991)は、学習者は初級であっても自分自身の作文の問題点を自分で指摘できることを明らかにしている。もちろん、学習者自身が指摘できない問題点も多いが、学習者の作文から誤りを抽出し、それを類型化した推敲の基準を作り、それを学習者に示すことによって、問題点に対する気づきを促進することも指摘している。また、衣川(1994)は、推敲の基準は、推敲の過程で試行錯誤することによって確立される可能性があることも示唆している。

以上の結果から示唆されることは、以下の点である。

- 1) フィードバックの種類による効果の差は見られない。
- 2) 正確さに焦点を当てたフィードバックは、修正を行う際の手助けとなるが、内容に焦点を当てたフィードバックは学習者が推敲を行う際の手助けとはなりにくい。
- 3) 書き直しは正確さを維持または向上させる可能性があるが、内容を発展させる効果はない。
- 4) 学習者は、自分自身の文章の問題点を指摘することができる。指摘できない問題点に対しても推敲の基準が示され、その基準を内在化させるような推敲活動を行うことによって、推敲の基準が確立され、推敲が促進される。

これらの先行研究からの示唆にもとづき、文型・文法項目の定着を図るという第一の目標を達成するために、作文1では、以下の方針で授業を運営することとした。

第一に、それぞれの課で焦点を当てる文型・文法項目を設定し、フィードバックは基本的に、焦点となる文型・文法項目と書き言葉の特徴に対してのみ与えることとした。これは、内容や構成に焦点を当てたフィードバックは推敲を行う際の手助けとはなりにくいという示唆にもとづいた方針である。第二に、教師側の負担を減らすとともに、教師のフィードバックの意図を明確にするために、誤用に対しては簡便な下線だけのフィードバックとし、繰り返し提出させることで、文法的正確さを向上させることを試みることにした。これは、書き直しにより、学習者の文法的正確さが維持、または向上する可能性があるという知見にもとづいた判断である。最後に、抽出した誤用を類型化し、その中から典型的な誤用を学習者に提示し、それをどのように直せばいいかを話し合わせ、その結果をもとに自分自身の作文を修正させるという方法を採用した。これは、学習者は自分自身の文章の問題点を指摘することができるし、指摘できない問題点についても推敲の基準が示されることによって気づ

きが促進されるという示唆にもとづく方針である。

## 2.2 内容に焦点を当てた授業運営の方針

次に、それぞれの課で目標とするタスクを達成するために必要な内容を適切な文章構造を用いて表現するという第二の目標を達成するための授業運営方針を検討する。

Bereiter & Scardamalia (1987) は、文章がうまく書けない書き手とうまく書ける書き手との文章産出過程における心的モデルを「知識表出モデル」と「知識変形モデル」として表している<sup>(3)</sup>。

これによれば、「知識表出モデル」は、課題から示唆される話題、文章のスキーマ、すでに書き上げた文章だけを手がかりに、書くべき内容を検索し、思い浮かぶことを連想的に書き上げていくモデルである。このモデルでは「次に何を書くか」だけを目標として検索が行われるため、内容の検索に行き詰まった場合に内容を引き出すための手がかりが得にくいだけでなく、文章の一貫性も形成されにくい。

一方、「知識変形モデル」とは、「内容的問題空間(何を書くか)」と「修辭的問題空間(どう書くか)」という二つの目標の間で相互に交渉を行ないつつ文章の目標を設定するモデルである。このモデルでは、内容の検索に行き詰まった場合に、「例示」「原因 - 結果」「課題 - 解答」などの修辭的知識を利用して内容を引き出して文章を発展させていくことができると同時に、文章の一貫性も形成されやすい。

中西(1989)は、文章がうまく書けない児童に対して、この「知識変形モデル」を利用した教授者の働きかけを検討し、内容の抽出および文章の一貫性の形成に成功している。それは、児童が書くべき内容の抽出ができない場合に、「この前、こんなことがありました」「なぜそんなことをするのでしょうか」「その人たちに一番言いたいことは、…」などの書き出しを与えることによって、「例示」「原因 - 結果」「結論」という修辭意識を児童の中に形成させ、その意識を利用して、「内容」の検索を行わせるという方法である。

では、中級1レベルの学習者に対しては、どのような働きかけが「修辭的知識」を活性化するのであろうか。

中級1レベルで提示される話題・タスクは、「第1課 紹介する」「第2課 依頼する・許可を得る・断る」「第3課 事実・出来事を報告する」「第4課 調査報告(1)」<sup>(4)</sup>の四つであり、このうち第2課を除く3つの課では、論説・説明文を学習者に課している。

永野(1986)は、論説・説明文について、「何事かについて論述し、説明するものであるから当然“課題”がある。課題のない論説・説明文などというものはありえない道理である(p.270)」と述べ、その課題が「『……は、なぜだろう』とか、『……についてどう思いますか』とかいった“課題文”の形で明示した文章(p.270)」を「課題が顕在する文章」と呼び、文章の中で「課題文の形、すなわち、読者への問いかけという陳述形式で明確に提示し、筆者自身がそれに解答文を与えるという述べ方で文章を構成する方式」を「課題解答方式」としている。

表 1 . 2000 年度 1 学期作文 1 第三課の予定

日 時	授 業 (class work)	作文提出	締め切り
5 月 25 日	L2Reivew&L3orientation	L2Ver3+L3Ver1	5 月 30 日 (火)
6 月 1 日	L3Reivew	L3Ver2	6 月 6 日 (火)
6 月 8 日	L3Reivew&L4orientation	L3Ver3+L4Ver1	6 月 13 日 (火)

この「課題文」は、学習者の内容の抽出を活性化するとともに、そこで引き出された内容を「課題解答方式」を利用して表現することにより、文章の一貫性を形成することを促進できると考えられる。

また、堀田(1993)は文章に対する批判的意見が書き手の意識に及ぼす影響を分析し、自分が書いた文章を自己批判するよりも他者が批判するほうが文章に及ぼす影響が多いことを指摘している。これは、自分のプランや文章を自分自身で評価するよりも、他者が評価したほうが書き手の意識に及ぼす影響が大きいということも意味する。

以上の先行研究からの示唆にもとづき、必要な内容を適切な文章構造を用いて表現するという第二の目標を達成するために、作文1では、以下の方針で授業を運営することとした。

まず、各課のタスクを達成するために必要な内容が適切な文章構造を用いて十分表現されていないと判断される部分には、必要な内容を引き出し、文章の一貫性を形成することを促す課題文を教師からのコメントして付け加える。そして、授業では、その課題文に対する解答を学習者同士の話し合いで考え、その話し合いの結果をもとに、他者の視点を内容を推敲する際に加えながら「課題解答方式」の文章構造を用いて推敲を行わせるという方法を採用することとした。

### 3 . 授業例

#### 3 . 1 授業の概要

ここでは、2000年度1学期に行った第三課「事実・出来事を報告する」を事例として取り上げ、具体的にどのように授業を行ったかを概観する。

2000年度1学期は、2000年4月17日に開講し、6月23日に終了する10週間のコースである。作文1は、毎週木曜日の5限に授業を行い、1学期では全部で9回の授業を行った。第三課の授業予定を表1に示す。

5月25日の授業では、第二課のフィードバックを行うとともに、第三課のオリエンテーションを行い、学習者は5月30日までに、第二課の第三稿と第三課の第一稿を提出する。6月1日の授業では第三課の第一稿に対して、6月8日の授業では第二稿に対してフィードバックを行い、それぞれ翌週の火曜日までに書き直した作文を提出するという予定である。

まず、学習者は授業の前に作文課題を Web で見て、第一稿を提出する<sup>(5)</sup>。第三課の課題は「新

表2 . 第三課で焦点を当てる項目

事実を伝聞する文型		
~によると、... ~によれば、... ~の~では、... ~ところによると... ~ところでは、...	という。 そうである。 とのことである。	
~は、...	と報じた/ている と伝えた/ている ことを明らかにした と発表したとしている	
意見を伝聞する文型		
~は	~ようだ ~らしい ~のではないか ~と思われる	としている。 と述べている と話している と語っている
意見を述べる文型		
...	らしい ようである と思われる と考えられる のではないか のではないかと思われる のではないかと考えられる	

聞、ニュース、インターネットであなたが読んだり聞いたりしたニュースの内容を、自分のことばで報告してください。『である体』を使って書いてください。」というものである。学習者が作文を提出した時点で、量的にどの程度増えたかを確認する目安として、使用漢字、使用漢字数、総文字数、漢字使用率、総文数の統計が示される。提出した作文はサーバーに保存され、同時に担当教師にe-mailで送られる。学習者がWebにアクセスするたびに、前回に提出した作文が提示され、締め切り前であれば、何度でも提出を行うことが可能である。

### 3.2 正確さに焦点を当てた授業の進め方

第三課「事実・出来事を報告する」では、「事実・意見」、「事実の伝聞・意見の伝聞」を表現する文型・文法項目を焦点項目として取り上げた。具体的には、表現する内容に合わせて表2に示す項目を適切に使い分けを求めた。

教師は、焦点項目である「事実・意見を述べる」が適切な文型で表現できているかという観点から学習者から提出された作文を評価し、不適切な用法があれば、その部分に下線を引いた。それと同時に、誤用を集め、それらを類型化した上で、教師が与えるフィードバックの意図が学習者に理解できるように順序で提示できるよう典型的な誤用例を配列した。

授業では、抽出し分類した誤用の中から典型的な例をプロジェクターを用いて学習者に提示し、学

#### 事実・伝聞・意見 1

- ・私は留学生センターで日本語を勉強している。
  - ・事実？伝聞？推量（すいりょう/guess）？
  - ・経験（けいけん/experience） 事実
- ・私はけさ7時に起きた。
  - ・事実？伝聞？推量（すいりょう/guess）？
  - ・経験（けいけん/experience） 事実

図2 フィードバックの指示1

#### 事実・伝聞・意見 2

- ・田中さんはけさ7時に起きた。
- ・事実？伝聞？推量（すいりょう/guess）？
- ・伝聞（でんぶん/hearsay）
  - ・田中さんはけさ7時に起きたようである。
- ・推量
  - ・田中さんは～起きたようである。
  - ・らしい。
  - ・のではないか。
  - ・と思う。

図3 フィードバックの指示2

#### 事実・伝聞・意見 4

- ・きのうつくばでは雨が降った。
  - ・事実
- ・きのう日本中で雨が降った。
  - ・伝聞（でんぶん/hearsay）
    - ・きのう日本中で雨が降ったそうである。
  - ・推量
    - ・きのう日本で雨が降ったようである。
- ・雪はきれいだ。
  - ・事実？伝聞？意見（いけん）？
  - ・雪はきれいだと思う。

図4 フィードバックの指示3

#### 事実か、意見か、伝聞か 1

- ・中国はこれまで、投資ルールを一方的に変更してきたため、各国とも投資に慎重だった。
  - ・事実？意見？伝聞？
- ・しかし、WTO加盟で、中国は国際的ルールに従わざるを得ず、経済環境は大幅に改善される。
  - ・事実？意見？伝聞？
- ・5月27日に、 베이キンで、「オリンピックを申請する人、私もある」という活動を行った。
  - ・事実？意見？伝聞？

図5 フィードバックの指示4

習者同士でそれらの誤用をどのように直せばいいかを話し合わせることで、推敲の基準の確立を試みた。具体的には、図2～6のように例を提示した。まず、事実文という概念を理解させるために「私は留学生センターで日本語を勉強している」「私はけさ7時に起きた」という文と「事実？伝聞？意見？」という問いかけを提示した（図2）。次に、「伝聞」と「推量」の概念と文型を示すために、「田中さんはけさ7時に起きた」「きのうつくばでは雨が降った」「きのう日本中で雨が降った」「雪はきれいだ」という文と「事実？伝聞？

意見？」という問いかけを提示した（図3、4）。その上で、学習者の書いた作文から抽出した例を提示し、適切な文型を使用しているかを検討させた。具体的には図5のように、「中国はこれまで、投資ルールを一方的に変更してきたため、各国とも投資に慎重だった。」という文と「事実？伝聞？意見？」という問いかけを提示し、伝聞であれば「慎重だったとのことである」、意見であれば「慎重だったのではないか」などの文型を使用することを求めた。その上で、学習者はグループになり、

#### 意見・伝聞の形

- ・2000年5月29日の「中国青年新聞」によると、中国の 베이キン は2008年にオリンピック競争大会を開くことを申請している？？。
  - ・ \_\_\_\_ よると、\_\_\_\_ そうである。
- ・グループになって、一人の人が自分の作文を一文ずつ読んでください。わからないところがあれば、どんどん質問してください。
- ・それぞれの文が「事実」か「意見」か、そして「推量」か「伝聞」かを考えて、適切な形を使っているかどうか考えてください。

図6 グループワークの指示



グループ単位でお互いの作文を検討させ、同様の誤用があれば、修正を行わせた（図6）。

### 3.3 内容に焦点を当てた授業の進め方

第三課「事実・出来事を報告する」では、「事実・出来事の概要（いつ、どこで、だれが、どうした）」、「事実・出来事の原因・理由」、「事実・出来事に対する意見」を表現することを目標として設定した。

教師は、学習者から提出された作文で、上記の内容の説明が不十分な部分には、その内容を引き出すような「課題文」を教師からの質問として書き加えた。例えば、原因、理由の説明が不十分な場合には「なぜ、このような事故がよく起こるのであるのか」、「なぜ、このような発言が問題となるのだろうか」などを、予測などの説明が不十分な場合には「中国がWTOに加盟すればどうなるのであるのか」、「日本経済にどんな影響を与えるのであるのか」などをコメントとして加えた。

授業では、学習者に自分自身の作文をグループのメンバーに対して読み上げさせ、その上で、教師が与えた課題文に対する解答を他の学習者にわかる形で説明させた。さらに、内容に関して疑問点があれば、課題文を参考にして、聞き手も質問し、それに関する質疑応答も行わせた。そして、授業で行った説明、質疑応答を参考にして、「課題解答方式」の文章構造を用いて推敲を行わせた。

## 4. 結果と考察

### 4.1 量的分析

ここでは、上記授業運営によって、文型・文法項目の定着を図るという第一の目標と必要な内容を表現するという第二の目標が達成されているかを学習者の作文を量的に分析することで検討する。

表3 作文の量的変化

	誤用	アイデア・ユニット
第一稿	8.30	20.53
第二稿	9.54	30.69
第三稿	5.00	36.46

学習者の作文が稿を重ねることによって、どのように変化したかの結果を表3に示す。まず、必要な内容を表現するという目標が達成されているかどうかは、それぞれの作文で表現されたアイデア・ユニット（杉本, 1991）の平均数で分析することとした。アイデア・ユニットとは、主語・述語の命題を1単位とするユニットである。表3から、第一稿20.53、第二稿30.69、第三稿36.46と、稿を経るに従い確実に表現されている内容が増加していることがわかる。

次に、文型・文法項目の定着を図るという目標に関しては、第一稿、第二稿、第三稿に対して教師が与えた誤用に対するフィードバックの数量の平均から検討することとした。表3から、第二稿では

フィードバックの数が1.24個増加しているが、第三稿では5.00個となっている。対象学習者が13名と少なく、フィードバックの数も少ないため、統計的な処理は行わないが、量的分析からは、繰り返し提出させることで文法的正確さを向上させるという目標は達成されたとは言えないであろう。

## 4.2 質的分析

### 4.2.1 内容に焦点を当てた推敲結果

次に、具体的に学習者の作文が課題文の提示によって内容的にどのように変化したかを以下に事例として示す。

#### 事例1（国籍：アメリカ・女性）

概要：ペルーのリマで大雨のため大きな被害が出た。被災者たちの家族がリマの有名な気象員をリンチした。

##### 第一稿

（前略）

しかし、たくさんの村人は気象員が殺されてうれしいと報じている。それで、リマのけいかんは何にもしていないそうである。それは正当な殺人ですか？

この第一稿では、事件・出来事の概要が報告されているだけで、それに対する考察、意見が述べられていなかった。そこで、「このような殺人は許されるのであろうか」という課題文をコメントとして与えた。これは、「それは正当な殺人ですか？」という学習者の最後の問いかけを活用し、グループで「殺人が許されるかどうか」を議論し、書き手の意見を引き出すことを目的としたものである。その結果、次のような推敲結果が提出された。

##### 第二稿

（前略）

...それで、リマのけいかんは何にもしていないそうである。

このような殺人は許されるのであろうか？

アメリカで同じことは起こってなかったとおもう。しかし、もしアメリカの有名な気象員が殺されたらアメリカのけいかんは調査しなければならない。それでアメリカ人は殺人の罪があったらそのひとはぜったい刑務所に行かなければならないと思う。ペルーでけいさつは殺人犯たちを見つけたけど犠牲者の家族たちはその気象員が殺されてうれしかったから、けいかんはなにもしなかった。アメリカのほうりつでそのことはぜったいだめだっとおもう。

（後略）

学習者は課題文をきっかけとして他の学習者と議論を行い、「自国と比較し、意見を述べる」という内容を追加することができた。

#### 事例2（国籍：タイ・女性）

概要：乱気流のため、旅客機の客室乗務員が重傷を負った。

第一稿

（前略）

飛行機に乗っているとき、我々シートベルト着用しなければならないのではないだろうか。

上記第一稿は、事故の概要を説明した後、意見が一文で終わっている。なぜ、シートベルトを着用しなければならないかの理由を検討させる目的で「なぜ、このような事故がよくおこるのだろうか」という課題文をコメントとして付与した。その結果、その結果、次のような推敲結果が提出された。学習者は課題文をきっかけとして、原因を一般化し、一般的な教訓を引き出している。

第二稿

（前略）

なぜ、このような事故がよくおこるのだろうか。天気状態、飛行機の完全、パイロットが飛行機を制御するために上手かどう分かれないう問題である。したがって、我々は飛行機に乗っているとき、シートベルト着用しなければならないのではないだろうか。トイレに入るなど、自分の席から離れて、席に早く帰って座ったほうが良いと言われる。飛行機事故による、怪我はいつも起こった可能性があるからのようである。

ここでは2例しか紹介していないが、量的分析、および上記事例から「課題文」を学習者に提示し、学習者同士の話し合いでその解答を引き出すという活動は、必要な内容を表現するという目標を達成させるためには有効であると考えられる。

#### 4.2.2 正確さに焦点を当てた推敲結果

最後に、具体的に学習者の作文の正確さがフィードバックによってどのように変化したかを以下に事例として示す。

#### 事例3（国籍：中国・男性）

第一稿

毎日新聞によると、日本の大学で学ぶ外国人留学生の数は、1999年5月1日時点で5万5755人になったという。この数は前年より4457人（8.7%）に増加した。文部省は「この増加の原因

は、アジア地域の経済が好転した結果だ」と分析している。

留学生は、全体の8割を占める4万5439人は私費留学生。国費留学生は8774人、外国政府派遣留学生が1542人です。私費留学生は前年より1割程度増えている。

留学生の出身地は、中国が一番多い国である、次は韓国、台湾、マレーシア、インドネシアなどの上位5か国である、順番は前年と同じである。アジア地域の留学生は全体の89・5%を占めた。留学生受け入れが多い大学は東京大学の1864人をトップに、京都大学、早稲田大学、名古屋大学、筑波大学の順となっている。

## 第二稿

毎日新聞によると、日本の大学で学ぶ外国人留学生の数は、1999年5月1日時点で5万5755人になったという。この数は前年より4457人(8・7%)に増加したそうだ。文部省は「この増加の原因は、アジア地域の経済が好転した結果だ」と分析している。

留学生全体の8割を占める4万5439人は私費留学生であるそうだ。国費留学生は8774人で、外国政府派遣留学生が1542人であるそうだ。私費留学生は前年より1割程度増えているそうだ。今年から、日本の政府は、留学生の受け入れを拡大してある。そして、アジア諸国からの私費留学生を対象に、私費留学生に特別に奨学金を支給する方針を初めてであった。

(後略)

上記事例の下線を引いている部分は、第三課の焦点項目の誤用と教師が判断した部分であり、二重下線の部分は、第一課の焦点項目である「である体」の誤用と判断した部分である。第一稿で指摘した部分は、第二稿では、訂正されているが、第二稿では新たな誤用が現れている。これは、フィードバックを与えた項目に関しては修正が行えるが、推敲を行う際には、新しい内容を付け加えなければならず、そこで、さらに新しい誤用が生じるからだと考えられる。したがって、フィードバックと学習者同士の話し合いだけでは文型・文法項目の定着を図るという目的が達成されたとは言えないであろう。

## 5. 議論

本稿では、文型・文法クラスの支援活動としての作文コースの在り方を検討してきた。まず、作文コースの目標を、文型1で紹介された文型・文法項目の定着を図るという正確さに関する目標と、それぞれの課で目標とするタスクを達成するために必要な内容を適切な文章構造を用いて表現するという内容に関する目標を設定した。そして、それぞれの目標を達成するための授業運営方針を検討し、その方針にもとづき1学期の授業を実施した。

その結果、正確さに関する目標は達成されたとは言えないが、内容に関する目標は、「課題文」を学習者に提示し、学習者同士の話し合いでその解答を引き出すという活動によって達成される可能性

が示された。

では、このレベルにおいて、正確さを向上させ、必要十分な内容を表現するという目標を両立させることは不可能なのだろうか。

衣川(2000)は、日本語を第二言語とする書き手の文章産出過程のモデルを提案している。このモデルでは、書き手が文章産出過程で利用する長期記憶は、大きく書き手の母文化・社会についての知識と対象文化・社会についての知識に分けられ、それぞれの知識は、さらに話題、読み手、文章構造、言語についての知識に細分化されている。

2000年度1学期の作文1では、誤用を抽出、類型化して学習者に提示し、その修正方法を話し合いによって内在化させるという方法論を採った。ここで提示される誤用とは、文型1で紹介された文型・文法項目を中心とするものであり、学習者にとっては導入されたばかりの言語知識を検索する必要がある。さらに、必要十分な内容を表現するという作業では、第一言語、第二言語における話題、読み手、文章構造についての知識を検索することが必要となる。このように、言語知識だけではなく、長期記憶にある様々な種類の記憶を同時に検索する作業を求めることは、学習者の認知処理の負荷を高め、結果として処理の効率を減少させたのではないかと考えられる。したがって、正確さと内容に関する目標を両立させるためには、第一稿、第二稿では必要十分な内容を表現するという目標を達成させるための推敲を優先させ、第三稿では、正確さに焦点を当てた修正を中心とするといった対策を採り、認知処理負荷を分散させることが必要になるであろう。

また、及川・高山(1999)は、書き直しは文法的正確さを維持または向上させる可能性があることを指摘しているが、今回の分析結果ではそれを追認することはできなかった。今回は一度提出した作文はサーバーに保存され、学習者がWebにアクセスするたびに、前回に提出した作文が提示され、何度でも提出を行うことができる方法を探っていたが、この方法にも問題点があったのではないかと考えられる。Raimes(1985)、Zamel(1983)は、自分が書いた文章の「読み返し」が「文章の質を高める」きっかけとなる行動であると指摘しており、衣川(2000)では「読み返し」が「プランを考え出す」という目標を達成するための行動であることを指摘している。しかし、前回提出した作文が提示されるシステムは、学習者の負担を減少させる意味では効果があるが、「文章の質を高める」きっかけとして自分が書いた文章を最初から読み返すという作業を学習者に行わせるためには、否定的な影響があったのではないかと考えられる。学習者は、第二稿、第三稿を提出する際には、アンダーラインが引かれた部分だけに注目して修正を行ったのではないだろうか。今後は、この点を確認するとともに、サーバーに保存されたデータを修正する場合ともう一度作文を書き直す場合に、学習者が書く文章の正確さに差が生じるか否かを検討する必要がある。

今後は、上記対策を授業実施方法として取り入れ、正確さと内容が向上するかどうかを検討していかなければならないだろう。

## 注

- ( 1 ) 衣川・加納・福留・正宗 ( 1998 ) では、読解指導の目的を「言語学習の指導」「読解技能養成のための指導」「自律的な読解能力を養成するための指導」「他の言語学習を支援するための指導」の4つに分類し、「他の言語学習を支援するための指導」を「口頭で発表したり議論を行ったり作文したりするために必要な情報を抽出するために行われる読解指導」としている。「支援活動としての作文コース」とは作文指導における「他の言語学習を支援するための指導」とであると本稿では考える。
- ( 2 ) 本稿では、中級 1 ~ 4 を「レベル」、文型・文法、読解、会話、作文、聴解、漢字を「コース」、文型・文法 1、作文 1 等を「クラス」と呼ぶことにする。
- ( 3 ) Bereiter & Scardamalia ( 1987 ) の「知識表出モデル」と「知識変形モデル」の訳は、杉本 ( 1989 ) による。
- ( 4 ) 中級 1 レベルでは筑波大学留学生センター発行『日本語中級文型表現練習』を教材として使用している。この教材は、小口叔枝、金久保紀子、加納千恵子、衣川隆生、戸田貴子、長能宏子により試作中の教材である。
- ( 5 ) この作文提出システム “ Japanese Composition Submission Page for Sakubun 1 ” は、山元啓史氏作成によるものである。

## 引用文献

- 1 . Bereiter, C. and Scardamalia, M. ( 1987 ) *The psychology of written composition*, Lawrence Erlbaum Associates.
- 2 . Cohen, A. D. ( 1991 ) Feedback on writing: the use of verbal report. *Studies in second language acquisition*. 13 pp. 133-159 Prentice-Hall.
- 3 . Cohen, A. D. & M. C. Cavalcanti. ( 1990 ) Feedback on compositions: teacher and student verbal reports. in Kroll, B. (ed.) *Second Language Writing*. pp. 155-157. Cambridge.
- 4 . Fathman, A. & E. Whalley. ( 1990 ) Teacher response to student writing: focus on form versus content. in Kroll, B. (ed.) *Second Language Writing*. pp. 400-414. Cambridge.
- 5 . Hatori H., Itoh, K., Kanatani, K. and Noda, T. ( 1990 ) *Effectiveness and Limitations of Instructional Intervention by the Teacher - Writing Tasks in EFL*.;昭和 63 年 - 平成元年文部省科学研究費補助金研究報告書.
- 6 . Raimes, A. (1983) *Techniques in teaching writing*. Oxford.
- 7 . Robb, T., Ross, S. and Shortreed, I. ( 1986 ) Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality, *TESOL Quarterly*, 20, 1, pp.83-93.
- 8 . Zamel, V.(1983) The composing processes of advanced ESL students: Six case studies, *TESOL Quarterly*, vol.17:165-187

9. 及川賢・高山芳樹(1999)「自由英作文指導における error feedback と revision の効果」口頭発表：  
第25回全国英語教育学会北九州研究大会.
10. 衣川隆生(2000)「日本語を第二言語とする書き手の文章産出研究の枠組みの提案」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第15号 pp.13-24.
11. 衣川隆生・加納千恵子・福留伸子・正宗鈴香(1999)「初級日本語学習者を対象とした読解教材の開発 - 素材に応じた読解技能養成を目指して」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第14号 pp.81-94.
12. 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.
13. 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.32-41.
14. 杉本卓(1989)「文章を書く過程」『教科理解の認知心理学』新曜社
15. 中西淳(1989)「児童の文章生成過程の考察」『教育学研究紀要』第35巻 pp.7-12.
16. 永野賢(1986)『文章論総説』朝倉書店