

「文章の型」を利用した作文プログラムの試行 —所沢センター中学生クラスにおける実践から—

小川珠子・齋藤恵

0. はじめに

年少者日本語教育において、読み書きを支援することの重要性が指摘されるようになって久しいが、その取り組みはまだ試行錯誤の段階にある。会話は流暢だが教室での学習についていけないJSLの子どもたちが多数いるという状況から、読み書き支援の必要性ということが言われ始めたわけだが、教室での学習に参加するために具体的にどのような力が必要なのか、そのためにはどのような支援が有効なのか、わからないことはまだ多い。また、言語能力そのものを発達させるためにも読むことと書くことは重要であるが、第一言語においても発達途上にある子どもたちに日本語で読み書きする力を身につけさせるためには、成人学習者に対する場合と異なる配慮がなされる必要がある。

殊に、中学生・高校生の年代で来日したJSL生徒たちの学習支援においては、次に述べる2つの側面に配慮した支援を考える必要があると思われる。その一つは、学習支援の中で、彼らが来日前から培ってきた言語能力や認知能力をどのように活かすかという問題である。中学・高校の年代で来日したJSL生徒の多くは、来日前に、出身国で初等教育を修了している。この年代で来日したJSL生徒の多くは、第一言語で年齢相応の教育を受け、第一言語での読み書きの力を出身国での学年相応に発達させていると言ってよいだろう。また、これらの生徒は、自分の学習を管理するメタ認知能力¹や、ことばをことばとして分析・理解するメタ言語能力²も年齢相応に発達させており、来日後、日本語を学習する際も、適切な機会を得られれば、それらの能力をさらに発達させていくことが出来ると考えられる。

もう一つの側面は、JSL生徒たちがどのような状況に置かれているかという点である。中学校では、小学校と比べ学習内容も抽象化し、学習活動の中

で要求される言語能力も高度化する。また、高校入試等、将来の進路選択を行う時期も差し迫り、それに関わる評価の問題が、生徒たちに深刻な影響を与え、学習の難しさや高校入試等のプレッシャーから、学習意欲を失ってしまう生徒もいる(埋橋 2004)。また、この年代の子どもは、JSL生徒であるか否かに関わらず、思春期という不安定な時期にあり、友人関係など、様々な要因から漠然とした不安を抱えており、これが、学習意欲や学習そのものを阻害する大きな要因となる。これに加え、「言いたいことはたくさんあるのに日本語でどう言ったらいいかわからない。だから学校で自分の言いたいことを表現できない」という不安全感は多くのJSL生徒が抱えていると思われる。

以上に述べたような状況にある中学・高校生の年代で来日したJSL生徒に対して、どのような学習支援ができるのだろうか。中国帰国者定着促進センター(以下センター)では、中国・サハリン残留邦人とその家族の国費による永住帰国に際し、6ヶ月間の日本語初期指導を実施している。センターの中学生クラス³においては、特に、76期から78期にかけて、読み書き指導の見直しを行ってきた。本稿では、中学生クラスにおけるこの読み書き指導の一環として実践してきた「文章の型」を利用した作文プログラムの実践報告に焦点を当てて、来日後初期段階における中学生(12,3~15,6歳)に対する読み書き支援のあり方について考察を行う。

1. 本論文の位置づけ

1. 1 JSL生徒に対する読み書き支援における先行実践

近年、年少者日本語教育において、JSL生徒に対する読み書き支援の実践報告も見られるようになってきた(谷口 2002、清田 2006、荻野 2005、山崎 2006 等)。これらの実践はどれも、単に書字面の訂正や添削に留まらず、JSLの生徒が日本語で文章を書くためにはどのような段取りが必要なのかについて考察し、書くプロセスをいくつかのステップに分けて支援を行っている点に特徴がある。中でも特に重要なのは、「何を書きたいのか」を、絵を描いたり口頭でやりとりしたりする中で整理し、生徒自身の思考を活発化させるプロセスであろう。同時に、書きたいことを表現するために、どのような構成

で、どのようなことばや文型を使って書くのかのモデルを示したり、体系的な評価項目に基づいて客観的に自分で見直しをさせたりするような支援も行われている。これらの先行実践から、JSL 生徒の「書くこと」の支援において、教師が日本語面での指導や手助けを行いながらも、「書くこと」を肩代わりするのではなく、「生徒自身が“書く”プロセス」に関われるような作文活動を考える視点が極めて重要であることが確認できる。

1. 2 センターの学習環境から考えられる課題

一方、上で述べた先行実践は、どれも、日本の中学校に既に在籍している JSL 生徒を対象とした支援の例である。言い換えれば、高校入試や学校での授業参加等、支援対象となった JSL 生徒たちが実際に置かれている状況から直接的に生じるニーズに応じてなされた実践であるともいえる。この点が、センターに在籍する JSL の生徒たちが置かれている状況と大きく異なる点であり、センターでの来日初期段階の JSL 生徒の日本語教育を考える上で考慮すべき課題になっている。

センターに在籍する JSL 生徒は、来日後の6ヶ月間家族と共に、当センターの宿舎で生活しながら、日本語の初期指導を受け、研修修了後は家族とともに定着地に移り住み、学校に編入する。センターにいる生徒たちにとって、センターは一時的な経由地であり、来日して定着したという実感を得にくい状況にある。研修半ばには、近隣の中学校に3～5日間通って授業や学校生活を体験させてもらうという機会を設けているが、生徒自身による課題の意識化はかなり困難であると言える。本稿の「はじめに」で述べたような、学校で直面しうる教科学習や高校入試の困難さについて、講師側がいくら口で説明しても、本人がそれを実感できない段階では、生徒たちの日本語学習の動機づけにはならないというのが現状である。さらに、生徒たちの日本語能力は極めて限られている。平仮名の五十音は来日前に学習済みというケースもあるが、ほとんどの場合、センターでの日本語学習はまず平仮名導入から始まる。また、日本の中学校にすでに在籍している JSL 生徒と大きく異なる点としては、日本語のインプットの少なさが挙げられる。平日は1日5時間、

主に日本語で授業を受けるが、それ以外の時間は基本的に母語の世界である。宿舎で家族と暮らし、日常生活の範囲も買い物など限られており、自然な日本語を耳にする機会は限られている。

1. 3 これまでの実践から

このような状況にあるセンターの子どもたちに対して行いうる読み書き支援とはどのようなものだろうか。ここでは、主に小学生を対象とした二つの実践を振り返り、そこから見えてきた課題について整理しておきたい。

齋藤(2001)では、日本語学習の初期段階において母語の作文力を日本語での作文に生かすにはどうすればよいかという問題意識から「出来事作文」の授業を分析している。「出来事作文」というのは、毎週のように実施している実習(社会科見学、交流実習、教科の実習など)をトピックとして取り上げ、まず教師と子どもがその内容について口頭でやり取りをしたのち、そのやり取りを反映させたモデル文を写し、さらに自力で文を書き足していくというものである³。センターでは研修開始後4～5週目というかなり早い時期からこの「出来事作文」に取り組み、子どもたちはこの授業を通じて作文の形式をある程度理解して書けるようになり、作文を書くことに少しずつ慣れていく。しかし「自分が“伝えたい”ことを日本語で作文にする」、「母語での作文力を日本語の作文に生かす」という点では、課題も多く残った。似たようなトピックに子どもたちが飽きてしまったり、口頭でやりとりしたあとになぜまた改めて書かなければならないかという不満や疑問を口にしたり、子どもたちの反応はもったもたのものであった。また、母語で作文が得意であったがゆえに、日本語で自分が書けることとのギャップに苦しみ、書く意欲がもてないという子どももいた。

そこで、自分が「伝えたい」ことを日本語で書くという状況をどう作り出すか、ここに重点を置いて小学生クラスの作文プログラムを検討しなおしたのが池上・大上・小川(2003)である。この実践では、いわゆる「作文」を到達目標にするのではなく、「書くこと」をもっと広く捉え、調理実習のレシピ、発表会で披露するクイズ、絵を活用した自己紹介など、「書く」活動を多様に捉えていった。様々な活動の中に「書くこと」を取り込んだことによって、

子どもたちはあまり抵抗感無く「書く」ことに取り組み、自分たちが書いたものを通して他者と交流するといった体験もし、動機付けの面では一定の効果が見られた。しかし、その一方で、活動の種類によっては、「書く」活動と書かれたものが果たす機能とを結び付けようとの教師側の意図が十分伝わらないこともあった。そのため、子どもたちが課題に対して戸惑いを表したり、日本語で書く意味を教師に問い返したりする場面も見られた。普段、読み書き練習として行っている言語活動（文字や文の書写、音読等）と異なるタイプの活動を子どもたちに要求する場合、より丁寧な準備、下地づくりが必要であることを痛感した。中学生クラスも含めたその後の取り組みについては、池上・小川（2005）でも紹介したが、当然のことながら子どもの発達段階・学習歴・性格など様々な要素によって有効な活動は異なる。さらに、教科の学習に必要な読み書きの力につなげていくためにも、どのような活動を設定するか、また、何を書くのかを再考し続ける必要があった。

1. 4 中学生クラスでの様々な取り組み

以上の点を踏まえて、本稿では中学生クラスを対象に、センターという初期指導の場でどのような読み書き指導ができるかについて考える。とくに実践を考える上で課題として意識したのは次の点である。来日直後の「初期指導」であり、かつ、定着後の状況を見据えた実践を考えなければならないということ、さらに、生徒の母語での読み書きの力や認知能力をどのように活かすかという点である。来日直後で、日本語の学習を始めたばかりの彼らにとって、読み書きの学習はかなり負担の大きいものである。しかし、定着後彼らが置かれる厳しい状況を見ると、「会話ができるようになってから」などとは言っていない。小学生クラスでの実践から、我々は、限られた日本語力であっても動機付けや活動を工夫することによって「書くこと」に十分取り組めるという感触を得ており、中学生であれば、彼らがもともと持っている、母語での読み書きの力やメタ認知能力を生かすことで、小学生とはまた違った活動にも取り組めるはずであると考えた。

そして、センターでの研修期間が4ヶ月から6ヶ月に延びた76期以降、以下に述べるような様々な活動に取り組んでいった。まず、池上・大上・小川

（2003）で紹介した実践の中から、中学生年齢の子どもたちにも妥当と思われるものとして取り組んだ「実習や活動に結びつけた“書く”実践」（例：家庭科のレシピ、クイズ、旅先からの手紙、交流実習に来てくれた参加者へのお礼の手紙等）。学習発表会や体験入学報告会といった発表の場で行うプレゼンテーションの中に「書く」ことを組み込み、たとえ書く力が不十分であっても様々な手段を使って人前で何かを発表できることを目指した「プレゼンテーション練習」。研修期間が延びたことによって比重の増した近隣の中学校への「体験入学」に向けて、取り組みを強化した、ノート取り・予復習など「学校生活で必要とされる学習活動としての言語活動の体験」。そして、文法学習の中で学習した様々な文型が文章の中で使えるようになることを目指した「“文章の型”を利用した作文プログラム」。その他にも、学級日誌を書くことを通じて教師と生徒の対話を生み出せるようにコメント欄を工夫するなど、日常生活の中でもなるべく、読んだり書いたりという体験が無理なくできるよう配慮をしてきた。

次章以降、その中の「“文章の型”を利用した作文プログラム」を取り上げ、何をねらいとして実施したのか、そして何が達成でき、何が達成できなかったのかを報告する。

2. 「“文章の型”を利用した作文プログラム」のねらい

「“文章の型”を利用した作文プログラム」の具体的な実践について述べる前に、まず、来日してから6ヶ月後にセンターを修了し、定着地の学校に編入するまでの、中学生クラスの生徒たちの日本語能力の変化を「JSLバンドスケール⁴」の記述と照らし合わせながら概観し、「“文章の型”を利用した作文プログラム」のねらいを述べる。

センターに入所する生徒たちは、日本語がほとんど分からない、JSLバンドスケールにおけるレベル1の段階から日本語学習を始める。その内容は、平仮名、カタカナと、簡単な単語学習から始まるが、ごく初期の段階から、年齢、出身地、好きな科目など、自分のことに関する語彙表現の導入・口頭でのやりとり練習も取り入れる。また、研修の中期以降は、初級の文法教材を用いた文法学習も開始する。これと同時期に、自己紹介作文や日記作文、

モデル文を利用した作文等、様々な形で「書く」ことの指導も行っている。このような6ヶ月間の日本語学習を経て、中学校に編入する時期の生徒たちの日本語使用の状況には、JSL バンドスケールのレベル3あるいは4の記述ときわめて類似した特徴が見られる。例えば、読むことにおいては、ごく初期の段階では、簡単な語彙や数字等の記号など、すでに知っている身近なことばや、文章に付された挿絵や写真等の視覚的な補助を手がかりに文章の内容を予測したり、必要な情報を読み取ろうとしたりする。また、それらの手がかりと、現実社会での生活で得た様々な知識とを結びつけて推測していることもあるようである(レベル2)。さらに、少し段階が上がると、語彙知識だけでなく、文章全体の構成から予測したり、すでに学習した文型や簡単な接続詞など、明示的でよく目にする文型や表現を頼りに文章を読み取ったりできるようになってくる(レベル3-4)。また、「書く」ことにおいては、基本的な文字の導入を経たごく初期の段階から、授業で「モデル文」や「語彙表現リスト」を提示すると、それを利用して、自分の言いたいことを書き表そうとする姿が見られる(レベル2)。しかし、初期の段階では、第一言語で考え、それを日本語に翻訳しようとする傾向が極めて強く、それが日本語で書いたものにも現れる。特に、時制や語順等においては、中国語での統語的知識も使って作文をしようとする例が多い。その後、センターの文法の授業を通じて⁵、徐々に日本語の統語的側面を理解し始め、初歩的な文構造を使って文を作ることができるようになる(レベル3)。ただし、生徒たちが作る文には、文構造のねじれや、単に関連する語句を並べただけの部分が含まれることが少なくない。そのため、特に、複雑な内容を表現する場合は、読み手側が書き手の意図を汲んで書かれた内容を理解するといった配慮を要する場合もある(レベル4)。

従来の中学生クラスの作文の授業では、「私の故郷」「私の趣味」など自分のことをテーマにした短い文章を読解した後、その文章をモデルにして自分のことを作文に書く活動(以下、「モデル作文」)が、その中心であった。この「モデル作文」は、モデル文の内容を自分に関することに置き換えていけば一定のレベルの作文が出来上がるので、日本語学習を始めたばかりの子どもたちにとって、作文の導入時の練習としては負担も軽く適当であった。しか

し、テーマが「私の故郷、家族、趣味・・・」と自分に関することばかりであり、大人にとって取り組みやすいものでも、中学生は「またか」という反応を見せることもしばしばであった。そのため意欲的に作文に取り組むことは難しく、できあがった作文はモデル文の一部を少し書き換えただけのものであることが多く、必ずしも生徒自身が表現したいことを書いたものにはなっていないという点に問題があった。また、作文のプロセスに目を向けると、作業の大部分はモデル文の構造を書き写すことであり、ごく特定の部分のみ、自分のことに即して置き換えるにすぎない。言い換えれば、書こうとする文章の全体構成や、その文脈にはどんな文型が適しているのかといった側面に目を向ける必要がないという点にも問題があった。

生徒たちは、センター修了後間もなく定着地の学校に編入し、自分の力で学校生活及び学習活動に取り組んでいかなければならない。そこで要求される書く力は、「書き換える力」ではなく、たとえ短い文章でも「自分で考えて書く力」である。目的・テーマに即して、自分で内容を考え、整理し、その内容にふさわしい表現を用いて、読み手にもわかるように「書く」力、このような「書く」力をつけさせるには、来日後6ヶ月間というセンターの研修期間はあまりにも短い。しかし、少しでも「自分で考えて書く力」につながるように「書く」活動を工夫することはできる。JSL バンドスケールの「書く」のレベル表記によると、JSL 生徒たちは、だいたいレベル3の段階で、教師と共に繰り返し練習することを通じて、簡単な描写や手順等特定の機能を持った文章を、どう記述するかを理解し、徐々に、一人で書くときにも応用しようとするようになるという。この段階を経て、さらに適切な機会があれば、よく知っていることがらについては、感情表現や修飾語句を使って書けるレベル4の段階へ、そしてレベル5(ほとんどの一般的な話題について、ある程度正確かつ詳細に書くことができる段階)へと、日本語能力が伸長していくとされる。「JSL バンドスケール」は「レベル3を達成したら、すぐにレベル4へ」といった、直線的な言語能力の変化を前提としたものではないが、あるレベルの段階にある生徒が次のレベルへと移行する際に、どのような支援を必要としているのかという観点から「バンドスケール」の記述を踏まえると、センターで行うような初期指導の段階で外してはならないのは、ごく

簡単な描写文や手順などの機能を持った文であっても、単に内容を入れ替えるだけの「モデル作文」に終始するのではなく、そのような文章を読んで理解しようとするプロセスや、自分で考えたことを書き表してみようとするプロセスを体験することであろう。そのためには、一文レベルの作文ではなく、ある程度まとまりのある文章を読んだり書いたりする活動を設定する必要がある。これに加え、「手順」「原因理由」など「文章の型」に目を向け、ここではどのような文章構造や接続表現が用いられているかを理解し、運用練習をすることがポイントになる。さらに、この一連の活動の中で、読んだり書いたりする「内容」は、生徒たちにとって身近な、興味を持てる内容である必要がある。特に、「書くこと」においては、「文章の型」を利用することで、彼らが本当に「書きたいこと」を読み手にも自分にも「わかる」形で書けるという点が重要になる。

そこで、置き換えで済む「モデル作文」だけではなく、文法学習の中で学んだ文型が文章や談話の中でどのように使われるかという「パターン＝型」を提示し、そのパターンを利用して自分の言いたいことを書く、という活動を考え取り組んでみたのが、この「文章の型」を利用した作文プログラムである。

3. 実践報告

3. 1 プログラムの概略

まず「文章の型」を利用した作文プログラムの項目表を示し(表1)、その概略を述べる。

「ユニット」というのはこのプログラムの基本単位で、市販の成人向け中級作文教材を参考にして作成したものである。トピック／話題(例:食べ物、故郷)やジャンル／媒体(例:手紙、伝言メモ)ではなく、書き手の表現意図(文章機能)軸に整理されている。本稿で紹介する76期から78期にかけては、上記の《前後関係》《手順と方法》《理由》という3つのユニットを実施した。次の「ターゲット表現」は、特定の型の文章の中で使われるごく基礎的な表現で、そのほとんどが、文法の授業で既習の表現である(一部新出の表現も含む)。これらのターゲット表現は、生徒たちが日本語の文章を読ん

だり、自分で文章を構成する際に重要な手掛かりとなると考えた。読解の材料となる文章は、文章の目的(書き手の意図)がはっきりしており、構成がわかりやすく、ターゲット表現が典型的に使われているものを選んだ。

表1 「文章の型」を利用した作文プログラム 項目表

ユニット	ターゲット表現	読むことを中心とした活動	書くことを中心とした活動
前後関係	～て ～てから ～たあとで ～まえに	【李さんの日記】 キーになる表現を探す 短文読み取り／文完成 ／文づくり	【25歳の私の日記】 スケジュール作成 日記作文
手順と方法	まず ～てから 次に それから 最後に	【施設利用案内】 【マニュアル】 キー表現を探す／文の穴埋め 「ビデオ録画の仕方」文の並べ 替え	【～の方法】 テーマを複数準備 例) レシピ ～へ行く方法
理由を述べる	～ので、～たい そのために～する ～。なぜなら～からだ。	【先生への手紙】 キー表現を探す／読み取り 文の書き換え (そのために⇔なぜならば) 文完成(前件を見て、後文をつくる)	【意見文】 テーマを複数準備 例) 体験入学の有無 先生の体罰 料理をする人

各ユニットは、「読む」ことを中心とした活動と「書く」ことを中心とした活動からなる。具体的には、1 コマ目に、まずターゲット表現を分析しながら運用する練習を行い、「読む」ことを通してその内容が日本語でどう表現されているかを観察し理解することを目指す。そして、2 コマ目には、自分の表現したい内容と学習したターゲット表現を考え合わせながらまとまりのある文章を書く、という流れである。つまり、自力では捉えるのが難しい日本語の文章の型(構成や文型を含む)を、教師からの支援を得ることによって段階的に学び、最終的にはその型を利用して文章を書けるようになることを目指したわけである。

センターの中学生クラスにおける「文章の型」を利用した読み書きプログラムの実施時期は、基本的に研修後期(15週以降)であるが、期毎の状況により多少前後している。センターでは、週ごとに一週間の時間割を組んで

いるので、子どもたちの状況や他の授業との関連で進め方を調整することが多い(図1参照)。また、この作文プログラムを実施した76期～78期の中学生クラスの学生は12歳～17歳の生徒11名である(内訳は表1参照)。

以下、学生達が一番個性を發揮した《前後関係》ユニットと、学生の個性が見られたがプログラムとしては課題が多く残った《手順と方法》ユニットについて、実際にどのように実践したかを述べる。

図1「文章の型」を利用した作文プログラムの実施時期

週 プロタイプ	前期	中期	後期							
	1 ~ 7	8 ~ 14	15	16	17	18	19	20	21	
76期			●	●	●	●	●	●	●	●
77期		●	●	●	●	●	●	●	●	●
78期			●	●	●	●	●	●	●	●

表2 76期～78期中学生クラスの学生内訳

期	合計	来日年齢別内訳					性別内訳	
		12歳	13歳	14歳	15歳	16歳以上	男	女
76期	5	0	1	1	1	2	3	2
77期	2	0	0	1	1	0	0	2
78期	4	1	1	0	1	1	0	4

3.2 《前後関係》ユニット

3.2.1 《前後関係》ユニットにおける「読む」ことを中心とした活動

まず、ユニットのテーマである《前後関係》ということばを提示して、どのような表現を知っているか問いかけてみた。生徒のほうからはテ形接続と「まず」「それから」など簡単な接続詞しか出てこなかった。文法の授業で扱った「～前に」「～後で」「～てから」などは、教師が提示するとなんとなく意味はわかるが正確な使い方は覚えていないようであった。そもそも「前後関係」という機能的な観点からことばを捉えなおす授業は初めてであり、最初はこちらの意図が伝わりにくかった。しかし、より具体的なやりとりをし

ながら既習の表現を思い出ししていく中で、機能と表現を結びつけようという意図も伝わったように思われる。

続いて、ある人の一日を記した「日記」の文章を題材に、ターゲット表現を探してから筆者の行動の前後関係を読みとるというタスクに取り組んだ。テ形接続、「～後で」「～前に」といった表現で前後関係が表された文から、どちらの行動を先にしたかを問う問題では、理解に個人差が見られた。ターゲット表現の前後の文が、時系列の場合(例:食事した後で風呂に入る)とそうでない場合(例:風呂に入る前に食事する)があり、そこでつまづいている生徒がいたときには、文章で示された一日の行動をやりとりしながらスケジュール表に書き換えるというステップをはさんでみた。その結果、行動の前後関係について視覚的に捉えることができ、タスクを達成することができた。しかし、知らない人の日記を読み込んで、その人の行動の流れを明らかにするというタスクは、あくまでも練習のための練習であり、そこに意義を見出せない中学生に真剣に取り組ませるのはなかなか困難であった。

3.2.2 《前後関係》ユニットにおける「書く」ことを中心とした活動

次に、「～てから」「～前に」「～あとで」など前後関係を表す表現を使って短文作りの活動を行った。これは、ターゲット表現の前件と後件にくる内容の時間的な前後関係を意識させるのが目的だったが、生徒たちの書いた文は、例文を少し変えただけで、自分で考えて書いたものは少なく、目的は果たせなかった。

続いて、「25歳のある一日」を題材とした作文の活動を行った。具体的には次のような手順を進めた。まず、今度は自分の日記を書こうということをお伝え、「25歳の架空の一日である」こ

時刻	すること	感想
9:00	起床	
9:10	服をきます	
9:30	朝食	
10:00	写メスミス(自動車工場の会社)	
10:50	会社にいます。書き込み	
11:00	会議する	
11:30	公文書をよみます	
12:00	(昼)と昼食を食べ	
13:00	家に帰ります	
14:00	友達とゴルフ(ます)	
14:50	家に帰ります。シャワー(ます)	
15:00	新しい11/11の服をあげる	
16:00	理事会の1/11-11/11	
17:00	晩食	
18:00	志のクイズ(11/11-11/11)	
20:00	テレビ(11/11-11)	
22:30	就寝	

《資料a》

と、「学習した前後関係を表す表現を文中で使う」という条件を示した。そして、イメージを膨らませるために、25歳の自分を思い浮かべながら職業・家族・住まい・趣味などについて教師と口頭でやりとりしていった。このとき教師はできるだけ具体的なイメージが描けるよう質問を工夫した。

口頭でやり取りした後、作文に入る前にスケジュール表を書いた《資料a》。一日の行動・できごとをピックアップし時間軸に沿って配列しておくことは、

読解の際に生じたような前後関係の混乱を防ぐためであり、取捨選択するための文章の材料を準備するためでもある。また、スケジュール表というジャンルを知る点でも意味があった。スケジュール表及び作文を書く段階では、生徒たちは自分から進んで既習の語彙をノートから探したり、辞書を引くなどして、積極的に取り組んでいた。自分の使いたい言い回しがわからなかったり、辞書に出ている訳語にピッタリくるものがない場合など、教師への質問も従来のモデル作文の授業に比べると多く、やりとりが頻繁であった。

生徒の書いた作文は、「ロールスロイスで出社する社長の一日」「朝から晩まで仲良く一緒に仕事し、勉強し、料理する夫婦の一日」「一人暮らしのちょっと寂しい一日」《資料b》と様々で、内容面では生徒の個性が出ており、それぞれが書き

5月17日 天気(晴)

11年頃の今日 私は朝8:00に起きてから歯を磨いて顔を洗います。そのあとで自分の朝ご飯を作ります。作る終わりに飯を食へます。次に碗を洗います。それから音楽を聞かながら掃除します。

11:10一人で飯を食へます。さびしいね!友達に会う前に化粧します。それから友達と一緒に買い物します。お土産を買います。次にトレーニングをしてから家に帰ります。一人はあきろくないです。食べ物食へながらテレビをみます。

4:00頃、朝ご飯を食へる終わりにお風呂に入ります。私はお風呂が大好きです。あきろくして、最後は寝ます。寝れます。

《資料b》

25歳の朝の一日

今日は、6時に起床します。6時50分から7時まで運動をします。それから朝ごはんを食べてお風呂に入ります。

それから7時30分から8時まで自分で車を運転して会社に行きます。8時30分から12時まで仕事をします。

それから友達と昼食を食べます。昼食の後まが会社にいきます。仕事してから家にかえります。その後映画を見に行きます。行かえり、晩ごはんを食へます。

それからお風呂に入ります。音楽を聞きながら寝ます。

《資料c》

たいことを書いたという印象を受ける。しかし形式面では、こちらが意図していた、前後関係を表す機能表現を効果的に使うという点でかなり個人差が出た。この個人差について言えば、母語であっても書くことに積極的ではなく習熟していない生徒の場合は、単純なパターンへの入れ換え作文といったタスクも容易にはこなせなかった。このユニットの例では、スケジュール表を記入する段階で基本的な動詞句を時間の横に書いていくのが精一杯であり、文章にする段階ではそれらの動詞句を接続詞の「それから」を多用してつないで文章にしていた《資料c》。

3.3 《手順と方法》ユニット

3.3.1 《手順と方法》ユニットにおける「読む」ことを中心とした活動

《手順と方法》ユニットも、《前後関係》ユニットと同様、「手順と方法」という学習テーマを提示し、その関連表現を挙げさせることから始めた。「手順と方法」というやや抽象的な用語から関連表現を挙げるのは難しかったが、中学生クラスで行った調理実習のメニューを取り上げて、「卵焼きの作り方は？」などと問うと、「まず、はじめに、次に、それから」といった接続表現が列挙された。しかし、テ形接続のような文中にうめこまれた表現がなかなか出てこなかった点は、《前後関係》ユニットを行った際と共通していた。また、単なる文型提示だけではなく文脈における文型の用い方を理解させるために、次の読み取りタスクを課すことにした。

読みとりタスクでは、《資料d》のような図書館の利用に関する文章を用いた。この活動で顕著だった点は、「まず、それから」など明示的な接続表現を探すのは早くて正確だが、新出表現として提示した「～場合は」「～ときは」を見つけて下線を引くのは難しい、という点である。また、文の中に埋め込まれたテ形接続の表現も、教師が促さなければ自力で見つけることができない生徒が多かった。さらに、「DVD録画方法」について書かれた文を、適切な順序に並び替えるタスクに取り組んだ。前段階の活動で「まず、次に、それから…」といった明示的なキー表現の展開の仕方が理解できたためか、このタスクは、ほとんどの生徒が容易に達成することができた。

図書館で本を借りるためには、利用券が必要です。利用券を作りたい人は、まずカウンターで「利用申込書」をもらって、名前・住所・学校または勤務先・電話番号などを書いてください。そして、借りたい本といっしょに利用券をカウンターに出してください。本を返すときは、本だけをカウンターに返します。

図書館の利用時間は午前9時30分から午後8時までです。また、月曜日と第3日曜日、祝日はお休みです。図書館が閉まっているときに本を返したい場合は、外に「返却ポスト」がありますから、そこに入れてください。

【問題1】 順序を表すことば 場合を表すことば を探して、下線を引きなさい。

【問題2】 上の文は何の説明ですか。〈 〉にタイトルを書きなさい。

【問題3】 上の文の内容と合うように、文を完成しなさい。簡体で書きなさい。

図書館で本を借りる人は、まず _____。

そして、_____。

返すときは、_____。

休館日や利用時間外に本を返すときには、_____。

《資料d》

3.3.2 《手順と方法》ユニットにおける「書くこと」を中心とした活動

次に、《手順と方法》ユニットでは、「～の方法」というタイトルで、穴埋め作文の枠組みを用いて、作文の活動を行った。

手順は次の通りである。まず、「～の方法」というテーマを設定し、さらに、《資料e》に示すような作文の枠組みを提示した。その後、設定したテーマを達成するための手順を話し合い、かつ、それを表すためにどのような表現をどう使うか、生徒とやりとりしながら、教師が作文例を板書した。次に、

「～の方法」という枠組みの中で、個々の生徒に、好きなテーマを設定させて、同様の枠組みで作文をさせた。ただし、「～の方法」という題と作文の枠組みに合ったテーマを、いきなり自力ですぐに設定するのは困難であると考え、テーマは、あらかじめ候補を挙げ、生徒は、その中から自由に作文のテーマを選んで書いて

よいことにした。教師側が用意したテーマは、「好きな外国に行く」「レンタル

〈 _____ 〉
 _____ ためには、 _____ が必要です。
 まず、 _____。
 それから、 _____。
 _____ 場合は、 _____。

《資料e》

CDを借りる」「インターネットカフェを利用する」「好きな有名人に会う」「ペットを飼う」等、生徒たちの生活及び学習の状況や彼らが好きなことを踏まえたものである。各期の授業で例示に使ったテーマと、実際に生徒たちが書いた作文のテーマを表2に示す。

表3 《手順と方法》作文テーマ一覧

	76期	77期	78期
例示に使ったテーマ	アメリカに行く	アメリカに行く	トンカツの作り方
生徒が書いたテーマ	イギリスに行く/ アメリカに行く/ フランスに行く	池袋に行く 胡歌※に会う 中国で図書館を利用する 犬を飼う	巻き寿司の作り方/ トンカツの作り方/ 野菜炒めの作り方/ 郵便局の利用/周杰倫※に会う/ ペ・ヨンジュンに会う
		※中国の有名歌手	※中国の有名歌手

これによると、教師の例示で用いたテーマを少しアレンジすることどまった例もあったが、自分の経験と結びつけたり、いろいろ想像を巡らせたりして、自分の発想で書くこととする事例も多く見られた。自分の発想で文章化しようとする生徒は、わからない単語を教師に尋ねながら積極的に書き進めていた《資料f, g, h》。

〈池袋へ行く〉
 池袋へ行く ためには、お金 が必要です。
 まず、駅へ行く
 それから、きつぽを買って
 電車にのりか
 まちがえた 駅で、電車を乗り換えます。
 池袋で「中国网吧」に行きます

《資料f》

このように、《手順と方法》を書く活動においては、書けそうなテーマを準備しておいたことが有効であったと思われる。生徒たちが、自分の好きなことや習慣・経験とこの作文とを結び付けることで、自分の書きたいことを「文章の型」を利用して整理し、学習した語彙表現を使って効果的に文章に書き表すことができたの

〈周杰倫に会う〉
 周杰倫のコンサートに行く ためには、チケット が必要です。
 まず、チケットをネットで買います
 それから、住所をチケットに書いて
 池袋にはなとアポイントをあげます
 チケットがない 場合は、コンサートに行きません。
 早く会場に行きます

《資料g》

ではないか。

一方、この「書く」活動に老いて難しかったのは、自分の発想を、こちらで提示した文章の枠組みにのっとって文にして文章として組み立てさせることだった。書き表したいことは考えについても、それを文章・談話レベルで適切に運用できなかった

〈 フランスに行く 〉

フランスに行く ためには、お金 が必要です。

まず、フランス語を勉強して 次に お金をたくさん。

それから、パスポートをとります。

そして 友だちと一緒にチケットを買います。 レストランで食

べる 場合は、友だちと一緒に話します

《資料h》

という点である。できあがった作文は、言いたいことはわかるものの、提示したこちらの文章の枠組からはずれてしまうもの、また逆に彼等の言いたいことを自然な日本語にしようとする、提示したターゲット表現以外のものがふさわしくなるものなどが多く現れた。特に「～の場合は～」については、前の文脈を受けて、「それ以外のことが起こった場合はどうするか」と続けさせたかったのだが、ここにどのような情報を入れたらよいかわからない生徒が多かった。この点については、次章でまた触れたい。

4. 考察

従来読み書き指導の中心であった「モデル作文」の欠点を補うべく「“文章の型”を利用した作文プログラム」を実践してきた。今回の実践で達成できた点と課題についてまとめておきたい。

まず、特定の「文章の型」に結びついたターゲット表現に意識を向ける、という点では一定の効果があつたのではないだろうか。読むことを中心とした活動の中で、ターゲット表現を見つけて下線を引くタスクにはほとんどの生徒が熱心に取り組み、新出の表現及び明示的でない表現（接続助詞の「～てから」や動詞のテ形の接続等）を文章から見つけ出すのは困難だったものの、概ね正確にタスクを行うことができた。ターゲット表現は文法の授業の中で一度学習したものが中心であり、それらを実際の文章の中から探し出すおもしろさがあつたのかもしれない。

ただし、これらの表現を意識できるようになっても、談話レベルでそれを

適切に用いることにはなかなか結びつけられなかったという問題がある。例えば、「手順と方法」作文の談話の枠組みでは、冒頭の「**A**ためには**B**が必要です」という文の**B**には、**A**という目的を果たすために必要不可欠なものを入れる必要がある。そして、**B**というキーワードは、次の「まず～。次に～。そして～」の全体あるいはどこか一部とつながっていなければならない（手順の中に**B**を必要とするものがある、あるいは手順の中に**B**を達成するための手順が入るとするような具合に）。そして、全体として**A**という目的を果たすための手順が説明されることになる。こうした文章・談話の構造を十分に理解させ意識させるための工夫が足りなかったことが、その要因として挙げられる。しかし、一方で、十分に理解されたとしても、《資料e》のような枠組から発想する、あるいはこの枠組みに彼等の発想をあてはめさせようとする自体に無理があつたのではないかと考えられる。「～の方法」というテーマで自ら発想して書こうとする態勢になった時点で、ターゲット表現を用いることを促しながらも、個々の生徒の発想に合わせて、使えるものは使い、談話の構造も、簡略化したり変更を加えたりすることができれば、よりまとまりのある文章が書けたのではないだろうか。

ここで我々が忘れてはならないのは、書くことで人とコミュニケーションを行うには「わかるように書く」必要があるということである。まして教室での学習につながる力を視野に入れて考えた場合、その必要性は増す。そう考えると、「書きたい気持ち」と「正確さ」「わかりやすさ」との間でどうバランスを取るかが非常に重要になってくる。いずれにせよ、初期指導の段階では、書くことに対する抵抗感をなくすこと、間違ってもよいからどんどん書こうという意欲を持たせることと、表現や文脈の提示の段階、そして添削の段階で、文レベル、談話レベルの適切さをどこまで求めるかということとのバランスを、生徒一人一人の能力に合わせて図っていかなければならないだろう。

以上に述べた通り、本実践にはまだまだ課題が残されているが、筆者らは、次のような点において、意義があつたと評価している。まず、紹介しておきたいのは、この作文活動に対する生徒自身の評価である。研修修了時の聞き取り調査でも「センターで書いた作文の中で面白かったのは？」という設問

に対し何人かがこのプログラムで書いた作文を選んでいった。また、子どもたちの授業中の反応もモデル作文に比べてかなりよかった。これは、自分の発想で書くことができたことによるのではないだろうか。この年代の子どもたちは、思春期という厄介な段階において「自分」について書くことに抵抗感を持つ場合が少なくない。そこに小学生クラスとは違った難しさがある。そんな中で、テーマが自分のことでなくてもよい、つまり自己開示を求めるものではない点、テーマを自分で選び自己開示の度合いを調整して書くことができる点が、この活動を比較的取り組みやすいものにしたのではないか。また、「25歳の日記」では、ふだん作文がきれいな生徒でも架空の内容なら書く気になれる、という事例も見られた。

これに加え、何らかの作文の枠組みがあり、その中でターゲット表現を用いながら書くという本プログラムの特長も、一定の効果につながったのではないかと考える。「～というテーマで自由に書いてみよう」という作文活動では、何も書けずに手が止まってしまう生徒が多い。また、中には、思いのままに辞書を引く、ことばを書き連ねる生徒もおり、このような場合はせっかくたくさん書いたにもかかわらず、意図する内容がわかりにくいという結果に陥ることが少なくない。その点、この作文活動は、前者の生徒たちに対しては、枠組みとターゲット表現を前提に書くというタスクが作文に取り組む抵抗感を下げる効果を、また、後者の生徒たちにとっては、この前提に従い書くことを考えるという過程で、自分の書きたい内容を一旦整理することができ、自由に書くときよりもより分かりやすい文が書けたという満足感をもたらすことができたのではないだろうか。

5. まとめ

以上、本稿では、中学生を対象とした「“文章の型”を利用した作文プログラム」の実践を巡って、来日後初期段階における中学生に対する読み書き支援のあり方について考察を行った。

「はじめに」でも触れたが、中学生年代で来日したJSL生徒の特性の一つとして、母語では学年相応の読み書きの力やメタ認知・メタ言語能力を発達させているという点が挙げられる⁶。特に個人差が大きい書く能力に関して

は例外もあるが、センターの中学生クラスでの実践を振り返ると、おおむね、初期指導の段階であっても、彼等のメタ認知・メタ言語能力を生かし、表現／文レベル、そして文章／談話レベルで、学年相応の読み書きの力をつけていくためのプログラムを開始することは可能であると考え。とくにこの年代の生徒は、文章が目的に応じてふさわしい文体・特有の表現を持つということを体験的に知っており、母語でなら自分でも書くことができる。もちろんそこには個人差があり、とくに書く能力に関しては大きな開きがあるだろうが、問題は、「こんなとき日本語でどう言うか」を知らないことである。今回の実践では、特定の目的・機能を持った文章・談話の中ではどのような表現がよく使われるかを示し、文章の中で自分も実際に使ってみるという作業を通じ「こんなとき日本語でどう言うか」の例を文章丸ごとの中で一つでも二つでも体験的に学んでいくことを目指して行った。

初期指導の段階では、本稿で報告したようなプログラムに使える時間は限られているが、今回のような実践の中で、「こんなとき日本語でどう言うか」の例の一つでも二つでも蓄積していってもらいたいと思う。そして、そこから、日本の中学校で体験的に学んでいくためのヒントをつかんでくれるのではないかと考える。それがどのように中学校での学習につながっていくのか、センターでの研修修了後、彼等がどのような学習環境下あるいは支援状況下で各々の「書く力」を伸ばしているのかについての追跡調査を行い分析に取り組みたい。さらに、その結果を踏まえてセンターでの読み書きプログラムの内容を充実させていきたいと考える。

付記 本稿の実践および考察は、早稲田大学・池上摩希子氏との議論から多くの示唆をいただきました。記して、心からの感謝を申し上げます。

【注】

¹ メタ認知能力とは、学習者が自身の理解レベルを振り返って、自分がうまく理解しているかをチェックしたり、自分の知識やできることの限界を認

識し、それを改善するために何らかの行動を起こしたりする力をいう(米国学術研究推進会議、2002)。メタ認知能力の見地から中国帰国者定着促進センターの中学生の様子を振り返ると、特に教師が促さなくても、教室で新たに提示されたことばをメモしたり、教室で学んだことばを生活場面ですぐに応用したりすることができる生徒は少なくない。また、自分なりの語彙リストを作ったり、その中から「覚えたい単語」を選び出したりできることなどを見ると、自己の学習を管理するといったメタ認知的な方略を身につけていることが窺える。

- 2 メタ言語能力とは、ことばを使って、ことばについて分析する力を指す。例えば、「食べます」という単語は何を表すのか、といった語彙と意味の対応のほか、文法規則や、ある特定の場面での言語使用について、どのような表現が適しているのか、といった観点から、ことばを分析し、ことばについての理解を深めていく力である。
- 3 詳細は齋藤(2001)を参照されたい。
- 4 『JSL バンドスケール中学・高校編』(早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室 2004)。「JSL バンドスケール」とは、「日本語がわからない」状態の子どもが日常生活と学習を通じて、徐々に言語(日本語)を獲得していく過程を把握するための評価ツールであり、「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能の面から「把握」するための「基準」が、7あるいは8つのレベル設定がされた上で、記されている(川上 2006)。
- 5 中学生クラスでは、研修の中期以降、初級者向けの教科書を用いて、初級前半の文法表現の導入・練習を行っている。
- 6 センターの子どもの様子振り返ると、「日本語で『oo』というのは、中国語で『oo』という意味でしょうか?」というような、ことばと意味の対応に関するメタ言語的な問いかけは、6歳くらいの子どものにも見られる。これは単語に関してだけでなく、教室の内外の様々な場面で、子どもたちがよく耳にするチャンク(かたまり)になっている表現の単位でも見受けられる。低学年の子どもたちは、むしろ、自分にとって意味のある単語や表現ひとつひとつへの理解を深めることによって、少しずつ、日本語の力をつけてきているようにも感じられる。一方、小学校高学年以上の子どもになると、意味のあることばのまとまりだけでなく、それをつなぐ助詞や接続語などの機能にも興味を持つ子が出てくる。例えば、「電車で行きます」と「池袋に行きます」と二つの文が示されると、低学年の子どもは「電車」「池袋」「行きます」といった内容に注意を向けることが多いが、高学年の子どもの中には「『～で』と『～に』はどういう違いがあるの?」と質問する生徒が出てくるのである。さらに、この質問に対して、「交通手段を表したい場合は『で』を使って、〈目的地〉を言うとき

には『に』を入れるんだよ」などと教師が説明したときに、それを理解し、運用につなげられるかといった点においても、認知力発達による差が生じている。明確な線引きはできないが、例えば「〈交通手段〉+で」「〈目的地〉+に」など、抽象化・一般化された説明を通じて、ことばの規則を理解し、いくらかの練習を経て、自力での発話へと発展させることができるのは、小学校高学年から中学生以上の子どものたちようである。

参考文献

- 池上摩希子・大上忠幸・小川珠子(2003)「中高学年児童クラスにおける『書くこと』の指導・再考」『中国帰国者定着促進センター紀要』10号 pp.31-58
- 池上摩希子・小川珠子(2006)「年少者日本語教育における「書くこと」の意味—中国帰国者定着促進センターでの取り組みから—」『日本語教育』128号 pp.36-45.
- 埋橋淑子(2004)「中学校における日本語教育の枠組みと課題—JSL 教育としての日本語教育—」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第8号.
- 岡田伸夫(1998)「言語理論と言語教育」『岩波講座 言語の科学 11 言語科学と関連領域』岩波書店. pp.129-178.
- 荻野裕子(2005)「JSL 生徒へのモデル文提示による作文指導—『JSL バンドスケール』の「レベル5の壁」を越えるために—」『年少者日本語教育実践研究』vol.5. pp.46-55.
- 川上郁雄(2006)「『JSL バンドスケール』の考え方と方法論」川上郁雄編『「移動する子どもたち」と日本語教育』明石書店. pp.38-52.
- 清田淳子(2005)「母語を活用した内容重視のアプローチにおける書く力の育成」上野田鶴子古希記念論集編集委員会編、『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集』pp.83-107.
- 齋藤ひろみ(2001)「実践報告：日本語学習初期段階における作文指導について考える-63 期子どもクラスの作文の授業実践を基に-」『中国帰国者定着促進センター紀要第9号』中国帰国者定着促進センター.

- 佐藤政光・田中幸子・戸村佳代・池上摩希子（1994）『表現テーマ別 にはんご
作文の方法』第三書房.
- 谷口理恵（2002）「絵を描くアプローチによる作文指導～4 ヶ月間の日本語学習
で都立高校合格の事例より～」、『実践シェアの会 予稿集&報告書』
（2003年発行）、pp. 169-176.
- 中国帰国者定着促進センター（1995）『中国帰国者に対する日本語教育のカリキ
ュラム開発に関する調査研究』中国帰国者定着促進センター
- 米国学術研究推進会議（2002）「授業を変える：認知心理学のさらなる挑戦」、森
敏明、秋田喜代美監訳、北大路書房.
- 山崎遼子（2006）「JSL 生徒への高校入試作文支援において必要な視点-明日『一
人』で書くためのスキヤフォールディング-」『早稲田大学日本語教育実践
研究』第4号、pp.29-39.
- 早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室（2004）『JSLバン
ドスケール中学・高校編』.
- Gibbons(2002). "Scaffolding language, scaffolding learning teaching
second learners in the mainstream classroom", Portsmouth,
NH: Heinemann.