

日本語学習者の作文クラスにおける構成力養成 —書き手と読み手の要約方法の比較を通して—

山本菜穂子

要 旨

日本語Ⅲ「表現技術B」の科目では「学術的な文章にふさわしい文章表現（文体・文法・書式等）や論理の組み立て方を学び、自分の意見を的確に伝えられる自己表現力を身につけること」を目標とし改善を行ってきた。

2009年度からは、課題作文をピア・レスポンスの活動を通し、自己表現力を養成している。2013年度からは、様々なレベルが混在しているクラスで有用な「型」指導を取り入れた。

本稿では、2016年度に行われた構成力養成について実践報告する。構成の捉え方に焦点をあて、同一の課題作文の書き手による要約文、そして、読み手による要約文を比較し、その要約する過程、方法の違いについて考察した。書き手による要約文の場合、中心文を手がかりとして、また、読み手による要約文の場合、キーワードを手がかりとして要約文が作成されることがコメントから明らかになった。

キーワード：日本語学習者、作文クラス、構成力養成、書き手と読み手の要約方法の比較

1. はじめに

総合政策学部の日本語科目は、日本語Ⅰ、Ⅱ、Ⅲの3つのレベルに分かれ、科目は、日本語Ⅰでは「文法」・「読解作文」・「運用」、日本語Ⅱ、日本語Ⅲでは、それぞれ「読解」・「表現技術A」（口頭表現）・「表現技術B」（文章表現）・「総合」とデザインされ、アカデミック・ジャパニーズの養成を目指した授業が行われている。本学部留学生は一部の共通教育科目や学科科目を履修しながら通常1年半で日本語科目の単位を取得し、その後はすべて日本人学生と同様に科目を履修する。

日本語Ⅲ「表現技術B」の科目では、「学術的な文章にふさわしい文章表現や論理の組み立て方を学び、自分の意見を的確に伝えられる自己表現力を身につけること」を目標としている。コースの前半では、基礎力の養成としてレポートや論文にふさわしい文章表現（文体・文法・書式等）や論理の組み立て方を学び、後半では、課題作文（意見文）の実践を通し、表現力を磨く活動を行っている。

課題作文では、2007～2008年度、教師が課題作文の添削をした後、各学習者の誤文中から共有すると有用な箇所を取り出し検討を行った。2009年度からは、読み手と書き手がコミュニケーションを取りながらよりよい文章が書けるように刺激を受けることができるピア・レスポンスの活動を通し、お互いに自己表現力を養成してきた。そのことにより、日本語学習者の作文意欲が高められ、活発なクラスの雰囲気を作り上げてきた。2013年度からは文章構成力を伸ばすため、漢字圏、非漢字圏等様々なレベルが混在しているクラスで有用な「型」指導を取り入れた。

本稿では、2016年度に行われた構成力養成の授業実践と今後の課題について述べる。課題作文執筆後、構成の捉え方に焦点をあて、同一の課題作文の書き手による要約文、そして、読み手による要約文を比較し、学生のコメントから要約の過程、方法の違いについて考察する。

2. 作文の文章構成

文章の中でも特に意見文を書く時、日本語学習者はどんな点を重視しながら執筆しているのだろうか。意見文への意識調査（山本2015：38）によれば、「やはり構成が意見文を書く時のこつだと思う。意見文は自分の意見（賛否）を明らかに表し、相手を説得する文章なので、うまく構成が作れると脈絡がはっきりする。」「語彙・文法・文体も重要だが、構成と内容は一番重要だと思う。」と、多くの学習者が内容、構成の大切さについて述べている。

石黒（2017：13）は、作文の文章構成と説得力の関係について論じ、段落分けについては、段落構成に一貫性を持たせること、細かくしすぎず、話題のまとまりを明確にすることが重要であると指摘している。また、文章型は超級レベルに達していない学習者には、両括型か頭括型でしっかり書けるように指導するのが望ましいと考察している。

このように書き手が自分の意見を読み手にわかりやすく論理的に伝える明確な文章を書くために、適切な段落分けなど文章構成を学ぶことは日本語学習者にとって重要である。2013年度からの「型」指導ではレベルに配慮しながら、3段落の構成メモの記述のしかたを事前指導し、構成の理解の一助としてきた。しかしながら、下位レベルでは構成メモが不十分なため反論と再反論が逆になったり、無意識のうちに主張がテーマから逸れたりした文章が見られた。また、執筆後自己推敲の段階やピア・レスポンスの活動の中で自身の文章の内容を簡潔に相手に伝えることができない学習者も多く見られていた。

よって、2016年度では執筆後、同一の課題作文の書き手による要約文、そして、ピア・レスポンスでの読み手による要約文を制限字数内でそれぞれまとめる試みを新たに行った。

3. 段落分け、要約の方法（中心文と支持文、キーワード）

日本語学習者がレポートや論文に必要な論理的な文章を書けるようになるために必要なことは何だろうか。二通・佐藤（2007：3）は、次の点をあげている。

- ① 論理的な思考方法を身につけること。
- ② 論理的な文章の展開方法を学び、それを意識して文章の構成を考えること。
- ③ 説明的な文章をなるべく多く読むこと。そして、読む時には、内容だけでなく文章の構成や論理の組み立て方にも注意すること。

2013年度でのピア・レスポンスの活動における評価基準では、「第1稿では、『内容』59%、『構成』9%、『言語形式』32%で、第2稿では『内容』45%、『構成』45%、『言語形式』10%」（山本2013：110）であった。文法や語彙の間違いに最初は目が向けられていたが、言語形式が改善された後は、段落ごとの内容のまとまりや論理的なつながりに関心が向けられていた。論理的な文章における段落について二通・佐藤（2007：38）は、「ある一つの内容を表すための、文章の論理的な単位」であり、その段落で何を述べるかという段落の目的を意識しながら文章を書かなければならないと述べている。

そこで、コースの後半では、「段落構成のしかた」、「段落内の各文の役割」（二通・佐藤2007：39）で、中心文、支持文、キーワードの役割について練習問題を取り入れながら段落構成の理解を深めた。その後、要約の方法を中心文を手がかりとする方法、キーワードを手がかりとする方法など様々な視点から論理的な文章の展開を意識する力を伸ばした。

4. 書き手と読み手の要約の方法

4.1. 分析対象データ

対象者は、日本語Ⅰ、日本語Ⅱコースの履修後、日本語Ⅲを学んでいる履修者（漢字圏、非漢字圏が混在したクラス）10名である。作文に対する意識に関してのアンケート（無記名）では、「第一言語で文章を書くことが好き」と答えた学習者は4名（40%）、「第一言語で文章を書くことが好きではない」と答えた学習者は6名（60%）、「第二言語で文章を書くことが好き」と答えた学習者は1名（10%）、「第二言語で文章を書くことが好きではない」と答えた学習者は9名（90%）であった。第二言語作文に対し消極的な学習者が多く、言語形式（語彙・文法・文体）に関して「文法と言葉もまだよく使えない」、「文法が非常に難しい」等、問題を認識していた。そのため、コースの前半では、「レポートに使われる文体」、「自動詞や受身形を使った文」、「助詞『は』と『が』の使い分け」、「語や

文の名詞化」、「首尾一貫した文」、「引用のしかた」（二通・佐藤2007：4）を扱い、事実や意見を客観的に述べるための基礎力を養った。

作文に積極的な学習者は、「自分の考えが正しく伝えられるから作文が好き。」、「テーマが面白い時、楽しみながら書ける。」と、書きたい動機が明確にあったが、第一言語作文、第二言語作文に対し共に否定的な学習者は、「何を書けばいいか考えるのが、難しい。」、「何を書けばいいか、わからない。」と、書きたい意欲を明確に持つことができていなかった。また、「テーマについてあまり知らない、或いは、言いたいことがない時は書きたくない。」、「テーマについて全然知らなくて、興味が無い時、書きたくない。」と、テーマに関する学術的な基礎知識の不十分さを表していた。よって、履修者の「書くこと」に対する意識の違いに配慮し、クラスの中で話し合いを持ちながら、書きたい意欲が喚起されるような身近なテーマを採用した。

まず、履修者は、課題作文『「学校での勉強は実社会では役に立たない。」という意見に対し賛成か反対か述べてよ。』という意見文（400字）を制限時間内（60分）に執筆した。その後、書き手が要約文を制限字数内（120字）にまとめる活動を行った。さらに、ピア・レスポンスの活動によって同一課題作文を各ペアで交換し、読み手が同じ制限字数内（120字）の要約文を作成した。そして、執筆する時構成メモを記述したかどうか（表1「構成メモの記述の有無」）、要約する時どのような方法（中心文を手がかりにする方法、キーワードを手がかりにする方法）を採用したか（表2「書き手と読み手の要約方法の比較」）、要約する時、難しかったことについて（表3「要約する時の難しかった点」）についてアンケート（無記名）を行った。

では、まず、課題文執筆の際読み手に取って理解しやすい構成の文章を書くために構成メモを記述したかどうかについて見ていきたい。

4.2. 構成メモの意義

明快な構成メモを記述できるかどうかは、執筆の際、文章全体を見通した視点を持っていたかどうかを知る1つの手がかりとなる。課題作文執筆時の構成メモの記述の有無については、7名の学習者が「構成メモを書いた。」と答えていた。記述した理由は、「段落ごとにそれぞれの文が書ける。」、「中心文につながるように書くのに役立つ。」、「書かないと論理的な文章に書けないためです。」、「自分の考え方を書いたら、文の構造はわかりやすい。」と述べていた。内川（2013:20）は、構成メモを記述する意義について、見通しを持って構成メモを書いていけば、型に従った論理的な主張文が完成し学習者の負担が少なく論理の展開が明確になると指摘している。コメントの中でも「書いておくと自分の考えが整理できるし、文章も書きやすいからです。」、「構成メモを書くのは、直接に本文を書くことよりうまく行けるからだ。」という記述があり、そのことを表している。

一方、構成メモを記述しなかった学習者（3名）は、「構成メモを書いたら、間に合わないはずだと思ったからです。」、「時間が不足かもしれないと思っていたからです。」、「時間がない。」と、制限時間内に文章を書き終えることができない可能性、不安から記述しなかったと答えていた。構成メモの大切さよりも時間内に制限字数をとりあえず書くことが優先されていた。

構成メモの大切さについて理解の差があるクラスでその役割を認識させるためにどのような指導ができるのだろうか。そこで、書き手から読み手へと立場を変え、自分自身の文章の構成（段落分け、接続表現、文章のまとまり）をフィードバックし、その過程で構成メモが論理的な文章を展開するのに役立つことを気づかせる活動を行った。さらに、ピア・レスポンスの活動で他者の文章を要約し、要約方法の違いについて比較、検討する機会も取り入れた。次に、「要約する時の方法」について考察する。

表1 構成メモの記述の有無

構成メモを書いた理由：例	構成メモを書かなかった理由：例
・書いておくと自分の考えが整理できるし、文章も書きやすいからです。	・構成メモを書いたら、間に合わないはずだと思ったからです。
・段落ごとにそれぞれの文が書ける。	・時間が不足かもしれないと思っていたからです。
・中心文につながるように書くのに役立つ。	・時間がない。
・書かないと論理的な文章に書けないためです。	/
・構成メモを書くのは、直接に本文を書くことよりうまくいくからだ。	
・自分の考え方を書いたら、文の構造はわかりやすい。	

4.3. 要約方法の比較

書き手と読み手の要約方法を比較したものが表2である。自己の文章を要約する場合、中心文を手がかりにする方法を採用したのが6名、キーワードを手がかりにする方法を行ったのは、4名であった。他者の文章を要約する場合、中心文を手がかりにする方法を採用したのが3名、キーワードを手がかりにする方法を行ったのは、7名であった。

自己の文章を要約する場合、「自分が書いたからです。」、「自分が段落ごとに言いたいことはわかっているので、それを短くして要約すればいいと思いました。」、「段落の最初の中心文の中に入っている。」、「段落の最初に入っている。」、「文の最初にもう自分の意見を書いたからである。」と課題作文を執筆時に立てた構成メモを中心に要約した様子をコメントから推測することができる。

一方、他者の文章を要約する場合、中心文を手がかりとせず、キーワードを手がかりとして要約した学習者は、「探したが、要約しにくいと思ったからです。」、「一つの段落のよ

うに書かれている。」「例と論述が混ざっているためです。」と、構成のわかりにくさが内容理解に支障を与えていることを表していた。そして、「自分が重要だと思うことを探しやすいからです。」「キーワードによって書き手の意見が理解できたからです。」「伝えたいことはキーワード一つでわかる。」「何回も繰り返したためです。」とキーワードを手がかりに要約文を完成していた。他者の文章全体の構成をつかむことが、自己の文章より難しく、何回も出てくるキーワードを頼りに内容を理解していたと思われる。

このように自己の文章を要約する場合には、中心文を手がかりに、他者の文章を要約する場合には、キーワードを手がかりに行われる傾向があることが明らかになった。

表2 書き手と読み手の要約方法の比較

自己の文章を要約する場合		他者の文章を要約する場合	
中心文を手がかりにする方法	キーワードを手がかりにする方法	中心文を手がかりにする方法	キーワードを手がかりにする方法
×中心文を探して、もし、間違ったら要約したのも間違えるからです。	○中心文より多いからです。	×探したが、要約しにくいと思ったからです。	○自分が重要だと思うことを探しやすいからです。
×文法と表現が理解できなさそう。	○	○簡単で、正しい文法を使って、わかりやすかったです。	×
○自分が書いたからです。	×あることばは日本語で使えるかどうか分からない。	×	○
○自分が段落ごとに言いたいことはわかっているので、それを短くして要約すればいいと思いました。	×	×	○キーワードによって、書き手の意見が理解できて、要約できたからです。
○段落の最初の中心文の中に入っている。	×	○段落の最初、または最後に書かれたからだ。	×
○段落の最初にあるからです。	×特にキーワードがないからです。	×一つの段落のように書かれている。	○伝えたいことはキーワード一つでわかる。
×段落にまとめ文はなかったためです。	○わかりやすいことばしか使わなかったためです。	×例と論述が混ざっているためです。	○何回も繰り返したためです。
×	○	○最初から筆者の意見をはっきり述べた。	×
○	×	×	○
○文の最初にもう自分の意見を書いたからである。	×	×	○

○は、その方法を採用、×は、不採用

さらに、要約する時（自己の文章の場合、他者の文章の場合）どんな点が難しかったのか比較、考察する。

4.4. 要約の難しさ

日本語学習者が作文をする時の難しさの原因の一つとして小宮（1987：69）は、何をどう書くかわからないことであり、レポートについて何をどう書くか教えるということは、文章構成を指導することを意味すると指摘している。では、自己の文章を要約する場合と他者の文章を要約する場合、難しさについてどのような共通点、相違点があるのだろうか。

難しさの共通点として自己の文章では、「どのように短く要約すればいいのか。」「どの部分を省略したらいいのかがわからなかったです。」、他者の文章では、「短くまとめるところです。」「どのように字数内に要約するか。」と原文から制限字数内に短くまとめることを困難に感じているコメントが示されていた。コースの前半では、レポートや論文を簡潔に述べるために必要な語や文の名詞化の練習問題や文の始めと終わりが正しく対応している首尾一貫した文を記述する学習を行っていた。しかし、その中で特に非漢字圏の学習者が語彙量、表現力不足を認識し、理解するのに時間がかかる姿が見られていた。そのことから、このようなコメントが出てきたと思われる。

難しさの相違点としては、他者の文章を要約する場合、「段落の最初に一文字あけてないから、どこで区切れればいいのかわからず、理解しにくい。」「自分の考えではないので、要約するには、はっきり理解しなければならないことは難しかったです。」「どうやって中心文をつなげればいいのか、難しかった。」と、段落分けが不適切な文章や構成がわかりにくいことが読み手の内容理解を妨げ、要約することを困難にしている点があげられていた。

表3 要約する時難しかった点

自己の文章を要約する場合	他者の文章を要約する場合
要約すべき点はどこで探すべきかということです。	重要な点を整理してまとめることです。
自分が言いたいことを簡潔にどうやって説明すればいいか。	どうやって中心文をつなげればいいのか、難しかった。
どのように短く要約すればいいのか。	短くまとめるところです。
自分が言いたいこと全てをまとめて書くことが難しかったです。	自分の考えではないので、要約するには、はっきり理解しなければならないことは難しかったです。
中心部を決めることと制限された文字で表現すること。	要らない部分が困る。
取り上げた理由が多かったので、どれを要約に入れた方がいいのかを決めるのは難しかったです。	段落の最初に一文字あけてないから、どこで区切れればいいのかわからず、理解しにくい。
どの部分を省略したらいいのかがわからなかったです。	同じことについて述べているためです。
本文の内容が説得力の強い論がないので、一番言いたいことをまとめるのは難しかったです。	どのように字数内に要約するか。一番言いたいことをきちんと書くこと。
二つ目の理由を書く時	賛成理由をまとめるところ
自分が書いた文章は内容が多いので、要約する時にいろいろ書きたいが、書けない。	難しかったところは短くすること。

5. おわりに

以上のことから、書き手による要約文の場合、中心文を手がかりとして、また、読み手による要約文の場合、キーワードを手がかりとして要約文が作成されることが明らかになった。適切な段落分け、接続表現が使われ、段落が論理的につながっている構成の整った文章の方が内容を正しく理解され、簡潔に要約されていた。作文における構成力養成には、執筆時の文章全体を見通した構成メモの作成の重要性を理解させること、執筆後の書き手、読み手の双方向からの要約活動による文章構成の全体のフィードバックが有効であると思われる。

本稿では、10名の履修者（漢字圏、非漢字圏）を対象に構成の捉え方に焦点をあて、課題作文執筆後の自己による要約文と他者による要約文の作成過程を比較し、要約の方法の違いについて分析、考察を行った。対象人数、実施回数に限られており、今後より多くの学習者を対象に考察をすべきである。これからも日本語学習者のレベルを考慮しながら、自分の意見を的確に伝えられる自己表現力を身につけること、文章表現力を高める指導をしていきたいと思う。

参考文献

- 石黒圭（2017）「日本語学習者の作文における文章構成と説得力の関係」『一橋大学国際教育センター紀要』8 pp.3-14
- 内川美佳（2013）「論理的思考力を育てる国語科指導の在り方—論理の型と学習者間交流による思考の確立に向けて—」鈴木一史・内川美佳「意見文作成における語彙および文型提示の教育的効果」『茨城大学教育実践研究』32 pp.17-31
- 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』東京外国語大学外国語学部附属日本語学校 14 pp.69-92
- 二通信子・佐藤不二子（2007）『改訂版留学生のための論理的な文章の書き方』
- 山本菜穂子（2013）「アカデミック・ジャパニーズにおける自己推敲力の養成—総合政策学部「日本語Ⅲ（表現技術B）」—」『南山大学国際センター紀要』第14号 pp.105-112
- 山本菜穂子（2015）「日本語学習者の作文における「型」指導の効果と持続性—意見文の場合—」『南山大学国際センター紀要』第16号 pp.31-41

Developing text structure competence in a JFL report writing course: Comparing writer and reader summaries

Naoko YAMAMOTO

Abstract

The goals of the Japanese III ‘report writing’ course are to improve students’ proficiency by learning appropriate written expressions, constructing a thesis, and effectively communicating opinions. Since 2009, the aim of the Japanese III course has been to cultivate students’ capacity to revise their own written work through peer response activities. From 2013, the effective teaching of the text structure of argumentative essays has also been introduced.

This paper reports on the classroom process of constructing a thesis in the 2016 academic year. Ten students were asked to write a short report, all on the same theme. Students were then asked to summarize their own reports. They mainly wrote key sentences. Then, students exchanged papers and read and summarized a partner’s report. This time, the students (as readers) did not write key sentences but rather keywords.

KeyWords : JFL learners, report writing, developing text structure competence, comparing writer and reader summaries