

意見文産出過程の方略の分析 —作文評価が高い学習者と低い学習者の比較—

吉田美登利

要旨

本論文では意見文産出過程の分析を行なうことにより、どのような方略を使用する学習者の作文評価が高いのかについて調査を行った。上級学習者の韓国人4人、中国人2人を対象とし、作文評価により、評価高2名、評価中2名、評価低2名に分け、分析を行った。その結果、評価高の産出過程には「論評、評価」、「計画」、「編集」の行動機能のカテゴリーが多く見られた。また、評価高の構想、構成方略として、(1)「書き下ろし前」に内容と構成について十分な構想を行っている、(2) 決まった構想方略を持ち、それをいつも使用している、(3) 意見文の構成知識を持ち、それを利用して作文を書く、が見られた。調査の結果から、(1)「書き下ろし前」にメモ用紙などを使用して、十分に構想を練る、(2) 構想の際は、内容と構成の両面を考える、(3) これから書く文章のジャンルについての十分な知識を持つ、が意見文産出に効果的であることが示唆された。

キーワード 作文教育、発話思考法、構想、構成、メモ

1. 文章産出過程についての先行研究

Bereiter & Scardamalia(1987)は、第1言語の文章産出過程における、初心者と熟達者の文章産出過程の違いを調査し、初心者の文章産出過程を「知識表出モデル」で表し、熟達者の文章産出過程を「知識変形モデル」で表している。初心者の文章産出過程では、次に何を書くのかについてのみ気が配られている。一方、熟達者の作文産出過程は、「内容」と「修辞」の両方に気が配られながら文章が産出されていることを指摘している。

第2言語としての日本語文章産出過程の研究では、大竹・園田・広江(1993)が、日本語レベルにより作文過程にどのような特徴があるのかについて、発話思考法により調査している。その結果、文章産出の際、文を書き始めるときの「リハーサル(試演)」^(注1)の長さの長短に違いが見られたとしている。文単位(1文またはそれ以上に渡る)のリハーサルを行なっているのは、日本語能力の高い被験者であり、低い被験者は大きな認知的負荷を担うことができず、短いリハーサルを行うことによって、認知にかかる負荷を軽減していると考えられると述べている。この研究は、日本語能力(中級と上級)を基準にしており、作文能力による文章産出方略の比較を行っているわけではない。第1言語の関与の観点から、作文産出プロセスを分析したものに石橋(2002)がある。石橋は中国人日本語学習者4人を対象に、作文を書く過程を発話思考(頭に思い浮かんだことを、そのまま口に出す)してもらい、それを分析している。その結果として次の3点を指摘している。(1)日本語能力により、作文産出過程のストラテジーが異なった。言語能力が上の被験者のほうが「論評、評価」^(注2)、「課題を読み返す」などメタ認知的なストラテジーを多く使用していた。(2)作文産出過程での第1言語使用に日本語能力の差が認められた。中級

の被験者は、上級より第1言語を文レベルで使用し、上級では第1言語はほとんど使用せず、使用しても単発的に、語または句のレベルで使用するだけであった。(3) 中級での第1言語使用は作文産出過程の「リハーサル」(注³)が最も多かった(pp. 42-43)。ここでは第1言語使用の効果に焦点が当てられており、作文能力の高い学習者と低い学習者がどんな方略をつかっているのかについて言及はない。

一方、衣川(1995)は作文能力を基準に調査を行なっている。衣川は「効率的書き手」1名と、「非効率的書き手」1名を対象とし(注⁴)、発話思考法により、それぞれの方略の差の分析をしている。その結果、「効率的書き手」は第一文を書き始める前に、「プラン」(注⁵)を生成するための行動は観察されず、知識としてすでに文章の全体的な「プラン」を持っている可能性があることを指摘している。一方「非効率的書き手」は第一文を書き始める前の「プラン」を生成する際、主に「何を書くか」しか考えておらず、「どのように書くか(文章構成や書き出しをどう書くか)」についてはほとんど検討がされていなかったとしている。また、「非効率的書き手」が文章を書いている段階では、書き下ろすことが中心的な目標となっており、見直しの過程はほとんど生起していないのに対して、「効率的書き手」は最初に自分が表現したい内容を一気に書き下ろし、それを読み返しながら徐々に良い表現に変えるというように、文章化の過程と見直しの過程が交互に現れていたとしている。このように「効率的書き手」がすでに全体的な「プラン」を持っている可能性があるとしているが、実際どのような「プラン」を立てたのか、文章を書く前に知識としてどのような「プラン」を持っているのかについては言及されていない。

以上、文章産出過程についての先行研究を概観したが、第2言語としての日本語作文における文章産出過程の研究で、作文能力を基準として作文評価の高い学習者と低い学習者との比較を行ったものはきわめて少ない。そこで本研究では、作文能力が高い学習者と低い学習者の文章産出の構想方略と構成方略を調査し、違いを明らかにする。調査の際にメモ用紙の使用を可とし、原稿用紙への「書き下ろし前」に書かれたアウトラインや構想メモなどについても文章産出と関連付けながら分析する。また、作文を書く前にどのような文章の構想、構成知識を持っていたかについても、事後インタビューにより調査を行う。

2. 用語の定義

本研究では、文章の産出過程を次の3段階「書き下ろし前」、「書き下ろし」、「書き下ろし後」に分けて考える。「書き下ろし前」は、書き手が今から書こうと思いついた時から用紙に書き下ろす前までを指す。構想のメモを取ったりアウトラインを作成したり、また課題文を読んだり、頭の中で構想を練ったりする時間である。「書き下ろし」は用紙に書き下ろしをしている間を指す。「書き下ろし後」は、書き手が文章を完成させたと考えて用紙への書き下ろしをやめた時点から後を指す。本研究では、構想は、「書こうとする文章の内容についてのアイデアを考え、その中から選択し、何をどう書くか考えること」を指す。構成は、「伝えたい内容を的確に表すための文章の順序、論の展開」を指す。

3. 発話思考法

発話思考法とは、「考えていることを出来るだけ声に出して説明してください」などの教示によって言語化を誘導し、そこに現れた言葉遣い、表現などを分析する方法(中島他

(1999 : 766) である。海保・原田 (1993) では、発話思考法から得られる言語報告データについて、様々な立場からの批判の存在 (「言語報告することが対象となっている心理的過程に影響を与えてしまう」、「言語報告は不完全である」、「言語報告は、当該の心的過程にとっては副次的なもの、無関係なものである」、など) があることについて述べられている。しかし、発話思考法にはこのような批判があるものの、文章産出の際の思考の流れについて知ることができる方法であること、また文章産出過程を分析した先行研究には、この手法が多く採用されていることから、本研究では発話思考法を採用する。実験の際には調査協力者に対し、事前に発話思考法の練習を行ったり、リラックスできる実験場所を提供したりするなどの働きかけを通して、より質の良いデータ採集が出来るように努める。また、実験者は観察者の立場として実験状況を観察しつつ、発話が停止した際には、必要に応じて最低限の介入で働きかけることとする。

4. 研究目的と方法

4.1 研究目的

研究目的は、次の 3 点である。(1) 日本語の作文産出過程において、どのような方略が使用されているのか。その方略は、作文評価の高い学習者と低い学習者に違いがあるのか。(2) 「書き下ろし前」には、どのような方略が使われているのか。その方略は、作文評価の高い学習者と低い学習者に違いがあるのか。(3) 学習者はどのような作文の構想、構成知識を持っていたのか。そして、それは文章産出にどのように反映されているのか。

4.2 研究方法

4.2.1 調査協力者と作文課題

調査協力者は、大学学部留学生 6 人 (韓国人 K1~K4、中国人 C1~C2) で、日本語レベルはすべて上級 (日本語能力試験 1 級合格者) であった。調査協力者を募集する形をとったため、作文が得意な学習者が集まったようであった。構成と構想の方略のバリエーションを幅広く調べるために、国籍は限定しなかった。

実験は、2008 年 (11 月~12 月) に、調査協力者が所属する C 大学 (都内私立大学) の研究室を使用し、約 1 時間半の時間をかけ個別に行った。作文課題は、「大学新聞の原稿を頼まれました。大学新聞は、日本人大学生、留学生、大学の先生が読みます (あなたの国のことをあまり知らない人が多いです)。日本の人と、あなたの国の人との交流をすすめるためには、どうしたらいいでしょうか。あなたの意見を書いてください」という文章で示した。字数制限は 600 字としたが、600 字を超えた場合でも減点しなかった。

4.2.2 手続き

調査の手続きは次の手順で行なった。

- (1) 調査の目的と発話思考法を使った実験方法について説明した。加えて音声を録音することと、手元をビデオ撮影することを説明し、許可を得た。
- (2) 発話思考法の以下の 3 つの練習①実験者が用意した計算問題を母語で声に出しながら解く、②他の学習者の作文産出の際の発話プロトコルを文字化したものを音読する、

- ③「コンピュータの使い方について」という課題で、発話思考法を行いながら母語で200字の説明文を書く、を行った。
- (3) 400字詰めの横書き原稿用紙2枚とA4メモ用紙を配布し、発話思考法を行ないながら600字以内で作文を書くように伝えた。発話はマイクでICレコーダーに録音した。非言語行動（「消しゴムで消す」「辞書を引く」など）は、三脚で固定したビデオで撮影した。実験者は同じ教室で、文章産出過程を観察した。発話が少ない場合や、言語化の音声小さい場合は、実験者の方から働きかけ適切に発話するように促した。
- (4) 作文終了後に事後インタビューを行い、課題遂行の感想、発話思考法が作文産出に与えた影響について、また、作文学習経験や日本語学習経験について質問した。
- (5) 後日、文字化された音声データについて、調査協力者が確認を行った。母語が使用されている箇所は、調査協力者が文字化した。

4. 2. 3 分析対象と発話プロトコルの分析方法

分析対象は(1) 調査協力者6人の日本語作文、(2) 作文時に使ったメモ用紙、(3) 発話思考法の文字化資料（発話プロトコル）、(4) 作文産出の際の行動を録画したビデオ、(5) 事後インタビューを文字化したもの、(6) 作文の評価、である。

発話プロトコルの分析に際しては、まず、プロトコルを文字化し行動機能別にセグメントに分けた。1つのセグメントが1つの機能を担うが、セグメントの切り方は、完全な句、ポーズ、イントネーションも参考にした。分析基準は、石橋(2002)を参考にし、次の13カテゴリー、「論評、評価」、「編集」、「計画」、「書き下ろした文、および文の一部の読み返し」、「課題を読む」、「段落単位以上の読み返し」、「辞書などを読む」、「語・句を繰り返す」、「リハーサル」、「沈黙」、「理解不能な発話」、「書き下ろし」、「実験者の介入」とした。さらに本研究では、構想と構成の方略を中心に分析するために「論評、評価」と「計画」について、それぞれ下位分類として「内容」、「構成」、「文法、語彙」を設定した。この分析基準に基づき、各セグメントがどのような機能を持つか分類（コード化）を行った。

対象としたプロトコル中の行動カテゴリー延べ数は1325である。コード化は全行動数の約12%にあたる153を、筆者と経験豊富な日本語教師1名が別々に行った。コード化で一致しなかった箇所は協議し一致させてから^(注6)、残りは筆者がコード化を行った。次に発話プロトコルの一部とそのコード化をサンプルとして示す。

プロトコル例 K1 (評価高)

※下線は書き下ろしを示す。

えー まず(計画<構成>) /私は 韓国人 韓国人だ (書き下ろし) /えー韓国と日本は 昔ながら 昔ながら (リハーサル) / (消す) (編集) /昔から 昔から 日本と (書き下ろし) /あ、これだめだ(論評、評価<内容>) / (消す) (編集) /あ私は韓国人だ。(書き下ろし) /うーん ええっ？これじゃなくて、まずこれを書いてもんにかぱっとしないな (論評、評価<内容>) /あー これを(視線は課題文を見ている) タイトルを あなたの国 これを韓国ってかけば、私が別に 韓国人ってことを書かないでいいんじゃないかな。(計画<内容>) /そう、そうしよう (計画<内容>) /日本と 日本と 韓国の 交流を すすめるためには (書き下ろし) /ために

(語句を繰り返す) /うーんちがう そのまま書くところちょっとあれだな (論評、評価<内容>) /ために た (読み返し)

4. 2. 4 作文評価

学習者の使用した方略が作文に与えた影響を検討するために、採点を細かく設定する「分析的評価」を採用した。評価基準は石橋 (2002) を使用した。カテゴリーは3つ (内容、構成、言語形式)、またそれぞれの下位項目は、内容 (1. 具体的記述、2. アイディアの発展、3. 全体的明確さ、4. 興味、5. 主題)、構成 (6. 書き出し、7. 論理的つながり、8. 結論、9. まとまり)、言語形式 (10. 語彙、11. 言語形式の多様性) であった。各項目について5段階 (5. 非常に優れている～1. 非常に劣る) で2名の経験の長い日本語教師が評価を行った。両者の採点の完全一致率は35%、前後1点差のずれも一致とみなした一致率は89%で、評価は2人の平均を採用した。作文評価により調査協力者を「高」、「中」、「低」の3つのグループに分類した。作文評価「高」はK1とK2、「中」はC1とC2、「低」は、K3とK4であった。6名の評価を表1「作文の評価」に示す。

表1 作文の評価

		K1	K2	K3	K4	C1	C2
内容	具体的記述 (5)	4.5	4	3.5	1.5	4	3
	アイディアの発展 (5)	4	3.5	3	2	4.5	3.5
	全体的明確さ (5)	4.5	4	3	3	3.5	4
	興味 (5)	3.5	4.5	2	2.5	3	3.5
	主題 (5)	4	3.5	2	2	3.5	4
	内容合計 (25)	20.5	19.5	13.5	11	18.5	18
構成	書き出し (5)	3	4.5	2.5	3	4.5	4
	論理的つながり (5)	4	4	2.5	2.5	3.5	2.5
	結論 (5)	4.5	4.5	2	2.5	2.5	2.5
	まとまり (5)	4.5	3	3.5	3	2.5	3
	構成合計 (20)	16	16	10.5	11	13	12
言語形式	語彙 (5)	3.5	4	2.5	2.5	3.5	3
	言語形式の多様性 (5)	3.5	4	2	3	3.5	2.5
	言語形式合計 (10)	7	8	4.5	5.5	7	5.5
合計	3項目の合計 (55)	43.5	43.5	28.5	27.5	38.5	35.5
評価		高	高	低	低	中	中

5. 結果と考察

5. 1 作文産出過程の行動カテゴリー頻度

作文能力により、行動機能のカテゴリーの頻度に違いがあるかどうかを分析結果からみる。表2に「作文産出過程の行動機能カテゴリー頻度」を示す^(注7)。評価高の作文産

出過程の行動機能のカテゴリーで多かったのは「論評、評価」、「編集」、「計画」であった。「論評、評価」が、総カテゴリー数に占める割合は、評価高 8.3%、評価中 0.8%、評価低 1.8%であった。「編集」は、評価高 10.2%、評価中、7.0%、評価低が 5.1%であった。評価高の学習者は、「書き下ろし」の際のリハーサルや、書き下ろした語・句・文に対して、客観的に「論評、評価」することができ、その結果「編集」も行われていると考えられる。これは、先行研究の Bereiter & Scardamalia(1987)の熟達者の文章産出過程のモデルに近い。本実験の結果は、石橋 (2002) の日本語能力を基準とした比較で、上級学習者の方が中級より「論評、評価」、「編集」のカテゴリーが有意に多かった、という結果とも類似する。また、評価高は「計画」が占める割合が高く、評価高 19.9%、評価中 5.4%、評価低 10.5%であった。この結果はこれから書くことについて「計画」を立てることが、高い評価につながることを示したものと見えよう。この結果は、衣川 (1995) の「非効率的書き手」は第一文を書き始める前に、構想の過程が観察されたのに対して、「効率的書き手」には「プラン」を生成するための構想の過程は観察されなかった、という結果と異なる。衣川はこの結果に対し、

「効率的書き手」はすでに全体的な「プラン」を持っている可能性があることを指摘している。本研究の評価高の学習者は、意見文の構成知識を持った上で、さらに「書き下ろし前」に計画を立てていたため、評価が高かった可能性がある。なお、「計画」のカテゴリーが占める割合が最も低かったのは評価中であった。評価中は 2 人とも、「書き下ろし前」にメモ用紙を使った計画を立てなかったためと考えられる。評価中の方略は、衣川 (1995) の「効率的書き手」に近いと考えられる。

評価中は、「読み返し」と「リハーサル」のカテゴリーの割合が

表 2 作文産出過程の行動機能カテゴリー

カテゴリー	評価高	評価中	評価低
論評、評価	41 (8.3)	4 (0.8)	6 (1.8)
編集	50 (10.2)	35 (7.0)	17 (5.1)
計画	98 (19.9)	27 (5.4)	35 (10.5)
読み返し	44 (8.9)	125 (25.0)	37 (11.1)
課題の読み返し	8 (1.6)	3 (0.6)	9 (2.7)
草稿の読み返し	5 (1.0)	3 (0.6)	1 (0.3)
辞書などを読む	13 (2.6)	6 (1.2)	24 (7.2)
繰り返し	16 (3.3)	10 (2.0)	8 (2.4)
リハーサル	53 (10.8)	96 (19.2)	24 (7.2)
沈黙	22 (4.5)	16 (3.2)	32 (9.6)
理解不能な発話	3 (0.6)	2 (0.4)	2 (0.6)
書き下ろし	138 (28.1)	171 (34.2)	134 (40.2)
実験者の介入	1 (0.2)	2 (0.4)	4 (1.2)
合計	492 (100.0)	500 (100.0)	333 (99.9)

高かった。「読み返し」が占める割合については、評価高が 8.9%、評価中が 25.0%、評価低が 11.1%であった。「リハーサル」が占める割合については、評価高が 10.8%、評価中が 19.2%、評価低が 7.2%であった。評価中は、作文の全体的な「計画」を立てなかったために、書きながら考えることになり、その結果「書き下ろし」の際「読み返し」と「リハーサル」が増加したと考えられる。また、「辞書などを読む」については、評価中の割合が最も低く、評価高 2.6%、評価中 1.2%、評価低 7.2%であった。これは、評価中は 2 人とも中国人学習者で漢字表記や語彙についての検索が少なかったことが理由として考えられる。

評価低は、「辞書などを読む」、「沈黙」、「書き下ろし」、「実験者の介入」の割合が高かった。「辞書などを読む」については、評価高 2.6%、評価中 1.2%、評価低 7.2%であった。評価低はアイデアを言葉や文章に変換する際に、辞書による助けを必要としていたと考えられる。「沈黙」については、評価高が 4.5%、評価中が 3.2%、評価低が 9.6%であった。評価低は、書き下ろす内容を考えることに困難を感じて「沈黙」が増加したと考えられる。評価低に「辞書などを読む」「沈黙」が多かったという結果は、石橋(2002)の調査で、中級学習者の方が上級より「辞書などを読む」「沈黙」のカテゴリーの占める割合が高かったことと類似する。「書き下ろし」については、評価高 28.1%、評価中 34.2%、評価低 40.2%であった。評価低の「書き下ろし」の割合が高かったのは、「論評、評価」、「計画」、「編集」、「読み返し」、「リハーサル」をあまり行わず、考えたことをそのまま書き下ろすことが多いためだと考えられる。これは、Bereiter & Scardamalia(1987)の初心者の文章産出過程「知識表出モデル」における、与えられた課題に対して「話題に関するキーワードの設定」をし、「記憶の探索」をし、そして、「書く」という単線的な過程に相当する。「実験者の介入」は、評価高が 0.2%、評価中が 0.4%、評価低が 1.2%であった。これは K3 (評価低) が何度か質問を行い、それに実験者が答えたためである。

次に、作文産出過程の行動機能のカテゴリーを「論評、評価」、「計画」について下位分類別(「内容」、「構成」、「文法、語彙」)にした結果について述べる。「論評、評価」のカテゴリーの下位分類「内容」、「構成」、「語彙、文法」のそれぞれの頻度数については、評価高は 16、3、22、評価中は 0、0、4、評価低は 5、0、1 であった。「計画」のカテゴリーの下位分類「内容」、「構成」、「文法、語彙」のそれぞれの頻度数については、評価高は 85、12、1、評価中は、21、5、1、評価低は 22、12、1 であった。評価高は、「論評、評価」と「計画」のカテゴリーの割合が高いだけでなく、「内容」、「構成」、「文法、語彙」のそれぞれについて、「論評、評価」、「計画」が行われていた。これは、Bereiter & Scardamalia(1987)の熟達者の文章産出過程の「内容的問題空間(何を書くか)」、「修辭的問題空間(いかに書くか)」の間で情報が行き来し統合される「知識変形モデル」に近い。

5. 2 「書き下ろし前」の行動カテゴリー頻度

作文産出過程全体について分析した 5.1 の結果を、本節では「書き下ろし前」に限定して、出現した行動機能のカテゴリーの頻度に違いがあるかどうかをみる。『「書き下ろし前」の行動機能のカテゴリー頻度』を表 3 に示す。「書き下ろし前」には、「論評、評価」、「計画」、「課題の読み返し」、「沈黙」、「理解不能な発話」、「実験者の介入」に分類される行動カテゴリーが見られた。「書き下ろし前」の行動カテゴリーには「計画」が占

表 3 「書き下ろし前」の行動機能のカテゴリー頻度(下位分類別)

※ () 内の数値は、全作文産出過程の行動機能のカテゴリー合計に対する%

カテゴリー	評価高	評価中	評価低
論評、評価	4(0.8)	0(0.0)	0(0.0)
計画	55(11.2)	12(2.4)	15(4.5)
課題の読み返し	7(1.4)	2(0.4)	7(2.1)
沈黙	0(0.0)	1(0.2)	0(0.0)
理解不能な発話	1(0.2)	1(0.2)	1(0.3)
実験者の介入	0(0.0)	2(0.4)	1(0.3)
合計	67(13.6)	18(3.6)	24(7.2)

める割合が最も多く、評価高 11.2%、評価中 2.4%、評価低 4.5%だった。「計画」の категорияは「書き下ろし前」においても、全作文産出過程での結果と同様に、評価高の割合が最も高く、評価中の割合が最も低かった。また、「論評、評価」については、評価高のみが行っていて、0.8%であった。評価高は、「書き下ろし前」に作文の計画を立て、それについて「論評、評価」を行って、さらに計画を練っていたものと考えられる。

「書き下ろし前」に出現した行動機能の category を「論評、評価」、「計画」について下位分類別（「内容」、「構成」、「文法、語彙」）にした結果を述べる。「論評、評価」の category の下位分類（「内容」、「構成」、「語彙、文法」）のそれぞれの頻度数については、評価高は 4、0、0、評価中は 0、0、0、評価低は 0、0、0 であった。「計画」の category の下位分類（「内容」、「構成」、「文法、語彙」）のそれぞれの頻度数については、評価高は 50、5、0、評価中は 11、1、0、評価低は 11、4、0 であった。評価高は、「論評、評価」と「計画」において、「内容」について category が最も多くみられた。

5. 3 「書き下ろし前」のメモの分析

まず、評価高 (K1、K2) について分析する。K1 は、「書き下ろし前」にメモ用紙を使用し、「連想法」のように思い浮かんだアイデアを次々に列挙することにより、作文の内容を決めていた。行動機能の category では「計画（構成）」に分類されるプロトコル、「まず」「□□□□〔最初〕」などが見られ、「書き出し」であるということ意識している様子が読み取れる。一方、K2 の「書き下ろし前」には、マッピングが使用されていた。メモ用紙を使い、「漫画」「歴史」「観光」「交換留学生」「交通」、「割引」「映画」などのキーワードを列挙し、思考を広げていた。ここにあげられたアイデアは、すべて作文課題である「日本と韓国の交流を進めるためにはどうしたらよいか」の手段にあたるもので、意見文においては自分の「主張」の「根拠」にあたる。意見文には、自分の意見を支える「根拠」が必要という構成知識を持った上で、内容に関する構想を行っていた。そして、書き出したキーワードに、(○) や (×) などの記号をつけることにより、また、アイデア同士を矢印や線で結び、関係づけたりグルーピングしたりして、どれを作文に使うか考えていた。続いて、○をつけた「観光」「割引」を使って、作文を書き始めた。

次に評価中 (C1、C2) について分析する。C1 はメモで書き出しのみを考えていて、それが決まると原稿用紙に書き下ろしを始めた。C2 はメモ用紙を使用しなかった。

最後に、評価低 (K3、K4) について分析する。K3 は、メモ用紙に思いついたアイデアを箇条書きの形式で、次々にあげている。K2 のように、意見文の「根拠」にあたるアイデアのみを列挙しているわけではなく、思いつくままに思考を書いていた。しかしながら、完成した K3 の作文には、「書き下ろし前」に想起されたアイデアは全く利用されていなかった。K4 は、「序論」、「本論」、「結論」という大まかな構成と、字数配分を決めていたが、内容は「序論」についてしか考えられていなかった。

5. 4 作文の構想知識、構成知識とその活用

事後インタビューの分析により、各協力者の構想知識、構成知識と、その知識が作文にどのように活用されていたかについて調査する。まず、評価高 (K1、K2) についてであるが、K1 は、構想について「まず少し考える。流れをどういう風にしようか」と「書き

下ろし前」に、大体的内容と構成を決めると答えている。K2 は構想について、韓国の作文教育でマッピングを習った経験があり、それを日本語作文産出に応用していた。また、「問題提起、理由をいくつか書く、まとめ。(まとめには) 今まで書いたものと違うものを書かないと習った」と答え、意見文というジャンルに即した構成知識を持っていたことがわかる。評価高の K1 と K2 の特徴をまとめると、(1) 「書き下ろし前」に構想を練ったほうがよいというピリーフを持ち、内容と構成についての十分な構想を行っている、(2) 「書き下ろし前」の構想方法については、自分の身につけた決まった方法を持ち、使用している、(3) 意見文の構成知識を持ち、それを利用して作文を産出している、が分かった。

次に、評価中 (C1、C2) についてであるが、C1 は「構想メモ、アウトラインの作り方について習った」と答える一方、「メモは使わず書くタイプ」と答えている。構成については「自分の意見文の構成パターン (導入、例 2 つ、まとめ) があって、それに沿って作文を書く」と答えており、今回の作文もこの構成となっていた。C2 は「書く前の 10 分間に考えたものを全部メモ用紙に書く、すぐに原稿用紙に書き下ろさないほうがよい」と習ったが、「(メモを) 使わないのは、習慣だから。時間が限られているから。(作文が) 下手なのはこれが原因、と自分で思う」とメモが有効だと思いながらも、使わないと答えている。構成に関しては、「作文には導入と結論が必要」、「段落の中心文、指示文について中国語作文で習った」と答えている。評価中の C1、C2 の特徴をまとめると (1) 「書き下ろし前」に十分に構想を練ったほうがよいという知識を持っているにもかかわらずそれを行っていない、(2) 意見文の構成知識を持っていてそれを生かしている、ことが分かる。

最後に、評価低 (K3、K4) について述べる。K3 は作文の構想法について学んだことがなく、構成については、「最初に導入、本文では『例え』を使ったり『比較』したりする、最後に、『まとめ』や『意見』をいうと習った」と答えている。意見文では、「主張」やそれに対する「根拠」が必要であるが、この点について言及されていなかった。K4 は「書くこうとしていた内容と作文内容とがずれてしまった。普段でも、今回のように作文と事前に考えていた計画がずれることがある」と述べている。「ずれ」の原因は、計画自体が具体性に欠け、不十分であり、そのような計画を文章化することが難しかったことにあると考えられる。評価低の K3 と K4 の特徴をまとめると、評価が低くなった要因として次の特徴、(1) 意見文というジャンルに沿った構成知識を持っていない、(2) 構成知識を持っていてもそれを利用していない、(3) 「書き下ろし前」に計画を立てても、「書き下ろし」の際にずれてしまう、(4) 計画における内容と構成についての記述が十分でなく、計画が計画として成り立っていない、が見られた。

6. 結果のまとめ

評価高の作文産出過程の行動機能のカテゴリーで多かったのは、「論評、評価」、「計画」、「編集」であった。評価高は、「書き下ろし」の際のリハーサルや、書き下ろした語・句・文に対して客観的に「論評、評価」でき、その結果「編集」も行われていると考えられる。また、「計画」を立てることが作文の質の向上に影響を与えていると考えられる。「書き下ろし前」に限定しても、「計画」のカテゴリーは、評価高の割合が最も高かった。また、評価高のみが「書き下ろし前」に「論評、評価」を行っていた。つまり、評価高は「書き下ろし前」に作文の「計画」を立て、その「計画」に対して「論評、評価」を

行なっていたといえる。「論評、評価」と「計画」を3つの下位分類（「内容」、「構成」、「文法、語彙」）について見てみると、評価高は、「内容」、「構成」、「文法、語彙」のそれぞれについて、「論評、評価」と「計画」が行われていた。

一方、評価低は「書き下ろし」、「沈黙」、「辞書などを読む」、「実験者の介入」のカテゴリーの割合が高かった。評価低の「書き下ろし」の割合が高かったのは、「論評、評価」、「計画」、「編集」、「読み返し」、「リハーサル」をあまり行わず、考えたことをそのまま書き下ろすことが多いためだと考えられる。また、書き下ろす内容を考えることに困難を感じて「沈黙」が、アイデアを言葉や文章に変換する際に、辞書による助けを必要としていたので「辞書などを読む」が増加したと考えられる。

「書き下ろし前」に書かれたメモについては、メモを取っていた4人中、メモの通りに書いていた2人（K1、K2）の評価が高く、メモからずれていたK3の評価が低かった。メモ自体が不十分であったK4も評価が低かった。

作文の構想、構成知識については、評価高は、(1)「書き下ろし前」に構想を練ったほうがよいというビリーフを持ち、内容と構成についての十分な構想を行っている、(2)「書き下ろし前」の構想方法については、自分の身につけた決まった方法を持ち、使用している、(3)意見文の構成知識を持ち、それを利用して作文を産出している、があった。評価低の構想、構成知識については、作文評価が低くなる要因として次の特徴、(1)意見文というジャンルに沿った構成知識を持っていない、(2)構成知識を持っていてもそれを利用していない、(3)「書き下ろし前」に計画を立てても、「書き下ろし」の際にずれてしまう、(4)計画における内容と構成についての記述が十分でなく、計画が計画として成り立っていない、が見られた。

以上の調査の結果から、効果的な日本語意見文の文章産出を行うためには次の3点、(1)「書き下ろし前」にメモ用紙などを使用して、十分に構想を練る必要があること、(2)構想の際は、内容と構成の両面を考えること、(3)これから書く文章のジャンルについての十分な知識を持つこと、が必要であることが示唆された。

7. 今後の課題

本研究の問題点と、それを踏まえた今後の課題を述べたい。

第一に、本研究で採用した発話思考法というデータ採集法は、作文の産出過程の全体像が詳細に分かるような性質のものではない。また、発話思考が上手な学習者と、そうでない学習者がいることも事実である。この点については事後インタビューで「話しながら書いてみて、どうでしたか。いつもと同じようにかけましたか」と確認を行っている。各協力者は、K1「割といつもと同じ」、K2「いつもより書きやすかった。授業だと頭の中で話すから、今回は声に出せた（声に出せたので良かった）」、K3「あせってゆっくり出来なかった」、K4「声を出すと集中できなかった」、C1「いつもと違う、緊張、書きにくい」、C2「いつもと同じように書けた」という意見が聞かれた。注目すべきは、評価高のK1、K2は、書きやすい、あるいは普段と変わらないと答え、評価低のK3、K4は、2人とも書きにくかったと答えている点である。さらに評価低は、K3が「話すのは好きだが、書くのは慣れていない」、K4が「普段の作文も今回のようにプランとずれることもある」、と普段から作文が苦手と答えている。彼らの課題遂行が困難だった原因は、作文そのものな

のか、あるいは発話思考法という調査方法なのか、あるいはこの両方が影響したものなのかは分からない。もちろん、このような発話思考法に馴染んだ学習者とそうでない学習者の行動カテゴリー数を比較する際には注意が必要である。「沈黙」については、作文の内容が思い浮かばないことだけではなく、発話思考の得手不得手が影響を与えた可能性も否定できない。しかし、「書き下ろし」「編集」「読み返し」「課題の読み返し」「草稿の読み返し」などの、発話思考法の巧拙の影響が限定的な項目もある。加えて、少なくとも評価高の二人については、発話思考法が作文産出にマイナスの影響を与えていないと答えているため、彼らのプロトコルから、作文評価が高くなった原因を推測することは可能であると考えられる。

第二の問題点として、調査対象者が少なかった点が挙げられる。調査協力者は6人で、韓国語母語話者と中国語母語話者が混在していた。今後はさらに対象者を増やし、今回明らかになった結果以外にも効果的な意見文産出の方策があるのかについて、検証を続けたい。

最後に、本研究の結果を文章表現教育に生かす方法について以下に述べたい。調査により、「書き下ろし前」に十分に構想を練った方がよいという知識を持っているにもかかわらずそれを行っていない学習者や、構成知識を持っていてもそれを利用していない学習者がいることが分かった。作文の授業は、一般的に書きあがったものの添削や解説が主であり、作文は宿題となることもある。しかしこのような「書き下ろし後」の活動に加え、授業内における「書き下ろし前」の構想、構成支援も充実させることを提案したい^(注8)。「計画」した自分のアイディアに対し「論評、評価」を行えるようにするには、この段階でのペアワーク、グループワークなどを通して、自らのアイディアを客観的に捉えられるような経験を積み重ねることが効果的だろう。そのためには、構想という頭の中で起こっている事をメモやマッピングなどの形でクラスメートや教員が見える形にし、検討しあう。その際には内容だけでなく、構成についても考えられるようにする。例えば、作文課題のジャンルにあわせた構想タスクシートのようなものを作成し、利用するのが効果的だろう。このような活動を通して「書き下ろし前」の構想の方法を学び、作文に及ぼす効果が実感できれば、作文前の構想活動を積極的に行えるようになるのではないかと考えられる。

また、ライティングクラスでの教員から働きかける構成支援だけでなく、学習者が様々な文章を読み、文章ジャンルや内容に即した構成知識を学ぶことも重要だろう。そこで学んだ構想方法や構成知識を試行錯誤しながら、文章を書く経験を積んでいくことで、K1やK2のような優れた文章産出方略が少しずつ自分のものとなっていくと考えられる。

(よしだみどり・学習院大学・saratokomachi@yahoo.co.jp)

付記：本研究は2010年に提出された非公開の博士論文の一部を加筆修正したものである。

注

1. 「リハーサル」について、大竹・園田・広江(1993)では特に用語の説明は行われていないが、石橋(2002)の定義(注3)と同様の意味で使用されている。
2. 「論評、評価」について、石橋(2002:33)では「リハーサルや書き下ろされた語句・文に対するメタ言語的な発話、文章産出過程での書き手のメタ認知的発話」と説明し

- 「ちょっとおかしい」、「むずかしいなあ」などの例を挙げている。
3. 「リハーサル」について、石橋（2002:33）では「表象（心的イメージ、すなわち頭の中にあるアイデアをさす）の言語化の段階で、文字化される前で、表現したい内容、意味が正確にかつ適切に言語化するように試している」と説明している。
 4. 衣川は、名古屋大学院留学生 6 名を調査対象とし、そのうち評価が最も高い調査協力者を「効率的書き手」とし、最も低い調査協力者を「非効率的書き手」としている。作文は「内容」、「構成」「読みやすさ」など 8 項目について評価が行われ、全ての評価項目において、2 人の採点結果の間には有意差が見られたと述べている。
 5. 衣川（1995）では「プラン」という言葉について特に説明がされていないが「（これから書こうとしている作文についての）計画」と「作文の構成知識」の両方の意味で使用されている。
 6. コード化は、筆者と経験豊富な日本語教師 1 名が別々に行った。2 人のコードの一致率は 85.6%であり、不一致の箇所は主に 2 つの項目についてであった。筆者は音声面からの判断を比較的重視したのに対し、日本語教師はよりカテゴリー基準に基づいた判断を行っていた。客観的なコード化を行うために、討議により日本語教師の分析基準に従うこととし、その基準に沿って筆者が残りの項目のコード化を行った。
 7. 行動カテゴリー頻度は、母語で行われたものと日本語のものとを合計したものである。各調査協力者について、母語による行動カテゴリーが、全カテゴリー数に占める割合は、K1（評価高）0.003%（1/307）、K2（評価高）43.2%、C1（評価中）0.0%、C2（評価中）0.007%（2/303）、K3（評価低）0.0%、K4（評価低）38.5%であった。つまり、韓国人学習者の K2 と K4 が主に母語で思考を行っていたことになる。
 8. 「書き下ろし前」の構想活動を取り入れている大学生対象のテキストとして大島他（2005）や荒木他（2000）などがある。

参考文献

- 荒木昌子・向後千春・筒井洋一（2000）『自己表現力の教室』情報センター出版社
- 石橋玲子（2002）『第 2 言語習得における第 1 言語の関与—日本語学習者の作文産出から—』風間書房
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂（2005）『ピアで学ぶ大学生の日本語表現—プロセス重視のレポート作成—』ひつじ書房
- 大竹弘子・園田愛・広江浩一（1993）「THINK-ALOUND プロトコルを用いた日本語学習者の作文過程及びストラテジーの分析」『1993 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、105-110
- 海保博之・原田悦子（1993）『プロトコル分析入門 発話データから何を讀むか』新曜社
- 衣川隆生（1995）「大学院留学生はどのように文章を書き上げているか—効率的書き手と非効率的書き手の文章産出過程の特徴—」『JALT Journal』17（2）、197-212
- 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁樹算男・立花政夫・箱田裕司（1999）『心理学辞典』有斐閣
- BEREITER, C & SCARDAMALIA, M(1987) *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N. J.:Lawrence Erlbaum Associates.