

留学生・日本人学生混合日本語科目における 意見文執筆課題の試み ——「型」の習得と「想」の拡充・深化は両立しえたか——

有 田 佳代子

1. はじめに：留学生・日本人学生混合クラスの概要と本稿の目的

本学（敬和学園大学）では、留学生と日本人学生とがともに履修できる語学科目として、「日本語」（ⅡA、ⅢA、ⅣA）および「留学生と学ぶ日本語表現」（Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ）を設定している。セメスター制科目で、留学生は週2回（うち1回は留学生のみのクラス）で1期（半年）4単位、日本人学生は週1回で1期2単位取得できる。

その教育目標は、次の2点である。ひとつは、留学生と日本人学生が授業中の相互交渉を通じて自己と他者についての理解を深め、コミュニケーションの力を開発すること。これは、近年留学生数が増える傾向にあって、留学生と日本人学生との「棲み分け」や自発的な交流機会創出のむずかしさなどの問題群の指摘（有田2004）から、相互交渉・相互理解のひとつの仕掛けとして、この授業が位置づけられているためである。もうひとつは、科目名が示す通り、日本語の運用力の向上である。留学生が履修する科目名が「日本語unit A（読む書く）」であるため、特に、日本語による読解力と文章表現力の発展が目指される。

2012年度の後期に開講した日本語Ⅳunit Aおよび留学生と学ぶ日本語表現Ⅲ（以下「日本語表現Ⅲ」）は、留学生8名（中国7、ロシア1）、日本人学生3名が受講した。この日本語表現Ⅲのクラスで、上述した目標の達成のために、「意見文を執筆する」という課題を複数回実施した。

本稿の目的は、留学生・日本人学生混合クラスにおいて、「意見文執筆」という課題が、その教育目標を達成したのかどうかを検討することである。まず、意見文の執筆が、なぜこのクラスのふたつの教育目標の達成に貢献しうるのかを説明する。次に、実際の授業における執筆の手順について述べる。そして、その成果物としての受講学生たちが執筆した意見文および活動後の所感文をもとに、教育目標の達成の如何を検証する。そのうえで、留学生・日本人学生混合クラスの授業設計について、今後の展望をまとめてみたい。

2. 意見文執筆課題の教育的意図

意見文の執筆は、受講学生たちに相互交渉を通して自己理解と他者理解の深化と拡充をもたらすと同時に、学術的文章の「型」の習得、すなわち基礎的な形式的知識の習得による読解力と文章表現力の向上のために、適切な方策であると考えた。これらの点について、ここでは以下に、なぜ意見文なのか、なぜ文章の「型」か、そして、なぜ自己理解と他者理解の深化と拡充なのかの順に、詳細を述べてみる。

本稿では意見文を、伊集院・横田(2010)、近藤(1996)を参考に、「根拠を示した意見や主張を展開し、読み手の同意を求めようとする文章」とする。では、なぜ意見文なのか。それは、第一に、意見文執筆が、大学での「教室課題」としてのレポートや卒業論文執筆のため、文章の結束性を保つ力(大島2010)の基礎を鍛えることができると考えたからである。800字から1000字程度で主張とその根拠を示す意見文執筆は、あるテーマについて自ら調べ、その情報源からの知識を総合したうえで自分の主張を論じる、比較的長文の「論証型」学術的文章を書くための技能の育成につながると考えた。

しかし、意見文を執筆する第二の意義として、こうした「学校」におけるレポート課題や卒論執筆などの当面の目標達成のための訓練にとどまらず、わたしたちの生涯にわたって必要な技術としての価値があるのではないか。その技術とは、自分のなかのぼんやりした感情を、明確な意見として認識するための技術である。わたしたちは日常の中の物事に対し、しばしば「なにか変だ」と違和感を覚えたり「絶対におかしい」と痛烈に感じたりするのだが、そうした「思い」は、根拠を持ち筋道を通すことによって、明確な「意見」となる。そのときわたしたちは、あるものごと(たとえば既存の社会的慣習や圧力)に対して、「あのわたしの思い=感情は、つまりこういうことだったのか」と、自分自身が納得できる一定の論理性のある意見を持つことになる。つまり、自問自答によって、自身の考えを組み立てる力を養成するのである。さらに、自身のその意見を、他者に伝えるための技術を育成する。わたしたちは自分や家族を守るために、しばしば社会的環境に働きかけて現況を変えなければならず、そうした場合、できるだけ効果的な方法で自分の思いを他者に伝え、他者を説得しなければならない。また、他者との意見の交換は、弁証法的により高次の理念を作り上げ、社会の進展をもたらすものである。書き手の考えを根拠とともに明確に示して読み手の同意を求めようとする意見文は、他者をことばの力で説得する訓練、さらにはその意見を交換するための前段階の訓練となるはずだ。

では、なぜ文章の「型」なのか。ここでいう「型」とは、清道(2010)を参照し、「文章の構成とそこに含めるべき言語的要素を合わせた概念」とする。文章の「型」の指導の必要性については、欧米の先行研究はもとより、日本語教育、国語教育においても多く指摘されている(Knudson1992, Mccann1989, Yeh1998, 二通2001、伊集院・横田2010、市川1978、植田2007、渡辺雅子2006、清道2010など)。しかし、そうした指摘にもかかわらず、日本においては、文章の「型」の指導が十分な成果をあげているとは言えないようである。たとえば、渡辺(2006)は、日米の作文教育の違いを歴史的に振り返りながら、日本の国語教育における「型」を通じた思考表現スタイル習得の重要性を述べている。アメリカでは、1960年代後半に大学の大衆化が起こり、さまざまな背景を持つ学生が大量に大学に流入した際、アカデミックな文章を簡単に書くための方法として、「主張→論拠→結論」の文章構造で書く指導が考案されたという。その、「最初に主張を述べ、次にその主張を裏付ける証拠を3つあげて、最後に結論として再び主張を繰り返す」という様式の学習は、現在では小学校から行われる。それに対し、日本では、明治時代は形式模倣主義の作文教育が主流だったが、大正期に子ども中心主義の新教育運動が世界的に広がると、明治の形式主義への反省から、型を壊して子どもらしい文章表現を重視する「綴り方」が提唱された。「綴り方」は、書く「技術」の指導ではなく、むしろ子どもが体験や思いをありのままに書くことによって「人格修養」することを主な目的としていた。渡辺は、この「子どもが見たまま感じたままを素直に綴る」というアプローチが、多くの教師の支持を得て、「生活綴り方」から戦後の作文教育まで受け継がれて現在に至っているとす。日米の子どもたちの作文における思考表現スタイルを比較した実験を経て、渡辺は次のように述べている。

「子どもたちが授業で実際に書いた作文を日米で比較してみると、興味深いことが分かります。日本の教師は、意識する、しないにかかわらず、結果的に「綴り方」の伝統に則って、「自由に、思ったままを書けばいいんだよ」と励まして子どもに作文を書かせます。しかし、でき上がった作文は、どれも驚くほど似通っています。その一方で、一見自由な印象を受けるアメリカの小学校では、実は厳しい文章の「型」の訓練と、技術的指導や添削が行われます。その結果として生み出されるのは、各自が書く目的に応じて様式を選び、そこに個別の意見が主張され、ときにはさまざまな様式を組み合わせる多様な作文です」(渡辺2006:4)

本稿では次章以下で、日本人学生および留学生（中国およびロシア）による意見文について検討していくが、二通（2001）が述べているのは、中国人学生も日本人学生と同様に、「母国でも論理的な文章を書く訓練はほとんど受けてきていない」（61）ということである。本稿で対象とした中国人学生およびロシア人学生⁽¹⁾も、やはり論理的な文章を書くための「型」についての事前の知識や技能を、ほとんど持ち合わせていなかった。そして、伊集院・横田（2010）が示すのは、「型」を踏まえたモデル文の提示の有効性であり、また、清道（2010）が示すのは、「型」の提示によって、学習者は考え方の手がかりが与えられ、その結果、文章が量的にも質的にも充実したものになるという実験結果である。

さらに、本実践においては、以上述べてきたような「意見文」の「型」の習得と同時に、その執筆過程において、学習者が「内存在する世界の拡充的変容」（砂川2007）を果たすためのひとつの契機となることも目標とした。これは、冒頭で述べた日本語表現クラスの教育目標のうちのひとつ、すなわち「留学生と日本人学生が授業中の相互交渉を通じて自己と他者についての理解を深め、コミュニケーションの力を開発すること」に対応するものでもある。砂川（2007）では、母語・母世界における「言語と世界の“結合”の発生論的過程」（142）を踏まえ、言語習得という事態の中核を構成する側面として、1. 言語運用力の向上、2. 各人の内存在する世界の拡充、3. 主体としての自己形成・自己拡充、4. 実践的応接力（他者からの呼びかけ、場面的状況、象徴交換などに対して柔軟かつ的確に応答・対応できる理解力、表現力、活動力など）の充実・向上、の4つをあげている。これらはそれぞれが他の側面と連動しており、区別されつつ統合的な一つの事態を形成しているとされるのだが、ここで特に「内存在する世界の拡充的変容」を本実践において目指そうとするのは、以下の理由による。「言語と世界は同時に創発する」と主張する砂川によれば、幼児の母語と母世界は、諸個人間の多様性と同時に、日常生活体験の累積とさまざまなサンクション（賞・罰）という強化によって共同主観的な同型性を持つという。日常生活実践に根差しながら国家意識や民族意識、同族意識や部族意識などの形成・維持などのメカニズムにかかわるものであるとされるその同型性は、「当該集団内部における共通性と他の集団との間における差異性を認め得る程度には当該集団内部において同型化されている」という程度の脆弱な一致でもあるとする。本稿の実践において、学習者がしばしば自明のものと考えがちなこの同型的な「それまでの世界」を、クラス内の「他者」との交渉を通じて揺さぶることによ

て、亀裂を入れ対象化し拡充的に更新させたいと考えた。そしてそれは、学習者の「批判的に文化を認識する能力」(Byram1999)の育成につながり、さらに、新たな自己形成・自己拡充、そして実践的応接力(コミュニケーションの力)の拡充・向上につながるのではないかと考えた。本稿では、こうした概念を、田中(1998)に倣い、「想」の深化・拡充と呼ぶことにする。

文章の「型」は、広義の文法であり構文上の形式的知識である。言語教師の役割のひとつとして、こうした形式的知識を学習者が使えるようになるまで訓練する、すなわち、効率よく「入れる」ことを避けることはできないだろう。本稿では、こうした役割の遂行と同時に、あるいはその形式的知識の導入があるからこそ、学習者の「内存在する世界」=「想」が充溢して拡充し更新しえる可能性を示したい。

3. 授業の実際

日本語表現Ⅲのクラスは、日本語表現Ⅱ(前期科目)に後続する科目であり、受講者全員が前期から継続履修だったため、クラス内での一定のラポールがすでにできあがっていた⁽²⁾。初回のオリエンテーションで説明したコースの内容は、事前に配布された現代社会にかかわる文献を自習で読み、その回の担当者が要約(1名)および意見文(2名)を期限までに電子メールで教員に送信し、授業時にそれについて口頭発表およびクラス討論をする、というものである。多くの種類の論評⁽³⁾を読み、それについての要約と意見文を複数回執筆するというのが履修者たちの主たる活動であった。文章の要約については、前期科目日本語表現Ⅱで行ったブックトークの活動で複数回練習していたため、今回は第2回、第3回、第4回の授業で意見文執筆について「練習」したあと、第5回以降に実際の文献読みと要約、意見文執筆をそれぞれの担当者が行って発表するという演習形式で授業を進めた。

ここでは特に、第2回、第3回、第4回の授業で行った意見文執筆の「練習」の手順を示してみる。

第2回	TVニュース視聴→どんな意見を持ったか、その根拠は何か(グループ活動)→意見文の「型」と2種類のモデル文の提示→どちらが説得力を持つか(グループ活動)→自分で意見文を書く(宿題)
第3回	各自の意見文をグループで読みあい、検討する→書き直す→提出する
第4回	数名の意見文を印刷し、それに対する賛否についてグループ、のちに全体で話し合い、再び意見文を書く。

第2回の授業で扱ったTVニュースは、中国で放映されていた、中国国内の貧富の格差や官僚の汚職などを報じたNHKの海外向けニュースが中断されてしまったという、中国政府による言論統制を報じたものだ。そのニュースを扱った理由は、前期科目で中国・ロシア・日本の言論統制や表現の自由などの問題についてグループでの研究発表があり、受講者たちの意見を引き出しやすいと考えたこと、また、領土問題で混乱する日中関係についてコース中にマスコミで大きく取り上げられており、受講者も少なからぬ関心を示していたこと、の2点である。

ニュース視聴後、どんな意見を持ったか、その根拠は何かということについて、3~4人のグループになって話し合いを行った。その時点では、たとえば「中国には悪い習慣がある」、「このような状況は将来もずっと続くだろう」「どこの国でも同じことは起こる」などのように、意見なのか事実なのか予想なのか判然としないコメントも多かった。

そこで、意見文を書くにあたって、そこには個々人の明確な主張とその具体的な根拠があって、読む人に同意を求める文章でなければならないことを説明したうえで、以下に示す2種類のモデル文を配布し、どちらの意見文に説得力があるかをグループで話し合わせた。モデル文は、意見文の「型」と論理の首尾一貫性の有無を強調して示すために、受講者が視聴したニュースの内容とは無関係のものを提示した。2種類とも、「在日外国人は日本語と日本文化を学ばなければならない」という意見に対する反論を述べようとする架空の意見文（作成は筆者）である。

モデル文①

カテリーナさんは「在日外国人と日本社会——交流と統合の必要」というレポートのなかで、長期に在日する外国人は必ず日本語を習得し、日本語の背後にある日本人の文化や習慣を身につけなければならないと主張している。しかし、わたしは在日する外国人が必ず日本語や日本文化を学ぶべきだとは思わない。

その理由は、第一に、外国人が日本で生活するために、日本語や日本文化の知識は、必ずしも必要ではないと考えるからだ。たしかに日本語が上手で、日本人の習慣やマナーをよく知っている外国人は、生活する上で便利ではある。しかし、スーパーやコンビニでは、まったく無言で買い物をすることができ、またある程度の英語を話せる日本人も多い。それに、それぞれの国籍や民族ごとのコミュニティーもあり、多くの時間や労力を費やして日本語を覚えたり日本人との交流や交渉をしたりしなくても、ここでは十分生きていくことができるのだ。

第二に、日本語だけは便利な道具として努力して覚えることはいいかもしれないが、なぜ「文化」まで学ばなければならないのかと考えるからだ。わたしたち外国人は、ただ日本にいただけで、日本人になりたいわけではない。日本人と少し違う食事のマナーがあったり、街中でキスしたりしても、それは人間としての倫理に反することではない。むしろ、ほんの少しの違いを持つ人間を排除し、いじめや差別の対象にする日本社会のほうが間違っている。「郷に入っては郷に従え」ということばは、このグローバル社会にあって、すでに古いものだ。「わたしはわたし」と考えて、堂々と自分のやり方で生活したほうがいい。

以上の理由から、わたしは、カテリーナによる「在日外国人は日本語や日本文化を学ばなければならない」という主張に反対する。学びたい人は学べばいいのだろうが、それをすべての人に強制することはできない。在日する外国人は、必ずしも既存の日本社会に統合される必要はないのである。

モデル文②

カテリーナさんは「在日外国人と日本社会——交流と統合の必要」というレポートのなかで、長期に在日する外国人は必ず日本語を習得し、日本語の背後にある日本人の文化や習慣を身につけなければならないと主張している。しかし、わたしは在日する外国人が必ず日本語や日本文化を学ぶべきだとは思わない。

なぜならば、まず、カテリーナも指摘している通り、日本には来日する外国人のための無料で勉強できる日本語学校などのシステムがまったくない。あるのは高額な学費を払う学校かボランティアによる教室だけだ。韓国にもドイツにもオランダにも、政府によって運営されている移民のための無料の語学学校がある。日本にそれが無いということは、日本政府も日本人も、外国人が日本に来ることを歓迎していないということだ。それなのに、なぜ外国人だけが努力しなければならないのだろうか。これは、非常に不公平だ。

また、都市部にいる外国人は、日本語学校やボランティアの教室があり、勉強できるかもしれないが、農村部など過疎地域に住む外国人も多い。そのような人たちは自家用車を持っていなかったり、運転資格がなかったり、交通の便が悪かったりする場合があります。時間を作って学校で勉強することができない。このレポートの筆者のカテリーナはわたしたちの同級生の留学生だが、「必ず日本語を学ばなければならない」などと言えるのは、留学生という恵まれた立場にいるからだ。現在滞日する外国人は200万人ほどだが、そのうち正規の日本語教育を受けられる留学生は、たったの13万人あまりにすぎないのだ。残りの外国人は、ほとんど日本語を正式に学ぶ機会はない。

したがって、わたしは、日本政府による外国人支援策を充実するべきだと考える。一日も早く、外国人を日本社会に統合させるための移民法を制定し、日本語の無料指導、就職サポート、通訳サービスなどのシステムを構築しなければならない。

どちらのモデル文も、最初の段落で意見を主張する結論先行で、続く第2第3段落でその根拠を述べ、最後の段落でふたたび主張を述べるという、いわゆる双括型の意見文である。根拠とともに主張を示し、読者の同意を得るための接続詞や文末表現などの言語的要素を、どちらも備えている。しかしながら、「主張の一貫性」という点では、明らかに後者は劣っている。

この点を確認した後、宿題としてニュースについての意見文(6~800字程度)を書き、第3回の授業で検討した。検討後、書き直し提出させた。その提出された意見文のうちの数点を選び、第4回の授業で再度、それらに対する賛否を示す意見文を執筆させた。

4. 主張内容に変化が見られた受講者の意見文

ここでは、意見文の「型」が習得されたかどうか、また、他者との交渉と思考の繰り返しによって「想」の拡充と深化があったかどうかを示すために、第4回の授業において、他の受講生が書いた意見文を読み、さらにグループでの議論のあと、再度書いた意見文を例示してみる。前週に書いた意見の内容が、他者の意見文を読み、グループ内で仲間同士話し合いをしたことによって変化したと書いている、2名の受講者の意見文を見てみたい。

例1

TBSのニュースをみたあと考えたことは、中国政府はずるいし、中国国民には知る権利があるのだから、情報を規制するのはおかしいということだった。自分が中国人だったら、政府のやり方は許せないと思った。しかし、Aさんの意見文を読んだり、留学生と話し合ったりして、中国政府のやり方に対して、必ずしも批判だけではないのではないかと考えた。

なぜならば、第1に、中国はあまりにもたくさんのいろいろな人がいて、その人たちを統治し社会の安全を保っていくためには、自分の国のあまりよくない面を政府が隠そうとするのはし方がないことも言えるからだ。中国人の友人は「今はまだです。もう少し待ってください。中国政府もわかっているのです」と言っていた。北朝鮮に対しても、「太陽政策」というのがあった。批判ばかりしていても、両方の国の関係改善のためには、よくない面もあるのだ。

また、二つ目の理由は、Aさんが述べていた「テレビという媒体そのものが語り手の意思を含まざるを得ない。特に、NHKは日本政府の圧力をうけやすい放送局であり、公平性という点では中国側に見れば疑問があるだろう」という言葉に納得したからだ。つまり、中国政府と敵対している日本政府の視点からの報道は、やはり中国としても受け入れがたいという面もあるだろう。

このようなことから、わたしの最初に持っていた中国政府に対する反対意見は、少し弱まった。しかし、だからといって、もちろん全面的に政府による情報操作を肯定するのではない。一方的な批判だけではいけないのではないかと考える。

〈例1 についての考察〉

日本人学生による意見文である。最初の段落で自身の考えの変化と現段階での主張を述べ、第2第3段落で根拠を示し、まとめの段落で再度主張を繰り返し、一貫性がある。接続詞の使い方も概ね整っており、特に最後の段落の「しかし、だからといって」は、主張のまとめに効果をもたらしている。内容に関して、たとえば、北朝鮮への韓国政府による「太陽政策」がはたして上首尾であったのかどうか、そして、社会が成熟するまで「言論の自由」という普遍的な人権がないがしろにされてもいいのかどうか、などの点に関しては、掘り下げが足りない点として指摘できるであろう。しかしながら、「政府は許せない」という激しい思いから、他者との交渉を通した「一方的な批判だけではいけないのではないか」という思いへの変化は、「想」の深化と拡充という観点から、一定の評価を与えられるのではないだろうか。

例2

私は中国人として、今回の中国政府のやり方に間違えはないと考えた。もし、すべての本当のことを報道したら、中国ではいろいろな場所で暴動が起こってしまう。また、日本のNHK報道は、事実かわからないし、もし事実ではないことによってひどい暴動が起こったら、日本にも中国にも大きな経済損失があると思った。だから、中国国内でNHK放送を中断した中国政府のやり方は、いいと思った。でも、ほんとうにそうでしょうか。疑問が発生した。

なぜならば、第1に、日本の原発事故のあとの政府の報道を、みんな話したときに気づいた。3・11のあとの福島第1原発の事故で、日本政府は放射能汚染の状況について、正確に日本国民に知らせなかったのかもしれない。それはほんとうに怖くて、私たち日本にいる外国人留学生にとっても、おそろしい問題だ。もしそんなことが中国でおこったら、どうなるでしょうか。家族が住む私の故郷には、原子力発電所があります。そのことを思って、私の心は変わった。

第2に、Bさんの「世界の新興経済大国として、中国は政治的にも思想的にももっと成熟し、他国の見本とならなければならない。そのためには、国際社会からの賞賛意見だけではなく、厳しい批判意見もきちんと聞かなければならない」という意見が、とてもいいと思った。外国の放送を途中で切ってしまうというのは、やはり少し子どもの考え方だ。経済大国になった中国は、Bさんの言うとおり、思想的

にも政治的にも大人らしい行動をし、他国の見本とならなければならぬ。報道したうえできちんと批判するほうがよかったと思う。

したがって、私の意見はいま、中間地点になった。最初に考えた通り、中国ですべての事実を報道しなくてもいいという思いはある。しかし、同時に、中国政府のNHK報道に対するやり方は間違っていて、今後はどのような報道であっても開示していくことを、中国国民としてわたしは望む気持ちがある。

《例2についての考察》

文末表現に不整合やことばづかいの若干の不自然さはあるものの、接続詞の使い方や段落の整え方、また最初と最後の段落で主張を述べる双括型は、ほぼモデル文を踏襲している。最初の段落で、当初の自分の意見とその根拠を示し、しかし、そこに疑問が生じたことを率直に述べている。その理由を二つ挙げ、結論まで、一応の一貫性がある。したがって、意見文の「型」は、この時点では概ね良好に習得されたと考えられる。一方で、内容面では、最終的な主張が明確ではなく、立場は「中間地点」となってしまった。「意見文」としての評価は、低くなるのかもしれない。しかし、「それまでの世界」は揺さぶられているように思える。特に、福島第一原発事故後の日本政府による情報の隠ぺいの可能性について日本人学生からの示唆があり、その示唆によって、自分も経験した日本での原発事故後の怖さ、さらに、家族の住む故郷にある原発での事故の可能性などに気づき、揺さぶられ、遠くの出来事を自分の身に引きつけて考えている。明確な意見の変更とはいえないが、考え、書き、対話し、さらに考え、書くことによって、複眼的な思考を経験しえたとも言えるかもしれない。

5. 課題

浮彫にされた課題のひとつは、この活動にとって不可欠な他の受講者との交渉について、指導の工夫の余地が大いにあるということである。なぜならば、「想」の拡充と深化のいう目標に関して、多数の受講者にとって、その達成が不明確であるからだ。「想」の拡充と深化については、本稿では田中（1998）や砂川（2007）を参考にして、他者との交渉を通じた思考の繰り返しによって、批判的思考や実践的応接力を身につけ、新たな自己形成の契機となることとして意義づけた。ある教育実践によって学習者の「想」の拡充と深化が達成されたかどうかを判定することは難しいが、本稿ではそのひとつの顕在の可能性として、前節で、他者との交渉と

再思考によって意見の内容が「変化」した学習者の産出物を例示した。意見内容の変化のみが「想」の拡充と深化をあらわしているとは言えないが、しかし、他者との交渉を経ても、意見内容に変化のないもの、他者のことばを引用せずに自分の意見を述べるものがクラスの多数派だった。前項で例示していない他の学習者の意見文でも、「型」の習得に関しては全員のもものがモデル文を踏襲して整っていた。また、この「練習」の活動後に行った各文献に対する意見文も、いずれの学習者もコースを通じて比較的整った、読み手にとってわかりやすい「型」を意識した文章を産出していた。したがって、「型」の習得については、一時的なモデル文の模倣という段階から、学習者自身の長期にわたる能力の一部となりえたと、一定程度評価できるのではないかと思う。しかしながら、「想」の拡充と深化については、前説で例示したものの以外には、その達成が明確には認められない。その原因として、他者との交渉（グループでの話し合い）で議論が深まらなかったという可能性がある。この活動で他の受講者との交渉は不可欠だが、指導の工夫の余地が大いにある。たとえば、書き直させた意見文について、受講者同士の相互評価などを取り入れたら、自分の産出物に向けられた他者の意見を直接知ることになり、より表現意欲が増したかもしれない。そのために、既存のSNSなどの活用も今後考えたい。

課題のもうひとつは、「型」の単純さである。本実践では、わかりやすさ、習得しやすさ、簡便さを優先し、いくつもある文章構成のうちのひとつのみに絞ってモデル文を作成し、それに倣って自己の意見文を書くことを指示した。その結果、上述したとおりに、学習者は比較的効率よく、その「型」を使って意見文を書くようになった。しかしながら、文章構成の「型」は、当然のことながらひとつではない。すべての文章作成をひとつの「型」に押し込めてしまうような発想を、学習者に持たせることは避けなければならない。多くの文章構成の「型」を示し、機会に応じて表現のスタイルを選ぶことができるような力の育成が必要だろう。そのために、まずは文章構成の「型」の整理と、そのそれぞれについてのモデル文の開発は、今後の課題として残っている。

6. まとめ

本稿では、留学生と日本人学生との混合日本語科目において、意見文の執筆という課題をめぐる「型」の習得と「想」の拡充・深化が達成されたのかどうかについて、検討してきた。意見文を執筆することの意義は、それが、「学校」課題の達成にとどまらず、民主主義社会を担う個人

として必要な力を育成するからであった。すなわち、単なる感情としてではなく、自分で納得できる論理を持つ意見を形成する契機となり、かつ、他者をことばの力で説得し、意見を交換するための訓練になると考えられるからだった。「型」の習得を目指したのは、作文技術教育が軽視されがちだった従来の教育のありかたを批判し、形式的知識の習得があつてこそ、他者に確実に伝わる個別の意見が豊かに展開されると仮定したためであった。

実際の授業での意見文執筆手順を示したのち、そこで産出された学習者の意見文の例と、本実践での課題を示した。単純化され一つに絞った「型」の習得については、概ね目標は達成されたと思われる。しかしながら、「想」の拡充・深化という観点からは、その多数派が授業中の相互交渉を経ても、その産出物のなかには評価すべき明確な痕跡を見いだせなかった。

したがって、授業中の学習者同士の相互交渉についての運営の工夫、さらに、「型」のバリエーションの整理とモデル文の開発が、今後の課題として残されている。

-
- (1) ロシア人学生1名は、日本で中等教育を受けている。
 - (2) 前期科目の日本語表現Ⅱでは、アイスブレイクのための構成的グループエンカウンター各エクササイズ、対話的コミュニケーション創出のためのブックトークやグループでのプロジェクトワークなどのピア活動を行った。
 - (3) 配布した文献は、巻末に一覧で示す。

【参考文献】

- 有田佳代子（2004）「留学生と日本人学生の相互交渉創出の試み」『敬和学園大学研究紀要』第13号 pp129-148
- 伊集院郁子・横田淳子（2010）「「JLC日本語スタンダード」に基づいた中級段階における文章表現指導の試み--「意見文」の指導を中心に」『東京外国語大学留学生日本語教育センタ論集』（36）, 85-100,
- 市川孝（1978）『国語教育のための文章論概説』教育出版
- 植田量子（2007）「意見文の指導の研究」香川大学『国文研究』32号pp11-20
- 大島弥生（2010）「大学初年次のレポートにおける論証の談話分析」『言語文化と日本語教育』39号pp84-93
- 苅谷剛彦（2002）『知的複眼思考法』講談社
- 清道亜都子（2010）「高校生の意見文作成指導における『型』の効果」『教育心理学研究』58, pp361-371
- 近藤章（1996）「『意見文』の作文指導」国語教育研究所編『「作文技術」指導大事典』明治図書
- 佐藤学（1998）「第1章 現代社会のなかの教師」佐伯胖・佐藤学他編『岩波講座 現代の教育〈第6巻〉教師像の再構築』岩波書店

- 砂川裕一 (2007) 「第8章 「言語の獲得/習得」と「世界の獲得/拡充」の一体性について：リテラシーズ概念の共同主観的基礎」『変貌する言語教育』くろしお出版
- 田中宏幸 (1998) 『発見を導く表現指導 作文教育におけるインベンション指導の実際』右文書院
- 二通信子 (2001) 「アカデミック・ライティング教育の課題-日本人学生及び日本語学習者の意見文の文章構造の分析から」学園論集 (110), 61-77, 北海学園大学
- 渡辺雅子 (2006) 「インタビュー 日米仏の思考表現スタイルを比較する——3か国の言語教育を読み解く——」『BERD』6 ベネッセ教育研究開発センター
- Byram, M (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd
- Knudson, R.E. (1992) Analysis of argumentative writing at two grade levels. *Journal of Educational Research*, 85, pp169-179
- McCann, T.M. (1989) Students argumentative writing knowledge and ability at three grade level. *Research in the Teaching of English*, 23, pp62-76
- Yeh, S.S. (1998) Empowering education: teaching argumentative writing to cultural minority middle school students. *Research in the Teaching of English*, 33, pp49-83

【意見文執筆練習後に用いた読解用文献の引用元】

- ① 伊藤公男『NHK人間講座 「男らしさ」という神話』NHK出版 2003
- ② 戴エイカ『多文化主義とディアスポラ』明石書店 1999
- ③ 佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』岩波書店 2000
- ④ 玄田有史『14歳からの仕事道』理論社 2005
- ⑤ 荻谷剛彦・山口二郎『格差社会と教育改革』岩波書店 2008
- ⑥ 山口二郎『若者のための政治マニュアル』講談社 2008
- ⑦ 姜尚中『悩む力』集英社 2008
- ⑧ 好井裕明『「あたりまえ」を疑う社会学』光文社 2006
- ⑨ 呉善花『日本人を冒険する あいまいさのミステリー』PHP出版 1997
- ⑩ 王敏『日本と中国 相互理解の構造』中央公論社 2008
- ⑪ 石原千秋『国語教科書思想』筑摩書房 2005