

〈論 文〉

# 日本語アカデミック・ライティング 指導の枠組みづくりの検討

— あるベテラン教師に対する PAC 分析を手がかりとして —

中 村 かおり

## 要 旨

日本語ライティングは、日本語学校や大学で学ぶ留学生にとっては欠かせないものである。しかし、指導にあたる日本語教師の多くには、その指導法を十分に学ぶ機会がない。それは、アカデミック・ライティング (AW) 指導の枠組みが明確に示されていないことも要因であろう。そこで本研究では、その枠組みづくりの検討材料として、多様な学習者に対し日本語ライティング指導に従事してきた、あるベテラン教師 A 氏を対象に PAC 分析を行い、学習レベルや文章タイプに合わせた指導の工夫や AW の位置づけを探ることを試みた。その結果 A 氏は、学習レベルと、知識叙述型と知識構成型という文章タイプによって指導法を選択しており、AW を後者に位置づけていた。また、上級者を対象とした AW では、形式よりも内容面への支援を重視し、教師主導型から学習者中心型のアプローチへと指導法も変えていた。今後、AW 指導に関する教師養成や教師支援の枠組みづくりに寄与するため、複数の教師を対象にこのような調査を行い、知見を重ねていくことが求められる。

キーワード：日本語教師養成、知識構成型、学習レベル、文章タイプ

## 1. 研究の背景と目的

### 1.1 ライティング指導を学ぶ機会の不足

文章を書くこと、すなわちライティングは、レポートなどの課題を課される大学生にとって重要であるだけでなく、社会に出てからもさまざまな場面で求められる。そのため、日本で学ぶ留学生のほとんどは日本語学校でも大学でもライティングの指導を受けている。一方で、指導にあたる日本語教師には、ライティング、特に大学におけるアカデミック・ライティング（以下 AW）の指導法を学ぶ機会が限られている（鎌田他, 2021）。

2019年に日本語教育の推進に関する法律が公布、施行<sup>(1)</sup>され、日本語教師の養成はこれからの時代に合わせて変革を求められている。しかし、日本語教師養成課程の教育内容を示した「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」（文化審議会国語分科会, 2019）では、ライティング指導は「必須の教育内容」には明示されていない。つまり現状では、「ライティング指導を扱うかどうかの判断が各教育機関に委ねられている」（鎌田, 2022: 91）といえる。鎌田（2022）が2020年に行った調査結果によると、日本語教師養成課程の「必須の教育内容」に対応している大学・大学院106機関のうち、養成課程の中でライティング指導を扱っているのは全体の半数以下の50機関であったという。換言すれば、高等教育機関の養成課程で学ぶ学生のうち、半数以上はライティング指導について学ぶ機会がないのである。さらに鎌田（2022）は、AWでは、話し言葉から書き言葉へ、そして概念的、抽象的な語の理解や書き換えの指導が求められるにもかかわらず、現状では養成段階で学ぶ機会がないと指摘している。

また、養成講座のカリキュラムで作文・小論文の指導を受けたという布施（2020）は、その時間は2時間程度で、「日本語教師になってから、手

探りで参考書や他の先輩教師から指導の方法を身に付けた」と述べている。養成課程の内容から見れば、こうしたケースは例外的ではないといえよう。

現場に立つ日本語教師が抱えるライティング指導の難しさや不安についても、複数の報告がある（坪根・鎌田，2021，鎌田他，2021，布施，2020など）。布施（2020）は、PAC分析によって、日本語教師が抱くライティング指導の不安イメージを抽出している。そこでは、「授業設計」「指導方法」「学生の技術習得」に対する不安イメージと、「学生の能力や意識への配慮」「他の教師との比較」から生まれる不安イメージが挙げられている。

坪根・鎌田（2021）は、教授経験の浅い教師は、授業準備や添削などの時間配分、さまざまな視点から論点を明確にすること、および論理的思考力の育成に難しさを感じていると述べている。また、坪根・鎌田（2022）は日本語教師養成課程で学ぶ学生を対象に調査を行い、学生は、自身のライティング指導において、「①評価、②添削・フィードバック、③テーマ選択、④作文における漢字使用」に関して難しさを感じているが、一方で内容・構成に対しては問題意識を持っていなかったことを報告しており、ライティング指導に関する教育の必要性について言及している。

このように、日本語教師養成においては、ライティング指導に関する教育は十分とはいえず、教師はライティングに関する知識や指導方法を十分に身につけないまま、AW指導にあたらざるをえない状況にあるといえる。そして、それが教師の不安や指導の難しさにつながっていると考えられる。

## 1.2 求められる指導の枠組み

このような状況を改善するためには、養成課程におけるライティング指導に関する学びを充実させていく必要がある。それには、AWを含めたライティング指導において、教師がすべきことについての全体的な枠組み

と、その段階性を把握することが求められる。段階性とは、初級から中級、そして上級・超級へという学習レベルによるものだけでなく、日本語学校などで扱われる一般的な作文指導から、大学・大学院の AW 指導へという求められる文章タイプに応じたライティングの難易度も含まれる。学習レベルと文章タイプに応じたライティング指導の段階性は重なる部分も多いが、完全には一致しておらず、現状では整理されているとはいえない。しかし、AW の指導にあたるには、レベルや文章タイプに応じた指導のポイントを整理したうえで、何をどのような順序で提示していけばよいか、それまでの作文指導と AW がどの点で異なるのかといった、段階的なライティングの枠組みに関する教師の理解が必要である。しかしながら、「学習者が書くこと」に関しては JF スタンダードなどの枠組みはあるものの、「ライティングを指導すること」に関する枠組みを示したものは非常に限られている。

国際交流基金（2010）の『書くことを教える』では、「コミュニケーションの一環として」書くことを捉え、書く能力を高める指導のポイントや授業のデザイン、評価の方法が示されている。しかし、これは日本語を母語としない教師を対象としており、学習者のレベルも初級から中級で、AW に関わる指導は想定されていない。

石黒編（2017）の『わかりやすく書ける作文シラバス』では、文章が書けるようになるために必要なことについて、正確さからスムーズさ、説得力のある発想の順に配列されている。コーパスによって、重要度の高い指示詞や接続詞などの表現や段落構成が示されており、初めて指導を行う教師にとって参考になるものであろう。しかしながら、コーパスをもとにしているため形式面に寄っており、AW で求められる問いの立て方や説得力のある根拠の提示などの内容面への支援は、書籍の対象から外れている。

その他、市販されているライティングの教本は主に学習者向けであり、指導者向けの書籍はほとんどない。学術論文には、留学生の書く文章の課

題や、文章型、引用方法、問いの立て方など、AWの一部の指導法を提案したものが多くあるが、経験の浅い教師が、それらから指導の枠組みを理解することは容易ではないだろう。そのため、各教師が布施（2020）のように教本や先輩教師からの助言を手がかりに、自ら学びながら取り組んでいかなければならないのである。このような指導の負担や不安を軽減するためには、日本語教師を志す人や、AWを含むライティング指導を担当している経験の浅い教師に対し、ライティング指導の枠組みとAWの位置づけを示したうえで、指導法を学ぶ機会を提供することが必要である。そこで本研究は、ライティングに関する先行研究と、あるベテラン日本語教師の語りから、ライティング指導の枠組みに関する手がかりを得て、今後の枠組みづくりに向けた検討を行うことを目的とする。

## 2. ライティングの要素に関する先行研究

ライティング指導の枠組みをどのように捉えればよいのか。まず、ライティングそのものの要素に関する先行研究を整理することで、ライティングの枠組みを考えてみたい。

まず、Raimes（1983）のライティングの構成要素を図1に示す。これは、書かれた文章から観察できる文法や作法、統語、構成、単語の選択など、言語形式に関するものが中心的である。論理性や独創性など内容に関わるものもあり、全てを包括する目的や書く対象への意識、書き手のプロセスも構成要素として捉えられている。それぞれの要素の関係については言及されていないものの、これらの要素が合わさることで、「考えを明瞭に、流暢に、効果的に伝えること」ができるとされている。

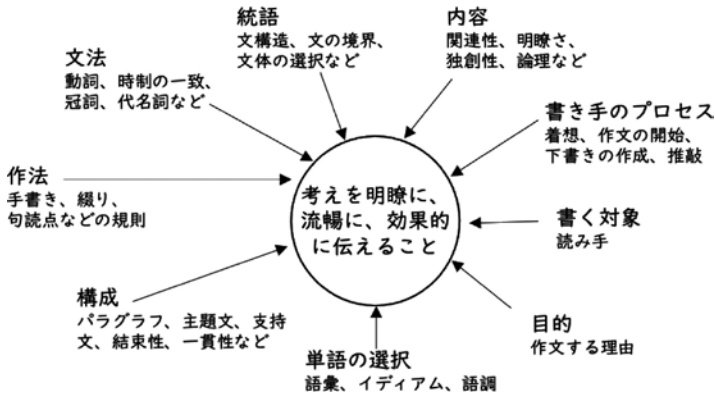


図1 ライティングの構成要素 (Raimes, 1983: 6)

(日本語訳は岡 (1999: 452) 『外国語教育学大辞典』による)

Flower & Hayes (1981) の文章産出過程モデルでは、ライティングの構成要素のうち、特に書き手の内面で起こるプロセスに着目している (図2)。このモデルでは、書くという行為を「書き手の長期記憶」「課題環境」「ライティング・プロセス」という3つの領域に分けて捉え、それらが相互に影響しあって産出されると説明される。

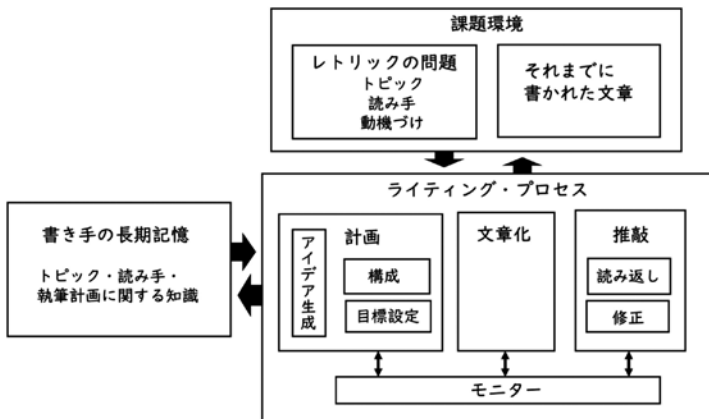


図2 文章産出過程モデル (Flower & Hayes, 1981: 370)

また、このモデルでは、Raimes (1983) の「書き手のプロセス」に相当する「ライティング・プロセス」を「計画」「文章化」「推敲」の3つの過程に細分化しており、書き手は書く過程で、それらを「モニター」とするとされる。そしてトピック、読み手、執筆に関する知識や、書くことに関するスキーマの活性化が「書き手の長期記憶」に関わり、それがライティング・プロセスに影響するとされる。プロセスは同時に、書き手の動機づけや課題で求められている書き方、それまでに書かれた文章という「課題環境」とも相互に影響しあっている。このモデルで重要なのは、ライティングという書く行為を、直線的なものではなく、複数の領域との往還によって進むものとして捉えている点であろう。書くプロセスについて複合的に捉えるこのような見方は、指導のアプローチを考える際に重要である。

Bereiter & Scardamalia (1987) は、初心者と熟達者という書き手の熟達度の違いから、ライティング・プロセスを、「知識叙述 (knowledge-telling)」型ライティングと、「知識構成 (knowledge-transforming)」型ライティングの2つに分類している (pp. 10-12)。知識叙述型ライティングは、特別な訓練の必要がなく、思いついたことをそのまま文字化する初心者に見られる文章産出方法である。一方、知識構成型ライティングは、熟達者の方法で、問題解決手続きや目標設定などの高次の知的作業を必要とするものである。書き手の知識変容を伴いながら、内容の問題領域と、言語表現の問題領域との間を往還しながら、産出される文章であるという (図3)。Bereiter & Scardamalia (1987) は、AW では、この知識構成型ライティングが求められるが、この書き方は自然には身につかないため、全体のプロセスの計画や目標設定も含めて、意識的な取り組みが必要だとしている。

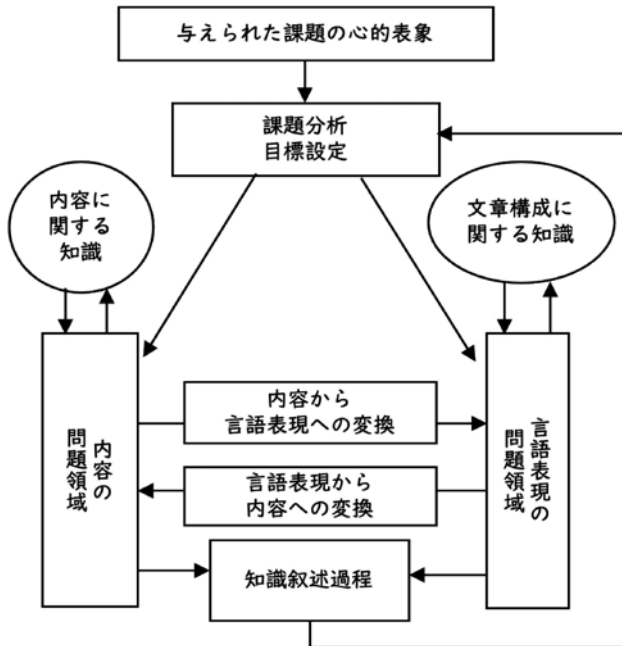


図3 知識構成型ライティングの構造 (Bereiter & Scardamalia, 1987: 12)

上記の先行研究から AW に関わる要素を抽出すると、表1のようにまとめられる。

共通する要素をまとめると、「ライティング・プロセス」「読み手」「書く目的」「形式」「形式と内容の往還」「内容」という領域があり、その中に具体的な要素が示されている。そして、これらの書くプロセス全体は、一方に進むのではなく、環境や長期記憶などとも関わりながらモニターし、形式と内容を往還しながら進んでいくものである。先行研究において、知識叙述型ライティングは初心者でも可能で、熟達者が取り組む AW では知識構成型が求められるという段階性は見られたものの、表1の複数の領域に関し、学習レベルや文章タイプに応じてどのような指導が求められるかについては、これらの先行研究から論ずることはできない。



指導の枠組みづくりを目指すのであれば、より具体的な検討材料が必要である。

表1 アカデミック・ライティングに関する諸要素と共通領域

共通領域	ライティングの構成要素 (Raimes, 1983: 6)	文章産出過程モデル (Flower & Hayes, 1981: 370)	知識構成型ライティングの構造 (Bereiter & Scardamalia, 1987: 12)
ライティング・プロセス	書き手のプロセス (着想, 作文の開始, 下書きの作成, 推敲)	ライティング・プロセス 課題環境 書き手の長期記憶	知識叙述過程
読み手	書く対象 (読み手)	レトリックの問題 (読み手)	目標設定
書く目的	目的 (作文する理由)	レトリックの問題 (動機づけ)	
形式	語彙の選択 (語彙, イデアム, 語調)	ライティング・プロセス (文章化)	言語表現の問題領域・ 文章構成に関する知識
	構成 (パラグラフ, 主題文, 支持文, 結束性, 一貫性など)	ライティング・プロセス (構成)	
	作法 (手書き, 綴り, 句読点などの規則)	ライティング・プロセス (文章化)	
	文法 (動詞, 時制の一致, 冠詞, 代名詞など)		
統語 (文構造, 文の境界, 文体の選択など)			
形式と内容の往還	書き手のプロセス (推敲)	ライティング・プロセス (推敲)	言語内容から内容への変換 内容から言語表現への変換
内容	内容 (関連性, 明瞭さ, 独創性, 論理など)	ライティング・プロセス (計画)	内容の問題領域・内容に関する知識
	書き手のプロセス (着想)	レトリックの問題 (トピック)	与えられた課題の心的 表象

### 3. 研究課題

ここまで見てきたように、書き手が書く際のモデルや、そのために必要な要素はいくつかの先行研究で示されており、これらは今後の日本語教師養成課程での学びを考えるうえで役立つであろう。しかしながら、現場で課題に直面し、AW 指導への不安を感じている教師にとっては、より具体的な枠組みの提示が求められる。このような理論で示された要素が教育現場でどのように順序づけて示され、AW はどこに位置づけられるのか、教師はどのように指導に取り組み、何を課題としてきたのかなど、教師の立場から AW 指導につながるライティングの捉え方について示すことも役立つであろう。そこで、本研究では、その検討材料を提供するために、あるベテラン日本語教師を対象に PAC 分析を行う。その結果から、ライティング指導の基本的な枠組みと指導の段階、課題について考察し、今後への示唆を得ることを目指す。研究課題は以下の2つである。

RQ1: AW 指導にあたるベテラン教師は、ライティング指導をどのように捉えているか。

RQ2: ライティング指導にあたるベテラン教師は、RQ1 で明らかになったライティング指導の各領域の学習段階に、AW をどのように位置づけているか。

これらの結果を積み重ねていくことで、AW も含むライティング指導に関する枠組みづくりに役立つことが期待できる。

### 4. 調査の概要

本調査は、経験のある日本語教師が持つ、AW を含むライティング指導に対する意識を明らかにすることを目的とする。その方法として、対象

者1名から実施可能で、個人の意識や態度の分析に適しているとされるPAC分析（個人別態度行動分析：Personal Attitude Construct Analysis）（内藤，2002）を用い、インタビュー調査を行う。PAC分析は、「当事者が、潜在的あるいは無意識につかんでいる枠組みに沿って関連変数を想起させ、その構造を析出し、その意味を当事者とともに探索する方法」（内藤，2019: 87）とされており、本研究の目的に適った方法だと考えられる。

本調査でのPAC分析は、西山（2019）にならい、2段階で行う。まず、連想刺激文をもとに、ライティング指導について広く振り返ってもらい、調査協力者A氏の捉えるライティングの枠組みについて探る。そして、インタビューの最後に「これまで指導が不十分だったと思うこと」「今後、中心的に指導していきたいこと」という項目を加えてデンドログラムを新たに作成し、これまでのA氏の語りの再構築を行うこととする。それにより、レベルと文章タイプに応じた指導の段階性と残された課題をA氏がどのように捉えているかを明らかにし、基本的な枠組みづくりへの一助としたい。

#### 4.1 調査協力者

調査協力者は、日本語教師のA氏である。A氏に依頼した理由として、次の3点が挙げられる。

##### (1) 日本語非母語話者に対するライティング指導歴の長さ

A氏は日本語教育歴15年以上のベテラン教師で、日本国内の大学だけでなく、国外でも教授経験がある。卒業論文や修士論文の指導経験はないものの、日本語非母語話者に対するライティング指導に長く関わっており、エッセイなどの日本語の基礎的な作文から、大学でのAWまで幅広く担当した経験を持つ。また、A氏は日本語学校などの大学進学予備教育機関での教授経験を経て、大学での指導に関わっているが、大学・大学

院での AW に関わる日本語教師の多くは、A 氏と同様の経歴をたどることが予想される。そのため、A 氏の経験は後進が参照可能な事例の 1 つ、すなわち「ロール・ケース」となりうるとも考えられる。

### (2) 指導内容および学習者情報を筆者と共有していたこと

調査の実施時期は、2020 年 3 月であるが、それ以前に A 氏は、筆者とともに、AW の内容面への支援として、「ストーリー」を意識させる実践を行っていた。その期間、A 氏が行った実践や学習者の反応などを、筆者は毎週のやりとりの中で共有している。そのため、A 氏のインタビューでの語りについて、大きな誤解が生じる可能性が少ないと考えられる。

### (3) PAC 分析実施経験者であること

A 氏は PAC 分析による調査・研究を複数回経験している。そのため、調査への協力がスムーズであると考えられる。

以上の理由から、ライティング指導の枠組みを検討するための最初の協力者として A 氏が適任だと考え、所定の手続きを経て協力を依頼した。

## 4.2 PAC 分析の手続き

PAC 分析の手続きは内藤（2002）に従い、PAC 分析アシストソフト“PAC-Assist 2”（土田、2016）を使用し、以下の通り進めた。本稿では、d および g の後に、筆者による総合的解釈を加えた。

#### a. 当該テーマ（連想刺激文）に関する自由連想

以下の指示文を書面と口頭で示し、自由に連想した文をパソコンに入力するよう依頼した。

「今期の AW の実践だけでなく、それ以前からのライティングの指導も踏まえ、ライティング授業に求められることに関するご自身の考えや、指導にあたって意識したこと、してきたこと、明確になったこ

などを10～20文でご記入ください。それ以下でも、それ以上でも結構です。できるだけ、1つの文には1つの内容となるように書いてください。」

b. 調査協力者による連想項目間の類似度評定

“PAC-Assist2”の類似度評定画面を示し、「それぞれの重要度、イメージをご記入ください。イメージの記号は、+、-、±で書いてください。」と口頭で指示を出した。項目間の距離を10段階で、また、イメージの記号も同時に入力するよう依頼した。

c. 非類似度距離行列によるクラスター分析

“PAC-Assist2”により作成された非類似度行列について、統計分析ソフトR (ver. 3.6.3) でクラスター分析を行い、デンドログラム（樹系図）を作成した。

d. 調査協力者によるクラスター構造のグループ名や解釈の報告

調査協力者とともに、デンドログラムを見ながら、クラスター構造を確認したうえで、各クラスターのグループ名と、クラスター間の関係、および各項目の詳細についてインタビューを行った。A氏の語りは録音し、聞きながら文字化した。

e. 追加項目と連想項目間の類似度評定

調査協力者の連想項目に、「これまで指導が不十分だったこと」「今後、中心的に指導していきたいと考えること」の2点を加え、b.と同様に項目間の距離を10段階で入力するよう依頼した。

f. 非類似度距離行列によるクラスター分析

c.と同様の手続きで、デンドログラムを再度作成した。

g. 調査協力者によるクラスター構造のグループ名や解釈の報告

f.のデンドログラムを見ながら、クラスターのグループ名と解釈についてA氏にインタビューを行った。

## 5. A氏のデンドログラムの解釈

4.2のd.の手続きで確認したクラスターの構造を図4に示す。デンドログラム内の連想項目の先頭の数字はA氏が記述した連想項目番号、( )内の数字はA氏が判定した重要度を表し、[+・-・±]はそれぞれ「プラス・マイナス・そのどちらでもない」というイメージを表す。この図にもとづいてインタビューを行い、A氏がそれぞれのクラスターのグループ名と共通点について語った結果について述べる<sup>(2)</sup>。A氏はライティングを、次の①から⑥の6つのまとまりに分類した。

### 5.1 クラスター① 「オリジナリティにはインプットが必要」

クラスター①のグループ名について、A氏は「何もないところから生まれるわけではない」と述べ、「①新しいもの（オリジナルな文章）を書くときはインプットが必要」とまとめた。A氏は、AWで求められる文章と、その他の文章の質の違いについて、次のように語っている。

クラスター①に関するA氏の解釈：

（「14 日記や感想文を書くことが求められる段階から説得的な文章を書くことが求められる段階の狭間」について、）日記や感想文は、自分の経験や感想ベースで書くことができるので、インプットをしなくても初級から書くことができる。アカデミックなレポートなどは知っていることだけでは書くことができない。説得的な文章を書くには、私以外の人もそう思っていることの間を埋めることが必要。学生は、AWで求められる文章の狭間…（自分の意見をただ書くことと、説得するための文章を書くこととの）ギャップが埋められない。アカデミックな文章はその間を埋めることが必要で、インプットが狭間を埋める何かになる気がする。

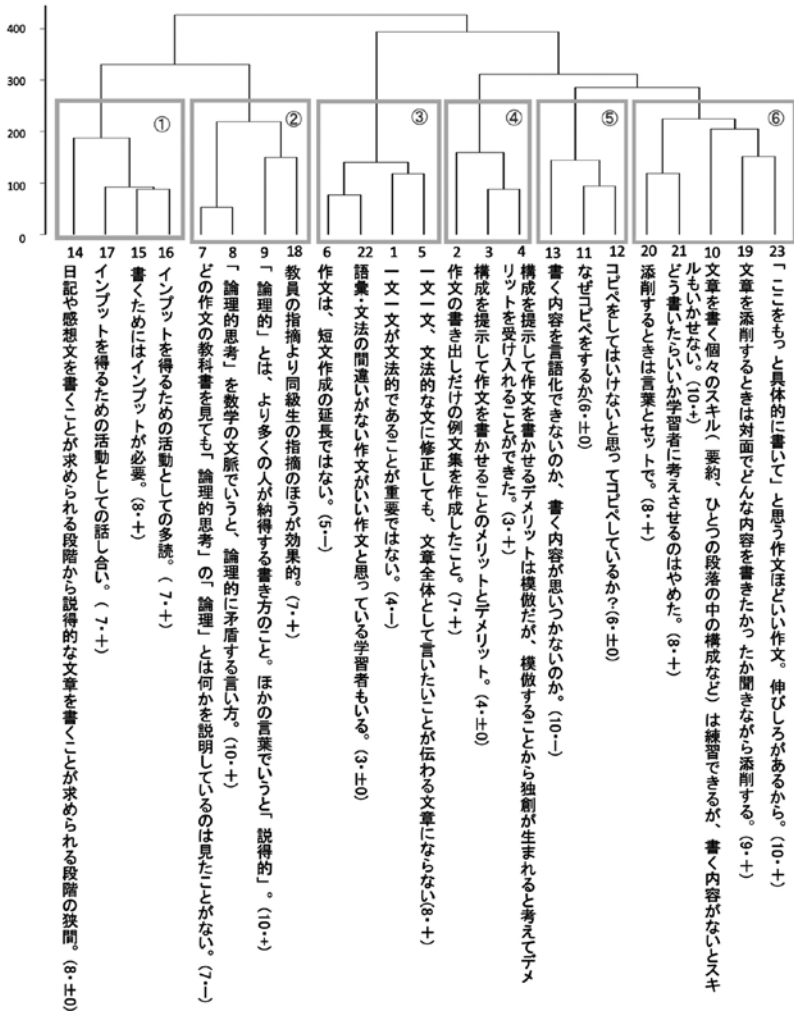


図4 A氏のデンドログラム

「15 書くためにはインプットが必要」。書こうとするものと同じレベルのものを読む必要がある。急に読むものが難しくなって、(留学生が)自分の日本語レベルより高いものを読む必要がある。書かせたいもののサン

ブルから表現などを借りることをしたが、学習者がそれを自分でやろうとするのは難しい。教えたからといって、必要なときに使えるとは限らない。

## 5.2 クラスタ② 「論理的とは説得的」

クラスタ②のグループ名について、A氏は「②論理的とは説得的ということ」とまとめた。

クラスタ②に関するA氏の解釈：

「8『論理的思考』を数学の文脈でいうと、論理的に矛盾する言い方」。思考はあやふやなものだと思う。学生に指導するときに、嘘でもそれを読んだときに相手が納得したらあなたの勝ち、見破られたら負けと伝える。「9『論理的』とは、より多くの人が納得する書き方のこと」。より多くの人を説得できる書き方のことなのではないか。論文でもレポートでも全員が納得するわけではないだろう。一人が納得しなかったからといって論理的ではないとはいえない。論理的思考というよりも、より多くの人が納得できる書き方を伝える。読み手をもっと納得させるという一番近い対象が同級生ではないか。（同級生が読み手である）ピア・リーディングは、「18 教員の指摘より同級生の指摘のほうが効果的」だと感じることもある。

## 5.3 クラスタ③ 「正確さか内容か」

クラスタ③のグループ名について、「流暢さ、正確さと、内容があるかないかは一緒じゃない」と語り、A氏は「③正確さの重視か内容重視か」とまとめた。

クラスタ③に関するA氏の解釈：

「5 一文一文、文法的な文に修正しても、文章全体として言いたいことが伝わる文章にならない」というのは、（自分が）日本語学校で仕事をし



ているときなので、経験の浅いときに感じたこと。話しているときは、言語知識の部分を取っ払うと言いたいことがわかることがある。作文でも文法が間違っている（伝えたいことが）わかる。（添削は）文法の勉強にはなるけど、作文の勉強は違う。「6 作文は、短文作成の延長ではない」し、「1 一文一文が文法的であることが重要ではない」ということはわかっているが、具体的にどうすればいいか。

日本語が上手だけど、何を言っているかわからない学生、日本語は下手だけど、言いたいことがわかる学生がいる。流暢さ、正確さと、内容があるかないかは一緒じゃない。でも、「22 語彙・文法の間違いがいい作文がよい作文だと思っている学習者も」いて、学習者のビリーフの中に正確さの重視があるのではないか。内容の整合性とか論理とか、そういう（正確さを重視する）ビリーフの学生は、内容の指摘を受け止めないかもしれないが、アカデミックな文脈では後者が重視される。日本語は上手でも、内容面で評価が下がることもある。

#### 5.4 クラスタ④ 「構成の重要性」

クラスタ④のグループ名について、A氏は「④構成の重要性」とまとめた。

クラスタ④に関するA氏の解釈：

構成は大事。「3 構成を提示して作文を書かせることのメリットとデメリット」を考えてみた。『みん日』<sup>(3)</sup>の作文集を使うと、なかなかうまく書ける。先生が文法や語彙を直せば、うまく書ける。が、それ以上のものは書けない。最初は模倣から、抜け出したくなったら自分で書き方を変えてみればいい。「4 構成を提示して作文を書かせるデメリットは模倣だが、模倣することから独創が生まれると考えてデメリットを受け入れることができた」。構成を押し付けることは一概に悪いことではない。

大学の日本語教育学専攻の授業の中で、教材開発の一環として例文集を

作ってみようという意見があった。作文の書き出しだけ、まとめだけを集めた例文集があってもいいよねというコメントに目から鱗だった。校外学習で科学館に行った感想の書き出しを10個ぐらい用意したら、とてもスムーズに書けて、コーディネーターの先生にどうやって指導したか聞かれた。1文目をこちらから提示した結果のプロダクトを評価してもらえた。

### 5.5 クラスター⑤ 「適切な引用指導の必要性」

クラスター⑤のグループ名について、A氏は「⑤適切な引用指導の必要性」とまとめた。

クラスター⑤に関するA氏の解釈：

「11 なぜコピペ<sup>(4)</sup>をするか」。コピペをする理由として、「13 書く内容を言語化できないのか、書く内容が思いつかないのか」、どちらかわからない。コピペをしている学生が、「12 コピペしてはいけないと思ってしているか」わからない。書く内容が、知っていることだけでは書けなくなるので、それ以外の情報にあたるのは適切。それをダメと言われるのは、引用の仕方を知らないから。(外の情報を使う意味と)引用の仕方とセットで示すことが重要。

### 5.6 クラスター⑥ 「教師は添削にどう介入するか」

クラスター⑥のグループ名について、A氏は「⑥教師は添削にどう介入するか」とまとめた。

クラスター⑥に関するA氏の解釈：

ひと頃、学生が書いた作文の間違っているところを指摘するだけで、正しい書き方を教えなかったが、学生はわからないからそう書いていると気づいた。ないものを出せと言っているようなもの。例えば、子どもが「なんて言えばいいの?」と聞いてきて、状況と言葉をセットで示すと丸覚えで言うようになる。作文でもわからないなら、(適切な)言葉とセットで

示したほうがいい。ただ、紙のうえでやりとりをしていると、私が学生はきっとこう言いたいのではないかと考えて書くことになるので、「19 文章を添削するときは対面でどんな内容を書きたかったか聞きながら添削する」ようになった。3人しか学生がいないときは、一人30分、その学生と相談して、本人が言いたいことを確認して、日本語を与える。時間はかかるけどそれが理想的。

書き手は何かしら言おうとしている。読み手に伝わらない部分を具体的に書いていくと内容が膨らむ。つかみどころがない文章はそれ以上何もないが、「これって一体どういうこと?」とか、「23『ここをもっと具体的に書いて』と思う作文ほどいい作文。伸びしろがあるから」。「10 文章を書く個々のスキル（要約、ひとつの段落の中の構成など）は練習できるが、書く内容がないとスキルもいかせない」。引用あるいはコピペして、何がしたいのか。書く内容と借りてきた文章とをどうつなげるか。他の文章をどう取り入れるかを練習しないといけない。

## 5.7 筆者による総合的解釈

デンドログラムをクラスターごとにまとめたものを図5に示す。大きく内容面と形式面、内容と形式の往還、そして教師の介入に関するものに分けられる。クラスター間の関係についてのA氏の解釈については、各クラスターに関する語りと重複する点が多いため、本稿では詳細な記述は割愛する。図5を参照しながら、ここまでの分析結果から、「RQ1:AW 指導にあたるベテラン教師は、ライティング指導をどのように捉えているか。」に対して考察を進める。

まず、A氏は「③正確さの重視か内容重視か」という視点から、ライティング全体を大きく「形式面」と「内容面」から捉えている。A氏が「14 日記や感想文を書くことが求められる段階から説得的な文章を書くことが求められる段階の狭間」と述べているように、文章のタイプを2段階

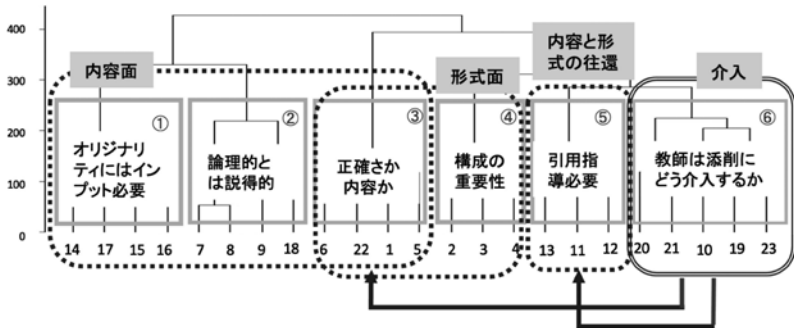


図5 A氏のデンドログラムのクラスターの関係

に分けて捉え、それぞれ異なるアプローチが必要であると感じている。日記などの指導においては「形式面」を重視し、AWでは「内容面」への支援がより重要だと考えており、これは、知識叙述型ライティングと知識構成型ライティングの分類と合致しているといえる。

エッセイの指導において、A氏が取り組んだ形式面への支援の1つとして、構成や書き出しのパターンを示し、それを模倣させることで、学生のライティングを支援する方法が挙げられている。それにより、学生は模倣から抜け出し、自分の文章が書けるようになる可能性があるとしている。

一方でA氏は、「5 一文一文、文法的な文に修正しても、文章全体として言いたいことが伝わる文章にならない」ことに気づき、「③正確さの重視か内容重視か」という問いに対し、教師は形式的な文法や日本語の添削よりも、説得性や論理性など内容に関わる介入が必要だと考えるようになっていく。特にAWの指導においては、「流暢さ、正確さと、内容があるかないかは一緒じゃない」と述べ、「10 スキルは練習できるが、書く内容がないとスキルもいかせない」ため、内容への支援がさらに必要だとも考えている。そこで、A氏は学生との対話を通して、書きたい内容の確認をするよう心がけている。

しかし、形式面、内容面という枠に収まらず、その間の往還が必要な点への教師の介入の方法について課題を感じている。AWでは、オリジナリティがある説得的な文章が求められており、それにはインプットが欠かせないと考えている。そして、インプットされた情報を適切に扱うには、「引用あるいはコピペして、何がしたいのか」、「書く内容と借りてきた文章とをどうつなげるか」という適切な引用指導が重要であると述べている。またA氏は、インプットに用いられる文章は、留学生にとってレベルが高く難しいことに触れ、インプットの内容を適切に処理できないことからコピペが生まれている可能性に言及している。

A氏の語りを通じて、形式に対する指導、内容に対する指導、そして内容と形式の間をどのように往還させるかといった方法と教師の介入という視点から、ライティングの枠組みを捉えられる可能性が示唆された。

## 6. 項目を追加したデンドログラムの解釈

4.2のe.以降のインタビュー結果について報告する。「これまで指導が不十分だったこと」「今後、中心的に指導してきたと考えること」の2点を加え、デンドログラムを再編したものを図6に示す。連想項目の①-⑥は図4のクラスター番号を示す。以下、A氏が①から③の3つのクラスターに分け、解釈した内容を報告する。

### 6.1 クラスター① 「エッセイの書き方」

クラスター①のグループ名について、A氏は「エッセイの書き方」とまとめた。

クラスター①に関するA氏の解釈：

これは、今まで予備教育や日本語学校での作文を担当して考えてきたこと。過去のこと。より多くの人に納得してもらえなくてもいい文章を指導

していたときのこと。今はこれで悩むことはない。

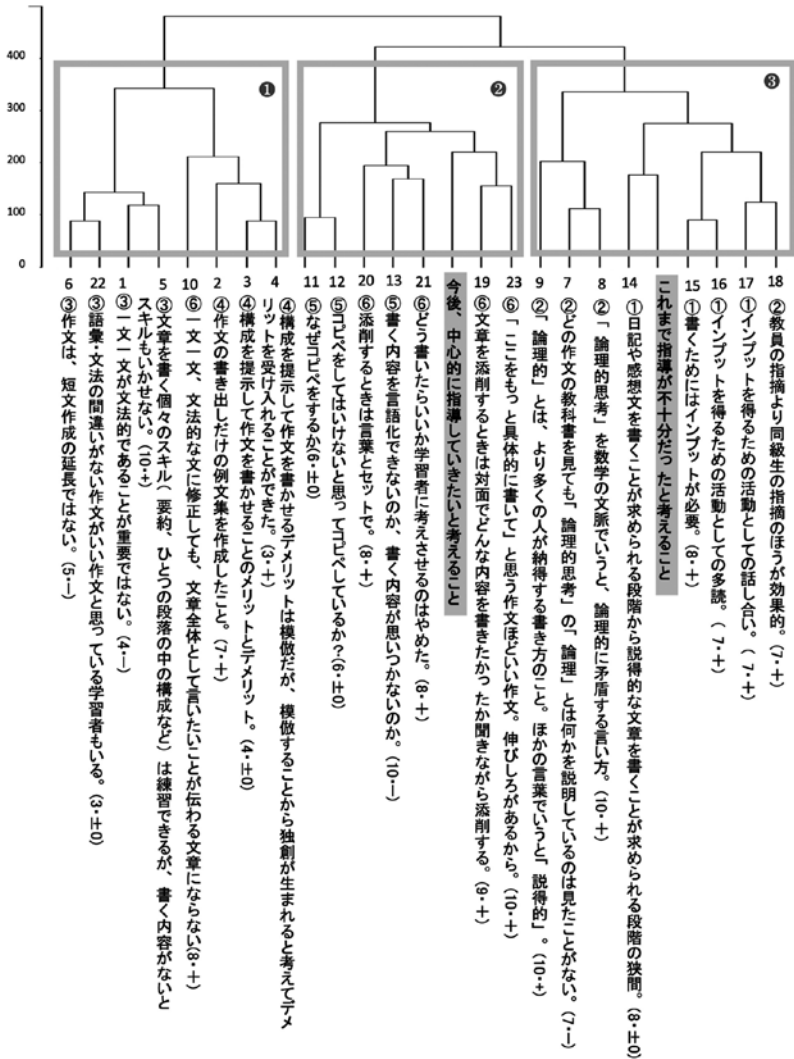


図6 項目を追加したA氏のデンドログラム

## 6.2 クラスタ②「今後中心的に指導していきたいと考えること」

クラスタ②は追加項目「今後中心的に指導していきたいと考えること」の入っているまとまりであるが、A氏はグループ名について、追加項目をそのまま採用した。

クラスタ②に関するA氏の解釈：

学生への指導が必要だと思うが、現在手つかずのところ。これまで取り組んでこなかった内容。コピペ、引用、添削、介入。この指導をこれからどうするか。

## 6.3 クラスタ③「今後も指導していきたいと考えること」

クラスタ③は追加項目「これまで指導が不十分だったと考えること」の入っているまとまりである。グループ名について、A氏は「今後も指導していきたいと考えること」とまとめた。

クラスタ③に関するA氏の解釈：

説得的な文章、インプットを得るための活動で、多かれ少なかれ取り組んできたこと。やっではいるが、これまで指導が不十分だったので、強化していきたい。

## 6.4 筆者による総合的解釈

ここでは、「RQ2：ライティング指導にあたるベテラン教師は、RQ1で明らかになったライティング指導の各領域の学習段階に、AWをどのように位置づけているか。」に対して、ここまでの分析結果に対する筆者の総合的解釈を述べる。クラスタ①-⑥の関係を示した図5と、クラスタ①-③に分類された図6を比較すると、エッセイの指導と現在担当しているAWの指導とで、明らかな違いが見られた。ここではライティング指導の枠組みについて2つの図の比較を見たうえで、A氏の語りを交

えて考察する。

クラスター①「エッセイの書き方」は、クラスター③「正確さか内容か」と④「構成の重要性」、「10 文章を書く個々のスキルは練習できるが、書く内容がないとスキルもいかせない」で構成されている。つまり、エッセイの指導には構成などの形式面が重要だと捉えられているといえる。A氏はエッセイなどの知識叙述型の文章を「より多くの人に納得してもらえなくてもいい文章」とし、AWとは異なるものとして位置づけている。特に日本語学習に重点をおく段階では、一文一文の添削や、語彙、文法、構成などを重視して書かせていた。このような形式面に重点をおいた指導は、「予備教育や日本語学校での作文」という大学入学前の学習者向けであるとしている。

順番が前後するが、クラスター③「今後も指導していきたいこと」は、クラスター①「オリジナリティにはインプットが必要」と②「論理的とは説得的」で構成されている。A氏は現在AW指導にあたっており、先述のエッセイとは異なる課題を感じている。A氏はこれまで、内容に関する学生との対話や、ピア・リーディング、多読など、学生に論理性や説得性を意識させるための指導法を積極的に取り入れてきたが、これらを「強化していきたい」と語っている。このような説得力のある文章にするための取り組みは、AWにおいて形式面よりも重要であると捉えている。

最後に、クラスター②「今後中心的に指導していきたいと考えること」は、クラスター⑤「適切な引用指導の必要性」と⑥「教師は添削にどう介入するか」で構成されている。これもAWに関するもので、A氏は「コピペ、引用、添削、介入」は「現在手つかずのところ」で「これまで取り組んでこなかった内容」だとしている。A氏は書くためのインプットによって、コピペが生じている可能性に気づき、「他の文章をどう取り入れるかを練習しないといけない」ため、これから取り組んでいきたいと語っている。




以上から、A氏の捉えるライティングの枠組みとして、文章タイプは「エッセイからAWへ」、指導の重点は「形式から内容、そしてコピー・引用・添削・介入へ」、主な指導法は「教師による一文ごとの添削という教師主導型の介入から、対話やピア・リーディングなどの活動を用いた学習者中心型へ」と段階的に変化してきたといえる。このような変化は学習レベルや文章タイプだけでなく、A氏の教師としての経験値が上がることによって、徐々にもたらされてきたと考えられる。

## 7. 考 察

5.7と6.4の結果から、A氏の語りに見られたライティング指導の段階性を整理し、表2に示す。

表2 A氏の語りに見られたライティング指導の段階性

教師の経験	浅い  深い		
学習者レベル	日本語学校生 初級から中級	大学生 上級	
文章タイプ	知識叙述型： エッセイ・日記・感想文	知識構成型： AW・説得的な文章	
指導の重点	形式： 文法、語彙、構成	内容： 説得性・論理性	内容と形式の往還： コピー、引用、介入
主な指導法	教師主導型： ・一文ごとの添削 ・例示により模倣を促す	学習者中心型： ・対話による書き手の意図の確認 ・ピア・リーディングなどの活動	

A氏は教師としての経験が浅い時期には、日本語学校の初級から中級の学生を対象に指導を行い、「日記や感想文」などの「エッセイ」の書き方を指導していた。そこでは一文ごとに文法や語彙の添削をし、構成の見本や書き出し例の提示を行うなど、形式を重視した教師主導型の指導を

行っていた。しかし、経験を重ね、大学での AW 指導を担当しはじめてからは、説得性や論理性など内容に関する指導を行うようになった。多読によるインプットを意識し、対話による書き手の意図の確認などに時間を割いている。学習者が書きたいことを書くための支援に焦点を当て、ピア・リーディングによる相互学習など学習者中心型の活動を多く取り入れるという変化が見られた。しかし、その後 A 氏は、AW において、コピペなどの不適切な引用の課題に直面しており、形式面、内容面という枠に収まらない教師の介入の方法について課題を感じている。オリジナリティがある説得的な文章にはインプットが不可欠であるが、その情報を適切に扱うには、引用を正しく行うことが求められるためである。これは Bereiter & Scardamalia (1987) がいう内容と形式の往還を指していると考えられ、それを支援するための指導法が課題となっているといえよう。

今回の分析により、A 氏は文章のタイプを知識叙述型の「エッセイ」と知識構成型の「説得的な文章」に分け、それぞれ異なるアプローチが必要だと考えていることがわかった。このことは A 氏のキャリアとも深く関わっているが、長年の経験からそれらの違いを感じ取り、文章タイプに合った指導法を考えてきた結果といえる。しかし、その経過を見てみると、坪根・鎌田 (2021, 2022) が指摘するように、ライティング指導について学ぶ機会が少ない時期には、形式の指導が優先され、内容に関わる指導には目が向きにくい傾向があることが示唆された。

A 氏のここまでの語りを、先行研究から AW の共通領域を整理した表 1 に照らすと、初級・中級レベルのエッセイ指導では「形式」が意識され、上級の AW 指導では、「読み手」「内容」について意識されるようになっていた。また、「形式と内容の往還」についても、AW において今後取り組むべき課題として意識が向けられていた。しかしながら、「ライティング・プロセス」および「書く目的」、すなわち、文章を書くプロセスをメタ的に意識させることと、文章を何のために書くのかといった点について

は、今回の調査ではほとんど言及がなかった。これらは卒業論文や修士論文の執筆には欠かせないものであると考えられるが、A氏はこれまで論文指導の経験がないため、これらを意識する機会がなかったと推察される。

このように、A氏はこれまでのキャリアで、学習者のレベルや文章タイプに応じて、さまざまな方法を試しながら指導に取り組んできている。そこには、エッセイでの形式的な指導から、AWでの内容面の指導、さらに資料の使い方に関して形式と内容をどのように往還させるかといった課題の発見へと、ライティングを段階的に捉えていた。また、段階に応じて、構成の提示や添削など教師主導型の指導から、対話やピア・リーディングなどを取り入れた学習者中心型へと、指導法も変えている。これは、A氏が主体的に指導に取り組んでライティングに関する見識を広げつつ、学習者を見ながら工夫を凝らした実践を行い、それらを省察することで次の課題を発見していくという、自律的な教師であったことが大きく関係しているであろう。さらに、A氏が研究者として論文の執筆を重ねていることも、ライティングの捉え方に影響を与えていると思われる。

しかし、養成課程でライティング教育に関する指導を受けていない経験の浅い教師や、知識構成型ライティングの経験に乏しい教師の場合、このようなライティングの全体像を把握している可能性は高くないと考えられる。初級レベルでは一文一文の言語表現の添削が行われることが少なくないため、初めてライティング指導にあたる教師にとっては、その経験からライティングを短文作成の延長と捉える可能性もある。その後、A氏のような気づきがない場合、内容および内容と形式の往還への支援が求められるAW指導においても、形式の添削に終始するといったことが起こるおそれがある。そのような齟齬を防ぐためには、ライティング指導初心者に対し、A氏の語りに見られたような段階的なライティングの枠組みをあらかじめ示しておくことが有効だと考えられる。

## 8. まとめと今後の課題

本稿では、日本語教師が留学生に対してどのようなライティング指導を行えばよいかという指導の枠組みづくりの検討材料を示すことを目指し、先行研究からライティングの諸要素を抽出し、それらとベテラン日本語教師 A 氏への PAC 分析の結果を照らし合わせることで、学習レベルと文章タイプに応じたライティング指導の枠組みと AW の位置づけを示すことを試みた。その結果、A 氏の場合、教授経験が深まるにつれ教授対象の「学習者」と「レベル」が変化し、それによって「文章タイプ」が知識叙述型から知識構成型に変わっていた。それにより、「指導の重点」も形式面から内容面へと変化しており、コピーや引用に関わる内容と形式を往還させる方法が必要だと感じていた。また、それに伴い、「主な指導法」も教師主導型から学習者中心型へと移行していた。

一方で、ライティングの共通領域のうち、「ライティング・プロセス」および「書く目的」に関する言及は、論文指導経験がない A 氏の PAC 分析ではほとんど観察されなかった。しかし、これらは AW 指導には不可欠な観点であるため、どの段階でプロセスや目的に関する指導を行うべきか、さらなる検討が必要であろう。特に、書く目的について、これまでライティング指導の研究を進めてきた大島弥生は、「学生が人生の一つの発信のツールとして使うために、それまでに発表されたものをリスペクトしながら、わずかなオリジナリティーを言うんだっていう基礎を覚えること。それが大学に来て学ぶ学問だということの意味を知ってもらうことが大事」（向井他, 2023: 99）と述べ、学習者に対して書く目的を提示することの重要性を説いている。そして、「ライティング指導に柔軟性が必要なことを日本語教師が知るべき段階に来ている」（向井他, 2023: 99）とし、日本語教師が、ライティング指導が広範囲に及ぶことを把握し、今以

上に指導法について自覚的に学ぶ必要があることを強調している。

今回の調査から、ライティング指導の枠組みづくりの検討材料について多くの示唆が得られた。A氏のこれまでの取り組みは、一人の日本語教師のあり方として、後進に示唆を与えるものであると考えられる。今後は、論文指導経験のある教師を含め、他のベテラン教師が捉えるライティング指導の枠組みとの比較検討を行い、教師養成につながるための指導の枠組みについて、さらに検討していきたい。

#### 《付記》

これまでの実践および調査に対し、快く協力してくださったA氏に、改めて感謝申し上げます。

#### 《注》

- (1) 文化庁日本語教育の推進に関する法律の施行について（通知）[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka\\_gyosei/shokan\\_horei/other/suishin\\_houritsu/1418260.html](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/1418260.html)
- (2) A氏の解釈は、固有名詞などは伏せ、できるだけ文意が変わらないように、発話順序通りに筆者が整えたものを示す。紙幅の都合上、発話の重要な部分のみを記載する。( )内は筆者による補足を表す。「」内の数字はデンドログラムの連想項目の番号を指し、項目の読み上げ、言い換えなどの語りは、デンドログラムとの関連性がわかるように連想項目番号を優先的に示した。
- (3) 『みんなの日本語初級1』『みんなの日本語初級2』（スリーエーネットワーク）のこと。日本語学校などで一般的に使用されている初級の日本語テキストの略称。
- (4) コピー&ペーストの略。

#### 参考文献

- 石黒圭（編）（2017）『わかりやすく書ける作文シラバス（現場に役立つ日本語教育研究）』山内博之（シリーズ監修），くろしお出版
- 岡秀夫（監訳）（1999），K・ジョンソン・H・ジョンソン（編）『外国語教育学大辞典』大修館書店

- 鎌田美千子 (2022) 「日本語教授法開発と教師養成 — ライティングにおける書きことばの習得と学習を例に —」『文化交流研究：東京大学文学部次世代人文学開発センター研究紀要』東京大学文学部次世代人文学開発センター編纂, (35), pp.87-95
- 鎌田美千子・坪根由香里・副田恵理子・脇田里子・村岡貴子・菅谷奈津恵・松岡洋子 (2021) 「大学で日本語を教える教師が抱えるライティング指導の難しさ — 日本語教師養成・研修の具体的検討に向けて —」『2021年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.81-86
- 国際交流基金 (2010) 『書くことを教える (国際交流基金日本語教授法シリーズ8)』ひつじ書房
- 土田 善郎 (2016) 「PAC-Assist2」<https://www.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm> (2023年10月7日閲覧)
- 坪根由香里・鎌田美千子 (2021) 「大学の日本語教員養成課程で学ぶ大学生が持つライティング指導に対する意識 — 難しさに焦点を当てて —」『第30回小出記念日本語教育研究会予稿集』 pp.61-64
- 坪根由香里・鎌田美千子 (2022) 「大学の日本語教員養成課程で学ぶ大学生がライティング指導に感じる難しさ」『大阪観光大学研究論集』22, pp.33-42
- 布施悠子 (2020) 「ライティング指導不安尺度開発の試み」『2020年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.109-114
- 内藤哲雄 (2002) 『PAC分析実施法入門 [改訂版] — 個を科学する新技法への招待 —』ナカニシヤ出版
- 内藤哲雄 (2019) 「PAC (個人別態度構造) 分析」サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真美編『質的研究法マッピング 特徴をつかみ、活用するために』新曜社, pp.87-92
- 西山浩次 (2019) 「キャリア講師体験によるキャリア意識・行動変化のPAC分析 — 価値観を示す追加連想項目を用いた個人の価値観階層の探索的研究 —」『応用心理学研究』45(2), pp.1-20
- 文化審議会国語分科会 (2019) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改定版」[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo\\_70/pdf/r1414272\\_04.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf) (2023年9月24日閲覧)
- 向井留実子・近藤裕子・中村かおり (2023) 「大学におけるアカデミック・ライティング指導を考える 〈座談会「アカデミック・ライティングにおける引用指導について」報告〉」『山梨学院大学 標』創刊号, pp.93-106
- Bereiter C. & Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale.

Flower L. & Hayes J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), pp.365-387.

Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press

(原稿受付 2023年10月25日)