

結束性と一貫性に基づく文章指導

Writing Instruction for the Cohesion and Coherence

文学研究科国際言語教育専攻修士課程修了

小山 貴之

Takayuki Koyama

I. 序論

1. 本研究の目的

本研究の目的は、結束性と一貫性をアカデミック・ライティングにおけるディスコース・レベルの基本的な技術のひとつと考え、その指導法を開発するための基礎的な研究を行うことである。具体的には「文の並べ方」と「文のつなぎ方」に着目し、結束性と一貫性がどのように関連し合っているかを考察する。併せて、そのための指導法改善策とパイロット・スタディの結果を紹介するものである。なお、本研究では、文章指導法の改善策を考える上で牧口常三郎の作文指導の基本的な考え方を参考にした。

2. 日本語学習者の書く文章の問題点

日本語学習者が書いた作文の中には文法や語彙の誤りがなくても、違和感を覚えるものがある。この原因としてさまざまな点が指摘できるが、特に文のつながりや文章としての流れに問題があることが多い。

次に挙げる例は、本研究のパイロット・スタディで指導をする前に日本語学習者に書かせた意見文である。助詞等の明らかな誤りは修正してある。

【文章例 1】(アメリカ・日本語学習歴 3 年)

留学すれば、もちろん色々なことを学べるし楽しめるが、異文化に触れるとさまざまな問題が必ず起こるだろう。例えば、寮に住めば自分の生活と合わない人々と暮らし、公共のスペースの使い方を間違えて、誰かが自分の皿を勝手に使用して洗わないときは、どうしますか。一般の人なら、腹が立つに違いない。しかし、簡単に怒るわけにもいかないが、すぐに解決できるわけもないし、これは留学の魅力点だろう。あなたは同じような状況であればどうしますか。

この文章例の場合、筆者の言わんとするところがすぐにつかめない。頭に浮かんだことを次々に文

にしていったのだと思われるが、読み手に理解してもらうための配慮が感じられない。言い換えれば、どのように文と文をつなげて展開していけば、自分の言いたいことが相手に伝わるのかをよく考えずに書いた、結束性と一貫性に乏しい文章である。

この文章例から浮かび上がってくるのは、文法を教え、漢字と語彙を教えただけでは、よい作文が書けるようにはならないということである。つまり、文単位の指導ではなく、文章・談話という大きな単位に注目した指導が重要になるのである。しかし、日本語教育の現場では初級の文法を終えると、さまざまな文章を読ませ、語彙や表現文型を覚えさせることに重点が置かれる。そして作文の教材は、トピック作文、資料の説明、調べたことの報告、プレゼンテーションやスピーチのための作文などが大半で、文章そのものの指導としてはせいぜい序論・本論・結論、あるいは起承転結などの枠組みを示すだけで終わっている。【文章例1】のような、まとまりのない作文を改善させるための内容が含まれている教科書は、わずかしかない。

II. 結束性と一貫性を意識させることの重要性

まとまりのある文章を書かせるのが難しい理由として、文の配列順序や接続法が書き手の意図や視点・立場によって変わり、意味の違いが生じることが一因として挙げられる。杉田(1994)は、全く同じ文(命題)から構成されていても、個々の要素が提出される順序次第で日本語の自然さの程度は変化しうると述べており、話題の一貫性に関しては、文章の構成要素である個々の命題の配列順序が大きく作用しうると指摘した。このことは、結束性と一貫性が語彙や文法形式だけの問題ではなく、文の配列にも大きく関係したものであることを示している。

日本語学習者がどのように作文を推敲するのかを調査し、結束性に関する指導の重要性を明らかにしたのが西條(2000)である。学習者が他の学習者の見解を採り入れて書き直す過程を分析した結果、「書くことによって、思考を変化させ、思考が変化することによって作文を変化させても、作文そのものを破たんさせないだけの技能がなければ、十分に考えを深めて書くことはできない」(西條2000:99)と指摘している。これを言い換えれば、文脈や論理、評価や立場、あるいは情意などの微妙な違いを形として文章に反映できるような指導をしていく必要があるということになる。

以上のことから、まとまりのある文章を書くためには、ある事柄をめぐる表現したいことによって文の配列を変えたり、適切に補強をしたりする訓練が必要になるのだと言える。そのためには、配列や思考が変化することによってどのように文の形が変わり、文と文のつながりが変化するのかを具体的に示すことが必要になる。言い換えれば、どのような文の配列は許されて、どのような文の配列は許されないのか、あるいは、書き手の意図や主張がどのように影響するのかを示すことである。これらを明らかにしていくことで、教育効果の高い指導法の開発につなげることができると考える。

Ⅲ. 定義

1. 結束性と一貫性の特徴

本章では、本研究における結束性と一貫性の定義について述べる。Beaugrande and Dressler(1984)はテキスト性¹の中心的性質を“cohesion”と“coherence”だとしており、両者はテキスト性を判定するための最も明確な基準だという。“cohesion”と“coherence”の日本語訳は一定しておらず、例えば cohesion に対しては「結束構造」や「結束性」、coherence に対しては「(首尾)一貫性」や「結束性」「整合性」などの訳語があるが、本研究では cohesion を「結束性」、coherence を「一貫性」で統一する。このように結束性と一貫性がテキストを構成する重要な要素と指摘しているものは他に、Halliday and Hasan(1976)、池上編(1992)、亀山(1999)、庵(2007)などがある。これらの先行研究から結束性と一貫性の特徴を一言で表すと、「結束性」とは「言語的・文法的なつながり」であり、「一貫性」とは「意味的なつながり」ということができる。

2. アカデミック・ライティングにおける定義

本研究では、結束性と一貫性の定義をする上で、論理的な文章を形成するうえでの諸条件も考慮すべきだと考えた。具体的には以下の2点である。

- 話題と主題に関係したことを書く。
- 論理的な文脈展開で書く。

文章には形式という目にみえる結束性の部分と、意味や論理のように目にみえない一貫性の部分とがあるが、上記は後者の一貫性の内実を具体化したものであり、意見文や論証文におけるジャンルの制約ともいえるものである。以上のことを勘案し、本研究における結束性と一貫性を以下のように定義する。

- 結束性とは、言語形式が目に見える表層レベルで実現されたもので、テキストを構成する世界の一貫性を前提として成立している。
- 一貫性とは、文章の核となる主題が論理的に展開した意味的つながりである。

¹ テキスト性を判定する基準として cohesion (結束構造)、coherence (結束性)、intentionality (意図性)、acceptability (容認性)、informativity (情報性)、situationality (場面性)、intertextuality (テキスト間相互関連性) の7つの特性を挙げている。

IV. 先行研究

本章では、従来の日本語学習者向けアカデミック・ライティングの教科書（以下、「作文教科書」）について、結束性や一貫性をどのように扱っているかを確認する。分析対象としたのは表1に示した5つの作文教科書である。

表1. 作文教材の比較表²

掲載項目		A	B	C	D	E	
形式構造	論文で使う表現・文型・文体	○	○	○	○	○	
	正しい構造の文（主述の関係、修飾と被修飾の関係、文の長さなど）	△	○	○		○	
	段落（中心文、支持文、段落間のつながり）	△	○	○		○	
	論文の構成（序論・本論・結論の役割や構成）	○	○		○	○	
論文作成の技術	引用	図表・数値・変化・評価の表現	○	○		○	○
		公の事実・歴史的な事実を示す資料・文献からの引用	○		○	○	○
			○	○		○	○
	展開方法	対比	○			○	○
		比較	○	○		○	○
		対照	○	○		○	○
		分類		○		○	
		定義（形式名詞、強調文型など）			○	○	
		因果関係（理由、原因）		○	○	○	○
		列挙				○	
		例示	○				
	スキル	要約の仕方					○
		事実と意見の区別					○
		論拠の書き方					○
結束性	結束装置 接続語	指示語 「展開方法」で提示している作文教科書もある。	△		○	○	
			△	○	○	○	
作法規則	表記規則（句読点、記号、原稿用紙の使い方など）	○	○	○	○	○	
	論文の付属要素（表題、要旨、キーワード、目次、付記、注、参考文献、付録など）	○	○		○		

これらの掲載内容を「形式・構造」「論文作成の技術」「論文作成の作法・規則」「結束性」に分類し、それぞれの下位分類を調べてみると次のようであった。まず「形式・構造」では、「論文で使う表現・文型・文体」「正しい構造の文」「段落」「論文の構成」があり、「語彙→文→段落→全体の基本構成」別にそれぞれ形式を示して解説をしているものが多い。また「論文作成の技術」では「引用」「文章の展開方法」「要約の仕方」「事実と意見の区別」などがあり、「論文作成の作法・規則」では「表記規則」「論文の付属要素」などがとりあげられている。「結束性」については「指示詞」と「接続詞」が最も多くとりあげられているが、それ以外の文法・表現形式は扱っていない。

各項目の全体に占める割合をみると、談話や構成に関するものより語彙、文、表記規則に関するも

² (A) 浜田他(1997)、(B) 二通他(2003)、(C) アカデミック・ジャパニーズ研究会(2001) (D) アカデミック・ジャパニーズ研究会(2002)、(E) 友松(2008)

のに多くのページが割かれている。これらのことから、文章指導ではⅡ章で示したように結束性や一貫性が重要だということが指摘されているにもかかわらず、実際の教材開発にはほとんど反映されていないのが現状だとわかる。

V. 一貫性と結束性の関係

Ⅱ章で、許される配列と許されない配列、ならびに、書き手の意図や主張による影響を明らかにすることで、教育効果の高い指導法の開発につながることを指摘した。それを受けて本章では、「本論の配列パターン」「問題提起文と本論の展開」「本論の解釈」を取り上げ、最も短い意見文の典型である投書を使い、結束性と一貫性がどのように関連しあっているかを考察する。なお、用例は全て『朝日新聞』の新聞投書「声」の欄から採取した一部である。

1. 本論の配列パターン

まず本節では、配列を何パターンか組み替えることで、文と文のつながりがどのように変化しているかをみる。なお、<P>は序論、<M>は本論を示している。

【文章例 2】（2008.5.14 朝刊）

<P2>

(2-1)神奈川県が、多くの人々が利用する公共施設の屋内は、すべて禁煙にする条例づくりを進めている、という。

(2-2)飲食店、パチンコ店まで含まれ、違反した喫煙者だけではなく、施設の管理者まで罰則を設けている。

(2-3)これまでたばこを口にしたことのない私は、この条例に大賛成である。

<M2>

(2-4)たばこは、吸う本人だけでなく、そばにいる人の健康も損なう。

(2-5)私もいやな思いを何度もした。

(2-6)オープンして間もないレストランで妻と食事をしていると、隣のテーブルからたばこの煙が流れてきた。

(2-7)煙とにおいに悩まされ、料理を味わうどころではなかった。

(2-8)帰り際、店員に「喫煙席と禁煙席を分けてはどうか」といい残して店を出た。

<M2>の冒頭にある(2-4)は総称文であり、後続文の叙述内容に対して包摂した関係にある³ため、文脈の起点に位置することができる。(2-5)はそれを受けて、これから筆者の個人的体験が述べられる

³ 野村(1985:64)の「例提示」に該当。

であろうことを予測させる役割を果たしている。(2-6)から(2-8)は筆者の個人的体験が述べられており、書き手の主張を支える根拠となっている。これらの配列を変えて、まず、(2-4)を<M2>の最後において(3-4)にするとどうか。

【文章例 3】

<M3>

(3-5)私はたばこでいやな思いを何度もした。

(3-6)オープンして間もないレストランで妻と食事をしていると、隣のテーブルから
たばこの煙が流れてきた。

(3-7)煙とにおいに悩まされ、料理を味わうどころではなかった。

(3-8)帰り際、店員に「喫煙席と禁煙席を分けてはどうか」といい残して店を出た。

(3-4)たばこは、吸う本人だけでなく、そばにいる人の健康も損なうのである。

総称文としての(3-4)は(3-5)から(3-8)までの内容を総称的に示すので、文末においても不自然さはない⁴。ただし、このままでは文章に完結性を与えることができないので、(3-4)の文末を「のだ」文にする。(3-5)は書き出しに位置したことで助詞を「は」に変え、「たばこで」を補って「いやな思い」の原因を明示させる。これにより読み手は後続の展開を予測しやすくなる。さらに、(3-5)を(3-8)のあとに位置させて(4-5)にするとどうか。

【文章例 4】

<M4>

(4-6)オープンして間もないレストランで妻と食事をしていると、隣のテーブルから
たばこの煙が流れてきた。

(4-7)煙とにおいに悩まされ、料理を味わうどころではなかった。

(4-8)帰り際、店員に「喫煙席と禁煙席を分けてはどうか」といい残して店を出た。

(4-5)私もこのようないやな思いを何度もした。

(4-4)たばこは、吸う本人だけでなく、そばにいる人の健康も損なうのである。

上記の場合、(4-5)に指示詞「このよう」をつけると結束性が良くなる。では(4-7)を書き出し文(5-7)にした場合はどうか。

⁴ 野村(1985:66)の「帰結」に該当。

【文章例 5】？

<M5>

(5-7)煙とにおいに悩まされ、料理を味わうどころではなかった。

(5-6)オープンして間もないレストランで妻と食事していると、隣のテーブルから
たばこの煙が流れてきたのである。

(5-8)帰り際、店員に「喫煙席と禁煙席を分けてはどうか」といい残して店を出た。

(5-5)私もこのようないやな思いを何度もした。

(5-4)たばこは、吸う本人だけでなく、そばにいる人の健康も損なうのである。

(5-7)を書き出し文にした場合、「問題が起きた場所」や「悩みの原因」が明確でないため、「料理を味わう」から事件はレストランで起き、「煙とにおい」から「たばこ」が原因だったと推測するしかない。その答えは次の(5-6)で明らかにされるのだが、このような書き出しは随筆や小説などでは許されても、アカデミック・ライティングの場合は明快さを欠くために問題となる。本論では読み手を納得させるための論拠を展開するが、冒頭でその理解に必要な最低限の情報を与えなければ、読み手は後続の展開を予測することができない。したがって、何通りもの解釈が許される曖昧な表現や、遠回しな理解過程をたどらせる配列は避けたほうがよい。同様に、(5-8)を書き出し文(6-8)とした【文章例 6】の配列もアカデミック・ライティングの観点からはふさわしくない。

【文章例 6】？

<M6>

(6-8)帰り際、店員に「喫煙席と禁煙席を分けてはどうか」といい残して店を出た。

(6-6)オープンして間もないレストランで妻と食事していると、隣のテーブルから
たばこの煙が流れてきた。

(6-7)煙とにおいに悩まされ、料理を味わうどころではなかったのである。

(6-5)私もこのようないやな思いを何度もした。

(6-4)たばこは、吸う本人だけでなく、そばにいる人の健康も損なうのである。

(6-8)は時間的な順序から見ても(6-6)の前に位置することはできないため、その点からも【文章例 6】は不自然な配列だと言える。また「店を出る」や「走り去る」は場面から消える「終わり」の表現であり、書き出しの表現としては不適切である。同様に「なる」や「のだ」のように帰結、変化結果、まとめなどの表現も論の展開をはじめる表現としてはふさわしくない。

このように、文章には許される配列と許されない配列があり、その許容度にはジャンルの制約があるのである。

2. 問題提起文と本論の展開

次に本節では、問題提起文によって本論がどのように展開されるかについて考察をする。用例は1節でも取り上げた【文章例2】【文章例3】【文章例4】を使う。前節では、どれも問題のない配列として取り上げたが、序論の問題提起文「これまでたばこを口にしたことのない私は、この条例に大賛成である」とのつながりからみた場合を検討する。

まず、【文章例2】と【文章例3】を見てみる。

【文章例2】

<P2>※(2-1)(2-2)は省略

(2-3)これまでたばこを口にしたことのない私は、この条例に大賛成である。

<M2>

(2-4) (なぜなら) たばこは、吸う本人だけでなく、そばにいる人の健康も損なう
(からである)。

【文章例3】

<P3>※(3-1)(3-2)は省略

(3-3)これまでたばこを口にしたことのない私は、この条例に大賛成である。

<M3>

(3-5) (なぜなら) 私もうやな思いを何度もした (からである)。

ここで重要なのは、問題提起文が「この条例に賛成だ」という筆者の立場を表明している点で、【文章例2】と【文章例3】における本論書き出し文との意味的關係はどちらも「主張→理由」という演繹的關係である。なお、(2-4)(3-5)が(2-3)(3-3)に対する理由だと分かるように、前後に(なぜなら)(からである)を補った。では、【文章例4】の場合はどうか。

【文章例4】

<P4>※(4-1)(4-2)は省略

(4-3)これまでたばこを口にしたことのない私は、この条例に大賛成である。

<M4>

(4-6)? (なぜなら) オープンして間もないレストランで妻と食事をしていると、
隣のテーブルからたばこの煙が流れてきた (からである)。

「(4-3)→(4-6)」だと唐突な感じがする。これは(4-3)と(4-6)の意味的關係に飛躍があるからである。

言い換えれば、本論だけなら許される配列でも、問題提起文とのつながりによっては許容されないことがあるということである。

なお、(4・6)のような個別的事例からはじまる書き出しにすると、本論は事実や体験を積み上げて結論に至る帰納的な展開となる。したがって、論拠の内容や展開も異なってくることが予想される。このように、序論の問題提起文と本論の書き出し文との関係を整えるというのは単に「文と文をつなぐ」ということだけでなく、どのように文をつなげたら論理的かつ適切な展開になるかを考えられる「思考力」が求められるということにつながる。

3. 本論の解釈

本章の最後に、配列順序や文の形はそのままでも解釈が異なるというケースをみている。文は前後の文脈があって始めて意味をなす。その文脈が異なれば題材が同じでも解釈は異なってくる。言い換えれば、本論の解釈は「書き手の核となる主張」によって影響されるということである。たとえば下記の【文章例 7】は、序論の主張が変わると本論が同じでも解釈が異なるという例である。

【文章例 7】（2007.1.22 朝刊）

<P7>

(7-1)2003年の健康増進法施行後、受動喫煙防止のための取り組みが各分野で行われてきている。

(7-2)東京都内の鉄道の各駅では敷地内禁煙を実施し、受動喫煙防止に大きな効果をあげている。

(7-3)しかし、JRはいまだにホームに灰皿を設置し、そこを喫煙所としている。

<M7>

(7-4)たとえば新幹線ホームのほか、山手線でもホームの端に近い場所に喫煙場所がある。

(7-5)新幹線では、発車直前まで大勢の人が喫煙している。

(7-6)仕切りがないので、煙は風に乗って拡散する。

(7-7)煙は車内にまでも入り込んでくる。

(7-8)なぜ JR は駅敷地内を禁煙にしないのだろう。

(7-9)2年ほど前、JR 東日本に問い合わせたが、「状況をみて判断したい」との回答だった。

(7-10)状況を見たら喫煙所廃止だと思うのだが、今も喫煙所はある。

<P7>における(7-3)では、「しかし、JR のホームにはいまだに喫煙所がある」と展開することで、「なぜ、JR は駅構内を全面禁煙にしないのか？全面禁煙にすべきである」ということを暗に主張している。この<P7>を「駅構内の全面禁煙に反対」という主張に書き換えたものが【文章例 8】である。本論は<P8>の主張にあわせて、一部、修正をした。

【文章例8】

<P8>

(8-1)「駅構内は終日禁煙です」という旨の張り紙と共に今まであった喫煙場所がなくなった。

(8-2)場所を指定して「そこでどうぞ」というのならやむを得ないとも思う。

(8-3)しかし「一切ダメ」というのはやりすぎではないか。

<M8>

(8-4)たとえば新幹線ホームのほか、山手線でもホームの端に近い場所に喫煙場所がある。

(8-5)新幹線では、発車直前まで大勢の人が喫煙している。

(8-6)仕切りがないので、煙は風に乗って拡散する。

~~(8-7)煙は車内にまでも入り込んでくる。~~

(8-8)なぜ JR は駅敷地内を禁煙にするのだろう。

(8-9)2年ほど前、JR 東日本に問い合わせたが、「状況をみて判断したい」との回答だった。

(8-10)状況を見たら喫煙所を残しても問題ないと思うのだが、今も喫煙所は減り続けている。

<M7>と<M8>を比較すると、まず(7-4)から(7-7)と(8-4)から(8-7)はどちらも主張を支える具体的根拠である。しかし、序論で示した主張が異なるので、両者の解釈は異なる。【文章例7】のほうは、「喫煙場所に仕切りがないことで、たばこの煙が拡散し、受動喫煙の被害が拡大している」という文脈に沿って解釈することになる。逆に【文章例8】は、「たばこの煙が風に乗って拡散するので、受動喫煙には影響しない」という文脈に沿って解釈することになる。(7-9)と(8-9)も同様で、「状況をみて判断したい」の解釈が両者で異なる。このような文章例を比較させることで、事実は同じでも主張や立場によって文の解釈が異なることを日本語学習者に気づかせることができる。言い換えれば、本論は書き手の立場や主張によって解釈が変わるということである。

以上、本章では「文の並べ方」と「文のつなぎ方」に着目し、結束性と一貫性がどのように関連しているかを考察した。次章では、これらの知見をとりいれた指導法改善策とはどのようなものかについて見ていく。

VI. 牧口常三郎の綴り方指導を取り入れた文章指導法

本章では、牧口が考案した綴り方指導を手がかりにして、結束性と一貫性のある文章を書けるようになるための指導法改善案を提示する。

牧口常三郎は『創価教育学体系』(1930)⁵を著した創価教育学の創始者として有名であり、『人生地理学』(1903)⁶をはじめとする地理学研究でも知られる。しかし、若いころの牧口は「綴り方」指導に強い関心を寄せ、複数の論文を発表している。そこには当時としては斬新な内容が含まれており、今でも十分に活用できるさまざまな指導法が提案されている。

1. 市販作文教科書にみる従来の文章指導の問題点

文章指導法の改善策をさぐるために、市販されている作文教科書の指導法や指導手順がどのようなものかを分析してみると、次の3つに大きく分類できる。

- トピック型：テーマ、語彙、文型を提示して、あとは自由に書かせる。
- 大枠型：序論・本論・結論のような枠組みを提示して書かせる。
- その他：図表やデータを利用して書かせたり、要約をさせたりする。

これらに共通する問題として指摘できるのは、このようにすれば書けるようになるという具体的かつ段階的な指導になっていないという点である。たしかに文型や語彙、トピックにも難易度はある。身近な話題から複雑で抽象的な議論へ、初級の文型から中上級の文型や語彙へという配慮はみられる。だが、そこにはいかにして文を適切に配列すればよいか、どのようにして文章のまとまりを作るのかに注目した指導がほとんどみられない。たとえ書きたい内容や意見があったとしても、学習者が適切にそれを文章化できるかどうか文章指導において最大の関門である。その過程でつまづいている学習者にとっては、このような教材はあまり役に立たない。結果として、日本語学習者は自力でこの課題を克服せざるをえなくなるが、それは大きな負担を伴うものであり、だれもが容易に乗り越えられるものでもない。

この溝を埋められる文章指導とはどのようなものか、牧口常三郎の綴り方指導をヒントに探っていく。

2. 牧口常三郎の綴り方指導について

牧口の綴り方指導の特徴のひとつは、読書と作文を結びつけようとしたところにある。初期の論文の一つである牧口(1898a)が書かれた当時、国語は「読書科」「作文科」「習字科」などそれぞれ別の

⁵『創価教育学大系 I』聖教文庫、牧口(1972)

⁶『牧口常三郎全集第1巻』第三文明社、牧口(1983)『牧口常三郎全集第2巻』第三文明社、(1997)

科目として教えられていた⁷が、効果的な作文指導には読書との連携が必要であることを牧口は主張していた。読書を教科書の文章の暗記、あるいは語彙や知識の習得に終わらせるのではなく、その教材に使われた文章を学習者の表現力にまでつなげようとしたのである。具体的には、教科書の原文とそれをもとに牧口が身近な話題で書き直した模範文⁸との比較読解によって「文型概念」を生徒に抽出させ、さらにその枠組みや表現を用いて違う内容について書けるように練習を積み重ね、最終的には自由に作文が書けるようにすることを目指した。ここで牧口のいう文型とは、「文章全体を構成する思想の系統的配列並びに其の連結手段」(牧口 1921)⁹という意味で、文章構造も含む概念である。また、「文章全体を構成する思想の系統的配列」とは一貫性のことで、「其の連結手段」とは結束性のこととも言い換えられるだろう。作文指導において主眼とすべきはこの「文章全体の構成」であり、「内容を表現する方法上の研究を指導」(牧口 1929)¹⁰することだという。

さらに牧口は、発表すべき材料たる思想と言語だけでは複雑な文章を構成することはできないことから、段階的に局部の練習を積み重ねていく必要性を強調している。この局部の練習とは「思想の整頓」「順序を立てさせる」「接続を適当にする」の3つである(牧口 1898b)¹¹。「思想の整頓」とは現代的にいえば「アイデアの整理」であり、関連した情報ごとにまとまりをつくることである。「順序を立てさせる」とはその思想(アイデア)を筋道の通った順序に配列することであり、「接続を適当にする」とは文と文が適切につながるように工夫することである¹²。

このように牧口の作文指導の特徴は「文章構成」と「表現法」の重視にあり、それらを支える「一貫性・結束性の指導」が本研究における文章指導と重なる。

なお、この牧口の指導法を日本語教育にどのように活かすかを考察したのが山本(2012)である。このなかで山本は学習者に意識させるべきポイントとして、文章の構成や話題の展開法を挙げ、文章力の向上には予測力を高める必要があることを指摘している(山本 2012:18-19)。さらに、いくつかの日本語教材をもとに文型応用主義の指導例を提示し、文章全体の構成や視点・立場の違いによって表現がどのように変わるかなどの練習法を紹介している。

以上述べてきた牧口の作文指導の特徴および基本的な考え方に基づいて、本研究では「文再配列」「改作」という2つの指導法を提案する。

3. 文再配列

Ⅱ章でも確認したように、文の配列順序は文章にとってきわめて大きな意味を持つ。文再配列とは

⁷ 「国語科」として統一されたのは、1900年の小学校令改正によってである。

⁸ 牧口は教師が用意した模範文を「応用範文」と呼んだ。

⁹ 『牧口常三郎全集第7巻』第三文明社、牧口(1982:399)

¹⁰ 『牧口常三郎全集第8巻』第三文明社、牧口(1984:191)

¹¹ 『牧口常三郎全集第7巻』第三文明社、牧口(1982:297)

¹² 牧口(1982:297)は「大人にして尚ほ、文章の明瞭と否とは一に之によるにあらずや」と指摘し、大人もこの作業過程を踏む必要があることを主張している。

文字通り文を並び替えることであるが、これはさまざまな技能と結びつく重要な技能である。すでに述べたように文章を書くときには、まず何らかの意図、意見、評価、感情などがあるが、同じようなことを述べるにしても、これらによって文章構造、つまり文の配列が異なってくる。また、自分の主張を補強しようと思えば、文章データの引用が必要になるが、ある部分をそのまま自分の文章に埋め込んだ場合、長すぎたり、文脈に合わなかったりする。場合によっては、複数の文献の文章をもとに一つにまとめることが必要になることもあるだろう。よい文章の書き手となるためには、ある事柄をめぐり表現したいことによって文の配列を変えたり、適切に補強をしたりする練習が必要になるのである。

(1) 文再配列の概要

文再配列の基本的な練習法としては、文章をセンテンスごとにバラバラにしたものを自然な日本語の配列に並べさせ、適切につながるように文の形を一部変えたり、語句を加えたりする練習がある。これは「思想の整頓」が終わったあとの「順序を立てさせる」「接続を適当にする」の局部練習に該当する。また「予測能力の育成の第一歩は語句、あるいは文の順序に関するもの」(山本 1999:21)とあるように、予測能力育成の基本ともなる。さらにメリットとして、日本語学習者に文章を考えさせる負担をなくすことで、文章構造や表現形式に意識を向けさせることができる点が挙げられる。学習者は書く内容にばかり気をとられて、肝心の表現形式や文章構造にまで気が回らない傾向がある。これでは文章指導の目的である「思想内容の表現法の知識啓発」(牧口 1937)¹³から離れてしまう。文再配列はこのような危険を回避し、アカデミック・ライティングの基本を身につける初期段階の練習法として有効である。

4. 改作

牧口は、生徒に作文を自由に書かせて朱筆で直すような指導は「不経済な教育法」だと考え、その解決策として読解と作文指導の効果的な連携を目指した。その具体的な指導案のひとつが「改作」である。「改作」という用語は、現代的な表現で言えば、複雑・多様な変形練習であり、牧口の作文指導の基本をなす練習法である。このような練習法を「型はめ」であるとか「模倣」などと批判する声もあるが、本を読むだけで文章力が向上するということではなく、ましてや書く技術が不十分な日本語学習者に局部的な練習もせず、いきなり自由に書けと言っても効果は上がらない。この改作指導を実際に行ってみると、学習者に考えることを求めるアクティブな練習法であり、創造的な活動であることがわかる。しかもそれは「読解で学習したことを、運用力育成につなげようとするためのさまざまな練習」(山本 2011:23)であり、きわめて効果的な指導法である。牧口(1898a)¹⁴は、以下の 5 種類の

¹³ 『牧口常三郎全集第 8 巻』第三文明社、牧口(1984:16)

¹⁴ 『牧口常三郎全集第 7 巻』第三文明社、牧口(1982:275-276)

指導法を挙げているが、(一)～(三)について解説をしておく。

- (一) 同一の思想を異なれる言語を以て綴らしむ事。
- (二) 同一の文体、若しくは類似の文体により、異なれる意味を以て綴らしむ事。
- (三) 言語及び思想を変えずして、其文体を変ずる事。
 - (1) 語句の順序を変ずること。
 - (2) 主なる文を従なる文となすこと。
 - (3) 直接のものを間接となし、間接のものを直接とすること。
- (四) 約文の事
- (五) 敷衍せしむる事

文章を要約させたり、同じ内容を表現意図や感情の違いによってどのように違って来るかを考えさせたり、視点や立場を変えて文章を書かせたりといった活動は、中級で伸び悩む状態（プラトー）に陥った日本語学習者には効果的な指導法である(山本 2011:23)。同時に結束性と一貫性の観点からも、視点や立場にあわせて適切に文をつなぐための練習として効果がある。

具体的にどのように応用が可能かを考えてみる。

まず、同じ内容についてさまざまな表現で言い換える練習をするのが(一)である。わかりやすい例として割合表現について考えてみよう。たとえば、Aが3割、Bが7割という場合、実際にどのような表現が可能であろうか。

Aは3割で、Bは7割だ。

AとBの割合は7対3だ。

BはAの2倍以上ある。

AはBの半分以上しかない。

Bは全体の7割を占める。

内容は同じでも、視点や比重のおき方によって表現の仕方が異なる。当然、前後の文脈もそれぞれ異なるだろう。これを文章に応用した例として、ある事柄に対して反対か賛成かという評価の違いによって本論の表現を変えろという練習が考えられる。論証に使われる内容は同じでも、主張や立場によって個々の文の形や配列が変わることに気づかせるためである。このような基礎的な練習は、ディスコースや意図に応じて適切な文を書く力をつけるために役立つ。

これに対して学んだ文章のディスコースを利用して、別の意見を述べる練習が(二)である。教科書を読んですぐに、この文章を参考にして作文を書きなさいと学習者に言っても書けるわけではない。

そこでVI章の2でも紹介した「応用範文」による文章指導が必要になってくる。たとえば、石川他(2004)には「すし」を紹介する本文があり、同じようなディスコース形式で学習者に自分の国の食べ物や観光地などを紹介させる練習がある。原文との比較読解によって、生徒自身に相違点や共通点に気づかせ、文章を綴るときにポイントとなる部分をどのように活用すればよいかを判断させるのである(山本2011:25)。このとき、結束性を生む言語形式の有無で比較をさせる方法も文章指導としては有効であろう。

(三)はさらなる応用練習である。文単位では受動態と能動態や伝聞、推量などが考えられるだろう。これを文章に応用した練習例として、能動態や受動態など、視点や立場の違いによって文章を書き換えさせた石川他(2008)がある。これも牧口(1921)の練習法を反映させたものである。文章レベルで立場の違いや問題に対する捉え方の違いが文章にどう反映するのかを学ぶことは文章表現指導の第一歩である。また、読解指導としても筆者の考え方への理解を深めるのに効果的である。教科書の本文に複数の人物が出ていれば、それを利用して視点を変えた表現練習ができる。登場人物同士の会話を想定すれば、書き言葉と話し言葉の違いに気づかせる練習にも応用できる。

このように「改作」は結束性と一貫性のある文章力を伸ばすのに有効な総合的な練習法なのである。

Ⅶ. 文章指導法案有効性の検証

1. パイロット・スタディの概要

Ⅵ章において提示した文章指導法改善策の効果を測定するためにパイロット・スタディを実施した。指導の手順としては、まず目指すべき意見文の構造型を示し、次に指導する前に書かせた意見文を推敲させることで問題点に気づかせ、最後に「文再配列」の練習を行った。

指導効果の測定方法としては、日本語学習者に指導前と指導後の2回意見文を書かせ、それらを日本人母語話者(日本語教育関係者6名、日本人大学生6名)に10段階で比較評価してもらった。また、評価で特に重視した部分を知るため、指導前と指導後の意見文を「語彙の適切さ、正確さ」「文法の正確さ」「文章の構成、まとめり」「文と文のつながり」「文章全体のわかりやすさ」「主張の一貫性」「主張の説得力」の観点から5段階で評価してもらった。

2. 被験者の属性

創価大学日本語・日本文化教育センターの日本語上級クラスで学ぶ留学生4名にパイロット・スタディを行った。国籍は香港が1名、日系イタリア人が1名、日系アメリカ人が2名の合計4名で、日本語学習歴は全員3年以上である。なお、日系留学生は、家族と話しをするときは日本語を使用するが、日本語の文章の書き方を教わったことはない。

3. パイロット・スタディの内容

週1回の授業を全4回に渡って行った。授業時間は1回目から3回目までが60分、4回目のみ意見文を書かせるため90分であった。

表2. パイロット・スタディのシラバス

1 回 目	◇事前指導なしで200字の意見文を書かせる。 (ネタづくりのみ教師が手伝う。)
2 回 目	◇目指すべき意見文の構造を示す。 書き出し文－問題提起文－本論－結び文－提言要望 ◇局部練習 問題提起文と結び文が呼応するように書く練習。
3 回 目	◇200字意見文の推敲 i) 文の簡略化(カード化) ii) アイデアの整理(思考の順序、不足要素の補足、論理的一貫性の確認) iii) 意見文の構成に再配置→文章化(※必要があれば文を追加しても可)
4 回 目	◇文再配列の練習 ・文と文のつなぎ方 ・配列順序の変化による文章構造と接続法の違いに気づかせる。 ◇意見文の作成(400字以内/制限時間30分/テーマも自分で考える)

4. パイロット・スタディの評価結果

10段階評価は、指導前の意見文と比べて何も変わらない場合は5、悪くなった場合の最低評価は1、良くなった場合の最高評価は10とした。結果は、日本語教育関係者の平均が6.7、日本人大学生の平均が7.0で、指導後の文章のほうが良い評価であった。5段階評価では、「文章の構成、まとまり」と「わかりやすさ」に注目すると、日本語教育関係者と日本人大学生のどちらも改善しており、この限りでは2つの評価項目は関連しているといえる。また、日本語教育関係者は「構成・まとまり」を重視し、日本人大学生は「語彙・文法」を重視する傾向にあった。

最後に、学習者からとったアンケートの要旨を一部紹介する。

【学習者アンケート】 (一部抜粋)

Q「最初の作文と最後の作文を比べて、何に気をつけて書くようになりましたか？」

- 自分の書きたいものをよくまとめられるようになった。文を書く時の順序がもっとはっきりわかるようになった。
- 問題提起とその答えや結びを注意して書くようになった。

Q「授業で役に立ったことは何ですか？」

- 文章をどのような順序で書き、どのような表現で書けばよいのかわかったこと。
- 作文の構成と日本語の論理展開の仕方がわかるようになったこと。

Q「作文を書くときに、一番こまることは何ですか？」

- 文章のかたちや順序。
- 文のつながりや流れ。

目立つのは指導前より指導後のほうが文章構成や文章展開を意識して書くようになったという点である。これは「文の並べ方」や「文のつなぎ方」を意識させた結果だと考えられる。

VIII. おわりに

日本語学習者の書く文章には結束性と一貫性が崩れたものが多いが、従来の作文教科書では、これを改善するための指導内容が不十分である。このような問題意識のもと、本研究では意見の言語化の過程で結束性と一貫性がどのように関連しあうかを考察し、アカデミック・ライティングの基礎となる結束性と一貫性のある文章指導法のあり方について提案をした。本研究で提案した指導法の一部についてはパイロット・スタディを行ったが、指導後の文章に改善がみられたものの、十分な検証がなされたとは言いがたい。条件の異なるさまざまな環境下で教育実践の仮説検証を繰り返し、帰納的に知り得た経験・知識を、より良い文章指導のために還元することが重要である。そこから新たな指導モデルを考案し、効果的かつ効率的な指導法の開発につなげていかなければならない。その過程においては、結束性と一貫性に関する定義も見直す余地がでてくるかもしれない。あわせて文章のメカニズムの解明もさらに深化させていかなければならない。結束性と一貫性はまだ未解明の部分が多い分野だが、さらに研鑽を重ね、日本語学習者の文章力向上に寄与する指導法を開発していきたい。

【参考文献】

- 庵功雄(2007)『日本語におけるテキストの結束性の研究』くろしお出版
- 池上嘉彦(1992)『詩学と文化記号論—言語学からのパースペクティヴ—』(講談社学術文庫) 講談社
- 亀山恵(1999)「談話分析:整合性と結束性」『言語の科学7 談話と文脈』亀山恵・片桐泰弘(編)岩波書店 93-121
- 小山貴之(2013)「意見文における問題提起の指導」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』5:64-72
- 西條美紀(2000)「弁証法的作文過程のための作文指導」『日本語教育』105:91-100
- 杉田くに子(1994)「日本語母語話者と日本語学習者の文章構造の特徴—文配列課題に現れた話題の展開—」『日本語教育』84:14-26

- ドレスラー、W.著(1984)『テキスト言語学入門』池上嘉彦〔ほか〕共訳 紀伊国屋書店
- ハリディ、M.A.K.・ハサン、ルカイヤ著(1976)『テキストはどのように構成されるか—言語の結束性』安藤貞雄〔ほか〕共訳 ひつじ書房
- 牧口常三郎(1898a)「如何にして読書と作文とを連絡あらしむべき乎」『牧口常三郎全集第7巻』(1982:271-277)、第三文明社
- 牧口常三郎(1898b)「作文教授につきて」『牧口常三郎全集第7巻』(1982:289-320)、第三文明社
- 牧口常三郎(1903)「人生地理学」『牧口常三郎全集第1巻』(1983)『牧口常三郎全集第2巻』(1997)、第三文明社
- 牧口常三郎(1921)「綴り方教授の科学的研究」『牧口常三郎全集第7巻』(1982:395-408)、第三文明社
- 牧口常三郎(1929)「創価教育学大系概論」『牧口常三郎全集第8巻』(1984:159-198)、第三文明社
- 牧口常三郎(1930)『創価教育学大系I』(1972)、聖教文庫
- 牧口常三郎(1937)「創価教育法の科学的超宗教的実験証明」『牧口常三郎全集第8巻』(1984:3-97)、第三文明社
- 山本忠行(1999)「予測能力の育成と中上級の指導」『創価大学別科紀要』13:12-27
- 山本忠行(2011)「創造的日本語教育試論—『創価教育学体系』に学ぶ言語教育のあり方」『創価大学別科紀要』21:7-39
- 山本忠行(2012)「牧口常三郎の綴り方教育に学ぶ言語教育—事柄教育から表現教育へ—」『通信教育部論集』15:50-70

【教科書】

- アカデミック・ジャパニーズ研究会(2001)『大学・大学院留学生の日本語(2)作文編』アルク
- アカデミック・ジャパニーズ研究会(2002)『大学・大学院留学生の日本語(4)論文作成編』アルク
- 石川恵子・山本忠行(2004)『日本語 2nd ステップ [改訂版]』白帝社
- 石川恵子・山本忠行・日高吉隆(2008)『日本語 3rd ステップ』白帝社
- 友松悦子(2008)『小論文への12のステップ 中級日本語学習者対象』スリーエーネットワーク
- 二通信子・佐藤不二子(2003)『留学生のための論理的な文章の書き方』スリーエーネットワーク
- 浜田麻里・平尾得子・由井紀久子(1997)『大学生と留学生のための論文ワークブック』(改訂版)くろしお出版