

JSL 生徒への高校入試作文支援において必要な視点

—明日「一人」で書くためのスキヤフォールディング—

山崎 遼子

【キーワード】スキヤフォールディング・高校入試作文・推敲過程・対話・一人

1 問題の所在 — 中学生Zの課題

「言いたいことがあっても、書けない。」学齢期に日本へ移動してくるJSL児童生徒は、日本語で作文を書いた経験がない子どもたちが殆どである。2005年6月より、筆者が日本語支援をしている中学3年生のZも、そんな子どものうちの一人である。Zは父親の仕事の都合で、2004年3月に中国より来日し、2006年現在、新宿区内のN中学校に通う三年生の男子である。Zは2006年度高校入試に挑むにあたり、面接と作文と内申により審査される推薦受験をしたいと考えていた。したがって、筆者の日本語支援（週一度、Zの通うN中学校にて、2時間程の放課後支援）においても、高校に受かる作文を書けるようになることが主な支援目標であった。しかし、Zは日本語で作文を書いた経験が殆どなかったため、支援開始当初、Zは作文そのものに対する疑問や困難を筆者に伝えることが多かった。例えば、「言いたいことがあっても、表現できなかった。自分が書いた文章は（読み返すと）意味がわからなかった」（2005年7月12日筆者の観察記より）などと筆者に作文を書くことの困難さを伝えている。

上記のような悩みを抱えるZに対し、筆者は支援開始当初、Zが書いてきた作文に赤ペンで添削して返すことを繰り返していた。これは、作文に赤ペンで添削される国語教育を受けてきた筆者自身の経験にもとづくビリーフ「赤ペンで添削をする」＝「作文指導」が、Zへの支援方法に影響していたと思われる。しかしながら、その方法ではZの作文を書く力があまり伸びていないと感じるようになった。内田（1990）もそのような作文の添削指導を批判し、そのような指導方法が、子どもの思考の育成にマイナスの影響を与える可能性を指摘している。さらにZは、「作文を添削して返される」ことに慣れているために、書いた作文を読み返して推敲する（語を選ぶ、文章を整え磨く）という過程が欠落していることに気が付いた。

ではこれらの反省に基づくと、どのような視点をもった指導がJSL生徒Zに有効なのであろうか。本論では、これまでの書く支援のための視点の議論や、筆者が行った作文支援を見ながら、JSL生徒への高校入試作文指導において必要な視点を考察することを目的とする。なお、Zの許可のもと、Zの書いた作文を論末に添える。作文①は支援開始初期である2005年7月に、作文②はその後支援を7ヶ月続けた2006年1月に書かれた作文である。どちらも筆者が始めて手にする段階、すなわち、Zが一人で書いた状態の作文である。

2 先行研究 — どのような視点をもって作文支援を行うか

2-1 これまでの JSL 児童生徒への作文教育研究

JSL 児童生徒の日本語作文教育に関して、齋藤 (2001)、生田 (2002) などが論をすすめている。しかし、齋藤は小学生クラスでの作文活動の指導方法、生田は中学生の作文執筆における母語の影響について焦点を当てており、高校入試レベルの作文を書く段階にある JSL 生徒の作文力育成に関する論考は数少ない。その中でも、谷口 (2002) は、絵を描いてイメージを膨らませてから作文を書くことで、JSL 生徒が高校受験に成功した例を報告している。しかしながら、Z 自身は絵をかくことはあまり得意ではなく、この指導方法を Z への作文支援に応用させることはできない。また、谷口の例は実践例に留まっており、JSL 生徒の高校入試作文力育成のための指導の視点に注目した論考は殆どないといってよい。高校受験作文では、明快で論理性のある文章が求められるため、単に「書く」支援ではなく、「作文」支援という観点から考察していく必要があるだろう。では、どのような視点をもった支援が高校受験のための Z の作文力向上に役立つのだろうか。

2-2 スキャフォールディングの視点

近年、年少者日本語教育において、スキャフォールディングの重要性が多く唱えられてきている。川上 (2004) は、年少者日本語教育において、「文字や漢字の「書字指導」だけが日本語指導ではなく、総合的な「ことばの能力」を育成する日本語指導のアプローチが必要であり、それが「考える力」の基礎となる力につながる」と主張し、「個別化」「文脈化」「統合化」の重要性を指摘している。そして、「どのような背景を持つ子どもに対して、どのようなスキャフォールディングを行うことによって、どのような「学び」が生まれたのか、またそのときに「対話」がどのように形成されるのかについて、実践を通じて追求すること」が今後の課題であるとしている。また、齋藤 (2005) も、スキャフォールディングを基本理念とした統合的適応支援の必要性を主張している。筆者は、Z の作文支援においても、このスキャフォールディングの視点が重要であると考えた。それは、スキャフォールディングが、Z という一個人に適した支援を模索する基本となるだけでなく、Z が高校入試に「一人」で挑むことを可能にする支援理念を持っているからである。では、以下で、スキャフォールディングについて簡単に述べる。

2-3 スキャフォールディングとは何か

スキャフォールディングとは何か。Gibbons (2002) によれば、スキャフォールディングとは、学習者が最終的に「一人」で活動ができるようになるための仮の支援「足場かけ」である。そこには、できないからといってそのタスクを行わないのではなく、タスクができるように必要な支援をするという観点がある。ヴィゴツキー (2001) が、「発達の最近接領域は、発達の現下の水準よりも、知

¹ 作文力：齋藤 (2001) では作文力を、「文章をつくり、文章化するための能力」としているが、本論では、推敲するなど全作文活動において必要とされる力を作文力とする。

能の発達や成績の動態により直接的な意義をもつ」と主張し、教育学において、子どもの発達の昨日より明日に目を向ける必要性を説いているが、スキヤフオールディングはまさに、将来志向型、すなわち、将来自分でできるようになることを重視する支援である。Sara Cotterall and Robin Cohen(2003)では、大学生の学術論文を書くための英語クラスで、意識的なスキヤフオールディングが、英語でのアカデミックライティングに慣れていない学生たちの主体性確立を促進したと報告されている。そのスキヤフオールディングとして、①前もって決められた構造で書く②個々に応じて適切なテキストとデータを与える③毎回の指導で取り組むのは1セクションに限る④フィードバックを行う、などが挙げられている。では、スキヤフオールディングの見方に立つと、JSL生徒Zにはどのような作文支援方法が考えられるのであろうか。

2-4 書く指導におけるスキヤフオールディング

Gibbons (2002) はスキヤフオールディングの見地から、書き指導における重要な観点を提示している。Gibbons は、二人の子どもの作文を例に挙げ、文型・文法などの誤用だけに注目した場合にはよく評価されない作文の方が、実は結合性があり、読み手にわかりやすいことがあると指摘する。そして、表1のような「Writing の評価項目」を提示している。この評価項目を使用することにより、支援者側が、生徒によって書かれたものを体系的に見つめ、生徒が何を知っており、何をすることができ、その後の指導では何が必要なのか、という点を明確にすることが意図されている。

表1 <Writing の評価項目> (原文英語、筆者訳)

1. 全般的評価	<ul style="list-style-type: none"> 全体的な意味は明白か 主旨に発展性がみられるか 書き手の他の教室での言語的経験を反映しているか 他に書いたものに比べて、全体的にどう評価できるか
2. テキストの種類	<ul style="list-style-type: none"> どんな種類のテキストか テキストの種類は書き手の目的にあっているか 過去に同じタイプのテキストを書いたことがあるか
3. 全体的構成	<ul style="list-style-type: none"> 全体的な構成、構成はテキストのタイプに適合しているか 欠けている構成要素はないか
4. 結合性	<ul style="list-style-type: none"> 考えが適切な接続語で繋がっているか 接続語に多様性があるか 代名詞は正しく使われているか 代名詞が指示する内容は明確か
5. 語彙	<ul style="list-style-type: none"> 適切な語彙が使われているか 語彙に多様性があるか(例:同義語があるかなど)
6. 文型・文法	<ul style="list-style-type: none"> 文型・文法が正しいか(例:主語と動詞の一致、時制の一致、語順が正しいかな等)

7. 綴りと句読点	<ul style="list-style-type: none"> ・ 綴りが正しいか ・ 書き手がまだ正しい綴りをしない場合、何について知っているか (例: 音と表象の一致等)
-----------	--

Gibbons は上記の評価項目に基づき評価をする際、まず、要旨、全体的構成、文章のつながり、文章の構造、そして最後に、綴りと句読点というように、上記の項目番号1から7の順で、焦点を移動させていく必要性をとらえている。これは、綴りと句読点が重要でないというわけではなく、まず、文章の基礎となる主要部分(要旨、全体的構成)を優先させる視点の重要性を主張しているのである。また、Gibbons は、上記評価項目を、生徒に与えることが、生徒自身が文章を全体的に捉える観点を養うだけでなく、メタ言語能力の育成にも繋がるという。

Gibbons の主張には、「書字能力だけに注目してしまう」指導に注意を喚起する川上(2004)と共通する視点がある。書字能力だけに注目して指導を行っていく場合、赤ペンで添削して返却するという指導の落とし穴に陥る可能性がある。ここには、言葉の間違いさえ直せばいいという視点が存在し、文章全体の良し悪し、さらには子どもの総合的な言語能力を捉えることを難しくしてしまうのである。しかし、Gibbons の提示する評価項目は、正しく書く能力だけに固執せず、文章を書くための構成力、文章を結合させる能力など、作文力を総合的に伸ばすためにスキヤフォールディングするという見方に立っている点において重要な意味をもつ。

しかしながら、そもそも、作文を書くということは、自分の思考を整理し、表現していくことであり、子どもが「一人」で作文を書いていくようになるためには、作文という静的産出物を評価するだけではなく、その「過程」を視野に入れることが非常に重要である。つまり、作文産出の「過程」に注目することこそ、子どもの作文力を考えていく上で必要なのである。なぜなら、そうすることではじめて、子どもの言語能力を動的に捉え、その指導方法に迫ることができるからである。

したがって、作文支援においては、書かれた産出物だけを見て評価するのではなく、子どもが自分で書いた作文をどのように理解し、どのように捉えているのか、そして書いている段階や推敲過程でどのような困難を覚えているのかなどを考慮しながら、上記評価項目を提示していくことが有用であろう。そうしない限り、子どもは「足場」から足はずすことが難しくなる。なぜなら、Gibbons の評価項目に従って作文を検討するだけでは、静的産出物を評価するに留まり、生徒は実際自分でどうやって表現、推敲していけばいいのか、という点に関してヒントが得られないからである。すると、いつまでもその過程を「一人」で行っていくことができなくなってしまふ。

3 Zにどのようなスキヤフォールディングをするのか

以上を見てくると、Zが「一人」で書けるようになるための支援に必要な視点は、①主要素から作文を捉えるために、Gibbons の評価項目の視点からスキヤフォールディングを行うこと②その方法として、書かれた産出物だけを見るだけでなく、子どもが作文を書く過程に注目しながら支援を行うことではないかと示唆される。

「書く過程」という点に関して、Zは、本論冒頭で述べたとおり、一度作文を書いた後に推敲する(語を選ぶ、文章を整え磨く)という過程を踏んでこなかった。しかし、高校入試では、自分一

人で試験に挑まなければならない、一人でも推敲できる力をつけていくことが重要である。内田(1990)は、推敲の意義を以下のように述べている。

・・・(略)・・・忘れてはならないのは、修正は表現上のことに留まらないのだという点である。推敲は、ただ、表現の体裁を整えるためにあるのではなく、思考そのものを練る機会ではなくてはなるまい。こども自身が自分の書いたものを批判的に点検するという指導がなされてもよい。

内田が述べるように、推敲は「思考そのものを練る機会」となり、さらには、思考の整理、表現がさらに深化する重要な過程である。その一方、推敲は、考えを整理しながら適切な語句を選び、並べ変えていくなどの複雑なプロセスをとり、母語でも難しい場合がある。したがって、JSL 生徒の場合、一人で日本語を使って推敲するということがいかに難しいかは容易に想像できるだろう。では、推敲の仕方を身につけるためにはどのようにスキヤフォールディングできるのだろうか。

以下では、上記①②の視点にもとづいて行ったZとの実践について述べる。

4 Zとの実践

4-1 Zの言語能力把握

スキヤフォールディングの観点から、Zの支援を考える上で、Zの言葉の力を見ないまま支援方法を考えていくことはできない。よってまず言語能力の把握が必要になる。そこで、JSL バンドスケールを用い、Zの言語能力の把握を行った。JSL バンドスケールは、言葉の4技能の観点から、子どもの言語使用を動的に把握することを試みるものさしである。(川上, 2003)

JSL バンドスケールによるZの言語能力把握

測定日	聞く	話す	読む	書く	測定日	聞く	話す	読む	書く
2005/06/21	4	3~4	3	*	2005/11/11	5	5	5	5
2005/07/19	4	4	4	3	2006/12/11	5	5~6	5	5
2005/09/15	3~4	3~4	4	4	2006/1/13	5~6	6	5	5~6
2005/10/14	4	4~5	4~5	4~5					

例えば、Zの1月13日における、書く能力は、レベル5~6であると判断された。その理由は、『JSL バンドスケール 2004 試行版 中学・高校編』の記述によると、「さまざまに変化する社会的な文脈や今日が学習の場面に触れるため、語彙は増えてきている」などレベル6の要素をもっているものの、「抽象的で複雑な考えを表現しようとすることもあるが、そのようなときは、テキストの一貫性や正確さに以前問題が残る」などのレベル5の要素も依然備えていたからである。このような言語能力の把握をしながら、実践に取り組んだ。

4-2 Zの作文支援 — 推敲過程のスキヤフオールディング

齋藤(2005)では、スキヤフオールディングは、マクロスキヤフオールディング(教室活動に組み込む支援:コース全体の目標・タスクの選定・配列)とミクロスキヤフオールディング(実践時に必要に応じて行う支援)に分類した実践例が紹介されている。本節では、Zへの支援を、この二つの分類で捉えてみる。それと同時に、Zの支援で必要だと示唆された視点「①主要要素から作文を捉えるために、Gibbonsの評価項目の視点からスキヤフオールディングを行うこと②その方法として、書かれた産物だけを見るだけでなく、子どもが作文を書く過程に注目しながら支援を行うこと」を持って行ってきた支援に関し、去年から続くZへの支援の全体の流れと、ある一日(1月13日)の支援の流れに着目して以下に見ていきたい。

4-2-1 マクロ・スキヤフオールディング

Zの支援におけるマクロ・スキヤフオールディングは、作文を書く力を育成するという目標のもとに行った。よって、タスクは、作文を書くことと並行して、国語の教科書を読んで語彙を増やす、短い作文ドリルをする、作文のテーマについて話すなど、Zの書く力の発達段階を見ながら変えていった。

4-2-2 ミクロ・スキヤフオールディング～推敲過程～

Zへの支援の全体の流れ

去年から続くZへの作文支援の全体の流れの中で、Zの作文力を育成するために行ったスキヤフオールディングを、「Gibbonsの評価項目」に関して見ていく。「1. 全般的評価」項目に関しては、Zに要旨の説明を求めただけでなく、Zと対話しながらZの作文を読み、Zの意味したことをよりわかりやすい表現にしていく推敲を行った。「2. テキストの種類」に関しては、Zと作文を書く目的を考えたり、文末表現は敬体・常体どちらがいいか、という点に関して話す時間を設けた。「3. 全体的構成」に関しては、作文を構成するための型の種類(双括型、尾括型、頭括型など)を提示して、高校入試作文にはどの型がいいかを話しあった。「4. 結合性」に関しては、モデル文(筆者や他の中学生が書いた作文)の接続詞に注目し、Zの作文への接続詞の応用、文と文の繋がりなどを対話の中で考えた。「5. 語彙」「6. 文型・文法」「7. 綴りと句読点」に関しては、適宜、Zが辞書をひいたり、筆者が例を使って説明したりした。

筆者は、「①主要要素から作文を捉えるために、Gibbonsの評価項目の視点からスキヤフオールディングを行うこと」という視点に関して、7項目は視野にいれたものの、Gibbonsが言うように必ずしも、1から順番に考えていったわけではなく、Zの様子を見ながら支援し、順序にはこだわらなかった。ただ、ここで重要なのは、このような評価項目の視点を持つことは、作文を体系的に捉えた支援を可能にしたという点である。特に、高校入試レベルの作文課題では論理性、明快性などが要求されるため、この視点を支援に反映させることは非常に有用であると考えられる。また上記のように、それぞれの項目を「対話」の中で確かめていったことは、Zが作文を客観的に捉える視

点を養い、メタ言語能力の育成に貢献したと思われる。

1月13日の活動

次に、Zの支援で必要だと示唆される2視点を意識して行った、1月13日の実践について以下に述べる。1月13日の主な活動内容は、Zが書いてきた『将来の夢』というタイトルの作文を、Zと対話しながら、書き換えていくという作文推敲活動である。(論末、作文②参照)

1月13日 支援の流れ

- 1) 書いてきた作文のどんなことが言いたかったのか、Zに全体的主旨の説明を仰ぐ
- 2) 作文の構成はどうか確認する(双括型、尾括型、頭括型など)
- 3) 文体の確認(常体で書いたか敬体で書いたかの確認)
- 4) Zが作文を声に出して読んでいく中で、文章ごとに、意図したことを確認しながら、一緒に作文を推敲していく。(内容だけでなく文体、語彙、文型・文法、綴りも並行して推敲)

下記は、支援の流れ4)における、Zと筆者(R)の対話(一部抜粋)である。

対話 i)

Z(生徒、以下Z): しかし、そんなたのしいの日々の中、突然ある日、犬はあるいの姿が変わりました。

R(筆者、以下R): ①これはどういうこといいたい? (意味の明確化を促す)

Z: あの、普段と違う、ちょっと、あの、あの、あ、あるいてるの、感じがかわった。ちょっと、あの、変になった。

R: あ、おかしくなったんだね。

Z: はい。

対話 ii)

Z: 普段元気いっぱいの犬は、ある日、あの、犬は、あの日、突然、②あるきにくい? あるいにくい?
(正しい語形変化を尋ねる)

R: あるきにくい、かな。

Z: あるきにくいになりました。

対話 iii)

Z: ぼくは犬の行動をみていました?

R: そうだね、見ていました。行動をみていました。

Z: だけど、どこにあたったかな、あそ、びの時、と思いました。

R: ③どういう意味? (意味の明確化を促す)

Z: あの、ここは、自分の思うので、こうしましたけど、で、あの、多分、犬はどこかぶつかつて、あの、足がいたくて、あの、歩い、歩きにくいかと思いました。

R: ああ、なるほど。ぼくは犬の行動をみていてそう思ったんだよね?

Z: はい。

R: じゃあ「だけど」じゃないね。ここね。

Z: はい。

R: ④じゃあ、何がほいるかな、ここ。(適切な接続詞を導く働きかけ)

上記発話①③では、筆者がZの言いたいことを一つ一つ引き出し、明確にし、後に適切な表現をプラスしている。また、②では、Z自身が、適切な表現の提示を筆者に求めており、④では、適切な表現を共に探す働きかけをしている。このような「対話」を通した支援が、筆者がZへの支援開始初期に行っていた赤ペンでの添削、返却指導と異なる点は、作文を推敲するという「過程」において、Zが本当は何を伝えたいのかを対話によって明らかにしながら、作文を見る視点をマクロ(要旨)からミクロ(綴りなど)へ推敲していつている点である。Zにとっても、伝えなかった内容は、この「対話」を通して、より明確になったようであった。

5 結論

筆者の実践から明らかになった、JSL生徒Zへの高校入試作文指導において必要な視点として、「①主要要素から作文を捉えるために、Gibbonsの評価項目の視点からスキヤフオールディングを行うこと②その方法として、書かれた産出物だけを見るだけでなく、子どもが作文を書く過程に注目しながら支援を行うこと」が挙げられた。

日本語を書く活動では、ことばそのものの誤用に注目しがちである。しかし、作文支援において重要なのは、語彙、文法文型からではなく、要旨や構成をまず検討することである。そして、それぞれの観点からみてどこが足りていて、どこに支援の必要性があるのかということを常に生徒と向き合いながら考えていくことが必要であろう。子どもに必要な支援は、子どもと向き合ってみないとわからないのである。

また、スキヤフオールディングの見地からは、他者との対話が「学び」を成立させていくと考えられる。Zも、作文という静態物のやりとりだけでなく、推敲過程で筆者と向き合い、「対話」しながら、自分の考えを明確化していった。最終的に「一人」でも、自分の考えを明確化したり、結合性を考えたり、語彙の適切さを考えたりといったことを段階にそってできるようにするために、作文を書く「過程」において「対話」をしていくスキヤフオールディングの視点が必要であると思う。

最後に、JSL児童生徒の場合は、経験がなく、日本語で作文を書くとはどういうことなのか、全くわからない状態で「作文課題」に取り組むことも多い。特に高校入試作文となると、作文の内容も論理性や一貫性、明快さが求められ、子どもにかかる精神的なプレッシャーは相当なものだろう。しかし、高校入試では、Zは「一人」にならざるをえない。したがって、筆者はZが「一人」で歩けるように必要な支援をしていかなければならない。今後、Zが推敲を「一人」でできるようになれば、それが、また次の生きる力にもつながると思う。

筆者は今後も、子どもが生きていくうえで最終的に「一人」で立てるスキヤフオールディングの視点を持って支援を続けたいと思う。そのためにはもちろん、言葉の技術的な足場かけだけでなく、

言葉を通して、不安な心を持ち上げるような働きかけが必要だろう。Zは高校試験前、つらいときに、筆者が「頑張って」と励ましの言葉をかけるたび、とても嬉しそうな顔をした。他者とのやりとりを通して、「書けた」という喜びや「また書こう」という動機づけ、「今度はここを直そう」という子ども向上心を促すことも、スキヤフオールディングに含まれるのだと思う。そして、その働きかけは、言葉だけでなく、明日を生きる子どもを育成するという総合的視点に還元されていくのである。

【参考文献】

- 生田裕子 (2002) 「ブラジル人中学生の第1言語能力と第2言語能力の関係:作文のタスクを通して」『世界の日本語教育』 12, pp.63-77
- ヴィゴツキー (2001) 『新訳版・思考と言語』新読書社
- 内田伸子 (1990) 『子どもの文章—書くこと・考えること』東京大学出版会
- 川上郁雄 (2003) 「年少者日本語教育における「日本語能力測定」に関する観点と方法」『早稲田大学日本語教育研究』 2, pp.1-16
- 川上郁雄 (2004) 「新時代の日本語教育をめざして — 子どもたちがことばを習得するとき」『日本語学 9』 Vol.23 明治書院 pp.78-89
- 齋藤ひろみ (2001) 「実践報告 日本語学習初期段階における作文指導について考える——63期子どもクラスの作文の授業実践を基に」『中国帰国者定着促進センター紀要』(9) pp.92-135
- 齋藤恵 (2005) 『年少者JSL教育による児童生徒の統合的適応支援の可能性』早稲田大学2005年度修士論文
- 谷口理恵 (2002) 「絵を描くアプローチによる作文指導—4ヵ月間の日本語学習での都立高校合格の事例—」『第4回 実践シェアの会』
- 山崎遼子 (2005) 「読む」と「書く」の連結指導」『年少者日本語教育実践研究 5』
- 早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室 (2004) 『JSLバンドスケール2004 試行版 中学・高校編』
- Gibbons, Pauline (2002). Scaffolding language, scaffolding learning :teaching second learners in the mainstream classroom
- Sara Cotterall and Robin Cohen (2003). Scaffolding for second language writers :producing an academic essay. ELT Journal Volume 57/2. Oxford University Press.

【参考資料】

- 小林伸二『カラー版 国語の資料』生進社
- 佐藤政光他 (2002) 『●表現テーマ別●にほんご作文の方法 (改定版)』第三書房

(ヤマザキ リョウコ・修士課程1年)

作文② 2006年1月

書き
みらい

テーマの
の品類例は
まなぶ
まなぶ

テーマ
まなぶ
まなぶ
まなぶ

将来の夢

制限字数
字

氏名

一人は独身の夢を持っています。そしてその夢の左めが人ば
アります。二の人は将来社長になりたいです。その人は
将来教師になりたいです。その人は……またがまがま
な夢を持っています。その中に僕の将来の夢は獣医になる

ことです。……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

しかし、そんな望ましい日々の中、突然ある日はあ
りの夢が変わりました。警察元氣いは、りの犬は水の日
突然歩りにくいになりました。僕は犬の行動見たりた。

……
……
しかし、翌日さらに犬の状態が悪くなりました。病院
に連れられました。が病医の先生からの話しは二の病氣

……
……
……
……
……
……
……
……
……

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……