

## 作文につなげる読解指導

- 効果的な作文技能の指導に向けて -

Teaching Reading Comprehension as the Preparatory Stage of Writing Activity:  
Toward an Effective Way of Teaching Writing Skills

中嶋めぐみ (電気通信大学)

Nakashima Megumi (University of Electro-Communications)

福谷正子 (電気通信大学)

Fukuya Shoko (University of Electro-Communications)

小山慎治 (電気通信大学)

Koyama Shinji (University of Electro-Communications)

### 要旨

2005年度後期に行った実践をもとに「書くための読解指導」という発題に対して、2006年度日本語教育実践研究フォーラムラウンドテーブルDで指摘された「読解では何を教えるのか」、「書くことにつなげるための実践」とはどのようなプロセスで行うのか、「『気づき』とは何か」という点から改めて実践の振り返りを行った。その結果から、(1)作文につなげる読解のために必要な活動として「精読」「批判的な読解」が必要であること、(2)読解作業で読み取った論理展開や機能文型を作文に生かすこと、がわかった。上記の結果から、2006年度の「作文につなげる読解指導」の方針と課題を検討した。

This paper aims to report authors' practice of teaching reading comprehension as the preparatory stage of writing activity held in the academic year 2005 and to discuss about the following questions that is shared at the session of Round Table D: (1) what should we teach in the reading comprehension class; (2) how should we practice the reading comprehension activity as the preparatory stage of writing activity; (3) to what extent should we take learners' awareness of their process of learning into consideration. From these viewpoints, the following ideas are derived: (1) learners are expected to read critically in order to achieve their productivity; (2) learners are expected to apply the logical development and functional sentence patterns that appear in their reading task to their writing; and (3) teachers should require learners' self-examination by considering its purpose and their stage in learning.

キーワード：書くための読解、精読、批判的な読解、発問、段階的

### 0. はじめに

2006年度日本語教育実践研究フォーラムラウンドテーブルDで「書くための読解指導」という発題を行った。本稿ではラウンドテーブルDでの議論を受け、2005年度、電気通信大学の「日韓共同理工系学部留学」のための日本語コースでの実践を振り返り、今後の課題を検討する。

1節においては2005年の実践報告を行う。2節ではラウンドテーブルDで指摘をうけた(1)読解では何を教えるのか、(2)「書くことにつなげるための実践」はどのようなプロセスで行うのか、(3)「気づき」とは、について再考を行う。3節では検討をふまえ、今後の方針と課題をまとめる。

## 1. 2005年度実践の振り返り

### 1.1 コース概略

2000年度より開始された「日韓共同理工系学部留学生事業」では、1年間の学部入学前予備教育を行っている。前半半年は韓国の予備教育機関で、後半5ヶ月は日本の大学で行われる。2005年度は、男子学生4名を対象に、日本での予備教育の、後半3ヶ月間で「書くための読解指導」を試みた。

2005年度実践は、前年度のコースの実践結果をふまえ、計画したものである。2004年度のコースでは、論説文の読解スキルを身に付けることを目標に読解中心の授業を行い、その過程で読解と特に関連付けずに作文の授業を数回組み込んでいた。その時点では担当教師間で読解活動中に学習者に発する問いについて、互いに情報を共有していたのは教科書の設問であった。また、教室活動は設問に答えるための活動が中心であった。そして、教科書を終われば、中級レベルの力に到達する、という暗黙の認識があった。しかし、中級の読解教科書を終われば、自動的に中級レベルの教科書のような文章が書けるようになるわけではない。また、作文の教科書を用いて「定義の言い方」「問題提起の仕方」等々を文型練習的にこなすことも練習の一つだが、それだけで、レポートが書けるようになるわけでもない。予備教育の限られた期間で、日本語の資料を読み、整理し、再構成をし、自分の主張にとりこむ等、学部で要求されるレポート作成と発表のスキルを養うためには、中級読解学習を産出につなげる活動が必要になる。いかにして「読解を産出に結びつける」か。2005年度の実践においては、4人の教師がこの問いを共有し、授業を行った。

本コースは、90分の授業週10コマを4名の教師が分担し、読解を中心に授業を行った。

コース前半は『文化中級日本語』を使用し、その後、『大学・大学院留学生の日本語 - 読解編』、『大学・大学院留学生の日本語 - 論文読解編』を使用して中級後半の授業を実施した。

作文については『文化中級日本語』終了時・『大学・大学院留学生の日本語 - 読解編』前半終了時にそれぞれ課題作文を行った(題:「入試制度」、「ネット中毒」問題解決型の文)。また、『大学・大学院留学生の日本語 - 読解編』終了後、生資料の読解とそれに関する作文を2回行った(題:「ユニバーサルデザイン」、「遺伝子組み換え」意見文)。最終的な産出として、自由に選んだテーマについて韓国と日本を比較する作文(比較論述型の文)と口頭発表を行った。

### 1.2 「書くことにつなげるための読解」活動

#### 1.2.1 『大学・大学院留学生の日本語 - 読解編』補足タスク

『大学・大学院留学生の日本語 - 読解編』については、教科書内の練習、設問を行った後、次のタスクを補足した。

- (1) 聴解問題: 内容を自分の言葉で表出させるため、教師が朗読した本文をテープで聞き、メモを取り、聞いたことをまとめて書く。
- (2) 語彙問題: 語彙、接続詞、連語、助詞相当句などの確認
- (3) 語彙クイズ、文法クイズ: 語彙、文法事項の確認
- (4) クローズテスト: 各課のまとめとして実施

上記のタスクと作文との関連を示すと表1になる。

表1 タスクと作文との関連

タスク	作文との関連
文法・語彙クイズ	素材、手段を与えた語彙（文法事項 - 接続詞、機能語の類など、漢字）
語彙問題	再構成の練習（連語、文間・段落間の接続関係の把握）
聴解	再産出の練習（箇条書きにメモし、メモを文章化する）

### 1.2.2 振り返りシート

2005年度の実践では、教師の発問や教室活動の意図が、学習者にどのように受け止められたのかわ知るために、学習者に対して、毎日授業終了時にその日の学習の困難点を記述するよう義務づけ、これを「振り返りシート」とした。

### 1.2.3 発問をめぐる教師間の連携

教室活動に関わる情報の共有のため、『大学・大学院留学学習者の日本語 - 読解編』に入る時点で、教師間で「備忘録」として、お互いの教室活動の様子やその意図を記録することにした。読解を深める、あるいは理解を助けるために教師が学習者に対して発する問いを「発問」とし、この「備忘録」の中で、発問の具体的内容や背景知識の活性化についての情報交換を行った。

## 1.3 実践の分析

上記の実践結果を発問と振り返りシートに焦点を当てて分析する。

### 1.3.1 発問の分析

「備忘録」開始時より、担当教師の記述を追っていくと発問の内容にも変化がみられた。

『大学・大学院留学生の日本語 - 読解編』使用開始当初は、読解本文が解説型のテキストであり、教師の発問は背景知識の活性化のための問いが中心であった。しかし、コースが進むにつれ、「学習者に自分なりのことばを使って、内容の再構成を求めてもテキスト情報のコピーのように表出する」「答えを一語で終わらせようとする」ことに問題を感じた。そして、理解した文章を自分なりに加工し、自分の主張に取り込むことが「産出」であり、産出できてこそ、学部で必要なレベルの日本語力を身に付けたと言えるのではないかと考えた。この点をふまえ、学習者にテキスト内容を言い換えさせたり、説明させたり、例を挙げさせたりするなど、テキスト情報を「加工する」ことを求め、文の具体化を促すような発問を続けた。（例：～とはどういう意味か、～には外にどんな例があるか等）また、教科書の設問の選択肢をあえて、使わず、段落レベルの発話による解答を求め、テキストに答えが明示されていない発問をした（例：どうして～なのか、筆者の考えは何か等）

後半、教科書の本文がレポート調になるにしたがい、段落の中心文をとらせる、短くまとめて言わせるなど、それ以前とは逆に抽象化を要求する発問が増えていった。（例：この段落の内容を一言で言うと何か、段落に章題/見出しをつけるとしたらどんなものになるか等）

以上の分析を通して、今回の実践における発問には、内容的側面と言語的側面があり、それぞれ異なる機能を持つことが確認できた。また、それらには作文に関わる要素があることが分かった。以下に発問の分類、機能と作文との関連を表にまとめた。

表2 発問の分類・機能と作文との関連

	分類	発問の機能	作文との関わり
発	内容的側面	背景知識の活性化	資料の利用
		内容理解	資料の利用、批判的な読み方
		問題意識の喚起（啓発）	レポートの題材発見
問	言語的側面	スタイル／表現上の理解	文の加工（名詞化、連語の把握等）
		談話（中心文 - 支持文）	中心文の作成、段落構成
		構造（単文の構造～文章構造）	アウトライン作成

### 1.3.2 振り返りシートの分析

分析の対象としたのは、『大学・大学院留学生の日本語 - 読解編』を使用して行われた読解の授業において全課、課毎に書かれた授業の振り返りである。学習者たちの書いた内容の傾向を知るため、彼らの記述を(1)日本語に関する記述（表においては「日本語」）、(2)文章の内容に関する記述（表においては「内容」）、(3)学習に関する気づきに（表においては「気づき」）、(4)その他の4つに大別し、その頻度を調べた（表3参照）。

まず、課毎にそれぞれの項目の頻度を比較してみた。統計処理を施したところ、1課、3課、4課、7課、11課が他の課より有意に得点が高いことがわかった。この結果から、学習者のコメントの傾向として、「課が進むに従い特定の項目に関する記述が増えた（あるいは減った）」という一定の傾向はなく、むしろ課毎にその傾向は異なるということが読み取れた。また、「日本語に関する記述」が最も多く、次いで「文章の内容に関する記述」が多く、且つ、これら二つの項目に関する値は、「気づき」および「その他」よりも有意に高いことが分かった。学習者のコメントは「日本語に関する記述」と「文章の内容に関する記述」に偏る傾向にあると言える。しかしながら、教師の意図としては、学習者がただ学習内容にのみ着目することにとどまらず、学習した内容を自身の経験と結びつけたり、自らの学習態度を振り返る指標としたりすることを期待しており、この結果は教師側の思惑とは異なるものであった。また、教室活動としての発問は学習者の印象に強かったが、その反面、教師が期待する気づきには注意が向かなかった可能性がある。

表3 各項目の課毎の頻度

項目	1課	2課	3課	4課	5課	6課	7課	8課	9課	10課	11課	12課	13課	14課	計
日本語	5	1	7	5	3	3	6	3	3	2	6	3	2	0	49
内容	0	0	1	2	3	3	2	2	3	3	2	4	3	2	30
気づき	0	3	1	2	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	9
その他	0	0	0	0	0	0	0	2	1	2	2	1	1	2	11

## 1.4 実践の結果分かったこと

### 1.4.1 振り返りシート

学習者のコメントには一定の傾向は無かった。また、「学習した内容を自身の経験と結び付けることや学習態度の振り返りのための指標としたい」という教師側の意図に反して、学習者のコメントは「内容」や「日本語」に関わるものが中心であった。

この点については、教師の側の意図、目標設定が曖昧であったといえる。教師が目的を明確にし、「気づくこと」と「学習の達成」との関係等を考慮した上で、どの時点でどのように振り返りシー

トを書かせるのかを考える必要があった。同時に、教師側が学習者の「気づき」に対してフィードバックを与えるべきか否かを検討し、フィードバックを与えるとすれば、教師側は期待する変化を積極的に伝えるよう心がけることも必要である。また、利用法（例えば、学習記録としての側面を持たせる、自己目標を立てさせる等）についても明確化することが必要になる。

#### 1.4.2 発問をめぐって

読解を作文のための単なる資料として利用し、「文型」を叩き込む練習の積み重ねでは自分の考えを表明する作文にはならない。また、「発問」は単に背景知識の活性化や動機付けや内容理解を助けるものではなく、「発問」を通して行われる「理解内容を再構成する訓練」や「問題意識の啓発（学習者が自分で発問を生成する力）」が「産出」へと結びつくのではない。

また、振り返りシートに関連して、学習者の「気づき」が「内容」「日本語」に関するものが中心であったことについては、発問内容が文章内容の理解に、より重点の置かれたものであったということが考えられる。

今回の実践では学習者の振り返りシートの書かせ方・利用のしかたと、最終的な産出としての作文・発表を読解指導に基づいた形のものにし、検証の方法をいかにコースデザインに組み込むかということが課題として残った。

## 2 提題を受けて

ラウンドテーブルDで指摘を受け、また、話し合いの話題となったのは以下3点についてである。ここでは指摘された観点に沿って、2005年度の実践を検討する。

- (1) 読解で何を教えるのか
- (2) 「書くことにつなげるための実践」はどのようなプロセスで行うのか
- (3) 「気づき」とは

### 2.1 読解で何を教えるのか

ラウンドテーブルDにおいて、「学生はキーワードを選んでも文章化して再生することができない」「要約ができない」「テキスト情報外の質問には答が出ない」等、読解で得た情報が、文章化につながらないという話題が共有できた。そこで、我々が感じた問題点は教科書の設問のみで読解を指導した場合には、効率的な「受信」のための読解に終始してしまい、「産出」には結びつきにくいのではないかということである。それは、電通大の2005年度の実践においても、「学習者に自分なりのことばを使って、内容の再構成を求めてもテキスト情報のコピーのように表出する」「答えを一語で終わらせようとする」といった問題に直面した例からもうかがえる。

では、「書く」ことにつなげる読解では、どんな読ませ方が必要なのであろうか。実践を通じて教師間で話し合ったことや、備忘録の記述を再度分析してみると、少なくとも(1)精読を行うこと、(2)批判的読解を行うことが必要なのではないかと考えられる。精読と批判的読解にかかわる読解活動を整理すると以下ようになる。

#### (1) 精読

##### 言語技術運用のための読み

基本的な文法・語彙の定着練習をふまえた上で、前後の論理関係から、指標となる表現機能を発見し、分類し、選択させる。例えば、前後の文の論理関係から、自らの言いたいことにそって、接続詞や表現文型、語句を選択・使用させる。

#### 文章内容の読み取り

書かれている事実や述べられている意見について、正確に把握させる。

#### 文章構成の読み取り

文章構造や論理展開に注目させる。副詞や接続詞といったマーカーを指標にスキミング、スキヤニングをして情報を取るだけでなく、個々の文間、段落間、段落内の中心文と支持文の間の役割や関係を捉え、論理構成を確認させる。

### (2) 批判的読解

#### 文章内容の批判

明示的でない背景、原因などについても考え、真偽や妥当性を考えるといった批判的な視点から考えさせる。

#### 文章構成の批判

中心文の妥当性、中心文と支持文の整合性を考えさせるといった「産出」に通じる批判的な視点から文を読む。各段落の関係や論理的整合性を考えさせる。

上記のような活動が必要なのは、それらの活動の目標が作文を書くためのスキルとして重要だからである。作文においては(1)精読は基本となる文の作成、すなわち、自らの主張にあった正確な語彙・表現の選択・使用につながる。また(1)は作文をする際の資料の読解を正確に行うために必要である。(1)は自らの主張の中心部分と、それにどのような支持文を与えるかを考えることにつながる。(2)批判的読解は筆者の論理を追体験することで、筆者の論理展開が一つのモデルとなり、自分の作文と対比して、情報の不足・論理の矛盾・整合性・妥当性を検討する素材となる。このような精読・批判的読解が実際の授業においてどの程度、実現されているのか、以下に教科書の設問の分析、及び発問の分析を通して考察する。

#### 2.1.1 教材の設問の分析

設問の形式面から見ると、読解の教科書(『大学・大学院生のための日本語読解編』)に多く見られるのは、選択問題や正誤問題である(語彙の選出問題、文の正誤問題、段落数・本文の流れの把握、中心文選択、情報の選別、前件に合わせた後件を選ばせる問題など)。選択問題・正誤問題では、文と文の関係、段落間関係、論理構成の把握が曖昧でも選択肢がヒントとなり、なんとなく解答ができる。また、学習者自身が教科書内の情報を自分の言葉で文章化する必要がないため、文の加工(名詞化等)や内容の再構成を行う機会がない。読解テキストに見受けられる、スキミング、スキヤニングといった読解の設問に答えるだけでは、読解内容を背景とした「議論」や「作文」といった、「産出」には結びつきにくいのではないかと考えられる。

また、設問の内容面から考えると、本文中に明示されている情報を探し出すものが多い。本文内容の背景や理由や具体例をテキストを離れて挙げるなどのオープンな設問がないため、学習者は自分自身で「考える」ことがない。以上から、読解教科書の設問だけでは、言語技術としての文の加工、内容面については問題の背景や理由といったテキスト外の情報について考える力、文の整合性・妥当性等、文章を批判的な視点で読む力が身につかないのではないかと、読解を「受信」から「産出」に結び付けるためには教科書の設問の不足を発問によって補うことが重要なのではないかと考えられる。次に、2005年度の実践における発問を改めて検討する。

### 2.1.2 精読・批判的読解のための発問

「産出に結びつける」ために2005年度の実践においては意識的に教科書の設問以外の発問を挟みながら授業を行った。その例として、『大学・大学院生のための日本語読解編』5課「日時計」の課の一部を振り返り、先に述べた精読・批判的読解という視点から考察する。

『大学・大学院生のための日本語読解編』5課は日時計の発明と時間・空間の座標系が発見されたことについて述べられた説明文である。本文には中心文の選択、本文の流れの把握、日時計発明のヒントを選ぶ選択問題、日時計の絵を描く問題が付されているが、文章の形で答えさせるような設問はない。そこで、2005年度の実践においては以下のように、学習者に文を作る過程を経させ、なおかつ、解答を得るため考える必要がある発問を考え、補った。

本文中には以下のような記述がある。

「現在の時計の針が右回りになっているのは、日時計が北半球のエジプトで発明されたためであると考えられる。なぜなら、南半球では太陽の影は左回りに動くからである。」

これに対して、「なぜ、時計の針は右回りなのか」と発問をはさんだ。すると、まず、学習者は「北半球のエジプトで発明されたため」とテキストの一部、それもできるだけ短い一部分を切り取って答えることが多い。しかし、これだけではこの文章の説明したことにはならない。先の発問に対しては「北半球では太陽は東から昇って北を通過して西に沈む。北半球のエジプトで発明された日時計の針の動きが右回りになるのは、地面に立てた棒の影が太陽の動きにつれて右に回るためだ。」というような説明ができて、はじめて、自分の理解としてテキストを取り込み、再構成させたと言えるのではないだろうか。実践においてはこのような再構成に向けて、「北半球では太陽はどのように動くのか」「南半球ではなぜ棒の影が左回りになるのか」といった発問を重ねて促した。

発問で設問の不足を補った、この授業例で行った読解作業には3つある。

- (1) 「なぜ、時計の針は右回りなのか」「南半球ではなぜ棒の影が左回りになるのか」についてテキストには明示的ではない前提部分をも含めて正確に読み取らせた。
- (2) 南半球では本当に影が左回りになるのか、本文内容の妥当性を検討した。
- (3) 焦点になっていた文型を用いて（「～のは～ためだ」等）、本文の内容の言い換えをさせた。また、その際には学習者は自分の意図に基づいて「太陽の動きにつれて」「太陽の動きによって」のような表現句を適切に選択した。

このうち、(1)は精読と批判的読解の、(2)は批判的読解の、(3)は精読のと合致している。精読のと批判的読解のを目的とした活動、つまり文章の構成面を目標とした活動が行われていなかったということである。さらに、1.3.1に述べた発問の分析においても、我々の発問が文章構造についてのものが、不足していたということが判明している。このことから、文章構造や論理展開に注目させるような発問を組み込んでいくことが今後の課題となる。

## 2.2 「書くことにつなげるための実践」をどのようなプロセスで行うのか

上記2.1の考察をふまえ、「書くことにつなげるための実践」をどのようなプロセスで行うのか考えると、以下のような精読・批判的読解で読み取らせる活動、さらに、のような論理展開や機能文型を利用した作文を行う必要があった。

読解授業内での作文を意識した活動

アウトラインの作成、中心文と支持文の選択、事実文・意見文の区別、段落並べ替え読みなどをより積極的に取り入れる。

読解文中の論理展開や機能文型を用いた作文の設定

一段落単位での短作文、機能文型を用いた作文、課題作文、最終作文という段階を経た作文活動

2005年度の実践では、読解の教科書の前半終了時、後半終了時にそれぞれ、いくつかの課題作文を組み入れ、意見文を書かせた上で、コース終了時にレポート作成、発表という課題を課していた。しかし、読解授業の合間に課題作文を組み入れただけでは、「書くことにつなげる」ための作文の指導という観点からは不十分であった。の方法は読解との連携をとるための具体的な教室作業であり、これらを段階的にコースデザインに盛り込むことが考えられる。

### 2.3 「気づき」とは

ラウンドテーブルDでは、振り返りシートにおける「気づき」と産出の関係、学習対象及びレベル、学習段階について指摘があった。これらを受け、何に気づかせたいのか、どう利用すべきなのかを、振り返りシートの必要性も含めて検討したい。

振り返りシートの本来的意義を考えると、自立・自律的学習への手段としての活用が考えられる。具体的には、(1)学習の記録としての側面を持たせる（学習内容の意識化、時系列での振り返りのため）(2)自己目標を設定させる（自発的な活動への参加と意識化のため）および、(3)活動開始時・中間・最終時点の各時点で、目標設定・軌道修正・最終的自己評価を行わせる（自己学習スタイルの自覚化とモニター能力の育成のため）などであろう。また、これらの観点から振り返りシートを書かせるなら、教師の適切な関わりも必要となる。

本実践で振り返りシートを書かせた目的は、教師の発問や教室活動の意図が、学習者にどのように受け止められたのかを知ることにあった。分析の結果、「学習した内容を自身の経験と結び付けることや学習態度の振り返りのための指標としたい」という意図には反し、学習者の振り返りシートの記述内容は教科書の「内容」「日本語」に関わるものが多かった。しかし、それらは教師の発問内容と一致していたことが確認された。

## 3 2006年度実践の方針と課題

2005年度の実践をふまえ、2006年度の方針と課題を検討する。

### 3.1 読解の方針と課題

読解については2.1を受け、「書く」ことにつなげるために、文章構造や論理展開に注目させるような発問を取り入れ、精読と批判的読解を行う。さらに学習者が、本文を借りて、既存の知識や論理を日本語で発するのための仕掛けとして、作文との連携を行う。

そのためには、テキストの吟味が必要である。具体的には、テキストには以下の条件が必要であろう。すなわち、学習者が理工系学生であることから、(1)論拠、経過のような基本的な論理構成が明らかに把握できること、(2)それを示す機能文型を備えた文章、学習者が既存知識を持っていて、興味もてる内容・話題であり、かつ、発達段階+1の課題が作成できるような内容の教材を整備していくことが必要である。

### 3.2 作文の方針と課題

2006年度の実践では、『大学・大学院生のための日本語読解編』、補足教材である『毎日の聞き取り50日』の機能的な文型表現・内容理解を通じて得た知識やそれに対する意見文を作文のテーマと



する短作文を組み入れる。これを生の資料を読み込んでレポートを作成する前段階と位置づけ、読解と連携しながら言語スキル面と思考面で段階的に書く力を引き伸ばすことを意図すべきである。

2006年度の実践においては3.1で述べた内容、構成や機能文型を 段落作文 機能文型作文 課題作文 レポートと、細かい段階を踏みながら(単段落から複数段落へと配列しながら)言語スキル面・思考面の両面で段階的に書く力を引き伸ばせるよう計画した。以下、(1)~(4)に詳細を記す。

#### (1) 短作文の宿題

本来、教科書に付随して行う聴解練習である『毎日の聞き取り50日』を、聴解練習後、スクリプトを配布し、トピックや語彙を利用した短作文を書くために使用した。まとまった文章を書くための練習を積むことを目的とし、短い説明文を書かせることを意図したものである。「老眼鏡というのは何か」「S席というのはどのような席か」といった短い説明文からはじまり、「あなたの得意な料理の作り方を説明しなさい(手順)」「ペットにするならどんな動物がいいと思うか。その理由を三つ以上考え、「まず」「また」「このように」を用いて、書きなさい(理由の列挙)」というように、順次[中心文+支持文]の形で段落化できるものへとレベルを引き上げていくよう設定した。

#### (2) 機能文型を用いた作文

教科書で扱われている機能文型を作文テキスト等で補足し、教科書に関連付けて、作文を組み込む。経過説明の文型、位置関係を示す文型、順序・列挙の文型、理由・根拠の文型、意見を表す文型等を取り上げ、その構造を用いて書くのにふさわしい話題の課題を設定した1段落~2・3段落程度の作文である。例えば、『大学・大学院留学生の日本語読解編』10課では「なぜなら~、まず考えられるのは~、したがって~、このように~」といった理由・根拠の文型を取り出し、短文作成練習の後、「韓国で自転車が普及しない理由」という短い課題作文作成を課した。

(1)段落作文と(2)機能作文は、2.1にあげた(1)精読 言語技術運用のための読み、(1)文章構成の読み取りとの連携を目的としたものである。

#### (3) 課題作文

2006年度は課題作文においても、ただ題材を設定するのみならず、課題となる生の資料の読解、そこから得た情報を自分なりの観点で整理し、問題点を見出し、問題点を整理し、それに対する自分の意見を打ち立て、論拠を明らかにするという「レポート構成」に必要な手順を段階的に要求した。

#### (4) 作文と発表

コース終了時に、最終的な課題として、自由に選んだテーマについて韓国と日本を比較する作文(比較論述型の文)と口頭発表を行う。これは、学習者自身がレポートの題材を選定し、資料検索・調査、情報整理、口頭発表、質疑応答にいたるまでの、学部での学習を想定した活動を行うものである。

(3)課題作文と(4)作文と発表は2.1にあげた精読と批判的読解との総合的な連携を目的としたものである。

### 3.3 振り返りシートに関する方針と課題

2.3 で言及したとおり、2005 年度の実践において、教師の発問内容とそれに対する学生の「振り返りシート」の記述は一致していた。振り返りも学習段階に応じて必要度が変わるであろうし、学習内容によっても形式が変わってくる。本コースの学習者は学部入学前の予備教育段階にあるため、学習目標は教師が主導となって設定している。そのため、自己目標を設定させたり、活動のモニター能力を養ったりするより、教師が目標を明示し、結果をフィードバックすることに重点をおきたい。よって 2006 年度の実践では、前年度と同様の「振り返りシート」は用いない。

## 5. おわりに

本稿では 2005 年度の実践報告を行い、ラウンドテーブル D での指摘をもとに検討し、(1)「読解では何を教えるのか」については、文章構造や論理展開に注目させるような発問を取り入れ、精読と批判的読解を行う、(2)「書くことにつなげるための実践をどのようなプロセスで行うか」については、作文を意識した具体的活動を精読・批判的読解の指導時に取り入れ、読解で読み取った論理展開や機能文型を利用した作文を段階的に行う、(3)「振り返りシート」については、本コースの学習者が予備教育段階にあることを勘案し、2005 年度のような振り返りシートは行わない、という方針を得た。

「書くことにつなげる実践」は学習者が母語で有している既存の知識や論理を日本語として出させる作業である。その作業を行う補助となるものが、短作文で数多く取り組んだ機能文型を利用した作文である。今後は読解テキストの吟味とともに機能文型の内容に検討を加えながら、数多く取り揃えていきたい。

#### 参考文献：

- アカデミック・ジャパニーズ研究会 (2001) 『大学・大学院留学習者の日本語-読解編』アルク  
河野順子 (2006) 『<対話>による説明的文章の学習指導 - メタ認知の内面化の理論提案を中心に - 』 風間書房  
高梨庸雄・高橋正夫 (1988) 『英語リーディング指導の基礎』 研究社出版