

作文教育としての「ジャーナル・アプローチ」の意義

河野 理恵

要旨

異文化理解やカウンセリングの方法論として用いられる「ジャーナル・アプローチ」（日本語教師と学習者とのノート交換）は「作文教育」としても有効であることを、課題作文との文や文型の比較分析から述べる。まず文の分析では、ジャーナルは課題作文に比べ一文の長さは短い、文の複雑性では両者あまり差がないことがわかった。次に、文型の分析では、課題作文では学習段階の遅い、構造が複雑な文型が現れやすく、一方、ジャーナルでは学習段階の早い、構造が比較的単純な文型が現れやすいことが明らかになったが、全体の「論理性」においてはジャーナルは課題作文に劣らないことがわかった。これらの結果から、ジャーナルは課題作文と遜色がなく、作文教育としてシラバスに埋め込むことが可能であり、特に、学習の早い段階からジャーナルを導入し、「論理性」を備えた文章を書く練習をさせることには意義がある、と主張する。

キーワード 作文教育、ジャーナル・アプローチ、課題作文、作文の論理性、自由な自己表現

1. はじめに

「日本語・日本事情」教育の方法として、日本語教師と外国人留学生の相互作用を重視するものの一つに「ジャーナル・アプローチ」がある。これは一冊のノートを媒介とし、お互いが自由に何でも好きなことを書き合い、その相互作用によって双方が異文化理解を深めたり、留学生が日本語能力を伸ばすというものである。

ジャーナル・アプローチの研究は多分野・多領域にまたがるものであるが、ここでは特に、ジャーナル・アプローチの日本語の作文教育としての機能を取り上げる。日本語の作文教育に関連するジャーナル・アプローチの先行研究（倉地：1994、河野：1997）は、教師の評価や訂正にとらわれない、ジャーナルにおける学習者の「自由な自己表現」が学習者の日本語能力を伸ばす、と述べている。しかしながら、「自由な自己表現」を保証するというだけでは、ジャーナルをシラバスに埋め込まれた作文教育として導入するのはなかなか難しいであろう。そこには、やはりジャーナル・アプローチが従来の作文教育とどこが違うのかという比較分析や、ジャーナルという形態がどのような文章を産出するのかなどの細かな分析が必要となってくる。そこで筆者は、従来の作文教育とジャーナル・アプローチを比較するため、作文の授業で書かれた作文と、それと平行して行った同一学習者によるジャーナルの文章がどのように異なるのか、文章の長さや文の構造、文型などに焦点をあて細かく分析してみた。その分析結果を踏まえ、ジャーナル・アプローチの作文教育としての有効性についてまとめてみたい。

2. 調査概要

2-1 データ収集の方法

本学の学部留学生と大学院研究留学生（研究生）を対象にした「文章表現」のクラスにおいてデータを収集した。調査期間は1997年10月～1998年1月で、授業回数は12回である。授業担当者は毎週、授業で教えた指導項目や読解文の内容に基づき課題を決め、作文の宿題を1つあるいは2つ出した。作文は字数制限なしでノートに書かせた（第1回目のみ授業で書かせた）。作文の課題は、例えば、「日本にはどうして〇〇があるのか」、「雇用システム、日本と〇〇国」など、おおむね日本について論じたり、自国との比較について書かせるものが多かった。また、担当者は毎回「序論・結論」を必ず入れるようにと学習者に指示した。提出された作文は担当者が赤ペンでかなりきびしく添削した上で、学習者に返却された。

一方、それと同時に筆者がティーチング・アシスタントとして授業に参加し、希望者を対象にジャーナル・アプローチを実施した。ジャーナルはノートを一冊準備し、1週ずつ交代で学習者と筆者が書くように設定したが、学習者によってはノートを2冊準備し、毎週ノートを提出する者もいた。最初、学習者のジャーナルにおける誤りは訂正せずに返していたが、途中からは学習者の要望により、目立った誤りは訂正するようにした。ジャーナル・アプローチが作文の授業で導入されたため、学習者はジャーナルを作文練習と強く意識していたようである。そして、授業の最後に、これら2つのライティングに対する受講者の意見を求めるため、アンケートを実施した。

2-2 被験者および分析に使用したデータ

このクラスの受講者は日本語レベル初中級から上級までの約30名であり、そのうちジャーナル交換を希望し、実際交換したのは18名であった。しかし、授業期間内ずっとジャーナルを継続した学習者は5名だけであった。そこで、今回はこの5名のみを被験者とする。この5名のジャーナルのデータは全て分析対象としたが、ただし、課題作文では担当者の指導方針により、授業中の読解文の要約や読解文の「序論・結論を書く」という宿題も出されたため、これらの課題作文のデータ計4本は分析の対象から外した。以下、5名の被験者の属性とそれぞれ使用した課題作文（Kと略す）とジャーナル（Jと略す）のデータ数を記す。データ数がまちまちなのは、学習者によってジャーナルを書く頻度が異なったり、また課題作文の宿題を提出しなかったりしたためである。

学習者	性別 (国籍)	年齢	身分	日本語レベル	作文本数
学習者A	男 (マレーシア)	29才	研究生	中級レベル	K 7 J 29
〃 B	男 (台湾)	32才	研究生	中級レベル	K 6 J 6
〃 C	女 (台湾)	27才	研究生	中上級レベル	K 8 J 26
〃 D	男 (台湾)	43才	研究生	中級レベル	K 7 J 17
〃 E	男 (中国)	26才	学部2年生	上級レベル	<u>K 7 J 8</u>
					計 K35 J 86

3. 分析結果

3-1 作文の長さの分析

表1は学習者の課題作文とジャーナルの一回、つまり一作文あたりの長さ、一週間に書かれたトータルの長さを比較したものである⁽¹⁾。一作文あたりの長さはどの学習者も課題作文のほうが圧倒的に長い。平均は約2倍である。これは、課題作文の課題が論述を要求するものなので、当然の結果ともいえる。また、担当者が「序論・結論」をしっかり書くように指示した効果も含まれていると思われる。しかし、一週間あたりの長さになると個人差が出てくる。AとCではジャーナルのほうが1週間に書く分量が多く、逆転現象が起きている。ジャーナルは宿題でもなく書く義務もない。また書く分量の要求も一切ない。それにもかかわらず、ジャーナルの量が多いということは、学習者の書こうとする願望や意欲の現れとみてとれるであろう。学習者によっては、ジャーナルは書く機会をより多く提供しているといえる。なお、今回、作文の長さの時系列的変化は見られなかった。

表1 一作文あたりの長さ、一週間のトータルの長さの平均 単位：字

	A	B	C	D	E	平均
一作文 K	1873	686	765	976	870	1034
J	832	355	486	528	350	510
一週間 K	2137	686	833	1110	1027	1159
J	4778	355	1016	830	393	1474

3-2 文の構造の複雑性の分析

次に、文の構造をみよう。表2は課題作文とジャーナルの一文の長さ、単文と複文の出現率および一複文中の節数(クローズ数)⁽²⁾を表したものである。一文の長さはどの学習者も課題作文のほうが長く、10字以上多い。しかし、ジャーナルの一文の長さが短いから

(1) 課題作文の第1回目は授業中30分間で書かせたものなので、この分析からは外した。

(2) 益岡・田窪(1992, p.4)に従い、複文を構成するところの、述語を中心とした各ままとまりを「節」とする。

といて、ジャーナルが単純な構造の単文ばかりで構成されているわけではない。単文と複文の構成比は課題作文とジャーナルではほとんど変わらない。学習者別にみると、AとCの単文出現率はジャーナルのほうが若干高いが、BとDはほぼ同数で、Eはむしろ課題作文のほうに単文が若干多いという結果になっている。次に、一複文中の節数をみよう。これも課題作文とジャーナルではほとんど差はない。文の構造の特徴をまとめると、課題作文はジャーナルに比べると一文の長さが長い。しかし、構造の複雑性については両者にそれほど差はない、といえる。なお、ここでも文の構造の複雑性には時系列的变化は見られなかった。

表2 一作文あたりの一文の長さ、単文・複文の出現率、一複文中の節数

		A	B	C	D	E	平均
一文の長さ 単位：字	K	37	44	45	47	53	45
	J	24	29	32	31	43	32
単文／複文の出 現率 単位：%	K	46/54	35/65	16/84	34/66	19/81	30/70
	J	53/47	36/64	23/78	34/66	15/86	32/68
一複文中の節数 単位：節	K	2.5	2.9	3.0	2.9	3.6	3.0
	J	2.3	2.6	3.2	2.6	3.6	2.9

3-3 文型の分析

次に、文型について考察しよう。表3は、益岡・田窪 (1992) の節の分類に従い、複文の接続節を並列節、補足節、連体節、副詞節の4つに分類し⁽³⁾、学習者が使用した節の異なり数と総数を、課題作文とジャーナル別に表したものである。ここからわかることは、異なり節数はジャーナルのほうが多いという傾向があるということである。そして、ジャーナルの異なり節数が多い学習者3名に共通していることは、ジャーナルに副詞節を幅広く使っているということである。次に総数をみてみよう。学習者がそれぞれの作文でどの節を最も多く使っているのか(表3の下線部)は、課題作文では学習者によってまちまちであるが、ジャーナルでは5名中4名の学習者が副詞節を多用している。さらに、平均をみると、次のことが明らかになる。並列節と補足節はどちらの作文もほぼ同じ数値であるが、課題作文には連体節が多く、ジャーナルには副詞節が多くなっている。この傾向は学習者D以外にはすべてあてはまる。つまり、課題作文には連体節が現れやすく、ジャーナルには副詞節が現れやすいという、ライティングのタイプによる違いが生じている。そして、この結果を、上述したジャーナルの副詞節の異なり数が多いという結果と合わせると、学

③ 節を分類する際、以下の点を調整した。なお、節の誤用は分析には含めていない。

① 「て形」については、「並列」と「継起」を並列節に分類し、「原因」と「付帯状況」を副詞節に分類した。なお、「手段」は「付帯状況」に含めた。

② 副詞節の「目的」の「動詞連用形+に」の「つりに行く」などは、単文扱いとした。

表3 節の異なり数と総数

		異なり数		総数% (実数) *	
		K	J	K	J
A	並列節	5	5	19 (47)	16 (106)
	補足節	5	6	18 (44)	21 (136)
	連体節	3	3	20 (50)	11 (68)
	副詞節	25	31	43 (105)	52 (333)
	計	38	45	100 (246)	100 (643)
B	並列節	6	4	26 (29)	28 (20)
	補足節	4	6	35 (39)	35 (25)
	連体節	3	2	18 (20)	7 (5)
	副詞節	13	12	22 (25)	30 (21)
	計	26	24	101 (113)	100 (71)
C	並列節	6	5	12 (26)	20 (116)
	補足節	6	7	23 (50)	21 (121)
	連体節	3	3	27 (57)	15 (90)
	副詞節	25	33	38 (80)	44 (255)
	計	40	48	100 (213)	100 (582)
D	並列節	7	4	41 (77)	27 (70)
	補足節	6	7	29 (54)	29 (74)
	連体節	3	3	15 (28)	15 (37)
	副詞節	14	23	15 (28)	29 (74)
	計	30	37	100 (187)	100 (255)
E	並列節	6	4	27 (59)	28 (39)
	補足節	6	6	23 (49)	23 (33)
	連体節	4	3	26 (57)	18 (25)
	副詞節	25	20	24 (51)	31 (44)
	計	41	33	100 (216)	100 (141)
平均	並列節	6	4	25	24
	補足節	5	6	26	26
	連体節	3	3	21	13
	副詞節	20	24	28	37
	計	34	37	100	100

*実数を () に入れたのは、作文の分量が異なるため実数の比較は困難だからである。

習者はジャーナルにおいて副詞節を種類のにも量的にも豊富に使っていることがわかる。

次に、節の中味を細かく分析した表4をみよう。表4はデータのすべての節の項目のうち、一方の作文に偏って多用された項目をすべて挙げたものである。表の網かけは、二つの作文のどちらに多用されたか(1%以上多いほう)を示すものであり、この網かけ部分が3つ以上どちらかに偏っているものを、本稿ではその作文に多用される項目と考えた。まず、課題作文では並列節連用形、補足節形式名詞「こと」、連体節のすべての項目、副詞節の条件「と」、譲歩「ても」、目的「ため(に)」が多く使われている。一方、ジャーナルでは並列節「て形」、接続助詞「が」、補足節の引用節「と」、副詞節の原因「ので」「て」「から」、条件「たら」が多く使われている。ここでもやはりライティングのタイプによる文型の違いがあると考えられる。

それでは、このライティングのタイプの違いとはなんだろうか。まず第一に、「論述的文章か否か」ということが挙げられるであろう。例えば、ジャーナルには「はなはだ情的なあいまいな説明法」(森田、1989、p.754)とされる「て形」や、また引用節「と」が多く使われ話し言葉的であるし、一方の課題作文では並列節連用形や、「客観的説明文」に向く(益岡、1997、p.22)とされる形式名詞「こと」、そして連体節が多く使われ、論述的である。しかし、このタイプの違いだけではすべてを説明できない。例えば、「なぜ原因を表す副詞節が形態の別を問わず

ジャーナルに多いのか」という疑問などが残る。

そこで、もう一つのライティングのタイプの違いとして、Ochsのplanned discourseとunplanned discourseを考えたい。Ochs(1979、p.55)の定義に従うと、前者は「表現に先立ち、考え抜かれ、構成されたdiscourse」であり、後者は「事前の考慮や系統だった準備のないdiscourse」である。そして、この二つの定義はそのまま課題作文とジャー

表4 一方の作文に偏って使用された節

節の項目		使用数 % (実数)						
		A	B	C	D	E	平均	
並列節	て形	K	7.7 (19)	15.0 (17)	2.8 (6)	20.9 (39)	6.9 (15)	10.7
		J	13.2 (85)	15.5 (11)	9.1 (53)	16.1 (41)	11.3 (16)	13.0
	連用形	K	8.1 (20)	4.4 (5)	1.4 (3)	14.4 (27)	11.6 (25)	8.0
		J	1.1 (7)	1.4 (1)	0.7 (4)	5.9 (15)	4.3 (6)	2.7
	接続助詞が	K	1.6 (4)	0.9 (1)	5.6 (12)	2.1 (4)	6.5 (14)	3.3
		J	1.7 (11)	2.8 (2)	9.8 (57)	4.3 (11)	11.3 (16)	6.0
補足節	引用節と	K	5.3 (13)	15.9 (18)	5.6 (12)	6.4 (12)	6.9 (15)	8.0
		J	10.9 (70)	25.4 (18)	10.1 (59)	9.4 (24)	12.1 (17)	13.6
	形式名詞こと	K	7.7 (19)	11.5 (13)	8.0 (17)	15.0 (28)	8.8 (19)	10.2
		J	6.5 (42)	4.2 (3)	4.0 (23)	11.4 (29)	3.5 (5)	5.9
連体節	補足語限定	K	14.6 (36)	9.7 (11)	15.0 (32)	7.0 (13)	14.4 (31)	12.1
		J	8.9 (57)	4.2 (3)	9.6 (56)	11.0 (28)	10.6 (15)	8.9
	補足語非限定	K	2.4 (6)	4.4 (5)	0.9 (2)	3.2 (6)	5.6 (12)	3.3
		J	0.3 (2)	0	0.9 (5)	2.0 (5)	4.3 (6)	1.5
	内容節	K	3.3 (8)	3.5 (4)	10.8 (23)	4.8 (9)	6.0 (13)	5.7
		J	1.4 (9)	2.8 (2)	5.0 (29)	1.6 (4)	2.8 (4)	2.7
副詞節	原因ので	K	6.5 (16)	2.7 (3)	1.4 (3)	1.1 (2)	2.8 (6)	2.9
		J	18.7 (120)	4.2 (3)	9.8 (57)	5.5 (14)	3.5 (5)	8.3
	原因て形	K	0.8 (2)	2.7 (3)	1.4 (3)	0.5 (1)	1.9 (4)	1.5
		J	1.2 (8)	0	4.6 (27)	3.1 (8)	7.8 (11)	3.3
	原因から	K	0	0	0.5 (1)	1.1 (2)	0	0.3
		J	0.8 (5)	2.8 (2)	4.1 (24)	0.8 (2)	1.4 (2)	2.0
	条件と	K	1.6 (4)	4.4 (5)	2.8 (6)	1.1 (2)	2.3 (5)	2.4
		J	0	2.8 (2)	1.4 (8)	2.4 (6)	0.7 (1)	1.5
	条件たら	K	2.8 (7)	0	0	0.5 (1)	2.8 (6)	1.2
		J	4.7 (30)	0	1.4 (8)	2.7 (7)	2.1 (3)	2.2
	譲歩ても	K	7.3 (18)	0	1.4 (3)	2.7 (5)	2.3 (5)	2.7
		J	4.8 (31)	0	1.7 (10)	0.4 (1)	0	1.4
	目的ために	K	0	2.7 (3)	3.8 (8)	2.7 (5)	0	1.8
		J	0.5 (3)	0	0.9 (5)	0.4 (1)	0.7 (1)	0.5

ナルに適用できると思われる。つまり、あるテーマについての論述が要求され、しかもそれが評価の対象になる課題作文は必然的にplanned writingになり、一方、成績に関係なく、何を書いてもいいというジャーナルは、結果的にunplanned writingになると思われる。実際、学習者の節の誤用数を数えると、ジャーナルのほうに数多くの誤用が現れている。これはジャーナルがunplannedとみなせる根拠でもある。Ochs (同上、p.68) は、この二つのdiscourseの特徴の一つに、「unplannedのdiscourseでは、話し手は言語発達の早い段階で獲得した形態統語論的構造に頼る。plannedのdiscourseでは、話し手は

表5 表4の節項目の初級教科書における学習順序

	初級前期※	初級中期	初級後期
日本語 初歩 (1~34)	て形(並列4、6、14)	限定(12) 連用形(17) て形(継起13) が(21、24) と(引用15) こと(22)	と(条件26) ても、たら(32) から、ので(27) て形(原因28)
日本語 (1~36)	て形(継起10) 限定(11、18) と(引用12)	て形(並列13、14) こと(19) から(13) が(18、22)	ので(27) たら(30) て形(原因28) 連用形(33) と、ても(29) ために(34)
文化初級 日本語 (1~37)	て形(並列7、8、10) が(8、9) て形(継起9) から(9) と(条件12)	と(引用13) 限定(13、18) ので(14)	ても(26) ために(33) たら(32) て形(原因34) 連用形(33) こと(37)
みんなの 日本語 (1~50)	が(8、16) て形(並列16) から(9) て形(継起16)	こと(18) と(条件23) と(引用21) たら(25) 限定(22) ても(25)	て形(原因39) ので(39) ために(42)

※教科書の課を3等分して、前・中・後期に分けた。()は課の番号。なお、各教科書の表にない項目は中級以降で学習される。

比較的遅い段階で現れる構造を使用する」ことを挙げている。それではこの特徴に従って、表4の項目を再度検討してみよう。表5は表4の節項目を初級教科書から拾い、その学習順序をまとめたものである⁽⁴⁾。この表から、課題作文に多用された並列節連用形、形式名詞「こと」、条件「と」、譲歩「ても」、目的「ため(に)」はやはり学習時期が比較的遅いということがわかる⁽⁵⁾。また、ジャーナルに多用された並列節「て形」、接続助詞「が」、引用「と」などはやはり学習時期が比較的早いということがわかる。ここで先ほどの疑問、「原因を表す副詞節がなぜジャーナルに多いのか」というのも解釈できる。つまり、「原因」を表す表現自体が他のより複雑な「条件」や「目的」を表す表現よりも早く学習されるため、原因がジャーナルには現れやすいということになるであろう⁽⁶⁾。

このように上の二つのライティングのタイプの違い、すなわち「論述的文章か否か」と「planned/unplanned」を併せて考えると、データに現れた課題作文とジャーナルの文型の違いは説明が可能となる⁽⁷⁾。以上をまとめると、ジャーナルは課題作文に比べ、論述性が低く、また現れる文型は早期に習得した比較的単純な文型が多いと結論づけられるであろう。しかしながら、これだけが結論のすべてではない。なぜなら、ジャーナルには課題作文に劣らない点があるからである。結論を先に言うと、ジャーナルは「論理性」

(4) 初級教科書は『日本語初歩』国際交流基金、『日本語』国際学会、『文化初級日本語』文化外国語専門学校、『みんなの日本語』スリーエーネットワークの4冊を使った。

(5) ここで連体節の限定用法の習得は早いという矛盾が生じるが、しかし、初級の早い段階で学習される限定用法というのは、「～ている人」などの限られた文型である。

(6) 学習の早い「から」に代わって、学習の遅い「ので」が多用された理由は、ジャーナルはやはり書き言葉であるため、学習者が意識的に「ので」を選択したからであろう。

において課題作文に引けをとらないのである。松岡 (1994, p.477) は論理的文章の枠組み・骨格として「並列」「対比」「因果」の3つを挙げ、書き手がこの3つの相互関係を意識し、そのための言語形式を適切に使えば、分かりやすい論理的文章が組み立てられる、と述べている。また、この3つの型は、論理的文章一般の土台となり、さらには一般的な文章や文学的な文章をも貫いて存在する、つまりは規範的であって同時に創造的、制限的であって非制限的な性格を持つ (同, p.478) と述べ、さらにこの3つの型のうち「対比」と「因果」がより強い影響力、構成力を有する (同, p.479)、とつけ加えている。つまり換言すると、どのような文章においても、この3つの型、特に「対比」と「因果」が文章に論理性、つまり、内容的なわかりやすさや内容の一貫性をもたらす強力な型であるということである。この3つの型に限定し、再度表4をみよう。表からわかるように、「並列」を表す並列節では「て形」と「連用形」の平均の数字を合わせると、課題作文のほうに多く現れる結果 (18.7対15.7) となるが、「対比」を表す接続助詞「が」⁽⁸⁾ と、「因果」を表す原因の「ので」「て」「から」はジャーナルに多く現れている。この結果から、ジャーナルはかなり論理性を備えたライティングだということがいえる。

では、なぜこのような結果になるのであろうか。松岡 (1995, p.87) は、文型の定義についても次のように述べている。「文型は〈話し手 (書き手) の意図の発表の手段〉であり、〈認識や思考の基本的な型〉であると同時に、〈思考内容を作り出していく装置〉でもある。つまり、この指摘をふまえて考えられることは、文型には、上のような「論述か否か」という形式の違いや「型の難易度」の違いなどの他に、書き手の「意図」や「思考内容」などが大きく反映しているということである。一般的に課題作文では学習者は難しい内容を書こうと意図し、表現方法もその内容にあわせ難しい文型を用いようとする。つまり書き手は身構える。この構えによって、課題作文では学習者は内容や型にとらわれ過ぎ、却って文章の全体的な論理性が見えにくくなるのではないだろうか。まして、テーマについて限られた知識しかもたない場合は、なおさら論理性は直ちに破綻するであろう。一方、ジャーナルでは、学習者は身近な出来事や自分の感情や気持ちをありのまま相手に伝えようとするため、簡単な表現を使っているものの、物事の有り様や心のありようを頭に浮かんだ順序に従って書いていくため、「論理性」の基本である分かりやすさや読み手への強いメッセージ性が生じてくるのではないだろうか。ここに、冒頭で述べたジャーナルの特

(7) ここで一つ例外がある。条件の「たら」は初級後期の学習項目であるにもかかわらず、わずかな差でジャーナルに多い。これの一つの推測として、「たら」の簡便性が考えられる。「たら」は文末のムードに関する制約がなく、どんな形の文でも後に続けられる (益岡, 1997, P.52)。つまり、学習が遅くても、便利な項目はunplannedに現れやすいのかもしれない。樋口 (1996) の研究でも、初級学習者の作文において「たら」が「ので」に次いで多い。

(8) 接続助詞「が」には、逆接の他に前置きの機能もあるが、今回のデータには前置きの「が」はわずか2例しかなかった。よって、この「が」はほぼ逆接ととらえてよい。

長である「自由な自己表現」という要因が大きく関わってくるのである。つまり、「自由な自己表現」が文章に「論理性」をもたらすのである。前述した課題作文とジャーナルの文型の際だった差異である「連体節」と「副詞節」の違いも、これと関係するであろう。つまり、課題作文では書き手は身構え難しく書こうとするために「連体節」を多く使う。反面、ジャーナルでは書き手は自分の感情や気持ちをありのまま表現しようとするため「副詞節」が多くなるのではないだろうか。

4. 結論

以上の分析結果をまとめてみよう。

(1) 作文の長さは個人差が大きかった。学習者によっては、ジャーナルは多くの書く機会を提供することができる。

(2) 一文の長さは課題作文のほうが長かった。しかし、文の複雑性は両者変わらなかった。

(3) 文型では課題作文には連体節が多く、ジャーナルには副詞節が多かった。副詞節の異なり数はジャーナルのほうが多いという傾向があった。

(4) 課題作文では学習段階の遅い、構造が比較的複雑な文型が現れやすい。一方、ジャーナルでは学習段階の早い、構造が比較的単純な文型が現れやすい。しかし、論理性においてはジャーナルは課題作文に劣らない。

この結果からもわかるようにジャーナルは課題作文と遜色がない。つまり、ジャーナルを作文教育の方法としてシラバスに組み込むことは可能であり、しかも意義がある。特に学習の早い段階からジャーナルを使って、論理性を備えた文章を書く練習をすることには意義がある。従来の作文教育は初級の文レベルの作文から、次は一気に課題作文へと飛び越えることが多い。そのギャップはかなり大きいものであろう。まずは、ジャーナルのような自由なライティングを用いて、型を気にせず学習者に文構成の練習をさせることは大切なことであろう。そして、ジャーナルの比較的易しい文型面に着目しても、やはり中級レベルでの応用が非常に効果的であると思われる。今回ジャーナルを最後まで継続した5人のうち、4人は中級レベルの学習者であった。このことから、ジャーナルは中級レベルの学生のニーズにうまく応えているといえるのではないだろうか。

最後にアンケート結果について触れておくと、アンケートの「今回の二つの作文のやり方を比べてどう思いますか」という質問に対して、回答者11名中6名が「両方必要だ」と回答している。この回答は意味深い。これは学習者自らがそれぞれのライティングの違いを認識し、それぞれの特長を十分把握していることを意味するものであろう。

ジャーナル・アプローチとはかく異文化理解やカウンセリングの媒体として注目されがちであるが、作文教育の方法としてもその可能性は非常に大きいのである。

5. 今後の課題

一般的な作文教育研究は、多くの被験者を対象に、条件を統制した上で課題を課し、その結果を統計処理するものがほとんどである。しかし、ジャーナルはこの手法には向いていない。それはジャーナルというのはそもそも「自由」を基本とするものであるため、条件統制をすると、ジャーナルの意味がなくなるからである。しかし今回は、条件を統制した統計処理は不可能ではあったものの、敢えて数字による処理を行った。それは、やはり従来の作文教育と比較したいと思ったからである。この点、今回の被験者の数は非常に少ないものであったことは否めない。したがって、本研究はパイロット・スタディーと性格づけ、本研究から導き出された結果を、今後はより多くの多様なレベルの学習者を対象にした研究によって実証していきたい。

また、今回の課題作文は家でノートに書かせるものであったが、実際なされている作文教育は教室で書かせるものが多い。このような時間的制約のある作文とジャーナルを比較することも必要であると考え。これについても今後の課題としたい。

参考文献

- (1) Ochs, Elinor (1979) "Planned and Unplanned Discourse," *Syntax and Semantics*, Vol.12: *Discourse and Syntax*, 51-80, Academic Press.
- (2) Peyton, J. k., Staton, J., Richardson, G. & Wolfram, W.(1990) "The influence of writing task on ESL students' written production," *Research in the teaching of English*, Vol.24, 2, 142-171.
- (3) 倉地曉美 (1994) 「ジャーナル・アプローチの展開—日本語・日本事情教育の新しい方向に向けて—」『広島大学教育学部日本語教育学科紀要』第4号 広島大学
- (4) 河野理恵 (1997) 「『作文訂正』とジャーナル・アプローチ—日本語学習者への効果をめぐって」『留学生教育』第2号 留学生教育学会
- (5) 樋口裕子 (1996) 「初級後半からの作文指導のために」『日本語教育』91号 日本語教育学会
- (6) 益岡隆志 (1997) 『複文』 くろしお出版
- (7) 益岡隆志・田窪行則 (1992) 『基礎日本語文法』—改訂版— くろしお出版
- (8) 松岡弘 (1994) 「日本語教育における『論理的文章の組み立て方』の指導」『一橋論叢』第111巻第3号、一橋大学
- (9) 松岡弘 (1995) 「論述文における『論型』の指導について」『言語文化』第32巻 一橋大学語学研究室
- (10) 森田良行 (1989) 『基礎日本語辞典』 角川書店