

中上級日本語学習者の作文の特徴

青柳 にし紀

(信州大学留学生センター・非常勤講師)

1. はじめに

日本語学習者が中級以上の段階に入ると、自らの日本語能力の伸びを実感として得られることが少ない。これに伴い、学習者は自らの誤りに気づかず、満足を覚えたり、逆に、これ以上伸びないと考えて諦めてしまったりして、学習意欲を失うおそれが出てくる。とくに作文など「書く」ことを鍛錬する授業においては、本来作文の授業自体が単調なことも加勢して、自主的な学習活動を導き出すことが難しい。

日本語学習が学習者主体で進められるべきことは言うまでもないが、作文のような「書く」授業において教師は何を果たすべきだろうか。なかでも、学習者が作文技術を向上させるうえで、教師が導きうる効果的な方法があるだろうか。

日本語で自由にコミュニケーションが取れる上級学習者の作文であっても、日本語を母語とする者がその作文を読んだとき「どこか変だ」という印象を受けたり、「日本人ならこのような作文は書かない」と感じたりすることがしばしばある。作文授業においては、学習者が陥りがちなそうした日本語への誤認識、日本語の誤用を把握し、それらを効果的に学習者に気づかせることが必要だと思われる。

本論では、筆者が担当した日本語研修コースの授業内容を報告し、授業内で提出された作文に見出された誤用について記すとともに、指導する側の反省点を添えてみた。もって、作文授業における効果的な指導方法を導き出していくための一過程としたい。

2. 「作文」授業の研修コースにおける位置づけと内容

本論では、信州大学留学生センター研修コース(以下「研修コース」)B クラス課程注 1 に設けられた「作文」授業で扱った作文を対象とする。

研修コース B クラス課程は、初級レベルの学習者対象の A クラスに対し、初中級レベルの学習者を対象としたものである。しかし、当期(平成 14 年度前期)の B クラスには上級に近い学習者や日本語能力検定試験 1 級に合格した者も存在していて、本来の初中級に比してレベルは高かったと思われる。授業時間についてであるが、午前は B クラスの主教材に『新日本語の中級』、『日本語中級 J301』を使用、午後は補助授業を行った。曜日別には、月曜は「発音・聴解」、火曜は「プロジェクト・ワーク」、水曜と金曜が「漢字」。

木曜に筆者が担当した「作文」授業がある。

2.1 概要

本論が対象とする「作文」授業は、当期、すなわち平成 14 年 4 月 12 日から平成 14 年 9 月 26 日までの間のうち、延べ 13 日。1 日あたりの授業時間は、午後 1 時半から午後 3 時までの 1 時間半。当期の正規授業日数は延べ 15 日のはずであるが、それに満たないのは期間中、プロジェクト・ワーク、月例テストの関係で、「作文」授業が実施されなかったためである。

2.2 受講者

授業に出席した主な受講者は以下のとおりである。

学習者 A： 韓国人女性（韓国カンウン大学校、日本語能力検定 1 級合格）

学習者 B： 韓国人女性（韓国カトリック大学校）

学習者 C： 韓国人女性（韓国カトリック大学校）

学習者 D： ドイツ人女性（ドイツマンハイム大学）

上記のほか、韓国人留学生 2 名が在籍していたが、出席は第 4 回目の授業までであった。2 名ともに日本語能力検定 1 級合格者であり、レベルが高いため、日本人学生と同一講義を受講していた。本論ではその 2 名の作文は資料として扱わなかった。

2.3 指導目標

本授業では、主に日常生活に必要な日本語の作文技術を磨くための作文指導を行った。論文に関する日本語の指導が「研修コース」外の授業で行われており、B クラスの学生もその授業を選択していたことから、ここでは論文指導より日常生活上の表現技術を学ぶことに重点をおいたためである。とは言うものの、その一方で、学習者が研修コース修了後、すぐにレポートや論文を作成していかなければならない立場であることを念頭に置いた授業も心掛けた。

2.4 使用教材

本「作文」授業では主教材の特定はせず、以下 3 項目の作文教科書やビデオ等を適宜参考にした。この中心となった教材が（1）で、この中で扱われている諸課題を各時間の作文の題材とした。

（1）C&P 日本語教育・教材研究会編『日本語作文 I、II』（1988）専門教育出版

（2）佐藤政光、田中幸子、戸村佳代、池上摩希子『にほんご作文の方法』（1994）第三書房

（3）二通信子、佐藤不二子『留学生のための論理的な文章の書き方』（2000）スリーエーネットワ

2.5 授業内容

延べ 13 日間にわたる授業は次のテーマと指導内容で行った。はじめの数日は学習者の様子を見ながら授業を行っていたため、後追いでシラバスを決定し、カリキュラムを構築していく結果となった。

表 1. 平成 14 年度（前期）研修コースの作文授業内容

実施日	討議 内容	指導事項、作文技術	宿題のテーマ
4 / 18	ガイダンス 自己紹介	—	—
4 / 25	自国の地理・歴史 抱える問題	フィードバック① 文の種類 原稿用紙、ワードの使い方 タイトルのつけ方	自己紹介文 好きなこと
5 / 9	母の日	フィードバック② 文体の統一（「です・ます体」と 「である体」、接続詞）	私の国の紹介
／16	留学生から見た日本	フィードバック③ 段落構成	母の日について
／23	日本の伝統文化	フィードバック④ 句読点の打ち方	日本の印象、 生活
6 / 6	様々なフォーム（病院の初診 カード、結婚式の案内状、振 込み依頼書、宅配便など身近 な書類）の書き方	フィードバック⑤ 推敲練習	日本の伝統文 化について
／13	助け合い	フィードバック⑥（日記のみ。個 別指導） 関連語句、言い回し	—
／20	団欒について	フィードバック⑦（個別指導） 関連語句、言い回し	親切
／27	見合いと恋愛	フィードバック⑧（個別指導） 関連語句、言い回し	家族の団欒
7 / 4	短編小説	フィードバック⑨（個別指導）	私の結婚観

		構成、書き出し	
／11	暑中見舞い①	手紙の書き方	—
／25	暑中見舞い②	パソコン使用	—
9／5	推敲、作文集作成	推敲、パソコン使用 編集の仕方	なし（短編小説は未提出）

授業の一方策として、宿題で提出された作文が包含する問題点を授業担当者がまとめて、学習者へフィードバックすることとした。このフィードバックでは、授業担当者が気づいた誤り、疑問、課題などをその都度ハンドアウトにまとめ、「穴埋めタスク」として学習者自身に作文の問題点を反省させる方法をとった。この方法による全体へのフィードバックは4月25日～5月23日までの延べ5日間行い、6日目(6月6日)は推敲練習のため、フィードバックを行わなかった。6月13日以後は、学習者個別にフィードバックすることとした。

毎回の授業の流れは、次のような経過をたどった。まず、①宿題の作文をフィードバックし、②今回授業のポイントとする作文技術（※上記表1でいう「原稿用紙の使い方」など）を指導。次に、③次回に提出する作文テーマを指示し、④テーマに関連して使えるような表現、語句を練習したり、資料や作文例を見たりして理解を深めた。最後に、⑤ペアまたは全体で討論をさせることで作文のウォーミングアップを図る、というものである。毎回、このウォーミングアップが終わる段階で授業を終え、作文は次回の授業前日までの宿題とした。これには、「授業内に作文を書くと、時間がもったいない」などの学習者の意見により、授業中の「書く」作業を少なくしたい、という意味もあった。宿題の作文は授業担当者あてにE-mailで送る方法をとった。

さらに、日本語を書く作業に慣れさせるために、毎回宿題とは別途、週のうちの一日を取り上げて、その日記を提出させた。ここでは文法や作文の構成は気にせず、好きなことを書かせるようにした。その結果、学習者たちは色鉛筆を使ったり、写真やいろいろなものを貼付したりして、延べ8日分の日記が提出された。

3. 提出作文に見られた誤用

宿題の作文のフィードバックをした際、ハンドアウトに使用した誤用例を以下にまとめる。誤用の多くは回を追ってある程度改善されたものの、コース期間中繰り返し見られたものもあった。

以下に挙げる誤用例は、授業担当者の主観で列挙したものである。とは言え、これらの誤用が見られるのは当期の学習者だけに限ったことではなく、他の日本語学習者にも共通

した誤用であると考えられる。また、当期学習者の作文には見られなかった誤用が他の日本語学習者に認められることは想像に難くない。こうしたことから、今後も作文資料から誤用例収集を続け、統計的に誤用の範囲を裏付けていく必要があると考える。

3.1 誤りの傾向

筆者がハンドアウト作成時に誤用とした用例は、様々なものがあつた。それらを①発音の誤りが表記に影響した誤用、②1語単位の文法の誤用、③1文単位の文法の誤用、④1語、または1文単位では誤用とはいえないが、談話としては不自然に感じられる誤用、⑤作文構成上の誤用、の5項目に分けた。以下に誤用例を見ていきたい。

3.1.1 発音の誤り

誤った発音をそのまま書いてしまった誤用例。(2)は韓国人学習者に誤りが多かった。母語に破裂音の有声・無声の音素対立を持たない韓国人学習者や中国人学習者は、[t]・[d]、[k]・[g]などの言い分けが難しいと考えられるためである。韓国人、中国人学習者のパソコン入力を観察していると、日本語の漢字発音が誤っているために正しい漢字に変換することができず、何度も打ち直している場面が多い。①「自電車」、③「分陰気」の例もこれに漏れず、発音を誤ったまま入力し、漢字の変換が誤っていることにも気づけなかった。

(1) カタカナ

- ① カーペット→カフェト (学習者 A、5/23)
- ② カトリック→カトリク (学習者 D、6/6)

(2) 名詞、形容詞

- ① 自転車→自電車 (学習者 A、4/25)
- ② 格好いい→がっこいい (学習者 B、4/25)
- ③ 雰囲気→分陰気 (学習者 B、6/6)

3.1.2 文法(1語単位)の誤り

ここでは、文法(語の用法、用言および助動詞の活用)が正確ではない場合の誤用例を対象とするが、特にある1つの語の使い方が正確に理解できていない場合に限定した。

取り上げた語は初級や中級の学習範囲とされる事項も多い。学習者にとって既習の学習事項であるにもかかわらず、同じ誤りが繰り返された。理由は二つあると考える。一つは、慣れない日本語で考えを表現することに意識が集中したあまり、文法的見地を失念してしまうこと。もう一つは、作文ではある1語を様々な状況、条件下で厳密に使用するが、その細かい個々の場面における語の使い方が十分に理解されていないこと、が考えられる。前者はその語を繰り返し作文の中で書くことで解決できる。後者は補足の問題を使ってそ

の語に対する用法と使用状況のより深い理解を得させ、それらを定着させる必要がある。

以下、誤用例を記す。() 内には筆者が同じ文を書くときに使うだろう表現を記した。

(1) 「せる、させる」

- ① 本当に關心させて (←させられて) よろびました。(学習者 D、4/20)
- ② 協力者は特別な衣服を着せました (←着せられました)。(学習者 D、6/6)

(2) 「行く、来る」

- ① 日本に行く (←来る) 前にここの自然ががいいときいたので (学習者 C、4/25)
- ② 将来に、日本友達はドイツに行く (←来てくれる) ことを望んで。(学習者 D、6/20)

(3) 「こと、の、とき」

- ① 私の趣味は写真を取るの (←こと) です。(学習者 C、4/25)
- ② 日本にはじめて来たの (←とき) はあまり人が多いのに驚いた。(学習者 D、5/23)

(4) 助詞「に、で」

- ① テレビに (←で) レースを見えています。(学習者 D、4/25)
- ② 日本は四面が海で (←に) 取り囲まれている。(学習者 B、5/9)

(1) ～ (4) の誤用で、正しい語と類似した用法の語とを混乱した結果、異なる語を選択してしまった。(1) ①②は使役「せる、させる」と使役受身「せられる、させられる」の混乱。(2) ①はいま現在、日本で作文を書いているので「(日本へ) 来る」、②は将来、ドイツにいる状況を想定して「(友達がドイツへ) 来 (てくれ) る」としななければならないところ、「行く」「来る」を混乱している。また、(3) ①は「写真を取る行動、事実」、②は「はじめてきた時間」という意味でそれぞれ、「こと」「とき」を使うべきである。どの時点で「の」「こと」「とき」を使うのかがわからず、学習者によっては、全ての文章に「の」を使用していた。(4) ①は手段の「で」、②は非情主語受身の動作主体を表す「に」を使うべきところだが、それぞれ反対に使っている。授業中、使用を誤った学習者に確認したところ、「(混乱しやすい語と) どちらを使ったらよいかわからずに誤ってしまった」という回答が多かった。こうした誤用をなくすには、両語の正しい用法を再度確認することが効果的であろう。

(5) ～ (7) では、本来あるべき言葉、ふさわしい言葉を使う場面だが、その言葉を使う状況が理解できないままに、文章を作っている。

(5) 「～てくれる」

- ① 親は私のために何かしている (←してくれている) がこれが当たり前だと思ってしまう (学習者 B、5/16)
- ② (母は) 全体の家事や炊事や洗濯などをした (←してくれた)。(学習者 D、5/16)

(6) 「んです」

- ① 励まし合う家族こそ団らんな家族じゃないか (←なんじゃないか) と思う。(学習者 B、6/27)

(7) 「と思います」

① 皆さんがチャンピオンになりたいです (←なりたと思っています)。(学習者 D、4/25)

② 私も母にありがたい (←ありがたいと思っています)。(学習者 D、5/16)

(5) は「自分が恩恵を受けたと感じる」状況が日本語と母語とでは異なるためであろうか。どんな状況で「～てくれる」を使うのかが厳密に理解できず、「～てくれる」を使うべきところで使えない。(6)「～んです」も同様。(7)は「と思っています」という表現ではなく正しい文を作ること可能だが、「と思っています」を使えば、「～たい(希望)」「ありがたい」という直接的な感情の表現を緩和して不自然な感じを免れることができる。(1)～(4)と同様、(5)～(7)もその語が使われうる状況を確認する必要がある。

(8)は「れる、られる」である。(5)～(7)とは反対に、どちらも使わなくてよい部分に「れる、られる」を用いている。

(8) 「れる、られる」

① 本の人々はあんまり in-line skate をすべることをみられなかった (←見たことがないようだった)ので (学習者 A、4/25)

② 辞書を調べてもどんな時、使う洗剤か分かれる (←分かる) ことだったけど、(学習者 C、6/20)

(9)は自動詞、他動詞の使い分けである。自動詞、他動詞が数多くあるために学習者が混乱し、よく見られる誤用である。語数が多いので、多くの自動詞・他動詞にわたって解説すると、かえって混乱するおそれがある。授業では問題となった1語1語について、誤りに気づくごとに指摘する方針をとった。

(9) 自動詞、他動詞

① 私の国では、「母の日」と「父の日」が分けていない (←分かれていない)。(学習者 A、5/16)

② 韓国の国土はアジア大陸がはじめる (←はじまる) 一番目の地点から太平洋に向かって長く延びていて (学習者 B、5/9)

これまで述べてきた誤用は、1語の用法が正確に理解できていない場合だった。他に、活用が正確でない誤用もよく見られた。(10) ①は形容詞、②は可能の助動詞、③は仮定の条件を表す接続助詞「と」への接続、④は動詞の活用の誤り。活用の仕方は学習者も十分に練習を積んできたようだが、作文のように全体に目を配る作業になると、活用部分は細部化、矮小化されて、見落とされがちになると思われる。完全に定着していない学生には復習させる必要があるが、誤りを見かけたらその時点で指摘し、注意を繰り返して、根気ある指導を続けるべきだと考える。

(10) 活用

① 親に対するありがたいな (←ありがたい) 気持ちがあった。(学習者 A、4/25)

② 琴が演奏していたので、もっと日本の雰囲気が感じれた (←感じられた)。(学習者 B、6/6)

③ しばらく座って待っていた (←待っている) と、着物を着ている女性が私に来て、茶碗と小さ

いお菓子を渡した。(学習者 C、6/6)

- ④ 町では多重の問題が起これて (←起こって) きました。(学習者 D、5/9)

3.1.3 文法(1文単位)の誤り

前項では1語の用法の誤りに注目した。本項では、1文のなかで、主語と述語、主節と従属節、の関係が整えられていないなど構文的な誤用をここで述べたい。また、(1)に挙げている、いわゆるイディオム的な誤用も含めた。(1)は「なぜなら」に呼応して理由を表す「～から」が脱落した誤りである。「なぜなら」と「～から」との呼応関係を学習者に理解させる練習が要る。(2)は主語と述語の時制が異なる。(3)は主語が名詞であるのに対して、述語が動詞のままである。(2)、(3)の場合は繰り返しの注意が必要であろう。

- (1) なぜなら～からである。

- ① なぜならもちろんお金も大切な問題ですが愛する感情もなし、一生を一緒に住むのはとても不幸だと思います (←だと思うからです)。(学習者 A、7/4)
- ② なぜなら恋愛感情というのは自然にできるのである (←できるものだからである)。(学習者 C、7/4)

- (2) 時制

- ① in-line skate をはじめてに習う (←習った) ときは大学に入学してからです。(学習者 A、4/25)
- ② 食堂で何を食べた (←る) ときにも店員が当たり前払うお金を人の数で割ります。(学習者 A、5/23)

- (3) 主語、述語

- ① これ以上の問題は、ドイツの社会は以前に比べて、より多くの人々が長生きをする社会になってきています (←なってきたことです)。(学習者 D、5/9)
- ② お母さんがくれるものは、こんな物質的なものだけではなく、精神的なものにもっと大きい意味が込められている。(学習者 C、5/16)

3.1.4 談話上の誤り

1語、1文単位で見たとき決して誤用とはいえないが、談話全体で見たとき母語話者にとって不自然な感じを与える例を誤用として扱った。こうした不自然さは、文体と関係すると考えられる。(1)「です・ます体」「である体」の区別と(2)文末の助詞、接続詞の使い分けは、学習者にとって、論理的に理解はできても文章で表現するのはなかなか難しいようである。

- (1) 文末の助動詞(「です、ます体」と「である体」)

- ① もちろん韓国にも探してみれば空手を習えるところがあるかもしれません (←かもしれない)

が、日本の伝統武芸だから本場の日本で習いたかった。(学習者 A、6/6)

(2) 接続助詞、接続詞

- ① あまり料理が上手じゃないですけど (←が) 自分で何か作って見るのが大好きです。(学習者 B、4/25)
- ② 日本のシステムは日本へ来るヨーロッパ人がよくわからないから (←ので)、困っている。(学習者 D、5/23)
- ③ ベルリンやハンブルグなど住宅不足があるし、賃貸料が高いです。それで (←そのため)、そこでだんだん多く住宅必要とされています。(学習者 D、5/9)

(1) ①に引用した作文は「日本の伝統文化」と題し、大学で習い始めた空手について書かれている。全体の語調は「です、ます」なのだが、ところどころに「である体」の文章が混在している。学習者 A に関しては、この点を 2、3 度フィードバックしたところ、以後に提出された作文ではほとんど直っていた。(2) は「です、ます」「である」をきれいに使い分けている。一方、①「けど」「が」②「から」「ので」③「それで」「そのため」の使い方には不自然さが残る。たとえば①では、学習者 B に「これは『です・ます体』だから『が』より『けど』の方がいいのではないか」という質問を受けた。「けど」や「から」は、ややもすると年少者の印象を与えるため、身近な題材の作文であってもこのような使い方は好ましくないことを理解させなければならない。

同じことが(3) ①でも言える。学習者 B の 6 月 6 日の作文は友達に誘われてお茶会に行った体験を記している。テーマは「伝統文化について」で、本来ならば軟らかい文章でもよいのだが、練習のために硬い文章で「である体」の統一を義務づけた。提出された作文は、全体が「である体」であるのに対し、書き出しだけが①の文なので、そこだけが浮いた印象を与えていることは否めない。これを書いた学習者 B は、「書き言葉ではあるが、友達に話すようなつもりで書いたので、書き出しはこのままがいい」としている。

また、②の書き出しは、全体が「です、ます体」の文章。書き出しも当然「です」だが、「すみませんが」「～たいです」など話し言葉をそのまま書いているために、作文にはふさわしくない印象を与える。

(3) 書き出し

- ① 月のはじめだったかな・・・(←だろうか。) 茶道を習っている日本の友達と一緒にお茶会に行ったことがある。(学習者 B、6/6)
- ② すみませんが、ちょっと紹介したいです。(←これから、私のことについて紹介したいと思います。) ～と申します。私は 22 歳のドイツの留学生で (後略) (学習者 D、4/25)

(4) も当期の学習者によく見られた。「～て形」接続でも、決して誤りではないのだが、「である体」の硬い文章のときは、連用中止形を使うことを勧めた。この用法は当期の学習者が学んだ中級教材に出ており、すでに学習者が学んでいたとのことである。しか

し、以後も繰り返し硬い文章で「～て形」が使われることが多く、後半に若干直った程度だった。

(4) 連用中止形

- ① 韓国は美しい山と清い水が多くて (←多く、) 昔から「キンシュウコウザン」と呼ばれていた。(学習者 B、5/9)
- ② 毎日暖かいご飯と作ってくれて (←くれ)、洗濯と掃除等のすべての家事してくれる。(学習者 C、5/16)

(1)～(4)まで「です、ます体」「である体」に関わる文の印象について述べた。

さらに、(5)～(7)のように名詞、動詞、形容詞、副詞など自立語も文の印象に大きく影響を与えている。語彙をよく知っている学習者であってもこの使い分けができる者は少ない。小さなことを表現するのに大げさな表現で、逆に、硬い文章を書かなければならない場面で話し口調の語を使ってしまうことがままあった。授業の過程で、最も説明に窮したのがこの点であった。数多くある名詞や動詞、副詞が「なぜそこでは使えないのか」、「辞書で調べるとこの単語が出てくるのに。」という疑問をしばしばぶつけられた。

(5) 名詞

- ① サークルに加入して部活するのが人生 (←毎日、学生時代) の楽 (←楽しみ) でした。(学習者 A、4/25)
- ② 真正な (←本当の、真実の) 家族 (学習者 B、6/27)
- ③ 一年間習ったのをひとびと (←ほかの人たち) に見せてあげるのです。(学習者 C、4/25)

(6) 動詞、形容詞

- ① 大人もお母さん (←母親) に深い愛情が見せる機会である。(学習者 D、5/16)
- ② 常にカーネーションとプレゼントを与えた (←あげた)。(学習者 A、5/16)
- ③ 母に愛情している (←愛情を持っている)。(学習者 D、5/16)

(7) 副詞

- ① すべることを見て神妙に (←不思議に) みあげります。(学習者 A、4/25)
- ② どちらがまだ人情があり、親切のかを考えて見れば多分 (←おそらく) 田舎だと思います。(学習者 A、6/20)
- ③ 恋愛感情というのは(中略)無理やりに作られるのではない。反面に (反対に)、経済的な問題はいつかは解決できる。(学習者 C、7/4)
- ④ 衣食住はドイツと比べて相違があるが、急速に (←だんだん) 慣れてきた。(学習者 D、5/23)

(5) ①～③、(6) ②③、(7) ①③④は簡単なことを表現するのに大きな表現を使っている。特に(6) ②に関しては、5月9日の授業で「韓国の歴史」に関する作文で「桓雄は(くまと虎に)にんにくとモグサをあげながら」としたことについて「あげながら」

を「与えながら」にするよう指示したためであると思われる。歴史のような客観的な文章であったために「与える」を使うよう指示したのだが、逆に、(6) ②のような文章でも使ってしまう結果となった。また、(6) ①、(7) ②は書き言葉であるので硬い一般的な表現である「母親」「おそらく」を使った方が好ましいが、柔らかい表現を使っている。

日本語では、とき、ところ、相手とする人物、など、状況によって使われる言葉が変わる、ということを理解させる必要を感じている。

3.1.5 作文構成上の問題

最終的な段階として、「起承転結」「序本論」といった作文構成の技術が必要となる。これらは各学習者の母語でも同じような構成があるため、理解しやすいようであった。ところが、実際の作文となると日本語の問題点に注意がそれてしまうのか、構成まで考えられる学習者は少なかった。1つの段落に単調な文章の羅列が繰り返されたり、どこで文章が終わりかわからないような冗長な文になってしまったりするためである。(1) ①は「～ている」②は「てくれる」だけの文章が続き、全体がブツ切れの印象を与える。(2) ①は「～とき」や「～ところ」が多く、②は接続詞が多い印象がある。(3) も(2)と関連することで、正しい句読点の打ち方によって文が分かりやすくなるであろう。

これらも常に念頭に置いて作文に臨む姿勢を持たせたい。

(1) 文章の羅列

- ① 韓国は三面が海で囲まれている。温帯地方で極東に位置している。領土が南北に長く伸ばしている。国土の広さはニュージーランドあるいは南部カルボニアと似ている。(学習者 A、5/9)
- ② 母は私に今までたくさんお世話になってくれた。子供の時、姉妹と私に母はよく本を読んでくれ、宿題に手伝ってくれた。病気のとき、早く治すのことにとって本当に世話になった。その他に、全体の家事や炊事や洗濯などをした。(学習者 D、5/16)

(2) 冗長さ

- ① たとえばスーパーで洗剤を買う時、辞書を調べてもどんな時、使う洗剤が分かるとこだったけど、知らない日本人のおばさんに聞いてみたところ、私が思ったより新切に洗剤の使用法まで教えてくれた。(学習者 C、6/20)
- ② しかし、今年の「親の日」には私は日本、家族は韓国にいるので電話だけしたが、母と父はうれしかった。(学習者 B、5/16)

(3) 句読点の打ち方

- ① 韓国は入れる方向のどおりに靴を抜いては入れるが日本はきちんと靴をぬいて、出る方向で靴を返しておきます。(学習者 A、5/23)

3.2 今後の課題

当期提出された作文中で認められた誤用について、いくつかの視点からまとめてみた。

これらの誤用が生ずるのには、それまで学習してきた文法や語彙の知識の正確さ、深さに大きく関わる。とくに、口頭で話しているときには聞き流され、軽視された間違いも、文章になってみると明確に現れてくる。正確な日本語を身につけさせるため、作文授業で抽出されたこのような誤りについては、学習者に反復指摘して、速やかに訂正を行い、それを自覚させておかなければならない。

われわれ母語話者は文章を書く際、無意識のうちに「どんな相手に書くのか」、「どんな場面を書くのか」、「どこへ提出するのか」、など様々な背景、状況を考慮に入れながらそれにふさわしい語を選び、文章を書いていく。その感覚と、それに伴う語や表現の関わりを整理していく必要があるだろう。

母語と異なる言語感覚を身につけることは学習者にとって高い障壁となる課題で、それを乗り越える良い方法も未だ確立されていない、というのが現状ではないだろうか。この言語感覚をいかに学習者が理解し、体得していくかが今後の課題となってくるであろう。

3. おわりに

日本語で作文を書くという行為は、学習者がその時点までに習得してきた日本語についての「読む」「書く」「聞く」「話す」という4技能を集大成することといえる。学習者はその段階までに学んだ日本語の語彙、文法、言語に関する知識を最大限活用して作文を書いているのである。見方によっては、これらの作文には学習者の日本語能力の習得段階が如実に表れると言ってもいい。当授業の提出作文の中に現れた発音問題から談話的問題にまで及ぶ様々な誤用もまた、学習者の日本語能力の習得結果であるといえる。

教師は、作文がこれら4技能の統合的な活動の結晶であることを常に念頭に置き、誤りを総合的観点から指摘しなければならない。そのうえで、学習者が自らの述べたい内容を的確かつ自由に表現できる能力を引き出すことに努めなくてはならない、と考える。

授業を担当した半年間、筆者は常に、日本語学習は学習者主体の活動であり、教師は学習者の活動を導くコーディネーターに徹するべきであるという前提に立ってきたつもりである。この前提から作文指導における教師の役割を考えると、二つのことに思い至る。一つは、学習者自身が自己の作文を見直すことによって、4技能について学んできた、それまでの自己の学習活動を総合的に反省できる機会を設ける役割。もう一つは、学習者にとって一番重要な活動であるにも関わらず、苦手意識から取り組みに消極的になっている日本語の表現活動を行いやすい環境を設定する役割、であるといえよう。

前者、すなわち、学習者が自己学習を反省する機会設定の一つとして、毎時の授業では、

教師が提出された作文の中で気づいた誤りをフィードバックするなどの指導を続けてきた。

後者に関しては、各時間にテーマを与えた宿題をはじめとして、日記、さらには、短編小説に取り組む試みも入れてみた。課題のあるものに関しては、できるだけ学習者が作文を書きやすい環境に導くため、あらかじめ教室でその課題に関して討議することでウォーミングアップを図るなどの指導も続けた。これらの結果、日記や宿題についてはある程度その成果が見られたものの、短編小説に関しては、時間の割にタスクが重すぎたためか、最終的に書くには至らなかった。各自構成までは出来ただけに、完成を待てなかったのが悔やまれる。

コース終了後、これらの授業を振り返ったとき、所期の意図は十分に果たされたとはいえないが、終了時点でA・B両クラスに実施したアンケートの中で「最初は作文するのが大変でしたが、続けて書きながらどんどんよくなる感じがしてよかった。(学習者A)」などの感想を得ることができた。

本報告で述べた考察と反省等を一通過点として、今後はより学習者の実力を十分に引き出すよう心がけつつ、内容のある、質の高い、作文指導を目指していきたいと考える。

【注】

注1. 信州大学留学生センター研修コースの概要については『留学生センター年報』第3号(2003年3月発行予定)を参照されたい。

【参考文献】

- 日本語教育学会編(1991)『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社
小宮千鶴子(1991)「推敲による作文指導の可能性—学習者の能力を生かした訂正—」『日本語教育 75号』
佐藤勢紀子(1992)「論文作成を目指す作文指導—目的に応じた教材利用法—」『日本語教育 79号』

【付記】

作文授業に出席した学習者の皆様に、作文を引用させていただいたこと、アンケートでご協力くださったことをお礼申し上げます。また、作文授業を担当するにあたって、信州大学留学生センター非常勤講師金子泰子先生に様々なアドバイスを頂戴しました。この場を借りてお礼申し上げます。