

# ベトナム人初級日本語学習者への作文指導

— 学習者の書いた作文の問題点をもとに —

## Essay teaching for Vietnamese Japanese Language Beginners

— On the Basis of Problems of Japanese Language Learners Written Compositions —

次世代教育学部国際教育学科

西山 令子

NISHIYAMA, Reiko

Department of International Education

Faculty of Education for Future Generations

**キーワード**：初級学習者，ベトナム人学習者，作文指導

**Abstract**：This paper attempts to find effective methods for teaching basic composition skills to Japanese language learners at the beginner level. Commonly, Japanese language teachers place a special emphasis on grammar accuracy into beginner level student essays. Therefore, students at International Pacific University are required to submit reports in Japanese for their general education curriculum immediately following their first year of students. Consequently, basic essay composition and writing skills are crucial as part of the early curriculum. As a result of analyzing the most common problems observed on 183 essays written by Vietnamese students at a lower level class during a period of ten months, the conclusion is, as explained in the present paper, the necessity to teach logical linguistic expressions at beginner level.

**Keywords**：learners at the beginner level, Vietnamese learners, essay teaching

### 1 はじめに

本稿は2014年10月、本学に入学したベトナム人留学生が書いた作文の分析と考察である。本稿の目的は初級レベルの学習者の作文の問題点を明らかにし、文章作成指導に役立てることである。

本学では秋期入学生は10月に入学し、次の年の4月には国際理解教育など日本人学生と同じ授業を受け始める。9月には日本語による政治や経済の講義も始まるため、四技能「聞く・話す・読む・書く」を短期間で習得しなければならない。留学生は来日前にベトナムで1か月から2か月の予備教育を受けて来日するが、基本的に入学後、初級の教科書の第1課から日本語学習が始まる。したがって、初級レベル担当の日本語教師にとって最大の課題は「短期間で留学生が日本人学生と同じ授業を聞いて理解し、自分の考えを発表し、レポートにまとめることができる能力を養う」ということである。

2014年、秋入学のベトナム人留学生は入学時の日本語のプレースメントテストで2クラスに分けられた。このプレースメントテストは文字語彙、文法知識を問うテストである。上位得点クラスの学習者は言語知識の習得や定着が早く、入学して3か月後に作文を書かせた際、使用語彙や使用文型に多様性があった。一方、下位得点クラスの学習者は使用語彙や使用文型の範囲が限られていた。プレースメントテストの得点下位学習者にとって語彙や文型を学習時は理解しても、それらを記憶に留め作文でアウトプットすることは容易ではないと考えられよう。

前述したように入学から10か月が過ぎた7月には日本語学習以外の授業で意見を述べるレポートを日本語で書かなければならないのであるが、上位得点クラスの学習者は言語要素の知識を駆使し、簡単なレポートを自力で仕上げられた。一方、下位得点クラスにいる学習者の中にはレポート課題を自力で仕上げられない学生が多かった。言語知識の問題だけではなく、文章

をどのように書いたらよいか、わからない様子であった。この現状から日本語の教師として、短期間で文章作成が可能になる指導方法を早急に探らなければならないと考えた。

田代（2006）は「アカデミック・ジャパニーズ教育の中で、レポート・論文などの論理的文章作成は日本の高等教育機関で学ぶ留学生にとって重要でありながら、困難な活動である。実際、書かれた論理的文章の中には一読しただけではわかりにくいものが見られる。」と述べている。

小森（2006）は「中級日本語学習者の作文では、初級の段階に比べ、文型や語彙が増えて表現が豊かになったり、書きことばと話しことばの区別ができるようになったりするなど、文章表現の向上がみられる。しかし一方では文法・語彙・表記などの誤りを直してもなお、読み手にわかりにくい作文がみられる。」と述べている。この実情は初級段階の作文指導の見直しが必要であることを示唆している。

小宮（1992）は「作文指導はおもに他の指導の手段として利用されることが多く、文章によって思考内容を表現する技能の指導に重点が置かれることがあまりなかった。その理由はさまざまであろうが、その一つに日本語教育の作文指導では言語要素の正確さの指導に多大の労力を要することがあげられよう。」と述べている。

小宮（1992）で述べられているように、日本語教育の初級段階の作文指導は言語要素の指導のために、行われることが多い。しかし、中級レベルになって文法、語彙、表記の誤用を訂正しても、読み手にわかりにくい作文が多いということは、言語要素以外のスキルを初級段階でほとんど指導しなかったことに要因があるのではないだろうか。

入学後、日本語学習を初級から始め、短期間のうちに大学の授業の課題レポートを書くには、言語要素の正確さを指導するだけでは十分というわけではない。

わかりやすい作文は語彙、文型、表現形式が正しく使われていること以外に、作文の構成、論理的な繋がりなどの談話レベルでの配慮が不可欠である。

石田（2007）は「文章を書く力は日本語の総合的な実力を確かに表しますが、話す力や文法的知識とは必ずしも一致せず、書き手の文化的背景といったものが表れます。話すのは上手なのに文を書かせるとごく初歩的な文法の誤りを繰り返す人もいます。しかし、その反面、普段の文法テストでは低い点しかとらないのに、既習の語彙や文型を駆使して、構成のしっかりし

た非常に面白い作文を書く学習者もいます。また自国での表現に関する教育をかなり強く反映するようです。」と述べている。

母国であるベトナムの国語教育の方針、個々の受けてきた学校教育のカリキュラム、個人の資質が作文に大きく反映されるのは否定できないが、筆者は入学後、短期間でレポート作成をしなければならない本学の状況を鑑みて、初級段階から作文の構成や文章展開の方法を指導したほうがよいのではないかと考える。

本稿は入学時プレースメントテストの下位得点者22名の作文をトピックごとにどのような問題点があるか分析し、作文指導方法を考察したものである。なお、学習者J1～J5の作文を例として挙げる。

## 2. 調査方法

### 2-1 分析対象と調査時期

分析したのは、入学時におこなった日本語プレースメントテストで100点満点中、得点が41点から10点の22名のベトナム人学習者が、2014年10月～2015年7月の間に書いた183点の作文である。プレースメントテストの範囲は『みんなの日本語 第2版ⅠⅡ』の第1課から第20課である。

入学後、学習者は『みんなの日本語 第2版ⅠⅡ』を使用し、ベトナム語の翻訳版も使用している。授業は90分で1週間に12コマあった。2月からは補講授業を行ったが、補講期間中は文型の導入、練習に徹し、作文を書かなかった。

4月末に『みんなの日本語 第2版Ⅱ』を修了し、初級が終わり、『みんなの日本語 中級Ⅰ』で学び始めた。入学後、11か月がたった9月のN4相当テストで最高得点者の正答率は71%、最低得点者の正答率は54%である。

### 2-2 使用教材と指導方法

『みんなの日本語 初級 第2版ⅠⅡ』に準拠した『やさしい作文』をサブテキストとして使用した。どの課も最初のページに文の全体的な構成を示すフローチャートがあり、三段落で構成されたモデル文がある。毎回、フローチャートとモデル文、三段落に分けられた欄のみが印刷されたページをコピーし、配布した。

作文の授業を毎週決まった時間取るのではなく、作文に使用できる語彙や文型を学んだ後、不定期に書かせたが、時間内に書けない場合は宿題にし、添削し

て返却した。リライトは誤用の多い学生だけに行われた。

### 2-3 作文のトピックと書いた時期・提出者数

トピック	時期	動機付け	提出者数 (名)
家族への手紙	11月初旬	手紙文の読解	11
私の部屋	11月初旬	絵を描く	21
私の国	11月下旬	絵を描く	16
自己紹介	11月下旬	絵を描く 文集作り	22
週末	12月初旬	スピーチ 絵を描く	20
私の趣味	12月初旬	なし	22
旅行	12月中旬	絵を描く	22
プレゼント	1月中旬	なし	15
私の夢	5月中旬	スピーチ	18
国との比較	7月初旬	モデル文を皆で読む	16

## 3. トピックから見える問題点

### 3-1 「わたしの部屋」 結束性

存在を示す文型「～に～があります」を10課で学習した後、本トピックを取り上げた。まず、自分の部屋の絵を描かせたが、家具の位置などの記憶の確認をすることになり文章を作成する上で効果的であった。接続詞は「それから」「そして」、接続助詞は理由を示す「～から」、逆接を示す「～が」が既習である。

以下は『やさしい作文』のモデル文である。接続詞使用の他、語を連鎖させることで、文の結束性が生じ、まとまった文章になっている。

#### 「わたしの部屋 モデル文」

部屋に机やベッドがあります。机は窓の近くににあります。大きいですが、少し古いです。机の上に写真があります。家族の写真です。机の横に小さい本棚があります。去年、友だちにもりました。本棚に英語の雑誌と日本語の本があります。それから、ドアの近くにベッドがあります。ベッドは新しいです。先月、買いました。わたしの部屋にいろいろな物があります。わたしはこの部屋がとても好きです。

次に学習者J1とJ2の作文を挙げる。わかりにくいひらがな表記は(→)に修正した表記を記している。

#### J1

わたしのへやはりょうの113のへやにあります。わたしのへやにれいぞうこ(→冷蔵庫)やエアコンがあります。キッチンにれいぞうこのとなりにあります。へやにせんたくき(→洗濯機)があります。せんたくきの右にだつじょう(→脱衣場)があります。スイッチはドアの近くにあります。はこのとなりにつくえがあります。つくえの上にパソコンがあります。ベッドのとなりにいしょうだな(→衣装棚)があります。へやのそとに(→部屋の外に)ものがたくさんあります。わたしのへやにもものがたくさん(→たくさん)あります。わたしのへやはあたらしいです。そしてべんりです。わたしのへやがとても好きです。

#### J2

わたしのへやはアパートの3がいにあります。へやにベッドやつくえがあります。ベッドはエアコンのまえにあります。パナソニックのエアコンです。ベッドはれいぞうこの右にあります。おおきいです。そして、べんりです。ドアのちかくにベッドがあります。パソコンはつくえのうえにあります。あたらしいパソコンですがたかいです。つくえのちかくにまどがあります。おおきいです。そして、きれいです。

わたしのへやにいろいろな物があります。おおきいです。そして、べんりですから、わたしはこのへやがとても好きです。

本トピックで気づいたことは「～に～があります」を使った場所の説明で、小さな対象物の横に場所や大きな物が存在すると説明する学習者がいるということである。例えば、存在を説明するとき、「キッチンは冷蔵庫のとなりにあります。」「せんたくき(洗濯機)の右にだつじょう(脱衣場)があります。」というように、冷蔵庫や洗濯機のような物の横にキッチンや脱衣所のような場所があると描写している。『みんなの日本語 初級 第2版I』を使用し、短文レベルの口頭練習をしているとき、教師はこのような誤用が出ることに気づきにくい。練習問題は絵とキューが語順通りに提示されており、何を基準対象にするか学習者は考えなくて良いため、誤用が出ないからであろう。

J1の作文は文型を使用しただけで、単文の羅列に

すぎず、散漫な印象を受けるが、それは先行文脈と後続文との結束性が欠如しているためだと考えられる。

小森万理(2006)は「読み手にとって検出可能な既知の情報の後に、新出の情報を付け加えるという順序で論理展開がなされていれば、読み手にとって分かりやすい文章になるが、そうでない場合に、わかりにくい文章になってしまうと考えられる。」と述べている。J1のような作文に対しては対象物を描写したあと、前述した対象物を基準にして横に存在するものの位置を示すということ、対象の存在場所を示したあと、形容詞を使用しその対象の詳細を説明するとわかりやすいことを指導すべきである。モデル文には語の連鎖がある点に注目させ、結束性の重要性に気づかせるきっかけにすべきであろう。ただし、難解な説明をするのではなく、作文を書く前に部屋の絵を見せて、「机があります。新しいですね。机の横に何がありますか。はい、本棚があります。本棚にたくさん、本がありますね。本棚の横には？」と連鎖的に聞いていき、作文のときも、このように順に提出するのだという認識を持たせるなど、工夫できるはずである。

J2は先行文に提示した対象に関連した対象を後続文で提示しており、先行文と後続文に結束性がある。さらに提示した対象物を形容詞で描写している。また、ディスコースマーカである接続詞「そして」と理由を表す接続助詞「から」を使用したため、文章としてまとまりが生まれている。

添削した作文を返却後、J1を書いた学習者の心情を考え、J1の代わりに教師が作成した結束性のない作文例とJ2の作文をクラス全員で比較し、学習者の内省を促すことは情報提示の仕方を考えさせる効果があると思われる。

### 3-2 「週末」 焦点化

まず、一人ずつ、皆の前で週末にあったことをスピーチさせ、週末の絵を簡単に書かせた。このようなタスクは記憶を引き出すのに役立った。しかし、週末、外出しなかった学生は書き悩んでいた。また、本トピックでは行動を時間軸にそって並べていく単調なものが多く見られた。J3とJ4の学習者の作文を挙げる。なお、学習者の表記通り記した。

#### J3

しゅうまつ、がっこうへ行きません。7じにおきてあさごはんを食べました。それから、えきで友だちにあいました。こうえんへいっしょにいて、しゃしん

をとりました。私はたのしかったです。

12じに昼ごはんを食べて、昼やすみました。すしを食べました。すしはおいしいです。それから、もみじをみて、さんぼしました。もみじはきれいです。私のもみじが好きです。3じにきつさてんにはいりました。ジュースをのんで、音がくをききました。それから、バスでうちへかえりました。へやにはいりました。シャワーをあびて、ばんごはんを食べて、日本語とえいごをべんきょうしました。9じにえいがをみました。11じにねました。

#### J4

しゅうまつはおもしろかったです。土よう日、りょうにいました。土よう日起きて、食べて、ねました。土よう日はとてもつまらなかったです。日よう日私は友だちと岡山へ牛肉を食べに行きました。私は友だちと岡山へ買い物に行ってから、ひなこさんをイオンの1かいへむかえに行きました。それから、私は友だちと牛肉を食べてから、りょうへかえりました。友だちは私よりおもしろかったです。私はちょっとねむたくて、つかれたから、友だちは私よりおもしろかったです。牛肉はとてもおいしかったです。しゅうまつはとてもおもしろかったです。ちょっとつかれたです。でも土よう日はとてもつまらなかったです。

J3の作文は順接的並列「～て」だけで、文をつなげている。一方、J4は順接的並列だけではなく、理由を表す従属節や逆接の従属節を使用し、感情の根拠を述べているため、論理的つながりが感じられる。

「～に行く」なども使用し、言語形式の多様性がある。内容としては印象的なこと「牛肉を食べた」ということに特化して書いている。J3のように朝起きてから、寝るまでの行動を羅列した作文は非常に多くみられたが、行動を全て書いていくのではなく、焦点化して書くことを指導するべきではないだろうか。

J4の作文には学習者が意図したのかどうかは不明だが、「土曜日と日曜日」、「友だちと自分」というような比較が存在している。これは文章に変化をつける効果がある。この「比較」の技法はいずれ意見文を書く際、視点の変換により、事象が卓立され、内容を深めることにつながる。また、形容詞もすでに多く学習しているので、見聞した事物を描写する形容詞文を随所に用いることを指導すべきであろう。形容詞は評価性を含んでいるため、行動を羅列していくことの単調さを回避できる。

次に動機づけの問題だが、「週末は遊びに行かなかった。何も書くことがない。」という学習者にも、例えば、スーパーへ食料品を買いに行き何を買ったのか、寮の部屋で友人と話して楽しいことがあったのではないかと、どんな料理を作って食べたのかと教師が質問することで、書く素材を掘り起こすことも可能であろう。

石黒圭(2014)は「たとえば、基本の動詞や時間の表現を学んだあとによく「私の一日」というトピックで書かせると思うのですが、文型をなぞっているだけで、ほぼ全員が同じ作文という状態に陥りませんか。それは学習者自身にとっても目新しいことがなく面白味を感じられないトピックなのではないでしょうか。」と述べており、「私の一日」を「私の理想の一日」というトピックにしてみることを提案している。

しかし、「理想の一日」にしても行動を羅列していくのであれば、文章の単調さを避けることができない。むしろ、自分の実際に見聞したことの中で、印象的に思ったことを取り出して詳細に書くことを提案し、形容詞を使って事物や自分の気持ちを描写できるよう指導したほうがよいのではないだろうか。

### 3-3 「私の趣味」 一貫性

本トピックで書かせたのは18課が終わり、内容節を学習した後である。内容節とは主語である名詞を受け、「～ことだ」で文末を結ぶ形式であるが、ベトナム語では主語の内容を示すとき、「ことだ」にあたる表現形式は使用しなくても良い。したがって、「私の趣味は旅行をします。」のような母語からの言語間エラーが起きやすい。そのため、本トピックで作文を書くことにより正しい表現形式を定着させる意図があった。

音楽をテーマにして書いた学習者6名、サッカー3名、読書2名、料理2名、映画、絵、旅行、テニス、武道、買い物各1名であった。3名の学習者はこれらの趣味を複数組み合わせ、趣味として挙げていた。しかし、複数の趣味を書いた学生の作文は対象の羅列にとどまり、詳細な説明や感情の表現がほとんどなく、内容にまとまりがなかった。

一方、以下の内容を選んだ作文は文章にまとまりが見られた。料理がテーマの作文は、好きな料理、その料理が好きな理由、レストランを持ちたいという将来の夢に関連づけて書かれている。歌をテーマにした作文には曲名や好きなジャンル、聞く時間、歌を歌うことでどんな効果があるかなどの説明があり、旅行につ

いて書かれた作文には誰とどこへ行って何を買ったかというようなエピソードがある。武道がテーマの作文は恩師との思い出が詳細に書かれており、書き手の感情の描写があった。くつのコレクションについて書かれた作文にはどんなコレクションか、そしてどのように買うのか、自分のこだわりについて書き込まれている。ここではJ1とJ4の作文を挙げて考察する。なお、誤用の箇所は(→)で修正した。

#### J1

わたしのしゅみはえいがをみることです。あくしょんえいがとアニメはとでもたのしいです。わたしはアイドルタイムにえいがを見ます。先週、わたしはRurouni Kenshinのえいがを見ました。Rurouni kenshin はえらかったです。Rurouni Kenshinはとでもハンサムです。えいがからじんぶつたくさんきょうくんをならいました。(→映画の人物からたくさん、学びました。)でも、えいがをみないてください。えいがをたくさん見ます。あればべんきょうがへたです(→映画をたくさん見れば、勉強ができません。)いつたい われわれはいまにえいがをみたほうがいい。(→私たちは ひまな時に映画を見たほうがいい。)

#### J4

わたしのしゅみは買いもの。特にくつがすきです。日本では ふくとくつをかうことができます。私は一日中、買いものに行くことができます。日本ではたくさんきれいいくつ(→きれいなくつ)がありますが、ちょっと高いです。私はくつをあつめています。りょうにくつの11くみがあります。(→寮にくつが11組あります。)ベトナムにくつの30くみぐらがあります。(→ベトナムにくつが30くみぐらあります。)私はあつらえたくつがあります。私はくつがたくさんありますから、おとうとと いもうとにくつをあげるとおもいます。私は倉敷へ行きに買いものしたことがあります。(→私は倉敷へ買い物をしに行ったことがあります)でもあの日は新年から、(→新年だから)くつはとでもやすいでした。(→安かったです。)私はよくニュースのくつを読みます。(→くつの記事を読みます。)こどものころから 私はいつもくつをはきました。そして、私はくつがすきになります。(→くつが好きになりました。)私はくつを買うとき、たくさん時間がかかります。私は品質をけんとうしなければなりません。もし、あなたがくつがすきです。(→もし、

くつがすきだったら) いっしょに行きに行きましょう！ (→買いに行きましょう！)

J 1の作文は映画をテーマにしているが、後半の意味がわかりにくい。「でも、えいがをあまり見ないでください。えいがをたくさんみたら、べんきょうができないと思います。私たちはひまなとき、少しだけみたほうが良いと思います。」という意味であろう。先にも述べたが、得点下位学習者は語彙や文型を学習時は理解しても記憶が定着しづらく、自分の言いたいことを既習の言語形式でアウトプットすることが難しい。そのため、辞書に頼ってしまい不適切な語を選び、わかりづらくなることが多くみられる。しかし、わかりにくさの要因は言語形式の問題だけではない。趣味について書くという主旨を外れ、勉強ができなくなるため映画を見過ぎないようにという忠告に変化してしまい、何が言いたいかわからない文章になっている。おそらく、映画のことにについて書く素材がなくなり、J 1は不必要な文を添加したため、主旨を見失ってしまったのである。

一方、J 4の作文からは自分の趣味についての情熱を説明しようという気持ちが伝わってくる。くつのコレクションという素材のユニークさも引き付ける効果をあげている。趣味の対象が「買い物」から「くつ」へと、上位レベルの事象提示から下位レベルの対象に焦点化していく書き出しも良い。その後、まず量を説明し、オーダーの靴について、それから家族に言及し、日本で買い物したエピソードが述べられている。くつ選びのポイントなど、展開にアイデアの発展がある。しかも、くつという対象物から離れることなく述べきっており、誤用が多いながら、引き込まれる作文になっている。このJ 4の作文は言語知識を超えたところに、作文の魅力があるという例であろう。

「趣味」というトピックから見えてきたのは誰でも好きな事なら書けるというわけではないことである。「趣味はサッカーです。」と述べた場合、その後が続くにくいのである。好きなことに特別な理由がなく、誰でも知っているサッカーについて、説明する必要もない。趣味といっても、J 4ほどの思い入れがない場合もある。

本トピックではJ 1の作文のように内容をどのように発展させていったらよいかかわからず、主旨が途中から外れていったものが多く見られたが、筆者の言動も影響があったのではないだろうか。学習者の作文を見て、多く書いた学習者には「たくさん、書きました

ね。」と作文を受け取った瞬間に肯定的な評価をしがちであった。量が少ない場合は、「少ないですね。」と言ったため、学習者は脈絡なく加筆し、最後に余計な情報を付け加えてしまったのではないだろうか。一貫性がない作文を学習者が書いてしまうのは教師の「量」に対する潜在的な価値観の影響が一因ではないかと思われる。

学習者が書き悩む場合、教師は趣味に関連したエピソードを書くことを提案してはどうだろうか。自分の子ども時代、高校時代の話に関連づければ、個性が出せる。書く前にこのヒントを示唆し、学生にはじめから何を書くのかメモをさせる時間を多く取れば、無駄な情報を書き加えないように誘導できるのではないかと思われる。

なお、J 1はクラスで筆記試験の高得点者であり、入学時のプレースメントテストではJ 4の筆記試験の結果と30点近くの差があった。入学後10か月がたった2015年9月に行ったN 4テストの正答率はJ 1が71%、J 4は55%という結果であった。2名の結果だけでは言い切れないが、語彙、文字、文法を熱心に指導するだけでは、わかりやすい作文を書けるようにならないという状況がうかがえる。

### 3-4 「私の夢」 動機

本トピックの作文はスピーチの原稿として書かせた。クラスでスピーチ後、全員に発表者への評価とコメントを与えることを義務とした。子どもの時の夢、高校生の時の夢など過去に考えていた将来の夢を書き、その後、現在の夢を叙述する形のモデル文を提示したところ、学習者たちの作文は現在の夢より過去に思い描いた夢の割合が大きく、現在の夢を叙述する部分はモデル文とほとんど同じ内容が散見された。

文型指導という面から考えると、「～たいです」「～ようと思っています」「つもりです」など自分の希望について表現できる文型を多く使用できる良いトピックだと思えたが、「今は夢がない」「具体的な夢について考えられない」という学生には書きづらいトピックだったようである。

トピックを筆者が選んで、学習者に作文を課していたが、本トピックのように心情表明が必要な題材は強い動機が必要であることが明確である。3-3でも述べたが、文型定着の目的に偏ると、学習者の作文意欲が高まらない場合があると言えよう。この結果は、トピックの選定を熟慮しなければならないという教師側の反省を促すものである。この時期になると、既習文

型も既習語彙も増えているため、作文に対する言語知識の補強の役割を度外視したほうがよいと思われる。

### 3-5 国との比較「日本の良くない点」 全体的構成

入学後10か月が過ぎた2015年7月初旬に課した作文のテーマである。メインテキストはすでに中級に入っているが、実質は初級の語彙や文型の定着が不十分の状態である。

作文を書く前に「日本で生活していて良くないと思ったこと」というモデル文を皆で読み、意見を聞いた。この時点で既に入学して10か月たち、アルバイトや寮からアパートへの引っ越しなど、多くのことを経験している。また、日本人の友人もでき、日本の生活に慣れ、自国と比較することもできる時期である。

まず、書き始める前に、日本で良くないと思う点をメモとして書くように指導した。そのメモはベトナム語でも良いと伝えた。その後、学習者は授業時間内に自分でテーマを選び、書き上げた。宿題にしなかったのは他者からの情報や添削を排除するためである。本トピックは表現意欲を刺激されるものようであった。以下の通り、学習者はさまざまなテーマで書いている。作文のテーマは次の通りである。

- ① 男女が平等ではないこと
- ② テレビ番組の種類の少なさ
- ③ 日本の食べ物は生が多いこと
- ④ 刺青への不寛容性
- ⑤ 厳しすぎる自転車のルール (2名)
- ⑥ 飲食店の営業時間の短さ
- ⑦ 携帯電話の手続きの複雑さ
- ⑧ 日本人の労働時間の長さ (2名)
- ⑨ 日本の野菜と果物の値段の高さ (3名)
- ⑩ 孤独死する老人
- ⑪ 気難しい老人たち
- ⑫ 不明

次にJ5の作文を挙げて問題点を述べる。(→)で学習者本人が言いたかったことに修正した。

#### J5 日本の老人

私は留学生です。8か月日本に住んでいます。働きながら、日本語を勉強しています。今、日本のかいしゃで働きます。日本のかいしゃの日本のろう人は気むずかしいと思います。どうして、ろう人が気むずかしいのでしょうか。

私の国はベトナムです。私の国では60さいになりは

(→なれば) ろう人といいます。私の国ではろう人はぜんぜん働かないです。もし、うちで休みます。むすことむすめは ろう人のそうださせられます。

(→もし、うちで休んでいたら、むすめとむすこは老人と話せます。) だから、ベトナムのろうじんはたのしいとか。日本はどうですか。たぶん、日本とベトナムは違うと思います。日本のかいしゃはろう人が多いです。みなさんはいつもがんばって働きます。でも、日本のろう人はみなさんにしかられます。(→みなさんをしかります。)[「こわいです。」 どうして気むずかしいのでしょうか。私は知りません。(→私はわかりません。)]

J5の意見文は問題提起→自国状況→日本の状況→感想→疑問 という構成になっている。アルバイト先で目にしたことが書く動機につながったようである。しかし、なぜ、そのような現状があるのかという視点はない。J5の結論部分は「私は知りません」という疑問の言葉で結ばれている。

本トピックでは自国の状況と日本の状況が交互に繰り返され、自分自身の不満や納得できないことが反復されている作文が多く見られた。わかりにくい意見文になっているのは、言語知識の不足や語彙の選択ミスが大きな原因であるが、文章全体の構成に負うところも大きいと思われる。序論、本論、結論に分けて書くよう指導するのはもちろんのこと、それぞれどんな内容を書いたらいいか例をあげ、結論部分には自分で考えた問題点の原因や解決策などを書くことが意見文として大切であることを事前に指導すべきである。オリジナリティは犠牲になるが、何を書いたらいいかわからない学習者に内容を具体的に示唆するのは、作文の構成をトレーニングする段階では必要だと考える。作文を書くにあたって、メモはベトナム語でもよいと伝えたが、それは構想を練るには母語のほうが容易だと考えたからである。

山本(2013)は「第二言語の言語形式の知識、理解が不十分なため、論理的なまとまりのある構成を作ることができないこと」を第二言語の作文に難しさ、苦手意識を持つ要因の一つに挙げている。そして、学習者の作文意欲を高めるために、効果的だと思われるとして「第二言語で自己の意見、考えを表すことがかなり困難な下位レベルの学習者には構成、内容の学習に補助的な第一言語の使用を認める」と提案している。

もっとも母語で構成を考え意見文を書き、そのまま日本語に翻訳し、母語干渉が起きてしまったとみられ

る作文も散見される。しかし、筆者は構成を学習する過程では母語で構想を練ることを認めるべきだと考えている。言語形式の知識が十分ではない段階にも関わらず、日本語によるレポート作成が必須であれば、母語を使用し、構成の在り方を言語知識習得と同時進行で身につけていくしかない。

#### 4. トピック選定について

トピックによって、書きやすいもの、書きにくいものがあり、「趣味」は好きな事だから、「旅行」や「週末」は楽しいことだから作文意欲が高まるというわけではないこと、既習文型定着目的で与えたトピックが文章表現に有効というわけではないことは前述した。学習者の書く意欲を刺激するという点では「日本の良くない点」というトピックはテーマが見つけやすく、内容に多様性があったことから、負の感情が、動機付けに有効ではないだろうと思われる。

大関（2008）はテキスト読解後に算出された意見文において、「肯定的側面・批判的側面の両側面からの意見文産出を求めた場合では、テキスト内容の受容性に関わらず、批判的な意見がより多く産出されたことが確認された」と述べている。つまり、「日本の良くない点」は批判的な意見を書くため、作文意欲が高まるトピックだったと考えられる。この事実から作文のトピックに「趣味」や「私の夢」といった肯定的な側面を持つ題材ではなく、日本での生活で「びっくりしたこと」「悲しかったこと」「恥ずかしかったこと」など、負の感情を側面に持つ題材を取り上げることも一案であろう。今後はトピック選定も熟慮すべきだと考えている。

#### 5. おわりに

初級の段階では、作文指導は言語知識の定着目的で書かせれば良いという考え方もあるが、筆者は作文の構成、文の結束性、焦点化、文章の一貫性を早い段階から指導したほうが良いのではないだろうかと考える。それは日本語学習を初めて間もない段階から、大学の授業でレポートなど文章作成を要求されるためである。出身国での教育方針、教育スタイルや大学入学以前に個々の受けてきた学校教育のカリキュラム、個人の資質に負うところの大きい作文能力ではあるが、レポートの課題などに困難を感じる学習者が少なくないのであれば、日本語学習指導の中で、レポート作成

ができるような作文スキルを短期間で指導しなければならないだろう。この思いから本稿において、トピックごとに学習者の作文を分析し、言語知識外の問題点を明らかにし、学習段階に応じた指導方法を考察した。

作文指導はただ作文課題を与えるのではなく、作文を書く前に時間を割いて構成を説明し、書く内容の材料をできるだけ集めるよう促し、メモを書くことから指導しなければならない。また、初級後半に意見文を書かせた際、社会的なことに関心が低い学習者は書き悩んでしまったが、それは問題意識不足が意見文を書けない大きな要因であると思われる。その問題点を解決するには他の授業との連携が必要であろう。社会問題について書かれている簡単な文章を読む、会話の授業で問題点について話しあうことなどは有効である。ディベートやディスカッションなどは無理であっても、意見を言う機会を作ることが必要である。つまり、読解や会話の授業との連携が必要だということである。また、教師は通常、学習者の書いた作文を赤字で添削し返却するが、本来は個人的に意図した文の意味を尋ね、意図に沿うような表現を内省する手助けをすることが必要である。内省する手段としてクラスの皆で共に考え、推敲するピアラーニングも効果的であろう。このように作文指導は相応の時間と労力が必要であり、限られた授業時間の中に、どのように組み入れていくのが大きな課題である。これは教師の指導方法改善だけではなくコースの在り方に関わる課題だと考える。

本稿では表記や文法、語彙の誤用については論述の対象にしなかった。しかし、作文に多く見られる言語形式の問題点は日々の指導が適切であったかどうか考えさせられるものであり、今後に残された課題である。また、得点下位の学習者への文章作成指導が急がれることから、下位得点クラスの学習者の作文の分析と考察を行い、指導方法を検討したが、上位得点クラス学習者の作文の分析、考察には言及しなかった。これも今後の課題としたい。

#### 謝辞

ベトナム語の母語干渉に対して有益なコメントを下さった学生生活環境課のMinh Hien Vuongさんに感謝いたします。

#### 引用・参考文献

石田敏子（2007）『書き方の指導』アルク出版

- 石毛順子 (2007) 第二言語の作文における初級から中級にかけての発達－質の観点から－『国際交流基金日本語教育紀要』第3号pp.1-31
- 石黒圭 (2014) 編著『実践作文指導』くろしお出版
- 大関嘉成 (2008) 「読み手の文章内容に対する受容性と意見文産出の関係」『東北大学院教育学研究年報』第55集 第2号pp.83-99
- 大塚薫・林翠芳 (2010) 中上級レベルの日本語学習者の作文教育－意見文にみる語彙・漢字使用および誤用の分析結果を踏まえて－『高知大学総合教育センター就学・留学生支援部門紀要』第4号 pp.47-66
- 門脇薫・西馬薫 (2014) 『やさしい作文 みんなの日本語 初級』スリーエーネットワーク
- 小宮千鶴子 (1992) 「日本語教育における初級段階の作文指導」『中央学院大学教養論叢4 (2) pp.49-69
- 小森万理 (2006) 中級作文におけるわかりにくさの要因－結束性, 卓立性を支える要素をめぐって－『立命館法学別冊 山口幸二先生退職記念集』pp.197-216
- 田代ひとみ (2006) 「読み手の評価別に見た日本語学習者の意見文の問題点」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集 第16号』pp.75-139
- 鶴尾能子・石沢弘子 (監修) 『みんなの日本語 初級 I II 第2版』スリーエーネットワーク
- 原沢伊都夫 (2012) 日本語初中級学習者の作文指導：学習者の誤用分析をもとに『静岡大学国際交流センター紀要』6 pp.79-92
- 山本菜穂子 (2013) 第二言語の作文に対する日本語学習者の意識－作文意欲を高める効果的な作文指導を目指して－『南山大学 国際教育センター紀要』第13号pp.37-48