



| | |
|--------------|---|
| Title | 学部留学生に対する作文授業について |
| Author(s) | 島, 千尋 |
| Citation | 大阪外国語大学留学生日本語教育センター授業研究. 2005, 3, p. 79-102 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://doi.org/10.18910/12360 |
| rights | 本文データはCiNiiから複製したものである |
| Note | |

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

学部留学生に対する作文授業について

島 千尋

【要旨】

大阪外国語大学留学生日本語教育センターの学部留学生プログラム（UEクラス）では、6月試験後から全クラスで「作文」という授業が始まる。しかし、作文という科目が持つ範囲の広さと、担当者の裁量に任される部分の多さで、毎年、各担当者が四苦八苦して授業をこなしているのが現状である。本稿では、少しでも今後の担当者の負担軽減になることを願って、2003年度および2004年度に行った授業のカリキュラムおよび授業実施要領・使用ハンドアウトなどを例示し、その意図・方針、学生の反応などを報告する。あわせて、テストの採点方法の例示も行う。

0. はじめに

「作文」という科目は、留学生の日本語教育において必須とも考えられるほど重要なものである。だが、実際の担当はかなりの“重労働”であることがよくある。それは、一つには授業以外の時間を使っての添削作業が含まれるということがあるが、今一つには、「作文」と一口に言ってもその守備範囲は大変に広く、何を目的とするのか、どんな作文をよしとするのか、どんなやり方で授業をするのかなどがほとんどそれぞれの担当者の裁量に任されてしまい、結局は毎年の担当者が大変な苦労をしながら手探りで授業を進めていかなければならない状態にあることが原因となっているのではないかと思われる。実際、大阪外国語大学留学生日本語教育センターの学部留学生プログラム（UEクラス）においても、「作文」の担当は覚悟が必要である、というのが講師間の暗黙の了解になっている。

そこで、本稿では、筆者が2003年度と2004年度に実施した作文授業のカリキュラムおよび授業実施要領・使用ハンドアウトなどを例示し、その意図・方針、学生の反応などを報告することにより、本稿を来年度以降の作文授業のたたき台としてもらうことを目的とする。これが、これから作文担当者の一助となれば幸いである。

1. 「作文」の目的

留学生に作文を書かせることの目的は何か。筆者はそれには3つあると考える。

- ①学習した文法や語彙を文字の形で適切に表出できる力を養う。
- ②論理的な文章構成力を養う。
- ③様々な問題に対する思考を深めさせる。

①はいわゆる“正確さ”である。文法的・語彙的に間違いのない文が書けることをめざすものである。学習者は多くの文法や語彙を習うが、それを適切に使いこなすにはなかなか至らない。作文は、それを「書く」という面から鍛えようとするものである。

また、文法の時間に学習する項目は一つのセンテンス内で完結するものがほとんどであるが、実際の生活で日本語を使っていく場合には、そうしたセンテンスがいくつも積み重なった「文章」もしくは「談話」の形になって初めて問題になる文法、例えば「は」と「が」の使い分け、接続詞、指示詞などといった事項が習得されていることが必要になる。作文の時間にはこうし

た文法項目を教えていくことも含まれる。

②はいわゆる“構成”である。全体が論理的で筋の通った段落構成になっていることをめざすものである。いかに内容的にすばらしいものであっても、全体の流れが非論理的であれば、伝わるものも伝わらず、逆に稚拙な印象を与えてしまう。さらに言えば、構成が論理的であれば、内容面の欠点を補うことすら可能なのである。ただ、この「論理的」ということは、ときに民族やそれまで受けてきた文章教育によって異なる場合もあるようで、したがって、日本社会で日本語母語話者に読まれることを考えた、日本語の作文としてよしとされる構成を教える必要があると思われる。

③はいわゆる“内容”である。どこかで聞いたような他人の考え方やひとりよがりな浅い意見にならぬよう、他者のものの見方を考え合わせつつ自分の考え方をより客観的なものとして深めさせ、作文の内容を説得力あるものにしていくことをめざすものである。

この3つは、どれが欠けても十分ではない。したがって、作文の授業では、これら3つすべてに対する指導が必要となると考えられる。

2. 授業での実践

では、これを実際の授業ではどのように扱えばよいであろうか。

2003年度・2004年度は、上記①～③に対して、それぞれ次のような活動を試みた。

| | |
|--------------|---|
| ① “正確さ”のために→ | { a. リライト b. 誤用訂正 |
| ② “構成”のために→ | { a. 一センテンスによる段落構成練習 b. いろいろな段落構成内容の例示と練習 |
| ③ “内容”のために→ | { a. テーマについての話し合い b. 「予想される反論」を入れた4段落構成の指導 |

以下、それぞれについて詳述する。

2.1 リライト（“正確さ”のために）①a.）

学生が書いてくる作文には当然誤りがある。それを教師は訂正して返却するのであるが、訂正の仕方にもさまざまあるかと思う。すべての誤りおよび不適切な表現をきっちり修正して「よく見ておいてください」と返す方法もある。しかし、学生の側からしてみれば、真っ赤になった作文を細部までもれなく吟味し、自分の誤りを一つ一つ認識して、正しい表現を頭にたたき込む、という作業は、大変な困難を伴うものではないかと思われる。教師の側も、学生が見直してくれているのかどうか知る術がないし、せっかく添削した作文が活かされていないのだとすれば非常に空しい。

リライトの作業は、そうした場合の一つの方策である。いったん返却した作文を書き直せるものである。しかし、その際、訂正された表現をただ無目的に書き写すというのでは効果が期待できない。そこで、今回はさらに、教師が訂正する箇所ばかりではなく、教師からは誤り部分の指摘のみにとどめて正しい表現は学生自身に考えさせる部分というものを作つてみた。自分で考えながらリライトすることによって、正しい文法や適切な表現が身につき、作文に対

する意欲も高まるのではないかという思いからである。

ただ、誤りのどれを訂正しどれを考えさせるかは簡単な問題ではない。その一つの目安として、今までに勉強した知識から判断できると考えられるものは学生自身に直させ、無理だと思われるものは教師が訂正することにした。例えば、これは担当クラスのある学生が実際に書いた作文であるが、

日本語には漢字が多いですが、私は日本語に漢字は必要だと思う。

その理由は3つあります。まず、日本語には発音~~は~~似~~つ~~ったことばが多いから、もが

し漢字がなければ読む時、困る。例えば「本」というの字と「気」というの字は発

音が同じですが意味はぜんぜんちがう。また、漢字は昔絵から使いました。だから

意義がある。例えば「休」、意味は休みです。書き方は左に…（中略）…

さらに、私は漢字がきれいだと思う。ベトナムはヨーマン字使っている。書き方は簡単だ

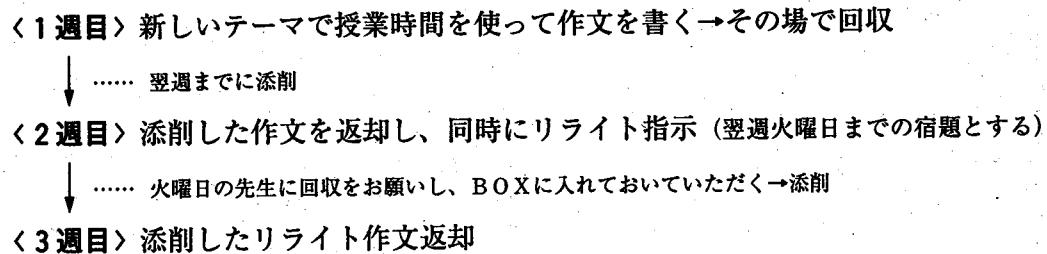
单ですが漢字ほどきれいではない。

漢字は、ずっと
最後漢字から日本人はひらがなとかたかなを作りました。昔、中国から日本へ来
るので、今、日本人は だろう
っている。漢字は欠かせない部ふんになりました。将来漢字も使うと思 ている。
日本語に まを う

学生に考えさせた部分は細線（—）で、教師が訂正した部分は太線（—）で示してある。（実際に添削する際は、学生に考えさせる部分は緑色、教師が訂正した部分は赤色のペンで書き込みをした。）中級に入ったばかりの頃に書いたものなので、まだ plain form（普通体）と polite form（丁寧体）を統一して書くことができていない。しかし、plain formを習ってはいるし、どちらかに統一して書かなければならぬということもわかってはいるので、そこは学生自身に気づかせるようにした。また、「似った」「来って」などの動詞の活用、「～というの字」といった初級文法の範囲内での誤り、「木」を「本」と書くなどの漢字の単純ミスも、学生自身に考えさせるようにした。しかし、最後の段落に見られるような、「漢字は、ずっと」「～ので、今、「日本語に」など、この表現があればもっと全体の意味がよく通るようになるといった箇所は、挿入を促す印（——）をつけても、この段階でこの学生自身が自力で補うことは難しいと判断し、教師が訂正を行った（学生のレベルに応じて、「漢字は」を「_____は」、「日本語に」を「_____に」などとして、学生自身に補う言葉を考えさせることもできるかと思う）。また、「発音は→が」「将来漢字も→将来も漢字を」など、作文ならではの文法の誤りについては、まだ能力的に時期尚早と判断し、こちらで訂正を行った。さらに、「ロマン字」など習っていないカタカナ語の表記についても、これも誤るのは当然と考えて、こちらで訂正した。

これを返却した際、この学生は、緑色の添削箇所（上記細線（—）の箇所）について、教師が他の学生に作文を返却して説明している間にはほぼ自力で直し、誤りの理由がわからなかつたところ（「昔絵から使いました」）に関しては教師に質問しながら努力して正しい表現にたどりつき、最終的にこちらが望んだリライト作文を提出することができた。

では、このリライトを実際にどのように学生に行わせればよいか。もちろんただでさえ短い授業時間内にそのための時間を取りわけにはいかない。かといって、一つの作文にあまりに何週も時間をかけては、学生の動機も萎える。そこで、授業前々日（作文は木曜日であったので火曜日）のご担当の先生に、お手数ながらご協力を願いし、次のようなサイクルで書かせていくことにした。すなわち、



このような形で進めていけば、リライトもさせつつ、かつ1つのテーマを3週でおさめることができる。火曜日の先生にご協力を願いしたのは個人的な理由であるが、もしそれがかなわない場合は、当日、直接学生から回収して、その日のうちに添削をし、次の日の先生に返却をお願いすることもできなくはないと思う。

さて、ここでは、1週目に授業時間を使って作文を書かせることにしている。文法授業の進度によっては作文を宿題にせざるを得ない場合もあるが、授業中に時間を計って作文を書かせるというのは、センターから配付される「UE「作文」科目的目標と課題例」（以下、「センター配付資料」）に、この科目的目標として「設定された制限時間内に…（中略）…書くことを指します。」とあることからしても、必要なことではないかと思われる。9月試験・12月試験も「90分で作文2つ」というかなりのスピードを要求しており、センター配付資料の試験実施要領には「早くまとめることも求めます」とある。また、年明けに行われる次の大学の試験に「作文」があるところもある。したがって、教師が決まった時間を設定してその制限時間内に作文を完成させる練習を重ねることは、大切なことではないかと思う¹⁾。

こうしたサイクルで書かせていくと、2週目には、1週目の作文を返却すると同時に、新しい作文も書かせることができる。したがって、毎週の流れは以下のようになる。

| | | | |
|-------|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 〈1週目〉 | テーマAの作文 書かせる | | |
| ↓添削 | | | |
| 〈2週目〉 | テーマAの作文の 返却・リライト指示 | テーマBの作文 書かせる | |
| ↓添削 | | ↓添削 | |
| 〈3週目〉 | テーマAの リライト返却 ²⁾ | テーマBの作文の 返却・リライト指示 | テーマCの作文 書かせる |
| | | ↓添削 | ↓添削 |
| 〈4週目〉 | | テーマBの リライト返却 | テーマCの作文の 返却・リライト指示 |
| | | | ↓添削 |
| 〈5週目〉 | テーマCの リライト返却 | | |
| | (以下同様) | | |

リライトは、学生にとって、誤りを正す機会であるだけでなく、自分の作文内容を見直す機会にもなるようである。最初に書いた作文を推敲し、リライトの際にはもっと練った表現に書き直してきたり、論拠を新たにつけ加えたりしてきた例も見られた。また、リライトを繰り返すことにより、複数の学生で、文体の不統一・漢字の書き間違い・助詞の抜けなどが徐々に減っていったことも事実である。そういう意味でも、リライトは作文授業の中に何らかの方法で取り入れることを考えていくべきものではないかと思われる。

2.2 誤用訂正（「正確さ」のために）①b.）

学生が最初に書いてくる作文には、共通の誤りが見られることがある。また、共通してはいないが全員に確認しておいてもらいたい誤りも出てくる。それを添削時にピックアップし、授業時間の最初に配付して正しい表現を考えてもらうことも行った。例えば、以下のようなものである。

① 100個ほしかったのに、2個だけもらいました。残念です。

cf. 「100個どうぞ」と言われましたが、持てないので、2個だけもらいました。

② 私は日本語が少しだけ話せますから、とても困ります。

③ 私は、お金がないので、一日に1枚のパンばかり食べています。

④ 勉強の時間がありませんでした。それでは、私は今日のテストの点は悪いだろうと思います。

⑤ 子供のとき、私は日本に来たいと思っていました。それから、日本に来られて、と

てもうれしかったです。

cf. 顔を洗いました。それから、学校にきました。

⑥ 私はテストで100点を取りました。それで、私はとてもうれしそうでした。

⑦ 私が「テストで100点を取った」と言った後で、母は「よかったね」と言いました。

⑧ 国の人々が一生懸命働いた後で、国はどんどん発展するでしょう。

⑨ 私は、昨日、日本の歴史について本を読みました。

⑩ 去年、国にいた間、ずっと日本語を勉強していました。

⑪ 昨日、ごはんを食べた前に、国から電話がかかってきました。

⑫ 寮へ帰っている途中で、スーパーに寄りました。

授業では、しばらく考えてもらった後、答え合わせおよび解説を行った。こうした誤りは徐々に減っていくので、誤用訂正は毎週行うのではなく、必要に応じてその時間を取りという形にした。

上記の中で、クラスや学習者を問わずよく見られる誤りは、①・②の「だけ vs しか」である。特に「しか」を使うべきところで「だけ」を使ってしまう誤りが多い。何度も繰り返し取り上げて練習させる必要があるであろう。

その他、ここには挙げていないが、最も多く見られる誤りは「は vs が」である。「従属節内の『が』」と「新情報の『が』、旧情報の『は』」で、かなりの部分が説明できるかと思うが、それすべてではない。何度か作文を書いて、学生が「は」と「が」について問題意識を持つようになったところで取り上げて練習すると効果的ではないかと思う。他方、これも取り上げることの多い「指示語」については、担当した範囲では、これまでほとんど誤りを発見したことがない。学習者がよく犯す指示語の誤りは、話し手しか知らないものをア系で指してしまうといったものであるが、体験談の場合でなければ、作文上では現れにくい。時間がなければ、誤りが出てきたときに取り上げる程度でも大丈夫ではないかと思う。

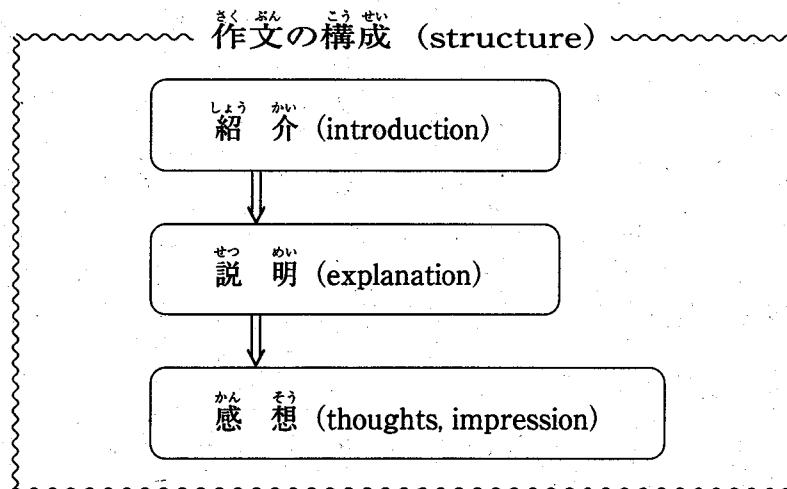
2.3 一センテンスによる段落構成練習（「構成」のために）②a.）

筆者は、作文において最も重要なのは、“正確さ”と並んで“構成”ではないかと考える。すなわち、文章の論理性である。一読、論旨のわかる、論理的に構成された作文は、説得力があり、たとえ内容そのものが飛びぬけて優れていなくても、読む人間に訴える力が大きい。センター配付資料でも、「作文」科目の目標に「トピックについて論拠を示しながら自分の意見を論理的に書くことを目指します。」とあり、構成の論理性は強く求められている点であると考えられる。

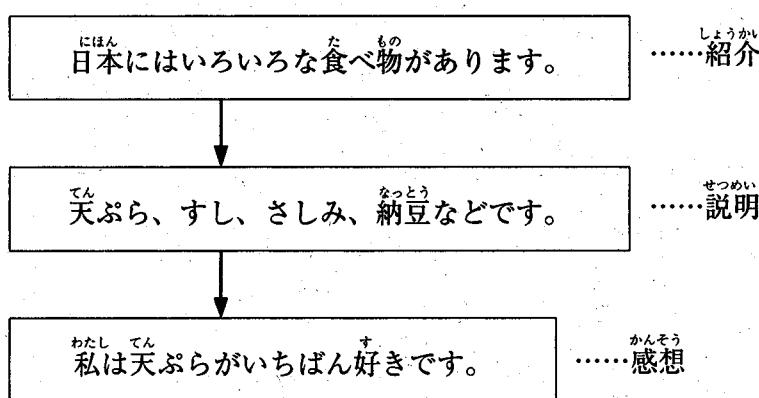
一般的に、論理的な文章構成として基本となるのは、「序論→本論→結論」という3段構成で

あろう。この3段構成をまず習得してもらう必要がある。だが、いきなり400字の長さでこの構成を作れと言っても、なかなか難しい。内容や文法などに気を取られ、肝心の構成に注意が回らなくなる恐れもある。そこで、構成のみを考えてもらうために、「3段構成」というものを説明した後、まずは各段落を一文だけで表し、内容も教師が指定して、その一文によって3段構成を作る練習を行った。

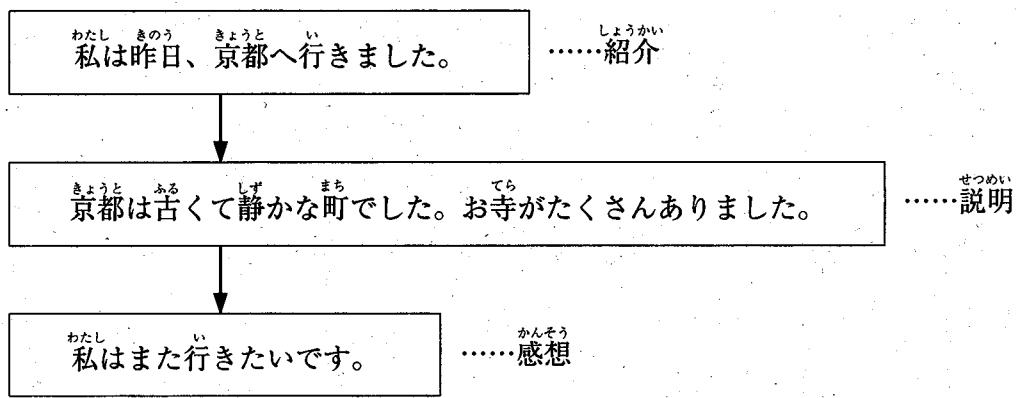
「3段構成」の説明（学生配付用ハンドアウト）



《例1》



《例2》



一センテンスによる3段構成の練習（学生配付用練習問題）

(1) わたし 私のクラスには、学生が () 人います。





(2) せんしゅう 先週はテストでした。





(3) わたし まいにち がっこう べんきょう 私は、毎日、学校で勉強しています。





(4) わたし 私は、() 日に () へ行きました。





例えば、(1) では、

(1) わたし 私のクラスには、学生が (6) 人います。



ベトナムやモンゴルやカンボジアやインドネシアの学生です。



私はこのクラスがとても好きです。

などと書いてもらうわけである。ここで、「私のクラスには、学生が6人います。→隣のクラスには8人います。→私のクラスはUE11です。」などと書く学生がいれば、もう一度3段構成の例に戻って説明し直すことになる（実際、このような文を書く学生もいる）。

こうした練習によって3段構成というものを理解してもらった後、それぞれの段落をもう少し肉づけしていけば400字の作文になる、と指導し、この構成に基づいた作文を書かせてみるわけである。

もちろん、その際も、いきなり「書け」と言ってもイメージがわかない学生もいると思われるので、まず400字程度の作文の例を示す。そして、「このような形で」ということで、自分の作文を書いてもらうのである。以下に学生に示した例の作文を挙げる。

週末

わたし せんしゅう にちようび ともだち きょうと あそ い
私は先週の日曜日、友達のマナさんと京都へ遊びに行きました。

朝、10時に梅田で会って、電車に乗りました。日曜日ですから、人がたくさんいました。京都で、古いお寺を見ました。「銀閣寺」というお寺です。そこは静かでしたが、少し暑かったです。私たちは庭でいっしょに写真を撮りました。

それから、「金閣寺」というお寺へ行きました。金閣寺は金色で、とてもきれいでいた。日本人の観光客に「外国の方ですか。」と聞かれたので、「はい、そうです。留学生です。」と答えました。その人が「写真をとりましょうか。」と言ってくれたので、「お願ひします。」と言ってカメラを渡して、写真をとってもらいました。

その後、金閣寺の近くの店でおみやげを買って、5時ごろ部屋へ帰りました。

すこ つか な にちようび
少し疲れましたが、とても楽しい日曜日でした。

（「みんなの日本語初級やさしい作文」ユニット5「週末」改訂）

授業では、作文授業の1週目に上記の3段落構成の練習をさせ、宿題として上の作文と同じ「週末」というタイトルで作文を書いてくるよう指示し、翌週、復習としてもう一度、もう少し各段落を長くした形での3段落構成練習をさせている。以下にその例を示す。

(1) わたし きよねん なんじょうび
私は、去年の誕生日に、() をもらいました。



(2) わたしの名前は () です。





(3) わたしの部屋は寮の () にあります。





(4) わたしの子供のとき、 _____





こうした練習により、3段構成をしっかりと身につけてもらった上で、本格的な作文に入っていっている。

2.4 いろいろな段落構成内容の例示と練習（「構成」のために」②b.）

一口に3段構成といっても、その内容はさまざまである。テーマにより、それぞれの段落に何を書くべきかは変わってくる。したがって、テーマの種類に合わせて、こうした段落構成内容を例示・説明し、練習させる必要があると考えられる。

テーマの種類には、大きく言って次のようなものが考えられよう。

[1] 紹介文

自分の家族・国・部屋などについて紹介するもの。

[2] 体験談

自分が体験した出来事の経緯について述べるもの。

[3] 意見文

1. 身近な体験に基づいた意見

実際に身の回りで体験したことについて自分の意見・考えを述べるもの
(「日本に来て驚いたこと」など)。

2. 現実の大きなテーマに対する意見

自国や日本の社会、あるいは世界で現実に起きている諸問題について自分の意見・考えを述べるもの(「環境問題」「ゴミ問題」など)。

3. 抽象論

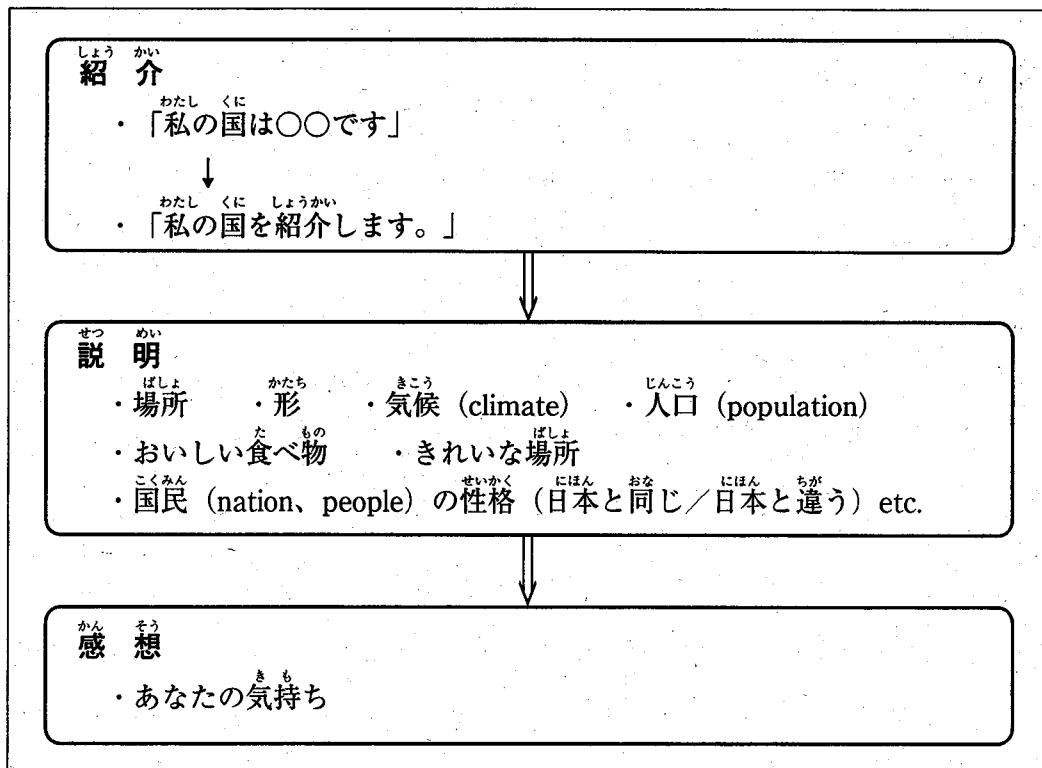
抽象的な話題についての自分の意見・考えを、論拠を示して述べるもの
(「人生で最も大切なものは」など)。

4. 賛成・反対論

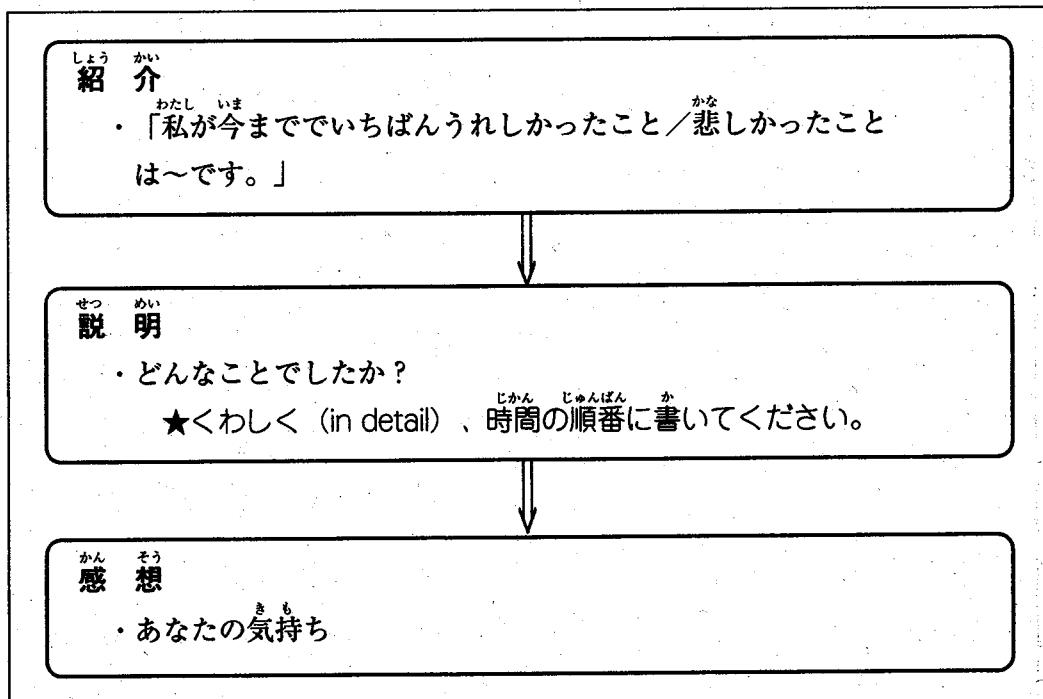
ある命題について賛成か反対かを、論拠を示して述べるもの(「大学入試は廃止すべきだという意見について賛成か反対か」など)。

以下に、それぞれに適すると考えられる段落構成内容を、学生配付用ハンドアウトの形で例示する。

2.4.1 [1] 紹介文

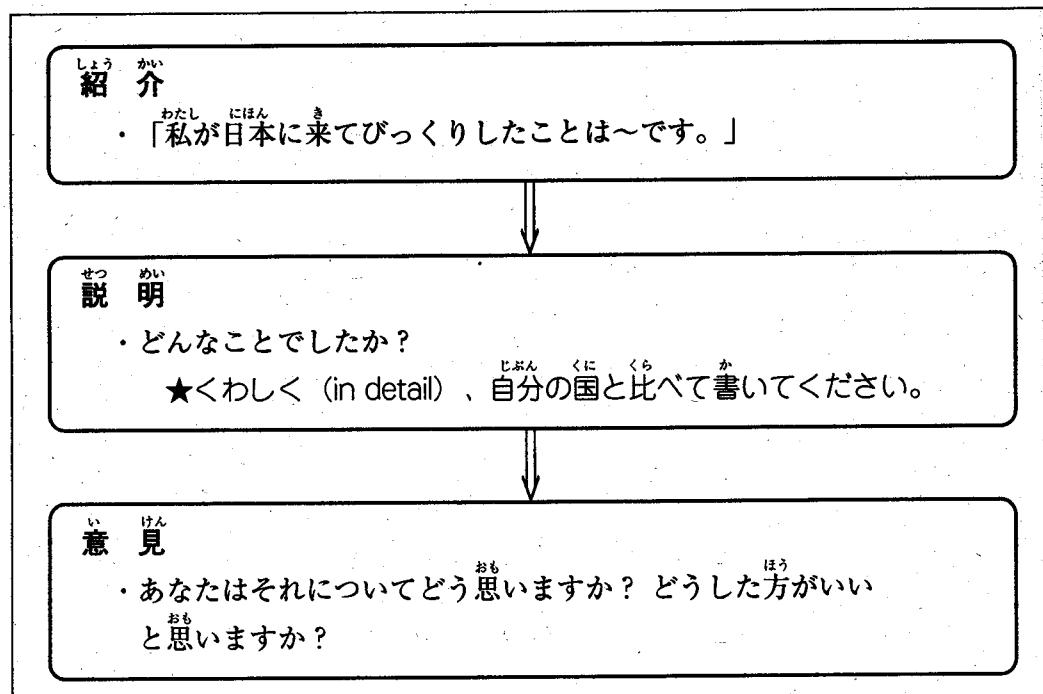


2.4.2 [2] 体験談



2.4.3 [3] 意見文

2.4.3.1 1. 身近な体験に基づいた意見

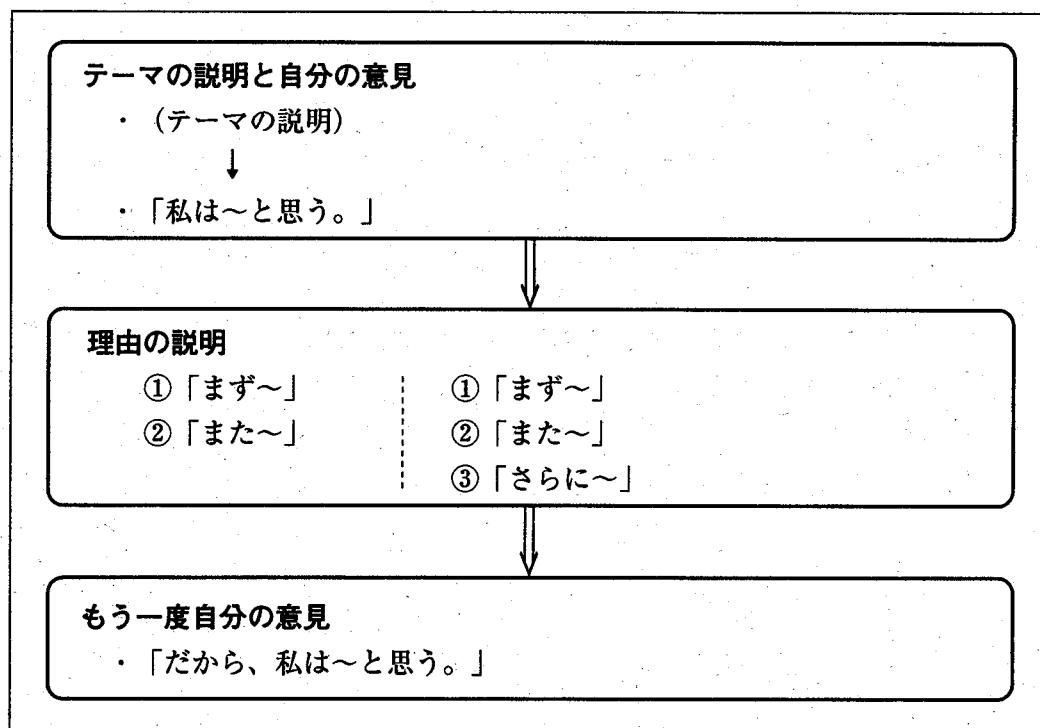


2.4.3.2 2. 現実の大きなテーマに対する意見

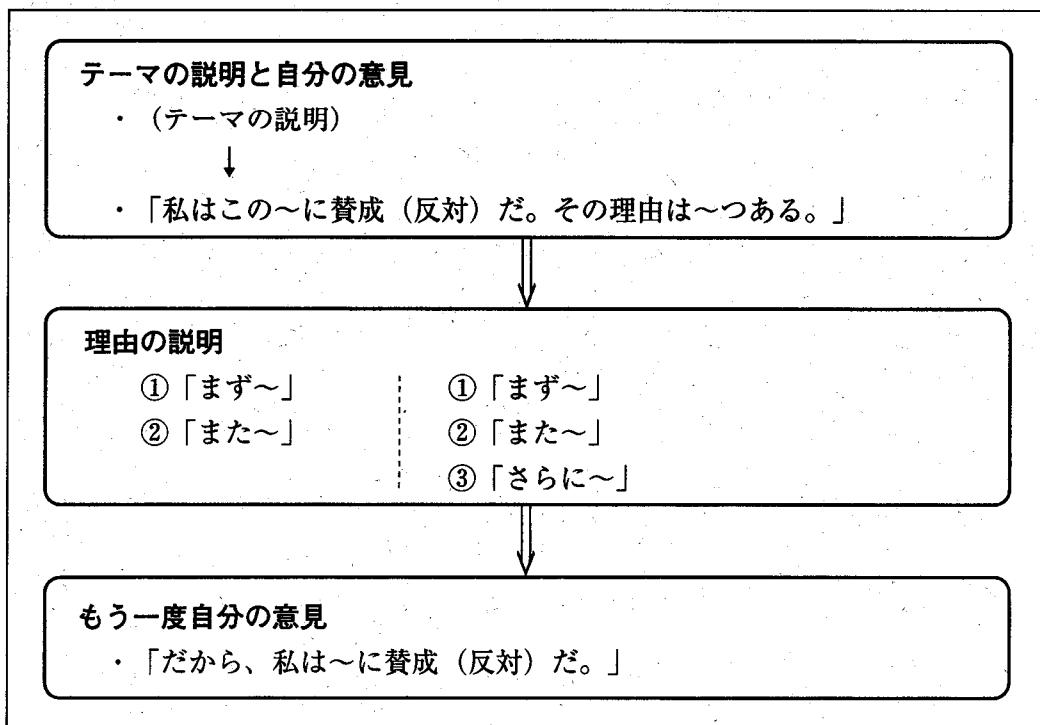
これに関しては、中級までの作文では扱っていない。後述するように、このようなテーマ

は、1コマの授業だけでは扱うのが難しいし、またそれだけで終わらせるのがもったいないからである。1月以降の移行期で扱えればよいが、この時期のテーマ選択は学生に任せられている。作文授業の時間とコマ数にもう少し余裕があれば、ぜひとも扱いたいテーマである。

2.4.3.3 3. 抽象論³⁾



2.4.3.4 4. 賛成・反対論³⁾



授業では、後述する作文カリキュラムに合わせて上記の構成パターンを例示し、そのパターンに沿った形での作文練習を行った。

2.5 テーマについての話し合い（「内容」のために）③a.）

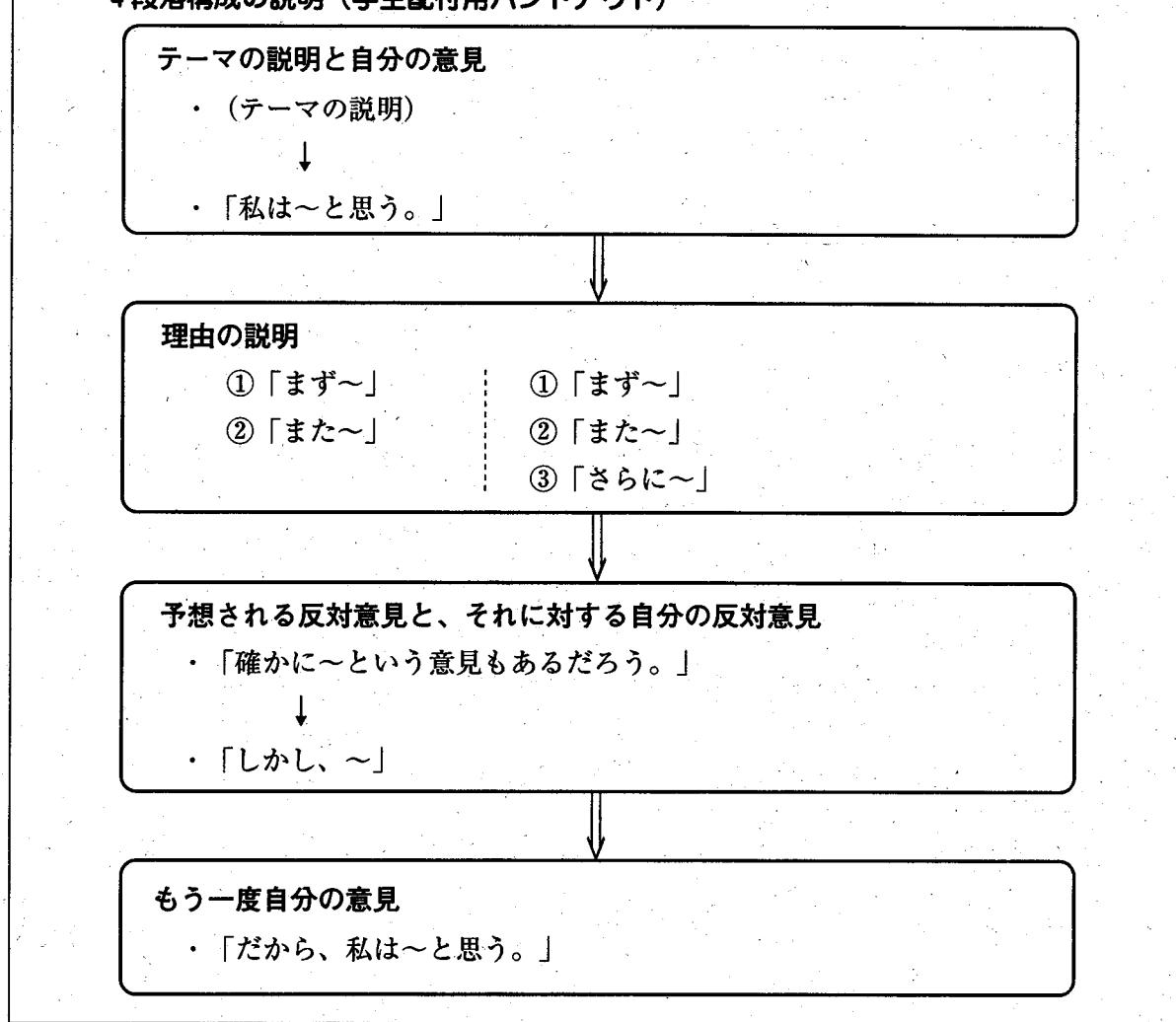
どんなことを書くかを決めるきっかけとし、かつ作文の内容をより深めてもらうためにしばしば行われるのが「テーマについての話し合い」である。これにより、今まで知らなかつたあるいは興味のなかつたテーマについて知識を得たり、自分とは違つた意見の存在を知って多面的なものの見方を養つたりすることができる。したがつて、時間さえあれば、この作業を行うことは必要なことであると思われる。

しかし、限られた時間内にこのための時間を十分取ることはなかなか難しい。また、今まで担当したUEクラスの学生に限つて言えば、この話し合いがなくとも、かなりの部分、自分で考えて作文を完成させることができたようであった。むしろ、話し合おうとしても、それよりすぐにでも書きたいという学生が多かった。そのため、これまでのところ、テーマについての各自の考えをひとつおり聞く程度で、このための時間はそれほど多くは取つていないのが実状である。だが、今後、学生によって、あるいはテーマによって、この時間を充実させていくことが必要になってくるかもしれない。

2.6 「予想される反論」を入れた4段落構成の指導（「内容」のために）③b.）

段落構成は3段落が基本であると思うが、内容が事実の紹介ではなく自らの意見を表すものになってきた場合、3段落では意見文として物足りなく感じる場合がある。意見文を3段落構成で書く場合、真ん中の「本論」が意見の理由（論拠）を示すものとなるが、これはあくまで自論の正当性を自分の視点からのみ見たものであり、ともすればひとりよがりな見方に陥りやすくなるからである。そこで、この段落のあとに、もう一つ、他者の視点から見た、自論への予想される反論を書いた段落を入れ、そしてそのあとそれを論破する形で自論をもう一度述べれば、意見としてかなり客観的で説得力のあるものになるようになる。すなわち、「私はAと思う。○○であり、××であるからである。確かにAではなくBだという意見もある。しかし、私はBでは△△であると思う。したがつて、私はやはりAだと思う。」というような論の運び方である。そのため、授業では、中級に入って本格的に意見文を書くようになった時期（「賛成・反対論」「抽象論」を書かせる段階）から、3段落から一つ増やして4段落構成の作文を書かせることを試みている。これは、学生によってはなかなか理解が難しい場合もあるので、導入の際、実際の作文例も同時に示すようにしている。以下はその導入に用いた配付用ハンドアウトと作文例である。

4段落構成の説明（学生配付用ハンドアウト）



4段落構成の作文例

日本の電車は、「次の駅は○○です。」「かさなど忘れないでください。」「おりる人のための場所を空けてください。」など、たくさんのアナウンスがいつももある。私は「電車のアナウンスは必要だ」という意見に反対である。その理由は2つある。

まず、「かさを忘れるな」や「おりる人のために場所を空けろ」というのは、子供に母親が言う内容だ。私たちは大人である。このようなことは言われなくてもわかっている。アナウンスがあったから「そうだそうだ、かさを忘れないようにしよう」などと思う人はいない。

また、このようなアナウンスはいつも聞こえてくるので、BGMと同じになり、実際にはだれも聞いていない。「今、アナウンスで何と言ったか」と、乗客に聞いても、きっとだれも答えられないだろう。一人も聞いていない放送はする必要がない。

確かに、「初めてその電車に乗る人は、次の駅がどこかわからないのだから、アナウンスがあったほうがいい」と言う人もいるだろう。しかし、駅には必ず看

板があり、そこには次の駅がどこかということが書いてある。それを注意して見ていれば、アナウンスはいらないのである。アナウンスがなくても、乗客一人一人が気をつけていれば問題はないのである。

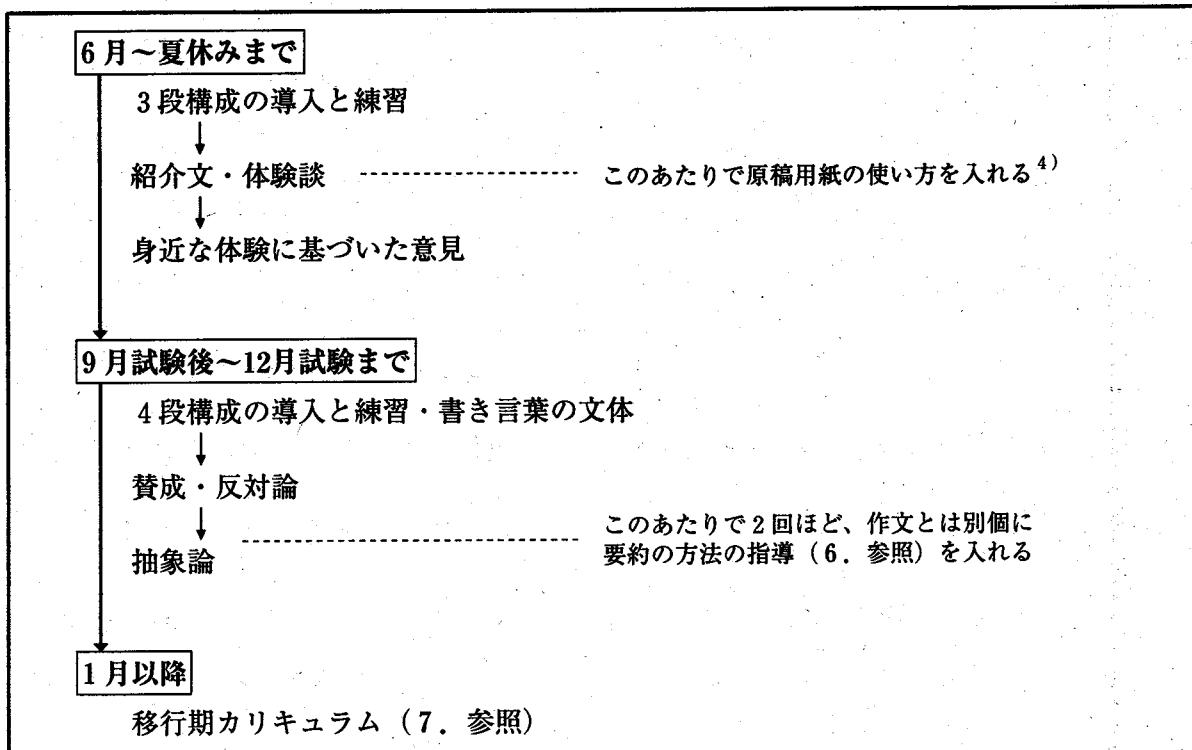
以上の理由から、私は「電車のアナウンスは必要だ」という意見に反対である。

授業では、こうした形で4段落構成を理解させ、リライトを重ねることで、内容の客観性・説得力といったことへの意識を高めるよう試みている。

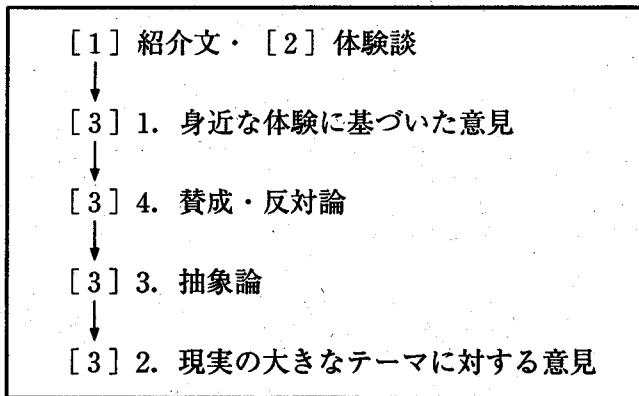
3. 年間カリキュラム

では、こういった授業を、年間カリキュラムの中でどのように展開していくべきか。

UEクラスの作文授業は、だいたい6月の定期試験後に始まる。また、夏休みの宿題と9月試験のテーマがあらかじめ示される（2003年度・2004年度とも、「CJLの日本語の授業時間は十分か」、すなわち「身近な体験に基づいた意見」）ので、6月から夏休みまでのカリキュラムはそれに合わせて組むことになる。また、センターから、夏休み後の中級の課題として「書き言葉の文体を学習する」「要約の方法を学ぶ」ということが挙げられるので、中級時のカリキュラムにはそれも含めることになる。さらに、1月以降は、12月までとは別の「移行期カリキュラム」となり、作文は「論文」授業となるため、また別個に考える必要がある。以上のことを見て、両年度は次のような年間カリキュラムを立ててみた。



上記カリキュラムにも挙げているように、文法・語彙的難易度、および書きやすさから考えて、2.4で挙げたいいくつかの構成パターンは以下のよう順序で提示していくのがよいのではないかと思う。



“自分の事実・自分の身の回りの事実”から出発して“身の回りの事実についての意見”→“自分から離れた問題についての意見”と進んでいっている。上の提示で[3] 4. 「賛成・反対論」が早い位置に来ているのは、結論が賛成か反対かの二通りしかないので、このパターンが意外と書きやすいからである。また、[3] 2. 「現実の大きなテーマに対する意見」が最後に来ているのは、ある程度頭の中での操作に終始できる「抽象論」と異なり、これはかなりその問題についての現実の知識が必要となり、1コマだけで扱うのが難しいあるいはもったいないからである。場合によっては教師からの知識の教示に授業時間のほとんどを取られてしまう可能性もある。こうしたテーマは、可能ならば1月からの「論文」授業の際のテーマとして学生に示してもよいのではないかと思われる。

4. 作文の具体的テーマ

いよいよ実際に学生に書かせようとした場合、学生には作文のテーマを示さなければならぬ。扱うテーマはさまざまなもののが考えられるが、できる限り学生にとって身近であったり書きにくくなったりするものをと心がけ、両年度はだいたい以下のようなものを取り上げた。

| | |
|-------------------------------|--|
| [1] 紹介文 | <ul style="list-style-type: none"> ・「私の家族」 ・「私の国」 |
| [2] 体験談 | <ul style="list-style-type: none"> ・「週末」 ・「今までで一番うれし（悲し）かったこと」 ・「日本に来ていっぱん忙しかった日」 |
| [3] 1. 身近な体験に基づいた意見 | <ul style="list-style-type: none"> ・「日本のいい点（悪い点）～日本に来てびっくりしたこと～」 ・「寮のいい点（悪い点）」 ・「日本文化の特色をあなたの生活や考えたことに基づいて述べよ」 |
| (2004年度12月試験課題) ⁵⁾ | |
| [3] 4. 賛成・反対論 | <ul style="list-style-type: none"> ・「日本語に漢字は必要か」 ・「学生に夏休みの宿題は必要か」 ・「電車の優先座席はあった方がいいか」 ・「大学入試を難しくして卒業を簡単にした方がいいか、入試は簡単にして卒業を難しくした方がいいか」 |
| [3] 3. 抽象論 | |

- ・「もし生まれ変わるなら男がいいか女がいいか」
- ・「100年後に地球（世界）はどうなっているか」
- ・「もし神様が一つだけくれるなら、「お金」「愛」「地位」「才能」のうちどれをもらうか」
- ・「私の国に一番必要なものは何か」
- ・「人生で一番大切なものは何か」（2003年度12月試験課題）

この他にも多様なテーマが考えられるかと思う。新たなテーマの開拓を今後もめざしていきたい。

5. テストおよび採点

UEクラスの作文のテストは9月試験と12月試験の際に行われる。2問ある問題のそれぞれを、そのクラスの担当講師と別のクラスの講師の2人が見ることとされる。テストの採点項目は少なくともここ2年は以下の通りで、それぞれが5点満点、4.5など小数点評価も可とされる。

(a) 日本語について

- 正しい文法・適当な文体
- 適切な語彙・表現
- 多様な文法・語彙・表現
- 正しい文字・記号

| | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| 5 | <input type="checkbox"/> | 1 |
| | <input type="checkbox"/> | |
| | <input type="checkbox"/> | |
| | <input type="checkbox"/> | |
| | <input type="checkbox"/> | |

得点
/5

(b) 内容について

- 全体的な内容（設問に合っているか）
- 構成
- 論旨・説得力

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |

得点
/5

(c) 総評（コメント）

採点の際は、「講師間で採点基準の調整はしなくてよい」とされるので、各講師が自分なりの基準で採点すればよいことになる。全講師が全学生の答案を見ることができればいちばんよいのであろうが、量的・時間的にそもそもいかない以上、採点者によって基準が変わってしまうのもやむを得ないということであろう。

だが、自分の中での採点基準の揺れはできるだけなくしたいものである。そこで、採点の際は、縦に採点項目、横に学生名を書いた一覧表を作り、そこに点数を書いていく（提出用採点表には後で転記する）方式にすると、どの学生に何点をつけたかが一目瞭然で、基準が確立しやすいのではないかと思う。提出用採点表に直接書いていくと、学生間を比較するのが手間であるし、また、点数を修正するのにいちいち消して書き直さなければならないため、二度手間のようでも、いったんメモ用紙に一覧表を作るようしている。

| | | 学生A | 学生B | 学生C | 学生D | 学生E |
|-----|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| (a) | 正しい文法・適当な文体 | 5 | 3.5 | 4 | 4 | 4.5 |
| | 適切な語彙・表現 | 5 | 4 | 4 | 4.5 | 4.5 |
| | 多様な文法・語彙・表現 | 3.5 | 5 | 5 | 4.5 | 4 |
| | 正しい文字・記号 | 4.5 | 4 | 3.5 | 5 | 4 |
| (b) | 全体的な内容 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | 構成 | 4 | 5 | 4.5 | 3 | 4.5 |
| | 論旨・説得力 | 4 | 5 | 5 | 3.5 | 4 |

提出用採点表には、「(a)日本語について」と「(b)内容について」のそれぞれに、また5点満点の「得点」という枠囲いがある。これは、新たに主觀でつけるより、(a)内の4項目、(b)内の3項目のそれぞれの点を平均した点を書く方が厳正かつ効率的であると思われる。すなわち、上記の例で言えば、学生Aは、「正しい文法・適当な文体」が5点、「適切な語彙・表現」が5点、「多様な文法・語彙・表現」が3.5点、「正しい文字・記号」が4.5点であるから、この学生の(a)の点数は、これらを平均した4.5点となる。同じく(b)の点数は、「全体的な内容」5点、「構成」4点、「論旨・説得力」4点を平均した4.3点（小数点以下2ケタ目を四捨五入）となる。作文試験は一問10点満点であるから、この学生Aの一問目の得点は、 $4.5 + 4.3 = 8.8$ 点となるわけである。一見、面倒なように見えるが、このようにしてつけていくと、採点も早くすむようである。

6. 要約の指導について

センターから渡されるUE作文についての配付資料には、中級時の課題として「要約の方法を学ぶ」という項目がある。12月試験にも出されるので、授業中に必ずこれを扱う必要がある。ただ、中級時には、すでに読んだことのあるもの（文法テキストの文章）を、段落ごとにキーセンテンスを抜き出して短くまとめる、ということでよいようで、試験も文法テキストのある課が出題されるのが通常のようである。

ただ、「キーセンテンスを抜き出してまとめる」といっても、各段落からとにかく一文ずつ取ってきて、それをただつなげるというのでは、出来上がった要約文は何がこの文章の主旨なのかわからない、とりとめのないものになってしまう。要約文が「要約文」であるためには、まず元の文章の筆者の意図がつかめていかなければならない。その意図に基づいて、各段落の中でどの文章をキーセンテンスとして取ればよいのか、またどんな接続詞や文末表現を使ってそれらのセンテンスをつなげればよいのかを考える必要がある。場合によっては、筆者の意図と字数制限から考えて、ある段落そのものを要約から捨てるという判断も出てくるであろう。こちらの期待したような要約文が書けない学生には、「この文章で筆者が言いたいことは何ですか」という問い合わせを繰り返し発する必要があるのではないかと思う。以下に、学生に配布したハンドアウトと、最初にさせてみた要約練習の例を挙げる。

要約の方法の説明（学生配付用ハンドアウト）

要約の方法

- (1) 文章全体を、段落 (paragraph) の構成 (structure) に注意しながら読む。（この段落は「理由」、この段落は「例」、この段落は「筆者の意見」…と考えながら読む。）
- ↓
- (2) 筆者がこの文章で何が言いたいか (= テーマ (theme)) を考える。
- ↓
- (3) そのテーマに基づいて、それぞれの段落の中で要約に使えるところ (= テーマに強い関係のあるところ) を探して _____ を引く。
- ↓
- (4) _____ を引いたところを完全な (complete) 文に書き換える。
- ↓
- (5) 上の (1) で考えた段落の構成に基づいて、いちばん適した接続詞（「また」「しかし」「したがって」など）を使って (4) の文全体を一つの文章にする。そのとき、字数を考えて、必要でないところは捨てる。

（参考：「表現テーマ別・にほんご作文の方法」16 文章の要約）

要約のための例文

日本に来る前、私は、日本語の文章をパソコンで書くのはめんどうだと思っていた。日本語には文字が何種類もあるから、手で書いた方が速いし確実だと考えていた。しかし、実際に日本語をパソコンで打ってみると、これは日本語の勉強にも大変役に立つすばらしい方法だということがわかつってきた。

まず、気がついたことは、パソコンは漢字の読み方を練習するのに便利だということである。私は授業で使っている教科書の文章をパソコンで打っている。こうした練習によって、新しい漢字の読み方を少しずつ覚えることができる。パソコンは、正しい読み方をひらがなで打たないとうまく漢字に変換できないので、かなり大変だがいい練習になるのである。

また、パソコンでは、同じ読み方の漢字があると、いくつかの漢字から正しいものを探さなくてはならない。この意味のときはどの漢字を使うのか、自然に勉強できるわけである。

さらに、ひらがなをどこまで打って漢字に変換したらいいかを考えながら打っていくと、一つの文の中で、動詞・助詞 (particle) ・目的語 (object) などがよくわかるので、文章の内容を理解するのが速くなったようだ。

最初はめんどうだと思っていたパソコンだが、今では手放せない私の勉強仲間だ。パソコンは、日本人だけでなく、日本語を勉強する外国人にとっても、非常に役に立つ機械だと思うのである。

（「表現テーマ別・にほんご作文の方法」16 文章の要約 P80改訂）

要約のための学生配付用ハンドアウト

★「要約の方法」を見て、今 読んだ文章の要約をしてください。

(1) 段落の構成 (ex. 「例」 「理由」 「筆者の意見」 …)

第1段落： ()
第2段落： ()
第3段落： ()
第4段落： ()
第5段落： ()

(2) この文章のテーマ

(3) それぞれの段落で要約に使えるところ (_____ を引いてください。)

(4) 完全な文への書き換え

第1段落： _____

第2段落： _____

第3段落： _____

第4段落： _____

第5段落： _____

(5) 一つの文章へのまとめ

7. 1月以降のカリキュラム

1月以降は、次の大学への「移行期」として、12月までとは全く異なった編成となる。各曜日に「講義」「演習」「文法・漢字」などが割り当てられ、作文曜日は「論文」となる。1月から2月末までの間に、各学生にそれぞれ自分が選んだテーマで2000字から3000字の論文を1つ書き上げさせるのである。(ちなみに科目名は「読解・論文」となっているが、「読解」授業を論文と別に行わなければならないのではなく、論文を書くために必要な資料を授業時間内に読

ませる作業を含む、という意味で「読解」という名前が加えられていることである。)「論文」という名称ではあるが、実質、大きなレポートと考えればよいようで、12月までの意見文とは異なり、インターネットや参考書籍などを調べて資料を得、それを適切に組み立てて、最後に考察を述べる、という形にさせる。

この時期の「論文」授業の仕方についてはさまざまな方法があろうが、筆者は、週1回の授業内では、論文の構成や論文でよく使われる表現、データの扱い方などを練習し、実際に自分の論文を書くのは主に放課後や週末など授業時間外にするよう指示した(もっとも、提出期限が迫ってくれば、2コマのうち1コマは論文執筆にあてることもあった)。また、定期的に論文の仕上がり具合のチェックもした。1か月半の間に、最終提出以外に2~3回の「論文提出日」を設け、この日に、書けたところまでの提出を求めた。ただ、論文にしろ作文にしろ、文章というのは、必ずしも頭から一言一句を確定しながら書いていくものではなく、書きながらあれこれ悩みつつ変えていくものであると思う。また、教師が全体を見て、この結論はもう少し考え方直した方がいいとか、こういう結論にしたいなら本論でもっとこんなデータが必要になるとかといった判断をする場合もある。そのため、仕上がりチェックの際は、序論から順番に書いていった途中までを出させるというのではなく、とにかく簡単でよいから全体を書いたものを出すよう指示した。1回目の提出分は構成メモに毛の生えたものになる可能性があるが、それでもよい。順番に書かせていく、最後に結論が出てきたときにあわてるより、全体の構成メモに徐々に肉づけさせていく方がよいように思われる。

授業では、他に、卒業生が書いた論文のサンプルを読んだり、パソコンでの日本語入力の方法を指導するといったことも行った。日本語入力指導は、パソコンを使って書かせるのが1月以降であることを考えると(それまでは原稿用紙使用)、12月までは行わず、年明けに行うということでおよいようである⁶⁾。以下に両年度に行った移行期カリキュラムを例示する。

年明け第1回——①今後のスケジュール発表

②冬休みの宿題についてのコメント

③サンプル論文の読解

〃 第2回——①パソコンでの日本語入力の方法指導 ②資料読解

〃 第3回——「論文の書き方」—その1—(序論の書き方)

★第1回論文提出日

〃 第4回——「論文の書き方」—その2—(本論の書き方(データの扱い))

〃 第5回——「論文の書き方」—その3—(本論の書き方(引用の方法))

★第2回論文提出日

〃 第6回——「論文の書き方」—その4—(結論の書き方)

〃 第7回——最終仕上げ(翌日が最終締め切り)

第3回から第6回までの「論文の書き方」については、『大学・大学院 留学生の日本語④論文作成編』を参考に、適宜オリジナルの練習問題を織り交ぜてハンドアウトを作成し、指導を行った。

8. 学生の反応

2003年度・2004年度とも、非常にまじめで熱心な学生ばかりのクラスに当たったおかげで、作文に関しても、全員大変前向きであった。リライトなどの宿題が滞った学生はおらず、特に2004年度は、こちらが宿題として指示しないものまで自主的に書いて出てくる学生が複数おり、教師冥利に尽きた。

結果、両年度とも、学生の作文能力の伸びは確実に見られたように思う。6月当初から比べて、内容や表現が格段にハイレベルになった者、論理的な段落運びができるようになった者、漢字の単純ミスがかなり少なくなった者、誤字・脱字がほとんどなくなった者などがあった。作文は多分に学生本人の姿勢に左右される。やる気の今ひとつ十分でない学生に対し、いかに真剣さを引き出し持続させるかは、重要かつ難しい課題である。

9. おわりに

以上、2003年度および2004年度に実施したUEクラスの「作文」授業について、その方針・実施要領・学生の反応等の報告を行った。問題点・改善点は多々あると思われるが、ぜひ今後の作文担当者にその点をお願いし、互いによりよい授業をめざしていきたいと思う。

最後になりましたが、2003年度および2004年度に作文の担当をご一緒させていただきました先生方には、いろいろな面でご教示いただきました。この場をお借りしてお礼申し上げます。また、作文回収を快くご承諾いただきました両年度の火曜日担当の先生方にも、厚くお礼申し上げます。本当にありがとうございました。

〈注〉

- 1) 実際に書かせる際は、9月試験・12月試験のスピードを考え、9月試験までは「400~600字を40分で」、12月試験までは「600~800字を50分で」というタイムリミットを設け、時間が来れば全部書いていなくても回収という形にした。
- 2) 余談であるが、リライト返却の際には、余白に教師からのちょっとした感想などを書いておいた。「ほめて育てよ」の言葉通り、批判的なことは極力書かず、「とてもわかりやすい作文ですね」「○○さんの考えが読む人によくわかります」「習っていない言葉を自分で勉強して使っているのはすばらしいですね」など、肯定的なコメントを書くように心がけた。学生の反応もよかつたようである。(もちろん、ぜひとも注意してもらいたい点がある学生には、その旨つけ加えた。例えば、本文中に挙げた作文の学生には「plain formとpolite formを混ぜないようにしてください」といった注意を書き添えた。)
- 3) 実際の授業では、この内容を書かせる段階では、3段落ではなく4段落の段落構成を学生に示している。4段落構成については2.6で述べるため、ここではあえて3段落で示した。
- 4) 「原稿用紙の使い方」は、作文授業の初回からやる必要はないと考える。作文の初めはまず構成や文法や内容に注意を払わせるべきであり、ここで慣れない原稿用紙を用いると、そちらに気を取られてしまう可能性がある。したがって、初めは横罫線のレポート用紙などに書かせ、その後日本語での作文というものに十分慣れてから原稿用紙に入る方がよいと思う。それも、最初はリライトの際に使わせるのみにし、書き方に習熟してから徐々に初めから原稿用紙で書かせるようにしていくのがよいのではないかと思われる。
- 5) 2004年度に関しては、2003年度と異なり、12月試験の課題が「抽象論」ではなかった。それが担当講師に知らされたのが比較的あとになってからであったので、カリキュラム的には戻る形となるが、ここに12月試験

課題が入っている。

6) たいていの学生は、この時期までに、電子辞書などによって、すでに日本語のローマ字入力自体は習得していることが多いが、もし未習得の学生がいる場合は、早い時期にローマ字入力表だけでも渡しておく方がよい場合もあるかと思う。

〈参考テキスト〉

『みんなの日本語初級 やさしい作文』(スリーエーネットワーク)

『表現テーマ別・にほんご作文の方法』(第三書房)

『大学・大学院 留学生の日本語④ 論文作成編』(アルク)

(しま ちひろ 本センター非常勤講師)