

Title	U3作文授業における問題点と指導方法
Author(s)	笠松, 瑞子
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2014, 13, p. 65-81
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/56945
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

U3 作文授業における問題点と指導方法

笠松 瑞子

【要旨】

大阪大学日本語日本文化教育センターには、学部留学生プログラム¹⁾があり、その中のU3クラスの作文授業を2012年～2014年の3年間担当してきたが、ひと言でU3と言っても、日本語能力は中級から上級までとその幅は広く、クラスの人数も作文クラスとしては決して少ないとは言えない。よって、どのような教材を選ぶのかに始まり、学習者のレベル差にどう対処していくのか、あるいは、個人個人の誤りをクラスの中でどう処理していくのか等の問題が生じてくる。また、レベル差がさほどなかったとしても、作文といった自己評価の難しい科目に、どのようにしてモチベーションを保たせ続けるのかも問題となってくる。そこで、U3の作文授業運営に関する問題点とその解決策（指導方法）について、過去3年間の取り組みをまとめてみた。本稿は、その実践報告である。

1. はじめに

大阪大学日本語日本文化教育センターには学部留学生プログラム（以下、「Uコース」）があり、2011年度までは上級の「UAコース」と初級の「UEコース」に分かれていたが、2012年度からはその区分がなくなり、日本語レベルの高い順にU1～U8という形でクラスが設置されることになった。しかし、実質的には、U1～U3までが「旧UA」にあたる「上級コース」となっている。筆者はその中のU3クラスの「作文」の授業を2012年～2014年度の3年間担当してきたが、そのレベルは各年度でかなりの差があった。また、同じ年度でもクラス内でのレベル差が大きい年もあり、授業内容や指導方法をどこに焦点をおいて行えばよいのか戸惑うことも多かった。

本稿は、その3年間の「作文」授業において、どのような授業を計画し、どのような授業を行なったか、また、その結果、どのような問題が発生し、それをどのように次年度に反映させていったかについて報告するものである。

2. クラス概要

U3クラスは、人数としては、2012年度は、男性5名、女性4名の計9名で、2013年度は、男性2名、女性5名の計7名、そして、2014年度は、男性3名、女性5名の計8名であった。国籍は下記の通りである。

[2012年度]

ブラジル2名（うち1名は日系）、ベトナム、カンボジア、タイ、韓国、アメリカ、ニュージーランド、ロシア、各1名。

[2013年度]

ベトナム2名、ラオス、インド、ブルガリア、ルーマニア、ベラルーシ各1名。

[2014年度]

韓国5名、ニュージーランド（韓国系）、モンゴル、チェコ各1名。

「書く」能力（レベル）に関しては、2012年度と2013年度は、どちらも中級レベルであった。しかし、2012年度は中級前半から中級後半までと学生間のレベル差が大きかったのに対し、2013年度は中級前半の学生がおらず、クラス内のレベル差は2012年度に比べると小さかった。また、2014年度に関しては、それまでのU3とは全く違い、日本語能力試験N1合格者が半数以上もあり、上級レベルであった。

3. 作文授業の開始時期

Uコースでは、月曜から金曜までの午前2コマ（1コマは90分）で日本語の授業が行われているが、四技能を統合した授業か技能別の授業かはレベルによって異なる²⁾。

U3クラスでは「技能別授業」の一つである「作文」の授業は、中級文法の復習を終えてからの開始となっているため、作文授業の開始時期と9月試験³⁾までの回数は表1の通りであった。

表1 作文授業の開始時期と授業回数

	2012年度	2013年度	2014年度
第1回	5月15日	5月21日	5月13日
授業回数	13回	12回	14回

(1回=90分×2コマ)

4. 各年度の授業内容と指導法、および問題点と改正点

4-1 2012年度

4-1-1 授業概要

教材としては、『大学・大学院留学生の日本語② 作文編』、『中・上級者用日本語テキスト 大学で学ぶための日本語ライティング 短文からレポートまで』、『中級日本語学習者対象 小論文への12のステップ』の一部を使用した。取り扱った内容・宿題等は、表2の通りである。

表2 授業概要

回	月日	学習項目	宿題	発表
1	5/15	原稿用紙の使い方 句読点の打ち方 自己紹介のための言葉・表現	作文①「自己紹介」 (400字)	なし
2	5/22	文体（書き言葉）	作文②「自分の専門」 (200字)	作文①
3	5/29	文章の構成（段落分け）	作文③「科学の発達」 (400字)	作文②
4	6/5	「は」と「が」の使い分け	作文④「自国の有名人」 (400字)	作文③
5	6/12	テーマを述べる表現	作文⑤「自国にある特別なもの」 (400字)	作文④
6	6/26	理由・経過を述べる表現 定義を述べる表現	作文⑥「自分の通った高校・大学」 (400字)	作文⑤

7	7/3	判明事項を述べる表現 問題点を述べる表現	作文⑦「日本人の行動・考え方」 (400字)	作文⑥
8	7/10	引用の表現	作文⑧「自国の国民性」 (400字)	作文⑦
9	7/17	解決策を述べる表現	練習問題：接続表現	作文⑧
10	7/24	手順を述べる表現	作文⑨「自国の子供の遊び」 (400字)	なし
11	7/31	指示詞	作文⑩「自分の興味のある問題」 (800字)	作文⑨
12	9/4	作文⑪：テスト練習1 (801字～1200字)	「原稿用紙の使い方」練習問題 「助詞」練習問題	作文⑩
13	9/11	作文⑫：テスト練習2 (801字～1200字)	なし	なし
14	9/18	9月試験	—	—

4-1-2 授業の流れ

この年はU3クラス作文授業の担当初年度だったため、それまでのUA3クラスの作文授業の進め方(大内・大塚・竹内 2011)を参考に、下記のような流れで行なった。

- 1週目：表現①[作文技術の導入] → 表現①[練習問題] → 宿題：作文①
 2週目：作文①[発表] → 作文①[提出]
 表現②[作文技術の導入] → 表現②[練習問題] → 宿題：作文②
 3週目：作文②[発表] → 作文②[提出]
 作文①[返却] → 作文①[フィードバック]
 表現③[作文技術の導入] → 表現③[練習問題] → 宿題：作文③

4-1-3 考察

4-1-3-1 発表について

上記2週目・3週目の「発表」というのは、宿題で書いてきた原稿をクラス内で発表する、というものである。これを行ったのは、大内・大塚・竹内(2011)の中でU3担当の竹内が述べているように、「自分の考えを口頭で述べられるようになる」という目標を引き継ぐためであった。ところが、実際に発表を行っていく中で、この方法が口頭練習になるだけでなく、学生にとっては見直しの場、教師にとっては意味の分からない文に関する問いかけの場になっていることに気付いた。

前述したように、2012年度のU3の「書く力」におけるレベルは中級であったが、その幅は大きく、初級終了直後といった学生も含まれていた。三登・藤井・管・真下(2014)の中で真下も述べているように、「『主述の対応』など文の整合性については、中級になり文が複雑化するほど正しく産出することが難しい」。また、中級の場合、習った文法項目をよく理解しないまま使ったが故に、その文が意味不明の文になってしまっていることも多い。そして、こういった意味不明の文については、学習者本人に、どういう意味で書いたのかを聞かない限りは分からない。ところが、一週間に一度の授業でしか学生に合わない場合、本人に話を聞きながら添

削作業を進めることは不可能であり、こういった文については、アンダーラインをひいて「？」としか書けなくなってしまう。そして、これがもし数名のクラスならば、次の授業で返却する際に個人的に話を聞いて、その場で文章を書き直させることもできるのだが、9名の場合、個々に話を聞いてフィードバックしていたのでは、授業の流れが止まってしまう。それが、提出前に発表をさせることにより、全く意味が分からない文については、その場で質問することができ、意味不明で添削不可能な文の数を減らすことができたのである。

また、いざ原稿を読ませてみると、字が汚なかったり、漢字の読み方が分からなかったり、間違った漢字を書いていたりして読めない部分のある学生も多かったのだが、そういった「書いた本人が読めない字」に関しては、その場で学生が書き直していた。また、発表することで、自分で書いたにも関わらず意味の分からない文に出くわしたり、読んだ直後に誤りに自分で気づいたりすることも多く、そういった場合は、その殆どが発表後に自分で訂正してから提出していた。つまり、「発表」することで「作文」そのものの見直しになっていたのである。

なお、発表の仕方としては、初回は、「です・ます体」で書いていたため、それをそのまま「前に出て読む」という形をとったが、「だ・である体」を学習した2回目以降は、レベル的に難しい学生を除いては、「だ・である体」で書いた原稿を見ながら、その場で「話し言葉」に変えて他の学生達に話すという形にした。この方法は、初回は多少の混乱が見られたが、2回目以降は、原稿をそのまま読んだ直後に自己訂正を加えて読み直す学生も多く、「書き言葉」と「話し言葉」の相違に注意を向けさせるよい機会になったのではないかと考えられる。

4-1-3-2 宿題について

前述のごとく、2012年度はクラス内における日本語能力のレベル差が大きく、それ故に書くスピードにも大きな差があった。また、「じっくり考えてから書きたい」という学生も多かったため、「作文を書く」という作業は、9月試験前のテスト練習を除いては授業内には行わず、その全てを宿題として課した。頻度としては、ほぼ毎回で全10回課したのだが、これは大内・大塚・竹内（2011,p23）と同じく、「書くこと」に慣れてほしいと思ったからである。

ただし、字数としては400字⁴⁾とした。これは、学生の中に、「何を書いたらいいのか分からない」と毎回のように訴える学生がいたため、量の多いものを課して追い詰めることのないように配慮したからである。また、物理的にも9人という人数を考えると、400字くらいが適当と考えたためである⁵⁾。

4-1-3-3 添削方法について

作文授業を受け持つに当たり一番頭を悩ませたのは、添削をどのような形で行うか、ということであった。つまり、「教師側で修正するのか」、あるいは、「教師の方では修正せず、マーカーで示し、学習者に自分で考えさせて修正させるのか」という点である。

ちなみに、筆者はかつて他の教育機関でその両方を試みたことがあるのだが、①「教師側で修正をして書き直しをさせた場合」は、「何故、それがだめなのか」を考えずに丸写しをする学生も多く、その方法には疑問を抱いた。しかし、逆に、②「自分で考えさせて書き直しをさせた場合」は、「どう書き直したらいいのか分からない」と戸惑う学生がいたり、書き直しを行ったものの、結果としては「全く良くなっていない」、あるいは「よけいに分かりにくい文章になっ

てしまっている」といったケースも少なくなく、「教師による修正」「学習者による自己修正」、そのどちらをとっても問題が残ったのであった。

こういった問題は「作文」のどのレベルでも起こりうる問題であろう。しかし、②の問題に関しては、中級レベルで特に大きいのではないかと考えられる。なぜなら、小森（2006）も述べているように、中級レベルの作文には「文法・語彙・表記などの誤りを直してもなお、読み手に分かりにくい作文」が多いからである。つまり、初級においては、「誤りか、誤りでないか」といったレベルの添削が多いのに対し、中級においては、「文法的な誤りではないが、何が言いたいのかよく分からない」といった文が多く、そのような文の場合、学習者にとっては自己修正が難しいと考えられるからである。

また、「自己修正」の難しさ以前の問題として、教師側の「マーカーの入れ方」の難しさの問題もある。学生による自己修正を有意なものにさせるためには、マーカーは、何をどう直せばいいのか学生に考えさせる「道具」であると同時に、より良い文にするための「道標」でなければならない。しかし、中級作文の場合、有効的なマーカーを入れることは非常に難しい。例えば、「自転車に乗る」といった文であれば、「を」にマーカーを入れることによって、助詞の「を」が誤りであることに気づかせ、「を」を「に」に自己修正させることはさほど難しいことではないと思われる。しかし、中級の場合、そういった単純な誤りだけではなく、「視点」「結末性」「接続」等（小森 2006）、問題は多岐にわたっており、修正の仕方が一つとは限らない。そして、そのように修正の仕方が複数ある場合、①「教師が他の表現を用いて、いくつかの例文を書き示し、その中から学生が言いたいことに一番近いものを、学生本人に選ばせて書かせる」、②「文レベルでアンダーラインをひき、学生に文全体の書き直しをさせる」といった手法が考えられるのだが、この場合、どちらも問題が生じてしまう。つまり、①に関しては、もはや自己修正とは言い難くなってしまいうし、②に関しては、修正箇所が絞られていないがために、「書き直し案」が全く浮かばない学生が出てくる可能性が高くなってしまいうからである。

4-1-3-4 リライト（書き直し）について

2012年度に関しては、リライトはさせていない。これは、上にも記したように、①「教師が修正した場合、単に写すだけのリライトになる可能性が高く、作文力向上に有益であるとは言えないのではないか」、②「マーカーを入れても、リライトでより良い作文が書けるとは限らないのではないか」、と感じたことに加え、③「頭を悩ませて書き直した文が再度修正された場合、やる気がなくなるのではないか」と危惧されたからである。また、もしリライトさせるのであれば、「何故だめなのか」をきちんと説明した上で書かせたいと思うのだが、9名という人数の関係上、一人ひとりに丁寧なフィードバックをする時間がなかったということも否めない。

4-1-4 次年度への課題

2012年度はU3クラスの作文授業の担当が初年度だったため、次年度への課題は数多く残されたが、大きく分けると、「クラス全体にかかわる問題」と、「学生個人個人の問題」に分かれる。それらをまとめると、次のようになる。

4-1-4-1 「クラス全体」としての問題

1) 「発表」の取り扱い

まずは、「発表」の取り扱いの問題がある。前述のように、「発表」は学生、教師双方にとって有意義なものであったと考えられるのだが、人前で話すということが苦手な学生にとっては、「作文の授業なのに、どうして発表をしなければならないのか」という気持ちもあったようである。しかし、発表が大好きで、クラスで発表することを楽しみに作文を書いていた学生がいたこと、また、他の学生の書いたものを興味津々で聞いていた学生がいたことを考え合わせると、「発表」をやめることがいいことだとも思えない。「発表」をどう扱うべきか。まずは、この点が次年度への課題として残った。

2) 添削方法とリライト

これは、2012年度のU3クラスに限ったことではなく、以前からの大きな課題であり、前述のごとく、教師側で修正するにしても、学生が自分で考えて修正するにしても問題があった。この点については、三登・藤井・管・真下(2014,p54)の中でも、「作文の推敲、リライトをさせる方法に改善の必要がある」と記されており、初級・中級ともに同じような問題を抱えていることが分かる。初級と中級ではリライトの方法にも違いが生じるであろうが、レベル差はあっても参考にすべき点は多数あるであろう。

また、2012年度においては、4-1-3-4で述べたような理由でリライトはさせなかったのだが、同じような誤りが最後まで見られた学生がいたことから、やはりリライトはさせたほうがよかったのではないかと思われた。リライトを行わないと、返却された作文を見て「その場限り」で終わらせてしまう学生もおり、なかなか「正しい日本語」「日本語らしい日本語」が身につかないと感じたのである。しかし、そのためには、「リライト」が丸写しにならないようにしなければならない、その点が次年度への課題となった。

4-1-4-2 学生一人一人の問題

1) 「何を書いたらいいかわからない」という学生

前述の如く、2012年度の学生の中には、「何を書いたらいいのかわからない」と毎回のようにつえる学生がいた。その学生の場合、日本語の文法力や語彙の問題も大きかったので、作文が書けない理由が「書く内容」だけに起因するとは断定できない。しかし、筆者がその学生と話した限りでは、その学生は、それまでに自国で、「自分の考えを述べる」という教育を受けた経験がないのではないかと感じた。あるいは、その学生は女性だったので、その国では、「女性が自分の意見や感情を表に出す」という文化・習慣がないのではないかと、とも思われた。ただし、これは調査を行った上での結果ではないので、その理由は明らかではない。しかし、理由が何であれ、「何を書いたらいいのかわからない」という学生の場合は、「日本語力」以外の問題も大きいわけであり、その部分に関して、何らかの手当てを考えなければならないと考えられる。

2) 「日本語力」と「書きたい内容」にレベル差のある学生

上記学生とは正反対のパターンで、書きたい内容がたくさんあり、発表での「うけ」を狙っ

て書くような学生がいたのだが、その学生の場合、「面白いことを書きたい」という思いが先走ってしまい、「文法的な正確さ」に欠け、「読み手にとって分かりにくい文」になってしまっていることが多かった。こういった場合、学生の「日本語能力内」で修正し、「読み手に分かりやすい文」にしようとする、学生の言いたい「微妙なニュアンス」、つまり、学生自身が「面白い」と感じている部分が削がれてしまうことになる。しかし、逆に、もし「微妙なニュアンスを出そう」とすると、学生の書いた文をほぼ100%すっかり変えてしまわなければならない、そのどちらをとっても学生にとっては、「やる気」をなくすことになるのではないかと危惧された。結局、2012年度においては、学生の文を残すことに重点を置き、「明らかな誤り」以外はあまり修正をしない方法をとったのだが、結果としては最後まで「分かりやすい文」が書けるようにはならなかったと言わざるを得ず、「学生の“プライド”や“やる気”を損なわずに書く力をつけさせるにはどのような指導をすればいいのか」という点が次年度への大きな課題として残った。

4-2 2013年度

4-2-1 授業概要

用いた教材は2012年度とほぼ同じだが、「むしろ・かえって」「分かる・知る」等の「類義語」の学習を取り入れたこととフィードバックに時間をかけたこと、そして「リライト」を宿題に加えたことにより発表の回数は減っている。2013年度の授業内容の概要は、表3の通りである。

表3 授業概要

回	月日	学習項目	宿題	発表
1	5/21	原稿用紙の使い方 句読点の打ち方 自己紹介のための言葉、表現	作文①「自己紹介」 (400字)	なし
2	5/28	文体(書き言葉) 文章の構成(段落分け) 類義語1	作文②「自分の専門」 (200字) 作文③「科学の発達」 (400字)	作文①
3	6/4	練習問題:作文①誤り 「は」と「が」の使い分け 類義語2	作文①:リライト	作文②
4	6/11	練習問題:作文②誤り テーマを述べる表現 類義語3	作文②:リライト	なし
5	6/25	練習問題:作文③誤り(前半) 理由・経過を述べる表現 類義語4	作文④「自国の有名人」 「自国の特別なもの」 ※上記、どちらか一つ(400字)	なし
6	7/2	練習問題:作文③誤り(後半) 定義を述べる表現 類義語5	作文③:リライト 練習問題:定義文	作文④
7	7/9	練習問題:作文④誤り 判明事項を述べる表現 類義語6	作文④:リライト	なし
8	7/16	問題点を述べる表現 類義語7	作文⑤「日本人の行動・考え方」 (400字)	なし

9	7/23	引用の表現	作文⑥「自国の国民性」 (400字)	作文⑤
10	7/30	練習問題：作文⑤誤り 解決策を述べる表現 類義語 8	作文⑤：リライト 作文⑦「自国の遊び」 (400字)	作文⑥
11	9/3	練習問題：作文⑥誤り 手順を述べる表現 作文⑧：テスト練習 (801字～1200字)	作文⑥：リライト	作文⑦
12	9/10	練習問題：作文⑦誤り 練習問題：作文⑧誤り 指示詞 リライト：作文⑧	作文⑦：リライト	なし
13	9/17	9月試験	—	—

(は、2013年度に新しく試みた部分)

4-2-2 授業の流れ

2012年度の課題の一つとして「添削方法とリライト」を挙げたが、その課題への取り組みとして、2013年度は、学生の書いた作文の誤りをクラス全体で共有し、練習問題をやっていく中で、「どう修正すればよいか」を全員で考える時間を設けた。また、前述したように、2012年度の作文で誤りが多いと感じた「類義語」の学習も取り入れた。よって、全体としては下記のような流れとなった。

- 1 週目：表現①[作文技術の導入] → 表現①[練習問題] → 宿題：作文①
類義語 1
- 2 週目：作文①[発表] → 作文①[提出]
表現②[作文技術の導入] → 表現②[練習問題] → 宿題：作文②
類義語 2
- 3 週目：作文②[発表] → 作文②[提出]
作文①誤り[練習問題] → 作文①[返却] → 宿題：作文①リライト
表現③[作文技術の導入] → 表現③[練習問題] → 宿題：作文③
類義語 3

4-2-3 考察

4-2-3-1 フィードバックの方法

2013年度の内容と大きく変えたのは、フィードバックの仕方である。2012年度においては添削したものを個人個人に返す際に十分なフィードバックの時間がとれなかったこともあり、同じ誤りを繰り返す学生が多かった。そこで、2013年度は「誤りの共有化」を試み、フィードバックに時間をかけ詳しい説明を行った。方法は、提出したものを添削する際に、誤りを「表記」「語彙」「文法」「表現」「書き言葉」等に分類し、選択問題や括弧抜き問題、あるいは書き換え問題を作り、宿題を提出した翌週にクラス全員で行うといったものである。そして、それら問

題の答え合わせをしながら、何故それが駄目なのかの説明を加えていった。
誤りの中で多かったのは下記のようなものである。

A) 表記

1. 漢字⁶⁾

- ① 平仮名で書いたほうがよい言葉を漢字で書いている。
- ② 同じ読みの漢字（同音異義語）を間違えて書いている。

2. カタカナ

- ① 伸ばす音「ー」が抜けている。
- ② 原語の発音の干渉を受けている。

B) 語彙

1. 文の内容に合わない語を選んでいる。
2. 慣用的な使い方ができていない。
3. 母語を直訳している。

C) 文法

1. 正しい助詞が使えていない。
2. テンス・アスペクトがうまく使い分けられていない。
3. 動詞や形容詞の形が間違っている。
4. 既習文型が正しく使えていない。
5. 自動詞・他動詞が正しく使えていない。

D) 表現

1. 意味は通じるが、日本語らしくない表現を用いている。
2. 文末が主語と呼応していない。
3. 一文の中で視点がずれている。

E) 書き言葉

1. 「です・ます体」と「だ・である体」が混在している。
2. 話し言葉の副詞を使用している。
3. 話し言葉の接続詞を使用している。

4-2-3-2 リライト

2013年度は、上記のようなフィードバックを行った後に添削したものを返却し、リライトを宿題とした。添削では「マーカー」をつけるだけでなく全ての部分に「修正した文」を記している。そのため、「教師が書いた修正文を写す」という意味においては2012年度と同じであるが、フィードバック用の練習問題は、特に個人的な内容を除いてはあまり内容を変えずに用いたので、どの問題が自分の誤りであるか、ほぼ100%分かっていたと思われる。よって、授業で取り

扱われた箇所に関しては、何故だめなのかを考えながら書き直しができたのではないかと考えられる。

4-2-4 改善点と次年度への課題

4-2-4-1 クラス全体の問題

1) 発表について

2013年度は、人前での発表を嫌がる学生もおらず、かつ人数が7人だったためかクラスに一体感があり、「発表」によってクラス運営に問題が生じることはなかった。

2) フィードバックとリライトについて

フィードバックの方法とリライトについて上記のような改善を試みたことにより、2012年度と比べると同じ誤りをする比率はかなり減ったように思われた。また、フィードバックの内容については、当然のことながら、自分のものと思われる部分に特に興味を示していたが、他の学生の誤りに関しての興味もかなり高いものであった。

4-2-4-2 学生一人一人の問題

2013年度には、2012年度のような「何を書いたらいいかわからない」といった学生はいなかったが、思いついたまま、よく文を吟味せず「書きなぐる」タイプの学生がいた。つまり、思いつくまま言葉を並べていくので、文章にまとまりがなく、何が言いたいのか意味不明の文章が多いパターンである。これは、もちろん「日本語能力」の問題も関係しているであろうが、それ以前の問題として、「じっくり考えてから書く」という習慣がついていないことにも起因していると考えられる。そういう意味において2012年度の「日本語能力と書きたい内容にレベル差がある」パターンとはまた少し異質のものである。

4-3 2014年度

4-3-1 授業概要

前述の如く、2014年度はレベルが高かったため、2013年度に用いた「類義語」に関しては、そのみを独立した教材として取り扱うことはせず、学生の誤りを訂正していく中で説明を行っていた。また、作文を書く材料・話し合いの材料として、『大学・大学院留学生のためのやさしい論理的思考トレーニング』の一部を使用した。2014年度の授業概要は表4の通りである。

表4 授業概要

回	月日	学習項目	宿題	発表
1	5/13	原稿用紙の使い方 句読点の打ち方	作文①「食べ物」(800字)	なし
1	5/13	リストアップ1:食べ物		
2	5/20	文体(書き言葉) 文章の構成(段落分け)① リストアップ2:色	作文②「色」(800字)	なし
3	5/27	文章の構成(段落分け)② 「は」と「が」の使い分け	練習問題:「は」と「が」	なし

4	6/3	練習問題：作文①誤り（前半） テーマを述べる表現 練習問題：「は」と「が」	なし	なし
5	6/10	練習問題：作文①誤り（後半） 理由・経過を述べる表現	作文①：リライト	なし
6	6/17	練習問題：作文②誤り（前半） 定義を述べる表現 練習問題：「の」「こと」	練習問題：作文②誤り （後半）	なし
7	6/24	練習問題：作文②誤り（後半） 判明事項を述べる表現	作文②：リライト	なし
8	7/1	問題点を述べる表現 リストアップ3： ・電気製品 ・仕事 ・“い”で終わる言葉 ・“る”で終わる言葉	作文③（800字） 1)自己紹介 2)私の専門 3)20世紀科学 4)私の国の有名人 5)私の国の特別なもの 6)私の高校 7)リサイクル 8)高齢化 9)日本人の行動・考え方 ※上記の中から一つ	なし
9	7/8	引用の表現	作文④「国民性」（800字）	作文③
10	7/15	練習問題：作文③誤り 解決策を述べる表現	作文③リライト	作文④
11	7/22	練習問題：作文④誤り 手順を述べる表現 作文⑤：テスト練習1 （801字～1200字）	作文④「国民性」リライト	なし
12	7/29	練習問題：作文⑤誤り 指示詞	作文⑤：リライト	なし
13	8/5	リストアップ4： 〈絵を見て〉 ・何に見えますか。 ・何をしていると思いますか。 作文⑥：テスト練習2 （801字～1200字）	なし	なし
14	9/2	練習問題：作文⑥誤り 作文⑥：リライト 原稿用紙の使い方の復習 助詞の使い方の復習	なし	なし
15	9/9	9月試験	—	—

（ は、2014年度に新しく試みた部分）

4-3-2 授業の流れ

授業の流れとしては、2013年度とほぼ同じである。ただし、2014年度は「理解不能な文」の産出率がかなり低く、発表で「意味」を聞かずとも「添削」に大きな問題がなかったこと、そ

して、人前での発表に極度の嫌悪感を示す学生がいたことから、「発表」は前半では行わなかった。しかし、2カ月ほど経った頃に、「やりたい」という声が出たことに加え、発表に抵抗のあった学生もクラスに馴染んできたためか大きな抵抗を示さなくなっていたこともあり、2回のみであったが行った。また、宿題に関しては、2012年度・2013年度は基本的には400字だったが、2014年度に関しては、レベルが高く、かつ書くことに慣れている学生が多かったため800字とし、提出回数を減らした。

4-3-3 考察

4-3-3-1 語彙のリストアップについて

2012年度の課題でも書いたように、作文の授業では、「何を書いているのか分からない」「書くことがない」と訴える学生がいることがある。こういった学生は、たとえ母語であったとしても「書くことがない」可能性も高く、「日本語能力」以前の問題のようにも思われる。しかし、いくら日本語能力以前の問題である可能性が高いとは言え、こういった学生に対して何の対策を施さなくてもよいのかと考えると、書いたものを提出してもらわない限りは添削のしようもなく、ひいては日本語力の向上も望めなくなるため、何らかの対策を施す必要がある。そのような意味合いからも「書く材料」を与えるために、宿題のテーマについては授業内で話し合いを行ってきたのであるが、「何を書いたらいいか分からない」というタイプの学生は、当然のことながら話し合いへの参加率も低く、また、「他の学生の発言をヒントに自分の意見等を引き出す」ということも困難なように見受けられた。そういった学生に対しては、授業後に例を挙げて個人的にアドバイスをしていたのだが、それでもなお、「書くことがない」という思いは変わらないように思われた。

そこで、2014年度は、新しい試みとしてクラス内で「語彙のリストアップ」を行うことにした。この「語彙のリストアップ」がそれまでの話し合いと違う点は、そのテーマに関して「どう思う」等の文レベルでの「発言」を求めるのではなく、「語彙」を挙げてもらうだけという点である⁷⁾。

例えば、1回目の授業のテーマとしては、誰もが多少なりとは関心があると思われる「食べ物」とし、思いつく「食べ物」をリストアップして発表してもらった。すると、日本の食べ物であったり、自分の国の食べ物であったり、珍しい食べ物であったり、他の学生が思いつかないようなユニークな視点から思いついた語彙であったりと、次から次へと食べ物に関する語彙が出てきた。

上にも述べたように、この「リストアップ」で目的としたのは「“書くことがない”という学生を作らない」ということであったのだが、これは想定以上に学生にとっては面白い作業だったようで、「発表したい語彙」を辞書で引いたり教師に質問したりと、全員が積極的に取り組んでおり、意図せずして「語彙力」をつけさせる手助けにもなったようであった。このことは、知的好奇心の高い学生達にとっては「知らないこと（語彙）を知る・新しいこと（語彙）を知る」ということが楽しいことであるということを実感するとともに、「“これから新しく知ること”が、“自分の知りたいこと”である」ということの大切さを強く感じさせられる活動となった。つまり、学習の場において、「知らなければならぬこと（＝与えられたこと）を知る」という作業が「受け身」であるのに対し、「自分の知りたいことを知る」という行動は「能動的」

「自主的」であり、学生にとっては「楽しい」作業になるということである。

4-3-3-2 宿題のテーマについて

4-3-3-1 で述べたように、「リストアップ」では思った以上に色々な語彙が出、学生が興味を示したため、1回目の宿題は「食べ物」という幅の広いものにした。前年度までの宿題のテーマはもう少し「範囲」の狭いテーマであったのだが、「リストアップ」の中で「色々なエピソード」が出てきたため、「食べ物に関することなら何でもよい」ということにし、タイトルも自分で考えてつけるよう指示した。同様に、2回目の宿題もリストアップした「色」をテーマとし、「色」に関することなら何でもよいことにした。

しかし、この「語彙のリストアップ」は、話に広がりが出る分、時間もとられ、作文本来の「表現」の授業がなかなか進まないというジレンマにも陥った。また、2回宿題を課した時点で、「書くことが思いつかない」という学生はいなかったため、リストアップした語彙をテーマとした宿題は2回で終了した。しかし、学生にとっては「範囲の広いテーマ」のほうが書きやすく、また、書きたいという気持ちにさせるであろうという観点から、3回目の宿題のテーマに関しても、その範囲を広げるため、表4に示したように「9つのテーマ中から自分で選んで書く」という形にした。しかし、4回目に関しては前年度までと同じようにテーマを絞った。なぜなら、9月テストでは、その場で与えられたテーマで書かなければならず、あまりアイデアのないテーマで書かなければならない可能性もあるからである。

4-3-4 改善点と次年度への課題

4-3-4-1 宿題の手順

2013年度の課題として「書きなぐるタイプ」の学生の問題について述べたが、こういった「書きなぐる」癖は2月提出の修了論文にまで影響する⁸⁾。そこで、2014年度は宿題を出す際に、①書きたいことのアウトライン、あるいはマッピングを書く用紙（線・マス目なし）、②下書き用の原稿用紙、③清書用の原稿用紙の3種類を1セットとして与えた。そして、(1)「書きたい内容を、アウトライン・マッピング用の用紙に書いてから⁹⁾原稿用紙に書くこと」、(2)下書きをしてから、もう一度よく考えて、間違いのないように清書すること」の2点を義務付けた。(1)に関しては、上記「書きなぐるタイプ」の学生の他に、2013年度の「修了論文」の際に、「全体として何を書きたいのかを考えてから書き出すように」と、アウトラインを出すようにどれだけ指導しても頑なにそれを拒み、最後まで思いついた内容をそのまま書く学生がいたことも大きな要因となっている。この学生に関しては、内容が毎週のように変わるため指導が非常に困難であったのだが、「全体として何を書くのか、構成を考えてから書く」という習慣は秋学期に入ってから指導では身につけさせるのが困難であるように思われた。そこで、本来なら9月試験以降の「論文」の授業の中で行うべき内容ではあるのだが、それを前倒しして「作文」の授業の中でも取り扱ったのであったのであった。

また、(2)に関しては、上記「思いついた文を書きなぐるタイプ」の学生がいたことに加え、同じ誤りを何度も繰り返す学生がいたため、それを防ぐべく、教師に修正される前に自分で誤りに気づいてもらう機会を作りたいと考えたからである。そのため、「アウトライン・マッピングを考える」「下書きを書く」ことに関しては、その作業そのものに意味があるので、「やった

こと」を証明するために提出は義務付けたが、評価の対象とはしていない。ちなみに、その点については学生に前もって知らせておいた。

4-3-4-2 添削方法とリライト

2014年度は、前述の如くN1合格者が半数以上と、2012年・2013年と比べるとかなりレベルが高かった。そのため、「誤りを問題化してクラスで共有する」という面においては2013年度と同じであるが、「問題として取り上げた部分」に関しては、添削時にはアンダーライン等のマーカーを付けるだけで、「修正文」は書かなかった。つまり、クラスの中で取り上げた「誤りを取り扱った練習問題」を参考にして「自分で修正する」という手順にしたのである。ただ、「練習問題」として取り扱わなかった部分に関しては、「修正文」を記した。よって、「練習問題」を見ながら自分で書き直す部分と、教師が書いた修正文をそのまま写す部分が混在している。

この方法に関しては、「練習問題で取り扱われているものが、自分の誤りだと気づいていない」ということが全くないというわけでもなかったが、2013年度と同様、例文には学生が書いたものを、個人情報に当たるような部分を除いてはほぼそのまま使用したので、「練習問題」を見ての修正に成功した率はかなり高かった。よって、自分で考えて自分で修正したわけではないが、「丸写しではない」という面においては、リライトで自分の誤りを意識する機会ができたのではないかと考えられる。

また、2012年度と2013年度においては、日本語力の低さ故に何を書いているのか分からないといった文章が多かったため、「正しい文法を使って、分かりやすい文を書く」ということを一番の目標にしていたのだが、そのため、内容の評価にまでは至らないことが多かった。しかし、2014年度は日本語力が高かったため、「文レベル」での修正のみならず、「文と文の関係が分からない」、「全体のまとめがない」等に関しても指導に力を入れることができた。しかし、こういった内容に関する修正に関しては、教師側は具体的な案を出すことはできないので、基本的には学生に考えさせて書き直しをしてもらうことになる。よって、当初は、それが果たして学生にできるのかどうか危惧されたのだが、2014年度の学生に関して言えば、「まとめがない」「この文とこの文の関係が分からない」等の書き込みをただけで、ほとんどの場合、リライトの際には自分で考え直した新しい文章が書けていた。つまり、上級レベルにおいては、自分で考えて内容を書き直すことも可能であるということであり、リライトをさせる際、どこまで教師側が修正するのか、どういったコメントをつけるのかについては、レベルによって留意すべきだと言うことができるであろう。

4-3-4-3 試験のフィードバック方法

2014年度で一番大きく変えたのは、9月試験の評価・フィードバックの方法である。2012年度と2013年度は、日本語力50点、内容50点の計100点で採点し、開示の際に点数とコメントを書いたものを各学生に渡したのであるが、学生に「どうして、この点数なのか？」という質問を受けることも多かった。特に内容に関しては、教える側としては確固たる理由があつての評価であったとしても、それが学生に伝わっていないことも多かった。

そこで、2014年度は、点数を細分化し、9月試験の前にプリントを配布して、どのような方法で採点するのかを学生に説明した。そして、試験後の「開示・フィードバック」の時間には、

次のような用紙にその学生の点数を記入して配り、「どの面において自分が弱いのか」が「目で見て分かる」ものにした。

その結果、2012年度・2013年度のような「点数」に不満を訴える学生は出なかった。これは、全体的に出来がよく、良い点が取れた学生が多かったことも関係していると思うが、中身を細分化して点数を出したほうが、学生にとっては「点数」に納得しやすいのだとも考えられる。

採点表	
<u>A：日本語</u>	
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
①原稿用紙の使い方	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> () ¹⁰⁾
②文体	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> ()
③表記	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> ()
④語彙	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> ()
⑤文法	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> ()
⑥表現	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> ()
	/50
<u>B：内容</u>	
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
①テーマに合っているか	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> ()
②全体の構成	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> ()
③まとめ	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> ()
④文と文(内容)の流れ	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> ()
⑤事実と感情・考え	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> ()
⑥内容の濃さ等	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> ()
	/50
〈コメント〉	(計) /100

5. おわりに

以上が2012年度～2014年度におけるU3クラス作文授業での取り組みである。授業で取り扱う内容、授業形態、宿題の課し方、添削方法、フィードバックの方法、リライトの方法、採点方法等についていろいろ試みてきたが、年度によって学生のレベルが異なるため、これらが来年度以降そのまま利用できるとは限らない。しかし、中級から上級にかけての学生の場合、①「学生の誤りの共有化」によるフィードバック、②「細分化された採点表」を用いた試験後のフィー

ドバック、③書く材料を与えるための「語彙のリストアップ」は有効である可能性が高いと思われる。

実際には、授業を始めてから、その年その年の学生にあった授業をすべく調整をし直さなければならぬであろうが、どのようなレベルの学生であっても、これら3年の経験を次年度に活かしていくことは可能であり、「作文」という学生にとっては目標を見失いがちな科目に対してモチベーションのあがる授業を行っていきたいと思うのである。

注

- 1) 学部留学生プログラムとは、日本の大学で学部教育を受ける国費学部留学生を対象とした1年間の予備教育プログラムであり、大学での勉学に必要な知識と高度な日本語能力や技能を身に付けることを目的としている。
- 2) 上級クラスのU1・U2においては、1週目から週1回2コマの「作文・論文」の授業が行われているのに対し、U3においては中級文法の復習が終わった時点から「作文」の授業を開始している。また、U4～U8においては、四技能を統合した主教材の進度に応じ、ある時期から「作文」の授業へと移行している。
- 3) 「作文・論文」の試験の実施は、9月と12月であるが、2012年度～2014年度のU3においては、9月試験までは主に「作文」の授業を行い、9月試験後に「論文」の授業へと移行している。
- 4) 夏休みの宿題「自分の興味のある問題」だけは800字とした。それは時間的に余裕があるためである。逆に、「自分の専門」については、高校を卒業したばかりで、専門を決めかねている学生がいたことに加え、この回は、「内容」というよりは「『だ・である体』で書く」ということが一番の目的だったため、字数も200字とした。
- 5) 400字の場合は、たいていは一人5分、9人で45分程度で終了していたが、発表内容に学生が興味を示した場合は、「質問」が多く出るため、「質疑応答」を含めると全員で1時間程度かかることもあった。
- 6) 漢字の形そのものや送り仮名に関する間違いに関しては、漢字の授業ではないため、問題としては取り扱っていない。
- 7) ただし、「リストアップ4」に関しては、「語彙」ではなく「単文」である。
- 8) 学部留学生プログラムでは、2月に修了論文を提出することになっている。字数はレベルによって異なるが、U3では、2012年度と2013年度に関しては、ほとんどの学生がA4で10枚前後のものを提出している。
- 9) アウトライン・マッピングに関しては、母語も可とした。
- 10) () の中の点数は、小数点第1位まで記している。

参考文献

- アカデミック・ジャパニーズ研究会 (2001) 『大学・大学院留学生の日本語② 作文編』アルク
- 石黒圭・筒井千絵 (2009) 『留学生のための ここが大切 文章表現のルール』スリーイーネットワーク
- 大内豊久・大塚淳子・竹内夕美子 (2011) 「上級学習者の作文授業—思考力を育てる論文作成指導の試み—」『大阪大学留学生日本語教育センター授業研究』第9号 大阪大学日本語日本文化教育センター pp.9-28
- 小南淳子 (2004) 「2002年度UAクラス 『作文』 授業での取り組みに関する報告」『大阪外国語大学留学生日本語教育センター授業研究』第2号 大阪外国語大学留学生日本語教育センター pp.35-47
- 小森万里 (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—」『山口幸二教授退職記念論集』立命館大学法学部 pp.197-216

- 佐々木瑞枝・細井和代・藤尾喜代子（2006）『大学で学ぶための日本語ライティング 短文からレポート作成まで』The Japan Times
- 島千尋（2005）「学部留学生に対する作文授業について」『大阪外国語大学留学生日本語教育センター授業研究』第3号 大阪外国語大学留学生日本語教育センター pp.79-102
- 田中道治（2014）「日本語上級学習者作文に見るコロケーション」『日本語・日本文化研究』第18号 京都外国語大学留学生別科 pp.1-17
- 友松悦子（2008）『中級日本語学習者対象 小論文への12のステップ』スリーエーネットワーク
- 内藤真理子・小森万里（2013）「どんな手助けがあればレポートの自己修正ができるのか—マーカー機能とコメント機能を使った作文指導の実践報告」『専門日本語教育研究』第15号 pp.41-46
- 西隈俊哉（2009）『大学・大学院留学生のための やさしい論理的思考トレーニング』アルク
- 三登由利子・藤井千枝・管摂子・真下恭子（2014）「大学学部予備教育課程（Uコース）における作文授業の実践報告（1）」『大阪大学留学生日本語教育センター授業研究』第12号 大阪大学日本語日本文化教育センター pp.49-69
- 吉村淳代（2014）「マッピングを利用した作文指導」『日本語教育センター紀要』第10号 pp.15-24

（かさまつ みずこ 本センター非常勤講師）