

# 日本語教育における初級段階の作文指導

小宮千鶴子

- <目次>
- 1 はじめに
  - 2 日本語教育における作文指導の役割
  - 3 初級段階における作文指導
  - 4 おわりに

## はじめに

日本語学習者にとって書くことは、聞く・話す・読む・書くの4技能の中でもっとも言語要素についての知識が必要な技能である。吉田・荒井(1989)は、帰国子女を対象に外国語のリスニング能力の保持に関するテストをおこない、聴解力よりも産出力においてより言語要素の知識が必要であるとの結論をえた。さらに、吉田は4技能と言語要素の知識との関係を考察し、同じ産出的技能であっても、書くことは話すことよりも言語要素の知識の利用がより可能であり、また、必要であると述べている。なぜなら、書き手は、話す場合とは違い、この言語要素に対する選択権を有し、かつ、言語以外に伝達の手段がほとんどないからだという。

では、このような性質をもつ書くことを日本語学習者はどの程度実際の生活の中で必要としているのだろうか。比較的高い到達目標をもつ学部留学生の場合を例として、日本語教育における書くことの到達目標の広がりを考えてみよう。学部留学生の書くことの到達目標を学業面とそれ以外の生活面に大別し、おもなものを示すと、次のようになる。

### 〈学業面〉

- a. 講義を聞いて、ノートが取れる。
- b. 試験の答案が書ける。
- c. レポートが書ける。
- d. ゼミでの発表のために、ハンドアウトが作れる。
- e. 卒業論文が書ける。

### 〈生活面〉

- a. 申込書などに必要事項が記入できる。
- b. 書類や品物などに添付するメモが書ける。
- c. 年賀状やお礼の手紙などが書ける。
- d. 結婚披露宴などでのスピーチの原稿が書ける。
- e. 新聞や雑誌などから依頼される原稿が書ける。

学業面の到達目標の中には、日本人学生にとっても難しいレポート・卒業論文が含まれ、これらが日本語学習者にとっていかに高い到達目標であるかがわかる。ただし、学業面での到達目標は、大学等に進学しない日本語学習者には無縁のものである。それに対し、生活面の到達目標は、程度の差はあれ、日本で生活するすべての日本語学習者に関係する点に特徴があり、申込書などへの必要事項の記入のみという場合から、依頼原稿の執筆までと幅が広い。このように、日本語学習者の書くことの到達目標は、学習者によって大きく異なり、その広がり大きい。

以上のような特徴をもつ書くことに対し、その指導はどのようにおこなわれているのだろうか。これまでの作文指導<sup>(1)</sup>の方法をふり返り整理することによって今後の指導への手がかりをえたい。小論では、初級段階<sup>(2)</sup>における作文指導の方法を中心に検討する。

## 2 日本語教育における作文指導の役割

書くことの到達目標が高い場合、作文が重視されなければならないのは当然であるが、到達目標が必ずしも高いとはいえない学習者に対する日本語教育においても、書くことはよく指導されている。『日本語教育事典』の「作文力」の項目の解説では、書くことは日本語の総合能力を養ううえで不可欠であり、口頭だけの日本語教育は初級入門程度にとどまり、それ以上の段階に進みえないと指摘している。それはなぜだろうか。

その理由の一つは、書くことが学習者に学んだ表記・語彙・文型などの使用の機会を与え、それらの定着化をうながす点にある。富田(1986)は、作文の第一の目的を既習の語彙・文型などの使用の機会を増やし定着化を図ることであるとしている。二つめの理由は、作文によって言語要素の正確さが増すことは、作文自体のためばかりでなく、他の3技能の基礎力にもなるという点にある。佐治(1976)は作文と会話の関係について、「作文指導によって得られるものは単に文字表記の能力だけではない。語彙や文法の力は勿論、発音や会話の力を正しく身につけさせていくためにも役立つのである。(中略)話し言葉を整える

ためにも作文指導は必要なのである。」(194ページ)と述べている。三つめの理由としては、作文が伝達能力・談話構成力・モニタリング能力を養成すること(才田 1986)があげられる。

このように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お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。日本語学習者の作文には、表記・語彙・文法の誤りや表現の不適切なもの、文体に問題のあるものなど、言語要素の正確さに問題のあるものが多い。言語要素の誤りは学習段階に応じて種類を変えていくが(池田 1988, 1989)、誤り自体が全くなくなるということは、ほとんど考えられない。これは外国語教育の宿命のようなものである。教師はたいてい添削という形でその指導に当たるが、クラス全員の作文を添削するのは容易ではない。良心的な作文指導が可能なのは1クラス10人までといわれるが(佐治 1976)、実際にはもっと多人数のクラスの作文が授業時間外に添削されている。主題のとらえ方や文章の構成などの作文技能は、学習者の母語で指導されているので、日本語教育では指導の必要がないとする意見(富田 1986)は少数であるが、作文指導に当てられる現在の平均的な時間数から見て、作文技能の指導はきわめて困難であるといわざるをえない。『日本語教育ハンドブック』の「書くことの指導」の項目の解説は、特に初級では作文技能の指導は必要ないとする立場もあると述べている。<sup>(4)</sup>

もっとも最近では、作文技能の養成を重視する意見も出されている。蘇(1989)は書くことをコミュニケーションととらえて作文の作成過程を重視するプロセス・アプローチを紹介し、作文指導を4技能の総合的な指導の一つとしておこなうことを提案している。また、蒲谷(1990)は表現行為の主体が学習者であることを再確認する必要性を訴え、学習者が自己の意志・感情で表現しなければ表現主体とはいえないとしている。これは作文指導が他の指導の手段として教師主導でおこなわれ、作文に本来あるはずの書き手の自己表現という面が見落とされがちなことに対して反省を迫るものといえよう。下瀬川(1986)。重松(1990)は、日本語でレポート・論文を書かねばならない学部留学生への作文指

導の立場から、飯野(1987)、小宮(1987, 1988, 1989)は、学部進学予定者への予備教育での作文指導の立場から、それぞれ作文技能の指導の必要性を唱えている。高い到達目標をもつ学習者への日本語教育の立場からこのような意見が出されるのは、記述の正確さを中心とする従来の作文指導だけではレポート作成などの高い到達目標の達成が困難なためであろう。

### 3 初級段階における作文指導

#### 3.1 初級における作文指導の目標

学習段階の全体から見た初級段階の特徴を木村(1976)は、「学習の初期の段階では、聞くことと話すこと、読むことと書くことという理解と表現が同じようにできることが目標とされる。聞いてわかることは話すこともできるし、読める程度のことは書くことができるということをねらいとして初級教材は作られている。指導もそのようになされているわけである。」と述べている。

そのような特徴をもつ初級段階において、作文指導はどのようにおこなわれるのだろうか。『日本語教育事典』の「作文の指導」の項目の解説では、「初級では学習事項即表現の素材となる。教師の指示に従い習ったことを組み合わせれば、まとまったことが表現できるという満足感を与えることが必要である<sup>(5)</sup>。」と述べている。そのような指導の具体的な目標として、姫野(1981)は次の4点をあげている。

1. 既習語彙や文型の定着を図ると同時に、それを正しく表現できるようにする。
  2. 日本語で表現する抵抗感をなくす。
  3. 正しい表記、簡単な文章の書き方を習得させる。
  4. 簡単な通信文が書けるようにする。 (11ページ)
- 1.は主として文レベルの目標、3.と4.は主として文章レベルの目標である。2.は他の目標とやや質が異なるが、初級の作文指導全体を通して達成すべき目標であろう。4.は場合によっては3.の中に含まれるのではないだろうか。

浜（1986）は、初級段階の作文指導の目標を次のように述べている。

「初級段階の作文指導の目標は、まず、ある課題につき、学習者が言いたいことを、正しい表記や適切な文型を用いて、表現できるようにさせることである。その上に、自らの考えを論理的、発展的に表現できるように力を養っていくことである。」（80-81ページ）

浜の目標の前半は、姫野の目標の1.にほぼ相当する。正しい表記・語彙・文型を用いて表現できるようにするのは、初級段階の作文指導の基本的な目標といえよう。それに対し、浜の目標の後半は、姫野の目標の3.4.とは重ならない。浜の目標の後半は、姫野の目標の3.4.と同様に文章レベルのことを問題にしていると思われるが、姫野が「文章の書き方」「通信文」というように文章を何らかの型でとらえようとするのに対し、浜は「論理的」「発展的<sup>(6)</sup>」というように内容の展開の仕方にとらえようとしている。このことから、文章レベルについては、文レベルとは異なり、作文指導の目標自体が確立していないことが推察される。

### 3.2 初級段階における作文指導の方法

初級段階の作文指導は、「作文の基礎能力を養うための練習」と「自力で作文を書かせるための練習」に大別される。作文の基礎能力を養うための練習は、教科書を中心として各課ごとにおこなわれ、練習の方法はさまざまであるが、教師の側のコントロールが強いという共通性がある。それに対し、自力で作文を書かせるための練習は、学習者が教師のコントロールを離れ、自力でまとまりのある文章を書くもので、数課に1回の割合でおこなわれる。『日本語教育事典』の「書くことの学習段階<sup>(7)</sup>」では、「初級の書くことの学習には、文字学習とともに作文学習があり、前半からは短文作成、後半では段落作成が課せられる。」と述べられ、基礎能力を養うための短文作成が先行するが、後半からは自力で書く段落作成も始まるとされている。2種の練習は並行しておこなうことが重要である（木村 1971）。

基礎能力を養うための練習は、教科書を中心とするので、独立した作文の時間ではなく、教科書による指導の中でおこなった方が効果的である（木村

1971)。自力で作文を書かせるための練習は、カリキュラム上に独立した作文の授業が設けられている場合はそこで扱われるが、三嶋(1982)は2種の練習を一貫して指導することの重要性を主張し、作文の授業を独立させることに反対している。これはカリキュラムが授業のあり方を変えるという点を指摘しており、その意味は大きい。

### 1 作文の基礎能力を養うための練習法

作文の基礎能力を養うための練習にはさまざまな方法がある。その中からおもなものをあげて解説する。それらは全部おこなう必要はなく、また、必ずしも以下に述べる順におこなう必要もない。学習者の日本語能力やその他の条件を勘案し、適宜おこなう。

(1) 実物・模型・絵などを示してそれに相当することばを平仮名で書かせる  
平仮名は、国内の日本語教育機関では、口頭による文型の導入に先立って、あるいは、並行して五十音図のあ行から行単位で導入するのが一般的である。そのため、口頭練習によって学習者がいえるようになった文と、行単位でいわば記号表として導入された平仮名を早く結びつける必要がある。しかし、文を書かせるとなると、第1課から助詞「は」が五十音図の読み方と違うなどの問題が出てくるので、文を書かせる前に単語を書かせる方法(木村 1971)は、ゆき届いた指導法といえよう。発音どおりに平仮名を並べれば日本語で表現できるというのは、学習者にとって大きな喜びである。書かせる単語は、促音などの特殊拍を含まないものから始める。単語を書かせるには、この他に単語のディクテーションや視写などの方法もあるが、提示される物をさす日本語とその表記の両方を問うこの方法の方が学習者にとって自ら表現する喜びがあるだろう。この練習法平仮名に比べ書く機会も少なく習得の難しい片仮名の語についても効果的と思われる。初級段階ならではの方法である。

#### (2) 視写

もとになる文字や文章を見てそれを書くことを視写といい、文字・語彙・文型の定着や句読点の使い方の学習を目的として初級段階のごく初期(姫野 1989)におこなわれる。写すものとして木村(1971)・浜(1986)は教科書をあげ

ているが、教科書を視写させる際には、次のような点に留意する必要がある。

- ① 教科書の文字は活字であるため、たとえそれが教科書体であっても、手書きの文字とは異なり、特に手書きの細部が正しく覚えられなかった学習者を混乱させやすい。視写の前に活字と手書きがやや異なることを説明するなど、学習者の混乱を防ぐ工夫が必要である。
- ② 初級用日本語教科書、特に視写がおこなわれる初めの方の課は、漢字が提出されないか、提出されてもごく僅かであるため、分ち書きになっているが、分ち書きは一般的な書き方ではない。<sup>(8)</sup>教科書が分ち書きの間は、板書やプリントも分ち書きした方がよいとされるが、<sup>(9)</sup>原稿用紙に分ち書きをすると、読みにくだけでなく、原稿用紙がまず目を意識させやすいことから、一般的でない分ち書きを暗に指導することにもなりかねない。視写の指導には、このような問題を解決する工夫が必要である。
- ③ 初級用日本語教科書は横書きが一般的である(照木 1986)。横書きの場合、句読点に〔,〕・〔。〕を用いる方式(公用文)、〔,〕・〔。〕を用いる方式(一般)、〔,〕・〔.〕を用いる方式(自然科学)の3種があるが、<sup>(10)</sup>初級用日本語教科書には、一般の方式と公用文の方式の両方が採用されている。一般の方式は縦横どちらの書き方にも用いられるが、公用文の方式は横書きにしか用いられないため、初級のごく初期におこなう視写には向かないと思われる。

### (3) ディクテーション

ディクテーションには、正しく聞き取る力とそれを正しく表記する力の両方が求められる。この練習は毎日少しずつおこなうことが望ましく(浜 1986)、初級段階に限られない練習法である。作文の練習としておこなう場合は、音の聞き取りだけが目的ではなく、意味を正しく理解して書くことが大切なので、漢字の導入後はなるべく漢字まじりで表記させる。ディクテーションは自然な速度で3回というのがよいとされるが、初級段階では回数にこだわるよりも、教師のいったことを学習者が意味を考えながら繰り返せるようになり、内容理解が十分に行きわたってから書かせる方がよい。<sup>(11)</sup>初級では単語・句・文と徐々に拡大していくことが望ましく、対象は既習の言語材料で、予告しておいた内容だ





例3の形式の練習について山下(1980)は、後半を書く問題はやさしいが、前半を書くのは難しいと指摘している。具体例がないのではっきりしないが、問題作成や指導の順序を考えるうえで参考となる意見である。

このような方法には、次のような長所がある。

- ① 自力では単純な文しか作れない学習者に、より複雑な作文をさせる機会を与える。
- ② 誤りが限定された範囲にしか現れないため、焦点をしばった指導が可能である。
- ③ 意図不明の文が現れない(木村 1971)。

その反面、次のような短所もあるので、注意が必要である。

- ① 語句の与え方に不備があると、日本人でもできないような問題になることがある。
- ② 一文単位になりやすく、文の流れを把握させるような練習になりにくい(浜 1986)。

#### (7) 語句の指定による短文作成

これは教師が語彙・文型などを指定し、それをを用いて作文させる方法で、初級段階から上級段階まで幅広くおこなわれる練習である。指定する語彙・文型が一つならば、学習者が自由に作れる範囲が広いが、指定の語彙・文型の数が多いと、(5)の部分的な作文に近くなる。姫野(1981)には、動詞の連体修飾の用法を学ぶ段階で次のような例がある。

- 例4. 図書館というのは、\_\_\_\_\_所です。  
 先生というのは、\_\_\_\_\_人です。  
 新聞というのは、\_\_\_\_\_物です。

#### (8) 問いに対する答え

この方法は、初級段階から上級段階まで幅広く用いられる。問いを口頭で与えるか、文字で与えるかで2種に分かれる。問いが口頭で与えられる場合(木村 1971)は、聴解力が関係してくる。ディクテーションは聞き取ったものをそのまま書く練習であるが、これは聞き取った問いに対して適切な答えを考えて書く点でより高度の能力が要求される練習法である。問いが文字で示される場合は、

次の例のように答えに使用する語彙や文型を指定することもできる(姫野 1981)。

例5. 水がなくても生活できますか。

いいえ、水がなければ、生活できません。 [いいえ、～ば]

読み教材の内容に関する問答という形もよくあるが、問いの種類によって答えは内容をそのまま写すような簡単なものから、推理を働かせて独自の答えの文を構成するものまで、レベルはさまざまである(姫野 1981)。

#### (9) 会話文を書く

初級の教科書は会話の形で書かれているものが多いが、これはそれを利用して学習者を会話の登場人物の一人におきかえて会話を書かせる練習である(木村 1971)。初級用日本語教科書の中には、すべての課が会話形式になっているものがあるほど、初級では話すことが重視されているので、会話を書かせるのは自然な流れである。中込(1985)は、表現練習にビデオを利用し、内容を理解させた後、学習者にペアで自由に応用的な会話を作らせ、その会話文を書かせている。場面を生き生きと伝えるビデオの長所を利用した指導法といえよう。会話文という性格から、これは初級段階が中心となる練習法である。

#### (10) その場で見たこと、聞いたことをそのまま書かせる

これは木村(1971)に示されている方法である。教師が数枚の絵・写真、教師の一連の動作などを見せて、また、テープに録音された音を聞かせて、それを簡単な文で表現させる。この方法により、因果関係(ので・から)、条件(と・とき・たら・なら・ば)、動作の進行と状態(ている・てある)、並行しておこなわれる行為(ながら)などを表現する文を書かせることができるとされる。(1)と同様に学習者が自分でえた情報を表現する点に意義がある。観察したことを1文程度に書くのは、初級だけの練習法である。

#### (11) テープ・ビデオの粗筋・要約

粗筋はビデオを見せたりテープで短い話を聞かせた後、問答やプリントなどで内容を確認してから、話を簡単にまとめさせる。要約はやさしい会話文や文章を聞かせ、短時間で5W1Hの要点を押さえた文にまとめさせる(浜 1986)。

文章を読解し、要約文を書く練習が本格化するの中・上級であるが、これ

はその前段階を音声言語でおこなおうとするものである。文字の形で提示されると、学習者の注意は細部に向けられやすいが、聞こえるそばから消えていく音声言語の場合はそれができないため、聞き取った情報をもとに大筋を追う以外に方法がない。その意味では、要約の練習に音声言語を利用するのはよい方法である。要約の内容を5 W 1 H と限定すれば、情報の取捨選択の基準が明確なので、初級からでも可能と思われる。

以上、作文の基礎能力を養うための練習方法を検討した。富田(1986)、『現代日本語作文』(亜細亜大学, 1987)、『絵入り日本語作文入門』(専門教育出版, 1989)の「1.短文練習編」に具体例が豊富に示されているので、参照されたい。

## 2 自力で作文を書かせるための練習法

外国語での作文には基礎能力の養成が特に重要であるが、学習者の基礎能力が教師の目から見ていかに不十分であってもそこにとどまることはできない。それは文レベルの作文が中心の基礎能力の養成では、文章レベルの文法の問題が扱えないだけでなく、教師にコントロールされた練習だけでは、表現指導としての面が不十分といわざるをえないためである。では、ひとまとまりの文章を自力で書かせる練習は、どのようにおこなえばよいのだろうか。

基礎能力の養成の練習だけを終えた学習者に、いきなり自力で400字や600字の作文を書かせようとしても、難しいのは当然である。そこで、長い文章を自力で書けるようにする前段階として、文字量を少なくして自力で書かせる段落作成や、内容作り・構成といった文章作成過程への援助をする誘導作文<sup>(1)</sup>をおこなわせる。そして、その後課題にもとづき自力で長い文章を書かせるようにするのである。

次に、段落作成・誘導作文・課題作文の指導法について述べる。段落作成はパラグラフ作成ともいわれる。

### (1) 段落作成 (パラグラフ作成)

日本語教育の作文指導に段落作成が最初に紹介されたのは、『教師用日本語教育ハンドブック① 文章表現』(凡人社1974)によってである。同書では「パラグラフとは、二つ以上の文の集まりが、ある主題によって統一され、あるままとま

りの表現内容をもっているもの。」としている。そして、「あまり構えずぎず気軽に文章をまとめることができるようにするために、一日のうち一定時間、5分でも10分でもよいから文章を書く習慣をつけるのがよいのではないだろうか。」と段落作成の意義を述べている。

基礎能力の養成のための練習をへた学習者は、ある程度の書く力を既に身につけているが、自力でまとまった文章を書くことには自信がないのが普通である。そこで、初めて段落作成を始める時期の学習者には、自由にのびのびと書かせ、自分は日本語でこんなに書けるのだという自信を持たせることが大切である。前掲書には、このような段落作成の指導を容易に進めるための具体的な実例が数多く示されている。

段落作成による作文指導は、前掲書による紹介の後、しばらく指導法の発展が見られなかったが、最近になって佐久間(1989)により新しい方法が示された。佐久間は、「いくつかの文を続けて一つの段落を書く練習が段落作成だが、各段落の中心文を書くことや、文章全体の文脈における段落の機能を踏まえて、複数の段落を書く練習をすることも、広い意味での段落作成である。」とし、日本語教育用に単純化した次の2種類の中心文をあげている。

- a 主に取り上げることがらを示す文。(話題的中心文)
- b 一番言いたい考えを表す文。(結論的中心文) (308ページ)

また、中心文の段落中における位置から尾括式(終わり)、両括式(初めと終わり)、頭括式(初め)の3種の代表的な構成方法の指導を勧めている。段落作成の長所は、このような1段落の指導がさらに文章構成の指導へと発展していくところにあるが、初級においてそれが可能か否かについて佐久間の言及のないのが惜まれる。

佐久間の指導法は、文章を構成する単位である段落の内部構造に着目した文法的な指導法という点で本格的な段落作成の指導として効果が期待される。だが、佐久間自身が「中途半端なパラグラフ作成の導入は、学習者を混乱させこそすれ、決して効果的な作文指導を実現することにはなるまい。」と指摘していることから、本格的な段落作成の指導が広く一般の作文指導に取り入れられるようになるのは、まだ先のことのようなのである。

## (2) 誘導作文

姫野 (1981) には Rivers (1968) の外国語で書くための指導の 5 段階の紹介があるが、誘導作文は自力で書く 'composition' の直前の第 4 段階に位置づけられている。

1. Copying (書き写し)
2. Reproduction (再現)
3. Recombination (再構成)
4. Guided Writing (誘導作文)
5. Composition (作文)

誘導作文は、外国語で書くことに精一杯で内容作りや構成をおこなうのが難しい学習者を口頭や文字による質問で誘導し、学習者がそれらに答えていけば自然に作文の骨格ができるという作文指導の方法である。これは段落作成と組み合わせることもできるし、次に述べる課題作文の導入として用いることもできる。

ただし、質問の答えや順序は内容作りや構成の助けとなるが、質問の答えを単純につなぐだけでは作文にならない。誘導による答えを作文の記述に生かすには、それなりの指導が必要と思われるが、その指導はあまりおこなわれていないようである。そのような中で富田(1986)は、質問と答えからなる会話文と、それをもとにした説明文の例を示し、会話から作文がどのようにできるかを具体的に観察させた後、学習者に自分のことについて同様の作文を書かせる練習例をあげている。

## (3) 課題作文

初級における課題作文は、教科書の課がある程度進んでから始められる。姫野 (1981) では初級の全課29課のうちの第11課から、富田 (1986) では30課のうちの第 6 課から課題作文が開始されるカリキュラムの例が示されている。

課題は書きやすいように学習者自身のことを中心にしたものが多い。姫野・富田の前掲論文と山下 (1980) からおもな例をあげると、「自己紹介」「わたしのへや」「わたしの 1 日」「わたしの家族」「わたしの将来」「わたしの趣味」「わたしの友達」などの学習者に関係の深い内容の説明、また、日本語学校の課外活

動での体験を書かせる「ハイキング」「日光日帰り旅行」、さらに、「友だちに出す手紙」「Xさんへの手紙」のような手紙も見られる。作文の文字量は400字から600字、または、800字程度が一般的である。作文の文体は、教科書の文体にそって指定するのが無理がなくてよいだろう。初級用日本語教科書の文体には、全体を通してデス・マス体のものや、途中からダ体が現れるものがあるが、デアル体は使用されないのが普通である。

課題作文の指導では、題を与えるだけでなく、学習者の記述の負担を軽減させる目的から、書き出し部分の例を示したり(富田 1986)、使用させたい文型や語彙を用いた口頭による問答で事前指導をおこなう(山下 1980, 姫野 1981, 浜 1986)。特に課題作文が始まったばかりの時期には、誘導作文の方法による事前指導は効果があるようである。課題の回数を追うにつれて口頭による問答が必要なくなったら、おもな質問をプリント教材の中に示す。そのような質問は、従来、内容作りや構成の補助として学習者に提示されるだけで、内容作りや構成の指導自体は中級以降と考えられておこなわれなかったが、小宮(1987)は学習者のメモによる内容作りの指導やアウトラインによる構成の指導が初級においても可能なことを明らかにした。到達目標の高い学習者にとって、初級から作文技能の指導を始めることは特に重要であろう。

他技能との関連のなかで内容作りをさせた興味深い指導法として、中込(1986)の報告がある。中込は国立国語研究所『日本語教育映画・基礎編 第30巻 せんせいをおたずねします』と、国際交流基金『スライドバンク 留学生シリーズ 13. 訪問』を用いて内容理解をさせた後、学習者にペアで教師宅を訪問する会話を自由に作らせ、その会話の内容にもとづいた礼状を教科書のモデルを参考にして書かせている。礼状作成を作文指導として取り立てず、コミュニケーションの中に位置づけた意欲的な試みといえよう。

作文の記述は部分的に教室でおこなわせることもあるが、時間の関係で宿題となることが多い。しかし、たとえ部分的であっても、学習者にとってもっとも困難な記述を教室でおこなわせ、問題や疑問が生じたときに教師が直ちに応じてやれることが望ましい。記述中の指導の目的は、4技能の中でもっとも言語要素の知識を必要とする作文に学習者が意欲をもって立ち向かえるよう援助

することである。

課題作文は原稿用紙に書かせることが多いが、第1回目の課題作文から原稿用紙を使わせる場合（富田 1986, 奥山 1989）と、課題作文の開始からやや遅れ数回目の課題から原稿用紙を使わせる始める場合（山下 1980）とがある。後者は学習者を課題作文の記述に慣らしてから原稿用紙の使い方を指導しようとするものである。原稿用紙を用いる際には、縦書きか横書きかも問題になる。照木（1986）は、初級用日本語教科書では横書きが一般的であることを述べ、横書きの教科書を使用しながら縦書きの原稿用紙に作文を書かせると、表記の誤りが増えると指摘している。照木のいうように、初級では教科書と同様に横書きの原稿用紙を使用した方がよいと思われる。縦書きの原稿用紙の使い方は、中級以降に指導すればよいだろう。

筆者は、かなり太い横罫の用紙を用意し、それに下書きをさせ、添削などの指導の後、横書きの原稿用紙に清書させる。罫紙に下書きさせるのは、マス目を1字ずつ埋めていく原稿用紙の堅苦しさから学習者を解放し、のびのび書かせるためである。また、罫紙の方が添削などの書き込みがしやすいということもある。原稿用紙は清書の段階で初めて使わせる。原稿用紙の使い方は、日本人学生でさえ揺れる部分があり、照木の指摘どおり決してやさしくないので、その指導を課題作文を始めたばかりの時期に集中させるのは得策とは思えない。筆者は清書の段階で原稿用紙の使い方を指導し、それを清書の指導目標の一つとしているが、下書きせずに直接、原稿用紙に作文を書かせる場合には、記述前に原稿用紙の使い方を説明し、作文の提出前にもう1度その指導を繰り返して学習者自身に直させるとよいだろう。

記述された作文は、従来、たいていそのまま提出され、推敲の指導はほとんどおこなわれなかったため、学習者の書いたすべての誤りが添削の潜在的な対象となり、日本語教師を大いに悩ませてきた。これに対し、誤りの箇所を指摘さえすれば、学習者自身の力でかなり誤りが訂正できること（小宮 1991）、また、内容の推敲も学習者同士と教師が協力することで可能なこと（小宮 1988）が明らかになったことから、学習者による推敲を取り入れて添削の負担を軽くする可能性がでてきた。



添削は現在の作文指導では記述後の指導の中心である。添削は必ずしも誤りや不適當な箇所のすべてに対しておこなうものではない。表記から表現までさまざまなことを一度に指摘しても、そのすべてが次回から改まることはほとんど期待できない。誤りの中には正しく学習していたがうっかり間違えたという‘mistake’もあれば、学習そのものが誤っていたという‘error’もある<sup>(5)</sup>。さらに、添削で真っ赤になった作文を返し、学習者の意欲を失わせては、添削の意味がない。そこで、教師は添削を始める前に初級段階としてどこまで添削するかについて方針を立てる必要がある。浜(1986)には、添削の際に配慮すべき点がまとめられている。浜は学習段階・個々の学習者の能力・作文の目的に応じて添削の基準は異なるべきだと述べ、意味が不明瞭な箇所は学習者に確認し、表現意図にそって直すよう勧めている。ただし、多くの学習者に共通する誤りは、クラスで取り上げ、復習した方が個別に指摘するより効果があるようである。

添削後の作文を返却した後、清書させて再提出させるか、さらに、何らかの形で作文を発表させるかは、時間の余裕がどの程度あるかで異なる。だが、発表し読者をえることで作文は真に表現の学習となり、清書の意味も生じるので、できるだけ清書させ発表させたい。掲示の形で発表させる場合には、清書の段階で作文の適當な箇所に絵や写真などを添えさせると、読者を引きつける魅力ある作文となる。

市販されている作文教材としては、『絵入り日本語作文入門』(専門教育出版 1989)の「II.トピック作文編」、『日本語作文I』(専門教育出版 1988)が、必要な語彙といくつかの文型、誘導のための質問と作文例が示されており、段落作成・誘導作文・課題作文の教材となっている。笠原・柏崎・築島(1991)の資料には、前述の教材も含め、初級から上級までの市販の教材6種の解題がある。

#### 4 おわりに

以上、初級段階における作文指導の方法を整理してみたが、細かい技術的な問題は別として次の二つの問題点が印象的だった。一つは作文指導の中に誤りの指導をどう位置づけるかという問題である。作文を表記や語彙・文法を定着

させる手段と見る立場が強いと、誤りの指導こそが初級段階の作文指導の眼目ということになりやすい。一方、作文を表現指導として見る立場が強ければ、誤りは少ないに越したことはないが、作文指導の中心ではないということになる。中間言語という概念の登場により誤りをめぐる考え方にも変化が生じ、コミュニケーションを重視する教授法が広まる中で、日本語学習の基礎である初級段階においてどのような作文指導をおこなうことが、上級までの日本語学習全体を見通してもっとも効果的か、教師は絶えず問い続けていかねばならない。

二つめの問題は、初級用日本語教科書の大半が会話形式を中心とし、全課が会話形式という教科書さえある中で、作文の重点が書き手が一人で語る文章にあるという点である。教科書と同様の会話を書かせる作文は、むしろ例外的である。つまり、学習者はあまり見たこともないようなものを書かされている可能性が高いのである。初級からそのような文章を書かせるならば、まずモデルとなるような文章を数多く読ませるべきではないだろうか。会話ばかり読ませておいて会話の答えをつなげれば書き手が一人で語る文章が書けるとするのは、作文指導の方法としてやや無理があるように思う。

今後はこれらの問題の解決を中心に初級段階の作文指導の方法を改善していきたい。

#### 〔注〕

- (1) 日本語教育の広義の「作文」には、語句・一文・段落・文章の各レベルの作文が含まれ、口頭作文・文字作文という用語もあるが、小論では文字による各レベルの作文に限定する。作文という用語が一般に文章レベルの作文をさすことから、それを避けるために「書くこと」という用語を使用する場合があるが、「書くこと」には文字の表記も含まれる。
- (2) 日本語教育の学習段階は、初級・中級・上級に分かれ、各学習段階を終了するには、およそ300時間程度の学習が必要とされる。初級では、日本語の基本的な文型と語彙約1500、400字前後の漢字を学習し、日常会話と簡単な文章の読み書きの学習をする。
- (3) 『日本語教育』の「第6章 言語技能」の「作文力」(606-607ページ)を参照。
- (4) 『日本語教育ハンドブック』の「第3章教授法」の「I. 言語技能別の指導法」の「書くことの指導」(74-77ページ)を参照。

- (5) 『日本語教育事典』の「第6章 言語技能」の「作文の指導」(607-609ページ)を参照。
- (6) 「発展的」が何をさすかについてももう少し説明があるとわかりやすい。
- (7) 『日本語教育事典』の「第7章 教授法・学習段階」の「書くことの学習段階」(638-639ページ)を参照。
- (8) 『日本語教育ハンドブック』の「第6章 文字・表記」の「横書き・縦書き・分かち書き」(309-312ページ)を参照。
- (9) (8)を参照。
- (10) (8)を参照。
- (11) 『日本語教育ハンドブック』の「第6章 文字・表記」の「聞き取り・聴写・ディクテーション」(322-325ページ)を参照。
- (12) 『日本語教育事典』の「第6章 言語技能」の「聴写」(605-606ページ)を参照。
- (13) Rivers (1968) に述べられている 'Guided Writing' の訳語。
- (14) 『教師用日本語教育ハンドブック① 文章表現』では、パラグラフは文章を作り上げる立場から見たもの、段落は書かれた文章の立場から見たものとして区別している。
- (15) Richards, Platt and & Weber(1985)の 'error' の項目を参照。

#### 〔引用文献〕

- (1) 飯野清士 (1987) 「論説文を書く作文指導の試み——学部で論文を書く前に——」『日本語学校論集』14.93-104
- (2) 池田裕 (1988) 「作文の誤用分析による文法の定着度——格助詞を中心にして——」IUJ Annual Review 5.国際大学 363-376.
- (3) 同上 (1989) 「作文の誤用分析による文法の定着度——中級段階における形の誤用と使い方の誤用——」IUJ Annual Review 6.国際大学 145-157.
- (4) 奥山和子 (1987) 「相補的活動としての読み／書き」『日本語教育研究論集』2.86-98.
- (5) 笠原ゆう子・柏崎秀子・築島史恵 (1991) 「初級文型の学習時期の相対比と段階化の試み——作文の副教材作成のための基礎調査——」『日本語国際センター紀要』1.75-123.
- (6) 蒲谷宏 (1990) 「上級段階における表現指導の一方法」『講座日本語教育』25.28-39.
- (7) 木村宗男 (1971) 「文字による表現の指導」『日本語教育』7.69-83.

- 木村宗男『日本語教授法』（凡人社 1982）に再録。
- (8) ——（1976）「進んだ段階における理解と表現」『講座日本語教育』12.79-89。  
木村宗男『日本語教授法』（凡人社 1982）に再録。
- (9) 国際交流基金（1974）『教師用日本語教育ハンドブック①文章表現』凡人社。
- (10) 小宮千鶴子（1987）「文章構成法による作文指導の試み——初級後半における内容作り・構成を中心として——」『日本語学校論集』14.69-92。
- (11) ——（1988）「初級の最終段階におけるプランと推敲の指導」『日本語学校論集』15.121-140。
- (12) ——（1989）「中級段階におけるプランの指導」『日本語学校論集』16.15-34。
- (13) ——（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印刷中。
- (14) 才田いずみ（1986）「予備教育における『書く』教育」『東北大学日本語教育研究論集』1.63-71。
- (15) 佐久間まゆみ（1989）「作文力の養成法——段落作文と要約作文——」『講座日本語と日本語教育13 日本語教育教授法（上）』明治書院，302-323。
- (16) 佐治圭三（1976）「作文指導」 国立国語研究所『日本語と日本語教育——文字・表現編』大蔵省印刷局 189-217。
- (17) 重松淳（1990）「留学生に対する『書く』ことの指導について」『日本語と日本語教育』19.49-63。
- (18) 下瀬川慧子（1986）「中上級の表現指導の一例——学部留学生の場合——」『東海大学紀要 留学生センター』7.107-122。
- (19) 蘇寿富美（1989）「作文指導——プロセス・アプローチ——」『平成元年度 日本語教育学会秋季大会研究発表要旨』51-56。
- (20) 照木ミドリ（1986）「初心者クラスの作文指導——縦書きと横書き——」『東海大学紀要 留学生教育センター』4.91-94。
- (21) 富田隆行（1986）「初級段階での作文指導」『日本語と日本語教育』15.29-51。
- (22) 中込明子（1985）「ビデオ使用による表現展開練習について」『国際学友会日本語学校紀要』10.39-46。
- (23) ——（1986）「伝達能力養成のための多媒体化教材の利用」『国際学友会日本学校紀要』11.46-56。
- (24) 日本語教育学会編（1982）『日本語教育事典』大修館書店。
- (25) ——（1990）『日本語教育ハンドブック』大修館書店。
- (26) 浜由美子（1986）「初級段階の作文指導」『講座日本語教育』22.81-97。
- (27) 姫野昌子（1981）「文章表現の指導」『日本語教育』43.1-16。

- (28) —— (1989)「初級指導法」木村宗男他編『日本語教授法』桜楓社, 144-174.
- (29) 三嶋健男(1982)「作文授業は特設できるか——テキストの進度に並行する作文指導——」『日本語教育』46.121-128.
- (30) 山下暁美 (1980)「初級における文字表現の指導について」『国際学友会日本語学校紀要』5.48-60.
- (31) 吉田研作 (1991)「外国語学習とモニター利用」『日本語教育』73.33-43.
- (32) 吉田研作・荒井貴和 (1989)「帰国子女の外国語リスニング能力の保持に関する考察」『帰国子女の外国語保持に関する調査研究報告書II』海外子女教育財団, 9-28.
- (33) River, W. M. (1968) *Teaching Foreign-Language Skills*, The University of Chicago Press 天満美智子訳『外国語学習のスキル——その教え方』研究社 1972.
- (34) Richards, J. Platt, J. and Weber, H.(1985)*Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Longman Group Limited. 山崎真穂他訳『ロングマン応用言語学用語事典』南雲堂 1988.