

# 中級の作文教育

## －意識調査、ワープロ・電子メール利用と 作文の分析を通して考える－

坪根由香里  
鈴木 庸子

キーワード：作文教育、意識調査、自信、自己評価、電子メール、ワープロ

〔要旨〕 作文に関するこれまでの研究では主に指導項目の規定、指導法の工夫などが中心であったが、本研究では書き手の心理に焦点を当てた研究の必要性を考え、①学習者の作文に対する意識を調査する、②ワープロ・電子メールを導入することでどのような効果をもたらされるかを知る、③作文の授業の成果を測る、という3つの項目について、中級前期の学生を対象に調査した。その結果、①学習者の作文に対する自信のなさ、正確に書くことへの関心の高さ、②ワープロ・電子メールの利用は動機付けに効果的であること、③文の長さ（文節数）、文の複雑さ（従属節数）、漢字の使用や接続詞、指示詞の使用について伸びているということが明らかになった。更に、従属節が伸びた原因を調べたところ、接続助詞の使用はほぼ横這いで、連体修飾節と引用節の使用が大きく伸びており、この二つが全体としての従属節の伸びにつながっていることがわかった。

以上のような調査の結果から、実際の作文ではコース初めと終わりで各能力の伸びが見られるにもかかわらず、コース後の自己評価によると、学習者は自信を持っていないということが明らかになった。また、電子メールの導入に際しては、未経験の学習者に対する配慮の必要性があるということがわかった。今後はレベル別の作文能力の規範を作ることによって自信のなさを解消し、また、ワープロ・電子メール利用のための環境整備を進めることが必要であろう。

### 1. はじめに

作文の教育は、「読み話し聞く」技能にならぶ「書く」技能の教育として日本語教育の中で実践されている。作文の教授法について考えてみると、教育の目的、指導の項目を明確に規定することや、指導法の工夫にこれまで焦点が当てられてきた。目的については「実用文を書く」「論文やレポートを作成する」「自分の意見や感想を的確に述べる」などのように実用的な面からも機能的な面からも取り上げられ、指導の項目は文字表記、原稿用紙の使い方、語彙、文型、文と文の接続、文章構成、文章形式などに分類・体系化され、さらにその個々の要素が整理されてきた。作文に見られる誤用を分析することで指導の項

目を抽出する試みもなされている。指導法の工夫としては、身近なテーマや創造力を発揮できるテーマを選んだり、模倣や読后感想文、要約などの場合のように何かの形でモデルを提示すること、漫画などの視覚情報をもとに書かせることなどがあげられる。読み手を意識して書かせること、自己評価などをとりいれて主体的な学習をめざすこともコミュニケーション・アプローチの教育思潮から提案されてきた。

現実の作文教育はこのような具体的な提案に基づいて実践されその成果があげられていると言える。しかし次のような点は、教授法研究の中でも未開拓の分野で今後研究の進むことが期待される。

まず第一に、動機や自信のような書き手の心理に焦点をあてた研究が必要である。リバーズ（1985、p.147）は「書くことに自信をもたせることが重要である」とのべており、数々の論文も書き手の苦手意識や外国語で書くことの負担の大きさに言及している。しかし、具体的に「学習者はどのような意識をもち、どの程度自信をもっているのか」「本当に苦手意識があるのか」「どのような方法で自信がつくのか」等の基本的なことがらはまだ明らかになっていない。そこで、たとえば学習者の意識を客観的に明らかにすることによって、自信をつけさせるための教授法も明確にできるのではないだろうか。

次に、最近の科学技術の進歩にともない、ワープロや電子メールを作文の教育に導入する方法の研究が必要である。ワープロや電子メールは「書き言葉」の文化として今後社会的に重要な位置を占めていくと思われる。留学生であっても、日本語のワープロでレポートを作成したり、電子メールによって情報を交換したりすることは、今後のコンピュータリテラシーとして一般教育の一部と考えられる。特に電子メールは、本国に帰国した後も在日の知人や指導教官と連絡をとりあうための有効なコミュニケーション手段である。日本語ワープロと電子メール利用に習熟することが外国語としての日本語教育でも学習内容にとりこまれていくのは自然な方向である。その場合に、指導項目の内容作りと指導法の整備は重要な課題である。

第三に、作文をより客観的に評価する方法が考案されるべきである。これまでも評価シートの工夫や点数化の方法が試みられてはいる。しかしさらに客観的に分析することができないだろうか。学生は作文の授業を通してどのように書く力を伸ばしているのか、指導した項目と対応させて学生の作文を言語的に分析すれば明らかになるのではないだろうか。この研究では中級前半の作文教育の実践の中で、上記の三つの課題を意識して授業にワープロや電子メールを導入することを試み、さらに学生の意識調査及び書かれた作文の言語分析を行った。この試みと調査研究の成果を報告し、今後の作文教育の方法について考察したい。

## 2. 研究の目的

本研究の目的は、以下の3点である。

- (1) 学習者が作文に対してどのような意識を持っているかを調査すること。
- (2) 作文教育へのワープロ・電子メールの利用が、どのような効果をもたらすかを知ること。
- (3) 作文能力の伸びを分析することにより、今回実施した中級前半の作文授業について、成果をはかること。

### 3. 作文授業の方法

#### 3-1 対象とコースの概要

本研究は、国際基督教大学で1996年4月から6月に中級前期のコース（およそ300時間の初級を終えた学生を対象とする）を受講した学習者を対象とした。学習者の国籍はアメリカ4、イギリス4、カナダ1、オーストラリア1だが、アメリカの学習者が1名途中帰国しているため、コース初めに行った意識調査は10名、それ以外については9名を対象とした。

#### 3-2 授業の方法

週9コマ（1コマ70分）の授業時間のうち2コマが書き方（作文、漢字）の授業にあてられた。書き方クラスはコースを通して全部で16コマになり、その内訳は漢字5コマ、作文8コマ、ワープロ・電子メール3コマだった。なお、漢字クラスではCAIも利用した。作文クラスで扱った内容は、以下の通りである。

	内 容
1	「春休み」
2	説明文「私の大学」
3	詩
4	物語文（自分で作成又は自分の国に伝わる物語）
5	意見文「ICU（の学生）に言いたいこと」
6	手紙（礼状）
7	感想文「最近見た映画／最近読んだ本について」
8	「日本で一年暮らして」

作文1はインプットなしで本コース開始時の作文力を知るために書かせたもの、作文8はテストとして書かせたものである。作文クラス2～7では、期待される学習内容を学習者に明確に知らせるため、授業の初めによく使われる語彙、表現、文の形式等のインプッ

トを行った。このコースでは、教師以外の日本人の読み手のために文を書き、ワープロ・電子メールという手段を使うことによって、学習者に動機付けをするという目的で、作文4の物語文において、他大学の日本人学生<sup>1)</sup>あてに電子メールで送らせ、相手の学生が作文を添削した上で学習者あての手紙を添えて返信する、という試みを行った。その他に、学習者に対する動機付けになると考えられるものとして、作文3の詩についてはまとめて詩集を作り、作文5の意見文は希望者のみ国際基督教大学の学内誌に掲載した。作文はクラスの時間内で書かせ、間違いや不適切なところにマークし、その後、書き直したものを提出させた。書き直しのものについて、内容・構成・語彙・文法・表記の各項目別で評価をした。

#### 4. 調査

##### 4-1 作文に対する学習者の意識調査と自己評価

###### 4-1-1 調査の方法

コースの初めに、学習者が自分の作文能力をどう捉えているか、作文を書くことに対してどんな意識を持っているかを調べるための意識調査(資料1)を行った。調査用紙は1から5のスケールに○を付けさせるもので、質問項目に対して強くそう思えば5、全くそう思わないなら1を選ぶようになっている。質問項目のうち、初めの7問が自分の作文技術についての評価、次のパートの1～6番が「文を書くこと」についての意識調査である。7～12番はワープロや電子メールについての意識調査であるが、これについては次項で述べる。意識調査と同時に、作文クラスにおける自己目標を立てさせ、コースの最後にそれについての自己評価をさせた(資料2)。なお、コース終了時には自由記述式で作文クラスについての感想を書かせた。

###### 4-1-2 結果と考察

調査用紙の1～5のスケールに対して、1を1点、5を5点というようにそれぞれ点数化し、学習者10名の平均を出した(表1)。この平均が5に近づくほど、その質問項目について学習者が全体的に強くそう思っていることを、1に近づくほど全体的にそう思わないことを表し、3が中間値になる。

これによると、「作文が上手に書ける」「日本語の作文に自信がある」が共に平均2.5と中間値より低く、逆に「日本語で作文を書くのは難しい」が3.9と比較的高くなっており、学習者の作文に対する自信のなさが浮かび上がった。これについては先行研究でも小山(1996)で「学習者たちは産出力よりも理解力に高い自信を持ち、4技能の中では特に作文に強い苦手意識を持っている」と述べられている。ただし、「日本語で作文を書くのは楽しい」は4と高いポイントを得ている。技能別では語彙、漢字、構成は比較的できると

感じている傾向があるが、文法、助詞、丁寧さ (formality) は低いポイントになっている。つまり、文法的正確さに弱いと思っている学習者が多いと言える。

表1 作文に対する意識調査結果 (5段階評定方式、数字はその平均値)

No	作文技術について	平均	No	「文を書くこと」について	平均
1	助詞が正しく使える。	2.7	1	日本語で作文を書くのは楽しい。	4.0
2	正しい文法で書ける。	2.8	2	日本語の作文に自信がある。	2.5
3	語彙が正しく使える。	3.5	3	日本語で作文を書くのは難しい。	3.9
4	漢字が正しく使える。	3.3	4	作文で間違いをするのが心配だ。	3.8
5	適当な丁寧さで書ける。	2.5	5	日本語で書く機会が多い。	2.4
6	段落構成がうまくできる。	3.3	6	日本語で書く必要がある。	3.7
7	作文が上手に書ける。	2.5			

自己目標・自己評価は表2のような結果になった。表2で自己目標は学習者10名の複数回答によるものだが、コース後の自己評価は有効回答の7名分の平均を出した。

表2 自己目標・自己評価結果

自己目標項目	人数	コース後 自己評価平均	自己目標項目	人数	コース後 自己評価平均
漢字	9	3.86	表現力	2	3.00
文法	7	3.33	速くスムーズに書く	2	3.00
proficiency	5	3.25	色々なスタイルで書く	1	2.00
語彙	4	4.00	自信をつける	1	5.00
助詞	3	2.50	手紙を書く	1	3.00
読解力	3	4.00			

コース当初に目標としてあげられたもので多かった項目を見ると、安藤 (1994) で「正確さへのこだわりは、作文が『好きな』学習者、『嫌いな』学習者双方に見られる傾向だ」としているが、本調査でも漢字、文法、助詞、語彙といった正確さに多くの学習者の目が向いているという結果が出た。その他、proficiency、表現力、速くスムーズに書く等、中級レベルになって、ただ正確であるだけでなく、作文の技能をより幅広く捉えるような項目も見られる。

自己評価で高かったものは、人数は少ないが語彙・読解力の4.00、漢字の3.86だった。作文を通して新しい語彙・漢字を学んだという意識が強いものと思われる。文法は3.33だったが、特に助詞を目標としてあげた学習者の平均は2.50と低くなっている。

コース終了時の自由記述式の調査では、やはり漢字について伸びたと思っている学生が多くいることがうかがえた。反面、作文を書くということについては、まだうまく書けないというコメントが多く見られた。特に、時間がかかる、フォーマルなレベルで書くのは難しい、文法、特に助詞に自信がない等のコメントがあった。また、意見文が学内誌に載せられたことを喜ぶコメントもあった。これは、ただ学習のためだけに書くのではなく、教師以外の読み手に読んでもらうことを想定し、自分を表現する手段として書くということによって、学習者が満足感を得られるという一つの表れであろう。

#### 4-2 ワープロ・電子メール利用の効果

##### 4-2-1 調査の方法

電子メールによる日本人学生との通信を授業に取り入れるにあたり、授業の初め、4-1の調査と同時にワープロと電子メールの利用に関する意識調査を行った。また、授業後にはワープロ・電子メール利用について自由記述で意見を求めた。

##### 4-2-2 結果と考察

授業はじめの意識調査の結果は、表3のようになった。

表3 ワープロ、電子メールの利用に関する意識（5段階評定方式、数字はその平均値）

No.	項目	平均
7	日本語ワープロが使える。	2.1
8	日本語で電子メールを送れる。	2.0
9	電子メールでの通信が好きだ。	2.9
10	電子メールは役に立つ。	3.4
11	電子メールを扱うのは易しい。	3.6
12	電子メールでうまく通信できる。	2.3

この調査の結果によると、「日本語」でワープロや電子メールを利用したことのある学生はいなかったが、「電子メールは役に立つ」3.4、「電子メールを扱うのは易しい」3.6と電子メールの利用に関して肯定的な意識をもっていることがわかった。特にアメリカから

の留学生の場合は英語の電子メールを日常的に利用しており、親密度が高いと言えよう。

「電子メールでの通信が好きだ」は、好きな学生と好きでない学生に意識が大きく分かれ、平均が2.9であった。好きでないと回答した学生は利用経験がない学生に多く、コンピュータを使ったコミュニケーションに対して親しみにくさがあったようである（表4の\*印）。

コース終了時の自由記述式の調査の結果は表4のようになった。

表4 ワープロ・電子メールに対するコメント

(\*印=電子メールの利用経験のなかった学生)

学 生	コ メ ン ト
A	電子メールの時間が好きだった。作文を電子メールで打つのは易しくて楽しかった。
B	電子メールは興味深く楽しかった。日本の学生とコミュニケーションしたり日本語の電子メールの使い方を学ぶのは楽しかった。ただし、漢字を思い出すのには役に立っても通常の授業以上のことを（新たに）学べるわけではない。
C	電子メールはおもしろい。
D*	ワープロの授業は役に立つ。初級からこの授業を始めたほうがよい。
E*	ワープロを学んだのは良かった。電子メールは時間が足りなかった。
F	電子メールの授業は気をぬくことができ好きだった。自分の作文を繰り返し読み返した。
G*	作文をワープロで完成するのは満足感が得られた。コンピュータの使用に自信を持った。ワープロも電子メールもよい刺激になった。
H*	電子メールで漢字を書くのはとても大変だった。ローマ字で書くときに比べるとスピードや容易さがかなり違い、自分はずっとスピードアップできるまで電子メールを使うことはないと思う。

ワープロと電子メールの利用に関して、学生の反応は概ね肯定的で、良い、面白い、楽しい、役に立つ、満足などの評価が得られた。その背景はワープロ、電子メールの実用性、きれいに仕上げられた達成感、「真のコミュニケーション」であるおもしろさなどから来ていると思われる。総合的に見て電子メールを動機付けに使うという試みは成功したと言える。

否定的な評価としては、日本語ワープロに関して技術的に十分な習得にいたらなかった場合に「時間が足りない」「大変だった」というコメントが見られる。しかし、この後者

のコメントも「もっとスピードアップできるまでは使わない」と述べているのであり、ワープロや電子メールの利用そのものを否定的にとらえているわけではない。「通常のクラスで学ぶ以上のことを学べるということではない」という意見は残念な反応である。「真のコミュニケーション」を通して「通常の授業」で学ぶことのできないこと、たとえば「自信」「電子メールによる交信の方法」「日本人学生との直接の接触による学び」などを期待していたわけだが、この学生にはこの期待がはずれたと言える。これは交信が一回きりであったため相手学生と十分な人間関係が生まれなかったことをうかがわせる。何度かのやりとりを通して、相手とコミュニケーションをしているという感覚を与える必要があろう。

### 4-3 作文能力の伸び

#### 4-3-1 調査の方法

途中帰国した1名を除いた学習者9名の作文を石田(1996)を参考に、(1)文の長さ(一文中の平均文節数)(2)構文の複雑さ(一文中の平均従属節<sup>2)</sup>数)(3)漢字出現率(一文中の全文字数に対する漢字数の割合)(4)接続表現<sup>3)</sup>、文末表現、指示詞の使用状況、の4項目を調査した<sup>4)</sup>。(1)の文の長さは、文ごとに文節数を数え、学習者9名の全文の平均を各作文について出した。(2)の構文の複雑さは、同じく文ごとに従属節数を数え、9名の全文の平均を各作文について出した。(3)の漢字出現率は、一文中の全文字数に対する漢字数の割合を出し、9名の全文の平均を各作文について出した。(4)の接続表現は、接続詞・接続助詞に分けて使用数を数え、それを全文数で割った割合も出した。つまり、これは全文の中の何%の文で接続詞・接続助詞が使われたかを示す。文末表現は、石田(1996)を参考に分類しその使用状況を調べた。指示詞の使用状況はこ系・そ系・あ系別に使用数を数え、それを全文数で割った割合も出した。これは全文の中の何%の文で指示詞が使われたかを示す。対象とした作文は前述した作文1～8のうち、作文3「詩」を除いた7つとした。なお、数が少ないため、統計的検定は行わなかった。

#### 4-3-2 結果と考察

文の長さ、構文の複雑さ、漢字出現率を表5にまとめた。作文1と作文8を比較すると、すべての項目に渡って、作文1より作文8の方が上回っている。つまり、10週間のコース終了時には文の長さも、構文の複雑さも、漢字使用の割合もコース当初と比べて高くなっている。作文1と作文8の数字を見ると、文節数は5.97から7.04になっている。これは一文あたりの文の長さが文節数で平均1.07伸びたことを表す。従属節数は0.76から0.99になっており、文が複雑になっていることを示す。作文8では平均してほぼ一文に一つの従属節が使用されていることになる。従属節数は作文1では0または1が多く、一部従属節2つの文が含まれている程度で単文の割合が高かったが、作文8では従属節数2の文が増え、



従属節数3や4の文<sup>5)</sup>も見られるようになった。

表5 平均文数、平均文節数、平均従属節数、平均漢字出現率

	作文内容	文数	文節数	従属節数	漢字出現率
作文1	「春休み」	11.63	5.97	0.76	24.7%
作文2	説明文	11.11	5.61	0.62	29.7%
作文4	物語文	16.33	6.07	0.66	20.5%
作文5	意見文	11.13	6.83	0.90	26.9%
作文6	手紙	12.00	6.57	0.85	23.4%
作文7	感想文	12.78	6.53	0.85	28.0%
作文8	「日本で一年暮らして」	15.13	7.04	0.99	30.0%

漢字出現率は24.7%から30.0%になっており、5.3%増加している。これが学習者の漢字の力が伸びたという自己評価につながっているのであろう。3つの項目について作文1から作文8までを通して見ると、作文5の頃から数字が上がっているのがわかる。これは中級に入って約一ヶ月半経過した頃だが、その頃一度大きな伸びが見られるということであろうか。

次に、接続表現使用数・使用割合を示したのが表6である。全文中に使用された接続表現の数と、その使用数を全文数で割って一文当たりいくつの接続表現が使われているかを算出し、使用割合として示した。

作文1と作文8を比較すると、作文8では接続詞の使用割合は約2倍になっており、内容的に見ても「その上」「なぜなら」「というのは」「ところが」といったものが使われるようになり、バリエーションが増えている。積極的に接続詞を使用していることがうかがえる。作文4で接続詞の使用が増えたのは、授業で接続詞についてインプットしたためだと考えられるが、インプット前の作文1、作文2と比べると、作文5以降も継続して高い割合で接続詞を使用している。作文6は手紙という性質上、接続詞より接続助詞が多く使われたと考えられる<sup>6)</sup>。接続助詞は作文1が最も使用割合が高く、以後、数字的な増減の傾向は見られない。

つまり、この時期、接続助詞の使用が大きく変化することはないが、接続詞の使用は増加の傾向にあると言える。このことから、表3で従属節数が伸びた要因は、接続助詞の使用の伸びではなく、連体修飾節や引用節といった接続助詞以外の従属節が多く用いられるようになったためだと思われる。そこで、どの種類の従属節が伸びたのかを調べてみた。従属節の内訳を示したものが表7である。

表6 接続表現使用数・使用割合

	全文数	接続詞 使用数	接続詞 使用場合	接続助詞 使用数	接続助詞 使用場合
作文1	93	12	12.9%	46	51.6%
作文2	100	13	13.0%	27	27.0%
作文4	147	36	24.5%	45	32.7%
作文5	89	20	22.5%	31	37.1%
作文6	96	13	13.5%	46	49.0%
作文7	115	23	20.0%	38	35.7%
作文8	121	30	24.8%	52	43.8%

ここでは、全従属節を連体修飾節、引用節、接続助詞使用、疑問表現の補足節「～か」、連用形接続に分類し、それぞれの使用数とその使用数を各作文における全従属節数で割った割合を示した。

表7 使用従属節内訳

(左：使用数、右：従属節の中の割合)

	連体修飾節		引用節		接続助詞使用		～か		連用接続	
	数	割合	数	割合	数	割合	数	割合	数	割合
作文1	9	14.1	3	4.7	47	73.4	0	0.0	0	0.0
作文2	13	22.8	9	15.8	27	47.4	0	0.0	2	3.5
作文4	27	26.7	10	9.9	48	47.5	5	5.0	0	0.0
作文5	19	25.3	18	24.0	33	44.0	0	0.0	1	1.3
作文6	14	18.2	9	11.7	47	61.0	0	0.0	7	9.1
作文7	21	23.1	21	23.1	40	44.0	2	2.2	0	0.0
作文8	33	27.7	20	16.8	53	44.5	0	0.0	1	0.8

これを見ると、接続助詞の使用数はほとんど変わっておらず、それに対して、連体修飾節、引用節の使用が増えている。各作文における従属節の中でそれぞれがどれだけの割合を占めているかを見ると、連体修飾節、引用節の使用数の増加により、接続助詞の割合が減っている。特に作文1と作文8を比べると、作文1では従属節の73.4%が接続助詞を使ったものであったのに対し、作文8では44.5%にまで割合が減り、代わりに連体修飾節

の割合が約2倍、引用節は約3.5倍となっている。「～か」についてはあまり使用が見られない<sup>7)</sup>。また、連用修飾は作文6の手紙での使用が多く見られるが、これは手紙の「連用形+ありがとうございました」という定型の使用によっている<sup>8)</sup>。手紙では連体修飾節、引用節の使用は少なくなっている。以上のように、この時期の従属節の伸びは、接続助詞の使用の伸びではなく、連体修飾節、引用節を多く用いるようになったことに起因しているということがわかった。

文末表現は石田(1996)を参考に、以下のように分類した。

- ①命題：現在形
- ②みとめ方のモダリティ：否定形
- ③テンスのモダリティ：テンス、アスペクト
- ④説明のモダリティ：のだ、わけだ
- ⑤価値判断のモダリティ：べきだ、なければならぬ、てもよい、  
ほうがいい、てはいけない
- ⑥真偽判断のモダリティ：だろう、らしい、ようだ、かもしれない、そうだ、  
にちがいない、はずだ、疑問形
- ⑦表現系のモダリティ：てください、たい、う・よう、つもり、まい、  
終助詞
- ⑧その他：体言止め、倒置法
- ⑨～と思う類

表8が文末表現の使用状況をまとめたものである。これは作文の種類によってかなり変わっており、単純に伸びを見るものではない。作文1「春休み」、作文4物語文では過去形の使用により、テンスのモダリティが圧倒的に多い。逆に作文2の説明文では命題が多く、説明のモダリティの使用も見られる。作文5意見文、作文6手紙では価値判断、真偽判断、表現系、と思う類とさまざまな文末表現を使用している。作文6手紙は、「つもり」「たい」「てください」の使用により表現系が多くなっている。作文5意見文、作文7感想文、作文8の「日本で一年暮らして」では、意見感想を述べるという性質上、と思う類の使用が際だって多く見られる。佐々木・川口(1994)では日本語学習者は説明のモダリティを使う比率が大きいとしているが、本調査ではその傾向は見られなかった。佐々木・川口両氏の研究では日本語学習者の日本語学習歴が1年以上となっており、学習歴の違いが関係しているのかもしれない。

最後に、指示詞の使用状況を表9で示した。作文1と作文8を比較すると、作文8ではかなり指示詞の使用が増えている。作文を読んだ印象でも、作文1は細切れの感じのするものが多いのに対し、作文8では文と文の結束力が強くなっており、スムーズに読めるようになっている。これは指示詞の使用だけでなく、連体修飾節や接続詞の使用が増えたこ

ともよるのであろう。細かく見ると、作文4の物語文、作文7の感想文で多く使用しており、ストーリー性の高いものに多く使われているようである。あ系の使用がほとんどないのは、読み手と共有している情報がないことを考えると当然かもしれない。この作文データからだけではあ系指示詞の使用について論じることはできないが、迫田（1996）は、指示詞の正用の出現順序で、あ系は最も遅いとしており、本調査の結果はそれを指示したものになっている。

表8 文末表現の使用状況

	命題	認め方	テンス	説明	価値判断	真偽判断	表現系	その他	と思う
作文1	16.13	1.08	75.27	0.00	1.08	0.00	2.15	1.08	3.23
作文2	69.39	3.06	5.10	3.06	4.08	5.10	0.00	3.06	7.14
作文4	15.72	1.26	71.07	0.00	1.89	3.14	1.89	2.52	2.52
作文5	32.58	5.62	26.97	0.00	3.37	10.11	6.74	0.00	14.61
作文6	25.00	1.04	35.42	0.00	2.08	12.50	15.63	0.00	8.33
作文7	48.70	4.35	20.87	0.00	0.87	5.22	2.61	1.74	15.65
作文8	29.17	2.50	45.83	0.83	0.83	0.83	2.50	2.50	15.00

表9 指示詞の使用状況

	全文数	こ系正用		こ系誤用		そ系正用		そ系誤用		あ系正用		あ系誤用	
		数	割合	数	割合	数	割合	数	割合	数	割合	数	割合
作文1	93	2	2.15	0	0	2	2.15	0	0	0	0	0	0
作文2	100	1	1.00	1	1.00	4	4.00	0	0	0	0	0	0
作文4	147	14	9.52	0	0	22	14.97	0	0	1	0.68	0	0
作文4	89	8	8.99	0	0	4	4.49	0	0	0	0	0	0
作文6	96	5	5.21	0	0	5	5.21	1	1.04	0	0	0	0
作文7	115	14	12.17	0	0	23	20.00	0	0	0	0	0	0
作文8	121	8	6.61	0	0	11	9.09	0	0	0	0	2	1.65

## 5. 結論

本調査により、以下のことが明らかになった。まず、学習者の多くは正確さに関心を持ち、自分が弱いと感じていることがわかったが、これは中級前期の学習者ということと考えた場合、当然と言えるかもしれない。しかし、同時にproficiency、表現力、速くスムーズに書くといった正確さ以外の項目も見られ、「日本語を正しく使う」という視点から「文をうまく書く」という視点への過渡期であることをうかがわせる。

次に、作文に対する自信のなさも明らかになった。実際に作文を分析してみると、コースの始めと終わりでは数字的にも各能力の伸びが見られるにもかかわらず、コース後の自己評価では自信がついている様子はいかたがえず、まだうまく書けないという否定的な印象を持っていた。学習者にはいわゆる「停滞期 (plateau)」というものがあり、「学習を始めたばかりの初級期の学習者は、何も知らないがゆえにわずかな学習でも目に見えて言語使用や言語理解が増し、その成果を実感できるが、既にある程度の言語能力を持っている中級期の学習者は、学習してもなかなか進歩を実感できない」(小山1996) のである。学習者に自信を持たせるためには、日本語能力の大きなスケールで見るのではなく、各レベルにあった作文能力の規範を作成し、それに対する各学習者の能力を測り、それを示す必要があるのではないか。また、学習者の能力の伸びを客観的に示した今回のようなデータを学習者と共有し、自信をつけさせた上で、更なる上達のために何が必要かを話し合うことも大切であろう。

電子メールの使用については、初めの意識調査の段階では、評価が分かれたが、事後調査では概ね評価的で、学習者の動機付けに効果的だと思われる。今回は実際に日本人と交信したのは1回だけで、練習時間も少なく、初めて触れる学習者にとっては困難な点もあったが、今後、練習時間、交信回数を増やすことで、より積極的に参加できるようになるであろう。

## 6. 今後の課題

本調査では自己目標を立てさせ、それについてコース後自己評価させたが、目標を立てさせることが学習者にとってどのように効果的かを探ることはできなかった。学期途中で目標に対する自己評価をさせ、再度、学期後半に向けて目標を設定させることが必要であろう。それにより、学習者がどれだけ自分の弱点を理解しているかがわかり、また逆に弱点を意識化させる手段にもなるものと思われる。

また、今回の電子メールの導入を通して、電子メールが動機付けに効果的だったと考えられるが、新奇性、ものめずらしさによる効果を超えて、常に学習者の学習意欲にプラスに働きかけるのかどうかは、今後明らかにすべき課題である。学習者への対応の点では、すでに自文化で電子メールを利用した経験のある学生とワープロさえまったく初めての学

習者では、とりつきやすさ、習得の速さに大きな開きがあった。経験のない学習者に対する配慮として、アシスタントの配置や放課後のサポートなど行政面での支援を考える必要がある。また、ワープロも初めての学習者がいる場合には、先にワープロだけの指導時間を設けるべきである。

最後に、結論でも述べたように、学習者の作文に対する自信のなさをどう解消させるかは大きな問題である。レベル別の作文能力の規範に基づいた評価を行うことで、自信のなさがどの程度解消されるかを調べることも今後の課題である。

## 注

- 1) 筑波大学の日本語教授法のコースを受講中の学生と通信を行った。
- 2) 益岡・田窪（1992）において、主節以外の節を接続節とし、それを「主節に対して従属的な関係で結びつくもの」である従属節と「主節に対して対等な関係に並ぶ関係」である並列節とに分けているが、本稿では、並列節も従属節とした。つまり、主節以外の節をすべて従属節として計上した。
- 3) 接続表現は、横林・下村（1988）で扱われているものを対象として計上した。よって、「とき」「前」「後」は連体修飾節とした。
- 4) 石田（1996）は、非漢字系日本語学習者の作文能力の伸びを、文の長さの伸び、構文の複雑さ、接続表現、文末表現などによって分析しているが、これらの枠組みは中級前期の段階においては作文能力の伸びを測るのに適切であると考え、本稿での分析において参考にすることにした。本稿では、それらに漢字出現率、指示詞を加えている。また、構文の複雑さに関連して、使用従属節を更に細かく分類し、どの種類の従属節の使用が伸びているかも調べた。
- 5) 学習者が作った従属節数4の文は以下のようなものである。  
「たくさん親切な日本人を知っているけど<sup>1</sup>、私は外人から<sup>2</sup> 他の日本人が私に恐れて<sup>3</sup>、信じられなくて<sup>4</sup>、しかたがない。」このような活用形の間違いがあっても従属節として数えた。
- 6) 手紙には「日本はだんだん暖かくなりますが、明美さんお元気でいらっしゃいますか。」のような文が含まれているためである。
- 7) 「～か」の使用は、作文4全部と作文7の一回は同じ学習者によるもので、作文7の一回のみが別の学習者によるものである。さらに別の学習者で、作文8で「～か」を使用すべき所に使用していない例が2例あった。
- 8) 「先日はごちそうになり、ありがとうございました。」のような文である。

## 参考文献

- Harrington, M. (1986) "The T-unit as a measure of JSL oral proficiency."  
Bulletin of ICU Summer Institute in Linguistics 19, pp.49-56
- 安藤淑子 (1994) 「日本語教育における作文指導のための一研究－Writer's Block に関する調査－」日本語教育学会秋季大会予稿集、pp.117-120
- 石田敏子 (1996) 「電子メールを利用した日本語通信教育のための基礎的研究－非漢字系日本語学習者の作文力の伸びの分析－」『第5回小出記念日本語教育研究会プログラム発表要旨』 pp.11-17
- 遠藤織枝 (1982) 「中級レベルの作文指導」『講座日本語教育』18、 pp.1-21
- 亀井奈保美 (1993) 「正確さ養成をめざした添削方法－中級作文活動を通して－」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』3、 pp.3-19
- 菊地康人 (1987) 「作文の評価方法についての一私案」『日本語教育』63、 pp.87-104
- 北條淳子 (1969) 「作文指導の実際」『講座日本語教育』5、 pp.84-102
- 小宮千鶴子 (1988) 「初級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、 pp.121-140
- 小矢野哲夫 (1981) 「作文指導の実状と問題点－中級・上級の場合－」『日本語教育』43、 pp.34-46
- 小山悟 (1996) 「自律学習促進の一助としての自己評価」『日本語教育』88、 pp.91-103
- 齋木ゆかり・照木ミドリ・川幡愛恵美 (1988) 「作文評価の標準化のために」『東海大学紀要』8、東海大学留学生教育センター、 pp.53-69
- 才田いずみ・リチャード ハリソン・大坪一夫・松崎 寛 (1996) 「コンピュータ通信を利用した日本語学習」『JLEM Vol.3 No.1』 pp.14-15
- 迫田久美子 (1996) 「指示詞コ・ソ・アに関する中間言語の形成過程－対話調査による縦断的研究に基づいて－」『日本語教育』89、 pp.64-75
- 佐々木泰子・川口良 (1994) 「日本人小学生・中学生・高校生・大学生と日本語学習者の作文における文末表現の発達過程に関する一考察」『日本語教育』84、 pp.1-13
- 佐藤勢紀子 (1993) 「論文作成をめざす作文指導－目的に応じた教材の利用法－」『日本語教育』79、 pp.137-147
- 佐藤洋子 (1981) 「上級段階の作文指導」『講座日本語教育』17、 pp.74-92
- 田代ひとみ (1995) 「中上級日本語学習者の文章表現の問題点－不自然さ・わかりにくさの原因をさぐる－」『日本語教育』85、 pp.25-37
- 田丸淑子・吉岡薫・木村静子 (1993) 「学習者の発話に見られる文構造の長期的観察」『日本語教育』81、 pp.43-54
- 日本語教育学会編 (1990) 『日本語教育ハンドブック』大修館書店

日本語教育学会（1981）『日本語教育』43

深尾百合子・越前谷明子（1995）「既習者への作文指導の問題点について」『JLEM  
Vol.2 No.2』pp.25-29

益岡隆志・田窪行則（1992）『基礎日本語文法－改訂版－』くろしお出版

山下早代子・長谷川重和（1991）「作文に表れた表現力の分析」『平成3年度日本語教育  
学会春季大会』pp.9-14

横林宙世・下村彰子（1988）『外国人のための日本語例文・問題シリーズ6  
接続の表現』荒竹書店

W.M.リバーズ他、天満美智子訳（1985）『英語教育実践ハンドブック下』桐原書店



[資料1]

Circle the most appropriate number.

	less than 5% mistakes	less than 10%	less than 30 %	less than 40 %	more than 50%
1. I can write using the correct particles.	5	4	3	2	1
2. I can write using correct grammar.	5	4	3	2	1
3. I can use vocabulary correctly.	5	4	3	2	1
4. I can write <i>kanji</i> correctly.	5	4	3	2	1
5. I can write at the appropriate level of formality.	5	4	3	2	1
6. I can organize paragraphs well.	5	4	3	2	1
7. I can write <i>sakubun</i> well.	5	4	3	2	1

	agree-----disagree				
1. I enjoy writing in Japanese.	5	4	3	2	1
2. I have confidence to write in Japanese.	5	4	3	2	1
3. It is difficult to write in Japanese.	5	4	3	2	1
4. I worry about making mistakes while writing in Japanese.	5	4	3	2	1
5. I have many chance to write in Japanese .	5	4	3	2	1
6. I need to write in Japanese . (letters, messages, essays, _____ )	5	4	3	2	1
7. I can use a word processor in Japanese.	5	4	3	2	1
8. I can send e-mail in Japanese.	5	4	3	2	1
9. I like to communicate through e-mail.	5	4	3	2	1
10. E-mail is useful.	5	4	3	2	1
11. It is easy to send/receive e-mail.	5	4	3	2	1
12. I can communicate well through e-mail .	5	4	3	2	1

[資料2]

Objectives

Write your objectives for the writing class. After the class, circle the most appropriate number.

1. _____	5	4	3	2	1
2. _____	5	4	3	2	1
3. _____	5	4	3	2	1
4. _____	5	4	3	2	1
5. _____	5	4	3	2	1