

中学生帰国生徒の作文能力について

—一般生徒との比較から—

浜田麻里・河村静江

(京都教育大学) (京都教育大学附属桃山中学校)

Writing Competency of Returnee Junior High-School Students

—Comparative study with non-returnee students—

HAMADA Mari, KAWAMURA Shizue

2012年11月30日受理

抄録：本稿では、一定期間を海外において過ごし、現在中学校に在籍する帰国生徒と、海外滞在経験のない一般生徒に同じ課題で作文を書かせ、形態素数、品詞別出現割合、連体修飾語を連用修飾語の長さと同種類などの観点から分析した。

帰国生徒の作文には、目的を表す従属節「～ように」「～ために」が用いられていなかった。これらの従属節の前後関係は、時を表す「～とき」、継時的関係を表す「～たら」などよりも抽象度が高い。このように、談話の結束性をなす形式は、関係性の抽象度のちがいに、習熟の困難度に差が生じるのではないかということが示唆された。

今後、指導の中で、これらの機能を果たす表現が自然に出てくるような課題を意図的に設定し、インプットを強化するなどして習熟を図っていく必要がある。

キーワード：帰国生徒 日本語指導 作文 形態素解析 目的節

I. はじめに

1. 帰国生徒と日本語教室

帰国生徒とは、長期にわたって海外で過ごして日本に帰国した生徒のことを指す。帰国生徒は、海外においては、日本人学校に通わず、現地校やインターナショナルスクールなどに通い、日本語での学校教育を受けていないことも多い。そのような場合、日本への帰国後、日本語での教科学習に際して困難を感じることもあり、支援を必要とする場合がある。

筆者らは現在、帰国生徒受入を行っている中学校において「日本語教室」で行われている日本語指導に関わっている。日本語教室は、帰国生徒の中でとくに日本語の支援を必要とする生徒を対象に放課後に行われている補習クラスである。日本語教室では、漢字の学習、各教科の予習・復習に加え、作文の指導に重点を置いて指導を行っている。これまでの日本語教室での指導の概要については、佐々木(2001)、廣津(2004)、河村(2011)などですでに報告されている。

2. 日本語教室における作文指導

日本語教室で作文指導に重点を置いているのは、まず、日本語教室に通う生徒は、家庭内では日本語を用いているため、日本語の生活言語能力(BICS)は身につけているが、日本語での学校教育の経験が少ないため、学習言語能力(CALP)が十分身につけておらず(注1)、作文を書くことに苦手意識を持っている生徒が多いことがある。

そして、さらに重要な理由がある。確かに日本語教室の生徒は、同学年の生徒がすでに習得している漢字や語彙のうち、まだ習得できていないものが多いため、そういった「欠けている」部分を発見して「補う」というアプローチには一定の意義が認められるかもしれない。しかし、例えばドリルなどを用いて「できない」ところをみつけていくといったような、弁別的言語スキルに指導を当てた指導ばかりを続けると、帰国生徒に「できない」自分、当然身につけておくべき能力が「欠けている」自分、という自己イメージを強化することになってしまう。このような指導は、結果的に生徒の自尊感情を損なうばかりか、日本語学習そのものへの動機づけを失わせることにもつながる。

当該中学校では現在「帰国生徒の自尊心を育む教育」をテーマに実践研究が行われているが、その一貫として、作文指導は行われた。作文の指導を通して、(1)生徒が自己表現をし、それを承認される経験を持つこと、(2)教師の支援を得ながらも、作文を一つの「作品」として完成させる体験を通して、達成感や自尊感情を得ること、(3)できた作文は必ず生徒間で交換して読み合い、「他者」に伝えることを目的とした作文を書く。書くプロセスで、絶えず「読み手」を意識させ、表現の工夫につなげること、などを目指している(注2)。

以上のような指導を行う中で、筆者らは日本語教室の生徒が書くことへの抵抗感を無くし、作文能力を伸ばさせることを目指しているのだが、実際には、帰国生徒の作文能力は、同年齢で海外での居住歴がなく、日本の学校で一貫して教育を受けてきた生徒(以下「一般生徒」と呼ぶ)のそれとどのような点で異なっているのだろうか。作文能力の伸長を見るための前段階として、帰国生徒と同年齢の一般生徒が書いた作文を比較し、分析を行うことにした。

II. 調査概要

1. 調査の目的

本稿の目的は、帰国生徒の書いた作文を一般生徒の書いた作文と比較し、分析を行うことにより、日本語教室に通う帰国生徒(以下、「帰国生徒」と呼ぶ)の書く作文の実態を明らかにすることである。

2. 調査対象者と調査時期

調査対象者と調査時期は以下の通りである。

- ・帰国生徒:日本語教室で学ぶ中学1年生と2年生 計4名。2011年11月に教室での実践の一貫として調査。

4名のプロフィールは以下の通り。

生徒A:海外生まれ。中学1年生で帰国。家庭言語は英語と日本語

生徒B:乳幼児期および小学校2年生～6年生に海外滞在。家庭言語は日本語

生徒C:小学校1年生～6年生に海外滞在。家庭言語は日本語

生徒D:乳児期～小学校4年生に海外滞在。家庭言語は日本語

- ・一般生徒:帰国生徒と同じ中学校に通う中学2年生の男女計27名。2012年5月に調査。

3. 調査方法

調査では次のような手順で2つの作文を書かせた。活動全体のテーマは「クイズを作ろう!」である。

- (1) まず、ある動作の手順をわざと何をしているのかわからないように抽象化して書いたモデル文を読み、それがどのような行動を示しているのかを考える(答えは洗濯)。
- (2) 答えを発表した後、「手順を説明するときに便利なことばを○でかこみましょう。」という指示に従い、

その文に使われている、「まず」「次に」「そして」「～たら、～する。」といった、手順を説明するとき
に便利な表現を確認する。

- (3) 「靴をはく」という動作を当てさせる問題文を例文として参照しながら（添付資料参照）、「ボタンを
とめる」「掃除機をかける」という動作を当てさせるクイズの文章を書く（このように書かれた作文を
以下ではそれぞれ「ボタン作文」「掃除機作文」とする）。

作文では、「ボタンをとめる」「掃除機をかける」のそれぞれの動作を詳しく描写することが求められる。すな
わち、動作をより細かな段階に分割して描写することで何をしているのかの全体像がわかりにくくなり、クイズ
の問題としてのおもしろさが増す。また、クイズの問題文を作るという設定なので、「ボタン」「掃除機」といっ
た具体的なものの名前を示さず書かなければならない。このような設定をすることにより、作文の文章は複雑
なものとなることが期待された。

作文を書くときには、辞書で単語を調べたり、教師に質問してもかまわないが、教師はできるだけ助言を控え、
自分で考えながら文を作らせるようにする。最後に自分が書いたものを他の人に読んでもらう。

なお、この2つの作文を書いた後、自分で自由にテーマを決めてクイズを作らせているが、この分析につい
ては別稿に譲る。

4. 分析の手順

全ての作文は手書きのため、筆者らがコンピュータに打ち込んでデジタル化した。その際、使用している漢字
の誤りは修正したが、平仮名で書かれたものを漢字にすることはしていない。

デジタル化されたデータを形態素解析ツール「茶まめ」によって、形態素に解析した。使用した形態素解析ソ
フトは MeCab である。

MeCab によって作文テキストを形態素に分割し、品詞を認定した。

品詞の認定は、基本的には MeCab の採用する UniDic に従ったが、一部を修正した。以下が修正の例である。

- ・ 「まず」 副詞→接続詞
- ・ 「次に」 名詞+格助詞→接続表現
- ・ 「そうだ」 代名詞+助動詞→助動詞
- ・ 「形状詞」 形容動詞の語幹→活用語尾の「だ」までを加えて「形状詞」とする

Ⅲ. 調査結果

1. 形態素数からの比較

帰国生徒と一般生徒の書いた二種類の作文について、まず量的な観点から比較してみる。各々の作文を MeCab
によって形態素に分析し、一作文当たりの延べ形態素数、異なり形態素数、一作文当たりの文の数、一文に含ま
れる平均形態素数を算出した。結果を表1と表2に示す。

なお、ここでは、文の認定として、作文の文頭または句点から次の句点までを一文とすることになっている。一
作文当たり平均異なり形態素数は、作文毎に異なり形態素数を求め、平均したもの、一文当たり平均形態素数は、
各作文について延べ形態素数を文の数で除したものの平均である。

一作文当たりの延べ形態素数、異なり形態素数のいずれについても、帰国生徒平均は一般生徒平均よりも低い
値を示している。すなわち、帰国生徒の作文は、平均して一般生徒よりも短く、また語彙的な多様性においても

一般生徒ほどではないということになる。生徒 B、生徒 D については、ボタン作文においては一般生徒の平均に比肩できるほどの長さや語彙的豊かさをもつ作文となっているが、掃除機作文ではどちらも一般生徒の平均に及ばなかった。

表1 文の長さと形態素数【ボタン作文】

| | | 一作文当たり平均 延べ形態素数 | 一作文当たり平均 異なり形態素数 | 一作文当たり 文数 | 一文当たり 平均形態素数 |
|------|--------|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|
| 帰国生徒 | 帰国生徒平均 | 27.5 | 19.0 | 2.8 | 10.0 |
| | 生徒 A | 12 | 11 | 2 | 6.0 |
| | 生徒 B | 41 | 27 | 4 | 10.3 |
| | 生徒 C | 21 | 13 | 3 | 7.0 |
| | 生徒 D | 36 | 25 | 2 | 18.0 |
| 一般生徒 | 一般生徒平均 | 35.2 | 23.9 | 3.1 | 11.4 |
| | 最大値 | 73 | 34 | 4 | 24.3 |
| | 最小値 | 13 | 10 | 2 | 4.3 |

表2 文の長さと形態素数【掃除機作文】

| | | 一作文当たり平均 延べ形態素数 | 一作文当たり平均 異なり形態素数 | 一作文当たり 文数 | 一文当たり 平均形態素数 |
|------|--------|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|
| 帰国生徒 | 帰国生徒平均 | 25.5 | 18.3 | 2.8 | 9.3 |
| | 生徒 A | 16 | 14 | 3 | 5.3 |
| | 生徒 B | 34 | 25 | 3 | 11.3 |
| | 生徒 C | 28 | 16 | 3 | 9.3 |
| | 生徒 D | 24 | 18 | 2 | 12.0 |
| 一般生徒 | 一般生徒平均 | 41.3 | 28.5 | 3.2 | 12.8 |
| | 最大値 | 119 | 61 | 7 | 30 |
| | 最小値 | 15 | 12 | 1 | 7.8 |

2. 品詞出現割合の比較

それぞれの作文毎に、どのような品詞がどれぐらい出現しているか、また全体に占める各品詞の割合はどれぐらいかという観点から分析し、帰国生徒と一般生徒を比較した（次ページ 表3・表4）。

品詞の認定手続については、「II. 調査概要 4. 分析の手順」で記したとおりである。例えば動詞の割合が高くなっているのは、「開いている」の「いる」のように補助動詞として用いられている場合も動詞として認定する UniDic の認定に従っているためである。

表3と表4に対してカイ2乗検定を行ったところ、いずれも統計的に有意であり（1%水準）、帰国生徒と一般生徒の作文で用いられている形態素の品詞別分布には差があることが示された。

帰国生徒と一般生徒の分布で、両作文に共通して分布に差があった品詞に接続助詞がある。いずれも一般生徒の作文の方が出現割合が高くなっている（ボタン作文：帰国4.4%、一般5.6%、掃除機作文：帰国1.9%、一般7.5%）。すなわち、帰国生徒は一般生徒ほど接続助詞を用いて節をつなぐことをしていないということになる。

表3 品詞別出現数と割合【ボタン作文】

| | 接続詞 | 接続表現 | 名詞 | 代名詞 | 形容詞 | 形状詞 | 格助詞 | 係助詞 | 副助詞 | 接続助詞 | 助動詞 | 動詞 | 副詞 | 連体詞 |
|--------|------|------|-------|------|------|------|-------|------|------|------|------|-------|------|------|
| 帰国生徒合計 | 2 | 6 | 27 | 3 | 8 | 0 | 25 | 0 | 3 | 5 | 7 | 24 | 8 | 0 |
| % | 1.8% | 5.3% | 23.7% | 2.6% | 7.0% | 0.0% | 21.9% | 0.0% | 2.6% | 4.4% | 6.1% | 21.1% | 3.5% | 0.0% |
| 一般生徒合計 | 28 | 23 | 245 | 8 | 7 | 2 | 240 | 4 | 0 | 49 | 37 | 183 | 15 | 12 |
| % | 3.2% | 2.6% | 28.2% | 0.9% | 0.8% | 0.2% | 27.6% | 0.5% | 0.0% | 5.6% | 4.3% | 21.1% | 1.7% | 1.4% |

$\chi^2=68.4$ (自由度 13) $p<.001$

表4 品詞別出現数と割合【掃除機作文】

| | 接続詞 | 接続表現 | 名詞 | 代名詞 | 形容詞 | 形状詞 | 格助詞 | 係助詞 | 副助詞 | 接続助詞 | 助動詞 | 動詞 | 副詞 | 連体詞 |
|--------|------|------|-------|------|------|------|-------|------|------|------|------|-------|------|------|
| 帰国生徒合計 | 3 | 5 | 33 | 0 | 3 | 1 | 28 | 0 | 1 | 2 | 6 | 19 | 0 | 5 |
| % | 2.8% | 4.7% | 31.1% | 0.0% | 2.8% | 0.9% | 26.4% | 0.0% | 0.9% | 1.9% | 5.7% | 17.9% | 0.0% | 4.7% |
| 一般生徒合計 | 19 | 38 | 317 | 7 | 22 | 2 | 286 | 3 | 0 | 82 | 43 | 249 | 6 | 16 |
| % | 1.7% | 3.5% | 28.8% | 0.6% | 2.0% | 0.2% | 26.0% | 0.3% | 0.0% | 7.5% | 3.9% | 22.7% | 0.5% | 1.5% |

$\chi^2=27.4$ (自由度 13) $p<.001$

具体的に見てみると、帰国生徒においても一般生徒においても用いられている接続助詞のほとんどは「て」であるが、とくに帰国生徒の掃除機作文においては接続助詞は2回しか使われていない。1.で見たように帰国生徒の作文の一文が短いことには、接続助詞によって節を接続していないことが影響を与えている可能性がある(注3)。

3. 連体修飾語の比較

ここでは、帰国生徒と一般生徒の書いた作文を連体修飾語の長さという点から比較することにする。連体修飾語の長さとは、どのくらいの語が被修飾語を修飾しているかを指し、ここでは文節数で計測した。例えば、「片方の手でボタンのある方を持つ。」という文であれば、「手」を修飾しているのは「片方の」という1つの文節であるので、文節数を1と数え、「方」を修飾しているのは「ボタンの」「ある」という2つの文節であるので、文節数を2と数えた。以下の表5に、一つの作文に使用されている連体修飾語の個数の平均(連体修飾語の個数)、連体修飾語一つ当たりの文節数の平均(文節数)、一つの作文に使用されている連体修飾語で最も文節数の多い修飾語の文節数の平均(最長文節数)をまとめた。

表5 連体修飾語の出現個数と長さ

| | | 連体修飾語の個数 | 文節数 | 最長文節数 |
|-------|------|----------|-----|-------|
| ボタン作文 | 帰国生徒 | 3.8 | 1.4 | 2.5 |
| | 一般生徒 | 2.9 | 1.8 | 2.7 |
| 掃除機作文 | 帰国生徒 | 3.0 | 1.4 | 2.3 |
| | 一般生徒 | 3.6 | 1.4 | 2.3 |

(1) 「ボタン作文」について

まず、連体修飾の個数については、平均値を見ると帰国生徒の方が上回り、平均文節数、最長文節数の平均は一般生徒の方が上回るという結果を得た。これは、帰国生徒が書いたものの方が、連体修飾が多く現れたことを示していることになる。しかし、以下に挙げた表6の帰国生徒のものを見てみると、延べ15個の連体修飾語のうち、修飾語の方の異なり語数は7個、被修飾語の方の異なり語数は6個であり、それに対し、一般生徒の作文の場合、延べ77個の連体修飾語のうち、修飾語の異なり語数は36個で、被修飾語の異なり語数は24個であった。例を挙げると、修飾語の方では、帰国生徒のものは「(直径1cmほどの)丸い」「ぬのについている」「穴の(なかに入れる)」「きめられた」「でていなかった」という表現が見られ、一般生徒のものは「丸い」「穴の」以外に、「ボタンをぬいつけてある」「切り込みが入っている」「縦長の穴がついた」「それと対となる」といった表現が見られた。このことから、表現の豊かさという点から見ると、帰国生徒の方が表現が乏しいと言えるだろう。

次に、最長文節数については、帰国生徒が「穴のなかに入れる(準備)」「ぬのについている(穴)」「直径1cmほどの丸い」がいずれも3個で最高であったが、一般生徒の場合、「穴が開いている布の(下)」という4個の文節、また、「もう片方の手でもっている(穴)」という5個の文節のある表現が見られた。帰国生徒のうち最も修飾語が多く現れたのは生徒Cと生徒Dで5個であり、一般生徒では8個のものであった。

表6 帰国生徒の用いた連体修飾語【ボタン作文】

| | 修飾語 | 被修飾語 | 修飾語の文節数 |
|-------|------------|------|---------|
| 生徒A | まるい | 物 | 1 |
| | ぬのについている | 穴 | 3 |
| | まるい | 物 | 1 |
| 生徒B | 丸い | もの | 1 |
| | 穴の | 中 | 1 |
| 生徒C | 丸い | 物 | 1 |
| | 丸い | 物 | 1 |
| | 穴の | なか | 1 |
| | 穴のなかに入れる | 準備 | 3 |
| | 丸い | 物 | 1 |
| 生徒D | 直径1cmほどの丸い | 物体 | 3 |
| | きめられた | 穴 | 1 |
| | きめられた | 穴 | 1 |
| | 丸い | 物 | 1 |
| | でていなかった | 場合 | 2 |
| 平均文節数 | | | 1.4 |

(2) 「掃除機作文」について

まず、表5に示したように連体修飾の個数の平均、平均文節数については、ともに一般生徒が帰国生徒を上回っていた。これは、一般生徒の方が、連体修飾を多く使用し、文節も長いことを表している。

次に、最長文節数の平均を見ると、帰国生徒、一般生徒ともに2.3個と違いが見られなかった。以下の表7は、帰国生徒の作文に現れた連体修飾であるが、延べ12個の連体修飾のうち、修飾語の異なり語数は9語、被修飾語の異なり語数は7語であり、それに対し、一般生徒の方は、延べ98語の連体修飾のうち、修飾語の異なり語数は57語、被修飾語の異なり語数は25語と、一般生徒の作文の方が表現が豊かであると言える結果となった。例を挙げると、修飾語の方では、帰国生徒のものは、「長い」「ある」が多く見られ、長いもので、「四角でかべにひっついてる」「自分が前を向いた」などが見られ、一般生徒のものでは、長いもので「吸い込む風が流れ

てくる」「コンセントにコードをさしこむ」「棒の先についている細長い」などが見られた。また、被修飾語の方では、帰国生徒のものは、表7に見られるように、「物（物体）」が最も多く見られた。それに対し、一般生徒のものは、「物」以外に、「ボタン」「音」「場所」「量」「ひも」「ホース」「先端」「コード」「スイッチ」など多くの表現が見られた。なお、一般生徒の作文には「(コードをコンセントにさしこむ)の(を忘れない)」といった表現が2例現れたが、帰国生徒の作文には見られなかった。「の」といった抽象度が高い形式が帰国生徒の作文に現れなかったことは、帰国生徒がただ使わなかったというだけではなく、このような表現の使用に習熟していない可能性も示唆される。

最後に、最長文節数については、帰国生徒では「四角でかべにひっついている(もの)」が4個で最も多かった。それに対し、一般生徒では「掃除機の先についている細い(棒)」「棒の先についている細長い(もの)」という5個の文節のある表現が見られた。帰国生徒のうち最も修飾語が多く現れたのが生徒Cと生徒Dでともに5個であり、一般生徒の場合は9個のものであった。

「ボタン作文」及び「掃除機作文」とともに、生徒AとBの作文にはほとんど連体修飾が現れなかったのに対し、生徒CとDの作文にはより多く現れたことから、帰国生徒といっても個人差が大きいことがわかる。

表7 帰国生徒の用いた連体修飾語【掃除機作文】

| | 修飾語 | 被修飾語 | 修飾語の文節数 |
|-------|---------------|------|---------|
| 生徒A | 長い | つつ | 1 |
| 生徒B | すべての | 手順 | 1 |
| 生徒C | ある | 物 | 1 |
| | 四角でかべにひっついている | 物 | 4 |
| | ある | 物 | 1 |
| | ある | 物 | 1 |
| | ある | 物 | 1 |
| 生徒D | 細長い | 物体 | 1 |
| | 棒の | 中間部分 | 1 |
| | 自分が前を向いた | 時 | 3 |
| | その | 物体 | 1 |
| | 自分の | 位置 | 1 |
| 平均文節数 | | | 1.4 |

4. 連用修飾語の比較

次に帰国生徒と一般生徒の作文に見られる連用修飾語について比較してみる。連体修飾語と同じように一作文当たり用いられた連用修飾語の個数、連用修飾語の文節数の平均、そしてそれぞれの作文に見られた最長の連用修飾語の文節数を帰国生徒、一般生徒というカテゴリー毎に平均した数を下の表8と表9に掲げる。

表5と比較してみると、連用修飾語は連体修飾語よりも出現頻度が低いことがわかる。

表8 連用修飾語の出現個数と長さ【ボタン作文】

| | 連用修飾語の個数 | 平均文節数 | 最長文節数 |
|--------|----------|-------|-------|
| 帰国生徒平均 | 1.5 | 0.88 | 1.0 |
| 生徒A | 0 | 0.0 | 0 |
| 生徒B | 2 | 2.5 | 3 |
| 生徒C | 0 | 0.0 | 0 |
| 生徒D | 4 | 1.0 | 1 |
| 一般生徒平均 | 2.5 | 1.7 | 3.1 |

表9 連用修飾語の出現個数と長さ【掃除機作文】

| | 連用修飾語の個数 | 平均文節数 | 最長文節数 |
|--------|----------|-------|-------|
| 帰国生徒平均 | 1.5 | 2.4 | 2.8 |
| 生徒 A | 1 | 3.0 | 3 |
| 生徒 B | 2 | 3.0 | 4 |
| 生徒 C | 1 | 2.0 | 2 |
| 生徒 D | 2 | 1.5 | 2 |
| 一般生徒平均 | 2.3 | 2.6 | 3.6 |

さらに、帰国生徒が具体的にどのような連用修飾語を用いているのかをしてみる。

表10 帰国生徒の用いた連用修飾語【ボタン作文】

| | 修飾語 | 被修飾語 | 修飾語の文節数 |
|-----------------------|-----------|---------|---------|
| 生徒 B | きめられた穴から | でているか | 2 |
| | でていなかった場合 | だす | 3 |
| 生徒 D | 下まで | つけて | 1 |
| | 1日中 | 使い終わったら | 1 |
| | また | 出す | 1 |
| | 穴から | 出す | 1 |
| 平均文節数（生徒 A, C の使用はなし） | | | 0.88 |

表11 帰国生徒の用いた連用修飾語【掃除機作文】

| | 修飾語 | 被修飾語 | 修飾語の文節数 |
|-------|--------------|--------|---------|
| 生徒 A | すべての手順が終わったら | 入れる | 3 |
| 生徒 B | 自分が前を向いた時に | さげ | 4 |
| | 自分の位置まで | ひきずる | 2 |
| 生徒 C | あるもので | 入れる | 2 |
| 生徒 D | へやがキタなかったら | すいこむ | 2 |
| | すいこんだら | キレイになる | 1 |
| 平均文節数 | | | 2.4 |

連体修飾語の場合同様、帰国生徒については、個人差が大きいことがわかるが、4名の帰国生徒の中で修飾語部分に用言を伴う、すなわち複文をなす連用修飾節を用いているのは、ボタン作文では生徒 B のみ（例：でていなかった場合 だす）である。掃除機作文では生徒 A（すべての手順が終わったら 入れる）、生徒 B（自分が前を向いた時に さげ）、生徒 D（へやがキタなかったら すいこむ、すいこんだら キレイになる）がそれぞれ連用修飾節を用いているのだが、一般生徒が用いている連用修飾節とは異なる。

最も顕著な点は、一般生徒の場合には助動詞「ように」（例：ボタンのばしょがずれないように しめる、段を間違えないように 気を付ける）を用いたものが、ボタン作文の全 72 例の連用修飾語の中で 11 例、掃除機作文の 60 例中、7 例、また目的を表す「ために」が掃除機作文中 2 例見られるのに対し、これらの表現は帰国生徒の作文には一例も用いられていないということである。

むしろこれらの表現を用いていない一般生徒もいるのだが、帰国生徒にこれらの表現が全く見られないことについて、次の考察で考えてみたい。

IV. 考察

以上では、帰国生徒の作文を一般生徒の作文と比較しながら分析してきた。

生田(2001)は、ブラジル人生徒の作文を日本人生徒の作文と比較して分析し、ブラジル人生徒の作文は、使用語彙の多様性などにおいて、日本人生徒に劣らないことを示した。今回対象となった帰国生徒についても、長さや複雑さにおいて、けっして一般生徒に劣らない側面を持つことも明らかになった。ただし、一部の生徒については、作文の長さ、複雑さにおいて、一般生徒の作文に及んでいないことがわかった。この長さの違いをもたらしている原因として、作文中に用いられている連体修飾語、連用修飾語の数が少ないこと、あるいは一つ一つの修飾語が短いことなどがあることが示された。

また、帰国生徒全体に共通する特徴として、連体修飾語のバリエーションが少ないことや、節になった修飾語が比較的少なく、文の複雑さの面では課題を残していることがわかった。特に目につくのは、帰国生徒の作文の連用修飾語には、「ように」「ために」などの表現が用いられたものが無かったことである。むしろ、これらの表現を用いなくても課題を達成することは可能なのであるが、これらの表現を用いることに帰国生徒が十分習熟していないという可能性はある。

「ように」「ために」などは複文の従属節を作る要素であり、「床から離さないように前後左右に動かす。」「ごみをすいとるためにそれを持っていく」のように、「目的」を表す形式である。

一般に、複数の事象をひとまとまりの出来事として捉えるためには、それぞれの事象をたがいに関係性を有するものとして位置づける必要がある。文と文の間のつながりは談話の結束性と呼ばれるが、事象と事象の間関係性についても、継時的関係、因果関係など、さまざまな関係があり、「そして」「だから」などの結束性を表す要素を用いると関係性を明示的に示すことができる。「ように」「ために」も結束性を表す表現である。

ではなぜ今回対象とした帰国生徒の作文には「ように」「ために」などの表現が現れなかったのであろうか。

「ように」「ために」などがあらかず目的-手段という関係性を帰国生徒が用いている時間を表す「とき」（自分が前を向いた時にさげ）や、確定条件を表す「たら」（すべての手順が終わったらいれる）と比較するとその特徴が明らかになる。帰国生が使用した時間の前後関係や二つの事象が続けて起こる確定条件などの関係性は、物理的な変化を伴い、目に見えることも多く、認知しやすい。一方、目的というものは動作主の意図であり、目には見えないことも多い。従って、目的-手段の関係は、時間的な関係よりも抽象度の高い関係性であると考えることができる。

帰国生徒の作文にこれらの結束性表現が用いられなかったのが単なる偶然ではないと考えるならば、関係性の抽象度が、帰国生徒がこの表現の使用に習熟することの難易度に関わっていることへの示唆であると見ることができるのではないだろうか。

今後は指導の中でこういった関係性を当該帰国生徒がうまく表現できるように支援を行っていく必要がある。ただ、これらの表現について、成人に対する日本語教育で行われているように文型練習を行うだけで、帰国生徒が表現ができるようになることを期待すべきではないだろう。あくまでも、これらの機能が自然な文脈の中で用いられるような課題を設定し、その中で、帰国生徒が達成感を感じることでできるようなやり方で習得を図っていくことが求められる。例えば今回の実践の中では、モデル文を読んで「便利なことば」を確認する段階で、「ように」にも○をつけさせ、インプット強化を図るなどの改善策が考えられるだろう。

このような指導を繰り返すことによって、日本語教室での指導を通して自尊感情を育む教育が実現できるもの
と考える。

V. おわりに

本稿では、帰国生徒の作文を一般生徒の作文と比較することにより、帰国生徒の作文能力を分析してきた。

今回の分析はあくまでも特定の課題によって産出された作文データを用いたものであり、帰国生徒全体に一般
化して考えることができるのかは、注意が必要である。

また、今後は、日本語環境の中で育った成人の日本語母語話者、言語形成期を過ぎてから日本語学習を始めた
日本語学習者などの作文とも比較しながら検討していくことにより、帰国生徒の直面する課題をより明瞭に捉え
ることができ、また指導への示唆を得ることができるのではないかとと思われる。

※本研究は、教育研究改革・改善プロジェクト経費 平成23年度「帰国生徒の自尊心を育む教育プログラムの構
築に関する研究」および平成24年度「帰国生徒の自尊心を育む教育プログラムの構築に関する継続的研究」
によって実施された。

注

- 1 BICSとはBasic Interpersonal Communication Skillsの略で、対人関係を処理するための基本的コミュニ
ケーションスキルを指し、CALPとはCognitive/Academic Language Proficiencyの略で、学業に必要な事
柄を理解し、それに基づいて考えることができるために必要な言語運用能力を指す(Cummins & Swain
1986)。
- 2 作文指導の理念については、池上・小川(2006)も参照した。
- 3 接続助詞「て」を過度に使うと冗漫な印象を与える文章になるため、「て」の使用が万能ではないことには注
意が必要である。

参考文献

- 生田裕子(2001)「ブラジル人中学生の語彙の発達—作文のタスクを通して—」『日本語教育』110号, p. 120-129.
- 池上摩希子・小川珠子(2006)「年少者日本語教育における「書くこと」の意味—中国帰国者定着促進センター
での取り組みから—」『日本語教育』128号, p. 36-45.
- 河村静江(2011)「日本語教室における取り組みとその成果」『帰国子女教育の研究2009-2011』京都教育大学教
育学部附属桃山中学校, p. 57-64.
- 佐々木稔(2001)「本校日本語教室の意義とその役割—個に寄り添う指導とその体制づくり—」『帰国子女教育の
研究2001』京都教育大学教育学部附属桃山中学校, p. 69-78.
- 廣津公子(2004)「日本語教室の現状と課題—日本語指導の観点から—」『帰国子女教育の研究2004』京都教育
大学教育学部附属桃山中学校, p. 47-53.
- Cummins, Jim. (1986). Language proficiency and academic achievement. In Cummins & Swain, Merrill eds.
Bilingualism in Education. Longman:NY.