

手順を表現する能力の発達について

—帰国生徒・一般生徒・大学生の比較—

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)

Development of Proficiency of Process Writing

—Comparative study of returnee and non-returnee junior high school students and university students—

HAMADA Mari, KAWAMURA Shizue

2013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、海外滞在経験のない一般生徒、日本語を母語とする大学生に、クイズ形式で手順を説明するという課題で作文を書かせ、この課題文を書く能力がどのような過程を経て発達していくのかをみた。手順数や文の長さ、一文当たりの形態素数、表現のバリエーション等の観点から調査した。

これまでの研究では、内容的に複雑で多様な作文を外国人生徒も早い時期に書けるようになるとされているが、抽象的で複雑な課題では帰国生徒は一般生徒に及ばなかった。教科学習に影響を与える可能性に注意すべきである。

今後の指導では、物事をより詳細に説明できる能力を向上させるための課題を与えていく必要がある。

キーワード：帰国生徒 日本語指導 作文 手順 発達

I. はじめに

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。帰国生徒の多くは日本語による会話はある程度こなすことができるが、現地校やインターナショナルスクールに通っていた生徒の場合、日本語での教科学習、ことに、日本語でまとめた文章を書く際に困難を伴うことも多い。これは日常生活で用いられる「生活言語」と教科学習や文章の読み書きで用いられる「学習言語」は性質を異にするからである。「学習言語」においては、言語的にも内容的にもより複雑で細かな内容を理解したり表現したりすることが求められる。

本稿では、学習言語の運用において求められる、内容を詳細に表現する力として何が必要か、またそれは年齢とともにどのように発達していくのかを探るため、帰国生徒に使用した「手順を説明する」という作文課題を、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中学生の生徒（以下「一般生徒」と呼ぶ）および大学生に実施した。そして「手順の説明の仕方」、つまり、「文章の質」という観点から、帰国生徒、一般生徒、および日本語母語話者の大学生の書いた作文の比較を行うことにした。

II. 先行研究

作文能力の発達については、日本語母語話者のみを扱ったものに、秋場(1982)、位藤(2000)、佐々木(1999)、竹長(2007)、成田他(1995)などがあり、日本語母語話者と日本語学習者との比較を行ったものに、石毛(2007)、川口(1996)、生田(2006)などがあるが、本稿では、生田(2006)と竹長(2007)について取り上げる。

生田(2006)では、在日ブラジル人の日本語作文能力が滞在年数とともにどう変化するかを観察し、文法・語彙・表記の正確さが最も発達しにくく、ついで「語彙の多様性」であり、「文の複雑さ」は比較的早い時期に複

文が用いられるようになり、良い構成と内容の作文を書くことが可能になると述べている。

竹長（2007）では、対象物を台の上に並べ、小学 2 年生から 6 年生の児童にそれを写生する作文を書かせ、生徒の「写生能力」を分析している。低学年では、自分の興味、関心の赴くところから書き始める作文が多く、中学年になると、「まず、次に、最後に」などの文章構成をとり、順序に従って観察することができるようになり、高学年になると、読み手に分かりやすく書くという「相手意識」が確立されていくと述べており、言語能力の高い児童には対象物を他のものに「見立てる」作文が見られると述べている。

Ⅲ. 調査概要

1. 調査目的

本稿の目的は、「手順」を説明するというテーマの作文を通して、帰国生徒・一般生徒・大学生が書いた作文の比較を行うことにより、その差異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「日本語教室」での実践の一環として調査。4 名の海外滞在歴は 13 年～6 年、家庭言語は 3 名が日本語、1 名が日本語と英語の併用
- ・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。
- ・大学生：大学に通う英文科および総合文化学科の女子大学生（2, 3 回生）計 15 名。2011 年 12 月に調査。

3. データ収集方法

活動全体のテーマは「クイズを作ろう！」である。生徒は、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た。その答えを聞いた後に、「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、「まず」「次に」「そして」「～たら、～する」といった表現を確認した。次に、自分で「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き（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」と呼ぶ）、最後に自由にテーマを決めてクイズを作った。

「ボタン作文」および「掃除機作文」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に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、教師に質問したり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つくらせるようにした。

4. 分析方法

(1) 手順数からの分析

書かれた手順に関する 2 種の作文について、内容を詳細に書くという点においてどのような差異があるのかを調べるため、「ボタンをとめる」「掃除機をかける」というそれぞれの動作がいくつかの手順に分けて表現されているのかを分析することにする。

まず、帰国生徒・一般生徒・大学生の「ボタン作文」「掃除機作文」について、動作を示す表現をすべて取り出した。次に、動作を示す表現を「手順を示すもの」と「その他」に分類した。これは、「手順」に焦点を絞るためである。さらに、手順を示す表現を大分類として大まかに分類し、そのうち、さらに細かく分類できるものは「小分類」として 2 つに分類し、動作の起こる順に並べた。たとえば、ボタン作文では「服を着、ボタンを持ち、穴に差し込み、確認し、それを繰り返す」という動作を基本の手順とみなし、大分類とした。また、「服を

取り、腕を上げ、腕を入れ、服をはおる」といった動作を記述したものを「服を着る」という動作を細かく描写したものともみなし、小分類とした。作文に出現した全ての動作の手順をまとめたものを文末に【手順一覧】として掲げる。「手順を示すもの」はAとしてまとめている。

また、動作の手順以外の内容を示す表現はB「その他」とした。ただし、AにもBにも分類不能なものはデータから除外した。

Aのうち、大分類が「ボタン作文」では「1.服を着る」から「5.繰り返す」までの5つの手順、「掃除機作文」では「1.周囲を片付ける」から「12.保管場所にしまう」までの12の手順である。小分類が「1-1.服を取る」などであり、小分類を設けていないものもある。小分類の方法に関しては、例えば、「3.ボタンを穴に差し込む」動作に関して、「(ボタンを穴に)差し込む」以外にも「ひっかける」「入れる」「通す」「とめる」など様々な動詞のパリエーションが見られたが、その全てを別の表現として分類せず、「3-1」から「3-5」の5つの手順のうちいずれかに分類した。

具体例を挙げると、「まず穴があいている方の布を手につく。その穴と対照の位置にあるものを反対の手で持つ。穴があいている方の布を上にかぶせるようにし、対照のものを穴にいれる。」という作文の場合、手順を表す表現は「穴があいている方の布を手にもつ(手順1)」「その穴と対照の位置にあるものを反対の手で持つ(手順2)」「穴があいている方の布を上にかぶせるようにし(手順3)」「対照のものを穴にいれる」という4つである。(手順1)は文末の【手順一覧】により、「2.布とボタンを持つ(大分類)」および「2-2.布を持つ(小分類)」に分類される。(手順2)も同様に「2.布とボタンを持つ(大分類)」および「2-3.ボタンを持つ(小分類)」に、(手順3)は、「3.ボタンを穴に差し込む(大分類)」および「3-1.ボタンを穴にかぶせる」に、(手順4)は「3.ボタンを穴に差し込む(大分類)」および「3-3.ボタンを穴に差し込む(小分類)」に分類される。この作文の場合、手順の数は大分類では2つ、小分類を含む場合は4つであるとした。

結果として、「ボタン作文」は大分類が計5、小分類が計14となり、「掃除機作文」は大分類が計12、小分類が計20となった。

Bには「ヒント」「注意点」「結果に焦点を置いた表現」などが見られた。①は大学生の作文の例で、下線部がB「注意点」である。

- ① 片方の穴をもつ。もう片方の手で反対の同じ位置にあるものをその穴に差しこむようにしてとす。
それをくりかえし行う。この時、ちがう位置のものどうしてしないように気をつける。そうしないと最初からやりなおさないといけなくなる。

この他、「結果に焦点を置いた表現」として、「大きな音がする」「ボタンが穴の上にいる」といった表現が見られた。

それぞれの作文においては一つの動作をいくつの手順に分けて表現することができているか、またその手順は大分類に属するものか小分類に属するものかを見ていくことになる。現れた手順数が多ければ多いほど、また手順の数が同じでも、大分類よりも小分類に属する動作であるほど、より詳細な記述が行われているとみなすことができる。

(2)表現のパラエティからの分析

内容を詳細に記述するためには、できごとを多様な表現を用いて表現することが求められる。そこで表現のパラエティの観点からも分析する。

表現のパラエティの分析方法については、「ボタン」を「突起物」と表現するなど、独自の工夫が見られるものを全作文から取り出した。動詞については、ボタン作文からは「とめる」、掃除機作文からは「動かす」という典型的な動詞以外に見られた表現を全て取り出し、比較した。

IV. 調査結果

1. 作文の概要

各々の作文をMeCabによって形態素に分析し、帰国生徒、一般生徒、大学生のそれぞれについて、一作文当た

りの文の数、延べ形態素数と異なり形態素数、一文に含まれる形態素数を算出した。結果を表1および表2に示す。平均値を比較してみると、掃除機作文の一作文当たりの文数を除いて、すべての値が、大学生が最も高く、帰国生徒が最も低い結果となっている（注2）。これは、個人毎には差はあるものの、グループの平均としては、大学生の作文が、文の数においても、また一文の長さにおいても、最も長く、また多様な語彙が使用されていることを示している。

表1 文の長さと形態素数【ボタン作文】

		帰国生徒	一般生徒	大学生
一作文当たり 文数	平均	2.8	3.1	3.5
	最大値	4	4	5.0
	最小値	2	2	2.0
一作文当たり 延べ形態素数	平均	27.5	35.2	46.2
	最大値	36	73	74.0
	最小値	12	13	16.0
一作文当たり 異なり形態素数	平均	19.0	23.9	30.1
	最大値	27	34	51
	最小値	11	10	13
一文当たり延べ 形態素数	平均	10.0	11.4	13.8
	最大値	18	24.3	24.7
	最小値	6.0	4.3	8.0

表2 文の長さと形態素数【掃除機作文】

		帰国生徒	一般生徒	大学生
一作文当たり文数	平均	2.8	3.2	4.2
	最大	3	7	6
	最小	2	1	2
一作文当たり 延べ形態素数	平均	25.5	41.3	44.7
	最大	34	119	64
	最小	16	15	26
一作文当たり 異なり形態素数	平均	18.3	28.5	31.3
	最大	25	61	44
	最小	14	12	20
一文当たり 延べ形態素数	平均	9.3	13.8	11.2
	最大	11.3	30.0	19.3
	最小	5.3	7.75	5.3

2. 手順数の比較

ここでは、手順数という点から比較することにする。次ページの表3に結果をまとめた。

この表から、「ボタン作文」、「掃除機作文」とともに、大学生の平均ポイントが最も高く、続いて、一般生徒、帰国生徒の順に平均ポイントが高いことがわかる。ボタン作文では、大分類においては大きな差が見られず、小分類では帰国生徒、一般生徒、大学生の順で大学生のポイントが最も高かった。掃除機作文では、大分類、小分類ともに顕著な差が見られた。

「ボタン作文」については、帰国生徒は、最小値が1、最大値が3であった。一般生徒、大学生と比較すると、一般生徒の最小値が1で、帰国生徒と同じ値であったが、最大値を見ると一般生徒、大学生ともに5（小分類を含む）であった。

「掃除機作文」については、帰国生徒は、最小値が 2（小分類を含む）、最大値が 4 であった。一般生徒，大学生と比較すると，一般生徒の最小値が 2，大学生の最小値が 3（小分類を含む）で，あまり差は見られないが，最大値については，一般生徒が 7，大学生が 8 と大きく差がついており，したがって，平均値も，一般生徒が 4.7，大学生が 5.5 となっている。

表 3 ボタン作文と掃除機作文の手順数

		ボタン作文		掃除機作文	
		大分類のみ	小分類を含む	大分類のみ	小分類を含む
帰国生徒	平均	2.0	2.3	2.3	3.0
	最大値	1	1	3	4
	最小値	3	4	1	2
一般生徒	平均	2.1	3.1	4.4	4.7
	最大値	3	5	7	7
	最小値	1	1	2	2
大学生	平均	2.5	3.4	5.1	5.5
	最大値	4	5	8	8
	最小値	2	2	3	3

3. 手順以外の表現

表 4 に「B（その他）」の用例数およびその平均を示す。掃除機作文では一般生徒の方が大学生より平均出現数が高くなっており，必ずしも書く能力の発達と関わっているとは言えないが，帰国生徒の作文には出現数が少ないことが注目される。帰国生徒の作文では，動作そのものの描写のみに記述が集中し，その背景となる内容にまでは記述が及んでいないと考えられる。

表 4 B（その他）の出現数と平均

	ボタン作文		掃除機作文	
	出現数	一人当たり平均	出現数	一人当たり平均
帰国生徒	0	0.0	1	0.3
一般生徒	7	0.3	15	0.6
大学生	9	0.6	6	0.4

4. 手順内容のちがい

(1) 各グループの典型的手順数

以下の図 1 および図 2 は，帰国生徒，一般生徒，大学生それぞれの作文における手順数の分布を示したものである。ボタン作文については，帰国生徒の最頻値は 2，一般生徒は 3，大学生は 3 および 4 であり，掃除機作文については，帰国生徒の最頻値は 3，一般生徒は 4 および 5，大学生は 5 である。

図 1 手順数の分布【ボタン作文】

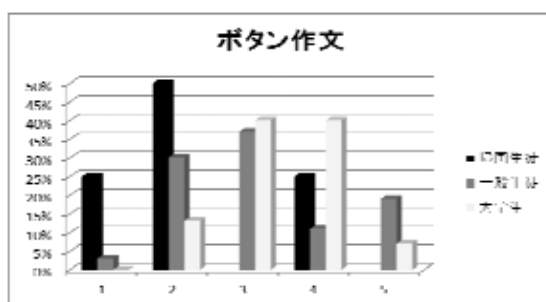
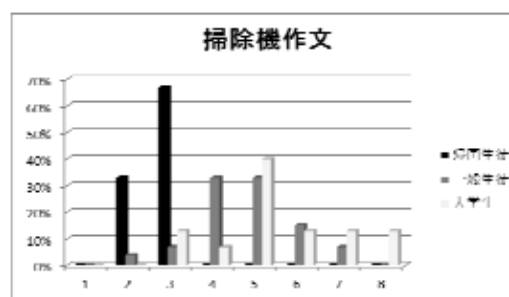


図 2 手順数の分布【掃除機作文】



各グループの手順数の最頻値はそれぞれのグループの作文の典型例をなしていると考えられる。帰国生徒、一般生徒、大学生の作文の典型的な手順数はそれぞれ2, 3, 4である。

それでは、それぞれの手順数の違いは各作文において形成されている意味内容にどのように関わっているのだろうか。

(2) ボタン作文

以下では挙げた例文について、手順表現にあたる動作には下線を引いた。

- ② まず、丸い物をもつ。次に、丸い物を穴の中に入れる準備をする(注3)。最後に丸いものをおしこむ。(帰国生徒・手順数2)
- ③ まず同じ高さにあるあなとボタンを右手と左手それぞれにもつ。次にボタンをもう片方の手でもっているあなに通す。それをボタンの数だけくり返す。(一般生徒・手順数3)
- ④ 片手で丸い突起物をつまみ、反対の手で穴があいている方を持つ。次に、突起物を穴の中にくぐらせ、穴から突起物を完全に出す。(大学生・手順数4)

帰国生徒の作文については、【手順一覧】の表現に従うと、〈持つ〉および〈差し込む〉という2つの手順であるのに対し、一般生徒の方は、〈持つ〉、〈差し込む〉の動作の他に〈繰り返す〉という動作の描写があるため、手順が3つとなっている。大学生の作文では、〈持つ〉に当たる動作が「つまむ」「持つ」という2つの動詞で、また、〈差し込む〉という動作が「くぐらせる」「出す」という2つの動詞で表現されているため、手順数が4つになっており、帰国生徒および一般生徒の作文と比べると、より分析的な描写となっていることがわかる。

なお、手順が3つであった作文の典型例としては、ほとんどが〈持つ〉〈差し込む〉という手順を含み、それ以外に〈着る〉、〈調整する〉などが加わるものと、大学生の例のように、一つの動作をより分析的に描写したものも見られた。以下の⑤のような作文がその例である。この作文の手順は②の例と同じく3つであるが、〈差し込む〉動作が「近づける」「さしこむ」「押す」と3つの段階に分けて丁寧に描写されている。

- ⑤ まず、ものを穴に近づけて穴にものをさしこむ。次に、ものが穴の半分ぐらいを通ったとき、穴の内側からそのものを押す。穴にものが通り抜けたら完成。(一般生徒・手順数3)

(3) 掃除機作文

次に掃除機作文を見てみよう。

- ⑥ まず、スイッチを入れる。次にごみをすう。すべての手順が終わったら物入れにいれる。(帰国生徒・手順数3)
- ⑦ コードをコンセントに差して、入・切などを書いてあるボタンを押します。そして長い棒のとつての部分をもつてその先端についている部分を床に接するようにして前後左右にすべらせる。(一般生徒・手順数4)
- ⑧ まず、胴体から尻尾をしっかりのばす。その尻尾をコンセントにさす。次に、胴体からのびている腕にあるボタンを確認する。そしてスタート地点についたら、スイッチを押し、ゴミを取り込んでいく。(大学生・手順数5)

帰国生徒の⑥の作文の例では、〈電源入〉〈動かす〉〈しまう〉という3つの手順が見られ、一般生徒の⑦の作文の例では、〈差す〉〈電源入〉〈持つ〉〈動かす〉という4つの手順が見られた。大学生の⑧の作文の例では、〈出す〉〈差す〉〈電源入〉〈動かす〉という4つの手順のうち、電源ボタンを「確認する」、「押す」という2つの動詞を用いているため、手順が5つとなっている。多くの作文が〈電源入〉〈持つ〉〈動かす〉という3つの手順を記述しており、それらに、〈差す〉〈捨てる〉〈しまう〉といった手順を加えることによって手順数を増やしているが、中には、以下の⑨の例のように、手順は3つと帰国生徒と同様であるが、〈動かす〉動作を「おさえつける」「押したり引いたりする」という2つの段階に分けて細かく描写しているものも見られる。

- ⑨ まず、手で筒をにぎる。次に、筒をたてたまま床におさえつける。そして、その筒をおさえつけながら、押したり引いたりする。(大学生・3)

⑨の例のように、一つの動作を分割して描写していこうとすると手順数は増えていき、必然的に、文は長く、多

くの語彙が必要となってくる。帰国生徒の文が相対的に短く、手順数が少ないという結果は、こういった描写に必要な言語能力が不足していることを示していると言える。

5. 表現のバラエティについて

ここでは、帰国生徒・一般生徒・大学生の作文に現れた、表現のバラエティについて以下の表 5 と表 6 にまとめる。

表 5 表現のバラエティ【ボタン作文】

	帰国生徒	一般生徒	大学生
ボタン	丸い物・直径 1 cm ほどの丸い物体	物・丸い物	物・丸い物・突起物・あなに通すためのもの・丸だったり四角だったりするもの・穴と対照の位置にあるもの・(穴と) 反対の同じ位置にあるもの
穴	なし	切りこみ	なし
とめる	入れる・押しこむ・さしこむ	入れる・押す・押し込む・さしこむ・通す・ひっかける・ボタンが出ないようにする	入れる・はめる・さしこむ・通す・ひっかける・押し出す・合わせる・くぐらせる・(ボタンの) すべての面を穴から出す・突起物を完全に出す

表 6 表現のバラエティ【掃除機作文】

	帰国生徒	一般生徒	大学生
掃除機	ある物	もの・機械・箱・本体	もの・胴体・機械・本体
コード	ある物	機械についてひも	導線・先端に 2 本の突起があるもの・ついて いるひも・尻尾
コンセント	四角でかべにひっついて いる物	部屋の壁にある穴・かべにつ いて穴	所定の設備・2 つの穴があいている所・必要な ところ・壁にある 2 つの細い穴
ホース	長いつつ	棒のぶぶん・長い棒・細い 棒・細長い棒・細長い穴のあ いた棒・かたい細長い棒・	筒・つつ状の部分・本体とつながっている棒 のようなもの・持ち手がついている長い T 字 型の棒・筒になっている部分・胴体からのび ている腕
動かす	すう・すいこむ・入れ る	すう・吸い込む・こする・す べらせる・おしたりひっこめ たりする・通過させる	吸い取る・すべらせる・押したり引いたりす る・取り込む・這わせる・なぞる・こすり合 わす

この作文では、「ボタン」「掃除機」といった語を使わずに表現することが求められるため、使う語彙を工夫する必要がある。ボタン作文では、「ボタン」「穴」「とめる」という表現について、掃除機作文では「掃除機」「コード」「コンセント」「ホース」「動かす」という表現についてそれぞれ工夫が見られた。帰国生徒は人数が圧倒的に少ないので、必然的に帰国生徒のものが少なくなっている。しかし、一般生徒が 27 名で、大学生が 15 名と、大学生の人数の方がかなり少ないが、大学生の方が一人当たりの表現数はバラエティに富んでいる。

「ボタン作文」では「ボタン」「穴」という名詞、「とめる」という動詞にバラエティが見られた。「ボタン」については、ほとんどが「物」と表現する中、帰国生徒が唯一「物体」という表現を用い、大学生 2 名が「突起物」と表現している。また、大学生は、ただ「もの」と表現するのではなく「穴と対照の位置にあるもの」といったより詳細な表現となっている。「穴」については一般生徒 1 名のみが「切りこみ」と表現しており、他の作文には見られなかった。「とめる」という動詞については、「入れる」「押し込む」「さしこむ」というものが多く見られた中、一般生徒には「通す」「ひっかける」といった動詞が見られ、大学生にはそれ以外に「くぐらせる」という動詞が見られた。

「掃除機」については、一般生徒にだけ見られたものは「箱」という表現で、大学生にだけ見られたものは「胴体」である。大学生の作文には比喩表現が多く見られた。これは「コード」「ホース」の部分に明確に現れている。帰国生徒が「ある物」と表現しているのに対し、一般生徒1名が「機械についてひも」と表現し、大学生は「ひも」の他に「導線」「尻尾」と表現している。また、一般生徒が「棒」と表現するものを、大学生1名は「胴体からのびている腕」と表現している。このように、発達が進むと、より抽象度の高い比喩表現を用いて表現することができるようになる。

V. 考察

以上、帰国生徒・一般生徒・大学生の作文について比較・分析を行ってきた。いずれのグループ内でも個人差が大きい、グループ全体としてみると、それぞれのグループ間には以下のようなちがいが見られた。

まず、形式的観点から見ると、ボタン作文、掃除機作文のいずれも、大学生の作文は中学生のものより長かった。また、意味的観点から、どれだけ細かく記述を行っているかを見るために手順数を分析したところ、ボタン作文、掃除機作文とも平均値においては、帰国生徒・一般生徒・大学生の間には差が見られ、いずれも大学生が最も手順数が多かった。さらに、表現のバリエーションという観点から見ると、特に大学生には、表現に多くの比喩的表現が用いられていることがわかった。書く力の発達の進んだ大学生ではより詳細で多彩な記述ができるようになっており、そのことが作文の量的な面によって支えられていることがわかる。

では、内容の点から見ると、3つのグループにはどのような発達のちがいがあるのだろうか。手順数の平均値について、帰国生徒が最も低く、大学生が最も高かった理由としては、帰国生徒の作文は一つ一つの動作について、より大まかな分類である大分類の段階にとどまるものが多く、小分類に至るものが少なかったことが挙げられる。小分類にまで至るということは、一つ一つの動作について、より段階的、分析的に述べられているということを示しており、小分類にあたるものが多くなればなるほど、結果として手順数も増えることになる。

また、手順以外の表現（Bその他）にあたる文が、相対的に少なかったことも原因として挙げられる。大学生の作文では、注意点やヒントを挙げたものがあり、例①のように、手順数は少なくとも、状況をより詳細に表すことになっている。もちろん、手順数の多い作文では、単に動作の段階を細かく描写しているだけではなく、ボタンをとめたり掃除機を掛けたりする作業の中心的部分以外に、片付けなどの周辺的な部分についても詳しく記述しているものが大学生の例には見られる。このように、動作そのものだけでなく、背景情報も含め、視野を広げて記述することも、状況を詳細に描写するための重要な要素となっている。

ここでいう詳細な記述を可能にするのは思考力の発達なのか、表現力の発達なのかは、今回の結果からはわからないが、いずれにせよ実際には両者は表裏一体のものとして分かちがたく結びついているものと推測できる。

生田（2006）では、ブラジル人生徒は「語彙の多様性」「文の複雑さ」については比較的早い時期に複文が用いられるようになり、良い構成と内容の作文を書くことが可能になるとされているが、今回の結果からみると、より複雑で抽象度の高い今回の課題においては、帰国生は相対的に一般生徒に及ばなかった。たとえば起こった出来事を書いていくような行事作文においては両者の差はさほど顕著ではないが、帰国生は内容的に抽象的で複雑な内容を表現することができないのではないかと推察される。すなわち、中学校以上になり教科の内容が高度で複雑になると、一般生徒と帰国生徒の差の開きが大きくなってしまっていることを示唆している。

表現の工夫については、クイズの問題文を作るというテーマにより、作文には様々な表現が現れ、それが特に大学生の作文に顕著に見られた。竹長（2007）は、「クマが腰を下ろしている蛍光灯」を「白いいす」と見立てるといった想像文を書くのは、虚構を作る能力の高さから生まれるものであると述べている。本稿における手順作文の中で、比喩表現が帰国生徒や一般生徒の中にほとんど見られず大学生の作文により多く見られたというのは成熟した書き手になるためには、目に見える直接的な状況を比喩を用いてより豊かに展開していく能力が必要であることを示している。

手順を表す作文を書く際に必要な分析能力、表現能力は、読み手に物事を説明する際に非常に重要なスキルであり、そういった能力が不足していれば、詳細な内容を十分に表現することができず、教科学習に支障を来すことにもつながることは想像に難くない。

今後は、このようなスキルを向上させるような課題を帰国生に多く課していくことにより、一つの物事について、よりわかりやすく、より詳細な説明を行えるよう支援していく必要があると考える。教師は日本語の読み書きに慣れていない帰国生徒に作文を指導する際は、教材に挙げられている文例を丁寧に分析して示し、それをヒントに少しずつ文章を作らせ、最終的に文章を組み立てさせるということをする必要がある。また、レベルによっては、たとえば「布」「穴」「コンセント」「スイッチ」などの単語を事前に挙げておく、つまり、「ヒント」を与え、その語を使って一つ一つの文をまず作ってから手順を組み立てさせる、といった教材の工夫も必要であると考えられる。

VI. おわりに

本稿では、帰国生徒の作文を一般生徒および大学生の作文と比較することにより、帰国生徒の手順を表現する能力について、分析、考察を行った。今回の調査結果を今後の作文指導に生かしていくことによって、多くの帰国生が苦手とする「作文」を、「苦痛」から「楽しみ」「達成感」を感じる時間となるように工夫していきたいと考えている。自分の考えを自由に述べられる能力を身に付けてこそ、自尊心が生まれる。日本語教室での様々な指導、支援を通して帰国生徒の自尊感情を育んでいきたい。

注

- 筆者らは、現在、帰国生徒の受け入れを行っている中学校の「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、特に日本語の支援を必要とする生徒を対象に、週に2回、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、そのうちの1回で作文指導を行っている。「日本語教室」については、浜田・河村（2013）、河村（2011）を参照。
- 掃除機作文の一般生徒の一作文当たりの文数が多くなっているのは、一作文当たり延べ形態素数に119とあるように、1名の作文が非常に長かったことが全体の平均を押し上げる結果を招いたためである。
- 「準備をする」という表現は、具体的な動作を表していないため、手順を表していないと判断し、調査対象から外した。

資料

【手順一覧】（〈 〉内は略称）

	ボタン作文	
	大分類	小分類
A 手順を示すもの	1 服を着る〈着る〉	1-1 服を取る 1-2 腕を上げる 1-3 腕を入れる 1-4 服をはおる
	2 布とボタンを持つ〈持つ〉	2-1 ボタンを見つける 2-2 布を持つ 2-3 ボタンを持つ
	3 ボタンを穴に差し込む〈差し込む〉	3-1 布をボタンにかぶせる 3-2 穴を広げる 3-3 ボタンを穴に差し込む 3-4 ボタンを押す 3-5 ボタンを穴から出す
	4 調整・確認する〈調整する〉	
	5 繰り返す〈繰り返す〉	
B その他	6 注意点やヒントなど	

掃除機作文

	掃除機作文	
	大分類	小分類
A 手順を示すもの	1 周囲を片付ける〈片付ける〉	
	2 ごみのある場所に掃除機を運ぶ〈運ぶ〉	2-1 ごみを確認する 2-2 掃除機を取りに行く 2-3 掃除機を運ぶ
	3 プラグを出す〈出す〉	
	4 コンセントに差す〈差す〉	4-1 コンセントを探す 4-2 コンセントにプラグを差す
	5 ホースを握る〈握る〉	
	6 電源を入れる〈電源入〉	6-1 電源ボタンを確認する 6-2 電源を入れる
	7 強さを選択する〈選択する〉	
	8 ホースを動かす〈動かす〉	8-1 ホースを床に向ける 8-2 ホースを動かす 8-3 部屋を移動する
	9 電源を切る〈電源切〉	
	10 プラグを抜く〈抜く〉	10-1 プラグを抜く 10-2 プラグを巻き取る
	11 ごみを取り除く〈捨てる〉	11-1 紙バックを取り出す 11-2 ごみを捨てる
	12 保管場所にしまう〈しまう〉	
B その他	13 注意点やヒントなど	
	14 結果に焦点を置いた表現	

参考文献

- 秋場美智子「作文を通して見た児童の構文の発達(2) 文の内部構造の変化」『日本教育心理学会総会発表論文集』24, 日本教育心理学会, 1982年, p.68-69
- 生田裕子「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, 日本語教育学会, 2001年, p.120-129
- 石毛順子「第二言語の作文における初級から中級にかけての発達—質の観点から—」『国際交流基金 日本語教育紀要』第3号, 2007年, p.1-11
- 位藤紀美子・堀知泰「作文能力の発達に関する調査研究—幼児から大学生まで—」『京都教育大学教育実践研究年報』第16号, 2000年, p.1-15
- 川口良・佐々木泰子「日本人と日本語学習者の作文における副詞の発達過程に関する研究」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第49巻, 1996年, p.219-238
- 河村静江「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, 2011年, p.57-64
- 佐々木泰子「〈まとまり〉の進化—作文能力の発達に関する経時的調査—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第52巻, 1999年, p.71-81
- 竹長吉正「児童写生作文力の発達研究」『埼玉大学紀要 教育学部』2007年, p.261-280
- 成田信子他「作文能力発達に関する縦断的研究その一—小学生から大学生に至る同題作文の分析—」『国語科教育』42, 全国大学国語教育学会, 1995年, p.183-192
- 浜田麻里・河村静江「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—」『京都教育大学教育実践研究紀要』第13号, 2013年, p.1-10