SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

日本語初中級学習者の作文指導：学習者の誤用分析をもとに

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2012-05-11
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 原沢, 伊都夫
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00006616

日本語初中級学習者の作文指導
—学習者の誤用分析をもとに—

原　沢　伊都夫

【要　旨】

日本語初中級学習者の作文に見られる誤用を分析し、どのような特徴があるのか調査を行った。その結果、文の構造に関する誤用が全体の60%に上り、作文においては日本語文の構造についての知識も重要な要素であることが明らかになった。また、初中級レベルの学習者はこれまでに学んだ文法を満遍なく使っているわけではなく、ある特定の表現に特化して使用していることもわかってきた。これにより、今まで感覚的に感じていた学習者の誤用の特徴を具体的な項目として確認することができ、これからの作文指導に活用することが可能となるだろう。これまでの作文指導では語彙の紹介を中心に教えることが多かったが、文の構造を教えながら文の産出を図ることの重要性を今回の調査は示唆している。

【キーワード】誤用　文の構造　述語形式　複文の構造　語彙表現

1．はじめに

日本語の初中級学習者の作文を指導していると、学習者に共通する誤用例によく遭遇する。これは明らかに母語からの言語間エラーであると思われるものもあるが、それと同時に、様々な国籍の学習者にも共通して見られる言語内エラーであることも多い。学習者からの作文をチェックし、誤用を修正し返却する中で、どのような誤用の傾向があるかを分析することは作文指導の上で欠かせないことである。一通りの文法事項の学習が終わった、または基礎的な文法事項を学習している初級・中級者に対し、日本語文を組み立てる上で注意すべき事項を示すことができれば、より効果的な作文指導ができるのではないだろうか。このような観点から、初中級者の書いた作文を精査し、誤用内容を分析することで、学習者の誤用に見られる特徴を明らかにし、作文指導に役立てることを本論は目的としている。

ただし、本論はあくまで作文指導を効果的に遂行するということが目的であることから、誤用例が言語間エラーなのか言語内エラーなのかといった第二言語習得論の議論には立ち入らない。日本語教育という立場から、これまで第二言語習得論で得られた知見を活用しながら、初中級学習者の作文指導を考えるというスタンスであることを初めに確認しておきたい。

2．調査方法

2009年10月～2010年3月までに行われた作文の授業（日本語教育プログラム「日本語3—B」）で課題として提出された作文の一部（33枚）を分析した。受講者は初級後半から中級前半までの学生15名である。学生の日本語力は日本語能力試験のレベルでN4～N3であ

る。国籍は、中国２名、韓国１名、インドネシア２名、カナダ１名、アメリカ２名、ドイツ３名、ロシア１名、エジプト１名、ハンガリー１名、フランス１名となっている。それぞれの学生が「静岡大学」と「私の希望」というタイトルで作文を提出した。１枚の分量はだいたい300字から600字程度である。これらの作文における誤用を以下の文法的範疇の中で分類した。

１）単文の構造
　①格関係（文型・格助詞など）
　②ハの使用（主題・対比）
２）述語形式
　①述語（自動詞と他動詞・スル動詞・～ほしい・行く／来る・活用など）
　②ヴォイス（受身・使役・自発・可能・やりもらい動詞）
　③アスペクト（テイル・テアルなど）
　④テンス（ル形・タ形）
　⑤ムード（～たい・～てほしい・～と思う、など）
３）複文の構造
　①名詞修飾節（内の関係・外の関係）
　②補足節（名詞修飾節・引用節・疑問節）
　③副詞節（条件節・原因理由節・時間節・目的節・様態節）
　④並列節（テ形、連用形、シ、タリ）
　⑤接続詞
４）語彙表現（指示代名詞・時の表現・天気の表現・～すぎ・その他）

１）から３）までがいわゆる文法規則に関するものであり、４）は語彙力に関係するものである。もし、学習者の間違いがこれらの分類の中のどこかに偏るようであれば、その原因を探るとともに、作文指導において、それらの間違いやすい事項に留意して教えることができればより大きな教育効果が生まれることになるだろう。

３．調査結果

前項の分類に基づいた、実際の誤用例は以下の通りである。誤用総数は290であった。

チェック事項		内容		誤用例	
1. 単文の構造	①格関係	文型・格助詞など	68	89	30%
	②ハの使用	主題・対比	21		
2. 述語形式	①述語	動詞・形容詞・名詞述語、活用など	21	54	19%
	②ヴォイス	受身・使形・可能・自発・授受	14		
	③アスペクト	テイル・テアルなど	7		
	④テンス	過去・現在・未来	1		
	⑤ムード	ムードの表現	11		
3. 複文の構造	①名詞修飾節	内の関係・外の関係	5	84	29%
	②補足節	名詞節・引用節・疑問節	25		

	③副詞節	条件節・原因理由節・時間節・目的節など	38		
	④並列節	テ形・連用形・シ・タリ	12		
	⑤接続詞		3		
4. 語彙表現		指示代名詞・時の表現・天気の表現など		63	22%
合　　計				290	

単文の構造に関わるものが30%、述語に関わるものが19%、複文の構造に関わるものが29%、語彙表現に関わるものが22%という結果になった。以下、これらの分析結果を詳細に検討していく。

3．1　単文の構造

この項における誤用例は単文の基本的な構造に関するものである。述語と成分[1]との格関係ととりたて助詞のハに関するものに大別されるが、さらに、詳細に分析すると、以下のような下位分類に分けることができる。

単文の構造			誤用の内容	誤用数
①格関係	文型		述語と格助詞との組み合わせ	33
	格助詞	ニ格	ニ格の使い方	9
		デ格	デ格の使い方	12
		ヨリ格	ヨリ格の使い方	2
		複合格助詞	複合格助詞の使い方	5
	その他	ノ	ノの使い方	6
		並列助詞	並列助詞の使い方	2
②ハの使用	主題		主題の用法に関するもの	16
	対比		対比の用法に関するもの	5
合　　計				89

文の構造に関する誤用例は全部で89例が認められ、誤用全体の3割を占め、今回の誤用分析の中で一番多い項目であった。初中級者にとって、日本語文の基本構造がまだしっかりと定着していないことを示している。細目を見てみると、文型に関する誤用が33例と群を抜いている。これは、日本語文の基本構造の要である述語と格助詞との組み合わせが理解できていないためである。調査の対象となった作文の中からそのいくつかを以下に紹介する。下線部の部分が誤用の箇所で、正しい形を矢印（→）で示している。議論の対象となっている誤用には網かけをし、どの誤用に言及しているかわかるようにした。括弧内は文章を書いた学生の国籍である。

1）弟も日本で（→に）留学したがっています。（フランス）
2）ビルの屋上から町や海を（→が）はっきり見えます。（スーダン）
3）私は文部科学省の試験を（→に）合格した。（インドネシア）
4）仲がよいですから、いっしょにアパートで（→に）住みたいです。（ドイツ）

これらの間違いは「～が～に留学する」「～が見える」「～が～に合格する」「～が～に住む」

という文型が理解できていないことによる。このような文型に関する誤用例だけで、誤用全体の11%を占めている。初中級者にとって文型の知識がいかに重要であるかを示していると言えるだろう。このような文型では格助詞は述語によって決定されるが、名詞の意味によって決定される格助詞もある。以下に示すものはそのような格助詞の誤用であるが、今回の調査では特に「に」と「で」の間違いが際立って多かった。まず、時間を表す名詞に付く「に」の誤用を見てみよう。

5）私は2年間に（→トル）静岡大学で勉強しています。（ブラジル）

6）最近に（→トル）自然の写真をとることが好きになりました。（インドネシア）

例文に見るような誤用例は9例を数えた。時を表す名詞の場合、ニ格を取る場合と取らない場合があり、両者の使い分けが学習者にとって難しいことがわかる。また、場所を表すニ格とデ格の使用においても混乱が認められる。

7）または、日本に（→で）働きたいです。（アメリカ）

8）私は大きい町に（→で）育ったので、小さい町に住みたくなかった。（ブラジル）

9）私は静岡大学に（→で）交換留学生として一年間勉強します。（韓国）

いずれも「～で」となるべきところを「～に」が使われている例だが、「～にいる／ある」「～に住む」などの存在の場所を表すニ格と動きの場所を表すデ格との使い分けをどのように教えるかは難しい問題である。

また、ヨリ格の誤用例が1例認められるが、比較を表すヨリ格が使われるべきところで使われていない例である。その他には、述語との格関係を表す複合格助詞の間違いが4例ほど認められる。

10）試験に失敗しないように、専門について（→の）本と資料をたくさん読んでいました。（中国）

11）・・先生の授業以外で（→以外に）授業中ずっと日本語を話せる機会が乏しい。（カナダ）

10）では「専門について」は述語ではなく、「本と資料」にかかっているので、ノ格のほうが適当である。11）は「～以外に」となる複合格助詞である。

以上のことから、格関係についての誤用をまとめると、まず、文型の重要性が挙げられるだろう。動詞や形容詞などの述語を覚えるときに、格助詞と一緒に覚えるのが効果的である。初級で使われる述語は必ず格助詞と一緒に教えることが重要になるだろう。次に、格助詞は全部で9つあるわけだが、誤用例は、ガ格、ヲ格、デ格、ニ格に集中している。これは、その他の格助詞が正しく使われているというよりも、この4つの格助詞の使用が非常に多いため、これらの誤用例が目立つ結果となっていると推察できる。したがって、作文指導においては、これらの4つの格助詞にしぼって、丁寧に説明をする必要がある。その中でも、時を表すニ格、場所を表すニ格とデ格はその誤用も多いことから、多くの例文でその使い方に慣れさせることが重要となるだろう。

格助詞についての留意点は以上だが、次にとりたて助詞であるハの誤用を見てみよう。誤用例としては21例あるが、主題の用法（16例）と対比の用法（5例）とに分けることができる。対比の用法の誤用例が少ないが、これも正しく使われていると考えるより、対比としてのハの使用が少ないと考えるほうが自然であろう。

12）私が（→は）静岡大学の留学生です。（ドイツ）
13）コミュニケーションということが（→は）日常茶飯事ですので…（カナダ）
14）アメリカで（→では）私はもう少し勉強しますが、日本で（→では）健康は（→に）いいだ（→トル）と思います。（アメリカ）

12）と13）が主題、14）が対比の誤用例である。格助詞などの誤用と比べると、主題に関する誤用数はそれほど多くない。これは、学習者の作文においては主格が主題化されるものばかりであり、初中級レベルにおいては「主語＝ハ」という考えでほとんどの場合は問題がないからであろう。今回の作文例においても主格以外の成分が主題として提示されているものはほとんどなかった。したがって、初中級レベルの作文指導では、主格が主題化された「～は　述語」という構文と対比の「～は…が、～は…」という構文をしっかり定着させればいいだろう。対比の構文の場合、対比されるものが場所になることが多いので、特に「～では…が、～では…」という構文を確認しておくことも効果的である。

3．2　述語形式

述語に関する誤用は54例であり、全体の19%になる。内訳は以下の通りである。

述語形式	誤用の内容	誤用例
①述語（21）	自動詞と他動詞	2
	スル動詞	5
	ほしい	7
	行く／来る	2
	活用	5
②ヴォイス（14）	受身形	1
	自発形	4
	可能形・	2
	やりもらい動詞	7
③アスペクト（7）	テイル形	7
④テンス（1）	過去の形式	1
⑤ムード（11）4	～たい	3
	～てほしい	1
	～んです	2
	～と思います	2
	～するつもりです	1
	～のでしょうか	2
合　計		54

まず、述語に関する誤用例から見るが、「～ほしい」とスル動詞の誤用が目立つ。
15）だから、高い給料の仕事がほしい（→したい）です。（韓国）
16）書道の勉強もほしい（→したい）です。（インドネシア）
17）私の夢を実現できるように、いろいろな勉強して（→勉強をして）います。（中国）

18）よかったら、将来通訳したい（→通訳をしたい）です。（アメリカ）
「～ほしい」は自分の欲求を表す述語として、初中級者が頻繁に使う表現の１つであるが、抽象的なことには使えないルールをしっかりと理解しておくべきである。この誤用は、様々な国籍の留学生の作文に見られるため、作文指導においては特に注意すべき点である。また、スル動詞については、語彙的な知識不足もあり、安易に２字漢字にスルをつけて、使うことが多い。「勉強」のような動作名詞においては、「勉強をする」と「勉強する」の両方が可能になり、そのような使い方における文の構造の違いにも注意を向ける必要がある。「行く／来る」の例では、日本語では自分中心の視点でこの動詞が使われるため、相手の視点でも使われる英語などとは反対になることがあるので、その点にも注意が必要であろう。
19）ところで、私の友だちも日本に行き（→来）たがっています。（エジプト）
　述語の活用の誤用については、しっかりと確認しないままで書いている例がほとんどである。
20）私の料理はときどき口に合わないでした（→合いませんでした）。（インドネシア）
21）有名な大学で仕事しれば（→仕事ができれば）、いいです。
「合う」の否定形「合わない」の過去形を「合わないでした」とするのは、ナ形容詞の過去形（丁寧）の活用である「でした」を付けてしまった例であり、「仕事しれば」は「仕事する」の「する」の可能形を「しれる」としてしまった例である。いずれも活用のルールに気をつけていれば間違わないものであり、作文では自分でチェックする時間があるので、イージーミスをしないように確認をさせることも重要であろう。その他にも、「与えるです→与えます」や「甘いすぎです→甘すぎです」などの基本的な接続に関する間違いが見られた。
　ヴォイスの誤用で一番多かったのが「やりもらい動詞」である。他者と交わる動作に「やりもらい動詞」が補助動詞として使われるのは日本語の大きな特徴であり、初中級レベルの学生が自然に使えるようになるには時間がかかる文法事項である。
22）先生たちは生徒のことをいつも守ります（→守ってくれます）。（ブラジル）
23）先生は「書道をしたかったら、・・・先生のところへ行ったほうがいいよ」と言いました（→言ってくれました）。（インドネシア）
これらの例文は使われるべき「やりもらい動詞」が使われていない例であり、反対に、以下の例では間違った「やりもらい動詞」が使われている例である。
24）日本語の先生からいつも日本語をかんたんに教えてくれてほしい（→教えてもらいたい）です。（エジプト）
「やりもらい動詞」の使用は自然な日本語のやりとりにつながるので、補助動詞の使い方は特に丁寧に練習したい項目である。「やりもらい動詞」の次に多かったのが、自発形の誤用であり、次の４例がある。「見える」と「見る」の混乱や不必要な自発形の使用が認められる。
25）天気が晴れとき（→いいと）、富士山とするが湾が見える（→を見る）ことができます。（インドネシア）
26）静岡は暖かい所だから、自分にとって住みやすい町（→だ）と考えられます（→思い

ます)。(インドネシア)
「～が見える」「～が聞こえる」と「～を見ることができる」「～を聞くことができる」の違いを整理する必要があるだろう。それ以外の自発形は特殊な言い方でもあり、初中級者の作文では特に必要性は感じられない。ヴォイスに関して意外だったのが、受身形や使役形の誤用例がほとんど見つからなかったことである。これは、間違いが少ないというより、ほとんど使われていないと考えた方が正しいだろう。実際に今回の作文をチェックしたが、受身形および使役形の使用は以下の1例を除き、見つけることはできなかった。
27) 本当に自分にとって母の料理はおいしいですから、今はだいたい(→トル)母の料理を作られて(→作って)ほしいです。(インドネシア)
初中級者のレベルでは、話者中心の作文となることから、受身や使役などの立場が異なる表現は使われることが少ないと思われる。ただ、迷惑な気持ちを表すときに必要な受身の形(間接受身と持ち主の受身)はしっかりと理解させる必要があるだろう。

動詞に接続する順番で見ると、ヴォイスに続く形式はアスペクトであるが、テイルに関わる誤用が7例あった。
28) 静岡大学は丘の頂上(→上)に立った(→立っている)から、遠くから(→の)ながめがきれいです。(スーダン)
29) 国務大臣はこの(→その)仕事の前によく(→トル)大学で仕事しました(→仕事をしていました)。(アメリカ)
テイル以外のアスペクト表現の誤用はなく、また、使われてもいない。このことから、初中級者の作文ではテイルの基本的な用法(「動きの継続」と「動きの結果の状態」)をしっかりと定着させることが重要になるであろう。

テンスに関しては、以下の1例だけの誤用が見つかっており、特に問題点はないようだ。
30) 様々な食べ物がありますが(→ありました)が、ただケーキ(→ケーキだけ)を食べました。

述語に接続する最後の形式がムードの表現である。今回の作文では11例の誤用があり、その中でも「～たい」や「～んです」、「思います」の間違いが見つかっている。
31) 日本で勉強した知識を生かして、自家(→自国)の環境を改善する仕事をしてほしいです(→したいと思います)。
32) 忙しくて自分について考える時間がなかなかなかったんです(→ありませんでした)。
33) のどが渇くけど、どこでも飲み物が買えるのでよかったと思います(→よかったです)。
特に33)のような「形容詞の過去形＋と思います」は学習者の作文によく見られる誤用の1つである。「形容詞の過去形」には通常「と思います」は付かないことを確認する必要があるだろう。さらに、次のような反疑問の表現も時々見受けられるが、日本語では「～のでしょうか」を使うのが一般的である。
34) しかし、子供のころの希望は全て消えてしまいますか(→しまうのでしょうか)。(ドイツ)
初中級レベルでは、反疑問＝「～のでしょうか」と教えておくほうが効率的だろう。

最後にこの項で扱ったことをまとめると、個々の述語では「スル動詞」「ほしい」「行く／来る」、ヴォイスでは「やりもらい動詞」と「間接受身」、「持ち主の受身」、アスペクトで

はテイルの基本用法「動きの継続」と「動きの結果の状態」、ムードでは、「～たい」「～てほしい」「～んです」「～と思います」「～のでしょうか」などが重要項目となるだろう。

3．3　複文の構造

今回の調査における誤用の約3割が複文の構造に関するものであった。文を構成するにあたっては「単文の構造」とともに重要な文法知識である。詳細な内訳は以下の通りであるが、副詞節の誤用が38例あり、他の項目より多いのは、それだけ使用頻度が高いからであろう。

①名詞修飾節	外の関係		5	5
②補足節	名詞節	コト	14	25
		ノ	5	
		ホウ	1	
		モノ	1	
	引用節	ト	3	
	疑問節	カ	1	
③副詞節	条件節	ト	1	38
		バ	1	
		タラ	3	
		バアイ	1	
	原因・理由節	ノデ／カラ	9	
	時間節	マエ（ニ）	4	
		アト（デ）	1	
		ナガラ	2	
	目的節	タメニ	9	
		ヨウニ	2	
		ノニ	6	
④並列節		テ形	8	12
		連用形	1	
		シ	2	
		タリ	1	
⑤接続詞			3	3
合　計				84

名詞修飾節、いわゆる連体修飾節に関係する誤用は5例あったが、すべて「外の関係」の修飾節であった。

35）日本語を勉強するの（→トル）機会があります。（フランス）

36）インドネシアにある教える（→で教えた）経験が（→は）5年間でした（→です）が、教える（→トル）方はまだうまくありません。（インドネシア）

「内の関係」の修飾節が使われているのか疑問に感じたので、作文全体をチェックしたと

ころ、「内の関係」の修飾節もかなり使われていたが、短いものが多く、間違いはなかった。このことから学習者にとっては、「内の関係」の修飾節は難しくないようである。「外の関係」の名詞修飾節では、修飾節と被修飾名詞との関係によって「内容補充節」「付随名詞節」「相対名詞節」の3種類(2)に分かれることから、両者の関係が複雑であるために、使いこなすのが難しいことが想像される。初中級学習者には、「内容補充節」と「付随名詞節」の違いを中心に複文の構文を理解させる必要があるだろう。

次に補足節について見てみるが、ここではコトの誤用が一番多く、14例と飛び抜けている。その中でも、主語である名詞を受け、「～ことだ」で文末を結ぶ形式の間違いが多い。

37) 1つ目の希望は日本で勉強して帰国した時に彼女と同棲してほしいです(→同棲することです)。(ドイツ)

38) 私の仕事の(→に対する)希望は国務省の大臣になりたいです(→なることです)。(アメリカ)

文末を「～ことだ」で結ぶ形式は多くの学習者が間違えるため、1つの形式として覚えさせたい項目である。文法的には複雑ではないため、文の構造が理解できればその後間違いは少なくなる。補足節の誤用で次に多いのは、ノとコトの使い分けである。

39) 私の考えで(→トル)コミュニケーションということ(→の)は世の中で影響のある大事な力だと思います。(カナダ)

40) そのとき蛍を見たこと(→の)が初めて(初めてでした)から、気持ちが(→トル)すごく楽しかったです。(インドネシア)

両者の使い分けは日本語教師にとっても頭の痛い問題であり、どのように教えたらいいのか簡単な答えはないが、コトの用法には上で見たで主語である名詞句を受ける「～ことだ」のほかに、「～ことがある」「～ことになる」「～ことにする」「～ことができる」などの慣用句的表現が多いため、コトに関してはこのような定型の表現として教え、文の名詞化はノで教えるのがいいかもしれない。その他の補足節では、引用節における述語の形式(辞書形)の誤りが多い。

41) 他の都市は寒いから冬は大変(→大変だ)と思います。(スーダン)

42) 静岡大学の応用生物化学専攻が正に私に合います(→合う)と思いました。(中国)

41)と42)の例では、会話では意味が通じることから許容されることが多く、なかなか間違いだと気づかない学習者も多い。作文指導においては、従属節の述語は辞書形になることを繰り返し理解させる必要があるだろう。

さて、複文の中で誤用例が一番多い副詞節に移るが、筆者は誤用数と使用率とは比例すると見ている。つまり、副詞節での誤用例の多い「～ので／から」、「～ために」、「～のに」は学習者が好んで使う表現であり、副詞節において最も基本的な表現であるからである。この中から一番誤用例の多い「原因・理由」を表す「ので／から」を見てみよう。

43) もっと大変なことは、専門の授業はまだ日本語が下手ので(→下手なので)、先生の話を(→が)半分以上わからないことです。

44) 専門は歴史ので(→歴史なので)、今年は勉強が(→トル)日本語だけでなくて(→トル)、日本史の授業も取っています。(フランス)

これらの例文からもわかるように、誤用例の多くは、名詞やナ形容詞の接続においてナが

現れることを忘れているものであり、作文指導においてノデへの接続の仕方を品詞別に確認しておく必要がある。ノデの誤用はほとんど接続に関するものであり、意味的な間違いはないようだ。これに対し、「～ために」の用法は、接続の間違いとともに意味的な混乱による誤用も多く見られる。

45）国務省の大臣になるのために（→なるために）、アジアの専門家になりたいです。（アメリカ）

46）静岡大学で（→は）農業を勉強するために（→のに）、よいところです。（インドネシア）

47）・・先生のアイデアのため（→のおかげで）、会話の試験も楽しかったです。（ハンガリー）

「～ために」は主節の述語の目的を表現するものであり、そのような関係をしっかりと理解することが重要である。また、ノニも目的を表すことがあるので、そのようなノニの使い方にも留意する必要があるだろう。ところで、ノニの誤用は、目的の用法ではなく、逆接の用法に集中しており、期待にそぐわない結果に続くという文脈がしっかりと理解できていないと、正しい使用につながらない。

48）映画を見たいのに（→見たかったですが）、所（→場所）をどんなに探しあたらないでした（→探しても、見当たりませんでした）。（中国）

49）静大の食堂は毎日12時（→12時に）にかなり混んでいるのに（→混みますが）、好きになりました。（ドイツ）

単なる逆接の用法にノニを使うために、不自然な文となっている。逆接については、初中級の学習者には「～が」「しかし」などに限定し、ノニは「～のに便利だ」「～のにいい」などの目的を表す慣用句的な表現に限って教えるのがいいだろう。

副詞節では条件節（ト、バ、タラ）の使い分けがよく問題になるが、今回の調査ではタラ以外の誤用はほとんど見当たらなかった。これは、これらの表現が使い分けられているのではなく、条件を表す場合はタラだけが使われる傾向が強いからであろう。今回の調査ではタラの誤用は「～たらいい」の表現に集中している。

50）私（→は）超自然的なコミュニケーション能力を身につけたら（→身につけることができたら）いいと思います。（カナダ）

51）いい仕事を見つけると（→見つけられたら）いいです。（アメリカ）

このように、願望の気持ちを表す表現として「～たらいい」が使われていることから、「可能表現＋たらいい」は作文指導においても重要な表現として確認しておく必要があるだろう。

副詞節の「時間節」に関しては、「～あとで」「～まえに」の表現に誤用例が現れている。

52）まだ日本に来ないまえに（→日本に来るまえに）、私はインターネットでたくさんの大学を調べた結果、（中国）

53）卒業の後で（→卒業したら）、有名な大学院に入りたいです。（アメリカ）

「～まえに」と「～あとで」は一見簡単そうな表現であるが、接続するテンスを含め、意外と複雑な面があるため、分かりやすい例文とともに何度も練習する必要があるだろう。

複文の並列節では、テ形の誤用が一番多い。その中でも、原因・理由を表すテ形の用法に誤用例が集中している。

54）私は奨学金やビザをもらって（→もらうことができて）、よかったです。（エジプト）
55）静岡には（→は）大きな都市に（→と）比べて外国人があまりいなくて（→いないので）、うれしいです。（ロシア）
原因・理由を表すテ形では、意志などのムードの表現と共起しないという規則がある。この規則を知らないと、安易にテ形で原因・理由を表してしまうので、初中級者への指導では「～ので／から」だけを教えるほうがいいと思う。また、並列節でよく見かける間違いに「～し」がある。「～し」はテ形と同様に早い段階で文と文を結ぶ表現として教えられることが多いが、ただ単に文を結んでいるのではなく、ある命題に基づいて使われているので、その点が理解されるように教えるべきである。
56）草が多いし（→多くて）、キャンパスはちょっと広いし（広くて）、いいながめが見えます（→です）。
学習者の多くが、「～し」を単なる接続表現として使うため、このような不自然な表現となるのである。接続する場合は、連用形かテ形で、ある命題について述べる時だけ「～し」が使われることをしっかりと理解させるべきであろう。

最後に、文と文をつなぐ接続詞については、「それとも」と「それから」の誤用例が3例あるが、特にここで特記すべき点はない。

複文について学習者が特に注意する個所をまとめると、名詞修飾節の「外の関係」、補足節のコトとノの使い方、副詞節の「～ので／から」「～ために」「～のに」「～たら」「～まえに」「～あとで」、並列節の「テ形」となるだろう。これらの表現に留意して練習することが正確な文の産出につながっていくことになる。

3．4　語彙表現

誤用例の2割を占める語彙的な表現について概観するが、これらの間違いは、正しい表現を知らなかったり、間違った使い方をしたり、辞書などから翻訳したりしたものが多い。明らかに語彙的な知識がないことから生じている誤用である。その表現は多岐にわたっているが、今回の調査では、特に「指示代名詞」「時の表現」「天気の表現」「～すぎ」に関する誤用が目立っている。63例の内訳は以下の通りである。

4. 語彙表現	①指示代名詞	7
	②時の表現	6
	③天気の表現	5
	④～すぎ	3
	⑤その他	42
合　計		63

指示代名詞の誤用が7例あり、すべて文脈指示の用法に限られている。これは、現場指示は文脈指示と比べ分かりやすいという点だけでなく、作文などの書き言葉では「現場指示」の代名詞はほとんど使われないという事実を反映しているからであろう。
57）その（→そのような）旅行をするにはお金がたくさん必要です。（ロシア）
58）国務大臣はこの（→その）仕事の前、よく（→トル）大学で仕事しました（→仕事を

していました)。(アメリカ)
文脈指示に使われる「こ・そ・あ」の違いだけでなく、「その」と「そのような」、「あの」と「あのような」、「なんの」と「どんな」という表現の違いなどに混乱が認められる。具体的な事柄を示す「この」「その」「あの」に対し、出来事などを示す「このような」「そのような」「あのような」の違いを説明する教科書はないので、指示代名詞の説明ではこの点を考慮する必要があるだろう。

次に、時の表現も頻繁に使われるため、その誤用例も多い。「時の名詞」や「時間節」における誤用についてはすでに指摘しているが、以下のような語彙的な間違いも多い。

59) 冬の時に (→冬に) 千葉県も愛知県も雪が降ります。(インドネシア)
60) 子どもの時 (→子どものころ)、ぬいぐるみやおもちゃがほしかった。(ドイツ)
61) 今静岡大学で勉強しています。もう２ケ月があります (→経ちました)。(中国)

59) であれば、「冬」には時の意味が含まれているので「時」と一緒には使われないとか、60) の例であれば、時が示す期間が一定期間に及ぶ場合は「ころ」が使われるとか、61) であれば、時と共起する動詞は「経つ」であるということを知っている必要がある。また、天気の表現も学習者の作文によく見られる誤用例である。

62) 天気が (→静岡は) 暖かいし、雪も降りませんから、ちょうど私の条件に合っていました。(スーダン)
63) お祭りは (→が) 始まる時、風が吹くし、天気が (→トル) 寒いし、学校へ行きませんでした。(中国)

「天気」はその時々の大気の様子を表す名詞で、「いい／悪い」で表されるのが普通である。通常はその日の大気の状態を表すと言える。これに対し、そこの土地の気候について言及する場合は、「気候が温暖だ／厳しい／おだやかだ」などという表現が一般的である。このような知識は、単語の意味だけでは分からないので、慣用的な表現として教師から説明する必要があるだろう。さらに、「～すぎる」も初中級学習者の作文によく見られる誤用である。

64) この希望はちょっと立派で (→立派すぎて)、難しいですね。(アメリカ)
65) もし多すぎるお酒を飲んだら (→お酒を飲みすぎたら)、英語を話すことや日本語を話すことができません。(カナダ)

65) の誤用は、まさに英語の “drink too much alcohol” を直訳したものであろう。典型的な翻訳日本語である。「～すぎる」は述語に使われるが、連体修飾節では使われないので、そのような点も含めて、使い方をよく練習する必要があるだろう。

「その他」の語彙表現では、まさに千差万別の誤用が見つかるが、その多くが慣用的な表現であるため、学習者にはそのような表現を覚えることが求められる。いくつか紹介すると、「入学試験に参加する→入学試験を受ける」「奨学金を勝つ→奨学金を得る」「日本語を改良する→日本語が上手になる」「日本語を練習する→日本語を勉強する」「自信が強くなる→自信がつく」「出世をねらう→出世する」「新しい友達に会う→新しい友達を作る」「生活を生きる→生活を送る」など、１つ１つの単語を覚えるのではなく、初級の段階から助詞や目的語などとの組み合わせで覚えることが重要であると言えよう。

４．おわりに

今回の調査の目的は、普段からなんとなく感じる学習者の誤用の特徴を具体的な数字で示すことで、作文指導において、どのような文法事項に留意したらいいのか、確認することであった。調査結果から、日本語文の産出において初中級者が特に気をつけなければならない文法事項は、述語と格助詞との組み合わせである文型と複文における副詞節であることが明らかになった。その次に重要な項目は、格助詞、主題のハ、述語、複文の補足節であり、さらに、ヴォイス、ムードの表現、複文における並列節と続く。文全体を見渡せば、複文を含めた文の構造の知識がいかに重要であるか、確認することができる。文の構造に関わる誤用例は全体の60％にもなり、作文においてはまず日本語文の構造の正しい知識が求められると言えるだろう。

また、今回の調査では、初中級レベルの学生は、これまでに学んだすべての文法事項を満遍なく使うのではなく、かなり特定の表現に限定して使っている事実も判明した。たとえば、ヴォイスであれば、受身や使役などの表現はほとんど使われず、やりもらい動詞のほうが多用されているという点である。また、「ほしい」「～たい」「～と思う」など、自分の気持ちや願望を表す表現が多く使われているのも特徴的である。したがって、このような表現に特化して教えることが、作文指導においては重要なストラテジーになるのではないだろうか。

作文という行為は、言語を作り出していく作業であることから、文法と語彙の知識がしっかりと問われるものである。これは、発話と同時に言葉がすぐに消えてしまう話し言葉とは大きく異なる点である。作文では、文章を作るにあたって、これまで学んだ文法知識を生かしながら、時間をかけて推敲することができる。その意味で、確かな文法知識があれば正確な文章を書けることになる。これまでの作文指導では、どちらかと言えば語彙表現との組み合わせで教えることが多かったと思う。文法の枠組みを教える中で作文を指導していく方法も重要であることを今回の調査は示唆している。

【注】

1．ここでは成分という名称を使うが、その文法的な働きによって、主語、補語、状況語、修飾語と呼ばれることもある。

2．「内容補充節」、「付随名詞節」、「相対名詞節」は、正式には「内容補充修飾節」「付随名詞修飾節」「相対名詞修飾節」と呼ばれる。

【参考文献】

大関浩美（2010）『日本語を教えるための第二言語習得論入門』くろしお出版
小柳かおる（2004）『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
佐々木嘉則（2010）『今さら訊けない…第二言語習得再入門』凡人社
日本語記述文法研究会(編)（2009）『現代日本語文法　第２巻』くろしお出版
――――――――――（2009）『現代日本語文法　第２巻』くろしお出版
――――――――――（2007）『現代日本語文法　第３巻』くろしお出版
――――――――――（2003）『現代日本語文法　第４巻』くろしお出版

――――――――――――――（2009）『現代日本語文法　第５巻』くろしお出版
――――――――――――――（2008）『現代日本語文法　第６巻』くろしお出版
――――――――――――――（2009）『現代日本語文法　第７巻』くろしお出版
原沢伊都夫（2010）『考えて、解いて、学ぶ　日本語教育の文法』スリーエーネットワーク

Essay Teaching for Japanese Language Learners at Beginning and Lower-Intermediate Levels

— On the Basis of Error Analysis of Learner's Written Compositions —

Harasawa, Itsuo

The paper discusses effective teaching methods in composition classes for Japanese language learners at the beginning and lower-intermediate levels. The author collected 33 writing essays of Japanese learners and analyzed 290 errors found in the essays. The survey shows us that 60 % of the errors are related to a lack of knowledge of the Japanese basic structure in which "Bunkei", the combination of case markers and the predicate is essential. While in Japanese composition classes teachers are usually concerned more about lexical expressions, the survey teaches us the importance of grammatical knowledge for producing sentences. Therefore, it is recommended that in writing classes teachers emphasize the structure of Japanese language as well as lexical expressions, thus enabling learners to produce grammatically correct sentences.