

第二言語の作文に対する学習者の意識

石毛順子

要旨

本研究では第二言語の作文学習に対する学習者の意識が、総合的な学習段階（レベル）が上がるにつれ変化するのか検討した。対象は韓国語を第一言語とする初級から上級の日本語学習者であった。自由記述で回答を求めた結果、「作文を書きたいのはどんな時か」という質問への回答から「書く内容が思いつく時」「他の3技能と違った、書く技能の特性を使う時」「第二言語で作文を学習していく上での満足感が感じられた時」というカテゴリーが抽出され、「第二言語で作文を学習していく上での喜びが感じられた時」が上級では多く見られた。「作文を書きたくないのはどんな時か」という質問への回答からは「自分の考えを日本語で表すことに困難を感じた時」「望まないテーマについて書かなければならない時」「書くテーマが思いつかない時」「書くことが義務で、制約がある時」「作文に集中できない時」の5カテゴリーが抽出され、レベルによる違いは見られなかった。

キーワード

作文、第二言語習得、動機づけ

1. 問題と目的

書く能力を身につけることは、人間の認知能力のある側面を押し上げる（茂呂，1988）。しかし「話す・書く」という産出技能のうち「話す」は特に意識しなくても毎日の生活の中で行われる活動であるが、「書く」は「話す」に比べるとその機会は少ないと言える。そのため、書く活動の実践である作文教育が重要であると考えられる。その第二言語の作文の学習や指導がうまくいくためには、自由に自己表現できる教室風土作り、自己認識や価値の明確化といった自己理解、そして書くことへの動機づけが必要である（縫部，1985）。

第二言語習得に知能や適性のほかに動機づけと意欲が影響することを示したのは、Gardner & Lambert (1972) である。欲求または要求が生じた時、それらを充足する方向に行動を起こそうとする心の状態を動機または動因というが、その目標に向けて始まった行動が持続的に推進する過程あるいは機能のことを動機づけという（金子，1990）。

動機づけ理論は認知・情動・欲求という心理的要素をそれぞれ重んじる3つの理論的アプローチが行われてきた。この認知・情動・欲求という三要素は切り離すことができず、その上でパーソナリティ意欲、文脈的意欲、状況的意欲の三水準および個人を取り巻く外界との相互作用の総体として把握できる（鹿毛，2004）。つまり、意欲は個人を取り巻く外界との相互作用を踏まえなければ把握できないことを意味する。したがって、第二言語学習者の生活や教室における作文という状況と文脈を考慮する必要がある。

一方、人は他者から与えられる外的な賞や罰により、外発的に動機づけられて学習がなされると考えられてきた（金子，1990）。この外発的動機づけの概念によると、第二言語習得の作文教育において、教師にほめられることによって学習者が動機づけられることは十分考えられることである。しかし、人は外発的に動機づけられて受動的に学習するだけでなく、賞罰とは無関係に知的好奇心を充足するために自発的に困難な課題を学習することが明らかとなった（金子，1990）。このような動機づけは、内発的動機づけと呼ばれる。White（1959）は内発的動機づけを引き起こす重要な要因として、有能感という概念を提唱した。この内発的動機づけの理論に端を発した理論が、Deci と Ryan による自己決定理論である（鹿毛，2004）。Deci & Ryan（2002）は、有能感・自律性・関係性という3つの人間基本的欲求を仮定している。有能感への欲求は周囲と効果的に関わりながら学んでいこうとする傾向、自律性への欲求は行為を自ら起こそうとする傾向、関係性への欲求は他者やコミュニティと関わろうとする傾向である。第二言語学習者の生活や教室における作文という状況と文脈を鑑みると、よい作文が書けたと感じるような有能感や、日記を書いて自らの体験を記録した上で教師に見てもらおうとしたり、学習者にとっての第二言語しか使えない相手に文で書き表したものを伝えたいと思い、書き始めたりするような自律性が欲求として考えられる。また、相手に伝えたいという欲求は、関係性と結び付けてもとらえられる。その中でも本研究では特に有能感に注目して論を進めていく。有能感を扱った言語学習の研究は、以下のようにあげられる。

Clément & Kruidenier（1985）は異文化接触状態における第二言語習得のモデル構築を試み、学習者の外国語に対する自信を中核的な要因と位置づけた。Schunk（1991）は一般に、その人が持っている自己効力感が高いほど、失敗を経験したとしても「自分ならできる」と信じ、努力を続けられる傾向にあることを指摘した。Noels（2001）はスペイン語学習者322名を対象に、教師のコミュニケーションスタイル、学習者の有能感、自律支援に対する認知、ならびに彼らの動機づけとの関連を調査した。統制的・自律支援的という教師のコミュニケーションスタイルと学習者の環境に対する認知の間にはあまり強い関連が確認されなかったが、学習環境に対する認知と学習者の動機づけの間には、強い関連が示された。山森（2002）は英語学習においては、「できた」という経験を持たせること、すなわち、有能感の認知を高めることが、学習意欲を高める大きな要因の1つだとしている。このように、有能感に対する欲求は言語学習には無視できない欲求であり、有能感が学習者の言語学習に大きく影響すると考えられる。

そして言語学習の中でも本研究の対象である作文に対する意識に焦点化してみると、吉田（2006）が中国語母語話者の作文に対する意識を調査している。その結果、「母語の作文が好き」という質問項目と「日本語の作文が好き」という質問項目の間には相関がなく、同様に「母語の作文が得意である」という質問項目と「日本語の作文が得意である」という質問項目間にも相関がなかった。そして母語の作文が苦手・不得意であっても、日本語の作文に興味を持たせることができる可能性を示唆した。しかし、どのように日本語の作文に興味を持たせることができるかということについては検討されていなかった。また、作文嫌いが多いという指摘もなされ（中崎，1985；中村，1998）、多くの教師が学習者は作文が嫌いであるという実感を持っているかと思われるが、嫌いな人が多いという指摘に留

まり、どういう時なら書きたいのか、具体的にどういうことが書きたくない原因になっているのかという点については述べられていない。

先述した有能感の観点から考えてみると、初級から中級へ、総合的な学習段階のレベルが上がるにつれ、作文の内容はよくなるとはいえないものの、構成がよくなり、文法や語彙の知識が増える（石毛，2007）という変化が「日本語ができるようになった」という有能感を生み、作文を書くことに対する意識が変化することも予測できる。

そこで本研究では、学習者が作文を書く意欲を持てるように教師が援助できることの手がかりを得るために、第二言語の作文学習に対する学習者の意識を明らかにし、総合的な学習段階のレベルが上がるにつれ、その意識が変化するか検討することを目的とする。

2. 方法

2. 1 参加者

韓国語を母語とする日本在住日本語学習者で、都内日本語学校に在籍する学生が調査に参加した。レベルは初級から上級まで8レベルに分かれていた。それぞれのレベルに進級、またはそのレベルから入学するためにはその下のレベルの期末テストまたはプレースメントテストに合格することが要求された。参加者の属性を表1に示す。

表1 参加者の属性

クラス	在籍クラスで求められる レベル (学習時間)	群	平均滞日期間 () 内は標準偏差	人数
クラス1	約125時間	初級	3.7ヶ月	17人
クラス2	約250時間		(1.9ヶ月)	
クラス3	約380時間	中級	9.8ヶ月	20人
クラス4	約510時間		(4.7ヶ月)	
クラス5	約630時間	上級	16.4ヶ月 (6.0ヶ月)	18人

それぞれのクラスで約65～100時間学習が進んだ時点での調査であった。日本語能力試験の3級において学習時間300時間程度を初級修了、2級において学習時間600時間程度を中級修了としていることから、クラス1とクラス2を初級程度、クラス3とクラス4を中級程度、クラス4を修了し、クラス5などに所属する学生を上級程度とした。

2. 2 調査期間

2006年2月中旬～3月上旬であった。

2. 3 実施場所

参加者の学んでいる日本語学校の教室であった。

2. 4 手続き

「作文を書きたい時はどんな時か」「作文を書きたくない時はどんな時か」という質問に、自由記述による回答を求めた。記述は、日本語でも韓国語でもかまわないとした。

3. 結果

回答を KJ 法により分類したところ、「書きたい時」に関しては 3 カテゴリー・84 項目、「書きたくない時」に関しては 5 カテゴリー・78 項目が抽出された (表 2、表 3)。

表2 作文を書きたい時のカテゴリー名および回答例

カテゴリー名	回答例
	自分がよく知っていて、関心や興味の有る主題について書く時
書く内容が思いつく時	経験したことがあるテーマについて書く時 自分の意見が賛成・反対のどちらかはっきりしている時 主題について、したい話がたくさんある時
ほかの3技能との違った役割、書く事の特性をを使う時	楽しいことやうれしいことがあった時、忘れないように書いておきたい日記を書く時 今日起きたことを残したいと思った時 スピーチなど発表の準備として作文を書く時
第二言語で作文を学習していく上での喜び・満足感が感じられた時	自分の実力が上がって、自分の考えを日本語の文字で表現できると気づいた時 先生に作文をほめられた時 新しい日本語の表現方法を作文を通して知った時 自分の実力を試してみたい時 先生が丁寧に作文を添削してくれた時

表3 作文を書きたくない時のカテゴリー名および回答例

カテゴリー名	回答例
自分の考えを日本語で表すことに困難を感じた時	漢字がわからない時 辞書が使えない時 単語や文法などがよくわからない時 日本語がわからないため、自分が思っていることを全部書けない時
望まないテーマについて書かなければならない時	テーマが完全に理解できない場合 興味がない主題について書かなければならない時 作文のテーマが難しい時 決められたテーマについて書く時
書くテーマ・内容が思いつかない時	書きたい内容がない時 書きにくいタイトルの時 自分が全然考えたことがないタイトルだった時
書くことが義務で、制約がある時	義務の時 字数制限など、ルールがあってそれを守らなければならない時
作文に集中できない時	受験、試験の前 疲れている時

表 2「書きたい時」については、主にカテゴリー「ほかの 3 技能との違った役割、書くことの特性をを使う時」において、授業や宿題で行われる学習としての作文のほかに、生活の中で文を書くことに対する欲求も見られた。

次に、書きたい時、書きたくない時の回答の頻度をレベル別に示す (表 4、表 5)。

表4 学習者のレベルと作文を書きたい時の回答の頻度

	書く内容が思いつく時	書くことの特徴を使う時	第二言語で作文を学習していく上での喜び・満足感が感じられた時	計
初級	16	5	3	24
中級	18	11	1	30
上級	8	9	13	30
計	42	25	17	84

書きたい時に関して、学習者のレベルと3カテゴリーの関係の傾向を検討するために、回答の度数分布について3(学習者のレベル)×3(カテゴリー)の χ^2 検定を行った。その結果、回答の分布について有意な偏りが認められた($\chi^2(4, N=84) = 19.18, p < .01$)。残差分析を行ったところ、「書く内容が思いつく時」では上級で有意に低く(調整された残差、上級: -3.19, $p < .01$)、「第二言語で作文を学習していく上での喜び・満足感が感じられた時」では中級で有意に低く、上級で有意に高かった(調整された残差、中級: -2.87, $p < .01$ 、上級: 3.92, $p < .01$)。

表5 学習者のレベルと作文を書きたくない時の回答の頻度

	自分の考えを日本語で表すことに困難を感じた時	望まないテーマについて書かなければならない時	書くテーマ・内容が思いつかない時	書くことが義務で、制約がある時	作文に集中できない時	計
初級	6	6	7	3	1	23
中級	10	10	7	1	3	31
上級	9	1	7	5	2	24
計	25	17	21	9	6	78

書きたくないときに関して、学習者のレベルと5カテゴリーの関係の傾向を検討するために、回答の度数分布について3(学習者のレベル)×5(カテゴリー)の χ^2 検定を行った。その結果、回答の分布について有意な偏りは認められなかった($\chi^2(8, N=78) = 10.22, n. s.$)。

4. 考察

本研究の目的は、第二言語の作文学習に対する学習者の意識を明らかにし、総合的な学習段階のレベルが上がるにつれ、その意識が変化するか検討することであった。書きたいときに関しては「書く内容が思いつく時」「他の3技能と違った、書く技能の特性を使う時」「第二言語で作文を学習していく上での喜び・満足感が感じられた時」というカテゴリーが抽出され、「第二言語で作文を学習していく上での喜び・満足感が感じられた時」が中級で少なくなっていたが、上級では多く観察された。作文の内容に関する成績は総合的な学習段階のレベルがあがってもあまり変化しないが、語彙や文法の成績は変化し、成績がよくなる(石毛, 2007)。この語彙や文法に対する有能感が「作文を書きたい」という意欲につながっていると考えられる。有能感が「作文を書きたい」という意欲につながっている可能性は、成功はいつまでも言語学習に専心するための唯一の確実な誘因である(ピローズ, 1972)ということや、「第二言語で作文を学習していく上での喜び・満足感が感じられた時」の回答で「自分の実力が上がって、自分の考えを日本語の文字で表現できると気づいた時」「新しい日本語の表現方法を作文を通して知った時」という回答

が得られたことから示唆される。生徒の書いた作文を誉めれば、さらに励んで書き、作文がより好きになる (Gee, 1972) という知見は、本研究の「先生に作文をほめられた時」という回答からも裏付けられた。

書きたくない時に関しては、「自分の考えを日本語で表すことに困難を感じた時」「望まないテーマについて書かなければならない時」「書くテーマ・内容が思いつかない時」「書くことが義務で、制約がある時」「作文に集中できない時」の 5 カテゴリーが抽出され、レベルによる偏りは見られなかった。したがって、「作文が書きたくない時」に対する意識は総合的な学習段階のレベルが上がっても変化が見られないということが示唆された。

では、「書きたくない」という意識に対してどのように変化を促すとよいのだろうか。「1. 問題と目的」で述べた自己決定理論から考えてみる。自律性には、作文を書きたい時のカテゴリーである「他の 3 技能との違った役割、書くことの特徴を使う時」「書く内容が思いつく時」、書きたくない時のカテゴリー「望まないテーマについて書かなければならない時」「書くテーマ・内容が思いつかない時」「書くことが義務で、制約がある時」が関係していると考えられる。書きたい時に関して、「他の 3 技能と違った、書く技能の特徴を使う時」が抽出され、回答例「今日起きたことを残したいと思った時」のように感情や経験を記録するという特性や、回答例「スピーチなど発表の準備として作文を書く時」のように自分の言葉を可視化して修正したり、より正確さを追及したりできるという特性が書く意欲につながっていることから、書くことの意義、書くことの特徴を示すことが意識の変化を促す一つの方法になるだろう。また、書きたくない時に関して「書くテーマ・内容が思いつかない時」「望まないテーマについて書かなければならない時」が抽出され、作文の学習において学習者が最も苦勞するのは書くことがないことである (野口・片岡・横山, 1994) という知見があることから、内容に対しても働きかけが必要と思われる。回答として「主題についての内容が全然浮かび上がらない時」「事前に作文の題がわからず、それについての情報が集められない時」が得られたことから、作文を書く前に調べ学習やディスカッションをさせる等、書くための材料を集める指導をすることが、一案としてあげられる。その際、作文は準備・推敲を行うことができる活動であることから、調べ学習やディスカッションのような準備が作文の内容に貢献できるよう、準備の目的や内容を明確にして指導することも必要であろう。書きたい時のカテゴリーとして「書く内容が思いつく時」が抽出されていることから、指導の結果、書く内容が思いつくようになれば、作文学習は進めやすくなると考えられる。

続いて、自己決定理論の有能感の観点から検討していく。語彙や文法の知識はレベルがあがるにつれて上達する (石毛, 2007) にも関わらず、書きたくない時に関して抽出されたカテゴリー「自分の考えを日本語で表すことに困難を感じた時」の回答は、レベルにおける人数の偏りが見られなかった。したがって、レベルがあがり、語彙や文法の知識が増えても、依然として自分が述べたいことを日本語で表すことに困難を感じ、それが作文意欲の減退の要因となっている学習者がいることが示唆される。内言 (心の中の言葉) を書き言葉に変換するには、第一言語でさえ大きな困難が伴う (ヴィゴツキー, 2003)。それが第一言語での内言を第二言語の書き言葉にする作業であれば、困難はさらに大きくなると思われる。第二言語で書き表したい内容を書くために、語彙と文法の発達が足りない部分を補助するものとしては、教科書や辞書が考えられる。しかし、「自分の考えを日本語

で表すことに困難を感じた時」の回答を見ていくと、「漢字がわからない時」、「辞書が使えない時」という回答が得られていた。辞書は語彙の不足を補うとともに、漢字の知識の不足を補う役割を担っているとも考えられ、辞書が使えないということも作文意欲を減退させる要因となっていることが伺える。発達最近接領域⁽¹⁾の考え方から捉えると、辞書を使わずに作文を書くことは学習者の現在の発達水準のみで作文を書かせること、そして辞書を使って作文を書くことは学習者の発達の最近接領域までを学習者の書く力と認めたいという作文を書かせるということとも言え、「辞書が使えない」という状況に学習者をおくことは教育上得策ではないといえるかもしれない。さらに Krashen (1981) は、学習者は否定的な立場に置かれれば外国語の入力を拒絶する壁（フィルター）を築いてしまうという情意フィルター仮説を主張し、フィルターを高くしてしまう要因として不安や自信喪失、動機づけの欠如を上げている。この観点からも辞書使用を禁じ、漢字が書けない、調べられないという不安を生じさせることは、学習者のフィルターを上げてしまう恐れがあり、作文の学習に効果的ではないと考えられる。

以上のように、作文に対する意識について書きたくなる要因と書きたくなくなる要因を明らかにし、書きたくなる要因はレベルが上がるにつれて変化するが、書きたくなくなる要因は変化しないことをデータにより示した上で、意識をどう変化させればよいか考察したことが本研究の意義であろう。

しかし、本研究に残された課題がある。「書きたくない」という意識に対して変化を促すために、作文の意義と特性を示すこと、書くための材料を集めること、語彙・漢字の知識の不足を補う役割を担う辞書使用を作文時も許可することを提案したが、その提案が本当に学習者に合うものであるか考えるためには、学習者の実際の活動を観察し、その効果を調査する必要があるだろう。また、本研究では主に自己決定理論の有能感の視点から述べてきたが、「先生が丁寧に作文を直してくれた時」「先生に作文をほめられた時」のような回答は、関係性という視点からもとらえることができるため、さまざまな視点からカテゴリーを精査していく必要があると思われる。

(石毛 順子 いしげ じゅんこ・国際教養大学・ishige@aiu.ac.jp)

注

1. ヴィゴツキー (2003) は、発達水準は二重の水準を規定しなければならないという考え方を持っていた。ヴィゴツキー (2001) は、独力で問題が解決できる現在の発達水準のほかに、大人の指導の下あるいは自分より能力の高い仲間との共同で行うことにより可能となる潜在的な発達水準を仮定し、この範囲を発達の最近接領域としている。

付記

本稿は博士論文「第二言語習得における作文教育の意義と特殊性」(東京外国語大学)の一部に加筆、修正を行ったものである。

参考文献

- ビローズ, F. (著)、納谷友一 (訳) (1972) 『外国語教育の指導技術』 大修館書店
- Clément, R. & Kruidenier, G. (1985) Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clement's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 21-37.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.), (2002) *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Gardner, R. and Lambert, W. (1972) *Attitudes and motivation in second-language learning*, Newbury House.
- Gee, T. C. (1972) Student's response to teacher comments. *Research in the Teaching of English*, 6, 212-219.
- 石毛順子 (2007) 「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』 3、1-11.
- 鹿毛雅治 (2004) 「動機づけ研究へのいざない」 上淵寿 (編) 『動機づけ研究の最前線』 第1章 北大路書房、1-28.
- 金子千栄子 (1990) 「やる気-動機づけ-」 田島信元・田島啓子 (編) 『発達と学習-現代教育心理学のすすめ-』 5章 福村出版、84-99.
- Krashen, S. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- 茂呂雄二 (1988) 『なぜ人は書くのか』 認知科学選書 16 東京大学出版会
- 中村 晃代 (1998) 「書く意欲を高める表現指導 : 書く目的・読む相手を意識した作文指導」 『函館国語』 14、40-54.
- 中崎 吉子 (1985) 「書く意欲を高める作文指導の一てだて : 創造・創作作文の学習指導を通して」 『国語国文研究と教育』 15、97-107.
- Noels, K. A. (2001) Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51, 107-144.
- 野口 幸司・片岡 弘治・横山 武文 (1994) 「豊かな表現力を育てる作文指導 III: 単元学習の発想を導入して」 『研究紀要』 39、15-32.
- Schunk, D. H. (1991) Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- ヴィゴツキー, L. (著)、柴田義松 (訳) (2001) 『思考と言語』 新読書社
- ヴィゴツキー, L. (著)、土井捷三・神谷栄司 (訳) (2003) 『「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達』 三学出版
- White, R. (1959) Motivation Reconsidered : the Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- 山森光陽 (2002) 「英語学習における学習意欲はいかにして高まるのか-中学校1年生の場合-」 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』 9、129-137.
- 吉田美登利 (2006) 「学習者の書くことに対する動機づけが作文成績に及ぼす影響-中国人学習者の場合-」 『2006年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 63-68.