

中級作文に見られる日本語「書き言葉」習得の特徴

－学習背景による能力の偏り及び第一言語における言語能力との関わり－

安藤 淑子

山梨県立女子短期大学 国文科

The features of the learners' acquisition of written Japanese in the intermediate composition class.

Yoshiko ANDO

Yamanashi Women's Junior College

Keywords : language acquisition 言語習得、written Japanese 「書き言葉」、teaching Japanese 日本語教育、intermediate class 中級レベル、composition 作文

1. 「書き言葉」とは何か

「時間」と「場所」を伝達する下記の例文を見てみよう。①、②は、話し言葉に固有の特徴(終助詞「ね」の使用、語順の転倒、助詞の省略、縮約形、等)を有しているため、一般的には「書き言葉」とみなされない。また、⑦文は、表記通りに逐次音声化されることがないため「話し言葉」とはみなされない。

- ① 待ってるから。あした朝7時、駅前とここで。
- ② あしたの朝7時、駅前に集まってくださいね。
- ③ あしたの朝7時に、駅前に集まってください。
- ④ あしたの朝7時に、駅前に集合すること。
- ⑤ 明朝7時、駅前に集合されますようご案内申し上げます。

⑥ 明朝7時、駅前集合

⑦ 集合連絡 左記 日時：明朝7時、於：駅前では、その中間にある文は、「話し言葉」「書き言葉」のいずれに分類すべきであろうか。

言語による情報伝達には、音声言語と文字言語のいずれかが用いられる。字義から言えば「話し言葉」とは音声言語、「書き言葉」とは文字言語のことである。したがって、スピーチ自体は「話し言葉」であるが、スピーチ原稿は「書き言葉」であり、友人への手紙は「書き言葉」、改まったあいさつは「話し言葉」ということになる。しかし、日本語母語話者が一般的に用いる「書き言葉」という語の意味範疇は、言語の伝達手段とは別に規定されるようである。

南(1996)は、話し言葉資料の分類に関して、

(1)初期状態、(2)現在状態、(3)志向目標、(4)構造特性の4点からの分析を提案している。この分類によれば、くだけた日常会話と原稿付きのスピーチは、以下のように分析される。

	＜日常会話＞	＜スピーチ＞
(1) 初期状態	音声	文字
(2) 現在状態	音声	音声
(3) 志向目標	口頭語的	文章語的
(4) 構造特性	口頭語的	文章語的

これによれば、現在状態が音声言語か文字言語かという違いのみではなく、初期状態や志向目標を含めた全体が、表現された言葉の性質を規定しているということになる。では、文章語的とはどのような特性を指すのだろうか¹⁾。

一般に文章語的、本稿で言うところの「書き言葉」は、日本語母語話者にとって教育と不可分に結びついている。教科書に示される正書法にのっとり「標準語²⁾」が、個々人の習得する「書き言葉」の基礎となっている。

教育上の「書き言葉」は、課程が上がるにつれて徐々に抽象的・概念的な内容を多く含むようになる。本稿で「書き言葉」能力が高いという場合には、個人の表現能力云々というより、むしろこうした教育からもたらされる高次の「書き言葉」体系(語彙・表現等)の所有を意味している(図1)。

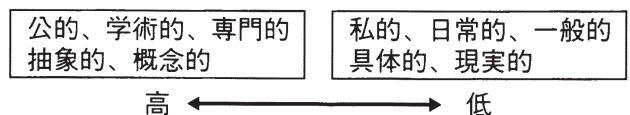


図1 「書き言葉」能力

「書き言葉」「話し言葉」のいずれにおいても、レベルの高まりとともに、標準化・形式化(「書き言葉」においては中立化)という特徴が現われる。また、高次の「話し言葉」には複雑な待遇表現の使用が認められるが、「書き言葉」においても特定の対象を目指す場合(手紙文等)には、同様な現象が見られる。

「書き言葉」と「話し言葉」は、視覚的な領域と聴覚的な領域の両極において分離が見られるが、文字化・音声化という表現手段において双方向的かつ広範な重なりを有している。母語話者においては、教育に連動して両者の統合的な発達が見られるのが一般的である

2. 日本語教育における「作文」とは何か

日本語コースで「書く」ことを専門としたカリキュラムを組むことは、特定のニーズを持った学習者を対象とする外(学術論文の作成など)は、あまり行われなない。したがって、日本語の「書き言葉」とは何か、という点に関して体系的に講義が行われることはほとんどない³⁾。学習者のレベルに応じて、「作文」(国語教育の作文とは異なるが、以下括弧は付さない)授業の際に、語彙、文体等の項目別指導の行われるのが一般的である。

日本国内の教育機関においては、音声中心のカリキュラムを採用するのでない限り、初級日本語学習者は文字言語と音声言語を並行して学習する。まず仮名が導入され、その後、長期に渡って漢字が導入される。学習された文字は、テキストや教師の板書、ノート取り、宿題やテストへの解答といった作業によって繰り返し使用され、定着する。

中でも、作文は書くことに特化した課題である。学習者は文字表記の規則に基づいて音声イメージを文字化し、既習のリストから使用すべき語彙、文法、文型表現を探し出し、繋ぎ合わせ、ひとまとまりの文章を産出する。文字として固定された課題は、教師によって点検され修正を受ける。学習者は返却された課題を用いて、知識の修正と問題点の把握を行う。

このように初級レベルの作文は、「書く」技能を用いた既習項目の運用練習・総合的復習という色彩が強く、早期に学習者の問題点を把握するという学習管理上の機能も有している。

中級レベル以降の日本語クラスでは、読解教材

の使用が増加する。これらの「読み」を通して学習者は帰納的・内省的に日本語の「書き言葉」体系を成立させていくと考えられる。また、中級以上の作文においては、より高次の「書き言葉」表現の使用が要求され、相応しい文体を選択しているか否かが、評価項目に付け加えられる。そのため、初級時に許容されたいくつかの表現が不適切とみなされるようになり、「書き言葉」特有の語彙・表現等が、学習者の既習リストに付け加えられることになる。

3. 作文に関わる学習背景

先述したように、一般に国内における日本語教育機関では、音声言語と文字言語の学習が並行して行われることが多い。しかし、中級以上の学習者の集まるクラスでは、初級レベルの日本語の学習背景が必ずしも一律ではないことがある。

作文に反映される学習背景には、次のようなものがある。

- (1) 既習の語彙、文法、文型表現など
- (2) 既習の文字・表記規則など
- (3) 日本語作文に関する経験(「書き」の質及び量)
- (4) 日本語の文字言語への接触頻度(「読み」の質及び量)
- (5) 第一言語における書く能力(「書き」の質及び量)
- (6) 第一言語における文字言語への接触頻度(「読み」の質及び量)
- (7) 日本語における話す能力
- (8) 日本語における聞く能力

第一言語における「書く」能力は、そのまま日本語の作文に転移するわけではない。逆に、第一言語における優秀な書き手は、日本語能力が自らの意志を十分伝えきれないレベルにある場合、「書けなく(writer's block)」なることがある(Daly1985, Jones 1985, 安藤 1994)。

次の文は、この時点での日本語能力と第一言語における「書く」能力とのギャップのある学習者の書いたものである(作文①)。

作文①(中国人学生)

小さい頃、私は家のドアの前に蜘蛛が懸っていると、ある人に来ろうと思っていた。蜘蛛は来く人はお客さんか泥棒かのは知られる預言家のような人だと思っていた。というのは、蜘蛛の出現は、朝だったら、お客さんが

来たべきがあり、夕暮れだったら、夜でも泥棒が来たからである。

蜘蛛を見えると思えば、朝がよくほしいと思った。それで、朝起いていると、いつも寝ぼけ眼で蜘蛛を見られたいであった。お客さんは来られるという希望であった。夕暮れで見たと思えば、夜泥棒が来るにちがいないと思った。もうすぐ蜘蛛を打ち走らせた。

ある日、朝見えたと本当にお客さんが来た。しかし、ある時に、夕暮れで見えたにもかかわらず、夜泥棒が来るかどうかのは、知らなかったものである。

添削基準が正確さであれば、上記の作文には問題がある。あるレベルまでは、日本語学習における作文は、既習知識の運用力を測ることに主たる焦点があり、表現はあくまでそれを基礎とした上で問われるものであることを教師は学習者に対し明確にしておく必要がある。

4. 学習者に見られる偏り

前述したように、中級レベル以上の学習者の集まるクラスでは、教師は過去の学習背景を知っている必要がある。特に海外で学んだ学習者は、日本語への接触が学習場面にしか生じない場合があるため、選択された学習方法・学習環境が日本語習得の外枠となって、能力に偏りをもたらすことがある。

学習条件による日本語の四技能習得の偏りを、Aタイプを基準として、中間形を含むB～Dの3つのタイプに大別する。

- A：聞く・話す・読む・書くの四技能がバランスよく習得されている。
- B：聞く・話すことには慣れているが、「書く」指導はほとんど受けていない。
- C：聞く・話すことには慣れているが、文字言語にはほとんど接していない。
- D：読む・書くことには慣れているが、音声言語にはほとんど接していない。

4-1 Bタイプの学習者

典型的には、比較的流暢に話すことのできる学習者が、極めて誤用の多い作文を書いてくる場合

がこれにあたる。作文課題に対する教師の点検と修正、及びそれに基づく内省の経験を経していないため、自分の書いたものの正確さや適切さに対して、かなり楽観的な態度の見られることがある。それまでに得てきた文法・語彙の知識が未整理のまま文章中に使用されるため、全体としての文意が掴みづらく誤用指導の焦点が絞りにくい(作文例②)。

未整理の項目としては、次のようなものが挙げられる。

- ① 音声：音声イメージが文字に置き換えられない、或いは不正確に置き換えられる
音声の判別が不明確なため、正しい文字に置き換えられない
- ② 表記：ひらがな・カタカナ・漢字の字形の崩れ、特殊音節の誤用(音声的な誤用の可能性有)、送り仮名の間違い
- ③ 文法：文法の用法の誤り、活用の誤り
- ④ 語彙：類義語の選択の誤り、語彙の検索の失敗、誤訳、直訳

また、以下のような項目に対する知識の不足或いは欠如が見られる。

- ⑤ 漢字
- ⑥ 句読点、段落、記号、原稿用紙の使い方など、文章を書く際の基本的なルール
- ⑦ 話し言葉と書き言葉の差異に関する認識
- ⑧ 「です・ます」体、「だ・である」体などの文体に対する認識

作文②：中国人学生

私は1998年12月に日本へ来ました。日本へ来る前、私は日本語がぜんぜん勉強しなかった。来日前、日本についてのイメージは、まわりの人や小説映画などからただです。戦争があったので日本人は非常に悪いひとたちだと思われていた。

今、日本にもう一年になりました。日本についてのイメージもたんたんかわいています。始めて日本に来たごろ、保証人からのいろいろお世話になりました。自分の家に帰るほどような感じがある。またたくさんの日本人友達が無料で日本語を教えていただいていた。私はすごく感動させました。日本人だからといって、悪いわけではない。親切なやさしい日本とかもたくさんいます。

また、日本で、商店、銀行、病院などサービスが行き届いている。会社の会社員は会社のために一生懸命に働いている。

使用されている文法、文型等は、初級終了以上の学習内容を示しているが、清音・濁音を含む音声的な表記が極めて不安定であり、授受表現、受身・使役表現などの使用に誤用が見られる。また、頻繁に文体の混用が見られる。

この学習者は、本国ではあまり日本語の学習経験がなく、配偶者の仕事にともなって来日し、ボランティア教室などであまり体系的でない日本語学習を行ってきている。学歴は高く、この作文を書いた当時は私立大学の大学院に入学している。

また、会話中にもしばしば音声的・意味的に不明瞭な部分が現われる。

4-2 C タイプの学習者

音声言語としての日本語にのみ触れており、日本語話者のいる環境で自然に日本語を身につけた学習者に代表される。このタイプの学習者は、極めて自然な日本語の話し手である一方、書き言葉の世界には属していない。極端な場合には日本語の文字表記に関する知識がない。或いは、日本語の文字は知っているが、話し言葉をそのまま文字に置き換えようとする(作文例③)。

このタイプの学習者の中には、自分が使用している日本語を構造的に分析した経験のないケースが見られる。言語は個別に記憶されており、体系的な文法規則の知識を有していないため、普段頻繁に用いる動詞は誤りなく用いることができるにもかかわらず、使用頻度の低い動詞の活用と同じルールを適用することができない。また、話し言葉にのみ接しているため、共通語としての日本語と日常言語としての方言が区別なく用いられる場合がある。

作文③：アルゼンチン人研修員

また一ヶ月が過ぎました、おわりました!!!??? すごく早かった、あっと言うまにすぎた。。。今月は大学もいい方向にむかってるし、新しい国に来てるって言うふあんもほとんど無くなりました。でもまだまだわからんこと、びっくりすること、あっ!始めてだっと思えることがいっぱいある。

先月のレポートをだした次の日には、栗原先生と話をし、また先週もしなおして、今もかんぺきでは、ないけれど、いちょう、たまたまなんとなく、これからすることが“3”テーマにまとまりました。①stem-cellと言う歯に関係の有る細胞についての実験を、まずはネズミ、そうしてうまく行ったらウサギでその実験をするかのうせいが有ります。

この学習者は日系人で、日本語は祖父より習い、会話にはほとんど問題がない。しかし日本語会話能力にも「書き言葉」的改まり度が低く、書かれた場合には、“レポート”として期待された水準に達していない。

このタイプの学習者が、「書き言葉」を用いる共同体に参画する場合(この学習者の場合には技術研修)、そこで使用される「書き言葉」が日常的な「話し言葉」から隔たったものであればあるほど、能力の偏りが学習者にとって障害となる可能性がある。

4-3 D タイプの学習者

Dタイプは、いわゆる文法訳読型の学習を経てきたため、日本語を聞いたり話したりすることはほとんどできないが、かなり難しい文章を読んだり、自ら文章を産出したりすることができる学習者を指している。このタイプの学習者は、往々にしてモニターが強く働き、正確さを点検しようとするためコミュニケーションに支障をきたすことがある。また、書き言葉が優位な学習者は、書き言葉において高度とみなされる表現を、自らの日本語能力の水準を示すものとして話し言葉にも用いようとする。過剰な漢語語彙の使用や「だ・である」体の不適切な使用などが、その結果生じる(作文例④)。

作文④：韓国人学生 (手紙文)

私か日本へ来たのは、日本植民地時代の朝鮮総督府下における地理教育を研究するためである

いま、日本語を勉強しているのは 日本語で書いた当時の研究資料を読破するためである

私の研究が無事に終わると帰国してこの分

野で仕事したいです。
どうかよろしくお願いいたします。

この学習者は独学でほとんど書物から日本語を学んでいる。書くときには頻繁に辞書を用い、時間をかけて正確な文章を産出するよう努めている。しかし会話においては、流暢さに欠け、質問を受けた際、しばしば長い沈黙の後、話し始める傾向がある。

一方、先に見たCタイプのように話し言葉が優れた学習者は、逆に話し言葉において高度な表現を書き言葉にも用いようとする場合がある。話し言葉の価値観においては丁寧体、中でも「でございます」の類が、確固としたステータスを与えられており、作文においては「だ・である」体の使用にあまり関心を示さない。さらには、文末のみならず従属文中にも丁寧体を使用しようとする。それを訂正され書き直しを求められると、学習者によっては躊躇や心理的な抵抗を感じる場合がある(作文例⑤)。

作文⑤：ベネズエラ人研修員

結婚という言葉自体が難しいと思います、なぜなら色々な意味が深まっているからです、たとえば、愛だけではなく、新しい人生を作り始めなければならないからです、その上に慣れていないことも覚えなければなりません、でも結婚は「二人」と言う意味もありますので、本当の愛がありましたら二人で新しい人生にむかえて作っていくべきだと思います。

この学習者は日系人で、本国ではホテルのフロアマネージャーを勤めていた。極めて丁寧な言葉遣いをするが、文章中でも高い待遇表現を使おうとする傾向がある。

このように「書き言葉」「話し言葉」のどちらか一方への接触に偏って日本語を学んだ学習者は、ある時は「書き言葉」における高位の表現が「話し言葉」へ、ある時は「話し言葉」における高位の表現が「書き言葉」へ転移し、双方のルールを侵害することがある。

5. 第一言語と日本語の「話し言葉」「書き言葉」能力の関係

第一言語における「話し言葉」と「書き言葉」の

能力は、概ね①、②のように並行的であるが、教育の機会を得られなかった③のような場合もある。

- ① 高度な「話し言葉」「書き言葉」の能力を有している
- ② 日常的な「話し言葉」「書き言葉」の能力を有している
- ③ 日常的な「話し言葉」の能力を有し、「書き言葉」はほとんど習得していない

第一言語における「話し言葉」と「書き言葉」の能力の関係は、「話し言葉」を S_1 、「書き言葉」を W_1 としたとき、下記のように表すことができる。

$$S_1 \geq W_1$$

また、それぞれの能力は、概ね並行関係にある。すなわち「書き言葉」能力は第一言語における学習歴(教育歴)を背景とし、「書き言葉」能力が高い者は高度な「話し言葉」能力を有すると考えられる。

$$\begin{array}{l} W_1 \text{ 高} \text{ --- } S_1 \text{ 高} \\ W_1 \text{ 低} \text{ --- } S_1 \text{ 低} \end{array}$$

日本語の学習は、第一言語の枠組みの中で行われるが、成人の学習者の場合、第一言語が②、③の水準のまま、日本語の高度な「話し言葉」「書き言葉」のレベルに達することは難しい。

学習者の日本語における「話し言葉」と「書き言葉」の能力には、下記のような場合が考えられる。

- ① 高度な「話し言葉」「書き言葉」を習得
- ② 日常的な「話し言葉」「書き言葉」を習得
- ③ 高度な「話し言葉」と日常的な「書き言葉」を習得
- ④ 高度な「書き言葉」と日常的な「話し言葉」を習得
- ⑤ 日常的な「話し言葉」のみ習得
- ⑥ 日常的な「書き言葉」のみ習得
- ⑦ いずれも不十分

したがって、日本語学習者における「話し言葉」(S_2)と「書き言葉」(W_2)の能力の関係は、下記のようになる。

$$S_2 \geq W_2 \text{ 或いは、 } W_2 \geq S_2$$

第二言語における第一言語との顕著な相違は、

「書き言葉」の能力が「話し言葉」の能力を上回ることがあり得る点である。

また、第一言語では、教育による「書き言葉」の習得(高等教育)と並行して高度な「話し言葉」が習得されるが、日本語学習者の中には、このような並行関係の見られない場合がある。

W_2 高 — S_2 高 ← (W_1 高 — S_1 高)

W_2 高 — S_2 低 ← (W_1 高 — S_1 高)

W_2 低 — S_2 高 ← (W_1 高 — S_1 高)

W_2 低 — S_2 低 ← (W_1 低 — S_1 低)

これらはいずれも第一言語の能力の上に日本語の言語能力が形成されるという事情による。第一言語において高い言語能力を有している学習者は、学習方法・学習環境によって日本語の「話し言葉」「書き言葉」のどちらか一方にのみ既存の第一言語能力の水準を転移させることがある。したがって、「書き言葉」の能力が低いにも関わらず、「話し言葉」の能力が高い学習者は、第一言語における「書き言葉」能力、「話し言葉」能力のいずれも一定の水準に達していると考えられるべきであろう。

6. まとめ

日本語学習における「書き言葉」の習得を、中級レベルにおける学習者の学習背景、外国語としての日本語習得と第一言語におけるそれとの関係を軸に概観してきた。

過去の学習が「書き言葉」「話し言葉」のいずれかに偏って行われてきた場合、作文課題の表記法・文体等に顕著な特徴が見られるのみでなく、時には、高次のレベルの「書き言葉」「話し言葉」の一方が劣位の側の運用能力に干渉することがある。したがって、教師は単なる誤用添削のみでなく、誤用の出自に溯って助言を与える必要がある。

また、日本語学習は、学習者が第一言語において獲得した言語能力の枠内で行われ、学習環境によっては、第一言語能力が「書き言葉」「話し言葉」の両者或いはいずれか一方に転移する。ただし成人学習者の場合、いずれの偏りも第一言語能力を超えることはないと考えられる。

最後に、本稿ではわずかししか触れることができなかったが、日本語の「書き言葉」がどのような体系を持ち、学習者は何を学ぶのかといった点については、改めて論ずることとする。

注

- 1) 南は、文章語か否かの判断は個人の主観によって若干の幅があることを認めている。
- 2) 「共通語」という呼称が適当であるが、ここでは便宜的に「標準語」とする。なお、「標準語」という語は、「正しさ」という社会的な規範意識と結びついている。
- 3) この点に関しては日本語母語話者に関しても同様な状況にあると思われる。

参考文献

安藤淑子(1994)

「日本語教育における作文教育のための一研究 — Writer's Block に関する調査 —」

平成6年度日本語教育学会秋季大会予稿集 pp.117-120.

南不二夫(1996)

「話しことばの研究と各種資料の性格」『日本語学』2月号 明治書院。

Daly, J.A. 1985

Writing Apprehension. In *When a Writer Can't Write: Studies in Writer's Block and Other Composing-Process Problems*. (Rose, M. Ed.): The Guilford Press.

Jones, S. 1985

Problems with Monitor Use in Second Language Composing. In *When a Writer Can't Write: Studies in Writer's Block and Other Composing-Process Problems*. (Rose, M. Ed.): The Guilford Press.

(2002年12月2日受理)