

ライティングにおける伝達可能性—FLE 学習者の誤用と方略の分析 (La communicabilité à l'écrit : analyse des erreurs et des stratégies des apprenants du FLE)

今中舞衣子 IMANAKA Maiko

Résumé

Cet article est basé sur les résultats d'expériences concernant la relation entre les stratégies d'apprenants japonais qui écrivent des textes en français et les réactions des professeurs français qui les lisent. Comme matériau de recherche, il dispose de plusieurs interviews des apprenants et des professeurs ainsi que des vidéos qui ont enregistré les processus d'écriture et d'autocorrection des apprenants et des corrections des professeurs. Ainsi, l'auteur de cet article tente de fonder l'importance dans l'expression écrite d'une pédagogie visant plus à la communicabilité qu'à l'exactitude.

Mots clefs

expression écrite, analyse des erreurs, stratégie des apprenants, communicabilité

1. 序論

フランス語において書くことの指導というによく「仏作文」という用語が用いられるが、この言葉を聞いたとき一般的にどういった作業が思い浮かぶであろうか？日本では従来、外国語科目での作文の試験というと、日本語を当該言語に訳す問題（フランス語でいうならば和文仏訳）がほとんどであった。よって、日本語の「作文」という言葉に、これを連想する人も少なくない。一方、翻訳ではなく、当該言語を用いて書き手自身の考えを文章にする、という作業もある。この場合、書き手の創造性や表現力がより重要になるとともに、読み手が書かれた内容を理解できるかどうか、という伝達可能性の尺度がより重要となる。

本稿は後者の定義における仏作文を「フランス語ライティング」と呼び、その伝達可能性の高低に関わる学習者の誤用と方略を分析するためのパイロット・スタディである。ライティングのプロセスや方略については Bere-

iter&Scardemalia (1987), Uzawa&Cumming (1989), 広瀬 (2003) などこれまでも多くの議論がなされてきたが、これらの研究は語学テストの結果や学習歴などによって上位群と下位群を設定し、その前提をもとに良い書き手の方略を研究するものであった。本研究は学習歴やフランス語能力にそれほど差のない少数の被験者の方略を詳細に観察するというより質的な方法を取り、フランス人教師への伝達可能性に直接作用する要素について考察する。

実験の概要は以下の通りである。被験者は全員、フランス語を少なくとも4年間学んだ経験があり、かつフランス留学歴が半年以上ある6名の日本語母語話者(J1～J6)である。彼らに30分を制限時間として、同一テーマ「*Que pensez-vous des voitures prioritaires¹ pour les femmes dans les trains japonais?*」に関する意見文をフランス語で書いてもらった。また、ライティングを終えた後に、書いた際の方略、これまでに受けたフランス語作文教育、ふだん行っている学習法などに関するインタビューを行った。その際、ライティングのプロセスをより詳細に思い出して語ってもらうために、ライティング作業中の被験者の手元と作文用紙の紙面をビデオ撮影し、インタビューの際必要に応じて本人にビデオを見せながら、指示した箇所を考えていたことなどを思い出して話してもらった。

次に、彼らの推敲のプロセスについてさらに観察するため、日を改めて本人にライティングをみせ、「辞書など自分の好きなものを利用して構わないので、自分の直したいと思うところを直してください」と指示した。この作業も30分を制限時間としてビデオ撮影し、同様に作業後のインタビューを行った。

その後、5名のフランス語を母語とする教師(F1～F5)に、完成したライティングの添削を依頼した。全員が日本在住で日本人にフランス語を教えた経験を6年以上持っている。彼らには、添削箇所についての印象や添削を行った理由などについて、添削中に随時発言してもらった。この作業についても、後ほど分析するためにビデオ撮影を行った。また添削後にも、それぞれのライティングについて良い点や悪い点を自由にコメントしてもらい、それを録音した。

2. 誤用の分析

最初に、伝達不可能性を高めるような誤用を具体的に分析するため、教師に理解されなかった箇所を抜き出して、それぞれの被験者、さらに当該箇所ごとに

¹和訳：「女性専用車両についてどう思うか？」ただし後日、「優先」でなく「専用」の意を出すためには、「*prioritaires*」ではなく「*réservées*」を使うべきとの指摘を、フランス語を母語とする教師の一部より受けた。

原因を考察した。

2.1. 他言語の借用

まず、フランス語以外の言語を借用したとみられる誤用が教師からの理解を妨げる原因となっている箇所があった。こういった誤用の例には、母語である日本語の借用と、第一外国語である英語の借用との二つのパターンがあった。

はじめに、明らかに日本語を借用したと判断できる誤用の例を挙げる。J 1 は、日本語の「痴漢」にあたる語を書こうとした部分で、該当するフランス語の単語を知らなかったため、「Chikan」とそのままローマ字表記で書いた。その結果、2名の教師がその意味を理解できないとコメントした。残り3名の教師については、日本語の「痴漢」の意味を知っていたため、理解できた。ただしこの例についていえば、J 1 はこの語をすでに説明した部分の例として挙げたにすぎないので、文章内容に関する教師の理解を妨げる要因にはならなかった。したがって今回の例は、文章全体の内容からみて補足部分の誤用であったため、さらには実験に参加した教師が全員日本人への教育歴が長く日本語についての知識もあったために、重大な誤用とならなかったという側面を否定しがたい。そこで次に、複数例が観察された、英語の借用によると考えられる誤用について分析する。

英語の借用という現象は特にスペルミスという形で現れた。形態上の小さな誤りの場合、教師はどの語と間違えて書いたのかすぐに判断できることが多かったが、フランス語と英語で大きく形の異なる単語や、特に文の核となる動詞のミスでは、当該の文全体の意味までも伝達不可能にしてしまう場合が多々あった。このような例はJ 2 に1箇所、J 4 に4箇所みられたが、特に早期英語教育を受けた経験があり被験者の中で最も英語の能力が高いJ 4 の英語借用の頻度は、表1からも類推できるように非常に高かった。以下にこの2名の誤用の具体例を挙げる。

J 2 には、「protector」という英語の影響による動詞のスペルの誤りがあった。この部分について、「protéger」を連想できた教師は理解したが、できなかった教師はJ 2 の意図を理解できなかった。F 5 に到っては、「Qu'est-ce que vous voulez dire?」と書きこんで、理解できない文であることを書き手に対して明確に示している。これは、文の核となる動詞部分のスペルミスが、借用先の言語を理解しない教師にとっては理解を妨げる大きな要因となる例である。

J 4 は、「concieve」というフランス語に存在しない語を書いていたために、J 4 の意図する意味内容について断言できた教師はいなかった。「concerner」、「comprendre」、「contenir」という3つの推測が提示されたのみである。ただしF 2 がこの文を読むとすぐに、「英語を話す人だね」とコメントしているよう

に、英語を解する者からは「concern」が連想されやすい語ということであろうか。J4自身は自己修正の際、この語を「avoir」に置き換えている。この場合もJ2の例と同じように、核となる動詞の誤りであるため理解を妨げる重要な要因となってしまった。

J4にはその他にも、「admettre」を意図して書いた「admiter」、「répandre」を意図して書いた「expendrer」などの誤用の例があり、複数の教師が理解できないとするか、もしくは誤った解釈（「admirer」等）をしている。これらについても明らかに、英語のスペルからの干渉が原因と見られる。このように、英語からの借用が原因のスペルミスは、その頻度や当該語彙の文における重要度によっては文章全体の理解を妨げる要因となることが分かった。

先にも述べたとおり、J4のライティングには教師に理解されない箇所が非常に多かった。6文中3文について教師全員が理解不能としており、残りの文についても全員が理解できた文は無かった。このように、他の言語を借用する、という方略は、読む側に当該言語の知識がなければ機能しないのは当然のことであるが、特に英語とフランス語においては、両言語の類似性を過信し、誤用であることにすら気づかずに使用する場合が非常に多いと考えられる。さらに、教師の中には、英語という言語の借用そのものに嫌悪感をあらわにする者もあり、心理的な要因から伝達可能性を下げているのではないかと考えられる。

2.2. 文と文との結束性

伝達可能性を下げる要因の一つとして、文と文との結束性における問題もまた観察された。以下の例をみてみよう。

J4は冒頭から「On peut dire qu'elle est un symptome de la maladie moderne.²」というふうに代名詞を使用して書き始めており、しかもその指示対象が「les voitures prioritaires」を意図しているにも関わらず誤って単数形を用いているため、「elle」が何を指しているのかが理解されなかった。

またJ5は、一つ一つの文に関しては自然なフランス語で書いているにも関わらず、指示詞が示すものを明確にしないまま書き進めている部分が多いために理解されない部分が多かった。例えば、「Vous savez bien, on veut le faire quand on ne peut pas.」という文は、どの教師も理解できなかった。J5本人は、「してはいけないことは余計にやりたくなる」という意味でこの部分を書いたと述べている。文の長さも短く、難しい単語を使っているわけではない。どうして意味を理解する教師がひとりもいなかったのであろうか。F2は添削中、この部分につ

²被験者の書いた文を引用している部分は誤りがあっても原文の通り記載する。以下同じ。

いて、「この「le」は何を指すのか？」とつぶやいている。つまり、一つの文としてはどこにも誤りがなくとも、指示詞の指す部分が明確でなかったために、前後の文脈において理解不能とされたのである。同様に、3名の教師によって理解不能であるとされた箇所「Il existe un site-web qui a lancé un projet contre les voitures pour les femmes. Quelques revues ont traité cette association.」があったが、これは文中の「cette association」という語が何を指すかが示されていなかったためである。J5自身は前の文で述べた、女性専用車両反対のためのホームページをつくっている団体のことを示したつもりであったが、同じものを示すために全く異なる語を用いていたために脈絡がないと受けとられたのである。

2.3. 書き手と読み手との常識の相違

他言語の借用を原因とする誤用や、文と文との結束性に関わる誤用以外にも、伝達可能性を下げる要因はある。それは、個々人が持つ常識の相違による、論旨の理解の問題である。さらにその相違は、書き手と読み手が異なる文化を持つ場合、大きくなる可能性が高い。例えば、次の二つの例を見てみよう。

F1はJ3が書いた、「les femmes, dans une voiture prioritaire pour elles, se comportent souvent trop librement ; faire le maquillage, par exemple.」という部分を理解することができなかった。J3はこの部分で、女性専用車の導入によって、電車の中で自由すぎる行動をとる女性の例として、電車の中で化粧をする女性を挙げている。しかしF1は、なぜこの行動が「自由すぎる」のかが理解できなかった。日本では公共の場で堂々と化粧するのはマナーに反すると考える人が多いからではないか、と実験者が説明すると、F1は、自分は化粧をしている人を見ても全くそんなふうには思わないので分からなかった、と答えた。このことから、フランス語の表現に問題があったのではなく、F1の持っている常識とJ3の持っている常識との相違が原因で理解に問題が生じたことが分かる。

また、J6が書いた「Si on leur permet de monter les voitures destinée aux femmes, c'est parce qu'elles achètent le billet」という部分に関してF2は、論理的ではないので理解できない、とコメントしている。書き手は、例えば映画館のレディース・デーのように、日本社会において女性が顧客として優遇されがちであるという事実を伝えたかったのであるが、「切符を買うこと」と「女性を優遇する」ということに関係性が見出せない教師が多かった。この例についてもフランス語の問題ではなく、書かれている内容に関する認識の違いが理解を妨げている要因であると考えられる。

以上の例から分かるように、個々人が持つ常識の相違という要因は、局所的に伝達可能性を下げるだけでなく、段落全体、あるいは文章全体の論理性を下

げ、意味内容の伝達をも妨げる場合がある。そしてこの相違は、日本人学習者とフランス人教師の例のように、書き手と読み手の背景となる文化が異なる場合、大きくなる可能性が高い。文章を書く際、読み手のことをどれだけ意識して内容を分かりやすく伝えようとしているかが、伝達可能性という観点から見たライティングにおいて重要になるのは当然のことであるが、特に読み手の背景にある文化的な相違について知ること、伝わる文章を書く上で大切な学習項目であるといえる。

以上にみてきたように、理解を妨げるような誤用は主に、他言語の過度の借用、文と文との結束性の欠如、書き手と読み手との常識の相違などであった。逆に、一般に書くことの指導において注意される頻度の高い、活用・冠詞・性数一致などのミスに関しては、教師に誤用と認識されはするが、内容理解を妨げる原因とはならなかった。

3. 方略の分析

次に、前章で示したような誤用を生むことになった被験者の方略とはいったいどのようなものであり、どういった方略上の特徴が伝達可能性を下げる結果となったのかを分析する。

3.1. 各被験者の文章の伝達可能性

初めに、添削作業終了後の教師の各被験者に対するコメントを分析し、それぞれの文章の全体的な内容や書き手の主張を教師が理解できているのかを見た。以下に各被験者についての結果をまとめる。

まずJ1には否定的なコメントは見あらず、多くの教師のコメントからは、文章の簡潔さ、論理性が分かりやすさにつながる、という図式が見られた。次にJ2は、3名の教師から文章全体が短すぎるという指摘を受けており、2名の教師から伝達可能性についても否定的評価を受けている。J3については3名の教師が論理的ではないとしており、その主張は理解されなかった。J4は全ての教師からオルトグラフが英語に影響されていることへの否定的評価を受けており、結果的にほとんど理解できないと答えた教師が2名もいた。J4の問題は語彙の上での英語による干渉が何よりも大きく、教師の関心は全てそちらに向いてしまったようである。J5はというと文体と内容に関してそれぞれ2名の教師から高い評価を受けており、J1について肯定的評価が多い。中にはF3のように、6名の被験者の中で最も良いライティングであると明言している教師もいる。最後にJ6は否定的評価を多く受けており、内容に関しても理解できないというコメントを多く受けている。

これらの結果をまとめ相対的に判断すると、全体的な伝達可能性についてはJ 1 が最も高く、ついでJ 5 が高いといえる。それ以外の4名については伝達可能性が低く、最も低かったのはJ 4 であった。以下、伝達可能性の高かった2名をA群、低かった4名をB群と呼び、以上のような結果がライティングおよび推敲の過程やインタビューから示されるそれぞれの被験者の方略とどのような関係にあるのか、A群とB群の用いた方略を比較した。

3.2. ライティングの過程における方略

まず、ライティング後のインタビューの結果から、書く過程においてA群、B群がそれぞれ何を重視していたのかを見た。

A群は二名とも、書きたいことを読む人に理解してもらうことを最優先とし、文法や活用の誤りにはあまりこだわらないと述べている。そして、自分の書いたフランス語が非常にスピーキング的である、と判断している。さらに二名に共通する特徴は、言いたいことを日本語からフランス語に置き換える過程ではなく、自分の意見を考えるという過程に時間をかけている、という点である。その証拠に、二名とも一つづきの内容について書き始めるとたいへん早く、次の部分をすでに考えながら書いていることもあると言う。彼らにとっては、書くことそのものが思考を展開させる手段となっているようだ。また、書きたいことを表現するための語彙が見つからない、というような問題が起こったときも、彼らはその問題の解決に時間を費やすことなく先に進むための方略を意識して使っている。それは、スピーキングのレベルの表現でもいいので、簡単な語や表現に置き換えるという方略である。また、J 1 に関しては、どうしても書けないことがでてきたら書かざしておく、つまり自分のフランス語力に照らして、書く内容までモニターを行ったうえで選択していることが分かる。驚くべき点は、彼らがこういった複雑な認知操作を、一瞬の間に行っているということである。以上の結果から、A群は、形態面の正確さよりも内容を伝えることを重視した方略を用いて書いていることが分かる。

B群は、後に述べるJ 4 という例外を除くと、これまで教師にスペルミス指摘された経験などを書いている途中で思い出し、スペルや活用といった形態的なミスをふせぐことに頻繁に気をとられている。また、書きおこすことそのものに非常に時間をかけている。J 3 は、下書きを行ってから清書を行ったが、その意図について尋ねると、「(文章の) 順番はほとんど変えていない。細かいところを訂正するため(下書きをした).」と述べている。また、B群には翻訳的な方略が多く見られる。例えばJ 4 は、まず用紙の左側に日本語を書き、1段落ごとに右側にそのフランス語訳を書くという方略を用いた。ただし、J 4 のインタビュー

の結果は、「スピーキングの延長で書く」というふうに、A群と類似する発言をしていた。しかし、前章で述べたように、J4に関しては英語の借用からくる誤用の頻度があまりにも大きいため、方略としてはA群に近いものをとっているにも関わらず、伝達可能性が低く教師に悪い印象を与えるような文章を書くという結果に到ったと考えられる。

3.3. 自己修正の過程における方略

次に、A群とB群が自己修正の作業を行う際に、何を重視し、どのような方略を用いているかを観察した。

A群は、スペルミスや活用といった形態上の誤りを、一つも修正しなかった。J1が修正したのは、読み手が読んだ際に分かりづらいであろう表現や、内容面でニュアンスを変えたい部分などであった。J5は、細部の訂正というよりも、1段落をまるまる書き直したり、かなり大部分の表現の置き換えを行ったり、接続詞を書き加えたりというものであった。このように、A群は自分の書いた内容をよく読みなおして、その内容に関する修正を行っていた。

これに対しB群が修正したのは、ほとんどがスペルミスなどの形態的な誤りや、部分的な単語の置き換えであった。A群にみられたような、内容の解釈が変わるような修正はなく、初めに自分が書こうとした内容を変えずに正確さを高め、さらに適切な語彙を選択するという方略が観察された。ライティングの過程における方略に関してはB群における例外とみられたJ4も、この自己修正の過程ではまずスペルミスを探すという方略を用いており、その理由についてこれまで教師に受けた注意を思い出したと述べている点で、B群の他の被験者と大きく類似している。

これら二種類の作業過程の分析の結果はどちらも、教師から伝達可能性の面で高い評価を受けたA群は内容面を強く意識した方略を、逆にB群は形態面に注意した方略を用いてライティングを行っていることを示唆している。

4. 結論

今回の実験結果からは、書きあがった文章における誤用の分析においても、書いている過程における方略の分析においても、類似の結論が導かれた。つまり、ライティングの伝達可能性を妨げる要因は必ずしも形態上の誤りではなくそれ以外の要因が大きいということ、そして、形態面の正確さよりも内容面を重視する方略をとった被験者の方が伝達可能性の高い文章を書いているということである。また、正確さを重視していた被験者たちの方略は、「○○先生に間違いを指摘されるから」というような負の部分を意識した方略であったのに対し、内容面

を重視し流暢なライティングを行っていた被験者には、「自分が考えていることを伝えたい」、「知っていることをできるだけたくさん盛り込みたい」、というような意欲的な態度が観察された。そして驚くべきことに、そういったライティングを行ったグループは、最も学習歴の浅い段階で渡仏した2名であり、両者ともに正確に書くという指導を日本ではほとんど受けずに留学先で「たくさん書く」指導を受けたということである。

本研究において示唆されたように、ライティングの指導においては、初期の段階から形態面の正確さを高めるような統制された指導を長期にわたって行うのではなく、書くための情報を事前にたくさん与えてアイデア数を増やしたり、音声によるアウトプットであるスピーキングのタスクと連動させ考えていることをたくさん書かせたりするなど、内容面を重視し流暢に書かせることを目指した指導を第一に行うべきだと考える。形態面の正確さに関する指導は、伝達可能性の方略を妨げない程度で徐々にとりいれていかなければ、本実験の被験者において教師の訂正に対するある種の恐怖感にみられたように、意味の伝達に関する動機づけを失わせる恐れがあるうえに、実際の正確さには結びつかない場合があるからだ。ただし、学生に形態的な正確さを全く無視させ内容のみを重視させるといった二者択一的な結論が危険であることは言うまでもない。学習者の表現力や創造性を刺激し、より伝達可能なライティングを学習者からひきだすような指導を行うために、今後もデータの数を増やしリサーチ・デザインを修正して研究を進めていくこととする。

参考文献

- BEREITER, C. & SCARDEMALIA, M. (1987) : "Knowledge Telling and Knowledge Transforming in Written Composition", in *Advances in applied psycholinguistics, Vol.2 : Reading, Writing and language learning*, Cambridge University Press.
- COIRIER, P., GAONAC'H, D. & PASSERAULT, J.-M. (1996), *Psycholinguistique textuelle : approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Armand Colin.
- FERRIS, D. (2002), *Treatment of Error in Second Language Student Writing*, The University of Michigan Press.
- FLOWER, S. & HAYES, R. (1981), "A Cognitive Process Theory of Writing" in *College Composition and Communication 32 (4)*, National Council of Teachers of English.

- UZAWA, K. & CUMMING, A. (1989), "Writing Strategies in Japanese as a Foreign Language : Lowering or Keeping Up the Standards", in *The Canadian Modern Language Review 46-1*, University of Toronto Press.
- WALFE-QUINTERO, K., INAGAKI, S. & KIM, H.-Y. (1998), *Second Language Development in Writing : Measures of Fluency, Accuracy & Complexity*, Second Language Teaching & Curriculum Center University of Hawaii.
- 今中舞衣子 (2005), 「理解されるためのライティング・ストラテジー：流暢さ重視か正確さ重視か」, 平成 17 年度大阪市立大学大学院文学研究科修士論文.
- 沖原勝昭編 (1985), 『英語のライティング』, 大修館書店.
- 海保博之, 原田悦子 (1993), 『プロトコル分析入門：発話データから何を讀むか』, 新曜社.
- 小池生夫他編 (2004), 『第二言語習得研究の現在：これからの外国語教育への視点』, 大修館書店.
- 小室俊明編著 (2001), 『英語ライティング論』, 河源社
- 広瀬恵子 (2003), 「日本人英語学習者の英語・日本語ライティング・プロセスの比較：英語力上位群 vs 下位群」, 『愛知県立大学大学院国際文化研究科論集』, 第 4 号, 愛知県立大学大学院国際文化研究科.
- 宮田学 (2002), 『ここまで通じる日本人英語：新しいライティングのすすめ』, 大修館書店.
- 八島智子 (2004), 『外国語コミュニケーションの情意と動機』, 関西大学出版部.

(大阪市立大学大学院／Institut de Linguistique à l'Université de Mons-Hainaut)