

日本語作文の作成過程における第一言語の関与 — 上級学習者を対象とした事例研究 —

板井 美佐

要 旨

本研究の目的は、中国語をL1とする日本語学習者を対象に、L1使用が作文に及ぼす効果について、文章産出にL1が介在する作文を検討することである。本調査では石橋(2002)の研究手法を踏襲し、直接L2で書いた作文と、L1で作文を書いてからL2に翻訳した作文について、質、量、ディスコース、学習者の意識の面から比較した。L1使用により作文の質に関わるすべての内容点を上昇させる効果が観察されたが、量的分析から課題の種類によってL1使用の効果が異なることが判明した。ディスコースを検討した結果、翻訳作文に比べ、直接作文は構成上さまざまな問題があった。意識調査では、作文の時にL1を50%の使用率で使っているが、直接作文の方が翻訳作文より書きやすいと評価し、L2で書く場合は、特に文法に留意し、L1で書く場合は構成に最も留意していることがわかった。

【キーワード】 日本語作文 L1使用の効果 翻訳 ディスコース

Influence of the First Language Use in the Writing Process in Japanese : a case study of advanced level Japanese learner

ITAI Misa

【Abstract】This study analyses the effects of first language use on second language writing, focusing on quality, quantity, discourse and students' awareness aspects of a composition. This research follows Ishibashi (2002), and compares two composing processes: one writing first in Chinese and then translating into Japanese, and the other writing directly in Japanese.

The results of the experiment show that first language use affects the quality of composition in a positive way, but the effects vary according to task type. Discourse analysis showed that the organization of direct composition has many problems, compared to the application of L1. The results of a questionnaire show that learners feel that direct composition is easier to write; they pay more attention to grammar in L2 writing, but more to the organization in writing in L1.

1. はじめに

伝統的に作文に関する研究は産出 (output) に焦点が当てられてきた。その結果、80年代までの優れた指導法とは、作文の質の向上を目指し、言葉の用法、構成、言葉の正しい使い方を指導することであるとされ、産出結果に見られる誤用を分析することが、よりよい教材やシラバス作成に資するという考え方が支配的であった。その後、「誤用分析」は、学習者の言語習得の実態を明らかにする研究方法としては不十分であると批判されるようになる。その理由として Ringbom (1987) は、「誤用分析」の問題点はL2 (第二言語) に対するL1 (第一言語) の影響をゆがんだ形として描いてしまう危険性にあるとし、すべての誤用の原因がL1の「転移 (母語の言語習慣を目標言語へ延長する)」によるわけではないし、すべてのL1からの「転移」が誤用につながるわけでもないと述べ、L1の影響に対する過大評価を警告している。さらに、Schachter (1974) が指摘したように、学習者が難しいと感じる文法を「回避」して使用しない場合には「誤用」が現れないことから、誤用のみを研究対象としても学習者の言語習得の状況は明らかにされないという批判を受けてきた。しかし、Ringbom (1987) は、「誤用分析」が内包する問題点を指摘しつつも、L2学習のプロセスを調査するための出発点となりうる可能性について示唆している。すなわち、正しく言語が使われている状態に対する分析に比べれば、「誤用分析」の方がL2学習のプロセスについてははるかに多くのデータを提供しようとし、誤用の頻度、対照分析、推測の手続きに関する研究、反応時間テストのような調査方法と組み合わせれば、学習者の心に何が起きているのかをよりよく理解できるようになると述べている。

「誤用分析」研究の最盛期には、Young (1978) の言う、書き手はどう書くのか、アイデアはどこから生まれ、どのように形成され、深まるのか、書くことにどのようなさまざまな段階があるのか、というような概念は無視され、書く目的や書くプロセスについてはあまり注意が向けられてこなかった。しかし、近年作文のプロセスに対する関心が高まってきたことで、研究の焦点は、産出からプロセスへと大きく方向転換してきている。そのプロセスとは、書く行為そのものだけでなく、作文の準備段階 (prewriting)、書き直しも含み、しかもこれらすべては相互に関係しているとされる (Zamel, 1982)。

一般にL2作文の指導において学習者はできる限りL2で考えて書くべきであるという理解がある。その背後にある考え方は、L1からの構造や語彙の「転移」が誤った方法で行われるため、L1はL2習得を妨げ、L2の構造産出を干渉 (interference) するというものである。しかし、L2で作文を書く際のプロセスに研究者の関心が向かうにつれ、L1は意思決定のプロセスにおける重要なリソースとして位置づけられるようになり (Cumming, 1989)、L1の使用はL2作文に有効であるという報告が見られるようになる (Lay 1982; Friedlander 1990; Kobayashi & Rinnert 1994; 石橋 2002; 矢高 2004)。

では、先行研究においてL1は書くプロセスにおいてどのような役割を果たしていると考えられているのだろうか。Jones & Tetroe (1987)は、作文産出プロセスにおいてL2からL1へのスイッチは、トピック情報の検索に役立つという。Lay (1982)は、学習者がL1にスイッチすればするほど構成やアイデアという点から見て作文の質はよくなるが、L2で経験したトピックの場合はL2で書いた方が計画を立てやすく、書く時の負荷も低くなることを示唆している。Friedlander (1990)によれば、熟達したL2学習者のL1はL2を書く際に干渉しないレベルに到達しているという。彼は作文のトピックと使用言語(L1/L2)の関係を調査し、L2の書き手は、トピック領域の知識を経験した言語でプランを立てることができる時、より効果的に書くための準備を行い、豊かな内容を盛り込んだ文章を書き、より適切な文を産出したと報告している。一方、Cumming (1987)は、トピックに関係なくL2学習者は作文産出プロセスでL1を使用しているとし、特に熟達した学習者は、産出においてだけでなく、適切な語彙の選択を行い、その適切さの程度を確認する際にも翻訳を行っていたと報告している。

さらに、石橋(2002)は、学習習熟度別にL1使用がL2作文に与える影響を調査し、作文産出におけるL1使用は、L2作文の質を高め、量の増加にも効果が認められ、特に能力中位の学習者に効果が見られたと報告している。この結果から、L2が中級レベルになると、L1はL2の作文産出に活用されるが、習熟度がそれ以上になると、L2でアイデアを産出し言語化できるようになり、L1はかえって作動記憶(working memory)の重荷になることを示唆している。

作文を書く準備段階(rewriting)でL1を使った場合の効果については、Kobayashi & Rinnert (1994)が、L2のスキルが低いためにL2を使って意味を発見していくことが難しい学習者には、作文を書く準備段階及びプランの段階でL1の使用が、意味の探索に役立つとしている。矢高(2004)は、学習習熟度別にプランでのL1使用とL2作文の質との関係を調査し、中級レベルではプラン作成にL1が有効であるが、作文の質には影響を及ぼさず、一方上級レベルでは、プランでのL1使用の有効性はなく、作文の質にもよい影響を及ぼさなかったと報告している。

以上の先行研究の結果は、L1使用はL2産出に一定の効果があるという点では一致している。しかし、プランの段階でL1使用が有効か、あるいは産出の全過程でL1使用が有効か、トピックを経験した言語が有効か、あるいはトピックとは無関係にL1使用が有効か、という点に関しては意見が分かれている。これは、L1の影響を測るために採用した方法論の違いに一部起因する。石橋(2002)は、L1のL2作文への影響を見るために、同一被験者を対象に、第1週目にL2の直接作文を書かせ、第2週目にトピックを変えてL1で作文の後L2に翻訳をさせている。この場合、結果がトピックの難易度の影響を受ける可能性を排除できない。そこで、本調査では、被験者を、直接作文を書くグループと翻訳作文を書くグループに分け、その結果を検討することにする。L2の作文教育現場では、長い間L1使用は負の干渉を引き

起こし、L2 習得を阻害する要因と見なされてきたことから、教師は L1 言語を介さず L2 で考えて書くように指導することが多い。このような考え方の影響を受け、学習者もまた同様の考えを持っていることが少なくない。石橋 (2002) は、日本語学習者が作文時にどのように L1 言語の使用を認識しているかを明らかにするために、質問紙による調査を実施した。その結果、学習者は L1 言語の使用を意識している一方で、作文の質に関する自己評価の観点からは能力中位群に翻訳作文の方がよいと評価した学習者が多いこと、書きやすさの観点からは能力下位の学習者ほど直接作文を支持していることから、L1 が有効にストラテジーとして活用されるには、言語能力との関連で捉える必要があることを示唆している。このような L1 使用についての意識調査の結果は、L1 の効果に関する知見とは別に、日本語の作文指導方法に対する多くの示唆を含んでいる。それは、L1 使用が L2 産出に効果があるという研究結果が出たとしても、L1 が介在する L2 産出を評価しないという学習者の確信 (beliefs) が強い場合は、研究結果をそのまま作文指導の現場に生かすことは難しいからである。そこで、本調査では、上級レベルの学習者が、L2 産出において L1 使用をどう捉えているのかについても明らかにする。また、石橋 (2002) は、先の研究において誤用の観点から産出された作文への影響を検討し、L1 使用は誤用を誘発すると結論づけている。しかし、Ringbom (1987) が指摘しているように、L1 の影響は複雑である。L1 の影響が常に誤用として現れるわけでも、L1 と L2 で同じ形式 (語彙・表現など) を使ってもその形式を産出するプロセスが必ずしも同じであるわけでもない。L2 習得における L1 の関与のメカニズムをより明らかにするには、誤用の数や種類を分析するだけでなく、L1 作文の言語表層上の L2 言語への「転移」をもとらえることが必要であると考えられる。そこで、本調査では、L1 で書いた作文を L2 に翻訳した場合どのような言語「転移」をするのかを、ディスコースの面からも検討していく。

2. 調査の概要

2.1 調査目的

本研究の目的は、中国語を L1 とする日本語学習者を対象に、L1 使用が作文に及ぼす効果について、文章産出に L1 が介在する作文を検討することである。本調査では石橋 (2002) の研究手法を踏襲し、直接 L2 で書いた作文と、L1 で作文を書いてから L2 に翻訳した作文について、質、量、ディスコース、学習者の意識の面から比較する。具体的には以下の 2 つを主な課題とした。

[研究課題 1] プラン及び翻訳での L1 使用は、L2 作文にどのような影響を及ぼすのか。

[研究課題 2] L1 で書いた作文を L2 に翻訳した場合どのような言語「転移」をするのか。

2.2 調査対象者

調査対象者は中国語を L1 とする上級日本語学習者 5 名である。日本の大学で学ぶ学生で、

日本語学習時間は約3年～4年である。対象者の日本語能力は、本調査前に実施したプレースメントテスト（語彙、文法、会話）の結果から上級レベルと判断した。

2.3 プランとトピック

Friedlander (1990) と矢高 (2004) は、作文のプランを2つの過程、すなわちアイデアを想起する過程とそのアイデアを組み立てる過程に区別し、両者を合わせてプランと呼んでいる。従って、本調査でもプランをこの意味で使用する。

Friedlander (1990) は、トピック領域の知識を経験した言語でプランを立てることが作文の質を高めると述べている。しかし、矢高 (2004) が指摘しているように、学習者がトピックをL1で経験したか、L2で経験したかは外部からは容易に判別できない。そこで、石橋(2002)は Kobayashi&Rinnert (1994) を踏襲し、背景知識の差が出ないことを配慮した比較のトピックを採用している。しかし、この方法によってもL1とL2のどちらで獲得した知識かという問題は依然として残ると考える。そこで、本調査では先行研究が行ったトピックに対するコントロールは行わず、調査対象者の書く動機づけにつながるような興味・関心が持てること、同時に上級というレベルに合った論説文の書き方を学ばせることを配慮してトピックを採用し、豊富なデータ収集を目指した。作文課題は、「異文化適応」「日本の若者」「私の国の○○問題」である。「私の国の○○問題」については、具体的なトピックを指定せず、学習者が興味を持っている話題をテーマに選ばせた。

2.4 データ収集の手順

学習者を2つのグループに分けた。グループAの3名は、L2でプランを立て、L2で作文を書く。グループBの2名は、L1でプランを立てた後、L1で作文をさせ、すぐその後でL2（日本語）に直させた。グループBに対しては、正確に翻訳する翻訳力を問うものではないという説明を行った。辞書の使用については必要に応じて使用を許可した。作文は手書きの場合、作文の評定の際に文字の美しさなどの面から影響を受ける可能性があるため、ワープロ打ちとした。作文の長さの指定はしなかった。作文を書く際の時間配分は、プランが10分、作文がAグループ45分、Bグループ90分である。

3. 分析の方法

作文の質の評価では、「分析的評価 (Analytic Scoring)」と「全体的評価 (Holistic Scoring)」の2つの物差しが使われることが多い。本研究では、作文過程でL1を使用した場合、L2作文の質のどのような部分に影響を与えるかを明らかにすることを目的としているため、作文の質的分析では、石橋 (2002) の「分析的評価 (Analytic Scoring)」基準を採用する。

プランについて矢高 (2004) は、Flower&Hayes (1980) のアウトラインに関する視点を

取り込んだ評価方法を使用している。さらに、意見文の場合は、自分の意見の論拠が示されているか、論点が作文全体の中できちんと位置付けられているかが重要であると、評価基準に「階層性」を加えている。そこで、本調査には矢高(2004)の評価方法が合致していると考え、プランに関しては矢高(2004)の「分析的評価 (Analytic Scoring)」の枠組みを使用する。

作文の量的分析では、石橋(2002)に倣い、「流暢性」と「構文の複雑性」という2つの観点から分析する。「流暢性」について石橋は、Kobayashi&Rinnert(1994)が「流暢性」を作文の総産出量として、総単語数を当てていることを踏まえ、「流暢性」を総産出量と定義し、「流暢性」を文章全体と、一文の長さでとらえている。また、文単位でとらえた「流暢性」では、一文あたりの平均文節数も「流暢性」の指標単位としている。文節の区切り方は、学校文法の文節の区切り方を採用している。

次に、「構文の複雑性」の分析尺度について石橋(2002)は、文の構文的複雑さを「T-unit」あたりの「S-nodes」の数で産出している。ここで取り上げる「T-unit」は「付属、または埋め込まれた従属節を含む主節」であり、「S-nodes」は句、節で述語に相当する働きをする文節である「述語相当句」とする。従って、文の構文的複雑さは、一つの主節に含まれる「述語相当句」の数で表すことにする。

表1 質的分析のための評価基準

カテゴリー	基 準
プ ラ ン	
1. 構成要素	作文の内容を表す重要な構成要素である考えが書かれているか
2. 簡単な語句	各項目を簡単な語句で表現しているか
3. 階層的	構成が階層的になっているか
内 容	
1. 具体的記述	生き生きとした例や考えをサポートする表現がある
2. アイデアの発展	主要アイデアの説明及び精緻化がよくできている
3. 全体的明確さ	理解しやすく順序だてられたアイデアが提示されている
4. 興味	読み手の注意を引きつける - 想像をかきたてられる、洞察的、見方が独特
5. 主題	書き手の明確で適切な主要アイデアがある、テキストへの表出は非明示的な場合もある
構 成	
6. 書き出し	何を書こうとしているかの焦点あるいはポイントがはっきりしており、読み手を引きつけ、次にくる内容への準備ができている
7. 論理的なつながり	アイデアが段落内において論理的につながっている
8. 結論	結論が全文を通してまとめ、述べられていることに基づいている
9. まとめ	アイデアが全文を通して主要ポイントに関連している
言 語 形 式	
10. 語彙	知的な語彙を使い、変化がある。語彙のレベルが適切
11. 言語形式の多様性	文の始まり、句、従属節、ディスコースマーカーの多様性

日本語作文は表1について、「5：非常に優れている」「4：やや優れている」「3：普通」「2：やや劣る」「1：非常に劣る」の5段階で評定した。

プランと作文の評価は、日本語教育歴10年以上の日本語教師2名が行った。初めにサンプル作文について2名の評価基準を一致させてから、別々に評価を行った。評価の一致度は完全一致が89.5%であった。評価が一致しない項目については、評価者2名の評価点の平均を素点とした。素点の満点は、「プラン」15点、「内容」25点、「構成」20点、「言語形式」10点である。

4. 分析結果

4.1 質の評価結果と考察

表2 評価得点の平均値と標準偏差

プロセス		課題1		課題2		課題3	
		直接	翻訳	直接	翻訳	直接	翻訳
プラン	Mean	2.3	3.8	2.6	4.8	3.1	4.5
	S.D	0.7	0.4	0.5	0.4	0.3	0.5
内容	Mean	13.3	21.5	13.3	22.0	16.0	23.5
	S.D	3.7	3.5	3.2	0	1.7	0.7
構成	Mean	11.0	18.5	10.0	16.5	12.3	18.5
	S.D	1.7	2.1	2.6	0.7	2.0	2.1
言語形式	Mean	6.6	8.0	5.0	9.0	6.3	9.0
	S.D	1.5	0	1.7	0	0.5	0

表2は、課題別の質に関する評価得点の平均値と標準偏差である。表2より、プラン、内容、構成、言語形式すべての質の主要構成要素において、翻訳作文の方が直接作文より平均得点が高かった。以上から、L2の能力が上級レベルの場合、プランと作文の質の主要構成要素すべてにおいて、翻訳作文の方が直接作文より得点が高いことがわかった。

Cumming (1994) は、フランス語母語話者の英語学習者を対象とした調査で、L2で書いた作文は、L1の作文を書く力とL2の能力と関連があるが、前者に比べると、後者の能力は付加的であると報告している。一方、石橋(2002)は、言語能力では、中位の被験者にL1使用により内容点を引き上げる効果が観察されたと報告し、L2の作文に影響を与えるのはL2の能力であると述べている。本研究の結果は、Cummingの研究結果を支持するものであると考える。作文のプロセスによる違いについて、Kobayashi&Rinnert (1994)は、日本語母語話者の英語学習者を対象とした調査で、翻訳によるL1使用が作文の「内容」「構成」「言

語形式」すべてに直接作文より有意に高い評価得点を得たと述べている。しかし、先の石橋(2002)は、翻訳作文の方が直接作文よりすべてのプロセスで得点が高いと指摘しながらも、有意な効果が見られたものは「言語形式」だけで、「内容」「構成」には統計的な効果が見られなかったとしている。本研究では、L1使用により作文の質に関わるすべての内容点を上昇させる効果が観察され、特に「内容」において、翻訳の方が直接日本語で書いた作文より得点が高かった。本研究の結果は、Kobayashi&Rinnert(1994)の研究と一致する結果となった。これは、L1使用は何について書くのかのポイントを明らかにし、自分が伝え表現したい語彙や言語形式を見いだすことに役立ち、特にアイデアを発展させ、読み手の興味を引きつける作文産出に効果があることを示していると考えられる。

4. 2 量の評価結果と考察

4. 2. 1 文の流暢性

表3 総文節数、文の数、一文中の平均文節数の平均値、標準偏差、t検定結果

		課題1			課題2			課題3		
		直接	翻訳	t	直接	翻訳	t	直接	翻訳	t
総文節数	Mean	169.6	423.5	*	202.0	322.5	n. s.	200.0	431.5	**
	S.D	45.7	88.3		54.4	174.6		13.2	30.4	
文の数	Mean	21.3	52.0	*	23.0	37.0	n. s.	28.3	54.0	**
	S.D	6.6	7.0		8.1	19.7		3.0	1.4	
平均文節数	Mean	8.0	8.1	n. s.	9.0	8.7	n. s.	7.1	7.9	n. s.
	S.D	0.5	0.5		0.9	0		0.9	0	

** p<. 005 * p<. 05

作文を「流暢性」と「構文的複雑性」の観点から量的に分析した結果を示す。まず、「流暢性」を作文全体及び一文の産出量でとらえ、作文のプロセス（直接、翻訳）別に分析する。表3は、課題別の一作文中の総文節数、文の数、一文中の平均文節数のプロセス別平均値と標準偏差及び平均の差のt検定結果である。

文章の産出量を表す総文節数で、直接作文と翻訳作文とを比較すると、どの課題においても翻訳の方が文節数が多くなっている。但し、課題2の場合、両者の間に統計上の有意差は認められなかった。文の数で、直接作文と翻訳作文とを比較をすると、どの課題においても翻訳の方が文の数が多くなっている。しかし、総文節数と同様に、課題2の場合、両者の間に統計上の有意差は認められなかった。一文の産出量である一文中の平均文節数では、課題2の場合に直接作文の方が翻訳作文より多い傾向にあったが、両者の平均の差についての検定では有意差が認められなかった。反対に課題3では、翻訳作文の方が直接作文より多くな

っていたが、t 検定の結果、有意差は認められなかった。

作文の課題によって結果が異なっていたため、結論の一般化は難しいが、文章の総文節数、文の数ともに、概ね翻訳作文の方が直接作文より産出量が多かったと言えよう。これは、石橋（2002）が示唆しているように、直接 L2 で考えると、意味の探索で行き詰まり、書きたい内容があっても、L2 の運用力に合わせた内容しか書けないからだと考えられる。

Kobayashi&Rinnert（1994）は、特に上級レベルの被験者は、翻訳作文の方でより長い文章を産出してたと報告している。石橋（2002）は、翻訳作文には L1 使用の効果は統計的に検出されなかったものの、直接作文に比べて翻訳作文の方が産出量が多く、文の長さに関しても統計的に翻訳作文の方に有意傾向が見出されたと報告している。本研究でも同様の結果が見られたと言える。

4. 2. 2 文の構文的複雑性

表 4 T-unit 数と S-nodes 数の平均、標準偏差、t 検定結果

		課題 1		t	課題 2		t	課題 3		t
		直接	翻訳		直接	翻訳		直接	翻訳	
T-unit	Mean	12.0	31.0	n. s.	20.6	33.0	n. s.	20.6	43.0	*
	S.D	7.0	18.3		9.2	5.6		3.5	4.2	
S-nodes	Mean	21.6	50.5	n. s.	20.6	35.5	n. s.	26.0	64.0	*
	S.D	6.6	21.9		4.7	7.7		3.6	2.8	
構文的複雑度	Mean	2.1	2.6	n. s.	0.9	0.9	n. s.	1.2	1.4	*
	S.D	1.2	1.5		0.2	0		0	0	

構文的複雑度 = S-nodes 数 / T-unit 数

** p < .005 * p < .05

表 4 は、課題別の一作文あたりの T-unit 数と S-nodes 数の平均と標準偏差である。初めに、「構文的複雑性」の観点から量的に分析した結果を示す。作文中の T-unit 数は、すべての課題において翻訳作文の方が直接作文より多くなっている。しかし、t 検定の結果、有意差は認められたのは、課題 3 だけであった。文の埋め込み構造をとらえる S-nodes の数を見ると、すべての課題において翻訳作文の方が直接作文より多かった。しかし、両者に統計上の有意差が認められたのは課題 3 だけであった。「構文的複雑さ」である 1 T-unit あたりに含まれる S-nodes 数については、課題によって結果が異なっていた。課題 2 では、直接作文と翻訳作文の差はなかったが、課題 1 と 3 では反対に翻訳作文の方が直接作文より多くなっていた。しかし、t 検定の結果、有意差が認められたのは課題 3 だけであった。

本研究では、課題 3 を除き、「構文的複雑性」には、直接作文、翻訳作文のプロセスによる

違いはないことがわかった。Kobayashi&Rinnert (1994) は、特に上級レベルの被験者は、翻訳作文の方でより複雑な構文を使っていたと報告している。一方、石橋 (2002) は、被験者の能力レベルに関係なく、翻訳の効果は検出されなかったと述べている。本研究結果は課題3を除き、石橋 (2002) の結果と一致していた。これは、課題の種類によって L1 使用の効果が異なることを意味していると考ええる。Friedlander (1990) は、L1 で経験したことについて書く時は L1 を使用することによって、L2 で経験したことは L2 を利用することによって、L2 作文は質的にも量的にも向上したと報告している。課題1 (「異文化適応」) と課題2 (「日本の若者」) は、学習者が日本で経験したことについてのトピックである。一方、課題3 (「私の国の〇〇問題」) のトピックは学習者が自国で経験したことについてのものである。自国の問題であれば、L1 で考える可能性が高く、読んだことがある資料も L2 よりむしろ L1 で書かれたものの方が多いはずである。つまり、書く際に利用した情報源は圧倒的に L1 からだと考える。このような状況が課題3の「構文的複雑性」に影響を及ぼしたのではないだろうか。いずれにしても、L1 使用には、作文産出を促進する効果が一部認められたと考ええる。

4. 3 ディスコース分析と考察

4. 3. 1 翻訳作文の分析

ここでは、L1 で書いた作文を L2 に翻訳した場合どのような言語「転移」をするのかを、ディスコースの面から検討していく。ある語彙・文型・構成を選択した理由については、学習者にフォローアップ・インタビューを行った。ここでは、このインタビューの結果を補足しながら総合的な解釈を行う。

まず、L1 の作文と L1 の作文を L2 に翻訳をした作文の序論部分の比較を行うことで、L1 がどう L2 に転移しているかを検討していく。課題1は「異文化適応」についてである。

例 1.1 異文化適応 (中国語の原文)

由于我的父母是学习日语的,所以自小的时候我对日语就有一种特殊的感情。爸爸妈妈从小的时候就开始教我学习日语,而且说我很有学习日语的天赋。上中学的时候我去了全国的都有名的外国语学校学习了3年的日语。为了更好的学习日语,对日本这个先进国家有更多的了解,我高中毕业后置身一人来到了日本。作为外国人,来到一个陌生地方,来到了一个完全不属于自己的地方,必定有很多的不适应。那么,在这几年里到底有那些不适应的地方呢?以下,通过我这几年的经验想说明一下。

例 1.2 異文化適応（翻訳文）

私の両親が日本語を勉強したので、小さい頃から日本語に特別な感情を持っている。親たちにその時から日本語を教えてもらった。親たちに私が日本語を勉強の天賦を持ってるといわれた。中学校に入る時に全国で有名な外国語学校に入って、そこで三年くらい日本語を勉強した。もっと、日本語が学べて、日本の事をよく知るために、高校を卒業した後は私が一人で日本に来た。外国人として、まったく知らない所に来て、きっといろいろな不習慣のところがあるはずだ。では、今までの4年間に自分の不適応な所は何だったであろうか？以下では、私が過した経験について説明してみたい。

翻訳をするにあたっていわゆる正確さを求めるわけではない旨を断っておいた。しかし、L1の作文と翻訳作文を比較すると、翻訳作文はL1で書いた作文のかなり正確な翻訳になっていることがわかる（例1-1、1-2参照）。まず、語彙・文法面について検討する（下線部参照）。中国語（1行目）では「(爸爸妈妈) 父親母親」と書かれているが、日本語（2行目）では「親たち」となっている。インタビューで理由を聞いたところ、日本語では名詞の複数形には「たち」という接尾辞がつくことが多いので、その規則を使ったと答えていた。中国語（2行目）では「(从小的时候) 小さい時から」とあるが、日本語（2行目）では「その時から」と書いている。インタビューによれば、日本語では同じ語彙が続く場合、2回目以降は指示詞を使うと記憶していたため、その規則を使ったということだった。日本語（2行目）では「親たちに私が」とあり、中国語でも「爸爸妈妈-我（父と母が私に）」と書かれている。日本語では、前後の文脈から主語がだれであるか特定できる場合主語を省略するので、この場合「私が」をわざわざ使う必要がないが、中国語の場合はこの場所に主語がないと意味が通じないため、誤用となってしまっている。日本語（6行目）では「不習慣のところ」と書かれていて、中国語（5行目）では「不适应」適応できていないところとなっている。同じ誤用は次の6行目にも見られた。そこで、その理由をインタビューで聞いたところ、動詞の前に「不」を使って否定の意味を表す中国語の規則をそのまま日本語に当てはめたということがわかった。最後の行の日本語では「過ごした」と書かれている。インタビューによれば、これは中国語でも「通过」経た、あるいは過ごしたの意味で使われるため、中国語の語彙をそのまま日本語に翻訳してしまったということであった。

次に、段落全体の流れを、文の結束性を示す接続詞の使われ方を中心に見てみる（網線部参照）。日本語の作文で使われている接続詞を順に列挙していくと、「～ので、～」「～時に、～て、～」「～ために、～後、～」「～として～て、～はずだ」となり、中国語の「由于（ので）～所以」「～时候（時に）～」「为了（ために）～、～后（後）」「作为（として）～、必定（はずだ）～」と一致していることがわかった。

次に、文の構成について見ていく。日本語の作文は、「日本語に興味を持った背景→中国での日本語学習歴→日本留学の目的→初めての留学経験への戸惑い→異文化不適應の原因→自己経験から異文化適應について語る」という構成になっている。中国語の作文もまったく同じ構成で書かれていることが明らかになった。

次の例2は、課題3「私の国の〇〇問題」の序論部分である。例2.1は学習者が書いたL1の原文、例2.2はL1の原文を筆者が日本語に翻訳したもの、例2.3は学習者が書いた翻訳文である。

例 2. 1 新忽繁筭竈伏檜冢嶷音讓財(中国語の原文)

从上个世纪 70 年代开始, 中国就致力于控制人口过快增长, 并逐步制定和完善了严格控制人口增长的政策措施. 2002 年, 中国颁布了第一部「人口与计划生育法」, 将计划生育从一项基本国策上升为国家法律. 据国家统计局普查资料显示, 中国人口再生产类型已经转入低生育水平国家行列. 2003 年, 中国总人口为 12. 9277 亿人, 占世界人口的 21%. 自实行计划生育以来, 全国累计少出生人口近 3 个亿.

人口再生产类型转入“三低”发展及阶段, 标志着中国增长跨过了一个水嶺, 具有里程碑意义. 但也应该看到, 我国人口增长“三低”现象是在“两个不均衡”的情况下出现的, 这需要引起我们的重视.

例 2. 2 中国における出生率の著しい不均衡について (筆者の翻訳)

前世紀の 70 年代から中国は人口増加の抑制に力を入れ始め、人口増加を抑制する政策措置を制定し、次第に完璧なものとしてきた。2002 年に中国は「人口と計画出産法」を公布したことにより、計画出産は基本的な国策から国家の法律へ格上げとなった。国家統計局の全数調査が明らかにしたところによれば、中国人口の再生産のタイプは、すでに少子化、高齢化、低成長の発展段階に転換し、世界の少子レベル国家の範疇に入ってきた。2003 年に中国の総人口は 12 億 9277 万人となり、世界人口の 21% を占めることとなった。計画出産の実施以来、全国累計出生人口は 3 億に近づいている。人口の再生産のタイプは、3 つの低の発展段階へと転換してきている。これは、中国人口の増加が一つの分水嶺を越えたことを示すものであり、一里塚の意義を有する。しかしまた、わが国の人口増加は、3 つの低の現象が 3 つの不均衡という状況から生まれたものであるということにも目を向けるべきである。このような必要性から我々は (以上の問題を) 重視するようになってきている。

例 2. 3 中国の出生率の不均衡について（翻訳文）

上世紀の 70 年代から中国政府は人口増加を抑制している。一人っ子政策は、人口爆発を回避するために、いくつかの例外的な場合を除き、中国の人々は子どもを一人しか作ってはいけないというもので、1970 年代初めから続けられている。それから、約 20 年一人っ子政策は特に大都市において強力に推進され、ほぼ完璧に浸透していた。人口再生産は、三低発展段階になった。それは、中国人の増加が水嶺を跨った。しかし、中国人口の増加は、三低の現状が、三つの不均衡によって出てきたものであると思う。我々はこれらを重視すべきだ。

先に挙げた例 1 と、この例 2 との違いは、例 1 では語彙・文法・構文のすべての面から見て、L1 から L2 へほぼ正確に翻訳がなされていることである。ところが、例 2（例 2.3 参照）では、翻訳がされているのは下線部分のみで、序論のほぼ真中の部分がすべて省略され、代わりに L1 にはなかった「一人っ子政策」の説明が L2 で書かれている。構成を比較して見ることで、L1 作文と L2 作文の違いをより明確に示してみよう。L1 は、「人口増加抑制措置→計画出産法の制定→再生産レベルの転換→出生人口減少→3つの「低」の原因→3つの不均衡→この現象を重視する」という流れであるのに対し、L2 は、「人口増加抑制措置→一人っ子政策→一人っ子政策の浸透→再生産レベルの転換→出生人口減少→3つの「低」の原因→3つの不均衡→この現象を重視する」となっている。違いは、L1 作文が主題である 3つの不均衡を述べるに当たり、具体的な数値を挙げて背景説明を丁寧に行っているのに対し、L2 作文では、主題に関わる背景説明を全体的概略的なものから、一人っ子政策というより狭いトピックへと絞りこんでいる点である。その理由についてフォローアップインタビューで聞いてみたところ、書いているうちに新たなアイデアが出てきて、それを使った方が全体の流れがよくなるし、論旨もより明快になると感じたため、変更したのだと述べていた。

矢高（2004）は、中級では L1 の使用により、良いプランができたが、その効果は L2 作文に影響を及ぼさなかったこと、上級ではプランに L1 を使用することは L2 作文の質の低下を招いたことを根拠に、レベルに関係なく、プランの L2 作文に対する効果を疑問視している。しかし、本調査では例 2 から、学習者は必ずしもプランと L1 作文で書いたアイデアや構成通りに L2 作文を書くわけではないことがわかった。そこで、その原因を明らかにしたいと考え、インタビューを行った。インタビューから得た補足情報によれば、プランや L1 作文を書くタスク（課題 1 から課題 3 まで）において、一旦書いたとしても、思索の途中で新たな意味の発見があったり、よりよい構成に出会ったりした場合はよいと直感した選択肢の方を使ったということである。特に L1 作文を書く前のアイデアのメモを取り、プランを書く段階は、主題を決めた後、主題をよりよく伝えるための意味探索の段階である。もしこの段階で今後どう書くかについての見通しが完全についてしまうなら、その後続く、書くプロセスを軽視することになりはしまいか。Zamel（1982）も、自然な書くプロセスは実は書き進むため

に後戻りするようなタイプのものなので、完成品としての産出へこだわら（変更を行わない）と、本当に伝えようとするものを発見する道を閉ざしてしまうことになる」と述べている。このような理由から、元来プランは語彙・文型・構成などの面においてL2 作文との関連性はそれほど高くはないことが示唆される。関連性が低ければ、L1 プランが L2 作文に効果がないとしても不思議はない。

次に、矢高（2004）の調査で、上級の場合に L1 使用はプラン作成に対して負の効果があつた原因について考えてみる。上で述べたように、L1 のプランと L2 作文との関連性が低いとしたら、負の影響が出たという矢高の結果についてどう解釈したらいいだろうか。これは、学習者は作文を書く前にプランを書いたことで、プランに縛られ、その結果書くための発見のプロセスが阻害され、L1 使用が L2 作文の質の低下を招いたと考えられないだろうか。つまり、L2 作文に負の影響を与えたのはプランそのものではなく、「作文はプランに従って書くべきである」という学習者の確信（beliefs）であったと考える。

4. 3. 2 直接作文

次に、L2 でプランと作文を書いた直接作文の序論部分を見てみる。

例3 異文化適応（直接作文）

日本は異文化の国です。新聞や雑誌を開くとそこにはカタカナが並んでいます。最近はカタカナだけではなくアルファベットそのものが、英単語がそのまま掲載されています。日本の文章には、かな文字・カタカナ・漢字・そして英語（アルファベット）が使用されています。このように混ぜた文字で文章を書く国は少ないと思います。アメリカの代表的な新聞であるニューヨークタイムスは、日本のように多くの文字で書かれた記事は少ないと思います。日本の新聞や雑誌は外国語をうまく使って表現をしています。外国語は、まるで日本には異文化が無いと感じるほど沢山使われています。でも、私は日本は異文化をそのままの表現で表記することにより適応している国であり、異文化を理解していないと思います。異文化を日本の文化として消化しているよりも、そのままの表記で書いて、異文化に適応していると思います。

文の構成を見ていくと、「日本は異文化の国→日本の文章には外国語が使用されている」と書いておきながら、途中（7行目）で「外国語がたくさん使われている日本には異文化がないと感じる」という矛盾した内容を書いたところから、非論理的な流れとなっている。ここでは、「日本は外国語をカタカナなどによって日本語として取り入れ、その取り入れ方があまりに巧みで自然であるため、外国語を外国語として意識しないまでになっている。まるで異文化がないと感じるほどだ」と書くべきところであろうが、表現力が低く、どう書いていいかわからなかったらしい。そこで、誤用を冒すリスクを減らす目的で、当初書こうとしてい

た意味に変更を加え、簡単な語彙を使い、統語的にも単純な文を書いてしまったということである。これは、Uzawa&Cumming (1989) が指摘した「作文水準を下げる (Lowering the Standards) ストラテジー」に他ならない。すなわち、L2 だけで考えて作文を産出する時、学習者は意識的または無意識的に作文水準を下げるストラテジーを使っているということになる。次に、「異文化を感じない」と述べた後で、「異文化をそのままの表現で表記することにより適応している」とある。これも意味が明瞭でない。「日本は外国語をカタカナなどで表記することで異文化から流入した言葉を取りこんではいるが、これは実際に異文化を理解したことを意味していない」と書くべきである。学習者も意味を正確に十分伝えていないと感じ、最後の行に前文の繰り返しのような文「異文化を・・そのままの・・適応していると思う」を続けて書くことで不十分さを補ったつもりでいたと述べていた。以上のように、この序論の大きな問題点は文の流れが非論理的で、論旨が明快でないということである。さらに、書き手の意見は、いわゆる問題意識のレベルで止まっていて、本論で今後論をどう展開していくのかという予告がなされていない。そのため、論文としての構成も成功しているとは言えない。

4. 4 L1 使用に関する意識調査

L2 言語教育の現場では、学習者の L1 使用は負の転移を引き起こす要因であると見なされ、教師はできるだけ L2 で考え書くことが L2 上達の早道であると指導する。では、学習者は本調査で行った方法、すなわち L1 でプランと作文を書き、L2 に翻訳するという作文産出のストラテジーについてどう考えているだろうか。本節では、石橋 (2002) の調査票を使って、学習者の L1 使用についての意識を明らかにし、学習者に L1 を作文のストラテジーとして使用させる場合どのような点に配慮すべきかという点に関し示唆を行いたい。

4. 4. 1 直接作文と翻訳作文に対する評価

表 5.1 直接作文と翻訳作文に対する評価

	人数
直接の方がいい	4
翻訳の方がいい	1

表 5.2 評価基準

	人数
内容	3
構成	2
言葉	2
結合	1
誤用が少ない	1

Q1 なぜ直接作文の方がいいと思いますか。

- 理由1：日本語で書くことに慣れてきたから。
 理由2：書きやすいから。
 理由3：日本語で考えた方が誤用は少ないから。

表5.1は、被験者が直接作文と翻訳作文を比較し、どちらがいいと思うか、表5.2は、表5.1でよいと選んだ作文のどこかよいと思うかの評価基準の回答結果である。表5.1が示すように、直接作文の方が翻訳作文より良いと評価している学習者の人数が多い。表5.2を見ると、すべての評価基準を挙げているが、「内容」「構成」「言葉」をより評価している人数が多いことがわかる。直接作文の方がいいと考える理由は、日本語に慣れているので、日本語で書いた方が書きやすいとまとめることができる。

4. 4. 2 作文の書きやすさについての意識

表6 書きやすさ

	人数
直接	3
翻訳	2

Q2 なぜ直接作文の方が書きやすいと思いますか。

- 理由1：日常日本語で話しているから、日本語に慣れているから。
 理由2：考えたことをそのまま書けるようになったから。
 理由3：直接書いた方がスムーズに書けるから。
 理由4：日本語で書いた方が、文の接続が上手にできるから。

Q3 なぜ翻訳作文の方が書きやすいと思いますか。

理由：簡単な作文は直接作文の方が書きやすいが、論文やレポートの場合は先に自分の国の言葉で書いて、その後翻訳した方が楽だ。

表6は、被験者に、作文プロセスでは、直接作文と翻訳作文ではどちらが書きやすいと意識されているかを比較した結果である。直接書く方が書きやすいと答えた学習者の数が若干多かった。翻訳作文の方が書きやすいという理由としては、要求される作文のタイプや難易度によって書きやすい作文のタイプも変わるということであった。

4. 4. 3 L1とL2の作文を書く際の留意点の差

表7 L1とL2の作文を書く際の留意点

	日本語	中国語
表現	3	0
文法	4	0
主題	2	2
構成	1	5

表7は、作文を書く時、L1とL2で留意する点がどう異なるのか調査した結果である。L2で書く場合では、特に文法に留意し、次に表現、主題にも留意していることがわかる。これは、教師の指導方法の影響があるのではないかと考える。教師は、学習者の心の中で実際どんなことが起きているのか、学習者は何をどう考えたためにある産物が起きたのかという部分に関してはうかがい知ることができない。そこで、アドバイスは語彙、表現、文法のような表層的レベルでの誤用に集中してしまい、結果として学習者の意識は、構成よりむしろ表層的なレベルでの運用能力に向かうことになるのではないだろうか。あるいは、能力的に見て、未だL2使用の円滑な運用が制限されている結果、書く内容や構成のようなレベルまで留意できないという可能性も考えられる。

一方、L1で書く場合の最留意点は、構成で、主題を挙げた学習者も若干いた。先のディスコース面からL2作文を検討したとき、翻訳作文の優れている点として「構成」について示した。学習者が翻訳作文のときに「構成」に留意していることがここでも確認されたと思う。Uzawa & Cumming (1989) は、L2で作文を書く際のストラテジーについて調査を行い、その結果、学習者は意味・語彙・統語的に簡単に書く傾向があったと報告している。つまり、L2で作文を書くときは、L1で書くとき留意する内容や構成を犠牲にして、Uzawa & Cumming (1989) のいう「作文の水準を下げるストラテジー」を使っていると考えられる。

4. 4. 4 作文プロセスにおけるL1使用についての意識

表8.1 L1の使用率

	人数
0~25%	2
50%	3
75~100%	-

表 8.2 L1 の使用時期

	人数
計画時	5
書いているとき	5
初めから終わりまで	0

表 8.1 は、日本語の作文産出中、L1 をどの程度使用していると意識しているかの比率を、表 8.2 は、L1 を作文産出中いつ使用しているかの結果をまとめたものである。表 8.1 を見ると、70%から 100%使用していると意識している被験者は全くいないものの、すべての被験者が 0%から 50%までの使用率の範囲内にあることがわかる。表 8.2 からは、被験者は計画時、作文を書いているときのどちらにおいても L1 を使用していることがわかった。

5. まとめ

本調査では、中国語を L1 とする上級日本語学習者 5 名を対象に、L1 使用が作文に及ぼす効果について文章産出に L1 が介在する作文を検討した。調査の結果、以下のことが明らかになった。

まず、プランと作文の質の主要構成要素すべてにおいて、翻訳作文の方が直接作文より得点が高いことから、L1 使用により作文の質に関わるすべての内容点を上昇させる効果が観察された。

量的な分析では、「流暢度」と「構文的複雑性」の 2 つの観点から L1 の効果について検討した。その結果、直接作文に比べて翻訳作文の産出量が多く、文の長さに関しても統計的に有意傾向が見出された。「構文的複雑性」については、課題によって結果が異なっていた。ここから、課題の種類によって L1 使用の効果が異なることを意味しているという示唆を行った。

次に、ディスコースを検討した結果、翻訳作文の場合、段落全体の流れ、文の構成など、L1 と全く同じ構造で書かれていることもあれば、L1 とは内容や構成が異なる翻訳作文もあることがわかった。一方、直接作文の場合は、前文と後文のつながりに矛盾が見られたり、論旨が不明瞭であったり、次に続く本論で今後論をどう展開していくのかという予告を行っていなかったりと構成上さまざまな問題点が観察された。

最後の意識調査では、直接作文の方が翻訳作文より良く、直接書く方が書きやすいと答えた学習者の数が多かった。そして、L2 で書く場合、特に文法に留意し、次に表現、主題にも留意していること、一方、L1 で書く場合は構成に最も留意していることがわかった。また、被験者は計画時、作文を書いているときのどちらにおいても L1 をよく使用していること、その使用率は 50%に至ることが明らかとなった。

6. おわりに

本研究では、石橋（2002）により L1 使用効果が低いと示唆された上級日本語学習者を対象に、L2 作文における L1 の影響について調査した。本調査からは、石橋の研究結果とは異なる結果、すなわち L1 使用は上級レベルの学習者にとっても効果があることが明らかになった。しかし、トピックの種類によっては効果に差があること、学習者によっては書こうとする文章のタイプやレベルによって直接・翻訳作文で書き分けを行うというケースもあることから、いかなる場合も L1 から L2 への翻訳作文の効果があると言うつもりはない。むしろ、翻訳という作業を通して、中国語と日本語の同形異義語について正しく認識し、適切な語彙選択のための体系的な語彙学習を行わせる機会とすることの方が重要であると考えている。また、本調査では、産出結果にのみ焦点を当てた質・量的分析では見えてこない、学習者の「言語転移」についても扱ったことで、産出プロセスの一部が明らかになったと思う。今回の調査では、学習習熟度と学習時間が同じぐらいの被験者で実施しようとしたため、調査人数が少なく、統計分析に適したサンプル数を確保できなかった。今後は、サンプル数を増やしてさらに研究を続けていきたいと考えている。

参考文献

- 石橋玲子（1997）「第一言語使用が第二言語の作文に及ぼす影響—全体的誤用の観点から—」
『日本語教育』95 日本語教育学会 1-11
- 石橋玲子（2002）『第二言語習得における第一言語の関与—日本語学習者の作文産出から—』
風間書房
- 矢高美智子（2004）「第二言語作文のプランにおける第一言語使用の影響」『日本語教育』121
日本語教育学会 76-85
- Cumming,A.(1987) Decision making and text representation in ESLwriting performance.
Paper presented at the 21st TESOL Conversation, Maiami, April.
- Flower,S.,& Hayes,R. (1980) Identifying the organization of writing processes. In L.Gregg,&
E.Steinberg(Eds.), *Cognitive process in writing*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Friedlander,A. (1990) Composing in English:Effects of a first language on writing in English as
a second language. In Barbara K.(Ed.)*Second Language Writing:Research insights for the
classroom*, Cambridge University Press. pp.109-125.
- Jones,C.S. & Tetroe(1987) Composing in a second language. In A Matsuhahis (Ed.),
Writing in real time. New York: AddisonWesley. pp.34-57
- Kobayashi, H., & Rinnert,C. (1994) Effects of first language on second language writing:
Translation versus direct composition. *Language Learning* 42:2, pp.183-215.

- Lay, N. (1982). Composing processes of adult ESL learners: A case study. *TESOL Quarterly*, 16, pp.406.
- Ringbom, H. (1987). The role of the first language in foreign language learning. Schachter, J. 1974. An error in error analysis. *Language Learning*, 24, pp.205-214.
- Uzawa, K., & Cumming, A. (1989). Writing Strategies in Japanese as a foreign Language: Lowering or keeping up the standards. *Canadian Modern Language Review*, 46(1), pp.178-194.
- Young, R. E. (1978). Paradigm and problems: needed research in rhetorical invention. In *Research on composing*, Charles Cooper and Lee Odell (Eds.), pp.29-47. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Zamel, V. (1982). Writing: The Process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16, pp.195-209.