

「作文」を「読む」／「書く」技能の位置づけと展開

中川正弘

C'est dans sa form qu'il faut chercher
son veritable contenu.¹⁾

- Alain Robbe-Grillet -

一般的に言語教育では読解の授業において受動的な理解が、会話の授業で能動的な発話が目標として設定される。この読解と会話に対して聴解と作文はちょうどこれらに交差するように、つまり、聴解が音声による受動的な理解を、作文が文字による能動的な言行為を目標として補完的に配置されることもあるだろう。ただし、聞いて理解するという過程は、読解や会話の練習の中にも当然入っているので、どのように設定される学習にも含まれていると見なされやすいだろう。また、作文は、初級、中級レベルでは内容を構築することは無理、あるいは適切ではないということとで句型練習に置き換えられ、上級レベルになっても、授業時間内に書くことはまずないだろうし、課外の練習にまわされ、授業時間の一部を割いて添削したものを返し、場合によって内容についてのコメントを付けるぐらいがせいぜいだろう²⁾。

だが、作文はこのような補助練習としてしか教授プログラムに組み込めないものだろうか。読解、会話、聴解は、授業の柱として具体的な到達目標となる教材がさまざまに開発されるが、これらと違って、作文にはこの過程において柱となる教材など本来ありえない。作文が、主体的で能動的な言行為、既に習得された言語知識の総合的な運用を意味するなら当然のことだろう。しかし、教材が設定されえないということで、カリキュラム、コースのなかに作文を核とする授業が置かれないのは、どうしようもないことと諦めざるをえないのだろうか。作文には学習者の言語知識、言語能力が総動員されるはずであり、その言語の運用がはっきりとした形になるという非常な利点を考えれば、これを教授プログラムの中に有効に定位する方策は可能な限り探られるべきだろう。それには、ことばを綴るとは実際どのようなことなのか、また作文は書き上げられたことで、あるいは添削されたことで終了するだけなのか、根本から問い直してみる必要があるだろう。

1. 「書く」技能

言語をラング、つまり文法、コードの体系としてではなく、能力として捉えた場合、一般に四つのものが区別される。「読む／書く／聞く／話す」である。ここで四つをこのように並べてしまうと、その序列自体、既に言語に対するなんらかの立場表明をすることになるのだが、とりあえず、言語の運用において主に用いられる身体部位、知覚器官の違いによって、四つあることに間違いはない。

文盲者は「読む／書く」が、聾啞者は「聞く／話す」の両方、あるいはどちらか一方が不自由である。また、普通の言語能力を持った者でも、一般的に、読んで理解できるのと同等の言説を作成する（書く）ことは難しい、あるいは聞いて理解はできても、それと同等の発話はできないというふうに、これら四つがそれぞれ固有の性質を有し、他とは違った問題を抱えることも当然だろう。

しかし、別の角度から見れば、聞いて理解できないことばを話すことはありえず、また読んで理解できないことばを書くことも厳密にはありえないことを考えるなら、また、通常の言語能力を持つ者は、「聞く／話す」ことができることばを「読む／書く」ことができるということを思い起こせば、四つの技能とは、やはり、重なりあい、密接に関連し、相互に規定しあうものであることは明らかであり、別々に扱うべきではあるまい。

このように、技能としてはどれが他を内包するとも言えないのだが、歴史上、文盲に対して書記が特権化されていったこと、文字の運用能力こそ総合的な言語能力として認定されるのも、それはそれで自然であろう。話すことができることばを書ける、聞くことができることばを書ける、読めることばを書けることが一般に要求されるのであれば、書く技能は言語教育、言語学習の目標とならざるをえない。

言語教育の初歩段階から、書くことが基本的な練習項目とされるのも、この行為の本質にある総合性を踏まえてということになる。だが、初歩における文字習熟のための「書く」練習と、中級以上の「作文」という思考法、表現法まで覆う行為との隔たりは、ただ易から難への移行を表すというより、書くという行為が含んでいる本質的断層を示していると考えべきだろう。「書く」とは、単に文字という図像を対象とする書写という行為を意味すると同時に、意味内容の構築、表現提示をも意味するのだが、この二つの行為が度合いの差を持ってはいるが連続したものとは言えない。表面的には同じ様相を見せてはいるが、能動的な作文が総合的な言語行為であると言うことはできても、受動的な文字書写、これ自体は総合的な言語活動とは言えない。これは「書く」に限ったことではない。「読む」が内容を理解す

るという意味だけでなく、単に文字を音声に変えることを意味し、「聞く」がやはり音声を通じて内容を理解するというだけでなく、まったく意味を欠いたまま音声を聴覚により経験することを、そして、「話す」が思考、感情を伝達、表現することだけでなく、単純に音声を反復することも意味するのも、すべて、意識の深層まで関わる全き言語活動と、その表層的な模倣を共通の言葉で束ねているからだ。

ひとつの言葉を共有しているとはいってもやはり消えて無くなるわけではないこの二つの意識行為の間にある空隙は、これら表層の感覚的模倣が言語習得の無くてはならない過程であることを確認した上で、渡らねばならない深みだろう。

2. 言語教育と作文

先に述べたように、四つの技能のうちただ一つ、総合的であることで特権化される書く技能は、段階に応じて調整される練習として、初歩から学習過程に組み入れられている。だが、ここで前提となっている基本認識、つまり内容の構築とその表現まで覆うということで総合性を持つ、そのような条件を満たす授業は、実際どのように行えるだろうか。

「書く」以外の三つの能力、「読む」、「聞く」、「話す」はこれらを主軸とした授業が初級、中級、上級のどこでも設定が容易だ。一方、「書く」は、文字練習、単純な文型練習として初級で多く取り入れられてはいても、これを主にした独自の授業が設定されるわけではない。また中級以後、多量の読解による語彙の増加が主要な目標とされれば、「書く」ことに割かれる時間は極めて少なくなろう。そして、ずっと後になって「作文」が総合的な言語運用の訓練として取り上げられる時、主要な関心はもはやことばそのものにではなく、いわゆる内容の方に向けられてしまうのではなかろうか。

唯一その総合性を認められながら、前言語的な文字練習と言語習得後の内容構築という言語学習期間の両端でしか積極的に取り上げられていないことを考えると、「書く」ことが、書写練習でもなく、また言葉のレベルを越えた内容構築でもなく、これらの中に、中間段階として、学習対象である言語そのものの理解と運用能力向上のために有効に取り入れられることが望まれる。

一般に、「作文指導」というと、テーマの設定、論理の組み立てを練習するものと考えられる。しかし、母語の学習においては言葉の習得が即考え方の習得であるのに対して、外国語学習の場合には、既に母語で形成されている思考内容をその外国語で適切に表すこと、つまり「翻訳法」が学習目標であることが多い。すると、

ここで要求されるものは、テーマの設定法、論理の組み立て方という内容の水準にあるというより、理解困難や誤解を避け、母語で形成された内容にできるだけ近い内容を持った外国語の言説を組み立てる術、すなわち言語の形式の水準にあるものだろう。

外国語教授法は、母語と対象言語を対照する訳読法と、媒介言語を用いず対象言語のみによって行う直接法を両極とする。母国語と対象言語の二つの対照を積極的に前提とする訳読法は、その学習過程において言語における内容／形式の関係を、もし母語／第二言語の関係に誤って重ねてしまえば問題が起こる。例えば、日本人の英語学習において英語テキストが形式であり、これに日本語の意味内容があるかのような扱いをする時、理解という意識過程の目標は、形式という表層部を媒介と見て、その奥の内容レベルに向けられることが常であることから、本来学習過程において常に焦点を置かれるべき英語の形式、つまり感覚的実体であることばそのものに注意が向けられなくなり、学習効果が得られない可能性が出てくる。とはいえ、ここで対照される二言語のどちらにも当然、固有の内容／形式があり、対照するならこれら二言語の形式どうし、内容どうしで突き合わされるべきであることが誤りなく認識されているなら、言語習得の土台となる形式という言語の表層部が軽んじられることはなく、学習は正常で、十分な効果も期待できよう。他方、直接法も、たとえ表面的には対象言語しか用いられていないようでも、学習者の意識内にやはり確固として存在する母語での思考を無視するわけにはいかず、当然教授者はこれを捉えていなければならない。この場合、母語での思考をいわば内容と見立てたうで、対象言語を形式として前面に押し出しているということになるだろう。

母語による言行為と外国語による言行為を比べて、誰しも感じると思える違いは、ことばと内容の距離、間合いであろう。母語による言行為では、ことばが指し示す内容と、ことば自体に内在する内容とが区別のつかないほど一体となることが多い。一方、外国語による言行為では、母語での思考によって形成された内容と、それを表すことば自体に内在する内容との違いは、かなりはっきりしている。外国語使用におけることばの使い間違いや理解の誤りは、微妙に水準が異なるこの二つの内容の間で起こるからである。日本語学習者による作文を考える時、そこに現れることば遣いの問題は、ただ学習者が母語でなく日本語で考えなければいけない、と指導するだけではどうにもならない。既に母語を習得済の者が外国語を学習する時、母語での思考をまったくなくすることが不可能な夢に過ぎない以上、そのような思考をどこに、どのように向けるべきかが問題となる。

3. 言語習得の二つの様相—増加と減少

言語の習得過程を考えてみると、そこには単に知識が「増加」する、あるいは運用能力が「向上」するというようなポジティブな面だけではなく、「減少」という表面的にはネガティブに見える面もある。

もし、学習というものが文法の理解と語彙の習得に尽きるなら、教育とは絶えず新しい文型と語彙を提示していくだけでいいことになる。学習者は提示された文例を100パーセントとはいかななくても可能な限り記憶していただけとなる。

しかし、ことがそう単純に運ばないことは言うまでもない。文型を与えられて理解し、語彙を覚え、手本とする文型に似せて、文法的に可能だと判断できる文を作り出してみる。すると、普通多くの誤用が生じる。これはなにも外国語の学習に限ることではない。母語の習得においても同様に、いくらかの文例から言葉の規則を理解し、これに準じて他の語彙を用いて文を生産してみると、かならず正用の限界、誤用の境界に触れることがあるはずだ。言葉の使用は無限定に可能なのではなく、例外あるいは副次的規則によって拘束されているものだからだ。そして、この間違いの経験こそ正用の正用たるゆえんを理解する時であり、これなくして正誤の認識は生じえない。言語の習得は、このように間違いが認識され、そこに用法の限界を知ることで進んで行くという側面があるのだ。新しい語彙、用例を吸収しながら、一方で間違っただけの使い方を減らすこと、また間違える可能性を封じていくことが学習者の心構えとして常にあることに異論はあるまい。

このような間違いをまったくおかさなまま言語を習得することは果して可能だろうか。そうではあるまい。それどころか、ある意味で「間違い」はできるだけたくさん学習者によって経験されねばならないはずだ。「間違い」を生産しながら、それが「間違い」と判定される時それが何故であるかを考察する。これを繰り返すことで「間違え」可能性を減少させてゆく。こうしてネガティブに浮かび上がる領域こそ「正用」と考えるべきかもしれない。

「間違い」を減らすことは、このように考えるとやはりなんらかの知識、つまりある語とある語の差異の認識、規則に付随する細則の理解などを増大することになる。しかし、およそ言語研究者によって析出された言語規則を細かなものまですべて一挙に提示することが明らかに学習効果を生まないことは何を意味しているだろうか。現実の言語学習では、主要な規則を覚え、その適用において間違いを経験したほうが容易に付随規則も理解しやすく、また根本である主要規則のほうも定着がいいようだ。単に言語についての「知」を増やすことのみ考えるよりも、それと

同時に「間違い」の経験、認識からこれを減らすとも考えるほうが現実的であり、また自然だろう。

4. 作文における「間違い」

作文を課題として与えられた時、一部の書き慣れた者を除いて学習者の多くが感じると思える抵抗の第一は、ことばの用い方以前に、何を書こうか、どんな組み立てで書こうかという内容におけるものであろう。母語の学習において特にそうであるように、外国語の学習においても、一般に評価の焦点が内容に置かれている以上、書き始める前にまず内容を十分に練らなければ書く意味がないと思って当然である。

しかし、学習者が熟知していること、母語でなら書き慣れていることがテーマとなって、内容におけるこうした不安がないと思える場合でも、特に外国語の学習では作文を書きにくくするもう一つの抵抗がある。それは、個人差はあっても大なり小なりみんなが持っている「間違いたくない」という間違いに対する忌避心理である。テーマをいろいろなものの中から選べるようにしてみたり、内容についての心理的負担を軽くしていてもなかなか書かない学生にどうして書かないのかと聞いてみると、まず返って来る返事は「たくさん間違えるのが恥ずかしい」というものである。一生けんめいに書いた文章一面に朱が入って帰ってくれば誰だって面白くない。添削の主眼が「間違い」の指摘に置かれているとしか思えない時、間違いたくないなら、「書かない」のが良策ということになる。かといって、添削する際に学習者のこうした心理を配慮して、たくさんある間違いのなかから指導の重点目標とする文法やことば使いにしか朱を入れないというのも、「作文」が有している言語の総合的運用という長所を損なうことになり、場合によれば添削によるチェックがあまいということで学習者に不信感を植えつけかねない。添削をする以上、やはり徹底的に訂正するべきだろう。肝心なことは、こうした間違いのチェックが本来持っている意義を忘れないことだ。教授者が間違いをただ、生じてはいけないもの、厭わしいものとしてしか扱っていなければ、学習者のほうもこれに目を背け、なるべく見ないようになって当然だ。文意の通った文章で間違いが出現する箇所、それは語法の正しい理解、語彙の適正な習得が非常に容易な状況となっていよう。これを活用しない手はない。

授業時間内に、作文に生じた間違いの分析と説明をし、また間違えていなくても添削の際書き直したところはどのように書き直したのかを説明することにして、留学生が書いた間違い含みの文章を出席者全員に配付し、前もって読んでくるように指

示した場合、「間違っている日本語を読むとそれを覚えてしまうので、読むべきではないと思うのですが」と言ってくる学生もいる。正しいことば使いを覚えるには、正しいことば使いだけを経験しなくてはいけないと考えているわけだが、それで問題が解決できるだろうか。

子供の母語習得と成人の外国語習得、自然な環境での言語経験と、教科書や教材にまとめられたことでどうしても抽象的な様相を帯びる言語経験、このような言語の習得環境における違いを考えれば、そう単純に判定すべきではあるまい。

学習者は、「正しい」用例からのみできている教科書、読み物で勉強し、間違っただ日本語はほとんど与えられていないはずなのだが、だからといって間違いを犯さないでいられるわけではない。聞いたことも、読んだこともない間違いを生み出すこと、それがどうして、どのように起こるのかが問題なのだ。すでに多く生み出しているこういった間違いを少なくしていくために、間違いの実例から目を背け、ただ正しい用例のみを追いかけるのは良策ではあるまい。

そもそも、子供は「正しい」言語を環境として与えなければ、これを習得できないと考えるのは、「間違い」と曖昧なまま混同されてしまう「悪いことば」を子供が覚えられないようにという配慮からだろう。標準語と方言、上品なことばと下品なことばなど、社会的、文化的、あるいは政治的な問題ともなる言語の不統一な自然状態は、言語教育を考える場合にも見過ごされるべきではない。ただし、学習者の意識内における習得過程を捉えようとするなら、先の例のように、提示されたことがあるはずのない間違いを生み出すことを、子供が、「正しくない」と評価されることばであれ、経験したものを直ちに身に付けてしまうことと混同してはなるまい。目標となる言語が明確に定位されたうえで生じる、習得過程自体の困難と、習得の困難はないが目標とする言語の画定で生じる問題は、重なり合うところもあるとはいえ、やはり別だ。

近年の誤用分析研究は、ただ「正しいことば」だけを考えるよりも、「間違い」と比較対照するほうが、言語の真実の姿がよく見えるという認識に基づいている。それは、現実の発話行為の観察からラングとしての言語構造を描こうとしていることになり、その有効性は疑いようもないが、この視点は、言語研究者のみに独占されるよりも、おおいに学習者と共有されるべきではないだろうか。研究者が誤用を考察することで正用を記述する必要がある以上に、こうした誤用を生み出す本人である学習者は、自分の語法がどうして間違いなのかを考え、理解したいという欲求を強く持っているはずだ。正しいことば遣いだけで満たされ、自然な言語環境に浸っているだけではどうしても避けられない外国語学習において顕著な誤用は、学

習過程で分析的思考が介入するために生じるものが多いだろうが、こうなる上はこの解決のために分析的思考をさらに押し進める以外あるまい。

ところで、誤用は望ましいものではないとはいえ、正用に「類似」していることで生じるものであり、伝達においてその代用となりえたのなら、正用に対して「範列的」な関係にあるとも言える。常に排除される選択枝としてしか範列に加わらないとはいえ、誤用が正用を駆逐することの多い言語の歴史を考えれば、また、意図的に標準的語法に違反し、言わば誤用に表現価値を見いだす文学的レトリックを考えれば、やはり言語の選択軸に定位されてしかるべきだ³⁾。

誤用を正面から見据える姿勢を学習者にも持たせるべきだということになるが、すると、誤用を生み出すことについても場合によって積極的になるほうがよかろう。誤用を乗り越えて行くという方針を立てるなら、考察する誤用の例は多ければ多いほどいい。誤用がただ生みっぱなしなるのではなく、しかるべく考察されるならである。「間違いが少ない」というのは学習の目標であり、それに到達するには学習過程において「間違いが多い」ことはなんら問題ではない。むしろできるだけ多く間違いの可能性を露呈させることが必要となる。従って、学習者は、自分のことば遣いにおける間違いの頻度が気になる者ほど、学習過程として間違いを実際に生産したほうがよく、それをよく検討すれば、反省から得られる学習効果は大きい⁴⁾。

5. 「作文」主体授業の設定と実践

● 「読む」から「書く」へ

作文を柱にするとと言っても、授業でいきなり書いてみなさい、というわけにはいかない。「読む」ことに重点を置いた授業の延長として取り入れるのが自然だろう。いくら「書く」ことを奨励しても、内容を考えることに負担を感じる学習者が多いのだから、抵抗が少しでも減るように設定したい。

授業で読んだ読み物の「要約」は、元の読み物と自分で書いていく文章を比べながら作業ができるので、作文の内容としては一番取り組み易いものだろう。数ページ以上の物語なりを原稿用紙一枚、四百字にまとめさせる。すると、たとえその読み物の中に使った言葉をそのまま使うにしろ、まったく同じ文、接続の仕方を書くことはできなくなり、なんらかの書き換えをせざるをえない。そこには、学習者自身のことば使いが出るはずであり、理解、習熟の欠陥が露呈する可能性が高い。また、すでに語彙に余裕のある学習者は、いろいろに言い換えてみるのもいい。標準的な練習として、「要約」は、学習者が長い文章から言葉を拾うことで語彙を

増すのを助長することになる他、学習者がその読み物をどれだけ理解しているかを教師がチェックすることができるのだから、「読む」ことを主眼にした授業には必ず組み込んでもおかしくない。

例) 「要約」と添削

「悪をのろおう」

バーのマダムが泥棒にハンドバッグを取られた。すぐに到着した警官はいろいろな質問をしましたが、役に立つ答えはなかった。そこでワラ人形を持っていた男性が前に出てきた。人形を使ったら彼女が無意識に取った犯人の髪の毛だけで泥棒の身元が分かると言った。集まってこれを聞いた人は笑った。疑われた彼は人形の作用を論証するために警官から髪の毛をもらった。この毛を人形の中に入れて、針で人形を差したら、警官が激しい痛みを感じてとび上った。これを見てびっくりした人、特にマダム、は興奮をした。警官は自分の毛を返してもらって、犯人の毛を渡した。そして他の警官達に、痛がっている人を見れば、一応質問をせと連絡した。

その間、犯人はふうふう言ってようやく自分の家に着いた。かつらをとって、汗をつるつるな頭からふいた。

「悪をのろおう」

バーのマダムが泥棒にハンドバッグを取られた。すぐに到着した警官は彼女と目撃者にいろいろ聞いてみたが、役に立つ情報はなかった。すると、ワラ人形を持った男が前に出てきた。そして、人形を使えば、彼女が無意識のうちにひきむしった犯人の髪の毛だけでも泥棒の身元が分かると言った。集まっていた人はこれを聞いて笑った。疑われた彼は人形の魔力を証明するために警官から髪の毛をもらい、これでその力をみんなに見せる。この毛を人形の中に入れて、針で人形を差したら、警官が激しい痛みを感じてとび上ったのだ。これを見てみんなびっくりした。特にマダムは興奮した。警官は自分の毛を返してもらって、犯人の

毛を渡した。そして他の警官達に、痛がっている者を見たら、犯人かもしれないので、一応尋問するようにと連絡した。

その頃、犯人はふうふう言ってようやく自分の家に着いた。かつらをとって、つるつる頭の汗をふいた。彼が残していった髪の毛はかつらの毛なので、ワラ人形の魔力によって痛い思いをするはずはない。

ただ、「要約」なら作文を書く時の内容レベルでの抵抗がまったくなくなるかといえそうとも言えない。教師が学習者の理解をチェックできることは確かに利点なのだが、一方それがゆえに学習者にとって抵抗となることもある。学習者のまとめ方自体、やはり一個の内容となるので、「読む」授業で十分な理解を得ていない、あるいは十分な理解を目指さない学習に慣れてしまっている者は、自身の不理解が露呈してしまう「要約」にしりごみするかもしれない。作文練習としてなら、たとえ読み物の内容を誤解していても、その誤解を内容として書けば、ことばのレベルでの誤用分析は同様に行える。だから、内容さえ設定できるならどんどん書くように勧めればいだろう。読み違えて書いた「要約」もその学習者の理解を内容とした文章として扱い、ことばの使い方のみ添削するのだ。元の物語の内容についての誤解は、この作文の添削としてではなく、他の機会に正すほうがよからう。

ことばのレベルで生じる誤用だけを考察するには、ある意味で作文の内容はどのようなものでもかまわない。筋が通らず、論理矛盾があると、ことばの向こうに設定された内容を「解釈」できず、添削もできないのだが、一応内容にまとまりがありさえすれば、添削するために必要な「解釈」は可能だからだ。誤用を添削し、正用に書換えられるということ、それは、ことば自体は間違っている内容もちゃんと伝えられたということ、つまり、誤用と正用は同じ一次的内容を持つということの意味している。どれほど間違いの多い作文にも、このようなポジティブな面がかならずあることを学習者に忘れさせてはならない。

学んでいる言語についての知識や理解の不足が誤用の原因であるなら、添削における誤用と正用の対照こそ、その不足分を浮かび上がらせるができる。ここで対照される二つのバージョンが見せる「ずれ」は、他の学習法ではなかなか見えない学習の重点目標となる。このような「ずれ」をできるだけ多く経験し、考察するよう指導すべきだろう。

●手順の設定

要約ではなく、自由テーマによる作文を扱うには、そのための独自の授業を設定しなくてはならなくなる。以下に紹介するのはそのような試みの設定と実践の一例であり、また反省である。

「読む」授業の補充として「要約」を書かせるようにした初期、添削することだけを考え、提出された手書きの原稿用紙に「朱を入れ」、返却するだけであった。しかし、筆者の個人的な経験に照らしても、また学習者の反応をみても、朱で入れられた訂正箇所は実に読み返しにくく、誤用と正用を対照して考察することは難しいようだった。また、行間に細かく書き変え、加筆した場合、学習者だけではなく添削者自身が文の構成を見誤る可能性も考えられた。返却後に学習者が元の文章と並べて、十分に比較検討しなければ添削の意味はないので、なんとかしなければならぬ。

そこで、少し手間はかかるが、元の文章をいったんワープロで読み易く文書化し、それを原文とする。そして、それを手直したバージョンを比較しやすいように一枚の紙に並べてみた。原文の書式は句読点や誤字にいたるまで可能な限り忠実に再現し、それを書き直したのだ。その際、原文の方で書き直しが必要、あるいは望ましい箇所に下線を引くことも考えたが、授業で解説する時、強調し、注目させるべきは誤用よりも正用だと判断して、訂正バージョンにのみ下線を付した⁵⁾。

クラスでは、このようにワープロで作成した作文と添削を読みながら、なぜ書き直したのか、その訳を話していくことにした。学生には質問、異論、反論を、特に執筆者には、添削によって内容が変わってしまった箇所を指摘するように指示している。内容が変わってしまったと指摘された時には、添削の際、なぜそのように解釈したかを説明し、そのように自分の表現意図と違った解釈をされなくするために気を付けなくてはいけないことを考えさせる。

この授業形式でしばらく続けてから、難点があるのに気がついた。作文を書いた当人は非常に意欲的になるのでいいのだが、クラス全体の運営としては支障があるようなのだ。授業の始めに配られたプリントを読んで、その内容を読み取りながら、ことばの使い方の問題を考えていく、というのは、時に密度が濃くなり過ぎ、上級者でもそうとう余裕のあるものでなければ説明のペースに付いてこれなくなる。自分の作文だということである前以て文章の内容を知っている執筆者と違い、執筆者と同レベルの学生では、内容を理解しながら同時に語法のことまで考えるゆとりはなかなか持てない。授業の後でも読み返しやすいうようにプリント化してあるので、自宅での復習を奨励する以外にないが、やはり授業時間内である程度の学習効果を

求めるべきだろう。

こうした反省から、目下試みている形式は、原文と書き直しを一枚のプリントに並べて同時に渡すのは止め、原文のみを予め読んで来させるというものだ。受講者は、間違い含みであるとはいえ、内容が十分に理解できる原文を事前に読み、直す必要を感じる箇所を判定し、そこに下線を引いて来てもらう。余裕がある者は、自分なりの添削を試みてもよい。間違いを間違いとして認識できるどうか、いわばアンケートとして原文を使うのだ。間違いが多いと言っても、そこに用いられている言語要素は使い方、組み合わせ方が悪いだけで、内容の伝達に必要な程度の意味は伝えているのが普通だ。つまり、これらの言語要素は、それぞれ個別には、意味単位として記憶したとして、問題はあまい。受講者が、間違いをそのまま覚えてしまうのが不安だと言ってくれば、いくら正しい用法だけを経験していても間違いが生じるのなら、そのように間違いから目を背けるのではなく、その生じ方をよく理解する以外に乗り越える方法はないと、そして、こういった機会に「間違い」の意味を考えていなければ、いつか類似の間違いを犯す可能性を抱えたままになるだろうということを確認させておかねばならない。

例) 「報告」と添削

「日本の大学での初めての授業」

僕が外国人として広島大学の授業に始めて出た時にまたカルチャーショックだったのだ。予定どおりに授業が始まる二分前に教室に入れた。もう学生が多すぎ、何人か部屋の後ろに立っているから、僕もけろりと後ろの方へ行く。先生がまだ来ていないから、学生はたがいにおしゃべりしたりして、教室が、耳が痛いほどうるさいのだ。

先生がまだいないので僕は立ったきり、待ったのである。十分ぐらいたって、空想しはじめようとしたら、気が散ったのだ。時々、向こうから、二・三人の学生がにこにこしながら僕の方へ一目した。僕はふと僕以外に他の外国人が一人もいないのに気を付ける。僕が外国人のことを意識させられ、先生が速く来ると希望する。

もう十分たってそのままだ。ちょっといらいらして、先生が来ないだろうか、と思っている。まだ僕を見ている向うの学生から隠れるために他の立っている学生が向うの学生と僕の間に立つように僕はちょっと

左の方へ行く。そうしたら、学生はみんなふと立って、一瞬のうちに教室のドアに消えたのだ。どうしたのだろう。

後、寝っている男が一人と僕だけが残っていて、どうしたのか分からないいきり、帰ってしまった。

「日本の大学での初授業」

外国人の僕が、広島大学の授業に初めて出た時に、またカルチャーショックを受けた。予定どおり、授業が始まる二分前に教室に入った。もう学生があふれており、何人か教室の後ろに立っているので、僕もそろりと後ろの方へ行く。先生がまだ来ていないので、学生はペチャクチャおしゃべりし、教室は、耳が痛いほどうるさい。

先生がまだいないので僕は立ったまま、待った。十分ぐらいたって、考え事をしようとしたら、気が散った。時々、向こうから、二・三人の学生がにこにこしながら僕の方へ視線を送るのだ。僕はふと自分以外に他の外国人が一人もいないのに気が付いた。自分が外国人であることを意識させられ、先生が早く来ることを願った。

すでに十分たっているのにそのままだ。ちょっといらいらして、先生は来ないのだろうか、と思い始めた。まだ僕を見ている向こうの学生から隠れるたに、他の立っている学生が向こうの学生と僕の間に来るように、僕はちょっと左の方へ動く。そうすると、学生がみんなふいに立って、あつと言う間に教室のドアに消えたのだ。どうしたのだろう。

後、眠っている男が一人と僕だけが残っていて、どうしたのか分からないまま、帰ってしまった。

例) 「翻訳」と添削

「フランス語の文書から通訳」

それに、ある詩者が「今から美についておっしゃって下さい」と言った。

彼が答えた。「美が自分の道路とガイド既になれば、いったいどう美を探すつもりですか。そしてもし美が自分の言葉を織らなければ、美

そのものについて話すことができないでしょう。

悲嘆に暮れた人と負傷者がこういう。

「美は優しい事で、柔らかいことです。そして美は自分自身の榮譽におびえるある若い母親の如く、我々の中を通るわけ。」

情熱家はこういう。「違う。美はちからとおそろしきでできた事です。あらしのように足の下にある土と頭の上にある空を振っているよ。」

疲れた人と生きるのに厭気がさした人がこういう。「美は快いささやきでできた事です。自分の精神の中で話している。美の声は、陰影の心配で生まれた浅明かりが揺れることの如く、自分の静寂等に譲歩する。」

「フランス語の文章からの翻訳」

そして、詩人が「今から美についてお話し下さい」と言った。

彼は答えた。「美は道に迷い、もはや案内するものもないのに、いったいどうやって美を探そうと言うのです。それに、もし美が自分の言葉を紡ぎ、織り出さなければ、美そのものについて話すことなどできないでしょう。」

悲嘆に暮れる者、傷ついた者等がこう言う。「美とは優しく、柔らかいものです。そして美は自分自身の榮譽におびえる若い母親のごとく、我々の間を通りぬけて行くのです。」

情熱家はこう言う。「違う。美は力と恐怖でできたものです。あらしのように足下の大地と頭上の天空を揺り動かしているのです。」

疲れ果て、生きる気力を無くした人がこう言う。「美は快いささやきでできたものです。私の心の奥底で話しかけてくれます。美の声は、灯されるとすぐさま影を気遣い、ゆらゆら揺れる灯火のように、私がだまりこめばもうだまってくれます。」

●表現内容と解釈内容

原典のある翻訳だからといって、これを添削する際、内容となる原文を参照し、「正しい」訳文を目指さねばならないだろうか。自由課題の作文を直す時には、書かれた文章を読んで内容を解釈し、その解釈した内容を表すのに望ましいことばに書き直していく。翻訳文を直す時、書かれた文章だけを読み、解釈した内容をもとに添削すると、原典の内容と違って来る可能性は確かにある。学習者にしてみれば、

もし内容が書き換えられてしまえば、その添削文には読み返して反省する価値などないと思うかもしれない。

添削して返却するだけになるなら、翻訳による練習は欠陥があることになる。しかし、授業時間に翻訳文とその添削文を比較検討する過程を設定するなら、事情は違う。読む能力は必ず書く能力を上回っているものだが、もし、添削によって内容が違ってしまった時、その翻訳をした者は自分では明瞭に書き表せなかったとしてもその違いには容易に気が付く。そこで、添削文に対する反論として、本人が表しなかった内容を教室で説明してもらうことにするのだ。授業展開としては、それから、これら二つの内容を比較し、翻訳文からどうしてそのような解釈が生じたか、また、そのような誤解を避けるためには翻訳する時にどんなことに注意しなければならないかを、考察していくことになる。添削文を読み、更にそれを添削する準備があれば何ら問題はないだろう。

先にあげた作文と添削の例では、一般的な語法の間違いだけでなく、辞書を使用した時の語の選択における困難、学習あるいは言語運用における分析的思考が原因となる造語など、興味深い現象が多く見られる。特に翻訳の例としてここで紹介したものは、その詳細な検討は稿を改めることにするが、これを筆者が添削した時の解釈が書いた当人の表しなかった内容と違っていたものである。受講者には、「翻訳」を扱う場合には、原典がどんな言語で書かれたものであろうと、その翻訳作文の全体から解釈して得られた内容をもとに添削すると言っている。そして、添削文はさらに添削することも必要だと。内容が意図した通りに読まれない箇所にある問題は、誤解を生むことのない単純な誤用とは違う角度から考えてみなくてはならない。誤用をただ「正しくない」ものと十把ひとからげにはできない。

* * *

さて、ただ「書く」ものとしてではなく「読む」ものとして作文を扱う可能性を考えてきたが、現実の言語活動ではごく自然なこのような循環は、言語の習得においても自然な、収まりのいい展開となるように思える。「読む／書く／聞く／話す」という四つの技能が、それぞれ独立しているわけではなく、相互に依存し、規定し合うものなら、その相互性は学習過程において可能な限り反映されるべきだろう。

注

- 1) Introduction de *L'Année dernière à Marienbad*, Minuit, 1961, p.8.

ことばの向こうにある内容と、ことばそれ自体にある内容が一般に混同され易いこと、これは文学だけの問題ではない。

- 2) コース・デザインを論じる時、主に初級コースが問題となるからでもあるが、「作文」がコース・ユニットの核として扱われることはない。なんらかの授業の補足練習メニューとして取り入れられるのがせいぜいであり、添削と内容についてのコメント以上の扱いをうけることはないようだ。

参考

「日本語教育辞典」、大修館、1982年。

田中望、「日本語教育の方法 - コース・デザインの実際」、大修館、1988年。

石田敏子、「日本語教授法」、大修館、1988年。

- 3) ことば使いや文法の選択的側面、言語の範列性の重要性についてはすでに考察した。
「文法におけるパラダイグムの諸相」、広島大学留学生センター紀要1号、1991年。
- 4) 添削した作文を返却した後、それを書いた当人が手直しされた箇所を十分に検討、反省するかどうかは当人の責任であり、教師の管轄外だと考えられやすい。しかし、学習者がこの添削からなにかを学ばなければ、せっかく添削した意味がなくなってしまうだけではなく、間違いが多いことをただ指摘されただけのように感じて、学習意欲をなくすこともある。添削をする以上、学習者がそこで考えねばならないことを常に指示し、望ましくは、この反省、理解が十分できているかをテストなどでチェックしたい。
- 5) ことばが指し示す「内容」と、ことばそのものに内在する「内容」は、単一のテクストを読む場合には識別しがたい。しかし、一つの物語を違ったことばで語る複数のテクストの比較からは、これら二つの意味の層がたやすく見えてくる。これはロシア・フォルマリストが民話分析を通じて提出した *sujet / fable* の概念が教えてくれることだ。作文を書かせることだけを目標とするのではなく、学んでいる言語について考察させ、学習者自身に習得過程を把握させるのに作文を用いようと提案するのだが、原文と添削文の二つのバージョンを対比、対照すると、ことばそのものの意味がどのようなものか見つめやすくなり、学習には有効だろう。

Cf. *Théorie de la littérature, Textes des Formalistes russes*, tr. par Tzvetan TODOROV, Coll. Tel Quel, Seuil, 1965.