HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	文章産出過程における母語使用の分析 ： 発話思考法を用いて
Author(s)	副田, 恵理子
Citation	北海道大学留学生センター紀要, 4, 81-101
Issue Date	2000-12
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/45589
Type	departmental bulletin paper
File Information	BISC004_006.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道大学留学生センター紀要　第4号　(2000)［研究論文］

文章産出過程における母語使用の分析
－発話思考法を用いて－

副　田　恵理子

要　旨

本稿の目的は、日本国外で日本語を学習している上級日本語学習者が文章を産出していく過程でどのように母語を使用しているのか、そして、その母語使用が産出された文章の質にどのような影響を与えているのかを明らかにすることにある。そのため、オーストラリアの大学に通い英語を母語とする日本語学習者4名を対象に、発話思考法を用いて文章産出過程のデータを集め、そのデータを母語使用の観点から質的に分析した。さらに、書き上げられた文章に対する評価との関係を考察した。

第二言語の文章を作り上げていく中で母語を使用することは作文の質を下げる原因になると考えている教師が多いが、今回集められたデータの分析結果は、母語使用が必ずしも作文の質に悪い影響を与えないことを明らかにした。むしろ、母語で文章のプランを立てていた学生は、内容・構成の点で質の高い文章を作り上げていた。また、文法を苦手とする学生は、翻訳によって文章を作り上げ、言語使用の点でより高い評価を得ていた。こうした結果をふまえて、今後の作文指導においては、母語を使用することを否定するのではなく、より効果的に母語を使用する方法が模索、指導されるべきではないだろうか。

〔キーワード〕上級日本語学習者、文章産出過程、母語使用、発話思考法、作文の質

1. はじめに

第二言語の作文教育の中では、学習者は母語を使用せず、できる限り第二言語で考えて文を作り出すよう指導されている場合が多い。これは、母語からの干渉（負の転移）が作文の質を下げる大きな要因となると考えられているからである。学習者の多くもまたこうした指導を受けて、母語を使うこと、翻訳を行うことに対してマイナスのイメージを持っているよう

である。しかし、近年、母語使用や翻訳は決して作文の質を落とすものではなく、むしろ、より良い作文を作りだすために効果的なストラテジーであると報告する研究が増えてきている。本稿では、こうした研究結果を受けて、英語を母語とするオーストラリア人日本語学習者4名が、日本語文章を産出していく中で母語をどのように使用しているのか、その実態を明らかにするとともに、母語使用が産出された文章にどのような影響をあたえているのかを細かく分析していきたい。

2. 先行研究

第二言語の作文研究は、1980年代に入ると、その研究対象を作り上げられた文章（プロダクト）だけでなく、文章を作り上げていく過程（プロセス）へと広げ始めた。そうした中で、文章産出過程における母語使用、翻訳に対しても目が向けられるようになった。Chelala（1982）はスペイン語話者の英語文章産出過程を発話思考法(1)を用いて分析した。そして、母語を使用することで、書き手は意図する考え全てを書き上げることができなくなってしまっていたと報告している。Sasaki and Hirose（1996）は日本人大学生に英語作文を書かせ、出来上がった作文をもとに作文の上手な学生・下手な学生に分け、彼らの作文過程の違いを調べた。その結果、英語作文の下手な学生ほどより多く母語に頼り、翻訳によって文章を作り上げていることがわかった。また、Sasaki（1998）は回想法(2)により日本人の英語文章産出過程を分析し、作文経験の少ない書き手はより頻繁に翻訳を行なっていることを明らかにした。

こうした研究結果は、母語の使用や母語からの翻訳を否定的に見ている教師達の信念を裏付けるものとなっているが、一方で、母語使用がより質の高い文章を作り上げるための効果的なストラテジーであると報告している研究も増えてきている。Lay（1982）は発話思考法を用いて、中国人英語学習者の文章産出過程における母語使用に焦点を当てた研究を行なった。その結果、より頻繁に母語へのコードスイッチを行なう学習者は、アイディア・構成・具体性の点でより質の高い文章を完成させていることがわかった。Zamel（1982）の研究では、最も作文能力のある学生が、初めに母語で文章を書き、それを英語に翻訳していた。この書き手は、英語で直接書き始めずにまず母語で文章を書いた理由を、アイディアを生み出していく思考の流れを止めないように、そして、産み出した考えを見失わな

いように素早く母語で書き留めたのだと説明している。フランス語話者の英語文章産出過程を分析したCumming（1989）もまた、書き手が文章を作り上げていく中で意思決定を下す時、母語を重要な助けとしていたと報告している。Uzawa（1996）は日本人学生が母語（日本語）によって産出した文章、第二言語（英語）によって産出した文章、そして、母語から第二言語への翻訳によって産出した文章の3文章を比較した。この研究では、第二言語によって直接書き上げられた文章よりも翻訳文章のほうが言語使用の点で高い評価を得ていた。

Friedlander（1990）、Kobayashi and Rinnert（1992）は母語がより効果的に使用される作文環境を明らかにしている。Friedlander（1990）はアメリカの大学で学ぶ中国語話者を対象に、課題の内容と母語使用の効果の関係を研究した。この研究では、課題に関する情報・知識を母語で習得している場合には、母語でプランを作成した方がより詳細なプランを作り上げることができ、それをもとにより質の高い第二言語文章を作り上げることができていた。一方、課題が第二言語と関わりのあるもので、第二言語でその知識を習得している場合には、第二言語でプランを立てた方が作文の質は高かった。Kobayashi and Rinnert（1992）は日本人大学生を対象として、初めに日本語で書いた作文を英語に訳して作成した翻訳作文と、英語で直接書いた直接作文を比較した。その結果、英語能力の低い学生は、作文の内容・構成・言語形式の質の向上のために、翻訳をより効果的に使用していることがわかった。一方で、英語能力の高い学生に関しては、翻訳の効果は見られなかった。Cohen and Brooks-Carson（1999）もまた直接作文と翻訳作文の比較を行っている。中級フランス語学習者を対象としたこの研究では、学習者に時間制限を与え、その中で短い作文を完成するよう指示を与えたためか、時間のかからない直接作文の方がより高い評価を得ている学生が多かった。

Whalen and Ménard（1995）はフランス語学習者の第二言語文章産出過程を分析し、書き手の中には翻訳を効果的に利用できる学生とその能力が低い学生がいることを報告している。翻訳を効果的に利用できる学生というのは、書こうと意図している内容をより明確に表現するための手段として翻訳を行っている書き手である。一方、言語的に正確な文章を作り上げるために翻訳を行っている学生は、翻訳を効果的に使っているとは言えないと述べている。

日本語学習者を対象にその母語使用を調べているものには、Uzawa and Cumming (1989)、石橋 (1997)、矢高 (1998) 等の研究がある。Uzawa and Cumming (1989) は、カナダの大学で日本語を学ぶカナダ人中級日本語学習者の作文過程を観察した。そして、学習者が母語を使用して構成やアイディアを考え出したり、プランや草稿を作成したりしているのは、彼らが母語作文の際に達成できる作文能力を、第二言語作文の際にも維持しようとしているからだと指摘している。一方、石橋 (1997)、矢高 (1998) の研究は、日本で日本語を学習している学生を対象としている。石橋 (1997) は、Kobayashi and Rinnert (1992) の研究手法を用い、日本語を学んでいる中国語話者の直接作文、翻訳作文の比較を行った。そして、翻訳によって誤用は増えるものの、それは文の論理的なつながりに関係する誤用ではないこと、翻訳はむしろ文章の産出量を増やし、語彙使用の適切さ、多様性、さらに、読み手を意識した文章作成の点で効果的に働くことを明らかにした。この研究は、日本語学習者に関しても母語使用が第二言語 (日本語) 作文の質を高めるのに効果的なストラテジーであることを証明したものとなった。矢高 (1998) は、中・上級日本語学習者を被験者として、母語を使用してプランを作成した場合と、第二言語でプランを作成した場合とで、プランやそのプランをもとに書き上げられた日本語作文の質に違いがあるのかを調べた。中級学習者に関しては、母語を使用したほうがより優れたプランを作ることができるものの、作文を産出する段階ではそのプランの良さが生かされず、第二言語プランをもとに書き上げたられた作文との質の差は見られなかった。また、上級学習者に関しても、母語プランをもとにした場合と第二言語プランをもとにした場合とでは作文の質に違いはなく、この研究では母語使用の効果は明らかにされなかった。

3. 研究の目的

上記の先行研究の多くは、量的分析により母語使用の効果を明らかにしようとしたものであった。それに対し、本研究は上級日本語学習者 4 名という少人数を研究対象とすることで、個々が日本語文章産出過程でどのように母語を使用しているのか、その実態を細かく質的に分析し、以下の点を明らかにすることを目的としている。

(1) 学習者は日本語文章を産出していく過程の中のどういった場面で母語を使用しているのか。

(2) 母語使用が産出された作文のどの要素に効果をもたらしているのか。

4. 研究方法

4.1 被験者

本研究では目標言語（日本語）を日常生活の中でほとんど使用することのない日本国外で日本語を勉強している学習者を対象としたかったため、オーストラリアにあるモナシュ大学で日本語を学んでいる学習者4名の協力を得た。これは、日本にいる日本語学習者とは違って、彼らは日常生活の中で日本語のみで物事を考え、それを書き記すという機会は少なく、そのため日本語文章の産出過程においても、より母語に頼る傾向が見られると思われたからである。彼らの母語使用を分析することによって、その役割・効果がより鮮明に明らかにできると考えた。

モナシュ大学では日本語のレベルは5段階（レベルA～レベルE）に分かれており、データ収集が行われた時点では、被験者4名は最上級レベル（レベルE）の授業に参加していた。このレベルの授業では、新聞、テレビの報道番組等の生教材に接し、それをもとにディスカッションや作文が行われていた。各被験者の詳細は以下の通りである（表1）。

表1：被験者の詳細

被験者	性別	年齢	母語	日本語学習歴	滞日年数
被験者A	女性	21	英語	9年	3ヶ月
被験者B	女性	20	英語/ポーランド語	8年	1年3ヶ月
被験者C	男性	24	英語	11年	1年9ヶ月
被験者D	男性	22	英語	7年	1年

4.2 データ収集方法

被験者に下記の課題[3]を与え、400字詰原稿用紙1枚～3枚の意見文を手書きで書いてもらった。学習者A、Dは課題1について、学習者B、Cは課題2について日本語作文を完成させた。

〈課題1〉
外国語を身につける最も良い、ただ一つの方法は、その言語が話されている国で勉強することである。あなたはこの意見に賛成ですか、反対ですか。

あなた自身の言語の学習者としての経験をもとに、意見を書いてください。

〈課題２〉
外国語の学習者は、ただ語彙や文法だけを勉強し、身につけさえすれば、その言語の母語話者と十分なコミュニケーションをとることができる。あなたはこの意見に賛成ですか、反対ですか。あなた自身の言語の学習者としての経験をもとに、意見を書いてください。

本研究は、宿題として与えられた作文課題を学習者がどのように完成させているのか、その過程を観察することを目的としているため、時間の制限は与えず、辞書や参考資料の使用も許可した。

文章産出過程のデータを収集するにあたっては、外的な観察だけでなく、より深い被験者の思考進展過程を明らかにするために発話思考法を用いた。被験者には、発話思考法の手順を理解し慣れてもらうために、データ収集が行われる前に１時間のトレーニングを３回受けてもらった。思考を発話する際には、実際に頭の中で考えをめぐらせている時に使用している言語を使って発話するように指示した。これは文章を作り上げるために行われたそれぞれの思考、行為がどの言語によって行われたのかを明らかにするためである。

データ収集は各被験者の家で行った。これは、前述したように宿題としての作文過程を観察するためである。被験者が作文を行う間、調査者はそばに座り、被験者の行動を観察しながら発話をテープに録音した。調査者はできるだけ沈黙を守り、被験者の作文行為に関わらないよう努めた。

4.3 分析方法

次の２種類を分析データとして使用した。
・発話思考法によって収集された発話データ
・被験者の産出したメモ、草稿、最終稿

4.3.1 発話データの分析

まず、テープ録音された被験者の発話データを文字起こしした。その際、Albrechtsen（1997）の文字化の方法に従い、何かを記述しながらそれを発話している部分（書き）、何かを読んでいる部分（読み）、記述する前に

その表現を声に出してリハーサルしている部分（リハーサル）、そして、考えていることを述べている部分（コメント）の4種類に発話を分け、次のように印をつけながら、文字化していった。

・書き　→　* 発話 *　（**で囲み下線）
・読み　→　〈 *発話* 〉　（〈 〉で囲み斜体）
・リハーサル　→　: 発話 :　（: :で囲み点線）
・コメント　→　- 発話 -　（- -で囲む）

次に、ポーズやイントネーション、発話の意味する内容を手がかりとして、1まとまりの音声言語連続と考えられるものを1発話と考え、文字化した発話プロトコルを分割していった。そして、資料1に提示したストラテジーの分類表に従い、それぞれの発話にカテゴリー名をつけていった。このカテゴリーはAlbrechtsen（1997）が使用したものに修正を加えたものである。

4.3.2 作文（最終稿）の評価

被験者の日本語作文（最終稿）については、4名の日本語教師に評価を依頼した。その際、手書きの外観が評価に影響しないように、作文は全て調査者によりワープロで打ち直され、評価者に渡された。そして、Jacobs *et al.*（1981）の英作文のため評価基準を翻訳したものをもとに、内容（30点）、構成（20点）、語彙（20点）、言語使用（25点）、表記（5点）の5項目について合計100点満点で採点をしてもらった。

5. 結果と考察

5.1 被験者Aの母語使用

5.1.1 文章を書き始める前の段階

文章を書き始める前に、被験者Aは課題の解読、文章のプラン作成、そのプランの記述（メモ）といった行動をしていた。まず、Aの発話プロトコルを全体的に見ると、それらの行動が全て母語（英語）で行われていたことがわかる。日本語で発話をしたのは、日本語で提示された課題を読むという部分だけである。プロトコルの最初の部分（例1）では、Aは課題を母語に翻訳することによって理解しようとしてる。

例 1　-Okay.-〈*外国語を身につける最も良い、ただ一つの方法は、その言語が話されている国で勉強することである。あなたはこの意見に賛成ですか、反対ですか。あなた自身の言語の学習者としての経験をもとに、意見を書いてください。*〉 -Okay, now I'm just going to try and work out what that means.-〈*自身*〉 -It's not confidence, it is, oh, myself, oh, no, I can't remember.（中略） Do I agree? I don't know. Do I think it's the best method of acquiring a foreign language? Hunh, the only. I think it's the best but I don't think it's the only. Yes, okay.

次に、文章の構成・内容のプランを立てているが、例2のようにこれも全て母語で行なっている。そして、そのプランを母語でメモしていた。

例 2　Okay, so,- *Introduction* -Hm,- *Paragraph 1* -Good question. What am I gonna say? Okay, so I think it's- *The best but not the only method* -Is it working? 〈*The best but not the only method*〉 Okay, so,-〈*Paragraph one*〉 *Explain why it is the best.* -And it's because one, um.- :no-one can understand your first language, so you have to speak the foreign:

5.1.2　文章作成段階

プランを立てた後、Aはまず草稿を書き、それを書き直して最終稿を作り上げていた。草稿、最終稿は日本語で書いていたにもかかわらず、プロトコルを見ると、この段階になっても主に母語で発話し続けている。つまり、常に母語で考え続けていたのである。日本語で発話している部分は、日本語で記述しながらそれを発話している部分、記述した日本語を読み返している部分、記述する前に日本語の表現をリハーサルしている部分、そして、辞書を読んでいる部分といったような、日本語で発話せざるを得ない部分だけである。

さらに細かく分析していくと、例3のように、母語で考えた内容・文を日本語に訳すことによって草稿を作り上げていたことがわかる。

例 3　Uh, I wanna say no matter how many methods you have, it really

depends on the learner, no matter how, oh my god. Oh maybe I'd better write down what motivation is, just so I can look other things up. Um,- 〈*動機を*〉 -Okay. No matter how, I'm just gonna have a look through my grammar book, and see if I can find something that's kind of like what I wanna say.

翻訳によって文を作り上げていたAは、一文を産出するのに非常に長い時間を費やしている。一つの文節や句を作り上げるごとに、文法的に正しいかどうか、語彙の用法が間違っていないかどうか、辞書や文法ノート[4]などで調べて確認していたからである。このように一文を作り上げていく途中で何度も止まり、辞書やノートを参照していたために、Aは頻繁に自分がその文で何を書こうとしていたのかを見失ってしまっている。例えば、例4は「最も良い方法だと思う理由は、言語が話されている国で勉強したら…」という文を産出している部分のプロトコルである。

例4 *最も良い* -The reason why, I think.- 〈*最も良い*〉 *方法だと思う理由は、* 〈*最も良い方法だと思う理由は、理由は*〉: 理由のは: -Hold on, just checking. Could you say 理由のは？ I'm just looking through some notes of mine, so... It should be on the right hand side, somewhere here, huh, there it is, oh yeah, 理由は, yes, that's fine, the reason why it is because. Beautiful! I'll just put a page marker in that.- *言語* -Okay, so oops, I'll go back to it, sorry.- 〈*最も良い方法だと思う理由は、言語*〉 **-Where am I?-** 〈*言語*〉 -something, something.- 〈*言語*〉 *が話されて* -Oops.- *ている国で勉強したら、* 〈*最も良い方法だと思う理由は、言語が話されている国で勉強したら*〉 -If you study there. Um. **What am I gonna say?**

前半では、「理由は」とすべきか「理由のは」とすべきかで悩み、文法ノートで調べている。その後、ノートから再び自分が書いている文に戻ってきた時に、今まで何を書いていたのかその話の流れを見失い、"Where am I?"と発話している。後半では、産出した「言語が話されている国で勉強したら」という文が、自分が言おうと意図していたことを表しているかど

うかを確認するために、"If you study there."と再度母語に訳し直している。この翻訳の繰り返しで、再び何を書こうとしていたのかを見失い、"What am I gonna say?"と発話している。

Chelala（1981）やSasaki and Hirose（1996）は、この点を挙げて、母語の使用が作文の質を落とす原因になると述べている。母語を使用すると、被験者Aのように言語的な面にばかりに注意が向いて、スムーズに文章が書けず、全体的な話の流れや内容を把握できなくなるというのである。Aの場合には、このように何を書くべきかを見失った時、プランのメモを有効に活用している。例えば、例5は例4に続くプロトコルである。

例5　What am I gonna say? I'm just trying to think of a good way to say what I've written in English, which isn't really well written in English either, so.- 〈*(I) have to speak a foreign language.*〉

"(I) have to speak a foreign language"というプランのメモに書かれた文を読み返すことによって、何を書こうとしていたのかを思い出している。さらに、Aはメモに記した構成に忠実に従って文章を作り上げていたため、メモを瞬時に見直すことで、自分がその時点で文章全体の話の流れの中のどの部分にいるのかも素早く把握し直しているようであった。

5.2　被験者Bの母語使用

5.2.1　文章を書き始める前の段階

被験者Bは、課題を読解する際には日本語のみを使用しているが、文章の内容のプランを立てるときには母語と日本語の両方を用いている。プランのメモ（資料2参照）を分析すると、Bが母語と日本語を明確に使い分けていたことがわかる。Bはまず課題文に賛成・反対する理由を母語で何点か書き記している。次にそれを裏付ける例を日本での経験の中から見付け出し、今度は日本語でメモしている。このBの考えを想起する際の母語·第二言語の使い分けの方法は、Friedlander（1990）の研究結果と一致している。Friedlander（1990）は、ある知識·情報を想起しようとする際には、その知識·情報を習得したときに使用していた言語で考えると、想起しやすいのだと述べている。Bにとっても、賛成・反対の理由という一般的な概念を考える時には母語を使ったほうが考えを産出しやすく、一方、

日本での経験をもとにした例を挙げる際には日本語を使ったほうが例を思い出しやすかったのであろう。

5.2.2 文章作成段階

草稿、最終稿を作り上げる段階ではBは主に日本語で発話している。母語を使っていたのは、例6のように言いたいことを表す日本語がわからない場合のみであった。しかも、そのほとんどは単語単位の母語の発話であった。

例6 〈外国人は、感謝の気持を持っ〉*持てば* 〈自然にありがとうを言う〉 *というような* 〈という、というような〉-Reflection. やっぱり、反射。-〈な〉 *反射* 〈というような反射〉:運動: -でいいかな？-〈な反射〉 -reaction, re, re, re, reaction, 反応、反動、反作用、反抗。反動がいいかなぁ。- *反、反動があります。*

つまり、被験者Bは、Aと比べてより直接的に日本語で考え、文を作り上げていたようである。

5.3 被験者Cの母語使用

5.3.1 文章を書き始める前の段階

被験者Cは、被験者Aと同じように、日本語で書かれた課題を読む部分以外は全て母語で発話している。例7のように、課題を理解する時には母語に翻訳しており、文章のプランも母語で立て、それをメモする時にも母語だけを使用していた。

例7 -Okay, so this is topic？-〈外国語の学習者は、ただ語彙や文、文法だけを勉強し、身につけさえすれば、その言語の母語、母語〉-Um,「はなししゃ」、「わしゃ」？-〈話者と十分なコミュニケーションをとることができる。あなたはこの意見に賛成ですか、反対ですか。あなた（は、）あなた自身の言語の学習者としての経験をもとに、意見を書いてください。〉-Um, okay. All right, is it enough just to learn vocabulary, will that allow adequate communication? Um, this is difficult, um, probably because at different stages in

your learning, um, I'd say, to begin with, I think probably three stages, three, let's say there's three stages, this is my theory. Um, okay.- *1st (first) Stage* -Vocabulary alone is what you have to- *start* -with- *learning* -That's the only place you can start, so, and with that, um, you- *communicate* -um, but it's- *limited*

5.3.2 文章作成段階

被験者Cは日本語文章の原稿は一度しか書かず、これを最終稿として提出している。この原稿を書き始める段階になると、プラン作成時とは違って日本語での発話に切り替え、母語はほとんど使っていない。例8のように、言いたいことを表す日本語の語彙がわからない場合のみ、単語単位で母語を使用していた。

例8 *コミューニケーションに含まれていることを、こと、語、語彙や文法や* -言葉使わ、あー、なんて言うの、non-verbal、日本語でnon-verbalというかもしれない、かなぁ。沈黙、なんて言うの。- *言葉を* -non..., 言葉によらない、言葉にならない。ちょっと違うよね、あー。unspoken, 口に出されてない、無口の。

文章の内容を考え出すことに専念していたプラン作成時には、スムーズに考えを想起するため母語を使っていたものの、日本語の文を作る時には、言語的な母語からの干渉を避けるために、できる限り日本語で考えていたものと思われる。

5.4 被験者Dの母語使用

5.4.1 文章を書き始める前の段階

被験者Dは、まず課題を読解する際には、単語単位で母語に訳して理解しようとしていた（例9）。

例9 *〈外国語を身につける最も良い、ただ一つの方法は、その言語が話されている国で勉強することである。あなたはこの意見に賛成ですか、反対ですか。あなた自身の言語の学習者としての経験をもとに、意見を書いてください。〉* -じゃ、- *〈あなた自身の、経験〉*

-Hm...-〈外国語を身につける最も良い、ただ一つの方法〉-えっと-〈外国語を身につける最も良い〉-Most good. Most good.-〈ただ一つの方法〉-ただ一つで、one method, only, ただ、だから絶対、えっと、例えば日本に行かなくちゃ行けない。-〈その言語が話されている国で勉強することである。あなたはこの意見に賛成ですか、反対ですか。あなた自身の、学習者の〉-personally, as a language student, experience.-〈に、意見を書いてください。〉-じゃあ、うーん、okay。-

文章のプランを立てる段階ではほとんど日本語で発話しており、母語は日本語でどう表現してよいかわからない場合のみ使用していた（例10）。

例10 そういう人は、よく勉強、勉強したり、英語での映画を見たり、本を読んだりし、上手に* -えっと、あのー、英語国。- *anglophone* -えっと、anglophone。ない。じゃあ、えっと。- :英語: *英語が母国語の国に行かずに* :上手になる: *上手になる。*

5.4.2 文章作成段階

草稿、最終稿を書く段階でも、大部分は日本語で発話していた。表現したいことの日本語がわからない場合のみ母語を使用していた。

例11 日本へ行かなかったら、練習するチャンスがなくなるが*〈なくなる〉 *ので、* -Now、えっと、make chance って日本語で全然ないと思う。そう、chanceを調べるけど、opportunity の方がいいかもしれない。Opportunity. %%, take an opportunity、機会を見つける、利用する、機会を見つける。えっと、- *機会* *を見つければ、*〈見つければ〉 *練習できる。*

被験者Ｂ・Ｃと同じように、被験者Ｄもまた直接的に日本語で考え、文を作り上げていたようである。

5.5 産出された文章への影響

まず、書き上げられた日本語作文（最終稿）に対する評価得点を見てみ

る。表２に４人の評価者によってつけられた得点の平均を示した。

表２：評価得点の平均

被験者	内容 (30)	構成 (20)	語彙 (20)	言語使用 (25)	表記 (5)	合計 (100)	順位
被験者Ａ	23.5	17.0	14.5	18.3	3.8	77.1	２位
被験者Ｂ	23.8	14.5	13.0	16.5	3.5	71.3	４位
被験者Ｃ	26.3	16.3	15.5	19.0	3.8	80.9	１位
被験者Ｄ	25.3	15.3	13.3	15.8	3.5	73.2	３位

被験者Ｃの作文に対する評価得点が最も高く、特に「内容」「言語使用」の点で高い評価を得ている。２番目に高いのが被験者Ａである。「構成」「言語使用」について高い得点を得ている。被験者Ｂと被験者Ｄの作文に対する評価は低かった。被験者Ｄの場合、「内容」の項目で高い得点を得ているものの、「言語使用」の得点が非常に低かった。

まず最初に記すべきことは、英語でのみプラン作成を行なっていた被験者ＡとＣが比較的高い得点を得ていたということである。これはFriedlander（1990）の研究結果をもとに考えると、被験者ＡとＣにとっては母語を使用したほうがより簡単にスムーズに課題についてのアイディアの想起ができたものと思われる。また、それを母語でメモすることで、言語的な正確性、的確さなどを気にする必要なく、より質の高い内容･構成のプランを作り上げることだけに専念できたようである。これが最終稿の内容、構成の高得点につながったのであろう。

特に被験者Ａは、文章を書く過程の中で非常に頻繁に中断し、辞書を引いたり、一つの語をどのように使うか試行錯誤していたために、自分が書き記していることの内容、話の流れを見失いがちであった。にもかかわらず、構成部分で高得点を取れるような全体的にまとまった文章が書けたのは、明確なプランが文章を書き出す前にすでにできており、それに忠実に従って文章を作り上げていたためであろう。また、母語でプランを書き留めておいたことで、文章を作り上げていく過程の中でプランのメモを見直す時に、より素早くそのプランの全容をとらえることができ、話の流れの中で今自分が書いている位置というものを瞬時に確認できていたようであ

る。この点でも、プラン作成に母語を使用することは効果的であったようだ。

さらに、被験者Aに関しては、英語からの翻訳によって文章を作り上げていたため、母語からの言語的な負の転移により言語使用の評価が低くなるものと思われた。しかし、その予想に反して「言語使用」の項目で高得点を得ていたのは、Uzawa and Cumming (1989) が述べていたように、翻訳を行なうことで母語で達成できる言語使用の水準を維持できていたからだと思われる。特に、本研究では辞書や参考書の使用を許可したため、それが可能となったのであろう。

また、この被験者Aの翻訳行動が言語使用の高得点につながったという結果は、Kobayashi and Rinnert (1992) の研究結果を裏付けるものにもなっている。Kobayashi and Rinnertは、オーラルテスト・文法テストで評価の低かった学生にとっては、翻訳は言語形式の質の向上のために効果的なストラテジーであったと述べている。被験者Aも他の学生と比べてオーラル能力が低く、文法が苦手のようであった。これは、Aの発話がほとんど英語であったこと、Aは文法の正確性を非常に気にして頻繁に文法辞典、文法ノートを使用していたことにそれぞれ表れている。オーラル能力のような素早く日本語産出する能力が低く、文法を苦手とする被験者Aにとっては、翻訳は非常に効果的なストラテジーであり、翻訳によってより高度な言語使用を達成できていたものと思われる。

6. まとめと今後の課題

本稿では、4名の被験者が日本語文章を産出していく中でどのように母語を使用しているのかを質的に観察していった。特に、母語使用が著しかった被験者Aに対しては、より細かい分析を行った。4名の間で母語を使用した量、その目的は様々であった。しかし、多く母語を使用し翻訳に頼っていたからといって、その被験者の文章の質が低いというようなことはなかった。むしろ、以下のような母語使用の効果が見られた。

まず、母語でプラン作成を行なうことで文章の内容・構成についてより明確なプランが作成でき、それが質の高い文章を作り上げることにつながっていたようである。プランが明確であれば、文章を作り上げていく過程の中で言語的な面にばかりに捕らわれて自分の書いている文章の流れ・内容が把握できなくなっても、プランに従って書いていくことでまとまりの

ある文章を作り上げていくことは可能であった。さらに、文法を苦手とする学生にとっては、翻訳は母語で達成できる高度な言語使用の水準を、第二言語作文でも維持するための効果的なストラテジーであったようである。

本研究では、被験者は4名と少なく、彼らの1作文の産出過程しか扱わなかったため、上に記した母語使用の作文の質への影響はあくまでも傾向であり、母語使用と作文の質との明確な相関関係を見出すことはできなかった。それゆえ、今後はより多くの学習者の文章産出過程の中での母語使用とその過程を経て作り上げられた作文を比較・分析することによって、作文の質を向上させる母語使用法をさらに明らかにする研究を進めていきたい。また、課題の種類の違いや学習者の学習環境の違い、日本語能力の違いが母語使用に与える影響についても今後調査が必要だと思われる。

本研究を見ても、第二言語文章を産出していく過程の中で母語使用が非常に重要な役割を果たしていることは明白である。作文指導の場においても、教師は作文過程の中で学習者がどのように母語を使用しているのかを把握し、母語を使わないように指導するのではなく、むしろ、より効果的に母語を使用する方法を積極的に指導していくことが必要なのではないだろうか。

注：

(1) 発話思考法（think-aloud）とは、あるタスクを行なっている間の被験者の思考進展過程を、その時点で被験者自らに表出してもらう方法である。文章産出過程の研究の多くがこの方法を採用しており、被験者に文章を書きながら、同時に考えていることを発話してもらい、それを分析して被験者の思考過程を明らかにしている。

(2) 注1の発話思考法（think-aloud）を含む内省法（introspection）が、ある学習行動を取ったその時点で学習者に意識・思考過程を発話してもらう方法である一方、回想法（retrospection）はある学習行動が取られた後に、その行動を回想してもらい、その時に考えていたことを思い出してもらう方法である。回想法は内省法と比べて時間的なずれがあるため、発話が実際の思考過程を正確に反映していない可能性があることを考慮に入れなければならない。

(3) 2つ課題が難しさの点で等しいものであることは、中級日本語学習者

を対象にプレ・テストを行い、証明されている。

(4) 被験者Aは大切な文法事項をまとめた文法ノートというものを自ら作っており、それを文を作り上げていく中で頻繁に参照していた。

参考文献：

Albrechtsen, D. (1997) "One writer two languages: a case study of a 15-year-old student's writing process in Danish and English." *International Journal of Applied Linguistics*, 7, 2, 223-250.

Chelala, S. (1982) "The composing process of two Spanish-speakers and the coherence of their texts: A case study." *Dissertation Abstracts International*, 42, 12, 5045A.

Cohen, A. D. and A. Brooks-Carson (1999) *Reseach on Direct vs. Translated Writing Processes: Implications for Assessment.* Paper presented at the Symposium on Psycholinguistic Research and L2 Curriculum Design, 12th AILA World Congress, Tokyo.

Cumming, A. (1989) "Writing expertise and second-language proficiency." *Language Learning*, 39, 1, 81-141.

Friedlander, A. (1990) "Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language." In B. Kroll (ed.) *Second Language Writing: Research insights for the classroom.* New York: Cambridge University Press, 109-125.

Jacobs, H. L., S. A. Zinkgraf, D. R. Wormuth, V. F. Hartfiel, and J. B. Hughey (1981) *Testing ESL Composition: A Practical Approach.* Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Kobayashi, H. and C. Rinnert (1992) "Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition." *Language Learning* 42, 2, 183-215.

Lay, N. D. (1982) "Composing processes of adult ESL learners: A case study." *TESOL Quarterly* 16, 3, 406.

Sasaki, M. (1998) *Toward an Empirical Model of L2 Writing Process.* Paper presented at the PacSLRF '98, Tokyo.

Sasaki, M. and K. Hirose (1996) "Explanatory variables for EFL students' expository writing." *Language Learning* 46, 1, 137-174.

Uzawa, K. (1996) "Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2." *Journal of Second Language Writing* 5, 3, 271-294.

Uzawa, K. and A. Cumming (1989) "Writing strategies in Japanese as a foreign language: Lowering or keeping up the standards." *The Canadian Modern Language Review* 46, 1, 178-194.

Whalen, K. and N. Ménard (1995) "L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing." *Language Learning* 45, 3, 381-418.

Zamel, V. (1982) "Writing: The process of discovering meaning." *TESOL Quarterly* 16, 2, 195-209.

石橋玲子 (1997)『第1言語が第2言語の作文に及ぼす効果 －日本語学習者を対象に－』お茶の水女子大学大学院人文科学研究科修士論文

矢高美智子 (1998)『プランと作文の関係に関する研究 －日本語学習者の場合－』お茶の水女子大学大学院人文科学研究科修士論文

資料1：ストラテジーの分類

カテゴリー	コード
〈書　き〉	
考えの記述	W
〈読　み〉	
課題の読み	Rt
記述したものの再読	Rr
〈リハーサル〉	
記述する前の表現のリハーサル	Rh
〈コメント〉	
課題関連ストラテジー	
課題の理解	T Com
課題の評価	T Ev
プラン作成	
構成のプラン	P Org
内容のプラン	P Con

	次に書くことのプラン	P Nex
評	価	
	構成の評価	Ev Org
	内容の評価	Ev Con
	内容に対しての個人的意見	Ev Opi
	修辞的側面の評価	Ev Rhe
	句読点の評価	Ev Pun
	文法の評価	Ev Gra
	形態論的側面の評価	Ev Mor
	表記（スペル・漢字）の評価	Ev Spe
	レイアウトの評価	Ev Lay
修	正	
	構成の修正	Ed Org
	内容の修正	Ed Con
	修辞的観点からの修正	Ed Rhe
	句読点の修正	Ed Pun
	文法の修正	Ed Gra
	形態論的観点からの修正	Ed Mor
	表記（スペル・漢字）の修正	Ed Spe
	レイアウトの修正	Ed Lay
	種類を明確にされていない修正	Ed
文章作成の為の材料・ストラテジーの管理		
	資料・情報の取り扱い	M Inf
	辞書の使用	M Dic
	ノート参照	M Not
	筆記用語の取り扱い	M Mat
	課題の理解ストラテジーの管理	M Com
	読みストラテジーの管理	M R
	書きストラテジーの管理	M W
	修正ストラテジーの管理	M Ed
	休　憩	M Bre
	その他	M Oth
フラストレーション		
	文章作成の進め方がわからないことによるフラストレーション	F
	表現の仕方がわからないことによるフラストレーション	F Rhe

資料2：被験者Bのプランのメモ

・反　対

①＊Cultural barrier✓
②＊Ungrammatical usage of language
③＊Understand the Japanese 心 to communicate.✓
④＊~~Male~~ ~~Sex~~ Gender / age / social class related factors which shape one's speech patterns
⑤＊Dialect.
⑥＊Language most appropriate to the situation.✓

賛　成

・十分＝✓
・to refine a grammatical precision.

Examples.
⑥・すずしい／すみません／
①・~~phone~~ えんりょ
②・Reversing sentence order, あいずち
③　がんばれ
④　おっす ~~すみません~~ ~~どう~~ お先に.... こうはい／せんぱい
⑤　なまら

Journal of the International Student Center Hokkaido University No. 4 (2000)

L1 Use in Foreign Language Composing Processes

SOEDA, Eriko

The present study examines the Japanese composing processes of four Japanese language learners studying at a university in Australia, in order to reveal the role of L1 use in foreign language composing processes and its effect on the quality of their compositions. The subjects were asked to write an argumentative text in Japanese and simultaneously to verbalize their thought processes. Their verbal data were qualitatively analyzed in terms of L1 use. In addition, their written products were evaluated and qualitatively analyzed.

In the present study, L1 use is shown to have a positive effect on Japanese compositions. The subjects who used L1 exclusively for pre-writing planning were able to produce better Japanese compositions in terms of content and organization. The subject who was weak in grammar benefited from translation in achieving high quality language use. The results of this study suggest that L1 use plays an important role in foreign language composing processes; composition researchers and teachers need to further their understanding of L1 use by learners and seek more effective ways in which L1 may be used.