

# フランス語で「書く」ために —文学テキストの活用と創構論述—

真 下 弘 子

## 1. はじめに

英語と同様に、フランス語によるライティングの能力育成は、初級から上級まで全てのレベルにおける外国語教育において重要な課題の一つである。フランス語で「書く」ための指導として従来「仏作文」という方法が広く用いられているが、これは「和文仏訳」というべき *thème français* で、日本語の例題をフランス語の構文や熟語の表現を使って訳すという翻訳作業を軸としている。そして他方に「課題自由仏作文」としての *production écrite* があり、こちらは、学習者が与えられたテーマに関して自らの考えや意見を論理的に、すでに学んだ構文や単語、成句などを用いてフランス語で記述することで、文書作成の方法を学び、フランス語による表現力のみならず論理的思考力や伝達力をも鍛えることを目指している。

後者に示されるように、コミュニケーション能力の一環としてライティング能力の育成を図ることは、外国語科目としての「ライティング」に関する教育行政の指針にも明記されている。文部科学省は教員養成課程の基礎的な授業内容を共通化する方針を決め、小学校及び中・高等学校の教員養成と教員研修のコア・カリキュラムを公表して、「話す」「書く」力を強化することに重点を置き、自らの考えを外国語（英語）で表現する授業を大幅に増やす計画を明らかにした。改正後の「高等学校学習指導要領」（文部科学省、2018）が定める「英語コミュニケーションI」科目<sup>1</sup>の「書くこと」の目標は、「日常的な話題につ

---

<sup>1</sup> 改正前の「高等学校学習指導要領」（文部科学省、1999）では、外国語科目としておか

いて、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、多くの支援を活用すれば、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して文章を書いて伝えることができるようにする」ということであり、日本語で書かれた例文を逐語的に英訳する伝統的な「英作文」教育とは異なり、あくまで自分の考えを相手に「伝える」ことに主眼を置いている。

外国語教育の方向性がこうして明確になったとはいえ、その目標達成のために日本の高校や大学が取り組むべき課題は多い。平成29年7月8日付『東洋経済オンライン』の「日本は英語以前に『作文教育』をやるべきだ」と題された記事における対談の中で、イェール大学で教鞭をとった斉藤淳は以下のような指摘をしている。

大学でも高校でも、作文の指導をまじめにはやっていません。イェール大学で東アジア専攻の主任をしていたとき、一般教育の全体を取りまとめる担当者と話したことがあります。その人は、大学として作文教育に力を入れているということに非常に強いプライドをもっていました。

ところが、日本の有名大学、有名高校で「わが校の誇りは作文教育です」というところを見たことがありません。これは英語に限ったことではないと思いますが、自分の主張を明確に訴えて論理的に説明する、できればデータを引用するとか根拠をつけて説得力ある文章を書くことは、誰でも身に付けなければならないスキルでしょう。それがどうもなかなか…。

両氏のいう「作文教育」とは、「論理的な文章を書く作法をトレーニングする」ことである。社会生活の中で自分を表現するために、どんなメッセージをどういうかたちで表現するか、そのための指導と教育が日本では行われていないという実態に彼らは疑問を投げかけている。そして、相手の文化や意見を尊

---

れた6科目のうちの一つに「ライティング」があり、その到達目標は「情報や考えなどを、場面や目的に応じて英語で書く能力を更に伸ばすとともに、この能力を活用して積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」と定められて、ここでもコミュニケーション能力の一環として「書く」技能を伸ばさせることが求められている。

重し、自分の言うべきことを論理的に話し、書くことができるようになれば、世界のどこに行っても活躍できる、と確言するのである。

こうした外国語教育の現状を踏まえ、本稿では以下に、フランス語で「書く」能力を育成するための指導に関して、「いかにして書き、伝えるか」ということに焦点を当てながら、いくつかの実践を通して提案と考察を試みてみたい。

## 2. 仏作文の授業から見えてくるもの

仏作文の積極的な活用法については、これまで Ladmiral (1987) やカルトン & 水野 (2006) など示唆的な提言がなされ、翻訳という作業がフランス語学習のなかで果たす本質的な役割に対する理解が広く進んでいる。また他方で、今中 (2007) のパイロット・スタディによって提案されるような、翻訳ではなく、書き手自身の意見を文章化する、伝達可能性を重視した「フランス語ライティング」を推進するための様々な新しい試みも授業の現場で行われている。

筆者は大学でフランス語を専攻する三・四年次学生51名を対象として、半期完結で仏作文の授業を実施し、短い日本語文をフランス語に書き直すことを中心とする教科書を用いた授業時の「テーマ」練習と、課題を与えて160語程度の文章を作成して提出する課外学習とを組み合わせた指導を試みた。「テーマ」練習によって目指しているのは、言いたいことをフランス語として自然な文体で表現するために、最も適切なフランス語表現、特に動詞を中心とする文型を見出してこれを用いながら、できるだけ多く覚えること、そしてこの和訳作業を通して、日本語で書くこととフランス語で書くこととの違いを意識することである。しかし大多数の学生は、日本語を文法の規則に従ってフランス語に置き換えることだけで精一杯であり、文体的、言語文化的な相違について考えを巡らすまでの余裕がないのが実情である。例えば、

アラビア語は右から左へ読みます。\*「読みます」→「読まれます」

ヒントとして\*印の注記が添えられたこの例題を訳した一人の学生は、*« L'arabe est se lu de droite à gauche »* という誤答を書いた。代名動詞の受身的用法に対する理解が不十分であるために、助動詞 être を用いた受動態と混同

してしまい文法上の誤りをおかしている。ここで正解を示して代名動詞の使用に関する復習を行うことになるが、学習者はこの練習問題を解きながら、そもそもなぜこのような場合に再帰代名詞を使うのか、動詞 lire の直接目的語の機能をもたず、文法的機能を十分に説明できない se がなぜここにあるのか? という疑問をきつと抱いているはずである<sup>2</sup>。こうした疑問を持つことで、フランス語で書くことと日本語で書くこととの間にある「段差」を体感し、仏作文が単なる日本語からフランス語への移し換えの作業ではないことに気づくことこそが、学習者にはまず必要なのである。

次に課題自由作文であるが、これは特に DELF 試験の A2と B1を受験することを想定し、予めテーマを与え— « Faut-il apprendre plusieurs langues étrangères très jeune? »—、それに関して160語程度で自分の意見を述べる文章を作成し提出させる、というものである。ここでは詳細な結果の分析はできないが、筆者が最も気になったのは、多くの学生が、インターネット上の匿名の書き込みのように自分を表に出さず、客観的に説明や論述を行おうとする点である。例えば、« C'est bien de parler plusieurs langues », « Il est difficile d'apprendre des langues étrangères après 30 ans » などのように、je ではなく非人称の主語を用いて、一般論にとどまる抽象的な文章を書く傾向が強い。主語をしっかりと je に据えて、文章の構成を考え、論拠を明示する、という手続きを順序立てて指導することから始めなければならないが、ここでも重要なのは、フランス語で文章を書くことは、日本語で文章を書くこととは異なる未知の経験である、という事実を学習者自身が実感することである。

こうした母語との隔たりは、自ら外国語を用いて書くことで学習者が身をもって体験していくことである。「仏作文」を、日本語を母語とする話者が、言語構造の全く異なるフランス語で文を作るという創出活動として捉え直してみると、それは書き手である学習者にとって、別の思考方法や自己表現の仕方を学び、新たな自分自身を再発見し発信し伝達していくという、自らのコミュニ

---

2 Grevisse 等の伝統的規範文法に従えば、代名動詞の再帰的用法と相互的用法においては再帰代名詞を目的補語とみなし得るのに対し、受身的用法は、文法機能を説明できない本来的用法の下位区分に入ることになる。

ケーション行為を更新するための一つの契機となる、ということがわかってくる。

先に見たように、文を作る「作文教育」の基本が、「論理的な文章を書く作法をトレーニングする」ことにあるのだとすれば、学習者は日本語の文章構造から離れて、フランス語を通して考え、フランス語で書く訓練を行う必要がある。渡邊雅子はフランスの高等学校二～三年のバカロレア（大学入学資格試験）準備級で実施される「書く」訓練に注目して、以下のように述べている（渡邊、2007）。

バカロレア準備教育を通して養われるのは、知識を伝統的な弁証法の形式に落とし込む事によって、考え方の「型」を習得させること、すなわち問題の核心を撚り出し、情報をまとめあげて結論に導き、説得力ある大きな構図を描く「方法」の体得です。

このように、フランス語で書くためにはまず、フランス「型」の思考と論述、説得の「方法」を知り、これを実際に使用して身につける訓練をしなければならない。そのための手続きとして、ここでは、バカロレアにおける論述試験の一形式である「創構論述」*écriture d'invention* の例を参考にしながら、リーディングを相補的に活用して「論証」*argument* の仕方を実践的に学んでいく授業を提案したい。

### 3. フランスの作文教育

#### 3.1. 修辞学的知識

「創構論述」という難しい訳語を当てられた *« écriture d'invention »* は、バカロレアのフランス語筆記試験において *« dissertation »*（課題小論文）、*« commentaire »*（テキスト注釈）と並んで三つの選択課題を構成する論述形式のうちの一つで、これを選んだ受験者には、「論証的なテキストを書く、あるいはコーパス中に与えられたあるテキスト（一般的には物語）を書き換えたり、

書き直したり、続きを書く」作業が求められる<sup>3</sup>。そこでフランスの高校二～三年次 *première et terminale* における国語の授業では、「論証的なテキストを書く」訓練を集中的に行うのであるが、そのための準備段階として、1年次 *seconde* になるとすぐに、「論証的」なテキストとはどのようなものなのか、論証の種類や方法にはどのようなものがあるのか、など立論 *argumentation* に関する基本的な事項を学ぶための学習が始まる。「書く」ための訓練は立論のモデルとなるいくつかのテキストを「読む」作業と並行して行われるが、学習者はここでまず、アリストテレス以来の古典修辞学によって区別された三つの言説様式のうちのタイプである「審議的演説」*discours délibératif* というディスカールの型から学んでいく。

説得を目指した論述を作成する技法である「修辞学」*rhétorique* は、ギリシア以来の知の伝統を体现し、言葉に関する自由三科（論理・文法・修辞）の総仕上げを行う科目として、長くフランスの中等教育課程の最終学年の名称にも使用されてきた。「修辞学級」が1902年に法的に廃止されてからも、その重要性は決して失われることはなく、フランスの現在の国語教育においても、修辞学的知識はバカロレア受験者の標準的な学術的装備の一部としてみなされている。古典修辞法は作文の授業の現場で積極的に活用されているが、中でも「審議的演説」の型は論述試験を攻略するための必須ツールであることから、教材として繰り返し用いられてその習得が促されるのである（Lesot, 2008）。

「審議的演説」は政治集会のための修辞様式で、法廷で採用される裁判の様式 *discours judiciaire* や祝賀の機会のための演示の様式 *discours épideictique* と区別され、一つの議論の中で相反する二つの説を提示し、これらを対照させすべての論拠を検証した後に一つの結論を導き出す、という論理構造をもつ<sup>4</sup>。論者の目的は論述によって受け手に働きかけ、相手を説得して自らの見解を受け入れさせる、ということである。何を選択するかを決めるのが政治であり、そ

---

3 Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Bulletin officiel spécial n° 7 du 6 octobre 2011,

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=57469](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57469)（2018年12月26日）

4 アリストテレス『弁論術』戸塚七郎訳、岩波書店、1992、pp.44-45

の選択は、将来の人民の生活に影響を及ぼす目の前の問題を解決するものでなくてはならない。自分が勧める選択肢が最も有利なものだと相手を納得させるための、選択の議論を展開するこの審議のレトリックは、フランス文学では小説や抒情詩、書簡体など多くのジャンルで用いられるが、とりわけ演劇では、登場人物が進退両難の究極的二者択一に直面した場面における「両刀論法」*dilemme* において、そのドラマチックな力を遺憾なく発揮することになる。登場人物がどちらを選択するかで劇の筋は一変し、逆転（ペリペテイア）という予期せぬ事態を引き起こすからである。

### 3.2. 「審議的演説」の学習

「審議的演説」のモデルとして授業で最もよく用いられるのが、以下に示すピエール・コルネイユの古典悲喜劇『ル・シッド』の1幕6場、ドン・ロドリエグの独白である。

Que je sens de rudes combats !  
Contre mon propre honneur mon amour s'intéresse :  
Il faut venger un père, et perdre une maîtresse ;  
L'un m'anime le cœur, l'autre retient mon bras.  
Réduit au triste choix ou de trahir ma flamme,  
Ou de vivre en infâme,  
Des deux côtés mon mal est infini.  
Ô Dieu, l'étrange peine !  
Faut-il laisser un affront impuni ?  
Faut-il punir le père de Chimène ?  
[...]  
Je dois tout à mon père avant qu'à ma maîtresse.  
Que je meure au combat, ou meure de tristesse,  
Je rendrai mon sang pur comme je l'ai reçu.  
Je m'accuse déjà de trop de négligence :  
Courons à la vengeance ;

Et tout honteux d'avoir tant balancé,  
 Ne soyons plus en peine,  
 Puisqu'aujourd'hui mon père est l'offensé,  
 Si l'offenseur est père de Chimène<sup>5</sup>.

ロドリグとシメヌは愛し合っているが、ロドリグの父がシメヌの父に侮辱を受けたため、ロドリグはその屈辱をはらさなければならない立場に追い込まれる。相手は恋人の父である。引用箇所では、愛をとるか名誉をとるか、二者択一の状況を矛盾命題として提示し「侮辱を罰せられないままで放っておいてよいものか。シメヌの父を罰してよいものか。」一、自殺するか名誉を救うかという二つの論理的解決案を両方の極端から突き合わせて、最終的な結論「復讐しよう。なにしろ今日侮辱を受けたのは私の父なのだ。たとえ侮辱者がシメヌの父だとしても。」一を導き出す、という論理展開の手続きが統辞上の明解なコントラストによって示されている。この審議的独白のテキストを与えられた学習者は、どのようにして最初の悲劇的語調が最終的な英雄的語調へと変化し、主人公の心の逡巡が決断へと跳躍する次の段階へと進んでいくのか、その論理展開に文章の統辞構造がいかなる仕方で同調しているのかを考察し、対立する主張を検証して、最終的な決断の契機となる論理の転回点がどこにあるのかを見定め、コルネイユの描く両刀論法の特徴を分析するという読解の作業を行っていく。こうして「審議的演説」の形式と構造を学んだ後に、学習者は実際にこの論証手続きを応用した「創構論述」の実践へと導かれる<sup>6</sup>。

### 3.3. 課題実践

こうして学習者には、ある問題によって生じるジレンマの状態から出発して、相反する二つの言説を検証し、論理的に一つの結論を導き出すための文章を作成する、という課題が与えられる。参考書には例題として次のようなものが掲

5 P. Corneille, *Le Cid* (1636), éd. par C.Guilbot, Bordas, 2017.

6 Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010, programmes de seconde et première, <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html> (2018年12月26日)

げられている (Lesot, 2008) : 「敵軍の機甲縦隊が橋へと差し掛かった瞬間に、これを爆破しようと爆弾を仕掛けた義勇兵は、子供の集団がもう一方の側から橋を渡り始めたことに気付いた。さて彼はどうするのか？彼が決断を下す数秒前に遡ってその審議的独白を文章で作成しなさい」。

ここではカミュの演劇『正義の人びと』の主人公キャリアエフの台詞を参考にせよ、という助言が与えられる。敵の死によって民衆の生を救おうとする行為が、民衆の死に直結してしまう、というジレンマを抱えたテロリストの内的葛藤を描いた箇所である。学習者はキャリアエフの決断— «Non, J'ai choisi de mourir pour que le meurtre ne triomphe pas.»— までに至る論理の運びを参照し、義勇兵の立場に立って、対立する二つの説を提示して正・反を秤にかけながら結論を引き出ししていく。作成された文章は、以下の評価基準によって優劣が判定される：1) 文書作成のための指示の遵守、2) 発想の豊かさや立論の質の高さ、3) 論理の首尾一貫性、4) 文章の文法的正確さ、語彙の適切さと文体の優美さ。

この種の課題を授業時や宿題で幾度となくこなしていくなかで、学習者は、作文という書く実践がまさに、自分の状況と意思を相手に知らせるためのコミュニケーションの手段である、ということ、改めて実感することになるのである。

#### 4. 文学テキストの活用実践

このように、正・反 (pour ou contre) の明確な対照をなす二つの意見を自ら作り上げ、これを吟味し選択する「審議」の論理を理解することは、「情緒的」な傾向が強いとされる日本人のコミュニケーション (渡邊, 2007) とは異なる「論理的」コミュニケーションの仕方を学ぶことにつながるであろう。日本の大学でも、フランス語で構成されたテキストがもつ固有の論理を学び、フランス語を使って考えるための足掛かりとなるような指導はできないだろうか— 筆者は、フランスの創構論述のための準備過程を参考にしながら、論証の方法とそのモデルとなる「審議的演説」についての理解と考察を促すことから出発して、論証の型を実際に使用しながら課題作文に積極的に取り組ませ、これを定着させることを目指すという、段階的指導を試みることを考えた。以下に、

その端緒として「フランス文学研究」の授業を通して DELF A2– B1レベルの学習者を対象に自由研究課題という形で行った実践を報告したい。

#### 4.1. テキストの選択

テキストとして、誰もが知るヴィクトル・ユーゴーの名作『レ・ミゼラブル』*Les Misérables* (1862年)の第1巻第7編からの一節を扱う。元徒刑囚ジャン・ヴァルジャンは、モントルイユ＝シュル＝メールで「マドレーヌ」と名乗り市長になっていたが、ある日、自分と間違えられて逮捕された男シャンマティユーが裁判にかけられることを知らされる。シャンマティユーを救うため自身の正体を世間に公表するか、自分の名誉を守るためシャンマティユーを犠牲にするか、いずれか一つの結論を出すために、動揺し、苦悩し、右往左往するジャン・ヴァルジャンの心の葛藤と二つの感情のせめぎ合いを描くモノローグの場面である。少し長くなるが論理の順序を追うために引用しておく。

Il reculait maintenant avec une égale épouvante devant les deux résolutions qu'il avait prises tour à tour. Les deux idées qui le conseillaient lui paraissaient aussi funestes l'une que l'autre. – Quelle fatalité ! quelle rencontre que ce Champmathieu pris pour lui ! […]

Il y eut un moment où il considéra l'avenir. Se dénoncer, grand Dieu ! se livrer ! Il envisagea avec un immense désespoir tout ce qu'il faudrait quitter, tout ce qu'il faudrait reprendre. Il faudrait donc dire adieu à cette existence si bonne, si pure, si radieuse, à ce respect de tous, à l'honneur, à la liberté ! Il n'irait plus se promener dans les champs, il n'entendrait plus chanter les oiseaux au mois de mai, il ne ferait plus l'aumône aux petits enfants ! Il ne sentirait plus la douceur des regards de reconnaissance et d'amour fixés sur lui ! […]

Grand Dieu ! au lieu de tout cela, la chiourme, le carcan, la veste rouge, la chaîne au pied, la fatigue, le cachot, le lit de camp, toutes ces horreurs connues ! A son âge, après avoir été ce qu'il était ! Si encore il était jeune ! Mais, vieux, être tutoyé par le premier venu, être fouillé par le garde-

chiourme, recevoir le coup de bâton de l'argousin ! [...] subir la curiosité des étrangers auxquels on dirait : *Celui-là, c'est le fameux Jean Valjean, qui a été maire à Montreuil-sur-Mer !* [...] Oh ! quelle misère ! La destinée peut-elle donc être méchante comme un être intelligent et devenir monstrueuse comme le cœur humain !

Et, quoi qu'il fit, il retombait toujours sur ce poignant dilemme qui était au fond de sa rêverie : – rester dans le paradis, et y devenir démon ! rentrer dans l'enfer, et y devenir ange ! [...]

A de certains moments, luttant contre sa lassitude, il faisait effort pour ressaisir son intelligence. Il tâchait de se poser une dernière fois, et définitivement, le problème sur lequel il était en quelque sorte tombé d'épuisement. Faut-il se dénoncer ? Faut-il se taire ? – Il ne réussissait à rien voir de distinct. Les vagues aspects de tous les raisonnements ébauchés par sa rêverie tremblaient et se dissipaient l'un après l'autre en fumée. Seulement il sentait que, à quelque parti qu'il s'arrêtât, nécessairement, et sans qu'il fût possible d'y échapper, quelque chose de lui allait mourir; qu'il entrait dans un sépulcre à droite comme à gauche; qu'il accomplissait une agonie, l'agonie de son bonheur ou l'agonie de sa vertu<sup>7</sup>.

この一節を読むことによって、私たち読者には、苦渋の決断を下すまでにジャン・ヴァルジャンが経なければならなかった長い思考過程が手に取るように見えてくるのである。

#### 4.2. テキストの読解と分析

学習者は「審美的」論述の型を、以下の手順に沿って観察しながらテキストの読解を進めていく。

---

7 Victor Hugo, *Les Misérables*, I, VII, 3, éd. établie par Y.Gohin, 1999, col. Folio classique, Gallimard. 下線は筆者。

1) 登場人物をジレンマに追い込んでいる原因は何か、彼に二者択一を迫る二つの選択肢は何と何か：第一段落にある「彼にとってはいずれも不幸をもたらす」「二つの考え」とはどのようなものか、第二、第三段落の論旨を追いながら考えていく。さらに第四段落の「*ce poignant dilemme*」に注目し、「天国に居続け、そこで悪魔となる」/「地獄に落ちて、そこで天使となる」という対比表現によって意味される具体的な状況を把握する。天国とはここでは「彼が捨て去らなければならない全てのもの」に対応すること、地獄は「それに代わるすべてのもの」、すなわち「徒刑囚、拷問具、赤い上着、足枷の鎖、疲労、牢屋」等を示すことを理解して、シャンマティユーを身替わりとし牢獄に送ることを看過して自分の身を守るか、自首してシャンマティユーを救うか、いずれかを選ばなければならないジャン・ヴァルジャンの心の葛藤を読み解く。

2) テキストの構成はどのようになっているか? : 「審議的」論述は、どちらか一方を選択することによって生じてくる問題点を各々浮かび上がらせ、両者を比較検討して最終的に結論を下す、という明確な三段階の構造を備えている点に注意を促す。相反する二つの説の審議の平行性を、内容とともに語彙や文体上の対比を見極めながら観察する。自由間接話法の中で頻出する感嘆符の役割に注意を払いつつ、作者が、下線部に示されるような対照法、対句法、撞着語法などを用いてイメージ的なコントラストを喚起しながら、夢想と論理とを結び合わせて(「*Les vagues aspects de tous les raisonnements ébauchés par sa rêverie*»), いかにか効果的に主人公のジレンマを演出しているのかを考察する。

3) 最終的な決断の契機となる転回点はどこか? : 最後の段落に見られる語調 *registre* の変化に着目し、*seulement*, *nécessairement* などの副詞に促され、夢幻の中から現実に立ち戻り、明晰に自分の状況を判断するジャン・ヴァルジャンの精神状態を分析して、結論に至るまでの論理展開の過程とそこから導き出された結論の必然性を検証する。

こうした「読む」作業を通して学習者は、文学テキストがもつ豊かな発想力を体験し、自分の意見を形成し発展させるためのアイディアを創造する手がかりを得ながら、「書く」ための論理展開の組み立て方や統語構造、語彙、文体、表現などを学ぶことができる (Zamel, 1987)。

フランスのバカロレアにおける「創構論述」の課題は、文学的な想像力を発

揮し自由に自分の意見を表現し正しく伝えること、「創造性」をもって「論理的な文章を書く」ことを要求する。「読み手」の存在を考慮して「伝える」ために「書く」ということ、この基本的な考え方と技法を体験する場として『レ・ミゼラブル』のような優れた文学テキストを活用することは、日本人学習者を対象とした授業における外国語による「作文教育」の一環として、必ず意味のある実践となるはずである。

### 4.3. 文書作成の実践

こうして文学テキストを活用することによって、文法や語彙、句読法などの言語スキルばかりでなく、「審議的」な論理的思考方法をも学んだ学習者は、次に、論証の順次性と型を実際に用いて簡潔な文章を書く実践へと進む。今回は自由研究課題として、身近な話題に関するテーマを与え、問題に対する賛成と反対の意見を述べ、いずれかを最終的に選択して結論づけるという初歩的なアカデミック・ライティングの実践を「フランス文学研究」の補講授業90分1コマを使って試みることにした。扱うテーマは Pour ou contre les fast-foods? として、理由を明示し例を挙げながら賛否両論を展開し、最後に自分の立場を明確に表明する、という指示のもとに45分間で160語程度の文章を作成させて、ライティング後に評価と修正を行うというものである。

ライティングの準備として45分間の時間配分を以下の3段階に分けて考えた。

1) 最初の10分間で立論のプランを練る。テーマに関する社会問題や情報をメモにして記述し、食生活や食の安全に関する語彙を予めピックアップして、賛/否どちらの箇所にもどのキーワードや情報を用いるのかを考え、自分の論点を絞っていく。

2) 次の30分で実際に文章を作成する。1) で浮かんできた考えを整理しながら序論、賛成意見、反対意見、結論からなる4つのパラグラフで構成された文章を完成させる。

3) 最後の5分間で単語数を計算してスペルミス等の誤りを直す。

1) において、使用可能な語彙として gastronomie, alimentation, ingrédient, nourriture, santé, bon marché, pas chère, rapide, facile, matières grasses, calorie, vitamine, graisse, cuisine, mets, plats, manger équilibré などのキー

ワードを挙げて説明を行い、適宜論旨に応じていくつかの単語を加えていく。構想の段階ではまず、ファストフードのメリットとデメリットについて、実例を想起しながら複数の要点を列挙してみることから始める：

Quels avantages du fast-food?

- Menus moins chers
- Restauration rapide
- Possibilité d'emporter sa nourriture
- Tarif abordable
- Solutions de facilité

Quels inconvénients du fast-food?

- Dangers sur la santé
- Malbouffe
- Trop de calories et de graisses
- Déforestation causée par le fast-food
- Cause de la paresse et de l'obésité.

こうしてランダムに浮かんできたいくつかの考えを、4つのパラグラフに振り分けてプランを考える。導入部分となる最初のパラグラフでは、ファストフードの食事がどのような形で自分の生活に関わっているのかを簡潔に述べて、テーマや目的、事実を開示することに努める。本論となる第二・三パラグラフでは、賛成・反対の両方の立場からエピソードや主張を展開していく。そして結びの第四パラグラフでは、正・反の意見を統合してファストフード問題に対する自分の見解をまとめる、という構成で作り上げる。

授業では、各自がプランに基づいて実際にフランス語文を作成した後、それを持ち寄ってペアで相談しながら文章を再構成する作業を加えた。仕上がった文章に教師がフィードバックを与えながらモデルケースとなる文章を選び、文章構造と意味内容を再考し、例文として以下のような一つの論考を完成させた。パラグラフごとに番号を付してみる。

① La question de l'alimentation m'intéresse beaucoup parce que la nourriture est une fonction vitale qui apporte les éléments indispensables à une santé physique et psychologique. En général, je mange en famille la cuisine traditionnelle du Japon, mais je vais parfois manger dans un fast-food comme MacDonal'd's.

② Je comprends bien les raisons pour lesquelles quelques personnes pensent que le fast-food est une bonne idée: il est rapide, pas cher, et il est pratique pour les personnes qui sont très pressées à cause de la vie moderne.

③ Néanmoins, je crois qu'il est mauvais pour la santé, parce que la nourriture servie dans un fast-food comprend souvent trop de calories et de graisses et n'apporte qu'une petite quantité de vitamines. Les mets les plus appréciés sont les hamburgers accompagnés de frites et d'un coca. Ils sont savoureux mais classés comme de la malbouffe.

④ Mon avis est que le fast-food est plutôt une mauvaise idée. Je trouve qu'il est bien pour une fois, mais si on en mange souvent, ce n'est pas assez nourrissant. Il faut manger équilibré, varier les menus au maximum, en prenant parfois des salades et une bouteille d'eau à la place du coca, par exemple.

(194 mots)

#### 4.4. パラグラフ・ライティングと審議性

こうして学習者は、各自の試作を参照しながら提示された例文を全員で吟味し、この仏作文の「審議的」な構造を検証しながら、フランス語によるライティングの要諦について学んでいく。まず気づかなければならないのは、日本語作文における「段落」が多くの場合、読みやすい長さで切るという目的をもつものに対し、外国語による文書作成で導入する「パラグラフ」は、アイデアを展開するための最小単位を指すということである。したがって、「パラグラフ」を単なる文章の区切りとして扱うことは適当ではなく、それぞれのパラグラフにおいて一つのアイデアをまとまった形で提示していく必要があることを理解

しなければならない。

それぞれのアイディアは、各パラグラフの見出しの文章において明示する。①の序論では食の問題に個人的に関心があることを明示し、その後でなぜ関心があるのかを説明していく。②ではパラグラフの冒頭で「ファストフードに賛成する人たちの考え方もわかる」という主張を示し、その理由を述べた後、③においては「それでも」という逆接のコネクターを用いて、「ファストフードは健康に悪いと思う」という逆の観点を提示する。複数の項目を並列させてその理由を説明した後、最終的に④では、②と③のトピックによる考察を総合的に判断して「私の意見ではむしろ、ファストフードには反対である」という結論を導き出していくのである。

以上に掲げた作文例に基づいて、各自仕上げた文章を以下のチェック項目に沿って評価し修正する。1) 自分自身の発想や意見を的確に表現し明確に伝えることができているか。2) 文章の構成と論理の展開には一貫性があるか。3) 語彙の使用と綴りは適切か。4) 文法上の誤りはないか。代名詞や時制は正しく用いられているか。これらの項目は実際の DELF B1 における Production écrite の主たる採点基準である。フランス語による作文実践において何が要求されているのかを常に念頭に置いて、フランス語で発想することを意識しながら文書作成のトレーニングを重ねていくことが学習者の今後の課題となる。

こうしてパラグラフ間の相互的な関連が確立されると、作成する文章の「審議的」性格が顕著に表れてくる。「審議する」*délibérer* ことにおいて重要なのは、1) Discussion avant décision ; 2) Tourne vers le futur という二点である。自分自身と、あるいは他者とともに、異なる意見を突き合わせてディスカッションし、自らの意見を作り上げていく過程は、個人的な熟考のための一つの段階であり、学習者はこのステップを踏むことで、他者の意見を考慮してから決定を下すという「審議」の基本的手続きを学んでいく。さらに、未来や偶発的な事柄に依拠する「審議」は、仮説を展開し可能性について議論し意見を表明するので、学習者は、自らが下した決定が、断定という形式の反対側に位置するものであることを知るのである<sup>8</sup>。

8 Bac fiche français : délibérer, le dialogue argumentatif, <https://www.phosphore.com/>

#### 4.5. ライティングとコミュニケーション

さらに時間が許せば、ライティングの課題についてどのようなテーマで書くか、グループで話し合うこともできるであろう。食に限らず、環境問題や国際紛争、経済や政治的課題に関してグループごとに関心のあるテーマを掲げ、*« pour ou contre »* 「是か非か」を問うディスカッションに重点を置いてライティングを試行する。グループの構成人数を4人として、例えば *les réseaux sociaux, les migrants, l'environnement, l'avortement, les inégalités sociales* などから一つを選んでまず日本語で議論を行い、これをフランス語でプランニングしながら誰が何についてどのように書くのかを話し合って決定し、一人一パラグラフを書いてエッセイを完成させる、というものである。Introduction, Argument 1, Argument 2, Conclusion という四つのパラグラフのそれぞれの役割を考えながらリレー形式で文章を書くことから、論理の関係性に注意を払って一貫性を保つための議論を活発に行う必要性が出てくる。パラグラフをつなぐコネクターの吟味やトピックに合致したアカデミックな語彙の統一性も重要である。このように、グループワークを実施することによって、ディスカッションという審議的言説の本来の機能を活性化し、ライティングの作業をコミュニケーションツールとして活用することも可能なのではないだろうか。

#### 5. おわりに

以上、フランスのバカロレアにおける「創構論述」試験とその準備のための作文教育の方法を手掛かりに、日本の大学でのライティング授業について一つの実践的提案を行った。「作文」という「書く」実践には、「自己の経験や思想を効果的・印象的に文字媒体を持って表現するといういわば文学活動的なものとして捉える」やり方と、「言語能力の向上のためのひとつの手段として位置づける」という、二通りの考え方があがる（水谷、1997）。「発想」を重視するフランスの *écriture d'invention* は前者の考え方を強く志向しながら、同時に後者の役割を先導的に担っている。それゆえに、母国語によって事実、意見、心情な

どを他人に伝える方法の学習と、文学作品の読解、鑑賞の仕方を学ぶ授業の両方に同等の比重を置いているのである。優れた文学テキストを教材として「審議的言説」という修辞形式をもつ文章構造に焦点を当て、学習者にパラグラフ構成を理解させ、トピック・センテンスを意識した文章による議論を経て結論を導く過程を習得させていき、読解能力と論理的思考力を鍛え、文法や語彙選択などの言語スキルを向上させて、自分の意思や状況を相手に知らせるための「書く」コミュニケーションスキルを体得させる、というのが、フランスにおけるバカロレア準備級の指導法である。

本研究においても、文学作品を読解しながらテキスト構造の分析と理解に力を注ぎ、そこからパラグラフ・ライティングの基本的なルール of 習得と実践へ導いていく、というプロセスの試みの端緒を示したわけであるが、こうした典型的なテキスト構造の指導には、近年多くの批判が寄せられていることも確かである。テンプレートの押し付けが自由な発想を妨げて「創構」性を逆に抑圧しているという意見もある (Campbell & Latimer, 2012)。しかしながら、日本語で書かれた例文を逐次訳でフランス語に変換する伝統的な仏作文ではなく、フランス語で自分の考えを相手に伝えることを目標とした「ライティング」を学習する際には、フランス語で「書く」ことに慣れていない初級者にとっては、フランス語的発想で文章を書くための原則を理解し、それに見合う言語スキルを身につけて練習する、という訓練はやはり必須作業であろう。フランス語という外国語の語彙や表現のなかに刻み込まれた歴史的・文化的文脈に身を置き、固有の修辞法と論理展開の思考法を習得せずには、「フランス語的な発想」を身につけることなど不可能だと思われる。

大学の教育課程で目指すべき外国語ライティング教育は、外国語の科目だけでなく、他の様々な学習によって得られた知識や技能によって遂行されるべきものである。渡邊が言うように、フランスには日本のように「子供の作文」に価値を認める伝統や価値観はない (2007, 596)。「読書感想文」に見られるような「子供が子供の言葉で自由に書く」(慶松, 2011) ことが、そのまま豊かな「創構」につながるというわけではない。議論し結論を導くための論理的思考力というコミュニケーション技術があって初めて、自由なアイデアを最大限に活かす「創構論述」が可能となるのである。

## 参考文献

- Campbell, K. H., & Latimer, K. (2012). *Beyond the Five Paragraph Essay*. Portland, OR: Stenhouse.
- 今中舞衣子 (2007) 「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」  
*Revue japonaise de didactique du français*, 2(1). 251-260.
- Ladmiral, J.-R. (1987). « Pour la traduction dans l'enseignement des langues, "version" moderne des Humanités », *Langues Modernes*, 1. 9-21.
- Lesot, A. (2008). *L'écriture d'invention*, col. Les pratiques du bac, Hatier.
- マルチヌ・カルトン&水野雅司 (2006) 「FLE における新しい「仏作文」の実践に向けて」  
*Revue japonaise de didactique du français*, 1(1). 134-148.
- 水谷信子 (1997) 「作文教育」『日本語教育』、94, 91-95.
- 文部科学省 (2018) 「高等学校学習指導要領」  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661\\_6\\_1\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf) (2018年12月30日)
- 東洋経済 ONLINE (2017) 「日本は英語以前に『作文教育』をやるべきだ」  
<https://toyokeizai.net/articles/-/178728> (2017年7月8日)
- 渡邊雅子 (2007) 「日・米・仏の国語教育を読み解く」『日本研究』、35. 573-619.
- 慶松勝太郎 (2011) 「我が国における作文教育の問題点」『LEC 会計大学院紀要』  
第9号、11.
- Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy. *TESOL Quarterly*, 21 (4), 697-715. doi: 10.2307/3586990