

ライティング研究の方向性について

— ライティングスタイルの指導にむけて —

広島大学大学院 岡 部 純 子

1. はじめに

いかに指導すれば生徒は good writer になれるのだろうか。この問いに答えを出すべく、多くの研究が積み重ねられてきた。そして書く「プロセス」に焦点があてられている近年のライティングの研究において、書き手の方略が重視されてきている。そこで本論では、次の二点を目的とする。

- (1) 個々の方略と作文能力と英語力の関係を、過去の研究を基に明らかにする。
- (2) Scardamalia & Bereiter(1987) が提示した二つのライティングスタイルに対して、これが不十分であることを、安西・内田(1981)の提示したより細分化されたライティングスタイルをもとに示し、英作文の指導につなげてゆくべき方向を探り、示唆を得る。

なお、本論においては、文章を作り出す能力をライティング能力と作文能力とに分ける。そして、ライティング能力とは綴りや文法を正確に使用して一文を書く能力を、作文能力とは意味が通じる、あるまとまった内容の文章を書く能力を意味するものとする。また、英作文とは、自由英作文のことである。

2. 作文能力と英語力の関係

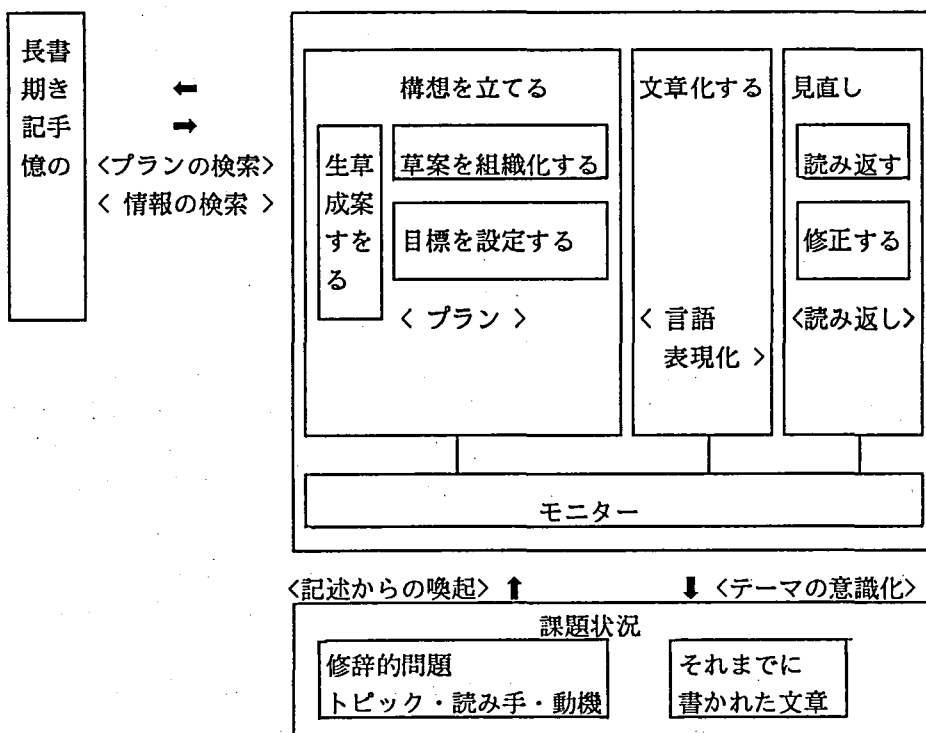
good writer と poor writer の違いはどこにあるのか、すなわち何が作文の質を決定するのかということについて、これまでいくつかの実験がおこなわれてきた (Perl, 1979; Pianko, 1979; Lay, 1982; Zamel, 1983; Raimes, 1985, 1987; Rinnert, 1990; Aoki, 1992; Kobayashi & Rinnert, 1992)。作文の質を決定する要因として、特にEFL/ESL学習者にとって、英語力が直接的に作文能力を左右するのと考えられてきた。日本における英作文指導は長年、ライティング能力に重点をおいてきたことを考慮すると、これは当然考えられることである。英語力と英作文の関係を調べる際の、これまでの研究手法としては、英語力の指標として、被験者の proficiencyテスト (ミシガンテスト、CELTなど) の点数を用いている。そして作文の質を決めるものとして、書かせた作文の (複数の採点者による) 全体的評価を用いて両者の相関を考察している。結果は、多くの先行研究において、作文の質と英語力には相関はないと述べられている (図1)。

しかし、青木 (1992)、Kobayashi & Rinnert (1992) においては、両者に相関関係があるという結果が出ている。これをいかに解釈すればよいであろうか。

図 1.

研究	被験者 (人数)	英語力測定法	作文の評価方法	相関
Zamel (1983)	advanced ESL students (6)	大学の上級コース在席者	作文の全体的評価 作文後のインタビュー	×
Raimes (1985)	unskilled ESL students (8)	ミシガンテスト	作文の全体的評価 プロトコル	×
Raimes (1987)	remedial students (4) non-remedial (4)	ミシガンテスト	作文の全体的評価 プロトコル	×
Aoki (1992)	Japanese EFL students (45)	クローズテスト 文法テスト	内容・構成・語法の 五段階評価	○
Kobayashi & Rinnert (1992)	Japanese EFL students (48)	文法テスト (CELT form B) 口頭テスト	作文の全体的評価	○

図 2. Flower & Hayes, 1981: 日本語版 鈴木他, 1990 に加筆



ここで、これらのデータが文産出過程のどの部分に関係しているのかを明確にさせるために、Flower & Hayes(1981) の提示する文産出過程の図に、作文をする際の方略(く)の部分、それぞれの詳細については後述)をその過程において関与しているであろうと思われる位置に図示することを試みた(図2)。

この図は、「書く」という行為は、「(実際に)書く過程」と「課題状況(修辭的問題、それまでに書かれている文章)」「書き手の長期記憶(課題に関する知識など)」という三つの要素を何度も行き来する過程であるということを意味している。そして「(実際に)書く過程」は、「構想を立てる」「文章化する」「見直す」という下位過程を持っており、やはり単線的ではなく、再帰的(recursive)に機能している(鈴木他,1990)。また図示した方略は、安西・内田(1981)によるものであり、小学生40人の作文とそれを書く過程でのポーズにおける内観報告により明らかにされたものである(表1)。

表1. 内観報告による作文方略の分類

カテゴリー	カテゴリー名 : 定義
プラン	プロットプラン : 作文全体の大筋、内容構造についての計画
	テーマの意識化 : 作文全体の主題の意識化
	局所的プラン : 次に書くことのエピソード内容の抽出と意識化
	組織化 : いくつか浮かんできたエピソード内容を整理する
	しめくくり : しめくくりを計画する
検索	プランの検索 : 前以て立てた計画を思い出すこと
	情報の検索 : 計画に適合する情報を記憶から探し出す
喚起	自然発生 : 次に書くことが自然に浮かんでくること
	記述からの喚起 : 前に書いたことに関して、あれこれ想起すること
言語表現化	命題の言語化 : 計画で意識化された表象を言語表現に置き換える
	修辭的工夫 : 洗練した表現や言葉を探したり、工夫したりする
	表現の正確化 : 誤字、文法の誤りなどの訂正や正確化のための想起
	読み手の意識化 : 読み手を意識した表現の工夫
	作文形式の知識 : 作文形式の手続きに関すること
読み返し	読み返し : 書いた文の読み返し

この過程を経て文章が作られるのならば、作文の全体的価は過程全体の結果(作文能力)を評価するものであり、一方proficiencyテストによって測られている能力は、主として言語表現化に関する能力であるということが出来る。よって proficiencyテストで測定された能力とは、作文能力のごく一部分であるために、この両者間に相関関係はないのだということが出来る。しかし、日本人を被験者として行なった青木(1991)、Rinnert & Koboyashi(1992)においては、英語力と英作文能力の相関が認められている。青木(1991)はこの結果について、被験者に書かせた課題が、英作文能力の高い者とそうでない者との差が見いだしにくいものであった為に、両者の差は英語力によるものだけになり、相関が出たのではないかと考察している。そして、Rinnert & Kobayashi(1992) は、他の実験と異なり、

被験者に最初に日本語で作文を書かせ、次にそれを英語に訳させたものを対象としている為に、厳密な意味での英作文とは一線を画するものであるということが、このような結果につながったと思われる。すなわちこれは和文英「訳」であり、文産出過程における言語表現化のみに焦点をあてているために、英語力との相関がみられたと思われる。

以上の考察より、proficiencyテストは、ライティング能力あるいは言語表現化能力を主に測定するもので、作文能力を測定するものではないということ、そして、Zamel(1984)、Raimes(1987)の結果より、同一の英語力をもつ書き手の作文の質は方略によってその良し悪しが決まったということから、方略が作文の質を左右する要因であることが明らかになった。

3. 方略と作文能力

3.1. Scardamalia & Bereiter(1987) の「ライティングスタイル」

彼らは、「書く」という作業は knowledge-telling 型と knowledge-transforming 型の二種類に大別することが出来ると述べている。前者は、課題が与えられると、それについて思いつくままに書き進めるスタイルである。言い換えれば、内容的知識から課題に関することを検索し、適切であると思ったらそのまま言語表現化してゆくというスタイルである。そして後者は、内容的知識から検索されたものをそのまま言語化するのではなく、文章に関する修辭的知識を利用して、検索された知識を吟味するなどの、問題解決の手続きを行なうスタイルである。つまり、これら二つのスタイルの違いは、内容的知識と修辭的知識との課題状況を通じてのやりとり有無、すなわち方略（「テーマの意識化」「プロットプラン」「局所プラン」など）の使用の有無であるということが出来る。

またそれぞれの特徴としては knowledge-telling 型はプランや訂正などをあまりせず、産出される文章は比較的単純なものであるという。knowledge-transforming 型は、書く前も途中もプランを頻繁に立て、訂正は文章全体の流れや内容に注目して行なっている。そして産出された文章は knowledge-telling 型のものよりも複雑さや、構成などにおいて優れているという。

3.2. knowledge-telling 型と knowledge-transforming 型の問題点

このモデルは、一般に、good writer と poor writer の文産出過程の違いを明確に表していると評価されている。また確かに、「プラン」「読み返し」などの方略の差が作文の質の差につながるという多く研究結果とも合致するようである。しかし、いかに生徒を指導してゆくかということを考慮する時、このモデルは同時に問題点も含有している。

それは、knowledge-telling, transforming という方略の使用の有無による二分法に関する点である。例えば、Raimes(1987)において被験者に、読み手が決まっている手紙文と教師に向けて書く意見文を書かせたところ、両方 transforming 型と思われるスタイルで書いていたが、観察された行動は異なっていた（読み手が決まっているものの方がプラン、読み返し、訂正などにおいて回数、時間共により多く費やされていた）。

さらに、Scardamalia et al.(1984)では被験者にメタ知識を与え、それによって被験者の修辭的知識を利用させ、問題解決的態度を学習させようという実験を行なった。その結果、

被験者は教えられた方略が出来るようになり、彼らはこれを「knowledge-transforming 型になった」と分析している。確かに全体的には作文の質は向上しているが、一方で作文全体の一貫性や、独自性などは、逆に悪くなっていたと報告されている。また課題別では、全体的にトピックエッセイは良くなっていたが意見文では伸びなかったという結果が出ている。この様に、課題によって作文の質の伸び方に差が出てくるという結果の原因として次の点が考えられる。① knowledge-transforming より telling のほうが良い場合があるのではないか。②課題によっては、方略の使い方の程度に差があるのではないか。よって、knowledge-transforming 型はより細分化が可能なのではないか。

以上の様な点から、この二つのライティングスタイルは、文産出過程の一形態を表しているが、必ずしも十分ではない様に思われる。そこで、以下においてこれらの問題点の解釈の可能性について探してみる。

3.3. 四つのライティングスタイル

Scardamalia & Bereiter (1987) 以前に、安西・内田(1981) は、別のライティングスタイルを提示していた。彼らはまず、前述の五つのカテゴリーに分類される方略を明らかにした。そして使用する方略の組み合わせにより、およそ以下の四つのスタイルに分かれるとした。

A型：テーマに基づきプロットプランをたて、それに沿って書き進める、プラン先行型

B型：テーマが意識化されると、それに基づいて局所的プランで次々と書くことを決めながら書き進める、継次プラン型。

C型：書き出しだけ決めると、あとは局所的プランをたてながら書き進める。テーマの意識化は十分ではない。

D型：浮かんできたことをそのまま書き連ねてゆく。

また、A～D型のスタイルと、被験者の作文の質に対応関係はないと報告されている。すなわち、これらは熟達度別のスタイルではなく、むしろ熟達するにつれてそれぞれの使い分けができるようなものなのだ。そして、これらは意見文ならA型、随筆ならD型というようにトピックなどによっても異なってくるため、どのスタイルにならないとは言うことは出来ないとも述べられている(内田 1986)。そしてこれらを knowledge-telling, knowledge-transforming 型に対応させてみると、前者に対応する型がD型、後者に対応する型は、A, B, C型であり、つまり transforming 型は、より細分化できることになる。

3.4. 四つのライティングスタイルを用いた 3.2. の解釈

knowledge-telling / knowledge-transforming 型では解釈困難であった事例をこの四つのスタイルで考察を試みた結果、以下のような解釈に至った。

Raines(1987) においては、手紙文は書いている途中でのプラン立てが多かったなどの観察よりC型で、意見文は書き始める前にテーマを掘り下げたり、全体の構想を立てていたことなどによりB、又はA型で書いているのであるといえる。この様に、transforming 型と一

括された書き手も、トピックによって異なるライティングスタイルを使用しており、決して一つのスタイルに限定されるものではないということがわかる。よって、あまり方略を使用しないD型で書かれたものでも、その課題、目的に合ったものならば変更するべきものではないのである。

また Scardamalia et al. (1984) においては、エッセイを書く時に要求されるであろうスタイルはD型であり、意見文では、A型が適切であると考えられる。すると、A型の、より高度な方略の使用は習得されなかったため、意見文において作文の質が向上しなかったと解釈することができる。このライティングスタイルと課題の対応関係は実際に検証する必要があるが、knowledge-transforming 型一つでは説明することができない部分を説明する有効な手段となり得るのではないだろうか。

4. まとめと今後の課題

knowledge-telling、knowledge-transforming 型という方略の使用如何によるスタイルは確かに文産出過程の一側面を明確に示しているようであるが、この二分法で現象を測ることから得られる情報には限界がある。課題により求められるライティングスタイルが異なることは、安西・内田 (1981) の考察より明らかになった。そして Scardamalia & Bereiter (1987) による問題点も、この細分化されたスタイルによってなお一層説明され得ることを示した。そして、これらのことより、ただ「プランの立て方」「書き直しの仕方」を教える指導ではなく、課題や目的などそれぞれに合わせたライティングスタイルの指導がより重要になってくると思われる。

今後の課題としては、書き手のタイプによる文産出過程と対比から、課題による対比へと研究をすすめる(Durst, 1987)、安西・内田(1981)の EFL 学習者への適用の妥当性についても検討してゆく必要があるだろう。

参考文献

- Arndt, V. 1987. Six writers in search of texts: A protocol-based study of L1 and L2 writing. English Language Teaching Journal. 41/4.
- Cumming, A. 1989. Writing Expertise and Second Language Proficiency. Language Learning. 39/1.
- Durst, R. K. 1987. Cognitive and Linguistic Demands of Analytic Writing. Research in the Teaching of English. 21/4.
- Flower, L. & J. R. Hayes. 1981. A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication. 32.
- Kobayashi, H. & C. Rinnert. 1992. Effects of First Language on Second Language Writing: Translation versus Direct Composition. Language Learning. 42/2.
- Lay, N.D. 1982. Composing Processes of Adult ESL Learners: A case study. TESOL Quarterly. 16.

- Perkins, K. 1980. Using Objective Methods of Attained Writing Proficiency to Discriminate Among Holistic Evaluations. TESOL Quarterly. 14/1.
- Perl, S. 1979. The Composing Processes of Unskilled College Writers. Research in the Teaching of English. 13/4.
- Pianko, S. 1979. A Description of the Composing Processes of College Freshman Writers. Research in the Teaching of English. 13.
- Raimes, A. 1985. What Unskilled ESL Students Do as They Write: A Classroom Study of Composing. TESOL Quarterly. 19/2.
- Raimes, A. 1987. Language Proficiency, Writing Ability, and Composing Strategies: A Study of ESL College Student Writers. Language Learning. 37/3.
- Scardamalia, M., C. Bereiter & R. Steinbach. 1984. Teachability of Reflective Processes in Written Composition. Cognitive Science. 8.
- Scardamalia, M. & C. Bereiter. 1987. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg. ed. 1987. Advances in applied psycholinguistics vol.2: Reading, writing and language learning. Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. & P. Paris. 1985. The Function of Explicit Discourse Knowledge in the Development of Text Representations and Composing Strategies. Cognition and Instruction. 2/1.
- Zamel, V. 1983. The Composing Processes of Advanced ESL Students: Six Case Studies. TESOL Quarterly. 17/2.
- 安西祐一郎・内田信子. 1981. 「子供はいかに作文を書くか？」 『教育心理学研究』. 29/4.
- 青木信之. 1992. 「Planted Errors の Revising 日本人大学生の英語作文力・日本語作文力・英語文法力の関係」 『言語文化研究』 (松山大学). 11/2.
- 鈴木宏昭・鈴木高士・村山功・杉本卓. 1990. 『教科理解の認知心理学』. 新曜社.
- 内田信子. 1986. 「作文の心理学—作文教授への示唆」 『教育心理学年報』. 25.