

ライティング指導の方法と評価

柏木 哲也

1. はじめに

第二次世界大戦後、大学への進学率が上昇し、大学入試問題を解くためのスキルが、そのまま高等学校の英語教育の実質的な目標になったとも言える。更に問題形式は、構造主義言語学の流れを反映して形式の理解をテストする観点から、意味よりも正確さを問う正誤問題や個別音素、アクセント、英文和訳、和文英訳など単語と単文を単位として多く出題された。同時に点数に差をつける目的で、難解で抽象的な英文和訳と和文英訳が双璧となったのである。しかし 80 年代に入り、国際化グローバル化の進展と、日本のものづくりによる経済発展が常識になり、それまでの文学一辺倒の入試問題内容や、実用的英語使用を軽視した出題内容を改善すべく、文部科学省はコミュニケーション重視施策を打ち出す。オーラルコミュニケーションを新教育課程の柱に据え、英語母語話者の AET (Assistant English Teacher = 後の ALT: Assistant Language Teacher) を大量採用する。これを契機として中学、高校の教育現場では、コミュニケーション教育と大学入試対応用のリーディング、ライティング指導の両面からの英語教育が必要とされるようになる。それでもライティング指導は、具体的な指導方法や評価方法の困難さと英語教員の経験不足から遅々として進んでいないのが現状である。

2. ライティングの構成要素

一般的に外国語学習・教育の 4 技能の中でライティングは最も複雑で人気がないと言われている。Raimes (1983, p.6) は、ライティング作品を完成させる要素を統語、文法、メカニクス (Mechanics)、構成、語彙、目的、読み手、手順、内容の 9 つに分けている。更に下位分類として、統語には文体の選択や文構造、メカニクスには手書き・タイプ、綴りや句読が含まれる。構成には主題文と支持文、及び結

束性、内容には明瞭さ、独創性、論理性などが含まれる。これらが統合的有機的に機能して初めて明晰で効果的なコミュニケーション手段としてのライティング作品が出来上がる。更に教育となると、教師によるフィードバックや評価も加わり、何をいつ、どう評価すれば教育効果が高いのか、現在も営々と研究が続いている。

3. ライティング教育の経緯（～90年代）

専ら1960年代位までは構造主義言語学の流れを受け、教授された文法事項の確認タスクとしてライティングが使用された。更に対照言語学的視点から、日本語と英語のコード変換としての翻訳技術を見る英作文が、入試問題として重宝された。今でもその流れは、大学入試問題に広く見られている。一方で80年代に端を発したコミュニケーション教育の流れを汲むライティングはその後、制作結果よりも過程を重視するようになり、80年代後半からその焦点を、内容や読み手に移した。そして「プロセスを重視した」コミュニカティブライティングという考え方が登場する。

3.1 コミュニカティブライティング

元来、プロセスアプローチの中のMind Mappingでの書き手自身との内なる対話 (Arndt, V.,1993)、Drafting, Revisingでの仲間との意見交換 (peer revision) (Raimes, A., 1983; Kashiwagi, T., 2003)、製作段階での読み手を意識した工夫 (e.g., Porter, D, & O'Sullivan, B., 1999)、フィードバックでの書き手への直接あるいは間接評価 (e.g., Bichener, J., 2012; Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I., 1986) から成る一連のライティング工程を含んでいる。更に最近ではプレライティング活動が推奨され、あらかじめ工程をガイドする過程 (guided writing) での話し合い (Leopold, L2012; Neumann, H., & McDonough, K., 2015) や日本語を介する翻訳も推奨されている。スピーキングと異なりライティングは書く前の準備が可能な上に、何度も書き直しができ、目的や内容、読み手の意識により書く文章を変えることが可能なため、工程を繰り返せる利点がある。これに書き手自身、読み手、協働の書き手とのコミュニケーションを取り込んだ考え方がコミュニカティブライティングである。

3.2 Mind Mapping

プロセスアプローチでは、ブレインストーミング (Brain Storming)、マインドマッ

ピング (Mind Mapping)、或いはスパイダーグラム (Spider Gram) とも言われ、英文を書く前に、関係すると思われる必要情報を箇条書きで思いつくままに書いていく。最初に中心にテーマを据えて、順次、放射状に広がる蜘蛛の巣のように、加筆・訂正・削除を繰り返しながら重要な項目とそうでないものに分け、パラグラフの構成順序や重要度を意識しながら、全体構造を作成する予備的な段階の役割を果たす作業である。(White, R. & Arndt, V., 1991) どの言語を用いるかは自由なので、母語と目標とする言語のいずれか、あるいは両方を使用し、適宜学習者の能力や段階に応じて決めて良いと考えられている。

3.3 ピア・レビュー

同様に、プロセスライティングにおいて重要視される推敲段階で、最近脚光を浴びているピアレビュー (peer review, peer revision) を紹介する。Mittan, R (1989)、White, R. & Arndt, V (1991)、McGroarty & Zhu (1997) らが提案した仲間によるレビューや推敲によって、書き手本人が気づかない表面上や内容上、構成上の誤りを、正しく直す手法である。特に Mittan (1989) は、仲間同士の「考える」行為が学習者同士のコミュニケーションを活性化させ、外国語学習における 4 技能をなくしてはならないものになっている、と主張している。

国立高専の学生同士のピアレビューの効果を精査した柏木 (2005) は、L2 熟達度の上位群下位群のいずれも、リーダビリティ、総語数、異なり語数においてピアレビューを実施した後の方が、数値が上昇したことを報告している。しかしながら、異なり語率 (Type-token ratio)、平均語長、平均文長においては、上位群も下位群も下降し、仲間による推敲の結果、分りにくい語使用が減少し、より分りやすい単語を使用し、文自体も短くなり読み易い表現に変わったことが示唆されている。またスペルや文法上のミスが減少し、表面上の誤りは減少している反面、構成や内容上の改善が余り観察できていないことが明らかになった。

上位群と下位群の相違点として、段落当たりの平均語数は、下位群で大幅に減少し (142.32 から 73.56) 上位群で増加 (40.58 から 48.46) している点が注目される。下位群には仲間との推敲によりパラグラフの意識が芽生え、全体でひとつの段落しかなかった文章が、推敲後は段落に分割されていることを示唆し、初めからパラグラフの意識のあった上位群には、より詳しい描写の意識が発生したと解釈できる。

参加者に対するアンケートの結果を加味し、ピアレビューの長所と短所をまとめ

ると、長所として「異なる人生観に触れ、新鮮味があった」「英文を推敲する観点の違いから勉強になることが多い」「教師からの心理的圧迫や不安がない」「認知的刺激、充足感、満足感が得られる」点が挙げられた。反面、短所として「推敲者同士の英語力が極端に異なる場合、能力の高い方が主導権を握り、成果を共有しにくくなる」「情意面での影響が効果に反映されやすい」「推敲者同士の英語力が低い場合、結果に統一性がなく迷走しやすい」点が挙げられる。しかし参加学生の4分の3がピアレビューに賛成しており、指導法のひとつとしてこれから注目するに十分値すると思われる。

4. 補助タスク

和文英訳と異なり、ライティング活動には様々な形態がある。絵や動画を描写するもの、漫画のト書きを埋めるもの、何かの仕方や作り方を順を追って説明するもの、過去の印象に残った出来事を理由と一緒に叙述するもの、問題点を解決するにはどうしたらいいかを論じるもの、架空の場所、登場人物などを自由に創造するものなど実に多岐に渡る。共通点は概念を直接英語で表現することであり、それを補助するタスクも多い。

4.1. センテンスコンバイニング (Sentence Combining)

L1の指導法として小学校でも活用されており (e.g., Ahmed, Y., Wagner, R. K., Lopez, D., 2014; McCutchen, D., Stull, S., Herrera, B. L., Lotas, S., Evans, S., 2014) EFLやESL環境でも教育効果が明らかになってきている。(Park, H., 2000) 日本の大学生を対象にした研究もある (Witt, J., 2015 など)。構造の簡単な単文で作成した文を複数合成することにより、まとまりのある適度の長さを持った英文に書き換えることが目的である。前置詞句、動詞句、不定詞、関係詞などの文法項目に、形式だけでなく意味を持たせたライティング練習である。ただ自然なコロケーション(共起)か否か、意味的なつながりは自然なのかの判断がEFL学習者ではしにくく、ともするとやたら長く文をつなぐことだけが目的になってしまう可能性もあるので、指導者は、シーム、リームも交えた意味の連続性に注意を払う必要がある。

4.2. テキスト再生 (Text reconstructing)

ライティング補助活動のひとつで、学習者が事前に読んだリーディング教材から全体としてのイメージを掴み、そこから元のテキストを再生するタスクである。情景を連想しやすい時間的連続性を持った叙述文や、構成の単純な説明文、あるいは論理構造の明確な論説文などが対象となるが、後者になるほど難度が上がることは言うまでもない。これの応用としてサマリー（要約）ライティングがあり、テキスト再生を個人のリーディングではなく、グループ（ペア）でリスニングだけで行うとディクトグロス (Dictogloss) というタスクになる。

4.3. フォーカスオンフォーム (Focus on Form)

外国語学習における文法指導は、1960年代からの形式を中心とした指導 (focus on forms) から、意味を中心とした指導 (focus on meaning) を経て、コミュニケーション活動を起点とした、意味を持った文法指導 (focus on form) へとその焦点が移っている。(Saraceni, 2008) フォーカスオンフォームは、行動主義言語学者達の主張と意味中心の指導の欠損を埋める役割を担っている (Niu, 2009)。元々教師対生徒のコミュニケーション活動から始まり、最近では共同作業でのライティングでも活用され (Fotos, S. & Hinkel, E., 2007)、スピーキングとライティングの融合タスクとして幅広く教室に取り入れられている。

4.4. サマリーライティング (Summary Writing)

英文テキストの要約を書く活動である。日本語で行う場合と英語で行う場合がある。最初に構成内容の分析を行い、まず主張（意見）と事実（具体例）を分ける。主張をまとめる時に、必要度の高い内容を優先する。書いた内容がまとまっているのかを再度チェックする。この際に部分だけを抜き出して適当につなぐと結束性、連続性のない文になる可能性があるため、必ず学習者本人の言葉で書くように心がける。この活動は、テキスト構造の解析に役立ち、リーディングとライティングを関連付け、外国語学習に貢献する (Hirvela, 2007; Ushiro, Y., Kai, A., Nakagawa, C., Watanabe, F., Hshino, Y., & Shimizu, H., 2009) が、特に英語で行う場合、タスクとしての難易度が高いと思われるので、十分準備を行ってからの方が良い。また、説明文や新聞記事など文の種類（タイプ）によっては、要約がしにくい文章があるので、教師による英文の精選が必要である。

4.5. 長文テキスト再生 (Dictogloss)

Dictogloss とは、Focus on Form の活動のひとつで、教師が学習者に長めの英文を（読み）聞かせ、それをグループで話し合いながら再生するタスクである。教師は注意すべき文法や語彙を事前に告げておき、学習者はそれをヒントに英文再生の足掛かりとする。リスニング、スピーキング能力の向上 (Vasiljevic, Z., 2010)、ライティング能力の向上 (Stewart, B. L., Rodriguez, S., Luis H., Torres, G., & Juan A., 2014; Azkarai, A., & del Pilar G. M. M., 2014)、文法力記憶力の向上 (Prince, P., 2013) など、英語能力の向上に関して多方面に渡る先行研究が見られる。このタスクには多くのバリエーションが存在し、方法の調整により効果も変化するため今後普及していくものと思われる。

4.6. 自動エッセイ添削 (オンラインサービス = E-rater®, Criterion®)

学習者の書いた英文を機械的に判定してくれるオンラインサービスは、ライティング力の向上に寄与している (Burstein, J, 2003)。アメリカの ETS は、Criterion® という英文判定サービスの中で使用している分析エンジンが E-rater® である。どのように判定し評価をするのかの詳細は企業秘密になっているが、Jacob, H. L. 他 (1981) の提案した内容、構成、語彙、言語使用、表記というプロファイルに近く、主題文や支持文の存在と展開や結論など全体の構成に関する「構成と発展」(organization & development)、動詞のない断片的な文や文法的誤りに関する文法 (grammar)、限定詞や冠詞など品詞の誤りに関する使用法 (usage)、スペリングと句読点及び記号などに関する表記 (mechanics)、繰り返しや受動態及び接続詞などに関する文体 (style) の 5 つの領域から成る。

4.7. 補助タスク

英語の書けない学習者に対する準備段階としての練習タスクとして、プレライティングがある。これは、ライティングにおける目的、内容、スタイルを明確にし (Hyland, 2003)、プロセスを充実させ学習者のライティング活動を容易にさせる。具体的には英語質問で内容を誘導、アウトラインを創作、日本語で内容を明示 (和文英訳)、語彙集 (Glossary) を作成などの活動があり、形態もペアやグループでの共同学習が可能である。また、初級者には英語順指導 (田地野, 2011) が有効と思われる。

5. ライティング能力における考察

L2 学習者の熟達度と書く力の関係は多くの議論を引き起こしてきた。書く技術 (expertise) 以外は無関係とする Raimes (1985) や Zamel (1982) に対して、NNS は熟達度の高い書き手でも曖昧で不明瞭な独善的ロジックを展開し (Johns, A., 1997)、ぼかし言葉 (hedging) や助動詞、代名詞、受動態、一般化や具体例に乏しい (Hinkel, 2002) とする見解もある。L2 (Second Language, 第2言語) ライティングは、L1 (First Language, 母国語) との関連が強く (Jones & Tetroe, 1987)、L1 での上手な書き手は L2 でも優れた書き手であり、L2 熟達度が関連要因の 52% を占め (Sasaki, M. & Hirose, K., 1996)、L2 でのライティングにも L1 を使用することにより効果がある (Woodall, B. R., 2002) とする研究もある。また L2 熟達度に加え語彙知識は、内容と質の評価に影響を与え (Hirose, 2003)、ライティング経験の不足が語彙と文法の質に影響を与える (Kubota, R., 1998)。更に L2 熟達度に応じて修辭的な母語干渉の度合いが変わり、割合に高い熟達度をもつ学習者も母語の干渉を制御できていない、と Takano (1993) は示唆している。Sasaki & Hirose (1996) は、L2 熟達度に加え L1 でのライティング能力と論説文課題に対する事前知識も主な要因と述べている。

6. 指導上の問題点と工夫

6.1. 初級レベル

このレベルは中学1年生から2年生の前半位を指し、単文に一つの前置詞句を組み合わせられる書き手を指す。平均文長は10語以下で、基本となる意味チャンクのほとんどが会話文から成り、統語上の問題をしばしば抱える。即ち S+V+O の基本構造ができていない文を書く。直接英語で書くことはほぼ無理なので、マインドマップを作成する必要があるが、それさえできずに何をどういう順番で書くか、段落構成をどうするか、結論をどのように言うか、など最初に大きなレイアウトを決める段階で、日本語で原稿を作成してそれを英語に翻訳しようとする。これは、当該言語による生産活動というよりも、翻訳あるいは和文英訳と何も変わらないため、概念を直接第2言語で表出するというライティング活動とは言えない。特に熟達度の低い学習者ほど英語での表現形態に不慣れなため、英語的な形式から遠い日本語原稿を作りやすい。日本語を英語に翻訳する場合、語彙や文法の知識にもよるが、

言語形式が「ある、なる」を基本にした名詞句を多用する結果になり、助動詞や動詞、副詞によるダイナミズムが消えてしまう点に最大の問題がある。中学程度の簡単な動詞である *have, make, give, put* などを使って、一般人称代名詞 (*we, you*) などで表現するための指導が不可欠である。無論マインドマップを作成し、例文を多く紹介することも必要となろう。

6.2 中級レベル

このレベルはある程度、自力で英文が作れる力を持つが、それでも日本語的論理展開と名詞に依存する傾向は強い。平均文長が 10 語～ 15 語の複文構造が少し見える書き手である。全レベルに共通することだが、*but* と否定文は、肯定的な論理展開を妨げる。加えて、問題点として抽象的で視点が遠く具体性に欠けること、名詞句 1 語で処理してしまおうとすること、修飾節や句の形成ができないにもかかわらず 1 つの文に多くの要素を入れてしまうこと、結束性の無い文がつづくことなどが挙げられる。また助詞の「は」が、主語なのか話題なのかの判別ができていないため、不自然な主語と動詞を設定するという特徴もよく見られる。よって一般人称の *we, you, they* や無生物の *something, nothing* を主語にする文を書けない傾向がある。解決策としては第一稿を作成する段階から英語で書く努力をし、せめて判らない部分だけ日本語を使用するような指導を心がける必要がある。同時に形容詞や前置詞句を使用した、より詳しい描写、目的や理由を意識した叙述、動詞のバリエーションなどにも注意を払わせる。

6.3 上級レベル

複文が原稿なしで作成でき、比較的自由に主語と動詞を設定できるレベルである。平均文長は 16 語以上で、不定詞の形容詞的用法、動詞を強調する *ly* 型の副詞、パラグラフやシーム・ルーム及び結束性を指導できるレベルである。ただしこの段階でも *but* や否定文に頼る傾向が見られるため、マインドマップは必要であり、直線状の論理構成を意識させなければならない。また、“shell noun” (Schmid, H., 2000) と呼ばれる、外殻を構成する必要のない名詞に、同格構造を取る形式は、かなり熟達度の高い英語学習者も多用しがちな、無駄な表現なので注意が必要である。例えば、“Everybody knows the fact that all the participants should be aware of the principle that the final goal is to win the first prize.” の中の *the fact, the principle* がそうである。

どうしても体言に頼る発想は、無意識に同格構造を増やし、分りにくい文にする可能性が高い。このレベルの学生には、英文による要約、ダイクトグロス、センテンスコンバイニングなどのタスクを自由に組み合わせながら、スピーキングとの融合授業であるディスカッションや即興でのプレゼンテーションなど応用できるタスクも多い。いい作品を教室で共有できる ICT 環境があれば、より学習効果が高まると思われる。

6.4 フィードバック

誤りを口頭で伝える場合と書いて伝える場合、それぞれに明示的指導と暗示的指導がある。先行研究でもその効果については様々な議論があり、文法訂正は効果がなく害がある (Truscott, J., 1996, 1999, 2010) という主張や、逆に文法指導が必要な知識でスキーマの習得に役立つ (Manley, J., & Calk, L., 1997) という主張や、明示的な知識はライティングに貢献する (Polio, C., 2012) という主張もある。最初は形式的なミスの指摘はせず、構造に関するフィードバックをすべきである (Aoki, N., 1991; Keh, C., 1990; Kobayashi, T., 1992) という主張も多く見られ、赤ペンによる形式的な訂正には余り効果がないという研究も見られる。また、明示的・暗示的フィードバックの有効性に関しては、諸説入り乱れているが、明示的フィードバックの方が寄与するものが大きいとする先行研究 (e.g., Bitchener, J., & Knoch, U., 2010; Van Beuningen, C. G. 他., 2012) では、複合的な誤りにも対応でき、明確で語順やスペル、統語などの言語知識の習得を助けると主張している。暗示的フィードバックにおいて言語間の違いへの「気づき」を促す考え方は、弱いインターフェースに相当し、言語習得の進行に従って進んでいく点において、即効性のある明示的知識を与えるフィードバックとは一線を画すものである。(Shintani, N. & Ellis, R., 2013)

7. 評価

教育現場で最も難しく時間がかかる評価は、教員にとっても悩みの種である。誤りへの対処、量と質の取り扱い、ロジックに対する考え方、減点法か加点法か、点数評価か尺度評価か (A, B, C などの) などの考慮すべき事項もあるが、最大のネックは時間がかかることであろう。特に日本のような大きなクラスサイズで作品を評

価するのは、授業以外の雑務を抱える中・高の先生にとっては困難を伴う。ライティング作品評価の自動化も研究は進んでいるが、まだ実用的な段階ではない。

ただ今まで考慮されてきた評価尺度としては、総語数、一文平均語数、T-Unit、誤りのない (Error-free) T-Unit、異なり語数 (Type-token ratio)、使用語彙平均レベル、論理マーカー使用などが挙げられるが、therefore や for example を多用したからと言って、結束性のあるテキストであるとは限らない。たとえ指示代名詞を多用したり論理の飛躍が見られたとしても、機械的な算定方法では英文としての良し悪しは判断できない。

8. 指導法

8.1. Controlled-to-Free Approach

Audio-lingual method が盛んだった 50-60 年代に流行した、文法形式の定着を図り、文の一部の変換を機械的に行うライティング練習法である (Raimes, 1983)。否定文や疑問文、時制、数の呼応などの形式を促す目的で行われ、口頭でのパターンブックティスを書く方に転用した指導法とも考えられる。

8.2. Process Approach

元々母語 (L1) のライティングアプローチとして提案された指導法で、Raimes (1983), Zamel (1982), Arndt (1991) などが提唱したアメリカでの心理学的スタンスに基づいている。後に第 2 言語学習者に対する指導法に適用されるようになった。予備段階 (Prewriting)、草稿段階 (マインドマッピング)、推敲段階 (Revising)、校正段階 (Editing)、発表 (Publishing) の各工程に分かれ、同時にそれを何度も繰り返すことによって (Peregoy & Boyle, 1997, p.187)、より分りやすい英文の誘出を目指す指導法である。

8.3. Genre Approach

80 年代中盤から注目を集めるようになった考え方で (Henry, A. & Roseberry, R. L., 1998) 修辞法 (rhetoric) やディスコースを社会言語学、テキスト言語学、談話分析の立場から捉える (Swales, J., M., 1990)。書く或いは話す時のアウトプットを特定の社会的な場面や目的によって分析し、各ジャンルごとにそのコミュニケーション

ン目的や修辭的構成に応じた産出を行う方法である。特に ESP (English for Specific Purposes) の立場から、各レジスター、ニーズ、談話に応じた文体、テキスト構造、文法、語彙を使用し、学術や専門領域に特化した目的からの英文を作成する指導法である。筆者の学習者コーパスの分析による過剰・過少使用の考え方もこのアプローチによる。

8.4. Collaborative Writing

前述の Communicative Writing よりも仲間 (peer) とのタスクを実行する意味合いの強い、教室環境での TBLT (Task-based Language Teaching) や共同・協働学習全般を含み、最近筆者が注目している学習法・指導法である。元々はロシアの心理学者ヴィゴツキーの提案した最近接発達領域理論 (Zone of Proximal Development) を基にする。仲間との関係において引き出される、できる (判る) 水準や領域のことで「足場かけ」(scaffolding) という下位技能を伴いながら、共同作業のプロセスにおいて効果を発揮するダイナミズムを利用する。この考え方は、言語習得における Krashen (1985) の提唱した理解可能な「i +1」というインプット仮説 (モニターモデル) と Swain (1995) の提唱したアウトプット仮説 (イマージョン教育の限界と産出教育の必要性) にも応用できる理論である。

9. 対照修辭学からの示唆

9.1. 日本人の書く英語の特徴

Maynard (1997) は日本人英語学習者の書く英語を、以下のようにまとめている。

- ① 個人的感情的な指向が対人関係から派生した副詞や助詞、感傷的なことば、罵声語に表されている
- ② 「誰が何をどうする」という英語統語構造から外れた名詞 (句) 中心の節によって出来事が示され、話題と名詞中心の主部と述部からなる修辭構造を持つ
- ③ 主語や動詞を必ずしも必要としない
- ④ 「ある、なる」という日本語を直訳した be や become に依存するため動詞の種類が少なく動きの無い記述になっている

更に日本人英語学習者が “I” を多用し (大井, 1997)、間接的非論理的で言葉足ら

ずで、集産主義と等質性を反映した情緒的形態 (Kubota,R., 2002) を取るとした研究もある。

日本人 EFL 学習者のライティング作品における過剰使用と過少使用語彙・文法項目について Nishigaki & Leishman (2001) は、日本人英語学習者の母語の干渉と思われる英語使用を、以下の項目で特徴づけている。過剰使用項目として、思考や感情に関わる動詞、一人称主語 (I)、Wh 疑問文、動詞の意味を強める副詞、縮約 (n't)、ほかし言葉、推定の助動詞、主動詞としての be 動詞を、過少使用項目として、動名詞を含めた名詞 (句)、難度の高い名詞、前置詞句、異なり語率、限定用法の形容詞を挙げている。

主に中国、韓国、日本、ベトナムなどのアジアからの留学生の書く英語に見られる修辞学的誤りと母語干渉を研究した Hinkel (2002, 2005) は、その原因を母語の文化的知識や哲学的背景に影響された使用語彙規則と言語特性にあるとし、28 の主要項目からなる調査結果を示した。

9.2. 話題のタイプによる過剰・過少使用の問題点と改善タスクの試案

話題の型と内容の親密度 (familiarity) は書く英文の質や量に強く関係している (Hee-kyung, L., 2008; Kashiwagi, T., 2008)。Kashiwagi (2008) によると、書き手の体験や日常を中心とした叙述文、日記文、経験を述べた文などでは、最も書き手に親密度の高い語彙や内容になりやすく、書く量 (テキスト長) も多い反面、平均文長が短い。自動詞、他動詞の種類と過去形の使用が多く、母語の干渉を受けやすい話題の型と言える。また、逆に書き手の親密度が最も低い話題が論説文 (Argumentative Essay) で、テキスト長、平均文長も短く、他動詞の使用が多く論理性を重視した語 (句) 使用が多い。母語レトリックの干渉が低い反面、書く作業に時間がかかる。初級学習者には自己の経験を中心とした叙述文を、中級上級学習者には、結論を持った説得文や論説文をタスクにすると英語力の効果的な発展が期待できる。

また論説文 (Argumentative Essay) の場合は、主語を We, People などの一般人称を用いること、接続詞の when, if を因果関係を用いる節で使用すること、be 動詞や否定文を避ける努力をすると論理性を持った英文が作りやすい。宣伝文 (広告文) の場合は、同じ一般人称主語でも you を使用させると be 動詞の過剰使用を回避でき、make, give などの他動詞を用いて動的な文構成が期待できるため、タスクの持つ目的を最大限に引き出す工夫が必要となろう。

10. 終わりに

文部科学省は、2020年度からの大学入試英語での4技能型入試を提案した。今のリーディングとリスニングに、新たにライティング（和文英訳とは異なる）とスピーキングを加えようという趣旨である。すでに多くの研究者、教育者たちがその効果的な方法や内容を検討し始めている。55万人分の解答をどうやって公正に同じ基準でしかも短期間で採点するのかという大問題はあるが、少なくとも本当に実用化できれば戦後の英語教育における未曾有の大改革であることは間違いない。ひとりでも多くの英語教育者がライティング教育、アウトプット教育に関心を持っていただけることを願うばかりである。

参考文献

- Ahmed, Y., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2014). Developmental Relations between Reading and Writing at the Word, Sentence, and Text Levels: A Latent Change Score Analysis. *Journal of Education Psychology, 106*(2), 419-434.
- Aoki, N. (1991). The effects of 'Global Consciousness' on coherence of English compositions of Japanese students writers. *Annual Review of English Language Education in Japan, 2*, 101-109.
- Arndt, V. (1993) Response to Writing: Using Feedback to Inform the Writing Process. In Brock, M.N. & Walters, L. (Eds.), *Teacher Composing around the Pacific Rim; Politics and Pedagogy*. Clevedon. Philadelphia. Multilingual Matters: 90-116.
- Azkarai, A., & del Pilar G. M. M. (2015). Task-Modality and L1 Use in EFL Oral Interaction. *Language Teaching Research, 19* /5, 550-571.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics, 31*, 193-214.
- Burstein, J. (2003). The e-rater scoring engine: Automated Essay Scoring with natural language processing. In M.D. Shermis and J. C. Burstein (Eds.) *Automated Essay Scoring: A cross disciplinary approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fotos, S. & Hinkel, E. (2007). Form-focused instruction and output for second language writing gains. In Fotos, S. & Nassaji, H. (Eds.), *Form-focused Instruction and Teacher Education*. (pp. 131-143). New York: Oxford University Press.
- Hee-kyung, L. (2008). The relationship between writers' perceptions and their performance on a field-specific writing test. *Assessing Writing, 13*, 93-110.

- Henry, A. & Roseberry, R. L. (1998). An Evaluation of a Genre-Based Approach to the Teaching of EAP/ESP Writing. *TESOL Quarterly*, 32 /1, 147-156.
- Hinkel, E. (2002). Second language writers' text: Linguistic and rhetorical features. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hinkel, E. (2005). Analyses of second language text and what can be learned from them. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 615-628). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hirose, K. (2003). Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students. *Journal of Second Language Writing*, 12, 181-209.
- Hirvela, A. (2007). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Michigan: the University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Johns, A. (1997). *Text, role, and context: Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kashiwagi, T. (2008). *Corpus-Based Elicitation of L2 Proficiency: Topic Type Prompts, L1 Rhetorical Interference, and Pedagogical Implications for L2 Writing*. Tokyo: Yushodo.
- Keh, C. (1990) Feedback in the Writing Process: a Model and Methods for Implementation. *ELT Journal*. 44/4: 294-304.
- Kobayashi, T. (1992) Native and Nonnative Reactions to ESL Compositions. *TESOL Quarterly*, 26 / 1, 81-112.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Kubota, R. (1998). An investigation of L1-L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 7 /1, 69-100.
- Kubota, R. (2002). Japanese identities in written communication: Politics and discourses. In R. T. Donahue (Ed.), *Exploring Japaneseness: On Japanese enactments of culture and consciousness*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Leopold, L. (2012). Prewriting Tasks for Auditory, Visual, and Kinesthetic Learners. *TESL Canada Journal* 29/ 2, 96-102.
- Manley, J., & Calk, L. (1997). Grammar instruction for writing skills: Do students perceive grammar as useful? *Foreign Language Annals*, 30(1), 73-83.
- Maynard, S. (1997). *Japanese communication*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- McGroarty, M.E. & Zhu, W. (1997). Triangulation in classroom research: A study of peer revision. *Language Learning*, 47/ 1, 1-43.

- Mittan, R. (1989). The Peer Review process: Harnessing students' communicative power. In D.M. Johnson & D.H. Roen (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL students* (pp.207-219). White Plains, NY: Longman.
- Neumann, H., & McDonough, K. (2015). Exploring student interaction during collaborative prewriting discussions and its relationship to L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 27, 84-104.
- Nishigaki, C., & Leishman, S. (2001). Needs analysis, instruction, and improvement in writing class: Developing textual features in Japanese EFL college writing. *JACET Bulletin*, 34, 57-71.
- Niu, R. (2009). Effect of task-inherent production modes on EFL learners' focus on form. *Language Awareness*, 18 (3&4), 384-402.
- Park, H. (2000). Markedness and Learning Principles in SLA: Centering on Acquisition of Relative Clauses. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 4 /1, 87-114.
- Peregoy, S. F. & Boyle, O. F. (1997). *Reading, Writing & Learning in ESL : A Resourceful Book for K-12 Teachers*. New York: Longman.
- Polio, C. (2012). The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of Second Language Writing*, 21, 375-389.
- Porter, D, & O'Sullivan, B. (1999). The effect of audience age on measured written performance. *System*, 27 (1), 65-77.
- Prince, P. (2013). Listening, Remembering, Writing: Exploring the Dictogloss Task. *Language Teaching Research*, 17 /4, 486-500.
- Raimes, A. (1983) *Techniques in Teaching Writing*. In *Teaching Techniques in English as a Second Language*, (ed.), Russell N. Campbell & William E. Rutherford. New York: Oxford University Press.
- Raimes, A. (1985). What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 19, 229-258.
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Saliency of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20 (1), 83-95.
- Sasaki, M. & Hirose, K. (1996). Explanatory variables for ESL students' expository writing. *Language Learning*, 46(1), 137-174.
- Saraceni, M. (2008). Meaningful form: transitivity and intentionality. *ELT Journal*, 62/2, 164-172.
- Schmid, H. (2000). English Abstract Nouns As Conceptual Shells: From Corpus to Cognition. *Topics in English Linguistics* 34. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Shintani, N. & Ellis, R. (2013). The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article. *Journal of Second Language Writing*, 22, 286-306.
- Stewart, B. L., Rodriguez, S., Luis H., Torres, G., & Juan A. (2014). Integrating Language Skills

- through a Dictogloss Procedure. *English Teaching Forum*, 52 /2, 12-19.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16, 371-391.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press.
- Takano, S. (1993). The transfer of L1 rhetoric in L2 texts and its implications for second language teaching. *Journal of Intensive English Studies*, 7, spring-fall, 43-83.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46 (2), 327-69.
- Truscott, J. (1999). The case for "the case for grammar correction in L2 writing classes" : A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8, 111-122.
- Truscott, J. (2010). Some thoughts on Anthony Bruton's critique of the correction debate. *System*, 38 /2, 329-335.
- Ushiro, Y., Kai, A., Nakagawa, C., Watanabe, F., Hoshino, Y., & Shimizu, H. (2009). Effects of reading perspective on EFL learners' summary writing and importance rating. *ARELE*, 20, 11-20.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62 /1, 1-41.
- Vasiljevic, Z. (2010). Dictogloss as an Interactive Method of Teaching Listening Comprehension to L2 Learners. *English Language Teaching*, 3 /1, 41-52.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- White, R. & Arndt, V. (1991) *Process Writing*. Longman.
- Witt, J. (2015). Sentence Combining as a Consciousness-Raising Task for Japanese University Writing Classes. *The Kyoritsu Journal of Arts and Letters*, 61, 53-70.
- Woodall, B R. (2002). Language-switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11, 7-28.
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16, 195-209.
- 大井 恭子. (1997). 『日本人英語学習者の書く英文にはなぜ“I”で始まる文が多いのか—ひとつの試論』. 『現代英語教育』, 32号, 22-25.
- 柏木 哲也. (2005). 『エッセイライティングにおける Peer Review の分析と教育的効果』 「高専教育」, 28号, 285-290.
- 田地野 彰. (2011). 『意味順』英語学習法』. 東京：ディスカバー・トゥエンティワン.
- 文部科学省. (2010). 『高等学校学習指導要領解説高等学校編・英語編』 東京：開隆堂出版.