

目次

第1章 本書の背景	1
はじめに	1
1.1 学問領域を超えた知の融合の重要性	3
1.2 「書く力」とは.....	9
1.3 ライティング教育の重要性の高まり	14
1.4 本書の構成	18
第2章 第二言語習得研究と第二言語ライティング研究	23
はじめに	23
2.1 第二言語習得研究の発展経緯.....	24
2.1.1 1950年代～1970年代：行動主義から生得主義へ.....	24
2.1.2 1970年代～1980年代：生得主義から認知主義へ.....	31
2.1.3 1990年代後半～2000年代：認知主義から社会構成主義へ.....	40
2.2 第二言語ライティング研究の発展経緯.....	46
2.2.1 Basic Writing から ESL Writing, そして Second Language Writing へ	46
2.2.2 1960年代～1970年代：制限作文アプローチから 対照レトリックアプローチへ	52
2.2.3 1980年代：プロダクトアプローチからプロセスアプローチへ.....	59
2.2.4 1990年代～2000年代：プロセスアプローチから ポスト・プロセスアプローチへ.....	63
2.2.5 新しいライティング教授法：ジャンルアプローチ.....	67

第 3 章 母語と第二言語間のライティング能力の関係	87
はじめに	88
3.1 言語相互依存仮説と共通基底能力モデル (Linguistic Interdependence Hypothesis & Common Underlying Proficiency Model)	89
3.1.1 2つの言語を持つバイリンガルとは	89
3.1.2 二言語間で転移する領域	93
3.1.3 閾仮説 (Threshold Hypothesis)	106
3.2 マルチコンピテンス (Multi-competence)	108
3.2.1 マルチコンピテンスとは：L2 ユーザーの特異性	108
3.2.2 マルチコンピテンスと L2 ライティング	114
3.3 トランスランゲージング (Translanguaging)	118
3.3.1 トランスランゲージングとは： 言語の違いを超えたレパートリー	118
3.3.2 トランスランゲージングとマルチモダリティ	121
3.3.3 トランスランゲージングと L2 ライティング	124
第 4 章 第二言語ライティング能力の発達とその評価	129
はじめに	130
4.1 第二言語ライティング能力の定義	132
4.1.1 第二言語ライティングに関与する能力： どのような知識や能力が必要か	132
4.1.2 第二言語ライティングに関与するその他の要因： プロセスとストラテジー	136
4.2 第二言語ライティング能力の測定	144
4.2.1 測定の目的	144
4.2.2 パフォーマンス評価としてのライティング	150
4.3 第二言語ライティング能力の評価	152
4.3.1 全体的評価 (Holistic Scoring)	152
4.3.2 分析的評価 (Analytic Scoring)	154

4.3.3 特定要因の評価 (Primary Trait Scoring)	174
第5章 第二言語ライティング指導におけるフィードバック	225
はじめに	226
5.1 言語形式についての訂正フィードバック :	
誤用訂正 (Error Correction)	227
5.1.1 直接的フィードバック	228
5.1.2 間接的フィードバック	229
5.1.3 メタ言語的フィードバック	231
5.1.4 非焦点型・焦点型フィードバック	232
5.2 訂正フィードバックの効果や影響	235
5.2.1 訂正フィードバックは効果があるか : Truscott と Ferris の論争	235
5.2.2 どのような訂正フィードバックが改善につながるか	245
5.3 内容についてのフィードバック :	
教師によるコメント (Teacher Commentary)	266
5.3.1 どのような要素に対してどのようなコメントを出すか	267
5.3.2 コメントの長期的・短期的な効果	276
5.3.3 教師と学習者は、フィードバックに対してどのようなビリーフを 持っているか	285
5.4 ピア・フィードバック (Peer Feedback)	293
5.4.1 学習者同士で行うピア・フィードバックの意義	293
5.4.2 ピア・フィードバック活動のトレーニングの効果	298
第6章 第二言語ライティングの指導 : 言語能力と文章能力の 統合に向けて	317
6.1 第二言語ライティングの指導 : 言語形式重視か, 伝達内容重視か	317
6.2 技能間の統合を視野に入れたライティングタスク	322
6.2.1 ディクトグロス (Dictogloss)	322
6.2.2 ストーリーメイキング (Story Making)	326

6.2.3	推測タスク (Guessing Task)	330
6.2.4	即興ライティング (Impromptu Writing)	336
6.3	自由英作文 (エッセイ) のデザイン	343
6.3.1	エッセイ (Essay) とは	343
6.3.2	プロンプト (Prompt) の重要性.....	346
6.3.3	ジャンル準拠ライティングタスク.....	351
	あとがき	363
	参考文献.....	366
	索引.....	394

第1章

本書の背景

はじめに

本書のタイトルは「『書く力』の発達：第二言語習得論と第二言語ライティング論の融合に向けて」である。「第二言語習得 (second language acquisition, SLA)」とは、人間が母語を習得した後にどのように2つ目の言語¹を習得するかを研究する領域であり、話し言葉の習得を扱ったものが中心である。「第二言語ライティング (second language writing, L2 writing)」とは、人間が2つ目の言語で文章を書く行為を研究する領域であり、文字通り、書き言葉の習得を扱っている。2つの領域は、いずれも第二言語を扱っているものの、異なるコンテキストで異なる理論的背景に基づいて誕生し、互いに影響し合うことなく、別々の領域として発展してきた経緯がある。

本書の目的は大きく2つある。1つ目は、第二言語ライティングという研究領域の学術的意義が日本国内で十分認知されていない現状を踏まえ、1960

1 人間が母語を習得した後に身につける2つ目の言語、すなわち「第二言語 (second language)」は、居住環境や学習環境によっては「外国語 (foreign language)」と呼ばれることもある。第二言語習得研究や第二言語ライティング研究では、この2つの用語を区別して用いるのが一般的である。その違いは、学習者にとっての目標言語が、学習者が居住している地域で使われているか、使われていないかという基準である。

例えば、アメリカ、イギリス、オーストラリア等の英語圏で英語を学ぶ場合は、教室の外に出ても生活圏の中で英語が使用されているため、第二言語として英語を学ぶことになる (→第二言語としての英語 (English as a second language, ESL))。それに対して、日本、韓国、中国、タイ、ベトナム等の非英語圏で英語を学ぶ場合は、目標言語である英語が生活圏の中では主要言語として使用されていないため、授業の中で外国語として英語を学ぶことになる (→外国語としての英語 (English as a foreign language, EFL))。

第2章

第二言語習得研究と

第二言語ライティング研究

Questions for Reflection

1. 第二言語習得理論は、1960年代から現在までにどのようなパラダイムシフトを経て発展してきましたか？
2. 第二言語ライティング理論は、1960年代から現在までにどのようなパラダイムシフトを経て発展してきましたか？
3. 「英語力」と「(英語で)書く力」はどのような関係にあると思いますか？「英語力」が上がれば、それに比例する形で「(英語で)書く力」も伸びると言えるでしょうか？
4. これまで受けた外国語授業で、どのようなライティング活動を経験しましたか？どのようなジャンルの文章を外国語で書いたことがありますか？先生はどのような手順でライティング活動を行っていましたか？そのライティング活動は、どのような理論に基づいていたと思いますか？
5. 言語教師としての経験のある方は、授業の中でライティング活動をどのように、また、どの程度取り入れていますか？あなたは教師として、どのような理論に基づいてライティング活動をデザインしていますか？
6. より良い書き手を育てるために、言語教師は、どのようなことを知っておくべきでしょうか？ライティング指導法の選択肢として、どのようなアプローチがあるでしょうか？

はじめに

「第二言語ライティング (second language writing, L2 writing)」という研究領域は、「自分にとっての2つ目の言語(母語を習得した後に、教室での指導や学

第3章

母語と第二言語間の ライティング能力の関係

Questions for Reflection

1. 先行研究では、母語 (L1) で質の高い文章を書く学習者は、第二言語 (L2) でも質の高い文章を書く傾向にあることが報告されています。このように、L1 による学習経験が L2 による学習の下支えとなり、一方の言語で得た知識やスキルが別の言語でのパフォーマンスに影響を与える現象を何と言いますか？ また、あなた自身は、これまでの学習経験の中で、L1 で学んだことが L2 を媒介とする学習に役立ったという経験はありますか？
2. L1 と L2 という複数の言語を持つ多言語話者 (マルチリンガル) は、L1 しか知らない単一言語話者 (モノリンガル) とは言語能力や認知能力が本質的に異なるため、両者の知識やスキル、パフォーマンスを同じ基準で比較することはできないという考え方があります。モノリンガルにはできないがマルチリンガルだけができること、あるいはマルチリンガルだけが持つ強みとして、どのようなことがありますか？
3. バイリンガル研究でよく知られる Jim Cummins は、2つの言語を操るバイリンガルの言語発達をどのように説明しましたか？
4. Vivian Cook が提唱した「マルチコンピテンス (multi-competence)」という概念は、多言語話者の言語発達をどのように説明していますか？
5. Ofelia Garcia や Li Wei らによって提唱された「トランスランゲージング (translanguaging)」という概念は、伝統的なバイリンガルモデルの考え方をどのように補完しますか？
6. 文章を書く過程で起きる「コードメッシング (codemeshing)」とは、どのような現象ですか？

第4章

第二言語ライティング能力の発達と その評価

Questions for Reflection

1. 「良い文章」とは、どのような文章でしょうか。どのような特徴があれば、「良い文章」と評価されるのでしょうか？
2. L2ライティング能力が「上達する」とは、具体的に文章や書き手にどのような変化が起きることを意味するのでしょうか？
3. L2の単語や文法の知識が増えれば、それに比例する形でL2ライティング能力も上達すると言えるのでしょうか？あなたの学習者としての経験を振り返って考えてみてください。
4. 「複雑性 (complexity)」、 「正確性 (accuracy)」、 「流暢性 (fluency)」がいずれも高い文章とは、どのような文章ですか？また、そのような文章は、すなわち良い文章であると言えるのでしょうか？あなたの学習者としての経験を振り返って考えてみてください。
5. ライティングにおける「結束性 (cohesion)」と「一貫性 (coherence)」とは、どのような現象ですか？具体例をあげて説明してください。
6. あなたはこれまで受けた授業の中で argumentative essay を書いたことがありますか？このエッセイで求められる「アーギュメント (argument)」の能力とは、どのような能力でしょうか？
7. あなたがこれまで授業の中で書いた文章 (L1, L2 両方を含む) は、先生にどのように評価されましたか？どのような基準に基づいて評価が行われていましたか？

第5章

第二言語ライティング指導における フィードバック

Questions for Reflection

1. あなたがこれまで授業の中で書いた文章 (L1, L2 両方を含む) を思い出してみてください。提出後に、先生からどのようなフィードバックやコメントをもらいましたか？
2. 先生からもらったフィードバックやコメントは、その直後の修正に活かされましたか？
3. 先生からもらったフィードバックやコメントは、長期的に見て、あなたのライティング能力の向上に役立ったと思いますか？
4. あなたは、これまで受けた授業の中で、ピア・フィードバック (peer feedback) 活動を経験したことがありますか？そこでは、どのような文章を、どのような観点に基づいて検討しましたか？
5. ピア・フィードバック活動では、どのような学びがありましたか？クラスメイトからもらったフィードバックやコメントは、その後の文章の改善に役立ったと思いますか？
6. あなたがライティングを指導する教師で、学習者の文章にフィードバックを出す立場であったとします。多くの文法上の誤りや内容上の問題がある文章に対して、あなたはどのようなフィードバックを出しますか？状況 (ライティングの内容, 状況, 学習者の習熟度やニーズなど) を設定し、あなたのフィードバックの案を教えてください。
7. ライティングを指導する教師として、学習者にとって最も有益なフィードバックを出すためには、どのようなことを知っておく必要があると思いますか？どのような選択肢を備えておく必要があると思いますか？

第6章

第二言語ライティングの指導： 言語能力と文章能力の統合に向けて

6.1 第二言語ライティングの指導：言語形式重視か、伝達内容重視か

1980年代に Stephen Krashen が「教室での文法学習は目標言語の習得にはつながらない（教室での文法学習は目標言語についての明示的知識の育成には役立つが、それが暗示的知識に変わることはない）」と主張したことは、第二言語習得研究において大きな論争を巻き起こすことになった。それより前、1970年代に教室での第二言語指導において主流だったオーディオリンガルメソッドでは、「教室で身につけた目標言語についての明示的知識は、模倣記憶練習やパターンプラクティスを繰り返すことで徐々に暗示的知識に変換される」という考え方に支えられており、Krashen の理論は、オーディオリンガルメソッドの考え方に対抗するものであった。Krashen の理論をもとに考え出されたナチュラルアプローチは、文法形式の正確さよりも伝える内容や意味を重視し、自然な発話の流暢さを重視した教授法として北米を中心に広まっていったが、母語話者の自然習得を非母語話者の第二言語習得に応用することの限界点も認識されるようになっていった。そのような中で、第二言語習得研究では、「教室指導は習得につながりうるか」という問いに関心がシフトするようになり、「形式重視か、内容重視か」、「明示的指導か、暗示的指導か」という観点から、教室指導のあり方について活発な議論が繰り返されるようになった。そして、指導のタイプを区別するために、**Focus on Forms (FonFS)** と **Focus on Meaning (FonM)** という概念（授