

<b>Title</b>	英語ライティングプロセス・モデルの一提案：初級・中級英語学習者に焦点を合わせて
<b>Author</b>	辻, 香代
<b>Citation</b>	英語教育開発センター紀要. 3 巻, p.16-35.
<b>Issue Date</b>	2021-03-31
<b>ISSN</b>	2434-7728
<b>Type</b>	Departmental Bulletin Paper
<b>Textversion</b>	Publisher
<b>Publisher</b>	大阪市立大学英語教育開発センター
<b>Description</b>	井狩幸男教授退任記念

Placed on: Osaka City University

## 英語ライティングプロセス・モデルの一提案 —— 初級・中級英語学習者に焦点を合わせて ——

辻 香代

本稿<sup>1</sup>は、外国語 (L2) ライティング教育における母語 (L1) 使用の有効性に関する先行研究より得られた知見を出発点とし、国内のプロセスを重視した英語ライティング授業の事例を考察し、ライティング・プロセスに関わる論点を纏めたものである。具体的には、初級・中級英語学習者に必要性が示唆されたライティング・プロセスに照射し、各事例で実践された言語活動をそれぞれのプロセスに分類することにより、重点の置かれたプロセスとあまり重点が置かれてこなかったプロセスを探究した。その結果、L1 思考を L1 文章に発展させるプロセスを重要視する度合いが低かったことが示された。辻 (2017) の知見と照合すれば、当該プロセスを過小評価すべきではない。英語ライティング過程で思考の言語的な発展を言語変換から切り離して捉える重要性を見直す必要がある。その重要性を踏まえ、初級・中級英語学習者向けの英語ライティングプロセス・モデルを提案する。

### 1. はじめに

ライティングは、複雑な思考処理プロセスである (McLaughlin, 1987)。自らの考えや知識が論理的に展開されているか、分かりやすく伝えられているか等を考えながら、それらを綴っていく活動である (Olshtain, 2001, p. 207)。読み手の理解が円滑に進むよう、文章の構成や内容の妥当性等を考慮することが求められるが、初級・中級レベルの日本人英語学習者が英語ライティングに携わる時、英語テキストの構成や内容を深く検討できるのだろうか。英単語の選択や英文の構造などに注意を向けつつ、英語テキストの論理や内容等にも十分な意識を向けることができるのだろうか。例えば、Sasaki (2002) は、英語能力が相対的に低い日本人英語学習者は、英語テキストの構成や内容等をあまり検討せず、母語から英語に訳すことに時間を費やしていたことを報告する。英語ライティング活動が母語から英語への変換作業に留まり、文章の構成や内容を検討することが妨げられるのならば、それはライティング活動と称することができるのだろうか。McLaughlin (1987) の指摘を踏まえれば、英語テキストの構成や内容等が十分に検討されないのは本末転倒であろう。自らの考えや情報を論理的に伝えるためには「考えること」が必要であり、ライティングの基盤である「考えること」

---

<sup>1</sup> 本論文の内容は、辻 (2019) に収録されている。辻 (2019) は、辻 (2017) の知見に新たな論考が追記され、論理的手続きにより進められた調査とその結果 (辻, 2018a, 2018b, 2018c) が収録された博士論文である。本紀要の投稿規定に沿うよう、辻 (2019) の一部を修正し、改編している。

を可能とする学習プロセスを英語ライティング授業に加えなければ、世界へ向けた英語発信力を鍛える抜本的な改善にならないのではないだろうか。英語テキストの検討が十分になされるような方略はないだろうかと考え、注目したライティング方略が「母語使用」である。1980年代以降、外国語ライティングにおける方略 (strategy) として、国内外で積極的な研究が進められており、一連の研究領域を確立している。大津 (2015) は、思考を支える母語の活用を英語教育の基盤に据えるべきであり、きちんと思考し、その結果を母語で表現できる学生を育てるための英語教育を考える必要性を指摘する。学習者が高次の思考を操ることのできる言語で、文章を構成する要素を検討することが必要なのではないだろうか。然るべきライティング・プロセスを母語で運用することが英語プロダクトのクオリティ向上に寄与するのではないかと考えたことに端を発し、母語使用の重要度をより高めた英語ライティングプロセス・モデルを提案する。

## 2. 母語使用を導入すべきライティング・プロセス

### 2.1. 先行研究より得られた知見

辻 (2017) は、日本の EFL (English as a Foreign Language) 環境における母語 (L1) を礎にする外国語 (L2) 教育に示唆を与えるため、国内外の L1 使用に関する先行研究を通じて、L2 教育における L1 使用の有効性に関する考察を纏めている。具体的には、L1 使用の利益を享受する学習者の L2 レベル、L1 使用が効果的なタスク、L1 使用を促すべき用途の観点から様々な事例を考察し、L2 初級・中級者の L1 使用には認知負荷を軽減する利点があること、馴染みの低い難易度の高いタスクに L1 使用の有効性が確認されたこと、且つ、文章の包括的要素 (文章構成・内容等) と文章を包括的に捉えた上での局所的箇所 (語彙・表現の探索等) の発展を目指す際に L1 使用が効果的であることを報告した (p. 69)。加えて、辻 (2017, 2019) は、L1 使用を取り入れるべき L2 ライティング・プロセスを解明するため、学習者の文章産出過程を探索したライティングプロセス・モデル (e.g. Bereiter & Scardamalia, 1987; Börner, 1987; Hayes & Flower, 1980; 松永, 2012; Sasaki, 2002; Zimmermann, 2000) に共通して確認された「計画し、それを文章化し、推敲する」という認知的活動をライティングの普遍的なプロセスであると捉え、これらの主要なライティング・プロセスに焦点を絞り、各プロセスにおける L1 使用に関する調査を実施した。結果、L2 初級・中級レベルの学習者は「計画」から「文章化」への移行時に困難を感じていたことが明らかとなり、両者の橋渡しの役割を担うプロセスを意識的に強化する重要性が浮き彫りとなった。

本稿が対象とする L2 初級・中級者に焦点を合わせ、より具体的に、先行研究より得られた各プロセスの L1 使用に関する知見を順に説明する。「計画」は、アイデアを創出し文章の構成を整えるプロセスである。「計画」の L1 使用については、L2 プ

ロダクト・クオリティの発展に効果的に繋がることを確認され、当該プロセスにおける L1 使用の有効性が示された。次に、自らの思考を L2 で言語化する「文章化」について明らかにされたことは、L2 による言語化に至るまでの過程で L1 が必ずしも効果的に運用されていなかったことであつた。L2 初級・中級者は、構想した内容を局所的に言語化する作業 (L2 語彙・表現の探索, 文構造の選択等) に注力しがちであり、文章の構成や内容に十分な意識を向けない傾向にあつた (松永, 2012)。また、当該プロセスにおいて、9 割以上の学習者が L1 から L2 へと直訳する方略を使用していたことが確認された (Fujii, 2012)。これらのことより、思考を L1 で言語化するプロセス (L1 による「文章化」) とそれを L2 文章にするプロセス (L2 による「文章化」) の両者を切り離して遂行する必要性が浮上した。最後に「推敲」であるが、岡田 (2006) によれば、「推敲」の言語活動、即ち、L2 プロダクトを読み返した上で修正を施す活動が有効に機能するためには、ある一定の L2 能力を持っている必要がある。この指摘と同様、中西・赤堀 (2005) は、L2 能力の相対的に低い学習者には、L2 テキスト産出後の「推敲」があまり有効でないことを報告する。L2 テキストの検討・評価は L1 テキストを検討・評価するよりも高い認知負荷がかかり、L2 テキスト産出後にテキスト・クオリティを高める加筆修正はあまり期待できない。言い換えれば、L2 初級者には、推敲の L1 使用が L2 プロダクト発展に必ずしも貢献するわけではないことになる。

以上より、L1 使用を「文章化」に取り入れる重要性が示唆された。L2 初級・中級者は「計画」に導かれる「L1 による文章化 (以後、『L1 文章化』と称する)」で、文章の包括的要素と文章を包括的に捉えた上での局所的箇所の発展を目指し、「L2 による文章化 (以後、『L2 文章化』と称する)」へ移る必要があると捉えられよう。

## 2.2. 本稿における「L1 文章化」と「L2 文章化」の定義

L2 ライティングにおける「L1 文章化 (Formulating in L1)」は、L1 思考を L1 文章に発展させるプロセスである。高次の思考を説明する言葉を母語で探索し、母語で言語化するプロセスである。言語の変換を伴わない思考の文章化であるため、Formulating という英語表記を使用する。それに対し、「L2 文章化 (Translating from L1 to L2)」は L1 思考 (L1 文章のまとめり、記憶の L1 情報等) を L2 文章に発展させるプロセスである。ある特定の言語から異なる言語への変換を伴う文章化を指すため、翻訳のニュアンスを有する Translating を使用する。Börner (1987) の定義によれば、L2 語彙・表現、L2 文法、L2 統語法等、L2 言語に関する知識を基盤としたプロセスである。具体的には、例えば、L1 語彙を適切に表現する L2 語彙を探索することであり、脳内で行われる言語変換 (Mental Translation) も「L2 文章化」に含まれるものと捉える。

「L1 文章化」は「計画」とは一線を画する。例えば、日本人学習者の英語 (L2) ラ

ライティング・プロセスを探索した Sasaki (2002) は、Planning の定義を「Detailed planning of overall organization (p. 79)」としている。同氏の説明によれば、Experts モデルにおける「計画」は、文章の概略図を構想することであり、アウトラインの作成に類似する。「計画」に導かれるプロセスである Translating from L1 to L2 は、Translating the generated idea into English (発案を英語に変換すること)(Sasaki, 2002, p. 80) と定義されており、「L2 文章化」の前段階が発案 (the generated idea) のレベルであることが窺えよう。それに対し、「L1 文章化」の下位プロセスは「計画」の概念で示されている内容を遙かに超える。「計画」には、文レベルの繋がりを築くこと、L1 センテンスの可読性 (読みやすさ) を高めることに関する認知的活動は含まれていない。当該プロセスは、L2 文章化 (Translating from L1 to L2) を志向した L1 文章・L1 センテンスを形成し、検討・評価し、適宜、修正を図るライティング・プロセスを指す。その下位プロセスは、第 1 に、L1 発案 (the generated L1 idea) を論理的整合性のある L1 文章に発展させ、文レベルの繋がりを構築することであり、第 2 に、論理的な L1 センテンスを構築することである。これら 2 点を踏まえれば、「計画」を遙かに超えたライティング・プロセスと捉えられよう。

### 3. 英語ライティング授業の考察

L2 ライティングにおける「L1 文章化」は、国内のプロセスを重視した英語 (L2) ライティング授業でどのように扱われてきたのだろうか。プロセス・アプローチを取り入れた英語ライティング授業の事例研究を考察し、実践された言語活動と各プロセスに対する重要視の度合い等を調査する。

#### 3.1. 考察の方法

本考察の対象授業は、プロセス重視のアプローチを取り入れているが、ある特定のライティングプロセス・モデルに準拠した上で言語活動を実践したわけではない。以下の定義に基づき、各授業の活動をそれぞれのプロセスに当てはめる。

「計画」は Generating (アイデア創出)・Organizing (構成)・Goal setting (目標設定) の下位プロセスを有する (Hayes & Flower, 1980) と捉え、これらを促進する活動を「計画」に括る。例えば、情報を抽出するブレインストーミング、情報を取捨選択するグループ・ディスカッション、情報を整理するアウトライン作成等に係る言語活動は、「計画」の下位プロセスを促進するライティング活動と捉え、「計画」カテゴリーに分類する。「L1 文章化」と「L2 文章化」は、前章の操作的定義に基づき、該当する活動をそれぞれのプロセスに分類する。「L1 文章化」は「計画」での発案を L1 文章に発展させるプロセスであり、高次の思考を母語で言語化 (文章化) することをサポートする活動がこれに当てはまる。一方、「L2 文章化」は L1 情報を L2 文章へと発

展させるプロセスであるため、L2 テキスト作成はここに含まれよう。「推敲」は、松永 (2012) によれば、ライティングのあらゆる場面で随時、行われている活動である。例えば、立てた計画等に対しても行われており、「推敲」に関わる活動の全てを把握することは容易なことではない。授業における「推敲」の活動は、主に英語テキスト産出後に実施されており、特別な設定がない限り、「推敲」は「書かれた英語テキストを読み返し、評価し、必要に応じ修正すること (松永, 2012, p. 155)」と捉え、当該解釈に関与する活動を「推敲」に括る。これに則れば、英語テキスト産出後の教員フィードバックやグループ・ディスカッションは「推敲」を促進する活動と分類される。

### **3.2. 英語ライティング授業実践に関する検討**

#### **3.2.1. 実践事例の選定基準と抽出方法**

調査対象の事例は、1) 国内の高等教育機関における英語ライティング授業実践に基づいた研究であるもの、2) 研究対象がプロセスを重視した英語ライティング授業であるもの、3) 授業の手続きが明確に記されているもの、4) 調査対象者が高等教育機関に所属する日本人英語学習者であるもの、5) 対象者の英語力が、一部を除き、初級・中級レベルであるものを基本的な基準として選定した。

分析事例の抽出に関しては、学術文献を対象とした検索エンジンを利用した。プロセスを重視したライティング指導法が日本で広く周知されるようになった 1990 年代後半から現在に至るまでと期間を限定し、ライティングプロセス・英語・授業・大学生等、本研究に関係する重要なキーワードを検索エンジンに打ち込み、論文の自動抽出を行った。得られた論文には、例えば、ライティング・センターや日本語ライティングに関する研究事例等、直接的に関与しない文献や書籍が含まれていたため、上記 5 点の基準を満たす論文を題目と要旨を基に拾い出した。桃井 (2001) によれば、プロセス重視のライティング指導を対象とした研究は質的・量的に限られており、指導の実践法や成果の公表も多くはない (山西, 2011, p. 2 より引用)。上記の基準を満たす先行研究の参考文献欄から、なるべく基準を満たしている文献を探った。

#### **3.2.2. プロセス重視の英語ライティング授業実践**

先述の基準を満たした 6 つの事例を紹介する。

金岡 (2001) は、九州地方の国立大学・工学分野で学ぶ大学 2 年生 76 名 (英語中級レベル) を対象に、プレ・ライティング段階の思考プロセスに力点を置いた英語ライティング指導を行い、思考のビジュアル化を図った活動が英文ドキュメントにいかに関与するかを調査した。具体的には、ある特定の人物を紹介するという状況を設定し、複数の読者層に違和感なく的確で有益な情報を提示できるよう、論理的な思考レイア

ウトを作成する機会を与えた。構想のビジュアル化を段階的・系統的に進めるため brainstorming sheet・keywords list・inverted pyramid sheet (逆ピラミッド型論理構成シート)・sentence flowchart の4点の作業シートを取り入れた。まず、特定人物に関するキーワードを探し、それらの関連性を brainstorming sheet に記入する。次に、英語による資料や教材から得られたキーワードの関連情報を keywords list に記す。その後、inverted pyramid sheet を利用し、ドキュメント構成 (タイトル、必要パラグラフ数、パラグラフ間の論理展開等) の考えをイラスト化し、各パラグラフにおける文章間の内容的な繋がりを 1sentence = 1meaning を念頭にフローチャート化する。そのうえで英文ドキュメントを構築し、日本語による「推敲」を行った。書き直し活動 (4 回程度) を経て、英文ドキュメントを完成させた。上記4点のワークシート (全て英語による記載) と完成版の英文ドキュメントを収集し、一連の思考形成過程と英語プロダクトの関連性を検証した結果、十分にビジュアル化された思考プロセスを構築できた学生の英文ドキュメントは、論理的で完成度が高く、情報提供も的確で読み応えがあったと報告した。それに対し、ビジュアル記録が不十分であった学生の英文ドキュメントは、論理面・内容面の完成度が不十分であった (p. 26)。英語テキスト構築前の徹底した思考のビジュアル化が英語ライティング指導に必要な要素であることを示唆した事例である。

望月 (2008) は、関東にある国立大学で「対照言語学演習」を通年履修する英語専攻の学部生 16 名を対象に、プロセス・ライティングを実施した。調査対象者は、学生が所属する教育機関が入学者に課す学業水準から推察すれば、一部を除き、中級程度以上の英語力を有する。本実践では、コミュニケーション型作文指導の観点から目的・場面・オーディエンスを明確に設定し、例えば *Should English be the Nation's Second Official Language?* 等の題目で、年間5編のエッセイ (300 語以上) を書かせた。1 エッセイの完成に授業4回をかけた。まず、主題について仲間と日本語か英語で議論し、代表者が決定事項をクラスに日本語か英語で発表した。次に *introduction*、*discussion*、*conclusion* の構成を考えた。そのうえで、英作文を宿題として課した。2 回目の授業では、文法・内容・構成の3観点から、学習者同士で相互採点 (*peer correction*) を行った。この際、少なくとも3名のピアから講評が得られるよう工夫された。3 回目の授業までに、教員が上記3観点から採点し、簡潔に講評した。同時に、優秀エッセイを選び、3 回目の授業中に模範として提示した。教員の講評を口頭で説明し、問題部分への理解を促した。4 回目の授業で、学生は教員の講評に基づき修正し、英作文を完成させた。このような手順を踏むライティング指導により、内容の一貫性が高められたこと、正確さや流暢さが向上したことを報告し、プロセス・ライティング指導法の有効性を提唱している。

佐藤 (2012) は、大学経営系学科でビジネス英語を受講する大学生 38 名 (学内

TOEIC 平均値：350 点程度) に、ビジネス英語通信文の作成を指導した。具体的には、アイデアの構想を練り (brainstorming)、アイデアから主旨となるポイントを書き出し、構成を考え (structuring)、英語で下書きを作成する (drafting)。その下書きについて、内容や言語に関するコメントを教師やピアからもらう。最後に、コメントを参考に英語の下書きを修正し、英語プロダクトを完成させる。ドラフト作成に使用した言語については明記されていなかったものの、このドラフトに対する peer feedback 活動で学習者に配布した「ビジネス通信文チェックリスト」に、英単語のスペルミスや英文法の誤り等をチェックする項目があることから、ドラフト作成を英語で行ったことが推察できた。英語ライティングへのモチベーションの低い学生を対象とした peer feedback の利点として、ドラフトを授業時間外に作成し、授業に持参するという学びを作り出すことができたこと、必ずドラフトを書いてこなくてはならないという学習への動機を高めたことを報告している。課題として、学生が英作文の形式面 (文法や表現) の誤りに気付かない場合の対処、教師が下線を引いて間接的に修正を促しても修正が施されない場合の対処を検討する必要性を主張している。

杉田 (2005) は、北関東にある看護学生 51 名 (「高校中級程度の英語レベル、英語ライティング初心者」) を対象とし、5 回の授業をかけて、プロセスを重視したパラグラフ・ライティング指導をおこなった (p. 21)。まず Brainstorming (日本語によるアイデア創出) で書くべき主題とそれに対する考えを探り、Organizing (文章構成) でアウトラインの枠組みを与え、文章の構成を考えさせ、Drafting (下書き) で日本語・英語のどちらでも良いから、書こうとすることが少しでも浮かんだらメモをし、その内容をふくらませ、書きながら考えるように指示を出した。次に Revising (修正・書き直し) と Proof-reading (読み直し) をした。学生らは読み手の視点を持ちながら、自分の文章を読み直し、必要に応じて内容を修正した。また、この段階で peer feedback も実施し、英文の意味が分かりにくい部分に下線を引く等し、書き手はそれを手がかりに修正した。最後に、他の学生と Sharing (公表) し、完成版の英語プロダクトを評定した。明確な記載はないが、Revising の peer feedback 活動に英文に対するフィードバックがなされていることを踏まえ、Drafting を日本語で実施した学生は Revising の活動に入る前に英語テキストを作成したと考えられる。実践後、授業に対する学生の意識調査を実施したところ、学生の 47 名 (92.2%) がプロセス重視のライティング指導を肯定的に捉えたこと、細分化されたプロセスにおいて「Organizing (文章の構成)」の段階が最も重要であると学習者が認識したこと等を明らかにし、ライティング指導で重点を置くべきプロセスを明確に示した事例である。

隅田 (2010) は、北陸地方の大学短期大学部でエッセー・ライティングを受講した英語初級レベルの短期大学生 37 名を対象に、ブレインストーミング (日本語) を行い、エッセーのアウトラインを作成し (日本語)、第 1 ドラフトを作成した (英語)。そのド



ラフトについて、「エッセーの構成や内容」に関する記述式のピア・フィードバックを実施し(日本語)、問題要素を修正し、第2ドラフトを作成した(英語)。第2ドラフトの「文法・語法のエラー」について、教員が記述式のフィードバックを行い(日本語と英語)、問題箇所を修正した(英語)。このようにして3週間かけて意見文を完成させた。活動後、プロセス・ライティング指導に対する学習意識を調査し、学習者が教師のフィードバックと生徒のフィードバックに対し両活動が有意義であると感じていたこと、フィードバックに従って英作文を書き直すことに肯定的な意識を持っていたことが分かった。ピア・フィードバックについて、内容・構成に対する講評の適切性を不安視する意見も挙げられたが、概ね、講評を残す側と受け取る側の双方に新たな気づきがあり、相互に刺激を与えながら学びを進めることができたと報告している。

最後に、山西(2011)のプロセス・ライティング実践を概観する。近畿圏の私立外国語大学(短期大学部)に所属する初級・中級英語レベルの1年生22名を対象とし、リーディングとライティングの統合型の授業において、プロセス重視の英語ライティング授業を実施した。本実践は、授業4回(1週2コマ)をかけている。プロセスを4段階、即ち「計画(planning)・草稿(draft)・見直し(review)・書き直し(revision)」に分け、題目に関する協同的なブレイン・ストーミング、リスト作成、マインド・マップの方法で「計画」し、それに基づいた「草稿」を書き「見直し・書き直し」を行った。「見直し」にはピア・フィードバック活動を取り入れ、英語プロダクトについて仲間と意見交換し、新たに文章を「書き直し」させた。教員は学生一人一人の能力を把握したうえで積極的にプロセスに介入し、内容や文法に関するフィードバックを与え、学習者に訂正を促した。ライティング方略に関するアンケート調査とプロダクトの分析・考察により、学生のライティング発達を検証した結果、学生は局所的計画だけでなく包括的計画にも注意を向けるようになり、英語作文課題に意識的に取り組む学生が増加したことを明らかにした。プロダクトの流暢さが向上し、まとまった英文を書くことに慣れてきたことは示されたが、統語的な課題が浮き彫りとなり、より長期的な明示的・直接的な指導の必要性を提言している。

### 3.3. ライティング・プロセスに関わる論点と考察

それぞれの英語ライティング授業で実践された言語活動を4つのライティング・プロセス(計画、L1文章化、L2文章化、推敲)に分類した(表1参照)。各事例の言語活動を称する用語は原文のままを使用した。例えば、「ドラフト作成、テキスト作成」や「ブレインストーミング、Brainstorming」は、それぞれ同一の活動を指すものと捉えられるが、その表記は原文のままである。また、各事例の言語活動に使用した言語が明記されている場合、或いは、文脈から推察できる場合は、括弧内に言語(L1:日本語; L2:英語)を記した。使用言語の記載がなかったものは「不明」とした。(事例

はアルファベット順で掲載した。)

事例研究の考察によれば、各実践が重点を置いたプロセスと実施した活動のタイプに違いがあった。順を追って説明するが、金岡 (2001) は、一連のライティング・プロセスの中で「計画」に指導の重点を置き、プレ・ライティング段階における思考のビジュアル化が英語プロダクトに与える肯定的な教育効果を示した。杉田 (2012) は、ライティングのプロセスを 5 つに細分化し、それぞれに対する学生の意識を調査し、「計画」の下位プロセスである **Organizing** (文章構成) が果たす役割の重要性を強調した。佐藤 (2012) は、プロセス・アプローチの軸足を「推敲」に置き、当プロセスが学生の学習への動機に好影響を及ぼした一方で、建設的な修正には至らなかったことを報告した。同様に、隅田 (2010) も一連のプロセスを行いながらも「推敲」に注力しており、「推敲」の活動に対する学生の肯定的な認識を報告した<sup>2</sup>。望月 (2008) と山西 (2011) は、一連のプロセスを包括的に捉え、プロセス重視のアプローチが英語プロダクトに与える影響を明らかにした。

このように、各事例が重心を置く認知的プロセスは異なるものの、全事例に共通して「計画、L2 文章化、推敲」が実施されていた。また、全ての授業が「計画、推敲」の活動を活発に行っていたことが明らかとなった (表 1)。「計画」では、主に Hayes & Flower (1980) の **Generating** と **Organizing** を促進する活動が導入されていた。他方、「推敲」では、教員によるフィードバックや学習者同士の意見交換等が積極的に取り入れられていた。全ての事例で「L2 文章化」が行われていたが、調査対象事例が英語ライティング実践であることを踏まえれば、無論、必然的なプロセスである。その一方で、「L1 文章化」の活動は相対的に少なかったことが示された。

「L1 文章化」は、考察した事例のうち 1 件のみであった。杉田 (2005) は、「計画」に続く **Drafting** (下書き) で「英語の差によらず書こうとする内容に集中して取り組めるように配慮し」ており (p. 21)、使用言語を L1 (日本語) に指定したわけではなく、日本語の使用を許可したと読み取れる。同氏の調査対象者の英語力を踏まえれば、ほとんどの学生が日本語を使用した可能性が高いと推察し、この活動を「L1 文章化」に分類した。**Drafting** は「プロセス・ライティング活動の中心的な活動と位置付けられる段階」である (杉田, 2005, p. 21)。文章を作成する過程は、Hedge (1988) によれば、「自分の考えを整理しながら、意味を発見しながら書き、書きながら意味を明確化させていく活動」(杉田, 2005, p. 21 より引用) である。杉田 (2005) は、この過程の重要

---

<sup>2</sup> 隅田 (2010) の調査は、計画と推敲の両プロセスに力点を置きつつ、推敲の教育的効果を調査したものである。同氏によれば、「関連するアンケート項目について 4 段階の評価の平均値を見ることで、フィードバックやドラフト修正に関する学生の意識の度合いを推測する程度」にとどめており (p. 162)、フィードバック内容の適切性、及び、フィードバックが英作文の質向上に与えた有効性等は検証していない。

性を踏まえた上で日本語使用を許容した。

表1 英語ライティング授業のプロセス・アプローチ実践例 (辻, 2019, p. 61)				
対象者	計画	L1文章化	L2文章化	推敲
金岡 (2001)	国立大学	Brainstorming (L2)		ドラフト作成 仲間との意見交換 (L1)
	工学分野	Keywords list (L2)		(L2) → ドラフト修正 (L2)
	L2中級	inverted pyramid sheet (L2)		
	大学2年生76名	Sentence flowchart (L2)		
望月 (2008)	国立大学	主題の議論		ドラフト作成 学習者間の採点・講評 (不明)
	英語専攻	(言語指定なし)		(L2) 教員の採点・講評
	L2中級	全体の構成		(添削コード・L1講評)
	大学学部生16名	(言語指定なし)		→ ドラフト修正 (L2)
佐藤 (2012)	大学文系学部	Brainstorming (L1)		ドラフト作成 教師やピアからのコメント
	経営系学科	Structuring (L1)		(L2) (不明)
	L2初級			→ ドラフト修正 (L2)
	大学生38名			
杉田 (2005)	看護系大学	Brainstorming (L1)	Drafting	テキスト作成 内容に留意した読み返し
	L2初級	Organizing (不明)	(指定なし)	(L2) 学習者間フィードバック
	大学生51名			(意味不明な英文箇所)に下線 → テキスト修正 (L2)
隅田 (2010)	大学短期大学部	ブレインストーミング		ドラフト作成 内容・構成への学生添削 (L1)
	L2初級	(L1)		(L2) 文法への教員添削 (L1/L2)
	短期大学生37名	アウトライン作成 (L1)		→ ドラフト修正 (L2)
山西 (2011)	私立外国語 (短期大学部)	ブレインストーミング (不明)		ドラフト作成 ピア・フィードバック (不明)
	L2初級	リスト作成 (不明)		(L2) 教員添削 (不明)
	大学1年生22名	マインド・マップ (不明)		→ ドラフト修正 (L2)

本考察では、「L1 文章化」が英語ライティング・プロセスの一環として重要視されてこなかったという事実が浮き彫りになったが、先行研究の知見 (e.g., Fujii, 2012; Kobayashi & Rinnert, 1992; Sasaki, 2002; 辻, 2017; Uzawa, 1996) と照射すれば、初級・中級英語学習者が「L2 文章化」を志向した「L1 文章化」を行う意義はあるだろう。英語プロダクトの発展に好影響を及ぼす可能性が十分に残されていると考えられ、注

力すべき認知的プロセスであると考えられる。

#### 4. 「L1 文章化」に力点が置かれてこなかった要因

「L1 文章化」に力点が置かれてこなかった要因として、第 1 にライティングプロセス・モデルの影響、第 2 に第二言語習得 (Second Language Acquisition : SLA) 領域における L1 使用への懐疑的な見方が挙げられよう。

一要因として、学習者のライティング・プロセスを探索した L1 及び L2 ライティング・モデルの影響が挙げられる。SLA 研究は、1970 年代頃に本格的に取り込まれるようになった領域である (小池, 1994)。そして、SLA 領域の L2 ライティング研究は、ESL 学習者が多く移住する米国を中心に L1 ライティング研究から得られた示唆を土台とし、急速に発展してきた (佐野, 2005, p. 193)。L1 ライティングと L2 ライティングは、「アイデアを創出し、それを発展させ、その言語化を図り、修正する」という共通の認知的プロセスを有し、作文発達の過程が類似している (Lay, 1982)。そのため、両ライティングは実質的に同一であると仮定され (Silva, 1993, p. 657)、L2 ライティング領域は L1 理論に頼ってきた経緯がある (Silva, 1993, p. 669)。実際には、L2 ライティングは 1 つ以上の言語を操らなくてはならず、L1 ライティングとは決定的に異なるものの、長きに渡り、この相違点に SLA 分野の研究者から関心が集められることはなかった (Wang & Wen, 2002, pp. 225-226)。結果として、L2 ライティングの特異性に対する理解が十分に促されず、広範囲に渡り適用可能な L2 ライティング理論は提示されてこなかった (p. 226)。L1 ライティング・プロセスを探索した Hayes & Flower (1980) のモデルは、言語を問わず、ライティング関連領域で広く認められている。このような首尾一貫した L2 モデルは存在しない (青木, 2006; Wang & Wen, 2002)。代わりに Hayes & Flower (1980) が L2 ライティング教育・研究の拠り所とされてきた<sup>3</sup> (Zimmermann, 2000)。同氏らのモデルが L2 ライティング領域で適用されるにあたり、Wang & Wen (2002) が指摘するように、主要な認知的プロセスを有するという類似点に焦点が当てられ、「使用言語の相違点にはあまり焦点が当てられなかった (p. 225)」のであろう。

このような L2 ライティング領域の全体的な動向は、「文章化」に関連する研究にも当てはまる。論じるまでもなく、L2 ライティングの「文章化」は L2 語彙・表現、L2 文法等の知識を基盤として L2 による言語化を図るプロセスであり (Börner, 1987)、その事実は広く認知される。それにも関わらず、L2 ライティングの「文章化」に焦点を当てた研究は相対的に少なく (Zimmermann, 2000)、L1 ライティングとの相違点

---

<sup>3</sup> Zimmermann (2000) は、“there can hardly be any doubt that the Hayes and Flower (1980) model of the L1 writing process has been most influential in L1 as well as L2 writing research.” と述べている (p. 74)。

を基調とした「文章化」の解明はあまり進展していない。依然として、L1 ライティング研究に基礎を置いている。

L1 ライティングの「文章化」は、言語の変換を伴わない「L1 による言語的な発展」である。それに対し、L2 ライティングでは「1 つ以上の言語使用 (Wang & Wen, 2002, p.225)」が求められる。書き手が上級レベルの L2 能力を有する場合を除き、特に L2 初級・中級者であれば、言語の変換 (Mental Translation も含む) が必要となり、必然的に2つの言語使用が求められる。SLA 領域では「言語使用における相違点 (Wang & Wen, 2002)」があまり注視されず、結果、「思考の言語的な発展」が「言語変換 (L1 を L2 へ直す活動)」から切り離して捉えられることがなかった。異なるプロセスであるにも関わらず、両者は「言語の変換を伴う『思考の言語的な発展』」と一纏めに捉えられた。L2 ライティングの「文章化 (Translating from L1 to L2)」は、「L1 思考を言語的に発展させながら、同時に、頭の中で L2 に翻訳しながら、L2 文章を産出するプロセス」であると捉えられたと解釈できよう。ゆえに、L1 思考を L1 で言語化するプロセス、即ち、「L1 文章化 (Formulating in L1)」の重要性が認知されてこなかったと考えられる。

上記の要因に加え、従来の L2 ライティングプロセス・モデルに「L1 文章化」が存在しなかったことも「L1 文章化」が注力されてこなかったことに関わるだろう。これまでの L2 モデル (e.g. Börner, 1987; Sasaki, 2002; 松永, 2012) は、時間制限のある L2 ライティング・プロセスを探索し構築されている。時間が限られれば、作文プロセスに制約がかかる (Wang & Wen, 2002, p. 244)。このような状況下では、頭の中に描いた構想を説明する L2 語彙・表現の探索等に時間が費やされ、思考の言語的な発展を L1 でじっくりと遂行する時間的・認知的余裕はなかったであろう。事実として、学習者が辿った一連の L2 ライティング・プロセスには「L1 文章化」が出現しなかった。例えば、Börner (1987) は、L2 語彙・表現、文法等の知識を礎に L2 文章を構築することを「文章化 (Translating)」と捉えた。Sasaki (2002) は Translating the generated idea into English (L1 アイデアを L2 へ翻訳すること) を「文章化」に相当するプロセスと捉えた。また、Zimmermann (2000) は、近年のライティング研究が「文章化する過程にあまり重点を置いていない Hayes & Flower (1980) の L1 ライティング・モデル<sup>4)</sup>」に影響を受けすぎていることに問題を提起<sup>5)</sup>し (p. 73)、ライティングの中核を成す文章化に焦点を絞り、新たな L2 ライティング・プロセスを提案した。具体的には、

---

<sup>4</sup> Hayes & Flower (1980) モデルはライティング教育で広く認知されており (柏崎, 2010; 松永, 2012; 大井, 2017)、今日では、言語を問わず、ライティングプロセス・モデルの代表格である。

<sup>5</sup> Zimmermann (2000) は “Recent writing research has been heavily influenced by Hayes and Flower’s model of L1 writing process with its emphasis on planning and a certain disregard of the formulating component (translating)” (p. 73) と述べている。

L2 ライティングに特化したプロセスは、暫定的な L1 文章の構築 (Tentative Formulation in L1) と L2 言語に関する課題解決 (L2 problem solving) であると仮定し、後者はどこでおこなわれるか予測不可能であるが、前者は L2 による暫定的な文章に先立っておこなわれると推測した。しかし、取得データによれば、L2 テキスト産出までの過程で、L1 文章が構築されることは稀であったことが示された (p. 87)。学習者は計画段階で「何をどう書くか」を整える際に L1 を使用しただけであり、それ以降のプロセスでは直接 L2 が使用されたことを報告している<sup>6</sup>。調査参加者が暫定的な L2 文章を構築していたことが明らかとなり、恒久的な L2 文章を産出する前に「暫定的な L2 文章の構築 (Tentative Formulation in L2)」が必要であると提言した。これを踏まえ、同氏は Tentative Formulation in L2 と Write (the actual act of writing) を反映させたモデルを構築している。Zimmermann (2000) は、直接 L2 で文章を形成するプロセスを「文章化」に相当するプロセスと捉えた事になる (本段落の Zimmermann (2000) に関する記述は、辻 (2019, pp 31-32) より引用)。当該調査の対象者は L2 上級者であると推察され、L1 使用をすることが稀であったことが報告されているので例外となるが、L2 初級・中級者を対象とした L2 モデルに「L1 文章化」の概念を内包したプロセス・モデルは管見の限り見当たらない。学習者が辿った L2 ライティング・プロセスに「L1 文章化」が出現しなかったことが、当該プロセスの活動が力点を置かれてこなかったことに関与していると捉えられよう。

もう一つの要因として、従来の SLA 領域が L1 使用に対して懐疑的な見方をしていたことが影響した可能性が挙げられよう。SLA 教育・研究の領域では、直接 L2 で考えることが L2 能力を高めることに寄与するという主張 (Raimes, 1985, 1987) が支持され、L2 ライティングに携わる過程でも L2 で考えることが推奨されてきた。また、言語が社会的な関わりの中で発達することを説明した Vygotsky (1978) の最近接発達領域 (ZPD : Zone of Proximal Development) の理論を拠り所とし、Krashen (1985) のインプット仮説や Long (1983, 1996) のインタラクション仮説が提言され、目標言語によるインプットやインタラクションを通じて、学習者は目標言語でのアウトプットができるようになる」と指摘されてきた。

このように L2 使用が厚く支持されてきたのとは対照的に、L1 使用は L2 習得の発達を阻害すると論じられ、また、L2 授業内における L1 使用は L2 習得に望ましい学習環境を創り出さないと論じられてきた (Gass & Sleinker, 1983; Storch & Aldoseri, 2010)(Yu & Lee, 2014, p. 29 より引用)。このような見解があり、思考を L1 文章として

---

<sup>6</sup> Zimmermann (2000) は “There is very little evidence in our data that L2 writing consists to a large extent in translating tentative L1 formulations into the L2 (p. 87)” と述べ、暫定的な L1 文章があまり作成されなかったこと、L1 文章から L2 へ訳すという活動がほとんど見受けられなかったこと等を明らかにした。

表出することを L2 ライティング・プロセスの一環として捉えるべきではないという考え方も存在する。例えば、柏木 (2016) は、L2 ライティング能力の相対的に低い学習者の傾向を「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 (p. 25)」と説明し、このような活動を「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 (p. 25)」と説明する。つまり、柏木 (2016) は、英語ライティング活動を「概念を直接第 2 言語で表出する (p. 25)」と捉えていることが読み取れる。近年の英語教育の傾向、即ち、オールイングリッシュ化が進んでいる事実を踏まえれば、L1 使用に懐疑的な立場をとっている英語教育関係者が少なくないことが推察できる。L2 ライティング教育において、思考を L1 文章で表出する活動は「計画」を遥かに超えた L1 使用であり、このような「より一步踏み込んだレベルでの L1 使用」が否定的に捉えられることは少なくないと言えよう。

## 5. 初級・中級英語学習者を対象とした英語ライティングプロセス・モデルの提案

プロセス重視の L2 ライティングに関する実践研究において、L1 文章化の有効性はこれまでにあまり検証されていないが、L2 初級・中級者を対象とした先行研究 (e.g. Fujii, 2012; Kobayashi & Rinnert, 1992; Sasaki, 2002; Uzawa, 1996) の知見を踏まえれば、「L1 文章化」は言語変換に関わる作業 (L2 語彙・表現の探索等) に注意を奪われることなく、文章の包括的要素と局所的箇所を整えるプロセスになり得よう。当該プロセスが L2 プロダクトの発展に寄与する可能性を見据えれば、L2 初級・中級者向けの L2 ライティング活動は「計画し、L2 へと文章化し、修正する」という主要プロセスに「L1 文章化」のプロセスを取り入れ、4 つのライティング・プロセスを有する認知的活動と捉えることが重要である。

本論点を基軸として、英語 (L2) ライティングプロセス・モデル (図 1) を構築した。本モデル<sup>7</sup> は、L2 ライティング・プロセスだけでなく、各プロセスに関与する要素 (メタ認知) と各プロセスから産出されるプロダクトを内包した図式になっており、プロセスとプロダクトの相互関係を示したものである。ライティングが認知処理プロセスであるという提言 (Flower & Hayes, 1981) を踏まえ、認知プロセスを探る「メタ認

---

<sup>7</sup> 本モデルは、先行研究 (e.g. 岡田, 2006; 三宮, 2008; 辻, 2017) の知見を機軸とし、L1 文章化の有効性に関する調査結果 (辻, 2019) を反映させた L2 ライティングプロセス・モデルである。辻 (2019) の結果より「L1 文章化」と「L2 文章化」の不可分性が明らかとなり、両プロセスを「執筆 (Writing)」と一括りに纏め、両プロセス間に両方向の矢印を設置した。モデルの詳細は、辻 (2019) を参照されたい。なお、本モデルは Hayes & Flower (1980) モデルに基礎を置いたうえで、L2 ライティングには「1 つ以上の言語使用 (Wang & Wen, 2002, p.225)」が必然的であるという事実に着目し、論理的手続きに基づいて構築されたものである。Hayes & Flower (1980) と類似することから、出版元である Taylor and Francis Group LLC Books より使用許諾書を取得している。

知」(柏崎, 2010) を意図的に設置した。その設置は、メタ認知が「文章産出過程に強く関与する」(柏崎, 2010, p.37; 崎濱, 2003) 要素であり、学習力を支える高次の認知的な機能である(三宮, 2008) ことを勘案し、英語ライティング・プロセスの活発化、ひいては、英語テキストの発展に寄与することが期待できると考えたことによる。

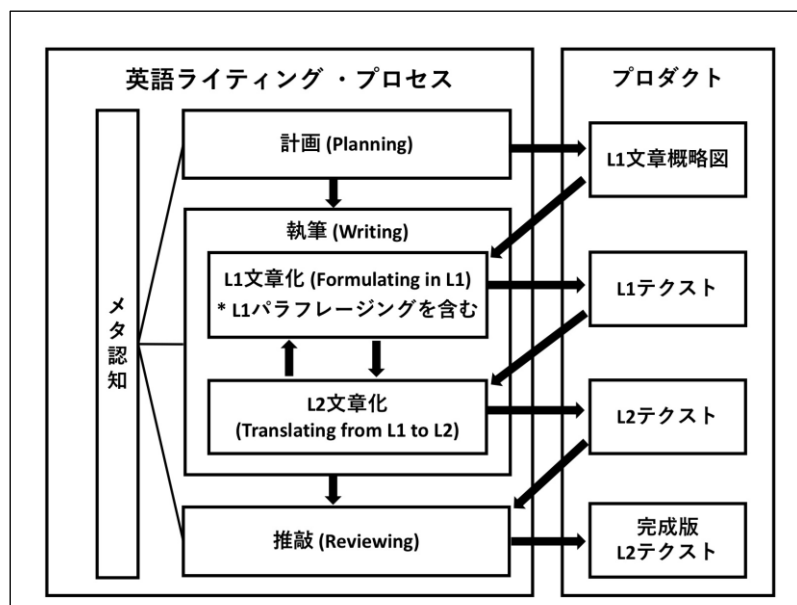


図 1 初級・中級英語学習者向けの英語ライティングプロセス・モデル (辻, 2019, p.177)

英語ライティング・プロセスの「計画 (Planning)」は、Hayes & Flower (1980) と同様、3 つの下位プロセス (Generating・Organizing・Goal setting) を有するライティング・プロセスであり、ここで文章の概略図を構想する。タスク環境を踏まえ、長期記憶を探りながら、Generating (アイデア創出) を行う。そこから、Organizing (構成)、Goal Setting (目標設定) へと移行する (Hayes & Flower, 1980; 松永, 2012)。図 1 に示したように、「計画」の次は「執筆 (Writing)」である。文章に言語化するプロセスを「執筆」と称し、「言語変換の伴わない文章化 (L1 による文章化)」を「言語変換の伴う文章化 (L2 による文章化)」と区別し、それぞれを「L1 文章化 (Formulating in L1)」と「L2 文章化 (Translating from L1 to L2)」と表記した。「L1 文章化」と「L2 文章化」は「文章を産出する」という共通点を有し、L2 ライティング・プロセスにおいて「執筆」の過程と捉えられるため、両プロセスを総括した。「執筆」に続く「推敲」は、L2 テキスト上の表層的な誤り等を訂正するプロセスと捉える。これは、先行研究の知見 (e.g. 中西・赤堀, 2005; 岡田, 2006) より、L2 テキスト産出の前段階で、文章を論理的・合理的に整えておくことが望ましいと考えたことによる。なお、モデル内には表記しなかったが、各プロセスはそれぞれに下位プロセスを有する。計画は先述の通りであるが、推敲 (Reviewing) は、読み返して (Reading) 修正・校正



(Editing) する活動を含む。また、L1 文章化 (Formulating in L1) は、「文章の包括的要素を整えること」と「文章の局所的箇所を整えること (L1 パラフレー징活動<sup>8</sup>を含む)」を下位プロセスとし、「L2 文章化 (Translating from L1 to L2)」を志向した L1 文章、L1 センテンスを形成し、検討・評価し、適宜、修正する活動を内包するライティング・プロセスとして捉えられたい。下位プロセスとしての「文章の局所的箇所を整えること」は、L2 センテンスの可読性を高めるために、自らと対話し、伝えたい内容を論理的に整え直した上で L1 センテンスを構築することを意図しており、L2 テキスト上の表層的な不整合(文体や文法的な誤り等)を修正する「推敲」の活動とは異なる。最後に、L2 文章化 (Translating from L1 to L2) の下位プロセスは、先章で述べたように、Expression・Grammatical Synthesis・Graphic Aspects (Börner, 1987 Zimmermann 訳 2000, p. 76) の要素を含むものとする。

提案のモデル (図 1) は、「L1 文章化」に対する重要視の度合いを高めることにより、L2 テキスト・クオリティの発展を意図的に目指した図式図である。得られた知見を鑑みれば、「文章化」における L1 使用は、文章の包括的要素と局所的箇所に関する十分な検討を可能とし、L2 テキストの発展に寄与するプロセスとなり得よう。

## 6. おわりに

冒頭で述べたように、英語ライティング教育について「初級・中級レベルの日本人英語学習者が、英単語の選択や英文の構造などに注意を向けつつ、英語テキストの論理や内容等にも十分な意識を向けることができるのだろうか」という問いを立てた時、肯定的に答えることは難しい。ライティングの基盤である「高次の思考」を可能とする L1 使用を英語ライティング授業に加える重要性を見直す必要があるだろう。事例研究の考察を通じ、「L1 文章化」があまり検討されてこなかった学習プロセスであることが確認されたが、L2 能力の相対的に低い学習者を対象とした L2 ライティングにおいて「L1 文章化」を過小評価するべきではない。自らの思考を言語化する過程で、L1 から L2 へと直訳する方略が多く使用されていること (e.g. Fujii, 2012)、構想した内容を局所的に言語化する作業に注力するあまり、文章の包括的要素に十分な意識を向けない傾向にあること (e.g. 松永, 2012; Sasaki, 2002) を踏まえれば、思考の言語的な発展を言語変換の活動から切り離して捉える必要があるだろう。

本稿では、「L1 文章化」を L2 ライティング・プロセスの一環として位置づけ、初級・中級英語学習者に焦点を合わせた英語ライティングプロセス・モデルを提案した。先行研究の知見を踏まえれば、本モデルで示した「L1 文章化」における言語活動が

---

<sup>8</sup> 「L1 パラフレー징」は、機械翻訳の制限用語表現法に準拠して母語を整え直す言語活動を指し、文章の局所的箇所を整えることを目指す。当該活動の詳細は、辻 (2019) の第 4 章第 3 節と第 11 章を参照されたい。

L2 プロダクトに有益である可能性は十分にある。英語教育・研究領域において、文章の包括的要素と局所的箇所の発展を目指す効果的な「L1 文章化」の活動を考案し、クオリティの高い L2 プロダクトの産出に繋がるかどうかを検証し、得られた知見をフィールドで共有していくことが望まれよう。今後の英語ライティング教育実践で本モデルが活用され、学習者の L2 テキスト発展の一助となることを願ってやまない。

## 謝辞

本論文の主要な内容が収録されている博士論文の作成にあたり、京都大学高等教育研究開発推進センターの山田剛史准教授（現：関西大学教育推進部教授）ならびに、京都大学同センターの松下佳代教授より貴重なご指導を多く賜りました。厚く感謝を申し上げます。

## 引用文献

- 青木信之 (2006). 『英作文推敲活動を促すフィードバックに関する研究－推敲過程認知処理モデルからの有効性の検証』 溪水社.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). An attainable version of high literacy: Approaches to teaching higher-order skills in reading and writing. *Curriculum Inquiry*, 17(1), 9-30.
- Börner, W. (1987). Schreiben im fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem modell [Writing in the foreign language classroom: Thoughts on a model.] In W. Lörcher, & R. Schulze, *Perspectives on language in performance, studies in linguistics, literary criticism and language teaching and learning* (pp. 1336-1349). Tübingen: Narr.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fujii, Y. (2012). The effects of L1 on L2 writing and translation: A case study. *Journal of Modern Languages*, 22, 32-44.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg, *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 金岡正夫 (2001). 「思考プロセスのビジュアル化を導入した英語ライティング授業－論理的思考力の育成を目指して」 『工学教育』(鹿児島大学)49, 19-28.
- 柏木哲也 (2016). 「ライティング指導の方法と評価」 『基盤教育センター紀要』(北九州市立大学)27, 19-34.
- 柏崎秀子 (2010). 「文章の理解・産出の認知過程を踏まえた教育へー伝達目的での読

- 解と作文の実験とともにー」『日本語教育』(寄稿論文) 146, 34-48.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning*, 42, 183-209.
- 小池生夫 (1994). 「第二言語習得研究の傾向」 SLA 研究会 (編) 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』 (pp.3-23) 大修館書店.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Lay, N. D. S. (1982). Composing processes of adult ESL learners: A case study. *TESOL Quarterly*, 16(3), 406-411.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York, NY: Academic Press.
- 松永志野 (2012). 『L1・L2 ライティングのプロセスと方略に関する比較研究』(博士論文) 熊本大学.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London, England: Edward Arnold.
- 望月昭彦 (2008). 「プロセスライティングの有効性ー大学生の場合ー」 『帝京大学文学部教育学科紀要』 33, 37-47.
- 中西千春・赤堀侃司 (2005). 「日本人大学生を対象とした英語ライティング指導におけるピアフィードバックの有効性」 『日本教科教育学会誌』 28(1), 1-9.
- 岡田靖子 (2006). 「大学授業におけるプロセス・ライティングの取り組み」 『聖学院大学論叢』 18, 249-263.
- 大井恭子 (2017). 「認知心理学の成果を援用したライティング指導ー『キュー・カード』を使用した中学生への指導の効果検証ー」 『言語教育研究』(清泉女子大学言語教育研究所)9, 87-109.
- Olshtain, E. (2001). Functional tasks for mastering the mechanics of writing and going just beyond. In M. Celce-Murcia (ed), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 207-217). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Raimes, A. (1985). What unskilled writers do as they write: A classroom study. *TESOL Quarterly*, 19, 229-258.
- Raimes, A. (1987). Language proficiency, writing ability and composing strategies. *Language Learning*, 37, 439-468.
- 崎濱秀行 (2003). 「書き手のメタ認知的知識やメタ認知的活動が産出文章に及ぼす影

- 響について」『日本教育工学会論文誌』27(2), 105-115.
- 三宮真智子 (2008). 『メタ認知：学習力を支える高次認知機能』北大路書房.
- 佐野富士子 (2005). 「ライティング」JACET SLA 研究会 (編)『文献からみる第二言語習得研究』(pp. 193-202) 開拓社.
- Sasaki, M. (2002). Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes. In S. Ransdell & M. E. Barbier (eds.), *New directions for research in L2 writing*, (pp. 49-80). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- 佐藤夏子 (2012). 「ビジネス英語の指導実践プロセス→プロセスライティングの手法を用いて」『中部地区英語教育学会紀要』41, 273-278.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677.
- 杉田由仁 (2005). 「ライティングのプロセスを重視した看護学生のためのパラグラフ・ライティング指導」『山梨県立看護大学紀要』7, 19-29.
- 隅田朗彦 (2010). 「プロセス・ライティング指導法に対する短期大学生の意識－質問紙による分析」『新潟青陵大学短期大学部研究報告』40, 157-164.
- 辻香代 (2017). 「外国語教育における母語運用の有効性に関する検討」『京都大学高等教育研究』23, 69-80.
- 辻香代 (2018a). 「外国語ライティングにおける母語文章形成活動の教育的意義の検討－学生の学習認識に及ぼす影響に焦点をあてて－」, *Language Education & Technology*, 55, 247-276.
- 辻香代 (2018b). 「議論型エッセイを評価するルーブリックの考案と検討－モジュールを礎としたライティング技法に着目して－」『大学教育学会誌』40(2), 64-71.
- 辻香代 (2018c). 「モジュールライティング技法を基盤とした枠組みの有効性－基礎的なライティング技術の習得を目指して－」『LET 中部支部研究紀要』30, 1-10.
- 辻香代 (2019). 『母語使用を取り入れた外国語ライティング教育に関する研究』1-213. (博士論文) 京都大学.
- Uzawa, K. (1996). Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing*, 5, 271-294.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, W., & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11, 225-246.
- 山西博之 (2011). 「プロセス・アプローチによるパラグラフ・ライティング指導と短大1年生のライティングの発達」『JACET 関西支部ライティング指導研究会紀要』9, 1-12.
- Yu, S., & Lee, I. (2014). An analysis of Chinese EFL students' use of first and second language

in peer feedback of L2 writing. *System*, 47, 28-38.

Zimmermann, R. (2000). L2 writing: Subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction*, 10(1), 73-99.