

書き手、テキスト、読み手：英語教育作文指導に

おける三要素の関係とその理解

長 阪 朱 美

1. はじめに

日本の英語教育における作文指導は、文法、和文英訳を中心とする知識や技術の習得から、自分の考えを相手に理解してもらえるように伝えるというコミュニケーション能力の習得へと大きく変わってきている。英語に関する知識の理解や技術の習得にとどまらず、ある目的を持ち、それを達成するために理解し習得した知識や技術を活用し、伝えたいことを書き表す能力と積極的にそれを行う態度を養うことが、コミュニケーションを中心とした作文指導のねらいである。

コミュニケーションを目的とする書く行為は、書き手 (writer)、テキスト (text)、読み手 (reader) の3つの要素から成り立っていることを認識する必要がある。書き手は自分の考えや感情を表現し、伝えたいという目的を実現するために文章、すなわちテキストを書く。しかし、自分の考えや感情を思いつくままに書いたり、自分だけが理解できる論理を組み立て一方的に論を展開するならば、書かれたテキストはコミュニケーションの意図を欠く自己中心的な文章“writer-based prose” (Flower, 1984) である。本当に読み手に何かを伝えたいと思うならば、読み手の立場に立った文章“reader-based prose” (Flower, 1984) にしなければならない。書くことを通して行われるコミュニケーションは、テキストを介して行われる書き手と読み手の相互作用 (interaction) であり、一方的な関係ではない。

本論では、書く行為によるコミュニケーションにおける書き手、テキスト、読み手の関係をこれまでの研究をもとに再認識した後、英語を外国語として学習している日本人の大学生が、この3つの要素の関係をどこまで理解し活用しているのかを考察し、今後の作文指導を考えてみたい。

2. 書き手、テキスト、読み手

2.1 要素の相互関係

書き手と読み手の相互関係を Reid (1993) は、わかりやすく図式化している(図1)。

図1 Interactive Reading Graphic (Reid 1993: 43)

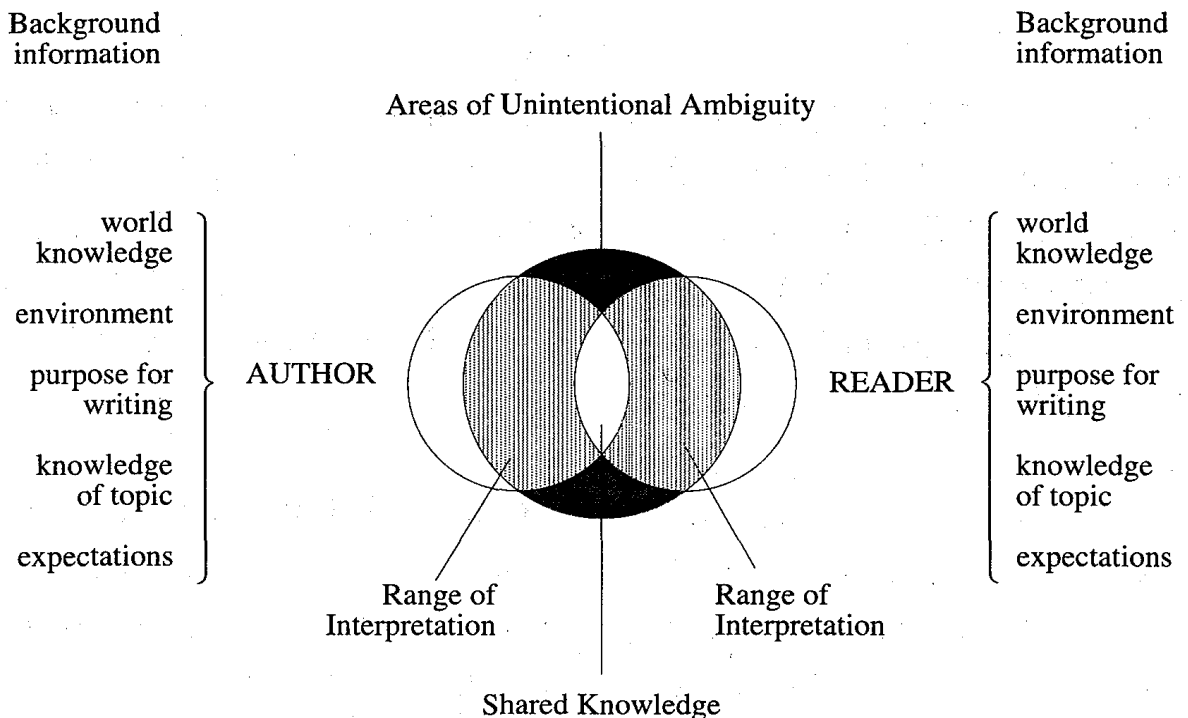


図1が示すように、書き手と読み手は同じ背景を持っているわけではない。これまでの人生で蓄積された世の中のさまざまな事柄についての知識や経験、今置かれている状況や環境、コミュニケーションの目的、テキストが扱っているトピックについての知識、予想や期待などすべての点で異なる。

書き手と読み手のコミュニケーションが円滑に行われるためには、まず第1に、共有する知識 (shared knowledge) を可能な限り増すことである。Reid も

述べているように、書く場合においては、これが共有するテキスト (shared text) となる。これが多いほど書き手の意図と情報は、正確に読み手へ伝わる。次に、思いがけなく生ずる曖昧さの領域 (areas of unintentional ambiguity) をできるだけ小さくする必要がある。これは書き手と読み手の文化の違いによる誤解、思わぬ読み間違いなど、書き手の意図に反して起こるものであるが、防ぐ配慮をするべきである。さらに解釈の幅 (range of interpretation) も、あまり大きくならないように注意しなければならない。書かれているテキストの内容から推測したり、自分のもっている知識を活用して説明をしたり理解することがなければ、無味乾燥なテキストになってしまう。しかし、この解釈の幅があまりにも広くなりすぎると、書き手の意図が正確に読み手に伝わらないし、また読み手が勝手な解釈に陥る危険もある。

いずれの場合にも、書き手は読み手の背景となる情報、特にどのような目的で自分のテキストを読もうとするのか、自分の書いているトピックについてどのくらいの知識を持っているのかを十分に考慮して書かなければならない。また、読み手は自分の背景知識を最大限に活用して、特に書き手の目的や意図、テキストにあるトピックについて書き手が前提としている知識を踏まえながら読むべきである。このように書き手と読み手の関係は、書かれたテキストを介して相互的 (reciprocal) であると言える。

2.2 L1 Writing における書き手、テキスト、読み手

書き手、テキスト、読み手の関係は、英語を母語とする作文過程の研究で明らかにされてきたが、英語を母語とする書き手にとっても、この3つの要素の関係を理解し、コミュニケーションで実践するのは容易ではない。Scardamalia & Bereiter (1987) は、未熟な書き手は自分がすでにもっている知識や考えを、思いつくままに言うだけの “knowledge telling” が大半を占め、熟練した書き手が行う読み手や目標にあわせて自分の知識や考えを組立て直す “knowledge transforming” ができないと報告している。Schriver (1993) は、書くことにおける読み手の重要性を指摘している。また、Sitko (1993) も、書き手は実際の読み手を想像したり、自分の内にある読み手に向かって書き、自分で反応して書き続けるのであるが、不慣れな書き手にとっては難しいと考え

る。

書き手、テキスト、読み手の関係を理解することは、アカデミックライティングの場合さらに重要になる。Flower et al. (1992) は、レポートや論文を書く場合、自分の知識や調べた情報を論文の決まった様式に従って伝えるだけでは不十分であり、自分の目指すゴールと読み手に適するように、知識、情報、考えを自分なりに構築したテキストを作り出さなければならないと述べている。書くことに不慣れな学生にとって、情報源となる文献を読み、書き手の意図や目的を違えずに必要な知識や情報を選択しまとめることは難しいうえに、自分の知識や情報を最大限に利用し、新しい情報や考えと統合し、読み手の要求に答えるテキストを再構築することはきわめて難しい (Flower et al., 1990)。しかしながら、このような書くコミュニケーションは、大学や大学院のレベルでは当然必要であり身に付けておくべきである。

3. L2 Writing における書き手、テキスト、読み手

英語を母語とする書き手にとって書き手、テキスト、読み手の関係を理解し、実際のコミュニケーションで実践していくことは容易ではないので、英語を母語としない書き手にとってはさらに困難なことと思われる。英語を外国語として学習している日本人大学生は、この3つの要素の関係をどの程度認識し、書くことのコミュニケーションを行っているのだろうか。

これを調べるために、通常の授業 (1995年、6月第1週) において実験を行った。書くことに慣れていない学習者にとって、不特定の読み手を想定して書くのは難しいので、特定の読み手に対して書くようにした。また、大学生にとって文献を読み、必要な知識や情報を得て活用することは不可欠なので、情報源となる材料 (source text) を使用した。つまり、あるエッセイを読み、その筆者に対して自分の考え、意見を書くという課題を設定した。

3.1 被験者

英語を外国語として学習している日本人大学生 (4年制私立大学、国際政治経済学部経済学科、2年生) 25名が参加した。このうち、海外滞在経験者は6名であった。アメリカに滞在した者が4名で、滞在年数とそのときの年齢は、

2年（1名，7～9歳）、3年（1名，15～18歳）、4年（2名，7～11歳，8～12歳）で、いずれも現地の公立の学校で教育を受けた。アメリカに1年（8歳）その後イギリスに4年滞在し、現地の学校（2年）と日本人学校（最後2年）に通っていた学生が1名、また、スイスに3年（9～12歳）滞在し、インターナショナルスクールに通っていた学生が1名いた。しかしながら実験結果において、日本で教育を受けた学生と海外滞在経験者とのあいだに大きな差は見られなかった。また、このクラスは大学1年の作文指導は和文英訳中心であり、エッセイライティングの指導は2年の4月から本格的に受け始めた。

3.2 題材

全米ライフル協会 (The National Rifle Association of America) の副会長である J. Warren Cassidy の銃器所有に賛成するエッセイ、“The Case For Firearms...” (Watkins-Goffman et al., 1993, pp. 20-22, Appendix A) を用いた。エッセイにおける筆者の主張がわかりやすく、それに対して被験者が自分の意見を表明しやすい題材を選んだ。

3.3 手順

1週間前に宿題として Cassidy のエッセイを渡し、銃規制に反対し銃の所有の自由を主張する Cassidy の論点を、十分に理解してくるよう指示をした。小グループでエッセイの内容について情報交換をした後、クラス全体で Cassidy のエッセイの論点を挙げ、大きく4つの点にまとめた。約40分をこの作業に費やした。あらかじめ Cassidy の論点をクラス全体で確認したのは、情報源となるテキストの内容を読み取る段階で、被験者間に大きな差が生ずることを避けるためである。この実験の目的は、作文において書き手、テキスト、読み手の関係が外国語学習者にどの程度認識されているかを調べることで、読解力の差を最小限にした。次に、50分間で各々の学習者が Cassidy に対して自分の意見や考えを、手紙あるいはエッセイの形式で書いた。

3.4 データ分析

先に示した Reid (1993) の書き手、テキスト、読み手の関係から、次の3つ

の点について被験者の書いたテキストを分析した。

書き手と読み手のコミュニケーションが円滑に行われるためには、書き手は読み手を認識し、早く明確に自分の主張のポイントを読み手に伝えなければならない。直接の読み手である Cassidy に対して、書き手である日本人大学生は自分の態度、すなわち Cassidy に賛成あるいは反対を明確に示しているであろうか。また、どこで（第 1 パラグラフ、第 1 パラグラフ以降、最終パラグラフ）それを表明しているのだろうか。これを調べれば、書き手がどの程度読み手を認識しているのかがわかる。

次に、書き手は読み手と共有するテキストを可能な限り増す必要がある。この実験では、情報源となるテキストからすでに読み手の主張がわかっているので、書き手はそれを有効に活用すればよい。被験者は Cassidy が自分の主張を支持するためにあげた 4 つの論拠のうち、いくつをどの点で活用しているのだろうか。また、4 つの論拠が示されている情報源となるテキストをどのような方法で活用しているのだろうか。活用方法の分析として Campbell (1990) を参考にし、原文の引用、原文を断わずにコピー、ほとんどコピー、パラフレイズ、要約に分けて特定した。

さらに、書き手は曖昧さの領域を抑えつつ適度な解釈の幅を保ち、情報源となるテキストから得たものに自分の考えを統合したテキストを構築しなければならない。そのために被験者は、Cassidy の論点にどのように反応し、自分の主張を作り上げているのであろうか。リストのみ（論点を挙げるにとどまり、それに対する自分の反応がない）、弱い賛成または反対（論点に対して賛成または反対を主張しているが、不十分な支持や理由しか挙げていない）、普通の賛成または反対（ごくあたりまえの支持や理由を挙げていない）、強い賛成または反対（強力で効果的な支持や理由を挙げていない）に分けて特定した。

3.5 結果と考察

第 1 に、書くことのコミュニケーションにおいて、何を書くかとともに誰に書くかは重要である。書き手はどの程度読み手を認識しているのであろうか。Cassidy に対して被験者 25 名のうち 17 名 (68%) が反対、賛成は 7 名 (28%)、1 名 (4%) は日米の現状とその背景を説明しているだけで、賛否どちらの態度

も表明していなかった。賛否を示した 24 名のうち 20 名 (83.3%) が、第 1 パラグラフで自分の態度を述べ、そのうちの 12 名 (50.0%) は第 1 センテンスで述べていた。4 名 (16.6%) は第 1 パラグラフ以降で述べていた。特定の読み手がある場合、書くことに不慣れな学習者にとっても読み手を意識することは難しいことではない。さらに、円滑なコミュニケーションを行うために、書き手は早く明確に自分の主張のポイントを読み手に伝えなければならないことを、英語で書くことに慣れていない日本人大学生も理解していると考えられる。

第 2 に、書き手は読み手を認識した後、読み手と共有するテキストを作り、可能な限り共有部分を多くしなければならない。この実験で被験者は、読み手である Cassidy の挙げた論点を活用する方法をとっているため、その内容によってさらに細かく分類し各々の活用回数と人数を調べ、表 1 にまとめた。

表 1 情報源となるテキストの内容活用

論 点	活用回数・人数	
1. a. アメリカ人には銃を所有する権利がある	5	} 17 (27.4%)
b. 銃を所有する権利は憲法で保証されている	8	
c. 銃を所有する権利は民主主義の根本である	4	
2. a. 大部分の銃所有者は悪い人間ではない	15	} 20 (32.3%)
b. 銃規制より犯罪者を厳しく罰すべきである	4	
c. 厳しい罰則が実際に犯罪を抑制している所もある	1	
3. a. 規制しても暴力的な犯罪は大都市で増加する	6	} 19 (30.6%)
b. 規制しても犯罪者は違法な方法で銃を手に入れる	2	
c. 一般市民は自己防衛のために銃が必要である	11	
4. a. 銃の安全教育プログラムを行うとよい	2	} 6 (9.7%)
b. 若い銃所有者を訓練すべきである	4	
合 計	62	(100%)

(n = 25)

Cassidy の挙げた論拠は全体で 62 回活用され、被験者 1 人当たり 2.48 回活用している。大きく分けた 4 つの論拠のうち、1 人の被験者が平均 2.04 挙げ

ており、4つの論拠をすべて活用することは時間、紙面の制約から難しいと判断して2つ程度に絞って活用している。最初の3つの論拠に比べて最後の論拠の活用回数は少ないが、重要性が低いので妥当な数値といえる。最も活用されたのは、2aであり、次に多く活用されたのが3cである。これは被験者にとって理解しやすいと同時に賛成、反対の両方に使われていることから、自分の意見へ展開しやすい論点のようである。Cassidyは、1bを最も強く主張しているのだが、2aや3cと比べると被験者には難しく自分の意見を述べにくいいため、活用回数は少ない。英語を外国語として学習し、書くことに慣れていない日本人大学生でも、コミュニケーションを円滑にするためには、書き手と読み手は共有するテキストを持たなければならないし、書き手は可能な限りそれを多くすべきであることは理解していると考えてよい。しかし、未熟な書き手は自分が理解しやすく、また自分の意見や考えを展開しやすい内容を安易に活用する傾向にある。自分の意見や考えも本当に伝えたいものではなく、表現できる範囲のなかで適当に済ませてしまいがちである。未熟な書き手は、必ずしも最も重要な内容を活用する、あるいはできるとは限らない。重要であるとわかっているにもかかわらず、自分の意見や考えを述べるときにうまく活用できなければ、できるものを代わりに活用して満足してしまうのである。

次に、書き手が読み手と共有するテキストを作るために考えなければならないのは、Cassidyの挙げた論点の活用回数だけではなく活用方法である。情報源となるテキストの活用方法については、表2にまとめた。

表2 情報源となるテキストの活用方法

活用方法	活用回数 (%)	活用人数
1. 原文を引用	9 (14.5%)	5
2. 原文を断わずにコピー	3 (4.8%)	3
3. 原文をほとんどコピー	19 (30.6%)	11
4. パラフレイズ	27 (43.5%)	15
5. 要約	4 (6.5%)	2
合計	62 (100%)	36

(n = 25)

この実験では、活用方法の半数が原文を引用したり、そのまま書き写したりするものであった。しかも原文を断わらずにコピー、あるいはほとんどコピーしているものが全体で 22 (35.4%) を占めた。原文をパラフレイズしたものは 27 (43.5%) であったが、ほとんどが少し言葉を変えるにとどまり、大胆に言い換えたものは少なかった。自分の言葉で要約したものはわずか 4 (6.5%) であり、書くことに不慣れな書き手は、情報源となるテキストの活用は原文のコピーに頼りがちであることがわかった。それだけ原文に制約され、どの書き手も同じ表現になり個性のないテキストとなる。活用方法が不適当なために、活用した内容が死んでしまうこともある。情報源となるテキストから必要かつ有効なものを選択し、自分の表現力で作り直すことは、未熟な書き手にとっては難しく、英語の運用能力にも限界のある外国語学習者にとっては、さらに困難なことであると思われる。

第 3 に、書き手は読み手とテキストを共有するだけでなく、曖昧さの領域を抑えつつ適度な解釈の幅を保ち、自分の考えと主張を述べたテキストを新たに創らなければならない。この実験で被験者が Cassidy の論点にどのように反応し、自分の主張を構築しているのかを分析し、表 3 にまとめた。

表 3 情報源となるテキストへの反応

活用方法	活用回数 (%)	活用人数
1. リストのみ	9 (14.5%)	6
2. 弱い賛成または反対	29 (46.8%)	16
3. 普通の賛成または反対	15 (24.2%)	11
4. 強い賛成または反対	9 (14.5%)	8
合計	62 (100%)	41

(n = 25)

論点を挙げるだけで自分の反応や主張がないものは、9 (14.5%) であった。情報源となるテキストの内容を繰り返すだけでは、新しくテキストを書く意味がない。書き手は自分の伝えたいものがあるからこそ書くはずである。未熟な書き手は、こうした基本的なことさえ抜けてしまうことがある。弱い賛成また

は反対は、29 (46.8%) を占めている。書き手は Cassidy の論点に対して、賛成または反対と自分の意見を述べてはいるが、それを支えるしっかりとした理由やわかりやすい説明を、自分の言葉で十分に伝えることができない。そのため曖昧さが残り、書き手は自分の言いたいことを明確に読み手に理解させることができない。ごくありきたりの支持や理由を挙げるだけの普通の賛成または反対も、15 (24.2%) を占める。強力で効果的な支持や理由を挙げ、自分の考えや主張を展開しているのは、9 (14.5%) にとどまる。こうした書き手は、実例を挙げることで具体的に説明したり、複数の理由を挙げて強化したり、さらに自分の提案を付け加えたり、解決策を提示するなど積極的な態度で読み手である Cassidy に接している。情報源となるテキストから得たものに自分の考えを統合し、新しいテキストを創ることは、英語を外国語として学習している書くことに慣れていない日本人大学生にとって、大きな課題である。

以上が全体の分析であるが、個々の被験者が書いたテキストを比べると差が見られた (Appendix B)。読み手を認識して早く自分の態度を明確にし、情報源となるテキストの重要性の高い内容を自分の英語で表現する能力もさることながら、それに自分の考えを統合した新しいテキストを創り出す能力が大きく影響すると思われる。

4. 作文指導への示唆

書き手、テキスト、読み手の3つの要素の関係を、英語を外国語として学習する日本人大学生が、どの程度認識し活用しているかを調べるために行った実験結果から明らかになったことを、実際の作文教育にどのように活かせるのか考えてみたい。

この実験から明らかになった第1の点は、書くことに未熟な外国語学習者であっても、特定の読み手を意識して書くことはさほど困難ではないことであった。問題は、特定の読み手がなくとも Kroll (1993) の言う“writing like a reader”ができるかである。書き手が自分自身で読み手を想定し、読み手の立場に立ち、読み手が何を求めてどのように読むのかを考えて書くことができるかである。

日本では英語教育だけでなく一般的に、相手を見据えて話をしたり、議論を

交えたり、書くことを積極的に指導してこなかった。英語の作文指導で、誰に向かって書くのか意識するように言われると、多くの大学生は戸惑いを見せる。しかし、読み手を認識することは、同時に自分自身について考えることでもある。このことは、コミュニケーションを中心とした作文指導の第一歩と考えられる。最初は、この実験における Cassidy のような明確な読み手がある状況で書かせ、十分に読み手の存在を認識させるとよい。同時に、学習者に読み手として書き手の立場を認識させる必要もある。つまり、Reid (1993) の言う書き手と読み手の相互的関係を、両方の立場から認識させるのである。学習者は、特定の読み手から対象を次第に拡げて、自分の書くテキストに最適な読み手を、自己内部に想定できるようになる。そのようにすれば、コミュニケーションの意図を欠く自己中心的な文章である“writer-based prose”を書いている外国語学習者も、読み手の立場に立った“reader-based prose”が書けるようになるのではないだろうか。

第2の点は、書き手が読み手と共有するテキストを作る場合、情報源となるテキストの内容活用とその方法が重要な役割を担うことである。すなわち、書くことは、読む行為をしているときにすでに始まっていると考えてよい。ことに何らかの情報源となるテキストを活用し、自分の考えを書くアカデミックライティングでは、読むときに2つの異なる書き手の視点が必要となる。書き手としての視点の1つは、“reading like a writer” (Kroll, 1993) である。単に情報源となるテキストの内容を理解するために読むだけでなく、書き手がテキストを創造するとき、何を目標とし、そのために何を考えて書いたのかを理解する必要がある。自分が読んでいるテキストを書いた書き手の目を、読み手である自分が持って読まなければ、本当に書き手の伝えたいことが理解できない。さらに、Greene (1993) の指摘する“authorship”が必要である。自分の読んでいる情報を使い、自分自身の新しいテキストを創るとき、何を目標と定め、どのような計画でそれを実現するのか、書き手としての意識を持って読まなければならない。こうした2人の異なる書き手の目を持って読むことから、書く行為は始まると言える。また、読み手と共有するテキストを創るためにも不可欠である。このように、書くことにおいて読むことは、きわめて重要な位置を占めていることがわかる。Flower et al. (1990)、Carson & Leki (1993) をはじめ

次第に多くの作文研究者や教師が、書くことにおける読むことの重要性と、書くことと読むことの指導を同時に行う必要性を指摘し始めている。

日本の英語教育でも、書くことと読むことは別々に教えられる傾向が強い。しかし、書くことにおける読むことの意味を改めて考える必要がある。ことに、大学レベルの作文指導では、読んだ内容を積極的に書くことに活用することを教えなければならない。また、書き手と読み手の両方の立場を理解するためにも、書くことと読むことを同時に指導することを、もっと積極的に考え実行しなければならない。日本人大学生の多くは、ある視点を持って読んだり書いたりすることが苦手である。しかし、“reading like a writer” と “authorship” の異なる書き手の視点を理解させ、実際の作文で実行できるよう指導しなければならない。クラス全体で情報源となるテキストの内容について話し合い、書き手の伝えたいことを書き手の立場に立って理解するように、教師が指導することも可能である。その後、学習者に自分の書きたいことは何かを考えさせ、情報源のテキストからどの点を活用するのかを決めた後に、自分のテキストを書くようにするのも1つの方法である。また、学習者に情報源となるテキストの内容の中で、自分はどの点をどこで活用しているのかを指摘させる。次に、なぜそのようにしたのか理由を考えさせる。そして、それが適当でなければ考え直させる。このような作業を部分に分け、繰り返し行うことで徐々に2つの異なる視点が理解でき、また、書くことにおける読むことの意味と重要性がわかるのではないだろうか。

第2の点でもうひとつ重要なことは、情報源となるテキストの活用方法である。この実験から明らかのように、英語が母語でない書き手がテキストの情報を活用しようとするとき、原文のコピーに頼りがちである。Campbell (1990) は、パラフレイズ、要約、引用の方法を教える必要を指摘し、さらに使った情報や資料を明示する方法も指導すべきであると述べている。日本の英語教育の作文指導では、このような方法や技術を系統的に持続して教えることをしてこなかったが、その重要性を認識し指導の方法を考えるべきである。また、Spack (1988) は、パラフレイズ、要約、引用することだけで終わらず、積極的に読んだものを書くことに活用する方法を探るべきであると主張している。Spivey (1989) も、情報源となるテキストの重要性の高い意味内容を大きな単

位でまとめる能力こそ、読むことと書くことを関連させる能力であると考えられる。すなわち、この点においても、読むことと書くことを結び付ける作文指導の重要性が指摘されている。これも今後の大きな課題として残る。

最後に、書き手が自分の考えと主張を構築し、どのようにして自分のテキストを新たに創るのかという、第3点もきわめて重要である。未熟な書き手にとって、読んでいるテキストから情報を選択し、すでに自分の持っている情報と統合し分析したうえで、自分の考えを加えた新しいテキストを創ることは容易ではない。しかし、Leki (1993) は、書く行為において情報を統合し内在化する能力こそ、自分の考えを思いつくままに言う“knowledge telling”から、読み手や目標に合わせて自分の考えを組立て直す“knowledge transforming”に移行する過程で必要であると指摘している。同様に Spivey (1989) も、読むことと書くことの関連は、“discourse synthesis”すなわち情報源となるテキストを理解するだけでなく、それから自分自身のテキストを創ることの両方から成り立つと述べている。そのとき、書き手が難しいと思うことは、情報源となるテキストから内容を選択し整理することより、新しい構成を自分の論として構築することであると指摘している。Flower et al. (1990) は、書き手は情報源から得たものを自分のすでに持っている知識と統合する“integrate”と、自分の目的に沿って解釈する“interpret”の2つが必要であると言う。

英語を外国語として学習している日本人大学生が書く場合、この実験からも明らかのように、“integrate”することも容易ではなく、“interpret”をすることはなおさら困難である。では、いかにしてこの第3の問題点を解決し、コミュニケーションを目的とする作文指導、ことに大学レベルの学習者に要求されるアカデミックライティングで、その目的を達成すればよいのであろうか。この実験において、少数ではあるが自分自身の知っている実例を挙げることでより具体的にしたり、情報源となるテキストにさら説明や理由を加えたり、さらに自分の考えた解決策を提案するなど、積極的な態度で書いていた学生が見られた。クラス全体での討論、学習者どうしで自分の書いたテキストを比較しあう活動、教師の学習者への個別指導などを通じて、このような積極的な態度を養う必要がある。こうしたコミュニケーションにおける積極的な態度は、日本人学習者に最も求められるものであり、短期間で養われるものではない。しかし、

書くことは、単に情報を得てそれについて書くことだけでなく、書き手自らが情報を選択し、自分の持っている知識に関連させ、自分の読んだものを評価しながら、新しい意味を創りあげていくことであると、学習者に自分の書く体験から実感させることで実現できるのではないだろうか。

5. 結論

これまでの文法や和文英訳を中心とする作文指導においては、学習者は受動的な立場に立たされていたが、コミュニケーションを中心とする作文指導では、きわめて能動的であることを要求される。書くことのコミュニケーションは、書き手、テキスト、読み手の3つの要素のどれが欠けても成立しない。書き手は自分のテキストを創り出すためには、自立して考え、自分の持っているものと自分が得たものを統合し、自分自身で伝えたい意味を創ることを学ばねばならない。従来の日本の英語教育における作文指導では、学習者が自立を要求されることはきわめて少なかったため、ともすれば与えられるものを待つことが多かった。しかし、コミュニケーションは与えられるものではなく、創り出すものであり、創られたものが相手に伝わり、相互に作用して始めて機能するのである。そして、何かを創り出すこと、互いにそれを理解しあうことは容易ではないことも学ばねばならない。そのために教師のすべきことは、学習者が自分の力で自分の考えを発展させ、相手の理解を得て、互いのコミュニケーションを深められるような環境を用意することである。

コミュニケーションを目的とする作文指導は、始まったばかりである。書く過程は、まだ不明な点が多い。書き手、テキスト、読み手という3つの要素についても、その一部が解明されたにすぎない。教える側も教わる側も、手探り状態で先へ進まねばならないことも多い。しかし、教師と学習者が一体となって様々なことを試み、その結果を応用して、自分たちの作文を創造していくことができる。

参考文献

- Campbell, C. (1990). Writing with others' words: Using background reading text in academic compositions. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing* (pp. 211-230). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carson, J. G. & Leki, I. (1993). *Reading in the composition classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Flower, L. (1984). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. In S. McKay (Ed.), *Composing in a second language* (pp. 16-42). Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K. & Peck, W. C. (1990). *Reading to write: Exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press.
- Flower, L., Schriver, K. A., Carey, L., Haas, C. & Hayes, J. R. (1992). Planning in writing: The cognition of a constructive process. In S. P. Witte, N. Nakadate & R. D. Cherry (Eds.), *A rhetoric of doing* (pp. 181-224). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Greene, S. (1993). Exploring the relationship between authorship and reading. In A. M. Penrose & B. M. Sitko (Eds.), *Hearing ourselves think: Cognitive research in the college writing classroom* (pp. 33-51). New York: Oxford University Press.
- Kroll, B. (1993). Teaching writing is teaching reading: Training the new teacher of ESL composition. In J. G. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom* (pp. 61-81). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Leki, I. (1993). Reciprocal themes in ESL reading and writing. In J. G. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom* (pp. 9-32). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Reid, J. (1993). Historical perspectives on writing and reading in the ESL classroom. In J. G. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom* (pp. 44-60). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied*

- psycholinguistics, volume 2, Reading, writing, and language learning* (pp.142-175).
Cambridge: Cambridge University Press.
- Schraver, K. A. (1993). Revising for readers: Audience awareness in the writing classroom. In A. M. Penrose & B. M. Sitko (Eds.), *Hearing ourselves think: Cognitive research in the college writing classroom* (pp. 147-169). New York: Oxford University Press.
- Sitko, B. (1993). Exploring feedback: Writers meet readers. In A. M. Penrose & M. Sitko (Eds.), *Hearing ourselves think: Cognitive research in the college writing classroom* (pp. 170-187). New York: Oxford University Press.
- Spack, R. (1988). Initiating ESL students into the academic discourse community: How far should we go? *TESOL Quarterly*, 22 (1), 29-50.
- Spivey, N. N. (1989). Readers as writers: Composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24 (1), 7-26.
- Watkins-Goffman, L., Goffman, R. & Velazques, C.V. (1993). *Making your point: A process approach to argumentation*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.

Appendix A: J. Warren Cassidy's essay, "The Case For Firearms..."

The American people have a right "to keep and bear arms" This right is protected by the Second Amendment to the Constitution, just as the right to publish editorial comment in this magazine is protected by the First Amendment. Americans remain committed to the constitutional right to free speech even when their most powerful oracles have, at times, abused the First Amendment's inherent powers. Obviously the American people believe no democracy can survive without a free voice.

In the same light, the authors of the Bill of Rights knew that a democratic republic has a right — indeed, a need — to keep and bear arms. Millions of American citizens just as adamantly believe the Second Amendment is crucial to the maintenance of the democratic process. Many express this belief through membership in the National Rifle Association of America.

Our cause is neither trendy nor fashionable, but a basic American belief that spans

generations. The N.R.A.'s strength has never originated in Washington but instead has reached outward and upward from Biloxi, Albuquerque, Concord, Tampa, Topeka — from every point on the compass and from communities large and small. Those who fail to grasp this widespread commitment will never understand the depth of political and philosophical dedication symbolized by the letters N.R.A.

Scholars who have devoted careers to the study of the Second Amendment agree in principle that the right to keep and bear arms is fundamental to our concept of democracy. No high-court decision has yet found grounds to challenge this basic freedom. Yet some who oppose this freedom want to waive the constitutionality of the “gun control” question for the sake of their particular — and sometimes peculiar — brand of social reform.

In doing so they seem ready, even eager, to disregard a constitutional right exercised by at least 70 million Americans who own firearms. Contrary to current antigun evangelism, these gun owners are not bad people. They are hardworking, law abiding, tax paying. They are safe, sane, and courteous in their use of guns. They have never been, nor will they ever be, a threat to law and order.

History repeatedly warns us that human character cannot be scrubbed free of its defects through vain attempts to regulate inanimate objects such as guns. What has worked in the past, and what we see working now, are tough, N.R.A. -supported measures that punish the incorrigible minority who place themselves outside the law.

As a result of such measures, violent crimes with firearms, like assault and robbery, have stabilized or are actually declining. We see proof that levels of firearm ownership cannot be associated with levels of criminal violence, except for their deterrent value. On the other hand, tough laws designed to incarcerate violent offenders offer something gun control cannot: swift, sure justice meted out with no accompanying erosion of individual liberty.

Violent crime continues to rise in cities like New York and Washington even after severe firearm-control statutes were rushed into place. Criminals, understandably, have illegal ways of obtaining guns. Antigun laws — the waiting periods, background checks, handgun bans, et al.— only harass those who obey them. Why should an

honest citizen be deprived of a firearm for sport or self-defense when, for a gangster, obtaining a gun is just a matter of showing up on the right street corner with enough money?

Antigun opinion steadfastly ignores these realities known to rank-and-file police officers — men and women who face crime firsthand, not police administrators who face mayors and editors. These law enforcement professionals tell us that expecting firearm restrictions to act as crime-prevention measures is wishful thinking. They point out that proposed gun laws would not have stopped heinous crimes committed by the likes of John Hinckley Jr., Patrick Purdy, Laurie Danll, or mentally disturbed, usually addicted killers. How can such crimes be used as examples of what gun control could prevent?

There are better ways to advance our society than to excuse criminal behavior. The N.R.A. initiated the first hunter-safety program, which has trained millions of young hunters. We are the shooting sports' leading safety organization, with more than 26,000 certified instructors training 750,000 students and trainees last year alone. Through 1989 there were 9,818 N.R.A.-certified law-enforcement instructors teaching marksmanship to thousands of police officers.

Frankly, we would rather keep investing N.R.A. resources in such worthwhile efforts instead of spending our time and members' money debunking the failed and flawed promises of gun prohibitionists.

If you agree, I invite you to join the N.R.A.

Appendix B: 日本人大学生の書いたサンプルテキスト

Student 1

教育環境：日本の中・高等学校、日本人の英語教師

自分の態度の表明：第1パラグラフ

テキストの内容活用：1b, 3c, 2a

テキストの活用方法：パラフレーズ (3回)

テキストへの反応：反対 (あたりまえの理由) と強い反対 (明確な理由、自分の解決策

を提示)

Dear, J. Warren Dassydy,

You have four reason to object to the gun-control. I think the most important reason is that the right to arm is protected by the Constitution. I know many American citizens think this right is the very important to American democracy. But the right of individual is sometimes restricted by public interest.

You say people have the right of self-defense. And the gun is effective means of defense. These are true. But, the right of self-defense of one person sometimes invade those of others. I hear this happens very many times in America today.

Moreover, not only criminals such as gangs but also ordinary people shoot guns. This is contrast to what you say, but there are many example of that. The case of Japanese student, Mr. Hattore is one of them. Ordinary people use guns in apparently unnecessary situations. They would not use guns if they did not have them. As a result, the society has become unstable and many people are far more concerned about their lives and properties than there were no guns.

This is an undesirable situation. You should restrict the right of individual to bear arms a little, for example, more severe background checks or banning guns which have too strong power of killing. Americans may think even a little restriction is dangerous to the freedom. But, the problem of gun is too serious to be left. If the right of arm is restricted to the proper degree, public interest probably increases.

Student 2

教育環境：アメリカ 1 年（8 歳、現地小学校）、イギリス 4 年（9～12 歳、2 年間現地小学校、2 年間日本人学校）、その後日本の公立中・高等学校

自分の態度の表明：第 1 パラグラフ

テキストの内容活用：3a, 2a

テキストの活用方法：引用（2 回）

テキストへの反応：弱い反対（明確な理由や説明がない）

Dear J. Warren Cassidy ,

The opinion that "Violent crime continues to rise in cities like New York and Washington even after severe firearm-control statutes were rushed into place" is realistic and this opinion show us that firearm-control is no useful. However, the number of people owning firearms will be decreased if we enforce the firearm-control and also veilent crimes like assault and robbery will decreased. J. Warren Cassidy says that "Gun owners are not bad people, they are hardworking, law abiding, tax payers. They are safe, sane, and courteous in their use of guns." I don't think that if the gun owners are hardworking or they are courteous in their use of guns, they are allowed to have guns and to use guns. I feel this opinion is something wrong. This opinion will lead us to think bad people owns a firearms and they are using them in wrong ways not to portect themselves. My opinion is that if the citizens are clever enough, they can understand that there is no need to have a firearm. I think this is very difficult thing for American because of differnce in culture between U.S.A. and Japan, however, the firearm-conrol are essential for citizens to live comfortably.