

英語教育における Writing と Reading の統合

長 阪 朱 美

1. はじめに

第二言語 (L2) としての英語教育においては多くの場合、読むこと (reading) と書くこと (writing) は分離して教えられている。英語を第二言語 (ESL) として教える教科書も通常書くことと読むことに分けられ、それぞれの技能を習得することを目的に作られている。英語を外国語 (EFL) として教育している日本においても、文部省の指導要領では中学校、高等学校ともに読むことと書くことの指導目標は別々に立てられており、大学においても読解と作文とに分離されたカリキュラムが用意されていることが多い。

しかし、書くことと読むことについての研究が進むにしたがい、作文における読解の意味が再認識され、書く能力を伸ばすためには、書くことと読むを統合させるべきであるという考えが、作文研究者と作文教育に携わる教師を中心に提案され、実践され始めている (Carson & Leki, 1993; Flower et al., 1990; Penrose et al., 1993)。作文と読解を統合させることは、単に書くことと読むことを一緒に教えることや、読解教材を学習した後にその内容を使って作文させたり、作文教育のなかに読解活動を入れておくことだけを意味するのではない。言語という心理的な道具を媒介とするコミュニケーション活動として、書くことをより積極的な姿勢でとらえ、読み手 (reader)、書き手 (writer)、書かれた文章であるテキスト (text) の視点から理解するとともに、学習とは何かという原点から考えようという試みがそこになければならない。

本論では新しい考え方である書くことと読むことの統合について、作文教育を中心に考えてみたい。まず、その背景にある理論を従来の書くことと読むこととの概念と比較しながら認識し、書くことと読むことの統合とはどのような考え方であり、なぜそれが作文教育において重要なのかを考察し、さらに外国語としての英語教育という環境における書くことと読むことの統合の在り方を論じる。

2. Writing と Reading の統合の背景

2.1 従来の Reading と Writing の概念

読むということは、言語という記号をその規則に従って解読 (decode) することであり、書き手の意図する意味は、テキストの中に絶対的で不変的なものとして存在していると考えられた。書き手の伝えたい意味は、テキストを介して読み手に伝えられる。読み手は適切な解読方法を用い、テキストにある意味を探し出しさえすればよい。読み手は、まず最も小さな単位である文字を識別することから始め、文字の組み合わせによってできている語、さらに大きな単位の句、そして文からパラグラフへと直線的に積み上げるボトムアップ過程 (bottom-up process) を繰り返す。それによって書き手からの情報が読み手に一方的に伝えられるので、読むことは受動的な (passive) 活動ととらえられてきた。

書くことのも概念も基本的には読むことと同様に考えられていた。書くことは書き手の持っている考えを、言語規則に従って符号化 (encode) することであり、書くことは意味を文字に移し変えることであった。情報は書かれたテキストを介して読み手に伝えられるので、書くことは能動的な (active) 活動ととらえられてきた。

このような従来の概念に基づく教育では、言語は意味を伝える道具であり、読むことと書くことはその道具を使いこなす技能として考えられていた。読解と作文教育の基本は、音声と文字の関係、綴り、語彙、統語規則など、解読および符号化の正しい方法を教えることであった。その後の多くの時間は解読、符号化の方法を使って、読み書きの訓練をすることに費やされた。読解教育で

は、いかに読めば内容についての正しい理解が得られるのか、作文教育では、いかに書けば正しくより良い文章が書けるかが問題となった。どのくらい読むことあるいは書くことができたか、それぞれの結果 (products) だけが問題とされた。

2.2 新しい Reading と Writing の概念

読むことは、言語という記号を意味に変換する直線的な解読作業ではなく、読み手が主体的にテキストにかかわる心理的な過程であると主張したのが、Goodman (1967) であった。読み手は背景知識と先行する文脈を活用して、テキストの情報を選択しながら意味を予測し、その予測が妥当であるかテストし、確認あるいは修正をする過程を繰り返し行う。この考え方は、読み手は持っているテキストの内容と言語に関する構造化された知識、すなわちスキーマ (schema) を使ってテキストに働きかけ、意味を構築する過程が読むことであるというスキーマ理論 (schema theory) へ発展した。読み手の持つスキーマが、テキストの情報を処理する過程に影響を与えるというトップダウン過程 (top-down process) が、読解において重要であると考えられるようになった。

さらに研究が進められ、読解の過程はボトムアップ過程とトップダウン過程のどちらか一方ではなく、両方の過程が同時に、また相互に作用するものであるという相互作用理論 (interactive theory) が提唱された (Rumelhart, 1985; Stanovich, 1980)。読むことは、ボトムアップ過程あるいはトップダウン過程が並列するのではなく、両方が関係し、その相互関係が繰り返される複雑な過程である。意味はテキスト自体に存在するのではなく、読み手とテキストの相互作用 (interaction) から再構築されるのである。読み手がテキストに主体的に働きかけることがなければ、意味は生成されない。したがって、読むことは能動的な (active) 活動であると考えられるようになった。

書くことのも概念も読むこと同様に大きく変わった。書くことは、単に意味を文字に移し変える符号化という直線的な過程ではなく、きわめて複雑で創造的な過程であることが、小学生から大学生や作家までの様々な書き手の作文過程を分析することで次第に明らかにされた (Emig, 1971)。

Murray (1978) は、書くことは書き手が自分の書きたい意味を発見していく

過程 (process of discovery) であると考えた。また、Flower & Hayes (1981) は、書くことは問題解決過程 (problem-solving process) であり、考える過程 (thinking process) であると主張した。書き手は、トピックと読者と書かれたテキストなどからなる課題を設定し、長期記憶として貯えられている背景知識から必要なものを選択し、構想 (planning)、作文 (translating)、評価 (evaluating) という作文過程をモニターしながら意味の生成を行なうと考える。書くこと全体の過程は、課題環境 (task environment)、書き手の長期記憶 (the writer's long-term memory)、作文過程 (writing processes) の三部門の相互作用の繰り返しによって構成される。すなわち、書き手の意図する意味は始めから書き手の中であって、それを文字に変換してテキストにするのではなく、書いている過程を通じて発見され創造される。書く過程は意味が生成される過程なのであり、書くこと全体が過程の中で創造されていくのである。

今一度、読むことと書くことの新しい概念に共通している点をまとめてみる。第一に、読み手や書き手が中心にとらえられていることである。第二に、読む、あるいは書く過程が問題とされていることである。焦点は結果ではなく過程にある。第三に、読む、書く両方の過程とも直線的ではなく、複雑で繰り返し行なわれる相互作用としてとらえられていることである。したがって、読むことも書くことも、読み手と書き手が主体となって、自分の意味を創造していく認知過程 (cognitive process) としてとらえ、その本質は同じである (Flower et al., 1990) と考えている。

読むことと書くことの新しい概念の影響を受け、読解教育も作文教育も大きく変化した。文法、語彙、綴りに関する規則を教え、読み書きの技術を習得させるだけでなく、学習者自身に自分がどのように読み、あるいは書いているのか、その過程を意識させ考えさせることに教育の焦点が置かれた。知識や技能を教えるという教育ではなく、学習者がそれぞれ読むことや書くことはどのようなものか、自ら体験しながら学ぶ教育へと変化していった。

読解教育においては、読み手とテキストの相互作用が行なわれるためには、読み手がどのようなスキーマを持っており、いかに活用すべきかが指導された (Tierney and Peason, 1986)。英語を第二言語とする読解教育では、学習者が様々な言語的・文化的背景を持っている点で、英語を母語とする教育と異なる。

言語や文化が、テキストの内容と構造に関するスキーマに大きく影響することがわかった (Carrell, 1988)。適切な言語・文化のスキーマをテキストに合わせて活用できるよう指導する重要性が指摘され、その指導がなされるようになった。

作文教育においても文法、語彙、綴り、レトリックの規則を教え、それによって書かれた結果を評価することではなく、学習者が自分の書く過程を発見するプロセス作文 (process writing) が、英語を母語あるいは第二言語とする作文教育で行われるようになった (Johns, 1990; Silva, 1990)。

しかしながら、作文教育において書くことと読むことの統合が、十分に行われていないという指摘がある。書くことの指導において、読むことはトピックの提供、書くための資料集め、理想的なテキストモデル、あるいはレトリックモデルの理解の助けとして付随的に行われているにすぎない (Kroll, 1993)。読んだものを使って書くという読解から作文へという流れがほとんどであり、読むことが書くことを支配している状態では、本当の意味で書くことが読むことに貢献していない (Zamel, 1992)。読解教育は技術の習得になり、学習者の内から自ずと出てくる目標が見られない (Leki, 1993)。このような点を改善するために、書くことと読むことの統合が提唱され始めている。

読むことと書くことが基本的には同じ認知過程であることから、書くことと読むことを統合することによって、さらに大きな学習効果が得られるという考えは妥当である。しかし、これまで書くことと読むことの統合の重要性は指摘されながら、その意味については部分的に論じられているにすぎない。これまでなされた研究と実践をふまえ、書くことと読むことの統合の意味をまとめてみる。

3. Writing と Reading の統合の意味

作文教育における書くことと読むことの統合の意味を考える場合、二つの視点が不可欠である。新しい概念では、書くことと読むことはともに、テキスト、書き手、読み手という三つの要素から成り立っていると考える。このうちのどれか一つが欠けても書く行為、読む行為は成立しない。つまり作文と読解は、

テキスト、書き手、読み手が相互作用する認知過程である。したがって第一には、この認知過程アプローチ (cognitive process approach) からテキスト、書き手、読み手の関係を考えてみなければならない。

第二に、学校教育というものは教師と生徒・学生という参加者が、教室という社会的な場に集まって行われる。当然、教室は社会的な集団の一つであり、授業は教師と生徒・学生あるいは生徒・学生どうしの相互作用で成り立つ。そのうえ、書くことを個人の意識内における認知過程としてとらえるだけでなく、社会的なコンテキストの中で考え、教室という一つの共同体 (community) 中の社会的・文化的過程としてとらえる必要性が指摘されている (Flower, 1989)。したがって、書くことと読むことの統合という作文教育の一つの方法を社会的相互作用 (social interaction) としてとらえ、社会的アプローチ (social approach) からも認識する必要がある。

さらに、相互作用とは互いの関係、やりとりである。書くこと読むことは言語を媒介とするやりとり、すなわち対話であると考えられる。ここでは、作文教育における書くことと読むことの統合の意味を、テキスト、書き手、読み手という三つの要素を核に、認知過程アプローチと社会的相互作用アプローチの二つの視点から、対話をキーワードにしてまとめる。

3.1 認知過程アプローチ

3.1.1 テキストとの対話

書くことにおけるテキストは大きく二つに分かれる。書き手自身が書いたテキストと、書き手以外の人が書いたテキストである。

第一に、書き手は自分の書いたテキストをどのようにとらえているのだろうか。Flower (1984) や Scardamalia & Bereiter (1987) は、熟練した書き手と未熟な書き手には大きな違いがあることを指摘している。まず、未熟な書き手は自分が書いたテキストをしっかりと読まない。また、読むとしても読み方が異なる。未熟な書き手は句読点、綴り、文法など局所的な問題 (local problem) にとられるが、熟練した書き手は目的やそれを達成するための計画など、全体的な問題 (global problem) に焦点をあてて読む。さらに、慣れている書き手は、テキストの読者 (audience, reader) の持つ背景知識や要求を想定して書くのに

対して、不慣れな書き手は自分のことしか考えられない。つまり、未熟な書き手には自分の書いたテキストとの対話が不足し、しかも対話の方法にも問題があると言える。

なぜ未熟な書き手は自分のテキストを十分に読まないのでしょうか。未熟な書き手は、テキストを書かれた結果として見ているからである。彼等は、書くことは意味を文字に置き換えることであるととらえるので、意味が文字によってテキストとして定着してしまうと、書く行為を完結させてしまう。きわめて未熟な書き手である小学校低学年の生徒などは、書いている途中で、それまで自分が書いたテキストを読み返すことをあまりしないばかりか、テキスト全部を書き終えた後に、はじめから読み直すことも高学年の生徒ほどはしない。書くことと読むことが分離されているのである。未熟な書き手はテキストを読まない、あるいは読めないのである。

一方、熟練した書き手は、テキストを意味が生成される過程の一部として見ている。書きながら常にそれまでに書き終えたテキストを読み返して、次の意味を生成する過程に反映していく。読むことが書くことにつながり、読むことによって書くことが推進され、書かれたものは再び読まれ、次の書く過程がそこから生まれる。このようにして、書くことと読むことが何度も繰り返され、統合されることによって意味は生成されるのである。言い換えれば、自分の書いたテキストが十分に読めなければ十分に書けないのである。

では、自分の書いたテキストとの対話の方法に問題がある場合、原因はどこにあるのだろうか。書くことは、書き手、テキスト、読み手の三要素から成り立つ。テキストはそれだけで存在するのではなく、当然書き手と読み手の関係している。書いたテキストを読むことは、同時にその書き手と読み手を考えることである。しかし、未熟な書き手には目の前にあるテキストしか見えず、テキスト、書き手、読み手という三要素の関係の中でテキストを考えることができない。熟練した書き手は自分の書いたテキストを読むとき、何を書きたいのか、誰に向かって書くのか、使える背景知識は何か、書くための計画、実際の作文、推敲はどのように進めるのかなど自分自身のことを考える。また、同時に読み手のことも考え、トピックに関する知識はどの程度か、何を求めているかなどを考慮しながら書き進める。当然、書き手は書く過程の全体を見据え、

全体的な問題に焦点を当てる。

自分の書いたテキストと対話をするということは、書き手が自分と対話することであり、テキストの向こう側にいる読み手と対話することでもある。同時に、まだ書いていないテキストと対話することである。

未熟な書き手である学習者にとって、自分の書いたテキストを読むことは難しいことである。しかし、自分の書いたテキストと対話をする、対話ができるということは、書くことを学ぶためにはきわめて重要である。書くことは、読むことの上に成り立っている。読むこと無くして書くことはできない。その点から、書くことは読むことでもあるといえる。

テキストとの対話のもう一つの場合として、他の人が書いたテキストを読むことが考えられる。例えば、アカデミック・ライティングにおいては、資料の読み方と活用の仕方は、その後で行なわれる書くことに重要な影響を与える (Flower et al., 1990; Penrose & Sitko, 1993)。読むことも書くこと同様、テキスト、読み手、書き手の三要素から成り立っている。

読解教育では、テキストと読み手の相互作用が焦点となり、読まれているテキストの書き手の存在が中心的な問題とされることはなかった。書き手はテキストを創造するとき、目的を定め読者を想定しながら意味を伝えるために何をすべきかを考えながら書く。したがって、Kroll (1993) が指摘するように、テキストを書いた書き手の目を持って読むこと (reading like a writer) が当然必要である。書かれたテキストを読むことは、読み手はテキストを介して書き手と対話することである。そのとき読み手の視点に立つばかりでなく、書き手の視点に立って読むことで対話はいつそう活発になり、バランスのとれたものになる。読むことにおいて書き手を意識することは、書く過程を意識することでもある。

さらに、もう一步進めて Greene (1993) は、“authorship” の重要性を指摘している。自分の読んでいる情報を活用し、自分のテキストを新たに創造する書き手としての主体的な意識である “authorship” を持ち込むことで、読むこと自体が変化する。書き手としての積極的な意識、新しい視点が読む過程を変えていくのである。この点で、書くことは読むことからすでに始まっているといえる。また、読むことも書くことによって推進され変化するるのである。

今まで述べてきたことをまとめると、作文教育における書き手、すなわち学習者とテキストの対話は二つの場合が考えられる。学習者が自分の書いたテキストと対話する場合と、学習者が教材として他者の書いたテキストと対話する場合である。どちらの場合においても、学習者は書き手と読み手の両方の視点を持ち、書くことと読むことを統合していかなければ書く過程は成立しない。

3.1.2 自己との対話

テキストとの対話から書き手は書くことにおいて、書き手であり同時に読み手でもあることがわかった。この二つの意識を同時に持つ学習者は、自分自身とも対話をしていると考えられる。「書いているうちに自分の考えがわかるようになった」、「書いてみて始めて自分が何を考えているのかがわかった」、「書くことによって意識して考えるようになり、自分にとってその考えが本当のものになった」、こうした体験をした人は多いのではないだろうか。

茂呂(1988)は、書く過程の二つの方向を区別して考えている。自分の中で表現されたものを外へ送り出す、内から外へ向かう方向と、自分が書いたものを読んで自分に知らしめていく、外から中へ向かう方向である。前者は、わかったことを書くモデルであり、後者は書いてからわかるモデルであると言い替えている。後者の場合、書くことで自分の考えがわかる、すなわち書くことによって自分の考えていたことを「読んだ」といえるとしている。さらに、考えを書くことによって外的なシンボルを構成することで、「内的なもの」と「外的なもの」の二つの領域が同時に作りだされたとしている。

この二つの方向を書き手は実感として持っている。確かに、書くという行為は自分の内側にある意味を言語を媒介として表現することであり、自分の外側に目に見える形のテキストとして創造していくことである。それと同時に、いったん文字にして自分の外側に創られたものが、再び自分のなかに還って、自分の内側にも目には見えない何かが創られていくことを実感する。それは、はじめにあったものとは異なり、書くことによって生まれてきたものである。自分の外に書くことを通して意味を創らなければ、けっして生まれなかったものである。外側に書き表わすことで、はじめて内側の世界も創られたのである。

書くこと、そして書かれたテキストを読むことで、書き手は書き手であり同

時に読み手であることをさらに突き抜け、自分自身と対話を始めるのではないだろうか。この自己との対話ができるようになって、書き手は本当の意味で自分の書きたい意味を発見し、創造する能力を獲得するのではないだろうか。

書くことにおける自分自身との対話、すなわち自己との相互作用は内から外、外から内という二つの方向を認識できた後に可能になる。自分の外的な世界と内的な世界の認識は、ものごとを考え、理解あるいは学習するということに通じる。書き手であると同時に読み手であり、それを越えた自分自身との対話、そこから作られる内的なものを、佐藤 (1995) は学びにおける「自己内対話」としている。そして、学習者は自己との対話を通して、自分の持っている意味と経験を再構成していると考えられる。佐伯 (1995) も学習というのは基本的には「自分探し」であり、自分とは何者であるかを明確にすることであるという。

書いているうちに何を言いたいのかがわかるということは、自己内対話による自分探しや自己発見とは別の意味もある。自己との対話のもう一つの意味に、自己の対象化、すなわちメタ認知がある。メタ認知とは、自分の認識活動に関する認識のことである。例えば、自分がテキストを書く目標を定めていること、そして自分がその目標に向かって書いているかをたえずモニターしていることなどである。人はこうした自分の認識に関する知識を使って、自分の認識が適切に働くようにコントロールすることができる。

Flower & Hayes (1981) は、書く過程においてつねにモニターが働いているという。とくに、目標設定 (goal setting)、発想 (generating)、構想化 (organizing) の下部過程からなる計画 (planning)、意味を言語であらわす翻訳 (translation)、書いたものを評価し書き直す推敲 (revision) の三つの部門からなる書く過程 (writing process) では、書き手は自分をモニターしコントロールしている。熟練した書き手ほどモニターを効果的にする。そうすることで書き手は、自分の意味を修正し自己発見しながら意味を生成することができる。また、Bereiter & Scardamalia (1987) も、書き手が自分の書く過程を知ることは重要であり、書く体験を通して何をどうするのかという認知方略 (cognitive strategy) を自分のものにすることができると述べている。

以上のことを要約すると、自己内対話とメタ認知は、その意味においては異なった自己との対話ではあるが、書く過程の学習においては欠くことのできな

いものである。そして、自己との対話はどちらの場合も、書くことと書かれたテキストを読むことの両方が行われ、統合されることではじめて可能となる。

3.2 社会的相互作用アプローチ

3.2.1 他者との対話

作品というものは、読者に読まれたときにすでに作者の手を離れていると作家は言う。どのようなものでも書かれたものは、書き手以外の他者に読まれることで別な相互作用が始まり、新たな対話が生み出されてくる。この対話はテキストが存在し、読み手がいる限り決して終ることがない。テキストは無限に対話を生成し続ける。

人は自分以外の他者の書いたテキストを読むことによって、そのテキストが受け入れられている社会と対話し関係をもつ。すなわち、読むということは、ある社会においてその社会と相互作用をもつことに他ならない。同様に、書くことも最初は自分の個人的な意味にすぎないものを、読み手と共有できるものにするによって、書き手は社会と関係し、書くことは個人的活動から社会的活動になる (Flower et al., 1990)。さらに、書かれたテキストが他者に読まれることによって、社会的相互作用がさらに拡大していく。とくに、それぞれの学問的な領域における論文など、特定の共同体 (discourse community) に受け入れられるためには、その共同体の要求する形式に従い適切な文脈のなかで書かなければならない。まさに書くことは社会的な過程である。

読む過程と書く過程はともに、自分ひとりで自己の内部に閉じた場で完結する活動ではなく、対話者を必要とする。すなわち、読むことも書くことも他者と対話することであり、自己と他者の相互作用のうえに成り立つものである。

では、教育の場、とくに読むことや書くことの学習における他者との対話はどのようなものであろうか。スキーマ理論や相互作用理論など新しい読解の概念では、読み手は主体的な存在としてとらえられている。佐藤 (1995) は、読むことの指導は教室に主体としての読者をどう登場させるかということから始まると考える。さらに、小森 (1995) は、教室でテキストを読み批評することによって、生徒は言葉の受容者から言葉を発する主体に変わっていくのであり、生徒自身がそれぞれ独自のテキストとして教室に集まっていると考える。

教室で読むことの面白さは、教師によってある結論に導かれるよりもむしろ、主体としての学習者が相互に作用し、教室全体としての読みが構築されることにあるのではないだろうか。これは個人で読む場合とは明らかに違う過程である。教材という同一のテキストを読むなかで、それぞれが異なる背景をもっている他者とぶつかり合いながら、共同作業によって生み出されるものを共有するとき、教室における読みの醍醐味を学習者は味わうことができる。テキストの中にあつた意味は、学習者どうしの対話によって教室全体に引き出され、新しい意味をもつ新しいテキストに創り変えられる。教室の読みとは、教室という共同体における社会的な対話なのである。

茂呂 (1987) は、書き手を支え、育てる場の一つとして教室を考えている。書くためにはまず教室の共同的な読みが必要であり、さらに書いたものを相互に伝え合う場が用意されなければならないと述べている。伝え合うことによって子供たちはやりとりの相手を理解し、書くためのスキルやテキストを書く能力を獲得していくと考える。Flower (1989) も、学習者どうしが書いたものについて互いに応答し合うことは、教室が一つの共同体であること、そこでのやりとりは社会的な過程を意味すると考える。Zamel (1983)、Mendonca & Johnson (1994) も同様に、学習者どうしが書いたものを相互に伝え合うことによって読み手の存在を認識し、さらにコミュニケーションに必要な能力を発展させ、自分の考えを持ちながら相手と話し合つて合意に達することを学ぶと述べている。

教室が書き手を育てる場となるためには、単に教室で書くだけでなく、書かれたものが教師と学習者の間ばかりでなく、学習者どうしの間でやりとりされる相互作用がなければならない。その過程を通して学習者は、社会的な要求に答えて書くこととはどのようなことであり、何をしなければならないかを学習するのである。他者との対話の場がないところでは、書く過程は学習者に十分理解されないし、また書くことで学習者が成長することも少ない。

教室という場では、個人としての読みとともに共同体としての読みが生みだされ、それによって書くことが触発され、学習者のなかに書きたいものが沸き上がりテキストとなって表現され、それが互いにやりとりされ読まれることで、テキストはまた新たな対話を創り出す。このようにして、読むことと書くこと

が統合されるとき、教室という一つの社会のなかで対話の大きな循環が生まれるのである。

4. 外国語としての英語教育における統合

作文教育において読むことと書くことを統合させることは、テキストとの対話、自己との対話、他者との対話という点で意味があることがわかった。こうした考え方は、第一言語を中心とする言語教育や英語を第二言語とする作文教育のなかで、その重要性が指摘されている。では、外国語としての英語の作文教育という異なる環境では、書くことと読むことの統合はどのような在り方が考えられるのだろうか。

佐伯ら(1995a, 1995b) は日本のこれまでの教育を概観し、学ぶことは個人が特定の概念や技能を形成する過程であり、テストや受験による効率主義が優先し、そこにはモノローグの言葉しか存在してこなかったと指摘している。学ぶことを単に知識や技能を獲得する個人的な活動にとらえるのではなく、教室を超えた私たちをとりまく大きな文化を享受し再創造するという、社会的・文化的実践としてとらえるべきであると主張する。そのためには言葉を道具や技能としてではなく、言葉を人と人をつなぐ絆としてとらえ、ダイアローグのなかで教育が行われなければならないとしている。

日本人の多くの学習者は、母語である国語教育においても、読むことと書くことを通して自分の意味を創造し、それを伝え合う対話を経験する機会を持つことはなかったと考えられる。このような日本人学習者が、外国語として英語を学ぶとき、言語を道具や技能としてとらえがちであることは否めない。また、日本の英語教育は、これまで文法知識の理解を目的として英文和訳と和文英訳という方法をおもに使い、読む過程や書く過程に焦点をあてた教育を行ってこなかった。

確かに第一言語の読解、作文教育とは違って、外国語教育における目的は異なる。外国語という限界、とくに言語能力の壁がある。外国語は母語と同じようには自由に使えないのである。また、英語を第二言語として習得しようとする学習者のように、日常的に英語にさらされ英語を使わなければならない状況

に置かれてはいない。このような環境に置かれている日本人学習者にとって、書くことと読むことを統合することによって、テキストと対話し、自己と対話し、他者と対話することは無意味あるいは不可能なことなのだろうか。

国際社会に積極的に参加するために、英語教育におけるコミュニケーション能力の習得は、ますます重要であると考えられている。外国語であっても、英語で書くことをコミュニケーションの目的のひとつとするならば、単に書くための道具としての言語知識や技能にとどまらず、書くことと読むことの本質を理解しておく必要がある。言語の本質は母語であっても外国語であっても変わることはない。また、学習とは何かという原点も置かれた環境が異なっても、本質的には同じである。書くことと読むことの統合によって、言語を理解し表現する行為が、テキストと自分とそして他者と対話を創ることであると体験することは、外国語としての英語教育でも大きな意味と可能性を持っていると考えられる。

鹿島 (1995) は、言語を教えることよりも、よりよい言語環境をつくることの方がよりよい言語教育だと考える。同様に Odell (1993) も、学習者が意味を発見し、考えを発展させ理解が深められるような環境や条件を教室につくり、学習者と書くことについて対話するのが、教師の役目であると述べている。英語を外国語として教える教師も、学習者の一人一人そして教室全体が対話をはじめるときっかけを作り、自分自身もまた一人の読み手、書き手として対話に参加する者にならなければならない。

5. おわりに

書くことと読むことを統合しようとする作文教育は、作文の授業を単に書くための知識や技術を学習する場ではなく、学習者自らが自分の意味を生成し、それを通して自分自身を探し創造していく過程を体験する場であると考えている。また、教材の作者や教室の仲間との相互作用を通して、学習者が属している共同体における社会的な関係を実践する場として、作文教育をとらえている。

書くことと読むことの統合は、認知過程と社会的相互作用の両方の点から、

きわめて意味があると考えられる。こうした原点に立ち返って作文教育を考えてみることは、英語を母語とする作文教育のみならず、英語を第二言語あるいは外国語とする作文教育においても重要である。また、日本の国語教育においても重要であることは言うまでもない。

日本の英語教育では、最近とくにコミュニケーションの重要性が指摘されている。我々が言語を媒介として意味を生成するのは、コミュニケーション、すなわち対話の過程においてである。書くことと読むことの統合を通して様々な対話の意味を理解したとき、我々は外国語においても書くことができるようになるのではないだろうか。

参考文献

- Carrell, P. L. (1988). Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. In P.L. Carrell, J. Devine & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*. (pp. 101–113) New York: Cambridge University Press.
- Carson, J. G. & Leki, I. (1993). *Reading in the composition classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Emig, J. (1971). *The Composition Process of Twelfth Grades*. Urbana, IL; National Council of Teachers of English, 1971.
- 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. (1989). Cognition, context and theory building. *College Composition and Communication*, 40, 282-311.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 282–311.
- 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.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the*

- Reading Specialist*, 6, 126–135.
- 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.
- Johns, A. M. (1990). L1 composition theories: Implications for developing theories of L2 composition. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing* (pp. 24–36). Cambridge: Cambridge University Press.
- 鹿島和夫 (1995). 「言葉で結ばれる人間関係」 佐伯胖、藤田英典、佐藤学編『シリーズ学びと文化2: 言葉という絆』(pp. 1–78) 東京：東京大学出版会.
- 小森陽一 (1995). 「教室の言語経験」(座談小森陽一、紅野謙介、佐藤学) 佐伯胖、藤田英典、佐藤学編『シリーズ学びと文化2: 言葉という絆』(pp. 209–250) 東京：東京大学出版会.
- 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.
- Murray, D. M. (1978). Internal revision: A process of discovery. In C. R. Cooper and L. Odell (Eds.), *Research on composition* (pp. 85–104). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Mendonca, C & Johnson, K.E. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28 (4) 745–769.
- 茂呂雄二 (1987). 『なぜ人は書くか』 東京：東京大学出版会
- Odell, L (1993). Introduction: Theory and practice. In L. Odell (Ed.), *Theory and practice in the teaching of writing: Rethinking the discipline*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (pp.1–8).
- Penrose, A. M. & Sitko, B.M. (1993). *Hearing ourselves think: Cognitive research in the college writing classroom*. New York: Oxford University Press.
- Rumelhart, D.E. (1985). Toward an interactive model of reading. In H. Singer & P.B.

- Ruddel (Eds.), *Theoretical models and process of reading* (pp. 722–750). Newark: International Reading Association.
- 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.
- 佐伯胖、藤田英典、佐藤学編 (1995a) 『シリーズ学びと文化1: 学びへの誘い』 東京：東京大学出版会
- 佐伯胖、藤田英典、佐藤学編 (1995b) 『シリーズ学びと文化2: 言葉という絆』 東京：東京大学出版会
- 佐伯胖 (1995). 「文化的実践への参加としての学習」 佐伯胖、藤田英典、佐藤学編 『シリーズ学びと文化1: 学びへの誘い』 (pp. 1–48) 東京：東京大学出版会
- 佐藤学 (1995). 「学びの対話実践へ」 佐伯胖、藤田英典、佐藤学編 『シリーズ学びと文化1: 学びへの誘い』 (pp. 49–92) 東京：東京大学出版会
- 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.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Developments, issues, and directions. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing* (pp. 24–36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanovich, K. (1989). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32–71.
- Tierney, R.J. & Pearson, P. D. (1986). Learning to learn from text: A framework for improving classroom practice. In H. Singer & R.B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and process of reading* (pp. 860–878). Newark: International Reading Association.
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17 (2), 165–187.
- Zamel, V. (1992). Writing one's way into reading. *TESOL Quarterly*, 26 (3), 463–485.