

研究ノート

外国語教育における母語運用の有効性に関する検討

辻 香代

(立命館大学言語教育センター)

本稿は、日本の EFL (English as a Foreign Language) 環境における母語を礎にする外国語教育に示唆を与えるため、国内外の母語使用に関する先行研究を通じて「外国語教育における母語運用の有効性」についての考察を纏めたものである。具体的には、(1) 母語運用の利益を享受する学習者の外国語レベル、(2) 母語運用を促すべき用途、(3) 母語運用が効果的なタスクの観点から様々な事例を考察した。次に、母語を運用すべき外国語ライティングプロセスを解明するため、Börner (1987) が構築した外国語ライティングプロセスのモデルに「母語」の要素が組み込まれているプロセス (i.e., 「計画」と「文章化」) に焦点を絞り、それぞれのプロセスにおける母語使用に関する事例を考察した。結果、全レベルの学習者に母語運用の意義が有ること、認知負荷がかかるタスクにおける包括的箇所での母語運用が有益であることが示唆された。外国語の力が初級・中級レベルの学習者は「母語でのアイデア創出や内容構成 (計画)」から「外国語での言語表現 (文章化)」への移行が困難であり、この両者の橋渡し部分 (i.e., 母語文章形成化: 「計画」で創出したアイデア・内容の構成を母語で発展的に整える認知的言語活動) を意識的に図る必要があると言えよう。

キーワード: 外国語教育、母語運用、ライティング、文章化、テキストオリティ

1. 背景と目的

1.1. 外国語ライティング教育の背景と現状

グローバル化が急速に進行する今日の社会において、国際共通語 (英語) で自らの知識や情報を発信する技能の育成が重要視されている。言語や文化の異なる人々との書面によるコミュニケーション能力 (i.e., 自分の考えや意見を英語で書いて伝えること) はグローバル社会における実用性の高いスキルとして認識されており (Matsuda, 2010)、中央教育審議会 (2014) は、積極的に英語の技能を活用し、主体的に考えを表現する力を育む必要性を指摘している (p. 7)。この時勢に応じ、書く技能の向上を目指す外国語授業の需要は高まり、中等・高等教育機関で英語ライティング力を培う取り組みが図られてきた。

高校を対象とした「教員の授業における言語活動の指導に対する意識」に関する調査によると、情報や考えなどについて「書く」活動をしている教員は 46.7% であるという結果が示され、そのうちの 12.8% が「よくしている」、26.9% が「どちらかといえば、している」と回答しており (文部科学省, 2015)、「書く」取り組みに関する状況は漸進的に改善されてきている。しかしながら、平成 27 年度実施の高校 3 年生約 9 万人 (国公立約 500 校) を対象に実施した「英語教育改善のための英語力調査」によ

ると、無回答が 17.6% であり、回答者全体 (i.e., 調査対象者全体の 82.4%) の 8 割を上回る学生の「書く」力が Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) の A1 レベル (i.e., 英検 3 級・4 級程度) である事実が明らかとなり、書面でのコミュニケーション能力の育成が大きな課題であることが示された (文部科学省, 2016, p. 19)。

「書く」力を育成するため、高等教育機関においても、「初年次教育」や「キャリア教育」、「ライティングセンター設立」等、ライティング支援に関する取り組みが拡張している。しかしながら、中央教育審議会 (2012) は、東京大学大学経営・政策研究センター (2007) の「全国大学生調査」による結果を踏まえ、学士課程教育を受けている学生の 6 割近くが「論理的に文章を書く力」や「外国語の力」 (i.e., グローバル化時代の発信力に関わる力) についての大学の授業の有効性を否定的に捉えている事実を取り上げている (p. 12)。また、石原・西納・時岡・吉村 (2010) は、1994 年の学生 (関西 7 大学、約 1000 名) と 2008 年の学生 (関西 6 大学、約 880 名) による英語プロダクトの比較調査を大規模に実施しており、その結果、「英語で書く経験の増加」や「教員による個人的指導 (フィードバック)」にも関わらず、2008 年度の学生の

英語ライティング力が顕著に低かったことを明らかにした。

このような取り組みの活発化にも関わらず、期待した学習成果がなかなか得られないことを踏まえると、「英語で書いて伝える」技能の育成は大きな課題であることが把握できる。ライティングは一連の複雑な思考処理プロセスであり (McLaughlin, 1987)、その複雑さがゆえ、「書いて相手に伝えること」は難しい。この難しさを軽減するため、外国語ライティングにおける母語使用の重要性を海外の多くの研究者が指摘している (e.g., Kellogg, 1994; Kim & Yoon, 2014; Stevenson, 2005; Wang & Wen, 2002 など)。日本国内においても、英語で書く能力向上の加速化を図るために、「母語の力を高める必要性 (安井, 2016)」や「母語と英語を関連付ける重要性 (大津, 2014)」を唱える研究者がここ数年で増えている。しかしながら、現在の言語教育は母語と外国語でその教育が切り離されており、母語と外国語の統合的な言語活動は外国語教育における定まった理論として提示されていない。日本人英語学習者の大半は母語で思考を整えるのが主流であるため (Yamamoto, 2016)、「母語の効果的な運用」を導入した「母語 (L1) を礎にする外国語 (L2) 活動」が質の高い英語テキスト構築に繋がる可能性は十分にあると考えられ、その有効性を先行研究の事例を通じて検討することは教育的意義が大きいであろう。

1.2. 本研究の目的

本研究では「外国語教育における母語運用の有効性」を検討するため、国内外の L1 使用に関する先行研究の考察を行う。具体的には、(1) L1 運用の利益を享受する学習者の L2 レベル、(2) L1 運用を促すべき用途、(3) L1 運用が効果的なタスクの 3 つの観点から、L1 使用に関する様々な事例を取り上げる。その後、明らかになった論点を踏まえ、L1 運用が効果的な L2 ライティングプロセスを解明するため、L2 ライティングにおける L1 使用と L2 テキストのクオリティを関連付けた先行研究の考察を行う。レビューに当たっては、Börner (1987) の構築した L2 ライティングモデルに「L1」要素が組み込まれているプロセス (i.e., 「計画」と「文章化」) に焦点を絞り、それぞれのプロセスにおける L1 使用に関する先行研究の事例を挙げ、その有効性を検討する。これらの考察から浮かび上がった L1 運用の有効性に関する論点を踏まえ、日本の EFL (English as a Foreign Language) 環境における「母語を礎にする外国語教育」に有用な示唆や課題を明らかにすることが本研究の目的である。

本研究における「L1 運用」とは、「L1 を効果的に利用するライティング方略」の意味を含有し、L1 使用 (i.e., L1

use) とは一線を画する。但し、先行研究で用いられている「L1 use」については、明確な定義がなされていない限り、基本的に「母語 (L1) 使用」と訳す。

2. 母語運用を促すべき学習者と用途に関する調査

2.1. 外国語能力別の母語使用に関する考察

学習者の L2 レベルと L1 使用に関する研究は散見され (e.g., Kim & Yoon, 2014; Van Weijen, Bergh, Rijlaarsdam, & Sanders, 2009; Wang, 2003; Wang & Wen, 2002; Woodall, 2002 など)、其々の事例における報告は相矛盾している。L2 能力が上がるにつれ、L2 ライティングにおける L1 使用は減少するという報告もあれば (Wang & Wen, 2002; Woodall, 2002)、L2 能力の高い学生が低い学生よりも頻繁に L1 を使用していたという報告もある (e.g., Wang, 2003 など)。Wang (2003) は、例えば Woodall (2002) との「L1 use」に対する認識の相違 (i.e., Wang は「L1 use」を問題解決等に使用するライティング方略 (i.e., 本稿で定義するところの「L1 運用」) と捉え、Woodall は全ての L2 ライティングにおける L1 使用を「L1 use」と捉えている) が、相矛盾する結果に影響していると指摘する (p. 369)。また、L1 使用は L2 レベルに関係ないとする報告もあり (e.g., Kim & Yoon, 2014 など)、学習者の L2 レベルと L2 ライティングにおける L1 使用の関連性に関して、一般化できるような普遍的法則を見出すのは容易いことではないと解釈できる。しかしながら、L2 レベルに関わらず、全学習者が L2 ライティングに L1 を使用していたとの報告は、全ての事例で共通している。即ち、初級であれ、上級であれ、母語の効果的な運用を促す意義は有ると解釈できよう。

Kim & Yoon (2014) は、韓国の EFL 環境で英語を学習する 9 名の大学生を対象に Oxford Placement Test と TOEFL writing essays を実施し、参加者を 3 つのレベル (初級・中級・上級)¹ に分け、「学習者の L2 レベルと L2 ライティングにおける L1 使用の関係性」や「学習者の L2 レベルと L1 使用の目的」を調査している。上級者は、TOEFL writing essays で 4.0~5.0 のスコアを取得しており、これは英語圏の高等教育機関での修学を志望する英語非母語学習者に求められる基準である。キムらの調査によると、学習者は L2 レベルに関係なく、与えられた半分以上の時間に L1 を使用していた。しかしながら、L1 使用の目的、即ち「用途」については、L2 レベルによる違いが見受けられたと指摘する。具体的には、例えばテキストを構成する際、上級レベルの学習者は包括的な計画 (Global Plan) を練るのに L1 を使用し、いかに書き進めていくかを検討していた。一方、初級・中級レベルの学習者は、局所的な計画 (Local Plan) で L1 を使用していた。具体的

には、次に来るアイデアを考え出したり、表面的な問題箇所 (i.e., 文法や語彙・表現等) を確認・照合したりする際、L1 を使用していたことを明らかにした。

Wang (2003) は、カナダの ESL (English as a Second Language) 環境にある語学学校で英語を学ぶ 8 名の中国人学習者を対象に、校内クラス分け試験と Test of English as a Foreign Language (TOEFL) の結果により、参加者を 2 つのレベル (中級・上級) に分けた。上級者レベルは TOEFL (PBT: Paper-based Test) で 600 前後の得点を取得しており、英語圏の高等教育機関での授業に対応できるレベルに相応する。Kim & Yoon (2014) と同じく、L2 上級者は「アイデア創出」や「文章全体の構成」のプロセスで L1 を運用し、L1 語彙を L2 に直す時も文脈を考慮して探索する等、包括的な視点を持ちながら局所的箇所の解決に努める傾向があったことを明らかにした。それに対し、L2 中級者は文章を全体的に捉えず、局所的な問題箇所 (i.e., 単語やフレーズ) を L1 から L2 に直訳し、それをそのまま書き写して「文章化」していたことを明らかにした。文脈を考慮しない語彙の探索 (i.e., 厳格な言語規則に従って L2 に訳す方略: 直訳) が文章全体の一貫性を妨げ、従って、論理的でわかりやすい文章は完成されなかった。L2 に直すのに認知負荷がかかり、文章全体の構成や内容まで考慮できず (p. 368)、L2 ライティングにおいて効果的に L1 を運用することができていないと指摘した。Woltersberger (2003) も、L2 能力の低い学習者は限られた L2 能力での L2 ライティングが困難で、語彙・表現等の表面的な箇所に意識を向けがちであり、結果、L2 による文章全体の構成や内容の考慮にまで及ばないと指摘する。これらの指摘は、多くの事例と一致する (松永, 2012; Roca de Larios, Murphy, & Manchón, 1999; Wang & Wen, 2002)。Lucas & Katz (1994) は、内容を L1 で熟考することにより、熟達した L2 テキストを効率よく産出することが可能になることを明らかにし、「L1 使用」は L2 初級・中級者にとってテキスト内容の発展に唯一の効果的な手段であると述べている。

ここで、上述の事例における学習者の L2 レベル分けを参考に「日本人英語学習者の L2 レベル」を検討する。Kim & Yoon (2014) と Wang (2003) は、英語圏における高等教育機関で修学が可能なレベルを「上級」と設定している。また、Van Weijen, et al. (2009) もオランダでの実践研究に参加した L2 上級者の能力を CEFR の B2 (i.e., 英語圏の大学授業についていくことが可能なレベル) に設定している。これらを踏まえ、冒頭で述べた日本人英語学習者の L2 能力 (i.e., 高等学校卒業段階での英語力が、第 2 期教育振興基本計画での目標である A2~B1

レベル、即ち、英検準 2 級・2 級程度に達していないレベル) を踏まえると、その語学力は英語圏の高等教育機関への正規留学が可能なレベルには程遠い。従って、一部を除き、ほとんどの日本人英語学習者の L2 レベルは初級、或いは、中級であると解釈することができる。ならば、先述した論点を踏まえ、日本における外国語教育で「効果的な L1 運用」を指導することの意義は大いに有り、学習者はその利益を少なからず享受できるであろうと考えられる。

2.2. 外国語ライティングレベル別の母語使用に関する考察 ～日本人英語学習者に焦点を当てて～

日本人英語学習者に焦点を当て、先行研究の事例から良い書き手と弱い書き手を比較することにより、良い書き手を育成するためにどこに注力すべきかを検討する。

Sasaki & Hirose (1996) は、日本の EFL 環境で英米学を専攻する大学 1 年生 70 名を対象に、(1) L1 ライティング力と L2 能力が L2 ライティングのクオリティに及ぼす影響、(2) L2 ライティングに関する知識と L2 ライティングのクオリティとの関係性、(3) L1 ライティング力と L2 能力の関係性を調査するため、3 種の質問紙調査 (i.e., L1 と L2 ライティング経験に関する調査、L2 ライティングに関する態度・志向性の調査、L2 議論型ライティングの根本的知識を図る調査) と L1、L2 ライティングを実施した。また、70 名の L2 プロダクトの評価で良い書き手 (TOEFL: 479.20) 20 名と弱い書き手 (TOEFL: 420.44) 23 名を選出し、(1) 良い書き手が使用しているライティング方略、(2) 良い書き手と「流暢さ (Fluency)」の関連性等の検証のため、L1 と L2 ライティングプロダクトの質的分析も施した。

良い書き手と弱い書き手に共通する顕著な特徴として、「L1 使用」が頻繁だったことが挙げられる。78.3% の弱い書き手が L1 でアイデアを創出し、L2 へと文章化している。良い書き手もその半分以上が L1 から L2 への文章化 (Direct Translation: 直訳) をしており、どちらのレベルの書き手もライティング方略としての L1 使用を多く採っていたことを指摘する。一方、両者の決定的な相違点は「文書全体の構想を練る」ことに対する意識にあることが示された。弱い書き手は、「文章全体の構想を練る」という認知的活動を L1 でほとんど実施していなかった。プレライティングの段階で、良い書き手の 35% が「全体の構想」を L1 で練っていたのに対し、弱い書き手は一握りの学生 (全体の 4.4%) だけであった。また、ライティングの最中に「包括的な構想」を意識していたのは、良い書き手が 50% であったのに対し、弱い書き手は 8.7% であった。ポストライティングにおける両者間でのライティング方略に関する相違は見られなかった。

さらに、Sasaki & Hirose (1996) は、L2 ライティング

力には「作文力」「L2能力」「L2ライティングに関する知識」の3つが主に関与しており、L2能力の影響力が52.1%の割合を占めていたことを報告している。これは、19名の日本人学生を対象に実施したHirose & Sasaki (1994)の予備的研究の結果と重なる(i.e., L2ライティングに及ぼすL2能力の影響は全体の56.7%であったことが示された)。これらの結果は、L2能力が初級・中級レベルであっても、他の要素(i.e., 「作文力」や「L2ライティングに関する知識」等)を伸張することにより、L2ライティングのクオリティが向上する可能性があることを示唆する。L1、L2問わず、「作文力」はライティング方略(i.e., 全体の構想を練る等)を巧みに駆使することで達成可能であり(p. 160)、ライティング方略は言語間で移行が可能である(e.g., Hirose, 2005; Jones & Tetroe, 1987; Kubota, 1998; Matsumoto, 1995; 松永, 2012; Mu & Carrington, 2007)。これらを踏まえると、L1での作文の質が発展すれば、L2の作文の質も高められると解釈できる。

Yamanishi (2009)は、日本のEFL環境における大学1年生179名(工学系、85名; 人文科学系、50名; 教育系、44名)を対象に、L2ライティング試験の結果により参加学生を3レベルに分け、L2ライティングの方略使用に関する質問紙調査を実施し、どのレベルの学習者がどのような方略をどのように使用しているかを分析した。その結果、全ての参加学生がL1を多く使用していることが明らかになった。良い書き手の特徴として、「包括的な視点を持ち、文章全体の構想を練っていること」が示された。また、文脈を考慮しながら「次に書くべき内容」を考え、全体の繋がりを考慮して語彙を選択していることが指摘された。良い書き手は構成や内容について包括的に注意を払う傾向があり、弱い書き手は語彙等の表層的な問題箇所にも多大なる注意を払うという指摘は、日本のEFL環境で英語を専攻する大学生と大学院生10名を対象に実施した松永(2012)の研究結果とも重なる。

これらの論点をまとめると、弱い書き手は文章を包括的に捉えず、文脈から切り離して局所的な部分を解決(i.e., 直訳)し、文章化を図ろうとする。それに対し、良い書き手は包括的視点を意識的に持って、(1)包括的な部分(i.e., 「文章全体の構想」や「内容の整理」)と(2)局所的な部分(i.e., 語彙・表現)を考える。両者の注力する箇所が明確に異なる点を踏まえ、「弱い書き手」を「良い書き手」へと育てるために、先述した2点に焦点を当てたL1運用を促す必要があると考えられる。

2.3. タスク別の母語使用に関する考察

(1) 学習者が母語使用を採用しているタスク

タスク別で分析したL1使用の先行研究も多く存在し(Centeno-Cortés & Jiménez, 2004; Kim & Yoon, 2014; Van Weijen, et al., 2009; Wang & Wen, 2002; Woodall, 2002)、相反する結果を報告した2つの事例を通じて、L1使用を促すべき論点を整理する。

Kim & Yoon (2014)は、韓国のEFL環境で英語を学習する9名の大学生をL2能力別に分け、2種類のタスク(物語型と議論型ライティング)を課した。思考発話プロトコルと回想インタビューでL1使用の割合を分析したところ、7名(全体の77.8%)の学生は議論型ライティングのタスクでL1を頻繁に使用していたと報告した。議論型ライティングは認知負荷がかかる課題であると一般的に言われているが、タスクへの馴染みの度合いにより参加者のL1使用には異なる反応が見受けられ、2名(全体の22.2%)は「物語型」にL1をより頻繁に使用していた。書き手にとってタスクの難易度が上がる程、或いは、馴染みの度合いが下がる程、認知負荷を軽減するために、学習者はL1を使用する傾向にある(p. 46)ことが示され、タスクの難易度や馴染みの度合いはL1使用の頻度に影響すると指摘した。これは、Woodall (2002)の結果とも重なる。

Wang & Wen (2002)は、16名のEFL環境で英言語・英文学プログラムを履修する中国人大学1年生から4年生を対象に、それぞれの学年におけるL2中級レベルを4人選び、2種類(物語型と議論型)のタスクを課した。L1使用は「物語型」の方が頻繁であったことが報告され、Kim & Yoon (2014)とは相矛盾する結果となった。また、Centeno-Cortés & Jiménez (2004)は「問題解決型」タスクにおいて、学習者のL1使用が最も頻繁であったことを報告した。

このように、タスク別のL1使用は各々によるところが大きく、タスクが複雑になり認知負荷が高くなると、L2学習者はL1使用に頼る傾向がある(Centeno-Cortés & Jiménez, 2004; Kim & Yoon, 2014)。「記憶に蓄積されたL1での情報」と「L2での言語表現」の衝突がL2ライティングを妨げる要因であることを指摘するScott (1996)の見解に基づき、「タスクの難易度、或いは、馴染みの度合い」とL1運用の関連について解釈するならば、タスクの困難が増せば、或いは、馴染みの度合いが下がれば、「L1で記憶に蓄積されている情報をどう抽出して、どう語るべきか」に関する「混乱」が生じ、この「混乱」がL2での「アイデア創出」や「全体の構想」等の妨げとなり、従って、それらを補うために「L1運用」というライティング方略を使用すると考えられる。

(2) 日本人英語学習者に課すべきタスク

学習者のライティング経験に関して、Hirose (2003) は中等教育機関における日本人英語学習者のライティング機会が極めて低いことを指摘したが、近年においてもその傾向があることを否めない。山西 (2011) は、日本人英語学習者が L2 ライティングの指導を高校までにしっかり受けていないことを踏まえ、パラグラフ・ライティング経験の少なさを指摘する。また、松永 (2012) は高校英語教師 134 名 (37 校) を対象に、L2 ライティング指導の現状を調査し、パラグラフ単位のライティング指導は「全くない」と「あまりない」を合わせて 70% であると報告した (p. 7)。文部科学省 (2015) が実施した高校英語教員を対象とした「書く」活動に関する調査でも、積極的に実施している旨の回答は全体の 1 割程度であり、改善は見られるが、依然として技能統合型の言語活動の指導が十分でないことを指摘している (p. 4)。これらを踏まえると、L2 のパラグラフ・ライティング指導に教員が積極的に関わり、学習者が L2 テキスト作成に従事する環境を構築する (i.e., 授業を展開する) 必要性があると言えよう。L2 でのパラグラフ・ライティング経験の少ない学習者に対して、例えば「物語型」「問題解決型」「議論型」のどれを課しても学習者にとって遣り甲斐のあるタスクであろうことは予測できるが、柏木 (2016) は、英語力の効果的な発展が期待できるタスクは結論を持った説得文や論説文 (Argumentative Essay) であると指摘する (p. 30)。中央教育審議会 (2014) が提唱する「積極的に英語の技能を活用し、主体的に考えを表現する力」の育成を考慮すると、アカデミック・ライティングの基礎的知識・理解の習得に貢献する「議論型 (Argumentative Essay)」を日本の外国語教育に積極的に導入し、「効果的な L1 運用」を促す必要があると考えられる。

2.4. 小括

これらの論点を踏まえると、L2 ライティングにおける L1 運用は全レベルの学習者に意義が有ると言えよう。特に、L2 初級・中級者の L1 運用は、認知負荷がかかりすぎて考慮するに至らない部分 (i.e., 構成や内容等の包括的箇所、包括的視点を持ったうえでの語彙探索等) に焦点を当てることが有意義であることが示唆された。また、馴染みのない困難なタスクに関する作業は書き手にとって認知負荷がかかるため、そのようなタスクの達成に L1 運用が貢献する可能性も示された。L2 ライティングのクオリティを高めるため、意図的に「包括的な構成・内容」と「包括的視点を保持したうえでの語彙探索」に意識を向ける「活動」に注力する必要がある、その活動を L2で行うことが困難であるために、L1 運用を促すのが適切であると考えられる。L2 ライティングの機会にあまり恵まれてこなかった学習者が、認知負荷の高い議論型ライティングの「包括的箇所 (i.e., 構成や内容) の操作」と「包括的視点を保持したうえでの局所的問題の解決」において効果的に L1 を運用することが出来れば、そこから享受する利益は少なくないであろうと期待できる。

3. 母語運用を促すべき外国語ライティングプロセス

3.1. 本研究が焦点をあてるライティングプロセス

Hayes & Flower (1980) の L1 ライティングプロセスのモデルは、L1、L2 を問わず、ライティング教育において広く認められている代表的なモデルである (松永, 2012)。本研究では、Hayes & Flower (1980) の L1 モデル (図 1) を礎に構築された Börner (1987) の L2 ライティングプロセスモデル²を採用する (図 2 参照)。

松永 (2012) は、図 1 に示した Hayes & Flower (1980) の L1 モデルにおける 3 つのプロセスを次のように言語化し

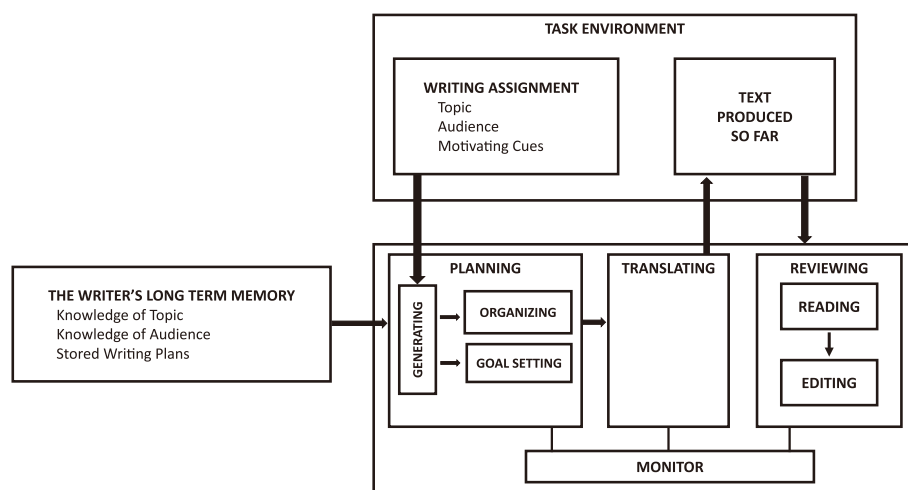


図1 L1 ライティングプロセスのモデル (Hayes & Flower, 1980, p. 11)

ている。Planningを「計画」と表現し、「Generating（アイデア創出）」「Organizing（構成）」「Goal Setting（目標設定）」の3つの下位過程から成る過程としている。Translatingは「文章化」と表現し、計画に導かれて、書き手の記憶にある情報と一致する言葉を産出するプロセスである。最後に、Reviewingについては「推敲」と表現し、「Reading（読み返し）」と「Editing（修正）」から成るプロセスで、文章化により産出されたテキストの質を改善する過程であると述べている（p. 21）。

Hayes & Flower（1980）は、ライティングは3つの認知的活動（i.e., 「計画」「文章化」「推敲」）を行き来する再帰的プロセスであると捉え、Börner（1987）のL2モデルもこの基本的な考えを引き継いで構築されている。相違点として、L2ライティングに影響を及ぼす「Teaching Context（指導背景）」や「Writing Aids（L2ライティングを補助する戦略的アプローチ）」等の外部的要素が組み込まれているが、これはL1ライティングにも適用できる要素であると解釈できる。ライティングの根幹を成す3つのプロセスにおいて見受けられる最も顕著な相違点は、(1) Translating（i.e., 文章化）が「語彙・表現や文法、統語法」を基盤としたプロセスであることを示していること、(2) L2ライティングの「計画」と「文章化」に「L1要素」が統合されていることであろう。

本研究では、ライティングを構成する3つのプロセス（計画、文章化、推敲）のうち、Börner（1987）のL2モデルにL1要素が組み込まれているプロセス（i.e., 「計画」と

「文章化」）をL2ライティングにおける特異なプロセスと捉え、この2つのプロセスに焦点を絞り、それぞれの活動におけるL1使用に関する先行研究の事例を挙げ、その有効性を考察する。

「Translating（文章化）」という用語は、元来、Hayes & Flower（1980）の構築したL1ライティングプロセスにおける認知的活動を表現したものであり、その後、このモデルを軸として、L2文脈を含有したL2ライティングプロセスのモデルがBörner（1987）により構築されたが、「Translating」という用語はそのまま使用されている。しかしながら、Zimmermann（2000）は、L2ライティングの文脈において「Translating」という用語は誤解を招きかねないとし、Translatingに代わり「Formulating」という用語を適用している。本稿はZimmermann（2000）のFormulatingを採用し、先行研究の事例にある「文章化（Translating）」との差異を図るため、必要に応じ「文章形成化（Formulating）」と表現する。従って、本稿では「文章形成化（Formulating）」はL1で文章を構築するプロセスであり、「文章化（Translating）」は語彙や文章のまとまりをL1からL2へと変換するプロセスという位置付けとし、「Mental Translation（L1の語彙や文章のまとまりを頭のなかでL2へと変換するプロセス）」もTranslatingに含まれるものとする。但し、先行研究における用語については、筆者の解釈で修正を加えず、そのままの用語を採用する。

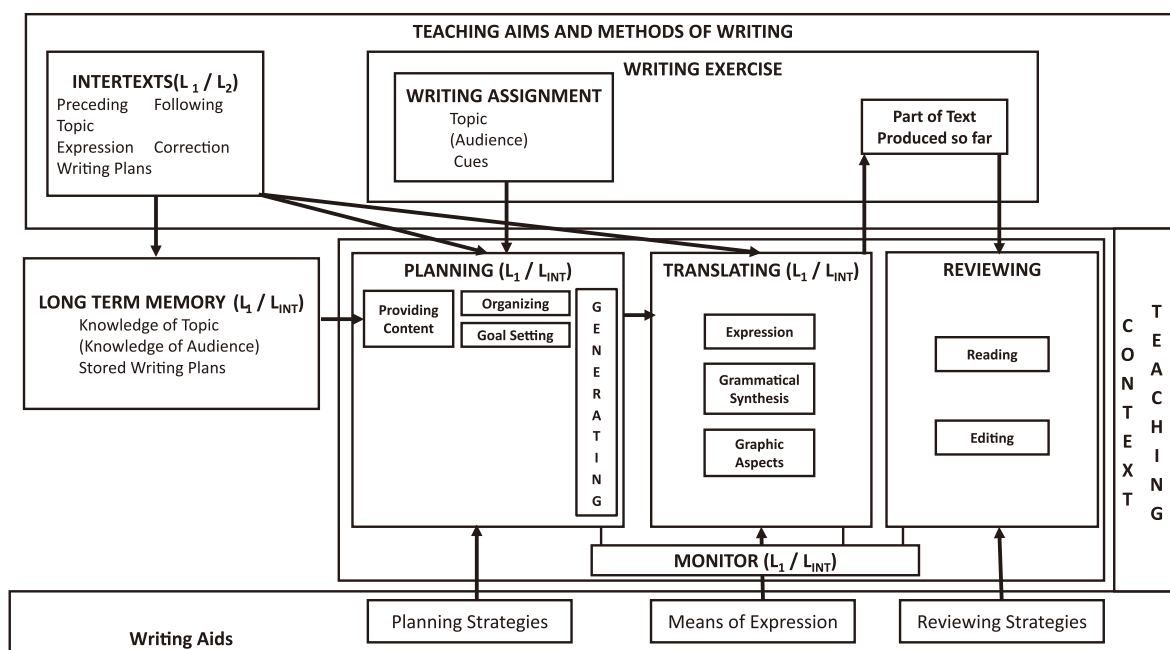


図2 L2ライティングプロセスのモデル（Börner, 1987 Zimmermann 訳 2000, p. 76）

3.2. 母語使用と外国語テキストの質を関連付ける事例 ～「計画」における母語使用に焦点を当てて～

Scott (1996) は「記憶に L1 で蓄積された内容」と「L2 での言語表現」の衝突が L2 ライティングにおけるアイデア創出や構成の妨げになると述べ、「計画」での L1 使用の重要性を指摘する。「アイデア創出」における L1 使用の必要性を示唆するのは Scott (1996) だけではない。数多くの先行研究が「計画」での L1 使用を肯定的に捉えている (Kim & Yoon, 2014; Roca de Larios, Murphy & Manchón, 1999; Stape & Majid, 2012; Wang, 2003)。

Stape & Majid (2012) は、「計画」の「アイデア創出」における L1 使用と L2 テキストクオリティを関連付ける研究を行った。アイデア創出は多くの L2 学習者には困難な作業であり、複雑な認知的スキルを要すると指摘する (p. 148)。この認知的活動を行う参加者は、マレーシア (EFL 環境) で生活する L2 能力の低い 16 歳の高校生 60 名であり、彼らをランダムに 2 つのグループ (「L1 使用」と「L2 使用」のグループ) に分けた。ESL Composition Profile (Jacobs, Simonson, & Andrews, 1981) により、「計画」(i.e., アイデア創出) における L1 使用が L2 テキストのクオリティにいかに関与するかを評価したところ、L1 使用グループは全体的にスコアが高く、特に内容面は著しく有意であった。L1 グループは L2 グループに比べ、より豊富なアイデアを創出しており、それが直接的な起因であろうと指摘する。Lally (2000) は、L2 (フランス語) 中級レベルの英語 (L1) 母語話者である大学生を 2 つ (i.e., L1 使用グループと L2 使用グループ) に分け、其々の言語での「ブレインストーミング」や「アイデア創出」が L2 プロダクトにいかに関与するかを比較検証した。結果、「計画」における L1 使用が L2 プロダクトの一貫性に貢献したことを指摘している。Friedlander (1990) も「計画」の L1 使用が、内容の豊かな L2 テキスト構築に貢献することを述べている。

一方、異を唱える事例も存在する。Akyel (1994) は、トルコの EFL 環境で英語を学ぶ 78 名の大学生を L2 レベルで 2 グループ (中級と上級) に分け、「計画」における L1、L2 其々の言語使用が L2 プロダクトにいかに関与するかを調査した。L2 中級者にとっての L1 使用は「計画内容」のクオリティ向上に貢献したことが明らかとなったが、「L2 プロダクト」における発展には直接的な効果が見られなかった。L2 上級者の場合、言語 (L1 或いは L2) による顕著な相違は「計画内容」と「L2 プロダクト」のどちらのクオリティにも見受けられなかった。

Van Weijen ら (2009) は、オランダの EFL 環境で英言語を専攻する L2 上級レベル (CEFR: B2) の大学 1 年生 20 名を対象に、L1、L2 其々の言語使用の L2 プロダクト

への影響力を調査したところ、「計画」の 3 つの下位過程 (i.e., アイデア創出・構成・目標設定) における L2 使用が L2 テキストのクオリティ発展に効果的であったことを示し、L1 使用が逆効果であったことを指摘した。

学習者の L2 テキストのクオリティと「計画」における L1 使用の関連性に関する結果は一様ではない。これらの相矛盾する結果は、L2 プロダクトを評価するルーブリックが一律ではないことが関与しているとも考えられるが、「対象者の L2 レベルの違い」が起因しているとも考えられる。事例を L2 レベル別にして其々の結果を考察すると (i.e., 初級者対象: Stape & Majid, 2012、中級者対象: Akyel, 1994; Lally, 2000、上級者対象: Akyel, 1994; Van Weijen, et al., 2009)、初級者は「計画」での L1 使用による効果を有するが、上級レベルになるにつれ、異なる結果となっていることが示されている。具体的には、L2 能力の高い学習者は、L2 で「計画」(i.e., 構成や内容) を整えることができるため、「計画」での L1 使用を特に必要とはしない。それに対し、L2 能力の低い学習者は、L2 で「計画」を整えることができないため、L1 使用は「計画」における効果的なライティング方略になり得ることを示している。これらを踏まえると、「計画」は認知負荷の高いプロセスであるがゆえに、高次の思考を操ることのできる「言語」で包括的にプロセス (i.e., 「計画」) をコントロールする必要があると解釈できよう。高次の思考を L2 で操作することに困難を極める L2 初級・中級者にとって、「計画」における L1 使用は内容を包括的に整えるにあたり有益であろう。

3.3. 文章化における母語運用の必要性を示唆する事例 ～日本人英語学習者に焦点を当てて～

L2 中級者を対象とした Akyel (1994) の結果は、「計画」での L1 使用 (i.e., L1 でのアイデア創出や L1 で内容を整える活動) が L2 プロダクトのクオリティ向上に直接的に関与するわけではないことを明らかにしている。この事例は、同じく L2 能力の初級・中級者を対象とした Lally (2000) や Stape & Majid (2012) の研究結果と異なっており、L2 能力が上級に達しない学習者によっては「L1 での計画」から「L2 での文章化」へと移行する過程で、何らかの認知的な言語活動を介する必要性を示唆していると捉えることができよう。

Sasaki (2002) は、EFL 環境の日本人英語学習者 34 名を 2 グループ (e.g., TOEFL 600 以上を L2 能力が高いグループ) に分け、ライティングプロセスを量的・質的に分析した。結果、L2 能力の高い学生は「計画」におけるテキスト全体の内容等に時間をかけ、L2 能力の低い学生は「計画」で創出した L1 でのアイデアを L2 に「文章化」

するのに時間を費やすことを明らかにした (p. 76)。これは Scott (1996) に基づくと、「L1 で創出されたアイデア」と「L2 での言語表現」の衝突が L2 での「文章化」における「Fluency (流暢さ)」を妨げている現象だと考えられよう。

L2 初級・中級レベルの学習者は、語彙・表現を L1 から直接的に L2 に文章化する傾向があり (King & Yoon, 2014; Sasaki, 2002; Sasaki, 2004; Uzawa & Cumming, 1989; Wang & Wen, 2002; Wolfersberger, 2003)、「文章化」における L1 使用の必要性 (Fujii, 2012; Tsuji, 2016; Uzawa, 1994, 1996; Whalen & Menard, 1995) も示唆されている。

日本人英語学習者は L1 での文章構築 (i.e., 「L1 文章形成化」) を行っているのかどうか、また「文章化」や「文章形成化」による学習成果を先行研究より考察する。

Fujii (2012) は、L2 能力が初級レベルの日本人大学生 128 名を対象に、2 通りのタスク (i.e., 「与えられた L1 マテリアルを L2 に文章化」と「自らの思考に関する L2 ライティング」) を課し、学生の各ライティングに対する認識と態度に関する質問紙調査を行った。結果、後者タスクの L2 テキスト構築にあたり、94% の参加学生が自分のアイデアを L1 で創出し、次にそれらを L1 で「文章化」し、英語に直している。参加者は「Direct Translation: 直訳」を主に使用する傾向があったことが報告されている。また、全体の 55% の参加者が、自らの思考を L2 で表現する方が与えられた L1 マテリアルを L2 へ文章化するよりも困難だと感じているが、その難しさを「遣り甲斐」として捉えていることが明らかとなった。そのうちの 63% の学生が、単なる L1 から L2 への文章化よりも、論理的思考力や創造力がもめられる「自らの思考に関する L2 ライティング」(i.e., 自分のアイデアを英語で表現すること) に楽しさを見出している。

Tsuji (2016) は、日本の EFL 環境で教養課程の英語を履修する理系の大学 2 年生 80 名 (L2 中級レベル) を対象に L1 での思考整理を促し、思考のさらなる具現化に向け、協働的な「L1 文章形成」の活動を促した。全学生を 18 のグループに分け、4、5 名の学生が協働して L2 ライティングテキストを構築する活動であり、何をどう書いてよいか分からない学生に、論理の確立と記述の順序への意識を高める補助教材を提示し、論理的且つ客観的に思考を「文章」で整える機会を与えた。L1 運用を取り入れた「文章形成化」活動がいかに学生のライティング学習に影響するかを質問紙調査と「自己認識した学習成果」に関する自由記述により分析した。その結果、74 名の参加学生 (全体の 92.5%) が活動を肯定的に捉えており、「筋道の確立や論理的展開を考慮するようになった」「必要な

情報をより詳細に説明するようになった」「客観的な視点が身についた」等と回答しており、活動の効果を感じている。これらの結果は「L1 文章形成活動」が学生の思考を活性化させ、学習成果に効果があつたことを示している。

これらの研究は、初級・中級レベルの日本人英語学習者が L2 プロダクトを導出する過程で、「L1 文章形成化」に関する活動が必要であることを示唆している。

3.4. 母語使用と外国語テキストの質を関連付ける事例 ～「文章化」における母語使用に焦点を当てて～

Cohen & Brooks-Carson (2001) は、マイアミ大学で中級レベルの L2 (フランス語) 能力を持つアメリカ人大学生 39 名を対象に、2 通り (「L2 で直接的に文章化」と「L1 から L2 へ文章化」) を実施し、その相違を質的に分析した。「L2 で直接的に文章化」する方が 3 分の 2 の学生にとって有効であることが示されたが、学生の回想レポートによると、「L2 で直接的な文章化」を求められていた時にも L1 から L2 への Mental Translation は行われており、L1 使用は認知負荷の軽減に貢献していたことが明らかになった。

Uzawa (1996) は、22 名の ESL 環境にいる日本人学生を対象としている。彼らは全員、英語圏 (カナダ) での 1 年間の英語コースを履修しており、基礎的な英語力は有するが、英語圏の大学入学には難しいレベルであると判定された。3 通りのパターン (L1 ライティング、L2 ライティング、与えられた L1 記事の「L1 から L2 へ文章化」) でライティングを実施し、それぞれのライティングにおける参加対象者のライティング方略とテキストオリティを比較検証した。ESL Composition Profile (Jacobs et al, 1981) を参照して構築した独自のルーブリックにより、テキストオリティを「内容」「構成」「語彙・表現」の 3 観点から評価した。「L1 から L2 へ文章化」については「語彙・表現」のみ評価した。結果、L1 と L2 ライティングに関しては、ほとんどの学生が「アイデア創出」までは行いが、それらを「論理的に構成」し、一貫性の考慮された「テキスト形成」まで発展させることはなかった。「メタ認知」「談話レベル」に注意が払われ、「語彙・表現」への注意は散漫していた。一方、「L1 から L2 へ文章化」では「語彙・表現」への注意が多分に払われており、「語彙・表現」セクションのスコアは他のライティングパターンより著しく有意であった。これらの結果を踏まえ、L2 初級・中級者による L2 ライティングにおいては「アイデア創出」だけでなく、「アイデアの論理的な構成」においても L1 運用を促し、さらにそれを発展的に整える「L1 での文章形成化」を意識させることが重要であると考えられる。そのうえで「語彙・表現」に注力させることができるならば、さらなる効果が期待できよう。この示

唆は、L2 初級レベルの日本人大学生 48 名を対象に 2 通りのエッセイ（「L2 で直接文章化」と「L1 から L2 へ文章化」）を実施した Kobayashi & Rinnert (1992) の事例とも一致する。7 割近くの学生がプロセスの半分以上で L1 を使用しており、L1 使用が「思考表現」に貢献することが示された。L2 初級者には「L1 から L2 への文章化」が、内容や構成の観点から有効であることを指摘している。

3.5. 小括

L1 運用を促すべき L2 ライティングプロセスにおいては、Börner (1987) の L2 ライティングモデルに L1 要素が組み込まれているプロセス (i.e., 「計画」と「文章化」) に焦点をあて、其々のプロセスでの L1 使用に関する先行研究の事例を考察した。その結果、L2 初級・中級レベルの学習者には「計画」(i.e., 「アイデア創出」や「アイデア構成」) での L1 運用だけでなく、「文章形成化」での積極的な L1 運用の必要性が示唆された。L2 初級・中級者が使用している主なライティング方略が Direct Translation (i.e., 直訳) であること、L2 初級・中級者には L1 から L2 への文章化が有効であること等から、L2 テキストのクオリティ向上のために「L1 文章形成化」を効果的に促す活動に着眼することは重要であろう。

ここまで示唆された論点を踏まえ、L1 文章形成化 (i.e., 「計画」) での構成や内容を L1 でさらに整える認知的な言語活動) は 2 段階で行うのがより効果が高いと考える。まずは (1) 包括的視点を意識的に持って、「文章全体の構想」や「内容の整理」を L1 で整え、次に (2) 文脈を考慮しながら、局所的な部分 (i.e., 語彙・表現) を整える³。「計画」に続く 2 段階の L1 文章形成活動が、論理的で分かりやすい「文章化」(i.e., L1 から L2 へと言語変換する認知的活動) へと効果的に繋がっていく可能性は十分にある。L2 初級・中級者は、「L1 でのアイデア創出や内容構成 (計画)」から「L2 での言語表現 (文章化)」に難なく移行することは困難であり、この両者の橋渡し部分 (i.e., L1 文章形成化) を意識的に行うことに留意した外国語教育には意義があると言えよう。

4. 今後の日本における英語教育への示唆

これらの論点を踏まえ、今後の L2 ライティング教育においては、L1 での効果的な「文章形成化」の導入を図る授業実践が必要であると言えよう。しかしながら、日本では「英語の授業は全て英語で行う」方向へと進もうとしている傾向があることを否めない。L2 アカデミックライティング (議論型ライティング) の授業内においても、L1 を効果的に運用する知識・スキルの指導を積極的に行ってはいない。

母語運用の必要性に関する提言 (e.g., 大津, 2014; Kim & Yoon, 2014) はなされているものの、その具体的な指導方法 (i.e., 授業展開や教育方法) は未だ提示されていないのが現状である。

先行研究の事例における「L1 から L2 への文章化」が有効であることを踏まえると、L2 ライティングプロセスにおける「L1 文章形成を効果的に促す言語活動」(i.e., 効果的な L1 文章形成を促す指導) は L2 プロダクトに有益である可能性は十分にあると考えられ、従って、日本の英語教育において「L1 文章形成化」を支える 2 段階の「言語活動」に注力する意義があると筆者は捉えている。グローバル社会で通用する書面でのコミュニケーション能力 (i.e., 英語テキスト構築の能力) を効率的に向上させるため、「L1 運用」の積極的な指導は教育的に重要であると考えられる。

今後の日本における「母語を礎とする外国語教育」に関しては、L2 ライティングへと繋げることが前提の「L1 文章形成化」を効果的に促す「言語活動」を実践し、その認知的活動が L2 テキストに及ぼす効果を外国語教育のフィールドで共有し、クオリティの高い L2 プロダクトを産出させるための具体的な教育方法を考案していく必要があると言えよう。

注

¹ 初級は 1.0、中級レベルは 3.0 と設定している。

² Börner モデル (図 2) はドイツ語で記されており (1987, p. 1347)、本稿は Zimmermann によりドイツ語から英語に翻訳されたモデル図 (2000, p. 76) を引用している。

³ 筆者の考える「文脈を考慮しながら局所的箇所を整えること」は、例えば、「L1 を運用する」という L1 センテンスの「運用」という用語が文脈上どのような意味を持つのかを考慮することであり、具体的には「学生がライティング方略として L1 を使用する」という L1 センテンスを導き出すことを目指した認知的な言語活動を指す。抽象度の低い L1 センテンスが「L1 文章形成活動」を通じて導出されれば、L2 文章化も “Students use their L1 as a writing strategy.” 等となり、解りやすい L2 テキストの構築に貢献するであろうと筆者は考える。

引用文献

- Akyel, A. (1994). First language use in EFL writing: Planning in Turkish vs. planning in English. *International Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 169–184.
- 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.
- Centeno-Cortés, S. B., & Jiménez, A. (2004). Problem-solving tasks in a foreign language: The importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 7–35.
- 中央教育審議会 (2012). 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)』 (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf) (2017年8月31日)
- 中央教育審議会 (2014). 『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～ (答申)』 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf) (2017年8月31日)
- Cohen, A. D., & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, 85, 169–188.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language writing in English as a second language. In B. Kroll (ed.), *Second language writing: Research insights for classroom*. NY: Cambridge University Press.
- Fujii, Y. (2012). The effects of L1 on L2 writing and translation: A case study1. *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: Erlbaum.
- 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.
- Hirose, K. (2005). *Product and process in the L1 and L2 writing of Japanese students of English*. Keisuisha.
- Hirose, K., & Sasaki, M. (1994). Explanatory variables for Japanese students' expository writing in English: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 3, 203–229.
- 石原堅司・西納春雄・時岡ゆかり・吉村俊子 (2010). 「大学生の英語力調査: 1994年度と2008年度を比較して」『言語文化』13(1), 55–67.
- Jacobs, H., Simonson, D & Andrews, J. (1981). *ESL compositions: A practical approach*. USA: Rowley Inc.
- Jones, S., & Tetroe, J. (1987). Composing in a second language. In A. Matsushashi (ed.), *Writing in real time: Modelling production processes* (pp. 34–57). New York: Longman.
- 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』27, 19–34.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Kim, Y., & Yoon, H. (2014). The use of L1 as a writing strategy in L2 writing tasks. *GEMA: Online Journal of Language Studies*, 14, 33–50.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning*, 42, 183–209.
- 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.
- Lally, C. G. (2000). First language influences in second language composition: The effect of prewriting. *Foreign Language Annals*, 33, 428–432.
- Lucas, T., & Katz, A. (1994). Reframing the debate: The roles of native languages in English-only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, 28(3), 537–561.
- Matsuda, P. K. (2010). English writing in Japan: Toward integration. *JACET Journal*, 50, 15–20.
- Matsumoto, K. (1995). Research paper writing strategies of professional Japanese EFL writers. *TESL Canada Journal*, 13(1), 17–27.
- 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』 (<http://hdl.handle.net/2298/25262>) (2017年8月31日)
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London, England: Edward Arnold.
- 文部科学省 (2015). 『平成27年度英語力調査結果

- (高校3年生)の速報(概要)] (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/117/shiryu/_icsFiles/afieldfile/2016/05/24/1368985_7_1.pdf) (2017年8月31日)
- 文部科学省 (2016). 『平成27年度英語教育改善のための英語力調査事業(高等学校)報告書』 (http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/12/16/1375533_1.pdf) (2017年8月31日)
- Mu, C., & Carrington, S. B. (2007). An investigation of three Chinese students' English writing strategies. *Teaching English as a Second or Foreign Language-EJ*, 11(1), 1–23.
- 大津由紀夫 (2014). 『「ことば」という視点: 英語教育に決定的に欠けているもの』 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryu/_icsFiles/afieldfile/2014/05/14/1347389_03_1.pdf) (2017年8月31日)
- Roca de Larios, J. R., Murphy, L., & Manchón, R. (1999). The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish learners of English as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 13–44.
- Sasaki, M. (2002). Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes. In S. Ransdell, & M. L. Barbier (eds.), *New directions for research in L2 writing* (pp. 49–80). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Sasaki, M. (2004). A multiple-data analysis of the 3.5-year development of EFL student writers. *Language Learning*, 54, 525–582.
- Sasaki, M., & Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning*, 46(1), 137–168.
- Scott, V. M. (1996). *Rethinking foreign language writing*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Stapa, S. H., & Majid, A. H. A. (2012). The use of first language in developing ideas in second language writing. *American Journal of Social Issues and Humanities*, 2, 148–151.
- Stevenson, M. M. C. (2005). *Reading and writing in a foreign language: A comparison of conceptual and linguistic processes in Dutch and English*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- 東京大学 大学経営・政策研究センター (2007). 『全国大学生調査』 (http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/kiso2008_01.pdf) (2017年8月31日)
- Tsuji, K. (2016). Teaching argumentative writing through a process-focused instruction: The effects of the prewriting activity on student perceived learning. *Kyoto University Researches in Higher Education*, 22, 77–86.
- Uzawa, K. (1994). Translation, L1 writing, and L2 writing of Japanese ESL learners. *Journal of the Canadian Association of Applied Linguistics*, 16, 119–134.
- 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.
- Uzawa, K., & Cumming, A. (1989). Writing strategies in Japanese as a foreign language: Lowering or keeping up the standards. *Canadian Modern Language Review*, 46, 178–194.
- Van Weijen, D., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 18, 235–250.
- Wang, L. (2003). Switching to first language among writers with differing second-language proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 12, 347–375.
- 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.
- Whalen, K., & Menard, N. (1995). L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing. *Language Learning*, 45, 381–418.
- Woltersberger, M. (2003). L1 to L2 writing process and strategy transfer: A look at lower proficiency writers. *TESL-EJ*, 7, 1–12.
- Woodall, B. R. (2002). Language-switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11, 7–28.
- Yamamoto, H. (2016). Preliminary research on the correlation between English and Japanese competence of Japanese university students. *International Education*, 9, 75–90.
- Yamanishi, H. (2009). Japanese EFL learners' use of writing strategies: A questionnaire survey. *The Bulletin of the Writing Research Group, JACET Kansai Chapter* 8, 53–64.
- 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.

安井 泉 (2016). 「外国語教育のあるべき姿」『筑波フォーラム』 73, 47–50.

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

Research Notes

Reviewing the Effect of First-language Use as a Writing Strategy

Kayo Tsuji

(Language Education Center, Ritsumeikan University)

With the attempts to foster students' English writing skills, the use of the first-language (L1) has been considered an important writing strategy in the field of second-language (L2) education. This systematic literature review of learners' L1 use during their L2 writing process aims to investigate (1) which level of L2 learners could benefit from the merits of employing their L1, (2) how the use of L1 differs according to each L2 level, and (3) which tasks require L2 learners to use their L1 as a writing strategy. Considering these findings and based on Börner's 1987 L2 writing model, the author further examines which writing process would benefit from the merits of L1 use.

Based on the discussion, the conclusion confirms that L1 use would be productive in L2 writing for all levels of L2 learners. The use of L1 during the L2 writing process should focus on overall structure and content concerns in tasks requiring a high cognitive load. This could benefit L2 learners by enabling them to effectively develop the content area in their L2 writing. Especially for learners with low or intermediate-level English, ideas generated and organized in the process of planning cannot be smoothly translated into the L2. Therefore, it is suggested that an L1 formulating activity as a writing strategy (i.e., a cognitive activity of developing ideas into further formulating an L1 written draft) be emphasized in the teaching of argumentative writing.

Keywords: English Education, L1 use, argumentative writing, formulating, text quality