

Title	大学授業におけるプロセス・ライティングの取り組み
Author(s)	岡田, 靖子
Citation	聖学院大学論叢,18(3) : 249-263
URL	http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=85
Rights	

聖学院学術情報発信システム : SERVE

SEigakuin Repository for academic archiVE

大学授業におけるプロセス・ライティングの取り組み

アンケート調査と内省文の分析を踏まえて

岡田靖子

What Students Learn from Experiencing Process Writing in the College Classroom

Yasuko OKADA

While Japanese learners of English have shown a decreased interest in learning English writing skills, the teaching of communication skills to improve learners' speaking and listening abilities in English has become a greater concern among educators in Japan. This study explores the incorporation of both teacher feedback and peer feedback in process-oriented foreign language writing instruction. Participants were fifty first-year students at Seigakuin University. Data came from the post-questionnaires and subjects' reflective papers. Results of this investigation revealed that the lack of learners' confidence in English led to peer feedback that was not greatly beneficial to them and that peers had difficulty correcting errors without being helped. In the paper, attention is given to methods to assist the learner in becoming a successful writer and an effective reader, as well as methods to make the writing activity more communicative.

Key words: process writing, English as a foreign language, teacher feedback, peer feedback, rewriting

1. はじめに

近年、わが国の英語教育ではコミュニケーション能力の育成の重要性が指摘されるようになりつつある。学習者の間でも、リーディングやライティングより、スピーキングやリスニング学習に対する関心が一層強まる傾向が見受けられる。高校1年生(360名)を対象にしたアンケート調査(後藤2005)では、71%が「話す力」と「聞く力」を身に付けたいと回答しているのに対し、「読む力」と「書く力」は29%という結果が出ている。高橋(2004)の調査でも、大学の新1年生(480名)のうち45%がオーラル・コミュニケーションのような授業内容を期待しているが、一方でリーディ

ングやライティングなどの授業を好むと回答したのは9%に過ぎないということである。これらを見ると、学習者のリーディングやライティングに対する関心が低下していることは明らかである。

しかしながら、海外とのコミュニケーション手段としてインターネットや電子メールなどが普及してきた現状を鑑みると、リーディングやライティングを含んだ総合的なコミュニケーション能力を育成していくことは今後の重要な課題である。例えば、ライティング能力を向上させる方法の一つとしてプロセス・ライティング (process writing) を取り入れた作文指導が行なわれるようになってきている。プロセス・ライティングは完成された作品 (product) だけではなく、その作品の完成に至るまでの様々なプロセス (process) を重視するライティングの指導方法である。そのプロセスの一部として教師や他の学習者からのフィードバック (feedback) を導入することによって、ライティングがコミュニケーション活動となりうる可能性も示されている。そこで、本稿ではプロセスを重視したライティング指導を大学の英語授業で実践し、学習者のライティング学習への影響を考察する。

2. 先行研究

2.1 プロセス・ライティング

プロセス・ライティングとは、Furneaux (1998) によれば、学習者が何を書いたか、その作品の評価はどう値するかという視点からどのように書いていくか、どのようにしていい作品に仕上げていくかということをライティング指導において強調していくことである (p257)。つまり、学習者に作品を完成させるまでの各プロセスを意識させようというものである。それでは、ライティングにはどのようなプロセスがあるのだろうか。まず、実際に書き始める前にアイディアの構想を練る作業が必要である (brainstorming)。次に、そのアイディアから自分の作品の主旨となるポイントを書き出し、構成を考える (structuring)。この構成を参考にし、下書きを作成する (drafting)。下書きを書き終えたら教師や他の学習者に読んでもらい、内容や使用された言語についてのコメントをもらう (getting feedback)。この他者からのコメントを参考にし、下書きを修正した後、最終的な作品 (product) を完成させる。このようにライティングにはいくつかのプロセスがあり、学習者は各プロセスを繰り返しながら作品を仕上げていく。このように、ライティングは再帰的 (recursive) な活動であり (Flower & Hayes 1981; Murray 1987; Hillocks 1989; Taniguchi 1990)、それぞれのプロセスを往復することによって、それまで自己中心に書かれていた作品から読み手の存在を意識した作品に書き直していく作業なのである (Furneaux 1998)。

プロセス・ライティングを取り入れたライティング指導や研究の多くは母語教育が中心であったが、最近では外国語教育におけるライティング指導にも応用されるようになりつつある。Taniguchi (1990) によれば、外国語学習におけるプロセス・ライティングは学習者の誤りに対する警戒心を

取り除くのに効果的であり、また学習者のライティング力育成の一助となりうるという。また、Cowie (1995) によれば、書き直しが学習者のライティング力を向上させる重要な戦略 (strategy) になりうるという可能性を示している。このように、外国語教育においてライティングの各プロセスを重視した指導を実践することは、学習者のライティング力を育成するために必要だと考えられる。

2.2 教師のフィードバック (teacher feedback)

教師が学習者のライティングにフィードバックする時期について、学習者が作品を完成した後、その作品を評価すると同時にフィードバックを与える場合が多い。しかし、Sommers (1982) によれば、学習者によって書かれた作品が読み手にきちんと理解されているか確認するために、作品を仕上げている途中で教師がフィードバックするのが望ましいという。適切なフィードバックの時期のみならず、フィードバックの種類についても検証が行なわれており、ライティング指導における効果的なフィードバックとはどのようにあるべきかという観点からもさまざまな研究が行なわれている。

Ferris (1997) の研究では、ESL 学習者が作成したエッセイに対する教師からのフィードバックを調査した。その結果、肯定的なフィードバックによって全く修正が行なわれなかったのに対して、情報の要求や文法項目についてのフィードバックが学習者が書き直す際に影響を与えるという結果が得られた。Fatham & Whalley (1990) はフィードバックの焦点を比較し、外国語学習者のライティングに与える影響について考察した。この研究の中で、学習者をフィードバックなし、文法・構造などの言語形態のフィードバックのみ、内容形態のみのフィードバック、言語形態と内容形態のフィードバックの4グループに分類し、フィードバックの焦点の違いによる学習者の修正方法を調べた結果、言語形態のみのフィードバックのグループが文法の正確さが最も増加し、どのグループも修正することによって内容形態の向上が見られたという結果が報告されている。つまり、学習者のライティング能力を育成するためには、修正して書き直すことが重要であるということを示している。また、初級レベルの外国語学習者を対象とした Gascoigne (2004) の研究では、教師による4語から5語を用いた明確なフィードバック、例えば、“Can you explain this a bit?” というようなフィードバックを使用した場合、学習者の修正が効果的に行なわれる可能性が高くなるということが示されている。これは、教師からのフィードバックが具体的でなければならないとする Ferris (1997) の提案とも一致しており、また、フィードバックの焦点が明確である場合には、そのフィードバックを参考にしながら正しい答えを見つけようとするために、学習者の言語能力を活発化にもつながるという (Makino 1993)。したがって、教師のフィードバックは学習者が修正を行なう際に役立つような内容であることが望まれる。

2.3 学習者同士のフィードバック (peer feedback)

学習者同士のフィードバックは、書き手中心のライティングから読み手を中心としたライティングに移行させる役割を果たしている。学習者は、書き手とは異なる意見を持った他者とのコミュニケーションを通して、読み手の存在を一層意識するようになることが可能だという (White & Caminero 1995)。また、学習者の不安を減少させたり、流暢さを高めたりする効果があることも示されている (Stanley 1992)。一方で、学習者の社会的・文化的背景の違いによりフィードバックの与え方や受け方に影響を与えるという懸念も指摘されている。

Nelson (1997) は ESL 環境などにおいて学習者の文化的背景が異なる場合、学習者同士での調和、教師と学習者の距離への配慮、書き手と読み手の面子、コミュニケーションのスタイルの4項目が、学習者同士のフィードバックに影響を与えるとしている。そして、この学習者の背景の違いが誤解を招き、修正が効果的に行なわれない可能性があることも示唆している。Dyer & Friederich (2002) は日本人学習者の英語力が未熟であるために、他者の英語力を判断するに至っていないこと、また、他者が書いたものを批判するのを好まないことを指摘している。異なる英語レベルの学習者の場合、能力の高い学習者から低い学習者へのフィードバックは可能であるが、その反対はフィードバックが与えにくいことも明らかにされている (Armstrong 2004)。Cowie (1995) は日本という国が読み手に解釈が委ねられている社会であるという仮説を説いた上で、学習者のフィードバックの曖昧さと明確な指示の欠如を指摘している。言い換えると、日本人学習者同士のフィードバックを実践するためには、学力的および社会文化的な側面を考慮する必要があるのではないかと考えられる。

このように先行研究では、学習者同士のフィードバックを成功に導くためさまざまな要因の考慮の必要性を指摘しており、とりわけ、日本人英語学習者の場合、学力的および社会的な要因を考慮すると同時に学習者同士のフィードバックを効果的に行うための方法を模索していくことが不可欠であろう。

3. 調査方法

3.1 調査目的

本稿では、プロセス・ライティングを取り入れた授業を実践し、日本人の英語学習者がどのような影響を受けるか、アンケートと自由記述の内省文をもとに調査する。また、その結果から、今後、フィードバックを導入したライティング指導を行なう際にどのような点を改善すべきか考察したい。

3.2 対象者

2004年度秋学期に聖学院大学の必修科目である英語リーディングⅡ(中級)を受講した児童学科28名と欧米文化学科22名の1年生を対象とし、本調査を実施した。各クラスは習熟度別に別けられ

た5クラスの上から2番目のクラスである。

3.3 調査手順

授業（リーディング）の一環として導入したライティング活動は、以下の手順で遂行された。

授業中に授業用テキストの内容理解に十分時間を充て、書く材料の理解を確実にした。

その後、授業用テキストと共通のテーマを扱った文章（英語）を読ませ、自由英作文を200語以上で書かさせた。これは時間外に宿題として実施し、次週の授業までに draft 1（first draft）をタイプして、3部持参させた。

次の授業では3人から4人のグループを作り、各学生は draft 1を交換し、20分程度フィードバックを実施した（peer feedback）。この際、英文添削コード（資料1）を用意し、文型・文法事項のフィードバックにはこれを使用し、同時に内容に関するコメントも含めるよう指導した。20分では時間が足りない場合は宿題とした。

フィードバックの与えられた draft 1は本人に返却され、その学生は draft 1を書き直し、draft 2（second draft）を作成したのちに、翌週、フィードバック付きの draft 1と一緒に提出してもらった。

draft 2に対しては、教師によるさらなるフィードバックが行なわれた（teacher feedback）。教師は英文添削コードにしたがい、文型・文法項目のフィードバックのみを実施してから、学生に返却した。

からのサイクルを1学期（12週間）に4回実施することで4種類の自由英作文に取り組んでもらった。フィードバックされた各 draft 2を修正させ、final draft を作成し、全ての draft 1 および draft 2 と共に最終授業日に提出させた。

3.4 調査材料とデータ回収方法

プロセス・ライティングについてのアンケート（資料2）、学生の自由記述の内省文（reflective paper）を調査材料とした。アンケートは全24項目から成り立っており、学習者の英語ライティングに対する態度、プロセス・ライティングの実践、学習者同士のフィードバック、書き直し、プロセス・ライティングの達成感の5つのパートに分類される。回答は一部を除いて5択（1 = 全く同意しない、2 = あまり同意しない、3 = どちらともいえない、4 = かなり同意できる、5 = 完全に同意できる）とし、最も近いと思われる番号を選ぶよう指示し、最終授業日に教室で実施した。所要時間は10分以内であった。アンケート回答者数は児童学科28名、欧米文化学科20名である。内省文には、学生がプロセス・ライティングで学んだことや問題点について自由に書くよう指示した。

4. 調査結果

以下では、学習者のプロセス・ライティングについてのアンケート調査の集計結果と内省文を分析する。なお、アンケートは5つの選択肢から回答するようになっているが、ここでは1（全く同意しない）と2（あまり同意しない）、4（かなり同意できる）と5（完全に同意できる）をまとめて分析する。（アンケートの質問項目については資料2を参照）

4.1 ライティングに対する態度

表1：ライティングに対する態度（n = 48）

	無回答	1	2	3	4	5	平均値
Q 2		15 (31.3%)	16 (33.3%)	15 (31.3%)	2 (4.2%)	0 (0.0%)	2.1
Q 3		9 (18.8%)	6 (12.5%)	16 (33.3%)	12 (25.0%)	5 (10.4%)	3.0
Q 4		6 (12.5%)	18 (37.5%)	6 (12.5%)	9 (18.8%)	9 (18.8%)	2.9
Q12	1 (2.1%)	8 (16.7%)	10 (20.8%)	12 (25.0%)	15 (31.3%)	2 (4.2%)	2.9
Q15		8 (16.7%)	8 (16.7%)	11 (22.9%)	13 (27.1%)	8 (16.7%)	3.1

[Q15]の中学・高校におけるライティング経験の有無について、40%以上の学習者が「たくさん英語を書く機会があった」と答えている。しかし、和文英訳ライティングと自己表現を目的としたライティングでは解釈が異なるため、ここでは回答者がどのような英語を書いていたか推測することは不可能である。高校時代に英文スピーチのために2,000語の英作文を経験したという学習者がいる一方、2行から3行程度の英文しか書いたことがなかったという学習者もいる。

次に英語への関心について質問したところ、[Q 2]の学習者のライティングに対する自信の有無について、約65%にのぼる学習者は「自信がない」というのに対し、「自信がある」と答えているのは5%弱である。[Q 4]のライティングとオーラル・コミュニケーションの比較では、「ライティングの方に興味がある」と回答した学習者が37.6%であるのに対し、「興味がない」という学習者は50%を占めている。[Q 3]のライティングに対する積極性に関しては、積極的にライティングへ取り組んでいた学習者（35.4%）はそうでない学習者（31.3%）よりわずか4.1%多いだけである。[Q12]のライティングで意見することに対して、「楽しい」と感じている学習者（35.5%）は「楽しくない」と感じている学習者（37.5%）より2%少ない。

4.2 プロセス・ライティングの取り組み

表2：学習者の取り組み (n = 48)

	無回答	1	2	3	4	5	平均値
Q 8	1 (2.1%)	0 (0.0%)	4 (8.3%)	18 (37.5%)	13 (27.1%)	12 (25.0%)	3.7
Q 9		0 (0.0%)	7 (14.6%)	5 (10.4%)	16 (33.3%)	20 (41.7%)	4.0
Q16		1 (2.1%)	2 (4.2%)	4 (8.3%)	14 (29.2%)	27 (56.3%)	4.3
Q17	1 (2.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	8 (16.7%)	23 (47.9%)	16 (33.3%)	4.2
Q18		10 (20.8%)	7 (14.6%)	7 (14.6%)	7 (14.6%)	17 (35.4%)	3.3
Q19		23 (47.9%)	9 (18.8%)	4 (8.3%)	4 (8.3%)	8 (16.7%)	2.3

学習者の draft 1 の作成から final draft の完成までを概観すると、[Q17] から、draft 1 の作成時間が 2 時間またはそれ以上と回答した学習者は 80% 以上を占めている。[Q 8] では、final draft を作成するにあたって 50% 以上が 2 時間またはそれ以上の時間を使っている。つまり、final draft より draft 1 に多くの時間が使われている。[Q16] によると、85% 以上の学習者が辞書を使用している。ある学習者によると、辞書使用の回数の増加により、「これまで知らなかった単語や熟語を勉強することができ、また主語・動詞などの文法的なことを復習する機会を持つことができた」のような記述が見られた。一方、別の学習者は「どの単語を使えばいいか、どこにどれをもってきたらいいかわからず、やたらと時間がかかった」とあるように、時間の長さがライティングの生産性を示すものではないことが分かる。[Q19] の協力の有無について、ほぼ 4 人に 1 人が友達や家族の協力を得ている。具体的には、学習者の姉、弟、または両親などを挙げている。一方、65% 以上が学習者自身で draft 1 や draft 2 を作成している。[Q 9] から、教師からのフィードバックにしたがって学習者自身で書き直したという回答は全体の 4 分の 3 を占めている。また [Q18] から、学習者が draft 1 を作成する際に日本語から英語に直した学習者がほぼ 2 人に 1 人いる。学習者の 1 人は「自分の書いた日本語にとらわれてしまって、英語に直したら意味不明になってしまった」というようなコメントを出していた。

プロセス・ライティングのサイクルの習慣化によって、ライティングが容易に感じられるようになったという学習者もいる。「1 回目・2 回目と宿題を重ねていくにつれて、だんだんと慣れてきました。コツもつかめてきたので、当初よりも作業の時間も短縮してとても楽になりました」というように、決められた手順を繰り返し実践することの重要性が示されている。テキストを参考にしながら英文を書いていた学習者もいる。「テキストで使用されている文章を繰り返し読み、それを自分で実際に使うことによって読みやすい英文とはどのような文であるかを調べていた」などのように、学習者自身で新たな学習方法が追求されたことも示されている。

まとまった内容の文章を書かせることを目的とし、最低 200 語使用という条件を設けたが、これがライティングの障壁となってしまったことも事実である。「200 語以上という数は、初心者の私に

としてはとても大変でした。毎回、150単語前後でおわってしまい、むりやり後から文章をたすという形になってしまい、まとまりのない文章になってしまったことが残念でした。」「単語数の最低ラインが決まっていたのがつらかった。せめて150単語。あと1-2単語不足という時には、一瞬頭の中が真っ白になりました」という意見もあった。

4.3 学習者同士のフィードバックについて

表3：学習者同士のフィードバック (n = 48)

	無回答	1	2	3	4	5	平均値
Q10		5 (10.4%)	7 (14.6%)	23 (47.9%)	11 (22.9%)	2 (4.2%)	3.0
Q11		7 (14.6%)	13 (27.1%)	18 (37.5%)	10 (20.8%)	0 (0.0%)	2.6
Q13		3 (6.3%)	3 (6.3%)	7 (14.6%)	14 (29.2%)	21 (43.8%)	4.0
Q20		5 (10.4%)	8 (16.7%)	20 (41.7%)	14 (29.2%)	1 (2.1%)	3.0
Q21	1 (2.1%)	10 (20.8%)	15 (31.3%)	19 (39.6%)	3 (6.3%)	0 (0.0%)	2.3
Q22		1 (2.1%)	8 (16.7%)	18 (37.5%)	19 (39.6%)	2 (4.2%)	3.3

まず、他の学習者からフィードバックを受けることについて、どのように学習者が感じているか概観していく。[Q10]の学習者が自分のdraft 1について他者と話し合うことが楽しいかという問いに対し、約50%が「どちらともいえない」と回答している。[Q11]のdraft 1を他者に読んでもらうことについて、「嬉しい」と感じている学習者は2割強である一方、「嬉しくない」と感じている回答者が4割強を占めている。ある学習者が「自分の英語がしっかりとしていないので、友達に読んでもらうのが恥ずかしい」と記述しているように、自分の英語を友達に見せることに抵抗を感じていた学習者もいる。[Q22]の他者からのフィードバックは、40%以上が参考になると回答している。学習者のうち2名は「友達にフィードバックをもらうことは自分で見落としていた誤りを指摘してもらえたり、自分の書いた英文に対する感想を書いてくれたりしたことで励みになった」とあるように、フィードバックを肯定的に受容していたことが分かる。

次に、学習者がフィードバックを与えることについてどのように感じたかを調べてみると、[Q20]の友達のdraft 1を読むことが楽しいかという項目に対して4割強(41.7%)が「どちらともいえない」と回答している。中立的な意見が多数を占める一方、「友達の見聞などを英語で読むことに新鮮さを感じた」という学習者もいる。また学習者50名中13名が、他者のdraft 1を読むことで他の学習者が自分とは異なる意見や考え方を持っていることに気付いたと述べている。

他の学習者のdraft 1を読むことが刺激的であるという一方、[Q21]の友達のdraft 1を理解するのは簡単ではないと50%以上が回答している。「添削コードを使って友達の英語を直してはみたが、正しいかどうかの自信がない」「自分で英文を作るより友達の英文を読んでフィードバックを与えることの方が難しかった」という記述も多く見られる。ある学習者は「友達が書いたものがほとんど

読めず、授業で使用しているテキストより難しく感じた」と振り返っている。学習者はフィードバックを与えるにあたって、添削コードを使用して文法的な誤りを指摘しつつ、なおかつライティングの内容についてもフィードバックするよう指示が出されていた。しかしながら、特定のグループが積極的に内容に関するコメントを書いていたことを除けば、多数の学習者は文型・文法事項の添削を中心に行っており、内容に対するコメントはほとんど書かれてなかった。また、[Q13]では70%以上が「自分より英語ができる学習者に対してフィードバックを与えることが難しい」と回答している。これは、表3の平均値(4.0/5)からも明らかである。

フィードバック交換は毎回同じ学習者間で行なわれたが、これについて学習者の一人は「毎回同じメンバーだったので、感想とかが一本化しやすいと思う。くじ引きとかにして、できるだけいろいろな人に見てもらうことができれば、また様々な観点でつまんだり、つままれたりできるのになあとも思った」と述べている一方、「英文を添削するグループの学生さん達が、毎回の英文に感想を書いてくれたことが私にとって大きな力になった」と感想を述べていた学習者もいる。

4.4 修正と書き直し

表4：英文添削コード (n = 48)

	無回答	1	2	3	4	5	平均値
Q 5		2 (4.2%)	11 (22.9%)	13 (27.1%)	15 (31.3%)	7 (14.6%)	3.3
Q 6		3 (6.3%)	6 (12.5%)	22 (45.8%)	16 (33.3%)	1 (2.1%)	3.1

[Q 5] から、45% 以上が添削コードの内容について理解を示している。また、[Q 6] のコード表を用いた教師からのフィードバックは、35% 以上が理解を示している一方、「どちらともいえない」と回答している学習者が45% 以上を占めている。

英文添削コード表(資料1)の内容理解について、学習者が即、対処できた添削コードとして上位3項目に選ばれているのは、「大文字から小文字への変更」、「スペリングの指摘」、「小文字から大文字への変更」の順である。一方、添削コードで誤りを指摘されたにもかかわらず、修正の仕方が分からないとして上位3項目に選ばれているのは、「準動詞の変更」、「品詞の変更」、「語彙の変更」の順である。

教師のフィードバックとそれに続く書き直しに対する学習者の反応は、学習者間に大きな違いが見られる。「書きなおしていくうちに自分がなぜ間違えたのかを考え、その原因を追求することができた」「同じ内容だけど全く違う単語を使って同じ文の内容を書くことができた」などのように、言語について発展的に考える傾向を見せた学習者がいる一方、50名中11名が添削コードで指摘された誤りを修正することの難しさを指摘している。「自分では大丈夫だと思っていたものが間違えただけだと、どこを直したらよいか考え込んでしまった」「もう一度、書き直そうと思っても、ど

大学授業におけるプロセス・ライティングの取り組み

う直してよいか分らず、曖昧なまま提出することになってしまったような気がする」「先生に添削してもらったところをどうなおしていいのかわからない部分があったのでそこが残念だ」という声もある。

教師からのフィードバックを参考にしながら学習者が書き直しを行なうにあたって、教師が添削コードで誤りを指摘するだけでなく、その誤りを正しく直すことを希望する学習者が2名いた。また、別の学習者は、教師と各学習者が個別に話し合う機会（teacher-student conference）の設置を提案している。「ただ一人でやりなさいといわれても本当に分からなくて、救いの手がほしいな、、、と思っていました」というように、学習者が教師からフィードバックを受けた後、学習者自身による修正が不可能であった箇所を教師に質問する機会が必要であることを示している。

4.5 プロセス・ライティングの達成感

表5： 学習者の達成感（n = 48）

	無回答	1	2	3	4	5	平均値
Q 1	1 (2.1%)	1 (2.1%)	5 (10.4%)	19 (39.6%)	19 (39.6%)	3 (6.3%)	3.4
Q 7		1 (2.1%)	7 (14.6%)	22 (45.8%)	16 (33.3%)	2 (4.2%)	3.2
Q14		2 (4.2%)	8 (16.7%)	15 (31.3%)	18 (37.5%)	5 (10.4%)	3.3

[Q14]のdraft 1の作成からfinal draftの完成までを経験して、学習者の47.9%が達成感を感じている。英語が苦手な学習者は「自分でもやればできる」という自己満足感を得ることができたと回答している。「英語で感想を書けるようになり、パソコンでそれをまとめることができるようになった」「自分なりに努力し、期限や決められたことを守り頑張った。そして4回目のライティングが1回目などに比べるとあまり直されていなかったのととても嬉しくなった」と振り返っている学習者もいる。しかし、50名中34名から「大変だった」「無理だと思った」「辛かった」という声が聞かれた。[Q 1]では45.8%が添削コードを用いたフィードバックによって自分の弱点を発見したという一方、4割弱（39.6%）が「どちらともいえない」と回答している。また、教師からのフィードバックは文型・文法項目に限られていたが、[Q 7]から、内容に関するフィードバックは37.5%が「あればよかった」と答えている。

5. 考 察

学習者のライティングに対する態度については、全体的に消極的であるように見受けられる。これは、表1に示す平均値が全体的にあまり高くないことから明らかである。しかも、[Q 4]から学習者がリーディングよりオーラル・コミュニケーションなどに関心があるという結果は、高橋

(2004)と後藤(2005)の調査結果と共通点を持つと言えよう。とりわけ、学習者の英語に対する自信の有無については、[Q2]の平均値(2.1/5)が示すように、学習者の多数はライティングに自信がないことを示している。学習者全体の特徴としては、ライティングに自信がなく、またそれに対する関心も低い学生が多くを占めていると言えよう。

プロセス・ライティングの取り組みについては、多数の学習者にとって負担が大きいものであったと言えるであろう。これは表2の平均値(Q18と19を除く)が比較的高いことから明らかである。なお、[Q19]に関しては、その設問の方法に誤りがあった。本来は、「毎回の英文ライティングは、友達や家族などに助けてもらわずに、一人でやった」とすべきところであったため、ここでは学習者自身による取り組みを支持する結果が得られたというより、協力者を得ていた学習者の割合が少なかったことを示す結果になった。

学習者同士のフィードバックについては、学習者同士で英語レベルに大きな差が見られる場合、フィードバックが充分に行なわれない可能性が示唆された。これは読み手である学習者の英語力が不足しているために内容理解が十分行なわれない、または書き手である学習者の英語力不足によって書きたい内容が明確に伝わらないというように、一方または両方の要因が絡んでいると考えられる。この点はDyer & Friederich (2002)やArmstrong (2005)の指摘とも一致している。さらに、学習者はフィードバックを与えるより、フィードバックを受ける方を好んでいる傾向があることも明らかになった。これは[Q22]の平均値(3.3/5)が他の項目と比べると若干高いことから、他者からのフィードバックを受け入れることに対して肯定的であると推測できる。

教師のフィードバックについては、英文添削コード表の内容理解はしている一方、実際に教師からフィードバックを受けるとどのように修正したらよいか分からない学習者が多数存在することが判明した。また[Q23]の回答によれば、修正のポイントが具体的で分かりやすい添削コードが、学習者にとって即、修正できると考えられていたことも明らかである。ただし、学習者がフィードバックの意味を理解していない場合、final draftを作成するにあたっては教師からのフィードバックが有効に活用されなかったこともありうる。この結果は、教師が添削コードを利用して具体的なフィードバックを与えていたとしても学習者に基礎的な英語力が備わっていない場合には、修正や書き直しが効果的に行なわれないということを示している。

プロセス・ライティングの達成感については、他の学習者や教師からのフィードバックによって、学習者の文型や文法項目に対する意識を高揚させると考えられる。なぜなら、同じ誤りを繰り返すことに気付けば、やがて学習者はその項目を意識して学習するであろうと考えるからである。表5から、「どちらともいえない」と回答する学習者が30%以上いるものの、プロセス・ライティングを終えて自己満足感を感じている学習者の数がそうでない学習者より上回っている。したがって、このプロセス・ライティングは一定の効果があったと考えられる。

また、本調査で教師が敢えて内容に対してフィードバックしなかったのは、教師からのフィード

バックが言語形態に対してのみの場合でも、修正を行なうことによって内容の質が向上する (Fatham & Whalley 1990) と考えたからである。本調査ではプロセス・ライティングの実践による学習者への影響を明らかにすることを目的としており、したがって、言語形態に焦点をあてたフィードバックの効果については別途分析を行ない、考察を加えることとする。

6. ま と め

本調査では、英語を学習している日本人学習者がプロセスを重視したライティング学習を経験することで、どのような影響を受けるかについてアンケート調査と内省文の分析および考察を行なった。学習者には、授業の一環として draft 1 の作成、学習者同士や教師のフィードバック、修正と書き直し、final draft の完成というライティングに必要なプロセスを経験してもらった。その結果、ライティングにあまり自信を持っておらず、なおかつ消極的である学習者が、プロセス・ライティングを遂行することは大きな負担である一方、他の学習者が書いたものを読んだり、自分が書いたものを書き直したりというプロセスを繰り返すことで、学習者が成就感を感じることができるといったことが明らかになった。さらに、学習者同士のフィードバックはフィードバックを受容することに対しては肯定的であるが、フィードバックを与える立場になると学習者の英語レベルが大きく影響し、フィードバックが効果的に行なわれない場合があることが判明した。

以上の結果から、プロセス・ライティングを導入して学習者のライティング能力を向上させる方法の一つとして、フィードバックの効果的な活用が挙げられると考える。

まず、学習者同士のフィードバックを活性化させるために、学習者同士のフィードバック方法のあり方についての学習者への訓練を十分に与えることである。これは、Stanley (1992) の研究で、学習者同士のフィードバック方法について訓練を受けた学習者のグループとそうでないグループを比較した場合、訓練を受けたグループの方がお互いのライティングを細かく読み、詳しいコメントを与えたという結果が得られている。それゆえ、学習者同士のフィードバックを導入する前に、学習者のフィードバックに対する理解を深めるという観点からも適切な訓練が必要であると考えられる。例えば、ライティングのルールを説明したり、フィードバックの良い例とそうでない例を示したり、サンプル・ライティングを用いて説明したりすることによって、学習者のフィードバックに対する意識を高めることが可能になるであろう。

次に、教師のフィードバックにしたがって効果的に修正を行なうために、教師と学習者のカンファレンス (teacher-student conference) を設置することも有用であろう。Taniguchi (1990) は内容の向上を目的としたカンファレンス (content conferences) と、修正を目的としたカンファレンス (editing conferences) の 2 種類に分類し、それぞれの目的について次のように述べている。

The purpose of content conferences is to work toward expressing the writer's intended meaning. Editing conferences, on the other hand, take place near the end of the writing process and are used to work on polishing a piece.

つまり、この2種類の話し合いの機会を適宜に設けることで、学習者は修正の過程においてだけでなく、draft作成の過程において教師から助言を受けることが可能になる。このような機会を学習者に提供することで、教師と学習者はコミュニケーションの場を構築するとともに、学習者が問題解決の場を確保することが可能になると考えられる。

さらに、学習者がフィードバックを有効に利用するために、学習者が読み手を理解させるための英文を書き、また他者が書いたものを理解するために必要な英語力を備えていることが重要である。したがって、学習者が基礎的な英語力を定着させていることが前提となるであろう。

本調査はライティング活動の実践期間が1学期(12週間)という短期間であったため、このプロセス・ライティングが学習者のライティング能力の向上に結びついているかについて断定することはできない。しかしながら、基礎的・実践的コミュニケーション能力の向上を目指すためには、学習者のライティング能力を強化していくことも、オーラル・コミュニケーション能力の育成と同様に必要不可欠であると考えられる。今後はプロセス・ライティングを介して、学習者のライティング能力とともにコミュニケーション能力の科学的な検証を試みたい。

引用文献

- Armstrong, S., "The nature of peer response in Japanese university writing classes." Paper presented at JALT 2004 Conference, Tezukayama University, Nara, 2004
- Cowie, N., "Students of process writing need appropriate and timely feedback on their work, and in addition, training in dealing with that feedback." *Saitama University Review*, 31(1), 1995, pp.181-194
- Dyer, B., & Friedrich, L., "The personal narrative as cultural artifact: Teaching autobiography in Japan." *Written Communication*, 19(2), 2002, pp.265-296
- Fatham, A., & Whalley, E., "Teacher response to student writing: Focus on form versus content." In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Insights for the classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990, pp.178-190
- Ferris, D., "The influence of teacher commentary on student revision." *TESOL Quarterly* 31, 1997, pp.315-335
- Flower, L. & Hayes, J.R., "A cognitive process theory of writing." *College English*, 44, 1981, pp.765-777
- Furieux, C., *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, Oxford: Blackwell, 1998, pp.257-260
- Gascoigne, C., "Examining the effect of feedback in beginning L2 composition." *Foreign Language Annals*, 37(1), 2004, pp. 71-76
- Hillocks, G. Jr., "Synthesis of research on teaching writing." *From Educational Leadership by George Hillocks, Jr.*, 1989
- Makino, T., "Learner self-correction in EFL written compositions." *ELT Journal*, 47(4), 1993, pp.337-341

大学授業におけるプロセス・ライティングの取り組み

- Murray, D. M., *Write to learn*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1987
- Nelson, G. L., "How cultural differences affect written and oral communication: The case of peer response groups." *New Directions for Teaching and Learning*, 40, 1997, pp.77-84
- Sommers, N., "Responding to Student Writing." *College Composition and Communication*, 33(2), 1982, pp.148-156
- Stanley, J., "Coaching student writers to be effective peer evaluators." *Journal of Second Language Writing*, 1(3), 1992, pp.217-233
- Taniguchi, J. M., "Who does what with errors?" *Cross Currents*, 40(3), 1990, pp.171-176
- White, A. S., & Caminero, R., "Using process writing as a learning tool in the foreign language class." *The Canadian Modern Language review*, 51(2), 1995, pp.323-329
- 後藤圭子「オーラル・コミュニケーションの年間計画」『英語教育』4月号, 2005, pp.25-28
- 高橋妙子「学習者たちは授業に何を期待しているか - アンケートから」『英語教育』7月号, 2004, pp.28-29

資料1．英文添削コードと回答（Q23と24）

（複数回答あり）

	Q23	Q24
(1) スペリングを直しましょう。	22	0
(2) 主語と動詞を一致させましょう。	7	3
(3) この準動詞（不定詞，分詞，動名詞）を直しましょう。	3	27
(4) この動詞の時制（現在，過去，未来）を直しましょう。	13	11
(5) この語の選択が正しくないので，辞書でこの語を調べましょう。	6	15
(6) この語の品詞（名詞，動詞，形容詞，副詞など）を直しましょう。	2	22
(7) 語の順番を直しましょう。	4	11
(8) 大文字に直しましょう。	25	0
(9) 小文字に直しましょう。	20	2
(10) この名詞や動詞の数を直しましょう。	7	5
(11) 段落切りが不適当です	6	4
(12) 段落最後の行以外では余白を残してはいけません。	7	4
(13) 接続詞 Because は単独節で使うことはできません。	5	7
(14) 明確ではありません	2	11
(15) 語を加えましょう	3	8

資料2．アンケートの質問項目

- (1) (文法などの)言語形態に関するフィードバックをもらうことによって、自分の英語の弱点に気づくことができた。
- (2) 英語を書くことに自信がある。
- (3) 英語を書くことを避けないようにしている。
- (4) 英語を聞いたり話したりすることより書くことに興味がある。
- (5) 英文添削コード表の意味を理解していた。
- (6) 教師によるフィードバックの意味を理解した。
- (7) 教師によるフィードバックの中で、内容形態に対するフィードバックもあれば良かった。
- (8) 教師によるフィードバックをもらった後、それぞれの英文ライティングを書き直すのに（1．全

く時間がかからなかった, 2.10分以内でできた, 3.30分くらいでできた, 4.2時間くらいでできた, 5.2時間以上かかった)。

- (9) 教師によるフィードバックを参考にして, その箇所を自分ひとりで直そうとした。
- (10) 自分が書いたものを友達と一緒に話し合うことは楽しい。
- (11) 自分が書いたものを友達に読んでもらうのは嬉しい。
- (12) 自分の意見や考えを英語で書くことは楽しい。
- (13) 自分より英語ができる友達に対して, フィードバックをあげることは難しい。
- (14) 書き直したものを提出する際に達成感を感じた。
- (15) 中学や高校で, 英語を書く機会がたくさんあった。
- (16) 毎回の英文ライティングで, 英和・和英辞書を使用した。
- (17) 毎回の英文ライティングは, (1.全く時間がかからなかった, 2.10分以内でできた, 3.30分くらいでできた, 4.2時間くらいでできた, 5.2時間以上かかった)。
- (18) 毎回の英文ライティングは, 日本語で書いてから英文に直していた。
- (19) 毎回の英文ライティングは, 友達や家族などに助けてもらった。
- (20) 友達が書いたものを読むのは楽しい。
- (21) 友達が書いたものを理解するのは簡単である。
- (22) 友達のフィードバックは参考になる。
- (23) 添削コードによる指摘で, 分かりやすかったものを3つ番号で挙げてください。
- (24) 添削コードによる指摘で, 分かりにくかったものを3つ番号で挙げてください。