

# プロセスを重視した L2 ライティング学習

## —ポートフォリオ活用の可能性への提言—

隅 田 朗 彦

A Process-Oriented L2 Writing  
—Possibility of Portfolio Learning—

Akihiko Sumida

### 1. はじめに

伝統的に、外国語のライティング学習とは、文法構造や語彙について学習した事項を使用して文を書くことにより、言語習得を強化する目的で行われてきた。したがって、ある程度まとまった長さの文章を外国語で書く作業は、ある程度文法構造や語彙の習得が進んだ段階で行われた。しかし、1970年代後半から、このような伝統的方法論を続けていても成果が上がらないという批判が強まり、言語のコミュニケーション的な側面を重視し、学習者が実際の言語活動で遭遇するようなタスクを設けることが多くなった。このような理論的背景を反映して、学習がそれほど進んでいない状況でも、ある程度まとまった長さの文章を書かせる機会も増加している。

しかし、数十年の間、新しい概念が頻繁に導入されているにもかかわらず、どのアプローチも決定的な代替案としての地位を得ることはできず、伝統的な方法論を完全に排除することはできないというのが現状であろう。したがって、今後も伝統的な方法論と新しい方法論とを融合させた、折衷的な第二言語あるいは外国語学習が続けられていくであろう<sup>1)</sup>。ただ確かに、伝統的なアプローチの枠組みで行われていた基礎的な文作成訓練が全く不必要であるという考え方は極端だが、新しいアプローチが不完全であるからといって、そこに執着する姿勢は排除されるべきである。学習者が実際の言語活動で遭遇するような、いわゆる“authentic”な活動を取り入れることは大いに意義がある。したがって、L2学習の初期の段階では“audio-lingual approach”的な作文訓練が主流であっても、学習が進むにつれて、EAP (English for Academic Purposes) やコミュニケーション・アプローチ的な作文訓練が徐々に増加していくという方法論を取るのが妥当であろう。

近年の日本の教育現場では、知識を詰め込むだけの伝統的なカリキュラムの弊害が取り沙汰され、児童生徒の思考力や判断力を養う発見学習的なカリキュラムへ移行する必要性が議論されることが多くなった。L2ライティングの分野でも、ここ十数年、教師の考える「良い作文」を書かせる目的のライティング指導から、学習者の主体性を尊重し、学習者が納得する作文を書くことを教師が手助けするライティング指導へと、根本原理を見直す動きがある。また、ポートフォリオを併用し、学習者の作文行動の過程を含めた評価を行おうとする考えも導入されている。

本研究は、先行研究の成果をふまえた上で、まとまった長さの文章を書くライティング指導を進める上で効果的だと思われる方法論を理論的に考察し、今後、そのようなライティング学習、指導、評価活動を発展させるための、ライティング研究の課題について示唆を与えることを意図したものである。

## 2. product から process へ

1970年代後半以降、いわゆるプロセス・ライティング (process-oriented composition) を必要とする意見が多くの研究で議論され、実証研究による理論の裏づけが行われ始めたことにより、L2作文指導の様相が大きく変化した。

それまでの、第二言語教育における作文指導は、1960年代に全盛であったaudio-lingual approachを理論的根拠とし、特定の統語パターンや語法の習得を目的とした、教師の統制下にある指導が中心だった。したがって、作文練習には習得すべき統語パターンを使用したドリル的な教材をこなした後、ある程度作文能力が備わったと判断されて初めて、実際に文章を書き、評価を得るという順序で指導が行われていた。また、作文評価はもっぱら生徒の書いた最終的な作品<sup>2)</sup>に対して行われ、評価観点は語彙の適切さや統語的正確さに置かれていた。教師が生徒の作文を添削する指導も行われたが、添削の対象は表面的要素 (form) であり、生徒が教師から直されたform上の誤りを修正することが「書き直し (rewriting あるいは revision)」の主体だった。

しかし、1960年代後半に、L1教育における作文指導に大きな変化があり、少々遅れてL2作文指導・研究にもその影響が及んだ。作文を教師の考える「規範」に近づけることに主眼を置き、完成した作文のみを評価対象とする伝統的なアプローチ (product-oriented approach) への批判が強まり、生徒の自主性と作文への主体性を尊重する作文指導へと指導の方法論が変化したのである。このようなL1ライティングの分野が変遷を遂げたのと同様、L2ライティングでも、書き手=creatorであり、書く過程を重視し、生徒の能力を引き出しながら作文をよりよいものへと修正していくことこそが、作文能力の伸長につながるという概念が導入された。生徒が最終的な作品を作り上げるまでの行動や、下書き (ドラフト: draft) に対する、教師あるいはクラスメートからのフィードバックがライティング指導・研究の主体になった。このような方法論をプロセス・アプローチと呼び、上記のプロダクト・アプローチと対比させて理論展開をする研究が多く見られた。<sup>3)</sup>

このアプローチは主に3つの哲学的背景から発展した。一つはexpressionismの流れで、書くことは自己発見の過程であり、一人一人の創造性に重点が置かれる。ライティング指導は書き手の潜在能力を引き出す手助けをする役割を持つだけで、一定のゴールに向かった方向性を与えてはならない。したがって、作文のトピックや内容は書き手自身が決定する。このような概念から、作文の価値は文法構造の正確さよりも流暢さや書く内容に置かれる。二つめはcognitivismの考え方で、書くことにより問題発見解決能力を養成する。出来上がった作文よりも、その過程のほうが重要であるという立場を取る。課題に対して修正を加えながらドラフトを複数作成していくプロセスをとる指導方法は、この考え方から発展した。ライティング指導の目的は、このようなプロセスを経る学習を続けた結果、最終的に独力で作文を作成できるようなストラテジーを育成することである。最後に、social connectionismの概念から、ライティングは個人的な作業ではなく、社会的活動であるとする考え方が生じた。こうした考えにより、ある生徒の作文は同じ教室にいる他の生徒と共有できるもので、クラスメートの協力により、より良い作文へと仕上げていこうとする“collaborative writing”や“peer feedback”の概念が導入された。

ここで、プロセス・アプローチの特徴をまとめると、3つの要素に集約される。第一に、作文を仕上げるためのプロセスに焦点を置き、実際に作文をする前のブレイン・ストーミングなどのプレ・ライティング活動、教師あるいはクラスメートのフィードバック、生徒自身がフィードバックに基づいて自分の作文に修正を加えていく作業などの一連の活動が、教師の指導のもとで行われることである。さらに、プロダクト・アプローチのように、作文の完成版だけを評価対象とするのではなく、一連のライティング行動全体を評価対象とする。第二に、それまで教師の側にあった、作文に対する主体性が生徒の側に移行したことである。生徒が教師の持つ「正しい作文」に自分の作文を合わせるのではなく、教師が生徒の意図を実現させる方向に導くという概念が根底にある。したがって、作文のトピックは生徒が決定し、教師側から「正しい作文」としてのモデルが提示されることもない。また、正しい文法を習得するための基礎的なドリルも行われない(Dyer, 1996)。第三に、指導の主眼は生徒の作文における「内容」であり、プロダクト・アプローチで主眼とされた表層的なformのエラーを修正する編集作業は、最後に行うことである。

### 3. プロセス尊重の意義

それでは、上記のように作文に修正を加えていく、プロセスを重視したライティング指導・評価を行うことにどのような利点があるだろうか。L2ライティングの分野での研究から、以下のような利点が挙げられる。

プロセス・アプローチの第一の特徴として、複数のドラフトを作成することがあげられた。プロダクト・アプローチにおける指導のように、あるトピックに対して完成版のみを作成し、そこに修正を加えずに作文指導を終わらせてしまうと、特に、いわゆる“poor writer”と呼ばれるL2ライティング能力の低い生徒は、自分の意図を十分に伝えきれないままにライティング行動を終了する恐れがある。また、第1ドラフト作成後、書き直す機会がない場合、教師がフィードバックを与えても、生徒はそれを活用する機会が与えられず、フィードバックが後の作文能力の向上に寄与しないという研究結果が報告されている(Hatori et al., 1990; Kanatani, et al., 1993)。

1つのトピックに対し、第1ドラフト、第2ドラフトとフィードバックを受けながら作文を修正していくことによって、同じトピックについて自分の作文を「批評的に」考える時間が設けられ<sup>4)</sup>、本当に自分が何を表現しようとしているのかを発見し直す可能性もある。また、クラスメート同士が他人の作文を読み、フィードバックを与える機会が設けられることも、英文を批評的に読む能力の養成に寄与することができる。Chenoweth(1987)は、上記のような理論的背景に基づいて書き直しをすることの必要性を主張しているが、書き直しをさせる指導により作文の文法的正確さが向上することを報告する実証研究も見受けられる(静, 1996; 及川・高山, 2000)。

次に、評価の観点から考えてみると、最終ドラフトだけでなく、最終段階に到達するまでの過程を見ることで、教師は生徒がどのように作文を発展させていったかを見ることができる。完成版を見るだけでは、その生徒の作文行動を包括的に評価することは難しいが、1つ1つのドラフトやそこに記入されたフィードバックを分析することにより、ある生徒についてのライティングの発達を評価することが可能になる。Homstad & Thorson (2000:11) はライティング指導の留意点を次のように述べている。

When assigning writing, instructors should keep in mind that there is much more involved in writing than the final copy a student turns in.

数学教育の場で、問題の答えだけでなく、答えに至る途中の計算や考え方までを解答用紙に書かせて評価する場面がしばしば見られる。最終的な解答が誤っている場合でも、その途中の考え方が正しければ、そこに点数を与えるなどの評価を加えるわけだが、このような方法論は、最終的な解答に至るまでの考え方を重視したもので、プロセス・ライティングの概念に通じるものといえる。さらに、教師だけでなく生徒も、最終的に自分の作成したドラフトを振り返ってみることによって、自分のライティングがどれくらい進歩したかを確認することができる (Burnham, 1986)。このように生徒に自己評価ができる能力が備わるには、ある程度の訓練が必要だが、そのような訓練は、後に生徒が教師のもとを離れて自分で作文を書く段階になったときに有益であろう。

作文のプロセスを見る研究が、L2ライティング指導への示唆を与えるという利点も考えられる。生徒のドラフトを分析することにより、ライティング能力の違いによる、ライティング・プロセスやドラフト修正行動におけるフィードバックの利用方法など相異を分析する研究が、1980年代から頻繁に行われようようになった。研究の成果をまとめると、L2ライティングはL1ライティングと同じようなライティング・プロセスを呈し、作文の得意な書き手 (skilled writer) は、自分の書いた作文の内容について何回も考え直すことにより、頻繁に書き直しをしながら作文を進めていくのに対し、苦手な書き手 (unskilled writer) は、ほとんど書き直しをせずに作文を進め、言い回しの適切さや簡便さなどのマクロレベルの要素よりも、文法や語彙といったマイクロレベルの要素に注意することが分かっている。また、フィードバックの活用方法として、skilled writer はフィードバックをもとに、もう一度マクロレベルの修正に取り組むのに対し、unskilled writer は文法・語法上のエラーのみを修正することで最終的なドラフト完成とする<sup>5)</sup> ストラテジーをとることが報告されている。

このように、ライティング・プロセスにおける、L1・L2の相違点や類似点、能力によるプロセスやストラテジーの違いなどが解明されていくことによって、「効果的なライティング」に含まれる要素が明らかになっていく。このような要素を教育現場のライティング指導に応用することにより、作文を苦手とする書き手を得意な書き手に変化させていくような、指導への示唆を与えることが可能である。

プロセス・アプローチの第二の特徴として、作文の主体性を生徒に置くことがあげられた。これは、生徒にある程度 of 自由を与えることにより、自分の書いた作文に対して「責任」を付加することをねらいとしたものである。教師の役割は、生徒の書きたい意図を実現するためにフィードバックという手助けを与えるだけで、モデルを提示することではない。そのため、生徒には自分の作成したドラフトが自分の意図を反映したのかを批評的に考えることが要求される。生徒一人一人のドラフトが出発点であるため、「教師の持つ基準に近づける」という意識はなくなり、基準を満たすために最低限ここまでやればよいというメンタリティー (survivalist mentality; Burnham, 1986) を減少させ、生徒の持つ能力を最大限に活用した作文を作成することができる。

最後に、指導の重点が作文の文法構造や語彙 (form) に置かれるのではなく、その内容に置かれるという第三の要素は、ライティングにおけるフィードバックの研究からその利点が明らかにされている。L1ライティングにおけるフィードバックの効果を見る研究に比べ、L2ライティングのフィードバック研究は比較的少ないが、formに関するエラーへの添削のみを与えた場合は、内容に関するコメントのみを与えた場合と比較して、後のライティングの流暢さや正確さの向上に効果がなかったとする研究が大半を占める (Robb et al., 1986; Shih, 1986; Fatheman & Whalley, 1990; Kepner, 1991)。さらに、formに対するエラーへの添削に加

えて、作文の内容に対するコメントを与えた場合に、ライティングの質を向上させる効果が最も高かったという結果を示すものが多い (Fatheman & Whalley, 1990; Kepner, 1991など)。このような研究結果を考慮に入れると、プロセス・アプローチで擁護するような、内容についてのコメントとしてのフィードバックを早い段階に与え、最終的なドラフト作成の直前に、formに関するフィードバックを与えることに、生徒のライティングを向上させる上で効果があるといえることができる。

#### 4. ポートフォリオの活用

「ポートフォリオ (portfolio)」とは、生徒あるいは教師が学習場面で作成したものを、後の分析等のために保管しておくファイルのようなものである。ただし、筆記された作文、プリントアウトされた教材、分析表などのみに留まらず、生徒のスピーキング活動を収録した録音テープやビデオテープなども含められる。ポートフォリオの性質上、生徒一人一人が作成する作品群を “student portfolio”、指導記録などを含めて教師が作成するものを “instructor portfolio” と呼ぶ。教育現場で頻繁に見られるような単に作品を綴じておくだけの紙バサミはポートフォリオとは呼ばない。綴じられたものに何らかの意図が反映されており、何らかの目的のために利用されることが、ポートフォリオの大きな特徴である。

Student portfolioは、さらに “example portfolio” と “process portfolio” とに類別できる。L2プロセス・ライティング学習を例にとれば、example portfolioは作文の完成版のみを集めたもので、生徒の選択するトピックや興味の比較的長期にわたる変遷を見ることができるよう作成されるものである。これに対し、process portfolioは、フィードバックを含め、プレ・ライティングから最終ドラフトまでの一連の作文を集めたもので、生徒一人一人のライティング行動について深い洞察を得ることができる (Padilla et al., 1996; Bauer, 2000b)。それぞれの利点を生かし、両者を組み合わせたポートフォリオを作成することも可能である。いずれにせよ、決まった型があるわけではなく、どのようなポートフォリオを作成するかは、そのポートフォリオをどのような目的で使用するかによって決定される。

前述のプロセスを重視したライティング学習を実現させる上で、ポートフォリオ、特に process portfolioの活用は大いに役に立つと考えられる。生徒の作成した一連のドラフトや、教師やクラスメートからのフィードバックなどの情報をポートフォリオにすべて盛り込むことにより、最終ドラフトに至る途中の過程、あるトピックから次のトピックに移行する時点、ライティング学習の終了した学期や学年の区切りなど、どの段階でも自分のライティングを振り返ることができる。上述したように、このような内省活動を促す指導を行うことにより、生徒に主体性を与え、自分のライティングに対して批評眼のある評価をする機会を与えることは、後に生徒が独力で作文を行う場合に効果をもたらすと考えられる。特に、ポートフォリオという形でドラフト等を残さなくても、プロセス・アプローチを採用することは可能であり、生徒の内省を促すことにより、段階的にドラフトを修正させることもできる。しかし、生徒が以前の自分のライティング行動や外からのフィードバックを覚えているとはかぎらず、目に見える形で作文成果等を残しておくことは意義深い (Raimes, 1985)。

現在の段階では、ポートフォリオを活用したL2ライティング研究は少なく、その効果を一般化することは困難だが、ポートフォリオを使用した複数のL2ライティング・プログラムの効果を調査したPadilla et al. (1996) は、ポートフォリオの使用により、教師は生徒の発達段階を把握することができ、個人の習得過程や到達度を視野に入れた長期的な能力やスキルの発達を評

価できたと報告している。ポートフォリオに盛り込まれた生徒の学習過程を見ることにより、その生徒の学習行動を評価する方法を、portfolio assessmentと呼ぶ。L2ライティングに関する文献にこの用語が登場したのが1980年代後半～1990年代で、まだあまり馴染みのない評価方法であるが、ライティング・プロセスを評価できるという可能性は重要視するべきであろう。ただし、一人の教師が実際に生徒の作成したドラフトすべてに目を通すことには、かなりの時間を要することは事実である。

## 5. ポートフォリオ学習を取り入れたライティング指導の可能性

### 5. 1. プロセス・アプローチの問題点

1980年代初期から、L2ライティングにおける、プロセスを尊重したアプローチの必要性が唱えられ、上で論じたようにその有用性について理論的な発展と、実証的な裏づけが行われてきた。しかし、そのような背景にもかかわらず、今日でも教室で起こっているL2ライティングは依然としてプロダクト・アプローチの枠を脱していないという主張が強い (Hudelson, 1984; Zamel, 1985; Homstad & Thorson, 2000)。

この傾向は、Zamel (1987) が指摘するように、ライティング学習が行われる場やL2学習全体のカリキュラムの性質によって、プロセス・アプローチを採用することが困難な状況にあることが多いからである。たとえば、1クラスに30人以上の生徒がいて、一人の教師が3クラスを担当していると仮定すると、この教師が一人で90人の生徒を指導することになる。90人一人一人に意義のあるフィードバックを与えながらライティング指導を続けるのは、大変時間のかかる作業である。この他にも、教育現場のカリキュラムとアプローチの乖離が原因で、プロセス・ライティングの遂行が難しい場合もある。教師の意識がプロセス重視、内容重視のライティング活動を行う方向へ向いていても、全体のカリキュラムが文法配列をもとにした単元を刻みながら進むものであっては、なかなか意志を貫くことは難しい。さらに、同じ到達度(学年)の複数のクラスを複数の教師が受け持ち、同じテストを使用し、同じ評価基準を採用するような制度の下では、生徒一人一人の第一ドラフトがライティング指導・評価の出発点であるアプローチは、評価の平等性を保証しないものとして捉えられる (Grabe & Kaplan, 1996)。

ライティング学習が行われる場の文化的背景が、プロセス・アプローチの原理にそぐわないこともある。たとえば、「ライティング・トピックを自分で決定する」という考え方は、生徒に自立性を強いることになる。それまで、自分で学習する内容を決めるということを母語でさえもしたことのない生徒に、トピックを自分で決定させようとしても、生徒は「書くことがない」という嘆きの声をあげるだけで授業時間を無為に過ごしてしまうだろう。また、peer feedbackにしても、他人の作品を批評的に評価する訓練をしていない生徒に、効果的なフィードバックを期待することは難しい。

また、作文内容を重視したライティング学習を続けていくことで、生徒の全体的なL2運用能力が向上するかどうかにも疑問が残る。文法構造や語法に意識を向けさせるような統制されたライティングを全く行わないことに不安を感じる教師も少なくないだろう。

このような理由から、最近の研究には、L1プロセス・ライティングの分野で培われた理論的、実践的な成果をそのままL2ライティング学習に取り入れることに懐疑的な態度を示すものが増加している。研究が発展途上であった初期のL2プロセス研究では、L1ライティング・プロセスがある程度L2に転移するという事実だけから、L2ライティングはL1ライティング指導に準ずるべきだという結論を出す研究が多かったが、L2ライティングのプロセスについて実証研究が進

むにつれて、必ずしも以前の研究で報告されているような、「L1ライティング・プロセス=L2ライティング・プロセス」の図式だけで、L2ライティングを論じることは危険だという考え方が出てくるようになった(Raimes, 1985; Reid, 1994)。Raimes (1985)は、作文能力の低いL2学習者が、作文能力の高い学習者と同様のL2ライティング・ストラテジーを使用していることを示している。つまり、これは前述のZamel (1982)やCumming (1989)の、L1ライティング行動がL2ライティング行動に移行するという研究結果に相反する。このような研究初期の理論を覆すような傾向を加味し、EAPライティング研究者の中には、複数のドラフトを作成していくプロセスには賛同するが、特にトピックや内容の決定権がほぼ全面的に生徒自身に与えられるexpressionismの概念は、ある程度トピックの決まった、教師(評価者)の基準が設定されているようなレポートや論文などを作成するEAPライティングには適さないとする見方が増加してきている。

## 5. 2. ポートフォリオを取り入れたプロセス重視のライティング学習の可能性

研究が発展途上であるため、学習場面に応じた最適なライティング指導方法の解明には、明確にされていないことが多すぎる。しかし、以上のような考察から、プロセス重視の理念を採用しながらも、トピック選定やフィードバックの与え方、さらに、表層的な構造への配慮など、プロセス・アプローチが全面的に否定した伝統的方法論のうち、いまだに妥当であると考えられるいくつかの要素を採用する学習モデルを考える必要がある。

第一に、将来、エッセイやある程度形式にのっとった作文を作成する機会が多いと推測される状況では、essay writingやacademic writingに対応できるという面で、生徒一人一人にトピックや内容を決定させるよりも、生徒のニーズに合わせたトピックや目標語数を教師が設定するようなライティング・タスクを与えたほうがよい。ただし、トピックの選定は慎重に行われるべきであり、教師から与えられるタスクが生徒のライティングへの動機付けを減退させるようなものであってはならない。

生徒が実際に作文を開始する前に、設定したトピックに合わせた作文のサンプルを提示し、教師からの評価リストを含んだワークシートにしたがって、小人数の生徒グループにサンプルの評価をさせるようなタスクを設けることも可能である(Dheram, 1995; Dyer, 1996)。これは、クラスサイズの要素を加味したライティング指導の可能性にも通じるものである。生徒数の比較的多いクラスや複数のクラスを一度に指導しなければならない場合、一人一人の生徒に量的に十分で、かつ質的にも有益なフィードバックを与えることが要求されるアプローチをそのまま採用することは、時間や労力の面でかなりの負担を教師に強いることになる。したがって、教師のフィードバックを最小限に抑えるという目的で、peer feedbackをライティング学習のプロセスに組み込むことは有益である。いくつかの研究でも、ライティング能力の向上に有益に働くことが報告されている(Hedgcok & Lefkowitz, 1992; Resh, 1994)。ライティング学習のはじめから他人の書いた作文に有為な評価を与えられる生徒は少ないが、教師の労力を削減する意味でも、後の自立的な作文行動に役立たせる意味でも、「いい評価者」を養成することが必要になってくる。そこで、上記のようなタスクを設定することで、効果的な評価ができる生徒を養うことは意義のあることであろう。時間があれば、小グループのディスカッションをクラス全体のディスカッションに移行させ、クラス全体の基準を確認させてもよい。このようにして、生徒の自己評価能力を養成する活動を学期あるいは学年を通して行えば、教師のフィードバックが最小限のものであっても、生徒が自分の作文を批評的に読み、もっとよく内容について考える機会を与えることができる。

内容についてのコメント、文法のエラーに対するフィードバックを同時に行うことについては批判がある (Zamel, 1985)。しかし、時間的制約により、一つのトピックに対してドラフトをいくつも作成させることが困難で、何度もフィードバックを与えることが不可能な場合には、そのようなフィードバックの与え方も仕方がない。ただし、その際、文法的な誤りに対するフィードバックはエラーを正すものではなく、エラーの箇所にアンダーラインを引いたり、注意すべき文法的な誤りについて、最後に包括的なコメントをつけるなど、生徒がフィードバックをもとに自分の犯した誤りについて再度考える機会を与えるようなフィードバックである方が良い。ただし、あまりにも表面的構造についてのフィードバックが多いと、生徒の意欲を減退させかねない。L1プロセス・ライティングの成果によれば、表面的構造へのフィードバックは行わないほうが良いとされていたが、最近のL2ライティング研究にはformに対する指導をL1よりも行う必要があると報告するものもある (Raimes, 1985)。ただし、今後の研究によって、教師のフィードバックを最小限に抑えるための工夫として最も効率のよいフィードバックを模索することは必要である。内容についてのコメントはどのようなものが有効で、添削などのformに関するフィードバックはどのような形態をとるのがよいのか、ということがもっと解明されなければ、どのようなフィードバックを、いつ、どんな生徒に与えるのがよいのかという要素は確定できない。

さらに、時間的制約を考えた場合、ドラフト修正の回数は一回、つまり第2ドラフトをもって完成としてもよい。ドラフト修正回数を重ねることにより、生徒の作文に対する「責任意識」をより深くし、批評眼をもってさらに考えることは必要であるが、Chenoweth (1987) のように、第3ドラフト以降の修正にライティング向上の効果がないとする報告もある。実際に、何回書き直しをさせればいいのかという問いに明確に答えられる研究はないため、現状では学習環境に適応した回数を設定する以外に方法はない。

以上のような活動に、先に論じたポートフォリオ — 特に今回の提案では、student process portfolio — の活用は有効な手段である。ライティング学習の最初に、ファイルを配布し、そこにドラフトを収めていくわけである。生徒に主体性を持たせるために、評価用のポートフォリオに盛り込む作品は生徒自身が教師との対話の中で決定することがポートフォリオ学習の前提だが、初期のドラフトから最終ドラフトまでの変遷を見る目的でポートフォリオを活用するのであれば、作成したドラフトを全て収めておいても構わない。生徒がプロセス・ポートフォリオに収められたドラフトやそこに書き込まれた教師やクラスメートからのフィードバックを振り返って見ることで、自分の作文がどのように発展していったかを分析する資料になる。

生徒に内省を行わせる際、教師からワークシートのような形で、評価の観点を示すこともできる。生徒はワークシートにしたがって、ポートフォリオの中にある自分の作品を評価していくのである。ライティング活動全体に対し、最終的な評価を行うのは教師だが、このような自己評価表を見ながら、ポートフォリオに収められた作文のプロセスを見ることで、教師の一方的な評価を避けることができると同時に、より短い時間で評価が可能になるのではないだろうか。試みとして、筆者が担当する短大の英語の授業で、書く内容を日本語で整理した後に第1ドラフトを作成し、教師からの内容についてのコメントと文法的誤りに対するフィードバックに基づいて、第2ドラフトを作成して完成版とするライティング学習に、同様のポートフォリオを使用した。3つのトピックについて同じプロセスをとり、学期の最後にワークシートを用いて学生に自己評価をしてもらった。詳細な分析は行っていないので、学生の評価と筆者の評価が一致するかどうか十分な検証はできていないが、学生の自己評価は筆者の評価の補助として十分役に立った。

次に、日本の一般的な中学校や高等学校のように、伝統的なカリキュラムを採用するL2学習場面で、上記のような作文指導はなかなか敬遠されがちである。そのようなライティングがL2

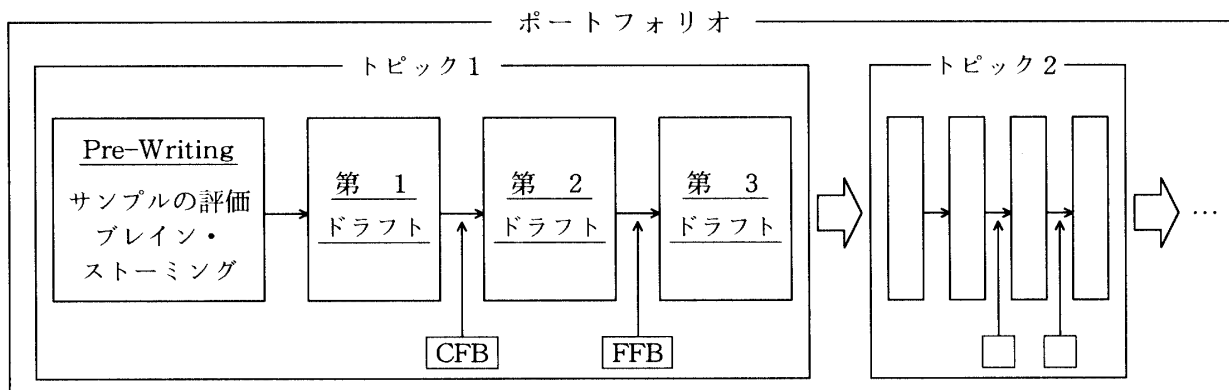


全体の運用能力を向上させるかどうか、十分に解明されていない状況ではなおさらである。将来、生徒が遭遇するライティングに備えるための訓練として、上記のようなタスク・ライティングを行うことに意義はあるが、それを継続して行うことは難しい。そのような場合には、通常のL2学習で培った書く能力を発揮する機会として利用する方法が考えられる。ライティング指導がL2学習の主要部分を占めることはなくとも、学期に数回のライティング経験をポートフォリオにし、成果を残しておくのである。カリキュラムが、単元ごとに独立していて、“whole language” 的アプローチを採用できないような状況では、このような指導形態の可能性が考えられる。

最後に、多くの教育現場に当てはまることだが、ポートフォリオ・アセスメントを全面的に使用したL2指導を行っている例はあまり見受けられない。先に論じたように、同じ到達度（学年）の複数のクラスを複数の教師が受け持ち、同じテスト、同じ評価基準を採用するような制度の下では、評価者間の評価基準を同一にすることの難しさ、評価者の主観がかなり大きく入り込む点、そして、生徒一人一人のドラフトを評価対象とすることから公平さを欠く点などから、全面的なポートフォリオ・アセスメントの採用は難しい。しかし、近年の教育評価の課題として、生徒の学習結果をテストして評価するだけでなく、学習過程も考慮に入れた評価が必要とされている状況を考えると、ライティング学習の努力を評価する上で、これまでのテストによる評価に加え、ポートフォリオ・アセスメントをL2学習全体の評価の一部として採用するとに意義があると考えられる。

以上の考察をまとめると、今回提案するプロセス重視のライティング・タスクにおけるポートフォリオ学習は下図のようになる。

(図1)



CFB：内容・構成に関するフィードバック  
FFB：formに関するフィードバック

## 6. 今後の研究への可能性

本研究は、プロセス重視のL2ライティング指導の可能性を考察したが、詳細を決定するにあたってまだ解明されていないことが多く、これからの研究成果を待たなければならない要素が多く存在する。

まず第一に、生徒が自分、あるいはクラスメートの作文を批評的に読み、効果的な修正を加えるような学習法を続けた場合に、後のライティングの向上に効果があるのかという根本的な解明が十分になされているとはいえない。書き直しを行いながらドラフトを重ねていく学習形態にし

ても、いくつかの研究では、書き直しの効果を測定しているが（静，1996；及川・高山，2000）、その数は極めて少ない。

第二に、仮に書き直しをさせることに効果があるという一般化ができたとした場合、今度はフィードバックの頻度、方法、種類などの観点から、どのようなケアが最も有効か検証を行う必要が生じる。フィードバック研究は比較的多くの研究があるが、学習が行われる「場」の社会環境（social context）を無視しているという指摘もある。たとえば、ライティング学習が行われる教室の状況を考慮に入れていない研究は、教師のフィードバックの妥当性と一貫性のなさを指摘し、その不完全さを主張しているが、教室という場の中にいる生徒の意見を尊重した研究は、教師からのフィードバックの有効性を支持している（Reid, 1994参照）。このように、フィードバックの有効性を考える場合、それがどのような教室で、どのような生徒に対して行われるのかも考慮に入れる必要がある。

同様の問題として、ドラフト作成頻度がライティング能力向上に及ぼす影響について知る必要がある。我々は経験的に、何回もドラフトを書きなおして推敲することが作文の質を高める上では効果があるということを知っている。ただし、何回も推敲することはかなり労力のいる作業で、書き直しを重ねる意欲を保つことは難しい。作文能力への効果と動機付けの面の双方から考えて、最適な書き直し頻度は何回なのだろうか。Dehram（1995）は第3ドラフトをもって完成版とする方法を推奨しているが、前出のChenowethのように、第3ドラフト以上の書き直しは効果がないとしている。ただし、これらはいずれも経験則で議論しているものであり、実証的な根拠は薄い。

次に、L2ライティングのプロセス解明の必要性である。前述のとおり、1980年代から、think aloud、ドラフトの分析、書き手の内省などの手法を使用して、ライティングのプロセスやストラテジーについての研究が増加してきている。ただし、ライティング研究全体から見れば、ほんの一握りの実証研究があるだけで、能力別、学習環境別、学習者特性別にライティング・プロセスの解明がさらに発展することが先決である。“skilled writer”と呼ばれる書き手のたどるプロセスや使用するストラテジーと、“unskilled writer”と呼ばれる書き手の違いが分かった上で初めて、効果的だと思われるストラテジーの訓練をunskilled writerの学習に応用して効果があるかという議論が成立し、さらに研究が発展する。このように、研究成果を教育現場に応用するために、プロセス研究の発展が待たれるところである。

さらに、L2ライティングとL2全体の能力の関係についても知らなければならないことが多い。一つには、前節で見たようなライティング活動を続けていくことが、第二言語習得の観点から有益なことなのかという問題であり、逆に、L2の運用能力を上げていくことで、ライティング能力にも転移していくかという問題である。わずかではあるが、Cumming（1989）などの研究によれば、L2能力が中～上級の場合、自分の考えを効果的に組み立てたり、自己修正していく能力はL2運用能力と関係がないということが分かっている。ただし、初級者に関しては、言語能力の関係から、ある程度まとまった長さの文章を書くという場面があまりないせいか、十分な検証がされていない。

最後に、ポートフォリオを使用したライティング活動によって、本当に自立性を伴ったライティング能力が備わるのかという問題を考えたい。ドラフトを自分で読み返したり、クラスメートの作文を読んでコメントをつけたりと、生徒の批評眼を養うことができるのが、プロセス重視のライティング学習の根本的な原理の一つである。このような能力は、後に生徒が作文を書く必要性に迫られたときに、教師の力を借りなくても、効果的な作文が書けるかどうかに影響する。理論的には、自立性を伴ったライティング能力を育てる上で、これまで考察してきたようなライティ

ング活動は意義深い。しかし、Ammon (1985) やO'Donnell et al. (1985) のように、L2ポートフォリオ・ライティング学習の効果を支持する実証研究もある反面、峰石 (2000) のように、ポートフォリオ作成をリーディング学習に取り入れた学習方法について、学習者の英語力を発展させる効果が見られなかったとしているものもある。今後の研究によって、その効果が認められなければ、アプローチ自体を根本から見直す必要がある。

## 7. おわりに

1970年代に米国で話題になった“literacy crisis”への懸念から、文法を基本としたシラバスへの批判が高まり、第二言語教育にも“whole language”の概念が導入され、学習の初期の段階から第一言語使用者が日常に行っている言語活動に近い活動を行う場面が増加した。ただし、この新しい概念を取り入れた第二言語学習が必ずしも際立った成果を上げているとは限らず、多くの教育現場で伝統的なアプローチへの回帰現象が見られる。したがって、長年にわたる紆余曲折にもかかわらず、外国語教育そのものは結局、伝統的方法論から脱していないという印象を受ける。

さしあたって、これまでの方法論を覆しそれ一つで学習効果を最大限に引き出すアプローチはなく、外国語あるいは第二言語のライティング指導に熱心な教師でさえ、伝統的アプローチを脱しきれないジレンマに悩まされながら、新しいアプローチの利点を少しずつ取り入れることで指導を続けているのが現状である。

このような状況下で、プロセス・ライティングの前提を踏襲しながら細部を改善した新しい指導法を模索する研究もでてきている (Horwits, 1986; Charles, 1990; Dyer, 1996)。今後さらに研究が進むことで、本論で考察したようなライティング学習の方法論が発展し、L2学習者の言語発達の一助となることを期待する。

## 注

- 1) これ以降、外国語と第二言語の2つを併せて“L2”という表記を使用する。同様に、第一言語を“L1”と表記することにする。
- 2) 本論で扱うライティング学習は教室での活動を想定しているため、“student”の訳語に「学習者」という語を使用するよりも「生徒」を使用するほうが妥当だと考えた。ただし、特に中学校・高等学校の生徒という狭い意味ではなく、大学・短大等の「学生」、あるいは場合によっては「児童」を含む、「教室で学習する者」という意味で使用している。
- 3) プロダクト・アプローチからプロセス・アプローチへの変遷については、哲学的背景も含め、Silva (1990)、Ferris & Hedgcock (1998)、Bauer (2000a) が詳しい。
- 4) 「批判的」という日本語は一般的ではないが、“critically”の端的な訳語として「批判的に」を当てると、否定的な意味が強いので避けた。中立的な意味で、批評眼をもって評価することを表す。
- 5) ライティング・プロセスおよびrevision行動の研究については、Ferris & Hedgcock (1998) を参照のこと。

## 引用文献

- Ammon, P. (1985). Helping children learn to write in English as a second language : Some observations and some hypotheses. In Freedman, S.W. (Ed.), *The acquisition of written language*. Norwood, NJ : Ablex. 65-84.
- Bauer, G. (2000a). Product, process, and the writer within : History of a paradigm shift. In Bauer, G (Ed.), *Writing across languages*. Stamford, CO : Ablex. 15-22.
- Bauer, G. (2000b). Portfolio learning. In Bauer, G. (Ed.), *Writing across languages*. Stamford, CO : Ablex. 167-179.
- Burnham, C. (1986). Portfolio evaluation : Room to breathe and grow. In Bridges, C. (Ed.), *Training the new teacher of college composition*. Urbana, IL : National Council of Teachers of English. 125-139.
- Charles, M. (1990). Responding to problems in written English using a student self-monitoring technique. *ELT Journal*, 44, 286-293.
- Chenoweth, N.A. (1987). The need to teach rewriting. *ELT Journal*, 41, 25-29.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning*, 39, 81-141.
- Dheram, P.K. (1995). Feedback as two-bullock cart : A case study of teaching writing. *ELT Journal*, 49, 160-168.
- Dyer, B. (1996). L1 and L2 composition theories : Hillocks' 'environmental mode' and task-based language teaching. *ELT Journal*, 50, 312-317.
- Fatheman, A. & Whalley, E. (1990). Teacher responses to student writing : Focus on form versus content. In Kroll, B. (Ed.), *Second language writing : Research insights for the classroom*. Cambridge : Cambridge University Press. 178-190.
- Ferris, D. & Hedgcock, J.S. (1998). *Teaching English composition : Purpose, process and practice*. Mahwah, NJ : Laurence Erlbaum.
- Grabe, W. & Kaplan, R.B. (1996). *Theory and practice of writing*. London : Longman.
- Hatori, H., Kanatani, K., Ito, K., & Noda, T. (1990). Effectiveness and limitations of instructional intervention by the teacher : Writing tasks in EFL. 昭和63年～平成元年度 文部省科学研究費補助賢研究一般研究B (課題番号63450035)
- Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1, 255-276.
- Homstad, T. & Thorson, H. (2000). Writing and foreign language pedagogy : Theories and implications. In Bauer, G (Ed.), *Writing across languages*. Stamford, CO : Ablex. 3-14.
- Horowitz, D. (1986). What professors actually require : Academic tasks for the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 20, 445-462.
- Hudelson, S. (1984). Kan yu ret an rayt en ingles : Children become literate in English as a second language. *TESOL Quarterly*, 18, 221-238.
- Kanatani, K., Ito, K., Noda, T., Tono, Y., & Katayama, N. (1993). The role of teacher feedback in EFL writing instruction. 平成3年～平成4年度 文部省科学研究費補助賢研究一般研究B (課題番号03451105)

- Kepner, C.G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The Modern Language Journal*, 75, 305–313.
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: issues in written response. In Kroll, B. (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 57–68.
- 峰石緑 (2000). 「日本人大学生英語学習者の読み書き能力を目指したポートフォリオ作成プログラム」第26回全国英語教育学会埼玉大会 口頭発表
- O'Donnell, A.M., Dansereau, D.F., Rocklin, J., Lambiotte, J., Hythecker, V.I., & Larson, C.O. (1985). Cooperative writing: direct effects and transfer. *Written Communication*, 2, 307–315.
- 及川賢・高山芳樹 (2000). 「自由英作文指導におけるerror feedbackとrevisionの効果」『関東甲信越英語教育学会 研究紀要』第14号. 43–54.
- Padilla, A.M., Aninao, J.C., & Sung, H. (1996). Development and implementation of student portfolios in foreign language programs. *Foreign Language Annals*, 29, 429–438
- Reid, J. (1994). Responding to ESL students' texts: The myths of appropriation. *TESOL Quarterly*, 28, 273–292.
- Raimes, A. (1985). What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 19, 229–258.
- Resh, C.A. (1994). A study of the effect of peer responding on the responder as writer-reviser. *Dissertation Abstract International*, 55, 3771A–3772A.
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, J. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83–93.
- Shih, M. (1986). Content-based approaches to teaching academic writing. *TESOL Quarterly*, 20, 617–648.
- 静哲人 (1996). 「ライティング指導における教師の添削の効果の過小評価に対する警鐘 —パイロット・スタディーの結果を参考に—」『関東甲信越英語教育学会 研究紀要』第10号. 25–33.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In Kroll, B. (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 11–23.
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16, 195–209.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19, 79–100.
- Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy. *TESOL Quarterly*, 21, 697–715.