

自由英作文学習の行動と 作文能力向上との関係：質的分析

隅 田 朗 彦

Qualitative Analysis on the Relationship between Learning Process and Improvement in English Essay Writing

Akihiko Sumida

1. はじめに

コミュニケーション的な観点から、英語教授活動において生徒に自由英作文を書かせ、添削をしたりコメントを与えたりするという指導の機会が増えている。

生徒自身が自分の書いた英作文を教師のフィードバックに基づいて修正を行う訓練を一定期間続けていくと、修正したドラフトのみでなく、指導後の英作文における全体的な作文の質および文法の正確さが向上するという実証研究の結果が報告されている (Oi et al, 2000; Robb et al, 1986; Semke, 1988; 及川・高山, 2000; 高山・及川, 2001)。しかし、学習方法やフィードバック方法の相違によって、その効果にも相違が見られる。また、多くの作文指導研究が存在する中で、こうした修正の有無と英作文能力の向上との関係についての研究は極めて少ない。したがって、修正の有無、フィードバックの有無や方法、学習者の英語力などの変数が作文能力の向上にどのような影響を与えるかは、今後の研究成果に頼るべきところが大きい。

英作文修正の効果が明らかにされると、今度は適切なドラフト修正回数についての疑問が生じる。つまり、フィードバックと修正とを繰り返せば繰り返すほど、同じトピックのドラフトでなく、時間をおいて異なったトピックで作文をしたときに、その経験が活かされて良い作文が書けるようになるのかという疑問に答える必要性が出てくる。このような修正回数という変数の影響についての実証研究はほとんど見られないが、隅田 (2002b) が全体的な作文の質の向上という観点で修正回数の影響を検証している。隅田は英語力が初級～中級程度の短大生15名を、1つのトピックについてドラフト修正を1回のみ行うグループと2回行うグループとに分け、それぞれに12週間の英作文指導を行った。そして、指導前に行った英作文をプレテストとし、指導後に異なったトピックで行った作文をポストテストとして、両テスト間の差をTテストを用いて検証し、結果として修正を1回しか行わなかったグループのみに有意差が見られたと報告している¹⁾。ただし、この調査では対象とする参加者が少なく、結果を一般化することには注意が必要である。

隅田 (2002b) では、1つのトピックに時間をかけるより、少しでも多くのトピックについて作文練習と修正を行っていくほうが効果があることが認められたが²⁾、なぜそのような違いが出たのだろうか。

隅田 (2002b) の主な調査目的は修正回数の異なるグループ間の比較であったが、プレ・ポストテストの採点に使用した Jacobs et al. (1981) の *ESL Composition Profile* (以下、「プロファイル」とする) における観点ごとのスコアの変化と、調査参加者に行った作文練習期間中のドラフト作成および修正行動についての4段階スケールを使用したアンケート結果をもとに、さらに詳細な分析を行った。しかし、ポストテストにおけるスコアの伸びと、プロファイルの各観点のスコアやアンケートに反映された作文・修正行動の間に一定の傾向は見られなかった。隅田はこのようなスコアやスケールに基づいた量的分析方法には限界があり、プレ・ポストテストおよび作文指導中のドラフトやフィードバックを詳細に検証する質的分析が必要なことを示唆した。

適切なドラフト修正回数に関しては、Chenoweth (1987) が修正を何回も重ねることが効果をもたらさないと経験的に主張している一方で、Dheram (1995) は、教師のフィードバックと生徒のドラフト修正との関係を調査したケーススタディーの結果から、修正を2回行うことで生徒に自分の作文について考える機会をより多く与えることができるため、修正を重ねることに意義があると主張している。しかし、この2つの研究にはその主張に対する詳細な論拠は示されておらず、適切な修正回数を示唆する確定的な結論付けはできない。

このような経緯を踏まえ、本研究は以下の2点についてより詳細な質的分析を行うことにした。

- 1) フィードバックとドラフト修正を伴った自由英作文学習は英作文の質にどのような変化をもたらすか。
- 2) このような質的变化と、英作文学習のプロセスにどのような関係が見られるか。

2. ドラフト修正行動と作文能力向上との関係

Chenoweth (1987) はそれまでの作文修正行動に関する研究をまとめ、熟達した書き手は作文の内容を重視した修正に時間をかけ、初級者は文構造や語彙の編集のみの修正しかしないという戦略を採用するという研究成果を報告している。このように、作文能力の相違と修正行動との関係はある程度分かっているが、ドラフト修正を伴った作文学習プロセスと作文能力向上の関係について詳細な分析を行っている研究は極めて少なく、先行研究として有益なものがほとんど見られない。

Oi et al. (2000) は、46名の大学生を対象に、エッセー・ライティング指導におけるフィードバック方法の違いと、作文能力の向上との関係について調査している。参加者は与えられたトピックに対する自分の作文について、教師からのフィードバックに基づきドラフトを修正する、というパターンを繰り返す英作文指導を1学期間受け、指導後にプレテストと同じトピックで再度作文を書いた。Oi et al. は内容のみについてフィードバックを受けたグループが作文の全体的な (holistic) スコアについて有意に上昇したが、形式のみのフィードバックを受けたグループには変化がなかったことを量的分析によって示しているが、さらに指導前後の作文の変化とドラフトの修正戦略についての質的分析も行っている。

ポストテストで全体的なスコアが大幅に上昇した学習者について、ドラフトにどのような変化があり、修正戦略にどのような傾向が見られるかを分析した結果、ポストテストにおけるドラフトには、「論点 (thesis) への関連性」「内容に関連した作文の量」「論の展開の複雑さ」および「論理的な言葉のつながり (logical cohesion)」の点で優位性が見られた。また、指導前後でこのようなドラフトの変化が見られた学生は、教師の焦点を当てたフィードバックに対し、もう一度自分のドラフト

を熟考してフィードバックを最大限に利用しており、具体的には、1) 持っている言語能力内で処理できる項目については、フィードバックに基づいて修正し、2) 論理的なつながり、あいまいな表現など、構成や語彙使用についての局所的なフィードバックによく対応し、3) 第1ドラフトで展開された「スタンス」ではフィードバックに対処できない場合は、思い切って逆の「スタンス」を取ることで論の展開が周囲につながるように変更した、というようなストラテジーを用いて修正していることが判明した。

以上のような質的分析は、フィードバック方法の相違だけではなく、修正行動の相違が英作文能力向上に与える影響を解明し、作文指導方法の改善に有益な判断材料となりうる。本研究は、このような質的分析をおこなうことで、修正を伴った英作文学習行動と後の作文能力向上との関係を探らうとするものである。

3. 調査方法

3. 1. 調査対象

隅田(2002a, 2002b)における短大生15名の英作文学習プロジェクト参加者のうち、ポストテストの総合点で大幅な伸長が認められた参加者3名と、大幅な下降が見られた参加者1名の合計4名を分析対象とした。隅田(2002a, 2002b)では、ドラフトの修正回数によるグループ分けをしていたが、同じグループの中でも伸長があった参加者と下降した参加者が存在したことを踏まえ、グループに関係なく、変化の大きかった参加者に限定した分析を行うことにした。伸長した参加者3人は、修正を1回のみ行ったグループ中の1人と、修正を2回行ったグループ中の2人、スコアが大幅に下降した参加者は修正を2回行ったグループ中の1人である。

4人の参加者のプレテストおよびポストテストの結果は「表1」のとおりで、スコアの大幅な上昇が見られたのは、参加者H, L, N、大幅な下降が見られたのは参加者Oである。³⁾4人の参加者にはポストテストの総合点において、プレテストと比較して、それぞれ「+17」「+15」「+15」「-7」ポイントの上昇が見られた。表に示されていない他の参加者については、「+10」～「-1」ポイントの伸びが見られたが、今回利用する4人ほどの差はなかった。

(表1) プレテストとポストテストのESL Composition Profileによるスコア

グループ	参加者	内容(30)		構成(20)		語彙(20)		言語使用(25)		機械的スキル(5)		総合(100)	
		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1	H	20	24	13	16	10	14	14	17	3	4	59	76
2	L	17	24	9	15	10	11	11	13	3	4	50	65
	N	20	23	12	14	10	14	10	15	3	4	55	70
	O	24	20	15	12	13	12	16	15	4	4	71	64

Pre: プレテスト Post: ポストテスト
() 内は各観点の満点を表す

3. 2. フィードバックの形態とドラフト修正の方法

ドラフトに対して与えられたフィードバックは、修正回数によってその時期が異なるが、全参加者に作文の内容や構成に関わるものと、文法、語彙、機械的技能に関わるものの両方を与えた。

内容や構成についてのフィードバックは主に、文章全体の構成や個々のトピックの選定に関する問題、段落内の文の順番等の不適切さ、言葉や説明の不足で意味の分からない点などに対してコメントの形で与えられた。参加者が自分で修正できそうなものには特に具体例を挙げなかったが、自己修正が難しいと判断された場合には、具体的に修正の内容を付し、参考にさせた。

形式についてのフィードバックは、語法の誤り、慣用的な表現への変更、文法的誤り、綴りや句読点の誤り、段落分け、段落始めのインデントなどが主であった。誤りに対しては教師が正しい形あるいはヒントを提示したが、同種の誤りが数箇所で見出している場合は最初の誤りのみ正答あるいはヒントを付し、2回目以降は下線を引くのみとした。ヒントを与えれば参加者が自己修正できるような誤りにはヒントを付し、そうでない場合は正答を提示した。

参加者はトピックを与えられたのち、1週間で第1ドラフトを作成し、教師によるフィードバックを受けた後、概ね3日間で修正ドラフトを作成した。修正方法に関しては特に指導は行われず、フィードバックをどのように利用するかは各自の裁量に委ねられた。

3. 3. 調査の観点

両テストの採点に使用したプロファイルには、採点の際の観点として、作文の「内容 (Content)」「構成 (Organization)」「語彙 (Vocabulary)」「言語使用 (Language Use)」「機械的技能 (Mechanics)」の5項目があり、総合点は単に観点ごとのスコアを加えたものである。また、それぞれの観点において、スコアに応じてA) Excellent to Very Good, B) Good to Average, C) Fair to Poor, D) Very Poorの4段階で評価がなされるが、プレ・ポストテスト間で、評価に差が出た観点と差が出なかった観点とがある。下の「表2」は各観点の評価を示す。表中のA～Dは上記の各評価に対応している。

(表2) 観点別の評価

グループ	参加者	内 容		構 成		語 彙		言語使用		機械的技能	
		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1	H	C	B*	C	B*	C	B*	C	C	C	B*
2	L	C	B*	C	B*	C	C	C	C	C	B*
	N	C	B*	C	B*	C	B*	D	C*	C	B*
	O	B	C†	B	C†	C	C	C	C	B	B

Pre: プレテスト Post: ポストテスト

* ポストテストで上昇した評価

† ポストテストで下降した評価

「表2」から分かるとおり、総合スコアが上昇した3人は、参加者Lの「語彙」が変化していないのを除き、英作文学習によって「内容」「構成」「語彙」「機械的技能」の観点で能力が上がっており、作文能力が大幅に向上した学習者が、内容の関連性、論の展開、論理的な言葉のつながりなどの点で伸長を見せたというOiet al. (2000) の研究結果にほぼ合致する。

そこで、本調査では明確な変化が見られた「内容」「構成」について、伸びの大きかった参加者とスコアを下降させた参加者との詳細な比較を行うことにした。「語彙」および「言語使用」については、スコアの伸長に寄与してはいたが、スコアに大幅な上昇があった参加者と大幅な下降があった参加者の相違が明確ではないため、今回の分析から外した。また、「機械的技能」については、プロフィールのスコアが1ポイント上がっただけでも評価が上がることや、実際にプレ・ポストテストのドラフト同士を比較すると、評価の上昇に寄与している変化は「インデントなどを使って段落の区切りをはっきりとさせているか」の一点に集約されることを考慮し、今回の分析からは外した。

3. 4. 分析方法

プロフィールは上記の5つの観点それぞれに、評価とその基準が盛り込まれている。採点者はその基準に従って作文を採点していくが、Jacobs et al. (1981) はそれぞれの基準について、さらに細かい判断基準を列挙している (Jacobs et al., 1981: 92-93)。ただし、この判断基準は実際の採点基準よりも明解ではあるが、項目が多岐に渡っていて煩雑さを伴う。したがって、その詳細な判断基準を関連のある項目にまとめ、後の分析に利用しやすいように再編成した (再編成した項目と、各項目に適用された判断基準はAppendixを参照のこと)。

項目別に判断基準を分類すると、「内容」と「構成」に同様な記述があり、2つの観点が相互に関連していることがわかる。たとえば、(1)の「すべての情報はトピックに対して適切か」と(4)の「主題からそれることなく、すべての情報が作文の主眼点に簡潔に結び付けられているか」、さらに、(2)の「論点は完全に発展して詳述されているか」と(5)の「十分に主題を発展させるように書かれているか」などは類似している。しかし、今回の調査では Jacobs et al. (1981) に従い、特に調整はしなかった。

以上のように分類された7つの観点に従い、1) プレテストとポストテストで参加者のドラフトにどのような変化が起こったか、2) ドラフトの変化に対応した学習プロセスのパターンが見られるかの2点に焦点を当てて比較検証することにした。ここでの学習プロセスとは、英作文学習期間中のフィードバックに基づく修正行動の変化を指す。

4. 結果と考察

4. 1. プレテスト・ポストテスト間の英作文の変化

内容と構成について、ポストテストのスコアに上昇が見られた参加者3人 (H, L, N) について、ポストテストで全員がドラフトの質を改善させた分類項目は、内容に関する「関連性」および「詳細」と、構成に関する「論理性」および「一貫性」であった。

関連性および詳細については、プレテストでは、与えられた主題に関連してはいくはないが、主となる主張から外れた記述が多く、論点を弱めてしまっているという3人に共通する特徴が見られた。プレテストの「複数の人物が登場するエピソードの中から、最も悪い人物を1人選択する」という課題に対し、たとえば、登場人物数人の悪い点を挙げて論を展開してしまったために、結局どの人物が最も悪いのが明確な理由がなく、説得力のない文章を書いていたことが最も顕著な例であった。また、自分の意見を盛り込んだ作文をしてはいたものの、論点に対する詳細な裏づけや論点に直接結びつく具体例が少なかったため、抽象的な文章になっていたのも特徴だった。しかし、ポストテストでは与えられた主題から反れることがなく、主張を裏づける理由や具体例がより多く含まれており、論点のサポートが強化された。ポストテストでのこのような改善は参加者HとLに顕著に見られた。参加者Nについては、ドラフトの改善はHやLほど顕著ではなかった。これは、プレテストでも分類項目の

「詳細」に含まれる「論点は完全に発展して詳述されているか」「論点を発展させる手段が使われているか」という2つの判断基準をかなり達成しており、ポストテストでの改善点に結びつくほどの発達をしなかったためである。

論理性については、分類した6つの判断基準の中に変化のなかったものが1～2項目あったが、3人の参加者について、ほとんどの項目に改善が見られ、特に、参加者H、Lについては改善が顕著だった。両者ともプレテストでは、段落間のつながりが薄く、論旨の展開に混乱が見られた。これは、同じ主張を述べる2つの段落を離れた箇所に書き、間に他の主張を述べる段落を挿入していたり、ある段落のトピック・センテンスとして位置付けられる文の一部の記述が前の段落の論旨であったりするような混乱で、それぞれの段落と段落同士のつながりに統一感がなかった。しかし、ポストテストでは、段落や文の順序が論理の展開に沿うようになり、いわゆる“fluent”な論の展開となった。また、“I have another thing.”(参加者L)のような、不完全ではあるが段落同士を結合する文も出現し、段落間のつながりをより強固なものにしようとする意図が見られた。

さらに、一貫性では、特に「1つの段落が1つの概念のみを反映しているか」という下位項目において、参加者H、L、Nに改善が見られた。これは、プレテストでは同一段落内に立場の異なる概念を入れていた状態であったが、ポストテストにおいては確実に段落分けを行って、段落中のトピックに関連のない項目は排除するという意図が徹底されていたことによる。この項目は、前述の「関連性」にもつながる要素である。このように、関連する項目間でスコア上昇の参加者にドラフトの改善が見られたことは、作文が統合的に発達したことを裏付けている。

これまでの結果は、前述の量的な側面に加え、質的な変化の点でも Oi et al. (2000) の研究結果に合致する。本調査でスコア伸長が大きかった参加者は、Oi et al. で全体的な作文のスコアを大幅に伸長させた参加者と同様、内容の関連性、論の展開、論理的な言葉のつながりでドラフトの改善が認められている。

一方、スコアが下降した参加者Oは「関連性」および「詳細」については作文の質が低下した。プレテストでも論点を弱める不要部分がかかり含まれてはいたが、大部分は関連のある情報が多く、後に述べる「多角性」にも関連するが、最も悪い人物を挙げるというテーマに対して逆の観点から「他の人物は～だから悪くない」という段落を挿入するなどの発展性があった。しかし、ポストテストの「周囲の人や社会に対する意見」というテーマに対する作文は、気分を害した経験を列挙するのみで意見がなく、テーマへの関連性が薄くなった。また、具体例や論拠が少なく抽象的で、明確に論旨が伝わらない内容になってしまった。以下は段落中に論の意図に反する内容が書かれており、論旨が曖昧になった顕著な例である。

My parents always put up strong my opinion. Two years ago, I have to decide new my way. I want to go to university, but I am a twin, so I was oppositioned by my father.

I was angry, but I think that I entered ... Junior College best. I can go to America soon. I am very exciting.

このように、段落の前半の父親に対する否定的な内容に対し、後半では一転して肯定的な内容に変化してしまっている。

また、参加者Oは「論理性」「一貫性」の面でもやや低下が見られた。論理性に関しては、プレテストとポストテストのドラフトでは質的に異なり、プレテストでは作文全体についてある段落から次の

段落への移行が論理的ではなく、結果的に作文全体の論理的展開が失われていた。これに対し、ポストテストではむしろ、段落「内」の論点の移行に混乱があり、論理性に欠陥があった。これに加え、段落同士の関連が薄かったのも影響して「構成」のスコアが下降したものと考えられる。さらに、この要素は一貫性の項目、特に、「それぞれの段落が統一された作文全体を形成しているか」という下位項目において、ドラフトの質の低下により多大な影響を与えている。しかし、「1つの段落は1つの概念のみを反映しているか」という下位項目については特に変化がなく、多少の例外はあるものの、両テストともほぼ基準の通りになっていることに変化はなかった。したがって、この項目について、参加者Oはドラフトの質が比較的低下はしたが、「関連性」や「詳細」の項目ほどの低下はなかったようだ。

以上のように、「関連性」「詳細」「論理性」および「一貫性」の4項目では、ポストテストのスコアが大幅に伸長した参加者と下降した参加者の間に大きな違いが見られたが、その他の項目では、構成の「発展性」において参加者HとLの作文に改善があった以外は、どの項目においてもプレ・ポストテスト間でドラフトの質に大きな変化が見られなかった。つまり、他の項目は作文の質の変化に重要な影響を及ぼさなかったと考えられる。

そのような項目の1つ、「多角性」については、教師から与えられたテーマの性質からかもしれないが、多角的にテーマを捉えて論を展開する事例がプレテストにおいてもポストテストにおいてもドラフト内に見られなかった。前述した通り、例外的にプレテストにおいて参加者Oが逆の観点からテーマを捉えるという展開を見せた一例があるのみである。したがって、両テストのドラフトの間に変化があったとは言えない。

つぎに、「十分に主題を発展させるように書かれているか」という「発展性」の項目については、参加者Hは、「周囲の人や社会に対する意見」というテーマのポストテストで、先ず第1段落で以降に述べる「大人の矛盾」に対する意見が2つあることを述べ、その関連する2つのトピックについてトピック・センテンスを明示した後、自己体験や例示を用いてサポートする形態を貫いている。これは、プレテストにおいて、第1段落が作文の主題とは異なる段落から始まり、以下の斜体で示されたような、論点には直接関係のない記述を入れて進行を滞らせる段落（形式の上では段落分けをしていない）を続けた作文と比較して改善したと言える。

... I think the worst person is Mr. Saito. There are two reasons why I think that. *First, Tosio threw a lose ball. Ryosuke hit that ball and it brok Mr. Saito's window glass but that behavior is not intentionally.* When they went to Mr. Saito's house to apologize, he suddenly slapped Ryosuke's on the cheek without he ask what they what to say. Secound ...

(斜体は筆者による追加)

参加者Lにも同様の変化が見られ、ドラフトに改善が見られた。一方、この項目で変化のなかった参加者Nは、両テストともほぼ一貫して同一のトピックに対して裏づけや具体例を順番に書いていくという論述形態をとっており、変化が見られなかった。同様に変化のなかった参加者Oは、プレテストとポストテストでは論述の展開が異なる。プレテストでは主となる論旨を最初の2段落で述べ、それ以降は論点に関連のない段落と視点を変えた段落が続き、結論に移行するという形態をとった。これに対し、ポストテストでは、序論の後、序論で記述した内容を的確にサポートしていないことに加え、段落同士の関連がかなり薄い段落が続く。したがって、ドラフトの質は変化しているが発展性の観点から判断すると、ドラフトに改善があったとも低下があったとも結論付けがたい。以上のように、「発

展性」については、スコアの伸長した2人のみドラフトの改善が見られたが、他の2人には変化が見られなかった。

さらに、序論・本論・結論という構成について診断する「段落構成」だが、これについてはどの参加者も、両テストとも序論あるいは結論が欠如していたり、両方が欠如していたり、もしくは、もともとプレテストでも的確に3つの部分が形成されていてポストテストでもそれが踏襲されているというように、特に両テスト間に変化があった参加者は存在しなかった。

最後に、「主題 (thesis)の明確性」の項目については、スコア伸長の著しかった参加者とそうでない参加者の間に相違はなく、変化はなかった。プレテスト・ポストテストを通じて、十分に明確ではないが、参加者自身が意図した主題は記述されているため、作文の大筋の方向性は保たれていた。

4. 2. ドラフトの変化と英作文学習プロセスの関係

以下に、上記のドラフト変化と対比させ、参加者の英作文学習のプロセスを見ていくことにするが、学習のプロセスは、ドラフトの質の変化と比較して、参加者による差異が大きく、分類された各項目の中には、ポストテストで大幅に上昇した3人の参加者と大幅な下降があった参加者とで類似した学習プロセスを有することもあった。したがって、今回の調査では、ドラフト変化のパターンと修正を伴った英作文練習のプロセスとの間に明確な関係を見出すことは困難であった。

今回の調査に利用した4人の参加者は、フィードバックがあったほとんど全ての項目について、次のドラフトで修正を行っている。ただし、フィードバックで意図された修正に至らなかった項目や、フィードバックに対応せずに修正が行われなかった項目も若干見受けられた。また、教師がフィードバックを与えなかったにもかかわらず、参加者自身が修正の必要性を感じて自己修正を行った例も少数だが見受けられる。

前述のように、スコア上昇が大きかった参加者H, L, Nがドラフトの著しい改善を成し遂げたのに対し、スコアが大幅に下降した参加者Oに質の低下が見られた項目は、内容の「関連性」と「詳細」であった。関連性に対応するフィードバック（およびそれに基づく修正）は、文より大きいマクロな単位（以下「談話レベル」とする）では「関連のない情報の削除」「より関連のある話題への変更」「本論中の関連のない段落全体の削除」、文レベルの単位では同様に「関連のない情報の削除」および「より関連性を持った文への変更」への示唆が挙げられる。参加者Hには指導期間の前半、つまり期間中に行った5つの作文のうち、第3トピックのドラフトまで、談話および文レベルの両方でフィードバックと修正があった。しかし、期間の後半になるとこの項目のフィードバックは消滅している。同様に、参加者Nもこの項目については期間中の4トピックのうち、第1トピックに文レベルのフィードバックと修正が1度あったが、それ以降は消滅している。しかし、参加者Lは期間を通して最後まで、複数のトピックに渡り、この項目の修正を繰り返している。この点については、ドラフトの質に低下が見られた参加者Oが類似しており、修正を繰り返していた。さらに、この2人の参加者は、フィードバックがない場合の自己修正が多かったことも類似している。ただし、参加者Lは文レベルの修正、参加者Oは談話レベルの修正が顕著だった。以上のように、プレ・ポストテスト間でドラフト改善が見られた参加者と質が低下した参加者の学習プロセスの間に明確な相違は見られなかった。

内容の「詳細」に関しては、ドラフトの変化と作文学習プロセスの間に、僅かに対応する傾向が見られた。この項目に対するフィードバックは談話レベル、文レベルともに、「必要な情報の追加」に集約できる。必要な情報とは、トピック・センテンスをサポートする詳細な情報であり、本調査の作文指導では、例示、描写、個人的経験などが修正すべき主なものであった。大幅にドラフトの質が改善し

た参加者HとLは指導期間を通してほぼ最後まで同様のフィードバックを毎回受けており、Hは文レベル、Lは談話・文の両レベルについて修正を繰り返した。これに対し、ドラフトの改善が上記の2人ほどは顕著でなかったNは期間中の4トピックのうち、第1トピックで文レベルの自己修正があり、その後は第3トピックで1度だけ同様のフィードバックを受けた。このようなプロセスは、ドラフトの質に低下があった参加者Oに類似していた。Oはこの項目に関して修正が少なく、期間中の4トピックのうち第2トピックまで文レベルの情報追加を示唆するフィードバックが繰り返されたが、それ以降は消滅し、談話レベルのフィードバックも第3トピックで1度受けたのみであった。

構成の「論理性」については、プレ・ポストテスト間でドラフトの質に改善があった参加者H、L、Nとやや低下が見られた参加者Oで異なったプロセスが見られた。この項目には「談話あるいは文の順序など、段落内の構成の変更」「段落同士や文同士のつながりを強化する語、語句あるいは文の追加」「文構造の変更による文同士のつながりの強化」のようなフィードバックが対応する。参加者Hがこれらのフィードバックを受けたのは第1トピックの1度のみで、それ以降はフィードバックも修正もない。参加者LとNは自己修正を含めて、第3トピックまでは論理性に関する上記のすべての修正を繰り返したが、最終トピックにはまったくフィードバックも修正もなかった。一方、参加者Oは同様のフィードバックを期間の最初から最後まで繰り返し受けていた。特に、段落や文同士をつなげる言葉を追加することを示唆するフィードバックは繰り返された。

「一貫性」に関しても参加者H、L、Nの3人と、参加者Oとの間にかなり明確な差異が見られた。一貫性に関しては、「主となる概念を2つ以上持つ段落を分割して1つの概念を1段落に収める」および、逆に「同等の概念を含む複数の段落を統合する」というフィードバックが対応する。参加者Hは段落統合について第3トピックで1度だけフィードバックを受けた。参加者L、Nはどちらも段落分割のフィードバックを最終トピックまで繰り返し受けた。しかし、参加者Oはもともと一貫性、特に、修正を要求する上記のフィードバックに関する項目については、プレテストのドラフトから比較的基準を満たしており、指導期間中もフィードバックを受けずに作文練習を続け、自己修正もなかった。

以上は、評価スコアと実際のドラフトの変化に比較的相关が見られた評価項目について、作文練習中の学習プロセスとの関係进行分析したものだが、以下では、スコアと質的变化の相関が低かった項目について、英作文の学習プロセスを見ていくことにする。

構成における発展性に関しては、「段落の順番を変更して、発展的なつながりに修正する」とことと「段落内の文あるいは談話の順番を変更する」ことを示唆するフィードバックが対応する。全体的に、どの参加者も、この項目についてはほとんどフィードバックも自己修正もなかったが、参加者LとNは指導期間最初のトピックで、段落の順番の変更のフィードバックを1回ずつ受けている。また、Nは段落内の文の順番を変えるという自己修正を第2トピックで行っている。一方、参加者HとOにはこの項目に対応するフィードバックや修正は期間を通して全く認められなかった。このように、プレ・ポストテスト間でドラフトの改善が認められた参加者と変化のなかった参加者とが、同様の学習パターンをとっていたのが発展性の項目の特徴である。

次に、参加者全員に変化のなかった内容の「多角性」だが、教師からのフィードバックがなかったため修正も行われず、自己修正の事例も認められなかった。同様に、どの参加者にもドラフトの変化がなかった「主題の明確性」についても、教師からのフィードバックは皆無で修正もなかった。例外的に、参加者Lが指導期間最後の第4トピックで「段落にトピックセンテンスを追加して段落の概念を明確にする」という自己修正を行った例が見られるだけである。

最後に、どの参加者にもドラフトに変化がなかった段落構成だが、これは意外なことにフィード

バックが頻繁に行われた項目である。「序論もしくは結論、あるいは両方の挿入」を示唆するフィードバック、および理由がハッキリしないが「序論もしくは結論を削除」する自己修正がこの項目に当てはまる。特に、参加者Lは期間全般に渡ってフィードバックに基づく修正が繰り返行われた。他の3人については、たとえば、序論の挿入を示唆するフィードバックの繰り返しなど、同じフィードバックと修正が2度以上おこなわれることはなかったが、あるトピックでは序論の挿入、他のトピックでは結論の挿入を示唆されて修正するという行動がどの参加者にも見られた。

以上のように、分類項目によって、ドラフトの変化と修正を重ねた英作文学習のプロセスとの間に異なった関係が見られた。ここで、比較的明確な関係が認められた「一貫性」を見ると、作文の質が改善した参加者はフィードバックを受け、それに基づいた修正をしたことで、この項目に関する作文能力を習得し、ポストテストでそれを発揮でき、フィードバックと修正のなかった参加者Oは、この項目に関しては習得の機会がなく、ポストテストでの作文の質の改善に結びつかなかったと考えることができる。この解釈は「内容の多角性」および「トピックの明確性」という2つの項目についても当てはまり、修正がほとんどされていない項目は、後の作文能力向上の要素になり得ないという当然の因果関係を検証したと言える。

しかし、他の項目を分析した結果はこれほど単純ではない。「段落構成」の項目を見ると、参加者全てがフィードバックを受け、修正を行ったにもかかわらず、ポストテストではその効果が見られなかった。さらに、項目内で複雑な結果を示す項目も見受けられる。内容の「詳細」では、12週の英作文練習の期間を通して、最後までフィードバックと修正があった参加者HとLとが、この項目に関する作文能力を大幅に伸長させたのに対し、伸びは見られたものの顕著ではなかった参加者Nと、逆にドラフトの質に低下が見られた参加者Oはフィードバックと修正が少なかった。この結果を見ると、最後まで修正を行ったことで、英作文において留意しなければならない点をより参加者が意識し、作文能力の向上に結びついたと考えられる。しかし逆に、構成における「論理性」の項目について見ると、最後までフィードバックと修正があった参加者Oは、ドラフトに改善が見られなかったのに対し、改善が見られた参加者H, L, Nについては、学習期間の前半まではフィードバックと修正が行われたが、後半はこの項目に関するフィードバックは全くなかった。つまり、ドラフトに改善が見られた参加者は、作文練習の途中でこの項目に関する作文能力を習得したが、ドラフトに改善が見られなかった参加者は作文能力の習得に至らずに、最後までフィードバックを受け続けたことになる。また、「一貫性」に立ち返って考えると、一様にドラフトの改善が見られた参加者H, L, Nだが、参加者Hがフィードバックを第1トピックで一度だけ受けたのみで、この項目について早い時期に作文能力を習得したと考えられる反面、参加者L, Nは期間中の最終トピックまで、フィードバックを受け続けたという事実があり、ドラフトの変化と作文の学習プロセスに不明瞭な関係が見られる。

このような項目内での矛盾は、構成における「発展性」でさらに顕著だった。全体的にフィードバックおよび修正は少なかったが、この項目でドラフトの改善が見られた参加者Hと変化がなかったN、そして、改善が見られた参加者Hと変化がなかったOとが、それぞれ同様の学習プロセスをたどっていた。このことから、ドラフト変化と学習プロセスとの関係に一定の傾向は見られなかったと結論づけざるをえない。

5. おわりに

本調査は、教師のフィードバックに基づいて学習者自身がドラフトの修正を行いながら、いくつかのテーマに対する自由英作文練習を12週間続けていく英作文指導において、指導前後の作文の質の変化と、学習プロセスとの関係を質的に分析した。Jacobs et al. (1981) のESL Composition Profile に基づき、作文の内容と構成とに限定した構成要素について、関連の強い項目に分けて分析したが、指導後に英作文の質が向上した学習者と低下した学習者の間で、その学習プロセスに明確な相違が確かめられたとは言えなかった。つまり、今回の分析により、学習者の発達と指導との関係の複雑さが浮き彫りになった。言い換えれば、今回行ったような大まかな分析方法では、指導と発達の複雑な関係を突き止めるには限界があったとも考えられる。今後は、今回分析に使用した分類項目の1つ1つについて指導と発達の関係を探るべく、さらに焦点を当てた分析を行う必要がある。

また、前述したように、今回の分析に利用した分類項目間には、異なった複数の項目に類似の評価基準を含むものがあつた。これは、プレ・ポストテストの採点に使用したESL Composition Profile における分類をできる限り尊重して著者が各項目の分類を行ったために起こったものである。今回の調査は、英作文学習と発達との関係の複雑さを示したに過ぎない結果となったが、英作文の評価基準について異なった分類をすれば異なった結果が出た可能性もある。Jacobs et al. (1981) によれば、プロフィールにおける採点の観点の妥当性および信頼性は実証されているが、改めてその細かい評価基準の分類について、重回帰分析などの手法を用いた妥当性の検証が必要だろう。

今回の調査では、作文の内容と構成という、いわゆるマクロな要素における発達プロセスとドラフトの変化についての分析に限定したが、利用した英作文学習プロジェクトでは、語彙、文法（言語使用）、機械的技能についてのフィードバックと修正も行われている。これらの要素についての発達プロセスとドラフトの変化についての分析も行う必要がある。

最後に、ドラフトの修正を含んだ外国語の作文指導において、学習プロセスとその後の変化について詳細に分析した研究が今後さらに行われることが期待される。第2節で見たように、このような分析を行った研究はほとんど発展していない。後の英作文能力の向上が達成されるための効果的な指導法を追及するという観点から、できる限り多くの学習者を対象とした研究が必要である。特に、詳細を記述した質的研究は、性質上多くの学習者を対象にすることが困難である。したがって、実質的な研究数の増加が不可欠である。

注

- 1) 隅田 (2002b) は、隅田 (2002a) のプレテストおよびポストテストの採点方法に改良を加え、英作文の採点についてより精度を上げて実施した調査である。隅田 (2002a) と隅田 (2002b) の間では、修正回数と指導後の英作文の質的向上との関係において異なった結果が出た。したがって、より採点の信頼性の高い隅田 (2002b) を研究結果として採用した。詳しい英作文指導の内容については隅田 (2002a) を参照されたい。
- 2) 修正1回のグループはより多くのトピックについて作文を書いた。これは、修正を含めた総作文量をコントロールして同量にするため、修正を1回のみ行ったグループは5トピック、修正2回のグループは4トピックの作文練習を同期間で行った。
- 3) それぞれの参加者の名称については、隅田 (2002, 2002b) に従っている。このため、A, B, C ... の順になっていない。

引用文献

- Chenoweth, N.A. (1987). The need to teach rewriting. *ELT Journal*, 41, 25-29.
- Dheram, P.K. (1995). Feedback as two-bullock cart: A case study of teaching writing. *ELT Journal*, 49, 160-168.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Oi, K., Kamimura, T., Kumamoto, T., & Matsumoto, K. (2000). A search for the feedback that works for Japanese EFL Students: Content-based or grammar-based. *JACET Bulletin*, 32, 91-108.
- 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.
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, J. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93.
- 隅田朗彦 (2002a) . 「自由英作文における「修正」の頻度とその効果」 『新潟青陵女子短期大学研究報告』 第32号, 57-65.
- 隅田朗彦 (2002b) . 「自由英作文指導における「修正」の回数とその効果」 関東甲信越英語教育学会 第26回研究大会 口頭発表.
- 高山芳樹・及川賢 (2001) 「自由英作文の長期的revision指導の効果」 『関東甲信越英語教育学会 研究紀要』 第15号, 59-70.

Appendix

ESL Composition Profileに基づいた観点別の分類項目と評価基準

1. 内容	
(1) 関連性	テーマについて理解が十分か
	すべての情報はトピックに対して適切か
	関係のない要素は排除されているか
(2) 詳細	事実や他の適切な情報が盛り込まれているか
	十分に詳細が盛り込まれているか
	論点を裏づける情報を例証し, 定義し, 比較し, 対比させる具体的な項目が盛り込まれていて独自性があるか
	論点は完全に発展して詳述されているか
(3) 多角性	論点を発展させる手法 (例. 比較・対比, 例示, 定義, 描写, 実証, 個人的経験) が使われているか
	テーマについて多角的な側面の認識がなされているか
	このような側面の相互関係が表されているか
	いくつかの主たるポイントについて議論されているか
	異なった観点で書こうとしているか
2. 構成	
(4) 論理性	それぞれの概念がよどみなく, 相互に関係しあっているか
	段落内の文同士あるいは段落同士を結びつける効果的なつなぎ言葉 (語, 語句, 文) があるか
	段落内のあるいは段落間のそれぞれの概念の全体的な関係がはっきりとめられているか
	主題からそれることなく, すべての情報が作文の主眼点に簡潔に結び付けられているか
	時間的順序, 空間的順序, 重要性などの順序に従って, 論点が論理的に展開しているか
	上記の展開が適切なつなぎ言葉で示されているか
(5) 発展性	十分に主題を発展させるように書かれているか
(6) 段落構成	序論と結論の段落が設定されているか
	作文に, 序論, 本論, 結論があるか
(7) 主題の明確性	主たる考えを表す文や作文の主眼点 (theis) がはっきりと書かれているか
	それぞれの段落のトピック・センテンスが, 論点を裏づけ, 限定し, 方向付けをしているか
(8) 一貫性	1つの段落で1つの概念を反映しているか
	それぞれの段落が統一された作文全体を形成しているか