

プロセスライティングの有効性

—大学生の場合—

望 月 昭 彦

帝京大学文学部教育学科 〒192-0395 東京都八王子市大塚 359

要 約

2002年度の授業で取り入れたプロセス・ライティングの指導で内容の一貫性の点で向上した、又、正確さ及び流暢さの点で概ね向上したと言えるが、2006年度のプロセス・ライティングの指導では、熟達度テストも実施し、前回（望月 2007）の分析項目より増やして、分析した。その結果、2006年度も内容の一貫性で向上したこと、又、正確さ及び流暢さの点でも向上したことが確認された。熟達度と流暢さ、正確さ、一貫性との相関は、中程度あること、熟達度が上昇すると一貫性も中程度、上昇することが示された。また、アンケート調査により、談話レベルの作文を書く際に必要な要素、即ち、構成、一貫性、目的、内容の適切さ、語彙の選択など、に注意を払うようになったことがわかった。

1. はじめに

本論文は、プロセスライティングの指導の効果を調べるために、（望月 2007, pp.215-228）に引き続き、2006年度の筑波大学での1年間の対照言語学演習の指導の結果を分析したものである。

1つの英文の作文を仕上げる時にどのような要素が関係するかについて、Raimes（1983, p.6）は下記のような図を示した。

今まで日本の英作文教育で注意を払ってきた要素を考えて見ると、多分、図の左側にある要素、統語法、文法、操作、語彙の選択が大部分であろう。構成の要素や右側の要素には注意を払わなかったのではない。従

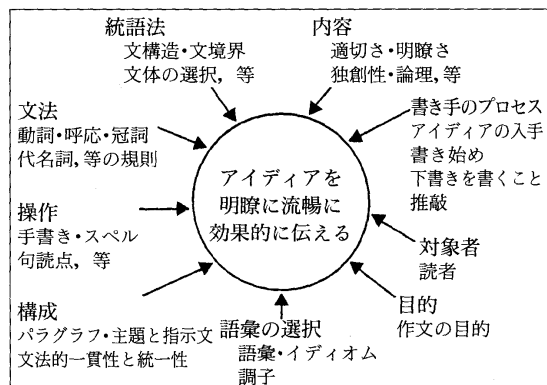


図1 ライティングの要素

（図1は望月（2001, p.146）から引用。）

来、作文の時間に教師は、図の左側には最大限の注意を払い、構成及びその他の右側の要素は、テスト又は宿題として課すことが多かった。しかし、自ら発想して、自己表現をするライティング本来の目的を達成するためには、図の左側の要素だけではなく、構成及びその他の右側の要素（内容、書き手のプロセス、読者、目的）にも注意を払わなくてはならない。（この項は、望月（2001, p.145）から殆ど引用した。）

高校の学習指導要領（1998）では、談話の文章を書くことをすすめていることがうかがわれるが、宮田（2002, pp.6-7）によると、高校時代の英作文に関する実態調査を実施して得られた大学生、短大生300名の回答を分析した結果、実態は「文や表現の暗記・反復練習」「和文英訳」が主流であるとのことである。筆者が筑波大学に2007年3月に定年退職するまで毎年、学部2年、3年生対象の対照言語学演習の受講者、16～18名に最初の授業の際に、高校時代に英語の授業において、タイトル（例、The person I respect the most）を与えられて、50語以上の英文を書いたことがある人は手を挙げてくださと尋ねると、3～4年前までは0か1人であったが、それ以降は2～4人が手を挙げるようになった。学力が高い国立大学法人筑波大学でもそれくらいであるのに対して、私立大学の全体的な傾向は全く分からないが、筆者が今年4月から勤務し始めた帝京大学の学部2年生対象の教科教育法の授業で約70名の受講者に同じ質問を11月に行うと、3名ほどが挙手した。高校の授業で談話レベルの英文を書かせることはまだま

だの感じである。大学の授業での調査は、判らないが、大学生対象の大学の一般英語の多人数のクラスでは談話レベルの文章を書かせることは大変稀であろうし、専門英語の作文の授業でも人数が多い場合にはあまりなされていないことが想像される。

本稿では、英語専攻の学生対象の科目でのプロセス・ライティングの指導について、2. 先行研究、3. 大学におけるプロセス・ライティングを使った授業、4. 1年間のプロセス・ライティングの指導の結果の分析、5. 結論の順に述べたい。(本稿では、プロセス・ライティングとプロセス・アプローチを同じ意味で使っている。)

2. 先行研究

プロセス・ライティングは、1950年代から1960年代まで続いたプロダクト中心の作文(Clark, 2003, pp. 5-15)に対する概念であり、米国で1963年頃に生まれ1970年代に盛んになった。詳しくは(望月 2007, pp. 215-228)を参照。

プロセス・ライティングの段階として William (2003, pp. 101-120) は、「考案」、「立案」、「草稿」、「休止」、「読み直し」、「推敲」、「編集」、「公表」の8段階を設けて、それぞれ説明している。「考案」は、第1草稿を書き始める前の議論、要約、自由作文、talk-write (生徒に頭で立案させた後にクラスの仲間に口頭で作文を言わせる)などの活動、「立案」は、目的を果たす計画を発展させるために、書き上げるものの対象者、目的などに考えを巡らすこと、「草稿」は、作品の最初の計画に合致するようパソコン又は紙に書くことで2回以上書くことよいこと、「休止」(pausing)は、それまで書いたものとそれが如何に計画に合致しているかを手を休めて振り返ること、「読み直し」は、休止の間に、書いたものを読み自己の計画と比較すること、「推敲」は本文と計画が合致するよう大幅な変更をする目標を持って本文を見直すこと、「編集」は、句読点や綴りなど文レベルに焦点を置くこと、「公表」(publishing)は、最終作品を意図した相手と共有する(冊子に印刷することに限らず、教師、上司などに提出することも含む)ことである。(この項は(望月 2007)から引用。)注目すべき事柄は、立案の重要性である。これは、実際に執筆する前に、考案して立案をすることが即ち、航海の前に海図を描くことが求められるように、これから書こうとする文章の大まかな構造が必要であることを示している。米国教育部の「1998NAEP 作文報告」で、約45%の生徒が「立案」をしていないことが引用されており、日本の学生にも作文指導で実際に書く前に充分、立案させる必要

がある。

次にプロセス・ライティングに対する賛成論と反対論を Hyland (2002, p. 29) が要約しているので、紹介したい。

賛成論 (1) 第1言語及び第2言語の文脈での作文指導の理論及び方法論に大きな影響を及ぼした。(2) 以前、プロダクトの正確さにこだわったことへの有益な矯正策である。(3) 教師の作文に係わる事柄への意識を高め、そのことが作文指導の専門性に貢献した。(4) 生徒の間の個別の相違を尊重するようになった。(5) まだ未解決の多数の新しい研究質問を出した。

反対論 (1) 作文における心理的要因を強調し過ぎている。(2) 焦点が、個人的な意味を発見し伝えようとする苦闘している孤独な個人としての書き手にあてられ、作文は社会的活動であるということを認識し損なっている。(3) ESL 学生の作文の発達を阻害するかもしれない個人主義的なイデオロギーに基づいている。(4) 文脈の重要な影響、特に階級、性別、民族性の違いを無視している。(5) 専門的でアカデミックな社会の多岐にわたる期待及び慣習を軽視している。(6) このアプローチが学習者の作文を大いに改善するのかわは不明。(以上の番号付けは筆者)(望月 2007, pp. 215-228 から引用)。

1980年代の半ばにプロセス・ライティングに対する批判が出てきたとし、Casanave (2004) は、それを以下の4点にまとめている(78-81)。第1の批判は、エッセイテストのようなアカデミックな状況で生き残ることを期して学生が必要な種類の作文をなおざりにしたこと、第2に、プロセス・アプローチは、個人的な作文を要求し、構造化されたアカデミックな作文の明示的指導を除外したこと、第3に、学校の場合で必要とされる方法で学生が作文で改善していくのを手助けするようにならなかったこと、第4の批判として、熟練した書き手が作文のプロセスを通じて意味を発見し、何回も書き直し、綴りなど機械的事項は最後に点検するなどプロセスを前提にするプロセス・アプローチを支持する証拠は殆どないの4点である。しかし、同氏は、プロセス・アプローチとアカデミック・ライティングは互いに排除するのではなく相互補完をする(p. 79)と、述べている。William は、上述の通り、プロセス・ライティングを8つの段階に分けたが、stage model というより「局面モデル」(phase model)を提唱した(p. 120)。これは、「考案」から「立案」などのように段階別に進んでいくのではなく、立案、草稿、推敲のように次から次へと状態が変化していくがこれらは繰り返し起こる流動状態として捉えることが出来るのであり、例えば、草稿を書き

ながら推敲し、編集しながら立案するといったことである。又、Clark (2003) は、プロセス・アプローチについて、批判はあるが、新しい学際分野を作り出す知的な道徳的なエネルギー及び、作文指導をいろいろな段階で影響し続ける重要なイデオロギー的な焦点を特徴とするアプローチであると述べて、更に作文が繰り返し起こるプロセスであり、作文指導は学生に自己に有効に働くプロセスを伸ばすよう手助けすることを意味するのだという考えが、今や、米国全土の作文カリキュラムのための基盤をなしている (p.22) と締めくくっている。日本の高校及び、大学での作文指導では、恐らく単文レベルの和文英訳が主流ではないかと思われるので、米国でプロセス・アプローチがこんなに浸透していることは驚きである。(この項、(望月 2007, pp.215-228 から引用)。

上述の米国の作文指導法の流れを見ると、日本の作文指導においては、少なくとも中学・高校では、更に、多分、大学の作文指導でも、プロセス・ライティングの域に恐らく達していないであろう。

3. 大学におけるプロセス・ライティングを使った授業

筆者がプロセス・ライティングを2年生～4年生の英語専攻対象の「対照言語学演習」の授業で実践しているので簡単に述べる。授業の目標として、卒業論文を英語で書けるようになることを目指し、英語で自己表現できる能力を養うこと、及び、パラグラフ・ライティングの書き方ができるようになることを挙げている。

先ず、1学期に4～5回の授業を使い英語の文章を英語で要約する練習を行い、その後、年間を通して、パラグラフ・ライティングのため(プロセス・ライティングのために書かれたものではない)のテキスト¹を使い、毎時間、テキストの説明、パラグラフ・ライティングの練習問題を扱った。年間を通じて、(1) 300語程度のエッセイを5本、書かせる、(2) 指定参考書²を使い、日英語の比較のレポートを夏休みと冬休みに1本ずつ、計2本作成させる、(3) 夏休み15日間と冬休み10日間、作文の流暢さをつけるために英語の日記を書く活動を行わせた。

成績評価については、年間を通じて、エッセイ、レポート、日記、期末テスト、出席をすべて数値化して成績をつけた。又、1学期は英語での要約の課題も、1学期と3学期は英文日記も成績の対象とした。

年間5本のエッセイについては、ブレイン・ストーミング、下書き作成をし、相互採点により、年間5編300語以上のエッセイを完成させた。それぞれの作品を提出

した後、授業中にグローバル・エラー、ローカル・エラーの分類に従って教官からコメントを受ける。このグローバル・ローカル・エラーの区別は、小川他 (1997, pp.47-49) に従った。(この項、(望月 2007, pp.215-228) から引用)。

5本のエッセイを扱う際にプロセス・ライティングの指導法を使った。それらの5つのトピックと指示のうち、1つの例を挙げ、トピックについてだけは全て挙げる。

Essay 1 The person I respect the most. 5月実施(場面) 青年の主張 英作文コンテストに出場する。;(対象) 一般の青年;(審査員) 大学の教官、文部科学省の係官、県教育委員会の委員;(内容) 感動させる何かがあればよいのだが。

以下、トピックのみ挙げる。Essay 2 The Country I want to visit the most, 6月実施、Essay 3 The Happiest Moment in My Life, 10月実施、Essay 4 How should we stop bullying at schools?, 11月実施、Essay 5 Should English be the Nation's Second Official Language?, 2月実施。(詳しくは、(望月 2007, pp.215-228 を参照))。

ご覧の通り、最初は、個人的なトピックを、次第に社会的なトピックを扱った。また、コミュニケーションな作文指導の観点から、目的、場面、誰を対象としているか(audience)を必ず、話してから書かせた。

プロセス・ライティングの手順は、第1時限～第4時限に分けてみる。第1時限目の普通の授業(75分)の最後の20分程度を次のように扱っている。第1に、「考案」として、トピック(1)の場合、15～16人のクラスで2人ずつペアワークで、主題の事柄を日本語か英語で10分程度、話させる。事前に話し合いの結果を皆の前で発表するspokespersonをペアのどちらかに決めさせておく。毎時間ストップ・ウォッチを必ず、持参してThree more minutes. などと言い、活動をせかせる。spokespersonに次々と日本語又は英語で結果を言わせ、筆者が英語で簡単に黒板に記していく。これで必要な語彙の幾分かを理解させる。第2に、「立案」として、時間を与え、introduction、discussion、conclusionの構成、introductionにtopic sentenceがあるか、discussionとして理由を3つはあげているか、conclusionはdiscussionを要約しているか又はtopic sentenceと同じ意味の英文を他の表現で書いているかなどと質問を投げかけている。これは約20分程度の時間を要するが、授業であてがうことが出来る長さである。この後は、「休

止」「草稿」を自宅で書いてこさせ、翌週の授業で「相互採点」(peer correction)を実施する。

第2時限目の授業の「相互採点」は、フィードバックであり、プロセス・アプローチではとても重要な手順である。その手順を紹介しよう。

まず、学生を2人ずつ組み合わせ、持参させた自分の作品をペアの相手と交換させた後で、時間を10分間与えて「Grammar」、「Content」、「Organization」の3つの観点で誤りの部分に赤ペンで印をつけさせる。次に、時間を7～8分与えて、相手に3つの観点について口頭で講評させて、次に相手からも同じように講評を受けさせる。更に、2番目の活動として、4人のグループを作らせ、同じ内容の相互採点を10分で行わせる。その後、口頭の講評活動を7～8分間させる。3番目の活動として、更に大きなグループを作らせ、同じ相互採点をさせる。これで同一人物が3人の異なる読み手から講評を聞くことが出来る。残りの時間があれば、これらの講評を考慮して「推敲」の段階を踏ませる。

第3時限の授業までに、15～16人の作品を「Grammar」、「Content」、「Organization」の3つの観点から各5点ずつ、合計15点満点で6時間半かけて筆者が採点していく。文法的誤りの箇所は、赤の下線を引いて White & Arndt (1991) を基に修正した訂正用記号 GR = grammar、Prep = preposition、W.O. = word order、T = tense、VOC = vocabulary、SP = spelling、A = article、() = unnecessary word (s)、P = punctuation、reg = register、? = don't understand、^ or v = word missing を書き込み、文章の構成については、「理由をもう一つ挙げるとよい」などを追加しておく。採点后、文法的正確さの向上のために「文法的誤り」を global errors、local errors の2種類に分類して印刷物にまとめておく。

第3時限で、印刷物に従って講評を発表し、特に優秀な2作品を選んで印刷し、全員に配布する。次に、global errors、local errors をまとめた印刷物を配布して口頭でも説明する、といった手順を取る。

第4時限は、第3時限目に配布した印刷物の講評を参考にして Revised Edition として提出させる。これが最後の手順である。(この項、(望月 2007、pp.215-228)から引用)。

以上、筆者が授業で実践したプロセス・ライティングの手順である。

4. 1年間のプロセス・ライティングの指導の結果の分析

本稿のために、2006年度の対照言語学演習の受講者のデータを使って、プロセス・ライティングの指導の結果を分析した。(望月 2007、pp.215-228)で2002年度の分析では、研究質問として以下3つを設定した。

研究質問 (1) 1年間のプロセス・ライティングによる指導の結果、内容の一貫性が向上したか。(2) 1年間のプロセス・ライティングによる指導の結果、文法的正確さが向上したか。(3) 1年間のプロセス・ライティングによる指導の結果、流暢さが向上したか。

分析の結果、研究質問 (1) の内容の一貫性が向上したかについては、内容の一貫性が向上した。研究質問 (2) の文法的正確さが向上したかについては、4指標の全てで向上が認められたと言える。研究質問 (3) の流暢さが向上したかについては、5指標全てで向上が認められたと言える。英語専攻の大学生を対象としたプロセス・ライティングを取り入れた授業では、内容の一貫性で向上した、又、正確さ及び流暢さの点で概ね向上したと言えそうである。」と結んでいる。

2006年度の分析の結果は、どうであろうか。今回の分析では、2002年度の分析の結果を踏まえて、研究質問 (1) (2) (3) を仮説に替えて、更に、熟達度テスト及び、アンケート調査を年度末の2007年3月初旬に実施したので、それらの測定具を取り入れた研究質問3つを加えた。その結果、3つの仮説、3つの研究質問を以下のように設けた。

仮説 (1) 1年間のプロセス・ライティングによる指導の結果、内容の一貫性が向上するだろう。(2) 1年間のプロセス・ライティングによる指導の結果、文法的正確さが向上するだろう。(3) 1年間のプロセス・ライティングによる指導の結果、流暢さが向上するだろう。

研究質問 (1) 熟達度と流暢さ、正確さ、一貫性の相関はどうなるか。(2) 熟達度で高い得点者は、内容の一貫性においても高い得点を得るか。(3) プロセス・ライティングによる指導によって談話レベルのライティングを意識するようになるか。

4.1 調査

対象者：2006年度の対照言語学演習の受講者は18名。しかし、プレ作文とポスト作文の両方のテスト、熟達度テスト、アンケート調査を受けた16名のデータを使用した。

期間：授業は、2006年4月初旬から2007年3月初旬までの1年間。

測定具：(1) 年度初めと年度末に実施した同じタイトルのプレ作文及びポスト作文、(2) 50分間の熟達度テスト、英検(STEP)の2級の過去問題から作成し、ポスト作文を実施した1週間後の2007年3月初旬に実施した。語彙12問、語法・文法15問、作文(整序作文9問を2つずつの空所を設けたので合計18問)18問、読解15問、総計60問。(3) 談話レベルの作文に対するアンケート調査。

手順：2006年4月の最初の授業時にプレ作文テストを制限時間30分で実施し、1年間上記のシラバスに従って授業を行い、エッセイ5本、課題のレポート2本、及び夏季及び冬季に英文日記をそれぞれ15日間、10日間書かせた。1年後の最後の授業でポスト作文を同じタイトルで制限時間30分間で書かせた。タイトルは、Which do you prefer, staying in one place or moving in search of another place? (説明：人によっては、生涯を1つの場所で送ります。又、人によってはよりよい仕事、住宅、共同社会、時には気候を求めて、生涯、何回も移動します。)とし、場面(situation)：大学生の作文コンテストに出場。自分の作品を送る；誰を対象とするか(audience)：英作文コンテストの審査員として設定した。

熟達度と作文の成績は、相関がかなりあると思われるので年度末に期末テストの一部として熟達度テストは実施した。又、談話レベルの作文と単文レベルの作文とは、量的は勿論のこと、質的にも異なるので、談話レベルの作文に対する意識についてアンケート調査を同時期に実施して回収した。

統計処理：プレ作文・ポスト作文の内容の一貫性について総合的評価及び文法的正確さ、流暢さについての分析的評価を行った。データが16名だったのでSPSS12.0E.を使いノンパラメトリック検定のウィルコクソンの符号順位検定及び、手計算でHedges'gの効果量の計算の2種類を実施した。前者の計算は帰無仮説有意性の検定であり、効果量のHedges'gはそれを越えるものである、最終的に効果量の計算の結果を採用した。

内容の一貫性の評定者間信頼性については、筑波大学の英語教育学専攻の博士課程1年生と共に評価者間訓練をした後で、採点した。しかし、5段階評価で2段階異なっている被験者がプレ作文で2人、ポスト作文で3人いた。そこで、ライティングテストの評価が食い違った時の対処方法として、以下の3つの方法((1) 第3者評価者としてSenior評価者に評価を依頼する。(2) 既に行った第1評価者と第2評価者の評価の算術平均を取

る。(3) 既に行った第1評価者と第2評価者が話し合いで評価を決めて、その交渉の結果の評価を最終評価とする。)があるので、第3の方法を取り、筆者とその学生との採点結果についてピアソンの相関係数を計算した。その結果、プレ作文の評価者間信頼性は0.855^{**}で高く、効果量の点からCohenの r (1988)によるとLarge、ポスト作文の評価者間信頼性は、0.941^{**}で高く、効果量の点からCohenの r によるとLargeとみなされた。相関の計算については、人数が16人だったのでスピアマン(Spearman)の順位相関係数でも計算した結果、プレ作文は0.871^{**}、ポスト作文は0.948^{**}で、評価者間信頼性は上述の場合と同様、高かった。

熟達度テストについて、得点の信頼性については、Cronbach's alpha = 0.772で高かった。0.8がacceptable (Source: the SPSS FAQ for Cronbach's Alpha (e.g., <http://www.ats.ucla.edu/stat/spss/faq/alpha.html>))とされるが、今回の信頼性係数は、ほぼ、それに達している。

4.2 結果と考察

内容の一貫性は、望月(2005, pp.25-26)の総合的評価の6点法を使い、筆者がプレ作文及びポスト作文を採点した。

文法的正確さについては、Wolfe-Quintero他(2002)に従い、4つの指標、(1) global errors も local errors も含まない誤り無し(以下「誤り無し」)のT-unit (Hunt, 1970) (eft)、(2) 誤り無しのT-unitの数とT-unitの総数の比率(eft/t)、(3) 誤り無しの節の数と節の総数の比率(efc/c)、(4) 1語当たりの綴りの誤りの数の平均総数を総語数で割ったもの(sp/w)を使った。

流暢さについては、Wolfe-Quintero他に従い、5つの指標、(1) 総語数(w)、(2) 文の総数(s)、(3) 1文の平均語数(w/s)、(4) 1T-unitの平均語数(w/t)、(5) 1節の平均語数(w/c)を使った。

先ず、上述の指標の記述統計を表1に示す。

表 1. 一貫性、正確さ、流暢さの指標の記述統計

構成概念	指標	Mean	SD	構成概念	指標	Mean	SD
一貫性	holis 2	4.000	1.095	流暢さ	w2	184	49.142
	holis 1	3.063	0.929		w1	150.188	42.986
正確さ	eft2	7.875	3.845	流暢さ	s2	12.813	3.692
	eft1	5.188	2.613		s1	10.063	1.731
正確さ	eft/t2	0.533	0.219	流暢さ	w/s2	14.592	2.380
	eft/t1	0.457	0.200		w/s1	15.100	4.191
正確さ	efc/c2	0.648	0.233	流暢さ	w/t2	13.021	1.817
	efc/c1	0.574	0.164		w/t1	13.420	3.083
正確さ	sp/w2	0.009	0.008	流暢さ	w/c2	8.288	1.173
	sp/w1	0.011	0.010		w/c1	8.859	1.511

注：N = 16；構成概念＝測るべき能力・技能；各指標の後の数字 1 は、プレ作文、数字 2 はポスト作文を示す。例えば、holis2 = ポスト作文の総合的評価、holis1 = プレ作文の総合的評価；Mean = 平均値；SD = 標準偏差

次に、2 つの統計処理方法による結果を述べる。

4.2.1 ウィルコクソンの符号順位検定を使った場合

内容の一貫性について有意で ($Z = -2.405$, $p = 0.016$) ポスト作文の方が高かった。

文法的正確さについては、(1) eft はポスト作文の方が高かった ($Z = -2.942$, $p = 0.001$)。 (2) eft/t は、ポスト作文の方が高いとは言えなかった ($Z = -1.533$, $p = 0.135$)、 (3) efc/c は、ポスト作文の方が高いとは言えなかった ($Z = -1.396$, $p = 0.172$)、 (4) sp/w は、ポスト作文の方が高いとは言えなかった ($Z = -1.224$, $p = 0.241$)。指標 (1) eft (2) eft/t (3) efc/c の数値は、上昇すれば指導の効果が向上したことを示すが、(1) eft が向上したことがわかる。前回 (望月 2007) では、(1) eft と (3) efc/c が向上した。eft の上昇は、2 度の調査で共通である。 (4) sp/w は、数値が上昇すれば綴りの正確さが減少するが今回の分析では上昇は認められなかった。この指標についても 2 度の調査で共通である。

流暢さについては、(1) w は、ポスト作文の方が高かった ($Z = -2.327$, $p = 0.0179$)。 (2) s は、ポスト作文の方が高かった ($Z = -2.500$, $p = 0.011$)。 (3)

w/s は、ポスト作文の方が高いとは言えなかった ($Z = -0.621$, $p = 0.562$)、 (4) w/t は、ポスト作文の方が高いとは言えなかった ($Z = -0.621$, $p = 0.562$)、 (5) w/c は、ポスト作文の方が高いとは言えなかった ($Z = -1.655$, $p = 0.105$)。 (1) から (5) まで全て上昇すれば、流暢さが向上したことを示すが、本調査では、(1) w、(2) s が向上したことがわかる。前回 (望月 2007) でも同一の結果であった。

4.2.2 効果量 Hedges'g を使った場合

Kline (2004) の公式で $s_p^2 = ((\text{グループ 1 の人数} - 1) s_1^2 + (\text{グループ 2 の人数} - 1) s_2^2) / (\text{グループ 1 の人数} + \text{グループ 2 の人数} - 2)$ 、 s_1^2 、 s_2^2 は分散の意味。次に $g = (\text{グループ 1 の平均値} - \text{グループ 2 の平均値}) / s_p$ を計算する。効果量は、差がある場合、Small = |0.2|、Medium = |0.5|、Large = |0.8| で効果量の大きさを判別されている。効果量の判別については厳密なものではなく一応の基準と考えられている。以下、計算の結果及び判定の結果を記述する。

表 2 効果量と判定

	一貫性	eft	eft/t	efc/c	sp/w
g	0.998	0.817	0.362	0.368	-0.222
判定	Large	Large	Small	Small	Small
	w	s	w/s	w/t	w/c
g	0.732	0.954	-0.149	-0.149	-0.422
判定	Medium	Large	Small	Small	Small

注： $g = |0.2|$ の時 Small； $g = |0.5|$ の時 Medium； $g = |0.8|$ の時、Large、表 2 の指標は全てポスト作文からのものである。

表 2 は、内容の一貫性、正確さの 4 指標 eft、eft/t、efc/c、sp/w において、又、流暢さの 5 指標 w、s、w/s、w/t、w/c において効果量の差が認められたこと、特に、効果量が「大」は一貫性、正確さでは eft、efc/c、流暢さでは、w、s の指標であったこと、但し、正確さの sp/w はポスト作文で減少した、即ち、綴りの誤りが減少したこと、流暢さの w/s、w/t、w/c はポスト作文で減少したこと、を示す。この解釈については、文当たりの語数が減少 (= 文が短くなる) して語数が少ない文を産出するようになったこと、文の複雑さを示す T-unit 当たりの語数が減少し文法的に複雑でない文を産出するようになったこと、節当たりの語数が少なくなり節の構造を簡単にした文を産出するようになったと考えられる。前回 (望月 2007) と共通していることは、sp/w、w/t の減少である。今回の調査の方が、減少の割合を示す構成概念の数が多いのは、今回の参加者の方が海外渡航の経験者が多く、比較的自然な平易な英

文を量的に多く書く人が増えたためであり、参加者の集団の差による要因と思われる。

4.2.3 熟達度テストと内容の一貫性、正確さ、流暢さとの相関

熟達度テストとポスト作文を年度末の3月初旬の同時期に実施したために、正確さ、流暢さは、すべてポスト作文からの指標を使用した。参加者の数が16なので、スピアマンの相関 ρ を計算した。効果量の判定を加えておいた。

表3 熟達度テストと正確さの相関

正確さ	eft	eft/t	efc/c	sp/w
熟達度	0.563*	0.368	0.222	0.173
判定	Large	Medium	Small	Small

注：判定＝効果量の点からの判定。 $r = |0.10|$ の時 Small； $r = |0.30|$ の時 Medium； $r = |0.50|$ の時 Large、ピアソンの相関 r に適用するのが普通と思われるが、本稿の分析で使ったスピアマンの相関 ρ も同様に扱った。

熟達度テストの得点と正確さの相関は、eftのみ中程度の相関があるが、その他は、低いか殆ど相関が無かった。効果量の点から、熟達度テストとeftの相関はLarge、熟達度テストとeft/tの相関はMedium、その他の正確さの指標とはSmallであった。熟達度テストの得点が高い人は、一部の指標であるが、かなりの程度、正確さがあることを示している。

表4 熟達度テストと流暢さの相関

流暢さ	w	s	w/s	w/t	w/c
熟達度	0.549*	0.373	0.280	0.180	-0.143
判定	Large	Medium	Small	Small	Small

熟達度テストの得点と流暢さの相関は、wのみ中程度の相関があるが、その他は、低いか殆ど相関が無かった。効果量の点からは、熟達度テストとwの相関はLarge、熟達度テストとsの相関はMedium、その他の流暢さの指標との相関はSmallであった。熟達度テストの得点の高い人は、一部の指標—語数—であるが、かなりの程度、流暢であることがわかる。

熟達度テストと内容の一貫性の関係を述べてみよう。ポスト作文のデータを使用した。

熟達度と内容の一貫性のスピアマンの相関係数は0.366で低かったが、更に、相関係数の修正公式 (Correction for attenuation) を使用した。：

修正された相関係数 $r = (\text{熟達度テストと一貫性の相}$

関係数) / 平方根 ((熟達度テストの信頼性係数) × (一貫性の信頼性係数)) = $0.366 / \sqrt{(0.948 \times 0.772)} = 0.428$ 、修正公式による相関係数は0.428で中程度であった。熟達度テストの得点が上昇すると一貫性の得点も上昇する程度は、中程度と言える。これは、熟達度が高くなると、中程度、英文の一貫性が上昇することを示している。

4.2.4 談話レベルの作文に対するアンケート調査

対照言語学演習受講者が筆者の1年間の授業でRaimesの図1の構成、語彙の選択及び、右側の要素に注意を払うようになったかを調べるために、アンケート調査を年度末の3月初旬に実施したので、本稿に関係する「Part Ⅲ 対照言語学演習を1年間受講したあとのことを思いうかべて」を取り上げて分析する。回答は、各質問項目に対して、「気をつけるようになった」程度について、リカートスケールによる5点法で、「1 = ぜんぜんそうでない。2 = 殆どそうでない。3 = どちらともいえない。4 = 少しそうだ。5 = とてもそうだ。」に分けて記入してもらった。各要素の平均点、SD、更に好意的(5点分の中の4点、及び5点を足したものが16名中に占める割合、%)を、上位1位から最後の8位まで一覧表として表5にまとめた。

表5 ライティングの要素

順位	要素	平均点	SD	好意的(%)
1	構成	4.500	0.632	93.8
2	一貫性	4.438	0.629	93.8
3	目的	4.313	0.429	100
4	内容の適切さ	4.313	0.602	93.8
5	語彙の選択	4.313	0.704	87.5
6	文法的正確さ	4.250	0.683	87.5
7	語順	3.938	0.680	87.5
8	句読点	3.800	0.561	68.8

Raimesが図の左側の要素だけではなく、構成及びその他の右側の要素(内容、書き手のプロセス、読者、目的)にも注意を払わなくてはならないと述べたが、表5を見ると、1位から5位まで、談話レベルの作文で必要不可欠な要素—構成、一貫性、目的、内容の適切さ、語彙の選択—が占めている。対照言語学演習の授業を受けて、注意するようになった項目である。

5. 結論

調査の結果、以下のことが明らかにされた。

仮説(1)の内容の一貫性の向上については、内容の一

貫性が向上した ($Z = -2.405$, $p = 0.016$) (効果量 g でも Large)。仮説 (2) の文法的正確さが向上については、概ね向上した ($Z = -2.942$, $p = 0.001$) (効果量 g も Large) と言える。仮説 (3) 流暢さの向上については、概ね向上した (語は ($Z = -2.327$, $p = 0.0179$, 効果量 g で Large)、文は、($Z = -2.500$, $p = 0.011$) (効果量は Large) と言える。

次に、研究質問 (1) 熟達度と流暢さ、正確さ、一貫性の相関については、熟達度と流暢さ (words) の相関は、スピアマンの相関の点から中程度 ($\rho = 0.549^*$)、効果量の点からは、Large であること、熟達度と正確さ (eft) の相関はスピアマンの相関の点から中程度 ($\rho = 0.563^*$)、効果量の点から Large であることがわかった。熟達度と一貫性との相関は、中程度 ($\rho = 0.366$) で、効果量の点からは Medium であった。研究質問 (2) 熟達度で高い得点者は、内容の一貫性においても高い得点を得るかについては、スピアマンの相関の点から中程度 ($\rho = 0.366$)、効果量の点から Medium の相関があった。相関係数の修正公式により修正された相関は、中程度 ($\rho = 0.428$) であり、効果量の点からは、Medium であった。熟達度が高くなると内容の一貫性も中程度、上昇することを意味している。研究質問 (3) プロセス・ライティングによる指導によって談話レベルのライティングを意識するようになるかについては、参加者に対して行ったアンケート調査により、構成、一貫性、目的、内容の適切さ、語彙の選択など、談話レベルの作文を書く際に必要な要素に、注意を払うようになったことがわかった。

2002 年度の調査 (望月 2007) に引き続き、2006 年度の英語専攻の大学生を対象とした対照言語学の授業にプロセス・ライティングを取り入れた時の 1 年間の結果を分析したが、今回も内容の一貫性で向上した、又、正確さ及び流暢さの点で概ね向上したと言えそうである。また、熟達度と流暢さ、正確さ、一貫性との相関も中程度あること、熟達度が上昇すれば、一貫性も中程度上昇する関係にあることが示された。前回 (望月 2007) と今回の 2 回にわたる調査によって、このプロセス・ライティングの指導法は、将来、英語教師、海外留学、英語を使う職業を志望する学生のためには、効果的であると思われる。今後の研究として、相互採点の結果、作文がどんな風に変ったかを記録して分析するとよいと思われる。

注 1. テキスト = S.Kathleen Kitao & Kenji Kitao (1988)

Writing English Paragraphs. Tokyo: Eichosha Shinsha.

注 2. 指定参考書 = 望月昭彦 (1991) 『英作文用法事典 [I]』東京：大修館書店

引用文献

- Casanave, C.P. (2004). *Controversies in second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Clark, I.L. (2003). *Concepts in composition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Hunt, K. W. (1970). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the society for research in child developments*, 35, No. 134.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow, Essex: Pearson Education.
- Kline, R.B. (2004). *Beyond significance testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- White, R. & Arndt, V. (1991). *Process writing*. London: Longman.
- Willam, J.D. (2003). *Preparing to teach writing*. (3rd ed.) Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wolfe-Quintero, Inagaki, S. and Kim, H. (2002). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy & complexity*. Second Language Teaching & curriculum Center. University of Hawai'i Manoa.
- 小川邦彦, 古屋貴雄, 手塚司, 鷹野英仁共著 (1997). 『オーラル・コミュニケーションテストと評価』東京：一橋出版. pp.47-49.
- 宮田 学 (編) (2002). 『ここまで通じる日本人英語』東京：大修館書店
- 望月昭彦 (研究代表者) (2005) 『中学校と高校における意味中心のライティング指導が英作文の質及び量に及ぼす影響』課題番号 15520348 文部科学省科学研究費補助金 (基盤研究 (C) (2)) 研究成果報告書
- 望月昭彦 (編著) (2001) 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』東京：大修館書店.
- 望月昭彦 (2007) 「大学におけるプロセス・ライティン

グ」望月昭彦・久保田章・磐崎弘貞・卯城祐司（編著）（2007）『新しい英語教育のために—理論と実践の接点を求めて—』東京：大修館書店. pp. 215-228

付 録

作文アンケート

対照言語学演習に関する意識調査

応用言語学コース 氏名_____

〈お願い〉

これは、外国語学習に関してよりよい指導法を探る目的で実施する意識調査です。よろしくご協力お願いします。
なおこの回答に関する個人の秘密は、厳守することをお約束いたします。

1) 各質問について、ありのままに素直に答えて下さい。

2) Part Ⅰは、当てはまる数字を [] の中に書き、Part ⅡおよびⅢについては、1～5のうち、あなたの状況に一番近い数字を○で囲んで下さい。

例 1 = ぜんぜんそうでない。 2 = 殆どそうでない。 3 = どちらともいえない。 4 = 少しそう。 5 = とてもそう。

3) 質問は、Part Ⅰが (1-1) ～ (1-8) まで、Part Ⅱが (2-1) ～ (2-5) まで、Part Ⅲが (3-1) から (3-8) まであります。忘れずにすべてに回答して下さい。

以上、よろしくお願いいたします。

筑波大学・現代文化・公共政策専攻・ 望月昭彦

Part Ⅰ 当てはまる数字を [] の中に書いて下さい。

(1-1) あなたの性別は何ですか。 [1. 男 2. 女] (1-1) []

(1-2) あなたはいつから英語を勉強し始めましたか。 [1. 小学校に入る前から 2. 小学校1・2・3年から 3. 小学校4・5・6年から 4. 中学校1年から] (1-2) []

(1-3) 海外に行ったことはありますか。 [1. ある 2. ない] (1-3) []
→ [1. ある] と答えた人へ

(1-4) どれくらいの期間ですか。何度も行った人は、行った期間を合計して、答えて下さい。

[1. 1ヶ月未満 2. 1ヶ月以上6ヶ月未満 3. 6ヶ月以上1年未満 4. 1年以上] (1-4) []

(1-8) あなたは英検の資格を持っていますか。持っている人だけ答えてください。何級を取得しましたか。複数持っている人は一番高い級で答えてください。

[1. 5級 2. 4級 3. 3級 4. 準2級 5. 2級 6. 準1級 7. 1級] (1-7) []

(1-9) 卒業論文は英語で書きましたか、それとも日本語でかきましたか。

(1. 日本語 2. 英語)

Part Ⅱ 英語で書くことについて、あなたの気持ちに最も近い気持ちの番号を選び、マーク欄を塗りつぶして下さい。

(2-1) 自分の気持ちや考えを英語で書くことは好きだ。

(2-2) 自分の気持ちや考えをうまく書くことができないので、自分に対して不満を感じる。

(2-3) 自分の気持ちや考えを英語で書けるようになりたい。

→ [4. 少しそう 5. とてもそう] と答えた人へ

(2-4) あなたはどのくらい英語が書けるようになりたいと思いますか。

[1. 自己紹介ができる程度 2. 海外の友人とやりとりができる程度

3. 海外旅行・短期ホームステイができる程度

4. 長期のホームステイ・留学ができる程度

5. 外国人を相手に、専門的な仕事ができる程度] (1-7) []

(2-5) 英語の4技能「聞く、話す、読む、書く」の中で、「書く」ことが一番難しいと思う。

Part Ⅲ 対照言語学演習を1年間受講したあとのことを思いうかべて、1～5のうち、あなたの気持ち・行動に一番近い番号を選び、その番号のマーク欄を塗りつぶしてください。

- (3-1) 英文を書いている時、文のつくり（語順）に気をつけるようになった。
 - (3-2) 英文を書いている時、文法的な正確さ（主語と述語動詞の一致や3人称単数現在形の動詞のsなど）に気をつけるようになった。
 - (3-3) 英文を書いている時、単語のつづりや句読点に気をつけるようになった。
 - (3-4) 英文を書いている時、単語の選択（どの単語を使えばよいか）に気をつけている。
 - (3-5) 英文を書いている時、英文の内容の適切さや分かりやすさに気をつけるようになった。
- 英文を書いている時、何の目的のために書いているかに気をつけるようになった。
-
- (3-7) 英文を書いている時、段落の構成（最初の文で結論を述べる。次に、なぜ、そのように思うのかの理由を3つくらいあげて、説明する。最後に、最初の結論の文を他の文に言いかえるか、または、説明の部分を要約したりする。）に気をつけるようになった。
 - (3-8) 英文を書いている時、意味の一貫性（上記3-7で述べた段落の中の、最初の文の結論の部分と最後のまとめの文のつじつまが合うようにする）に気をつけるようになった。

ご協力ありがとうございました。