

「L1・L2 ライティングのプロセスと方略に関する比較研究」

熊本大学大学院社会文化科学研究科

2011年度 学位論文

文化学専攻

英語教授学領域

松永 志野

## 目次

序章.....	1
第1章 事前調査.....	4
1.1 はじめに.....	4
1.2 研究方法.....	5
1.2.1 高校英語及び国語教師ライティング指導アンケート調査.....	5
1.2.2 高校英語及び国語教師ライティング指導インタビュー調査.....	5
1.2.3 高校3年生国語ライティング方略アンケート調査.....	5
1.3 高校英語及び国語教師ライティング指導アンケート調査結果.....	6
1.3.1 授業の活動.....	6
1.3.2 実際の授業で扱われる作文.....	7
1.3.3 書かれた作文の評価.....	8
1.3.4 作文の計画.....	9
1.3.5 生徒の作文へのフィードバックと評価.....	9
1.3.6 ライティング方略の指導.....	10
1.3.7 英語ライティングにおける日本語の使用.....	11
1.3.8 国語及び英語のライティング方略を共に活かした指導実践など.....	11
1.3.9 ライティング指導についての自由記述.....	12
1.4 高校英語及び国語教師インタビュー調査結果.....	13
1.5 高校生国語ライティング方略アンケート結果.....	16
1.6 考察.....	16
1.7 まとめ.....	19
第2章 先行研究.....	20
2.1 はじめに.....	20
2.2 プロセス・アプローチとライティング・モデル.....	20
2.3 思考発話プロトコル分析.....	25
2.3.1 思考発話プロトコル分析とは.....	26
2.3.2 思考発話法の理論的背景.....	26
2.3.3 思考発話法への批判の考察.....	27
2.4 ライティング・プロセスの研究.....	28
2.4.1 L1、L2 ライティング・プロセスの比較研究.....	30
2.4.2 L2 能力とライティング・プロセスの研究.....	32
2.4.3 計画方略の研究.....	34
2.4.4 評価方略の研究.....	37

2.5	考察.....	37
2.6	用語の定義.....	41
2.7	まとめ.....	42
第3章	研究方法.....	43
3.1	はじめに.....	43
3.2	参加者.....	44
3.3	データ収集.....	46
3.3.1	思考発話法によるライティング.....	46
3.3.2	インタビュー.....	49
3.4	データ分析.....	49
3.5	まとめ.....	52
第4章	分析結果.....	53
4.1	はじめに.....	53
4.2	L2能力の高い学生グループ.....	55
4.2.1	L2能力の高い学生グループのライティング.....	56
4.2.2	L2能力の高い学生A.....	60
4.2.3	L2能力の高い学生B.....	67
4.2.4	L2能力の高い学生C.....	71
4.3	L2能力の低い学生グループ.....	75
4.3.1	L2能力の低い学生グループのライティング.....	75
4.3.2	L2能力の低い学生D.....	79
4.3.3	L2能力の低い学生E.....	83
4.3.4	L2能力の低い学生F.....	87
4.3.5	L2能力の低い学生G.....	90
4.4	L2能力の高い教職経験者グループ.....	94
4.4.1	L2能力の高い教職経験者グループのライティング.....	95
4.4.2	L2能力の高い教職経験者H.....	98
4.4.3	L2能力の高い教職経験者I.....	103
4.4.4	L2能力の高い教職経験者J.....	109
4.5	ライティングのグループ間比較.....	113
4.5.1	ライティング方略の使用.....	114
4.5.2	エピソードのはじめに使用されたライティング方略.....	121
4.5.3	英語学習に対する動機づけ.....	125
4.6	分析結果のまとめ.....	126

第5章 考察.....	128
5.1 はじめに.....	128
5.2 L1、L2 ライティング・プロセスの比較.....	128
5.2.1 ライティング・モデルと参加者の L1、L2 ライティング.....	128
5.2.2 「計画」に関わるライティング方略.....	130
5.2.3 「文章化」に関わるライティング方略.....	131
5.2.4 「推敲」に関わるライティング方略.....	131
5.2.5 メタ認知方略.....	132
5.2.6 まとめ.....	132
5.3 L2 能力とライティング・プロセス.....	133
5.3.1 L2 能力と「局所的計画」.....	133
5.3.2 L2 能力と局所的 / 包括的視点.....	135
5.3.3 まとめ.....	135
5.4 L2 能力と計画及び評価方略.....	135
5.4.1 L2 能力と計画方略.....	136
5.4.2 L2 能力と評価方略.....	139
5.4.3 まとめ.....	140
5.5 ライティング・プロセスに影響を与える L2 能力以外の要因.....	140
5.5.1 ライティング指導.....	140
5.5.2 動機づけ.....	142
5.5.3 まとめ.....	143
5.6 考察のまとめ.....	143
終章.....	145
参考文献.....	160
付録.....	167

## 目次

図 1	現代文を読んで解釈する（英語）	6
図 2	エッセイやレポートを書く（英語）	6
図 3	読んだものの内容の評価（英語）	6
図 4	現代文を読んで解釈する（国語）	6
図 5	エッセイやレポートを書く（国語）	6
図 6	読んだものの内容の評価（国語）	6
図 7	自由作文（英語）	7
図 8	パラグラフ単位での作文（英語）	7
図 9	文単位での作文（英語）	7
図 10	自由作文（国語）	8
図 11	パラグラフ単位での作文（国語）	8
図 12	文単位での作文（国語）	8
図 13	文法の間違い（英語）	8
図 14	自分の考えの構成（英語）	8
図 15	内容の発展（英語）	8
図 16	文法の間違い（国語）	8
図 17	自分の考えの構成（国語）	8
図 18	内容の発展（国語）	8
図 19	内容計画（英語）	9
図 20	構成計画（英語）	9
図 21	表現計画（英語）	9
図 22	内容計画（国語）	9
図 23	構成計画（国語）	9
図 24	表現計画（国語）	9
図 25	ライティング方略の指導（英語）	10
図 26	修辞方略・メタ認知方略・認知的方略・社会的/情意的方略・コミュニケーション方略の比較（英語）	10
図 27	ライティング方略の指導（国語）	11
図 28	修辞方略・メタ認知方略・認知的方略・社会的/情意的方略・コミュニケーション方略の比較（国語）	11
図 29	日本語使用「よくある」「時々ある」合計比較	11
図 30	Structure of the Hayes and Flower writing model	21
図 31	Knowledge-telling model	22

図 32	Knowledge-transforming model.....	23
図 33	参加者の L2 ライティング・プロセス.....	149

## 表目次

表 1	ライティング指導についての自由記述.....	12
表 2	高校生国語ライティング方略アンケート結果.....	16
表 3	先行研究のライティング方略「計画」の範疇と定義.....	34
表 4	L2 能力テスト結果.....	53
表 5	プロダクト評価結果.....	53
表 6	流暢さ.....	54
表 7	書き出し前の計画時間とライティング総時間に占める割合.....	55
表 8	L2 能力テスト結果 (L2 能力の高い学生グループ) .....	56
表 9	プロダクト評価結果 (L2 能力の高い学生グループ) .....	56
表 10	流暢さ (L2 能力の高い学生グループ) .....	57
表 11	書き出し前の計画時間とライティング総時間に占める割合 (L2 能力の高い学生グループ) .....	57
表 12	ライティング方略使用平均回数と割合 (L2 能力の高い学生グループ) .....	58
表 13	A のライティング方略の使用回数と割合.....	62
表 14	A の自問の内容.....	64
表 15	B のライティング方略の使用回数と割合.....	68
表 16	C のライティング方略の使用回数と割合.....	72
表 17	L2 能力テスト結果 (L2 能力の低い学生グループ) .....	75
表 18	プロダクト評価結果 (L2 能力の低い学生グループ) .....	76
表 19	流暢さ (L2 能力の低い学生グループ) .....	76
表 20	書き出し前の計画時間とライティング総時間に占める割合 (L2 能力の低い学生グループ) .....	77
表 21	ライティング方略使用平均回数と割合 (L2 能力の低い学生グループ) .....	78
表 22	D のライティング方略の使用回数と割合.....	81
表 23	E のライティング方略の使用回数と割合.....	84
表 24	F のライティング方略の使用回数と割合.....	88
表 25	F の自問の内容.....	90
表 26	G のライティング方略の使用回数と割合.....	92
表 27	L2 能力テスト結果 (L2 能力の高い教職経験者グループ) .....	95
表 28	プロダクト評価結果 (L2 能力の高い教職経験者グループ) .....	95
表 29	流暢さ (L2 能力の高い教職経験者グループ) .....	96
表 30	書き出し前の計画時間とライティング総時間に占める割合 (L2 能力の高い教職経験者グループ) .....	96
表 31	ライティング方略使用平均回数と割合 (L2 能力の高い教職経験者グループ) ..	97

表 32	H のライティング方略の使用回数と割合.....	100
表 33	I のライティング方略の使用回数と割合.....	105
表 34	I の自問の内容.....	108
表 35	J のライティング方略の使用回数と割合.....	111
表 36	各グループのライティング方略使用平均回数と割合.....	114
表 37	各グループの使用の多いライティング方略.....	115
表 38	発話されなかったライティング方略の使用回数と割合.....	117
表 39	発話されなかった評価方略と計画方略の割合.....	119
表 40	各グループのエピソード数の平均.....	122
表 41	エピソードのはじまりのライティング方略使用回数と割合.....	122
表 42	英語学習に対する動機づけ.....	125

## 序章

### 研究の背景

刺激と反応の条件付けにより全ての学習を説明しようと試みた行動主義への批判から、認知心理学は学習者を中心に据え、その心理プロセスに焦点を当ててきた。認知心理学はライティング教育にも影響を与え、ライティングを認知プロセスとして捉えるプロセス・アプローチが 80 年代に登場し、計画し、下書きを重ね、推敲するという一連の再帰的プロセスを経るライティング指導が提唱されるようになった。Hayes & Flower (1980) は、Planning (以下、「計画」)、Translating (以下、「文章化」)、Reviewing (以下、「推敲」) を主要な下位過程とする最初の代表的な L1 ライティング・モデルを構築した。L2 ライティング研究も、L1 ライティングの理論とライティング・モデルに基づき行われてきたが、その多くは ESL 環境 (英語圏で英語を母語としない人が英語を学ぶ環境) におけるライティングについての研究であり (Hirose, 2005; Hu & Chen, 2006)、日本では L2 ライティング分野におけるライティング・プロセス研究はあまり為されてこなかった (Hirose, 2005, p.75)。しかしながら、ライティングには文脈も影響すると考えられるので、特定の社会文化環境での L2 ライティング研究が必要とされている (Hu & Chen, 2006; Roca de Larios, Manchón, & Murphy, 2006)。

Hirose (2005) によれば、日本の L1 ライティングは、体験や読書の感想が主で、受験用の小論文指導以外では説明文や論証文をほとんど扱わず、大学院までライティング・コースがないのが普通であり、L1 アカデミック・ライティングは独学の傾向がある (p.19)。また、L2 ライティングにおいても、リーディングに比べてライティングは強調されず、パラグラフ・レベル以上のライティング訓練も、ライティングのプロセスについての指導もほとんど行われていない (黒岩, 1998; Hirose, 2005)。このような日本のライティング教育の現状を鑑みれば、EFL 環境 (英語圏以外で英語を母語としない人が英語を学ぶ環境) における日本語を L1 とする書き手の L2 ライティング・プロセスについて調査し、得た知見をライティング教育への示唆として活かそうとする試みは、少しでも日本の L2 ライティング教育を押し進める助けになると思われる。

### 本研究の目的

これまでの L1、L2 ライティング・プロセスの比較研究は、ライティング・プロセスの思考発話プロトコル分析 (課題に取り組みながら頭に浮かんだことを全て発話した内容を、書き起こし、分析する手法)、プロダクト (書かれた作品) の分析、インタビュー、アンケート、あるいはそれらを組み合わせた手法によって行われ、それらの結果は、L2 能力に支えられて、L1 ライティング方略やプロセスの L2 ライティングへの転移が起こることを示唆している。(Arndt, 1987; Beare, 2000; Berman, 1994; Hirose, 2005; Kobayashi & Rinnert, 2008;

Matsumoto, 1995; Mu & Carrington, 2007)。

Bereiter & Scardamalia (1987) がエキスパートと初心者のライティング・モデルである「知識変形モデル」と「知識伝達モデル」を構築して以来 (第2章参照)、ライティング経験やライティング能力の異なる書き手のライティング・プロセスの比較研究はなされてきたものの、ライティング方略転移の鍵を握ると思われる L2 能力に焦点を当て、L2 能力の異なる書き手のライティング・プロセスを調査した研究は少ない。また、ライティングを指導する立場にある書き手についての調査もあまりない。

L1、L2 ライティング比較のための研究デザインとして、異なるグループによる L1、L2 ライティングを比較する書き手間デザインと、同じ書き手たちの L1、L2 ライティングを比較する書き手内デザインとが用いられてきたが、言語間のみならず書き手間の比較も可能にする書き手内デザインは、未だ主流ではない (Ortega & Carson, 2010, p.53)。更に、書き手内デザインであっても、グループとしてまとめたデータが使用される場合が多く、そのような場合には、個人内でのライティングの言語間比較ができない (Kubota, 1998, p.75)。

また、頭に浮かんだことを全て声に出して課題に取り組む思考発話法は、ライティング・プロセスの探索に豊かなデータを提供し得る研究手法であるが、EFL 環境において、日本語を L1 とする書き手の L2 ライティング・プロセスの調査に、思考発話法を採用した研究はほとんど見受けられない。

以上のことを踏まえて、本研究では、L2 能力の異なる 2 つの学生グループと、L2 能力の最も高い教職経験者グループを設定し、L1、L2 のライティング・プロセスを、思考発話法を用いて探索する。Hayes & Flower (1980) のライティング・モデルを基盤としてライティング方略を設定し、参加者のライティングをこのモデルに照らして考察すると共に、L2 能力の異なるグループ間のライティング・プロセスの比較においては、Bereiter & Scardamalia (1987) の「知識変形モデル」と「知識伝達モデル」や、Sasaki (2002) の EFL ライティング・モデルを参考とする。また、書き手内デザインを採用し、更に、個人のライティングを詳細に見る事例研究 (第2章参照) とすることで、実際に同じ書き手が L1、L2 ライティングで類似したふるまいをするのか、あるいは異なるのかを確認する。

ライティング指導においては、学習者のライティング背景と教育上のニーズを知ることが重要であるため、本研究では、大学レベル以上の参加者のライティング・プロセスを探索する上での事前調査として、高校における L1、L2 ライティング指導の実態把握を行った。この事前調査については第1章において詳しく報告するが、「計画」と「評価」から成るメタ認知方略の指導があまり為されておらず、高校生の実際の L1 ライティングでも、メタ認知方略の活用は充分ではなかった。更に、「計画」は比較的研究されてきた方略であるが、「評価」に焦点を当てた研究はあまり見られない。よって、本研究では、「計画」と「評価」のメタ認知方略使用に特に注目して分析を行う。本研究の研究上の問いは、以下のとおりである。

1. EFL 環境の書き手の L1（日本語）と L2（英語）のライティング・プロセスは異なるか
2. L2 能力の違いはどのようにライティング・プロセスに影響するか
3. L2 能力により、L1、L2 ライティングの「計画」、「評価」から成るメタ認知方略の使用に違いはあるか

熟達した L2 の書き手は、効果的にライティング方略を用いている (Arndt, 1987, p.258)。分かりやすく説得力のある文章を書く力をつけるには、ライティング方略の指導が有効であると思われる。L1 ライティングと L2 ライティングにおいて、類似の方略が使用されるのであれば、L1 ライティングでの指導を L2 ライティングに活かしたり、逆に L2 ライティングでの指導を L1 ライティングに活かしたりすることができる。あるいは、L1 ライティングと L2 ライティングのプロセスの違いが明らかになれば、L2 ライティングに対してどのような足場掛けが必要なのかという、指導への示唆が得られるだろう。

#### 本論文の構成

本研究では、続く第 1 章において、事前調査として行った、高校での L1 及び L2 ライティング指導についてのアンケートとインタビューによる調査結果について述べる。高校の国語及び英語教師にアンケートとインタビューを、高校生にアンケートを実施し、「計画」と「評価」から成る「メタ認知方略」の指導や、「社会的/情意的方略」の指導が充分には為されておらず、実際に生徒もそれらの方略を積極的に使用していないことが分かった。

第 2 章では、理論的基盤としてのライティング・モデル、研究方法としての思考発話プロトコル分析、L1、L2 ライティング・プロセスの比較についての先行研究を概観する。ライティング・プロセスの先行研究においては、L2 能力と、計画・評価方略に焦点を当て、本研究の位置づけを行う。

第 3 章は、研究方法の章である。本研究は、研究方法の妥当性と信頼性を高めるための三角測量（観察者、手法、時間などを 3 つ以上にすること）により、思考発話プロトコル（思考発話の内容を書き起こしたデータ）に加えて、観察、アンケート、インタビューも採用した。参加者、データ収集、データ分析について記述する。

第 4 章では、本研究の結果を提示し、分析する。まず、L2 能力の高い学生グループ、L2 能力の低い学生グループ、L2 能力の高い教職経験者グループの 3 つのグループについて、L1、L2 ライティングの傾向をまとめ、次に一人ひとりのライティング・プロセスを詳細に探索する。そして最後に、グループ間で、L1、L2 ライティング・プロセスを比較する。

第 5 章では、序章で立てた 3 つの研究上の問いに答えるため、得られた結果について考察する。また、ライティング・プロセスに影響を与える L2 能力以外の要因についても考察を加える。

終章では、得られた主要な研究結果を解釈し、理論的示唆、今後の研究への示唆、ライティング教育への示唆について述べ、結論とする。

## 第1章 事前調査

### 1.1 はじめに

平成25年度入学生から適用される新高等学校学習指導要領では、発信力を育成するため、「話すこと」と「書くこと」を統合した科目である「英語表現Ⅰ及びⅡ」が新設される。科目に関わる言語活動として、「読み手や目的に応じて、簡潔に書く」や、「聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどをまとめ、発表する」等が示されているが、高校では、内容的にまとまりのある一貫した文章を書く力を身に付けさせるところまでには至らない場合が多く、それ以前の語彙力・文法力などの基礎力定着の指導にエネルギーの大半を費やしているという現状がある。

Kobayashi & Rinnert (2002) によれば、リテラシーの発達は、コンテキストのみならず、言語、文化、リテラシー経験、社会的役割、コミュニティーに影響され (p.94)、L1 のライティング能力・知識・方略も L2 ライティングに影響すると考えられている (pp.108-109)。よって、L2 ライティングの指導にあたっては、学習者の L1 ライティングの教育背景を知ることが重要である。L1 ライティング背景に関する調査では、日本の小学校では日記を書くが、中学・高校では、大学受験のための小論文個人指導を除いて、自由作文の機会はほとんど無く、大学においてもライティング指導は比較的取り組まれず、大学生は、論理構成のしっかりとした、一貫性のある正確なライティングの重要性を十分に認識していないことが報告されている (Kobayashi, 2001; Kobayashi & Rinnert, 2002)。

ここでは、L1 ライティングと L2 ライティングのプロセス比較という本研究の目的に沿って、L1 ライティングのみならず、L2 ライティングの教育的背景も探る。大学生と大学院生を対象として、ライティング・プロセスを調査する前に、高校までの段階で、どのような L1、L2 ライティング指導が行われているのかを把握することは、大学レベル以上のライティング教育にとっての示唆を与えるものと思われる。Kobayashi (2001) は、知識が他者との相互作用で構築されるとする社会構築理論、プロダクトの構造や修辭的特徴における文化の多様性を調査する旧対照レトリック、よりコミュニカティブにレトリックを捉えて L1 知識の L2 ライティングへの影響を調査する新対照レトリック、特定の談話コミュニティー内でコミュニカティブな目的を共有するジャンルに関する研究、書かれたプロダクトを中心に据えるプロダクト・アプローチ、ライティングのプロセスに焦点を当てるプロセス・アプローチなど、多様な分野がライティング背景の調査の理論的正当性を示していると述べ、事前のライティング経験をより明確に理解することが、その後のライティング指導の助けとなることを示唆している (pp.2-3)。また、L2 ライティング能力の構成要素を調査した Sasaki & Hirose (1996) でも、量的分析により、L2 能力(55%)、L1 ライティング能力(18%)、L2 説明文のメタ知識 (11%) が L2 ライティング能力を説明するという結果を得ており、L1 ライティング能力や L2 ライティングの知識も L2 ライティングに影響することを裏づけ

ている。更に、大学生の良い書き手は、高校でパラグラフ・レベル以上の L2 ライティングを定期的に行っていたことが、そうでない書き手と比べて有意に異なっていた (p.159)。

そこで、本研究は、大学レベル以上の書き手のライティング・プロセス探索のための事前調査として、高校の国語科と英語科の教師を対象とするアンケートとインタビューにより、L1 及び L2 ライティングにおける指導内容・方法の実態を把握する。また、高校 3 年生がどのような L1 ライティング方略を使用しているのかをアンケート調査し、L1 のライティング方略を活かした L2 ライティングの可能性・方向性を探る。

## 1.2 研究方法

高校英語及び国語教師ライティング指導アンケート調査、高校英語及び国語教師ライティング指導インタビュー調査、高校 3 年生国語ライティング方略アンケート調査の方法について述べる。

### 1.2.1 高校英語及び国語教師ライティング指導アンケート調査

2009 年 7 月~11 月、郵送法により、主に熊本県の高校英語教師 134 名 (37 校) 及び高校国語教師 114 名 (41 校) よりアンケートの回答を得た。英語教師 134 名のうち 6 名についてのアンケートは、研修会場で配布し回収した。アンケートでは、高校の授業でのライティング指導について、「1 全くない」から「4 よくある」まで、4 件法での回答を求めた。Kobayashi & Rinnert (2002) のアンケートの項目を、了承を得た上で、変更を加えて一部使用した (付録 1 を参照)。

### 1.2.2 高校英語及び国語教師ライティング指導インタビュー調査

2009 年 9 月、英語教師 4 名、国語教師 3 名にアンケートの補足・補強としての半構造化インタビュー (質問項目を事前に設定しておき、インタビュー時の状況に応じて柔軟に質問内容を発展させる質的調査法) を個別に実施した (但し、40 代の英語教師 2 名は同時にインタビュー)。熊本県内の高校で 10 年以上教えた経験を持つ、できるだけ異なる年齢層の教師に協力を依頼した。年齢層の内訳は、国語教師は、30 代 1 名、40 代 1 名、50 代 1 名、英語教師は、30 代 1 名、40 代 2 名、60 代 1 名である。性別については考慮しなかったため、50 代の国語教師のみ男性で、他の協力者は全て女性である。インタビューの内容は、録音して書き起こした。事前に設定した質問項目は付録 2 を参照のこと。

### 1.2.3 高校 3 年生国語ライティング方略アンケート調査

2009 年 7 月、熊本県の県立高校 3 校の 3 年生に依頼し、L1 ライティング方略の使用についてのアンケート調査を実施し、88 名の回答を得た。アンケートは、L1 ライティングにおいて、書く前、書いている間、推敲する時に行う活動について、「1 全く、あるいはほとん

「どあてはまらない」から「5いつも、あるいはほとんどあてはまる」まで、5件法での回答を求める Petrič & Czár (2003) のものを、了承を得た上で、一部変更を加えて使用した（付録3を参照）。

### 1.3 高校英語及び国語教師ライティング指導アンケート調査結果

高校英語及び国語教師を対象とするライティング指導アンケート調査の結果を以下に示す（付録4、付録5を参照）。

#### 1.3.1 授業の活動

**英語** 授業は読解中心で、ライティング活動の頻度は低く、読んだものの内容評価の頻度が最も低い（図1、図2、図3）。

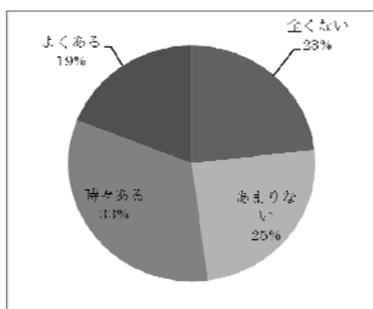


図1 現代文を読んで解釈する

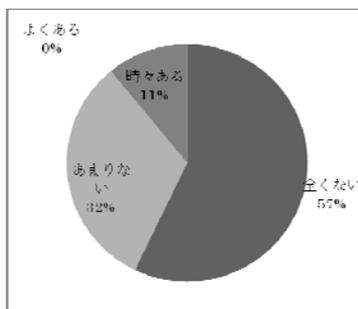


図2 エッセイやレポートを書く

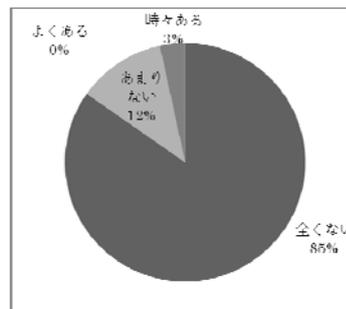


図3 読んだものの内容の評価

**国語** 読解重視ながら、感想を書く活動はよく行われており、エッセイやレポートは3割強で少なくとも時々行われている。国語でも読んだものの内容評価の頻度が最も低い（図4、図5、図6）。

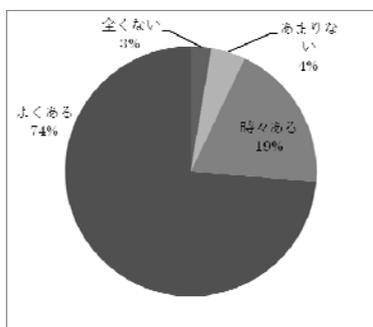


図4 現代文を読んで解釈する

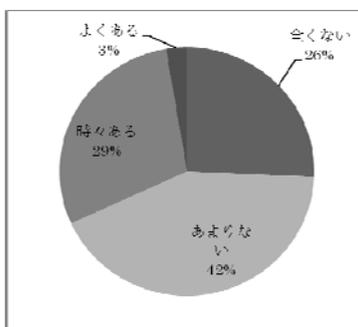


図5 エッセイやレポートを書く

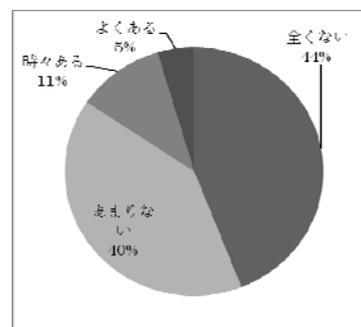


図6 読んだものの内容の評価

英語及び国語教師はライティング能力を読解力同様重視している。ライティング能力を

授業で目標として強調したという回答は、「よくある」と「時々ある」の合計が、英語で 69.1%（読解力 63.8%）、国語で 86.6%（読解力 96.4%）である。しかしながら、実際の授業では、読解活動が英語で約 5 割、国語では約 9 割で少なくとも時々行われる一方、ライティング活動の頻度は低い。国語では感想を書く活動はよく行われているが、エッセイやレポートになると、少なくとも時々行うという回答は 3 割程度である。英語での活動頻度は更に低く、これらの活動を全く扱わないとの回答が 6 割近くを占める。英語は語彙・文法能力（「よくある」「時々ある」合計 90.8%）を、国語は読解力（同 96.6%）を最重視している。読んだ内容を評価し自分の考えを形成する能力は重視されておらず、実際の授業でも、英語では 8 割以上、国語では 4 割以上が内容評価の仕方を全く扱わないと回答している。情報収集活動は英語で約 4.5 割、国語で約 6 割が少なくとも時々取り入れている。意見を述べる活動は国語で非常に多い。グループ討論は英語で 4 割近く、国語では約 6 割で少なくとも時々取り込まれているが、異議を唱える活動はあまりなされていない。

### 1.3.2 実際の授業で扱われる作文

**英語** 文単位での作文が中心で、パラグラフ単位での作文よりも自由作文の方が取り込まれている（図 7、図 8、図 9）。また、ジャンルとしては、読んだものの感想よりも、エッセイやジャーナルの方が取り込まれている（付録 4 参照）。

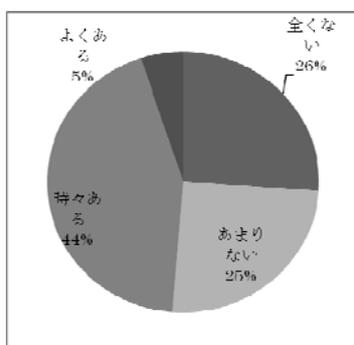


図 7 自由作文

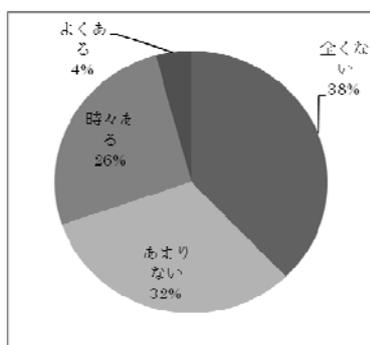


図 8 パラグラフ単位での作文

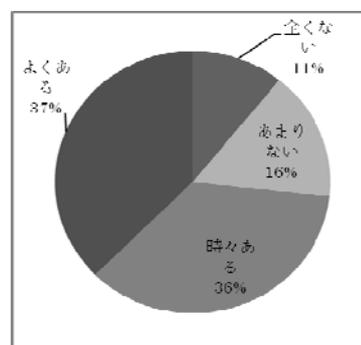


図 9 文単位での作文

**国語** 自由作文、パラグラフ単位での作文、文単位での作文の順によく取り込まれている（図 10、図 11、図 12）。読んだものについての感想を書かせる活動が多く、ジャーナルはほとんど取り込まれていない（付録 5 参照）。

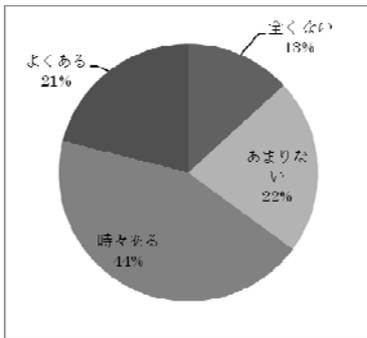


図 10 自由作文

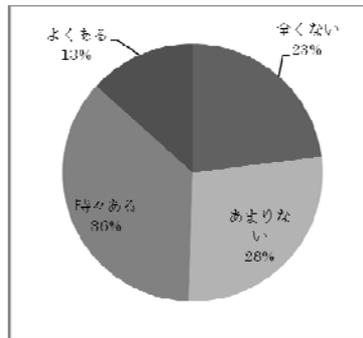


図 11 パラグラフ単位での作文

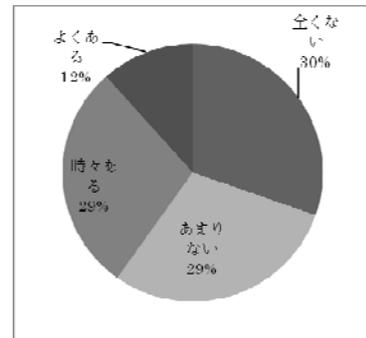


図 12 文単位での作文

### 1.3.3 書かれた作文の評価

**英語** 文法の正確さを最重視しており、内容の発展よりも考えの構成が重視されている (図 13、図 14、図 15)。

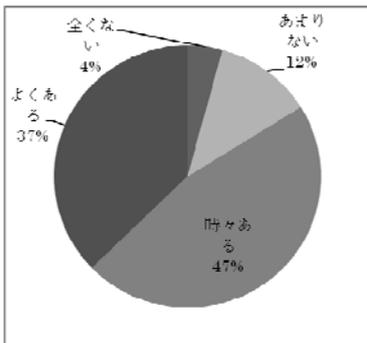


図 13 文法の間違い

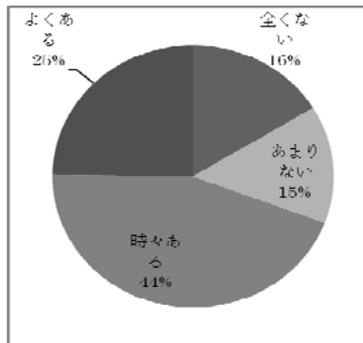


図 14 自分の考えの構成

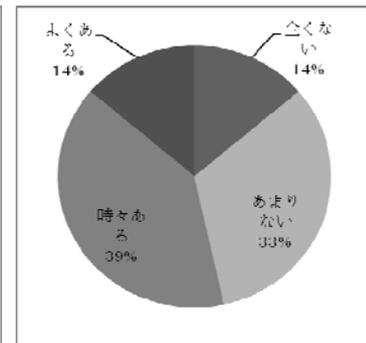


図 15 内容の発展

**国語** 考えの構成を最重視しており、文法の正確さと内容の発展は同程度重視されている (図 16、図 17、図 18)。

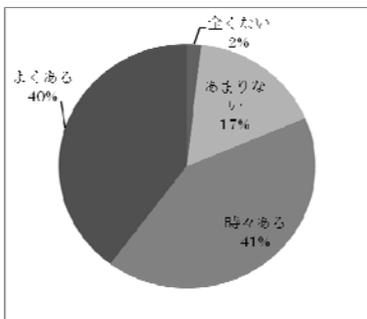


図 16 文法の間違い

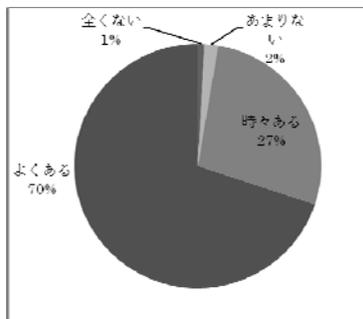


図 17 自分の考えの構成

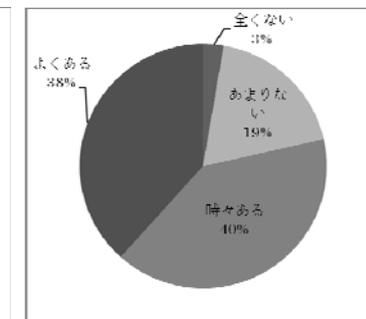


図 18 内容の発展

### 1.3.4 作文の計画

**英語** 内容・構成・表現、全て同程度に主に生徒が計画する（図 19、図 20、図 21、付録 4 参照）。ブレイン・ストーミングによる計画は約 2 割、生徒同士のペアの話し合いによる計画は約 2.5 割で少なくとも時々は行われている（付録 4 参照）。その他欄で、教師の指示・指導により計画するとの記述が 7 件あった。

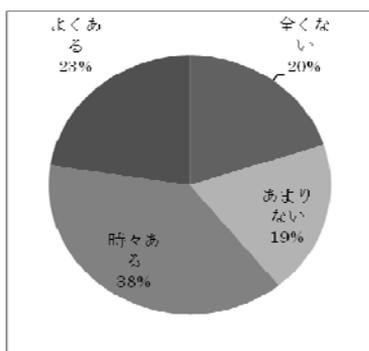


図 19 内容計画

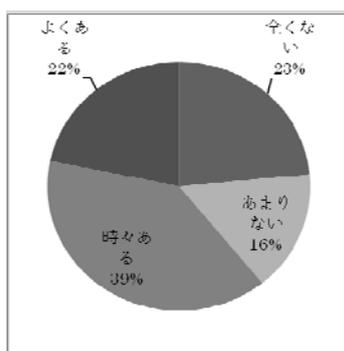


図 20 構成計画

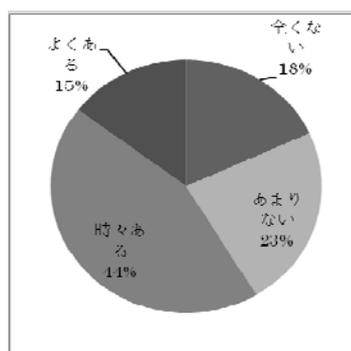


図 21 表現計画

**国語** 主に内容・構成の計画を生徒がよく行い、表現の計画も、少なくとも時々は行うという回答が 5 割を超える（図 22、図 23、図 24、付録 5 参照）。ブレイン・ストーミングによる計画や生徒同士のペアの話し合いによる計画も 2 割強で少なくとも時々は行われている（付録 5 参照）。

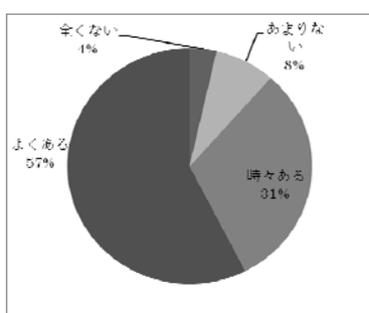


図 22 内容計画

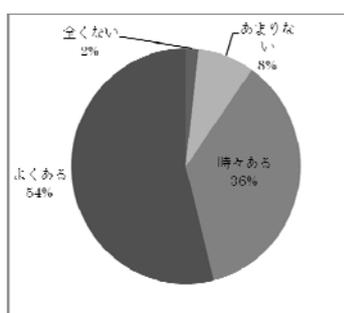


図 23 構成計画

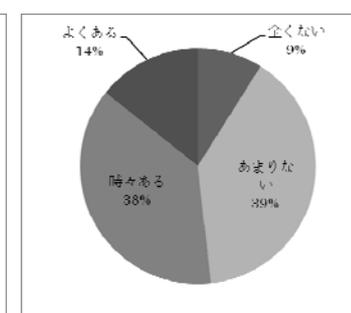


図 24 表現計画

### 1.3.5 生徒の作文へのフィードバックと評価

英語でも国語でも、圧倒的に教師（英語は ALT も含む）によるフィードバックと評価が行われており、ピア・フィードバック及び評価は英語で約 2 割、国語の場合は 5、6 割で少なくとも時々は行われている。

尚、プロセス・ライティングの指導については、英語で 10.1%、国語で 33.6% が取り組んでいる。そのうちポートフォリオ（ファイル）を使用しているのは、英語 2 名、国語 5

名のみで非常に少なく、教師による評価、生徒同士の相互評価、自己評価、学習者自身の学習状況把握、課題と成果の認識、指導の工夫・改善、生徒との面接に活用されている。

### 1.3.6 ライティング方略の指導

図 25 と図 27 は、それぞれ英語と国語の授業におけるライティング方略の指導の頻度を示したものである。ライティング方略の指導は、英語では全体的にあまり取り組まれていないが、国語では、主題の明確化、推敲、修辞などが比較的好く教えられている。図 26 と図 28 は、それぞれ、図 25 と図 27 において示された各ライティング方略を、上位範疇でまとめ、授業での指導について、「よくある」と「時々ある」の合計平均の割合を示したものである。上位範疇の設定については、Mu (2007, p.12)、Mu & Carrington (2007, p.2) を参考として、読み手の考慮を「コミュニケーション方略」、図書館・辞書・ネット等の情報源の利用、他者への相談、目標設定を「社会的/情意的方略」、アイデア創出、推敲、主題の明確化、要約を「認知的方略」、計画、評価を「メタ認知方略」、修辞を「修辞方略」とした。修辞方略や認知的方略の方が、メタ認知方略や社会的/情意的方略よりは教えられている傾向は、英語と国語に共通している。

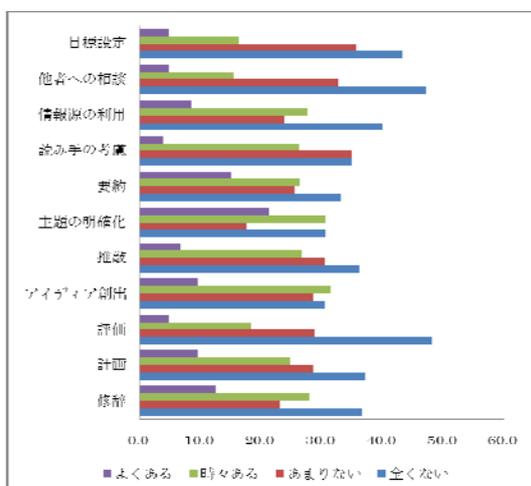


図 25 英語ライティング方略の指導

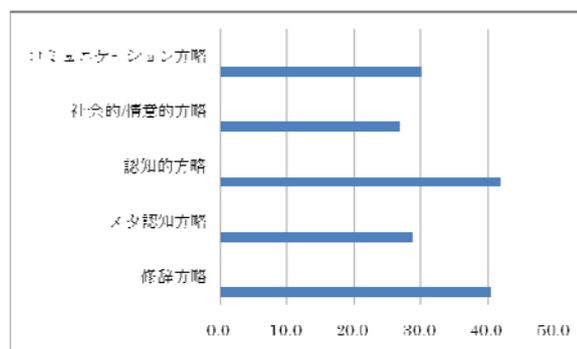


図 26 英語修辞方略・メタ認知方略・認知的方略・社会的/情意的方略・コミュニケーション方略の比較

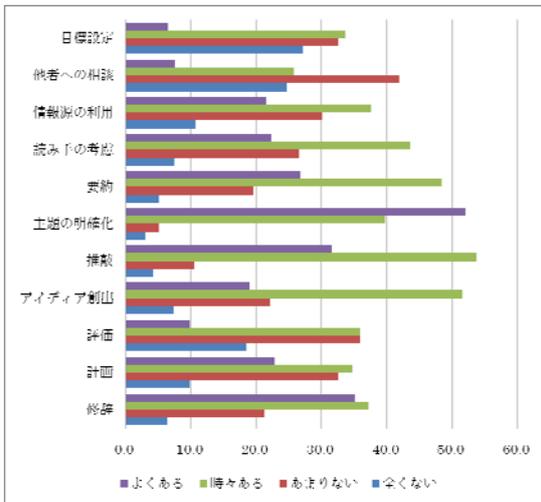


図 27 国語ライティング方略の指導

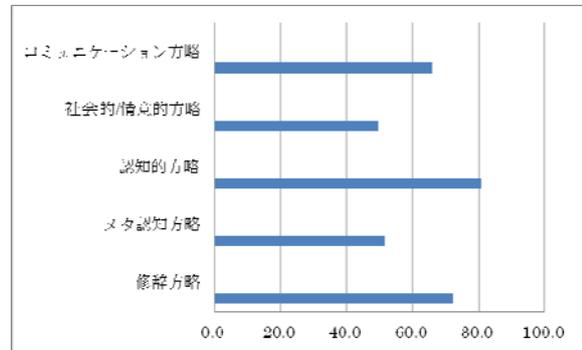


図 28 国語修辞方略・メタ認知方略・認知的方略・社会的/情意的方略・コミュニケーション方略の比較

### 1.3.7 英語ライティングにおける日本語の使用

L1 はどの段階でもよく使用される傾向にあるが、特にアイデア創出、構成等の計画など、認知負荷（作動記憶と呼ばれる、情報の一時的な保持と処理を行う記憶にかかる負荷）の大きい活動でより多く使用されている（図 29）。

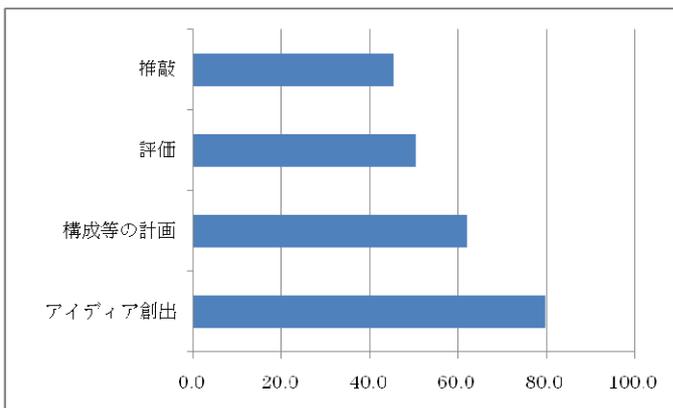


図 29 日本語使用「よくある」「時々ある」合計比較

### 1.3.8 国語及び英語のライティング方略を共に活かした指導実践など

ライティング指導の実践について、次のような報告があった（各 1 件）。

国語の指導を英語のライティング方略に活かした指導実践として、日本語に起承転結があるように英語にもパラグラフの書き方があることを説明したという報告や、日本語で

レイン・ストーミングをして、段落のテーマとトピック・センテンスを書き、その具体例を挙げて作文することにまず取り組ませた後に、同じ手順で英語の作文をさせたという報告があった。

逆に、英語のライティング方略を国語のライティング方略に活かした実践としては、英語の文章構成のパターンを国語の小論文指導で活用した例があった。

英語ライティング指導全般に関しては、ALT と手紙や質問で交流した実践や、作品を印刷して皆で読みあうことで書き方のヒントを得た上、生徒間の距離も縮まったという実践など、社会的/情意的方略指導の報告があった。また、英語の論理性に合致した英文を書くことを指導していくと読解力もつく、という指摘があった。

一方、国語ライティング指導では、新聞を利用した実践が多く、感想・意見、要約、投稿、書写などのライティング活動を行っている。その他、添削、相互評価・グループ評価・自己評価、計画段階での面談、ライティング前段階としての会話指導の実践も報告された。新聞利用に次いで多かった構成の指導についての記述では、意見及びその根拠と説明に具体例を添える、例文の構成をモデルにして意見を述べる、導入・展開・まとめの構成を指導する、等の内容が報告された。

### 1.3.9 ライティング指導についての自由記述

ライティング指導についての自由記述を、環境整備に関するものと、指導で重視されていることに分け、それぞれの内容と件数を示したものが表1である。

表1 ライティング指導についての自由記述（数字は自由記述件数）

求められる環境整備	英	国	ライティング指導で重視されていること	英	国
時間・人手の確保	10	14	ライティング指導の意義	1	4
校内連携	1	12	生徒の実態・ニーズ	1	4
より早い段階からの体系的指導	1	5	情報収集による知識の獲得	0	4
ライティング指導の研修	5	1	読書と語彙指導	0	4
教育課程の改善	1	4	個別の対話・個人指導	2	1
図書館などの資料の充実・データベース化	0	5	論理展開・段落構成	3	0
小規模クラス	3	1	基本例文・構文のストックと活用	3	0
中学校での基礎力定着・授業時数増加	4	0	フィードバック	0	3
テキストの充実	3	0	ライティング不安の軽減	2	0
表現力の重視への評価の転換	1	1	表現の定着のための音読と暗唱	2	0
発表機会の設定	2	0	動機づけ	0	2
指導方法の研究	0	1	相互評価	0	1

ライティング指導についての自由記述では、時間や人手の確保を求める声が多く、他にも、校内連携、資料の充実、クラス規模の縮小化等、指導のための環境整備への言及が多かった。国語科で校内連携の必要性を訴える記述が多い背景には、ライティング指導のみならず、受験のための小論文指導を国語科だけで請け負うことへの限界がある。複数記述のあった教育課程の改善の内容は、ライティングに特化した必修授業を設け、より早い段階からの体系的指導を可能にすることである。英語教師からは、ライティング指導の研修や自己研鑽の機会を望む声があがっている。また、生徒に関しては、ライティングを行う基盤としての最低限の英語力を中学までに培っておくことが求められている。

国語では、知識の獲得や語彙指導、読書指導がライティングに必須と考えられており、一方英語では、論理展開や構成、基本構文の活用が重視される傾向にある。英語では、ライティング不安の軽減についての報告もあった。ライティング指導の意義に関しては、「見つめる」、「気づく」、「考える」、「表現する」、「伝える」、「生きる力」などの表現による記述が見られた。以下は、実際のアンケートの自由記述欄に英語教師が述べたライティング指導の意義についての抜粋である。

作文指導は「相手に伝えたい内容」を「どのような表現」で伝えていった方がより深く伝わるのか、生徒と共に学ぶことのできる大切な学習の時間であると思います。このことは自分の生活をしっかりととらえる力を育て、進路選択にもつながると考えます。また、文書・文章を書く力は、生活・進路・学習全ての面で基礎力であると同時に生きる力に直結していると、生徒の生活にかかわりながら感じています。

#### 1.4 高校英語及び国語教師インタビュー調査結果

ライティング指導の目的は、国語教師（3名）も英語教師（4名）も、自分の考えを相手に伝える力をつけることと捉えていた。ある英語教師は、「書くことはどこにいても、相手が見えなくてもできる大事な力」と述べている。

ライティング指導の実際は、英語は文単位の英訳が多く（4名）、Show & Tell の原稿作成をしたり（3名）、質問に答える形で主張・論拠・結論の構成を持つ英作文に取り組んだりすることもある（1名）。英語通信を利用して、自分自身のことについて、一文程度の英作文を書くコーナーを設けるといった工夫もする（1名）。

国語は、「現代文」や「古文」では、單元ごとの感想や要約、筆者についての意見等での作文を400から600字程度で行う（3名）。考えたことを文字化して定着させるため、教科書等の設問には全て書いて答えさせ、毎時間回収してコメントを付けて返す教師もいた（1名）。「国語表現」では、様々なジャンルの文が書けるよう段階を踏んで課題を与える（3名）。書くことによって自分をみつめ、考え、自己表出することになるので、表出する自分自身を

充実させるため、読書や対話をするよう指導する（2名）。指導にあたっては、人に分かるように考えを伝えることが大事と強調する（2名）。

ライティング方略の指導については、英語では、段落の構成メモやシートを利用し、英語エッセイ特有の構成や、文章をつなぐ接続詞を教える（2名）。また、書く前の動機づけをしっかりと行い、イラストなどを添えて気持ちを伝えるといった工夫も促し、動機づけのために英語通信を利用する教師もいた（1名）。

国語は、主題決め、構成、文章化の計画を行う（3名）。構成は、序論・本論・結論、双括法（結論、理由、反証、結論）、起承転結、序破急、等がある。内容に関しての調べ方を教え、話し合いによる計画もする（2名）。推敲（漢字、主語・述語関係、構成、音読して詰まりがないか等）、主題の明確化（言いたいことが一言で説明できるか）、要約（キーワードや文頭・文末の強調表現に下線を引く、例を外す、つなげてみて意味が通るか）、読み手の考慮（人を不快にしない、投稿では不特定多数の読者を頭に入れて書く）、他者への相談（専門の先生に相談）、目標設定（自由作文は沢山書く、読む人を想定して分かり易く、伝わるように、面白く、等。笑いを取れという課題もやる。小論文は課題に沿って意見を述べる。）などの指導をする。ただし、これらのライティング方略の指導のうち、読み手の考慮については、国語教師1名は、「日本の文章自体が、読み手を想定して書くということはありません。」として、指導はしていなかった。

情報収集は、国語でも英語でも行い（7名）、特にグループ討論の際によく行う（国語2名、英語2名）。国語ではグループ討論後に作文をすることもある（2名）。例えば、ある国語教師は、「山椒魚」の続きはどうなるのかについて討論後に作文を書かせたり、「熊本駅の再開発問題」について討論後に小論文を書かせたり、作者兼好法師の考え方に異議を唱える作文を書かせたりした。

フィードバックは、教師による添削が主だが（7名）、国語では生徒同士でいいところに○をつけたり、褒めあったりする（3名）。作文の発表会ではチェックシートによる相互評価も行う（1名）。個別に自己評価を尋ねたり（1名）、面談も行ったりする場合もある（2名）。英語では発表内容に教師が日本語でコメントを書いたり、英語で質問したりする（4名）。

小論文指導は、総合的な学習の時間を使って、3年間もしくは2年の後半から系統立てて全職員で小論文指導を行う学校もあるが、これらの学校の教師は、動機づけが強くないと力は伸びないと感じていた（4名）。小論文では、構成を重視し（6名）、読み返さなくても1回読んで分かるような構成で書くように指導する（1名）。序論・本論・結論の構成が生徒にとって取り組みやすい（3名）。文献や新聞から材料を集め、専門の先生に話を聞くよう助言し、多角的に述べられるよう準備させる（6名）。ある国語教師は、小論文の指導で強調することとして、論拠のある一貫した主張を課題の要求に沿って書く、音読して詰まりが無く分かりやすい、字が綺麗で濃い、誤字脱字がない、自分が勉強した知識を披露す

る、出題の意図を考えて本質に迫り本来論を書く、ということを挙げた。更に、最も強調することは本来論を書くことであるとして、次のように説明している。

例えば、なんだろう、裁判員制度は、という課題が出た時に、裁判員制度について、制度面の不備をあれこれいうだけではなくて、もっと本質的な、自分で、本来論になるような視点を持ちなさいと。人が人を裁くとはどういうことなのかとか、そういうことを問うていけるように、一つのテーマで、その大元はなんなのかということを書けるようになりなさいというような指導をしています。

個人差はあるが、小論文は全体指導で年間 5, 6 本、3 年生で個人添削が始まると、更に 10 から 20 本書く生徒もいる。小論文の一斉指導は難しい (4 名)。一斉指導にプラス面があるとすれば、生徒同士で書いたものを読み合い、人の意見を吸収できることである (1 名)。小論文指導によって、生徒は視野を広げて知識の面で成長し、自分の立場を明らかにして客観的な論理展開で相手を説得する力がつく (6 名)。色々な先生の指導を受けることでコミュニケーション能力も高まるのではないか (1 名)。現代の子供には、社会体験はもちろんのこと、文章化するための思考と行動力、その習慣が欠けているので、小論文指導は単に受験を乗り切る力ではなく、その子供の持つ様々な力を伸ばすことになる (2 名)。

インタビューの最後に、ライティング指導について自由に意見を述べてもらったところ、英語教師からは、校内の共通理解と連携が必要であること (1 名)、現場では個別指導である英作文指導まで手が回らないこと (2 名)、書かせた後の指導と評価が難しいこと (2 名)、添削なしで書く機会を与えるだけでも生徒は学ぶところがあるかもしれないと感じること (1 名)、実体験に基づく作文は生徒の書く意欲を高めること (1 名)、書きたくなるようなテーマとシチュエーションを与えて、そこに人間のあるべき姿、メッセージ性のある英文をどんどん書かせられるような授業を目指していること (1 名)、などが挙げた。

国語教師も、校内の共通理解の必要性を挙げた (1 名)。また、「国語表現」の教科書は話す分野の占める割合が大きく、ライティング指導には使いにくいという意見があった (2 名)。更に、「国語教育は読解中心の授業をずっと行ってきたので、小論文を扱うようになったことは良い。但し、ほとんどの入試は 600 字から 800 字の作文で、指導の焦点をどこにあてるかが難しい。小論文はある結論を持ちそれについての論立てをするが、作文は主題がものを言う。主題の深まりのためには、豊かな知識、思考力、作文経験がなくてはならないが、授業や受験対策の小論文指導だけでできることではなく、小学校からの積み重ねが重要である。」との意見があった。ある国語教師は、ライティング指導は大変ではあるが、教師冥利に尽きると感じていた。生徒と対話するきっかけともなり、生徒の自己発見や考えが深まっていく過程を見ることが出来るからである。

### 1.5 高校生国語ライティング方略アンケート結果

高校3年生88名を対象に行った、国語ライティング方略アンケートの主な結果を表2に示した。詳細なアンケート結果については付録6を参照のこと。

表2 高校生国語ライティング方略アンケート結果(数字は50%以上あてはまるとした生徒の割合%)

計画なしに書き始める	29.5	書いている間に辞書を使用する	45.4
計画は書かずに頭の中で行う	57.9	推敲時に辞書を使用する	14.7
話題に関する語句やメモを書きとめる	28.5	先生による添削後の原稿を注意して見直す	60.9
優れた文章を参考にする	19.3	推敲時に語を変更する	17.0
書く前に作文の概要を書く	9.0	推敲時に構成を変更する	5.7
アイデア創出のために読み直す	65.9	推敲時に内容や考えを変更する	6.8
正しいと分かっている語句のみを使う	43.2	先生や友人に相談する / 意見を求める	13.1

計画を全くしないことが50%以上あてはまるとした生徒が3割近くおり、書かずに頭の中で計画することが50%以上とする生徒が6割近い(以下、50%以上あてはまるとした生徒の割合)。計画の内容は、表現などのメモ(28.5%)、モデル文章の参考(19.3%)、概要を書く(9%)と、「包括的計画」よりも「局所的計画」が行われる傾向にある。

課題の要求に沿っているかを確認したり(44.3%)、先生による添削後の原稿を注意して見直したりする(60.9%)生徒は多いが、全体的に修正はあまり行われておらず、推敲における変更は、計画の場合と同様、包括的なもの(内容6.8%・構成5.7%)より局所的なもの(語17.0%)が多い。

正しいと分かっている語句のみを使う生徒の割合は43.2%で、書いている最中(45.4%)に比べて、推敲(14.7%)での辞書使用は少ない。社会的/情意的方略である他者への相談は積極的に為されてはいないが(6.8%~17%)、概して教師よりは友人への相談の方が多い。

自由記述欄の記述22件のうち、最も多かったのは、構成についての指導が役立ったと述べた8件で、次いで多かったのは、原稿用紙の使い方、表現の指導が役立ったという記述各4件だった。

### 1.6 考察

高校生を対象としたL1ライティング方略に関するアンケートの自由記述欄を見れば、構成についての指導が役立ったという記述が最も多かったことは、国語教師が計画や評価に

において構成を重視していることと一致している。しかしながら、アンケートの回答全体から言えば、L1 ライティングにおいて全く計画なしに書き始める高校生が 3 割近く存在し、計画を行う場合も、包括的な計画より局所的な計画がずっと多かった。これは、5 割以上の国語教師が内容や構成の計画を授業でよく扱おうと回答しているのに対して、その指導が生徒の実際のライティングにおいては、まだ十分に活かされていない可能性があることを示唆している。

また、ライティングにおける評価に関する指導は、国語でも英語でも最も行われていない分野であった。このことは、推敲には書かれたものを評価する力が必要であることを鑑みれば、高校生が実際の L1 ライティングにおいて積極的に推敲を行わず、包括的な推敲より局所的な推敲が多いことと関係していると考えられる。

以上のことから、計画や評価から成るメタ認知方略の指導に力を入れる必要があると思われる。Schoonen et al. (2003) は、メタ認知的知識と L1 ライティングが、L2 ライティング能力に有意に関係していることを検証している。計画や書いたものの評価といったメタ認知方略の使用により、自分でライティングをモニターする力が向上すれば、自己評価や相互評価のみならず、ピア・フィードバックも容易にするだろう。更に、批判的思考能力の向上も期待できる。Xiao (2007) は、ペアでの構成の計画、熟達した書き手が行う自問の利用、指導者による思考発話モデルの実演、生徒自身による思考発話などを、ライティングにおけるメタ認知の育成方法として紹介している。また、実際の高校での L2 ライティングで、認知負荷の大きい活動を中心として、L1 使用がどの段階でも見られたことから、計画や評価においては、認知負荷軽減のため、L1 使用が有効ではないかと思われる。

今回の調査は、L1 のライティング方略を活かした L2 ライティングについて考察することを目的に行った。しかしながら、アンケートにおいて、英語のパラグラフ・ライティング指導が国語の小論文指導に活かされたという英語教師による報告もあったように、L1 から L2 への方向のみならず、L2 ライティングから L1 ライティングへと、双方向に指導を活かすことが可能と思われる。国語では、プロセス・ライティングが 3 割強（英語約 1 割）で取り込まれており、主題の明確化を中心とするライティング方略の指導、相互評価、新聞の利用、情報収集活動、グループ討議が英語よりも広く行われている。また、知識の獲得や語彙指導、読書指導がライティングに必須と考えられている。このような点を英語ライティング指導の参考にできるのではないだろうか。一方、英語では、国語に比べてジャーナルがよく扱われている。また、ライティング不安の軽減や、論理展開や構成が重視される英語での指導も、国語のライティング指導の参考にできると考えられる。

英語及び国語教師のアンケートの自由記述欄に最も多く見られたライティング指導のための環境整備は、社会的/情意的ライティング方略の使用を促進する可能性を持つ。ライティング能力は、国語でも英語でも重視されているにもかかわらず、ライティング指導にまで手が回らないという現状があり、添削等の時間の確保、校内の共通理解と連携、図書館

などの資料の充実とデータベース化、小規模クラスでの指導（生徒の参加度が高く、グループ討論ができ、添削も可能な10～20人）が求められている。これらの環境が整えば、社会的/情意的ライティング方略の使用が可能となるのではないだろうか。即ち、書く内容を持ちながらそれをうまく表現できない生徒の指導に効果的な個人面接ができるようになり、また、各教科と連携し、教育課程に合わせた資料を提供する情報センターとして図書館が機能することにより、ライティングにおける情報源の利用も今まで以上に活発化すると思われる。更に、ライティングの体系的指導を可能にする教育課程の検討、テキストの充実、小学校からの取り組みとその後の連携が必要とされていることが明らかとなったが、これらの改善は、子供の成長を長期的に見据えた体系的・包括的ライティング指導へとつながるものである。

今回の事前調査で、ライティング能力は国語でも英語でも重視されながら、授業では読解ほどには取り込まれていないことが分かった。先に述べたように、高校でパラグラフ・レベル以上のL2ライティングを定期的に行ったことが、大学生のライティングの質を高めたと報告されているが（Sasaki & Hirose, 1996, p.159）、今回の調査では、パラグラフ・レベル以上のL2ライティングの取り組みは、少なくとも時々行われているという回答は5割に満たず、全く取り込まれていない割合が3割を超えていた。

しかしながら、L1である国語では、L2である英語よりも豊かなライティング指導が行われており、L2ライティングの指導において、生徒がどのようなL1ライティング指導を受けてきたかを知ることは有効であると思われる。また、Van Weijen (2009) が述べているように、L2能力よりもL1のライティング技能の方が、L2テキストの質に影響するとすれば、L1のライティング技能の改善に力を注ぐことはL2ライティングにとっても重要である。また逆に、英語のライティング方略を国語のライティング方略に活かした実践も報告されたことから、L1及びL2ライティングは、それぞれに力を付ければ相乗効果を生む可能性がある。言語間で双方向にライティング方略が転移する可能性があるため、今後は、高校生のL2ライティングにおける方略使用についても調査を進める必要がある。

今回のアンケートとインタビューによる事前調査の結果では、ライティングのプロセス指導を行っている高校教師が英語で1割、国語で3割程度にとどまることが分かった。しかしながら、次の先行研究の章で述べるように、ライティング指導におけるプロセス・アプローチは、プロダクトへの指導者による添削のみならず、学習者が計画し、草稿を作成し、指導者やピアのフィードバックを得て推敲するというプロセスを再帰的に重ねていくことで、ライティングの質を高めていく指導法であり、学習者自身が能動的にライティングに関わることにより、自律性の育成にも寄与することができる。

また、認知発達理論を基盤とするプロセス・アプローチは、ライティング学習を効率的で効果的なライティング方略の発達とみなすが（Mu, 2005, p.1）、調査結果より、計画や評価から成るメタ認知方略や、社会的/情意的方略の指導があまり為されておらず、実際のL1

ライティングにおいても、高校生は積極的に使用していなかった。しかしながら、これらのライティング方略は、L1 ライティングから L2 ライティングへと転移すると考えられていることから (Mu & Carrington, 2007, pp.13-14)、ライティング指導において強調されるべき方略である。

本研究は、事前調査が、高校までの段階で、ライティングにおけるメタ認知方略を十分に習得できていないことを示唆することに注目し、大学生以上のライティング・プロセスの分析の対象として、局所的 / 包括的レベルでのメタ認知方略 (計画と評価) 使用に焦点を当てる。更に、社会的/情意的方略の下位範疇であり高校教師が重要であると捉えていた動機づけを分析の際の参考とする。ライティング指導を行うためには、教師自身がメタ認知方略のような効果的なライティング方略を習得していなければならない。本研究では、学生から成るグループとは別に、教職経験者グループを設定することにより、学生のみならず、指導者のライティング方略使用も確認する。メタ認知方略の使用を中心として、L1、L2 ライティングのプロセスを比較することにより、L2 ライティング指導における示唆が得られるようにしたい。

#### 1.7 まとめ

大学生以上の書き手のライティング・プロセスを探索するために、その前段階として、高校教師を対象としたアンケート及びインタビュー調査を実施し、L1、L2 ライティング指導の実態把握を行った。また、高校生の L1 ライティングにおける実際の方略使用について、アンケートにより調査した。これらの事前調査の結果より、高校では、「計画」と「評価」から成るメタ認知方略の指導が、特に L2 ライティングにおいてあまり為されておらず、また、L1 ライティングにおいても、高校生はこれらのライティング方略をあまり使用しないか、使用しても局所的レベルの域を出ない傾向が強かった。よって、本研究は、大学生と教職経験者の L1、L2 ライティング・プロセス調査において、局所的 / 包括的レベルでのメタ認知方略の使用に焦点を当てる。

## 第2章 先行研究

### 2.1 はじめに

この章では、本研究の目的に関係する先行研究を、理論的基盤としてのライティング・モデル、L1、L2 ライティング・プロセスの比較研究、思考発話プロトコル分析、L2 能力を変数とするライティング・プロセス研究、計画方略と評価方略の使用について概観し、本研究の位置づけを行う。そして最後に、本研究の主要な用語を定義する。

### 2.2 プロセス・アプローチとライティング・モデル

L2 ライティング指導に関するアプローチは、ライティングを習慣形成とみなし、文法知識や語彙の操作を和文英訳などで練習する 50 年代の制限作文から、文章形式を習得することに重点をおき、構成法などを教える新旧対照レトリックへと推移した（黒岩, 1998, p.70-71）。これらの指導法は、完成したプロダクトのみに指導を加えるため、プロダクト・アプローチとも呼ばれる。

これに対して、80 年代から盛んになったプロセス・アプローチは、自己の考えを表現あるいは発見することを目的として、計画、草稿の作成、推敲、編集・校正などのプロセスを重視し（黒岩, 1998, p.70-72）、現在に至るまでライティング指導の主流となっている。

行動主義に基づくプロダクト・アプローチが、表層的な誤りの改善やドリル形式でのテキスト操作に力を注ぎ、自由作文やラーナー・オートノミー（学習者の自律）を重視しなかったのに対して（Harris, 2007, p.99）、プロセス・アプローチは学習者を中心に据え、計画し、下書きを重ね、推敲するという一連の再帰的プロセスを経る指導を行ってきた。プロセス・アプローチに基づく実際の L2 ライティング指導について、Sasaki (2002) の初心者レベルの大学生を対象とする指導例を見てみると、まず、最初の授業で、ライティングが書くことと書きたいこととの相互作用であり、計画し、書き、修正する、再帰的プロセスであることを教えている。次に、テキストを用いて、比較、分類、意見陳述などの修辞パターンを教え、実際に同様のパラグラフを書く段階に進むが、書く前には、指導者やピアと、書く目的、読み手、効果的にするための内容、また、どのようにその内容を表現すべきかについて議論している。更に、初稿を書いた後、お互いに読んでコメントし合い、一貫性に注意して修正した（pp.56-57）。このように、プロセス・アプローチは、一度の原稿作成後に提出を求めてプロダクトを評価し指導するのではなく、ライティングのプロセスを教え、そのプロセスを経ることによって、意図した目的に沿うよう、ライティングを完成させていく指導法である。

このようなライティング指導の歴史的変遷の背景には、心理プロセスに焦点を当てる認知心理学の隆盛に伴い、ライティング研究も、書かれたプロダクトの分析から、ライティングのプロセスに焦点を当てるようになった経緯がある。Hayes & Flower (1980) は、認知心理学の研究手法であった、考えたことを全て声に出して課題に取り組む思考発話法を

採用し、L1 のライティング・プロセスを調査した。その結果、「計画」、「文章化」、「推敲」を主要な下位プロセスとする最初の代表的なライティング・モデルを構築した (図 30)。

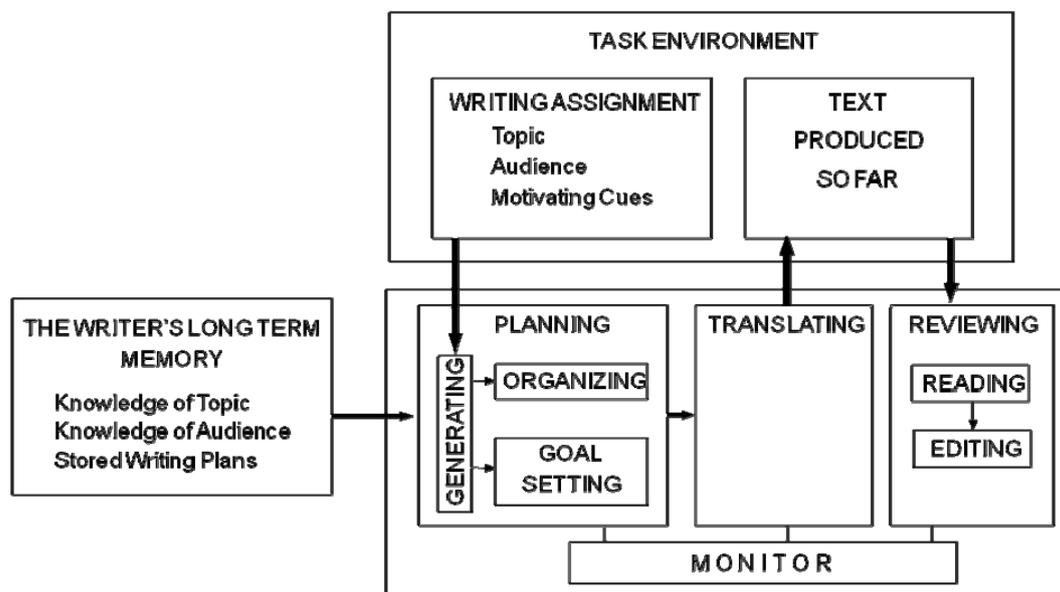


図 30 Structure of the Hayes and Flower writing model (Hayes & Flower, 1980, p.11)

このモデルは 3 つの要素から成る。即ち、トピック、意図された読み手、動機づけに関する情報、それまでに書き手が産出したテキストなど、課題遂行に影響する全てを含む「課題環境」、トピックや読み手に関する知識、生み出されたライティング計画などの「書き手の長期記憶（長期間保持される記憶）」、そして、「計画」、「文章化」、「推敲」から成る「ライティング・プロセス」である。ライティング・プロセスは「モニター」によって監視されている。「計画」は更に、「アイデア創出」、「構成」、「目標設定」という 3 つの下位過程に区分される。「文章化」は、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。「読み返し」と「修正」から成る「推敲」は、文章化により産出されたテキストの質を改善する (Hayes & Flower, 1980, p.12)。このモデルの重要な特徴は、ライティング・プロセスを直線的なものとしてではなく、「計画」、「文章化」、「推敲」がどの段階でも起こる、再帰的プロセスとして捉えていることである。このライティング・モデルが、現在に至るまで、ライティング指導において、計画し、下書きを重ね、推敲するという一連の再帰的プロセスを経るプロセス・アプローチの理論的背景となっている (大井・田畑・松井, 2008, p.16)。

Hayes & Flower (1980) のモデルは、有能な書き手のモデルであるが、初心者とエキスパートのライティング・プロセスの違いを明らかにすることを試みたモデルが、Bereiter & Scardamalia (1987) の「知識伝達モデル」(Knowledge-telling model) (図 31) と「知識変形モデル」(Knowledge-transforming model) (図 32) である。

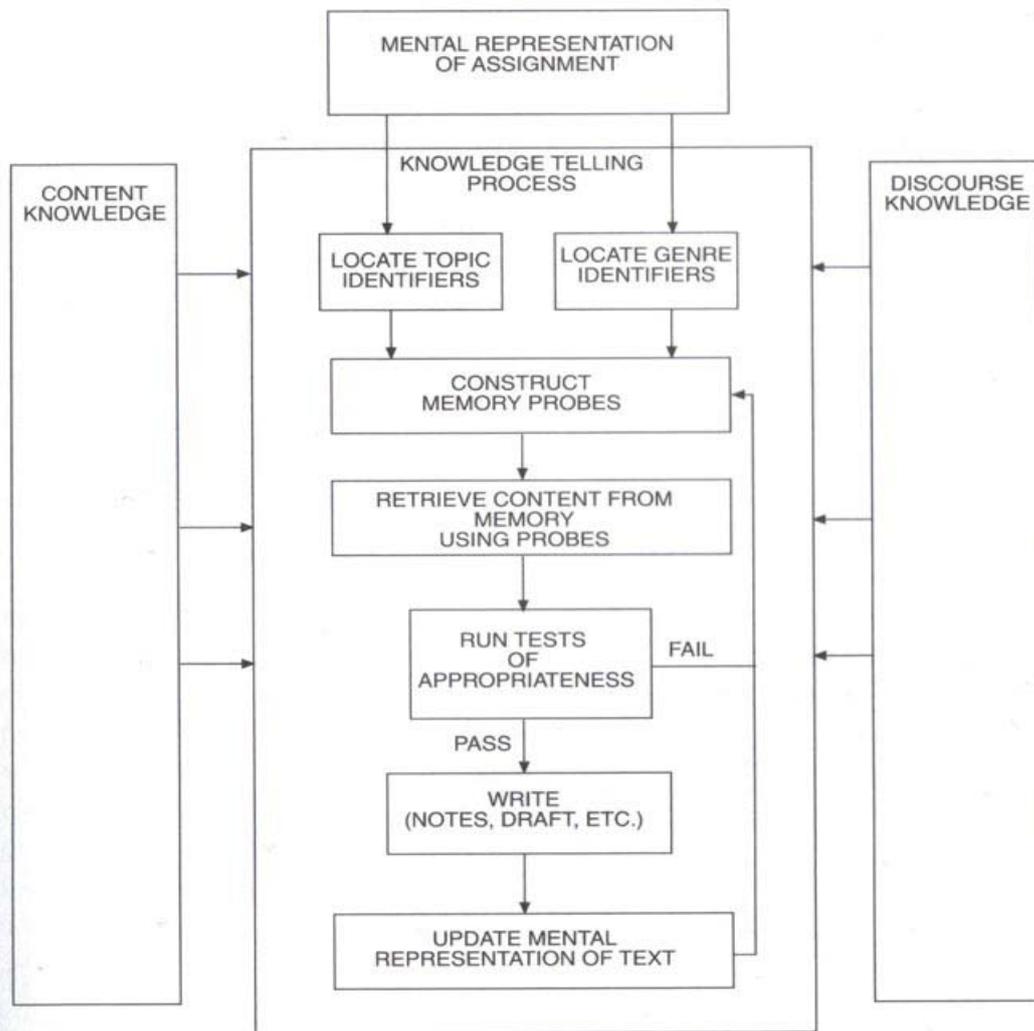


图 31 Knowledge-telling model (Bereiter & Scardamalia, 1987, p.8)

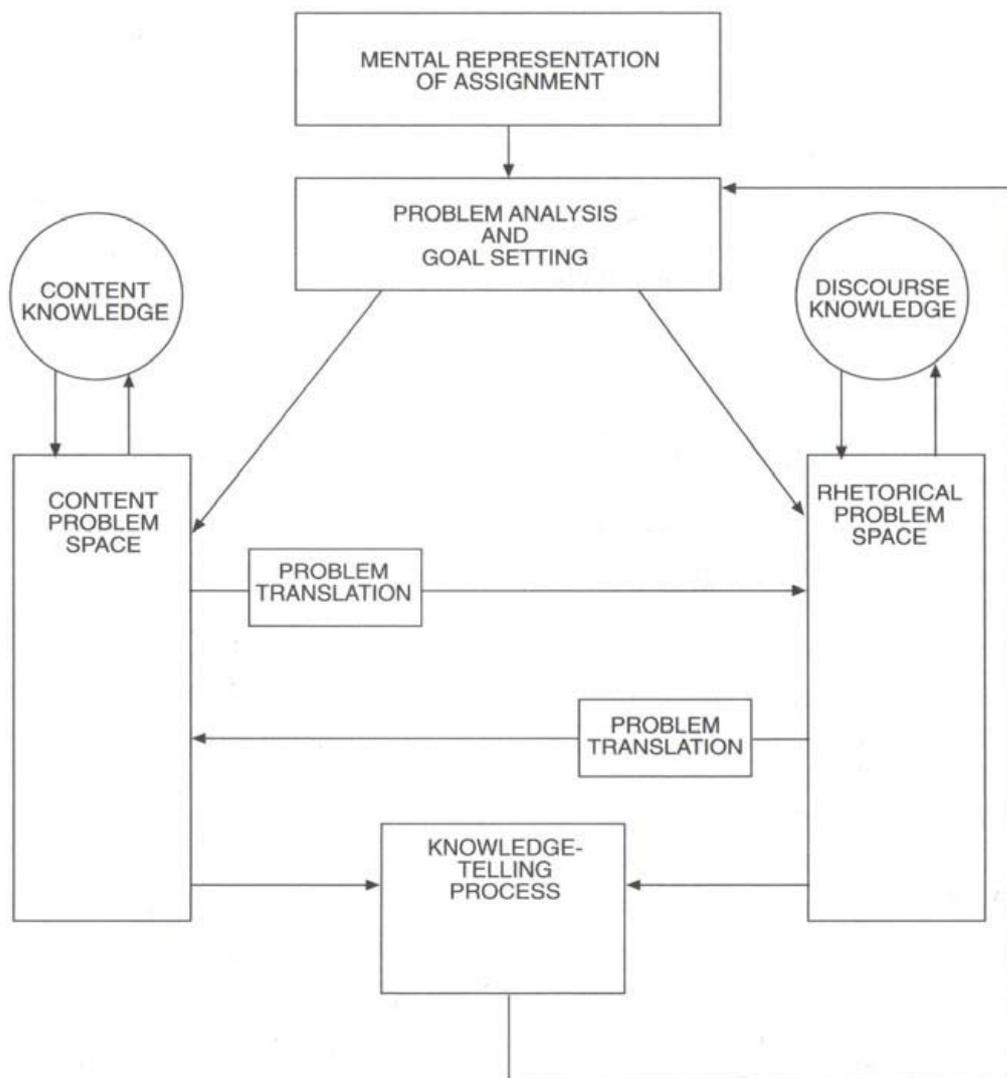


図 32 Knowledge-transforming model (Bereiter & Scardamalia, 1987, p.12)

初心者のライティング・モデルである「知識伝達モデル」は、既に持っている知識に頼り、長期記憶から情報を検索しながら、思いつくままに考えが尽きるまで書いていく (p.9)。日常的な考え、表面的な読み (p.6)、会話をするのと同じように、「計画」や「目標設定」をほとんど行わずに書くことが、その主な特徴である (p.9)。一方、エキスパートのライティング・モデルとして提示された「知識変形モデル」は、きちんとした論理展開や、批判的な読み、修辞の使用を含む、高次の認知モデルである (p.6)。図 32 に見られるように、このモデルには問題解決プロセスの中に「知識伝達モデル」自体が埋め込まれている。更に、「知識変形モデル」の問題解決プロセスには、信念や知識の問題を扱う内容スペースと、ライティングの目標達成の問題を扱う修辞スペースとがあり、これらのスペースでは互いに一方からのアウトプットがもう一方へのインプットとなって相互作用する (p.11)。そして書き手は、問題解決を通して自分の考えを再構築し、知識を変容させていく。このよう

に、ライティング初心者の「知識伝達モデル」は、自然に獲得される能力に基づくが、エキスパートの「知識変形モデル」は、ライティング・プロセスを方略的にコントロールする能力を必要とするモデルである (p.6)。

Hayes & Flower (1980) や Bereiter & Scardamalia (1987) のモデルは共に、L1 ライティングのプロセスモデルであるが、このように広く認められているライティング・モデルはL2 ライティングにおいてはほとんど見られない (青木, 2006, p.32)。Silva (1993) によれば、その原因は、L2 ライティング研究において、L1、L2 ライティングが同じものと仮定され、L1 理論に頼ってきたことにある (pp.668-669)。

比較的最近の研究では、Sasaki (2002) が、日本人英語学習者 34 名を対象とした実験結果をもとに、EFL 学習者のライティング・プロセスのモデルを、エキスパート (応用言語学者など)、指導を受けていない初心者 I (大学 1 年生)、2 学期間のプロセス・ライティングの指導を受けた初心者 II (大学 1 年生) に分けて、提案している。Sasaki (2002) によれば、エキスパートは初心者より書き始める前の計画に時間をかけ、課題の性質を評価した上で、テキスト全体の内容と、それを最も効果的に表現する方法を考える。そして「包括的計画」を終えると、その計画を遂行するために「局所的計画」を行うと共に、ここでもまた自分の考えを最も効果的に表現する方法を模索し、表現に磨きをかけてテキストを産出する。そしてこれが次の内容のための「局所的計画」の検索へとつながる。考えを L1 から L2 に直すために中断されつつ、書き手が最初の「包括的計画」で書き終えたと感じるまで、このプロセスが続いていく (p.74)。これは、自分の考えを効果的に伝えるための論理展開や修辞を使用する「知識変形モデル」に類似している。

これとは対照的に、プロセス・ライティングの訓練を受けていない初心者 I は、テーマについての計画や大まかな「包括的計画」後に「局所的計画」を立てる。そして「局所的計画」を実行するには、L2 能力が低いために、創出した考えを L2 に直すのに時間をかけなければならない。少しの L2 テキストをなんとか産出すると、再び L2 にするために「局所的計画」を立てる。L2 に直す活動に注意の多くが向けられるために、表現を磨く余裕はなく、言いたいことを L2 にできたことで満足している。最初のテーマの計画がライティング・プロセスを導いてはいるものの、考えを使い切る度に詳細な「局所的計画」を立てなければならない、速く長く書くことができない。書き手が書くことがもうないと感じるまで、これが続く (p.76)。指導を受けていない初心者のこのモデルは、「知識伝達モデル」に近い。

最後に、初心者 II は、2 学期間、半年に渡るプロセス指導を受けて、与えられたトピックに対して何を書くべきかについての詳細な「包括的計画」を学んでいる。従って、トピックについての考えを書き終える度に繰り返し「局所的計画」をする必要はない。おそらく、最初の「包括的計画」がライティング・プロセスを指導前よりは効果的に導くようになっていたので、改善された一貫性と構成を持つテキストを産出することができる。しかしながら、2 学期間の指導は L2 能力を向上させるには至らず、まだ L2 に直すのに時間がか

かり、表現を磨くことはあまりできず、それほど速く長く書くことはできない。Sasaki (2002) は、エキスパートのような専門的知識を獲得するには、自動化されるまで何年も練習を積むことが必要であるとしている (p.76)。

Sasaki (2002) のモデルにおいて、エキスパートと初心者の L2 能力の違いは、ライティング中に L2 に直すために止まる頻度の違いに影響し、この頻度の違いが書く流暢さ（量と速さ）の違いにつながる (p.63)。また、L2 能力は、エキスパートが行う修辭的工夫を支えている (p.75)。

以上、ライティング指導において、プロセス・アプローチが登場するに至る変遷と、プロセス指導を支えるライティング・モデルを概観した。Hayes & Flower (1980) のモデルはライティング全般について最もよく引用され、広く認められた認知モデルである。一方、Bereiter & Scardamalia (1987) の「知識伝達モデル」と「知識変形モデル」は、初心者とエキスパートの L1 ライティング・プロセスの違いを説明するものである。Sasaki (2002) の初心者とエキスパートの EFL ライティング・モデルは、それぞれこれらに呼応している。ただし、Sasaki (2002) のモデルでは、L2 ライティングにおいては、L2 能力がライティング・プロセスとライティング方略の使用に影響していることを示している点が、L1 ライティングのモデルとは異なる重要な特徴である。また、半年間の指導で、初心者のライティングの何が改善され、何が課題として残されたかも示している。

Sasaki (2002) の EFL モデルは、ライティング技能の異なる書き手のライティングについて説明するものであるが、初心者の L2 能力は、Secondary Level English Proficiency Test (SLEPT) (英語を母国語としない中学・高校生が対象の英語能力テスト) の結果、低から中程度であり、エキスパートの L2 能力は、過去に受験した Test of English as a Foreign Language (TOEFL) の得点の報告などから、高いことが仮定されている (pp.55-56)。このように、モデル構築のためのデータは、異なる L2 能力を持つと仮定されたグループから収集され、更に、構築されたライティング・モデルには、L2 能力の影響も取り入れられているため、L2 能力の異なる書き手のライティング・プロセスを説明する場合においても有益なモデルであると考え、本研究の参考とする。

同様に、Bereiter & Scardamalia (1987) の 2 つのモデルも、ライティング技能のレベルの異なる書き手、あるいは、発達段階の異なる書き手（子どもとおとな）の L1 ライティングの違いについて説明するモデルであるが、本研究の L2 能力の異なる書き手のライティングについても示唆するところのあるモデルであると考え。

### 2.3 思考発話プロトコル分析

Hayes & Flower (1980) や Bereiter & Scardamalia (1987) のライティング・モデルは、思考発話プロトコル分析の結果に基づき構築されている。ここでは、思考発話プロトコル分析について簡潔に説明し、その理論的背景について述べる。更に、思考発話法に対する批判

について考察する。

### 2.3.1 思考発話プロトコル分析とは

プロトコルとは、「人が自分自身の知的営みについて語ること（語らせられたこと）であり、その記録である（海保・原田, 1993, p.13)」。プロトコル分析は、被験者の発話データに基づき、その内的認知プロセスを分析する研究方法であり、データ収集法としては、課題完了後にビデオ映像などの刺激を用いて、思考プロセスについての報告を求める回顧法の一つである刺激再生法や、「課題を達成する間に頭に浮かんだことをすべて、声に出して語る（海保・原田, 1993, p.82)」思考発話法がある。思考発話プロトコル分析とは、思考発話法によって収集したプロトコル・データを分析する研究方法のことである。

### 2.3.2 思考発話法の理論的背景

認知心理学を基盤とする思考発話法は、その根拠をヴィゴツキー (2001) の「内言」の理論に遡ることができる。ヴィゴツキー (2001) は、その著書「思考と言語」において、「内言は自分へのことばである。外言は、他人へのことばである (p.379)。」と定義し、ピアジェが持ち出した概念である就学前の子どもに見られる「自己中心のことば」を、「外言から内言へのことばの発達における過渡的段階にあるもの (p.61)」と捉え、ピアジェの言うように学齢期に消滅してしまうのではなく、内言へと転化するのだと主張している (p.63)。実験により、子どもの活動に妨害を加えると、自己中心のことばが急に増加することも確認した。例えば、子供に絵を描かせている時に、色鉛筆などを手元にないようにして困らせると、「鉛筆はどこ、こんどは青鉛筆がほしいんだよ。いいや、かわりに赤でかいて、水でぬらしちゃおう。こくなって青みたいだ。」と、子供が自分自身との議論を行った (p.58)。ヴィゴツキーは、自己中心のことばは思考の手段となり、問題解決プランの形成という機能を遂行し始めると論じ (p.59)、以下のように述べている。

大人の内言と就学前の子どもの自己中心のことばとを同一範疇のものとするのは、第一に、機能の共通性である。これらはともに、自分自身のためのことばであり、コミュニケーションや周囲のものとの結合という課題をはたす社会的なことばとは異なる。ワトソンが提起している方法を心理学的実験で適用してみればよい。すなわち、なんらかの思考問題を人に声を出して解かせる。つまり、かれの内言を表にあらわさせてみれば、われわれはただちに、この大人の声を出した思考と子どもの自己中心のことばとのあいだに存在する深い類似を知るだろう。(p.62)

このように、思考発話法の基盤には、言語化された大人の思考プロセスは幼児の「自己

中心的事物」から発展するとみる、ヴィゴツキーの「内言」の理論がある (Charters, 2003, p.69)。

### 2.3.3 思考発話法への批判の考察

思考発話法は、ライティング・プロセス探索を目的とするライティング実験における研究手法として多く採用されている。しかしその一方で、思考発話法は「内観」を扱うが故に、様々な立場からの批判にさらされてもいる。

まず、真実が語られているのかという思考発話法の妥当性に関する根本的な疑問がある。これに対する1つの手がかりとして、海保・原田 (1993) は、視線の方向は課題解決時の短期記憶の内容を示すという仮定に基づく、Rhenius & Deffner (1990) の研究を紹介している。この実験では、プロトコルの時間系列と、課題ディスプレイへの視線の系列が比較された結果、プロトコルと視線の方向は73~93%の重なりが見出された (p.71)。

また、思考発話法への批判として、観察されていることで緊張したり、実験者の期待に沿おうとしたりして自然な課題遂行ができなくなる反作用の問題がある。石原 (2008) は、思考発話法が課題遂行に及ぼす反作用について調査するため、大学3年生22名に対して、思考発話法、回顧法、手法なしによる翻訳の課題を与え、反作用の大きさを比較した。その結果、内容理解、翻訳評価、所要時間の3つの観点において、思考発話が課題遂行に及ぼす反作用は、手法なしや回顧法のそれと比較して有意差はなく、思考発話法は、参加者自身は難しいと感じるものの、実際の課題遂行に及ぼす影響は大きくないと結論付けている (P.188)。しかしながら、思考発話法の反作用については相反する研究結果が存在し (Goo, 2010, p.6)、未だ結論の出ない論点ではある。

更に、思考発話法には、話し言葉を発するための運動や思考発話し続けることの監視といった処理資源のための付加的な要求が必要であるという問題もある (海保・原田, p.70)。これは実際に、思考発話法では課題遂行時間が長引くという結果となって表れる。よって時間的データを扱う際には、時間延長の傾向を考慮しなければならない。

思考発話法により問題解決を吟味する機会が与えられ、学習が促進されるという問題も指摘されている (海保・原田, 1993, p.70)。実際、情報処理理論においてデータ収集の媒介とみなされる思考発話法は、社会文化理論の見地からは、学習及び発達のプロセスであると理解されている (Swain, 2006)。ただし、Swain (2006) が認知に影響を与え、学習を媒介した例として挙げている発話は回顧法やペアによる、説明レベルの言語化である。Ericsson & Simon (1998) は、説明しないよう明示的に指示することで、言語化による思考の変容を避けられるとしている (p.182)。

最後に、自動化されているような言語処理は報告されないことも指摘される (石原, 2008, p.184)。発話をしながらライティングをする場合、書いている間は、おそらく「文章化」が発話されるだろう。しかし、ライティングは複雑な認知活動であり、書きながらも前に書

いたテキストを読み返したり、課題を確認したりと、同時に複数の活動を行うことも珍しくない。このような場合、認知手続きがより自動化された活動ほど、報告されないと考えられる。このような報告されない認知活動については、ライティングの様子をよく観察して視線の動きなどを記録しておき、録画映像の助けも借りることにより、ライティング直後のインタビューで確認することができると思われる。

以上のように、思考発話法に対して、反作用、課題遂行時間の延長、学習の促進、報告されない自動化された言語処理の問題などが指摘されているが、上述のように、これらの反証となるような研究結果もあり、認知プロセスに重大な影響を与えると結論づけられたわけではない。ライティング・プロセスに影響を与える反作用を回避するために、参加者に安心して実験に臨んでもらう環境づくりに努め、思考発話法では説明をしてはならないという明確な指示を行い、発話されなかった活動をインタビューで補足することで、これらの不備を改善できると思われる。そもそも、いかなる方法で収集したデータも完全ではなく (Wong, 2005, p.34)、問題点を考慮しながら注意深くデータを収集すれば、思考発話法は豊かなデータを提供し得る手法である。

思考発話法を認知プロセス解明のための有効な手法として支持する最も重要な根拠は、思考発話法では、直接、作動記憶 (情報の一時的な保持と処理を行う記憶) の内容を言語化するため、認知プロセスの変容を伴わず、より正確に認知プロセスを反映すると考えられることである (海保・原田, 1993; Manchón, Murphy, & Roca de Larios, 2005)。これに対して、課題終了後に課題遂行時の思考内容を報告するよう被験者に求める回顧法は、長期記憶 (長期間保持される記憶) からの検索において誤りやすく (海保・原田, 1993, p.67)、実験者を助けるために期待される答えをすることもよくある (Raimes, 1985, p.233)。よって、ライティングの認知プロセスに関して、作動記憶からの直接的で詳細なデータを提供する思考発話法を採用するメリットは大きい。

## 2.4 ライティング・プロセスの研究

書かれたプロダクトの分析のみでは、書き手がどのような方略を用いてどのようなプロセスによりライティングを行っているのかを知ることは難しいため、ライティング研究は80年代からプロセスに焦点を当ててようになった。

ライティング・プロセスを調査した研究の規模は、1名から10名未満を対象とするもの (Amdt, 1987; Beare, 2002; Blaya, 1997; Ferenz, 2005; Hu & Chen, 2006; Matsumoto, 1995; Mu and Carrington, 2007; Raimes, 1985; Stapleton, 2010; Wolfersberger, 2003; Wong, 2005)、10名から20名未満 (Hirose, 2005; Wang & Wen, 2002)、20名から30名未満 (Berman, 1994; Breetvelt, Van den Bergh, & Rijlaarsdam, 1994; Roca de Larios et al., 2006; Uzawa, 1996; Van Weijen, 2009)、30名から40名未満 (Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2007; Sasaki, 2002) などがある。ここに挙げた10名未満の研究は、全て質的事例研究であり、ライティング・プロセスを詳細

に探索している。20名から40名未満の研究には、ライティング後のインタビューなど、質的手法を採用したもの、一般化を求めて統計手法により量的分析を行ったもの、質的・量的アプローチの両方を採用したものなどが含まれる。70名から300名近くを対象とした大規模な研究もあり (Schoonen et al., 2003; Yamanishi, 2009a; Yamanishi, 2009b)、これらの研究では、アンケートやテストなどを実施して量的分析を行っている。

ライティング・プロセス研究の多くは、比較的少人数の書き手のライティング・プロセスを探索する質的研究であり、対象のライティング・プロセスについて深く詳細に調査する事例研究である。質的研究と事例研究の定義を以下に引用する。

質的研究：解釈的現象学に基づく研究方法。世の中で発生する現象が、どのような意味を持つかを理解したり、解釈したりする研究方法。観察法、面接法 (interview)、質問紙法 (questionnaire) などによって得られる質的資料、つまり、数量化しにくい資料 (qualitative data) を基に、それを解釈する理論を生み出すことを目的とする。

(白畑, 富田, 村野, 若林, 2009, p.252)

事例研究は症例研究とも呼ばれるもので、限られた数の個人または小集団を対象とし、その対象者に起こる事象・現象について、かなりの程度まで詳しく包括的に調査するものである。(白畑他, 2009, p.261)

事例研究である事を明記した研究には、例えば、Blaya (1997) の EFL ライティングの技能と方略についての調査がある。スペイン人大学生の良い書き手2名と良い書き手でない2名の L2 ライティングの思考発話プロトコルを分析した結果、良い書き手の方がメタ認知方略 (計画、モニター、評価) と修正をよく行っていた (p.178)。EFL 環境の書き手は、ライティングを調整し実行するために、まずメタ認知方略が必要であると述べている (p.180)。

Stapleton (2010) は、コンピュータのログ、インタビュー、アンケートにより、一人の大学院生の4000語のL2ライティングについての事例を研究した。その結果、計画には全体の18%の時間が費やされ、アイデア創出、構成、読み手の考慮が行われた。評価の時間は6%で、「包括的評価」(全体的な印象、構成)と「局所的評価」がライティングの最後に増えていった。

以下で見る先行研究の多くも、データを範疇にコード化し、数量化しても、分析自体は質的であり、少人数の書き手についての現象を詳細に調査した事例研究である。メリアム (2004) によれば、事例研究は、ある現象の豊かで全体論的な説明を行い、その洞察は暫定的な仮説として解釈され、現場の知識を豊かにする重要な役割を担っている (pp.59-60)。また、事例研究から得られた結果は、量的研究 (数量化したデータから一般法則を見出すことを目的とする研究) の意味するような一般化ではなく、特殊な事例から学んだことを、

類似した別の状況に当てはめて一般化するといった意味での一般化に関わる（メリアム、2004, p.306）。

ここではまず、L2 能力やライティング経験において均一的な少数の書き手を対象に、質的分析を主として、L1、L2 の全体的ライティング・プロセスを比較した研究についてまとめ、次に、L2 能力の異なるグループのライティング・プロセスの比較研究を見る。そして最後に、ライティング・プロセスの下位過程、「計画」、「評価」に絞り、先行研究の発見について概観する。

#### 2.4.1 L1、L2 ライティング・プロセスの比較研究

Silva (1993, p.668) は、72のL1、L2ライティングの比較研究についての文献研究を行った。その結果、大人のL2ライティング・プロセスは概してL1ライティングと似ているものの、計画は包括的なものも局所的なものもL2ライティングの方が少なく、「アイディア創出」や、創出したアイディアの構成がより難しいとしている。「推敲」や「読み返し」もL2ライティングで減る傾向がある。また、書かれたL2プロダクトに関しては、L1プロダクトよりも流暢さが低下し長く書けず、エラーが増えて正確さも低下する。L2ライティングはL1ライティングに比べて制約があり、単純で、効果的でないとまとめている。

Mu & Carrington (2007) は、3名の中国人 ESL 大学院生を対象に、L1（中国語）、L2（英語）のライティング方略を、アンケート、半構造化インタビュー、内省的ディスカッション、L2 ライティングのアウトライン・草稿・プロダクトを活用して質的に調査している。L1、L2 のライティング方略を修辞方略（その言語の母語話者が受け入れられる方法でアイディアを構成し提示するために書き手が使用する方略）、メタ認知方略（ライティング・プロセスをコントロールするために書き手が意識的に使用する方略）、認知方略（実際の書く行動を実行するために書き手が使用する方略）、社会的/情意的方略（ライティングにおける疑問を明らかにするために他と交流したり、感情、動機づけ、態度を統制したりするために書き手が使用する方略）に分けて結果を分析し (p.2)、修辞方略を除いて、メタ認知方略、認知方略、社会的/情意的方略は、L1 から L2 に肯定的に転移すると結論づけている (p.15)。

具体的には、メタ認知方略の下位範疇に計画方略と評価・モニター方略を設けて分析を行っているが、L1、L2 ライティングにおいて、参加者全員がアウトラインにより計画し（ただし、中国語では頭の中で、英語では書き出して計画）、書いたものを包括的にも局所的にも評価して、誤りを訂正している。認知方略についても、アイディア創出や修正などの転移が見られ、社会的/情意的方略に関しては、不安の軽減、過去の経験の利用、高い動機づけと自信の維持において転移が確認された (pp.13-14)。しかしながら、修辞方略に関しては否定的な転移が見られた。即ち、一貫性のある文章を書くために中国語では明示的に接続詞を使うのではなく文の意味に頼るため、英語において接続詞を適切に使用することができなかったり、英語では冒頭から考えを述べるのが期待されるが、中国語では遠回し

の言い方も可能であるため、論文で結論を述べなかつたりする否定的転移が生じた (pp.12-13)。Leki, Cumming, & Silva (2008) もまた、先行研究を概観し、ライティング方略は言語間で類似しているという報告もある一方で、修辭的レベルで L2 ライティングに余分に負荷がかかると述べている (p.126)。

Beare (2000) は、バイリンガル・レベルの書き手 8 名を対象に、L1 (英語またはスペイン語)、L2 (スペイン語または英語) ライティング (説明文) の思考発話プロトコル、観察、インタビュー、プロダクトの分析により、ライティングにおける「内容創出」 (アイデア創出) と「計画」について調査した。量的分析では、「内容創出」や「計画」に関する発話を数えて特定のプロセスに当てられた時間の割合を産出し、L1、L2 ライティングで支配的な方略を比較した。また、プロダクトからは、総語数、草稿数 (草稿が多いなら活発な計画、または内容創出に困難) も調査した。そして一人ひとりのライティング・プロセスを質的に分析した。その結果、参加者は、ブレイン・ストーミング、辞書使用、研究者に話しかけるといったライティング方略のバリエーションが言語間で同じで、L1、L2 のライティング方略使用は類似しており、L1、L2 共に Bereiter & Scardamalia (1987) の「知識変形モデル」と一致した。L2 能力があれば、L1 から L2 へライティング技能を転移することが可能であるという結論は、他の先行研究の結果とも一致している (Berman, 1994; Hirose, 2005; Matsumoto, 1995; Mu & Carrington, 2007)。

日本のコンテキストでは、Matsumoto (1995) が、EFL 環境の熟達した書き手である 4 名の日本人大学教授にインタビューして、学術論文のライティングにおいて、L1、L2 共に類似したライティング方略を使用していることを確認した。これは、バイリンガルの書き手を対象とした Beare (2000) の結果と一致する。Matsumoto (1995) の 4 名の大学教授は EFL 環境にいるものの、皆アメリカの大学で博士号を取得しており、L1 でも L2 でもよく論文を出版している非常に熟達した書き手である。4 名ともライティング・プロセスを再帰的でダイナミックなものとして捉え、ライティングを通してアイデアや意味を探求することができると考えていた (p.23)。「計画」段階では、投稿する雑誌を決めたら読み手を考慮して書き始め、大まかなアウトラインを作って何を言い、どの文献をどの節で引用するかを決めるが、計画には柔軟性があり、書いている途中で最初の計画を完全に変更することもある (p.20)。また、ワープロを使用して表層的問題には印をつけておき、後に戻って修正するようにして、内容に集中して書く (p.21)。熟達していない書き手は内容よりも表層的な形式に注意するとする研究結果 (Bereiter & Scardamalia, 1987; Raimés, 1985) と照らし合わせると、熟達した書き手は、内容についての包括的な視点を持ちつつ書き進め、熟達していない書き手は、表層的な形式に注意を払う局所的な視点により書くと言える。

Arndt (1987) は EFL 環境における大学院生 6 名の L1 (中国語) と L2 (英語) ライティングについての事例研究を行っている。LL 教室を使用して L1、L2 ライティング (説明文) の思考発話プロトコル・データを収集し、インタビューで補足すると共に、プロダクトも

分析した。その結果、計画への固執はかえってテキスト産出の妨げとなること、批判的自己評価が充分発達しておらず、書いているテキストの評価もほとんどないこと、読み手を意識していないことが L1、L2 ライティングに共通しており、異なっていたことは、語彙の選択に関して、L2 ライティングでは修正が多く、L1 ライティングではリハーサル（「考えやそれを表現する言葉を試してみる」）が多かったことだった（p.265）。また、発話された考えが文章化されるとは限らず、L1、L2 ライティング共に、創出された考えに比べて書かれた考えは貧しかった（p.264）。個人のライティング・プロセスや方略は言語間で類似している一方で、個人間では多様であったが、この多様性は、他の研究でも確認されている（Beare, 2002; Hirose, 2005; Van Weijien, 2009）。

以上は全て、大学院生や大学教授といった L2 能力が高くライティング経験もある書き手を対象とした研究であるが、L2 能力の低い書き手の L1、L2 ライティング・プロセスを調査した研究は少ない。Wolfersberger (2003) は、L2 能力の低い ESL 環境の日本人学生 3 名の L1（日本語）と L2（英語）の 6 つのライティングの思考発話プロトコルに基づき、L1 から L2 へのライティング・プロセスと方略の転移について考察した。その結果、L2 能力不足のため、ほとんど書けないので読み返す内容がなく、L1 ライティングで行った読み返しを L2 ライティングでは行うことができなかった（p.6）。また、書き出し前の全ての計画に L1 を使用し、書き始めてから新しい考えを加えることはなかった（p.7）。L1 ライティングと異なり、L2 ライティングでは考えを結びつける表現を使わず、L2 ライティングにおいてもアイデア・リストを振り返ったが、それを吟味することはなかった（p.8）。

これまでの L1、L2 ライティング・プロセスの比較研究の結果は、次のようにまとめられる。即ち、L2 ライティングは L1 ライティングほど包括的視点を持って行われず、効果的ではないものの、L2 能力を支えに、L1 から L2 へライティング・プロセスや方略は転移すると考えられる。また、修辞方略のみは、言語間で否定的に転移する可能性がある。更に、個人のライティング・プロセスや方略は L1、L2 で類似している傾向があるが、個人間では多様である。

#### 2.4.2 L2 能力とライティング・プロセスの研究

ここでは、L2 能力の異なる 2 つのグループの、L1、L2 のライティング・プロセスを調査した Hirose (2005) の研究を中心に、L2 能力を変数とするライティング・プロセスについての先行研究を概観する。

Hirose (2005) は、日本人大学生を L2 能力とライティング経験の違いにより高グループ（大学 3 年生と大学院生 6 名）と低グループ（大学 1 年生 5 名）とに分けて、ライティングの様子をビデオ録画し、ライティング後に録画映像を見ながらポーズで何を考えていたのかをインタビューにより確認する刺激再生法を用いて、アンケートも併用し、L1、L2 ライティング・プロセスとプロダクトを量的、質的に調査した。その結果、高グループの特徴は、

L1、L2 ライティング共に意図した意味に表現を合わせようとしたことであったが、低グループは、L1 ライティングではしばしば計画のために止まり、L2 ライティングにおいては語句レベルでL2に直した (p.139)。これは、Sasaki (2000) による、エキスパート (教授など) と初心者 (大学生) の、L2 ライティングにおける方略使用の違いを調査した研究結果と一致する。即ち、L2 能力が充分でないために、初心者は創出した考えを英語にするためにしばしば止まり、エキスパートは英語の表現を磨くためにしばしば止まった (p.282)。また、Roca de Larios et al. (2006) による、L2 能力 3 レベル (高校生、大学生、大学卒業生) 21 名の L1 (スペイン語) と L2 (英語) の文章化プロセスに費やされる時間について、思考発話法を用いて調査した研究でも、L2 能力が高くなると、言語資源の不足を埋め合わせる時間が減り、アイデアや表現、テキストの一貫性の改善のための時間が増えるという結果が得られている (p.107)。

Hirose (2005) はまた、同一被験者内でライティング・プロセスは言語間で似ており、特に計画方略は L1 から L2 ライティングへと転移可能であると示唆している。また、L2 能力の高いグループも低いグループも、書き出し前の計画時間は L1 より L2 ライティングの方がやや長かった。そして、高グループの方が L1、L2 ライティング共に「包括的計画」が多く、低グループで「局所的計画」が多かった (pp.124-127)。低グループの他の特徴としては、L1、L2 共に綴りや文法の正しい表層形式を気に掛け、読み手や、表現の適切さ、段落分けに注意しなかったことが挙げられる。一方、高グループは、語彙や表現の適切さ、一貫性、読み手に配慮した (pp.137-138)。

Hirose (2005) が確認した L2 能力の違いによるライティング・プロセスの相違は、ライティング能力によるライティングの違いを調査した研究結果とも重なる。以下の Yamanishi (2009b) と Sasaki & Hirose (1996) は、ライティング能力の違いを軸にしてライティング・プロセスを調査している。

Yamanishi (2009b) は、179 人の EFL 環境の日本人大学 1 年生を L2 ライティング・テストの結果により 3 レベルに分け、アンケートでその L2 ライティングの方略使用について量的分析により確認しているが、ライティング能力が高くなるほど「包括的計画」も「局所的計画」も有意に多くなり、文章全体の流れ、まとめ、一貫性、そして課題の要求や読み手についても、より注意を払っていた (p.60)。

同様に、L2 (英語) プロダクトの評価で分けた日本の大学 1 年生の良い書き手 (20 名) と弱い書き手 (23 名) の違いを、L1、L2 ライティング (論証文)、ライティング背景とライティング・プロセスについてのアンケートにより量的、質的に分析した Sasaki & Hirose (1996) では、良い書き手は L1、L2 ライティング共に全体の構成に注意を払っていた。

以上見てきたように、L2 能力を変数とするライティング・プロセスについての質的、量的先行研究の結果は共に、包括的視点を持ってライティングを行っているかどうか、プロダクトの質に関係していることを示唆しているように思われる。それは、ライティング

能力の違いが示す研究結果においても変わらない。

次は、ライティング方略の「計画」と「評価」についての先行研究を概観する。

### 2.4.3 計画方略の研究

「計画」は、ライティング・プロセスを導きモニターすると考えられている重要なライティング方略であり、本研究が焦点を当てるライティング方略の1つでもある。ここでは、「計画」の主な範疇と定義の多様性を見て、次に、「計画」についての研究を概観する。

表3は、先行研究におけるライティング方略としての「計画」の範疇と定義を比較したものである。

表3 先行研究のライティング方略「計画」の範疇と定義

計画の範疇	定義
<b>Raimes (1985)</b>	
計画	ライティング方略の計画、次の文やエッセイ全体の進め方の計画
<b>Arndt (1987)</b>	
計画	焦点の発見、何について書くかの決定
包括的計画	全体的なテキストの構成の仕方の決定
<b>Hu &amp; Chen (2006)</b>	
包括的計画	作文全体や2パラグラフ以上についての考えや構成
局所的計画	パラグラフの一部や次の文についての考えや構成
<b>Van Weijen (2009)</b>	
計画：自己指示	ライティング・プロセスの次のステップに関する自分への指示
計画：目標設定	課題の要求の言い換えや新たな目標の設定
計画：構成	考えの選択・整理や、アウトラインの作成

Raimes (1985) は、大学のライティング・コースに在籍する8名の熟達していない書き手(L1は中国語4名、ギリシア語2名、スペイン語1名、ビルマ語1名)について、L2である英語のライティング・プロセスを思考発話法により調査した。「計画」の下位範疇は設けず、ライティングに関する「計画」は、次の文であれ全体の計画であれ全て「計画」とした。その結果、計画方略の使用は、トピックの意味が分からず格闘した1名の例外的な12回を含めて全員で17回に過ぎず、リストやアウトラインやメモなしで書き始めたのが参加

者に共通した特徴だった。

Arndt (1987) は、「計画」と並んで「包括的計画」の範疇を設けている。6名の中国人 EFL 大学院生の思考発話法による L1 及び L2 ライティングを分析した結果、「計画」にこだわる書き手も、全く「計画」しない書き手もいたが、「計画」への固執は、テキスト産出を容易にせず、かえって妨げとなることを指摘した (p.262)。

Hu & Chen (2006) は、「計画」の下位範疇として「包括的計画」と「局所的計画」を設けた。3名の中国人 EFL 大学生の L2 ライティング方略について思考発話法でライティングしてもらい調査した結果、熟達していない書き手の方が熟達した書き手よりも「包括的計画」を多く行い、「局所的計画」については量的な違いはなかった。「計画」の量ではなく、効果的に「計画」を行うことが重要であると結論づけている (p.47)。

Van Weijen (2009) も思考発話法を研究手法として用いているが、「計画」に関する範疇に包括的 / 局所的の区別は設けなかった。ライティングの最初の認知モデルである Hayes & Flower (1980) の「計画」の下位範疇、「アイデア創出」、「目標設定」、「構成」から「アイデア創出」を独立させ、「計画」の下位範疇として新たに「自己指示」を加えた。22名の大学生の L1 (オランダ語) と L2 (英語) でのライティング・プロセスを調査した結果、「計画」全体の中で圧倒的に使用が多かったのは、L1、L2 ライティング共に「自己指示」だった。L1 ではライティング・プロセスの最初に計画方略を使用した方がプロダクトの質に肯定的影響を与え、L2 では半ば以降に「計画」した方がプロダクトの質が良かった (p.99)。

このように、これまで比較的研究されてきた計画方略は、コード化範疇 1 つをとっても多様で、研究結果も様々である。先行研究から、効果的にライティングを行うための鍵を握るとされる「包括的計画」は、独立した範疇として扱う Arndt (1987) もあれば、Hu & Chen (2006) のように「計画」の下位範疇としている研究もある。また、「包括的計画」の定義も、全体的な構成についての計画とする Arndt (1987) に対して、Hu & Chen (2006) は 2 パラグラフ以上の考えや構成の計画も「包括的計画」に含めている。

計画方略のコード化は、更に「リハーサル」のような他の範疇の影響を受ける可能性もある。例えば、先に見たように、Raimés (1985) は思考発話プロトコルを分析して、例外的な 1 人を除いて計画方略の使用が非常に少ないという結果を得たが、逆に「リハーサル」は最も行われた活動の 1 つであった (p.242)。「リハーサル」の範疇を設けないコード化範疇を適用すれば、Raimés (1985) において「リハーサル」とされたのと同じ活動が、「計画」としてコード化されるかみしれず、もしそうなれば、「計画」が少ないという結果にはならないのである。このように、範疇化の違いが研究結果に影響する可能性は否定できない。研究目的に沿ったコード化範疇の設定が必要である。

次に、日本語を L1 とする書き手を対象としたライティング研究における、計画方略についての結果を見ていく。

ESL 環境における高校卒業後の日本人学生 22 名のライティングを思考発話プロトコル分

析で調査した Uzawa (1996) では、参加者の L1、L2 ライティング・プロセスは熟達していない書き手のパターンを示し、書き出し前にアイデア創出をしたものの、それらのアイデアの構成計画は立てなかった (p.281)。また、ブレイン・ストーミングやトピック・センテンスなどの用語は知っていても、それらの概念を実際にライティングに使用することはできなかった (p.282)。

先に述べた、Hirose (2005) による、日本での L1、L2 ライティング・プロセス研究の計画方略について、結果をまとめると、計画方略は L1 ライティングから L2 ライティングへと転移しやすく、L1、L2 ライティング共に、高グループの方が低グループよりも書き出し前に時間をかけて計画しており、高グループの特徴は「包括的計画」の使用であったが、一方、低グループの特徴は「局所的計画」の使用であった。この結果は、Sasaki (2002) の L2 ライティングにおけるエキスパートと初心者の計画方略使用の違いと一致する。また、山西 (2004) は、L2 ライティング能力により高校生 16 名を 3 つのレベルに分け、レベルが上がるほど L2 ライティングにおける「包括的計画」がしっかりと行われていることを確認した。

Hirose (2005) の低グループには、「包括的計画」を行った学生もいたが、プロダクトの質には反映されなかった。単に良い書き手の方略を使用することが、そのままプロダクトの質の向上に結びつくわけではないという結論は、他の先行研究の結果とも一致している (Sasaki, 2002; Hu & Chen, 2006)。Sasaki (2002) は、エキスパートは目標達成のために課題の特徴を評価した上で「包括的計画」とその後のライティングを行うが、これは短期間には習得できるものではないと述べている (p.74)。

このように、日本語を L1 とする書き手を対象とした先行研究では、L2 能力の違いが計画方略の使用に与える影響と、ライティングの熟達度の違いによる影響とは、よく似ている。L2 能力が高い書き手や熟達した書き手は「包括的計画」を行い、L2 能力が低い書き手や熟達していない書き手は「計画」そのものを立てずに「知識伝達モデル」のような書き方をしたり、あるいは「局所的計画」を行ったりすることが特徴的である。更に、ライティング方略などの概念を教え、実際に使用したとしても、それがプロダクトの質を高めるに至るには、長期間の訓練が必要であることが示唆されている。

また、日本語を L1 とする書き手を対象とした先行研究で、L2 ライティングの「計画」に主に L1 が使用されていることは (Sasaki & Hirose, 1996; Wolfersberger, 2003; Yamanishi, 2009b)、本研究の事前調査結果と一致している。Wolfersberger (2003) が調査した日本語を L1 とする L2 能力の低い書き手は、ESL 環境にあっても、「計画」に専ら L1 を用いた。計画段階での L1 使用には、社会的側面も影響することも指摘されているが (Ferenz, 2005, p.204)、L2 能力が低い場合には、社会的環境に関わりなく、L1 使用により認知負荷の軽減を図るものと思われる。

#### 2.4.4 評価方略の研究

「評価」に関しては、「評価」自体に焦点を当てた研究はあまりないが、先に見た Mu & Carrington (2007) では、3名の大学院生は皆、評価・モニター方略を使用すると報告した。Ally は資料の評価や全体的な自分のライティングを、Roger はパラグラフ間のつながりやパラグラフ内の文を評価し、Susan は軌道を逸れていないかを確認すると共に、文法より内容や語彙を評価した (P.7)。

スペインの EFL 大学生である熟達した書き手 2 名と、熟達していない書き手 2 名の L2 ライティングを比較した Blaya (1997) では、熟達した書き手の方が、より多く「評価」を行い、熟達していない書き手は、一貫性について全く評価しなかった (p.174)。

Hayes and Flower (1980) は、推敲方略は、書いたものの評価を含むと捉えており、「推敲」における「修正」の際に、ライティングの目標に照らして、「この議論に説得力はあるか。」「全ての計画を網羅したか」といった評価を行うとしている (p.16)。

「評価」自体の研究はほとんどないが、ライティング・プロセスの下位過程のうち、「修正」は最も研究されており、「修正」に関するものだけで研究発見の 25%を占める (Leki et al., 2008, p.138)。青木 (2006) は L2 ライティングにおける「修正」に関する先行研究の結果を、次のようにまとめている。即ち、L1 ライティングの場合と同様に、熟達した書き手は意味的、包括的推敲量が多く、一方、熟達していない書き手は、表層的で、語句レベルの局所的誤りの推敲に偏りがちであり (p.62)、誤りの修正には文法能力が影響する (p.69)。Matsumoto (1995) における非常に熟達した書き手が、内容に注意して書き、適切な語などは後で戻って修正するとインタビューで答えていること (p.21)、Hirose (2005) における低グループが L1、L2 ライティング共に綴りや文法の訂正に時間をかける傾向があったこと (pp.129-130)、Uzawa (1996) での熟達していない書き手が、修正では綴りの誤りの訂正程度しか行わなかったこと (p.281) は全て、これを裏づける。よって、「推敲」や「修正」においては、「局所的評価」以上に「包括的評価」が、質の高いプロダクトに結びつくのではないかと考えられる。しかしながら、これに矛盾する研究結果もある。例えば、L2 ライティング・プロセスを探索した Sasaki (2000) では、エキスパート (4 名) は初心者 (8 名) よりも「包括的評価」も「局所的評価」も少なかった (p.275, Table 6)。

以上のことから、「評価」においても、「包括的」、「局所的」という視点から、ライティング方略使用を調査することには意義があると思われる。

#### 2.5 考察

ライティング・プロセスが言語間で類似するか、ひいては L1 ライティング能力が L2 ライティングに転移するかには、書き手の L2 能力も影響していると考えられる。つまり、L2 能力の高い書き手は、L2 に直すために認知資源（「認知に関わる種々の心的機能の総体」竹内・三輪, 1996）を多く費やす必要がなく、L1 で習得したライティング方略を L2 ライティ

ングに転移する認知的余裕があるため、L1、L2 ライティングのプロセスに類似が見られるものと思われる。しかしながら、L2 能力の異なる書き手を対象として、そのライティング・プロセスがどのように異なるのかを L1、L2 両言語のライティングにおいて調査した研究は少ない (Hirose, 2005; Roca de Larios et al., 2006)。そのような数少ない先行研究は、L2 能力が高くなると、L1 ライティング方略やプロセスの L2 ライティングへの転移が起り易くなることを示唆している (Berman, 1994; Hirose, 2005)。また、Hirose (2005) は、L1 でも L2 ライティングでも、L2 能力の高い書き手は、読み手を考慮し、適切な表現を探して一貫性のある文章を書くが、L2 能力の高くない書き手は、L1、L2 共に、全体を見る視点に欠け、次に何を書かかを考えるために止まり、特に L2 に直すための「局所的計画」が多いことを確認した (p.139)。L2 能力により、ライティング・プロセスが言語間でどのように異なるのかについては、まだ探索の必要がある。よって、本研究は L2 能力を変数として、L1、L2 ライティングのプロセスを比較する。

本研究の特徴は、L2 能力を変数とすることと共に、ライティング方略の中でも特に、「計画」と「評価」を下位範疇に持つメタ認知方略に焦点を当てることである。メタ認知方略は、本研究の事前調査より、高校までの段階で指導があまり行われていないことが分かったが、メタ認知方略が L1 から L2 ライティングへと転移すると報告する先行研究もある (Mu & Carrington, 2007)。良い書き手はメタ認知方略を使用しており、EFL の書き手にとって必要な方略であるという報告も (Blaya, 1997)、これらの方略に焦点を当てることを支持する。また、Xiao (2007) によれば、リーディングにおけるメタ認知方略の研究は 70 年代から進んだが、ライティングにおいては遅れをとった (pp.22-23)。「計画」はこれまでにもしばしば研究の対象となってきたが、「評価」に焦点を当てた研究はあまりない。

ライティング方略の「計画」や「評価」についての先行研究を概観した時に、「包括的」、「局所的」視点は、効果的なライティングを行うための鍵となると思われる。ほとんどの研究で、L1、L2 ライティング能力の高い書き手は、「包括的計画」を行い、それに従ってライティングをコントロールしていた。逆に、熟達していない書き手は、「包括的計画」よりも「局所的計画」に頼り、特に L2 ライティングでは、次に何を書くかの計画をしばしば行わなければならない。「評価」自体に関する研究はほとんど為されていないものの、熟達した書き手は、全体的な構成や一貫性に注意して書き、熟達していない書き手は、綴りや文法などの表層構造に注意が向き、訂正もそのレベルで行った。このような、「計画」や「評価」における「包括的」、「局所的」視点は、L2 能力が高くなるほど手に入れやすくなるのか、一人ひとりのライティング・プロセスを丹念に質的に分析することによって確認する。先行研究で見たように、ライティング・プロセスの個人間のバリエーションは多様である。Arndt (1987) が述べているように、個人のニーズは違うのでライティングを教える最良の方法はないのかもしれない (p.264)。一人ひとりの特性に合った指導という視点を持ち分析する。

本研究は、ライティング・プロセス探索の理論的基盤として、Hayes & Flower (1980) の認知モデルを採用し、ライティング方略の範疇を設定する。多くのL1、L2ライティング研究がこのライティング・モデルに基づいており、ライティング指導におけるプロセス・アプローチを支えてきた。また、L2能力の異なるグループのL1、L2ライティング・プロセスを探索するため、Bereiter & Scardamalia (1987) のエキスパートの「知識変形モデル」と初心者の「知識伝達モデル」、更には、これらに呼応するSasaki (2002) のEFLモデルと、研究結果を照らし合わせて考察する。これらのモデルは、ライティング技能のレベルの異なるライティング・プロセスを説明するものであるが、L2能力を変数とするHirose (2005) の研究結果は、これらの結果に類似していた。即ち、L2に直すための「局所的計画」に頼るL2能力の低い書き手のライティング・プロセスが、Sasaki (2002) のEFLの初心者モデルの特徴と一致し、自分の知識をそのまま書く「知識伝達モデル」としても捉えられる。更に、読み手を考慮して一貫性に気を配り、表現を精選するL2能力の高い書き手のライティングは、問題解決的にライティングを行い、知識を再構築する「知識変形モデル」や、課題を吟味して「包括的計画」を立て、表現に磨きをかける、Sasaki (2002) のエキスパートのモデルとも一致する。よって、これらのモデルを参考とすることにより、書き手のL2能力に応じたライティング方略の指導への示唆を検討する。

本研究は、これまでの多くのライティング・プロセス研究と同様に、10人の比較的少人数を対象として、主に質的分析により、詳細なプロセスを探索しようとするものである。先行研究はライティング・プロセスの個人間の多様性を指摘しているが、このような個人差を捉えるには、多数のデータを統計処理して結果を一般化する量的研究ではなく、一人ひとりについて丹念に調査し言葉で記述する質的研究が適している。また、本研究は事例研究の側面も持つが、Charters (2003) は、思考発話プロトコルを質的に分析するには、仮説に縛られない事例研究が適しており、データ収集にテストからインタビューまで様々な手法を採用することで、複雑な状況を説明できるのがその特徴であるとしている(pp.76-77)。よって本研究は、複数の研究手法で収集したデータを質的に分析して包括的に解釈すると共に、事例を詳細に調査する。

先行研究が採用した手法には、2つの問題点があると思われる。1つは、アンケートやインタビューでの自己報告に頼っていること、もう1つは、3種以上の手法を採用する三角測量により、研究方法の妥当性と信頼性の確保を行っていないことである。まず、Mu & Carrington (2007) の研究では、L2ライティングの実際のアウトライン、草稿、完成したプロダクトは調査の対象となっているが、L1ライティングについてはそれらの材料を使用していない。ライティング方略の言語間転移について、アンケートとインタビュー、L2ライティングの材料のみに頼って分析を行っている。また、L1、L2ライティング共に、ライティングのプロセスを直接観察してはいない。よって、アンケートやインタビューでの自己報告どおりに実際のライティングを行っているかどうかを、この研究では確認できない。

Matsumoto (1995) もインタビューのみでライティング・プロセスを調査しているのも、同様の疑問が残る。Sasaki & Hirose (1996) は、実際に L1、L2 ライティングを行っているが、70 名のデータを扱う量的研究のため、そのライティング・プロセスの調査は、主に、アンケートによる自己報告に頼っている。Wolfersberger (2003) は実際のライティングの思考発話プロトコル分析を行っているが、他の手法を併用せず、データの補足強化がなされていない。思考発話では、ライティングにおいて自動化された認知活動は報告されないと考えられ、また複数の認知活動が同時に行われる場合には、その中の 1 つしか捉えることができない可能性が高い。よって、インタビューなどにより、報告されなかった認知活動や方略の使用を確認することが必要である。Beare (2000) は思考発話法とインタビューの手法を組み合わせてはいるが、インタビューではポーズでの方略使用などについては聞いていない。よって、沈黙の間、書き手が何を考えていたのかは確認できていない。

観察、プロダクト分析、思考発話プロトコル分析は、書き手が書くときに何をすることを明らかにし、一方、インタビューやアンケートは、書き手が書くときに何をしていると考え、あるいは何をすべきと考えているかに洞察を与える自己報告データである (Petrić & Czárli, 2003, p.189)。本研究は、先行研究が採用した種類の異なる手法をできる限り多く取入れ、対象を多角的にかつ深く調査することのできる事例研究を行うことで、L1、L2 ライティング・プロセスへの L2 能力の影響や、L2 能力以外のどのような要因が関係しているのかも含め、全体的に参加者のライティング・プロセスを分析することを試みた。Duff (2008) は、事例研究はデータからの発見と解釈に基づき、仮説、モデル、理論を発展させることを試みると述べている (p. 44)。また、事例研究は、既存の理論への反証を提供できる可能性もあるとしている (p.45)。

中心的手法としては、思考発話法を採用する。自己報告どおりにライティングが行われているかを知るためには、活動とその報告との間に時間差のない同時言語報告法であり、作動記憶からの直接的データを収集する思考発話法を採用するメリットは大きいからである。これまでに、日本語を L1 とする書き手を対象とする思考発話法による L2 ライティング実験に基づく研究は、ESL 環境においては若干見られるものの (Uzawa, 1996; Wolfersberger, 2003)、EFL 環境においてはほとんど見られなかった。日本語を L1 とする書き手を対象としたライティング研究では、分析に耐える思考発話データを収集することが難しいとして (内田, 1986; Sasaki, 2000) 避けられる傾向にあり、黙ってライティングを行ってもらった直後にその録画映像を見ながらインタビューして認知活動について確認する、刺激再生法を採用する研究も少なくない (安西・内田, 1989; 山西, 2004; Hirose, 2005; Sasaki, 2000)。

よって本研究は、EFL 環境において、日本語を L1 とする書き手を対象とする L2 ライティングの研究においてはほとんど見られない思考発話法を採用することで、日本人のライティング・プロセスをより精確に捉えようとするものである。また、思考発話プロトコル・データを、アンケート、観察、インタビューで補い、発話された活動と、自動化されてい

るため、あるいは認知負荷が高まったために報告されなかった活動とを区別して書き起こし、発話されなかったライティング方略の使用についても分析する。更に、L2 能力を変数とすること、「計画」と「評価」の「メタ認知方略」に焦点をあてることで、メタ認知方略の指導に対する示唆を得ようとするものである。特に、「評価」はあまり取り上げられたことのないライティング方略であり、「修正」との関係もまだ明らかではない。「計画」と「評価」に包括的 / 局所的の区別を設け、L2 能力が高い書き手には、メタ認知方略の使用において包括的視点があるのかという点にも注目する。

## 2.6 用語の定義

最後に、本研究にとって重要ないくつかの用語を定義しておく。

「ライティング・プロセス」とは、人はどのように書くかということを指しているが、Petrić & Czár (2003) によれば、「ライティング・プロセス」という用語を初めて使用したのは Hayes & Flower (1980) であり (p.188)、Hayes & Flower (1980) は、ライティング・プロセスを、「計画」、「文章化」、「推敲」という 3 つの下位プロセスにより説明した (p.12)。ストラウス・コービン (2004) は、「プロセス」を「時間の経過の中で現れてくる、1 つの現象に関連した行為/相互行為のつながり」と定義している (p.153)。本研究は、これらの見解に基づき、「ライティング・プロセス」を、「ライティングにおいて、時間の経過の中で現れてくる、計画、文章化、推敲を中心とする一連の意識的・無意識的行為」と定義する。

また、Petrić & Czár (2003) によれば、ライティング研究における「ライティング・プロセス」は、第二言語習得研究においては「ライティング方略」と呼ばれる (p.188)。実際、明確にそれらの用語を区別した一部の例外を除いて (Beare, 2000)、多くの研究は「ライティング・プロセス」と「ライティング方略」を同義に扱っている。「ライティング方略」を、Petrić & Czár (2003) は「ライティングをより効果的にするために、書き手によって意識的に遂行される行為やふるまい」と定義し (p.189)、同様に、Mu & Carrington (2007) は、「ライティングの問題を解決するために書き手によって為される意識的な決定」としている (p.2)。本研究では、これらの定義に従い、「ライティング方略」を、「効果的にライティングを実行するために、書き手が意識的にとる行為」とする。また、「ライティング・プロセス」をより広義の用語と理解し、「ライティング方略」はその中に含まれるものと捉える。更に、ライティング・プロセスへの言及において「認知活動」と言う時には、これを「ライティング方略」と同義とする。

ライティング・プロセスの「推敲」については、Hayes & Flower (1980, pp.16-19) に従い、「読み返し」、「評価」、「修正」を含む、産出されたテキストを吟味し改善するプロセスを指すものとする。また、本研究がライティング方略の 1 つと位置づけた「修正」は、Van Weijen (2009) による「それまでに産出したテキストを語、文、テキストのレベルで修正する」という定義 (p.17) と、「修正」を「訂正」の上位概念と捉える青木 (2006, p.15) を参

考とし、語句・文法の誤りの「訂正」を含む、テキスト改善のための全ての変更を指すものとする。

「熟達した書き手」、「良い書き手」、「エキスパート」、「熟達していない書き手」、「弱い書き手」、「初心者」などの、異なるライティング技能レベルの書き手を示す表現は、出典元の論文や報告の用語をそのまま用いた。「エキスパート」と呼ばれる書き手は、概して、L1、L2で論文などを書くことに慣れているようなレベルの書き手を指し、「熟達した書き手」や「良い書き手」よりも更にライティング能力の高い書き手について使用されている。

## 2.7 まとめ

この章では、理論的基盤としてのライティング・モデル、本研究が採用する思考発話プロトコル分析の理論的背景と意義、ライティング・プロセスについての先行研究を概観した。

先行研究は、ライティング方略がL2能力を支えにL1からL2へと転移することを示唆するものの、L2能力の違いがライティング・プロセスに与える影響を調査した研究は非常に少なかった。熟達した書き手は、包括的な計画や評価を行う傾向にあり、L2能力の高い書き手もそのような包括的視点を持ってライティングを行っているかを調査することには意義があると思われた。また、日本のEFL環境におけるライティング・プロセス研究には、直接、作動記憶からのデータを収集できる思考発話法の採用が見受けられず、研究手法に三角測量を用いて妥当性と信頼性を確保している研究もあまりなかった。

よって、本研究は、Hayes & Flower (1980) のライティング・モデルを理論的基盤とし、エキスパートと初心者のライティングの違いを明確にした Bereiter & Scardamalia (1987) の「知識伝達モデル」と「知識変形モデル」、Sasaki (2002) のEFLモデルに照らして、L2能力の異なる書き手によるL1及びL2ライティング・プロセスを探索する。また、研究手法として思考発話法を採用し、インタビュー、アンケート、観察なども併用して、より精確にライティング・プロセスを捉えることを目指す。

## 第3章 研究方法

### 3.1 はじめに

第2章で述べたように、本研究は、観察、インタビュー、思考発話プロトコルから得たデータを材料として、ライティング・プロセスという現象を包括的かつ詳細に理解することを目的とし、主に言葉による分析を行う質的研究である。個人の特性に合った指導法への示唆を視野に入れて分析できるよう、一般化に適した量的研究ではなく、個人差を捉えることのできる質的研究方法を中心に採用した。ただし、コード化された思考発話プロトコル・データを数量化し、ライティング方略の使用回数やプロセス全体に占める割合を産出して、支配的な方略を特定したり、計画及び評価方略使用の言語間での違いやグループ間での違いを確認したりするため、量的データも使用した。この量的データは、比較的小規模な調査であるため、主に言葉により質的に分析するが、必要に応じて統計処理も行った。

混合研究法は、量的・質的データの収集と分析を用いる調査研究デザインであり、量的・質的アプローチを共に用いる方が、どちらか一方だけを用いるよりも、より正しい理解研究課題の理解を生むという前提に基づく（クレスウェル・プラノクラーク, 2010, pp.5-7）。ストラウス・コービン (2004) も、質的方法と量的方法の相互作用について言及し、質的なものは量的なものへ、量的なものは質的なものへとフィードバックされるべきであると述べている (p.45)。本研究は、この混合研究法の意義を踏まえて、参加者のライティング・プロセスをより包括的に説明できるように、上述した複数のデータを収集し、参加者の L1、L2 ライティング・プロセスは異なるのか、L2 能力はライティング・プロセスに影響するのかを検証するため、質的分析を主として、一部で量的分析も行った。

更に、仮説の検証ではなく、ライティング・プロセスのパターンを発見し、傾向をつかむことが目的であるので、探索的研究でもあり、また、比較的少人数の参加者のライティングを一人ひとり詳細に分析する事例研究でもある。探索的事例研究とすることで、参加者のライティング背景を含めた数種のデータから、仮説に縛られない解釈と推論により、参加者のライティング・プロセスを多角的に理解しようとするものである。

研究の内的妥当性（調査結果とリアリティとの一致の度合い）、信頼性（分析結果の一貫性の度合い）、外的妥当性（調査結果が別の状況にも一般化される度合い）（メリアム, 2004, pp.319-320）を高めるために、いくつかの方策を用いた。まず、内的妥当性を高めるために、三角測量を取り入れ、思考発話法、観察、インタビュー、アンケートという複数の手法を採用した。更に、データと分析結果が妥当であるか、参加者によるメンバー・チェックを行った。メンバー・チェックとは、研究者による記述や分析を参加者に示し、参加者の意図と合っているかを尋ねることである（Rallis & Rossman, 2009, p.266）。次に、信頼性を高めるために、プロトコル・データのコード化を2名で行い、一貫性を検証した。最後に、外的妥当性を高めるために、各参加者のライティングについて、受けた指導などの背景を

含め、できるだけ詳しく記述し、本研究の結果が、読み手の知る他の状況にも当てはまるかを判断できるように努めた。

思考発話法は、EFL 環境における日本語を L1 とする書き手に対してはほとんど採用されていないが、第 2 章で見たように、同時言語報告法であるため、作動記憶からの直接的データを提供することができるという利点を持つ。また、思考発話法は、細かくライティング方略の使用を捉えることができる。例えば、同じ 30 分程度のライティングでも、刺激再生法を用いた研究では、ライティング方略使用が述べ 30~35 回程度、多くても 90 回程度であるのに対して (Hirose, 2005; Sasaki, 2000; Sasaki, 2002)、思考発話法による Van Weijen (2009) では、少なくとも 200 回を超える。このように、直接的かつ詳細にライティング方略の使用を捉えることのできる思考発話法を採用し、アンケートや観察、ライティング直後のインタビューによるデータ補強を行うことで、新たな発見を得られる可能性があると考えた。

以下の節では、参加者、データ収集、データ分析について述べる。

### 3.2 参加者

参加者は、大学と大学院で英語を専攻する 10 名である。そのうち 3 名は、教職経験のある 40 代で、残りの 7 名は教職経験のない 20 代学生である。大学と大学院での協力への呼びかけに応じての参加であった。一人平均約 6 時間に及ぶ研究への協力に対しては薄謝を進呈した。

倫理的配慮として、参加者には、調査の目的と手順を、文書及び口頭で説明し、データの扱いにおいて参加者氏名を公表しないことを伝え、文書で研究協力への返答を得た。また、個人のライティング・プロセスの分析結果は、メンバー・チェックとして、内容の妥当性を確認してもらった上で、論文への記載を了承してもらった。

CELT: Comprehensive English Language Test Form A (Harris & Palmer, 1986) の文法部門と語彙部門 (各 75 項目・四肢択一形式、各 100 点) の合計得点によって、参加者を 3 つのグループに分けた。即ち、最も L2 能力の高い教職経験のある 40 代グループ 3 名 (以下「L2 能力の高い教職経験者グループ」、L2 能力の高い学生 3 名 (以下「L2 能力の高い学生グループ」、L2 能力の低い学生 4 名 (以下、「L2 能力の低い学生グループ」) の 3 グループである。L2 能力の高い教職経験者グループの CELT 平均は 173.33 点 ( $SD=26.03$ )、L2 能力の高い学生グループでは 130.33 点 ( $SD=11.68$ )、L2 能力の低い学生グループで 99.75 点 ( $SD=8.77$ ) である。

本研究は、L1、L2 のライティング・プロセスの比較と共に、L2 能力の違いがライティング・プロセスに影響するかも調査するため、3 つのグループの L2 能力に有意差があるかを検討した。本研究において、3 グループの差を検討する場合には、標本数が少なくデータの分布が仮定できないため、Kruskal-Wallis 検定 (少人数の 3 つ以上のグループでの差を検討

するのに用いられるノンパラメトリック検定)を使用した。その結果、有意差が認められた場合には、どのグループ間に差があるのかを確認するため、2群間の差を検討するノンパラメトリック検定である Mann-Whitney U 検定を2グループ間で3回繰り返し(L2能力の高い学生グループとL2能力の低い学生グループ、L2能力の高い学生グループとL2能力の高い教職経験者グループ、L2能力の低い学生グループとL2能力の高い教職経験者グループ)、Bonferroniの方法を用いて1回ごとの検定の有意水準を調整した(Dunnの多重比較手続き)。尚、本研究の統計処理には、SPSS Statistics 17を使用した。

3グループのL2能力の差を、Kruskal-Wallis検定によって検討した結果、5%水準で有意であった( $H(2)=8.018, p=0.018$ )。2グループ間の差を Mann-Whitney U 検定により検討した結果、L2能力の高い学生グループとL2能力の低い学生グループ間( $U=0, p=0.034$ )、L2能力の低い学生グループと教職経験者グループ間( $U=0, p=0.034$ )に5%水準で有意差が、L2能力の高い学生グループと教職経験者グループ間( $U=0, p=0.050$ )に有意傾向が認められた。その後、Bonferroniの方法により有意水準を各検定につき0.0167%( $0.05/3$ )に調整した結果、標本サイズが小規模のため有意差の検出力が低くなり、どの群間にも有意差は確認できなかった。しかしながら、本研究は主に質的研究であるので、Kruskal-Wallis検定の結果をもって、L2能力の異なる3グループの違いを探索するものとする。均質的な2つの学生グループは、純粋にL2能力によるライティングの違いを示すと考えられ、また、教職経験者グループからは、指導者のライティング・プロセスについて理解し、学生との違いを知ることができる。

L2能力の高い教職経験者グループは女性1名、男性2名の大学院生から成り、平均年齢は47.7歳である。全員が中学校、高校、語学学校などで、断続的あるいは継続的に英語を教えており、大学院に就学中である。L2能力の高い学生グループは、平均年齢20.7歳の全員女性である。L2能力の低い学生グループは、女性4名で、平均年齢は19.7歳である。L2能力の高い学生1名は6ヶ月の英語圏への滞在経験があり、L2能力の高い教職経験者1名は1年間英語圏で仕事に就いた経験があるが、残りの参加者は全員2ヶ月を超える英語圏への渡航経験はない。3歳から英会話を習ったL2能力の高い学生1名を除いて、参加者全員が中学就学により英語の学習を開始し、EFL環境で指導を受けてきた。L2能力の高い学生グループと低い学生グループにおいては、大学受験指導で2ヶ月から3ヶ月程度、集中的にL1またはL2ライティングの指導を受けた学生もいる。高校の授業では、ほとんどパラグラフ・レベルのL1、L2ライティングを行わなかった。L2ライティングについては、教職経験者は全員、高校では単文レベルの英訳の指導しか受けていない。大学での指導に関しては、L2ライティング方略の指導を受けた参加者は、L2能力の高い学生に属する2名のみである。教職経験者は、誰もライティング方略を学んでいないが、1名は、大学で英語のエッセイをよく書いている。

### 3.3 データ収集

研究材料は、L1 及び L2 ライティングの思考発話プロトコル・データ、L1 及び L2 プロダクト、ライティングの計画メモ、ライティング方略使用と動機づけに関する事前アンケート (Mu & Carrington, 2007; 田中・廣森, 2007 に基づき作成した 5 件法 90 項目、付録 7 参照)、インタビュー、L2 能力診断テスト (CELT) の結果である。アンケートのライティング方略に関する 70 項目からは、本研究で扱うメタ認知方略 (計画、評価) や社会的/情意的方略などに関する参加者の考え方が読み取れる。また、英語学習の動機づけに関する 20 項目からは、参加者の内発的動機づけ、外発的動機づけについての情報を得ることができる (内発的動機づけ、外発的動機づけについては、第 4 章、p.125 を参照のこと)。

データ収集は 3 回のセッションに分けて行った。まず、第 1 回セッションを一斉実施し、L2 能力診断テスト (CELT) と、ライティング方略と動機づけに関するアンケート、思考発話法の説明と練習 (伏字計算と簡単な英作文) を行った。数日後の第 2 回セッションは個別に実施し、思考発話法による L1 あるいは L2 ライティングと補足インタビューを行った。

L1 及び L2 ライティング課題には、賛成、反対の立場を決めて意見を述べる論証文を用いた。平成 25 年度から実施される高等学校の新設科目である「英語表現 I (II)」の目標は、「英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、事実や意見などを多様な観点から考察し、論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える能力を養う (伸ばす) (文部科学省, 2010)」であり、論証文を書く能力の育成は、特に重視されていると考えられることから、論証文を選択した。

第 2 回セッションの数日後、第 3 回セッションを第 2 回セッションと同じ手順で実施した。ただし、第 2 回セッションで L1 ライティングを終了した参加者には L2 ライティングを、L2 ライティングを終了した参加者には L1 ライティングを行ってもらった。参加者の半数が L1 ライティングから、残り半数が L2 ライティングから行うようにして実施順序のバランスをとった。

以下では、思考発話法によるライティングとその直後のインタビューについて、手順の詳細について述べる。

#### 3.3.1 思考発話法によるライティング

ここでは、思考発話法によるライティングの手順について述べる。

まず、第 1 回セッションにおいて、思考発話法の説明と練習を行った。簡単な掛け算で思考発話法の実験者による実演を見てもらった後、Wong (2005) と海保・原田 (1993) に基づき、以下のように思考発話法について説明した。説明で最も強調したのは、参加者の考えのプロセスの変容を避けるため、分かりやすく語ったり、説明したりせず、考えていることをそのまま声に出して欲しいという点である。

1. 頭の中の様子を実況中継してください。作文の過程を明らかにすることが目的ですので、頭に浮かんだことを全て躊躇せず声に出してください。
2. なるべく間を空けずに話し続けてください。少なくとも 5 秒に一回は話してください。「何も考えが浮かばない」でも構いません。8 秒以上の沈黙には、「今何を考えていますか。」とお聞きします。
3. 聞き取れるように話してください。声が小さくならないよう気をつけてください。
4. 簡潔に話してください。完全な文で話そうとしたり言葉を選んだりしないでください。
5. 解説したり、わかりやすく言い直そうとしたりしないでください。
6. 過ぎたことを詳細に述べようとせず、今考えていることに集中してください。
7. 英語、日本語どちらで話されても結構です。または英語と日本語を混ぜて話されても構いません。
8. 実験者をいないものと思い、存在を気にしないようにしてください。

続いて参加者に、以下の伏字計算と、短い L2 エッセイを思考発話法で書く練習をしてもらった。

DONALD

+GERALD

ROBERT

「D=5 のときに、アルファベットの各文字に 0 から 9 の文字を一つずつあてはめなさい。」  
(海保・原田 1993, p.89)

数日後の第 2 回セッションにおいて、思考発話法の簡単な練習後、L1 または L2 ライティングを行った。ライティング中は、手元の録画と、IC レコーダーでの録音をした。厳密な時間制限は設けずに 30 分を目安とし、30 分を超えても中断せず、参加者が書き終えたと判断するまで実験を続行した。このような時間設定は、Sasaki (2000)、Hirose (2005) に準じたものである。Sasaki (2000) は、同様のタスクで学生の 8 割以上が 30 分以内にライティングを終えたことと、パイロット・スタディより、ライティング後のビデオ録画を使用したインタビューのセッションが 2 時間を超えると参加者が疲れてきちんと考えられなくなる可能性があることが分かったことから、ライティング後のセッションを 2 時間以内に収められるように約 30 分の時間を設定した (p.268)。本研究で厳密な時間制限を行わなかった根拠は、制限時間を設けると、例えば、「計画」や「修正」が少なくなるなど、ライティング・プロセスが抑制される可能性があるという Wang & Wen (2002) による指摘である (p.244)。また、Kobayashi & Rinnert (2008) は、参加者が自分の最高のライティング能力を発揮できるように、時間制限なしでライティング実験を行い、EFL 学生のライティング平均時間が

L1、L2 共に 32 分台であった (pp.14-15)。以上の先行研究より、30 分目安の時間制限なしという時間設定が妥当であると判断した。実際の本研究の参加者全員のライティングの平均時間は、L1 では 29 分 10 秒、L2 では 27 分 53 秒で、1 時間を超えた参加者はいなかった。

字数・語数制限も設定しなかった。ただし、L2 ライティングについては、150 語から 300 語程度を目安として欲しいと伝え、150 語程度の英文原稿を見せて、どの程度の量を書くことを期待されているかを示した。語彙も評価の対象であること、辞書の英文をそのまま使用される可能性があることを考慮して、辞書の使用は認めなかった。修正の痕跡を残すため、ボールペンを使用してもらった。ライティング用紙数枚の他に小さめの用紙も準備しておき、計画などに使用してもよいし、使用しなくてもよいこと、メモは L1、L2 どちらで書いても構わないことを説明した。

課題は、Manchón et al. (2005, p.193) の論証文課題に変更を加えて使用した。以下が、実際に使用した課題のプロンプトである。

L1 プロンプト：

「教育の成功の要因としては、学校教育課程の内容や質よりも家庭の役割や子供の頃のしつけの方が大きい。」あなたは、この考えに賛成ですか、それとも反対ですか。あなたの考えを日本語で書いてください。

L2 プロンプト：

School failure is more a matter of teachers' teaching and guidance than that of the attitude, effort, and motivation of the students. Do you agree or disagree? State your opinion in English.

「学校の落第は、生徒（学生）の態度、努力、動機づけが原因の問題というよりも、教師の指導の問題である。」あなたは、この考えに賛成ですか、それとも反対ですか。あなたの考えを英語で書いてください。

課題の選定においては、課題がかかる認知負荷と、参加者のトピックへの馴染み深さを考慮した。即ち、全ての参加者に馴染みのある教育分野のトピックを選び、より認知活動を要求する論証文とした。ただし、学生グループの L2 能力に配慮し、認知負荷がプロトコルの産出を妨げないよう、L2 プロンプトには L1 の訳をつけ、語句のヒントが得られるようにした。また、最初に書いたものが後のライティングに直接影響しないよう、L1 と L2 は異なるトピックで、半数の参加者が L1 ライティングから、残りの半数が L2 ライティングから行うようにした。それと同時に、プロダクトの質と量に大きな差が生じないよう、L1 と L2 は類似のトピックとした。

実験者は、書き出しまでにかかった時間、ライティング中のポーズ時間、ライティング

完了時間を計測すると共に、参加者の様子を細かく観察し、記録した。8秒以上の沈黙には「今、何を考えていますか。」と問うた。3秒以上のポーズについては、ライティング直後に、録画映像を使用し、インタビューして何を考えていたのかを確認した。インタビューでは、ライティング背景についても調査した。インタビュー方法について、次の項で述べる。

### 3.3.2 インタビュー

ライティング直後にインタビューし、録画映像の助けも借りて、思考発話プロトコル・データを補足した。インタビューでは、発話されなかったライティング方略の使用や、特定のライティング方略を使用した理由について確認した。また、ライティングの背景を知るため、ライティング経験についても質問した。Hirose (2005, p.243) や Beare (2000, p.102) のアンケートも参考にし、一部インタビューに取り入れた。本研究が発話データの補足にアンケートではなくインタビューを採用したのは、直前に行ったライティングについて、観察記録やビデオ映像で確認しながら、ライティング中の実際のふるまいについて詳しく調査することができるからである。インタビューの主な質問事項については、付録 8 を参照のこと。

### 3.4 データ分析

録音したライティング中の発話は、全て書き起こしてプロトコルを得た。発話の記述法は、以下のとおりである。

- ・発話しながら文を書いている場合（アンダーライン）
- ・自分が書いた文章を読んでいる場合（“ ”）
- ・発話以外の行動や補足説明（     ）
- ・ポーズ（...）およそ1秒につき一点を記す
- ・インタビューで判明した思考内容（ ）
- ・「聞き取り不能」

書き起こした発話は、分析のためにセグメント化し、ライティング方略の範疇にコード化しなければならない。本研究では、1つのライティング方略・活動を1つのセグメントとするセグメント化基準に加えて、セグメント化をより明確にする以下の判断基準を設定した。

- ・3秒以上のポーズは独立したセグメントと見なすが、書く速度が発話に追い付かないためのポーズは3秒以上であっても独立したセグメントとしない。

- ・書きながら書く言葉を発話しているときの、書く速度が発話に追いつかないための繰り返しは独立したセグメントと見なさない。
- ・次の言葉を書きつなぐための、直前の一語程度の読み返しは独立したセグメントと見なさない。

書く速度に追いつかないための沈黙や繰り返しは、頻繁に生じる可能性がある。これをセグメントとみなすことには意味がなく、逆に分析の妨げになるだろう。同様に、単に次の文に書きつなぐための直前の一語程度の読み返しも、何らかの意図があつての書かれたテキストの読み返しや、句レベル以上の読み返しとは区別した方がよい。

セグメント化基準に従って、セグメントに分けてセグメントごとに改行し、全てのセグメントに通し番号を打った。また、0-1、1-2 のように、1 分毎の内容が分かるように印を入れた。最後に、コード化してライティング方略を示す範疇の記号（SQ=自問、P=ポーズ、G=アイディア創出、RA=課題の確認、F=文章化、など）を通し番号の横に付した。分析のための準備ができたプロトコルの一部を以下に示す。L2 能力の高い学生グループに属する参加者の、ライティング開始 6 分から 8 分までの、2 分間のプロトコルである。より長い時間のプロトコルについては付録 9 を参照のこと。

6-7

家族と一緒に過ごす時間が少ない、家族の影響は、受けてない（言いながらメモに「家」と書く）、

36.(SQ)けど、親のしつけがしっかりしてる？

37.(P)んー、

38.(G)親のしつけが、親が塾に通わせてる、そうだな、塾通いをきっちりするってことは、親に言われて小学校の頃から行ってる、

39.(SQ)親の言うことを素直に聞いて行ってるってことは、親のしつけの仕方がうまいってこと？（言いながらメモに「子」と書く）

40.(RA)（プロンプト読む。書き出しで聞かれたことに答えるため。）“あなたは、この考えに”

7-8

（7'00”書き出し）

41. (F)私は、この考えに賛成、賛成です。なぜなら、以下の2つの要因、

プロトコル・データをコード化するための範疇は、Hayes & Flower (1980) に基づき Van Weijen (2009) が設定した範疇を基盤とした（本研究のコード化範疇と定義については付録 10 を参照）。ただし、「計画」と「評価」の下位範疇については、それらの範疇に包括的で

あるか局所的であるかの区別を設ける Sasaki (2000) に準じた。先行研究の結果から、L2 能力の異なるグループの比較において、「包括的 / 局所的」の区別を設けた「計画」や「評価」の方略使用を見ることが重要と判断したためである。また、「メタ認知方略」（「計画」、「評価」、「モニター」）に焦点を当てるため、「リハーサル」と「自問」の範疇を付け加えた。即ち、「リハーサル」は「計画」と区別するために設定した。また、内田 (1986) の言うように、ライティング・プロセスが伝えたいことと生みだされた表現とのズレを調整しようとする自己内対話であるとすれば (p.166)、「自問」はライティング・プロセスをモニターしている可能性があるため、範疇に加えた。コード化は、ランダムに 3 名分のプロトコルを選択し、全体の 35.9%に当たる 1,297 のセグメントについて、実験者 (第 1 コーダー) と大学非常勤英語講師 (第 2 コーダー) との 2 名で行った。分析結果における内的妥当性を確保するため、コード化において意見の相違が見られた全てのセグメントについて、第 1 コーダーと第 2 コーダーとの間で、判断の基準についての話し合いを重ね、コード化の詳細な基準を確立していった。更に、コード化の信頼性を検討するために、SPSS Statistics 17 を用いてカッパ係数を求めた結果、 $k=0.948$  という実質的に一致しているとみなされる高いカッパ係数が確認されたため、残り 7 名分のプロトコルのコード化については、第 1 コーダーが一人で行った。

本研究では、上述の精確なセグメント化基準による分析に加えて、ライティング・プロセスを意味内容のまとまりである「エピソード」に分け、グループ毎のライティング方略の使用を確認している。「エピソード」の定義と判断基準は Van Weijen (2009, p.121) に従い、エピソードを「ライティング・プロセス内の比較的独立した単位」とし、①パラグラフなどのひとまとまりが終わったことを表す発話（「次のパラグラフ」、「これが導入」など）、②活動から活動への移行（文章化や修正から課題の確認への移行など）、③7 秒以上の長いポーズ、あるいはポーズとためらいの組み合わせ、の 3 基準によりプロトコルを「エピソード」に分けた。エピソードの判断は、実験者が 2 週間の期間を空けて 2 回行い、91.1%の一致を確認した（全エピソード数 338 中 308 一致）。プロトコルを「エピソード」に分けることにより、「エピソード」のはじまりにはどのようなライティング方略が使用されているのか、即ち、ライティング・プロセスのまとまりを導くのはどのような方略であるかを見た。

本研究では、L1、L2 のライティング・プロセスを比較するため、ライティング方略のバリエーションが同じ書き手であれば言語間で一致しているのか、グループ間では異なるのかを確認した。また、ライティング方略の使用回数とライティング・プロセス全体に占める割合を算出し、グループと個人のライティング方略使用の特徴を調査した。更に、メタ認知方略である「包括的計画 / 評価」、「局所的計画 / 評価」、「自問」の使用がグループ間や言語間で異なるかに焦点を当てて分析した。

書かれたプロダクトの評価については、L1、L2 プロダクトに対してそれぞれ 2 人の評価者の合計点を用いた。L1 プロダクトは、教職経験 30 年以上の高校国語教諭と、実験者が、

総合的評価を 1 カ月程度の時間を空けてそれぞれ 2 回行い、評価の平均点を合計した。L2 プロダクトは、大学の非常勤英語講師と英会話学校の教師である 2 人の英語母語話者が、Jacobs et al. (1981) の ESL Composition Profile を用いて、内容、構成、語彙、言語使用、句読点や綴りなどの機械的技能の 5 項目について、分析的評価を行った。評定者間信頼性は、L1 プロダクトにおいてはピアソンの相関係数  $r=0.70$ 、L2 プロダクトにおいては  $r=0.92$  であった。L1 ライティングと L2 ライティングに、総合的評価と分析的評価という異なる評価形式を用いているのは、英語のプロダクト評価のために作成された評価基準を日本語ライティングに適用することは適切でないという L1 評価者の判断による。また、総合的評価と分析的評価は高い相関関係にあり、それらの結果にはほとんど差がないという研究結果が報告されている (水本, 2008; Van Weijen, 2009)。プロダクトの評価結果により、L2 能力との関係や、計画や評価における包括的 / 局所の方略の使用が、プロダクトの質に反映されているかを確認した。

他には、ライティングの流暢さとしての L1、L2 プロダクトの総字数・総語数、1 分あたりの産出字数・語数を確認した。また、ライティング総時間、ライティング計画時間を調査した。

### 3.5 まとめ

この章では、L2 能力の異なる 3 つのグループ、L2 能力の最も高い教職経験者グループ、L2 能力の高い学生グループ、L2 能力の低い学生グループを設定し、主に質的に分析することにより、グループごとのライティング・プロセスの傾向をつかみ、更に一人ひとりの背景とライティングの詳細を探索するため、本研究が採用する研究方法について、参加者、データ収集、データ分析を記述した。

## 第4章 分析結果

### 4.1 はじめに

ここでは、3グループのL2能力、プロダクトの評価、流暢さ、書き出し前の計画時間とライティング総時間について、結果をまとめて提示する。その後以下の節で、L2能力の高い学生グループ、L2能力の低い学生グループ、L2能力の高い教職経験者グループについて、それぞれ、ライティング・プロセスの傾向についてまとめた後にグループ内の各参加者の事例を検討する。そして最後に、グループ間の比較による分析を行う。

表4は、L2能力の高い学生グループ（L2高学生）、L2能力の低い学生グループ（L2低学生）、L2能力の高い教職経験者グループ（教職経験者）について、L2能力測定のために実施したテスト（CELT）の文法部門と語彙部門の合計点平均点を示したものである。また、表5は、グループごとのプロダクトの評価結果をまとめたものである。

表4 L2能力テスト結果

	L2高学生 $M(SD)$	L2低学生 $M(SD)$	教職経験者 $M(SD)$
CELT 文法部門	78.67 (7.09)	61.25 (2.22)	89.33 (15.14)
CELT 語彙部門	51.67 (10.26)	38.50 (6.56)	84.00 (13.86)
合計	130.33 (11.68)	99.75 (8.77)	173.33 (26.03)

表5 プロダクト評価結果

得点	L2高学生 $M(SD)$	L2低学生 $M(SD)$	教職経験者 $M(SD)$
L1 Total (200)	123.67 (19.01)	124.00 (22.91)	149.33 (17.47)
L2 Total (200)	170.33 (10.12)	115.75 (37.38)	159.00 (6.56)
Content (60)	52.33 (2.31)	35.00 (9.90)	47.67 (3.21)
Organization (40)	35.00 (1.00)	24.50 (8.81)	32.33 (0.58)
Vocabulary (40)	32.67 (3.06)	23.25 (8.22)	32.33 (2.89)
Language use (50)	42.00 (3.61)	26.75 (10.63)	38.00 (1.00)
Mechanics (10)	8.33 (0.58)	6.25 (1.26)	8.67 (0.58)

表4より、CELTの結果は、L2能力の高い学生グループは130.33点、L2能力の低い学生グループで99.75点、L2能力の高い教職経験者グループの平均が173.33点であった。しかしながら、表5に示されたように、L1プロダクトの平均得点は、教職経験者グループが149.33点で最も高かったものの、L2プロダクトは、L2能力の高い学生グループの平均（170.33点）が教職経験者グループの平均（159.0点）を上回る結果となった。L2能力の低い学生グループは、L1プロダクト（ $M=124.0$ ）はL2能力の高い学生グループ（ $M=123.67$ ）と同程度の評

価を受けたが、L2 プロダクトの評価平均は 115.75 点で、他のグループよりもかなり低かった。Kruskal-Wallis 検定により検討した結果、L1 プロダクトについては、3 グループには 5% 水準で有意差はなかったが、L2 プロダクトでは、有意傾向が認められた ( $H(2)=5.920$ ,  $p=0.052$ )。更に、Mann-Whitney U 検定により、L2 プロダクトの 2 グループの差を検討した。その結果、L2 能力の低い学生グループと L2 能力の高い学生グループ間では 5% 水準で有意差があり ( $U=0$ ,  $p=0.034$ )、L2 能力の低い学生グループと L2 能力の高い教職経験者グループ間では有意傾向があった ( $U=1.0$ ,  $p=0.077$ )。しかしながら、Bonferroni の方法により有意水準を各検定につき 0.0167% (0.05/3) に調整した結果、検出力が低くなり、どの群間にも有意差は確認できなかった。

尚、参加者全員の CELT 得点と L1 及び L2 プロダクト得点には相関関係が見られた。ピアソン相関係数は、L1 では  $r=0.51$ 、L2 では  $r=0.57$  であった。

次の表 6 は、グループごとのライティングの流暢さを表している。流暢さは、量と速さという 2 つの観点から示されている。量は、プロダクトの総語数・字数により、速さは 1 分間あたりの産出字数・語数（書き出し前の計画時間は書いた時間に含まない）により表されている。

表 6 流暢さ

	L2 高学生 $M(SD)$	L2 低学生 $M(SD)$	教職経験者 $M(SD)$
L1 字数	702.67 (210.93)	728.50 (412.43)	760.33 (305.23)
L1 字数/分	33.79 (8.19)	34.19 (7.32)	22.91 (10.07)
L2 語数	232.67 (34.67)	135.75 (81.41)	176.67 (93.61)
L2 語数/分	10.57 (5.52)	5.91 (3.60)	8.27 (2.07)

L1 ライティングにおいては、教職経験者グループが最も長いプロダクトを産出したが、( $M=760.33$ )、速さの観点からは、1 分間あたりの産出語数 ( $M=22.91$ ) は、2 つの学生グループよりもかなり少なかった。また、L2 ライティングについては、長さにおいても速さにおいても、L2 能力の高い学生グループが最も流暢に書いた (L2 プロダクト総語数  $M=232.67$ 、語数/分  $M=10.57$ )。これに対して、L2 能力の低い学生グループは、長くも速くも書けなかった (L2 プロダクト総語数  $M=135.75$ 、語数/分  $M=5.91$ )。Hirose (2005) では、大学生の L2 能力の高いグループが L1 ライティングで 22.12 字/分、609.8 字、低いグループが 20.43 字/分、448 字、L2 ライティングでは高グループで 6.14 語/分、168 語、低グループで 4.35 語/分、132.8 語である。全体的に Hirose (2005) のグループよりも流暢に書いた。

表 7 は、書き出し前の計画にかかった時間と、書き出し前の計画時間が、ライティングを終了するまでにかかった総時間に占める割合、更にライティング総時間を表している。

表7 書き出し前の計画時間とライティング総時間に占める割合

	L2 高学生 <i>M</i>	L2 低学生 <i>M</i>	教職経験者 <i>M</i>
L1 :			
計画時間 (割合%)	4'43"(18.0)	4'8"(16.4)	3'42"(9.9)
ライティング総時間	26'11"	25'11"	37'27"
L2 :			
計画時間 (割合%)	2'50"(9.4)	3'15"(12.4)	2'58"(10.7)
ライティング総時間	30'17"	26'12"	27'42"

表7に見られるように、L1ライティングでは、書き出し前の計画時間はどのグループも4、5分程度であるが、ライティング総時間に占めるその割合は、L2能力の高い学生グループで最も大きく（18.0%）、教職経験者グループで最も小さい（9.9%）。ライティング総時間が、教職経験者では平均37分27秒であるのに対して、学生グループは25、26分程度のためである。一方、L2ライティングにおいては、書き出し前の計画時間は、どのグループでもL1よりも短くなっている。あまり差は無いが、最も長い時間をかけたのはL2能力の低い学生グループで、平均3分15秒（12.4%）であった。逆に、書き出し前の計画時間が最も短かったのは、L2能力の高い学生グループの2分50秒（9.4%）であり、あまり差は無いものの、書き出し前に時間をかけたグループほど、プロダクトの質は低くなっている。L1、L2共に、書き出し前の計画時間は、L2能力にもプロダクトの質にも関係がないようである。

ライティング総時間は、L1、L2ライティング共に、最も長く時間をかけたグループのプロダクトの質が最も高かった。即ち、L1ライティングでは、L1プロダクトの質が最も高かったL2能力の高い教職経験者グループが、平均37分27秒の最も長い時間をかけて書き、L2ライティングでは、各グループのライティング総時間の平均は、26分12秒から30分17秒と大差は無いものの、やはり、最もプロダクトの質が高く評価されたL2能力の高い学生グループが、最も長い時間をかけて書いた。

以上が、L2能力、プロダクト評価、流暢さ、書き出し前の計画時間とライティング総時間についての結果であった。

以下の節で、L2能力の高い学生グループ、L2能力の低い学生グループ、L2能力の高い教職経験者グループの順に、グループのライティング・プロセスの傾向とグループ構成員の各事例について見ていく。

#### 4.2 L2能力の高い学生グループ

ここでは、L2能力の高い学生グループのL1及びL2ライティングのプロセスを探索する。まず、グループのライティングの傾向についてまとめ、次に、グループの構成員であるA、B、Cのライティング・プロセスについて、それぞれ結果を示す。尚、ここでの個人のライ

ティング・プロセスの事例分析の順序は、L2 能力の順ではなく、最初に特徴的な事例から取り上げる。

#### 4.2.1 L2 能力の高い学生グループのライティング

ここでは、L2 能力の高い学生グループの L1、L2 ライティングの傾向をまとめる。

表 8 は、L2 能力の高い学生グループを構成する A、B、C、3 名の L2 能力テスト結果であり、表 9 はプロダクト評価の結果である。

表 8 L2 能力テスト結果 (L2 能力の高い学生グループ)

	A	B	C
CELT 文法部門	85	80	71
CELT 語彙部門	43	63	49
合計	128	143	120

表 9 プロダクト評価結果 (L2 能力の高い学生グループ)

得点	A	B	C
L1 Total (200)	105	143	123
L2 Total (200)	182	164	165
Content (60)	55	51	51
Organization (40)	36	34	35
Vocabulary (40)	36	32	30
Language use (50)	46	39	41
Mechanics (10)	9	8	8

L2 能力の高い学生グループの A、B、C はいずれも文法部門で 7 割以上、語彙部門では 4 割から 6 割程度の正答率であった。教職経験者グループの L2 能力 ( $M=177.33$ ) を超えた構成員はいない。しかしながら、L2 プロダクトの評価が高く、3 名とも教職経験者グループの L2 プロダクト平均得点 ( $M=159.0$ ) を超えている。一方、L1 プロダクトは 3 名とも教職経験者グループの平均 ( $M=149.33$ ) よりも低かった。B は、L2 能力、L1 プロダクト、L2 プロダクトの得点が全て比較的高い典型的な事例である。一方、A は、L1 プロダクトの評価が低く、L2 能力もグループ内の平均程度であるが、L2 プロダクトの評価が最も高い、特徴のある事例である。

表 10 流暢さ (L2 能力の高い学生グループ)

	A	B	C
L1 字数	521	934	653
L1 字数/分	27.52	30.81	43.05
L2 語数	243	194	261
L2 語数/分	5.10	10.48	16.14

書く流暢さは、表 10 に見られるように個人差が大きい。速さの観点からは、A は、L1 においても L2 においても、1 分間あたりの産出字数・語数は多くない。一方、C は L1、L2 共に非常に流暢に書いている。B は L1 では平均的、L2 では流暢に書いている。量的には、B は、L1、L2 共に総字数・語数が多く、A と C は、L1 では長く書けなかったが、L2 では語数の多いプロダクトを産出した。

表 11 書き出し前の計画時間とライティング総時間に占める割合  
(L2 能力の高い学生グループ)

	A	B	C
L1 :			
計画時間 (割合%)	7'00"(27.0)	1'41"(5.3)	5'27"(26.4)
ライティング総時間	25'56"	32'00"	20'37"
L2 :			
計画時間 (割合%)	1'16" (2.6)	1'45"(8.6)	5'30"(25.4)
ライティング総時間	48'56"	20'16"	21'40"

表 11 は、書き出し前の計画時間と、ライティング総時間に占めるその割合である。

ライティング総時間を見ると、A の L2 ライティングが 48 分 56 秒、B の L1 ライティングが 32 分と、グループ内で最も長い。そしてプロダクトの評価もそれぞれ高かった。

書き出し前の計画時間は、A の L2 ライティングでは 1 分 16 秒であるが、1 文目を書いた後に、計画を 5 分以上続けており、その計画時間まで含めると、7 分近くになる。これを加味すると、A と C は、L1 でも L2 でも、ライティング総時間の 1.4 割から 3 割近くの時間をかけて書き出し前に計画を立てている。これとは対照的に、B の計画時間は L1、L2 共に短い。個人の書き出し前の計画時間は、言語間で一貫している傾向がある。

実際の書き出し前の「計画」で、A は、L1、L2 ライティング共に、主張、理由、具体例という構成に沿って、簡潔なメモを作成した。L1 ライティングでは、ライティング中に改めてメモの確認はしなかったが、計画メモのとおり書き、途中で「教育の成功」の定義を

付け加えて構成を修正した。L2ライティングでも改めてメモを見ることはしなかったが、やはりメモに従って進め、途中で結論を変更した。メモを使用したおおまかな計画と、計画変更における柔軟性が、AのL1、L2ライティングに共通する特徴だった。

Bは、L1ライティングの課題を難しいと感じ、賛成か反対かを決めるため、頭の中で考えをまとめた。また、書きながら構成の計画を立てている。L2ライティングでは、プロンプトを読み終えると、ほとんど考えずに書き始めた。L1でもL2でも計画メモは使用しなかった。

Cは、書き出し前の「計画」は、L1、L2共に、内容、構成も含めて、かなりしっかりしたメモを作成している。L1ライティングではメモを改めては見えていないが、メモに沿って書き、具体例を挙げようとして諦めた。L2ライティングは、メモを途中で3度確認し、書きながら計画にはなかった具体例を考え、内容を発展させた。メモを使用してしっかりと計画し、その後、非常に流暢に書いたことは、L1、L2ライティングに共通していた。

以上のように、書き出し前の「計画」は、個人間では異なるが、個人内では、L1、L2ライティング共によく似ていた。計画メモを作成したAとCは、メモにL1を使用した。

次に、ライティング方略の使用について見ていく。表12は、このグループのライティング方略の使用回数の平均とライティング・プロセス全体に占める割合を示したものである。プロトコルのセグメント数は、平均してL2ライティングの方が長い時間をかけて書いていることもあり、L1ライティングで平均144.7、L2ライティングで251.3であった。

表12 ライティング方略使用平均回数と割合  
(L2能力の高い学生グループ)

方略	L1ライティング n (%)	L2ライティング n (%)
課題の確認	6.0 (4.1)	5.0 (2.0)
計画全体	8.9 (6.2)	10.7 (4.3)
包括的計画	0 (0)	0 (0)
テーマの計画	4.3 (3.0)	3.0 (1.2)
局所的計画	2.0 (1.4)	4.7 (1.9)
構成計画	1.3 (0.9)	1.3 (0.5)
結論計画	1.3 (0.9)	1.7 (0.7)
アイデア創出	11.0 (7.6)	18.0 (7.2)
メタコメント	5.0 (3.5)	7.0 (2.8)
ポーズ	17.3 (12.0)	28.3 (11.3)
文章化	41.3 (28.6)	64.0 (25.5)
読み返し	8.0 (5.5)	26.0 (10.3)

評価全体	8.7 (6.0)	13.7 (5.4)
L1 / L2能力評価	0.7 (0.5)	0 (0)
局所的評価	7.7 (5.3)	12.7 (5.0)
包括的評価	0.3 (0.2)	1.0 (0.4)
修正	11.7 (8.1)	21.3 (8.5)
自問	6.7 (4.6)	16.7 (6.6)
質問	1.3 (0.9)	1.3 (0.5)
リハーサル	17.3 (12.0)	35.3 (14.1)
身体活動	1.3 (0.9)	2.3 (0.9)
その他	0 (0)	1.0 (0.4)

L1、L2 ライティング方略の使用は概して類似している。ライティング方略のバリエーションは、L1 も L2 も変わらない。「包括的計画」はカウントされていないが、実際には、2名はL1でもL2でも、書き出し前にメモを使用して全体的な計画を立てている。これを「包括的計画」としてカウントできなかったのは、書き出し前の計画が、「アイデア創出」、「テーマの計画」、「自問」、「メタコメント」といった他のライティング方略に細分化されたためである。これは、今後、改善すべきコード化範疇の問題点である。

「包括的計画」は、カウントされなかったメモによる全体計画を考慮に入れても、L1ライティングの方がL2ライティングよりも多い。同様に、「テーマの計画」、「構成計画」もL1ライティングにより多く見られた。一方、「局所的計画」のみは、L1ライティングで1.4%、L2ライティングで1.9%と、若干L2ライティングの方が多かった。「テーマの計画」、「構成計画」、「結論計画」まで含めた計画全体の方略使用の割合は、L1ライティングで6.2%、L2ライティングで4.3%と、L1ライティングの方がやや多く、このグループの結果は、「計画」はL2ライティングで減るというSilva (1993) の文献研究の結果(p.661)と一致する。

「評価」に関しては、「包括的評価」も、「局所的評価」も、そして「局所的評価」の後に行われることの多い「修正」についても、L1、L2 ライティングで使用の割合は同程度であった。「L1 / L2 能力評価」は、L1 ライティング能力に自信がないという趣旨の、Cの2回のみである。

L2 ライティングの方が多かった方略使用は、「局所的計画」の他に、「読み返し」と「自問」がある。逆に、L1 ライティングの方が多かったライティング方略には、「課題の確認」があるが、いずれも大きな差ではない。「課題の確認」がL1 ライティングで多かったことは、Silva (1993, p.668) の結果とは一致しない。このグループの「課題の確認」は、ライティングがうまく進まない行き詰まりを示すというよりは、課題の要求に答えているかを確認するために行われる傾向にあった。また、Silva (1993) は、L2 ライティングの方が、「アイデア創出」が難しく、L2 ライティングでは創出されたアイデアが書かれないことが

多いとしている (p.661)。しかしながら、L2 能力の高い学生グループでは、「アイデア創出」は、L1、L2 ライティングでほぼ同程度行われており、個人のライティング・プロセスを見ると、L1 より L2 ライティングで創出したアイデアをうまくテキストに取り込んでいる場合もある。例えば C は、L1 ライティングでは主張の根拠となる具体例を挙げようとしてアイデアを得たものの、それを文章化することを諦め、一方、L2 ライティングでは、具体例を創出して書くことができた。C は、L2 ライティングは、会話するように書けるので不安を感じないと言い、L1 ライティングに対しては、改まった文章を書くことに対して苦手意識を持っていた。このようなライティング不安が、L1 ライティングで創出したアイデアをテキストに取り入れる際の妨げとなったのかもしれない。

見てきたように、L2 能力の高い学生グループのライティング方略使用は、「テーマの計画」、「構成計画」など、包括的な視点を要する計画方略が L1 ライティングでやや多いなどの違いはあったものの、全体的に、バリエーションも使用頻度も L1、L2 ライティングでよく類似していた。

次に、グループ内の個人のライティング・プロセスを探索する。

#### 4.2.2 L2 能力の高い学生 A

L2 能力の高い学生グループのひとりである A の事例について報告する。A は、L2 能力が教職経験者グループ ( $M=173.33$ ) には及ばず、L1 ライティング能力も、グループ間で最も低かった L2 能力の高い学生グループの平均 ( $M=123.67$ ) に届いていないにもかかわらず、参加者の中で最も質の高い L2 プロダクトを産出している。どのような要因が、効果的 L2 ライティングを可能にしたのかを探る。

英語を専攻する大学 3 年生の A は、前章で述べたように、大学の英語の授業での呼びかけに応じて約 6 時間のライティング調査に参加した。L2 能力診断テストとして実施した CELT の文法部門と語彙部門 (各 75 項目・各 100 点) の結果は、文法 85 点、語彙 43 点の合計 128 点であった。教職経験者グループの CELT 平均は 173.33 点、L2 能力の高い学生グループは 130.33 点、L2 能力の低い学生グループで 99.75 点であり、A は L2 能力の高い学生グループに属するが、教職経験者ほどの L2 能力を有する訳ではない。しかしながら、文法部門では教職経験者の平均 89.33 点に対して 85 点と、かなりしっかりとした文法知識を持っていると考えられる (表 4、表 8 参照)。

L1 ライティング指導は、小・中学校からあまり受けておらず、高校で作文は全く書かなかった。受験に小論文が必要だったが、その指導も受けなかった。大学では「文章作成演習」の授業があり、800 字程度のライティング後、添削指導を受けているが、構成法は学んでいない。現在は、大学のレポートや就職活動のエントリーシートを書いている。読書は就職活動のための書籍と新聞に限られる。

L2 ライティングについては、高校では文単位の英訳指導を受けた。大学では、昨年、ラ

ライティングの授業で、ライティング方略のテキストを用いて構成法などを学習した。現在は、L2 ライティングの授業で、自分でテーマを決めて 2000 語のライティングを行っている途中である。L2 で書くのは授業のときのみで、L2 での読書も授業以外ではしない。英語圏への渡航経験はない。

A が書いた L1、L2 プロダクト (付録 11 を参照) の評価については、L1 プロダクトは 105 点で、どのグループの平均にも届かなかったが、L2 プロダクトは 182 点で、内容 (60) 55 点、構成 (40) 36 点、語彙 (40) 36 点、言語使用 (50) 46 点、句読点や綴りなどの機械的スキル (10) 9 点と、全ての項目において、最高の「優れているから大変良い」に相当する評価を受けた。しかしながら、L2 能力は、先に見たように特に優れて高いわけではない。

書く流暢さは、1 分間あたりに産出した字数または語数で見ると、L1 ライティングで 27.52 字/分、L2 ライティング 5.10 語/分である。L1 は教職経験者グループより流暢に書いているが、学生の 2 つのグループの平均には至っていない。L2 は、どのグループの平均にも届かない。しかしながら、書く量としての流暢さで見ると、L1 で書いた字数 (521 字) は多くはないが、L2 で書いた 243 語は、どのグループの平均も上回る (表 6、表 10 参照)。ライティングにかけた時間も、L1 では 25 分 56 秒であるが、L2 ではどのグループの平均よりも長い 48 分 56 秒をかけて書いた (表 7、表 11 参照)。実験者の観察メモによれば、しっかり考えたので L2 ライティングに時間がかかったという印象で、書くことに苦しんでいる様子は無く、丁寧に取り組んでいた。また、プロダクトにいくつかの誤りはあるものの、文法知識も比較的しっかりしているように思われた。

次に、メタ認知方略に関係する「計画」、「評価」、「自問」を中心に、L1 及び L2 ライティングのプロセスを探索する。

まず、書き出し前の「計画」がどのように行われたかを見る。A は、インタビューで、L1、L2 ライティング共に、日頃からメモを作成し計画を立てると述べている。今回も、L1 ライティングでは書き始める前にメモを使用して 7 分かけて計画している。L2 ライティングでは書き出しまでは 1 分 16 秒だが、“I disagree with it.” という最初の文を書いた後、メモを使って、更に 5 分以上計画を立てている。L1、L2 共に、結論、その理由、具体例を挙げるという全く同じ構成の計画を立てた。この段階での方略使用をみると、「テーマの計画」は L1、L2 ライティングで、それぞれ 2、3 回で変わらないが、L1 ライティングの方が「アイデア創出」が多い (L1 ライティング 12 回、L2 ライティング 7 回)。また、L1 ライティングでは自問も多く (6 回)、全て内容に関するものである。L2 ライティングでの自問は 1 回のみで、論理に矛盾があると感じ、賛成か反対かの結論に迷う、メタ認知方略に関するものであった。書き出し前のメタコメントは、L1、L2 ライティングでそれぞれ 2 回と 3 回あり、L1 では自分の創出した考えに「確かに」と納得したり、課題を前回より難しいと判断したりしたものであったが、L2 では、1 回は “I don't agree.” という反対意見の表明、残り 2 回は、結論と書こうとする内容が一致しているかを考えるものであった。このように、

書き出し前の計画段階で使用された方略は、L1、L2 ライティングで共通しているが、L1 ライティングでは内容に関する計画が主で、一方、L2 ライティングでは、自分がとった立場とその後の展開の一貫性に注意を払いつつ計画しており、よりメタ認知が働いているように思われる。

表 13 は、A のライティング・プロセス全体におけるライティング方略の使用回数と割合を示している。L1 ライティングの発話プロトコルのセグメント数は 186、L2 ライティングでは 445 であった。

表13 Aのライティング方略の使用回数と割合

方略	L1ライティング	n (%)	L2ライティング	n (%)
課題の確認		8 (4.3)		8 (1.8)
計画全体		8 (4.3)		14 (3.1)
包括的計画		0 (0)		0 (0)
テーマの計画		7 (3.8)		6 (1.3)
局所的計画		0 (0)		3 (0.7)
構成計画		0 (0)		4 (0.9)
結論計画		1 (0.5)		1 (0.2)
アイデア創出		20 (10.8)		46 (10.3)
メタコメント		6 (3.2)		14 (3.1)
ポーズ		24 (12.9)		41 (9.2)
文章化		51 (27.4)		104 (23.4)
読み返し		14 (7.5)		54 (12.1)
評価全体		3 (1.6)		10 (2.2)
L1/L2能力評価		0 (0)		0 (0)
局所的評価		3 (1.6)		9 (2.0)
包括的評価		0 (0)		1 (0.2)
修正		4 (2.2)		19 (4.3)
自問		10 (5.4)		34 (7.6)
質問		0 (0)		0 (0)
リハーサル		36 (19.4)		97 (21.8)
身体活動		2 (1.1)		2 (0.4)
その他		0 (0)		2 (0.4)

以下は、L1及びL2ライティングでよく使用された方略である。

L1ライティング		L2ライティング	
1. 文章化	27.4%	1. 文章化	23.4%
2. リハーサル	19.4%	2. リハーサル	21.8%
3. ポーズ	12.9%	3. 読み返し	12.1%
4. アイディア創出	10.8%	4. アイディア創出	10.3%
5. 読み返し	7.5%	5. ポーズ	9.2%

L1、L2ライティング共に、「文章化」に次いで多いのは「リハーサル」であるが、L2ライティングではほとんど常に「リハーサル」を行った後に文章化し、一語ずつの「リハーサル」も多く見られた。Hu & Chen (2006) では、熟達した書き手には「リハーサル」が多く、長い文もリハーサルしている (p.47)。Aの場合は、L1、L2ライティング共に、語、句、節レベルの「リハーサル」がほとんどではあるが、文レベルの「リハーサル」はL1ライティングでは全く見られなかったのに対して、L2ライティングでは下の2回が見られた。

High school students study all the time at school.

They are busy in studying.

書いたテキストの「読み返し」は、つながりを考えたり次に書くことを考えたりするためのもの (L1ライティング66.7%、L2ライティング68.8%) が、つながりや表現の評価を目的とするもの (L1ライティング25.0%、L2ライティング29.2%) よりも多く、割合もL1、L2ライティングでほぼ同程度であった。しかし、L2ライティングにおける評価目的の読み返しには、書いたテキストと、言いたいことが一致しているかを確認するためのものが10.4%含まれるが、L1ライティングでは全く見られなかった。また、「読み返し」は常に意図を持って行われていたが、L1では6回、L2では8回がその意図が発話されず、インタビューでのみ確認された。そのような「読み返し」は自動化されていたものと思われる。

ライティング・プロセスの途中で行われた「計画」について見てみると、「テーマの計画」、「結論計画」は、L1、L2ライティング共に行われたが、L2ライティングでは、L1ライティングで全く見られなかった「構成計画」と「局所的計画」も行っている。先に述べたように、L1、L2ライティング共に書き出し前にメモを使用して計画を立てているのであるが、書き出し前の計画が、「アイディア創出」、「ポーズ」などの他の方略に細分化されてしまうために「包括的計画」としてカウントできなかった。

「計画」におけるライティング・プロセスの注目すべき特徴は、その柔軟性である。L1ライティングでは、途中で「教育の成功」の定義づけを行ってこれを最初に付け加え、構

成を変更した。また、L2 ライティングでも、最初に書いた結論を途中で変更するなど、はじめの計画に固執することは無かった。計画変更柔軟性があり、再帰的プロセスを示している点は、Matsumoto (1995) の4人の熟達したL2の書き手である教授の事例と一致している。

「評価」については、全体を書き終えた後の読み直しによる評価は日頃からしないというところであるが、ライティング・プロセスの途中での「評価」が行われた。L1 ライティングでは表現や内容についての「局所的評価」が3回みられたのみであるが、L2 ライティングでは、Peopleでは広義すぎると判断してStudentsに修正するなど、9回の「局所的評価」と、テキストの構成が必要という「包括的評価」が1回あった。インタビューでは、L1 ライティングでは書いたものを評価することはあまりしないが、L2 ライティングでは構成、文法、論理をいつも評価していると述べた。

最も特徴的なライティング・プロセスは、「自問」の多用である。L1 ライティングで10回(5.4%)、L2 ライティングでは34回(7.6%)に及んだ。Wong (2005) が母語話者に近い英語能力を持つ熟達した書き手4人のL2 ライティングにおける主要な特徴であったメタ認知方略としての「自問」を調査した結果、約500語を産出する過程で平均51.3回自問していた(p.38)。AはL2では243語を書く間に34回自問しているため、Wong (2005) の事例よりライティング・プロセス中に占める割合は高い。Wong (2005) によると、参加者達の「自問」の割合は、テキストのチェックのため8.3%、評価のため3.6%、構成のため10.1%、テキスト産出のため76%であった。Aの自問の内容をこの範疇に従って分類し、「自問」中の割合を示したものが表14である。

表 14 Aの自問の内容 n (%)

	テキストのチェック	評価	構成	テキスト産出
L1	0 (0)	3 (30.0)	0 (0)	7 (70.0)
L2	1 (2.9)	16 (47.1)	0 (0)	17 (50.0)

「自問」には、「except study hour?こんな単語あるの?」など、評価に関するものが比較的多い。また、ライティング・プロセスをモニターしていると考えられる「自問」も点在していた。即ち、以下の「自問」がライティング・プロセスの所々で生じ、最初に書いた結論を、反対から賛成に修正している。

- ・何を書こうとしたっけ?
- ・あれ、じゃあ、それは先生の問題、になるのか?
- ・ん?勉強しなければならない。なのに先生の問題?

- ・生徒？んー、そうも限らん。
- ・んー、てことはやっぱり生徒の問題？

内田 (1986) は、ライティング・プロセスは自分が伝えたいことと生みだされた表現とのズレを調整しようとする自己内対話であり (p.186)、ライティングの進行をモニターする機能が重要だと述べている (p.165)。例に挙げたような A の「自問」は、まさに、「テーマや構想とのズレを意識する過程で生じる自己内対話 (p.172)」であると考えられる。「自問」によるモニタリング機能が働いていることが、A のライティング・プロセスの最大の特徴であり、特に L2 ライティングにおいて顕著であったことは、L2 のプロダクトの質と関係している可能性がある。

L1 ライティングより L2 ライティングで、時間をかけて多くの語を産出したことを先に述べたが、これは A の英語学習に対する強い内発的動機づけと無関係ではないように思われる。田中・廣森 (2007) は、内発的動機づけの促進にとって最も重要な役割を果たすのは自律性の欲求であると述べており (p.69)、A がメタ認知方略の一種である自問を多用しているのは、内発的動機づけ、ひいては自律性の欲求と関係しているのかもしれない。この点についての探索は、今後の課題である。

アンケートから、L2 ライティングに対して不安がなく、自信を持ち、楽しいと感じていることが読み取れるが、インタビューで、この理由を、大学の英語の授業で構成法などのライティング方略を学んだためであると述べている。L2 ライティングでは、主張、理由、結論を書くという枠組みが決まっているため、書いていて苦痛を感じない。一方、L1 ライティングについては小学生の頃から大学生の現在に至るまで構成を含めてきちんと指導を受けた経験がなく、書く練習もしていないため、自信がない。よって書くことが楽しいとも感じられないという。インタビューでは、次のように述べている。

日本語の方が難しいです。構成も習ってないし、書く練習もしてこなかったから。英語は構成など習ったので、日本語より書ける気がします... 英語に関しては枠組みで決められていて英語は苦じゃないです。

小学校や中学校が大事だったと思うという感想も述べているが、これは、事前調査で高校国語教師が小学校からの体系的ライティング指導の重要性を訴えていたことと重なる。

Hirose (2005) は、L2 ライティングの指導と経験が L1 ライティングに転移する可能性があるかもしれないと述べている (p.197)。実際、A のライティング・プロセスにおいて、構成法や語句の使い方について、学んだ L2 ライティング方略を L1 ライティングにも使ったり、使おうとしたりした場面が見られた。即ち、まず結論を述べ、根拠となる理由を 2、3 挙げて、具体例を述べるという L2 の構成法を大学で学び、それを L1 ライティングでも使

用している。以下は、それを示す実際のプロトコルの部分である。

- ・理由1. 東大生を見ると、東大生の親は年収がいい。ということは、家庭の環境による。
- ・2番。理由2。教育の成功。離婚しているからと言って、必ずその子の成績が悪いとは限らないけど、家庭の役割、子供の頃の....
- ・考える根拠。

L2ライティングからL1ライティングへのこの転移は、意識することなく行われた。1回目のインタビューでは、L2ライティングとL1ライティングは全く別のものであると感じられるので、L2ライティングで受けた指導をL1ライティングに活かすことはないと言っていたが、実際にライティングを行った後には、L2ライティングの構成法をL1ライティングにも使っていることに気づき、勉強になったと語った。

更に、L1ライティングで、「ました？」という自問を発した場面があったが、この時、「...と私は考えました。」という文を書いたものの、L2ライティングではI thinkとは書かないので、「考えました。」と書いてよいのか迷っていたという。L1ライティングでのしっかりとした指導を受けた経験がないと感じているために自信が無く、指導により自信をつけたL2ライティングの方略をL1ライティングに転移させているように思われる。

これまで見てきたように、Aのライティング方略の使用は、書き出し前の「計画」を中心として、L1、L2ライティングにおいて類似しているが、L2ライティングでは、L1ライティングでは行わなかった「局所的計画」、「構成計画」、「包括的評価」を行っており、方略使用のバリエーションがより豊かであった。また、Aのライティング・プロセスの顕著な特徴は「リハーサル」と「自問」の多用であるが、L1ライティングよりL2ライティングで更に多かった。「リハーサル」は熟達した書き手の用いる方略とされている。そして自問は、ライティング・プロセスのモニターにつながっていると考えられた。更に、「メタコメント」や「自問」の内容から、L1ライティングよりL2ライティングにおいて、一貫性に注意を払うメタ認知がより機能していて、包括的視点を持ちつつ書いているように思われた。これは、先に見たBlaya (1997) の事例研究の、良い書き手はメタ認知方略を使用するとする結果や、包括的視点がプロダクトの質を高めることを示唆する先行研究の結果と一致する。

Aのライティングは、L1でもL2でも、計画し、書いて修正する過程を行きつ戻りつするHayes & Flower (1980) のモデルに合致しており、また、Bereiter & Scardamalia (1987) のライティング・モデルに照らせば、思いつくままに考えが尽きるまで書く「知識伝達モデル」ではなく、課題を吟味し、論理展開に注意を払い、構成を計画し、同じ表現の多用を避けるなど修辭的側面も意識するエキスパートの「知識変形モデル」のライティングであると言える。しかしながら、L2ライティングのプロダクトの方が質が高いのは、一貫性という

包括的視点を持ち、メタ認知機能が効果的に働いていることに加えて、指導を受けたことによる自信も影響しているように思われる。実際、構成に関するライティング方略の言語間転移は、L2ライティングからL1ライティングへと生じているようであった。Aの事例は、L2ライティングからL1ライティングへの方略転移の可能性と、ライティング方略についての指導がライティング・プロセスに影響する可能性を示唆している。

#### 4.2.3 L2能力の高い学生B

L2能力の高い学生グループの中で、最もL2能力が高かったBの事例を見ていく。BのCELT得点は、文法部門80点、語彙部門63点の合計143点であった。3歳から英会話を習っているため、英語は人よりできるという自信がある。逆に、日本語で書くことは苦手だと感じている。2回の短期留学（高校1年生でイギリスに2週間、大学1年生でカナダに1ヶ月）と英語圏への旅行の経験が何度かある。

高校の授業では文単位の英訳を行い、受験指導として、入試の過去問題で100字程度の意見文を書いた。大学ではまだL2ライティング指導を受けていない。L1では、高校で小論文の個人指導を受けた他に、大学で文章作成についての授業を受けた。

L1プロダクトの評価は143点で、2つの学生グループの平均点を20点近く上回った（表5参照）。L2プロダクトは164点で、内容（60）51点、構成（40）34点、語彙（40）32点、言語使用（50）39点、句読点や綴りなどの機械的技能（10）8点と、全ての項目において、「良いから普通」に相当する評価を受け、教職経験者グループの平均点159.0点を上回った。

ライティングの流暢さは、L1で934字、30.81字/分、L2では194語、10.48語/分と、長さにおいても、1分間当たりの産出字数・語数においても、かなり流暢に書いたと言える（表6、表10参照）。観察メモにも、「流暢に速く書く」とある。ライティングにかけた時間は、L1では32分00秒と、学生の中では比較的長く、L2では20分16秒と、どのグループの平均時間よりも短かった（表7、表11参照）。

次に、実際のライティング方略の使用について見ていく。

書き出し前のライティング・プロセスを見ると、L2では課題を4回確認し、1分45秒で書き出し、L1では、「課題の確認」を2回行い、頭の中で賛成か反対かを考えた後、1分41秒で書き出した。L2よりL1の課題の方が難しいと感じており、「ポーズ」もL1で4回、L2で1回と、L1でやや多かった。L1の「メタコメント」（3回）には賛成か反対の立場を決めようとするものと、課題について難しいと述べているものがあるが、L2の「メタコメント」（2回）には課題についてのコメントはない。L1、L2共に、「課題の確認」、「メタコメント」、「ポーズ」の使用は共通しているが、L2ではL1で見られなかった「自問」が2回生じている。これは、和訳を読むまで、L2プロンプトの意味がよく理解できなかったためである。一方、L1では、L2では見られなかった簡潔な「アイデア創出」が1回だけ見られた。L1では簡潔な「アイデア創出」を行った後に、賛成、反対の立場を考えたこ

とを除いて、「計画」にあまり時間をかけず、メモも使用しなかったこと、書き出し後に書きながら「計画」し、途中で「アイデア創出」や「評価」、「修正」を行うという再帰的プロセスを経たことは、L1、L2ライティングに共通していた。

ライティング直後のインタビューでは、書き出し前の「計画」について、L2ライティングでは普段から行わず、一方、L1ライティングにおいては、頭の中で、賛成、反対の立場と、その理由を考えたと述べている。ただし、理由は具体的な発話とはならなかった。論拠を多く示せる立場を選ぶという「計画」の方法は、高校のL1小論文指導から学んだ。

表15は、Bのライティング・プロセス全体におけるライティング方略の使用回数と割合を示している。L1ライティングの発話プロトコルのセグメント数は155、L2ライティングでは143と、同程度であった。

表15 Bのライティング方略の使用回数と割合

方略	L1ライティング n (%)	L2ライティング n (%)
課題の確認	6 (3.9)	6 (4.2)
計画全体	11 (7.0)	8 (5.6)
包括的計画	0 (0)	0 (0)
テーマの計画	3 (1.9)	0 (0)
局所的計画	5 (3.2)	4 (2.8)
構成計画	2 (1.3)	0 (0)
結論計画	1 (0.6)	4 (2.8)
アイデア創出	9 (5.8)	5 (3.5)
メタコメント	5 (3.2)	3 (2.1)
ポーズ	19 (12.3)	13 (9.1)
文章化	44 (28.4)	44 (30.8)
読み返し	9 (5.8)	19 (13.3)
評価全体	16 (10.3)	10 (6.9)
L1/L2能力評価	0 (0)	0 (0)
局所的評価	15 (9.7)	9 (6.3)
包括的評価	1 (0.6)	1 (0.7)
修正	13 (8.4)	16 (11.2)
自問	7 (4.5)	8 (5.6)
質問	0 (0)	0 (0)
リハーサル	16 (10.3)	7 (4.9)
身体活動	0 (0)	3 (2.1)

以下は、L1及びL2ライティングでよく使用された方略である。

L1ライティング		L2ライティング	
1. 文章化	28.4%	1. 文章化	30.8%
2. ポーズ	12.3%	2. 読み返し	13.3%
3. リハーサル	10.3%	3. 修正	11.2%
4. 局所的評価	9.7%	4. ポーズ	9.1%
5. 修正	8.4%	5. 局所的評価	6.3%

L1、L2ライティング共に、使用されたライティング方略は「文章化」が最も多い。よく用いられた5つの方略の中で、L1とL2ライティングに見られる違いは、L1ライティングでは「リハーサル」が10.3%見られるが（L2では4.9%）、L2では書かれたテキストの「読み返し」が13.3%ある（L1では5.8%）ことである。

「リハーサル」の内容を L1、L2 ライティングで比較してみると、L2 ライティングではリハーサルしたものをほとんどそのまま書いており、「リハーサル」どおりに書かなかったのは、動詞の原形 (fail) でリハーサルして過去形 (failed) で書いたものと、名詞形 (failure) でリハーサルして実際には動詞 (fail) を書いたものの2回のみであるが、L1 ライティングにおいては、16回の「リハーサル」のうち81.3%に当たる13回は、「リハーサル」とは異なる表現で書いており、「リハーサル」直後の評価も7回見られる。例えば、「失う」とリハーサルしたものの、「失うって言ったら極端ですねえ。」と評価して「失いがち」と書いたり、「でしょう」とリハーサルしたが既に使用した表現であったため「はずです」と書いたり（同じ表現の使用を避けたもの2回）、適切な接続詞を探したり（3回）、主語とのつながりで述語の表現を変えたりしている。特に後半から「リハーサル」が増え、文や段落のつながりに注意して表現を選択していた。L1ではより効果的な表現を求めて「リハーサル」が行われたが、L2では、文法的な適切さを確認するにとどまっているのが、L1、L2ライティングでの「リハーサル」の性質の違いであった。

書いたテキストの「読み返し」は、次に書くことを考えるためのものが、L1ライティングの3回（33.3%）に対してL2ライティングでは11回（57.9%）と多かった。評価を目的とする「読み返し」は、L1ライティングの66.7%に対してL2ライティングでは42.1%であったが、L1、L2ライティング共に、包括的視点を持って読み返しているものも、「局所的評価」のために読み返しているものも、どちらも含まれていた。

ライティング・プロセスの途中で行われた「計画」について見てみると、L1ライティングで行われた「テーマの計画」や「構成計画」がL2ライティングでは為されていない。ラ

ライティング直後のインタビューで、L1では、序論・本論・結論の構成のみを計画し、内容は書きながら考えたと述べている。序論・本論・結論の構成法は、大学の文章作成の授業で学んだ。アンケート調査では、「学校で受けた日本語の作文指導は、英語ライティング法にも影響している。」という項目において、「2：反対する」という選択肢を選んでいるのであるが、インタビューでは、この構成法がL2ライティングにおいても通用するのか疑問を感じながらも、L2ライティングにおいても使用したと述べている。「局所的計画」については、L1で5回（3.2%）、L2で4回（2.8%）と、使用頻度は同程度である。その中身は、L1では内容の計画が4回、表現についての計画が1回、L2では、内容についての計画は1回で、表現2回、文法1回の計画があり、L2ライティングの方が言語使用に計画を要している。

「評価」は、一貫性についての「包括的評価」が、L1、L2ライティング共に1回ずつあり、「局所的评价」はL1ライティングの方が15回（9.7%）で、L2ライティングの9回（6.3%）より若干多い。L1の「局所的评价」は表現と内容に関するものが多く、L2では文法的正確さに関するものが多いことは、「局所的計画」の内容とも呼応している。

「自問」は、L1ライティングで7回（4.5%）、L2ライティングでは8回（5.6%）見られた。L1ライティングでは構成に関する「自問」が1回見られ、他は全てテキスト産出に関するものであり、評価に関するものは全く無かった。一方、L2ライティングでは、評価とテキスト産出に関する「自問」がそれぞれ3回ずつあり、Wong (2005) の範疇に収まらない課題の確認に関するものが2回存在した。課題の意味がよく分からなかったためである。

インタビューとアンケートの結果より、L1ライティングは漢字が難しく、語彙も乏しく表現したいことをうまく言葉にできないため、自信が無く、楽しいとも感じていないことが分かる。一方、L2ライティングは、L1で考えてからL2に直すのではなく、L2で直接、人より流暢に書くことができるため、リラックスして書くことができ、楽しいと感じている。L1ライティングよりもL2ライティングに自信を持っているのであるが、序論・本論・結論の構成法の使用は、L1ライティングからL2ライティングへと転移させていた。しかしながら、この構成法がL2ライティングにおいても受け入れられるかについての認識はなく、賛成、反対の立場を決めて論拠を示すことも、構成法も、高校や大学のL1ライティング指導により身に付けた技能である。L2ライティングについては、先に述べたように、高校では指導を受けたが、大学では指導を受けたことがない。

受けた指導と呼応して、方略使用のバリエーションも、L1ライティングの「計画」の方が豊かであり、「局所的計画」に加えて、L2ライティングでは見られなかった「テーマの計画」や「構成計画」が行われ、より包括的な視点を持って計画方略を使用している。また、「評価」に関しても、L1ライティングの方が内容に関する「局所的评价」が多く、L2ライティングでは文法的正確さに関する評価が多いため、内容の評価も見られるL1ライティングの方が、若干、より包括的視点を持ちえている。「自問」は、評価に関するものがL2ライティングにおいてのみ見られ、そのほとんどが文法評価の「自問」であった。

B のライティング・プロセスは、L1 でも L2 でも、計画し、書いて修正するプロセスを再帰的にたどるものであり、アンケート調査より、本人もまたライティング・プロセスを再帰的なものと捉えていた。ライティング・モデルに照らせば、「テーマの計画」や「構成計画」などが行われ、また、文法的正確さのみならず、効果的な表現の使用に注意を向けていた L1 ライティングの方が、より「知識変形モデル」に近い。

本人の英語学習に対する動機づけの強さや自信は、L2 ライティングにおけるプロダクトの質の高さと関係していると思われるが、高校、大学とライティング指導を受けてきた L1 において、より包括的な視点を持ちえていることは、A の事例同様に、ライティング方略についての指導がライティング・プロセスに与える影響の大きさを示している。

#### 4.2.4 L2 能力の高い学生 C

ここでは、L2 能力の高い学生グループの中では、最も L2 能力が低かった C の事例を見ていく。CELT 得点は、文法部門 71 点、語彙部門 49 点の合計 120 点であった。L1 ライティングについては、高校 1 年生の総合的な学習の時間に、新聞を読んで要約し、意見を書く指導を受けた。受験では小論文が必要ななかったので、個人指導などは受けていない。大学では文章表現の授業を受け、新聞記事の感想を書いた。L2 ライティングについては、高校ではセンター試験対策として、3~5 文の英訳に取り組んだ。大学のライティングの授業では、接続詞や表現方法について学び、毎週 A4 用紙 1 枚程度のエッセイを書き添削指導を受けた。大学 2 年生の時に半年間アメリカに留学した経験がある。

L1 プロダクトの評価は 123 点で、2 つの学生グループの平均点程度であった(表 5 参照)。L2 プロダクトは 165 点で、内容 (60) 51 点、構成 (40) 35 点、語彙 (41) 30 点、言語使用 (50) 41 点、句読点や綴りなどの機械的的技能 (10) 8 点と、全ての項目において、「良いから普通」に相当する評価を受け、L2 能力の高い教職経験者グループの平均点を上回った。

C のライティングの特徴は流暢さで、L1 で 653 字、43.05 字/分、L2 では 261 語、16.14 語/分と、特に L2 ライティングにおいて顕著であった。ライティングにかけた時間は、L1 では 20 分 37 秒、L2 では 21 分 40 秒と、どのグループの平均時間よりも短かった(表 7、表 11 参照)。

次に、実際のライティング方略の使用について見る。

まず、書き出し前には、L1 ライティングでは 5 分 27 秒、L2 ライティングでは 5 分 30 秒と、同程度の時間をかけて、共にメモを使用し、全体的な計画をしっかりと立てた。この段階でのライティング方略の使用は、「課題の確認」は共に 1 回ずつ、「メタコメント」が L1 で 3 回、L2 で 2 回、「テーマの計画」が L1 で 3 回、L2 で 4 回、「アイデア創出」が L1 で 2 回、L2 で 1 回、実験者への「質問」が共に 3 回ずつ、「ポーズ」が L1 で 2 回、L2 で 5 回、「身体活動」が L1 で 2 回、L2 で 1 回と、非常に良く似ていた。異なっていたのは、L1 では L2 では見られなかった「構成計画」が 2 回見られ、起承転結で書くべきか、

英語の構成法で書くべきかを考えたことである。また、L1 では、日本語が書けないという否定的な L1 能力評価が 1 回見られ、L2 では、落第は教師の側の問題ではないという立場で計画を立て始め、最後の方で教師の側にも問題がある可能性もあると述べることに對して、その流れを評価する「自問」が 1 回見られた。書き出し前の計画段階で、豊富なバリエーションのライティング方略の使用が見られ、全体的に類似したプロセスを示した。特徴的だったのは、実験者への「質問」が 3 回ずつ行われたことで、L1 では課題の意味、起承転結の構成で書くべきかどうか、どのくらいの量を書くべきかを尋ね、L2 でも同様に、課題の意味や、英語で書くのか、書く間も発話するのかという実験方法についての問いを發した。

ライティング直後のインタビューでは、書き出し前の「計画」について、L2 ライティングでは、いつも行っているように、結論・支持・結論という構成でガイドラインを作り、書きながら内容を加えたり削除したりしたと述べている。一方、L1 ライティングでは、いつもは起承転結の構成で書こうとして混乱するが、今回は L2 ライティング同様、結論・支持・結論の構成で書いたので書きやすかったとしている。普段からメモを使用したブレイン・ストーミングで計画を立てて書く。

表 16 は、C のライティング・プロセス全体におけるライティング方略の使用回数と割合を示している。L1 ライティングの発話プロトコルのセグメント数は 93、L2 ライティングでは 166 であった。

表16 Cのライティング方略の使用回数と割合

方略	L1ライティング	n (%)	L2ライティング	n (%)
課題の確認		4 (4.3)		1 (0.6)
計画全体		8 (8.6)		12 (7.2)
包括的計画		0 (0)		0 (0)
テーマの計画		3 (3.2)		5 (3.0)
局所的計画		1 (1.1)		7 (4.2)
構成計画		2 (2.2)		0 (0)
結論計画		2 (2.2)		0 (0)
アイデア創出		4 (4.3)		3 (1.8)
メタコメント		4 (4.3)		4 (2.4)
ポーズ		9 (9.7)		31 (18.7)
文章化		29 (31.2)		44 (26.5)
読み返し		1 (1.1)		5 (3.0)
評価全体		7 (7.5)		21 (12.7)

L1/L2能力評価	2 (2.2)	0 (0)
局所的評価	5 (5.4)	20 (12.0)
包括的評価	0 (0)	1 (0.6)
修正	18 (19.4)	29 (17.5)
自問	3 (3.2)	8 (4.8)
質問	4 (4.3)	4 (2.4)
リハーサル	0 (0)	2 (1.2)
身体活動	2 (2.2)	2 (1.2)
その他	0 (0)	0 (0)

以下は、L1及びL2ライティングでよく使用された方略である。

L1ライティング		L2ライティング	
1. 文章化	31.2%	1. 文章化	26.5%
2. 修正	19.4%	2. ポーズ	18.7%
3. ポーズ	9.7%	3. 修正	17.5%
4. 局所的評価	5.4%	4. 局所的評価	12.0%
5. アイディア創出	4.3%	5. 自問	4.8%
メタコメント	4.3%		
質問	4.3%		

L1、L2ライティング共に、使用されたライティング方略は「文章化」が最も多く、L1ではこれに「修正」が続き、L2では「ポーズ」が続く。よく用いられた5つの方略の中で、L1とL2ライティングに見られる主な違いは、L2ライティングの「ポーズ」の割合はL1ライティングの2倍近くあり、L2ライティングでは「局所的評価」がL1ライティングより2倍以上見られることである。「ポーズ」については、L1ライティングにおける「ポーズ」は2つの間投詞を除いて全て沈黙であり、逆にL2では全ての「ポーズ」が間投詞である。よって、L2ライティングでより認知負荷が高まったための「ポーズ」とは言えない。観察した様子から、L2ライティングの方が更に流暢に書いている。

書き出し前に、メモを使用して全体的な「計画」がしっかりと行われたことを述べたが、その後、ライティング・プロセスの途中で行われた「計画」を見てみると、L2ライティングには、L1ではライティングの最終段階で2回行われた「結論計画」がない。書き出し前の「構成計画」も無かったことは先に見たとおりであるが、ライティング直後のインタビューでは、結論・支持・結論の構成で書くように計画したと述べており、実際に、「構成計画」を行ったL1ライティング同様、L2ライティングでも図式化されたメモを作成している。明

確な構成に関する発話は無かったが、実質的には「構成計画」が行われたと考えてよい。「局所的計画」は、L1ライティングでは接続詞を考えた1回（1.1%）のみで、L2ライティングにおいては、単語2回、表現1回、英文の書き方2回、内容2回の計7回（4.2%）が見られ、L2能力にはL1能力に比べて制限がある事から、「局所的計画」がより必要とされていることがうかがえる。

「評価」は、L2ライティングで、それまでに書いたものを、まあよいだろうとした「包括的評価」が1回（0.6%）、「局所的評価」が20回（12.0%）見られた。一方、L1ライティングには「局所的評価」が5回（5.4%）、漢字や日本語が書けないという「L1能力評価」が2回（2.2%）あった。「局所的評価」の中身は、L1ライティングでは、長期記憶から検索したアイデアを課題と結び付けられるかを判断するといった、内容に関するものが3回、表現に関するものが2回で、L2ライティングでは、問題点はもっとあるとして問題点の列挙を増やす、といった内容に関するものは1回のみで、綴りの評価が1回、「動名詞の繰り返してかっこよくない」と、studying and livingの後半をhow to liveに修正するなど、表現に関する評価が5回、最も多かったのは文法の正確さの評価13回であった。L1よりL2で表層的誤りについての「局所的評価」をより必要としたのは、「局所的計画」がより多く使用されたのと同じ理由、即ち、言語能力の限界であると考えられる。L1でもL2でも、「局所的評価」の後、漢字や綴り、文法的誤りの修正が行われた。L1は書きかけてすぐに消した修正も多いが、L2では「局所的評価」が発話されて修正に至る場合が多かった。

一方、L1ライティングでのみ否定的なL1能力評価が見られたのは、L1ライティング不安の表れであろう。インタビューでも、L1は表現や助詞、漢字が難しいが、L2では、スラングなどは避けるものの、会話するように書けるので楽しく、書き終わると満足すると答えている。英語学習に対する動機づけも強い。

アンケートとインタビューより、普段から書きながら自分が書いたものを評価すると答えており、「評価」では、読み手のことを考え、言いたいことが理解し易いか、客観的かを考慮していると述べているが、今回のライティングにおいて具体的に読み手の考慮が発話されることは無かった。

「自問」は、L1ライティングで3回（3.2%）、L2ライティングでは8回（4.8%）見られた。L1ライティングではテキストチェック、評価、テキスト産出の「自問」がそれぞれ1回ずつであったが、L2ライティングでは、テキスト産出の「自問」が1回のみで、後7回は全て評価に関する「自問」であった。内田（1986）の言う、「あれ、変だぞ」というズレの感覚（p.173）を示す「自問」が多く見られた。内田（1986）は、「自己内対話」は、「モニタリング」と「読み返しによる修正」の過程で生じてくる（p.172）としている。Cは「読み返し」をあまり行っていないため、「読み返し」の時ではなく「文章化」の直後に「自問」を発することが多かった。書きながら同時に「自問」によりモニタリングしていることが、流暢さにもつながっているであろう。

以上見てきたように、C のライティング・プロセスの特徴は、L1、L2 に共通する流暢さであり、「課題の確認」も書かれたテキストの「読み返し」も少ない。L1 では「リハーサル」が全く行われず、「局所的計画」も 1 回のみであった。これらの方略の使用は、L2 ライティングでは若干増えるものの、流暢さには変わりが無かった。L1 及び L2 ライティングの流暢さを支えているのは、書き出し前の丹念な「計画」であり、このような計画的なライティングを可能としたのは、高校、大学を通じて L1、L2 ライティング指導を受けてきた経験であると思われる。ライティング指導は L1、L2 共に受けているが、ライティングへの自信は L2 の方が大きく、構成法の転移は L2 から L1 へと生じていた。また、社会的/情意的方略の 1 つである実験者への「質問」は、L1、L2 で 4 回ずつ行われ、どの参加者よりも多かった。課題についての「質問」や書く量についての「質問」は他の参加者にも見られたが、「文句って compliment でしたっけ？」と、単語を尋ねたのは C のみであった。L2 ライティングに不安を感じておらず、L1 ライティングに比べて L2 ライティングのプロダクトの質が高かったことには、留学経験が影響している可能性もある。

#### 4.3 L2 能力の低い学生グループ

ここでは、L2 能力の低い学生グループの L1 及び L2 ライティングのプロセスを探索する。まず、グループのライティングの傾向についてまとめ、次に、D、E、F、G の個々のライティング・プロセスについて、結果を示す。尚、ここでの個人のライティング・プロセスの事例分析の順序は、L2 能力の不足によってライティング中にどのような困難が生じるかを分かり易く提示するため、L2 能力の高い順となっている。

##### 4.3.1 L2 能力の低い学生グループのライティング

ここでは、L2 能力の低い学生グループの L1、L2 ライティングの傾向をまとめる。

表 17 は、L2 能力の低い学生グループを構成する D、E、F、G、4 名についての L2 能力テストの結果であり、表 18 はプロダクト評価の結果である。

表 17 L2 能力テスト結果 (L2 能力の低い学生グループ)

	D	E	F	G
CELT 文法部門	64	62	60	59
CELT 語彙部門	47	40	35	32
合計	111	102	95	91

表 18 プロダクト評価結果 (L2 能力の低い学生グループ)

得点	D	E	F	G
L1 Total (200)	125	93	130	148
L2 Total (200)	159	132	98	74
Content (60)	49	34	31	26
Organization (40)	35	28	20	15
Vocabulary (40)	32	28	19	14
Language use (50)	35	36	22	14
Mechanics (10)	8	6	6	5

表 17 より、L2 能力の低い学生グループの D、E、F、G は、文法部門では 6 割程度、語彙部門では 3 割から 5 割近くの正答率であった。合計平均は 99.75 点で L2 能力の高い学生グループよりも 30 点以上低い (表 4 参照)。表 17 と表 18 より、このグループでは、L2 能力の順位がそのまま L2 プロダクト評価の順位に当てはまる。L2 プロダクト評価の各項目を見ても、言語使用において D と E が 35 点、36 点と逆転していることを除いて、全て、L2 能力の順位と一致している。一方、L2 能力・L2 プロダクトの順位と L1 プロダクトの順位は全く異なる。例えば G は、L2 能力の高い学生グループと低い学生グループの参加者の中で L1 プロダクトの評価が最も高かったが、L2 プロダクトは全参加者中最低の 74 点だった。L1 プロダクトのグループの平均得点は 124.0 で、L2 能力の高い学生グループと同程度であった (表 5 参照)。

表 19 流暢さ (L2 能力の低い学生グループ)

	D	E	F	G
L1 字数	1272	280	749	613
L1 字数/分	44.27	34.22	27.15	31.12
L2 語数	252	111	118	62
L2 語数/分	11.25	4.04	4.83	3.54

表 19 は、このグループに属する個人の書く流暢さを表している。グループの中で、最も L2 能力と L2 プロダクトの評価の高かった D のみが、L1、L2 ライティングの両方で、速さ、量ともに非常に流暢に書いた。速さの観点からは、L1 ライティングでは全員が比較的流暢に書いたが、L2 ライティングにおいては、D 以外は誰も流暢には書けなかった。量的には、L1 ライティングでは、総字数が 280 語と非常に少なかった E を除いて、全員が比較的流暢に書いた。しかしながら、L2 ライティングにおいては、D を除いて誰も長く書けなかった。

特に、L2 能力の最も低い G は、62 語しか産出できなかった。

表 20 書き出し前の計画時間とライティング総時間に占める割合  
(L2 能力の低い学生グループ)

	D	E	F	G
L1 :				
計画時間 (割合%)	0'34"(1.9)	7'9"(46.6)	0'45"(2.6)	8'4"(29.1)
ライティング総時間	29'18"	15'20"	28'20"	27'46"
L2 :				
計画時間 (割合%)	1'15" (5.3)	2'00"(6.8)	4'45"(16.3)	4'58"(22.1)
ライティング総時間	23'39"	29'29"	29'10"	22'30"

表 20 は、4 名の書き出し前の計画時間とライティング総時間に占める割合である。書き出し前の計画時間の割合が L1、L2 ライティングで一定しておらず、言語間で同じようには計画を立てていないことが窺える。

D は、L1、L2 ライティング共に、賛成か反対かの立場を決めた以外の計画をほとんど行うことなく書き始め、書きながらアイデア創出し、構成も考えた。

E は、L1、L2 ライティング共に、図式化したメモを作成したが、その内容は L1 の方が詳細で、賛成の立場と理由、根拠となる具体例、構成まで計画したが、L2 では反対の立場と簡潔な主張のみで書き始め、構成は途中で考えた。L1 ライティングでは書き出し前の「計画」が、ライティング総時間の半分近くを占め、計画に沿って書いたが、ライティング総時間が 15 分 20 秒と非常に短く、計画を超えて内容を発展させることがなかった。

F は、L1 ライティングでは、立場を決めたのみで、それ以外の計画は立てずに書き出したが、L2 ライティングでは、先に L1 でメモを作成した方が書き出してから L2 にし易いと判断し、立場を決めて、主張と考えられる反論に対する意見、結論を考えた。

G は、L1、L2 共にメモを使用して計画を立てた。L2 ライティングでは立場とそれを支持する意見をメモに 3 つ箇条書きにただけだったのに対して、L1 ライティングでは、課題を何度も確認しながら、より詳細に論を展開する計画を立てた。G の L1 プロダクトの質は、2 つの学生グループの中で最も高かった。

先に見た L2 能力の高い学生グループが、言語間で一貫した書き出し前の計画を行っていたのとは対照的に、L2 能力の低いグループは、ほとんど計画しなかった D を除いて、L1 と L2 での計画が一貫していなかった。また E の L1 ライティングのように長く時間をかけて詳細な計画を立ててもそれがプロダクトの質に反映されるとは限らなかった。

次に、ライティング方略使用について見ていく。表 21 は、ライティング方略の使用回数

の平均とライティング・プロセス全体に占める割合を示したものである。プロトコルのセグメント数は、L1ライティングで平均147.5、L2ライティングでは180.0であった。

表21 ライティング方略使用平均回数と割合  
(L2能力の低い学生グループ)

方略	L1ライティングn (%)	L2ライティングn (%)
課題の確認	8.0 (5.4)	5.0 (2.8)
計画全体	6.1 (4.1)	31.0 (17.2)
包括的計画	0 (0)	0 (0)
テーマの計画	1.5 (1.0)	2.0 (1.1)
局所的計画	2.8 (1.9)	27.0 (15.0)
構成計画	1.3 (0.8)	0.5 (0.3)
結論計画	0.5 (0.3)	1.5 (0.8)
アイデア創出	11.5 (7.8)	9.5 (5.3)
メタコメント	7.0 (4.7)	4.8 (2.6)
ポーズ	23.3 (15.8)	29.0 (16.1)
文章化	38.3 (25.9)	41.5 (23.1)
読み返し	13.0 (8.8)	19.3 (10.7)
評価全体	8.5 (5.7)	8.5 (4.7)
L1/L2能力評価	0 (0)	0 (0)
局所的评价	8.3 (5.6)	8.5 (4.7)
包括的评价	0.5 (0.3)	0 (0)
修正	10.3 (6.9)	11.8 (6.5)
自問	8.8 (5.9)	7.0 (3.9)
質問	0.3 (0.2)	0.3 (0.1)
リハーサル	10.5 (7.1)	11.5 (6.4)
身体活動	1.3 (0.8)	1.0 (0.6)
その他	0.8 (0.5)	0 (0)

L1、L2 ライティング方略の使用頻度は概して類似している。しかしながら、L1 ライティングにおいて使用された「包括的评价」は、L2 ライティングでは全く使用が見られない。次の項より各参加者について詳しく見ていくが、「課題の確認」、「局所的评价」、「局所的评价」、「自問」、「読み返し」などの目的や具体的な内容から、L1 ライティングに比べて L2 ライティングでは、全体的な内容や構成などの一貫性に関するものよりも、表層的な単語

や文法などに注意が向けられていた。L1 ライティングで持ちえた包括的視点は、L2 ライティングではあまり機能していないと言える。

L1、L2ライティングの方略使用に見られる最も顕著な違いは、L2ライティングにおける「局所的計画」の圧倒的な多さである。L1で平均2.8回（1.9%）しか使用されなかった「局所的計画」が、L2ライティングでは平均27.0回（15.0%）も使用されている。L2能力の低いグループの参加者全員がL1ライティングよりもL2ライティングで「局所的計画」を多く用いており、その目的の多くは、創出したアイデアをL2に直すことにあった。このグループの中で、最もL2能力が高いDのL2ライティングにおける「局所的計画」の割合が最も低いという事実も、L2能力の不足が「局所的計画」を多く必要とする解釈を支持している。

「局所的評価」に関しては、L1 ライティング（8.3 回、5.6%）と L2 ライティング（8.5 回、4.7%）で、使用の差はあまりない。「修正」も、L1 で 10.3 回（6.9%）、L2 で 11.8 回（6.5%）と同程度である。

L1 ライティングの方が割合の大きかった方略使用は、大きな違いではないものの、「課題の確認」、「アイデア創出」、「メタコメント」、「局所的評価」、「自問」、「リハーサル」と多いが、逆に、L2 ライティングの方が多かった主な方略は、「局所的計画」の他には、「読み返し」程度である。このことから、L2 ライティングで「局所的計画」に費やされる認知資源が少なくて済むならば、他のライティング方略の使用の余裕ができると考えられる。

以上のように、L2 能力の低い学生グループのライティング・プロセスの特徴は、L2 能力が充分でないために、L1 で創出したアイデアを L2 に直すための「局所的計画」が多く行われ、恐らくはそのために、L1で行ったようには、L2 ライティングで方略を使用することができず、包括的視点を持って L2 ライティングを行うことも難しかったことにある。

#### 4.3.2 L2 能力の低い学生 D

L2 能力の低い学生グループの中で、最も L2 能力が高く、L2 プロダクトの質も L2 能力の高い教職経験者グループ程度に高かった D の事例を見ていく。D の CELT 得点は、文法部門 64 点、語彙部門 47 点の合計 111 点であった。高校の L2 ライティングの授業は英訳が多く、受験対策として 100～200 語程度の自由英作文や、英語の文章を読んで英語や日本語で文章を書く過去問題の添削指導を受けた。出典を明らかにするように指導されたことが印象に残っている。現在、大学でもライティングの授業を受けており、メールや手紙などの日常的な文章の英訳をしている。大学 1 年の後期に文章作成（L1）の授業を受け、序論・本論・結論の構成法や、いい題目には反対意見があるのでそれを考慮して書くこと、ありきたりな結論としないようにすること、読み手を考慮することなどの指導を受けた。高校までは一般論を書くレベルにとどまっていたが、大学ではオリジナリティーも求められている。現在は卒業論文の書き方を学んでおり、模範的な文章を模倣することから始めるように指導された。書いた文章を評価されるのは好きではないが、L1、L2 共に、書くこと

に不安はない。L2 で長い文章を書く機会はないが、L1 では自由に日記を書いてストレスを発散し、楽しんでいる。

L1 プロダクトの評価は 125 点で、2 つの学生グループの平均点程度である（表 5 参照）。L2 プロダクトは 159 点で、内容（60）49 点、構成（40）35 点、語彙（40）32 点、言語使用（50）35 点、句読点や綴りなどの機械的スキル（10）8 点と、「良いから普通」に相当する評価を受け、教職経験者グループの平均点に達している（表 5、表 18 参照）。

ライティングの流暢さは、L1 で 1272 字、44.27 字/分、L2 では 252 語、11.25 語/分と、長さにおいても、1 分間当たりの産出字数または語数においても、とても流暢に書いた（表 6、表 19 参照）。L1 ライティングは全参加者の中で最も流暢に書いた。L1 観察メモにも、「産出する文をどんどん発話しながら、同時に課題を確認したり構成を考えたりしている。思考発話法では拾い切れない、複数の活動を同時に行っている。3 秒以上の沈黙は無かった。」とある。ライティングにかけた時間は、L1 では 29 分 18 秒、L2 では 23 分 39 秒と L1 でやや長かった（表 7、表 20 参照）。

次に、実際のライティング方略の使用について見ていく。

書き出し前には、賛成、反対を決める以外の「計画」はほとんど行われておらず、L1 では「課題の確認」を 2 回行い、メモを使用したものの、簡潔な「アイデア創出」（1 回）で「家庭」と書いて 2 重丸をつけたのみで、34 秒で書き始めた。他には、賛成か反対かについての「メタコメント」が 3 回、「ポーズ」が 3 回であった。L2 では、「課題の確認」1 回、「メタコメント」3 回に、L2 でどう表現するか「局所的計画」1 回が加わり、用紙を整える「身体活動」1 回の後に、1 分 15 秒で書き始め、「ポーズ」はなかった。L1 の方が「どっちだろ」、「どっちだ」と、立場を決めるのにやや迷っていたため、「ポーズ」が生じ、簡潔な「アイデア創出」を行ったと考えられる。賛成、反対の立場を考えたのみで、「計画」に時間をかけず、書き出し後に書きながら内容や構成の計画を立てたことが、L1、L2 ライティングに共通していた。

ライティング直後のインタビューでは、書き出し前の「計画」について、普段は L1 の重要なレポートでは構成を考え下書きをするが、L2 ライティングではまとまった文章を書く機会がないので計画はしないと述べている。今回は、L1 ライティングでは中盤で反対意見を含めたほうが良いと判断し、全体の構成を考え、L2 ライティングでは書き始めてから「アイデア創出」を行ったと振り返った。

表 22 は、D のライティング・プロセス全体におけるライティング方略の使用回数と割合を示している。L1 ライティングの発話プロトコルのセグメント数は 159、L2 ライティングでは 138 であった。

表22 Dのライティング方略の使用回数と割合

方略	L1ライティング n (%)	L2ライティング n (%)
課題の確認	7 (4.4)	3 (2.2)
計画全体	5 (3.1)	10 (7.2)
包括的計画	0 (0)	0 (0)
テーマの計画	0 (0)	0 (0)
局所的計画	4 (2.5)	9 (6.5)
構成計画	1 (0.6)	1 (0.7)
結論計画	0 (0)	0 (0)
アイデア創出	19 (11.9)	17 (12.3)
メタコメント	5 (3.1)	5 (3.6)
ポーズ	33 (20.8)	27 (19.6)
文章化	60 (37.7)	44 (31.9)
読み返し	5 (3.1)	12 (8.7)
評価全体	2 (1.3)	4 (2.9)
L1/L2能力評価	0 (0)	0 (0)
局所的評価	2 (1.3)	4 (2.9)
包括的評価	0 (0)	0 (0)
修正	5 (3.1)	4 (2.9)
自問	0 (0)	1 (0.7)
質問	0 (0)	0 (0)
リハーサル	17 (10.7)	9 (6.5)
身体活動	1 (0.6)	2 (1.4)
その他	0 (0)	0 (0)

以下は、L1及びL2ライティングでよく使用された方略である。

L1ライティング		L2ライティング	
1. 文章化	37.7%	1. 文章化	31.9%
2. ポーズ	20.8%	2. ポーズ	19.6%
3. アイデア創出	11.9%	3. アイデア創出	12.3%
4. リハーサル	10.7%	4. 読み返し	8.7%
5. 課題の確認	4.4%	5. リハーサル	6.5%

L1、L2ライティング共に、使用されたライティング方略は「文章化」が最も多く、それに「ポーズ」、「アイデア創出」と続く。書き出してから書く内容を考えているため、短い「アイデア創出」が頻繁に為された。「ポーズ」は間投詞で沈黙はあまりない。以上の点はL1、L2ライティングに共通している。違いは、L2ライティングでは書かれたテキストの「読み返し」や「局所的評価」がL1より多く、L1では「課題の確認」と「リハーサル」がL2より多いことである。

「読み返し」の目的は、L1では、5回とも次に書く内容を考えることであるが、L2では、次の内容を考えるための5回に加えて、続くL2表現を考えるためのものが5回、評価のための「読み返し」が2回ある。言語使用がL1ほど円滑には進まないため、「読み返し」がL2ライティングで増えたと考えられる。「局所的評価」がL2で若干多かったのも、内容や表現についての評価に加えて文法的正確さを評価するものがあつたためである。「課題の確認」がL1で多かったのは、賛成、反対の立場を決める段階で迷い、4回課題を読み直したためである。他には、ひとまとまりの意見を書き終えて次に何を書くか考えるための「課題の確認」が1回、課題に沿って書くための「課題の確認」が2回あつた。一方、L2での「課題の確認」は、2回目と3回目は単語の確認のために行われている。「リハーサル」がL1で多かったのは、より表現を吟味したためで、「リハーサル」どおりに書かかなかつたものも多いが、L2では「リハーサル」どおりに書いた。

次に、「計画」について見ていく。書き出し前の「計画」は、L1、L2共に、賛成、反対の立場を決めたのみで、ライティング・プロセスの途中でも、「テーマの計画」、「結論計画」は行われておらず、「構成計画」がL1、L2で1回ずつと、計画方略の使用は言語間で非常によく似ていた。違いは、「局所的計画」がL2で9回（6.5%）と、L1の4回（2.5%）よりも多かったことである。L1ライティングにおける「局所的計画」は、内容についての計画2回、表現の計画2回であるが、L2では、内容についての計画2回に加えて、L2でどのように書くかについての計画が7回見られた。「局所的計画」がL2で増えるのは、先に見た「局所的評価」や「読み返し」が増えたのと同様に、L2能力の不足のために、言語に関わる表層的な部分に認知資源を費やす必要があるためと考えられる。

「評価」は、L1、L2共に「包括的評価」は行われず、「局所的評価」も、L1ライティングで2回（1.3%）、L2ライティングで4回（2.9%）と少ない。L1では表現の評価を2回行い、2回とも修正し、L2では、文法と内容についての評価をそれぞれ1回ずつ行った後に修正し、表現の評価を行った2回のうち1回は修正した。

「自問」は、L1ライティングでは全く見られず、L2ライティングでも、綴りに自信が持たず、「Behavior?」と首を傾げた1回のみであった。全ての参加者の中で、これほど「自問」の少ない参加者は、L2能力の高い教職経験者Hを含め、2名のみであった。L1、L2ライティング共に、書こうと意図するものと書かれたものとのズレを意識することがほとんどないために「自問」が生じず、「評価」も少なく、修正活動も少なかったと考えられる。

書かれたプロダクトの「評価」はL1プロダクトが学生の中では平均的で、L2プロダクトはL2能力の高い教職経験者グループの平均と変わらなかったが、そのライティング・プロセスは、ライティング方略のバリエーションがそれほど豊かではなかった。加えて、「計画」や「評価」もあまり行われず、課題を吟味し、知識を再構築して書く「知識変形モデル」よりも、思いついたことをそのまま書き連ねていく「知識伝達モデル」に近い。L1観察メモにも、「始めに賛成の立場を決めたのみでほとんど計画をせず、細切れにアイデアを創出しながら、それをほとんど吟味することなく、どんどん流暢に書き、ほとんど修正をしないのが特徴。」とある。L2観察メモには、「書き出してからアイデア創出し、あるいは直接書いていくが、L2にどう直すかを考える「局所的計画」はある。英語が浮かばなければ他の表現に言い換えようとする。ほとんどL2で直接書いているが、L1で考えることも少しあり、日本語に直して読み返している部分もある。」とある。動機づけアンケートの得点も73点(100点)と、他の参加者に比べて高くはないが、それでもL2プロダクトの質が比較的高かったのは、高校、大学と、L1、L2ライティング指導を受けていることも影響していると思われる。とても流暢に書いたために、「文章化」が思考発話の中心となり、自動化された他の活動が発話されなかった可能性もある。

#### 4.3.3 L2能力の低い学生E

ここでは、L2能力の低い学生グループの中で、Dに次いでL2能力の高いEの事例を見ていく。EのCELT得点は、文法部門62点、語彙部門40点の合計102点であった。L1ライティングは、高校では受験対策として、1000字以内の小論文の添削指導を3ヶ月間受けた。最初に意見を述べ体験を書く構成法や、読書をして考える習慣をつけるようにとの指導を受けた。大学1年生から文章作成演習の授業を受け、現在2年目である。1年次は講義がほとんどで、最初に結論を述べることを学び、要約文を2回書いた。L2ライティングは、高校の授業で2、3文の英訳を行い、受験対策の個人指導で、数回、短い意見文を書いた。大学の授業では、今年度、4~7文程度のメールなどの英訳を行っている。昨年度はライティングの授業は受けなかった。ライティングに対する不安はあまりないものの、楽しさを感じず、書けないと感じている。L1でもL2でも読書はほとんどしない。

L1プロダクトの評価は93点で、全参加者中最も低かったが、L2プロダクトは132点で、内容(60)34点、構成(40)28点、語彙(40)28点、言語使用(50)36点、句読点や綴りなどの機械的技能(10)6点であった。内容と機械的技能の「可から不十分」を除けば、他の項目は全て「良いから普通」に相当する評価を受けた。

ライティングの流暢さは、L1で280字と全参加者中最も少なく、ライティング総時間も15分20秒と最も短い。1分間当たりの産出字数は34.22字/分と学生グループの平均程度であった。L2では、111語、4.04語/分と、長さ、速さ、共に流暢に書けなかった(表6、表19参照)。L2ライティング総時間は29分29秒と平均的であった(表7、表20参照)。観

察メモにも、L1では「速く書くが長く書けない。」、L2では「1文ずつL1からL2へと訳し、L2産出に苦勞。語や表現が分からず何度も読み返した。考える時ペンを振る癖があるが、L1よりL2でよく振っていた。」とある。

次に、実際のライティング方略の使用について見ていく。

書き出し前には、L1、L2ライティング共に、図式化したメモを作成したが、L1では7分9秒かけて賛成の立場と理由、根拠となる具体例、構成まで計画し、L2では2分間で反対の立場と簡潔な主張の計画のみで書き出し、ライティング・プロセスの途中で、またメモを使用して「構成計画」を行った。書き出し前のライティング方略の使用を見ると、L1では「課題の確認」4回、「メタコメント」3回、「ポーズ」7回、「テーマの計画」4回、「アイデア創出」3回、「構成計画」3回と、様々な方略を使用している。L2では、「課題の確認」1回、「メタコメント」1回、「テーマの計画」1回、「ポーズ」2回、「アイデア創出」1回、書き出し直前の「リハーサル」1回である。書き出し前の方略使用は類似しているが、最後まで見通した計画を立てたかどうか、L1、L2ライティングでは異なっていた。

ライティング直後のインタビューによれば、L2ライティングでは普段からアウトラインを作成し、それに従って書く。今回も計画どおりには書いたものの、本当は、最後に書いた結論を冒頭で述べ、最後の結論は他の言葉で書きたかったが、単語が分からず諦めたという。

表23は、Eのライティング・プロセス全体におけるライティング方略の使用回数と割合を示している。プロダクトの長さに言語間で差があり、L1ライティングの発話プロトコルのセグメント数は58、L2ライティングでは251であった。

表23 Eのライティング方略の使用回数と割合

方略	L1ライティング	n (%)	L2ライティング	n (%)
課題の確認		6 (10.3)		6 (2.4)
計画全体		8 (13.8)		68 (27.1)
包括的計画		0 (0)		0 (0)
テーマの計画		4 (6.9)		3 (1.2)
局所的計画		1 (1.7)		58 (23.1)
構成計画		3 (5.2)		1 (0.4)
結論計画		0 (0)		6 (2.4)
アイデア創出		4 (6.9)		9 (3.6)
メタコメント		4 (6.9)		2 (0.8)
ポーズ		11 (19.0)		45 (17.9)
文章化		13 (22.4)		51 (20.3)

読み返し	5 (8.6)	34 (13.5)
評価全体	1 (1.7)	5 (2.0)
L1/L2能力評価	0 (0)	0 (0)
局所的評価	1 (1.7)	5 (2.0)
包括的評価	0 (0)	0 (0)
修正	1 (1.7)	10 (4.0)
自問	1 (1.7)	4 (1.6)
質問	0 (0)	1 (0.4)
リハーサル	4 (6.9)	15 (6.0)
身体活動	0 (0)	1 (0.4)
その他	0 (0)	0 (0)

以下は、L1及びL2ライティングでよく使用された方略である。

L1ライティング		L2ライティング	
1. 文章化	22.4%	1. 局所的計画	23.1%
2. ポーズ	19.0%	2. 文章化	20.3%
3. 課題の確認	10.3%	3. ポーズ	17.9%
4. 読み返し	8.6%	4. 読み返し	13.5%
5. テーマの計画	6.9%	5. リハーサル	6.0%
アイデア創出	6.9%		
メタコメント	6.9%		
リハーサル	6.9%		

文章化やポーズが多く見られることがL1、L2ライティングに共通しているが、際立った違いは、L1で1回しか行われなかった「局所的計画」が、L2ライティングにおいては最も支配的な方略であることである。L2の「局所的計画」は、次にどんな内容を書くかについての計画1回を除いて、残り57回は全てどのようにしてL2に直すかの計画である。57回のL2に直すための「局所的計画」のうち、16回は直後に「うー」などのL2産出に苦しむ「ポーズ」を伴い、また、どうL2にするかを考えるため、8回は直後に「読み返し」、2回は直後に「課題の確認」を行っていて、「計画」後すぐには「文章化」に移れなかった。「～次第である」というL2表現が分からず何度も発話し、計画メモの「やる気次第」の部分に下線を引いたり、丸で囲んだり、ペンを振っていたりしたが諦め、「～にかかわらず」と表現を変えて探したが、これもL2が浮かばず、メモの余白をトントンたたいたりしていた。「たとえ～でも」のL2も浮かばず、何度か発話し、メモに書いて下線を引いた。結局、「たとえ～でも」には

even ifを使うことができたが、「生徒のやる気次第」や「教師の指導にかかわらず」は、直接L2で表現することを諦め、代わりに具体的な高校時代の体験を書いた。

L1ライティングで「課題の確認」が多いが、回数はL1、L2で6回ずつと変わらない。ただし、2回目以降の「課題の確認」の目的は、L1では、課題の表現の使用を考えたものが1回、賛成の理由を考えたものが4回あったが、L2では、内容を考えるためのものは1回のみで、残り4回は全て課題の単語や表現を確認するためのものであった。

L2ライティングで「読み返し」が多かったのは、「局所的計画」の多用と同様、L2能力の不足が原因である。評価のための「読み返し」は1回のみで、L2を産出するための「読み返し」がほとんどである。よってL2では多くの「読み返し」の後に、どうL2にするかを考える「局所的計画」やテキスト産出に苦しむ「ポーズ」が生じている。

「計画」については、書き出し前に、L1では構成を含む計画が立てられ、L2では反対の立場とその理由だけを計画し、途中で構成を考えたことは先に述べた。また、書き出し後、L2ライティングではL2能力の限界から「局所的計画」が多用されたことも見た。「テーマの計画」や「構成計画」はL1の方がL2よりも多く使用されているが、「結論計画」はL2でのみ見られた。

「評価」は、「局所的評価」がL1で1回(1.7%)、L2で5回(2.0%)行われ、その内容は、L1では表現に関するもの、L2では表現に関するものの他に、構成、文法、つながりを評価したものがあつた。「包括的評価」は、L1、L2ライティング共に全くなされず、全体的に「評価」活動は学生D同様、非常に少なかった。アンケートで、「私はよく、書きながら自分の書いたものを評価する」に「4.賛成する」の選択肢を選び、インタビューで、L1でもL2でも全体の構成やつながりに注意して評価していると話していた。しかしながら、今回のライティングではあまり実行されなかった。修正活動も、L1で表現の「修正」1回(1.7%)、L2で綴り、表現、内容、文法的誤りなどの「修正」が10回(4.0%)と、L2の方が多く、全体としてはあまり多く見られなかった。

「自問」は、L1ライティングでは評価に関するものが1回(1.7%)のみであり、L2ライティングでは、評価に関するもの1回、テキスト産出に関わるもの3回の計4回(1.6%)と少なかった。「何か変だ」といった気づきが少なく、ライティング・プロセスのモニターがうまく機能していなかった可能性もある。

以上見てきたように、Eのライティング・プロセスは、L1、L2共にモニターとしての「自問」があまり発せられず、「評価」活動も少なかった。「計画」は、特にL1では書き出し前に丹念に行われ、その計画に沿ってライティングが進められたにもかかわらず、骨組みだけのようテキストを産出し、内容を膨らませたり吟味したりすることがなかった。実験者には、丹念に計画を立てたのに、ライティングがあっけなく終了してしまったという印象が強く残っている。普段は、レポートなどは、誤字・脱字、構成と流れが分かり易いかに気をつけて読み返すというが、今回は書いた後の「読み返し」や「評価」も行われな

かった。一方、L2 ライティングでは、「計画」は書き出し前と途中でも行われ、構成法は L1 ライティングの指導により身に付けた、結論・体験・結論を使用した。L1、L2 ライティング共に指導を受けているが、構成法は、より指導を受けた L1 から L2 へと転移している。

ゆったりとした話し方で、インタビューの質問への答えも短い。普段のライティングでは時間がかかり、制限時間が設けてある場合には必ずその時間を超えてしまうが、今回はプレッシャーを感じて速く書いたという。思考発話法ではなく、時間を充分にかけて落ち着いた状態で書けば、L1 でもより質の高いプロダクトが産出できたのかもしれない。

#### 4.3.4 L2 能力の低い学生 F

F の CELT 得点は、文法部門 60 点、語彙部門 35 点の合計 95 点であった。アンケートとインタビューより、書くことは嫌いで、L2 ライティングは、言いたいことがあっても L2 の表現が浮かばないので、自信が無く、不安感も強い。L1 でも L2 でも、要約などはいいが、何かを創り出すことが苦手なので、意見を書くのも苦手である。英語学習に対する動機づけもあまり強い方ではない。中学 3 年生のときに 3 週間、大学 1 年生で 2 週間、英語圏に滞在したことがある。L1 ライティングについては、高校で学期に 1 度、小論文の指導を受け、ブレイン・ストーミングの方法などを教えられた。総合的な学習の時間には、講演や学校行事の感想を書いた。大学の文章作成演習では、序論・本論・結論、総論・各論・結論などの構成法や、主張を箇条書きにしてつながりを考える方法などを学んだ。この授業で、英語では先に結論を述べるが日本語では最後に結論が来ると教えられたように記憶している。L2 ライティングについては、高校 1 年生のオーラル・コミュニケーションの授業で、週末の出来事などについて 100 語程度のエッセイの宿題が 2 週間に 1 回程度出された。大学では L2 ライティングの授業は受けていない。

L1 プロダクトの評価は 130 点で、2 つの学生グループの平均点よりも高かった（表 5、表 18 参照）。一方、L2 プロダクトは 98 点で、内容 (60) 31 点、構成 (40) 20 点、語彙 (40) 19 点、言語使用 (50) 22 点、句読点や綴りなどの機械的技能 (10) 6 点と、どの項目も「可から不十分」か「全く不十分」のいずれかの評価であった。ライティングの流暢さは、L1 で 749 字、27.15 字/分、L2 では 118 語、4.83 語/分と、L1 ライティングの方が流暢に書いている（表 6、表 19 参照）。ライティングにかけた時間は、L1 では 28 分 20 秒、L2 では 29 分 10 秒と、同程度であった。

次に、実際のライティング方略の使用について見ていく。

書き出し前のライティング・プロセスを見ると、L1 では、課題を 1 回読んで「んーん？」ともう 1 度課題を確認し、「教育の方はしつけ」という簡潔な「アイデア創出」をしてメモに「しつけ」とだけ書き、45 秒で書き出した。これとは対照的に、L2 ライティングでは、4 分 45 秒かけて計画メモを作成した。この段階での方略使用は、「課題の確認」4 回、「アイデア創出」5 回、「自問」2 回、「メタコメント」2 回、「ポーズ」8 回、「テーマの計画」

4回と、L2ではバリエーションも多かった。ライティング直後のインタビューでは、L1では結論は考えずに書きたいことを書きやすい方法で書こうと考えて書き出したと述べている。賛成の立場を決め、課題に沿って最初と最後に結論を書こうと考えたという。L2ライティングの方が計画をしっかり立てたのは、先に内容を文にしておいた方が、L2に直し易いと判断したからである。

表24は、Fのライティング・プロセス全体におけるライティング方略の使用回数と割合を示している。L1ライティングの発話プロトコルのセグメント数は243、L2ライティングでは208であった。

表24 Fのライティング方略の使用回数と割合

方略	L1ライティング	n (%)	L2ライティング	n (%)
課題の確認		6 (2.5)		7 (3.4)
計画全体		6 (2.5)		25 (12.0)
包括的計画		0 (0)		0 (0)
テーマの計画		0 (0)		5 (2.4)
局所的計画		4 (1.6)		20 (9.6)
構成計画		1 (0.4)		0 (0)
結論計画		1 (0.4)		0 (0)
アイデア創出		15 (6.2)		7 (3.4)
メタコメント		10 (4.1)		8 (3.8)
ポーズ		25 (10.3)		25 (12.0)
文章化		55 (22.6)		41 (19.7)
読み返し		33 (13.6)		26 (12.5)
評価全体		24 (9.9)		17 (8.2)
L1/L2能力評価		0 (0)		0 (0)
局所的评价		22 (9.1)		17 (8.2)
包括的评价		2 (0.8)		0 (0)
修正		19 (7.8)		20 (9.6)
自問		27 (11.1)		14 (6.7)
質問		1 (0.4)		0 (0)
リハーサル		18 (7.4)		18 (8.7)
身体活動		2 (0.8)		0 (0)
その他		2 (0.8)		0 (0)

以下は、L1及びL2ライティングでよく使用された方略である。

L1ライティング		L2ライティング	
1. 文章化	22.6%	1. 文章化	19.7%
2. 読み返し	13.6%	2. 読み返し	12.5%
3. 自問	11.1%	3. ポーズ	12.0%
4. ポーズ	10.3%	4. 局所的計画	9.6%
5. 局所的評価	9.1%	修正	9.6%

L1、L2ライティング共に、使用されたライティング方略は「文章化」が最も多く、これに「読み返し」が続く。「読み返し」の目的は、評価のため（L1、33.3%、L2、38.5%）、次に書く内容を考えるため（L1、66.7%、L2、61.5%）と、言語間で類似している。最も重要な違いは、L1ライティングで4回（1.6%）しか使用されなかった「局所的計画」が、L2ライティングでは20回（9.6%）と多く用いられたことである。L1では次に書く内容についての計画が3回、表現の計画が1回であるが、L2ライティングでは、内容の計画は1回のみで、残り19回は全てL2にどう直すかの計画であった。先に見た学生Eほどには、L2産出の苦労は観察からも感じられず、「局所的計画」の直後にポーズもそれほど生じてはいないのであるが、やはりL2能力の不足が、L2ライティングにおいて「局所的計画」をより必要とした原因と考えられる。

計画方略の使用を見てみると、L1ライティングはほとんど計画なしで書き始められたため、L2ライティングで主に書き出し前に使用された「テーマの計画」がL1では為されていない。逆に、L1ライティングの途中で使用された「構成計画」や、終盤で為された「結論計画」が、L2ライティングでは見られなかった。L2能力の限界から、「局所的計画」がL2ライティングで多かったことは、先に述べたとおりで、自信のない綴りや表現をメモに試し書きしたりもした。

「評価」については、「局所的評価」は、L1ライティングでは、内容の評価が38.1%、表現の評価が38.1%、誤字・脱字の評価23.8%であった。一方、L2ライティングの「局所的評価」は、内容の評価17.6%、表現の評価35.3%、文法・綴りの評価47.1%と、より表層的な部分での評価が増える傾向にあった。「包括的評価」は、L1ライティングにおいてのみ見られ、ライティング・プロセスの中盤での、「最初に教育の成功の定義づけを行うべきだった。」と、終盤の、「なんかまとまりがないけど」の2回であった。「修正」も評価活動とほぼ同程度行われている。アンケートで、「私はよく、書きながら自分が書いたものを評価する」の項目に対して、「4. 賛成する」を選んでおり、インタビューでは、内容や一貫性、読み易いかを評価すると答えている。

「自問」は、L1ライティングで27回（11.1%）、L2ライティングでは14回（6.7%）見

られた。Wong (2005) の自問の下位範疇に従って、これらを分類したものが表 25 である。L1 ライティングではテキスト産出に関する「自問」が多く、L2 ライティングでもその傾向は変わらないものの、評価に関する自問の割合が L1 ライティングよりも多かった。尚、Wong (2005) の範疇には収まらない課題の確認に関する自問が L1 で 2 回 (7.4%)、L2 で 1 回 (7.1%) あった。

表 25 F の自問の内容 n (%)

	テキストのチェック	評価	構成	テキスト産出
L1	0	3 (11.1)	0	22 (81.5)
L2	0	5 (35.7)	0	8 (57.1)

アンケートの「学校で受けた日本語の作文指導は、英語ライティング法にも影響している。」という項目に対して、「4. 賛成する」を選択しているのであるが、インタビューでこのことに関して、簡潔な主張、理由、反駁、結論（賛成か反対か）、という書き方を L2 ライティングにも使うと説明した。今回のライティングでは、L1 では、教育の成功の定義と意見をまず述べ、理由、根拠となる具体例、主張、課題の復唱と賛成の立場、という構成で書いている。一方、L2 ライティングでは、L1 のように重層的な構成法ではなく、結論、2 つの理由、結論という簡潔な構成で書き、2 つの理由は、First, Second, と書き始めている。今回のライティングでは、L1 ライティング方略の L2 ライティングでの使用は明らかではないが、L1 ライティングの L2 への影響があると F が捉えているのは、L1 ライティングの方が、高校、大学と継続して指導を受けてきたためと考えられる。

以上見てきたように、F のライティング・プロセスにおける言語間の顕著な違いは、L2 で「局所的計画」が増えることであった。書き出し前の計画は、L1 ではほとんど行われず、L2 で、より丹念に行われたにもかかわらず、L2 プロダクトの質には反映されなかった。「評価」の内容を見ると、L1 ライティングのみに「包括的評価」があり、また、「局所的評価」の内容も、L2 ライティングの方が綴りや文法などの表層的な部分により認知資源を割かれており、L1 ライティングのように包括的視点を持つことが難しかったと考えられる。

#### 4.3.5 L2 能力の低い学生 G

ここでは、L1 プロダクトの質が高いにもかかわらず、参加者の中で最も L2 能力と L2 プロダクトの質が低かった学生 G の事例を見ていく。G の CELT 得点は、文法部門 59 点、語彙部門 32 点の合計 91 点であった。

L1 ライティングは面倒に感じるものの、興味がある内容について書く場合には楽しさも感じる。高校では、受験対策として、1000 字程度の小論文の個人添削指導を受け、小論文

模試も受験した。大学では文章作成演習の授業で、新聞の文章の読み易さといった特徴や、レポートの書き方などを学び、現段階では、内容よりも表紙や目次、構成などの形式について指導を受けている。L2 ライティングは、高校では文単位、パラグラフ単位の英訳、5文 30 語程度の自由英作文を教えられた。学校独自のテキストによる自由英作文の指導は、1、2 年生は全員が対象であったが、3 年生では受験に必要な生徒だけを対象としていたため、G は 3 年生では取り組んでいない。大学では、授業で、メール文などのパラグラフ単位の英訳を行っているが、英訳以外のライティングの機会はまだない。L2 ライティングに対して不安感があるわけではないが、英語が得意ではないため、苦手意識がある。英語学習に対する動機づけは全参加者の中で最も強いが、インタビューで、やる気はあるが行動に移していないと述べていた。

L1 プロダクトの評価は 148 で 2 つの学生グループの中で最も高かったが、L2 では 74 点で参加者中最も低く、内容 (60) 26 点、構成 (40) 15 点、語彙 (40) 14 点、言語使用 (50) 14 点、句読点や綴りなどの機械的スキル (10) 5 点と、全ての項目において、最低の「全く不十分」に相当する評価を受けた。

ライティングの流暢さは、L1 で 613 字、31.12 字/分、L2 では 62 語、3.54 語/分と、L1 ライティングについては、ほぼ平均的であったが、L2 ライティングでは、長さにおいても、1 分間当たりの産出語数においても、全参加者の中で最も低い値を示した(表 6、表 19 参照)。ライティングにかけた時間は、L1 では 27 分 46 秒と、学生の中では平均的で、L2 では 22 分 30 秒と、どのグループの平均時間よりも短かった(表 7、表 20 参照)。

次に、実際のライティング方略の使用について見ていく。

まず、書き出し前の「計画」については、L1、L2 共にメモを使用して全体の計画を立てたが、L1 ライティングの方が 8 分 4 秒かけて、賛成の立場から学校や家庭の現状について考察し、より詳細に計画した。L2 ライティングでは、反対の立場を決めて、3 つの意見をメモして 4 分 58 秒で書き始めた。これらの計画に従って書き、L1、L2 ライティング共に、途中でメモを確認した。書き出し前の段階で使用されたライティング方略は、L1 では、「課題の確認」10 回、「ポーズ」15 回、「メタコメント」7 回、「自問」6 回、「テーマの計画」2 回、「アイデア創出」8 回、「身体活動」1 回と、多岐に渡った。まず、賛成の立場を決めて、どのような意見を言えるかを自問しながらアイデア創出し、語彙を探したり、つながりを考えたり、問いから逸れないようにと気をつけながら、課題を 10 回も確認している。一方、L2 ライティングでは、「課題の確認」4 回、「自問」4 回、「メタコメント」1 回、「ポーズ」4 回、「アイデア創出」3 回であった。自問しながら、他にどのような意見が言えるかと課題を確認し、3 つの意見をメモして、それらを書き出してから L2 に直した。

ライティング直後のインタビューでは、普段から、レポートなどを書くとき、アイデアや骨組みは忘れないようにパソコン中にメモしておくと言っていた。今回の L1 ライティングでは、立場を決めて、それを支える意見を書き出し、書き始めてから更に内容を発展

させていった。L2 ライティングでは、メモした意見をそのまま L2 にするのに精一杯で論を展開する余裕は無く、観察メモにも「L2 産出に苦勞」とある。

表 26 は、G のライティング方略の使用平均回数とライティング・プロセス全体に占める割合を示している。セグメント数は L1 ライティングで 130、L2 ライティングで 123 と同程度であった。

表26 Gのライティング方略の使用回数と割合

方略	L1ライティングn (%)	L2ライティングn (%)
課題の確認	13 (10.0)	4 (3.3)
計画全体	5 (3.8)	21 (17.1)
包括的計画	0 (0)	0 (0)
テーマの計画	2 (1.5)	0 (0)
局所的計画	2 (1.5)	21 (17.1)
構成計画	0 (0)	0 (0)
結論計画	1 (0.8)	0 (0)
アイデア創出	8 (6.2)	5 (4.1)
メタコメント	9 (6.9)	4 (3.3)
ポーズ	24 (18.5)	19 (15.4)
文章化	25 (19.2)	30 (24.4)
読み返し	9 (6.9)	5 (4.1)
評価全体	8 (6.2)	8 (6.5)
L2能力評価	0 (0)	0 (0)
局所的评价	8 (6.2)	8 (6.5)
包括的評価	0 (0)	0 (0)
修正	16 (12.3)	13 (10.6)
自問	7 (5.4)	9 (7.3)
質問	0 (0)	0 (0)
リハーサル	3 (2.3)	4 (3.3)
身体活動	2 (1.5)	1 (0.8)
その他	1 (0.8)	0 (0)

以下は、L1及びL2ライティングでよく使用された方略である。

L1ライティング		L2ライティング	
1. 文章化	19.2%	1. 文章化	24.4%
2. ポーズ	18.5%	2. 局所的計画	17.1%
3. 修正	12.3%	3. ポーズ	15.4%
4. 課題の確認	10.0%	4. 修正	10.6%
5. メタコメント	6.9%	5. 自問	7.3%
読み返し	6.9%		

L1 ライティングでは、L2 ライティングよりも「課題の確認」が多く、L1 ライティングではそのうち4割が問いから逸れないようにするための確認であったが、L2 ライティングは次に何を書くかを考えるための課題確認がほとんどであった。L1、L2 ライティング共に「修正」が10%以上見られるが、その多くは誤字・脱字や文法上の誤りの訂正であり、L2でより多かった(L1、47.1%、L2、58.3%)。内容に関する「修正」はL1、23.5%、L2、25.0%と同程度で、より効果的な表現を求めた修正が、L1、29.4%、L2、16.7%とL1で多い。「課題の確認」においても「修正」においても、L1の方が包括的な視点を持って書いていることがうかがえる。「ポーズ」の生起もまた、L1、L2 ライティング共に多く見られた。L1 ライティングの「ポーズ」は、ほとんどが「んー」、「んーと」の間投詞であったが、L2 ライティングのポーズ19回のうち、13回は沈黙であり、L2の産出に苦しんでいた。L1よりL2で、「アイデア創出」、「メタコメント」、テキストの「読み返し」が若干少ないのも、まずL1で考え、それをL2に直す作業に注意の多くを向ける必要があり、余裕が無かったことが原因であると考えられる。

ライティング方略使用の言語間における最も顕著な違いは、Gの場合もまた、L2ライティングにおける「局所的計画」の多用である。L1ライティングで2回見られた「局所的計画」(1.5%)は、次に書く内容を考えたものと、表現を考えたものであったが、L2ライティングにおける21回(17.1%)の「局所的計画」は、単語を考えたものが28.6%、どうL2に直すかを考えたものが47.6%、内容についての計画が23.8%で、L2産出のための計画が合計76.2%と大半を占める。分からない語はL1で書いて済ませたり、「まあいいか」と諦めたりする回避も見られ、全体を書いた後に見直してそれらをL2に直すことはしなかった。

計画方略に絞って見てみると、「局所的計画」のL2での多用以外の特徴としては、L1ライティングの方がL2ライティングよりも計画方略のバリエーションが多く、「テーマの計画」や「結論計画」がL2ライティングでは為されていないことが挙げられる。アンケートで「日本語のライティング方略を学んだことがない。」の項目に対して「1. 強く反対する」と回答しており、高校での小論文指導、大学の授業での文章作成演習と、指導を受けてきたこ

とを認識している。「学校で受けた日本語の作文指導は、英語ライティング法にも影響している」に対しては、「4. 賛成する」を選択しており、その理由を、「まず日本語で書く内容を考えてから英語に直すから。」と答えていた。L1ライティングでは、きちんとした指導を受けており、「テーマの計画」や「結論計画」を行ったが、L2能力不足のため、L2ライティングではこれらの方略を使用する余裕がなかったと考えられる。

「評価」では、「包括的評価」は見られず、「局所的評価」がL1ライティングで8回(6.2%)、L2ライティングで8回(6.5%)と同程度使用された。L1の「局所的評価」は表現と内容に関するものが半数ずつあり、L2では内容の評価が2回(25%)、表現を吟味したものが2回(25%)、残りの4回(50%)は英語表現や文法の正確さを評価したものであった。L2に関する表層的评价の割合は、L2に直すための「局所的計画」の割合と呼応している。

「自問」は、L1ライティングで7回(5.4%)、L2ライティングでは9回(7.3%)見られた。L2ライティングの方がL1ライティングよりも評価に関する「自問」が多い。評価に関するL1の「自問」1回は、表現の評価に関するものであり、L2での3回の評価に関する「自問」は、単語や文法の正確さを評価したものである。また、テキスト産出に関わる「自問」も、L1の6回は全て内容に関するものであるが、L2の6回のテキスト産出に関わる「自問」のうち、半数は単語を産出しようとしたものであった。「自問」も「計画」や「評価」同様、L2ライティングで、より表層的な部分に向けられる傾向があった。

以上のように、Gのライティング方略は、L2ライティングの「計画」のバリエーションがL1ライティングに比べて乏しく、使用頻度にも差があった。特に、「局所的計画」がL1ライティングと比較してL2ライティングで多用されており、これは、第2章で見た、Hirose(2005)のL2能力の低いグループのライティング方略使用と一致している。GのL2ライティングは、L2能力が充分でないために、創出した考えをL2にするために「局所的計画」を度々行わなければならない、評価も単語や文法といった表層的部分に集中しており、表現を磨く余裕も、内容を膨らませる余裕もなく、62語しか書くことができなかった。一方、L1ライティングでは、課題から逸れないように注意して、L2よりも包括的な視点を持って書き、助詞の「を」を続けて使わないなど、表現にも気を配り、書き出してからも内容の発展が見られた。高校、大学と継続して受けているL1ライティングの指導が、L1ライティングには活かされているが、それがL2ライティングに転移することは無く、高校で受けたL2ライティングの指導も、プロダクトの質を高めるには至っていない。

#### 4.4 L2能力の高い教職経験者グループ

ここでは、L2能力の高い教職経験者グループのL1及びL2ライティングのプロセスを探索する。まず、グループのライティングの傾向についてまとめ、次にグループの構成員であるH、I、Jの個々のライティング・プロセスについて、結果を示す。個人のライティング・プロセスについては、L2能力が非常に高く、L1、L2ライティング共に質の高いプロダクト

を産出した典型的な H、次に、高い L2 能力を有しているが、L1、L2 プロダクトの評価がグループ内でやや低かった I、最後に、L2 能力はグループ内で最も低い最も L2 プロダクトの評価の高かった J の順に見ていく。

#### 4.4.1 L2 能力の高い教職経験者グループのライティング

ここでは、L2 能力の高い教職経験者グループの L1、L2 ライティングの傾向をまとめる。

表 27 は、L2 能力の高い教職経験者グループを構成する H、I、J の L2 能力テストの結果であり、表 28 はプロダクト評価の結果である。

表 27 L2 能力テスト結果 (L2 能力の高い教職経験者グループ)

	H	I	J
CELT 文法部門	100	96	72
CELT 語彙部門	100	76	76
合計	200	172	148

表 28 プロダクト評価結果 (L2 能力の高い教職経験者グループ)

得点	H	I	J
L1 Total (200)	164	130	154
L2 Total (200)	160	152	165
Content (60)	49	44	50
Organization (40)	32	32	33
Vocabulary (40)	34	29	34
Language use (50)	37	38	39
Mechanics (10)	8	9	9

表 27 より、L2 能力の高い教職経験者グループは、文法部門では約 7 割から 10 割、語彙部門では 7 割以上の正答率であった。H は合計 200 点の満点であるが、J は 148 点と、個人差がある。L2 能力テストの合計平均は 173.33 点で、L2 能力の高い学生グループの平均を 43 点上回る (表 4 参照)。表 27 と表 28 より、最も L2 能力の高い H が、最も質の高い L1 プロダクトを産出したが、グループ内で最も L2 能力の低い J の L2 プロダクトが、最も高い評価を受けた。このグループでは、L2 能力の差が L2 プロダクトの質の差とは一致していない。後に見るように、時間をかけて再帰的プロセスを辿る J のライティングが、質の高い L2 プロダクトの産出につながった可能性がある。

3 名の L1 プロダクトの評価平均は 149.33 点で、2 つの学生グループの平均を 25 点以上超

えているが、L2 プロダクトの評価平均は 159.0 点であり、L2 能力の高い学生グループ ( $M=170.33$ ) には及ばなかった (表 5 参照)。

表 29 流暢さ (L2 能力の高い教職経験者グループ)

	H	I	J
L1 字数	994	415	872
L1 字数/分	34.16	14.75	19.81
L2 語数	145	103	282
L2 語数/分	9.49	9.44	5.87

表 29 は、L2 能力の高い教職経験者グループに属する 3 名の書く流暢さを表している。このグループでは流暢さの個人差が大きい。L1 ライティングにおいて、H は速く長く書いたが、I と J は速くは書かず、I は長くも書かなかった。L2 ライティングでは、L2 能力が非常に高い H と I には速さの観点からの流暢さが見られ、1 分間当たり 9 語以上を産出したが、量的には L2 プロダクトの語数が少ない。逆に、J は速さの点で流暢ではなかったが、282 語の長い L2 プロダクトを産出した。

表 30 書き出し前の計画時間とライティング総時間に占める割合  
(L2 能力の高い教職経験者グループ)

	H	I	J
L1 :			
計画時間 (割合%)	5'00"(14.7)	4'45"(14.4)	1'20"(2.9)
ライティング総時間	34'6"	32'53"	45'21"
L2 :			
計画時間 (割合%)	4'28" (22.6)	1'20"(10.9)	3'6"(6.1)
ライティング総時間	19'45"	12'15"	51'7"

表 30 は、L2 能力の高い教職経験者グループ 3 名についての、書き出し前の計画時間とライティング総時間に占める割合を示したものである。H と I は、L1 ライティングの総時間は比較的長いですが、L2 ライティングの総時間が短かったことが特徴的であった。これに対して J は、L1 でも L2 でも全参加者中最も長い時間をかけて書いた。J の計画時間の割合は、L1、L2 ライティング共に小さいが、L1 及び L2 プロダクトの質は高い。書き出し前の計画時間は短かったが、書き出した後も、図式化したメモを作成していた。書き出し前に長い時間をかけて計画することが、そのままプロダクトの質に結びついているとは限らないよ

うである。

書き出し前の計画で、Hは、L1、L2ライティング共に、メモを作成し、丹念に計画した。ただし、L2ライティングでは「構成計画」や「結論計画」が見られず、冒頭の主張と最後の結論がやや一貫性に欠ける。L2ライティングのメモにはほとんどL2が使用された。また、L1、L2ライティング共に、プロセスの途中でメモを2、3回確認した。

Iは、L1ライティングでは、メモを使用し、賛成の立場、「成功」の定義づけ、主張の理由と結論、構成の計画を立て、途中でメモの確認も行ったが、L2ライティングでは、メモを使用せず、賛成の立場のみを決めて書き出した。L1で行われた「構成計画」はL2では見られなかった。

Jは、L1ライティングでは、いつもは計画しないが、今回はメモを使用して、「テーマの計画」を立て、L2ライティングでは、いつも行うようにメモを作成し、L1より詳細な計画を立てた。L1ではほとんどメモの確認を行わなかったが、L2ライティングでは、何度もメモを確認し、メモに沿って書き進めた。プロセスの途中でもメモを使用した「アイデア創出」が行われた。L2ライティングのメモには、中盤で行った「アイデア創出」におけるL2使用を除いて、主にL1が使用された。

以上のように、L2能力の高い教職経験者グループの書き出し前の「計画」は、メモ作成の有無や方略のバリエーションなどにおいて、言語間で一致していない。JのL2ライティングの書き出し前の詳細な「計画」は、プロセスの途中で何度も検索され、ライティング・プロセスを導いた。ライティングの途中でもメモを使用して「アイデア創出」するなど、直線的ではなく、再帰的なライティング・プロセスを辿った。このような再帰的プロセスが、質の高いL2プロダクトの産出につながった可能性がある。

次に、ライティング方略使用について見ていく。表31は、ライティング方略の使用回数の平均とライティング・プロセス全体に占める割合を示したものである。プロトコルのセグメント数の平均は、L1ライティングの方が長い時間をかけて書いていることもあり、L1で平均235.3、L2ライティングで136.7であった。

表31 ライティング方略使用平均回数と割合  
(L2能力の高い教職経験者グループ)

方略	L1ライティングn (%)	L2ライティングn (%)
課題の確認	7.7 (3.3)	6.3 (4.7)
計画全体	11.7 (5.0)	8.6 (6.3)
包括的計画	0 (0)	0 (0)
テーマの計画	2.7 (1.1)	2.3 (1.7)

局所的計画	5.0 (2.1)	5.3 (3.9)
構成計画	2.3 (1.0)	0.3 (0.2)
結論計画	1.7 (0.7)	0.7 (0.5)
アイデア創出	10.3 (4.4)	4.3 (3.2)
メタコメント	18.0 (7.6)	9.0 (6.6)
ポーズ	37.3 (15.9)	13.3 (9.8)
文章化	50.0 (21.2)	32.0 (23.5)
読み返し	21.0 (8.9)	13.7 (10.0)
評価全体	24.7 (10.5)	18.6 (13.7)
L1/L2能力評価	0 (0)	0 (0)
局所的評価	23.7 (10.1)	17.3 (12.7)
包括的評価	1.0 (0.4)	1.3 (1.0)
修正	18.0 (7.6)	19.0 (14.0)
自問	11.3 (4.8)	4.0 (2.9)
質問	0.7 (0.3)	0.3 (0.2)
リハーサル	20.0 (8.5)	5.3 (3.9)
身体活動	1.7 (0.7)	2.0 (1.5)
その他	3.0 (1.3)	0 (0)

L1、L2 ライティング方略の使用は概して類似している。ライティング方略のバリエーションは、L1 も L2 も変わらない。あまり差は無いが、「テーマの計画」、「局所的計画」の割合が L2 で若干多く、逆に、「構成計画」や「結論計画」は L1 で若干多かった。計画全体の方略使用の割合は、L1 ライティングで 5.0%、L2 ライティングで 6.3%と、L2 ライティングの方が若干多い。

「評価」に関しては、「包括的評価」も「局所的評価」も、「局所的評価」の後に行われることの多い「修正」についても、L2 ライティングでの使用割合の方が大きかった。

L1 ライティングの方が多かった方略使用は、他に、「ポーズ」、「リハーサル」、「自問」などがあり、より慎重にライティングが行われたと考えられる。このグループでは、L1 においてライティングの平均総時間も長かった。ライティング総時間が長いとプロダクトの質が高くなる傾向は、先に述べたとおりである。

#### 4.4.2 L2 能力の高い教職経験者 H

ここでは、L2 能力の高い教職経験者グループの中で、最も L2 能力が高く、L1、L2 プロダクトの質も高かった H の事例を見ていく。H の CELT 得点は、文法部門 100 点、語彙部門 100 点の満点であった。1 時間の解答時間を設定していたが、27 分で解答を終えた。

L1 ライティングに関しては、アンケートより、日本語のライティング方略は学んだことがないと捉えている。小・中学校では、行事や個人的な体験について自由に作文し、先生が肯定的なコメントをつけて返した。高校でも読書感想文を書いたのかもしれないが、長い作文は書かなかった。小・中・高と進むにつれて作文の機会は減った。大学ではアメリカ史や中南米音楽などについて、様々なレポートを書いた。書き方についての指導はなく、自分で英文文章の書き方の本を参考にして日本語で書いた。現在は、職場では通信や通知文、大学院ではレポートを書いている。また、受験対策としての L1 小論文指導を行っている。

L2 ライティングについては、高校の授業では文単位の英訳を行い、パラグラフ・ライティングも無かった。大学では、L2 ライティングの機会は多かった。難しい翻訳の授業も受けた。自分の意見をエッセイとして書いてプレゼンを行ったり、映画製作のために脚本を書いたりした。書く前の指導はなく、書いたものに対するコメント、訂正があった。現在は、大学院のレポートやメールで L2 ライティングを行っている。

L1、L2 ライティングに対しての自信はない。L1 ライティングは内容をうまくまとめることが難しい時があり、L2 ライティングは、自然な英語ではないと気づきながらも、他にいい表現が浮かばないことが度々ある。冠詞や前置詞などの使用について、誤りかどうかを判断できない場合もある。正確さやふさわしい単語の選択など、やればやるほど難しさを感じる。

L1 プロダクトの評価は 164 点で、全参加者の中で最も高かった。L2 プロダクトは 160 点と教職経験者グループの平均 ( $M=159$ ) 程度で、内容 (60) 49 点、構成 (40) 32 点、語彙 (40) 34 点、言語使用 (50) 37 点、句読点や綴りなどの機械的技能 (10) 8 点と、全ての項目において、「良いから普通」に相当する評価を受けた。

ライティングの流暢さは、L1 で 994 字、34.16 字/分、L2 では 145 語、9.49 語/分と、L2 プロダクトは若干短いものの、L1、L2 ライティング共に流暢に書いた (表 6、表 29 参照)。観察メモにも、L1 ライティングでは、「文章化の最中はポーズで中断されることが少なく、すらすらと長く書く場合が多い。リハーサルもほとんどしない。」、L2 ライティングについては、「一旦書き出すと、リハーサル、ポーズ、局所的計画がほとんど入らず流暢に書く。L1 よりポーズが少ない。L1 ライティング同様、書くのと同じ速さで一語一語声に出している。他の参加者は、一語一語区切らず、ある程度のまとまりで発話することが多い。」とある。ライティングにかけた時間は、L1 では 34 分 6 秒と、学生グループよりも長く、教職経験者グループの平均に近い。L2 では 19 分 45 秒と、どのグループの平均時間よりも短かった (表 7、表 30 参照)。

次に、実際のライティング方略の使用について見ていく。

書き出し前には、L1、L2 ライティング共に、図式化したメモを作成し、詳細な計画を立てた。この間のライティング・プロセスを見ると、L1 では 5 分かけて計画し、この段階で

使用されたライティング方略は、「課題の確認」3回、「ポーズ」13回、「メタコメント」1回、「構成計画」3回、「アイデア創出」3回、「テーマの計画」3回、「結論計画」2回と、バリエーション豊かであった。L2ライティングでは、4分28秒かけて計画し、「課題の確認」3回、「テーマの計画」2回、「メタコメント」1回が見られた。L2では書き出し前の「計画」がポーズで中断されることがほとんど無かったので、方略使用の回数がL1よりも少なくなっているが、「テーマの計画」2回は、詳細な計画であった。また、「メタコメント」は、計画メモを見ながら、文章全体の流れを確認したものだ。インタビューで、L1ライティングでは全体的な構成を考慮して書いたが、L2ライティングでは、構成よりも内容の一貫性を重視したので、全体的な構成を考える余裕がなかったと述べている。

書き出し前の「計画」における言語間の違いは、L2ライティングでは、L1ライティングと異なり、明確な「結論計画」は為されなかったことである。このことが、流暢で文法的に正確なL2ライティングを行ったにもかかわらず、L2プロダクトの評価がL2能力の高い学生グループに届かなかった一因であったとも考えられる。即ち、冒頭で、学校の落第は、生徒自身よりも教師の指導の問題であるとする立場に反対し、その根拠を述べたものの、第2段落は教師の役割についてのみ書かれ、最終段落も教師の努力の必要性を述べて終わっている。「結論計画」が行われていれば、最終段落で冒頭の主張に沿った結論を述べることも可能であっただろう。ライティング直後のインタビューでは、L1では半ばまで計画どおりに書き、一方、L2では最初だけ計画どおりに書き、書きながら教師の立場に重点を移し、最後の教師の使命についての結びは考えていなかったと述べている。

L2ライティングでは和訳は邪魔になるとして、プロンプトの和訳を用紙で隠して読み、書き出し前の「計画」にも全てL2を使用した。全参加者の中で、L2ライティングの書き出し前の計画を全てL2で行い、かつメモにもL2を使用したのは、Hのみであった。

表32は、Hのライティング・プロセス全体におけるライティング方略の使用回数と割合を示している。L1ライティングの発話プロトコルのセグメント数は149、L2ライティングでは88であった。

表32 Hのライティング方略の使用回数と割合

方略	L1ライティング	n (%)	L2ライティング	n (%)
課題の確認		8 (5.4)		6 (6.8)
計画全体		11 (7.4)		5 (5.7)
包括的計画		0 (0)		0 (0)
テーマの計画		3 (2.0)		2 (2.3)
局所的計画		2 (1.3)		3 (3.4)
構成計画		3 (2.0)		0 (0)

結論計画	3 (2.0)	0 (0)
アイデア創出	7 (4.7)	3 (3.4)
メタコメント	12 (8.1)	7 (8.0)
ポーズ	38 (25.5)	6 (6.8)
文章化	34 (22.8)	19 (21.6)
読み返し	17 (11.4)	9 (10.2)
評価全体	8 (5.4)	14 (15.9)
L1/L2能力評価	0 (0)	0 (0)
局所的評価	8 (5.4)	13 (14.8)
包括的評価	0 (0)	1 (1.1)
修正	6 (4.0)	17 (19.3)
自問	1 (0.7)	0 (0)
質問	0 (0)	0 (0)
リハーサル	5 (3.4)	2 (2.3)
身体活動	2 (1.3)	0 (0)
その他	0 (0)	0 (0)

以下は、L1及びL2ライティングでよく使用された方略である。

L1ライティング		L2ライティング	
1. ポーズ	25.5%	1. 文章化	21.6%
2. 文章化	22.8%	2. 修正	19.3%
3. 読み返し	11.4%	3. 局所的評価	14.8%
4. メタコメント	8.1%	4. 読み返し	10.2%
5. 課題の確認	5.4%	5. メタコメント	8.0%
局所的評価	5.4%		

L1、L2ライティングの顕著な違いは、L1ライティングでは「ポーズ」が非常に多いが、L2ライティングの「ポーズ」は6.8%に過ぎないことである。「ポーズ」はL1、L2ライティング共に、ほとんどが沈黙ではなく「えーと」などの間投詞であり、L1ライティングでは「ポーズ」38回のうち、34.2%に当たる13回は書き出し前の計画段階で見られるのに対して、L2ライティングでは書き出し前の「ポーズ」は全くない。また、書き出し後は、L1ライティングの「ポーズ」は25回のうち13回が「文章化」の後、5回がテキストの「読み返し」の後に生じているが、L2ライティングは、「文章化」や「アイデア創出」、「局所的評価」、「包括的評価」の後に1、2回ずつ生じている。認知負荷の高まりがL1ライティングにおいてよ

り大きかったと考えられ、書き出し前の「計画」と「文章化」を中心に「ポーズ」が見られる。

L1 ライティングで 5.4%しか用いられなかった「局所的評価」が、L2 ライティングでは 14.8%使用されており、これに呼応して、「修正」も L1 では 4.0%、L2 では 19.3%と差がある。L2 ライティングの観察メモには、「書いてから段落に見出しと印をつけながら構成を確認していく作業が L1 と同じ。L1 ではこの確認の時に修正は無かったが、L2 ではいくつか修正した。修正には、置き換えの方が多いたと思うが、他の参加者に比べて挿入が多いと感じた。修正の判断はとても速く、瞬時に行う。」とある。L1 ライティングの「修正」は、6 回のうち 4 回 (66.7%) が表現に関するもの (置き換え)、句の挿入と内容に関するもの (置き換え) が 1 回ずつであった。L2 ライティングの 17 回の「修正」のうち、7 回は全体を書き終えて読み返している間に行われた。「修正」17 回の内訳は、語句の挿入 6 回、表現に関する修正 (置き換え) 6 回、内容に関する修正 (置き換え) 5 回であった。「局所的評価」は、L1 ライティングでは、内容に関するものが 4 回 (50.0%)、表現に関するものが 3 回 (37.5%)、構成に関するものが 1 回 (12.5%) であり、L2 ライティングでは、表現に関するものが 8 回 (61.5%)、内容に関するものが 3 回 (23.1%)、構成に関するものが 1 回 (7.7%)、文法に関するもの 1 回 (7.7%) であった。L1 ライティングの方が、内容に関する「局所的評価」が多く、L2 では表現の評価が多かった。L1、L2 ライティングの評価における特徴は、綴りや文法上の誤りに関するものがほとんどないことである。高い L1、L2 能力に支えられているためと考えられる。しかし、ライティング直後のインタビューでは、L1 では、文章の構成がきちんとしているか、メッセージの内容がふさわしいか、漢字、句読点について評価し、L2 ライティングでは、語彙や表現、内容、文のつながりなどの文法に関する評価を行ったと述べており、L1 でも、漢字や句読点などの表層的評価も、発話はされなかったが行っていたようである。L1 での表層的評価は、自動化していると考えられる。

「包括的評価」は、L2 ライティングで 1 回のみ行われ、最後の 1 文を書く前に、書いたテキストの構成の確認を行い、教師のこのみを書き、生徒や社会のことを書いていないので、内容が足りないという評価を行っている。それは的確な評価であったが、実際のテキストに反映されることはなかった。書いた後で、構成と段落分けに注意して、全体の「読み返し」を行ったことが、L1、L2 ライティングに共通していた。L1 ライティングではこの段階での「修正」は行われなかったが、L2 ライティングでは、断定的過ぎると判断した箇所 I believe を挿入するなどの「修正」を行った。

書き出し前には、L1 ライティングで行われた「構成計画」や「結論計画」が L2 ライティングでは使用されなかったことを見た。プロセスの途中で行われた「局所的計画」について見てみると、L1 で 2 回 (1.3%)、L2 で 3 回 (3.4%) と、非常に少ない。L1 では、言葉のつながりや表現、次に書く内容を考えており、L2 では、比較の表現や動詞の後の目的語について考えた。

「自問」は、L1 ライティングで1回 (0.7%) のみ見られた。最後の1文を書く前に、「課題の確認」を行い、「これでいいんでしょうか。」と自問している。課題文の答えになっているかを考えていたという。L2 ライティングでの「自問」は全く行われなかった。「自問」が非常に少ないことも、Hのライティング・プロセスの特徴の1つである。「自問」のようなモニターの手続きが、自動化している可能性がある。

Hのライティング・プロセスは、L1でもL2でも、書き出し前に図式化したメモを作成して計画し、計画に従って、あるいは計画を変更しながら書き進め、書いた後は構成に注意しながら「読み返し」を行った。本人もアンケートに答えているとおり、そのプロセスは再帰的で、表現を吟味し、内容も評価した。

ライティングのバリエーションは言語間で異なり、L1 ライティングでは、L2 ライティングで見られなかった「構成計画」や「結論計画」が行われ、L2 ライティングでは、L1 ライティングで見られなかった「包括的評価」が行われた。L1、L2 ライティング共に、字句の誤りよりも、効果的な表現や文章のつながりにより注意が向けられ、包括的な視点を持って行われたが、L2 ライティングについては、インタビューで、時代や社会のことについても書きたかったが、内容が浮かばなかったと述べており、包括的な視点が活かし切れなかった部分もある。L1、L2 ライティングの顕著な違いは、L1 ライティングでは「ポーズ」が多かったこと、L2 ライティングにおいては「局所的評価」や「修正」が多かったことである。ただし、L1の「ポーズ」のほとんどは間投詞であり、流暢に書いていた。L2 ライティングは、「文章化」が「ポーズ」などで中断されることがほとんどなく、更に流暢であった。

英語学習への動機づけを、アンケートの結果より点数化すると、58点(100点満点)で、全参加者の中で最も低い。既に高いL2能力を獲得し、そのL2能力を活かした職業に就いているためと考えられる。L1、L2 ライティングについて、自信は無いが、考えて書き、出来上がったものを見ると、充実感があり満足すると述べている。

#### 4.4.3 L2能力の高い教職経験者I

ここでは、L2能力の高い教職経験者グループに属するIのライティング方略使用を見る。L2能力テストの結果は、文法96点、語彙76点、合計172点であった。アメリカで1年間、小学生に日本語を教えた経験がある。

L1 ライティングについては、高校では、夏休みの日常についての作文課題があり、評価はされたが、指導は無かった。大学ではL1 ライティングの授業は無かった。L2 ライティングについては、高校では文単位の英訳指導があり、自由英作文は無かった。大学では、L2 ライティングの授業で、5、6行の英訳を行い、その場で添削を受けた。

L1は手紙などを書くことは楽しいが、レポート等のライティングは好まない。L2 ライティングについては、生徒のスピーチ原稿などを多く書いてきたので、特に不安は無い。自由なライティングは楽しいが、和文英訳は逃げ場が無いので嫌だと感じる。英語学習に対

する動機づけは 87 点で、非常に高い。

L1 プロダクトの評価は 130 点で、グループ内の平均 ( $M=149.33$ ) には届かないが、学生グループの平均よりは高かった。L2 プロダクトは 152 点で、教職経験者グループの平均点 (159.0 点) に近く、内容 (60) 44 点、構成 (40) 32 点、語彙 (40) 29 点、言語使用 (50) 38 点、句読点や綴りなどの機械的技能 (10) 9 点と、ほとんどの項目において、「良いから普通」に相当する評価を受けた (表 5、表 28 参照)。

ライティングの流暢さは、L1 ライティングで 415 字、14.75 字/分、L2 で 103 語、9.44 語/分で、プロダクトの長さが L1、L2 共にどのグループの平均にも届かない。特に、L2 プロダクトは、全参加者の中で 2 番目に短かった。1 分間あたりに産出した字数・語数を見ると、L2 では流暢に書いたが、L1 ライティングは流暢ではなかった (表 6、表 29 参照)。これは、L1 ライティングで、実際には書かれなかったアイデア創出が多かったことや、L1 ライティング中、思考発話に困難を感じていたことが原因であるかもしれない。しかしながら、思考内容は極めて明瞭に発話された。ライティング総時間は、L1 ライティングで、32 分 53 秒と 2 つの学生グループ平均よりも長く、L2 ライティング総時間は 12 分 15 秒で、全参加者中、最も短かった (表 7、表 30 参照)。

次に実際のライティング方略の使用について見ていく。

L1 ライティングでは 4 分 45 秒かけて書き出し前に計画した。この段階でのライティング方略の使用は、「課題の確認」3 回、「ポーズ」10 回、「メタコメント」7 回、「アイデア創出」4 回、「質問」1 回、「テーマの計画」2 回、「その他」2 回、「自問」2 回、「構成計画」1 回と、多様であった。課題を読んで賛成の立場を決め、その理由をメモに箇条書きにしようとしてもう一度課題の確認を行い、「教育の成功の要因っていうのはつまり、いい大学に入るとか、そういうことが、成功の要因と捉えていいんでしょうか、まず。」と質問した。実験者が「I さんの解釈をお願いします。」と答えると、「うわー。」と困った様子を一瞬見せたが、即座に教育の成功の定義づけを行い、「テーマの計画」や「アイデア創出」を行った。「構成計画」は、日本語で書く時には理由を最初に書いて結論を書くことが多いが、論証文なので、最初に賛成の立場を述べてから理由を書こうと決めている。メモには、箇条書きの理由と結論を簡潔に書いた。「その他」の内容は、緊張感や思考発話に対して感じるプレッシャーについてのものだった。

L2 ライティングでは、書き出し前に 1 分 20 秒かけたが、その間、「メタコメント」5 回、「課題の確認」3 回、「ポーズ」2 回、「自問」1 回が見られた。課題を 2 回確認して、L1、L2 どちらで考えるか迷い、賛成の立場を決めて、更に課題の確認を行い、「考えは idea でもいいのかな。」と自問して書き始めた。立場を決めたのみで、内容や構成の計画は一切行われず、L1 ライティングと異なり、メモも使用しなかった。

ライティング直後のインタビューでは、L1 ライティングでも普段から書き出し前にメモを使用した計画を立てることはせず、頭の中でアイデア創出して書き始めるが、今回は

プレッシャーで内容を忘れそうだったので、計画をメモしたと述べている。前半は計画どおりに書いたが、後半は、計画どおりではなく、「課題の確認」を行った際に、家庭の役割に意識が向かい、事例を思いついて発想を膨らませたと述べている。L2 ライティングは、賛成で通すこと、それを支持する生徒側のことを書こうと考えたのみで、「いきあたりばったり」で書いたとしている。普段はアイデアが多いときにはメモをする。生徒のスピーチコンテストの原稿を書くときには、hook（心をつかむこと）、経験、まとめ、の流れで書いている。

表 33 は、I のライティング方略の使用平均回数とライティング・プロセス全体に占める割合を示している。セグメント数は L1 ライティングで 294、L2 では 119 だった。

表33 Iのライティング方略の使用回数と割合

方略	L1ライティングn (%)	L2ライティングn (%)
課題の確認	8 (2.7)	5 (4.2)
計画全体	14 (4.8)	5 (4.2)
包括的計画	0 (0)	0 (0)
テーマの計画	4 (1.4)	1 (0.8)
局所的計画	6 (2.0)	3 (2.5)
構成計画	2 (0.7)	0 (0)
結論計画	2 (0.7)	1 (0.8)
アイデア創出	14 (4.8)	1 (0.8)
メタコメント	36 (12.2)	11 (9.2)
ポーズ	45 (15.3)	14 (11.8)
文章化	40 (13.6)	29 (24.4)
読み返し	31 (10.5)	11 (9.2)
評価全体	30 (10.2)	16 (13.4)
L2能力評価	0 (0)	0 (0)
局所的评价	27 (9.2)	16 (13.4)
包括的评价	3 (1.0)	0 (0)
修正	7 (2.4)	7 (5.9)
自問	29 (9.9)	9 (7.6)
質問	2 (0.7)	0 (0)
リハーサル	28 (9.5)	11 (9.2)
身体活動	1 (0.3)	0 (0)
その他	9 (3.1)	0 (0)

以下は、L1 及び L2 ライティングでよく使用された方略である。

L1ライティング		L2ライティング	
1. ポーズ	15.3%	1. 文章化	24.4 %
2. 文章化	13.6%	2. 局所的評価	13.4%
3. メタコメント	12.2%	3. ポーズ	11.8%
4. 読み返し	10.5%	4. メタコメント	9.2%
5. 自問	9.9%	5. 読み返し	9.2%
		リハーサル	9.2%

L1、L2ライティングで共通して多く見られたのは、どの参加者についても見られる「文章化」の他に、「メタコメント」と「読み返し」がある。

「メタコメント」が多かったのは、「もういっぺん見直します。」など、自らのライティング・プロセスをモニターし、活動の移行について明確に発話したからである。「メタコメント」の内容を見てみると、L1ライティングでは、賛成・反対の立場についてのコメント1回 (2.8%)、「教育の成功の要因って意味がまいち」など、課題についてのコメントが3回 (8.3%)、「最初からもいっぺん読み返そう」などのライティング・プロセス自体に関するものが17回 (47.2%)、「いいこと思いついた、と。」「もう、なんか煮詰まってきちゃった。」など、ライティング・プロセスの進行をモニターしてその時点での状態について判断したものが15回 (41.7%) であった。これに対して、L2ライティングでは、賛成・反対の立場のコメント1回 (9.1%)、課題についてのコメント1回 (9.1%)、ライティング・プロセス自体に関するもの4回 (36.4%)、「まず、英語で考えようか日本語で考えようか、ちょっと頭ぐるぐるしています。」と、その時点の状況についてのコメント1回 (9.1%) に加えて、L1ライティングと異なり、「because、あまり文頭に持ってきちゃいけないと、文法の時間に確か習ったような気が。」など、自分のライティングをそれまでに獲得した知識によって振り返っているもの4回 (36.4%) が含まれていた。尚、L2ライティングにおけるライティング・プロセス自体についてのメタコメント、“Right. Ok. I’ ll read again.” は、ほとんどL2で発話されたHのL2ライティングを除いて、参加者全員のプロセス中、訳以外での数少ないL2の使用であった。

「読み返し」は、L1ライティングでは、評価のための「読み返し」が17回 (54.8%)、次の内容を考えるための「読み返し」が14回 (45.2%)、L2ライティングでは、評価のための「読み返し」が10回 (90.9%)、次に書く内容を考えるための「読み返し」が1回 (9.1%) で、L2ライティングでは評価のための「読み返し」が圧倒的に多かった。

言語間でのライティング方略使用の違いは、「ポーズ」が、L1ライティングで最も多く生じたことである (45回、15.3%)。「メタコメント」の後で生じたものが13回と最も多く、

他に「自問」(8回)、「局所的評価」(6回)など、13種類に及ぶ方略使用の後に生じている。一方、L2ライティングでは、最も多く使用されたのは「文章化」(29回、24.4%)であったが、「ポーズ」もライティング・プロセス全体の1割以上を占め(14回、11.8%)、「文章化」(4回)や「メタコメント」(3回)をはじめとする9種類の方略使用後に生じている。L1、L2共に、ライティング・プロセス全般において「ポーズ」が見られるが、L1ライティングでは、「理由をちょっとピックアップ、箇条書きで考えます。」などの、ライティング・プロセスに関する「メタコメント」の後に多く「ポーズ」が生じた。L1ライティングの方が、ライティング・プロセスのモニターに、より注意を向け、認知資源を使用した可能性がある。

また、L2ライティングの方が「局所的評価」の割合が多いのも、言語間でのライティング方略使用の主な相違の1つである。「局所的評価」の内訳は、L1ライティングでは、27回のうち、表現に関するもの21回(77.8%)、内容に関するもの4回(14.8%)、つながりなどの一貫性に関するもの2回(7.4%)であるが、一方、L2ライティングでは、16回のうち、「I agree て書いたら、またさっき書いたので、違う表現がいいでしょ。」など、表現に関するもの8回(50.0%)で、内容や一貫性に関する評価は見られず、代わりに、「ここには should があった方がいいのかな。万が一 should」などの文法評価7回(43.8%)、単語の誤りについての評価1回(6.3%)があり、表層的言語事項についての評価も含まれていた。書いた後、全体を読み返し、表層的な修正を行ったことは、言語間で共通していた。L1ライティングではこの「読み返し」の際に、「なんかもう後の方とずれてる気がするんだけど。」など、主題からずれているという「包括的評価」を2回行っているが、表現以外の修正はしなかった。「包括的評価」は、L1ライティングにおいてプロセス全体で3回行われたが、L2ライティングでは全くなかった。インタビューで、L1ライティングでは、全体の「読み返し」の際に、内容の一貫性に最も注意し、ズレがないか、「課題の確認」も何度も行ったと述べている。一方、L2ライティングでは、文法や流れに気をつけて全体を読み返したとしているが、この「読み返し」において、反対の立場を示すべき1文目が、“I agree with this idea, because students are adults.”となっていることには気づかなかった。L2ライティングでは、ほとんどが語句の確認を目的として課題を確認しているが、L1ライティングのように課題と書いた内容とのズレに注意して「課題の確認」を行っていれば、1文目の誤りに気づくことができた可能性がある。

「アイデア創出」についても言語間で違いが見られ、L1ライティングにおいて、より多かった。ただし、L2ライティングの唯一の「アイデア創出」であった、アメリカ人の熱心な指導者の例はテキストとして書かれたが、L1ライティングでは書かれなかったアイデアがいくつかあった。サリバン先生に指導を受けたヘレン・ケラー、躰のできないヤンママ、母親により才能を発見され伸ばされたピアニストなどについて想起されたものの、それらは具体例としては書かれなかった。ヘレン・ケラーの事例は「教育の成功」の定義

のヒントとなった。ヤンママの事例は否定的であるとして退けられた。肯定的事例として取り上げられたピアニストのエピソードは、具体例としてではなく、一般論として書かれた。もし、ヘレン・ケラーやピアニストの例がテキスト中で主張を支える具体例として書かれていれば、L1プロダクトは、より説得力のあるものになったと思われる。

計画方略の使用を見ると、L1ライティングでは最初にメモを使用して計画を立てたため、「テーマの計画」がL2ライティングよりも多く、L2ライティングには見られない「構成計画」も行われた。「局所的計画」は、L1、L2共に少なく、L1ライティングでは、表現に関する計画4回（66.7%）、内容に関する計画2回（33.3%）であり、L2ライティングでは、表現に関する計画1回（33.3%）、内容に関する計画2回（66.7%）であった。

「自問」は、L1で29回（9.9%）、L2で9回（7.6%）と、L1ライティングでより多く生じた。「自問」の内容の割合は、表34のとおりである。評価に関する「自問」がL1ライティングで多い。

表 34 I の自問の内容 n (%)

	テキストのチェック	評価	構成	テキスト産出
L1	1 (3.4)	14 (48.3)	0	14 (48.3)
L2	0	3 (33.3)	0	6 (66.7)

Iはまた、L1、L2ライティング共に、読み手を考慮して書いていた。L1では、「それも教育の成功。よし、だから、教育の成功、私が考える教育の成功はこういうことって書いてかないと、読んだ人には分かりづらいから、書かなきゃね、と。」という発話が1回、L2では、「themにしちゃうと teachersか studentsか分かりにくそうだから、students にしましょう。ほんとは英語は同じ単語使っちゃいけないけど」といった、読み手を考慮したものが3回見られた。ライティング直後のインタビューで、書くということは誰かが読むということなので、使用言語に関係なく、読み易いように書くと言っていた。

アンケートとインタビューより、L1のライティング方略はL2ライティングに影響していないが、L2ライティングの、最初に結論を述べ、理由づけを行い、まとめで最初の意見を述べる構成法は、L1のレポートに使用しているということであった。今回は、L1ライティングは、最初に賛成・反対の立場を明らかにし、それを支持する理由を述べたが、最後は、最初の意見に戻ることなく、教育の使命について意見を述べている。

以上見てきたように、L1ライティングでは、メモを使用して書き出し前に計画を立てたが、L2ライティングでは賛成か反対かの立場だけ頭の中で決めて書き始めた。L2ライティングでは見られない、「構成計画」、「包括的評価」の方略使用がL1ライティングで行われ、より多様なライティング方略が使用されている。

「局所的評価」の割合は、L1 より L2 ライティングの方が若干大きく、その内容は、L1 ライティングにおいては、同じ語句の使用を避けた方が良いと判断するなどの表現に関するもの、文章のつながりや内容の評価などであるが、L2 ライティングでは、語句や表現の選択に関するものの他に、文法的誤りや、読み手に分かり易く明確な語を使っているかの評価などがあつた。読み手の考慮については、L1 ライティングでは、読み手に分かり易いように「教育の成功」の定義を行い、L2 ライティングでは、紛らわしいと思われる箇所で、読み手が混乱することを懸念し、代名詞の代わりに具体的な語句を使用していた。L1 ライティングで、より評価に関する自問が多かつた。

L2 ライティングでは、長期記憶より検索された主張を裏づける具体例が文章化された。しかし、L1 ライティングでは、ライティングをより効果的にすると思われるエピソードの想起や「アイデア創出」が L2 ライティングよりも多く行われたにもかかわらず、それらは具体例として文章化されず、一部が抽象化されて書かれたのみだつた。

L1 ライティングでは、ライティング・プロセスに関する「メタコメント」が多く、主題から逸れていないかを気にしていた。表現を磨くための「リハーサル」や、リハーサルした表現の評価も行われ、論理展開に関する「自問」もあつた。L1 ライティングのプロセスは、「知識変形モデル」であると言えるが、書かれたプロダクトの評価は高くはなかつた。適切な語彙、表現、文法で書かれ、論理の展開にも矛盾はないが、総字数が 415 字しかなく、内容の膨らみに欠けるためである。先に述べたように、アイデア創出した具体例が実際に書かれていれば、評価はずっと高かつたと思われる。

L1 ライティングの「その他」の範疇に入る発話には、思考発話がやりにくいということに関するものが多く、L2 ライティングでは思考発話は難しくなかつたとライティング後のインタビューで述べていた。L1、L2 ライティング共に、「ポーズ」は全て間投詞で沈黙は全く無く、途切れることなく思考発話していた。

#### 4.4.4 L2 能力の高い教職経験者 J

ここでは、L2 能力の高い教職経験者グループの中で、最も L2 プロダクトの評価が高かつた J の事例を見ていく。J の CELT 得点は、文法部門 72 点、語彙部門 76 点の合計 148 点で、グループ内では L2 能力は最も低かつた。

L1 ライティングについては、小学校で学習した程度で、それ以降、指導を受けたことはほとんど無いと認識している。きちんと勉強したことが無いので構成が難しいと感じる。L1 でも L2 ライティングのように論理展開してよいのかも教えられていない。大学院のレポートは、アカデミックに書くことを求められているが、決まった型は無いのだろうかと思いつながら書いている。苦手意識がある。

L2 ライティングは、高校では文単位の英訳指導を受け、エッセイ・ライティングなどは無かつた。就職後、英語検定を受検していく中で、L2 ライティングには定型パターンがあ

ることを、書籍などにより自分で勉強して知った。即ち、主張・支持・支持・結論の段落構成や、First, Second, といったよく用いられる表現について独学した。L2 ライティングの機会は、年数回のメールのやり取りくらいだが、近いうちに大学院でレポートを書く予定である。L2 ライティングには自信が無く、不安感もある。言語に関わり無く、ライティングは、フィードバックがあれば楽しいが、フィードバックが得られないと、動機を下げる一因となってしまっている。英語学習についての動機づけアンケートの点数は 79 点で、平均的であった。

L1 プロダクトの評価は 154 点で、どのグループの平均点よりも高く、全参加者の中でも 2 番目に高い評価を受けた。L2 プロダクトは 165 点で、グループ内で最も高かった。内容 (60) 50 点、構成 (40) 33 点、語彙 (40) 34 点、言語使用 (50) 39 点、句読点や綴りなどの機械的技能 (10) 9 点であり、機械的技能は「とても良いから優れている」、残りの全ての項目は、「良いから普通」の評価を受けた (表 5、表 28 参照)。

ライティングの流暢さは、L1 で 872 字、19.81 字/分、L2 では 282 語、5.87 語/分であり、長いプロダクトを産出したが、1 分間当たりの産出字数・語数が少なかったことが、L1 及び L2 ライティングに共通していた (表 6、表 29 参照)。観察した様子でも、よく考えながら書いていた印象がある。L1 の観察メモには、「内容にかなり力を入れて考えている印象。」、L2 観察メモには、「L1 よりポーズが少なく短い。よく考えながら文を産出し、修正も多い。内容をとても重視している印象。」とある。ライティングにかけた総時間は、L1 では 45 分 21 秒、L2 では 51 分 7 秒と、全参加者の中で最も長かった (表 7、表 30 参照)。

次に、実際のライティング方略の使用について見ていく。

書き出し前のライティング・プロセスを見ると、L1 では「課題の確認」2 回、「テーマの計画」、「ポーズ」、「メタコメント」、「アイデア創出」、「リハーサル」が各 1 回見られた。課題を読んでメモを使って「テーマの計画」を行い、記憶に留めるべく課題を再確認し、教育にはどういうことが含まれるかを考えようと試み、書き出しの句を「リハーサル」して、1 分 20 秒で書き始めた。ライティング・プロセスの途中でも何度かメモを使用して「アイデア創出」した。ライティング直後のインタビューで、計画はいつも立てず、今回初めて計画を立てて書いたのであるが、結論も考えずに書き出したと述べている。一方、L2 ライティングでは、書き出し前に、メモを使用して、「課題の確認」2 回、「メタコメント」1 回、「ポーズ」4 回、「テーマの計画」2 回、「アイデア創出」2 回、「身体活動」1 回と、L1 と類似した方略が用いられた。課題を読んで「テーマの計画」と「アイデア創出」を行い、課題を再確認して、用紙を整え、メモを自分の前に置いて、3 分 6 秒で書き始めた。書き出し前のメモには L1 のみで使用されたが、途中のメモには L2 も使用された。ライティング直後のインタビューでは、賛成という結論だけ決めて書き出し、途中で理由づけをメモしたと述べている。賛成という具体的な発話は無かったのであるが、書き出し前に、教職経験から動機づけに成功すれば落第はなくなるというアイデアを創出しているの

この時点で賛成の立場を決めたものと思われる。普段から L2 ライティングでは、書き始める前に、途中までであってもイメージスケッチをする。L2 ライティングにおいて行っている図式化したメモによる計画を、今回の L1 ライティングでも使用したことになる。L2 ライティングの「計画」の方が、L1 ライティングより詳細であった。

表 35 は、J のライティング・プロセス全体におけるライティング方略の使用回数と割合を示している。L1 ライティングの発話プロトコルのセグメント数は 263、L2 ライティングでは 203 であった。

表35 Jのライティング方略の使用回数と割合

方略	L1ライティング n (%)	L2ライティング n (%)
課題の確認	7 (2.7)	8 (3.9)
計画全体	10 (3.8)	16 (7.9)
包括的計画	0 (0)	0 (0)
テーマの計画	1 (0.4)	4 (2.0)
局所的計画	7 (2.7)	10 (4.9)
構成計画	2 (0.8)	1 (0.5)
結論計画	0 (0)	1 (0.5)
アイデア創出	10 (3.8)	9 (4.4)
メタコメント	6 (2.3)	9 (4.4)
ポーズ	29 (11.0)	20 (9.9)
文章化	76 (28.9)	48 (23.6)
読み返し	15 (5.7)	21 (10.3)
評価全体	36 (13.7)	26 (12.8)
L1/L2能力評価	0 (0)	0 (0)
局所的評価	36 (13.7)	23 (11.3)
包括的評価	0 (0)	3 (1.5)
修正	41 (15.6)	33 (16.3)
自問	4 (1.5)	3 (1.5)
質問	0 (0)	1 (0.5)
リハーサル	27 (10.3)	3 (1.5)
身体活動	2 (0.8)	6 (3.0)
その他	0 (0)	0 (0)

以下は、L1及びL2ライティングでよく使用された方略である。

L1ライティング		L2ライティング	
1. 文章化	28.9%	1. 文章化	23.6%
2. 修正	15.6%	2. 修正	16.3%
3. 局所的評価	13.7%	3. 局所的評価	11.3%
4. ポーズ	11.0%	4. 読み返し	10.3%
5. リハーサル	10.3%	5. ポーズ	9.9%

L1、L2ライティング共に、使用されたライティング方略は「文章化」、「修正」、「局所的評価」が最も多い。「修正」は、L1ライティングでは、構成の変更に伴う語句の修正が1回（2.4%）、内容に関する修正が11回（26.8%）、表現に関する置き換えや挿入による修正が29回（70.7%）だったのに対して、L2ライティングでは、内容に関する修正5回（15.2%）、表現の修正20回（60.6%）に加えて、綴りの訂正4回（12.1%）、文法の訂正4回（12.1%）が行われた。表層的誤りの訂正がL2ライティングにより多く見られる傾向は、他の参加者と同様である。「修正」の前には「局所的評価」が行われている場合が多く、L1の「局所的評価」は、内容に関するもの9回（25.0%）、表現に関するもの27回（75.0%）であり、L2では、内容に関するもの6回（26.1%）、表現に関するもの13回（56.5%）、綴りに関するもの1回（4.3%）、文法に関するもの3回（13.0%）と、概して「修正」の割合に呼応している。

L1、L2ライティングにおける違いは、L1ライティングでは「リハーサル」が多いが、L2ライティングでは「読み返し」が多いことである。インタビューで、L1ライティングでは語彙がL2よりもあるので、重複使用を避けたり、つながりを考えたりして表現に気を配ると答えているとおり、より効果的な表現を選択するため、語句の使用に慎重になっている。「読み返し」は、L1ライティングでは、評価目的の読み返し6回（40.0%）、次の内容を考えるための読み返し7回（46.7%）、テキストの確認のための読み返し3回（13.3%）であるが、L2ライティングでは、評価目的の読み返しが17回（81.0%）と大半を占め、次の内容を考えるためのものが3回（14.3%）、テキストの確認は1回（4.8%）であった。

ライティング・プロセスの途中で行われた「計画」について見てみると、L2ライティングの方がL1ライティングよりも計画方略をよく使用している。L1ライティングでは見られなかった「結論計画」がL2ライティングでは行われ、「テーマの計画」も書き出しのみではなく、プロセスの中盤においても、図式化したメモを作成しながら行われている。Jの計画方略は、独学して身に付けたL2の方略がL1においても使用され、L1ライティングの中盤で、構成をL2ライティングの場合に即して、1段落目で賛成・反対を述べ、2段落目から理由づけを行おうと決めている。また、「局所的計画」は、L2ライティングでより多く使用されているが、内容に関する計画が1回のみで、残りの9回は、L2の表現やどのように

書くかについての計画を立てた。L2の語彙が少なく、頭の中の画像に合うL2表現を選べなかったという。一方、L1ライティングの「局所的計画」は、全てより効果的な表現を使用することを目的としていた。

「評価」は、「包括的評価」がL2ライティングのみに3回(1.5%)、段落などのまとまりを書き終える度に見られた。即ち、2段落目を書き終えて読み返した時には、つながりがないと評価し、3段落目を書き終えて読み返した時には、似たような理由づけで無理に2つの段落を作っていると、そして最後まで書き終えて読み返した時、「めちやくちゃ」になったと評価した。しかしながら、これらの否定的な「包括的評価」により「修正」が行われることは無かった。「局所的評価」は、L1ライティングの方が36回(13.7%)で、L2ライティングの23回(11.3%)より若干多い。L1の「局所的評価」は表現に関するものが多く、L2の「局所的評価」には、表現や内容に関するものに加えて、L1では見られなかった綴りや文法に関する評価が2割近く存在したことは、先に述べたとおりである。アンケートで、「私はよく、書きながら自分の書いたものを評価する」に対して、「5. 強く賛成する」を選択しており、このことについて、インタビューでは、L1では言葉の重複使用や文末表現などに注意して評価し、L2では、構成や課題に沿っているかどうかを見ると述べている。L2ライティングの評価において、より包括的視点が感じられる。

「自問」は、L1ライティングで4回(1.5%)、L2ライティングでは3回(1.5%)で、全体的に少なかった。L1では、テキスト産出に関するものが3回、評価に関するものが1回であり、L2ライティングの場合もこれと類似して、テキスト産出に関するものが2回、評価に関するものが1回であった。

以上、見てきたように、Jのライティングは、言語間で基本的には類似しているが、独学により学んだL2ライティングの計画や構成法を、指導を受けてこなかったと感じているL1ライティングにも使用しており、L2の方が、より詳細な計画を立てている。また、ライティング方略のバリエーションについても、L2ライティングの方が豊かで、L1ライティングでは見られなかった、「結論計画」や「包括的評価」、「質問」が行われた。L2ライティングでは評価目的の「読み返し」が多く、「修正」もよく行われた。L2では、L1で見られなかった、綴りや文法の正確さについての表層的修正が見られた。L1ライティングでは「リハーサル」が多く、表現の選択に注意が向けられていた。Jのライティング・プロセスはL1、L2共に再帰的で、「計画」、「文章化」、「推敲」のプロセスを繰り返した。特にL2ライティングでは何度も計画に戻って確認した。

#### 4.5 ライティングのグループ間比較

ここでは、L2能力の高い学生グループ(3名)、L2能力の低い学生グループ(4名)、L2能力の高い教職経験者グループ(3名)のライティングについて、方略使用を中心に比較する。

#### 4.5.1 ライティング方略の使用

ここでは、各グループのライティング方略について、支配的な方略や、計画方略、評価方略、「自問」から成るメタ認知方略の使用の傾向、自動化されているかもしくは認知負荷が高まったために発話されなかった方略の使用について見ていく。

表 36 は、L2 能力の高い学生グループ、L2 能力の低い学生グループ、教職経験者グループによるライティング方略の使用平均回数と、プロセス全体（発話された方略と発話されなかった方略の両方を含む）に占める割合を、L1 及び L2 ライティングについて示したものである。また、表 37 は、使用の多かった 5 つのライティング方略をグループ別に表している。「その他」は、「あ（シャープペンシルの芯が折れた）」、「腕が疲れた」、「どきどき」など、ライティング方略の範疇に入らなかったものである。

表36 各グループのライティング方略使用平均回数と割合

方略	L1ライティング <i>M</i> (%)			L2ライティング <i>M</i> (%)		
	L2高学生	L2低学生	教職経験者	L2高学生	L2低学生	教職経験者
課題の確認	6.0 (4.1)	8.0 (5.4)	7.7 (3.3)	5.0 (2.0)	5.0 (2.8)	6.3 (4.7)
計画全体	8.9 (6.2)	6.1 (4.1)	11.7 (5.0)	10.7 (4.3)	31.0 (17.2)	8.6 (6.3)
包括的計画	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
テーマの計画	4.3 (3.0)	1.5 (1.0)	2.7 (1.1)	3.0 (1.2)	2.0 (1.1)	2.3 (1.7)
局所的計画	2.0 (1.4)	2.8 (1.9)	5.0 (2.1)	4.7 (1.9)	27.0 (15.0)	5.3 (3.9)
構成計画	1.3 (0.9)	1.3 (0.8)	2.3 (1.0)	1.3 (0.5)	0.5 (0.3)	0.3 (0.2)
結論計画	1.3 (0.9)	0.5 (0.3)	1.7 (0.7)	1.7 (0.7)	1.8 (0.8)	0.7 (0.5)
アイデア創出	11.0 (7.6)	11.5 (7.8)	10.3 (4.4)	18.0 (7.2)	9.5 (5.3)	4.3 (3.2)
メタコメント	5.0 (3.5)	7.0 (4.7)	18.0 (7.6)	7.0 (2.8)	4.8 (2.6)	9.0 (6.6)
ポーズ	17.3 (12.0)	23.3 (15.8)	37.3 (15.9)	28.3 (11.3)	29.0 (16.1)	13.3 (9.8)
文章化	41.3 (28.6)	38.3 (25.9)	50.0 (21.2)	64.0 (25.5)	41.5 (23.1)	32.0 (23.5)
読み返し	8.0 (5.5)	13.0 (8.8)	21.0 (8.9)	26.0 (10.3)	19.3 (10.7)	13.7 (10.0)
評価全体	8.7 (6.0)	8.5 (5.7)	24.7 (10.5)	13.7 (5.4)	8.5 (4.7)	18.6 (13.7)
L1/L2能力評価	0.7 (0.5)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
局所的評価	7.7 (5.3)	8.3 (5.6)	23.7 (10.1)	12.7 (5.0)	8.5 (4.7)	17.3 (12.7)
包括的評価	0.3 (0.2)	0.5 (0.3)	1.0 (0.4)	1.0 (0.4)	0 (0)	1.3 (1.0)
修正	11.7 (8.1)	10.3 (6.9)	18.0 (7.6)	21.3 (8.5)	11.8 (6.5)	19.0 (14.0)
自問	6.7 (4.6)	8.8 (5.9)	11.3 (4.8)	16.7 (6.6)	7.0 (3.9)	4.0 (2.9)
質問	1.3 (0.9)	0.3 (0.2)	0.7 (0.3)	1.3 (0.5)	0.3 (0.1)	0.3 (0.2)
リハーサル	17.3 (12.0)	10.5 (7.1)	20.0 (8.5)	35.3 (14.1)	11.5 (6.4)	5.3 (3.9)
身体活動	1.3 (0.9)	1.3 (0.8)	1.7 (0.7)	2.3 (0.9)	1.0 (0.6)	2.0 (1.5)

その他	0 (0)	0.8 (0.5)	3.0 (1.3)	1.0 (0.4)	0 (0)	0 (0)
合計	144.7 (100)	147.5 (100)	235.3 (100)	251.3 (100)	180.0 (100)	136.0(100)

表 37 各グループの使用の多いライティング方略(%)

L1ライティング			L2ライティング		
L2高学生	L2低学生	教職経験者	L2高学生	L2低学生	教職経験者
1. 文章化	文章化	文章化	文章化	文章化	文章化
28.6	25.9	21.2	25.5	23.1	23.5
2. リハーサル	ポーズ	ポーズ	リハーサル	ポーズ	修正
17.3	15.8	15.9	14.1	16.1	14.0
3. ポーズ	読み返し	局所的評価	ポーズ	局所的計画	局所的評価
12.0	8.8	10.1	11.3	15.0	12.7
4. 修正	アイデア創出	読み返し	読み返し	読み返し	読み返し
8.1	7.8	8.9	10.3	10.7	10.0
5. アイデア創出	リハーサル	リハーサル	修正	修正	ポーズ
7.6	7.1	8.5	8.5	6.5	9.8

まず、表36より計画方略の使用を見てみると、全体的には言語間で類似しているが、L2能力の低いグループでは、L2ライティングにおいて、「局所的計画」の使用割合が他グループに比べて非常に大きい。L1ライティングでの「局所的計画」の使用は1.9%に過ぎないが、L2ライティングにおいては15.0%に上り、3番目に最も多く使用されている(表37参照)。どのグループも、L1ライティングよりL2ライティングでの「局所的計画」が多いのであるが、L2能力の低い学生グループの使用は突出して多く、そのほとんどは、創出したアイデアをL2に直すための計画である。Kruskal-Wallis検定の結果、L2ライティングにおける「局所的計画」の使用については、5%水準で3グループには有意差があった( $H(2)=6.705, p=0.035$ )。更に、Mann-Whitney U検定により2群間の差を検討した結果、L2能力の低い学生グループとL2能力の高い学生グループ間 ( $U=0, p=0.034$ )、L2能力の低い学生グループとL2能力の高い教職経験者グループ間 ( $U=0, p=0.034$ ) で、5%水準で有意差があった。しかしながら、Bonferroniの方法により有意水準を各検定につき0.0167% (0.05/3) に調整した結果、有意差の検出力が低くなり、どの群間にも有意差は確認できなかった。

「構成計画」は、どのグループもL1ライティングの方がL2ライティングよりも若干多く行っている。構成法は、言語間で類似していた。L2能力の高い学生グループでは、3名のうち2名が、意識的あるいは無意識にL2の構成法をL1ライティングで使用しており、1名は、意識的にL1ライティングの構成法をL2ライティングにおいても使用した。L2能力の低いグ

グループについては、4名のうち2名が意識的にL1ライティングで身に付けた構成法をL2ライティングに転移させており、残り2名は、他の2名ほどの明らかな類似ではないものの、言語間の構成計画に類似点があった。L2能力の高い教職経験者グループでは、1名が独学で身に付けたL2ライティングの構成法をL1ライティングでも使用していた。

3グループの「計画全体」の方略使用の差を Kruskal-Wallis 検定により検討した。その結果、L1ライティングについては有意差、有意傾向はなかったが、L2ライティングでは、有意傾向が認められた ( $H(2)=4.733, p=0.094$ )。更に、Mann-Whitney U 検定の結果、L1ライティングにおける「計画全体」の使用については、どのグループ間でも有意差は認められなかったが、L2ライティングの「計画全体」においては、L2能力の低い学生グループと教職経験者グループの間に、5%水準で有意差があった ( $U=0, p=0.034$ )。しかしながら、Bonferroniの方法により有意水準を各検定につき 0.0167% (0.05/3) に調整した結果、有意差の検出力が低くなり、どの群間にも有意差は確認できなかった。全体的に、L2ライティングにおいて、「計画」方略はL2能力の影響を受ける傾向が認められる。

次に、評価方略の使用を見る。言語間では概して類似した使用が見られるが、L2能力の低いグループでは、L2ライティングにおいて、「包括的評価」が全く行われなかった。また、教職経験者グループで「局所的評価」の使用がL1、L2ライティング共に顕著に多く、3番目に使用の多い方略となっている(表37参照)。

3グループの「評価」全体の方略使用の差について、Kruskal-Wallis検定により検討した。その結果、L1ライティングについては、有意差、有意傾向はなかったが、L2ライティングにおいては、有意傾向が認められた ( $H(2)=5.236, p=0.073$ )。更に、Mann-Whitney U検定の結果、L1ライティングにおいては、5%水準でグループ間の有意差、有意傾向は認められなかったが、L2ライティングにおいては、L2能力の低い学生グループと教職経験者グループ間の「評価全体」( $U=0, p=0.034$ )、L2能力の低い学生グループとL2能力の高い教職経験者グループ間の「局所的評価」( $U=0, p=0.034$ )、L2能力の高い学生グループと低い学生グループ間の「包括的評価」( $U=0, p=0.019$ )については有意差があり、L2能力の高い学生グループと教職経験者グループ間の「評価全体」( $U=0, p=0.05$ )、L2能力の低い学生グループと教職経験者グループ間の「包括的評価」( $U=2.0, p=0.078$ )については有意傾向が認められた。その後Bonferroniの方法により有意水準を各検定につき0.0167% (0.05/3) に調整した結果、どの群間にも有意差は確認できなかったものの、L2ライティングにおいては、L2能力が「評価」方略の使用に影響したと考えられる。

L2ライティングでは、「局所的評価」の後にはほとんど「修正」が行われたため、「局所的評価」の多かった教職経験者グループでは「修正」も多い。「包括的評価」は、L1及びL2ライティングにおいて、全ての参加者により述べ13回行われているが、そのうち「修正」に結びついたり、その後のテキストに活かされたりしたものは、L2能力の低い学生とのL2能力の高い学生による、L1ライティングにおける2回のみであった。

「自問」については、L2能力の高い学生グループのみが、L1よりL2ライティングで「自問」が多く、他のグループでは少ない。個人内では「自問」の割合は言語間で概して同程度であるが、個人差があり、「自問」の割合が10%を超える参加者もいれば（L2能力の低い学生FのL1ライティング）、全くあるいはほとんど「自問」が生じなかった参加者もいた（L2能力の低い学生D、L2能力の高い教職経験者H）。「自問」がほとんどなかった参加者の共通点は書く流暢さである。また、ほとんどの参加者の「自問」はテキスト産出に関わるものであったが、L2能力の高い教職経験者IのL1ライティングとL2能力の高い学生AのL2ライティングでは、評価に関する「自問」とテキスト産出に関する「自問」がそれぞれ10回以上、同程度見られた。2名とも「自問」しながら問題解決的にライティングを行った。

その他、グループ間で見られる違いは、「アイデア創出」は、どのグループでも、L1ライティングにおいて、より多く行われているが、L2能力の高い学生グループの方が、低いグループよりも、言語間で使用割合に差が無いことがある。L2能力の高い教職経験者グループは、「アイデア創出」の割合が、L1、L2ライティング共に、他のグループより小さい。

「テキストの読み返し」はL2ライティングで増え、どのグループの割合も同程度である。「ポーズ」は、L2ライティングでは、L2能力の高いグループほど減る傾向にあり、高いL2能力はL2ライティングにおける認知負荷を軽減することを示唆している。

最後に、ライティング中には発話されず、直後のインタビューで確認されたライティング方略使用について、延べ回数と、発話されたものと発話されなかったものを含む全体の方略使用に占める割合を表したものが、表38である。参加者全員の発話されなかったライティング方略の総数は、L1ライティングで115回、L2ライティングで116回であった。全体の方略使用は、L1ライティングで述べ1730回、L2ライティングで述べ1884回である。よって、参加者全員の発話されなかったライティング方略が全体の方略使用に占める割合は、L1ライティングで6.6%、L2ライティングで6.2%であり、言語間で大きな差は無かった。

表38 発話されなかったライティング方略の使用回数と割合

方略	L1ライティング n (%)			L2ライティング n (%)		
	L2高学生	L2低学生	教職	L2高学生	L2低学生	教職
課題の確認	0 (0)	5 (0.8)	6 (0.8)	0 (0)	5 (0.7)	6 (1.5)
計画全体	5 (1.2)	10 (1.8)	6 (0.8)	2 (0.3)	12 (1.6)	6 (1.4)
包括的計画	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
テーマの計画	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
局所的計画	2 (0.5)	8 (1.4)	5 (0.7)	2 (0.3)	11 (1.5)	5 (1.2)
構成計画	1 (0.2)	1 (0.2)	1 (0.1)	0 (0)	1 (0.1)	1 (0.2)

結論計画	2 (0.5)	1 (0.2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
アイデア創出	3 (0.7)	1 (0.2)	2 (0.3)	0 (0)	1 (0.1)	4 (1.0)
メタコメント	3 (0.7)	3 (0.5)	5(0.7)	3 (0.4)	0 (0)	3 (0.7)
ポーズ	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
文章化	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
読み返し	0 (0)	0 (0)	7 (1.0)	0 (0)	0 (0)	2 (0.5)
評価全体	14 (3.2)	14 (2.4)	29 (4.1)	16 (2.1)	20 (2.8)	30 (7.3)
L1/L2能力評価	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
局所的評価	14 (3.2)	13 (2.2)	29 (4.1)	15 (2.0)	20 (2.8)	28 (6.8)
包括的評価	0 (0)	1 (0.2)	0 (0)	1 (0.1)	0 (0)	2 (0.5)
修正	1 (0.2)	1 (0.2)	0 (0)	1 (0.1)	2 (0.3)	0 (0)
自問	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0.1)	1 (0.1)	0 (0)
質問	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
リハーサル	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
身体活動	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0.1)	0 (0)	0 (0)
合計	26 (6.0)	34 (5.8)	55 (7.8)	24 (3.2)	41 (5.7)	51 (12.4)

主に、「評価」や「計画」において、発話されなかったライティング方略の使用が見られるが、特に「局所的評価」が、L1 及び L2 ライティング共に、どのグループでも、発話なしで行われているものが多い。このように発話されない「局所的評価」は、「文章化」や書かれたテキストの「読み返し」とほぼ同時か直後に行われるものと、「んー」というような間投詞や沈黙の間に行われるものがある。前者のように瞬時に行われる方略は、その手続きが自動化されており、後者のような場合には、方略使用における認知負荷の高まりを示していると考えられる。

表 39 は、「局所的評価」と「包括的評価」を合わせた評価方略と、「局所的計画」、「構成計画」、「結論計画」から成る計画方略（「包括的計画」は使用されず、発話されなかった「テーマの計画」は認められなかった）について、瞬時に行われ、自動化されているものと、認知負荷が高まり、間投詞や 3 秒以上の沈黙の間に行われたものに分け、それらの使用が発話されたものも含む評価全体、計画全体に占める割合を、グループ別に示したものである。発話されなかった評価方略の総数は、L1 ライティングで 53 回、L2 ライティングで 66 回である。また、発話された評価方略と発話されなかった評価方略を合わせた評価方略全体の総数は、L1 ライティングで 133 回、L2 ライティングで 129 回であった。発話されなかった計画方略の総数は、L1 ライティングで 17 回、L2 ライティングで 21 回、発話されなかった計画方略と発話された計画方略を合わせた計画方略全体の総数は、L1 で 86 回、L2

で 184 回であった。尚、グループごとの人数が一定ではないため、表 39 には、評価・計画の使用回数ではなく、評価・計画方略全体に占める割合を記載している。

表 39 発話されなかった評価方略と計画方略の割合

	L1ライティング(%)			L2ライティング(%)		
	L2高学生	L2低学生	教職	L2高学生	L2低学生	教職
評価						
瞬時	33.3	28.6	28.4	35.9	41.2	37.5
間投詞や沈黙時	16.7	8.6	9.5	7.7	14.7	16.1
計画						
瞬時	0	4.2	2.9	0	0	0
間投詞や沈黙時	14.8	25.0	14.3	2.9	10.5	26.9

まず、発話されなかった評価方略について見る。瞬時に行われ、自動化されていると考えられる、発話されなかった評価方略の割合は、L1 で評価方略全体の 3 割程度、L2 ライティングで 3 割から 4 割程度と、比較的高い。間投詞や 3 秒以上の沈黙時に行われた評価方略は、L1、L2 ライティング共に 1 割弱から 2 割に満たない程度である。L2 能力の高い学生グループでは、瞬時に行われた評価方略については、言語間でほとんど差が無いが、間投詞や 3 秒以上の沈黙時の評価方略の使用割合は、L1 ライティング (16.7%) よりも L2 ライティング (7.7%) の方が低い。逆に、L2 能力の低い学生グループと教職経験者グループでは、認知負荷の高まりにより間投詞や 3 秒以上の沈黙時に行われた評価方略の割合は、L1 ライティングよりも L2 ライティングで大きい。評価方略の使用において、7 秒以上の長い沈黙となったのは、以下に示す、教職経験者 J による、L2 ライティングの「局所的評価」1 回と「包括的評価」の 2 回のみであった。

- ・ ( much influence to the students feeling toward と書いて、toward の文字の上に鉛筆を置き) students feeling おかしい。この後 motivation と書きたいが、toward はおかしい。(J、L2)
- ・ (2 枚目の最初の行に何度も書こうとしてためらう) 前に言ったことと、合っていない、つながっていないな。全然だめだ。(J、L2)
- ・ ちゃんとつながっているか見た。似たような理由で無理に 2 つ段落を作っている。(J、L2)

次に、発話されなかった計画方略について見る。L1、L2 共に、発話されなかった計画方

略は、発話されなかった評価方略ほど多くはなく、総数を比較すると3分の1程度である。発話されなかった計画方略のうち、瞬時に行われたものは、教職経験者とL2能力の低い学生がL1ライティングにおいて行った計画1回ずつのみであった。残りの発話されなかった計画方略は、全て3秒以上の沈黙となっている。L2ライティングの計画方略は、瞬時に行われたものは無く、全て沈黙の間に行われた。このように、発話されなかった計画方略の使用は、自動化されたものは少なく、認知負荷の高まりにより沈黙となったと考えられるものが多かった。沈黙時の計画方略の使用割合がグループ間で最も大きいのは、L1ライティングでは、L2能力の低い学生グループ(25.0%)、L2ライティングでは、教職経験者グループ(26.9%)である。L2能力の高い学生グループのL2ライティングでは、計画時に認知負荷が高まり間投詞や沈黙となった割合が2.9%で、他の2つのグループに比べて低い。教職経験者グループのみが、L1よりもL2ライティングで、計画時の沈黙が増えている。教職経験者グループのL1及びL2ライティングにおいて、7秒以上の長い沈黙となった計画方略の例を以下に全て示す。このグループでは、7秒以上の沈黙時の計画方略の使用はL1ライティングでは1回のみだが、L2ライティングでは5回あった。

- ・次に何を書こうかと考えていた。(H、L2)
- ・「若くなればなるほど教師、生徒間の関係が親密になる」と言おうとして、比較の表現がうまくいかず考えていた。(H、L2)
- ・教師が原因であると書きたかったが、(causeの)目的語をつづけにくかった。(H、L2)
- ・motivationで終わったが、もっと原因があると思い、何段落構成にしようかと考えた。理由1つではサポートにならないので、2つにするため、as the following the two reasonsにした。(J、L2)
- ・日本語の論証文の書き方は習ってないので、英語の構成を使っていいかどうか迷っていたが、ここで、構成を英語に即していこうと決めた。一段落目では賛成、反対を述べ、2段落目からを理由にしようとした。(J、L1)
- ・「先生に責任がある。」と言いたかった。課題の表現の入れ替えをして、responsibility for teachingを使おうと決めた。(J、L2)

以上のように、L2能力の高い教職経験者グループは、沈黙の間に、書く内容や英語表現の他に、構成も考えている。一方、以下に示されたL2能力の低い学生グループの7秒以上の沈黙時の計画方略を見ると、L2ライティングにおいては、L2の語彙不足のため、L2の単語を考えているものが含まれる。

- ・「いい先生と接していたら」と書きたいが、単語が浮かばなかった。(D、L2)
- ・いい先生と悪い先生、どちらから書こうかな。(D、L2)

- ・一枚目で反対意見のひとつのかたまりが終わったが、それ以外のことを考えていなかった。 (D、L1)
- ・次に何を書くか。 (G、L1)
- ・「しかる」の単語を考えていた。 (G、L2)
- ・「落第する」をどうやって英語にするか。 (G、L2)
- ・英文の続きを考えていた。 (G、L2、3回)
- ・計画でメモした文をどうしたら英語にできるか。 (G、L2)

L2 能力の高い学生グループでは、L2 ライティングで7秒以上の沈黙となった計画方略の使用は全く見られず、L1 ライティングにおいて、以下の例が見られたのみであった。

- ・始まりをどう書くか。起承転結か、英語的に書くか。 (C、L1)

以上見てきたように、認知負荷が高まり沈黙となって発話されなかった評価方略や計画方略は、特にL2 ライティングにおいて、プロダクトの質が高かったグループで割合が低い傾向にあった。そのようなグループでは、認知負荷の高まりが少なく、評価方略や計画方略を無理なく使用することができたと思われる。発話されなかった評価方略の中には、自動化されて瞬時に行われる、語彙、表現、文法などに関するものも多いが、計画方略には即座に行われたものは少なく、L2 ライティングでは、どのグループでも全く無かった。7秒以上の長い沈黙となった計画方略の使用は、L2 ライティングにおいてより集中して見られ、L2 能力の低い学生グループでは、L2 に直そうとして、L2 の単語を考えているものも含まれていた。一方、L2 能力の高い教職経験者グループでは、単語を探しているものは無く、より包括的な計画である「構成計画」が含まれていた。L2 プロダクトを高く評価され、最も効果的にL2 ライティングを行ったと考えられるL2 能力の高い学生グループでは、L2 ライティングにおける7秒以上の沈黙となった計画方略の使用は無かった。L2 能力の高い学生グループのL2 ライティングにおける「計画」と「評価」の使用においては、3グループ間で最も認知負荷が高まったと考えられる割合が小さかった。

#### 4.5.2 エピソードのはじめに使用されたライティング方略

ここでは、参加者の思考発話プロトコルを「エピソード」の単位に分け、エピソードのはじまりにどのようなライティング方略が使用されたのかを見る。表40は、L1及びL2ライティングにおけるエピソード数の平均と標準偏差を示している。

表40 各グループのエピソード数の平均

	L1ライティング			L2ライティング		
	L2高学生	L2低学生	教職	L2高学生	L2低学生	教職
エピソード数 $M(SD)$	12.3 (0.6)	12.3 (6.1)	23.3 (11.8)	15.3 (6.7)	19.0 (0.8)	20.0 (13.9)

2つの学生グループでは、L1ライティングよりL2ライティングでエピソード数が多い。これはVan Weijen (2009)の結果と一致しており、Van Weijen (2009)は、L2ライティングでは注意力がL1ライティングほど長いスパンを持たず、結果としてエピソードをより多く必要とするのだらうと述べている(p.164)。Kruskal-Wallis検定の結果、3グループのエピソード数には、5%水準で有意差はなかった。Mann-Whitney U検定の結果は、L2能力の高い学生グループと教職経験者グループとの間のL1エピソード数についてのみ、5%水準で有意差が認められた( $U=0, p=0.046$ )。しかしながら、Bonferroniの方法により有意水準を各検定につき0.0167% (0.05/3)に調整した結果、標本サイズが小規模のため有意差の検出力が低くなり、有意差は確認できなかった。

L2能力の高い教職経験者グループのエピソード数はL1、L2ライティング共に多い。テキストを2文以上から成る意味内容のまとまりでエピソードに分けて分析した安西・内田(1981)やSasaki (2000)では、ライティングに熟達するほどエピソード数が増える結果となっている。L2能力の高い教職経験者グループは、複雑なテキストを書いたためにエピソード数が多かった可能性がある。

表41は、L1及びL2ライティングにおいて、エピソードのはじめに行われた各ライティング方略の使用述べ回数と、エピソードのはじめの方略全体に占める割合を、グループ別に示したものである。

表41 エピソードのはじまりのライティング方略使用回数と割合

方略	L1ライティングn (%)			L2ライティングn (%)		
	L2高学生	L2低学生	教職	L2高学生	L2低学生	教職
課題の確認	6 (16.2)	12 (24.5)	13(18.6)	4 (8.7)	8 (10.5)	6 (10.0)
計画全体	11 (29.7)	8 (16.3)	7(10.1)	13 (28.2)	26 (34.2)	18 (30.1)
包括的計画	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
テーマの計画	4 (10.8)	1 (2.0)	2 (2.9)	7 (15.2)	2 (2.6)	4 (6.7)
局所的計画	2 (5.4)	3 (6.1)	2 (2.9)	2 (4.3)	18 (23.7)	10 (16.7)
構成計画	2 (5.4)	2 (4.1)	1 (1.4)	1 (2.2)	2 (2.6)	1 (1.7)
結論計画	3 (8.1)	2 (4.1)	2 (2.9)	3 (6.5)	4 (5.3)	3 (5.0)
アイデア創出	3 (8.1)	5 (10.2)	10 (14.3)	2 (4.3)	5 (6.6)	8 (13.3)

メタコメント	4 (10.8)	4 (8.2)	15 (21.4)	7 (15.2)	9 (11.8)	9 (15.0)
ポーズ	2 (5.4)	5 (10.2)	8 (11.4)	3 (6.5)	10 (13.2)	3 (5.0)
文章化	5 (13.5)	9 (18.4)	4 (5.7)	3 (6.5)	6 (7.9)	4 (6.7)
読み返し	3 (8.1)	2 (4.1)	8 (11.4)	4 (8.7)	3 (3.9)	5 (8.3)
評価全体	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (2.2)	2 (2.6)	4 (6.7)
L1/L2能力評価	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
局所的評価	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (2.6)	3 (5.0)
包括的評価	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (2.2)	0 (0)	1 (1.7)
修正	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
自問	2 (5.4)	3 (6.1)	2 (2.9)	3 (6.5)	4 (5.3)	1 (1.7)
質問	1 (2.7)	0 (0)	0 (0)	2 (4.3)	0 (0)	0 (0)
リハーサル	0 (0)	1 (2.0)	1 (1.4)	3 (6.5)	2 (2.6)	0 (0)
身体活動	0 (0)	0 (0)	1 (1.4)	1 (2.2)	1 (1.4)	2 (3.3)
その他	0 (0)	0 (0)	1 (1.4)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
合計	37 (100)	49 (100)	70 (100)	46 (100)	76 (100)	60 (100)

L2 能力の高い学生グループでは、エピソードのはじめに見られる「テーマの計画」が、特に L2 ライティングで他グループに比べて顕著に多い。更に、このグループでは L2 ライティングのエピソード数の平均は3 グループ中最も少ないことから、「テーマの計画」が L2 ライティング・プロセスをうまく導き、より大きなまとまりのエピソードを生じた可能性がある。そうであれば、計画に従って、まとまりのある活動により、ライティングが行われたと考えられる。

計画方略が全体としてエピソードのはじまりによく見られるが、良い書き手の方が、そうでない書き手よりも、L1、L2 ライティングにおいて、エピソードのはじまりに多く計画方略を使用した Van Weijen (2009, P.130) の結果とは必ずしも一致していない。しかしながら、「テーマの計画」に絞ってみると、L1 ライティングでは、エピソードのはじめの「テーマの計画」がプロダクトの質に肯定的に影響したとは捉えられないが、L2 ライティングにおいては、「テーマの計画」をエピソードのはじめに多く行ったグループほど、プロダクトの質が高くなる傾向にある。計画方略の包括的な使用がエピソードのはじめに為されて一連のライティング・プロセスを導くとき、L2 プロダクトの質に肯定的に影響すると考えられる。

Van Weijen (2009) も、L1 ライティングよりも L2 ライティングにおいて、エピソードのはじめの「計画」がプロダクトの質に与える影響が大きいと述べており (P.131)、計画方略の使用は、L2 ライティングにおいて、より重要な役割を担っていると考えられる。

エピソードのはじまりの「局所的計画」は、L2 能力の高い学生グループでは L1 ライティ

ングよりも L2 ライティングで少ないが、他のグループでは L2 ライティングで顕著に多い。ただし、その内容は L2 能力の低い学生グループと L2 能力の高い教職経験者グループとは異なり、L2 能力の低い学生グループでは、L2 に直す際に困難を生じ、「局所的計画」に至っている場合が多く見られるが、L2 能力の高い教職経験者グループでは、表現を精選するための「局所的計画」が多い。

評価方略に関しては、評価自体が少ないので、エピソードのはじまりにもあまり見られないが、どのグループも L1 ライティングでは全く見られないのに対して、L2 ライティングでは、全てのグループで、若干ではあるがエピソードのはじまりに「包括的評価」か「局所的評価」が見られた。L2 プロダクトの質の最も高かった L2 能力の高い学生グループではエピソードのはじめに「局所的評価」が見られず、逆に L2 プロダクトの質の最も低かった L2 能力の低い学生グループでは、エピソードのはじめの「包括的評価」が全くなかった。

「自問」は、割合としては多くはないものの、エピソードが「自問」で始まる場合が、全てのグループの L1 及び L2 ライティングで見られた。例えば、L2 能力の高い学生 A は、L1 ライティングにおいて、「まず、教育の成功とは何だろう。」と自問し、課題を再確認し、アイデアを創出している。このように、問題を発見して自問し、それに答えていくことで、ライティング上の問題解決を行っている場合があった。

エピソードのはじめの「課題の確認」も多い。書くことが尽きた時に新しいアイデアを得ようとしたり、課題に沿ってライティングが進んでいるかを確認したりするために行われており、どのグループにおいても、L1 ライティングで L2 ライティングの 2 倍程度見られた。

「メタコメント」は課題やライティング・プロセスについてのコメントであるので、エピソードのはじめに比較的多く生じている。「最初から、もいっぺん見直そう。」など、L2 能力の高い教職経験者グループの L1 ライティングに特に多く、自らのライティング・プロセスの進行をモニターしている。

エピソードのはじめの「アイデア創出」は、L1、L2 ライティング共に、L2 能力の高い教職経験者グループで多く、「文章化」は、2 つの学生グループの L1 ライティングで多い。教職経験者は書く前に一旦「アイデア創出」をするが、2 つの学生グループは、L1 ではいきなり書き始める傾向にあるのだろう。2 つの学生グループよりも教職経験者グループの L1 プロダクトの質が高かったことは、先に見たとおりである。

以上見てきたように、エピソードのはじめに現れる「テーマの計画」が、L2 ライティングにおいてライティング・プロセスを導き、プロダクトの質にも肯定的に影響を与える可能性が示唆された。評価方略もまた、L1 ライティングより L2 ライティングにおいて、エピソードのはじまりに現れて複数の方略を統括する可能性がある。「自問」は、エピソードのはじめに生じると、その後の問題解決の発端となる場合が確認された。

#### 4.5.3 英語学習に対する動機づけ

ここでは、各グループの英語学習に対する動機づけの傾向について見る。

内発的動機づけとは、その活動自体を目的として活動が行われることを指し、外発的動機づけとは、その活動が、直接的な結びつきのない目的を達成する手段として遂行されることを言う。学習そのものが内発的に動機づけられていると、自発的に学習し、それ自体が目的であり喜びでもあるが、外発的に動機づけられている場合、良い給料や職といった実利を得たり、他からの期待に応えたりするために学習し、外から課されたものであるために自律性が低い (Ortega, 2009, p.176)。

外発的動機づけは、更に、自律性の程度に従って、外的調整 (より良い給料や職といった英語とは直接関係の無い目的のために学習をする)、取入調整 (「英語が話せないと恥ずかしい」など、期待されるふるまいをとることによって避けられる罪や恥の感情を発達させ、外圧を受け入れる)、同一視調整 (外的価値を自らのものとして受け入れ、「私は 2 言語以上話せるような人になることを選ぶ」など、自己決定によるものではなかった活動に意義を見出す) に分けられる (Ortega, 2009, p.176)。これらは連続体を成すものとして想定され (田中・廣森, 2007, p.75)、後のものほど内発的動機づけに近づき、自律性が高くなる (Ortega, 2009, p.176)。

表 42 は、英語学習に対する動機づけアンケート (田中・廣森, 2007) の結果を示している。英語学習に対する動機づけのアンケート項目 (付録 7 参照) は、内発的動機づけに関するもの 5 項目と、外発的動機づけを自律性の程度に従って各段階に区分した、外的調整、取入調整、同一視調整の各 5 項目、合計 20 項目から成る。各項目を最も動機づけの高い回答を 5 点として 100 点満点で点数化し、各グループの項目別の平均点と総合得点の平均点を示したものである。

表 42 英語学習に対する動機づけ

	総合 $M(SD)$	内発的 $M(SD)$	外的調整 $M(SD)$	取入調整 $M(SD)$	同一視調整 $M(SD)$
L2 高学生	86.3 (2.5)	24.0 (0.0)	18.3 (1.5)	19.0 (1.7)	25.0 (0.0)
L2 低学生	80.5 (8.2)	20.3 (2.1)	19.8 (2.4)	19.8 (1.3)	20.8 (2.9)
教職経験者	74.7(15.0)	23.7 (2.3)	13.3 (7.6)	14.7 (3.5)	23.0 (1.7)

表 42 より、L2 能力の低い学生グループは、他のグループに比べて内発的動機づけが弱く、外的調整や取入調整などの外発的動機づけが強い。つまり、楽しいから学習するという気持ちや他グループより小さく、テストや資格、将来の良い待遇のために L2 学習をしたり、不安感や恥ずかしさから学習に向かったりする傾向が他グループよりも強い。逆に、L2 能力の高い教職経験者グループは、内発的動機づけと同一視調整の得点は高いが、既に L2 能

力を活かした職に就くなどしているため、外的調整や取入調整の得点が他グループに比べて低い。このため、動機づけの総合得点が低くなっている。そして個人差が大きい ( $SD=15.0$ )。L2 能力の高い学生グループの動機づけが最も強く、内発的動機づけや内発的動機に最も近い同一視調整の値が、順に 24.0、25.0 で、非常に高かった。

#### 4.6 分析結果のまとめ

ここでは、L2 能力の高い学生グループ、L2 能力の低い学生グループ、L2 能力の高い教職経験者グループの L1 及び L2 ライティング・プロセスを、グループ別、個人別に探索した。L2 能力が最も高いのは、教職経験者グループであるが、L2 プロダクトを最も高く評価されたのは、L2 能力の高い学生グループであり、L1 プロダクトの質が高かったのは、L2 能力の高い教職経験者グループであった。ライティングにおける流暢さは、L2 プロダクトの質と関係があると思われた。また、書き出し前の計画時間は、L1 ライティングよりも L2 ライティングで短くなる傾向にあるが、プロダクトの質とは関係がなく、一方、ライティング総時間は、L1 ライティングでは大きく、L2 ライティングは小さく、プロダクトの質に肯定的に影響する傾向が見られた。

ライティング・プロセスには個人差があるが、同一参加者の場合、言語間では概して類似していた。最も類似が大きかったグループは、L2 能力の高い学生グループであり、L2 能力の低い学生グループでは、「包括的評価」の使用が全く見られなかったように、L2 能力が低いと、ライティング方略のバリエーションが L2 ライティングで減る傾向にあった。実際、最も L2 能力の低い学生のライティング方略の使用において、L2 ライティング方略のバリエーションが最も少なかった。また、L2 能力の低い学生グループでは、L2 ライティングにおける「局所的計画」の使用が顕著に多かったが、その多くは、より効果的な語彙や表現の模索のためではなく、創出したアイデアを L2 に直すための計画であった。L2 への訳に認知資源を費やし、L1 で使用したライティング方略を使用する余裕がなくなったと考えられる。

本研究の焦点は、「計画」、「評価」などのメタ認知方略にある。

計画方略は、発話されなかったライティング方略の分析より、認知負荷の高い方略であると考えられたが、同時に言語間で転移し易い傾向があり、「構成計画」は、複数の参加者のライティングにおいて、L1 から L2、L2 から L1 へと双方向の転移が見られた。インタビューより、構成法についての指導は、参加者達の印象に最も強く残っていたが、転移の方向性は、受けたライティング指導により決まると思われた。また、「テーマの計画」のように、より包括的な視点を持って行われるものは、L2 ライティング・プロセスを導き、プロダクトの質に肯定的に影響していると考えられた。しかしながら、その影響は、L1 ライティングにおいては確認できなかった。

評価方略は、L1、L2 ライティング共に、L2 能力の高い教職経験者グループで顕著に多く、

L2 ライティングでは「局所的評価」後、ほとんどの場合に修正が行われたので、「修正」も多かった。L1、L2 ライティングにおいて、「包括的評価」は全体的に少なく、的確な「包括的評価」が為されていても、プロダクトの修正にはほとんど反映されなかった。特に L2 ライティングでは、全く修正に結びつかなかった。先に述べたように、「包括的評価」は、L2 能力の低い学生グループの L2 ライティングでは、全く使用されなかった。

認知負荷が高まり沈黙となって発話されなかった評価方略や計画方略は、L1、L2 プロダクトの質が高かったグループでは、概して割合が低く、そのため、効果的にライティングを行うことができたと考えられる。

「自問」は、書こうとするテキストと書かれたテキストの間にズレがあると感じたり、問題を発見したりした時に、多く生じた。「自問」がエピソードのはじめに現れ、問題を発見し、その後の解決につながる場合もあった。テキスト産出に関する「自問」よりも、評価に関する「自問」が多いほど、プロダクトの質が高まる傾向にあった。

その他、「アイデア創出」は、どのグループでも、L2 ライティングよりも L1 ライティングで多く、逆に、「読み返し」は、全てのグループにおいて、L1 より L2 ライティングで多かった。「ポーズ」は、L2 ライティングでは L2 能力が高いと減る傾向にあった。

課題に沿って書けているかを評価するための「課題確認」、単語探しや L2 に直すためではなく、表現を精選するための「局所的計画」、表層的言語使用ではなく、内容を評価するための「局所的評価」とその後の「修正」、テキストの一貫性を確認するための「読み返し」など、より包括的視点を持って行われるライティング方略の使用は、L2 ライティングよりも L1 ライティングに多い傾向があり、L2 ライティングでも、このような包括的ライティング方略の使用を行うことのできた参加者は、L2 プロダクトの質が高い傾向にあった。

## 第5章 考察

### 5.1 はじめに

序章で、以下の研究上の問いを立てた。

1. EFL 環境の書き手の L1（日本語）と L2（英語）のライティング・プロセスは異なるか
2. L2 能力の違いはどのようにライティング・プロセスに影響するか
3. L2 能力により、L1、L2 ライティングの「計画」、「評価」から成るメタ認知方略の使用に違いはあるか

ここでは、これらの研究上の問いに答えるために、得られた結果について考察する。また、ライティング・プロセスに影響を与える L2 能力以外の要因についても考察を加える。

### 5.2 L1、L2 ライティング・プロセスの比較

研究上の問い 1 については、参加者によって、ライティング・プロセスは多様であったが、個人の言語間のプロセスは概して類似しており、他の研究結果と一致した (Arndt, 1987; Beare, 2000; Matsumoto, 1995; Silva, 1993)。ただし、L2 能力が低いと、「局所的計画」の使用割合において、言語間で差異が生じた。L2 能力の違いがライティング・プロセスに与える影響については、研究上の問い 2 に関する節で考察する。

以下では、参加者の L1、L2 ライティング・プロセスを先行研究で見たライティング・モデルに照らして考察し、また、ライティング方略の使用における言語間での類似点や相違点について見ていく。

#### 5.2.1 ライティング・モデルと参加者の L1、L2 ライティング

本研究のほとんどの参加者は、L1、L2 ライティング共に、自らのライティング・プロセスをモニターし、様々なライティング方略を使用することによって、問題解決をしながらライティングを遂行した。また、「計画」、「文章化」、「推敲」がプロセスにおいて再帰的に行われた。よって、「知識変形モデル」や Hayes & Flower (1980) のライティング・モデルと概して一致する。ただし、Hayes & Flower (1980) のモデルで、本研究の参加者達の L1 及び L2 ライティングを説明することが難しい場合もあった。例えば、参加者によっては、Hayes & Flower (1980) が「計画」の下位範疇として設定した「構成計画」を全く行わなかった。Hayes & Flower (1980) のモデルは、有能な書き手の L1 ライティング・モデルであるが、本研究の参加者には、L2 能力がまだ充分でなく、L1 や L2 でまとまった文章を書く指導を受けたことのない書き手も含まれるためであると考えられる。

また、Hayes & Flower (1980) のモデルでは、「推敲」に関わるものが「それまでに産出されたテキスト」しか示されていないが、実際の参加者達の L1、L2 ライティング・プロセスを見ると、「推敲」のための情報は、「それまでに産出されたテキスト」以外にも、検索さ

れた「計画」や再確認された「ライティング課題」が含まれることもあった。つまり、書かれたテキストを、前に立てた計画に照らして見直したり、課題を改めて確認することにより、課題から逸れていないかを評価したりする場面がよく見られた。この点が、Hayes & Flower (1980) のモデルとは一致しなかった。Hayes & Flower (1980) のモデルの「推敲」プロセスは、「計画」や「課題」との関わりを示すことで、補うことができると考えられる。

更に、Hayes & Flower (1980) のモデルにおいては、「評価」の位置づけが明確ではない。Hayes & Flower (1980) の説明によれば、「推敲」のプロセスでは、書き手が言葉にしたものを読んで、誤りや不明確さはないかを調べたり、「この議論に説得力はあるか。」などと目標に照らして評価したりして、修正を行う (pp.16-17)。しかしながら、「評価」が書かれたテキストに対してのみ行われるのか、あるいは、書かれる前の考えなどについても行われるのかを明らかにしていない。モデル図 (図 30) からは、書かれたテキストのみを評価するものと捉えられる。しかしながら、本研究の参加者の L1、L2 ライティング・プロセスでは、「評価」は書かれたテキストのみならず、書く前にリハーサルした言葉や創出したアイデアに対しても行われた。Hayes & Flower (1980) モデルの「推敲」プロセスは、「評価」が書かれたテキストだけでなく、書かれる前の考えや言葉についても行われるように修正が求められる。

Hayes & Flower (1980) のライティング・モデルとも、「知識変形モデル」とも一致しなかったのは、L2 能力の低い学生 D の L1 及び L2 ライティングと、L2 能力の低い学生 G の L2 ライティングである。D は、L1、L2 ライティング共に、ほとんど計画なしで書き始め、書き出してから「局所的計画」や細切れの「アイデア創出」はあったが、創出したアイデアはほとんど吟味せず書き、「修正」も少なかった。長期記憶に頼り、思いついたまま書いていく「知識伝達モデル」に近いライティングであるが、プロダクトの質が低かったわけではない。高校、大学を通じて L1、L2 ライティングの指導を受けており、大変流暢に書いたので、「文章化」が発話されている間、自動化されていて報告されなかったライティング方略の使用があった可能性もある。G は、L2 ライティングでも書き出し前に内容についての計画は立てたものの、その内容を発展させる余裕も無いまま、苦勞して L2 にすると、新たなアイデアを創出することなく、L1 で書きたいいくつかの語を L2 に直す試みもせず、ライティングを終えた。

Sasaki (2002) は、プロセス・ライティングの訓練を受けていない初心者 I の EFL ライティング・モデルについて、テーマについての計画や大まかな「包括的計画」後に「局所的計画」を行うが、考えを L2 に直すのに時間をとり、考えを使い切る度に詳細な「局所的計画」を立てなければならないこと、一方、半年間のプロセス指導を受けた初心者 II については、詳細な「包括的計画」を学んでいるため、考えを書き終える度に繰り返し「局所的計画」をする必要がないことを説明している (p.76)。本研究の L2 能力の低い学生グループの L2 ライティングにおける「局所的計画」が、顕著に多いことを先に述べた。L2 能力の低

い学生グループを、これまでに受けたライティング方略の指導により、100語以上のL2ライティング指導を受けた経験のあるD、Fと、経験の無いE、Gとに分けて、「局所的計画」の使用を見ると、Sasaki (2002) の指導を受けていない初心者I、指導を受けた初心者IIのライティング・モデルと一致する。つまり、高校で100語を超えるようなまとまった文章を書くL2指導を受けたD、FのL2ライティングの「局所的計画」の割合は、順に、6.5%、9.6%で、そのような指導を受けた経験のないE、Gの23.1%、17.1%より、かなり少なく済んでいる。しかしながら、Sasaki (2002) が、エキスパートのような専門的知識を獲得するには、自動化されるまで何年も練習を積むことが必要であると指摘するとおり (p.76)、まとまった文章を書く指導を受けたL2能力の低い学生の方が、指導を受けていないL2能力の低い学生より、必ずしもプロダクトの質が高いわけではなかった。指導がプロダクトの質に反映されるには、ライティング経験を積むことが必要であると考えられる。

以下の各項では、Hayes & Flower (1980) のライティング・モデルに従い、「計画」、「文章化」、「推敲」のプロセスに関わるライティング方略について、L1、L2ライティングにおける結果を考察する。

#### 5.2.2 「計画」に関わるライティング方略

Silva (1993, p.661) は、72の研究について文献研究を行い、計画方略の使用は、包括的であれ局所的であれ、L2ライティングで減るとしている。確かに、本研究でも、一人ひとりのライティング・プロセスの探索から、「テーマの計画」、「構成計画」などのより包括的な計画が、L2ライティングでは欠落してしまう場合が認められた。しかしながら、「局所的計画」については、Silva (1993) の結果と一致せず、本研究では、「局所的計画」は、どのグループでもL2ライティングで増えている。Silva (1993) の文献研究には、日本語をL1とする熟達した書き手を対象とする研究も一部含まれており、また、Hirose (2005) における日本語をL1とする大学生の場合にも、若干ではあるが、L1よりL2ライティングの方が「局所的計画」の使用割合が減っている (p.127)。本研究の参加者の「局所的計画」がL2ライティングで多いのは、創出したアイデアをL2に直すために、L2の語彙や表現を探したり、文をどうL2にしたらよいかを考えたりする計画が行われたからである。よって、L2能力の低い学生グループで「局所的計画」が顕著に多い。このような計画に対して、例えば、「訳」のような範疇を別に設定すれば、異なる結果が得られる可能性もあるだろう。日本語をL1とする書き手についてのL1、L2ライティングの比較研究は非常に少なく、「局所的計画」がL2ライティングでより多くなる傾向については、今後、更に確認していく必要がある。本研究の「局所的計画」についての結果が示すのは、参加者達のL2ライティングにおいては、L1で行った場合にも複雑で高度な認知的作業であるライティングに、L2に直すための認知的負荷が更にかかるために、「局所的計画」がより多く必要とされたということである。

「アイデア創出」や創出したアイデアの構成がL2ライティングでは難しくなるとす

る Silva (1993, p.668) の結果は、全てのグループにおいて、「アイデア創出」と「構成計画」が L1 ライティングよりも L2 ライティングで少なかった本研究の結果と矛盾しない。しかしながら、その差はわずかなものであり、個人のライティング・プロセスを見れば、L2 能力の高い教職経験者 I や L2 能力の高い学生 C のように、L1 ライティングでは、創出したアイデアをうまくテキストに取り込めなかったが、逆に、L2 ライティングでは、主張を支える具体的根拠として、効果的に文章化し得た事例もあった。Arndt (1987) は、L1、L2 ライティング共に、創出されたアイデアに比べて書かれた考えが貧しいことを確認しているが (p.264)、本研究の質的分析からは、アイデアを発展させ、テキストにおいて活かせるかどうかは、一定レベル以上の L2 能力を有する書き手の場合には、L1、L2 の違いによるというよりは、これまでのライティング指導と実践、また、それらに基づくライティングに対する自信や不安が与える影響が大きいと思われた。

### 5.2.3 「文章化」に関わるライティング方略

「文章化」は、ほとんどの参加者の L1、L2 ライティングに共通して、2、3 割程度を占める最も使用された方略であり、使用割合は言語間で類似していた。

本研究の「リハーサル」に相当する認知活動を、Zimmermann (2000) は tentative formulation (試行的文章化) として「文章化」の下位範疇に設定しているように (p.81)、「リハーサル」は、「文章化」と密接に関係した方略である。Arndt (1987) は L1、L2 ライティングの相違点として、L1 ライティングは語の選択のためにリハーサルし、L2 ライティングでは語の選択のために修正すると述べている (p.265)。本研究の参加者も、J がインタビューで述べたとおり、L1 ライティングでは語彙が L2 よりもあるので、重複使用を避けたり、つながりを考えたりして、より効果的な表現を選択するためにリハーサルし、一方、L2 ライティングでは、表層形式の訂正を多く行った。しかしながら、L2 能力が最も高い教職経験者 H や I は、L2 の語彙や表現を選択する余地があり、短く的確な表現を探したり、読み手を考慮して分かり易い表現を選択したりすることができた。

### 5.2.4 「推敲」に関わるライティング方略

Hayes & Flower (1980) のライティング・モデルにおける「推敲」プロセスは、「読み返し」と「修正」から成る。Silva (1993) は、書かれたテキストの「読み返し」や「推敲」が L2 ライティングで減り、「修正」は困難を伴いつつも増えるとしている (p.668)。Wolfersberger (2003) が調査した ESL 環境における日本語を L1 とする L2 能力の低い学生 3 名も、L2 ライティングでは、「読み返し」がほとんどできなかった。しかしながら、本研究では、どのグループにおいても「読み返し」は L2 ライティングの方が多く、「修正」も、L2 能力の低い学生グループ以外では、L2 ライティングにおいて、より多く見られた。L2 ライティングで「読み返し」が多いのは、L1 ライティングのように流暢に書くことができずに、次の内

容を考えるために読み返したり、産出した L2 の正確さを確認する必要を感じて読み返したり、文を書いている途中で、続く L2 が浮かばずに読み返したりといった、語句や 1 文程度の読み返しが多いからである。「修正」も、綴りの訂正など表層的なものが多い。L1、L2 ライティング共に、書き終えた後の全体の「読み返し」は、2 つの学生グループでは、L2 能力の低い学生 E が、L2 の最初と最後の段落を読み返した以外は、全く行われなかった。一方、教職経験者グループは、L1 及び L2 ライティングにおいて、書き終えた後 (I の L2 ライティングでは、最後の 1 文を書く前に)、テキスト全体を一貫性や構成に注意して包括的視点を持って読み返した。このように、「推敲」段階でのライティング方略の使用も、個人の言語間で一貫していた。ただし、書き終えた後の全体の「読み返し」を行った教職経験者グループでは、その段階での修正は、3 名とも L2 ライティングにおいてのみ行われ、L1 ライティングでは、「評価」も少なく、「修正」は全く行われなかった。

エピソードのはじまりに見られた評価方略は、L1 ライティングでは全く見られないのに対して、L2 ライティングでは若干ではあるが、「包括的評価」や「局所的評価」の使用が見られた。L2 ライティングにおいて、「評価」が一連の認知活動の発端となる場合があったということは、L2 の場合には、「評価」がライティング・プロセスを導きプロダクトの質を高める役割を担っている可能性や、あるいは、例えば「評価」の後「修正」に至るまでに、言語的な制約から、L1 ライティングよりも多くの活動を必要とする可能性が考えられる。

### 5.2.5 メタ認知方略

本研究の参加者一人ひとりのライティング方略の使用を見ると、L1 ライティングで使用されたにもかかわらず、L2 ライティングでは用いられなかった方略の中には、「テーマの計画」、「構成計画」、「結論計画」、「包括的評価」、「自問」、「質問」があり、特に、「テーマの計画」、「構成計画」、「結論計画」、「包括的評価」は、複数の参加者の L2 ライティングにおいて見られなかった。よって、「計画」や「評価」から成るメタ認知方略は、とくにそれらがより包括的なものである場合に、L2 ライティングでの使用が難しくなると考えられる。特に「計画」は、発話されなかったライティング方略の分析から、認知負荷の高い方略でもあった。

事前調査で見たように、「計画」や「評価」のメタ認知方略は、L1 ライティングでは高校生によってあまり実践されておらず、L2 ライティングにおいては指導も充分行われていなかった。本研究の結果から、これらの方略の L2 ライティングでの使用を可能にする指導が必要であることが示唆された。特に、「テーマの計画」や「包括的評価」といった包括的ライティング方略の使用は、プロダクトの質を高めると思われ、指導においても重要である。

### 5.2.6 まとめ

研究上の問い 1 に対しては、参加者のライティング・プロセスは言語間で非常によく似

ていたと言えるが、L2 能力が低いと、認知資源を L2 に直すために多く割かなければならぬため、L2 ライティングで「局所的計画」が増えたり、ライティング方略のバリエーションが減ったりするなど、ライティング方略使用に差が生じた。言語間でライティング・プロセスを比較する時には、L2 能力を考慮することが重要であると思われる。

### 5.3 L2 能力とライティング・プロセス

研究上の問い 2 については、L2 能力の違いは、L2 ライティングにおける「局所的計画」の使用に影響する傾向が認められた。また、L2 に直すための「局所的計画」を多く必要とすると、包括的視点をもって様々なライティング方略を使用することが難しくなると考えられた。以下では、L2 能力と「局所的計画」の関係、L2 能力と包括的 / 局所的ライティング方略の使用について考察する。

#### 5.3.1 L2 能力と「局所的計画」

L2 能力の違いがライティング・プロセスに与えた影響で最も顕著であったのは、L2 能力が低いと、L2 ライティングにおいて、L1 ライティングよりも「局所的計画」が非常に多くなる傾向である。L2 能力の低い学生グループの L1 ライティングにおける「局所的計画」は 1.9%に過ぎないが、L2 ライティングでは、15.0%に増えている。他の 2 つのグループも L2 ライティングで「局所的計画」が増えてはいるが、L2 能力の高い学生グループでは、L1 ライティング、1.4%、L2 ライティング、1.9%、L2 能力の高い教職経験者グループでは、L1 ライティング 2.1%、L2 ライティング 3.9%と、わずかな増加に過ぎなかった。L2 能力の低い学生グループの「局所的計画」は、そのほとんどが創出したアイデアを L2 に直すためのものである。L2 能力の不足のために流暢に書くことができず、しばしば「局所的計画」を必要としたことは、先行研究の章で見た、Hirose (2005)、Roca de Larios et al. (2006)、Sasaki (2000) の研究結果と一致する。

更に、本研究の参加者のライティング・プロセスからは、L1 ライティングでは、より効果的な表現を求めたり、内容を考えたりするための「局所的計画」が行われるが、L2 ライティングでは、L2 能力が低くなるほど、語レベルで L2 に直す「局所的計画」が増え、その計画の遂行がより困難になる傾向が分かった。例えば、L2 能力の低い学生グループの中で最も L2 能力の高い、CELT 得点 111 点の D は、語を L2 にするための「局所的計画」は行っていない。このグループで 2 番目に L2 能力の高かった CELT102 点の E は、「生徒のやる気次第で落第せずに済むと思う。」という書き出し前に計画していた内容を L2 にしようと努力する中で、「やる気」や「次第で」という L2 表現を産出しようと、計画メモの「次第」に下線を引いたり、書いたテキストの読み返しをしたり、プロンプトに表現を探したりしたがうまくいかず、代わりに、「教え方が上手ではない先生の授業でも、先生の話聞いていた生徒の方が成績が良かった。」という自分の高校時代の体験を書くことにより、問題の

解決を図った。CELT95 点の F になると、「アドバイス」、「きっと」という 2 つの語レベルの「局所的計画」が行われ、メモに試し書きをしたりしている。「めったにない」を L2 に直す「局所的計画」を行った時には、メモに「あまり多くない」、「珍しい」と L1 で書いて表現を模索し、結局、L1 の「そんな話は聞いたことがない」を I have never heard that case. という L2 にすることで、意図した意味内容を伝えることができた。CELT91 点の G は、「わかる」、「訴える」、「指導する」、「改める」、「平等に」、「にもかかわらず」、「落第する」など、更に多くの語レベルで L2 に直すための「局所的計画」を行わなければならなかった。そのうち、4 つの語については、問題解決されることなく、L2 のテキスト中に L1 で書いたまま残された。

一方、L2 能力の高い学生グループの L2 ライティングでは、グループ内で最も L2 能力の低い C が「考え」や「態度」の語を L2 にするための「局所的計画」を行った以外には、語レベルで L2 に直すための「局所的計画」は行われず、sufficient と enough のどちらを使用すべきかなど、2 つの選択肢からより適切な表現を選ぶための「局所的計画」が見られた。また、語レベルの「局所的計画」を行った C も、その L2 産出に苦しんだわけではなく、L2 能力の低い学生グループの、1 つの語を L2 に直すのに長く時間をとられる「局所的計画」とは全く異なっている。更に L2 能力の高い教職経験者グループの L2 ライティングになると、より高度なレベルで、修辭的工夫のための「局所的計画」が行われた。例えば、最も L2 能力の高い教職経験者 H は、cause を動詞として文中に使用することをマイナスの意味であるとしてためらい、プラスの表現である encourage and help を使用することを計画した。また、その次に L2 能力の高い教職経験者 I は、They should have their responsibilities. と書いた後に、その責任について具体的に書こうと考えるなど、内容についての「局所的計画」を行う余裕が生じている。

このように、L2 能力が低い参加者の場合には、L2 ライティングの「局所的計画」が増え、その多くが L2 に直すためのものであり、語レベルの計画も必要となった。L2 語彙の不足を補って問題を解決し、意図した意味内容を伝えることも、L2 能力が低いほど困難になる傾向が確認された。書こうとする意味内容を表す L2 語彙の不足が少なければ、意図する抽象的な意味を、平易な語彙で表現できる具体的事例に置き換えて伝えたりすることも可能であるが、L2 能力が、L2 語彙の不足を埋めるための「局所的計画」を度々必要とするレベルになると、そのような補償を実行する認知的な余裕がなくなるためと考えられる。一方、L2 能力が高い参加者は、複数の選択肢から表現を選択したり、読み手に与える印象を考慮して表現を吟味したり、内容についての「局所的計画」を立てたりすることができた。L2 能力の不足は、書き手の注意を、語を L2 に直すといった極めて局所的なレベルに集中させる結果となり、ライティング方略の効果的な使用の余地を減少させると考えられる。

### 5.3.2 L2 能力と局所的 / 包括的視点

前項で、L2 能力の不足により、書き手の注意が局所的なレベルに集中してしまう傾向を見た。局所的レベルに認知資源を多くとられると、包括的な視点を持ってライティングを進めることが難しくなると考えられる。このような L2 能力の与える影響は、L2 能力が低い学生グループの L2 ライティングでは、「包括的評価」が全く行われなかったことにも表れている。

逆に、L2 能力が高く、局所的な部分において認知的努力がそれほど必要とされなければ、課題に沿って書いているかを評価するために「課題確認」をしたり、単に L2 に直すためではなく、表現を精選するための「局所的計画」を行ったりした。また、表層的言語使用だけではなく、内容の「局所的評価」とその後の「修正」をしたり、「包括的評価」を行ったり、一貫性や全体的な流れ、構成を確認するための「読み返し」をしたりするなど、より包括的視点を持ってライティング方略を使用することができる傾向が確認された。高い L2 能力は、様々なライティング方略の使用に、局所的視点に加えて、包括的な視点を与える余地を生むと思われる。以下は、本研究の参加者のライティングから、参加者の L2 能力が高まるにつれて、注意を向け、実行できる活動の範囲がどのように広がっていくかについて、傾向をまとめたものである。

	L2 能力低	—————	L2 能力高	
語彙や表現に関する活動：	語彙の訳	→	語彙の不足の補償→語彙の選択→表現の吟味	
注意が向けられる範囲	：	表層形式→	内容→ 課題の要求→一貫性→読み手の考慮	
		局所的	—————	包括的

### 5.3.3 まとめ

研究上の問い 2 に関しては、L2 能力は、L2 ライティングにおける「局所的計画」の使用と、様々なライティング方略の使用における局所的 / 包括的視点に影響する傾向が認められた。L2 能力が低いと創出したアイデアを L2 に直すために多くの「局所的計画」を必要とした。また、L2 能力が高い参加者は、表現の吟味のための「局所的計画」をより多く行った。L2 能力が高くなるにつれて、L2 ライティングにおいて、より包括的な視点を持ってライティング方略を使用することが可能となる傾向が確認された。

### 5.4 L2 能力と計画及び評価方略

研究上の問い 3 について、L2 能力により、計画方略及び評価方略の使用には違いが確認された。先に詳細に述べたが、高い L2 能力は、包括的な視点を持ってこれらの方略を用いることを可能にするが、L2 能力が低いと、局所的レベルの使用にとどまる傾向があった。

以下で、L2 能力と計画方略、評価方略の関係について、それぞれ考察する。

#### 5.4.1 L2 能力と計画方略

ここでは、書き出し前の計画時間とライティング方略の使用、「計画」における局所的 / 包括的視点、計画方略の転移、発話されなかった計画方略、エピソードのはじめに現れた計画方略を通して、L2 能力と計画方略の関係を考察する。

まず、書き出し前の計画時間については、Hirose (2005) では、L1、L2 ライティング共に、高グループの方が低グループよりも書き出し前に時間をかけて計画を立てているが、本研究では、書き出し前の計画時間にグループ間の大きな差はない。本研究の参加者の場合、L2 能力と書き出し前の計画時間の間に明らかな関係はなく、時間をかけた書き出し前の計画が、プロダクトの質に必ずしも反映されなかった。

グループ毎の書き出し前の「計画」を見ていくと、L2 能力の高い学生グループでは、全員が言語間で非常に類似した「計画」を行った。L1、L2 共に、L2 能力の高い学生グループの A は、時間をかけて詳細に計画し、概要だけの簡潔なメモを作成した。B は書き出し前には立場を決めたのみで、書き出してから構成などの計画を立てた。C は、詳細な計画メモを作成した。一方、L2 能力の低い学生グループでは、ほとんど計画なしで書き始めた D を除いて、書き出し前の計画における言語間での一貫性は見られない。E と G は、L2 ライティングよりも L1 ライティングで詳細な論展開の計画メモを作成した。F は、L1 ライティングでは計画しなかったのに対して、L2 ライティングでは、先に L1 で文を作成しておいたほうが L2 に直し易いという理由から、概要メモを作成している。以上のように、L2 能力の異なる学生グループ間の比較からは、L2 能力が高いと、書き出し前の計画におけるふるまいは、言語間で一貫している傾向があった。しかしながら、最も L2 能力の高い教職経験者グループの書き出し前の計画には、言語間であまり似ていない。H は L1 ライティング、J は L2 ライティングにおいて、より詳細に図式化した計画メモを作成した。I は、L1 ライティングでは立場を決めて計画メモを作成し、構成にも言及したが、L2 ライティングではメモを使用せず、立場のみ決めてすぐに書き出した。L2 能力の高い教職経験者グループにおける書き出し前の活動の言語間での相違は、L2 能力で説明することができない。別の節で考察するように、L2 能力以外の要因も、書き出し前の計画に影響していると考えられる。

次に、計画における局所的 / 包括的視点について考察する。

本研究の、L2 能力が低いと L2 ライティングにおいて「局所的計画」を多く必要とする傾向は、L2 能力の高い大学生と低い大学生の、L1 及び L2 ライティング・プロセスを調査した Hirose (2005) の研究の結果とほぼ一致する。ただし、本研究の L2 能力の低い学生グループは、Hirose (2005) の低グループと異なり、L1 ライティングでは、「局所的計画」の多用は見られなかった。L1 ライティングでは、他のグループと同程度の「局所的計画」を行っているにもかかわらず、L2 ライティングにおいて、L2 に直すための「局所的計画」が顕著に増加している。よって、本研究の事例は、L2 能力が課す L2 ライティングへの制約を、より明らかに示していると言える。実際、L2 能力が低いほど、語を L2 にするために度々「局

所的計画」を行わねばならず、L2 語彙の不足を補ったり、より適切な表現を選択したりすることが困難になった。また、L2 能力の低い学生グループの L2 ライティングでは、より包括的な「テーマの計画」の使用割合が、3 つのグループの中で、最も低かった。L2 能力の不足が、包括的方略を使用するのを妨げていると思われる。

計画方略の転移については、Hirose (2005) が L1 から L2 ライティングへと転移し易いことを示唆している (p.139)。しかし、転移の方向は、L1 から L2 へと生じているとは限らず、本研究の「構成計画」に見られたように、L2 から L1 へと起こる場合もあることが確認できた。L2 から L1 への構成法の転移が見られたのは、L2 能力の高い学生の A と C、L2 能力の高い教職経験者 J の 3 名であり、いずれも L2 能力が高い。A は、小学校からずっときちんとした L1 ライティングの指導を受けた経験が無く、L1 ライティングに対する苦手意識が強い。逆に、L2 ライティングは、高校、大学で指導を受けてきており、特に大学ではライティング方略について体系的な指導を受け、構成法を知っているので楽に書くことができ、自信を持ち、楽しいと感じている。C は、大学で L1 ライティングの指導を受けているが、難しい表現などを好まず、うまく書けないと思っている。一方で、L2 ライティングは、高校、大学で指導を受け、特に大学ではライティングの授業で毎週 A4 版 1 枚程度のエッセイを書いており、書くのも好きで、自信がある。J は、L1、L2 ライティング共に、きちんとした指導を受けた経験が無いが、L2 ライティングは、就職後に英語検定試験受験のために独学した。そして、L1、L2 ライティング共に自信は無いが、L2 ライティングに対しては L1 ライティングにはない楽しさを感じている。

この 3 名に共通していることは、L2 能力が高いこと、L2 ライティングについての知識と練習経験があること、L2 ライティングに楽しさを感じていること、L1 ライティングに対する自信がないことである。L2 ライティングに対する自信は、学生 A と C のみに見られ、J は自信がないとしているものの、3 名とも感じている L2 ライティングの楽しさは、L2 ライティングの知識と経験に基づくものであろう。これとは対照的な L1 ライティングに対する自信の欠如は、十分な指導を受けておらず、そのため知識がないと感じていることに根ざしていると考えられる。A はインタビューで、指導を受けてこなかったことが、L1 ライティングの苦手意識につながったと強調しており、J も、L1、L2 の論理展開や構成法の違いを知らないので、L1 ライティングでも L2 のように書いて良いのかどうか分からず、構成が難しいと述べている。C は、少なくとも大学では、L1 ライティングの授業で新聞記事の感想などを書いたが、構成法は起承転結しか知らない。ライティング直後のインタビューで、L1 ライティングではいつも起承転結で書こうとして混乱するので、今回は L2 の構成法を適用したと述べている。L1 ライティングでも、論証文に使いやすい構成法についての知識があれば、もっと自信をもって書くことができるのではないだろうか。L2 能力は、L2 から L1 ライティングへの「構成計画」の転移に影響していると考えられるが、L2 能力以外にも、L2 ライティングについての知識と練習経験、L1、L2 ライティングに対する情意的要因が、

転移に関係していると思われる。

発話されなかったライティング方略の分析より、L2能力の高い学生グループでは、L1ライティングよりもL2ライティングで認知負荷の高まりを伴う計画方略の割合がずっと低くなっており、L2ライティングにおけるその割合は3グループ中最も低かった。L2能力の高い学生グループが、L2ライティングにおいては最も円滑に計画方略を使用したと考えられる。しかしながら、3グループ中でL2能力が最も高い教職経験者グループのL2ライティングでは、計画方略使用時に認知負荷が高まった割合は最も大きいいため、L2能力だけが認知負荷の軽減を担っているわけではないと考えられる。

エピソードのはじめに現れるライティング方略の分析結果として、「テーマの計画」の割合が大きいグループほど、L2プロダクトの質が高くなる傾向にあることを見た。このような傾向はL1ライティングにおいては認められなかったことから、エピソードのはじめの、「テーマの計画」のような、より包括的な計画方略の使用は、L2ライティングにおいてより重要であると考えられた。これは、良い書き手の方が、L1、L2ライティング共に、エピソード境界で計画したVan Weijen (2009)の研究結果(p.130)と部分的に一致する。Van Weijen (2009)が扱った「計画」は、目標設定、構成、自己指示から成る。本研究の結果からは、「テーマの計画」のような、より包括的な計画は、エピソードのはじめでL2プロダクトの質に影響する傾向にあるが、「局所的計画」では、肯定的影響は確認できなかった。本研究は、より包括的な計画がエピソードのはじめに現れて一連のプロセスを導くとき、L2プロダクトの質に肯定的に影響する可能性を示唆する。

2つの異なるL2能力の学生グループ間で比較すれば、L2能力の高い学生グループにおいて、「テーマの計画」がライティング・プロセスを導く傾向がより強いと考えられる。しかしながら、L2能力の更に高い教職経験者グループにおいては、L2能力の高い学生グループほど、エピソードのはじめに「テーマの計画」が見られない。よって、L2能力だけではこの違いを説明できない。L2能力は、「テーマの計画」がライティング・プロセスを効果的に導くかどうかに関係していると思われるが、L2能力だけがその要因ではない。L2能力の高い学生グループがL2能力の高い教職経験者グループよりも効果的にL2ライティングにおいて「テーマの計画」を行うことができた要因については、後に考察する。

ここまで見てきたL2能力による計画方略の使用の違いをまとめる。L1、L2ライティング共に、今回の実験では、書き出し前の計画時間とL2能力との明らかな関係はなく、時間をかけた書き出し前の計画がプロダクトの質に結び付いてもいない。L2能力が低いと、L2ライティングにおいてL2に直すための「局所的計画」を多く必要とし、より包括的な「テーマの計画」の使用割合が若干少なくなった。局所的レベルに認知資源が費やされ、包括的レベルでの計画方略の使用が難しくなると考えられる。また、L2能力は、「構成計画」のL2からL1への転移や、「テーマの計画」の効果的な使用の要因の一つであると考えられた。

#### 5.4.2 L2 能力と評価方略

ここでは、評価方略の使用における局所的 / 包括的視点、発話されなかった評価方略について考察し、L2 能力と評価方略の関係を探る。

まず、L2 能力が低いと、評価方略の使用において包括的視点を持つことが難しい傾向が確認された。L2 能力が低い学生グループでは、L1 ライティングで見られた「包括的評価」が、L2 ライティングでは全く行われなかった。一貫性などについての「包括的評価」は L2 ライティングにおいて難しくなると考えられる。「局所的評価」の使用割合は、L1、L2 共に L2 能力の高い教職経験者グループが最も高かったが、L2 能力の異なる学生グループ間では同程度であった。「局所的評価」の使用については、明らかな L2 能力の影響は認められなかった。

L2 能力の低い学生グループの L1 ライティングでは、一貫性に関する評価や、課題に沿っているか、論理展開にずれが生じていないかを気に掛ける「課題の確認」や「読み返し」が D 以外の参加者全員によって行われたが、これらは L2 ライティングでは全く見られなかった。L2 能力の高い学生グループでは、L1 ライティングでは一貫性についての評価はほとんど見られなかったが、B が L1、L2 ライティング共に一貫性に関する評価を行っており、A は L2 ライティングで終始一貫性に注意して書いている。最も一貫性に注意を払っているのは L2 能力の高い教職経験者グループで、L1、L2 ライティング共に、全員が一貫性を評価するか、あるいは、一貫性に注意して全体を読み返したり、「課題の確認」を行ったりしている。L2 能力が高くなるほど、「評価」を含む一貫性に関する方略がより使用される傾向にある。

また、発話されなかったライティング方略の分析によると、L2 能力の高い学生グループのみが、認知負荷の高まりを伴う評価方略使用の割合が L1 ライティングよりも L2 ライティングで低く、L2 ライティングでの割合は 3 グループ中最も低かった。L2 能力の高い学生グループが、L2 ライティングにおいては最も円滑に評価方略を使用したと考えられる。一方、L2 能力が低い学生グループでは、L1 ライティングよりも L2 ライティングにおいて評価方略使用時に認知負荷の高まった割合がずっと大きく、L2 能力の高い学生グループの 7.7%に対して、14.7%と 2 倍近い。よって、L2 能力の異なる学生グループ間で見られる限りでは、L2 能力の高さが、L2 ライティングにおいて、評価方略適用時の認知負荷を軽減するように思われる。しかしながら、3 グループ中で L2 能力が最も高い教職経験者グループの L2 ライティングでは、評価方略使用時に認知負荷が高まった割合は 16.1%と最も大きい。よって、計画方略の場合と同様、L2 能力だけが認知負荷の軽減を担っているわけではないと考えられる。

エピソードのはじめに現れる評価方略の分析からは、L2 能力が高いとエピソードのはじめに「包括的評価」を行い、L2 プロダクトの質に肯定的に影響する可能性があることが示唆された。「局所的評価」にはこのような傾向は認められない。Van Weijen (2009) の研究で

は、エピソード境界の「評価」は L1、L2 プロダクトの質と肯定的関係にはなかった。局所的、包括的評価を区別して分析すれば、本研究と同様の示唆が得られた可能性もある。

#### 5.4.3 まとめ

ここでは、研究上の問い 3 に従って、L2 能力により、L1、L2 ライティングの「計画」、「評価」から成るメタ認知方略の使用に違いがあるかについて考察した。その結果、L2 能力が充分でないと、L2 ライティングにおいて L2 に直すための「局所的計画」を多く必要とするため、「包括的評価」などの包括的なライティング方略使用のための認知資源も「局所的計画」に費やされてしまうと考えられた。L2 能力は「構成計画」の L2 から L1 への転移や、L2 ライティングにおける「テーマの計画」の効果的な使用、計画及び評価方略適用時の認知負荷の軽減、包括的視点による方略使用において、重要な役割を担うと思われるが、L2 能力の高い学生グループと L2 能力の高い教職経験者グループのライティング・プロセスの違いは、L2 能力だけでは説明できない。ライティング・プロセスに影響する L2 以外の要因については、次の節において考察する。

### 5.5 ライティング・プロセスに影響を与える L2 能力以外の要因

これまで見てきたように、L2 能力の高い学生グループと低い学生グループ間のライティングの違いは、概して L2 能力で説明ができた。それだけで説明ができないのは、L2 能力の高い学生グループと L2 能力の高い教職経験者グループの L2 ライティング・プロセスの違いであった。書き出し前の「計画」の言語間での一貫性、「構成方略」の L2 から L1 への転移、エピソードのはじまりの「テーマの計画」、計画及び評価方略使用における認知負荷の軽減には、L2 能力が影響しているが、それだけが要因ではないと考えられた。ここでは、L2 能力以外のどのような要因が関係しているのかを考察する。

#### 5.5.1 ライティング指導

L2 能力の高い学生グループと L2 能力の高い教職経験者グループの違いは、L2 能力、年齢、教職経験の有無以外では、L1、L2 ライティング共に、高校や大学で、まとまった文章を書く指導を受けた経験における違いがある。L2 能力の高い学生グループは、L1 ライティングでは、B と C が高校、大学を通じてまとまった文章を書く指導を受けており、L2 ライティングでは、A、B、C 全員が高校で指導を受け、A と C は、大学でも L2 ライティングの授業を受けている。これとは対照的に、L2 能力の高い教職経験者グループは、L1 ライティングでは、高校、大学を通じてほとんど指導を受けておらず、L2 ライティングでも、高校では全員が文単位の英訳の指導を受けたのみで、大学では、J は全く指導なし、I は 5~6 行の英訳指導、H は L2 でレポートを書いたが、書き方についての指導は無かった。

このように、まとまった文章を書く指導を受けたかどうか、L2 能力の高い学生グループ

プと L2 能力の高い教職経験者グループの背景の違いの 1 つであると考えられる。この指導で得た知識と経験を基盤として、L2 能力の高い学生グループは、L1、L2 ライティング共に、エピソードのはじまりに「テーマの計画」を多く行うことにより、「テーマの計画」によりライティング・プロセスを効果的に導き、L2 ライティングでは、計画及び評価方略使用時の認知負荷の軽減が可能になったと考えられ、ひいては L2 プロダクトの質の高さにもつながったと思われる。L2 能力の高い教職経験者グループの L1 プロダクトの質が高いのに対して、L2 能力の高い学生グループの L1 プロダクトは、L2 能力の低い学生グループのものと同程度で高くはないので、まとまった文章を書く指導は、L2 ライティングにおいて、より重要であると考えられる。L2 ライティングでは、少なくとも本研究の L2 能力の高い学生グループのレベル以上の L2 能力があれば、L2 能力以上にライティング指導がライティング・プロセスに影響するようである。

L1 ライティングにおいて、指導を受けなかった L2 能力の高い教職経験者グループのプロダクトの質が高かったのは、平均年齢が 47.7 歳で、教職において、通信や報告書などの L1 ライティング経験が豊富なためと考えられる。一方、まとまった L2 ライティングの機会はいずれもあまり無い。経験したライティングの量とライティング・プロセス及びプロダクトの質との関係については、今後、更に詳細に調査する必要がある。

本研究の事前調査で、ライティング指導において、「計画」や「評価」から成るメタ認知方略の指導は、特に L2 ライティングにおいて、あまり取り組まれていないことが分かった。また、事前調査のアンケートの自由記述欄に、英語教師 5 名による、ライティング指導の研修を求める記述があった。このような現状の背景には、指導者自身がライティング・プロセスやライティング方略について学んだ経験がないという事情もあると思われる。まずは、指導者自身がライティングについての知識を得て、効果的にライティングを行えるように、訓練を積む機会を必要としていると考えられる。

指導の重要性は、書き出し前の「計画」と指導についての関係にも表れている。個人について見ていくと、L1、L2 どちらのライティングにおいてより詳細に時間をかけて計画したかは、ライティング指導を受けた経験や独学で身に付けた知識を反映していると考えられる。書き出し前の計画が言語間で異なっていた E、F、G、H、I、J のうち、L2 能力の低い学生 E、F、G は、継続してきちんとした指導を受けた方の言語のライティングにおいて、より詳細な計画を立てている。教職経験者グループの G、H、I は、まとまった文章を書く指導を L1、L2 共に受けてはいないが、H は L1 の小論文指導を行っているため、L1 ライティングにおいてより緻密に計画したものと思われる。インタビューで、小論文指導を行っている最中なので、興味を持ってライティングに取り組んだと述べていた。また、J は、独学で身に付けた L2 ライティングの知識を基盤として、L2 ライティングでより詳細な計画を立てたと考えられる。I がなぜ、L1 ライティングでより詳細に計画したかについては分からないが、他の参加者の書き出し前の計画における言語間の非対称性は、学生については受

けたライティング指導、指導を受けなかった教職経験者については、その後の経験で得た知識に基づいて説明することが可能である。

「評価」については、L2 能力の高い教職経験者グループは、L1、L2 ライティング共に、「評価」が顕著に多い。指導を行う立場にあり、生徒のプロダクトなどの評価をする機会もあると思われる。L2 能力以外にも、教職経験が評価方略の使用に関係している可能性がある。

### 5.5.2 動機づけ

もう一つの、ライティング・プロセスに影響を与えると思われる要因は、英語学習に対する動機づけである。

英語学習に対する動機づけは、L2 能力の高い学生の方が、L2 能力の高い教職経験者グループよりも強かった。内発的動機づけについては、教職経験者グループ 23.7 点 (25 点中)、L2 能力の高い学生グループ 24.0 点 (同) で、同程度であるが、既に教職に就くなどしてある程度英語学習の成果を具体的に形にできた教職経験者は、外発的動機づけ、特に外的調整と取り入れ調整の点数が、L2 能力の高い学生グループよりも低かった。その結果、動機づけの総合得点は、L2 能力の高い学生グループの平均 86.3 点、L2 能力の高い教職経験者グループの平均 74.7 点と、差が出ている。

L2 ライティングにおいて、L2 能力の高い学生グループの方が、L2 能力の高い教職経験者グループよりも、若干長い時間をかけて、長い L2 プロダクトを産出した。L2 能力の高い学生グループは、平均 30 分 17 秒で 232.67 語を書き、L2 能力の高い教職経験者グループは平均 27 分 42 秒で 176.67 語を書いた。L2 ライティングにかけた時間には大きな差はないが、L2 プロダクトは、1 パラグラフ程度、L2 能力の高い学生の方が多く書いた。一方、L1 ライティングでは、L2 能力の高い学生グループが平均 26 分 11 秒で 702.67 字、L2 能力の高い教職経験者グループが平均 37 分 27 秒で 760.33 字である。L1 ライティングでは、L2 ライティングとは逆に、L2 能力の高い教職経験者グループの方が、L2 能力の高い学生グループよりも、長い時間をかけて、長い L1 プロダクトを産出した。英語学習に対する動機づけは、L1 ライティングには影響しなかったと考えられるが、L2 ライティングにおける態度に影響した可能性がある。観察による印象も、L2 能力の高い学生グループの方が、総じて粘り強く L2 ライティングに取り組んだ。このような動機づけにおける違いが、取り組みの差につながり、結果として L2 能力の高い学生グループの L2 プロダクトの評価が L2 能力の高い教職経験者グループを上回る結果となった可能性がある。

最後に、L2 能力の低い学生グループの動機づけの総合得点の平均は、80.5 であり、L2 能力の高い教職経験者グループよりも高く、L2 能力の高い学生グループよりも低い。L1 ライティングでは、平均 25.11 分で 728.50 字、L2 ライティングでは平均 26 分 12 秒で 135.75 語を産出した。L1 ライティングでは、L2 能力の高い学生グループより若干長い時間をかけて

若干長いプロダクトを書いたことになるが、L2 ライティングでは、L2 能力の高い学生グループの方がより時間をかけて多い語数を書いた。L1 プロダクトの評価は L2 能力の高い学生グループと同程度であるが、L2 プロダクトの評価はかなり低かった。L2 能力の低い学生グループの動機づけの特徴は、内発的動機づけが他グループよりも弱く、外的調整や取入調整などの外発的動機づけが強いことである。L2 ライティングには、英語学習に対する内発的動機づけの強さが肯定的に影響していると考えられる。

### 5.5.3 まとめ

L2 能力の異なる 2 つの学生グループのライティング・プロセスにおける違いは、L2 能力で説明が可能であったが、L2 能力の高い教職経験者グループのライティングと比較した場合には、L2 能力だけで説明することはできなかった。L2 能力以外の要因としては、主に、まとまった文章を書く指導を受けた経験や英語学習に対する動機づけが、ライティング・プロセスに影響すると考えられた。

## 5.6 考察のまとめ

ライティング・プロセスは、個人間では多様であるが、同一参加者のプロセスは、基本的に言語間でよく似ており、「計画」、「文章化」、「推敲」が再帰的に行われる Hayes & Flower (1980) のライティング・モデルと概して一致していた。そして L2 能力の高い学生と教職経験者グループは、L1、L2 ライティング共に、論理展開を計画し、書かれたテキストを評価し、問題解決をしながら考えの再構築を行う「知識変形モデル」のライティングを行った。

しかしながら、L2 能力が低い学生グループでは、L2 能力が高いグループよりも言語間の類似性が低くなり、L2 ライティング方略のバリエーションが L1 ライティングよりも減る傾向にあった。例えば、「包括的評価」は、L2 能力の低い学生グループでは全く見られなかった。また、L2 能力の不足により、L2 ライティングでは創出したアイデアを L2 に直すための「局所的計画」が多く必要とされた。L2 能力が低いと、認知資源を L2 に直すために多く割かなければならないため、「局所的計画」を多用し、包括的視点を持ってライティングを行うことが困難になると考えられる。L2 能力が、L2 ライティングにおいて語レベルの「局所的計画」を度々必要とする程度であれば、書き出し前の計画段階で創出したアイデアを L2 に直す以上のことがほとんどできず、アイデアを発展させたり、意図する意味をより効果的に伝えるための方略を使用したりすることのない、「知識伝達モデル」に類似したライティング・プロセスとなった。L2 能力の不足が、視点を局所的なレベルに集中させる結果となり、L1 ライティングでは使用した包括的なライティング方略が、使用できなくなると思われる。

L2 能力が高くなると、「局所的計画」はそれほど必要とされなくなった。また、L2 能力の低い学生グループでは、100 語以上の L2 ライティングの指導を受けた学生の方が、指導

を受けたことのない学生よりも、「局所的計画」が少なく済んだ。これは、Sasaki (2002) の EFL ライティング・モデルと一致する。L2 能力は、語彙の不足を補う方略を使用したり、複数の表現からより効果的なものを選択したり、表現に磨きをかけたりすることを可能とし、一貫性に注意したり、読み手を考慮したりと、包括的視点によるライティングを支える傾向が確認された。L2 能力が一定以上のレベルにあれば、局所的視点のみならず、包括的な視点を持ってライティングを行う認知的な余裕を生むと思われる。

L2 能力の違いは、以上のように、ライティングにおいて包括的な視点を持ちうるかどうかに影響すると考えられる。また、「構成計画」の L2 から L1 ライティングへの転移、L2 ライティングにおける「テーマの計画」の効果的な使用、計画及び評価方略を使用する際の認知負荷の軽減にも影響を与える傾向が認められる。しかしながら、L2 能力のみでライティング・プロセスの違いを説明することはできず、他にも、まとまった文章を書く指導を受けた経験や英語学習に対する動機づけが、ライティング・プロセスに影響する要因であると考えられる。

例えば、まとまった文章を書く指導を受けた参加者は、その指導を受けた方の言語において、書き出し前の計画をより詳細に行った。また、先に述べたように、L2 能力が低い参加者グループでは、指導を受けた参加者は、受けなかった参加者よりも「局所的計画」が少なく済んだ。

動機づけの強さは、L2 能力の高い学生グループのライティング時間や L2 語数の長さにも反映されており、動機づけがそれほど強くない L2 能力の高い教職経験者グループよりも、時間をかけて長いプロダクトを産出した。このことが、L2 プロダクトの高い質に結びついたと考えられる。

L2 能力を高める指導と共に、まとまった文章をライティング方略を用いて効果的に書く指導や、動機づけが、L2 ライティング指導において、重視されるべきである。

最後に、L1、L2 ライティング共に、参加者のライティング・プロセス中の「評価」には、「課題の確認」や前に立てた「計画」が利用されており、Hayes & Flower (1980) モデルの書かれたテキストを読み返して修正する「推敲」プロセスよりも複雑であった。また、「評価」は書かれたテキストに対してだけではなく、書こうとする考えや言葉についても行われた。このような点において、Hayes & Flower (1980) のモデルは修正する必要があると考えられる。

## 終章

### 主な発見

本研究は、EFL環境の書き手のL1（日本語）とL2（英語）のライティング・プロセスは異なるのか、また、L2能力がどのようにライティング方略の使用に影響するのかを、特に「計画」と「評価」から成るメタ認知方略に焦点を当てて調査した。大学・大学院レベルの参加者10名を、L2能力の高い学生、L2能力の低い学生、L2能力の高い教職経験者の3グループに分けて、グループと個人のL1及びL2ライティング・プロセスを探索した事例研究である。

本研究にはいくつかの限界がある。詳細な質的研究であるので、今後、より規模の大きい実験を行い、量的分析によっても同様の結果を得られるかを確認することも必要であろう。また、L1、L2ライティング実験における課題は各1題で、ジャンルは論証文しか扱っていない。しかしながら、他のジャンルでは、同じ書き手が異なるライティング・プロセスを示す可能性もあり、物語文や説明文など、複数の課題でのライティング実験を、今後行う必要がある。本研究にはこのような限界があるものの、個人のライティングを質的に詳細に探索することで、L2能力や、ライティング指導を受けた経験の違いによる、L1、L2ライティングのいくつかの重要な傾向を確認することができた。

まず、L2能力の異なる学生間の比較では、L2能力が高い方が、言語間のライティング・プロセスはより類似していた。L2能力が低いと、L1ライティングではそれほど使用されなかった「局所的計画」が、L2ライティングにおいて顕著に多くなった。L2に直すための「局所的計画」が必要とされたためである。また、L2に直すことに認知資源を多く費やし、L1で使用した「包括的評価」方略を使用することができないなど、L2ライティングでは方略のバリエーションが貧しくなる傾向にあった。L2能力の不足により、L2ライティングでは、「計画」、「評価」などから成るメタ認知方略の使用を中心とするライティング方略の使用において、視点が局所的なレベルに向き、包括的な視点を持って書くことが難しくなった。構成を含めた概要の計画や、課題要求への適応、論理展開の一貫性、文章全体のスムーズな流れ等に対する評価は、包括的な視点によりライティング・プロセスをコントロールすることであり、プロダクトの質に肯定的な影響を与える傾向が認められたが、その実行のためには、一定レベル以上のL2能力が必要であった。発話されなかったライティング方略を分析した結果、L2能力は、計画及び評価方略使用において、認知負荷の軽減に寄与する傾向が確認された。以上のことから、高いL2能力は、包括的な方略使用のための認知的な余裕を生むと考えられた。

一方、L2能力が高い学生グループと、L2能力が高い教職経験者グループのライティング・プロセスの違いは、L2能力では説明ができなかった。L2能力が最も高い教職経験者のライティング・プロセスも概して言語間で類似しているが、書き出し前の「計画」において言

語間で違いが見られるなど、L2 能力が高い学生の場合ほどの高い類似性ではなかった。発話されなかったライティング方略の分析からも、計画及び評価方略の使用時の認知負荷が、L2 ライティングでは、L2 能力の高い学生に比べて高い傾向があった。更に、L2 ライティングにおいて、より包括的なメタ認知方略である「テーマの計画」がエピソードのはじめに表れてライティング・プロセスを導く割合も、L2 能力の高い学生グループに比べて低かった。そして、L2 プロダクトの質が L2 能力の高い学生グループに及ばなかった。

L2 能力以外にライティング・プロセスに影響する要因として、受けた指導や動機づけが考えられた。L2 能力の高い学生グループは、L1 あるいは L2 ライティングで、まとまった文章を書く指導を受けているが、L2 能力の高い教職経験者グループは、いずれの言語でも、そのような指導を受けた経験がない。そして、L1、L2 共に、L2 能力の高い学生グループほど流暢に書いていない。また、英語学習に対する動機づけが、L2 能力の高い学生グループの方が強く、時間をかけて語数の多い L2 プロダクトを産出した。このように、受けたライティング指導と英語学習に対する動機づけが、L2 ライティング・プロセスの違いと L2 プロダクトの質の差を生んだと思われる。

複数の参加者が、L2 で習得した構成法を L1 ライティングに使用していたことや、ライティング指導を受けた経験のある言語でより詳細に計画を立てたことから、指導を受けて自信をつけると、L1 から L2 のみならず、L2 から L1 へのライティング方略の転移も可能となると考えられた。

本研究は、ライティング・プロセスを質的に詳細に調査することで、L2 ライティングにおいて、高い L2 能力が「計画」や「評価」をはじめとするライティング方略の包括的使用を可能にしたり、L2 能力の不足がライティングの視点を局所的レベルに集中させ、L1 で用いることのできた包括的ライティング使用のための認知的余裕を失わせたりする傾向を、参加者の実際のライティング・プロセスに詳細に確認することができた。参加者の人数は多くはないが、同じ書き手の L1、L2 でのライティング・プロセスを時間的経過に沿って詳細に分析した事例研究であることが、本研究の特徴、意義であり、量的研究を補う役割は果たしたのではないかと思われる。

#### 理論への示唆

本研究の参加者達の L1 及び L2 ライティングでは、「計画」、「文章化」、「推敲」のプロセスが、ライティングのどの段階でも行われ、Hayes & Flower (1980) のライティング・モデルと概して一致していた。しかしながら、Hayes & Flower (1980) のモデルでは、説明できない場合もあった。

1 つは、L1、L2 ライティング共に、このモデルで「計画」の下位範疇として設定されている「構成」の計画を全く行わなかった参加者や、「長期記憶」の中の、「読み手の知識」を全く使用しなかったと思われる参加者がいたことである。Hayes & Flower (1980) のライ

ティング・モデルは、有能な書き手のモデルである。本研究の参加者の一部に見られた、「アイデア創出」から、「構成」を経ることなく「文章化」を行ったり、読み手についての考慮が全く行われなかったりといったライティングには、改善されるべき問題があるとも言える。実際、Hayes & Flower (1980) のモデルが最も良くあてはまったのは、L2 能力の高い教職経験者グループの L1 及び L2 ライティングであり、L2 能力が低く、L1 や L2 でまとまった文章を書く指導を受けたことのない参加者のライティング・プロセスとは、完全には一致しなかった。

もう 1 つの不一致は、「推敲」プロセスに関するものである。Hayes & Flower (1980) モデルでは、「推敲」の中の「評価」の位置づけが明確でなく、書かれたテキストについてのみ「評価」が行われ修正されると捉えられる。しかしながら、本研究の参加者たちは、書かれたテキストだけではなく、書かれる前の考えや言葉も評価していた。このような実際のライティングを反映した「評価」の位置づけが必要である。更に、このライティング・モデルの図からは、「それまでに産出されたテキスト」のみが「推敲」に関わっているように捉えられるが、参加者達のライティングでは、「推敲」のための資源には、「それまでに産出されたテキスト」以外にも、検索された「計画」や再確認された「課題」が含まれる場合もあり、より複雑であった。立てた計画に従って書かれたテキストを見直したり、課題の要求に応じているかを評価したりした参加者達のライティング・プロセスは、Hayes & Flower (1980) のモデルでは説明できない。

また、自分で立てた計画を検索したり、課題を再確認してテキストを評価したりする活動は、目標に向かって軌道を逸れずにライティングが進んでいるかを監視する働きをしていると考えられる。Hayes & Flower (1980) の「モニター」は、ライティング・プロセスを監視して、短期記憶で言語を生成すれば「校正」し、短期記憶に新しい記憶があれば「アイデア創出」し、これら 2 つのプロセスを他のプロセスに優先させる。そして、目標に従って、「アイデア創出」、「構成」、「文章化」、「推敲」を行うようにプロセスをコントロールする (p.19)。しかしながら、何がモニターの働きをするのかは示されておらず、モニターの機能が十分に明らかではない。本研究の参加者達のライティング・プロセスからは、このモニターの実行において、設定された目標と共に、検索された「計画」や確認された「課題」が一定の役割を担っており、包括的な視点の維持にも寄与していると考えられた。このような、本研究で確認された「計画」及び「課題」と「モニター」との関係は、Hayes & Flower (1980) のライティング・モデルの「モニター」に不足している説明を補うものである。

Bereiter & Scardamalia (1987) のライティング・モデルや Sasaki (2002) のモデルは、本研究の L2 能力の異なる書き手のライティングと概して一致する。構成計画を行わなかった L2 能力の低い参加者の一部のライティングは、問題解決のプロセスを経ずに、長期記憶からの情報検索を頼りにライティングを進めていく Bereiter & Scardamalia (1987) の「知識伝達

モデル」と類似している。また逆に、問題を分析して、内容や修辞に関する問題を互いに作用させながら解決のプロセスを辿り、知識を再構築する「知識変形モデル」は、Hayes & Flower (1980) のモデル同様に、L2 能力の高い参加者を中心とする参加者のライティング・プロセスを説明できる。また、考えを L2 に直す以外の余裕が無い Sasaki (2002) の初心者 EFL ライティング・モデルと、課題の性質を評価した上で、内容とその効果的な表現方法についての「包括的計画」を行い、L2 に直すと表現を洗練されたものにしていくエキスパートの EFL ライティング・モデルは、本研究の L2 能力の低い参加者、高い参加者のライティングと基本的に一致している。第 2 章で述べたように、Sasaki (2002) のモデルは、L2 能力の異なる書き手ではなく、エキスパートと初心者というライティング技能の異なる書き手についてのモデルではあるが、エキスパートと初心者の L2 能力が異なることを仮定しているため (pp.55-56)、L2 能力の異なる書き手のライティング・プロセスの説明にも貢献すると考え、本研究の参考とした。

Hayes & Flower (1980) のライティング・モデルでは、何が「モニター」の働きをするのかが明らかでないが、Sasaki (2002) のモデルでは、ライティング・プロセスのモニターとして、エキスパートは課題の性質の評価に基づく「包括的計画」を、初心者は「テーマの計画」を利用しており、「計画」や「課題」と、モニターの関係が示されている。そして本研究の結果もこれを支持する。しかしながら、Sasaki (2002) の EFL ライティング・モデルは、限られた方略に焦点を絞って構築されているため、テキスト産出後の「推敲」プロセスが説明されていない。本研究では、L2 ライティングにおいて、L2 能力の高い参加者は、立てた計画や課題を確認しながら、課題の要求に答えているか、論理展開に一貫性はあるか、などの「包括的評価」を行った。一方、L2 能力の低い参加者の L2 ライティングでは、語句レベルの表層的な評価を中心とする「局所的評価」は行われたが、「包括的評価」が為されなかった。また、L2 能力の高い参加者の方が、語句や文レベルの「読み返し」だけでなく、最後に書いたテキスト全体の「読み返し」を行い評価する傾向があった。このように、L2 能力の違いは、書かれたテキストの評価における視点が包括的であるかどうかに影響していると考えられた。L2 能力の違いにかかわらず、「修正」は「局所的評価」の後に多く生じたが、「包括的評価」が「修正」に活かされることはなかった。

以上のように、本研究の結果は、Hayes & Flower (1980) のライティング・モデルの「推敲」プロセスやモニターの働きを補うものである。また、Sasaki (2002) の EFL モデルには示されていない「推敲」プロセスについてのデータを提供できた。

Hayes & Flower (1980) のライティング・モデルは、「計画」、「文章化」、「推敲」のプロセスと下位範疇を組織化しており、それらをライティング方略として、指導に反映し易いという利点を持つ。このモデルの 3 つのプロセスの関係に、本研究の結果を反映させた簡潔な L2 ライティング・プロセスを以下の図 33 に示す。

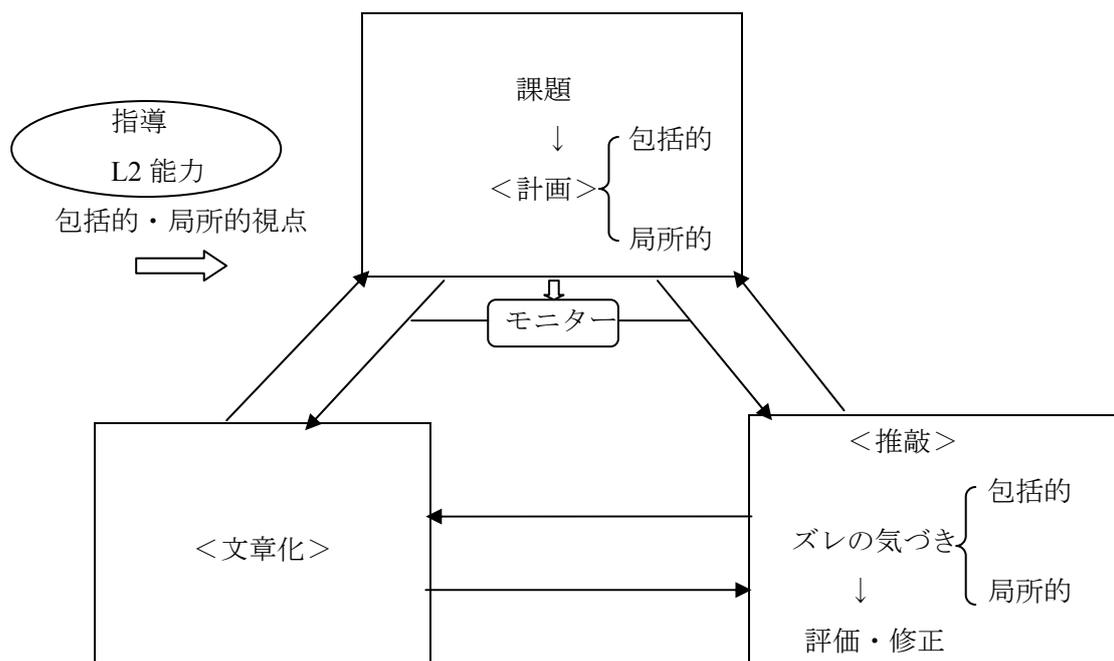


図 33 参加者の L2 ライティング・プロセス

図 33 は、「計画」、「文章化」、「推敲」プロセスが再帰的に生じて互いに影響しあっていること、課題や立てた計画が、モニターの働きに利用されていること、「文章化」の後に「推敲」が行われるだけでなく、計画段階のものも評価の対象となることを示している。また、L2 能力や受けた指導が「計画」や「推敲」における包括的・局所的視点に影響していることを表している。L2 能力が高ければ、「構成計画」や「テーマの計画」などのより包括的な計画方略の使用が可能となり、推敲におけるズレの気づきも、語句レベルの局所的なものだけでなく、全体の構成や流れなどの包括的なものに及ぶことを示唆した。

本研究が参考とした Bereiter & Scardamalia (1987) のモデルは、エキスパートが問題解決としてライティングを行うのに対して、初心者のライティングには、この問題解決の手続きがないことを明らかにしている。更に、Sasaki (2002) のエキスパートと初心者のモデルでは、何がモニターの働きをするのかが示されている。また、エキスパートが使用した、表現を洗練させるための修辞方略が、初心者には使用できず、代わりに L2 に直すために多くの時間が割かれることを示しており、EFL ライティングにおいて、初心者がいかに L2 に直すために認知資源を費やすかが分かる。「計画」、「文章化」、「推敲」のプロセスを網羅し、問題解決のプロセスが明らかで、モニターの機能がより明確に示され、初心者と熟達者のライティングの違いを知ることのできる EFL ライティング・モデルを確立することが、今後の課題である。

L2 ライティングでまとまった文章を書く指導を受けたことのない、L2 能力の最も低い参加者は、L1 ライティングでは「知識変形モデル」のライティングを行ったにもかかわらず、

L2 ライティングでは、「知識伝達モデル」と類似するプロセスを示した。「知識変形モデル」の L1 ライティング技能を持ちながらも、L2 能力の不足により L2 に直すために認知資源を取られ、L2 ライティングにその技能を転移させることができなかった。このような書き手にどのような指導が必要とされているのか、次に考察する。

#### 教育への示唆

ここでは、研究結果を踏まえた、L2 ライティング教育に対する示唆について述べる。

L2 能力の不足は、創出したアイデアを L2 に直すことに認知的努力の大半を費やす結果となり、包括的な視点を持ち、かつ表現を精選しながら、効果的に L2 ライティングを行う余裕を失うことにつながった。しかしながら、本研究の L2 能力の低い学生のうち、100 語から 200 語程度の L2 ライティング指導を受けた学生は、まとまった文章を書く指導を受けたことのない学生に比べて、L2 ライティングにおいて、L2 に直すための「局所的計画」を多く必要としなかった。更に、L2 能力が一定レベルを超えれば、L2 能力以上に、ライティング指導を受けた経験が、ライティング・プロセスやプロダクトの質に影響すると考えられた。このような結果は、L2 能力を高めるための言語に関する指導だけではなく、まとまった文章を書く指導が必要であることを示している。

しかしながら、事前調査が明らかにした高校での L2 ライティング指導の現状は、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。100 語は、参加者達の L2 プロダクトに当てはめれば、2 パラグラフ分程度であるので、少なくともパラグラフ・レベルでのライティング指導が求められる。L1 でも L2 でも、高校でまとまった文章を書く指導が物理的に難しい現状は改善されなければならない。

山西 (2011) も、中学、高校の授業では、文法確認、和文英訳、整序英作文などの条件作文であるため、まとまった量の L2 ライティングを書くための体系的指導を受けて短期大学や大学に入学する生徒は少なく、ライティングのプロセスにおいて、ライティング方略の使用を助けながら、パラグラフ・ライティングを指導することの有効性を説いている (pp.1-2)。更に、Uzawa (1996) は、L1、L2 のどちらのライティング経験も不足していると、L1 においてさえ、思うようなライティングができないことを指摘している (p.282)。

本研究の結果から、高校の段階で、まとまった文章を書く指導を受けておくことは、大学・大学院レベルの L2 ライティングに肯定的に影響すると考えられた。よって、大学での指導前に、アンケートなどでライティング背景を調査しておくことは有効である。特に、100 語以上のまとまった L2 ライティングを行ったことのない書き手に対しては、ライティングの認知負荷を軽減すると思われる構成法についての指導に力を入れ、包括的な視点を意識して書くように促すことが必要である。

以下では、大学生、大学院生への具体的なライティング方略指導について、「計画」、「評価」、「自問」を中心に示唆を述べる。

まず、「計画」については、概要の計画について指導することが必要である。事前調査から、「計画」についての指導が比較的行われている L1 ライティングにおいてさえ、「書く前に作文の概要を書く」高校生は 9.0%に過ぎなかった。しかしながら、Hayes & Flower (1980) は、良い計画は、優先事項と目標を定めた柔軟性のある概要であり、点検するに充分で捨てられる気軽さのあるものがよいとしている (p.43)。このことは、本研究の結果とも一致する。効果的にライティングを行った参加者達は、図式化した計画メモを作成し、プロセスの途中で創出したアイデアを図のふさわしい位置に書き込み、考えを整理していた。また、必要に応じて計画を変更する柔軟性があった。一方、書き出し前の「計画」が、アイデアの羅列に終わったり、書こうとする L2 の内容を全てそのまま L1 で書いたりした参加者のプロダクトの質は高くなかった。よって、構成を含む概要をメモしておくことが重要であり、アイデアの関係とつながりを図式化しておくことも有効である。

「テーマの計画」がエピソードのはじまりで行われて、ライティング・プロセスを導くとき、プロダクトの質が向上すると考えられたことから、より包括的な視点を持って計画を立てる指導が必要である。よって計画メモは、アイデア・リストに終わらず、図式化して考えを整理することで、ライティング・プロセスの途中で検索しやすく、新たなアイデアの位置づけができるように整えておくことが望ましい。実際、ほとんどの参加者は、ライティング・プロセスの途中で、最初に立てた計画の検索を行っていた。ライティング経験の浅い書き手が、最初から考えを図式化して計画メモを作成することは難しいと考えられるので、まずはアイデアのリストを作成し、次にそれらに関連付けていく作業を、2段階に分けて行うとよいだろう。

尚、「計画」は認知負荷の高いライティング方略であると考えられるので、L2 能力の充分でない書き手は、L1 を使用することで、認知負荷軽減を図ることが考えられる。最も L2 能力の高い、L2 能力テスト満点の参加者は、L2 で計画メモを作成し、L2 で思考発話したが、他の参加者は、ほとんど L1 を使用していた。事前調査でも、高校での L2 ライティングでは、認知負荷の大きい活動を中心として、L1 使用がどの段階でも見られた。L2 能力の極めて高い書き手の、全てを L2 で行う方略を、L2 能力の高くない書き手が使用することには認知的な無理がある。「計画」のように認知負荷のかかる方略を使う際には、認知負荷軽減のため、L1 使用が勧められる。

「構成計画」は、全体を見通した計画であり、効果的なライティングの鍵を握るライティング方略である。事前調査では、L1、L2 ライティング共に、指導者は構成を重視し、高校生も、L1 ライティングの構成の指導が役立ったと捉えていた。また、ライティング実験の参加者達も、インタビューでどのようなライティング指導を受けたかを問うと、ほとんどが L1、L2 ライティング共に構成法を挙げ、実際のライティング実験においても、構成計画や構成法は言語間で転移し易かった。構成法と構成計画を教え、ライティングの枠組みを与えることは、書き手のライティングにおける認知負荷を軽減し、ライティングの進行

を容易にすると思われる。

最も質の高い L2 プロダクトを書いた参加者 A は、L2 ライティングで構成を学んだことで、L1 ライティングより書けると感じるようになり、枠組みで決められている L2 ライティングは苦にならないと述べていた。第 1 章で見たように、構成法に関しては、高校の国語では、3 段構成の「序論・本論・結論」と 4 段構成の「起承転結」を中心に教えられており、特に小論文指導では、「序論・本論・結論」の構成が生徒にとって分かり易いと複数の教師が感じていた。実際、参加者 C は、L1 ライティングの起承転結の構成法は混乱するとして、L2 ライティングの「結論・支持・結論」の構成法を L1 ライティングに転移させた。同様に、参加者 J も L2 から L1 へと構成計画を転移させ、「主張・支持・支持・結論」の構成で書いている。更に、参加者 B は、L1 ライティング指導で身に付けた「序論・本論・結論」の構成法を、L2 ライティングに転移させた。

このように、「序論・本論・結論」や「結論（主張）・支持・結論」の構成法は、取り組み易く、かつ、L1、L2 ライティングに共通して受け入れられる構成法である。したがって、この構成法をまず教え、L1、L2 ライティング両方に用いることができるのだという認識を持たせることは、書き手のライティングにおける認知負荷やライティング不安を緩和することにも役立つだろう。「序論・本論・結論」の 3 段構成法を習得したら、より複雑で長い文章に用いることのできる、「序論（主張）、本論（理由と根拠）、反証（反論と論駁）、結論（再主張）」(Oi, 2011, p.5) のような構成法を導入するとよいだろう。事前調査のインタビューでも、この構成法に相当する、「結論、理由、反証、結論」を教える教師もいた（第 1 章）。まず、現場の高校教師も今回のライティング実験参加者も取り組み易いと捉え、言語間で転移の見られた「序論・本論・結論」の 3 段構成を教え、次の段階として、結論の前に反証を含む 4 段構成を教えることが適当であると考えられる。

「評価」については、L2 能力が低いと、L2 ライティングでは「包括的な評価」が全く行われなかった。逆に、L2 能力が高くなるほど、「評価」を含む一貫性に関する方略がより使用される傾向にあった。よって、L2 能力の低い書き手に対しては、言語使用のような表層的形式についての「局所的評価」は、ライティングの途中では、気にかかるところに印をつける程度で書き進め、論旨や目標、構成、一貫性などを評価する包括的な視点を意識して、ライティングを行う訓練が必要である。また、L2 能力が高くても、L2 ライティングでは、的確な「包括的な評価」も「修正」につながらず、テキストの質の改善には至らなかった。「包括的な評価」に従って「修正」を行うことには、「局所的評価」後の修正より更に大きな認知的努力が必要とされると思われるので、「包括的な評価」は、必ずテキスト中の余白かメモに書き留めておき、ライティング終了後、全体の読み返しを行う時に、再度評価内容を検討し、原稿全体の書き直しにつなげることが考えられる。

「自問」により問題を発見し、解決していく過程がしばしば参加者達のライティングに見られた。「自問」がライティング・プロセスをモニターしていると考えられるので、良い書

き手が行うような「自問」のリストを作成しておき、一段落書き終える毎など、プロセスの区切りで自らのライティングを点検することが考えられる。このリストを指導者が与えることもできるが、学習を共にするピア同士で自分達のライティングを基に議論することによって作成すれば、その活用に対する動機づけも高まるだろう。以下は、プロダクトの質が高かった参加者達のライティング中の「自問」の内容をまとめたものである。

- ・ どのような論旨にすればよいか
- ・ これまでに何を書いたか
- ・ 他に例はないか
- ・ 結論はこれでよいか
- ・ 結論に向かって書いているか
- ・ 結論との矛盾はないか
- ・ 書いた内容に矛盾はないか
- ・ 論理的につながっているか
- ・ つながりはどう書くか
- ・ 課題の要求に応えているか
- ・ 読み手にとって分かり易いか
- ・ 言葉の定義はこれでよいか
- ・ 綴り/漢字は正しいか
- ・ どちらの語/表現が意図する意味を伝えるのに適切か
- ・ 冠詞は必要か
- ・ 単数形か複数形か
- ・ 時制は正しいか
- ・ どちらの助詞がよいか

特に、L2 能力の低い書き手は、包括的な視点を保って書くことが難しいので、ライティング・プロセス中に一貫性に関して自問することは、よりまとまりがあり読み易いプロダクトの産出に寄与するだろう。

L2 能力が低い書き手には、L2 能力を高める指導と共に、まとまった文章を書く指導が必要である。L2 能力が低いと、L2 ライティングにおいて、一貫性に関して評価したり、課題に沿っているか、論理展開にずれが生じていないかに注意を向けて、課題の確認をしたり、読み返したりすることができなかった。L2 能力が高くなるほど、局所的な視点のみならず、包括的な視点によるライティングが可能となることが確認された。よって、書き手の L2 能力の程度によって、より包括的な視点を持って書くことが容易になるように、認知負荷の軽減を図ることが求められる。L2 能力が低い書き手に対しては、局所的レベルを超えて、

包括的レベルに視点が向くような状況を準備することが必要である。例えば、語レベルで訳のための計画を必要とするような書き手に対しては、テーマから必要とされるであろう語彙を予め与えておき、語という局所的レベルを超えて、内容や構成などにも注意を向け易いようにする。不足する語彙がそれほど多くなければ、与える語彙を減らし、L2 語彙の不足を補う方法を考えるよう促すと良い。例えば、今回の参加者達が行ったように、他の表現を L1 で探して L2 に直したり、抽象的な語彙が無ければ、具体的な事例について述べることで、意図した意味を表現したりする補償方略を教えることが有効であろう。このようにして、局所的レベルに注がれる認知的努力を軽減しておき、ライティング・プロセスの途中で、課題に沿っているかを確認したり、テキストの一貫性を評価するための「読み返し」をしたりすることにより、包括的な視点からライティング・プロセスをモニターする方法を教えると良い。L2 能力が高くなれば、包括的な視点を持ってライティング方略を使用することがより容易になると思われるので、一貫性や読み手の考慮などにも注意を向けると共に、単に知っている語を用いるのではなく、より適切で効果的な表現を使用することを目標に掲げることもできるだろう。

読み手の考慮が、一部の L2 能力の高い参加者を除いて、為されていなかった。そもそもほとんどの参加者は、書く目的を意識せず、読み手を想定していなかった。ライティング実験であったためとも考えられるが、普段から、特に学生は、指導者以外の読み手のいないライティングを行っているために、書く目的を意識することなく、読み手への配慮も抜け落ちてしまうのではないか。可能な限り、本物の読み手を指定して、本当に伝えたいことを書く機会を与えることが重要である。これは、書く動機づけにもつながる。

動機づけは、ライティング総時間やプロダクト語数、字数にも反映されると思われ、動機づけの高い参加者は、時間をかけて粘り強くライティングに取り組み、長いプロダクトを産出する傾向にあった。動機づけを高めることの重要性は、事前調査においても、高校教師たちによって指摘されている。事前調査のインタビューで、ある高校英語教師は、自らの体験について書くとき、生徒は意欲を見せると述べていた。また、ライティング実験の参加者は、フィードバックがあると動機づけが高まり、無いと低下すると自らのライティング経験を振り返った。

ライティングは、自分を伝えるという、人間教育において重要な役割を担っているので、書く前に、書こうとするテーマについて学び、議論したり、L1 で意見を書いたりして、テーマを掘り下げておくことも重要である。科目間で連携して、ある科目で研究したテーマについて、L1 ライティングの授業で書き、更に、L2 ライティングの授業でも書くということが出来るかもしれない。また、内発的動機づけの高かったグループの L2 プロダクトの質が高かったことから見ても、指導者は、常に書き手の人格と経験を尊重し、書き手の真実を問う姿勢を持つべきであろう。今回行ったライティング実験において、ある参加者は自問を続ける中で、「教育の成功」を「良い大学への入学」から「教育の成功は一人ひとりの

能力がフルに発揮できること」と捉え直した。また別の参加者は、書き進める中で、教師の使命に思いを致した。このような知識変形を伴うライティング力の育成に、プロセス・ライティングは貢献するだろう。プロセス・ライティングは、書かれた原稿に一方的に修正を入れる指導とは異なり、書き手が自ら問題解決を図りつつ知識を再構築することにより、考えを深めていくことを助ける指導法である。指導者は、「書くことが何もない人は、嘘でもいいから書きなさい。」というような指示をせず、書き手が自分の経験に照らして自己表出できるよう、ライティングのプロセスを教え、書き手が考えを整理し深める手助けをしていく必要がある。

更に、ライティング後にフィードバックを必ず行うことが重要である。ピア・フィードバックの場合には、L2能力が高ければ、言語面でも可能であろうし、十分なL2能力がなければ、内容面について行うと良い。それも難しければ、内容についてより詳しく知りたいことを質問するだけでも有効であろう。

事前調査で英語教師が述べていたように、一斉指導の1つの利点は、多くの書き手の考えを共有できることである。現場が多忙を極め、ライティング教育に時間を割く余裕が無い現状は、事前調査で見たとおりであるが、年間に一度でも、参加者全員のライティングをプリントアウトするか、オンラインで読み合うなどして、プロダクトの発表と共有の機会を持つことを勧めたい。このようにして、動機づけを高めていくことができると考える。

L1を日本語とする書き手のL2ライティング・プロセスと方略についての本研究の結果から、包括的な視点を持ってL2ライティングを行うための、「計画」、「文章化」、「推敲」の各プロセスにおけるライティング方略の使用と指導について、以下のように提案する。

#### 「計画」

課題の要求と目的を理解した上で、読み手を想定し、目標を設定する。長期記憶を検索してアイデアを創出し、アイデアの取舍選択を行う。更に、結論と構成を考えることにより、概要についての計画を立てる。

#### 「文章化」

検索した計画と自問により、ライティング・プロセスをモニターしながら、結論に向かって書く。

#### 「推敲」

課題に沿っているか、一貫性があるか、論理展開にずれが生じていないかに注意して、課題の確認を行い、書かれたテキストを読み返し、評価し、必要に応じて修正する。これらの「計画」、「文章化」、「推敲」を再帰的に辿りつつ、必要に応じて、「局所的計画」、「局所的評価」、「リハーサル」、「質問」を行い、問題解決を図る。

L2能力が低いほど、L2にするための「局所的計画」に多くの認知資源と時間が費やされ、

L1ライティングでは使用できたライティング方略を使用する余裕が失われるので、L2ライティング指導においては、書き手のL2能力に応じて、L2にするための「局所的計画」における認知負荷の軽減を図る。具体的には、「計画」でのL1使用を認め、その計画を基にL2語彙を予め与えたり、表層的な誤りは最初の原稿では気にせず、不確かな個所に印をつける程度で書き進め、書き終えてから全体的に見直したり、といった補償方略を教えることが考えられる。L2能力が高ければ、包括的な視点を持って書く認知的な余裕があるので、言語使用の正確さや流暢さを求めたり、洗練された表現の使用に注意を向けることを促したりできるようになると思われる。

ライティング方略の言語間転移は、L2能力と受けたライティング指導や経験を支えに、L1からL2へ、L2からL1へと、双方向に起こると考えられるので、少なくともL1、L2いずれかにおいて体系的な指導を受けて知識を持ち、ライティング経験を積んで自信をつけることは重要である。ライティング方略の指導と共に、L2能力を高めれば、言語間でライティングの知識を技能として使うことを可能にすると思われる。

最後に、L1、L2ライティングの指導者の育成も重要である。事前調査では、高校英語教師から、ライティング指導の研修や自己研鑽の機会を望む声があがっていた。また、ライティング実験のL2能力の高い教職経験者グループは、L2能力の高い学生グループよりもずっと高いL2能力を持ち、綴りや文法上の誤りの非常に少ないプロダクトを産出しながらも、そのL2プロダクトの評価はL2能力の高い学生グループを超えなかった。L2能力の高い学生グループはL1やL2でまとまった文章を書く指導を受けているが、L2能力の高い教職経験者グループは、そのような指導を受けた経験がないためと考えられる。

L1とL2のライティング・プロセスは、非常によく似ており、ライティング方略の転移が示唆される。よって、L1ライティング指導者はL2ライティングについての知識を、L2ライティング指導者がL1ライティングの知識を併せ持つことも重要である。その上で、L1、L2ライティング指導における連携を図ることができれば、指導の相乗効果が期待できる。

#### 今後の研究への示唆

日本語をL1とするEFL学習者のライティング・プロセス探索には、ライティング後に、録画映像などを確認しながら、ポーズで何を考えていたのかを確認する刺激再生法がよく用いられ、思考発話法の採用はほとんど見受けられない。しかしながら、今回のライティング実験において、思考発話法は、特に困難を伴わずに実施することができた。

思考発話法に関わる反作用や思考変容の問題（第2章参照）について確認するため、参加者に、実験直後に思考発話法のライティング・プロセスへの影響について尋ねたところ、影響があったとしたのは、L1ライティング2名（L2能力の低い学生F、L2能力の高い教職経験者I）、L2ライティング2名（L2能力の高い学生A、L2能力の高い教職経験者I）であった。L2能力の高い教職経験者Iは、「落ち着いて考えたかった。」、L2能力の高い学生A

は、「しゃべるとおかしくなる。」と述べたが、両者とも、明確に思考発話しており、プロダクトの質も高かった。L2能力の低い学生Fは、「黙って書いたら、構成を考えたかもしれない。」と述べたが、構成はライティング・プロセスの途中で考えているので、書き出し前に熟考できたという意味かもしれない。他の参加者7名は全員、影響はなかったと答えている。

ただし、影響はなかったと答えたL2能力の高い教職経験者Hは、L1ライティングでは、普段は発話しないで書くので、様々なイメージが浮かんできて選択肢の中から書くが、今回のように音声化すると、言葉の流れがはっきりして、ライティングが促進されたように感じたとして述べている。一方、L2ライティングでは、日頃から直接L2でささやく程度の音声化をしているので、そのような影響を感じなかったという。Hはまた、思考発話は、独り言のようなものなので、難しくなかったとしている。

思考発話に心理的負担を感じている参加者や、音声化によるL1ライティングの促進効果があるのではないかと感じた参加者はいたものの、ライティングの質が変容するほどの反作用は生じなかったと考えられる。また、第3章で述べたように、同時言語報告法である思考発話法は、刺激再生法よりも詳細にライティング方略の使用を捉える傾向がある。本研究でも、L1では、平均29.2分のライティング中に1人当たり平均173.0回、L2では平均27.9分のライティングにおいて平均188.4回の方略使用が確認された。また、「あ」、「か」など、一瞬の発話も捉えることができ、後にインタビューで確認すると、それらも意味のある思考の一部であることがわかった。このように、様々な方略使用について、細かく確認できる思考発話法を、日本語をL1とする書き手にも採用する価値はある。

本研究は、思考発話プロトコルを中心に、インタビュー、アンケート、観察などを行い、データ収集の三角測量に配慮した。ライティング直後に行ったインタビューからは、ライティング中には発話されなかったが、実際には使用されているライティング方略があることが分かった。特に、表層的な修正の前に行われる評価方略の使用は発話されないことが多く、方略使用が自動化されていると考えられた。このような発話されなかったライティング方略の使用の確認においては、ライティング中の視線の動きや様子などを細かく記録した観察メモが役立った。更に、ライティング直後にも、記憶の薄れないうちに各参加者のライティングの特徴を記録しておくことで、ライティング・プロセスの分析に役立てることができた。また、アンケートからは、参加者のライティング方略についての考えや、動機づけについて知ることができ、これらの結果をもとに、インタビューでは、焦点化してより詳しく考えを確認できた。以上のように、複数の手法によりデータを収集したことは、分析・考察の妥当性の向上に寄与した。よって、思考発話法は単独で使用するべきではなく、三角測量による、妥当性と信頼性の確保が重要であることを確認できた。

思考発話プロトコル分析のためには、思考発話された内容を書き起こして、セグメントに分け、コード化していくことが必要であるが、セグメント化基準も、コード化範疇も多

様であり、確立された標準的基準がない。セグメント化は研究結果に影響を与えると考えられるが、セグメント化基準を示さない研究もある。コード化範疇は、Hayes & Flower (1980) の L1 ライティング理論をはじめとする理論に基づくもの、データそのものから設定した範疇、あるいはそれらの組み合わせなどがあり、研究ごとに異なるコード化範疇が存在すると言ってもよいほど多様である。追試や研究結果の比較を行い易くするためにも、ライティング方略の分類法を研究し、標準的なセグメント化基準とコード化範疇を確立することが必要である。どの範疇も重なる部分がなく独立しているような、過不足の無いコード化範疇を設定することはほとんど不可能と思われるが、標準的な枠組みが確立すれば、研究目的に応じて下位範疇を設定し、部分的に重なり合う範疇については、複数のコーダーによる詳細な基準の確立によって、コード化を進めていくことができるだろう。

今回、ライティング方略ごとの精確なセグメント化基準と、より大きな単位でライティング・プロセスを分けたエピソードによるセグメント化基準とを両方適用したことで、「テーマの計画」がエピソードのはじめに現れて L2 ライティング・プロセスを導くとき、ライティングの質の向上に貢献する可能性があることを確認できた。今後は、エピソードの終わりに評価方略と「修正」が現れることで、プロダクトの質が高まるのか、また、エピソードのはじめに「課題の確認」がくることは、ライティングの行き詰まりを示しておりプロダクトの質は落ちるのか、また、言語間でそれらの結果は異なるのか、等について調査することが考えられる。

また、発話されなかったライティング方略を分析することにより、計画及び評価方略の使用は、認知負荷の高い活動である傾向を捉えることができた。特に、評価方略が発話されないことが多く、その中には、瞬時に行われ、恐らくは手続きが自動化されているために発話されなかったと考えられるものと、認知負荷が高まったために、沈黙に陥って発話されなかったと考えられるものがあった。このような発話されなかったライティング方略と、実際に発話された方略との比較を行うと、具体的にどのような方略使用の場面で認知負荷が高まるのか、また、どのような方略の使用が自動化されているのか、より明らかになるだろう。

本研究では、発話されなかったライティング方略使用に関して、沈黙や視線の動き、特定のライティング方略を使用した理由などについて、ライティング直後に詳細に尋ねることで確認した。しかしながら、とても流暢に書いた参加者の場合、自動化されたライティング方略の使用を見逃してしまった可能性もある。初心者のライティングである「知識伝達モデル」に近いライティング・プロセスを示しながらも、比較的質の高いプロダクトを産出した参加者などは、非常に流暢に書いていた。このような書き手のライティング方略使用をより確実に捉える方法も検討しなければならない。

今後の研究における改善点としては、既に創出したアイデアを L1 から L2 に直す活動に対して、「訳」の範疇を設定することが考えられる。そうすれば、今回は、同じ「局所的

計画」という範疇に収められてしまった L2 に直すための計画と、修辭的工夫のための計画を、はじめから明確に区別して分析することが可能である。「訳」の中で、語句レベルでの訳を行っているのか、文法を考慮しているのかなど、区別して分析すれば、「訳」の視点がどの程度局所的であるのか、より明らかになると思われる。

また、精確なセグメント化のために、「包括的計画」が他の複数のライティング方略に細分化され、カウントできないという問題点については、間投詞や沈黙をどう扱うかについて再考し、エピソードによる方略使用のより詳細な確認を行うことが、解決の糸口になると思われる。

本研究の焦点は、「計画」と「評価」から成るメタ認知方略の使用にあったが、ライティング・プロセスで最も大きな割合を占める「文章化」について、L1、L2 ライティングの比較を行うことにも意義があると思われる。Zimmermann (2000) は、L2 ライティングの「文章化」のモデルを構築している。モデルにおいて、試行的に行った文章化について評価した上で、却下したり、書いたりするプロセスは、本研究の参加者達の L1、L2 ライティングとも一致する。「評価」は書かれたテキストだけではなく、これから書こうとするテキストについても行われた。また、「文章化」は、語彙や文法の力に裏づけられているので、L1 ライティングと L2 ライティングで異なることが指摘されている (青木, 2006, p.21)。「文章化」に焦点を当てる研究は、先行研究で主に確認されてきた L1、L2 ライティングの類似点ではなく、相違点をより明らかにする可能性がある。

L2ライティング指導が書き手のライティングにおける認知発達に与える影響を長期的に検証していく研究が必要である。Ortega & Carson (2010) は、母語話者をモデルとして、モノコンピテンス (mono-competence) の不完全版が L2 能力だと捉えるのではなく、L1 と L2 の両方の知識を併せ持ち、それらが影響し合うマルチコンピテンス (multi-competence) の枠組みにより、同じ書き手の複数の言語のライティングを調査することを勧めている。

(p.53)。また、Roca de Larios, Murphy, & Marín (2002) は、ライティングを問題解決とみなし、ライティング・プロセスの複雑で再帰的な性質を強調する認知的アプローチと、ライティングを特定の文脈で起こる活動とみなす社会文化的アプローチとが、共にライティング研究に必要なことを強調している (p.46)。

このような示唆を踏まえて、今後も引き続き、同じ書き手の L1、L2 ライティング・プロセスについて、認知的側面に加えて、指導や書き手の態度などを含む社会文化的側面にも焦点を当てて、長期的に研究を進展させていきたい。

## 参考文献

- 青木信之. (2006). 『英作文推敲活動を促すフィードバックに関する研究—推敲過程認知処理モデルからの有効性の検証』 溪水社.
- 安西祐一郎, 内田伸子. (1981). 「子どもはいかに作文を書くか？」『教育心理学研究』 29 (4), 323-332.
- 石毛順子. (2008). 「日本語学習者の作文の媒体としての下書き」『国際交流基金日本語教育紀要』 4, 1-11.
- 石原知英. (2008). 「翻訳タスクにおける思考発話法の反作用」『広島大学大学院教育学研究科紀要』 (第二部). 57, 183-191.
- 犬塚美輪. (2003). 「国語の学習における方略の指導と作文評価枠組み形成のための介入」『学校臨床研究』 2 (1), 92-98.
- 井口あずさ. (2008). 「中学生の意見文作成過程におけるメタ認知方略の教育的妥当性の検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要』 (第二部). 57, 209-218.
- 内田伸子. (1986). 「作文の心理学—作文の教授理論への示唆」『教育心理学年報 展望』 25, 162-177. 日本教育心理学会.
- 内田伸子 (編著) (2006). 『発達心理学キーワード』 有斐閣双書.
- 大井恭子 (編著) 田畑光義, 松井孝志. (2008). 『パラグラフ・ライティング指導入門—中高での効果的なライティング指導のために』 大修館書店.
- 海保博之, 原田悦子編. (1993). 『プロトコル分析入門—発話データから何を読むか』 新曜社.
- クレスウェル, J. W・プラノ クラーク, V. L. (2010). (大谷順子訳) 『人間科学のための混合研究法』 北大路書房.
- 黒岩裕. (1998). 「英語の授業を楽しむために—プロセス・アプローチのライティング」『青山学院女子短期大学総合文化研究所年報』 6, 69-80. 青山学院女子短期大学総合文化研究所.
- 小林ひろ江. (2001). 『高等教育におけるアカデミック・ライティングの役割—その現状と展望』 平成 11・12 年度 科学研究費補助金 基盤研究 C (2), 研究成果報告書.
- 三宮真智子 (編著) (2008). 『メタ認知—学習力を支える高次認知機能』 北大路書房.
- 柴田義松 (編著) (2007). 『ヴィゴツキー心理学辞典』 新読書社.
- 清水裕子, 木村真治, 杉野直樹, 山川健一, 大場浩正, 中野美知子. (2003). 「英語文法能力標準テストの妥当性・信頼性の検証と新英語文法能力テスト Measure of English Grammar (MEG)」『政策科学』 10 (3), 59-68.
- 白畑知彦, 富田祐一, 村野井仁, 若林茂則. (2009). 『改訂版英語教育用語辞典』 大修館書店.
- ストラウス, A・コービン, J. (2004). (操華子・森岡崇訳) 『質的研究の基礎—グラウンデッド・セオリー開発の技法と手順』 (第 2 版). 医学書院.

- 高木亜希子. (2009). 「英語教育の質的研究デザインの方法」第 39 回中部地区英語教育学会静岡大会発表資料.
- 高野秀之. (2006). 「語学教師のための対照レトリック研究—日英語における談話構成について」『嘉悦大学研究論集』49 (1), 67-85.
- 竹内勇剛, 三輪和久. (1996). 「効率的認知資源の利用に基づく記憶管理モデルの検証」情報処理学会第 53 回 (平成 8 年後期). 全国大会発表資料.
- 田中博晃, 廣森友人. (2007). 「英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」*JLTA Journal*, 29 (1), 59-80.
- 小池生夫, 寺内正典, 木下耕児, 成田真澄 (編著) (2004). 『第二言語習得研究の現在—これからの外国語教育への視点』大修館書店.
- 仲真紀子 (編著) (2010). 『いちばんはじめに読む心理学の本 4 認知心理学—心のメカニズムを解き明かす』ミネルヴァ書房.
- 平林健治. (2004). 「日本人初級英語学習者による自由英作文の特定要因評価からみたプロダクトの特性」名古屋大学言語文化研究会紀要『ことばの科学』17, 39-58.
- 古本裕美. (2006). 「読解目的と作動記憶容量が文章理解に及ぼす影響—日本語母語話者を対象として」『広島大学大学院教育学研究科紀要』(第二部). 55, 275-284.
- 前田啓朗, 山森光陽 (編著) 磯田貴道, 廣森友人. (2004). 『英語教師のための教育データ分析入門—授業が変わるテスト・評価・研究』(三浦省吾 監修). 大修館書店.
- 水本篤. (2008a). 「自由英作文における語彙の統計指標と評定者の総合的評価の関係」『統計数理研究所共同研究レポート』215, 15-28.
- 水本篤. (2008b). 「自由英作文における評定者評価の種類と信頼性」『統計数理研究所共同研究レポート』215, 43-49.
- 文部科学省. (2010). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』開隆堂出版.
- ヴィゴツキー, L. S. (2001). (柴田義松訳) 『思考と言語』(新訳版). 新読書社.
- メリアム, S. B. (2004). (堀薫夫, 久保真人, 成島美弥訳) 『現代社会のフロンティア 3 質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房.
- 山西博之. (2004). 「高校生の説明型自由英作文のライティング・プロセス—発話プロトコール分析による探索的調査」全国英語教育学会第 30 回長野研究大会発表資料.
- 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.
- リチャーズ, L. (2009). (大谷順子, 大杉卓三訳) 『質的データの取り扱い』北大路書房.
- Afflerbach, P. (2000). Verbal reports and protocol analysis. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, 3 (pp. 163-180). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arndt, V. (1987). Six writers in search of texts: A protocol-based study of L1 and L2 writing. *ELT*

*Journal*, 41 (4), 257-267.

- Becker, A. (2006). A review of writing model research based on cognitive processes. In A. Horning & A. Becker (Eds.), *Revision. history, theory and practice* (pp. 25-49). Indiana: Parlor Press.
- Beare, S. (2000). *Differences in content generating and planning processes of adult L1 and L2 proficient writers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Ottawa, Ottawa, Ontario.
- Beare, S. (2002, June). *Writing strategies: Differences in L1 and L2 writing*. Paper presented at Setting the Agenda: Languages, Linguistics, and Area Studies in Higher Education Conference, Manchester, UK.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R. (1994). Learners' transfer of writing skills between languages. *TESL Canada Journal*, 12 (1), 29-46.
- Blaya, M. V. (1997). EFL composing skills and strategies: Four case studies. *RESLA*, 12, 163-184.
- Breetvelt, I., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how? *Condition and Instruction*, 12 (2), 103-123.
- Charters, E. (2003). The use of think-aloud methods in qualitative research: An introduction to think-aloud methods. *Brock Education*, 12 (2), 68-82.
- Coirier, P., Favart, M., & Chanquoy, L. (2002). Ordering and structuring ideas in text: from conceptual organization to linguistic formulation. *European Journal of Psychology of Education*, 17 (2), 157-175.
- Croker, R. A. (2009). An introduction to qualitative research. In J. Heigham & R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 3-24). Basingstoke, Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Duff, P.A. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Routledge.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, Mass: MIT.
- Ericsson, K.A., & Simon, H.A. (1998). How to study thinking in everyday life: Contrasting think-aloud protocols with descriptions and explanations of thinking. *MIND, CULTURE, AND SOCIETY*, 5 (3), 178-186.
- Ferenz, O. (2005). First and second language use during planning process: Evidence from second language academic writing. In T. Kostouli (Ed.), *Writing in context(s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings* (pp. 185-205). Boston: Springer.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Goo, J. (2010). Working memory and reactivity. *Language learning*. published online: 28 JUN 2010, DOI: 10.1111/j.1467-9922.2010.00573.x
- Green, A. (1998). Verbal protocol analysis in language testing research: A handbook. New York: Cambridge University Press.
- Harris, D. P., & Palmer, L. A. (1986). *CELT: Examiners' instructions and technical manual*. New York: McGraw-Hill.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, H. (2007). English writing in the Japanese classroom: A methodology for a product process approach. 白鷗大学論集, 21(2), 89-124.
- Hirose, K. (2001). Persuasive writing in L1 and L2: A look at Japanese EFL students' rhetorical organization strategies. *JACET Bulletin*, 33, 43-56.
- Hirose, K. (2005). *Product and process in the L1 and L2 writing of Japanese students of English*. Hiroshima: Keisuisha.
- Hood, M. (2009). Case study. In J. Heigham & R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 66-90). Basingstoke, Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Hu, G., & Chen, B. (2006). A protocol-based study of university-level Chinese EFL learners' writing strategies. *EA Journal*, 23 (2), 37-56.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S.A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. E., & Hughey J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (2001, September). *High school literacy training: Implications for university EFL teachers*. Paper presented at the Japan Association of College English Teachers Conference, Hiroshima, Japan.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (2002). High school student perceptions of first language literacy instruction: implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 11, 91-116.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (2008). Task response and text construction across L1 and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 17, 7-29.
- Kondo, M. (2005). A pilot study: The motivation of Japanese students to write in English. *Bull. For. Lang. Ctr., Tokai Univ.*, 26, 15-31.
- Kubota, R. (1998). An investigation of L1-L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 54, 475-507.
- Kwan, B.S.C. (2006) The schematic structure of literature reviews in doctoral theses of applied

- linguistics. *English for Specific Purposes*, 25, 30-55.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54, 399-436.
- Leki, I., Cumming, A., & Silva, T. (2008). *A synthesis of Research on Second Language Writing in English*. New York: Routledge.
- Manchón, R. M., Murphy, L., & Roca de Larios, J. (2005). Using concurrent protocols to explore L2 writing processes: Methodological issues in the collection and analysis of data. In P. K. Matsuda & T. Silva (Eds.), *Second language writing research* (pp. 191-205). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Matsumoto, K. (1995). Research paper writing strategies of professional Japanese EFL writers. *TESL Canada Journal*, 13 (1), 17-27.
- Mohan, B. A., & Lo, W. A.Y. (1985). Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors. *TESOL Quarterly*, 19 (3), 515-534.
- Mu, C. (2005, May). *A taxonomy of ESL writing strategies*. Paper presented at Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice, Singapore.
- Mu, C. (2007). A proposal for a taxonomy of ESL writing strategies. *STETS Language & Communication Review*, 6 (7), 5-13.
- Mu, C., & Carrington, S. (2007). An investigation of three Chinese students' English writing strategies. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 11 (1), 1-23.
- Oi, K. (2011, June). *Teaching academic writing to Japanese college students expecting the emergence of multi-competence*. Paper presented at the Symposium on Second Language Writing, Taipei.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Ortega, L., & Carson, J. (2010). Multicompetence, social context, and L2 writing research praxis. In T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.), *Practicing theory in second language writing* (pp. 48-71). Indiana: Parlor Press.
- Perl, S. (1981). *Coding the Composing Process: a Guide for Teachers and Researchers*. MS written for the National Institute of Education, Washington, D.C.
- Petrič, B., & Czár, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System*, 31, 187-215.
- Raimes, A. (1985). What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 19 (2), 229-258.
- Rallis, S. F., & Rossman, G. B. (2009). Ethics and trustworthiness. In J. Heigham & R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical Introduction* (pp. 263-287). Basingstoke, Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Ransdell, S. (1995). Generating thinking-aloud protocols: Impact on the narrative writing of college

- students. *The American Journal of Psychology*, 108 (1), 89-98.
- Rhenius, D., & Deffner, G. (1990). Evaluation of concurrent thinking aloud using eye-tracking data. *Proceedings of the Human Factors Society. 34<sup>th</sup> Annual Meeting*, 1265-1269.
- Roca de Larios, J., Murphy, L., & Marín, J. (2002). A critical examination of L2 writing process research. In S. Ransdell, & M.-L. Barbier (Eds.), *New directions for research in L2 writing* (pp. 11-47). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Roca de Larios, J., Manchón, R. M., & Murphy, L. (2006). Generating text in native and foreign language writing: A temporal analysis of problem-solving formulation processes. *The Modern Language Journal*, 90, 100-114.
- Sasaki, M., & Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning*, 46 (1), 137-174.
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 9, 29-48.
- Sasaki, M. (2002). Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes. In S. Ransdell & M. E. Barbier (Eds.), *New directions for research in L2 writing* (pp. 49-78). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Sasaki, M. (2005). Hypothesis generation and hypothesis testing: Two complementary studies of EFL writing processes. In P. K. Matsuda & T. Silva (Eds.), *Second language writing research* (pp. 79-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schoonen, R., Van Gelderen, A., De Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53 (1), 165-202.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quality*, 27 (4), 657-677.
- Stapleton, P. (2010). Writing in an electric age: A case study of L2 composing processes. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 295-307.
- Swain, M. (2006). Verbal protocols: What does it mean for research to use speaking as a data collection tool? In M. Chaloub-Deville, C. A. Chapple, & P. Duff (Eds.), *Inference and generalizability in applied linguistics* (pp. 97-113). Amsterdam: John Benjamins.
- Uzawa, K. (1996). Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing*, 5 (3), 271-294.
- Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2007) The dynamics of idea generation during writing: An online study. In M. Torrance, L. Van Waes, & D. W. Galbraith (Eds.), *Writing and cognition: Research and applications (Studies in Writing, Vol 20)*, (pp. 125-150). Amsterdam: Elsevier.
- Van Weijen, D. (2009) *Writing process, text quality, and task effects: Empirical studies in first and*

- second language writing*. Unpublished PhD thesis.
- 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, 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.
- Wells, G. (1998). Using L1 to master L2: a response to Anton and DiCamilla's 'socio-cognitive functions of L1 collaborative Interaction in the L2 classroom' *The Canadian Modern Language Review, 54* (3), 343-353.
- Wolfersberger, M. (2003). L1 to L2 writing process and strategy transfer: A look at lower proficiency writers. *Teaching English as a Second or Foreign Language, 7* (2), 1-15.
- Wong, A. T. Y. (2005). Writers' mental representations of the intended audience and of the rhetorical purpose for writing and the strategies that they employed when they composed. *System, 33* (1), 29-47.
- Xiao, Y. (2007). Applying metacognition in EFL writing instruction in China. *Reflections on English Language Teaching, 6* (1), 19-33.
- Yang, S. C. (2003). Reconceptualizing think-aloud methodology: Refining the encoding and categorizing techniques via contextualized perspectives. *Computers in Human Behavior, 19*, 95-115.
- Yamanishi, H. (2004). How do high school students write expository compositions in English?: An exploratory study on the product and the process. Unpublished MA thesis.
- Yamanishi, H. (2009a). Developing a questionnaire to assess Japanese high school students' writing strategies for expository compositions: A pilot study. *Studies in English Language Teaching, 32*, 33-42.
- Yamanishi, H. (2009b). Japanese EFL learners' use of writing strategies: A questionnaire survey. *The Writing Research Group, JACET Kansai Chapter, 8*, 53-64.
- Zimmermann, R. (2000). L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction, 10*, 73-99.

- 付録 1 高校英語及び国語教師ライティング指導アンケート
- 付録 2 高校英語及び国語教師ライティング指導インタビュー質問事項
- 付録 3 高校3年生国語ライティング方略アンケート
- 付録 4 高校英語教師ライティング指導アンケート調査結果
- 付録 5 高校国語教師ライティング指導アンケート調査結果
- 付録 6 高校生国語ライティング方略アンケート結果
- 付録 7 ライティング方略と動機づけに関するアンケート
- 付録 8 ライティング直後のインタビュー質問事項
- 付録 9 思考発話プロトコル例
- 付録 10 コード化範疇と例
- 付録 11 A の L1、L2 プロダクト

付録1 高校英語及び国語教師ライティング指導アンケート

国語・英語の作文指導に関するアンケート<先生用>

この調査の目的は、どのような国語または英語の作文指導が為されているかを知ることです。

それぞれの間に対して、これまでの授業における指導について、  
1=まったくない 2=あまりない 3=時々ある 4=よくある、  
のうち、当てはまる番号を選んで、左の（ ）に記入してください。

※ 担当教科に○をつけてください（国語・英語）

1. 授業で次の活動をどのくらい行われましたか。

- a. 文学作品（詩や小説など）を読んで解釈する
- b. 現代散文（エッセイや評論など）を読んで解釈する
- c. 読んだ小説やノンフィクションの感想を書く
- d. エッセイやレポートを書く
- e. 読んだものの内容の評価の仕方を学ぶ

2. 授業で目標としてどのような能力を強調されましたか。

- a. 文学作品を味わう能力
- b. 作文を書く能力
- c. 現代散文（エッセイ、評論など）を読んで理解する能力
- d. 語彙や文法の能力
- e. 読んだ内容を評価し自分の考えを形成する能力

3. 授業で作文を書かせたことがありますか。

- a. 自由作文
- b. パラグラフ単位での作文（一段落程度の作文）
- c. 文単位での作文

4. どんな作文をこれまでに書かせていますか。

- a. 読んだものについての個人的な感想
- b. 作文（自分の意見を含む、特定の話題についての短いエッセイ）
- c. 読んだもののまとめ

( ) d. ジャーナルや日記

( ) e. 手紙文

5. 生徒が書いたものを読む時、次の項目をどのくらい重視していますか。

( ) a. 自分の考えの構成

( ) b. 文法の間違い

( ) c. 内容の発展

( ) d. オリジナリティー

( ) e. 自分の考えを正直に表現すること

6. 作文を書かせる前に、どんな計画を立てさせますか。

( ) a. 内容についての計画

( ) b. 構成についての計画

( ) c. 表現についての計画

( ) d. その他 ( )

7. 計画はどのようにして立てますか。

( ) a. 生徒自身で

( ) b. 生徒同士のペアなどの話し合いで

( ) c.ブレイン・ストーミングで

( ) d. その他 ( )

8. 生徒の作文へのフィードバックを行うのは誰ですか。

( ) a. 先生

( ) b. 同級生などの他の生徒

( ) c. ALT (英語の先生のみお答えください)

9. 生徒の作文の評価を行うのは誰ですか。

( ) a. 先生

( ) b. 同級生などの他の生徒

( ) c. 作文をした本人

( ) d. ALT (英語の先生のみお答えください)

10. どのようなライティング方略の指導をされていますか。

( ) a. 修辞 (構成・比較・一貫性・ジャンル意識など)

- ( ) b. 計画
- ( ) c. 評価
- ( ) d. アイディア創出
- ( ) e. 推敲
- ( ) f. 主題の明確化
- ( ) g. 要約
- ( ) h. 読み手の考慮
- ( ) i. 図書館・辞書・ネット等の情報源の利用
- ( ) j. 他者への相談
- ( ) k. 目標設定
- ( ) l. その他 ( )

11. 英語の先生のみ、お答えください。英作文の指導において、どの段階で日本語を使わせますか。

- ( ) a. アイディア創出
- ( ) b. 構成などの計画
- ( ) c. 推敲
- ( ) d. 評価

12. 授業で次の活動を行ったことがありますか。(作文指導に限りません)

- ( ) a. グループ討論
- ( ) b. 自分の意見を述べること
- ( ) c. 作者の考えや意見に異議を唱えること
- ( ) d. 新聞・インターネット・本から情報を集めること

13. プロセス・ライティングの指導(アイディアを出し、計画し、書いて、修正を重ねる指導)はされていますか。当てはまる方に○をつけてください。

(している / していない)

14. 13で「している」と答えられた先生にうかがいます。プロセス・ライティングの指導において、アウトライン(骨子)、ドラフト(草稿)等を収集したポートフォリオ(ファイル)を生徒に持たせていますか。○をつけてください。

(持たせている / 持たせていない)

15. 14で「持たせている」と答えられた先生にうかがいます。ポートフォリオをどのよう

に活用されているかお書きください。(例：教師の評価、自己評価、生徒同士の相互評価、生徒との面接など)

16. 教科間で連携して作文・小論文指導に取り組まれたことがあれば、その内容を下にお書きください。
17. 国語のライティング方略を英語ライティング指導に活かされたことがあれば、その内容を下にお書きください(英語の先生のみお答えください)。
18. これまでに先生が行われた作文指導の実践や作文指導への取り組みに必要と思われる環境整備など、作文指導についてのご意見をお聞かせください。(どんなことでも結構です)

ご多忙中、ご協力大変ありがとうございました

## 付録2 高校英語及び国語教師ライティング指導インタビュー質問事項

### 1. <国語・英語の普段の授業における目的と活動>

- ・どのような能力を普段の授業で強調されていますか。  
(読解力、作文能力、あるいはそれ以外)
- ・なぜそれらの能力を強調するのですか。
- ・授業で次の活動をしたことがありますか：グループ討論、自分の意見を述べること、作者の考えや意見に異議を唱えること、新聞、インターネット、本から情報を集めること

### 2. <高校での作文指導>

- ・授業で作文の練習をさせたことがありますか。(自由作文・パラグラフでの作文・文単位での作文)
- ・もしあるなら、どのような授業でしたか。
- ・どのような指導をしましたか。
- ・指導で強調されたことは何ですか。
- ・どのくらいの頻度で書かせましたか。
- ・作文指導を通して生徒に身に付けさせたい力は何ですか
- ・生徒の作文の推敲をしていますか。
- ・推敲を行うのは誰ですか(指導者・生徒・本人・その他)
- ・作文を書かせる前に、どんな計画を立てさせますか。(内容、構成、表現、その他)
- ・計画はどのようにして立てますか。(生徒自身で。生徒同士の話し合いで。ブレイン・ストーミングで。その他)
- ・プロセス・ライティングの指導はされていますか。(つまり、アイデアを出し、計画し、書いて、修正を重ねる指導)
- ・プロセス・ライティング用のポートフォリオ(ファイル)を使われていますか。
- ・プロセス・ライティングでは一対一の面接を行う時間を設けていますか。  
(以下の質問は英語教師のみを対象とする)
- ・英語の作文指導で日本語は使いますか。
- ・使うとすればどの段階ですか。(アイデア創出・構成などの計画・推敲・評価)
- ・どのようにライティング方略の指導をされていますか。(修辞《構成・比較など》、計画、評価、アイデア創出、推敲、明確化、要約、読み手の考慮、図書館・辞書・ネットの利用、他者への相談、目標設定、問題が生じたらそれを避ける、など)
- ・生徒に作文の評価をさせることはありますか。(自己評価、他の生徒の作文の評価)

### 3. <小論文指導>

- ・小論文指導はされていますか。
- ・もしそうなら、小論文テストに向けてどのような準備をさせていますか。
- ・課外などでの小論文指導は誰がされていますか。
- ・題材の内容、構成、論文、評価について、どのようなことを生徒に教えていますか。
- ・指導で最も強調していることは何ですか。
- ・一人につき、いくつの作文を書かせましたか。
- ・これまでに行った小論文の授業についてどう思いますか。
- ・それらの授業で生徒はどのような能力を身に付けたと思いますか。

### 付録3 高校3年生国語ライティング方略アンケート

#### ライティング方略についてのアンケート＜高校生用＞

国語で作文をする際の、書く前、書いている間、推敲する時についての記述を読んで、あなた自身についてどの程度当てはまるかを示す番号を選んで、それぞれ左の（ ）に記入してください。

- 1 全く、あるいはほとんどあてはまらない
- 2 あまりあてはまらない（50%以下）
- 3 いくらかあてはまる（50%程度）
- 4 かなりあてはまる（50%以上）
- 5 いつも、あるいはほとんどあてはまる

#### ＜作文を書き始める前に...＞

- （ ） 1. 作文をどのように書き進めるか予定表を作る
- （ ） 2. 書き始める前に、書き方についての指導書や参考書を読む
- （ ） 3. 優れた書き手によって書かれた文章を参考にする
- （ ） 4. 計画（頭の中での計画や書いた計画）なしに書き始める
- （ ） 5. 何を書きたいか考えるが、その計画は書かずに頭の中で行う
- （ ） 6. 話題に関する語句や短いメモを書きとめる
- （ ） 7. 作文の概要を書く

#### ＜作文を書いている間に...＞

- （ ） 1. まず、導入部分から書く
- （ ） 2. 一文毎に、書いたら読み直す
- （ ） 3. 二、三文または一段落で一つの考えを書き終えたら、いったん読み直す
- （ ） 4. どう書き続ければよいかアイデアを得るために、自分がその時点までに書いたものを読み直す
- （ ） 5. 概要を見直し変更を加える
- （ ） 6. 正しいとわかっている語句のみを使う
- （ ） 7. 辞書を使用する
- （ ） 8. 書く内容について困った時は、先生に相談する
- （ ） 9. 書く内容について困った時は、同級生や友人に相談する
- （ ） 10. 語や文法などについて問題がある時には、先生に相談する

- ( ) 11. 語や文法などについて問題がある時には、同級生や友人に相談する

<推敲するとき... >

- ( ) 1. 声に出して作文を読む
- ( ) 2. 全体を書きあげてからしか、読み直しはしない
- ( ) 3. 書きあげたら、注意深い読み直しはしないで提出する
- ( ) 4. 推敲するとき辞書を使う
- ( ) 5. 語を変更する
- ( ) 6. 文の構造を変更する
- ( ) 7. 作文の構成を変更する
- ( ) 8. 内容や考えを変更する
- ( ) 9. 修正するときは、一度に一つのことに集中する（内容、構成など）
- ( ) 10. 最初の下書きは見ないで、また最初から書き始める
- ( ) 11. 自分の作文が課題の要求に沿っているか確認する
- ( ) 12. 書いたものを2, 3日放っておくと、新たな観点が得られる
- ( ) 13. 原稿を先生に見せて意見を求める
- ( ) 14. 原稿を同級生や友人に見せて意見を求める
- ( ) 15. 自分の作文と同じ話題について書かれた友人の作文と比較する
- ( ) 16. 先生からの指導の入った原稿を受け取ったら、間違い等を見直し、その指導から学ぼうとする
- ( ) 17. 書き終えたら、ゆっくり休憩したり、気分転換をしたりする。

これまでに受けた国語の作文指導で、役立ったことを下にご書いてください。

付録4 高校英語教師ライティング指導アンケート調査結果

データ数	1 全くない		2 あまりない		3 時々ある		4 よくある		
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)			
120	38	31.7	31	25.8	40	33.3	11	9.2	1. 授業で次の活動をどのくらい行われましたか。 a. 文学作品(詩や小説など)を読んで解釈する
121	28	23.1	30	24.8	40	33.1	23	19.0	b. 現代散文(エッセイや評論など)を読んで解釈する
119	73	61.3	30	25.2	15	12.6	1	0.8	c. 読んだ小説やノンフィクションの感想を書く
119	68	57.1	38	31.9	13	10.9	0	0.0	d. エッセイやレポートを書く
118	100	84.7	14	11.9	4	3.4	0	0.0	e. 読んだものの内容の評価の仕方を学ぶ
119	39	32.8	36	30.3	32	26.9	12	10.1	2. 授業で目標としてどのような能力を強調されましたか。 a. 文学作品を味わう能力
120	13	10.8	24	20.0	58	48.3	25	20.8	b. 作文を書く能力
119	26	21.8	17	14.3	38	31.9	38	31.9	c. 現代散文(エッセイ、評論など)を読んで理解する能力
119	5	4.2	6	5.0	29	24.4	79	66.4	d. 語彙や文法の能力
118	40	33.9	44	37.3	27	22.9	7	5.9	e. 読んだ内容を評価し自分の考えを形成する能力
119	31	26.1	30	25.2	52	43.7	6	5.0	3. 授業で作文を書かせたことがありますか。 a. 自由作文
119	45	37.8	38	31.9	31	26.1	5	4.2	b. パラグラフ単位での作文(一段落程度の作文)
120	13	10.8	19	15.8	43	35.8	45	37.5	c. 文単位での作文
117	58	49.6	35	29.9	21	17.9	3	2.6	4. どんな作文をこれまでに書かせていますか。 a. 読んだものについての個人的な感想
117	39	33.3	34	29.1	38	32.5	6	5.1	b. 作文(自分の意見を含む、特定の話題についての短いエッセイ)
118	59	50.0	35	29.7	22	18.6	2	1.7	c. 読んだものまとめ
118	52	44.1	33	28.0	29	24.6	4	3.4	d. ジャーナルや日記
115	46	40.0	48	41.7	20	17.4	1	0.9	e. 手紙文
117	19	16.2	17	14.5	52	44.4	29	24.8	5. 生徒が書いたものを読む時、次の項目をどのくらい重視していますか。 a. 自分の考えの構成
118	5	4.2	14	11.9	55	46.6	44	37.3	b. 文法の間違い
116	16	13.8	38	32.8	46	39.7	16	13.8	c. 内容の発展
119	16	13.4	32	26.9	52	43.7	19	16.0	d. オリジナリティ
115	24	20.9	25	21.7	36	31.3	30	26.1	e. 自分の考えを正直に表現すること
115	23	20.0	22	19.1	44	38.3	26	22.6	6. 作文を書かせる前に、どんな計画を立てさせますか。 a. 内容についての計画
115	27	23.5	18	15.7	45	39.1	25	21.7	b. 構成についての計画
116	21	18.1	27	23.3	51	44.0	17	14.7	c. 表現についての計画
									d. その他( )
115	32	27.8	16	13.9	38	33.0	29	25.2	7. 計画はどのようにして立てますか。 a. 生徒自身で
113	53	46.9	31	27.4	26	23.0	3	2.7	b. 生徒同士のペアなどの話し合いで
113	63	55.8	28	24.8	20	17.7	2	1.8	c. プレイン・ストーミングで
									d. その他( )
									8. 生徒の作文へのフィードバックを行うのは誰ですか。 a. 先生
114	5	4.4	9	7.9	40	35.1	60	52.6	b. 同級生などの他の生徒
113	51	45.1	42	37.2	17	15.0	3	2.7	c. ALT(英語の先生のみお答えください)
112	13	11.6	18	16.1	50	44.6	31	27.7	9. 生徒の作文の評価を行うのは誰ですか。 a. 先生
116	5	4.3	6	5.2	30	25.9	75	64.7	b. 同級生などの他の生徒
114	51	44.7	36	31.6	23	20.2	4	3.5	c. 作文をした本人
114	59	51.8	43	37.7	9	7.9	3	2.6	d. ALT(英語の先生のみお答えください)
115	13	11.3	16	13.9	47	40.9	39	33.9	10. どのようなライティング方略の指導をされていますか。 a. 修辞(構成・比較・一貫性・ジャンル意識など)
104	38	36.5	24	23.1	29	27.9	13	12.5	b. 計画
105	39	37.1	30	28.6	26	24.8	10	9.5	c. 評価
104	50	48.1	30	28.8	19	18.3	5	4.8	d. アイディア創出
105	32	30.5	30	28.6	33	31.4	10	9.5	e. 推敲
105	38	36.2	32	30.5	28	26.7	7	6.7	f. 主題の明確化
108	33	30.6	19	17.6	33	30.6	23	21.3	g. 要約
106	35	33.0	27	25.5	28	26.4	16	15.1	h. 読み手の考慮
103	36	35.0	36	35.0	27	26.2	4	3.9	i. 図書館・辞書・ネット等の情報源の利用
105	42	40.0	25	23.8	29	27.6	9	8.6	j. 他者への相談
104	49	47.1	34	32.7	16	15.4	5	4.8	k. 目標設定
104	45	43.3	37	35.6	17	16.3	5	4.8	l. その他( )
									11. 英語の先生のみ、お答えください。英作文の指導において、どの段階で日本語を使わせますか。 a. アイディア創出
109	13	11.9	9	8.3	29	26.6	58	53.2	b. 構成などの計画
108	22	20.4	19	17.6	25	23.1	42	38.9	c. 推敲
106	31	29.2	27	25.5	26	24.5	22	20.8	d. 評価
107	34	31.8	19	17.8	25	23.4	29	27.1	12. 授業で次の活動を行ったことがありますか。(作文指導に限りません) a. グループ討論
115	41	35.7	31	27.0	33	28.7	10	8.7	b. 自分の意見を述べること
115	17	14.8	30	26.1	51	44.3	17	14.8	c. 作者の考えや意見に異議を唱えること
113	44	38.9	46	40.7	20	17.7	3	2.7	d. 新聞・インターネット・本から情報を集めること
114	27	23.7	35	30.7	43	37.7	9	7.9	13. プロセス・ライティングの指導(アイディアを出し、計画し、書いて、修正を重ねる指導)はされていますか。当てはまる方に○をつけてください。 a. 新聞・インターネット・本から情報を集めること
0	13	10.1	116	89.9					b. プロセス・ライティングの指導(アイディアを出し、計画し、書いて、修正を重ねる指導)はされていますか。当てはまる方に○をつけてください。
			いない						14. 13で「している」と答えられた先生にうかがいます。プロセス・ライティングの指導において、アウトライン(骨子)、ドラフト(草稿)等を収集したポートフォリオ(ファイル)を生徒に持たせていますか。 ○をつけてください。
0	2	16.7	10	83.3					

付録5 高校国語教師ライティング指導アンケート調査結果

データ数	1 全くない		2 あまりない		3 時々ある		4 よくある		
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
114	2	1.8	2	1.8	28	24.6	82	71.9	1. 授業で次の活動をどのくらい行われましたか。
114	3	2.6	5	4.4	22	19.3	84	73.7	a. 文学作品(詩や小説など)を読んで解釈する
114	5	4.4	20	17.5	63	55.3	26	22.8	b. 現代散文(エッセイや評論など)を読んで解釈する
113	29	25.7	48	42.5	33	29.2	3	2.7	c. 読んだ小説やノンフィクションの感想を書く
109	48	44.0	44	40.4	12	11.0	5	4.6	d. エッセイやレポートを書く
112	0	0.0	12	10.7	37	33.0	63	56.3	e. 読んだものの内容の評価の仕方学ぶ
112	2	1.8	13	11.6	66	58.9	31	27.7	2. 授業で目標としてどのような能力を強調されましたか。
112	0	0.0	4	3.6	30	26.8	78	69.6	a. 文学作品を味わう能力
111	0	0.0	6	5.4	41	36.9	64	57.7	b. 作文を書く能力
109	6	5.5	28	25.7	44	40.4	31	28.4	c. 現代散文(エッセイ、評論など)を読んで理解する能力
114	15	13.2	25	21.9	50	43.9	24	21.1	d. 語彙や文法の能力
113	26	23.0	31	27.4	41	36.3	15	13.3	e. 読んだ内容を評価し自分の考えを形成する能力
112	34	30.4	33	29.5	32	28.6	13	11.6	3. 授業で作文を書かせることがありますか。
114	2	1.8	12	10.5	51	44.7	49	43.0	a. 自由作文
114	10	8.8	21	18.4	55	48.2	28	24.6	b. パラグラフ単位での作文(一段落程度の作文)
113	8	7.1	31	27.4	50	44.2	24	21.2	c. 文単位での作文
113	66	58.4	38	33.6	9	8.0	0	0.0	4. どんな作文をこれまでに書かせていますか。
113	42	37.2	48	42.5	22	19.5	1	0.9	a. 読んだものについての個人的な感想
113	1	0.9	2	1.8	31	27.4	79	69.9	b. 作文(自分の意見を含む、特定の話題についての短いエッセイ)
113	2	1.8	19	16.8	47	41.6	45	39.8	c. 読んだもののまとめ
112	3	2.7	21	18.8	45	40.2	43	38.4	d. ジャーナルや日記
112	4	3.6	11	9.8	46	41.1	51	45.5	e. 手紙文
112	4	3.6	15	13.4	42	37.5	51	45.5	5. 生徒が書いたものを読む時、次の項目をどのくらい重視していますか。
113	4	3.5	9	8.0	35	31.0	65	57.5	a. 自分の考えの構成
113	2	1.8	9	8.0	41	36.3	61	54.0	b. 文法の間違ひ
112	10	8.9	44	39.3	42	37.5	16	14.3	c. 内容の発展
108	6	5.6	5	4.6	23	21.3	74	66.5	d. オリジナリティー
107	41	38.3	42	39.3	19	17.8	5	4.7	e. 自分の考えを正直に表現すること
108	52	48.1	33	30.6	18	16.7	5	4.6	6. 作文を書かせる前に、どんな計画を立てさせますか。
111	0	0.0	1	0.9	19	17.1	91	82.0	a. 内容についての計画
109	31	28.4	23	21.1	44	40.4	11	10.1	b. 構成についての計画
111	0	0.0	0	0.0	12	10.8	99	89.2	c. 表現についての計画
110	20	18.2	25	22.7	53	48.2	12	10.9	d. その他( )
108	32	29.6	42	38.9	29	26.9	5	4.6	7. 計画はどのようにして立てますか。
94	6	6.4	20	21.3	35	37.2	33	35.1	a. 生徒自身で
92	9	9.8	30	32.6	32	34.8	21	22.8	b. 生徒同士のペアなどの話し合いで
92	17	18.5	33	35.9	33	35.9	9	9.8	c. ブレイン・ストーミングで
95	7	7.4	21	22.1	49	51.6	18	18.9	d. その他( )
95	4	4.2	10	10.5	51	53.7	30	31.6	8. 生徒の作文へのフィードバックを行うのは誰ですか。
98	3	3.1	5	5.1	39	39.8	51	52.0	a. 先生
97	5	5.2	19	19.6	47	48.5	26	26.8	b. 同級生などの他の生徒
94	7	7.4	25	26.6	41	43.6	21	22.3	c. ALT(英語の先生のみお答えください)
93	10	10.8	28	30.1	35	37.6	20	21.5	d. 作文をした本人
93	23	24.7	39	41.9	24	25.8	7	7.5	e. ALT(英語の先生のみお答えください)
92	25	27.2	30	32.6	31	33.7	6	6.5	10. どのようなライティング方略の指導をされていますか。
112	14	12.5	29	25.9	54	48.2	15	13.4	a. 修辞(構成・比較・一貫性・ジャンル意識など)
112	1	0.9	8	7.1	55	49.1	48	42.9	b. 計画
111	17	15.3	49	44.1	38	34.2	7	6.3	c. 評価
109	7	6.4	38	34.9	48	44.0	16	14.7	d. アイディア創出
0	36	33.6	71	66.4					e. 推敲
0	5	13.5	32	86.5					f. 主題の明確化
0									g. 要約
0									h. 読み手の考慮
0									i. 図書館・辞書・ネット等の情報源の利用
0									j. 他者への相談
0									k. 目標設定
0									l. その他( )
0									12. 授業で次の活動を行ったことがありますか。(作文指導に限りません)
0									a. グループ討論
0									b. 自分の意見を述べること
0									c. 作者の考えや意見に異議を唱えること
0									d. 新聞・インターネット・本から情報を集めること
0									13. プロセス・ライティングの指導(アイディアを出し、計画し、書いて、修正を重ねる指導)はされていますか。当てはまる方に○をつけてください。
0									14. 13で「している」と答えられた先生にうかがいます。プロセス・ライティングの指導において、アウトライン(骨子)、ドラフト(草稿)等を収集したポートフォリオ(ファイル)を生徒に持たせていますか。○をつけてください。

付録6 高校生国語ライティング方略アンケート結果

	1		2		3		4		5		
データ数	あてはまらない		50%以下		50%程度		50%以上		あてはまる		
		(%)		(%)		(%)		(%)			
											<作文を書き始める前に...>
88	34	38.6	21	23.9	25	28.4	4	4.5	4	4.5	1. 作文をどのように書き進めるか予定表を作る
88	38	43.2	29	33.0	17	19.3	4	4.5	0	0.0	2. 書き始める前に、書き方についての指導書や参考書を読む
88	17	19.3	24	27.3	30	34.1	13	14.8	4	4.5	3. 優れた書き手によって書かれた文章を参考にする
88	13	14.8	34	38.6	15	17.0	15	17.0	11	12.5	4. 計画（頭の中での計画や書いた計画）なしに書き始める
88	7	8.0	12	13.6	18	20.5	36	40.9	15	17.0	5. 何を書きたいか考えるが、その計画は書かずに頭の中で行う
88	10	11.4	28	31.8	25	28.4	18	20.5	7	8.0	6. 話題に関する語句や短いメモを書きとめる
88	16	18.2	35	39.8	29	33.0	4	4.5	4	4.5	7. 作文の概要を書く
											<作文を書いている間に...>
88	5	5.7	10	11.4	34	38.6	24	27.3	15	17.0	1. まず、導入部分から書く
88	13	14.8	36	40.9	21	23.9	13	14.8	5	5.7	2. 一文毎に、書いた読み直す
88	6	6.8	11	12.5	28	31.8	27	30.7	16	18.2	3. 二、三文または一段落で一つの考えを書き終えたら、いったん読み直す
88	4	4.5	9	10.2	17	19.3	37	42.0	21	23.9	4. どう書き続けられよいかアイデアを得るために、自分がその時点までに書いたものを読み直す
88	4	4.5	16	18.2	35	39.8	24	27.3	9	10.2	5. 概要を見直し変更を加える
88	5	5.7	16	18.2	29	33.0	24	27.3	14	15.9	6. 正しいとわかっている語句のみを使う
88	12	13.6	19	21.6	17	19.3	25	28.4	15	17.0	7. 辞書を使用する
88	33	37.5	33	37.5	16	18.2	6	6.8	0	0.0	8. 書く内容について困った時は、先生に相談する
88	26	29.5	18	20.5	30	34.1	13	14.8	1	1.1	9. 書く内容について困った時は、同級生や友人に相談する
88	26	29.5	28	31.8	24	27.3	8	9.1	2	2.3	10. 語や文法などについて問題がある時には、先生に相談する
88	27	30.7	20	22.7	28	31.8	11	12.5	2	2.3	11. 語や文法などについて問題がある時には、同級生や友人に相談する
											<推敲するとき...>
88	48	54.5	24	27.3	5	5.7	6	6.8	5	5.7	1. 声に出して作文を読む
88	33	37.5	30	34.1	14	15.9	5	5.7	6	6.8	2. 全体を書きあげてからしか、読み直しはしない
88	36	40.9	28	31.8	13	14.8	10	11.4	1	1.1	3. 書きあげたら、注意深い読み直しはしないで提出する
88	21	23.9	28	31.8	26	29.5	9	10.2	4	4.5	4. 推敲するとき辞書を使う
88	9	10.2	22	25.0	42	47.7	11	12.5	4	4.5	5. 語を変更する
88	7	8.0	37	42.0	33	37.5	8	9.1	3	3.4	6. 文の構造を変更する
88	15	17.0	47	53.4	21	23.9	3	3.4	2	2.3	7. 作文の構成を変更する
88	20	22.7	37	42.0	25	28.4	6	6.8	0	0.0	8. 内容や考えを変更する
88	10	11.4	31	35.2	27	30.7	15	17.0	5	5.7	9. 修正するときは、一度に一つのことに集中する（内容、構成など）
88	36	40.9	35	39.8	10	11.4	3	3.4	4	4.5	10. 最初の下書きは見ないで、また最初から書き始める
88	3	3.4	11	12.5	35	39.8	26	29.5	13	14.8	11. 自分の作文が課題の要求に沿っているか確認する
88	14	15.9	26	29.5	26	29.5	14	15.9	8	9.1	12. 書いたものを2、3日放っておくと、新たな観点が得られる
88	23	26.1	32	36.4	18	20.5	12	13.6	3	3.4	13. 原稿を先生に見せて意見を求める
88	27	30.7	32	36.4	18	20.5	8	9.1	3	3.4	14. 原稿を同級生や友人に見せて意見を求める
88	22	25.0	22	25.0	26	29.5	15	17.0	3	3.4	15. 自分の作文と同じ話題について書かれた友人の作文と比較する
87	7	8.0	7	8.0	32	36.8	26	29.9	15	17.2	16. 先生からの指導の入った原稿を受け取ったら、間違い等を見直し、その指導から学ぼうとする
87	4	4.6	12	13.8	18	20.7	27	31.0	26	29.9	17. 書き終えたら、ゆっくり休憩したり、気分転換をしたりする。

付録7 ライティング方略と動機づけに関するアンケート

ライティングアンケート調査

所属( ) 氏名( )

この調査の目的は、主に、あなたの日本語と英語の両方のライティングについての考えを知ることです。正解はありませんので、率直にあなたの考えをお答えください。

このアンケートでは、それぞれの問に対して、

**1: 強く反対する、2: 反対する、3: どちらとも言えない、4: 賛成する、5: 強く賛成する**のうち、当てはまる番号を選んで、( )にご記入ください。(全 90 問)

- ( ) 1. 良い書き手は、書く前に時間をかけて考え計画を立てる。
- ( ) 2. エッセイを書き始める前にアウトラインを書いておくと役に立つ。
- ( ) 3. 書きながら計画するべきである。つまり、書いて計画のために中断し、また書き始めるべきである。
- ( ) 4. 主題がわかっているならば、計画の必要はない。
- ( ) 5. 私は最初の計画に厳密に従う。
- ( ) 6. 私はよく、書きながら自分が書いたものを評価する。
- ( ) 7. 書くときには、内容と文法の両方に注意するべきである。
- ( ) 8. 論証文を書くときは、文法より内容が重要である。
- ( ) 9. 数分間で全ての考えを素早く書き出し、どれを発展させていくか決めることは良いテクニックである。
- ( ) 10. 連想や想像を使って考えを生み出すべきである。
- ( ) 11. 書き手は他の人と交流したり、様々な書物を読んだりして考えを得る。
- ( ) 12. 論点について考えたり、計画したりするとき、日本語を使ってもよい。
- ( ) 13. 書いて初めて明らかになる考えも多いので、書き始めた時、何を書くことになるか分かっていることはめったにない。
- ( ) 14. 書き始める前に、明確な考えや意見を持っている必要がある。
- ( ) 15. 英語で書くことは、英語を母語とする人にも、日本人にも同様に難しい。
- ( ) 16. 日本語で書くことが好きで、得意だ。
- ( ) 17. 英語でリラックスして書ける。
- ( ) 18. 良い書き手になるには自信を持つことが重要である。
- ( ) 19. 英語で書くときは自信がない。
- ( ) 20. ライティング技能を高めるには、強い動機づけが重要である。
- ( ) 21. 英語でうまく書くことは、大学・大学院での自分の研究にとって重要である。
- ( ) 22. 母語話者のように書けると、人から思われたい。

- ( ) 23. 書くことは退屈な行為だと思う。
- ( ) 24. 自分が書いたものを全て先生が訂正するとき、がっかりする。
- ( ) 25. 授業で書かなければならないとき、緊張する。
- ( ) 26. 英語圏の人々が自分の書いたものを理解できないのではないかと心配する。
- ( ) 27. 自分が書くものを他の人たちが理解できる限り、英語の多くの間違いは気にしない。
- ( ) 28. 英語ライティングの課題において、私は一生懸命努力する。
- ( ) 29. 母語話者と話したり母語話者から聞いたりすることで、ライティングが上達する。
- ( ) 30. クラスメートに意見を言ってもらおうと、英語ライティングが上達する。
- ( ) 31. 先生の訂正が分からないときは、説明を求めるべきである。
- ( ) 32. 修正するときは、他の人に読んでもらい意見を聞くべきである。
- ( ) 33. 自分のエッセイを母語話者に修正してもらうことは、良い方略である。
- ( ) 34. 誰が自分のエッセイを読むのかを考慮することは重要である。
- ( ) 35. 読み手を考慮しすぎることは、読み手が自分の文章を理解できないとみなしていることになるので失礼である。
- ( ) 36. 直接的に表現するよりも、書いたものの意味を読み手に推察してもらう方が礼儀正しい。
- ( ) 37. 英語の文章は全て、導入、展開、結論がなければならない。
- ( ) 38. 良い導入とは、エッセイで扱われる論点を予告するものである。
- ( ) 39. 重要な考えや議論は常に最初に述べられるべきである。
- ( ) 40. 良い結論とは、要点をまとめるものである。
- ( ) 41. 結論を書くことは必ずしも必要ではない。
- ( ) 42. 文章は分かりやすく明確に構成されているべきである。
- ( ) 43. 各段落には、中心的な考えとそれを支持する情報が含まれるべきである。
- ( ) 44. 一つの段落内で、相反する考えを述べてはならない。
- ( ) 45. 考えをうまくつなぐことに注意すると作文が改善される
- ( ) 46. 修正するときは、段落ごとにどのように考えがつけられているか、常に注意が必要である。
- ( ) 47. エッセイでは、長い文と短い文を織り交ぜて使うべきである。
- ( ) 48. エッセイで同じキーワードを繰り返すよりは、同義語を使うべきである。
- ( ) 49. 英単語が分からないときは、一時的に日本語で書くか、空欄にしておくとうい。
- ( ) 50. 考えを述べる適切な表現が見つからないときは、諦める。
- ( ) 51. 英語で書くときは、複雑な考えを単純化することを好む。
- ( ) 52. 政治や宗教に関する微妙なトピックについての議論は避ける。

- ( ) 53. 単語が分からなければ、辞書を引くより同義語を用いるべきである。
- ( ) 54. 文法やつづりの訂正は、考えを再検討した後で行うべきである。
- ( ) 55. 良い書き手は論文やレポートを数回書き直す。
- ( ) 56. 修正や変更が少ないほど、良い書き手であることを意味する。
- ( ) 57. 論文やレポートを修正するときは、客観的視点を得るために、まずは数日間そのまま置いておくことが重要である。
- ( ) 58. 修正するときは、それぞれの考えを再検討し、段落内でどう発展しているかを見るべきである。
- ( ) 59. 様々なタイプの構成を学び、模倣することは、ライティングの上達のための一つの良い方法である。
- ( ) 60. 良い作文の基準は文化によって決まっている。
- ( ) 61. 学校で受けた日本語の作文指導は、英語ライティング法にも影響している。
- ( ) 62. 受けた教育や社会的経験、家族や友人が、自分の英作文に影響している。
- ( ) 63. ライティングは、意識的かつ知的な労力を要する思考過程である。
- ( ) 64. ライティングは、考え、書き、修正するという直線的プロセスをもつ。  
(例えば、書いた後で考えたりはしない。)
- ( ) 65. ライティングは、ライティングの過程のどの段階でも、考え、書き、修正できる循環的過程をもつ。(作文のどの段階でも書いたり考えたり修正したりできる)
- ( ) 66. 日本語のライティング方略を学んだことがない。  
※ライティング方略：効果的に書くために行う構成法などの様々な工夫
- ( ) 67. 日本語のライティング方略を英語ライティングでもよく使う。
- ( ) 68. 文法や語彙の勉強は、書くことを上達させる最も効果的な方法である。
- ( ) 69. 多読はライティング技能を伸ばす一つの良い方法である。
- ( ) 70. 書く技能を高めるには、日頃から多く書く必要がある。

以下は、あなたの英語学習に対する動機や理由に関する調査です。1 から 70 と同様にお答えください。

**1: 強く反対する、2: 反対する、3: どちらとも言えない、4: 賛成する、5: 強く賛成する**

- ( ) 71. 英語を勉強しているときに、「あっそうか」や「なるほど」と思うような発見がある。
- ( ) 72. 英語を勉強することで、初めて気づくことがあると嬉しい。
- ( ) 73. 英語圏の人々や、彼らの生活様式について知るのは楽しい。
- ( ) 74. 英語ができるようになると、今までとは違う自分の新しい一面を見ることがで

きる。

- ( ) 75. 英語を勉強し続けていると、今まで聞き取れなかった単語や言葉がわかるようになるのが嬉しい。
- ( ) 76. 授業で必要だから、英語を勉強している。
- ( ) 77. 将来、良い仕事に就きたいから、英語を勉強している。
- ( ) 78. 仕事に就いた後も、給料などで良い待遇を得たいから、英語を勉強している。
- ( ) 79. テスト（大学のテストや大学院入試など）で、英語があるから勉強している。
- ( ) 80. 英検や TOEIC などの英語の資格試験に必要なから、英語を勉強している。
- ( ) 81. 英語を使えないと、将来困りそうだから勉強している。
- ( ) 82. 英語で会話ができると、なんとなく格好良い。
- ( ) 83. 英語をスラスラ書けると、なんとなく格好良い。
- ( ) 84. 英語ができないと、なんとなく不安を感じることもある。
- ( ) 85. 英語ができないと、恥ずかしい気分になることがある。
- ( ) 86. 自分の将来のためには、英語は大切である。
- ( ) 87. 英語を勉強すると、自分自身の訓練になる。
- ( ) 88. 英語を使える人になりたいから勉強している。
- ( ) 89. 英語の会話や書く技能を身に付けることは、自分にとって必要だと思うから勉強している。
- ( ) 90. 英語を学ぶことは、自分の成長に役立つと思う。

## 付録8 ライティング直後のインタビュー質問事項

1. 3秒以上の沈黙や「えー、あー、うー、」などの発話時には何を考えていたのか。
2. 書き始める前に、結論や半ばで何を書くか計画していたか。また、その計画どおりに書いたか。いつも計画は行うか（アウトライン、何について書くか考える、表現メモなど）。
3. なぜそのライティング方略を使ったのか。
4. 課題の目的をどう理解したか。
5. もし読み手を想定していたとしたら、どのような読み手か。
6. 文法、語彙、内容、構成のうち、最も気をつけたことは何か。
7. 書いた後で何をしたか（読み返し、修正、加筆、等）。
8. 思考発話法の困難さはどの程度であったか。ライティング・プロセスに干渉する影響があったか（プロダクトの内容や質に影響したと思うか）。
9. 何も書くことを思いつかない時はいつもどうしているか。
10. 高校・大学でのL1及びL2のライティング経験について  
(高校の小論文指導を受けたか、どのようなものを書いたか、大学等でライティングの授業を受講したことがあるか、あるとすればどのように教えられたか)
11. L1やL2で書くときに経験した困難はどのようなことか。
12. 現在はL1とL2で書く機会はあるか（レポート、手紙、メール等）。
13. L1やL2で書くことを楽しいと感じるか。どのような部分で楽しさを感じるのか。
14. L1やL2で読む機会はあるか。何を読むか。
15. 渡航経験はあるか（留学など）。
16. 事前に行ったライティング方略に関するアンケート結果を見ながらの補足質問  
(自分が書いたものの評価はするか、ライティング不安、動機づけ、社会的/情意的方略の使用、L1で学んだライティング方略をどのようにL2ライティングに活用しているか、など)

付録9 思考発話プロトコル例

<Aの開始から5分間のプロトコル>

0-1

1.(RA) (プロンプトを読む)

教育の成功の要因としては、学校教育課程の内容や質よりも家庭の役割や子どもの頃のしつけの方が大きい。あなたの考えを日本語で書いてください。

2.(RA) 教育の成功の要因。

3.(P) ーと、

4.(SQ) まず、教育の成功とは何だろう。

5.(SQ) 教育の成功、成績がいい？

6.(RA) (プロンプトを読む。お題を頭に入れるため。) 学校教育課程の内容や質よりも家庭の役割や子どもの頃のしつけ

7.(P) ー、

8.(SQ) その子の性格？ しつけは家庭の役割より性格によるものだと思ったが、性格もしつけでできるものなので、ここでは考えなくていい。

1-2

9.(G) 教育の成功とは、

10.(RA) (プロンプト読む) あなたの考えを日本語で書いてください。

11.(P) ー、

12.(G) 教育の成功は、(メモ) 教育の成功とは、成績がいい。

13.(P) ー、

14.(G) 成績だけとは限らないけど、成績がいいこととか、成績の良さと教育の成功、成績がいいと、

15.(P) ー、

16.(G) 教育の成功、

17.(P) ーと、

18.(G) 落第とか、

19.(P) ー、

20.(G) 落第、退学がない、

2-3

留年、留年とか退学がない。

21.(G) 教育.. そして、成績がいいことと退学がないことを成功の要因とすると、

22.(RA) (プロンプト見る。題の意味を考え、確認した。) それは教育課程の内容や質よりも、家庭の役割。子供の頃のしつけ。

23.(G) 家庭の役割は、そうだなあ、離婚した親とかを持つ子は、非行に走り易い。

24.(P)んー。

3-4

25.(G)家庭の役割。学校教育の内容や、

26.(P)んーと、

27.(M)この前より難しい。

28.(SQ)学校教育課程の内容よりも、家庭か？

29.(G)学校のカリキュラムか、学校教育課程の質。家庭か、

30.(P)んー、

31.(G)家庭の、家庭によるのか学校によるのか。例えば、落第。学校。

4-5

成績はいい。そうだなあ。東大生、東大生。

32.(TP)理由 1。東大生を見ると、東大生の親は年収がいい。ということは、家庭の環境による。

33.(P)んー、

34.(M)確かに。

35.(TP)二番。理由 2。教育の成功。離婚しているからと言って、

5-6

必ずその子の成績が悪いとは限らないけど、家庭の役割、子供の頃の、家庭の役割、家庭の役割。塾通いをしている子は、晩御飯とか家族と一緒に食べない。塾通いの子は晩御飯と一緒に食べたりしないから

6-7

家族と一緒に過ごす時間が少ない、家族の影響は、受けてない、

36.(SQ)けど、親のしつけがしっかりしてる？

37.(P)んー、

38.(G)親のしつけが、親が塾に通わせてる、そうだな、塾通いをきっちりするってことは、親に言われて小学校の頃から行ってる、

39.(SQ)親の言うことを素直に聞いて行ってるってことは、親のしつけの仕方がうまいってこと？（言いながらメモに「子」と書く）

40.(RA)（プロンプト読む。書き出しで聞かれたことに答えるため。）“あなたは、この考えに “

7-8

（7' 00” 書き出し）

41. (F)私は、この考えに賛成、賛成です。なぜなら、以下の2つの要因、

42.(Rh)そう考える2つの要因、

43.(Rev)あ、（なぜなら以下の2つの、を消す。(LE)日本語がおかしくなった。)

44.(F)そう考える根拠を2つ以下に

8-9

挙げます。第一に、

45.(Rh)第一に、えっと、東大生の、

46.(F)東大生の

47.(Rh)親は、

48.(F)東大生の両親は、

49.(F)両親のの年収が高いことが挙げられます。

50.(G)例え、

51.(PA) (タオルを落として拾う)

9-10

52.(G)例えば、

53.(P)えー、

54.(RT) “高いことが挙げられます” 次につなげるため。

55.(G)例えば、例えば、例えば、

56.(RT) “高いことが挙げられます”

57.(TP)これが、家庭の、東大合格者。

58.(F)東京大学に合格する、する、

59.(P)んーと、

60.(Rh)と考えられます

61. (TP)考える根拠。

<Bの開始から5分間のプロトコル>

0-1

1. (RA) (プロンプト) 「教育の成功の要因としては、学校教育課程の内容や質よりも家庭の役割や子供の頃のしつけの方が大きい。」

あなたは、この考えに賛成ですか、それとも反対ですか。あなたの考えを日本語で書いてください。

2. (M) 難しいですねえ

3. (M)... 賛成、反対、どちらにするか。

4. (P) えー。

5. (RA) 学校教育課程の内容や質より、子供の頃のしつけ。

6. (P) あーんー (困った様子)

7. (RA) (プロンプト) 家庭の役割、子供の頃のしつけ。(両方を四角で囲む).. 家庭の役割。

8. (P) んーんー。

1-2

9. (G) 教育、教育課程の内容や質と言ったら、授業とか、まあ、

10. (P) んー、んー、

11. (M) 子供の頃のしつけ。どっちでもないと思うんだよなー。よし。

12. (F) (1 '41 “書き出し) 私は、この考えに賛成です.. なぜなら、

2-3

教育課程の最初である、小学校教育の時点ですでに差が出ているからです.....

13. (TP) で、この（前の文に薄い下線を引く。 これに対する理由を考えていた。

3-4

この問題を、

14. (O) これが序論で、この理由をもっと詳しく言いたいから、その理由を次に書きましよう..

15. (F) 例えば、小学校で最初に学ぶ、たし算、ひき算など

4-5

は、家族で親に教えてもらっている生徒は、すでにできるのです... また、幼い頃から、

付録 10 コード化範疇と例

範疇と定義

例

課題の確認：課題の全部または一部を読む（再読する）

計画

包括的計画：全体についての詳細な計画

テーマの計画：テーマの意識化とおおまかな計画

局所的計画：次に書くことについての計画

構成計画：創出した考えを選択し構成する計画

結論計画：結論の計画

アイデア創出：長期記憶より情報を検索し考えを得る

メタコメント：ライティング・プロセスや課題についてのコメント

ポーズ：ポーズや間投詞（「んー」、「えー」、など）

文章化：テキストの産出

読み返し：書いたテキストの読み返し

評価

L1/L2能力評価：自己のL1/L2能力に関する評価

局所的评价：書いたテキストや書こうとするテキストの部分的評価

包括的评价：書いたテキストの全体的評価

修正：書いたテキストの変更

質問：実験者への質問

自問：自分自身への問いかけ

リハーサル：書こうとする語・句・文の試験的言語化

身体活動：ライティング以外の活動

その他：上記のどの範疇にも分類できないもの

理由1。東大生を見ると、東大生の親は年収が高い。ということは、家庭の環境による。

College students, university students, ただのstudents, どういうふうを書くか。

これは、結論で持ってこよう。

最後の結論で、conclusionが..

親が勉強していないのに子どもが勉強するようにはなりにくい。

I agree with it.

えーと

私日本語で書けないんですよ

studyばかり出てくる。

ちゃんと構成を考えた方がいいのか

[Thereforeを消してSoと書く]

文句ってcomplementでしたっけ？

あれ？じゃあそれは先生の問題になるのか？

動機づけ、motivation

[タオルを落として捨てる]

あ、(消しゴムは使っちゃいけないんだっ)

( ) 内はライティング後の内省報告から判明した思考内容。

## 付録 11 A の L1、L2 プロダクト

### <L1 プロダクト>

私は、この考えに賛成です。そう考える根拠を 2 つ以下に挙げます。ここで、それを説明する前に、教育の成功とは、成績の良さや、留年や退学がないことだと私は考えました。その上で、議論を進めたいと思います。

第一に、東大生の両親の年収が高いことがあげられます。東京大学に合格する学生というのは、大半が塾や予備校に通っていると聞きます。塾通いするには当然お金がかかり、親の年収にある程度余裕がなければなりません。更に、年収だけでなく、仕事において成功している親の元で育つ子は、親が勉強してきているので、勉強する習慣が親によってすんなり整えられやすいと考える。よって、東大生の例から、家庭の役割は教育と大きく関係している。

第二に、塾通いができる子というのは、そもそも親のしつけが行き届いている証拠だ。親に反発する子は、自らの意思で通う子を除いて、親によって行かされる塾には休みがちになる。これは、私の塾のアルバイトの経験から感じたことだ。つまり、落第せずに、学校や塾に通う子というのは親によってしつけがなされている。

ゆえに、以上の 2 点から、教育の成功、つまり成績の良さや落第することなく学校に通うことは、家庭の役割や、子供の頃の親のしつけに大きく影響する。

### <L2 プロダクト>

I agree with it. It depends on the age of students. If a student is a high school one, his teacher is responsible for a his school life. Meanwhile, if a student is in a college or university, a student should study by himself.

High school students usually stay at their school while they study. They often meet their teacher. They usually study with their teacher and they are young relatively. So, their teacher should lead them and give them motivation.

Actually, students who failed to graduate from their high school were very few when I was a high school student. It shows that longer time teacher teaches students, harder students try to study.

There are less classes of university than those of high school. Students in university stay with their teacher or professor less time. They have a lot of free time except study hours. Their professors don't have them to study hard. The responsibility of professors isn't teaching. They are busy to study by themselves. They are reluctant to lead their students. However, there are many failures in university. Why are they many? It proves that some students don't try to study by themselves if someone doesn't give them a chance of study.

In conclusion, mentors are responsible for leading students. Indeed, some students study hard by

themselves, but others don't. That is to say, it is necessary for teachers to give a chance and motivation of study to reluctant students.