

# 英語の授業を楽しむために

## ープロセス・アプローチのライティングー

黒岩 裕

キーワード：英語，教育，ライティング

### 1 はじめに

この小論は、青山学院女子短期大学総合文化研究所の研究プロジェクト「大学における教育方法研究」のもとで、青山学院女子短期大学の英文科以外の学科の学生に必修科目としての英語（英語Ⅰ/英語Ⅱ）を教える教員として、1996年度と1997年度の授業で試みたことの一部を紹介するものである。

今回の研究の対象となった学生は、英語・英文学以外を専攻としているため、英語についてかなり強い嫌悪感を抱いている学生や、自分の英語力に不安を感じている学生が少なからずいる。英語の必要性を感じてある程度の学習動機を持つ学生がいる一方、短大で英語学習を続けることに否定的な考えを持つ学生もかなりの数に上る。1997年度に2年生の2クラスを対象に行った小規模なアンケートによると、可能ならば英語以外の外国語科目を選択したいという学生が、国文学科で42人中29人、家政学科で41人中21人に達した。

英語学習に消極的ないし否定的な考えをもつ学生を相手に週1コマの授業で英語能力の向上を図ることは容易なことではない。週1コマの授業でできることは非常に限られている。現実的に考えれば、入学時の英語能力を維持することが精一杯かも知れない。また、学生がこれからの人生の中で、英語を本当に必要とする時、または英語をやってみようと思う時が来るならば、その時十分な時間を割いて本気で英語に取り組んでも決して遅くはないし、かなりの英語能力の向上を期待できる。もしそうならば、視点を変えて、英語能力の向上とは別の目標をもって英語教育に取り組むことも必要ではないだろうか。英文科以外の学科の学生を対象とする英語教育としては、英語能力の向上だけでなく、英語に対する苦手意識や不安を取り除き、さらに、英語を学ぶことを楽しむ経験をさせることも重要ではないだろうか。以上のことから、今回の教育方法研究では、いかにして学生が英語学習を楽しめる様な授業を作り出すかということを基本的な方針とした。

「英語の授業を楽しむ」という目標のため、1996年度と1997年度の2年間にわたって、いくつかの実験的な試みを実施した。その試みは大きく別けて4つある。まず最初に行ったことは、学生の専攻内容に沿った教材を使うことだった。児童教育学科の学生に対しては「保育の英語」というテキストを用いて、中学・高校の英語教育では学ぶ機会のない幼稚園や保育園の現場で使われる語彙や表現を学んだ。家政学科の学生には英文の料理本のコピーを使い、国文学科の

学生には、日本の小説や俵万智の短歌の英訳を用いた。2つめの試みとして、リーディングの教材に加えて、アメリカ映画や英語のニュース番組などのリスニング教材を使い、授業内容の多様化をはかり、授業に対する学生の興味を持続させることを試みた。3つめに、グループ発表の形で、学生自身が選んだ教材を用いることをした。4つめの試みは、一文ずつの和文英訳とは別の形でのライティングだった<sup>1)</sup>。ライティングの授業では、楽しみながら、ある程度まとまった分量の英文を書くことを目標とした。ここでは、これら4種類の試みの中から、ライティングに関する試みを取り上げて、授業で行ったことを具体的に紹介したい。

## 2 第二言語としての英語のライティングに関する4つの考え方

第二言語としての英語(ESL)のライティングについては様々なアプローチの仕方がある。アメリカ合衆国におけるESLライティングの研究は第二次世界大戦後に本格的に始まるが、その研究の歴史の中で影響力をもった考え方は下記の4つである<sup>2)</sup>。

- |                             |                               |
|-----------------------------|-------------------------------|
| 1) コントロールド・コンポジション          | Controlled Composition        |
| 2) カレント・トラディショナル・レトリック      | Current-traditional Rhetoric  |
| 3) プロセス・アプローチ               | Process Approach              |
| 4) イングリッシュ・フォー・アカデミック・パーパシズ | English for Academic Purposes |

1)のコントロールド・コンポジションは、ESLライティングを習慣形成行為の1つと見なし、獲得された文法知識や語彙を模倣的にうまく操作する行為がESLライティングに他ならないと考える。日本の英語の授業では、しばしば和文英訳という形のライティングが行われるが、この様な和文英訳の目的が、英訳を通して文法や熟語・単語の正しい用法を獲得・確認することにあるのであれば、この日本的なライティングの練習はコントロールド・コンポジションの考え方の範疇に属するものといえる。

2)のカレント・トラディショナル・レトリックの考え方は、習慣の形成を重視する点は1)のコントロールド・コンポジションと同じである。ただし、この考え方は文のレベルを越えたところでの形式を習得することに重点が置かれている。文のレベルを越えたところでの形式とは、起承転結や序論―本論―結論の様な規則性を指し、この点での習慣形成を重視するのがこの考え方である。つまり、この考え方はコントロールド・コンポジションと自由な英作文(free writing)の中間に位置するものといえる。パラグラフ単位の英文を書かせる際に、トピック・センテンスやサポーティング・センテンスという概念を教えることは、この考え方に基づく教授法の1つである。

3)のプロセス・アプローチの考え方は、書くことを通して自己の考えを表現することあるいは発見することをESLライティングの主要な目的としている<sup>3)</sup>。この考え方に基づくESLライティングは、英文としての「形式」よりも意味の「表現」または「発見」を重視する。プロセス・アプローチのもう一つの基本的な理念に、ライティングの授業は人間的な営みで、学習者を圧迫するものであってはならないというものがある。プロセス・アプローチに基づくESL

ライティングは、英語学習者が心理的な重荷を負わず、純粋にライティングを楽しむ授業を創造することを重要な目標としている。ネイティブ・スピーカーの英語教員がしばしば用いるジャーナル・ライティング(日記の様に日々の感想や行為を綴るもの)の形式はプロセス・アプローチの考え方によるライティングの一例である<sup>4)</sup>。

4)のイングリッシュ・フォー・アカデミック・パーパシーズの考え方は、ESLライティングの目的はアメリカの教育・研究機関で受け入れられるような英文を書くことであり、ESLライティングを学ぶことはアメリカのアカデミックな共同体に同化することと同義であると思われる。

### 3 プロセス・アプローチに基づくESLライティング

上記の4つの考え方は、それぞれ特定の目的に沿ったものであり、短大・大学でのESLライティングの授業でも、この4つの考え方はそれぞれ書く能力の向上に何らかの形で貢献し得る。しかし同時に、プロセス・アプローチ以外の教授法については、下記のような問題も考えられる。

コントロールド・コンポジションの教授法は、習慣形成として文法や語彙の知識を学習者に刷り込むことは出来るが、授業の中心が知識を正確に習得することとなり、英語の授業を楽しむという目的にはそぐわない可能性が大きい。「知識を正確に習得する」というやり方は、入学試験や資格試験が学生の主要な学習動機である場合は有効かも知れないが、そうでなければ学生のやる気や興味を引き出すことは難しい。

カレント・トラディショナル・レトリックの考え方も英文の形式に関する知識の習得に重点がおかれている為、英語を書くことを楽しむという目的からはそれてしまう。センテンスのレベルを越えたところでの英文の形式・構成を教えることは意味のあることではあるが、ある程度まとまった分量の英文を書く経験をした後に、あるいはリーディングのなかで、このような知識を習得する方がより効果的かも知れない。

アカデミックな英文の書き方を教えることも、論理的な英文を書かせる為には効果的であると考えられる。しかし、短大の英文科以外の学生に、アメリカの研究・教育機関で認められる様な英文を書くことを求めるのは、ややめづるな要求かも知れない。さらに、これらの学生の多くにとっては、将来アカデミックな英文よりも、それ以外の種類の英文を書く可能性の方がはるかに高い。アメリカ留学の準備としての英語教育でないならば、この種のライティングを教える必要性は低いのではないだろうか。

今回の教育方法研究の第一の目的は「英語の授業を楽しむ」ということにあり、その為、プロセス・アプローチの考え方にならって、「正確な知識」や「形式」より「表現」や「発見」を優先するライティングの授業を考えることとした。細かな文法や形式にとらわれず、とにかく英語でまとまった分量の文章を書いてみることで、英語のライティングに対する学生の興味・好奇心を引き出したかったためである。

プロセス・アプローチは多くの研究者や教育者に支持されているが、批判的な意見や問題がないわけではない。Horowitzは<sup>5)</sup>、エッセイのテストのような、あるタイプのアカデミックなライティングについては不適当であり、書かれたものの評価方法に関し学生に間違った印象を与えると、このアプローチを批判している。Casanaveも<sup>6)</sup>、ライティングとは発見することであるとするプロセス・アプローチの基本理念の1つに疑問を投げ掛けている。彼女によると、私たちが通常書くものの多くは何かの発見を伴うものではない。さらに、すぐれたライティングとは個人が深く関わったライティングであるとする、プロセス・アプローチのもう一つの基本理念に関しても、個人的な関わりや興味の程度とライティングの質の関係ははっきりしていないと、懐疑的な見方をしている。

プロセス・アプローチの基本理念のなかには、今回の教育方法研究では取り入れなかったものもある。一つは、ライティングのプロセスを教える事である。プロセス・アプローチは、ライティングの「成果」、つまり書き上げられた最終的な英文のみならず、そこに至る「プロセス」を重視する。ライティングのプロセスとは、計画、草稿の作成、推敲、編集・校正等をさすが、日本に於ける英語教育では、書くということにまつわるこのようなプロセスを教えることがほとんど行われていない。Taniguchiは<sup>7)</sup>、日本での教員経験をもとに、日本の大学生の大部分は、ライティング・プロセスに関する知識を持っていないと指摘している。

ライティングのプロセスを意識させる方法の1つとして、ピア・コレクション (Peer Correction)があるが<sup>8)</sup>、クラスメートに自分の書いたものを読んで訂正してもらうことは、日本人の学習者を萎縮させることにつながるかも知れない。さらに、「プロセス」を教えるためには、1つのエッセイを何回か書き直す必要もあるが、これも「楽しみ」をそこなうだけでなく、非常に時間のかかることでもある。これらの理由から、今回の研究ではライティングの「プロセス」を教えることはしなかった。

プロセス・アプローチは、ライティングのトピックは学生が自分で選択すべきとの立場を取っているが、学生の能力・知識・関心を十分考慮した結果選ばれたトピックであれば、教員が与えたとしてもマイナスの影響はないとも考えられる。後に述べる様に、トピックの選択について、研究初年度はプロセス・アプローチとは逆の立場を、2年目は同じ立場をとることとした。

## 4 授業の内容

### 4-1 科目と学生

英文学科以外の学生は、卒業要件として英語Ⅰと英語Ⅱを履修することが必要となる。英語Ⅰは1年次に、英語Ⅱは2年次に履修することとなっているが、それ以外、この2科目については何ら定めるところはない。授業内容やテキスト、さらにどのスキルを中心に教えるかについては、全て担当教員に任されている。授業は、英語Ⅰ、英語Ⅱともに週一回85分で、学期は4月に始まる通年制となっている。1996年度には、国文学科、児童教育学科、教養学科のクラス

を対象に、1997年度には、国文学科、児童教育学科、家政学科のクラスを対象に、先に述べた4つの試みを実施したが、ここでは、1996年度の英語I(国文学科)と1997年度の英語II(家政学科)の授業のなかで行ったライティングの試みについて報告したい。

#### 4-2 ライティングの授業の目的

ライティングの授業に際しては、下記の目的を掲げた。

1) 学生がライティングの授業を楽しむこと(enjoyableness)

2) 学生が一定の時間内にある程度まとまった分量の英文を書くこと(quantity)

すでに述べたように、第一の目標はライティングの授業を楽しむことにあるが、それを補足するものとして2番目の目標をおいた。この2つの目標はお互いに関連していることも考えられる。もし、学生がライティングを楽しむことが出来るなら、それに比例して書く分量も増えるかも知れないからである。

楽しめるということ(enjoyableness)と文章の量(quantity)の2つの目的は、ライティングの「トピック」と学生の書いたものに対する教員の「フィードバック」の2つの要因に大きく影響されることが考えられる。その為、今回の授業研究では「トピック」と「フィードバック」のそれぞれについて、1996年度と1997年度に2つの違うやり方を試みてその影響を見ることとした。

「トピック」の選択に際しては、ライティングを楽しむように、プロセス・アプローチの基本理念のうちの下記の2つを指標とした。

A—ライティングのなかで、学生が自分の考えや感情を表現できること

B—書くという行為に学生が深く関わることができること

Aの理念については、文法・語彙・形式についての知識を試すためのライティングでなく、自分の考えたこと、想像したこと、感じたこと、経験したことなどを自由に(英語能力の制約は別にして)表現できる様なトピックを考えた。Bの理念については、学生の興味や関心にできるだけ近い問題、または個人的な事柄について書いてもらうこととした。上記のAとBの条件を満たすライティングのトピックとして、例えば、自己紹介の文章を書くことなどが考えられる。ジャーナル・ライティングなどもこれら2つの条件を満たすことが出来るが、今回の研究では、授業時間内でのライティングを対象を限定した。

また、ある程度まとまった分量の英文を書くという2番目の目標については、二三行書いて終わりとしてしまうのではなく、時間内に出来るだけたくさん書けるように、ある程度の予備知識がないと書けない様なトピック、あるいは学生が興味・関心を持って臨めない様なトピックは避けることとした。

1996年度の授業では、さきのAとBの条件を満たすのであれば、学生は自分でトピックを選んだときと同じようにライティングを楽しむことができると仮定して、プロセス・アプローチの考え方とは逆に、学生にあらかじめトピックを与えることとした。あらかじめトピックが与えられていた方が、学生は書くことに集中出来るという利点も考えられる。1997年度は逆に、学生に自由にライティングのトピックを選ばせることとした。

ライティングの楽しみや書く量に影響する2つめの要因として、教員の「フィードバック」が考えられる。プロセス・アプローチの考え方によると、学生の書いたものに対する教員のフィードバックは、内容についてのコメントが重要であり、表面的な間違いをいちいち訂正する必要はないということになる。また、学生の書いたものにグレードを付けて評価することは好ましくないと考えられている。一方、教師のフィードバックは必ずしも学生のライティングの向上につながらないとの研究結果もある<sup>9)</sup>。これらのことを考慮して、1996年度の授業では、学生の書いたものに対して基本的に何のフィードバックも与えないこととした。一方1997年度は、不適当な表現の訂正、内容に関する質問・コメント、評価の3つからなるフィードバックを加えることとした。

#### 4-3 ライティングのトピック

1996年度の授業では、国文学科の1年生を対象として下記の4つの異なるテーマを試すこととした。この4つのテーマを使ったライティングは1-2週間の間隔で実施された。

- 1) 近況報告の手紙を書く。相手は誰でも構わない。
- 2) 最初に芥川龍之介の「蜘蛛の糸」の英訳の最初の2段落を読み、その後、話の続きを英語で書く。話の続きは、原作通りでも構わないし、自分で創作しても良い。
- 3) 2)と同じことを川端康成の「雪国」でおこなう。
- 4) アメリカ合衆国について知っていることを何でもよいから書く。

これらのトピックを選んだ理由は、最初のものについては、手紙という枠組みは、個人的な感想や考えを自分が許す範囲で自由に表現出来るということがある。さらに、近況報告の手紙は、背景知識・予備知識を何ら必要とせず、比較的多く書くことが容易であると考えられる。プロセス・アプローチは、ライティングに学生が深く関わるほど、結果としてよいもの出来る<sup>10)</sup>と考えるが、手紙は個人として深く関わる事が可能なトピックでもある。

2番目と3番目のトピックについては、学生の専攻と関連があるということ、さらにリーディングとライティングが一体となった課題であるという特徴がある。特に、専攻と関連があることについては、プラスの効果を期待した。また、話の続きを自由に創作できるので、ある程度楽しみながら書くことができると考えられる。また、このトピックも背景知識・予備知識を特に必要としない。

4番目のトピックは、授業で使っていたテキストと関連がある。授業では「USA Today」という英字新聞の記事を集めたテキストを利用していた。記事の内容はアメリカ関連のニュースが中心であったため、このトピックを試してみることにした。このトピックは前の3つに比較して、何を書くかについての学生の自由度を多少制限することになる。また、アメリカについての何らかの知識を必要とする点でも、前の3つのトピックと異なっている。ただ、アメリカは多くの学生にとって最も身近な国であり、すでに何らかの知識や情報または個人的な体験を持っているはずである。例えば「ポルトガル」について知っていることを書くのと全く違い、ある程度の分量は書けるはずと考えた。

実際にこれらのトピックを使ってライティングを始める前に、以下の注意事項を口答で伝えた。

- 1)ライティングの時間は20分
- 2)できるだけたくさん書くこと
- 3)スペリングや文法的な正確さにこだわり過ぎないこと
- 4)辞書は使っても構わないが、できるだけ自分の語彙で表現してみる

2)から4)の注意事項はプロセス・アプローチの理念にそったものであるが、1)は学生が圧迫を感じない自由な雰囲気の中で書くことにならないため、プロセス・アプローチの理念にはそぐわない。家での課題として、学生が時間の制約を意識せずにすむ形式の方が学生はより楽しめたかもしれないが、今回の研究では授業時間を使うこととした。

## 5 結果

### 5-1 1996年度

今回のライティングに関する試みの目的は学生がライティングを楽しむこと(enjoyableness)と出来るだけ多く書くこと(quantity)にあったが、enjoyablenessに関しては、4つのトピック全てが終了した後にアンケートをとって調べた。またquantityについては4つのライティングそれぞれの語数で測ることとした。結果は表1の通りである。

表1のAの列は学生の学籍番号の下2桁、Bの列は「ライティングの授業を楽しみましたか」というアンケートの最初の質問に対する回答、CからFの列は4種類のトピックについて、学生が書いた英文の語数(カンマ、ピリオドは含まない)を示している。最後のGの列は4種類のライティングの語数の合計となっている。4種類のライティングと最後のアンケートの全てを提出した学生数は37人だった。アンケートは下記の4つの問いを板書し、口答(日本語)で補足説明を加えた。学生の回答は日本語で紙に書いて提出してもらった。

- 1)Did you enjoy writing in English?
- 2)What topic did you like the best among the four?
- 3)What topic do you want to write about?
- 4)What activity do you like the best among the following three?  
(reading/listening/writing)

一連のライティングを楽しんだかどうかをきく最初の質問に対しては、表1の通り、37人のうち25人が楽しめた(肯定派)、12人が楽しめなかった(否定派)と回答した。肯定派の学生の中には、英語力の不足を自覚しながらも、書くことを楽しんだという回答が多かった。例えば、09番の学生は、「楽しいと思うけれど、書こうと思っても単語とかがわからなくなってしまっ、表現したいことが表現できない時があるので、そういう時は少し困りました」と答えている。また、25番の学生は「楽しかったです。でも、やはり英語で文を作るのは、語法的な問題もあり、きついといえはきついです」と述べている。否定派の学生の中には、「苦手なので楽しむというより必死になる」、「すらすら書けないのであせる」といった意見があった。

アンケートの2つめの質問に対する回答は下記の通りで、ライティングを楽しんだ学生の数におけるトピック間の違いは、近況報告の手紙をのぞいて大きな違いがないことがわかる。

近況報告の手紙

-----6名

英訳された小説の続きを書く(蜘蛛の糸)

-----13名

英訳された小説の続きを書く(雪国)

-----9名

アメリカについて

-----12名

(3名の学生が2つのトピックを挙げたため、合計は40となる。また表中のアンダーラインは、そのトピックが最も好きだったと答えたことを示している。)

意外だった事は近況報告の手紙が最も人気がい事だった。近況報告の手紙は、私的なことが書けるので、書き手が深く関わることのできるライティングにつながることもあるが、その一方、何

表1 ライティングの楽しみと語数、国文学科1年、1996年

| A       | B   | C         | D          | E         | F          | G         |
|---------|-----|-----------|------------|-----------|------------|-----------|
| 02      | No  | 42        | 16         | 54        | <u>51</u>  | 163 words |
| 04      | Yes | 30        | <u>38</u>  | 42        | <u>49</u>  | 159       |
| 06      | Yes | 56        | <u>42</u>  | 25        | 37         | 160       |
| 07      | Yes | 65        | <u>87</u>  | 82        | 43         | 277       |
| 09      | Yes | <u>51</u> | 31         | <u>77</u> | 69         | 228       |
| 10      | No  | 44        | <u>27</u>  | 36        | 30         | 137       |
| 12      | Yes | 28        | 12         | <u>29</u> | 29         | 98        |
| 13      | No  | 48        | 39         | <u>73</u> | 66         | 226       |
| 14      | Yes | 50        | 51         | 60        | <u>87</u>  | 248       |
| 15      | Yes | 49        | <u>46</u>  | 83        | 46         | 224       |
| 16      | Yes | <u>49</u> | 33         | 47        | 53         | 182       |
| 18      | No  | 46        | 39         | <u>55</u> | 49         | 189       |
| 19      | Yes | 34        | 15         | <u>68</u> | 50         | 167       |
| 20      | Yes | 32        | <u>48</u>  | 25        | 42         | 147       |
| 21      | No  | 50        | 24         | 27        | <u>64</u>  | 165       |
| 22      | Yes | 25        | <u>24</u>  | 50        | 42         | 141       |
| 24      | No  | 65        | 82         | 56        | <u>111</u> | 314       |
| 25      | Yes | 105       | <u>105</u> | 98        | 95         | 403       |
| 26      | Yes | <u>67</u> | 50         | 58        | 74         | 249       |
| 27      | No  | <u>56</u> | 45         | 35        | 60         | 196       |
| 28      | Yes | 52        | 34         | 47        | <u>45</u>  | 178       |
| 30      | Yes | 26        | 29         | 37        | <u>19</u>  | 111       |
| 31      | Yes | 31        | 18         | <u>30</u> | 34         | 113       |
| 34      | No  | 34        | <u>56</u>  | 46        | 72         | 208       |
| 35      | No  | 29        | <u>16</u>  | <u>28</u> | 39         | 112       |
| 37      | No  | 51        | 15         | 99        | <u>51</u>  | 216       |
| 38      | Yes | 33        | <u>19</u>  | 48        | 31         | 131       |
| 39      | Yes | 50        | 29         | <u>37</u> | <u>61</u>  | 177       |
| 40      | Yes | 68        | 75         | 38        | <u>84</u>  | 265       |
| 41      | Yes | 93        | 96         | 68        | <u>76</u>  | 333       |
| 42      | Yes | <u>70</u> | 36         | 48        | 72         | 226       |
| 43      | Yes | 38        | <u>26</u>  | 49        | 44         | 157       |
| 45      | No  | <u>70</u> | 36         | 40        | 63         | 209       |
| 46      | No  | 37        | 52         | 25        | <u>35</u>  | 149       |
| 48      | Yes | 59        | 44         | <u>56</u> | 55         | 214       |
| 50      | Yes | 47        | 48         | 28        | <u>29</u>  | 152       |
| 51      | Yes | 59        | <u>59</u>  | 70        | 46         | 234       |
| Average |     | 50        | 42         | 51        | 54         | 196       |

でも書けるようであり、実際は書ける事は非常に限られているのかも知れない。実際学生の書いたものを読むと、内容は新しい友人の事、短大生活の事、アルバイトのことに集中しており、お互い似通った退屈なものとなっていた。近況報告という条件を付けたことが、手紙を書

くことをつまらなくした一因かも知れない。

「アメリカについて」というトピックを楽しんだ学生は予想以上に多かった。内容も、ハリウッド、ホームステイの経験、拳銃の問題など、手紙に比べて多岐に渡っていた。

小説の続きを書くという課題は、合計22名の学生が最も楽しむことが出来たと回答している。国文学科の学生だったことも多少影響したかもしれないが、この課題はどんなことでも書けるという意味で内容に関する制約が最も小さく、あれこれと想像しながらストーリーを展開させられる面白さがあることが、学生が楽しめた第一の理由ではないかと考えられる。実際、内容は多種多様で、読んでいて最も面白かったのもこの2種類のライティングだった。

これらのことから、内容が十人十色となる様なトピック、書き手が自由に内容を創造出来る様なトピックの方が、学生がライティングを楽しむ割合がやや高いと言えそうである。ちなみに、書いてみたいトピックをきくアンケートの3番目の質問については、夏休み、趣味、自分の好きな音楽・映画、一番楽しかったこと、行きたいところなど、自分に関わるトピックを挙げた学生が35人に上った。この数字から、実際に楽しめるかどうかは別にして、学生が自分を表現できる様なトピックを求めていることが推察出来る。

アンケートの4番目の問いについては、ライティングを挙げた学生が6名、リーディングが2名、リスニングが32名だった(3名の学生が2つのスキルを挙げたため、合計は40となる)。リスニングの人气が圧倒的に高い一方、ライティングはリーディングを大きく上回っている。リスニングの支持が高かったのは、教材として映画「レイン・マン」を使ったことが関係しているが、それにもかかわらず6名の学生がライティングを最も楽しんだと答えたことは、それ程悪くない結果と言えるかも知れない。

ライティングの量(quantity)については、表1の通り、学生によって大きな開きがあった。最も多く書いた学生は、4つの合計で403語、最も少ない学生で98語だった。さらに同一の学生でも4つのトピックの間でかなりの違いが認められた。最も変化の激しかったのは37番の学生で、4つのライティングの語数は51-15-99-51と変化した。一方最もコンスタントな学生は、105-105-98-95という語数で殆ど変化がみられない。この学生は同時にクラスで最も多作でもあった。ライティングの量については、「トピック」や「フィードバック」もさることながら、個人の適性や能力という要因が大きく影響することを示している。

ライティングの量については、2回目のライティングを除いて、トピック間の違いが殆どないことがわかった。2回目のライティングの語数は、このトピックを楽しんだ学生が最も多かったため、多少意外な数字だった。ストーリーの展開を考えることに時間を取られたためかも知れない。出来るだけたくさん書くことを再度促す意味で、2回目のライティングについては、“Good”, “OK”, “Try to write more” のどれかを書いて返すことにした。このフィードバックによって、3回目以降のライティングの語数が影響を受けたことも考えられる。

今回の4つのライティングを楽しんだ肯定派と楽しまなかった否定派を比較すると、この2つのグループの間でも語数に関しては殆ど違いがない。肯定派と否定派の合計語数の平均はそれぞれ199語と190語でほぼ同じである。

さらに、各学生がどのトピックで最も多く書いたかをみると、学生は最も好きなトピックで最も多く書いているとは限らないことがわかる。最も好きなトピック(表中でアンダーラインのあるもの)で、最も多く書いた学生は37人中14人に過ぎない。これらの結果は、学生がライティングを楽しむ度合いと実際に書く文章の量の間には特に相関関係がないことを示している。

## 5-2 1997年度

1996年度は、ライティングの量におけるトピック間の違いが小さかったため、1997年度の家政学科の2年生を対象としたライティングの授業では、「トピック」を学生に自由に選ばせることとした。また、教員の「フィードバック」もライティングの量にプラスの効果を与えることを期待して、A, B, Cの3段階の評価、質問やコメント、より適切な表現の例の3種類からなるフィードバックを加えることとした。実際書き始める前に1996年度と同じ注意事項を口答で与えたが、時間は20分ではなく15分とした。

1997年度の授業では、最初の週に自己紹介の文章を書かせて、上記のフィードバックを加えて返却した。その後1週間のインターバルで、自分で自由に選んだトピックについて3つのエッセイを書いてもらった。結果は表

2の通りである。Aの列は学籍番号の下2桁、B, C, Dは3つのエッセイそれぞれの語数(カンマ、ピリオドは含まない)、Eは語数の合計を示している。

この表から、学生が1996年度に比べてかなり多く書いていることがわかる。1996年度の4つのライティングの平均語数は49語だったが、1997年度の3つのライティングの平均語数は78語となっている。1997年度は時間が15分に短縮されたことを考えると、実質的な差はさらに大きいこととなる。

1996年度と1997年度の比較から、「トピック」については、教員がトピックを与えた場合より、学生が自分でトピックを選んだ場合の方がライティングの量が増えるものと考えられる。また「フィードバック」については、教員の「フィードバック」が

表2 ライティングの語数、家政学科2年、1997年

| A       | B   | C   | D   | E         |
|---------|-----|-----|-----|-----------|
| 02      | 75  | 63  | 53  | 191 words |
| 05      | 61  | 73  | 71  | 205       |
| 07      | 49  | 45  | 35  | 129       |
| 10      | 72  | 96  | 48  | 216       |
| 11      | 78  | 79  | 71  | 228       |
| 15      | 73  | 125 | 74  | 272       |
| 17      | 82  | 103 | 56  | 241       |
| 18      | 76  | 89  | 76  | 241       |
| 22      | 84  | 122 | 86  | 292       |
| 25      | 40  | 83  | 75  | 198       |
| 27      | 101 | 56  | 70  | 227       |
| 28      | 91  | 80  | 84  | 255       |
| 30      | 67  | 74  | 70  | 211       |
| 32      | 87  | 93  | 88  | 268       |
| 33      | 105 | 90  | 43  | 238       |
| 35      | 77  | 110 | 141 | 328       |
| 36      | 43  | 52  | 65  | 160       |
| 37      | 50  | 56  | 67  | 173       |
| 40      | 74  | 104 | 98  | 276       |
| 41      | 60  | 81  | 52  | 193       |
| 44      | 142 | 97  | 131 | 370       |
| Average | 76  | 84  | 74  | 234       |

ない場合より、ある場合の方がライティングの量が増えるものと期待出来る。書き手が異なること(1996年度は国文学科の1年生、1997年度は家政学科の2年生)をライティングの語数の増加原因の1つとみることできるが、家政学科と国文学科の学生の英語力の差が小さいことを考慮すれば、「トピック」と「フィードバック」に関する2つの変更を主要な原因と考えるのが妥当であろう。

## 6 おわりに

今回の教育方法研究では、「英語の授業を楽しむ」という基本方針のもとで、幾つかの試みを実施した。ライティングの試みについては、プロセス・アプローチの基本理念に基づいてライティングを楽しむ授業を考えた。同時に「ライティングの楽しみ」と「ライティングの量」の2つの要素に、ライティングの「トピック」や教員の「フィードバック」がどのように関係しているかを調べることにした。1996年度は、プロセス・アプローチの考えに基づいて選んだ4つのトピックを学生に与え、基本的に教員のフィードバックはなしとした。4つのトピックに関する結果を比較しながら、どのようなトピックがライティングの楽しみにつながる可能性が高いかを考察した。翌1997年の授業では、トピックは学生の選択に任せ、学生の書いたものに対してかなり詳しいフィードバックを加えることにした。これら2つの変更の結果、1997年度のライティングの語数は大幅に増加した。「トピック」については、与えるのではなく学生に選ばせることが、「フィードバック」については、何らかのフィードバックがある方が、ライティングの量が増えることがわかった。これらの結果は、今後の研究でさらに確認する必要があるが、ライティングの授業の際の指針として利用していきたい。

物理的な環境や教員と学生の関係など、他の要因も「ライティングの楽しみ」や「ライティングの量」に関係するものと思われるが、今回の研究ではそれらについては検討しなかった。また「トピック」や「フィードバック」はESLライティングの「楽しみ」や「量」だけでなく、ライティングの「質」にも影響を与えることが考えられるが、この点については今後の研究課題としたい。

### 注

- 1) 日本の大学・短大生は、大学・短大入学以前に一文ずつの和文英訳以外の形で英語の文章を書いた経験をもつものが非常に少ない。詳しくは、岡田妙他「大学における英作文指導の在り方:英作文実態調査の報告」(大学英語教育学会関西支部 英作文指導研究会、1995年)参照。
- 2) Tony Silva, "Second Language Composition Instruction: Developments, Issues, and Directions in ESL," *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*, ed.Barbara Kroll(New York: Cambridge University Press,1990)11-23.
- 3) プロセス・アプローチのライティングについては、Ron White and Valerie Arndt, *Process Writing* (London: Longman, 1991)参照。

- 4) ジャーナル・ライティングの日本の大学生に対する効果については, Christine P. Casanave, "Language Development in Students' Journals," *Journal of Second Language Writing* 3.3(1994):179-201 参照。
- 5) Daniel Horowitz, "Process, Not Product : Less Than Meets the Eye," *TESOL Quarterly* 20 (1986):141-144.
- 6) Christine P. Casanave, "The Process Approach to Writing Instruction: An Examination of Issues," *CATESOL Journal* 1(1988):29-39.
- 7) Joyce M. Taniguchi, "The Writing Process and the Writing Classrooms," *The Annual Reports of Studies of Bunkyo University Women's College* 35(1991):31-42.
- 8) Peer correction については, Kate Mangelsdorf, "Peer Reviews in the ESL Composition Classroom : What Do the Students Think," *ELT Journal* 46.3(1992):274-284 参照。
- 9) Ann K. Fathman and Elizabeth Whalley, "Teacher Response to Student Writing: Focus on Form versus Content," *Kroll* 178-190 ; Thomas Robb, Steven Ross, and Ian Shortreed, "Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality," *TESOL Quarterly* 20 (1986):83-93. 教師のフィードバックの問題点については, Andrew D. Cohen and Marilda C. Cavalcanti, "Feedback on Compositions: Teacher and Student Verbal Reports," *Kroll* 155-177 ; Ilona Leki, "Coaching from the Margins: Issues in Written Response," *Kroll* 57-68.