

論文要旨

氏名 _____ 松永 志野 _____

論文題目 (外国語の場合は、和訳を併記すること。)

_____ L1・L2 ライティングのプロセスと方略に関する比較研究 _____

論文要旨 (別様に記載すること)

- (注) 1. 論文要旨は、A4版とする。
2. 和文の場合は、4000字から8000字程度、外国語の場合は、2000語から4000語程度とする。
3. 「論文要旨」は、フロッピーディスク (1枚) を併せて提出すること。
(氏名及びソフト名を記入したラベルを張付すること。)

論文要旨

批判的に考え、問題解決を通して知識を再構築し、論証する力の育成は、近年の教育において特に強調されているものであり、そのような能力は、ライティング教育を通じて培うことが期待できる。しかしながら、日本では、L1（日本語）、L2（英語）ライティングの機会は、小学校、中学校、高校と進むにつれて減っていく傾向にあり、体系的指導が行われているとは言い難い。本研究の高校教師を対象とする事前調査からも、特にL2ライティング指導においては、文単位の英訳が中心で、パラグラフ・レベル以上の自由作文の指導はあまり行われていない現状が明らかとなった。

日本では、L2ライティング分野におけるライティング・プロセスの研究は、あまり為されてこなかった。先行研究は、L1ライティングとL2ライティングのプロセスが類似していることから、L2能力を支えとして、ライティング技能がL1からL2へと言語間で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・プロセスにどのような影響を与えるのかについては、まだ明らかではない。

以上のことから、本研究は、日本語をL1とする大学生以上の書き手を対象として、L1、L2ライティング・プロセスを探索し、ライティング・プロセスは言語間でどのように異なるのか、また、L2能力の違いがどのようにライティング・プロセスに影響するのかを調査した。得た知見は、L2ライティング教育への示唆を与えるものであった。

以下に、本論文の内容を、構成に沿ってまとめる。

第1章は、事前調査についての章である。大学段階におけるL2ライティング研究の背景を探るため、高校の国語科と英語科の教師を対象とするアンケート及びインタビュー調査を行い、指導の実態を把握した。更に、高校3年生に対してもアンケート調査を実施し、実際のL1ライティングにおいて、高校生はどのようなライティング方略（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）を使用しているのかを確認した。その結果、L1ライティングにおいては、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・ライティングの指導が約3割で取り組まれていたが、英語での取り組みは1割であった。更に、文単位の英訳がほとんどで、パラグラフ・ライティングの指導も3割でしか行われていなかった。また、L1、L2ライティング共に、「計画」や「評価」から成るメタ認知方略の指導が充分には為されておらず、実際のL1ライティングにおいても、生徒はそれらの方略を積極的に使用していないことが明らかとなった。アンケートの自由記述欄やインタビューの内容からは、高校教師が、L1及びL2ライティングにおいて、動機づけが重要と捉えていることが分かった。

以上の事前調査の結果から、指導の余地のあると思われる「計画」や「評価」から成る「メタ認知方略」に焦点を当て、大学生以上のライティング・プロセスを探索するものとした。また、高校教師が重視していた動機づけに注目し、ライティング・プロセスの探索において、これを考慮することにした。

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し、本研究の位置づけを行った。本研究が基盤とするライティング・モデルは、認知心理学を理論的枠組みとして構築され、ライティング指導におけるプロセス・アプローチの理論的背景となった Hayes & Flower (1980) のライティング・モデルである。他にも、初心者とエキスパートのライティングの違いを説明した Bereiter & Scardamalia (1987) の「知識伝達モデル」と「知識変形モデル」、Sasaki (2002) の EFL 学習者のライティング・モデルを、L2 能力の違いによるライティングを考察する上での参考とした。

本研究は、Hayes & Flower (1980) のモデル構築に貢献した、思考発話プロトコル分析を研究手法として採用した。思考発話法とは、考えたことを声に出しながら課題に取り組む方法を指し、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」から発展すると考えるヴィゴツキーの「内言」の理論に基づく。思考発話プロトコル分析は、思考発話データに基づき、認知プロセスを分析する研究手法である。思考発話法は、作動記憶（情報の一時的な保持と処理を行う記憶）の内容を直接的に言語化し、より正確に認知プロセスを反映すると考えられている。

L1、L2 ライティング比較に関する先行研究は、個人のライティング・プロセスと方略は言語間で類似しており、L2 能力を支えに、L1 のライティング技能が L2 に転移することを示唆している。また、「計画」や「評価」のメタ認知方略の使用においては、L1、L2 ライティング共に、包括的視点をもって書くことが、効果的なライティングにつながることを示唆していると考えられる。しかしながら、L2 能力を変数として、L1、L2 ライティング・プロセスを調査した研究は非常に少ない。また、先行研究には、複数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を確保しているものがあまりない。

したがって、本研究は、L2 能力を変数として、包括的視点を持って書いているかに注目し、L1、L2 ライティングのプロセスをメタ認知方略の使用を中心に探索した。また、日本語を L1 とする書き手にはほとんど用いられていない思考発話法で、より正確にライティングの認知プロセスを捉えることを目指し、インタビュー、アンケート、観察によりデータを補強した。

第 3 章では、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。本研究は、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、傾向をつかむことを目的とする探索的研究である。同時に、10 人の書き手のライティングについて、個別に詳細に分析した事例研究でもある。事例研究は、思考発話プロトコルを質的に分析するのに適しているだけでなく、同じ書き手によるライティングの言語間比較を可能にし、様々な手法でのデータ収集により、仮説に縛られることなく複雑な状況を説明できるという特徴を持つ。

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、観察、ライティング方略使用と動機づけに関するアンケート、インタビュー、L2 能力診断テスト、L1 及び L2 プロダ

クトである。これらのデータから、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することを試みた。

参加者は、英語を専攻する大学・大学院生 10 名であり、L2 能力診断テストの結果にしたがって、L2 能力の低い学生グループ、L2 能力の高い学生グループ、L2 能力の高い教職経験者グループに分けた。2 つの学生グループからは、純粋に L2 能力の違いによるライティングへの影響を知ることができ、教職経験者グループからは、指導者のライティング・プロセスを見ることができる。

L1、L2 ライティングは、考えたことを全て声に出す思考発話法で、論証文を書いてもらった。録音・録画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。プロトコルは分析データの単位であるセグメントに分け、「計画」や「評価」をはじめとする各ライティング方略へのコード化を行い、ライティング方略の使用割合とバリエーションを見た。他にも、書き出し前の計画時間、ライティング総時間、流暢さ、動機づけについて、言語間、またはグループ間で比較した。

本研究のデータ収集と分析の特徴は、3 点ある。まず、データ収集に、同時言語報告法である思考発話法を採用し、アンケート、インタビュー、観察などの他の手法と組み合わせる三角測量により、研究手法の妥当性と信頼性を高めた。更なる妥当性確保のために、参加者による分析結果の確認（メンバー・チェック）も行った。次に、データ分析において、プロトコルのセグメント化基準として、細かく正確なセグメント化基準と、ある程度のまとまりである「エピソード」との 2 重基準を適用し、「エピソード」のはじまりに現れてライティング・プロセスを導く方略を確認した。最後に、ライティング中には発話されなかったが、ライティング直後のインタビューで確認されたライティング方略の使用についても分析した。

これらの研究手法の特徴は、いずれも、日本語を L1 とする EFL 学習者に対しては、ほとんど見られないものである。また、ライティング中は発話されず、インタビューでのみ確認されたライティング方略の使用を、瞬時に行われ、手続きが自動化されていると考えられるものと、沈黙時などに行われ、認知負荷の高まりを示すと考えられるものとに分けて行った分析は、本研究独自のものである。

続く第 4 章は、分析結果の章である。まず、グループ別のライティングの傾向についてまとめ、次に、個人のライティング・プロセスを詳細に探索した。そして最後に、3 つのグループ間の比較を行った。その結果、ライティング・プロセスには個人差があったが、個人内では、言語間で概して類似していた。最も類似していたのは、L2 能力の高い学生グループであり、このグループの L2 プロダクトの質が 3 グループ中、最も高かった。次に類似していたのは、L2 能力の高い教職経験者グループであった。一方、L2 能力の低い学生グループでは、L1 ライティングでは行われた「包括的評価」（書いたテキストの全体的評価）が L2 ライティングでは全く見られないなど、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。また、このグループでは、L1 ライティングよりも L2 ライ

ティングにおいて、「局所的計画」（次に書くことについての計画）が顕著に多かった。創出したアイデアを L2 に直すために多くの「局所的計画」を必要としたからである。言語間でのライティング・プロセスの類似が 3 グループの中で最も小さかったこのグループでは、L2 プロダクトの質も最も低かった。

「発話されなかったライティング方略」の分析から、L1、L2 ライティングにおいて、「計画」や「評価」のメタ認知方略は、特に包括的な視点を持ってライティング全体を見通して行われるとき、認知負荷の高い方略であると考えられた。また、「包括的評価」は、L2 ライティングにおいては、修正に全く結びつかなかった。

エピソードのはじめに現れるライティング方略の分析からは、L2 ライティングにおいては、包括的な方略である「テーマの計画」がエピソードのはじめに現れてライティング・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傾向が認められた。また、「自問」は、書こうとするテキストと書かれたテキストとの間のズレを感じたときに多く生じたが、エピソードのはじめに現れ、問題の発見とその後の解決に至るライティング・プロセスを統括する場合も見られた。

全体的に、L1 ライティングの方が、L2 ライティングよりも包括的視点を持って行われ、L2 能力が高いと、包括的なライティング方略の使用が可能となる傾向が確認できた。ただし、L2 能力の高い学生グループが、最も L2 能力の高い教職経験者グループよりも L2 プロダクトの評価が高く、言語間でライティング・プロセスがより類似していた結果については、L2 能力で説明することはできなかったが、この点については考察において詳細を述べた。

第 5 章では、本研究の研究上の問いに従って、得られた結果について考察した。

まず、参加者のライティング・プロセスは言語間で概して類似していたが、「計画」や「評価」から成るメタ認知方略の使用は、包括的なものの場合、L2 ライティングでは難しくなる傾向にあった。また、L2 ライティングでは、創出したアイデアを L1 から L2 に直すための「局所的計画」が増えた。

次に、L2 能力がライティング・プロセスに与えた影響で、最も顕著であったのは、L2 能力が低くなるほど「局所的計画」が L2 ライティングにおいて増える傾向であった。特に、L2 能力の低い学生グループにおいて、L1 から L2 に直すための「局所的計画」が非常に多く見られた。L2 能力が語レベルでの計画を度々必要とする程度である場合、ライティングの視点が局所的レベルに集中し、創出したアイデアを L2 にする以外の余裕が無かった。L2 能力が高くなるにつれて、語彙の不足を補って他の表現で言い替えたり、語彙を選択したりできるようになり、L2 能力が語彙に困らないレベルに達すると、「局所的計画」は、創出したアイデアを L2 に直すためではなく、表現に磨きをかけるために使用された。

L2 能力が高くなるにつれて、注意が向けられる範囲は、表層形式から、内容、課題の要求、テキストの一貫性、読み手の考慮へと、次第に包括的なレベルに広がっていった。L2 能力が低いと、局所的なレベルでの認知的努力を多く必要とし、包括的な視点を持ってライティングを行う余裕が失われると考えられた。

他にも、L2 能力は、L2 で習得した構成法の L1 ライティングでの使用、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」方略使用時の認知負荷の軽減において、重要な役割を果たすと考えられた。しかしながら、これらの点においても、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 能力だけでは説明ができなかった。

ライティング・プロセスに影響を与える L2 能力以外の要因として、まとまった文章を書く指導を受けた経験と、動機づけが考えられる。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、教職経験者グループは、その経験がなかった。指導を受けた経験が、L2 能力の高い学生グループの「テーマの計画」の効果的な使用や、認知負荷の軽減につながった可能性がある。また、英語学習に対する動機づけは学生グループの方が高く、動機づけの強さは、L2 ライティングへの時間をかけた粘り強い取り組みや L2 プロダクトの語数となって表れたと思われる。これらの要因が、L2 能力の高い学生グループの質の高い L2 プロダクト産出に影響したと考えられる。

終章では、理論への示唆、教育的示唆、今後の研究への示唆について述べた。本研究の参加者の L1 及び L2 ライティングは、「計画」、「文章化」、「推敲」のプロセスを再帰的に辿る Hayes & Flower (1980) のライティング・モデルに概して一致したが、このモデル内の構成計画や読み手の知識を全く使用しなかった参加者もいた。このモデルは、L2 能力が低く、まとまった文章を書く指導を受けた経験のない参加者のライティングとは一致しなかったものの、教育的な診断に有効であると考えられる。また、このモデルでは、「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、実際の参加者達のライティングでは、それ以外にも、検索された「計画」や再確認された課題も、「推敲」と密接に関わっていた。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。このように、「計画」や課題は、ライティング・プロセスの「モニター」とも関わりが深かったが、Hayes & Flower (1980) のモデルでは、何が「モニター」の働きをするのかが明らかにされていない。また、「推敲」における「評価」の位置づけも明確ではない。本研究の結果より、「評価」は書かれたテキストについてのみでなく、書かれる前の計画段階のものについても行われること、再確認された課題や立てた計画が「推敲」に関わり、モニターとしても利用されることを反映する修正が、Hayes & Flower (1980) のモデルに求められると考えられた。

L2 能力の高い参加者のライティング・プロセスは、問題解決的にライティングを行うことで知識を再構築する Bereiter & Scardamalia (1987) の「知識変形モデル」と一致し、L2 能力の低い一部の参加者の場合は、思いつくまま知識を書き連ねていく「知識伝達モデル」と一致した。また、L2 能力の高い参加者のライティングは、課題の性質を評価した上で詳細な包括的計画を立ててライティング・プロセスをモニターし、表現を磨いてテキストを産出するとしている、Sasaki (2002) のエキスパートの EFL ライティング・モデルと

も一致する。一方、L2能力の低い参加者の一部のライティングは、おおまかな「テーマの計画」を立てると、その計画がライティング・プロセスをモニターするものの、考えをL2に直すことに多くの時間と注意を注がなければならない Sasaki (2002) の初心者モデルに一致した。Sasaki (2002) のモデルでは、最初に立てた計画がライティング・プロセスをモニターしていることを明らかにしているが、このモデルには「推敲」プロセスが含まれていない。先に述べた本研究の結果は、Sasaki (2002) のモデルの推敲プロセスに関するデータを提供することができた。

本研究の結果は、L2ライティング教育に対しても重要な示唆を与える。L2能力が低いと包括的なライティング方略の使用が難しくなる傾向が確認されたことから、L2能力の低い書き手に対しては、包括的なライティング方略の使用が可能になるような足場掛けが必要であることが示唆される。例えば、予め必要なL2語彙を与え、語レベルでの「局所的計画」が少なく済むようにしておき、包括的なライティング方略の使用を助けたり、計画ではL1を使用したりすることによって認知負荷の軽減を図ることが考えられる。

また、「構成計画」は書き手の認知負荷を軽減すると共に、ライティング・プロセスを包括的な視点によりモニターする役割も担うと考えられた。構成法は言語間で転移し易いので、指導においては、L1、L2ライティング共に受け入れられる、「序論・本論・結論」の構成法を基盤とすることが勧められる。「序論（主張）、本論（理由と根拠）、反証（反論と論駁）、結論（再主張）」といったより重層的な構成法は、3段構成を習得した後に導入すると良いと思われる。

包括的な視点を持って効果的に書くためのプロセスは、次のように提案できる。即ち、「計画」においては、課題の要求と目的を理解した上で目標を設定し、読み手を想定する。アイデアを創出して取捨選択し、結論と構成を考え、概要を計画する。「文章化」では、計画の検索（前に立てた計画の振り返り）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」は、課題に沿っているか、一貫性があるか、論理展開にずれを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て評価し、必要に応じて修正する。

本研究は、参加者の人数は多くはないが、同じ書き手のL1とL2のライティング・プロセスを質的に詳細に調査することで、従来の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。参加者達のライティング・プロセスは、L2能力がライティングにおける包括的視点を支え、L1ライティングでの包括的方略使用をL2ライティングでも可能にすることを示していた。また、ライティング方略の転移については、複数の参加者がL2で習得した構成法をL1で使用していたように、L2からL1へと生じる可能性もあり、その転移を支えているのは、L2ライティング指導を受けた経験と、その経験に基づく自信ではないかと考えられた。

今後は、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。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、長期的に研究を発展させていきたい。