

# 英作文における推敲過程指導： モデルと外国語学習者のギャップを埋める

長 阪 朱 美

## 1. なぜ推敲なのか？

大学における英語の作文指導では、学生に自分の考えを論理的に展開した文章を書かせ、教師が内容に関するコメントとともに文法、表現、つづり字などの誤りをなおし、評価点をつけて返却する方法が一般的に用いられる。時間と労力をかけるにもかかわらず、教師のコメントと訂正が十分に活用され、次の作文に確実に反映されることは少ない。また授業時間内に書き終わらない場合、宿題にして完成するように指示するが、安易に書き足したまとまりのない文章が提出されることも多い。こうしたことは日本人の学習者に限られるわけではなく、どの学習者にも共通して見られると Sommers (1982)、Leki (1990)、Kroll (1990)をはじめ、英語を第2言語あるいは外国語として教える多くの教師、研究者が指摘している。

この原因のひとつとして、学習者が自分が書いた文章を自分で評価し、不十分な部分を書き直す推敲 (revise) ができないことが考えられる。Murray (1978) は writing の研究では推敲に関する研究が最も少なく、最も遅れ、また多くの学習者は作文指導の時間に推敲を学ぶ機会さえ持ったことがないと述べている。しかし、最近では推敲の重要性が見直されはじめ、推敲過程に関する研究が行われ、その教育への応用が報告されている。大部分は英語を母国語とするものであるが、本論ではそれをふまえたうえで、英語を外国語として学習する日本人学習者がどのように推敲を認識しているのかを考察し、さらに外

国語学習者に推敲指導をどのように行えばよいのかを考える。

## 2. 推敲過程

### 2.1 熟練と未熟の差

推敲は単なる校正や訂正ではなく、また文章を磨きあげることでもない。Murray (1978) は書くことは本質的に書き直す (rewrite) ことであり、推敲は書き手が自分の書きたい意味を発見していく過程であるととらえる。Flower & Hayes (1981) は、推敲を書き手が自分の文章を評価し書き直す意識的な再吟味 (review) の過程と見る。したがって、推敲は書き終わった後に追加される付随的な要素ではなく、書く過程の一部であり、しかも重要な位置を占める生産的な過程と考えられる。

しかし、誰でも同じように推敲を行うわけではなく、その方法や効果には大きな個人差が見られる。Flower et al. (1986) や Hayes et al. (1987) は、熟練した書き手と未熟な書き手の決定的な違いをあげている。まず推敲の目標設定に違いが見られる。熟練者は内容、構成、意味を再考し自分の書きたいことの発見に努めるが、未熟な学習者は推敲を再考の機会とはとらえず単なる誤り訂正、校正として見る。従って、自分の書いた文章の読み方にも差がある。経験のある人は自分の文章を時間をかけて丁寧に読み、自分の書きたい文章の全体のイメージを練り直す。ところが書くことに慣れていない人は、注意深く自分の文章を読まずにいきなり直し始める。さらに推敲を行うレベルの違いがあげられる。熟練した書き手は目標、読者、発想、構成など意味伝達にかかわる根本的レベルで推敲を行うが、未熟な書き手は文法、語句、つづり字など部分的レベルにこだわり機械的な訂正作業に注意を向ける。また、総じて他人の文章の欠陥を見つけるよりも自分自身の文章の欠点を見いだすほうが困難であり、未熟な人ほど問題点を発見してもその解決にいたることが難しい。問題点を発見する能力と問題解決の能力は別と考えられる。

熟練した書き手と未熟な書き手では推敲に大きな差がある以上、未熟な学習者に自分の書いた文章を評価し書き直すようにという表面的な指示で推敲を促

しても、その効果は望めない。効果的な推敲指導を行うためには、その過程を把握しておく必要がある。

## 2.2 推敲過程モデル

推敲過程を示したモデルのひとつに Bereiter & Scardamalia (1987) の C.D.O. process がある。このモデルは推敲過程は比較 (compare)、診断 (diagnose)、操作 (operate) という段階から成りたつと考える。まず書き手は自分の書いた文章を、記憶に蓄えられている自分が書こうとしていた意図と比較する。両者に違いがあると判断すれば、その原因を診断する。そして、どこをどのように書き直すのかを決め書き直す操作を行う。

さらに精巧なモデルは Flower et al.(1986) のものであり、このモデルでは推敲過程は発見(detect)、診断(diagnose)、書き直し(revise) から成る。Bereiter & Scardamalia のモデルと似ている点も多いが大きな違いは、Flower et al. のモデルでは、推敲が書き上げた文章を書こうとしている自分の意図と比較することからのみ行われるのではなく、作文に求められる一般的な水準に照らし合わせたり、書き手の意図、計画そのものの見なおしも含まれるとして発見を広くとらえている点である。また、発見、診断、書き直しの前に書き手は、推敲はどのような活動でありどのような過程で行われるべきであるかを決め、それにしたがって推敲を行う。Flower et al. がこの課題設定 (task definition) の重要性を指摘している点も大きな違いである。

以上が推敲過程を示した代表的なモデルであるが、これらは英語を母国語とする小学生から大学生さらにプロの書き手が、文章を書いているときに考えることをすべて口に出して言う思考発話プロトコル (thinking-aloud protocol) を詳細に分析した結果考えられたものである。これまでにモデルの示す推敲過程のすべてが証明されたわけではないが、推敲過程を理解し指導する基本となるものである。Hall (1990) が指摘するように英語を母国語する場合と、英語を第2外国語とする場合の推敲過程はきわめて似ていることから、英語を外国語として学習する場合の推敲過程も似ていると予想される。従って英語を母国語とする推敲過程のモデルを基本にして考察をすすめる。

### 3. 日本人学習者の推敲に関する認識

英語を外国語として学習している日本人の大学生は、推敲をどのように考えているのであろうか。次の調査から少し考察してみたい。

#### 3.1 方法

対象：恵泉女学園短期大学英文学科1年生21名。前期と後期を通しパラグラフの構造からエッセイの文章構成法にいたるまで、英作文の基礎的学習を終えた後に調査を行った。

題材：McCaleb (1992) のエッセイ "Cancer: Always Tells the Truth" (Appendix A) を用いた。

手順：約60分で題材のエッセイを読み、学習者と同年代の若者に自分の意見を伝えるエッセイを英語で書かせた。次の週に自分の書いたエッセイを読み、不十分な点を見つけどう推敲すべきかを日本語で書かせた。さらに同じクラスの他の学習者1名のエッセイを読み同様のことを行った。時間はそれぞれ約20分であった。

#### 3.2 結果

指摘された推敲すべき点を文法、語句、つづり字などの部分的レベルと目標、読者、発想、構成など文章の意味伝達レベルの2つに分けた。書き手自身が指摘した総数は部分的レベルで37(平均1.73, 標準偏差1.41, 最低0, 最高5)、意味伝達レベルで21(平均1.00, 標準偏差1.38, 最低0, 最高6)であった。他の学習者が指摘した場合の総数は、部分的レベルで27(平均1.28, 標準偏差1.23, 最低0, 最高4)、意味伝達レベルで14(平均0.66, 標準偏差0.96, 最低0, 最高3)であった。結果を指摘の数、レベル、人数別にまとめた(表1)。

表1 推敲指摘の数, レベル, 人数

指摘の数	書き手自身の指摘		他の学習者の指摘	
	部分的 レベル(人)	意味伝達 レベル(人)	部分的 レベル(人)	意味伝達 レベル(人)
0	5	9	7	11
1	3	7	6	7
2	9	4	4	2
3以上	4	1	4	1

### 3.3 考察

指摘された推敲すべき点は、部分的レベルと意味伝達レベルの両方を合わせても平均3以下で少ない。ことに意味伝達レベルでは、書き手自身また他の学習者の場合とともに、ほぼ半数の学習者は1つも挙げていない。未熟な書き手が自分自身の書いた、あるいは他人の書いた文章の欠点を見つけるのが難しく、それをどのように推敲すべきかわからないことが多いのは外国語の場合も同様である。いや母国語以上に難しいのであろう。書くこと目標、読者をはじめパラグラフ構造や文章構成法などを学習した後にもかかわらず、部分的レベルの推敲が意味伝達レベルの推敲を上まわり、英語で書くことに慣れていない学習者は、機械的な訂正作業に注意を奪われてしまうことをこの結果も示している。さらに思いつくままに推敲すべき点をあげているにすぎず、推敲過程のモデルにある比較、診断、操作、あるいは発見、診断、書き直しの系統だった流れもまったく見られない。従って、英語を外国語として学習している本学の短大生の推敲の認識は浅く、未熟な書き手が示す推敲の欠点を多く持ち、推敲過程を示すモデルとの間には大きなギャップがあると考えてよい。

## 4. モデルに基づく推敲過程指導

英語を母国語とする未熟な書き手と同じ問題を抱え、推敲の過程もその方法もよくわからない英語を外国語として学習する大学生に、どのように推敲指導をすればよいのであろうか。Flower et al. (1986) は推敲は単に動機づけの問題

ではなく、推敲を行うためには能力が必要であると述べている。自分の考えをまとめた文章に英語で書きあらわしコミュニケーションをはかりたいとするならば、外国語学習者でも英語を母国語とする熟練した書き手に近い過程をたどることで推敲を理解し、その方法を習得し推敲の能力を開発する必要がある。ここでは英語を母国語とする推敲過程モデルに基づく指導方法のひとつを行い、その効果を考察する。

#### 4.1 方法

対象：先に英語を外国語として学習している日本人大学生の推敲に関する認識調査を行ったグループ、恵泉女学園短期大学英文学科1年生21名に推敲過程指導を行った。

題材：先に行った認識調査で使用した“Cancer: Always Tells the Truth”について、それぞれの学習者が書いたエッセイを用いた。

モデル：Flower et al.(1986)の英語を母国語とする推敲過程モデルを基本とし、推敲過程の中心である発見 (detect)、診断 (diagnose)、書き直し(revise)を指導の中心に据えた。

課題設定：文法、語句、つづり字などの部分的レベルではなく、目標、読者、構成などの意味伝達レベルに絞った。書くことに不慣れな学習者が異なるレベルの推敲を同時に行うのは困難であり、部分的より意味伝達レベルの推敲のほうが重要度が高いからである。

手順促進法：書き手の負担を軽減し指導を促進するためには、何らかの手順促進法 (procedural facilitation) を用いるのが望ましいことは Schriver (1993) の報告からも明らかである。そこで Bereiter & Scardamalia (1987) の手順促進法を参考に発見、診断、書き直しのそれぞれの段階でワークシート (表2, 3, 4) を作成した。加えて診断、書き直しのワークシートは、Flower et al. (1986) の推敲過程がさらに詳しく展開されている Hayes et al.(1987) のモデルを参考にし項目を決定した。

手順：学習者に題材である自分の書いたエッセイを返却し、これから推敲過程指導を行うことを知らせた。発見、診断、書き直しのそれぞれの段階で約20分づつで区切り、クラスで一斉に行った。まず発見ワークシートを配布し、教

師が項目を読み上げて確認をした。続いて学習者は自分の文章を読みながら問題点を発見し、それがワークシートの項目にあげられている問題点と同じ場合、発見した箇所にワークシートの番号を書き入れるように指示をした。一箇所に問題点ひとつとは限らず、複数の番号を同一箇所で書いてもよいことにした。次に問題発見を終えた後、原因の診断を行った。診断ワークシートを配り教師が項目を読み上げ内容を確認した後、学生は再び自分の文章をはじめから読み、先にあげた問題点の原因と思われるものをワークシートの項目の中から選び、記号で自分の文章に印をした。これも複数解答を認めた。最後に書き直しに移り、書き直しの方法を示したワークシートを配布し教師が項目を読み上げ確認をした後、学習者はまたはじめから自分の文章を読みながら、書き直しをしたい箇所にその方法をワークシートの項目の中から選び記号で示した。これで学習者は自分の書いた文章を発見、診断、書き直しの3段階に分けて3回読みなおし、それぞれの段階のワークシートの記号を自分のエッセイに書きとめた(Appendix B)。なお同一箇所で発見、診断、書き直しの記号がすべて揃わなくてもよいことにした。診断ができなくとも後で書き直しの方法に気付いたり、問題はわかっているにもかかわらず書き直しの方法がわからない場合もあるので、できる範囲で行うようにした。

この推敲過程指導の後、学習者に自分がエッセイに書きとめた発見、診断、書き直しの記号をもとにして、どのように書き直すのか20分考えさせメモを取らせた。一週間後に授業でこの推敲過程をたどったエッセイを下書きとして、60分で自分のエッセイを書き直して提出する予定であると知らせた。またクラスの学習者の間であらかじめコピーをしておいたエッセイを交換し、他人の書いたエッセイ1つをワークシートを用いて分析しコメントすることを宿題とした。

翌週、授業のはじめの15分で互いのエッセイの分析とコメントをワークシートを用いて口頭で行った、その後自分のエッセイを60分で書き直し完成させた(Appendix C)。

## 4.2 結果

発見、診断、書き直しのワークシートを用い学習者が指摘した結果を各ワー

クシートの項目別にまとめ、総数、指摘した学習者数、総学習者数に対する割合を示した（表 2, 3, 4）。発見ワークシートでは指摘総数 105, 平均 5.00 (標準偏差 2.28, 最低 2, 最高 13)、診断ワークシートでは指摘総数 77, 平均 3.66 (標準偏差 2.13, 最低 0, 最高 9)、書き直しワークシートでは指摘総数 102, 平均 4.86 (標準偏差 1.82, 最低 2, 最高 9) であった。

表 2 発見ワークシートの項目と指摘結果

項目	指摘 総数	指摘した 学習者数(人)	総学習者数に 対する割合(%)
1. 自分の言いたいことが わからなくなってしまった。	17	11	52.3
2. 論点から外れてきている。	4	3	14.3
3. 自分の考えが漠然とし明確でない。	20	14	66.6
4. 自分の考えを十分に述べていない。	25	16	76.2
5. 間違ったことを言っている。	1	1	4.8
6. もとのエッセイと同じ内容で 独創的でない。	9	8	38.1
7. (自分はわかるが) 読んだ人は わからないかもしれない。	22	14	66.6
8. 読んだ人はおもしろいと思わない だろう。	3	3	14.3
9. 読んだ人は信じないだろう。	4	4	19.0

表 3 診断ワークシートの項目と指摘結果

項目	指摘 総数	指摘した 学習者数(人)	総学習者数に 対する割合(%)
A. 自分自身がどんな目標で何を誰にど んな論点で書きたいのかわかっていない。	12	7	33.3
B. 読み手のことを考えていない。	11	7	33.3



(誰が読み何を求めているのか)				
C.	考えや内容自体が少ない、または不適當である。	10	9	42.8
D.	説明や詳細が少ない、または不適當である。	11	10	47.6
E.	誤った、または不十分な知識や情報で書いている。	5	4	19.0
F.	エッセイ全体の論の構成が混乱している。	3	3	14.3
G.	パラグラフ内の論のつながりが混乱または不完全である。	9	9	42.8
H.	例が少ない、論拠が弱い、または意見を支える記述が十分でない。	16	11	52.4

表4 書き直しワークシートの項目と指摘結果

項目	指摘 総数	指摘した 学習者数(人)	総学習者数に 対する割合(%)
ア. 計画全体を練りなおすべきだ。 (何が目標で何を誰にどんな論点か)	8	7	33.3
イ. 新しいまたは適当な考えや内容を 加える。	21	16	76.2
ウ. 多くのまたは適当な説明や詳細を補う。	19	14	66.6
エ. 多くのまたは適当な情報や知識を得る。	12	8	38.1
オ. エッセイ全体の論の進め方(序、本、結論) を再構成する。	5	5	23.8
カ. パラグラフ内の論のつながりを論理的 にする。	14	12	57.1
キ. 新しいまたは適当な例、論拠、意見を 支える記述を増す。	14	11	52.3
ク. この部分を削除する。	9	9	42.8

### 4.3 考察

推敲過程の問題発見の段階では、ワークシートの項目の“1. 言いたいことがわからなくなった”、“3. 考えが漠然としている”、“4. 考えを十分に述べていない”、“7. 読んだ人はわからない”を半数以上の学習者が指摘した。書く目標、読者、論点という書くことの根本的な問題を指摘している。熟練した書き手はすでに行っているが、未熟な書き手こそ根本的な点に帰って考える必要があるということに気付き始めたようである。

次の診断の段階では、問題の原因として“H. 例や論拠の不足”、“D. 説明や詳細の不足”を約半数の学習者が診断している。多くの学習者が書きたいことはあるのだが、それを誰が読んでもわかるように英語で説明したり、納得させることができないと感じている。外国語で書く場合、言語知識や能力が不十分のため、言いたいことが言えないもどかしさをよりいっそう感ずるのであろう。しかし単に言語の問題だけでなく、40%以上の学習者は“C. 考え、内容が乏しい”と自分の発想自体の貧弱さ、限界を指摘し、また“G. パラグラフ内の論の混乱”という文章構成上の未熟さをあげている。問題点の発見の段階では指摘数が平均 5.00 であったのに比べ、診断の段階では平均 3.66 と少ないのは、未熟な書き手は問題をみつけても、その診断が難しいという英語を母国語とする場合の結果と一致する。

書き直しの段階では、その方法として 80% 近い学習者が“イ. 考え、内容を加える”と発想に重点を置き、70% 近い学習者は“ウ. 説明、詳細を補い”、きちんと読者に理解してもらいたいと考えている。次いで、50% 以上の学習者が自分の意見を納得してもらうために“キ. 例、論拠をあげ”、“カ. パラグラフ内の論のつながりを論理的にする”という文章構成を忘れてはならないとしている。しかし、根本的な問題に帰って“ア. 計画全体を練り直す”と答えた学習者は 33.3% であり、“オ. エッセイ全体の論の進め方を再構成する”は 23.8% であった。書くことの根本的な問題点に気付いていても、そこに戻り考え直すことは不慣れた書き手にとっては容易なことではないのかもしれない。

ワークシートを使用した推敲過程指導で、発見、診断、書き直しのすべての段階を合計すると指摘数は平均 13.52 にのぼり、はじめに行った推敲の認識調

査の指摘数の平均 1.00 と比較すれば飛躍的に伸びている。推敲過程をたどりながら発見、診断、書き直しと多方面から自分の文章を見ることができるようになったと思われる。しかし指摘項目、数には個人的な偏りが見られ、自分の文章のとらえかたには個人差があることが伺える。

## 5. 推敲過程指導に対する学習者の評価

推敲過程指導の直後、アンケート調査を行った。推敲過程指導に関する質問に対し答えを 5 段階（1 非常に悪い, 2 悪い, 3 どちらとも言えない, 4 良い, 5 非常に良い）の中から選択する方法を取り、その結果をそれぞれの質問に対する評価段階別に人数と総数に対する割合で示した(表 5)。

表 5 推敲過程指導に対する学習者の評価結果

質問	評価段階				
	1	2	3	4	5
1. 書き直したエッセイは良くなったか。	0(0)	0(0)	8(38.1)	10(47.6)	3(14.5)
2. 発見ワークシートは役立ったか。	0(0)	0(0)	2(9.5)	15(71.4)	4(19.1)
3. 診断ワークシートは役立ったか。	0(0)	0(0)	1(4.8)	14(66.7)	6(28.6)
4. 書き直しワークシートは役立ったか。	0(0)	0(0)	1(4.8)	14(66.7)	6(28.6)
5. 他の学習者のコメントは役立ったか。	0(0)	0(0)	2(9.5)	12(57.1)	7(33.3)
6. 書き終わった文章に注意するようになったか。	0(0)	0(0)	0(0)	13(61.9)	8(38.1)
7. 書いている最中に書くことに注意するようになったか。	0(0)	0(0)	3(14.3)	6(28.6)	12(57.1)
8. 全体として推敲過程指導はこれから役立つと思うか。	0(0)	0(0)	0(0)	8(38.1)	13(61.9)

推敲過程指導の結果、書き直したエッセイが前より良くなったと60%以上の学習者が感じているが、40%弱はどちらとも言えないと答えている。自分の文章を自分で判断することは未熟な書き手にとって困難であり、推敲を本格的に行うのは日本語の作文でも経験がなく、今回がはじめてでとまどうことも多かったのであろう。発見、診断、書き直しのワークシートは、推敲過程を理解し推敲を行うために役に立ったと90%以上の学習者が答えている。経験がなく不慣れな書き手が推敲を行うためには、モデルにそった補助や手順促進となるものが必要である。書くことをはじめとして思考における認知過程は複雑で捕らえにくいものであるので、推敲過程指導でも具体的に認知過程がわかるような指導方法を準備することが望ましい。加えて、他の学習者のコメントが有益であったとする学習者が90%以上にのぼる。未熟な書き手には自分の欠点を自分で発見し書き直していくことが難しく、むしろ他人の文章の欠点に気づくことから自分の文章の欠点を発見する場合もあり、また自分では見落とししてしまう点を他人が指摘してくれることもある。学習者どうしが互いにコメントしあう活動をうまく組み入れると、クラス自体も活性化し利点も大きいのではないだろうか。

推敲過程指導の結果、全員の学習者が書いたものに注意をするようになったと認めている。この推敲過程指導が自分で推敲を行うきっかけになることを期待する。また80%以上の学習者が書いている最中に書くことに注意するようになったと考えている。これは書くことは推敲も含め様々な過程から成り立ち、そうした過程に注意をすることで、自分がどんな目標を持ち、何を行い、次に何をしなければならないかを考えるモニタリングを意識し始めたと考えてよいのではないだろうか。それは、自分自身の思考の過程に対して意識をするメタ認知に通ずるものと考えられるのではないだろうか。

この推敲過程指導はおおむね役に立ったことは明らかであるが、注意すべきことがある。学習者は時には教師が指導することを無条件に受け入れ、指導の真の意味を十分理解し活用できないまま、指導が良いと信じてしまうことがある。アンケートの結果はともすればワークシートを用いた推敲過程指導が役に立ったという印象しか与えてくれない。さらに外国語学習者の推敲過程を明らかにし、指導を徹底するためにはどの点で、どの程度、どんな状況で役立って

いるのかを思考発話プロトコルなどから直接学習者の推敲過程を観察し、詳しく分析する必要がある。

## 6. 結論

英語を外国語として学習している日本人の大学生の多くは、英語を母国語とする未熟な書き手と同様、文章の推敲に対する認識は浅く、推敲過程を示すモデルとのギャップは大きい。外国語学習者であっても英語で書くことをコミュニケーションの手段として用いるのならば、文章の推敲過程を理解し実際に推敲を行う能力を身につける必要がある。

英語を母国語とする推敲過程モデルに基づいたワークシートを用い、英語を外国語として学ぶ大学生に推敲過程指導を行ったところ、学習者の大半は推敲過程そのものがある程度は理解でき、推敲の基本的な方法を学習したものである。推敲過程の基本はモデルに示される発見、診断、書き直しの過程であるが、常に一定方向で行われるのではなく、個々の書き手の目標、持っている知識、書く能力などにより様々に相互に作用し変化もする。したがって、学習者はさらに自分の目標、知識、能力などに応じて推敲方法を変え、推敲能力を高めていく必要がある。書くことは書くことを通じて自分で意味を発見する過程であり、きわめて複雑な認知過程から成りたつ。作文過程全体の中で大きな位置を占める推敲を理解し、その能力を養うことは母国語における作文だけではなく、外国語の作文指導においても重要なことである。

## 参考文献

- Bartlett, E.J. (1982). Learning to revise: Some component processes. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse* (pp. 345-364). Orlando, Fl.: Academic Press, Inc.
- Beach, R. & Eaton, S. (1984). Factors influencing self-assessing and revising by college freshmen.

- In R. Earch & L. S. Bridwell (Eds.), *New direction in composition research* (pp. 149-170). New York: The Guilford Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Flower, L., Hayes, J.R. Carey, L., Schriver, K., & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37, 16-55.
- Hall, C. (1990). Managing the complexity of revising across languages. *TESOL Quarterly*, 24, 43-60.
- Hayes, J.R., Flower, L., Schriver, K.A., Stratman, J.F., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Volume 2: Reading, writing, and language learning* (pp. 176-240). New York: Cambridge University Press.
- Kroll, B. (1990). What does time buy? ESL student performance on home versus class compositions. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing* (pp. 140 - 154). New York: Cambridge University Press.
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing* (pp.57-87). New York: Cambridge University Press.
- McCaleb, J. (1992). Cancer: Always tells the truth. In J. McCaleb, *That's your opinion* (pp.50-51). Tokyo: Asahi Press.
- Murray, D. M. (1978). Internal revision: A process of discovery. In C.R. Cooper & L. Odell (Eds.), *Research on composing: Points of departure* (pp. 85-104). Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Schriver, K.A. (1993). Revising for readers: Audience awareness in writing classroom. In A.M. Penrose and B.M. Sitko (Eds.), *Hearing ourselves think* (pp. 147-169). New York: Oxford University Press.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33, 148-156.

## Appendix A: Cancer: Always Tells the Truth

Every year, Japanese doctors diagnose 320,000 new cases of cancer. In a large percentage of those cases, the patients eventually die, many of them without even knowing that they have terminal cancer. They die without ever knowing the truth because the doctor and their loved ones take it upon themselves to withhold that vital piece of information. They are thus cheated out of their most precious possession time. They are prevented from using their final days on earth in a meaningful way.

A person who has only a year or less to live should be allowed to know it. You wouldn't steal your loved ones' money or clothes or automobile, would you? Of course not. But aren't a dying person's last days on earth much more valuable than these? Would you cheat him or her out of taking that long-dreamed-of trip abroad or of a last visit to old friends and classmates?

There are also final items of important family business: arranging one's financial affairs, making sure that family members know the whereabouts of all important documents, etc. Many are the stories of money and bank accounts lost because the dying person, unaware that death was imminent, carried vital secrets to the grave.

Finally — and most important — there is the possibility of preventing loved ones from dying at all. There are many cases in which cancer patients, when told that they are going to die, have said, "No way!" Such people have often shown so strong a will to live that they have successfully fought back and defeated the grim reaper. Before deciding not to tell a loved one of the doctor's death sentence, consider this possibility: You may be cheating him out of more than his last days; you may be cheating him out of a chance for life itself.

## Appendix B: 発見、診断、書き直しのワークシートの記号をつけた下書きのエッセイサンプル

<sup>4. B. A. 7</sup>  
There are two kinds of cases to know that one have cancer. First, when the patients are diagnosed, they are very heavy cancer, for example, vested time limit are for three or six months. In this case, It has better that the doctors don't tell patients to have cancer. Because as the patients are told that they have cancer, they feel very shock. <sup>3. A. ヲ</sup> In addition to the notice, the doctors must tell there is a little time to live. These are double shocks for the patients. A large number of patients

may think that I won't live and eventually die. Second, when patients are diagnosed, they are primevity cancer. If they have a long time to live future, the doctors had better tell them that you are cancer. Remember doctors speak that you can live long time, if you care enough. In this way,....<sup>4.G.カ.イ.</sup>

#### **Appendix C:** 推敲過程指導後に書き直したエッセイサンプル

The doctors should tell their patients about the truth of illness or not is very difficult. There are two kinds of cases to know that one have cancer.

First, when the patients are diagnosed for the first time, they have very heavy cancer, for example, the rest of their life are for three or six months. In this case, it had better that the doctors don't tell their patients to have cancer. Beacuse the patients feel very shock as they are told that you have cancer. In addition to the notice, the doctors must tell there is a little time to live. These are double shocks for the patient. A large number of patients may think that I couldn't live and eventually die. And a certain patient express a fear of death by use of violence. Second, when the patients are diagnosed, they have primal cancer. If they have a long time to live future, the doctors had better tell them that you have cancer. They remember that you can live a long time if you endeavor to cure for cancer.

In conclusion, the question as to whether the doctors tell their patients that you have a cancer is case by case. I don't think that always to tell the truth is right absolutely.