

# 学習者の英語ライティング能力の認識

## ——エッセイの自己評価の分析——

長 阪 朱 美

### 1. はじめに

英語教育においてエッセイ・ライティングは、アカデミックな英語力を伸ばすために必要かつ有効な指導方法の一つである。学習者がライティングの授業で自分の書いたエッセイの評価を知るのは、たいていは教師がつけた成績やコメントによってであり、プロセス・ライティングでは、他の学習者からのフィードバックによる場合もある。学習者自身が自分のエッセイを評価するのではなく、他人の評価で自分のエッセイやライティング能力について認識するのが普通である。日本の英語教育では評価は教師によってなされる。学習者に自分の書いたエッセイを自己評価させ、それを積極的にライティング指導に活用することはほとんど行われてこなかった。

本研究では、まず英語教育における学習者の自己評価の研究について、英語を第二言語とする (English as a second language = ESL) ライティングを中心に概観する。それをふまえて、日本で英語を外国語として (English as a foreign language = EFL) 学習する大学生が、ライティング能力をどのように認識しているのかをエッセイの自己評価の分析から調べるとともに、学習者による自己評価を活用する英語ライティング指導を検討する。

### 2. 研究の背景

ライティング能力の評価は3つの方法が一般的である。制限時間内であるトピックについてエッセイを書く直接テスト、文法や語彙などに関する問題

に選択肢の中から答えを選び間接的に書く能力を測るテスト，1学期などある程度長い期間にいくつかのプロジェクトで課題を行い，その草稿を何回か書き直し，学期の終わりに学習者が課題の中からいくつかを自分で選択して提出するポートフォリオである。

学習者の自己評価の方法はいろいろあるが，Bachman (2000) は3つにまとめている。第1はアンケート調査の評点による方法で，例えば「日常生活での簡単なメモや伝言を書くことができる」や「大学の学部レベルのレポートを書くことができる」などについて1—5点の評定スコアに従って採点したり，あるいは「できる／できない」と答えるものである。第2は評価基準に基づいて自己採点する方法で，例えばエッセイをある採点基準にしたがって10点満点で評価したり，さらに細かくエッセイの構成や文法などの項目に分けて採点する方法である。第3は学習者に自分の言語能力や表現能力について口頭で説明したり，記述してもらう方法である。Bachman は，自己評価は第1と第2の方法を用いた得点による自己評価と，第3の方法を用いたポートフォリオによる自己評価に大きく分けることができるとしている。

これまでの研究では (e.g., Blanche & Merino, 1989; Brindley, 2001; Brown & Hudson, 1998; Ekbatani, 2000; Harris, 1997; MacIntyre, Noels & Clement, 1997; McNamara & Deane, 1995; Oskersson, 1989)，自己評価の利点が指摘されている。学習者が自己評価をする利点は，目標とする知識や技能を習得したかどうかを確認できる，自分の弱い点や強い点を知る，自分の学習に欠けていることや必要なことに気付く，実現可能な目標を設定する，学習の進歩を記録する，学習の動議づけを強める，学習に能動的になり主体的になる，自立した学習を理解し学習者としての責任を自覚するなどである。学習者の自己評価が教師にもたらす利点は，学習者の学習プロセスを知ることができる，個々の学習者にあった指導ができる，教師評価と合わせて補足的に使用できるなどが挙げられている。

学習者の自己評価には問題点も指摘されている。評価においては妥当性と信頼性が求められるが，自己評価ではとくにこの問題が議論されてきた。

ポートフォリオによる自己評価は、提出される課題が学習者によって異なるため採点者が公平に評価できるかどうか、学習者の言語能力についての記述を客観的に判断できるかどうかなどの問題点がある (e.g., Ferris & Hedgecock, 1998 ; Grabe & Kaplan, 1996 ; Hyland, 2002)。アンケートや採点による自己評価の場合では、Blanche & Merino (1989) はこれまで行われた研究を概観し問題点を報告している。学習者の自己評価と教師による評価や他のテストとの相関は研究によってバラツキがあること、自己評価の正確さはおおむね言語スキルや主観的な誤りに影響されるなどがある。さらに、言語能力の高い学習者は自分の能力を過小評価し、低い学習者は過大評価する傾向があると指摘している。また、Peirce, Swain, & Hart (1993) は、言語の熟達度と自己評価との相関が総じて弱いと述べている。Ekbatani (2000) は、自己評価は学習者が自分の能力を評価する力と客観性も持っているかどうかの問題となるという。さらに Blanche & Merino (1989) は、スピーキングなど他のスキルと比較すると、ライティングにおける自己評価の研究はこれまでほとんど行われていないと報告している。

### 3. 研究の目的と方法

#### 3.1 目的

学習者による自己評価は、言語教育においてその利点が指摘されているが、学習者が正確に自分の言語能力を評価できるかどうかの問題となる。ことに、ライティングにおける自己評価についてこれまでに行われた研究は少ないので、この点について調べる意味は大きいと言える。本研究では、次の3点について調査し考えてみたい。

- (1) 英語を外国語として学ぶ日本人の大学生は、ライティング能力を正確に自己評価ができるかどうか、教師評価との比較、TOEFL スコアとの比較から調べる。
- (2) 学習者のライティング能力は自己評価の正確さに影響するかどうか、ライティング能力の高いグループと低いグループの比較から調べる。
- (3) 学習者によるライティング能力の自己評価からわかることを、どのよう

に英語教育のライティング指導に活用できるのか、(1)と(2)の分析から考える。

### 3.2 被験者

英語を外国語として学ぶ日本人の大学1年生45名について調べた。被験者の総合的な英語力はTOEFLでエッセイ・ライティングのコースを受ける前で平均点436.31（最高553，最低380，標準偏差31.01），後で平均点447.47（最高580，最低367，標準偏差36.89）である。TOEFLはITPのためエッセイ・ライティングは含まれていない。ほとんどの被験者は、大学に入るまでエッセイ・ライティングを学習したことはなかった。被験者は、90分1コマ週2回のコースを1学期間受講し、プロセス・ライティングを中心にエッセイ・ライティングの基本を学習した。

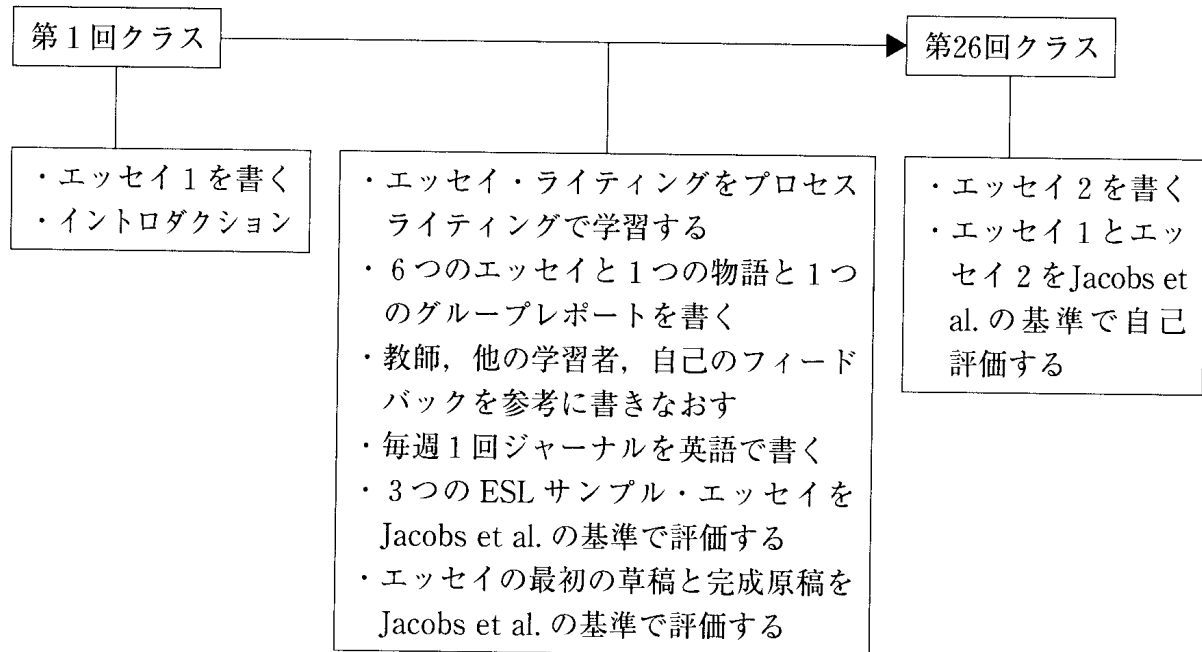
### 3.3 自己評価方法と分析方法

本研究では自己評価の方法として、直接テストによるエッセイを評価基準に基づいて学習者が自己採点する方法を用いた。ほとんどの被験者にとってエッセイ・ライティングの学習ははじめてのことであり、ポートフォリオの方法を行うには十分なライティング経験がないこと、大学生がこれから受験する機会のあるTOEFLや実用英語検定などのライティングの課題は、与えられたトピックや状況設定にしたがって制限時間内にエッセイを書くものであるという理由からである。

被験者はエッセイ・ライティングのコースを受講する前と後に、同じトピックでエッセイを書いた。同一トピックで2回エッセイを書くことは、被験者には知らせなかった。「現在の日本で行われている大学入試は廃止すべきである」という提案について、自分の意見を45分間で書いた。コース受講前に書いたものをエッセイ1，受講後のものをエッセイ2とする。エッセイ1とエッセイ2の学習者による自己評価は、両方ともコースの終わりに行った。エッセイ・ライティングのコースの概要は図1に示したとおりである。

学習者は“ESL Composition Profile” (Jacobs, Zinkgraf, Wormuth,

図1 エッセイ・ライティングコースの概要



Hartfiel, & Hughey, 1981) の評価基準にしたがって、内容、構成、語彙、語法、メカニックのそれぞれの項目について自己採点した。“ESL Composition Profile”を使用したのは、評価基準の説明が細部になされわかりやすく、外国人留学生の書いたサンプルエッセイと専門家の評価の例が示されている、英語を第2言語や外国語として教えている教師や研究者に広く使用されているなどの理由による。項目別に評価する方法 (multiple trait scoring) を採用したのは、エッセイ全体を評価する方法 (holistic scoring) では、ライティングは複数の要素から成り立っているので1つの点数で直観的に評価するのは難しいこと、学習者がライティングのどの点に問題をもっているかがわからないことなどの理由 (Hamp-Lyons, 1991) による。

学習者にとって自己評価は容易なことではなく、評価の基準や方法を理解し、実際に練習する必要がある (Blanche & Merino, 1989; Brown & Hudson, 1998; Brindley, 2001)。被験者はエッセイ・ライティングのコースで“ESL Composition Profile”の基準や採点方法の説明を受けた後、1回めの練習として、ESLの学習者が書いたサンプルエッセイと専門家の評価の例を使用してコメントを書いた。2回めは、自分の書いたエッセイの第1草稿と最終稿を自己評価した。最終稿を仕上げるまでに、教師と他の学習

者からフィードバックをもらい、そして自分のフィードバックも合わせて書き直しを行った。このように被験者は、エッセイ・ライティングのコースで複数のエッセイを書き、自己評価の練習を2回行ったあと、コース終わりにエッセイ1とエッセイ2の自己評価をした。

本研究の第1の目的である自己評価の正確さを調べるために、学習者の自己評価と専門家の評価を比較する方法をとった。大学でエッセイ・ライティングを教えている2人のネイティブスピーカーが、被験者と同じように“ESL Composition Profile”を使って全てのエッセイを評価した。誰のエッセイか、またエッセイ1とエッセイ2がわからないようにランダムに交ぜて採点をしてもらった。採点者間の一致による信頼度係数は総合点で、エッセイ1で0.84、エッセイ2で0.83であった。

## 4. 結果

### 4.1 自己評価の正確性

英語を外国語として学ぶ日本人の大学生は、ライティング能力を正確に自己評価ができるのだろうか。この問題を調べるために、まず学習者によるエッセイの自己評価と教師による評価の平均、標準偏差、2つのエッセイの平均点の差、得点の伸び率を調べ表1に示した。エッセイ1とエッセイ2のどの項目においても、学習者と教師の得点の平均値と標準偏差に大きな差は見られなかった。エッセイ1、エッセイ2ともに学習者の評価のほうが教師よりやや低かったが、両グループに有意差はなかった。学習者45人のうち43人が、また教師は44人にエッセイ1よりエッセイ2に高い評価をした。エッセイ1とエッセイ2の平均点の差をt検定したところ、どの項目でも有意で ( $-5.22 \leq t \leq -12.37$ ,  $p < .001$ ) 学習者も教師もライティング能力の向上を認めた。得点の伸び率は、学習者はエッセイの構成で41%、メカニックで25%と大きく向上したと判断したが、教師は構成では25%、メカニックでは15%と学習者ほどではなかった。語彙と語法では、学習者は各々15%と18%、教師は22%と19%であり、学習者は教師はよりやや控えめであった。平均点と標準偏差からみると、学習者はエッセイ1もエッセイ2も教師と似

表1 学習者自己評価と教師評価の結果

	学習者 (n=45)					教師 (n=45)						
	エッセイ1		エッセイ2		t	差(%)	エッセイ1		エッセイ2		t	差(%)
	平均	標準偏差	平均	標準偏差			平均	標準偏差	平均	標準偏差		
内容	18.71	2.84	22.18	2.92	-7.80***	+18.55	20.57	2.47	23.67	2.34	-8.67***	+15.07
構成	11.00	2.75	15.51	1.83	-10.56***	+41.00	12.33	1.76	15.49	1.80	-11.14***	+25.62
語彙	12.44	2.89	14.31	2.23	-5.22***	+15.03	12.43	1.82	15.26	1.47	-12.37***	+22.77
語法	15.16	3.92	17.93	3.12	-6.14***	+18.27	15.28	2.54	18.21	1.88	-9.92***	+19.33
メカニック	3.11	0.80	3.91	0.46	-6.83***	+25.72	3.17	0.48	3.66	0.43	-7.82***	+15.45
合計	60.44	10.57	73.84	8.52	-9.33***	+22.17	63.79	8.54	76.28	7.40	-11.42***	+19.57

\*\*\*p<.001.

内容=13-30, 構成=7-20, 語彙=7-20, 語法=5-25, メカニック=2-5, 合計=34-100

表2 学習者自己評価と教師評価の相関

	エッセイ1	エッセイ2
内容	0.40**	0.17
構成	0.48***	0.18
語彙	0.42**	0.21
語法	0.54***	0.32*
メカニック	0.18	0.07
合計	0.55***	0.25

\*p<.05. \*\*p<.01. \*\*\*p<.001.

表3 エッセイ評価と TOEFL の相関

	エッセイ1	エッセイ2
学習者	0.36*	0.30*
教師	0.55***	0.55***

\*p<.05. \*\*p<.01. \*\*\*p<.001.

たような評価をしていたことがわかる。

全体の平均値や標準偏差値では、個々の学習者の自己評価と教師の評価との関連はわからない。学習者によるエッセイの自己採点と教師による採点の相関を調べ、表2に示した。学習者と教師の得点は、エッセイ1でメカニックを除いて $r=0.40$  ( $p<.05$ ) から $r=0.55$  ( $p<.001$ ) で相関があったが、エッセイ2では語法を除いて相関はなかった。表2の相関から、学習者はエッセイ1では教師が評価するのと同じようにある程度は正確にライティング能力を自己評価できたが、エッセイ2では教師の評価とは異なることが多く正確に自己評価できなかつたと言える。

表3は、学習者のエッセイの自己採点と教師による採点と TOEFL スコアの相関を示している。エッセイで評価されるライティング能力と TOEFL で測定される英語の全般的能力との相関は、学習者ではエッセイ1とエッセイ

2で各々  $r=0.36$  ( $p<.05$ ),  $r=0.30$  ( $p<.05$ ) であり, 教師では各々  $r=0.55$  ( $p<.001$ ),  $r=0.55$  ( $p<.001$ ) であった。英語の全般的な能力がある学習者のほうがライティング能力もあり, ライティング能力が高い学習者は英語全般の能力も高いことがわかる。教師の得点の方が TOEFL スコアとの相関が学習者の得点より高かったことから, 学習者のライティング能力の自己評価は, 教師ほど正確ではなかったとすることができる。

このような結果から, 本研究の日本人の大学生の自己評価は正確ではなかったとは言い切れない。Blanche & Merino (1989) によると, これまで行われた自己評価についての21の研究のなかで, 7つの研究が学習者の自己採点と教師の評価との相関を報告している。この7つの研究のうち教師の評価との相関が報告されているものは3つあり, 1つは  $0.6 \leq r \leq 0.97$  で, 同じ研究者が行った2つの研究をまとめた結果が  $0.65 \leq r \leq 0.87$  であった。残りの4つの研究では相関はなかった。標準テストとの相関が報告されている研究は1つあり,  $r \leq 0.30$  であった。

これまでの自己評価の研究でも, 自己採点だけでなくアンケート調査でも学習者の自己評価と教師の評価や標準テストとの相関は, 高いものから相関がないものまで研究によってバラツキがみられる。使用された調査方法の違いや評価基準の明確さ, 自己評価の練習をしたかしなかったか, 学習者の言語能力などの様々な要因で異なる結果になったと思われる。本研究では, 学習者は同じ条件でエッセイ1とエッセイ2を自己評価しているので, 教師の評価との相関の有無の要因は, エッセイ1とエッセイ2それ自体にあると考えられる。これについては考察で論じる。

#### 4.2 ライティング能力の自己評価への影響

学習者のライティング能力は自己評価の正確さに影響するのだろうか。この問題を調査するにあたり, ライティング能力は到達した能力と考え, ライティング・コースの終わりに書いたエッセイ2の教師の評価を基に学習者のライティング能力を判断した。“ESL Composition Profile” (Jacobs et al., 1981) では, 合計点100-88点が “excellent to very good” で, 87-75点



表4 ライティング能力別による学習者自己評価と教師評価

	上位群 (n=15)				下位群 (n=13)			
	エッセイ1		エッセイ2		エッセイ1		エッセイ2	
	学習者 M(SD)	教師 M(SD)	学習者 M(SD)	教師 M(SD)	学習者 M(SD)	教師 M(SD)	学習者 M(SD)	教師 M(SD)
内容	18.52(3.10)	22.10(2.65)	22.00(3.85)	25.80(1.06)	18.23(1.62)	19.31(1.34)	21.08(2.13)	20.96(1.99)
構成	11.33(3.46)	13.27(2.02)	15.60(1.45)	17.10(0.76)	10.69(2.52)	11.46(1.18)	15.08(1.54)	13.38(1.40)
語彙	12.73(3.45)	13.50(1.85)	14.73(2.24)	16.73(0.51)	12.08(1.86)	11.31(1.31)	13.77(2.01)	13.42(0.92)
語法	16.07(4.28)	16.80(2.22)	18.73(2.93)	20.00(1.02)	14.38(3.08)	13.85(1.95)	16.77(3.07)	16.23(1.61)
メカニック	3.53(0.72)	3.47(0.50)	4.00(0.37)	4.03(0.39)	3.00(0.68)	2.92(0.38)	3.77(0.42)	3.38(0.35)
合計	62.20(12.85)	69.13(9.02)	75.07(9.63)	83.67(3.10)	58.38(5.28)	58.85(6.63)	70.46(6.63)	67.38(5.30)

内容=13-30, 構成=7-20, 語彙=7-20, 語法=5-25, メカニック=2-5, 合計=34-100

が“good to average” (p.66) である。この研究の被験者で88点以上はごく少数だったので good まで範囲をひろげ、ライティング能力上位群は80点以上15人とした。74点以下を“fair writing ability to poor”としているので、74点以下13人を下位群とした。上位群はエッセイ1で最高と最低は各々88点と57点, エッセイ2で91.5点と80.5点, 一方下位群はエッセイ1で最高と最低は各々69点と50.5点, エッセイ2で74点と58点であった。なお, 上位群の TOEFL のスコアの平均はライティング・コース受講前で450.00点, 受講後で464.73点, 下位群は前で419.61点, 後で422.76点であった。ライティングの能力が高い学習者が, TOEFL でも高いスコアをとる傾向がみられた。

表4に, ライティング能力別による学習者自己評価と教師評価の平均と標準偏差を示した。教師による採点では, t検定をすると上位群と下位群の平均点の差は, エッセイ1とエッセイ2のどの項目でも有意 ( $-2.72 \leq t < -11.56$ ,  $p < .05$ ) であった。しかし, 学習者の自己評価では有意差がなかった。すなわち, 教師の目からは上位群と下位群の差は明らかだが, 学習者にはその差が見えていなかった。上位群の学習者は自分たちのライティング能力は高いということ, 下位群の学習者は自分たちのライティング能力は低いということを認識していなかったと言える。

表5は, ライティング能力別による学習者自己評価と教師評価の差を示したものである。学習者の自己評価と教師評価の差を比べると, 上位群では

表5 ライティング能力別による学習者自己評価と教師評価

	エッセイ1			エッセイ2		
	上位群 M (SD)	下位群 M (SD)	t	上位群 M (SD)	下位群 M (SD)	t
内容	-3.50 (2.71)	-0.85 (1.89)	-2.85**	-3.80 (3.93)	+0.12 (2.52)	-2.97**
構成	-1.87 (2.71)	-0.77 (2.74)	-1.02	-1.23 (1.53)	+1.09 (1.66)	-4.31***
語彙	-0.77 (3.07)	+0.85 (2.51)	-1.45	-1.87 (2.26)	+0.96 (2.22)	-3.20***
語法	-0.73 (3.54)	+0.54 (3.24)	-0.95	-1.27 (2.91)	+0.62 (3.35)	-1.53
メカニク	+0.07 (0.85)	+0.08 (0.96)	-0.02	+0.20 (0.53)	+0.38 (0.59)	-1.89
合計	-6.93 (10.12)	-0.46 (8.02)	-1.79	-8.53 (9.51)	+3.31 (8.94)	-3.27***

\*\*p<.01. \*\*\*p<.001.

表6 ライティング能力別による学習者自己評価と教師評価の相関

	上位群 (n=15)		下位群 (n=13)	
	エッセイ1	エッセイ2	エッセイ1	エッセイ2
内容	0.58***	0.06	0.00	0.25
構成	0.62***	0.07	0.05	0.16
語彙	0.46**	0.23	-0.15	-0.20
語法	0.56***	0.19	0.23	0.09
メカニク	0.05	0.00	-0.59***	-0.18
合計	0.62***	0.20	-0.17	0.00

\*\*P<.01. \*\*\*p<.001.

エッセイ1とエッセイ2ともマイナスであった。つまり学習者の方が教師より低い評価点をつけていたことをあらわす。一方下位群ではプラスの方が多く、とくにエッセイ2では全ての項目でプラスであり、学習者は教師より高い評価点をつけていた。学習者自己評価と教師評価の差を上位群と下位群でt検定すると、エッセイ2ではほとんどの項目で有意差があった。したがって上位群は教師より低く自分のライティング能力を自己評価し、下位群は教師より高く自己評価したことが裏付けられた。

表6は、ライティング能力別による学習者自己評価と教師評価の相関を示している。上位群ではエッセイ1でメカニクを除いて、 $r=0.46$  ( $p<.01$ ) から  $r=0.62$  ( $p<.001$ ) の範囲で教師の評価と相関があったが、エッセイ2ではなかった。下位群ではエッセイ1, エッセイ2とも相関がなく、エッセイ1のメカニクでは負の相関 ( $r=-0.59$ ,  $p<.001$ ) があっ

た。ライティング能力のある学習者のほうが、エッセイ1をより教師に近く正確に自己評価したと言える。

Blanche & Merino (1989)によると、これまでの自己評価についての21の研究のうち、9つの研究で言語能力と自己評価の関係が報告されている。そのうち5つの研究では言語能力の高い学習者は過小に自己評価し、3つの研究では言語能力の低い学習者は過大に自己評価したと述べている。また4つの研究では、言語能力の高い学習者はより正確に自己評価したと報告されている。

本研究におけるライティング能力と自己評価に関する結果は、Blanche & Merino (1989)のこれまでの研究のまとめときわめて近かった。さらに、これまで研究がほとんどされなかったライティングにおいても、言語能力の高い学習者は自分の能力を過小評価し、低い学習者は過大評価する傾向があること、言語能力の高い学習者のほうがより正確に自己評価をする傾向があることを、英語を外国語として学習する日本人の大学生のライティング能力の自己評価においても確認ができた。

## 5. 考察とライティング指導への応用

### 5.1 自己評価の正確性

本研究の結果から日本人の大学生は、ライティング能力の自己評価をある程度正確にできる場合とできない場合があることがわかった。表2からわかるように、学習者と教師の相関はエッセイ1ではあったが、エッセイ2ではなかった。なぜ学習者はエッセイ1では教師の評価にある程度近い自己評価ができたのに、エッセイ2はできなかったのだろうか。

表1のエッセイの合計点は、ライティング・コースを受講する前に書いたエッセイ1で、学習者の自己評価も教師評価も平均で60点そこそこであり、“ESL Composition Profile”では“poor”の評価である。受講した後に書いたエッセイ2では、平均が70点代の半ばまで上がり“fair to average”に進歩した。書かれたエッセイを分析すると、エッセイ1はマクロレベルでの基本的な問題があったが、エッセイ2ではそれが改善されていた。例えば、

エッセイ1は多くのエッセイで中心となる考えがまとまらず、自分の主張を裏付けるものがなく内容が乏しかった。しかし、エッセイ2では中心となる考えが絞られて明確になり、自分の主張を裏付ける理由や説明が具体的になり、内容も豊富になった。構成についてみるとエッセイ1では、45人のうち36人は1つのパラグラフしかないか、あるいはパラグラフ分けが不明確であり、いくつパラグラフがあるのかははっきりしなかった。しかし、エッセイ2では全部に2つ以上（2人が2パラグラフ、43人が3パラグラフ以上）のパラグラフがあり、パラグラフ分けもはっきりとしていて、さらに Introduction - Body - Conclusion の流れがあった。メカニックでは、エッセイ1では16人しかパラグラフの始めを字下げしていなく、エッセイ2では全員が字下げしていた。学習者は1学期間でエッセイ・ライティングを学習し、自分のエッセイの基本的でかつ重要な問題点を見つけ、それを正確に評価できるようになったと思われる。また、問題点をどのように直せばよいのかを学び、エッセイ2でそれを活かすことができたようだ。

ライティングが未熟な学習者にとって、基本的で重大な問題点をもつ“poor”なエッセイを評価するより、ある程度できている“fair to average”のエッセイを評価するほうが難しいようだ。“poor”なエッセイの抱えるマクロレベルの問題点は誰の目にも見えやすく、直しやすいからである。自分のエッセイの基本的な問題点を見つけて直す段階から、エッセイの内容と表現を充実させ説得力のあるものにする段階に進む方が難しい。エッセイをしっかりと読み内容について問題点を見つけ出す力が、学習者に要求されるからである。未熟な学習者にはこれが不足している。さらに、英語能力が低い学習者は、自分の使う語彙や語法に自信がなく、英語の表現をより適切で説得力のあるものにする方法がわからないようである。

では未熟な学習者がどのようにすれば、エッセイ2をより正確に自己評価することができるようになるのだろうか。Blanche & Merino (1989) や Oskersson (1989) が指摘するように、自己評価には訓練が必要である。本研究でもライティング・コースで“ESL Composition Profile”を使って、第1回めはESLの学生が書いたサンプルエッセイを評価し、第2回めは自

分のエッセイを評価をしたが、それだけでは訓練は十分ではなかったようだ。さらに自己評価の訓練には、エッセイを書く経験を積むことと互いにエッセイの評価をしあうことが必要である。自分の書いたエッセイに対する自己評価と教師やクラスメートからの評価やコメントと突き合わせ分析し、さらに良いエッセイにするためにはどこをどう直せばよいのかを考え、教師とクラスメートからアドバイスをもらう。評価やアドバイスを受けるだけでなく、クラスメートのエッセイを評価し、適切なコメントと必要なアドバイスを与える。こうした練習を何度も繰り返し行うことによって、学習者は他人のライティングを評価する能力を習得していくと同時に、自分のライティングを客観的に自己評価する能力も身につけることができる。

「評価は先生がするもの」と思っている日本人の学習者は、自己評価にはとまどうことが多かった。学習者同士がエッセイを評価しあうことにも日本人の学習者には抵抗があった。学習者に自己評価、クラスメートの評価、教師の評価のどれも受け入れる姿勢をつくり、継続して行う必要がある。

本研究では、エッセイ・ライティングと自己評価の練習を1学期間行ったが、結果をみると1学期間のコースでは不十分であった。1学期間ではなく、1年間かそれ以上にわたってエッセイ・ライティングと自己評価の練習を続ければ、より正確に自己評価ができるようになるであろう。ことに、エッセイ・ライティングに慣れていない学習者には、長期間の継続的な指導と練習が必要である。

## 5.2 ライティング能力の自己評価への影響

本研究のライティング能力と自己評価に関する結果から、日本人の大学生はライティング能力の高い学習者は自分の能力を過小評価し、低い学習者は過大評価する傾向があること、ライティング能力の高い学習者がより正確に自己評価をする傾向があることがわかった。学習者のライティング能力はエッセイそのものに影響を与えるだけでなく、自己評価にも影響を与えると言することができる。では、ライティング能力の異なる学習者をどのように指導していけばいいのだろうか。ことに、ライティング能力別のクラスを用意

することがかなわず、1つのクラスにライティング能力が高い学習者と低い学習者がいる場合には、どのように指導すればいいのだろうか。

まず、教師は学習者のライティング能力をできるだけ早く把握する必要がある。コースの初めに簡単なエッセイを書かせてたりアンケート調査などを行い、学習者のライティング能力とこれまでのライティングの経験を知っておくとよいだろう。そして、個々の学習者の能力と自己評価の傾向をみながら指導をしていく。例えば、ライティング能力の低い学習者は、自己評価の正確性に欠けライティングの向上を過大評価してしまう傾向が強かった。とくにエッセイ構成の向上を教師よりもはるかに高く評価した。パラグラフの要素やエッセイの構成など、ライティングの形式を教えることは効果的である (Silva, 1993)。構成やメカニックなど形式面の学習は、エッセイの内容や語彙や語法の学習に比べると容易で、学習者にとって結果が見え向上も実感しやすい。書く力を伸ばすには、書けるようになることを実感することは大切である。ただし、ライティング能力の低い学習者は何となく良くなった、本当はできていないのにできたと思う傾向がある。どの点でどれだけ向上したのかを具体的に学習者に指摘させたり、できていない場合には教師がはっきりと指摘するとよい。学習者には、形式を理解することとそれを実際のライティングに活用できるのとは別であることを認識させる必要がある。

ライティング指導においては、個々の学習者に応じた指導が必要であるの言うまでもない。本研究では、学習者が毎週提出するジャーナルで個々の学習者の問題を知りアドバイスをした。自分のライティングを過小評価しがちな学習者には、自分のエッセイに自信を持ち、ライティング能力を最大限に活用するような指導が教師に求められる。また、自分のライティングを過大評価してしまう学習者には、慎重に自己評価するように促し、どの点が不十分でそれをどのように直せばよいのか、具体的な指導を教師はすべきであろう。また、ジャーナルだけでなく教師のフィードバックも有効な方法である。本研究はで、プロセス・ライティングを中心にエッセイ・ライティングの基本を指導したので、学習者のエッセイの草稿や最終稿のフィードバックの中で、エッセイの良い点と改善すべき点を指摘し、学習者の能力とニーズ

に応じたアドバイスを与えた。また、コースの途中でアンケート調査を行い、学習者について理解を深めることも必要であろう。このようにいくつかの方法を用いて、学習者と教師のコミュニケーションを継続的に行い深めることが、学習者のライティング能力と自己評価を把握し、それをライティング指導に活かすための最も有効な方法ではないだろうか。

## 6. 今後の研究

本研究では、時間制限で書いたエッセイの自己評価を行ったが、別の環境や課題での自己評価についても調べる必要がある。例えば、コースで書く複数のエッセイを集めるポートフォリオのアプローチでの自己評価も興味深い。また、今回は学習者の大半がエッセイ、ライティングを始めて経験したので、自己評価の理解と練習が大変であったし、ライティングの経験が十分ではなかった。エッセイ、ライティングが未熟な学習者だけではなく、経験を積んだ学習者の自己評価を分析する必要もある。さらに、自己評価がライティング能力を伸ばすのに有効かどうかを調べなければならない。加えて、自己評価は訓練によって正確になるのか、あるいはライティングそのものをさらに学習し経験することで、自己評価の力も伸びるのかを調べることも重要である。MacIntyre et al. (1997) は、どのスキルにおいても不安 (anxiety) が自己評価に影響を与えると述べている。不安の低い学習者のほうが実際より高い自己評価をし、不安の高い学習者の方が低い自己評価をしたと報告している。ライティング能力、不安、ライティング方略など学習者のどの要因が自己評価に影響するのかをも調べる必要がある。

また、学習者の書いたジャーナルやアンケートによる自己報告から、ライティングの認識の変化や自己評価のプロセスを分析することも有益である。ジャーナルやアンケートの質的な分析から、自己評価が学習者に自立した学習を理解させ、学習の目的やニーズに気付かせ、学習の動議づけを強めるのに役立つかどうかをもっとわかるのではないかと考えている。これらについてさらに自己評価の研究を行うことによって、その成果を今後の英語教育のライティング指導に役立てることができると思う。

## 参考文献

- Blanche, P., & Merino, B. J. (1989). Self-assessment of foreign-language skills : Implications for teachers and researchers. *Language Learning*, 39, 313–340.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32, 653–675.
- Ferris, D., & Hedgcock, J. S. (1998). *Teaching ESL composition : Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing : An applied linguistic perspective*. New York : Longman.
- Hamp-Lyons, L. (Ed.). (1991). *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation.
- Hamp-Lyons, L. (1990). Second language writing : Assessment issues. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing : Research insights for the classroom*. (pp. 69–87). Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal*, 51, 12–20.
- Heilenman, L. K., (1990). Self-assessment of second language ability : the role of response effects. *Language Testing*, 7, 174–201.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow : Longman
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition : A practical approach*. Rowley, MA : Newbury House.
- Johnson, V. E. (1994). *Viewpoints : For and against -- Forming opinions on current issues*. Tokyo : Kinseido.
- LeBlanc, R., & Painchaud, G. (1985). Self-assessment as a second lan-



- guage placement instrument. *TESOL Quarterly*, 19, 673–687.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. & Clément, R. C. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency : The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265–287.
- McNamara, M. J., & Deane, D. (1995). Self-assessment activities : Toward autonomy in language learning. *TESOL Journal*, 5 (1), 17–21.
- Nagasaka, A. (2002). EFL students' self-assessment of writing. Paper presented at the 36th Annual TESOL Convention. Salt Lake City, Utah.
- Oskersson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency : Rationale and applications. *Language Testing*, 6, 2–13.
- Peirce, B. N., Swain, M., & Hart, D. (1993). Self-assessment, French immersion, and locus of control. *Applied Linguistics*, 14, 25–42.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing : The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, 657–677.
- Smolen, L., Newman, C., Wathen, T., & Lee, D. (1995). Developing student self-assessment strategies. *TESOL Journal*, 5 (1), 22–27.
- Valdé, G., Haro, P., & Echevarriarza, M. P., (1992). The development of writing abilities in a foreign language : Contributions toward a general theory of L2 writing. *Modern Language Journal*, 76, 334–352.