

エッセー・ライティングにおけるピア・フィードバックの性質 —EFL学習者のコメント分析—

隅 田 朗 彦

The Nature of Peer Response in the EFL Composition Classroom

Akihiko Sumida

1. はじめに

プロセス・アプローチの導入に伴い、第1言語、第2言語を問わず、米国を中心とした作文教育は大きな変革を遂げた。当初のプロセス・アプローチでは生徒の作文に対する教師の介入に主な焦点が当てられたが、social cognitivism および social constructionism 理論の導入というさらなる理論的發展に伴い、作文授業にインタラクションを伴った生徒同士のフィードバックを導入すべきであるという主張が増加した。一般的に peer review, peer response, peer feedback などと呼ばれるこの社会的活動は、教師の作文に取り組む時間の節約という合理性と相まって、多くの教室場面でその意義が認められ使用されることとなった。

わが国では今世紀に入り、高等教育機関でのライティング活動を中心にプロセス・アプローチを考慮した指導が増加し、その研究も発展してきた。しかし、作文を生徒同士で読みあって批判しあうというピア・フィードバックは、わが国の文化的背景には馴染みが薄く、その発展は今後に期待されるところが大きい。第2言語ライティング研究の中でも、EFL学習者を対象としたピア・フィードバック研究は、ESL学習者を対象としたものと比較して現状では極めて少ない。

そこで、本調査により、短期大学生のグループを対象としたプロセス・ライティングで実施したピア・フィードバックから、EFL学習者がどのような性質を持ったフィードバックをするのかを明らかにしようと試みた。

2. ピア・フィードバックに関する研究背景

ピア・フィードバックには、書き手に読み手の存在を意識させることにより、ライティングが認知的活動であると同時に社会的な活動であることを認識させるという効用がある。また、クラスメートが意見を出し合うという社会的なインタラクションをする機会を与え、インタラクションが目標言語で行われた場合は言語習得が促進されるという点でも有益である。さらに、他人の書いた文章を分析的に読むことで、critical reading の訓練にもなる（青木, 2006, 第3章参照）。

ピア・フィードバックについてその効果を検証する研究は、ライティングが行われる環境や調査に参加する生徒の性質、フィードバックが与えられる状況および研究デザイン等の違いにより、効果が大きいとする研究と効果が薄いと研究が混在している。研究テーマは多岐に渡るが、

- (1) 与えられるフィードバックの性質
- (2) フィードバックの後の推敲への活用
- (3) ピア・フィードバックに対する生徒の意識

が大きな柱となっている。さらに、これに教師のフィードバックとの比較を含める研究も多い。(1)～(3)すべてを網羅した詳細な記述を伴う研究はなく、3領域のうちの1領域あるいは2領域の組み合わせでフィードバックを調査する研究が大部分である(Ferris, 2003, Chapters 4-5 参照)。ここでは本調査に関連のある(1)の研究を見ていくことにする。

Mangelsdorf and Schlumberger (1992) は読み手が同僚の作文にフィードバックを与えるときにどのようなスタンスをとるかを調査した。調査の対象は米国の大学のESL上級者60名で、参加者は前の学期に書かれた学生の作文に対し、手紙という形式でコメントを書いた。それぞれの手紙はそこに表された参加者のフィードバック・スタンスによって、prescriptive, interpretive, collaborative の3つのカテゴリーに分類された。Prescriptive stance とは主に作文を形式的な規範に合わせることを要求し、作文の問題点を直すスタンス、interpretive stance は「読み手」自信の解釈に基づいてフィードバックを与えるスタンス、そしてcollaborative stanceは「書き手」の立場を尊重し示唆を与えるスタンスを指す。分析の結果、prescriptive > collaborative > interpretive の順で各スタンスをとる参加者が多かった。さらに、スタンスとライティングコースの成績の関係をみると、collaborative stance をとった学生の成績は他と比較して優れていた。

Mangelsdorf and Schlumbergerはコンテキストを切り離して実施されたフィードバック研究だが、Lockhart and Ng (1995) は、実際のインタラクションを伴うフィードバック・セッションで同僚の作文に読み手がどのようなスタンスでフィードバックを与えるかを調査した。ESL学生(大部分は広東語母語話者)27ペアのフィードバック・インタラクションを録音し、読み手のスタンスを authoritative, interpretive, probing, collaborative に分類した。authoritative stance は Mangelsdorf and Schlumberger のprescriptive stanceに類似し、probing stance は書き手の意図や文章の意味を理解しようとし、説明を求めるスタンスを指す。分析の結果、27ペア中、上記の4スタンスそれぞれに、9, 6, 9, 3 ペアが該当した。つまり、authoritative stance および probing stance をとった学生が最も多く、collaborative stanceをとった学生が最も少なかった。Lockhart and Ng はさらにすべてのフィードバック・セッションの言語使用を分析した結果、読み手の評価を書き手に伝えるだけの authoritative stance および interpretive stance を併せた“evaluative mode”と比較し、書き手の意図を明白にし意味を発展させていくことを可能にする probing stance および collaborative stance を併せた“discovery mode”は、プロセスの理解に、より有益であると結論付けた。

Nelson and Murphy (1992) は6週間に渡る4人のESL学生のライティング指導におけるフィードバック時のインタラクションを分析した。4人のインタラクションを観察することにより、学生はフィードバック・タスクには従事しているが、学生間の社会的な関係がフィードバック・セッションの効果を生かしきれずにいたと指摘し、生徒のピア・フィードバックに対する態度の重要性を主張している。

Yakame (2005) は日本のEFL学生26名を対象に、ピア・フィードバックの内容を調査した。調査の実施されたパラグラフ・ライティングの授業では、第一稿を書き終えた後に学生を5～6人のグループに分け、グループ内で第一稿を音読させ、音読された同僚の作文についてそれぞれの良い点および付け足すべき内容について筆記のコメントを書かせた。次に、すべてのコメントを(1) generalと(2) specificに二分し、(1)を4カテゴリー(overall essay, content, organization, language)に、(2)を2カテゴリー(content, language)に分けた。さらに(2)のcontent feedbackを2カテゴリー(clarity of meaning, more information)に分類した。分析の結果、全体としてほとんどの参加者はローカル(specific)な内容(content)についてコメントしており、参加者が受けたコメントも同様の傾向を示した。Yakameの検証は、このようなフィードバックが参加者の推敲およびコメントやプロセス・ライティング活動自体から学ぶことにどのように影響するかに焦点を絞ったため、「ローカルな内容」に対するコメントがさらに細かくどのような性質を持つかという記述に至ってはいない。しかし、第二稿提出の後に参加者に課された自己分析課題において、「ドラフトにもっと情報が必要だというコメントをもらった」「コメントによって気がつかなかったことに気がついた」という意見が最も多かったという結果から判断すると、他の先行研究で提案されたcollaborativeなフィードバックが有効だったと判断される。

3. 調査方法

3.1. 目的

本調査は上記の先行研究を踏まえ、ESL研究と比較してピア・フィードバック研究の少ないEFL学習者のフィードバックがどのような傾向を持つのかを調査することにした。また、ライティング学習を進めフィードバック体験を重ねることによって、学習者が良い読み手に成長することが可能かを調査するため、以下の調査課題を設定する。

- ・ EFL学習のピア・フィードバックはどのような性質を持つか
- ・ ライティング学習の進行にしたがってピア・フィードバックの性質に変化が生じるか

3.2. 調査参加者

本調査の参加者は短期大学の2年生13名で、それまでに英語を外国語として学習し、短大全教育課程の中で比較的英語科目を多く履修してきた学生である。参加者は本調査で利用したライティングコースを2年次前期に授業科目の1つとして履修した。参加者は当該コースを履修する前の1年次後期までに、パラグラフを中心に英作文を行うコースを履修しており、まとまった長さの英文を書くことにある程度慣れていていた。

3.3. ライティングコース概要

参加者が履修したライティングコースは15週間で、プロセス・アプローチに基づいた英作文指導が行われた。3～4パラグラフの短い英文エッセーを書くことを目的とし、15週間に4つのトピックについて、それぞれ第3稿までを作成した。使用教科書は*Effective Academic Writing: The Short Essay* (Oxford University Press) で、descriptive essayと opinion essay の2章分が教科書に沿って進められた。

参加者は最初の3週間でパラグラフ・ライティングの構成についての復習、エッセー・ライティングの構成などについて講義を受け、与えられたトピックに対し日本語で作文を書き、教師のフィードバックを受けた。実際のエッセー・ライティングに移ったのは、この3週間の日本語による訓練の後である。実際の授業は(1)それぞれのエッセーの特徴に関する講義、(2)教科書で提示されたトピックに沿ったエッセー・ライティング、(3)同僚および教師からのフィードバックに沿ったドラフトの修正(2回)という手順を約3週間かけて行うことを繰り返した。

ライティング・プロセスの詳細は以下のとおりである。1回目の授業では、教科書で与えられたトピックにしたがって brainstorming およびアウトラインの構成を日本語で行った後、作成した日本語のアウトラインに沿って英語で第1稿を書いた。2回目の授業では同僚同士で作文を交換し、エッセー全体の構成および内容について、教科書に提示されたチェックシートに沿って筆記によるコメントを日本語で与え合った。その後、第2稿を作成し教師に提出した。教師は提出された第2稿の文法や語法のエラーについてフィードバックを与え、3回目の授業で受講生に返却した。学生は教師からのフィードバックに沿って、最終稿を作成するよう指示され、次週の授業までに修正を行った。したがって3回目の授業は第2稿の返却のみとなるため、残りの時間は次のトピックについての講義とアウトラインの構成に当てられた。このような3回の授業で1つのエッセーを完成させるプロセスを繰り返した。それぞれのエッセーのジャンルとトピックは(表1)のとおりである。参加者は教科書に提示された複数のトピックから1つを選択した。(表1)では参加者が選択したトピックのみを記載している。¹⁾

表1：エッセー・トピック

	Genre	Topic
Essay 1	descriptive	A food you strongly like or dislike A holiday celebration or family tradition
Essay 2	descriptive	A holiday celebration or family tradition A particular or favorite place or time of day
Essay 3	opinion	Would you consider marrying someone from another culture?

同僚同士で作文を交換する際には、誰の作文にコメントを与えているか知られないように名前を伏せたコピーが渡された。この処理は、フィードバックを与える相手が分からないようにすることで、相手に対する遠慮が障害となって十分なフィードバックが与えられないことを防ぐために施された。また、フィードバックをエッセーの構成と内容に限定したのは、生徒の英語運用能力を考慮し、文法・語法のフィードバックを与えることを要求するのは負担が大きいと教師が判断したためである。

受講生の日本語によるコメントの際に使用したチェックシートは、序論・本論・結論それぞれに個別にコメントを書くようになっている。序論のセクションは、hook, background information および thesis が明記されているか、本論では論を展開するのに十分な情報が書かれているか、そして結論では final opinion として趣旨が再確認されているかを確認するようになっているが、上記以外にも気がついたことがあれば自由に記述して良いことになっていた。実際に使用したシートのチェック項目は Appendix に掲載する。

3.4. 分析方法

第一稿に対して参加者が書いたフィードバックは全て回収してコピーし、全てのフィードバックをコード化して分類した。分類には主に Mangelsdorf and Schlumberger (1992) で使用された3つのフィードバック・スタンスのカテゴリーを利用したが、より詳細に分析する目的で Lockhart and Ng (1995)

の“probing stance”を分類項目に加えて分析することにした。したがって、全てのフィードバックを(1) prescriptive (2) interpretive (3) proving (4) collaborativeに分類した。以下に、それぞれのフィードバック・カテゴリーについて、その特徴と本調査で実際に記述のあった例を示す(丸括弧内は筆者注)。

- (1) prescriptive feedback : 作文の規範に沿うように修正を促すフィードバック
 「Bodyにうまくつながるように、(thesisが)Introの最後に書いてあっていいと思います」
 「トピックセンテンスはありますか？」
- (2) interpretive feedback : 読み手自身の解釈を入れようとするフィードバック
 「(食べ物について)嫌いな理由だけでなく、経験が含まれていておもしろい」
 「油っこい食べ物が多かったり、日本食が食べられなくなるのはいやだ」
- (3) probing feedback : 不明確な情報について理解しようとするフィードバック
 「Star festivalはspecial dayだってことがメインですか？」
 「ハンバーガーステーキについてるにんじんまずいってことだよな？」
- (4) collaborative feedback : 書き手の意図を汲んで文章を発展させるフィードバック
 「マラソンに参加して何を感じたかを書くよりよくなると思いました」
 「もし、余裕があったらinfoをもう1つ付け加えてもいいと思います」

4. 結果

すべてのフィードバックを上記4つのカテゴリーに分類した結果、(表2)のような出現率となった。分類の際に、チェックシートの項目に対し単にチェックボックスにチェックを入れただけのものや、「OKです」などという言葉で確認をしているようなものがあつたため、4つのフィードバック・カテゴリーに含まれないフィードバックとして、新たに“approval”というカテゴリーを設定して分類した。

表2 : 3回のエッセー・ライティングにおける各フィードバックの出現率(%)

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
approval	40.8	44.7	35.6
prescriptive	27.6	17.0	28.8
interpretive	14.5	14.9	3.4
probing	5.3	8.5	6.8
collaborative	11.8	14.9	25.4

このような単なる確認のフィードバックも含め、各ライティングのフィードバック間の出現度数の差をカイ二乗検定により検証した結果、有意差が認められた(それぞれ $\chi^2 = 30.58 / 18.85 / 23.63$ 、いずれも $p < 0.01$)。一方、3回のエッセー・ライティングの過程で、ピア・フィードバックに変遷があつたかをフリードマン検定により検証したが、3エッセー間でフィードバック・カテゴリーの割合に差は見られなかった($r^2 = 3.10$)。量的にフィードバックの変遷が見られなかったと同時に、質的にも大きな変化は見られなかった。3エッセー全てにわたり、文章の意味(内容)に言及するコメントと文や文章の型(構成等)に言及するコメントとがバランスよく与えられていた。また、ライティングが進むにつれて、個々のコメントの性質や長さが変化することもなかった。つまり、調査参加者は初回からかなり文章に即した適切な量のフィードバックが出来ており、その傾向は3回のライティング

中、継続して見られた。このように、エッセイ間ではフィードバックの差がなかったため、以降は各カテゴリーのフィードバックの出現率をグラフ(図1)で観察し、フィードバックの傾向と特徴を見ることにする。

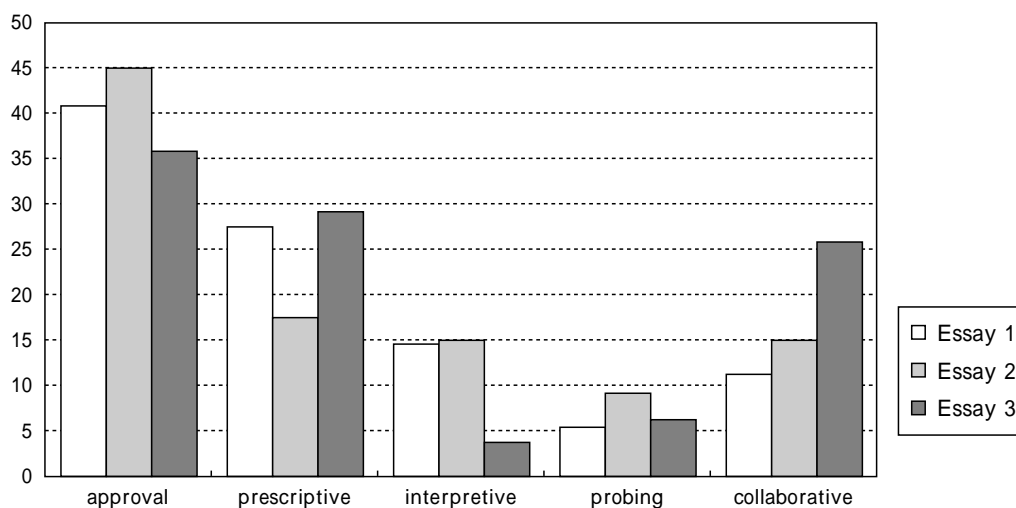


図1：3回のエッセイ・ライティングにおけるフィードバック(5カテゴリー)の出現率(%)

最も出現が多かったのは、チェックシートの項目と合致することの確認のみに終わるフィードバックであった。3番目のエッセイで約10ポイント減少するものの、この確認行為が多い傾向は全てのエッセイで一貫していた。

次に出現の多かったのは prescriptive feedbackで、第2回のライティングでは他の回と比較して出現率が約10ポイント下がるが、実質的なフィードバックとしては全回に渡って最も多く見られたフィードバックだった。Prescriptive feedbackで最も顕著な例は、作文の構成上の問題を指摘するもので、序論・本論・結論のそれぞれの部分で適切なパーツが適切な箇所に十分な量で書かれているかを問題にするものが多かった。この点について問題がない場合は、「ちゃんとTopic sentenceがあっていいと思います」「付け足しの文章があたりして、しっかりとまとめてあっていいと思います」のような肯定的なコメントが見られたのに対し、不十分な場合は、「Topic sentenceをもう少しはっきりする必要があります」「野菜の必要性などに話がずれている」「もう少し詳しく書く?」などの批判的なフィードバックが見られた。最後の2例などは一見、書き手の意図を汲んでさらに情報を促す“probing”あるいは“collaborative”feedbackの例にもとれるが、特に推敲への助けとなる示唆を与えているものではなく、単に、エッセイにはcoherentで十分な量の情報を付加すべきであるという事前に指導された基準に沿ってフィードバックを与えているものと判断し、prescriptiveの範疇に分類した。

第3のカテゴリーのinterpretive feedbackは、3番目のエッセイで出現率が大きく下がり、前半2回の出現率が約15%程度であったのに対し、約3.5%へと落ち込んだ。この種のフィードバックは作文の内容に言及されることが大部分で、書き手に対し肯定的なスタンスをとるコメントが多く見られた。「最後のconclusion sentenceを読むまでFavorite placeについても書いていることに気がつきませんでした。ただ、好きな時間だけについて書いているのかと思いました」のような批判的なコメントや「父の日と比較してみてもおもしろいと思います」のように、読み手自身が考える方向性を示唆するコメントも数例あったが、「本当に嫌いなことがわかりました」「好きな理由がわかります」「由来が書かれていてよいです」「infoはとてもいいと思います。5%のストーリー」など、内容に対し読み手が自分の価値

観で肯定的な判断を下すフィードバックが大部分であった。

ライティング学習の進行にしたがって、漸次に出現率が増加したのがcollaborative feedbackである。1 番目および2 番目のエッセーでは上記のinterpretive feedbackと出現率は同等で約12～15%であったが、3 回目のライティングではprescriptive feedbackに迫る出現数があった。このフィードバックは、書き手の意図を汲んでさらに情報の付加を示唆するコメントで、具体的な示唆を伴う性質上、他のフィードバック・カテゴリーに比較して長く詳細に及ぶ傾向があった。また、コメントは文章の内容だけでなく、文章構成に及ぶことも多かった。文章構成に言及するコメントは、「ある程度の量を書くべきだ」あるいは「coherentな文章を考えるべきだ」という“prescriptive”なスタンスのフィードバックと類似しており、カテゴリー分けの際の判断が難しかったが、書き手の推敲を助長するようなフィードバックは“collaborative”と判断して分類した。以下に代表的な例を示す。

- ・ Tasteの話が最初に出ているのに説明がなく流れているので、そこでbitterとか説明を加えるともっとわかりやすいかも
- ・ もし結婚するならそれなりのかくごや努力が必要なのもかもしれない。など付けたしたほうがいいのかも
- ・ もう少し統計とかの情報を入れたほうが良いと思います
- ・ Star festivalは special dayだってことを一番言いたいのなら、Bodyにその説明をしてあげればよいから、There are some reason why the day is special. first... second... って書き方に見たり、分かりやすくしたほうが良いと思う
- ・ topic sentenceをBodyの最初にI felt so bad when I ate a hamberger steak with a carrot. (原文ママ) とか入れてみて、どんなふうに気分が悪かったか書いてみると文がふくらんでよいと思いました
- ・ 一文目と二文目を逆にしても良いかもしれないと思います
- ・ 2 つ目のTSの最後の「先生にしかられた～」という昔の話は、infoに書いたらどうですか？

Probing feedbackは全てのエッセーに渡って5.3%～8.5%と最も出現率が低く、その傾向に変化が見られなかった。コメントは「分析」の項で例示したとおり、あいまいな情報を詳細に説明することを促すもので、文レベルの問題に言及することが大部分であった。「なんでnice dayなのか、どうしてspecial way to wishなのか」や「最後の方の部分がちょっと分かりづらい(原文ママ) 気がします。『私はカレーが好き、私は夏野菜カレーが嫌いになった』という意味の文になっている気が・・・」など、collaborative feedbackに類似してはいるが、特に推敲について示唆を与えるのではなく、不明な情報について疑問を投げかけるものが特徴である。

ここで、“approval”を除く4つのフィードバック・カテゴリーを、Lockhart and Ng (1995)において対比された evaluative mode と discovery mode の2つに合併すると、出現率は(図2)のようになった。Evaluative mode は最初のエッセーでは最も出現率が高かったが(42.1%) 第2回以降でライティングが進むにつれ10ポイント程度出現率が下がった(それぞれ、31.9%、32.2%)。Discovery modelは逆にライティングが進むにつれて出現率が上昇し、それぞれ、17.1%、23.4%、32.2%となった。

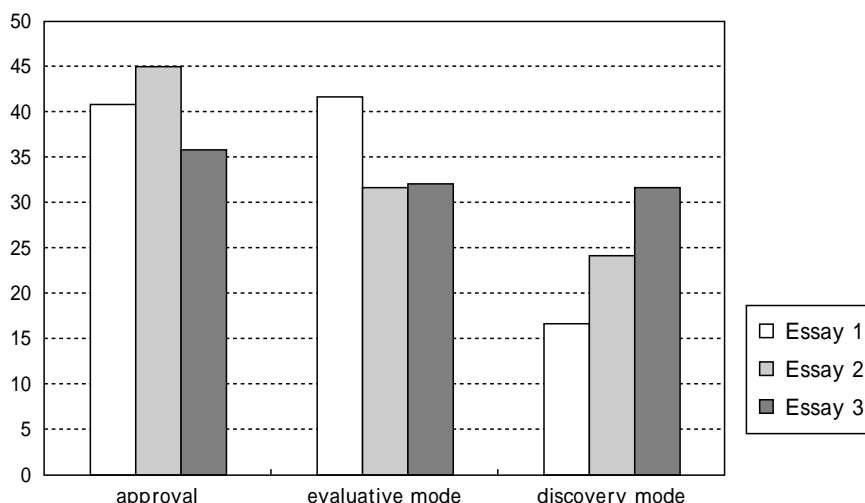


図2：3回のエッセー・ライティングにおけるフィードバック(3カテゴリ)の出現率(%)

5. 考察

研究課題()に対する本調査の結果は、「作文がチェックシート項目の条件を満たしているかの確認 (approval)」が最も多く、続いて「作文の規範に沿うように修正を促すフィードバック (prescriptive)」が多かった。最も少なかったのは「不明確な情報について理解しようとするフィードバック (probing)」であった。これはすべてのライティングについて同様の傾向を示した。残りの2つのカテゴリー、「読み手自身の解釈を入れたフィードバック (interpretive)」および「書き手の意図を汲んで文章を発展させるフィードバック (collaborative)」の出現率はprescriptiveとprobingとの間に位置していたが、ライティングが進むにつれて、最初は出現率のより高かったinterpretiveをcollaborativeが凌ぐ動きが見られた。

単なる確認のフィードバックについては先行研究に同等のフィードバック・カテゴリーがない。したがって、このフィードバック形態について、本調査の結果が他の研究と合致する事実はない。しかし、Berg (1999), Kondo (2004), Stanley (1992) などの研究で検証された、事前あるいはライティング指導プロセスの最中に、読み手にフィードバックについての訓練をした場合のほうが訓練をしない場合と比較して、フィードバックがより多く与えられるようになるという事実をサポートする結果と捉えることができる。つまり、参加者はチェックシート項目があることによって、どこにフィードバックを与えたらよいかという指針を得ることができ、フィードバックを与えながら訓練もされていたことになる。

フィードバック訓練の影響が大きいことは、実質的なフィードバックとしてはprescriptiveが最も出現率が高かったことから推測できる。本調査では実際のエッセー・ライティングを始める前に、教師がエッセーの構造について講義をし、参加者が書いた日本語の作文に教師が筆記のフィードバックを与えるという訓練を行うことで、エッセーの構造的な規範を教える活動にかなり時間を費やした。また、エッセー・ライティングの際にも、thesis, topic sentence, final opinion等の構成について教師が口頭で注意を促す場面が多かった。したがって、エッセーとはどのようなものであるべきかという要素に参加者の意識がより大きく傾いていたと考えられる。このことがフィードバックを与える際にも規範的な概念上の問題点を多く指摘することにつながったと考えることができる。訓練をすることによって生徒がcriticalな読み手として成長することは利点ではあるが、訓練の仕方によって焦点を当て読む要素に偏りが出ることにもあることに留意する必要がある。また、フィードバックのガイドと

なるチェックシートを使用する場合も、シートは補助的に使用し、なるべく読み手の自由な記述を促す方法を考える必要がある。

Prescriptive feedback が最も多かったという事実は、先行研究をサポートする結果となった。これは上記のフィードバック訓練にも関連するが、参加者が教師の指導したフィードバック・ストラテジーをかなり忠実に遂行したことによるものと考えられる。実際に、「hookはどこですか」「トピックセンテンスがちゃんとあってよかったです」「Conclusionにはtopic sentenceとthesis (final opinionとの混同あり：筆者注)を必ず入れなきゃいけないらしいよ。別の言葉でね」「CA (counter argument) と Ref. (refutation) がConclu (conclusion) にはいとるよ。Bodyに入れてConcluをもっと長く！（以上丸括弧内は著者注）」など、ライティングの規範に沿った編集者の役割をするコメントが多く見られた。

研究課題（ ）については、ライティングコースの進行にしたがって、フィードバック・カテゴリーの割合に変化が認められなかった。つまり、ピア・フィードバックの体験を積むことで、効果的なフィードバックが与えられるようになるという発達は見られなかった。読み手の発達のためには、フィードバック・セッションを数回繰り返すだけでは不十分で、さらに多くのフィードバック経験を繰り返すことやライティング活動とは別の critical reading の訓練を施すことが必要なことを示していると考えられる。

あるいは、フィードバックを記述する際に使用したチェックシートが効果的なフィードバックを与えるのに適切なガイドになっていなかったということも考えられる。シートの本論に関するチェック項目は「十分な詳細があるか」「書き手がさらに追加できる情報は何か」という質問で、比較的内容に関する自由記述が許される項目だが、序論および結論に関しては、それぞれ、「hook, background information, thesisを含んでいるか」「結論でfinal opinionが書いてあるか」というエッセーの「形式」に焦点を置いているため、規範的なフィードバックを与える必然性を含んだチェックシートになってしまっていた。このことが、Lockhart and Ng (1995) におけるevaluative modelに属するフィードバックを助長した可能性がある。

一方、量的な有意差はなかったものの、ライティングの進行に伴ってdiscovery modelに属するフィードバックが漸次が増加し、特にcollaborative feedbackの出現がその増加傾向に貢献したことは注目値する。先行研究で主張されているとおり、discovery modelに属するフィードバックは効果的な遂行を促し、このようなフィードバックを与えることができた読み手自身の作文がそうでない読み手の作文よりも良くなることが分かっている。上述のとおり、3回のライティングでは大きな増加は見られなかったが、ピア・フィードバックを伴ったライティング活動をさらに続けることで、効果的な読み手を養成することができる可能性を秘めている。

この傾向がエッセーのジャンルの変化に左右されたと考えることもできる。前半2回のエッセーはdescriptive essayだったが、3回目はopinion essayであった。つまり、後半のライティングは前半と比較してより書き手の意見が作文に反映される。したがって、その意図を汲んでさらにアドバイスを与えるというフィードバックが増加する必然性は高い。しかし、この推論を本研究の結果から確証することはできない。なぜなら、書き手・読み手の意見が大きく関係することから論理的には後半のエッセーでは増加すべきinterpretive feedbackの出現数が(図1)に見られるように大幅に減少した理由は説明できないからである。また、ジャンルの変化にもかかわらずprobing feedbackの出現数は低いまま推移している理由も特定できないからである。つまり、これら2種のフィードバックが本来持っている性質は、論理的にはジャンルの変化に伴ってその出現率の上昇に貢献するべきものだが、実際の出現率は全くそのようにはなっていないのである。

6 . おわりに

本研究により、EFL 学習者のフィードバックの性質にはかなりはっきりとした傾向が見られることがわかった。また、ライティング訓練を続けることによって、後の推敲に有効だとされるコメントが増加する可能性がわずかに認められた。ただし、ピア・フィードバックを続けていくことの効果を確証するためには、多くのライティングを重ねていく研究デザインが必要である。

また、今回の調査目的には入っていないが、フィードバックが果たして推敲にどれだけ活用されているかという調査も必要である。このような主旨の研究もESLの状況ではかなり多く実施されているが、ライティング活動が行われる文化的背景などの影響が大きく、効果的な推敲につながるか否かは、研究によってまちまちな結果が見られる (Ferris, 2003参照)。ピア・フィードバックが推敲に有効に働くには、その効用を生徒が十分に理解していること、つまり、ピア・フィードバックに対する生徒の肯定的な意識 (attitude) が必要である (Kondo, 2004; Nelson and Murphy, 1992)。このような肯定的な態度は米国を中心としたL1研究では多く認められているが、ESLおよびEFLの状況では否定的あるいは消極的な態度も多く報告されている (Carson and Nelson, 1996; Zhang, 1995 など)。特に、同僚との友好的な関係を維持しようとする文化を持つ東アジア諸国では、文章を批評するピア・フィードバックに対して消極的な態度を持つ生徒が多いように思われる。ただし、本研究のライティングコースの受講生に対しコース終了後にアンケート調査をしてみたところ、ピア・フィードバックの意義を理解し、肯定的な態度を持つ参加者が大半であったことを見ると、ピア・フィードバックの意義に理解があれば、それを受け入れる態度も備わるとも考えられる。

また、効果的なフィードバックができる読み手を育成する有効な指導法を考える必要もある。上記の態度にも言えることだが、教師からの効果的な働きによって、あるいは学習活動の潜在的な性質から、読み手のフィードバック技能や意識を発展させる方法を模索すべきである。例えば、本調査において collaborative feedback の増加はさらにライティング活動を続けることに伴って増加する可能性はあるが、probing feedback にその傾向が見られなかったことは、ライティング活動、フィードバックの訓練、フィードバック・セッションで使用するガイドシートなど、指導の内容を再検討する必要性を示している。

注

- 1) 第4のエッセーについては、授業時間の関係上、第一稿について教師が内容・構成および文法・語法の両方について一度にフィードバックを与えたため、第2稿を最終稿とした。したがって、分析には含めていない。3回目のライティングについては、本論に対してのみ、第2ライティングまでのフィードバック経験を生かした自己フィードバックを行わせたため、厳密にはピア・フィードバックではないが、それまでのフィードバックと同じスタンスでフィードバックを書くようにと指導したため、ピア・フィードバックと同等と捉え分析に含めた。

引用文献

- 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
- Berg, E.C. (1999) The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing, 8*, 215-241.
- Carson, J.G. & Nelson, G.L. (1996) Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction. *Journal of Second Language Writing, 5*, 1-19.
- Ferris, D.R. (2003) *Response to student writing: Implications for second-language students*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kondo, Y. (2004) Enhancing student writing through peer review coaching. *Annual Review of English Language Education in Japan, 15*, 189-198.
- Lockhart, C. & Ng, P. (1995) Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and content. *Language Learning, 45*, 605-655.
- Mangelsdorf, K. & Schlumberger, A. (1992) ESL student response stances in a peer-review task. *Journal of Second Language Writing, 1*, 235-254.
- Nelson, G.L. & Murphy, J.M. (1993) Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly, 27*, 135-142.
- Stanley, J. (1992) Coaching student writers to be effective peer evaluators. *Journal of Second Language Writing, 1*, 217-233.
- Yakame, H. (2005) The role of peer feedback in the EFL writing classroom. *Annual Review of English Language Education in Japan, 16*, 101-110.
- Zhang, S. (1995) Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing, 4*, 209-222.

Appendix フィードバック用チェックシート

- 1 . Does the essay have three [four] paragraphs?

- 2 . Does the introduction include a hook to get the reader's attention?

Does it also include background information?

Is the writer's opinion about the issue clearly stated in the thesis statement?

- 3 . Dose each body paragraph contain a clear topic sentence?

- 4 . Does each body paragraph contain details to support the topic sentence?
What other information do you think the writer could add?

- 5 . Did the writer give a final opinion in the conclusion?

チェック項目「1」に記されたフィードバックは今回の分析に含めていない。