

プロセス・ライティング指導法に対する短期大学生の意識 —質問紙による分析

隅 田 朗 彦

College Students' Perception of EFL Process Writing Instruction : A Survey Analysis

Akihiko Sumida

1. 研究の動機と目的

第二言語 (L2) プロセス・ライティング指導において、教師やクラスメートからのフィードバックあるいは自己フィードバックは不可欠であり、生徒がフィードバックを利用し、自分のドラフトを書き直すことにより、修正した文章自体の質が向上すると同時に、後のライティング力が向上することはよく知られている。フィードバックを受けることにより、書き手が気づかなかった、内容上の問題点や文法・語法上の問題点に気づき、自分の作文について再度熟考する機会が得られるからである。

このようなライティング指導を行う場合、教師あるいはクラスメートのどちらか一方のみがフィードバックを与える場合と、両者がライティング・プロセス中の異なった場面でフィードバックを与える場合とがある。両者を異なる場面で使い分ける指導法では、クラスメートの与えるピア・フィードバックは、作文の内容や構成などのマクロ・レベルの要素について与えられることが多く、教師からのフィードバックは文法や語法に関するエラーなどのマイクロ・レベルの要素に与えられることが一般的であり、ピア・フィードバックと教師フィードバックに異なった役割を持たせることで、それぞれの特性を生かした指導法が可能となる^{1) 2)}。

しかし、教師、クラスメート、いずれからのフィードバックにせよ、フィードバック活動に対して肯定的な態度がなければ、効果をもたらすはずのフィードバックを活用することができず、作文の質の向上に結び付けることは困難となる。L2ライティング研究において、教師あるいはクラスメートからフィードバックを受ける活動を肯定的に捉えることにより、生徒の作文能力の向上が達成されるという研究報告^{3) 4)}と、学習者が否定的あるいは消極的にフィードバックを捉えているために、作文指導がうまくいかないという研究報告^{5)~7)}があることから、フィードバック活動に対する生徒の積極的な意識が、ライティング指導の成功に大きく寄与するといえる。

フィードバック活動に対する意識や、実際にライティング・プロセスの中で有意義なフィードバック利用が行われるかは、学習者の母語 (L1) の文化、学習者の同士の社会的な関係、学習環境、教師と生徒の関係などに左右される。たとえば、Carson and Nelson⁸⁾ は、アジア系の学習者はラテン系の学習者と比較し、フィードバックがクラスメートを批判することにつながると考え、相手を傷つけないよう

消極的なフィードバックを与える傾向にあったと報告しており、Allaei and Connor⁹⁾は、異なるL1文化背景を持つ学習者の集まるESLクラスでは「良い作文」に対する観点が異なり、ピア・フィードバック活動が困難となった事例を挙げている。このような文化背景がフィードバック活動の効果を左右するという研究を踏まえ、日本人学習者に対し、記述による匿名のピア・フィードバック活動を行い、フィードバックに対する消極的な態度を緩和する工夫をし、効果を上げた例もある^{10) 11)}。

また、ピア・フィードバックと比較し、学習者は教師からのフィードバックを好意的に見る傾向にあるとする報告も多い。これらの学習者はピア・フィードバックがL2作文力上達に意義があることは認識しているが、教師フィードバックを「より正確なフィードバック」として崇敬する傾向にある。このような学習者の例はアジアのEFL環境にあるものが大半である^{12) 13)}。

本研究は、同様にアジアのEFL環境にある日本の短期大学で、学習者の文化的背景を考慮した記述による匿名のピア・フィードバック活動を含むエッセー・ライティングのコースで、学生がプロセス・ライティングによって経験したフィードバック活動に対し、どのような意識を持ったかを調査することを目的とする。調査課題は以下の3点である。

- 1) 学習者は教師のフィードバックと生徒のフィードバックに対し、異なった認識を持つか。
- 2) 教師フィードバックをより肯定的に捉える傾向があるか。
- 3) フィードバックに基づいて作文を書き直すことへ肯定的な意識を持つか。

2. 研究方法

2. 1. 調査参加者

本調査は2007年から2009年の3カ年度において、新潟青陵大学短期大学部で毎年度前期に開講されたエッセー・ライティングコースを受講した37名の短期大学生を対象とした。年度別の内訳は2007年度13名、2008年度9名、2009年度15名で、全て女子学生であった。コース開講中に受験したTOEICスコアの平均値は452.6（リーディングパート190.9）で、英語の学力としては初級～中級者であった。

2. 2. ライティング・コース概要

コースは通常の短期大学のカリキュラム中の1科目であり、授業は週1回の90分、15週間続けられた。3カ年とも同じ教師により、ほぼ同様の指導・学習内容でライティング学習が進められた。

最初の3週間はコース・ガイダンスおよび日本語によるエッセーの基礎的な指導が行われた。日本語によるエッセーの指導は、英語圏で一般的とされる introduction, body paragraph(s), conclusionの3部構成によるエッセーの構造についての講義と、上記の3部構成にしたがい映画宣伝の文章を実際に作成するというタスクからなる。文章作成の際は、英文エッセーを作成するときと同様、(1)ブレインストーミング、(2)エッセーのアウトラインの作成、(3)第1ドラフト作成、(4)教師からの内容・構成に関する記述によるフィードバック、(5)第1ドラフト修正（最終ドラフト作成）の順で最終原稿を完成させるという手順をとった。作成する作文および与えられるフィードバックはすべて日本語による。

残りの12週間では、各自の英文エッセーを作成するライティング実践が行われた。指導は1つのエッセーについて3週間で費やし、(1)ブレインストーミング (L1)、(2)エッセーのアウトラインの作成 (L1)、(3)第1ドラフト作成 (L2)、(4)内容・構成に関する匿名の記述によるピア・フィードバック (L1)、(5)ピア・フィードバックに基づく第1ドラフト修正（第2ドラフト作成）、(6)文法・語法のエ

ラーに関する記述による教師フィードバック (L1/L2混在)、(7)教師フィードバックに基づく第2ドラフト修正 (最終ドラフト作成) の順で作文を完成するサイクルをとった。同様のサイクルで4つのトピックについてエッセーを作成した。前半の2つはdescriptive essayを、後半はopinion essayを作成した。

上記のサイクルのうち、(1)~(3)については参加者が一人で行い、協力的な活動はなかった。(4)では、参加者が任意のクラスメート1人の第1ドラフトを読み、授業中に配布されるフィードバック・ワークシートに、エッセーの構成や内容について良い点及び修正すべき点をコメントとして記入した。事実上は、参加者がペアになってお互いのドラフトにコメントを出し合うことになるが、どの参加者も、誰のドラフトを読み誰にコメント与えているか知らずに活動を行うようになっていた。(6)はそれぞれの第2ドラフトについて、文法・語法上のエラーに下線および修正コードを付すフィードバックを、ドラフトの余白に記入した。コードでエラーを示すだけでは、参加者が間違いの特質に気付いて修正することができないと教師が判断したエラーについては、簡単なヒントも追加した。

2. 3. 調査材料と分析方法

最後のエッセーを完成した後、受講者全員に対し、ライティング・コースに関するアンケートを行い、プロセス・ライティング学習活動に対する意識を探った。アンケートは全40項目からなる質問紙によるもので、教師およびピア・フィードバック、ドラフト修正、ライティング作成のプロセス、ライティング学習の成果について、それぞれ3~8項目を割り当て、参加者の意識を問うものになっている。参加者は各項目の記述を「強くそう思う」「そう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の4段階で評価するよう指示された。評価が困難な場合は「よくわからない」という選択ができるようになっていた。結果の分析は、各項目について平均値を算出し比較することで、それぞれの項目に対する参加者の意識を比較することとした。「よくわからない」という回答は分析の対象から外した。

3. 結果と考察

質問紙40項目について、クラスカル・ウォーリス順位検定により年度間の平均値の差異を検証したところ、有意差はなかった ($H=2.44$)。そのため、3カ年度全ての参加者を一つの集団として扱うことにした。本研究で分析に使用した項目数は24項目である。

調査課題(1)について、ピア・フィードバックに関する項目の平均値は (表1)、教師のフィードバックに関する項目の平均値は (表2) のとおりとなった¹⁴⁾。

表1 ピア・フィードバックに対する学生の意識

項目	平均値
1) クラスメートに名前を知られないように、コメントし合ったのは良かった	3.38
2) クラスメートからのフィードバックは必要だと感じる*	3.24
3) クラスメートが書いたドラフトにコメントを書くことには意義があった	3.14
4) クラスメートにエッセーのコメントをもらうことは歓迎すべきことだ*	3.05
5) クラスメートからのコメントは第2ドラフトを作成する際に役に立った	3.00
6) 自分の書いたエッセーをクラスメートに読んでもらえて良かった	2.97
7) 自分のエッセーをクラスメートの前で音読して発表する機会があってもよい	1.69

ピア・フィードバックに関する項目では、7項目中6項目についてかなり高い平均値を示しており、参加者が内容や構成の修正を促すフィードバックを好意的に捉えていたことがわかる。項目2の結果はピア・フィードバック全体を好意的に感じており、項目3、4はコメントを書くことにも、クラスメートからのコメントを受け取ることに肯定的な感情を有していたことを示す。また、項目5の平均値に表されているように、コメントの有用性を認める参加者も多かった。アンケートの自由記述欄にも、「きちんとどこをどう修正すればよいかを示しているような良質なフィードバックがあれば、第2ドラフトを作成する時に大変役に立つ(2009年度)」という記述が見られた。

また、項目1の平均値は最も高く、参加者がドラフトやコメントの匿名性を重視した指導法について肯定的な感情を持っていたことがわかる。さらに項目6に見られるとおり、読み手の存在を歓迎する感情を持っているのに対し、項目7の結果には、自分の作文の内容を多くのクラスメートに知られることに抵抗があることが示されている。このことから、読み手を意識し、その存在を好意的に捉えるためには、匿名性を確保したフィードバック活動が大きな意義を持つといえる。

表2 教師のフィードバックに対する学生の意識

項目	平均値
8) 文法に関するフィードバックは最終ドラフトを作成する際に大いに参考になる	3.59
9) 文法に関するフィードバックで、記号の他にヒントが書かれているのは役に立つ	3.50
10) 学生の英語の誤りは、直すべき英語を学生に考えさせるのが良い*	3.22
11) 文法の誤りは正しい形や語法を教えてもらうよりも、記号やヒントのほうがよかった*	2.83
12) 文法に関するエラーは、記号で示されるものが良かった*	2.81
13) 文法に関するフィードバックの記号はその意味がよくわかった*	2.65
14) 教員からフィードバックをもらったことで、何をどう修正してよいのかがよくわかった*	2.58
15) 文法の誤りや修正方法について、授業中に十分な説明が欲しかった	2.22

(表2)に表わされた結果からは、文法や語法に関するフィードバックについて、教師のフィードバックを肯定的に捉える傾向が見られる(項目8を参照)。項目10、11の結果からわかるとおり、生徒のエラーに対し正しい形を教師が示すのではなく、エラー箇所を示してヒントを与えることで、書き手自身が自分のエラーを認識し自己修正する意義を参加者の多くが認識していた。ただし、項目11~14の結果が示すとおり、ヒントの与え方としてエラーの属性を記号で示すという手法は、必ずしもドラフト修正に有益であるという認識を大半の参加者から得られたわけではない。教師のフィードバックに基づいて、書き手自身がエラーの修正法を考えるという概念そのものほど高い平均値を出す結果にはつながらなかった。これに対し、項目9の平均値が比較的高いことから、学習者は単なる記号によるエラーの明示だけでなく、修正につながる簡単なヒントを望んでいることが分かる。これは隅田が行った先の調査¹⁵⁾の、エラー箇所を記号で示すことが、エラーの属性によっては実際のドラフト修正に寄与しなかった報告ともリンクし、エラーコードによるフィードバックの不十分さを示している。

しかしながら、項目15の結果が示すとおり、自分たちの犯したエラーについて、授業中にある程度時間をかけて一斉に文法指導を受けることは、学習者が強く望んでいたわけではなく、あくまでも自分の書いたエッセイに対するフィードバックという形で、作文の質を向上させることを望んでいたといえる。プロセス・ライティング指導の中での文法指導については賛否が分かれるところであり、その是非を結論付けることは難しいが、少なくとも学習者の指導の効果に対する認識は高くはない。

調査課題(2)に対し設定された、ピア・フィードバックと教師のフィードバックの比較に関わる項目の

平均値は(表3)のとおりである。どの項目も今回のライティング学習では行わなかったことについて評価を求めるものであり、平均値を見る限りでは、学習過程になかったことに対する評価はフィードバックの源にかかわらず低くなっている。まず、項目16の平均値は2.5を下回る程度で、一部の先行研究⁷⁾¹¹⁾¹²⁾に示されるような、教師フィードバックがピア・フィードバックを凌ぐという意識は、本調査の参加者には見られなかった。むしろ、前掲のHedgcock and Lefkowitz²⁾が示唆した、内容や構成に関する問題点にはピア・フィードバックが適しており、文法・語法に関するエラーには教師フィードバックが適しているという事実と、本調査の参加者が持っていた意識とが合致していたと見ることができる。

特に、項目17および18の結果が示すとおり、文法・語法のエラーに関するフィードバックをクラスメートに与えたり、クラスメートからフィードバックを受けたりすることに対しては、大きな不安を持つようである。これは、学習者が「教師フィードバックのほうがより正確である」という認識を持つというアジアのEFL環境での学習者の意識を報告した研究結果と合致している。さらに、本研究の参加者は、第1ドラフトにコメントを書くときにも自分のコメントが「正しい」か否かを不安に思うことがあったようで、自由記述欄に「友達のエッセーをチェックしコメントを書くのは、自分でもあっているのかわからず、ためらいがあった(2009年度)」という不安を表出した記述も見られた。

表3 教師、ピア・フィードバックの比較に関する学生の意識

項目	平均値
16) 第1ドラフトへの(内容・構成に関する)コメントは教師からもらったほうが良かった	2.47
17) 文法のフィードバックもクラスメートからのものももらったほうが良かった	2.11
18) クラスメートのエッセーの文法チェックも自分たちで行ったほうが良かった	1.76

調査課題(3)に挙げられた、フィードバックに基づいた作文の書き直しについての意識は(表4)に示すとおりである。項目24を除き、すべての項目について2.8以上の平均値となっており、特に、項目19~21に表わされたエッセーを書き直すという活動に関する意識は、3.5以上の高い平均値が出ている。さらに、アンケートの自由記述に、「ライティングがとても苦手だったので、何回も書き直すことで、最後には長い文が書けるようになってよかった(2009年度)」、「1つのトピックに対して時間をかけて出来て良かった(2008年度)」などがあつたとおり、何回もエッセーを書き直すことで、作文の質が向上することに意義を感じる、あるいは安心感を持つ参加者が多かった。

表4 作文の修正に関する学生の意識

項目	平均値
19) 作文を修正することは必要だと思う	3.78
20) 1つのエッセーに対して2回の修正をすることは有意義である	3.68
21) 色々なトピックでどんどん新しい作文を作成するより、じっくりと修正したほうがよい*	3.36
22) 第2ドラフトを作成する際、前のエッセーの際のコメントを読み返すことを意識した	2.86
23) 最終ドラフトを作成する際、前のエッセーへの文法フィードバックを参考にした	2.86
24) 内容や構成のコメントと文法に関するフィードバックは同時のほうが修正しやすい	2.38

大部分の参加者が同じトピックを2回も修正するという事に抵抗感を持たなかったのに加え、半数以上の参加者はトピックの異なる新しいエッセーを書く際にも、それ以前に書いたエッセーへのフィー

ドバックを読み返し、ドラフト修正に役立てていた。項目22、23ともに平均値は同ポイントであり、各項目の度数を見ると、「強くそう思う」や「そう思う」と答えた参加者は全体の約3分の2に上った。両項目とも「強くそう思う」とした回答は全体の4分の1程度であった。受講者は取り組み中のエッセー以前に書いたエッセーについては、ポートフォリオ様に、第1稿から最終稿までの原稿とフィードバックシートを1セットとしてファイルに保管しておくように指示はされていたが、すぐに参照できるようにしておくことは要求されていなかった。特に指示されなくとも、多くの参加者がコース中に書いたエッセーを参照しながら書き直し活動を行っていたことは注目すべきである。

修正に関する意識の中で肯定的な意識が比較的少なかったのは、修正を1回だけ行うことに対するものである(項目24)。本調査におけるライティング指導は、3カ年とも概ね同様の手順や同様のトピックで行われたが、2007年度と2008年度の2カ年度は、第4のエッセーのみ、授業時間数の関係から修正を2回行うことができず、内容・構成に関するコメントと文法・語法エラーへのフィードバックを同時に1回のみ、教師が与えることになった。したがってこの項目については、2007・2008年度では実際に行ったことに対する意識、2009年度では1回しか修正が行われなかったとしたらという仮定に対する意識と、異なった意識を見ることになった。いずれの場合にしても評価の平均値に年度による差はなく(2007年度2.67、2008年度2.13、2009年度2.33)、どの年度の参加者も、1回の修正で次のエッセーに移ってしまうことにはかなり否定的な意識があった。これは、学習者が時間をかけて1つのエッセーを仕上げることに安心感を持つという先の考察にもつながる。

4. まとめと今後の課題

本研究はプロセス・ライティング指導における学習者の意識を調査し、1) 学習者は教師のフィードバックと生徒のフィードバックに対し、それぞれに異なった意義を認識し、両者とも有意義であると感じ、2) 特に、教師フィードバックをピア・フィードバックと比較して好意的に捉える傾向はなく、3) 作文をフィードバックに従って複数回書き直してから次のエッセーに取り組むことに対して肯定的な意識を持っていたことが分かった。

これらの結果は、ピア・フィードバックと比較して教師フィードバックを歓迎する傾向にあるとする一部の研究を除き、概ね先行研究の結果と合致するところが大きかった。ただし、先行研究で扱われているピア・フィードバックは、多くが生徒同士のディスカッションを採用しているが、本研究では、筆記による匿名のフィードバック活動を採用している。このような筆記によるフィードバックが、学習者にそれぞれのフィードバックの特長を正しく認識させることに成功したと同時に、口頭のインタラクションを伴うフィードバック活動では、学習者の性質によってもたらされる可能性のある否定的な感情が、学習者の持つ文化背景を考慮した匿名のフィードバック活動によって軽減されたと考えることもできよう。

今回の研究では、関連するアンケート項目について4段階の評価の平均値を見ることで、フィードバックやドラフト修正に関する意識の度合いを推測する程度にとどめている。今後は実際に行ったライティング学習の成果と書き手の意識を比較し、英作文の質や作文の能力を向上させた学習者とそうでない学習者の間に、どのようなフィードバックや修正への態度の違いがあるのか、アンケート項目の平均値を利用して比較解析することが可能である。

また、日本人学習者を対象に、ライティング指導期間中の学習者のフィードバックに対する意識変化を検証した研究もあるとおり^{3) 17)}、どのような局面で学習者の意識がどのように変化するかを視野に入

れる必要がある。動機づけ研究では広く知られていることだが¹⁶⁾、学習者の学習方法や学習環境に対する態度は一定ではない。本研究の自由記述にも「オピニオンエッセイは作りやすかった（2007年度）」「最初は苦痛だったけど、書けるようになってからはすごく楽しかった。結構上達してうれしかった（2009年度）」「少し面倒くさいときもあったけど楽しかった（2009年度）」のように、エッセイの種類、能力の向上、タスクの性質によって、参加者の意識が変化の様子が現れていた。このような意識の変化を捉え、適切な指導を行う方法も今後考えるべきことである。

文献

- 1) Ferris, D.R., *Response to student writing: Implications for second-language students*, Lawrence Erlbaum, 2003
- 2) Hedgcock, J., & Lefkowitz, N., Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, Vol. 1, 1992, pp.255-276
- 3) Kondo, Y., Enhancing student writing through peer review coaching. *Annual Review of English Language Education in Japan*, Vol. 15, 2004, pp.189-198
- 4) Mendonça, C.O., & Johnson, K.E., Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, Vol. 28, 1994, pp.745-769
- 5) Connor, U., & Asenavage, K., Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, Vol. 3, 1994, pp.257-276
- 6) Nelson, G., & Carson, J., Cultural issues in peer response: Revisiting “culture”. *Feedback in second language writing: Context and issues*, Cambridge University Press, 2006, pp.42-59
- 7) Zhang, S., Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, Vol. 4, 1995, pp.209-222
- 8) Carson, J.G., & Nelson, G.L., Chinese students’ perceptions of ESL peer response group interaction. *Journal of Second Language Writing*, Vol. 5, 1996, pp.1-19
- 9) Allaei, S. K., & Connor, U. M., Exploring the dynamics of cross-cultural collaboration in writing classrooms. *The Writing Instructor*, Vol. 10, 1990, pp. 19-28
- 10) Hosack, I., The effects of anonymous feedback on Japanese university students’ attitudes towards peer feedback. 『ことばとそのひろがり(3)：山本岩夫教授退職記念論集』立命館大学法学会、2005、297－322ページ
- 11) 隅田朗彦「筆記によるピア・フィードバックの英作文修正への活用：ケーススタディ」新潟青陵大学短期大学部研究報告、39、2009、63－72ページ
- 12) Tsui, A.B.M., & Ng, M., Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, Vol. 9, 2000, pp.147-170
- 13) Yang, M., Badger, R., & Yu, Z., A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, Vol. 15, 2006, pp.179-200
- 14) 以下、表中の項目は平均値の高いものから順に並べてある。実際のアンケート項目は2、3で述べたカテゴリー別に分けられておらず、順不同で提示された。また、実際のアンケートで否定的な項目だったものについては、他の項目との比較のため、逆転項目として「全くそう思わない」を4、「強くそう思う」を1として平均値を算出した。このような項目については、表中では肯定的な記述に変更している。表でアスタリスクを付して示しているものがこの項目に該当する。

- 15) 隅田朗彦「ライティング指導におけるフィードバックの明示性とエラー修正との関係」関東甲信越英語教育学会紀要、19、2005、67-77ページ
- 16) Dörnyei, Z., *Teaching and researching motivation*, Pearson Education, 2001
- 17) Nagasaka, A., Feedback in EFL writing: Integration of students' perceptions over time and at the end of term. 恵泉女学園大学紀要、17、2005、121-150ページ