

ライティング指導における対話の役割 —構想を練るための支援として—

キーワード： ライティング指導、教師フィードバック、自己推敲、対話

保坂 明香 国際基督教大学

1. はじめに

日本語教育において、学習者に対するライティング指導の方法として一般に多く取り入れられているのが教師による誤用訂正である。しかし、ESL (English as a Second Language) 研究や EFL (English as a Foreign Language) 研究の影響を受け、教師による誤用訂正の効果に対して疑問が呈され、代替するフィードバック方法として、近年ピア・レスポンスが多く取り入れられている。ピア・レスポンス後の学習者の作文能力、自己推敲力の向上は多くの先行研究で示され、効果的なフィードバックの方法であることが実証されている。しかしながら、ピア・レスポンス研究の調査対象がピアによる口頭フィードバックの効果であるのに対し、教師フィードバック研究の対象は、教師によって記述されたフィードバックの効果であることが多い。口頭フィードバックと記述フィードバックのインタラクションの質や量を考慮すると、同列に比するものか疑問の余地がある。口頭フィードバックそのものの効果についてより深く検証される必要があると考える。

本稿は、学習者と教師が対話をすることで、学習者がレポートの自己推敲を深めることができるか否かを検討したものである。以下、実践から浮かび上がってきた課題を報告するとともに、今後のこの分野の課題について考察する。

2. 先行研究

近年、日本語教育において、ピア・レスポンスと教師フィードバックの比較研究が多く行われている。また、学習者の自己推敲と、ピア・レスポンス後の推敲、及び教師フィードバック後の推敲の相違を比べた研究も少なくない。

影山 (2000) は、ピア・レスポンス後と教師フィードバック後の推敲活動を分析し、ピア・レスポンス後は特に内容面において学習者が多様な推敲を行ったと述べている。その理由として、学習者同士のインタラクションが作文の推敲を促したためだと推測している。原田 (2006) もまた、教師添削との比較を通してピア・レスポンスの影響を調べている。調査によると、ピア・レスポンスは特に内容面の推敲に効果的で、教師添削よりも内化を促し、学習者の自己推敲に有効に働くということである。池田 (1999a)、(1999b)、(2000) でも、ピア・レスポンスが教師フィードバックと同様、あるいはそれ以上の効果があることが明らかにされ、英作文活動の授業でピア・レスポンスの調査を行った岡部 (2011) は、訂正を促す効果は教師フィードバックにあるが、自らの気づきで推敲できる力を促すという効果は、ピア活動に求められることを示唆している。

上掲の研究はいずれもピア・レスポンスの有効性を示しており、学習者の自己推敲のために、ピア・レスポンスが効果的であることは明らかである。しかし、口頭のインタラクションと記述されたコメントでは、与えられる言語・非言語情報の量は大きく異なる。また、口頭のインタラクションであれば、話し手は会話の相手の理解を確認することができるため、伝える内容や情報量、言語レベル（言語の難易度）、等についての調整を図ることが可能である。相互に誤解が生じにくい方法であるとも言えるだろう。

池田（1999a）は、ピア・レスポンスと教師カンファレンスを、話し合いのトピックと発話の機能の面で比較している。その結果、ピア・レスポンスは教師カンファレンスよりも発話の機能が多様で、学習者は活動によって社会的な言語機能も獲得しているとしている。確かに、ピア・レスポンスでは実際的なインタラクションを提供し、教師主導の活動にはない効果が見られると思われるが、全ての学習者にとってピア・レスポンスが向いているとは言えないだろう。実際に、学習者の文化的背景や学習環境によっては、効果が示されないことも報告されている（Mangelsdorf & Schlumberger, 1992）。池田（1999a）の分析対象者もインタラクションのある学習形態に抵抗のない学習者であったという。また、ピアの関係性もピア活動に大いに影響を与える。ピアとの関係が築きにくい学生や、ピア活動に抵抗がある学生には、教師がその相手となる必要があると思われる。

教師カンファレンスと教師による記述コメントを比較した調査研究には、広瀬（2007）が挙げられる。広瀬（2007）は、カンファレンス後と記述コメント後の日本語学習者の推敲作業を調査し、その内容面の違いに言及している。広瀬（2007）の研究はピア・レスポンスの効果を否定するものではないが、教師カンファレンスでも内容面の推敲が多く見られ、記述コメントと比べると、学習者の推敲に反映される割合が高かったということである。この調査結果は、教師との対話が学習者の自己推敲を促す効果があることを示しているのではないだろうか。

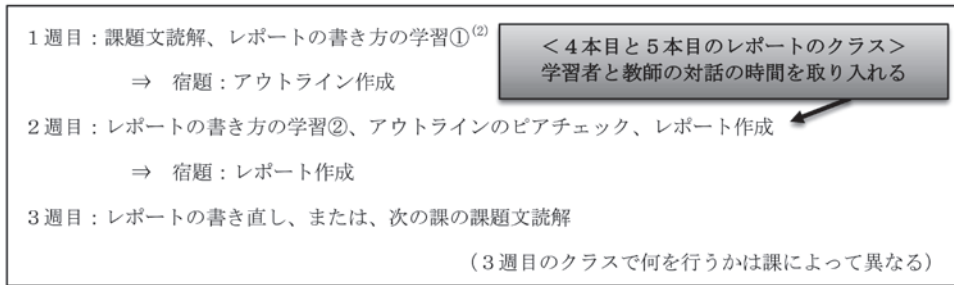
このように、教師とのインタラクションが学習者の自己推敲にプラスの効果が報告されていることを受け、その効果を検討すべく担当クラスでの実践を行った。本稿は実践の結果を報告するとともに、結果を分析し考察するものである。

3. コースの概要

3.1 授業内容及び実践の背景

東京都内の私立大学の日本語プログラムでは、論証型レポート⁽¹⁾作成の能力育成を目標とし、90分の論文作成のクラスが週に1回行われている。学習者は1週目にレポートのテーマに関連した課題文を読み、テーマについての理解を深め、自分のレポートのテーマを検討する。2週目の授業では、作成したアウトラインをクラスメートに説明し、クラスメートと質問や意見を交換し考えを深め、3週目のクラスでレポートを提出する。授業の流れは以下の通りである。

3 本目までの 1 つの課の流れ



上記のように、学生は2週か3週で1つのレポートを完成させ、1学期に5本（5つの課）のレポートを執筆することになっている。3本目のレポート作成までこの流れで授業を実施したが、レポート作成終了時に、「序論」「本論」「結論」という基本的なレポートの構成や、参考・引用等の技法については、ある程度学習者に理解されたように見受けられたものの、論理的に文章を構成することが難しい様子であった。先述のように、クラスでは作成したアウトラインをピアでチェックをさせていたが、このクラスにおいては、教師が介入し活動を促しても、なかなか効果的に機能せず、与え合うコメントは短く表面的だった。レポートの書き直しのクラスでは教師によるフィードバックの機会が設けられたが、文法上の間違いや表現・語彙の誤用、参考文献の書き方や注の付け方等の論文作成上の誤りに加え、論理の問題も指摘しなければならず、クラス時間内に十分に指導をすることが困難であった。そのため、論理的に文章が構成できるようになることを目指し、2週目の構成を練る段階で、学生と教師がレポートの論理展開について話し合う時間を持つことにした。なお、文法や表現、語彙等の間違いは提出されたレポートに記述してフィードバックを与えた⁽³⁾。

3.2 学習者

当該大学で日本語を学ぶ日本語レベル中級後半の学習者で、日本語能力試験1級を取得した者もいる。母語は中国語であり、全体的に漢字語彙力が高く、課題文の新聞記事やインターネット記事は正確に読み取ることができる。また、自分のレポートの主張や意図を口頭で伝えることが可能で、教師の質問やコメントも理解することができる日本語力をもつ学習者である。

4. 実践の内容と結果

4.1 実践の内容

実践の内容は以下の通りである。

〈課題の内容〉

- ・レポートの論理を構築し、アウトラインを作成する。
- ・レポートの主張を支持する参考文献を探し、引用する部分に印をつけ、授業日に持参する。

- ・教師に論理展開の方法が述べられるように準備をする。

〈授業における実践〉

クラスでは個別に話し合う時間を10分～15分程度設けた。教師からはコメントだけでなく、複数の質問を投げかけ、学習者自身が論理の不明瞭な点や展開に飛躍がある点に気づくように試みた。

実施日は、2017年12月6日（第4課の2週目のクラス）、及び2017年12月20日（第5課の2週目のクラス）で、参加学生数は前者が9名、後者が8名である。第4課のレポートのテーマは「生命倫理」、第5課は「国語力」である。

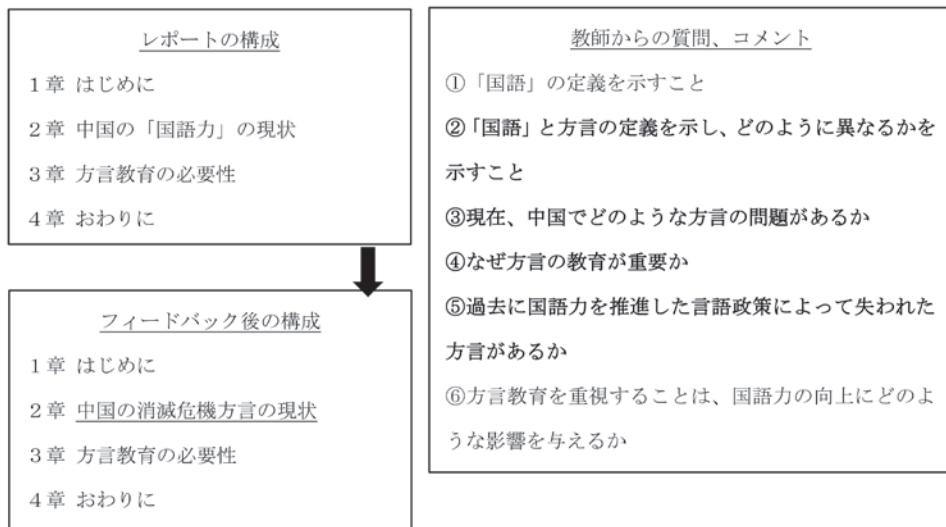
4.2 実践の結果

学習者が第5課「国語力」について作成した「レポートの構成」、「フィードバック後の構成」と「教師からの質問、コメント」を以下に4例⁽⁴⁾示す。学習者Aの例はレポートの論理が改善された例、学習者B、C、Dの例は改善が十分ではなかった例である。

「フィードバック後の構成」の枠内に下線で示された部分は、フィードバック後に、構成に変更が加えられた箇所である。また、「教師からの質問、コメント」欄には学習者に採用された教師のフィードバックを強調文字で示している。

表の下に教師と学習者とのやり取り、教師が与えたフィードバック内容や理由を記述する。

〈学習者A〉 改善された例

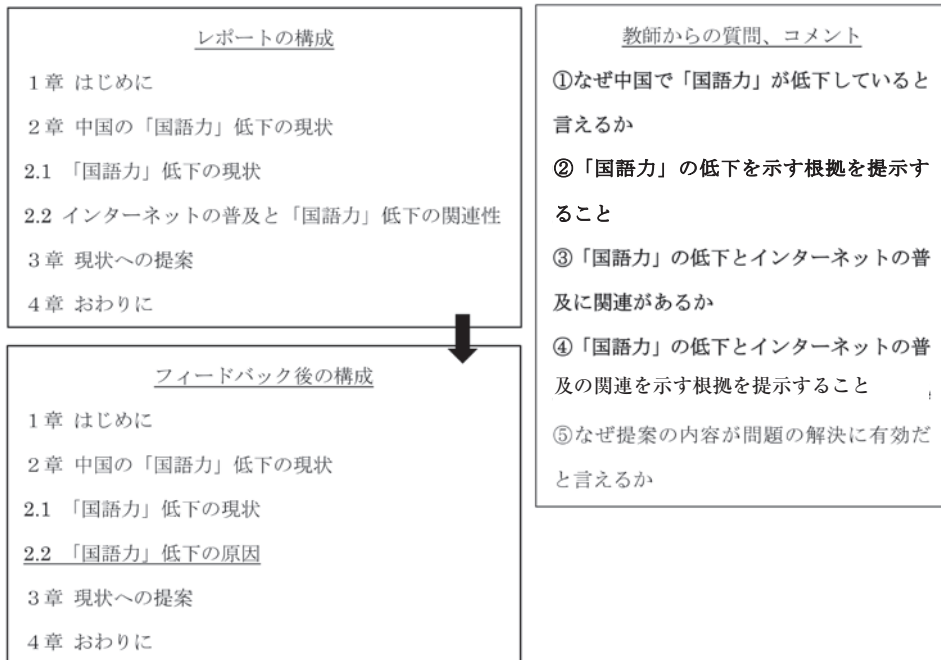


学習者Aのレポートの主張は中国における方言教育の重要性を説くものであった。読み手を想定すると（読み手が日本語使用者であることを考えると）、中国において方言とは何かを説明し、中国における「国語」について定義を示す必要があることを伝え

た。また、「国語力」の現状を述べてから方言教育の重要性を主張する流れに繋がりが見えなかったため、方言教育の必要性を論文で主張するのであれば、中国の方言の現状や問題に言及し、その上で教育の必要性を示すように指導した。

フィードバック後のレポートには、論文冒頭に中国の方言の多様性と現在の方言の問題が記述された。また、2章では、中国における消滅危機方言の現状が説明され、3章では、方言教育が必要であるということだけでなく、その理由も明確に示され、レポートの構成は論理的な流れへと改善された。教師からのコメント①⑥は学習者に採用されず、「国語」の定義や「国語」と方言との違いは明確に示されなかったが（ただし、これは学習者のレポートの内容が「国語力」から方言教育の重要性に変更されたからかもしれないが）、その他のフィードバックは概ねレポートに生かされたと考えてよいだろう。

〈学習者 B〉 改善が十分ではない例



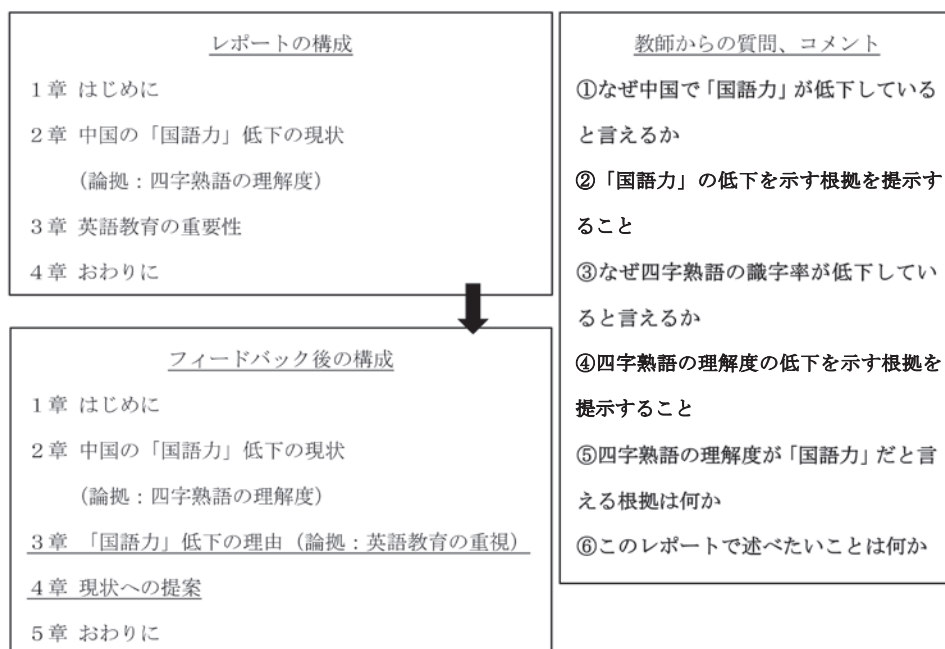
学習者Bのアウトラインには、インターネット普及によって、「国語力」が低下しているという主張が示されていたが、客観的根拠はないようであった。そのため、まず「国語力」が低下している現状があれば、先行研究あるいは調査データで具体的に示すように伝え、低下がインターネット普及によるものであれば、それもデータ等で示したほうがよいと説明した。

アウトラインには3章で、「国語力」低下を解決するための提案が述べられている。前章（2章）で現状と原因に言及した上で提案を述べるという流れは、レポート全体と

して論理的な構成であると思われる。しかし、提案の内容に、新たな教育プログラムの導入、読解の授業の強化、会話の授業の強化、家庭内のコミュニケーションの活性化、中国語検定の導入が挙げられており、考え得る提案を羅列している印象を受けたため、なぜ提案の内容がこのレポートで述べられている問題の解決に有効だと言えるかを問い、問題の解決に有効な解決策を提案するように伝えた。

フィードバック後の論文には、2章で「国語力」低下のデータが提示され、主張に客観性が増していた。インターネット普及と「国語力」低下との関連の説明は十分ではなかったが、インターネット使用率が高まることにより、中国語の使用に乱れが生じているという先行研究を用いて論じたため、主張は論理的な流れへと改善されていた。しかし、上述した3章の具体的な提案には修正が見られず、アウトラインと同じように、提案が羅列されたただけであった。生かされたフィードバックは部分的なものだったと言えるだろう。

〈学習者 C〉 改善が十分ではない例

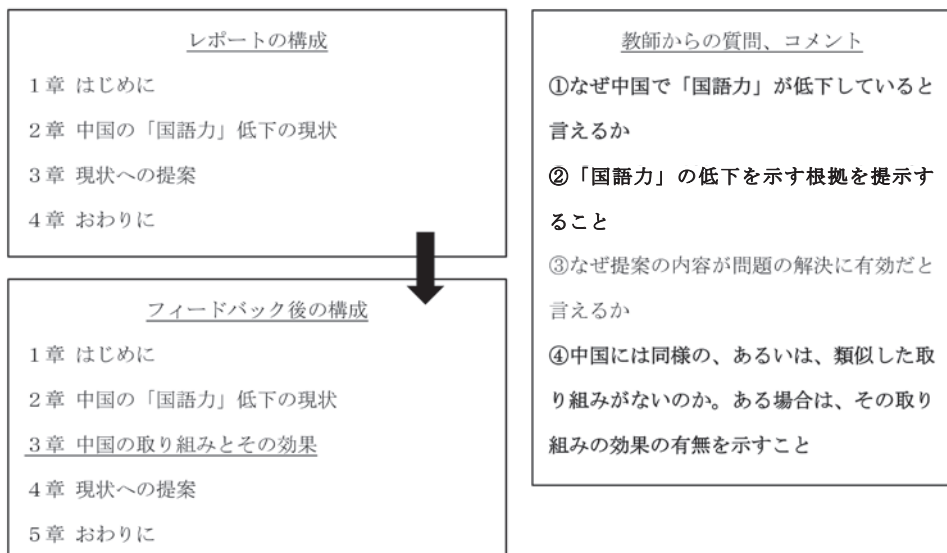


学習者 C は「国語力」が低下した理由は、四字熟語の識字率が低下したためだとしていた。四字熟語の識字率が「国語力」の一部であるとしても、「国語力」は様々な能力で構成されるものであり、四字熟語の識字率が低いだけで、「国語力」が低下しているとは結論づけられないことを伝えた。また、学習者 C のレポートでは、「国語力」が低下している現状を指摘しつつも、英語教育の重要性を説くという内容で、全体を通して述べたいことが不明瞭であった。C は両方の言語を学ぶ重要性があるという主張を示

したいということであったが、このクラスの課題は論証型レポートの作成であり、論証型レポートは1つのことについて論理立てて主張を述べる形式のレポートであることを改めて伝えた。

レポートには、四字熟語の識字率が「国語力」の一部であることが言及された上で、識字率低下がデータで示され、このことが「国語力」低下を示す1つの例として説明されていた。3章では「国語力」低下の理由として英語教育の重視が挙げられていたが、英語教育を重視することによって、なぜ「国語力」が低下するのかという因果関係の説明は不十分だった。また、4章の提案は、日本で行われている国語力向上の取り組みを中国でも適応するという内容だったが、なぜその取り組みが有効かは示されておらず、現状の問題と提案に関連が見られなかった。「教師からの質問、コメント」の表を一見すると教師のフィードバックは生かされているようだが、実際には論理に改善すべき部分が散見される。この点を考慮すると、フィードバックの効果は限定的だったと考えられる。

〈学習者 D〉 改善が十分ではない例



学習者 D のアウトラインも、「国語力」低下の現状を説明してから現状への提案を述べるという流れだったため、他の学生に与えたフィードバックと同様に、「国語力」低下の現状を先行研究あるいは調査データで示すように伝えた。また、学習者 C と同じように、解決策として示された提案内容が、日本で行われている国語力向上の取り組みの適応であったため、なぜこの取り組みが中国での問題解決に有効であるかを尋ね、中国の現状にとって有効な解決方法を提示するように伝えた。さらに、中国には先に挙げた取り組みと同様の、あるいは、類似した取り組みはないのか、仮にある場合は、その効果の有無を示すとよいと説明した。

レポートには、中国の大学入試のデータが用いられ、「国語力」低下の現状が客観的な根拠によって示されていた。また、3章では現在の取り組みの一つとして中国語の能力試験の実施が述べられていた。しかし、能力試験を実施したことによってどのような効果があったかについては言及がなかった。また、4章で示された解決策は構成段階と変わらず、日本の取り組みを適応するという内容であった。適応する理由については一応の説明がなされていたが、2章と3章との関連はあまり見られなかった。学習者Dが論理の改善に努めたことは見受けられるが、前後の繋がりが見られない点、論理に飛躍がある点が残っていることを考えると、フィードバックは部分的に生かされたものの、改善は十分ではなかったと言えるだろう。

5. 考察

結果を概観すると、部分的ではあっても、学習者のレポートの論理はフィードバックを受けて整い、概ね改善が見られたと言ってよいと思われる。例えば、学習者Aが作成したアウトラインは、中国の「国語力」の現状を述べてから、方言教育の重要を説くという流れであり、論理的な繋がりが見えにくかったが、フィードバックを受けた後には、2章で方言の現状と問題について言及され、方言教育の重要性を説く3章にスムーズに繋がったと思われる。他の学習者のレポートも同様に、主張に客観性が増し、論理的な展開になったものが見られる。広瀬（2007）で述べられているように、教師との対話が学習者の自己推敲にとって効果があることは、今回の実践によって示されたと言えるだろう。有吉（1997）も、レポート執筆時に、自分で思考を深める自己内対話がかまけできない学習者には、教師が対話の相手となり、学習者の考えを引き出してまとめていくことを支援するような、対話的な作文指導が必要だと説明しているが、改善された例を見ると、教師との対話が学習者の自己内対話に繋がり、論理の改善に至ったと考えてもよいだろう。

しかしながら、改善に至らなかったケースも多く見られる。例えば、学習者Bがレポートの3章で示した提案は、2章の問題の解決にはそぐわない内容であったが、結局修正されることはなかった。また、学習者CやDのレポートでも、現状の問題の解決策として適当ではない提案がなされている。学習者が改善をしなかった理由には、どのような可能性が考えられるだろうか。

第一に、書き手がコメントや質問を理解できなかった可能性である。学習者は日本語レベル中級後半であり、日本語でレポートの主張や論理を説明し、教師の説明を聞き取る日本語力を概ねもっていたが、専門性の高い事柄について述べる際にはその説明に苦慮し、教師側も学習者の理解を得るために説明を重ねなければならない場面もあった。意図をうまく説明できない、あるいは、教師の意図が理解できない場合は、書くことや調べることを諦めることもあるだろう。口頭フィードバックが記述フィードバックに比べインタラクションが多く、互いの理解を確認しながら進められる方法であっても、ある程度の日本語力をもつ学習者に対して有益な方法であり、日本語レベルが初級の学習者の場合や、日本語の説明だけで理解を得られない場合は、学習者の母語で対応をする必要があるだろう。

第二に、教師の提案内容と書き手との意図に相違があり、教師のコメントが書き手のレポートにとって重要な内容だと認識されなかった可能性が挙げられる。今回の実践では活動後のアンケートやフォローアップインタビューの実施に至らなかったが、今後はフィードバック後に学習者にインタビューをし、教師のコメントを採用した理由、採用しなかった理由を探る必要がある。採用されたコメントや質問を質的に分析することで、学習者の自己推敲や自己内対話に繋がるコメントがどのようなものか、その傾向が見えてくるかもしれない。

第三に、レポートを修正することの書き手にとっての負担が考えられる。例えば、学習者 A と学習者 C を比べると、学習者 A は 2 章の内容を変えるだけで、レポート全体の構成を調整することが可能であったが、一方で、学習者 C は構成を整えるために、レポート全体の論理を大きく変更しなければならなかった。また、この変更に伴って先行研究や調査データを改めて探す必要も生じた。そのうえに、3 章の問題点に合った提案内容を考えることは負担が大きかったため、結果的にレポート全体の構成が整わなかったのかもしれない。

6. 今後の課題

以上、結果について考察してきたが、今後の課題について検討したい。

まず、学習者の負担を軽減する方法であるが、今後は口頭フィードバックの時間、スケジュール、タイミング等の物理的な調整が重要であると考えられる。今回の実践では学習者と対話をする時間が限られていたため、時間的な制約が大きく、個々に対し十分にフィードバックをすることができなかった。もし、教師による口頭フィードバックをコースに取り入れるのであれば、個々の学習者に充てる時間の調整とともに、コース全体のスケジュールも検討する必要がある。また、レポート執筆のどのタイミングで取り入れるのか、どの指導法と組み合わせで取り入れるかについても十分に考えなければならない。

加えて、フィードバックの量、内容・範囲の精査も求められる。学習者にとって量や言語の面で負担が大きすぎれば、有益なコメントであっても受け入れられない可能性がある。また、学習者に内容が重要だと認識されなければ、学習者の自己推敲や自己内対話に繋がらない可能性がある。そのためには、学習者に生かされた質問、生かされなかった質問やコメントについての質的な分析をし、学習者の自己推敲に働くフィードバックの傾向を探ることが今後の課題であると考えられる。

7. おわりに

本実践は、学習者と教師が対話をする中で、学習者がレポートの自己推敲を深めることができるか否かを検討したものである。その結果、教師との対話が学習者の自己推敲や自己内対話に限定的ではあっても繋がることが示唆された。一方で、質問やコメントの質的分析には及ばず、学習者の自己推敲に働くフィードバックがどのようなものかについては、その内容を探ることができなかった。

学習者が作文を書く力を育成するためには、いかに自己推敲を増やせるかが重要である。

今後、学習者の自律的な推敲を促すために、どのようなコメントや質問に効果があるかを分析したいと考える。

注

1. 先行研究や調査データを引用し、執筆者がもつ主張を論理的に説明する文献検証型のレポートを指す。
2. レポートの書き方の学習のクラスでは、担当コーディネーターが作成した教材を使用して授業を行った。教材は読解の内容質問や課題文の引用練習等である。
3. 口頭フィードバックの内容を論理の面に限ったのは、先述したように3本目のレポート作成終了時まで改善が見られなかったこともあるが、内藤・小森 (2013)、及び、日下 JA (2015) の先行研究も参考にした。内藤・小森 (2013) は、間違いの箇所を示すだけでも文法や表現、文構成、文体等の修正に繋がるが、論理や主張を修正するためにはコメントが有用であると説明している。また、日下 JA (2015) は内容・論理と文法の間違いを、二段階に分けてフィードバックをしたところ、間違いの修正に効果が上がったと報告している。
4. 第5課の2週目のクラス (実践の実施日) に参加した学生は8名だが、レポートを提出した者は6名である。このうち、4名の学生からデータ使用の許可を得ることができたため、本稿ではこの4例を報告した。

参考文献

- 有吉英心子 (1997) 「日本語教育における作文指導の研究—中級レベルの就学生とした場合—」『地域文化研究』1, 133-156
- 池田玲子 (1999a) 「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」『世界の日本語教育』9, 29-43
- 池田玲子 (1999b) 「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果—中級学習者の場合—」『言語文化と日本語教育』17, 36-47
- 池田玲子 (2000) 「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『お茶の水大学人文科学紀要』53, 203-213
- 岡部純子 (2011) 「ピア活動と教師フィードバックが書き手の自己推敲力に与える影響」『言語と文化』14, 43-53
- 影山陽子 (2000) 「上級学習者による推敲活動の実態—ピア・レスポンスと教師フィードバック—」『お茶の水大学人文科学紀要』54, 107-119
- 日下 JA (2015) 「ライティングにおける英語学習者の文法ミスと教師によるフィードバックに関する研究」『新潟大学高等教育研究』3, 17-25
- 内藤真理子・小森万里 (2013) 「どんな手助けがあればレポートの自己修正ができるのか：マーカー機能とコメント機能を使った作文指導の実践報告」『専門日本語教育研究』15, 41-46
- 原田三千代 (2006) 「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較—」『日本語教育』131, 3-12

- 広瀬和佳子 (2007) 「教師フィードバックが日本語学習者の作文に与える影響—コメントとカンファレンスの比較を中心に—」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 137-155
- Mangelsdorf, K. & Schlumberger, A. (1992). School ESL student response stances in a peer review task. *Journal of second Language Writing*, 1, 235-254

