

学位論文要旨

英語ライティング指導における  
内省的フィードバックの影響

広島大学大学院教育学研究科  
教育学習科学専攻 教科教育学分野  
英語教育学領域

D164929 仲 川 浩 世

# 【論文要旨】

## 第1章 序論

本研究の目的は、学習意欲の低い中級未満の日本人大学生・短期大学生を対象に、第二言語ライティングにおける修正フィードバック研究を考察し、教員による学習者の内省を促す指導法を通して、ライティングの伸びと意識の変容を明らかにすることである。本研究の問題の所在として、大学入学前のライティング学習不足による苦手意識が挙げられる。過去20年間のライティング指導に関する実態調査によれば、回答者の約70%は、入学後のライティング授業に対して準備不足であったと述べている（保田・大井・板津, 2014）。これまで、ライティングの実践研究はすでに行われている（阿部・山西, 2013）しかしながら、苦手意識を抱えた学習者に特化した指導法はまだ確立されてはいない。このような状況の中、第二言語ライティング指導において、教員によるフィードバック研究が注目されている（Bitchener & Storch, 2016）。にもかかわらず、日本語でフィードバック研究を紹介したものはまだ少なく、代表的なものとして、田中（2015）の文献レビューのみが挙げられる。とりわけ、学習意欲とフィードバックとの関連については、調査が不足している。したがって、本稿では、学習意欲の低い中級未満の日本人学習者に焦点を当てた、ライティング支援法を探究した。

## 第2章 先行研究

先行研究の概観として、「英語ライティング・フィードバック（Written Corrective Feedback 以下 WCF とする）研究の動向」を考察した。その結果、1980年代から、WCF と学習意欲との関連の研究が欠如していることが明らかとなった（Storch, 2010, 表1を参照）。

表1. ライティング訂正フィードバック研究の動向

区分	特徴
1980～2003	L2 ライティング研究における WCF
2005～近年	文法の正確性を改善するための WCF
今後	動機づけとの関連性を探るための WCF

(Storch, 2010より筆者作成)

したがって、学習意欲に関する研究を探るために、学習者の内省について検討した。内省とは、Farrell (2018) の reflection-on-action という概念を参考とする。本論文における内省とは「ライティングに従事する学習者が、自分の学習活動を振り返るためのもの」と定義づける。先行研究の中には、フィードバックの提供によって、動機づけが向上し、ライティングの能力を発達させたというものや (Duijnhouwer, Prins, & Stokking, 2012), 文法の WCF から、励ましのコメントへとフィードバックを変容させることで、学習者がライティングに自信を持つようになったという実践もある (Cho, 2015)。これらの研究を基に、本論文では 2 つの調査 (第 4 章, 第 5 章) を行う。尚, 2 つの予備調査を第 3 章では実施する。その結果を踏まえて, 第 4 章と第 5 章の実践に, 教員によるフィードバックと学習者の内省を導入し, ライティングの能力と意識の変容を明らかにする。第 4 章では, 指導モデル, Assisted Writing Approach を構築し, そのライティングの能力と意識の変容について述べる。第 5 章では, 短期大学生の英語ライティングにおける内省的フィードバックの効果について検証する。内省的フィードバックとは, 学習者の内省を促す教員によるフィードバックのことを示す。上記の論考を基にして, 以下に 4 つの研究課題を設定した。

- 1) 中級未満の日本人大学生のライティング学習に対する意識の変容からどのような指導法が示唆されるか (第 3 章第 1 節)。
- 2) 高校と大学のライティング教材内のパラグラフ・ライティングタスクには, どのような違いがあるか (第 3 章第 2 節)。
- 3) 指導モデル (Assisted Writing Approach) は, 調査協力者のライティングの能力及び意識にどのような影響を与えるか (第 4 章)。
- 4) 内省的フィードバックは, 調査協力者のライティングの能力及び意識にどのような影響を与えるか (第 5 章)。

### 第 3 章 予備調査

第 3 章 第 1 節では, 中級未満の日本人大学生のライティング学習に対する意識調査を実施した。学術的な英語を専攻とする上級レベル (深山, 2007) や習熟度の低いリメディアル・レベルの学習者を対象とした意識調査 (カレイラ松崎, 2015) などはずすでに行われている。しかしながら, 総合英語専攻の中級未満の学習者を対象とした, ライティングに対する意識調査はまだ少ない。そこで, 研究課題として, 「中級未満の日本人大学生のライティ

ング学習に対する意識の変容からどのような指導法が示唆されるか」を設定した。研究方法として、中級未満の日本人の大学生 34 名（男 10 名，女 24 名，TOEFLITP テスト 450 点～530 点）・短期大学生 57 名（男 17 名，女 40 名，TOEFLITP テスト 380 点～450 点）の合計 91 人を対象に，ライティング学習に関する 4 件法，23 項目の同一の質問紙調査を指導前後に実施した。また，指導後に「ライティングに関する問題点」について自由記述を求めた。さらに，第 4 章と 5 章のライティングにおけるスピーキングの効果を調べるために，実験的に，テキスト内容を英語で説明させるタスクを導入した。そして，指導前後の質問紙調査の平均値の差を  $t$  検定により検討した（三浦他，2004）。さらに，自由記述を田地野（2007, p.71）の先行研究を基に，言語的側面（文法面への影響），方略的側面（方略的能力への必要性），心理的側面（心理的余裕の有無）を参考に分類した結果，調査協力者はライティング方略に問題を抱えていることがわかった。また，指導法として，①語彙の強化②メディアを題材としたリサーチの導入③学習者の専門性に見合った副教材の使用が必要であることも明らかとなった。さらに，当該学習者は学術的要素を含んだライティング指導を希望し，そのためには専門性や進路を考慮したカリキュラム編成が望ましいと考えられる。

第 2 節では，高校教科書と大学教材内のパラグラフ・ライティングタスクの分析を実施した。本研究の目的は高校教科書と大学教材のパラグラフ・ライティングの特徴に着目し，高校から大学のライティング授業の橋渡しとなる指導法を示唆することである。教材分析の先行研究として，高校コミュニケーション英語教科書課末タスクの分析（深澤他，2016）などが挙げられるが，ライティングの教材分析は，Kobayakawa（2011）の高校教科書の量的研究が挙げられるだけで，パラグラフ・ライティングタスクに特化したものはまだみられない。そこで，研究課題として，「高校と大学のライティング教材のパラグラフ・ライティングタスクには，どのような違いがあるか」を設定した。研究対象教材として，2016 年 2 月の時点で，上位 10 位以内に採択された，高校英語表現 I, II 教科書 6 冊と同年外国語大学・短期大学にて使用されていた ESL 用教材 3 冊，国内の出版社で売れ行きがよかった 3 冊を選択した。分析の結果，高校教科書 I にはパラグラフ・ライティングタスクはみられなかったが，II には存在した。一方，大学教材は，難易度の幅が広く，選択は教員に任されているが，具体的な教材の指導法に関する先行研究は少ない。それゆえ，本節では，ライティング・フィードバックという観点から検討した。Goldstein（2004）は，教員のフィードバックが学習者のライティングの能力の発達に有効であると述べている。すなわち，フ

ードバックが学習者を支援し、振り返り (reflection) を導入することで、学習意欲減退を防ぐことが可能となろう。この結果を踏まえて、4章と5章を論じる。

## 第4章 内省的な書き手育成を目指した英語ライティング指導モデルの探求

第4章の目的は、内省的な書き手育成を目指した英語ライティング指導モデル (Assisted Writing Approach) を構築し、学習者のライティングの能力と意識の変容を明らかにすることである。内省的な書き手とは「自分のライティングを振り返り、責任を持つ書き手」と定義づける。研究課題として、「本指導モデルは、調査協力者のライティングの能力及び意識にどのような影響を与えるか」を設定した。調査協力者は、2017年2月末から3月まで集中講座に登録した、関西圏の英語専攻の短期大学部 1年生13名(男6名,女7名 TOEFL ITP テスト 380点~440点)である。本講座は、1年次の春学期に同科目の単位未修得学生のために、11日間、各90分授業、合計30回開講された。次に、理論的背景について述べる。日本人学習者は、明示的なWCF (Written Corrective Feedback 以下WCFとする) を好む傾向がある (Shintani & Ellis, 2015)。また、WCFだけではなく、oral CFも第二言語の発達を促進する (Lyster, Saito, & Sato, 2013)。このことから、本モデルにはWCFとoral CFを導入した。手順として、リーディング後、本文の内容の言い直しをさせ (Rephrasing)、教員はoral CFを与えて、誤りを暗示的に気づかせ、プロセス・ライティングへと進み、学習者が提出したライティングにWCFを与えた。さらに、授業後、学習者はその日の活動の振り返り (Reflection) をシートに記入して、用紙を提出した。教員は日本語 (L1) でシートにコメントを与えた。そして、類似のテーマを与えて、本モデルの実践を6回行った。図1は本モデルを視覚化したものである。調査協力者のライティングの能力を測るために、指導前後に30分間辞書を使わず、同じテーマ (スマートフォンの使用) についてパラグラフを書かせた。ライティングの能力の伸長の指針として、Pretest・Posttestの「総語数の平均」と「Test of Written English (以下TWEとする) の得点 (満点5点)」を用いた。TWEの基準は下記の5つのレベルで構成されている。

- 5点は「比較的首尾一貫したパラグラフであること」
- 4点は「内容の理解を妨げる誤りを含んでいること」
- 3点は「文構造における誤りが顕著にみられること」
- 2点は「文レベルの誤りが顕著にみられること」

1 点は「書き手が命題を理解してはいないこと」

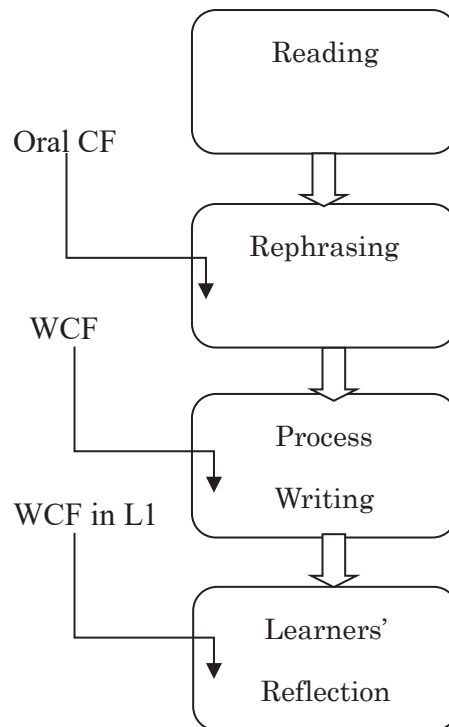


図 1. Assisted Writing Approach

表 2 は、調査協力者の Pretest と Posttest のライティングの能力の伸びを示したものである。Pretest, Posttest を筆者と英語母語話者の教員が採点し、信頼性係数は、Pretest = 0.97, Posttest = 0.92 であった。さらに、総語数と TWE の平均値の差を、有意水準 1% で両側検定の *t* 検定により検討した結果、どちらも 1% 水準で有意に向上した。総語数は Posttest では 26.85 語増加し、TWE は 0.35 点上昇した（表 2 参照）。

表 2. 調査協力者のライティングの能力の伸び (N = 13)

	Pretest		Posttest		<i>T</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
TWE	2.13	0.77	2.49	0.64	-4.73	.00**
Words	81.08	32.89	107.92	27.33	-3.85	.00**

注：\**p* < .05, \*\**p* < .01

上位者の Posttest は、総語数は増えたが、文法的な正確さに問題がみられた。対照的に、下位者は総語数を 70 語に減少させたが、読みやすいライティングへと変容した。

<ライティングの変容の特徴>

上位者

- ① 総語数が伸びたが、代名詞などの文法的な誤りはみられた。

② I think などの使用が減り，より客観的なライティングに改善した。

#### 下位者

① 総語数は減少した。

② Pretest では日本語の使用がみられたが，Posttest ではみられなくなった。

<講座期間中の意識の変容>

#### 上位者

① サポートイング・センテンスの書き方や語彙・文法がわからない。

② 最初に比べて書けるようになった。

#### 下位者

① 自信を無くしそうなくらい英語力のなさを痛感した。

② また学び直さないとだめだと思う。参考書を読もう。

さらに，終了時から2カ月後に上位者と下位者に対して，インタビューを行った。上位者はライティングについて，自信を持ち始めた。一方，下位者は，ライティングに対する苦手意識を示しながらも，課題の希望という学習態度を示した。また，WCFやCFに関しては，上位者は「文法とか直してくれていたし，(紙の)裏に質問を書いたら，表にその答えを「～だ」と書いてくれているのは良かった」，下位者は「自分が間違っていると気付けないところがあるし，調べても解決できないからあるほうがいい」と述べた。振り返りに関しても，上位者は「質問を書いたら(文法や構文の使い方など)，先生が答えてくれたので良かった」，下位者は「書くことは大体同じだが続けることで自分の意識づけになって良かった」と述べた。したがって，振り返りとインタビューの結果から，以下の2点が明らかとなった。第1は，WCFを「誤りを気づかせてくれるもの」とフィードバックの効果を認めたことである。第2点は，振り返りを上位者は「コミュニケーションの役割」，下位者は「自己を見つめるための手段」と捉えたことである。全体的な考察として，ライティングの能力については，上位者・下位者ともに実践後，談話標識を用いてより客観的なパラグラフを書くことができるようになった。しかしながら，文法的な正確さについては，問題が存在するため，引き続き英作文能力の向上や語彙の増強を行わなければならない。意識の変容については，上位者・下位者ともに本モデルを通して，ライティングに対する意欲を向上させた。それゆえ，本モデルはライティングの能力の発達と学習意欲の向上に貢献したと考えられる。

## 第5章 短期大学生の英語ライティングにおける内省的フィードバックの効果

第5章の目的は、英語ライティング指導の際に、内省を促すフィードバックである「内省的フィードバック」を提供し、ライティングの能力と意識に与える影響を検証することである。本章の研究課題として、「内省的フィードバックは、調査協力者のライティングの能力及び意識にどのような影響を与えるか」を設定した。調査協力者は、関西圏の外国語専攻の短期大学部、必修英語クラスの登録者全体のうち、17名（男3名、女14名 TOEFL ITP テスト 350点～470点程度）である。2018年春学期の4月から6月まで、90分授業を週2回、8週に渡って実施した。実践として、教員は学習者が提出したライティングに対して、直接的または間接的なフィードバックを与え、誤りに気づくよう促した。さらに、修正した完全原稿をタイプし、提出させた。その後、その日の活動内容を振り返りシートに記入させ、教員はコメントを提供した。また、授業の展開は、主に4部から成り立っている。①単語テスト (Warm-up) ②グループワーク③ライティング④振り返り (学習者の内省) である。③のライティング時に作成したアウトラインを基に、翌週パソコンでパラグラフを完成させ、提出するよう指示し、フィードバックを与えて返却した。指導後、ライティングの能力の伸びを検証するために、Pretest, Posttest を実施した。2つの指針として、第4章と同様に、Pretest・Posttest の「総語数の平均」と「TWE の得点 (満点5点)」を用いた。さらに、総語数と TWE の平均値の差を、有意水準1%で両側検定の  $t$  検定により検討した結果、5%水準で有意に向上したのは総語数であり、Posttest では 23.88 語増加した。しかしながら、TWE は 0.53 点上昇したが、統計的に有意な差はみられなかった (表3 参照)。

表3. 調査協力者のライティングの能力の伸び (N=17)

	Pretest		Posttest		$t$	$P$
	$M$	$SD$	$M$	$SD$		
TWE	2.88	0.96	3.41	1.06	-2.05	.06
Words	97.24	38.58	121.12	46.96	-2.55	.02*

注：\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Posttest では、文法面や句読点などの誤りは減少したが、代名詞、接続詞に関してはまだ問題点がみられた (表4 参照)。



表 4. 学習者の誤りに対するフィードバック例

誤りの種類	ライティング例
代名詞	×Finally, the other choice is <del>them</del> -family background.
	⇒their family background
接続詞	× <del>So</del> , they should interact with people out of college.
	⇒×文頭 So

次に、学習者の伸びについて述べる。全体的に、習熟度が下位群の書き手の方が、内省的フィードバックによって、ライティングの能力を向上させた。対照的に上位群であった学習者は、下降した。

<ライティングの能力の変容の特徴>

**伸びた学習者**

- ① **Pretest** では不完全な文が多かった。下位群に属している学習者であった。
- ② 総語数が伸びた。パラグラフに具体例が多くみられるようになり、内容が改善した。

**伸びなかった学習者**

- ① **Pretest** では文法的な誤りは少数であった。上位群に属している学習者であった。
- ② 総語数は減少した。パラグラフ全体のつながりがなく、単文ばかりの文章になった。

さらに、伸びた学習者と伸びなかった学習者の振り返り例を分析する。振り返りに関してはその日の学習活動を内省させ、シート回収後、コメントを与えて翌週返却した。振り返りシートの目的は、ライティングや心理面の問題点を把握することと、学習者とのコミュニケーションを円滑にすることである。伸びた学習者ほど、具体的な内容をシートに記入したが、伸びなかった学習者はあまり記入しなかった。

<振り返り例>

**伸びた学習者**

- ① **writing** で辞書がないと単語がでてこなかったの、単語力がまだまだ足りないと思った。
- ② 3つのサポーティング・センテンスが必要であること、同じ単語をひとつの文で2回使わないようにすることに気づきました。

**伸びなかった学習者**

- ① **writing** の力がまだまだだと思った。
- ② 特になし。

振り返りから得た3点の結果をまとめておく。第1点は語彙、文法不足などの言語面の気づきを得たことである。第2点は不安を減少し、ライティングの発達のための学習方略を希望したことである。続いて、第3点は動機づけの向上である。学習者はライティング後見直し、より質の高いものを書こうとする自律性がみられるようになった。一方、習熟度は上位群であったが、意欲を減退させ、伸びなかった学習者も存在した。他方では、学習意欲は高かったが、総語数は減り、TWEも下がった学習者もいた。すなわち、今後はフィードバックとライティング方略との分析に関する研究が必要とされる。

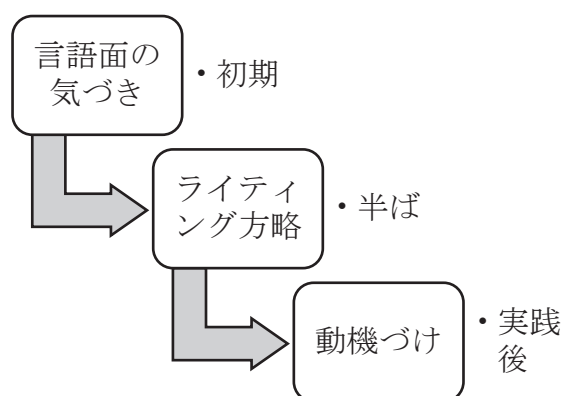


図2. 振り返りによる学習者の意識の変容の移り変わり

## 第6 結論

第6章では、総合的考察として、本論文の要約を提示した。本論文の目的は、学習意欲の低い中級未満の学習者を対象にしたライティング支援法を探求することである。以下に実践研究である、第4章と第5章の研究課題の解答を提示する。

1) 本モデル (Assisted Writing Approach) は、調査協力者のライティングの能力及び意識にどのような影響を与えるか。

本モデルを指導後は、調査協力者13名のライティングの能力が向上し、意識においては、集中講座でクラス内のコミュニケーションも円滑であったため、上位者は自分の活動に自信を持つようになり、下位者は不安感が軽減した。

2) 内省的フィードバックは、調査協力者のライティングの能力及び意識にどのような影響を与えるか。

内省的フィードバックは、調査協力者の気づきを促し、自律性にも寄与したことが明らかとなった。その中には、誤り訂正や見直しに主体的に取り組む学習者も存在した。第2

節では、総合的考察から得た教育的示唆を提示した。以下2点について述べる。第1点は、学習意欲の問題を抱えた学習者のための、ニーズ分析に基づいた指導法の考案である。第4章のように、少人数クラスにおいて学習者同士のコミュニケーションが円滑となれば、学習意欲も向上する。しかしながら、大半の日本の英語のクラスは、大人数で成り立っている。それゆえに、授業開始前に副教材の開発や授業外支援を検討し、対策を練る必要がある。第2点は、学習意欲が高くても、ライティングが伸びなかった学習者の支援である。そのために、質的研究を用いて学習者要因を調査し、フィードバックや学習者の内省を促すことが必要となる。最後に第3節では、本論文から得た今後の展望と課題について論じた。フィードバック支援を伴った実証研究は、日本でも盛んになりつつあるが、まだ学習意欲の低い中級未満の学習者に対する支援は不足している。また、各学習者のフィードバックに対する姿勢によって、ライティングの能力の発達も異なる。それゆえ、学習者の自律を促す、フィードバック支援法の探求を続けていきたい。

## 参考文献

- 阿部真・山西博之 (2013). 「大学英語教育における協働的ライティング学習の可能性：グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づいた分析の試み」 *Language Education & Technology*, 50, 93-117.
- Bitchener, J., & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cho, S. (2015). Writing teacher views on teacher feedback: A shift from grammar corrector to motivator. *The Journal of Asia TEFL*, 12, 33-59.
- Duijnhouwer, H., Prins, F.J., & Stokking, K. M. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process, and performance. *Learning and Instruction*, 22, 171-184.
- Farrell, T.S.C. (2018). *Research on reflective practice in TESOL*. New York: Routledge.
- 深澤清治・五井千穂・吉田来依可・久万瑞帆・有馬史織・江腕 (2016). 「高校コミュニケーション英語教科書課末タスクの分析：本文テキストをもとにした技能統合を促す設問に焦点を当てて」, 『学校教育実践学研究』 22, 163-170.
- Goldstein, L. M. (2004). Questions and answers about teacher written commentary and student

revision: teachers and students working together. *Journal of Second Language Writing*, 13, 63-80.

カレイラ松崎順子 (2015). 「経済・経営学部の英語の習熟度の低い大学生を対象にした英語学習に対するニーズ」 *Language Education & Technology*, 52, 179-203.

Kobayakawa, M. (2011). Analyzing writing tasks in Japanese high school English textbooks: English I, II, and Writing. *JALT Journal*, 33, 27-48.

Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46, 1-40.

三浦省五 (監修) 前田啓朗・山森光陽 (編著) 磯田貴道・廣森友人 (著) (2004). 『英語教師のための教育データ分析入門—授業が変わるテスト・評価・研究』大修館書店.

深山晶子 (2007). 「ジャンル分析に基づいた ESP アプローチの実践」『時事英語学研究』 46, 1-15.

Shintani, N., & Ellis, R. (2015). Does language analytical ability mediate the effect of written feedback on grammatical accuracy in second language writing? *System*, 49, 110-119.

Storch, N. (2010). Critical feedback on written corrective feedback research. *International Journal of English Studies*, 10, 29-46.

田地野彰 (2007). 「英語ライティングにおける専門語彙知識の重要性—経済ニュース記事の和文英訳を通して—」西堀わか子・田地野彰 (編) 『奈良女子大学 夏季英語実学講座—英語の授業実践研究—TOEFL のための英語学習法—2007 年度 報告書』 (pp. 67-73) 奈良女子大学 国際交流センター.

田中真理 (2015). 「ライティング研究とフィードバック」大関浩美編著・名部井敏代・森博英・田中真理・原田三千代著 『フィードバック研究への招待：第二言語習得とフィードバック』 (pp.107-138) くろしお出版.

保田幸子・大井恭子・板津木綿子 (2014). 「日本の高等教育における英語ライティング指導の実態調査」 *JABAET Journal*, 18, 55-78.