

学位論文要旨

ピア・フィードバックに対する
日本語学習者の意識とエンゲージメント

広島大学大学院 人間社会科学研究科
教育科学専攻 日本語教育学プログラム

D202257 岡野 靖子

目次

第1章 序論

- 1.1 本研究の背景と目的
- 1.2 本論文の構成

第2章 先行研究

- 2.1 ピア・フィードバックの定義
- 2.2 ライティング・フィードバック研究
 - 2.2.1 プロダクト
 - 2.2.2 プロダクトとプロセス
- 2.3 ピア・フィードバックにおける学習者意識
 - 2.3.1 ピア・フィードバックに対する学習者意識
 - 2.3.2 与え手および受け手双方の観点から分析した学習者意識
- 2.4 ピア・フィードバックに対するエンゲージメント
- 2.5 残された課題

第3章 ピア・フィードバックに対する日本語学習者の意識【調査1】

- 3.1 調査1の概要
 - 3.1.1 参加者
 - 3.1.2 材料
 - 3.1.2.1 フェイスシート
 - 3.1.2.2 サンプル作文
 - 3.1.2.3 トレーニングの内容
 - 3.1.2.4 与え手・受け手・書き手意識を探るアンケート
 - 3.1.2.5 事後インタビュー
 - 3.1.2.6 振り返りコメント
 - 3.1.3 手続き
 - 3.1.4 分析方法
- 3.2 結果
 - 3.2.1 研究課題(1)与え手・受け手意識の継時的変化
 - 3.2.1.1 与え手意識の継時的変化
 - 3.2.1.2 受け手意識の継時的変化
 - 3.2.2 研究課題(2)書き手意識の継時的変化
- 3.3 第3章の考察

第4章 ピア・フィードバックに対する日本語学習者の多元的なエンゲージメント【調査2】

- 4.1 調査2の概要
 - 4.1.1 参加者
 - 4.1.2 材料
 - 4.1.2.1 作文データ
 - 4.1.2.2 フィードバック・データ
 - 4.1.2.3 作文意識に関するアンケート
 - 4.1.2.4 事後インタビュー
 - 4.1.2.5 リソースに関するアンケート
 - 4.1.2.6 作文評価ループリック
 - 4.1.3 手続き
 - 4.1.4 分析方法
 - 4.1.4.1 中・上級学習者の特徴の比較
 - 4.1.4.2 エンゲージメント

4.2 結果

- 4.2.1 中・上級のライティングの文字数・フィードバック数・作文意識の変化
- 4.2.2 情意面のエンゲージメント
- 4.2.3 認知面のエンゲージメント
- 4.2.4 行動面のエンゲージメント
 - 4.2.4.1 ピアから受けたフィードバック（4週目）
 - 4.2.4.2 行動面のエンゲージメント（言語面）
 - 4.2.4.3 行動面のエンゲージメント（内容面）
 - 4.2.4.4 行動面のエンゲージメント（構成面）
- 4.2.5 情意・認知・行動面のエンゲージメント（パターン別）
- 4.2.6 作文の質の変化
 - 4.2.6.1 すべてのグループにおける作文の質の変化
 - 4.2.6.2 グループ内における作文の質の変化
 - 4.2.6.3 事前・事後における言語面の重要度に変化なし・ありのグループ
 - 4.2.6.4 事前・事後における内容面の重要度に変化なしのグループ
 - 4.2.6.5 事前・事後における構成面の重要度に変化なし・ありのグループ

4.3 第4章の考察

第5章 終章

- 5.1 総合考察
- 5.2 教育的示唆
- 5.3 今後の課題

参考文献

謝辞

補助資料

第1章 序論

「書く」ことは、「聞く」「話す」「読む」ことに比べ、その能力を伸ばすのに時間を要する。しかし、その過程では、第二言語で書くことに不安や緊張感を抱く者や、思うように書く能力が向上しないことに悩む者も少なくない (Cheng, 2004; 田, 2020)。しかし、教員にとっても、指導や助言といった何らかのフィードバックを、迅速かつ頻繁に行えるとは限らず、ときに、それは、学習者の意にそぐわない場合もある。このような問題を改善し、一人の書き手として成長するための利点を多く有する (Ferris & Hedgcock, 2004; Yu & Lee, 2016) 活動に、ピア・フィードバック (Peer Feedback) が挙げられる。

第2章 先行研究

従来、「プロダクト」「プロダクトとプロセス」「学習者意識」の観点から多数の研究が重ねられてきた。まず、プロダクトでは、与え手の違いと修正稿の評価点による比較や、フィードバックの与え手・受け手を担うことで作文の質が向上するかどうかという観点から検討されてきた。その結果、修正稿の質の向上に寄与する与え手が、教師、ピア、学習者本人のいずれであるかということに関して、一貫した結果は得られていない (Diab, 2010; Miao et al., 2006; 原田, 2006)。また、フィードバックを与えることと受けることを比較した研究では、受け手よりも与え手の役割を担うこと (Lundstrom & Baker, 2009) や、優れたフィードバックを提供できた者は、高い評価を得るようなライティングを執筆できること (Li et al., 2010)、受け取ったフィードバックを、いかに批判的に検討できるかという能力がライティングの質に寄与すること (Li et al., 2012) が明らかにされた。しかし、どちらの役割が学習に重要であるかについては、一貫した結果は得られていない。

次に、プロダクトとプロセスでは、推敲時に活用したフィードバックと対話の性質の関係や、課題遂行中の対話パターンが第二言語習得に及ぼす影響、母語または目標言語での対話の内容と修正項目の特徴、使用言語が異なる対話の内容と修正項目の特徴など、さまざまな観点から検討されてきた。これらの研究では、①よく話し合った者や互いに協力し活動に取り組んだ者はフィードバックの活用率が高かったこと (Nelson & Murphy, 1993)、②ピアと協力するほか、熟達した者がそうでない者に積極的に働きかけることで、互いに助け合いながら課題を遂行できた場合が多かったこと (Storch, 2002)、③使用言語を問わず、ピアとの話し合いでは、内容面に関する話題が多く確認されたことが報告された。しかし、対話の内容が実際の修正項目と一致していた場合 (田中, 2006, 2011) もあれば、言語面の修正に集中し一致していない場合もあったこと (広瀬, 2000, 2004) が明らかにされた。

そして、学習者意識では、主に受け手側の意識に着目し、活動に対する有用性が検討されてきた (Lee, 2015; Li & Steckelberg, 2006; Mendonça & Johnson, 1994; 田中, 2006)。しかし、必ずしもピア・フィードバックが肯定的に認識されないこともあり (Miao et al., 2006)、その認識には、学

習経験やピア・フィードバックの経験、活動への慣れ、フィードバックのわかりやすさなどが影響することが明らかにされた (Edwards & Liu, 2018; Miao et al., 2006; Zhao, 2010)。また、与え手・受け手両方の役割を担う過程で、それぞれに否定的な感情が生じることがあるが、学習者は概ね学習に役立つと考えていることも明らかにされた (Cao et al., 2019; Li & Grion, 2019; Mulder et al., 2014)。

そして、近年、学習者がフィードバックをどう受け止め、修正稿等に反映していくかは一様ではないことから、多元的に検討する動きが見られ始めている。Ellis (2010) は、学習者のフィードバックに対する反応を「エンゲージメント (engagement)」と呼び、情意・認知・行動面から検討することを提案した。未だ研究は限られるが、学習者の注意が内容・構成面よりも言語面に向きやすいこと、学習者が持つビリーフが、必ずしも実際のエンゲージメントと一致するとは限らないことが報告された (Fan & Xu, 2020; Yu et al., 2019)。加えて、多元的な観点のうち、認知・行動面のエンゲージメントは情意面によって決定づけられる可能性も示唆された。

このように、ピア・フィードバックについて、さまざまな観点から検討されているが、学習者意識に関する研究はまだ歴史が浅く、いくつか課題も残されている。第一に、学習者はフィードバックの受け手だけでなく与え手でもある (Cao et al., 2019) が、この両方の役割を担うことでどのような学習者意識を生むかについては十分検討されていない。第二に、与え手・受け手意識が時間の経過とともにどのように変化していくかを検討した研究は見当たらない。第三に、与え手・受け手だけでなく、書き手を含めた観点からは検討されていない。しかし、ピア・フィードバック後に推敲することや新たなテーマに基づき作文を書くことは自然な行動であるため、与え手・受け手、書き手は循環した役割と解釈することも可能である。

ピア・フィードバックに対するエンゲージメントについても、英語学習者を対象に研究が始まったばかりであるが、学習者意識と同じく、エンゲージメントもさまざまな要因により、一連の過程で生じる現象が異なる可能性がある (Fan & Xu, 2020; Yu et al., 2019)。

そこで、本研究では、中国人日本語学習者を対象に、①ピア・フィードバックの与え手・受け手、書き手それぞれの意識は、継時的にどのように変化するかを明らかにすること、②学習者のピア・フィードバックに対するエンゲージメントには、情意・認知・行動面において、どのような特徴があるかを明らかにすることを研究課題とした。これにより、ピア・フィードバックを含む一連の作文執筆・推敲過程で生じる学習者意識と推敲の各局面におけるエンゲージメントの特徴を明らかにできる。

第3章 ピア・フィードバックに対する日本語学習者の意識【調査1】

調査1では、中国の大学で日本語を学ぶ中・上級学習者62名を対象に、ピア・フィードバックを含む一連の作文執筆・推敲過程で生じる、与え手・受け手意識、および書き手意識の特徴を継時的に探ることを目的とした。週に1回、5週間にわたりオンライン上で、作文執筆・推敲課題

を含むピア・フィードバックの実践を行った。なお、第1週目に活動の意義や注意点などに関する共通認識を得るためにトレーニングを行い、翌週から実践を開始した。期間中、与え手・受け手意識、および書き手意識を探るアンケートを複数回行った。授業後には振り返りコメントを回収した。最終週には活動全般に関する事後アンケートを実施し、インタビューを個別に1時間程度行った。与え手意識を問うアンケートは7項目、受け手意識は6項目、書き手は8項目で構成され、同一のアンケートを複数回実施した。アンケートの回答は、選択肢ごとに総人数に占める回答者数で割合を求めた。また、回答時にどのような意識が学習者に生じた結果、当該選択肢を選んだかという理由を探ったインタビューの文字起こしを、KH Coderによる階層的クラスタ分析で検討した。振り返りコメントは、「本時の活動に関する感想（学びを含む）」「活動時の悩み」「その他の要望」に関する内容であったため、習熟度および週ごとに、コメントの内容に応じて分類した。分析の結果、与え手意識は、日本語能力や作文力のレベルを問わず、時間の経過とともに、肯定的に変化していた。さらに、その過程で生じた意識が中・上級で共通していた。一方、受け手意識は、中・上級学習者ともに、意見の違いも一つの学びとして捉えられ、「互いを尊重し、認め合う相互行為」（広瀬, 2015）ができるようになっており、先行研究（Mulder et al., 2014）と大きく異なる結果を得た。そして、与え手・受け手を通して、書き手にとっても、他者と対話することで、対象だけでなく、自己との対話を深める（池田・舘岡, 2007）ことができ、自己の考えを確立していた。また、与え手・受け手として、主体的に取り組んだことで得られた成功体験（Cao et al., 2019）により、自らの学びに責任を持つなど、一人の書き手としての成長につながる意識の変化をも捉えることができた。

第4章 ピア・フィードバックに対する日本語学習者の多元的なエンゲージメント【調査2】

調査2では、フィードバックをどのように受け止め、何を感じ、どのような行動に移すかといったフィードバックに対するエンゲージメントに着目し、推敲の各局面で、中国人日本語学習者が示したエンゲージメントの実態を検討することを目的とした。調査1に参加した62名のうちの47名を対象とし、Ellis (2010) が提案した3つの枠組みをもとに、エンゲージメントの分析を試みた。まず、情意面では、初稿および第2稿執筆時の感情や態度を問うたデータを筆者が文字起こしをし、KH Coderによる階層的クラスタ分析を行った。認知面では、推敲前・推敲の最中・推敲後に、何をしたかを問うた文字起こしデータを用い、O'Malley & Chamot (1990) の分類に含まれるストラテジーをもとに、その回答に応じて、認知ストラテジーとメタ認知ストラテジーを確認した。推敲時に使用したリソースは、アンケートの回答をもとにリソース別に頻度と割合を求め、その具体的な使用に関する回答は文字起こしをした。行動面では、Fan & Xu (2020)を参考に、修正行動の特徴を言語面、内容、構成面に分類し、修正の種類別の頻度と割合から検討した。そして、これら3つのエンゲージメントの結果、初稿および第2稿の質に何らかの変化が見られたか否かを検討するため、作文ルーブリックを用いて「内容・目的」「構成・結束性」「読み手：配

慮」「読み手：興味深さ」「日本語：正確さ」「日本語：適切さ」から検討した。なお、中・上級の特徴（作文課題の文字数、フィードバック数、作文意識の変化）に違いが見られなかったことから、レベルを統合し、作文意識の変化のパターン別に学習者を振り分けた。作文意識は、言語面・内容面・構成面について、優れた作文に重要だと考える順に並べ替えさせ、その理由を問うことで検討した。その結果、事前・事後で意識が変化したグループと変化しなかったグループに大別され、さらに、それぞれ3つに分けられ、合計6つのグループが確認された。意識が変化しなかったグループは、言語面を重要視するグループ、内容面を重要視するグループ、構成面を重要視するグループであった。意識が変化したグループは言語面から内容面を重視するようになったグループ、内容面は重視することには変わらないが、2番目・3番目に重視する側面が変わったグループ、内容面から構成面を重視するようになったグループであった。「情意面」を分析した結果、初稿執筆時の学習者には、書くことへの緊張感や不安感、内容に対する難しさや悩みなど、主に負の感情が生じていた。しかし、トレーニングをはじめ、継続的な活動の実施により、特にフィードバックの対象に関する認識に変化をもたらした。そして、第2稿執筆時、その感情が向かう対象は、主に内容や構成面に関連するものへと変化した。また、読み手意識や批判的思考力など、書き手に欠かせないスキルに関する感情も確認できるようになった。「認知面」について、文法や語彙、接続詞や接続表現などに関する項目は、批判的に検討されることは少なく、第2稿にそのまま反映される傾向にあった。対照的に、内容面は、全員が批判的に検討し、多様なストラテジーを用いて修正を試みていた。このことは、先行研究 (Fan & Xu, 2020) とは大きく異なる特徴であった。「行動面」について、特に、内容面に着目すると、負の感情にあった者でさえも、積極的に修正行動をとることができており、この点においても、Fan & Xu (2020) とは大きく異なった。そして、これら3つのエンゲージメントの結果、第2稿は初稿よりも、概ねすべてのグループで評価点が向上していた。また、事前・事後で意識が変化したグループは、重視するようになった側面の順に評価点が向上しており、作文意識の順と一致していた。このことから、学習者は重視するようになった側面に対し、明確に注意を向けながら、推敲に取り組んでいたことがわかった。

第5章 終章

第3章では、与え手・受け手・書き手意識の継時的変化を検討した。与え手意識が徐々に肯定的に変化したのは、評価への積極的な関わりに加え、この役割を通して、自己はもとより、他者の学びに貢献しているという実感を得られたことも大きかったためだと考えられる。また、Mulder et al. (2014) とは異なり、受け手の役割を継続的に担った結果、与え手意識同様、受け手意識にも肯定的な変化が見られた。ピア・フィードバックという活動を、「互いを尊重し、認め合う相互行為」(広瀬, 2015) の場とするためには、互いの意見に相違がある場合であっても、それをひとつの学びとして捉えられる寛容さは欠かせない。そして、与え手・受け手の役割を担うことで生じた肯定的な意識により、書き手にも肯定的な意識がもたらされた。本調査において、これら3つ

の意識が肯定的なものとなった要因には、一つにトレーニング (Topping, 2021) を実施したことによる効果があると推察される。

第4章では、ピア・フィードバックに対する日本語学習者のエンゲージメントについて、事前・事後で作文意識に何らかの変化があったか否かという観点を含め検討した。第2稿執筆時の学習者には、多数の負の感情が残っていたが、そのような感情にあっても、それをある種のモチベーションに変え、積極的に推敲に取り組んでいた。また、意識の変化のパターンを問わず、多様なストラテジーを用いながら、書き手自身で積極的に文を再構築し、内容面や構成面の修正を行っていた。そして、第2稿の質は初稿よりも向上し、なかでも、内容面を重視したが、事後で2番目・3番目に重視する側面が変わったグループは、正確さと適切さを除き、すべての項目で評価点が高かった。さらに、作文意識が変化した3つのグループは、そうでないグループよりも、評価点がやや高かったことに加え、初稿と第2稿の間における伸び率も高かったことがわかった。また、意識が変化したグループにおいては、事後に自身が最も重視するようになった側面の順に伸び率が良くなっており、意識と一致していることがわかった。これには、調査1の結果が示すように、①書き直すことで作文の質が良くなるという成功体験を得たことや、②同じ目標に向かって、クラスメートと協働できたこと、その結果、③その後の推敲過程に臨む意欲を促進・保持できたことが関わった可能性がある。

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子著 (2007).『ピア・ラーニング入門：創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房.
- 田中信之 (2006).「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス -ビリーフ調査から話し合いの問題点を探る-」『小出記念日本語教育研究会論文集』14, 21-33.
- 田中信之 (2011).「ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす方法とフィードバックの教示に着目して」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3, 9-20.
- 田佳月 (2020).「授業参加によるライティング不安の変化 学習者はどのように不安を解消しているのか」石黒圭・烏日哲編著、『どうすれば論文・レポートが書けるようになるか 学習者から学ぶピア・レスポンス授業の科学』第8章 (175-197), ココ出版.
- 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.
- 樋口耕一 (2020).『社会調査のための計量テキスト分析 -内容分析の継承と発展を目指して- 第2版』ナカニシヤ出版.
- 広瀬和佳子 (2000).「母語によるピア・レスポンス (peer response) が推敲作文に及ぼす効果 -韓国中級学習者を対象とした3ヶ月の授業活動を通して」『言語文化と日本語教育』19, 24-37.
- 広瀬和佳子 (2004).「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか -マレーシア人中級日本

- 語学習者の場合」『第二言語としての日本語の習得研究』7, 60–80.
- 広瀬和佳子 (2015). 『相互行為としての読み書きを支える授業デザインー日本語学習者の推敲過程にみる省察的対話の意義ー』 ココ出版.
- Cao, Z., Yu, S., & Huang, J. (2019). A qualitative inquiry into undergraduates' learning from giving and receiving peer feedback in L2 writing: Insights from a case study. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 102–112.
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313–335.
- Diab, N. M. (2010). Effects of peer- versus self-editing on students' revision of language errors in revised drafts. *System*, 38, 85–95.
- Edwards, J. G. H., & Liu, J. (2018). *Peer response in second language writing classrooms* (2nd ed.). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Ellis, R. (2010). Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 335–349.
- Fan, Yu., & Xu, J. (2020). Exploring student engagement with peer feedback on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 50, 100775.
- Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2004). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Lee, M. K. (2015). Peer feedback in second language writing: Investigating junior secondary students' perspectives on inter-feedback and intra-feedback. *System*, 55, 1–10.
- Li, L., & Grion, V. (2019). The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11, 1–17.
- Li, L., & Steckelberg, A. (2006). Perceptions of web-mediated peer assessment. *Academic Exchange Quarterly*, 10, 265–269.
- Li, L., Liu, X., & Steckelberg, A. (2010). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, 41, 525–536.
- Li, L., Liu, X., & Zhou, Y. (2012). Give and take: A re-analysis of assessor and assessee's roles in technology-facilitated peer assessment. *British Journal of Educational Technology*, 43, 376–384.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30–43.
- Mendonça, C. O., & Johnson, K. E. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28, 745–769.
- Miao, Y., Badger, R., & Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in

- a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179–200.
- Mulder, R., Baik, C., Naylor, R., & Pearce, J. (2014). How does student peer review influence perceptions, engagement and academic outcomes? A case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(6), 657-677.
- 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.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52, 119–158.
- Topping, K. (2021). Peer assessment: Channels of operation. *Education Science*, 11, 91.
- Yu, S., & Lee, I. (2016). Peer feedback in second language writing (2005–2014). *Language Teaching*, 49, 461–493.
- Yu, S., Zhang, Y., Yao, Z., Yuan, K., & Zhang, L. (2019). Understanding student engagement with peer feedback on master's theses: A Macau study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44, 1–16.
- Zhao, H. (2010). Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom. *Assessing Writing*, 15, 3–17.

謝辞

本論文は、JSPS 基盤研究（B）19H01270 の助成を受けました。

また、調査の実施にあたり、筑波大学日本語・日本事情遠隔教育拠点の TTBJ (筑波日本語テスト集) および、学習者作文評価システム *jWriter* (<https://jreadability.net/jwriter/>) を使用しました。