

# ライティングスキルを育てる教師のフィードバック

藤田 真理子

## Abstract

This paper reports on how Assessment for Learning (AFL) was implemented in a high school writing class in Japan where examination-oriented Assessment of Learning (AOL) is common. First, a checklist for 200-word essays was developed to help students notice and edit their errors. The results of the two tests and the questionnaire show that the checklist was beneficial for students to develop their summarizing and paraphrasing skills and to become aware of the academic writing style which requires clarity and conciseness. Second, students were asked to edit and revise their 500 to 700-word essays through five kinds of feedback: self-assessment, peer assessment, teacher commentary, implicit teacher feedback and explicit teacher feedback. The questionnaire reveals that students did not think they benefited from self-assessment nor peer assessment. It was found that students heavily depend on teacher feedback, which inhibits them from noticing their errors and correcting them on their own. The difficulties writing teachers face in the AOL context also discussed.

## 1. はじめに

### 1.1 ライティングの授業における教師の役割

ライティングの授業に向かう教師の心構えとして、木村（2012）は「たとえ生徒が書いた英文であっても、教師は一人ひとりの生徒を一人の著者としてコメントし、フィードバックを教師と生徒の共同作業の過程として捉えるべきだ」と主張している。さらに、多くのライティングの授業は「英語の文法および構成上の特徴を学ぶだけで、生徒の思考を深めるような授業になっていないのでは」と指摘する。生徒の思考を深めるような教師のフィードバックはどうあるべきなのだろう。

高校のライティングの授業における教師の役割は生徒の英文にコメントし、包括的エラー（global errors）や局所的エラー（local errors）（Burt, 1975）といった内容や文法の誤りがあれば、直接的にまたは間接的にフィードバックを与えることであり、一方、生徒の役割は教師のコメントやフィードバックを参考に修正し、書き直すというのが一般的である。生徒は書き直しをするなかで、自分の英文の不十分な点に気がつき、次に英文を書く時は注意すると期待されるが、現実と同じような誤りを繰り返す生徒が後を絶たない。単なる機械的な修正になっているからであろう。一方、教師は何時間もかけたフィードバックは徒労に思え、フィードバックをする意義に疑問を持ってしまう。

白畑（2015）は、生徒の作文の包括的エラーと局所的エラーをすべて教師が訂正し、そ

れを基にして生徒に再度書き直させるのは効果的ではないので、生徒の間違いは「放っておく (p.175)」のがよいと結論づけている。彼の主張によると、局所的エラーは学習者の英語レベルが上がれば消えていくものであり、包括的エラーを訂正することは、生徒の習熟度レベルを超えているので、むやみに教師が誤り訂正しても、効果がないと主張する。しかし、白畑の研究は大学生を対象にしている、高校生を対象にしたものではない。また生徒が書いた英文に何かしらの形でフィードバックを与えない教師はいないだろう。白畑の「放っておく」という主張は高校の現場では現実的ではない。しかし、ライティングの指導では生徒は受け身であることは間違いない。教師が誤りを指摘または修正してくれるのを待ち、生徒はそれを見て、機械的に書き直す。退屈な作業になっていないか。

生徒の受け身的な学習を打破し、生徒が能動的に自分の英文を評価し、自分で誤りに気づいて修正することができるようになるには、教師はどんなフィードバックをいつ、どのように与えるべきだろうか。

## 1.2 ライティングにおける Assessment for Learning

Assessment for Learning (AFL) とは“the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there” (Assessment Reform Group, 2002, p. 2) である。これは試験や成績のために教師が生徒を評価する Assessment of Learning (AOL) と異なる。AFL では生徒が生徒自身を評価する。AOL は教師による総括的評価であるが、AFL では、生徒が自己評価やピア評価によって、自分がたてた到達目標までに何が足りないか、どうすれば達成できるかを意識しながら学習する。AFL における教師の役割は、生徒がまだできていない部分のみならず、よい部分も指摘して、目標までに何ができるかを示し、指導レベルを生徒に合わせる。Lee (2017) は AFL で最も大切なのは、教師の総括的評価ではなく、形成的評価であると主張している。ライティングにおいて、教師が生徒に与える効果的なフィードバックについて Williams (2005) は *Effective feedback is focused, stimulates thinking, consists of comments only, refers explicitly to success criteria, and provides concrete guidance on how to improve (rather than giving complete solutions)*. すなわち、効果的な教師のフィードバックとは、生徒が書く英文に文法の誤りについて、教師が全ての誤りを直接的に修正するのではなく、一つの文法事項に限定して、生徒にヒントを与えながら、生徒自身で修正できるようにするということであろうか。また、Lee (2017) によると、feedback は *feed up, feedback*, そして *feedforward* という 3 つに分れると説明している。まず、*feed up* では教師が生徒にライティングの「到達目標」を具体的に示す。*Feedback* は教師が *feed up* で示した到達目標に対してどのくらいできていないかを示し、生徒は自分のライティングがどのような観点で評価され、どのようにして修正すべきかを理解する。最後に、*feedforward* では、教師による形成的評価やクラスメートによるピア評価を通して、生徒が「学習を振り返る」ことであると説明している。

試験のために英語を学び、試験が英語力の評価となる AOL のアプローチをとる中国、台湾、香港、日本といったアジアの EFL のコンテキストでは、AFL を導入することは容易ではない (Lee & Coniam, 2013)。日本の高校では、教師は生徒の誤りを指摘し、訂正するのが「普通」であり、生徒の自己評価やピア評価はあまり重要視されていないのが現状である。一方、AFL では生徒が書けるようになりたいと思う英文が到達目標となる。それに到達できるように、一人ひとりの生徒に応じて、具体的な方法やストラテジーを教師はコメントでフィードバックし、生徒の英文に対して直接的な誤りの訂正は行わない。

AFL が強調する「教師による形成的評価、生徒の自己評価、ピア評価」が、生徒のライティングスキルの向上に有効なものか、本稿では筆者が担当する高校 3 年生のライティングの授業を紹介しながらそれを検証したい。

## 2. ライティングの到達目標と新指導要領

高校におけるライティングの最終到達目標は何か。現行の高校のライティング教科書によると、高校におけるライティングの目的は英作文のようなセンテンスレベルではなく、パラグラフ単位で自分の意見を論理的に書くことである (仲川、2017)。

一方、新学習指導要領 (平成 30 年公示) の「論理・表現 II」では現状のパラグラフライティングを超えたアカデミックなスキルを目指している。その解説は以下の通りである。

主張を述べる論証文のような文章では、より説得力のある文章にするために、主張を支える根拠として情報を効果的に引用することが大切である。情報の引用に関しては、原文から直接引用したり、パラフレーズのように原文の言い換えをしたりするなど、自分の文章の文脈や内容に応じて行う。情報の引用や言い換えに関しては、直接引用する場合は出典を明示すること、言い換えを行う場合には、原文の趣旨から逸脱しないように気を付けることなどを指導することが必要である。(下線部は筆者による)

つまり論文の基礎である、引用の仕方や原文の言い換えができるようになることを目指している。高校から大学への架け橋となるアカデミックライティングの基礎をどう教えていくかが課題となっている。

## 3. TEAP を使った授業の指導と評価

### 3.1 教材としての TEAP

私が担当する高校 3 年生のライティング授業の生徒数は 2 クラス 53 名であった。授業の目標は **To become a better reviser and editor of one's writing** である。つまり、自分の書いた英文をより効果的なものにするために、英文を整える力を身につけることを目標とした。これは最初から生徒は正確で論理的な英文を完璧に書くことはできないことを前提として

いる。文章の論理的展開や文法・語法の不備に気がつき、自分で正しく訂正できるスキルを身につけることを目指すものである。生徒には最初の授業で「文法や語彙の誤りに気がついて、自分で修正できるようになる」という目標を説明した。

ライティングの授業の教材は TEAP（日本英語検定協会）の形態を参考にして教員が TEAP の問題を作成している。

TEAP によって文法・語彙の正確な使い方といった accuracy、決められた時間内に書くといった fluency を高める練習ができ、アカデミックライティングに必要なデータの説明の仕方、要約、言い換えの練習ができる。

TEAP は TEAP A と TEAP B に分かれている。TEAP A (70-word summary) は 280 語の課題文を 70 語前後に要約する。所要時間は 15-20 分である。この問題には以下のスキルが必要である。

1. 課題文のテーマを探し、キーワードを見つけるスキル
2. 対峙する考えを見つけ、自分の言葉で要約したり、言い換えたりするスキル

一方、TEAP B (200-word essay) は問題を提起するグラフを英語で説明し、2つの異なる視点から書かれたテキストにある 4 つの解決策を探し、自分の英語で言い換えて説明し、最後にその解決策のうち、自分の意見として、どの解決策が最も良いと思うか、そしてその理由を書く。全部で 200 語前後の 4 パラグラフでまとめ、所要時間は 35 分である。この問題をクリアするのに必要なスキルは 5 つある。

1. グラフが示す数字を読み取り、数・量の増減を英語で表現するスキル
2. 2つのテキストの中からそれぞれ解決策を 2 つずつ読み取るスキミングスキル
3. 解決策を自分の言葉で要約し、言い換えるスキル
4. グラフが示す問題と解決策をつなげ、解決策を対比して書く際に、適切なディスコースマーカースキンを使えるスキル
5. 最後のパラグラフでどの解決策が最も有効かを書き、その理由を説明できるスキル

### 3.2 TEAP を使った授業

最初の授業では問題をクラス全員で読み、内容を理解させてから、授業中に 200-word essay や 70-word summary をノートに書かせた。グラフや表を英語でどう説明するか、4 つのパラグラフのうち、どのパラグラフに何を書き、どうつなげるかを指導した。生徒が慣れるにつれて、授業外で、問題を取り組み、書くという練習をさせた。教員は課題毎に、生徒のノートを集め、包括的エラー (global error) と局所的エラー (local error) の両方をフィードバックし、次の授業で生徒に返して、生徒はフィードバックを見て書き直すという流れを繰り返した。教員のフィードバックは explicit つまり明示的なものと implicit つまり暗示的なものの両方を使っている (Ellis, Loewen & Erlam, 2006; 白畑, 2015)。自分のエラーに気がついて、自分で訂正できないだろうと教師が判断した時は、explicit feedback を使い、生徒自身で訂正できると判断した場合は、implicit feedback を与えるよ

うにした。また、英語の力が弱い生徒には、明示的なフィードバックの上に、文法や語彙の使い方の説明も加えた。

生徒が教師のフィードバックを参考にして、書き直すという作業を重視した。生徒が自分が書く英文の誤りに気がついて、次回は同じ誤りをしないようになってほしいという願いを込めて、生徒の誤りほぼ全てに対して赤ペンで修正した。また、生徒共通のエラーを見つけて授業で指摘した。授業では、その他に、テキストのテーマやキーワードの見つけ方、要約の方法、パラフレーズの方法の練習を行った。

TEAP は時間制限の中で書くことを要求する。TEAP の練習を続けることによって、英文を書く fluency (Casanave, 2004) を高めることができると考えている。最初は TEAP B の 200-word essay を完成するのに 1 時間ほど必要としたが、問題に慣れていくうちに半年間で約半分の時間でできるようになった。

### 3.3 TEAP B の評価

日本英語検定協会は TEAP の評価を公表していない。そのため、TEAP に関する参考書をいくつか比較すると、解答の仕方は統一されていない。そのため、TEAP B の 200-word essay に関しては、学校独自の評価基準を作成した。それは書くときのチェックリスト (Appendix 1) で、何ができれば何点になるかを示したものである。このチェックリストを使って、生徒は TEAP B に取り組み、教師はそれを使って点数を出す。何ができていて、何ができていないか、できていない場合はどうすればいいのかを明確にすることができる。このライティングの授業が終わる学年末に、生徒に無記名のアンケートをしてチェックリストの有効性を調べた。生徒 53 名中、36 名からの回答があった。その結果、生徒の大半 (89%) がチェックリストは役にたったと答えた。(Appendix 2)。テレビでフィギュアスケートや体操の演技を見ていると、どの業で何点加点とか、どの失敗で減点は何点といった評価の数字が出ることもあるが、英語のライティングでは、何ができれば何点になるのか、またできなかつたら何点減点かといった評価はあまり目にしない。TEAP B のチェックリストをもっと進化させてわかりやすいものに作っていきたい。

毎回の定期考査に、教員が同様な形式でオリジナルの TEAP 問題を作成した。扱う内容は生徒にとって身近なテーマを扱う。高齢者ドライバーの事故の増加、ボランティア活動に参加する生徒数の減少、京都市を訪問する観光客の増加、日本における米消費量の減少、藤沢市小中学校における児童・生徒の怪我の増加、日本の中高の教員の労働時間の増加、日本における大麻使用の増加を出題した。解答を書くときのチェックリストの評価基準を定期考査でも用いた。これによって、授業での練習の評価基準と定期考査での評価基準を同じにすることができた。TEAP B の点数 (24 点満点) を比較すると、生徒の 1 学期の中間テスト (平均点 11.85, 標準偏差 5.157) と 2 学期の期末テスト (平均点 15.47, 標準偏差 4.721) で、有意差 ( $t=4.65$ ,  $df=52$ ,  $p<0.00$ ) が出た。

#### 4. ロングエッセイの指導と評価

TEAP の発展として 500-700 語のロングエッセイを課した。テーマは自由に選ばせ、5-7 パラグラフで自分の意見を書かせた。その際、3つの参考文献（1つは英文、2つは日本語の参考文献）を引用することを条件とした。参考文献は CiNii や Google Scholar（論文検索サイト）で検索させた。論文、新聞記事、インターネット上の記事の文中引用の基本的なやり方は APA スタイル（Hacker & Sommers, 2017）を使って指導した。ロングエッセイの評価にあたっては AFL の考え方をできるだけ取り入れるようにした。

##### 4.1 文中引用と参考文献の書き方の指導

生徒は日本語の論文での文中引用や参考文献の書き方をすでに知っていたが、生徒のロングエッセイの最初の原稿では以下の点が散見された。

1. 引用の使い方が間違っている。自分の主張のサポートとして topic sentence の後に、使うべきところ、パラグラフを引用で始める。
2. 間接引用するとき、原文の一部をそのままコピーしたり、自分の言葉で書くことができず、剽窃になっている。または孫引きになっている。

間違った引用や参考文献の書き方は修正させた。学年末のアンケートで授業目的のうちどれが達成できたかという質問に対して、アンケートに答えた 36 名中 20 名が「剽窃の深刻さを理解して、避けることができる」ようになったと答えた。

インターネットが生活に浸透し、情報を簡単に入手できる時代になったため、参考文献の価値をクリティカルに吟味することなく、内容を鵜呑みにし、簡単に受け入れる傾向があった。また一方では、コピー&ペーストができるので、安易に引用していた。特に、引用するときには、単なるパラフレーズでは足りない。原文を丸ごと全く違う文にする必要がある。4月の最初の授業で、剽窃の危険性について話し、Plagiarism statement（剽窃をしたことがわかった場合、ライティングの授業の単位がなくなることに同意する書面）にサインさせ、「この授業で提出するものはすべて自分が書き、他の人に書いてもらったり、人が書いたものを自分の文章とすることはしない」と宣言させている。しかし、生徒の中には、参考文献からキーワードを拝借して、自分の言葉と混ぜたり（Das & Panjabi, 2011）、日本語の参考文献を英語に直訳している者が多く、知らず知らずのうちに、悪意がなくても剽窃をしてしまう可能性があるようである。

対策としては、あるパッセージを読み、理解したら、そのパッセージを見ないで要約する練習を今後実施していきたい。200-word essay では原文から、連続して4語そのまま使った場合は減点にしているが、もっと厳しく指導していきたい。また、最近では Plagiarism checker などのアプリが開発されていて、生徒に使わせて注意喚起することも可能であろう。また生徒のアンケートでは「もっと本物の英語の論文を読みたかった」という指摘があったので、アカデミックライティングに触れる機会を増やすこともできるだろう。

#### 4.2 5種類のフィードバック

生徒が書くエッセイに5種類のフィードバックを与えて、どのフィードバックが最も有効かを調べた。5種類のフィードバックとはAFLが推奨する「教師のコメントのみのフィードバック、生徒の自己評価、ピア評価」の3種類に加え、AOLのコンテキストで普段行われている「教師による間接的なフィードバック」と「教師による直接的なフィードバック」の2種類である。

第1原稿を書く際に、生徒にはモデルとなるようなエッセイは与えなかった。なぜなら、生徒はそのエッセイをそっくり真似て書くことが予想できたからである。第1原稿では自分が何を書きたいのかをしっかりと考え、どのように組み立てていくのかを考えてほしかった。第1原稿はコメントのみのフィードバックで、生徒のエッセイには直接書かず、別の紙で与えた。内容が論理的か、thesis statementがあるか、パラグラフの流れについて主にコメントし、文法や語彙の誤りを指摘したり、修正したりすることは避けた。その1例として、生徒Aのエッセイに対して与えた私のコメントのみのフィードバックを下に挙げる。生徒Aのエッセイは高校生が新聞を読まなくなった原因を分析し、どのようにしたら、高校生がもっと新聞を読むようになるかを提言した内容だった。

##### 私が生徒Aの第1原稿に与えたコメント

1. セクションの題名ははずしてください。セクションを設定する場合は各セクションに1~3ページ書くことが普通です。
2. 最初の文はおそらく「私達は多量な情報に触れて生きている」と言いたいのだと思いますが、情報を touch するとは英語ではいいません。We live in the information age.にしてはどうですか。
3. 表は必要ないです。
4. 新聞を購読しない保護者が増えているので、その子供たちも新聞を目にすることが減っているのではないですか。新聞離れは学生だけの問題ではないのでは。
5. Kurihara (2008) で Nobumasa はカットしてください。同様に Toshiyuki もカット。姓を使い、名前は使わない。
6. 「新聞を読まないのは問題ではない。他のメディアから情報を得ているので新聞に頼らなくてもいい。新聞など紙媒体から離れていくのはデジタル社会では仕方がない。」という意見にはどう反論しますか。
7. 学生の新聞離れがデジタル化によって拍車がかかったというデータはありますか。自分が知りたい情報しか必要としない学生が増えたのでは。インターネットは学生の世界を広げるのではなく、狭めているのでは。
8. 日本のジャーナリズムは健全ですか。真実を伝えていますか。必要な情報を伝えていますか。新聞離れにはジャーナリズムに対する不信があるのではないですか。
9. インターネットは間違いが多くて、信用できないものが多いですが、一方新聞は信

用できるものなのに、学生は読まない理由は、新聞の利点を知らないからでしょう。それは家庭の教育と関係していませんか。

10. References の最初の文献は以下のように書きなさい。

The survey of attitudes on newspapers among 18-year-olds. (n.d.). Retrieved July 20, 2019 from <https://www.nippon-foundation.or.jp/who/news/pr/2018/20181015-9959.html>

また参考文献の順番はアルファベット順です。

11. Tを使わないで書いてみてください。より客観的になります。

12. なぜ新聞を読まないことが問題かをもっと明確にしてから、その対策を書きなさい。最後のパラグラフ（新聞の良い点）を最初の方に置いてから、現状（読まない学生が増えている）。次に thesis statement そして対策を3つ並べるという流れにしてください。

今、この1例を見ると、私は文法や語彙の誤りを指摘しないはずであったのに、知らず知らずの内に指摘していたことに気が付く。他の生徒52人に対するコメントのみのフィードバックも、再度読み返すと、同様に、Content や Organization 以外の文法や語彙に関するコメントを入れていたことがわかった。Mak & Lee (2014) の香港の小学校の教師たちも、AFLのアプローチに賛同しながらも、結局は従来のAOLに従って、生徒が書いた英文の誤りを直接全て訂正してしまったと報告している。私もAFLのアプローチに慣れていないため、AFLでなく、AOLのやり方を使ってしまっていた。

次に生徒は私のコメントを参考にして、書き直し、第2原稿を書いた。次にセルフチェックリストを使って自己評価してから、第3原稿を書いた。セルフチェックでは、評価規準を設けた。また、生徒が私のどのフィードバックを参考にしたか、無視したか、そしてどのように書き直したかを振り返らせた。

#### 自己評価用のセルフチェックリスト

| チェック項目         | 内容  | Satisfactory | Unsatisfactory |
|----------------|---|--------------|----------------|
| Formatting     | エッセイの体裁（余白、文字サイズ、フォント、タイトルの配置、行間、均等割り付けをしない、各パラグラフの最初のスペース、参考文献の配置）が正確か |              |                |
| Citation       | 本文中の引用はサポートとして使用したか   |              |                |
| References     | 参考文献の書き方（本文中とエッセイの最後）は正確か   |              |                |
| Paragraph flow | エッセイは流れているか   |              |                |



|                      |                                     |  |     |
|----------------------|-------------------------------------|--|-----|
| Grammar & Vocabulary | 文法・語彙は適切で正確か                        |  |     |
| Number of words      | 語数 500-700 語 エッセイの最後にワード数<br>が書いてある |  |     |
| Total Score          | Satisfactory の場合は 5 点               |  | /30 |

1. Which teacher comments did you agree? Why?
2. Which teacher comments did you ignore? Why?
3. How did you revise your essay? Explain.

ここまでで、生徒は自分が書いた英文に否が応でも 3 回は向き合うことになる。この頃になると、エッセイ全体の流れが整ってきたが、文法・語彙の誤りが目立つ。第 3 原稿に対して、教師はカラーマーカーで文法・語彙の誤りや英文として成立していない部分にマークして、間接的なフィードバックにとどめた。間接的なフィードバックとは不備を指摘するだけで、修正はしない。

第 4 原稿にはピア評価を与えた。ピア評価の方法は Lam (2010) を参考にして作成した (Appendix 3)。クラスメートのコメントを受けて、不備な点に気がつき、訂正して、書き直す過程で、生徒が何を学んだかを振りかえらせた。クラスメートのコメントや鋭い指摘は受け入れて書き直してもいいし、または無視してもいいことにした。フィードバックを受け入れるか、無視するかを生徒に選ばせたのは、生徒を一人の **writer** とみなし、生徒自身に自分が書いた英文に責任を感じてほしかったからである。ピア評価の際の生徒の顔が何かに気がついたときの表情をしていた。ピア評価シート (Appendix 3) には「自分のエッセイをクラスメートに読んでもらうことで、初めて教師以外に、自分の英文の「読み手」を意識することができた」「読み手にわかるようなシンプルな英文を書くことが大切だ」や「クラスメートのエッセイを読むことによって、異なる視点があることに気がついた」というコメントが目立った。ピア評価については好意的な反応があったように思えた。

生徒はピア評価を参考にして、第 5 原稿を書いた。教師は生徒のエッセイの紙に、文法・語彙の誤りがあれば、全て訂正して、直接的なフィードバックを行った。この直接的な誤り訂正は普段は最初に行う教師の作業であるが、これを最後に行ったのは、それまでの過程で、自分の不備な点に気がつき、自分で訂正する機会をたくさん与えたかったからである。これをもとに生徒は最終原稿を書いた。

フィードバックのプロセスをまとめると以下のようなになる。

- 第 1 原稿 教師によるコメントのみのフィードバック (AFL)
- 第 2 原稿 生徒自身によるセルフチェック (AFL)
- 第 3 原稿 教師による間接的なフィードバック (AOL)
- 第 4 原稿 クラスメートによるピア評価 (AFL)
- 第 5 原稿 教師による直接的なフィードバック (AOL)

### 4.3 フィードバックに対する生徒の反応

学年末のアンケートでエッセイの 5 種類のフィードバックに関して、どれが役にたったと思うかという質問をした。アンケートは無記名で、生徒 53 名のうち、36 名が答え、アンケート結果集計は英語科アシスタントの大学生にお願いした。生徒は答えを 1 つ選ぶ質問でも複数選んでいた者がいたが、生徒の回答は全て集計に入れてもらった。

その結果、大半の生徒はセルフチェックやピア評価よりも、圧倒的に教師のフィードバックがコメント、間接的、直接的にかかわらず、全て最も役にたったと答えた。残念ながら、これは生徒は依然として教師に依存していることを示す。自己評価をしたり、ピア評価から学んだりすることに慣れていないせいだろうか。特に自己評価は全く役に立たなかったようだ。

学年末のアンケート結果

| Long essay を書き直す上で一番役にたったものはどれですか    |  |
|--------------------------------------|--|
| a. 第 1 原稿の内容に対する藤田のコメント              | 15                                       |
| b. 第 2 原稿に対する自分の自己評価                 | 0  |
| c. 第 3 原稿の内容・文法・語彙に対する間接的な藤田のコメントや訂正 | 15                                       |
| d. 第 4 原稿に対する peer feedback          | 3  |
| e. 第 5 原稿の内容・文法・語彙に対する直接的な藤田の訂正      | 11                                       |
| それはなぜですか。                            |  |
| a と回答した生徒の理由                         | 大まかに変えてくれたから                             |
|                                      | 具体的にどこを訂正したら良いか明確だった                     |
|                                      | まず方針についてわかりやすく教えてくれたから                   |
|                                      | 先生の意見が最も参考になるから                          |
|                                      | それ以降のは細かい指摘が多かったから                       |
|                                      | 自分では満足していても、他の人から見たらまだまだだから              |
|                                      | そもその内容に対するアドバイスは助かった                     |
|                                      | 2~5 以降は、原案に対して、どのように変えていいのかの方向性は大事だと思うから |
|                                      | 的確だったから                                  |
|                                      | 的確だと感じたから                                |
| 大まかな内容に対して適切な指摘から適切な対処が出来た           |  |
| c と回答した生徒の理由                         | わかりやすかった                                 |
|                                      | 適切だった                                    |
|                                      | それまでの抽象的なアドバイスとはかなり違うものだったから             |
|                                      | 二度指摘を知ることによって本当の間違いを知れるから                |
|                                      | 文法は自分で直せないから。それが正しいと思って書いているから           |

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
|                                       | 一番参考になった   |
|                                       | 問題点を自分で見つけ出すのが難しいので、コメントでサポートされることによって、うまく問題点を発見し、かつ自分の力で修正する練習が出来たのでとても良かった |
|                                       | くわしく書かれていたから   |
|                                       | 自分の書き間違いや伝わらない文を把握できた  |
|                                       | 先生の意見が最も参考になるから  |
|                                       | 自分では満足していても、他の人から見たらまだまだだから的確だと感じたから   |
| d と回答した生徒の理由                          | 新たな視点が増えた  |
|                                       | 同世代の意見は賛同しやすい  |
|                                       | 意外と伝わりにくいことが自分のエッセイにあったから  |
| e と回答した生徒の理由                          | 先生の意見が最も参考になるから  |
|                                       | 自分では満足していても、他の人から見たらまだまだだから的確だと感じたから   |
|                                       | a~e まですべてoにしたいが一番役に立ったのはe  |
|                                       | 何がだめかはっきり分からない   |
|                                       | 一番直しやすい  |
|                                       | 何がいけないのか明確だから  |
|                                       | 基礎レベルの高い直しをしてくれるから   |
|                                       | 直接的に指示された方がわかりやすい  |
| Long essay を書き直す上であまり役に立たなかったものはどれですか |  |
| a. 第1原稿の内容に対する藤田のコメント                 | 2  |
| b. 第2原稿に対する自分の自己評価                    | 12   |
| c. 第3原稿の内容・文法・語彙に対する間接的な藤田のコメントや訂正    | 4  |
| d. 第4原稿に対する peer feedback             | 15   |
| e. 第5原稿の内容・文法・語彙に対する直接的な藤田の訂正         | 3  |
| それはなぜですか。                             |  |
| a と回答した生徒の理由                          | あまり直っていなかった  |
|                                       | 形式的なことでどう直せば良いかよく分からなかった   |
| b と回答した生徒の理由                          | 自己評価がうまく出来なかった   |
|                                       | あまり中に踏みこめていなかったから  |
|                                       | どこを直したら良いか、自分の評価なので曖昧だった   |
|                                       | 自己評価は自分では分からない間違いが見つからないから   |
|                                       | 自分が見ること出来ていない点が残ってしまうから  |

|              |  |
|--------------|--|
|              | 自己評価は難しかった                                       |
|              | 自分では合っていると思って書いているから                             |
|              | 自分自身で評価しても意味ない                                   |
|              | 先生以外が評価しても微妙                                     |
| c と回答した生徒の理由 | あまり直っていなかった                                      |
|              | あまり参考にならなかつたり、解釈違いがあった                           |
|              | よめない   |
|              | このときから直接的コメントがほしかった                              |
| d と回答した生徒の理由 | あまり中に踏みこめていなかったから                                |
|              | 先生以外が評価しても微妙                                     |
|              | 自分では訂正されたくないところを何度も指摘されたから                       |
|              | ほぼ直されている応対での生徒同士の採点だから                           |
|              | 読んでもらう人によって、その時間の意義が変わるため→自分たちで読んでもらう人を決めても良いと思う |
|              | 辞書なしでは理解が難しかったから                                 |
|              | 友人もあまり英語が得意ではないから、間違いが分からなかった                    |
|              | あまりよいアドバイスが来なかった                                 |
|              | 一点も直されなかったから                                     |
|              | フィードバックをする時間が少なく、参考にならずこなすだけになっていた               |
|              | ほぼチェックなかった                                       |
|              | お互いに指摘することがなかった                                  |
|              | あまりフィードバックをもらえなかった、与えるのも難しかった                    |
| e と回答した生徒の理由 | あまり変わらなかった気がするから                                 |
|              | 何回も直しすぎて自分でも何をやっているのかよく分からなくなってきたから              |
|              | 一通り直してからのコメントなのでやる気が出なかった                        |

この他、エッセイを書く際にできるようになったことは何かをアンケートで調べた。  
エッセイに取り組んで、自分ができるようになったことは何ですか。(複数可)

|   |    |
|---|----|
| a. 何度も自分が書いた英文に向き合えた                        | 21 |
| b. 自分の意見を言う時には他人の意見を引用したり、数字を使うことができる       | 11 |
| c. I think を書いたら、必ず理由をつけることができる             | 13 |
| d. 一番言いたいこと(thesis statement)は最後のパラグラフに書かない | 8  |
| e. 一番言いたいこと(thesis statement)は最初のパラグラフに書く   | 16 |

|    |  |    |
|----|--|----|
| f. | 各パラグラフの topic sentence を書ける                                      | 18 |
| g. | パラグラフとパラグラフのつなげる言葉 (Meanwhile, On the other hand, However,) を使える | 18 |
| h. | 自分の立ち位置 (意見) が最初から最後まで一貫している                                     | 7  |
| i. | 読み手にわかりやすい文法や語彙 を使える   | 8  |
| j. | フォーマット (文字サイズ、行間、フォント、インデントなど) にそって書ける                           | 18 |
| k. | 文中の参考文献をエッセイの最後の References に明確に記す                               | 10 |

## 5 学習を促進するフィードバックの模索

エッセイに関して、自己評価やピア評価よりも教師のフィードバックが最も役にたったと答え、この授業の目標である *to become a better reviser and editor of one's writing* からほど遠いことがわかった。評価される生徒と評価する教員の関係から考えれば、生徒が教師のフィードバックに最も反応し、それにそって学ぼうとするのは当然であろう。しかし、生徒が教師依存から脱却しない限り、自分が書いた英文の質を高め、不備を自分で修正することはできないだろう。まさにライティング教師のジレンマである。教師は生徒の英文の内容をコントロールしつつ、教師のコントロールから離れてほしいと願うのである。

AFL のアプローチは教師が生徒のコントロールを放棄し、学習を生徒中心にすることを目指し、まさに日本の教師や生徒の学習のパラダイムシフトを求めていると言えよう。今回の結果は AFL に教師も生徒も慣れていなかったことが原因であろう。アジアの諸国で AOL のアプローチをとる理由は、生徒の人数が多いことが挙げられる。私はエッセイの第 1 原稿のフィードバックはコメントのみであるが、1 人あたり、少なくとも 1 時間はかかった。またアジアの教師は欧米の教師と違い、授業以外の雑務に追われることが共通の問題点になっており、生徒一人ひとりの英文に丁寧に対応できる時間がないことも AOL のアプローチをとる理由かもしれない。

最近、ライティングの評価方法を見直す研究が始まっている。Writing assessment literacy (Matsuda, 2019) は、教師が教えたこと英文のみに焦点を当てて、Pass/Fail, Satisfactory/Unsatisfactory, Exceeds/ Meets/ Approaches Standard (平均を超えている、平均、平均以下) のように、教師の負担にならないように、シンプルな評価ルーブリックを作成することを奨励している。授業の目的や習得してほしいスキルから Can-Do statements を作成する。生徒はその評価を見て、何ができて、何がまだ足りないかがわかるという。実際には達成目標を Can-Do に書き直して、それを評価ルーブリックにすることも可能であろう。またセルフチェックをさらに細分化して具体的に何ができていて何が足りないかを示すような自己評価を作成することもできるだろう。

一方、ライティングの評価をルーブリックなどで単純化すべきでないという警鐘を鳴らす研究者もいる。Goldstein (2004) は学習者によっては教師のコメントを理解できなかったり、「この部分はもっと詳しく書きなさい」というフィードバックをもらっても、どのように書いていいのかわからないケースがあると述べている。本研究でも生徒の中にはフィード

バックをもらっても「次にどうしていいのかわからない」者がいた。Goldstein は学習者が教師のフィードバックを理解できないことに教師は気がつかないため、同じようなフィードバックを何度も与えてしまうケースがあると報告している。生徒に書く方向性やストラテジーを与え、生徒にとって役に立つライティングのフィードバックを与えることはそれだけ複雑なのだと主張している。だからこそ、教師によるフィードバックはコメントであろうと、間接的、直接的な誤りの修正であろうと、生徒と教師の共同作業の大切な部分であるということ、そして教師がフィードバックを生徒に与える時は、細心の注意が求められることに私自身が気がついたことが本研究の「収穫」である。

Assessment for Learning のアプローチを使って、生徒にとって有効なライティングのフィードバックを探求してきた。生徒は内容・文法・語彙に関する機械的な修正は教師に指摘されれば、できるようになってきたが、書いた英文の不備な点に自ら気がついて自分で修正できるところまでは至っていない。生徒が教師依存から抜け出し、生徒の深い思考を促し、生徒が学習目的を意識できるような効果的なフィードバックの方法をさらに模索していきたい。

#### 謝辞

本研究をまとめるにあたり、教師のライティングフィードバックはどうあるべきかを教えてくれた慶應湘南藤沢高等部の生徒に心より感謝申し上げます。また、適切な助言をしてくださった小池生夫先生にも感謝いたします。

#### 参考文献

- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principals*. Port Melbourne: Cambridge University Press.
- Burt, M. (1975). Error analysis in the Adult EFL Classroom. *TESOL Quarterly*, 9, 1, 53-63.
- Casanave, C. P. (2004). *Controversies in second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Das, N., & Panjabi, M. (2011). Plagiarism: Why is it such a big issue for medical writers? *Perspectives in Clinical Research*, 2, 2, 67-71
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in second language acquisition*, 28, 2, 339-368.
- 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.
- Hacker, D., & Sommers, N. (2017). *A writer's reference ninth edition*. Bedford.

- Lam, R. (2010). A peer review training workshop: coaching students to give and evaluate peer feedback. *TESL Canada journal*, 27 (2), 114-127.
- Lee, I. & Coniam, D. (2013). Introducing assessment of learning for EFL writing in an assessment of learning examination-driven system in Hong Kong. *Journal of second language writing*, 22, 34-50.
- Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Springer Nature: Singapore.
- Mak, P., & Lee, I. (2014). Implementing assessment for learning in L2 writing: An activity theory perspective. *System*, 47, 73-87.
- Matsuda, P. K. (2019). Writing assessment literacy for the classroom. Special invited speech at the 58<sup>th</sup> JACET International Convention. Nagoya, Japan. August, 2019.
- Williams, J. (2005). *Effective learning and teaching of writing: A handbook of writing in education*. New York: Kluwer Academic.
- 木村友保. (2012). 時事英語によるライティング指導の中のフィードバックの意義について—英語教員の現職教育を中心に—. 名古屋外国語大学院現在国際学部紀要第 8 号 55-70.
- 白畑知彦. (2015). 『英語指導における効果的な誤り訂正』. 東京：大修館書店
- 仲川浩世. (2017). 『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』 広島大学大学院教育学研究科紀要第 2 部第 66 号 103-110.
- 文科省. (2018). 『外国語編 英語編 高等学校学習指導要領解説』.

Appendix 1: TEAP B 200-word essay のチェックリスト

|  |  |
|--|--|
|  | 第 1 パラグラフの最初の文は現在完了進行形 (or 現在進行形) でエッセイのテーマ (何が問題なのか) をはっきりさせる。  |
|  | グラフの説明は過去形で書く。その時、ただ「減った」「増えた」だけでなく、いつどのくらい減ったのか増えたのか、数字を使って説明する。  |
|  | A, B, and C accounted for 30%, 25%, and 10%, respectively. データの数字は大きいものから順番に並べる。   |
|  | 全体で 200-230 語なので各パラグラフは 50-60 語は書くようにする (第 1 パラが長かったり他のパラは短くならないようにバランスをとる)。   |
|  | 第 2, 第 3 パラでは人の名前→役職の順番に書く。役職→人の名前の順番ではない。   |
|  | 第 3 パラの最初は On the other hand, か Meanwhile, を、第 4 パラの最初に In my opinion, か All things considered, といった discourse markers をつける。                                       |
|  | 第 2, 第 3 パラの伝達動詞は現在形を使う suggests, points out, argues, thinks, believes, finds, examines, argues, proposes, describes, reports, considers, recognizes, insists を使う。 |
|  | ワンパターンの表現の繰り返しは避ける。例えば、Aida has two suggestions. First, he   |

|  |  |
|--|--|
|  | insists ～. Second, he believes ～. そして次のパラグラフも同じような表現を繰り返えず生徒がいる。とても稚拙な印象を与える。上の場合、Aida, principal of Keio SFC High School, suggests that ～. (第1案) Moreover, he points out that ～. (第2案) がよい。                         |
|  | 問題文に In your conclusion, say which of the solutions you think would work the best based on the reason given.とあるので、誰の、どちらの案で、どんな案がベストかをはっきり書くのが望ましい。Aida's first solution of ～ing will work the best.というテンプレートを使うとよい。 |
|  | 第4パラの理由のところで、I や we を使わない。あくまでも客観的一般論を書いたほうが説得力がある。I を使うと主観的になり弱い印象になる。  |
|  | 第4パラの理由のところで、テキストの内容と同じようなことを繰り返してはいけません。自分の立場からオリジナルの理由をつける。  |
|  | テキストを4語以上そのままコピーした場合は減点です。まずテキストをじっくり読んで案の部分抜き出して、自分で理解してから、自分の言葉で言い直す習慣をつけること。  |

#### Appendix 2: アンケート結果

|                                     |                              |
|-------------------------------------|------------------------------|
| 200-word essay を書くとき、チェックリストは役にたったか |                              |
| Yes                                 | 32                           |
| No                                  | 4                            |
| yes と回答した生徒の理由                      |                              |
| 見返すプロセスにおいて                         | 自分のものを見直す基準になった              |
|                                     | 基準がわかりやすかった                  |
|                                     | テスト前などに見返しやすかった              |
|                                     | 最後確認するとき、実際に間違いを訂正できた        |
|                                     | 自分で気づくことが出来て提出の前に直せたから       |
|                                     | 確認できるから                      |
|                                     | 自分に足りていないところが分かった            |
|                                     | 自己評価する際に、基準があることで誤りを見つけやすいため |
| 大切な要点を理解する場合において                    | 自分が見落としていたところが見つかる           |
|                                     | ポイントがわかりやすい                  |
|                                     | 簡単に確認できる                     |
|                                     | 一目で要点が分かる                    |
|                                     | まだポイントを覚え切れていないため            |



|                    |                                 |
|--------------------|---------------------------------|
|                    | やらなければならないことがリストになっていてわかりやすかった  |
|                    | 必ず何かしらの項目を忘れていた                 |
|                    | 具体的にどこを注意してみたら良いかが分かった          |
|                    | 見直しをするポイントがわかりやすいから             |
|                    | 項目が多くなかったら何か忘れてしまうから            |
| チェックリストの形式に関して     | 使いやすかった                         |
|                    | 表にまとめられていて見やすかった                |
|                    | わかりやすかったから                      |
|                    | 何に気をつければ良いかわかりやすい               |
|                    | まとまっていてわかりやすい                   |
|                    | 形式がわかりやすかった                     |
|                    | 形式をわかりやすく理解することが出来た             |
| 書くプロセスにおいて         | 何を書けば良いのか明確になったから               |
|                    | 書き方が慣れないときにチェックリストがあれば確認しながら書けた |
|                    | 自分の意見が整理できる                     |
|                    | 見ながら書いた                         |
|                    | 明確な書き方や方向性が定まっていない状態で書き始める      |
|                    | 書き方が分かった                        |
| no と回答した生徒の理由      |                                 |
| 直接書いてほしい           |                                 |
| あまりみなかった           |                                 |
| 見なくてもある程度の点数はとれるから |                                 |
| 意味を感じなかったから        |                                 |

### Appendix 3: ピア評価の方法

1. ペアで原稿を交換。
2. 鉛筆で thesis statement と topic sentences に下線を引く
3. 次に必要なコメントを書く。以下を参考にしなさい。
  - A. 書いた意図をはっきりさせる
    - Do you want to say...?
    - Could you explain why you think ...?
    - Do you mean that ...?

What is the purpose of this paragraph?

Why did you put ... in this paragraph?

B. 問題点を示す

Do you realize that ... and ... are incompatible?

It seems to me that this issue you presented is too subjective.

It seems to me that ... and ... should not be compared in this dimension.

C. なぜ問題だと思ふのかを説明する

You may be wrong here because...

This example may not be suitable to illustrate the idea of the topic sentence.

This quote may not be relevant to what you are discussing. You should say ... instead.

D. 解決案を提案する

Why don't you change the idea from ... to ...?

I think you should give more information about ... in the second-last paragraph?

You might use the word ... rather than ....

You need to add a phrase concerning ... here.

- 次に訂正できそうな文法の間違いにハイライトかボールペンで下線を引く。間違いは訂正してはいけません。
- 次に Peer assessment シートの採点をする。Satisfactory か Unsatisfactory かのどちらかに○をつけ、Overall effect には 1-10 点までの点数を付ける
- パートナーに原稿を返し、コメントや文法の間違いを静かに読んでもらう。原稿の内容で、わかりにくい箇所について質問して、パートナーに説明してもらう。
- 一方、パートナーはコメントが不適切・不必要であると反論できる。
- ペアでの話し合いが終わったら、パートナーのコメントをもとに原稿を書きなおす。
- Peer Assessment の紙に、どのパートナーのコメントを取り入れたのか、どれを無視したのかとその理由を書く。また、パートナーのエッセイを評価したことと、自分のエッセイが評価されたこと両方を通じて、何を学んだかを書く。
- 書き直した原稿は Peer Assessment の紙といっしょに提出する。

ピア評価シート

| チェック項目     | 内容  | Satisfactory | Unsatisfactory |
|------------|---|--------------|----------------|
| Formatting | エッセイの体裁(余白、文字サイズ、フォント、タイトルの配置、行間、均等割り付けをしない、各パラグラフの最初のスペース、参考文献の配置)が正確か |              |                |
| Citation   | 本文中の引用はサポートとして使用したか   |              |                |
| References | 参考文献の書き方(本文中とエッセイの最後)   |              |                |

|                      |                              |     |  |
|----------------------|------------------------------|-----|--|
|                      | は正確か                         |     |  |
| Paragraph flow       | エッセイは流れているか                  |     |  |
| Grammar & Vocabulary | 文法・語彙は適切で正確か                 |     |  |
| Overall impression   | 全体的な印象（わかりやすく、読みやすいか<br>10点） |     |  |
| Total Score          | Satisfactory の場合は 5 点        | /35 |  |

1. Which peer feedback did you decide to incorporate in the third draft?
2. Which peer feedback did you decide not to adopt? Write your reasons.
3. What did you learn from assessing your partner's essay and from being assessed by your partner?