大阪公立大学 Osaka Metropolitan University 学術情報リポジトリ

英語ライティング授業における教員のフィードバック活動：日本人教員へのインタビュー調査

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-06-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤岡, 真由美, 大年, 順子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00016889

英語ライティング授業における教員のフィードバック活動
－日本人教員へのインタビュー調査

藤　岡　真由美・大　年　順　子

1.　はじめに

第二言語ライティング研究において、学習者が作成した英語ライティングに対する教師またはピアからのフィードバックに関する研究は盛んに行われてきた。近年では特に、教師が学生のライティングにおける修正すべき項目に対して書いて直しを入れる形のフィードバックである Written Corrective Feedback (WCF)[1] に関心が高まっている（Bitchener & Ferris, 2012; Bitchener & Storch, 2016 など）。これらの研究は、WCF をどの文法項目に絞りどのように提供すれば効果があるかの点から、主として第二言語習得および第二言語ライティング能力の伸びを目的として行われてきた。

しかしながら、第二言語ライティング研究ではフィードバックを行う教師自身およびフィードバックを行う教師の教育環境やコンテクストに焦点をあてた研究も増えている。日々の教育実践および大学全体の英語教育改善のためには教師の果たす役割が大きいが、日本では Hirano (2019) による教師の背景（主とする教授言語が日本語か英語かなど）とフィードバックの提供方法との関係についての研究以外では教師のフィードバック活動に焦点をあてた研究がまだ少ない。本研究では、大学の全学共通教育カリキュラムでの英語授業において、教師がどのようにフィードバック活動を実践し、どのような問題点を感じているかについてインタビューを通じて調査した結果を報告する。さらに、得られた結果をいかに今後の英語ライティング教育改善に活かすことができるかについても検討する。

2.　教師のフィードバック活動に影響を与える要因

これまで海外の研究では、学生の英語ライティングに対する教師のフィードバックに影響を与える様々な要因が明らかになっている。例えば、大学生への英語ライティング教育研究では、Lee and Schallert (2008) は、韓国において教師の背景やビリーフ、不安定な雇用形態による時間的制約が教師のフィードバック活動に影響を与え、さらに、Séror (2009) はカナダでの日本人留学生のライティングに対するフィードバック調査から、成績分布ガイドラインなどの大学のルールも教師のフィードバック活動に影響を及ぼすとしている。さらに、Lee (2008) は、香港における中等教育での調査をもとに、教師の置かれたコンテクストと期待されること、例えば生徒の書いたライティングに詳細なフィードバックを与え全ての文法訂正をすることにより学校、保護者への期待に応え説明責任を果たすとの考えが、教師のフィードバック活動に強く影響を及ぼしているとした。それゆえ、Lee は、フィードバック活動は “socially and

[1] WCF は error correction（間違いの訂正）および grammar correction（文法訂正）としても知られる (Wang & Jiang, 2015)。

politically situated" practice (p. 81)「社会的・政治的に文脈に埋め込まれた」行為であると主張している。前述の Lee and Schallert および Séror の指摘する教師の雇用形態、大学の成績分布ガイドラインなども、Lee の主張する「社会的・政治的な文脈」に相当すると考えられる。

本研究では、この、教師のフィードバック活動は「社会的･政治的に文脈に埋め込まれた行為」との立場を取り、フィードバック活動の実態を明らかにする。さらに、同じ大学で同じ英語授業科目を担当している複数の教師を研究対象とすることにより、教師の置かれた共通のコンテクストにおけるフィードバック実践の共通点、相違点を明らかにし、結果をその大学の今後の英語教育改善につなげることを目的とする。

3. 方法

3.1. 研究のコンテクストと参加者

本研究では、西日本における国立大学、公立大学各一校において全学共通教育英語授業を担当する教員に対して、フィードバック活動に関する質問を項目化し第一段階でアンケート調査[2]、第二段階でさらに詳しく話を聞くためにインタビュー調査[3]を実施した。二つの大学は、全学共通教育のもとで学部生の英語授業が提供されており、外国人教員と日本人教員の両方が担当している点が共通している。さらに、両大学ともに英語ライティングについては、主として学術目的の英語としてのライティング教育を実践している点においても共通している。教員のフィードバック活動の詳細を提示するために、本稿では第二段階でのインタビュー調査の結果に絞って報告する。さらに、日本人教員、外国人教員の両方が研究に参加したが、本稿においては日本人教員へのインタビューに絞って報告する。

インタビューに参加した日本人教員は、合計８名の専任・非常勤教員であった。性別の内訳は男性教員２名、女性教員６名であった。この８名は、二校のうちの一校からの参加者[4]であり、その大学では一年生後期に学生が受講する二つ英語科目のうち一つが英語ライティングを中心とした授業となっていた。さらに、その授業の共通目標では「主としてライティングの基礎力を養成することを目的とする。パラグラフレベルのまとまった内容を書く能力を養う。」と明記されていた。

3.2. データ収集と分析

日本人インタビュー参加者８名は、第一段階の無記名アンケート回答の最後に、インタビュー参加への意志を問う質問に「参加意志あり」と表明し、記載した連絡先を通じて接触し、インタビュー日時を決定した。インタビュー[5]は各自原則１時間とし、参加者８名が教えている大

---

[2] 第一段階アンケート調査には、両大学から合計 50 名が参加した。

[3] 第二段階インタビュー調査には、両大学から合計 15 名が参加した。

[4] インタビュー調査の日本人教員参加者が一校に偏ったのは、インタビュー実施スケジュール調整が困難を極めたためである。

[5] インタビュー実施に関しては、当該大学の研究倫理委員会に審査を申請し、承認を得た。また、インタビュー実施方法、データの取り扱いなどを明記した同意書を書面にて作成し、参加者に署名をしてもらった。

学の教員（本研究の著者２名のうち１名）の研究室にて実施し、参加者の同意を得て録音をした。また、録音と同時に、著者もノートにできるだけ詳細にメモを取った。質問項目は８名に共通して、授業での主たるライティング活動、フィードバックの焦点、フィードバック実施において困難な点および工夫している点、大学のカリキュラム改善のための要望を聞いた。この他に、参加者によって話す内容に違いがあったため、個人に特徴的な内容についてはさらに詳細に話を聞いた。なお、参加者によっては授業で使用している教科書を提示してくれたり、自主開発教材プリントを提供してくれたりした。

データは、８名のインタビューの書き起こしと著者のメモを一次資料とし、参加者の一部が提供した授業に関するプリント類を二次資料とした。データ分析手法は、質的研究分析の原則である “primarily *inductive* and *comparative*” (Merriam & Tisdell, 2016, p. 201, italics in original イタリック体原典)「主として帰納的および比較的」アプローチを採択した。つまり、インタビューの書き起こしおよびメモをもとに、参加者の話した内容における具体的な項目からだんだんとより一般的で抽象的な概念に至り（帰納的）、また参加者間の内容を比較および一次資料と二次資料を比較して分析を進めた。帰納的アプローチをさらに具体的に言えば、Saldaña (2016) が述べている「コードからカテゴリー、カテゴリーからテーマまたは概念へ、そしてテーマ・概念から主張・理論へ」という流れを簡素化し、「コードから概念へ、概念から主張へ」の流れで分析をした。例えば、各参加者が自分の授業で課すライティングへの具体的なフィードバック実践について「文法を見る」「メインアイディアが取れているかを見る」といった発言から、まず「文法」「メインアイディア」というコードを拾い、各コードの共通上位概念として「フィードバックの焦点」とし、同様にして具体的コードから得られた他の複数の概念にもとづき、本研究での主張を導きだした。

4. 結果と考察

ここでは分析結果を得られた概念にそって提示する。さらに、各概念を具体的に示す例として、参加者の発言の一部を忠実にまたは要約の形で提示する。

4.1. 授業目標およびパラグラフライティング内容に関する認識の相違

前述のとおり、8 名の参加者は同じ大学の共通教育科目の英語授業を担当し、本研究で対象としている授業では共通授業目標として「主としてライティングの基礎力を養うことを目的とする。パラグラフレベルのまとまった内容を書く力を養う。」を掲げている。しかしながら、まず明らかになったことは、8 名の間に必ずしも授業目標に対する共通理解があるわけではないということであった。授業認識の違いを示すため、またこの後の概念、特にフィードバックに関する説明を容易にするため、8 名の参加者の発言内容のポイントを示した表を提示する。

表１（次頁参照）からわかるとおり、8 名のうち J1 から J6 の 6 名は、単一のパラグラフまたは複数パラグラフから成るエッセイの形式で、シラバスに述べられている「パラグラフレベルのまとまった内容を書く」という授業目標を追求していた。それに対して J7、J8 の 2 名は

シラバスに明記された形ではなく、独自の授業観にもとづいた授業活動を展開していた。具体的には、J7 は総合教材としての特定の教科書を 10 年以上使用しており、その教科書のリーディングおよびそれに付随するダイアローグや内容に関する質問、短文レベルの英作文問題を中心に授業展開をしていた。J7 の教育実践を貫いているのは、自分自身の「英語教師としての自信のもとに」教えることであり、大学カリキュラムの概念および授業目標の詳細に左右されないということであった。さらに、J7 は学生に将来英語で論文を書けるような力を養うことを目標に指導しているが、意味するところは、文法を正確に理解した上で読むことができ、短文レベルでも書けるということであった。

表 1：参加者の発言に関する項目別ポイント

参加者	授業の焦点	教科書種別	継続的フィードバック実施	評価およびフィードバックの焦点
J1	異なる展開パターンのパラグラフとエッセイライティング	ライティング	有	内容、構成 語彙、文法
J2	リーディングにもとづくサマリーライティング	リーディング	有	メインアイディア
J3	異なるジャンルのパラグラフライティング	ライティング	有	構成、表現、文法
J4	リーディングと意見文エッセイライティング	リーディング	有	文法と単語
J5	意見文エッセイライティング	スピーチのためのライティング	有	論理展開
J6	異なる展開パターンのパラグラフライティング	ライティング	有	フォーマット、 文法、構成、内容
J7	リーディング、対話 リスニング、短文英作練習	リーディング	無	
J8	物語音読、短文暗唱、要約	物語	無	

同様に、J8 も独自の教育論のもとに授業展開をしていた。具体的には、赤子や幼児が言葉を習得する過程と同じく、大学生も自分が英語で話せる範囲のことが書けるという考えにもとづき、授業では英語で書かれた物語を使用し、学生に感情をこめて読ませる練習と短文レベルの英語であらすじを言わせる練習を通じて最後に要約を書かせていた。J8 は、学生が英語を発する姿勢と努力を重視するため、短文練習でも文法の間違いには寛容に対応し、学生の英語を話すことに対する抵抗を取り除くことを重視していた。また、学生は今後専門分野に進んで勉強

をしていくため、英語の授業で文学的内容に触れることも重要であると強調した。こうしたJ7、J8が述べた独自の教授論にもとづく授業展開の是非はここでは置いておき、共通授業目標が提示されていても教員が必ずしも共通理解を持つわけではないということが明らかになった。この点について最後のまとめの箇所で今後の改善策として再度触れたい。

さらに、J1からJ6の6名の参加者間でも、パラグラフレベルのライティングについて内容に違いがあった。一般的に、英文ライティングのパラグラフは内部構造が明確であり、トピックセンテンス（主題文）、サポーティングセンテンス（支持文）、結論文で構成される。さらに、複数のパラグラフからなるエッセイの場合も、全体をイントロダクション（序論）、ボディー（本論または展開部）、コンクルージョン（結論部）の3部で展開される。こうしたパラグラフおよびエッセイの構成をもとに、日本の大学生用英語ライティング教科書は、多くの場合、描写、手順、分類、比較・対照、原因と結果、意見の主張などの複数の論理展開パターンを学ぶよう構成されている。6名の参加者のうち、J1、J3、J6がこうした異なる論理展開パターンにもとづくライティングを教えたのに対し、J2はリーディングにもとづくサマリーライティング（要約）、J4は身近なトピックに対する意見、J5は意見文というように、特定の論理展開パターンを中心としたライティングを教えていた。このように、シラバスの共通目標では「パラグラフレベルのまとまった内容」としか提示されていないため、パラグラフおよび複数パラグラフからなるエッセイという形は教えているが、その形を使ってどのような論理展開を教え学生に書かせるのかということについては参加者間で違いがあることがわかった。

4.2. フィードバックに関する負担

J1からJ6の6名は、授業で複数回のライティングを提出課題とし、それに対するフィードバックを与えていた。クラス全体へのフィードバックとして、J2は共通の間違いをプリントにして配布、J5はクラス全体に口頭で説明、J3、J4、J6は代表として何名かのライティングをクラス全員に提示して改善箇所を説明したりグループ活動を通じてフィードバックをさせたりして、多様なフィードバックの提供方法を実施していた。ここでの議論は、学生が提出したライティングに対して教員が書いてフィードを与えることに焦点をあてる。表1に示すとおり、評価項目およびフィードバックの焦点には共通点、相違点があった。J1とJ6は内容、構成、文法が共通しており、J6はパソコンで打ったときのフォーマットも重視し評価項目に入れていた。J3も異なる論理展開バターンのライティングに対しての構成、および英語表現と押さえるべき文法項目を重視していた。J2はサマリーライティングにおいて主としてメインアイディアが取れているかどうかを重視し、同様にJ5は意見文として理由の重複がないかなどの論理展開を重視していた。それに対してJ4は、オリンピック開催の利点などの学生にとって身近な話題に対するライティングが中心であるため、そもそも論理展開に大きく問題がある場合はないとし、フィードバックでは文法と単語の使い方のチェックをするだけで十分であるとした。

フィードバックに関して、さらに重要かつ6人の参加者に共通していたのが、時間的負担である。この時間的負担は、「教員を取り巻く労働環境」および「英語非母語話者としての教員の立場」というふたつの下位構成概念によって説明される。

4.2.1.　教員を取り巻く労働環境

6 名の参加者の主張するフィードバックへの時間的負担の大きな要因である「教員を取り巻く労働環境」は、本研究の基本的立場である「社会的・政治的文脈に埋め込まれた行為としてのフィードバック活動」を如実に示すものである。ここでいう「教員を取り巻く労働環境」は、専任教員・非常勤教員という雇用形態および参加者が勤務する大学のカリキュラム上の特徴が含まれる。カリキュラム上の特徴とは、各学期に二つの英語授業があり、後期はライティング授業（A クラス）とスピーチ・プレゼンテーション（B クラス）となっており、B クラスにおいてもプレゼンテーションの英語原稿を書かせるなど教員によってはライティング活動を入れる場合があることであった。

まず、教員の雇用形態に関し、J2、J4、J5、J6 が非常勤教員としての時間的制約を主張した。J2、J4、J6 は本研究対象の大学で複数の授業を担当している他に、他大学でも複数授業を担当しており、J4 は週に 20 コマ、J6 も多いときで週に 13 コマを担当していた。これだけの数の授業を担当する中で、J4 はひとりの学生のライティングににつき約 20 分、J6 については 10 分から 15 分をかけており、一つのクラスだけで約 25 名のライティングをチェックしているため、両者とも時間的な制約の苦しみを「寝る時間がなくなる」という表現で如実に語った。特に J6 は、ライティング授業がある後期の時間的苦しみを「食べながらライティングのコメントをすることもあり、生活の中にライティングが入り込んでくる。あるとき、夢の中で採点（フィードバック）をしていて、採点が終わったところで目が覚めたが、採点が終わっておらず悪夢だった。」とまで表現した。ただし、J6 はフィードバック活動で過度な負担を感じる一因は自分自身が学生にフィードバックをしてあげたいという気持ちから来るもので、例えるなら「テニスを教えていて腕の使い方が間違っていると指摘して放置するのではなく、体を使って教えるべき」との考えにもとづいているとした。同様に J2 も学生のライティングへのフィードバックは好きであるが、ひとりの学生に対して約 20 分をかけていて、また A、B クラス両方でサマリーライティングを課しているため 6 クラス分のライティングを週 7 日休みなく見ており時間的に大変だとした。なお、J2、J6 ともに、他の非常勤講師との対話から、他の教員もみなフィードバック活動の時間的苦しさを共有しているとした。J5 も非常勤教員であるが、J2、J4、J6 と異なり一コマのみを担当していた。10 週毎回のライティング提出に対してクラス全員分について 1 時間の時間を決めフィードバックを実施しており、一クラスのみの担当は可能な範囲であるが、三クラスとなると時間的制約上厳しい旨を主張した。

J1 は本研究対象大学の専任教員であり、J3 は非常勤講師であるが他大学で専任教員をしており、この 2 名もフィードバックに関する時間的制約に言及した。J1 は「内容・構成・語彙・文法」と項目を決め採点しフィードバックを実施しているが、学生が書いた以外の別の表現も提示することがあり、それらを含むと多大な時間がかかると述べた。さらに、J1 の場合、複数のライティングクラスに加え、プレゼンテーションの B クラスの英語原稿にもフィードバックを与えていることから、後期は常に学生のライティングに対して土日も休む暇なくフィードバックをしている実態を明らかにした。J1 はさらに、専任教員としての多くの業務との兼ね合いでのフィードバック活動への時間配分の難しさに言及したが、一方で「寝る時間がなくなっても

困る。」と述べ、また自身がフィードバックに過度な時間を割いていることについても「自分のやり方を人に押し付けてもいけない。」との認識も示した。J3 は非常勤として担当しているライティング授業は一つであったが、次のセクションで言及するように学生の書いたライティングに対して追加で表現を調べることまで含めるとフィードバックに時間がかかると述べた。さらに、J2、J6 が述べたように、他の非常勤講師との対話から、多くの教員がフィードバックをして学生にライティングを返却するために、睡眠時間を削っているなどの負担を抱えながらやりくりしている状況を明らかにした。

4.2.2. 英語非母語話者としての教員の立場

フィードバック活動に関する時間的負担のもうひとつの要因として、日本人教員の英語非母語話者としての立場も関係していることがわかった。ここでは、参加者たちが使用した英語の「ネイティブ、ノン・ネイティブ」教員という用語を使用しながら説明する。まず、J1 と J3 は、自分のノン・ネイティブ教員としての立場がフィードバック活動に対する時間を増加させているとし、ともに学生の書いた英語表現が自然な表現であるのか、または可能な表現であるのかに迷い、調べていると時間がかかると述べた。特に、J3 は、「ノン・ネイティブ教員であることはハンディーである。」とし、「ネイティブ教員が 10 分かけるところを自分は 1 時間もかけてしまう。」と表現した。

さらに、J2 と J6 からは、ネイティブ教員との協力関係もライティングを教える上で重要であることが示された。J2 はうまくネイティブ教員との協力関係を構築しており、サマリーライティングのモデル提示において、友人のネイティブ教員にモデルライティングをしてもらいそれを学生に提示していると述べた。J2 は、英語母語話者と非母語話者ではライティングをするときの発想が違い、日本人教員の自分が提示する英語ライティングモデルでは不十分であるので、友人のネイティブ教員に協力を要請し学生にネイティブの発想で書いたライティングを提示するということであった。J2 の行動の背後にある考えは、第二言語ライティング研究で「対照レトリック」として研究がされてきた分野であり、Kaplan (1966) の提唱した英語母語話者と第二言語としての英語使用者が書いたライティングには異なる思考パターンが反映されるという説に関連すると考えられる。Kaplan のこの説は論争を巻き起こし多くの批判にさらされてきたが（Casanave, 2004）、現場の教員が Kaplan の説は知らなくとも英語を母語とする書き手と非母語とする書き手には思考パターンに違いがあると信じている逸話はよく聞かれ、J2 の発言内容もそれに相当すると考えられる。

J6 もネイティブ教員との協力関係を構築したが、それが維持できないことが現在の問題であると述べた。具体的には、以前の出講曜日で必ず決まって英語の相談ができるネイティブ教員がいて助かっていたが、J6 自身の出講曜日が変更になり、そのネイティブ教員に直接質問ができなくなり、メールや他のオンライン上のやりとりでは時間がかかるため、目下すぐに直接相談できるネイティブ教員の不在に苦労していた。このように、J2 と J6 からわかることは、英語非母語者としての教員を助けてくれる身近なネイティブ教員の存在の有無も、日本人教員のフィードバック活動およびライティングを教えること自体に影響を及ぼすということである。

4.3. 要望から浮かび上がる課題

JI から J6 は、現在のカリキュラムに対する改善点および要望を述べ、そこから現在のカリキュラムが抱える課題が明らかになった。J1 は専任教員として、現在のライティング授業間での均一性の欠如を指摘し、今後のカリキュラム改訂にて改善が必要であることを主張した。均一性の欠如とは、具体的には同じ授業目標のもとでの授業にも関わらず、教員によって教えている内容や授業での活動に大きな差があるということであった。また、前述のとおり、J1 は自身もフィードバックに過度な時間を割いていると自認しているが、他の専任教員、非常勤教員も大変であるということも認識しており、皆で苦労を共有しよりよいフィードバック活動を模索するために英語教員全員で授業に関する意見交換会を実施したいと考えていた。

JI の指摘する授業間の均一性の欠如は、他の教員からも指摘があり具体的な要望の形で示された。J3、J5、J6 はそろって、大学および英語プログラムからの指針の欠如を指摘した。J5 は現行の授業目標では大学として目指している目標が明確でなく、例えば学生に社会に出て役立つメールライティングやビジネスレターなどを教えればよいのか、それとも学生の専門分野と関連させた内容のライティングを教えればよいのかが示されておらす、結果自分が授業で実践していることでよいのかどうかがわからないと述べた。J3 と J6 は教員間で指導内容、重点、フィードバックの量などに大きな差があるとし、J3 はこうした状況は学生にとって不利益をもたらすことを指摘した。また、こうした教員間の差異を改善するために、J3 と J6 はライティング指導のガイドラインを作成すべきと述べ、J6 はそこに教員がフィードバックに費やす時間の目安やライティングを提出させる回数なども入れてほしいと主張した。

ガイドラインの他に、教科書およびモデルライティングに対する要望もあった。J2 は文系、理系別の統一教科書の必要性を述べ、J6 は推薦教科書を、J4 はモデルライティングの提示をそれぞれ要望した。教科書に関しては、参加者全員がライティングの教科書を使用しているわけではなく（表 1 参照）、前述のとおり、J2 はリーディング教科書をもとにサマリーライティングを教え、J4 もリーディング教科書を使用し、ライティングに関しては教員が課したトピックについて学生が書く練習をし、ライティング自体の教科書を使用してはいなかった。また、J2 はライティングを体系的に教える情報についても要望した。

J6 の推薦教科書の要望は、教科書選択に関する自身の苦労にもとづいていた。具体的には、J6 は長年に渡り特定のライティング教科書を使用し、その理由は客観的な論理展開を教える内容であったためと、日本人学生が苦手とする英語の無生物主語の構文などが豊富に掲載されアカデミックライティングにふさわしい教科書であったためであった。しかしながら、その教科書に掲載された時事的な内容が現在の状況に合わなくなったため違う教科書にしたが、パラグラフライティングの型は教えていても書く内容が主観的な話題であったことと、学生の反応も良くなかったことが不満であったことを述べた。それゆえ、J6 は大学から授業目標に合う教科書を推薦してもらいたいと主張した。

以上のように、参加者からの要望は、教える内容やフィードバックの量といったライティングを教えるに際してのガイドラインの欠如を如実に示し、また教科書選定が教員に任されていることも決して肯定的なことをもたらすばかりではないことも示している。

5. まとめと提言

本研究では、現在の英語カリキュラム改善目的も含めて、英語ライティングを教える日本人教員にインタビュー調査を行い、フィードバック活動を中心としたライティング授業実践の実態調査をした。その結果、8名の参加者の間で、共通の授業目標があるにもかかわらず、授業目標のとらえ方および授業目標が掲げるパラグラフライティングの認識の仕方に違いがあることがわかった。さらに、パラグラフライティングを教え学生のライティングに対して継続的にフィードバックをしている教員については、共通してフィードバックへの負担を感じていることがわかった。負担の要因としては、専任教員としての授業と諸業務との兼ね合い、複数の大学を掛け持ちして教えている非常勤教員の立場、同じ学期にライティングチェックを必要とする異なる授業科目の存在といったカリキュラムに特有の問題など教員の労働環境からの時間的制約があり、さらに、英語非母語話者としての教員という立場もフィードバックにかかる時間を増やしていることもわかった。参加者からの今後への要望からは、現カリキュラムの問題点が明確になり、「パラグラフライティングを教える」という緩やかな授業目標と教科書を各教員に任せることでは不十分であることがわかった。参加者の多くが、より詳細な授業目標設定とフィードバックの量や時間を含むライティング指導ガイドラインの提供、および推薦または統一教科書、モデルライティングの提示、授業意見交換会などの開催を要望した。

本研究は、一つの大学で共通英語カリキュラムのもとにライティング授業を担当する8名の参加者にインタビュー調査を行ったもので、ここでの結果がこの大学で教える全英語教員の意見を反映しているわけではない。[6] しかしながら、インタビューで提供された教員たちの生の声は今後のカリキュラム改善に役立てられるべきである。

今後の日本の大学教育における「質保証の重視」という流れから行けば、本研究参加者が所属する大学が掲げるような緩やかな授業目標は十分ではなく、また、参加者の一部が実践している共通授業目標とは距離をおいた教員独自の教育観や信念にもとづく授業実践は貫くことが難しくなるであろう。今後は例えば、一年生の英語ライティング授業について何を教え、学生は具体的にどのようなライティングスキルを身につけることを目標とするのかが明確にされる必要がある。さらに、そのライティングスキルをどのクラスの教員も教えどのクラスの学生も身につけることが保証されるためには、統一教科書の使用または、授業目標に合致した何冊かの推薦教科書の使用が求められるであろう。教科書の統一に加え、教員間の授業目標に対する共通理解を深め、求められるライティングスキルを教えることを手助けするために、教員対象のＦＤ集会の開催やガイドライン作成も必要となる。ガイドラインでは、教える内容だけでなくライティングへのフィードバックの仕方や目安となるフィードバックの量、および評価ルーブリックなども提示されるべきである。また、そうした指導のガイドラインや評価ルーブリック使用によって、現在教員の一部が抱えているフィードバックへの過度な時間の使用およびネイティブ教員に確認できないことへの不安などもある程度軽減できると思われる。さらに、Ｆ

[6] 本研究のもとになった研究プロジェクトについて、注２で述べた第一段階アンケート調査結果、および注３で述べた第二段階インタビュー調査の外国人教員からの結果については、それぞれ今後発表していく予定である。

D集会やワークショップを開催し、教員がガイドラインに沿ってフィードバックの模擬実践をし、他の教員と意見を交換する機会も提供すべきであり、こうした集会は、Séror (2009) が提唱する教師がフィードバックに関する考えを共有する公のフォーラムとして機能するであろう。

以上のように、英語ライティング授業の改善についてやるべきことは多い。しかしながら、冒頭で述べたように、フィードバック活動およびライティングを教えるという活動自体が「社会的・政治的文脈に埋め込まれた行為」であり、同じ文脈を共有する教員同士の協力関係は欠かせない。英語ライティング授業および英語教育改善に向けて、専任教員間、非常勤教員間、そして専任教員と非常勤教員間の、連携、協力関係の発展が望まれ、そのためにはまずお互いがどんな授業をしていてどのような問題を抱えているのかを共有しあうことが必要である。本研究での試みが、お互いの声を聴き、教員間の連携、協力関係発展の一歩となれば幸いである。

著者注

本稿では、大阪府立大学高等教育推進機構 2018 年度プロジェクト型研究として採択された「全学共通教育英語ライティング授業における教師のフィードバック活動に関する実態調査」の成果の一部を発表する。本プロジェクトは大阪府立大学と岡山大学との共同調査として承認された。第二著者の大年順子は岡山大学全学教育・学生支援機構外国語教育部門英語系教授である。なお、本稿の内容の一部は Fujioka and Otoshi (2019) にて口頭発表をした。著者は本プロジェクトへの参加者に対して感謝の意を表明する。

本稿における「教師」「教員」の使い分けについては以下のとおりとする。1. 「はじめに」と 2. 「教師のフィールドバック活動に影響与える要因」においては、幅広い教育現場への言及という意味から「教師」を用い、3. 「方法」からは本研究の対象が大学に限定していることから、原則として「教員」を用いる。

参考文献

Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge.

Bitchener, J., & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Casanave, C. P. (2004). *Controversies in second language writing: Dilemmas and decisions in research and instruction*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Fujioka, M., & Otoshi, J. (2019, February). *Teacher response practice on English academic writing*. Paper presented at Writing Centers

Association of Asia, Japan (WCAJ) annual convention. Sophia University, Tokyo, Japan.

Hirano, A. (2019, August). *The relationships between EAP writing teachers' backgrounds and feedback delivery*. Paper presented at Japan Association of College English Teachers (JACET) annual convention. Nagoya Institute of Technology, Nagoya, Japan.

Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning, 16*, 1-20.

Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, *17*, 69-85.

Lee, G., & Schallert, D. L. (2008). Constructing trust between teacher and students through feedback and revision cycles in an EFL writing classroom. *Written Communication, 25*, 506-537.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation, 4th edition*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers, 3rd edition*. Los Angeles, CA: Sage.

Séror, J. (2009). Institutional forces and L2 writing feedback in higher education. *Canadian Modern Language Review, 66*, 203-232.

Wang, T., & Jiang, L. (2015). Studies on written corrective feedback: Theoretical perspectives, empirical evidence, and future directions. *English Language Teaching, 8*(1), 110-120.

Abstract

In second language writing studies, teacher feedback to student writing can be viewed as "socially and politically situated" practice (Lee, 2008, p. 81) in the sense that feedback practice is influenced by various factors in teachers' work environments. Taking this view, this study elucidated issues related to Japanese English teachers' feedback practices in the hope of improving the English education curriculum of the university for which they worked. Eight teachers, full-time and part-time faculty members, participated in the study. Main data included individual interviews with them, the transcripts of which were analyzed thematically by adopting an inductive and comparative approach.

Findings show that teachers did not necessarily demonstrate shared understanding of the common course objectives and there were variations in their topics of emphasis in teaching single- or multi-paragraph writing. Furthermore, those teachers who constantly provided feedback to student writing found the task burdensome. Reasons for feedback as a burden included time constraints as a full-time faculty handling heavy workload and as a part-time faculty teaching many courses across different universities. In addition, teaching both oral and written English courses in the same semester doubled their workload by checking student writing for oral presentations and writing assignments. Moreover, those teachers' status as non-native English teachers also increased their time in constructing feedback. Teachers also voiced requests for future improvements of the curriculum, including a need for clearer course objectives, guidelines for more effective and efficient feedback practices, writing models and unified or recommended textbooks. Based on these findings, suggestions were discussed, including offering concrete teaching guidelines and workshops to learn better feedback practices so that teachers can collectively increase accountability of their English curriculum.