

大学生の書く力を伸ばすために有効なフィードバックのあり方に関する考察

Research on Effective Feedback to Improve the Writing Skills of University Students

松村 一徳*

Kazunori MATSUMURA*

Abstract This paper considers effective feedback to improve the writing skills of university students. First, feedback by teacher is neither powerless nor meaningless, and must be actively done. Feedback can be expected to have educational effect that motivates them to write and that meets their adolescent desires for their true nature only if it's done by a living person, not by a machine for university students. Then, this paper suggested not only feedback on how to prepare sentences, such as how to select words, how to compose sentences, how to develop logic, but also feedback by teacher on their thoughts, experiences, and ways of life deep in their sentences. And this paper proposed some methods that narrowing down the points, giving advice not only on what went wrong but also on what to do next, giving feedback to utilize the student's own power, and giving options.

キーワード：大学生 文章力 フィードバック 青年期の本性

1. はじめに

2008年に中央教育審議会が「学士課程教育の構築に向けて」を発表し、それ以降各大学は「学士力」を大学生に育成することが求められている。各大学で知恵を絞った取り組みが数多くなされている中、とりわけ「書く力」の育成は重要なテーマとして取り上げられている。

大学生の文章力向上は大学教員にとっても悩みの種となっている。授業のレポートや卒業論文を書かせるにあたって「文法が整っていない」、「書き言葉が使えていない」という学生の文章力を嘆く声の他、「どう指導すればいいのか分からない」という教育方法に関する悩みの声も聞く。

本稿は、大学生の文章力が低いことの責任を追及するものではなく、また大学の教育や教員を批判するものでもない。本稿の目的は、大学生への文章の書き方の指導にあたっている大学教員に向け、その指導の仕方とりわけフィードバックの仕方・あり方に焦点を当て、提案することである。

「学生の文章に対してどのようにフィードバックをしたら効果的なのだろうか」、「いくらフィードバックを返しても効果が見られない」などのように、フィードバックの仕方面で困難を抱えている大学教員は多いと思われる中、取り組み改善の一つのアイデアとなれば幸いである。

* 大阪電気通信大学共通教育機構人間科学教育研究センター

本稿は大きく 4 つのパートから成る。まず、そもそも文章指導にフィードバックは必要なのか、という問いについて検討する。いくらフィードバックしても学生に変化が見られない状況に直面し、フィードバックは不要もしくは無力と感じている教員も多いと思われるからだ。次に、フィードバックを行うのは誰かという問いのもと、そもそも文章を書くというのはどのような行為か、生身の人間である教員がフィードバックを返す意義はどこにあるのか、という問題を検討する。そして、具体的にどのようなフィードバックが望ましいかについて提案する。最後に、筆者が実際に行った授業実践から、教員からのフィードバックによる学生の学びの様子を観察する。

なお、本稿で使う「フィードバック」という言葉は、大学生が授業課題等のために産出し、提出した文章に対して教員がコメントを書き込み、返却する行為を指す。そのコメントは、誤りを指摘・訂正するもののほか、励まし、助言、感想など、答案に書き込むメッセージ全般を指す。

2. そもそも文章指導にフィードバックは必要なのか

文章の書き方に関する授業は通常、書き方に関して教員が解説し、学生はそのポイント意識しつつ、あるテーマに沿って文章を書き、教員が添削・フィードバックして返却するという流れが一般的であろう。しかし、教員にとって学生の産出した作文に対して一つひとつフィードバックを返すのはとりわけ負担のかかる仕事だ。しかも、そのフィードバックを学生がすべて受け止め、自身の力へとつなげられるわけではない。「フィードバックを返しても返しても、学生の文章力に向上が見られない」と感じている教員もいることだろう。書き方の授業においては、教員のフィードバックは労力のわりに教育効果を実感しにくいものなのだ。それゆえ、教員によるフィードバックは無力、無意味、不要であると捉えられることもある。

これに対し、「そのようなことはない」と反論する教員もいる一方で、実感を持って納得できる教員もことのほか多いのではないか。文章力の向上に教員のフィードバックはそもそも必要なのだろうか。

この点について、本稿では大学生の文章力向上に教師のフィードバックは無力でも不要でもなく、むしろ積極的にやっていかなければならないと主張する。その理由を 4 点に渡って説明する。

2.1 書き方に習熟していないビギナーには教師からの指導が必要

ピア・レスポンスという作文学習がある。ピア・レスポンスとは、学生が産出した作文に対してクラスメートなどの学生が相互にコメントし合い推敲を重ね、共により良い作文へと仕上げていく協働的な作文学習のことだ。筆者自身も外国人留学生に対するピア・レスポンスによる作文学習実践を行った。そこでは、教員がすべてに添削を加えなくとも、学生自身の力でより良い作文に推敲していくことができおり、また学習者の作文に対する前向きな姿勢が喚起されていた様子が観察された。その一方で、「やはり先生の指導が欲しい」という声も学習者から聞かれた。さらに、教員の指導が無いことに対して不安を感じるという声もあった。特に、ビギナーの学習者にとってはそれが強かった。

ピア・レスポンスの性質上、学習者の日本語力が低いと文章の誤りや改善点そのものに気づけず、推敲がうまくいかないことは当然あり得る。「これでいいのだろうか」、「どう書けばいいのだろうか」という不安や葛藤を抱えながら活動に取り組むことになる。ピア・レスポンスのような協働的な学習は、知識・技能が学習者に十分備わっている時に高い教育効果が期待できるのであって、それに不十分な点があると逆に不安を抱かせたり、十分な教育効果が期待できなかつたりするものと

考えられる。例えば、論文の書き方に精通した大学教員が数名集まり、お互いの論文を交換して改善点を指摘し合い、推敲を重ねて共により良い論文にしていく活動は十分効果的と考えられるが、文章の書き方を教わっていない学生が集まってレポートを交換してたととしても、改善点そのものに気付かず推敲はうまくいかないことが予想される。

このように、文章の書き方そのものに学生が習熟していない場合は特に教師からの書き方の指導が必要になるのだ。

2.2 学生に「妥当な基準」を獲得させるため

外国人日本語学習者の発音学習に関して研究した小河原（1997a）は、妥当な発音基準を意識的に持って発音し、発音した自分自身の発音が基準どおりに発音できているかどうかを自分で聴覚的に判定している学習者、つまり、「自己評価」、「自己モニター」ができていない学習者ほど発音能力が高い傾向にあることを指摘した。

文章作成においても、より熟達した書き手は、文章の良し悪しを自身で判断し、執筆と推敲を往還しながら書き進めていくものと考えられる。そのように、自身が産出した言語のどこをどう修正すべきかを自分が適切に判断できるようになるためには、小河原（1997a）の言う「妥当な基準」を学習者が内に備えていることが必要なのであって、それを学習者が獲得するまでは、教師や熟達者からの指導・フィードバックが必要であると言える。

2.3 フィードバックの高い効果量

ハッティ（2018）の研究によれば、高い教育効果が期待される指導法としてフィードバックが挙げられている。

ハッティ（2018）は、学力に影響を与える様々な要因の効果量（ d 値）を算出し、 $d=0.40$ を基準として（つまり、 0.40 より高ければその要因は意味のある教育効果を上げていると考え、逆に 0.40 より低ければその要因は大きな教育効果は期待できないと見る）、教育における様々な取り組みの教育効果を可視化することを試みた。それによれば「宿題」は $d=0.29$ であり、宿題は学力向上に大きな効果が期待できないことを説明している。一方、「フィードバック」については $d=0.73$ となり、協働的な学習（ $d=0.41$ ）を上回る大きな教育効果があるとされている。

なお、宿題の効果量が $d=0.29$ だからといって、すべての宿題に効果が無くやめるべきだということではない。また、すべてのフィードバックに効果があるという意味でもない。宿題の目的、やり方によっては大きな教育効果が期待できることは言うまでもなく、同様に教育効果が期待できないフィードバックもあることは当然である。

2.4 意欲の喚起

詳細は後述するが、「文章を書く」という行為は複雑で、人間にとって負荷の大きい行為である。そのような書くという行為に学生が取り組めるかどうかは、意欲を喚起できるかに左右される。

「5. フィードバックによる大学生の学びの実際」でも述べるが、教員からのフィードバックは「先生はちゃんと見てくれている」という学生の安心感にもたらす。それは、「次の書いてみよう」という次の意欲にもつながるものである。当然、フィードバックの質・内容にもよるが、教員からのフィードバックは書くことへの意欲が喚起される効果があると考えられる。

以上のように、教員のフィードバックは学生の成長のために大きな教育効果をもたらすものであ

り、特に文章力向上に関してはなくてはならないものであると言える。フィードバックが必要かどうかという議論ではなく、フィードバックは当然必要なものとして捉え、ではどのようなフィードバックが望ましいかを検討するべきと考える。

3. フィードバックをするのは誰か

前章では、学生の文章力向上にフィードバックは必要であり、どのようなフィードバックが望ましいかを検討すべきと述べた。本章では、具体的にフィードバックをどのように行っていくかという議論の前に、フィードバックを行うのは誰か、という問いについて検討しておきたい。

ピア・レスポンスによる作文学習のように、学生が相互にフィードバックを交換するというやり方もあるが、文章の授業においてフィードバックをするのは概ね教師の仕事である。だが、その「教師」とは誰のことだろうか。さらに付け加えるならば、機械やソフト、プログラムを使った自動採点マシンにフィードバックを委ねて良いだろうか。先述したように、学生の産出した文章に対してフィードバックするのは教師にとって負担が大きい仕事である。そのフィードバックを、機械による自動化ができれば仕事の省力化になるのではないか。

深谷（1999：p. 313）が「文章を書くということは、言葉によって思考や意図、記憶などを表現し、情報を伝達する行為である」と説明しているように、文章を書くという行為は人間にとって極めて自然な行為であるが、同時に複雑で負荷の大きい知的作業と言える。文章を書くにはまず言葉を知らなければならない。そして、自分なりの考えや情報・知識が必要となる。さらに、それを他者に伝達するための技術が必要となる。何よりも、それを他者に向けて表現したいという意欲がないと書くという行為は始まらない。

そのような複雑なプロセスを踏んで産出される文章に対し、教員は主に言葉の使い方や文法の整え方についてフィードバックするケースが多いように思われる。確かにそれらは文章を書く上で大変重要な技術であるが、文章を書くという行為は単なる技術ではない。ある問題をどう見るか、それに対してどのような立場を取るか、その理由・根拠をどう考えるか、に関してはその人の人生、経験、思想が反映される。文章を書くという行為は複雑だけでなく深い行為であり、その人の人間としての在り様が表現される行為なのだ。

ということは、大学生が書いた文章に対して教員がフィードバックをする時、それは大学生の人間としての在り様の成長・発展に貢献できるものである必要がある。そのためには、整った文章を書くためのフィードバックでは不十分であると言える。教師がフィードバックするべきは、次の5点であると本稿は考える。

- ① 言葉の紡ぎ方
- ② 言葉の選び方
- ③ 文章構成の仕方
- ④ 論理展開の仕方
- ⑤ 思想

学習者は教師に教えてもらったことをすべて受け取るわけではない。インプットされたものは学習者内のフィルターのようなものを通過し、その結果選り取られたものが学習者の学びとなる。すべてではないが、基本的に「自分にとって必要だと思ったもの」、「価値があると感じたもの」を学

習者は受け取りやすいと予想される。では、大学生にとって必要なもの、価値があるものとは何であろうか。

大学生という時期はシュタイナー教育の人智学でいう「青年期」にあたる。青年期にある人間は、真理を探究して他者や世界と関わり、時に怒り、時に悲しむなどして試行錯誤を繰り返し、自立的な人間として自由の獲得を目指すことを本性とする。そのためには、自らの考え、思想、生き方について世に問い、フィードバックを得てさらに練り上げていく過程が必要なのであって、それが大学生の人間的な成長・発達へとつながっていく。青年期にある大学生にとっては、そのようなフィードバックが価値あるものであり、彼らが求めているものなのだ。

大学生に対する文章指導では、レポートや小論文といった何かの問いのもとに主張を展開し、その根拠を論理的に説明する類の文章がターゲットとされる。そこで、言葉の使い方や文法正しい文の書き方、文章構成の仕方について指導しフィードバックを与え、整った文章を書ける力をつけさせることも重要な意義があろう。しかし、そこでとどまっていたら青年期の本性にかなう教育としては不十分であると言わざるを得ない。なぜなら、何かの問いのもとに主張を展開し、根拠を説明する文章だからこそ、その芯にある大学生の思想、生き方にフィードバックを返してもらうことを大学生の本性は求めているからだ。

さて、本章の問いは、フィードバックを返すのは誰か、フィードバックを機械に委ねて省力化して良いか、というものだった。これまでの考察をふまえて、この問いに対する答えを考えてみたい。

先述したように、大学生とはシュタイナー教育の人智学でいうところの青年期にあたり、自らの考え、思想、生き方について世に問い、フィードバックを得てさらに練り上げていく過程が成長の糧となる。そのような青年期の本性の欲求にかなうフィードバックが、文章添削ソフトのような機械に可能であるとは思えない。大学生が産出した文章の深層にある人間としての思想、生き方に対するフィードバックは、機械ではなく生身の人間が担うべき部分である。生身の人間が産出した言葉に対して、生身の人間が言葉を返すからこそ大学生の本性の欲求を満たすことができるのであって、機械には不可能な仕事である。

ソフトやプログラムの精度については今後の技術の発展は大いに期待され、人間が返すフィードバックに「似せて」コメントをすることは技術的に可能になるかもしれない。だが、機械は機械であることに変わりはなく、機械が産出したフィードバックを受け取っても大学生の本性としての欲求を十分満たすものにはなり得ないと考える。

さらに、生身の人間がフィードバックを返すことは、書くことへの意欲を喚起することが期待される。先述したように、他者に伝えたいとか書いてみようという意欲が無ければ、文章を書くという行為は始まらない。この意欲を引き出すという面で、表層的な面であっても生身の人間がフィードバックを返すことには大きな期待ができるのだ。

4. どのようなフィードバックが望ましいか

前章では、フィードバックを機械に委ね、省力化して良いかという問いのもと、そもそも文章を書くとはどういう行為なのかを検討し、教師がフィードバックをするべきは①言葉の紡ぎ方、②言葉の選び方、③文章構成の仕方、④論理展開の仕方、⑤思想、の5点であると主張した。そして、シュタイナー教育の人智学をもとに、青年期にある大学生にとって必要なフィードバックとは何かを検討し、生身の人間にしかできない部分を考えてきた。本章では、先述の5点に関し、具体的に

どのようにフィードバックを返していくのが望ましいかを検討する。なお、本稿で挙げる手法はあくまで「望ましい」と考えられる手法であり、絶対的なものではないことを付け加えておく。

まず、避けなければならないのは、一枚の答案にあらゆるフィードバックを詰め込み、答案を赤ペンで真っ赤にしてしまうことだ。教員の心理として、あれもこれも教えてあげたいと考えがちになるものである。そのような親切心や使命感から、学生の文章に対して気づいたことをすべて赤ペンで書き入れようとする心理は十分に理解できる。決して悪意があるわけではないが、一枚の答案にすべてを詰め込み、赤ペンで真っ赤にしてしまうことには2つの悪影響が懸念される。

まず、学生の意欲を削ぎかねないということだ。小宮（1991：p. 125）が言うように、「教師が熱心にやればやるほど学習者の意欲が失われるという構造は、悲劇的ですからある」。先述の通り、文章を書くというのは負荷の大きい作業だ。真っ赤に添削されて返却された自分の文章を見て奮起する学生もいるだろうが、教師のフィードバックが学生の意欲を削ぐことは避けなければならない。

2つ目に懸念されるのは、改善すべきポイントが何なのかが学生に伝わりにくいという点だ。赤ペンで真っ赤に添削された文章を見て意欲が削がれるのは、これが原因である場合もある。誤字なのか、文法的な問題なのか、論理展開の問題なのか、一枚の答案にあらゆるフィードバックを詰め込んで学生はそれらを消化しきることが難しい。コメントを色分けするなどの工夫も考えられるが、先述の通り、フィードバックすべき点は5つある。5色を使い分けたとしても読みにくいフィードバックになってしまうことも予想される。

では、どのようにフィードバックをするのが望ましいのか。ハッティ・イエーツ（2020：pp. 102-103）は、学生は過去ではなく未来を志向することを述べている。つまり、フィードバックにおいては、「何が悪かったか」ではなく、「次にどうすればいいか」がはっきりと分かるコメントを求めるものだ、ということだ。これをふまえ、本稿で提案する望ましいフィードバックの手法は以下の4点である。

1. ポイントを絞る
2. どうすれば次の文章がより良くなるかをアドバイスする
3. 学生自身の力を活かすフィードバックをする
4. 選択肢を与える

4.1 ポイントを絞る

先述のように、一つの文章に対して数多くのフィードバックを詰め込もうとしても学生はそれを消化しきれない。したがって、教員が気になったすべてについてフィードバックするのではなく、ポイントを絞ってフィードバックすることが肝要となる。例えば、誤字・脱字だけをチェックする、文法的正確さだけをターゲットにする、文章構成ができているかどうかを絞る、といったように、できる限り具体的に、かつ数を絞ったフィードバックの方が学生は受け取りやすい。

では、どのようにポイントを絞れば良いか。これは、その時の授業の目標は何か、という点が重要となる。文章の書き方の授業には、書き言葉を意識する回、文章構成をしっかり行う回、などのような目標が各回の授業にある。各回の授業の最後に一編の文章を書くという宿題を出すケースであれば、その回の到達目標が達成できているかがポイントを絞る指標となる。各回の到達目標が達成された文章（宿題・提出物）であれば、「この授業の目標だった文章構成がきちんとできています」のように肯定的にフィードバックをし、達成されていないければその旨をコメントすれば良い。

すべての回が終わった後に総まとめとしてレポート課題などを課す場合でも、その授業で重点的に扱ってきた内容は何かを指標にすれば、フィードバックするべきポイントを定めやすくなる。さらに、出題する際に、フィードバックするポイントを採点基準として学生に予め公表しておくが良い。そうすれば、教員自身がフィードバックを返すべきポイントが意識しやすくなるほか、学生もポイントを意識して課題に取り組むことができ、コメントが返ってきたときも不十分だった点や今後注意すべき点を消化しやすくなる。

なお、本稿のフィードバックに関しては点数評価、尺度による評価は想定していないが、文章に対して点数や尺度などの評価を入れてフィードバックするのであれば、この毎回の授業目標を達成できているかどうかで評価を入れれば良い。評価の観点が明確であればあるほど、教員も評価をしやすくなり、学生も受け取りやすくなる。

4.2 どうすれば次の文章がより良くなるかをアドバイスする

先述した通り、ハッティ・イエーツ (2020 : pp. 102-103) によれば、学生は何が悪かったかよりも、次にどうすれば良いかがはっきり分かるコメントを求めるものである。したがって、フィードバックにあたっては誤用を訂正することに加え、「漢字の誤変換に注意すると良い」、「『はかる』の漢字は間違えやすい。このような間違えやすい漢字は辞書でよく確認すると良い」、「主語には対応する述語が必要である。きちんと主語があるか、主語と述語がきれいに対応しているかを確認しよう」、などのように、「〇〇すると良い」という形で、次にどうすれば文章の完成度が上げられるかをアドバイスすると良い。

フィードバックは教師からの教育的な指導の一つと言えるが、指導とは誤りを正すことだけではない。当然、誤りを正されることで学生が「そうなんだ」と気づき、同じ誤りをしないようになることもあり得る。だが、教師から誤りを正されるばかりでいると、学生はいつまでも教師から誤りを正してもらわなければ成果物を完成させられなくなってしまふ。最終的には学生自らの手で誤りに気づき、自分で修正し、完成へたどり着けるようにするのが望ましい指導のあり方であろう。教師がやるべきは誤用訂正だけでなく、文章作成のエキスパートとして、ビギナーがどうすれば上達できるのかその方法をアドバイスすることだ。漢字の誤りが多い学生であれば「漢字は辞書で調べよう」、「友人に漢字をチェックしてもらおうと良い」、文章構成の整え方に難がある学生であれば「まず冒頭に何を書き、最後をどうまとめるかをよく考えよう」、「他者の論文を読み、文章構成を真似ると良い」、「誰かに読んでもらってコメントをもらってはどうか」、といった助言をすることで、学生は次にいい文章を書くにはどうすればいいかが意識しやすくなる。

当然、学生の成長は一朝一夕にはいかず、教員の粘り強さが必要となろう。前節で、ポイントを絞る旨を説明したが、これは前の授業内容が活かされていないことに対してフィードバックしてはならない、ということではない。時には、何度も同じコメントが必要になる場合もある。常体・敬体の混在を避けるという基本的なルールがすぐ身につく学生もいれば、いつまでも身につかない学生もいる。身についたと思っても、ある時突然それを忘れてしまうこともある。だが、教育とはそのようなものであって、学生は「できる」と「できない」を何度も往復しながら、少しずつ成長していくものだ。時には、今回の授業の主目的ではないが必要なフィードバックをしなければならないことも、当然起こり得ることである。

4.3 学生自身の力を活かすフィードバックをする

フィードバックには大きく、明示的なフィードバックと暗示的なフィードバックがあることはよく知られている。明示的フィードバックとは、「ここは『測る』ではなく『図る』と書く」というように、どこがどう誤っているか、どう訂正すれば良いかを明確に指摘する方法である。一方、暗示的フィードバックは問題点や訂正を明確に指摘する方法ではない。学生が「図る」と書くべきところで「測る」と書いた場合、「測る？」というように誤っていることをにおわせ、学生自身に誤りを気づかせるというやり方だ。

さらに、明示的フィードバックと暗示的フィードバックは、正用を提示するものか、学習者に自己訂正を促すものか、でも分類される。表1は、工藤（2013：p. 88）よりその分類を引用したものである。工藤（2013）は外国人の日本語学習者の発話場面を想定したものであり、文章に対するフィードバックとは必ずしも同一視することはできないが、活用できるものは大いにあると考える。

表1 訂正フィードバックの分類（工藤, 2013）

	正用提示	学習者に自己訂正を促す (プロンプト)
明示的	<u>明示的な訂正</u> 間違いであることを伝え、正用を提示する。 S: とても楽しいでした。 T: 「楽しいでした」ではありません。「楽しかった」です。	<u>メタ言語フィードバック</u> 正用を与えず、文法用語のヒントを与える。 S: とても楽しいでした。 T: 「楽しい」はイ形容詞ですね。
暗示的	<u>リキャスト</u> 学習者の誤用の後に自然な言い直しを与える。 S: とても楽しいでした。 T: あ、楽しかったですか。 <u>確認チェック</u> 相手の意図を確かめる。 S: とても楽しいでした。 T: 「とても楽しかった」ってこと？	<u>誤用の繰り返し</u> S: とても楽しいでした。 T: 楽しいでした？ <u>明確化要求</u> 再度発話するように促す。 S: とても楽しいでした。 T: もう一度言ってください。 <u>誘出</u> 誤りを含む部分の冒頭を提示し、学習者の発話完結を促す。 S: とても楽しいでした。 T: とても... (学習者に補充させる)

特に本稿で文章指導への活用を主張したいのは、明示的フィードバックの「メタ言語フィードバック」と各種暗示的フィードバックの併用である。

例として、漢字の誤りが目立つ文章に対して、誤りの箇所を指摘し正しい書き方をするというやり方、つまり明示的フィードバックの「明示的な訂正」を行うとする。このやり方だと学生はどこ

がどう間違っており、どう直せばいいか一目瞭然である。しかし、次に文章を書くときにも同様の誤りをする可能性がある。なぜなら、自分の頭で考える必要が無いからだ。漢字の書き方や文法、もしくは既に授業で扱った内容、当該学生が以前はクリアしていた部分であれば、「誤りである」、「訂正が欲しい」という旨だけをフィードバックし、具体的にどう直すかは自分で考えさせれば良い。教員が蛍光ペンなどで印だけをつけるというやり方が考えられる。他にも、「図る」と書くべきところで「測る」と書いた場合に「測る？」とだけ返す、「ここで書かれていることはこういう意味だろうか」と返す、というように指摘だけすれば、学生自身が考える余地が生じる。

また、漢字や文法、全体構成のような表層的なこと（フィードバックすべきポイントの①言葉の紡ぎ方、②言葉の選び方、③文章構成の仕方、④論理展開の仕方）だけでなく、意見や根拠の妥当性（フィードバックすべきポイントの⑤思想）に対しても同様である。「あなたが言いたいことはこういうことではないだろうか」、「このパートで書くべきことは何だろうか」、「あなた主張の根拠として妥当だろうか」、「なぜそのように言えるのだろうか」、というように自分で気づかせ、自分で考えさせるようにすれば、教師に依存することなく自律的に書く力が育成されよう。

ただ、注意しなければならないのは何もかも暗示的にやれば良いというものではないということだ。学生自身に知識や手立てが無い類のことや、あまりに漠然としすぎて何をどう修正すべきなのかイメージできないフィードバックだと、学生の次の意欲につながっていかない。その場合は、明示的に「このように書くべきである」、「あなたが言いたいことを的確に表すにはこう書くと良い」と正答・正用を示すフィードバックが好ましい場合もあることを付け加えておく。

4.4 選択肢を与える（特に、フィードバックすべき点の⑤）

このフィードバックは、特に、学生の「思想」に対してフィードバックする時に重要であると考えられる。レポートや小論文のように大学で書くことが求められる文章は、書いた学生自身の思想・人間としての生き方が反映されると述べた。問題をどう見るか、問題に対してどう考えるか、どのような根拠のもとに説明するか、これらは文章の深層を成す。文章の深層は学生自身の思想や人間としての生き方、あり方が反映される。これに対して教員はどのようにフィードバックをしていくべきか。

避けたいのは、「この考えは間違っている」、「このように考えるべきだ」というような思想の否定や押し付けである。非人道的、破壊的、差別的な考えを除き、学生の思想を否定するフィードバックは避けた方が良い。なぜなら、学生も教員も一人の独立した対等な人格であり、思想や人間としての生き方、あり方に優劣や正誤は無いと考えるからだ。表現力の豊富さと的確さ、知識や経験の量に違いがあるだけであり、仮に大学生が「大学など行く必要は無い。なぜなら、…」と主張したとしてもその思想自体は尊重されるべきだ。

ならば、教員は学生の思想に対してどのようにフィードバックを返すべきか。「思想にはあえてフィードバックしない」という道もあるかもしれないが、先述の通り大学生という青年期にある人間は、他者や世界と関わり試行錯誤しながら自身の生き方を模索する時期だ。教員から一人の人間としてのフィードバックがある方が、青年期の本性の欲求にかなう教育になる。

要は、思想そのものの是非ではなく、その説明の妥当性に関してフィードバックすることだ。前節で、暗示的にコメントし学生自身の力を活かすフィードバックをするべきと述べた。「この記述は、あなたの主張の根拠として妥当だろうか」、「なぜそのように言えるのだろうか」というように、説明が十分行き届いているか、それが他者に十分理解されるように表現できているか、について

フィードバックすればよい。

そして、「このような考えもあるが、どうだろうか」と別視点からの示唆を与えることにより、学生を選択肢を増やすフィードバックが望ましいと考える。大学生は当然ながら人生経験が浅く、知っている世界も狭い。物事に向き合う時には、当然狭い世界での経験をもとにしか判断できない。その大学生に対し、「別の人は〇〇と考えるかもしれないがどうだろうか」、「このようにも考えられないだろうか」という別視点からの示唆は学生の世界を広げ、思想をより深めたり練り上げたりすることにつながると考える。最終的にどのような選択をするかは学生に委ね、教員は選択肢を与えることが青年期の教育として望ましいあり方ではないだろうか。

5. フィードバックによる大学生の学びの実際

前章までは、大学生の文章力を伸ばすために望ましいフィードバックのあり方について検討してきた。本章では、実際に筆者が行った授業実践をもとに、教員からのフィードバックにより学生が何を学んだかを考察する。なお、授業は Google Meet というオンライン会議システムを利用した遠隔形式で行い、学生の課題提出やそれに対するフィードバックは、Moodle というオンライン学習管理システムを使ってやり取りを行った。

取り上げる実践は、2021 年度前期に大阪府にある某大学で筆者自身が行った「総合ゼミナール」という授業である。医療系の学科に所属する 1 年生向けの授業であったが、3 年生や 4 年生の履修もあり、全部で 41 名の履修者で実施した。また、この授業は専門科目ではなく、総合科目と呼ばれるいわゆる共通教育にあたる。この授業自体は履修者にとって必修授業ではないが、卒業要件として総合科目から所定の単位を取得する必要がある。本授業はその一つである。

授業では、「世界があるとはどういうことか」、「人にとって死とは何か」、「人はなぜ創作するのか」、などの本質的な問いについて考え、表現する哲学的な思考を育むことを目標とした。各回、以下の流れで授業を行った。

表2 「総合ゼミナール」の概要

各回に共通する授業の流れ	① 前回テーマについての提出物（宿題）からピックアップした数名の文章を紹介 ② 本時のテーマに関する読解資料の読解と教員による解説 ③ 本時のテーマについて教員による解説 ④ 宿題の提示
授業の形態	遠隔（Google Meet を使用したリアルタイム形式）
各回のテーマと宿題	1. 授業のガイダンス・「コロナ禍」とは何か 宿題：この数年のコロナ禍において、皆さんが感じたことを記述してください。苦しかったこと、気づいたこと、腹立たしかったこと、喜びを見つけたこと、など内容は問いません。文章量も問いません。長くても短くても OK です。 2. 「予測不能な時代」とは何か 宿題：人はなぜ未来を予測したがるのか、もしくは、「予測不能」と言われると妙に不安を感じるのなぜなのか、どちらかの問いに対して自分の考えを述べてください。 3. 政府は何のためにあるのか 宿題：皆さんが考える「国の政府の仕事とは何か」について、意見を述べてください。文章量は問いません。長く書ける人は長く、短く書きたい人は短くて構いません。

	<p>4. 国の中で生きるとはどういうことなのか</p> <p>宿題：スポーツ選手，少数民族，性的マイノリティなど，自分の中で形成されたアイデンティティと，周囲からの評価のギャップに苦悩する人は多数います．このような人たちの苦しみが和らぐには，何が必要でしょうか．考えを書きましょう．</p>
	<p>5. 「コミュニケーション能力」とは何か</p> <p>宿題：コミュニケーション能力とは，相手を対等に理解しようとする「聴く力」，より良い「共通理解」を見出す力，ということを受業で提案しました．これについて，皆さん自身がこれらの力を伸ばしていくにはどうしていくべきだと考えますか．</p>
	<p>6. 「友だち」とは誰のことか</p> <p>宿題：「友だち100人できるかな」というように，友だちは多い方が良いと考える人がいる一方で，友だちは少なくとも構わないと考える人もいます．友だちは多い方が良いか，少なくともいいか，あなたはどうか考えますか．考えを述べてください．</p>
	<p>7. 「恋」と「愛」はどう違うのか</p> <p>宿題：恋に落ちたり愛する人ができたりすることは，人にどのような良い影響があるのでしょうか．または，それは人をどう変えるのでしょうか．どちらかの問いに対して，考えを述べてください．</p>
	<p>8. 「働く」とはどういうことか</p> <p>宿題：「あなたにとって働く目的は何ですか」と聞かれたら，どう答えますか．理由とともに説明しましょう．文章量は問いません．また，どのような答えであっても恐らく善悪はありませんから，安心して記述してください．</p>
	<p>9. 「学ぶ」とはどういうことか</p> <p>宿題：あなたは，外から強力にコントロールされた教育の方が多くを学べるタイプですか．それとも，内側から引き出される教育の方が多くを学べるタイプだと思いますか．理由とともに記述してください．文章量は問いません．</p>
	<p>10. 大学教育は何を目指すのか</p> <p>宿題：授業で，大学教育は「教養」の獲得を目指すべき，と言いました．そして，大学生の「教養」は以下の方法で獲得につながる，と説明しました．</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人と会うこと ・楽しみ，悲しみ，怒り，喜ぶこと ・一生懸命，考えること ・考えを表現し，反応をもらい，また考えること <p>これらの方法の中で，今後の大学生活で特に力を入れていきたいと思うものはどれですか．理由とともに記述してください．文章量は問いません．</p>
	<p>11. 世界が「ある」とはどういうことか</p> <p>宿題：「君たちがいて僕がいる」というチャーリー浜さんのギャグを引き合いに出しましたが，あなたにとって，「この人のおかげで今の自分がいる」と思う人は誰で，なぜそのように考えるかを説明してください．一人でも，複数人でも構いません．</p>
	<p>12. なぜ人は創作するのか</p> <p>宿題：皆さんが好きな創作者（作家，画家，建築家，ミュージシャンなどジャンルは問いません．故人も存命の人物も問いません）を一人挙げ，その人はなぜ創作するのかを考えて記述してください．文章量は問いません．</p>
	<p>13. 「リアル」と「バーチャル」はどう違うのか</p>

	宿題：以下に挙げた事物のうち、今後もリアルとバーチャルの違いが必要なものとして残っていただろうと考えるものはどれですか。逆に、リアルとバーチャルの違いは不要になっていただろうと考えるものはどれですか。それぞれ挙げて、説明してください。もしくは、以下に挙げた事物ではないものを独自に挙げて構いません。 ・友だち ・ペット ・恋人 ・結婚相手 ・旅行 ・食事 ・運動 ・行事 ・学校
14. 「死」とは何か	宿題：我々が死について考える時、いつの間にか生の問題としてとらえて考えていると説明しました。いずれ必ず死ぬ我々にとって、生きる価値とはどこにあると考えますか。
15. まとめ・人間の条件とは何か	宿題：「総合ゼミナール」を受講して、自分なりに成長したなと思うところを、A4一枚以内で記述してください。

この授業で筆者がフィードバックを行ったシーンは2つある。まず、学生が提出した宿題やレポートに対するフィードバックである。毎回、授業内容をふまえて学生に自身の考えを記述する宿題を課した。フィードバックに際しては、この授業は文章表現の授業ではないため、学生の産出した文章表現が拙くても細かく訂正を入れることはしなかった。そして、学生自身の意見・考えが記述できているものに関しては肯定的にコメントを返し、それを否定することは避けた。さらに、学生の考えに対し、一人の個人として考えることや筆者自身の体験を通じて知ったこと、文献で書かれていたことなどを書き加えるようにした。そのフィードバック例を以下に示す。

フィードバック例：第5回「コミュニケーション能力とは何か」の宿題から

コミュニケーション能力とは、相手を対等に理解しようとする「聴く力」、より良い「共通理解」を見出す力、ということを授業で提案しました。これについて、皆さん自身がこれらの力を伸ばしていくにはどうしていくべきだと考えますか。	
学生の書いた文章	教員からのフィードバック
<p>私は相手の話を聞いているだけで、共通理解を見出すチャンスを逃しているのかもしれないと思いました。私の会話は相槌が多く、会話のラリーにならず、積極的な会話ではなく消極的な会話になってしまっていたと今回の授業で考えることができました。</p> <p>なので、私の共通理解のちからを伸ばしていくために「会話のラリー」をすることを意識づけし、積極的な会話をしようと思いました。</p>	<p>なるほど、会話のラリーというのは良い表現ですね。話を聞くことはものすごく大事なことですが、それだけでは共通理解はつukれないという考えは、もっともだと思います。</p> <p>コミュニケーションには、「非言語コミュニケーション」というのもあって、何も言葉にすることが全てではないという考えがあります。相槌が多いというのも、何らかの言葉を発しているのと同様です。だから、コミュニケーション上、決して悪いことではないのですが、自分のことを相手が理解できるように、言葉を発することも重要ですね。</p>

このフィードバックでは、相槌が多く会話のラリーができていないという学生に対し、相槌を打つこともコミュニケーションの一つだという別視点からの示唆を与えた。加えて、もっと実際に言葉によって会話をしたいという学生の気持ちを受け、励ますようにフィードバックを終えている。

文章の書き方に拙い面はあるが、多方面からのフィードバックを入れることは避け、学生の「思想」に対して別視点からの示唆を与えるとともに、考えを受け止めるようにした。概ね、「総合ゼミナール」の宿題に対するフィードバックは以上のように行われた。

なお、宿題とは別に課したレポートに対しては学生の答えを PDF 化し、デジタルペーパーを使って手書きのコメントを返した。この手書きのフィードバックとオンラインシステムでのフィードバックはどちらを好むかをアンケートによって調査したところ、回答総数39名のうち25名(64.1%)が「手書きのフィードバックはなかなか良かった」と回答した。その理由については、「しっかり見てくれていると実感しやすい」、「ちゃんと目を通してくれているんだなと思えたから」、「手書きは字で感情が伝わるから」、「手書きの方が気持ちがこもっているように感じ、授業の意識アップにつながった」、「手書き特有の分かりやすさがあった」という答えがあった。しかし、一方で、「Moodle でも十分満足できた」、「Moodle のフィードバックでも改善点に分かるから」という声も多く聞かれた。これらの結果は、Moodle によるオンラインのフィードバックは悪いということは意味しておらず、そしてフィードバックの良し悪しに手書きと Moodle の間で大きな隔たりはないことを示唆している。つまり、遠隔授業の環境下でも手書きのコメントを返すことで対面授業のような教員の息使いが感じられる授業にすることは可能であり、そしてそれは逆も然りで、対面形式で行ったとしてもオンラインシステムとの併用で十分な教育効果が期待できることを示している。Moodle、Google Meet、Zoom などオンラインシステムによる遠隔授業が普及している中、対面が良いか遠隔が良いかという議論ではなく、どちらの形式を取ったとしてもフィードバックを工夫することにより高い教育効果が期待され、かつ併用も可能であると言えよう。

もう1点のフィードバックシーンは、学生の提出物から数点ピックアップし、授業中に書画カメラで手元を映しつつ、それらの良さや改善点を解説したシーンである。このフィードバックでは、書かれている学生の考えのほか、文章の整え方に関する解説も行った。文章の整え方については本授業の主眼ではないため重点的に扱うことはしなかったが、宿題でそれができていれば肯定的にコメントを返した。また、この文章の整え方についての解説が役立ったという声も聞かれた。

これらの授業実践を通じて、学生に最終的なレポートとして自分なりに成長したと思うところを記述させる課題を課した。その中から、教員のフィードバックによる学生の学びが表れていると見られるものをピックアップする。

例1：学生A（下線は筆者による）

総合ゼミナールを受講したことにより総合的に見て、考えることで自分の意見を持ち、先生一人に対してであるが自分の意見を発信することの大切さを知り、実際に行うことができた。

(中略) また、先生のフィードバックコメントにより一人ひとり向き合ってくださいに嬉しさを感じ、課題を提出したいと思えるようになりました。人はひとりひとり違った意見を持っている。そのため沢山の人の意見を見たり聞いたりし、幅広い視野を持てるようになりたい。社会で生きていくには考える力、発信する力が必要だと思う。そのため、これからも考えることに向き合い、自分なりの意見を持ち、発信し、他者に影響を与えられるような人材になりたい。

(後略)

例 2：学生 B（下線は筆者による）

総合ゼミナールを受講して、私は2つの力を身につけられました。

1つ目は、読解力です。資料などをよみ、それを読解し自分の言葉に変え課題を提出する作業を毎回しました。読解力がなかった私には少し辛かったのですが間違いなく力がついたと思います。

2つ目は、文章力です。私は自分の言葉にあまり自信がなく、難しい言葉を使おうと思ってもやめてしまっていました。けれど、先生がフィードバックで違う言い方も教えてくれたりするので間違えても大丈夫なんだ、と思い挑戦することができました。他の人の意見などを聞くとそう言う考え方もあるんだと違う視点からみることができました。

物の見方や、考え方を沢山学べたし先生がフィードバックを返してくれることでやる気ができました。

例 3：学生 C（下線は筆者による）

この授業を通して自分が成長したところは2つあります。

(中略)

そして二つ目は政治に関心を持つようになりました。第3回の授業が政府に関することだったのできっかけです。この授業で私は日本の将来のためにどうするべきかを書きました。その私の考えに対し、先生は「理性を持って何が正しいのか正しくないのか判断しないと、凡庸な国民になってしまう」と教えてくれました。ならば国はどうすれば成り立つのか、どのような政府ならば国が豊かになるのだろうかと考え、調べるようになりました。そしてそこから学んだことを兵庫県知事選挙で発揮し、自分なりに候補を選んで投票することができました。

(後略)

学生 A は、教員のフィードバックから一人ひとりへ向き合っていることへの嬉しさを感じ、宿題に取り組む意欲が喚起されたことを記述している。このように、教員のフィードバックは学生に「見てもらっている」という安心感を持たせ、次への意欲を喚起すると言えよう。そして、それは学生 B も類似しており、教員のフィードバックから「間違えても大丈夫」ということが分かり、それが挑戦しようという意欲へとつながっていたことが示唆される。

学生 C は、教員からのフィードバックにより「思想」に揺れ、変化が生じている。政治に関心を持つことは、青年期の本性として極めて自然かつ重要なことである。学習者 C の本性がフィードバックにより刺激され、動き始めた様子がうかがえる。

このように、教員のフィードバックにより意欲が喚起されたり、青年期の本性が刺激を受けて動き始めたりする。教員のフィードバックは無意味でも無力でもなく、大学生の学びにおいて極めて重要な意味を持つのだ。

本実践は遠隔授業の形式で行ったが、対面形式だったとしてもフィードバックの効果的なやり方や意義に変わりはない。学生の提出物に対して「ポイントを絞る」、「どうすれば次が良くなるかをアドバイスする」、「学生自身の力を活かす」、「選択肢を与える」という工夫をしてフィードバックを行えば、学生の声にあるように「見てくれている」という安心感を与えることができ、次の課題へ向かう意欲を喚起することが出来る。むしろ、遠隔という環境を強いられた人のつながりを渴望しやすい状況だからこそ、フィードバックの重要さが示唆された実践例と言えよう。

6. 結び

本稿では、大学生の文章力を伸ばすために効果的なフィードバックのあり方を検討してきた。

まず、教員によるフィードバックは無力でも無意味でもなく、積極的にやっていかなければならないこと、それらは機械ではなく生身の人間がやってこそ、青年期にある大学生にとって、書くことへの意欲の喚起や、青年期としての本性の欲求にかなう教育効果が期待できることを主張した。

さらに、言葉の紡ぎ方、言葉の選択の仕方、文章構成の仕方、論理展開の仕方、といったいわば文章の整え方に関するフィードバックにとどまらず、産出された文章の深層にある思想・経験・生き方にもフィードバックをすること、その具体的な方法としてポイントを絞る、どこが悪かったかだけでなく次どうすれば良くなるかのアドバイスをする、学生自身の力を活かすフィードバックを心がける、選択肢を与える、というやり方を提案した。

繰り返し触れてきたが、文章へのフィードバックは教員にとって負担が大きい仕事である。今回、主張・提案したことは絶対的なものではないが、上記のような取り組みはある程度の負担の軽減にもつながり、負担に見合う教育効果も期待できると考える。

引用・参考文献

- 1) 大島弥生, 池田玲子, 大場理恵子, 加納なおみ, 高橋淑郎, 岩田夏穂. 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現 プロセス重視のレポート作成』. ひつじ書房 (2005)
- 2) 小河原義朗. 「発音矯正場面における学習者の発音と聴き取りの関係について」. 『日本語教育』92. 日本語教育学会 (1997a) pp40-52
- 3) 小河原義朗. 「外国人日本語学習者の発音学習における自己評価」. 『教育心理学研究』45. 日本教育心理学会 (1997b) pp438-448
- 4) 小河原義朗. 「日本語学習における発音学習ストラテジーの有効性の検討」. 『言語科学論集』2. 東北大学文学部 日本語学科 (1998) pp1-12
- 5) 工藤優. 「教師の訂正フィードバックに関するアクション・リサーチ 暗示的フィードバックを中心に」. 『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』4. 国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域 (2013) pp84-100
- 6) 小宮千鶴子. 「推敲による作文指導の可能性 学習者の能力を生かした訂正」. 『日本語教育』75号. 日本語教育学会 (1991) pp124-135
- 7) ジョン・ハッティ (山森光陽監訳). 『教育の効果 メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化』. 図書文化 (2018)
- 8) ジョン・ハッティ, グレゴリー・イエーツ (原田信之訳者代表). 『教育効果を可視化する学習科学』. 北大路書房 (2020)
- 9) 広瀬俊雄. 『シュタイナーの人間観と教育方法』. ミネルヴァ書房 (1988)
- 10) 広瀬俊雄. 『教育力としての言語』. 勁草書房 (2002)
- 11) 深谷優子. 「適切な文章にするための推敲とは」. 『東京大学大学院教育学研究科紀要』39. 東京大学大学院教育学研究科 (1999) pp313-317
- 12) 文部科学省中央教育審議会. 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』. (2008)
- 13) ルドルフ・シュタイナー (西川隆範訳). 『人間理解からの教育』. 筑摩書房 (1996)