初級スペイン語授業におけるライティングの試み

村　上　陽　子

Ⅰ　はじめに

本研究は、初級スペイン語の授業で行ったライティングの効果について検証することを目的としている。ライティングを実施した大学では、主に1年次と2年次に選択必修言語教育科目としてスペイン語Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳの授業が開講されており、週2回、日本人教員とスペイン語母語話者であるネイティブ教員がペアで教授内容をコーディネートしながら担当している。日本人教員が主に文法の授業を、ネイティブ教員が会話など運用を行う授業を担当しているが、この方法で授業を行っていて感じることは、文法知識は使ってこそ定着するということである。ネイティブ教員の授業における運用の練習の後、多くの学生がスペイン語について理解をより深め、使う力を向上させている。文法の授業においても、学習した内容を使って理解を深める練習を行いたいと考えたのが、ライティングを授業に取り入れた動機の一つである。

本研究では、自由作文において産出された誤りを分析し、フィードバックと書き直しによって学習した内容への理解が深まり、スペイン語力の向上につながったのかどうか、その学習効果について検証する。また、学生たちが日々の授業において書き記した授業に関するコメントにあらわれたライティングに関する記述を分析し、学習者がライティングを通して行った学習をどう受け止めていたかをモチベーションの観点から考察する。

Ⅱ　先行研究

外国語学習におけるライティングに関しては、特に英語教育と留学生への日本語教育において行われた実践に関して、指導方法の評価、学習効果の検証、モチベーションとの関係に関する分析など、さまざまな研究が行われている。スペイン語教育に関しては、ライティングを授業に取り入れることによる効果やライティング指導についての研究は、今後、成果が望まれる分野である。したがって、ライティング活動の実施に向け、また本研究を行うために参照した文献の多くが英語教育と日本語教育に関するものとなった。

柏木（2016）では、英語教育において、文部科学省が打ち出している施策を契機にリーディング、ライティング指導が必要とされてきている現状において、「それでもライティ

ング指導は、具体的な指導方法や評価方法の困難さと英語教員の経験不足から遅々として進んでいないのが現状である」[1] と述べ、どのようなライティング教育が行われてきたのかを振り返り、指導上の問題点や評価のあり方、日本人学習者の書く英語の特徴などについて論じている。

石井（2015）は、日本の高等学校や大学の英語教育においてライティング指導が十分になされていないという先行研究に言及し、ライティング指導で必ず必要になってくる学習者へのフィードバックに関して、日本人学習者の選好を明らかにするために質問紙調査を行っている。その結果、調査対象者の半数以上が大学のライティング授業では自由作文に焦点を当ててほしいと回答し、誤っている箇所に正しい形を明示して直す直接訂正を好むことが示された。

そのほか、語彙や文法の添削だけでなく、書かれる内容やコミュニケーション達成に大きな役割を果たす談話構造に関する指導を行う必要性を指摘している吉村（1997）や、ライティングを協同（協働）学習の中で行い、その効果について分析を行った望月（2013）、阿部（2013）など、学習言語の習得だけでなく、モチベーションやコミュニケーション能力、他者との協働に必要な相互調整能力の向上に効果が期待できるライティングやその指導方法についての研究が存在する。

本研究では、自由作文とともに、ライティングに関するコメントも分析対象としたが、授業評価や学生と教員のコミュニケーション促進に有効とされる「シャトルカード」「ミニットペーパー」「大福帳」などと呼ばれる授業方法に関する先行研究を参照した（向後（2007）、南部（2008）、田中（2011））。これらの研究は、多人数クラスにおける学習者とのコミュニケーション不足の解消のため、また学習者による授業評価のために「シャトルカード」などを授業に取り入れた実践を紹介し、どのような効果があり、学習者がどう受け止めていたのか、分析を行っている。分析の結果、授業改善やモチベーション向上に効果が認められ、多くの学生がこういったコミュニケーション媒体を好意的に受け止めていることが示されている。

Ⅲ　方法

1．分析対象

本研究の分析対象は二つある[2]。一つはスペイン語を必修選択外国語科目として履修し、学習を開始して2学期目の後半から3学期、4学期のクラス（スペイン語Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ）に在

1）柏木（2016）p.19.
2）どちらの分析対象に関しても、授業時に当該クラスの学生全員に研究の趣旨について説明する文書を配布し、個人が特定できない形でデータ使用を許可してもらえるかどうか尋ねた。データ提供を許可できない場合は、コメントカードへの記入などで知らせてもらえるように伝えた。

籍している学生が書いたスペイン語自由作文[3] である。もう一つは、同クラスの学習者が毎回授業終了時に書いて提出したコメントカード[4] において観察された、自由作文やライティングに関連するコメントである[5]。

1）スペイン語自由作文

本研究で分析対象としたスペイン語自由作文は、授業中に行ったライティングの成果物であるが、ライティングを行った目的は二つある。一つ目の目的は、学習した文法項目の理解を深め、内在化させるためであった。学生たちは、動詞活用や並べ替え、日本語訳やスペイン語訳などの練習問題を授業中に、あるいは宿題として授業外で解答し、フィードバックを受け、主にそれと似たような形式の問題で構成された試験を受けるが、練習問題で正しい解答ができ、試験で高得点が取れる学生であっても、スペイン語で自由作文を書くと、習ったはずの文法項目を正しく使うことができないケースがしばしばみられる。しかし、最初は自由作文をうまく書けなかった学習者が、教師やクラスメイトからの指摘やフィードバックを受け、修正を行いながら理解を深めていく例を目の当たりにし、ライティングの効果を感じることが多々あるため、学習項目の定着を目的としてライティングを取り入れた授業を行っている。ただし、前述したように、ライティングを行った大学では、スペイン語話者教員とのペアで授業が実施され、日本人教員は文法を教える役割を担っているので、教科書に従って文法の説明を行い、主に文法練習を行うのと同時並行でライティングを実施した。したがって、限りのある時間での活動にとどまった。

二つ目の目的は、論理性と一貫性のあるテキストを作り上げるためには何をどのように書くべきか考えるきっかけを与え、読み手の立場に立ったテキストを書くことを学んでほしいと考えたためである。日本語であれ、スペイン語であれ、意味的関連のない文の羅列ではなく、わかりやすく筋のとおったテキストを作成する力は、学生が将来、いかなる分野で活動することになっても重要であろう[6]。また､PC でのスペイン語入力方法を教えて、スペイン語の特殊文字も含め、PC で正しく入力された文書を作成するように指導した。学生間の ICT に関する知識と経験の格差は思った以上に大きく、ほとんど PC で作業をしたことのない学生もおり、PC を使用する練習も行うことができる活動になるよう計画

3）ライティングを行った学生の数はスペイン語Ⅱ27名、スペイン語Ⅲ28名、スペイン語Ⅳ29名であったが、本研究では、すべての自由作文を提出し、採点およびフィードバック後に返却した自由作文をすべて研究データとして提供してくれた15名の学生の自由作文を対象とする。

4）一般的には、「シャトルカード」「ミニットペーパー」「大福帳」などと呼ばれているが、本研究の分析対象となった自由作文を作成したクラスではこのような名称を用いた。

5）自由作文に関しては15名の書いた自由作文を分析対象とするが、コメントについては、スペイン語Ⅲ、Ⅳを履修した29名のコメントカードから収集した自由作文やライティングに関連するコメントを対象とする。

6）『外国語学習のめやす2012』は外国語教育を人間教育の一環と考え、外国語教育を通じて21世紀のグローバル社会に貢献できる人材の育成を目指すべきであると述べている。文法的に正しく表現することだけでなく、何をどのようにして伝えるかを学ぶことは、物理的な人の移動によってのみならず、目覚ましい情報科学技術の発展によって可能になった、人と人とのつながりにおける意思疎通が行われている今日の世界においては肝要である。

した。

以上の二つの目的は、活動開始時とそれ以降数回にわたって学習者に周知された。ライティングの目的を周知された学習者たちは、表1に示すようなスケジュールで、「私の大学生活」「ある月曜日」「2016年私の夏休み」という三つのテーマと一つの自由テーマでライティングを行った。新たなテーマについて書き始めるごとに、またフィードバックを受けるごとに、学習してきたことを復習しながら、辞書やインターネットを駆使して自分の伝えたいことをスペイン語で表現して文書を作成するように指示した。

表1　テーマと提出時期

<table>
<tr><td rowspan="3"></td><td colspan="4">2016年</td><td>2017年</td></tr>
<tr><td>スペイン語Ⅱ</td><td colspan="2">スペイン語Ⅲ</td><td colspan="2">スペイン語Ⅳ</td></tr>
<tr><td>1月</td><td>4月</td><td>6月</td><td>9月</td><td>1月</td></tr>
<tr><td>「私の大学生活」</td><td>初提出</td><td>修正の上、提出</td><td>修正の上、提出</td><td rowspan="3">修正の上、提出</td><td rowspan="4">修正の上、提出</td></tr>
<tr><td>「ある月曜日」</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td><td rowspan="2">初提出</td></tr>
<tr><td>自由テーマ</td></tr>
<tr><td>「2016年私の夏休み」</td><td></td><td>初提出</td></tr>
</table>

フィードバックは、「文法」「内容」「形式」の3点に関して行われた。いずれについても、提出された原稿に赤を入れる方法でフィードバックを行ったが、「文法」に関しては、既習項目に関する誤りのある箇所には下線を引き、復習してから修正することを促した。まだ学習していない文法や表現に関する誤りには正しい答えを提示し、辞書などで確認してから修正するように伝えた。「内容」については、論理性や一貫性が欠如している箇所に波線を引き、コメントを付した。PC 入力による誤りや段落など文章の構成にかかわる修正事項など「形式」に関する誤りについては、「文法」のときと同じく下線を引き、入力ミスである旨を示したり、段落や文の順番について何らかの改良が必要な箇所にはコメントを書いたりして注意を促した。また、徐々に難しくなっていく学習内容に加え、ライティングという、初級学習者にとっては困難を伴う活動により、学習に対するモチベーションが低下することをできるだけ回避するため、フィードバックの際には誤りについて指摘するばかりでなく、よかった箇所や改善された箇所などについて必ずコメントし、次回提出される文書に対する期待を伝えた[7)]。

本研究では、上記の自由作文のうち、15名の学習者[8)]が2016年1月に提出した「私の大

7）ドルニェイ（2007:102-115）は、学習期間を通じて動機づけを保護し、維持するためには、学習者の自尊感情に寄り添い、自信を与えることが重要であるとし、そのためには「成功体験を与える」「学習者を励ます」「言語学習への不安を軽減する」「学習ストラテジーを指導する」という四つのストラテジーが有益であると説明している。南部（2008）も教員によるコメントの学習態度への影響を指摘している。

8）脚注3）参照。

学生活」の第1校（以降「作文 A」と表示）と2017年9月に提出した「2016年私の夏休み」の第1校（以降「作文 B」と表示）を分析対象とする。

2）コメントカード

スペイン語 I 開始時より、A6サイズのカードを配布し、スペイン語Ⅳに至る約1年半の間、ほぼ毎回の授業終了時に、授業内容に関する質問や気づき、感想、日常の雑談などを書いて提出してもらい、返信をした。クラスサイズがそれほど大きくないクラスであったとはいえ、一人一人と話す機会はあまりなく、どんな些細なことでも授業内容に関して疑問に思ったことがあれば気軽に伝えてほしいとの思いから、コメントカードの使用を開始したが、実際には、教師にとっても有益なツールであることを実感することが多かった。学生からの質問によってわかりにくい箇所が判明し、次回授業でその箇所を再度説明したり、練習問題を増やしたりすることができたし、学習者の授業内外の活動や考えについて知ることができた。また、勉強が滞っているようにみえる学習者には個人的に学習状況について尋ねることもできた。コメントカードを使って日ごろから行われるコミュニケーションのおかげで学習者と教師が良好な関係を築くことができ、ドルニェイ（2002）が述べているとおり、学習者のモチベーションの向上と維持につなげられたと感じている。

ライティングを開始してから、自由作文の内容やライティングに関するコメントがときどきみられるようになった。ライティング活動の産物である自由作文を分析することにより、活動による学習効果の有無に関する考察が可能になるが、コメントカードに記載されたコメントを分析することによって、ライティングがどう捉えられ、スペイン語学習のモチベーションとどのようにかかわっていたかを明らかにできると考えられる。

2．分析方法

本研究では、自由作文の言語的側面を分析対象とし、まず四つのテーマのうち一つ目のテーマである「私の大学生活」について書かれた「作文 A」と、四つ目のテーマである「2016年私の夏休み」について書かれた「作文 B」における産出文数と、使用されていた動詞活用形の異なり語数を調査した。次に、これら二つの作文に観察される文法的誤りをすべて抜き出し、どのような文法項目に誤りが多いか数的分析を行い、誤りの内容はどういったものか質的分析を行った。

産出文数を調べた理由は、文法的誤りの数的分析を行うに際し、そもそもどのくらいの数の文が産出されて起こった誤りであるかを明示するためである。また動詞活用形の異なり語数に関しては、これまで行ってきた同様のライティングにおいて、初級学習者は同じ動詞、特に繋辞動詞 ser を多用する傾向がみられ、同じ動詞を繰り返し使用すれば、おのずと動詞に関する誤りは少なくなるだろうと考え、考察を行う上での一つの観点として分析を行った。

ライティングや自由作文に関するコメントについては、内容別に分類し、学習者がどのような活動と捉えていたか分析を行った。

Ⅳ　分析結果と考察

1．産出文数

「作文 A」と「作文 B」において産出された文数の平均は、「作文 A」が20.7文、「作文 B」が11.3文であった。「作文 A」に関しては15文以上書くことを条件の一つとしていたため、最低文数は15文、最高文数は31文であった。一方、「作文 B」に関しては文数に関する条件を付けず、最低文数は5文、最高文数は18文であった。

「作文 A」「作文 B」ともに身近でわかりやすいテーマに関してであったため、書くことに困る、ということはなかったと考える。「作文 B」では、夏休みにやったことを列挙して終わるのではなく、書く内容を絞り、一つの物語にするようなつもりで書くことを条件にしていたにもかかわらず、論理性について云々できる余地のない、淡々とした作文に仕上がっているケースが多かった。

次に、使用されていた動詞活用形の異なり語数であるが、「作文 A」では11.3語、「作文 B」においては7.1語であった。語数でみると「作文 B」の方が少ないが、文数に対する動

表2　文数、動詞活用形異なり語数と動詞バリエーション

学生	文数		動詞活用形異なり語数		動詞バリエーション	
	作文 A	作文 B	作文 A	作文 B	作文 A	作文 B
1	15	8	7	6	0.467	0.750
2	18	5	12	5	0.667	1.000
3	24	11	14	8	0.583	0.727
4	19	11	9	11	0.474	1.000
5	22	18	12	8	0.545	0.444
6	20	12	13	7	0.650	0.583
7	25	10	12	7	0.480	0.700
8	25	8	12	6	0.480	0.750
9	18	8	12	5	0.667	0.625
10	15	9	9	7	0.600	0.778
11	31	9	13	8	0.419	0.889
12	16	7	7	6	0.438	0.857
13	20	8	10	6	0.500	0.750
14	21	9	8	6	0.381	0.667
15	22	11	19	11	0.864	1.000
平均	20.7	9.6	11.3	7.1	0.543	0.743

詞活用形の異なり語の割合を算出してみると、15名の学習者のうち13名が「作文Ａ」から「作文Ｂ」で動詞のバリエーションが増えていた。「作文Ｂ」を書くまでに既習内容が増え、ライティングを重ねた結果、より幅広い内容を伝え、文型の種類も増えたことを示している。

2．文法的誤り

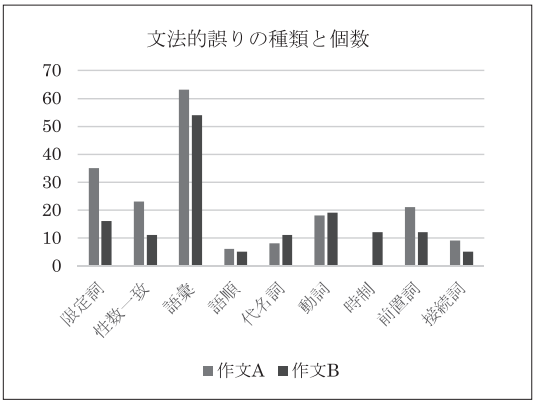
15名の学習者の書いた「作文Ａ」と「作文Ｂ」から抜き出した文法的誤りは種々多様であり、さまざまな観点からの分析が可能であるが、本研究では「限定詞の欠如と誤用」「性数一致に関する誤り」「語彙的誤り」「語順に関する誤り」「代名詞の欠如と誤用」「活用動詞の欠如と活用の誤り」「時制選択に関する誤り」「前置詞の欠如と誤用」「接続詞の誤用」の9種類[9]に分類し、それぞれの個数を数えた。「時制」については、「作文Ａ」は学習を開始してから2学期目の終わりに提出されたため、まだ直説法現在形しか学習しておらず、現在完了形、不完了過去形を学習した後で作成された「作文Ｂ」に関してのみの分類となる。

表3は作文Ａ、作文Ｂの各項目にみられた誤りの個数を示し、グラフ1はそれをグラフ化したものである。表4は各項目にみられた誤りの具体例の一部を示している。（　）内には欠如している語を、［　］内には正解を示し、不要な語には取り消し線を付与した。

表３　誤りの種類と個数

	作文Ａ	作文Ｂ
限定詞	35	16
性数一致	23	11
語彙	63	54
語順	6	5
代名詞	8	11
動詞	18	19
時制	—	12
前置詞	21	12
接続詞	9	5
合計	183	145

グラフ１　誤りの種類と個数



9）以降、各分類を「限定詞」「性数一致」「語彙」「語順」「代名詞」「動詞」「時制」「前置詞」「接続詞」と表記する。

表4　誤りの種類

限定詞	*en*（la）*universidad; trabajo de*（una）*tienda; en el*［un］*restaurante; Me interesa*（las）*fotos; quiero*（un）*gato, Tengo ~~mi~~ novia*; *etc.*
性数一致	*universidad hermoso*［hermosa］*; mi*［mis］*amigos; las*［la］*sonrisa dulce;　yo estoy contento*［contenta］*; amiga mio*［mía］*es bueno*［buena］,*etc.*
語彙	*universida*［universidad］*; dias*［días］; *y*［e］*italiano; volvido*［vuelto］*; Englés*［inglés］*; está*［es］*muy bonito; pienso*［estoy］*orgulloso, etc.*
語順	*la primavera semestre*［el semestre de primavera］*; Ella me español enseña*［Ella me enseña español］*; tiempo mal*［mal tiempo］, *etc.*
代名詞	（Lo）*han comprado;*（Nos）*hemos hablado; Yo*［Me］*gustaba él; Se*［Lo］*extraño; a base de lo*［eso］*; más cansada que mí*［yo］, *etc.*
動詞	*Horyuji*（es）*elegante; muy amable y*（está）*bien; ella estudio*［estudia］*; me*（he）*divertido; para hago*［hacer］*realidad, etc.*
時制	es［ha sido/fue］; este viaje era［fue］[10]；現在完了形と不定完了過去形を区別なく混在させている例多数。
前置詞	*llegar*（a）*Horyuji; Viajo*（a もしくは por）*Tailandia; he visto*（a）*mi madre; Trabajo de*［en］*la tienda; conversamos con*［en］*FB, etc.*
接続詞	*como*［porque］*; como*［por eso］; 2文以上を y で接続；*Sentí*（que）*lo es gratificante;* 2文を接続せず、*porque* で始める , etc.

誤りの数が突出して多かった「語彙」には、アクセント記号の有無を含むつづりの誤り、語形変化の誤り[11]、ser と estar の選択間違いなど語彙選択上の誤りなど、幅広い種類の誤りが含まれるため、数が多くなっている。この分類に含まれる誤りを分析すると、スペイン語文法を理解していないことによって引き起こされた誤りではなく、見直しをすれば防げるようなケアレスミスが多い一方、日本語の干渉を受けていると考えられる誤りも観察される。例えば、「人生を送っている」と表現するために、スペイン語では使用されない *enviar*（「送付する」）を使っていたり、「晩御飯を食べる」と表現する場合、スペイン語では cenar という動詞1語で済むところを *como la comida de noche*（「夜の食事を食べる」）としていたりするケースが観察された。また、日本の大学生が「友人と遊んだ」という場合、「出かけた」という意味の場合がほとんどであるが、そのような場合でも、公園などで遊ぶことやスポーツをすることを意味する jugar という動詞が使用されていた。日本語の干渉によると考えられる誤りの多くが、このような日本語からの直訳に基づいた語彙選択によるものであったが、数こそ多くはないが、代名詞[12] や語順においても観察された。

10）現在完了形と不定過去形については、授業で練習まで行った状態で作文 B の作成を課題に出し、夏休みに入った。課題の説明の際に、未完了過去形についても簡単に説明し、表現上使用したければ各自勉強して使ってもよいと伝えたところ、数人の学生が未完了過去形に活用させた動詞を使用していた。しかし、この例のように不定過去か未完了過去かの選択を誤るケースがみられた。

11）例えば、順接の接続詞 y は /i/ という音韻で始まる語の前に置かれると e と語形変化するが、それができていないケースや、いくつかの動詞は過去分詞が不規則形になるが、規則変化させていたケースなどを指す。

12）代名詞における日本語の干渉によると考えられる誤りは、Lo han comprado.（「（それを）買った」）とすべきところで目的格人称代名詞 lo が抜けてしまうといった、日本語では表出させない目的格人称代名詞をスペイン語においても使用しないというものである。

グラフ1をみると、代名詞と動詞以外の分野で作文Ａと作文Ｂの誤りの個数が減少していることがわかる。先にも述べたとおり、すべての学生が作文Ｂにおいて産出文数がより少ないため、この結果は当然である。しかし、表5に示すように、作文Ｂしかデータのない時制以外の分野における誤りの減少率では、限定詞が54.3%、性数一致が52.2％となっており、より減少率が高い。この結果は、限定詞や性数一致は普段の授業でよく目にする項目であり、授業中に復習の機会を持ちながらライティングにおいてフィードバックを受けることを繰り返すことによって、他の分野と比べてより正しく使用できるようになり、定着しつつある状況を示唆している。

表5　誤りの減少率　（単位：％）

限定詞	性数一致	語彙	語順	代名詞	動詞	前置詞	接続詞	全体
54.3	52.2	14.3	16.7	−37.5	−5.6	42.9	44.4	20.8

代名詞と動詞においては、産出文数がより少なかったにもかかわらず、作文Ｂで誤りが増加している。代名詞については、日本語では目的格人称代名詞があまり使用されないため、スペイン語で作文する際に必要な目的格人称代名詞を入れ忘れてしまうという誤りに日本人初級学習者は陥りやすい。作文Ｂは、目的格人称代名詞と同様のふるまいをする再帰代名詞を含む再帰動詞や、感情や痛みの受け手となる人を間接目的格で表すgustar 型動詞を学習し、学習事項がまだ定着していない段階で書かれたため、代名詞の誤用がより多く引き起こされた可能性がある。実際に代名詞に関する誤りを観察すると、再帰代名詞の入れ忘れや再帰代名詞が不要な箇所での過剰使用、gustar 型動詞と再帰代名詞の混同といった誤りが多かった。

作文Ｂにおいて誤りが増えたもう一つの分野は動詞である。動詞に関する誤りには、「動詞の欠如」「活用形と主語との一致に関する誤り」「活用形と不定形の選択に関する誤り」が含まれる。表6は作文Ａ、作文Ｂにおける各誤りの個数である。

作文Ａにおいては「動詞の欠如」が3例、「活用形と主語との一致に関する誤り」が6例、「活用形と不定形の選択に関する誤り」が9例であった。一方、作文Ｂでは、「動詞の欠如」に関しては作文Ａと同様に、文に一つも動詞が使用されていない例は3例であったが、動詞 haber の現在形活用と過去分詞から構成される現在完了形を使用しようとして haber の活用が抜けている例が6例であった。この誤りの産出には、作文Ｂは夏季休暇

表6　動詞に関する誤り

	動詞の欠如	活用形と主語の不一致	活用形と不定形の選択
作文Ａ	3	6	9
作文Ｂ	9	8	2

明けに提出された作文であり、夏季休暇前に現在完了時制を学習し、まだ定着していない段階での作文作成であったということが影響していると考えられる。

ライティングの効果を示す指標の一つは、誤りの数の増減である。表7は、本研究で調査対象とした学生の誤り数の変化を示している。

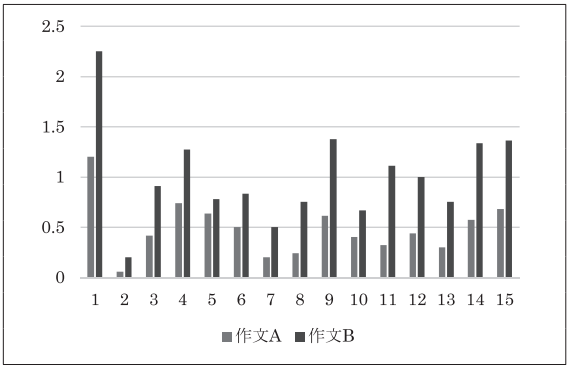
ほとんどの学生において作文Ａより作文Ｂで誤りの数が減少しており、一見、ライティングの効果があったようにみえるが、先に扱った産出文数について考慮すると、作文Ｂにおいてどの学生も産出文数が少なくなっていた。そこで、1文あたりの誤りの個数を算出したものがグラフ2である。縦軸が個数、横軸が学生の番号を示している。

グラフ2をみると、全学生が作文Ａより作文Ｂにおいて何らかの文法的誤りを犯した割合がより高く、文法的誤りをライティングによる効果の指標と考えると、残念ながら効果は上がっていないと言わざるを得ない。しかし、先に扱ったように、限定詞の使用や性数一致など、ライティングを通じて定着が進んだと考えられる項目が作文Ｂに存在しており、特定の項目において学習効果が上がっていたことを示している。作文Ｂにおいて誤りの数が増えた理由としては、学習が進むにつれ、新しい文法項目を使って表現できる幅が広がったが、まだ新しい項目の定着ができていない段階でライティングが行われていたと推察される。新たに学習した内容を積極的に取り入れてライティングを行うことは、好ましいことであると言え、ライティングを継続すれば、限定詞の使用や性数一致などと同様に、新たな学習内容の定着が期待できる。それにはフィードバックを受け、誤りに気づき、正しい表現を考えるという過程が重要である。

表7　学生別の誤り数

	作文Ａ	作文Ｂ
学生1	14	18
学生2	1	1
学生3	20	10
学生4	15	14
学生5	14	14
学生6	18	10
学生7	14	5
学生8	9	6
学生9	19	11
学生10	14	6
学生11	12	10
学生12	5	7
学生13	8	6
学生14	9	12
学生15	11	15
計	183	145

グラフ2　学生別1文あたりの誤り割合



3．ライティングに関するコメント

今回分析対象とした29名分のコメントカードのうち、自由作文とライティングに関するコメントが書かれていたのは22名のものであった。自由作文が上手に書けていた学生に対して、どのような方法で書いたのかを尋ねたことが一度、また、2016年11月21日に出席していた学生全員に、ここまでのライティングを振り返ってコメントを書くよう依頼したことが一度あったが、その際にのみコメントをした学生が8名であったことから、自主的に何らかのコメントを残したのは14名ということになる。コメントの多くが、作文が返却された日の授業中に書かれたものだった。

コメントの内容を分析すると、ほとんどが「今後のライティングへの意気込み」と「ライティングの困難さ」に関するコメントであった。それぞれに関する分析は以下のとおりである。

1）今後のライティングへの意気込み

コメントカードには、ライティングへの意気込みを示すコメントが8件みられた。以下にいくつか例を挙げる。各コメントの末尾にはそのコメントが書かれた日付を付す。

・ライフストーリー[13]をできるだけ間違いないように作りたいと思います。(2016/6/6)
・ライフストーリーが返ってきて、もっと面白みのある文を書けるように頑張りたいと思った。いろんな文を長く書けるようになるために、ちゃんと復習します。(2016/6/20)
・夏休みの出来事の文は自分なりに書けたので、もう一度整理して期末に臨みたいです。(2016/12/5)
・ライフストーリーを書くときに復習もかねて注意しながら内容の良いものを書きたいと思います。(2016/12/12)

誤りに注意を払い、よりおもしろい内容の作文が書きたいという希望が述べてられており、そのためには復習や語彙習得に力を注ぎたいという意気込みが示されている。

また、以下に示す例のように、新たに学習した文法項目を作文に取り入れたいという意気込みに関するコメントが5件みられ、文法学習を表現活動とつなげて発想できる姿勢が生じている。

13）本研究の分析対象となった自由作文は、自らの日々の活動や体験を書くことから「ライフストーリー」と名づけられていた。

・現在進行形ができるようになったら、言えることや書けることが増えてくる！作文（ライフストーリー）をもう少し上手く書きたい。(2016/6/20)
・ライフストーリーで現在進行形や現在完了、大活躍しそうです！(2016/6/27)
・いろんな文法を学んできているので、ライフストーリーに活用できるように習得したいです。(2016/6/27)
・未来形が使えたら、文章が書きやすそうです。(2016/11/27)

前節で扱った文法的誤りの分析において、作文Ａより作文Ｂ において文法的誤りの数が増加していたが、上記のコメントが示すように、新たに学習した内容を使用したいと意気込んでライティングを行った結果、誤りが増加した可能性がある。しかし、このような積極的な姿勢は語学学習にはなくてはならないものであり、学習した文法を使って何が表現できるのかという視点を持つことは大変重要である。これらのコメントが明らかにしているのは、文法的誤りの増減だけが学習効果を示しているのではない、ということではないだろうか。

2）ライティングの困難さ

ライティングの困難さについては7件のコメントがあり、以下のような内容であった。

・日本語で文を作るのも苦手なんですけど、自分の知ってるスペイン語だけど文を作って文章にしていくのがとても難しくて苦手です。(2016/5/9)
・ライフストーリーも思うようにうまく書けなかったので、前期はスペイン語に苦しみました。(2016/9/26)
・ライフストーリーは苦手で書くのに時間がかかっていたので、宿題で出ないのは楽です。(2016/11/21)
・ライフストーリーを書いてみて、様々な表現を用いる（繰り返しを避ける）ことを考えるのが、なかなか難しかったです。(2016/12/5)

上記と同様に困難さを示してはいるが、その困難さの原因を分析したり、今後のライティングがうまく実行できるように努力したいという意思や意気込み、うまく書けるようになりそうだという期待を示したりしているコメントが12件みられ、数の点では上回っていた。

・テストの出来はまあまぁ満足でしたが、ライフストーリーの自由作文がうまくできません。応用力が必要だと感じました。(2016/6/13)
・ライフストーリーを書いていて、自分でどこが間違っているか分からない部分があるので、教科書をもっと見直しながら書いていきます。(2016/6/20)
・ライフストーリーでしっかりした文章を作れなかったことが反省です。今学期はもっと文章を自力で作れるような力をつけたいです。そのためにまずは語彙力が必要だと考えます。(2016/9/26)
・ライフストーリーは自分の応用ができてない証拠になってたので、復習しないといけないという気持ちになってます。(2017/11/21)
・ライフストーリーに関して、課題が大変になりますが、作文能力が上がると思いました。(2016/11/21)

3）その他のコメントと考察

ライティングの効果について述べているコメントも数件みられた。試験に出題された初見のスペイン語訳問題において、以前に比べて格段に間違いが少なく、工夫して書けていた1名の学生に、ライティングの効果を感じるかとコメントカードで尋ねたところ、「効果あると思いました。文を作ることに楽しさを感じます。そしてそれがあってるとものすごくうれしい。」との返答があった。また、別の学生はライティングの効果について、「中間テストでは以前よりもだいぶん文が書けるようになったと感じたので、ライフストーリーもしっかり見直してもう少し良い文章になるようにします。」と述べ、「ライフスタイル[14]のものを書くと、より記憶に残るので、忘れにくくてとてもありがたかった。過去(点)×比較も使えるようになったので、もっと表現幅が増えたので、次も早く書いてみたいです。」とコメントする学生もいた。

しかしながら、ライティングの効果を感じている学生は全体としては少なく、多くがライティングに難しさを感じていることがわかった。日本語であっても文章を書くことに苦手意識があること、また、ライティングを行うまでに学習した内容を使って何が表現できるのか、ということを把握できていないことが困難さを助長していると考えられる。一方で、返却された作文を見直し、うまくいかなかった点について何が原因か、次に書くときには何に気をつけるべきかなど、振り返りを行い、新たな目標設定を行っている前向きな様子が観察できる。

14) このコメントを書いた本人に確認したところ、「ライフストーリー」のつもりで書いたとのことだった。

Ⅴ　おわりに

本研究は、スペイン語初級クラスで実施したライティングの効果を検証することを目的とし、自由作文において産出された文法的誤りに関して数的、質的分析を行った。また、学生たちによって記されたライティングに関するコメントを分析し、ライティングを通して行う学習がどのように受け止められていたのかについて考察した。

自由作文において産出された文法的誤りに関しては、ライティング活動で書いた一つ目の作文Ａ（「私の大学生活」）においても、四つ目に書いた作文Ｂ（「2016年私の夏休み」）においても語彙に関する誤りが最も多く、スペイン語文法を理解していないことによって引き起こされた誤りではなく、つづりの間違いといったケアレスミスが多く、また、母語である日本語の干渉が原因と考えられる誤りも観察された。作文Ａから作文Ｂへの誤りの減少率が高かったのは、限定詞と性数一致に関する誤りだった。この二つは、スペイン語学習の早期に登場する項目で、授業をとおして目にする機会も多く、さらに、ライティングを通じてつねにフィードバックを受けて修正することが繰り返されていたことにより、作文Ｂを書く頃には定着が進み、それがデータに表われたと考えられる。反対に減少率が低かったのは代名詞と動詞で、作文Ｂを作成する比較的直近の時期に目的格人称代名詞や再帰代名詞を使用する構文を学習し、また、現在完了や不定過去といった新たな時制が導入されたため、それらが定着しないうちに作文Ｂを書くことになったことが理由であろう。1文あたりの誤りの個数を学生別に算出すると、全学生が作文Ｂにおいて誤りを犯す割合が高くなっていた。この現象も、まだ定着が進んでいない新たな学習内容を使用して作文Ｂを書いたことにあると考えられる。

ライティングは、今回分析対象とした学生のコメントの多くにみられるように、決して容易ではない活動であり、誤り分析を学習効果の指標とした今回の分析に基づけば、学習効果については厳しい結果であったと言わざるを得ない。しかし、学生のコメントでは、困難さとともに、より正しく内容のおもしろいものを書きたいという意気込みや、ライティングができるようになっていくことに対する期待感や達成感も表現されており、モチベーションの観点からは十分に機能し、定着を促進させる活動になりうることを示している。

今後は、誤りの種類や増減では測ることができない学習効果について考察を行うこと、そして、より学習効果の高いライティングにするためには何が必要かを引き続き模索することを課題としたい。

参考文献

阿部真 他（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」外国語教育メディア学会機関誌第50巻，pp.93-117.

ゾルタン・ドルニェイ　米山朝二 他 訳（2007）『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』大修館書店.
石井雄隆（2015）「ライティング・フィードバックにおける学習者の選好に関する追行研究」早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊22号-2，pp.117-127.
柏木哲也（2016）「ライティング指導の方法と評価」基盤研究センター紀要27号，pp.19-34.
向後千春「e ラーニング授業でコミュニケーションカード「e 大福帳」を使う」日本教育工学会研究報告集，JSET07-5, pp.297-300.
田中俊介 他（2011）「教員と生徒のコミュニケーションを促進する授業評価システム」情報処理学会第73回全国大会講演論文集，pp.501-502.
南部昌敏 他（2008）「多人数を対象とした教育メディア関連授業改善の試み」教育メディア研究，vol.14, No.2, pp.22-23.
望月通子（2013）「ピア・ラーニングに対する学習者の認識と学びのプロセス」関西大学外国語学部紀要第8号，pp.87-97.
吉村紀子（1997）「オーラルプラクティスからライティングへ」ことばと文化1，pp.83-96.
TFJ（2013）『外国語学習のめやす2012』 国際文化フォーラム（発行）.

El aprendizaje de español mediante actividades escritas en el aula de ELE de nivel A1

Yoko MURAKAMI

Este estudio tiene dos objetivos: presentar los resultados del análisis de redacciones libres escritas en español por estudiantes japoneses de nivel A1, además de los comentarios de los estudiantes sobre esta actividad; y reflexionar sobre los efectos de la misma.

Uno de los objetivos con los que se realizaron las redacciones, cuyo producto es el objeto de análisis de nuestro estudio, es la comprensión e internalización, por parte de los aprendientes, de la gramática aprendida. Los estudiantes escribieron cuatro redacciones libres sobre temas diferentes, y las revisaron y corrigieron, basándose en la retroalimentación recibida.

El análisis de dos de las redacciones, la primera y la cuarta, señala que se cometieron más errores gramaticales en la cuarta redacción. Sin embargo, al mismo tiempo, se puede apreciar que el número de ciertos errores disminuyó, lo que indica la posible internalización de los elementos gramaticales relacionados con estos errores. Por otro lado, el aumento de los errores en la cuarta redacción se debería a que los estudiantes usaron elementos que acababan de aprender antes de haberlos practicado suficientemente, lo que se confirmaría en sus comentarios.

A lo largo del curso, al final de cada clase, los estudiantes escribían comentarios y preguntas sobre las clases y se los entregaban a la profesora. Entre estos comentarios, hubo un total de 39 sobre la actividad escrita. En 19 de ellos, los estudiantes comentaron sobre la dificultad de la actividad, pero en 12, escribieron que querían repasar lo que habían aprendido y adquirir nuevos elementos tanto gramaticales como pragmáticos para poder redactar mejor. Asimismo, algunos estudiantes consideraban lo aprendido en la clase de ese día como elementos con los que podrían mejorar sus redacciones. Se podría interpretar que estas actitudes positivas se reflejaron en el aumento de los errores.

Si se considera el número de los errores cometidos en las redacciones como índice del efecto de la actividad, se podría juzgar que solo tuvo un efecto parcial en la comprensión e internalización de la gramática aprendida. Sin embargo, el análisis de los

comentarios nos permite confirmar que la actividad motivó a los estudiantes a usar la lengua aprendida para expresar lo que querían comunicar.