田村直子

作文活動を再考する

初級の作文活動ではどんな学びが起こっているのか

問題の所在

ドイツ語圏の大学で日本学の研究者養成が目的の日本語教育の現場では、作文教育は不要なのではないかという意見を耳にすることがある。特に初級の段階では、作文の授業に時間を割く必要はないのではないだろうかという疑問の声もある。確かに、日本での学位取得を目指す留学生とは異なり、ドイツの学生は修士課程を修めた学生でも、必ず日本語で論文を発表しなければいけないわけではない。では、日本国外における研究者養成目的の日本語教育において作文活動は無用なのだろうか。

このような作文教育を疑問視する意見の背後には少なくとも次のような2つの事情があると思われる。一つは教育内容に関する背景事情で、もう一つは教育環境に関する背景事情である。1990年代までドイツの大学での日本語教育といえば、日本学科や日本研究科を設置している大学における日本語コースを指し、もっぱら文献学的なアプローチをとり（ウンケル2006: 20、Genenz 1991: 34も参照）、教授法としては文法訳読法が主流だった。この頃の日本語教育では会話や作文など、言語の産出活動は関心の対象外にあったといえる。1990年代以降になって、日本経済の発展に伴う日本語ブームを背景に全学対象に外国語センターなどに日本語のコースが開講されるようになる。それに伴って外国語教育での、または日本国内における日本語教育でのコミュニカティブ・アプローチの広まりがドイツの日本語教育にも影響を与えるようになってくる。そして、例外を除けば「日本語能力の4技能（プラス翻訳技術）を身につけさせるのが各日本学科・日本研究科の日本語コースの目的だと言っても過言ではあるまい」（ウンケル2006: 22）という状況になる。さらに、2001年のCEFR（Common European Framework of Reference for Languages）の公開を経て、言語の熟達レベル別の言語活動の詳細記述が入手可能になり、初級から上級までの各レベルで可能な言語行動が概観できるようになる。しかしながら、CEFRの影響は共通参照レベルの能力記述文だけに限られているわけではない。コミュニカティブ・アプローチがその伝達能力のモデルで、「言語学習者の最終的な目標を『母語話者並みの熟達度に到達すること』と捉えている」（義永2017: 25）のに対して、CEFRはその特徴の一つとして複言語主義をあげている。そして、次のように言語教育の目標の根本的な変更を迫っている。

単に一つか二つの言語（三つでももちろんかまわないが）を学習し、それらを相互に無関係のままにして、究極目標としては「理想的母語話者」を考えるといったようなことはなくなる。新しい目的は、全ての言語能力がその中でなんらかの役割を果たすことができるような言語空間を作り出すということである（吉島/大橋 2004: 4-5）。

このような複言語主義の立場からは、たとえ言語レベルが一番下であっても、学習者は言語の使用者であり「社会的に行動する者・社会的存在（social agents）」（吉島/大橋 2004: 9）である。社会の構成員が、特定の課題を遂行するために行う具体的な言語行動は、母語話者の熟達度と比べる尺度上に位置づけて、その距離を測るべきものではなく、むしろ、できるようになった行動の一つとして加算的に数えて、記録していくべきもの[1]と捉えられている。初級の作文は中級の作文、さらには上級の作文が書けるようになるための準備練習というような考え方ではなく、初級学習者にも、中級学習者にも、上級学習者にも、書くという言語行動をもって達成できる社会的課題がそれぞれあるという考え方である。これは、初級だからまだ作文をする必要はないという考え方と根本的に相いれない。しかしながら、社会的課題を解決するために何かを書くという行動は、初級段階では伝言メモ、買い物リスト、日記、手紙など日常生活で遭遇する場面でのものが多い。それゆえ、これらの書く活動は高等教育機関で扱う課題としてはそぐわないという意見につながっているのではないかと思われる。

次に作文活動を疑問視する背景をドイツの大学での教育環境に探ってみる。1999 年の「ボローニャ宣言」を受け、各大学にて、従来の一貫性の大学教育から、学士課程と修士課程に教育課程を分割する制度改革が遂行されたが、その際、学習目標や評価の基準に CEFR を取り入れる機関が多くなってきたことが指摘されている（村田 2018: 12）。高等教育機関に導入された CEFR は、日本学が所属する機関内部で日本語のモジュールを例えば韓国語や中国語のモジュールなどと同じ用語を使って記述をすることを可能とし、ボン大学では言語間の連携を促した。その半面、入学条件として B2 レベルを要求できる英語やフランス語などヨーロッパ言語と比較されると、学部段階で到達可能な日本語のレベル（B１～B２）が低いことが明示化されてしまい、その研究遂行言語能力を疑問視する声も出やすくなった。今、多くの高等教育機関では、制度改革から一定の年数を経て、教育機関としての質の再認定（Reakkreditierung）を受けなければならない時期を迎えているが、その際に日本語教育のカリキュラムを再考し、研究志向の「専門文献の読解力」を強調する試みがなされても不思議はない。以上の事情において、専門文献の読解力の重要性が再び着目されているという背景が考えられるのだが、では、専門文献の読解力向上のためには、何が必要なのだろうか。文法知識と漢字の知識が必要であることは想像に難くないが、作文活動は役に立っていないのであろうか。作文活動では、いったい何が学ばれているのだろうか。そして、その学びはどう起こって

[1] 具体的には ELP（European Language Portfolio）の提案などがある。

いるのか。以下にボン大学の作文活動を例に、学生へのアンケート調査結果を分析しながら答えを探ることにする。

作文活動は学生にどう評価されているか

アンケート調査の協力者はボン大学の学部生で、日本語を勉強し始めて2学期目に履修する基礎日本語2（Basismodul 2）と、3学期目に履修する基礎日本語3（Basismodul 3）の修了生である。基礎日本語のモジュールは全て、文法講義（週1回の90分授業）、会話クラス（週2回の90分授業）、読解・作文・漢字クラス（週1回の90分授業）から成り立っており、14週間の授業期間が確保されている。したがって、基礎日本語2の修了生は日本語の授業を168時間、また基礎日本語3の修了生は252時間修めており、A2前後の日本語能力を獲得していると考えられる。具体的には2017年及び2018年夏学期の基礎日本語2の修了生合計86人と2017/18年冬学期の基礎日本語3の修了生34人、合わせて120人である。いずれも読解・作文・漢字クラスの学期最後の時間にアンケートを行った。表1に、アンケート調査協力者を表に示す。また、次節からの議論の対象となるので、それぞれの学生群が授業中にピア・レビュー[2]を行ったかどうか、ルーブリック評価表を利用して作文の評価[3]を受けたかどうかを、合わせて記載しておく。

表1　アンケート調査協力者と受けた授業の特徴

	アンケート実施時期	アンケート協力者数	ピア・レビュー	ルーブリック評価
2017夏学期	2学期目修了時	44人	実施	実施せず
2017/18年冬学期	3学期目修了時	34人	実施	実施
2018夏学期	4学期目修了時	42人	実施	実施

[2] Peer reviewの訳語であるが、peer feedback、peer response、peer assessment、peer editingなどと呼ばれることもある。訳語ではピア・レスポンスが一定の広がりを見せているが、本稿ではpeer reviewという用語を採用する。ボン大学の学習管理システム(LMS)上での用語がpeer reviewであり、学生とのコミュニケーションおよびアンケート調査でもピア・レビューを用いたからである。学習者同士が相互にフィードバックをし合うピア・レビューは、学習者に積極的な役割を想定し、他者とのかかわりの中で自分自身の言いたいことを見出したり、伝えたいことが伝わるように意味表現を交渉したりする仕掛けとして、作文作成過程を支援する重要な要素と見なされている（Yu/Lee 2016: 463）。

[3] 教師からのフィードバックとしてルーブリック評価を行った。ピア・レビューは主に内容面に関して、学生同士が相互にコメントをするという形だったのに対して、教師が行うルーブリック評価は作文課題の達成度を5項目に関して4段階で評価するもので、『日本語教師のための評価入門』（近藤ブラウン2012: 184-185）を参考に作成した。

アンケート調査の対象となったクラスでの学習項目は漢字、語彙、読解、作文の4項目であるが、基礎日本語2で扱う1課を例に簡単に紹介しておく。ボン大学ではジャパンタイムズ出版の『初級日本語 げんき』（坂野他 2011）という教科書を使用しているが、その第11課では新出単語に「しゅみ」、「しょうらい」、「りゅうがくする」などが、そして新出漢字としては「手」、「紙」、「映」、「画」、「旅」、「好」、「勉」、「強」などが配置されている（坂野他 2011: 340-341）。読解用のテキストとしては「友だち募集」の記事が4つと、その中の一人に対する返事の手紙が1つの合わせて5つのテキストがある。そして、それらのテキストを読んだ後の活動として4つの「友だち募集」記事の1つに、返事の手紙を書くという作文課題が設定されている。

ボン大学ではこの作文課題の目標を以下の Can-do 項目（Kann-beschreibungen）のように記述し学生と共有している。

- kann einen Brief richtig gestalten und darin angemessene Floskeln anwenden（手紙で使われる適切な形式、定型表現が使用できる）
- kann eine etwas ausführliche Selbstvorstellung in Briefform verfassen（少し詳しい自己紹介の手紙を書くことができる）

そして、具体的には次のような作文の課題を出している。

> Schreiben Sie an eine der vier Personen eine E-Mail, die bewirkt, dass der Empfänger sich für Sie interessiert und Ihnen antworten möchte!（四人のうちの一人にメールを書いて下さい。メールをもらった人が「ぜひ友達になりたい」「返事を書きたい」と思えるように書いて下さい。）

学生には、なるべく相手から返事がもらえるように説得力のあるメールを書くよう促す。4人の友だち募集者に対して複数の人が応募することになるという仮定のもと、その中から選ばれるように自己紹介メールを書くためには、それなりに工夫が必要である。相手から返事をもらうためには、なるべく自分と相手の共通点をアピールする、適切な質問をすることを通して、相手への真摯な関心を示す、一緒にできそうな事柄を紹介することを通して、具体的な次のステップをみせるなど、いろいろ工夫の仕方があろう。

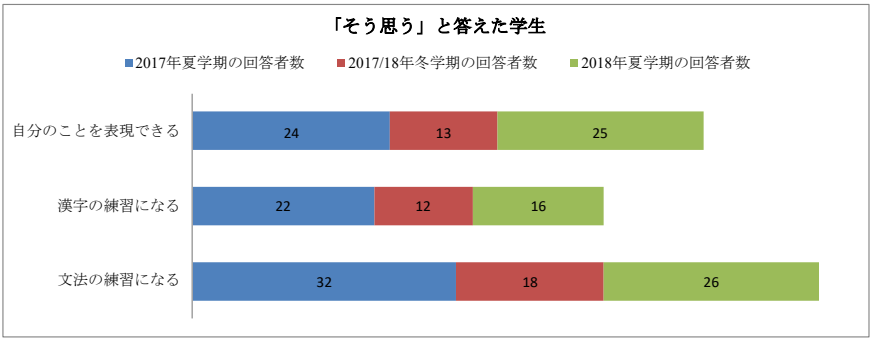
このような作文課題を学生は1学期に2つか3つこなすのだが、学期終了後に単語の練習、漢字の練習、読解の練習、作文の練習についての授業活動がどのぐらい役に立ったか質問した。回答は「とても役に立った(1)」、「役に立った（2）」、「あまり役に立たなかった（3）」および「役に立たなかった（4）」のいずれか一つを選択してもらった。その結果、いずれの授業活動も平均2点以上という比較的高い評価が得られた。詳細を見ると、単語の練習は平均1.86と評価が一番低く、次に漢字の練習と読解の練習が平均1.82と同じ評価で、作文の練習は平均1.49と一番評価が高かった。このことから、学生はこのクラスの授業活動の中では作文活動を一番高く評価していることが明らかになった。

この傾向は、次学期も作文活動を希望するかという質問に対する回答によっても裏付けられる。次学期の作文活動に関しては「続けたい」と「どちらかといえば続けたい」という回答が2017年夏学期の学生の間では96%、2017/18 年冬学期の学生の間では 91%と非常に高く、2018 年夏学期においては100%、つまり全員が作文活動の継続を希望するという回答だった。以上の回答から、作文活動は学生に非常に好意的に受け入れられていることが分かった。作文活動に好意的であるという学生の態度は、作文活動を有意義なものにする土台となる。自分にとって好ましい活動に対しては、自然と学習動機が高くなるだろうし、学習者同士の協力も促しやすくなると思われる。[4]

作文活動では何が学ばれているのか

学生からの評価の高い作文活動であるが、その課題が達成された時、学生は何を学んだと考えられるのだろうか。そこで、アンケート調査では「自分のことを表現できるようになった」かどうか、「漢字の練習になった」かどうか、そして、「文法の練習になった」かどうかを学生に尋ねた。回答は「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」、「どちらかといえばそう思わない」、「そう思わない」の 4 つの選択肢から選んでもらった。以下にいずれの質問にも「そう思う」と答えた学生の数を、2017 年夏学期の基礎日本語 2 の修了生、2017/18 年冬学期の基礎日本語 3 の修了生、2018 年夏学期の基礎日本語 2 の修了生に分けて、図 1 に示す。

図 1　作文活動で学んだと思うこと



[4] Efklides (2011: 6)は、ある課題に対する感情、動機付け、メタ認知は相互に作用し合い、本稿で後述するところの自律学習プロセスに影響を及ぼすとしている。

この調査結果から分かるのは、どの学期においても作文活動が文法の練習になったと思う学生が一番多いことである。2017 夏学期の修了生においては 32（73%）、2017/18 年冬学期の修了生においては 18 人（63%）、2018 夏学期の修了生においては 26（62%）の学生が、作文活動が文法の練習として役に立ったと回答している。これは驚きであった。というのも、上記に示したように作文の課題は、なるべく学生が自分のことや自分の経験、興味・関心事など、自分に引き付けた内容が書けるように配慮したつもりだったので、「自分のことを表現できる」という回答が一番多いのではないかと予想していたからである。この問いに関して「そう思う」と答えたのは 2017 夏学期の修了生においては 24 人（55%）、2017/18 年冬学期の修了生においては 13 人（40%）、2018 年夏学期の修了生においては 25 人（60%）の学生であった。ほぼ過半数（平均 52%）の学生が作文活動が自己表現の練習になったと回答していることになるので、少ないわけではないのだろうが、文法の練習になったと回答している学生数（平均 63%）を明らかに下回っている。なお、漢字の練習となったと回答している学生は 2017 年夏学期の修了生においては 22 人（51%）、2017/18 年冬学期の修了生においては 12 人（35%）、2018 年夏学期の修了生においては 16 人（38%）で、平均は 41%であった。

では、学生が思っているように、作文の練習は本当に文法の練習になっているのだろうか。この作文と文法の関係を調べるために、作文の評価と文法知識の評価の相関を 2 種類の試験結果において探ってみる。まずは、ボン大学で行う期末テストにおける、文法問題と作文問題の得点の相関を考察し、次に村田/李（2018）の J-CAT の分析結果を紹介する。

ボン大学の筆記の期末試験は分野ごとに各授業での学習項目の達成度が測れるように構成されている。文法の授業の内容は文法分野に、読解・作文・漢字クラスの内容は読解分野、作文分野、そして仮名・漢字分野に出題される。そこで、作文分野での得点数と文法分野での得点数、読解分野での得点数、仮名・漢字分野での得点数との相関をそれぞれ算出した。表 2 に示す。

表 2　期末試験における作文の得点と他分野の得点の相関

	文法と作文	読解と作文	仮名・漢字と作文
2017 年夏学期	0.60	0.20	0.50
2017/18 年冬学期	0.63	0.50	0.69
2018 年夏学期	0.31	0.44	0.55
平均	0.51	0.38	0.58

表 2 からは読解の得点と作文の得点の相関が一番低いことが分かる。相関係数の平均値は 0.38 なので、相関がないわけではないが、比較的弱い相関と言えよう。授業活動では、読解活動と作文活動を密接に関連付けているので、相関の低さは意外であった。読解活動が作文活動の動機づけに

なったり、読んだテキストが作文のお手本となるばかりでなく、よりよい作文を書くために再度読解テキストに戻り、より深い読みを行えるよう、両活動を結び付け、両者間を何回も往復するように学びを設計しているつもりだったので、よく読めることとよく書けることは表裏一体の関係にあるのではないかと予測していたからである。

逆に一番相関が高いのは仮名・漢字分野の得点と作文の得点である。相関係数の平均値は 0.58 なので比較的強い相関関係が見られるということになるが、2017/18 年冬学期の試験結果ではほぼ 0.7 なので強い相関を示すこともある。仮名・漢字分野の試験では、英単語に対応するカタカナ表記、ひらがなで表記された単語に対応する漢字表記、漢字表記の単語の正しい読み方および正しい送り仮名、部首の知識などが試される。表記の問題とはいえ、送り仮名によって漢字語彙の読み方を変える力、文中で漢字語彙を使用する力、漢字語彙の品詞を見分ける力などを試すので、使用語彙としてカタカナ語彙や漢字語彙を習得していないと高得点は取れない。よって、仮名・漢字分野と作文の関連が高いのは、作文力が語彙力と強く関わっていることを示唆する。[5]

このように、サンプル数は少ないが、ボン大学の期末試験における分野同士の相関関係を見る限りは、作文力は、語彙力と文法力に連動していることが分かった。[6] 先に作文の練習は文法の練習になっていると回答した学生が多いことを見たが、その感覚は妥当だと言えよう。

この学生の感覚をさらに裏付けるのは村田/李（2018）による調査結果である。同調査では国立国語研究所の日本語教育研究・情報センターが構築、公開している多言語母語の日本語学習者横断コーパス[7]に含まれる 560 件の学習者の作文の評価と、作文を書いた学習者の J-CAT（Japanese Computerized Adaptive Test）[8]の語彙、文法、聴解、読解のそれぞれのテスト分野の点数との相互関連性を調べている。作文の評価は jWriter（Lee/Hasebe 2017-2018）という学習者作文評価システムで算出される作文能力値で、それは文の平均的な長さ、文字数、動詞の頻度、さらには難易度別の語彙頻度を文章単位で計算して得られる。[9] 調査結果を表 3（次のページ）に示す。

---

[5] ちなみに同じ試験における文法と読解の点数の相関は平均で 0.51 で、文法と作文の点数の相関と同じ数値であった。一方、仮名・漢字と読解の点数の相関は平均で 0.48 で、仮名・漢字と作文の点数の相関である 0.58 を下回った。

[6] なお、2018 年夏学期において文法分野の得点と作文の得点の相関が 0.31 と非常に低くなっているが、この学期だけの特別な現象だったのか、あるいはこの学年特有の現象なのか、執筆時点では判断ができない。今後もデータを取り続け、注意深く考察をしていきたい。

[7] 英語名は International Corpus of Japanese as a Second Language で、略称は I-JAS。ホームページは参考 URL の国立国語研究所日本語教育研究・情報センターを参照されたい。

[8] コンピュータによる日本語学習者のインターネット日本語能力自動判定テストである。詳細は参考 URL の J-CAT Project Team and ISC, University of Tsukuba を見られたい。

[9] 早稲田大学の李氏が共同開発し、一般公開しているサイトである。作文能力値の算出方法は当サイトの「詳しい情報」に詳細が説明されている。

表 3 によると、作文力指標は聴解、語彙、文法、読解のどの分野の得点ともやや強い相関関係が見られるが、語彙分野の得点との関連が一番高く、0.601 である。他の 3 分野がいずれも 0.5 代の相関しか示さないので、語彙分野と作文の相関の強さは、特徴的と見なすことができるであろう。また、表 3 で合わせて注目したいのは、聴解と読解においても同様の傾向が見られることである。聞く・読む・書くの 3 技能を測った数値は、いずれも文法の得点との相関より語彙の得点との相関の方が高い。したがって、聞く・読む・書くの 3 技能の伸びも、あるいは伸び悩みも語彙力が大きく関わっているといえよう。

村田/李（2018）は重回帰分析（ステップワイズ法）を用いてテスト得点から作文力を予測するモデルも提示している。それによると作文力の 36% は語彙力で説明が可能だという。読解力、聴解力、文法力も作文力を説明するのに貢献するが、それほど大きくは関わっていない。

表 3　村田/李（2018）による日本語力各分野の相関関係（Pearson 相関係数）

	J-CAT 聴解	J-CAT 語彙	J-CAT 文法	J-CAT 読解	作文力指標
J-CAT 聴解	1				
J-CAT 語彙	.680**	1			
J-CAT 文法	.651**	.732**	1		
J-CAT 読解	.655**	.613**	.610**	1	
作文力指標	.546**	.601**	.539**	.529**	1

**相関係数は 1%水準で有意（両側）

以上をまとめる。まず、学生は作文の練習は文法の練習になると思っていることがアンケート調査結果から明らかになった。次に、この学生の持つ印象は、期末試験で作文問題と文法問題の得点の相関が比較的高いことで、支持されることが分かった。しかしながら、期末試験において作文問題の得点と一番関連が高かったのは仮名と漢字に関する設問で、語彙力を問う問題であった。作文力と語彙力の相関の高さは大規模テストでの分野別得点結果を検討した先行研究（村田/李 2018）によっても支持される。つまり、作文活動において学ばれたことは、文法能力と語彙能力の向上という形で明示的に可視化されるということがいえよう。[10]

[10] もっとも、作文活動において学ばれることが文法と語彙だけであると主張しているわけではない。アンケート調査結果では次点であったが、自己表現能力の獲得も過半数以上の学生に認められている。文章によるコミュニケーションの際に必要なストラテジーの獲得、その背後にある文化的背景知識の取得など、他にもさまざまな効果が作文活動には期待されよう。

作文活動では学びがどう起こっているのか

作文活動においては文法と語彙に関する学びが起こっていることが分かったが、では、その学びはどのように起こっているのであろうか。Zimmerman/Risemberg (1997) [11]は熟練の書き手になるには、文法と語彙に関する知識以外にも必要なことがあると述べている。

> Becoming an adept writer involves more than knowledge of vocabulary and grammar, it depends on high levels of personal regulation because writing activities are usually self-planned, self-initiated, and self-sustained (Zimmerman/Risemberg 1997: 73).

つまり、熟練の書き手になれるかどうかは個々人の自己調整（personal regulation）レベルに依存しているとしている。というのも、書く活動というのは、通常は書き手自らが自主的に計画し、行動を起こし、維持するものであるからだ。

確かに、学習者の頭の中に、語彙と文法規則が存在する状態から実際に課題を達成する、つまり、作文を書き上げるまでには、いくつもの行程が想定されよう。そこで、本章ではまず、ボン大学での作文活動の流れを示し、作文を書くというプロセスをどう支援しているかを提示する。次に、Zimmerman/Risemberg（1997）などで提案されている学習心理学で用いられている自己調整という概念を紹介し、最後に本校で行ったアンケート調査の結果を自己調整という観点から考察する。

ボン大学における作文活動の流れ

作文には成果物としての側面と、文章を作り上げるプロセスとしての側面がある。初級の作文活動の課題としては、メールや手紙を書くこと、雑誌に投稿すること、ブログにレストランの紹介文を書くことなどが考えられるが、いずれも書くという言語行為を通して、特定の読者や社会一般に働きかけるという活動につながっている。その際、作文は書きあげられた成果物、完成品として、コミュニケーションの一端を担うことになる。このように成果物として作文を捉えると、教育の関心は、成果物がどのようにコミュニケーションを可能にしているのか、あるいは、難しくしているのか、どのように支援すれば、円滑なコミュニケーションを促進できるだろうかという点に向いていく。

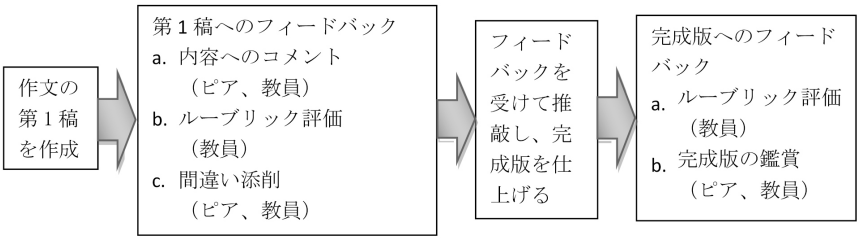
一方、作文のプロセスとしての側面というのは、学習者の頭の中にあるアイデアが、適切な表現形式を得て、実際に言語で表現され、納得のいく

[11] 彼らは社会的認知理論の観点から自己調整のできる書き手を考察したものであり、そこで提示されたモデルは今日の研究においても影響力を持っている(Graham et al. 2018: 139)。社会的認知理論は、学習心理学で提案されているさまざまな理論の中でも、その説明原理を刺激と反応に限定せず、認知を重視した学習過程を示しており、自己・行動・環境の3要素の相互作用の中で学習が成立すると想定している。

完成品が形作られるまでの動的な、一直線ではない、何度も繰り返される、意味を作り出す過程及び知識を変える過程[12]を指す。作文とは、アイデアが言語化（文章化）され、その言語化された表現（文章）がさまざまな学びの過程を経て徐々に洗練されていくという、まさに、文（章）を作り上げていく行為そのものであるという見方である。このように、作文が形作られる過程に着目するとなると、教育の関心は、学習者が自分で納得する文章を書き上げるまでに、どのような支援が可能で、どのような支援の在り方が効果的なのかという点に向いていく。

ボン大学では、作文のプロセスとしての側面を重視し、基本的に一つの作文の課題は、少なくとも 2 回提出することになっている。まずは、第 1 稿を出してもらい、フィードバックを与え合い、フィードバックを考慮した第 2 稿、あるいは完成稿を、最終提出してもらう。フィードバックには、3 つのタイプがある、まずは、内容に関するコメントがあげられる。これは、内容に同感する、褒める、分かりにくい部分を問い合わせる、読後湧いてきた質問をするなど、必ずしも批判的なものである必要はない。次にルーブリック評価があげられる。最後にいわゆる添削があげられる。文法、語彙に関する学習者の間違いを指摘するものである。この 3 つのタイプのフィードバックは、それぞれ提供者として教員、ピア（クラスメート）、そして学習者自身が考えらえれる。これらの過程を左から右に進む時間軸をイメージし、配置したものが下の図である。

図 2　作文の授業の各過程とその順番のイメージ



上の図から明らかになるように、プロセスとしての作文という観点から見ると、第 1 稿に対してフィードバックをもらう過程と、フィードバックを受けて作文を書き直す過程に着目することによって、作文を書くというプロセスの支援が可能になる。では、この両過程において、学習者にはどのような学びが起こっていると考えられるのだろうか。その学びは学習理論の中ではどのように位置づけられるのだろうか。

[12] This perspective focuses on the process of writing, and views writing as a dynamic, nonlinear, and recursive process of meaning-making and knowledge-transformation rather than a product-oriented activity (Yu/Lee 2014: 463).

Zimmerman/Risemberg（1997）における自己調整

先に引用したZimmerman/Risemberg（1997）を作文の学習に当てはめて考えるのであれば、書き手が意図的に、書くという行為そのもの、あるいは、書くための環境を調整しようとする際、書き手の内部で認知プロセスが引き起こされる時、自己調整は起きるとされる(cf. Graham et al. 2018: 139）。この自己調整はさまざまな自己調整ストラテジーとして抽出できる。書き手は文章を書き、その進み具合を観察し、出来具合を評価し、それに応じてなんらかの反応をする際に、これらのストラテジーを用いている（cf. Graham et al. 2018: 139）。次に具体的なストラテジーをZimmerman/Risemberg（1997）を参考にしながらあげる。

環境の自己調整（Environmental Self-Regulation）

環境の自己調整としては、騒音のない、学習に専念できる場所を選ぶことや、卓上に携帯電話などの注意力を散漫にするものは置かないことなど、学習環境全般を調整することがまずあげられる。さらに、書くための学習環境に限定すると、例えば、優れた小説家をまねすることによってメタファーが使えるようになる例にみられるように、環境に存在する社会的リソースに働きかけることも環境の自己調整として考えられる。書こうと思っている文章のお手本を探して参考にする、書く経験の豊富な人を見習う、書くことに関する知識や技術に関する本を参照にするなど、社会的リソースを取り入れ、環境を自己調整することは、学習の成功を左右すると考えられる。

行動の自己調整（Behavioral Self-Regulation）

行動の自己調整としては、自分自身をモニタリングすること（Self-Monitoring）、自分の行動の結果に一貫性をもって対応すること（Self-Consequences）などがあげられている。前者の例としては、書いた文章のページ数をその都度記録することが、後者の例としては、目標が達成したら自分にご褒美を、達成できなかったら罰を与えることがあげられている。前者は、自分の学習進度を可視化し、進み具合を常に把握するプロセスとして、後者は、部分目標の達成を、つまり、学習の進行具合をその時点毎に評価するプロセスとして機能すると考えられる。

暗示的自己調整（Covert Self-Regulation）

Covert Self-Regulationとは、個人の内部で起こる自己調整を指す。例えば、課題達成に必要な時間を予測し、適宜時間を確保すること、2週間で1章を書き上げるなど、一定期間内に特定の成果を出せるよう部分目標を設定すること、自己評価基準（Self-Evaluative Standards）を持つことや認知ストラテジー（Cognitive Strategies）を活用することなどがあげられる。

自己評価基準とは個人的に満足のいく文章が書けたかどうかを測る評価基準とされるが、それを設定し、それに忠実であること、あるいは学習進行上フィードバックを受け、再調整することなどが自己調整のプロセスとして考えられる。

また、書く作業をしやすくするために予め文章の大枠を考えること、隣接する文の構造にバリエーションを与えることによって草稿を推敲するなどといった、書く内容をまとめ、文章を作成し、変更を加えていくなどの認知ストラテジーも自己調整のプロセスの一つに数えられている（cf. Zimmerman/Risemberg 1997: 79）。

アンケート調査の結果と考察

ここではボン大学で行ったアンケート調査結果を紹介しながら、その結果を自己調整という観点から考察する。はじめに、フィードバックの1つであったルーブリック評価についてのアンケート調査結果を紹介する。ルーブリック評価は2017年夏学期にはまだ導入していなかったので、アンケートのこの質問項目に関しては2017/18年冬学期と2018年夏学期の学生に対しての調査結果である。いずれもルーブリック評価を初めて導入した学期の学生であるが、ルーブリック評価は全体として非常に高い評価を得ている。ルーブリック評価が達成度別の4段階評価であったことに対して「役にたった」と回答した学生は85%と79%で、ルーブリック評価が内容・構文・語彙・表記などの項目別の評価であったことに対して「役にたった」と回答した学生は82%と74%だった。次の学期でもルーブリック評価を希望しているかという問いに「希望する」と回答した学生は76%と74%だった。

ルーブリック評価は図2で紹介したように、第1稿に対して教師からもらう場合と、完成版に対して教師からもらう場合の2通りがある。そこで、第1稿に対してのルーブリック評価と完成版に対してのルーブリック評価を比較して、どちらのタイミングが役に立つかを回答してもらった。

表4　希望するルーブリック評価のタイミング

	第1稿へのルーブリック評価を希望する	完成版へのルーブリック評価を希望する
2017/18年冬学期	62%	35%
2018年夏学期	55%	43%
平均	58%	39%

表4にまとめたように、第1稿に対してのルーブリック評価の方が完成版に対してのより役に立つと回答したのは2017/18年冬学期では62%の学生で、2018年夏学期は55%の学生であった。一方、完成版に対してのルーブリック評価の方が第1稿に対してのより役に立つと回答したのは2017/18年冬学期では35%の学生で、2018年夏学期は43%の学生であった。明らかに第1稿に対してのルーブリック評価の方を高く評価していることが窺われる。この結果はどう解釈できるだろうか。

Zimmerman/Risemberg(1997)では自己評価基準(Self-Evaluative Standards)を持つことや、活用することに自己調整のプロセスが指摘されているが、その自己評価基準の一つとして、ルーブリック評価が機能したのではないかと思われる。ルーブリック評価そのものは、教師側が準備したものだが、評価を行う前に、課題達成度が4段階で評価されること、また教師が期待している課題達成度が4段階中の上から2番目の段階であるということを学生に周知してあった。したがって、学生はそれぞれ、自分はどの達成度を目指すかという目標設定を自主的に行うことができたはずで

ある。そのため、第１稿に対する教師によるルーブリック評価は、自分の第１稿の実際の出来具合と、自分の目標との差がどの程度なのかを見極める手段として機能したのではないかと思われる。そして、その差を縮めるために、推敲を行い、最終稿に臨むことができたのではないだろうか。これに対して、最終稿に対するルーブリック評価は、自分の実際の作文の出来具合を自分の目標と比べることはできるものの、目標とのずれは確定済みのもので、少なくとも同一課題においては、改善の機会が想定されない。そのため、だれもが試験の得点数に興味があるのと同じように、関心がないわけではないのだが、その後の展開可能性がないため、学生は第１稿に対するルーブリック評価の方が役に立つと考えるのだろう。このように考えると、ルーブリック評価に対するアンケート調査結果は、学生の内的な自己調整のプロセスを示唆するものと考えられる。

次に、フィードバックからの学びが作文を書き直す過程でどのように影響したかを尋ねてみた。回答はいずれも「そう思う」「どちらかといえばそう思う」「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」の４つの選択肢の中から選んでもらった。「ピアのコメントから学んだ」かという問いには「そう思う」と回答した学生は2017年夏学期に3%、2017/18年冬学期に15%、2018年夏学期に14%で、3回のアンケート調査結果の平均は10.6%あった。「どちらかといえばそう思う」と回答した学生も合わせると平均は45%だった。「ピアの作文にコメントをすることを通して学んだ」かという問いに対しては「そう思う」と回答した学生は12%、18%、19%で、こちらの回答は3回のアンケート調査結果の平均が16.3%だった。「どちらかといえばそう思う」と回答した学生も合わせると平均56.6%だった。一方「ピアの作文を読むことを通して学んだ」かという問いに対しては「そう思う」と回答した学生が23%、18%、26%で、3回の平均が22.3%と高かった。「どちらかといえばそう思う」と回答した学生も合わせると、平均61%になり、3つの質問項目の中で一番高く評価されていることが分かる。ピアにコメントをしてもらうことで、自分の学びとなったという印象は強くないものの、ピアにコメントをする過程では学びがあったという印象が半数以上の学生にあり、ピアの作文を読むことで、そこから何かを学んだという印象が一番強いということが窺われる。面白いことに、作文を読むことから学びを導き出すという姿勢は何もピアの作文に限ったことではないようだ。「自分の作文を何度も読むことによって学んだ」かという問いに対して「そう思う」と答えた学生は、28%、21%、36%で、3回のアンケート調査結果の平均は28.3%だった。「どちらかといえばそう思う」と回答した学生も合わせると、平均79%と、ほぼ5人に4人の割合であった。

表5　「そう思う」と回答した学生の割合

	ピアのコメントから学んだ	ピアの作文にコメントをすることを通して学んだ	ピアの作文を読むことを通して学んだ	自分の作文を何度も読むことによって学んだ
2017年夏学期	3%	12%	23%	28%
2017/18年冬学期	15%	18%	18%	21%
2018年夏学期	14%	19%	26%	36%
平均	10.6%	16.3%	22.3%	28.3%

ピアから自分の作文に関してコメントをもらったり、ピアの作文についてコメントをしたりするより、ピアの作文を読むことを通す方が高い割合で学びが起こったと学生は思っているわけだが、これはどう解釈されるだろうか。外国語の作文へのピア・レビューを成功させるには事前に練習をしておくことが重要という指摘（Yu/Lee 2016: 473）があるが、お互いにコメントをし合うことは、すぐにできることではなく、何回か経験を積んで練習をしていかないとなかなか上手くコメントし合えないという側面もあるのかもしれない。それにしても、平均61%の学生がピアの作文を読むことから学んだと考えていることは、ピアの作文に学べそうなところを積極的に探しに行き、よさそうなところは見習うという、学生の能動的な態度の現れとみることができる。そう考えると、このアンケート調査結果は学生がピアの作文を一つの参考となる文章として、学びのリソースとしていることを示唆している。社会に存在するリソースに働きかけるプロセスと見なすことができるので環境を自己調整している証と考えられるであろう。

まとめと今後の課題

ドイツ語圏の大学で日本学の研究者養成が目的の日本語教育の現場で、特に初級の作文教育は必要かという疑問を出発点に、学生のアンケート調査結果を分析してきた。

作文活動では何が学ばれているかという疑問に対しては、学生は作文の練習は文法の練習になると思っていること、期末試験の分野別得点率の相関を見ると、その印象は間違ってはいないこと、ただし、ボン大学の期末試験でも大規模能力試験でも作文問題の得点と一番相関が高いのは語彙分野の得点であることが分かった。文法力と語彙力はいずれも文献学的な日

本学研究において基礎となる語学力である。したがって、作文活動で学ばれていることは、日本学研究を行う上でも重要な位置を占めると結論付けることができよう。

作文活動ではどのように学びが行われているのかという疑問に対しては、成果物としての作文ではなく、プロセスとしての作文活動という見地に立つと、学生には自己調整学習（Self-Regulated Learning）が起きていると考えられることを見た。自己調整学習とは「学習目標を設定し、その達成に向けて自らの行動を能動的に変化させていくプロセス」（福富 2016: 126）であり、学習の成功は生得的な遺伝要因や後天的な環境要因によって決まるのではなく、「学習者自身が自分の持っている能力を発揮するために自発的に行なうプロセスによって大きな影響をうける」（自己調整学習研究会）と考える。これは、書く学習活動だけに限定されるものではないし、語学の学習に限られるものでもない。むしろ、学校教育の枠組みを超えて、どの分野でも可能な学びを指している。Nilson（2013: 1）によると、アメリカの高等教育機関連合は、高等教育の目的の一つとして、生涯学び続ける人物を世の中に送り出すことをあげているという。そして、生涯学び続ける人物として、自ら新しい知識を獲得したり、保持したり、探し出したりして、意図的に、自律して、自学自習できる人物像を描いている。

日進月歩の技術の発展に伴い、現在の労働市場では、生涯学び続ける姿勢を獲得した人でなければ生き残れないであろう。各専門分野での知識に加えて、自己調整ストラテジーの獲得は現代社会における死活問題といえよう。多くの先行研究によって、自己調整ストラテジーを適切な学習過程で適宜明示的に示すと、自己調整学習が助長されるという効果が報告されている。[13]

このことは、自己調整ストラテジーが授業という枠組みの中で、促進可能であることを示す。しかしながら、学習過程を最適化していくのには時間がかかる。したがって、自己調整学習を促す授業はなるべく早い段階から提供されるのが望ましい。よって、初級段階から作文活動を授業に組み込むことは合理的と考えられる。

以上、ドイツ語圏の大学の日本学研究者養成目的に日本語教育の現場で、作文を教えるべきかどうか、教えるとしても初級から教えるべきかどうかという問いに対して答えを模索してきた。その結果、作文は初級から教えることに意義があると結論付けられた。しかし、この結論は作文を教えるべきかどうか、どう教えるべきかという問いには答えているが、なぜ作文を教えるべきなのかという問いへの答えとはなっていない。

なぜ作文教育なのかを考えるに当たり、まず例を一つあげたい。ボン大学の 3 学期目の作文課題に、メールで日本語教員に授業欠席の連絡をした

[13] Graham et al.（2018: 143-145）によると、学習者に予め作文の構想を考えることや推敲の仕方を教えることが作文の質を高くすることは 38 の研究調査によって明らかにされている。また、推敲する際に、ルーブリック表や得点表などの共通基準を使って作文を自己評価することが作文の質を高くすることも 11 の研究調査で明らかにされている。

り、推薦状執筆の依頼およびお礼をするという課題がある。そして、この課題以降は、実際に簡単なメールのやりとりは全て日本語で行うよう指導している。多くの学生は指導された通りメールを日本語で書いてくるが、ある学生は母語のドイツ語でメールを書いてきた。そのメールを読んだ教員はそのあまりの無礼さにショックを受けた。そのメールは、「Hallo ○○」で始まり、○○の部分には担当教員の名字が敬称なしで表記されていた。再提出を求められていた宿題を添付するというだけの本文のドイツ語には数カ所、大文字表記の所を小文字で表記したり、その逆であったりという正書法の間違い、しかも添付ファイルは付いてこないというものだった。後日その教員が授業後、当該学生に尋ねてみたところ、本人には全く悪気がなかったようだった。ただ、詳しく尋ねると、普段の生活では手紙やメールを書くことがまずなく、すべてのコミュニケーションは SNS かヴォイスメッセージで行っているとのことだった。その教員は、このようなメールはたいへん失礼であることを伝え、学期はじめに行った日本語のメールの指導を思い返すよう言い聞かせたところ、数日後、その学生からとても丁寧なドイツ語のメールが届いたそうだ。日本語の模範メールと比較したところ、自分の初めのメールが相手に不快感を呼び起こす書き方だったことに気づき、以後はドイツ語のメールを書く際にも気をつけるという趣旨だった。ドイツ語でメールを書くという行動が、その行動に対する教員からのフィードバックを招き、日本語のメールの書き方の教材という社会的リソースを参考に、ドイツ語のメールの書き方を変容させることにつながったわけである。学習心理学で学習とは、学習者が行動を変容させていく過程と捉えられているが、この例はまさに学習の成立した事例とみなすことができよう。

手紙やメールを書かない世代の学生が、日本語でメールを書くという作文課題を達成する意義が、相手に不快感を与えないで、伝えたい内容を日本語で伝えることができるようになるというだけでなく、母語でメールを書く時にも応用できるようになることと進化した例と言えよう。

CEFR にて初級に位置づけられる書く活動が高等教育機関で扱う課題としてはそぐわないという見方があることを本稿の初めに指摘した。確かに相手に不快感を与えない手紙やメールを書くこと、相手に誤解がないようにメモを書くこと、だれが読んでもわかるようにブログを書くことなどは、社会の一員として活動を行っていく中で必須の言語行為であり、したがって母語での知識や経験を十分に活かせるはずの活動である。しかしながら、先の学生に見られるように、そもそも母語でそのような言語活動を行わないという年代を対象とする場合は、母語からのこのような知識やスキルの転移が期待できなくなってきているのではないか。そう考えると、むしろ、外国語学習においてこそ、これらの書く活動を学ぶ機会を与えることが重要になってきているのではないかと思われる。

社会に出て生活をし、仕事をしていく上で、必要とされるような書く活動でも、学校教育の枠組みでは扱われていなかったり、大学教育ではアカデミック・ライティングではないという理由で学びの対象とはならなかっ

たりするからだ。大学教育の中での日本語教育という環境において、つまり、まだ社会に出たことのない学習者を対象としている教育という環境において、外国語教育の一環でいわゆる初級に位置づけられている書く活動を行うことの意義は、この点にもあると言えよう[14]。

なぜ初級で作文を教えるべきなのかという問いに対する答えを探る方向性として、本稿では、社会的行為として不可欠な書く言語活動という見方と、中等教育と高等教育のカリキュラム上の盲点という考え方を指摘した。今後もさらにこのような考察を深め、初級からの作文活動を意義付けることは大切だと思われる。作文活動に限ったことではないが、何事に対しても、なぜ教えるのかが明らかになれば、より適切な学習支援が可能になるからだ。学びには「社会コンテクストとの意味のある繋がりを可視化する必要がある」（川光 2018：19）のである。

参考文献

ウンケル・モニカ（2006）「ドイツの大学における日本語教育の現状と問題点」『ドイツ語圏における日本研究の現状』（法政大学国際日本学研究所），pp. 19-27.

川光真二（2018）「ジャンル理論の観点から日本語教育初級のライティングを考察する」『リテラシーズ』22, pp. 18-34.

近藤ブラウン妃美（2012）『日本語教師のための評価入門』くろしお出版.

坂野永理／池田庸子／大野裕／品川恭子／渡嘉敷恭子（[2]2011）『初級日本語　げんき　I』ジャパンタイムズ.

福富隆志（2016）「自己調整学習研究の展望：制御焦点理論の応用可能性について」『哲學』136, pp. 125-160.

村田裕美子（2018）「ドイツの高等教育機関における日本語教育の現状と課題」『早稲田日本語教育学』24, pp. 11-22.

村田裕美子／李在鎬（2018 年 2 月 24 日）「読解力と作文力の相互関連性に関する統計的分析」（口頭発表）Symposium des Vereins „Japanisch an Hochschulen e. V. “（ハンブルク大学、ドイツ）.

吉島茂／大橋理枝他訳・編（2004）『外国語教育 II－外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠―』朝日出版社［Council of Europe（2001）: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge: Cambridge University Press].

義永美央子（2017）「まなぶ・つなぐ・つくる―ポスト・コミュニカティブ・アプローチの時代における教師の役割」『リテラシーズ』20, pp. 24-40.

Efklides, Anastasia (2011): Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. In: *Educational Psychologist.* 46.1, pp. 6-25.

Genenz, Kay J.: Desiderata for a New Generation of Nihongo Kyōzai in Germany. In: *Sekai no Nihongo kyōiku* 世界の日本語教育 1, pp. 33-38.

[14] １年目から専門科目を勉強するドイツの大学制度では無理かもしれないが、日本やアメリカの大学の一般教養科目でなら、母語話者を対象として、ここであげたような書く表現の授業が考えられる。またドイツではメールの書き方など職業上必要なスキルは職業学校（Berufsschule）で学ばれていると思われる。

Graham, Steve, Harris, Karen R., MacArthur, Charles and Santangelo, Tanya ([2]2018): Self-Regulation and Writing. In: Schunk, Dale H. and Greene, Jeffrey A. (eds.): *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York and London: Routledge, pp. 138-152.
Nilson, Linda B. (2013): *Creating Self-Regulated Learners.* Virginia: Stylus Publishing, LLC.
Yu, Shulin and Lee, Icy (2016): Peer feedback in second language writing (2005-2014). In: *Language Teaching* 49.4, pp. 461-493.
Zimmerman, Barry J. and Risemberg, Rafael (1997): Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. In: *Contemporary Educational Psychology* 22.1, pp. 73-101.

参考 URL

国立国語研究所日本語教育研究・情報センター「I-JAS 多言語母語の日本語学習者横断コーパス」
http://lsaj.ninjal.ac.jp/?cat=3 (2018 年 12 月 24 日閲覧).
自己調整学習研究会「自己調整学習とは？」
http://srl.main.jp/?page_id=108 (2018 年 12 月 24 日閲覧).
J-CAT Project Team and ISC, University of Tsukuba「J-CAT 日本語テストへようこそ」
http://www.j-cat.org/ (2018 年 12 月 24 日閲覧).
Lee, Jae-ho and Hasebe, Yoichiro (2017-2018) 「*jWriter* 学習者作文評価システム」
https://jreadability.net/jwriter/ (2018 年 12 月 24 日閲覧).

資料

ルーブリック評価表の例

	Exzellent	Gut	Ausreichend	Ungenügend
Inhalt	Adressiert alle Vorgaben	Lässt einen Aspekt der Vorgabe aus	Lässt mehr als einen Aspekt der Vorgabe aus	Geht nicht auf die Vorgabe ein
Gliederung	Komplett logisch durchgängig	Logisch weitgehend durchgängig	Stellenweise unlogisch und unorganisiert	Unzureichend für eine Bewertung
Struktur: Bandbreite und Genauigkeit	Gute Bandbreite an Ausdrücken und sehr genau mit keinen bis kaum grammatikalischen Fehlern	Durchschnittliche Bandbreite an Ausdrücken mit einigen grammatikalischen Fehlern	Geringe Bandbreite an Ausdrücken und viele grammatikalische Fehler	Unzureichend für eine Bewertung
Vokabular: Bandbreite und Genauigkeit	Gute Bandbreite und angebrachte Auswahl an Vokabular	Durchschnittliche Bandbreite mit gelegentlich unpassender Auswahl an Vokabular	Geringe Bandbreite mit vielen unpassenden Vokabeln	Unzureichend für eine Bewertung
Kana und Kanji Benutzung	Effektive und durchgängige Nutzung von Kana und gelernten Kanji	Weitgehend effektive Nutzung von Kana und Kanji mit gelegentlichen Schreibfehlern	Ineffektive Nutzung von Kana und Kanji mit vielen Schreibfehlern	Unzureichend für eine Bewertung

アンケート調査項目の例

1. Fragen bezüglich der Aufsatzübung

a) Die Aufsatzübung war für mich insgesamt
1. sehr hilfreich 2. hilfreich 3. nicht so hilfreich 4. nicht hilfreich

b) Die Aufsatzübung war für mich sinnvoll, da ich dabei gelernte Kanji aktiv anwenden konnte.
1. trifft zu 2. trifft eher zu 3. trifft eher nicht zu 4. trifft nicht zu

c) Die Aufsatzübung war für mich sinnvoll, da ich dabei gelernte Grammatik aktiv anwenden konnte.
1. trifft zu 2. trifft eher zu 3. trifft eher nicht zu 4. trifft nicht zu

d) Die Aufsatzübung war für mich sinnvoll, da ich mich dabei selbst auf Japanisch ausdrücken konnte.
1. trifft zu 2. trifft eher zu 3. trifft eher nicht zu 4. trifft nicht zu

e) Die Aufsatzübung war für mich ☐ sinnvoll / ☐ nicht sinnvoll,
weil_____.

f) Ich halte die Aufsatzübung für sinnvoll und möchte sie im BM 3 fortsetzen.
1. stimme zu 2. stimme eher zu 3. stimme eher nicht zu 4. stimme nicht zu
Was möchten Sie im BM3 auf Japanisch schreiben?_____

2. Fragen bezüglich des Peer-Reviews

a) Das Peer Review im Unterricht (L09 und L14) war für mich insgesamt
1. sehr hilfreich 2. hilfreich 3. nicht so hilfreich 4. nicht hilfreich

b) Das online-Peer Review (L11) war für mich insgesamt
1. sehr hilfreich 2. hilfreich 3. nicht so hilfreich 4. nicht hilfreich

c) Ich habe von den Aufsätzen meiner Kommilitonen gelernt.
1. trifft zu 2. trifft eher zu 3. trifft eher nicht zu 4. trifft nicht zu
Wie begründen Sie Ihre Antwort? Haben Sie diesbezüglich Wünsche oder Vorschläge?

d) Ich habe von den Kommentaren meiner Kommilitonen gelernt.
1. trifft zu 2. trifft eher zu 3. trifft eher nicht zu 4. trifft nicht zu
Wie begründen Sie Ihre Antwort? Haben Sie diesbezüglich Wünsche oder Vorschläge?

e) Ich habe beim Kommentieren des Aufsatzes meiner Kommilitonen etwas dazugelernt.
1. trifft zu 2. trifft eher zu 3. trifft eher nicht zu 4. trifft nicht zu
Wie begründen Sie Ihre Antwort? Haben Sie diesbezüglich Wünsche oder Vorschläge?

f) Ich habe dadurch etwas dazugelernt, dass ich meinen eigenen Aufsatz mehrfach lesen musste.
1. trifft zu 2. trifft eher zu 3. trifft eher nicht zu 4. trifft nicht zu

g) Ich denke, dass wir als Fremdsprachen-Lerner gegenseitig Aufsätze verbessern können.
1. trifft zu 2. trifft eher zu 3. trifft eher nicht zu 4. trifft nicht zu

h) Ich denke, dass unsere Aufsätze NUR von Dozenten verbessert werden sollten.
1. trifft zu 2. trifft eher zu 3. trifft eher nicht zu 4. trifft nicht zu

i) Ich denke, dass ich meinen eigenen Aufsatz selbständig verbessern kann.
1. trifft zu 2. trifft eher zu 3. trifft eher nicht zu 4. trifft nicht zu

j) Ich habe das Peer Review ☐ gern / ☐ ungern durchgeführt,
weil_____.

3. Fragen bezüglich der Rubrik-Bewertung

In diesem Semester haben wir eine Bewertungsrubrik für den Aufsatz eingeführt, die sowohl für die Rückmeldung der erreichten Lernziele als auch für die Orientierung zur Verbesserung der eigenen Aufsätze dienen sollte. Kreuzen Sie bitte die für Sie zutreffenden Aussagen an! Eine Mehrfachauswahl ist möglich.

a) ☐ Die Bewertungsrubrik war hilfreich, da ich erfahren konnte, ob meine Leistung die Lernziele erreicht hat (Exzellent, Gut, Ausreichend, Ungenügend).

b) ☐ Die Bewertungsrubrik war hilfreich, da ich je nach Teilbereich (Inhalt, Gliederung, Struktur, Vokabular, Kana und Kanji) erfahren konnte, wie mein Leistungsstand ist.

c) ☐ Die Bewertungsrubrik war hilfreich, da ich nun weiß, was ich besser machen sollte, wenn ich eine höhere Bewertung bekommen möchte.

d) ☐ Ich wünsche mir die Bewertungsrubrik als Rückmeldung für zukünftige Aufsatzübungen.

e) ☐ Mir würde es mehr helfen, wenn ich die bewertete Rubrik als Rückmeldung des ersten Aufsatzentwurfs zurückbekommen würde.

f) ☐ Mir würde es mehr helfen, wenn ich die bewertete Rubrik als Rückmeldung meines finalen Aufsatzes zurückbekommen würde.

g) ☐ Mir würde es mehr helfen, wenn ich zuerst meinen Aufsatz mithilfe der Rubrik bewerte und dann der Dozent seine Bewertung in die Rubrik einträgt.

h) ☐ Ich habe die Bewertungsrubrik nicht verstanden, weil_____.

Vielen Dank!