

高校生の自由英作文指導における ピア・フィードバックの活用

—プロセスの改善とライティング不安の軽減の視点から—

広島県立安古市高等学校 教諭 久山 慎也

申請時：広島県／広島大学附属中学校・高等学校 教諭

概要

本研究では、高校段階におけるポスト・ライティング指導の一形態として、生徒にお互いが書いた作文を交換させ、コメントを返させるというピア・フィードバック活動を導入し、その効果を検証している。指導期間は半年間で、作文を交換してフィードバックを返す活動を3回、フィードバックを返す力をつけるための指導を計8回実施した。指導効果の分析に際しては、対象クラスの生徒を、文法能力、作文ストラテジーの使用頻度、英作文力の3変数によって4つのグループに分けたが、作文ストラテジーの使用頻度が最も低かったグループにおいて、計画段階と推敲段階でのストラテジー使用が増えた。また、このグループの生徒はピア・フィードバック活動の実施後に書いた英作文の得点においても上昇が見られた。ライティング不安の軽減については、今回の実践においては、どのグループにおいても指導の効果は確認されなかった。

1 はじめに

1980年代より提唱され始めたプロセス・アプローチの影響を受け、国内の英作文指導においても、生徒のライティング・プロセスの改善を図る指導が重要視されつつある。しかしながら、語彙や文法項目の定着といったように指導内容が比較的絞りやすい和文英訳に比べ、生徒のライティング・プロセスが指導対象となる場合には、例えば日本人英語学習者がどのようなプロセスをたどるのかなど、明らかにされていない点多々あり、さまざまな指導法が試

行錯誤されているのが現状である。

本研究では、ある事柄について賛成あるいは反対の立場から自分の意見を書くという論述型の自由英作文指導において、高校生のライティング・プロセスを改善する目的でピア・フィードバック (Peer Feedback, 以下 PF) 活動を実施し、その効果を検証する。また、英作文指導の目標として指導要領が掲げる、「英語を書いて表現しようとする積極的な態度」の育成に向けて、ライティング不安の軽減に PF 活動がどの程度の効果を持つのかについてもあわせて調査する。

なお、本研究で言う PF 活動とは、先行研究より、「学習者同士がお互いの書いた英作文を改善するため、内容・文法・構成に関して口頭あるいは筆記によるフィードバックを返す活動」であると定義する。

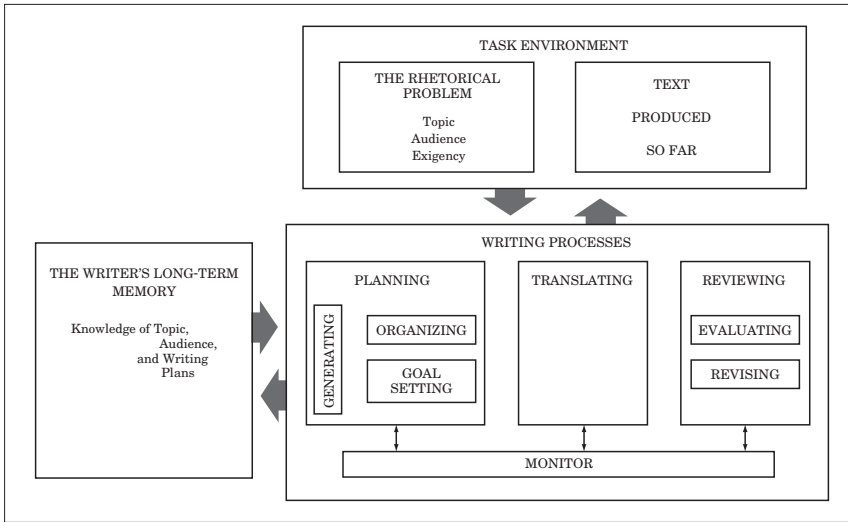
2 理論的背景

2.1 ライティング・プロセス

小室 (2001) の指摘にもあるように、日本人英語学習者のライティング・プロセスのモデル構築は、Sasaki & Hirose (1996) や Sasaki (2002) の研究はあるものの、現時点であまり進んではない。本研究では L1 での作文研究において提唱されたモデルではあるが、これまでの作文研究や作文指導の理論的基盤として最も頻繁に利用されてきた Flower & Hayes (1981) のモデルに基づき、生徒のライティング・プロセスの構成要素について考察する。

Flower & Hayes (1981) によれば、学習者は作文を書く際、図1で示したように「課題環境 (TASK

▶ 図1：ライティングのプロセス・モデル (Flower & Hayes, 1981, p.370)



ENVIRONMENT)」と「書き手の長期記憶 (THE WRITER'S LONG-TERM MEMORY)」の影響を受けながら、「計画 (PLANNING)」、「文章化 (TRANSLATING)」、「推敲 (REVIEWING)」、「モニター (MONITOR)」といった下位要素を複合的・再帰的に働かせるとされている。

また、日本人大学生のライティング・プロセスを研究した Hirose & Sasaki (1994), Sasaki & Hirose (1996) においては、良い書き手は未熟な書き手に比べて、1. 計画段階において作文全体の構成や内容をより意識する、2. 作文途中において文法・綴り・内容・構成・語彙すべての側面により注意を払う、3. 読み直し・書き直しをより多く行う、ことが指摘されている。本研究においては、これらの特性が、Flower & Hayes (1981) のモデルで言うところの「計画」、「文章化」、「推敲」のそれぞれの過程において、良い書き手が使用するストラテジーを具現化したものであるととらえ、作文指導によりこれらのストラテジーの使用頻度を増やすことが、生徒のライティング・プロセスを改善したことにつながると思われる。

2.2 ライティング不安

L1 において先駆的な研究を行った Daly & Miller (1975) は、ライティング不安を「個人が作文の過程において感じる恐れや不安」(p.3) であると定義し、これが高い学習者は書く作業を極力避けようとするため、作文能力がなかなか伸びないことを指摘して

いる。さらに、こうした傾向は、同様の手法を用いて調査を行った Gungle & Taylor (1989) によって、ESL 環境下における学習者にも見られることが確認されている。

これらの研究に基づき、日本人大学生のライティング不安を調査した Sugita (2003) は、ライティング不安に、「書くことに対する楽しみの少なさ」、「作文能力に対する自信のなさ」、「評価されることへの不安」、「自分の意見を表現することへの不安」といった4つの要素が含まれることを明らかにし、プロセス重視の作文指導が、こうしたライティング不安を軽減したことを報告している。

本研究ではこのライティング不安が、生徒の積極的に書こうとする態度を阻害する要因の1つであるという考えの下、PF 活動の利用によりその軽減を図る。

2.3 ライティング・プロセス及びライティング不安と PF 活動との関連

Ferris & Hedgcock (1998) は、PF 活動を支える理論的基盤として、プロセス・ライティングとの相性の良さ、協同的な学習の重要性、第2言語習得における相互交流の重要性を挙げ、この活動の利点を、先行研究をもとに以下の8点に集約している。

- 1) 生徒が自らの学習に主体的にかかわること。
- 2) 生徒がペアからの反応に触発され自らの考えを再構築すること。
- 3) 生徒が、クラスの前や教師と会話するときより

も、緊張感が少なく、臨機応変に、探求的な会話ができること。

- 4) 生徒が現実の読み手から質問や反応を受けられること。
- 5) 生徒がさまざまな相手から反応を得られること。
- 6) 生徒が何をうまく書いて何をうまく書けなかったかについてフィードバックを得ることにより、読み手が何を求めるのかが認識できること。
- 7) 生徒がペアの作文を読むことにより、自らの作文を推敲する際にも必要な批判的な目を養えること。
- 8) 生徒がペアの作文の長所・短所を見ることで、不安を軽減し自信をつけられること。

(Ferris & Hedgcock, 1998, pp.170-171)

本研究ではこれらのうち、2), 4), 5), 6) より生徒のライティング・プロセスにおける内容・構成・表現への意識が高められ、また、7) より生徒の作文を推敲しようとする意識が高められると考える。こうした意識の変化は、生徒に望ましい作文ストラテジーの使用を促し、ひいては、ライティング・プロセスの改善につながるというのが本研究の仮説である。また、1), 3), 8) から、PF 活動により生徒の書く作業に対する不安が軽減されるとの仮説を立て、その検証も行う。

2.4 PF 活動に関するこれまでの実証的研究

当初、PF 活動は英語母語話者に対する L1 での作文指導においてその有効性が調査されていたが、1990年代に入り、ESL 環境下における留学生への作文指導の手法としてもその効果が検証されるようになった。これらの研究はその調査課題や手法から、1. 教師からのフィードバックと学習者からのフィードバックを比較した研究 (Chaudron, 1984; Hedgcock & Lefkowitz, 1992; Connor & Asenavage, 1994; Zhang, 1995; Jacobs, Curtis, Braine, & Huang, 1998; Tsui & Ng, 2000), 2. PF 活動における発話を記述し、その特徴を分析した、あるいは書き直しに反映された度合いを調べた研究 (Nelson & Murphy, 1992; Carson & Nelson, 1996), 3. 学習者に効果的な PF 活動を行うための指導を行い、その効果を検証した研究 (Stanley, 1992; Berg 1999; Kondo, 2004), 4. 書き直しにおいて、学習者がどの程度 PF を作文に反映させたかを調査した研究 (Nelson & Murphy 1993; Villamil & Guerrero 1998), の 4 つに分類される (表 1 参照)。

しかしながら、これらの研究においては、書き直した作文の評価が上がったか、書き直しに際して PF がどの程度反映されたか、あるいは指導によって PF の質や量がどの程度向上したか、といった観点

■表 1：PF 活動に関する実証的研究のまとめ

研究者・調査課題	被験者	調査結果
教師からのフィードバックと生徒からのフィードバックとを比較した研究		
Chaudron (1984) 1. PF を受けたときの方が、TF を受けたときよりも書き直しがよくなるか。 2. PF と TF に対する学習者の態度はどうか。	ESL 環境下の大学生 23 名	<ul style="list-style-type: none"> ・ TF, PF を受ける前後での作文では、ともに有意差は見られなかった。 ・ PF について被験者はその有効性を疑う反面、PF を評価する意見も見られた。
Hedgcock & Lefkowitz (1992) PF と TF では、学習者の書き直しに与える影響においてどのような違いがあるか。	FSL (French as a Second Language) 環境下の大学生 30 名	<ul style="list-style-type: none"> ・ PF を受けた書き直しにおいて、内容、構成、語彙の面において有意な改善が見られた一方、TF を受けた書き直しにおいては文法面で有意な改善が見られた。
Connor & Asenavage (1994) 1. PF に基づいてどのような書き直しが行われるのか。 2. PF は TF や他からのフィードバックに比べ、どの程度の影響力を持つのか。	ESL 環境下の大学生 8 名	<ul style="list-style-type: none"> ・ 書き直しのうち、PF によるものは約 5%、TF によるものは約 35%、SF や他からのフィードバックによるものは約 60%であった。 ・ 書き直しの少なかった被験者は、表面的な書き直しを多く行っており、TF に誘発されたものが多かった。 ・ 書き直しの多かった被験者は談話レベルの書き直しを多く行っており、SF や他からのフィードバックに誘発されたものが多かった。

研究者・調査課題	被験者	調査結果
Zhang (1995) 1. PF が TF に比べ、社会的支援 (social support) をより多く与える方法ならば、両者を経験した学習者は PF の方を好むのではないか。 2. PF はより多くの読み手を保障し、より多くの社会的支援を与える点で、SF より好まれるのではないか。 3. SF は学習者の主体性を保障する点において、TF よりも好まれるのではないか。	ESL 環境下の 大学生 81 名	<ul style="list-style-type: none"> PF 並びに SF よりも TF を好んだものの割合は全体の 93.8%であった。 PF と SF では、PF を好んだものが全体の 60.5%、SF を好んだものが 34.6%であった。
Jacobs et al. (1998) PF と TF を経験した学習者は PF を不要なものとして認識しているか。	ESL 環境下の 大学生 121 名	<ul style="list-style-type: none"> 全体の 93%の学習者がフィードバックの一手段としての PF の有効性を認めた。
Tsui & Ng (2000) 1. PF 及び TF は書き直しを促進するか。 2. TF は PF よりも、より多くの書き直しをもたらすか。 3. 書き直しにおいて、PF と TF では果たす役割に違いはあるか。	ESL 環境下の 高校生 27 名	<ul style="list-style-type: none"> PF よりも TF を好む被験者が多く、書き直しに際しても TF の方がより多く取り入れられた。 TF の方が好まれた理由としては、教師の経験、フィードバックの具体性が被験者によって挙げられた。 PF を受けるよりも、他の作文を読んで PF を与える経験の方が有益であると認識している被験者が多かった。
PF 活動における発話を記述しその特徴を分析した研究		
Nelson & Murphy (1992) グループでフィードバックを行う際に、学習者の発話にはどのような特徴が見られるか。	ESL 環境下の 大学生 4 名	<ul style="list-style-type: none"> 被験者の全発話のうち、「言語の学習 (study of language)」に関連したものが 70~80%を占め、被験者たちはフィードバックを与える活動に専念していたと言える。 被験者の 1 人が批判的なフィードバックを与えることに終始したため、グループの雰囲気为建设的なものにならなかった。
Carson & Nelson (1996) 中国人英語学習者は PF を行う際にどのような発話を行うか。	ESL 環境下の 大学生 5 名	<ul style="list-style-type: none"> スペイン人大学生が PF において相手の作文をより良いものにするためのアドバイスを与えることに専念した一方、中国人大学生は相手との人間関係を維持することの方を優先し、作文に対し批判的なフィードバックを返すことを避けた。
PF 活動における指導の効果を検証した研究		
Stanley (1992) 指導を行うことにより、学習者は、より有益な PF を行うようになるか。	ESL 環境下の 大学生 31 名	<ul style="list-style-type: none"> 丁寧な指導を受けた被験者の方が、簡単にしか受けていない被験者よりも圧倒的に多くの PF を行った。 丁寧な指導を受けた被験者の方が、読み手に対する書き手からの質問が多く見られ、turn taking が活発に行われた。
Berg (1999) 1. 指導を受けた PF は、そうでない PF よりも意味レベルの書き直しをより多くもたらすか。 2. 指導を受けた PF は、そうでない PF よりも書き直した作文の質をより向上させるか。 3. PF の指導の効果は、学習者の英語力によって影響を受けるか。	ESL 環境下の 大学生及び大学院生 46 名	<ul style="list-style-type: none"> 指導を受けた PF は、指導を受けない PF よりも意味レベルの書き直しを多くもたらし、その差は有意であった。 指導を受けた PF による書き直しは、指導を受けない PF による書き直しよりも有意に質が向上した。 指導を受けた PF による書き直しにおいて、英語力の違いによる差は見られなかった。

研究者・調査課題	被験者	調査結果
Kondo (2004) 1. 指導によって学習者の PF に変化はあるか。 2. PF は書き直しに際してどの程度取り入れられるか。 3. PF の指導は英作文の質にどのような影響を与えるか。	EFL 環境下の 大学生 52 名	<ul style="list-style-type: none"> ・指導により読み手としての役割を理解するにつれ、学習者は PF 活動の有効性を認識し、積極的に活動にかかわるようになった。 ・PF が作文全体の内容にかかわる具体的な指示であるとき、書き手の意識は作品に向けられ、「書き加え」の量が増えた。助言型の PF はより多様な書き直しをもたらし、共同作業型の PF は書き手からより多くの情報を引き出した。 ・英作文の分量が限られていたにもかかわらず、PF によって作文に盛り込まれる情報がより細くなる、あるいは文章の流れが改善された事例が観察された。
書き直しにおいて PF が取り込まれた度合いを調査した研究		
Nelson & Murphy (1993) 書き直しを行う際に PF はどの程度考慮されるのか。	ESL 環境下の 大学生 4 名	<ul style="list-style-type: none"> ・PF が書き直しに際して取り入れられた程度 (1-5) の平均値は 3.2 であり、書き直しに際して PF がある程度考慮されていたと言える。 ・PF に際して読み手と書き手との間で意見のやり取りがあり、その雰囲気为建设的であった場合には、書き直しの際に PF が取り入れられる傾向が見られた。
Villamil & Guerrero (1998) 1. 書き直しに際して、PF はどの程度取り入れられているか。 2. 内容、構成、文法、語彙、綴りといった点についてどのように書き直しが行われているか。	ESL 環境下の 大学生 14 名	<ul style="list-style-type: none"> ・書き直しのうち、PF によるものが 55%、SF によるものは 39%、PF を発展させた書き直しを行っているケースが 6% あった。 ・物語文の書き直しに際しては、文法面・内容面での書き直しが同程度の割合を占めているのに対し、説得文での書き直しでは、文法面での書き直しが占める割合が高かった。 ・間違った書き直しが起こった割合は、全体の 7% にすぎなかった。

(注) TF (Teacher's Feedback) : 教師からのフィードバック, SF (Self Feedback) : 生徒自身によるフィードバック

からの分析はなされているものの、PF 活動を行うことで学習者のライティング・プロセス自体がどのように改善するかという点は検証されていない。また、PF 活動の有効性に対する学習者の認識を質問紙によって調査した研究は見られるものの、この活動が学習者のライティング不安をどの程度軽減するか調査したものは皆無である。

さらに、これらの研究では調査対象者は大学生がほとんどであり、高校段階における PF 活動の有効性を実証した研究は Tui & Ng (2000) を除いてこれまでほとんど見られない。また、日本人英語学習者を対象とした研究は、松畑・近藤・ガードナー (2003) や Kondo (2004) があるが、その数は少なく、日本の高校教室における PF 活動の有効性を検証するには圧倒的に実践研究が不足している。

以上のような現状を踏まえ、本研究では以下の 2 点について明らかにすべく、PF 活動を実践し、その結果を分析する。

【調査課題】

1. PF 活動により、生徒のライティング・プロセス

は改善するか。

2. PF 活動により、生徒のライティング不安は軽減するか。

3 調査

3.1 対象クラス

勤務校の 2 年生 1 クラスの生徒。男子 23 名、女子 13 名の計 36 名。ただし、男子 1 名の生徒については事前データが得られなかったため分析対象からはずしている。

3.2 調査手順

3.2.1 事前データの収集

PF 活動の導入に際して、対象クラスの生徒が持つ特性を明らかにする目的で、以下の学習者要因についてデータを収集した。

文法能力

生徒の授業における英語力を示すデータとして、

本校で1学期に実施されたライティングの定期考査2回分の合計得点を利用した。両テストとも試験時間50分、100点満点である。テストにはまとまった文章を書かせる設問はなく、語彙・文法に関する問題が中心となっていたため、合計得点は生徒の文法能力を示す指標として用いた。なお、合計得点の基礎統計量は $M = 108.7$, $SD = 46.5$ で、両テストの相関係数は、 $r = .88$ であった。

また、別途実施した日本英語検定協会の英語能力判定テスト (Test A) とテスト得点との相関係数が $r = .71$ であったことから、校内テストではあるが、生徒の英語力を示す指標として本データは信頼できると判断した。

作文ストラテジー

生徒のライティング・プロセスを調べる手法としては、作文途中あるいは作文直後に収集したプロトコルを分析する手法がよく用いられるが、今回は調査対象者が36名と多いため、より実施が容易である質問紙法を用いた。質問項目については Sasaki & Hirose (1996)、安西・内田 (1981) を参考とし、計画・文章化・推敲段階において生徒が行った望ましいストラテジー使用について尋ねた (具体的な項目については資料1参照)。項目数は27で、それぞれの項目において4件法による回答を求め、全項目の合計点を、望ましい作文ストラテジーの使用値とした。なお、合計得点の基礎統計量は $M = 69.2$, $SD = 16.8$ であった。

ライティング不安

生徒のライティング不安の測定については、Sugita (2003) をもとに作成した18項目よりなる質問紙を使用し、生徒に4件法による回答を求めた (資料2参照)。質問項目のうち1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15については逆転項目とし、各回答の合計点をライティング不安値 (WA 値) とした。なお、WA 値の基礎統計量は $M = 46.4$, $SD = 7.8$ となった。

英作文力

「自分たちの学校に制服は必要か」の題目で生徒に自由英作文を書くことを求めた。作文のための時間は30分とし、必要により10分までの延長を認めた。書かれた作文は回収された後、本校に勤務するALTによりESL Composition Profile (Jacobs et al., 1981) に基づいて100点満点で採点された。評価に携わったALTは、日本も含めさまざまな国のESLクラスにおいて作文を教えた経験を持ち、本校においても

自由英作文クラスを担当したことのある教授経験豊富なイギリス人女性である。作文得点の基礎統計量は $M = 76.4$, $SD = 8.1$ であった。

3.2.2 ペアの編成

PF活動において人間関係から生じる生徒の心理的抵抗を軽減するため、ソシオメトリーにより集団内の人間関係を調査し、その結果に基づいて男子11ペア、女子6ペアを編成した。ただし人数の都合上、男女とも3名からなるグループが1つ入っている。

3.2.3 PF活動

2007年の9月から2月までの半年間をかけて、不定期ではあるが以下に示す2つの実践を行った。

PF活動 (3回)

まず生徒は与えられた題目について、30分から40分をかけて自由英作文を書くよう指示された。次の授業において、その作文をペアで交換してフィードバックを記入した後、口頭にて意見交換を行った。設定した題目は、1回目については事前テストで書いた作文を使用したので「自分たちの学校に制服は必要か」、2回目は「小学校の英語教育に賛成か反対か」、3回目は「中学生に携帯電話は必要か」である。フィードバックの記入は、指導者の準備したワークシートに沿って進められたが、その内容は、Mittan (1989), Stanley (1992), Berg (1999), Kondo (2004) に基づき、作文の長所を挙げる、作文の主張をまとめる、文法面での改善点を行間に書き入れる、内容面での改善点を行間に書き入れる、といった4つの課題で構成されている。フィードバックの記入に際しては辞書の使用も認められ、記入のための時間がおおむね30分、意見交換のための時間が10分程度与えられた。1回目のPF活動においてはPFをもとに生徒が作文を書き直す作業まで行ったが、2回目、3回目については時間的な制約からフィードバックを返した段階で活動を終了している。

PF指導 (8回)

先行研究の中には、読み手としての経験不足や言語熟達度の不十分さから、学習者がフィードバックを返すことに懐疑的な意見もある (Chaudron 1984; Zhang, 1995; Tui & Ng, 2000)。しかし、適切な指導を行うことにより学習者のフィードバックの質が高められることは Stanley (1992) や Berg (1999) らの研究により実証されており、本調査においても、

PF 活動とあわせてフィードバックのための指導を実施した。時間上の制約から1回の指導時間は10分程度とし、計8回行った。内容は語法的な誤りを含む英文や、内容的におかしな文を挿入した文章を提示し、ペアに分かれて5分程度で英文の改善点を議論させた後、指導者が正解を提示した（使用したハンドアウトの具体例は資料3参照）。教材の作成にあたっては、高校用のライティングの教科書や受験用指導書において取り扱われている生徒が犯しがちな誤りの具体例と、対象クラスの生徒の作文を分析することで得られたデータを参考とした。対象生徒の作文の分析からは、前置詞の誤用並びに接続詞（特に‘because’）の誤用が顕著であることが明らかとなっている。

3.2.4 事後データの収集

生徒のライティング・プロセス並びにライティング不安の変化を分析するため、事前データ収集と同様の質問紙を用いて作文ストラテジー使用値とWA値について測定した。また、作文能力の変化を測定するため、「高校生にとって修学旅行は必要か」の題目で生徒に自由作文を書くことを求めた。得られた作文はこれまでと同様の手順で採点された。

あわせて、PF活動の有効性に生徒の認識を調べるため、5項目よりなる質問紙調査を実施した。この点について、Grabe & Kaplan (1996)ではPF活動の成否を握る鍵として、学習者による活動の有効性の認識が指摘されている。また、Kondo (2004)が行った調査においても、PF活動の有効性を学習者が認識するにつれ、活動に対する積極的なかかわりが生じたことも報告されている。本研究においては、生徒が自分の英作文に対してPFをもらう「受け手」の立場から見た有効性と、他の生徒の英作文を批判的に読みPFを返す「送り手」の立場から見た有効性について調査を行った。

4 分析結果

4.1 英作文力と他の学習者要因との関係

文法能力テスト得点・作文ストラテジー使用値・WA値が自由英作文得点に与える影響を調査するため、SPSS 15.0を使用して重回帰分析を行った。これらの変数の記述統計量及び相関係数は表2、重

回帰分析の結果は表3に示したとおりである。また、決定係数は $R^2 = .49$ であった。

■ 表2：記述統計量及び相関係数

変数	M	SD	1	2
従属変数：英作文能力	76.4	8.1	.57	.54
独立変数：1. 文法能力	108.3	47.1		.27
2. 作文ストラテジー	69.1	16.8		
3. ライティング不安	46.6	7.8		

■ 表3：英作文力を従属変数とした重回帰分析の結果

変数	B	SEB	β	p
文法能力	.07	.02	.43	.007
作文ストラテジー	.19	.06	.39	.008
ライティング不安	-.06	.16	-.06	.682
切片	58.22	11.31	7.8	

これらの結果より、文法能力と作文ストラテジー使用については英作文力を予測する変数となり得ることが示された。また、両変数間の相関係数が $r = .27$ であることから、両変数がある程度独立して英作文力に寄与している可能性も示唆された。

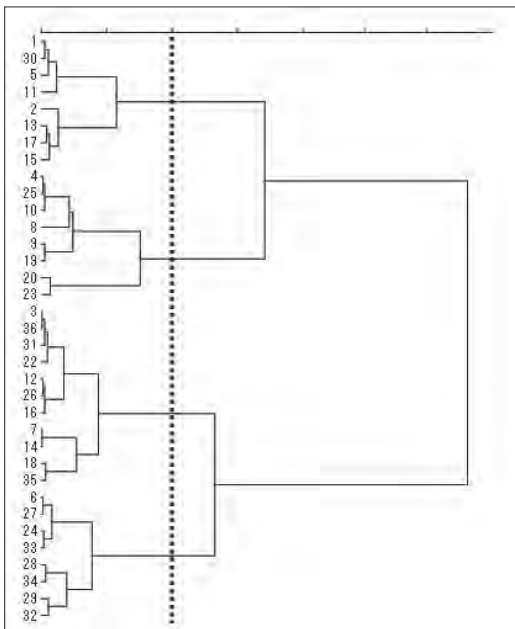
4.2 対象クラス生徒の特性

調査対象クラスの生徒が持つ個々の特性を明らかにするため、英作文力とその予測変数である文法能力・作文ストラテジー使用の3変数に関してExcel Macro Clustanを用いてクラスター分析を行った。分析に際しては、文法能力・作文ストラテジー使用・英作文力それぞれの値を標準化し、平方ユークリッド距離を用いたウォード法を使用した。

クラスター分けに際しては、図2のデンドログラムから、グループの特徴が最も明らかになる点を探索した上で、カッティングポイントとした。その結果4つのクラスターが得られた。各クラスターの所属人数は、第1クラスターが8人、第2クラスターが8人、第3クラスターが11人、第4クラスターが8人であった。これらの結果の基礎統計量を表4に、クラスターごとのプロフィールにしたものを図3に示す。

また、これらのクラスター間における平均値の差を、クラスカル・ウォリスの順位和検定によって検討した結果、文法能力は $H = 22.2$, $p < 0.01$, 作文ストラテジーは $H = 18.6$, $p < 0.01$, 英作文力は $H =$

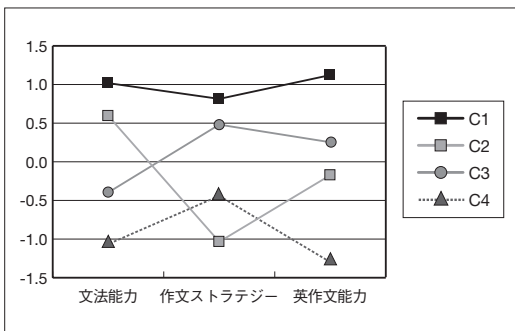
▶ 図2：デンドログラム



■ 表4：各クラスターの基礎統計量

クラスター	N (%)	文法能力		作文ストラ テジー		英作文能力	
		M	SD	M	SD	M	SD
1	8 (22.8%)	156.4	17.9	82.9	9.6	85.5	5.6
2	8 (22.8%)	136.4	31.2	51.8	13.9	75.0	4.1
3	11 (31.4%)	89.6	31.0	77.3	8.0	78.5	3.9
4	8 (22.8%)	58.1	34.3	61.8	16.5	65.9	4.4

▶ 図3：クラスターごとの標準化された平均値のプロット



24.4, $p < 0.01$ であり、いずれの変数においてもクラスター間での平均値の差は1%水準で有意であった。以上の結果から、各クラスターの特徴をまとめると、表5のとおりとなった。

■ 表5：各クラスターの特徴

クラスター	特徴
第1クラスター (n=8)	文法能力が高く、ストラテジーの使用頻度も高く、英作文力も高い。
第2クラスター (n=8)	文法能力が高く、ストラテジーの使用頻度は低く、英作文力は中程度。
第3クラスター (n=11)	文法能力が低く、ストラテジーの使用頻度は高く、英作文力は中程度。
第4クラスター (n=8)	文法能力が低く、ストラテジーの使用頻度も低く、英作文力も低い。

4.3 ライティング・プロセスとライティング不安の変化

PF活動の導入後に生徒の作文ストラテジー使用値とWA値がどのように変化したかについて、クラスターごとにまとめたのが以下の表6である。

■ 表6：作文ストラテジーとライティング不安の変化

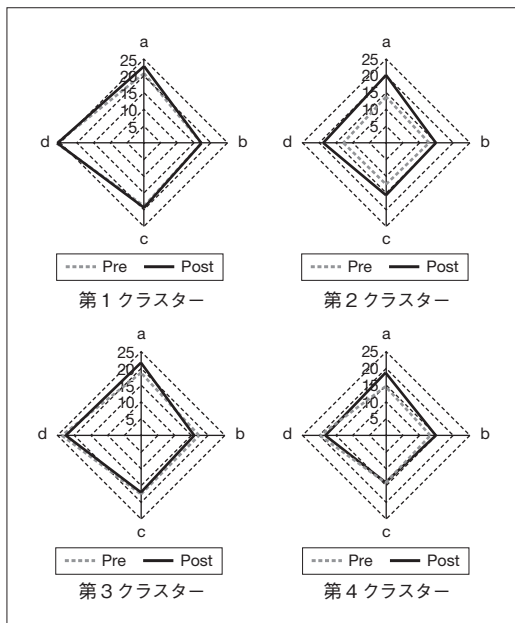
クラスター	作文ストラテジー				ライティング不安			
	Pre		Post		Pre		Post	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1	82.9	9.6	85.3	11.5	39.9	7.0	40.0	6.0
2	51.8	13.9	69.5	6.9	47.8	7.4	48.0	8.7
3	77.3	8.0	77.1	12.0	48.1	6.4	47.3	6.2
4	61.8	16.5	65.8	17.9	50.4	8.2	53.5	8.9

ライティング不安については、クラスターごとにマン・ホイットニーのU検定にて検討した結果、PF活動の前後で有意差は見られなかった。

作文ストラテジーについては、同じくマン・ホイットニーのU検定にて事前・事後の差を検討した結果、事前データにおいて最もストラテジー使用の少なかった第2クラスターにおいて $U = -2.52, p = 0.01$ となり、1%水準で有意差が見られた。次に、作文ストラテジーに関する27の質問項目を、計画段階に関するもの(8項目)、文章化途中での内容・文法・構成への意識に関するもの(5項目)、文章化途中での読み直し・書き直しに関するもの(6項目)

目), 推敲段階での読み直し・書き直しに関するもの(8項目), の4過程に細分化し, それぞれの過程ごとの変化をさらに分析した。以下の図4はクラスターごとの変化をグラフ化したものである。なお, グラフ中の a, b, c, d はそれぞれ, 「計画段階」, 「文章化途中での内容・文法・構成への意識」, 「文章化途中での読み直し・書き直しに関するもの」, 「推敲段階での読み直し・書き直し」の4過程を表している。

▶ 図4: 各クラスターの過程別の戦略使用の変化

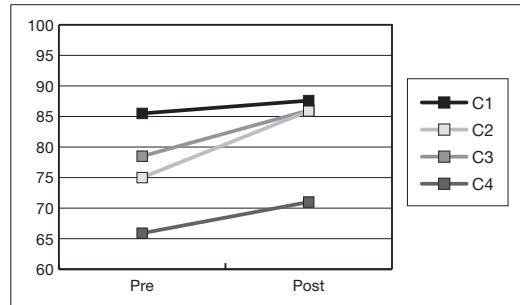


これらの戦略使用の変化をマン・ホイットニーのU検定にて検討した結果, 第2クラスターでの計画段階 ($U = -2.20, p = 0.02$), 文章化途中での読み直し・書き直し ($U = -1.98, p = 0.04$), 推敲段階での読み直し・書き直し ($U = -2.52, p = 0.01$) において5%水準で有意差が見られた。また, 第3クラスターの計画段階においても1%水準で有意差が観察された ($U = -2.83, p < 0.01$)。

4.4 英作文得点の変化

事前データ並びに事後データで収集した自由英作文の得点を, クラスターごとにグラフ化したものを図5に, また, ESL Composition Profileにある, 内容, 構成, 語彙, 言語使用, 機械的技術の項目ごとにまとめたものを表7において示す。

▶ 図5: 自由英作文におけるクラスターごとの得点変化



■ 表7: 自由英作文における項目ごとの得点変化

		内容	構成	語彙	言語使用	機械的技術	合計
C1	Pre	25.5 (1.9)	18.1 (0.8)	17.1 (1.7)	20.5 (1.5)	4.3 (0.7)	85.5 (5.6)
	Post	26.6 (0.5)	18.3 (0.7)	18.0 (0.8)	20.8 (1.5)	4.0 (0.0)	87.6 (2.9)
C2	Pre	23.0 (1.6)	15.8 (1.6)	14.5 (1.2)	17.9 (0.6)	3.9 (0.4)	75.0 (4.1)
	Post	26.4 (0.5)	17.9 (1.0)	17.5 (0.8)	20.1 (1.8)	4.0 (0.5)	85.9 (4.1)
C3	Pre	23.2 (1.5)	16.8 (1.5)	16.1 (1.6)	18.5 (1.3)	3.9 (0.3)	78.5 (3.9)
	Post	26.5 (0.7)	18.0 (0.6)	17.4 (0.5)	20.2 (1.5)	4.0 (0.0)	86.0 (2.8)
C4	Pre	19.6 (2.6)	13.4 (1.5)	14.0 (1.3)	15.9 (2.4)	3.0 (0.8)	65.9 (4.4)
	Post	22.8 (5.5)	14.8 (4.3)	14.8 (4.2)	15.5 (5.4)	3.3 (0.9)	71.0 (20.1)

(注) () 内の数値はSDを示す。

自由英作文の合計得点においては, すべてのクラスターで伸びが見られたが, マン・ホイットニーのU検定にてその差を検討した結果, 第2クラスターについては5%水準で, 第3クラスターについては1%水準でそれぞれ有意差が確認された ($U = -2.57, p = 0.01$, $U = -2.80, p < 0.01$)。また, これらのクラスターでは, 「内容」, 「構成」, 「語彙」, 「言語使用」の項目において事前・事後の差が5%水準で有意であった。

4.5 PF 活動に対する生徒の反応

5つの質問項目について4件法(1:全然そう思

わない—4：非常にそう思う) による回答を求めたが、以下、項目ごとに回答結果を提示する。

■表8：項目1 回答結果

項目1：ペアに自分の作文を読んでもらい、また、ペアの作文を読んだ経験は楽しかった。

クラスター	回答(百分率)				M	SD
	1	2	3	4		
C1	0.0%	12.5%	50.0%	37.5%	3.3	0.7
C2	25.0%	12.5%	50.0%	12.5%	2.5	1.1
C3	0.0%	18.2%	45.5%	36.4%	3.2	0.8
C4	0.0%	37.5%	25.0%	37.5%	3.0	0.9

PF活動に対する生徒の情動的反応を見るために設定した項目であったが、回答の平均値より、生徒の中でPF活動はおおむね好意的に受け止められたと考えられる。その一方で、第2クラスターの中で1の回答(全然そう思わない)を選択した生徒が2名あったが、これはペアの相手からほとんどフィードバックが得られなかったため、活動に不満を持ったことが原因として挙げられる。

■表9：項目2 回答結果

項目2：ペアからもらった文法に関するコメントは、自分が英文を書き直す際に参考になった。

クラスター	回答(百分率)				M	SD
	1	2	3	4		
C1	0.0%	25.0%	12.5%	62.5%	3.4	0.9
C2	12.5%	0.0%	62.5%	25.0%	3.0	0.9
C3	0.0%	18.2%	45.4%	36.4%	3.2	0.8
C4	0.0%	0.0%	75.0%	25.0%	3.3	0.5

■表10：項目3 回答結果

項目3：ペアからもらった内容に関するコメントは、自分が英文を書き直す際に参考になった。

クラスター	回答(百分率)				M	SD
	1	2	3	4		
C1	0.0%	0.0%	75.0%	25.0%	3.3	0.5
C2	25.0%	25.0%	50.0%	0.0%	2.3	0.9
C3	0.0%	27.3%	54.5%	18.2%	2.9	0.7
C4	0.0%	25.0%	62.5%	12.5%	2.9	0.6

フィードバックを受け取る側から見た、活動の有効性に関する質問項目である。Jacobs et al. (1998)

においてはPFの有効性を認識した学習者の割合は93%であったが、今回の調査においてその割合は50%から100%までの開きがあり、クラスター間及びクラスター内でのばらつきが大きかった。この理由としては、ペアの相手によって返ってくるフィードバックに差が生じるため、生徒の評価が分かれてしまったことが考えられる。

■表11：項目4 回答結果

項目4：ペアの作文を読むことで、自分も他の人と同じくらいの英文が書けるという安心感が持てた。

クラスター	回答(百分率)				M	SD
	1	2	3	4		
C1	12.5%	37.5%	37.5%	12.5%	2.5	0.9
C2	25.0%	25.0%	50.0%	0.0%	2.3	0.9
C3	0.0%	27.3%	63.6%	9.1%	2.8	0.6
C4	75.0%	12.5%	0.0%	12.5%	1.5	1.1

今回の調査ではPF活動の前後でWA値の変化は見られなかったが、項目4に対する回答もこれを裏付ける結果となった。特に、第4クラスターの生徒は87.5%の生徒が否定的な回答をしており、もともとライティング不安の高い生徒にとって、PF活動でその軽減を図ることは容易ではないことが明らかとなった。

■表12：項目5 回答結果

項目5：ペアの作文にコメントを書く活動は、自分にとって勉強になった。

クラスター	回答(百分率)				M	SD
	1	2	3	4		
C1	0.0%	0.0%	62.5%	37.5%	3.4	0.5
C2	25.0%	0.0%	37.5%	37.5%	2.9	1.2
C3	0.0%	9.1%	54.5%	36.4%	3.3	0.6
C4	0.0%	12.5%	62.5%	25.0%	3.1	0.6

フィードバックを返す側から見た、活動の有効性に関する質問項目である。Tui & Ng (2000) が香港の高校生を対象に行った調査では、学習者にとっては、フィードバックを受け取るよりも返す方が有益であると認識されたと報告されている。本調査においても、全体の88%の生徒がフィードバックを返すことの有効性を認識していた。

5 考察

まずライティング不安について、本調査では PF 活動の影響は見られなかった。Ferris & Hedgcock (1998) は PF 活動の利点として、学習者がペアの書いた英作文の長所や短所を見ることで自信を持つことを挙げているが、文法力・英作文力の低い生徒たちにとってはペアの作文の長所や短所を分析することが困難な場合が見られた。第 4 クラスターの生徒のうち、87.5%の生徒がライティング不安の軽減に対して PF 活動が持つ効果に対して否定的な反応を示したのは、こうした実態を反映した結果であろう。また、文法力・作文力が高い生徒はより高い確率でペアの作文の長所や短所を適切に分析したが、そのことがライティング不安の軽減に直接はつながらなかった。今回の実践では PF 活動を 3 回と PF 指導を 8 回行ったが、生徒の情意面での変化をもたらすには不十分であった可能性がある。

続いて、本調査では対象クラスの生徒を文法能力、作文ストラテジー使用、英作文力の観点から 4 つのクラスターに分類したが、以下、クラスターごとに作文ストラテジーと英作文力の変化について考察する。

まず、文法能力、作文ストラテジーの使用頻度、英作文力のすべてが高い第 1 クラスターの生徒たちにとって、今回の PF 活動は、ストラテジー使用や英作文得点にわずかな伸びはもたらしたものの、統計的に有意な変化ではなかった。この原因としては、もともと値が高かったため、天井効果が働いたことが考えられる。

次に、作文ストラテジー使用が最も少なかった第 2 クラスターの生徒については、PF 活動の前後でストラテジー使用の頻度が上昇した。より細かく見ると、計画と推敲に関するストラテジー使用が増加していたことから、これらの生徒は PF 活動を通して、より慎重に作文を書くようになった可能性が考えられる。また、英作文の得点も上昇していたことから、そうしたストラテジー使用の増加が作文の質の向上につながる可能性も示唆された。

次は、文法能力は低いが、ストラテジーの使用頻度は高く、英作文力も中程度である第 3 クラスターの生徒についてである。この生徒たちは計画段階でのストラテジー使用に増加が見られたが、英作文得

点においても統計的に有意な上昇を見せた。

最後に、文法能力、作文ストラテジーの使用頻度、英作文力のすべてが低い第 4 クラスターの生徒についてであるが、ストラテジーの使用頻度と英作文得点において増加は見られたものの統計的に有意な伸びではなかった。母語において身につけた作文ストラテジーが、第 2 言語使用において転移するためには、その言語におけるある程度の言語熟達度を必要とするという、いわゆる閾(しきい)レベル (threshold level) の問題があるが、PF 活動が効果を上げるためにもそのような前提となる閾レベルが存在する可能性がある。

6 まとめと今後の課題

本研究は ESL 環境下での作文指導で使用されている PF 活動が、日本人高校生を対象として実践された場合の効果について、ライティング不安の軽減とライティング・プロセスの改善の視点から調査した。調査結果としては、PF 活動がライティング不安を軽減する可能性は低いこと、PF 活動は作文ストラテジーの使用を増加させ、英作文の質の向上につながる可能性のあること、PF 活動が効果を上げるためにはその前提となる閾レベルが存在する可能性があること、の 3 点が明らかとなった。

最後に、今回の調査の課題として以下の 3 点を指摘しておきたい。

まず第 1 点目としては、ペア編成のあり方である。今回は生徒の人間関係を優先し、英語力の面での配慮は一切行わなかった。第 2 クラスターの生徒の中に PF 活動に対して非常に否定的な反応を示した生徒があったが、この生徒は第 4 クラスターの生徒と組むことによりほとんど PF が得られなかったことで不満を抱いていた。学力差のあるクラスでのペア編成のあり方は今後の課題である。

第 2 点目としては、生徒のライティング・プロセスについての調査手法が挙げられる。36名という人数を考慮し、今回は質問紙法を用いたが、その回答が本当に生徒のライティング・プロセスにおけるストラテジー使用を反映しているのかについては、プロトコルデータとの突き合わせにより確認が必要であろう。

第 3 点目は英作文の題目についてである。今回

は、題目をある事柄について賛成・反対の意見を述べる論述型に限定したが、そのことにより生徒が作文を書き慣れてしまった可能性も考えられる。PF活動により英作文得点が上昇したのか、単に書き慣れたことにより作文得点が上昇したのか、統制群を設定し比較を行うことで、この点について今後明らかにしていかななくてはならない。

謝 辞

まず、本研究に貴重な発表の場を与えてくださいました、(財)日本英語検定協会の皆様と、選考委員の先生方に厚くお礼申し上げます。また、研究に際してさまざまなご支援をいただいた勤務校の英語科の先生方と、積極的に調査に協力してくれた生徒諸君にも心より感謝します。

参考文献 (*は引用文献)

- * 安西祐一郎・内田伸子.(1981).「子供はいかに作文を書くか?」.『教育心理学研究』, 29, 323-332.
- * Berg, E.C.(1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-19.
- * Carson, J.G., & Nelson, G.L.(1996). Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction. *Journal of Second Language Writing*, 5, 1-19.
- * Chaudron, C.(1984). The effects of feedback on students' composition revisions. *RELC Journal*, 15, 1-14.
- * Connor, U., & Asenavage, K.(1994). Peer response groups in ESL writing classes: how much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3, 257-276.
- * Daly, J.A., & Miller, M.D.(1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9.
- * Ferris, D., & Hedgcock, J.S.(1998). *Teaching ESL Composition: Purpose, Process, and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- * Flower, S. & Hayes, R.(1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- * Grabe, W., & Kaplan, R.B.(1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- * Gungle, B.W., & Taylor, V.(1989). Writing apprehension and second language writers. In D.M. Johnson., & D.H. Roen.(Eds.), *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. pp.235-248. New York: Longman.
- * Hedgcock, J., & Lefkowitz, N.(1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1, 255-276.
- * Hirose, K. & Sasaki, M.(1994). Explanatory variables for Japanese students' expository writing in English: An explanatory study. *Journal of Second Language Writing*, 3, 203-229.
- * Jacobs, G.M., Curtis, A., Braine, G., & Huang, S.Y.(1998). Feedback on student writing: taking the middle path. *Journal of Second Language Writing*, 7, 307-317.
- * Jacobs, H., Zingraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, V., & Hughey, J.(1981). *Testing ESL composition: a practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- * 小室敏明(編).(2001).『英語ライティング論—書く能力と指導を科学する』.東京:河源社.
- * Kondo, Y.(2004). Enhancing students writing through peer review coaching. *ARELE*, 15, 189-198.
- * 松畑照一・近藤淑子・スコットガードナー.(2003).「英語ライティングのピアレビューによる協同学習」.『岡山大学教育学部研究集録』, 124, 29-40.
- * Mittan, R.(1989). The peer review process: Harnessing students' communicative power. In D. M. Johnson., & D.H. Roen.(Eds.), *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. pp.207-219. New York: Longman.
- * Nelson, G.L., & Murphy, J.M.(1992). An L2 writing group: task and social dimensions. *Journal of Second Language Writing*, 1, 171-193.
- * Nelson, G.L., & Murphy, J.M.(1993). Peer response groups: do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly*, 27, 135-141.
- * Sasaki, M.(2002). Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes. In S. Ransdell, & M.L. Barbier.(Eds.). *New Directions for Research in L2 Writing*. pp.49-80. London: Kluwer Academic Publishers.
- * Sasaki, M. & Hirose, K.(1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning*, 46, 457-478.
- * Stanley, J.(1992). Coaching students writers to be effective peer evaluators. *Journal of Second Language Writing*, 1, 217-233.
- * Sugita, Y.(2003). The effect of the process writing approach on the writing apprehension. *ARELE*, 14, 141-150.
- * Tsui, A.B.M., & Ng, M.(2000). Do secondary writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9, 147-170.
- * Villamil, O.S., & Guerrero, M.C.M.(1998). Assessing

