

## 第2 言語ライティング学習時に協働作業によるピアレスポンスが生む創造性

埼玉県／秀明高等学校 教諭 山本 恭子

### 概要

本研究はグループとペアによる協働学習を行い、そこでのピアレスポンスが英語ライティングにどのような創造性を生み出すのかを3つのタスクを通して分析し、考察したものである。

質の高いライティングをめざすためにそれぞれのタスクに合ったマッピングなどを行った上で、さらにピアレスポンスでの変化を見た。ピアレスポンス前の原稿を第1原稿とし、ピアレスポンス後を第2原稿として、第1原稿と第2原稿の文中の総語数、語彙数、エラー数、複文数の変化、またそれが本人の英語力や協働学習者の英語力に関係するかという点を量的に調べた。また、生徒のピアレスポンスに対する態度や、そこでの学習成果をフィードバックおよびリフレクションから質的に研究を行った。

結果として、語数、語彙数が増加し、創造性が増しながらも間違い数が増加せず、複文数が増えるなどの点が成果と考えられる。また、日本語を使っているピアレスポンスが英語ライティングの質や量の改善を促すだけでなく、社会概念、人間関係・友情の育成、自己確認、文化理解など個人の社会性に影響するという結果が認められた。

### 1 はじめに

英語ライティングにおけるピアレスポンスの有効性は、プロセスアプローチの一環として広く認められてはいる。Liu and Hansen (2002) はライティング時における協働が、個人の場合に比べ、作文により効果を及ぼすことを示した。しかし日本の中等教育現場で実際に求められたデータによるライティン

グに現れた効果はほとんど示されていない。教育現場では、どのような効果があるかはわからないままに、協働学習を取り入れた授業が日々展開されている。ピアレスポンスを取り入れることで、生徒の第2言語ライティングはどのような創造性を見せるのであろうか。また、どのように向上するのであろうか。なお、本研究ではライティング時の対話も一種の協働学習であることを踏まえ、生徒の創造的思考を促すためのマッピングなどの協働学習中の対話をピアレスポンスと呼び、互いの作文に対する修正提案をペアで行った際の対話をピアフィードバックとして区別した。

#### 1.1 先行研究(ピアレスポンスの有効性と非有効性)

ロシアの心理学者 Vygotsky (1978) が提唱した最近接発達領域論をもとにした協働学習の有効性を唱えた研究が数多くなされてきた。これは、学習者は他者と対話することで他者の意図することや自己の考えを理解し、現在の能力をさらに伸ばしていけるとした理論である。アウトプット仮説で知られる Swain (2005b) は、学習者が第1言語である母語を用いて第2言語について説明することによって第2言語である学習目標言語に関する理解を深めていくことをランゲージングと称した。本研究ではランゲージングと称されるグループ活動やペア活動を行い、ピアレスポンス活動が学習者のそれぞれのライティングタスクにどのような影響を与え、そこからどのような創造性が生まれるかを調査できるようにデザインされている。Mittan (1989) は教員から受動的に知識を授けられるより、ピアレスポンスが

生徒のライティング時に学問的修正を促進すると論じている。また Zamel (1983, 1985) は、ピアのコメントから自分の作品を他者の目を通して見ることを学び、読み手意識を育てるとしている。また Hyland and Hyland (2006) は、ピアからのコメントは教員の一般的なコメントと比較して、より詳細で特定の助言がなされるとしている。

一方、Leki (1990) は、学習者はあまりにも表面的な関心や修正にとらわれすぎて有益でないピアレスポンスをすることがあるとしている。加えて Ferris (2002) は、過去数十年にピアレスポンスについての学問的研究が多数されてはきているが、どれも学習者相互の修正による文法的正確さの向上は確認されていないとしている。また Liu (2001) と Tsui (1996) は、アジア人特有の文化が持つ遠慮深さはピアレスポンス活動の大きな障害であると主張している。このように賛否両論ある中で、本研究結果はどのように出るのか疑問であった。

## 1.2 研究動機および研究目的

本校は中高一貫全寮制の学校である。生徒は24時間寝食を共にしており、友人と過ごす時間は教員と過ごす時間よりも長い。ピアレスポンスを授業にうまく取り組むことができれば、このような環境にいる生徒にこそ最も協働学習は効果があるのではないかと筆者は考えた。筆者は次の3点に焦点を当てて研究を行った。

1つ目は、学習者が母語である日本語でピアレスポンスを行うことで互いのライティングの問題点を指摘し、自分自身の言いたいことや指摘された問題点を話し合うことでお互いに理解し合い、解決し、よりよい作品が書けるかということ。

2つ目は、協働学習からのピアレスポンスでどのような気づきが起こるのかということ。

そして3つ目は、このような協働学習が限られた授業内で実践することが可能であるかということである。

Dörnyei (2007) は、教室には教育的側面と社会的側面があり、学習の場でもあるが、そこは社会的アイデンティティや友情や愛情などを経験する場でもあると指摘している。それらが相互依存して複雑な学習過程を醸し出しているとして、それを加味して研究は量と質両方から分析している。

## 2 研究方法

### 2.1 参加者の学習背景

本研究には筆者の勤務校の高校2年男子14名、女子22名の合計36名が参加した。勤務校では英語教育に力を入れており、日本人教員に加えて全員が TESOL の資格を持つ英国人常勤講師12名を擁している。英語の授業は到達度別クラスに分けられており、主に日本人教員が文法を教え、英国人教員が会話を担当している。中学2年次に2週間、高校1年次に4週間英国の本校英語施設に英国英語研修に出かける。参加者は到達度7クラスのうち上位3クラスから希望者を募って編成した。英検取得級は1級1名、準1級1名、2級23名、準2級11名である。また勤務校では創立以来毎年大学入試センター試験を本試験より3時間遅れで中学3年から高校2年生の全生徒に時間差受験をさせている。参加者の平均点数は高校1年次1月受験において116.9点(全国平均115.02点)という英語力であった。

### 2.2 研究方法

本研究は本校が全寮制の学校であるため夜間に行われる全員必修の選択授業3時間(1コマ40分)のうち2時間(80分)を7回利用して行った。

学習者は、本研究で3つのテーマ、1番目は児童労働をしている少女ミーナへの手紙、2番目は母校を新入生に紹介する手紙、3番目に10年後の自分への手紙を書いた。

筆者がパイロットスタディを前年に行ったとき、20分以内で作文を書かせることが非常に困難だったため、ライティングに移る前にある程度そのテーマについて考えさせることを配慮した。それぞれのタスクで構造マッピングをさせた後で協働学習であるグループ活動を行い、意見を各自で交換した後、クラス内で発表を行った。そうして十分に書く内容を学習者が考えた後にライティング活動を行うカリキュラムを組んだ。

1番目の活動ではブレインストームを使ったライティング、2番目は構造マップ、3番目は出した内容に優先順位を与えるマンダラートと呼ばれるマッピング方法を20分間授業で教えた。マンダラートとは構造マッピング方法の一種で、9つのマスの中央にテーマを書き、その周りにそのテーマについ

て考えたことを順番に書いていくというもの。書く欄が8個しかないため、そのテーマを考える上で何が一番大切か、優先順位を意識させることができる。そして、テーマの周りに出た8つのキーワードから、次のマンダラートのテーマを選び、自分の考えをさらに深めることができるマッピング方法である。グループ活動の20分で、発表などを通して自分なりの構造マップを作成しながらライティングに臨ませた。

第1原稿を作成する時間は20分とした。次の授業では、最初の10分でそれぞれペアのライティングを読んで次の3点について印をつけさせた。

1つ目は、筆者が一番言いたいことがわかるかどうか、わかった場合はその箇所に緑色のマーカーでアンダーラインをつける。2つ目は、言いたいことがわからない箇所に黄色のマーカーでアンダーラインをする。3つ目は、文法や単語が間違っている場合にピンク色のマーカーで引かせた。

その後、その3点を中心に20分間ペアのピアフィードバック活動を行い、その後また20分で第2原稿を作成した。

第1原稿と第2原稿の比較を行うため、原稿を書く20分については厳守させた。それぞれの授業の終わりには、活動について自由記述のリフレクションを書かせた。作成したマッピング、ライティング、そして毎回のリフレクションは、ポートフォリオとしてファイルに納めさせ、グループ内で自由に閲覧させた。そのリフレクションは毎回教員がコメントをして翌日返却した。活動はICレコーダーで録音し、全授業はビデオ撮影された。図1は学習者の活動を第1原稿作成日と第2原稿作成日に分けて示している。

学習者によって書かれた第1原稿と第2原稿は、

語数・語彙数・間違い数・複文数の点から日本人教員および英国人教員によって分析し、ピアフィードバック数、およびリフレクションの内容によっても分析を行った。

## 2.3 タスクのテーマ

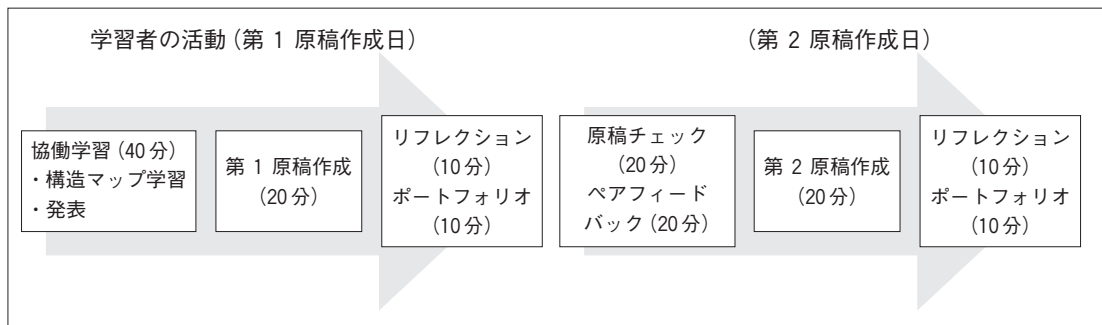
一般的に個人的な題目がテーマだと、学習者はより簡単に書くことができると考えられている。しかし筆者は、ピアレスポンスが関係する活動に関しては、生徒たちが自由に意見を交わし合うことに慣れていなければ個人的内容について深くかかわった意見を出せないのではないかと懸念して、一般的な考えとは異なった順番でライティングテーマを考えた。

タスク1は、発展途上国で児童労働をして家族を助けている8歳の少女ミーナに宛てた手紙である。この少女については、余計な情報は与えずに英文3行だけの情報から、状況を学習者が自由に設定してその少女に宛てた手紙を書く作業である。学習者の誰も知らない相手への手紙である。それゆえに誰にも遠慮することなく、自分の意見を自由に表現できるのではないかと考えた上でのことである。

タスク2では、学習者たちのよく知っている母校について後輩に紹介する手紙である。よく知っていることでも、他人の視点ではどうなるかを学習する機会になるのではないかと考えた。

そしてタスク3では、10年後の自分への手紙である。この最後のタスクの前に、既に2回はピアレスポンスを受けているので、意見を言うのに抵抗がなくなっていることを期待してこの順番にタスクのテーマを組み込んだ。

▶ 図1：第1原稿作成日と第2原稿作成日の学習者の活動



## 3 結果

### 3.1 語数

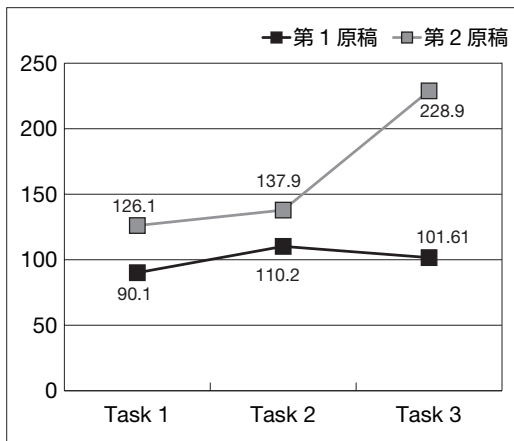
参加者によって書かれた第1原稿と第2原稿は、スペルの間違いを訂正せずにコンピュータのテキストファイル化した後で、AntConc 3.2.1 というソフトによって語数・語彙数をカウントした。表1と図2にあるようにタスク1では第1原稿と第2原稿の平均語数の差は36語 (39.9%増)、タスク2では27.7語 (25.1%増)、タスク3では127.29語 (125.28%増) で有意差が認められた。最も語数の増えた学習者は、タスク1では132語 (124語→256語)、タスク2で104語 (92語→196語)、タスク3では305語 (183語→488語)であった。一方、タスク1で-19語、タスク2で-71語、タスク3で-20語と減少した学習者もいた。

■ 表1：平均語数変化

タスク	第1原稿		第2原稿		t-value
	M	SD	M	SD	
Task 1	90.1	24.8	126.1	44.5	-6.16 (**P)
Task 2	110.2	40.0	137.9	24.73	-5.18 (**P)
Task 3	101.6	38.4	228.9	90.1	-10.51 (**P)

\*\*P < .01

▶ 図2：平均語数変化



### 3.2 語彙数

平均語数では、第1原稿と第2原稿ではかなりの増加がそれぞれのタスクで認められた。次に平均語彙数の変化を見てみる。表2と図3はタスク間の平

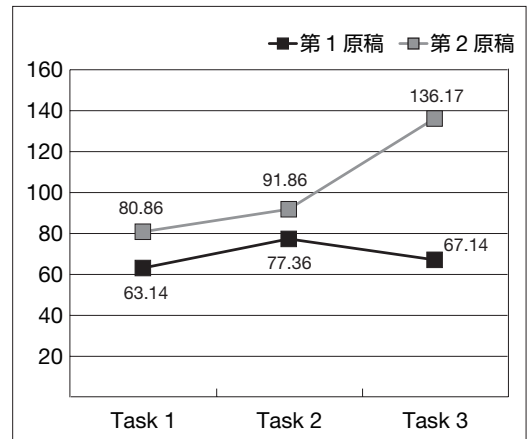
均語彙数変化を示している。タスク1で17.72語 (28%増)、タスク2で14.5語 (18.7%増)、タスク3で69.04語 (102.8%増)であった。タスク1～3の増加語彙数の変化で有意差が認められた。語彙数の増加が最も著しい学習者はタスク1で2名おり、いずれも58語 (83語→141語, 72語→130語)、タスク2は63語 (68語→131語)、タスク3は157語 (59語→216語)であった。

■ 表2：平均語彙数変化

タスク	第1原稿		第2原稿		t-value
	M	SD	M	SD	
Task 1	63.14	16.30	80.86	24.27	-6.234 (**P)
Task 2	77.36	22.25	91.86	24.73	-5.358 (**P)
Task 3	67.14	21.33	136.17	43.44	-10.923 (**P)

\*\*P < .01

▶ 図3：平均語彙数変化

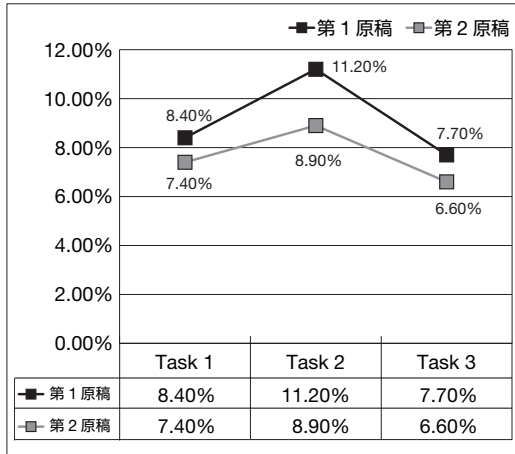


### 3.3 間違い数変化

原稿中の文法・単語間違いおよび意味が通らない文は日本人英語教員と英国人英語教員の2人によってチェックされた。1文中に単語の間違いがいくつもあり、文法なども複数の間違いがあるときは複数のまま数えた。間違い数を総語数で割り、平均間違い出現率を算出した。

図4はタスク間の間違い出現率をグラフにしている。タスク1の第2原稿から第1原稿の間違い出現率を引いた差は-1%、タスク2は-2.3%、タスク3は-1.1%であった。

▶ 図4：平均間違い出現率



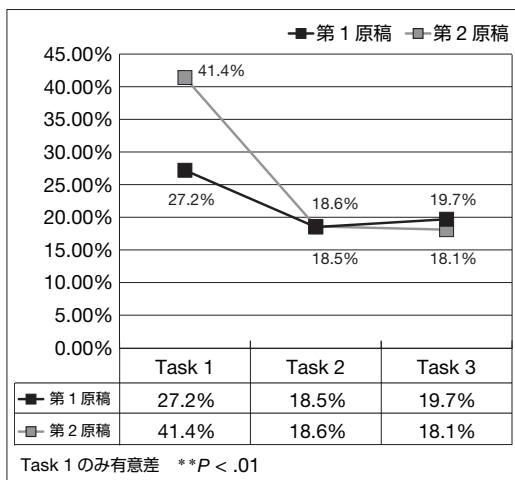
### 3.4 複文数

ACTFL proficiency guidelineによると、上級学習者ほど複文を用いて英語を話したり、書いたりするということである。学習者のライティングの質を調べるために複文数も調べた。ここではコンピュータソフトの *Go tagger* を用いて複文数を出した。ここで算出された複文数を総文数で割り、複文出現率を算出した。複文数がピアフィードバックを受けた後で増加するのかわかるため、第2原稿と第1原稿の差を見た。

図5は各タスクの第1原稿と第2原稿の平均複文率の出現率をグラフにしたものである。

タスク1で27.2%から41.4%で有意差が認められた。タスク2で18.5%から18.6%、タスク3で19.7%から18.1%という結果であった。タスク3の

▶ 図5：平均複文出現率



総文数の210文から489文への増加を考えると、平均複文出現率が落ちていないことからライティングの流暢さはほとんど変わっていない。

### 3.5 ピアフィードバック数および頻度

表3はピアフィードバック数と頻度を示している。タスク間のフィードバック数は大きくは異ならず、タスク1では148、タスク2は160、タスク3は158であった。フィードバックは文法と内容の2グループに分類した。

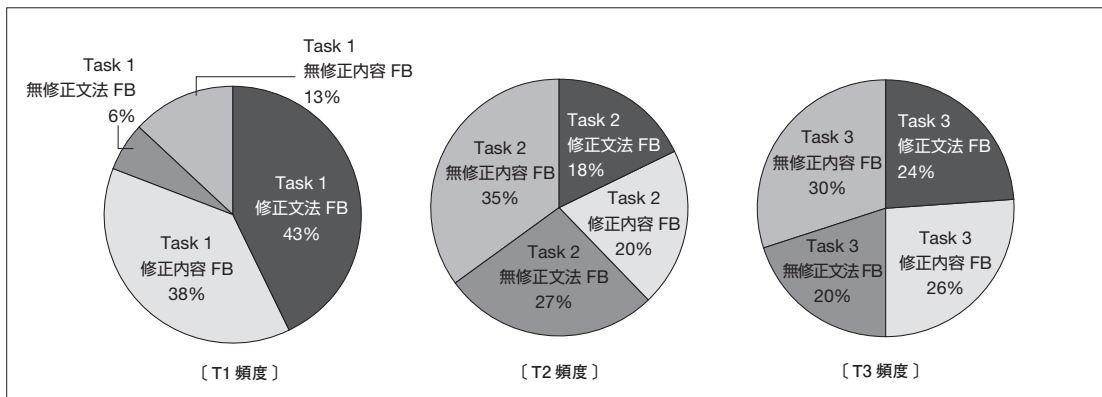
文法関連のフィードバックは、タスク1で48.7%、タスク2は45%、タスク3は43.7%であり、内容関連はタスク1で51.3%、タスク2は55%、タ

■ 表3：ピアフィードバック数および頻度

Task	フィードバックの種類	フィードバック数	フィードバックの頻度
Task 1	修正文法フィードバック	63	42.6%
	修正内容フィードバック	56	37.8%
	無修正文法フィードバック	9	6.1%
	無修正内容フィードバック	20	13.5%
合計		148	100.0%
Task 2	修正文法フィードバック	29	18.1%
	修正内容フィードバック	32	20.0%
	無修正文法フィードバック	43	26.9%
	無修正内容フィードバック	56	35.0%
合計		160	100.0%
Task 3	修正文法フィードバック	38	24.1%
	修正内容フィードバック	42	26.6%
	無修正文法フィードバック	31	19.6%
	無修正内容フィードバック	47	29.7%
合計		158	100.0%



▶ 図6：それぞれのタスクのフィードバック数および頻度



スク3は56.3%という数字から、文法と内容についてのタスク間の割合もまた異ならなかった。

図6はタスク間のフィードバック数とそれが修正された頻度である。修正されたフィードバックと無修正のフィードバックは、タスク間によって大きく異なり、タスク1でピアフィードバックは81%が聞き入れられ修正されたものの、タスク2では38%、タスク3では50%と差が出た。

## 4 考察

### 4.1 第1原稿と第2原稿の違い

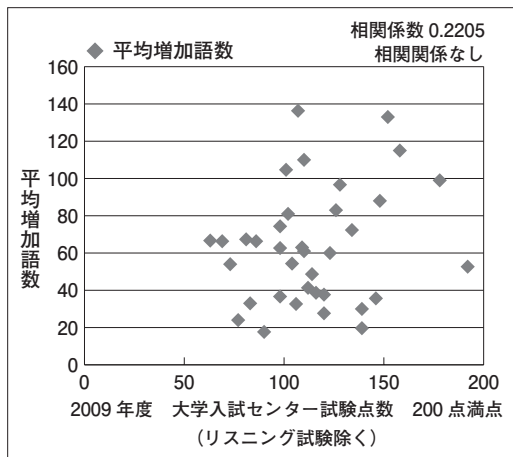
第1の研究目的は、学習者が日本語を使ったピアレスポンスを通して、自分たちのライティングにあるさまざまな問題を見つけ、それを対話によって意味を交渉し、話し合いながら解決していけるかということであった。第1原稿と第2原稿を比較すると、図2から図5で示されるように、語数・語彙数・間違い数・複文数という点でどのタスクにおいても向上が見られた。語数と語彙数というような量だけでなく、間違い数の減少や複文数の向上というライティングの質においても違いが見られた。この結果を見ると、限られた授業内に協働学習を通じたピアレスポンスは、注意深く計画されれば利用は可能になるはずである。

データ上から学習者のライティングには確かな変化が認められるが、一般的にピアフィードバックは、ペアの相手が自分より英語力が高い場合のみ効果的であるとされている。この研究でもペアの英語力が高いときに向上があるのかどうかを確かめるために、校内で全員時間差受験をする大学入試センター

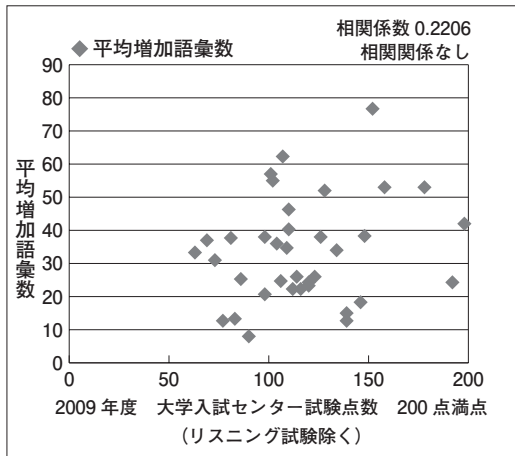
試験の点数を用いて、自分自身の英語力がペアより高い場合、およびペアの相手の英語力が自分の英語力より高い場合の語数と語彙数の変化の相関関係を調べた。なお、研究に参加している学習者は英検やケンブリッジ英検の資格を取得している。その取得級と大学入試センター試験の得点は強い相関関係が認められる。図7から図10は英語力と平均増加語数と語彙数の相関関係を示している。

まず図7と図8は、学習者自身の英語力がペアより高いときの平均増加語数と語彙数の相関関係を調べたものである。図が示すように語数と語彙数の違いと学習者自身の英語力に相関関係は認められなかった。

▶ 図7：学習者の英語力と平均増加語数との相関関係

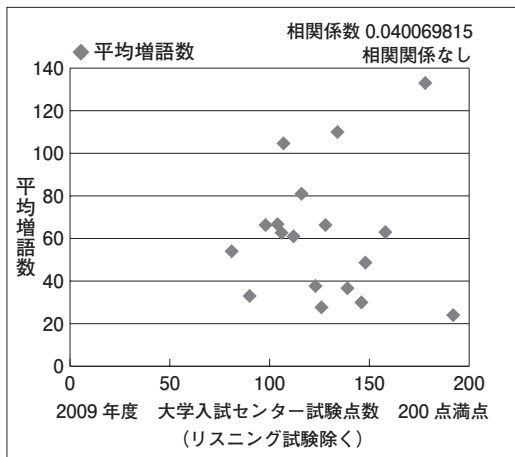


▶ 図8：学習者の英語力と平均増加語彙数との相関関係

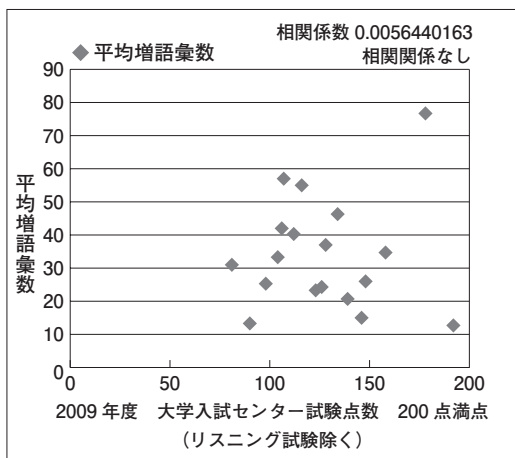


次にペアの英語力が高いときに平均語数や語彙数が増加するかを調べてみた。図9，図10が示すよう

▶ 図9：ペアの英語力と平均増加語数との相関関係



▶ 図10：ペアの英語力と平均増加語彙数との相関関係



に、ここでも他方の英語力が高いからといって増加語数や語彙数には関係は見られなかった。

もしライティングの語数・語彙数などが学習者自身やペアの英語力に関係なく向上するとしたら、何が第2原稿での進歩を起こしているのだろうか。

## 4.2 タスク間の違い

タスク全体を通して学習者たちは協働学習に抵抗なく適応し、与えられたタスクを極めて順調に遂行してきた。しかしピアフィードバックに関してはタスク間で異なる傾向が見られた。

### 4.2.1 タスク1

最初のタスクでは、学習者は家族のために児童労働をする8歳の女の子について、3文の限られた情報からさまざまな状況を想像し、考える作業を行った。ちょうど授業で学習している Unicorn English Course II で児童労働を学習済みだったこともあり、頭の中にそれなりの知識もあったようである。3文という情報であったが学習者たちは、文の中にある事実の他に、自分たちでその少女の環境、性格、果ては生き立ちまでも想像しながら討論をしていた。各グループの代表がグループ内で討論した内容をクラスで発表し、クラスの中でまたその情報を共有した上で自分の書きたいことをまとめるという作業を行った。学習者たちは他の学習者たちの英語力だけではなく、他の学習者の持つ知識や発想に驚かされたという意見が多く見られた。タスク1のテーマは、タスク2やタスク3より難しいのではないかと懸念されたが、第1原稿では他のタスクと同じくらいの語数・語彙数が保たれた。さらに言えば、複文数では、タスク1が第1原稿と第2原稿の数では2倍近く増加した。これは多くの学習者が学校に行かずに児童労働している少女に対して説得や提案をしようとしたので、仮定法のような複文を使う文法が必要になったためと考えられる。

### 4.2.2 タスク2

学習者は自分の学校を新入生に紹介する手紙を書いた。授業内で構造マップを導入する際、実際に高校3年生の生徒が母校を紹介する作文を聞いて、それを長所・短所に分類し、さらにその理由と発展し枝分かれするマッピングを行った。それを参考にして協働活動で、グループ内で自分たちの考える長所

と短所、その理由、そして学校生活に対する考えや提案などを話し合わせた。その後、クラスでグループの代表が発表してそれぞれの意見を共有した後で、さらにまた自分自身の考えをまとめさせ、それから第1原稿作成に取り組んだ。学校についての長所については、大体の学習者が同意し、挙げていた。その理由についてはさまざま、生徒はその違いを参考にしていた。ここで大きく目立ったのは、第1原稿では嫌いな点について非常に鋭く直接的な表現をしていたが、第2原稿を経た後では、自分たちの意見を新入生という読み手を意識して、より客観的でやわらかい表現に変えたという意見が特徴的であった。

#### 4.2.3 タスク3

授業では、学習者は将来の自分にとって最も重要なもの9つを挙げ、それに優先順位をつけるという協働活動を行い、ポスターを作成してクラスで発表した。それぞれのグループのポスターはかなり独特で、協働作業時では一番盛り上がった活動であった。第1原稿では日本の手紙そのものでありきたりだったが、第2原稿では多かれ少なかれもっと個人的なもの、例えば秘密や、現在の自分、環境、友人、夢、野心、心配ごとなどを込めて書いたという意見が多かった。タスク3の第2原稿は、タスク1、2と比べると圧倒的に量が増えているという印象がある。時間を延長してはいないが、学習者がもっと書きたいと時間の終わりに口にしていたことが多かった。この変化についての原因はまだ明らかではないが、このタスク3のピアフィードバックが、第1原稿と第2原稿の大きな変化をもたらしたことは間違いない。

### 4.3 ピアフィードバック数

各タスク間のフィードバック数は、表3が示すように大きな違いはない(タスク1:148, タスク2:160, タスク3:158)。しかし、修正率についてはタスク間でかなり異なっている(タスク1:81%, タスク2:38%, タスク3:50%)。ここではタスク1がほとんどのフィードバックを採用しており、タスク2とタスク3は、違いはあるが多少類似点がある。それゆえにフィードバックの修正率がタスク3の第2原稿の大きな変化の理由とは考えにくい。

### 4.4 会話内でのフィードバック

複文数では、図5が示すように、タスク1の第1原稿と第2原稿の違いが顕著であった。そこで筆者は36人中11人の生徒が仮定法のIfを省略した文を使っていることに気がついた。しかし、第1原稿では1人しか使用していない。このことについて書かれているリフレクションもフィードバック用紙も見当たらなかったため、筆者は録音されたフィードバックを調べてみることにした。次の対話は学習者MとTの対話であるが、後に何人かの学習者が彼らの対話に加わっている。

- 1 学習者 M: ここ間違ってるじゃね? Were I...  
だったらクエスチョンいるでしょ?
- 2 学習者 T: これ仮定法の省略なんだけど。
- 3 学習者 M: 何ということ? 仮定法なら If でしょう?
- 4 学習者 T: 仮定法の省略あったでしょ? 覚えてない?
- 5 学習者 M: やったっけ? Were I... ってどういう意味だった?
- 6 学習者 T: If I were in your position, の意味だけど。
- 7 学習者 M: っかこいー、俺も使おうっと。
- 8 学習者 I: 何を使いたって。
- 9 学習者 M: T が仮定法の省略で Were I って使ったけど格好よくない?
- 10 学習者 H: 確かに。
- 11 学習者 H: もし She should study while she is taking care of her brothers and sisters どうやって言ったらいい?
- 12 学習者 M: Were I you, I would study ... でしょ?
- 13 学習者 T: それで大丈夫だけど study の後になんか入れた方がいいかも。
- 14 学習者 I: 例えば何?
- 15 学習者 T: 勉強する内容とか、理由とか。
- 16 学習者 I: こんなのは? Were I you, I would study while taking care of my brothers and sisters for my future because study is important.
- 17 学習者 T: いいんじゃない。
- 18 学習者 M: お前マジで勉強将来大切って思ってる?
- 19 学習者 I: この子発展途上国でしょ。金持ちに



なりたかったら勉強しないとねえ  
いんじゃん。

20 学習者 H: スポーツとかできたら勉強できなく  
ても金持ちになれるよ。

(原音源)

学習者 T と M の対話は T が書いた仮定法の省略に関する M の勘違いから始まった。最初は疑問文だと思った M は T に提案をしたが、T は仮定法の If の省略であると意味を説明したところ、M がその文を気に入り自分でも使ってみようと考えた。それを聞いていた隣のペアも興味を持ち対話に加わっている。そして M だけでなく I も同じ文を使おうとし、T は他のメンバーに対して直接例を提示しただけでなく、意味や使い方も教えている。そしてこの文から学習者たちは発展途上国の人の生き方について考えるきっかけを与えられている。この対話が仮定法の省略形だけではなく、彼らの思考にも影響したことは間違いないのではないだろうか。そして提案などをするための複文の増加もこういった対話から始まったのかもしれない。

## 5 リフレクション

### 5.1 リフレクション研究

今までに集められた研究データから、学習者たちは協働学習を通したピアレスポンスから第 2 言語ラ

イティングにおいて、語数、語彙数、間違い数、複文数の点で進歩が認められた。しかし、データ上からはまだ見えていない答えが 3 つある。1 つは、なぜタスク 3 で第 1 原稿と第 2 原稿に他の 2 つのタスクに見られない大きな変化が起きたのかということ、2 つ目は、ピアレスポンスの使用が日本の教室で実現可能かということ、そして最後に、ピアレスポンスにより何が創造されたかということである。数字で見ることでできなかったこの 3 つの疑問点について、生徒のリフレクションを考えることで明らかにしていきたい。分析方法はクレイグヒル・尤木のグラウンデッドセオリーを用いてデータ化したものを、筆者と英語教育学に関係のない大学院生と共に分析した。グラウンデッドセオリーアプローチは、A. ストラウス、B. グレーザーが案出し、1967 年に紹介された質的調査の方法論である。

### 5.2 タスク 1 およびタスク 3 の第 1 原稿作成時のリフレクション比較

タスク 1 のリフレクションは 118 切片あり、それを 12 のカテゴリーに分けて多い順に並べ替えた。タスク 3 でも同様に、164 切片を 12 のカテゴリーに分け、降順に並べ替えた。

網がかかっているカテゴリーはタスク 1 の一番の特徴である否定的な意見であり、切片数の 3 分の 1 は自己表現の難しさを先頭にして、英語に対する苦手意識や他者と比較しての自分の文法力・単語力など、英語力の不足を悲観する劣等感が多く見られた。

■ 表 4: タスク 1 とタスク 3 のリフレクション比較 (第 1 原稿作成時)

タスク 1 第 1 稿作成時のリフレクション	切片数	タスク 3 第 1 稿作成時のリフレクション	切片数
他者の意見の尊重・刺激	23	マンダラートの肯定意見	30
トピックの深まり	20	トピックの深まり	27
思考変化 あり	16	テーマを通して自己の振り返り	22
ブレインストーム活動の肯定意見	12	思考変化 なし	16
自己表現の難しさ	9	他者の意見の尊重・刺激	16
活動後ストラテジー変化	8	共感・意見の類似部分への感想	14
単語力不足	8	グループ活動の楽しさ・互恵性	13
グループ活動の欠点	6	思考変化あり	10
活動後の進歩・向上	6	マンダラートの否定意見 (9 個の書き出しが大変)	9
英作文への苦手意識	5	意見を出す難しさ	3
文法苦手意識	3	マッピングとの比較	2
他者比較 劣等感	2	グループ活動の難しさ	2
	118		164

その反面、タスク1では協働学習を肯定する意見が多く、その協働学習が自分のライティングに役に立つと考える意見が過半数を超えていた。この結果から、協働学習は有益であると考える一方で、自分自身の英語力や知識、そして無意識に他者との比較をする傾向が見られた。

タスク3では多くの学習者は、活動や自身の考えの深まりなどを肯定的にとらえており、英語に対する意見は164のコメント中14だけであった。文法や自分の英語力を心配するよりも、活動や対話を楽しみ、それが役に立ったという意見がほとんどであった。

タスク1では英語を間違ふことや英語力に対する心配ばかりをしていたが、タスク3では活動や話し合いそのものを楽しむという姿勢が現れ、その意識の違いが、書く内容をさらに深く考えることに結びついたのかもしれない。

### 5.3 タスク1およびタスク3の第2原稿作成時のリフレクション比較

次にタスク1とタスク3の第2原稿作成時のリフレクションを比べてみる。表5で示されているように、リフレクションの切片数はタスク1は175、タ

スク3は194である。カテゴリーはタスク1が14、タスク3は16であった。カテゴリーの内容は、タスク1の半数以上が生徒自身の英語力に関する意見や反省であるのに対して、タスク3では英語能力に関する否定的なカテゴリーがなかった。生徒は単純にパートナーと対話することで内容を深め、問題を解決する方法を考え出している。英語という言葉に対する項目が出ていないのが特徴である。意見を交換しお互いにアドバイスは与えているが、将来の夢や現在の不安に対してどのような手紙を書くか、という日本語の作文を書くときの話し合いに類似している。

これまでのところでわかっていることは、タスク1では、学習者たちは文法に対する気づきが多数あること、読み手を意識し始めていること、そして対話を通して自分の英語能力や内省を行っていることである。

他方タスク3では生徒はライティングの問題についても話し合っている一方で、英語よりも国語に近い内容重視の活動結果になっている。そして学習者は活動や作品に対して、より肯定的に変化しており、自分の進歩を感じている意見が多い。表5の網かけ部分が肯定的な意見を指しているが、半数以上が肯

■表5：タスク1とタスク3のリフレクション比較（第2原稿作成時）

タスク1 第2 稿作成時のリフレクション	切片数	タスク3 第2 稿作成時のリフレクション	切片数
FBからの気づき	32	話し合いの内容	56
話し合いの内容	30	自信	23
文法ミス内容	15	話し合いの楽しさ・互恵性	18
他者英語比較・他者作品参考	14	作文やその他活動の難しさ	14
自己英語能力否定意見	12	改善ストラテジー	14
共感の喜び	12	自己進歩・向上	11
自分と他者の相違	11	内容FB参考にしなかった理由	7
文法FB参考にしなかった理由	9	相手へのアドバイス	9
内容FB参考にしなかった理由	8	授業への好感	8
読み手意識	8	他者比較・他者作品参考	8
今後の希望	6	話し合いで問題解決(文法)	6
ストラテジー変化	6	書きたいことの豊富さ	5
ペア活動への感想	6	他者の意見尊重	5
自己進歩・向上	6	自分の作文の分析	5
		感動	3
		文法FB参考にしなかった理由	2
	175		194

(注) FB：フィードバック

定的な内容になっている。学習者たちが英語という意識にとらわれなくなったことが、内容をさらに充実させることにつながったとも考えられよう。

## 5.4 タスク2とタスク1, 3のリフレクション比較

タスク2のリフレクションを見ると、タスク1とタスク3の特徴の両方を見ることができる。カテゴリーは第1原稿作成時が14、第2原稿作成時が15である。カテゴリーはの中で文法関連と内容関連に大きく2つに分かれる。タスク1で多く見られたような自分自身の英語能力に関する否定的な意見が見られると同時に、3分の1は肯定的な意見であった。しかし、どちらかというとなタスク2の傾向は、タスク1に類似している。なぜそうなったのかを考察してみた。

タスク1とタスク2に共通しており、タスク3と異なる点は読み手の存在である。タスク1と2は自分以外の読み手がいるのに対して、タスク3は10年後とはいえ読み手と書き手は同一人物なのである。読み手が書き手とは違うとき、書き手はいつも読み手が自分が書いた内容を理解するかどうか意識しなければならない。なぜなら読み手は自分とは異なる思考を持ち、異なる経験をしているからである。そ

れゆえに、書き手は読み手が内容を理解するために、重要な情報を確実に与える必要がある。そのため書き手は形式や文法を、読み手が理解しやすいようにいつも書き換える必要がある。そうするためには英語への意識を常に持たなければならない。それが理由でタスク1とタスク2のリフレクションが似ていると考えることもできよう。

## 6 ピアフィードバックの内容

### 6.1 文法やスタイル

日本語の言語体系は英語とはかなり異なっているので、英語学習で文法はかなり重要な役割を果たしている。Leki (1990) はピアフィードバックでは、母国語でも外国語でも文法は最もよく注目される項目であると論じている。これはまた日本の英語教育の背景にも関係していると考えられている。そして文法の訂正は、言語的進歩の大きな助けになるとも主張している。

この研究での学習者のピアフィードバックは文法訂正に大きく傾いてはなかったが、教員の視点からは学習者がどのように言語知識を持っているかを測る、よい情報源になっている。

■表6：タスク2のリフレクション比較

タスク2第1稿作成時のリフレクション	切片数	タスク2第2稿作成時のリフレクション	切片数
マッピングについての肯定的意見	55	話し合いの内容	46
他者の意見の尊重・刺激	26	文法ミスの内容	20
思考変化 あり	18	異なる意見の尊重	14
話し合い後の思考の変化	17	ストラテジーの変化	14
思考変化 なし	14	スタイル変更	14
話し合いの結果への満足感	10	読み手を意識した変更の難しさ	13
トピックの深まり (秀明)	8	共感の喜び	12
話し合いの難しさ	7	他者比較・参考	11
共感・意見の類似部分への感想	5	自己進歩・向上	9
マッピングについての苦手意識	4	意見の乏しさ・欠如	6
他者との比較 英語スピーチ	4	自主的改良	4
リスニングの苦手意識	3	内容 FB 参考にしない理由	4
文法の苦手意識	1	文法 FB 参考にしない理由	3
カテゴリー外	1	ペアの理解	1
		カテゴリー外	1
	173		172

(注) FB：フィードバック

文法関係のフィードバックが多かったのは正しい単語を選ぼうとする話し合いである。次の学習者のフィードバックは正しい単語を選ぶときに違うアプローチを取った例である。

test と exam の違いについて2人で考えました。どういうときに英国人教員が test と exam を使い分けているか、考えたらわかったような気がした。(Task 2)

英国研修の研修を辞書で探したら、今まで聞いたことのない単語 induction だったけど、これそのまま使えるのかわからなかった。辞書の言葉って聞いたことのないのが多いから何だか不安。(Task 2)

副詞をどこに入れるかわからないとき、パートナーが声を出して読んで、違和感がない場所がいいよって教えてくれました。それから音読よくやってるけど、いい感じです。合ってるかどうか調べると大体合ってる。音読って使える。(Task 1)

学習者は日本語と英語の違いを話し合うことが多くあり、日本語訳の違和感を感じていることがよくあった。

proud の訳は誇りに思うって、どう考えても日本語では動詞っぽいのに形容詞っておかしい。そういうので be 動詞を入れ忘れる。僕的におなかが空くも納得いかない。busy を間違わないのは“忙しい”は形容詞っぽいからかな。(Task 1)

時制と相に関する問題点を上げる学習者がかなり多かった。学習者たちの原稿の中でも時制が一番間違いが多かった。

日本語の過去形と現在完了は、訳だけ見ると全く同じで、日本語でどの文が過去形で現在完了かを区別するのが難しい。(Task 1)

10年後の自分に手紙を書くときに、未来形を使うのか過去形を使うのかわからない。もう結婚しましたか？は過去形だけど。(Task 3)

読み手を意識したスタイルの変更は、どのタスクでも頻繁に見られた。

新入生に対して自分たちが大嫌いと思っている朝体（本校で行っている起床後の体操）に hate を使うと入学する前からイヤになるかなと思って don't like のやわらかめにしました。(Task 2) 私たちは先進国にいるから学校に行くのを当たり前だと思っているけど、行けない子供に学校に行けというのはひどい気がしたから、アドバイスや励ます言葉に変えました。(Task 1) 読んだときにわかりやすいように、順番を工夫しました。(Task 2)

10年後に読んだとき、楽しく懐かしくなるように2人で考えた。昔、こんなことを悩んだり考えたりしていたと、思い出させる秘密のような内容を書こうと話しました。こんなこと書いたら怒られるかもしれないけど、進路だけでなく好きな人のこととかで話は尽きなかったです。(Task 3)

ピアフィードバックは、読み手も書き手も英語の文法知識を固めることができる、または理解していること、していないことを明確にするのに役立つと意識していた。特に読み返すことで修正箇所がはっきりし、自分でも編集能力が身についたと感じる学習者もいた。しかし、文法のフィードバックを無視した学習者も多かった。その主な理由は、書き手も読み手もはっきりとした文法訂正ができないからであった。ピアフィードバックには慣れてきてはいたが、文法の信頼性については疑問視する学習者が多くいた。

友人のフィードバックは文法だったので無視しました。話し合いましたがはっきりとした答えがわからないままだったからです。(Task 3)

## 6.2 内省化と再概念化

Swain (2005a) は、「私たちは世界についてのさまざまな知識を個人として、または集団の一員としてできること、できないことを、自分たちが持っている知識を理解して使うことで、共通理解を深めていくことができる。そして社会価値、目的、重要性は自分や他者の演じる役割から理解する。その収奪の過程は最近接発達領域で起こる」と主張した。そのような社会的接触がある場合、私たちの行動や知識は、自分で届かない水準にまで高められると論じ

た。次の例では、学習者は他者の力を借りて、自分たちの知識や考えをより淘汰していると考えられる。

他人の言葉を通したときに、かえって自分の意見がはっきりとさせられると感じたのは初めてでした。(Task 1)

1人でその問題について考えているとき、すぐに限界を感じてしまうのですが、友人といると、その限界よりもかなり先に進んだ気がしました。(Task 1)

自分では頭で十分理解していても、言葉にすると伝わらなくて、話をしていくうちにやっと整理できて通じた。(Task 2)

頭の中でぼんやりと思い描いているだけでは、いざ言葉に出すときになると、うまくいかず、自分の考えを話すことがどんなに大切かを知りました。(Task 1)

進路を迷っている俺にとっては、友人と話して考えることは意味深かった。実際これがきっかけで文系にいく未来が意識できて、マジこの4月で文転したし。(Task 3)

### 6.3 社会化と同一化

Hymes (1974) は、人々は同じ物事に対して同じ状況でも同じ程度に言葉話す訳ではない。そのような違いがあるからこそ、さまざまな社会観のようなものが影響されずに人と対話することはできないと論じている。Ochs (1996) もまた、学習者が他者と対話するとき、価値観や社会帰属意識は多かれ少なかれ影響されると主張している。

発展途上国のことを考えると、子供の私たちがどんなに無力か悲しくなるけど、何かきっとできることがあるはずだと話し合いました。(Task 1) 大人になる前のこの他愛ない時間が、一番大切なのかも。いつまでも続きますように。(Task 3) ペアの考えていることがすごくよくわかった。(Task 2)

読んでいるうちに、2人でぐっときて泣きそうになりました。秀明でできた友達は、一生ものだと思いました。(Task 2)

5年も秀明にいと、イヤだと思っていたことにも価値を見いだせるようになってるのは、大人になっているのかな。(Task 2)

自立に対して全然意識してなかったけど、社会に出て自立するのって大切なことかもしれないと感じました。(Task 3)

### 6.4 違う形でのピアフィードバック

タスク2で学習者が母校についての紹介を書いたとき、実際に中3の生徒にそれを読ませ、短いコメントを書かせた。学習者が後輩からのコメントを受け取ったとき、ほとんどの学習者がそのコメントを喜んで読んでいた。コメントを見せびらかす者もいれば、短いコメントに笑いながら不満を示したりする者もいた。そしてその後輩からのメッセージについて、多くの学習者がリフレクションの中で、そのメッセージを楽しんだという感想を書いていた。その中の1つを紹介する。

中3の後輩からこういう感想を貰いました。正直、超超超嬉しかったです。この2年、必死に英語に取りくんだつもりです。その成果はちゃんとでているってわかりました。2年前より成長しているんだ！ Good writer になってるくらいって自信もつきました。(原文)

彼女が受け取ったコメントは次のようなものであった。

さすがは高校生の先輩で、英語がすごいなあと思いました。難しい言葉もたくさんあって、全部は理解出来なかったけど、秀明のことがとてもよくわかりました。

You are a good writer! (原文)

なぜ学習者はこのコメントをもらって喜んだのであろうか。この学習者がこのコメントをもらうまでに既に6回授業を終えていたため、少なくとも3回はペアからフィードバックを受け取っていた。それにもかかわらず、このような喜び方をしてはいなかった。考えてみると、他の学習者の喜び方も彼女ほどではないにせよ、後輩からのフィードバックを受け取ったときに彼女に近い喜び方をしている。それは、初めて学習者たちが、本当の読み手からの感想を受け取ったからではないだろうか。彼女が他のフィードバックを受け取ったとき、それは授業の一部にすぎなかったのかもしれない。それだからこ



そ、クラス内でのフィードバックは現実味を欠き、ただのコメントくらいにしかとらえられていなかったのかもしれない。もちろん、それを受け取ることで、自分のライティングに恩恵があると多くが認めていてもである。しかし、中学生からのコメントは彼女にとっては現実であり、他人に読まれ、評価されるという、架空でない現実的である本当の喜びを経験したことが理由だと考えられる。

高校生が中学生からのコメントに大いに興奮した一方で、中学生もまたこの難しいタスクにやりがいを感じていた。到達度では一番上のクラスにいる彼らだが、1学期だったので、まだ中3といっても中2の英語知識くらいしか持ち合わせていなかった。その状態で高校生の書いた文を読むのは難しかったに違いない。しかし熱心に取り組み、高校生の作品を読んでコメントを書くという責任を積極的に果たしていた。ここでは中学生が高校生の書いた文を読むことで、自分に誇りを感じ、進歩を喜んでいて。そして先輩の書く英語に敬意を表していた。

これらのコメントを考慮に入れると、このような活動は学校全体を活性化するのにも役立つ活動に成り得るように思う。先輩は後輩によい見本を見せることで、中学生は先輩に対して尊敬を感じ、またそれが先輩のよい動機づけとなる。学校のよい伝統作りにも応用できるように思えた。

## 7 結論

### 7.1 研究目的に対して

この研究の目的は次の3つを調べることであった。1つ目は、生徒たちが協働学習を通じたピアレスポンスを、日本語で行うことでどのようにライティングに対する問題を発見し、解決していき、そこから何が創造されるかを調べることで、2つ目は、ピアレスポンス活動を通して、生徒がピアレスポンスで何に気づき何を認識するかということ、そして3つ目は、ピアレスポンスが実際の授業実践に適用できるかということである。

1つ目の創造性に対する結論は、4章でも述べたように、全活動を通じてデータ上の数字を見るだけでも明確な進歩が見られた。進歩は第1原稿と第2原稿の違いを平均増加語数、語彙数、間違い数の減少に見ることができるだけでなく、複文数の増加

という点でも認めることができた。これはこの研究の否定できないピアレスポンスの恩恵から生まれた創造性であると言えよう。明白な答えは出ていないにせよ、生徒はピアレスポンスの中で日本語のモードやアスペクトについてよく口にし、日本語の言語特徴に対する気づきや英語に対する気づきも生まれていた。日本語のアスペクトは動詞「～ている」をつけたときの意味の違いによって、状態・瞬間・継続に分類され、それに形動詞や形容詞の動詞などの意味になることもあるということや、また日本語は英語が時制を基準にして話すのに対して、ある動作が完了しているかないかという相（完了相と未完了相）で話す言語であることを、生徒たちは無意識に違いに気づいていたようである。

Swain (2005b) は、協働対話が問題解決を促し、またそこから積み上げられていく知識があると論じている。数字には現れなかった創造性として、生徒たちは対話を通じた問題解決技術や他者の意見や見解を理解することで、人間としての経験値的な知識量を増加させていったのではないだろうか。また、これら2つに加えて読み手、書き手の役割を理解し、新しい価値観や自我を見だし、そして対話を通して他者と確固とした人間関係を創造したようである。それらの要素すべてが、英語ライティングへの創造性に結びついていたに違いない。

また興味深い点は、学習者自身や他者の英語力の高さに関係なく、向上が見られた点にもある。第2言語である英語の進歩には学習者の思考が大いに関係するというのではないだろうか。それは第1言語である日本語での思考の成熟の役割が果たすところが大きいように思えた。日本語での話し合いの充実が、英語力の向上につながる結果となったことが非常に興味深く、言語と思考のつながりの深さを実感した。

2つ目に学習者たちはピアレスポンスに対して一般的に肯定的な意見を示している。学習者たちの書いたリフレクションをもとに考えると、学習者たちのピアフィードバックや協働作業に対する見解は、さまざまな意見を知ることができること、自分の考えを明確にするために意味交渉すること、読み手を意識して書くこと、そして自分たちのライティングに対する意識の向上という点から、ほとんどが恩恵を受けていると感じていると理解できる。学習者が問題点として挙げているのは、協働作業で弁の立つ

生徒と一緒に活動すると、自分の意見発表の場を得るのが若干困難であることが1つ、そしてもう1つはピアフィードバックの信頼性であった。アジア人特有の遠慮などを示すデータはゼロといってもいいくらい今回の研究では見当たらなかった。むしろ、他人の前で意見発表することを有益に感じ、他人を理解することを楽しんでいて。

3つ目はピアレスポンスを取り入れた協働作業を実際の授業に取り入れることができるかであるが、これについてはスクールカリキュラムにうまく組み込めれば問題なく実践できるようである。筆者はパイロットスタディを行ったとき、準備不足から2つの大きな失敗をしている。テーマについて吟味し、ピアレスポンスを用いた協働作業を行う前に、ある程度生徒が書けるような方策を伝授するなどの授業をせずにすぐに書かせようとしたこと、ピアフィードバックをどのように行えばいいかを指導しなかったことの2点である。その2点に特に留意して授業を計画すれば、円滑に実践できるのではないだろうか。

そして実践から気づいた結果がもう1つある。それはタスク3の第1原稿と第2原稿の大きな向上である。

これについては全く予想外の結果だったが、研究によりその理由は次のとおりである。タスク3だけが書き手と読み手が同一人物であるということである。他のタスクでは自分の言いたいことを他人にわからせる必要があったが、タスク3だけはその心配をすることなく、自分が10年後に知りたいと思っていることを好きなだけ書くことができたということである。読み手を気遣ったりする必要もなく、自由な表現を用いることができたことが、語数・語彙数を多大に伸ばしながら、間違いや複文数などの質に悪影響ももたらさなかったことが、大きな進歩であった。

もう1つの解釈は、生徒たちが英語の授業と思わないほど、10年後の自分たちがどうなっているかを考えるのを楽しめたということである。授業でありながらまるで本当の会話のように、何を書くかということへの盛り上がり、書き手に大いに示唆するものがあったということ。つまり、タスク3が最も現実に近い活動だったのかもしれない。英語学習ということを忘れるほど没頭できた対話という協働学習が、鍵になっている創造性と解釈することもでき

るかもしれない。

今までの結果から、生徒が授業で見せた創造性は予期できないほど多種多様であった。しかしこの多様性は偶然生まれたのではなく、生徒が密度の濃いフィードバックができるように、また最大限活動をすることができるように、注意深く丹念に準備された授業から生まれたものであることは忘れてはならないと思う。生徒中心の授業は教員の正しい指導があって創り出されるものだと思っている。この研究の結果から、協働学習におけるピアレスポンスは言語学習を促進し、対話は社会的知識や言語知識の収奪も促すこと、また生徒が英語の授業だということを忘れるほど現実感を持って授業に臨んだときに、彼らのライティングは討論から最大限の恩恵を受けるということがわかった。

## 7.2 問題点と今後の研究の方向性

この研究で明確なピアフィードバックの効果を見ることができ、実際の教育現場への応用も可能であることを実感したが、まだいくつかの問題に直面している。

1つ目は、ピアフィードバックの信頼性という点である。ピアフィードバックは言語学習において恩恵があることに疑いはないが、文法のフィードバックについて教員は注意深く対応する必要がある。活動前に指示を与え、文法フィードバックを確実にするための基本体制を整えてからフィードバックをさせる必要を感じた。

2つ目は、ピアフィードバックを含む協働学習を組み込んだ、しっかりとしたカリキュラムをデザインすることである。ピアフィードバックに対して、有効なカリキュラムや評価は全く確立されていない状況である。効果があるにせよ、個人的な評価とは違う側面を持つだけにまだ問題は残る。

最後に、ポートフォリオの活用についての研究である。この研究においてもポートフォリオを作成し、グループ内では自由に閲覧をさせた結果、フィードバック同様に班員のライティングに影響を与えた面も認められた。しかし、まだ学習へどのように活用していくかが明白になっていないので、単なる学習の記録としての活用しか研究ではなされなかった。そのため、ポートフォリオの潜在的価値を今後研究する必要があると考える。また音声データがあまりにも膨大であったため処理が難しく、生徒が創

造したものすべてを分析するのが困難であった。1か月の研究期間でもデータ化するのにかなりの時間を要したので、長期的研究では研究方法の変更が余儀なくされそうである。

### 7.3 英語教育実践への示唆

新学習指導要領により、今後ますます英語での授業が実践されると予想される。教室は原則的に、実際のコミュニケーションが行われる場だからこそ英語での授業が行われるべきである。しかしピアフィードバックについて言えば、英語を使用するより日本語を使用した方が、より学習が効果的に行われるようである。生徒たちは日本語で既にかんがりの認知力を持つので、それを利用しない手はないと考える。既に日本語で身につけた読解力はもちろん、言語に対する知識を応用させて、英語を学習した方が有効な場合もある。

日本人英語教員は、その日本語認知能力をうまく利用して授業を行うようにしたい。生徒が異なる言語発達段階にいる場合、ピアフィードバックは日本語と英語をうまく使用して、生徒の状態に柔軟に合わせる方がよいのではないだろうか。

また最近、文法が軽視される傾向が見られるが、形式操作期を過ぎた年齢の生徒に英語を教える場合や異なる語族の言語を学ぶ際には、文法や単語の知識は欠かせないと思う。コミュニケーションを重視しすぎて、他技能を軽視するのは本末転倒であろう。4技能をバランスよく教えることが中高の教育現場では重要である。

我々教員は生徒に対しては指導者、助言者、学習促進者、支援者などさまざまな役割を演じなければ

ならない。しかし、教員も学習者と同じ教室という小さな社会にいる一員と考えるべきである。ともすると授業を支配してしまうが、時には教室の前線から引いて、生徒が自らの責任で知識や技術についての気づきを学ぶ手助けに徹することも必要である。生徒中心の授業とは、生徒自身が何をなすべきかをよく理解して、授業に参加している授業ではないだろうか。

この研究では、コミュニケーションの力と人間としての生徒の潜在能力の高さを実感した。そして教室とは学問だけでなく社会的な知識・技術も身につけることができる小さな社会であることも生徒の意識変化から学習した。教室が小さな社会であれば、そこにいるメンバーの一員として生徒も教員もそれぞれの役割と責任があるはずである。それが完全に果たされたときに、学習は最大限に効果を示すのだと考える。それを心に留め、これからの授業に臨みたい。

### 謝 辞

まずこのような貴重な発表の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会の皆様と選考委員の皆様、そして特に助言者の羽鳥博愛先生に感謝の意を表したいと思います。研究過程での確かなアドバイスをいただいた兵庫教育大学大学院の今井裕之先生、研究の場を提供し、温かく支援してくださった創立者・川島寛士先生、理事長・川島幸希先生、そして研究に積極的に参加してくれた高校2年生(現高校3年生)の生徒の皆さんに心から感謝します。どうもありがとうございました。

### 参考文献 (\*は引用文献)

- American Council for the Teaching of Foreign Languages. (2001). *The ACTFL Proficiency Guidelines-Writing* (Revised 2001). Retrieved data from [http://www.actfl.org/files/public/writing\\_guidelines.pdf](http://www.actfl.org/files/public/writing_guidelines.pdf).
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom discourse: The language teaching and learning*. NH: Heinemann.
- \* Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- \* Ferris, D.R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of

- Michigan Press.
- Hirvela, A. (1999). Collaborative writing instruction and communities of readers and writers. *TESOL Journal*, 8, 7-12.
- \* Hyland, K. & Hyland, F. (2006). *Feedback in second Language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- \* Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. In *Second language writing: Research insights for the classroom*, ed. B. Kroll, 57-68. New York: Cambridge University Press.
- \* Liu, J. (2001). *Asian students' classroom*

- communication patterns in U.S. universities. Westport, CT: Ablex.
- \* Liu, J., & Hansen, J.G. (2002). *Peer response in second language writing classrooms*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Mangelsdorf, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom: What do you think? *ELT Journal*, 46, 274-284.
- Mendonça, C.O. & Johnson, K.E. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28, 745-769.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2008). *The course of study for foreign Language*. Retrieved Data from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm) (2010.4.25).
- \* Mittan, R. (1989). The peer review process: Harnessing students' communicative power. In *Richness in writing: Empowering ESL students*, ed. D.M. Johnson and D.H. Roen, 207-19. White Plains, N.Y.: Longman.
- Nelson, G.L. & Murphy, J.M. (1993). Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly*, 27, 135-142.
- \* Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. In J. Gumperz and S. Levinson (eds), *Rethinking linguistic relativity* (pp.407-437). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogden, C.K. & Richards, I.A. (1923). *The meaning of meaning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pica, T. & Doughty, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. In *Input in second language acquisition*, ed. S.M. Gass and C.G. Madden, 115-32. Rowley, MA: Newbury House.
- Saiki, C.S. (2006). *Grounded theory approach: Riron wo umidasu made* [Grounded theory approach: From data to theory generation]. Tokyo: Shinyosha.
- Stubbs, M. (2001). *Words & Phrases: Corpus studies of lexical sentences*. Chichester: Blackwell Publishing.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In *Input in second language acquisition*, ed. S.M. Gass and C.G. Madden, 235-53. Rowley, MA: Newbury House.
- \* Swain, M. (2005a). Output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *The handbook of research in second language teaching and learning* (pp.471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- \* Swain, M. (2005b). Languaging, agency, and collaboration in advanced L2 proficiency. In *Advanced language learning* (pp.95-108). paper presented at Georgetown University Round Table (GURT 2005). Washington, DC, March 10-13.
- \* Tsui, A. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In Bailey, K. & Nunan, D. (Ed.), *Voices from language classroom* (pp.145-167). Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wei, Z. (2001). Interaction and feedback in mixed peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 10, 251-276.
- \* Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165-187.
- \* Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19, 79-101.