

ライティング活動におけるピア・レスポンスと教師フィードバックの効果

—生徒の自律性を高める教師の介在場面についての考察—

兵庫県／西宮市立大社中学校 教諭 神原 克典

概要

本研究の目的は、中学校でのライティング活動においてピア・レスポンスを導入することにより、教師の修正 (correction) のみに頼るのではないライティング活動を行ったとき、生徒の心情面と、生徒が書く文章にどのような変化が見られるか、また教師がフィードバックを行う際には、どのような点に留意すればよいかを検証することにある。

そこで、中学2年生を対象に、帯学習の形態でライティング活動を行い、創作ライティングタスクとして、年間を通して6つのタスクを生徒に与え(2か月に1つの割合)、書いた作品はファイルに綴じさせた。教師フィードバックとともにピア・レスポンス (peer response) を実施することで、生徒たちに書きながらコミュニケーションを行うことを体感させるとともに、文を作る上での相互アドバイスを行わせた。ここでは、6つのタスクのうち、主に後半の2つのタスク (タスク5とタスク6) を取り上げて報告する。

タスク後に生徒に実施した自由記述アンケートをカテゴリ分類した結果、ピア・レスポンスに関しては生徒にメタ的に振り返らせることが難しかったものの、ピア同士でアイデアを出し合い、読み手意識が深まるとともに、より良い文章にしようとする内容重視のアドバイス交換ができて始めていることがわかった。また、教師フィードバックで顕著な項目は、未習の文法事項などのアドバイスであることがわかった。

生徒が書いた文章の経時的変化を見ると、タスク5で見られた局所的 (local) な文法的誤りが、タスク6では減少しているものの、生徒たちがより読

み手に伝えようとする意識を持ち、複雑かつまとまりのある内容を書こうと取り組んだ結果、文章のつながりなどに関する global な文法面での誤りが増加した。ピア・レスポンスにより書く意欲が高まる反面、個々の生徒に合わせた教師の適切なフィードバックが重要であることが明らかになった。

1 はじめに

中学校の英語授業でのライティング指導では、生徒の書いた文を教師が修正し、正確性を評価した後返却することが通例であるが、そのような教師からのフィードバックが、生徒たちのその後の学習に効果があるかどうかについては、十分に検証されていない。この問題を解決するために、Kambara (2009) では、ライティング活動中に、教師フィードバックに加え、生徒同士のピア・レスポンス (peer response) を取り入れることで、生徒は正確に書くことだけでなく、学習者同士の互恵的な関係の中で、読み手意識、書き手意識を高める実践を行った。その結果、コミュニケーションのために書くという生徒の目的意識や自律的に学習する意欲が高まり、ライティング学習へ一定の効果があることがわかったと同時に、生徒が言いたい内容を未習の文法事項を使って表現する場合には、文章がまとまらないことがあり、ピア・レスポンスの限界も見られた。この研究を踏まえ、本研究では、生徒がつまづく際に積極的に教師がフィードバックを行い、ピア・レスポンスの効果を高め、英文の質が向上するように支援する。その結果として、学習者たちの自

律性を高めることができることを実証したい。

2 研究の背景

2.1 ペア学習と学習リソースの導入

本研究の問いが生まれた大きな要因は、筆者自身のかつてのライティング授業実践の振り返りにある。その実践では、生徒の原稿に対し教師は朱ペンで文法的な誤りを修正し、正解を書き込むという添削を行ったが、生徒は正解・不正解に一喜一憂するだけで、なぜ間違ったのか、どうすればもっと良い英文になるかについての気づきが乏しく、教師の労力は大きい割には、生徒の書く力が伸びないことがわかった。

そこで、Kambara (2009) では、生徒の書く力を伸ばす実践として、生徒同士が互恵的に学びを深めるペア学習に関心が向くとともに、ライティング活動でピア・レスポンスを行うために必要な要素が何かを明らかにしたいと考えた。ペア活動 (pair activity) が学習に及ぼす効果は広く知られている。Vygotsky (1978) の研究を受けて提唱された社会文化理論においては、1人では到達できないレベルの知識や技能でも、他者との協同の中で到達可能だという「発達の最近接領域の理論 (Zone of Proximal Development)」が主張されるが、近年、この概念がさまざまな学習理論に展開されている。しかし、ライティング活動だけにかかわらず、教室内でペア活動を行うにあたっては、うまくいくペアばかりとは限らない (Storch, 2002) ため、教師側の不安や生徒の不安なども無視できない要因となる。

また、生徒の書いた英文の誤りに対して、教師がすぐ正解を与えるのではなく、できるだけ間接的・暗示的なフィードバックを与えるには、生徒が自ら答えを導き出すための辞書や参考書といった学習リソースの利用が必要となる。これら学習リソースの導入は、多少なりとも教師フィードバックの労力を軽減することにつながり、また、生徒がリソースの利用に慣れ親しむことは、生徒の自律的な学びを支える上でも重要な要素となる (田尻, 2009)。

このように、生徒が主体的に書き、より質・量の向上をめざすためのライティング活動の研究が必要とされている。

2.2 本研究のリサーチ・クエスチョン

英語を第二言語として使用する環境では、ピア・レスポンスや教師フィードバック方法についての研究 (Liu & Hansen, 2002, Hyland & Hyland, 2006, Ferris, 2002) が多く行われている。本研究では、それらを参考にしながらも、日本の公立中学校という、英語を外国語として学習する環境に合致する新たな考察を行うため、リサーチ・クエスチョンは以下のとおりとした。

- *生徒が自分の書いた英文に対して受けたピア・レスポンスと教師フィードバックについて、生徒はどのような効果があると認識しているかを明らかにする。
- *生徒に数文のまとまりのある内容を書かせたとき、ピア・レスポンスや教師フィードバックによって、生徒の文のエラーの種類、エラーの頻度、文の長さ・複雑さが経時的にどのように変化するか明らかにする。

3 研究の計画と方法

3.1 参加者

西宮市内にある中学校2年生4クラス (156名) が参加した。すべて筆者が授業を担当するクラスである。

3.2 研究計画

3.2.1 タスク内容

年間を通じ、大きく分けて6つのライティングタスクを与え、週3時間の英語授業の中で、断続的に帯学習形態で10~20分程度のライティング活動を実施した。それぞれのタスクは下書きを終えた後に作品という形で清書させ、下書き原稿も含めてポートフォリオ形式でファイリングした。タスクの内容は図1のとおりだが、ここでは主にタスク5とタスク6でのデータ分析とその結果を報告する。

タスク5では、冬休みの宿題として、思い出に残った出来事を英語で書いてくるよう指示した (第1次原稿)。分量は特に指定していなかったため、それぞれの生徒の書く文章の量には個人差が見られたが、平均語数は40語前後であった。この第1次原稿を回収し、間接的/暗示的な教師フィードバック (誤り箇所にアンダーラインを引くなど) を施した

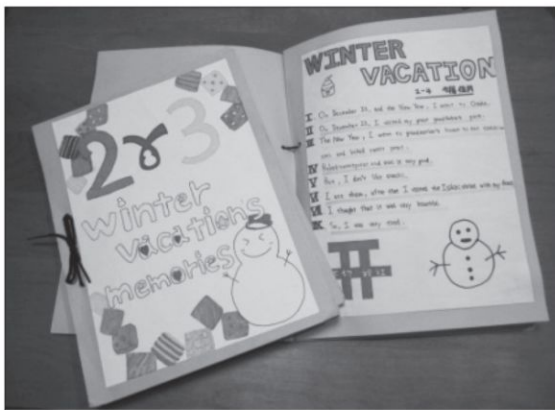
タスク1 (6月～7月)
トライやるウィーク英語文集
タスク2 (9月～10月)
夏休みの思い出作文
タスク3 (11月)
行事振り返り作文
タスク4 (12月)
写真を見てグループライティング
タスク5 (1月～2月)
冬休みの思い出作文
タスク6 (3月)
学級英語文集

▶ 図1：ライティングタスクの内容と実施時期

後、ピア同士で相互アドバイスを行わせ清書させた。清書する前に、授業の中で教師にアドバイスを求めてきた生徒には口頭による教師フィードバックを与えている。完成した清書は、台紙に貼って製本し、作品集としてクラスごとに綴じた後、学校図書室に展示して全校生徒が閲覧できるようにした。

タスク5のピア・レスポンスと教師FBの流れ

個人で下書き→教師FB①→ピア・レスポンス①→教師FB②→ピア・レスポンス②／教師FB③→清書



▶ 写真1：図書室に展示したクラス作品集

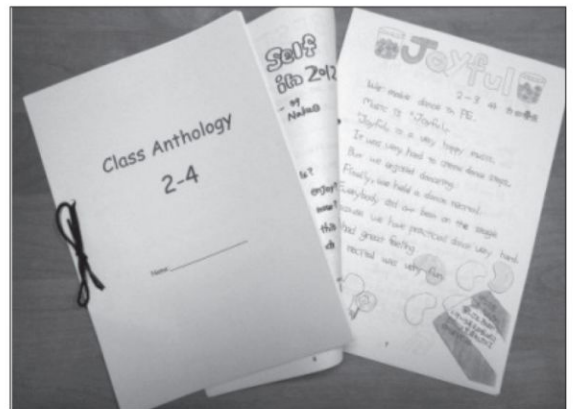
タスク6においては、英語文集企画として、3つのテーマから1つを生徒自身が選び、10文程度のみとまりのある内容を書いたものを、学級英語文集として出版することを事前に伝えた。アイデアマップ作成および第1次原稿を書く段階からピア・レスポンスを実施し、その第1次原稿を回収した後に1回目の教師フィードバックを施した。その次の授業で

は、それら教師フィードバックをもとに、2回目のピア・レスポンスを行わせた。第2次原稿にも2回目の教師フィードバックを施した後、清書に移行させた。清書前にも、再度教師フィードバックを希望した生徒には、口頭でアドバイスを与えた。また、放課後に2回に分けてライティング・カンファレンス（対面式個別指導）を開き、希望する生徒には教師が1対1でのアドバイスを行った。3学期の最後の授業では、生徒に学級英語文集を配布し、鑑賞会を持った。

各タスク後には日本語での自由記述形式でアンケートを行い、生徒に活動の振り返りをさせるとともに、教師側の授業リフレクションにも利用した。

タスク6のピア・レスポンスと教師FBの流れ

アイデア段階からペアで相談（ピア・レスポンス①）→教師FB①→ピア・レスポンス②→教師FB②→ピア・レスポンス③／教師FB③→清書（文集）



▶ 写真2：生徒に配布した学級英語文集

3.2.2 学習リソース

ライティング活動の際には、以下の学習リソースを与え、ピア・レスポンス中、あるいは教師フィードバックの中でもこれらの利用を生徒に促した。辞書については、当初は教師が各クラスに持ち運びしていたが、生徒が和英に加え英和辞典も使うようになってきたため持ち運びが困難になった。そこで、2学期の途中から3学期の終わりまで、第二図書室（これら辞書を保管している教室）にて英語の授業を行った。

・辞書

「チャレンジ英和／和英辞典 第5版」, ベネッセ
・参考書

「自己表現おたすけブック」, 田尻悟郎著, 教育出版

3.3 教師フィードバックの実例

生徒が書いた誤り文(箇所)に対する教師のフィードバックは、タスク1では明示的に解答例を示した。その後、生徒が学習リソースの利用に慣れてくるのに合わせて、徐々に間接的／暗示的なフィードバックを増やしていった。

本稿で主に取り上げるタスク5とタスク6においては、誤り箇所にアンダーラインを引くだけにとどめたり、「自己表現おたすけブック」に掲載されているエラーコードを利用し、生徒自身で誤りを修正することを奨励した。

生徒の英文に対する教師フィードバックの実例

・アンダーライン

I take part in the party last week.

・簡単なアドバイスの記入

I weeped for joy because I won the game!

試合に勝って、“しくしく”泣くかな？

・エラーコードの利用

I was very tense because win the game.

L-7

(注)「自己表現お助けブック」のエラーコード一覧L-7項に、従属接続詞の後は主語と動詞が必要だという解説がある。

3.4 ピア・レスポンスの導入の難しさ

タスク5よりピア・レスポンスを導入したが、本来はもっと早い段階で実施したかった。導入が遅れたのは、年度当初よりペア学習に取り組むことが困難だと思われる生徒がいたため、徐々にペア学習に慣れさせていくのに時間がかかったからである。特にライティング活動は負荷が高いため、無理にピア・レスポンスを行うことは生徒の学習に対して負の影響を与えかねないと判断した。そこで、2学期に入ってから、授業のウォーミングアップでの簡単な単語練習や教科書のペア音読練習を短時間で行ったり、ときには教科書本文内容に関するペアクイズ課題を実施したりするなど、少しずつペアで授業をすることへの抵抗感が減るよう工夫した。特に、タスク5では、誰とペアになるか生徒にアンケートを実施し、極力生徒の不安・不満が出ないように、納得してライティング活動に取り組めるよう配慮した。

また、生徒が学習リソースの利用に慣れるまで、3か月近くの時間を要したことも、ピア・レスポンス

導入に踏み切れなかった間接的な要因となった。

3.5 データ収集と分析

データの種類としては、1) 生徒がタスク後に書いたアンケート記述、2) 生徒のライティング作品が綴じられたファイル、3) 1名の生徒へのタスク後のインタビュースクリプト、の3つがある。本研究では、156人の生徒が参加したが、欠席やファイリングの欠損がある者は、データ分析から除外せざるを得なかったため、アンケートについては119名、生徒が書いた原稿を綴じたファイルについては85名のデータを分析した。

3.5.1 ピア・レスポンスと教師フィードバックに対する生徒の認識

タスク5、タスク6がそれぞれ終わった直後に、生徒には自由記述形式のアンケートを実施した。

これら生徒の記述をカテゴリ分類することで、ピア・レスポンス／教師フィードバックについて生徒がどのような認識を持っているかを明らかにした。ただし、これらアンケートは当初からタスク間比較のため実施したのではなく、生徒に活動を振り返らせることと、教師の授業リフレクションを目的として行ったため、質問項目についてはタスク5と6で若干異なっている(資料2, 3を参照)。

まず表1では、タスク5後の生徒アンケートのうち、ピア・レスポンスの内容に関する生徒の質問の答えをカテゴリ分類し、どのようなピア・レスポンス項目が認識されていたかを明らかにした。その結果、大きく分けて「文構造に関するレスポンス」、「意味内容・表現に関するレスポンス」の2つのカテゴリに分けられ、さらに「その他」項目として、「友達への感謝」や「教え合う楽しさ」が現れた。

「文構造に関するレスポンス」項目としては、「文の作り方」、「スペリング」、「動詞の語尾変化(-s, -ed, -ing)」などを中心としながら、接続詞についてのアドバイスが他の品詞よりも多く出現していることがわかった。タスク5は、過去を振り返っての創作ライティングであったため、動詞の過去形についてのピア・レスポンス項目が多いことは当然と言える。接続詞については、思い出を語る表現に取り組んだ結果、when / because といった従属接続詞を使う場面に関する表現について、ペアで相談したことを示している。また、明確にどの品詞について

友達にアドバイスされたか（あるいはアドバイスしたか）を振り返れなかった生徒は、「文の作り方についてアドバイスをもらった」（18人）という記述になっていた。主に、英文を書くときの単語の並べ方（語順）に関するアドバイスがこれに当たる。

「意味内容・表現に関するレスポンス」項目としては、最も目立ったのは「語彙・表現の増加」項目である。ピア・レスポンスの最中、生徒たちは頻繁に辞書を引き、言いたい日本語の内容に合う語彙を探していたことを裏づける結果となった。また、若干数ではあるが、文章構成にかかわる友達のアドバイスがあることもわかった。

■表1：Task 5（生徒の振り返りによる）ピア・レスポンスタイプ

文構造に関するレスポンス	文の作り方	18	50
	スペリング	7	
	動詞の変化形 (-s, -ed, -ing)	7	
	接続詞	13	
	冠詞	2	
意味内容・表現に関するレスポンス	文法知識の深化	3	38
	語彙・表現の増加	24	
	日本語のわかりやすさ	3	
	読みやすさのアドバイス	3	
	書きやすさのアドバイス	4	
その他	内容の深化・充実	4	21
	友達への感謝コメント	12	
	教え合う楽しさ	7	
	ピアレスポンスへの戸惑い	2	
記述なし		15	
合計		124	

表2では、ピア・レスポンスを実施したことで、生徒が自分たちの英文のどのような点が改善できたと認識しているかを調べた。文構造に関する項目は表1のカテゴリ分類どおりだが、「意味内容・表現に関する効果」では、友達の英文を読み、意見を聞くことにより、新たな表現方法を知ったり、英文を書くときに「読み手意識」を高めることがわかった。このようなピア・レスポンスができたペアは少ないものの、今後のピア・レスポンスの可能性を示唆していると言える。

■表2：Task 5（生徒の振り返りによる）ピア・レスポンスの効果

文構造に関する改善点	文の作り方	15	46
	動詞の変化形 (原形, -s, -ed, -ing)	14	
	be 動詞の理解	3	
	接続詞の理解	8	
	その他 (冠詞, 代名詞, 前置詞など)	6	
意味内容・表現に関する改善点	語彙・表現の増加	20	33
	表現方法の違いの認識	4	
	内容の深化・充実	2	
	読み手意識の深まり	7	
その他	誤り指摘の効果	6	
記述なし		38	
合計		123	

表3では、教師フィードバックと学習リソースの利用やその有用性に対する生徒の認識をカテゴリ化した。教師フィードバックについては、語法については間接的／暗示的なフィードバックを心がけたことが、辞書を中心とした学習リソース利用を生徒たちに促していることがわかる。辞書を利用して語法確認をすることが、学習リソース利用の有用感を高めたり、自ら解答を導き出す満足感につながるケースがあったことがわかった。

特徴的なのは、チームワークが高まったという記述をした生徒が多かったことである。生徒が書いた原稿に対し、教師は文構造・文法的誤り箇所を間接的／暗示的に指摘することに徹したが、このような

■表3：Task 5（生徒の振り返りによる）学習リソースと教師FBの利用

学習リソースの利用	辞書の例文の活用	7	55
	語法・表現方の確認	40	
	辞書・参考書利用の有用感	4	
	答えが見つかる満足感	4	
教師フィードバックの利用	語法に関する教師FB	20	34
	内容深化に関する教師FB	3	
	教師のアドバイスへの信頼感	11	
その他	チームワークの促進	25	30
	非対称な意見交換	5	
記述なし		25	
合計		144	

教師のフィードバックスタイルが、学習リソースを介しながらピア同士で正解を見つけることにつながり、「チームワークの促進」という生徒の認識につながったと考える。また、若干数ではあるが「教師アドバイスへの信頼」を明記した生徒もあり、誤りに対する気づきの点では、生徒間の知識では対応できず、教師の英語知識の助けが必要なことが見て取れる。

表4では、タスク6（英語文集企画）におけるピア・レスポンスの効果を分類している。ここでは、タスク5で見られた「読み手意識の高まり」の効果は見られなかったが、読み手意識が下がったわけではなく、むしろ他者に見られる文を書くという行為が、生徒にとって目新しいものではなくなった可能性がある。「その他」にある「リソース利用への手引き」は、ピア同士でアドバイスする際にも学習リソースを用いるようになってきたことの一端を示していると考えられる。

■表4：Task 6（生徒の振り返りによる）ピア・レスポンスの効果

文構造に関する改善点	文の作り方	14	35
	動詞の変化形 (原形, -s, -ed, -ing)	2	
	スペリング	4	
	接続詞の理解	5	
	その他 (冠詞, 代名詞, 前置詞など)	10	
意味内容・表現に関する改善点	語彙・表現の増加	19	32
	内容の深化・充実	11	
	新たな語句・表現の追加	2	
その他	リソース利用への手引き	9	12
	非対称な意見交換	3	
記述なし		37	
合計		116	

表5では、タスク6における教師フィードバックの効果を分類している。意味内容・表現に関する改善点（教師のアドバイス）の中でも、特に未習の文法事項に関するアドバイスが生徒の印象に残ったことがうかがえる。

最後に、生徒アンケートの分類で目立ったことは、「記述なし」の多さである。特にピア・レスポンスについては、今回のアンケート質問では、生徒自身に振り返らせることが難しかった。今後、生徒にピア・レスポンスについての意識をより意図的に振り

返らせるには、振り返りシートの質問の工夫、あるいは、生徒のメタ認知を高める指導が必要である。

■表5：Task 6（生徒の振り返りによる）教師フィードバックの効果

文構造に関する改善点	文の作り方	20	41
	文脈に合う動詞（の種類）の提示	8	
	命令文の提示	4	
	接続詞の理解	9	
意味内容・表現に関する改善点	語彙・表現の増加	27	60
	内容の深化・充実	2	
	未習の文法アドバイス	31	
その他	リソース利用への手引き	5	9
	教師からのアドバイスなし	4	
記述なし		5	
合計		115	

3.5.2 生徒の英文の誤り分類

表6には、タスク5で生徒が書いた英文の誤りの種類と数を示した。

■表6：Task 5における生徒が書いた文の誤り分類

文構造に関する誤り（品詞別の誤り）	主語	17	161
	動詞	22	
	目的語	6	
	代名詞	10	
	名詞（複数形）	6	
	冠詞	10	
	前置詞	21	
	動詞の変化（-ed, -s, -ing）	34	
	接続詞の誤り	16	
	従属文の主語と動詞の脱落	5	
意味内容・表現に関する誤り	従属文の孤立	14	88
	文脈に合わない語の使用	21	
	語順の乱れ	15	
	表現方法の選択の誤り (There is ~の誤った利用など)	23	
	内容深化につながった誤り	14	
	未習の文法事項への訂正 教師と共同で作った表現	12	
その他	スペリング	13	20
	句読法	2	
	誤りなし	5	
合計		269	

基本的な文法項目に関する誤りは、「品詞別の誤り」として分類した。それに対し、文章構成や表現にかかわる誤りは、「意味内容・表現に関する誤り」に分類した。誤りの種類で言えば、局所的 (local) な文法的誤りの中では「動詞の変化」の誤り数が多かった。その他にも動詞に関する誤りは多かったが、意味を勘違いして用いていたものや、be 動詞の脱落や主語との不一致などが主であった。意味内容に関する誤りでは、副詞 (句) の使用が文脈に合わなかった誤りや、There is 構文を文脈に合わない場面で用いたりする誤りが多かった。これらの誤りは、日本語の文章を英語で表現するとき直訳してしまうために生じる認識のずれによるものだと考える。内容の深化につながった誤りとは、必ずしも誤りと言えない場合でも、文が短すぎて意味が通りにくい文への指摘を指している。それらの指摘により、語数や文章数が増えたり、よりの確な表現に書き換えられたりするきっかけになった。

表7には、タスク6での誤りの種類と数を示した。

■ 表7: Task 6-1における生徒が書いた文の誤り分類

文構造に関する誤り (品詞別の誤り)	主語	9	139
	動詞	28	
	助動詞	3	
	目的語	9	
	代名詞	10	
	名詞 (複数形)	5	
	冠詞	8	
	前置詞	17	
	動詞の変化 (-ed, -s, -ing)	17	
	接続詞の誤り	9	
	従属文の主語と動詞の脱落	15	
	従属文の孤立	9	
意味内容・表現に関する誤り	文脈に合わない語の使用	15	132
	語順の乱れ	23	
	表現方法の選択の誤り (There is ~の誤った利用など)	33	
	内容深化につながった誤り	15	
	未習の文法事項への訂正	28	
	教師と共同で作った表現	18	
その他	スペリング	14	27
	句読法	9	
	誤りなし	4	
合計		298	

それぞれのタスクで生徒が書いた総語数が異なるため、タスク間の誤り数は単純に比較できない。しかし、タスク内での誤りの種類の割合を比べてみると、タスク6では、全体の誤り数の中で「意味内容・表現に関する誤り」の占める割合が、タスク5よりも高くなっていることがわかる。特に「未習の文法事項への訂正」、「教師と共同で作った表現」項目について顕著に割合が高くなっている。生徒たちは、タスク6でより意味的にまとまりがあり、複雑な内容を書こうとしたため、授業中での教師フィードバックだけで疑問点が解決しない生徒もいた。そこで、タスク6では、2日間に分け放課後の時間帯でライティング・カンファレンスも行った。その結果、どうしても未習の文法事項を用いなければ書けない表現については、教師のアドバイスで文を書き換えるケースが、タスク5に比べると増えたことが関係していると考えられる。

表8には、2回目のピア・レスポンスを終えた後での誤り数を示した。まだまだ細かな文法的な誤り

■ 表8: Task 6-2における生徒が書いた文の誤り分類

文構造に関する誤り (品詞別の誤り)	主語	3	38
	動詞	6	
	助動詞	1	
	目的語	1	
	代名詞	6	
	名詞 (複数形)	3	
	冠詞	1	
	前置詞	6	
	動詞の変化 (-ed, -s, -ing)	6	
	接続詞の誤り	2	
	従属文の主語と動詞の脱落	1	
	従属文の孤立	2	
意味内容・表現に関する誤り	文脈に合わない語の使用	11	42
	語順の乱れ	6	
	表現方法の選択の誤り (There is ~の誤った利用など)	8	
	内容深化につながった誤り	4	
	未習の文法事項への訂正	9	
	教師と共同で作った表現	4	
その他	スペリング	12	51
	句読法	7	
	誤りなし	32	
合計		131	

を見逃しているが、ピア・レスポンスと教師フィードバックの相互作用によって、生徒の書く文の正確性は大きく向上できることが示されている。

3.5.3 文の正確性の向上

生徒が書く文の正確性が、ピア・レスポンスと教師フィードバックでどれだけ向上したかを見るため、生徒が書いた文50語を単位とし、誤り数を出した。

表9では、生徒が書いた誤りの数をより客観的に示すため、誤りの数をタスクごとの総語数で割り、50語当たりの誤り数をタスク間で比較した。タスク5と比べると、タスク6では、文構造に関する誤り出現数が減少している反面、意味内容・表現に関する誤り出現数は増加している。ここでは、数値の検定は行っていないため、あくまで傾向を示すという解釈にとどまるが、タスク5からタスク6にかけて行ったピア・レスポンスと教師フィードバックによって、品詞ごとの局所的 (local) な文法的な誤り、あるいは基本的な英語の語順の間違いなどは改善できたことは間違いない。意味内容に関する誤り数が増加したということは、タスクの難易度が上がることで、生徒がよりまとまりのある複雑な文章を書くようするとき、また新たな誤り (意味内容・表現に関する誤り) が出現することを示している。

■ 表9：50語当たりの誤りの数 (n = 85)

Task 5		Task 6	
文構造に関する誤り	意味内容・表現に関する誤り	文構造に関する誤り	意味内容・表現に関する誤り
2	1	1.5	1.4
(Task 5 総語数 3930語)		(Task 6 総語数 4640語)	

3.5.4 文の複雑さの分析

文の複雑さがタスク間でどれだけ向上したかを見るために、T-Unit を指標として用いた。T-Unit では、従属節 (従属接続詞 because, when など) や that 節、あるいは関係節を含む文はすべて1 T-unit として数え、and / but などの等位接続詞で接続された文は2 T-Unit として数える。ここでは、100 T-Unit を単位として、従属接続詞の出現頻度がどれくらいあるかを、複雑性を判定する1つの指標とした。そこで、100 T-Unit 当たりの従属節の数を接続詞別

(because, when, if) にタスク間比較し、表10に示した。

タスク5では100 T-Unit 当たり11個の従属節 (「その他」には that 節を含む) があるのに対し、タスク6では16個あった。統計的な検定は施していないが、傾向として、タスク5に比べて、タスク6での従属接続詞の使用頻度が高い傾向にあることが示された。

■ 表10：100 T-Unit 当たりの従属節の出現数 (n = 85)

Task 5				
because	when	if	その他	計
4	4	1	2	11
Task 6				
because	when	if	その他	計
6	4	3	3	16

タスク間比較に加え、タスク6における従属接続詞を含む文の出現頻度をトピックA～Cごとに分析すると、表11に示すように、トピックごとに従属接続詞の出現頻度が異なることがわかる。今回の「英語文集企画」では、以下の3つのトピックから1つを選ぶ形式になっていたが、表11にあるように、トピックAを選んだ生徒が最も多く従属節を含む文を書いていた。作品の中の複文の数については、各生徒の固有の表現力・英語知識によるところが大きいが、後述するように、トピックAの「なりきり英作文」という内容が、複文を使わないと言いたい内容が表現できない状況を生みやすかった可能性を示している。

*トピックA「なりきり英作文」

身の回りの物 / 自分の宝物になりきって、その“物”が生きているかのように語りかける口調でライティング。例『I am your shoes. I always play soccer with you. ～などの書き出しで』

*トピックB「1年後の自分へ手紙」

1年後の卒業式を目前にした自分に対して、友達が語りかけるかのようにメッセージを書く。例『Dear Katsunori. How are you there? Are you happy? ～などの書き出しで』

*トピック C 「2年生で最も感動した思い出」

1年間で一番感動した出来事を1つ選んで、そのときの状況や気持ちを感謝の気持ちを込めてライティング。例『My best memory of 2nd grader is ...』などの書き出しで

■表 11：Task 6 トピックごと接続詞出現数（100 T-Unit 当たり）

	because	when	if	その他	計
Topic A	8	6	3	3	20
Topic B	2	3	5	3	13
Topic C	5	1	1	4	11

今回のデータ分析では、データ分析した85人のうち、トピック A を選んだ者が35人、B が31人、C が19人であった。以下、トピックごとの生徒が書いた作品例を見ていく。

まず始めに、トピック A を選択し、複文の使用も多かったある生徒の作品を例示する。この生徒は、タスク 5 の際には、because から始まる従属節を主節と切り離して2文として書く誤りがあったが、その文は、I was very happy when I saw snow. Because I can't see snow in Nishinomiya. という非常にまとまり度の高い文章中での誤りであった。そして、タスク 6 では接続詞の誤りは改善されており、比較的まとまりのある文章を書いた。この生徒の例は、積極的に書きたい内容を書くことに挑戦し、誤り文を書きつつも、最終的には英文の正確性や表現力を高めることができた良い例である。

*生徒の作品例①（タイトル：School Uniform）

I'm your school uniform. I'm worn by you every day. You sometimes get me dirty but I'm done the laundry.
You don't wear me when it is hot but I'm useful when it is cold. You love me because I'm strong.

トピック B では、「手紙」という書くフォーマットが影響してか、どちらかという単文主体で単語数も少ない作品が多い傾向にあった。しかし、このトピックを選んでいても、複文を用いてより複雑な内容を英語で表現しようとする生徒もいた。その一例を、作品例②に示す。この生徒は普段から英語学習に非常に関心が高いため、誤り文を書くことを恐れずに、積極的に言いたいことを英文で表現し、よ

りまとまりのある内容を書こうと挑戦したと思われる。

*生徒の作品例②（タイトル：Dear Myself in 2012）

Dear “(自分の名前)”
How are you there? Was the high school entrance exam finished? What did you feel about the last game of club activity?
I can't imagine you. I think that I try hard both study and club activity because I don't want to regret. I have good friends and enjoy school life now.
So, I will feel lonely when I graduate. Never give up! even if you got a hardship. I wish that you are happy!

続いて、もう1点トピック B を選んだ生徒の作品を紹介する。

*生徒の作品例③（タイトル：Dear next year's me）

Dear next year's me,
How are you? You are in the first year of high school now. Did you continue club activities till the end? Which high school will you go to? If you are a high school student, how do you spend high school life? Are you happy now? I'm living a happy life. I'd like to meet you in the future.

前出の作品例②に比べれば単文の数が多く、8 T-Unit で、接続詞 if を1回用いている。しかし、内容的には手紙形式の文章としてまとまりがある。必ずしも複文がなくとも作品として成り立つ手紙形式での自由作文は、やはり接続詞の頻度は低くなる傾向にあったことを示している。

続いて、トピック C について述べる。作品例④にあるように、トピック C を選んだ生徒の従属接続詞の利用は、他に比べてさらに少なかった。どのような文を書くかは、生徒の固有の言いたい表現に依存しており一概にトピックに左右されるとは言えないが、トピック C を選んだ生徒の傾向を見ると、過去の思い出を、単文あるいは等位接続詞でつないで書いているケースが多かった。

*生徒の作品例④ (タイトル: Forest Park)

I caught some insects in Kabutoyama with my friend. We went to Kabutoyama by bus. We walked mountain path from a bus stop. We ate lunch in river side. We walked mountain path more. And I found a café in river side. We ate curry and rice in a café. We hurried to the bus stop. And we went back home by bus.

ここに示した4つの作品はあくまで代表的な例であり、個々の生徒によりT-Unit数、複文の数については大きな差がある。あくまで、トピックごとの複文の数を調べた結果に基づいて例示した。

4 結果と考察

4.1 生徒アンケート分類からわかったこと

アンケートをカテゴリ分類した結果、細かな点での文法的な誤り、つまり、スペリング、動詞の語尾変化、冠詞、前置詞などの局所的(local)な誤りについては、ピア・レスポンスにおいて、文の正確性の向上を図ることが可能であることがわかった。ただし、生徒同士の互恵的なアドバイス交換を支えるために、間接的/暗示的な教師フィードバックを併用してピア・レスポンスを行うことが大事であることもわかった。さらに、ライティング活動中には、学習リソースを用意し、教師あるいは生徒間のアドバイス交換をより効果的にすることが重要なことも示唆された。

今回のタスク5とタスク6で行った合計5回のピア・レスポンスでは、localな文法的誤りの改善だけでなく、数は少ないものの、日本語の文章を整えて英語にしやすいアドバイス、あるいは、内容が深まり続きが書きやすくなるようなアドバイス交換なども見られ、ピア・レスポンスにより生徒の書く文のまとまりをより高める可能性が確認できた。

また、生徒間・生徒—教師間のチームワークを高めていくためには、ピア・レスポンスあるいは教師フィードバックの際に、学習リソースの利用を促進させることが鍵になることもわかった。一部の生徒がアンケートに記したように、生徒たちは、辞書や参考書を使いこなせるようになることで、その有用

性を感じ、自ら答えを見つける満足感を得ることができるようになっている。このような生徒が育つことは、将来的に自律した英語学習者を育てるという観点からも望ましいことである。

4.2 生徒が書いた英文分析からわかったこと

タスク5およびタスク6で生徒が書いた英文を分析した結果、誤りの種類としては、品詞ごとに分類される局所的(local)な誤りが多いことがわかった。中学2年生という学習者の英語知識量を考慮すると当然のことと言える。ただし、従属接続詞(従属文)の誤りについては、文の複雑さや意味まとまりが高まるglobalな文法的誤りだった。

タスク5とタスク6の誤りの内容比較では、タスク6に移行したときの方が、文構造に関する誤り数は減ったものの、意味内容・表現に関する誤り数が増加していることがわかった。英文の正確性の観点からは、誤りの増加となるが、ここで教師フィードバックを意図的に行うことで、生徒の書く力を伸ばす機会にもなるため、意味内容・表現に関する誤りの増加は肯定的にとらえることが必要だと考える。生徒間だけでは解決できないglobalな誤りや、未習の文法項目を用いないと書けない表現などを取り上げて、丁寧に教師フィードバックをかけることで、将来的により意味まとまりを意識しつつ、正確な英文を書く生徒を育てることにつながる。

また、英文の複雑さについては、T-Unitごとの従属節の出現頻度を目安として分析した結果、ピア・レスポンスと教師フィードバックを継続して行った結果、生徒が書く文章において複雑さが上がる傾向にあることがわかったと同時に、ライティング活動ではトピック選択によって文章の複雑さが大きく左右されるという一面も浮き彫りとなった。本研究では、あくまで傾向としてはあるが、創作ライティングタスクとして、because, when, ifなどの従属接続詞を生徒に積極的に書かせたい場合、「なりきり英作文」というトピックジャンルに一定の効果が示唆された。

5 まとめ

本研究では、中学生学習者にも、ライティング活

動におけるピア・レスポンスに効果が見られることがわかった。しかし、中学生段階の学習者の英語知識のレベルでは、まだまだ言いたい（書きたい）内容が表現しきれない場面も多く、いかに教師が効果的にかかわるかが重要であることも明らかになった。個別の生徒の表現したい内容に沿うためには、未習の文法事項についても、学習リソースを介しながら効果的に教師フィードバックを施す必要がある。その際には、生徒のつまずきや書きたい内容を丁寧にくみ取り、生徒に負担をかけすぎないように、しかし新たな英語知識の獲得につながるよう配慮した教師フィードバックを心がける必要がある。

任意でインタビュー調査に応じてくれた生徒は、日本語のアイデアを英語にすることの難しさについて以下のように語っている。

（昔の自分は）かなり簡単な言葉ばかりで（英語創作文を）書いてますよ。なんか、日本語にするときから簡単なのを選んでしまうんですね。英作文は絶対難しいやろなあって。でも（今は）あまり考えずに（英語を書こうとしている）。すごい進歩ですよ。

かつては、短い文をならべて負担を少なくして書くことに意識が向いていたが、徐々に書きたい内容を豊かに表現しようと挑戦するようになったことが見て取れる。しかし、新しい表現への挑戦には勇気があることについて、次のように語っている。

when とか because は全然使ってないと思います。after は1年の頃から after school とかあったんで使うんですけど、because / when は2年になってから出てきたんで。まだ親しみがないから使いにくい、みたいな。だから日本語を書くときに「～のとき」ってなるのを避けてますね。（中略）なかなか、（新しい表現を）使ってみよう、っていうタイプじゃないんで。

この生徒は、英語への学習意欲は非常に高い生徒である。上記のようなライティング時の不安を軽減できるように、ピア・レスポンスや教師の個別指導を活用すればどうか尋ねたところ、以下のように語った。

先生だったら、言葉が難しいときがあるんですよ。（アドバイスを）書かれても、どういう意味ってどういう意味？みたいな。友達やったら、すぐ気軽に聞けるじゃないですか。でも先生だと、バタバタしてるし。友達だと、気軽に聞けたり、一生懸命（辞書などを使って）調べてくれるじゃないですか。逆に先生の良いところは、正確性がいちばん。ここ変えた方がいいよって先生に言われたら、安心して書けるんで。でもまあ、詳しくわあ～って聞けないところが。生徒同士だったら、正確性はないけど、一緒にしゃべったりできるから。その、たくさんの意味を教えることができるんですね。

友達とのピア・レスポンスの効果も、教師のアドバイスの正確性も認めつつ、教師からは授業中になかなか満足するアドバイスを得ることができない状況を語っている。この生徒の語りからは、ピア・レスポンスの継続的・発展的な取り組みの重要性がうかがえる。生徒同士の話し合いでも、ある程度正確性の高いアドバイス交換を可能にする取り組みが課題と言える。また、教師フィードバックについては、授業中はどうしても多数の生徒を相手にするため、十分な時間が確保できていないことが課題である。この生徒のように、より深い教師のアドバイスを求めている生徒に対応するためには、定期的なライティング・カンファレンスの実施など、授業時間外でも生徒にフィードバックを返す機会が必要になる。

この生徒に、教師の文法指導方法の改善点について尋ねたところ、以下のように語った。

when とか、ワークだけじゃなくて、ニュアンス変わったときの使い方とかも教えてほしいですよ。説明のときに「こういうニュアンスの書き方もあるんだよ」って教えてもらったら。そんなんワークとかにも何にもものってないじゃないですか。書いてても全然わからないんで。これはどういうニュアンスで使うんだよ、とか。解説あったらいいなあって思いますね。

この生徒は、文法用語についても、能動文などの用語について、難しい言葉、文法表現を控えてほしいという要望を語っていた。不慣れな文法項目につい

では、どのような場面で、なぜその表現を使うのか、といった、言語の使用場面を意識した教師フィードバック、文法指導があれば、このような生徒の悩み、不安も軽減できると考える。

本研究では、中学生段階の学習者でも、ライティング活動におけるピア・レスポンスと、それを促すよう意図的に学習リソースを介在させた教師フィードバックを施すことで、よりまとまりのある内容を書く力が伸びることがわかった。しかし、その伸びと合わせて、より複雑な内容を書くことの難しさも増し、生徒の不安感も高まる。今後は、ピア・レスポンスの正確性を高めていくことと同調した、

教師フィードバックの配慮・方法についても研究を深めることが必要である。

謝 辞

このような研究の機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会のご関係者の皆様、選考委員の先生方、とりわけ大友賢二先生には貴重なご助言、ご指導を賜りました。厚く御礼申し上げます。

また、本研究の実践・執筆に際して、常に励ましのお言葉をいただき、多くの点でご指導いただきました兵庫教育大学の吉田達弘先生に心よりお礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Ferris, D.R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor Michigan: The University of Michigan Press.
- * Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Kambara, K. (2009). *Individual learners' development in EFL writing at a Japanese junior high school: Effects of teacher's feedback and peer responses on their performance*. An MA Thesis submitted to

Hyogo University of Teacher Education.

- * Liu, J., & Hansen, J.G. (2002). *Peer response in second language writing classrooms*. Ann Arbor Michigan: The university of Michigan Press.
- * Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- * Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- * 田尻悟郎, (2009). 「(英語) 授業改革論」. 東京: 教育出版.

資 料

資料1: 肯定文の中の when

接続詞の「when: ~とき」について

* “同時に起こる(起こった)出来事”を、まとめて言いたいとき

“when (～とき・・・・)”を使って表現できます

例① **When** Emma snitched cookies, her mother came in the room.
【.(カンマ)が必要です】

例② Emma's mother came in the room **when** Emma snitched cookies.

*snitch (スニッチ) (食べ物を)つまみ食いする

(例①の日本語)
エマがクッキーをつまみ食いしたとき、(彼女の)お母さんが部屋に入ってきた。

(例②の日本語)
エマの母が部屋に入ってきたのは、エマがクッキーをつまみ食いしたときだった。

****ポイント1 (初級編) ****
もともと、
・ Emma snitched cookies. “エマはクッキーをつまみ食いしたよ。”
・ Her mother came in the room. “彼女のお母さんが部屋に入ってきたよ。”
という2つの文だったところを、
“when (～とき・・・・)”を使って「まとまり」を高めたのが、上の「例①/例②」の文です。

****ポイント2 (上級編) ****
例の①と②と、英語の書き方は違うし、日本語訳も少しちがっています。
①と②とでは、言いたい内容は、どのように違うと思いますか？

・ ヒント: 「エマのお母さん怒ったんだって」など、お母さんの話題が続くのは、①の場合。
: 「エマは必死で言い訳したんだって」など、エマのことが話題として続くのは②の場合。

<p style="text-align: center;">== 練習問題 ==</p> <p>I. カッコ内の例文を参考にして、1. ～5. の下線に入る語を書こう。</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center; font-size: small;">*過去進行形</p> <p style="text-align: center;">My sister was reading a book. (私の姉は本を読んでいた)</p> <p>When I came home, my sister was reading a book.</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">(私が家に帰ったとき、(私の) 姉は本を読んでいた。)</p> <p>My sister was reading a book when I came home.</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">(姉が本を読んでいたのは、私が家に帰ったときのことでした。)</p> </div> <p>1. _____ I got up, my brother was _____ breakfast. <small>(私が起きたとき、(私の) 兄は朝食を食べていました。)</small></p> <p>2. _____ I went to the park, Peter was _____ there. <small>(私が公園に行ったとき、ピーターがそこを走っていました。)</small></p> <p>3. Tom was _____ my computer _____ he came to my house. <small>(トムが僕のパソコンを使っていたのは、彼が僕の家に来たときだった。)</small></p> <p>II. 日本語にあうように、() 内の語句をならびかえなさい。</p> <p>1. わたしが公園に行ったとき、ケンはその場で踊っていました。 When I (to the park / dancing / there / Ken / went / was / , / .)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>2. わたしが走っていたのは、トムがサッカーの練習をしていたときでした。 I was (Tom / running / when / practicing / was / soccer / .)</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p style="text-align: center;">== 答え ==</p> <p>I. 1. When, eating 2. When running 3. using, when</p> <p>II. 1. went to the park, Ken was dancing there. 2. running when Tom was practicing soccer.</p>
--	---

資料2：冬休みの思い出作文アンケート

** 英語科 「冬休みの思い出作文」アンケート **

() 組 () 番 名前 ()

注：このアンケートはひとり一人の意見をもとに、先生が今後の授業に参考にするためのもので、個人の成績には関係ありません。

Q1：冬休みの作文の「下書き part II」を書くとき、友だち（ペア）のどのようなアドバイ스가役に立ちましたか？

Q2：友だち（ペア）に下書きを読んでもらったことで、英語の文を書くことについて、何か新しい知識が増えたり、思い出したことを、具体的に教えてください。

Q3：「辞書」や「お助けブック」、あるいは「先生からのメッセージ（解説）」は、友だち（ペア）との相談やアドバイス交換に役立ちましたか？具体的に教えてください。

資料3：2年生英語科ライティング活動アンケート

* 2年生 英語科 ライティング活動アンケート *

() 組 () 番 名前 ()

Q1：文集を手にとってみて、改めて自分の作品を見て満足できた部分や、次はこうしてみたいと感じたことは何ですか。また、友だちの作品を読んでみて感じたことも教えてください。

Q2：作品の下書きを書いていたとき、「先生のアドバイス」、「友だちのアドバイス」のそれぞれが、どのように役に立ちましたか。最も役立ったことを書いてください。

・「先生のアドバイス」が役に立ったところ

・「友だちのアドバイス」が役に立ったところ

Q3：1年前から現在までのライティング活動を比べてみて、ライティング活動を行ったことで、どのような点が英語学習のプラスになりましたか。