

高校生の英作文における 「文章のまとめ」に焦点を当てた ピア・フィードバック活動の効果

茨城県立水戸桜ノ牧高等学校 教諭 野上 泉

概要

本研究は、生徒同士でのフィードバック活動を英作文の授業に取り入れ、構成、結束性、一貫性といった文章のまとめに必要な要素に注目させることによって、生徒の作文を書く力が向上するかどうかを検証したものである。高校3年生57名が約6ヶ月間に5つの作文タスクに取り組み、事前・事後に行った作文テストおよびアンケートによって変化を調査した。その結果、作文を書く力が質、量ともに改善したこと、生徒の作文についての感じ方も全体的には肯定的に変化したことが分かった。また、生徒がどのような点に焦点を当ててフィードバックをしたかを、フィードバック・シート上のコメント数で調査したところ、構成、内容、一貫性、結束性に関するコメントが多いことが分かった。一方で、英語熟達度別に結果を見たとき、熟達度下位群は「結束性」について実際の作文の点数が伸びており、フィードバックではコメントもしているにも関わらず、自信をもって使えるようになっていないことが分かった。

1 はじめに

日本の高等学校での英語教育において、英作文指導の主な目的は文法、文構造や語彙の知識を養うことで、文単位で書くことが中心であった。そのため生徒がパラグラフ単位で英文を書く機会に限られており、パラグラフ単位で書く能力の育成が遅れていた。

近年、この傾向に変化が見られる。高等学校学習指導要領において、生徒がまとめのある文章を書けるようになることが求められ（文部科学省、2010）、ほとんどの教科書でパラグラフ単位でのライティングを扱うようになった。また、大学入試においてもパラグラフ単位での英作文を課す大学が増えており、英検2級でも2016年度よりライティング・テストが導入された。

しかしながら、まとめのある文章を書く能力は現状ではまだ十分に養われているとは言い難い。文部科学省が2015年に行った調査によると、調査を受けた高校3年生約7万人のうち、約30%が要約および意見を書かせる英作文のセクションで白紙回答であった。また、約60%の生徒が、高校の授業で自分の意見を英語で書く機会がほとんど、または全くなかったと回答した。パラグラフ単位で英文を書く経験の不足が生徒の英作文能力に影響していることが見て取れる。

このように日本の高等学校の英語教育においてはパラグラフ単位でまとめのある英作文を書くための指導が十分根付いておらず、効果的な指導方法を探っていくことが必要である。

本研究では、まとめのある文章を書くための指導の一つの方法として、文章のまとめに焦点をあてた生徒同士でのフィードバック活動を授業に取り入れ、その活動が生徒の作文を書く力にどのように影響を与えるかを検証していく。

2

関連する先行研究

2.1

英作文のまとめり (構成, 結束性, 一貫性)

まとめりのある英語の文章とはどのようなものだろうか。Grabe and Kaplan (1996, 大井 2008に引用) はライティングの能力を (a) 言語面, (b) 文章構成面, (c) 周辺面, (d) 内容面, (e) プロセス面の5つにまとめているが, そのうち (b) の文章構成面が文章のまとめりに関する能力と考えられ, これには, 「導入, 本論, 結論」といった文章の構成の他に, 文章の「結束性 (cohesion)」や「一貫性 (coherence)」が含まれている。日本の高校の英作文指導では主に (a) の言語面に焦点が当てられてきたが, それ以外の側面にも留意して指導する必要があるだろう。文章の構成については大井 (2008) が指摘するように, 日本語の文章と英語の文章とでは構造が異なるため, 日本人学習者は英語での文章の書き方を学ぶ必要がある。次に, 結束性とは文と文や節と節の, 文法的, 語彙的な繋がりのことである。Halliday and Hasan (1976) は結束性を, (1) 指示 (reference), (2) 代用 (substitution), (3) 省略 (ellipsis), (4) 接続 (conjunction), (5) 語彙的結束 (lexical cohesion) という5つのカテゴリーに分類している。これらの中で (1) 指示と (4) 接続は特に書き言葉における文法的, 語彙的な結束を与えるものとされており (Witte & Faigley, 1981), 英作文の結束性において重要な要素と言える。一貫性とは文章の意味的な繋がりを意味する。結束性と違って, 一貫性は読み手および書き手の主観によって影響を受けるために, 客観的に測定するのが難しいとされている (Grabe & Kaplan, 1996)。一貫性を教えるための有効な手段としては話題構造分析 (topical structure analysis) を挙げる研究者もいる (Aoki, 1998; Connor & Farmer, 1990など) が, 高校の日々の授業のなかで使用する方法としては複雑で時間がかかると思われるなどの問題がある。

以上より, 高校生がまとめりのある文章を書けるようにするためには文章の構成, 結束性, 一貫

性の指導をすることが必要であり, 授業での指導方法に工夫が求められる。

2.2

英作文の指導方法

第二言語 (second language, 以下L2) におけるライティングのプロセス研究は, 母語 (first language, 以下L1) ライティングのモデルに基づいて行われてきた。最もよく知られているL1作文モデルはFlower and Hayes (1981) の認知プロセス・モデルで, このモデルでは, 作文の過程は, アイディア想起から作文, 書き直しと一直線に進んでいくものではなく, そのような各過程を行ったり来たりしながら進んでいくものだとしている。このような作文の過程を重視した作文の指導方法に「プロセス・アプローチ」がある。プロセス・アプローチは1970年代に, それまでL1ライティングの主流であったプロダクト・アプローチ (完成した作品を重視するライティング指導) にかわって主流の指導方法となった。L2における作文はL1作文に比べて学習者にとって難しく努力を要するものである (Grabe & Kaplan, 1996) からこそ, 見直しや書き直しといった作文の過程がL2ライティングにおいてはいっそう重要であることは言うまでもない。プロセス・アプローチに対する批判はいくつかあがっているものの, 日本の英語教育においても, 大学ではこのアプローチが主流になってきている (大井, 2004)。しかしながら, プロセス・アプローチは日本の高校の英語教育においてはまだ根付いておらず, 見直しや書き直し, 仲間同士でのフィードバックなどの活動が授業で行われることは一般的ではない。プロセス・アプローチによる英作文の指導方法が高校生の作文を書く力の向上にどのように役立つのか, さらなる研究が求められる。

2.3

英作文における ピア・フィードバックの効果

L2作文における生徒同士のフィードバック (ピア・フィードバック) の有効性については, 文章の内容について有効に働くとする研究 (Hedgcock & Lefkowitz, 1992; Yang, Badger, & Yu, 2006など) や, 生徒の自律的

修正を促すとするもの（青木，2006；岡部，2011）がある。青木は教師からのフィードバックは必ずしも学習者の自己推敲に結びつかず，学習者同士のフィードバックの方が作文の書き直しにより効果的であると結論づけた。Murray（1992）は，ピア・フィードバックには，作文の過程において言語形式よりも思考を重視させる効果があり，「読み手」と「書き手」の視点を意識させる効果があるとまとめている。一方で，教師フィードバックは文法修正フィードバックにおいてピア・フィードバックよりも有効であるということが多くの研究によって示されている（Hedgcock & Lefkowitz, 1992; Ruegg, 2015など）。

では，文章のまとまりについては，ピア・フィードバックはどのような効果を持つであろうか。文章の構成については，ピア・フィードバックによって文章力が向上したという研究（Diab, 2011; Hedgcock & Lefkowitz, 1992など）があり，その有効性についてある程度明らかになっている。しかしながら，文章の結束性や一貫性についてのピア・フィードバックの効果を検証した研究は見当たらない。また，生徒同士でフィードバックをさせた場合，生徒のフィードバックは表面的な言語形式にばかり向けられるという研究結果もあり（Connor & Asenavage, 1994），フィードバックの焦点を指導者の意図する点にあてさせるためには，生徒に自由にフィードバックをさせるのではなく工夫が必要である。フィードバック・シートの使用によってフィードバックの焦点をコントロールする方法は，教室での英作文指導に取り入れやすいと思われる。

2.4 英作文の評価方法

日本の高校においては，英作文の評価方法についても確立しているとは言い難く，英作文は文法や語彙の誤りによって点数が引かれる減点法で評価されることが多かったように思われる。しかしながら，Cumming（1989）は，外国語でのライティング能力は文法や語彙といったL2の熟達度によってのみ決まるのではなく，作文の構成などに関わる専門知識も重要であるとしており，文法や語彙によってのみ作文の評価が成されるのは適切ではないと言える。

また，別の観点から作文の評価方法を考えるとき，分析的評価と全体的評価がある。分析的評価というのは語彙，文法，内容といったようにいくつかの評価基準に基づき評価する方法で，それに対し全体的評価というのは，具体的な評価基準を設けずに，（ある一定のガイドラインに基づき）全体的な印象で評価するものである。工藤・根岸（2002）は評価者間信頼性という点で分析的評価は全体的評価よりも優れているとしている。分析的評価の方が評価者の主観が入りにくいからである。

以上を考慮に入れると，生徒の作文を文法や語彙だけでなく多方面から分析的に評価することが理想的である。作文の分析的評価のルーブリック（評価指標）としては，ESL Composition Profile（Jacobs, Zingraf, Wormuth, Hartfiel, & Hughey, 1981）やTOEFL, IELTS, CEFRのものがよく知られている。しかしながら，これらは日本の高校生向けに開発されたものでないため，そのまま使用しても十分に評価に役立てられない可能性がある。実際，文部科学省の調査（2015）ではCEFRのライティング評価で最も低いランクのA1に86.5%の生徒が該当していた。教室で生徒の作文を分析的に評価するためには，これらのルーブリックを参考にしながら，生徒の実情にあったルーブリックを作成する必要がある。

2.5 本研究の目的と リサーチ・クエスチョン

日本の高等学校の英語教育において，パラグラフ単位でまとまりのある英作文を書くための効果的な指導方法を探っていくことが必要である。本研究では，プロセス・アプローチに基づいたパラグラフ・ライティングの授業を約半年間実践し，文章のまとまりに焦点を当てたピア・フィードバック活動が生徒の作文力をどのように高めるのかを調査した。

以下のリサーチ・クエスチョンを設定した。

RQ1

文章のまとまりに焦点をあてたピア・フィードバック活動に，生徒の作文力を高める効果はあるのか。また作文力の変化に，生徒の英語熟達度による違いが見られるか。

RQ2

文章のまとまりに焦点をあてたフィードバック活動を行うことによって、まとまりのある文章を書くことに対する生徒の理解や感じ方はどのように変化するのか。またその変化に、英語熟達度による違いが見られるか。

RQ3

文章のまとまりに焦点をあてたフィードバック活動において、生徒の注意は本当に文章のまとまりに向けられていたか。

3 研究方法

3.1 参加者

本研究には筆者の勤務する茨城県の公立高校の3年生2クラスに属する57名（男子24名、女子33名）が参加した。部活動や勉強に熱心に励む生徒が多く、高校卒業後の進路としては大多数の生徒が大学進学を希望している。参加生徒は英語表現Ⅱの授業を週4時間受講している。本研究は、その英語表現Ⅱの授業実践内で行われた（平成27年4月～10月）。

分析のために、57名を4月と6月に行われた2つの外部模擬試験（マーク方式、筆記）の合計点を基に3群（英語熟達度：上位 $n = 19$ 、中位 $n = 18$ 、下位 $n = 20$ ）に分けた。1元配置分散分析により3群それぞれの間に有意な差があることが確認された（ $F(2,54) = 103.598, p < .001, \eta_p^2 = .793$ ）。なお F 値は分散分析における統計量を表し、 p 値は各群の平均値の差が有意に異なるかどうかを示し（この場合1%水準で有意）、 η_p^2 値は分散分析の効果量を表す。

3.2 研究計画と実践内容

週4時間の英語表現Ⅱの授業のうち、2～3時間程度をパラグラフ・ライティングの指導にあて、約6ヶ月間の実践を行った。作文タスク5回を挟んで、事前・事後作文テスト、事前・事後アンケートを行い、事前事後での作文点数、語数、また生徒の作文指導などに対する感じ方を比較した（図1）。作文タスクでは、プロセス・アプローチを採

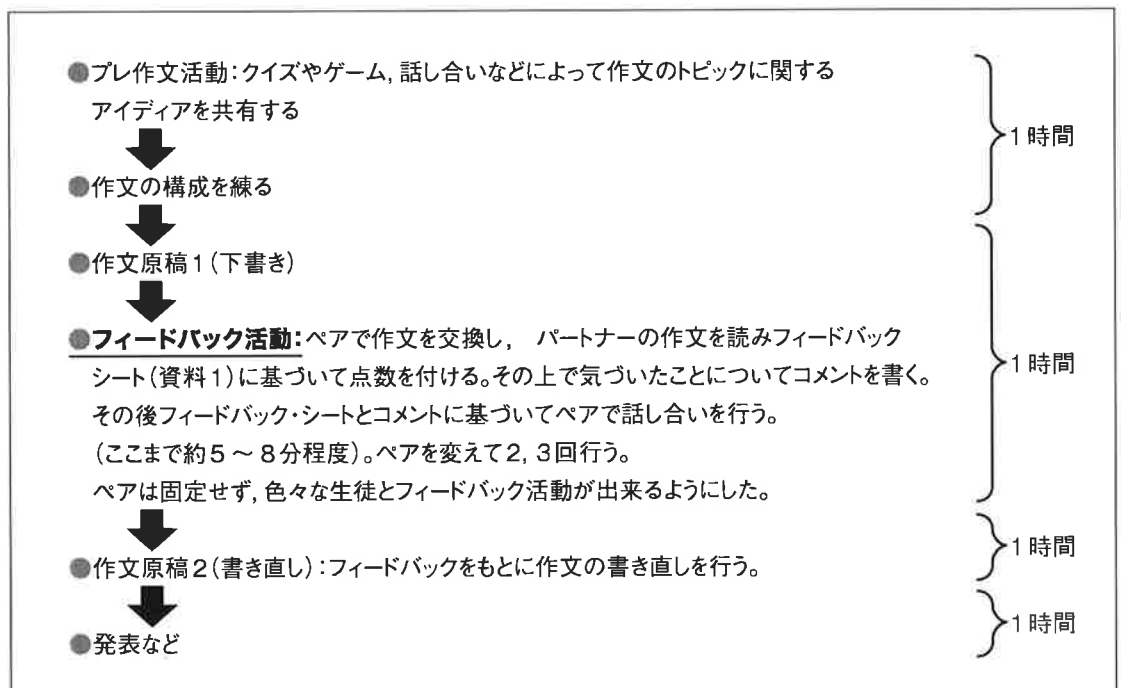
用し、毎回、ブレインストーミングなどのプレ・ライティング活動、作文下書き（作文原稿1）、ピア・フィードバック活動（生徒同士でのフィードバック活動）、作文書き直し（作文原稿2）を行った（図2）。本研究では、フィードバック活動によって生徒の注意を文章の構成、結束性、一貫性といった「文章のまとまり」に向けさせることにより、生徒の作文を書く力を向上させることが出来るかどうかを調査することを目的とした。そのため事前・事後の比較だけでなく、ピア・フィードバック活動においてどのようなフィードバックが実際に行われたかについても調査した。なお、生徒の作文原稿1に対しては、授業中にピア・フィードバックを行うことに加え、提出後に教員（筆者）が文法、語彙に対して赤ペンでの書き込みを行う形で多少のフィードバックを与えた。これは、協力生徒が高校3年生の生徒で、大半が大学受験を目指す生徒であるため、文法や語彙に対して敏感になっている時期であることを考慮してのことである。

3.3 使用した主な教材など

●フィードバック・シート（資料1）：フィードバック活動における生徒の注意を文章の構成、結束性、一貫性といった「文章のまとまり」に向けさせることを目的に、久保田（2012）、大井（2008）、White and Arndt（1991）、Yang, et al.（2006）などの先行研究資料を参考に筆者が作成した。フィードバック・シート記入にかかる時間などを考慮し1つのシートは8個の質問で構成され、それぞれの質問に1～5点で評価するようにした。資料1は作文タスク4で使用したフィードバック・シートである。質問1, 2は文章の「構成」に関するもの、質問3, 4, 5は「一貫性」に関するもの、質問6, 7, 8は「結束性」に関するものである。一貫性については、書き手および読み手の主観が入るため客観的に判断するのが難しいとされているが、ピア・フィードバックに不慣れた高校生でも使用しやすいように、「主題と関係があるか」、「前後の文と関係があるか」の2つを一貫性の判断基準としてフィードバック・シートに採用した（望月、久保田、磐崎（2005）を参考に作成）。フィードバック・シートは作文タスク



■図1:本研究の流れ



■図2:各作文タスクの流れ(おおよその配当時間を記載した。)

ごとに多少の変更を加えた。また、生徒が自由にコメントを書くことのできる欄を設けた。この欄に記入されたコメントとフィードバック・シートの採点結果をもとに、生徒同士が口頭でアドバイスするようにした。

●**作文評価表（資料2）**：先行研究で用いられた ESL Composition Profile (Jacobs et al., 1981), Pilot Rubric for Paragraph/Essay Writing (Kuru, Masaki, & Kinshi, 2009), Scoring Guide for Holistic Evaluation (望月他, 2005)などを参考に筆者が作成した。本研究では、文章のまとまりを構成する要素として、文章の構成、結束性、一貫性を挙げている。よって評価基準にもこれらを用い、(a) 内容、(b) 構成、(c) 文法、(d) 一貫性、(e) 結束性、(f) 語彙の6種類を評価基準とした。一貫性については、書き手および読み手の主観が入るため客観的に判断するのが難しいとされているが、上記のフィードバック・シート同様に判断基準を設けた。各項目1~5点で採点され、最高合計点は30点となった。作文評価表は英語版も作成し、ALTによる採点に使用した。

●**作文テストと作文タスク**：図1にあるように作文のテーマを設定した。高校3年生にとって身近で興味もてる話題であること、作文を通して自分自身やこれからの進路について考えるきっかけとなることを基準にした。事前・事後作文テストでは「大学は入試を行うべきか」という同じテーマで生徒は作文をした。生徒は、事前・事後テストともにテーマは事前に知らされていない。また作文タスクのようなプレ作文活動やフィードバック活動、書き直しは行わず、作文の制限時間は20分とした。辞書の使用は許可しなかった。作文タスク1~5においては辞書の使用は自由とした。

●**事前・事後アンケート**：生徒がまとまりのある文章を書くこと（「構成」、「結束性」、「一貫性」など）についてどの程度理解しているのか、どのように感じているのかを調査するためにアンケートを行った（表3（4.3節参照）に質問項目を表示した）。質問1~24は事前・事後アンケート共通の質問で、事前・事後での感じ方の違いを調査した。アンケートは①「あてはまらない」か

ら⑤「あてはまる」の5件法で答えるものである。アンケートには自由回答欄も設け、授業に対する感想などを自由に書いてもらった。

4 データ収集と結果 および考察

4.1 事前・事後英作文テストの点数

事前・事後英作文テストについて、合計点数および6つの評価基準ごとの点数を、英語熟達度別に事前・事後で比較した。英作文テストの点数は、57名の事前・事後英作文計114枚をテキスト化し無作為に並べ直したものを、筆者と勤務校のALTの2人で別々に採点した。採点には3.3に挙げた作文評価表（資料2）を用いた。採点前には採点基準についての話し合いと確認を行い、始めの4分の1程度を採点したのちに改めて2人で話し合い、採点基準の確認を行った。すべての採点終了後、評価者間信頼性を算出したところ、完全一致度を表すカッパ係数 $k = .345$ （ある程度一致する（竹内・水本, 2014））、両者の点数の相関を表す係数 $r = .768$ （強い相関がある（平井, 2012））となったため、話し合った採点基準に基づいた採点ができたとみなし、以後の分析には2人が別々に採点した点数の平均値を用いることとした。

表1は事前・事後英作文テスト点数の記述統計を示している。合計点および6つの評価基準それぞれにおいて事前英作文テストよりも事後英作文テストの方が高得点となった。また、英語熟達度別に見ても、すべての群がすべての評価基準において得点を伸ばした。このことは、図3-1~7のグラフの傾きからも確認できる。

この得点の変化が統計的に意味のある変化であるか（5%水準）を確認するために、英作文テスト（事前・事後）×熟達度（上位・中位・下位）の2元配置分散分析を合計点および個々の評価基準に対して行った。その結果、合計点およびすべての評価基準において作文（事前・事後）の主効果が有意であることが分かった（合計点： $F(1,54) = 108.952, p < .001, \eta_p^2 = .669$ ；「内容」： $F(1,54) = 88.495, p < .001, \eta_p^2 = .621$ ；「構成」： $F(1,54) = 85.187, p < .001, \eta_p^2 = .612$ ；「文法」：

$F(1,54) = 20.765, p < .001, \eta_p^2 = .278$; 「一貫性」: $F(1,54) = 12.518, p = .001, \eta_p^2 = .188$; 「結束性」: $F(1,54) = 31.865, p < .001, \eta_p^2 = .371$; 「語彙」: $F(1,54) = 63.544, p < .001, \eta_p^2 = .541$ 。つまり、合計点およびすべての評価基準において点数が統計的に有意に向上したと言える。

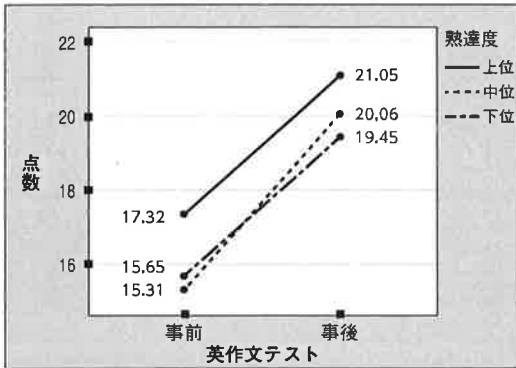
熟達度間で差があるかどうかについては、合計点および「語彙」について、熟達度の主効果が有

意であった(合計点: $F(2,54) = 4.047, p = .023, \eta_p^2 = .130$; 「語彙」: $F(2,54) = 4.763, p = .012, \eta_p^2 = .150$)。合計点では上位群と下位群に有意な差が、「語彙」では上位群と中位群、上位群と下位群それぞれ間に有意な差が見られた(図3-1,3-7参照)。

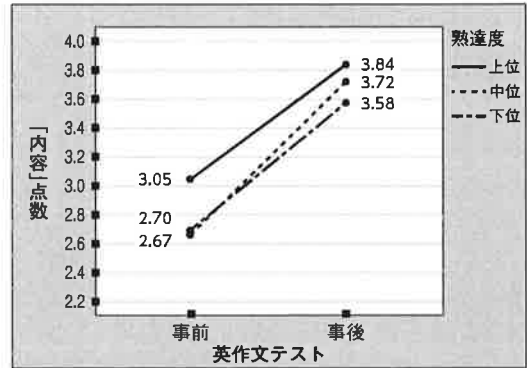
■表1:事前・事後英作文テスト点数の記述統計

	熟達度	事前		事後	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差
合計点	上位	17.32	2.416	21.05	2.828
	中位	15.31	3.126	20.06	2.141
	下位	15.65	1.377	19.45	2.590
	総和	16.10	2.503	20.18	2.587
1.内容	上位	3.05	0.705	3.84	0.602
	中位	2.67	0.569	3.72	0.521
	下位	2.70	0.548	3.58	0.545
	総和	2.81	0.625	3.71	0.559
2.構成	上位	2.58	0.672	3.74	0.991
	中位	2.44	0.662	3.67	0.542
	下位	2.45	0.667	3.38	0.825
	総和	2.49	0.658	3.59	0.814
3.文法	上位	2.76	0.653	3.08	0.629
	中位	2.31	0.750	2.72	0.521
	下位	2.40	0.641	2.88	0.582
	総和	2.49	0.698	2.89	0.588
4.一貫性	上位	3.50	0.553	3.89	0.658
	中位	3.06	1.174	3.92	0.522
	下位	3.32	0.520	3.50	0.918
	総和	3.30	0.801	3.76	0.739
5.結束性	上位	2.74	0.632	3.32	0.582
	中位	2.50	0.594	3.00	0.454
	下位	2.55	0.536	3.03	0.573
	総和	2.60	0.586	3.11	0.551
6.語彙	上位	2.68	0.448	3.18	0.448
	中位	2.33	0.454	3.03	0.499
	下位	2.23	0.343	3.10	0.476
	総和	2.41	0.454	3.11	0.470

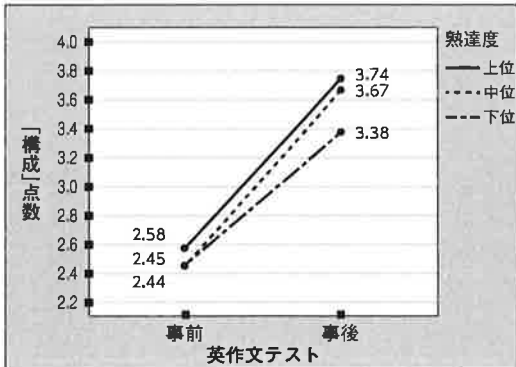
※各群の人数:上位群 = 19人,中位群 = 18人,下位群 = 20人



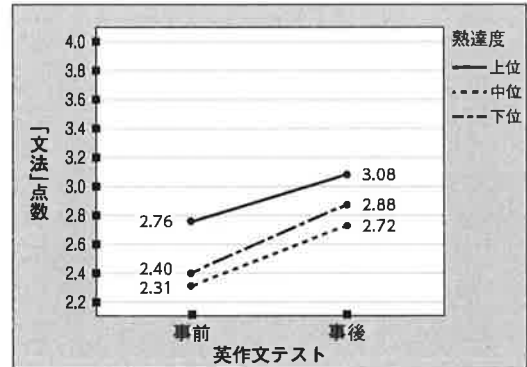
■ 図3-1:合計点の変化



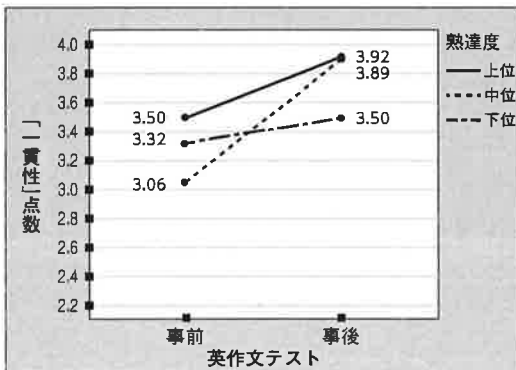
■ 図3-2:[内容]点数の変化



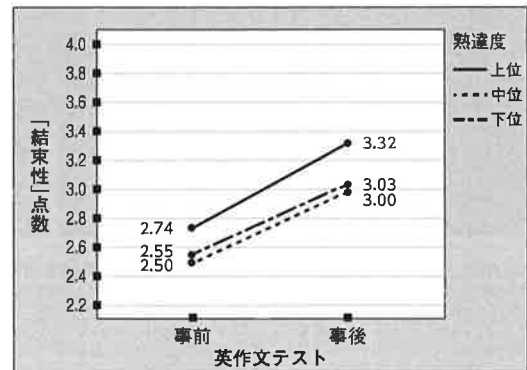
■ 図3-3:[構成]点数の変化



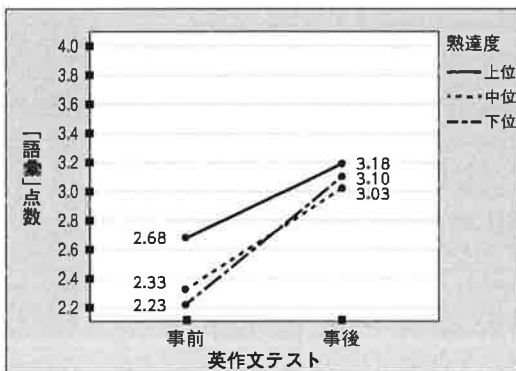
■ 図3-4:[文法]点数の変化



■ 図3-5:[一貫性]点数の変化



■ 図3-6:[結束性]点数の変化



■ 図3-7:[語彙]点数の変化

英作文テスト×熟達度の交互作用はどの評価基準においても有意ではなかったが、「一貫性」において、グラフの傾きが他と異なっていることに注目したい。下位群の「一貫性」の平均点は事前テスト3.32点、事後テスト3.50点であり、事前事後での点数の伸びは上中位群に比べると小さい。また、標準偏差については下位群の事前テストの標準偏差が0.520、事後テストの標準偏差が0.918となり、事後テストではばらつきが大きくなっている。これは、点数を大きく伸ばした中位群（事前;3.06点、事後;3.92点）の標準偏差が1.174から0.522へと小さくなっているのと対照的である。「一貫性」は他の評価基準に比べて点数が伸びにくく、特に英語熟達度下位群にとっては点数の上がりにくい項目であった。一方、「構成」は3群ともに大きく点数が伸びた項目であった。

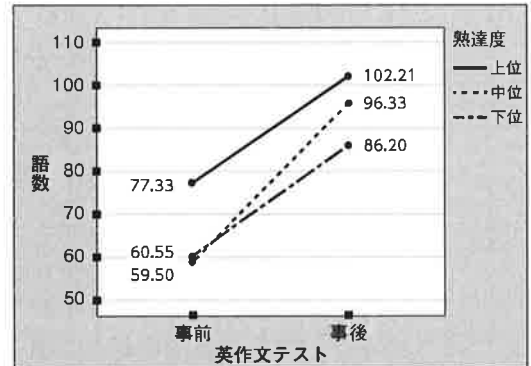
4.2 事前・事後英作文テストの総語数

事前・事後英作文テストについて、総語数を、英語熟達度別に事前・事後で比較した。表2は事前・事後英作文テスト総語数の記述統計である。

事前・事後の比較では、平均で30語近く語数が増加した。熟達度別に見ても、3群ともに語数を増やしており、特に中位群では語数が増え、平均で40語近く増えた。英作文テスト（事前・事後）×熟達度（上位・中位・下位）の2元配置分散分析で確認をしたところ、作文（事前・事後）の主効果が有意（ $F(1,54) = 100.607, p < .001, \eta_p^2 = .651$ ）であることが分かった。また、熟達度の主効果が有意（ $F(1,54) = 3.760, p = .030, \eta_p^2 = .122$ ）であり、下位群よりも上位群の語数が有意に多かった。作文×熟達度の交互作用はなかった。以上の分析から、下位群と上位群の作文総語数には有意な差があるものの、どの群も総語数が増加して

おり、特定の群だけが語数の増加（または減少）の幅が大きいというようなことはなかったことが分かった。

6ヶ月間の作文授業の実践により、生徒が20分間で書ける作文の語数は、熟達度レベルに関係なく大幅に増加した。



■図4:作文総語数の変化

4.3 アンケート結果

生徒がまとまりのある文章を書くこと（「構成」、「結束性」、「一貫性」など）についてどの程度理解しているのか、どのように感じているのかを調査するために行ったアンケートの回答を事前・事後で比較した（質問1~24、アンケートの信頼性：事前 $\alpha = .909$, 事後 $\alpha = .902$ ）。表3は事前・事後アンケートにおける回答の割合（%）を示している。アンケート（事前・事後）×熟達度（上位・中位・下位）の2元配置分散分析を行ったところ、質問1~3を除くすべての質問項目で、事前アンケートよりも事後アンケートの平均値が有意に高くなったことが分かった。また、質問2, 9, 18, 21では熟達度間に有意な差が見られ、いずれも下位群よりも上位群が有意に高かった（例：図

■表2:事前・事後英作文テスト総語数の記述統計

熟達度群	人数	事前英作文テスト		事後英作文テスト	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
上位	19	77.33	24.084	102.21	29.030
中位	18	59.50	19.512	96.33	22.557
下位	20	60.55	17.890	86.20	18.217
総和	57	65.88	21.906	94.74	24.161

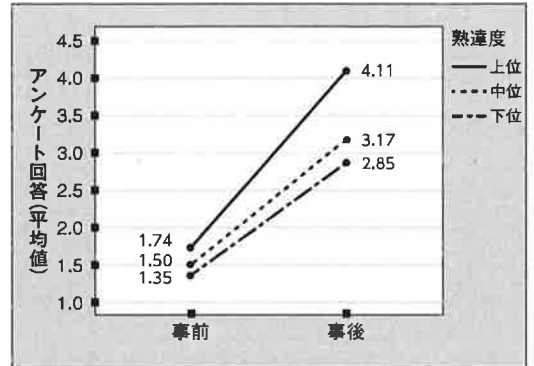
■表3:事前・事後アンケートの結果(5:あてはまる～1:あてはまらない)(注:数値はパーセンテージ)

質問	事前(4月)					事後(10月)				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1 英語が好きである。	33.3	22.8	31.6	7.0	5.3	31.6	31.6	19.3	14.0	3.5
2 英語は得意である。	0.0	14.0	29.8	22.8	33.3	3.5	12.3	22.8	31.0	29.8
3 英語で文章を書くのが好きである。	8.8	21.1	26.3	19.3	24.6	10.5	24.6	22.8	29.8	12.3
4 英語である程度の長さ(おおむね50語以上)の作文を書いた経験が今までにある。	57.9	24.6	5.3	5.3	7.0	75.4	15.8	7.0	1.8	0.0
5 英語で作文を書くのに慣れている。	0.0	8.8	21.1	26.3	43.9	3.5	35.1	29.8	21.1	10.5
6 英語である程度長い文章(おおむね50語以上)を書くことができる。	7.0	24.6	24.6	24.6	19.3	26.3	38.6	14.0	17.5	3.5
7 英語での作文の書き方が分かる。	1.8	12.3	38.6	26.3	21.1	21.1	54.4	17.5	7.0	0.0
8 英語で文章を書くとき、文章の構成(主張、理由、結論など)について考えながら書いている。	15.8	43.9	17.5	12.3	10.5	52.6	40.4	5.3	1.8	0.0
9 上位概念、下位概念の違いが分かる。	0.0	1.8	12.3	22.8	63.2	24.6	26.3	24.6	10.5	14.0
10 説得力のある文章になるよう意識して書いている。	1.8	38.6	31.6	19.3	8.8	38.6	47.4	12.3	1.8	0.0
11 文章の内容に一貫性があるか注意して書いている。	5.3	36.8	31.6	22.8	3.5	38.6	40.4	17.5	3.5	0.0
12 面白い内容を書こうと心掛けている。	10.5	10.5	29.8	35.1	14.0	21.1	28.1	31.6	17.5	1.8
13 読み手の興味をひくように書こうと努力している。	10.5	17.5	26.3	31.6	14.0	17.5	33.3	35.1	14.0	0.0
14 読み手に伝わるよう心掛けている。	21.1	47.4	22.8	8.8	0.0	40.4	45.6	14.0	0.0	0.0
15 英作文では読み手が重要だと思う。	12.3	33.3	38.6	7.0	8.8	28.1	31.6	28.1	10.5	1.8
16 どのようなつなぎ言葉があるか知っている。	1.8	29.8	38.6	24.6	5.3	22.8	52.6	17.5	7.0	0.0
17 つなぎ言葉を意識して使用している。	5.3	22.8	42.1	15.8	14.0	36.8	42.1	15.8	5.3	0.0
18 つなぎ言葉を自信を持って使える。	0.0	7.0	22.8	36.8	33.3	7.0	31.6	21.1	35.1	5.3
19 どのような指示語があるか知っている。	7.0	24.6	36.8	19.3	12.3	21.1	45.6	26.3	5.3	1.8
20 指示語を意識して使っている。	3.5	12.3	45.6	19.3	19.3	17.5	42.1	28.1	8.8	3.5
21 指示語を自信を持って使える。	1.8	1.8	31.6	33.3	31.6	8.8	17.5	43.9	26.3	3.5
22 先生に自分の英作文を添削してもらったことがある。(書面、口頭のアドバイスどちらでも)	31.6	24.6	8.8	14.0	21.1	71.9	14.0	0.0	3.5	10.5
23 友達同士でお互いの英作文を読みあったことがある。	38.6	22.8	10.5	12.3	15.8	77.2	14.0	1.8	1.8	5.3
24 友達同士でお互いの英作文を添削しあったことがある。	5.3	3.5	1.8	21.1	68.4	61.4	17.5	12.3	1.8	7.0

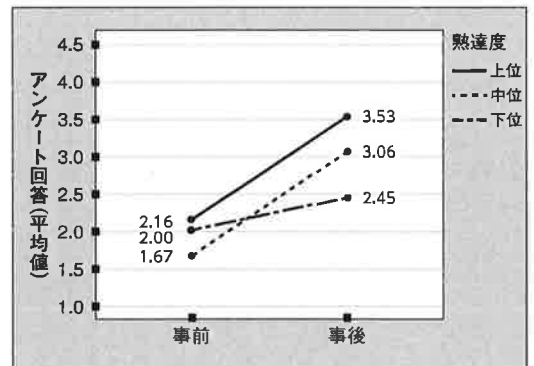
5-1)。質問 2, 5, 7, 16ではアンケート×熟達度に交互作用が見られた。いずれも下位群の回答点数の事前事後での伸びが小さかった(例: 図 5-2, 3)。これらの結果から、まとまりのある文章を書くこと(「構成」, 「結束性」, 「一貫性」など)についての生徒の感じ方や理解は、本調査実施前に比べて実施後では全体的には高まっているものの、熟達度間で差のある項目があり、さらに熟達度下位群の感じ方の向上の度合いが小さい項目があることが分かった。

さらに、アンケート質問のどのような内容において熟達度間の差などが見られるのかを明らかにするために、事後アンケート質問 5~24を因子分析にかけ、質問をグループ化した(質問1~4は、本実践による変化を尋ねる質問ではないため因子分析から除外した)。その結果、5つの因子が抽出された。そのうち、大きな因子としてまとまった2つ(表4)について、その質問の内容から、それぞれ因子1「結束性」、因子2「構成・一貫性」と名付けた。因子分析の結果からは、生徒が「結束性」については独立したひとつの概念としてとらえていること、「構成」と「一貫性」については、生徒は明確に区別しておらず、同じような概念としてとらえていることが伺えた。

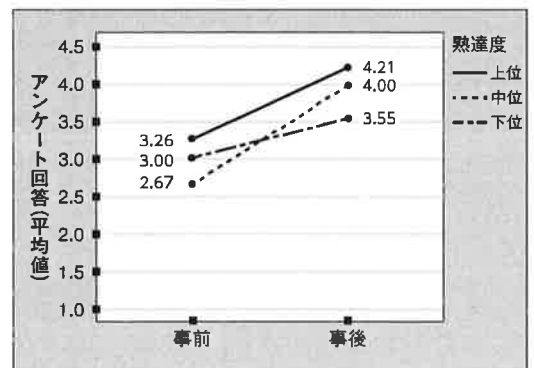
次に、因子1, 2それぞれに事前・事後アンケートの平均点を算出し、事前・事後間で生徒の感じ方に変化があったのか、また、熟達度によって違いがあるのかを調べた(アンケート(事前・事後)×熟達度(上位・中位・下位)の2元配置分散分析)。その結果、因子1「結束性」に関しては、アンケート(事前・事後)の主効果が有意($F(1,54) = 142.623, p < .001, \eta_p^2 = .725$)、熟達度(上位, 中位, 下位)の主効果が有意($F(2,54) = 3.501, p = .037, \eta_p^2 = .115$)、アンケート(事前・事後)×熟達度の交互作用が有意($F(2,54) = 4.718, p = .013, \eta_p^2 = .149$)であった。交互作用については、事前アンケートでは熟達度3群の間に有意差がなかったものの、事後アンケートにおいては上位群が下位群よりも有意に点数が高くなっていることがわかった(図6-1)。因子2「構成・一貫性」についてはアンケート(事前・事後)の主効果のみ有意であった($F(1,54) = 127.245, p < .001, \eta_p^2 = .702$) (図6-2)。



■図5-1:アンケート質問 9
「上位概念, 下位概念の違いが分かる」
に対する回答の変化



■図5-2:アンケート質問 5
「英語で作文を書くのに慣れている」
に対する回答の変化



■図5-3:アンケート質問 16
「どのようなつなぎ言葉があるか知っている」
に対する回答の変化

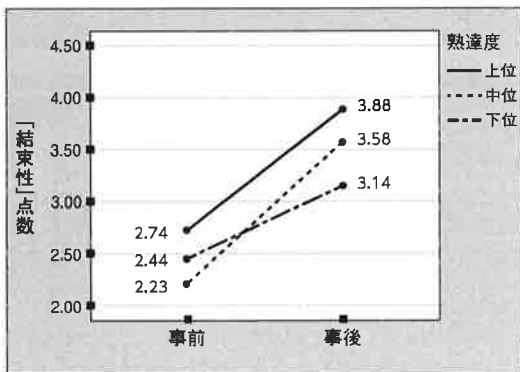
これらの結果より、以下のことが分かった。

生徒が「結束性」について「自分で出来るようになった」と感じるようになったかどうかを比較したところ、全体としては事前アンケートよりも事後アンケートの方が有意に高い結果となったが、英語熟達度下位の生徒では、自己達成感が他のグ

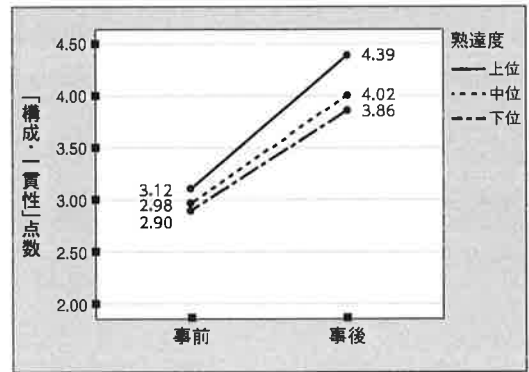
■表4:事後アンケートの因子分析の結果(因子1, 2のみ表示)

因子名	因子負荷量					質問
	1	2	3	4	5	
結束性	.859	-.174	-.129	.046	.084	21 指示語を自信を持って使える。
	.725	-.090	.001	.201	.098	18 つなぎ言葉を自信を持って使える。
	.724	.003	-.038	.233	-.212	5 英語で作文を書くのに慣れている。
	.669	.081	.215	-.149	-.052	6 英語である程度長い文章(おおむね50語以上)を書くことが出来る。
	.607	.095	-.148	-.192	.150	20 指示語を意識して使っている。
	.419	.340	-.046	.020	.309	17 つなぎ言葉を意識して使用している。
	.411	.183	.053	-.041	.289	16 どのようなつなぎ言葉があるか知っている。
	.326	.307	.263	.074	-.022	7 英語での作文の書き方が分かる。
構成・一貫性	-.093	.883	.089	-.052	-.101	10 説得力のある文章になるよう意識して書いている。
	.046	.836	-.075	-.056	-.141	8 英語で文章を書くとき,文章の構成(主張,理由,結論など)について考えながら書いている。
	-.054	.656	-.165	.029	.247	11 文章の内容に一貫性があるか注意して書いている。
	-.087	.520	.032	.045	.423	14 読み手に伝わるよう心掛けている。
	.190	.369	.065	.148	.063	9 上位概念,下位概念の違いが分かる。

※3つ目以降の因子省略



■ 図6-1: アンケート因子1「結束性」についての生徒の感じ方の変化



■ 図6-2: アンケート因子2「構成・一貫性」についての生徒の感じ方の変化

ループと比較して伸びていないことが分かった。「結束性」についての実際の作文の点数においては熟達度群の間に有意な差はなく、また、作文(事前・事後)×熟達度の交互作用も見られず、

どの熟達度群も大きく伸びていた。それにもかかわらず、アンケートから分かる生徒の感じ方においては、熟達度下位の生徒の結束性に関する感じ方はあまり伸びていなかった。

「構成・一貫性」に関しては熟達度3群ともに同じような傾向で生徒の自己達成感が伸びていた。熟達度間に有意差は見られず、交互作用も見られなかったが、これについては、生徒が構成と一貫性をあまり区別できていないために、このような結果となったことも考えられる。実際の作文の点数を見ると、構成については3群ともに点数を大きく伸ばしているが、一貫性については特に熟達度下位群の点数の伸びが比較的小さかった。このことから、一貫性について生徒が「分かるようになった」と感じるかどうかについて、下位群の伸びが小さいことを予測したが、この点については明らかにならなかった。

4.4 フィードバックの分析

生徒がお互いの作文に対してどのようなフィードバックをしたかを、フィードバック・シート上のコメント欄に書かれたコメントをもとに調べた。フィードバック・シートにコメント欄をつけたのが作文タスク第3回以降であったので、第3回から第5回までの3回の作文のコメントをまとめた。コメントの総数は563である。コメントはすべてテキスト化し、あらかじめキーワードなどを基にして分類基準を設け、作文の6つの評価基準（「内容」、「構成」、「文法」、「一貫性」、「結束性」、「語彙」）のうちどれに関するコメントかを判断して集計した。ひとつのコメントが複数の項目にあてはまる場合は、どれかひとつに絞らずあてはまるものすべてをカウントした。表5は、生徒のコメントの例とどのように集計されているかを示したものである。例えば、結束性のコメントの例として3つ目に挙げた「our own friends を them に書き換えていいかなあと思うところがあった。理由は分かりやすく立場がはっきりしていて良かった。」は、「our own friends」を「them」という指示語に書き換えることについてコメントしているので「結束性」についてのコメントと見なした。また、理由について言及しているものは、立場の主張のあとに理由を述べるという文章の構成について触れているとして「構成」に、立場がはっきりしていて良かったというコメントは、作文内容が一貫していることについて触れているものとして「一貫性」のコメントと見なした。よっ

て、このコメントは、「結束性」、「構成」、「一貫性」についてのコメントとして集計されている。

上記のように分類した結果を、評価基準ごとにまとめたものが、表6-1に示されている。563のコメントのうち、「構成」に関するコメントが最も多く、ついで「内容」、「一貫性」、「結束性」が多かった。「文法」や「語彙」に関するコメントは非常に少なくそれぞれ4件、8件しかなかった。本研究ではフィードバック・シート（チェックリスト）の使用によって、生徒のフィードバックの焦点を「構成」、「結束性」、「一貫性」に向けさせることを試みている。教室での授業実践のため統制群（フィードバック・シートを使用しない群）を設けていないので比較は出来ないが、「構成」、「結束性」、「一貫性」についてのコメントが多く発生したことは、チェックリストを用いたフィードバック活動の成果ではないかと推測できる。

また、コメントが修正を促すものであるかどうかも調査した。修正を促すコメントの例としては、表5で「一貫性」に関するコメントとしてあげられている「トピックセンテンスで反対の立場なのに、ひとつ目の理由で賛成な気がする。」というコメントは修正を促すものと判断した。「内容」についてのコメントでは、「祖父母の協力が、母親の利点ばかり注目されていたから、他の人の利点も説明されている方がいいと思った。」というコメントは修正を促すものとしたが、「共働きは大変だけど必要だなって思った。」というコメントは修正を促していないと判断した。

すべてのコメントにおける修正を促すコメントの割合を調査したところ、「内容」に関するコメントでは修正を促すコメントの割合は比較的低かった（34.4%）。それに対し、「一貫性」に関するコメントでは修正を促すコメントが比較的多かった（67.5%）。カイ2乗検定の結果、項目ごとのコメント発生数、修正を促すコメントの発生数には有意な差があり（ $X^2(5) = 11.183, p < .05, \text{Cramer's } V = 0.116$ ）、残差分析の結果、「一貫性」の修正を促すコメント数が有意に多く、「内容」の修正を促すコメント数が有意に少ないことが確認された。「内容」は個人の経験や考えを反映したものであるため、批判的にとらえるよりも共感を示すなどのコメントが多かった。

■表5: フィードバック・シート上のコメント(原文ママ)と分類の仕方の例

	フィードバック・シート上の生徒のコメント	結 束 性	一 貫 性	構 成	内 容	文 法	語 彙
結 束 性	理由は読みとれたけど, 1文が長い! 接続詞とかを使って, 文を分けたらもっと読みやすい!	1	0	1	0	0	0
	理由などを分かりやすくまとめてあるので, つなぎ言葉をもっとうまく使えるといいと思った。	1	0	1	0	0	0
	our own friends をthemに書き換えていいかなあと思うところがあった。 理由は分かりやすく立場がはっきりしていて良かった。	1	1	1	0	0	0
	つなぎ言葉をもう少し少なくした方がいい。	1	0	0	0	0	0
一 貫 性	前後と関係のない文が所々にあったので直した方がいいと思う。	0	1	0	0	0	0
	トピックセンテンスで反対の立場なのに, ひとつ目の理由で賛成な気がする。	0	1	1	0	0	0
	最初と最後で内容がちよっと違うのかな?	0	1	0	0	0	0
	主張したいところがよく分かった。自分の作文でもそうだったけど, こういう主題の時は, 「On the other hand,」的なことは書かない方が 良かったりするのかなーと思わないでもなかった(笑)。	0	1	0	0	0	0
構 成	自分がどっちの立場かハッキリさせてから説明すればより良くなると思う。	0	1	1	0	0	0
	男女交互に比較していても分かりやすかった。 でも例の最後のところに少しまとめたものが欲しい。	0	0	1	1	0	0
	友達が多い方がいいっていうのは伝わった。導入と結論の文を作るといいと思う。	0	0	1	1	0	0
	2つ目の理由が短いから工夫を。	0	0	1	0	0	0
内 容	どうしておばあちゃんたちが孫を甘やかしちゃうのか, 説明が欲しい。	0	0	1	1	0	0
	祖父母の協力が, 母親の利点ばかり注目されていたから, 他の人の利点も 説明されている方がいいと思った。	0	0	1	1	0	0
	共働きは大変だけど必要だなって思った。	0	0	0	1	0	0
	ドラえもんになりたい理由に共感できました。 でも暗記バンの使い道他にもあるんじゃない?笑	0	0	0	1	0	0
文 法	don't have toだとマイナスっぽくなる気がするから, 次の文とあわせて if節で書くといいかも。	0	1	0	0	1	0
	言いたいことは伝わったけど, 違う単語や文法を使った方が良さそうところ があったと思う。treasure → propertyの方がいいかも。	0	0	0	0	1	1
語 彙	自分的には良かったと思う! 強いと言うならburdenの意味が分からなかった!	0	0	0	0	0	1
	「観点」でも良いとは思うけど, 「理由」にした方がもっと良くなると思う。	0	0	0	0	0	1
	日本と外国との比較が多く使われていて分かりやすかった。 同じ語がたくさん使われているから, 他の語で置き換えた方がいい。	1	0	1	0	0	1

※表中の数字は, 1=あてはまる, 0=あてはまらない, を意味する。

「一貫性」については、生徒にとって最も理解し慣れるのに時間のかかる項目であると授業実践を通して感じていた。一貫性の概念を理解できた生徒が理解の深まっていない生徒にアドバイスするというかたちでのコメントが多かったため、修正を促すコメントの割合が多かったのではないかと推測している。

■表6-1: フィードバック・シート上のコメントの数 (作文タスク第3回から第5回のまとめ)

	合計	うち修正促す
結束性	58	31 (53.4%)
一貫性	77	52 (67.5%)
構成	227	106 (46.7%)
内容	189	65 (34.4%)
文法	4	4 (100%)
語彙	8	6 (75.0%)

次に、フィードバック・シート上のコメントを、コメントする人（以下、評価者）の熟達度別にまとめ、評価者の熟達度によってコメントする内容に違いがあるのかを調査した。表6-2は評価者の英語熟達度別にフィードバック・シート上のコメントの数をまとめたものである。

コメントの数および修正を促すコメントの数それぞれについて熟達度間に有意な差があるかどうかをカイ2乗検定で確認したところ、どの評価基準項目においても有意な差は見られなかった。よっ

■表6-2: 評価者の英語熟達度別 コメントの数

		上位	中位	下位	有意確率
結束性	合計	16	15	27	ns
	修正促す	9	10	12	ns
一貫性	合計	32	25	20	ns
	修正促す	22	18	12	ns
構成	合計	71	79	77	ns
	修正促す	30	43	33	ns
内容	合計	53	65	71	ns
	修正促す	22	25	18	ns
文法	合計	1	2	1	ns
	修正促す	1	2	1	ns
語彙	合計	4	4	0	ns
	修正促す	3	3	0	ns

て、どの評価基準項目においても、コメントの発生数は評価者の英語熟達度と直接関係がなく、熟達度の低い生徒であっても「構成」、「結束性」、「一貫性」といった文章のまとまりに関するコメントをできていることが分かった。また、統計的有意差はないものの、「結束性」と「内容」については下位群のコメント数が多く、「一貫性」については上位群の方がコメント数が多いという傾向が見られた。

表6-3は作文を書いた人（コメントを受ける人、以下、作文者）の熟達度別にフィードバック・シート上のコメント数をまとめたものである。こちらもコメントの発生数に熟達度による有意な差は見られず（カイ2乗検定にて確認）、作文者の熟達度と受けるコメントの数の間には直接的な関係がないことが分かった。

表6-4は作文タスク別にフィードバック・シート上のコメント数をまとめたものである。「結束性」、「一貫性」、「構成」において、作文の回を追うごとにコメント数が増える傾向が見られた。統計的な有意差があるのかをカイ2乗検定で確認したところ、「一貫性」のコメント数では作文タスク間で有意な差があることが分かり（コメント合計： $X^2(2) = 7.974, p = .02$; 修正を促すコメント： $X^2(2) = 6.50, p = .04$ ）、コメントの合計数では第3回と第4回、第3回と第5回に有意な差があり（それぞれ $p = .016, p = .012$ ）、修正を促すコメント数では第3回と第5回の間有意に近い差が認められ

■表6-3: 作文者の熟達度別 コメントの数

		上位	中位	下位	有意確率
結束性	合計	22	22	14	ns
	修正促す	9	15	7	ns
一貫性	合計	19	31	27	ns
	修正促す	12	21	19	ns
構成	合計	73	74	80	ns
	修正促す	27	35	44	ns
内容	合計	67	67	55	ns
	修正促す	21	26	18	ns
文法	合計	0	3	1	ns
	修正促す	0	3	1	ns
語彙	合計	4	4	0	ns
	修正促す	2	4	0	ns

た ($p = .017$) (多重比較、ボンフェローニ補正)。

コメント数の変化は、作文のトピックとの関連性も考えられるが、文章のまとまりに焦点をあてたフィードバック・シートを用いたフィードバック活動を繰り返すことによって、「結束性」、「一貫性」、「構成」といった文章の要素に生徒の注意が向くようになっていたとも解釈できる。特に、指導するうえで最も難しいと考えていた「一貫性」についてのコメントが有意に増えたことは、嬉しい結果であった。

次に、作文タスクごとのコメント発生数を熟達度別に調査した。表6-5は作文タスク別、評価者の熟達度別にコメント数をまとめたものである。評価基準項目ごとにカイ2乗検定を行い、作文タスクと熟達度によってコメント発生頻度に差異があるかを確認した(文法と語彙についてはコメント発生数が少なかったためカイ2乗検定は行わなかった)。その結果、結束性においてのみ差異があることがわかった ($X^2(4) = 8.834, .05 < p < .10$ Cramer's $V = 0.275$)。残差分析の結果、上位群の第5回目と下位群の第3回目が有意に少ないことが分かった。表6-4で見たように、結束性についてのコメントの発生数は作文の回数を追うごとに増えていたが、熟達度別でみると、上位群は減少し下位群は増加していることが分かった。

■表6-4:作文タスク別 コメントの数

		第3回	第4回	第5回	有意確率
結束性	合計	18	16	24	ns
	修正促す	12	8	11	ns
一貫性	合計	14	31	32	*
	修正促す	10	17	25	*
構成	合計	66	77	84	ns
	修正促す	28	31	47	+
内容	合計	66	56	67	ns
	修正促す	18	18	29	ns
文法	合計	1	0	3	ns
	修正促す	1	0	3	ns
語彙	合計	1	3	4	ns
	修正促す	1	2	3	ns

+ $p < .10$, * $p < .05$.

■表6-5:作文タスク別・評価者の熟達度別 コメント数

		第3回	第4回	第5回	有意確率
結束性	上位	8	5	3	+
	中位	6	2	7	
	下位	4	9	14	
一貫性	上位	6	13	13	ns
	中位	6	9	10	
	下位	2	9	9	
構成	上位	20	23	28	ns
	中位	21	33	25	
	下位	25	21	31	
内容	上位	22	12	19	ns
	中位	23	21	21	
	下位	21	23	27	
文法	上位	1	0	0	実施せず
	中位	0	0	2	
	下位	0	0	1	
語彙	上位	1	2	1	実施せず
	中位	0	1	3	
	下位	0	0	0	

+ $p < .10$.

5 まとめと今後の課題

本研究では、高校生がまとまりのある文章を書けるようになるために、英作文の授業において文章のまとまりに焦点を当てたピア・フィードバックを取り入れ、その効果を検証した。

まず、生徒の作文を書く力であるが、6ヶ月間の授業実践を通じて大きく向上した。質の面では、文章のまとまりを作る要素として注目しフィードバックの焦点とした「構成」、「結束性」、「一貫性」だけでなく、「文法」、「語彙」、「内容」についても、熟達度3群ともに点数が有意に向上した。特に「構成」についての点数の伸びが大きかった。量の面では、20分間で書ける英文の語数がどの熟達度群においても増加し、平均では30語近く増加する結果となった。

次に、アンケートの結果から、生徒の文章のまとまりなどに対する感じ方を調査したところ、生徒は結束性についてはひとつの独立した概念としてとらえているものの、文章の構成と一貫性

については区別できていないことが分かった。また、「指示語やつなぎ言葉が分かるようになった、自信を持って使えるようになった」といった結束性について感じ方の変化を見たところ、全体としてはよくなっているものの、熟達度下位群の点数の伸びが小さく、他の群に比べて自信が持てるようになっていないことが分かった。

ピア・フィードバック活動において、フィードバックの焦点が意図したとおりに文章の「構成」、「結束性」、「一貫性」に向けられていたかをフィードバック・シート上のコメント数によって調査したところ、コメントの発生数は「構成」、「内容」、「一貫性」、「結束性」の順に多く、「文法」、「語彙」の発生数は非常に少なかった。本研究ではフィードバック・シート(チェックリスト)を使用することによってピア・フィードバックの焦点を文章のまとまりに向けさせることを意図しており、その点についてはほぼ達成できたと感じている。その反面、作文原稿1(下書き)に対して教師(筆者)が赤ペンで記入をするという形で文法、語彙についてのフィードバックを与えていたことから、生徒が文法、語彙に対するピア・フィードバックを避けていた可能性も否めない。ピア・フィードバックのコメント数については、統計的に有意ではなかったものの、作文の回数を追うごとに「構成」、「結束性」、「一貫性」の発生数が増えた。このうち、「結束性」については、下位群では発生数が顕著に増え、上位群では減っていた。

以上のことから、本研究で扱った、文章のまとまりに焦点をあてたピア・フィードバック活動は、生徒の作文力を質、量の両面で向上させる効果があり、授業での実践に使用する価値が十分にあることが分かった。特に「構成」は、生徒が理解しやすくフィードバックで焦点を当てやすい項目であり、ピア・フィードバックが十分に効力を発揮した。ただし、「結束性」については英語熟達度が比較的低い生徒については配慮が必要であることが分かった。実際の作文の点数が伸びており、結束性についてのコメントも多くしているにもかかわらず、英語熟達度の低い生徒にとって結束性は自信を持ちづらい項目であった。結束性は文章のまとまりをつくる要素の中では、最も文法的、語彙的意味合いの強い

要素であり、なかなか自信を持って使えると感じにくいかもしれない。教師は、日々の作文指導の中で、特に英語が苦手と感じている生徒には、つなぎ言葉や指示語をうまく使っていれば褒めるなど積極的に励ますことが必要であろう。

最後に、生徒が事後アンケートの自由回答欄に記入したコメントをいくつか紹介する。

(原文ママ)

- 私は、慣れない英語を使って文を書くことに難しい印象を持っていましたが、文章に一貫性を持たせることや、つなぎ言葉を使うとよいという事に気づいてからは言いたいことを前よりも、端的に述べられるようになり楽しかったです。文の構成や内容の作り方が分かった今は語彙を学ばなければならないと強く実感できます。
- 自分の作文を友達に読んでもらうのは、はじめは恥ずかしい気持ちがあったけど、やっていくうちに、「自分の意見を聞いてもらいたい」という気持ちに変わって、よい改心ができた。
- 私は昔から英語に限らず作文が苦手でした。トピックに対して、理由がすぐに思い浮かばないので、どう書いたらよいか分かりませんでした。さらにうまく書こうとすればするほど上手に書けませんでした。でも作文の授業を通して、アイディアのふくらませかたや、構成など、どのように文章を書いたらいいのかわかってきました。何回も作文を書いたり、友達の作文を読んだりするうちに、コツをつかめた気がします！また、友達に評価してもらうのも、自分に何が足りないのかわかり、次に書くときにとても役立ち、自分と異なる意見や様々なとらえ方があるんだなということにも気づくことができました。いろいろなテーマについて作文を書けて楽しかったです。発表の時は緊張しましたが、それもよいことだと思います。自分の作文能力が上がってきたということも実感できたのが嬉しいです。作文をまとめ上げる時間も前ほどかからなくなったと思います。
- 友達の作文を読んで、自分には思いつかなかった意見や考えを発見し、視野が広がった。いろんな人と作文を見せ合って、今まであまり話したことがなかった人と仲良くなれた。

本研究における授業実践を通し、生徒はほとんどのある文章の書き方を学ぶとともに、ピア・フィードバック活動による仲間との関わり合いを楽しみ、そこから多くを学んでくれたように思う。研究としては、統制群を設けなかったことや、教師からのフィードバックを排除しなかったことなどから、明らかに検証できなかった面があるものの、授業実践のなかにピア・フィードバックを取り入れることによって生徒がどのような点に気づき、作文力を向上させたかについてある程度検証できた。ピア・フィードバック活動の可能性について今後さらに探っていき、生徒の作文力、英語力の向上に役立てたい。

謝 辞

本研究の機会を与えてくださった公益財団法人 日本英語検定協会の皆さま、選考委員の先生方、とりわけ私の担当をしてくださった大友賢二先生にはたくさんの貴重なご助言を賜り、厚く感謝申し上げます。また、筑波大学大学院の久保田章先生には、きめ細かなご指導と温かな励ましを頂きました。心から御礼申し上げます。本研究にご協力頂きました茨城県立水戸桜ノ牧高等学校の先生方、生徒の皆さん、誠にありがとうございました。今後はより良い授業の実践に尽力していく所存です。

参考文献(*は引用文献)

- * Aoki, N. (1998). Using Topical Structure Analysis for Revising Written Texts by EFL Learners, *Hiroshima Journal of International Studies*, 4, 173-182.
- * 青木信之 (2006). 『英作文推敲活動を促すフィードバックに関する研究：推敲過程認知処理モデルからの有効性の検証』 広島：溪水社.
- * Connor, U., & Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3 (3), 257-276.
- * Connor, U., & Farmer, M. (1990). The teaching of topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 126-139). Cambridge University Press.
- * Cumming, A. (1989). Writing expertise and second-language proficiency. *Language Learning*, 39 (1), 81-135.
- * Diab, N. M. (2011). Assessing the relationship between different types of student feedback and the quality of revised writing. *Assessing Writing*, 16, 274-292.
- * Flower, L., & Hayes, J. 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: An applied linguistics perspective*. Harlow, England: Pearson Education.
- * Halliday, M. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, England: Longman.
- * Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1, 255-276.
- * 平井明代 (編著) (2012). 『教育・心理研究のためのデータ分析入門：理論と実践から学ぶSPSS活用法』 東京：東京図書
- * Jacobs, H.L., Zingraf, S.A., Wormuth, D.R., Hartfiel, V.F., & Hughey, J.D. (1981). *Testing ESL composition: a practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- * 工藤洋路・根岸雅史 (2002). 「自由作文の採点方法による採点者間信頼性について」. *ARELE*, 13, 91-100.
- * 久保田章 (2012) 「ライティング指導の理論と実践」. 塚田泰彦・卯城祐司・井田仁康 (編纂) (2012) 『教科教育の理論と授業Ⅰ：人文編』 (pp.263-281). 東京：協同出版
- * Kuru, Y., Masaki, M., & Kinshi, K. (2009). The preliminary examinations of the rubric of our own designing. 『JACET 関西支部ライティング指導研究会紀要』, 8, 27-40.
- * 望月昭彦・久保田章・磐崎弘貞 (2005). 『中学校と高校における意味中心のライティング指導が英作文の質及び量に及ぼす影響』 文部科学省科学研究費補助金研究成果報告書.
- * 文部科学省 (2010). 『高等学校学習指導要領解説：外国語編 英語編』. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afildfile/2010/01/29/1282000_9.pdf より (2015年8月1日閲覧)
- * 文部科学省. (2015). 『平成26年度英語教育改善のための英語力調査事業報告書』 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358258.htm より (2015年12月1日閲覧)
- * Murray, D.E. (1992). Collaborative writing as a literacy event: Implications for ESL instruction. In Nunan, D. (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* (pp.100-117). UK: Cambridge University Press.
- * 大井恭子 (2004). 「ライティング」小池生夫 (編集主幹) 『第二言語習得研究の現在：これからの外国語教育への視点』, pp.201-218, 東京：大修館書店.
- * 大井恭子 (編著) (2008). 『パラグラフ・ライティング指導入門：中高での効果的なライティング指導のために』 東京：大修館書店
- * 岡部純子. (2011). 「ピア活動と教師フィードバックが書き手の自己推敲力に与える影響」. 『言語と文化』, (14), 43-54.
- * Ruegg, R. (2015). The relative effects of peer and teacher feedback on improvement in EFL students' writing ability. *Linguistics and Education*, 29, 73-82.

参考文献(*は引用文献)

- * 竹内理・水本篤 (2014). 『外国語教育研究ハンドブック(改訂版): 研究手法のよりよい理解のために』 東京: 松柏社
- * White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. London, England: Longman.
- * Witte, S. P., & Faigley, L. (1981). Coherence, cohesion, and writing quality. *College Composition and Communication*, 32, 189-204.

- * Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179-200.

資料1 フィードバックシート

English Expression II
Part 2 Lesson4 (作文4) no. 5

Class [Redacted]

Step 5: 友達に読んでもらおう。

	まあ いらて なほ	まああ いらてま なほり	えとど なち いいら	てや るはゆ まあ	あて るて は
1 選択した議題に対して、自分の立場を文章のはじめの方で主張している。(トピック・センテンス)	1	2	3	4	5
2 主張を支持する「理由」をよく説明できていた。	1	2	3	4	5
3 「主題と関係のない文」や「前後の文と関係のない文」など取り除いた方がよい文がある。	5	4	3	2	1
4 説明などが足りなくて分かりにくいところがある。	5	4	3	2	1
5 結論部分はそれまでの話の流れと関係がある。	1	2	3	4	5
6 つなぎ言葉を使っている。(特に「原因・理由→結果」を示すつなぎ言葉を使っているかどうか。)	1	2	3	4	5
7 つなぎ言葉の使用について追加・削除・修正の必要などところがある。	1	4	3	2	1
8 指示語を使用して、同じ語の繰り返しを避けている。	1	2	3	4	5

コメント
自分のほうからさう!!
強いて言うburdenの意味が分からなかった!!

合計点 37

	まあ いらて なほ	まああ いらてま なほり	えとど なち いいら	てや るはゆ まあ	あて るて は
1 選択した議題に対して、自分の立場を文章のはじめの方で主張している。(トピック・センテンス)	1	2	3	4	5
2 主張を支持する「理由」をよく説明できていた。	1	2	3	4	5
3 「主題と関係のない文」や「前後の文と関係のない文」など取り除いた方がよい文がある。	5	4	3	2	1
4 説明などが足りなくて分かりにくいところがある。	5	4	3	2	1
5 結論部分はそれまでの話の流れと関係がある。	1	2	3	4	5
6 つなぎ言葉を使っている。(特に「原因・理由→結果」を示すつなぎ言葉を使っているかどうか。)	1	2	3	4	5
7 つなぎ言葉の使用について追加・削除・修正の必要などところがある。	6	4	3	2	1
8 指示語を使用して、同じ語の繰り返しを避けている。	1	2	3	4	5

コメント
英検2級の題材に7.7.あがりよく書かれていて、
とほほとほの接続語も使われていた◎

合計点 35

	まあ いらて なほ	まああ いらてま なほり	えとど なち いいら	てや るはゆ まあ	あて るて は
1 選択した議題に対して、自分の立場を文章のはじめの方で主張している。(トピック・センテンス)	1	2	3	4	5
2 主張を支持する「理由」をよく説明できていた。	1	2	3	4	5
3 「主題と関係のない文」や「前後の文と関係のない文」など取り除いた方がよい文がある。	5	4	3	2	1
4 説明などが足りなくて分かりにくいところがある。	5	4	3	2	1
5 結論部分はそれまでの話の流れと関係がある。	1	2	3	4	5
6 つなぎ言葉を使っている。(特に「原因・理由→結果」を示すつなぎ言葉を使っているかどうか。)	1	2	3	4	5
7 つなぎ言葉の使用について追加・削除・修正の必要などところがある。	6	4	3	2	1
8 指示語を使用して、同じ語の繰り返しを避けている。	1	2	3	4	5

コメント
2. つなぎ言葉の的確に使われていて
読みやすい

合計点 38

★ 前文とその後文のつなげ方を意識!!!

資料2 作文評価表

	1	2	3	4	5
Content 内容	メッセージが不明確	メッセージが不明確	メッセージは一部分かりにくいところがあるが、全体としては伝わる。	メッセージがほぼ明確	メッセージが明確
	テーマと関係ない内容や、矛盾した内容が多数ある。	容易に反論できる内容やテーマと直接関係のない部分が見られる。	やや一般的すぎるが概ね適切。	説得力や独自性がある	説得力や独自性がとてもある
Organization 構成	文章の構成が導入、展開、結論から全く構成されていない。	文章の構成が不十分である。(結論部分がないなど)	文章の構成の点で導入、展開、結論の流れに多少難がある。	文章がおおむね、導入、展開、結論から構成されている。	文章の構成が導入、展開、結論から構成されている。
	上位概念から下位概念へと情報の流れが全く出来ていない。	上位概念から下位概念へと情報の流れがあまり出来ていない。	上位概念から下位概念へと情報の流れが概ね出来ている。	上位概念から下位概念へと情報の流れがほぼ出来ている。	上位概念でまとめた後に具体的に説明している(下位概念)。
Grammar 文法	文構造は正しくない。	文構造はあまり正しくない。	文構造にいくつか誤りがみられる。	文構造に時折誤りがみられる。	文構造はほぼ正しい。
	全体にわたって誤りが多く読解に困難をきたす。	主語・動詞の一致、時制、数、代名詞、冠詞、前置詞などにおいて頻繁に誤りがある。	主語・動詞の一致、時制、数、代名詞、冠詞、前置詞などにおいて誤りがある。	主語・動詞の一致、時制、数、代名詞、冠詞、前置詞などにおいていくつかの誤りがある。	主語・動詞の一致、時制、数、代名詞、冠詞、前置詞などにおいて誤りがほとんどない。
	(読解できない)	(意味はどうか推測できる)	(読解できる)	(読解に問題なし)	(ほぼ完璧)
Coherence 一貫性	文と文との関連性が不明確で支離滅裂である。	文と文との関連性があまり明確でない。	文と文との関連性に一部分かりにくいところがあるが概ね明確である。	文と文との関連性がほぼ明確に示されている。	文と文との関連性が明確に示されて首尾一貫している。
Cohesion 結束性	つなぎ言葉が必要など適切に使われていない。	つなぎ言葉の使用があまり適切でない、または必要などころでほぼ使用していない。	つなぎ言葉の使用に多少の過不足や誤りがある。	つなぎ言葉を過不足なく、ほぼ正確に使っている。	つなぎ言葉を効果的に、正確に使っている。
	指示語が必要などころで適切に使われていない。	指示語の使用があまり適切でない、または必要などころでほぼ使用していない。	指示語の使用に多少の過不足や誤りがある。	指示語をほぼ正確に使っている。	指示語の使用は正確で、必要などころで使われている。
Vocabulary 語彙	語彙や慣用表現の範囲はきわめて限られている。語の用法や語形の不適切さが目立つ。	語彙や慣用表現の範囲は狭い。語や慣用表現の形、選択、および用法において誤りが頻繁に見られる。	ある程度広範囲の語彙や慣用表現が使用されている。語や慣用表現の形、選択、および用法において時折誤りが見られる。	ある程度広範囲の語彙や慣用表現が使用されている。語や慣用表現の形、選択、および用法にほぼ誤りはみられない。	語彙や慣用表現が豊富で適切に使用されている。