

## 第30回 研究助成

## B 実践部門・報告Ⅳ・英語能力向上をめざす教育実践

# 高校生を対象にした「書くこと」に焦点を あてた協働学習が英文エッセイにおける CEFR レベル別語彙使用に与える効果

研究者:愛媛県／愛媛県立西条農業高等学校 教諭 三好 徹明(申請時:愛媛大学附属高等学校 教諭)

《研究助言者:池田 央》

## 概要

本実践研究は、協働学習の一形態であるピア・レスポンスによる相互評価活動とそのあとに行なったリライト活動が英文エッセイにおける CEFR レベル別語彙使用に与える効果の定量的分析を目的とする。筆者は「国際理解」をテーマに設定した英文エッセイの作成を夏休み課題(プレタスク)と冬休み課題(ポストタスク)として与え、それぞれのプロダクトを両方とも完成させた90名の日本人高校生に電子データで提出させた。ポストタスクの英文エッセイについては、プレタスクの英文エッセイをリライトしたものと提出させた。プレタスクとポストタスクにおける英文エッセイのプロダクトの使用語彙を、English Profile で公開されている Text Inspector によって、CEFR の 6 レベル(A1～C2)の語とレベル付けされていない語(Unlisted)に分類した。その後、プレタスクとポストタスクの英文エッセイにおける CEFR A1 から C2 までの語彙数に関して、上位・中位・下位の成績群別に分析を行った。結果として、ピア・レスポンスとリライト活動のあとでは、CEFR A レベル、特に CEFR A2 レベルの語彙数有意に増えており、成績上位群・中位群・下位群のいずれの参加者も読み手に分かりやすい単語を使用したことが示唆された。

## 1 はじめに

## 1.1 問題の所在(L2ライティング研究)

これまでの第二言語習得(Second Language Acquisition: SLA)における国内外の L2 ライティング研究に関してふれながら、現在の日本の英語教育における L2 ライティング指導の現状についてまとめておく。

Matsuda(2003)によれば、L2 ライティング研究の歴史に関する解説は1990年代に始まったと言われるが、L2 ライティングの教育的アプローチ研究そのものは既に1960年代に始まったというのが SLA の歴史において重要であり、多くの研究者が認めるところであると述べている。小室(編)(2001)によると、1970年代から1980年代にかけて米国においては、認知心理学や心理言語学の分野で、母語である L1 ライティングのプロセスに関する実証的研究が盛んに行われた。そのことによって、プロセス重視の研究に転換したことが、ESL ライティングの指導に大きな変化をもたらし、その結果を受けて、大学における L2 ライティングのプロセス研究も注目されるようになった(小室(編), 2001)。

しかし、その当時の日本国内において、大学ではそれほどプロセス研究が進んでいるとは言えず、また、中学校や高等学校のライティング指導では、構文の暗記や和文英訳が依然としてなさ

れていた(小室(編), 2001)。現在でもライティング指導は、英語教育における4技能の中でもっとも指導が遅れている分野であると指摘されている(馬場, 2010)。その問題点を解消するため、2009年度より高校においては「英語表現Ⅰ」「英語表現Ⅱ」という科目が新たに学習指導要領(平成21年3月告示)に基づいて設定された。これらの科目については、「英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、事実や意見などを多様な観点から考察し、論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える能力」を養い、そしてその能力を伸ばすことが目標であった(cf. 文部科学省, 2009, pp.88-90)。

学習指導要領が改訂されたあと、中学校や高等学校の指導者の取組によって、ライティング指導は改善されてきてはいるものの、依然として現場では、文法事項の理解・定着のための単文レベルでの英作文指導や多くても自由英作文にとどまっているのが現状であると指摘されている(馬場, 2010)。日本国内の高等学校や中等教育学校を対象とした文部科学省(2016)の英語力調査によると、4技能全てのうち、特に「書くこと」「話すこと」について課題があるとの指摘があった。その指摘を受けて、近年、生徒や学生のライティングスキルを伸ばすために、英文エッセイ指導を取り入れ始めている高校や大学なども増えている。

ここ近年のSLA研究について概観すると、コーパス言語学で利用されている学習者コーパスを利用して、第二言語習得の仕組みを明らかにしようとする研究が散見されるようになった。例えば、Hawkins and Filipović(2012)は、CEFR(Council of Europe, 2001)の言語尺度を用いて、コーパスから学習者のCEFRレベルを特定する基準特性(criterial feature)の抽出を試みようとしている。この基準特性とは、「熟達度を特徴付け、下位レベルから上位レベルを区別する学習者言語の特性」のことである(村上, 2013, p.147)。CEFR基準特性に関連した研究として、平林(2016)が日本人上級英語学習者の自由英作文の語彙の豊かさを調査し、B2とC1レベルの学習者のCEFRに関連づけられた英語力熟達度と語彙の豊かさ(*lexical richness*)との関連を検証し

た。しかし、この研究においては、A1・A2・B1レベルの学習者の英語力熟達度と語彙の豊かさとの関連については、検証されてはおらず、今後、これらの同レベルの生徒や学生が書いたエッセイのテキストデータに基づいた検証も必要である。以上のような現状をふまえ、今回の研究では、4技能のうちライティングに特化し、A1レベルからB1レベルの日本人高校生英語学習者が用いる語彙使用の分析に焦点をあてた研究を行う必要性を感じた。

## 1.2 研究の背景

研究の背景として、次期学習指導要領へ向けた指導法の改善の動きを挙げることができる。その動きとは、教師中心の「指導」による学びから、学習者中心の「学習」による学びへの教育の質的転換である。次期学習指導要領では、「資質・能力」を育成するため、アクティブラーニングの視点からの「主体的・対話的で深い学び」への授業改善が望まれている。特に英語教育においては、4技能を統合しながら活用できるようにするために、アクティブラーニング型授業の構造化が求められている。平成28年12月に文部科学省中央教育審議会(2016)から「主体的・対話的で深い学び」についての答申が提出された。答申の本文では「協働」という語が散見されることからも分かるように、次期学習指導要領においては、学習者である児童生徒は「主体的な学び」、「対話的な学び」そして「深い学び」を実現するために、他者との「対話」や「協働(協同)」をとおしてさまざまなことを学ぶことが求められている。また、「対話」や「協働(協同)」の過程で、メタ認知(Flavell, 1979)や自己調整能力(Zimmerman, B.J., Bonner, S., & Kovach, R., 1996)を獲得することが期待されている。例えば、「読む」ことについて取り上げると、読解技能としてのモニタリングを促進する学習支援として、他の学習者との対話を通して協同で読解を行う学習法が提案されているという(佐藤, 2012, p.231)。英語教師は、このような「アクティブラーニング」の視点から既存の授業の見直しや再構成を図る必要がある。今、「アクティブラーニング」型の学習として、脚光を浴びているのが「協働学習(特にピア・レスポンス)」で

ある。例えば、現在までにも L2 ライティングとピア・インタラクションに関する研究がなされている (Storch, 2009; Philip, Adams & Iwashita, 2014; Sato and Ballinger, 2016)。こうした背景を踏まえて、本実践研究では、L2 ライティング研究に、協働学習を導入するに至った。次節では、「協働学習」のうちの「ピア・レスポンス」に焦点を当てて論じる。

### 1.3 協働学習(ピア・レスポンス)

本実践研究における中心的な役割を果たす「協働学習 (collaborative / cooperative learning)」とは、どのような学習形態のことかについて論じていきたい。「協働学習」は、厳密に言えば、他にも「協同学習 (cooperative learning)」や「協調学習 (collaborative learning)」(三宅・東京大学 CoREF・河合塾(編), 2016) と表記される場合があるが、本稿では、引用部分を除いて、便宜上すべて「協働学習」と表記することにする。

「協働学習」について、伏野 (2010) では、「小グループを指導方法の 1 つとして使用して、学生とともに学びあいながら、自己および仲間の学びを最大限に高めることを目指す原理と技法」であると定義している。また、津田 (2013, p.88) は、「数人でグループを形成して、共通の課題に取り組み、互いに意見を述べ合いながら理解を深めていく学習形態」と定義している。

Nunan (1992, p3) は、協働 (collaboration) の取組によって学習者が得られる特長を次の 6 点にまとめている。①「学習という行為 (learning)」について、学ぶことができる、あるいは、より深く学ぶことができること、②ことばに対する気づき (awareness) や、学習者自身について学ぶことができ、それ故に学習という行為について学ぶことができること、③結果として、コミュニケーションスキル (communicative skills) や、メタコミュニケーションスキル (metacommunicative skills) を開発することができること、④個人の要求や集団の要求での意見の衝突 (conflicts) に直面しても、相手が満足するような言葉の表現や社交的な手続きを踏まえた表現を用いて、和解することができること、⑤学習内容と学習方法が密接に関連していることに気づくことができ

きること、⑥意思決定に関わるタスクそれ自体を本当のコミュニケーション活動だと認識することができること、である。

以上の 6 点の特長を踏まえると、協働学習の本質とは、「グループで学習するが、グループ全体で答えを出せるようになればよいのではなくて、一人ひとりが学ぶ学習」であり、グループの構成員の互恵的関係が醸成されること (三宅他, 2016) であり、協同学習(協働学習) がめざす学力とは、「子どもが、主体的に自律的な学びの構え、確かに幅広い知的習得、仲間と共に課題解決に向かうことのできる対人技能、さらには、他者を尊重する民主的な態度、といった「学力」を効果的に身につけていくための「基本的な考え方」」(江利川, 2012) と指摘することができる。つまり、協働学習においては、「メンバー間の肯定的な社会的相互依存関係という特徴」(鹿毛, 2013, p.271) をいかに引き出すかが重要なのである。

以上で述べたように、協働学習においては、ヴィゴツキーの心理学の流れを汲む社会文化的アプローチの視点が取り入れられており、教室での英語学習において、ある共通の目的を持った共同体やグループによる作業、プロジェクト、作品作りなど、他者、言語、文化的道具を意識させるような活動に生徒たちが取り組むことにより、新しい参加構造を持った教室環境のデザインが可能になるという (吉田, 2001)。

「協働学習」のうち、第二言語習得研究、特にフィードバック研究によく使用されるものとしては「ピア・レスポンス」が挙げられる。「ピア・レスポンス (peer response)」とは、学習研究においては、学習者がお互いの文章を読み合って、話し合う活動 (広瀬, 2007; 富永, 2012) と呼ばれている。このような学習形態が、大学などの高等教育を中心に、初等中等教育においても導入、普及されるようになってきた。本実践研究においては、L2 ライティング指導法であり、また学習者主体の協働学習として、ピア・レスポンスを導入した。

### 1.4 国内外における先行研究 (ピア・レスポンスの有効性と非有効性)

協働学習の概念は、ロシアの心理学者ヴィゴツキー (Vygotsky) が提唱した最近接発達領域論

(Zone of Proximal Development:ZPD)の考えに立脚している。ZPDとは、支援なしのタスクを完遂できる学習者の能力と、より有能な相手の支援を得てタスクを完成することの間の実行できる行為の範囲のことを示している(Philip,J., et al., 2014)。

これまでにZPD理論にもとづいた協働学習(ピア・レスポンス)の有効性が研究報告されている。例えば、Ferris(2003)は、ライティングにおける教師によるレスポンスと生徒によるピア・レスポンスに関する歴史的な背景と、それらの研究の成果について論述した。また、第二言語習得に関わる言語教師や研究者にとって、L2ライティング研究は重要であるという認識を持っており、また、学習者である生徒にとって、教師と生徒の両方からのフィードバックが最も効果的であるかもしないという意見を主張している。Hyland, K. and Hyland, F.(2006)は、他者の行動や心的状態を予測し、観察し、解釈する能力を見る社会認知的観点から、ピア・レビュー(peer review)は、書き手が自らの文章について論じたり、他人が彼らの文章に対する解釈を行う機会を与えてくれる形成的発展過程として見なすことができる指摘している。

日本国内におけるピア・レスポンスに関する先行研究についても概観してみる。大学生を対象としたピア・レスポンス研究において、例えば、阿部・山西(2013)は、「日本人英語学習者(大学生)同士が、教師のサポートがない状況で、未知なライティングタスクに挑戦する際、協働的に学習することによってできることは何か」をヴィゴツキーの言語発達理論に依拠する社会文化的言語習得枠組みに基づき、協働学習を媒介する対話記述を、グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Grounded Theory Approach:GTA)を用いて分析した。結果として、「学生ペアは協働的対話を通し、自らの知識を外化し、それを共有、深化させ、未知のライティングタスクに対応する知識を共に構築することができた」と報告した。また、岩中(2014)は、協同学習を取り入れた内容言語指導(Content-Language Instruction:CLI)が英語に対して苦手意識を持っている学習者(大学生)に対して有効であることを指摘した。越智(2015)は、大学生を相手にプロセス・ライティングの手

法で指導したパラグラフ・ライティングをピア・エバリュエーション及びピア・レスポンス、ティーチャー・フィードバックを通して指導した結果を分析した。その結果、EFL学習者は書き手として全体の構成を意識できるようになっている可能性が認められた。Tsuchiya(2015)は、モチベーション要因低減の観点から、大学生を対象とした協同学習の効果として、協同学習が英語力の低い学生の学習に対する肯定的な態度を生み出すだけでなく、1セメスター(6か月)間、肯定的な態度を維持することに貢献したなどの有効性を挙げている。

日本人高校生を対象とした研究としては、久山(2008)、山本(2010)、野上(2016)がある。久山(2008)は、ピア・フィードバック活動を導入し、自由英作文指導におけるプロセスの改善とライティング不安の軽減の観点から指導効果の分析を行った。対象クラスの生徒を、文法能力、作文ストラテジー、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と報告している。また、ライティング不安の軽減については、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と報告している。山本(2010)は、日本語を使ってのピア・レスポンスがEFL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を報告した。野上(2016)は、高校3年生を対象に、生徒同士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まりに必要な要素に注目させることによって、作文能力が向上するかを検証した。その結果、英語熟達度下位群は、結束性について、実際の英作文の点数が伸びていた。しかし、フィードバックではコメントを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わかった。

中学生を対象とした研究としては、神原(2011)が挙げられる。神原は、本務校の中學2年生を対象に、年間を通して6つの創作ライティングタスクを与え、教師フィードバックとともにピア・レスポンスを実施した。タスク後に実施したアンケート結果から、生徒がピア同士でアイデアを

出し合い、読み手意識を深め、内容重視のアドバイス交換ができ始めたことを報告している。また、読み手を意識したがために、複雑かつまとまりのある内容を書こうとして、文章の結束性 (cohesion) に関する global な誤り (error) が増加したことを踏まえ、ピア・レスポンスにより、書く意欲が高まる反面、個々の生徒に応じた教師のフィードバックが重要であることを指摘した。

これまでの先行研究においては、協働学習(ピア・レスポンス)の有効性について論じられてはいたものの、実際に活動の中で創作された英文エッセイなどの作品に使用されている語彙に関して量的分析を行ったものが少なかった。特に、実際に使用されている語彙がエッセイの読み手である言語使用者のCEFR レベルにふさわしい語彙レベルであるかというプロダクト分析を行った先行研究が少ない。そのため、本実践研究においては、日本人高校生がエッセイを作成する時に使用する語彙が、読み手にふさわしいCEFRによって分類された語彙レベルであるかを分析するプロダクト研究に取り組みたいと考えた。

## 2 研究方法

### 2.1 研究の動機と目的

前任校の愛媛大学附属高等学校は、四国唯一の国立大学附属高校であり、各学年120名(3クラス編成)という小規模校である。小規模校であるがために、友達関係においても、クラス間や学年を超えて生徒同士が良好な人間関係を構築できる環境にあった。このような環境において、授業においてもピア・レスポンスを導入することで、協働学習における EFL ライティング指導の効果を検証できるのではないかと考えた。

本実践研究では、ピア・レスポンスとそのあとに行った英文エッセイのリライト活動が、エッセイにおける CEFR レベル別語彙使用に与える効果を分析する。具体的には協働学習、特にピア・レスポンスによる相互コメント活動後にリライトした英文エッセイプロダクトにおいて、生徒が使用する語彙にどのような質的变化や量的变化

が見られるかを明らかにし、L2ライティング研究とピア・レスポンスを利用している授業活動への指針に貢献できればと思っている。本実践研究において CEFR(Council of Europe, 2001) を分析の手段に用いた理由は、これまでの先行研究において、エッセイライティングにおける英文の質(特に語彙レベル)を CEFRに基づいて分析した先行研究が少ないことが理由である。また、CEFR のレベル付けが行われた語彙数の増減を比較することで、協働学習(ピア・レスポンス)の有効性を検証したいとも考えた。このプロダクト分析に関して、本実践研究では以下の仮説(H1)とリサーチクエスチョン(RQ1,RQ2)を重要な視点としている。仮説とリサーチクエスチョンは次のとおりである。ここで言う語彙の量的变化とは、語彙数の増減に関連することである。また、語彙の質的变化とは、CEFRに応じた語彙レベルに関する特徴の変化を指すものとする。

H1

母語を使用した相互評価活動によるフィードバックを取り入れたピア・レスポンスを行うと、生徒は相手により理解されやすいエッセイを書こうとして、リライト活動で CEFR レベル A1・A2 レベルの単語をより多く使うようになる。

RQ1

協働学習、特にピア・レスポンス後のリライト活動によって、生徒が使用する語彙に量的变化が見られるか。

RQ2

協働学習、特にピア・レスポンス後のリライト活動によって、生徒が使用する語彙に質的变化が見られるか。

### 2.2 参加者とその学習背景

本実践研究には愛媛大学附属高等学校の1年生120名(2017年度入学:男子36名、女子84名)全員が参加した。本校は、2015年4月に文部科学省より、スーパーグローバルハイスクール(SGH)に指定されており、英語教育や国際交流、そして、愛媛大学との高大連携プログラムにも力を入れている。2年次には SGH 科目「異文化理解」を履

修することになっている。本校の海外協定校がある「アメリカ」「フィリピン」「ルーマニア」「韓国」「オーストラリア」の5か国の中から1つの国を選択することになっている。また、それらの国の「経済」「環境」「教育」「文化」「政治」の5分野から1つの分野について、自分の興味関心のあるテーマを選び、英語による課題発見・解決型の意見交換や研究交流を行う機会を持つ教育プログラムを実施している。その教育プログラムに入る前段階として、筆者は1年生に対して、コミュニケーション英語Ⅰの授業において、週1回のペースでALTとともに英語エッセイライティングを指導した。

## 2.3 研究活動

### 2.3.1 指導方法

コミュニケーション英語Ⅰでは、筆者は基本的には英語(米国式発音)を使用し、文法説明の際には英語と日本語を使用した。筆者の担当するコミュニケーション英語Ⅰ(週3コマ:1コマは45分)のうち、毎月1回(年間合計10回程度)は、ALTとのTeam Teachingの授業を組み入れた。ALTは、2016年4月に本校に採用された英国リバプール出身の40代後半男性であり、英語(英国式発音)を使って授業を行った。ALTは、本場の(authentic)イギリス英語で多量の英語を話した。生徒の聴解活動やその活動内容の理解が困難な場合にのみ、意味や形式に焦点を当てた気づき(noticing)(Schmidt, 1990)を与えるために、筆者が簡単な英語で言い換え(paraphrase)を行ったり、ALTがゆっくり話したり、繰り返したりした。また、必要に応じて、筆者が発音指導を行い、実際に聞こえる発音と文字の綴りとの違いについても指導し、聴覚インプット強化(aural input

enhancement) (cf. Cho, M. & Reinders, R., 2013; 長崎, 2017) を与える工夫を行った。

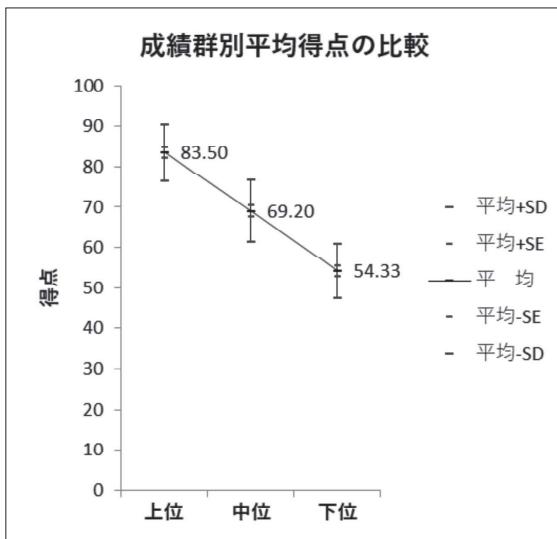
### 2.3.2 マテリアル

まず、参加者した生徒のうち2つのタスクを完遂した90名の対象者を各成績群(上位群30名、中位群30名、下位群30名)に分けた。3群に分けて分析を行う理由は、使用されるCEFRレベル別の語彙数や語彙の質が、学習者(高校生)の成績群に応じて、どのような違いがあるかを見るためであった。各成績群に分けるために、コミュニケーション英語Ⅰの第一学期(2017年7月実施:84問)と第二学期(2017年12月実施:65問)の期末考査試験問題を使用した。本来であれば、英検などの外部検定試験の過去問題を利用するべきところであるが、時間的に余裕がなかったため、2つの期末考査試験問題を代用した。本研究での統計分析(t検定、分散分析等)にはBellCurve for Excelを使用した。90名の生徒(対応あり)が受けた2つの試験問題の得点の相関を確認したところ、 $r = .85$  ( $p < .001$ ) であり、かなり強い相関があった。また、2つの試験の得点の信頼度は $\alpha = .92$  であった。この結果に基づき、第一学期期末考査の得点(素点)に基づき、参加者を上位群(30名)、中位群(30名)、下位群(30名)の3群に分けたところ、表1と図1のようになった。偏差は中位群が他の2群に比べて少し大きいが、標準誤差に関しては、上位群が1.27、中位群が1.37、下位群が1.23の数値であり、ほぼ同じであった。考査の平均点に関して、図1を見ると、各群の平均点を結んだ線が、ほぼ綺麗な直線を描いていることが分かる。各成績群の平均点は、上位群が83.50点、中位群が69.20点、下位群が54.33点であった。

■表1: 第一学期期末考査(3群)の記述統計

Group	n	平均	標準偏差(SD)	平均-SD	平均+SD	標準誤差(SE)	平均-SE	平均+SE
上位群	30	83.50	6.98	76.52	90.48	1.27	82.23	84.77
中位群	30	69.20	7.53	61.67	76.73	1.37	67.83	70.57
下位群	30	54.33	6.73	47.60	61.67	1.23	53.10	55.56
Total	90	69.01	13.87	55.14	82.88	1.46	67.55	67.55

(注) Max=100点



■図1:成績群別平均得点の比較

これらの成績群について、それらの平均点の差が有意であるかどうかを確かめるために一元配置の分散分析(one-way ANOVA)を実施した。分散分析の適用条件として、レーベン(Levene)等分散性検定の結果を確認したところ、有意確率が、 $p=.8041$ 、つまり、5%水準で有意ではないので、「3群の分散は異なる」という帰無仮説が棄却された。つまり、「3群の分散は等分散である」ことになり、分散分析の適用が可能となった。そこ

で、一元配置の分散分析(対応なし)を行ったところ、3群の異なり語数の平均値の差は有意であった( $F(2,87)=127.662$ ,  $p < .001$ )。その結果を表2に示した。次にどの2つの群の平均点で差が見られるかを調べるために、Tukey-Kramer法を用いた多重比較を行った。その結果、上位群と中位群( $p < .001$ )、上位群と下位群( $p < .001$ )、中位群と下位群( $p < .001$ )の平均値にはいずれも有意な差があることがわかった。

■表2: 成績群別平均点の分散分析結果

ソース	TypeIII平方和	自由度	平均平方	F値	P値	**:P<.01
成績群別平均点	1276.0222	2	6381.0111	127.0662	$P < .001^{**}$	
誤差	4368.9667	87	50.2180			
全体	17130.9889	89				

### 2.3.3 実践研究の概要

本実践研究は、コミュニケーション英語Iにおいて、基本的にALTとのTeam Teachingの授業を利用して行った。研究期間は、2017年5月～2018年1月の9か月間であった。表3は研究活動計画の概要を示したものである。

1番目の活動(2017年5月第1週～第2週)では、ALTがパラグラフ・ライティングの基礎を指導した。この活動において、生徒は、A4レポート用紙(片面1枚)に、Introduction(導入)・Main body(本論)・Conclusion(結論)の3つパラグラフから構成されるエッセイを書いた。テーマは「私の日常生活」である。サブテーマは、

セイを書いた。筆者とALTとで、1つのパラグラフが、主題文(topic sentence)と複数の支持文(supporting sentences)と結論文(concluding sentence)を含めた6～7文程度で構成されるよう生徒に指導した。

2番目の活動(2017年5月第3週～第5週)では、生徒は、A4レポート用紙(片面1枚)に、Introduction(導入)・Main body(本論)・Conclusion(結論)の3つパラグラフから構成されるエッセイを書いた。テーマは「私の日常生活」である。サブテーマは、

「学校生活」、「部活動」、「趣味」、「好きな食べ物」などであった。

3番目の活動(2017年6月第1週)では、2,2節述べたように、生徒は、「アメリカ」「フィリピン」「ルーマニア」「韓国」「オーストラリア」の中から1つの国を選択した。また、その国の「経済」「環境」「教育」「文化」「政治」の分野から1つ選び、それに関連したテーマを設定した。

4番目の活動(2017年6月第2週～第5週)では、生徒は、3番目の活動で選んだテーマに沿った調べ学習を行い、エッセイの概要を日本語で考え、その後、英語でまとめた。

5番目の活動(2017年7月)において、実際にエッ

セイライティング始めた。本活動の途中で一学期の授業が終了した。エッセイの残りの部分については、夏休みの課題として提示し、英文エッセイを仕上げて、9月末に提出するように指示した。

二学期に入り、6番目の活動(2017年10月)として、ピア・レスポンスを実施した。授業5コマ分を利用し、約180分の時間をかけて行った。各自が書いた英文エッセイを5名の他の生徒と一人ずつ交換して読み合い、エッセイの構成や読みやすさについて、母語(日本語)で話し合う時間を設けた。生徒は、一人ずつ5名の他の生徒から得たコメントをワークシート(筆者が作成、資料1)に記入し

■表3: 研究活動計画

実施年月	実施週	学習内容	評価活動
2017年5月	第1週～第2週	①パラグラフ・ライティング指導	A4レポート用紙(1枚片面)に1つのパラグラフから構成されるエッセイを書く。1つのパラグラフを6～7文程度で構成する。
	第3週～第5週	②エッセイ・ライティング指導	A4レポート用紙(1枚片面)に、Introduction(導入)・Main body(本論)・Conclusion(結論)の3つのパラグラフから構成されるエッセイを書く。テーマは「私の日常生活」
2017年6月	第1週	③国・分野別テーマ選択	アメリカ、フィリピン、ルーマニア、韓国、オーストラリアの中から1つの国を選択。またその国の「経済」「環境」「教育」「文化」「政治」の分野から1つ選び、関連したテーマを設定する。
2017年6月	第2週～第5週	④テーマ別調べ学習	テーマに沿った調べ学習を行い、エッセイの概要を考える。
2017年7月	第1週～第5週	⑤プレタスク (エッセイ・ライティング)	A4用紙(片面)英文エッセイ(総語数250語程度)夏休み中は自由に好きな時間だけ取り組む。
2017年8月	第1週～第5週		
2017年9月	第1週～第5週		
2017年10月	第1週～第5週	⑥ピア・フィードバック	ペアによるフィードバック。毎週1人×5週=5人からフィードバックをもらう。
2017年11月	第1週～第5週	⑦ポストタスク (リライト活動)	A4用紙(片面)英文エッセイ(総語数350語～400語程度)夏休み課題のエッセイをリライトする。
2017年12月			
2018年1月			

た。生徒は相手の生徒のコメントを読み直し、自分のエッセイの主題文の有無であるとか、それぞれのパラグラフが Introduction, Main body, Conclusion のいずれの部分に相当するのかということを考えるなど、生徒同士によるフィードバックからなるべく多くの気づきを得るために活動を行った。

7番目の活動(2017年11月～2018年1月)では、生徒たちは、他の5名の生徒から得たフィードバックに基づいて、エッセイのリライト活動を行った。この時、筆者や ALT は生徒の学習活動への介入を避けるため、生徒への明示的な誤り訂正(explicit error correction)は行わなかった。プレタスクでは英文エッセイが250語程度を、ポストタスクでは350語以上400語程度の長さの英文エッセイを書くように指示しただけであった。生徒は、自分自身で考えながら、ポストタスクの課題エッセイに取り組み、冬休み明けに完成させた。生徒はプレタスクとポストタスクのいずれの英文エッセイも、マイクロソフト社の Word で作成した電子データをメールで筆者に送付するとともに、紙媒体でも提出した。

### 2.3.4 データ分析方法

筆者は、エッセイ中の語彙を CEFR レベル別に分類するために、インターネットで公開されている英国 English Profile の Text Inspector(参考 URL : <http://www.englishprofile.org/wordlists/text-inspector>) を使用した。English Profile とは、協働的(collaborative)で、研究、参照、出版の学際的なプログラムであり、CEFR(ヨーロッパ言語共通参考枠)が、言語の学習、教授、そして評価に関して何を意味しているのかを詳細に説明するために設計されたものである(Harrison, 2015)。また、Text Inspector は、CEFR の英語への導入を研究している English Profile によって公開されており、「英文テキストの語彙の CEFR レベルと出現率を縦棒グラフで表示することができる分析プログラム」(三好, 2016)であり、500語まで無料で分析することができる。

本実践研究では、参加者(120名)のうち、夏休み課題エッセイのプレタスク(以下、プレタスク)とプレタスクをリライトさせた冬休み課題エッセイのポストタスク(以下、ポストタスク)の 2

つのタスクを完遂した日本人高校生英語学習者(90名: 男子24名、女子66名)の CEFR レベル別語彙使用数を Text Inspector によって分析した。最終的にプレタスクとポストタスクで得られたデータを、分散分析と多重比較によって、ピア・レスポンスによる学習効果を検証した。

まず、夏休み後に提出させたプレタスクの英文エッセイの記述データを処理し、全体の傾向を見た。表4は、プレタスクの異なり語数(Pre-Task\_Types)の記述統計量であり、表5はプレタスクの延べ語数(Pre-Task\_Tokens)に関する記述統計量を示している。天井効果またはフロア効果については網かけしてある。表4において、プレタスクの異なり語数の総語数(Pre-types\_total\_SUM)は、13,037語(n=90)で、一人あたり平均(Pre-types\_total\_M)、144.85語の異なり語数を使用して書いていた。そのうち、A1 レベルの異なり語数の平均値(Pre-A1\_types\_M)は、80.03語、A2 レベルの異なり語数の平均値(Pre-A2\_types\_M)は、23.68語であり、CEFR A レベル(A1・A2)のみの語彙に着目すると、全体の語彙の71.6%を占めていることが分かった。

表5において、プレタスクの延べ総語数(Pre-Task\_Tokens)の平均値(Pre-tokens\_total\_M)は309.25語で、各生徒が310語程度のエッセイを書いたことが分かる。プレタスクで指示した250語を大きく上回っていた。このプレタスクの事前調査に関して、表4の C2 レベルの異なり語数の偏差(C2\_types\_M-SD)では、かなりのフロア効果を示している。また、表5の C2 レベルの延べ語数の偏差(C2\_tokens\_M-SD)でも同様の傾向が見られた。このことから、C2 レベルの語彙は、全体的な偏りから言うと、高校生1年生の段階ではほぼ書いていない、あるいは書けないということになる。表4において、A1 レベルの異なり語の総語数(Pre-A1\_types\_SUM)と次に多い A2 レベルの異なり語数(Pre-A2\_types\_SUM)を比較したところ、A1 レベルの types\_SUM の方が A2 レベルの types\_SUM よりも 3 倍近く多いことが分かった。

■表4: プレタスクの異なり語数(types)の記述統計量

	Pre-Task_Types (n=90)						
	SUM	M	SD	M+SD	M-SD	min.	max.
A1_types	7203	80.03	11.16	91.19	68.87	45	104
A2_types	2131	23.68	5.63	29.31	18.05	9	38
B1_types	1489	16.54	6.43	22.97	10.11	3	40
B2_types	848	9.42	6.02	15.44	3.40	1	34
C1_types	217	2.41	1.62	4.03	0.79	0	8
C2_types	88	0.98	1.13	2.11	-0.15	0	5
Unlisted	1061	11.79	7.37	19.16	4.42	2	42
total	13037	144.85	18.07	162.92	126.78	111	209

■表5: プレタスクの延べ語数(tokens)の記述統計量

	Pre-Task_Tokens (n=90)						
	SUM	M	SD	M+SD	M-SD	min.	max.
A1_tokens	19290	214.33	28.94	243.27	185.39	138	293
A2_tokens	3147	34.97	10.77	45.74	24.20	16	89
B1_tokens	2039	22.66	9.07	31.73	13.59	4	54
B2_tokens	1124	12.49	8.73	21.22	3.76	1	41
C1_tokens	351	3.90	3.52	7.42	0.38	0	18
C2_tokens	99	1.10	1.34	2.44	-0.24	0	6
Unlisted	1782	19.80	12.83	32.63	6.97	0	62
total	27832	309.25	30.45	339.70	278.80	228	431

### 3 分析結果

#### 3.1 CEFRレベル別異なり語数(types)について

本節では、CEFR レベル別の異なり語数について分析していく。表6は、ポストタスクにおける各CEFR レベル別の異なり語数(Post-Task\_Types) の記述統計量であり、表7はポストタスクにおける各CEFR レベル別の延べ語数(Post-Task\_Tokens) に関する記述統計量を示している。天井効果またはフロア効果については網かけしてある。表6において、ポストタスクの異なり語数の総語数(Post-types\_total\_SUM) は、

14,932語(n=90)で、一人あたりの異なり語数の平均値(Post-types\_total\_M) は165.91語であることが分かった。

ここで、表4のプレタスクの各CEFR レベル別の異なり語数の総語数(Pre-types\_total\_SUM) と表6のポストタスクの同語数(Post-types\_total\_SUM)との比較を行った。プレタスクの異なり語数の総語数(Pre-types\_total\_SUM) 13,037語(n=90)との比較では全体的に1,895語の増加による差があった。また、プレタスクの一人あたりの異なり語数の平均値(Pre-types\_total\_M) である144.85語と比較すると、ポストタスクの一人あたりの異なり語数の平均値(Post-types\_total\_M)との差は、21.06語の増加であった。

■表6: ポストタスクの異なり語数(types)の記述統計量

	Post-Task_Types (n=90)						
	SUM	M	SD	M+SD	M-SD	min.	max.
A1_types	8026	89.18	14.38	103.56	74.80	54	119
A2_types	2563	28.48	5.89	34.37	22.59	13	43
B1_types	1800	20.00	7.79	27.79	12.21	7	46
B2_types	984	10.93	7.42	18.35	3.51	2	40
C1_types	244	2.71	2.06	4.77	0.65	0	9
C2_types	98	1.09	1.40	2.49	-0.31	0	6
Unlisted	1217	13.52	8.05	21.57	5.47	2	51
total	14932	165.91	23.45	189.36	142.46	112	230

表7において、ポストタスクの延べ総語数の平均値(Post-tokens\_total\_M)は374.18語で、各生徒が375語程度のエッセイを書いたことになり、プレタスクと比較すると、65語程度増加していた。

このポストタスクに関して、表6のC2レベルの異なり語数の偏差(C2\_types\_M-SD)が、プレタスクの同語数の偏差よりも、かなりのフロア効

果が見られた。また、表7のC2レベルの延べ語数の偏差(C2\_tokens\_M-SD)でも同様の傾向が見られた。プレタスクとポストタスクC2レベルの異なり語数の偏差(C2\_types\_M-SD)に着目し、比較すると、ポストタスクの方がより、偏差がよりマイナスの値をとっていることから、リライト活動によって、C2レベルの語彙の使用が減少しているということが言えるだろう。

■表7: ポストタスクの延べ語数(tokens)の記述統計量

	Post-Task_Tokens (n=90)						
	SUM	M	SD	M+SD	M-SD	min.	max.
A1_tokens	23308	258.98	42.98	301.96	216.00	107	337
A2_tokens	3899	43.32	10.67	53.99	32.65	19	73
B1_tokens	2519	27.99	11.02	39.01	16.97	8	63
B2_tokens	1334	14.82	10.13	24.95	4.69	2	50
C1_tokens	390	4.33	4.17	8.50	0.16	0	17
C2_tokens	104	1.16	1.58	2.74	-0.42	0	7
Unlisted	2122	23.58	14.14	37.72	9.44	3	63
total	33676	374.18	47.28	421.46	326.90	213	476

再度、表4のプレタスクの異なり語数の総語数(Pre-types\_total\_SUM)と表6のポストタスクの異なり語数の総語数(Post-types\_total\_SUM)を比較したとき、全体的に見れば、生徒が書いたプロダクトの英文量は増加していると言えそうであるが、プレタスクの異なり総語数とポストタ

スクの異なり総語数の差が統計的に有意かどうかを確かめるために、有意水準5%で両側検定のt検定を行った。t検定の結果、 $t(90) = 10.057$ ,  $df=89$ ,  $p<.001$ , 効果量  $d = 1.0059$ であり、プレタスクとポストタスクの異なり総語数の差は有意であることがわかった(表8)。したがって、異な

■表8: 対応のあるt検定の結果(異なり総語数の差)

	異なり総語数の(対応あり)の差 (n=90)							
	平均値 Mean	標準偏差 SD	効果量 <i>d</i>	差の平均の95%信頼区間		t値	自由度 <i>df</i>	有意確率 (両側) <i>p</i>
				下限	上限			
プレタスクと ポストタスクの差	21.05	19.86	1.0059	16.8956	25.2155	10.057	89	<.001

り語数に関して、プレタスクからポストタスクにかけて増加したことから、生徒のライティングによるアウトプット量が増えただけでなく、多様な語彙を用いてエッセイを書いたという点で、語彙の豊かさも増したと言えるだろう。

次に、プレタスクとポストタスクにおけるプロダクトのCEFR A1レベルの異なり総語数の平均値の差についても同様に分析を行った。表6のポストタスクのA1レベルの異なり総語数の平均値(Post-A1\_types\_M)は、89.18語、A2レベルの異なり総語数の平均値(Post-A2\_types\_M)は、28.48語であり、CEFR Aレベル(A1・A2)のみの語彙に着目すると、全体の語彙の70.9%を占めていることが分かった。そこで、表4のプレタスクのCEFR A1レベルの異なり総語数の平均値(Pre-A1\_types\_M)とA2レベルの異なり総語数の平均値(Pre-A2\_types\_M)とを、表6のポス

トタスクのA1とA2レベルの同語数の平均値と比較すると、ポストタスクのA1レベルでは、9.14語の増加、A2レベルでは、4.80語の増加が見られた。プレタスクとポストタスクのCEFR A1レベル同士の異なり総語数の平均値の差、そしてCEFR A2レベル同士の異なり総語数の平均値の差が統計的に有意かどうかを確かめるために、有意水準5%で両側検定のt検定を行った。

t検定の結果、プレタスクとポストタスクのCEFR A1レベル同士の異なり総語数の平均値の差は、 $t(90) = 9.227$ ,  $df=89$ ,  $p<.001$ , 効果量  $d = .7104$  であった。また、CEFR A2レベルの異なり総語数の差は、 $t(90) = 9.175$ ,  $df=89$ ,  $p<.001$ , 効果量  $d = .8333$  であった。以上の結果から、CEFR Aレベル(A1・A2とともに)の異なり総語数の平均値の差は有意であることが確認された(表9)。

■表9: 対応のあるt検定の結果(異なり総語数[CEFR A1・A2 レベル]の平均値の差)

	CEFR A レベル総語数(対応あり)の平均値の差 (n=90)							
	平均値 Mean	標準偏差 SD	効果量 <i>d</i>	差の平均の95%信頼区間		t値	自由度 <i>df</i>	有意確率 (両側) <i>p</i>
				下限	上限			
プレタスクと ポストタスクの差 (A1レベル)	9.14	9.40	0.7104	7.1753	11.1136	9.227	89	<.001
プレタスクと ポストタスクの差 (A2レベル)	4.80	4.96	0.8333	3.7605	5.8395	9.175	89	<.001

プレタスクとポストタスクのCEFR Bレベルの異なり語数の総語数の平均値の差についても、同様の検証を行った。表4のプレタスクのB1レベルの異なり語数の総語数の平均値(Pre-B1\_types\_M)は、16.54語であり、表6のポストタスクのB1レベルの同語数の平均値(Post-B1\_

types\_M)は、20.00語であった。両者の平均値を比較すると、3.46語の増加であった。また、プレタスクのB2レベルの異なり語数の総語数の平均値(Pre-B2\_types\_M)は9.42語であり、ポストタスクのB2レベルの同語数の平均値(Post-B2\_types\_M)は、10.93語であった。両者の平均値を

比較すると、1.51語の増加であった。プレタスクとポストタスクのCEFR B1レベル同士の異なり総語数の平均値の差、そしてCEFR B2レベル同士の異なり総語数の平均値の差が統計的に有意かどうかを確かめるために、有意水準5%で両側検定のt検定を行った。

t検定の結果、プレタスクとポストタスクのCEFR B1レベル同士の異なり総語数の平均値の差は、 $t(90) = 6.790$ ,  $df=89$ ,  $p<.001$ , 効果量  $d=.4837$  であった。また、CEFR B2レベルの異な

り総語数の平均値の差は、 $t(90) = 3.462$ ,  $df=89$ ,  $p<.001$ , 効果量  $d=.2237$  であった。以上の結果から、CEFR B1レベル同士の総語数の平均値の差は、有意であると言えるが、CEFR B2レベル同士の総語数の平均値の差は、効果量の大きさから考えると有意ではあるが、その差は小さいということが言える(表10)。

■表10: 対応のあるt検定の結果(異なり総語数[CEFR B1・B2 レベル]の平均値の差)

	CEFR B レベル総語数(対応あり)の平均値の差 (n=90)							
	平均値 Mean	標準偏差 SD	効果量 <i>d</i>	差の平均の95%信頼区間		t 値	自由度 <i>df</i>	有意確率 (両側) <i>p</i>
				下限	上限			
プレタスクと ポストタスクの差 (B1レベル)	3.46	4.82	0.4837	2.4444	4.4667	6.790	89	<.001
プレタスクと ポストタスクの差 (B2レベル)	1.51	4.14	0.2237	0.6437	2.3785	3.462	89	<.001

プレタスクとポストタスクのCEFR Cレベルの異なり語数の総語数の平均値の差についても、同様の検証を行った。表4のプレタスクのC1レベルの異なり語数の総語数の平均値(Pre-C1\_types\_M)は、2.41語であり、表6のポストタスクのC1レベルの同語数の平均値(Post-C1\_types\_M)は、2.71語であった。両者の平均値を比較すると、0.30語の増加であった。また、プレタスクのC2レベルの異なり語数の総語数の平均値(Pre-C2\_types\_M)は0.98語であり、ポストタスクのC2レベルの同語数の平均値

(Post-C2\_types\_M)は、1.09語であった。両者の平均値の差を比較すると、0.11語の増加であったが、これらは、ほとんど差がないように思われた。そこで、プレタスクとポストタスクのCEFR C1レベル同士の異なり総語数の平均値の差、そしてCEFR C2レベル同士の異なり総語数の平均値の差が統計的に有意かどうかを確かめるために、有意水準5%で両側検定のt検定を行った。

t検定の結果、プレタスクとポストタスクのCEFR C1レベル同士の異なり総語数の平均

■表11: 対応のあるt検定の結果(異なり総語数[CEFR C1・C2レベル]の平均値の差)

	CEFR C レベル総語数(対応あり)の平均値の差 (n=90)							
	平均値 Mean	標準偏差 SD	効果量 <i>d</i>	差の平均の95%信頼区間		t 値	自由度 <i>df</i>	有意確率 (両側) <i>p</i>
				下限	上限			
プレタスクと ポストタスクの差 (C1レベル)	0.30	1.67	0.1621	-0.0488	0.6488	1.7087	89	.091
プレタスクと ポストタスクの差 (C2レベル)	0.11	0.87	0.0877	-0.0705	0.2927	1.2159	89	.227

値の差は,  $t(90) = 1.7087$ ,  $df=89$ ,  $p=.091$ , 効果量  $d= .1621$  であった。また、CEFR C2レベルの異なり総語数の差は,  $t(90)=1.2159$ ,  $df=89$ ,  $p=.227$ , 効果量  $d= .0877$  であった。以上の結果から, CEFR C1レベル同士とC2レベル同士の総語数の平均値の差は, 有意でないことがわかった(表11)。つまり, CEFR C1レベルやC2レベルの語彙数は, リライト前後であまり変化することがないことを示している。

### 3.2 CEFR レベル別延べ語数(tokens)について

本節では, CEFR レベル別延べ語数について分析した結果を述べる。プレタスクとポストタスクにおけるプロダクトのCEFR A1からC2までの各レベルの延べ総語数の平均値の差について分析を行った。表5より, プレタスクのA1レベルの延べ総語数の平均値(Pre-A1\_tokens\_M)は, 214.33語, A2レベルの延べ総語数の平均値(Pre-A2\_tokens\_M)は, 34.97語であり, CEFR A レベル(A1+A2)のみの語彙に着目すると, 全体の語彙の80.6%を占めていることが分かった。そこで, 表7のポストタスクのCEFR A1レベルの延べ総語数の平均値(Post-A1\_tokens\_M)とA2レベルの延べ総語数の平均値(Post-A2\_tokens\_M)とを, それぞれ表4のプレタスクのA1とA2レベルの同語数の平均値と比較すると, ポストタスクのA1レベルでは, 44.65語の増加, A2レベルでは, 8.35語の増加が見られた。プレタスクとポストタスクのCEFR A1レベル同士の延べ総語数の平均値の差, そしてCEFR A2レベル同士の延べ総語数の平均値の差がそれぞれ統計的に有意かどうかを確かめるために, 有意水準5%で両側検定のt検定を行った。t検定の結果, プレタスクとポストタスクのCEFR A1レベル同士の延べ総語数の平均値の差は,  $t(90) = 11.9506$ ,  $df=89$ ,  $p<.001$ , 効果量  $d= 1.2185$  であった。また, CEFR A2レベルの延べ総語数の差は,  $t(90)=8.9122$ ,  $df=89$ ,  $p<.001$ , 効果量  $d= .7791$  であった。以上の結果から, CEFR A レベル(A1+A2)の延べ総語数の平均値の差は有意であることが確認された(表12)。

同様にプレタスクとポストタスクのCEFR B

レベルの延べ総語数の平均値の差についても, 同様の検証を行った。表5のプレタスクのB1レベルの延べ総語数の平均値(Pre-B1\_tokens\_M)は, 22.66語であり, 表7のポストタスクのB1レベルの同語数の平均値(Post-B1\_tokens\_M)は, 27.99語であった。これらの平均値を比較すると, 5.33語の増加であった。表5のプレタスクのB2レベルの延べ総語数の平均値(Pre-B2\_tokens\_M)は12.49語であり, 表7のポストタスクのB2レベルの同語数の平均値(Post-B2\_tokens\_M)は, 14.82語であった。両者の平均値を比較すると, 2.33語の増加であった。プレタスクとポストタスクのCEFR B1レベル同士の延べ総語数の平均値の差, そしてCEFR B2レベル同士の延べ総語数の平均値の差が統計的に有意かどうかを確かめるために, 有意水準5%で両側検定のt検定を行った。t検定の結果, プレタスクとポストタスクのCEFR B1レベル同士の延べ総語数の平均値の差は,  $t(90) = 8.0316$ ,  $df=89$ ,  $p<.001$ , 効果量  $d= .5293$  であった。また, CEFR B2レベルの延べ総語数の差は,  $t(90)=3.9550$ ,  $df=89$ ,  $p<.001$ , 効果量  $d= .2468$  であった。以上の結果から, CEFR B1レベル同士の総語数の平均値の差は, 有意である言えるが, CEFR B2レベル同士の総語数の平均値の差は, 効果量の大きさから考えると有意ではあるが, その差は小さいということが言える(表12)。

また, プレタスクとポストタスクのCEFR Cレベルの延べ総語数の平均値の差についても, 同様の検証を行った。表5のプレタスクのC1レベルの延べ総語数の平均値(Pre-C1\_tokens\_M)は, 3.90語であり, 表7のポストタスクのC1レベルの同語数の平均値(Post-C1\_tokens\_M)は, 4.33語であった。これらの平均値を比較すると, 0.43語の増加であった。この結果から, C1レベルではプレタスクとポストタスクの延べ総語数の平均値を比べた場合, ほぼ差がないように思われる。また, 表5のプレタスクのC2レベルの延べ総語数の平均値(Pre-C2\_tokens\_M)は1.10語であった。表7のポストタスクのC2レベルの同語数の平均値(Post-C2\_tokens\_M)は, 1.16語であった。両者の平均値の差を見ると, 0.06語の増加であり, C1同様にほぼ差がないように見える。プレタスクとポストタスクのCEFR C1

レベル同士の延べ総語数の平均値の差、そしてCEFR C2レベル同士の延べ総語数の平均値の差が統計的に有意かどうかを確かめるために、有意水準 5% で両側検定のt検定を行った。t 検定の結果、プレタスクとポストタスクのCEFR C1 レベル同士の延べ総語数の平均値の差は、 $t(90) = 1.1476$ ,  $df=89$ ,  $p=.245$ , 効果量  $d= .1124$  であった。また、CEFR C2レベルの延べ総語数の平均値の差については、 $t(90)=.5534$ ,  $df=89$ ,  $p=.581$ , 効果量  $d= .0379$  であった。以上の結果から、CEFR C1レベル同士、そしてC2レベル同士の延べ総語数の平均値の差は、有意であるとは言えず、CEFR C1レベルとC2レベルの延べ総語数の平均値の差はないことがわかった。つまり、CEFR C1レベルやC2レベルの延べ総語数は、リライト前後であまり変化することがないことを示している（表12）。

### 3.3 成績群別CEFR A1レベル異なり語数 (types) の平均値の差について

本節では、成績群別（上位群・中位群・下位群）に見たときに、CEFR レベル別の異なり総語数の平均値について差が見られるかどうかを検証す

ることにした。まず、CEFR A1レベルの異なり総語数の平均値の差について、調査を実施した（表13・図2）。分散分析の適用条件として、レーベン（Levene）等分散性検定の結果を確認したところ、有意確率が、 $p=.5057$ 、つまり、5% 水準で有意ではないので、「3群の分散は異なる」という帰無仮説が棄却された。つまり、「3群の分散は等分散である」ことになり、分散分析の適用が可能となった。そこで、一元配置の分散分析を行ったところ、3群の異なり語数の平均値の差は有意であった（ $F(5,174) = 4.7205$ ,  $p < .001$ ）。その結果を表14に示した。次にどの2つの群の平均値の間で差が見られるかを調べるために、Tukey-Kramer法を用いた多重比較を行った。その結果、プレタスクに取り組んだ成績中位群の生徒の異なり語数の平均値とポストタスクに取り組んだ成績上位群の生徒の異なり語数の平均値には有意差があることがわかった（ $p < .05$ ）。また、プレタスクの下位群とポストタスクの上位群にも有意差が見られた（ $p < .01$ ）。しかしながら、CEFR A1レベルでは、上位群、中位群、下位群の各群については、プレタスクとポストタスクで平均値の差に有意性は見られなかった（表15）。

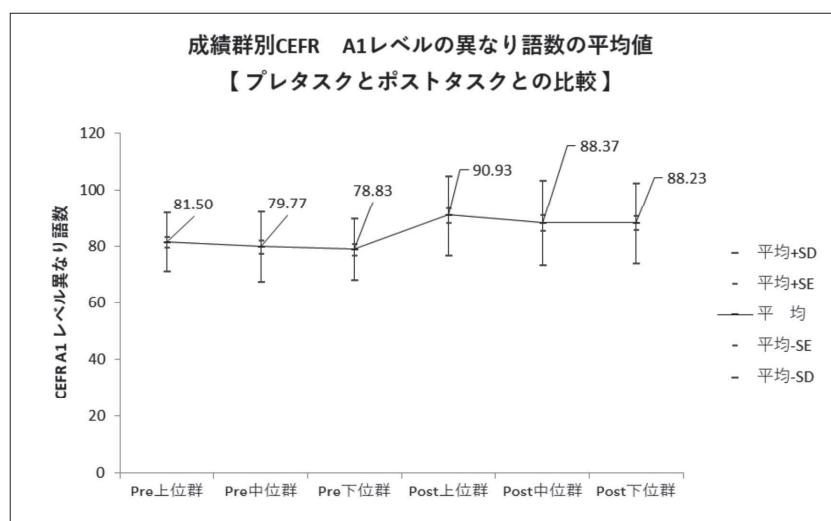
■表12: 対応のあるt検定の結果(CEFRレベル別延べ総語数の平均値の差)

	CEFR レベル別延べ総語数(対応あり)の平均値の差 (n=90)							
	平均値 Mean	標準偏差 SD	効果量 <i>d</i>	差の平均の 95% 信頼区間		t 値	自由度 <i>df</i>	有意確率 (両側) <i>p</i>
				下限	上限			
プレタスクと ポストタスクの差 (A1レベル)	44.65	35.44	1.2185	37.2216	52.0673	11.9506	89	**<.001
プレタスクと ポストタスクの差 (A2レベル)	8.35	8.89	0.7791	6.4927	10.2184	8.9122	89	**<.001
プレタスクと ポストタスクの差 (B1レベル)	5.33	6.30	0.5293	4.0139	6.6528	8.0316	89	**<.001
プレタスクと ポストタスクの差 (B2レベル)	2.33	5.60	0.2468	1.1611	3.5056	3.9550	89	**<.001
プレタスクと ポストタスクの差 (C1レベル)	0.43	3.58	0.1124	-0.3170	1.1836	1.1476	89	.254
プレタスクと ポストタスクの差 (C2レベル)	0.06	0.95	0.0379	-0.1439	0.2550	0.5534	89	.581

Note: \*\*:P<.01

■表13: 成績群別CEFR A1レベルの異なり語数(平均値)

成績群	n	平均	標準偏差(SD)	平均-SD	平均+SD	標準誤差(SE)	平均-SE	平均+SE
Pre 上位群	30	81.50	10.43	71.07	91.93	1.90	79.60	83.40
Pre 中位群	30	79.77	12.46	67.31	92.22	2.27	77.49	82.04
Pre 下位群	30	78.83	10.90	67.93	89.74	1.99	76.84	80.82
Post 上位群	30	90.93	14.23	76.70	105.17	2.60	88.33	93.53
Post 中位群	30	88.37	15.19	73.18	103.55	2.77	85.59	91.14
Post 下位群	30	88.23	14.28	73.95	102.51	2.61	85.63	90.84



■図2:成績群別CEFR A1レベルの異なり語数の平均値比較

■表14: 分散分析結果

ソース	TypeIII平方和	自由度	平均平方	F値	P値	**:P<.01
成績群	4011.761	5	802.352	4.7205	P<.001**	
誤差	29575.233	174	169.973			
全体	33586.994	179				

■表15: 多重比較の結果(CEFR A1 レベルの異なり語数)

	Pre 上位群	Pre 中位群	Pre 下位群	Post 上位群	Post 中位群	Post 下位群
Pre 上位群	-	.9955	.9685	.0618	.3243	.3464
Pre 中位群		-	.9998	.0139*	.1143	.1253
Pre 下位群			-	.0056**	.0571	.0634
Post 上位群				-	.9734	.9668
Post 中位群					-	1.0000
Post 下位群						-

Note: \*P<.05, \*\*P<.01

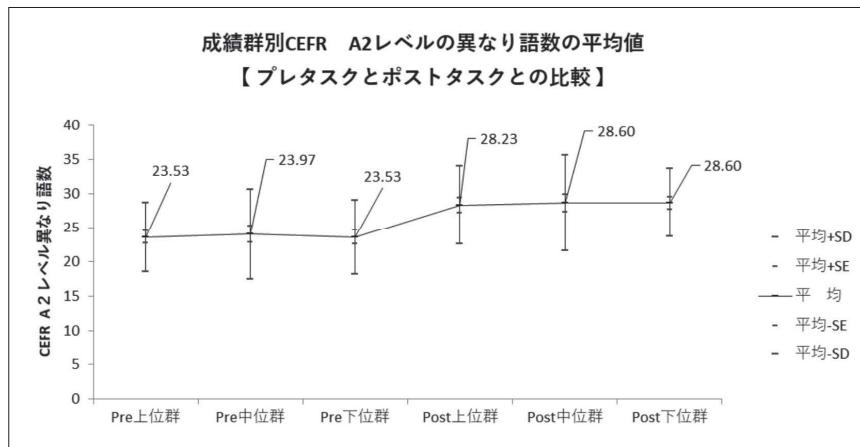
### 3.4 成績群別CEFR A2レベル異なり語数 (types)の平均値の差について

本節では、CEFR A2レベルの異なり語数の平均値の差について、調査を実施した(表16・図3)。分散分析の適用条件として、レーベン(Levene)等分散性検定の結果を確認したところ、有意確率が、 $p=.5049$ 、つまり、5%水準で有意ではないので、「3群の分散は異なる」という帰無仮説が棄却された。つまり、「3群の分散は等分散である」ことになり、分散分析の適用が可能となった。そこで、一元配置の分散分析を行ったところ、3群の異なり語数の平均値の差は有意

であった( $F(5,174) = 6.0856$ ,  $p < .001$ )。その結果は表17である。次に Tukey-Kramer 法を用いた多重比較を行った結果、表18よりプレタスクに取り組んだ成績上位群の生徒の異なり語数の平均値とポストタスクに取り組んだ成績上位群の生徒の異なり語数の平均値には有意差があることがわかった( $p < .05$ )。また、プレタスクの中位群とポストタスクの中位群にも有意差が見られた( $p < .05$ )。プレタスクの下位群とポストタスクの下位群にも有意差があった( $p < .05$ )。以上から、上位群、中位群、下位群の各群について、プレタスクとポストタスクで有意差が見られた。

■表16: 成績群別CEFR A2レベルの異なり語数(平均値)

成績群	n	平均	標準偏差(SD)	平均-SD	平均+SD	標準誤差(SE)	平均-SE	平均+SE
Pre上位群	30	23.53	5.03	18.50	28.56	0.92	22.62	24.45
Pre中位群	30	23.97	6.58	17.39	30.55	1.20	22.77	25.17
Pre下位群	30	23.53	5.44	18.09	28.98	0.99	22.54	24.53
Post上位群	30	28.23	5.75	22.49	33.98	1.05	27.18	29.28
Post中位群	30	28.60	7.01	21.59	35.61	1.28	27.32	29.88
Post下位群	30	28.60	5.04	23.56	33.64	0.92	27.68	29.52



■図3:成績群別CEFR A2レベルの異なり語数の平均値比較

■表17: 分散分析結果

ソース	TypeIII平方和	自由度	平均平方	F値	P値	**: $P < .01$
成績群	1043.244	5	208.649	6.0856	$P < .001^{**}$	
誤差	5965.667	174	34.285			
全体	7008.911	179				

■表18: 多重比較の結果(CEFR A2 レベルの異なり語数)

	Pre 上位群	Pre 中位群	Pre 下位群	Post 上位群	Post 中位群	Post 下位群
Pre 上位群	-	.9997	1.0000	.0263*	.0125*	.0125*
Pre 中位群		-	.9997	.0587	.0299*	0.299*
Pre 下位群			-	.0263*	.0125*	.0125*
Post 上位群				-	.9999	.9999
Post 中位群					-	1.0000
Post 下位群						-

Note: \* $P < .05$ , \*\* $P < .01$

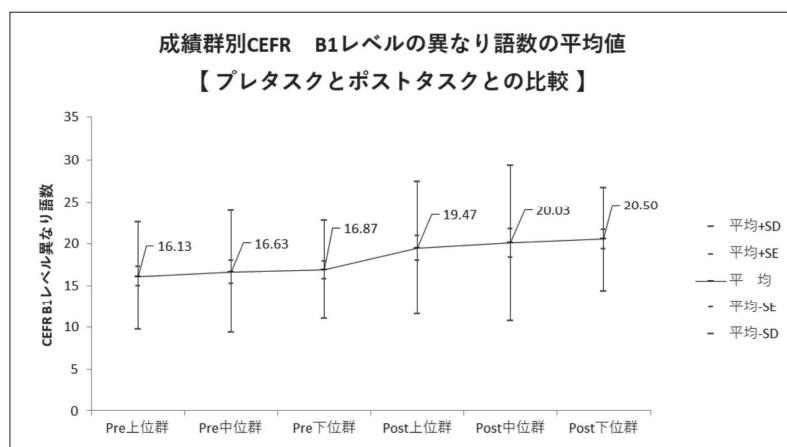
### 3.5 成績群別CEFR B1レベル異なり語数(types)の平均値の差について

次にCEFR B1レベルの異なり総語数の平均値の差について、調査を実施した(表19・図4)。レーベン(Levene)等分散性検定の結果を確認したところ、有意確率が、 $p=.3381$ 、つまり、5%水準で有意ではないので、「3群の分散は異なる」という帰無仮説が棄却された。つまり、「3群の分散は等分

散である」ことになり、分散分析の適用が可能となった。そこで、一元配置の分散分析を行ったところ、3群の異なり語数の平均値の差に有意性はなかった( $F(5,174)=2.1340$ , n.s.)。その結果は表20である。次にTukey-Kramer法を用いた多重比較を行った結果、CEFR B1レベルではプレタスクとポストタスクとともに成績群に関係なく異なり語数の平均値に有意な差は見られなかった(表21)。

■表19: 成績群別CEFR B1レベルの異なり語数(平均値)

成績群	n	平均	標準偏差(SD)	平均-SD	平均+SD	標準誤差(SE)	平均-SE	平均+SE
Pre 上位群	30	16.13	6.39	9.74	22.53	1.17	14.97	17.30
Pre 中位群	30	16.63	7.27	9.36	23.90	1.33	15.31	17.96
Pre 下位群	30	16.87	5.85	11.01	22.72	1.07	15.80	17.94
Post 上位群	30	19.47	7.94	11.52	27.41	1.45	18.02	20.92
Post 中位群	30	20.03	9.32	10.71	29.35	1.70	18.33	21.73
Post 下位群	30	20.50	6.16	14.34	26.66	1.13	19.37	21.63



■図4:成績群別CEFR B1レベルの異なり語数の平均値比較

■表20: 分散分析結果

ソース	TypeIII平方和	自由度	平均平方	F値	P値
成績群	561.828	5	112.366	2.1340	0.0636
誤差	9161.833	174	52.654		
全体	9723.661	179			

■表21: 多重比較の結果(CEFR B1レベルの異なり語数)

	Pre 上位群	Pre 中位群	Pre 下位群	Post 上位群	Post 中位群	Post 下位群
Pre 上位群	—	.9998	.9988	.4819	.3018	.1875
Pre 中位群		—	1.0000	.6569	.4590	.3113
Pre 下位群			—	.7344	.5401	.3819
Post 上位群				—	.9997	.9939
Post 中位群					—	.9999
Post 下位群						—

Note: \*P&lt;.05, \*\*P&lt;.01

### 3.6 成績群別CEFR B2レベル異なり語数(types)の平均値の差について

CEFR B2レベルの異なり総語数の平均値の差について、調査を実施した(表22・図5)。分散分析の適用条件として、レーベン(Levene)等分散性検定の結果を確認したところ、有意確率が、p=.1200、つまり、5%水準で有意ではないので、「3群の分散は異なる」という帰無仮説が棄却された。つまり、

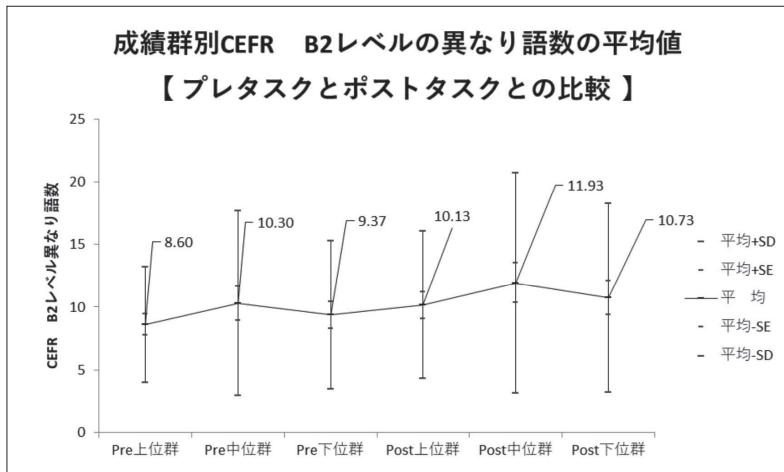
「3群の分散は等分散である」ことになり、分散分析の適用が可能となった。次に一元配置の分散分析を行ったところ、3群の異なり語数の平均値の差は有意ではない( $F(5,174) = .8428$ , n.s.)。つまり、差はないことが分かった。その結果は表23である。Tukey-Kramer法を用いた多重比較を行った結果においても、ポストタスクとプレタスクで、成績群別に見ても、有意な差は見られなかった(表24)。

■表22: 成績群別CEFR B2レベルの異なり語数(平均値)

成績群	n	平均	標準偏差(SD)	平均-SD	平均+SD	標準誤差(SE)	平均-SE	平均+SE
Pre 上位群	30	8.60	4.63	3.97	13.23	0.84	7.76	9.44
Pre 中位群	30	10.30	7.39	2.91	17.69	1.35	8.95	11.65
Pre 下位群	30	9.37	5.92	3.45	15.28	1.08	8.29	10.45
Post 上位群	30	10.13	5.89	4.24	16.03	1.08	9.06	11.21
Post 中位群	30	11.93	8.80	3.13	20.74	1.61	10.33	13.54
Post 下位群	30	10.73	7.53	3.20	18.27	1.38	9.36	12.11

■表23: 分散分析結果

ソース	TypeIII平方和	自由度	平均平方	F値	P値
成績群	196.644	5	39.329	0.8428	0.5211
誤差	8119.667	174	46.665		
全体	8316.311	179			



■図5:成績群別CEFR B2レベルの異なり語数の平均値比較

■表24: 多重比較の結果(CEFR B2レベルの異なり語数)

	Pre 上位群	Pre 中位群	Pre 下位群	Post 上位群	Post 中位群	Post 下位群
Pre 上位群	-	.9287	.9980	.9533	.4119	.8318
Pre 中位群		-	.9949	1.0000	.9393	.9999
Pre 下位群			-	.9980	.6931	.9714
Post 上位群				-	.9106	.9994
Post 中位群					-	.9839
Post 下位群						-

Note: \* $P < .05$ , \*\* $P < .01$

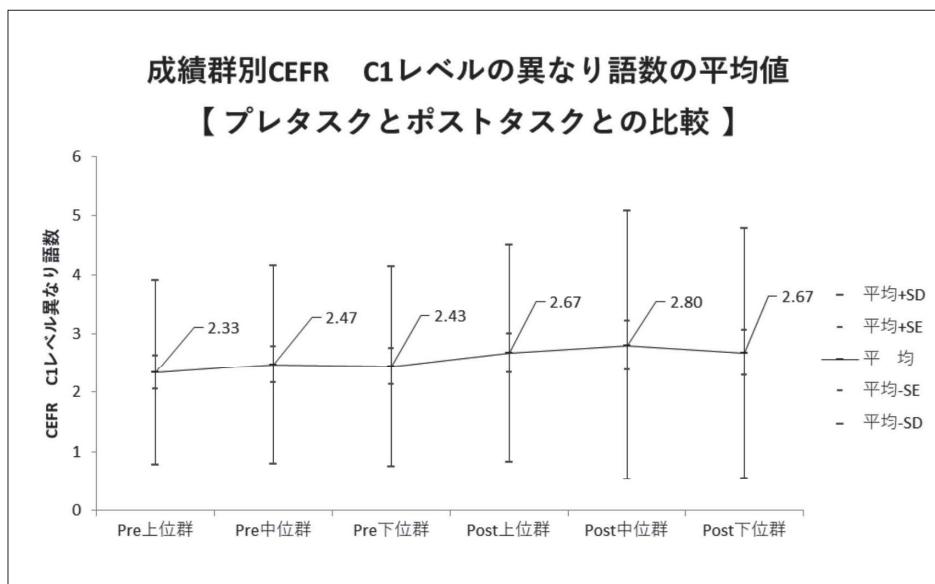
### 3.7 成績群別CEFR C1レベル異なり語数(types)の平均値の差について

本節では、CEFR C1レベルの異なり総語数の平均値の差について、調査を実施した(表25・図6)。分散分析の適用条件として、レーベン(Levene)等分散性検定の結果を確認したところ、有意確率が、 $p = .5121$ 、つまり、5%水準で有

意ではないので、「3群の分散は異なる」という帰無仮説が棄却された。つまり、「3群の分散は等分散である」ことになり、分散分析の適用が可能となった。そこで、一元配置の分散分析を行ったところ、3群の異なり語数の平均値の差は有意ではない( $F(5,174) = .2654$ , n.s.)。その結果は表26である。

■表25: 成績群別CFFR C1レベルの異なり語数(平均値)

成績群	n	平均	標準偏差 (SD)	平均-SD	平均+SD	標準誤差 (SE)	平均-SE	平均+SE
Pre 上位群	30	2.33	1.56	0.77	3.89	0.29	2.05	2.62
Pre 中位群	30	2.47	1.68	0.79	4.14	0.31	2.16	2.77
Pre 下位群	30	2.43	1.70	0.74	4.13	0.31	2.12	2.74
Post 上位群	30	2.67	1.84	0.82	4.51	0.34	2.33	3.00
Post 中位群	30	2.80	2.28	0.52	5.08	0.42	2.38	3.22
Post 下位群	30	2.67	2.12	0.54	4.79	0.39	2.28	3.05



■図6: 成績群別CEFR C1レベルの異なり語数の平均値比較

■表26: 分散分析結果

ソース	TypeIII平方和	自由度	平均平方	F値	P値
成績群	4.694	5	0.939	0.2654	0.9315
誤差	615.633	174	3.538		
全体	620.328	179			

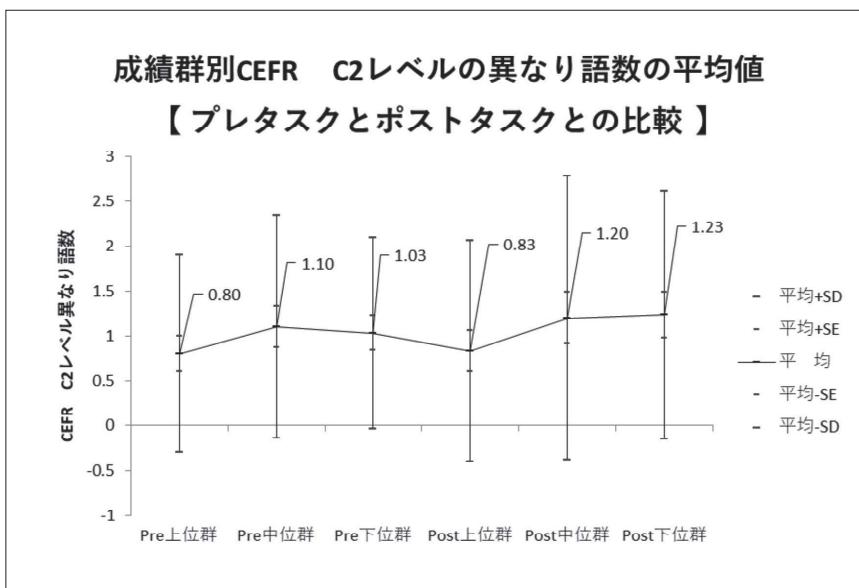
### 3.8 成績群別CEFR C2レベル異なり語数(types)の平均値の差について

本節では、CEFR C2レベルの異なり総語数の平均値の差について、調査を実施した(表27・図7)。分散分析の適用条件として、レーベン(Levene)等分散性検定の結果を確認したところ、有意確率が、 $p=.4961$ 、つまり、5%水準で有意ではないので、「3群の分散は異なる」という

帰無仮説が棄却された。つまり、「3群の分散は等分散である」ことになり、分散分析の適用が可能となった。そこで、一元配置の分散分析を行ったところ、3群の異なり語数の平均値の差は有意ではなかった( $F(5,174)=.6110$ , n.s.)。その結果は表28である。

■表27: 成績群別CEFR C2レベル異なり語数(平均値)

成績群	n	平均	標準偏差 (SD)	平均-SD	平均+SD	標準誤差 (SE)	平均-SE	平均+SE
Pre 上位群	30	0.80	1.10	-0.30	1.90	0.20	0.60	1.00
Pre 中位群	30	1.10	1.24	-0.14	2.34	0.23	0.87	1.33
Pre 下位群	30	1.03	1.07	-0.03	2.10	0.19	0.84	1.23
Post 上位群	30	0.83	1.23	-0.40	2.07	0.23	0.61	1.06
Post 中位群	30	1.20	1.58	-0.38	2.78	0.29	0.91	1.49
Post 下位群	30	1.23	1.38	-0.15	2.62	0.25	0.98	1.49



■図7: 成績群別CEFR C2レベルの異なり語数の平均値比較

■表28: 分散分析結果

ソース	TypeIII平方和	自由度	平均平方	F値	P値
成績群	5.000	5	1.000	0.6110	0.6916
誤差	284.800	174	1.637		
全体	289.800	179			

表29は、異なり語のCEFRレベル別語彙使用率を示した結果である。Unlistedの語彙数を除いたCEFR A1～C2までの6レベルの異なり語数の合計に占める各CEFRレベルの異なり語数の割合、すなわち異なり語数率を示している。例え

ば、CEFR A1レベルに注目すると、ポストタスクにおいて成績群が上位になるほど、CEFR A1レベルの語彙を使用しているのが分かる。

■表29: CEFRレベル別語彙使用率(異なり語数率:%)

成績群	n	タスク	一人あたりの異なる総語数(Type)の平均語数:word					
			CEFR熟達度					
			A1	A2	B1	B2	C1	C2
下位群	30	プレ	78.83	23.53	16.87	9.37	2.43	1.03
		ポスト	88.23	28.60	20.50	10.73	2.67	1.23
中位群	30	プレ	79.77	23.97	16.63	10.30	2.47	1.10
		ポスト	88.37	28.60	20.03	11.93	2.80	1.20
上位群	30	プレ	81.50	25.53	16.13	8.60	2.33	0.80
		ポスト	90.93	28.23	19.47	10.13	2.67	0.83

## 4 考察

前節で、分析結果を詳しく述べてきた。本節では、今回の実践研究の結果を踏まえて、研究課題を考察していく。プロダクト分析に関して、本実践研究で検討した仮説(H)とリサーチクエスチョン(RQ)は次のとおりであった。

H1

母語を使用した相互評価活動によるフィードバックを取り入れたピア・レスポンスを行うと、生徒は相手により理解されやすいエッセイを書こうとして、リライト活動でCEFR レベル A1・A2 レベルの単語をより多く使うようになる。

RQ1

協働学習、特にピア・レスポンス後のリライト活動によって、生徒が使用する語彙に量的变化が見られるか。

RQ2

協働学習、特にピア・レスポンス後のリライト活動によって、生徒が使用する語彙に質的变化が見られるか。

以上のリサーチクエスチョンに対して答えるために、本実践研究でのプロダクト分析においては、まず、プレタスクとポストタスクで使用された異なり語数の総語数を t 検定(対応あり)で分析した。これによって、プレタスクとポストタスクの一人あたりの異なり語数の差について調査した。プレタスクの異なり語数の総語数と、ポストタスクの異なり語数の総語数の差については、表8の結果より、有意な差が見られた。このことによって、参加者は、プレタスク時よりもポストタスク時の英文エッセイにおいて、より豊富な語彙を使用したことことが推測される。しかし、この時点での t 検定(対応あり)による分析では、CEFR での非リスト語(Unlisted)を含むため、プレタスクとポストタスクの CEFR レベル別の語彙使用数を比較するため、より詳細な分析を行う必要があった。そこで、CEFR の A1～C2 の各レベルの異なり語数について、プレタスクとポストタスクを比較す

ることになった。CEFR A1・A2 レベルでの異なり語数の平均値の差は、表9から有意であると解釈することができた。そのため、CEFR A1・A2 レベルの語彙は、プレタスクよりもポストタスクにおいて、語彙数が増えていると解釈できるであろう。

CEFR B1・B2 の各レベルでの異なり語数の平均値の差については、表10から有意であると解釈することができた。CEFR B1・B2 レベルの語彙も、プレタスクよりもポストタスクにおいて、語彙数が増加しているが、この増加は有意であると考えられる。CEFR C レベル(C1・C2)での異なり語数の平均値の差は、表11から有意でないと解釈することができ、CEFR C レベル(C1・C2)の語彙は、プレタスク、ポストタスクにおいて、語彙数が増えてないと解釈することができる。

全体的な傾向を見ると、CEFR A レベルと B レベルの語彙が増えている。各 CEFR レベルの語彙の増加数で比較すると、A1[9.14語]、A2[4.80語]、B1[3.46語]、B2[1.51語] であった。特に、A1 レベルの語彙の増加数は A2 レベルの増加数の約2倍であった。このことから、全体的には、CEFR A1 レベルの語彙については、A2 レベルの語彙よりも2倍程度多い9単語(異なり語)をリライト活動に用いていることが分かった。また、語彙に関連づけられた CEFR レベルが B1 から C2 へと上がるにつれて、その使用語彙数が少なくなっていることも特徴的であった。

延べ語数に関しても、CEFR の各レベル別に調査した。表12より、プレタスクとポストタスクにおいて、CEFR A レベル(A1・A2)、B レベル(B1・B2) の延べ語数の増加について有意な差が見られた。そのため、プレタスクからポストタスクで、一人あたりの延べ語数も増加していると見ることができる。また、CEFR C レベル(C1・C2)での延べ語数の平均値の差は、表12から有意でないと分かった。このため、CEFR C レベル(C1・C2)の語彙は、プレタスク、ポストタスクにおいて、語彙数が増えてないと解釈することができる。実際の増加数は、C1 レベル[0.43語]、C2 レベル[0.06語] であったことからも、増減に変化が見られなかったと言える。

次に、各 CEFR レベルにおける一人あたり

の延べ語数の差に関して全体的な傾向を見た。A1[44.65語], A2[8.35], B1[5.33語], B2[2.33語]であった。A1レベルの語彙に関しては、A2レベルの語彙の約5倍多くリライト活動で使用されていた。

異なり語数において、CEFR A レベル(A1とA2)とB レベル(B1とB2)の語彙の使用に関しては、プレタスクとポストタスクとで、有意な差が見られたことが分かっている。そこで、どの成績群において有意な差があるのかについて詳しく調査するため、英語学力によって参加者を、各30名ずつの成績群(上位群・中位群・下位群)に分けて分析した。結果、どの成績群の参加者もCEFR A2レベルの異なり語において、プレタスクからポストタスクにかけて、A2レベルの語彙に有意な増加が見られた(プレ上位群とポスト上位群の差( $p<.05$ ), プレ中位群とポスト中位群の差( $p<.05$ ), プレ下位群とポスト下位群の差( $p<.05$ )。このことから、成績群に関係なくすべての参加者が、読み手により理解してもらえるように、CEFR A2レベルの語彙を使用していることが示唆された。他のCEFR B レベル, C レベルについては、A2のような有意な差が見られなかった。

## 5 結論

本実践研究では、4技能のうちライティングに特化した取組を行った。そして、ライティングの力をどのように伸ばしていくのかという問い合わせも焦点を当て、「協働学習」を導入したライティングの授業デザインを考えた。今後の英語教育は「教師主体」の授業から、「学習者主体」の授業への質的転換が図られる。このため、「協働学習」の概念やアプローチが必要になるであろう。その意味で、ライティングと協働学習を組み合わせた実践研究は、筆者にとっても、学習者である生徒にとっても有意義なものであったと考える。

次期学習指導要領では、育成したい資質・能力の観点から、外国語教育(特に英語教育)においては、外国語(特に英語)を用いて何ができるかという行動志向性をどのようなアプローチで高

めるかが重要な課題であるとされている。そのため、学習者の自律性や協働性を育むことをねらいとしたCEFRを授業活動の分析に取り入れたことは、教師だけでなく、学習者にとっても大きな意味があると考えている。

本実践研究において、ピア・レスポンスによる相互評価活動とその後のリライト活動が、エッセイにおける語彙使用に与える影響を調査するため、CEFRに関連づけられた語彙分析を行った。分析の結果、CEFR A2レベルにおいては、プレタスクとポストタスクで、すべての成績群において有意な増加が見られた。CEFR A2のレベルは、「基礎段階の言語使用者(Basic User)」(Council of Europe, 2001)であり、B レベルの「自立した言語使用者(Independent User)」への一步手前のレベルである。自分の力で書き換えができ、なおかつ、自分が知っている語彙を多く使って書こうとしたときに、CEFR A2レベルの語彙を活用した生徒が多くいるということが示唆された。

次期学習指導要領では、言語活動において、「支援」という言葉が使用されている。そして、この「支援」についても、生徒が、より少ない支援で自律的に、言語活動における課題を遂行する力が育成できるようにするために我々英語教師の適切な足場かけ(scaffolding)が求められている。生徒を「基礎段階の言語使用者」から「自立した言語使用者」として育成するために、行動志向性の育成の観点から、本実践研究で、語彙レベル分析にCEFRの共通言語尺度を用いたのは、その試みの第一歩であった。今後も、生徒の学習者自律性(learner autonomy)を高めるために、英語教師として努力してきたい。

## 謝辞

この研究の機会をくださった公益財団法人日本英語検定協会、選考委員の先生方、特に池田央先生に心より感謝を申し上げます。また、この研究に参加してくださった愛媛大学附属高等学校の生徒のみなさまに深く御礼申し上げます。最後に、遅々として進まなかつた執筆を陰で支えてくれた家族にも感謝します。

## 参考文献

- (\*は引用文献)
- \* 阿部真・山西博之 (2013). 「大学英語教育における協働的ライティング学習の可能性: グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づいた分析の試み」『外国語教育メディア学会機関誌』第50号, pp. 93-117.
  - 安藤昭一(編)(1991). 『英語教育現代キーワード事典』大阪: 増進堂.
  - \* 馬場千秋 (2010). 「第9章 ライティング指導でもとめられているもの」大学英語教育学会(監修)『英語教育学体系 第10巻 リーディングとライティングの理論と実践—英語を主体的に「読む」「書く」』(pp.117-134) 東京: 大修館書店.
  - \* Cho, M. & Reinders, R. (2013). The effects of aural input enhancement on L2 Acquisition. In J.M. Bergsleinthener, S., N. Frota, & J.K. Toshioka(Eds), *Noticing and second language acquisition: Studies in honor of Richard Schmidt* (pp.133-148). Honolulu: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center.
  - \* Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - 大学英語教育学会 SLA 研究会研究会(編)(2013). 『第二言語習得と英語科教育法』東京: 開拓社.
  - Dörnyei,Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
  - \* 江利川春雄 (2012). 「第1章 協同学習の基本的な考え方」江利川春雄(編)『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』(pp.3-24) 東京: 大修館書店.
  - \* Ferris,D.(2003). Responding to Writing. In Kroll,B. (Ed.),*Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - \* Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, pp.906-911.
  - \* 伏野久美子 (2010). 「第10章 協働学習の理念と英語教育への応用」大学英語教育学会(監修)山岸信義・高橋貞雄・鈴木政浩(編)『英語教育学大系 第11巻 英語授業デザイン—学習空間づくりの教授法と実践』(pp.94-102) 東京: 大修館書店.
  - \* Harrison, J. (2015). What is English Profile, in Harrison, J.& Barker (Eds.), *English Profile in Practice*, English Profile Studies volume5, Cambridge UCLES/Cambridge University Press.
  - \* Hawkins, J. A., & Filipović, L. (2012). *Criterial features in L2 English: Specifying the Reference of the Common European Framework*, English Profile Studies volume1, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.
  - \* 久山慎也 (2008). 「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」『STEP BULLETIN』第20号, pp.166-178.
  - 肥田野直・瀬谷正敏・大川信明(1961). 『心理教育 統計学』東京: 培風館.
  - \* 平林健治(2016). 「日本人上級英語学習者の自由英作文の語彙の豊かさに関する研究」『関東甲信越英語教育学会誌』30巻, pp.29-42.
  - \* 広瀬和佳子 (2007). 「教師フィードバックが日本語学習者の作文に与える影響—コメントとカンファレンスの比較を中心」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』第20号, pp.137-155.
  - \* Hyland,K & Hyland,F.(Eds.)(2006). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*, Cambridge: Cambridge University Press.
  - 伊東治己(編) (2008). 『アウトプット重視の英語授業』東京: 教育出版.
  - \* 岩中貴裕 (2014). 「協同学習を取り入れた内容理解重視の授業—そのリメディアル教育としての可能性ー」『四国英語教育学会紀要』第34号, pp.47-56.
  - \* 鹿毛雅治 (2013). 『学習意欲の理論—動機づけの心理学』東京: 金子書房.
  - \* 神原克典 (2011). 「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」『STEP BULLETIN』第23号, pp.127-139.
  - 小池生夫(編集主幹)(2003). 『心用言語学事典』東京: 研究社.
  - 小池生夫(監修) SLA 研究会(編) (1994). 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』東京: 大修館書店.
  - \* 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.
  - \* Matsuda,P.K. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. In Kroll,B.(Ed.),*Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - 三浦省五(監修)前田啓朗・山森光陽(編著)磯田貴道・廣森友人(2004). 「英語教師のための教育データ分析入門—授業が変わるテスト・評価・研究ー」東京: 大修館書店.
  - \* 三宅なほみ・東京大学CoREF・河合塾(編) (2016)『協調学習とは—一对話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業ー』京都: 北大路書房.
  - \* 三好徹明 (2016). 「CEFRに準拠したリーディング補助教材開発のためのText inspectorによる英文テキスト難易度推定の試み」『四国英語教育学会紀要』第36号, pp.55-64.
  - \* 文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領』 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf) (2017年7月31日最終閲覧)
  - \* 文部科学省 (2016). 「平成27年度英語教育改善のための英語力調査事業報告書」文部科学省初等中等教育局.
  - \* 文部科学省中央教育審議会 (2016). 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」文部科学省初等中等教育局. Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2017年7月31日最終閲覧)
  - \* 村上明(2013). 「7章 CEFR基準特性と学習者英語 7・2【研究例・1】基準特性の抽出」投野由紀夫・金子朝子・杉浦正利・和泉綾美(編)『英語学習者コーパス活用ハンドブック』東京: 大修館書店.
  - \* 長崎睦子 (2017). 「第2章 目標項目を目立たせよう—インプット強化」鈴木渉(編)『実践例で学ぶ第二言語習得研究に基づく英語指導』(pp.13-26) 東京: 大修館書店.
  - Nation,I.S.P.(2008). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*, Boston: Heinle Cengage Learning.
  - \* 野上 泉 (2016). 「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」『STEP

## 参考文献(\*は引用文献) .....

- BULLETIN』第28号, pp.85-104.
- \* Nunan,D. (Ed.)(1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* 越智美江 (2015).「プロセス・ライティングのピア・フィードバック効果—EFL学習者のピア・エバリュエーション分析—」『四国英語教育学会紀要』第35号, pp.35-50.
- \* Philip,J., Adams,R.,&Iwashita,N.(2014). *Peer interaction and second language learning*, NY: Routledge.
- Pollio,C.and Friedman, D.A.(2017). *Understanding, Evaluating, and Conducting Second Language Writing Research*, NY: Routledge.
- \* Sato,M and Ballinger,S. (2016). Introduction: Understanding peer interaction. In Sato, M. and Ballinger, S. (Eds.) *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical potential and research agenda*, Amsterdam: John Benjamins.
- \* 佐藤礼子 (2012).「第11章 日本語教育における自己調整学習」自己調整学習研究会(編)『自己調整学習—理論と実践の新たな展開へー』(pp.225-239) 京都:北大路書房。
- 佐藤雄大 (2015).『対話を用いた英語ライティング指導法』広島:渓水社。
- \* Storch, N.(2009). *The nature of pair interaction: Learner's interaction in an ESL class:its nature and impact on grammatical development*. Saarbrücken,Germany:VDM Verlag.
- Storch, N.(2017). Sociocultural Theory in the L2 Classroom. In Loewen,S and Sato,M. (Eds.) *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Instruction*, New York: Routledge.
- \* Schmidt,R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2). pp.17-46.
- 竹内理・水本篤(編)(2014).『外国语教育ハンドブック【改訂版】研究手法のよりよい理解のために』東京:松柏社。
- \* 富永敦子 (2012).「文章表現授業における大学生のピア・レスポンス指向性の変化と要因の分析」『日本教育工学会論文誌』第36号, pp.301-311.
- 投野由紀夫(編)(2013).『CAN-DOリスト作成・活用 英語到達度指標CEFR-Jガイドブック(CD-ROM付)』東京:大修館書店。
- \* 津田ひろみ (2013).『学習者の自律をめざす協働学習—中学校英語授業における実践と分析ー』東京:ひつじ書房。
- \* Tsuchiya, M. (2015). Collaborative Learning for Less Proficient Learners in University English Education: Combatting Demotivating Factors. *ARCLE* 26, pp.381-395.
- \* 山本恭子 (2010).「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」『STEP BULLETIN』第22号, pp.128-144.
- \* 吉田達弘 (2001).「社会文化的なアプローチによる英語教育研究の再検討:「獲得」から「アプローブリエーション」へ」『兵庫教育大学言語表現学会言語表現研究』、第17号, pp.41-51.
- 吉島茂・大橋理枝(編)(2004).『外国语教育Ⅱ <追補版>—外国语の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参考枠ー』東京:朝日出版社。
- \* Zimmerman,B.J., Bonner,S.,& Kovach, R. (1996). Goal 1, Understanding the principles of self-regulated learning. In B.J. Zimmerman,S. Bonner & R. Kovach. (Eds.), *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.

## 資料1：ピア・フィードバックで使用したワークシート

ピア・フィードバックをおこないましょう。（英語で書ける人は、英語で書いてください。）

- 1 友達のエッセイのどんな点が一番好きかを書きましょう。（内容・表現方法など）
- 2 自分自身の言葉で、このエッセイは何について書いてあるのかを述べて。簡単に記録してください。
- 3 読み手（あなた）が理解しやすいように、このエッセイのどこをさらに詳しく言えばよいかと述べましょう。
- 4 一番、同意できる意見を選んで書きましょう。
- 5 パートナーへの短いコメントを書きましょう。コメントには、どうすればエッセイの質が向上するかを説明してください。また、その理由も書きましょう。

Dear ( ) Title ( )

Name	Messages to the writer