

2015 年度

(財) 日本英語検定協会

委託研究結果報告書

研究テーマ

協働調整学習から自己調整学習へ

グローバル化時代に対応した英語ライティング能力育成法の基礎的研究

協働ライティング活動が
学習者のメタ認知、認知、情意に
与える影響について

竹内 理

(関西大学)

植木美千子

(関西大学)

2016 年 3 月 20 日

1. はじめに

第2言語学習における協働 (collaboration) の役割については、認知的側面からも社会文化的側面からも、近年その重要性が指摘されるようになってきている。この流れの中において、スピーキング、リスニング、リーディングの3技能の学習では、協働活動が盛んに使われるようになってきているが、ライティングにおいては利用がまだ限定的であり (Storch, 2013)、構想段階でのブレインストーミングなどに活用されているのみである (Dobao, 2012)。なるほど、昨今、協働ライティング (collaborative writing: CW) の概念がライティング研究に導入され始め、徐々に関心が高まっているものの (Dobao, 2014; Storch, 2013)、CW 活動が学習過程にどのような利点をもたらし、どのような変化を引き起こすのかなど、基礎的な側面はまだ十分に解明されていない。また、この基礎的研究の欠如は、特にアジアの EFL という文脈において顕著である、ということもしばしば指摘されている (e.g., Storch, 2015)。そこで本研究では、日本の EFL 環境に的を絞り、学習過程に対する CW 活動の影響を実証的に解明していくこととした。

2. CW 活動とは何か

Storch (2013, p.3) によると、CW は、

Collaborative writing describes an activity where there is a shared and negotiated decision-making process and a shared responsibility for the production of a single text.

のように定義されている。ここでは、1つの産物 (テキスト) の生産に関して ‘shared and negotiated decision-making process’ があり、‘shared responsibility’ のあることが特徴とされている。つまり、最終産物の作文に対して ‘joint ownership (authorship)’ のあることが CW 活動の条件となるわけである (図1参照)。さらにここで強調されているのは、協働生産された最終産物としてのテキストだけでなく、そのテキストの生成に至るまでに2人あるいはそれ以上の参加者が築き上げていく集団認知 (collective cognition) の過程の重要性である。この過程には、参加者一人ひとりに帰属させることのできない協働により創発 (emerge) された思考があり、これが産物としてのテキストに影響を与える可能性が高いという考え方が CW の特徴となる。



図1. CW活動とは何かに関する概念図

3. 研究の理論的枠組み

Storch (2013) によれば、ライティングにおける交流パターン (interactional pattern) には、図2に示すような4つのパターンがあるという。横軸は (貢献度合いの) 平等性 (equality) を示しており、右手に進むほど学習者の「貢献とコントロール」の度合いが高くなることを示している。一方、縦軸は (関係の) 相互性 (mutuality) を表しており、上方に行くほど (参加者間の) 「かかわりの度合い」が増すことを意味している。

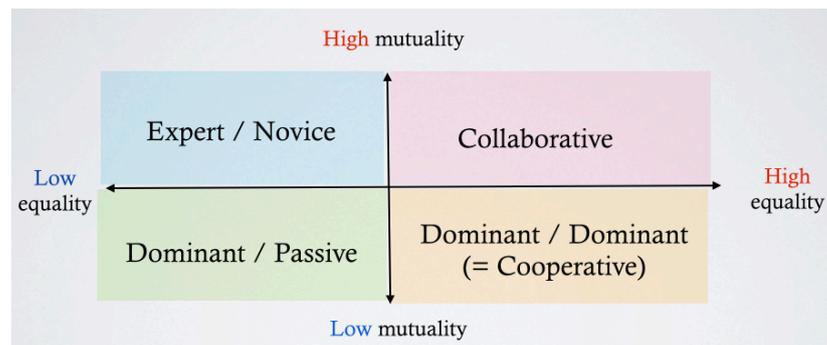


図2. 4つの交流パターン (Storch, 2013 をもとに筆者ら作成)

このうち、左手上方領域のパターンは Expert/Novice 型と呼ばれている。この型では、タスクに対する貢献やコントロールに関して一方 (Expert) の持ち出しの度合いが高くなるが、他方 (Novice) にも貢献の機会が与えられ、参加が促される。つまり、一方がチューターのように振る舞い、他方の貢献と参加を促すよ

うな、いわゆる上下関係型のパターンといえるであろう。左手下方領域のパターンは **Dominant/Passive** 型と呼ばれる。ここでは一方がタスクに対するコントロールを行い、他方がほとんど貢献・参加しない形態となる。右手下方領域のパターンは、**Dominant /Dominant** 型と呼ばれるもので、**Cooperative Interactive Pattern** とも称される。このパターンでは、両者ともにタスクへ貢献するが、相手の貢献を積極的に取り入れたり、関っていったりすることが少なく、共に 1 つのテキストを作り出すというよりも、分業で作業をこなす形態になりがちである。

右手上方領域のパターンは **Collaborative** 型と呼ばれる。ここでは両者がタスクのあらゆる側面に貢献・参加し、お互いの貢献や提案に関わりを持つ。また、言語に関する問題を解決する際には、自らの言語資源を積極的に提供し、また相手のそれも取り入れていく。いわば参加者が、思考過程と、その結果として生まれる最終産物の両方に対して、しつかりと責任を共有する形態であり、CW 活動はこのパターンの実現を目標に行われる。

一方、教育学の分野からは **Javela and Hadwin (2013)** が調整学習 (**regulated learning**) の視点を取り入れて、目的達成へ協働が貢献していく過程を説明する枠組みを提案している。彼らによると、図 3 に示すように、調整学習には 3 つの形態、つまり自己調整 (**self-regulation: SR**)、共調整 (**co-regulation**)、共有調整 (**shared regulation**) があるという。

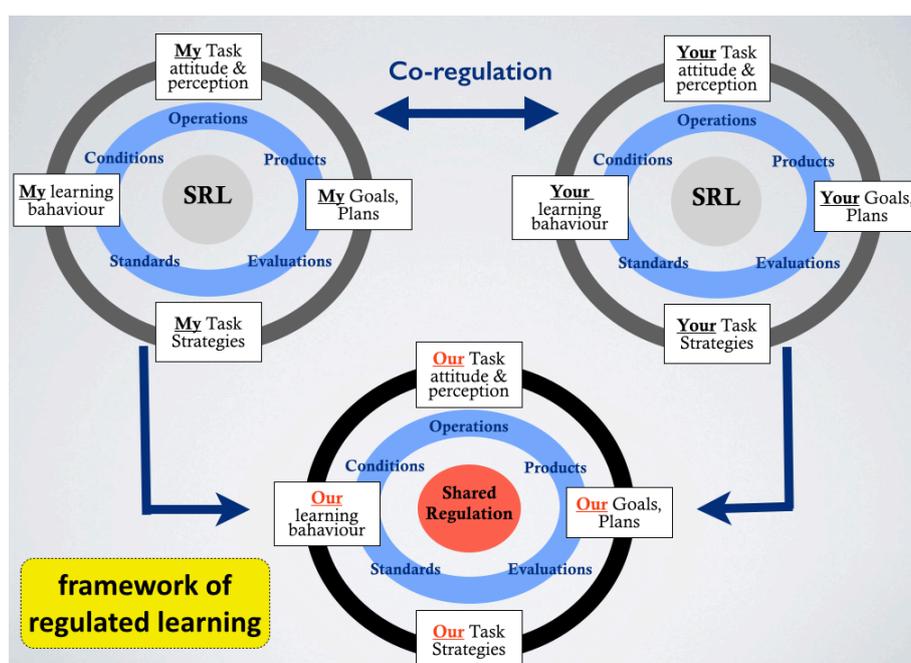


図 3. 調整学習の 3 形態とその関係性 (Javela & Hadwin, 2013 にもとづき筆者ら作成)

図中の SRL とは、自己調整学習のことを指し、メタ認知 (metacognition)、認知 (cognition)、情意 (affect) の 3 部門に注意を払いながら、自らの行動を調整して目標を達成していく学びのことを指す。ここでは goal や task、learning は My (私の) という形態になる。一方、2 人以上の参加者がペアやグループでタスクを遂行した場合には、共調整という調整学習が生じる可能性があるという。共調整では、自分の goal や task は My のレベル、相手の goal や task は Your のレベルとなり、集団認知はあまり生起しない。次に goal が共有され、task が互いに関与すべきものと見なされると、共有調整という調整学習が起こる可能性が高まる。ここではお互いの言語リソース (含む学習方略) が共有され、集団認知がおこり、その結果、産物への共同責任の意識が芽生え、共同所有感 (sense of joint ownership) も高まる。つまり、この状態こそが Our であり、協働がうまく遂行されている状態となるわけである。¹

調整学習の枠組みでもう 1 つ大切なことは、メタ認知、認知、情意の 3 つの部門をバランスよく考慮に入れることである (竹内、2008)。そこで、この枠組みを利用した CW 研究においては、たとえばメタ認知の側面では学習方略 (特にメタ認知方略) の使用状況などを、認知の側面では言語関連エピソード (language related episode: LRE) の中での学びの焦点や学習方略 (特に認知方略) の使用状況などを、そして情意の側面では学習者の CW 活動への態度 (attitude) などを調べていく必要が生じる。

このうち学習方略については、ライティング学習の成否を分けるのはその使用方法であるとまでいわれており (e.g., Beare, 2000)、この使用が自己調整学習の成否とも密接に関連していることが指摘されている (e.g., Hisao & Oxford, 2002)。また、最近の研究では、方略使用は単独よりも組み合わせ (orchestration) での使用の方がより大切であり、その際にメタ認知方略との組み合わせが最重要であるといわれている (e.g., Macaro, 2006; Vandergrift, 2003)。具体的には、表 1 に示すような方略が、単独または組み合わせで、ライティングに利用されているという (Sasaki, 2000; Wenden, 1991)。

LRE に関しては、“any part of a dialogue where the students talk about the language they are producing, question their language use, or correct themselves or others” (Swain & Lapkin, 1998, p. 326) と定義されている。ここで言うところの dialogue には、feedback、negotiation、meta-talk、request for assistance など幅

広いやり取りが含まれており、その中で活動の焦点は、形式 (form)、語彙 (lexis)、正字・句読法 (mechanics)、内容 (content)、論理 (logical flow) などに置かれることになるという (Storch, 2013)。

表1 ライティング学習方略 (メタ認知方略と認知方略)

Metacognitive Strategy	Example
Planning	Finding focus
Evaluation	Reconsidering written text and goals
Monitoring	Checking and identifying problems
Cognitive Strategy	
Clarification	Disposing of confusion
Retrieval	Getting information from memory
Resourcing	Referring to dictionaries
Elaboration	Extending the contents of writing
Reduction	Abandoning difficulties
Avoidance	Avoiding problems

(Sasaki, 2000; Wenden, 1991 にもとづき筆者ら作成)

最後に、情意的な側面の1つである態度の変容に関しては、たとえば、Mishra and Oliver (1998) が、東南アジアの学習者は CW 活動に対して否定的見解をとる傾向にあることを報告しており、Garrett and Shortall (2002) も「(CW は) 楽しいが、学習に貢献しているように思えない」と考える学習者がいることを指摘している。一方で、Storch (2005) らは、肯定的な意見も多くあることを指摘している。そこで CW 活動の態度への影響に関しては、質問紙や自由記述、インタビューなどを使いながら学習者の声を丹念に拾いあげ、さらに検証していく必要がある。

4. 研究

4.1 研究の目的

本研究では、L2 writing に的を絞り、上記の理論的枠組みを利用して、以下の3つの課題 (research question) に関して解明を試みる。

- 1) CW 活動の過程において、どのような学習方略が利用されるのか
- 2) CW 活動は LRE の出現とその性質に対してどのような影響を与えるのか
- 3) CW 活動は学習者の態度にどのような影響を与えるのか

4.2 研究の方法

4.2.1 参加者

参加者は、国立大学の必修英語科目（習熟度別クラス）で学ぶ1年生20名（非英語専攻）。英語レベルは CEFR B1 から B1+と判定できる。² 全員女性で、ペアワーク活動に慣れているのが特徴。10組のペア作成は、学生の希望に沿って行われた。参加者は自発的に本研究へ参加しており、データ使用の同意は書面で確認した。

4.2.2 活動の内容

本研究では、「デジタル書籍と紙書籍の比較」をテーマとした英文エッセイの作成を CW 活動として課した。制限時間は 40~50 分であった。この作成の過程は、グループごとに配置した IC レコーダーで記録した。どのペアも、最終産物として提出される英文エッセイの質に応じて、ペアとして単一の成績評価を受けることが最初に告げられている。CW 活動の過程では、L1（日本語）と L2（英語）のどちらを使用しても良いこととしたが、L1 の使用比率の方が高くなっていた。

4.2.3 分析の方法

分析の方法として、まず各ペアの交流パターンを分類した。本稿第3節で説明したように、パターンには4通りがあるが、Expert-Novice 型は参加者の属するクラスの性格上（つまり、習熟度別配置）存在しておらず、それ以外の型での分類となった。ただし Collaborative 型に2つの分類、つまり effective と less effective の区分が可能のため、合計で4通りの分類パターンとなった。この4パターンごとに、方略使用、方略の組み合わせ、LRE の出現数・焦点の置き場所、そして CW 活動への態度に関して、4.3 で順に報告していくこととする。

分析の具体的な方法としては、上述した学習方略の分類については、Sasaki (2001) ならびに Wenden (1991) の提唱する範疇分けを精査して、援用した（表 1 参照）。また、LRE の定義と焦点は、第3節にあげた Swain & Lapkin (1998)

の定義と5分類（形式、語彙、正字・句読法、内容、論理）を使い、加えて問題が正しく解決されたのか（correct resolution）、間違っ解決されたのか（incorrect resolution）、未解決のままだったのか（unsolved resolution）の3分類も行った。なお、上記すべての分類に関して第2著者が最初の分類を行い、第1著者がその一部を再分類して一致度を検証した。一致しない部分は合議で解決した。これらの分析に加えて、態度の測定には、Dobao and Blum（2013）で使われた4項目と、自由記述からなる質問紙を利用した。

4.3 結果

4.3.1 方略使用状況の分析

表2からわかるように、1つ目の特徴として、collaborationの度合いがDominant/Passive型 → Dominant/Dominant型 → Less Effective Collaboration型 → Effective Collaboration型と高まるにつれて、方略の組み合わせ使用（例1 turn 90, 95など参照）がより多くなるということが指摘できる。また、組み合わせとしては、表3にあるように、メタ認知と認知方略の組み合わせが多くなっている。

表2 交流パターン毎の各方略の出現頻度

	Metacognitive strategy use			Cognitive strategy use					
	Planning	Evaluation	Monitoring	Clarification	Retrieval	Resourcing	Elaboration	Reduction	Avoidance
Dominant/Passive	5	6	8	4	9	12	6	7	0
Dominant/Dominant*	6	10	14	6	7	7	11	5	2
Less effective collaborative*	5	12	16	11	10	9	12	12	5
Effective collaborative	7	17	19	18	6	11	17	0	0

Note. Dominant/Dominant と Less effective collaborative は平均値。ペア数が1のものはそのペアの数が提示されている。

2つ目の特徴として、collaborationの度合いが増すにつれて、例2にあるような「ペアの相手方からの方略の取り入れ」現象が生起しやすくなる、ということが指摘できる。例2では、日本語の「かさばる」の説明をめぐるLREで、Hitomi

が Yukako に自身の方略を紹介し (turn 44)、その使い方までを提示している (turn 46)。Yukako はこれを取り入れて、その結果として、辞書から新しい用例を示すに至っている (turn 48)。

表 3 方略の単独利用と組み合わせ利用の比率

	Metacognitive strategy use	Cognitive strategy use	Meta× Meta	Cog× Cog	Meta× Cog
Dominant/Passive	14 (24%)	19 (34%)	2 (4%)	10 (18%)	11 (19%)
Dominant/Dominant*	15 (22%)	26 (38%)	4 (6%)	13 (19%)	10 (15%)
Less effective collaborative*	16 (17%)	20 (21%)	9 (9%)	27 (29%)	19 (23%)
Effective collaborative	14 (14%)	17 (16%)	6 (7%)	24 (28%)	32 (35%)

Note. Dominant/Dominant と Less effective collaborative は平均値。ペア数が 1 のものはそのペアの数が提示されている。

例 1 方略の組み合わせ使用例 (英訳は筆者ら)

88	Natsuko:	[Natsuko は書いた文章を読んでいる] <i>[Natsuko is reading aloud the passage they wrote.]</i>
89	Chisa:	[聞きながら、うなずいている]...あ、ちょっとまって。こ いい? <i>([Listening and nodding]...Ah, wait, can I say something here?)</i>
90	Natsuko:	何?何かあった? <i>(What? What did you find?)</i>
91	Chisa:	ここ!ここって現在完了にした方がいいかな? <i>(Here! Do you think it's better to use the present perfect?)</i>
92	Natsuko:	うーん。“it changed our reading habits”... “it has changed our reading habits”...えっと、あのさ、先生が「時」にフォーカス置 きたいときって、過去形を選んだらいいって言ってなかった?

(Umm... “it changed our reading habits”... “it has changed our reading habits” ...Well, our teacher said that if we want to focus on “time,” we should choose the past tense, right?)

93 Chisa: うん、うん。そうだったね。で、もし私たちが... えっと、その...
(Yes, yes, that’s right, and ...if we want to focus on... more like...)

94 Natsuko: 「行動」？あの、「したか、しなかったか」ってことね。わかる？
(Action? I mean ... “did or didn’t.” Do you know what I mean?)

95 Chisa: あーうんうん、思い出したよ。で、この場合だと、私たちは「行動」にフォーカスを置きたいよね。
(Yeah, I totally remember that. So, in this case, we want to focus on “action,” don’t we?)

96 Natsuko: [うなづく]
[Nodding]

97 Chisa: OK、じゃあ、現在完了だね。
(Ok, the present perfect, then.)

例2 方略の取り入れ例（英訳は筆者ら）

42 Yukako: 「かさばる」って英語で何て言うんだろう？
(How do you say “kasabaru” in English?)

43 Hitomi: 調べてみようか [電子辞書で調べる]...えっと、“bulky”
“cumbersome”, “unwieldy”がある。あ、“voluminous”っていう
ものもあるよ。
*(Let me check [checking her dictionary] ... it says “bulky,”
“cumbersome” and “unwieldy.” Ah, there is “voluminous” too.)*

44 Yukako: うーん。どれがいいんだろう？全然わからないや。どの単語
も聞いたことない....
*(Umm... what is the best? I have no idea. I haven’t even heard
those words.)*

45 Hitomi: 私も。うーん、こういう時って私は辞書の例文とか使ったり

		してるわ。 <i>Dictionary of English Collocations</i> っていうのが結構便利だよ。 (<i>Me either. Well, I always see some examples in the dictionary of this case. And "Dictionary of English Collocations" is also useful, I guess.</i>)
46	Yukako:	そんなのあるって知らなかったし、使ったこともないわ。どうやればいいの？どこにあるんだろう？ (<i>I didn't know that and have never used one before. How? Where is it?</i>)
47	Hitomi:	ほら、ここ。“a bulky book” ... “a bulky knit sweater” ... うーん。なんか私たちが言おうとしているとのとは違う感じがする。 (<i>Here "a bulky book" ... "a bulky knit sweater" ... Umm... It doesn't match what we want to say.</i>)
48	Yukako:	あ、ここにもあるよ。“a voluminous work” ... “a voluminous correspondence.” bulky と意味ととても近いって書いてあるね。 (<i>Here, too. "a voluminous work" ... "a voluminous correspondence." It says the meaning of voluminous is very close to bulky.</i>)

4.3.2 LRE の分析

LRE の数については、ペア毎の差が大きい傾向にある。焦点の置き方については、全体として文法に関する言及の割合が高いが、**collaboration** の度合いが高まるにつれて論理の流れに言及する割合が増えるという特徴も見られる（表 4 参照）。また **collaboration** の度合いが高まると、正字・句読法の言及も減少するが、これは論理の流れに焦点を当てる時間がより多くなるため、表面的なことへの言及が減っていくためと考えられる。

問題解決の分布に関しては、交流パターンによる大きな差異はなかったが、**Less Effective Collaboration** 型において、表 4 中朱字で示されているように、未解決になる事例が比較的多く記録されている。未解決の原因としては、他者が存在するにも関わらず自問自答する **self-talk**（たとえば turn 20-22-24, 21-23-25 参照）と、ペアの構成員同士で議論がかみ合わないという **non-overlapping**（例 4）の出

現が考えられる。

具体的に見ると、例3では表面上議論をしているようだが、Tomoko も Saki も相手に向かって話しかけるのではなく、自身に向かって話しかけており、いわゆる languaging (言語に関する内言活動 ; Swain et al., 2011) を行っているような状態となっている。このため collaboration が上手く成立していない。例4では、Midori は a/the の選択の適否について、Haruka は論理の流れについて議論しており、両者の議論がかみ合っていない。その結果、例4の turn 71 のように、Midori はネゴシエーションをすることを諦めてしまい、問題点は未解決のままとなる。

表4 交流パターン毎の LRE 分析

	n=10	The number of LREs	Focal points	Types of resolution
Dominant/Passive	1	67	Content: 17% Logical flow: 16% Grammar: 27% Lexis: 16% Mechanics: 23%	Correct: 58% Incorrect: 27% Unresolved: 15%
Dominant/Dominant*	2	112	Content: 16% Logical flow: 17% Grammar: 27% Lexis: 18% Mechanics: 21%	Correct: 51% Incorrect: 21% Unresolved: 15%
Less effective collaborative*	6	152	Content: 16% Logical flow: 14% Grammar: 30% Lexis: 22% Mechanics: 16%	Correct: 60% Incorrect: 9% Unresolved: 31%
Effective collaborative	1	170	Content: 11% Logical flow: 21% Grammar: 33% Lexis: 28% Mechanics: 5%	Correct: 90% Incorrect: 4% Unresolved: 6%

Note. Dominant/Dominant と Less effective collaborative は平均値。ペア数が1のものはそのペアの数が提示されている。

Midoriはこの未解決の原因について、

学習者の声 1

It was a fun activity, but at the same time, I was afraid of being a burden to my partner. Because we will get the same grade, I thought it was better not to say anything I wasn't sure about. (著者訳)

のように語っており、「自信の欠如」や「相手の顔を立てる」(saving face) ことへの配慮などが、円滑なネゴシエーションやアイデアの提案を妨げ、その結果として collaboration がうまくいかない less effective LRE となって現れていることがわかる。

例 3 self-talk の実際例 (英訳は筆者ら)

-
- 19 Tomoko: どうやったら、イントロが魅力的になるかな...
(*How can we make the Introduction attractive...*)
-
- 20 Saki: フック。フックが必要じゃない？フックがあれば良い感じ
(*Hook. We need a hook. It would be great with a nice hook*)
-
- 21 Tomoko: どうやったら読み手に対して魅力的なのかを考えないとね...
なんか読み手が内容を読みたくなるような...ビックリするよ
うな感じで始めるのもいいよね。
(*We should think how to attract the readers... maybe it makes them
want to read the content... like surprising them is a kind of good
way, I think.*)
-
- 22 Saki: フックを先に書いた方がいいよね...
(*It's better to think of a hook first...*)
-
- 23 Tomoko: ... “Recently...”これはあんまりおもしろくないよね。でもこれ
以外に文を始めるのに良い書き方ってあるかな？あんまりよ
くわからないんだけど...
-
- 24 Saki: “Recently, we have a lot of ways to get information...” “Recently,
the technology has advanced greatly...”他に何かあるかな？うー
ん (“Recently, we have a lot of ways to get information...”
“Recently, the technology has advanced greatly...” what else?)
-

Ummm....)

25 Tomoko: [沈黙] ここは.....後回しにしよ。どちらもいいアイデアがないみたいだし、また後から考えてもいいんじゃない。
(*[long pause]... Let's skip here. We can go back to this part later as neither of us have any good ideas.*)

26 Saki: そうだね。
(*(Sure.)*)

例 4 less effective collaboration における未解決の実際例 (英訳は筆者ら)

67 Midori: “Second, it is difficult to bring printed book.” 意味通るかな？
(*“Second, it is difficult to bring printed book.” Does it make sense?*)

68 Haruka: えっと、“difficult to bring printed book.” 良い感じじゃない？もしかして、e-book よりも重いとかも言う必要あるかな？
(*Well, “difficult to bring printed book” sounds good to me. Maybe we also need to say it's heavier than e-book.*)

69 Midori: “difficult to bring printed book because it's heavy.” ...“difficult to bring a printed book because it's heavy.”... “difficult to bring the printed book because it's heavy.” 本当にこれで大丈夫かな？
(*“difficult to bring printed book because it's heavy.” ...“difficult to bring a printed book because it's heavy.”... “difficult to bring the printed book because it's heavy.” Is this really fine?*)

70 Haruka: うん。“difficult to bring printed book because it's heavy.” ... でもさ、ここで it's heavy to bring って言ったら、私たち bring を 2 回使うことになるからさ。それは変だよな。
(*Yeah, “difficult to bring printed book because it's heavy.” ... But if we say “it's heavy to bring” we are using “bring” twice. That's odd.*)

71 Midori: うん....[沈黙] まいっか、気にしない、気にしない、次に行こう
(*Well, [long pause]... Ok, never mind, never mind. Let's move on.*)

また、以下の Tomoko の発言からは、「時間の制約内でタスクを終える」とい

う条件の存在が、より深いレベルでの意見の交換を妨げており、その結果として collaboration 不全の LRE を生み出していることも推測できる。

学習者の声 2

There is a time constraint, so I desperately worked on the task. We don't have enough time to discuss every point. (著者訳)

4.3.3 態度変容の分析

表5からわかるように、Dominant/Passive 型および Dominant/Dominant 型においては CW 活動を否定的にとらえ、「学習に貢献しない」と見なす傾向がある。Less Effective Collaboration 型および Effective Collaboration 型においては、CW を肯定的にとらえている点では違いがなかった。しかしながら、学習への貢献の度合いに関しては、Less Effective Collaboration 型の方が CW 活動を単なる楽しみの活動と見なしているのに対して、Effective Collaboration 型は L2 writing 力向上に貢献する活動として、CW を見なしているのが特徴的であった。

表5 交流パターン毎の態度の違い

	(1)	(2)	(3)	(4)
Dominant/Passive	2.5	1.5	2.5	4
Dominant/Dominant*	3.2	2.5	2.5	4.5
Less effective collaborative*	3.3	3.6	3.7	3.3
Effective collaborative	4.5	5	4.5	1.5

Note. 質問項目（英訳版）は以下の通りである。

- (1) For improving my vocabulary knowledge, collaborative writing tasks are ____.
- (2) For improving my grammar knowledge, collaborative writing tasks are ____.
- (3) For improving L2 writing skills, collaborative writing tasks are ____.
- (4) If you had written text individually instead of a pair, how do you think your writing quality would have been?

Dominant/Dominant と Less effective collaborative は平均値。ペア数が 1 のものはそのペアの数が提示されている。

しかし、今回の研究ではペア数が少ないため、数値では強い主張をすること

はできない。そこで学習者へのインタビューから彼女らの声を拾ってみたが、その内容は、概ね数値による結果を裏付けるものであった（学習者の声 3-6 参照）。声 3（Dominant/Passive 型）では、時間の制約について言及しており、否定的トーンが強い。声 4（Less Effective Collaboration 型）については、楽しいが訳に立たないという反応の典型であり、声 5（Less Effective Collaboration 型）は協働作業の困難さについて言及している。声 6（Effective Collaboration 型）は、CW 活動がライティングの質的向上につながることに触れている。

学習者の声 3（Dominant/Passive 型）

I thought it takes more time than doing it by myself. We have a time limit so.
（著者訳）

学習者の声 4（Less Effective Collaboration 型）

I really enjoyed the activity. It was much more fun than doing it by myself. I can't say it's useful (activity to improve L2 writing skills) until we get the grade but it's definitely enjoyable. Time passed so quickly. （著者訳）

学習者の声 5（Less Effective Collaboration 型）

Although it was an interesting activity, forming a single text together is hard to do with a pair, I think. （著者訳）

学習者の声 6（Effective Collaboration 型）

I like this writing style because I can do it better than doing it individually. And we can think of better ideas together, helping us achieve the goal we planned. I could teach her sometimes and vice versa. It was really helpful. （著者訳）

5. おわりに

本研究では、日本の EFL 環境において、CW 活動の学習過程へもたらす影響について実証的な解明を試みた。その結果、CW 活動を行っても、様々な形態が出現し、本当の意味での協働が実現できるかは、必ずしも保証できないことがわかった。協働が生じにくくなる理由としては、参加者の自信の欠如や相手の体

面への配慮、それに時間的制約や成績付与システムのあり方などが関係していることもわかった。また CW 活動の中では、協働の度合いが増せば増すほど方略の組み合わせ使用が増えることや、LRE の中での焦点の置き方が論理の流れにシフトすること、さらには CW 活動自体への態度も好転することなどが判明した。

今後は、産物であるテキストの質への CW 活動の影響や、CW 活動で得た技能や知識が、単独でのライティングでも生かされるのか（つまり、共有調整から自己調整へ移していけるのか）について解明をしていく必要があるだろう。また、より協働の度合いを増すための教育的介入のあり方についても、十分な検討が必要となろう。

註

1. 筆者らは、必ずしも協働が最終の目的とは考えていない。ライティングという行為の特性を考えた場合、なるほど学習においては協働が大切であるが、やがてこれは自己調整の形態に移行していく必要があると認識している。
2. 判定は授業担当者（第2著者）が行った。

参考文献

- Beare, S. (2000). Differences in content generating and planning processes of adult L1 and L2 proficient writers (Unpublished Ph.D. Thesis, University of Ottawa, Canada).
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative dialogue in learner-learner and learner-native speaker interaction. *Applied Linguistics*, 33, 229-256.
- Dobao, A. F. (2014). Attention to form in collaborative writing tasks: Comparing pair and small group interaction. *The Canadian Modern Language Review*, 70, 158-187.
- Dobao, A. F., & Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. *System*, 41, 365-378.
- Garrett, P. & Shortall, T. (2002). Learners' evaluations of teacher-fronted and student-centered classroom activities. *Language Teaching Research*, 6, 25-57.
- Hsiao, T.-Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86, 368-383.

- Jarvela, S., & Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist, 48*, 25-39.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework *The Modern Language Journal, 90*, 320-337.
- Mishra, S., & Oliver, R. (1998). Secondary school ESL learners' perceptions of pair work in Australian classrooms. *TESOL in Context, 8*, 19-23.
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing process. *Journal of Second Language Writing, 9*, 259-291.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing, 14*, 153-173.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Bristol: Multilingual Matters.
- Storch, N. (2015). Collaborative writing in face-to-face and computer mediated modes: Students' interactions and pedagogical implications. A keynote speech read at The 55th National Convention of The Japan Association for Language Education and Technology (LET), Osaka, Japan.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal, 82*, 320-337.
- 竹内 理 (2008). メタ認知と英語教育 小寺茂明、吉田晴世 (編) 『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』(第6章 pp.79-92.) 松柏社
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning, 53*, 463-496.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice-Hall.