

英語表現力を測定するための共通参照項目と評価尺度の開発

研究期間 平成 28 年度

研究代表者名 麻生 雄治

共同研究者名 なし

1. はじめに

EFL 環境における（日本の）英作文指導の中でピア・レスポンス活動を取り入れることが増えてきたが、はたして、これまでの L1（母語としての英語）、ESL（第 2 言語としての英語）研究における成果のように、日本の初級英語学習者レベルにおいても同様に効果的であるかという疑問が研究の動機である。では、どのようなピア・レスポンスが EFL（外国語としての英語）環境における日本人初級英語学習者に効果的であろうか。そこで本研究では、EFL 環境下である日本人初級英語学習者に適したピア・レスポンスとはどのようなものかを調査、分析する。

2. 背景

ピア・レスポンスを活用した英作文指導法は、欧米では L1 の作文指導法として 1970 年代には取り入れられている(Elbow, 1973)。その後 1980 年代になって、ESL の作文教育においても浸透した(Reid, 1983; Ferris and Hedgcock, 1983 など)。1990 年代になって、フィードバックをもとに複数回書き直すことによって作文をよりよいものにしていく指導法のプロセス・ライティングが流行した(White and Arndt, 1991)。ピア・レスポンス活動は英作文力を向上させるための単なる英作文指導法というだけでなく、協同（働）学習の意義も含む指導法であるとして評価されている(Mendonça and Johnson, 1994)。また、ピア・レスポンス活動は、ヴィゴツキーの認知発達理論、ZPD(最近接領域の発達)とも合致するところがあり、有効な指導法のひとつであると言える(De Guerrero and Villamil, 2000)。

3. 先行研究

フィードバック研究は、L1 や ESL 環境のものが多く、EFL 環境のものは少ない。また、EFL 環境（日本の高校における「ライティング」「英語表現」など）でピア・レスポンス活動の機会が増えているが、成果についての報告は少ない。具体的に、どのようなスタイルのピア・レスポンスが（日本人高校生のような EFL 環境の）初級英語学習者に有効であるかについての報告はほとんどなく、また、フィードバックの数量に関する研究はあるが、正確さや質的な重要性についての報告もほとんどないのが現状である。L1 や ESL におけるフィードバック研究はあるにしても、フィードバック自体にはさまざまな方法と内容のものがああり、さらに研究対象も異なるため、その

効果に関しては必ずしも一致した結論を得ていない(Tsui & Ng, 2000)。しかしながら、プロセス・アプローチによる英作文指導において書き直しの援助となるフィードバックの役割は重要である(Hyland, 1990)ことは多くの見解が一致しているようである。

ライティング指導におけるピア・レスポンスは、L2 の研究者や教師の間でははじめは好意的であった(enthusiastic, optimistic)が、1990 年代から書き直しの援助や作文力の向上において不安視(ineffective, inappropriate)する見方が出てきた。つまり、どんなピア・レスポンスでも効果があるというのではなく、その活動が注意深くかつ体系的に実施されてはじめて効果がある(Ferris, 2003)とし、ピア・レスポンス活動の内容や方法が問われるようになった。

ピア・レスポンスの効果に関して否定的な研究として、Mendonça and Johnson (1994)は ESL の大学院生 12 名を被験者とした研究において、書き直しの 53%がピア・レスポンスを利用しているがその他は利用していないことを、Connor and Asenavage(1994)は ESL の大学生 8 名を被験者とした研究において、ピアのコメントは 5%しか役に立たないことを、Leki,(1990)は、そもそもピア・レスポンスには限界があることをそれぞれ述べている。

逆に、効果に関して肯定的な研究として、Witbeck(1976)はピア・レスポンスは教師によるフィードバックよりも効果的であると述べ、また、Caulk(1994)は、教師のコメントよりピアのコメントのほうが書き直しに役立つと述べている。

ピア・レスポンスの特徴に関する先行研究としては、教師よりピアのほうが内容に焦点をあてたフィードバックを与える傾向があり、教師は文法面により焦点をあてること(Connor and Asenavage, 1994)や、書き直しの strategy において skilled writers は content に、unskilled writers は form により多くの注意を払う(Perl, 1979 など)ことがわかっている。

4. ピア・レスポンスの効果と実施上の問題点

ピア・レスポンスの効果として、以下のようにまとめることができる(Ferris, 2003)。

- ①仲間の書いた作品を読むことで、自信、客観性、批判的な考えなどを得ることができる。
- ②教師一人から得るより多くのフィードバックを得ることができる。
- ③複数の視点をもたらず、より多様な聴衆からフィードバックを得ることができる。
- ④考えや言語が明確でない点に関して専門家でない読み手からフィードバックを得ることができる。
- ⑤ピア・レスポンスの活動がクラスの共同体の感覚を作る。

また、日本の英作文授業におけるピア・レスポンス活動の問題点を以下のようにまとめることができる。

- ①コメントが批評的でないものが多い。

- ②コメントが表面的で、深みがない。
- ③活動に対する真剣さに欠ける部分がある。
- ④作文の質より好みで評価する傾向がある。
- ⑤小さな誤り（つづりなど）に目がいく傾向がある。
- ⑥内容や構成に関するコメントが難しい。
- ⑦十分な時間がとれない。

つまり、コメントが上手でないため、ピア・レスポンスが効果的に機能していないと言える。そこで、ピア・レスポンスの内容と方法の精度を高めることは意義があることである。

5. 実践研究

5.1. 目的

日本人大学生を対象としたライティング指導（授業）において、チェックリストに基づくピア・レスポンスが、読み手にとってピア・レスポンス活動を促進するかを調べ、有効性を検討する。

具体的なリサーチ・クエスチョンは次のとおりである。

- ①チェックリストは読み手のフィードバック（コメント）数に有効か。（チェックリストの有無で、読み手のフィードバックの量的な差を調べる。）
- ②チェックリストは読み手のフィードバック（コメント）の質に有効か。（チェックリストの有無で、読み手のフィードバックの質的な差を調べる。）

5.2. 仮説

ピア・レスポンス活動において、チェックリストは読み手が信頼性の高いフィードバックを与えることを促進することに効果的である。

5.3. 本研究で使用するチェックリスト

- 1) 内容がテーマにそっているか？
- 2) 意味が通じているか（理解できるか）？
- 3) 客観的な具体例や理由が適切か？
- 4) 文の配列（構成）は適切か？
- 5) 語彙選択は適切か？
- 6) つづりは正しいか？
- 7) 主語と動詞は明確か？
- 8) 時制は正しいか？
- 9) 動詞の使い方は正しいか？
- 10) 符号や大文字・小文字の区別は正しいか？

5.4. 方法

5.4.1. 被験者

- ・日本人（単一）大学生英語学習者，男女 60 名（15 名×4）
（上位群 15 名、下位群 15 名）×（統制群、実験群）
上位群：センター試験英語 120 点以上、下位群：100 点以下
（統制群の成績＝実験群の成績）

5.4.2. 手順

- 1) 2 つのテーマで、1st draft を書く。（サンプル作文の作成）
条件→・辞書使用：不可
 - ・語数制限：なし（100 語程度で、50 語程度以上）
 - ・制限時間：20 分
 - ・テーマ：①都会の生活と田舎の生活の長所、短所
②夏休みにしたいこと
- 2) ピア・レスポンス①（統制群）：それぞれのグループがチェックリストなしで 2 種類の作文にコメントを与える。（辞書使用可、20 分、匿名）
- 3) ピア・レスポンス②（実験群）：それぞれのグループがチェックリストありで（ピア・レスポンス①と同じ）2 種類の作文にコメントを与える。（辞書使用可、20 分、匿名）

5.5. 評価

- 1) コメントの数を計測する。
 - *コメントは修正コメントのみ。感想のコメントは含まない。
 - *チェックリストなしのコメントも集計時にはチェックリストありと同じカテゴリーごとに分類する。
- 2) コメントの質（正しさ）を吟味する。
 - *コメントを正しい（正）・正しくない **or** なくてもよい（不正）に分類する。

6. 結果

	チェックリストなし				チェックリストあり			
	上位(n=15)		下位(n=15)		上位(n=15)		下位(n=15)	
	正	不正	正	不正	正	不正	正	不正
内容	0	0	0	0	0	0	0	0
意味	5	5	7	6	8	7	8	5
具体例	4	3	2	4	4	2	4	2
配列	1	4	2	4	3	3	3	4
語彙選択	9	3	4	1	10	2	10	3
つづり	16	0	12	0	17	0	19	0
主語動詞	8	0	2	0	9	0	8	0
時制	0	0	0	0	2	0	0	0
動詞	12	2	3	2	13	2	12	3
句読	2	2	2	1	3	2	2	4
その他	8	6	4	4	6	2	2	2
合計	65	25	38	22	75	20	68	23

* 「その他」には、チェックリストに該当しない、例えば「名詞の単数・複数誤り」「日本語の記述（を英語に直す）」「接続詞の誤りや挿入」「追加や挿入」などを含む。

7. 考察

数量、正確性ともに、統制群、実験群ともに、content と form では form が高い。これは、これまでの英作文指導（中学・高校時代の内容や構成に関する指導が薄いこと）によるところが大きいだろう。

数量では、「つづり」「語彙選択」「主語動詞」「動詞」のコメントがかなり多い。これは、内容や構成に関するコメントが難しいということと時間制限があったことによるかもしれない。

内容・構成に関しては、統制群・実験群ともに、チェックリストの有無にかかわらずコメント数が少ないと同時に、正確性にも欠けるコメントが比較的多い。特に、意味理解に関しては読み手の個人的な感覚や英語力による部分が多いかもしれない。

正確性に関しては、「つづり」「主語動詞」はかなり高い。コメントの信頼性が高いといえる。（が、これは単純にチェックリストによるものではないかもしれない。）

上位群と下位群の差はあまりない。これは、そもそも英語力にそれほど差がなかったこと、フィードバックを与える時間が制限されていることによるだろう。

統制群の「語彙選択」「主語動詞」「動詞」は、上位群と下位群で数量において差が大きい。下位群にとってはチェックリストありのほうがコメントが増える傾向にあるといえる。

8. おわりに

チェックリストは読み手のフィードバック（コメント）数に有効か（チェックリストの有無で、読み手のフィードバックの量的な差を調べる）に関しては、英語が苦手

な学習者にとっては有効である。特に、form（語彙選択、主語動詞、動詞）はコメントを促進する傾向にある。

チェックリストは読み手のフィードバック（コメント）の質に有効か（チェックリストの有無で、読み手のフィードバックの質的な差を調べる）に関しては、コメントの質（正確性）においては、チェックリストの有無はあまり影響がない。これは、これまでの英語学習の経験や英語力に依存するほうが大きいだろう。

仮説の「ピア・レスポンス活動において、チェックリストは信頼性の高いフィードバックを与えることを促進することに効果的である」に対しては、ある程度（英語力が高い学習者より低い学習者にとって、content より form において）有効であると言える。

9. 今後の課題

まず、フィードバック研究では、コメントの数量的な分析だけでなく、詳細な質的な分析が必要である。量的研究は数字の増減であり、実際の英作文が見えてこない。次に、チェックリストでは、コメントの項目（焦点）をしぼる、あるいは増やす、などの工夫が必要である。チェックリストは絶対的なものでなく、実際に与えられた授業時間や学習者の英語力に応じて適宜、修正して使用されるべきものであると考える。さらに、コメントがどのように活用されたかの追跡、さらに有効性まで探求する必要があるだろう。作文研究では、1 回の作文の結果でピア・レスポンス活動の効果を測るのは難しい。やはり、長期にわたる継続的な研究が必要である。

参考文献

- Caulk, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly*, 28(1), 181-188.
- Connor, U., and Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3(3), 257-276.
- De Guerrero, M. C. M., and Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51-68.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. Oxford University Press.
- Ferris, D.R., and Hedgcock, J. (1998). *Teaching ESL composition*. Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Hyland, K. (1990). Providing productive feedback. *ELT Journal*, 44, 279-285.
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. In B. Kroll (ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*, 57-68. Cambridge University Press.
- Mendonça, C. O., and Johnson, K. E. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28(4), 745-769.
- Perl, S. (1979). The composing processes of unskilled college writers. *Research in the Teaching of English*, 13, 317-336.
- Reid, J. (1993). *Teaching ESL writing*. Prentice-Hall.
- Tsui, A. B. M., and Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.
- White, R., and Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Longman.
- Witbeck, M. (1976). Peer correction procedures for intermediate and advanced ESL composition lessons. *TESOL Quarterly*, 10, 321-326

Appendix(1) : 実際の（標準的）作文例①

In the city is very useful by some reasons. For example, there are many shops when you want to go shopping and you can take a bus or train easy. However, traffic jam is heavy or change trains is hard. In the country is very beautiful. There are many nature and the air is clean. So they make people healthy. However, it has unuseful things. For example, there are a few shop, school, and company.

Appendix(2) : 実際の（標準的）作文例②

There are some convenient things in the city. First, there are many stores, therefore we can buy several things without moving several places and using much time. Second, we can use many vehicle. However, there is not convenient things in the city life. There are so many people. We may tired when we are in crowd for many hours. There is convenient thing in the country life. There are much natural things. For example, river, forest, ocean and mountain. We can relax.