

高等学校におけるピア・レスポンスを活用した 自由英作文指導の研究

鈴木 秀*・森脇 健夫**

A Practical Research on Free Composition Using Peer Response in High School Class Room

SUZUKI Sakae* and MORIWAKI Takeo**

要 旨

英語教育において、書くことはコミュニケーションの重要な手段の一つである。一方で、書くことは、自分の考えや意見を他者に伝えるための伝達手段に留まらない。学習者は、他者に向けて書くことを通して、自分の内面を再度見つめ直し、本当に自分が伝えたいことや伝え方を考えることができる。本研究では書くことのこのような能動的かつ創造的な側面に焦点をあて、「ライティング」と定義し、「ライティング」に関連した能力を「ライティング力」と呼ぶ。

「ライティング力」を向上させることは、実社会に出たときに自分の意見や考えを持つことにもつながる。そのような意味において、高等学校の段階において、自由英作文に取り組むことは「ライティング」の良い機会となる。しかし、日本の高等学校における自由英作文の指導は、教師の指導に関連した様々な負担や戦後の歴史的な慣習から十分に行われてこなかった。現在でも筆者の現任校を始め、全国の多くの高等学校では、自由英作文指導は、教師の個人添削によるものが多く、単語や熟語の訂正が中心であり、技能的な側面が目立つ。このような自由英作文指導の実態は、全国の高校生の「ライティング力」の低迷につながっており、喫緊の課題となっている。

本研究は、この状況の打開を試みたものである。従来の教師による添削ではなく、協働的な学習論に基づく自由英作文指導を企画・実践した。特に、書くことの推敲段階に焦点を当て、学習者間における推敲活動であるピア・レスポンスを現任校の英作文指導に取り入れ、授業実践を行った。授業実践の結果より、ピア・レスポンスが生徒の「ライティング力」の向上に有効であることが明らかになった。また、心理学の知見を基にした授業実践を通して、ピア・レスポンス成立のための要件について示唆を得ることができた。特に、従来の自由英作文指導で難しいとされる授業の導入に関して実践例を示すことができた。

キーワード：高等学校、自由英作文、英語教授法、ライティング、学習観、ピア、協働学習

1. 序論

1.1 「ライティング」の意義と定義

なぜ、英語教育で「書くこと」を学ぶことが大切なのか。著名な言語学者であるサヴィニョン (2009:xi) によると、21世紀における英語教育に共通する目標は、4技能を活用しながら、意味のある言語使用を意識したコミュニケーション能力の育成である。その中で、英語で文章を書く能力について応用言語学者の Grabe & Kaplan (2014:6) は、日常で自然に習得することが困難であるため、教室内で意図的に指導することが特に必要な技能であると述べる。また、英作文指導法の研究者 Raimes (1983:261) は、「文章を書くことは表現する

ことであり、意味を相手に伝達すること」としており、英語で文章を書くことは、単なる言語的な技能ではなく、コミュニケーションの手段の一つであることを強調している。

しかし、書くことは、単なる自分の考えを発信する伝達手段に留まらない。著名な詩人である谷川 (2015:59) は「外なる読者にむかって書くことと、自分の内なる読者に向かって書くことはわかち難い。そしてそれこそが言葉の働きというものだ」と書くことの内省的な側面について指摘する。また、書くことを生成的な記号活動だと捉える茂呂 (1988:126-127) は書

* 三重大学大学院教育学研究科

** 三重大学大学院教育学研究科

き手の内面に起きる変化に関して、次のように述べる。「作文を書くということは、一般には事前に意図したことを、紙の上に定着させることだと考えられている。内から外への一方向を考えるモデルである。これは“わかったことを書くモデル”と言い換えることができる。しかし、シンボルの有意味性を自分に振り向けることを考えるとき、このモデルは十分なものとはいえない。実は、分裂した語り口から構成される表現を読むことで、書き手ははじめて自分の位置がわかるともいえる。自分がどこで何に対して身構えているのかがはじめて理解される。“わかったことを書く”だけではなく、“書いてからわかる”という面がある。書くということは、シンボルを構成した後に、あるいはシンボルを構成するさなかに、有意性を得るという面がある。」

このように文章を能動的、創造的に書く活動を本研究では「ライティング」、それに関連した能力を「ライティング力」と定義する。臼井(2012:137)は、「ライティング」を「紙上に書かれた文字あるいは単独作業ではなく、読み手と書き手そして其々の文化社会的文脈が相互作用し、コミュニケーションする」活動であるとしている。ここで「文化社会的文脈」の「文化社会」とは、マクロな視点から国や地域の特徴として認識されることが多い。しかし、よりミクロな視点から捉えれば、文化や社会の基底にある個人が持つ文化や社会、つまり個人的背景や価値観、個人とその周囲の関係性に置き換えることができる。すなわち、「ライティング」とは、自己と他者という関係性の中で文字という記号を用いながら、自分の意見や考えを表現し、他者に伝わるように、文章の意味内容を明らかにしていく過程で、それぞれの価値観や考え方を共有する相互作用でもある。

1.2 高等学校におけるライティング教育の重要性および歴史の変遷

高等学校において、「ライティング力」を育成することは重要である。その中でも、特定のテーマに対して自分の意見や考えを持ち、表現する必要がある自由英作文を授業で取り扱うことには、学習者の自己表現の視点から意義がある。沖原(1985:39)は、「中・上級レベルのライティングは母国語の作文にかなり近づいてくることを考えると、外国語においても書くプロセスに焦点を当てた指導法が求められる」と指摘している。ゆえに、「ライティング」の素養が形成される高等学校の段階で学習者が自分の意見や考えを級友と共有できるような教室での協働的な学習環境を整備することが必要である。

では、高等学校では自由英作文指導の実態はどのようなになっているのだろうか。ベネッセ総合政策教育所

が2015年に実施した「中高の英語指導に関する実態調査」によると、高等学校では「音声・文法指導が中心で、書く活動は少ない」と報告されている。教員が「よく行う」または「ときどき行う」と回答した活動の中で最も多かったものは順に「音読」が94.7%、発音練習が92.3%、文法の説明が89.4%である。一方、「自分のことや気持ちや考えを英語で書く」活動は43.0%であった。また、国内の大学2年生を対象に、高校時代にどのような英作文指導を受けたか調査した成田(2018)は、多くの学生は、1文ごとに独立した単文を書く練習を経験した者が多いことを報告している。以上の調査結果より、高等学校では、「ライティング」は技能的な取り組みに留まり、自由英作文指導は授業内で取り込まれることが少ないことが明らかになった。実際には、授業外で教師が個人添削した後に、学習者に英作文を返却し、再提出させる方法が多いと推測される。

では、なぜ現在、授業内で「ライティング」を取り扱うことが少ないのか。その理由としては、自由英作文指導が教員の過度な負担になることがあげられる。柏木(2006)は、Raines(1983)を参照に、指導内容が多岐に渡るため、指導が複雑になってしまうことを指摘している。また、小見山(2018)は、柏木(2006)の指摘に加え、指導の目標設定の曖昧さが成績評価の難しさにつながっており、評価基準作成の困難さを強調する。さらに、上山(2020)は、自らが高等学校で勤務している経験を通して、授業時間が足りないこと、添削に膨大な時間を費やす必要があることから敬遠される傾向にあると述べる。

このような国内のライティング教育の実態は、実際の指導上の問題だけでなく、英語教育の歴史の変遷によるところが大きい。明治時代以降、日本の英語教育では、西欧文明を取り入れるため、翻訳することに焦点が当てられていた。そこでは、自分の考えや意見を書くことは不要であった。さらに、戦後になると、話すことを通して、英語の構造を段階的に習得することが目的とされるようになる。このとき、書くことは、英語の音声と単語を一致させるための副次的な役割を担っていたに過ぎず、青木(2006:7)によると、1950年代には和文英訳と暗唱が高等学校の英作文指導として主流であった。その後、1970年代でもこの傾向は続き、構文の習得を目的とした反復練習、即ち制限英作文の指導が中心に行われた。このような英作文の教授法の慣習もあり、ライティング教育を充実させることは依然として大きな課題である。伊藤他(1995:93)は、「学習の結果として、最終的には生徒が自発的・主体的に自分の考えを自由に書いて表現できるようになってもらいたい」と、高校の授業で本当にcreative(創造的な) free composition(自由英作文)をねらうのは非常に困難であ

る」と述べている。

国内の英作文指導について総括的にレビューした小室 (2001) は、数少ない自由英作文指導に関する実証的な先行研究においても、英作文指導法の慣習や指導に関連した教師の負担から、「ライティング」が高等学校の授業で扱われない実態を指摘している。

1.3 全国および現任教における自由英作文指導の実態

現在の自由英作文指導の実態は、全国の高校生の「ライティング力」の低迷につながっている。文部科学省が2017年に実施した「英語教育改善のための英語力調査事業報告」では、過去3年間、意見論述型の課題において、高校3年生の80.4%がCEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) のA1レベルに位置している。本来、高等学校卒業時の到達目標はB1である。

では、これらの到達目標は具体的にどのような「書く力」を指すのか。奥 (2014:65-66) によると、B1とはレポートやエッセイにおいて「自分の専門範囲の日常的もしくは非日常的な事柄について、集めた事実情報をもとに、総括し、報告できる。また、それに対し、ある程度の自信を持って自分の意見を提示することができる」レベルを意味する。一方、授業で取り扱うレポートやエッセイといった活動においては、A1を示すCEFRの評価基準が存在しない。しかし、総合的な書く活動において「簡単な表現や文を単独に書くことができる」とある。つまり、A1とは高等学校で英語の初学者を指し、中学校3年次卒業のレベルに該当する。特に、このレベルでは、意見を書けない生徒が73.3%、根拠を書けない生徒が44%を占め、統計的に少なくとも約50万人の高校生が自分の意見や考えを書くことに課題を抱えていると報告されている。

現任教での自由英作文指導の状況も全国と変わらない。本校では、自由英作文は、1年次から授業外の不定期な課題として扱い、授業での指導は行っていない。学習者が既習の文型や表現を使って英文を書き、提出したものをALTや教師が個人添削をして、返却する。授業では、返却時に、級友の作文を紹介したり、典型的な文法の誤りについて触れる程度である。しかし、このような指導法は、学習者の「ライティング力」を育成するために必ずしも有効とは言えない。2021年4月、筆者が担当としている講座に「英語を用いて、まとめた文章で自分の意見や考えを書くことが難しいと思いますか」と5件法のアンケートで調査したところ、「とてもそう思う」・「思う」と回答した割合がそれぞれ89.5%、92%であった。このアンケート結果は、実際に生徒のライティング力を数量化して評価したものではないが、多くの生徒が自由英作文に取り組むこと

に対して苦手意識を抱えていることが伺える。全国調査や現任教での取り組みの実態から、高等学校において、自由英作文の指導法を模索することは喫緊の課題となっている。

2. 本研究の目的

学習者の「ライティング力」の向上には、特に書き手の推敲過程が大きく関与している。長坂 (1994:49) は、推敲とは「単なる校正や訂正ではなく、また文章を磨き上げることでもない。書き手が自分の書きたい意味を発見していく過程である。(中略) 推敲は書き終わった後に追加される付随的な要素ではなく、書く過程の一部分であり、しかも重要な位置を占める生産的な過程」であると主張する。このような観点からは、従来の個人添削は指導、被指導の関係から、一方的な訂正行為になりがちである。一方、学習者が自分の書きたい事を明らかにし、表現していくためには、級友との対話をはじめ、多様な他者との交流が必要である。そこで、本研究では、級友 (ピア) との交流を基盤とする協働的な学習論に基づき、学習者同士の推敲活動 (ピア・レスポンス) の実践を試みる。本研究の目的は、(1) ピア・レスポンスの有効性を検証し、(2) 授業実践を通して、ピア・レスポンスが成立する要件を明らかにすることである。その目的のために、次の二つのリサーチ・クエスチョンを設定した。

本研究のリサーチ・クエスチョン

- (1) ピア・レスポンスは、学習者の「ライティング力」にどのような影響を与えるか
- (2) 建設的なピア・レスポンスを可能にする教室環境をどのように教師はデザインすればよいか

3. 「協働学習」としてのピア・レスポンスの可能性

3.1 「協働学習」の理念・定義

他者との相互作用における学びという点で、協働的な学習が脚光を浴びるようになってきた。杉江 (2018:30) によると、1950年代に米国から導入された協働的な学習は、21世紀に入ってからは、「集団を通して個を生かす学び」という視点から見直されてきた。一方で、江利川 (2012:6) は協働的な学習を「少人数集団で自分と仲間の学びを最大限に高め合い、全員の学力と人間関係力を育てる教育の原理」だとする。両者とも定義の違いはあるものの、協働的な学習が単なる技法や手段ではないとする見解は一致しており、多くの研究者に共有されている。しかし、原理であるがゆ

えに、協働的な学習が何を意味するかは論者によって異なることが多い。また、館岡 (2005:95-96) は、協働を表す英語“collaboration”は研究者によって他にも「共同」、「協同」などのように表記されており、必ずしも一定の基準のもとに使い分けられていないと指摘する。協働的な学習の定義や分類方法を精査した福嶋 (2021:12) によれば、「協働」や「協同」など表記方法の区分、「協働」の定義、それに関連した概念は多様であり、協働的な学習の定義に関しては「現実的に一定の共通理解が得られない」。

一方で、池田・館岡 (2007) は日本語教育、伏野 (2010) は英語教育に関わる研究者として、協働的な学習には多様な解釈の中にも共通した概念要素が存在すると主張する。両者とも協働的な学習の原理は、外国語教育を意識して提唱されているわけではないが、言語使用が社会的な相互作用を前提としている以上、第二言語教育にも援用できるという立場をとる。表1は、池田・館岡 (2007:5) と伏野 (2010:95-97) を参照に、協働的な学習に関する先行研究を整理したものである。臨床心理学や日米における授業実践など研究のアプローチは多様である。しかし、協働的な学習の原理は、一定の共有された概念要素から構成されていることが分かる。協働的な学習を展開する手段として「対話」を行い、対話を通して、協働的な学習の成果である新たな気づきや学びを示す「創造」がある。そのためには学習者同士の関わりである「協働のプロセス」の充実が重要となる。さらに、協働的な学習の全体を通して、その過程や成果が学習者それぞれにとって意義がある、即ち「互恵的な活動である」必要がある。本研究では、これらの概念を総括的に捉えて、「参加者が互いに働きかけあいながら協力して創発的な活動を行うこと」を「協働」と呼び、その活動を重視した学習を「協働学習」と定義する。

表1 協働的な学習に共通する原理

研究分野	研究関心	共通する構成要素
臨床心理学研究	協働の原則	学習者の相互性・目標の共有・リソースの共有・広い展望を持つこと・対話
協働的な学習 (米国)	学習の成立要件	学習者の互恵的な支え合いを基盤とした人間関係・相互交流・学習責任の明確化・司会進行等の社会的技能・振り返り
協働的な学習 (日本)	学びを促進する主要素	学習者の協同・参加・成就

池田・館岡 (2007:5)、伏野 (2010:95-97) より筆者作成

3.2 「協働学習」の第二言語ライティング教育への応用

第二言語教育では学習における仲間をピアと呼ぶことが多いため、第二言語教育における「協働学習」は「ピア・ラーニング」と呼ばれる。リーディングに関する研究を専門とする石黒 (2018:2) は、書くこと以外の3技能に応じたピア・ラーニングの多様性を指摘している。このようにピア・ラーニングに焦点を当てた研究は数多くあるが、学習者間の関係性が学習にどのような影響を与えるかに焦点を当ててきた点では共通している。特にその流れにおいて、Storch (2002) はその後の多くの「協働学習」研究における分析手法の起点となっている。Storch (2002) は、オーストラリアの大学生10組を対象に、ディクトグロスに取り組みさせた。ディクトグロスとは、廣森 (2017:68) によると、学習者が比較的短いテキストを聞きながら、知っている単語や表現のメモを取り、メモを参考にしながら元の文章をペアで復元しながら、互いに言語的知識に対して気づきを得る取り組みである。このとき、ペアを組む学習者は、課題の進行の仕方と課題への貢献度という二つの基準から四類型に分類された。結果としては、一方的な進行や課題解決ではなく、両者、互いが積極的に授業課題の進行に関与し、助け合いながら課題解決に向けて貢献していくというパターンが最も良い成績を示した。この結果は、先述した「協働学習」の原理とも合致するものである。

3.3 ピア・レスポンスの定義・理論的背景

本研究で取り扱うピア・レスポンスは、ピア・ラーニングのうち、特に文章を書くことに焦点を当てた活動であり、近年、協働的な学習環境において、その意義が高まりつつある。原田 (2016:139) によると、この活動は「作文教育において、従来からの教師によるフィードバックではなく、学習者自身がお互いの作文について『読み手』と『書き手』の立場を交替しながら検討し合う活動」である。

また、ピア・レスポンスは、Murray (1992:114) によると、ライティング活動として二つの理論的基盤に支えられている。一つは、文章の産出過程において、書き手の認知的側面に焦点を当てたプロセス・アプローチである。そのため、熟語や構文の適切さなど言語形式に焦点を当てていた従来の作文教育に対し、文章の内容面が重視され、書くことを通して、何をどのように伝えるかが問題となる。もう一つは、ライティング活動における「読み手」と「書き手」の相互作用に重点を置く「協働学習」の側面である。「協働学習」としてのピア・レスポンスは、Vygotsky (1987, 柴田訳 2001) による「最近接発達領域 (ZPD)」に理論的に依拠してい

る。ZPD とは学習者の潜在的な発達領域である。

第二言語学習においては、Oxford (1997:445) を中心に、ZPD は「能力的に高い者が低い者を支援する学習」の中で活性化されるという見解が一般的である。しかし、実際のピア・レスポンスにおける学習者の関係性は、推敲活動を通して変化し、より複雑である。Villami (2000) はスペイン語を母語とし、英語で文章を書くことに慣れていない学習者 2 名をピア・レスポンスに取り組みさせた。その時のピア間関係性の変容を発話プロトコルの抽出を通じて詳細に分析している。当初、読み手と書き手の関係性は、読み手がチューターの役割に徹しており、書き手は指摘された訂正を受け入れるだけであった。しかし、活動の経過に伴い、読み手は書き手がより自身の文章に積極的に関わることができるように書き手を尊重する姿勢を見せ、書き手と読み手の協働を通して文章が創出される様子がみられた。このような視点から佐藤 (1999:35) は、「一つの対象に対して違った視点で見たり、別の考え方をしている子ども同士の相互作用的活動そのものが重要なのであり、その経験を通して子どもの中に新しい理解と知識が生まれる」と述べている。

3.4 ピア・レスポンスに関する先行研究の到達点

第二言語ライティング研究は、フィードバック方法の研究(フィードバック研究)を中心に始まった。フィードバックとは、学習者の作文に対して、教員が評価を与え、書くことに関連する能力を発達させる手段である。フィードバックの在り方は、その時代の研究の特徴によって変化してきた。Storch (2010) は、現在に至るまでのフィードバック研究の特徴に応じて、海外における第二言語ライティング研究の変遷を時系列的に分析している(表 2)。1980 年代半ばから 2003 年にかけては、文章の文法的な正確さが重視され、教員が誤りを直接訂正すべきか(直接フィードバック)、あるいは間接的に下線を引いて学習者の気づきを促すべきか(間接フィードバック)といった二項対立的な方法論が中心であった。その後、2005 年から現在にかけては、教員による直接訂正が文章の正確性を改善する際に有効であるという見解が有力になりつつある。しかし、Guénette (2007) によると、これらのほとんどの先行研究は、文章のトピック、測定期間、コメントの内容、正確さの指標が異なり、その検証方法に一貫性がないため一概に比較することはできない。その反省から、仲川 (2018:261) は「今後は、学習者のライティングと情意要因や社会的背景などの質的な事例研究を通して、調査を重ねる必要がある」と述べ、学習者により焦点を当てた第二言語ライティング研究の必要性を強調している。

表 2 近年におけるフィードバック研究の動向

区分	研究の焦点
1980~2003	文章の正確性を向上させるためには、直接・間接的フィードバックのどちらが有効か
2005~2010	文章の正確性を向上させるためには、どのような直接フィードバックが有効か
近年	学習者要因(情意・動機・年齢・習熟度等)を考慮したフィードバックをいかに行うか

Storch (2010) を参照に筆者が作成・翻訳

ピア・レスポンスの研究もまた第二言語ライティング研究の分野において、フィードバック研究の一領域として位置づけられるものである。表 3 は、Riazi et al. (2018) が JSLW (Journal of Second Language Writing) に 1992 年から 2016 年にかけて掲載された 272 件の先行研究を整理したものである。この表によれば、第二言語ライティング教育は、中等教育ではなく、高等教育を中心に実践されてきたことが分かる。また、ピア・レスポンス研究を含むフィードバック研究に該当する先行研究は、調査対象者の所属する教育段階を問わず、25 年間で合計 47 件しかないことが報告されている。この事から、中等教育で高校生を対象とし、かつピア・レスポンスを活用した研究は非常に少ないことが分かる。したがって、本研究では、高等教育も含み、英語を第二言語とする大学生を調査対象としたピア・レスポンス研究を中心に、先行研究のレビューを行う。

表 3 近年におけるフィードバック研究の動向

参加者/年	1992~ 1999	2000~ 2009	2010~ 2016	合計
初等・ 中等教育 (割合)	2 (2.7%)	15 (16.9%)	7 (6.4%)	24 (8.8%)
大学生 (割合)	41 (55.4%)	27 (30.3%)	45 (41.3%)	113 (41.5%)

Riazi et al. (2018:46) を参照に筆者が作成・翻訳

先行研究は表 4 のように、英作文活動の一環として捉えたものと「協働学習」としての側面を強調し、教室の学習環境の整備に焦点を当てたものの二つに分類することができる。前者においては、1) 教師とピアで推敲活動の主体の違いが学習者の英作文の質へ与える影響に差はあるか検証した研究：Hedgcock & Lefkowitz (1992)、Paulus (1999) ; 2) 自己訂正とピア・レスポンスの両者における推敲活動の質の違いを検証した研究：Diab (2011) ; 3) 日本人学習者を対象とした授業実践によるピア・レスポンスの効果を検証する研究：吉

澤他 (2010)、建内・高武 (2014) がある。また、後者においては、4) 教員による事前指導がピア・レスポンスの質に与える影響を検証した研究：Stanley (1992)、Berg (1999)、Kamimura (2006)、Min (2006) があげられる。

表4 ピア・レスポンス研究の類型

英作文活動の一環	「協働学習」の一形態
1) 教師とピアで推敲活動の主体の違いが学習者の英作文の質へ及ぼす影響	4) 教員による事前指導がピア・レスポンスの質に及ぼす影響
2) 自己訂正とピア・レスポンスの両者における推敲活動の質の違い	
3) 日本人学習者を対象とした授業実践によるピア・レスポンスの効果の検証	

1) 教師とピアで推敲活動の主体の違いが学習者の英作文の質へ及ぼす影響

Hedgcock & Lefkowitz (1992) は、英語を母語とする大学生 30 名が書いたフランス語の作文にピアと教師からのフィードバックがそれぞれどのような影響を与えるか検証した。研究の目的は 1) 教師よりもピアからフィードバックを受けた学習者の方がより一貫した、文法的誤りの少ない文章を書くか、2) ピア間でのフィードバックにより、書き手は文法的な誤りを訂正することができるかを調査することであった。統制群 (教師によるフィードバックを受ける集団) と実験群 (ピアによるフィードバックを受ける集団) に学習者は分けられ、エッセイを書く活動を 2 回行った。その結果、最終的なエッセイの出来に関しては、統制群と実験群では有意な差が見られなかった。しかし、1 回目と 2 回目のエッセイの得点差をより詳細に分析すると、実験群は英作文の内容、構成、語彙に関して、統制群は文法面で有意に得点の向上がみられた。このことより、内容や構成など文章の意味内容に関連する推敲には、ピアによるフィードバックが有効であり、文法などの文章の形式面の推敲に関しては、教師によるフィードバックが効果的であることが示唆される。

Paulus (1999) は、初級コースに所属する大学生 11 名に対して、3 回英作文を書かせ、推敲活動を 2 回 (ピアと教師による推敲を 1 回ずつ) 行った。第一稿では、事前にフィードバックの方法について教師から指導を受け、学習者は各自が書いた作文に対して、配布されたフィードバック用紙にもとづきながら、話し合いを行う。話し合いの後、学習者は第二稿を書く。第二稿に対

して教師は直接コメントを書き込み、学習者はコメントを参照にしながら第三稿を完成させるという作業を行った。その結果、どのフィードバックに基づいて学習者が各自の文章をどの箇所を訂正したかは異なった。文法訂正など文章の形式面への推敲に関しては、教師からのフィードバックに由来する訂正が 34.3%、ピアからのフィードバックが 13.9%、自己訂正が 51.8% であった。一方、文章の内容や構成に対する推敲は教師からのフィードバックに基づくものがピアによるものの倍近く見られた。このことから、ピアによるフィードバックは文法や綴りなど文章の形式面に関連した推敲が多いことが示唆される。しかし、2 回の文章の推敲活動の中でピアと教師によるフィードバックが重複しており、ピアと教師によるフィードバックの影響の混在している可能性もあるため、実際のフィードバックの主体とその効果の関係性は明らかでない。

2) 自己訂正とピア・レスポンスの両者における推敲活動の質の違い

Diab (2011) はアラブ語を母語とする大学生 40 人に対して、ピア・レスポンスと自己推敲が学習者の推敲活動に対して与える影響について検証した。生徒は、実験群 (ピアによるフィードバックを受ける集団) と統制群 (自己訂正をする集団) に分類された。最初の 1 か月は論証型のエッセイの添削方法について、前年度同コースに所属していた学生が書いたエッセイを構成や内容面の訂正といった視点から教師が実験群と統制群の両方に同じように講義した。その後、実験群は、複数のパラグラフを対象としたトピックセンテンスや支持文の有無などに関するチェックシートを参考に必要項目にチェックし、訂正の内容を焦点化することが求められた。さらに、実際の訂正にあたっては、文章の特定箇所における追記、削除、変更なし、変更する、などの具体的な指示を作文に書くように求められた。実験群と統制群を 7 人ずつ無作為に抽出し、推敲後の英作文をみると、両者とも作文の誤りの発見率は 69% と差はなかった。興味深いことに、実際に文章の質を向上させた訂正は実験群において 92%、統制群において 72% であった。つまり、ピア・レスポンスが自己訂正より文章の意味内容の改善に役立ち、結果として総合的に文章の質の改善に効果的であることが明らかになった。その主な理由としては、ピア・レスポンスでは、主張に対する根拠の欠如、主張と根拠の論理的なつながりの不足、文全体において無関係な内容の混在といった書き手が自ら気づくことができない課題が解決されたことが大きかったことが指摘されている。

3) 日本人学習者を対象とした授業実践による ピア・レスポンスの効果の検証

吉澤他(2010)は、薬科大学に所属する大学生37名に対して、ピア・レスポンスが文章の内容面、特に論理一貫性の向上に有効か検証した。「漢方薬を保健適用から除外すべきかどうか」という意見論述型のテーマを授業外の課題として学生に課した。1週間後に、各自が課題を授業に授業に持参し、ワークシートを用いて匿名でピア・レスポンスを行い、第二稿を教員に提出した。結果として、一部の学生においては、接続詞の使い方等結束性の面で改善されている様子が見られた。しかし、書き手の文章において最初から主張に対する根拠がない場合は、ピアからのコメントがあっても改善はなされなかったと報告している。総合的な考察として、吉澤他(2010)は、一貫した効果を得るためには、ピア・レスポンスの事前訓練を行う必要があることを強調している。

建内・高武(2014)は中学2年生39名を対象に、4回連続の授業を一つのセットとして、ピア・レスポンスの実践を行った。第1回目の授業では、教師がターゲットとなる文法項目を使用したモデル文を示し、生徒が1文から2文程度の文章を書き、2回目の授業では、頻度の高い間違いをクラスで共有した。ピア・レスポンスは3回目の授業で行われ、生徒はピアの発言を録音したものを聞いた直後に自分の書いた文章を訂正するという形をとり、4回目では一連の英作文活動の感想を書くという授業実践の流れであった。結果として、全体的な学習者の文法面の定着、発音の正確性の向上が確認された。

4) 教員による事前指導がピア・レスポンスの 質に及ぼす影響

Stanley(1992)はピア・レスポンスの成功の可否は、フィードバック時の学習者のコミュニケーションの取り方によると仮説を立て、ピア・レスポンスにおけるフィードバックの仕方に関して実験群と統制群に分けてそれぞれ指導を行った。学習者は、ハワイ大学におけるアジアからの留学生を中心に構成されており、実験群(フィードバックの仕方について訓練を受ける集団)には、15週間の作文コースの最初の4週間、約7時間がその指導にあてられた。一方、統制群(当日に難の訓練もなく、ピア・レスポンスを行う集団)に関しては、その間通常の文法指導が行われた。実験群は昨年度のコース履修者のエッセイをもとに、論理的に不明瞭な箇所や文法誤りを指摘する際のピアへの伝え方に関する訓練を受けた後、ロールプレイを用いて練習を行った。その結果、実験群は統制群よりも多くのコメントをピアに対して行い、その内容も訂正箇所の指摘

だけでなく、具体的な訂正例を挙げている場合が多かった。一方、統制群は、単に局所的な訂正箇所を挙げ、文章の全体的な感想を述べたにすぎなかった。このことからStanley(1992)は、ピア・レスポンスを充実させるためには、事前訓練が相当必要であると結論づけている。

Berg(1999)は、学習者の語学力がピア・レスポンスに質にどのような影響を与えるか検証した。11週間の英語集中コースでピア・レスポンスの経験がない受講生46名が、TOEFLの成績によって上位クラスと下位クラスに分類され、クラス別にピア・レスポンスを行なわれた。実験群はフィードバック時のコメントの伝え方を始め、具体的な対処法までピアに話すことを求められた。一方、統制群はピア・レスポンスの意義について説明を受けただけであった。調査の結果、学習者は上位群、下位群に関わらず、実験群の方がピア・レスポンス後は、文章の意味内容に関連した推敲を行っていることが分かった。つまり、ピア・レスポンスの事前訓練は、学習者の語学力に関係なく、一定程度効果があることが明らかになった。

Min(2006)は台湾人大学生19名に対して、ピア・レスポンスのためのコメント等の事前訓練がどのように学習者の英作文の質に影響を与えるかを調べた。事前に、教師がフィードバック方法の仕方として、1時間で「書き手の意図を明確にする」、「文章における問題点を明らかにする」、「なぜ間違っているかを説明する」、「具体的な提案を行う」の流れで学習者に訂正の見本を示した。その後、学習者に訂正コメントを書かせ、教師が学習者の訂正の仕方を評価し、訂正方法が書き手に伝わらないと判断される者に関しては、30分ずつ個人面談を行った。当日、実際にフィードバック用のワークシート活用して、ピア・レスポンスを行った結果、ピア・レスポンスのフィードバック数とその採択率を訓練前後で比較すると、52/130(42%)から149/193(77%)に変化した。つまり、訓練後は、フィードバック数も採択率も大幅に上昇したことが明らかになった。

Kamimura(2006)は、Berg(1999)を参考に、ピア・レスポンスが日本人大学生の英作文の質や推敲活動にどのような影響を与えるか調査した。学習者24名は、12名ずつ語学力を基準に上位クラスと下位クラスに分類され、両講座とも事前のピア・レスポンスのための訓練を受けた後、意見論述型の英作文に取り組んだ。調査結果としては、両講座とも「主張を支持する理由・根拠」に対するフィードバックが多く、文章の内容面に焦点が当てられているものが多かった。また、上位クラスと下位クラスのフィードバックの採択率は、93.75%と98.15%であり、語学力の差に関係なく、学習者が積極的にピアのフィードバックを文章の推敲に活

用している様子が見られた。この結果から、Kamimura (2006) は、ピア・レスポンスに関する事前の訓練次第で、フィードバックの内容や質は大きく左右されると結論づけ、日本人学習者を対象にしても同様の結果が出たことで Berg (1999) の研究成果を支持している。

3.5 ピア・レスポンスに関する先行研究の課題

これらの先行研究を整理すると、課題としては次のことがあげられる。ピア・レスポンス研究を英作文活動の一環としてみた場合、ピアによる推敲活動は、特に作文の内容や構成の質の向上に有効であることが分かる。ただ、学習者の英作文の質が向上していても、「ライティング力」を育成するために有用であるかどうかは明らかになっていない。海外の先行研究は、コメントの採択率がピア・レスポンス前後でどのように変化したかを指標にピア・レスポンスの効果を論じている。また、日本人学習者を対象とした数少ない先行研究は、ピア・レスポンスの効果の分析として、ピア・レスポンス前後の英作文の変化に着目する。しかし、国内外両方の先行研究は、なぜフィードバック採択率が上昇したのか、なぜ英作文が修正されたのかについては論じていない。本研究でのピア・レスポンスの有用性とは、書き手の価値観や考え方が一層深まり、より能動的に、創造的に文章を書くことができる状態を指す。フィードバック採択率や英作文の変化だけに着目しては、どのように書き手の考えや意見が深まったのか分からない。つまり、ピア・レスポンスが学習者の「ライティング力」の向上に貢献したかどうかは、書き手の内面にどのような変化があったか調査する必要がある。

(⇒研究目的 1)

一方で、「協働学習」の一形態としてピア・レスポンスを捉えた場合、ピア活動に学習者を慣らすための事前準備や活動がピア・レスポンスの効果に大きく影響していることが分かる。先行研究では、その一つとして、学習者間の円滑な意思疎通を図るためのメソッドを検証している。話す速度の調整や不明点を聞き返したり、疑問点を事前に明確にするなど質問や応答に際してのノウハウは今後ピア・レスポンスを自由英作文指導に導入する際に必要である。

しかし、本研究の着眼点である「ライティング」という観点からは、さらに、どのようにピア間の活動による個々の内省を促し、学習者の「ライティング力」を向上させるかが問題となる。

社会では、文章を書くときは、一人で文章を書くより、特定の目的や読者を対象に文章を書くことが多い。このとき、書くという行為は、それぞれの職業で内容

が「制限」されており、表現方法や文構成の洗練化という点では同僚や周囲からの「援助」を受けている。

教室という社会の縮図においても、それは同様である。しかし、実社会と異なり、ピア・レスポンスを行う際に留意すべき点がある。教室で書くテーマを設定するのは、教師である。仕事上の文章を書くことと異なり、明確な目標はない。そのため、何のために書くか、何を話し合うか、書くことの内容や目的が散漫にならないように、論点を提示する必要がある。これが、教室における「ライティング」の「制限」的側面である。また、高等学校という教育段階では、大学生や社会人のように専門性を学習者が備えているわけではない。ゆえに、文章を書いている、その背後にある知識や価値観はより一層多様である。よって、教室での「支援」とは社会人として専門的な知識やノウハウを共有し、書く内容を洗練させていくこととは異なる。むしろ、級友同士が互いの価値観や考え方の違いに気づき、発達途上の言語知識を持ち合いながら、文の表現を工夫し、伝えあう営みである。その限りにおいて、事前訓練の時間を大学ほど十分に設けることができない高等学校では、どのようにピア・レスポンスのための学習環境をデザインするかを検証することが必要となる。

(⇒研究目的 2)

4. 授業実践と研究課題の検証

4.1 調査対象・期間・方法

①対象

高校2年生 53名
(習熟度別の上位層で構成される2講座)

②期間

令和3年10月11日～令和3年10月13日

③方法

1学期に引き続き、4～5名のグループで活動は固定しており、座席の変更もないため、ピア間での交流に生徒は慣れている。そのような環境下で、次のア～ウの三つのステップに分けて、1コマ65分にわたって、2回の授業実践を行い、振り返りシートの記述内容からピア・レスポンスが生徒の内面や英作文へ及ぼす影響について検証した。

4.2 授業実践の概要

1) 授業実践第1回目(令和3年10月11日)

【ア】導入(15分)

授業の導入で、事前に伝えてあった英作文に取り組むことを確認し、ワークシート【別紙1】(実物は左右に同じ書式があるB4判)・【別紙2】を配布した。テーマは、「AI(人工知能)が人の仕事を担うことについてどう思うか」である。開始数分後で、教師が生徒に「そもそも、AIについてどのような印象を持っているか、AIが人間が担っている仕事に導入されるとどのような変化があると思うか」という質問を投げかけ、個人で考えさせた後、ペアで意見交流をさせた。その後、教師は机間巡視をしながら、意見を聞いてみた。このとき、意見は二つに分かれた。現在ある単純作業を含め、多くの仕事が不要になるというAI万能説に対し、人間の感情など曖昧な部分は理解できないゆえに、コミュニケーションを基盤とする仕事は担えないという意見である。実際に数名の生徒を指名し、クラス全体で意見を共有したが、前者は本テーマに関して賛成派であり、後者は反対派であった。

【別紙1】 授業実践で使用したワークシート

ライティング課題

*語数の目安は、80語～100語()語

ピア 名前 _____

1. 作文の良いところ(印象的・書き方が上手・説得力がある)はどこですか？

2. 書いていないけど、もっと説明が会った方がいいと思うところはどこですか？

3. 書かれてある箇所、内容や表現の分りにくいところはどこですか？

4. 自分の文章と違う、または同じ意見のところはどこですか？(=同じ考え方と感ずますか。)

【別紙2】 授業実践で使用した振り返りシート

振り返りシート
<p>1. 級友との推敲活動は、作文を改善するのにどの側面で最も役に立ったと思いますか。1つに○をしなさい。</p> <p>A. 内容(主張の明快さ、伝えたい意味の整理) B. 構成(段落の作り方等) C. 語彙・表現</p>
<p>2. 1. で選んだ内容を中心に、書き直した箇所およびその理由を、具体的に教えてください。</p> <p>B. または C. を選んだ場合</p> <p>記入例 ① 4行 the horse drank the water → the horse drank water 理由: water は抽象名詞で冠詞不要と教えてもらったため。</p> <p>A. を選んだ場合(やりとりが分かるように具体的に書いてください)</p> <p>記入例 私は賛成の意見だったけど、具体例が分かりにくいと言われて互いに話し合った。実際、自分でも First, Second と書いていくとぶつ切りで書きにくくて困っていた。「・・・」にしてみたらいいんじゃない？ というアドバイスもあって、3行目のように書き直した。また、伝えたい内容を整理することができていなかったけど、「本当に伝えたいのは、～だね」と言われて、気づくことができた。</p> <p>記入欄</p>
<p>3. 級友との文章の読み合いや推敲を通して、テーマに対して自分の考えが深まったり、「書くこと」そのものに対する価値観に変化がありましたか。具体的に教えてください。</p> <p>記入欄</p>

【イ】意見交流(30分)

生徒は Maurice Conti による TED talks の動画「直感を持った人工知能が生み出すすごい発明」を10分間英語で視聴し、その感想を口頭で班で交流した。この時、班では司会者と書記を1名ずつ事前に割り振り、各班で本テーマについて賛成か、反対かを Google Jamboard の付箋機能で意見を挙げさせ、KJ法で分類するように求めた。この際、意見集約のツールとして、全員が Chromebook を使用した講座と人数が多いために物理的な付箋で各人の意見を書き、前の黒板の賛成・反対と書かれた箇所に貼る講座があった。両講座とも意見が出揃ったことを教師が確認し、それぞれの班ごとのスライドまたは付箋を全体に紹介し、教師が一読して理解できなかった付箋を読みあげ、実際に書いた生徒にクラス全体に向けて説明するように求めた。各班の意見をクラス全体で共有後、動画から示唆される本テーマの本質は単純な賛成または反対の二元論ではないことを示すため、次の3点を更なる論点として、生徒に提示し、班内で話し合わせた。

①単純作業は本当になくなるのか

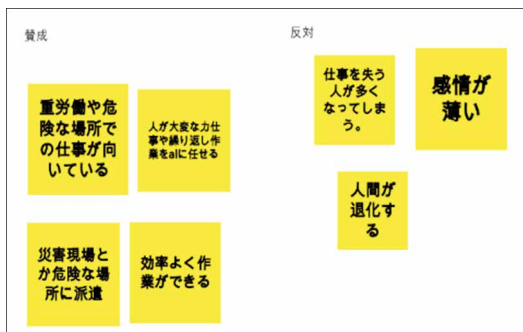
②カウンセリングなどの対人ベースの職業でAIが置き換えることが可能な部分とそうでない部分はどこか

③人間の創造性はどのようにして大切なのか

【ウ】ライティング (20分)

教師が【ア】で配布したワークシートの説明を行い、次の課題を確認し、本日のワークシートの作業箇所を伝えた。その後、個人で英作文に取り組みさせたが、【イ】での意見交流の付箋を Chromebook を使用した講座は、PDF 化し、Google Classroom 上で閲覧できるようにした(画像1)。物理的な付箋を使用した講座に関しては、ワークシートのメモ欄に各自が気になった意見を書き留めるよう指示した。両講座ともに1学期同様、「ライティング」の際には、オンライン辞書を始め、オンライン上のリソースを活用することは認めている。

画像1 Jamboard 上での生徒のコメント



2) 授業実践第2回目(令和3年10月13日):

ピア・レスポンスの実践および振り返り

【ア】黙読およびコメントの記入+

【イ】ピア・レスポンスの実践(20分×2)

本時の目標がグループやペアで互いの意見や考えを知り、様々な表現方法の違いに注意を払いながら相手の文章をより良くすることであることを確認する。その後、前回配布したワークシート【別紙1】のピア欄の観点を解説し、ピア・レスポンス活動中に生徒が留意すべき点を明確にした。活動形態としては、1学期から慣れ親しんだ班内でピアを二人選ばせ、それぞれのワークシートを交換させ、相手の文章を熟読する時間とピア欄にコメントを書く時間を合わせて8分間設定した。このとき、早くコメントを書き終えてしまう生徒もいることが想定されたため、作業を終えた生徒は「ピアにいかに関心した自分のコメントを口頭で分かりやすく伝えるか考えるように」指示した。机間巡視をしながら、全員がコメントを記入したことを確認後、本人にワークシートを返却し、ピアからコメントを読む時間を3分間設定し、書き手自身が相手からのフィードバックを確認する時間を設けた。その後、不明点や聞きたかったことをピア同士で9分間、話し合わせた。また、そこでのピアとのやりとりを通して、気づいたことをそれぞれ【別紙2】の「2. 記入欄」に書き留めるように指示をした。

【ウ】英作文の修正+振り返り(15分+10分)

ピア・レスポンス終了後、個人で英作文の書き直しを15分間行わせた。生徒が書き始める前に、ピア・レスポンス前後で自分の文章が第一稿から第二稿にかけてどのように変化したかを意識させるため、【別紙1】の第一稿の英文を見ながら、書くように強調した。最後の10分間で【別紙2】の問3の感想欄に書き手自身がどのようなことを考え、書き直したか記入させ、ライティングに対する取り組みへの意識の変化を書くように指示した。

4.3 ピア・レスポンスの影響

研究目的(1)に関して、次のように検証する。第一に【別紙2】の問1「級友との推敲活動は、作文を改善するのにどの側面で最も役に立ったと思いますか」に対する回答を分析し、ピア・レスポンスで文章のどの構成要素に対して推敲を行っているのか、その傾向を把握する。第二に、英作文の改善に役立った観点別に分類された項目を学習者の【別紙2】の問2の記述内容から、第一稿から第二稿にかけて、書き手が何を考え、どのような訂正を行ったか分析する。最後に、【別紙2】の問3の記述内容より、文章を書くことに対する学習者の意識に変化があったか検証する。

なお、研究目的(2)については、ピア・レスポンスを活用した授業実践の提言としての要素も含むため、「5. 成果と課題」において、「5.1 成果」の一部として取り上げる。

①ピア・レスポンスを生徒自身がどのように有用だと捉えているか

A. 「内容」(主張の明快さ、伝えたい意味の整理)、B. 「構成」(段落の作り方等)、C. 「語彙・表現」の三つの観点において、どの側面からピア・レスポンスが作文の改善に有効であったと書き手が感じているか、分析した(表5)。

表5 ピア・レスポンスが作文改善のどの側面で役立ったか

観点別	人数(割合)
A. 内容	25(47%)
B. 構成	12(23%)
C. 語彙・表現	16(30%)

ピア・レスポンスを通して、自分自身の英作文を改善するにあたって、「内容」面で役立ったと回答している生徒が47%存在する一方、「構成」または「語彙・表現」の点から有用であったと回答した生徒はそれぞれ23%と30%であった。この結果より、英作文の「内容」

と「語彙・表現」の向上をあげた学習者が多いことが明らかになった。

次に、ピア・レスポンス前後の英作文の訂正箇所とその理由の分析を通して、ピア・レスポンスによる訂正の特徴をカテゴリー化(表6)し、その特徴を記述する。なお、ここでは、英作文全般に対する訂正ではなく、学習者が「ライティング」として能動的、創造的に行った訂正を取り上げる。そのため、事例は、ピアのフィードバックによって「考えが深まった」「視野が広がった」等、ピア・レスポンス前と比較して「変化」を自覚している記述があるものを選定(原文ママ)した。なお、**青字**は**ピアがアドバイスをした箇所**、**赤字**は**書き手本人が行った修正**である。また、セットで英作文を表示している場合は、上段がピア・レスポンス前、下段がピア・レスポンス後の文章である。ただし、A.のウ.は、それぞれが書き手とそのピアによる別の文章の一部である。

②ピア・レスポンス前後の英作文の比較(観点別)

表6 観点別にカテゴリー化された訂正の特徴

観点別	訂正の特徴(赤字)
A. 内容	ア. 主張に対する理由の強化 イ. 語の持つイメージの先鋭化 ウ. ピアの発想を模倣して具体例を書く
B. 構成	ア. 文と文の関係性の整理
C. 語彙・表現	ア. 、イ.ともに別の語彙への置換 ア. 熟語が比喩的である場合 イ. 使用する単語が難解な場合

A. 内容

ア. 主張に対する理由の強化

【反対派】

(【 】内は書き手のテーマに対する立ち位置を表す)

Because AI doesn't have a heart, they can't sympathize. Therefore, they cannot work in helping people such as **nursing because they can't speak to people with kindness**. In summary, I think it is difficult for AI to work with human well.

職業を医療分野に限定し、「AIには心がないため、他者に共感することができない」ことを根拠に、介護職は担えないと指摘する。ピアからは「介護職でも食事のデータや体調管理などAIが担える場面も多くある。どのような場面でAIが人を置き換えることができなと感じたのか、具体例を書いた方がよい」と反論され、**nursing**の後に「他者(患者)と思いやりを持って話すことができないから」という文を付け加えている。

イ. 語の持つイメージの先鋭化

【反対派】

I am against AI taking on human work. This is because AI can not understand what people think and people feel. A nurse is a good example. I think AI can walk with people and help them live. However, AI does not know what a person is thinking. Human being can see the other person's **expression such as smiling face or sad face** and understand the other person's feeling by communicating.

AIは他者の気持ちを察することができないため、対人的な職業は担うことができないと述べる。ピアとの交流では、「看護師の役割を担うのが人間であった場合の利点を書いた部分で、『表情』とか1つでくくってしまわずに、どんな『表情』か具体的に書けばよりイメージがわきやすい」と看護師として患者に接する上での表情の大切さを読み手に想起させるためのアドバイスをもらっていた。その後、書き手は **expression** の後に表情の具体例を付け加えている。

ウ. ピアの発想を模倣して具体例を書く

【反対派D】: 司書

It's possible that AI robs the connection between people. For example, a librarian talk to many library users, and the library is place for communication. If AI did all the work of librarian, a librarian could not work like before. **I think only librarians who are human can display books because AI can't know**① **the small changes in the library**.

【反対派E】: 看護師

A nurse should notice patient's small change. AI won't notice ② **a small change** in feeling which people are expressing.

反対派Dは、図書館は本を借りるだけでなく、「交流の場」であると主張していた。しかし、ピアの反対派Eから「人間の司書にできて、AIの司書ができないことは何？」と尋ねられ、答えることができなかった。その時、ピアの主張の根拠「小さな変化にAIは気づけないから、患者の心のケアなどは務まらない」を聞き、「本の並べ方でも、人気順ではなく、借り手の気分など細やかな配慮が必要だ(児童コーナー)」として、司書と看護師の共通点を見出している。書き手は異なるが、「表現方法を真似した」として、①と②は同じ表現方法を用いている。

B. 構成

ア. 文と文の関係性の整理

【賛成派】

① Moreover AI can work accurately. ② In dangerous places, one mistake is fatal and human sometimes make mistakes. ③ In addition, one of the best points about AI is to judge objectively. They maybe able to adopt in many situation④unexpected.

③' Also one of the best point about AI is to judge objectively. They may be able to adopt in many ④' unexpected circumstances, and ①' they can work more accurately after they learn. ②' In dangerous places, one mistake and skilled person sometimes make mistakes.

人が物理的に作業することに危険を伴う林業などの職種に AI を導入するという視点である。上段の①～④の英文は、ピアレスポンス後にそれぞれ①'～④'の英文に修正されている。上段の文章の趣旨は、「AI には学習能力が備わっており、過酷な環境で予期しない場合に冷静に判断できる」ことである。このとき、書き手は、ピアから unexpected の読み方について聞かれており、ピアとのやりとりを通して、辞書を用いて単語の発音を再確認する過程でその用法も確認し、正しい用法に訂正している(④→④')。

また、ピア・レスポンス前後では、それ以外にも大幅に文章の順番に変更が加えられている。当初は、「補足の意見」だった③「それに加え、AI の長所の一つは客観的な状況判断である」がピア・レスポンス後は、③'として文の冒頭に来ている。同様に、①「さらに、AI は正確に働くことができる」は①'として「ゆえに～である」と③'の追加説明となっている。最後に、②「職人でも時として重大なミスを犯すことがある」は②'として③'の対比的な説明に用いられ、書き手の主張に説得力を与えている。これらの修正を書き手は、「自分で伝わりにくい、雑に書いて、理由を羅列していた感じがしたので、相談した。話し合っているうちに、それぞれの文の関係がはっきりしたので、分かりやすくまとめた」と振り返っている。

C. 語彙・表現

ア. 熟語が比喩的である場合

【賛成派】

First, you can reduce the number of staff by using AI. When labor costs are incurred, the profit goes up. increases.

AI を導入することで、人件費を削減できて、売り上げが「向上」と指摘する。この時の「向上」という表現を go up と当初は記述していたが、ピアに「エレベーターの時じゃない、と言われたから、分かりにくいのかなって書き直した」ため、increase に修正している。

書き手からは互換があるが、ピアからは「go upの方が空間的に上がったり、量的に増加したりと多義的であるため、読み手によっては解釈が分かれる」から、利益の増加を端的に意味する increase に変更するように説明を受け、「二人でオンライン辞書を使用して意味を確認した」後、変更している。

イ. 使用する単語が難解な場合

【賛成派】

These days, overwork of teacher's is becoming issue. Teachers have too much mundane repetitive tasks. For examples, these include test grading and homework check and so on. To help the teachers, AI can be used in education. With AI's help, teachers would have more time to spend with students. This can not be done by AI, and this is what teachers should concentrate on. At the same time, teachers can go home without working overtime. I think that having AI do some of the teacher's work can improve teacher's work style. AI can make all of this possible.

この答案は非常に構成が緻密であり、よく練られている。ピアとの交流では、「具体例の構成がとてもしっかりしていると感じた。最近の社会問題を取り上げて、道筋を立てて書いていると思う」と高く評価されている。一方、「mundane repetitive tasksとは具体的にどういう意味？教師の仕事についてもっと詳しく説明して」とコメントがあった。ピア・レスポンス後は読み手に分かりやすいように具体例を挙げている。このことから、書き手は「教師のよく繰り返される業務」に対して具体的なイメージを持っているが、ピアはそうではないことが分かる。書き手は、英作文のテーマに関して「今回は難しい課題ではあったけど、自分の将来の夢に重ねた時、採点とかより生徒と過ごす時間を大切にしたいなど自分を英文と照らし合わせて書くことができたので、今までの英作の中でも特にうまく書けたように感じた」と振り返っている。

③文章を書くことに対する学習者の意識の変化

「多様な考え方ができるようになった」という振り返り以外では、次の4点が学習者の文章を書くことに対する意識の変容としてみられた。1) 意識的な文章の意味内容の明確化; 2) 動機付け; 3) 課題の明確化; 4) 自分の中での言葉の再文脈化である。次に、具体的な感想を紹介する。

1) 意識的な文章の意味内容の明確化

・自分が思ったことをできるだけそのまま伝えたいと思うようになった。そのために、しっかり整理して構成を決めて書くことが大切。日本語でも書くことが難しいテーマだったけど、書くことによって自分の考えを再確認できたから良かった。

2) 動機付け

- ・自分の文は上手でないと思ってきたが、言いたいことが伝わったのが嬉しかった。
- ・以前は英語で作文を書くことが難しそうに思えて抵抗があったが、今は英語も日本語も同じように「言語」だということに気づくことができたため、抵抗感が減った。

3) 課題の明確化

- ・先生だと、直接聞く訳ではないから、何が本当に課題なのかよく分からず改善とかもしづらかったけど、しっかり直接相手に聞いて、話している最中に自分で気づいて、改善できたからピア同士で活動する方がいいと思った。

4) 自分の中での言葉の再文脈化

- ・自分は分かると思って、相手が表現が分かりにくいと感じるものがあると知って、万人受けするうまい文章を書くことよりも、相手との関係性の中で「伝える」文章を書くことが大切だと感じた。

4.4 総合的考察

書き手が自身の英作文の改善に役立つとする文章の要素は、「内容」、「語彙・表現」、「構成」と並ぶ。では、なぜ、この回答の順番となったのか。

「構成」とは別の視点から見れば、文章の意味内容の「伝え方」である。英語で「伝え方」を学ぶことは、パラグラフ（意味段落）を書くことに等しい。パラグラフは、必ず「主張・意見」を表す「トピック・センテンス」とその根拠や理由となる「支持文」から構成される。「トピック・センテンス」を書くことは、「支持文」を抽象化し、自分の考えや意見を表現することである。そのため、同列の意見や考えを接続詞で連結するより、高度な「ライティング力」を要する。ここでは、Bのアが示すように、ピア・レスポンスを通して、文と文の関係性を互いに話し合うことで、書き手は、「トピック・センテンス」を作ることに成功している。

さらに、「伝え方」が「構成」に該当するならば、「伝えたいこと」は「内容」や「語彙・表現」を考えることである。「内容」の基本となる考えや意見、「語彙・表現」を形作る言葉のイメージは、両方とも「書き手自身の体験」に基づく。実際、先述したAのイ、Cのア・イでは、ピアと書き手本人の単語に対するイメージが異なっている。これは、我々にとっての日常的な「水」とヘレン・ケラーが初めて体験した「水」が異なるのと同様である。Aのイの患者の「表情」には様々な表情を思い浮かべることができるし、Cのイの教師の「ありふれた繰り返しの作業」やCのアの「上がる」は、その言葉を用いる人によって解釈が異なる。相手に伝わるような語彙や表現を考えることは、書き手が単語に対して持つイメージをピアと共有し、互いの単語や表現の背

景にある体験の差異と共通性を認識し、自己と特定の表現や単語との関係性を再度見つめ直し、文字化する行為である。ゆえに、動画視聴後、班で自由英作文のテーマについて話し合いを行った「内容」面ほど書き手の内面に大きな影響はないものの、微細な言葉の違いを考えることは、書き手とピア双方が自分自身の価値観や考えを振り返る契機となることが分かった。

また、ピア・レスポンスが影響を及ぼす範囲は、学習者の英作文や推敲活動の質だけではない。動機付けや自律性など学習者の「ライティング」を支える様々な要素に対しても働きかけていることが全体の振り返りの感想からみてとれる。

5. 本研究の成果と課題

5.1 成果

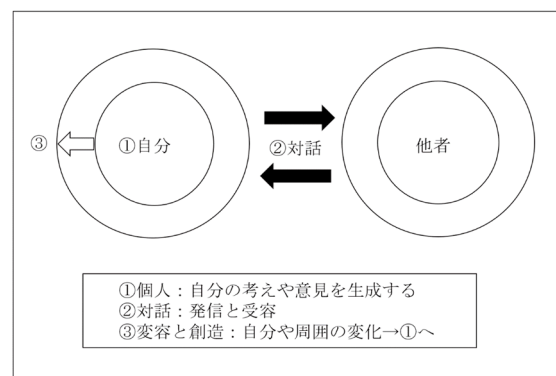
本研究の成果は、二つある。第一に、ピア・レスポンスが学習者にどのような影響を与えるか明らかにしたことである。第二に、建設的なピア・レスポンスを可能にする教室環境をどのように教師が作り出せばよいかという問いに対して、授業実践を通して一つの方法を明らかにしたことである。

1) ピア・レスポンスの学習者の「ライティング力」に対する有効性を実証できたこと

従来の自由英作文の添削では、生徒は教師による指摘を受け、指摘された箇所を訂正する。その後、茂呂が指摘した書き手による「意味変容」は個人の内部での自問自答によって完結する。その繰り返しによって、学習者は、「ライティング力」を身に付けると考えられてきた。一方、ピア・レスポンスは自問自答を他者に向けて対話という形で行う。

振り返りの様子から、ピア・レスポンスは互いの文章を読み合い、相手からの問いに対して答えることを中心に書き手自身の内面で内省を引き起こし、自己との対話、自問自答を引き起こしていると考えられる。この内省によって、書き手の内面にどのような変化があり、文章に反映されているかは多様であるが、授業実践の学習者の様子からは、次のような変化が認められた。この変化を図式化したのが、図1である。

図1 ピア・レスポンスの学習者への影響



ピア・レスポンスは、単なる知識（リソース）の増大ではない。授業実践で動画を視聴し、自分の考えや意見を持ち、ピアとの交流を経て、他者によって自己にフィードバックがかけられ、自己を見直す機会が与えられ、自己そのものやピアの内面が変わる。この事は単語や構文などの知識が有機的に自己の中で関連づけられることで、知識の量ではなく、その質が変わることを意味する。

それでは、具体的に自己を見直すとはどういうことか。他者との対話を通じて「自己を見直す」ことには2つの側面が考えられる。1つは自分の書いた文章について他者に説明するという活動自体によって、考えが整理されたり、気づきが生まれて自己の見直しが促進される面である。もう1つは他者からの質問という形で文章に対して、フィードバックを受け、見直しをするという側面である。前者は、他者に指摘されるわけではないが、他者に説明する行為を通じた自己自身による内省に起因する。一方で、後者は他者と自己との価値観や考え方の差異から生じる。ただ、実際には対話の場ではこの両面が交互または同時に起きていると考えられ、区別することはできない。ピアの存在が書く過程の外化に必然性を与え、ピア・レスポンスは、書き手・ピア双方が自身の文章への理解を深める内省的な活動につながっていることが示唆される。

2) ピア・レスポンスを可能にする学習環境

デザインへの提示

これまでの先行研究は、より広範囲の教育環境を対象にピア・レスポンスを建設的な活動にするための示唆に富む。しかし、実際の授業レベルで具体的に応用することが難しい傾向があった。そこで、本研究ではライティングの認知的側面に着目し、協働的な学習の心理学分野の研究から授業実践の示唆を得た。

三宅（2000：40）はグループやペア活動において、内省が誘発され、建設的な学びが起こるためには、次の三点が重要であると主張する。

- ① 解法のプロセスが見えやすく、局所的正誤の判断がしにくいこと。
- ② 共同状況が参加メンバー1人ひとりの思考プロセスの明示的な外化を促進すること
- ③ 上記が参加メンバーそれぞれに外化された内容の意識的な再吟味を許容すること

三宅（2000）をピア・レスポンスに援用し、次のような授業実践の要素が重要であると筆者は考えた。第一に、①からは「正解は存在するが、そこに至るまでのアプローチは多様である状況」を設定すること。第二に、

①で多様な価値観や考え方からアプローチできる論点を設定した後は、②でいかに自分の意見を分かりやすく他者に伝えるかが肝要となるため、そのためのしかけを作ること。第三に、③からは、意識的な内省を促す契機が必要であること。これらの視点から、授業実践時には、次のような点に留意した。

①については、ピア・レスポンスは互いに自分のライティング・プロセスを言語化することによって、各自の文章完成に至るまでの過程を可視化している。その意味においては、「プロセス」は見やすい。しかし、「ライティング」はそもそも「解法」を前提とする問題解決課題ではない。「ライティング」はプロセスも多様、正解もないため、「ステップごとの問いや判断」、即ち局所的な正誤が存在しない。つまり、話し合いの論点が存在しないのである。この論点の設定の難しさこそが自由英作文指導を困難にさせている大きな要因の一つである。極端な賛成意見や反対意見を容易に想像できる「ライティング」のテーマは、局所的な正誤の判断がしやすいため、内省も、その先の対話も起きにくい。そのため、本研究では、「ライティング」のテーマ設定を通して、状況場面を固定し、局所的な正誤の判断がしにくい三つの問いを班で共有し、考えさせた。それが、①単純作業は本当になくなるのか；②カウンセリングなどの対人ベースの職業でAIが置き換えることが可能な部分とそうでない部分はどこか；③人間の創造性はどのように大切なのか、である。しかし、この問いだけでは学習者が論点を想像しにくいと筆者は考えたため、補助教材として最初にTED talksの動画を視聴させた。

②に関しては、書き手の考えを具体的に可視化させるため、【別紙2】ワークシートのピア欄を設定した。また、ピア・レスポンスにおけるやりとりが散漫にならないように、ピア・レスポンス時の論点をピア①「作文の良いところ」を始め、1～4.で提示した。さらに、意見や考えを共有するためには、他者の考えや意見を受容できる柔軟さが必要となるため、1学期から同じ班内で「ライティング」のブレイン・ストーミングを通して、対人関係の構築を行ってきた。

③については、①と②が満たされた場合の付随的な条件であるが、さらに今回の授業実践では、内省が引き起こされやすいように、【別紙2】の2.で書き手本人がピアからの指摘を自分の言葉で要約する欄を、3.で「ライティング」に対する自分自身の意識の変容を振り返る契機となる記入欄を設けた。

その結果、先述したようにピア・レスポンスが「ライティング力」の向上に有効であることが検証された。以上より、筆者は、ピア・レスポンスを活用した自由英作文指導の一例を示すことができたと考える。

5.2 課題と今後の展望

従来の考え方では、書くことは、コミュニケーションの手段の一つである。しかし、最近では、協働的な学習を媒介として、学習者の価値観や考え方に影響を与え、書き手の内面に変容をもたらすという見方もある。さらに、学習者の自律性を高め、継続的な学習能力を手に入れることも考慮されつつある。換言すれば、「ライティング」を学ぶことは、書くという断片化された能力を獲得する行為ではなく、自律的な言語使用者につながる過程の一つである。

そのような意味において、ピア・レスポンスは、自己表現のための作文技能と社会的関係性の構築を連動させ、統合させていく活動と捉えることができる。ライティング教育はその系統性の高さから「個別最適な学び」と親和的である。学習者は自分の習熟度に応じて、文法や語彙を学習し、共通の学習目標に向けてそれぞれの適性に応じて学ぶことができる。しかし、同時に英語もまた言語である以上、自己表現のための手段である。つまり、文法事項や単語を覚えるにしても、その知識は固定的なものではなく、個と環境との相互作用を通して創造される。その限りにおいて、ピア・レスポンスが従来型の英作文活動と異なるのは、「個別最適な学び」の先にある「個性」を視野に入れている点である。ここでの「個別」とは共通性を前提とした概念であり、「個性」とは学習者一人ひとりが有する環境との相互作用からくる特性である。従来型の教師主体の英作文指導でも書き手の「個性」は活かされるが、恣意的かつ偶発的である場合が多く、個性化と個別化の境界線が曖昧で授業の手段と目的が混同されることが多い。ピア・レスポンスの本質は、文字を通して自己と他者との関係性を問い直しながら、学習者自身が自分の個性に気づき、他者と共に育む営みにある。

本研究では、高等学校におけるピア・レスポンスを活用した自由英作文指導を通して、学習者へのピア・レスポンスの影響およびその有用性を明らかにすることができた。現在、機械翻訳の台頭により、リソース（言語知識）の伝達や共有により、多くの学習者が容易に英文を書くことができる。そのような流れの中で、何のために、ピアやグループで、しかも教室でライティングを学ぶのか。それは、他者の考えを共有し、自分自身の言葉を模索するためではないかと筆者は考える。ライティング教育を含む英語教育の目的は、最終的には異文化の理解だと主張される。しかし、文化の根底にある考えや価値観は同じ日本人でも異なる。学習者がそれぞれの独自性に基づき、教室の中で交流し、微細な違いを「言葉」で表しながら互いを理解したり、新たな価値観を見出し、創造性へとつなげるからこそピア・レスポンスの意義である。

一方で、本研究の課題としては、個々の学習者の意識を振り返りのワークシートによって分析したが、談話分析など活動プロセスの分析や長期的な意識の変容に関しては検証できなかった。前者の談話分析の欠如は、ピア・レスポンスによる学習者のライティング・プロセスの動的な側面を捨象する危険性がある。ピアのどのような発問やコメントが書き手の内省を促すか検証するためには、ピア・レスポンス時の実際の対話内容について考察が必要である。また、後者に関しては、より長期的な授業実践が必要であると同時に、方法論の精査が必要となる。授業内で他者との交流が学習者の内省をどう引き出すのかについて詳細はまだ分かっていない。また、本来内省的に起こる内省という過程をインタビューなどによって外的に引き起こすことは、方法論的な矛盾を内包している。学習者の内省をどのように記述するかという方法論自体を考える必要がある。

ピア・レスポンスは、実際の授業実践を通じて、問題を提起して研究につなげる協働的な学習の一形態である。ここでの実践と研究は分離したものではなく、相互補完的な関係にある。ピア・レスポンスを活かした授業を通して、学習者同士が有意義な対話の場を作り出し、内省を深め、自分を発見していくことをどのように支援するか。その過程を吟味し、更なる実践によって検証していくことがピア・レスポンスを活かした英作文指導の可能性を広げることにつながる。本研究が示したのは、その一端に過ぎない。授業実践を通して教室内の学習者のライティング活動やプロダクトだけでなく、同僚の教育観、ピア間の関係性、学習者の情意面や動機付け等にも配慮していくことの重要性を認識することが多かった。今後はこれらの課題もふまえ、より多角的な視点で本研究テーマにアプローチしていきたい。

引用文献

- 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』 溪水社
- 池田玲子 (2007) 「協働とは」池田玲子・館岡洋子編著『ピア・ラーニング入門：創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房 1-19.
- 石黒圭 (2018) 「ピア・リーディング授業の概要：何を指針に授業を組み立てるか」石黒圭編著『どうすれば協働学習がうまくいくか：失敗から学ぶピア・リーディングの科学』ココ出版 1-13.
- 上山晋平 (2020) 『ニガテな生徒もどンドン書き出す！…中学・高校英語ライティング指導』学陽書房
- 白井芳子 (2012) 「ライティング指導」JACET 教育問題研究会

- (編)『新しい時代の英語科教育の基礎と実践：成長する英語教師を目指して』三修社 136-152.
- 江利川春雄 (2012)「協働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』大修館書店 3-24.
- 沖原勝沼 (1985)「ライティングの原理」沖原勝沼 (編)『英語のライティング』大修館 1-39.
- 奥聡一郎 (2014)「言語使用と言語使用者/学習者」『外国語教育Ⅱ (追補版)：外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』44-106.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The modern language journal*, 81(4), 443-456.
- Kamimura, T. (2006). Effects of peer feedback on EFL student writers at different levels of English proficiency: A Japanese context. *TESL Canada Journal*, 12-39.
- 柏木哲也(2016). 「ライティング指導の方法と評価」北九州市立大学 『基盤教育センター紀要』27, 19-34.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (2014). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Routledge.
- Guenette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct?: Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of second language writing*, 16(1), 40-53.
- 小見山和栄 (2019)「日本人高校生のライティング力の発達におけるエクステンシブ・ライティングの効果に関する実証的研究」『京都外国語大学大学院外国語研究科博士論文』
- 小室俊明 (2001)『英語ライティング論：書く能力と指導を科学する』河原社
- 佐藤公治 (1999)『対話の中の学びと成長』金子書房
- サンドラ・サヴィニョン著 (2009) 草野ハベル清子・佐藤一嘉・田中春美訳『コミュニケーション能力：理論と実践』法政大学出版局
- 杉江修治 (2018)『協同学習入門：基本の理解と 51 の工夫』ナカニシヤ出版
- Stanley, J. (1992). Coaching student writers to be effective peer evaluators. *Journal of second language writing*, 1(3), 217-233.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language learning*, 52(1), 119-158.
- Storch, N. (2010). Critical feedback on written corrective feedback research. *International Journal of English Studies*, 10(2), 29-46.
- 高梨芳郎 (2009)『〈データで読む〉英語教育の常識』研究社
- 建内高昭・高武和弘 (2014)「生徒間フィードバックによる英作文活動：ボイスレコーダを用いて」『言語文化学会論集』42, 187-194.
- 館岡洋子 (2005)『ひとりで読むことからピア・リーディングへ：日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
- 谷川俊太郎 (2009)『詩を書く：なぜ私は詩をつくるか』思潮社
- Diab, N. M. (2011). Assessing the relationship between different types of student feedback and the quality of revised writing. *Assessing Writing*, 16(4), 274-292.
- De Guerrero, M. C., & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51-68.
- 仲川浩世 (2018)「英語ライティングにおけるフィードバック研究の概観：今後の導入の可能性」『関西外国語大学研究論集』108, 257-267.
- 長阪朱美 (1994)「英作文における推敲過程指導：モデルと外国語学習者のギャップを埋める」『恵泉女子園短期大学英文科研究紀要』27, 49-64.
- 成田真澄 (2018)「日本人英語学習者の英語ライティング力を伸ばす指導の方向性」『Learner Corpus Studies in Asia and the World』3, 43-60.
- 原田三千代 (2016)「協働的フィードバックとしてのピア・レスポンス」大関浩美編著『フィードバック研究への招待：第二言語習得とフィードバック』くろしお出版 139-179
- Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of second language writing*, 8(3), 215-241.
- 廣森友人 (2017)『英語学習のメカニズム：第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』大修館書店
- 福嶋祐貴 (2021)『米国における協働的な学習の理論的・実践的系譜』東信堂
- 伏野久美子 (2010)「協同学習の理念と英語教育への応用」山岸信義・高橋貞雄・鈴木政浩編著『英語授業デザイン：学習空間づくりの教授法と実践』94-102.
- ヴィゴツキー, レフ・セミョノヴィチ著 柴田義松訳 (2001)『思考と言語』新読書社
- Hedgcock, J., Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2004). *Teaching ESL composition*. Routledge.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of second language writing*, 1(3), 255-276.
- ベネッセ教育総合研究所 (2016)『中高の英語指導に関する実態調査 2015』
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of second language writing*, 8(3), 265-289.
- 三宅なほみ (2004)「建設的相互作用を引き起こすために」『協同の知を探る』植田一博・岡田猛編著 共立出版 40-45
- Min, H. T. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of second language writing*, 15(2), 118-141.
- Murray, D. E. (1994). "Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instructions" in *Collaborative Language Learning and Teaching*. David Nunan (Ed.). Cambridge University Press
- 茂呂雄二 (1988)『なぜ人は書くのか』東京大学出版会
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford University Press
- Riaz, M., Shi, L., & Haggerty, J. (2018). Analysis of the empirical research in the journal of second language writing at its 25th year (1992-2016). *Journal of Second Language Writing*, 41, 41-54.
- 吉澤小百合, 吉川厚, 寺野隆雄 (2010)「英作文授業におけるピアレビュー活動」『人工知能学会全国大会論文集』