

[外国語]

## ピア・フィードバックを用いたライティング指導の実践

－異なる熟達度の生徒間の学習を支える協同学習を活用して－

新井 美奈\*

### 1 はじめに

#### (1) 研究の背景

今日の日本では、急速なグローバル化や人工知能 (AI) の発達が進む中、次期中学校学習指導要領 (文部科学省, 2017) は、「様々な変化に向き合い、他者と協働して課題を解決していく」こと、「様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていく」ことの必要性を示した。

次期中学校学習指導要領外国語編 (文部科学省, 2017) では、「書くこと」において、「イ 日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いてまとまりのある文章を書くことができるようにする。」とし、導入・本論・結論の構成を活かした一貫性のある文章を書くことを目標としている。また、その際に、「よりよく読み手に伝わるよう意識しながら、自分の言いたいことに最もふさわしい表現形式を工夫して書き表す」ことを示し、読み手意識の重要性を示した。また、「ウ 社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて書くことができるようにする。」において、自分の思ったことや考えたことに関する理由も交えて書くことを強調している。その際に、firstやsecondなどの副詞、becauseやsoなどの接続詞を使うことが例として挙げられている。しかしながら、2018年12月に発表された全国の中学3年生1,003名を対象とした中学生の英語学習に関する意識と実態に関する調査 (ベネッセ教育総合研究所, 2018) では、「学校の英語授業の中でどのようなことをしていますか」に関して「英語を日本語に訳す」「単語や英文を読んだり書いたりして覚える」をよくしていると答えた生徒が5割であった。一方で、「自分の気持ちや考えを英語で書く」をよくしていると答えた生徒は2割であった。本研究の参加者においては、自分の思いや考えを英語で書こうとする積極的な姿はあるが、文章を英語で書く際に、まとまりや一貫性が欠けており、読み手を意識した文章を書くことが課題である。これらのことから、授業内でのライティング指導を充実させ、生徒がより質の高い文章を書き上げるための指導が必要である。

#### (2) ピア・フィードバック

ライティング指導において、ライティング過程に焦点を当て、Planning, Drafting, Responding, Revision, Editing, Evaluating, Post-writingの7段階に分けたプロセス・ライティングというものがある。その中でもRespondingの一つとして、ピア・フィードバックという活動がある。生徒同士が協働し、文章を読み合い、アドバイスを与え合うことで、文章の量や質が改善されるという活動である。Tsui and Ng (2000) は、このピア・フィードバックの利点として、①読み手意識を高めること、②自分自身のライティングの欠点への気づき、③協働的な学びの促進、及び④自分の文章への所有意識の促進を挙げている。しかし、熟達度、性格、性別、社会的身分などの要因により、効果を得ることが難しい研究結果もある (Allen & Katayama, 2016)。ペアが自分よりも高熟達度である時に十分なアドバイスができない、ペアが自分よりも低熟達度である時に十分なアドバイスをもらえないことへの不満の意見もある。

#### (3) 協同学習

(2)より、Johnson and Johnson (1999) が提唱した「協同学習」(cooperative learning) の考え方がある。これは、表2に示す5つの要素を指導に用い、生徒は目指すべき共通のゴールを持ち、作業を行うことで、ペアやグループで高い成果と社会性の育成に繋がるとされている。本研究の参加者はペア学習に前向きな態度だが、取り組みに個人差がある。

(1), (2), (3)から、協同学習を用いたピア・フィードバックを行うことで、ピア・フィードバック本来の効果が発揮されるのではないかと考える。また、他者と協働し、様々なアドバイスを取捨選択し、読み手に伝わる文章を書き上げる過程を質的に分析していく。

\*上越市立潮陵中学校

## 2 研究の目的

本研究では、以下のことを明らかにする。

- (1) 英作文において、協同学習を用いたピア・フィードバックは、生徒の協同作業への認識に影響をもたらすのか。
- (2) 英作文において、協同学習を用いたピア・フィードバックは、異なる熟達度の生徒間で、フィードバックや英作文にどのような影響をもたらすのか。

## 3 研究の方法

(1) 活動実施時期：2019年7月

(2) 参加者：中学3年生6名（本研究を行った学校は、極小規模校であり、3学年在籍生徒は7名であった。その内、全5回の授業に参加した者を対象とした。）

(3) 実験具：

① 質問紙：実験の前に行い、生徒から回答を得た。

ア 協同作業への認識に関するアンケート

長濱・安永・関田・甲原（2009）に基づく34項目（内、16項目はフィラー）から成る5段階尺度。参加者の協同作業への協同効用、個人志向および互惠懸念の変化を調べた。

イ ピア・フィードバックに関するアンケート 18項目から成る5段階尺度。参加者のピア・フィードバック活動に関する意識の変化を調べた。

② 英作文タスク：過去に出題された英検3級の英作文問題やそれらを参照したテーマを設定した。生徒は、全てのテーマにおいて、15分間で英作文を書いた。ア～ウは全3回で実施したテーマである。

ア “What day of the week do you like the best?”

イ “Which do you like better, reading newspaper or watching news on TV?”

ウ “Which do you like better, nature or big cities?”

③ 振り返りシート：生徒は、授業の前に、本時の英作文取り組みに関する目標とペア学習の目標のそれぞれを書いた。授業後には、それらについて振り返りを自由記述で行った。

(4) 実験計画

全5回の授業の最初に、ペア活動におけるグラウンド・ルールをパワーポイントで提示、確認をする。その後、本時授業の英作文目標とペア学習目標を書く時間を設ける。振り返りシートには協調の技能の例を示し、生徒は参照することができる。英作文は、15分間でテーマに沿った英作文を書く。その後、ペア同士で英作文を交換し、付箋にそれぞれのアドバイスを書く（筆記PF）。書いたものについて口頭でも説明する時間を設定する（口頭PF）。ピア・フィードバックについては、例文をもとにアドバイスを与える練習をし、利点についても教師から説明がある。

表1 全5回の授業での学習内容

| 時 | 学習内容                                   |  |
|---|--|--|
| 1 | ・協同作業認識に関するアンケート、PFに関するアンケート           | ・英作文㉠  |
| 2 | ・協同学習に関する説明（グラウンド・ルール）                 | ・PFの説明 ⇒ <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">筆記PF</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">口頭PF</span><br>・英作文㉡の書き直し |
| 3 | ・協同学習に関する説明（グラウンド・ルール）<br>・本時の目標及び振り返り | ・PFトレーニング<br>・英作文㉢ ⇒ <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">筆記PF</span>  |
| 4 | ・協同学習に関する説明（グラウンド・ルール）<br>・本時の目標及び振り返り | ・ <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">口頭PF</span><br>・英作文㉣の書き直し   |
| 5 | ・協同作業認識に関するアンケート、PFに関するアンケート           | ・英作文㉤  |

協同学習について、Johnson and Johnson（1999）は5つの構成要素が、協同学習を成立するための条件としている。表2は、5つの構成要素の説明と授業でそれらの要素をどのように活用したかを示した（波線部分は、本実験にて採用した活動）。

表2 協同学習に必要な5つの構成要素

|   |
|---|
| (1) 互恵的相互依存 (Positive interdependence)  |
| 仲間との繋がりがなければタスクを完成させることができない認識を持っている関係性。本研究では、 <u>振り返りシートに英作文目標とペア学習目標を設定した。</u> (ペア学習目標例：分からない所を相談したり、3つ以上アドバイスしたりする。／良い雰囲気話し合い、意見を認め合う。…これらの目標達成には、お互いの協力が必要である。) |
| (2) 個人とグループの責任 (Individual accountability)  |
| 共通の目標 (互いの英作文をより良いものにする) を達成するためには、ペア、個人の責任がある。ピア・フィードバックにおいて、互いに支え、励まし目標達成の鍵となることを理解している。 <u>グラウンド・ルールとして提示。</u>   |
| (3) 促進的な相互交流 (Face-to-face promotive interaction)   |
| 共通の目標を達成するために、積極的に相互交流することが大切である。 <u>筆記や口頭ピア・フィードバックは、ペアの相手に知識を与えることや問題を共に解決する上で欠くことができないものである。</u>   |
| (4) 社会的スキルの獲得 (Social skills)   |
| 様々な価値観を持つ仲間と、相互交流するために必要なスキルである。協同学習を行うために、社会的スキルを学ぶことが必要である。 <u>振り返りシートに“協調の技能”として社会的スキルを提示した。</u>   |
| (5) グループを改善する振り返り活動 (Group processing)  |
| 生徒は以下のことをしなければならない。<br>ア 人間関係維持に焦点化したグループを目指すこと、イ 社会的スキルの習得を容易にさせる支援をすること、<br><u>ウ メンバーが活動参加に対するフィードバックを受けること、エ 一貫して協働スキル習得に向けた練習をすること</u>                          |

#### (5) ペア編成

本実験では、参加者6名を以下3つのペアに教師が編成した。3ペアの学習の過程を結果の中で、分析していく。

##### ① グループ1 低熟達度 (S1) × 高熟達度 (S2)

低熟達度生徒は5級、高熟達度生徒は3級を2019年第一回実用英語技能検定試験 (以下、英検と表記) にて取得した。

##### ② グループ2 高熟達度 (S3) × 高熟達度 (S4)

どちらの生徒も中学校2年時の2018年第三回英検にて3級を取得した。

##### ③ グループ3 低熟達度 (S5) × 高熟達度 (S6)

低熟達度生徒は英検4～5級相当の英語力である。高熟達度生徒は、2018年第三回英検では3級一次試験に合格したが、二次試験は不合格であった。翌2019年第一回英検にて、3級を取得した。

## 4 研究の結果

### (1) 協同作業への認識

生徒の実験前後に実施した協同作業への認識に関するアンケート (長濱・安永・関田・甲原, 2009) において、協同効用、個人志向、互恵懸念の3観点から測定をした。参加者1名は、回答不備があり、全項目に回答している5名を対象とした。参加者の人数が少ないため、参加者それぞれを抜き出し、結果の数値を解説する。

#### ① 協同効用

表3に示す協同効用は、数値が高ければ高いほど、協同効用が高いことを示している。実験後に、全体としての平均の数値が下がるといった結果になったが、実験を通して4.0以上の数値を維持しており、協同効用における意識が高い集団だということがわかる。個別ごとの数値を見ると、グループ3における低熟達度生徒 (S5) の数値が実験前の4.11から3.33へと下がっていることがわかった。特に、項目2, 7, 9において実験前は「5 とてもそう思う」だったのに対し、実験後には「1 全くそう思わない」に変化していた。グループ1における高熟達度生徒 (S2) は実験前4.78から3.89へと数値が下がった。一方で、それ以外の生徒は実験前をほぼ維持もしくはそれ以上に高い数値を示していた。特に、グループ2における高熟達度生徒の一人 (S3) は、3.89から4.56へと数値が上がった。

表3 協同作業認識尺度としての協同効用 (n=5)

|  | 事前調査 |      | 事後調査 |      |
|--|------|------|------|------|
|  | 平均   | 標準偏差 | 平均   | 標準偏差 |
| 2 グループのために自分の力（才能や技能）を使うのは楽しい。           | 4.40 | 0.89 | 3.80 | 1.64 |
| 4 一人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる。              | 3.60 | 0.89 | 4.00 | 1.00 |
| 7 協同はチームメイトへの信頼が基本だ。                     | 4.80 | 0.45 | 3.80 | 1.64 |
| 9 みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。                | 4.60 | 0.55 | 3.20 | 1.64 |
| 12 能力が高くない人たちでも団結すれば良い成果を出せる。            | 4.00 | 1.00 | 4.00 | 0.71 |
| 19 グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。 | 4.80 | 0.45 | 4.60 | 0.55 |
| 29 個性は多様な人間関係の中で磨かれていく。                  | 4.00 | 1.73 | 5.00 | 1.00 |
| 30 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる。        | 3.60 | 0.55 | 3.80 | 0.84 |
| 31 たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやれば出来る気がする。          | 4.60 | 0.55 | 4.40 | 0.55 |
| 全体                                       | 4.27 | 1.13 | 4.02 | 1.47 |

## ② 個人志向

表4に示す個人志向は、数値が高ければ高いほど、個人志向が高いことを示している。全体の数値から実験前後においてほぼ変わらない結果となった。しかしながら、項目5、6、25においては実験後の数値から改善が見られる。項目5においては、全ての生徒が「そう思わない」「全くそう思わない」のどちらかに回答し、ペア学習において全員が懸命に取り組んだことがわかる。個人志向が高まった項目の中で項目21において、グループ2高熟達度生徒2名（S3、4）が他の生徒にはない個人志向の高い数値で回答をしたことが要因として考えられる。

表4 協同作業認識尺度としての個人志向 (n=5)

|                                    | 事前調査 |      | 事後調査 |      |
|------------------------------------|------|------|------|------|
|                                    | 平均   | 標準偏差 | 平均   | 標準偏差 |
| 1 みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない。       | 1.40 | 0.55 | 1.80 | 0.84 |
| 5 グループでやると必ず手抜きをする人がいる。            | 1.80 | 0.84 | 1.60 | 0.55 |
| 6 周りに気遣いながらやるより一人でやる方が、やり甲斐がある。    | 3.60 | 0.55 | 2.80 | 0.84 |
| 18 みんなで話し合っていると時間がかかる。             | 2.80 | 1.10 | 2.80 | 1.30 |
| 21 人に指図されて仕事をしたくない。                | 1.60 | 0.89 | 2.80 | 1.64 |
| 25 失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方が良い。 | 2.80 | 0.45 | 2.60 | 0.55 |
| 全体                                 | 2.33 | 0.73 | 2.40 | 0.44 |

## ③ 互惠懸念

表5に示す互惠懸念は、数値が低ければ低いほど互惠懸念が高いことを示している。わずかではあるが、実験前よりも互惠懸念が高まったことがわかる。特に、実験前は平均3.33と互惠懸念が低かったグループ2高熟達度生徒（S4）は、実験後、全ての項目に「全くそう思わない」と回答していたことが明らかになった。

表5 協同作業認識尺度としての互惠懸念 (n=5)

|                               | 事前調査 |      | 事後調査 |      |
|-------------------------------|------|------|------|------|
|                               | 平均   | 標準偏差 | 平均   | 標準偏差 |
| 24 優秀な人たちがわざわざ協同をする必要はない。     | 2.00 | 1.00 | 1.40 | 0.55 |
| 27 協同は仕事の出来ない人たちのためにある。       | 2.40 | 1.67 | 2.20 | 1.64 |
| 34 弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない。 | 1.20 | 0.45 | 1.80 | 0.84 |
| 全体                            | 1.87 | 1.04 | 1.80 | 1.01 |

## (2) フィードバックや英作文への影響

**グループ1** 低熟達度（S1）×高熟達度（S2）各2回の筆記PFにおいて、フィードバックの数は高熟達度生徒（S2）7個、低熟達度生徒（S1）5個を維持することができた。このグループのフィードバックの特徴は、1回目から2回目のPFで、相手をほめる言葉が増えたことである。これは、実験後半振り返りシートより「（高熟達度生徒S2）読む人にわかりやすいように書く」「（低熟達度生徒S1）アドバイスできる場所があったら積極的にする。」のような気持ちが要因として挙げられるだろう。英語を書くことへの難しさを感じていた低熟達度生徒（S1）は、1回目のPFの多くは相手文章への感想であったが、2回目にかけて具体的なフィードバックを与えることができた。

英作文において、事前調査で協同効用が高かった高熟達度生徒 (S2) はPF後の英作文 (英作文⑦) において、文法エラーが半数近く減った。ペアのフィードバック以外のエラーにも自分自身で気づき、修正したと考えられる。低熟達度生徒 (S1) は、文の移動や適切な答え方について具体的な例を基にしたフィードバックを受け、構成面で特に改善が見られた。しかしながら、ペアから内容面に関して、「なぜ好きでないのか」という理由 (書き手が考え、表現するもの) を問うフィードバックを受け取ったが、書き直しで活用することができなかった。

**グループ2** 高熟達度 (S3) × 高熟達度 (S4) 1回目から2回目のPFにおいて、両者ともにフィードバックの数が7個から3個へ、もう一人は11個から6個へと減少した。全2回のPFにおいて文法面に関するフィードバックが最も多かった。振り返りシートには「優しい口調で言えた。」「良い雰囲気でのコミュニケーションを積極的にとることができた。」とあり、口頭PFでも多くのフィードバックを与え合ったことが考えられる。

一貫して個人志向が高いS4は、ペアからの内容面や構成面の具体的なフィードバックがあるにも関わらず、活用せず、書き直した文においても読み手に伝わらない理由のまま書き直しをしていた。しかしながら、2回目のPF後には、全てのフィードバックに関心を向け、文章の改善が見られた。「I can read it anywhere, so, I can read it freetimes.」がペアから、よくわからないというフィードバックにより、「I always read it when I have free times.」という読み手に伝わる一文へと変化した。S3は全2回のPFでの相手のフィードバックを活用し、書き直しされた英作文で、文法、内容、構成の全ての側面でもより質の高い文章を書くことができた。「Second, reading newspaper is learn *kanji*. It is exciting for me.」が「Second, I can learn a lot *kanji* by newspaper. It is exciting and to get ability for me.」のように改善された。

**グループ3** 低熟達度 (S5) × 高熟達度 (S6) 低熟達度生徒 (S5) は一貫して3個、高熟達度生徒 (S6) は4個、そして5個のフィードバックをペアに与えた。高熟達度生徒 (S6) のフィードバックにおいて初めのPFでは文法面のみのであったが、次のPFでは文法、内容、構成とすべての側面からフィードバックを与えることができた。

英作文において、低熟達度生徒 (S5) は、ペアからのフィードバックを積極的に活用した。FirstやSecondのような副詞を用い、構成面の改善が見られた。振り返りシートには「自分で気づけなかったミスについて学ぶことができた。互いにミスを見つけ合うことでより良い文にできたと思う。」という振り返りも見られた。しかし、知識が十分でないものについては、適切に活用することができず、エラーとなってしまった (図1参照)。高熟達度生徒 (S6) は、ペアからの一つの内容面についてのフィードバックをきっかけに、大幅に文の質が向上した (図2参照)。

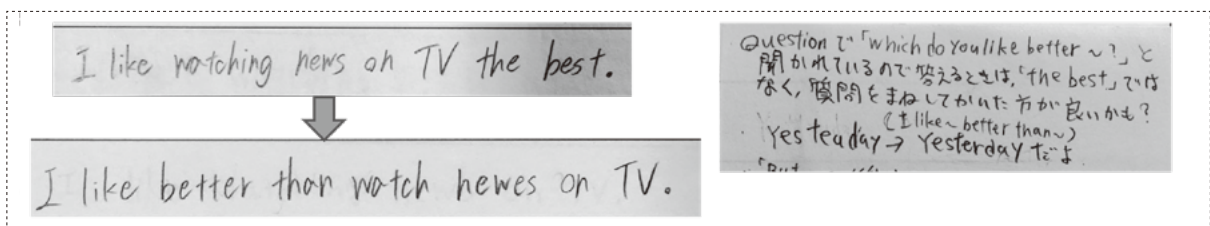


図1 英作文実例 (左 PF前後変化 右 ペアによるフィードバックの一部)

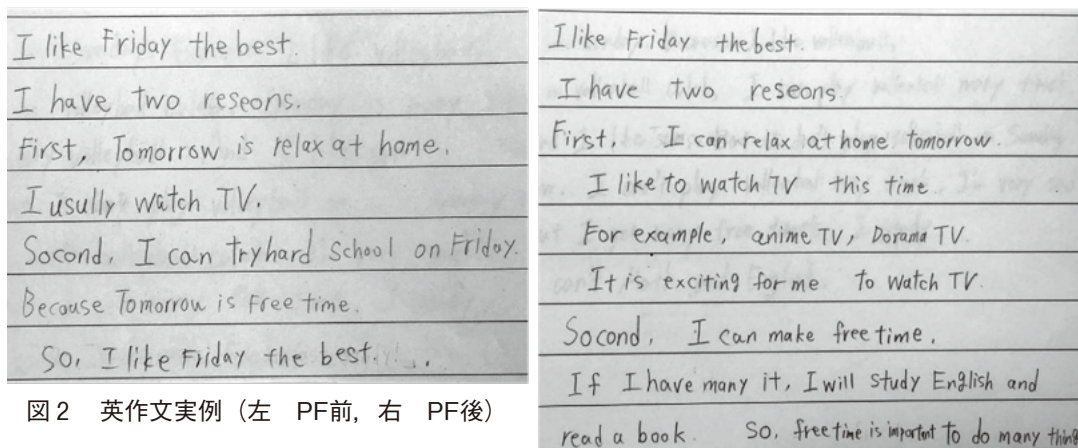


図2 英作文実例 (左 PF前, 右 PF後)

## 5 考察

本研究から、協同作業への認識について、多くの参加者が肯定的な評価をしていることがわかった。一方で、実験前と比べ、否定的な数値を示した生徒がいることも明らかになった。特に低熟達度生徒 (S1, 5) は、グループのために自分の力を使うことは楽しいかどうかのアンケート項目には、否定的な回答であった。これは、協同効用における数値の低下の要因として考えられる。しかしながら、全2回のピア・フィードバックではペアの高熟達度生徒を相手に与えたフィードバックの数は変わらなかった。また、事前調査において、英文を書くことへの難しさを感じていた低熟達度生徒 (S1) のフィードバックは、ペアの文章への感想が主であったが、後半のピア・フィードバックでは文法エラー箇所を指摘する変化があった。これは、協同学習を用いたピア・フィードバックがペアに有効に働いたとも考えられるのではないだろうか。振り返りシートにおいて、相手意識、読み手意識の言葉やピア・フィードバックへの前向きな意欲を記入していたことから言えるであろう。実験前の協同学習に関する意識の高さからもわかるように、他者と協力して学習を進めることの重要性を理解している集団であったこともこれらの要因の一つとして考えられるかもしれない。

ピア・フィードバック活動において、低熟達度生徒 (S1, 5) は、与えられるフィードバックに関して、より具体的な説明の必要性を示す結果が見られた。グループ1や3において、低熟達度生徒 (S1, 5) はフィードバックを活用しようという関心があったが、適切にそれらを活用することができず、結果としてはエラーもしくはフィードバックを無視してしまった。本実験では、口頭ピア・フィードバックの時間も設けたが、ピア・フィードバックトレーニングにおいて、フィードバックの与え方 (伝え方)、疑問点への聞き方について指導が必要である。その際、協同学習の構成要素である社会的スキルの提示をすることが重要になってくるだろう。実験前から後にかけて協同効用が高まった高熟達度生徒 (S3) の過程より、相手のフィードバックに関心を持ち、自分の英作文にどのように活用するかを考えられる生徒は、より質の高い文章を書くことに繋がるのが考えられる。協同学習を長期的に用い、全ての生徒が他者との中で協力し合うことが、一人で達成できること以上の効果を得られることを理解する必要があるだろう。また、低熟達度生徒とペアで取り組んだ生徒において、ペアからのフィードバックにはない箇所においても修正が見られた。これらはペアの熟達度に関係なく、他者の英作文を読むことで、自分自身の英作文への気づきが生まれることを示唆しているのではないだろうか。そのためには、協同的な心を持ち、ペアと学習を進めていくことがそれらを助長するだろう。

## 6 今後の課題

本研究では、限られた参加者の中で、異なる熟達度の生徒がどのようにピア・フィードバックを行うのかを調査した。それぞれの協同作業への認識の変化や、フィードバックや英作文の変容について質的に分析することができた。今後はアンケート欄に自由記述を設けたり、実際に生徒にインタビューをしたりすることで、生徒のどのような思いがピア・フィードバックに有効に働いたのか、もしくはピア・フィードバックを妨げてしまったのか、を分析することができるだろう。また、ピア・フィードバックを行う前にピア・フィードバックの有効性について繰り返し指導する必要がある。本研究の参加者は、実験前から協同作業への認識が高く、協同的な心を持っていたにも関わらず、実験後の協同作業への認識アンケートにおいて、項目によっては、数値が下がっているものもあった。時間をかけ、様々な活動の中で、協同学習およびピア・フィードバックについての継続的指導が必要であるだろう。

## 7 引用文献

- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房. (2009). 「協同作業認識尺度の開発」『教育心理学研究』57, 24-37.
- ベネッセ教育総合研究所. (2018). 『中学生の英語学習に関する意識と実態』.
- 文部科学省. (2017). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』京都：東山書房.
- Allen, D., & Katayama, A. (2016). Relative second language proficiency and the giving and receiving of written peer feedback. *System*, 56, 96-106.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). What makes cooperative learning work. In D. Kluge., S. McGuire., D. W. Johnson & R. T. Johnson (Eds), *Cooperative learning* (pp. 23-36). The Japan Association for Language Learning (JALT).
- Tsui, A., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9, 147-170.