

日本人中学生の英作文におけるpeer feedbackの可能性について

丹藤永也 弘前第二中学校

要旨

本研究は、教師からの feedback と peer feedback の先行研究を概観し、日本の中学校で行われている英作文指導の実態を踏まえ、日本人中学生の英作文指導には、どのような形で peer feedback を取り入れたら有効なのかを検証することを目的とする。

そこで今年度は、先行研究から明らかにされていることを精査しながら、英作文指導の中に peer feedback を取り入れた指導モデルを作成することとした。

先行研究について調査した結果、日本人中学生に feedback を取り入れる際には、人数や学力を考慮した peer の組み方、feedback のトレーニング、書き直し、自己評価、個に応じた feedback の仕方という点に留意しなければならないことが明らかになった。

これらを受け、実際の授業の中で peer feedback を取り入れた指導モデルを提案することとする。

【キーワード】 peer feedback 教師からの feedback 指導モデル 自己訂正能力

1. はじめに

peer とは、「同等の、友達の」という意味で、本研究における peer feedback とは、学習者が互いに相手を書いた英作文に feedback を与える活動を指す。peer feedback は、書き手のプロセスを重視する指導方法の一つだが、池田(2002)は、peer feedback とは「作文プロセスの中で学習者同士の少人数グループ(ペア、あるいはグループ)でお互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら検討し合う作文活動」としている。

feedback には、教師からの feedback と学習者が相互に行う peer feedback の2つがある。また、feedback の方法にも、直接誤りを訂正する直接 feedback と誤りの箇所に下線を引いたり、下線を引いて誤りのタイプを示したりするなどの間接 feedback の2つがある。

本研究は、学習者同士が互いに feedback を与え合う peer feedback に焦点を当て、日本人中学生にはどのような形で peer feedback を取り入れたら有効であるのかを検証する。

この peer feedback の理論的背景として、Ferris and Hedgcock(1998)は、支持する理論的基盤に、①プロセスを重視した作文指導論で、どの段階でも指導できる、②共同学習(collaborative learning)として、人とのインタラクションが認知的発達をもたらす、③第二言語習得理論として、インタラクションが第二言語習得に役立つことを挙げ、peer feedback を支持している。そして実践上の長所に、(ア)学習者が自らの学習において積極的な役割を果たす、(イ)本物の読み手から反応や質問を受けることができる、(ウ)相手の作文の長所・短所を見ることにより自分に自信をつけ、不安を取り除くことができることを挙げている。逆に短所として、(ア)表面的な問題に意識を向けすぎてしまい、全体の推敲を疎かにすることがある、(イ)学習者は曖昧で役に立たないコメントをすることがある、(ウ)相手に対し、敵対的、皮肉的、過度に批判的で、不親切になることがあることを挙げている。

教師からの feedback の効果については数多くの研究結果が報告されているが、反面、教師にとっては手間や時間がかかる作業の割にその効果はないという報告や、学習者が受け身になると主張するものもある。確かに、中学校における英作文指導の中で、添削というのはかなりの時間を要し、その結果敬遠されがちであることや、添削指導を重ねても同じ誤りを繰り返す生徒がいるということも現実としてある。英語教師であれば誰もが経験し

ていることであろう。

そこで、本研究は今年度、教師からの feedback 及び peer feedback について先行研究を概観し、モニタリングの力がつき、学習意欲が高まり、能動的な学習態度が身につくという効果が期待される peer feedback の有効な指導モデルを提案することとする。

2. 先行研究

2-1 日本人中学生の英作文における誤りの傾向

沖原(1994)は、日本人に共通する英作文の誤りを、文レベルで、①可算・不可算名詞の混用(例えば I got a good information.← a いらぬ)、②冠詞の誤用(例えば This is one of reasons we should study English.← the reason)、③品詞の混同(People are kindness.← People are kind to me.)、④従属句構造の理解不足(The number of homeless people has recently risen steeply has led to a commission of enquiry has been set up by the government.← The recent steep rise in the number of homeless people has led to a commission of enquiry being set up by the government.)を指摘し、談話レベルでは、⑤主題文の欠落、⑥文と文のつながり(cohesion/coherence)の欠如、⑦まわりくどい言い方について指摘している。そして、①と②は上級レベルになっても完全にはマスターできない文法項目であるとしている。

確かに、日本人中学生の英作文における誤りの傾向を見ると、名詞の単数や複数、冠詞、時制の誤り等、学習初期における文法事項の未定着に原因があるものが多い。また、日本語の影響を受けた語順の誤りも多く見られる。

和文英訳等の単文での英作文では、内容が問われることがないが、最近では、紹介文やスピーチ原稿等、ある程度長い文章を書かせるタスクも増えてきており、この場合、cohesion や coherence に問題があるケースも出てくる。

これらの誤りに対して peer feedback をどのように有効活用していくかというのが本研究の目的である。

2-2 教師からの feedback について

教師からの feedback は、学習者の学習活動を支援し、学習者を動機付けするものとして重要だとされ、1970年代から研究されてきた。教師からの feedback には様々な目的が考えられる(Hyland and Hyland 2006)が、主に、①学習者のライティング能力を向上させるため、②学習者の動機付けのために行われていると考えられる。このことは、日本の中学校における英作文指導で実際行われている教師による指導にも当てはまると考えられる。学習者のライティング能力の向上はもちろんのこと、その後の英語学習にも継続して取り組んでいくことができるような教育的配慮が必要である。

教師からの feedback の特徴として、Wingfield(1975)は、教師中心の作文訂正、つまり feedback を、①教師が誤りを訂正する、②教師が作文の余白にコメントや脚注をつける、③教師が口頭で生徒一人ひとりに誤りを説明する、④教師がクラス全体に誤りを例示して説明を加える、⑤教師が訂正のヒントを与え、生徒が自分で誤りを直す、という5つの形態に分類している。また、Ferris(1997)は、ライティングを指導する教師の行動を長期にわたって観察した結果、教師の feedback の特徴として、①より詳しい情報を求める、②指示や提案を与えたり推敲の要求をする、③推敲に役立つような新しい情報を与える、④学習者の作文の良い点について肯定的な feedback を与える、と述べている。この他に Zamel(1985)は、教師は表面的でローカルなエラーに注目しがちで、より大きな意味や構成に関する問題点に気づかない傾向があることや、教師のコメントは一貫性がなかったり、恣意的であったり、曖昧だったりすることも明らかにしている。このことから Zamel は、タスクの制約を考慮した柔軟な基準を設けること、コメントは明確にすること、コミュニケー

ション上の効果に注目することを主張している。

批判的なものとして、Truscott(1996)は、教師からの feedback について、エラー添削は効果がない、言語習得のプロセスを無視しているので効果が出るはずがない、恥をかかせられたという感覚を与え、かえって全般的英語能力の向上に逆影響であるとし、エラー添削は英作文教育にふさわしい手法ではなく、従って捨て去るべきである、と主張している。

しかし、本研究は、peer feedback の有効性を追究していく中で、同じ学習者への feedback という観点から教師からの feedback について明らかにされている効果を切り離して考えることはできないため、その有効性を認め、それらを活用しながら研究を推進していく立場に立つこととする。

Ferris(2003)は、教師からの feedback に関する先行研究をまとめ、①教師からの feedback は効果的であると報告している研究が多いこと、②直接 feedback より間接 feedback の方が効果的だとしている報告が多いこと、さらに③間接 feedback の場合、下線部に誤りの原因のヒントとなる記号を付けた方が効果的であることを述べている。これらを日本人中学生の場合に置き換えて考えてみた場合、いずれも共通に言えることではないかと推察でき、一つの方向性が見えてくる。英作文指導の目的の1つが最終的に自己訂正できるモニタリング力を育成することであれば、学習者に間違いに気づかせ、正しい形式を発見させることは生徒にとっても教師にとっても有益であり(Corder 1967)、間接 feedback をいかに工夫しながら授業に生かしていくかということが現場教師の課題となる。静(1994)も、間接 feedback を受けて行う書き直しは、正確な形をただ写すだけという簡単な作業でもなく、同時に自分で誤りを見つけて訂正するという難しすぎるという作業でもないとしている。静(1994)はまた、力がある生徒は下線だけでもよいが、力がまだ十分に付いていない生徒の場合には、記号がついているほうがよいとの考察を行っている。このことは、学習者の英語力に応じた feedback の必要性を示唆しており、教育現場では十分考慮しなければならないことであると考えられる。

これらの先行研究から、学習者には間接 feedback で記号をつけた下線という形が better であるということが言えそうだが、これに反し、国内の先行研究では、Robb, Ross and Shortreed(1986)や Hatori, Kanatani, Ito and Noda(1990)が、直接 feedback を与えた場合と下線、記号付き下線などの間接 feedback の条件を変えて feedback を与えた場合とを比較した結果、どの方法でも生徒の伸びに違いはなかったと主張している。また、及川・高山(2000)でも、下線を引く間接 feedback を与えた場合と feedback を全く与えなかった場合とでは生徒の伸びに差はなかったとしている。それでは、海外の研究報告は日本人には当てはまらないのであろうか。この矛盾について、DeKeyser(1993)は Robb et al.(1986)の研究結果について、また静(1996)は、Hatori et al.(1990)について問題点を指摘しており、海外での研究結果が日本人にはあてはまらないとは言えないと判断する。

このように、どの feedback が最も効果的であるかということに関しては、場所・形式・明確度の3側面の条件をきちんと考慮した上で、feedback の形式による効果の違いについて精密に調べた研究はまだない上に、Kanatani et al(1993)で述べられているように、同じ feedback を与えたとしても、学習者の英語力によって効果が異なることも予想されるため明言はできないだろう。このことは、学校現場の授業に feedback を取り入れる上で十分配慮されなければならないことである。

教師による feedback に対する学習者の意識についても研究がなされている。例えば、Leki(1991)では、学習者は、教師からの文法的なエラーへの feedback や内容についてのコメントに関して注意をよく見ていることが報告されている。Kanatani et al.(1993)でも日本の高校生を対象とした調査で、学習者は feedback をよく見ていることを明らかにしている。Ferris(1995)では、ほとんどの被験者が教師からの feedback は役に立つと報告している。また、教師からの feedback の中でも文法的なエラーへの feedback を望む傾向があることが

多くの先行研究で報告されている。Leki(1991)によると、生徒は、間違った部分に印をつけて正しい答えを書いたり、ヒントを与えられることを望んでいると報告している。

これらの研究から、学習者は教師からの feedback を望んでおり、さらにそれらは役に立つものであるという認識を持っているということが言えるだろう。しかし、このことは、学習者が自分の書いた英文を教師が直してくれると思いき、自分のモニタリングを十分働かせない可能性があることを示唆している。つまり学習者が correction に対して受け身的な姿勢でいるのではないかという危惧があるのである。peer feedback を活用する際には、このことにも十分配慮しなければならない。

書き直しについても多くの研究がなされている。書き直しとは、教師から受けた feedback をもとに学習者が自分の英作文を訂正することである。Ferris(2003)によると、先行研究を概観したところ、書き直しは有効であるとする研究が多いとしている。Ashwell(2000)は、書き直しの際、学習者は70%程度の feedback を活用するとしている。Ferris(1997)は、教師のコメントの仕方で行う書き直しが異なること、情報の要求や文法についての簡単なコメントが書き直しにおいて大きな変化をもたらすこと、わかりにくいコメントは学習者を混乱させるため避けるべきであることを報告している。ただし、Hyland(1998)によると、それぞれの学習者がどの種類の feedback を使うか、教師の feedback をどの程度書き直しに使うかには個人差があるので、個人差を考慮した指導が必要であると主張している。

国内では静(1996)が、短期的研究で、直接 feedback を学習者に与えて、書き直しをさせた場合とさせなかった場合とを比較した結果、書き直しをさせた方が統計的に有意であると報告している。これに対し、及川・高山(2000)と高山・及川(2001)では、長期的研究の結果、書き直しは正確さを高めるが、書く量は減ると報告している。さらにこの研究を継続した結果、最終的に書き直しは冠詞の正確さの向上に寄与するのみであるとしている。有嶋(2005)は、日本人高校生を対象とした研究で、教師の feedback は、それ自体では生徒の英作文における英語力を伸ばす効果は低く、教師の feedback を踏まえた生徒の書き直しが力を伸ばすことに寄与するとしている。池田(2002)は、教師の feedback は文法及び構成において行うことがより効果的であるとしている。

教師のコメントに対する学習者の態度に関する研究では、Radechi & Swales(1988)が、学習者はほめ言葉だけでは満足せず、建設的な批判を望むと報告している。

2-3 peer feedbackについて

これまでの先行研究を概観すると、peer feedback については賛否があり、議論の結論は出ていない。その理由として、feedback の方法や内容の多様さ、対象の多様さ、feedback を与える時期、回数などの条件が統一されていない等が挙げられる。しかし、個々の研究報告を日本人中学生の実態を照らし合わせたときに有効であろうと考えられるものも多くあるので、慎重に議論を重ねていきたい。

Leki(1990)、Connor and Asenavage(1994)、Carson and Nelson(1996)などは、peer feedback には限界があり、害を与える可能性もあるという理由から、英作文授業で扱うことに消極的である。確かに、中学生の英語力や生徒が行う feedback の信頼性、生徒同士の人間関係等、不安な点はいくつか挙げられる。しかし、本研究は日本人中学生の英作文指導における peer feedback の有効性を検証することを目的とするため、peer feedback を積極的に活用する立場に立ち、研究を推進することとする。

Witbeck(1976)は、従来行われてきた教師からの訂正は学習者に受け身の態度が身についてしまうため効果がないとし、学習者がグループで誤りを訂正する peer correction procedure を提案している。これには、①教師が黒板などを使って、作文の誤りを例示し、教師の指示に従ってグループ内で誤りを指摘し合い訂正する、②生徒が提出した作文を教

師が直ちに2人1組になっている生徒に配布し、組毎に誤りを訂正して書き直させる、③問題解決の1種で、教師のヒントを頼りに各グループで訂正する、④訂正すべき箇所を残した作文を、初めは各生徒に、次に各グループに与え、訂正すべき誤りを焦点化した後生徒に訂正させる、の4つの形態が示されている。この方法の長所は、生徒が他の生徒の誤りを直す学習を通して、訂正に必要なルールを会得し、誤りは作文につきものであるとして、自分だけの弱点ではないことを理解できる点であるとしている。

教師からの feedback との比較では、Chaudron(1984)、Hedgcock and Lefkowitz(1994)、Caulk(1994)は、peer feedback は教師からの feedback と同程度の効果があるとしている。また、Paulus(1999)は、writing での学習者が訂正する feedback と教師からの feedback について、修正前のテキストと修正後のテキストを比較した結果、学生の訂正は有効だったが、教師の feedback は学習者のものよりもよく使われていたとしている。

Mendonca and Johnson (1994)は、学習者は peer feedback を鵜呑みにするのではなく、自分で考えながら作文の修正を行うことがわかったとしている。また、インタビュー結果より、学習者は peer feedback を役立つものと考えていることも明らかになった。調査結果から、L2 ライティングにおける peer feedback の必要性和学習者の作文における peer feedback の価値を強調している。

Jacobs(1989)は、ペアでの作文活動で間違っただけの peer feedback を受けた場合に作文に悪影響が出るかどうかを実証的に検証した結果、間違っただけの peer feedback が間違いを誘発することは少ないことがわかり、Jacobs は、peer feedback やグループでの作文活動がもっと作文学習に組み入れられるべきだと主張している。しかし、この報告は中学校ではあまりあてはまらないと考える。英語力の低い生徒は、自分で正しいかどうかの判断ができないため、そのまま誤りの訂正を受け入れる可能性があるため、注意しなければならない。

Masaki(1997)は、peer feedback の影響を調査した結果、peer feedback が常に効果のある指導法とまでは言い切れないことを示し、英作文の書き直しの仕方をしっかりと指導することや、英語力に応じてペアを組ませることが必要だと述べている。

Caulk(1994)は実験の結果、学習者の feedback のうち、妥当な提案は 89 %あり、教師が触れなかった妥当な提案も 60 %あると報告し、peer feedback は教師からの feedback と相補的であると主張している。しかし、これも中学生の英語力を考えると、教師の feedback と peer feedback は相補的な関係にあるとは言えないだろう。

Ferris(1999)は、Peer-Self-Feedback は表層レベルのエラーを減らし、audience-conscious (読み手意識)を付けるとしている。

協調的な学習という観点からの研究報告もある。Swain(1997)によると、協調的な対話において、学習者は言語での問題を解決して、言語についての知識を構築しようとする。Vygotsky(1987)は、学習が起こるためにはより知識がある人の存在が必要で、その人の助けによって学習者は発達することができるとしている。Tudge(1990)や Wells(1999)は、peer-peer 間のインタラクションでも学習は強化されることを示した。Storch(2000, 2001a, 2001b)は、協調学習では文法の正確さの割合は改善され、学習者が文法に焦点を当てた問題を行っている際、協調学習やメタトークは文法の正確性の面で効果的であったとしている。Tang and Tithecott(1999)は、協調学習のトレーニングを受けた学習者は、受けていない学習者よりも作文の意味的な修正が増え、スコアも上回ったことから、協調学習には参加するためのトレーニングが必要であるとしている。

読み手意識に関連した研究報告もある。西村(2000)は、日本人大学生を対象として行った研究として、同輩・自己訂正演習(peer-self-editing)がエラー添削行為を「新情報発見行為」と位置づけ、「読み手を意識する」(audience-conscious)態度を身に付けることを可能にすることを示している。Flower(1979)はよい作文は読み手主導で、悪い作文は書き手主導であるとしている。Elbow(1987)は、威圧的な読み手(intimidating audience)を想定す

ると思考をつぶす可能性があるので、英作文を書き始める初期には読み手を過度に意識することなく、アイデアを出し、その後でアイデアを掘り下げる過程で読み手を意識して読み手主導の効果的英作文を作るのが望ましいと主張している。西村(1998)は、日本語の作文(特に説明文)教育では英語での英作文教育とは対照的に、読み手意識が希薄であると報告している。

日本人を対象とした研究としては、西村(2000)が、適当なクラス・グループ分けを行えば、同輩・自己訂正演習が日本人大学生の英作文教育に効果的である可能性が高いとしている。また、中西(2007)は、Ferris(2002)の *peer-editing* を取り上げ、英語教師志望の大学生を対象とし、*peer-editing* の効果を探った結果、①誤り産出の割合が減少し、特に語彙的誤りにおいてこの傾向が見られたこと、②学習者間で指摘されやすいためまたはされにくい誤りを分析した結果、冠詞に関する誤りが指摘されにくい、主語-動詞 *agreement* に関して不必要な指摘が多く見られた、ということを示している。Yakame(2005)は、学生が互いのパラグラフに対してコメントすることは、指導者の直接的なインプットがなくても改善されるべき内容を理解させることができるとしている。田中(2003)は相互評価の利点として、①他者から評価を受けることで真剣さが増す、②評価に対する責任感が生まれ、受け身の姿勢が少なくなる、③評価の観点が自分のプロダクトに活用できることを挙げている。

日本人中学生を対象とした *peer feedback* に関する先行研究は数少ない。石川(2000)は、書き方や書く内容が思いつかず書けなかった生徒も、*peer feedback* を通して内容に注意が向き、書くことに対する抵抗が減少したとしている。上杉(2006)は、「読むこと」と関連づけながら *peer feedback* を取り入れて「書くこと」を支援した結果、作文量が増えたこと、接続詞などを使って文章が論理的になったこと、思いや考えを適切に書こうとする意欲が高まったことを報告している。

peer feedback については賛否があること、また日本人中学生を対象とした先行研究がほとんどないことは、この研究の困難さを示唆している。

しかし、逆にこれまで先行研究で報告されてきた効果は、日本人中学生の英作文指導の改善にも効果があると期待される。例えば、学習者が評価者としての観点を持つことでモニタリングの力がつき、積極的な学習態度が養われ、*autonomy* が育成される等である。やはり、中学生が行う *feedback* の信頼性が低いというのは明らかであるため、いろいろな注意や配慮が必要であることは確かである。実際に中学生にどのような *feedback* をさせるかということになるが、Ross(1982)によると、十分モニターが働かなかった結果だと判断される誤りに関しては直接訂正より、自力による改善を促す方がよいとされる。ただしこの場合、Itagaki and McNamus(1995)は、自力といっても完全な自己訂正ではかなり無理があり、何らかのヒントを与えてやる必要があるとしている。例えば、自己訂正のできにくい誤りのタイプとして語彙選択に関するものが挙げられている(Ross1982)が、そのような誤りに対しては直接、使うべき表現を示してやる方がよい。ただし、直接訂正は特に下位の生徒を補助する上で欠かせない指導であるが、正解を教えてしまうという性質上、機械的な単なる書き写しになる危険性がある(静 1996)。このことから、既習内容が定着しているかどうか教師が確認する必要があり、それにより *feedback* の使い分けが必要となる。これを *peer* 間で行うことは不可能であるため、*feedback* の仕方を統一し、最終的には教師からの *feedback* を行うことも必要になる可能性もある。

よって本研究では、いろいろなことを想定し、どのような形で *peer feedback* を取り入れていくのがよいのかを検証していくこととする。

3. 研究について

3-1 目的

本研究の今年度の目的は、教師からの feedback 及び peer feedback についての先行研究を概観し、学習者にとって、モニタリングの力がつき、学習意欲が高まり、能動的な学習態度が身につくという効果が期待され、教師には添削の時間の削減が期待できる peer feedback の有効な指導モデルを提案することである。

3-2 リサーチ・クエスション

- 1 日本人中学生の英作文指導には、どのような形で peer feedback を取り入れたら有効か。
- 2 peer feedback は、英作文における自己訂正能力を高めることができるか。

3-3 研究内容

3-3-1 対象

弘前市内中学校第3学年英語科選択授業受講生徒を対象とする。

3-3-2 指導期間

平成20年度1学期間に8回行う。

3-3-3 指導モデルについて

指導の手順として、peer feedback を取り入れるのにあたり、peer feedback についての説明を行い、これから自分たちが行う活動について十分理解を図る。その次に、feedback の例を示し、訂正やコメントの仕方を練習する。今回は誤りの訂正の方法として、間接 feedback を採用する。これは先行研究でも間接 feedback の方が効果があるということと、誤りの英作文を書いた側に対し「気づき」を促すことがモニタリングの力を育成するのではないかと考えたからである。feedback の練習については先行研究でその必要性について明らかにされている。

その後、実際に英作文活動を行う。教師が毎回トピックを与え、パラグラフを書かせる。制限時間は25分とする。語数や文数に関しては特に指示を出さず、内容を表現できればよいものとする。辞書の使用は認める。制限時間後は peer 同士で作文を交換し、feedback を行う。また、feedback として、内容、構成、文法の3観点から5段階で評価をつけさせ、コメントを書かせる。その後本人に返却し、互いの feedback について説明をする。この段階で間接的な訂正に対して直接答えを求めた場合には答えを提示することとする。これは、学習者の英語力によって feedback の効果が異なるという先行研究に配慮したものである。互いの説明が終わった後は、本人に書き直しをさせ、最後に自己評価と感想を書かせる。

3-3-4 peer の組み方について

peer の組み方は基本的に2人1組とする。学力によって feedback の効果が異なるという先行研究の結果から、学力を A, B, C の3段階に分け、それぞれの組み方で peer feedback を行ってみる。分ける基準は、全国標準診断的学力検査(NRT)の結果を参考に、評価が5と4をA、3をB、2と1をCとする。ただし、生徒の活動状況に合わせ、特にC同士の活動は困難が予想されるため、3人での活動をさせる準備もしておく。

3-3-5 検証について

まず、事前と事後でパラグラフを書かせ、誤りの傾向とその出現率を比較することで、

英作文能力が伸長されたかどうかを検証する。また、書き直しで正しく書き直される修正率や peer が行う訂正の正確さも検証する。さらに、peer feedback で行った観点別の評価も事前と事後で比較し、観点毎による伸長を検証する。事前と事後に行うアンケートや感想等の記述から、peer feedback に対する学習者の意識を調査し、peer feedback を有効に活用するための方向性を探る。

さらには、自己訂正能力の育成の可能性や教師からの feedback との関連についても念頭に置き、検証作業を行うこととする。

4. おわりに

今年度は、feedback 及び peer feedback に関する理論的背景や先行研究を概観し、そこから日本人中学生の英作文指導において有効だと思われる研究報告と日本人中学生の英作文指導の実態を照らし合わせながら、peer feedback を取り入れた指導モデルを提案するに留まった。来年度は、ある程度の時間的スパンの中で、この指導モデルを実際に検証することとする。

Ferris (2003) は、Peer-Self-Editing を主張し、最終的に自分が書いた英文を自分で客観的に訂正できるようにしなければならないとしている。最終的には、学習者が自分の英作文を自分で訂正しながら書き上げる能力を育成したいと考え、そのための一段階として peer feedback を有効なものとして考えている。

文献

- Ashwell, T. (2000) ; Patterns of response to student writing in a multiple-draft composition classroom : Is content feedback followed by form feedback the best method?, *Journal of Second Language Writing*, 9 (3), pp.227-257.
- Carson, G.J. and Nelson, L.G. (1996) ; Chinese students' perception of ESL peer response group interaction, *Journal of Second Language Writing*, 5:1, pp.1-20.
- Caulk, N. (1994) ; Comparing teacher and student responses to written work., *TESOL Quarterly*, 28(1), pp.181-188.
- Chaudron, C. (1984) ; The effects of feedback on students' composition revisions, *Relc Journal*, 15:2, pp.1-14.
- Connor, U. and Asenavage, K. (1994) ; Peer response group in ESL writing classes : How much impact on revision?, *Journal of Second Language Writing*, 3:3, pp.257-276.
- Corder, S. (1967) ; The significance of learner's errors, *IRAL*, 5, pp.161-170.
- Dekeyser, R.M. (1993) ; The effects of error correction on grammar knowledge and oral proficiency., *The Modern Language Journal*, 77, pp.501-514.
- Elbow, P. (1987) ; Closing My Eyes As I speak : An Argument for Ignoring Audience, *College English*, 49 (1), pp.50-69.
- Ferris, D. (1997) ; The influence of teacher commentary on student revision, *TESOL Quarterly*, 31, pp.315-339.
- Ferris, D. (2002) ; Treatment of error in second language student writing, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2003) ; Response to Student Writing : Implications for Second Language Students., Mahwah, NJ, Lawrence Earlbaum.
- Ferris, D. & Hedgcock, J. (1998) ; Teaching ESL Composition, Mahwah, NJ, Lawrence Earlbaum.
- Flower, L. (1979) ; Writer-Based-Prose : A Cognitive Basis for Problems in Writing., *College English*, 41 (1), pp.19-37.

- Hatori, H., Kanatani, K., Ito, K., and Noda, T. (1990) ; Effectiveness and limitations of Instructional Intervention by the teacher-Writing Tasks in EFL-, 昭和 63 年—平成元年度文部省科学研究費補助金研究一般研究 B (課題番号 63450035), 東京, 文部省.
- Hedgcock, J. and Lefkowitz, N. (1994) ; Feedback on feedback : Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing., *Journal of Second Language Writing*, 3 (2), pp.141-163.
- Hyland, F. (1998) ; The impact of teacher written feedback on individual writers., *Journal of Second Language Writing*, 7 (3), pp.255-286.
- Hyland, F & Hyland, K. (2006) ; Feedback on second language students' writing, *Language Teaching*, 39, pp.83-101.
- Itagaki, N. and MacManus, M.K. (1998) ; A psychological analysis of errors, revision and effect of feedback on English composition : Grammatical knowledge, metalinguistic monitoring, and proficiency levels., *ARERE*, 9, pp.127-137.
- Jacobs, G. (1989) ; *Dictionaries Can Help Writing : If Students Know How to Use Them.*, Honolulu, Hawaii, Department of Educational Psychology.
- Kanatani, K., Ito, I., Noda, T., Tono, Y., and Katayama, N. (1993) ; The Role of Teacher Feedback in EFL Writing Instruction. (平成 3-4 年度文部省科学研究費補助金研究一般研究 B (課題番号 03451105), 東京, 文部省.
- Leki, I. (1991) ; Coaching from the margins : issues in written response., In B Kroll (Ed.), pp.57-58.
- Masaki, M. (1997) Peer feedback in a Japanese EFL writing classroom, 大学英語教育学会 (JACET) 関西支部第 4 次研究プロジェクト英作文指導研究会紀要, 第 2 号, pp.43-54.
- Mendoca, C. and Johnson, K. (1994) ; Peer review negotiations : Revision activities in ESL writing instruction, *TESOL Quarterly*, 28 (4), pp.745-769.
- Merril Swain, Lindsay Brooks and Agustina Tocalli-Beller (2002) ; Peer-peer dialogue as a means of second language learning, *Annual Review of Applied Linguistics* 22, pp.171-185.
- Radechi, P. & Swales, J. (1998) ; ESL student reaction to written comments on their written work., *System* 16, pp.355-365.
- Robb, T., Ross, S. and Shortreed, I. (1986) ; Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality., *TESOL Quarterly*, 20, pp.83-93.
- Truscott, J. (1996) ; The case against grammar correction in L2 writing classes, *Language Learning*, 46, pp.327-369.
- Yakame, H. (2005) ; The Role of Peer Feedback in the EFL Writing Classroom, *ARERE*, 16, pp.101-110.
- Zamel, V. (1985) ; Responding to student writing, *TESOL Quarterly*.19 (1) .pp.79-102.
- 有嶋宏一 (2005) ; 高校生の自由英作文における教師の Feedback と書き直しの効果, *STEP BULLETIN*, vol.17, pp.107-118.
- 池田玲子 (2002) ; 第二言語教育でのピア・レスポンス研究— ESL から日本語教育に向けて—, *言語文化と日本語教育* 5 月特集号
- 石川恭子 (2000) ; 中学校の英作文指導における効果的なピア・フィードバックの研究, *中部英語教育学会研究紀要*, 第 30 号
- 占部昌蔵 (2006) ; 中学生へのまとまった期間での自由英作文指導 : ピアフィードバックを応用して, *中部英語教育学会研究紀要*, 第 36 号
- 及川賢・高山芳樹 (2000) ; 自由英作文における error feedback と revision の効果, *関東甲信越英語教育学会紀要*, 第 14 号, pp.43-54.
- 沖原勝昭 (編) 垣田直巳 (監) (1985) ; *英語のライティング*, 東京, 大修館書店
- 沖原勝昭 (編) (1994) ; *英作文添削法と評価*, *英語教育*, 12 月号 pp.29-31.
- 小室俊明 (2001) ; *英語ライティング論—書く力と指導を科学する*, 東京, 河源社
- 静哲人 (1994) ; 英作文推敲法の有効性の比較—学習者の視点から—, *関東甲信越英語教育学会紀要*,

第8号, pp.11-22.

静哲人(1996);ライティング指導における教師の添削の効果の過小評価に対する警告ーパイロット
スタディの結果を参考にー, 関東甲信越英語教育学会紀要, 第10号, pp.25-33.

高山芳樹・及川賢(2001);自由英作文の長期的 revision の効果, 関東甲信越英語教育学会紀要,
第16号, pp.59-60.

伊達正起(2003); The Effects of Feedback and Drill on the Awareness of Errors and Retaining of that
Awareness in Written English, 中部地区英語教育学会紀要, 32, pp.57-64

中西のりこ(2007)JACET 関西支部2007年度春季大会研究発表

西村由起子(2000);英作文エラー添削(Error-Correction)における同輩・自己訂正演習
(Peer-Self-Editing)の可能性, 東洋学園大学紀要, 第8号

畑野喜信(2004);自由英作文の生徒評価ーその結果と考察, 中国地区英語教育学会研究紀要 34号
pp.107-111.