

## 1. はじめに

これは、獨協大学外国語学部の英語・交流文化の両学科に導入されているE-learning授業を紹介する実践論文である。当該授業は1年生にとっての必修授業であり、英語の基礎知識（特に語彙・文法）と基礎能力（特にライティング力）の育成と、E-learning教材を自ら活用する学習者の自律性を養うことを目的としている。2006年度のカリキュラム改訂を機に、英語学科の学生を対象に行われ、2009年の交流文化学科開設年度より本学科にも導入された。授業を重ねる中で、この比較的新しい授業の内容をより良いものにしてと複数の担当教員が検討を重ねてきたが、その一案としてライティング活動のいっそうの充実化を計るためにオンラインでの学習者間フィードバック（peer feedback）活動の実施が挙げられた。プロトタイプの作成や試行錯誤を経て、2010年度秋学期（後期）の授業より実施された。以下本論では、学習者間フィードバック活動を取り入れたE-learning形式の英語ライティング活動を実施するに至った理論的背景、授業の紹介、授業において得られたエッセイデータの分析結果を紹介する。

## 2. 背景

近年、ますます多くの外国語（英語）学習用E-learning教材が開発され市場に出回っている。その中でもここで特に注目したいのは、学習者に英語でのエッセイライティングを課すE-learning教材である。数百語から成るエッセイを人間の担当教員が採点するのは、労力的にも時間的にも非常に骨の折れる作業である。その負担の大きさのため、高等教育機関における英語学習には不可欠であるエッセイライティングの課題そのものを回避してしまう指導者がいるということは、しばしば教育現場において問題になっている。獨協大学外国語学部には多くの学生が在籍しているため、きめ細かな作文指導が難しいという問題を常に抱えている。その点において、自動添削システムを装備している、Educational Testing Service (ETS®) が開発した *Criterion*® などは、人間を助ける有効なE-learning教材として有効であるといえる。本学においても、2006年から一部の学科に導入している。

しかしながら、このようなエッセイ・ライティング用E-learning教材では、E-learningならではの問題点がより鮮明に浮かび上がってくるのもまた事実である。語彙や文法、読解の学習といった明確な解答が存在し得るタスクに対し、エッセイでは語彙・文法的正確さ（lexical/grammatical accuracy）の他には正解を求めることが難しい。エッセイは書き手の作品であり、コンピュータ・プログラムで評価するには限界がある。学習者の心的状態としても、初めのうちはプログラムに対して面白みを感じるが、他者の目に触れないエッセイを書き続けることで学習への動機付け

が著しく低下していくおそれがある。

このような問題の解決策として有効だと考えられるのが、学習者間評価（peer assessment）である。仲間（peer）を評価することは学習者の自律を促し、学習への態度も積極的になるとされている（Fitz-Gibbon & Reay, 1982<sup>(1)</sup>; Assinder, 1991<sup>(2)</sup>）。言語学習における学習者の自律の重要性は、第2言語習得研究分野において以前から指摘されてきた（Littlejohn, 1982<sup>(3)</sup>, 1983<sup>(4)</sup>）。過去の研究の中には、教師よりも仲間からのフィードバックの方がむしろ効果的であると報告しているもの（Witbeck, 1976<sup>(5)</sup>; Caulk, 1994<sup>(6)</sup>）、フィードバックをもらうよりも実際に与えることがエッセイの構成、談話的側面の能力向上に寄与するとしているもの（Lundstrom & Baker, 2009<sup>(7)</sup>）がある。日本のような英語を外国語として学習する（English as a foreign language, EFL）環境における学習者間フィードバック活動の有用性も認められている（Kamimura, 2006<sup>(8)</sup>）。

実践においては、学習者が協働する場合、能力に差がある方がグループ内に社会的階層が生起し、その結果生じる役割分担が相互学習をスムーズにするという指摘がある（津田, 2010<sup>(9)</sup>）。しかし一方で、能力が高い学習者の方がよりスムーズに学習者同士の活動に適応し（Harris & Noyau, 1990<sup>(10)</sup>）、そしてレベルが高い学習者でなければ学習の効果が発揮されないともされている（Carpenter, 1996<sup>(11)</sup>）。それを踏まえるならば、英語を専門とする大学生に対して学習者間フィードバック（peer feedback）活動を導入することは、より高い学習効果を期待できると考えられる。

## 3. 授業について

### 3.1 授業名称と目的

ここで取り上げている授業の名称は「E-learning」といい、外国語学部英語学科および交流文化学科の1年生にとって必修の授業である。春学期（前期）に「E-learning I」、秋学期（後期）に「E-learning II」が開講される。この授業の目的の一つは、時間や場所を選ばずに行えるE-learningの特色を生かし、受講生が自律性の高い英語学習を行う習慣を身につけることである。加えて、他の授業では十分に行えない、語彙・文法の学習と、まとまった英文を数多く書きライティングに対する抵抗力を軽減する課題の実践も、授業で達成すべき目的に含まれる。つまり、学習内容は、語彙、文法、ライティングを中心としている。語彙、文法については、株式会社アルク教育社が提供する *ALC NetAcademy* 2 を利用しながら学習する。受講者は教員によって決められた範囲の語彙・表現を一定期間内で学習してくることを求められ、2週間に一度の対面形式授業中に当該の単語で構成された語彙問題・文法問題のテストを受ける。ライティングについては、ETS®

<sup>1</sup> <http://www.cieej.or.jp/toefl/criterion/index.html>

<sup>2</sup> <http://www.alc-education.co.jp/academic/net/index.html>

が提供する、英語エッセイ自動添削プログラムを搭載する *Criterion*® (羽山, 2012<sup>12</sup>) を利用する。

本論では特に、2010 年度秋学期に実施された E-learning II の授業実践を紹介する。この学期では、受講生は特定のライティング課題に取り組み *Criterion*® にエッセイを提出した後、他の受講者のエッセイを添削し、そして自分のエッセイを添削されるという「学習者間フィードバック活動」に取り組んだ。授業の流れとフィードバック活動の詳細は後述する。

### 3.2 受講者数

2010 年度入学の外国語学部英語学科 1 年生 53 名と、交流文化学科 1 年生 138 名、再履修者 5 名の、合計 196 名が本授業の受講者だった。英語学科の場合は、入学時に行われたプレースメントテストにおいて良い成績を取り、上位クラスに配属された学生たちである。交流文化学科の場合は、全クラスが対象となっている。再履修者の 5 名はいずれも交流文化学科所属の学生たちだった。

### 3.3 シラバス

2010 年度秋学期の E-learning II は 2010 年 9 月 24 日 (金) から 2011 年 1 月 7 日 (金) までの計 14 回設定されていた。対面授業は 2 週間に一度行われ、その場では *ALC NetAcademy 2* を用いて勉強した語彙から成る単語、文法テストを実施した。テストの後は、*Criterion*® の前回の課題の結果について解説を行い、続けて新しいエッセイライティング課題を発表し、良い文章を書くためのヒントなどを提示した。受講者は、対面授業においてエッセイライティングの課題が提示された日を含め 6 日間でそれを完成させ *Criterion*® に提出する。課題提示の 2 週間後の対面授業では提出されたエッセイの結果の概要と、共通して見られた英語の誤りについてのミニレクチャーが行われ、そして続けてピアフィードバックを行うように指示された。その際、どういう点に着目し、どのような訂正やコメントを施すのが良いか、アドバイスも併せて提示した。第 1 回授業と第 3 回授業では、印刷されたサンプルエッセイを用いてフィードバックの練習も行った。

以下が、当該学期のシラバスである。

9/24	ガイダンス, <i>Criterion</i> ® 課題(1)	9/30 締切
10/1	ALC 自習	
10/8	テスト(1), <i>Criterion</i> ® 課題(1)Feedback	10/18 締切
10/15	ALC 自習	
10/22	テスト(2), <i>Criterion</i> ® 課題(2)	11/8 締切
11/5	ALC 自習	
11/12	テスト(3), <i>Criterion</i> ® 課題(2)Feedback	11/22 締切
11/19	ALC 自習	
11/26	中間テスト, <i>Criterion</i> ® 課題(3)	12/6 締切
12/3	ALC 自習	

<sup>3</sup> TOEIC スコア 720 以上が基準となっている。

12/10 テスト(4), *Criterion*® 課題(3)Feedback 12/20 締切  
 12/17 ALC 自習  
 12/24 テスト(5), *Criterion*® 課題(4) 1/4 締切  
 1/7 ALC 自習, *Criterion*® 課題(4)Feedback 1/17 締切  
 テスト期間 学期末テスト

### 3.4 エッセイ課題

*Criterion*® を介して出された英語エッセイ課題は学期を通して 4 つあった。それぞれのトピックは下の表 1 の通りである。

表 1 英語エッセイ課題

回	提出期間	タイトル	概要
1	9/24-9/30	Heroes Today	現代社会における、われわれにとってのヒーローとは誰か。彼(ら)は私たちの人生にどのような影響を与えているか。
2	10/22-11/8	Virtual Students	E-learning が発達している現在、対面のないオンライン上でのみクラスについてどう考えるか。その利点・欠点を論じなさい。
3	11/26-12/6	The Ever-Changing You	4 年前の自分と今の自分を比較しなさい。3 つの変った点、3 つの変わらない点について、それぞれ書きなさい。
4	12/24-1/4	Being an Adult	「大人」とはどういう人のことを言うのか。具体例を挙げて説明しなさい。

### 3.5 受講者間フィードバック活動

受講者間フィードバック活動は、本授業のこの活動のために開発された E-learning プログラム<sup>4</sup> を使用した。Moodle<sup>5</sup> を利用し、外国語学部英語学科の安井美代子教授が作成を担当された。開発にあたっては、2008 年度から着手し<sup>6</sup>、2009 年度秋学期にプロトタイプを使用し授業中に一度活動を行った。問題点を修正し、2010 年度秋学期から実行されることとなった。

この受講者間フィードバック活動システムに登録されている受講者は、予め指定されたサイトにアクセスし、与えられた ID とパスワードを用いてログインする。個人の画面では、添削すべき英語エッセイがダウンロードできるように表示されている。英語エッセイは受講者の中の 1 名により書かれたもので、ファイルはリッチテキスト形式になっている。ファイルには、本人

<sup>4</sup> <http://dokkyo-clearing.sakura.ne.jp/>

<sup>5</sup> <http://moodle.org/>

<sup>6</sup> 当時は科学研究費補助金(基盤研究(C), 19520503, 代表者: 清水由理子)を開発費用に充てていた。

がエッセイ中に特に記述しない限り書き手を特定する情報は含まれておらず、フィードバックをする学生は誰のエッセイなのかを知ることはない<sup>7</sup>。学生はダウンロードしたファイルを MS Word で開き、変更履歴が記録・表示される機能と、コメント機能の二つを用いてエッセイの修正やコメント等の記入をする。修正やコメントは合わせて 10 以上にしなければいけないと条件をつけた。フィードバックの記述が加えられたファイルを保存し、同サイトからアップロードをすると、書き手がそれを閲覧できるようになっている。このフィードバックすべきファイルのダウンロードから、返却するためのアップロードまでは 11 日間が与えられた。締切を過ぎるとファイルのアップロードはできないようになっている。また、自分のエッセイも同様に他の受講者が添削を行い、プログラムを介して返却することになっている。

学生には、秋学期の一回目の対面授業 (9 月 24 日) と三回目の対面授業 (10 月 8 日) でフィードバック方法について説明を行った。それは、(1) どのような手順でファイル进行操作するかという技術的な側面と、(2) どのような観点から英文エッセイの添削を行ったりコメントをつけるかという英語学習的な側面の両方についてであった。前者については、手順を「1」～「11」のステップとして記したマニュアルを作成し、配布した。後者については、(a) 英語の語彙的、文法的誤り (error) や不自然さを見つけ、訂正候補を挙げること、

(b) 表現の繰り返しの多さを指摘し、言い換えの候補を挙げること、(c) 解読できない箇所を指摘し、その旨を伝えること、(d) 各段落が一つのトピックによって構成されているかを評価すること、(e) 段落の入れ替えをした方が良いなど、談話構成について助言をすること、(f) 具体例の追加など、加筆の提案をすること、

(g) 良い点・改善の必要がある点について、全体的なコメントを最後に記すこと、などをフィードバックの観点として予め提示した。(a)～(g) それぞれの具体例を、サンプルエッセイを用いて教員が示した。以下図 1 は、マニュアルにも掲載したサンプルエッセイの添削例である。

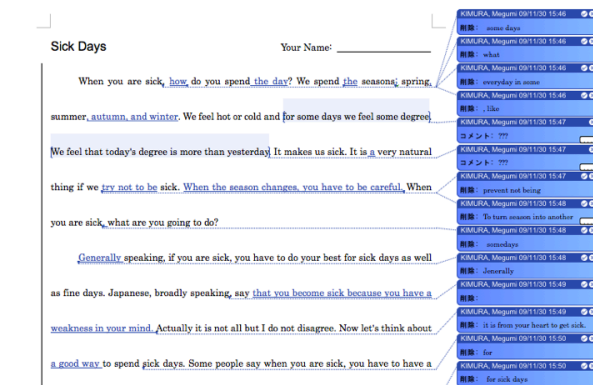


図 1 サンプルエッセイの添削例

<sup>7</sup> Carson & Nelson (1996)<sup>(13)</sup>、Hosack (2005)<sup>(14)</sup>、隅田 (2010)<sup>(15)</sup> などにより、学習者が相互に評価しあう活動は匿名で行った方が良いと判断される。

毎回のフィードバック活動のために教員が行うことは、*Criterion*®に提出されたエッセイが含まれる csv ファイルのダウンロードと Moodle へのアップロード、ファイルを振り分けるために受講生をランダム化する<sup>8</sup>こと、締切の設定、学生からのメールでの問い合わせやクレーム<sup>9</sup>に対応することである。

以下の図 2 と図 3 は、フィードバック活動を行うためのサイトのスクリーンショットである。それぞれ添削すべきファイルをダウンロードするための画面、そして添削が終了したファイルを返却すべくアップロードする画面を示している。



図 2 添削すべきファイルのダウンロード画面

Essay to review:

g012.rtf

Upload the file you have reviewed

このファイルをアップロードする

Lastest essay review: g012.rtf

Last uploaded on 2010年 09月 23日(木曜日) 20:44

図 3 添削済みファイルのアップロード画面

## 4. 英語エッセイデータの分析

### 4.1 データの概要と分析の観点

本節では、4 回のエッセイライティングによって得られたデータを紹介する。本論は、学習者間フィードバック活動の効果を実証するための科学的分析手順をとるものではない。しかし、実施による学習者パフォーマンスへの影響の一端をうかがい知るために、データに対していくつかの観点から分析を試みる。まず、得

<sup>8</sup> 実際には完全なランダムではなく、一覧になっている受講者を 5～7 人ずらして、フィードバックをやりとりする組み合わせを作る。フィードバックのやりとりはペアではなく、自分がエッセイを添削する人と、自分のエッセイを添削する人は一致しない。

<sup>9</sup> 添削をされたはずの自分のエッセイのフィードバックに対して強い不満がある場合 (たとえば訂正やコメントが指定の 10 以下で十分ではないなど) は、教員に連絡をしてもよいことになっていた。それを受けて、教員から添削者に注意をする場合もあった。

られたデータの概要は表1の通りである。

上述したように、登録者は196名だったが、第1回の課題では167名(85.2%)が提出し、次いで168名(85.7%)、164名(83.7%)、138名(70.4%)だった。最後の課題の提出率をもっとも低いことは大変残念なことだといえる。受講生の授業に対する動機付けが高まっていったとはいえない結果である。総語数は提出者全員のエッセイの語数を示したものである。平均語数というのは、総語数を提出人数で割ったもので、一つのエッセイの平均の長さを表す。

表1 各課題データの概要

課題	Heroes Today	Virtual Students	The Ever-Changing You	Being an Adult
提出人数	167	168	164	138
総語数	65,793	69,847	77,656	57,180
平均語数	394.0	415.8	473.5	414.4

ここで得られた4回分のエッセイデータを、以下の観点で分析する。

- (1) Criterion®によって出されるエッセイの全体的評価を表したスコア(6が最高値)
- (2) Criterion®によって指摘される文法誤りの平均の数
- (3) Criterion®によって指摘される語法誤りの平均の数
- (4) Criterion®によって指摘される形式誤りの平均の数
- (5) Criterion®によって指摘されるスタイルについてのコメントの数

ここではCriterion®によって与えられる情報を基に、データ分析をすることにする。(4)の「形式」というのはコンマやピリオド、大文字/小文字のミスなどを指す。(5)の「スタイル」というのは、「繰り返しが多い」「極端に短い/長いセンテンスが多すぎる」ということである。4つのエッセイについて上記それぞれのスコアを求め、エッセイ間に違いが見られるかを確かめる。第2回、第3回、第4回については受講者間フィードバック活動を行った後のエッセイ課題になるため、スコアが有意に上がって/下がっていれば、フィードバック活動の有効性が示唆される。

## 4.2 分析の結果

図4から図8までは、分析の観点(1)~(5)それぞれの値と推移を表したグラフである。グラフに記している平均値について、エッセイ課題間に統計的有意差があるかどうかを確認する。

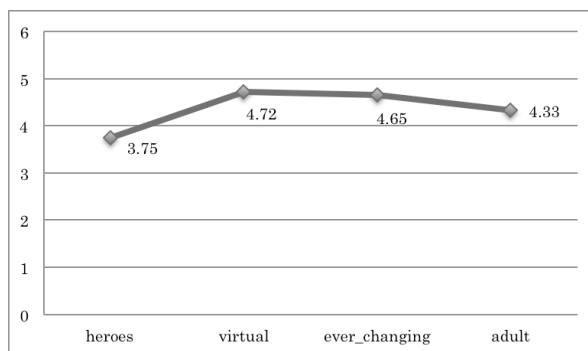


図4 (1)各エッセイ課題の全体的評価

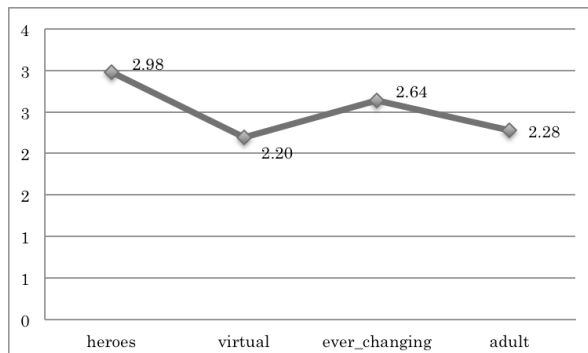


図5 (2)各エッセイ課題の文法誤りの平均の数

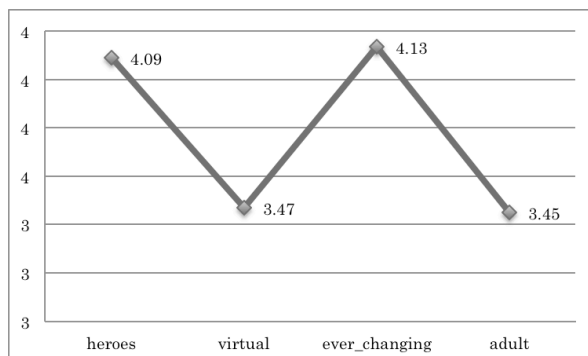


図6 (3)各エッセイ課題の語法誤りの平均の数

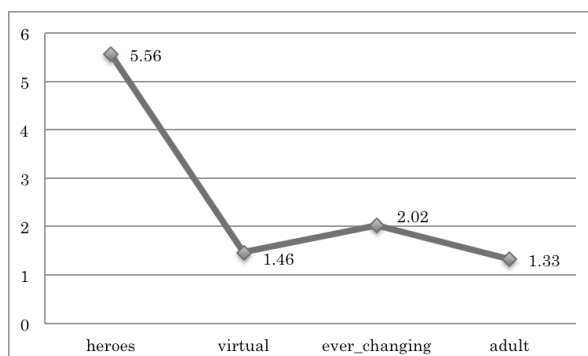


図7 (4)各エッセイ課題の形式誤りの平均の数

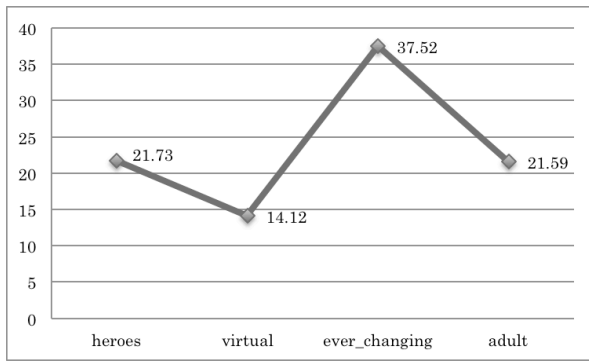


図8 (5)各エッセイ課題のスタイルについてのコメントの数

グラフを見る限りでは、第1回から第4回に向かって直線的に値が上がっている／下がっているものではなく、上下を繰り返しているものがほとんどである。しかし、(1)全体的評価、(2)文法誤り、(4)形式誤りについては、第1回と第2～4回に違いがあるようにも見える。統計的有意差を検定するために、一元配置の分散分析を行ったところ、等分散性が確認されたのは(2)文法誤りの平均数と(3)語法誤りの平均数のみだった。しかしながら、いずれについても4つのエッセイ課題間に有意差は確認されなかった(それぞれ  $F=1.059$ ,  $df=3$ , n.s.,  $F=1.206$ ,  $df=3$ , n.s.)。それ以外の(1)、(4)、(5)については、ノンパラメトリック検定 (Kruskal Wallis 検定) を行った。その結果、全てにおいていずれかのグループ間に差があることがわかった ( $\chi^2=137.19$ ,  $df=3$ ,  $p<0.00$ ,  $\chi^2=136.75$ ,  $df=3$ ,  $p<0.00$ ,  $\chi^2=83.50$ ,  $df=3$ ,  $p<0.00$ )。

### 4.3 結果から示唆されること

5つのうち3つについてノンパラメトリック検定を行ったため、確実なことはここではいえないが、学習者間フィードバック活動を体験した後の第2～4回のエッセイが、それ以前の第1回エッセイよりも優れているということは、(1)全体的評価と(4)形式誤りの数によって示唆される。全体的評価については第1回の値が3.75とそれ以降の3回(それぞれ4.72、4.65、4.33)よりも低い。形式誤りについても、第1回は5.56だが、それ以降の3回はそれぞれ1.46、2.02、1.33と減少している。全体的評価が他の受講生からの添削やコメントによって急激に良くなるということは考えづらいが、匿名とはいえ仲間に自分のエッセイが読まれるということを実感したことによって、より真剣に課題に取り組んだ結果かもしれない。形式誤りについては、学習者間で指摘しやすい点であるため、フィードバック活動が効果的に働いた可能性がある。しかし、本論では受講者がどのように添削・コメントしたのかについては分析を行っていないため、この解釈は推測の域を出ない。

## 5. おわりに

本論は、学習者間で英語エッセイのフィードバックを行う活動を取り入れた E-learning 授業を紹介したも

のである。E-learning では学習の効果が受講生の自律性によるところが大きく、また第2言語習得研究分野における過去の研究では、学習者間フィードバック活動は能力の高い学習者に対してより効果を発揮するとされてきた。これらの点において、この活動を当該授業に導入することは適切であると判断された。活動は半期にわたって行われた。システム上の大きな問題もなく、受講生たちは4回のライティングとその後のフィードバック活動を繰り返し行った。

得られたエッセイデータから、活動の結果としての顕著な向上が見られなかったのは残念なことだが、将来行うべき効果検証の方法として以下の二つの観点を挙げておきたい。まず一つは、既存のデータについてライティング研究で提案されている観点をを用いて分析を行うことである。羽山(2012)<sup>(12)</sup>で示しているような分析観点を利用したり、コーパス言語学の応用によって、たとえばエッセイ内の構文的特徴を見つけやすくとされる品詞 n-gram (田中・藤井・富浦・徳見, 2006<sup>(10)</sup>) を求めるなども有用に思われる。もう一つは、今後行う学習者間フィードバック活動をより効果が発揮されるような方法で実施することである。たとえば学期中の実施回数を増やしたり、フィードバック活動への取り組みを大きく成績に反映させたりすることがあり得るだろう。

### 謝辞

本研究の一部は、情報科学研究所研究助成によるものである。

### 参考文献

- (1) Fitz-Gibbon, C.L., Reay, D.G. "Peer-tutoring: Brightening Up FL Teaching in an Urban Comprehensive School", *British Journal of Language Teaching*, Vol. 20, pp.39-44(1982)
- (2) Assinder, W. "Peer-teaching, Peer-learning: One Model", *ELT Journal*, Vol. 45, pp.218-229(1991)
- (3) Littlejohn, A. "A Procedural Guide for Teacherless Language Learning Groups". MA dissertation, University of Lancaster(1982)
- (4) Littlejohn, A. "Increasing Learner Involvement in Course Management", *TESOL Quarterly*, Vol. 17, pp.595-608(1983)
- (5) Witbeck, M.C. "Peer Correction Procedures for Intermediate and Advanced ESL Composition Lessons", *TESOL Quarterly*, Vol. 10, pp.321-326(1976)
- (6) Caulk, N. "Comparing Teacher and Student Responses to Written Work", *TESOL Quarterly*, Vol. 28, pp.181-188(1994)
- (7) Lundstrom, K., Baker, W. "To Give is Better Than to Receive: The Benefits of Peer Review to the Reviewer's Own Writing", *Journal of English for Second Language Writing*, 18, pp.30-43(2009)
- (8) Kamimura, T. "Effects of Peer Feedback on EFL Students Writers at Different Levels of English Proficiency: A Japanese Context", *TESL Canada*

- Journal, Vol. 23, pp.12-39(2006)
- (9) 津田ひろみ, “協同学習の効果に関する質的研究：中学生の自律的学習態度育成の観点から”, 第36回全国英語教育学会大阪研究大会発表予稿集, pp.360-361(2010.8)
  - (10) Harris, V., Noyau, G. “Collaborative Learning: Taking the First steps”, in I. Gathercole (ed.) *Autonomy in Language Learning*. London: CILT, pp.55-64(1990)
  - (11) Carpenter, C. “Peer Teaching: a New Approach to Advanced Level Language Teaching”, in E. Broady, M-M. Kenning (eds.) *Promoting Learner Autonomy in University Language TEaching*. London: Association for French Language Studies/CILT, pp. 23-38(1996)
  - (12) 羽山恵, “英語運用力が高い大学生による E-learning エッセイライティング活動-*Criterion Writing Evaluation* の実践紹介と効果検証 -”, 情報学研究, 1, pp.75-80(2012.2)
  - (13) Carson, J.G., Nelson, G.L. “Chinese Students’ Perceptions of ESL Peer Response Group Interaction”, *Journal of Second Language Writing*, Vol. 5, 1-19.
  - (14) Hosack, I. “The Effects of Anonymous Feedback on Japanese University Students’ Attitudes towards Peer Feedback”, ことばとそのひろがり (3): 山本岩夫教授退職記念論集, pp.297-322(2005)
  - (15) 隅田朗彦, “Anonymous Peer Feedback を伴ったエッセイライティング指導”, 第36回全国英語教育学会大阪研究大会発表予稿集, pp.360-361(2010.8)
  - (16) 田中省作・藤井宏・富浦洋一・徳見道夫, “NS/NNS 論文分類モデルに基づく日本人英語科学論文の特徴抽出”, 英語コーパス研究, 13, pp.75-87.

(2012年9月21日受付)

(2012年12月19日採録)