

**科学研究費助成事業 研究成果報告書**

平成 27 年 6 月 16 日現在

機関番号：23901

研究種目：基盤研究(C)

研究期間：2011～2014

課題番号：23520685

研究課題名(和文)ピアフィードバックを用いた英語ライティング指導のための基礎研究

研究課題名(英文)A Preliminary Study for English Writing Instruction Using Peer Feedback

## 研究代表者

広瀬 恵子 (HIROSE, Keiko)

愛知県立大学・外国語学部・教授

研究者番号：40145719

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,800,000円

研究成果の概要(和文)：本研究は、ピアフィードバックを取り入れたライティング指導を受けた大学生の英作文力とライティングに対する動機づけが変わるのかどうかを調べた。指導前・後に書かれた英作文を、計9尺度を用いて分析し、流暢性と統語的・語彙的複雑性の点から比較した。学生の先行英語ライティング経験によりその結果が異なるのかも調べた。その結果、経験の少ない群にのみ流暢性と語彙的複雑性において伸びがみられたのに対して、何れの群にも統語的複雑性には変化はなかった。学生は総じてピアフィードバックに肯定的であり、指導後英語で書くことに対して動機づけられて有能感を増した一方で、英作文力に自信を持つまでにはならなかったことがわかった。

研究成果の概要(英文)：The present study examined how two groups of Japanese university students who differed in terms of prior English writing background changed their written English and attitude towards English writing. Both groups received a semester-long writing course incorporating paragraph-level writing instruction combined with written and spoken peer feedback in English. The study compared pre- and post-course English compositions to capture student writing development by employing such measures as the numbers of words, clauses, and T-units (fluency), the numbers of words, clauses, and S-nodes per T-unit (syntactic complexity), and the Guiraud index (lexical complexity). The results demonstrated the less experienced group wrote post-course compositions that significantly increased fluency and lexical complexity, whereas neither group substantially improved in syntactic complexity. The results also showed both groups shared positive attitudes and increased enjoyment towards English writing.

研究分野：英語教育学

キーワード：ピアフィードバック ライティング 英作文指導 英語

1. 研究開始当初の背景

(1) 何故英語ライティング指導におけるピアフィードバックに注目したのか

本研究者は以下のような経緯で、ピアフィードバック (PF) を用いた英語ライティング指導と研究を行ってきた。まず、日本人英語学習者の英作文能力の説明要因を実証的に調べた結果 (Sasaki & Hirose, 1996)、「一般的英語能力」「日本語作文能力」「英語作文に関するメタ知識」が有意な説明要因であることがわかった。このうち「メタ知識」は、英作文(説明文)では、どのような文章がよいとされるのか(例えば、トピックセンテンスや coherence の概念)に関する知識のことを指す。さらに英作文力の高い英語学習者は、1 パラグラフ以上の英文を規則的に書いた経験を持っているということもわかった。

「英作文を書いた経験」を加えた4つの英作文力説明要因の中で、英語ライティング指導によって直接指導ができるのは、英作文に関するメタ知識の教授と英文を書かせる指導の2つであると考えられる。そこで次に、これら2つの英作文説明要因の教育効果を検証した縦断的研究を行った結果 (Hirose & Sasaki, 2000)、メタ知識指導だけを行うと、学習者の明示的な知識は増えるが英作文力に影響を及ぼすまでには至らなかった。他方、メタ知識を教え同時に1学期間英文日誌を毎週規則的に書かせると、学生のメタ知識が増え、英作文力にも一定の影響を与えることが明らかになった。しかし、英作文の構成を向上させるまでには至らなかった。これらの研究結果から、英作文に関するメタ知識を教え、合わせて学んだ知識を用いて英文を規則的に書かせる英語ライティング指導を行うのが望ましいという教育的示唆を得た。

英語パラグラフ構成を明示的に教え、パラグラフを書く経験を積ませるという2本柱からなるライティング指導を実際に行う上で、学習者のライティングに対する動機づけを高めることが重要な課題となる。これには学習者が書いた英作文へのフィードバックをどのように行うのかという問題がある。学習者が書いた作文への何らかのフィードバックは不可欠である。しかし、毎授業で学習者から提出されることになる1パラグラフ以上の英作文への教師によるフィードバックは時間的な制約があり、量的にも質的にも限界がある。そこで、書き手に読み手意識を植え付け、読み手としてピアの作文を読むことで作文評価力をつけ、ピアと共にライティングに取り組ませる効果があるとされる (Hyland & Hyland, 2006) PF に注目し、指導に取り入れることにした。そして、その指導効果を、指導前・後に学習者が書いた英作文を比較することによって調べることにした。

(2) 本研究を着想した背景・動機

本研究は、平成18~20年度に行った科学研究費研究「英語ライティング指導における

ピアフィードバックの効果」の延長線上に位置している。この前研究では、前述の2本柱からなる英語ライティング指導に2種類のPFを継続的に1学期間取り入れた効果を調べた。具体的には、英語を用いた書面のみPFあるいは書面及び口頭のPFを継続して行った大学生が、それぞれの活動をどのように捉えたのか調査した。指導前・後で英作文力の向上がみられたかも調べた。その結果、何れのPFも学生に肯定的に捉えられたことが明らかになった一方で、指導前・後の英作文評価点には必ずしも統計上の有意差はみられなかった。さらに、学生は書面だけのPFよりも、口頭も併用したPFを行う方が、ピアの作文にコメントを書くことが容易であると感じ、指導後英語ライティングに対する不安が軽減される傾向があり、さらにPFを経験しても学習者は教師のフィードバック、特に文法訂正に強い期待感をもっている、こと等がわかった。

この前研究結果を踏まえ、英語による書面及び口頭のPFを取り入れた英語ライティング指導の効果をさらに詳しく調べる本研究を着想した。具体的には、1学期間で学習者の書く英文がどのように変化するのかを明らかにすることにした。学習者の言語発達の研究では、産出された言語が、大きく複雑性、正確性、流暢性の3つの点から分析されている (Wolfe-Quintero, Inagaki, & Kim, 1998)。これらの先行研究を概観した Norris & Ortega (2009) は、複雑性、正確性、流暢性は相互に関連しあいながら変化するものであり、分析は多元的に行わなければならないとしている。従って、英語学習者の言語発達指標を探究する本研究では、多様な測定方法を用いて英作文を分析し、指標同士の相互の関係も明らかにする必要があると考えた。

2. 研究の目的

本研究には、次の3つの目的がある。まず第1に、学習者が書面及び口頭PFを取り入れた指導を受け英文を書く経験を積むことにより、英語ライティング力が伸びるのかを前研究 (Hirose, 2008; 2009) より多角的な観点から調べ、ライティング力の短期的な発達指標になりうる尺度を探し出す。次に、本指導により学生の英語ライティングに対する態度、動機づけが変化するのかを明らかにする。最後に、本研究結果を踏まえ、PFを取り入れたより効果的な英語ライティング指導のあり方を検討する。

3. 研究の方法

(1) 参加者

大学の1学期間(15週間)の授業で、毎回英語パラグラフに関する指導を受け、宿題で1パラグラフ以上の英作文を書き、授業中PFを経験した3クラス(計51名)の大学生が本研究の参加者である。学生は、PFを取り入れた授業を受講した際、他には英作文の授業

は受講していなかった。また学生はクラスにより過去の英語で書いた経験等の背景が異なったため、大学で初めて英作文授業を受講する A 群 (22 名: 男 5 名、女 17 名) と既に約 1 年間英作文に関する指導を受けたことのある B 群 (29 名: 男 3 名、女 26 名) の二群に分けることにした。

A 群と B 群は、指導前に実施した英語で書くことに関する過去の学習・経験背景調査 (後述) の結果、異なる背景があることが明らかになった。具体的には、過去英語のパラグラフ構成とレポートの書き方を学んだかを問う 2 項目の回答において  $\chi^2$  検定を行った結果、二群間に有意差が見られた ( $\chi^2(1) = 6.1$ ,  $p = .03$ ,  $\phi = .35$ ;  $\chi^2(1) = 13.24$ ,  $p = .001$ ,  $\phi = .51$ )。過去英作文に関する指導を受けたことのある B 群の 44.8% がレポートの書き方を学んだことがあるとしたのに対し、A 群では学んだ学生は 1 名もいなかった。

過去の PF 経験の有無に関しては、それぞれの群の 1 名がピアの書いた英語の文を読んで間違いを探したことがあったが、本研究で用いたタイプの PF を行ったことがある者は皆無であった。さらに、過去書いたことのある英文の種類に関しても二群間に有意差があり、B 群が A 群よりも、日記・日誌、読んだものの要約、レポート、手紙・メール・チャットを書いた経験を多く持っていることがわかった。

## (2) データ

参加者全員から、ライティング指導前・中・後に以下のデータを収集した。

### ● ライティング指導前

- ① 意見論述型英作文 (30 分の時間制限、辞書なし)
- ② 英語で書くことに関する過去の学習・経験背景・意識調査

### ● ライティング指導期間中

- ① 毎週宿題として書いた英作文
- ② ピアの英作文を読んで書いた書面の PF シート

### ● ライティング指導後

- ① 意見論述型英作文 (指導前と同条件で書かれた)
- ② 英語で書くことに関する意識及び PF を取り入れたライティング指導に関する意識調査

指導前・後に参加者が書いた英作文の課題は異なり、A 群、B 群で課題の順序を逆にした。

## (3) データ分析

参加者が指導前・後に同条件で書いた英作文全 102 編については、複数の外部評価者に採点してもらった。内容、構成、言語使用、語彙、メカニックスの 5 つの観点各 10 点で 3

名の評価者が評価したので、評価点は 150 点満点であった。

さらに、作文を以下の 9 尺度で分析した。

- ① 語数 (tokens)
- ② 節数
- ③ T-unit 数
- ④ 1 文あたりの T-unit 数 (T-unit / 文)
- ⑤ 1 T-unit あたりの語数 (語 / T-unit)
- ⑥ 1 T-unit あたりの節数 (節 / T-unit)
- ⑦ 1 節あたりの語数 (語 / 節)
- ⑧ 1 T-unit あたりの S-nodes 数 (S-nodes / T-unit)
- ⑨ ギロー値 (異語数 / 総語数の平方根  $\text{types}/\sqrt{\text{tokens}}$ )

①~③は流暢性、④~⑧は統語的複雑性、⑨は語彙的複雑性を測定する尺度であると考えた。しかし、⑤については、研究者間で見解が異なる。流暢性を示すとする立場 (Wolfe-Quintero, Inagaki, & Kim, 1998) と、統語的複雑性とする立場がある (Ortega, 2003)。以上の 9 尺度の内②~⑧は、2 名の英語教師・研究者が分析し、不一致箇所は本研究者が解決した。語彙の分析 (①⑨) には L. Anthony 氏の AntConc を使用した。

2 番目の目的に関する英語を書くことに対する態度・意識の変化については、指導前・後に実施した質問紙調査の結果を比較した。

## (4) 分析方法

指導前・後の英作文評価点は、合計点を A、B それぞれの群内及び二群間で、t 検定により比較した。

英作文の 9 尺度による分析は、上記の方法で算出した結果を、A 群及び B 群でそれぞれ群内比較を行った。多重比較になるためボンフェローニの補正を行い、対応のある t 検定を 9 回行った ( $p = .05/9$ ;  $p = .0056$ )。

さらに、二群間に違いがあるか明らかにするために同結果の群間比較を行った。A・B 群間の指導前・後英作文をそれぞれ比較するために、独立した t 検定を 9 回行った。多重比較になるためボンフェローニの補正を行った ( $p = .0056$ )。

次に、本研究で用いた 9 尺度間の関係を明らかにするために、二群を合わせた全参加者の指導後作文の各値の結果の相関係数を調べ、探索的因子分析 (最尤法、バリマックス回転) を行った。

英語で書くことに関する学生の意識及び PF を取り入れたライティング指導に関する意識調査の結果については、二群間で独立した t 検定を行った。これも多重比較になるためボンフェローニの補正を行った ( $p = .017$ )。

## 4. 研究成果

### (1) 指導前・後の英作文評価点比較

指導前英作文評価点は、A 群、B 群二群間に有意差はみられなかった ( $t(49) = 0.13$ ,  $p = .90$ ,  $r = .02$ )。従って、過去英語で書いた背景

に関しては前述したように相違があったが、英語ライティング力については二群間に差があるとはいえない。さらに、指導後英作文に関しても、二群間に有意差はみられなかった ( $t(49) = 1.29, p = .2, r = .18$ )。

一方で、それぞれ群内で、指導前・後の英作文評価点を比較したところ、群によって異なる結果が得られた。A 群には有意差があったのに対し ( $t(21) = 3.25, p = .004, r = .33$ )、B 群にはなかった ( $t(28) = 1.42, p = .167, r = .07$ )。従って、1 学期間の PF を取り入れた同様の英語ライティング指導を受けた結果、全体評価点で有意に伸びがみられたのは、過去書いた経験の少ない A 群だけであった。

## (2) 指導前・後の英作文比較

9 尺度で分析した結果を群内比較したところ、群により異なる結果がえられた。指導前に英文を書いた経験が少なかった A 群は、次の 5 尺度—語数、節数、T-unit 数、T-unit / 文、ギロー値—で有意差がみられた。どれもが指導後有意に増加した。上述したように、A 群の作文全体評価点は指導後有意に上昇しており、これらの尺度値の有意な上昇がそれを裏付けているといえるかもしれない。他方で、過去英文を書いた経験のある B 群では、指導後作文に伸びはみられたが、どの尺度においても指導前・後の作文間に有意差はみられなかった。

## (3) 二群間の英作文比較

指導前作文では全ての流暢性（語数、節数、T-unit 数）及び語彙的複雑性（ギロー値）の計 4 尺度で二群間に有意差があった。これら全ての尺度で、過去英語で書いた経験のある B 群の方が高かった。例えば、語数は、A 群の平均が 108.55 語であったのに対し、B 群は 171.38 語であり、二群間には 60 語以上の違いがあった ( $t = 6.00, df = 49, p < .0056, r = .65$ )。従って、二群間にあった過去英文を書いた経験の差は、作文の流暢性と語彙的複雑性にみられたことになる。対照的に、統語的複雑性では何れの尺度においても有意差はみられなかった。

指導後作文では 3 尺度（語数、T-unit / 文、語/節）に有意差がみられた。T-unit / 文を除き、B 群の値の方が高かった。指導前にあった節数、T-unit 数、ギロー値は指導後有意差がなかった。前述したように A 群の指導後作文が量的な流暢性尺度で数が有意に増加したことが関係していると思われる。

流暢性尺度で二群間の違いが少なくなった一方で、統語的複雑性の尺度である語/節に有意差がみられた（A 群 6.83 vs. B 群 7.87）。平均で 1 節あたり 1 語以上の違いは、言語力レベルの違いを示すとされている（Ortega, 2003）。句レベル以上の語数を示す語/節は、比較的高いレベルの統語的複雑性を示すと解釈されるが（Norris & Ortega, 2009）、B 群の値が有意に高かった。また、二群間には同

じく統語的複雑性の尺度であるとされる T-unit / 文においても有意差がみられたが、逆に A 群の値の方が高かった。等位関係の量を表す尺度である T-unit / 文は、第 2 言語発達の初級レベルの統語的複雑性の弁別に敏感であるとされている（Norris & Ortega, 2009）。

一方で、二群間には T-unit を分母とする 3 尺度においては、有意差はみられなかった。従って、T-unit、節、文を分母とする 3 タイプの統語的複雑性尺度によって異なる結果が得られたことになる。これは、それぞれの尺度が統語的複雑性の異なる側面を捉えた結果であるといえるかもしれない。

## (4) 各尺度測定値間の関係

### ①ピアソン相関係数

指導後作文の 9 尺度による測定値を用いてピアソン相関係数を算出した結果、主として以下の 3 点がわかった。

まず、量（頻度）を測る尺度間の測定値が以下のように相互に高い相関係数を示した。

語数と節数	$r = .83$
節数と T-units 数	$r = .77$
語数と T-units 数	$r = .76$

次に、T-unit を分母とする 3 尺度が相対的に高い相関関係にあった。

語/T-unit と S-nodes /T-unit	$r = .85$
語/T-unit と節/T-unit	$r = .7$
節/T-unit と S-nodes /T-unit	$r = .7$

3 番目として、量を測る T-unit や節数とそれらを分母とする尺度が負の相関関係にあった。

T-unit 数と語/T-unit	$r = -.46$
T-unit 数と S-nodes /T-unit	$r = -.45$
T-unit 数と節/T-unit	$r = -.4$
節数と語/節	$r = -.35$

### ②因子分析結果

本研究で用いたデータが因子分析に適しているかどうかを Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) の標本妥当性の速度検定及び Barlett の球面性検定を用いて確認した。その結果、KMO は .55 であり、基準とされる .60 に達していなかった。因子分析を行うことは非常に適切とはいえないが妥当性はあると判断した（Norris & Ortega, 2009）。また、Barlett の球面性検定では有意性が認められた ( $\chi^2 = 693.38, df = 36, p = .000$ )。このことから、本データは、より多くのサンプルサイズで追検証が望ましいレベルではあるものの、因子分析を行うには問題がないと判断し、最尤法・バリマックス回転による探索的因子分析を行った。

その結果、因子数は、固有値 (eigenvalue) 1.00 以上の 3 因子を抽出した。第 1 因子は、3 尺度（節数、語数、T-units 数）において高い因子負荷量 (.96 ~ .86) が得られた。これらは全て、書かれた量に関する頻度をカウントした尺度であり、「流暢性」因子と解釈される。

第 2 因子は、T-unit を分母とする 3 尺度で構成されていた。分子がそれぞれ語数の指標

(.99)、S-nodes 数の指標 (.87)、節数の指標 (.79) といったように、大きい因子負荷量が得られた。第 2 因子は「統語的複雑性」と解釈され、これら 3 つは「統語的複雑性」を示す指標として妥当性が確認されたといえる。また、先行研究で「流暢性」か「統語的複雑性」のどちらの指標か見解が分かっていた語/T-unit の解釈に関しては、本研究の結果は、「流暢性」ではなく「統語的複雑性」の指標であることを示したことになる。

第 3 因子は、語/節 (.96) と節/T-unit (-.60) と T-unit/文 (-.55) が大きい因子負荷量を示した。この第 3 因子も、(第 2 因子とは異なる)「統語的複雑性」の指標であると解釈することができる。本データでは、節/T-unit は第 2 因子と第 3 因子の 2 つにまとまったため、結果の解釈からは除外することにした。

因子分析の結果、語/節は、T-unit を分母とする測定方法と共通の因子にまとまらなかったことになる。語/節はこれらの指標と共通因子を持たず、同じ構成概念を示すとは考えにくい。先行研究では一般的に、語/節は統語的複雑性を示す指標とされており、語/T-unit と共通の因子にまとまった研究結果も報告されているが (Norris & Ortega, 2009)、本研究の結果は、語/節が、T-unit を分母とする指標とは相異なる指標であることを示している。語/節と本研究で用いたもう 1 つの統語的複雑性の尺度である T-unit/文との関係も、今後の研究課題となる。

最後に、本研究で用いた語彙的複雑性の指標であるギロー値は、3 つのどの因子にもまとまらなかった。以上の研究結果は、本研究で用いたデータと測定方法による結果であり、各尺度測定値間の関係を明らかにするためには、引き続き研究が必要である。

#### (5) PF を取り入れた指導及び英語ライティングに関する学習者意識

指導後の意識調査の結果、書面及び口頭 PF を取り入れたライティング指導に対しては、群を問わず学生からは肯定的な回答が得られた。英語で書くことについても、指導前に比べて英語ライティングが楽しくなったという回答が両群から得られた。従って、本指導により書くことに対して動機づけられ、有能感が増すことが示唆された。一方で、両群共に、英語ライティングに自信がついたとは答えなかった。1 学期の短期間の指導によって、書くことに対する学生の態度は肯定的になった一方で、自信を感じるまでには至らなかったことが明らかになった。

二群の間には以上のような共通点がある一方で、意識に相違点もみられた。具体的には、受けたライティング指導に関して、B 群の方が、自分の英語能力に肯定的な効果を及ぼしたとみなした学生が多かった ( $t=2.68, df=49, p<.017, r=.35$ )。実際 1 学期間の指導中 A 群と B 群が毎週宿題として書いた英作文を量的に分析したところ、B 群は、毎週平

均で 155.6 語 (範囲 117.8 語 - 236.3 語) の英作文を書いたのに対し、A 群は平均で 119.3 語 (範囲 90.6 語 - 150.3 語) の英作文を書いたことがわかった。二群間の作文あたりの語数は、t 検定を行った結果、有意差があった ( $t=4.82, df=49, p=.000, r=.56$ )。従って、過去英文を書いた経験の多い B 群が、経験の少ない A 群より指導期間中量的に多い英文を産出し、指導に対しても肯定的な態度を持っていたことがわかった。

#### (6) 結語

本研究の結果、英語による書面及び口頭 PF を取り入れた短期間の英語ライティング指導を受け、授業内外で英語ライティング経験を重ねることにより、学習者の英語ライティング力とライティングに対する意識に肯定的な影響を及ぼすことが明らかになった。その影響は学習者の先行英語ライティング経験によって違いがあることがわかった。あまり英文を書いた経験のない学習者には、短期間の指導で流暢性と語彙的複雑性の面で顕著な言語発達がみられた。一方、英文を書いた経験のある学習者は経験の無い学習者よりも多量の英作文を指導期間中産出したが、指導後顕著な言語発達はみられなかった。他方で、本ライティング指導に対しては、より肯定的な見方をしていたことがわかった。

本研究の結果は、流暢性と語彙的複雑性は、書き続けることにより伸び続けるのではなく、伸びが止まる状態 (plateau) になることを示唆する。そして、何れの学習者の場合も、短期間の指導の結果、英文の統語的複雑性には顕著な変化はみられなかったが、二群間の比較分析の結果では、指導後作文で統語的複雑性の尺度の種類によっては有意差がみられた。統語的複雑性は長期的にはどのように発達するのか、そしてその発達にはどの位の時間を要するのか、また統語的複雑性の各尺度間の関係、さらには複雑性と正確性、流暢性との相互の関係等は、今後の研究課題として残された。

本研究の結果は、PF を取り入れた英語ライティング指導の有効性を裏付けるものといえる。今後 PF を取り入れたより効果的な英語ライティング指導を行うためには、本研究で用いた PF とは異なる様々なタイプの PF を用いて、様々な英語力レベルの学習者を対象に指導を行い、その効果を検証する実践研究を積み重ねる必要がある。さらに、PF を取り入れた短期的なライティング指導の効果とライティング力発達指標を調べた本研究結果を踏まえ、より長期的なライティング指導の効果を探る研究とともに、学習者の長期の英語ライティング力発達指標を探究する研究が必要である。このような研究により、長期的な英語ライティング力の発達を促す指導が可能となる。

<引用文献>

Anthony, L. *AntConc*

<http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

Hirose, K. 2008 “University students’ perceptions of peer feedback: An exploratory study.” 『中部地区英語教育学会紀要』 37, 299-306.

Hirose, K. 2009 “Student-student written interactions during peer feedback in English writing instruction.” *Annual Review of English Language Education in Japan*, 20, 91-100.

Hirose, K. & Sasaki, M. 2000 “Effects of teaching metaknowledge and journal writing on Japanese university students’ EFL writing.” *JALT Journal*, 22, 94-113.

Hyland, K. & Hyland, F. 2006 “Contexts and issues in feedback on L2 writing: An introduction.” In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.

Norris, J. & Ortega, L. 2009 “Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity.” *Applied Linguistics*, 30, 555-578.

Ortega, L. 2003 “Syntactic complexity measure and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing.” *Applied Linguistics*, 24, 492-518.

Sasaki, M. & Hirose, K. 1996 “Explanatory variables for EFL students’ expository writing.” *Language Learning*, 46, 137-174.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. 1998 *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy and complexity*. Honolulu, HI: University of Hawai’i at Manoa.

5. 主な発表論文等

[雑誌論文] (計 3 件)

① HIROSE, Keiko “Written and spoken peer feedback in EFL writing instruction: A case with Japanese undergraduates.” 『愛知県立大学外国語学部紀要 (言語・文学編)』 No. 46, pp. 83-110. 2014 査読無 <https://aichi-pu.repo.nii.ac.jp/>

② HIROSE, Keiko “Written feedback and oral interaction: How bimodal peer feedback affects Japanese EFL students.” *The Journal of Asia TEFL*, Vol. 9, No. 3, pp. 1-26. 2012 査読有

③ HIROSE, Keiko “Comparing written-only and written-plus-spoken peer feedback in a Japanese EFL university context.” *Asian Journal of English Language Teaching*, Vol. 22, pp. 1-23. 2012 査読有

[学会発表] (計 7 件)

① 広瀬 恵子 「英語ライティング力の短期

的発達指標の探求」言語教育エキスポ、2015年3月15日 早稲田大学 東京都新宿区

② HIROSE, Keiko “Effects of written and spoken peer feedback on Japanese EFL students’ L2 writing.” The 17<sup>th</sup> World Congress of Applied Linguistics, 2014年8月11日 Brisbane Convention & Exhibition Centre, ブリスベン (オーストラリア)

③ HIROSE, Keiko “Japanese EFL Students’ Writing Development.” The Sixth Symposium on Writing Centers in Japan (The Writing Centers Association of Japan) 2014年3月8日 桜美林大学 東京都町田市

④ 広瀬 恵子 「Peer feedback を取り入れた英語ライティング指導の効果を探る」全国英語教育学会北海道研究大会、2013年8月10日 北星学園大学 北海道札幌市

⑤ 広瀬 恵子 「英語ライティング指導における Written-Plus-Spoken Peer Feedback—学習者は何にフィードバックするのか—」全国英語教育学会愛知研究大会、2012年8月5日 愛知学院大学 愛知県日進市

⑥ HIROSE, Keiko “Interacting in Writing and Orally: How Multiple Peer Feedback Affects Japanese Students in EFL Writing Instruction.” The 9<sup>th</sup> Asia TEFL International Conference, 2011年7月29日 ソウル教育文化会館、ソウル (大韓民国)

⑦ 広瀬 恵子 「Peer Feedback を取り入れた英語パラグラフ・ライティング指導—Written-Only vs. Written-Plus-Spoken Peer Feedback—」第41回中国地区英語教育学会2011年6月26日 福井大学 福井県福井市

[図書] (計 1 件)

広瀬 恵子 「ライティングのフィードバック」全国英語教育学会第40回研究大会記念特別誌編集委員会 (編) 『全国英語教育学会第40回研究大会記念特別誌：英語教育学の今—理論と実践の統合—』第5章3節 132-135. 2016年 分担執筆

[その他]

ホームページ等

6. 研究組織

(1)研究代表者

広瀬 恵子 (HIROSE, Keiko)

愛知県立大学・外国語学部・教授

研究者番号：40145719