

ICT を活用した協同的英語ライティング

Cooperative English writing using information and communication technology

駒井 健吾^{1*} 奥村 信彦²

¹ 長野県須坂高等学校

² 長野保健医療大学 共通教養センター

要旨: 英語ライティングや発表活動に協同学習を取り入れる試みは以前より行われており、近年では ICT の活用により、協同学習の肯定的な側面が促進される様子が見られる。そこで本研究では、高校 3 年生の「英語表現Ⅱ」の授業において、ICT を用いた協同学習が生徒のライティングにどのような影響を与えるかについて探的に検証した。約 60 人の生徒に「タイムマシンがあったら何をしたいか」という 80 語程度のタスクを与えた。生徒は、書いた原稿に基づいて短いスピーチを行い、それをタブレットに録画し、さらに学習アプリ「ロイロノート」を用いてピア評価を行うという過程を 2 度行った。その結果、リライトによって平均語数は 6.9 語多くなり、ターゲット文法項目である仮定法を使用する生徒の数が増加した。また、文と文の間の接続 (nexus) が改善している生徒も見られた。スピーチの録画やピア評価により、生徒が原稿の文の接続や全体の構造に関して意識を向上させた可能性がある。

キーワード: ライティング、協同学習、ICT

ABSTRACT: Previous studies show that collaborative learning methods have been successfully adopted to writing and presentation activities in English classes. Also, research shows that information and communication technology (ICT) have supported some positive aspects of collaborative learning. In this study the authors examined in an exploratory way what effect collaborative learning using ICT would have on students improving their writing. Approximately 60 high school students in two classes were assigned an 80-word writing task with the subject: what would you do if you were given a time machine? Students gave a short speech based on the script they wrote and recorded it on their tablet computers. They also checked their peer's speech through LoiloNote, a cloud system for supporting classes, which had already been installed on students' tablet computers. After a brief lecture on some points that the author had noticed while browsing the students' first drafts, they were required to rewrite the draft and record the second speech. Results show that compared to the mean number of words used on their first drafts, the mean number of words used for their second drafts increased to 87.4 words, with an additional 6.9 words. Moreover, on the second draft more students used the subjunctive mood in their writings, which was necessary for this subject. Improved nexuses between sentences were also found in some of their second drafts, which suggests that recording their speech might have augmented their consciousness of the connections between sentences and of the overall structure of their writing.

Key words: Writing, Cooperative learning, ICT

1. はじめに

英語ライティングを協同で行う実践は、これまでもいくつか見られる¹⁾²⁾。その中でも、一定のルーブリック (評価規準) を与えられた上で、互いのライティングを評価し合う活動について

は、教員によるフィードバックとは別の文脈で、ピア評価 (ピア・レビュー) としてその可能性が模索されてきた³⁾。ピア評価による学習者同士のメタ認知や動機づけの高め合いに期待が寄せられる一方で、学習者による評価の曖昧性やライティングプロセスにおける教師の関与方法については、いまだに豊富な研究資料があるとは言いがたい。

ピア評価によって授業内のライティング活動

*e-mail: komaken5@m.nagano-c.ed.jp

(受付日: 2021 年 12 月 22 日 / 受理日: 2022 年 4 月 28 日)

を活発かつ円滑に行う方法として、ICT (Information and Communication Technology) を活用する実践も増えてきている⁴⁾。また英語学習に情報交換タスクなどの協同学習を取り入れることによる学習意欲や自己効力感の向上も報告されている¹⁾。一方で、対面による直接的なコミュニケーションを忌避しがちな学習者に対する実践⁵⁾など、ICTの多様な用途を英語ライティングの実践に活用する研究は、近年ようやく活発化し始めた段階である。

本研究では、高校3年生の英語ライティング活動において、ICTを効果的に活用しながら、現場の教師が負担なく取り組める活動について報告し、論じる。研究様式としては、特定の指導法や取り組みの効果について現場の課題解決を目的とする実践研究 (Action Research) というよりは、授業の現場で生じている現象に対して理解を深めることを目的とした探究的実践 (Exploratory Practice) に近い形の報告・論考となる⁶⁾⁷⁾。また、指導の方法やプロセスを鑑みれば、この実践は大学における英語初級学習者への指導やオンライン指導にも応用が可能であり、評価方法としても非常に利便性が高いことが期待できる。

2. 本研究の目的と方法

2-1. 先行研究

協同学習の必要性については、文部科学省だけでなく、様々な教科の現場からも叫ばれている。英語学習においても、協同学習の効果について、特に近年多くの実践報告がなされている。大場¹⁾は、協同学習の基本的構成要素を処置内に取り入れたグループが、伝統的なグループ学習群に比べ、学習意欲や自己効力感を高めたことを報告した。継続的な質を担保した協同学習は、間接的に英語学習を促進することが示唆された。

中竹²⁾は、Bruffe⁸⁾の理念のもと各高等教育機関に設立されたライティング・センターにおいて、チューターと学習者 (書き手) の間になされる対話の重要性について、過去の自筆の論文を参照しつつ分析している。チュートリアルの中でなされる対話中、書き手は自らの文章の問題点や修正点に気づくだけでなく、そのオーナーシップを自覚するようになり、読み手に対する

意識の高まりと共に、主体的な書き直しを行うようになる。書き直しの過程で、他者の関与により対話 (ないし自己内対話) がなされ、それが書き直しの質の向上だけでなく、書き手の意識の向上にも肯定的な影響を与える可能性が示唆されている。

市川⁴⁾は、ICTの協同 (協働) 学習に対する親近性について論じた上で、英語プレゼンテーション授業におけるICTの活用が、プロセスとしての協同学習 (グループワーク) とプロダクトとしてのプレゼンテーションの質の向上にどのような効果を与えるのかを検証した。全4回中3回目のプレゼンテーション後の参加者の自己評価の記述の中に、グループの意見形成のプロセスに関するコメントが多く見られ、ICTを利用した協同学習の中で特にプレゼンテーションの構成に関する意識が高まったことが推察されている。

田中⁵⁾は、プレゼンテーションをはじめとする英語コミュニケーション活動において消極的な姿勢を示す学習者に対し、学習への主体的な働きかけを促進するツールとしてICTを活用し、その効果を検証した。学習者はスモールグループでプレゼンテーションを録画し、その動画を相互視聴・フィードバックする中で、事前に抱いていた活動に対する不安や緊張感を緩和し、活動を楽しむようになっていった様子が事後の自己評価やアンケートから明らかになった。また、視覚的資料の提示だけでなく、プレゼンテーションの録画再生機能といった協同学習促進ツールとしてのタブレットの有用性についても示唆されている。

佐藤⁹⁾が指摘するように、教師によるエラー訂正フィードバックに関しては、直接的・間接的いずれの訂正フィードバックの方法を用いるにせよ、これまで教師の労力や負担と、学生 (生徒) の気づきや満足感との間でバランスをとることが難しかった。しかしながらタブレット導入により、画面上でのライティング添削が可能となり、添削後すぐに返却できるため、教師によるフィードバックの効率性も高まっている。このことは学習のファシリテーターとしての教師の役割にも活用可能である。さらに近年では、対面での指導やコミュニケーションに不安を抱える学生 (生徒) の存在を無視できないため⁵⁾⁹⁾、ICTを介したコミュ

ニケーション活動や添削指導について、そのファシリテイト機能の可能性を追求する研究も増えている。こうしたICTの機能は協同学習への参加を促す有効な手段となりえる。

上述の先行研究を踏まえると、ICTの活用が、英語協同学習の肯定的な側面を促進し、英語ライティング活動の質の向上に寄与する可能性があることがわかる。

2-2. 本研究の目的

先述したように、本研究の形態は探究的なものであり、仮説検証型のそれではない。本研究は、①ICTが協同学習を促進するツールになりえるのか、②ICTを用いた協同学習は英語ライティングのどのような質の向上に寄与するか、について探究し、理解を深める目的でなされた。

Allwright⁶⁾は教室での個別の課題を「解決する」目的でなされていた従来の実践研究の方法を非社会的 (asocial) であると批判し、教室での教員、生徒双方の生活の質 (quality of life) を高めることを目的とした探究的実践を提唱した。探究的実践においては、教室内で起きている現象を理解する (understand) ことが重要であり、この理解こそが、試みるに値する「改善」のための確固とした土台を提供する。本研究も、この探究的実践の目的に即して行われた。なお、探究的実践における重要概念の日本語訳に関しては、河田¹⁰⁾を参照した。

仮説検証型の実践研究であれば、仮説の妥当

性に関して説明責任を果たす必要があるため、十分な量のデータを用い、一般的な統計的手法を用いて検証を行うが、本研究は探究的実践の方法を用い、あくまで本研究の実践者（授業者および生徒）の学習実践の「理解」を深めることを目的としていたため、詳細な量的データについてはほとんど分析、提示していない⁷⁾。代わりに、主として実践者の気づきや発見を記述する方法を用いている。

2-3. 本研究の方法

研究の参加者は4年制大学への進学者が9割以上を占める公立高校の3年生で、科目は「英語表現Ⅱ」(2単位)、本単元には4回の授業を費やしている(表1)。今回対象となった講座は、それぞれ31名の生徒からなる2つの講座(A講座:文系、B講座:理系)である。生徒は、1年次「英語表現Ⅰ」(2単位)、2年次「英語表現Ⅱ」を受講しており、年間数回のライティングおよびスピーキング発表活動を行った経験を持っている。

全生徒へのタブレットの導入は前年の夏頃で、生徒は英語以外の教科(「探究的な学習の時間」など)でタブレットなどを利用した発表活動を複数回行っているが、英語の授業内では発表ツールとしての利用経験がほとんどなく、専ら帯活動(注1)のドリルを提示するツールとして用いてきた。当該校ではまたタブレットを導入した際、学習アプリ「ロイロノート」を採用している(注2)。

表1 単元計画

1回	・ターゲット文法事項(・If it were not for ... / ・I wish ... / ・as if ...)の解説 ・教材の演習問題(正誤問題5問、和文英訳2問)の実施と解説
2回	・教材の演習問題(和文英訳問題3問:家庭学習)の解説 ・ライティング手続きに関する概略の説明 ・ワークシート表面(図2)の定型表現および使いたい表現の演習 ・初稿作成(家庭学習)に関する指示
3回	・モデル動画の視聴と録画方法の提示 ・初回スピーチの録画 ・初回スピーチ動画&原稿を、ループリックを用いてピア評価 ・ピア評価を見て、第二稿について構想を練る ・第二稿(家庭学習)に関する指示
4回	・初稿・初回スピーチで気づいた点を教師が解説 ・第二回スピーチの録画 ・第二回スピーチ動画&原稿を、ループリックを用いてピア評価 ・第二稿・第二回スピーチに関する自分の気づき・改善点をレビュー

表2 ワークシート表側の一部
 (「タイムマシンがあったら」で使いたい表現)

もしタイムマシンがあったら	If I had a time machine,
過去に行くだろう	
未来に行くだろう	
何が起きただろう	
何が起きるだろう	
確かめる	

表3 ループリックと評価項目
 (評価規準) ※カギカッコ内の数字は得点。

項目	A	B	C
1. 使用英語の <u>明白さ</u>	語彙・文法・発音上の誤りがほとんどなく、内容も明白であり、聴き/読み取りやすく、理解しやすい。[4]	語彙・文法・発音上の誤りが少し見られ、内容面の理解にやや支障をきたす点がある。[3]	語彙・文法・発音上の誤りが多く、内容面の理解に大きく支障をきたしている。[1]
2. <u>論理性</u> ・ <u>構造的性</u>	主張→理由→具体的論拠の流れが自然で、内容にも説得力がある。[3]	特に理由→具体的論拠の流れにやや不自然さが見られ、内容もやや不十分である。[2]	主張に対する理由や具体的論拠の提示に論理性がなく、説得力に著しく欠ける。[1]
3. 表現上の <u>工夫</u>	学んだ言語表現を積極的に使い、語彙・文法・発音上の工夫でメッセージを適切に伝えようとしている。[3]	学んだ言語表現を使う意思は見られるが積極性に欠け、工夫も少しだけ見られる。[2]	学んだ言語表現を使う意思がほぼ見られず、工夫もほとんど見られない。[1]

(1) Clarity []/4 + (2) Logic []/3 + (3) Ingenuity []/3 = Sum []/10

使用していた教材¹¹⁾の1つの設問「タイムマシンが作られたとします。あなたはそれを使って何をしたいですか。その理由とともに、80語程度の英語で書きなさい。」に答えることを目標に、本単元の授業を開始した(注3)。各時間中、帯活動のリスニングに15分ずつを割いたため、実質的に35分×4回=140分ほどのライティング活動となった。

初稿作成の前に、本単元の授業計画の説明を簡単に行ったが、模倣や過度の影響を避けるため、モデル文やループリックの提示は行わなかった。一方、主に習熟度の高くない生徒向けに助けとなるよう、ワークシートの表側を使っていくつかの定型表現を提示し、生徒にも自分の使いたい表現を調べさせた(表2)。初稿と第二稿はいずれも家庭学習課題とした。

家庭学習で書いた原稿はロイロノート上の提出箱に授業日まで提出するよう伝えた。3回目授業の冒頭でモデルスピーチ動画を提示しながら録画の仕方を伝え、教室内外のスペースを使ってスピーチを録画させた。

スピーチについては、自ら作成した文章をペ

ア活動のパートナーが十分理解し、批判的(critical)にピア評価できるように表現することとした(ピア評価の詳細に関しては後述)。暗唱は必ずしも課していない。また、ここでの協同学習は、大学受験を控えられた時間のなかペアで実施された、単元の目標をクリアするための必要最低限の活動を意味し、本格的なディスカッションを含意していない。

録画後、ロイロノートの生徒間通信機能を用いてペアの相手のスピーチと原稿を評価させたが、効率性を優先させるため、スピーチと原稿の両方に適用できるループリックを作成し、ピア評価の規準とした(表3)。このループリックによる評価結果は授業者による生徒の評価には用いず、あくまでピア評価をする上での目安とするにとどめた。

なお、作成にあたっては、2022年度から高等学校に導入される新学習指導要領の観点別評価を念頭に、使用言語の明白さがいわゆる「学力の3要素」のうちの「知識・技能」に、論理性・構造的性が「思考力・判断力・表現力」に、表現上の工夫が「主体性・協働して学びに向かう力」

に対応するように工夫した（注4）。

4回目授業の冒頭で、生徒が書いた初稿を見て授業者が気づいたいくつかの点について紹介した。文法項目としては、“want to”から“would like to”への書き換え、接続詞becauseの単独使用から“This is because…”への移行について簡単に解説した。その他に、生徒の提出した初稿の中から、理由を提示したキーセンテンスから具体的なサポート文までの流れや構造が明瞭で、他の生徒の模範になりえそうないくつかの作文例を提示した。

本研究は授業の流れに支障がないよう探究的な手法で進められたものである。研究倫理の観点から、生徒にはあらかじめ本研究の目的を説明し、個人情報は一切明らかにされないこと、またデータ分析から得られた知見は英語教育に資するための研究にのみ参照されること、また参加しなくても成績や今後の学習などで不利益を被ることは一切ないことを説明した文章を配布し、参加の意思確認の際、意思がない場合は「同意しない」の欄にチェックを入れるよう伝えた。結果的に、授業参加者全員が「同意する」にチェックを入れたため、全員から同意を得た、と判断した。

3. 結果

ロイロノートに提出された生徒のライティングには、初稿から第二稿にかけて、いくつかの変化が見られた。まず、ライティングの語数に増加傾向が見られた。初稿の平均語数は全体で80.5語（A講座83.6語、B講座76.4語）だったが、第二稿の平均語数は87.4語（A講座89.6語、B講座84.6語）だった。文法項目に関する解説により第二回スピーチの直前にいくつかの表現を書き換えたことが、この語数増の一要因であることも確かであるが、協同学習としてのスピーチのピア評価によって気づきが促され、内容面で大きな変更を施し、結果として語数を増やしたと思われるケースもあった。

質的な面でも、初稿から第二稿にかけて、いくつかの点で変化が見られた。1つは、仮定法を用いた記述の増加である。たとえば、生徒Aの初稿においては、冒頭以外ほとんど仮定法の記

述は見られなかったが、第二稿においては数ヶ所で記述が見られる。

（生徒Aのライティング）

〈初稿〉

If I had a time machine, I would go to when I was a baby and meet my family. As I don't remember that time, I want to know about that. I actually want to see, not photos or videos, what my family and I were like then. I am curious about when I talked and walked for the first time. It might be good to celebrate my first birthday too. [71語]

〈第二稿〉 ※太字下線部は変更・加筆のあった箇所。イタリックの部分が仮定法表現。

If I had a time machine, I would go to when I was a baby and meet my family. I don't remember that time, **so I would like** to know about that. ***I wish I could*** see what my family and I were like then, not photos or videos, **with my own eyes**. ***Especially***, I am curious about when I talked and walked for the first time. ***If I could do something for me, I would*** celebrate my first birthday. [80語]

他にも仮定法の記述を多用する中で表現の豊富さに気づき、具体的内容の記述を深化させた例が次の生徒Bの例も含め多く見られた。

（生徒Bのライティング）

〈初稿〉

If I had a time machine, I would go to the past. I especially want to go to [the time] when I was in my first year of high school. This is because I want to say to my past self to study hard. Now I study hard to pass the entrance examination every day. I think if I had studied more at that time, I would not have such a hard time now. However, we can not go to the past. So I will keep on studying hard from now on. [92語]

〈第二稿〉 ※太字下線部は変更・加筆のあった箇所。イタリックの部分が仮定法表現。

If I had a time machine, I would go to the past when I was in my first year of high school. This is because ***I regret that I wish I had studied harder at that***

time. If I had done that, I wouldn't have had such a hard time now. Also, I wish I had experienced more things to expand my view. I think a lot of experiences are able to increase options for my future. However, we can't go to the past or change it. So I'll study harder from now on to experience more things at university. [100 語]

3つ目の特徴としては、nexus、すなわち文と文との接続に改善が見られた点である。文と文の間の接続に関しては特に指示を出さなかったが、パートナーのスピーチを聴き、自らの文章の結束性 (cohesion) への意識が高まったものと考えられる。第二稿への書き直しの際も、およそ半数の生徒でこの種の改善が見られた。自分のスピーチを声に出し録画することにより、あるいはパートナーのスピーチを聴き評価する際に文と文との接続の重要性に注意が向いた可能性がある。次の生徒Cのライティングはその一例である。

(生徒Cのライティング)
〈初稿〉

If I had a time machine, I would go to the distant future about one hundred years later. I'm interested that how AI systems will be developed. I predict that AI systems become more common and they are everywhere around us from home to the store and schools. They will maybe helping us or depriving us of what human does. I want to make sure of that. I'm going to see the possibility and the risk of AI. If I returned now by a time machine, I would tell many people what I have seen it and I want to create a better society that coexist with AI. [108 語]

〈第二稿〉 ※太字下線部は変更・加筆のあった箇所。イタリックの部分は接続に用いられたディスコース・マーカー (談話標識)。

If I had a time machine, I would go to the future about one hundred later. I'm interested that how AI systems will be developed and will be used. I predict that AI systems become more common and they are everywhere around us. **In addition to that, they will become essential things for our lives. I would like**

to make sure of they are helping us or depriving us of **our work**. If I returned **to** now by **the** time machine, I would tell many people what I have seen it and I **would like** to create better society that coexist with AI. [103 語]

上記のように、ICTを用いたライティング活動は協同学習への参加をより容易にし、ターゲット文法の使用や文と文の接続への意識の高まりを促進し、結果的にライティング語数の増加を導いた可能性がある。

4. 考察

以上の結果から、設定した本研究の目的①に関しては、ICTは協同学習を促進するツールになり得ると考えられる。EFL (English as Foreign Language : 外国語としての英語) 環境では学習者は対面で英語を産出することに不安を抱える傾向があり、ICTを用いた協同学習はこの不安を軽減する点で効果があると考えられる。本研究では限られた時間内のピア評価ではあったが、ICTを用いることにより対面活動に消極的な生徒であっても比較的プレッシャーを感じずに活動し成果を得たという点でICTは協同学習を促進するうえで有用であることが示唆された。

目的②に関しては、ピア評価を経た原稿に、上述のように主に3つの改善点が見られた。ループリックの提示からパートナーの初稿のピア評価をし、また自分の初稿に対するパートナーの評価やコメントを参照することで、ターゲット文法 (仮定法) や文間の結びつきに関する気づきが生まれた可能性がある。また、結果的に第二稿における記述語数の増加ももたらしている。したがって、ICTを用い、ループリックを参照した協同学習は、文法や内容の論理性といったライティングの骨格部分の学習に肯定的な影響を与える、と理解できた。

生徒は今回、①自分の初回スピーチを自ら撮影・再生する段階、②パートナーの初回スピーチの動画を視聴しループリックでピア評価する段階、③授業者の解説を聴き、自分の第二稿を再修正しそのスピーチを撮影しチェックする段階、さらに④パートナーの第二回スピーチの動

画を視聴しピア評価するという4段階でタブレットを活用した。いずれの段階においても、自らのスピーチもパートナーのスピーチも繰り返し視聴し、従来の授業では経験しえなかった視点から産出活動を試みたと推測される。この結果、効率的かつ効果的に産出したライティングを振り返ることができたはずだ。タブレットを用いれば、こうしたペア同士の産出物を繰り返し評価する作業を比較的短時間に要領よく行うことが可能となる。

5. おわりに

ICTの使用は生徒にとって新鮮で学習へのモチベーションを高めるうえで大きな効果があると考えられる。本研究においても自ら考えた文章をスピーチとして表現し、再生し音声として耳にすることで、また速やかにパートナーから率直な評価を得ることで、産出したライティングに関する気づきを得た生徒は多いと考えられる。それは文法や語彙使用への気づきであり、内容の論理性への気づきであったように思われる。また、ループリックを参照しパートナーのライティングとそのスピーチの評価を試みることは、評価する側にとっても自らを省みるうえで学ぶことは多くあったと考えられる。

本研究はペアでのピア評価という協同学習の第一段階にとどまり、意見を交換し推敲を重ねるレベルまでは達していない。ディスカッションが取り入れられれば、評価する側とされる側双方に産出した言語に対する意識やメタ認知においてさらなる広がりや深化が促される可能性がある。今後の課題としたい。

ICTを用いた教育には多様なアプリや手段があり¹²⁾、それらを用いると従来の教室では想像しえなかった教育の光景が展開される。ただ必ずしもICTが英語教育の課題をことごとく解決するというものではなく、教師は生徒の反応、率直な意見に耳を傾け、言語教育の理論とも照らし合わせながら授業を構築し、適切にコントロールする必要がある。

(注)

1. 帯学習とは、毎授業の冒頭の5～15分程度を用いた、特定のスキルの向上に焦点を絞った活動のことである。
2. ロイロノートの便利な機能としてはまず、教師が生徒一人一人にワークシート、小テストの問題および解答例、画像・動画などの教材を一斉に送信できるという点が挙げられる。これにより、教師はそれぞれの教材をプリントアウトして配布したり、別の機材で提示したりする手間を省くことができる。さらに便利な機能としては、生徒に課題を写真に撮らせて提出させることができる。講座ごとに電子空間上の提出箱を何度でも設定することができるため、たとえば単元ごとのアウトプット課題をこれまでより簡便に与えることができる。(URL: <https://n.loilo.tv/ja/>)
3. 教材は単元ごと4ページ構成となっており、1ページ目は各単元のターゲット表現項目の文法的説明、2ページ目は単文レベルの正誤問題と和文英訳が5題ずつ、3、4ページ目は大学入学試験の過去問題で、2～3文程度の和文英訳問題5題と自由英作文1題が掲載されている。本単元の目標は、この最後の自由英作文問題に答える、というものである。
4. ループリックの作成にあたっては、国立教育政策研究所の『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料『高等学校 外国語』（令和3年8月）を参照した。(URL: https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r030820_hig_gaikokugo.pdf)

文献

- 1) 大場浩正：協同学習に基づく英語コミュニケーション活動が学習意欲や態度に及ぼす影響：テキストマイニングによる分析。上越教育大学研究紀要，2015；34：177-186。
- 2) 中竹真依子：英語ライティング指導における対話の役割の検討：ライティング・センター研究の知見から。言語・文化・社会，2021；19：69-82。
- 3) 大井恭子，石川直美：「知識伝達モデル」から「知識変形モデル」への発展を志向するアカデミック・ライティング指導—「問いかけ」とピア・レビューの重要性に着目して。千葉大学研究紀要，2006；54：105-117。
- 4) 市川裕理：英語授業におけるICTを利用した協同学習の効果について。豊田工業高等専門学校研究紀要，2020；52：33-42。

- 5) 田中裕実：ICTを活用した主体的な英語プレゼンテーション活動の実践. 中部地区英語教育学会紀要, 2018; 47: 229-236.
- 6) Allwright D: Exploratory Practice: Rethinking Practitioner Research in Language Teaching. *Language Teaching Research*, 2003; 7-2: 113-141.
- 7) 滝沢雄一, 藤田卓郎, 田中武夫：「実践研究」の定義の整理（第45回中部地区英語教育学会和歌山大会「課題研究プロジェクト：英語教育の質的向上を目指した実践研究法のデザイン」資料）, 2015.
- 8) Bruffe KA: Collaborative Learning and the “Conversation of Mankind”. *College English*, 1984; 46: 635-652.
- 9) 佐藤剛：動画による Writing の添削指導の可能性—添削の時間と労力を無駄にしないために. 弘前大学教養教育開発実践ジャーナル, 2020; 4: 105-116.
- 10) 河田浩一：質的研究を通して「教室生活の質」を高める探究的实践. 中部地区英語教育学会紀要, 2014; 43: 311-318.
- 11) 竹岡広信：入試必携英作文 Write to the Point. 数研出版, 東京, 2016; p 55.
- 12) 英語教育 2021年8月別冊 英語教師のためのICT端末活用授業ガイド, 大修館書店, 東京, 2021.