

「気づき」を重視したライティング指導

—高校における導入指導の改善に向けて—

M16EP008

永田 真一郎

1. はじめに

ライティング能力は、言語形式の正確な知識と論理的思考力に支えられた、高度な表現力である。新学習指導要領の改訂の方向性のひとつとして、外国語教育において「発信能力の育成をさらに強化する」ことがうたわれているが、近年の大学入試においても、自由英作文によって生徒の表現力を測ろうとする傾向はますます強くなっている。英検も平成29年度までに、3級以上の全ての級でライティングの問題を設けるなど、表現力の向上は時代の要請である。

2. 研究の目的

表現力の向上には言語形式の正確な知識が必要だが、それを教師による「教え込み」だけに頼らずに行う方法はないか、という問いが本研究の出発点である。そして教師の「教え込み」の対極にあるのが生徒自身の「気づき」だとして、その「気づき」を最大化することによって生徒の表現力が向上すれば、その指導は一定の有効性をもつと考えられる。そこで、「気づき」を重視したライティング指導のモデルを設定し、その実践と検証を行うことが本研究の主な目的である。

またサブテーマとして、高校における導入指導の改善を考えている。従来のように、ブリッジ教材によって基本文法と語彙の知識の復習を行うだけでなく、表現活動を通して定着を図ることも必要である。そのため、考案したライティング指導モデルを中学生に対して実践することでその有効性を検証し、高校の導入指導の改善につなげていきたい。

3. 仮説

認知的第二言語習得研究において、「気づき」は重要な要素であり、Schmidt (1990) は、「ある特定の言語形式への気づきが起こらなければその言語形式の習得は起きない」としている。教師側がいくらインプットに時間を割こうが、結局は学習者によって「気づかれたインプット」だけがインテイクされるというわけである。

また Swain (1995, 2005) は、アウトプットの役割として、次の3点を挙げている。

- ① 第二言語知識の不足や目標言語とのギャップに気づく。
- ② 中間言語仮説の検証の機会が与えられる。
- ③ メタ言語的知識が促される。

図1 アウトプット仮説

①については、学習者が伝えたい内容をうまく表現できない体験を通して、自分に何ができて何ができないのかを知ることにつながる。そのためにはまず、アウトプットを促すための意味あるタスクが必要である。「書きたいけれどうまく書けない」、「本当にこれで伝わるかどうか分からない」と生徒に不安を感じさせる場面を作ることによって、自らの言語知識の不完全さに関する「気づき」を促すことになる。そしてそれは、より適切で良質なインプットを増やそうという、学習に対する意欲にもつながる。

②については、具体的な読み手の存在が必要である。読み手からの反応がフィードバックとして、生徒が自分の書いた英語が伝わったのか、伝わらなかったのかを検証すること

ができるからである。

教師が読み手となる場合、その主な役割は添削によって否定証拠を与えることにある。白畑（2015）も、肯定証拠によるインプットからでは判断しにくい文法規則があり、むしろ否定証拠のある方が理解しやすい場合があると述べている。生徒のアウトプット中の誤りに対する教師の適切な添削は、否定証拠を含むフィードバックとして、「気づかれた」インプットにつながる（添削フィードバック）。

また生徒同士で読み合う場合は、相手から感想としてのフィードバック（ピア・フィードバック）を得たり、相手の使った表現からヒントを得たりすることができる。このように書き手と読み手の立場を往復することによって、より伝わりやすい文にするための「気づき」が得られ、ライティング能力の向上につながると思われる。

以上の点を考慮し、「気づき」をともなったインプットを最大化するために、アウトプット→フィードバック→「気づかれた」インプットのサイクルを、ライティング指導に組み合わせて考案したのが図2である。

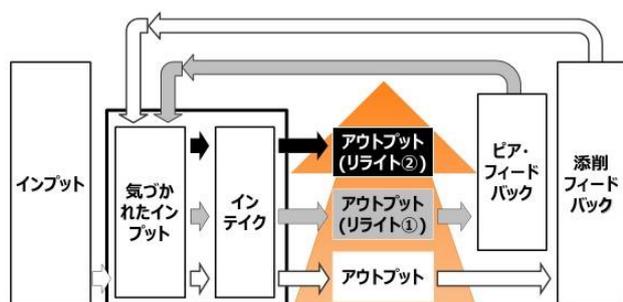


図2 「気づき」を重視した指導モデル

このように複数回のアウトプットとそれに対するフィードバックを与えつつ、全体が徐々にスパイラルアップしていくことで、ライティング能力が向上するという仮説にもとづき、中学校での授業実践を通してこの指導法の有効性の検証を行う。

4. 研究の方法

(1) 対象

山梨県内の公立 A 中学校 3 年生

(2) 実践

観察実践（5 月～11 月）と授業実践（12 月上旬）による。授業実践のねらい、タスク、評価、指導計画については以下に詳述する。

①ねらい

現行の中学校学習指導要領では、書くこと目標のひとつとして、「自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように、文と文のつながりなどに注意して書くこと。」とある。本授業においても、読み手への「伝わりやすさ」という視点から、あるべき内容と表現と分量について生徒に気づかせる機会としたい。

なお、高校と違って、中学校では生徒の学力差が大きいことを考慮し、英語が苦手な生徒でも活動に取り組むことができるような、段階的な指示を行う。また、まとまった分量の英語を書くことに対する生徒の心理的負担を取り除くため、実際に書く活動に入る前に、レディネスを整えるための時間を確保するようにする。

②タスク

生徒の動機づけを高めるために、自己関連性が高く、生徒が興味関心をもって取り組めるようなタスクを設定する必要がある。生徒は1学期に日本の伝統文化を紹介する英作文を書いていたため、心理的な負担軽減も考慮して次の設定のタスクを考案した。

あなたの高校では修学旅行でイギリスを訪れ、全員がホームステイをすることが恒例となっています。そこでお世話になる家族のために、日本からおみやげを持っていくことになりました。あなたなら何を選びますか？その品物につけて渡すためのカード（紹介文）を、英語で書いてみよう。

③評価

読み手にとっての「伝わりやすさ」を内容・表現・分量の3つに下位分類し、ループリックとして生徒に提示する。生徒のタスクへの評価はこれをもとにして行うが、本研究においては、あくまで「気づき」を促すためのツールとして用いる。

評価	内容	表現	分量
A	おみやげがどんな物が相手に伝わるように、具体的に説明してある。おススメの理由を複数挙げている。	文法や語法の誤りがほとんどないため、読んだ人に意味が伝わりやすい。全体として文と文のつながりがある。	5文以上の英語で書いてあり、情報が多くて伝わりやすい。
B	おみやげと、そのおススメの理由について説明してある。	文法や語法の誤りは多少あるが、読んだ人に意味が伝わる。文と文のつながりがある。	4文の英語で書けている。
C	おみやげと、そのおススメの理由についての説明が不十分である。	文法や語法の誤りが多く、読んだ人に意味が伝わりにくい。文が多い。全体として文と文のつながりがない。	3文以下のため、情報が少なく伝わりにくい。

図3 ループリック

④指導計画

次のように、ひとつのタスクとその前後の活動を盛り込んだ、全3時間のライティングの授業を行う。またそれと並行して、振り返りシートに授業を受けて気づいたことや疑問に感じたことを書かせて、生徒が得た「気づき」を見とることにする。

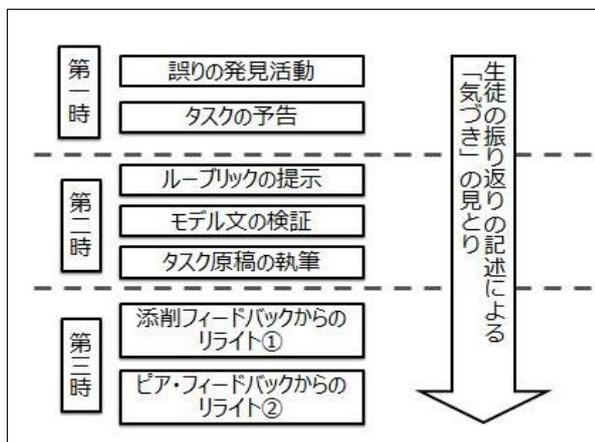


図4 指導計画

リライトの有効性については静(1996)にくわしい。添削の効果は、作文返却後の教師の指示によって異なり、特に添削部分の書き直しを指示された生徒は、添削された作文を返却されただけの生徒よりも、添削部分に払

う注意が向上することを明らかにした。本授業でも、教師の添削フィードバックによる「気づき」を経て、より伝わりやすくなるための書き直しをさせることにする。

ピア・フィードバックについては、大井(2008)はこれをピア・レビューと呼び、教師による添削を受ける前の段階として、生徒が相互に読み合う指導例を紹介している。ただし読み合いに恥ずかしさや不安を感じる生徒が多い場合は、逆効果となってしまうため注意が必要である。また相手の原稿にあまりに誤りが多い場合、それを読むのに苦勞して十分なフィードバックを返せないことも想定される。そのため本授業では、ピア・フィードバックの前に、教師による添削フィードバックを設定し、主に表現面の書き直しをさせた上で読み合わせることにする。

5. 観察実践と考察

授業実践に先立って、中学3年生がライティングにおいてどのような点につまづいているかを知る必要がある。そこで、事前に中学3年生が教科書のタスクとして書いた英作文を収集し、誤答分析を行った(図5)。実施時期は6月から11月である。誤りの収集と整理の方法については垣田(1983)を参考にし、大項目は安井(1996)に拠っている。中項目は筆者が分類し、数は出現頻度を表す。

大項目	中項目	数	誤用例
主語	述部との不一致	9	I knew that Kiyomizu-dera doesn't use kugi.
動詞	欠落	5	It Φ very expensive because it's made of ...
	過剰生成	4	"Senko-hanabi" is look like small flower...
接続詞	従属節	6	I ate cake with my family. Because it was my birthday.
前置詞	欠落	7	Sometimes I want to swim Φ a river.
	誤用	4	I learned a lot of this trip.
不定詞	be動詞欠落	4	I want to Φ a carpenter.

図5 誤答分析1(観察実践)

主語、動詞、接続詞、前置詞、不定詞の5つの項目において誤りが頻出し、特に主語と述部の不一致が最も多く見られた。分詞や関

係詞はこの時点では未習である。中学校段階では、授業で明示的に教えられている品詞が名詞と動詞程度であることを考慮すると、接続詞や前置詞の誤りはやむを得ないと言える。逆に言えば、主語と動詞という文を構成する最も重要な要素についての定着が不完全だということになる。

主語と述部が一致しない誤りの原因のひとつとして、日本語は主語の位置に話題句を置くことができるが、英語ではそれができないことが挙げられる。白畑（2015）も、日本語が「話題卓越言語」的性格を持っている言語であるのに対し、英語は「主語卓越言語」的性格を強く持っているとして述べている。つまり母語からの負の転移が、英語的でない文を生成してしまう原因となっているのである。逆に言えば、主語と述部を一致した英文を書くことができるようになれば、ひとつの大きなハードルをクリアしたことになる。授業実践でも特にこの点を指導重点としたい。

6. 授業実践と考察

（1）誤りの発見活動

最初からライティングのタスクを与えるのではなく、第一時では文法・語法上の典型的な誤りを含んだ英文を提示し、その誤りを指摘させる活動から入った。これは日本語と英語の言語形式の違いを理解させるとともに、自分が英文を書く際に誤りやすい点に気づかせるねらいがある。

具体的には、ある生徒が書いた、修学旅行の楽しい思い出とその理由についての文章（図6）を読ませ、それを採点官になったつもりで誤りを発見・訂正させた。事前の誤答分析（図5）から得られた、中学3年生に典型的な文法・語法上の誤りを10ヶ所作り、文章中に散りばめた。特に第3文と第5文には、主語と述部の不一致の誤りを意図的に施した。

I went Kyoto on a school trip in May. There was many traditional bildings and temples in Kyoto. I was very enjoy. Because I was go to Kiyomizu-dera with my know friends. Kiyomizu-dera saw a beautiful view. I must study English hard. I want to Kyoto again.

図6 誤りを含んだ英文

個人で考えさせた後、4人グループで協力して取り組ませた。ほとんどのグループが10ヶ所中7～9個の誤りを訂正することができたので、活動の難易度としては妥当なものだったと考えられる。逆に訂正が最も難しかった誤りは第3文と第5文（主語と述部の不一致）で、前者については **I was enjoyed.** や **I was fun.** や **I was exciting.** という誤った書き直しをした生徒がいた。後者については、動詞を **had** に変えたり、**The view from there was beautiful.** という文に書き直したりと、様々な案が生徒から出てきた。

生徒の振り返りでも、主語や動詞などの特定の文法項目への「気づき」のほかに、日本語と英語の言語形式の違いに関する「気づき」を得て、自身のライティング能力の向上につなげようとする姿勢が見られた。実際の生徒のタスク原稿では、主語と述部の不一致の誤りは根強くあったものの、それ以外の誤りが減少しており、伝わりやすい英文を書くための「気づかれた」インプットを増やすのに有効な活動であったと言える。

- ・間違えているところを直すということをしたことで、自分もそういう間違いをしないようにしたい。
- ・日本語で文を書く時以上に、主語述語や動詞、名詞の複数形などに注意して書かないと、英文はミスが多くなってしまったと思います。
- ・動詞と動詞をつけてしまったり、because の使い方の間違いが多く、私も動詞と動詞をつけてしまうときがあるので気をつけようと思った。

(2) モデル文の検証

第二時でもタスクに取り組む前の指導に十分な時間を割いた。ルーブリック (図 3) を示した上で、タスクに対するモデル文 (図 7) を提示し、内容・表現・分量の 3 つの観点から、この文章をどのように評価するかを考えさせた。(最終文の because は意図的な誤用)

This is "furoshiki," a traditional Japanese cloth. We can wrap and carry many kinds of things in furoshiki. It is very useful. Furoshiki is also eco-friendly. Because we can use it again and again.

図 7 モデル文

具体的なモデルを示すことによって、英語が苦手な生徒でもそれを模倣して書くことができる。またモデル文の検証を通して、ルーブリックの記述文をよりよく理解させるねらいもある。モデル文の評価を個人で考えさせた後、その理由についてペアで意見交換をさせたが、それによってルーブリックの理解が進み、ふだん英語で書くことにあまり意欲的でない生徒でも熱心に取り組む姿が見られた。

(3) タスク原稿の執筆

生徒の興味を引くタスクだったが、内容に凝ろうとするあまり、書く題材を決めるまでに時間がかかってしまった者もいた。とはいえ、「うまく書けない」と生徒に感じさせる場面を作るといふ授業のねらいは達成できたことが、生徒の振り返りから分かる。

- ・英語で自分の伝えたいことを伝えるのはとても難しく、合っているか分からないのでかなり不安になる。
- ・日本語では思いついているのに、英語にしようと思おうとどの単語を使えばいいのか、どの文法を使えばいいのか分からず、ガタガタの英文ができてしまった。
- ・at や in や the の使い分けがうまくできなかつたり、「日本の夏」のように「~の」をどう表現すればいいか分からなくて苦戦してしまいました。

なお、添削前の生徒の原稿の誤答分析を抜粋したものを図 8 として示す。

大項目	中項目	小項目	数	誤用例
主語	述部との不一致	it is 過剰生成	11	Yukata is cool because <u>it is</u> many colors.
		話題句	11	<u>Dice</u> can also carry because it's small...
目的語	欠落	it	15	In Japan, we eat Φ when we go to picnic.
動詞	過剰生成	be動詞	6	It <u>is use</u> your hands and head.
	欠落	一般動詞	7	Origami is also easy because we can Φ it.
補語	名詞の過剰生成	主格補語	6	Washi is very <u>high price</u> .
前置詞	誤用	with	6	We can catch food <u>by</u> chopsticks.
	欠落	on	4	In Japan, we eat it Φ new years day.

図 8 誤答分析 2 (授業実践)

事前に行った誤答分析 (図 5) と同様、主語と述部が一致しない文を書いてしまう誤りが最も多かった。注目したいのは、話題句を主語の位置に置いてしまう誤りに加えて、文意にかかわらず機械的に It is から文を書き始めてしまう傾向が強く見られたことである。原因のひとつとして、you や we などの総称の人称代名詞を主語として使うことに慣れていないことが考えられる。

(4) 添削フィードバックによるリライト

この後の活動であるピア・フィードバックを円滑に行わせるためにも、教師による添削を先に行った。ただし否定証拠を与えるためとはいえ、誤りを全て正しい表現に直してしまえば「気づき」につながらない。また誤りにただ下線を引くという方法は、一定以上の能力がある生徒にしか通用しない。そのため、生徒の能力差を考慮しながら、親切すぎず不親切すぎない添削を心がけた。

以下に、ケースごとに、生徒の書いた原稿の一部を添削の前後で比較しながら示す。

① 語順や文法に誤りがあるケース

日本語とともに、チャンクによってあるべき文の形を示し (We can 作る たくさんの鶴を.)、空所を埋めさながら書き直しをさせる方法をとった。

I like it because there are many kinds of design.

I hope you'll enjoy using it with your meals.

私はものの説明はわかりずらく、オススメの理由が書きなかつたので、何のために書いているかに注意しながら書きたい。

⑤ 添削が機能しなかったケース

誤りの原因が複合的すぎて、添削による指摘が難しいケースもあった。こうした場合は、教師が口頭で直接生徒を指導するのが最も効果的な方法であり、紙面上の添削によるフィードバックだけでは不十分である。誤りのレベルによっては両者を柔軟に組み合わせて行う必要性を感じた。

(5) ピア・フィードバックによるリライト

授業時間の関係上、生徒同士の回覧は2回とし、4人グループで行った。フィードバックする際の視点を明らかにするために、図9のような簡単なワークシートを用意し、読んだ後に感想を述べたり、伝わりにくかった部分について質問をしたりする時間をとった。

シート	1. 文の数はいくつありましたか？
	2. おススメの理由がいくつ書いてありましたか？
	3. どんな理由でおススメなのか、読んでみて伝わったことを書いてみよう。

図9 ピア・フィードバックシート

思いのほか、生徒は読み合う活動を楽しみながら意欲的に取り組んでいた。生徒の振り返りの記述からは、相手の使った表現からヒントを得たり、伝わりやすい文の要件を理解したりすることができたことが分かった。書き手から読み手の立場に移ることで、自分が書いている時には得られなかった「気づき」があり、意味のある活動であった。

- ・ 接続詞を上手く使えてあったり、文の流れがとてもよかったです。主語を変えて書かれていたのがとても分かりやすいと思いました。
- ・ 自然な流れで書けている人もいたし、スペルミスが多かったり、文の内容がバラバラだったり、読みにくかったりという人もいて、やはり読んでもらうには分かりやすく読みやすい文にする必要があると思った。
- ・ 自分の気づかなかった文の表現の仕方があってとても面白かったです。もっと見てみたい。
- ・ おススメの理由があまり伝わってなくてショックだった。もっと分かりやすく伝わるようにしたい。

ただし、「気づき」を促し、次のリライトにつながるフィードバックがあったかと考えると課題が残る。自分の書いた文章の伝わりにくい部分が分かったとして、それを解消するための方法を知らなければ書き直しにつながらない(書き手の問題)。また仮に相手からフィードバックが与えられたとして、その指摘が妥当性のあるものかどうか不明である(読み手の問題)。そうした難しさがあつたせいか、ピア・フィードバックを経て2回目のリライトを行った生徒は非常に少なかった。次はその一例である。

When we eat anything, we use it.

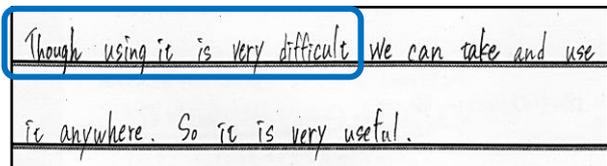
It is very useful because we can use it anywhere.

これは箸を紹介した文の一部で、文法的な誤りはないものの、囲みの部分の重なりが冗長である。

しかしこの生徒は読み合いを通じて、相手の使った表現に触発されたことが、下記の振り返りのコメントから分かる(同じ題材をえらんだ人が、動名詞を使っていて、思わず「英借文」として引用してしまった)。

前回、「おはしをつかうのは難しいけれど」という表現をしたかったのに、上級表現で書けた。でも、同じ題材をえらんだ人が、動名詞を使っていて、思わず「英借文」として引用してしまった。

そして動名詞を用いて書き直すことで、冗長性をなくすとともに、「箸を使うことは難しいけれど」という情報を付け加えることで、より自分の伝えたい内容にすることができた。



このように、読み合いには一定の効果があつたものの、2回目のリライトを促すようなフィードバックにするには改善の余地がある。それが書き手の問題によるものか、読み手の問題によるものか、もしくは生徒間の学力差によるものかも検証の必要がある。

ただし隅田(2001)が指摘しているように、ピア・フィードバックは文章に対する自己評価能力を養うため、自律的な作文行動につながると同時に、英作文の添削にかかる教師の負担感を軽減することにもつながる。生徒同士で「伝わりやすさ」について指摘し合えることができれば、教師の添削フィードバックを補完することができるかもしれない。時間はかかるが、自律的な書き手と読み手を育てるために今後も継続していく必要がある。

7. おわりに

「気づき」を重視したライティング指導モデル(図2)を具体的な授業計画(図4)に落とし込んで実践し、生徒の表現力の向上につなげることができた。特に誤りの発見活動と、能力差を考慮した添削フィードバックは、生徒がより伝わりやすい文章を書く上で効果があつたと考えられる。

一方ピア・フィードバックについては、2回目のリライトにつながるような質の高いフィードバックを与えさせ、またそれによって適切な書き直しをさせるための工夫が必要である。中学校よりも比較的学力差が小さい高

校での方が、この活動が有効ではないかと考え、来年度は高校生に対して同様の実践を行いたい。

導入指導の改善という観点から見ても、この「気づき」を重視した指導モデルは、単なる知識の復習に偏らず、アウトプットから良質なインプットを生み出すという点で、有効であることが分かった。また中学生の誤答分析を通じて彼らのつまづきを知ることができたことも収穫であつた。高校生の産出する誤答の分析と比較しつつ、より効果的な指導を行っていきたい。

8. 引用文献

- 大井恭子(編著)(2008)『パラグラフ・ライティング指導入門』大修館書店
- 垣田直巳(監修)(1983)『英語の誤答分析』大修館書店
- Schmidt, R. (1990) The role of consciousness in second language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. *Applied Linguistics*, 11
- 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鐘：パイロット・スタディの結果を参考に」『関東甲信越英語教育学会研究紀要第10号』
- 白畑知彦(2015)『英語指導における効果的な誤り訂正』大修館書店
- 隅田朗彦(2001)「プロセスを重視した L2 ライティング学習—ポートフォリオ活用の可能性への提言—」『新潟青陵女子短期大学研究報告 31』
- Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. *Principles & practice in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson*
- Swain, M. (2005) The output hypothesis: Theory and research. *Handbook of research in second language teaching and learning*
- 安井稔(1996)『英文法総覧改訂版』開拓社
- 文部科学省 HP「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)」(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_5.pdf) (2017.2.14 閲覧)