

[外国語]

中学生のライティングの量を増やすための取組

- 中学3年Let's writeの効果的な指導 -

野口 裕太*

1 はじめに

これまでに多くの中学生を指導してきたが、読む、聞く、話す、書くの4技能のうち、書くことの指導に対して自信を持って指導することができなかつた。近年の英語習得理論では、読む、聞く、話す、書くの4技能の中で、書くことが最も習得順序が遅いことが知られている。さらに、外国語として英語を学ぶ学習者にとって、書くという技能は母語の書く力の影響を受けるということも知られている。

現在、多くの採択教科書において、書くことに特化した単元が設置されている。その単元の指導については、多くは生徒が自力で書く内容を考え、それを英文で書き、それを教師が添削をするという手順を踏んでいる。しかし、この方法では、生徒は読み手のことを意識して英文を書くことが十分にできない。さらに、そもそも書く内容を十分に得ることができない生徒にとっては、書く技能以前に書く課題から遠ざかってしまう。そうすると、ライティングの正確さ（ここで言う「正確さ」とは、文法的、語彙的な正確さを指す）の指導も適切に行うことができない。私はこれまでに、そのような生徒を前にしても適切な指導を行うことができなかった。さらに、これまでは生徒が書いた作品を個別に添削しフィードバックを与えていたが、この作業は多大な労力を要し、教師からライティング指導を遠ざける遠因になっていた。

アメリカでは、ライティングのプロダクトではなくプロセスを重視するという「プロセスライティング」が1963年頃に生まれた。プロセスライティングは、英文を書くという行為を細かなプロセスに分類し、そのプロセスに則って書く指導を行うというものである。そのプロセスでは、例えばこれまで学習者が一人で行っていた書く内容の創出を、積極的な学習者同士の学び合いを通して、個人では思いつかないような内容を生み出すようなものもある。さらに、書き終えた原稿を、学習者同士で交換し、互いにより良い作文になるようにフィードバックを与え合う場面もある。このような、プロセスの細分化とピア (peer, 学習者同士) が互いに関わり合うことを重視した指導法である。これまでに、アメリカやイギリスなどの大学生、高校生を対象にした研究では、プロセスライティングを書く指導に取り入れたことで、ライティングの量が有意に増えたことが多く報告されている。私はこのプロセスライティングを書くことの指導に取り入れることで、中学生も多くの英文を産出することができるようになるのではないかと考えた。そして、産出される英文の増加に比例して、英文の質も向上するのではないかと考えた。

本稿では、上記の研究仮説の内、前者、つまり「書くことの指導にプロセスライティングを取り入れることで、生徒の書く力（具体的には、たくさん書くことができる力）を伸ばすことができるのかを検証する」を研究の目的とした。

2 先行研究の概観

望月 (2001) はライティングに必要な要素として、図1のような要素を提示して、ライティングには内容や文法のみならず、構成や語彙の選択、目的、対象者など、様々な要素があり、それらを適切に選択することが良いライティングを生み出す必須条件であると述べている。しかし、現行の教科書のライティングタスクの構成では、

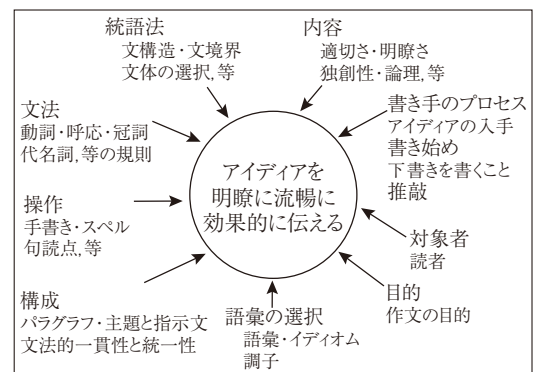


図1 ライティングの要素

*長岡市立東北中学校

必ずしもこれらの要素を万遍なく踏まえて、ライティングタスクに臨ませているとは言い難い。Seow (2002) はプロセスライティングとして、具体的にライティングのプロセスを表1のように細分化し、手順を踏んで指導したところ、従来の指導法よりも多くの作文ができるなど、学習者にとって肯定的な影響を与えたことを発表した。

表1 Seow (2002) によるライティング・プロセス

ライティング・プロセス	
1. プランニング	生徒が文章を書けるように仕向けるための活動で、仮のアイデアや書くための情報を集める段階である。グループでのブレインストーミングや、アイディアマップの作成、whクエスション、またマルチメディアから多様な情報を得ることで、書くことへの意識付けをさせる。
2. ドラフティング	プランニングで集められた情報を基に、最初のライティングを試みる段階である。この段階では流暢さを優先させ、文法的な正確さは求めない。また、この時点で読み手を意識させ書くように意識をもたせることが大事である。
3. レスポンディング	ドラフティングで書いたものに対して、リアクションをすること。文法的な誤りを正すのみならず、内容を向上させる段階である。
4. リビジョン	レスポンディングで与えられたフィードバックを基に、自分の文章を振り返る段階である。自分が読み手に伝えたいことを、どのようにして伝えるのかを再検討する。
5. エディティング	教師に評価されるfinal draftを書く準備をするため、自分の文章を、文法的、また根拠のきちんとしたものにしていく段階である。学習者は自分の力だけではどこに間違いがあるのか、どのように正すのか分からないので、この段階でもチェックリストを活用して、間違いの発見をしたり、書く際に注意したりできるようにする。
6. 評価	往々にして教師はレスポンディング、エディティング、評価の段階を1つにまとめて行いがちである。この段階では、文法的な正確さを見る分析的な評価と、それぞれの文が全体の解釈に有効に働いているかを見る全体的な評価を行う。
7. ポストライティング	この段階はクラス全体の活動であり、ライティング活動の一部である。具体的には、学習者が書いた文章を、印刷、共有、音読、ステージで演じること、掲示板に飾ることなどがこれにあたる。この活動をすることで、学習者の作品が重要で、無駄なものではないと認識させることができる。これによって、学習者はライティングに対するモチベーションを高めることができる。

さらに、フィードバックについては、これまでは教師によるフィードバック (teacher feedback) が主流であった。いくつかの研究では、教師によるフィードバックを与えても、学習者はその後のライティングに変化が起きないことを明らかにしている。また、教師によるフィードバックと学習者同士のフィードバック (peer feedback) を比べて、どのような違いがあるのかを調べた研究も行われた。それによると、教師によるフィードバックでは、文法面や語彙面でピアフィードバックよりも学習者は多くのフィードバックを取り入れたことが分かった。一方、ピアフィードバックでは、内容面、構成面のフィードバックを教師によるフィードバックよりも多く取り入れたことが分かっている。

3 方法

新潟県内の中学3年生の2クラスを対象に実験を行った。一方のクラスは統制群として、伝統的なライティング(TW)の授業を行い、もう一方のクラスは実験群として、プロセスライティング(PW)の手法を取り入れた授業を行った。実験群の学級は29名、統制群の学級は30名であった。平成30年4月～9月までの5か月間を実験期間とし、合計3回分の書く活動を行った。実験の事前、事後に同一のトピックにてプレテスト、ポストテストを行い、事前事後の比較を通して、プロセスライティングの効果を測定した。ただし、1回でも欠席などでデータが得られなかった人は、集計からは除外した。

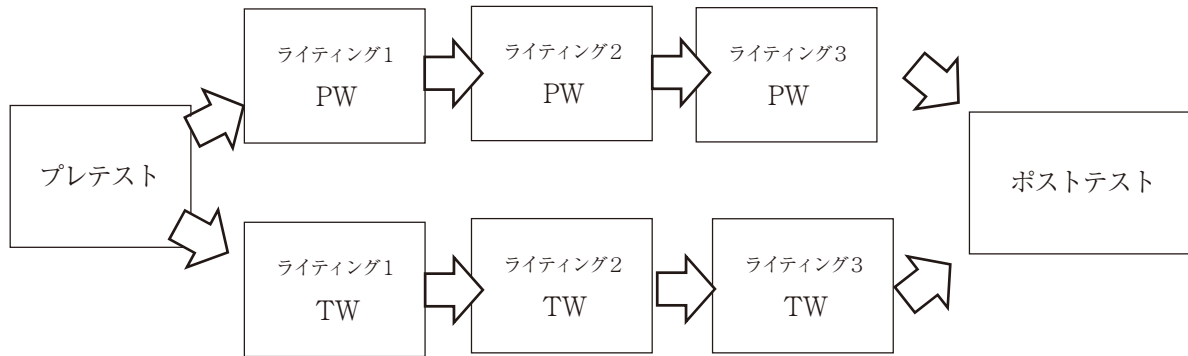


図2 本実験の実験デザイン

つまり、本研究の実験デザインは図2のようになる。プレテストは実験群、統制群ともに同じ日に行い、それぞれのライティング1～3は同一の週に行った。最後に、ポストテストを実験群、統制群ともに同じ日に行い、その結果を分析した。

実験群（プロセスライティング）	統制群（伝統的なライティング）
<ul style="list-style-type: none"> ・トピックの確認 ・アイデア創出<ペア> ・構成書き（トピックセンテンスを1段落につき1文を書く） ・ピアフィードバック①<構成面，内容面> ・肉付け書き ・ピアフィードバック②<内容面，文法面> ・清書書き 	<ul style="list-style-type: none"> ・トピックの確認 ・アイデア創出<個人> ・下書き ・教師によるフィードバック<文法面> ・清書書き

図3 両群の具体的な指導法

図3に今回の実験で採用した典型的な指導手順を掲載した。実験群では指定されたトピックでどのようなことを書くのかまずは個人で考えた。その後、隣の生徒と机をくっつけ、互いのアイデアについてコメントを与え合う場を設けた。その後、書くことの骨組みをトピックセンテンスのみ箇条書きをし、ライティングの概要を作った。その後、1回目ピアフィードバックを行い、特に、構成面と内容面について生徒同士でアイデアを出し合った。なお、ピアフィードバックは隣同士でペアを組むこととした。友達からももらったフィードバックを受け、再度個人に戻って、再びライティングを行った。この場面では、先に書いたトピックセンテンスを生かしながら、そのトピックセンテンスを支える詳細部分を書き加えていった。その後、再度、ピアフィードバックを行った。2回目のピアフィードバックでは、構成面と文法面に注意し、互いにフィードバックを与え合った。2回目のフィードバックでは正確さを高めるように意識付けをしてから、フィードバックに臨ませた。2回目のフィードバック後は、もらったフィードバックを原稿に反映させながら清書書きを行った。

それに対して統制群では、与えられたトピックに対して、マッピングをし、トピックに関連する情報を広げていった。その後、個人で下書きを行った。下書きはその後、教師による添削を経て、生徒に返却された。なお、この時の添削は主に、文法、語彙に関する誤りについての訂正であった。生徒は返却された原稿を見ながら、清書用紙に清書を書いた。

プレテスト・ポストテストでは「自分の経験を自己紹介カードに書いて、ボランティアに申し込む」というトピックで書くように指示をした。ライティング1～3のトピックについては、図4にあるとおりにした。いずれも三省堂英語教科書NEW CROWNのライティング单元であるLet's writeのものを使用した。

	トピック
プレ・ポストテスト	自分の経験を自己紹介カードに書いて、ボランティアに申し込む。
ライティング1	「日本に行ったときに使える日本語を教えてほしい」という内容のメールに返信をする。
ライティング2	職場体験先に自己紹介の手紙を書く。
ライティング3	「尊敬する人物」についての記事を書いて、新聞の読者コーナーに投稿する。

図4 ライティングトピック

図5に実際のピアフィードバックの様子を掲載した。このように、机を寄せ合い、互いの原稿についてフィードバックを与え合った。なお、フィードバックを与える際には、教科書やノートなどを自由に使ってフィードバックを与えることを推奨した。



図5 ピアフィードバックの様子

4 結果

実験群、統制群のプレテストとポストテストの語数の平均、人数、標準偏差は表2、3のようになった。さらに、群（実験群、統制群）と時期（プレテスト、ポストテスト）を変数とする2元配置分散分析を行った結果、表4のようになった。実験群、統制群ともに、プレテストからポストテストにかけて語数の上昇が確認できた。

また、ライティング中の生徒の様子では、実験群の生徒については、ライティングの回数を重ねるたびに、プロセスライティングに慣れていく様子が確認された。具体的には、プロセスライティングの手順があらかじめ分かっているため、次にやることをどんどん先取りして進めていく生徒の姿が確認された。

さらに、生徒のピアフィードバックの様子を詳細に観察していると、1回目のライティングの時には、生徒が与えるフィードバックは単語のつづりや文法面の修正が多かった。しかし、2回目、3回目のライティングの時には、文法面のフィードバックのみならず、段落の構成や、文書の内容に関するフィードバックが次第に見られるようになった。

表2 実験群の記述統計

	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>SD</i>
プレテスト	52.414	29	5.545
ポストテスト	86.621	29	21.664

表3 統制群の記述統計

	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>SD</i>
プレテスト	51.885	26	2.703
ポストテスト	79.067	30	10.181

表4 対応のない二元配置分散分析

ソース	平方和	自由度	平均平方	<i>F</i> 値	有意確率
群	15.328	1	15.328	0.101	0.752
時期	24562.349	1	24562.349	160.148	0.000****
群×時期	121.594	1	121.594	0.793	0.377
誤差	7822.028	51	153.373		

+*p*<.10, **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.005, *****p*<.001

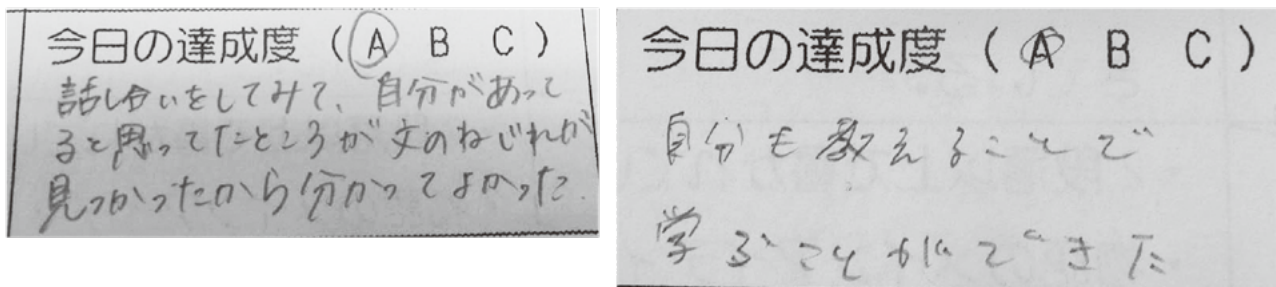


図6 生徒の振り返り

また、プレテストを行った後の振り返りでは、生徒は図6のような記述を残した。前者の生徒は、ピアフィードバックを行うことで、「自分が合っていると思っていたところに、文のねじれが見つかったから分かって良かった」との記述があり、自分では気付かなかったエラーに、友人の助けを借りてそこに気付くことができたことを示唆している。また、後者の振り返りからは、「自分も教えることで学ぶことができた」とあり、友達に教えるという行為を通して、自分の理解を再確認する機会になっていることを示唆している。

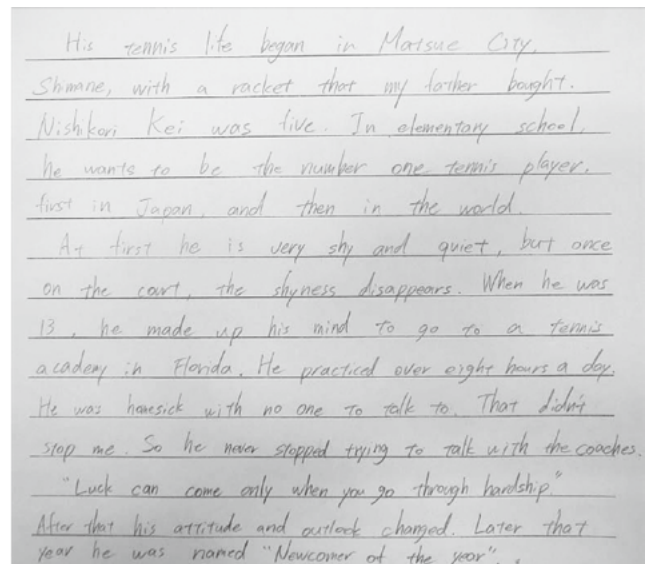
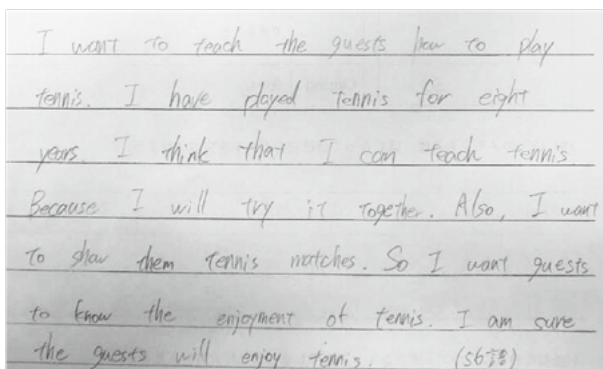


図7 ライティング事例 (左1回目, 右3回目)

さらに、生徒の作品を詳細に分析すると、1回目のライティングでは、文と文をつなぐ表現(例: at first, in addition)がほとんど使われていなかったが、3回目のライティングでは、使われるようになっていた。また、1回目のライティングでは段落が1つもしくは2つの作文だったが、3回目のライティングでは段落が3つもしくは4つの構成になっていた。これは、ピアフィードバックを経て、伝えたいことを事前に構造化し、ライティングを書き始める前にそのアウトラインを書いているので、そのような複数の段落構成となったのだと考えられる。

また、文法面での誤りも、1回目のライティングの際は、時制の誤りや3人称単数現在のsの間違ひが見られたが、3回目のライティングでは、ピアフィードバックにかかる前の段階で、誤りに自分で気付き、修正している様子が見られた。

5 考察

まず、実験群、統制群ともにプレテストからポストテストにかけて有意に語数の上昇が確認された。このことから、伝統的な指導法であっても、プロセスライティングであっても、ライティング指導を重ねると、生徒の作文の語数が増えることが分かった。このことから、伝統的な指導法でもプロセスライティングでも、ライティングの量に着目すると

有意差がないことが明らかになった。しかし、生徒の振り返りの記述を見ると、実験群では、統制群には見られないような振り返りの記述が見られた。このように、生徒同士のピアフィードバックを経ることで、読み手の意識をもつことができ、より慎重に使用する語彙や書く内容を選択していた様子が見られた。このことは、優れた書き手になるためには必須の要件であり、独りよがりにならない文書を書くことができるようになると思う。また、別の生徒は振り返りの記述の中で、「今日習ったことは、日本語で作文を書くときにも役に立ちそうです」と書いていた。このことから、英語での書くことの授業でならったピアフィードバックという技法を、母語の作文でも使用しようとする姿が見られた。

先行研究の多くはピアフィードバックの有用性を主張するものが多かったが、本研究はそれらに反する結果となった。考えられる原因は、実験期間が短かったこと、実験回数が少なかったことがあげられる。さらに、実験群も統制群も同じ指導者により授業がなされたので、十分に指導法に区別がなされなかった可能性もある。

一方、ピアフィードバックにより、友達にアドバイスをする過程で、再度、自分の理解を確認したり、友達に分かってもらうためにどのように説明したらよいかと考えるプロセスを経ていた。その過程で、受動的な学習にはない、能動的な学習が促進されたことが考えられる。自由記述の振り返りの中に、「自分が迷っていたところを相談できて、解決できて良かった」などの肯定的な記述が多く見られた。これらのことから、友達同士でアドバイスをしあうというプロセスを経ることで、生徒の学習への前向きな気持ちを引き出すことができたと考えられる。

しかし、わずかではあったが、ピアフィードバックに否定的なコメントを寄せた生徒も見られた。そこでは、「お互いが分からないことがあったから、あまり意味がなかった」との記述に見られるように、ペアの両者にとって難しい内容については、解決できなかった様子が見られた。このことから、ピアフィードバックを行う際のペアの組み方を工夫することや、ピアフィードバックの時間に調べる手段を多く与えることなどの工夫が求められることも分かった。

さらに、Seow (2002) のプロセスライティングのモデルでは、最後のプロセスとしてポストライティングが置かれていた。しかし、中学校のライティング指導の現場では、生徒が書き上げた原稿の生かし方にはまだまだ工夫が求められる。今回の実践でも、評価までは行ったものの、ポストライティングの活動は十分にできなかった。現実的には、時数や教室環境などの制約があるものの、生徒が書いたものを何らかの形で、次の活動に生かす工夫が求められる。

授業者にとって、このプロセスライティングを取り入れてみて、ライティングの授業での見るべきポイントが少し変わったことも大きな収穫となった。これまでは、個々の生徒が書いた分量や文法的正確さに目を奪われがちだったが、プロセスライティングを取り入れてからは、生徒同士の関わりを深めるためにはどうしたらいいのかということに注目して授業を組み立てるようになった。伝統的な指導法の場合、教師一人で大人数の生徒を個別指導しなければならず、対応には時間がかかり、かつ効率が良くなかった。その点、プロセスライティングでは、教師は全体を見て、生徒の活動を促進することに気を払うことが求められる。生徒同士の相互交流が深まれば、より早く、より深い理解が進むことが期待される。生徒に共通して多く間違えている所について、一斉に教師からフィードバックを与えれば、さらに効率よく生徒の理解が促進される。そういう意味では、ピアフィードバック一辺倒ではなく、適宜、教師によるフィードバックを取り入れることもまた重要なのだろう。

今後の課題としては、今回はライティングの量に注目したが、プロセスライティングを行うことでライティングの質がどのように変化したのかを詳細に調べる必要がある。また、プロセスライティングの中のどのプロセスがライティングの量、質の向上に貢献しているのかも調べる必要がある。また、全ての学習者が一様にプロセスライティングで書く技能が向上するとは言い難い。そこで、英語熟達度別に、プロセスライティングが学習者の書く力の向上にどの程度貢献しているのかということについても研究が必要である。

引用・参考文献

- ・ Seow, A. (2002). The Writing Process and Process Writing. In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (315-327). USA: Cambridge University Press.
- ・ 望月昭彦 (編著) (2001). 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』 東京: 大修館書店.