

中学校 英語

中学校英語科における書く力を高める指導の在り方を探る
－「書くこと」の指導段階のモデルの提案－

義務教育課 指導主事 高木 晋

要 旨

本県の中学生の英語学習において、「書くこと」の力を伸ばすことは大きな課題である。教師も「書くこと」の指導の重要性は認識しているものの、系統立った「書くこと」の指導については不安を抱えている現状がある。本研究では、「書くこと」の指導の在り方を、特に「多様な表現力」と「フィードバック」の視点から考察した。

キーワード：中学校 英語 書くこと 指導段階

I 主題設定の理由

現行学習指導要領（平成10年12月告示，平成15年12月一部改正）では，音声によるコミュニケーションを重視しており，このことは「聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」という外国語科の目標にも表れている。

このため，中学校の英語の授業は，「実践的コミュニケーション能力」をキーワードに，とりわけ，音声面での活動が強調されるようになった。しかし授業時間数は週3時間に減り，必然的に「書くこと」にかかる時間数が減っていった。

こうした状況下での指導の結果，「読むこと」「書くこと」の力が落ちたのは必然的であるという趣旨の厳しい指摘もある。また，斉田智里(2003)は，茨城県の平成7年から平成14年までの高校1年生対象の茨城県高等学校英語学力テストを用い，英語力が年々低下していることを統計的に実証している。

平成24年度全面実施される中学校学習指導要領（以下，新学習指導要領とする）は，小学校外国語活動で「聞くこと」「話すこと」という，音声面でのコミュニケーションの素地が養われているという前提に立って，「読むこと」「書くこと」を加え，四つの技能をバランスよく育成していくことを求めている。

中学校の英語教師は，これまでは，初歩から教えて高等学校へ送り出すという立場にあったが，これからは，小学校の学習を受けて，中学で伸ばして高等学校へつなげていく立場になる。その意味で，今後の英語教育の行く先を左右する重要な位置付けに中学校英語教師は立たされることになる。とりわけ，英語の4技能のうち，「読むこと」「書くこと」は中学で本格的に指導を始め，高等学校へつなげていかななくてはならないものであることは，高校入試で「読むこと」「書くこと」が重視された問題構成になっていることから明らかである。

教師も，生徒に「読むこと」「書くこと」の指導をもっと行い，それぞれの力を付けさせていかなければならないと切実に感じていることは，本センターの研修講座での協議及びアンケートにも現れている。しかし同時に，特に「書くこと」については，「指導の時間が十分に確保できない」「思うように書く力を付けられない」「3年間を見通しての書くための指導方法を確立できていない」「生徒の英作文の添削では，どこまで手を入れたらよいか分からない」といった悩みをもっていることも事実である。

また，「書くこと」の技能は，後述するように本県中学生の英語の学力の実態から，解決を要すべき一番の課題である。そのため，「書くこと」の指導の在り方を考察し，指導の基本型や，授業改善の方向性を提案するものである。

II 研究目標

中学校英語科における，生徒が英文を「書くこと」の力を高める指導の在り方を探り，段階を踏んだ効果的な指導段階のモデルを提案する。

Ⅲ 研究の実際とその考察

1 中学生の「書くこと」における課題

(1) 英語の授業に対する意識

平成17年8月下旬に行われた本県中学2年生を対象とした「平成17年度学習状況調査」で、授業や勉強についての意識調査が行われた。その中で、70%を越える生徒が「英語の勉強は大切だ」と回答しているが、英語の授業が「よく分かる」「だいたい分かる」と答えた生徒は47%、英語の勉強は好きだと答えた生徒は「そう思う」「どちらかといえばそう思う」を合わせて50%という結果が得られた。英語の勉強を7割を超える生徒が大切だと思いつつも、授業が十分に理解できない生徒は2年生の1学期終了段階で、ほぼ半数になっていることが分かる。また、同年の学習状況調査の結果分析において、「書くこと」が改善すべき喫緊の課題として挙げられている。この調査では、多くの生徒が不得意と感じている技能である「書くこと」と英語に対しての意識との因果関係は明らかにされていない。しかし、生徒にとって改善を要する「書くこと」の力を高めることにより、英語に対する不得意感を多少でも減らしていけば、生徒の英語に対する意識が良い方向に変化していくであろうことは、予想できる。

(2) 「書くこと」の力の現状

吉田晴世(2007)は、大阪府の中学3年生を対象とした、平成18年度学力実態調査における自由英作文での無答率が4割強である実態に触れ、国語のテストとの関連から、国語力の不足をその原因の一つと指摘している。更に、英文法や慣用表現を覚えるための「書くこと」の指導にとどまっているのではないかと問題提起をしている。吉田の指摘は、本県中学生の英語の学習や指導の実態にも十分に当てはまる内容であると考えられる。

本県の平成19年度の学習状況調査の結果分析では、17年度と同様、他の技能に比べ「書くこと」が課題であるとしており、特に、まとまった英文を書く活動の充実を求めている。分析のまとめで、基礎的・基本的内容の定着を目指し、「読むこと」「書くこと」の言語活動の比重を高めることが必要であるとし、この分野での指導の改善が急務であることが分かる。

また、本センターでの研修講座の協議の中で、テストなどで文章の流れに沿った英文を書く問題や、あるテーマについて自分の考えを英語で書く問題を課しても、意外に無答が多い実態も報告された。このことについては、次のような原因が考えられる。一つは、書きたいことはあっても、英語で表現ができないという問題。もう一つは、吉田が指摘した国語力と関連する問題で、文章の流れに沿うような文章自体が日本語の段階で思いつかないという場合が考えられる。また、難しい文や表現を自分で一度解釈し直し、より平易な表現に置き換えることができずにあきらめてしまう、という問題も考えられる。いずれも、実践的コミュニケーション能力を十分には実現していないということになる。

2 中学校で求められる「書くこと」の力と構成要素

(1) 中学校で求められる「書くこと」の力の在り方

「書くこと」については、新学習指導要領外国語の「1目標」の中に、「(4) 英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする。」と示されている。

これを受けて「2内容 (1) 言語活動」の中では「書くこと」についての具体的内容について、以下の五つが示されている。

- | |
|---|
| (ア) 文字や符号を識別し、語と語の区切りなどに注意して正しく書くこと。
(イ) 語と語のつながりなどに注意して正しく文を書くこと。
(ウ) 聞いたり読んだりしたことについてメモをとったり、感想、賛否やその理由を書いたりなどすること。
(エ) 身近な場面における出来事や体験したことなどについて、自分の考えや気持ちなどを書くこと。
(オ) 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文章を書くこと。 |
|---|

これら五つの内容について、本論では以下のように関連性をとらえ直して考察を進めていく。

(ア) と(イ) は「書くこと」の最も基本となる力を示しているが、「正確な表記の仕方」と「正しい文法知識」を身に付けるべきことを求めているともいえる。

(ウ) (エ) (オ) は、それぞれが「書くこと」の活動を行う場面や内容の例を提示していると同時に、「書くこと」の指導段階を示していると考えられる。

(ウ) においては、「メモをとったり、感想、賛否」を表現することがまず求められている。これらは単文でも表現は可能であり、入門期の生徒も対応が可能な部分である。次の段階としては、簡単な表現でもよいので理由を考え表現することが求められる。

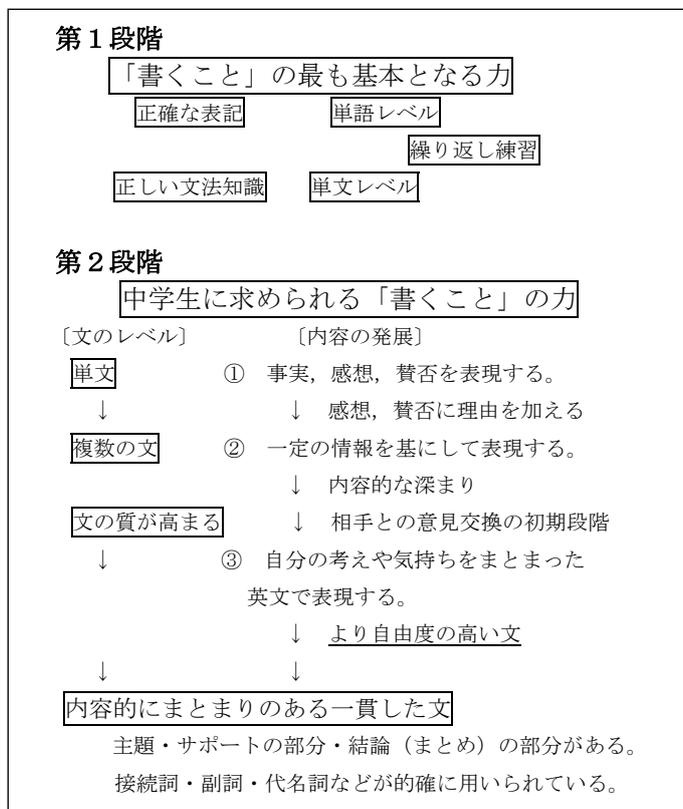


図1 「書くこと」の言語活動の関連

したり具体例を示す部分、(3) 要約や結論を述べる部分の三つから成り、さらに、各部分が密接に関連しつつ、自らの役割を遂行することによって、全体としての統一を保っているような文章であるとまとめている（築取和紘，1989）。このことと、新学習指導要領解説外国語編の記述を基に、「内容的にまとまりのある一貫した文章」を本研究では、以下の要素を備えたものと考えられる。

- ・はっきりと主題（述べたいこと）が示されている。
- ・主題をサポートする部分がある。
- ・結論やまとめに当たる部分がある。
- ・接続詞や副詞、代名詞、同じ言葉の言い換えが的確に用いられている。

(2) 「内容的にまとまりのある一貫した文章」を書く力に必要な要素

「内容的にまとまりのある一貫した文章」を書くためには、「書くこと」をコミュニケーションの手段としてとらえ、「書くことへの意欲」をもつことがすべての土台となる。

その上で、英語の「正確な表記」と「正しい文法知識」を身に付ける必要がある。これらが基礎となり「情報を伝える力」と同様、「情報を的確にとらえる力」が養われていく。

また、表現すべき内容を自分なりの言葉で置き換えるなど、母語の段階での多様な表現方法を考える力（以下「多様な表現力」とする）が必要である。

「多様な表現力」を説明する上で、生徒にとって身近で簡単な例として「最寄りの駅まで徒歩10分」という文を英文にする際の指導を取り上げることができる。

「最寄りの駅」を「最も近い駅」と考えさせること、適当な主語を補うこと、「徒歩10分」を「10分で

(エ) は(ウ) よりも一歩進めて、事実はもちろん自分の考えや感想、気持ちを表現することが求められている。(ウ) は与えられた情報についてどのように考えたかなどについて表現することが主であるが、(エ) は表現すべき対象そのものを自分で見付けることから始めなくてはならないため、より能動的なものを求めているといえる。当然考えや気持ちの表現についても(ウ) よりも深まった形での表現を求めている。

(オ) は「文と文のつながり」に注意するなど「内容的にまとまりのある一貫した文章」を書くことを求めており、中学校において求めている「書くこと」の最終的なあるべき姿を求めているといえる。

以上の点について、一連の流れを図式化したのが図1である。「第1段階」は、3年間を通して繰り返し練習されるべき内容である。「第2段階」の部分には、①～③の段階を各学年なりに取り組むことが可能であり、3年間①から③に至る段階を循環的に取り組みながら最終的に「内容的にまとまりのある一貫した文章」に至ることを目標としている。「内容的にまとまりのある一貫した文章」について、築取和紘は、統一性と一貫性を備えた文章であり、「(1) 主題やトピックを提示する部分、(2) 詳しく説明

歩くことができる」ととらえ直すことなどを生徒に指導する。その上で「あなたは歩いて10分で最も近い駅へ歩くことができます。」と考えれば、You can walk to the nearest station in ten minutes. という平易な表現で対応できることを生徒に体験させることができる。

このように、「多様な表現力」とは、表現する内容をそのまま直訳しようとして無理が生じたり、難しい表現になりそうな場合、平易な形で内容をとらえ直す力を指す。日常的な言い回しの中で、中学生の知識で表現可能なものを教師が生徒に提示し、生徒の反応を生かしながら、少し発想を変えるだけでこの例のように英語で表現できることを体験させる積み重ねが、「多様な表現力」を高めていくことにつながっていくと考えられる。

以上の要素、すなわち、「書くことへの意欲」「正確な表記」「正しい文法知識」「情報を伝える力」「情報を的確にとらえる力」「多様な表現力」を、「内容的にまとまりのある一貫した文章」を書くことを支える主要要素と本研究では考える。

3 「書くこと」の力を高める指導法についての考察

(1) 「多様な表現力」を伸ばす「中間日本語」を取り入れた指導の在り方

英語で多様な表現をするには、単文レベルでのドリル練習も必要である。簡単な例では、There are three high schools in our town. とほぼ同じ意味を表す Our town has three high schools. を必要に応じて提示することなどがある。その際、「自分たちの町は～をもっている」という発想に気付かせることも、「多様な表現力」に刺激を与えることにつながる。

船戸詩織と伊東治己(2007)は、「日本人英語学習者が流暢に英語を話せるようになるための必要条件に関する研究」の中で、文法レベルで日本語を英語に変換する能力は、スピーキング能力に大きく影響していることを明らかにし、和文英訳の練習が有効であることを明らかにしている。この結果を基に、日本語を英語に変換しやすい「中間日本語」に一度変換し、その「中間日本語」を英語に変換する練習をすることが、スピーキング力を高めるという可能性を指摘している。この研究は、スピーキング力を高める指導方法を探ったものではあるが、書くことの指導の在り方を考察する上でも示唆に富むものである。

このことを基にした実際の指導においては、生徒の学習段階に応じて、一つの問題に対して、一つの答えを提示するだけでなく、複数の表現を可能な限り提示し、どのような発想で英語を表現しているかを教師が伝えていくことが求められる。

例えば、He is a baseball player who is known to everyone. という文章については、「彼は、みんなに知られている野球選手です」という意味を損なわないようにしながら、中学生の学習範囲では、以下のように書き換えることができる例を示す。

- 1 He is a baseball player known to everyone.
- 2 He is a baseball player everyone knows.
- 3 He is a baseball player and everyone knows him.

その上で、「みんなが知っている」というところから「有名である」という発想をすると、さらに

- 4 He is a famous baseball player.
- 5 He is famous as a baseball player.

等、複数の表現が可能であることを示すことができる。このように複数の表現が可能であることを、教師が意図的に取り入れることで、表現の幅をいかに広げていくかを生徒自身が体験しながら学ぶことが必要である。

また、あるテーマについて自分の考えを表現する場合の例として、以下の問題を例に考察する。

あなたの地域の良い所を一つ紹介し、これからどのようにかかわっていくつもりかを書きなさい。

具体的には、「良い所」と「かかわる」の二つの言葉をどのようにとらえるかを生徒に問いかけながら他の言葉でとらえ直すことから始める。「良い所」については「有名な所」「自分が好きな所」などの点からとらえ直すことで、書く内容を見付けやすくなる。「地域」についても「町」や「県」など広げるだけでも生徒にとっては書きやすくなるであろう。「かかわる」については、学習している一般動詞の数にも左右されるため、思い付く動作を書き出すことから始める。例えば、「有名なこと」と考え、My town is famous for *kokeshi*. という文を考えたとする。そのことを基に、こけしに関係する動詞を考えさせることで、こけしを「作りたい」やこけしについて「知りたい」といった文が可能となるであろう。地域の

大切な所を守っていきたいという内容にするのであれば、I want to learn how to make *kokeshi* some day. という文も可能であろう。

このように、表現したい内容を自分なりに解釈し直す体験を積み重ねることで、生徒の言語力に刺激を与えるとともに、英語で表現することへの抵抗を減らすことができると考えられる。

(2) 論の進め方を学ぶGuided-writingの扱い方

本県で採択されている中学校英語の教科書では、自由英作文のページの多くにはモデル文があり、生徒はそれを読んで参考にしながら、指示に従って英文を書いていくというGuided-writingのパターンで構成されている。Guided-writingは入門期の中学生にとって、まとまった量と、先述したような「主題・サポートの部分・結論（まとめ）の部分」といった一定の論の展開をもった文章を書くには、絶好の基本練習となる。モデル文を基に、生徒は自分が書きたいことに置き換えることで「内容的にまとまりのある一貫した文章」が比較的簡単にできるからである。

しかし、教科書にあるGuided-writingの教材を扱う場合、必要な文章を自分なりに書かせて終わらせるだけでは、単なる英作文の練習で終わってしまい、十分に論の展開の仕方を学ぶことができない。何らかの付随させた活動を取り入れることで、更にしっかりと論の展開を学ぶことができる。

例えば、部分のみではなく全体を書き出す作業、生徒が相互に交換しコメントを付けて返すなどの作業と書き直しを組み合わせること、全体を暗唱してスピーチにまで高める活動などと連動させることで、教科書のGuided-writingの課題は、本来期待されている効果を上げられる。

(3) Process-writing の中学校英語への応用の在り方

Process-writing は生徒にとって自由度の高い「書くこと」の作業を求めることができる。ブレインストーミングに始まり、書くべき内容を見付け、整理し、文章構成を考え、見直し、修正をして書き直し、発表するという一連の流れを体験していくことは、英語に限らず、あらゆる学習により影響を与えると考えられる。

内容的にまとまりのある一貫した文章を書くために

- 1 どんなことを書いたらよいかの糸口を見付けよう。この段階は、日本語で大丈夫
 - a: テーマが与えられたら、その言葉から連想することをいくつでも書き出してみよう。ウェビングの手法で書いてみよう。
 - b: 全体を見渡し、テーマに沿った言葉を見付け、それについての自分の考えなどを書き出してみよう。
 - c: つながりをあまり考えなくてよいので、色々な連想される文章を書き出してみよう。
- 2 全体の組み立てを考えて、英文を書いてみよう。
 - a: 書き出した文章を、つながりを考えながら並べ替えてみよう。（日本語でも大丈夫）
 - b: 英文を書いてみよう。必要に応じて考えやすいように日本語を置き換えて英文を書くのがコツ。
 - c: つなぎ言葉を有効に使おう。(but/ when---/ and / so / because / 等)
 - d: 全体を読み直してみよう。文の順序等、必要があれば変えてみよう。
- 3 できあがった文章をお互いに評価し合おう。
 - a: 自分の文章をじっくり読み返して、単語のミスなどの間違いがないかをもう一度見直そう。
 - b: 修正をして、書き直しをしよう。
 - c: 他の生徒と書いた文章を交換しよう。そして、書いた文章にコメントを付けよう。
コメントは、文章全体の印象、内容について、興味をもったこと、質問などいろいろな視点から書いてみよう。
 - d: コメントが付いた自分の文章をもう一度見直そう。ひょっとしたら新たな見方を発見するかもしれません。
 - e: 先生に提出して、評価をもらいましょう。
- 4 先生からの指摘をもとに、修正して書き直そう。
 - a: 先生から返ってきた文を見直してみよう。いろんなコメントや修正があるかもしれませんが。その励ましをもとに、もう一度書き直してみよう！（これが力がつく秘訣）

図2 process writingに関する資料の例

そこで、Process-writingの流れを生かした文章の書き方についての資料を図2のように作成し、生徒に示す。生徒の学習段階に応じて、適宜教師の指導を加えながら次第に生徒が自律的に取り組むことができるよう働き掛けていくことが有効であると考えられる。

「書くこと」の初期の段階で最も必要なことは、書くべきテーマを選んだり、テーマを自分なりにとらえ直して、多方面から考えていくことである。いろいろなテーマを探し考える体験自体が、「多様な表現力」を伸ばすこと、また、論の展開を考えることにつながると考えられる。そのため、文を書く前の段階に当たる「1 どんなことを書いたらよいかの糸口を見付けよう」を十分に指導して、多様なものの見方や、表現の可能性を体験させたい。

以上のように、Process-writingの道筋を繰り返し体験し、文章を書くことが「内容的にまとまりのある一貫した文章」を書く土台となる。はじめはウェビングを書き出すことから丁寧に進むことになるが、何度も繰り返されるうちに、短時間で対処できるようになり、やがてはウェビングの作業をすることなしに文章が書けるようになっていくものと考えられる。

(4) フィードバックの在り方

生徒が英文を書いた後の活動の一つとして、教師や他の生徒から適切にフィードバックを受けることが必要であり、それには以下の二つの目的がある。

一つは、誤りの修正を意図するものである。これには、二谷廣二(1983)がまとめている、フィードバックの三つの機能、すなわち、①学習者の反応としての学習成果に関して正しいか誤っているかの情報を与える情報機能、②誤りを修正し、目標行動への接近を可能にする修正機能、③正しい反応を強化する強化機能が含まれている。

もう一つは、生徒が書いた内容に対して反応を与えることである。書いた文章に対しての感想や意見を述べたり、さらに問い掛けをするなど、コミュニケーションを意図したフィードバックや、書かれている内容を改善させるための助言を与えるフィードバックがこれに当たる。

本来、フィードバックは教師から生徒へ、また生徒から教師へという双方向のものと生徒同士のものがあるが、ここでは、教師から生徒へのフィードバック、及び生徒同士でのフィードバックの在り方について考察を進める。

生徒同士でのフィードバック（ピアフィードバック）の目的は、生徒が一番身近な読み手を意識して文章を書くことであり、読後に感想などのフィードバックを受けることで、身近な相手に自分の書いた文を理解してもらえたという達成感を得て、以後の書き直しなどの活動につなげていけることである。書いた文章を、教師が見て添削し、返すだけでは生徒は読み手を意識することは少ない。それよりも、同じ生徒同士でのフィードバックは、複数の生徒とも可能な活動であり、多様なフィードバックを受けて、次の作業に反映させることが可能である。

一方、教師によるフィードバックには、誤りの修正やより良い文章を目指した指摘を与えることを意図した機能が、より期待されてくる。

誤りの修正については、従来から行われている添削がある。生徒の英作文を添削することにより、教師は、生徒一人一人の理解の程度を把握することができ、生徒の間違いの傾向を細かく把握し、指導に反映させていく指標を得ることができる。その一方で、文の誤りを指摘することは、学習者にとってあまり意味をもたない、また、学習者は文を書くことを続けていくと自然に正しい文章を書けるようになるとの主張も存在するのは確かである。このように、管見する限り、添削についての評価は一定していない。

しかし、Ferris(2002)の主張のように、最終的には学習者自身が文章を見直し、手直しするようになるべきであること、また、文章の正確さがなければ伝えたいメッセージや考えが意図したとおりに伝わらないこと、そのためにも間違いを正すことは必要であるとの主張は説得力をもつ。特に日本は、英語が外国語環境であるという事情と、中学生は入門期であるとの事情を考え合わせると、教師からのフィードバックは重要であり、正確な文章を書くためには、誤りの指摘の仕方は別に議論するとしても、教師による文の誤りに対するフィードバックは必要である。

大切なことは、学習者である以上、文の誤りは必ず生じるという原点を教師が忘れずに指導に当たることである。ただし、文章の修正を教師からのみ与えていては、生徒は「間違いは指摘してくれるもの」という受動的な学習にとどまってしまう恐れがある。そこで、フィードバックを基に、自分の文章をどのように直したらよいか、という能動的な意識に変えていくことが求められる。それは、とりもなおさず、中学生としてのレベルでSelf-editができるように、教師も生徒も目標をもつことである。

上杉美恵子(2006)は、教師のフィードバックを基に、生徒が文章の間違いを訂正する活動を取り入れた

結果、生徒の「書くこと」への意識が変化し、少しずつ単純な文法的なミスが減っていったとしている。上杉によれば、生徒は、能動的に誤りの修正の作業に臨み、自分の考えた文がどのように教師に受け入れられるかを楽しみにするようになったという。このことは、フィードバックから書き直しに至る活動が、生徒の学習における意欲の面までプラスの働きをもっていることを示唆している。

フィードバックのうち、直接的フィードバックは、主に生徒の書いた文章での使用語彙や文構造などの誤りに対して直接修正を与えてやる方法である。生徒の学習範囲ではどうにも対処できないものに対しては、個別または全体指導の中で、直接的フィードバックを与えるべきと考えられる。

一方、間接的フィードバックは、おおむね伝えたいことが相手には分かるという軽度な誤り、または、既習の文法事項に関しての知識で対応できる部分に対して下線を引くことや、あらかじめ定めた記号等を書き込むことで、生徒が自分で考えて誤りを発見し、修正していく方法である。

Ferris(2002)によれば、長期的にみれば間接的フィードバックを与えた方が効果があるとしている。

間接的フィードバックが効果的であるためには、ある程度、外国語の学習者として成長していることが必要であるが、やがて自分で手直しをしていくSelf-editorを育てていくことを目標とした場合、中学生なりの間接的フィードバックを盛り込んで指導していくことも必要である。例えば、グループでの集団による検討と修正でもSelf-editorとなる素地が培われていくはずである。

また、学習段階が進んでくると、時間的にも教師の添削などのフィードバックには限界が出てくる。その場合、図3に示す評価表を用いて、生徒にフィードバックすることも考えられる。「コメント」の記述は、扱うトピックによって変更してもよい。教師は、生徒の英作文を読んだ後、項目ごとにA～Dの4段階の「評定」の該当欄に○を記入し、全体を通しての評定と個別のコメントを記入する。

あなたの英作文カルテ		
CLASS: _____ NAME: _____		
TOPIC: _____		
項目	スコア	コメント
1 内容について	A	テーマに合った内容で、情報や理由も十分に盛り込まれています。
	B	テーマに合った内容です。情報や理由などをもっと書き込めばさらに良くなります。
	C	よくがんばりました。日本語で書きたい内容をまとめてから英文にすると、きっと書けるようになります。
	D	テーマから思いつくことをいろいろ書き出してみよう。失敗を恐れずに、短くても自分の文章を書いてみよう。
2 文章の構成について	A	中心となる文章がはっきりとしていて、全体の流れが良く、読みやすい文章です。
	B	全体に読みやすい文章です。あと少し（中心の部分、テーマを支える部分、結論）のところが工夫するともっと良くなります。
	C	良く書きました。接続詞を使う工夫をすると、文全体にまとまりが出てきます。
	D	がんばりましたね。短い文でも、各文章の進め方を工夫すると、立派な文章ができます。
3 文の正確さについて	A	スペルミス、文法的な間違いはほとんどありません。
	B	スペルミス、文法的な間違いがいくつかあります。もう一度手直しをしてみましょう。
	C	スペルミスや文法的な間違いがやや目立ちますが、十分に克服できます。手直しをすると伸びます。
	D	スペルミスや文法的な間違いが目立ちますが、十分に克服できます。解決できるところからがんばってみよう。
4 全体を通して	A	先生から：
	B	
	C	
	D	

図3 評価表の例

これは特に、図1の「自分の考えや気持ちを表現」する段階において効果的であると思われる。この評価表を作るに当たっては、生徒の良いところをできるだけ取り上げ、評定がCやDの生徒も自信をなくさず、かつ、向上する方向性を示すものとした。

中学生にふさわしいフィードバックの在り方を考察した場合、入門期であることを考慮すれば、以下の1～5の条件を備えていることが必要であると考えられる。

- 1 生徒が直接的フィードバックで指摘されたことが受け入れやすいような配慮がなされている。
- 2 生徒が間接的フィードバックへの対処の仕方を理解している。
- 3 生徒が書き直しできる修正点や方向性を示している。
- 4 生徒が書いた内容に対しての理解や共感を伝える内容が含まれている。
- 5 学習段階が進むにつれて、内容をより良くするにはどうすべきか、といった視点からのコメントが含まれている。

4 段階を踏んだ「書くこと」の指導モデル

これまで考察してきたことを基に、中学校英語における「書くこと」の指導の具体的な進め方について考察する。

いずれの段階においても、生徒が書いた文章を、生徒によるフィードバックと教師によるフィードバックを経て、生徒に返し、さらにそれらのフィードバックを基に生徒は書き直しをし、掲示やスピーチという発

表す場を設けることを基本とする。これは、「書くこと」はコミュニケーションの手段であり、常に読み手を意識させるためである。

「事実、感想、賛否を表現する段階」では、単文から文の数を増やしていくことを目標の一つとする。またこの段階から、「多様な表現力」を身に付けるために、英語での言い換えや、日本語で表現したいことをとらえ直す指導を取り入れていく。複数の文で表現する、また、感想や賛否に理由を添える文を書く段階の場合は、Guided-writingを取入れ、論の進め方を学ぶ段階を経ることが必要である。

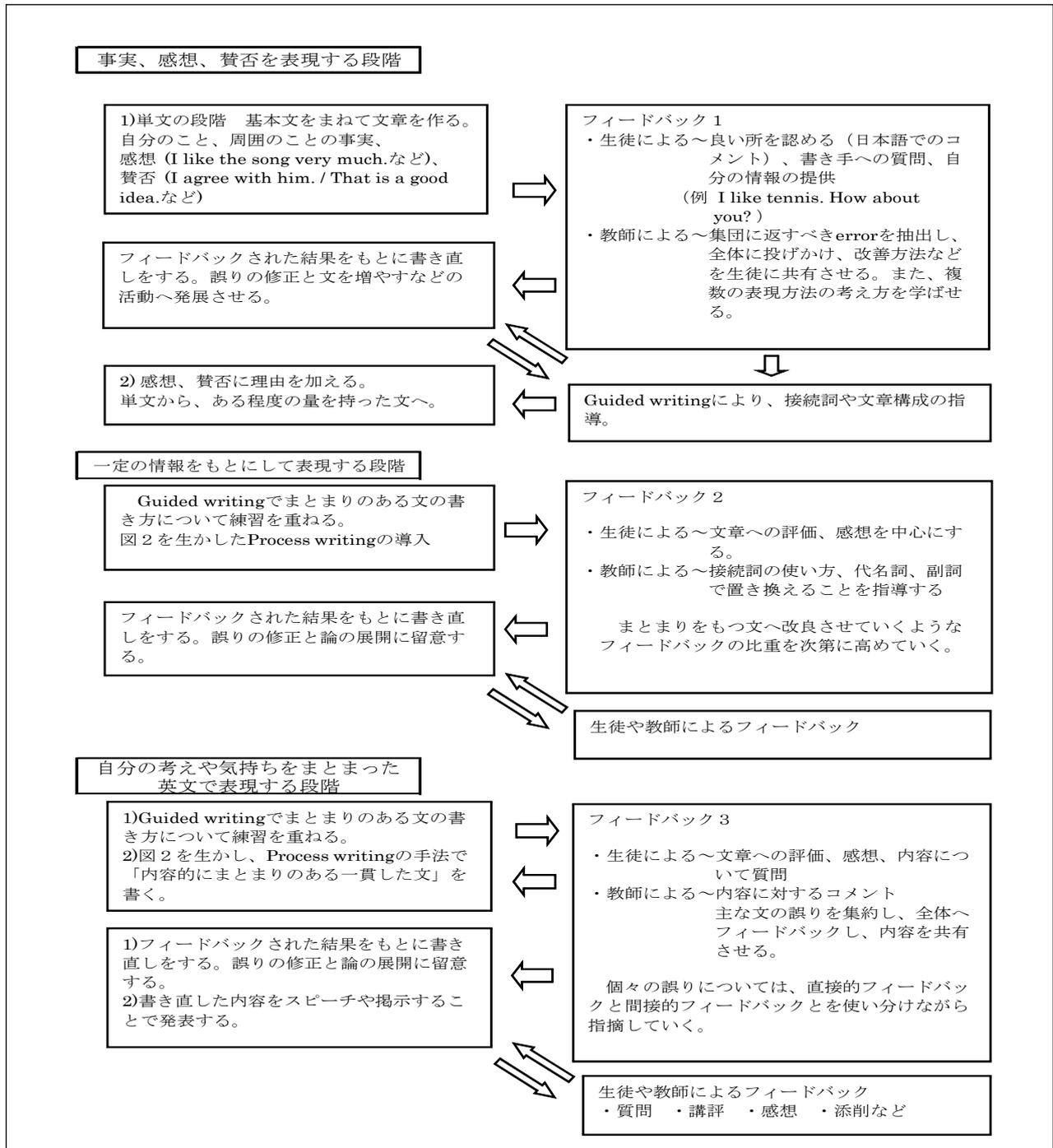


図4 「書くこと」の指導段階の基本型

「一定の情報を基にして表現する段階」では、身近に体験したことを、感想を交えて表現することなどが求められるので、Guided-writingを有効に生かすことを第一段階とする。論の進め方を学び、その後、図2のハンドアウト例を用いながら練習する。この段階の学習が進んできたなら、教師からのフィードバックに、同じ語の繰り返しを避けるための代名詞や副詞、文と文とのつながりを円滑にするための接続詞の種類と使

い方などを盛り込み、フィードバックの後の書き直しで生かすようにさせる。また、教師のフィードバックも、「どうしたらより良い文章になるか」という観点からのフィードバックの比重を高めていくことが、次の段階につながっていくと考えられる。その際、題材にもよるが、先述した「内容的にまとまりのある一貫した文章」の枠組みを意識させて指導する。

「自分の考えや気持ちをまとめた英文で表現する段階」では、Guided writingの素材を基礎として扱いながら、Process writingの書き方をより深く扱う。この段階でのフィードバックは、内容に対するコメントが増えるが、文の誤りについては全体指導を通じたフィードバックも取り入れていく。間接的フィードバックを十分に生かしながら、文の誤りの修正や、Self-editorとしてより良い文章の構成に前向きに取り組むことを目指すべく、学習段階に応じて直接的フィードバックを減らしていく方向で指導をする。

また、この段階で、図3の評価表のシートを使ってフィードバックする方法も取り入れていく。この評価表を活用することにより、生徒が「自分の書いた文章で工夫すべきところはどこなのか」といったことを自分で考えるきっかけとなる。

間違いだけではなく、論の進め方などについても、自分の英文を見直すことにつながり、ひいては、Self-editorを目指す取組となる。

このシートの活用によって、生徒は自分の文章のレベルを客観的に把握でき、教師も生徒の文章の良い点と不十分な点を基準に照らして判定し、生徒に示すことができる。以上のことを集約したものが、図4である。

IV 研究のまとめ

本県中学生の英語学習において「書くこと」の力を高めることは喫緊の課題である。だが、どのように書く力を高めていくべきかに迷いをもつ教師も多い。

そこで、新学習指導要領に盛り込まれている「書くこと」の五つの言語活動を、生徒が最終的に「内容のまとまりのある一貫した文章」を書くことができるようにするために必要な指導段階という視点からとらえ直した。また、「内容的にまとまりのある一貫した文章」を書くために必要な「多様な表現力」を伸ばすために、「中間日本語」を用いること、また、生徒への効果的なフィードバックについて考察し、各指導段階でどのように活用するかを提案した。

「書くこと」の力を高めるには、見通しをもった一貫した指導方針が必要である。また、誤った文章は、当然生じるという前提に立って効果的なフィードバックを与え、書くことに対する抵抗を減らし、英語嫌いが多い現状を少しでも克服したい。本研究はそのための一提案である。

V 本研究における課題

本研究は、あくまでも「書くこと」の力を高める指導の在り方を過去の実践等から考察したものであり、理論構築の域を出ていない。教材の作成方針やフィードバックの在り方について方向性を示すことはできたが、教科書を生かしながらどのような教材を作成するかといった具体的なものを示すことはできなかった。今後、本研究で考察した方向性を生かした教材の作成と、授業計画の中に「書くこと」をいかに位置付けるかなど、実際の教科経営の中に生かして、そこから得られる問題点等を集約し、改良を重ねていく必要がある。

<引用文献>

築取和紘 1989 「まとまりのある文章を書く指導」 『英語教育 Vol. 38 No. 5』, p. 8, 大修館書店

<参考文献>

青森県教育委員会 2005 「平成17年度学習状況調査実施報告書」 (平成17年12月)

青森県教育委員会 2007 「平成19年度学習状況調査実施報告書」 (平成19年12月)

斉田智里 2003 「高校入学時の英語能力値の年次推移—項目応答理論を用いた県規模英語学力テストの共通尺度化—」 『STEP BULLETIN vol. 15』 財団法人日本英語検定協会

- 津田雅子 2007 「中学校におけるライティング力を高めるための指導」 『高校英語教育 2007年夏号』 三省堂
- 松永淳子 2007 「高校の授業は変わったか？」 『英語教育 Vol.56 No.7』 大修館書店
- 吉田晴世 2007 「「書くこと」の指導」 『TEACHING ENGLISH NOW vol.10』 三省堂
- 船戸詩織・伊東治己 2007 「日本人英語学習者が流暢に英語を話せるようになるための必要条件に関する研究」 第33回全国英語教育学会大分研究大会発表資料
- 二谷廣二 1983 「フィードバック」 『英語指導法ハンドブック③』 大修館書店
- 上杉美恵子 2007 「思いや考えを適切に書くことへの意欲を高める学習指導の工夫」 『平成18年度1か年及び6か月長期研修員研究報告書』 岡山県教育センター
- 文部科学省 2008 「中学校学習指導要領解説 外国語編」 開隆堂
- Dana R.Ferris 2002 Treatment of Error in Second Language Student Writing,
The University of Michigan Press