

中学校 英語

中学校英語科において、自分の考えや気持ちを正確に書く力を高める指導法の研究
 -ピア・フィードバックを取り入れた協働的な書く活動を通して-

義務教育課 研究員 太田 晴佳

要 旨

中学校英語科「書くこと」の指導において、自分の考えや気持ちを正確に書く力を高めるために、語や文法事項等についての誤りを訂正し合ったり、内容を改善し合ったりする協働的な書く活動を実践した。その結果、言語面ではエラー割合が減少し、使用語数が増加した。内容面では、話題に一貫性が生まれ、まとまりのある文章を書く生徒が増えた。言語面・内容面ともに向上が見られ、本実践が正確に書く力を高めることに有効であることが明らかになった。

キーワード：中学校英語 「書くこと」 ピア・フィードバック 正確に書く力 協働的

I 主題設定の理由

中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編 平成29年7月（以下、「解説」という。）では「外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に『話すこと』及び『書くこと』などの言語活動が適切に行われていないこと」や「習得した知識や経験を生かし、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて自分の考えや気持ちなどを適切に表現すること」に課題があると指摘され、「互いの考えや気持ちなどを外国語で伝え合う対話的な言語活動」や「具体的な課題等を設定するなどして学習した語彙や表現等を実際に活用する活動」を充実させるよう、指導の改善が求められている。

平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査報告書によると「書くこと」の領域の平均正答率は全国、青森県ともに50%を下回り、他の領域に比べて最も低い結果となった（表1）。特に、与えられたテーマについて考えを整理し、まとまりのある文章を書くことができるかを測る大問10の全国平均正答率は1.9%、そのうち完全正答率は0.1%と著しく低かった。これについて上記報告書では「基本的な語や文法事項等の知識が身に付いていないため、書きたいことはあっても正しく書き表すことができていない」と分析されている。また、令和4年度青森県学習状況調査においても「書くこと」の領域の通過率が他の領域に比べて極端に低い結果となった（表2）。同調査実施報告書では「意味のある文脈でのコミュニケーションの中で、基本的な語や文法事項等を正しく用いて書く力が不足している」と分析されている。これらの調査結果から、本県の中学生は、与えられたテーマについて自分の考えや気持ちを整理し、習得した語句や文法事項等を正しく用いて書くことに大きな課題を抱えている実態が浮き彫りとなった。

正確に書くことに関して、解説では「小学校で慣れ親しんだ語句や表現を用いて、英語の書き方の規則や語順を意識させるとともに、（中略）自分が書いたものを修正させるなどの手立てを通して、徐々に正確に書けるように指導する」と示されている。つまり、生徒の書く力は小学校から段階を踏んで継続的に指導することで徐々に育成されるものであると考えられる。しかし、これまでの筆者の指導実践を振り返ると、生徒がまとまった量の英作文を書く活動は、主としてテスト対策、又は、文化祭や授業参観日で展示する作品作りなどの単発的な活動だけであり、継続的な指導は不十分であった。また、筆者の指導は、回収した英作文を教師が添削するだけの一方の指導に留まっていたため、生徒が自分で英作文を修正する機会も不十分となり、効果的な指導だったとは言い難い。

表1 全国学力・学習状況調査の結果

領域	全国平均正答率 (%)	県平均正答率 (%)
聞くこと	68.3	68.3
読むこと	56.2	53.8
書くこと	46.4	44.5

表2 青森県学習状況調査の結果

領域	通過率 (%)
聞くこと	67.8
読むこと	66.8
書くこと	37.1

平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査における学校質問紙調査によると「自分の考えや気持ちなどを英語で書く言語活動」を行ったと回答した本県の学校数の割合は83.9%で、「聞くこと」及び「読むこと」に関わる言語活動の実施割合と同様に8割を超えており、多くの教師が授業の中で書く活動を実施していることがうかがえる（表3）。それにもかかわらず、表1、表2のように「書くこと」に課題があるということは、筆者のように単発的な書く活動に留まっていたり、指導しても定着まで結び付いていなかったりしていることが推察される。そこで、この課題を改善するため、まずは単元の指導の中で継続的かつ計画的に書く活動を取り入れることとした。また、英作文を修正しながら徐々に正確に書く力を高めるための手立てとして、ピア・フィードバックという指導法に着目した。

表3 全国学力・学習状況調査における学校質問紙調査の結果（青森県）

質問項目	「行った」と回答した学校数の割合（%）
調査対象学年の生徒に対する英語の指導として、前年度までに、英語を聞いて概要や要点をとらえる言語活動を行いましたか。	86.5
調査対象学年の生徒に対する英語の指導として、前年度までに、英語を読んで概要や要点をとらえる言語活動を行いましたか。	92.9
調査対象学年の生徒に対する英語の指導として、前年度までに、自分の考えや気持ちなどを英語で書く言語活動を行いましたか。	83.9

「ピア（peer）」は「同僚」や「仲間」を意味し、池田（2002）はピア・フィードバックを「作文プロセスの中で学習者同士の少人数グループでお互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら検討し合う作文学習活動」と定義している。吉田・清水（2017）は「学習者間で学び合いが生じ、そこでの気づきが学習者の英語力を向上させることにつながっている」と、ピア・フィードバックの手応えと可能性を示している。しかし、小野・石塚（2020）は、ピア・フィードバック研究は大学生や高校生対象の実践が多く、中学生を対象とした実践は「極めて少ない現状である」と述べ、中学生対象のピア・フィードバック研究の意義について指摘している。さらに「書くこと」に関する先行研究では、単元のまとめとしての書く活動や、教科書の内容とは別のテーマを扱う帯活動が多く、単元の指導の中で教科書で学習した語句や文法事項等を生かせるような書く活動は、筆者が調べた範囲では見つけることができなかった。

以上のことから、教科書の内容をベースとした「書くこと」の指導を単元指導計画に組み込み、ピア・フィードバックを取り入れた協働的な書く活動を授業の中で継続して実践することが、自分の考えや気持ちを正確に書く力の育成につながるのではないかと考え、本主題を設定した。

II 研究目標

ピア・フィードバックを通して、互いに内容を改善したり、誤りを訂正したりする協働的な書く活動に継続して取り組ませることが、自分の考えや気持ちを正確に書く力を高めるために有効であることを明らかにする。

III 研究仮説

ピア・フィードバックを通して、互いに内容を改善したり、誤りを訂正したりする協働的な書く活動に継続して取り組ませることによって、自分の考えや気持ちを正確に書く力を高めることができるだろう。

IV 研究の実際とその考察

1 研究の内容

(1) ピア・フィードバック

ア ピア・フィードバックの定義

本研究では、前述した池田（2002）の定義に江利川（2012）の「自分と仲間の学びを最大限に高め合い、全員の学力と人間関係力を育て合う」という「協同学習」の考えを取り入れ、「互いの英作文について意見交流しながら、内容を改善し合ったり、誤りを訂正し合ったりする高め合い活動」と定義する。

イ 先行研究における成果と課題

これまで、個人では解決できないことも仲間と協働することによってできるようになるという「発達の最近接領域」の概念を基に研究が行われ、ピア・フィードバックが学習者の英作文の質の向上に効果的であるという成果が示されてきたが、前述した通り、中学生を対象にした先行研究は「極めて少ない現状で

ある」(小野・石塚, 2020)。中学校では「苦手意識を持つ生徒や特別な支援を必要とする生徒への配慮が不可欠」(山尾, 2018)であり、大学生や高校生と比べると、学習の定着度に大きな差があることが中学生対象の研究が少ない原因の一つではないかと推察する。

解説では「書くこと」への苦手意識が強い生徒に対する指導例として「簡単な語句や文を用いて段階的に文章を書く練習を取り入れる」ことや「日頃から自分の考えや気持ちを表現する活動を繰り返し行う」などの手立てが具体的に示されている。本研究では、これらの手立てを講じることで、定着度の差が大きい中学生に対してもピア・フィードバックを効果的に取り入れることができると考えた。

(2) 目指す生徒像

小学校外国語科「書くこと」では、簡単な語句や基本的な表現を書き写すことや、例文を参考に自分のことや身近で簡単な事柄について書くことができるようにすることが目標として示されている。中学校では、基本的な表現を書き写したり、例文を参考にしたりするだけでなく、表4のアに示すとおり、関心のある事柄について、伝えたい内容を簡単な語句や文を用いて正確に書くことができる力を身に付けさせることを目標としている。また、イとウは、伝えたいことや考えたことを整理したメモなどを基に、全体として一貫性のある文章を書くことができる力や、聞いたり読んだりした内容に関して自分の意見や感想をもち、読み手にとって分かりやすい文章でまとめて書くことができる力を身に付けさせることを示している。

本研究では「書くこと」の目標ア～ウを踏まえ、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、自分の考えや気持ちを読み手に分かりやすく伝えるために、習得した語句や文法事項等を正しく用いて、一貫性のあるまとまりのある文章を書くことができる生徒の育成を目指すこととした。

表4 「書くこと」の目標(中学校)

ア	関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて正確に書くことができるようにする。
イ	日常的话题について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いてまとまりのある文章を書くことができるようにする。
ウ	社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて書くことができるようにする。

2 検証授業の実際

検証授業及び調査活動は、研究協力校の第3学年の生徒を対象に、令和5年5月22日～6月14日の4週間で実施した。「BLUE SKY English Course 3 Unit 2 Living Side by Side」(啓林館)を、事前及び事後調査を含め、計11時間で構成した(表5)。なお、調査活動で得られた結果は87名分であった。

表5 検証授業及び調査活動の流れ

調査・検証授業	教科書	生徒の活動【技能】	検証に関わる活動内容	
			学習課題	Peer Feedback Writing (PFW) モデル
事前調査		検証テストと意識調査		
検証授業	1時間目	Part 1 ①Small Talk【話すこと】 ②新出単語・新出文法の確認 ③本文理解【読むこと】	Soraが、飼っているペットについてSNSに投稿しています。これを読んで、あなた自身が飼っているペットの情報を含めた「いいね」コメントを書きましょう。	ハンバーゲームモ ピア・フィードバック I ハンバーゲームモの修正 作文 ピア・フィードバック II 清書
	2時間目	①Small Talk【話すこと】 ②リスニング【聞くこと】 ③音読【読むこと】		
	3時間目	Part 2 ①Small Talk【話すこと】 ②新出単語・新出文法の確認 ③インタビュー【話すこと】	日本の絶滅危惧種をALTの先生に紹介することになりました。その動物の名前・生息地・レッドリストに載った理由・保護期間などの情報を集め、分かったことをALTの先生に伝えましょう。	
	4時間目	①ミニスピーチ【話すこと】 ②新出単語・新出文法の確認 ③本文理解【読むこと】		
	5時間目	Part 3 ①Small Talk【話すこと】 ②新出単語・新出文法の確認 ③本文理解【読むこと】	Emilyは、野生動物の保護活動について興味をもっています。世界の絶滅危惧種の保護活動について紹介するメッセージを彼女に書きましょう。	ハンバーゲームモ ピア・フィードバック I ハンバーゲームモの修正 作文 ピア・フィードバック II 清書
	6時間目	①Small Talk【話すこと】 ②リスニング【聞くこと】 ③音読【読むこと】		
	7時間目	Read & Think ①Small Talk【話すこと】 ②新出単語の確認 ③本文理解・音読【読むこと】	野生動物の通り道についての文章を読んで、概要を理解し、内容について考えましょう。	
	8時間目	Express Yourself ①単元テスト ②Small Talk【話すこと】	文化祭で「ANIMALS on the RED LIST」というテーマで展示を行うことになりました。絶滅危惧種と共生するための具体策を考えて、レポートにまとめましょう。	ハンバーゲームモ ピア・フィードバック I ハンバーゲームモの修正 作文 ピア・フィードバック II 清書
	9時間目	①Small Talk【話すこと】 ②リスニング【聞くこと】		
事後調査		検証テストと意識調査		

(1) 指導計画作成について

事前及び事後調査を含めた計11時間の単元指導計画を作成するに当たって、青森県教育委員会が中心となって考案した単元計画シート「Aomori English Model」を再構成したものを活用した。表6は本単元の計画シートの一部である。このシートは上から「単元目標」「単元目標の具体」「単元目標を達成するための条件」「各条件に見合った資質・能力を育てるための学習課題」の順で構成されている。これを上から順に記入することで、単元のゴールを始めに設定し、ゴールに向かうための学習課題やパフォーマンス課題を考えたり、課題の達成のために使える表現などを教科書から選び出したりして、逆向き設計で単元指導計画を立てることができる。また、パフォーマンス課題を評価する際の採点基準となる条件を考えることもでき、指導と評価の一体化が容易に図られるようになっている。

表6 単元計画シート

単元計画シート								
第	3	年	Unit	2	単元名	Living Side by Side	9	時間単元
①単元目標(を達成している児童生徒の姿)		聞くこと	読むこと	書くこと	話すこと(発表)	話すこと(やり取り)		
人間と絶滅危惧種の動物との共生に関する課題を提示しながら、自分が考える解決策の案を書くことができる。(ウ)								
②具体(①を具体的に英語で書き出す)		←教科書各partのターゲットセンテンス、便利な表現等が各条件に含まれるようにする。						
Have you ever seen medaka? They have lived in the lakes and the streams in Japan for a long time. But humans destroyed their habitats. So they are on the Red List now. Is there any way to save them? Look at this picture. It is "Medaka's School". It is a very big lake for them. There are a lot of water plants and plankton in the lake. Also, there are no enemies in the lake. They can live there without any dangers. Humans have destroyed nature for a long time. I think we need to save medaka and their habitats.								
③達成条件(②の英文が出来上がる条件)		←指導、見取りの視点となる。※言語材料は指定しない。						
(単元)条件1	人間と絶滅危惧種がこれまでずっと継続していることについて書いている。					<指導partと時間>		
					Part1	1. 2時間目		
(単元)条件2	人間と絶滅危惧種について、読み手の興味を引くように書いている。					<指導partと時間>		
					Part2	3. 4時間目		
(単元)条件3	人間と絶滅危惧種との共生に関して聞いたり読んだりしたことについて、自分の考えや気持ちを書いている。					<指導partと時間>		
					Part3	5. 6時間目		
④(単元)条件1の力を育てる学習課題		←授業で提示する学習課題を書く。						
ソラが、飼っているペットについてGoogle Classroomに投稿しています。これを読んで、あなた自身が飼っているペットの情報を含めた「いいね」コメントを書こう。								
⑤具体(④を達成している児童生徒の姿を具体的に英語で書き出す)		←教科書各partのターゲットセンテンス、便利な表現等が含まれるようにする。						
I have a white cat. Her name is Kitty. She has lived with me for five years. My parents gave me the cat as a birthday present. When I first met her, she was a very small kitten. So, I named her Kitty. She is very cute. I like her very much.								
⑥達成条件(⑤の英文が出来上がる条件)		←指導、見取りの視点となる。※言語材料は指定しない。						
条件1	飼っているペットがどのくらいの期間、自分と一緒に住んでいるかを書いている。							
条件2	ペットを飼うきっかけについて書いている。							
条件3	飼っているペットについて、自分の考えや気持ちを書いている。							

本単元は、飼っているペットや軒下のツバメなどの身近な動物だけでなく、野生動物と人間との共生をテーマとしている。授業では、野生動物との共生について生徒が必要感をもって考えられるよう、日本や世界の絶滅危惧種を扱うこととした。単元目標を「人間と絶滅危惧種の動物との共生に関する課題を提示しながら、自分が考える解決策の案を書くことができる」と設定し、「書くこと」のパフォーマンス課題を実施して記録に残す評価とした。

(2) Peer Feedback Writing (PFW) モデル

本研究では、ピア・フィードバックを取り入れた協働的な書く活動を「Peer Feedback Writing (PFW) モデル」と名付け、指導パッケージとして開発した(図1)。

PFWモデルは、2時間で一連の流れが終わるように二つに分けて構成している。表5に示した通り、PFWモデルを単元の中で3回繰り返すことができるように設定した。

ア 1時間目

教科書の内容に関わるテーマでSmall Talkを行って英語学習への意識を高めるとともに、教科書の内容を自然な流れで導入した。その後、新出単語や新出文法を確認しながら教科書本文の内容を読み取らせた。ここまでが約25分間である。後半の25分間でPFWモデルの「ハンバーガーメモの修正」まで実施した。

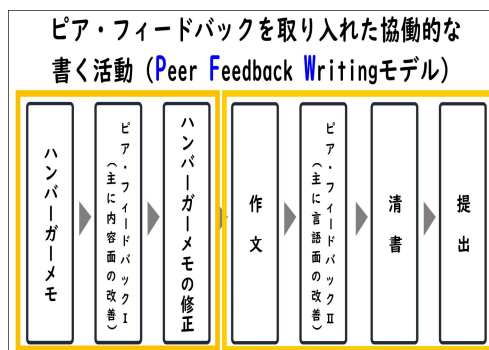


図1 Peer Feedback Writing (PFW) モデル

(ア) ハンバーガーメモ【個人】

- アイデアの構想と同時に、文章構成を意識させるために行う活動である(図2)。「何を書けばよいか」や「何から書き始めればよいか」でつまずく生徒への手立てとして取り入れた活動である。
- 上のバンズが序論部分、中の具材が本論や具体の部分、下のバンズが結論部分のパラグラフ構成を表している。生徒は簡単な英語や日本語のキーワードでアイデアを記入する。

図2 ハンバーガーメモ

(イ) ピア・フィードバック I【ペア】

- 主に内容面で相手の英作文を改善するために行う活動である。
- 生徒は、ハンバーガーメモを基にしたスピーチをペアで行う。その後、「質問のコツ(図3)」を活用しながら質問し合い、相手の話の内容を広げたり深めたりする。相手の考えや気持ち、5W1H(「いつ」「どこ」「だれ」「何が、何を」「なぜ」「どのような、どのくらい」)について質問する。
- 内容面の改善がねらいであるため、英語でのやり取りが難しい場合は日本語を使用してもよいこととする。

図3 質問のコツ

(ウ) ハンバーガーメモの修正【個人】

- ピア・フィードバック I で深まった内容を加筆したり修正したりする。

イ 2時間目

1時間目終了時点で生徒は英作文の内容を構想し、どのような文構造を用いて書くことができるかを考え、学習の見通しをもつことができた。一連のPFWモデルの続きである2時間目では、前時に学習した文法事項等を使用したSmall Talkを行い、自然な流れで復習につなげた。その後、教科書に掲載されているリスニング課題と音読練習を実施した。ここまでの約25分間である。後半の25分間でPFWモデルの「作文」から実施した。

(ア) 作文【個人】

- ハンバーガーメモを基にして英文を書く。
- 語句につまずく生徒は辞書やタブレット端末を活用して単語を調べて書き、語順や文法事項等につまずく生徒は教科書や教師のモデル文を参考にしながら書く。

(イ) ピア・フィードバック II【ペア】

- 主に言語面で相手の英作文を改善するために行う活動である。
- チェックリスト(図4)を活用して相手の英作文を読み、語句や文法事項等の誤りを指摘又は訂正する。指摘又は訂正箇所は赤ペンで記入する(図5)。

(ウ) 清書【個人】

- ピア・フィードバック II で指摘された誤りを訂正したり、必要な情報を追加したりしながら、自分の英作文を書き直す(図6)。

PP II

チェック

チェックリスト

	Class	No.	Name
	チェック項目		
	※1~4は全員チェック!余裕がある人は5,6もチェック!		
1	<input type="checkbox"/>	伝えたいこと(上のバンズ部分)が最初に書かれているか。	
2	<input type="checkbox"/>	具体的な説明や理由(ハンバーガーの具材)が書かれているか。	
3	<input type="checkbox"/>	自分の考えや気持ち(下のバンズ部分)が書かれているか。	
4	<input type="checkbox"/>	単語のスペル、文法事項(have+過去分詞形)は正しいか。	
5	<input type="checkbox"/>	つなぎ言葉(and, but, because, first...など)は使われているか。	
6	<input type="checkbox"/>	代名詞(he, she, it, they...など)の使い方は正しいか。	

図4 チェックリスト

I have a dog. His name is Maru.

He was animal shelter. he was two years old.

His neme decide my mother.

His so cute.

図5 ペアの生徒によって訂正されたワークシート(赤文字部分)

I have a dog. His name is Maru.

He was animal shelter. he was two years old.

My mother decided name

His so cute. but he was be barked.

図6 ピア・フィードバック II(図5)を基に行った清書

(エ) 提出【個人】

- ・書き直した英作文を教師に提出する。

ウ 3時間目以降

1回目の PFW モデルで修正された英作文を教師が添削し、ワークシートを3時間目の授業の始めに返却した。生徒は、教師によって添削された箇所を確認し、ピア・フィードバックで修正しきれなかった誤りについて修正した。同時に、優れた表現や興味深い内容で書かれた英作文は全体で共有した。2回目と3回目の PFW モデルもア、イと同様に授業を進めた。

(3) ペア編成

ペアは、教師が意図的に編成するのではなく、近くの座席同士で機械的に編成した。ただし、人間関係上の問題がある場合と欠席者がいた場合はペアを調整した。様々なペアでの教え合いや学び合いを通して、生徒は多様な考え方に触れることができると考えたため、ペアは固定せずに、全3回の PFW モデルの実施ごとに、座席の隣・前後・対角線のペアで編成した。

3 検証結果と考察

(1) 検証テスト

検証テストとして、令和2年度青森県立高等学校入学者選抜学力検査から検査問題を引用し、検証授業の事前及び事後で同じ問題を出題した(図8)。この検査問題を引用したのは「地域の紹介」というテーマが第2学年までの既習の語句や文法事項等を用いて十分に書ける内容であり、生徒にとって書きやすいテーマだと判断したためである。解答時間は事前及び事後ともに10分間と設定し、教科書や辞書の使用は認めずに実施した。

表7に示した採点基準は、同学力検査の採点基準を基に作成したものである。満点を6点とし、減点法で採点した。言語面では、コミュニケーションに支障をきたす誤り(主要語の欠落・文構造の誤り等)があるものは無得点とした。綴りや符号等の表記上の誤りはコミュニケーションに支障をきたすものではないため、1箇所までは認め、2箇所以上でその都度1点を減点した。内容面では、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じた内容で書かれていないものを無得点とした。また、20語以上で書くという問題文の条件に合っていないものについては3点を減じた。

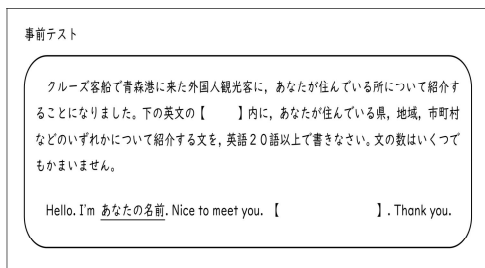


図8 検証テスト

表7 採点基準

言語面	内容面
<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションに支障をきたす誤り(主要語の欠落・文構造の誤り等)は不可とする。 ・表記上の誤り(綴りや符号等)は1箇所までは可とする。※2箇所以上ある場合は、その都度減点する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じた内容になっていないものは不可とする。 ・問題文の条件である20語に満たないものは3点を減ずる。

ア 量的分析

本研究では、量的分析項目として四つの項目を設定した(表8)。検証テストにおける誤りを表記上エラー(綴りや符号等の誤り)と文法上エラー(文構造や文法事項等の誤り)に分類し、エラー発生率を調べるために、表記上エラー割合・文法上エラー割合([エラー数/使用語数] ×100)を算出した。その際、誤りが一つも無い「エラー割合0」の解答と区別するため、無解答(5名分)を母数に含めず分析を行った。使用語数は表記上の誤りがあっても全て計上した。ただし、日本語やローマ字表記の語については語数に含めていない。

表8 量的分析の4項目

エラー割合	表記上エラー割合
	文法上エラー割合
使用語数	
得点	

学年全体(N=87)の結果の他に、研究協力校で令和5年4月に実施した標準学力検査教研式NRTの結果を用いて、英語の成績の偏差値50以上を上位群(n=39)、偏差値50未満を下位群(n=48)とし、学力群で結果に違いがあるかについても調べた。すると、学年全体、上位群、下位群の全てのグループでエラー割合の平均値の減少が見られ、使用語数と得点の平均値が増加した。

これら4項目の平均値に差があるかを検証するため、Wilcoxonの符号付順位検定による分析を行った

結果を表9に示す。

表9 検証テストの結果 (Wilcoxonの符号付順位検定)

量的分析項目 (単位)	学年全体 (N=87)				上位群 (n=39)				下位群 (n=48)						
	平均値			z値	平均値			z値	平均値			有意確率 (p)			
	事前	事後	差		事前	事後	差		事前	事後	差				
表記上エラー割合 (%)	15	12	-3	2.704	.007**	6	4	-2	2.107	.035*	22	18	-4	2.119	.034*
文法上エラー割合 (%)	15	13	-2	1.704	.088	10	8	-2	2.009	.045*	18	17	-1	0.945	.345
使用語数 (語)	25.75	30.45	4.70	4.569	.000***	32.44	40.00	7.56	4.483	.000***	20.31	22.69	2.38	1.759	.079
得点 (点)	1.82	2.49	0.67	2.505	.012*	3.23	4.18	0.95	1.970	.049*	0.67	1.13	0.46	1.506	.132

***: $p < .001$ **: $p < .01$ *: $p < .05$

(ア) 表記上エラー割合

綴りや符号等の誤りである表記上エラー割合は、学年全体 ($z = 2.704$, $p = .007$, $p < .01$) では1%水準で有意に減少し、上位群 ($z = 2.107$, $p = .035$, $p < .05$)、下位群 ($z = 2.119$, $p = .034$, $p < .05$) では5%水準で有意に減少した。

(イ) 文法上エラー割合

文構造や文法事項等の誤りである文法上エラー割合は、上位群 ($z = 2.009$, $p = .045$, $p < .05$) のみにおいて5%水準で有意に減少した。

(ウ) 使用語数

使用した単語の数は、学年全体 ($z = 4.569$, $p < .001$) 及び上位群 ($z = 4.483$, $p < .001$) において0.1%水準で有意に増加した。

(エ) 得点

得点は、学年全体 ($z = 2.505$, $p = .012$, $p < .05$) 及び上位群 ($z = 1.970$, $p = .049$, $p < .05$) において5%水準で有意に増加した。

(ア)~(エ)の分析結果から、学年全体 (N=87) としては、表記上エラー割合が減少したことで、減点対象となる誤りが減ったため、得点の向上につながったと考えられる。また、PFWモデルの「ハンバーガーメモ」や「質問のコツ」を用いた実践を繰り返したことで、事後テストの際にも構想をメモしたり、5W1Hを意識したりして英作文を書く生徒の様子が見られた。構想のメモや5W1Hへの意識の高まりにより、書きたい内容が定まり、より多くの情報を書くことができたため、結果的に使用語数が増加したと推察される。上位群 (n=39) では分析項目全てに向上が見られ、PFWモデルの効果をはっきりと確認することができた。下位群 (n=48) では綴りや符号等の誤りが減り、表記上の正確性が高まったことが明らかになった。

イ 質的分析

英作文の内容に関しては評価基準 (表10) を作成し、質的に分析した。その際、質的分析であることを考慮し、複数形や三単現のs、前置詞等の誤りがあっても、伝えようとする内容が理解できるものは評価をA又はBとした。

その結果、学年全体 (N=87) では、評価Aの生徒の割合は28%から44%まで増加した (図9)。評価Bから評価Aに向上した生徒数は16名、評価Cから評価

表10 評価基準

A	自分が住んでいる所を紹介するために、場所や食べ物の名前を挙げ、その特徴や勧める理由を加えて書いている。
B	自分が住んでいる所を紹介するために、場所や食べ物の名前を挙げて書いている。
C	Bを満たしていない。

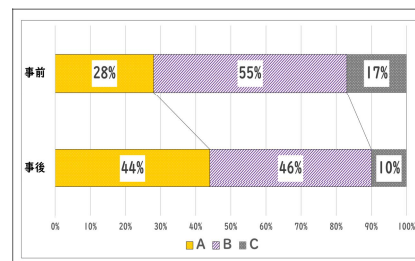


図9 質的分析の結果

B又はAに向上した生徒数は9名であった。これを McNemar 検定で分析した結果、有意な差が認められた ($\chi^2 = 21.186$, $p = .004$, $p < .01$)。このことから PFW モデルの実践は英作文の質の向上にも有効であったことが分かる。

(2) 「書くこと」に関する意識調査

PFWモデルの実践の前後で「書くこと」に関する意識が変容したかを調べるため、検証テストと併せて意識調査も実施した。質問項目は、国立教育政策研究所が平成22年に実施した「特定の課題に関する調査

(英語：『書くこと』)の生徒質問紙から9問を抽出したものである。質問は、①が「あてはまる」「あてはまらない」の2件法、②～⑨が「そうしている」「どちらかといえばそうしている」「どちらかといえばそうしていない」「そうしていない」の4件法となっており、生徒は、英語の文字や文章を書く際に普段どのようなことを意識しているかについて回答した。これら意識の変容に差があるかを検証するため、学年全体(N=87)、上位群(n=39)、下位群(n=48)それぞれの結果についてWilcoxonの符号付順位検定を行ったものが表11である。なお、質問①では「あてはまる」を2点、「あてはまらない」を1点に換算し、質問②～⑨では「そうしている」を4点、「どちらかといえばそうしている」を3点、「どちらかといえばそうしていない」を2点、「そうしていない」を1点に換算して処理した。検定の結果、有意な差が認められたのは以下のア～カの6項目である。

表11 意識調査の結果(Wilcoxonの符号付順位検定)

質問項目	学年全体(N=87)				上位群(n=39)				下位群(n=48)						
	平均値		差	z値	有意確率(p)	平均値		z値	有意確率(p)	平均値		z値	有意確率(p)		
	事前	事後				事前	事後			事前	事後				
先生や友だちに聞いて、教えてもらう	1.76	1.74	-0.02	0.426	.670	1.79	1.64	-0.15	1.732	.083	1.73	1.81	0.08	1.265	.206
①自分の考えや意見を書くとき、書きたい表現が分からなかったらどうするか	1.34	1.62	0.28	4.116	.000***	1.44	1.74	0.30	3.207	.001**	1.27	1.52	0.25	2.683	.007**
教科書などから、使えそうな文を探して、まねをして書く	1.87	1.84	-0.03	0.775	.439	1.87	1.92	0.05	0.816	.414	1.88	1.77	-0.11	1.667	.096
思いつくまま書く	1.74	1.75	0.01	0.229	.819	1.77	1.82	0.05	0.816	.414	1.71	1.69	-0.02	0.277	.782
とばして書く	1.48	1.33	-0.15	2.502	.012*	1.38	1.28	-0.10	1.155	.248	1.56	1.38	-0.18	2.324	.020*
書くのをあきらめる	1.30	1.20	-0.10	2.496	.013*	1.08	1.03	-0.05	1.414	.157	1.48	1.33	-0.15	2.111	.035*
②文字の大きさやバランス、正しい形を意識しているか	2.99	3.33	0.34	3.776	.000***	3.05	3.36	0.31	2.207	.027*	2.94	3.31	0.37	3.124	.002**
③大文字と小文字の使い方に注意しているか	3.68	3.71	0.03	0.554	.580	3.92	3.85	-0.07	1.134	.257	3.48	3.60	0.12	1.264	.206
④「?」や「,」などの符号の使い方に注意しているか	3.45	3.52	0.07	0.886	.375	3.77	3.74	-0.03	0.302	.763	3.19	3.33	0.14	1.180	.238
⑤単語と単語の間をあげることに注意しているか	3.60	3.63	0.03	0.536	.592	3.72	3.69	-0.03	0.277	.782	3.50	3.58	0.08	0.943	.346
⑥単語や文をつなぐ語を使うことを意識しているか	3.17	3.32	0.15	1.542	.123	3.54	3.69	0.15	1.292	.196	2.88	3.02	0.14	0.968	.333
⑦文と文のつながりを意識しているか	3.15	3.32	0.17	1.961	.050	3.36	3.62	0.26	2.500	.012*	2.98	3.08	0.1	0.782	.434
⑧代名詞を使うことを意識しているか	2.93	3.20	0.27	2.546	.011*	3.36	3.62	0.26	1.793	.073	2.58	2.85	0.27	1.856	.063
⑨時制を意識しているか	2.95	3.11	0.16	1.874	.061	3.33	3.49	0.16	1.342	.180	2.65	2.81	0.16	1.333	.182

***: $p < .001$ ** : $p < .01$ * : $p < .05$

ア 辞書などを使って、調べて書く

書きたい表現が分からない場合に辞書などを使って調べて書く生徒は、学年全体 ($z = 4.116$, $p < .001$) で増加し、0.1%水準で有意な差が認められた。上位群 ($z = 3.207$, $p = .001$, $p < .01$)、下位群 ($z = 2.683$, $p = .007$, $p < .01$) それぞれのグループにおいても増加し、1%水準で有意な差が認められた。

イ とばして書く

書きたい表現が分からない場合にその部分をとばして書く生徒は、学年全体 ($z = 2.502$, $p = .012$, $p < .05$) 及び下位群 ($z = 2.324$, $p = .020$, $p < .05$) において減少し、5%水準で有意な差が認められた。

ウ 書くのをあきらめる

書きたい表現が分からない場合に書くことをあきらめる生徒は、学年全体 ($z = 2.496$, $p = .013$, $p < .05$) 及び下位群 ($z = 2.111$, $p = .035$, $p < .05$) において減少し、5%水準で有意な差が認められた。

エ 文字の大きさやバランス, 正しい形

英文を書くときに文字の大きさやバランス, 正しい形を意識している生徒は, 全てのグループで増加し, 学年全体 ($z=3.776, p<.001$) では 0.1%水準で有意な差が認められた。上位群 ($z=2.207, p=.027, p<.05$) では, 5%水準で有意な差が認められ, 下位群 ($z=3.124, p=.002, p<.01$) では, 1%水準で有意な差が認められた。

オ 文と文のつながり

英文を書くときに文と文のつながりを意識している生徒は, 上位群 ($z=2.500, p=.012, p<.05$) において増加し, 5%水準で有意な差が認められた。

カ 代名詞を使うこと

英文を書くときに代名詞を使うことを意識している生徒は, 学年全体 ($z=2.546, p=.011, p<.05$) において増加し, 5%水準で有意な差が認められた。

これらの分析結果から, 書きたい表現が分からない場合にその部分をとばして書いたり, 書くこと自体をあきらめてしまったりしていた生徒が, PFW モデルの実践を通して, 辞書などを使って調べて書くようになったのではないかと推察する。また, ピア・フィードバック II で相手に英作文を読んでもらう活動を繰り返したことにより, 相手意識が芽生え, 文字の大きさやバランス, 正しい形を意識しながら, 読み手にとって読みやすい文字や文章を書こうとする生徒が増えたのではないかと推察する。さらに, 表11から, 上位群では文と文のつながりといった言語面の意識が高まったことが読み取れるのに対して, 下位群では分からない表現をとばして書いたり, 書くこと自体をあきらめたりする生徒が減少し, 書くことに対する粘り強さが高まったことが読み取れる。

(3) 検証テストと意識調査との相関

事後の検証テストの結果と「書くこと」に関する意識の変容に関する相関を検証するため, Spearmanの順位相関係数を求めた。検証項目は, 検証テストの分析に用いた4項目と意識調査で変容が見られた6項目を取り上げた。上位群及び下位群では相関が顕著に見られた項目が少なかったため, ここでは学年全体の結果を表12に示す。

ア 書くのをあきらめる

書くことをあきらめることと非常に強い正の相関が認められた項目は, 表記上エラー割合 ($\rho=.390, p<.001$), 文法上エラー割合 ($\rho=.314, p=.003, p<.01$) であった。これは, 書きたい表現が分からない場合に, 普段から書くことをあきらめる生徒ほど検証テストにおいて表記上及び文法上エラー割合が高かったことを示している。つまり, 書くことをあきらめない生徒ほど, エラー割合が低い傾向があるものと推察する。

一方, 有意な負の相関が認められた項目は, 使用語数 ($\rho=-.265, p=.013, p<.05$) 及び得点 ($\rho=-.309, p=.004, p<.01$) であった。これは, 分からない表現があった場合に書くことをあきらめる生徒ほど, 使用語数が少なく, 得点が低かったことを示している。

イ 文と文のつながり

文と文のつながりへの意識と得点 ($\rho=.409, p<.001$) の間に非常に強い正の相関関係が認められた。これは, 普段英文を書くときに, 文と文のつながりを意識している生徒ほど, 検証テストにおいて得点が高かったことを示している。

一方, 非常に強い負の相関が認められた項目は, 表記上エラー割合 ($\rho=-.401, p<.001$) であっ

表12 学年全体における検証テスト(事後)と意識調査(事後)の相関 (Spearmanの順位相関係数)

		表記上 エラー割合	文法上 エラー割合	使用語数	得点
辞書などを使って, 調べて書く	相関係数 (ρ)	-0.130	-0.185	0.160	0.142
	有意確率 (両側)	0.229	0.086	0.139	0.189
とばして書く	相関係数 (ρ)	0.208	0.127	-0.051	-0.147
	有意確率 (両側)	0.054	0.240	0.636	0.174
書くのをあきらめる	相関係数 (ρ)	.390**	.314**	-.265*	-.309**
	有意確率 (両側)	0.000	0.003	0.013	0.004
文字の大きさや バランス, 正しい形	相関係数 (ρ)	-0.127	-0.091	0.054	0.034
	有意確率 (両側)	0.241	0.401	0.619	0.753
文と文のつながり	相関係数 (ρ)	-.401**	-0.208	0.191	.409**
	有意確率 (両側)	0.000	0.054	0.076	0.000
代名詞	相関係数 (ρ)	-.467**	-.316**	.347**	.316**
	有意確率 (両側)	0.000	0.003	0.001	0.003

** 相関係数は1%水準で有意 (両側)

* 相関係数は5%水準で有意 (両側)

た。これは、英文を書くときに文と文のつながりを意識している生徒ほど、表記上エラー割合が低かったことを示している。

ウ 代名詞

代名詞への意識と有意な正の相関が認められた項目は、使用語数 ($\rho = .347, p = .001, p < .01$) 及び得点 ($\rho = .316, p = .003, p < .01$) であった。これは、普段英文を書くときに、代名詞を使うことを意識している生徒ほど、検証テストにおいて使用語数が多く、得点が高かったことを示している。

一方、非常に強い負の相関が認められた項目は、表記上エラー割合 ($\rho = -.467, p < .001$)、文法上エラー割合 ($\rho = -.316, p = .003, p < .01$) であった。これは、英文を書くときに代名詞を使うことを意識している生徒ほど、全てのエラー割合が低かったことを示している。

以上の分析結果をまとめると、書きたい表現が分からない場合でも書くことをあきらめない生徒ほど、検証テストにおいて全てのエラー割合が低く、使用語数が多く、得点が高いという強い相関関係があることが分かった。また、文と文のつながりと代名詞を使うことへの意識、すなわち文章構成を考え、まとまりのある文章を書こうとする意識が高い生徒ほど、表記上エラー割合が低く、得点が高いという関係があることも示された。これらのことから、あきらめずに書こうとする粘り強さが高い生徒や、文章構成を考え、まとまりのある文章を書こうとする意識が高い生徒の多くは、文字や文章を正しく書こうとする意識が高い傾向にあるため、エラー割合が低くなり、得点が高くなったものと推察する。

(4) 考察

事後の検証テストにおいて、生徒の使用語数が増加するとともに得点が高くなった。使用語数が増加すれば、それに比例してエラー数も増加するのではないかと懸念していたが、綴りや符号等の誤りである表記上エラー割合は減少した。しかし、文構造や文法事項等の誤りである文法上エラー割合の減少は、上位群でしか確認できなかった。ピア・フィードバックⅡの場面で生徒が指摘したエラーを、表記上エラーと文法上エラーに分類すると、表記上エラーの方が頻繁に指摘されていたことが分かった。PFWモデルを通して、相手への表記上エラーの指摘ができたことにより、自分自身が書く際も、表記上エラーに留意しながら正しく書くことができるようになったものと推察する。一方で、文法上エラーの指摘は少なく、相手に指摘できなかった文法事項等の誤りは自分自身が書く際にも意識できずに、全3回のPFWモデルでは文法事項等の十分な定着が図られなかったのだろうと筆者は捉えている。ただし、表9に示す通り、学年全体において、文法上エラー割合の減少には有意傾向があるという結果が示されており ($z = 1.704, p = .088$) 今後、中学校3年間のCAN-DOリストとの関わりを踏まえながら、中学校1学年からPFWモデルの実践を継続的かつ系統的に実践することで、下位群にも徐々に効果が生まれるものと考えられる。

英作文の質に関しては、内容がより具体的になり、一つの話題について詳しく説明する文章を書く生徒が増加した。ハンバーガーマモの活用により「導入—本論—結論」といった文章構成の特徴を意識して、まとまりのある文章を書くことができるようになったからであると考えられる。

このように、生徒の英作文の内容が充実し、使用語数が増加したことに加え、表記上エラー割合が減少したということは、言語面では綴りや符号等を正確に書く力が、内容面では一貫性のあるまとまりのある文章を書く力が高まったと言えるものと推察する。

「書くこと」に関する意識の変容に関しては、書きたいことを英語でどのように表現したらよいか分からない場合にあきらめてしまうのではなく、辞書などを使って調べて書こうとする粘り強さの高まりが見られた。また、文字の大きさやバランス、正しい形を意識して書いたり、代名詞を使うことを意識したりと、読み手が読みやすい文字や文章を書こうとする相手意識の高まりも見られた。書くことをあきらめない生徒や、代名詞を使うことや文と文のつながりを意識している生徒ほど、エラー割合は低く、使用語数は多く、得点は高かったという相関関係も認められたことから、「書くこと」に関する意識が高い生徒は、正しい文字や文章を書こうとする意識も高い傾向があるものと考えられる。

以上のことから、PFWモデルの実践は、あきらめずに書こうとする粘り強さや分かりやすい文章を書こうとする相手意識を高めることに有効であったことが明らかになった。また、言語面では主に綴りや符号等を正確に書く力を、内容面では一貫性のあるまとまりのある文章を書く力を高めることに対して有効であったことも明らかになった。

V 研究のまとめ

本研究では、中学校英語科「書くこと」の指導において、ピア・フィードバックを取り入れた協働的な書く活動である「Peer Feedback Writing (PFW) モデル」を単元指導計画に組み込んで実践することが、自分

の考えや気持ちを正確に書く力を高めるために有効であるかどうかについて検証した。その結果、綴りや符号等の誤りである表記上エラー割合の減少が見られ、使用語数が増加した。また、内容に一貫性のあるまとまりのある文章を書く生徒が増加し、英作文の質の向上も見られ、言語面・内容面ともに正確に書く力の育成に有効であることが明らかになった。しかし、文構造や文法事項等の誤りである文法上エラー割合については上位群への有効性が認められたものの、下位群への有効性は認められなかったという課題が残った。

下位群の文構造や文法事項等の定着については、個々の生徒が自己調整を繰り返しながら学びを進められるよう指導するとともに、学習方略の指導を行い、自身の理解度に応じて学び方を選択できるように授業を展開していくことで、改善につながっていくものと期待する。また、ペア編成の方法にも工夫の余地がある。英語が得意な生徒もそうでない生徒も互いに学び合えるペア編成を引き続き検討していきたい。

本研究を進めるに当たり、御協力くださった研究協力校の校長先生はじめ先生方に感謝申し上げます。

<引用文献・URL>

- 1 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編 平成29年7月』， pp. 6-7, pp. 26-29, pp. 66-67, p. 87
- 2 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2019 「平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査 報告書【中学校】英語」
<https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/report/19middle/19meng/> (2024. 2. 29)
- 3 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2019 「平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査 調査結果資料【都道府県別】」
https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/factsheet/19prefecture-City/02_aomori/index.html (2024. 2. 29)
- 4 青森県教育委員会 2022 『令和4年度 学習状況調査実施報告書』， p. 77, p. 83
- 5 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2019 「平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査 報告書 質問紙調査」
https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/report/data/19qn_05.pdf (2024. 2. 29)
- 6 池田玲子 2002 「第二言語教育でのピア・レスポンス研究－ESLから日本語教育に向けて－」『言語文化と日本語教育 増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線』， p. 289
<https://teapot.lib.ocha.ac.jp/records/40614> (2024. 2. 29)
- 7 吉田悠一・清水公男 2017 「中学校の協同学習を取り入れたライティング力向上をめざす英語授業の実践事例研究」『中部地区英語教育学会紀要46巻』， p. 229
https://www.jstage.jst.go.jp/article/celes/46/0/46_223/_pdf/-char/en (2024. 2. 29)
- 8 小野祥康・石塚博規 2020 「中学生のライティングにおけるピアレビューの効果－流暢性・正確性・複雑性に焦点を当てて－」『北海道英語教育学会紀要19巻』， p. 119
https://www.jstage.jst.go.jp/article/helesje/19/0/19_116/_pdf/-char/ja (2024. 2. 29)
- 9 江利川春雄 2012 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』， p. 6, 大修館書店
- 10 山尾晃平 2018 「学習効果を実感させ、生徒の自己効力感を高める授業－ピア・フィードバック活動を通して英語学習への志向性を高める－」『東京学芸大学教職大学院年報6』， p. 119
<https://u-gakugei.repo.nii.ac.jp/records/36057> (2024. 2. 29)
- 11 東京学参株式会社 2021 『青森県公立高校入試過去問題』
- 12 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2012 「特定の課題に関する調査（英語：『書くこと』）」
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_eigo_2/tyousakekka.pdf (2024. 2. 29)

<参考文献・URL>

- 1 大井恭子 2008 『パラグラフ・ライティング指導入門－中高での効果的なライティング指導のために』， 大修館書店
- 2 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2020 『「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 中学校 外国語』， 東洋館出版社
- 3 竹原卓真 2013 『増補改訂SPSSのススメ1 2 要因の分散分析をすべてカバー』， 北大路書房

- 4 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語活動・外国語編 平成29年7月』
- 5 米村大輔 2018 「L2ライティングにおける修正フィードバックの研究－日本人学習者の正確性に与える影響に焦点をあてて－」『中部地区英語教育学会紀要47巻』
https://www.jstage.jst.go.jp/article/celes/47/0/47_289/_pdf/-char/ja (2024. 2. 29)