

中学校 英語

中学校英語科における書く力を養うための指導の在り方の研究  
—自己表現活動による文法を活用する力・文章を組み立てる力の育成を通して—

義務教育課 研究員 月 足 正 亮

要 旨

自己表現活動を文法指導・文章を組み立てる指導と組み合わせて行うことで、生徒の文法を活用する力・文章を組み立てる力が向上し、自分の考えや気持ちを英語で書く力が高まることが明らかになった。また、書くことに対する抵抗感が少なくなり、作文の語数・文数が増加することも明らかになった。

キーワード：中学校 英語 書くこと 自己表現活動 文法 文章の組立て

I 主題の設定理由

国立教育政策研究所が平成17年に公表した「平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査（中学校）質問紙調査集計結果—英語—」によると、「自分の言いたいことが英語で書けるようになる学習」が「好きだった」と答えた生徒は37.4%、「きらいだった」と答えた生徒は38.6%で、若干ではあるが「きらいだった」と答えた生徒が多かった。また「自分の言いたいことが英語で書けるようになる学習」が「よく分かった」と答えた生徒は36.2%、「よく分からなかった」と答えた生徒は41.5%で、「よく分からなかった」と答えた生徒が「よく分かった」と答えた生徒を上回った。この調査の結果からも分かるとおり、英語で文章を書くことに対して抵抗感をもったり、難しさを感じたりしている生徒は多い。自分自身がこれまで指導してきた生徒にも、英語で文章を書くことを最初からあきらめたり、どのように書いたらよいか分からないと訴えたりする生徒が多くいた。教師に関しても、同じ調査で「自分の言いたいことが英語で書けるようになる学習」が「生徒にとって理解しやすい」と答えた教師は12.5%、「生徒にとって理解しにくい」と答えた教師は55.8%で、圧倒的に生徒にとって書くことが難しいと感じている教師が多いことが分かる。自分自身も、生徒にとって書くことが難しいことであるという認識はもっていたが、ではどのように指導をしたらよいかという方策はもてずにいた。そこで、本研究では書く力を養うための指導の中から、文法と、文章の組立てについて取り上げ、効果的な指導の在り方を探ることとした。文法と文章の組立てを取り上げた理由は、単語であれば何とか書けるが、文になると、文法が分からないために書けなくなる生徒や、一文であれば書けるが、内容的にまとまりのある文章になると、文章を組み立てる方法を知らないために書けなくなる生徒が多くいたためである。本研究では、文法指導と文章の組立ての指導を、自己表現活動と結び付けて行うこととした。それは、自己表現活動のような自己とのかかわりの深い活動を、書くことの指導に取り入れることによって、書くことへの抵抗感を少なくし、表現意欲を高めることができると考えたからである。

II 研究目標

本研究では、書く力を養う指導において、自分の考えや気持ちを英語で書いて表現できる生徒を育成するために、自己表現活動を通じて文法を活用する力・文章を組み立てる力を高めることが有効であることを明らかにする。

III 研究仮説

書く力を養う指導において、文法を活用する力・文章を組み立てる力を高める自己表現活動を指導の中に取り入れることで、生徒が自分の考えや気持ちを英語で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) 本研究と中学校学習指導要領との関連

平成20年3月告示の中学校学習指導要領「1目標(4)」には、「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。」とある。この目標を実現するため、授業の中で自己表現の機会を設ける必要があることから、本研究では自己表現活動を授業の中心に据えて実践することとした。具体的には、同学習指導要領「2内容(1)言語活動 エ 書くこと」の「(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。」については、新出文法の提示方法を工夫したり、後述するPPPモデルを用いたりして、指導を行うこととした。また、「(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。」については、英作文を書く手順の指導、文章の構成方法の指導を行うことによって生徒の書く力を向上させようと考えた。

###### (2) 自己表現活動

自己表現活動は、学習意欲の喚起や学習内容の定着が期待できる活動である。自分自身に関すること、自分の興味が及ぶものについては、だれしもが関心をもつところであり、生徒を英語のコミュニケーションや学習に主体的に取り組みさせるために、生徒自身とのかかわりの多い活動である自己表現活動を行うことは、大変重要であると考えた。また、自己表現活動は、自分にかかわりのあることについて話したり、書いたりする活動であることから、その内容は生徒の思い入れの強いものが多く、表現した内容や使用した文法等が、記憶に残りやすいと考えられる。斎藤栄二が「ある単語や熟語をどうしても自己表現活動に使わなければならないとき⇒このときがいちばん定着度がよい」(斎藤栄二, 2008)と述べていることから、自己表現活動が学習事項の定着につながる可能性が高いと考えた。具体的な指導としては、文法の練習場面や実際に文章を書く場面で自己表現活動を行い、実践的な文法運用能力の習得や、意欲的な創作活動につなげることとした。

###### (3) 文法指導

文法の指導法は、文法訳読式や、ドリル練習を繰り返すオーディオリンガル教授法、多量のインプットを与えるナチュラル・アプローチなど数多くあるが、これが唯一絶対というものはない。どの指導法にも一長一短があり、どの指導法が適切かは、生徒の読むこと・聞くこと・話すこと・書くことの習熟度や、英語の必要性、興味、期待、学習スタイルによって変わってくる。本研究においても、以下に示した指導法を、生徒の実態に合わせて調整をしながら授業を行うこととした。文法指導においては、PPPモデル(The PPP model: presentation-practice-production)と呼ばれる「提示、練習、発表」の順で指導する方法がよく用いられる。例えば、新出文法の指導を行う場合であれば、最初に新出文法の構造と意味を説明し、次に文の構造に慣れるためのドリル練習を行い、最後にその文を使って発表をする、といった形態の指導がそれに当たる。こうした指導を繰り返すことで文法が身に付くという考えがある一方で、Rod Ellisは、それだけでは不十分であり、提示においては、文法の説明無しに文を与えて、意味を考えさせたり、また練習においては、実際の言語使用場面に近い実践的な練習を行ったりする必要があると主張している。このことからPPPモデルをより実効的なものにするためには、図1に示したように、提示においては、文法の説明を行うだけでなく、文の意味を考えさせるような提示を、また練習においては、ドリル練習だけではなく、実践的な練習を行う必要があると考えられる。



図1 本研究におけるPPPモデル

つまり、二段構えの提示と練習が、求められるということである。

ア 提示

文法の指導として代表的なものに、演繹的な指導と、帰納的な指導とがある。Scott Thornbury は、演繹的な指導のメリットとして効率的に教えられること、帰納的な指導のメリットとして認知の度合いが高いこと、を挙げている。その一方で、演繹的な指導のデメリットとして、英語の学習は文法を覚えるだけだという考えを強めること、帰納的な指導のデメリットとして、誤った規則をそのまま覚えてしまう可能性があること、を挙げている。こうした二つの指導の弱点を補うと思われるのが、最少文法対(minimal grammar pair)である。最少文法対とは、図2の例のように一点のみ異なる二つの形式を生徒に示し、生徒に言語規則を発見させるもので、演繹的に教える場合に比べ認知の度合いが高く、帰納的に教える場合に比べ効率的であると考えられる。よって、本研究では、提示で文法の説明をする際に最少文法対を活用することとした。また、提示で文の意味を考えさせる際には、Stephen D. Krashen・Tracy D. Terrellの二人が主張している、理解可能なインプットを十分に生徒へ与えることで、言語の習得が図られるという考えに基づいて行うこととした。具体的には、新出文法をインプットする内容に盛り込み、新出文法が前後の文脈から推測できるようにしてインプットを行う。そうすることで、生徒は既習の知識を頼りに、新出文法の用法や意味を理解していくものと考えられる。

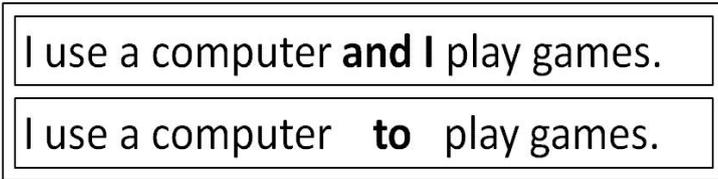


図2 最少文法対の例

イ 練習

練習も、文構造に慣れる活動と、実践的な活動の二本立てで実施することが、適当であると考えた。文構造に慣れる活動としては、ドリル練習やパターン・プラクティスがある。これらの活動に対して、機械的で実際の言語使用に結び付かないといった批判もあるが、効率良く文構造に慣れ、用法を理解するという観点からは有効な手段であると言える。実践的な活動としては、自己表現活動を行うこととした。高島英幸は、「英語が「実践的に」使用できるようになるためには、実際に学習者に英語を使用する体験をさせなくてはならないことは論を待たない」(高島英幸, 2005)と述べているが、生徒が自分自身で考えたことを表現する活動である自己表現活動は、実践的な英語の使用を体験する機会になると思われる。田中武夫・田中知聡は、自己表現意欲を高める言語活動の条件として、図3に示した①必然性、②具体性、③自己関連性、④自由度の四つを挙げているが、本研究では、これらの条件を満たす活動を用意して、生徒の表現意欲の喚起に努めることとした。具体的には、生徒同士でインタビューをして、修学旅行中に訪れたい場所や、買いたい物などを聞き合う活動などを行うこととした。

必然性	生徒が自然に表現してみたいと思うような場面がある。
具体性	活動内容を具体的にイメージできる。
自己関連性	自分のことや自分に関連した人物や事柄を取り扱っている。
自由度	生徒自身の意志や判断によって表現させる場面がある。

図3 自己表現意欲を高める言語活動の条件

ウ 発表

発表は、授業の目標が達成されたかどうかの確認作業であると同時に、発表された内容を仲間と分かち合う機会でもある。通常、発表と言えば口頭での発表を指すことが多いが、本研究では作品を生徒同士で読み、内容を共有する形をとることとした。具体的には、自己表現活動で出された内容を基に英作文を行い、出来上がった文章を全体で回し読みし、感想を書かせることとした。

(4) 文章を組み立てる指導

平成20年3月告示の中学校学習指導要領「2内容(1)言語活動 エ 書くこと」の中に「(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。」とある。「文と文のつながりなどに注意して」の部分は、学習指導要領(平成10年12月告示,平成15年12月一部改正)になかった部分であり、書くこと目標が単文を書くことに止まるものではなく、まとまった文章を書くことであることが示された。まとまった文章を書くためには、文章の組立てを考えなければならない。大井恭子は、英語のまと

結束性	•文と文、あるいは節と節の間に、意味的なつながりがある状態
論理の一貫性	•文章の内容が、全体としてつじつまの合う状態

図4 結束性と論理の一貫性

まった文章を特徴付ける要素として図4に示した「結束性(cohesion)」と「論理の一貫性 (coherence)」の2点を挙げている。指導において、それぞれの項目についての課題を設定し、生徒に取り組みさせることで、文章を組み立てる力がついていくものと思われる。具体的には、文章に「結束性」を生み出す訓練として二つの文を与えて適切な接続詞で結ばせたり、文章に「論理の一貫性」をもたせる訓練として文章の中から内容と合わない文を見付けさせたりすることが考えられる。こうした指導を経ることで、まとまった文章を書く課題へと円滑に移行できると考えた。

ア プロセス・ライティング

プロセス・ライティングは、文章を書くための段階を構造化したものであり、図5に示したように、①ブレインストーミング、②草稿、③推敲、④編集、⑤発表の五つの段階がある。具体的には、①のブレインストーミングではアイデアをいろいろと出し合う中から書くテーマを決め、②の草稿では実際に文章を書く、③の推敲では自分の書いた文章を見直し、必要に応じて書き直す、④の編集では文章全体の体裁を整え、⑤の発表では発表活動を行うというものである。プロセス・ライティングを生徒に指導することによって、書く能力の向上、書く量の増加、文章を構成する力の向上、客観的に自分の作文を振り返り、誤りがあれば修正できる力の向上などが期待できる。

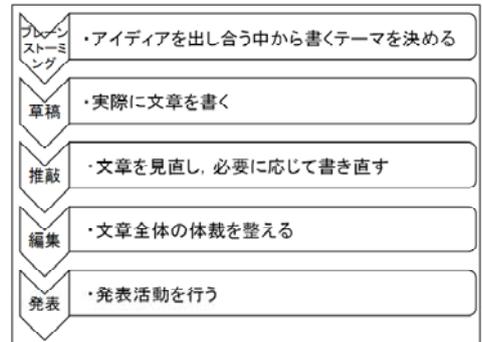


図5 プロセス・ライティングの流れ

イ パラグラフ・ライティング

平成20年3月告示の学習指導要領には、先にも示したとおり「文と文のつながりなどに注意して文章を書くこと」とある。これは内容が一貫している文章を書くことを求めるものであるが、生徒にとっては大変難しい課題であると考えられる。仮に一文一文を書くことができたとしても、その文どうしにつながりをもたせたり、文章全体に一貫性をもたせたりすることができるかは、また別の話である。文と文とつながりをもたせたり、文章に一貫性をもたせたりするためには、何らかの手だてが必要であり、その手だての一つとなりうるのがパラグラフ・ライティングである。パラグラフ・ライティングは図6で示した①導入、②展開、③結びの三つの構造からなる文章を書くことで、①の導入では一つの主張や主要テーマを述べ、②の展開では導入で主張したことについて、そのように考える理由を述べたり、具体例を挙げたりする。③の結びでは導入、展開で述べたことを踏まえてもう一度初めの主張を繰り返す。パラグラフ・ライティングは、主張する考えが一つであるとか、展開では導入で主張した考えを説明すればよいなど、どのように書いたらよいか明確であり、生徒にとって文章を書く手掛かりがつかみやすいと思われる。



図6 パラグラフの文章構成

2 検証授業の実際

(1) 事前調査における生徒の実態

おいらせ町立木ノ下中学校2学年(59名)を対象として、検証授業並びに事前・事後調査を行った。事前調査では、「書くこと」に対する意識調査と、「私の学校」というテーマで英作文を行った。図7の意識調査の結果を見ると、「英語で文章を書くことが好きだ」という問いに対して、「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」と答えた生徒は合わせて15%、一方「そう思わない」「どちらかといえばそう思わない」と答えた生徒は55%で、英語を書くことに対する抵抗感をもつ生徒が多いことが分かった。また、「英語を書くことについてどう思うか」という問いに対し

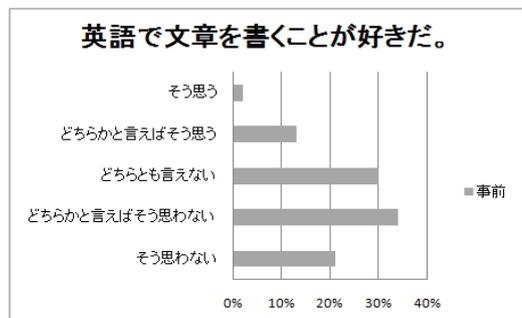


図7 英語を書くことに対する意識調査

ては、「英語で文章は書いてみたいが、単語や語順がよく分からない。」「たくさん決まりがあるから難しい。」など英語を書くことへの関心はあるが、実際に書くのは難しいという答えが多く見られた。英作文について図8の例に当てはめながら、前後の文と文に意味的なつながりがあるものを数えたところ、事前調査では生徒が書いた英文182文中6箇所あった。また、論理の一貫性のある文章を書いた生徒は、事前調査では54人中0人であった。文の具体例を挙げると“My friend interesting.”（生徒の原文）のようなbe動詞の欠落や，“My school is lunch very good.”（生徒の原文）のような主語の間違いが多くあり、英作文の基本的な規則がまだ定着に至っていないことが分かった。

<b>結束性のある文章の例</b>
I play baseball. It is fun.
<b>論理の一貫性のある文章の例</b>
I like soccer. It is exciting. I play it every day.
<b>結束性があるが論理の一貫性のない文章の例</b>
I like Tokyo. It is a big city. I don't like big cities.

図8 文章の結束性と論理の一貫性の例

(2) 指導計画

指導期間は平成21年6月8日から2週間で、2年生の2学級を対象に授業を8回行った。題材はNew Horizon English Course 2 ‘Unit 3 E-pals in Asia’で、指導したのは、不定詞の副詞的用法と名詞的用法、プロセス・ライティング及びパラグラフ・ライティングである。指導は図9のPPPモデルに沿って提示、練習、発表の順で行った。提示では理解可能なインプットと最少文法対を、練習ではドリル練習と自己表現活動を、そして発表ではプロセス・ライティングを指導した。プロセス・ライティングでは、ブレインストーミングとして、個人でマッピングを行わせた。草稿ではパラグラフ・ライティングを教え、それに沿って文章を書かせた。推敲では、自己フィードバック、ピア・フィードバック、教師によるフィードバックを行い、自分の書いた文章を様々な視点から振り返らせ、文章の修正を行わせた。編集では個人で文章の体裁を整えさせた。発表では、完成した作品をグループで回し読みさせ、感想をそれぞれ記入させた。

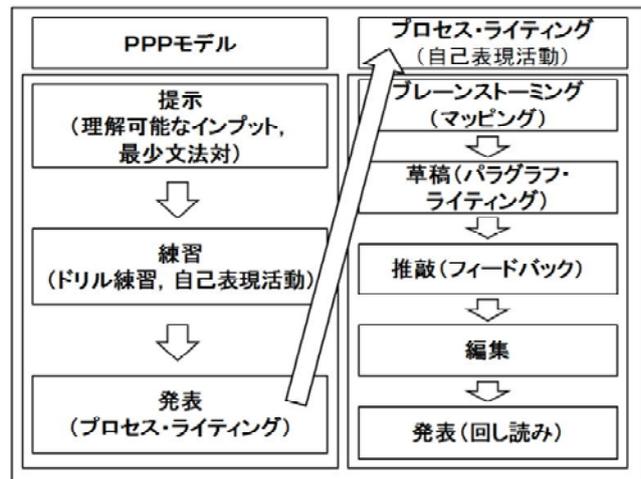


図9 指導の流れ

検証授業前後のテスト及び各時間の指導は、まず検証授業の前に「私の学校」という課題で3文以上の英作文を書かせた。この課題を実施した目的は、事前に生徒の英文を書く力を確かめてから、検証授業の指導を行うためであった。事前テスト後、8回の授業を図10の指導計画に沿って行った。1時間目は教科書本文の概要把握と不定詞の副詞的用法の指導を行った。また、マッピングを「自分の好きなこと」というテーマで日本語で行わせ、出てきた項目を辞書を使って英語に直させた。2時間目は教科書本文の概要把握と不定詞の名詞的用法の指導、そしてパラグラフ・ライティングの構造を教え、ブレインストーミングで出た項目をもとに、例文を見ながら英語で文章を書かせた。3時間目は教科書本文の概要把握と推敲の指導を行った。また、図11のチェック項目に従って、自己フィードバックとピア・フィードバックを行わせ、修正の必要がある場合には直させた。英作文は授業の最後に回収し、授業後に、教師がフィードバックを行った。4時間目は教科書本文の概要把握と文章の体裁の整え方を教え、箇条書になっていた

事前テスト	課題作文	課題「私の学校」
	学習目標	教科書
1時間目	ブレインストーミングの方法を学ぶ	p22
2時間目	草稿の方法を学ぶ	p23
3時間目	推敲の方法を学ぶ	p24
4時間目	編集、発表の方法を学ぶ	p25
5時間目	課題作文に取り組む①(草稿)	
6時間目	課題作文に取り組む②(推敲)	
7時間目	課題作文に取り組む③(編集)	
8時間目	課題作文に取り組む④(発表)	
事後テスト	課題作文	課題「私の休日」

図10 指導計画

<b>チェック項目(内容面)</b>
文章の最初に、自分の考えが書いてある。
自分がそのように考える理由が書いてある。
文と文に内容のつながりがある。
文章全体でまとまった内容になっている。
<b>チェック項目(文法面)</b>
単語のつづりが正しい。
語の並べ方が正しい。
主語と動詞がある。
文の最初の文字が大文字になっている。
名前の最初の文字などが大文字になっている。
コンマやピリオドなどの使い方が正しい。

図11 フィードバックのチェック項目

り、行の頭の位置が周りの文章よりも下がっていなかったりした場合にはもう一度書き直させた。そしてグループで作品を回し読みさせ、感想を記入させた。その後、家でマッピングを完成させてくるように指示を出した。5時間目から8時間目までは、「私の町」というテーマで、草稿、推敲、編集、発表の指導を一時間ずつ再度行った。検証授業後、「私の休日」という課題で、英作文を書かせた。英作文の結果を事前・事後で比較し、変化があったかどうかを検証した。

### 3 検証の結果と考察

事前調査と事後調査の英作文を比較したところ、図12に示したように、文法・つづり共に正しい文の割合は、事前調査では17.0%、事後調査では27.5%と増加した。t検定の結果でも、 $p < .01$ で有意差が見られた。文法的に正しい文の割合も、事前調査で21.4%、事後調査では38.1%と増加し、t検定の結果も $p < .01$ で有意差が見られた。一方、つづりの正しい文は、事前調査では71.1%、事後調査では75.0%であったが、t検定の結果では有意差が見られなかった。これらのことから、検証授業での理解可能なインプットや最小文法対を用いた文法指導、ドリル練習、自己表現活動などを通して、文法を正確に使う力が高まったことが見て取れる。また、語彙の向上が見られなかった理由としては、検証授業中に指導された語彙が事後調査の作文の中で必ずしも使われなかったことが考えられる。語数については図13に示したように、事前調査では平均14.9語だったものが、事後調査では平均17.2語に増加し、t検定の結果でも $p < .05$ で、有意差が認められた。文数についても事前調査では平均3.2文だったものが、事後調査では平均3.6文に増加し、t検定の結果で $p < .05$ で有意差が認められた。語数・文数が増加した理由としてプロセス・ライティングの指導を通じて生徒が英文を書くための手順に慣れたことが考えられる。図14のアンケート結果①を見ても「英語で文章を書くとき、自分の書きたいことを日本語で考えることができる。」という問いに「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」と答えた生徒が事前調査では合わせて57%であったのが、事後調査では78%に増えており、プロセス・ライティングの第1段階であるブレーンストーミングが生徒の意識に定着し、書く内容をより円滑に考えることができる生徒が増えたことが分かる。また、図15のアンケート結果②を見ると「英語で文章を書くとき読み手を意識している。」という問いに「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」と答えた生徒が事前調査では合わせて30%であったのが、事後調査では55%に増えた。これは、プロセス・ライティングの指導の中に自分の書いた文章を他の人に読んでもらう活動を入れたことで、書く意欲が高まり、語数・文数の増加につながったと考えられる。書く意欲の高まりは、図16のアンケート結果③「英語で文章を書くことが好きだ。」という問いへの答えからも見て取れる。「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」と答えた生徒が事前調査では合わせて15%であったのが、事後調査では41%に増加した。また、生徒が事後のアンケートに書いた感想には、「前よりも英文を書くのが楽しくなった」「英文を書くことに対する抵抗感がなくなった」などの記述が見られた。

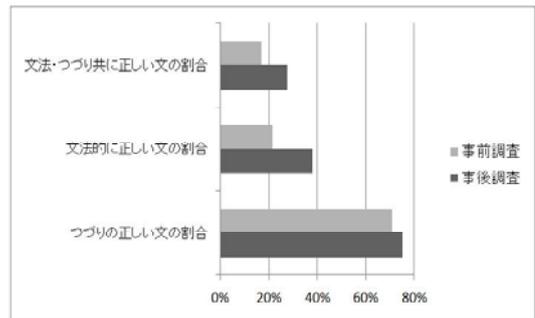


図12 文法とつづりの比較

	語数	文数
事前	14.9	3.2
事後	17.2	3.6
t-value	2.32*	2.16*

\* :  $p < .05$   
図13 生徒一人当たりの語数と文数の比較

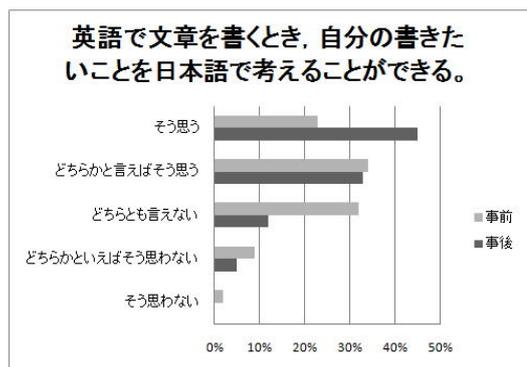


図14 アンケート結果①

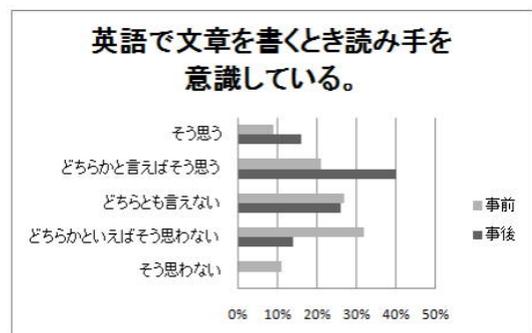


図15 アンケート結果②

文章の結束性について見ると、事前調査で文と文につながりがあった数は、生徒が書いた英文 182文中6箇所、事後調査では生徒が書いた英文 207文中27箇所あった。また、論理の一貫性のある文章を書いた生徒は、事前調査では54人中0人、事後調査では56人中5人であった。わずかではあるが、図17の例のような結束性と論理の一貫性で改善が見られた生徒が増えた要因として考えられるのは、自己フィードバック、ピア・フィードバック、教師によるフィードバックを行ったことで、自分の書いた文と文との間に、意味的なつながりがあるかどうか、文章の内容が全体としてつじつまが合っているかどうかを考える機会が増えたこと、また他の人が書いた文章やまとまった文章の例に多く触れたことで、その文章から結束性や論理の一貫性について影響を受けたこと、さらに指導によりパラグラフ・ライティングの初歩的な知識を得たことなどが考えられる。逆に、

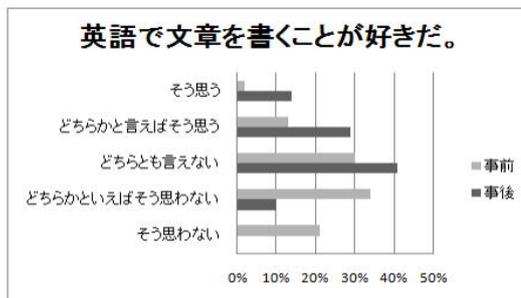


図16 アンケート結果③

図18の例のように、指導の効果が一部に限られ、結束性・論理の一貫性で改善が見られなかった生徒がいた要因として考えられるのは、結束性・論理の一貫性を兼ね備えた文章とそうでない文章を比較させ、違いを実感するような場面が足りなかったこと、辞書を使って例文を見ながら書く練習に終始したため、的確なフィードバックが与えられなかったことなどが考えられる。

事前 (My school)	事後 (My holidays)
I play soccer after school.	I played soccer with friends.
My school is runch very good.	I like soccer.
Teacher is very interesting.	Soccer is fun.

図17 結束性・論理の一貫性で改善が見られた例 (生徒の原文)

事前 (My school)	事後 (My holidays)
My school is morning reading at 8:15.	I played games and shogi.
I like subject maut.	I read comics.
My croose room is F3.	I listenned music.

図18 結束性・論理の一貫性で改善が見られなかった例 (生徒の原文)

## V 研究のまとめ

今回の研究を通じて、文法指導・文章を組み立てる指導を自己表現活動と合わせて行うことで、書く力の育成につながる事が明らかとなった。特に、正しい文を書くことについて改善が見られた。PPPモデルに沿った最小文法対を使った文法指導や理解可能なインプット、ドリル練習、自己表現活動などが文法の定着に効果を発揮した。また、事前調査と事後調査で生徒が書いた文章を比較したところ、語数と文数に伸びが見られた。自己表現活動で生徒の書く意欲が刺激されたことや、自分の書いた文章を他の人に読んでもらう活動で、生徒が書くことの喜びを感じるようになったことなどがこうした結果につながった。一方、まとまりのある文章を書くことについては、若干の伸びにとどまった。最初に自分の考えを書いて、次にその理由を書き、最後にまとめを書くという指導を行ったが、短期間で定着させるまでには至らなかった。時間が限られている場合には、より平易な構造の文章を練習させることでも、まとまりのある文章が書かれる割合は増えるのではないかと考えられる。

## VI 本研究における課題

検証授業が終わるまで書く力を測るための小テストを行わなかったため、検証授業中は事前テストでの課題がどれくらい解決されたのか、また、新たに学習した内容がどの程度身に付いているのかを、確認することができなかった。そのことで検証授業中に有効な対策が打てず、生徒の書く力の伸びが抑制されてしまった。生徒の書く力を伸ばすためには、書く練習と小テストをセットにして実施し、随時フィードバックを行うことと、教師がフィードバックを行う際に、生徒のメタ認知を高める工夫をすることが必要であると感じた。

また、パラグラフ・ライティングを指導する際に、①考え、②理由、③まとめという枠組みを示して例文や辞書を頼りにしながら生徒に文章を書かせたが、事後のテストでも明らかになったように、例文や辞書な

しに書くことは生徒にとって難しかった。そこで、その前段階として、まとまった文章を幾つも読ませ、その構造を十分に理解させたり、パラグラフ・ライティングよりも平易な①事実、②感想といった構造をもつ文章を書く練習をさせたりして、まとまりのある文章に十分慣れさせてから、パラグラフ・ライティングをさせた方が、生徒にとっては取り組みやすいのではないか。

なお、本研究においては、英作文の際に辞書を使用させ、そのことが生徒の書く意欲を刺激することにつながったが、今後生徒の書く力を更に高めていくためには、辞書を使わずに自分の知っている知識を応用して書く練習も必要であろう。

これらの課題をどのように普通の授業に反映させていくかを、今後検討していく必要がある。

#### <引用文献>

- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領（平成20年3月告示）』, pp.105-106  
斎藤栄二 2008 『自己表現力をつける英語の授業』, p.37, 三省堂  
高島英幸 2005 『英語のタスク活動とタスク』, p.25, 大修館書店

#### <参考文献>

- 青森県教育委員会 2008 『平成20年度学習状況調査』  
伊東治己 1999 『コミュニケーションのための4技能の指導』 教育出版  
大井恭子・田畑光義・松井孝志 2008 『パラグラフ・ライティング指導入門』 大修館書店  
太田洋・金谷憲・小菅敦子・日臺滋之 2003 『英語力はどのように伸びてゆくか』 大修館書店  
小野経男・宮田学 1989 『誤文心理と文法指導』 大修館書店  
金谷憲編著 1992 『学習文法論』 河原社  
木宮暁子 2007 『英文3文日記 ドリル42』 明治図書  
小林昭江 1994 『ライティングの指導』 研究社  
小室俊明編著 2001 『英語ライティング論』 河原社  
佐野正之 2005 『はじめてのアクションリサーチ』 大修館書店  
白井恭弘 2009 「インプット処理の質をいかに高めるか」『英語教育2月号（第57巻第12号）』 大修館書店  
高島英幸 1995 『コミュニケーションにつながる文法指導』 大修館書店  
高島英幸 2000 『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』 大修館書店  
田中武夫・田中知聡 2003 『「自己表現活動」を取り入れた英語授業』 大修館書店  
投野由紀夫 2007 『日本人中高生一万人の英語コーパス』 小学館  
松本茂 1999 『生徒を変えるコミュニケーション活動』 教育出版  
米山朝二 2003 『英語教育指導法辞典』 研究社  
渡辺時夫・森永正治・高梨庸雄・斎藤栄二 1988 『インプット理論の授業』 三省堂  
和田稔 1990 『新学習指導要領の指導事例集中学校外国語（英語）科』 明治図書  
Jeremy Harmer 1987 Teaching and Learning Grammar 堀口俊一監訳 1996 『英文法の教え方・学び方』 桐原書店  
Rod Ellis 1997 Second Language Acquisition 牧野高吉訳 2003 『第2言語習得のメカニズム』 ちくま学芸文庫  
Scott Thornbury 1999 How to Teach Grammar 塩沢利雄監訳 2001 『新しい英文法の学び方・教え方』 ピアソン・エデュケーション  
Stephen D. Krashen・Tracy D. Terrell 1983 The Natural Approach 藤森和子訳 1986 『ナチュラル・アプローチのすすめ』 大修館書店

#### <参考URL>

- 国立教育政策研究所 2005 「平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査（中学校）質問紙調査集計結果 - 英語 - 」  
[http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei\\_h15/H15/03001051000007003.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h15/H15/03001051000007003.pdf) (2010.1.18)