

ジャーナルライティング指導が 中学生のライティング能力へおよぼす効果

山本 玲子*

An Effect of Journal Writing Instruction on English Writing Skill of Junior High School Students

Reiko Yamamoto *

Abstract

Junior high school students at adolescence become too conscious of lack of fluency in second language and hesitate to express themselves. Especially, the writing skill has been reported to decrease compared with other skills of English proficiency : speaking, listening, and reading. This study focuses on writing instruction over the long run, one whole year. Journal writing task with a teacher's emotive feedback was given to the students with the intention of encouraging the students to communicate with the teacher. The results of statistical and qualitative analysis of journal writing and the questionnaire proved the enhancement of writing proficiency of the students.

キーワード

情動、ライティング指導、ジャーナルライティング

I はじめに

2011年に小学校では外国語活動が必修化された。小学校学習指導要領にはコミュニケーション能力の素地を養うことを目的とすることが明記されている。小学校で養ったコミュニケーション能力の素地は、中学校でのコミュニケーション能力育成へ接続されることが期待されている。小学校外国語活動では、児童が積極的にコミュニケーション活動を行う姿が見られる。しかし、中学生になると小学校時ほど積極的な発話はなくなる。その理由は、学習の難易度が上がることだけではなく、自意識が育ち、正確さ (accuracy) へのこだわりや不安が増大する認知的発達段階へ入るという学習者自身の変容にもある。つまり、小学校で成功した指導が中学校でも成功するという判断を下すのは早計である。このよう

*やまもと れいこ：大阪国際大学国際教養学部准教授 (2015.6.17受理)

な認識の上に立ち、小学校外国語活動で培ったコミュニケーションへの意欲を維持しつつ、中学生のコミュニケーション能力に直結する効果的な指導を構築することが急務である。

中学校段階からは文字を介したコミュニケーション、すなわちライティング指導が開始する。自意識が育ち、accuracyへのこだわりや不安が増大する認知的発達段階へ入るという学習者自身の変容が、ライティング指導をより困難にしている。スピーキング以上にaccuracyが求められ、相手を意識したコミュニケーションツールという意識が希薄になりがちな従来のライティング指導にも原因がある。中学校におけるライティング指導もまた、小学校で培った素地を生かすための指導へと見直す時期に来ていると言える。翻って大学生に対する英語ライティング指導では、大学生の認知的発達段階にふさわしいテーマ設定や形式が採用されている。大学では一般的なジャーナルライティングの手法を中学生にも応用することで、相手を意識したライティング指導の可能性が拓けるのではないかと考えたことが、本研究のきっかけである。本稿は、中学生の認知的発達段階にふさわしいライティング指導の構築をめざした実践的研究を報告するものである。

Ⅱ 先行研究

中学校学習指導要領において「実践的コミュニケーション能力」育成が明記されてから、中学校現場ではリスニング・スピーキング指導が重視されてきた。その半面、ライティング指導が軽視される傾向が指摘されている（津田、2007）。吉田（2007）は、大阪府及び東京都練馬区の中学生を対象とした学力実態調査結果（「聞くこと」「読むこと」に比べ「書くこと」に課題が見られる）を報告し、中学校英語授業におけるライティング指導の重要性を指摘している。

アウトプット活動においては伝えたい内容を学習者自身が持つことが必要であり、小学校から継続して中学校でも言葉と心の結びつきを重視した指導が求められる。渡邊（2008）は、小中学生の各段階を次のように分析している。小学生の言葉の学びは、言葉と心の相乗的な結びつきを促進する。中学生段階になると、言葉と心は、他者との関係による間接的な結びつきへと移行する。中学校段階は青年期の始まりであり、自己の二要素である身体と言葉が特徴的な発達の変化を示すことから、他者との関係が学びに大きく影響するという。母語だけではなく第二言語習得においても、このような心理的・認知的発達段階を意識し、小学校外国語活動から中学校英語への橋渡しをする必要がある。Harris（1989）の指摘にしたがえば、飛躍的な認知的発達段階を迎える中学校段階では、他者と共感する感情はむしろ豊かになる。他者との身体的な関わりが減少する一方で、情動的な関わりが増幅するからである。それは、母語では当然のように考えられている青年期の特徴であるが、第二言語使用時にも当てはまるかについては確認されていない。また、他者との情動的な関わりが第二言語の習得に貢献することも実証されていない。

面と向かって発信するより書く方が抵抗なく意見を出すことができるという日本人の性格傾向を根拠とした「日本人学習者にはむしろ文字を通すコミュニケーションの方が適している」という意見がある（広瀬、1999）。小室（2001）は、このような日本人学習者特

有の性格等に応じたフィードバックの形態を追求したライティング指導の必要性を訴えている。情動的インプットを豊富に与えることは、中学生の情動的アウトプットにつながる(Yamamoto, 2010)。しかし、ライティング作品の質的分析に留まり、量的データによるライティング能力向上の証明には至っていない。そこで本研究では、量的データによるライティング能力向上を実証するため、accuracyより内容に焦点化し、さらにジャーナルを通した教師のフィードバックを導入することで教師とのコミュニケーションを実現するための1年間の長期的指導を行うこととした。

Ⅲ 研究の目的

本研究の目的は、「内容重視で教師とのコミュニケーションを中心としたジャーナルライティング指導が中学生のライティング能力向上に寄与する」との仮説を実証することである。

Ⅳ ライティング指導の実践

1. 参加者

国立大学附属中学校の中学2年生120名が本実践の参加者であり、処置群となる。中学校1年生終了時に受験したGTEC¹のライティングのスコアが、リーディング・リスニングに比して突出して低く、全国的に報告されているライティング能力の低下傾向に当てはまる学習集団であることが明らかになっている。また、本研究は、同校の1年前の中学2年生120名を対照群として比較対象とする。対照群の中学1年生終了時のGTECライティングスコアは250点満点中75.39であり、処置群(65.02)を有意に上回っており($r=.20$)、ライティング能力の高い集団であると判断される。なお、ベネッセコーポレーションはGTEC学年別全国平均を公表していないため、ライティング能力が高い、低いという表現はあくまで対照群との比較であることを断っておく。

2. 方法

中学2年生進級前の春休みに、全員に「ライティングノート」(15行の罫線付きノート)を用意させ、中学2年生4月より3月までの1年間、自由英作文を書かせるジャーナルライティング指導を行った。対照群にも回数的・時間的には同様のライティング指導を行ったが、処置群に対しては徹底して内容に焦点化したライティング指導に特化した。具体的には、生徒の書いた内容に関して教師が英語でコメントを書くことでフィードバックし、教師と生徒の間にコミュニケーションが実現することを意図した。文法・語彙の誤りを指摘するための記号を統一し、記号を記入して返却することで正確さへの配慮はしたが、基本的にエラーに関しては言及しない方針を取った。

1年生終了時、2年生終了時のGTECライティングスコアと、2年生終了時のアンケートを分析対象とした。

3. 指導の展開

最初から内容のある自由英作文を書くことには、スローラーナーにとって能力的に負荷が高く、情意フィルターも上がることが予想される。そのため、以下の4段階でライティングノート指導を展開することとした。(1) ALTの授業での活用、(2) 英文を書いたページ数競争、(3) 不定期のフィードバック、(4) 自由提出のフィードバックの4段階である。徐々に段階を上げていくことで、教師やライティングそのものに対する壁を徐々に取り除き、最終的に教師への情動的共感に到達することを目指した。以下は、4段階の詳細である。

(1) ALTの授業での活用

週に1回のALTとのTT授業において、最初に必ず生徒に短い英作文(自己紹介・ALTへの質問など)をさせてからALTとの対話練習に入るパターンを確立した。ALTと英語で話すことに抵抗や不安がある生徒も、ライティングノートで一度文字にしてから対話練習に入れば、自信を持って発話することができる様子であった。「日本人学習者にはむしろ文字を通すコミュニケーションの方が適している」(広瀬、1999)という先行研究に合致する結果となった。

(2) 英文を書いたページ数競争

ある程度ライティングノートの使用体験を積んだ段階で、「今後は、家庭でも自主的に英文を書いてほしい」という指導者の思いを伝えた上で、定期試験前後にノートを回収し、英文を書いたページ数をカウントし評価するシステムを構築した。スローラーナーも劣等感を持つことなく自由英作文に挑戦できる雰囲気作りを念頭に置き、既存の教科書や本をそのまま写したものでさえなければ、どのような内容でも同等の評価を与えることとした。15行ノートに指定したのは、ページ数カウントの際の不公平を排除するためである。教科書の文章のまま、一部単語を差し替えたのみで提出してくる生徒もいたが、自分なりに何かを書こうとする姿勢は確実に養われたと判断できる段階へ到達した。

(3) 不定期のフィードバック

不定期にライティングノートを回収し、フィードバックとして、内容に対する返事の形で英語でのコメントを書いた。正確さに対しては、ノートの最初のページに添削記号のプリント(図1)を貼付させ、生徒の文章に記号を朱書するにとどめた。

△	適切でない語彙
×	間違っている語彙
✓	何か抜けている(冠詞や前置詞など)
下線	文法におかしい箇所(I like not soccer.など)
取り消し線	必要ないもの(I am like soccer.など)

図1 添削記号のプリント

添削記号のみにとどめたのは、添削の時間的負担は多大であるため、その負担を軽減する目的もあるが、フィードバックされた添削記号を利用するかどうかを各学習者の判断に任せるためという理由もある。accuracyを意識させることがプラスに働く学習者と、マイナスに働く学習者が混在している。特にライティングにおいては学習者の習得段階による差異が大きい。accuracyを追求したい学習者は、添削記号を手掛かりに自ら正確な英文でリライトし、再度提出することもでき、そうでない学習者は自己と教師間の内容のやりとりだけに集中することができる。さらに、比較的負担のない添削記号を付ける作業をALTやボランティア学生に依頼することで、英語によるコメントを書く時間を確保することができた。簡単な記号（図1）に統一したため、中学2年生レベルのライティングであれば、大学生であっても教員同様の添削が可能である。実際に、ボランティア学生は意欲的かつ効率的に添削作業を担当してくれた。

また、フィードバックとしては、I'm happy to hear that! やI think so, too.程度の簡単な短文を書き添えることとした。

(4) 自由提出のフィードバック

半年が経過した頃、ライティングノートを通じてコミュニケーションが実現していると実感できる生徒と教師のやりとりが増え、同時に生徒の書く英文の量・内容共に向上傾向が見られた。自由提出に変更しても一定数の提出が見込めるという手応えがあったため、後期は、不定期に回収するシステムから自由提出へと変更を行った。ライティングノートが生徒と教師との交換日記の様相を呈し始めていたこともあり、他の生徒に目立たない形での提出システムを考案した。田尻（2009）の実践を参考にしたシステムは以下のとおりである。朝、提出したい生徒は職員室前の籠にノートを入れておく。教師は生徒の下校時間までにノートを読みコメントを記入した上で、籠に戻す。生徒は下校前に自分のフィードバック済みノートを籠から出して持って帰る。この段階で、ライティングノートはジャーナルとしての役割を果たすことになった。このシステムを開始してから、生徒のライティングには、より内面を吐露した内容が見られるようになった。

V 結果

1. 量的分析

2年生の年度末にGTECを実施し、1年生年度末に受験したGTECのライティングスコアとの比較を行った。中学1年生終了時及び中学2年生終了時に処置群・対照群がそれぞれ受けたGTECライティングのスコアは、表1・図2の通りである（GTEC実施当日の欠席者を除く人数）。

表1 処置群・対照群GTECライティング平均値及び標準偏差

	グループ	N	平均値	標準偏差
中学1年生	処置群	115	65.02	29.453
	対照群	112	75.39	20.436
中学2年生	処置群	115	95.73	30.757
	対照群	112	90.71	31.004

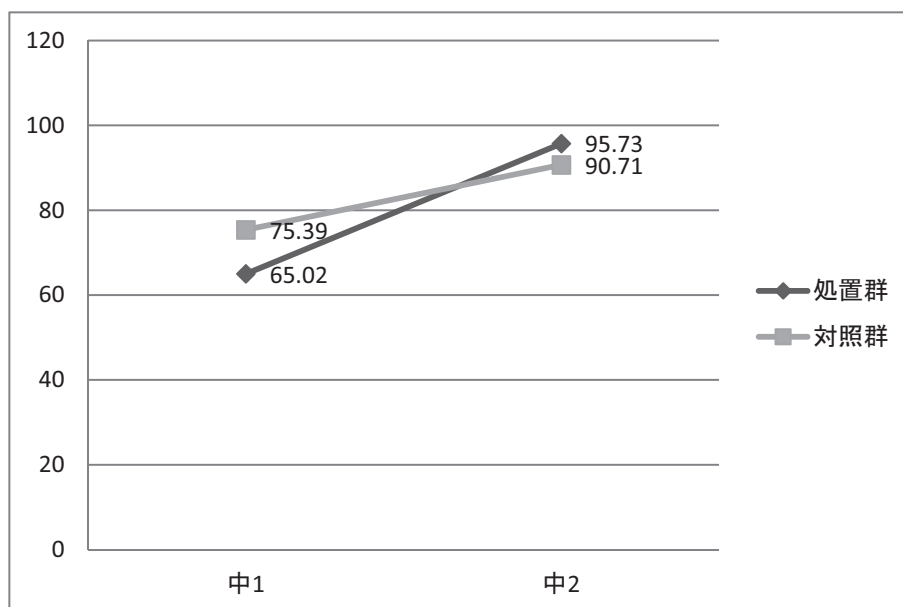


図2 処置群・対照群のライティング平均値1年間の推移

対照群のGTECライティングスコアは中学1年生・2年生段階としてはいずれも全国平均よりやや高いものの、中学1年と2年の伸び幅（約15点）においては全国平均とほぼ同じであるという報告があった（ベネッセ、2011）。処置群は30点以上の伸び幅であった。中学1年生時は対照群が処置群を上回っていたが、1年間のライティング指導終了後の中学2年生時は、逆に処置群が対照群を上回る結果となった。

処置群・対照群をt検定で比較した結果は表2の通りである。

表2 処置群・対照群間のt検定結果

	t	df	p	r
中学1年時	3.076	225	.002	.20
中学2年時	1.226	225	.222	.01

中学1年生時は対照群・処置群間に有意差があった ($r=.20$) が、中学2年生時には有意差なしとなった ($r=.01$) ことから、処置群のライティング能力が向上したと考えられる。

2. 質的分析

量的分析の結果を受け、処置群の生徒にどのような内的変容が起こった結果としてライティング能力が向上したのかをさらに掘り下げるため、ライティング内容に焦点化し質的分析を加えることとする。まず、楽しかった出来事について記し、それに対し「楽しくて良かったですね」といったフィードバックを行っていた表面的なやりとりの段階から、より自らの内面表出へと展開してきた時期の、生徒Aのライティング及び教師からのフィードバックの一例を以下に示す（生徒のライティングは、以後すべて原文のまま）。

(生徒A) I have many troubles. My trouble is I don't remember English words. I think remember words. But I say English suddenly, I can't remember. The other day, my house came Thailand student, Nun. I talk with her, but I can't remember words. And I consult a dictionary. During that time, my mother talk with her. As a result, I can't talk with her.

(生徒Aへのフィードバック) Practice talking quickly. Shadowing, reading, or memorizing sentences are effective. Go for it!

生徒Aは、単語を覚えられないことを悩み、教師に相談している。この英文の分量は、生徒Aの英語力から予想される量を大幅に上回っており、意欲が向上していることが観察される。

次に示す生徒Bのライティングは、教師のフィードバックに対する生徒からのフィードバックの例である。

(生徒B) Dear Ms. Yamamoto, Thank you for very good advice and checked my mistakes. I wrote making mistake sentences. I could know my mistakes points. I often forget "s" and prepositions. And mistakes spellings and a tense. I must be always careful.

I sometimes think writing this notebook is fun. When I was start this notebook, I competed to Arisa. When I could write her a lot, it was fun. But I didn't enjoy writing sentences in English. But now I have no competitor. My competitor is myself. I may never be content. I enjoy writing this notebook!!

生徒Bは、この文の直前に前回添削された文を添削記号に従ってリライトしていた。第1パラグラフ最後の文（下線部筆者）は、「間違えた文を、もう一度正しく書いてみた。もっと注意深くしなければ。」との意であると考えられる。正確さにこだわっていることを教

師に伝え、評価してもらいたいという情動の動きが反映されている。正確さではなく内容を重視した取り組みであっても、学習者の情動が動いたことで逆に正確さへのこだわりが生まれる過程が明らかになった。

第2パラグラフでは、初めは友達との競争からライティングノートへのモチベーションが向上したが、その後、競争がなくとも書くことそのものが楽しいものへと変化したことを記述している。その情動の動きを教師と共有しようとしている。

次に紹介する生徒Cのライティングからは、生徒Bと同様にライティングへのモチベーションが向上した結果、英語そのものが好きになり教師への情動的共感が高まっていく様子が伺える。

(生徒C) I wrote this notebook for a year. Maybe it is the last page of grade 8. I want to say thank you to Ms. Yamamoto. I started this notebook about 1 year ago. I can feel my mistake style. I want to speak English well. Thank you for check my writing. I like English the best of all subjects. I love you and your English lessons.

(生徒Cへのフィードバック) Your English writing improved drastically because you did as I advised. So you are a very good student. I'm happy! Thank you for the moving message.

生徒D・生徒Eは、英語学習という範疇を越えた個人的な悩みを教師に吐露している。

(生徒D) I'm member of girls table tennis club. The club is very loose. So members doesn't come club. I gave members advice. But members doesn't came, too. I resigned it. Because my advice is useless. I consult with Mr. Tanaka. (卓球部顧問：筆者注) But he said "It's no use." I'm in difficult. Now my club's percentage of attendance is very bad. It was 10 percent almost. How do I?

(生徒Dへのフィードバック) You are a captain? It's difficult to start a new club. Maybe new students will come in April. It's a chance to change! Never give up!

(生徒E) Today, I spell about my trouble. I had very good friends. First, Yumiko. And Mika. So Rumi. The last ten days, Yumiko had her boyfriend. She said it Mika and Rumi. I don't know it, and I don't tell it. So I ask Mika and Rumi some question. "What they speak?" Rumi said, "I don't tell you." I think it was mysterious. After that, I had a quarrel with Rumi. But I finished quarrel a day. I feel very happy. But Yumiko and Mika are angry for me. I don't quarrel with Yumiko and Mika. I think strange. After that, I am only one. I am sad. How do I forget it?

生徒Eは、この英文の後に、英文の内容を他の教師には秘密にしてほしいという日本語を添えていた。人間関係のトラブルに関する悩みを綴った英文の内容は、生徒指導上看過できないものであったが、幸い担任教諭が学級の間関係の異変に気づいたため、担任から相談を受けた筆者が担任に情報を入れるという形を取ることで、学級の問題の円満解決に寄与することができた。生徒Eは、英語か日本語かという別なく、ライティングノートを通し自己の悩みや情動を伝えようとしている。なぜ日本語で担任へ相談しなかったのかという疑問が残るが、女子生徒に特有の友人関係のトラブルは、生徒自身のプライドもあり表面化しにくいことは、教育現場では常識である。むしろ教師が読むジャーナルに個人的な内容を記した生徒Eの情動に注目すべきである。これは、Yamamoto(2010)の実験時も、「日本語では恥ずかしくて書けないことでも、英語だと自意識や照れに邪魔されず記述できる」という意味の発言が中学生から出ていたことを想起すれば、説明がつく。その生徒は、母語ではない英語を介することで客観性が増し淡々と事実を記せるため、却って自己表出が容易になると感じたのである。面と向かって発信するより書く方が抵抗なく意見を出すことができるという、日本人学習者特有の性格等に応じたフィードバックの形態を追求したライティング指導(小室,2001)が実現できたことの証左とも言えよう。生徒Eのケースでは同様の要素が強く働いた可能性がある。また、ライティングノート上のやりとりの蓄積の中で、学習者と教師の間に情動的共感が生じた結果であると考えられる。

以上の質的分析より、フィードバックを通し情動的共感が実現した場合、ライティング指導は想像以上の高みに到達しうることが示唆された。

3. アンケート結果

中学2年生終了時のGTECの結果を配布した後、簡単なアンケート調査を行った。「ライティングのスコアが大きく伸びた理由はライティングノートを頑張った結果だと思うか」という問いにYesと回答した生徒は、115名中51名であった。その51名に対し、さらに「なぜライティングノートを頑張れたのか」という設問を与え、複数回答可の選択肢の中から選択させたところ、表3のような結果となった。これらは統計分析の対象となるような正式な質問紙調査ではないが、参考のために付記する。

表3 アンケート結果 (N=51)

選択肢	選択した生徒数
英語でいろいろ書くことが楽しくなってきたから	39
先生に伝えたい内容があったから	10
先生の返事が読みたいから	11
書きたいことを思いつくから	13
日本語より照れずに書けるから	3

また、GTECライティングのスコアで115名中1位から3位を占めた3名の生徒は、全員がアンケートにおいて「先生に伝えたい内容があったから」「先生の返事が読みたいから」

を選択していた。さらに、それらの生徒は3名とも、中学1年生時には上位10位にも入っておらず、1年間のライティングスコアの伸び幅でも上位3位を占めている。教師との情動的共感が実現した生徒ほどライティング能力が劇的に向上したことが示唆される。

VI 今後の課題

ライティングノートの提出率には生徒によって個人差があり、その内容が教師との情動的共感の段階に達したケースはさらに限られる。アンケート結果でも、ライティングノートを頑張ったという自覚を持っている生徒は過半数に達しなかった。英語で自己表現したことのなかった生徒が僅かでも自己表現したとすれば、それは大きな進歩である。しかし、スローラーナーはもともと自己評価が低いため、ライティングノートを頑張ったという自己評価にまでは至らない。「先生に伝えたい内容があったから」という自覚を持つにも至らなかったと思われる。そのようなケースが多々あるため、情動的共感の実現度とライティング能力向上の相関を量的データにより示すことができなかったことは、本研究の限界である。もともと母語でも他者との情動的共感が起こりにくい生徒が存在する。そのような生徒を変えることこそ言語教育の役割であることを再認識させてくれる結果であった。「第一言語でも難しいことは、第二言語ではもっと限界がある」のではなく、「第二言語であるからこそ新しい可能性がある」という発想でスローラーナーの指導に当たることが必要である。

VII 考察

本研究の目的は、「内容重視で教師とのコミュニケーションを中心としたジャーナルライティング指導が中学生のライティング能力向上に寄与する」という仮説を実証することである。ライティングの質的分析により情意フィルターの低下及び教師との情動的共感が確認されたこと、GTECライティングスコアという量的なデータ分析よりライティング能力向上が確認されたことから、本研究の仮説は実証できたと考えられる。

小中学校の英語教育を俯瞰して見ると、小学校ではfluencyに重点が置かれ、中学校ではaccuracyに重点が置かれる傾向がある。もともと中学生は自己の内面を表出させることや誤りをおかすことへの抵抗感が育つ成長段階にあるため、ますますアウトプットへの意欲が低下し、小学校とのギャップが増幅しているのが現状である。誤りにこだわらず自己の内面を伸び伸びと表出させるライティング指導を実現した本研究は、小学校での英語学習を中学校へ円滑につなげる可能性を提案したと言える。

小学校英語の開始以降、中学校現場では、コミュニケーションへの意欲やfluencyの向上は実感できるが、accuracyが低下しているという声が上がっている。今後、この危機感から、短絡的に中学校でますますaccuracyが重視されるという悪循環に陥ってはならない。本研究で行った1年間の長期的実験において、情動を動かす内容重視の指導がaccuracyへも効果があったことが実証された。それにより、結果を急ぐのではなく長期的視野で生徒を育

てることの大切さが示された。ライティング指導における本研究の成果を、小学校段階からより高次の認知的発達段階にある学習者へと継続させるための統合的な研究へと展開させる²ことが望まれる。

注

- 1) GTECとは、ベネッセコーポレーションの子会社で英語学校のベルリッツが実施している英語検定の一つであり、正式名称「Global Test of English Communication」の頭文字をとっている。試験の項目はTOEIC等に類似しており、「読む」「聞く」「書く」「話す」4技能の総合的なコミュニケーション能力を測定する。TOEIC等ではWritingやSpeakingの測定はオプションであるが、GTECではListening・Reading・Writing・Speakingの各セクションすべてを受験することが必須となっている。TOEICよりやや易しいレベルをも対象としているため、中学校・高校でも学校単位で近年広く採用されており、大学入試の判定にも利用されている。
- 2) 大学生を対象としたジャーナルライティング指導では、ライティングを通して教師とのコミュニケーションへの意欲的態度が育ち、大学生の情動的共感が英語学習への意欲向上にまでつながることが実証されている (Yamamoto, 2014)。大学生のライティング能力の向上までは現在のところ実証できていないが、本研究の成果は、大学生をも含むより年齢層の高い学習者にも応用可能であることが示唆された。

参考文献

- Harris, P. 1989. *Children and emotion : The development of psychological understanding*. Basil Blackwell Ltd.
- Yamamoto, R. 2010. How affective input promotes output. *Journal of the Japan Society for Speech Sciences* 11, 45-57.
- Yamamoto, R. 2014. An empirical study on how to promote learners' simulation of another's emotions : Using a movie for university students in an EFL class to inspire learning. *Journal of the Japan Society for Speech Sciences*, 15, 17-31.
- ベネッセ「京都教育大学附属京都小中学校GTEC結果報告会資料」、2011年。
- 広瀬恵子「L2ライティング研究の概観と英語ライティング指導への示唆」『愛知県立大学外国語学部紀要（言語・文学編）』第31号、1999年、41-65頁。
- 小室俊明（編）『英語ライティング論』東京：河源社、2001年。
- 田尻悟郎『（英語）授業改革論』東京：教育出版、1999年。
- 津田雅子「CopyingからGuided Writingまでのプロセス」『Teaching English Now』第10号、Fall、6-8頁、2007年。
- 渡邊佳明『「心の問題」と直感論』岡山：大学教育出版、2008年。
- 吉田晴世「書くことの指導」『Teaching English Now』第10号、Fall、2-5頁、2007年。

