

認知心理学の成果を援用したライティング指導
—「キュー・カード」を使用した中学生への指導の効果検証—

大井恭子

Abstract:

**Writing Instruction Backed by the Fruits of Cognitive Psychology:
Examining the Effects of Writing Instruction on Japanese Junior High
School Students Using “Cue-cards”**

It has been known that giving “cues” known as procedural facilitation to those students who are having difficulty in continuing composing facilitates writers’ reflection in their composing processes and thereby leads them to problem-solution. Propelled by this idea, I have come up with a teaching method that utilizes “cue cards” to facilitate students’ thinking and help them to continue composing so that they can write a coherent and cohesive passage. A total of 477 junior high school students and seven English-language teachers participated in this study. It was proved that by utilizing various “cue cards”, the students who were in a state of “writer’s block” overcame the difficulty and came to be able to write more coherent and cohesive passages than before they were given the instructions.

要 旨 :

文産出中に書く事に困難を感じている学習者に「手続き促進法 (procedural facilitation)」(Bereiter & Scardamalia, 1987)と呼ばれる「キュー」を出すことで、作文過程での内省を促し、問題解決を促進させることができることが知られている。指導者(教師)がこうした「キュー・カード」を授業等に使用することにより、書き手に思考を促進させ、より深く思考させ、まとまりのある文章を書く上で支援を果たすことができると着想した。本研究では、「キュー・カード」の実証研究を合計477名の中学生、及び7人の教員の協力を得て、実践を行なった。ライティングの授業の中で、「キュー・カード」を適宜使用し、また、中学生にとり習得が難しい語彙や文法項目も補強した worksheet を用意し、それらを段階的に使用した。これにより、ライティング・ブロックに陥っている中学生が更に書き進めることができ、よりまとまりのある作文を書けるようになった。即ち、適切な「キュー・カード」の使用により、生徒の書くプロセスが促進され、彼らの「伝えたい」という気持ちに沿うよう、より充実したライティング活動が展開できることが確かめられた。

キーワード :

認知心理学、キュー・カード、思考促進法、ライティング、中学生

1. 初めに

急速にグローバル化が進む今日の国際社会にあつて英語で発信することの重要性が叫ばれている。それに呼応するかのように、現行の学習指導要領中学校「外国語」では、「発信力」養成や内容的にまとまりのある一貫した文章を書く力などの育成を重視するよう求めている。それは、指導要領の「総論」でのべられている「思考力・判断力・表現力」をつけるために「書くことの充実」が寄与する面が多いという判断もあるであろう。しかしながら、そもそも外国語によるライティングというのは認知的負荷が高い活動であることは否めない。ただ単に語彙がわからない、文構造をよく理解していない、ということの前に、「外国語で考えながら書く」という自体にかなりの認知的負荷がかかるのである¹。

これまでの第二言語作文教育においては、学習者が書き上げた作文への誤り訂正を含むフィードバック研究などが盛んに行われてきたが、作文過程に関して認知的観点から「書く」という行為とはそもそもどのような認知負荷がかかるものなのか、そしてその負荷軽減のために、学習者をどのように支援するかという視点から取り組まれた研究は少ない。ここで必要なのは、「思考力・判断力・表現力」をつけるために「書くこと」への認知的支援をどのように具体的に講じて行くかという点である。

本稿では、ライティング教育のこれまでの流れを概観し、その系譜を見たとえで、今求められている指導とはどういうものを指すのかということと同定する。そして、その指導のために何が明らかにされねばならないかを検討する。そうした検討の上に実施された実証研究の結果を示し、この結果をもとに、日本における英語ライティング指導に活かせる方策を提言する。

2. 先行研究

この分野における先行研究として、まずは英語ライティングということでアメリカにおけるライティング教育の流れを概観する。母語教育(L1)でのライティング指導および第二言語(L2)教育それぞれを見る。

2.1. アメリカにおける母語教育におけるライティング教育の歴史

アメリカでは伝統的に言語技術(language arts)が重視され教育されてきた。それは、第一に、国内に言語的・文化的背景の異なる多くの人々を抱え、英語の読み書きに不自由する移民出身者などの多い国だということ事情がある。さらにアリストテレス以来、西洋においては言論を重んずるという(明言された言葉しか信用できない)という伝統が、バックボーンとして存在するということが背景にある(井上、1998)。

そのアメリカでの母語としての英語ライティング教育の歴史を概観すると次のようになる(詳しくは大井(2004)参照)。

1960年代までは、アメリカにおける英語の授業においても日本とさほど変わらず、主として文学作品を読みその分析を文章化するというやり方が主流であった。したがって、テキストの読解の方に重点がおかれていたため、ライティングに関する指導はほとんどなかったといえる。それでも、教材として使われる文章のジャンルに即して、「描写文(description)」、「物語文(narration)」、「議論文(argumentation)」、そして、「比較・対照文(comparison/contrast)」、「例示文(exemplification)」、「過程文(process)」を含む「説明文(exposition)」というような様々なタイプの文章の書き方を指導していた。その際の指導法としては、まず原型となるモデル文が提示され、それぞれのジャンルに特有な修辞法(rhetoric)がパターンとして教えられる。個々のジャンルの文章を読み、その内容を授業で討議、分析し、最後にライティングの課題が課せられるという具合である。まず、直線的なアウトラインを作り、それに従って書くように指導された後、教師はそうして書かれたものを最終プロダクトとして評価するのである。こうした一連の作業は「伝統的パラダイム」と呼ばれ、また広く「プロダクト・アプローチ」として知られている。

この「プロダクト・アプローチ」は、明確な教育目標や学習理論の上に構築されたものではなく、しかも最終段階として書かれた文章によるのみ、学生の能力を判断しているわけであり、ライティングに関わる一連の作業や方策に対しての体系的なアプローチが見られないという批判にさらされることになる。

それに代わって1980年代に、L1の作文教育の研究において脚光を浴びたのは「プロセス・アプローチ」である。このモデルでは書き手の自由意思が尊重され、ライティングの過程とテキストの推敲に焦点が当てられている。

プロセス・アプローチは大きく分けて2つの考え方に分類される。1つはエルボウ(Elbow,1981)に代表される表現主義(expressionism)であり、もう一つはヘイズとフラワー(Hayes & Flower,1983)に代表される認知主義(cognitivism)に基づくものである。表現主義はライティングを「真の自分を発見する」過程における創造的な行為であるにとらえている。そしてライティングの指導においては、お仕着せの指導は不要であり、個人の自己発見とエンパワーメントを促すことを主眼とする。

一方、ライティング・プロセスを重視する認知主義的考えは、表現主義と同様、書き手の意思や「プロセスの反復(recursive)」という面も強調するが、時として「問題解決としてのライティング」と呼ばれる事からもわかるように、「計画」、「修辞的工夫」、「問題設定」、「解決策の提示」、そして「堅固な結論への収束」といったより高次の思考や問題解決の姿勢の上に成り立っている。

2.2 アメリカの第2言語(L2)教育におけるライティング

次にアメリカの第2言語(L2)教育におけるライティングの流れを見てみる。移民の子弟を対象としたESL(第2言語としての英語教育)の分野での作文教育の変遷は、L1の作文教育とおよそ連動していて、次の3つの段階を経て発展して来たといえる。

1960年代からは形式重視の教育法であり、これは、オーディオ・リンガル・メソッド(audio-lingual method)に基づいたもので、正確な文章を作り出すことを主目的としていた。このパラダイムにおいては、制限作文や、ある特定の文法や語彙項目の定着を目的としたパラグラフ単位あるいはエッセイ単位の課題が与えられた。このモデルの延長として、「現代版伝統的修辞法(current-traditional rhetoric)」と呼ばれるものがあり、ここでは説明文、例示文、比較・対照文、議論文などに特有のパターン化された修辞法の提示を受けた上で、各ジャンルにおける常套語句を活用してライティングをさせるという指導法がとられる。

1970年代後半からは、「書き手重視の教育法」がとられた。ここでは、書き手中心のライティングが唱えられ、書き手自身の発見と手順を重視する。そして、ライティングとは「発想の方法」、「複数回の下書き」、「仲間同士の協同作業」、「更なる推敲」というプロセスを踏み、最終的に「校正」に至る一連のプロセスと捉える。そして文法より、書かれた内容が重視されるのが特徴である。

次に、1980年代後半から台頭したのが「読み手重視の教育法」である。この時代には、もともと留学生が主体のESLにおけるライティング指導で重要なのは、学生がそれぞれの専門分野の読み手(即ち、それぞれの教科の教授)の期待に合致した文章が書けるようになるように指導する事である(Horowitz,1986)という新しい見方が生まれ、特定の学問分野の要求に合わせた作文教育へと焦点が移ってきている。この立場は、「教科内容中心の教え方(content-based approach)という潮流と、理念の上でも方法論においても軌を一にするものである。また「社会構成主義(social constructionism)に沿ったライティング」という考えとも合致する点が多い。さらに、最近では「学問的目的のための英語」(EAP=English for Academic Purposes)や「特定の目的のための英語」(ESP=English for Specific Purposes)という考え方がより推し進められることにより、目的を絞ったジャンル別の英作文指導が盛んになっている。

2.3. ライティングにおける認知主義的アプローチ

もう一つ、1980年台から盛んになってきたライティング指導法として認知主義に基づくものがある。これは言語心理学や認知心理学の分野の研究成果を基に発達してきたものであり、2つの代表的なモデルがある。いずれのモデルとも、ライティングのプロセスを重視し、書かれたもの自体より、

書き手の考えをどのようにテキストとしてまとめて行くかという点に焦点を当てている。本稿は、この認知主義に基づくライティング指導の系譜に属するものであるので、ここをより詳しく review する。

2.3.1. Flower & Hayes(1981)によるライティング・プロセスの認知モデル

認知主義に基づくライティング理論のうちの一つはフラワーとヘイズ(Flower & Hayes,1981)によるライティング・プロセスの認知モデルである。彼らはライティングにおける思考過程を明らかにするという目的のために研究を行ってきた。その研究手法は主に、think-aloud protocol analysis(『思考発話プロトコル』)と呼ばれるもので、書き手の思考内容を発話させそれを書き取ったものを分析するという方法である。彼らはその手法を使い、ライティングに関わる認知プロセスの解明を行った。

一般に考えられているライティングのプロセスとは、書く前の着想の段階としての pre-writing、そして実際に書いている段階としての writing、そして書きあがったものを推敲する段階としての re-writing の 3 つとされている(これを Stage Model of Writing という)。

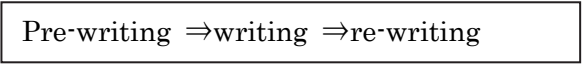


図 2:Stage Model of Writing

しかし、フラワーとヘイズ(Flower & Hayes,1981)は、実際には書き手はこのような独立した段階をそれぞれ終えてから次の段階に進んでいくわけではなく、書いている間にこの3つの段階を行きつ戻りつしていると主張し、認知プロセスモデルを提示した(このモデルについての詳細は大井(2002、2006)を参照)。フラワーとヘイズ(Flower & Hayes,1981)のモデルは、現在に至るまでライティング指導におけるプロセス・アプローチの理論的背景になり、L1、L2 を問わずライティング研究や指導法に大きな影響を与えている。

2.3.2 Bereiter & Scardemalia (1987)のモデル

もう一つの認知主義のモデルはベライターとスカーダマリア(Bereiter & Scardemalia,1987)によるものである。彼らは、ライティングのプロセスは皆が一様な形をとるわけでないとして主張し、それを「知識伝達モデル(knowledge-telling)」と「知識変形モデル(knowledge-transforming)」という 2 つのタイプに分けた。前者は子供や未熟な書き手によるライティングのモデルであり、単に書き手の持つ知識をそのまま文章化する過程であると

する。それに対し、後者は熟達した書き手のモデルであり、課題に対する「問題設定の認識」や「目標設定」などの認知操作を含むものであるとする。ライティングの指導としては、「知識伝達モデル」の段階にいる学生を「知識変形モデル」が使えるよう導いて、熟達度を増すように指導せねばならない。

図2にあるように、「知識変形モデル」においては、ライティングの課題に対する書き手の知識や理解は「変形・洗練」されながら形成される事により、より優れたものになっていく。従って、ライティングの指導においては、書き手が自らの「アイディア」を発見し、それを発展させて行ける様導いて行かなくてはならない。また、ここにはライティングの能力が「書く内容に関する知識」と「文章構成の知識」に依存している事も示されている。つまり、指導にあたっては言語面の知識を与えるのも必要であるが、内容に対する知識を充実させることも必要であると言える。更に、アイディアを「意味内容の問題空間」から「言語表現の問題空間」へ移行させるに当たっては、「言いたい内容をどう表現すべきか」、「別の良い表現はないのか」、また逆方向への問いかけとして「自分の言いたいことはこの表現で十分伝わるのか」といった補完的な問題意識の言語化を経て、書き手のアイディアが「変形」され、テキストが「洗練」されていくことになる。

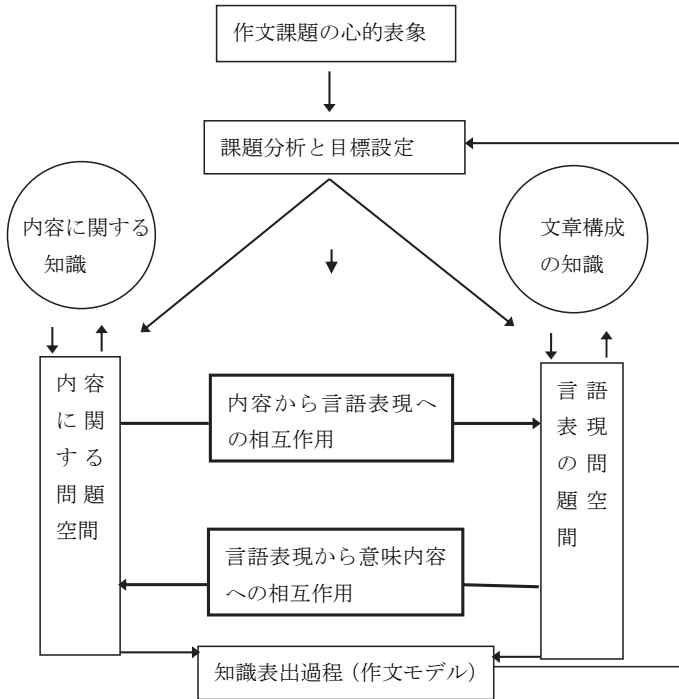


図2 知識変形モデル (Bereiter & Scardemalia (1987)より作図)

2.3.3 「手続き促進法 (procedural facilitation)」(Bereiter & Scardamalia, 1987)

ベライターとスカーダマリア(Bereiter & Scardamalia,1987)は、さらに、「手続き促進法 (procedural facilitation)」を提唱している。それは「キュー(cue)」を出すことで、作文過程での内省を促し、問題解決を促進させることができると主張している。彼らは、母語話者を対象としたライティング研究において、熟達した書き手と未熟な書き手の違いは、ライティングをする過程における内省 (reflection) にあるとしている。彼らは、上記で述べたように未熟な書き手のたどる認知過程を「知識伝達型」と呼び、ただ単に思いつくままに文章を連ねて行く書き方であるとしている。一方、熟達した書き手が取る認知過程は「知識変形型」と呼ばれ、書き手は書く目的や読み手を常に想起しながら、どのようにアイディアを組み立て、どのように表現をしていくとよりその目的が達成され、読み手にも納得が行

くものが書けるのかと言うことを常に自問しながら書いて行くと言われて
いる。熟達した書き手は、表したい「内容(what)」をどのように「修辭的(how)」
に伝えるべきかを内省して文章を組み立てていると説明されている。

彼らのこの一連の研究のなかで、未熟な書き手が、ライティング過程に
おいて「ライターズ・ブロック (writer's block)」と呼ばれるような「書
きなずみ」(次に何を書いたら良いのか分からずペンが止まっている)の状
態の折、熟達した書き手が作文過程で行なっている自問自答をもとにした
「キュー・カード(cue card)」を作成し、それを適宜見せることにより書き
手の内省を促し、問題解決をさせ、作文遂行に力になっていることを示し
ている。具体的にはそれらの「キュー・カード(cue card)」とは、“What I
really want to say is … (「私が本当にいいたいのは)、“My next reason is
… (「もう一つの理由は)、“An important distinction is … (「重要な違
いは)」” というようなものである (図3)。

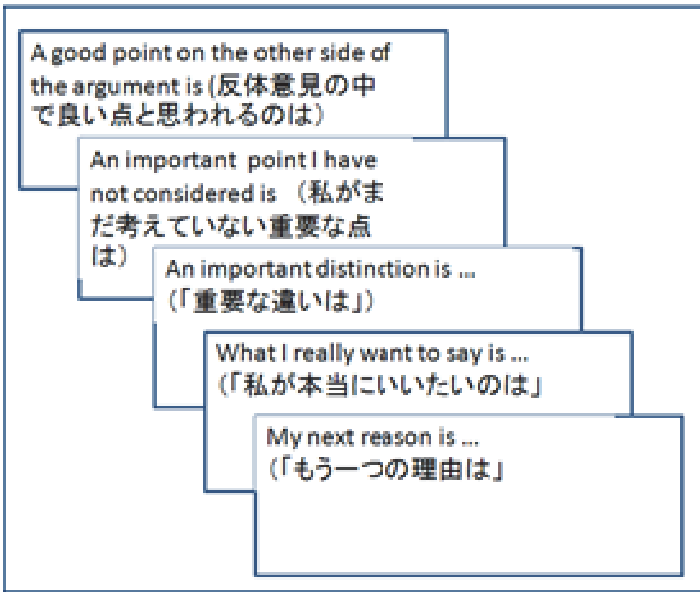


図3 Bereiter & Scardamalia (1987)による cue card 例

このように、Bereiter & Scardamalia (1987)は、英語を母語とする被験
者を対象とした研究において、作文の過程において書き手の考えを深める
ようにいざなうキュー・カード(cue card)の有用性を説いている。

3. 研究の目的

本研究は、認知主義的アプローチの系譜の中で、作文産出中に書く事に
困難を感じている日本人英語学習者にペライターとスカーダマリア

(Bereiter & Scardamalia,1987)の提唱する「手続き促進法 (procedural facilitation)」)による「キュー」を出すことで、作文過程での内省を促し、問題解決を促進させることができるかどうかを検証することを目的とする。さらに、学習者が実際のライティング過程で、書き手が書こうとしている目標設定を実現させる有効な手立てとなりうるキュー(cue)を拾い出し、「問い集」として編纂することも目的とする。これを指導者(教師)が授業等に使用することにより、書き手に思考を促進させ、より深く思考させ、書く支援を果たすことができると考える。これまで提出された「手続き促進法」による研究は母語話者を対象にしたものであった。本研究では、有効な手立てが英語を第二言語とする日本人学習者にとっても有効であるかを探る。さらに、英語母語話者に無関係であったとしても日本人にとっては殊に有効な手段となるべき「手続き促進法」の具体例を見出し、学習者の思考を促し、書く事への支援のツールとして提出することを目的とする。

これまでの英語ライティング教育というと、伝統的教授法では、語彙と文法力を学習者に身に付けさせることのみが強調され、その後主流となったプロセス・アプローチによっても、アイディアの生み出し方、書き直しの徹底、フィードバックの仕方などが指導されたが、書くことを苦手としている学習者が、思考の過程、文章構成の過程においてどのようなストラタジーを取ることににより、より良い文章が作られていくのかという視点からの研究は少ない。まして、そのストラタジーが抽象的な方策を述べるというものでなく、具体的かつ的確な質問の集大成として「キュー・カード」が作られ、それが汎用性を持つということになると、これからのライティング指導において、大きな支援になることは間違いない。

4. キューカードを使った実践研究

4.1 はじめに

キュー・カードの使用により、どれだけ中学生のライティングの際のアイディアが facilitate されるかを実証するために、キュー・カードを作成し、それを千葉県、及び東京都の合計6つの中学校において実践してもらった。

概要は以下の通りである。

4.1.1 内容

“What is your dream in the future?”という中学校でよく課せられる作文およびプレゼンのテーマを使用することとした。

4.1.2 実施日

2013年12月

4.1.3 参加者

千葉県公立中学校 4校 2年生、3年生
千葉県内国立大学附属中学校 2年生
東京都公立中学校 1校 3年生

2年生 237人、3年生 240人
合計 477人

4.1.4 教材

使用したワークシートは Appendix 2 & 3 を参照³⁾。

4.1.5 手順

以下のような手順で実践していただく様、協力者の教員にお願いした。(手順の詳細は Appendix 1 参照)

[pretest] Enjoy English 1 を書かせる。

↓

[worksheet による授業]

↓

[posttest] Enjoy English 4 (Enjoy English 1 と同じもの)

4.1.6 分析方法

本研究参加者は、千葉県及び東京都内の中学校計7校の生徒477名である(2年生237名、3年生240名)。ライティング・データの分析においては、これら477名の作文データ(writing products)が pretest 時と posttest 時でどのような変化が見られたかを分析した。量的分析としては総語数の増減を見、質的分析としては、与えられたキュー(cue)によりどのように反応して writing products を産み出しているかを分析した。

また、posttest 時には、参加者に内省記述をしてもらった。これは think-aloud protocol (思考発話プロトコール) に代わるものとして、ライティング作成過程において、生徒が感じた困難点などを記述してもらうものである。

4.2. 結果と考察

4.2.1 ライティング・データの pre、post 比較

本研究では、キュー・カード指導の前後に行った pre、post のライティング・テストを特に総語数の増減に着目して分析を行った。総語数に関しては、全体(477名)で pre の平均が 36.14 語、post の平均が 40.96 語であった。学年別では、2年生(237名)では pre の平均総語数が 35.52、post の

平均総語数が 40.03、3 年生（240 名）では pre の平均総語数が 36.75、post の平均総語数が 41.79 であり、学年が上がるにつれて、平均総語数は増加しており、増加率においては学年差での大きな差は見られなかった。（表 1）

表 1 pre-post 間の総語数の伸び

	pre 平均総語数	post 平均総語数
全体	36.14	40.96
2 年生	35.52	40.03
3 年生	36.75	41.79

そこで、pre のライティング・タスクでの総語数が 0 語～20 語のものをグループ①（下位グループ）、21 語～40 語の生徒をグループ②（中位グループ）、41 語以上かけたものをグループ③（上位グループ）の 3 グループに分け、それぞれキュー・カード指導後の post のライティング・テストがどのように変化したかを分析した。

pre のライティング・テストと比較して、posttest で総語数が 5 語以上増加した生徒は、グループ①では 164 名中 73 名(45%)、グループ②では 127 名中 66 名(52%)、グループ③では 186 名中 90 名(48%)であった。3 グループとも、約半数の生徒が 5 語以上の増加があった。

さらに、pre のライティング・テストと比較して、posttest の総語数が 20 語以上増加した生徒は、グループ①では 15 名(9%)、グループ②では 31 名(24%)、グループ③では 32 名(17%)であった。（図 4）

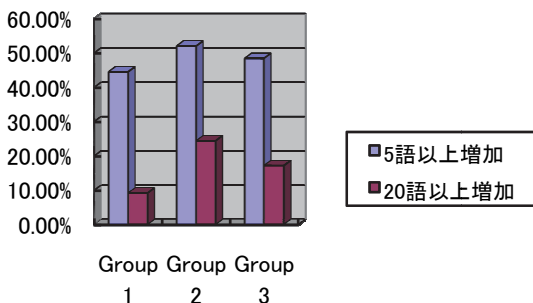


図 4 グループごとの語数の伸び

以上のことから、どのグループにおいても、キュー・カード指導におい

て一定の効果は得られたといえるが、特に、グループ②（中位グループ）の生徒に対して大きな効果があったといえる。

グループ①の生徒たちの内省記述の中には「もっと例がほしかった」「単語が分からなかった」という記述がみられた。このことから、キュー・カード中に、言語面での補強としてのドリル的な練習問題や語彙力を補完するための単語のヒントを増やすと、生徒のライティングの助けになることが示唆された。また、グループ③の生徒については、pretest の段階で 40 語以上書くことができる力をすでに持っていたので、指導の際に、キュー・カードの内容に加え、さらに接続詞の用法や文章構成の方法など、より高次な内容を示すと、さらに効果が上がると思われる。

4.2.2 サンプル分析

ここではグループごとに pre、post 間で際立った伸びを示したサンプル分析の結果を示す。これらの伸びはキュー・カードによってもたらされたと考えられる。どのキューに対して、どのように文章が補完されたのかをサンプル分析により明らかにする。

ここで取り上げるサンプルは、それぞれのグループから 3 例示す。それぞれの文章の後の()は総語数をしめし、文章は原文のままであるので、文法的誤り、スペルミスを含んでいる。

ここで本実践中に生徒に与えられたキュー (Cue) を以下に示す。サンプル分析においては、キューにより喚起されたであろう文に点線を付し、それに該当するキューの記号をそれぞれ示している²。

Cues:

(a) 将来なつてみたい職業はありますか？

(b) その職業について書いてみよう。どんなことをしていますか？

(c) その職業に関してあこがれの人物をあげてみよう！

(d) 彼（彼女）はどんなところがすごいですか？あなたはどんなところにあこがれていますか？

(e) どうしてその職業につきたいのか、理由を考えてみよう。

(f) 将来の夢のために、これからすること、頑張ることなどありますか？

【グループ① Student A】

pre	My dream is nothing. (4)
post	<u>My dream is basketball player^(a). Because I like basketball. It play basketball^(b). My favorite player is Ramu Tokashiki player^(c). She is very good player and very well^(d). I like her. For that, I must practice basketball very heard^(e).</u> (38)

これは、グループ①、すなわち下位グループに分類された生徒 A の pre-post の変容である。Pre の段階では「夢は何にもない」と投げやり気味に書いて思考することを放棄しているかのように見える。それが、post では、キュー・カードのそれぞれに対応し、それに対して答えることにより、post では 38 語を書き、内容も豊かなものに劇的に変化していることがわかる。

【グループ① Student B】

pre	I want to game creator. Because I like game and I like to make anything. I want to SCE. (19)
post	<u>I want to be a game creator. Because I like to play game and to make game. I want to make interesting games for many children^(e). So I have to study game creator's world. I'll try to play many games and to look many games^(e).</u> (45)

この生徒の場合、「自分の夢を実現するためには何をしなくてはいいか」というキュー (Cue) に反応して、後半部分を充実させることに成功している。その結果として、19 語から 45 語へと総語数を伸ばし、内容も豊かなものになっている。

【グループ① Student C】

pre	I want to be a musician. Because I like music. musician になるためには music school に入学すること (11)
post	<u>I want to be a guitarist. Because I like to play the guitar. I want to change the world in my play the guitar^(e). I want to be like "Saito Johnny" in Goose house^(e). He plays the guitar very well^(d). I play the guitar very hard. I'll try to study many foreign languages^(e).</u> (53)

この生徒の場合は、pre、post 間で著しい伸びを示した好例である。Pre の段階では、最小限の情報しかかけていない。しかしながら、post においては cue card の質問にいざなわれて、自分の夢を具体的に語り、さらにこれからせねばならないことも明確に述べている。これにより、総語数が 11 語から 53 語へと劇的に増加し、夢の輪郭もはっきりとしたものになっている。

【グループ② Student D】

pre	In the future、 I want to be a nursery school teacher. I like to play with the children. I think that child is very cute!! (25)
post	I want to be a nursery school teacher. <u>Nursery school teacher reads book, sings song, and plays with the children</u> (b). I like child. Also I like to play with children. <u>I think that Nursery school teacher is very exciting</u> (c). <u>But I can't play the piano and I don't like to sing song.</u> <u>I will try play the piano</u> (e). (58)

中位グループの例である。この生徒は pre では幼稚園の先生になりたいという希望をただ単に発してただけであるが、post では、cue card に導かれ、幼稚園の先生とはどのような仕事をする人なのか、自分がなぜその職業に就きたいのか、そしてそのためには今後どのようなことをしなくてはならないのか、ということを具体的に述べていて、説得力のある文章に仕上がっている。

【グループ② Student E】

pre	My dream is game creator and tennis player in the future. First, Because, I like playing the game. So, I want to make the game and, everyone wants to play the game. Second, Because, I like playing tennis,I (39)
post	I want to be a tennis payer in the future. <u>My favorite tennis player is Kei Nishicori</u> (c). <u>Because he is the strongest in Japan and he is very famous all over the world. He "ER Kei" "EAKei" is very cool</u> (d). <u>So, I want to be like Kei Nishicori</u> (e). <u>So, I have to practice hard</u> (f). (54)

この生徒は、(c)(d)のキュー・カードにより、具体例を挙げることを学んだことがわかる。また、(f)のキュー・カードにより、これからやるべきことも書いてあり、文章としてよりよく完結している。また、pre では Because を日本語の「なぜならば」という接続語句と同意として使用しているが、post においては、未だに断片文(fragment)であり、正しい使い方にはなっていないが、日本語の「なぜならば」という意識からはすこしばかり英語の使用に近づいているのが観察される。Because は関係副詞であり、接続詞ではないというもう一步の指導があれば、正しい用法を身に着けられるであろう。

【グループ② Student F】

pre	I want to be a カリグラファー. Because I like to カリグラフィー. But I can't write it well. So I want to write it well. I need time to practice it. (30)
post	I want to be a calligrapher. Because I like calligraphy. I like to practice calligraphy. Practicing calligraphy is very important. I have to practice calligraphy hard. <u>I want to like Suito Nakatuka(c). She has good handwriting. She appear on TV. Her books of penmanship has been printed(d). I have to study handwriting(f).</u> (52)

この生徒の場合もキュー・カードの(c)と(d)にいざなわれて、文章に厚みが出た例である。またスタイル的にも、pre では一文改行していたものが、post ではパラグラフの形を意識したものになっている。

【グループ③ Student G】

pre	I want to be a music teacher. Because I love music. Because music is important for me. Because I play the piano. Because music study is very fun. Because My mother is music teacher. She is looks very fun. So I want to be a music teacher. (47)
post	I want to be a music teacher. It's because I like music. Play the piano is very interesting for me. I practice the piano every day. It's about 2~3 hours、 but、 it's never hard for me. Why my dream is music teacher? <u>It's because my mother is music teacher. I admire her. She looks very fun(d、e).</u> <u>I will study music very hard to future.</u> <u>I work hard for my dream.(f)</u> (70)

この生徒の場合、pre では、文頭 Because の断片文(fragment)の羅列でとてもパラグラフとは呼べないものであった。しかし、post においては、かなり文体的にも形式的にも整ったものが書けるようになっている。やはり、(d)(e)(f)のキュー・カードが効果的に変容をもたらした例である。

【グループ③ Student H】

pre	I want to be a nurse. It is because I want to help people in need. When I was child, I often had a cold. And the nurse were always kind to me. So I thought, “I want to be like they.” I’m poor at studying science. but It need to be a nurse. So I’m studying very hard now. For example, I’m studying three hours in a day. I want to made children happy! (75)
post	I want to be a nurse. It is because I want to help people in need and I want to make poor man happy. I often had a cold when I was child. Nurses always attended to their patient with a smile. So I thank, “I want to be like them!” (c) I long to become Mother Teresa (c). It is because she teated both poor man and rich man equally. She is very wonderful!(d) But... It needs a lot of knowledge to be a nurse. I’m poor at studying math but I’m studying very hard now!(f) (95)

この生徒の場合、pre の段階から 75 語かけており、かなりの力があることは確かであるが、post では、記述に具体例が盛り込まれ、また理由も詳しく述べられていて、語数が 95 語というように伸びただけでなく、文章にも厚みが出てきていると言える。(c)(d) (e)(f)のキュー・カードが功を奏した結果である。

【グループ③ Student I】

Pre	I want to be a nurse in the future. I like working hard. And, I will take care of many sick people, But, I have to study hard. But, I want to be like Mother Teresa. Because she helps many poor people and sick people. And she studys hard. (49)
Post	I want to be a nurse like Mother Teresa (c). I want to take care of many sick people. I like to do. So I think I should become a nurse. But, I’m not as kind as Mother Teresa. I think she is the kindest know to the world(d). So I decided to become a nurse like her. I want to make the world without ill if I can become a nurse. And I want to help the world. (e) So I think I have to study very hard now(f). (88)

まだまだ post においても、文構造的に問題はありますが、pre と比べ post は内容の訴える力が強くなっている。それは、(c)(d) (e)(f)のキュー・カードに呼応して内容を膨らませた結果である。接続語句の使用においては依然として問題を残している。

以上のサンプル分析を通じて、各グループから 3 例ずつとはいえ、pre,

post 間での変容が内容、構成、文構造ともに変化が良く読み取れる。今回のキュー・カードの実践では主眼ではなかったとはいえ、パラグラフ・ライティングの指導が多少なりとも入ったため、pre では一行改行をしていた生徒が post ではパラグラフの形に則って書くようになってきていることも観察できた。文法的には誤りも多く含んでいる文章なので、文章の正確さについては、teacher-feedback などを通じて個々の対応が必須である。ただ、キュー・カード使用により書く内容が豊かになったということは成果として言える。

4.2.3 生徒の内省記述の分析

生徒に、posttest 時に「2 回目のライティングをしてみて感じたことを自由に記述してください」という質問をして、内省記述のデータを取った。これは think-aloud protocol (思考発話プロトコール) に代わるものとして、ライティング作成過程において、生徒が感じた困難点などを記述してもらうためのものである。この結果をみると、キュー・カード指導を実施したことにより、「1 回目より 2 回目のライティングのほうが書きやすかった」という記述が多く見られた。キュー・カードで自問自答することが、ライティングにおいてアイデアを生み出したり深めたりするのに効果的だという事が言える。

一方で、特に pretest での総語数が少なかったグループ①の生徒たちの記述には、単語や文法でつまずき、書きたいことが書けなかった、という記述が多く目立った。前述したとおり、キュー・カードでアイデアを深める手助けをすると同時に、単語や文法の反復練習などを行い、書くことへの自信につなげていけるような指導が必要であることが分かった。

以下は生徒の内省記述の一例である。(原文まま、強調は筆者)

【グループ①＝下位グループ】

- ・1 回目に比べて 2 回目のほうが上手に書きました。少しだけ上手になった気がしました。
- ・単語が分からないときはつらかった。
- ・書きたいことは決まっているのに、英語にすることができないところがあった。単語と文法をもっと練習しないといけない。
- ・やはり英語で文を書くときは、いろいろな単語や文法を知っている必要があるので大変だった。2 回目は、前回のプリントで「理由」をやったのを思い出せたので、前よりも書きやすくなった。

【グループ②＝中位グループ】

- ・1 回目よりも文章の構成の仕方が少しだけわかったから前回よりもたくさん書けた。けど、練習した内容が思い出せなかったのがくやしい。

- ・何から書けばいいかわからない。同じような単語を何回も書いてしまうから、どの文も同じような文になってしまう。どうしたらいいか？
- ・1回目は何を書けばいいのか？と悩んでいたが、その悩みもなくスムーズに書くことができました。
- ・1回目の時よりも2回目のほうが文章の内容が濃く書けるようになりました。今までは、なりたい職業とその理由しか書けなかったけれど、その職業について書いたり、あこがれの人物のことを書いたりできてよかったです。

【グループ③＝上位グループ】

- ・1回目よりも**内容が濃いものが書けた**と思います。自然と文章も長く書くことができました。
- ・and でつないでいいのかな？とか、こんな単語で通じるのかな？と思った。1回目よりもスラスラ書けた。文をできるだけ膨らませようといういろいろ考えた。2回目は楽しかった。
- ・1回目の時よりも、**書きたいことが次々に頭の中に浮かんで**きました。今まで習った文法を使ったことで、文章がまとまっていると思います。It ～ for … to の文は使えるなど思いました。前回よりも楽しく感じられました。単語力をもう少しつけたいです。
- ・自分になりたいものだけではなく、**誰のようになりたいか、どうすればいいか、など詳しく書けるようになった気がする**。接続詞とかをもっと知ればもっと上手に書ける。
- ・たくさん書いたが、文法などあってるかどうか不安です。

以上は生徒の内省記述の一例だが、全体的にグループ①では単語や文法がわからないことへの不安や自信のなさが表れた記述が多く見られた。一方で、グループ③では、キュー・カードで指導した基本的な内容に加え、さらにライティング全体の構成や接続詞について学びたいという意欲的な記述が見られた。このことから、学習者の習熟度に応じて、キュー・カードの内容もレベル別のものを用意する必要があることが分かった。

4.2.4 指導者からの意見

実際に生徒たちにキュー・カードの指導をしていただいた先生方より、指導後にキュー・カード指導をしてみたの感想を聴取した。以下がその代表的なものである。

- ・成績上位の生徒にとっては効果があったと感じた。実際に2回目のほうが充実した内容になっていた。しかし、平均点から下の生徒にとっては難しい作業だと感じた。ライティングの際に例がないと書けない、とい

う子も多くいた。ドリル形式で何度も練習したり、モデル文を最初に真似して書かせたりすると効果的だと思う。

- ・キュー・カードで指導した内容が **post** テストに反映され、伸びていると感じる生徒が多かった。反面、このカードでは「内容」のみの指導で、接続詞や文の構成については触れていないので、**because** を単文で使わないことや、理由を述べる際に **first**、 **second** などと書くことができることを合わせて指導できればさらに良いかと思う。

先生たちからのコメントからも、内容だけでなく、言語面の補強が必要であることが認識された。

5. 結論

本研究では、キュー・カード(問いかけプリント)を使用しながら、生徒が自問自答することにより、ライティングの際の思考を促進させようという試みである。使用の結果、生徒の学年や **pretest** での語数に関わらず、語数の増加を見ることができた。また、キュー・カードで自問自答した内容が **posttest** に反映している生徒がいることから、ライティングの内容を充実させるのに効果があったといえる。すなわち、キュー・カードの使用は日本人中学生にとり、ライティング力を向上させるための「手続き促進法」として有効な手段の一つとなりえるものである。

今回の実証授業では言語表現面(修辞面)での補強もできるよう、プリントの中に単語リストや練習問題を取り入れたが、生徒の内省記述や指導した先生方の感想にもある通り、さらに丁寧な言語表現面での手助けが必要であることが分かった。この点についてキュー・カードの改良の必要があり、今後の課題とする。

注1：これに関しては、高野(2013)は「外国語副作用」と呼び、外国語の使用に起因する思考力の一時低下を指摘している。

注2：サンプルの生徒の **written products** であるが、それぞれの学校の先生の指導により、きちんとしたパラグラフの形に書いているものと、一文改行で書いているものがある。今回の研究では、パラグラフの形の習得は研究の対象外であるので、ここでは分析の対象としていない。総じて、**posttest** において、一文改行のものが減っているが、これはパラグラフの形に関して、**pre-post** 間において指導があったものと思われる。

注3：**Appendix** に載っているものは実際に生徒用に配布したものそのままではなく、それを簡略化したものになっている。

謝辞：本研究は平成 24~25 年度文部科学省科学研究補助金萌芽研究(研究

代表者 大井恭子) の支援を受けて実施したものである。

本研究の遂行にあたり、ご協力をしてくださった先生方、取りまとめに際してお力を尽くしてくださった鵜田陽子さんにお礼を申し上げます。

また、本誌2名の査読者の助言により、より明快な論文になりました。コメントに感謝申し上げます。

参考文献

- 井上尚美(1998). 『思考力育成への方略 メタ認知・自己学習・言語論理』
明治図書出版
- 大井恭子(2002). 思考力育成のための作文教育—外国教育からの知見—『千葉大学教育学部紀要』50, 245-260.
- 大井恭子(2004). 第11章ライティング. 小池生夫編集主幹『第二言語習得研究の現在』(pp. 201~218).大修館
- 大井恭子・石川直美(2006). 「知識伝達モデル」から「知識変形モデル」への発展を志向するアカデミック・ライティング指導—「問いかけ」とピア・レビューの重要性に着目して」、『千葉大学教育学部紀要』54, 105-117.
- 高野陽太郎(2013). 外国語副作用：外国語の使用に起因する思考力の一時的な低下(言語と学習・場の共創) 電子情報通信学会技術研究報告. TL、『思考と言語』, 113(354), 53-58.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M.(1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ :Lawrence Erlbaum Associates.
- Elbow, P. (1981). *Writing with power*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Flower, L.& Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-87.
- Hayes, J. & Flower, L. (1983). Uncovering cognitive process in writing : An introduction to protocol analysis. In P. Mosenenthal, L. Tamor, & S. Walmsley (Eds.) *Research in writing: Principles and methods* (pp. 206-219). London and New York: Longman.
- Horowitz, D. (1986). What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 20(4), 445-462.

Appendix 1

「キュー・カード(問いかけプリント)」指導の流れ

(研究協力をしてくださった教員に配布したものの)

大井研究室の研究に、ご協力いただき、ありがとうございます。

この研究は、「キュー・カード(cue card)：問いかけプリント」を使用して、生徒が自問自答することにより、ライティングの際の思考を促進させようという試みです。

Pretest (1回目) →キュー・カード使用 (2回目) →posttest (3回目) という流れです。

1回目 pretest

①ENJOY ENGLISH 1 (pretest 用紙) を配布しライティングをさせる。

※「感想を書く」も含めて 15 分間をお願いします。

※書きたいことの書き方が分からない場合、日本語 OK、ローマ字 OK
辞書使用→×、先生や友達に聞く→×をお願いします。

2回目 キュー・カード【問いかけプリント】

①ENJOY ENGLISH 2 (worksheet) を配布し、生徒に記入させる。

※どんなことをする職業なのか説明する設問では、三単現の s に気をつけるよう口頭または板書で指示してください。

②ENJOY ENGLISH 3-A、3-B (worksheet) をまとめて配布し、生徒に記入させる。

※3-Aは「その職業についてのがれの人物」について描写するプリントです。そのため、あこがれの人物が具体的にいない場合もあるので、3-A、3-B どちらかのプリントが書けていれば OK としてください。(もちろん、両方書いても OK です)

※3-Aについては、有名人でなくても、身近な人でも OK と指示してください。

※辞書使用は×、先生や友達に書き方を聞くのは OK です。

※分量が多ければ、2回に分けて指導してください。

3回目 posttest +アンケート

①ENJOY ENGLISH 4(posttest 用紙)を配布し、生徒にライティングをさせる。

※15 分間をお願いします。

※書きたいことの書き方が分からない場合、日本語 OK、ローマ字 OK
辞書使用→×、先生や友達に聞く→×をお願いします。

②アンケートを記入させる。

★生徒が書いたものはすべて回収し、後日大井研究室まで送付願います。

Appendix 2

Writing Worksheet

学習日 月 日

年 組 氏名 _____

(a) 将来なつてみたい職業はありますか？

【例】 I want to be a soccer player.

(b) その職業について書いてみよう。どんなことをしていますか？

【例】 A famous soccer player plays in a World Cup.

He earns a lot of money.

※earn 稼ぐ

(c) その職業に関して、あこがれの人物をあげてみよう！

【例】 I want to be like Keisuke Honda.

(~のように)

(d) 彼（彼女）はどんなところがすごいですか？あなたは、どんなところにあこがれていますか？

【例】 He belongs to CSKA in Russia. ※CSKA サッカーチーム

He has a strong will.

※will 意志

Appendix 3

Writing Worksheet

学習日 月 日

年 組 氏名 _____

前回の学習で話題にした職業について、さらに考えを深めよう

(e) どうしてその職業についてみたいのか、理由を考えてみよう。

【例】 I like to practice soccer.

Playing soccer is very exciting for me.

WORD LIST

interesting / easy / difficult / hard / fun / cool / exciting /
worth ~ing ~する価値がある / good / feel warm 温かい気持ちになる /
wonderful / great / important

(f) 将来の夢のために、これからすること、頑張ることなどはありますか？

【例】 I have to practice soccer hard.

I'll try to study foreign language. ※foreign 外国の language 言葉
