

# 日本人中学生のメタ認知能力を育てるための パラグラフ・ライティングの指導

—自己評価と相互評価を生かして—

青森県／弘前市立第二中学校 教諭 丹藤 永也

## 概要

本研究は、パラグラフ・ライティングの指導を通して、日本人中学生の英作文におけるメタ認知能力を育成するために、パラグラフに対する自己評価と相互評価及び教師の添削とフィードバックの有効性を検証した。

調査の結果、パラグラフに関するアンケートでは、事前と事後の比較で、表現、構成、内容、メタ認知の各領域で事後が高く、有意差があった。また自己評価と相互評価の事前と事後の比較でも、内容と表現の領域で事後が高く、有意差があった。プロトコル・データの分析も、内容、構成、表現の各領域でメタ認知が活性化していることが検証された。

これらの結果から、自己評価と相互評価及び教師の添削とフィードバックは、メタ認知能力を育成し、パラグラフの質を改善させるものであると言える。

## 1 はじめに

現在のL2ライティング指導においては、学習者のライティングの過程に焦点を当てて推敲や編集を行い、何度も書き直しをさせて英作文の質を高めていこうとするプロセス・ライティングが主流になっている。この背景にはライティングのエラーに対する添削指導の効果が疑問視されていることがある。これは文法などの形式的な面で添削指導を受けても、そのことが次のプロダクトに生かされないことや過度の添削指導が学習者のライティングに対する意欲を低下させることなどが原因であると考えられる。日本でのプロセス・ライティングに関しては、作文の量、質の向上に良い影響を与えるという実証的研

究が報告されている。

添削指導が次のプロダクトに活用されないという現象は、中学校における英作文指導でも同様に見られる。近年の高校入試におけるライティングに関する出題の変化から、ある程度の長さの英文を書かなければならない課題作文や自由作文が増えてきている。1文単位の和文英訳という形式重視から内容重視へと評価の観点が移行していると言える。これに対応するように、教科書にも日記やスピーチ原稿など、7、8文程度の長い文章を書かせるタスクも導入されている。しかし、それらのライティングの中で、特に冠詞や名詞の複数形、時制など文法的なエラーは、指導を重ねてもなかなか改善が見られない。これは、学習者がターゲットとなる文法や語法などのエラーを正しく認知しないままに教師の添削指導が行われていることが主な原因であると考えられる。また、長い文章を書かせるタスクでは、文相互の関係性や論理性が乏しく、内容には首尾一貫性のないものが非常に多い。意味のまとまりがあって、内容が焦点化された文章をなかなか書くことができないのが現状である。これは、中学校における英作文が文脈を要求しない1文ずつの和文英訳が中心であったことが原因であると考えられる。

そこで、本研究では日本人中学生にパラグラフ・ライティングを指導し、その中で出現するエラーを直接的に学習者の認知過程に働きかけるために、教師からの添削指導を学習者が一方的に受けるものとして、添削指導を受ける前に、学習者に自分のライティングについて内容、構成、表現の3観点から自己評価を行わせ、そのプロセスを振り返らせるようにする。そして、自分では気付かないエラーの指摘

が予想される学習者同士による相互評価を自己評価と同じ観点で行わせる。同じトピックで書いたパラグラフであるため、他者のパラグラフに対する評価が、気付きや確認につながり、メタ認知を活性化させると考える。このような学習者の評価活動を受けて教師が添削とフィードバックを行うようにすることによって、学習者の英作文に対するメタ認知能力が育成され、パラグラフ・ライティングの質が高まると考えている。

## 2 理論的背景

### 2.1 パラグラフ・ライティング

パラグラフ・ライティングについての研究結果は、パラグラフ・ライティングの指導がパラグラフの構成や内容の首尾一貫性に良い影響を与えるというものが多く(小室, 2001)。塩川(1995)は、パラグラフ・ライティングの指導によって、文構造がより複雑な文を、より多く、より論理的な順序で産出させる、強制アウトプットの効果があったとしている。

逆に、日本語でも論理的な文章が書けない学習者に英語で書かせるのは困難である点、英語を1文も書けない学習者がパラグラフを書けるのかという点、40人学級というクラスサイズでは教師による添削指導の負担が大きすぎる点などの問題点も指摘されている。

しかし、前述した日本人中学生の英作文の傾向を鑑み、パラグラフ・ライティングの持つ論理的な指導は日本人中学生に必要なものであると判断し、本研究を推進することとする。

### 2.2 ライティングにおけるメタ認知能力の育成

ESLのライティングにおけるメタ認知能力の重要性は近年増している。Sinclair(2000)は、学習の自律性を発達させるには学習過程の意識的な振り返りが求められると述べている。このことはメタ認知能力の重要性を示唆している。Cumming(1989)は、熟達した書き手は作文の中で書き手が何をすべきか、次に何をすべきか、どのようにすべきかを理解しており、逆に未熟な書き手はごく限られた部分にしか関心が向かなかつたり、意志決定に迷ったりすると述べている。このことは、熟達した書き手と未熟な

書き手の間にはメタ認知能力において違いがあることを示唆している。また、Watanabe(1997)は、プロセス・ライティングの指導がメタ認知能力を向上させると主張している。

このように、メタ認知能力はパラグラフ・ライティングにおいて非常に大きな役割を果たすものと考えている。

### 2.3 ライティングにおける自己評価と相互評価

田中・田中(2003)は、自分の活動を客観的に振り返ることが大切で、これを繰り返すことが他者評価にもつながると述べている。ただ、この際、自己評価の観点や評価の仕方について指導されるべきで、教師の添削指導がその役割を果たすものと考えている。

Yakame(2005)は、学生が互いのパラグラフに対してコメントすることは、指導者の直接的なインプットがなくても改善されるべき内容を理解させることができるとしている。田中・田中(2003)は相互評価の利点として、(1)他者から評価を受けることで真剣さが増す、(2)評価に対する責任感が生まれ、受け身の姿勢が少なくなる、(3)評価の観点が自分のプロダクトに活用できる、ことを挙げている。

しかし、これらの肯定的な考えに対して、学生同士がフィードバックし合うピアレビューに懐疑的な意見があるのも事実である。確かに学習者が互いに行う訂正自体の信憑性は低い。特に英語を学習して間もない中学生では、その信憑性はより低くなるものと考えられる。しかし、この点については、本研究では学習者の自己評価と相互評価の後、教師のフィードバックによる訂正が入るので、作文の質が低下することはないものと考えられる。それよりもむしろ、学習者が評価者としての観点を持つことが重要で、そのことがメタ認知の過程を活性化し、メタ認知能力の育成につながるものと考えられる。

これらの先行研究を受け、本研究では学習者の認知過程において、英作文上のエラーや内容、構成に対する気付きやモニタリングを促すために、自己評価と相互評価が教師のフィードバックを有効にすると考えている。

## 2.4 ライティングにおけるフィードバックの効果

フィードバックの研究については大きく2つある。教師がどのようなエラーにどのような訂正をするのかというものと、教師の訂正を学習者はどのように活用するのかというものである。前者には文法や語彙などの表層的なエラーに対する対処とレトリックや内容に対するものがある。Truscott (1996) は、文法の習得は時間がかかるものであるから教師の訂正によってすぐに文法習得にはつながらないと主張している。さらに教師の過重負担や過度の訂正による学習者の学習意欲の低下などについても述べている。これに対して Ferris (1995, 1999), Ferris & Roberts (2001), James (1998), Leki (1991) など、自分で文法の誤りを直すことができない ESL の学習者にとっては有益であると主張している。Semke (1984) などは内容面に関するフィードバックが表層的なエラーの訂正より有益であるとしている。

この他、フィードバックと書き直しについての研究もあるが、作文の質の向上に寄与しているのが教師のフィードバックなのか、書き直しなのかについては明らかになっていない。Fathman & Whalley (1990) や及川・高山 (2000) は、教師のフィードバックより、書き直しが有効であるとしている。書き直しにより気付きが起これ、学習内容の内在化が促進されると考えられるからである。

文法上のエラーに対する添削指導については、エラーの箇所アンダーラインを引いて示す間接的なフィードバックが直接的な添削指導よりもその後のプロダクトに対して効果が高いことが Lalande (1982) や Lee (1997) により報告されている。ライティングの指導において direct correction は生徒が受け身になりがちだという批判 (小栗, 2005) もある。また、フィードバックの条件と修正との関係については、Robb, Ross, & Shortreed (1986) がフィードバックの条件に関係なく文法的正確さが向上したと述べており、Ferris & Roberts (2001) はフィードバックの条件の違いにより修正への効果に差はないとしている。

フィードバックによる修正が有効に機能していない原因には、学習者の認知過程への働きかけが弱いということが考えられるため、本研究では、教師のフィードバックによる訂正は、学習者が自己評価と相互評価で問題としている部分を中心に行い、でき

るだけ学習者の認知過程に迫り、メタ認知の活性化をはかろうと考えている。

## 3 研究方法について

### 3.1 リサーチ・クエスチョン

本研究は、パラグラフ・ライティングにおける自己評価と相互評価及び教師の添削とフィードバックが、英作文における生徒のメタ認知能力の育成に有効であることを検証することを目的としている。そこで次の3つのリサーチ・クエスチョンを設定した。

- (1) 教師の添削とフィードバックは、学習者の自己評価と相互評価にどのような影響を与えているか。
- (2) 教師の添削とフィードバックはパラグラフ・ライティングをどのように改善するのか。
- (3) 教師の添削とフィードバックは学習者のメタ認知能力をどのように発達させるか。

### 3.2 研究方法

#### 3.2.1 被験者

日本人中学生3学年の生徒20名を被験者とする。3学年における英語科選択授業を受講する生徒である。研究に先立ち、全国標準診断的学力検査 (NRT) の英語科における得点を分散分析で検定にかけ、同質の集団であることを確認する。

#### 3.2.2 実験の手順

2学期、9月から12月にかけて、週に1時間の選択授業の中で行う。

まず、1時間目にパラグラフの意味、形式、展開法など、パラグラフの基本的な書き方についてオリエンテーションを行う。この中では簡単な演習問題も行うこととし、パラグラフについての理解を確認する。

次に、“My school life in junior high school” というトピックでプレテストを行い、実際にパラグラフを書かせる。これと同時にパラグラフに関するアンケート (資料1) も実施する。

その後10回にわたり、教師が設定するトピック (資料2) についてパラグラフを書かせる。全員が同じトピックのもとでパラグラフを書くことになる。これは、同じトピックの方が相互評価しやすいと考

えたからである。このとき、パラグラフの形式に慣らすため、演習問題も行う（資料3）。被験者は、毎回自己評価と相互評価（資料4）を行い、それをもとに教師は添削とフィードバックを行う。

授業の1単位時間は50分だが、パラグラフ・ライティングは30分で行わせ、その後自己評価と相互評価を行わせる。教師による添削は時間の都合上授業の中では行わないが、テストを返却する際に簡単な指導を1人1人に行う。

自己評価と相互評価は、内容、構成、表現の3観点から行う。パラグラフ・ライティングに取り組むのは初めてであることから、パラグラフの型は「トピック→サポート→コンクルージョン」に統一し、順序を表す副詞なども中学校レベルの表現に限定する（資料5）。

10回のパラグラフ・ライティングの後、“My best memory in junior high school”というトピックでポストテストを行う。またパラグラフに関するポストアンケートも実施する。

なお、パラグラフを書く際には辞書を使ってもよいと指示している。

### 3.2.3 事前・事後調査

指導の前後でパラグラフ・ライティングテストとパラグラフに関するアンケートを実施し、それらのデータを多角的に分析することにより、リサーチ・クエスチョンを検証する。パラグラフに関するアンケートでは自由記述欄も設定し、プロトコル・データとしてメタ認知の特徴を質的に分析することとする。

ただしパラグラフ・ライティングのプレテストとパラグラフに関するプレアンケートは、パラグラフに取り組むのが初めてということから、1時間目のパラグラフの説明と簡単な演習を終えた後に行うこととする。

### 3.2.4 データの収集と分析

パラグラフ・ライティングにおけるメタ認知能力の発達を調べるために、まず、指導の前後で実施するパラグラフ・ライティングテストでは、使用語数と使用文数をそれぞれ比較する。次に指導の前後における自己評価と相互評価の観点別の評定をそれぞれ  $t$  検定にかけて検証する。また、自由記述もメタ認知的記述を観点別に抽出し、質的分析を行う。そ

の他、教師からの評価についても同様に観点別に  $t$  検定にかけて検証する。

## 4 結果と分析

### 4.1 使用語数及び使用文数の比較

表1は、パラグラフ・ライティングのプレテストとポストテストにおける単語数及び文数の比較である。当初は文構造の熟達度を評価するために T-Unit の数を比較しようと考えたが、日本人中学生の英作文のレベルでは数が限定され、比較が困難であると判断し、このような形にした。

■ 表1：単語数と文数の比較

	N	単語数	文数	1文当たりの単語数
pre	20	57.3	9.3	6.16
post	20	77.1	13.6	5.84
t-value		4.78**	16.3**	

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

単語数、文数ともポストテストが高く、有意差が出た。これは、パラグラフ・ライティングに慣れるに従い、トピックについて詳細に記述しようとしたためと考えられる。また、1文当たりの単語数が事後で減っているのは、文法的なエラーを回避するために、短く、簡単な文を多用する傾向が見られたためであると考えられる。

### 4.2 パラグラフに関するアンケートの分析

表2は、パラグラフに関するアンケート（資料1）で、表現の領域について事前と事後を比較したものである。

■ 表2：表現の領域における事前と事後の比較

	N	M	SD	df	t-value
pre	20	2.6	0.73	19	5.46**
post	20	3.2	0.71		

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

表現の領域全体では、事後が事前よりも高く有意差があった。項目別に見ると、「4 単語の使い方がわかる」、「5 単語のつなぎ方がわかる」、「6 文

法がわかる]、[8 文と文のつなぎ方がわかる]、[9 日本語の表現をうまく英語に直せる]では $p < .01$ で有意差が、[7 文の中の語順がわかる]では $p < .05$ で有意差があった。また「1 単語や熟語がわかる」[2 単語の綴りがわかる]、[3 品詞の区別がわかる]では有意差が見られなかった。この結果は、単語レベルの項目には変化がないが、句及び文レベルの項目には変化が見られたことを示しており、より大きい単位の表現に意識が向いていることがわかる。

これらのことから、表現の領域ではパラグラフ・ライティングの改善が見られたと言える。

表3は、構成の領域について事前と事後を比較したものである。

■ 表3：構成の領域における事前と事後の比較

	N	M	SD	df	t-value
pre	20	1.8	0.56	19	5.78**
post	20	2.6	0.89		

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

構成の領域全体では、事後が事前よりも高く有意差があった。これは、指導するパラグラフの型を「トピック→サポート→コンクルージョン」と決めたことから、パラグラフを構成しやすくなったためと考えられる。項目別に見ると、「10 パラグラフの構成の仕方がわかる」[11 トピックセンテンスの書き方がわかる]、[12 サポートセンテンスの書き方がわかる]、[13 パラグラフのまとめの書き方がわかる]では $p < .01$ で有意差があった。また「14 パラグラフの中でそれぞれの文の順序がわかる」では有意差が見られなかった。これはパラグラフを書く前に行った、文を並べ替えてパラグラフを作る演習問題が難しく、正答者が少なかったことが影響していると考えられる。

これらのことから構成の領域では、パラグラフ・ライティングの改善が見られたと言える。

表4は、内容の領域について事前と事後を比較し

■ 表4：内容の領域における事前と事後の比較

	N	M	SD	df	t-value
pre	20	1.5	0.47	19	5.19**
post	20	2.3	0.94		

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

たものである。

内容の領域全体では事後が事前よりも高く有意差があった。項目別に見ると、「15 書く内容が思いつく」[16 書く内容を整理できる]、「17 内容が豊かな文章を書くことができる」[18 内容的にまとまりのある文章を書くことができる]のすべてで $p < .01$ で有意差があった。これは演習問題や教師からのフィードバックにより、書く内容を焦点化できるようになったためと考えられる。また、学習者がこれまで1文ずつの和文英訳にしか取り組んだことがなく、パラグラフ・ライティングによって長い文章を意識して書くようになったためと考えられる。

これらのことから内容の領域では、パラグラフ・ライティングの改善が見られたと言える。

表5は、メタ認知の領域について事前と事後を比較したものである。

■ 表5：メタ認知の領域における事前と事後の比較

	N	M	SD	df	t-value
pre	20	1.9	0.78	19	6.89**
post	20	2.8	1.00		

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

メタ認知の領域全体では、事後が事前よりも高く有意差があった。項目別に見ると、「19 単語や熟語の知識を英文を書く際に応用できる」[20 文法知識を英文を書く際に応用できる]、「21 使った単語や熟語が正しいかどうか判断できる」[22 使った文法が正しいかどうか判断できる]、「23 書いた英文が意味のまとまりのある文になっているか判断できる」[24 書いたパラグラフの構成が正しいかどうか判断できる]、「25 書いた文章が英語として自然かどうか判断できる」のすべてで $p < .01$ で有意差があった。これは自己評価だけでは気付かない誤答でも、相互評価や教師の添削によるフィードバックによって指摘され、学習者にモニタリングの力がついたからであると考えられる。また、読み手、つまり相互評価の相手を意識して英文を書いていることもモニターが働く一因であると考えられる。

これらのことからメタ認知の領域では、パラグラフ・ライティングに改善が見られたと言える。

#### 4.3 自己評価及び相互評価の分析

表6はパラグラフ・ライティングのプレテストと

ポストテストの自己評価を、各観点ごとに比較したものである。

■ 表 6：自己評価の事前と事後の比較

	N	内容	構成	表現
pre	20	2.0	2.2	2.1
post	20	2.6	2.3	2.7
t-value		4.49**	0.41	2.85*

\*\*p < .01 \*p < .05

自己評価では内容と表現の領域で有意差が見られ、学習者は自分のパラグラフが改善されたと感じていることがわかる。これは前述したパラグラフに関するアンケートでも同様の結果が出ている。構成に関しては、有意差が見られなかったが、何らかのマイナス要素がからんで事後の点数が伸びなかったものとする。パラグラフに関するアンケートでは「14パラグラフの中でそれぞれの文の順序がわかる」で有意差が見られず、このことが自己評価に影響を与えているのかもしれないが、明らかなことは言えない。

表7はパラグラフ・ライティングのプレテストとポストテストの相互評価を、各観点ごとに比較したものである。

■ 表 7：相互評価の事前と事後の比較

	N	内容	構成	表現
pre	20	2.9	2.9	2.9
post	20	3.4	3.2	3.3
t-value		3.58**	1.67	2.10*

\*\*p < .01 \*p < .05

相互評価でも自己評価同様、内容と表現の領域で有意差が見られ、学習者は自分のパラグラフが改善されたと感じていることがわかる。しかし、ここでも構成に関しては有意差が見られず、原因としては、自己評価と同様に、パラグラフに関するアンケートの「14パラグラフの中でそれぞれの文の順序がわかる」で有意差が見られないことが影響していると考えられるが、明らかなことは言えない。

#### 4.4 教師評価の分析

表8はパラグラフ・ライティングのプレテストとポストテストの教師評価を、各観点ごとに比較した

■ 表 8：教師評価のプレテストとポストテストの比較

	N	内容	構成	表現
pre	20	2.2	2.2	2.2
post	20	3.8	3.6	3.2
t-value		8.40**	6.66**	4.97**

\*\*p < .01 \*p < .05

ものである。

教師からの評価では、内容、構成、表現のすべての観点でポストテストがプレテストより高く、有意差があった。学習者の自己評価、相互評価では構成の観点で有意差が見られなかったが、教師評価では有意差が見られた。

以上のように、学習者の自己評価と相互評価、さらには教師評価の分析から、パラグラフ・ライティングに改善が見られたと言える。

#### 4.5 プロトコル・データの分析

自由記述に関しては、当然のことではあるが、プレテスト後には、「パラグラフは難しい、英文が作れない」などの否定的なものがほとんどであった。しかし、ポストテスト後には「～がわかるようになった」、「～ができるようになった」という記述が多かった。また、プレテスト後とポストテスト後を比較した場合、データの観測度数が後者の方がずっと多かった。

ここでは、多くのプロトコル・データのうち、特にパラグラフ・ライティングに対するメタ認知的省察に焦点を当てる(表9)。つまり、パラグラフを書く際に自分の英語力や知識についてコメントしているものを、内容、構成、表現の3観点に分類した。

1の内容面では、内容の焦点化、内容の深化、内容のまとまりについての記述が多かった。これらはパラグラフ・ライティングの指導後に意識するようになってきていることから、パラグラフ・ライティングがメタ認知を活性化していると言える。また、読み手を意識して書くというものもあったが、この読み手というのは教師というよりも、相互評価をする相手を指していると考えられる。それは教師は常に学習者の英作文を見るものである存在で、このパラグラフ・ライティングにおいても特別な存在ではないからである。このことから、相互評価はパラグラフ・ライティングにおけるメタ認知を活性化するものであると言える。

構成面では、パラグラフ・ライティングに初めて

■ 表9：プロトコル・データにおけるメタ認知的記述

	内容	度数
内容	・書く内容がすぐ浮かぶようになった。	8
	・内容を絞って書くように気を付けた。	11
	・英語に直しやすい内容を考えるように注意した。	7
	・内容を深めるように気を遣った。	4
意味	・意味をつなげて文を書くように意識した。	7
	・意味のまとまりを意識した。	12
読み手	・読み手を意識して書くようになった。	3
	構成	度数
構成	・構成を意識して書けるようになった。	10
	・話のつながりに気を付けるようになった。	7
組立て	・文の組み立てを工夫するようになった。	6
	表現	度数
文法	・文法的な間違いに気付くようになった。	13
	・文法の使い方に注意するようになった。	8
	・接続詞の使い方に注意するようになった。	8
	・自分ではできていると思っていても指摘されて間違いに気が驚いた。	2
	・文法を気を付けながら使うようになった。	13
	・自分の文法面での弱点がわかった。	4
語法	・文と文のつながりに注意した。	12
	・簡単な英文を使うように心がけた。	9
	・友達のパラグラフを見て単語の使い方を確認することができた。	5
	・自分が書いた英文が間違いがないかどうか見直すポイントがわかった。	7
	・表現の正確さに注意するようになった。	11
	・単語の使い方に注意するようになった。	7

度数の単位（人）

取り組むことを考慮して、「トピック→サポート→コンクルージョン」という型を提示して、これに合わせて作るように指導したため、比較的構成を考えるのは容易だったと思われるが、トピックセンテンスに対するサポートセンテンスが難しかったようである。度数は内容、表現に比べ少なかったが、前述した自己評価と相互評価の構成の領域で有意差が見られなかったことと関係しているかもしれない。

表現面では、エラーに対する気づきを述べているものがいくつかあったが、これは英作文の質を向上させる上で大変重要なものである。また、文法的に正しい、簡単な英文を書くことを意識したものがいくつかあった。これは相互評価や教師のフィードバックの効果であると考えられるが、書き手が読み手を意識していることも影響しているものと考えられ、学習者のメタ認知が活性化していることを意味していると考ええる。

このように、プロトコル・データをメタ認知的記述について質的に分析した結果は、パラグラフ・ライティングの際、メタ認知が活性化していることを示しており、メタ認知能力が育成されたと言えることができる。

## 5 結論

本研究の目的は、パラグラフ・ライティングの指導を通して、日本人中学生の英作文におけるメタ認知能力を育成するために、パラグラフに対する自己評価と相互評価及び教師の添削とフィードバックの有効性を検証することであった。そのために3つのリサーチ・クエスチョンを設定したが、パラグラフに関するアンケートや自己評価と相互評価、そしてプロトコル・データの分析の結果、リサーチ・クエスチョンについては次のことが言えるだろう。

リサーチ・クエスチョン(1)：

結果的に添削とフィードバックが学習者に評価する観点を示す形になっており、学習者がそれを自分のパラグラフ・ライティングや評価場面に活用していることが検証された。このことにより、パラグラフ・ライティングにおいてメタ認知が活性化していることを検証できた。

リサーチ・クエスチョン(2)：

本研究では、教師の添削とフィードバックが学習者の評価力に影響を与え、ライティングの際、モニタリングの機能が活発に働いていることが検証された。このことがパラグラフの質の改善に大きく寄与していると言える。

リサーチ・クエスチョン(3)：

アンケートやプロトコル・データの結果から、教師の添削とフィードバックが学習者の認知過程に影

響を与え、メタ認知が活性化することが検証された。このことは結果的に英作文におけるメタ認知能力を発達させることにつながるものと考えられる。

本研究を通して、学習者の英作文における視点が、単語または1文というローカルなレベルから、文章全体の言語形式に移行していることが明らかになった。

このことはメタ認知能力が発達し、自己のライティングについて reflection していることを意味しており、本研究のリサーチ・クエスションは検証されたと言える。

また、パラグラフ・ライティングにおいて教師の訂正後書き直しさせることは次のプロダクトに有効であるという先行研究の報告があるが、本研究の分析結果から、書き直しをさせなくても、自己評価と相互評価をもとにした教師の添削によるフィードバックは、パラグラフ・ライティングにおいてメタ認知能力を発達させ、パラグラフの質を改善させるということが検証された。

Raimes (1983) は、ライティングにおいて書き手が意識することとして、統語、文法、メカニクス、構成、適語の選択、内容、プロセス、読み手、目的の9項目を挙げている。本研究では、プロトコル・データの分析から、メタ認知過程が活性化することによって、日本人中学生という英語初級学習者であっても、Raimes が示す項目の多くを意識するようになっていくことが明らかになった。また、Pienemann (1984) は、学習者が教えられたことを学ぶタイミングは、その準備ができていたときのみ

であると述べている。このことは、本研究では、パラグラフ・ライティングにおけるエラーを自己評価と相互評価を行うことで教師のフィードバックを受けるレディネスができることと合致し、本研究の正当性を裏付けるものであると考えられる。

## 6 最後に

本研究を通じ、日本人中学生に対する英作文指導にはまだまだ研究の余地があり、和文英訳からパラグラフ・ライティングへの移行の意義を考えさせられた。余談ではあるが、今回被験者となった学習者が、パラグラフ・ライティングで学んだことが高校入試の小論文や面接に大いに生きたと話してくれた。L1 における豊かな表現力と論理的な思考力の育成の補助的な役割を果たしていることに驚きの念を隠さない。

最後に、英語で意味のまとまりのある文章を書くことができる能力を中学英語のゴールの1つとすることを提案し、本研究を閉じたい。

### 謝 辞

最後に、このような貴重な研究実践の機会を与えてくださり、さらに貴重なご助言をいただいた羽鳥博愛先生には心より感謝申し上げます。また(財)日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方にも心よりお礼申し上げます。

### 参考文献 (\*は引用文献)

- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, pp.267-296.
- Cresswell, A. (2000). Self-monitoring in student writing: Developing Learner responsibility. *ELT Journal*, 54 (3), pp.235-244.
- \* Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning*, 39(1), pp.81-141.
- \* Fathman, K. and Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In Kroll, B. (ed). *Second Language Writing*, pp.178-190.
- \* Ferris, D. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms.

*TESOL Quarterly*, 29(1), pp.33-53.

- \* Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott. (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, pp.1-10.
- \* Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, pp.161-184.
- Fotos, S. (2001). Cognitive Approaches to Grammar Instruction. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp.267-283.
- 畑野喜信. (2004). 「自由英作文の生徒評価」. 『中国地区英語教育学会研究紀要』第34号, pp.107-111.
- 井ノ森高詩. (2005). 「18才で花を咲かせる～中高一貫校での英文ライティング指導の一例」. 『STEP 英語情報』1. 2月号, pp.20-23.

- 伊藤千寿.(2002).「日本人の英語における中間言語構造」.『東北英語教育学会研究紀要』第22号, pp.51-60.
- \* James, C.(1998). *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.
- ケリー伊藤.(2002).『英語パラグラフ・ライティング講座』.東京: 研究社.
- 小池生夫・寺内正典・木下耕児・成田真澄(編).(2004).『第二言語習得研究の現在』.東京: 大修館書店.
- \* 小室俊明.(2001).『英語ライティング論—書く力と指導を科学する』.東京: 河原社.
- Kondo, Y.(2004). Enhancing Student Writing through Peer Review Coaching. *ARELE*, vol.15, pp.189-198.
- \* Lalande, J.(1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66, pp.140-149.
- \* Lee, I.(1997). ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for college-level teaching. *System*, 25, pp.465-477.
- \* Leki, I.(1991). The preference of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24(3), pp.203-218.
- Masaki, M.(1997). Peer Feedback in a Japanese EFL Writing Classroom. 大学英語教育学会関西支部第4次研究プロジェクト英作文指導研究会紀要, 第2号, pp.43-54.
- \* 及川賢・高山芳樹.(2000).「自由英作文指導におけるerror feedback と revision の効果」.『関東甲信越英語教育学会研究紀要』第14号, pp.43-54.
- 及川賢・高山芳樹.(2001).「自由英作文の長期的revision の効果」.『関東甲信越英語教育学会研究紀要』第16号, pp.59-70.
- 沖原勝昭(編).(1994).「英作文添削法と評価」.『英語教育』12月号, pp.29-31.
- \* 小栗成子.(2005).「Web はライティングに役立つか?」.『英語教育』9月号, pp.21-23.
- 大井恭子.(2005).「これからのライティング指導」.『英語教育』9月号, pp.28-31.
- \* Pienemann, M.(1984). Psychological constraints in the teachability of language. *Studies in Second Language Acquisition* 6, pp.184-214.
- \* Raimes, A.(1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- \* Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I.(1986). Saliency of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, pp.83-93.
- 坂本政子・古屋則子・Charles D Hubenthal.(2002).『Thoughts into Writing パラグラフ・ライティング入門』.東京: 成美堂.
- \* Semke, H.D.(1984). Effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, pp.95-202
- \* 塩川春彦.(1995).「クリティカル・ライティングの力を伸ばすための指導—Critical Thinking Training を応用して—」.『中部地区英語教育学会紀要』第25号, pp.195-200.
- \* Sinclair, B.(2000). Learner Autonomy: The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (Eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, pp.4-14.
- 杉山恵・久保田佳克・板垣信哉.(1998).「英作文の心的プロセスの分析と考察—和文英訳のプロトコール・データに基づいて—」.『東北英語教育学会研究紀要』第19号, pp.73-83.
- \* 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』.東京: 大修館書店.
- 富岡龍明.(2002).『英作文へのニューアプローチ』.東京: 研究社.
- 富岡龍明.(2003).『論理思考を鍛える英文ライティング』.東京: 研究社.
- 富岡龍明.(2005).「パラグラフ・ライティングの必要性」.『英語教育』9月号, pp.13-16.
- \* Truscott, J.(1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), pp.327-369.
- \* Watanabe, K.(1997). The development of EFL students' awareness of writing strategies: The process of autonomous composition.『鳴門英語研究』第11号, pp.233-243.
- \* Yakame, H.(2005). The Role of Peer Feedback in the EFL Writing Classroom. *ARELE*, vol.16, pp.101-110.
- Zamel, V.(1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), pp.79-102.
- Zhu, W.(1995). Effects of training for peer response on students' comments and interaction. *Written Communication*, 12(4), pp.492-528.

資料・・

資料1：パラグラフに関するアンケート

英作文を書くときにあなたが感じる満足度（よくできたと感じること）について質問します。各項目について自分に当てはまるものを番号で答えてください。

1. 全く当てはまらない
2. どちらかと言えば当てはまらない
3. どちらとも言えない
4. どちらかと言えば当てはまる
5. とてもよく当てはまる

質問事項	
表現	
1	単語や熟語がわかる。
2	単語の綴り（スペリング）がわかる。
3	品詞（名詞や動詞など）の区別がわかる。
4	単語の使い方がわかる。
5	単語のつながりがわかる。
6	文法がわかる。
7	文の中の語順がわかる。
8	文と文のつながりがわかる。
9	日本語の表現をうまく英語に直せる。
構成	
10	意味のまとまりのある文章（パラグラフ）の構成の仕方がわかる。
11	話題提供の文（トピックセンテンス）の書き方がわかる。
12	トピックセンテンスを詳しく説明する文（サポート）の書き方がわかる。
13	意味のまとまりのある文章（パラグラフ）のまとめの書き方がわかる。
14	意味のまとまりのある文章（パラグラフ）の中でそれぞれの文の順序がわかる。
内容	
15	書く内容が思いつく。
16	書く内容を整理できる。
17	内容が豊かな文章を書くことができる。
18	内容的にまとまりのある文章を書くことができる。
メタ認知	
19	自分の単語や熟語の知識を英文を書く際に応用できる。
20	自分の文法知識を英文を書く際に応用できる。
21	自分が使った単語や熟語が正しいか、正しくないか判断できる。
22	自分の英文が文法的に正しいか正しくないか判断できる。
23	自分の英文が意味のまとまりのある文になっているか判断できる。
24	自分が書いたパラグラフの構成が正しいかどうかの判断ができる。
25	自分が書いた文章が英語として自然なものになっているかどうかの判断ができる。

資料2：生徒に与えたトピック一覧表

回数	トピック
プレテスト	My school life in junior high school
第1回	Hirosaki
第2回	My club activity
第3回	My hobby
第4回	Japanese culture
第5回	My family
第6回	A famous person I respect
第7回	Japanese food
第8回	English
第9回	My dream
第10回	My friends
ポストテスト	My best memory in junior high school

資料3：パラグラフ指導の際の演習問題例

Exercise 1 次のトピックセンテンスに続いて、各文を並べかえてパラグラフを完成させよう。

Hirosaki is a very nice city.

- ア So I like Hirosaki very much.
- イ The cherry blossoms festival is held there every spring.
- ウ A lot of people come to that festival.
- エ There is a famous park in Hirosaki.

順番 [     →     →     →     ]

Exercise 2 次の文を並べかえてパラグラフを完成させよう。不要な文が一文あります。

- ア Second, I took care of old people.
- イ I enjoyed a baseball game.
- ウ I have joined the volunteer work twice.
- エ I'm interested in a volunteer work.
- オ I always feel good after the work.
- カ First, I collected a lot of cans in the park.

順番 [     →     →     →     →     ]

Exercise 3 次の下線部に適語を入れてパラグラフを完成させよう。

I would like to introduce myself. My name is \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_. I am \_\_\_\_\_ years old. I was in the  
 \_\_\_\_\_ club. My hobby is \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_. I am interested in \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_. I want to \_\_\_\_\_ in  
 high school.

Exercise 4 空欄に適切な「つなぎことば」を入れてパラグラフを完成させよう。

My hobby is traveling. I have been to many foreign countries. (                    ), last year I visited China. I like to visit different countries (                    ) I can find something new to me. (                    ) traveling is also dangerous. (                    ) some Japanese people are killed in foreign countries every year. (                    ) I have to pay attention during the travel to enjoy it.

[ so, for example, however, because, in fact ]

資料4：評価表

観点	自己評価	評定	相互評価	評定	教師評価	評定
内容 (コメントを書く)						
構成						
表現						

感想、反省、疑問点、学んだことなど

資料5：指導する基本的な表現例

機能	表現例
順序	first, second, then, next, finally
付加	moreover, in addition, in addition to
反対	on the other hand, however, although
類似	similarly, also
例示	for example, for instance
原因・理由	for, because
結果	therefore, as a result, so
強調	in fact, actually
結論	in conclusion, in the end, in short