

ジャンル・アプローチを高等学校 ライティングに生かす指導法

— 形成的評価, カウンセリング, コーチング, LL を用いて —

岩手県立釜石南高等学校 教諭 徳江 武

申請時：岩手県立一関第二高等学校 教諭

概要

ジャンル・アプローチ (the genre approach, 以下, GA と略) は, 豪州で発達した, テキストを作る力を育てる英語教授法である。これを日本の高等学校で生かせれば, 実践的コミュニケーション能力を養うとともに, 自ら学び, 考え, 表現する力など「生きる力」も育成できると考えられる。

そこで, 本研究では, アクション・リサーチにより, GA を日本の高等学校で生かす指導法を作った。それは次の技法・発想から成る。

- ① 日本の高校生のニーズに合わせる。
- ② 形成的評価の諸技法を生かす。
- ③ カウンセリングとコーチングを生かす。
- ④ 誤りを直す際は, ヒントで気付かせる。

これらの技法・発想の下に, 具体的技法を開発した。そこでは, LL とフロッピー・ディスクを用いる。

研究の結果, 次の課題が明らかになった。

- ① クラスの全員が意欲的に取り組めるようにする。
- ② GA にリーディング指導を取り入れる。
- ③ GA に基づく教科書を作る。

1 研究の目的

この研究の目的は, 日本の高等学校でジャンル・アプローチを使う指導法を作ることである。

ジャンル・アプローチは, 豪州で発達した, テキストを作る力を育てる英語教授法である (Feez & Joyce, 1998, p.4)。ここでテキスト (text) とは, 機能と目的を持った, 統一的全体 (unified whole) としての言語である (Butt, Fahey, Feez, Spinks &

Yallop, 2000, p.3 & p.15)。具体例としては, 学校で書かれる小論文や買い物のための会話がある。GA はテキストを, 機能の点からいくつかのジャンルに分類する。例としては, 意見を主張する exposition や情報を整理して伝える report がある。GA はジャンルの知識を教え, 目的にかなったテキストが作れるように導く。

GA を日本の高校で修正して使えれば, 次の利点があると考えられる。

第1に, 実践的コミュニケーション能力の育成に役立つであろう。平成11年告示『学習指導要領』「外国語」(文部省, 1999) は, 実践的コミュニケーション能力の育成を求めている。ところで豪州の機能言語学によれば, コミュニケーションの機能を果たすのはテキストである。文はその断片にすぎない (Cope & Kalanzis, 1993, p.10)。したがって, コミュニケーション能力を育てるには, テキストを作る力を育てる必要がある。こうして, GA はテキスト・レベルの作文力を養うことで, 実践的コミュニケーション能力の育成に貢献するであろう。

第2に, GA は「生きる力」の涵養(かんよう)に資すると考えられる。中央教育審議会答申『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』は, 自ら学び, 考え, 表現する力など「生きる力」の育成をめざしている。ところで, GA はデューイの進歩主義の流れをくみ, 生徒が自ら調べ, 考え, 発表する能動学習 (active learning) の1つである (Cope, Kalanzis, Kress, & Martin; compiled by Murphy, 1993, p.240)。筆者は, 豪州のアデレード大学大学院に留学したとき, GA による授業を見学した。そこでは, 日本人大学生が exposition ジャンルを使ってディ

ベートを行っていた。また、4つのハイスクールで日本語の授業に参加し、GAではないが、豪州流の能動学習を見た。生徒は、日本について自分で調べ、reportを書いていた。いずれの場合も、生徒は活発に活動しており、自分で考え、発表する力が身につけていると感じられた。2003年のOECD生徒の学習到達度調査（文部科学省, n.d.）で、豪州の生徒の読解力が世界で4位と好成績なもの、能動学習に1つの要因があるように思われた。GAは、能動学習であり、「生きる力」の養成にも役立つであろう。

そこで、この研究では、日本の高校でGAを用いる指導法を開発することをめざす。

そのため、リサーチ・クエスチョンを次のように設定する。

ジャンル・アプローチを日本の高校のライティングで生かすには、どのような技法・発想が必要か。

以下、佐野正之編著『はじめてのアクション・リサーチ』（2005, p.32）に倣い、事前調査、仮説の設定、実践の方法、仮説の検証、研究の成果、今後の課題の順に論じる。

2 事前調査と仮説の設定

初めに、文献研究を行い、クラスの現状を確認した後、仮説を設定した。

2.1 GAの基本原則

まず、文献によりGAの基本的な原則を確認した。第1に、GAはジャンルの知識を使って、目的にかなったテキストを作る力をめざす。そのため、各ジャンルの目的（purpose）、構成（structure）、言語特徴（language features）を教える。例えば、expositionジャンルについては、次の事項を教える（Knapp & Watkins, 2005, p.188）。

目的：ある意見について読者を説得する。

構成：問題提起—立論—結論。立論（argument）は、命題（proposition）と説明（elaboration）から成る。

言語特徴：

- ① つなぎ語（原因・理由、結果、具体例、対比を表す）によって、論理関係を明らかにする。

- ② I believe や should などの一定の表現によって、作者の立場を明らかにする。

- ③ 動詞や形容詞の名詞化によって抽象的思考を行う。

また、discussion ジャンルについては、次の事項を教える。

目的：複数の立場を考慮し、決定を行う。

構成：問題提起—立論—逆の立場からの立論—結論。立論の構成は、exposition と同じである。

言語特徴：exposition と同じである。

第2に、GAは教授・学習サイクル（teaching / learning cycle）を用いる（Macken et al., 1990）。これは、大まかに言って、次の4段階を循環するプロセスである。

① Modelling context

ジャンルが使われるコンテキストを理解させる。具体的には、「このテキストは、どんな本で見つかりますか」などと、生徒に質問し、クラスで話し合う。

② Modelling text

模範となるテキストを示し、ジャンルの構成と言語特徴を理解させる。具体的には、「このテキストの特徴は何ですか」などと質問し、話し合う。

③ Joint negotiation

教師が書記となり、クラスで1つのテキストを作る。

④ Independent construction

各自、テキストを作る。

2.2 先行研究

ジャンル概念を日本での英語教育に応用した事例について、先行研究を調べた。

- (1) Beaty (1986) は、北米で使われているジャンル概念に基づいて、ライティングを指導した。対象は大学生である。指導のプロセスは、次のとおりである。

- ① 目標となるジャンルについての講義
- ② モデルとなるテキストについての議論
- ③ 作文

- (2) Matsuo (2001) は、ジャンル概念をプロセス・アプローチと結び付けた。彼女も、北米のジャンル概

念を使ってライティングを指導した。対象は大学生である。指導は、次の原則に基づいた。

- ① プロセス・ライティングを行う
- ② 作文を互いに評価し合う
- ③ ジャンルの知識は、上記の過程で教える

上記2つの指導例は大学生を対象とする。高校生を指導する場合は一層の支援が必要と考えられる。

2.3 現状の確認

被験者の作文力を調べるためテストを行った。これについては「仮説の検証」で述べる。

実践の対象とシラバスは、次のとおりである。

- ① コンピュータ LL 演習（以下、LL 演習と略）

被験者は、3年生21名（男子3名、女子18名）である。そのうち1名が大学進学を希望し、20名は就職、専門学校を希望している。シラバスについては、report, narrative, exposition, discussion のジャンルを、1学期につき1ジャンル、教えた。

- ② 昼休みに、2年生の男子2名を指導した。

彼らは大学進学をめざしている。ここでは豪州のハイスクールと文通し、その中で report を指導した（以下、この授業を「課外授業」と呼ぶ）。

なお、彼らは筆者が平成18年度に前任教で教えた生徒である。

以上の事前調査を踏まえ、次のように仮説を設定した。

ジャンル・アプローチに基づき、日本の生徒に合った指導法をとれば、テキストを作る力が向上するであろう。

なお、ここで「テキストを作る力」とは、「ジャンルの構成と特徴を使える程度」で測れる力のこととする。また、本稿で主に扱うのは、成人移民向けの GA ではなく、子供の学校教育のための GA とする。

3 実践の方法

GA を用いる際に、日本の高校生、そして目の前の高校生に合わせるため、次のような技法・考え方をとった。

3.1 日本の高校生のニーズに合わせる

まず、日本の高校生、そして、目の前の生徒の

ニーズ (needs) に合わせる必要がある。

3.1.1 目的と言語使用域

日本の高校では、目的を実践的・職業的 (vocational) な方向に設定すべき場合がある。

豪州では、GA 開発の目的は、学業で成功させることであった (Cope & Kalanzis, 1993, pp.7-8)。豪州の学校では、教育課程全般で自ら調べ、発表する能動学習を重視する。そのため、良い成績を取るには作文力が必要となる。そこで GA は、移民の子供などが作文力を高め、理科や社会科などで良い成績を取るために開発された。

しかし、日本の高校では GA の目的を実践的・職業的に設定すべき場合がある。例えば、生徒が就職や専門学校を志望する場合である。こうしたケースでは、豪州のように科学的英語論文を書く力をめざすのは現実的でないことがある。むしろ、職場や日常生活で効果的に伝える力をめざすべき場合がある。

筆者の場合、目的は次のように実践的・職業的となった。

- ① 職場で、日本語と英語で効果的にコミュニケーションする力の基礎を育てる。

LL 演習で目的をこのように設定した。その理由は次の2つである。

- 1) このクラスは、1人を除いて、就職、専門学校を進路希望とする。
- 2) クラスの雰囲気から考えて、豪州のように科学的英語論文の力をめざすのは、現実的でないと考えられる。

なお、日本語のコミュニケーション力を育てるため、英語のジャンルを日本語で応用するように助言した。

- ② 日常生活で、身近な話題について英語で効果的に伝える力を育てる。

課外授業で目的をこのように設定した。その理由は、作文のコンテキストが海外と文通を昼休みに行うことだからである。それゆえ、豪州のように、科学的英語論文の力をめざすのは適切でないと判断した。

GA を使う目的として、上記以外では、次のことが考えられる。

- ① 商業科でビジネス英文やビジネス英会話の力を育てる。
- ② 専門学科で、実習で調べたことを英語で発信する

力を育てる。

このように、目的を実践的・職業的に設定すると、指導する言語使用域 (register) はより口語的・日常的となる。目的がアカデミックな場合ほどには文語的・専門的にならない。なぜなら、日常生活や一般の職場では、言語使用域はより口語的・日常的だからである。例えば、discussion の単元で、次のような口語的表現を文語的表現に、原則、訂正しなかった。

- ① 日常的・常識的にすぎない内容と語彙
- ② 事象ではなく、I を主語にすること

言語使用域については、Macken et al (1990, p.72) と Knapp & Watkins (2005, Chapter 4) が詳しい。

ただし、アカデミックな目的で GA が使える場合もある。例えば、一部の大学入試の自由英作文に備える場合である。その場合は、指導する言語使用域は文語的・専門的となる。例えば、次のことを指導する。

- ① 専門的な内容と語彙
- ② I ではなく、事象を主語にすること
- ③ 動詞と形容詞の名詞化

筆者は、上記の目的を course の過程で繰り返し説明した。生徒の目的意識を高め、意欲を育てるためである。

なお、目標を立てる際、生徒のニーズを把握するために、アンケートやインタビューを行うことができる。

3.1.2 教授・学習サイクル

日本の高校では、教授・学習サイクルについて、次の追加・変更を検討する必要がある。

3.1.2.1 Modelling context

日本では、Modelling context で、できるだけ真正な (authentic) コンテキストを設定する。すなわち、生徒が実際にコミュニケーションできる環境を作る。なぜなら、GA は選択体系機能言語学に基づいているが、それによれば、テキストとは説得などの社会的機能を果たす単位だからである (Butt et al, 2000, p.3 & p.15)。したがって、生徒がテキストを創造するには、社会的行為を行う状況が必要である。

そのために、次の2つの方法をとった。

- ① 外国の学校と文通する。課外授業で、豪州のハイスクールと文通した。生徒は report ジャンルを

使って、日本や身の回りについて紹介した。生徒が書いた話題の例を挙げる。

- ・日本のアニメ映画
- ・秋の学校行事
- ・修学旅行で訪れた名所

文通の形態は、次の2つであった。

- ・日本語のクラス約30人と手紙で文通する
 - ・有志の生徒1名と電子メールで文通する
- ② 生徒間で作文を読み合う。LL 演習では、次のように行った。

- ・作文を隣の人と読み合い、コメントを書く。
- ・作文をクラスの前で音読させる。その際、LL の機能を使い、テキストを各自のモニターに写す。また、ALT に作文を読んでもらうこともできる。

このように、日本では、実際にコミュニケーションできるコンテキストを設定する必要がある。なぜならば、日本の生徒は EFL (English as a foreign language) の環境にいるからである。豪州の移民は、ESL (English as a second language) の環境にいる。彼らは、英作文について、社会的目的を自ずから持っている。しかし、日本の生徒は自由英作文について、社会的目的をそのままでは持つことが難しい。そのため、そうした環境を教師が設定する必要がある。

3.1.2.2 Modelling text

日本の高校では、Modelling text は簡潔な説明で済ますことを検討する。豪州の GA に関する主要な文献は、小学生を対象にしている (Macken et al, 1990; Knapp & Watkins, 2005)。それゆえ、ジャンルを理解させるため、さまざまな学習活動を行う。一方、日本の高校生は、国語や英語 I・II で、論説的な文章に習熟している場合がある。その場合は、簡潔な説明だけでジャンルを理解させることができる。

筆者の場合、ジャンルについて説明したプリントを配布し、それを読み聞かせた。読み聞かせは10分くらいで済ませた。この説明により、LL 演習の生徒は、ジャンルの構成と特徴を使って日本語原稿を書くことができた。2単位時間で、全員が日本語原稿を書き終えた (1単位時間は50分)。

筆者の場合、豪州に倣ってジャンルについて議論した授業はうまくいかなかった。例えば、LL 演習の最初の単元では、report を理解させるために、「この

段落で、理由を挙げている文はどれですか」などの質問をした。生徒は退屈そうであった。その理由は、彼らが「理由」や「具体例」と言った抽象的な文法用語に興味を持っていないことであろう。

3.1.2.3 Joint negotiation

日本では、Joint negotiation で、各自、日本語原稿を作成させることを検討する。これにより、クラスで1つの英文テキストを作る作業を省く。その理由は次の2つである。

- ① 日本の高校生では、クラスで1つのテキストを作るのが難しい場合がある。豪州の生徒にとって、英語は母語か第2言語である。そのため、日常生活が文レベルの英語力を高めてくれる。一方、日本の生徒にとって英語は外国語である。日常生活で英文の作り方を学ぶ機会は多くない。そのため、クラスで1つの英文テキストを作るのは難しくなる。
- ② 日本語を介する方が、創造的で豊かな作文を作ることができる。なぜなら、日本語は彼らの母語だからである。

(1) 実践した方法

LL 演習で、各生徒に日本語原稿を作らせた。その中で、教師と生徒の Joint negotiation を行った。指導の手順は次のとおりである。

- ① 日本語原稿をフロッピー・ディスク（以下 FD と略）に保存して、提出させる。
- ② 生徒の作文にコメントを記入し、ジャンルの構成や言語特徴を使うよう導く。コメントの記入には、Microsoft Word のコメント機能を用いた。

次に、例を挙げる。discussion の単元で、ある生徒は次のような段落を書いた。

ある人たちの考えでは、メガネは必要だと考える。なぜなら、まずメガネは手軽だということである。例えば、視力が落ちてしまったとき、眼鏡屋に行けば数週間でメガネが手に入る。…さらにおしゃれなものが多くなり、その人のイメージも変わったり、個性も出て面白い。

そこで、私は、下線部について、次のようにコメントして、具体例を求めた。

2行目で『例えば』を使っていますね。Good! 下線部にも具体例があれば、もっと伝わりやすくなります。

その結果、生徒は、次の語句を付け加えた。

例えば、スクエア型、ノンフレームなどのメガネフレームの形や、色までたくさんの種類がある。

筆者は、クラスで1つの作文を作ることは割愛した。なぜなら、生徒の英作文力から考え、無理と判断したからである。

課外授業では、生徒はまず日本語で文を言い、それを英文に直した。

(2) その他の方法

日本語を介さない場合は、次のように生徒を支援することも考えられる。

- ① because などのつなぎ語以外を空欄にしたテキストを与える。生徒は空欄に文を埋めることで、ジャンルに従う。
- ② いくつかの語句を空欄にしたテキストを与える。生徒は空欄に語句を埋めることで、テキストを完成させる。
- ③ トピックを限定し、生徒が使うと予想される英単語を与える。

3.1.2.4 Independent construction

Independent construction では、文レベルの個人指導に力を入れる。なぜなら、上記のように、日本の生徒にとって英語は外国語だからである。日本では、豪州に比べ日常生活から英文の作り方を学ぶ機会は多くない。そのため文レベルの個人指導に力を注ぐ必要がある。

(1) 個人指導の方法1

筆者は、次のように指導した。

- ① まず、クラスに、日本語原稿で、修飾語句など省略できる部分を割愛するように指示する。また、英訳しやすい表現に言い換えるように指示する。次に例を挙げる。

例えば、a) 朝早くに出かけなければならないのに寝坊してしまったときにファーストフード店に行き、b) 持ち帰りで食べ物を購入すれば、時間

もかからず通勤しながら食事を済ませることが
できる。

この日本語原稿を、生徒は次のように訳した。

For example, when you have no time but you are very hungry, you can go to eat fast food.

生徒は、下線部 a) を訳しやすい表現に言い換えている。また、下線部 b) を割愛している。

修飾語句の割愛については、吉田・柳瀬 (2003, p.139) を参考にした。

- ② 上記の方法で、英訳できない場合は、修飾語句の割愛を個別指導する。また、文の中心的語句を英語で与える。次に例を示す。

確かに日本にはない良い所が海外にはある、しかしそんな旅行者をねらった犯罪が増えているのも事実である。

この文では、「日本にはない」の割愛を提案し、「犯罪が増えている」について there are more and more criminals という英訳を与えた。その結果、生徒は次のように作文した。

To be sure overseas have good place, but there are more and more criminals.

- ③ 上記の方法で割愛した語句を、付け加えさせる。そのために、割愛した語句の英訳を与える。例えば、上記①の作文では、割愛した語句は「持ち帰りて食べ物を購入すれば、時間もかからず通勤しながら食事を済ませることができる」である。そこで、次の部分の英訳を与えた。

- ・食べ物を持ち帰れば if you take food out
- ・通勤しながら on the way to work

その結果、生徒は次のように作文した。

If you take food out, you can eat it on the way to work.

(2) 個人指導の方法 2

筆者は、このような個人指導を、次の2つのやり方で行った。

- ① FD に作文を保存させ、教師は Word のコメント機能によってコメントを書き込む。
② 授業中に生徒と1対1で会話する。
その際、個に応じた指導をとった。すなわち、LL

演習で次のように行った。

- ① 文レベルの作文力が高い生徒については、FD によって指導した。
② 文レベルの力が低い生徒については、授業中に1対1の会話によって指導した。
課外授業では、上記①、②両方の方法をとった。
こうして、exposition の単元では、LL 演習において6単位時間で全員が英語版を完成した (discussion の単元では、4単位時間しか使えず、英語版を完成しない生徒がいた)。残りの時間を使って、動詞の名詞化など専門的な言語特徴を使うように導いた。

3.2 形成的評価の諸技法を生かす

近年、日本では評価に関する研究が進んでいる。平成12年の教育課程審議会答申は、小・中学校の指導要録で、従来の相対評価を改め、絶対評価をとるべきだと述べた。その後、国立教育政策研究所 (2004, a) が評価についていくつかの報告書をまとめた。それ以外にも、評価についての本がいくつか出版された。そこでは形成的評価についても、いくつかの技法が論じられた。なお、形成的評価とは、指導や学習を改善するために指導の過程で行う評価である (金谷 2003, p.67)。

筆者は、形成的評価の諸技法を次のように生かした。

3.2.1 目標設定と形成的評価に観点別評価を生かす

Feez and Joyce (1998, p.52) によれば、講座 (course) や単元 (unit of work) は、目的 (goal) を達成するようにデザインすべきである。そして、目的を達成するために、より具体的な目標 (objective) を設定する。これは、目的の達成を容易にすると考えられる。

ところで、国立教育政策研究所 (2004b, 第8章 p.1) によれば、次の4つの観点から、評価すべきである。

- ① コミュニケーションへの関心・意欲・態度
- ② 表現の能力
- ③ 理解の能力
- ④ 言語や文化についての知識・理解

これら4観点から評価することによって、学力を総合的に伸ばし、「生きる力」を養うことができる。

そこで、目標設定にあたり、上記4観点を生かすことにした。具体的には、次のように講座目標を設定した。

目標：生徒は次のことができるようになる。

- ① 各ジャンルの構成と言語特徴を理解する（知識・理解）。
- ② 各ジャンルの構成と言語特徴を使ってテキストをより効果的にする（表現の能力）。
- ③ 教師に質問するなど、資源（resource）を使う（関心・意欲・態度）。

なお「理解の能力」については、ライティングの授業なので割愛した。これは国立教育政策研究所(2004b)と同様である。

形成的評価も、上記3つの観点から行った。具体的には、次のとおりである。

- ① 各ジャンルの「知識・理解」については、日本語原稿によって評価した。例えば、discussionの授業で、ある生徒が一方の立場しか書いていないときは、discussionを理解していないと判断し、改めて説明した。
- ② 「表現の能力」については、言語特徴を用いている箇所を褒めた。そのやり方は次の2つである。
 - ・ Microsoft Wordのコメント機能を使い、生徒の作文に褒め言葉を書き込む。
 - ・ 生徒の作文をモニターに写し、言語特徴をクラスの前で褒める。
- ③ 「関心・意欲・態度」については、授業中の学習ストラテジーを褒めた（大学英語教育学会学習ストラテジー研究会, 2005, p. 38）。具体的には、次のような点である。
 - ・ 仲間と協力する
例) 何について書くか、仲間と相談し合う
 - ・ 情報源を利用する
例) コンピュータの辞書機能を使う
 - ・ 質問する
例) 教師に質問する

3.2.2 形成的評価により、ジャンル以外の効果的技法を見つける

生徒は、ジャンルの言語特徴以外にも、さまざまな効果的技法を使う。筆者は、形成的評価により、それらを見つけ、褒め、伸ばそうとした。例えば、discussionでは、次のような技法を見つけた。

- ① 具体例について、さらに具体例を挙げる。

Examples [of bad influence of video games] are a failure of eyesight and a failure of physical strength. Some children of good eyesight are absorbed in video games, and it happens quite often that they need glasses.

- ② 譲歩によって、反論を予め防ぐ。

Although I do not say that you mustn't trip overseas, but don't forget trips abroad are dangerous.

- ③ 1つの文について、2つ以上の理由と具体例を挙げる。

- ④ 文をわかりやすく言い換える。

- ⑤ 他のジャンルの言語特徴を転用する。すなわち、英語と日本語のジャンルから言語特徴を転用する。

- ・ 数字や日付を挙げる（reportからの転用）。
- ・ 動作動詞を並べ、出来事を詳しく記述する（架空の物語 narrative や事実の物語 recountからの転用）。

3.2.3 相互評価を行う

相互評価には、次の効果があると考えられる（平田, 2003, p.42）。

- ① 仲間の長所から学ぶ。
- ② 仲間に褒められることで長所が育つ。
- ③ 仲間に褒められることでクラスの人間関係が育ち、学習意欲が増す。

筆者は、次のように相互評価を生かした。生徒たちはFDを交換し、仲間の作文にコメントを書き込む。その際、次の点を工夫した。

- ① 長所を見つけ、褒めるように指示する。
- ② 評価の観点をモニターで示す。具体的には、次の観点である。

- ・ ジャンルの構成と言語特徴（その例は、「2事前調査と仮説の設定」に掲げた）
- ・ ジャンル以外の効果的な技法（その例は3.2.2に掲げた）

discussionの授業で、生徒は仲間の作文に次のコメントを書いた。

「理由を2つ示しているのは良いことだと思います。具体例もしっかり書いています」「(外食がよくない具体例として) 女の人にとって身近な肌荒れについて書いてるので読みやすいです」

3.2.4 ポートフォリオ評価を行う

ポートフォリオ評価とは、学習の経過がわかるように、資料を集積したもの（ポートフォリオ）によって評価することである。これにより、学習の過程が明らかになり、指導・学習の改善が容易になる（国立教育政策研究所, 2004b, pp.12-13）。

筆者は、課外授業で生徒の一連の作文にコメントを記入し、冊子を作って渡した。コメントは次の点について行った。

- ① 長所を褒める。これによって、長所を伸ばす。評価の観点は、3.2.3と同様である。
- ② 今後の目標を提案する。例として、次のものがある。

「because で理由を述べれば、もっと興味深い段落になります」

「for example で具体例を書けば、もっと面白い段落になります」

なお、上記のことは生徒に行わせることもできる。これにより自己評価力を育てる。

3.3 カウンセリングとコーチングを生かす

カウンセリングとコーチングを生かすことで、自立的に言語特徴を用いるように導こうとした。カウンセリングでは、相手に多く話させることにより自己理解に到達させる（日本教育カウンセラー協会, 2004a, p.48）。コーチングでは、相手に質問することにより自分で目標と手段を見つけさせる（本間・松瀬, 2006, p.123）。両者とも、指示するのではなく、相手に話させることにより主体的に行動するように導く。筆者は、カウンセリングとコーチングの技法・考え方により創造的な意欲を育てようとした（徳江, 2006）。

3.3.1 開かれた質問

開かれた質問とは、自分のことを自由に語ることが求められる質問である。それに対し、閉ざされた質問とは、「はい」か「いいえ」で答えられる質問である。開かれた質問は、カウンセリングとコーチングの両方で用いられる（日本教育カウンセラー協会, 2004a, p.67; 奥田・本山, 2003, p.58）。開かれた質問によって、多くの言葉を引き出すことができる。次の言い回しを用いた。

「どんな理由 / 例がありますか」

例) チョコレートパフェ以外にどんな例がありま

すか」

なお、この技法は次の2つの場合で用いた。

- ① 生徒のテキストにコメントを書き込む。
- ② 生徒のテキストについて、コメントを口頭で言う。

また、この技法は次の2つの目的で用いた。

- ① 各ジャンルの言語特徴を用いるように促す。
- ② テキストを完成させるように励ます。

以下の技法についても、同様である。

3.3.2 アイメッセージ (“I” message)

アイメッセージとは、自分の気持ちを、自分を主語にして伝えることである。これにより、指示的でない形で望ましい行動をとるよう促す。これは、アドラー心理学とコーチングで用いられる（野田, 2006, p.115; 奥田・本山, 2003, p.78）。筆者の場合、次のような言い回しを用いた。

「～が欲しい」

「～が知りたい」

「～を楽しみにしています」

例) 「そこは、数字が欲しい」

「面白い作文を楽しみにしています」

3.3.3 肯定型・未来型の表現

筆者は、「～するともっとよくなる」のように、肯定的で未来志向の表現を用いるようにした。これにより、目標と意欲を持たせようとした。具体的には、次のような言い回しを用いた。

「～するともっとよくなる」

「～するとすばらしい」

「もっといい作文にするには～するとよいです」

例) 「具体例を付け加えて詳しく書くと、もっとよくなります」

以上は、コーチングの肯定型質問、未来型質問から学んだ。肯定型質問とは、「～ない」という否定語句を入れない質問である。未来型質問とは、過去ではなく、未来に関する質問である。コーチングは、これにより目標を持たせ、明るい気持ちにさせ、やる気を引き出そうとする（奥田・本山, 2003, p.63 & p.67; 神谷, 2006, pp.148-151）。

3.3.4 質問形式による提案

提案は、「～してはどうですか」のように、質問形式で行う。これはコーチングの技法である（大石, 2006, p.30）。提案を質問形式にすることにより、相

手は断るという選択権が与えられ、自主性が尊重されていると感じることができる。具体的には、次のような言い回しを用いた。

「～しては（どうですか）？」

「～したらいいんじゃない？」（会話で）

「～したらどうかな？」

「～したら面白いのでは？」

「～できるかな？」

例)「この段落のどこかで because は使えるかな？」

3.3.5 ペーシング (pacing) により、楽しい気分を作る

ペーシングとは、話の速さ、声の調子、表情などを相手に合わせることである。これにより、相手は親密感を持ち、安心して話すことができる。これは、コーチングの技法である（奥田・本山, 2003, p.41; 神谷, 2006, p.78）。

筆者は、ペーシングを行いながら、場の雰囲気を楽しいものに盛り上げた。すなわち、相手のペースに合わせながらも、より楽しい気分を作るようにした。その方法は次の2つである。

- ① 相づちにより、興味・楽しさを表現する。例えば、「面白いなあ」、「楽しいなあ」、「それは驚いたなあ」、「なるほどねえ」、「へえ」などの相づちで興味を表す。その際、声を大きく高めに、上がり調子にして、感情豊かに言う（神谷, 2006, p.116）。
- ② 面白い点を見つけ、積極的に笑う。これにより、「話を楽しんでいる」という気持ちを伝える。
- ③ 積極的に褒める。

3.3.6 ポジティブなストローク (positive stroke) を頻繁に与える

ストロークとは、存在認知の一単位である。すなわち、あいさつのように、相手の存在を認める働きかけの1つ1つである。ポジティブなストロークとは、相手が良い気分になるものであり、ネガティブなストロークとは、相手が嫌な気分になるものである。交流分析によれば、ポジティブなストロークは自己肯定感を高める（Stewart & Joines, 1987/1991, p.106）。筆者は、ポジティブなストロークを頻繁に与えることで、生徒の自己価値感を高め、書こうとする意欲を引き出そうとした。具体的には、次のよ

うな方法をとった。

- ① 教室を回って歩き、声をかけたり、添削したりする。このようにすると、「先生、（作文が）できた！」などと言って、生徒が頻繁に添削を求めるようになる。
ただし、「作文に集中できないので、やめてほしい」と言う生徒もいる。私は、作文の妨げにならないように、小さな声で声をかけるようにした。
- ② 相談するように、言ったり書いたりする。
例)「いつでも相談してください」
「遠慮なく質問してください」
- ③ 生徒がウェブページを見ているとき、それについて会話する。
- ④ 生徒の文房具について会話する。
- ⑤ 欠席した生徒に「大丈夫？」と声をかける。

3.3.7 褒める

マズローの欲求階層説では、他人から認められたという欲求を「承認の欲求」と呼び、何かを成し遂げたいという欲求を「自己実現の欲求」と呼ぶ。彼によれば、承認の欲求が満たされることで初めて、「自己実現の欲求」が生じる（日本教育カウンセラー協会, 2004b, p. 174）。筆者は、褒めることで「承認の欲求」を満たし、「自己実現の欲求」が育つ基礎を作ろうとした。

褒める言い回しとしては、次の2種類がある。

- ・単に「良い」旨を述べる
「～しているのが良い/すばらしい/とても良い」
「～するとは大したものだ」
例)「関係代名詞を使っているのが、いいねえ！」
 - ・効果を指摘する
例)「関係代名詞を使って詳しい情報を付け加えています。そのため、よくわかります」
褒める観点は、3.2.1と3.2.2で示した。それ以外には次の点を褒めた。
- ① 進歩・能力・努力
例)「トピックセンテンスが使えています。上達したね」
「よくがんばっていますね。もう少しで完成です」
 - ② 作文の内容
例)「アルバイトから大切なことを学んでいますね」
 - ③ 作文に生徒が添えたイラスト

3.3.8 行動計画を作る

コーチングでは、行動計画 (action plan) の作成を勧め、目標達成を助ける (神谷, 2006, pp.30)。相手は自分で行動計画を立てることにより目標と将来展望を持ち、意欲を高めると考えられる (大石, 2006, p.152)。

そこで、discussion の単元で、行動計画を書くように促した。行動計画の様式には、次の項目を盛り込んだ。

- ① 単元の目標
- ② 作業スケジュール
- ③ 必要な道具

これらについて、各生徒が自分で記入する。

今回は実践しなかったが、教師と生徒が話し合っ
て行動計画を作ることでもできる。これにより、より適切な行動計画ができる。また、各自が書いた行動計画を仲間同士見せ合うこともできる。これにより、仲間の行動計画から学べる。

3.4 誤りを直す際には、ヒントで気付かせる

誤りの訂正では、ヒントを与えて自分で気付かせ、指示的に直すことはできるだけ避けた。その理由は2つである。

- ① 誤りを直接直すだけでは、生徒の理解は深まらない。
- ② 指示的に訂正すれば自己価値感が低下し、やる気をそぐおそれがある。
具体的には、次の技法を用いた。

3.4.1 文型に従っていない場合は、質問で気付かせる

英語の文型に従っていない場合は、質問によって文型に合った語順に導く。例えば、ある生徒は次のように和文英訳した。

米を食べるとキレイになれる

beautiful after rice eat

筆者は、rice eat の部分を指さしながら、次のように質問した。

教師「英語では、SV の語順になります (と言って rice の前を指さす)。S は主語、『～が』という意味を持つ言葉だね。誰がお米を食べますか」

生徒「私」

教師「いいよ！ 英語にすると」

生徒「I」

教師「OK！ 書いてみよう」

生徒「I を rice の前に書く」

教師「Good！ それで、SV の語順だから、次は V が来るね。V、動詞はどれですか」

生徒「eat」

このように、質問によって、SVO の語順に並べさせ、最後に、「SVO の語順で、S は O を V する」の意味であることを確認する。

ここで、大切なのは、生徒の言葉を承認することである。具体的には、「いいよ」、「OK」、「That's right」、「すばらしい」、「Good」などの言葉で、生徒を肯定する。その理由は、次の2つである。

- ① 誤りの訂正では、生徒の自己価値感が低下する可能性が高い。一般に、指導者と被指導者の間には、上下関係が生まれる。誤りを訂正する場合は、この上下関係は特に顕著になる。その結果、被指導者の側では自己価値感が一層低下する。それは、意欲の減退につながる。そのため、生徒の言葉1つ1つを肯定し、自己価値感を高める。
- ② 自由英作文では、創造性を発揮させる必要がある。自由英作文では、創造性を刺激するために、自己肯定感を高める必要がある。だから、生徒の言葉を1つ1つ承認すべきである。

3.4.2 文型や構文の誤りは、例文で気付かせる

文型が比較的身につけている生徒の場合は、正しい文型に、例文によって気付かせる。

生徒「冬は、クリスマスと正月を祝います。In winter Christmas and New Year」

教師「celebrate を使うといいよ。celebrate で『祝う』という意味」

生徒「In winter Christmas and New Year celebrate」

教師「celebrate は他動詞だから、SVO 構文で使うよ。例えば、I celebrate his birthday.」

生徒「In winter we celebrate Christmas and New Year.」

関係節など、さまざまな構文が使えないときも、例文で構文を思い出させる。

3.4.3 局所的誤りは、文法用語で気付かせる

局所的誤り (local error) とは、文の意味理解に、ほとんど影響を与えない誤りである。例としては、主語と動詞の一致がある。それに対し、全体的誤り (global error) とは、文の理解を誤ったり不可能にしたりする誤りである。例としては、語順の誤りがある (小室, 2001, p.57)。

局所的誤りは、文法用語によって気付かせる。これには2つの方法がある。

1つ目は、文法用語や日本語訳をヒントとして与えることである。

生徒 (He become aware of important time と書く)

教師「時制は? 『気づいた』だから?」

生徒「became」

文法用語をヒントとするときは、なるべく上位の概念を与える。例えば、「過去形か現在形か?」よりも、「時制は?」とする方がよい。その方が、生徒は複雑な思考を行い、理解が深まる。

2つ目は、二者択一の質問により気付かせることである。

生徒 (「英語研究部では趣味について会話する」という意味で we talk about a hobby と書く)

教師「普通、いろいろな趣味について話すよね。音楽とか映画とか読書とか」

生徒 (黙っている)

教師「単数か複数か?」

生徒「ああ!」 (hobbies と書く)

ただし、局所的誤りの訂正は控えめにした。なぜなら、文法的訂正を過度に行くと、意欲を失わせるからである (小室, 2001, p.116)。

4 仮説の検証

生徒の作文力の伸長を確かめるために、テストを行った。対象は、LL 演習のクラス21人である。事前調査は、平成18年10月に、exposition について10分間説明した直後に行った。課題は次のテーマで作文を書くことである。

Should children watch TV for a long time?

事後調査は、平成19年2月に、exposition と discussion の単元を終えた後に行った。課題は次のテーマで作文を書くことである。

Should young people attend school?

作文する時間は、10分間とした。

評価の観点は、ジャンルの構成と言語特徴をどの程度使っているか、ということである。具体的には、本論文「2 事前調査と仮説の設定」の構成と言語特徴の観点から、次のように採点した。

- ① 構成については、「立論—結論」または「立論—逆の立場からの立論—結論」の構成を使っていれば、1点を与えた。立論に elaboration があれば、さらに1点を与えた。
- ② 言語特徴を使うたびに1点を与えた。ただし、同一表現を2回使っていても、1点しか与えなかった。例えば、because を2回使っていても、1点しか与えなかった。これは、表現の多様性を評価するためである。

採点の結果、クラスの平均点は、表1のとおりであった。

■表1：作文の平均点

10月	2月
2.7	5.7

表1からわかるように、生徒はジャンルの構成と言語特徴をより多く使うようになった。そこで、テクストを作る力が向上したと判断した。

なお、学習意欲を調べるためにアンケートを行った。これは平成19年2月、LL 演習の最後の授業で実施した。質問と結果は表2のとおりである。

■表2：アンケート「コンピュータ LL 演習に参加して楽しいと思えましたか」 単位：人

全くそう思う	そう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	全くそう思わない	計
1	10	5	4	0	20

表2から、クラスの半数以上が楽しいと感じていることがわかった。その理由として、生徒は次のように書いた。

「友達と仲良くできたので良かった」

「しぼられずにできたので楽しかった」

「自分が興味あることを調べて、それを英語にす

るという作業が楽しかった」

一方、楽しくないと感じている生徒もいる。その理由は、3人の生徒によれば、「英文を作るのが苦手である」ということである。

5 研究の成果と今後の課題

本研究の成果としては、日本の高校でGAを生かす指導法を作ることができた。これは、「3実践の方法」で記述した。

今後の課題は、次の点である。

第1に、全員が意欲的に取り組めるようにする。「4 仮説の検証」で述べたように、授業を楽しくないと感じる生徒が4人いた。このような生徒が楽しく活動できるように、対策を打つ必要がある。その対策としては、次の2点が考えられる。

① 講座の初期にアンケートを実施し、「楽しくない」と感じる生徒とその原因を特定する。

② その生徒を重点的に個人指導する。

第2に、GAにリーディング指導を取り入れる。GAで、Modelling textの段階には、リーディング活動が含まれる。ここで、ジャンルと選択体系機能文法を使ってリーディング指導ができそうである。具体的には、次のような方法が考えられる。

① Modelling textで、モデル・テキストのジャンルと結束性(cohesion)を確認し、読解を深める。結束性とは、テキストの部分間に成り立つ、文法構造によらない意味関係のことであり、具体的には、照応、省略、接続、語彙的結束性の4種類がある(Halliday, 1994/2001, p.484)。Modelling textでは、ジャンルだけでなく、結束性についても確認し、テキスト理解を深める。

② これを踏まえて、communicativeな読解活動を行う。例えば、Q&Aで必要な情報を見つけさせ、テキストの概要を言わせる。

③ Joint negotiationでは、Modelling textで習った

テキスト・レベルの言語知識を、ライティングに応用する。

④ その際、読んだテキストの内容をcriticalに評価させ、自分の意見を書かせる。これにより、criticalかつcreativeに考える力を育てる。なぜなら、この力は、社会に出た後、innovationを続け、グローバルな競争で勝ち残るのに必要と考えられるからである。

第3に、GAに基づくライティングの教科書を作る。教科書で、ジャンルの知識を教えれば、生徒は、読解においては、テキストの内容を速く正しく捕らえるようになるだろう。そして、作文においては、豊かで創造的なテキストを作るようになるだろう。さらに、読解と作文を結び付ければ、一方で得た知識を他方で活用できる。そこで、次のような教科書を提案する。

① モデル・テキストを示し、各ジャンルの知識を与える。これにより、読解指導を行う。

② ジャンルの知識を使って、テキストを作らせる。

③ 単元の目標は、ジャンルの知識を使ったテキストの創造とし、文レベルの作文練習は、その手段として配列する。

最後に、アンケートで、ある生徒は次のように書いた。

「3年間の授業の中で一番楽しかった。1年間ありがとうございました」

今後は、「3年間の授業で一番楽しかった」と、クラス全員に言わせたい。

ご批判、ご意見は、goethe82000@yahoo.co.jpにお寄せいただければ幸いです。

謝 辞

研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会、特にご助言くださった羽鳥博愛先生、選考委員の先生方、ご支援くださった清水雪司様、旺文社の皆様、同僚の先生方と生徒諸君に、心から御礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Beaty, S. (1986). Instruction in expository genre: One approach to teaching college-level English composition in Japan. 『北海道教育大学紀要』, 第一部, C, 教育学編, Vol.37, No.1, pp. 99-107.
- * Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks, S., & Yallop, C. (2000). *Using functional grammar*. Sydney: Macquarie University.
- * Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). Introduction. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *The powers of literacy* (pp.1-21). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- * Cope, B., Kalantzis, M., Kress, G., & Martin, J.; compiled by Murphy, L. (1993). Bibliographical essay. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *The powers of literacy* (pp.231-247). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- * 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会. (2005). 『言語学習と学習ストラテジー』. 東京: リーベル出版.
- * Feez, S. & Joyce, H. (1998). *Text based syllabus design*. Sydney: Macquarie University.
- * Halliday, M.A.K. (2001). 『機能文法概説』. [An introduction to functional grammar]. 東京: くろしお出版. (Original work published 1994)
- * 平田和人. (2003). 『中学校英語科 絶対評価の方法と実際』. 東京: 明治図書.
- * 本間正人・松瀬理保. (2006). 『コーチング入門』. 東京: 日本経済新聞社.
- * 神谷和宏. (2006). 『先生のためのコーチングハンドブック』. 東京: 明治図書.
- * 金谷憲 (編著). (2003). 『英語教育評価論』. 東京: 河源社.
- * Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar*. Sydney: University of New South Wales Press.
- * 国立教育政策研究所. (2004a). 「評価規準の作成, 評価方法の工夫改善のための参考資料(高等学校)」。Retrieved March 25, 2007, from http://www.nier.go.jp/kaihatsu/kou-sankousiryu/html/index_h.htm
- * 国立教育政策研究所. (2004b). 「ポートフォリオ評価を活用した指導の改善, 自己学習力の向上, 及び外部への説明責任に向けた評価の工夫」。Retrieved March 25, 2007, from <http://www.nier.go.jp/homepage/kyoutsuu/frame04.html>
- * 小室俊明 (編著). (2001). 『英語ライティング論』. 東京: 河源社.
- * Macken, M., Martin, M., Kress, G., Kalantzis, M., Rothery, J. & Cope, B. (1990). *A genre-based approach to teaching writing in years 3-6, book 2 factual writing*. Annandale: Common Ground.
- * Matsuo, C. (2001). Description of a successful classroom innovation: Improvement in writing through learning to write with a genre-based process approach. 『福岡大学人文論叢』, Vol.32, No.4, pp.2473-2514.
- * 文部科学省 (n.d.). PISA (OECD 生徒の学習到達度調査). Retrieved March 25, 2007, from http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/04/2010/htm
- * 文部省. (1999). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』. 東京: 開隆堂.
- * 日本教育カウンセラー協会. (2004a). 『初級編 教育カウンセラー標準テキスト』. 東京: 図書文化.
- * 日本教育カウンセラー協会. (2004b). 『上級編 教育カウンセラー標準テキスト』. 東京: 図書文化.
- * 野田俊作. (2006). 『続アドラー心理学トーキングセミナー』. 大阪: アニマ2001.
- * 奥田弘美・本山雅英. (2003). 『メディカル・サポート・コーチング入門』. 東京: 日本医療情報センター.
- * 大石良子. (2006). 『親と教師のためのやさしいコーチング』. 東京: 草思社.
- * 佐野正之 (編著). (2005). 『はじめてのアクション・リサーチ』. 東京: 大修館書店.
- * Stewart, I. & Joines, V. (1991). 『最新・交流分析入門』. [TA today] 東京: 実務教育出版. (Original work published 1987)
- * 徳江武. (2006). 「形成的評価に教育カウンセリングを活かすことで学習意欲を高める指導法」。『東北英語教育学会研究紀要』, 2005年度第26, pp.101-115.
- * 吉田研作・柳瀬和明. (2003). 『日本語を活かした英語授業のすすめ』. 東京: 大修館書店.