

新しい「英語」カリキュラムの展開

ーライティング分野における誤文指導ー

宮田 学

1. 人文社会学部（人間科学科）の英語カリキュラム

1996年4月に名古屋市立の三大学が統合され、2つの新しい学部が設立された。宮田はその1つである人文社会学部の人間科学科（学年定員50名）に所属し、教養教育科目の「外国語（英語）」を担当している。「英語」のカリキュラムでは8科目（半期）を必修とし、「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ」「英語リフレッシュⅠ・Ⅱ」の4単位を1年次で、「総合英語Ⅰ～Ⅳ」の4単位を2年次で履修することになっている。[表1]

[表1] 英語カリキュラム

	1 年 次		2 年 次
前	コミュニケーション英語Ⅰ（スピーキング）	前	総合英語Ⅰ（リスニング）
期	英語リフレッシュⅠ（ライティング）	期	総合英語Ⅱ（リーディング）
後	コミュニケーション英語Ⅱ（スピーキング）	後	総合英語Ⅲ（ライティング）
期	英語リフレッシュⅡ（リーディング）	期	総合英語Ⅳ（時事英語）

「コミュニケーション英語」はクラスを3つに分け、外国人教師が担当し、「英語リフレッシュ」はクラスを2つに分け、宮田と非常勤の日本人教師が担当している。「総合英語」は学科全員を対象に、宮田と非常勤の日本人教師が担当している。

本論文は、このようにして設定されたカリキュラムのうち、宮田が担当する「英語リフレッシュⅠ」での授業展開を報告しながら、大学におけるライティング分野の指導の在り方について、誤文指導（＝誤りの発生を低く抑えるための指導）の観点から考察するものである。

2. 実践の背景

(1) 英語教育、英語学習の問題点

日本の英語教育の質にかかわる多くの問題は、結局のところ「日本語⇄英語」の置き換えを軸とした指導法・学習法に由来する。英作文が長い間「和文英訳」であった歴史は、この事実をみごとに象徴している。日本人である以上、日本語を意識せざるを得ないという事情を認めたとしても、英語学習の場では日本語と英語を一言一句置き換えるような方法から脱却すべきである。

本来ならば、中学から高校へ、1年生から3年生へと学年が上がるにつれて英語で理解し、表現できる量が増えるはずである。ところが、現実には、かえって中学生よりも高校生のほうが日

本語に頼る傾向が強い。「英文和訳」に偏りがちな英文読解の授業、受験を強く意識した「英文法」の学習、さらには、英語と日本語を一対一に対応させてやみくもに暗記する「語彙」の学習など、日本語を介入させることによって、本来の英語学習が阻害されているのではなかろうか。多くの学生たちは、このような態度や傾向から抜け出せずに、高校時代の学習習慣をそのまま大学にも持ち込もうとする。

宮田は「大学における英語の授業改造」(1994、95、96)において、中学校・高校での平均的英語学習に由来する悪循環を断ち切るための、新しいタイプの授業をいくつか報告し、大学レベルにおける望ましい英語学習の在り方を提言した。その際のキーワードは、<過程の重視><英語レベルでの理解・表現><学習者中心>の3つであった。ライティング分野の指導にあたって、これら3つを基本原則とすべきであると考えている。

(2) ライティング分野の学習

「和文英訳」という英作文の作業は、目標とする文法・文型事項や語法を定着させるための1つの方法ではある。日本語はすでに与えられており、学習者はそれを忠実に英語に置き換えることを要求される。自ら「作文」という、本来の英作文活動とは似て非なるものである。したがって、せいぜい、「英文法」の学習における応用・発展段階に位置づけられる性質のものである。

書く分野での学習活動は、入門期のペンマンシップや初歩の書写から始まって、制限作文、条件作文、要約などのさまざまな活動・段階を経て、最終的にはエッセイ・ライティングに代表される「自由英作文」に到達すべきものである。海外のESL(=第二言語としての英語)では、パラグラフ単位の作文を重視するパラグラフ・ライティングの指導法や、書く過程を重視したプロセス・ライティングの指導法など、まとまりのある英文を書くための教授法の研究が進められており、母語から英語へ訳す作業は、書く活動からはずされる傾向が強い。「ライティング」という呼び方は、書く活動の能動的、創造的側面に着目したものである。[沖原他(1985)、青木他(1997)など参照]

日本の英語教育においてもこの考え方にに基づき、1989(平成元)年告示の高等学校学習指導要領において、英語の科目名として「ライティング」が初めて登場した。この新しい科目の目標・内容は次のように規定されている。

[目標] 自分の考えなどを的確に書く能力を一層伸ばすとともに、英語で表現しようとする積極的な態度を育てる。

[内容] 書くことの言語活動を行わせるため、次の事項について指導する。

- ア 聞いたり、読んだりした内容について、その概要や要点を書くこと。
- イ 聞いたり、読んだりした内容について、自分の考えなどを整理して書くこと。
- ウ 書こうとする内容を整理して、大事なことを落とさないように書くこと。

「日本語を英語に直す」というような文言はどこにも見当たらない。[内容の取扱い]においても、「書く過程を重視し、文章の構成や展開などに留意して指導する」とか「平易な表現を使って、ある程度まとまった量の文章が書けるように指導する」などの留意点が見られる。

この指導要領は94年度より学年進行で実施に移されたので、96年度以降に高校を卒業した学生たちは、「ライティング」の教科書で授業を受けてきたはずである。しかしながら、95年度用の教科書検定で3種類の「ライティング」教科書が不合格になったという事実が暗示しているように、教科書執筆者の間ですら、新しい「ライティング」の概念や具体的展開の青写真が必ずしも明確になっていなかった。[小泉(1994)、高橋(1994)参照]

高校の現場においても、大学入試に必要な生徒の数は限られているとして、「自由英作文」が授業に取り入れられないという現状がある[池上(1997)参照]。渡辺(1993)によれば、大学入学までの英作文の経験を59名の新生徒にたずねたところ、「和文英訳」が45名(76.3%)、「重要文の暗記・練習」が37名(62.7%)、ついで「自由英作文」の24名(40.7%)であったという。しかも、24名中21名は「自由英作文」の経験回数がごくわずかであり、「自由英作文」の実質的経験者は3名(5.1%)ということになる。

また、資料としてはやや古いが、大学における実態を調査したJACET(=大学英語教育学会)の報告[小池他(1983)]では、英作文の授業内容について回答した大学教員786名のうち、その31.7%が「文型や表現の練習」、31.2%が「和文英訳」と答えており、「自由作文」はわずか17.6%という結果となっている。それから15年近くの時が流れているが、残念ながら大きな変化があったとは考えにくい。

(3) 改善の方向

ライティング分野の最終目標となる自由英作文が敬遠される大きな理由の1つに「添削」という問題がある。生徒・学生に英文を書かせた場合、多くの教師はそれを「添削しなくてはいけない」と考える。平均的な英語教師にとって、添削は時間もかかるし、骨の折れる仕事である。それを避けるために、英作文そのものを回避してしまうのである[宮田(1989)参照]。この悪循環を何とかして断ち切る必要がある。

添削される側は、どうであろうか。Hatori, *et al.* (1991)は、高校生の書いた英作文を、誤りをすべて添削する、誤りを指摘するだけにとどめる、読んだという印のスタンプを押す、という3つの異なる方法でチェックして返却する実験を試みた。その結果、3つのフィードバックが高校生の英作文に与える影響の差異はなかったと報告されている。Kanatani, *et al.* (1993)でも、同様の実験を中学生と高校生に対して行っている。この場合、フィードバックの違いに対する差が多少観察されたものの、それほど重要なものではなかったという。報告は、フィードバックの効果と、学年または学力レベルとの間に相関があるのではないかと結論づけている。

赤ペンで誤りを直された作品を返してもらうのは、訂正箇所が多ければ多いほど「書く意欲」

の喪失につながるかもしれない。生徒・学生たちは、書いた内容を先生がどのように読み取り、どんな感想を抱いてくれたのかをもっと知りたいのではないだろうか。宮田（1991）で指摘したように、自由英作文の取り組みを長続きさせるためには、「気軽な気持ち」で書かせ、「柔軟な姿勢で、気軽に評価」することが肝要である。そのことによって、文字通り「自由に英文を作る」場をたくさん用意する道が開かれるのである。

3. 「英語リフレッシュⅠ」の授業設計

「英語リフレッシュ」は、英語学習の現状と問題点を踏まえ、日本語の不必要な介入を避けて、英文レベルでの表現力（リフレッシュⅠ）と理解力（リフレッシュⅡ）を増すことを通して、既習外国語である英語をブラッシュ・アップする目的で設けられた科目である。

そこで、「英語リフレッシュⅠ」の授業設計にあたり、学生たちのライティング分野での英語力アップを計ろうと、英語で自由に自己表現できるようになることを第一の目標にすえた。そのため選んだ手段が“Journal Writing”（以下、JWと表記する）であった。中・高6年間の英語学習を経て、学生たちはかなりの量の英語を身につけているはずなので、それを積極的に使うための場を、JWの取り組みを通じて与えられると考えたのである。JWの具体的な内容を、第2回目の授業で学生たちに示したプリントで見えていただきたい[資料1]。これは、Lewitt & Houser（1994）や大井他（1996）を参考にして、宮田なりにアレンジしてまとめたものである。JW専用のノートを各自用意させ、「1日1ページ、1週間で5ページ、夏休みまでに50ページ」をノルマとして設定し、ひたすら英文を書くことに専念させたのである。

1回の授業は、英語の歌（出欠チェックを兼ねる）、ライティングの基本についての講義、JW演習の3部で構成した。「英語の歌」は授業への導入部分である。96年度は“Pop Song Listening”（成美堂）、97年度は“Screen Music”（蒼洋出版）を使用した。使用テキストによって若干の違いはあるが、歌を聞きながら空所を埋める書き取りの作業、歌詞を音読する発音の練習、そして実際にテープと一緒に歌う活動などを行った。

「ライティングの基本についての講義」は、パラグラフの構造、統一性と結束性、英文エッセイの構成法などについて、プリントを用意して講義した。まとまりのある英文を書くための指針を与えるとともに、「英語リフレッシュⅠ」の最終課題として課す英文エッセイを書くための準備となるように工夫した。これらのプリントについては、Averbach & Snyder（1983）、Brillinger, *et al.*（1995）、橋内（1995）などを参考にした。また、パラグラフの具体例を示す目的で、McLean（1988）から、My College, Weekends, Hobbiesなど、身近なテーマで書かれた英文を選んで、“Model Paragraphs”として学習させた。

「JW演習」では、授業の後半30分ほどを確保し、ノートを一人ずつ点検して1週間の取り組みをチェックするとともに、その続きを書く時間を与えた。この時間には、BGMとしてバロック音楽のテープを流した。サジェストペディア教授法（Suggestopedia）では、右脳を活性化してバランスのとれた全脳活動を促すとして、クラシック音楽を聞かせながら学習を進める。これに

做ったものである。

以上のような「ライティング」の授業を、従来の「和文英訳」を中心に展開する授業方式と比較すると、次のような特徴としてまとめられよう。

従来のやり方	→	新しい方式
・予習が前提となる		・授業中に取り組む／課題がある
・文単位の学習が行われる		・パラグラフ単位の学習が行われる
・与えられた日本語を英文に直す		・自由な内容で毎日英作文する
・英作文の内容は自分と直接の関係はない		・自分自身のことを英作文の対象とする
・黒板に書かれた英文が添削される		・原則として添削されない
・正確さを第一とする		・たくさん書くことを重視する

初年度の96年夏休み前にノートを集めて、ジャーナルをじっくりと読んでみた。それぞれの学生が自分自身や家族・友だちのことを自由に書いているので、読みごたえがあった反面、同じような誤りが何度も繰り返されていることがとても気になった。fluencyを目標に掲げて、ただひたすら書き続けるように励ますことを至上命令としたために、誤りに気づいても「がまん、がまん」と耐えたことが、そのような結果につながったと思われた。6節で報告するアンケートの結果からも、学生たち自身が書きっぱなしになったことを反省し、教師側からの働きかけを期待していることがわかった。そこで、97年度はfluencyに加えてaccuracyも求めることに軌道修正し、JWの活動に〈治療的指導〉を組み込むことにした。

4. ライティングと誤文指導

小野・宮田（1989）にて、〈誤文指導〉という概念を初めて提示した。外国語を学習する過程で、学習者は様々な誤りを犯す。この誤りを分析の対象とした、誤答分析や中間言語（= interlanguage）などの研究成果があるものの、誤りをどのように指導すべきかという具体的な方法の提言にまではなかなか至らないという実情があった。そこで、誤りを少なくするための実際的な指導方法や手順を考える必要があることを説き、それを〈誤文指導〉と呼んだのである。同書において、〈誤文分析〉から〈誤文指導〉にいたる道筋を明らかにしたつもりである。

宮田は、この〈誤文指導〉を、導入時の指導、定着のための指導、使わせる指導、まとめの指導、系統的指導、治療的指導、診断的指導の7つに分けて考えることを提案している [小野他（1992：pp.109～111）参照]。自由に英作文させるJWの活動はこの中の〈使わせる指導〉の1つ、書いた英文に見られる誤りの指導は〈治療的指導〉の1つに位置づけられる。

〈使わせる指導〉は、いわゆる「言語使用」にあたる。すでに学習した知識・技能を実際の場面で使いこなせるように、応用・発展をねらった活動を工夫して指導するものである。日本の英語教育の現状は、残念ながらいろいろな事情で言語使用の絶対量が不足となりがちである。もっ

と言語使用の機会を多くしないと、本物の運用能力を養えない。言語使用の量が増えれば、誤りが出現する可能性も高まるであろう。だからと言って、学習者も教師も、誤りを恐れてはならない。誤りを犯すことを通じて誤りを減らすことができるという逆説的な事実を知るべきである。実際に使ってみなければ、何もはじまらないのである。JWは、書く分野における言語使用の量を最大限にまで近づけようと努力する言語活動である。

一方、JWのようなfluencyをねらった活動においては、絶対的な基準で画一的に誤りに対処するのではなく、相対的な基準で柔軟に臨みたい。まとまりのある文章を読む場合には、意味の理解が文法的な正確さに優先する。そして、誤りの占める全体の中での比重、書いた本人の中での比重が考慮されなくてはならない。〈治療的指導〉において大切なことは、学習者自身の手で誤りを見つけ、誤りをなくせるように方向づけてやることである。前述のように、教師による一方的な訂正作業（＝添削）によって英文を改良しても、学習者にそのような力がつくという保障はない。書かれたメッセージをひとりの読み手として受け止めながら、書こうとする意欲を育て、細かいことにはこだわらずに、指導にあたりたい〔宮田（1993）参照〕。そうすることによって、fluencyを求めながらも、その一方でaccuracyを増すことが可能となるのである。

宮田はJACET中部支部の「誤文研究会」に属し、誤文指導の在り方を共同で研究している。96年度には、高校三年生が「ライティング」の授業で書いた一連の英作文を分析し、個人レベルの〈治療的指導〉を実験的に行ってみた。次節の（2）で詳述する〈治療的指導〉は、その際に宮田が発案し、研究会のメンバーから支持を得て実施した手法に基づいている。

5. 授業の実際

(1) 授業の概要

97年度の授業は、〔表2〕のように展開した。初年度の授業は、3節で述べたように、英語の歌、ライティングに関する講義、JW演習の3部で構成したが、97年度では、個人およびクラス全体を対象にした〈治療的指導〉を組み入れたところに特徴がある。

なお、この表にあるように、第1回目の授業（4月）と最後の授業（9月）において、“Free Writing”に取り組ませてみた。“What I Did Yesterday”という同一のテーマを与え、制限時間10分でどんどん書き続けるように指示した〔大井他（1996：p.1）参照〕。学生たちが書き上げた英文の総語数をカウントして、JWに取り組む前と後でのfluencyの伸びを調べてみたが、期待したほどの変化は見られなかった。ちなみに、前後2回の“Free Writing”に取り組むことができた学生20名のうち、語数が増えた者13名、減った者7名、平均で、82.0語から94.0語へと12.0語の増加という結果であった。

[表 2] 97年度の授業内容

回	授 業 内 容
1	(1)
2	英語の歌 #1-1 / JWの取り組み方 [プリント#1] / JW演習①
3	
4	英語の歌 #2-1 / パラグラフについて [プリント#3] / JW演習③/個人指導-2
5	英語の歌 #2-2 / Model Paragraphs-1 / JW演習④/個人指導-3
6	英語の歌 #3-1 / Model Paragraphs-2 / JW演習⑤/個人指導-4
7	英語の歌 #3-2 / Model Paragraphs-3 / JW演習⑥/個人指導-5 / 全体指導(a)
8	英語の歌 #4-1 / Model Paragraphs-4 / JW演習⑦/個人指導-6 / 全体指導(b)
9	英語の歌 #4-2 / Model Paragraphs-5 / JW演習⑧/全体指導(c)
10	英語の歌 #5-1 / Model Paragraphs-6 / JW演習⑨/全体指導(d)
11	英語の歌 #5-2 / 英文エッセイについて [プリント#4] / JW演習⑩
12	英語の歌 #6-1 / 英文エッセイについて [プリント#5] / ノート提出 / 英文エッセイの課題について
	- 夏 休 み -
13	英語の歌 #6-2 / "Free Writing" -(2)/ ノート返却/ 個人指導-7 (= 2通目の手紙) / JWの取り組みに関する調査/ 授業アンケート実施/ 英文エッセイ提出

(2) 個人レベルの治療的指導

第3回目の授業（5月上旬）より、毎回5名（最終回は6名）を対象にして、次のような手順で実施した。

- ① 授業中にJW専用ノートを集め、最新の5～6ページをコピーして返却する。
- ② 授業後、コピーの英文を読み、誤りをチェックする。
- ③ 誤文を順次ワープロ入力する。
- ④ 入力された誤文を誤りの種類によって分類し、誤りの全体的傾向を読み取る。
- ⑤ 「この時点で直したい」という誤りに絞り込んで、指導の対象とする項目を決める。
- ⑥ フィードバックのための手紙を書く。
- ⑦ 1週間後の授業にて、手紙を渡す。

ワープロ入力した誤文は、冠詞、前置詞、語彙の選択などの19項目に分類した。そのように分類したものをながめて指導すべき項目を決めたのであるが、その際には、4節で述べたように、「誤りの占める全体の中での比重」や「書いた本人の中での比重」を考慮した。また、書く意欲をそがないように、できれば1つの項目、なるべく2つくらいに絞り込むことを心がけた。具体的な指導項目については、[資料3の1]を見ていただきたい。

例えば、整理番号#1の学生のジャーナルでは、98行の英文中に合計50の誤り（綴りミスを除く）が見つかった。誤りの一位/二位を占める冠詞と単数・複数の誤りを含む英文は、以下のよ

うなものであった。

- 1 Yesterday, when I saw an part-time job magazine, I found out an article about Nagoya port aquarium.
- 2 I wanted to swim with ^ dolphin and show the wonderful jump.
- 3 ^ Lion is very manly.
- 4 ^ Koala is very cute.
- 5 I have been loving ^ zoo now.
- 6 He is ^ very interesting veterinarian.
- 7 I got on ^ JR ^ at Kasadera Station.
- 8 Gifu Univercity are ^ very nice place.
- 9 It was ^ very fine day yesterday.
- 10 It was ^ very nice day.
- 11 I think that the birthday was the big event every year when we were little.
- 12 I like sea animals, for example, dolphin, seal, penguin.
- 13 I want to live with many animal in the country.
- 14 I invited many friend to the party.
- 15 The number of the candle increases year by year.

これを見てわかるように、この学生の場合、冠詞を抜かず誤りが圧倒的に多い。それも数えられる名詞の単数形につけるはずの不定冠詞が抜けている。また、8番の英文で、単数の主語に対して不用意にareを用いているほか、12番～15番では、複数形ができていない。そこで、この学生には、単数名詞につける不定冠詞および複数形の使い方の的を絞って指導することにし、[資料2]のような手紙を書いて渡したのである。

同様に、#8、#10、#16、#26の学生に対しては冠詞について、#17、#18の学生には日本語的表現について指導した。それらが誤りの一位を占めていたからである。また、#24の学生は、誤りが27と少ないにもかかわらず、綴りのミスが19と目立った。そこで、文法的な誤りには目をつぶり、綴りミスに的を絞って指導した。

「誤りの占める全体の中での比重」とは、このように誤りの数が一番多いものに的を絞って指導する場合である。一方、誤りが数のうえでは少なくとも、「ぜひともこの時点で直してもらいたい」と思う場合がある。それが、「書いた本人の中での比重」を考慮した指導である。例えば、整理番号#3の学生は前置詞の誤りが一位を占めていたが、接続詞やコロン／セミコロンで文をつなぐべきところにカンマを用いたり、逆に、引用文の前に用いるべきカンマを落としたりする傾向が見られた。そこで、カンマの使い方の的を絞って指導することにした。また、#2の学生は、Some of them were ^ little bit rough.という具合に、a littleのaを抜かしてしまう誤りが4箇所

あったので、日本語的表現（誤り第二位；一位は小差で冠詞）に加えて指導したのである。

同様に、#4の学生については、次のように、述語動詞wantを打ち消すべき場合でも、不定詞を否定するパターンを好んで使っていたので、この一点に絞って指導した。

I want not to say about this anymore.

前述した#17の学生は、わずか2箇所ではあったが、afterを次のように使っていたのが気になったので、誤り第一位の日本語的表現に加えて指導した。

Then I watched TV. After I wrote a letter to my friend.

#23の学生は、誤りが前置詞、冠詞、単・複、基本三時制などに平均して見られたが、waitを用いた英文で次のようにforを抜かす傾向が3例あったので、これを指導項目に加えた。

When I arrived at the coffee shop, the owner waited ^ me.

このように、誤りの数（= a）が比較的少ないにもかかわらず、指導項目として取り上げたのは、いずれも「書いた本人の中での比重」を考慮したためである。

(3) 全体指導

6月上旬に26名全員の書いた英文が集まり、誤文分析も終了した。この資料から誤りの全体的傾向をまとめてみると、[表3]のようになった。[表2]にある(a)~(d)の全体指導は、このような傾向を念頭に置いて行ったものである。

(a)では、上位を占めた誤りの中から、冠詞（一位）、前置詞（三位）、単数・複数（六位）を取り上げた。ピーターセン（1988）の2~4章を参考にして、数えられる名詞と冠詞との関係をまとめた後で、学生たちのジャーナルによく出てきた「地下街」の英語表現と、それがどんな前置詞と結びつかをクラス全体で考えさせた。

(b)では、誤りの第七位「節（接続詞）」の中で、特に目立つbecauseの使い方について指導した。学生たちには、直前に述べた文の理由を示すつもりで、Becauseで始まる節のみで文を終わってしまう傾向が強く見られた。これは、中学時代に“Why ...?”の疑問文に対する答えとして、becauseを学習したことに起因するものと思われる。学生たちが実際にジャーナルに書いた

[表3] 誤りの全体的傾向

順位	誤りの項目	数	割合
1	冠 詞	3 1 5	23.0 %
2	日本語の影響	2 2 3	16.3
3	前置詞	1 7 0	12.4
4	基本三時制	1 6 7	12.2
5	語彙の選択	1 4 5	10.6
6	単数・複数	1 3 3	9.7
7	節（接続詞）	3 7	2.7
8	欠 落	3 2	2.3
9	進行形/完了形	3 1	2.3
10	受動態	2 1	1.5
10	不定詞/動名詞	2 1	1.5
	その他	7 2	5.3
総 計		1, 3 6 7	100.0 %

誤文を板書し、どこがおかしいのかを考えさせた。

また、(c)(d)では、日本語の影響（誤りの二位）、語彙の選択（五位）に関する誤りの中で、日本語の表現にひきずられて、英文の主語／述語の設定や構造にマイナスの影響を及ぼすものの代表として、以下のような誤文に焦点を合わせて指導した。

(c) 「～に行く」の表現： 誤文例 I went to a part-time job today.

(d) 「～があった」の表現、「～は ...です」の表現：

誤文例 Yesterday, there was a class meeting.

Today was the soft tennis club.

いずれの場合も、まず、学生たちの書いたジャーナルより集めておいた典型的な誤りを含む英文を板書して、学生たちに示した。「どこがおかしいか？」と問いかけて考えさせ、誤りの所在が明らかになったところで、正しい表現を提示した。

6. 学生たちの反応

9月の最終授業にてアンケートを実施したところ、[資料4]のような結果となった。「英語リフレッシュⅠ」で体験した新しい授業方式について、96年度92%、97年度100%の学生が「とてもよかった」または「よかった」と肯定的に受け止めている。「それはなぜですか？」と、そのように答えた理由をたずねてみた。それらを整理すると、

楽しい授業だった／文法や語法にこだわらずに自由に英作文できた／自分自身のことを書く
ので英語が身近なものになった／高校までの授業と違って新鮮だった／主体的に取り組めた
／予習しなくてよかったから／和文英訳でなかったから

などに集約できる。代表的な意見を紹介しておく [かっこの中は年度を示す]。

- ・正確さを第一目的としていないので、気難しくならずに書きたいことを書ける。それによって英語が身近に感じられるし、楽しく課題をこなすことができるから。[96]
- ・今まで英語といえば、やらされるというイメージがあったけれど、今回の授業は自主的にやることができ英語に親しみを感じるようになった。[96]
- ・授業中に音楽を聞きながら書くのは楽しかった。ジャーナル・ライティングは、とてもネタに困ってしまったけど、言いたいことを英語にする力がついた気がするし、やっぱりやってみて楽しかった気がします。[97]
- ・課題は大変だったが、予習はしなくてもいいし、英文についてもあまり細かく指摘されなかったから。[97]
- ・決められた文を英作することにはかなり抵抗があったが、日記形式で書いていく場合だと、簡単でも自分の思ったことを文にするのだから、力を抜いて取り組める。そっちの方がたいへん

だけど楽しい。[97]

- ・ジャーナル・ライティングは、自分のことについて書いているので、自分のこと、まわりのことを見つめなおすことができましたと思います。[97]

アンケート項目#2で、「英文を書くことに対する抵抗感」が「(全く/かなり/少し) なくなった」と回答した学生は、92~96%に達した。気軽な気持ちで英作文に取り組んだ結果だと言える。

96年度は<治療的指導>を行わなかったため、添削や文法面での指導を求める声が多く見られた。例えば、項目#1で「かわらない」と答えた学生(1名)は、次のように記している。

- ・自由に書けるので、英語を楽しむことができた。(中略) だけど、自分のまちがいを発見する機会が少なかったと思う。まちがいがまちがいのままおぼわってしまっていると思うし、正しい英文を忘れつつある。[96]

97年度の授業ではこうした声を反映したつもりであるが、それでも「改善点」をたずねると、以下のように、誤りの指摘/指導を望む声があった。

- ・質より量というより、やっぱり質も大切だ。[97]
- ・もうちょっと文法について触れてもよいのでは。「フリーな状態で書くように」と言われても、結構戸惑ってしまう。[97]
- ・英文法の誤りについてももっと指摘してほしかった。誤りの数を言われてもどこが違うのかわからない。[97]
- ・生徒の誤りなど、もう少し多く黒板などで紹介すると良かったと思います。[97]

個人レベルの<治療的指導>は、半期という授業期間の途中で各自一回ずつというのが、fluencyをねらう意味でも、また教師の仕事量という点からも妥当な線と思われるので、一番最後の意見のように、全体指導のほうを多くするという改善策が現実的である。JWの実践を重ねて行けば、担当する学生の実態を反映した誤文がたくさん集まるので、それを資料化して指導に生かすことができよう。

教師側からの働きかけを望む声はほかにも見られ、「ときどき書くテーマを示して欲しい」という意見が合計5名から出された。「自由に書く」という精神に反するものの、「書くネタに困る」という現実もあるようなので、Model Paragraphsを与えるだけでなく、書くためのヒントや材料を与えてやることも時には必要かもしれない。

さて、97年度にコメントを書いて渡した「手紙」について、学生たちはどう受け止めたのであろうか。アンケート項目#4に対して、92%の学生が「(とても) うれしかった」/「(とても) 参考になった」と答えている。その理由を、自由記述部分から紹介しておこう。

- ・自分の書いた内容を読んでくれて、感想を書いてくれた先生は初めてだから。
- ・基本的なつづりのミスが多いのに気づいたから。
- ・普通に使っていた表現を間違いだと気づかされて、以後気をつけるようになった。
- ・表現方法の例が示されていて、わかりやすかったから。
- ・文法的なことだけでなく内容も評価されると、やる気が起きて、いろんなことを書いてみようと思うようになる。

「いやだった」(2名)「あまり参考にならなかった」(1名)と回答した学生も次のように記しており、教師からのフィードバックを否定しているわけではない。

- ・手紙をもらうのがいやだったのは自分の間違いを指摘されるのがはずかしかったからです。でも自分で間違いを知るのはいいことだと思う。参考になりました。
- ・その時は納得しても、それを次に書く時には忘れてしまっていたから。コメントはうれしかったです。

7. <治療的指導>の効果

個人レベルでの指導の効果を測るため、ジャーナルの最終部分より、それぞれ最初に分析した時と同一の量(=同じ行数分)を抽出し、5節に示した(2)の②~④と同じ要領で誤文分析を行った。その結果を一覧できるように、[資料3の2]にまとめてみた。

<治療的指導>を行った時の誤り総数(=A)を、最終部分の誤り総数(=B)で割った数字(=改善指数)の大きい順に並べたものが[資料3]である。指導した26名のうち、誤り総数が減った者16名(改善指数:1.14~2.94)、変わらない者1名、増えた者9名(改善指数:0.75~0.99)というように、かなりの個人差がある。

効果が数字として必ずしも現れなかったことには、いくつかの理由が考えられる。そもそも、たとえ個人レベルでの指導を行ったとしても、それをどう受け止め、どう生かすかは学生次第であり、教師側からの働きかけにもおのずと限界があるということである。また、書くテーマの難易によって誤りの多い少ないが左右されることがあるし、そうした誤りの量よりも質的な側面を視野に入れなくてはならないかもしれない。さらには、設定されたノルマを消化するために、夏休みに入る直前になって大急ぎで書いた、という学生も少なからずいた。後述する「JWの取り組みに関する調査」によると、「夏休み前に50ページに達するのに苦勞した」という学生は、25名中14名(56%)にのぼった。

しかしながら、的を絞って指導した項目について、同様に計算した数字($a \div b$)を見てみると、延べ40項目のうち指導後に誤りが増えたり、変化しなかった項目がわずかに5つと、かなりの効果があったことがわかる。26名全員の総計を見ても、誤りの総数では1,367から1,135とわずかに

に減少したのみだが（改善指数=1.20）、指導項目では409から191へと半減しているのである（改善指数=2.14）。

このように、的を絞って指導したことの効果はあったと言えるのであるが、さらに詳しく検討してみると、指導項目によって効果に差が出ている。例えば、誤りの数は少ないが「書いた本人の中での比重」を考慮して指導した項目については、その効果がきわめて大きかったことがわかる。すなわち、整理番号#2の「a little」#3の「節（接続詞）」#4の「want to ～の否定」#8の「接続詞の欠落」#17の「afterの使い方」#23の「wait for～」に関しては、誤りの合計が19から1に減っている（改善指数=19.0）。また、カンマ（#3、#9）およびハイフン（#14）の使い方というメカニカルな誤りについても、合計20から1へと大幅に減少している（改善指数=20.0）。

これに反して、綴りミス（#14、#19、#24、#26）に関しては、改善指数が0.82～2.25となっており、その平均を計算すると、わずか1.47である。また、日本語的表現／語彙の選択に関しては、#2の学生を除いて改善指数が0.80～2.43と低く（平均1.49）、動詞にまつわる誤りも改善指数が0.64～4.00であり、平均が1.77となっている。

一方、クラス全体を対象にして指導した項目の中から、because節に関する指導の効果を調べてみた。Because節のみで文を構成している誤りは、指導前に「15名／延べ20」あったのに対して、指導後は「4名／延べ4」へと減少していた。

なお、誤りの増減を比較した結果については、ジャーナル全体を読んだ感想とともに、2通目の手紙に盛り込み、9月の最後の授業で各自に手渡した。

8. 結びにかえて

2年にわたる実践を経て、JWの活動を通してライティング分野での「言語使用」の場面を設定する一方で、大量に英文を書く過程で生じる誤りを＜治療的指導＞によって減らすという手法が定着した。この手法を採用することにより、「fluencyかaccuracyか」という問題への対処法も見出せたのではないかと判断している。

＜治療的指導＞による誤りの減少率に、個人差があることはすでに指摘した。この差が学習スタイルと関係しているかもしれないと考え、授業アンケートをとった最終授業において、「JWの取り組みに関する調査」を実施してみた。これは、相反する2つの仕方をAとBのペアで示しておき、自分のやり方がそのどちらにより近いかを選ぶという方法で、「最初から英語で書いたかどうか」「和英辞典をいつも用意したかどうか」「書いた英文をすべて読み直したかどうか」など、20項目について答えてもらったものである。この調査結果を基に、改善指数と20項目の学習スタイルとの間に相関があるかどうかを計算したところ、残念ながら相関係数は、 $-0.300 \sim 0.274$ の範囲にとどまり、相関は見られなかった。

学習スタイルをはじめとする、学習者の態度・習慣・構えといった問題は、2節で述べた基本三原則の観点からも重要な研究対象となるので、今後も、JWの実践を継続しながら、個人差に対応するための方策をさらに追求したい。

また、4節で言及したJACETの「誤文研究会」では、高校生が書いた英作文を資料にして、誤りを含む英文が英語を母語とする読み手にどの程度通じるかという問題を設定し、＜コミュニケーション（communicability）＞の尺度作りに向けた研究が始まった。この研究の成果によっては、「誤りのコミュニケーション比重」というような観点から、＜治療的指導＞にあたるための指針が得られるかもしれない。この共同研究にも力を注ぎ、新しい可能性を追求してみたいと考えている。

[参考文献]

- Averbach, B. & B. Snyder. 1983. *Paragraph Patterns*. Harcourt Brace & Company.
- Brillinger, P. et al. 1995. *Write Now: Process Writing for ESL*. Prentice Hall Regents Canada.
- Hatori, H. et al. 1991. *Effectiveness and Limitations of Instructional Intervention by the Teacher—Writing Tasks in EFL—*. The Ministry of Education.
- Kanatani, K. et al. 1993. *The Role of Teacher Feedback in EFL Writing Instruction*. The Ministry of Education.
- Lewitt, P.J. & P. L. Houser. 1994. *Movable Text*. Falcon Press/Meynard Publishing Ltd.
- McLean, P. 1988. *Writing Everyday English*. Macmillan LanguageHouse.
- 青木信之他 1997. 「英語教育学モノグラフ15：ライティング」『英語教育』大修館書店 第44巻第8号 pp.62～86
- 池上 博 1997. 「もし入試が韓国の修学能力試験だけになったら」『現代英語教育』研究社出版 第34巻第8号 pp.26～27
- 大井恭子他 1996. 『ライティング・パワー』研究社出版
- 沖原勝昭 編著 1985. 『英語のライティング』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
- 小野経男他 1992. 『誤文の実体—予測・形成・防止のメカニズム—』大学英語教育学会（JACET）中部支部
- 小池生夫他 1983. 『わが国の英語教育に関する実態と将来像の総合的研究（1）—教員の立場—』英語教育実態調査研究会
- 小泉 仁 1994. 「ライティング教科書の傾向」『英語教育』大修館書店 第43巻第10号 pp.23～25
- 高橋正夫 1994. 「ライティングの教科書をめぐって」『現代英語教育』研究社出版 第31巻第5号 pp.42～44
- 橋内 武 1995. 『パラグラフ・ライティング入門』研究社出版
- マーク・ピーターセン 1988. 『日本人の英語』岩波書店
- 宮田 学 1989. 「ライティング指導と生徒の誤文」『英語教育』大修館書店 第38巻第5号 pp.16～17
- _____ 1991. 「日本人の誤りやすい表現・語法」『英語教育』大修館書店 第40巻第11号 pp.20～22
- _____ 1993. 「ここまでなら許される生徒の文法的誤り：ライティング」『英語教育』大修館書店 第42巻第7号 pp.17～19
- _____ 1994. 「大学における英語の授業改造(1)—『講読』の新しい授業展開—」名古屋市立保育短期大学研究紀要 第33号
- _____ 1995. 「大学における英語の授業改造(2)—グループ活動を取り入れた『英文学』の授業—」名古屋市立保育短期大学研究紀要 第34号
- _____ 1996. 「大学における英語の授業改造(3)—新しいタイプの授業を目指して—」名古屋市立保育短期大学研究紀要 第35号

文部省 1989.『高等学校学習指導要領』 大蔵省印刷局

渡辺一保 1993.「英作文指導の現状分析－大学生の感想に基づいて」『中部地区英語教育学会紀要』

No.22 pp.67～72

〔資料1〕 JWの取り組み方〔プリント#1〕

〔1〕 ジャーナル・ライティング (Journal Writing) の要領

1. 専用のノートを用意する。
2. 自分が感じたことや考えたことを素直に書く。
3. 英語だけで書く。
4. 質よりも量 → 誤りを気にしないで、できるだけたくさん毎日書き続ける。
5. 自分自身が「読者」でもある。

〔2〕 ジャーナルに書く内容

1. 日常の出来事や経験・体験のほか、日頃自分が考えていること、困っていること、悩んでいること、怒っていること、計画していること、将来夢見ていることなど、書きたいことを自由に書く。
2. 出来事を順に記録するだけの「日誌」にならないように。
3. 大学生活、クラブ活動、アルバイト、友達、先生、家族、テレビ・ラジオ、音楽、映画、スポーツ、車、ファッション、週末、休暇、旅行、小・中・高時代、恋愛・結婚、夢など、テーマは、つきることない。
4. もしも書くことがなくて困った時には、友達や家族との会話を思い出して英訳するとか、本や雑誌の記事を要約するなど、試みる。

〔3〕 ジャーナルをいつ、どれだけ書くか

1. 自分の好きな時に、書けるだけ書く。
2. 一番よい時間を決めて、その時間になったらジャーナル・ライティングに取り組むような習慣をつけるとよい。
3. どうしても書けない時は、あきらめるが、せめて1行でも2行でもよいから書き留めるように努力する。
4. 目標＝1日1ページ、1週間で最低5ページ、夏休みまでに最低50ページ。

〔4〕 ジャーナル専用ノートについて → サンプル参照

1. ページを1から50まで入れる。左ページは左上、右ページは右上に。
2. 書くたびに日付を入れる。左端に1行とる。
3. パラグラフの冒頭は3～5字空けてから書き始める (=indentation)。
4. 一行おきに書き、空白行を利用して訂正・追加などを書き入れる。

[資料2] 個人レベルの治療的指導： #1の学生にあてて書いた手紙

May 15からMay 28のJournalを読みました。よく書けていると思います。動物が大好きなんですね。名古屋港水族館でのアルバイトは、どんな内容なのでしょう。好きな所で働いて、お金がもらえるなんて、最高ですね。

さて、話はとてもよくわかったのですが、1つ気になることがあります。それは、名詞の使い方です。単数・複数の区別をすること、冠詞をうまく使うことなど、今のあなたにとっての課題だと思われます。例えば、次の文では不定冠詞のaが ^ の所に必要でした。

- 1 He is ^ very interesting veterinarian.
- 2 I got on ^ JR at Kasadera Station. (a JR trainのほうが正確)
- 3 Gifu Univercity are ^ very nice place.
(UnivercityではなくUniversity、areではなくてisですね)
- 4 It was ^ very fine day yesterday.
- 5 It was ^ very nice day.

次の3つの文でも、不定冠詞を使うのがいいのですが、名詞を複数形にして矢印のように表現することもできます。とくに、7～8番のように、「～という動物」と「総称」して言うときには、複数形も好まれます。「総称」する場合、「the+単数名詞」の形式でもOKです。

- 6 I wanted to swim with ^ dolphin and show the wonderful jump.
→ I wanted to swim with dolphins and show wonderful jumps.
- 7 ^ Lion is very manly. → Lions are very manly.
- 8 ^ Koala is very cute. → Koalas are very cute.

また、次の4つの文では、下線部の名詞を複数形にすべきでした。

- 9 I like sea animals, for example, dolphin, seal, penguin.
- 10 I want to live with many animal in the country.
- 11 I invited many friend to the party.
- 12 The number of the candle increases year by year.

必要以上に気を使うと、書くスピードが遅くなってしまう恐れもありますから、ほどほどにして欲しいのですが、「数えられる名詞」を使うときには、ちょっとだけ考えをめぐらせて、自分でチェックできるようにしてください。

[資料3の1] 97年度ジャーナル・ライティング： 治療的指導の一覧

整理		治療的指導 (5月上旬～6月上旬)		
番号	対象	誤り総数=A	指導項目:	誤り数=a
#1	98行	50	単数名詞と不定冠詞／複数形の使い方	8/8
2	81	83	日本語的表現／ a little	17/4
3	65	48	節(接続詞)／引用文のカンマ	5/2
4	68	41	want to ～ の否定	3
5	76	48	述語動詞(過去・過去完了)／「ピアス」の表現	8/4
6	89	74	不適切な単語(形容詞・名詞)	17
7	69	23	述語動詞(3単現・過去・助動詞)／日本語的表現	5/4
8	77	60	接続詞の欠落／冠詞	2/18
9	89	46	過去時制／引用文のカンマ	9/9
10	99	74	冠詞	32
11	77	76	述語動詞(過去・未来・助動詞・否定)	21
12	87	65	時制(過去・未来)	12
13	83	53	述語動詞(過去・現在完了)	8
14	71	58	綴り／動詞の形／ハイフン	18/10/9
15	82	47	述語動詞(3単現・過去・不要の be 動詞)	11
16	82	58	冠詞	18
17	97	64	日本語的表現／ afterの使い方	19/2
18	81	83	日本語的表現	24
19	81	22	述部の構成(欠落)／綴り	4/10
20	74	37	過去時制	8
21	82	53	述語動詞(過去・現在完了進行形・受動態・仮定法)	17
22	85	49	「アルバイト」「閉店時間」の表現	2/3
23	84	56	過去時制／ wait for ～	9/3
24	53	27	綴り	19
25	68	34	単数・複数の区別	9
26	65	38	無冠詞／綴り	9/9
総計		1,367		409

[資料3の2] 97年度ジャーナル・ライティング： 指導結果の一覧

整理 番号	指導後=夏休み前 (7.10)		改善指数		注1) 誤り総数 は綴りミス を除く
	誤り総数=B	指導項目誤り数=b	A÷B	a÷b	
1	17	1/1	2.94	8.00/8.00	
2	31	2/0	2.68	8.50/*	
3	23	1/1	2.09	5.00/2.00	注2) *印は、
4	20	0	2.05	*	誤りがなく
5	28	3/1	1.71	2.67/4.00	なった場合
6	51	7	1.45	2.43	を示す
7	16	5/5	1.44	1.00/0.80	
8	43	0/10	1.40	*/1.80	
9	33	4/0	1.39	2.25/*	
10	54	9	1.37	3.56	
11	63	7	1.21	3.00	
12	54	6	1.20	2.00	
13	44	4	1.20	2.00	
14	49	8/5/0	1.18	2.25/2.00/*	
15	41	7	1.15	1.57	
16	51	8	1.14	2.25	
17	64	13/0	1.00	1.46/*	
18	84	18	0.99	1.33	
19	23	1/10	0.96	4.00/1.00	
20	39	4	0.95	2.00	
21	56	9	0.95	1.89	
22	54	0/0	0.91	*/*	
23	67	14/0	0.84	0.64/*	
24	35	9	0.77	2.11	
25	44	5	0.77	1.80	
26	51	2/11	0.75	4.50/0.82	
総計	1,135	191	1.20	2.14	

[資料4] 授業アンケートの結果 (96年および97年9月実施: 回答者25名×2)

1. 新しい方式は従来のやり方と比較して、

	96年度	97年度
ア とてもよかった	7人 (28.0%)	7人 (28.0%)
イ よかった	16 (64.0)	18 (72.0)
ウ かわらない	1 (4.0)	0 (0.0)
エ 悪かった	0 (0.0)	0 (0.0)
オ ずっと悪かった	0 (0.0)	0 (0.0)
無回答	1 (4.0)	-- --

2. 英文を書くことに対する抵抗感に変化は見られますか?

	96年度	97年度
ア 抵抗が全くなかった	1人 (4.0%)	0人 (0.0%)
イ かなりなくなった	10 (40.0)	12 (48.0)
ウ 少しなくなった	12 (48.0)	12 (48.0)
エ かわらない	2 (8.0)	1 (4.0)
オ かえって抵抗感が増した	0 (0.0)	0 (0.0)

3. パラグラフ単位の英作文について、プリントを用いた解説やサンプルの学習を行いました、
どうでしたか?

	96年度	97年度
ア とても役立った	2人 (8.0%)	3人 (12.0%)
イ 役立った	14 (56.0)	13 (52.0)
ウ どちらでもない	8 (32.0)	8 (32.0)
エ あまり役立たなかった	1 (4.0)	1 (4.0)
オ 役に立たなかった	0 (0.0)	0 (0.0)

4. 「ジャーナル・ライティング」のノートを一人ずつ順に読んで、コメントを書いた手紙を渡し
ましたが、どうでしたか?

	[97年度のみ]
(1) ア とてもうれしかった	9人 (36.0%)
イ うれしかった	14 (56.0)
ウ どちらでもない	0 (0.0)
エ いやだった	2 (8.0)
オ とてもいやだった	0 (0.0)
(2) ア とても参考になった	11人 (44.0%)
イ 参考になった	12 (48.0)
ウ どちらでもない	1 (4.0)
エ あまり参考にならなかった	1 (4.0)
オ 参考にならなかった	0 (0.0)