

高等学校における協働的ライティング活動の実践

—ペアでの対話における言語的な気づきの記述—

窪田径子* ・ 石原知英**

(2023年11月15日 受理)

Collaborative Writing Activities in High School English Classes.
Describing Language Related Episodes During Peer Discussions.

ISHIHARA, Tomohide and KUBOTA, Michiko

要約

本研究では、県内の県立高校に通う高校3年生16名を対象として実施した協働的ライティング活動の実践を報告する。具体的には、4単元に渡って継続的に4回の協働的ライティング活動を実施し、実践の前後において、個人で行う英作文課題の質と量が向上するかを検討するとともに、ペアでの活動中にどのような話し合いを行っているのかを記述した。分析の結果、事前に実施した英作文課題に比べて事後の課題のほうが、ルーブリック評価による得点（作文の質）と総語数（作文の量）の両面において有意に高く、協働的なライティング活動の効果が示唆された。一方で、重点を置いて指導した文のつながりについては、大きな変化が見られなかった。また、ペアでの活動中の発言を分類して記述した結果、「語彙・表現」や「形式」について多く議論していること、その中でも特に未知語の処理についての言及が多くみられることが明らかとなった。また、生徒同士のみやりとりの中で「知識の共構築」が生じている様子も多く観察されたが、一方で、教師の介入がない場合に、問題が解決しないことや、誤った結論に至るケースも散見された。

キーワード：協働的ライティング, 自由英作文, 気づき, Language Related Episodes (LRE)

* 鹿児島県立種子島高等学校 教諭

** 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 准教授

1. はじめに

文部科学省初等中等教育局教育課程課(2022)は、「主体的・対話的な深い学び」の実現に向けた授業改善のために、「協働的な学び」を「個別最適な学び」と一体的に充実させることを掲げている。こうした動向を背景として、英語の授業においても、ペアやグループの学習形態の中で、生徒同士でやりとりを行いながら協働的に学ぶことの重要性が指摘されるとともに、その学習過程において、生徒らがどのように学びを深めているかを記述する研究の必要性が高まっている(吉田, 2017)。

英語の授業で取り組む言語活動のうち、ライティングの活動は、従来個人で取り組むことが多かった活動のひとつであるが、近年、ペアやグループによる協働的な学びの手法を取り入れている実践がいくつか見られる。そのうち、日本の中等教育における実践研究としては、中学生を対象として、4コマの連続写真から創造的な物語を作成するタスクを用いたもの(坂本, 2017)や、高校生を対象として、教科書を題材にして手紙を書く活動を取り上げたもの(山上, 2017)などが挙げられる。いずれもタスク遂行中の生徒同士の対話を記述することで、双方が知識を持ち寄り、活性化させながら英語を書き進めている様子を分析している。

学習者同士の対話をより精緻に分類した研究として、阿部・山西(2013)がある。阿部・山西(2013)では、6組12名の大学生を対象に、4コマのイラストを見てストーリーを英語で記述する課題を与え、その対話のデータを、作文段階、見直し段階、書き直し段階の3段階に分けて質的に分類・分析した。その結果、作文段階では、「作文の構成」について、「アイデアの出し合い」や「プロンプト(絵)の解釈」をしたり、「語彙・表現の問題」「形式上の問題」「内容上の問題」について「問題の解決」を行ったりしている様子が記述された。その中でも特に多く生起していたのは、「未知語の処理」と「適語の選択」、「文法事項の検討」等であり、その際には、それぞれが持つ知識を共有、深化させたり、お互いの断片的な知識を共有して正確な文を産出するなど、協働的なライティング活動に特有の作文過程が生じる様子が記述された。一方で、こうしたペアでの問題解決を志向した対話は、必ずしも解決に至るわけではなく、そこに教師の介入の余地があることが示唆されている。

海外の英語学習環境における研究としては、Storch(2002, 2005)がある。Storch(2002)は協働的なライティング活動時のペア間の対話は、「対等性(equality; authority over the task)」と「互恵性(mutuality; level of engagement)」の2つの観点から、「協働型(collaborative)」、「支配型同士(dominant/dominant)」、「支配・受け身型(dominant/passive)」、「得意・苦手型(expert/novice)」の4つのタイプに分類できると指摘した。このうち、関係性と互恵性が高い協働的なペアは、お互いに意見を出し合ったりしながら協働的に課題の解決を目指すこと、また得意・苦手型は、ペアのうち得意な者が多く発言をするが、苦手な相手もタスク遂行に参加させようとする様子が見られることが指摘されている。これらのペアでは、互いの意見を足場かけ(scaffolding)にして高め合いながら、会話の中で言語知識の共構築(co-construction of knowledge about language)が行われているとしている。一方で互恵性の低い支配型同士や支配・受け身型のペアは、お互いの意見の不一致を解消できなかったり、一方的にタスクを進めるなどの様子が見られたりするなど、協働的な取り組みが生じ

にくいとされる。また Storch (2005) では、ライティング活動に個人で取り組んだ学習者に比べて、ペアで取り組んだ学習者たちの方が、文法的に正確で複雑な構造の文をより多く含み、かつ論理が簡潔な作文を完成させたとして、ペアでの協働的活動が作文の質にも貢献していることを指摘している。

2. 方法

2.1. 研究の狙い

本研究では、これらの先行事例を参考にしつつ、高等学校における英語授業内で、ペアで協力して英作文を完成させる活動を複数回行い、その効果を検証するとともに、その活動中にどのような話し合いを行っているのかを記述することとした。具体的な研究課題は以下の2点である。

RQ1. 協働的ライティング活動を通して、学習者の英作文の質や量が改善するか。

RQ2. ペアでの協働的ライティング活動において、どのような内容の話し合いをしているか。

2.2. 対象

本実践の対象は、県内の高等学校普通科に在籍する3年生16名であった。この生徒らは、主に専門学校への進学や就職を卒業後の進路目標としている。クラス内では普段からお互いに誰とでも話ができる雰囲気であり、また日頃から英語学習に対して実直に取り組んでいることから、どのようなペアを組んでも協働的に活動に取り組めると判断した。客観的な英語力の指標は得られなかったが、普段から英語の授業を担当する教員によって、CEFR-JのA2レベル相当と推定される生徒が数名、他はA1レベル相当であると判断された。なお、結果の分析に際しては、事前・事後の個人テストを欠席したものを除いたため、14名が分析対象となった。

2.3. 協働的ライティングの実践

本実践では、コミュニケーション英語III授業内の各単元に連動させながら、4つの単元に渡り、単元末のまとめのタスクとして、ペアによる協働的ライティング活動を取り入れた。具体的には、教科書 (*NEW FLAG English Communication III*, 増進堂) の本文を用いた授業の中で、十分に題材を理解したり、考えをめぐらす機会を設けたりしながら、本文に出てくる語句や表現に習熟させた後で、ライティングの活動を行った。こうすることで、学習者がそれぞれに書きたい内容を持った状態で作文を書き始めることができること、またそうした中で、何をどのように表現するかについての協働的な語り促されると考えたためである。

協働的ライティング活動は、各単元の中で授業の1時間分を用いて、計4回実施した。活動では、本文に関連したトピックを示し、ペアで自由に話し合いながら1つの作文を書くように指示した。活動中、ペアのうち片方のタブレットを用いて英作文を作成し、授業後に提出させた。また、もう

片方のペアのタブレットでは、ペア間の話し合いの様子を録音させ、合わせて提出させた。ペアの組合せは毎回変更した。毎回の作文では辞書使用可とし、100語程度のパラグラフを書くことを求めた。教師は適宜机間指導し、学習者から質問があった際にはそれに答えた。

活動の工夫として、計4回のライティング活動を通して、トピックと活動の難易度が徐々に上がるように設定した。1回目は「好きなゆるキャラの紹介」というトピックで、教師が作成したモデル作文を提示した上で、ペアの間に書きたい内容をすり合わせ、必要に応じて日本語で文を作成する時間を設けたうえで、英語でのライティングを行わせた。2回目は、教科書本文の題材に沿って「アメリカやカナダで昔ながらの生活を営むアーミッシュの人々の生活を1週間経験したいか」というトピックとし、初めにペアで日本語の原稿を作成させ、その後、それを英語に直していくように指示した。その際、モデルとなる作文は提示しなかった。また、初めに日本語で書いた文章を英語にする過程の中で、必ずしも日本語通りに英語を書かなくてもよく、新しいアイデアを付け足したりしてもよいことを指示した。3回目は「圧縮空気で走るエアカーのコマーシャル原稿を作成する」、4回目は「大人と子どもの違い」というトピックで、書く内容のポイントだけを日本語でメモした上で、英語で文章を作成するという手順を取った。このように、徐々に日本語で内容を考える割合を減らし、英語の表現に注意を払いながら活動を行えるようにした。

また、継続して作文活動を行うにあたり、文と文のつながり方について、山岡(2018)が示す文と文のつながりの2類型(フォーク型:一文目の前半部分を二文目の前半部分に引き継ぐ形、階段型:一文目の後半部分の情報を二文目の前半部分に反映させる形)という考え方を援用し、1回目のライティング活動の後でフォーク型について、2回目のライティング活動の後で階段型について、それぞれ15分程度の時間を使い、配布資料を用いて説明した。この2つの型の指導により、学習者らは既知の情報から未知の情報へという順序性を意識しながら作文をすることが可能となるとともに、学習者の協働作文活動がよりスムーズに行われることを狙った。

2.4. データの収集と分析

(1) 作文の質と量の伸びについて

RQ1を明らかにするために、協働的ライティング活動の実践を始める前と終了した後に、個人による英作文課題を課した。課題の指示は以下の通りであり、課題の取り組み易さが結果に影響しないよう、プレテスト、ポストテスト共に同じ課題とした。制限時間を20分間とし、辞書は使用不可とした。

Nowadays, e-books have been increasing in number. Which do you think are better, e-books or paper books? Write your opinion in one paragraph of about 100 words.

(近頃、電子書籍が増えつつあります。電子書籍と紙の書籍のどちらが良いと思いますか? 英語100語程度のパラグラフであなたの意見を答えなさい。)

生徒の英作文は、独自に策定したルーブリックを基に採点をするとともに、作文の総語数と、指導したフォーク型と階段型の文のつながりが登場する回数を数えた。ルーブリックにおける評価の観点、文法や綴りの正しさについての「正確さ」、主張文や指示文が適切に配置されていて自然な文の流れであるかどうかの「構成（つながり）」、課題に答える内容になっているかどうかの「内容」の3つで構成され、それぞれの観点について1～5点（合計3～15点）として評価を行った。

(2) 協働的ライティングの様子について

RQ2を明らかにするため、4回の実践中、ペアでの相談の様子は、それぞれのタブレットに録音させた。毎回のライティング活動の後、データを回収した上で、すべてを書き起こし、分析の対象とした。まず、計量的な分析に際しては、阿部・山西（2013）を参考に、すべての発言を（A）「語彙・表現」、（B）「形式」、（C）「内容」の3つのカテゴリに分類した。それらを言及する内容に応じて、【A1 未知語の処理】、【A2 適語の選択】、【A3 語の重複を避ける調整】、【B1 綴り】、【B2 文法・語法】、【C1 構成】、【C2 日本語の変換】、【C3 音読・確認】の計8つの概念に細分化して出現回数を数えた。なお、「語彙・表現」「形式」「内容」の3つのカテゴリの他にも、語数の確認、制限時間の確認、タイピング方法の確認などが見られたが、それらはまとめて（D）「その他」として計上した。最後に、上述した8つの概念の典型的な語りの例を抜き出し、質的な考察を加えた。

3. 結果と考察

3.1. 英作文の質と量の向上について（RQ1）

協働的ライティング活動を通して、学習者の英作文の質や量が改善するかを明らかにするため、事前・事後に実施した英作文課題について、ルーブリック評価による得点、総語数、文と文のつながりを示すフォーク型と階段型の文のつながりの使用回数を比較した。結果を表1に示す。

表1 作文の質と量の変化

	事前		事後		<i>t</i> (13)	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
得点	8.50	2.23	10.14	2.00	3.97	.002	.74
総語数	44.43	25.12	67.57	30.20	4.46	<.001	.78
つながり	0.57	0.62	0.71	1.03	0.62	.55	.17

注. 「つながり」は作文中に見られたフォーク型・階段型文構造の出現数

対応のある *t* 検定によって平均値の差を比較したところ、ルーブリック評価による得点と総語数において有意な差が見られ、効果量も大きいようであった（得点： $t(13)=3.97, p=.002, r=.74$ ；総語数： $t(13)=4.46, p<.001, r=.78$ ）。一方、文と文のつながりについては、事前においても事後におい

でも、全体的な使用回数が少なく、有意な差が見られなかった ($t(13) = 0.62, p = .55, r = .17$)。

これらの結果から、文と文のつながりに関する指導についての直接的な効果は見られなかったものの、ペアによる協同的ライティングの活動を繰り返し行うことを通して、生徒らの英作文の質と量がある程度向上したと捉えることができる。

3.2. 話し合いの内容について (RQ2)

授業回ごとの話し合いの中で言及された概念を各カテゴリに分類した結果を表2に示す。各回の話し合いの過程で出現した概念の数は、104回、82回、101回、69回と、回によって多少の増減があった。また、カテゴリ間で比較してみると、「語彙・表現」については、回を重ねるごとに話し合う回数の割合が増えているようであり、特に【A1 未知語の処理】について多く相談をしているようであった。また、1回目のタスクでは、「形式」カテゴリに関する言及が半数を占めたが、2回目以降は次第に減少する傾向にあった。

本実践における4回のライティングの活動では、トピックや活動の取り組ませ方を少しずつ変化させることで、少しずつ書く内容の自由度や難易度が増すように計画されており、それらの異なる条件によって、回ごとに多少異なる傾向を示していると思われる。以下、それぞれのカテゴリに特徴的な語りを抜粋しながら、どのような対話が生じていたかを報告する。

表2 授業回ごとにみた話し合いの内容カテゴリの生起数

	1回目	2回目	3回目	4回目
A 語彙・表現	33 (31.7)	25 (30.4)	39 (38.6)	31 (44.9)
A1 未知語の処理	19 (18.3)	17 (20.7)	17 (16.8)	20 (29.0)
A2 適語の選択	11 (10.6)	7 (8.5)	16 (15.8)	6 (8.7)
A3 語の重複を避ける調整	3 (2.9)	1 (1.2)	6 (5.9)	5 (7.2)
B 形式	52 (50.0)	29 (35.3)	26 (25.7)	27 (39.1)
B1 綴り	29 (27.9)	16 (19.5)	10 (9.9)	14 (20.3)
B2 文法・語法	23 (22.1)	13 (15.9)	16 (15.8)	13 (18.8)
C 内容	13 (12.5)	20 (24.3)	22 (21.7)	7 (10.1)
C1 構成	9 (8.7)	12 (14.6)	16 (15.8)	5 (7.2)
C2 日本語への変換	3 (2.9)	8 (9.8)	4 (4.0)	2 (2.9)
C3 音読・確認	1 (1.0)	0 (0.0)	2 (2.0)	0 (0.0)
D その他	6 (5.8)	8 (9.8)	14 (13.0)	4 (5.8)
合計	104 (100)	82 (100)	101 (100)	69 (100)

注. カッコ内の数値は授業回ごとに見た出現割合を示す

3.2.1. 語彙・表現について

このカテゴリでは、未知語について辞書で調べたことを共有したり、文脈の中で適当な語を選ぶために相談したりする様子が多くみられた。

抜粋1は【A1 未知語の処理】が生じた場面である。第2回の活動で、生徒Bがアーミッシュの生活体験をしたくない理由として、「殺菌していない搾りたての牛乳を飲むことに抵抗感がある」という内容を表現しようとして、「しぼる」という日本語を、英和辞書の巻末についている簡易の和英辞書欄で調べた。そこで生徒Bは、「(布など)をしぼる」といった記載を見て「布？」と自問しているが、生徒Aの「スクイーズ(柔らかい素材でできた、押すと縮んでゆっくり元に戻るおもちゃ)ってこれからきているのかな」という反応を得て、“squeeze”という単語を選択し、“milk is squeeze”と書いた。

この場面では、後に、巡回してきた教師の指摘によって、本文中に動詞“milk”という表現が出ていること、“squeeze”は確かに「しぼる」という意味の英単語であるが、この文脈では適さないことに気づいた。さらに生徒Bは、改めて英和辞書を引き、動詞“milk”の用法を確認したうえで、「こっちで調べればよかったんだ」と納得している様子であった。先の阿部・山西(2013)でも指摘されている通り、未知語の処理や文法事項の検討については、必ずしも生徒同士で正しい表現に至らないことがあり、ここにタイミングよく教師が介入することで、納得感をもって英語を書き進めていくことが可能となるだろう。

抜粋1【A1 未知語の処理】

生徒A: (牛乳は)搾ってすぐってということ？

生徒B: しぼる…(英和辞書欄を引く)あった。布？ squeeze、これでいいよね？

生徒A: スクイーズってこれからきてんのかな。

生徒B: 思った。

生徒A: … u、e、e、z、e、d でしぼられた、だから、milk is…

(中略)

教師: ミルクを絞る…

生徒B: squeeze みたいなのが辞書に出てきました。

教師: うん、うん。milk があった？ squeeze の(欄の)中に。

生徒B: 牛乳の乳をとるので(名詞として) milk と出てきました。

教師: (教科書のページをめくる)

生徒A: 本文から…

教師: 本文の milk は「搾る」。

生徒B: でも辞書に…

教師: 辞書のもそうなんだけど、乳搾り(にぴったりな言葉)はこっち(milk)があるから、

こっちがいいね。

生徒 B: (辞書を引く) … (動詞の milk が) あった、こっちで調べればよかったんだ。

抜粋 2 は、抜粋 1 と同じ授業時の別のペアのやりとりである。生徒 C と D が、アーミッシュの生活体験をしたくない理由の一つとして「(アーミッシュの社会では) 日本語が使えない」という内容を表現しようとしている。生徒 C がアイデアを出しているところに、生徒 D が思いついた語句を提案している。生徒 D が “seem to” というアイデアを出したことで英語への変換が始まり、ここに【A2 適語の選択】が見られる。両者が英文を組み立て始めたところで、生徒 C は主語を何にすればよいのか思案している。しかし、こちらの場面では教師の介入のタイミングがなく、提出された作文では、“It seem that” 以下が不完全なままであった。

抜粋 2 【A2 適語の選択】

生徒 C: 「会話ができない」「会話がとれない」

生徒 D: 「～のように思われる」は？

生徒 C: 「日本語がないから難しいと思われる」

生徒 D: そこに seems to 使えない？

生徒 C: あれ、何が seems to なんだっけ？

生徒 D: Since...since I seem to ~、…he の時は s いるじゃん。

生徒 C: I seem...

生徒 D: It の時はいらぬ。It is that、 it is that、 seems to~

生徒 C: S がいる。けっこう詰め込みすぎた。

生徒 D: このあとに…

生徒 C: It seems that 「それは思われる」

生徒 D: To は？ (辞書を) 見てみて。

生徒 C: 「～のようだ」でもいいよね。

抜粋 3 は、4 回目の活動の中で、生徒 E と F が冒頭の 1 文を書こうとしている場面である。大人と子供の違いとして、“Good point of children is they are challenging.” (本文ママ、「子どもの良い点は挑戦をすることができる場所である」と主張文を書き終えた直後に、その具体例として「興味があることに挑戦できる」と続けようとしている。1 文目に “challenging” という語を使用していたため、生徒 F は続く文に同じ語を使用することに違和感を持ち、ペアである生徒 E に「2 回使う？」と尋ねている。それに対して生徒 E は、“trying” という言い換えを提案している(【A3 語の重複をさける調整】)。この抜粋に見られる通り、語の重複を避ける調整は、教師の介入がなくても(少なくとも文法上は)おおよそ正しい選択ができていたようであった。

抜粋3【A3 語の重複を避ける調整】

生徒 E: 「彼らは挑戦できる」だから they are challenging?

生徒 F: でも2回使う?

生徒 E: trying でいいんじゃない?

3.2.2. 形式について

抜粋4は、1回目の活動中、生徒GとHがゆるキャラの誕生日を書こうとしている場面である。生徒Gがタイピングの途中で、“February”という語の綴りをペアの生徒Hに尋ねている（【B1 綴り】）。タブレットを用いたライティング活動であったこともあり、タイピングをしながら綴りを確認したり、お互いに教え合ったりする姿が多く見られた。ただしこの抜粋でも見られる通り、必ずしも正しい綴りが産出できないこともあった。（この場合は Feburury と綴っている。）

抜粋4【B1 綴り】

生徒 G: 「2月」って何?

生徒 H: February. r、u、r、y.

抜粋5は、第4回の活動で、生徒IとJが、「子供に比べて大人は現実的な思考を優先させ、仕事で成功する方法を考える」という内容を表現しようとしている場面である。生徒Iは“how to work”、生徒Jは“what to do”と、互いに異なった提案をしている（【B2 文法・語法】）。さらに生徒Iが主導して辞書で調べているが、その際も、お互いに例文を参考にしてアイデアを出し合っている様子が窺える。最終的には、生徒Iが“what should I do”という表現を提案して合意に至ったのであるが、この“what”という語を使うアイデアはもともと生徒Jの発案であることは注目に値する。ここに知識の共構築の可能性を見ることができるともかもしれない。

抜粋5【B2 文法・語法】

生徒 I: 「仕事で成功する方法は何か」 work? how to work?

生徒 J: what かもね。what to do 「何をすべきか」「何をするか」。

生徒 I: 「仕事で成功する方法は何か」 ちょっと待ってよ。（辞書を引く）

生徒 J: 載ってない? もしかして。

生徒 I: 「方法」を探してる。how to でしょ。あ、そっか。way もあるけど。

(中略)

生徒 J: 「どうすればいいですか」だと how なんとかなんとか。「こうしてする仕方」。

生徒 I: ん〜「仕事で成功する方法は何ですか」（辞書を見ながら）what should I 「私が仕事で何をすべきか」に変える?

3.2.3. 内容について

抜粋6は、4回目の活動で、生徒Cと生徒Lが「子どもは外で遊ぶ」ということを英語で表現しようとしている場面である。この時点で生徒らは、文のつながりを作るフォーク型と階段型という2つの型についての明示的指導を受けており、それを踏まえて生徒Cが階段型を使用しようと提案している。ここでは、一文レベルであるが、書く内容の構成（語順）について相談を行っていることから【C1 構成】についての対話であると判断した。

実際のやりとりの中では、生徒Cが文の後半にあった“playing outside”を抽出し、次の分の文頭に置くことを考えている。生徒Lがそれを引き継いで、“Outside is…”としたところで、さらに生徒Cが“Playing outside is”という案を出した。このようにお互いのアイデアを踏まえて意見を出し合う中で、少しずつ正確で複雑な文が産出されていく様子が窺える。とりわけこの場面では、プレテスト、ポストテストではあまり使用が見られなかった文のつながりの二つの型についての学習内容を想起しながらの対話であり、効果的な学習に結びついている可能性がある。

抜粋6【C1 構成】

生徒C: で、そこから、階段型でつないでいきます。

生徒L: 階段型ってどんなのだったっけ？プリント見せて。

生徒C: 考えて。are playing outside え～とね。

生徒L: 発展させていく。Outside is?

生徒C: Playing outside is でいいんじゃない？

生徒L: 「外で遊ぶ」って言って、どういうことか。

抜粋7は、2回目の活動で学習者AとBのペアが抜粋1の直後に話していた内容である。「搾りたての牛乳の味に馴染みがない」という内容を表そうとして、日本語の原稿で書いていた「くさい」という表現を英語にすることができず、生徒Aが辞書を引き始めたところで、生徒Bは「おいしくない」「飲みにくい」という日本語に変えてみてはどうかと提案している。これは【B2 日本語の変換】に当たると考えられる。実際の対話では、並行して辞書を引いていた生徒Aが“smell bad”という表現を見つけ、そちらが採用されることとなった。ここで生徒Bの提案を踏まえていろいろな言い換えを検討していれば、より適切な他の表現を思いついたかもしれない。

抜粋7【B2 日本語の変換】

生徒B: 「くさい」ってある？（辞書を引き始める）

生徒A: 「くさい」にするか「おいしくない」「おいしくなさそう」ってするか。「飲みにくそう」でいい？

生徒B: 辞書にあるよ、smell bad.

抜粋8も同じく【B2 日本語の変換】の場面である。この場面では、生徒IとJが抜粋5の前に交わした対話で、「子どもは夢を見ることに対して、大人は現実を見ることができる」ということを表そうとしている。生徒Jの「現実を見るの『見る』って難しいじゃん」というつぶやきに反応して、生徒Iは辞書を引いて手掛かりを探したが、適切な語を見いだせず、ちょうど近づいてきていた教師に質問をした。ここは教師の支援によって適切と思われる語（この場合「あー！」といった後で“face”という語を選択した）を選ぶことができたが、自分たちで言い換えに成功し英語にしていけることができたケースも見られた。これらの例に見られるように、生徒らは対話の中で、しばしば日本語の言い換えを試みているようであった。

抜粋8【B2 日本語の変換】

生徒I: これ（子どもの特徴）と同じで、「現実を見ることができる」にする？

生徒J: ん～、can…

生徒I: 「見る」って…

生徒J: 「現実を見る」の「見る」って難しいじゃん。

生徒I: 難しい。（沈黙）「見る」で一回出してみる？（辞書を引く）全部調べてみるか。

（中略）

生徒I: 「求める」とか違うかな？Look for? 違うか。

生徒J: う～ん。聞いてみて、先生に。

生徒I: 先生、すみません。あの、「現実を見ることができる」の「見る」って…

教師: 「現実を見る」、「現実を認識する」とか、recognizeとか？

生徒J: ん～、どうだろ。現実…

生徒I: 夢見るなんとかとかあるじゃないですか。そういう感じ？ただ見るんじゃないくて。あ
あいうときの「見る」って…。

教師: 「現実に見る」、「向き合う」とか。

生徒I: あ～！

生徒J: あ～！

抜粋9は、3回目の活動で、エアカーの長所を挙げようとしていた生徒LとMの話し合いの様子である。このペアは生徒Lが主導して話し合いを進めてきたが、中盤でエアカーの長所を挙げるのに行き詰ってしまった。その際に、生徒Mが、それまで書いてきた英作文を日本語に直して読み上げ始めた（【C3 音読・確認】）ことに触発され、続く文章を組み立て始めることができた。この場面のよう、書き進むことに行き詰まった際に、しばしばペアのどちらかがこれまで書いてき内容を振り返り始める様子が見られた。

抜粋9【C3 音読・確認】

生徒 L: え～、なんだろうね。むずいな。

生徒 M: あ、でも。

生徒 L: ん？

生徒 M: 環境にやさしい車を…安い…。環境に優しくて安い車を探していますか？もう探さなくていいよ。その解決法はエアカーです。そしてこれは、環境にやさしい点が3つあります。まず、無公害で…。

生徒 L: Emission free…

生徒 M: あ～、「排出物がほとんどないので無公害です」。

生徒 L: 次に、これが来れば完璧ってことだね。

生徒 M: 「空気で走るので環境に優しいです」

4. おわりに

本実践を通して、高校の英語授業における協働的ライティング活動は、学習者が個人で書く作文の質を高め、量を増やすことが示唆された。また、活動中の話し合いでは、語彙・表現の検討から文法的側面の相談、言いたいことを効果的に伝えるための調整などが行われており、内容面に関するアイデアを出し合うことはもとより、分からない単語や表現、文構造、綴りなどを相談し、知識を共構築しながら書きすすめていることが明らかとなった。こうした言語形式に関する対話 (Language Related Episodes, Swain & Lapkin, 1998) は、言語習得の点から意味のあるものであるとされている。また、生徒らの情意面に注目すると、分からない単語や表現に出会ったときも、対話の相手がいることで、助け合ったり、励まし合ったり、あるいはお互い伝わる表現であるかを確認しながら書き進めていけるようであった。

ただし、中には思わしくない判断をしている場面も見受けられた。そこに教師の介入の余地があると言える。特に今回の実践においては、辞書を用いることを可としたため、生徒同士の話し合いでうまく英語が表出できない際に、日本語訳をもとに単語や表現を辞書で調べることが多く、その際に適切な語句を選択することができない場面が多くみられた。活動中は教師が机間指導を行い、随時声掛けを行っていたが、ずっと同じペアを観察しているわけではなく、また学習者が必ずしも自発的に質問するわけでもないため、必要な指導が行き届かないことがあった。すべての疑問点や誤りを解消することは難しいが、辞書の引き方やペアでの相談の仕方、工夫の仕方などをあらかじめ全体で共有しておいたり、場合によってはペアでの話し合いの様子をクラス全体で共有したりするなど、教師からの働きかけを増やしていく必要があるかもしれない。

また、今回の作文の指導の中で取り入れた文のつながり (フォーク型と階段型) の指導は、個人での作文課題においてはあまり活用がされていないようであった。これは、今回の作文課題が、山

岡（2018）が取り上げているような意見文とは異なる題材であったことが影響しているかもしれない。しかし、協働的ライティング活動の中では、生徒が自覚的にそれぞれの型を使おうとする姿が散見された（抜粋6）。今後、さらに多様なジャンルの作文課題を取り扱いながら、文のつながりを中心として、作文の質を向上させるための工夫を施していきたい。

謝辞

本研究は、鹿児島県教育委員会が実施する令和4年度鹿児島県英語教育改善プランの中で行ったライティングの実践をまとめ直したものである。第一著者が研修協力員として、第二著者が英語教育改善推進アドバイザーとして、共同実践に取り組んだ。本事業のコーディネータ役を務めていただいた高校教育係指導主事の影浦学先生に感謝します。

参考文献

- Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52, 119–158. doi: 10.1111/1467-9922.00179
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153–173. doi: 10.1016/j.jslw.2005.05.002
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 320–337. doi: 10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x
- 阿部真・山西博之（2013）「大学英語教育における協働的ライティング学習の可能性—グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づいた分析の試み—」 *Language Education & Technology*, 50, 93–117. doi: 10.24539/let.50.0_93
- 上山尚穂子（2017）「登場人物になりきって手紙を書くペアワーク活動」『KELES ジャーナル』第2巻, 21–29. doi: 10.18989/keles.2.0_21
- 坂本南美（2017）「ペアによる4コマ写真を用いた creative writing 活動」『KELES ジャーナル』第2巻, 11–20. doi: 10.18989/keles.2.0_11
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課（2022）「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseiouen/mext_01317.html
- 山岡大基（2018）『英語ライティングの原理原則』テイエス企画株式会社
- 吉田達弘（2017）「英語授業におけるペアワークの実践と研究」『KELES ジャーナル』第2巻, 5–10. doi: 10.18989/keles.2.0_5