

# 多重知能理論の視点から考える協同学習 によるライティング指導

林 桂 子

## Teaching Writing in Cooperative Learning based on the Theory of Multiple Intelligences

Keiko HAYASHI

### Abstract

In comparison with other skills of language, writing ability is the lowest even in European countries, much lower in EFL countries. In order to improve writing ability in Japanese EFL classes, this paper discusses issues arising from recent work on studies of problems of writing in English as a foreign language and presents the effect of teaching writing on cooperative learning based on the theory of multiple intelligences (MI). The first part of the paper summarizes the recent studies that have examined reading-writing relations, feedback of error correction, fluency and accuracy, and vocabulary, and then presents the analysis of the multiple intelligences that contribute to writing activities in Japanese EFL classes. Finally, the results of debate activities show that EFL learners use multiple intelligences to understand topics. A brainstorming session about a topic generates a lot of ideas, and it is useful to write them down in a notebook. Working with others is more helpful than working alone in writing.



## は じ め に

ライティング能力は、日本だけでなく、世界の国々においても、リーディング、リスニング、文法などの言語スキルの能力と比較して最も低い。その理由として、英語学習者が「伝達のために英文を書く」（「英作文」とも言われているが、近年は、一般に「ライティング」と呼ばれている）<sup>1)</sup> 作業の困難性と指導者のライティング指導法における問題点の二つの側面を考える必要がある。優れたライティングは、文法だけでなく、トピック、目的、読者などに応じて言語を使いわけ、話の内容に結束性や一貫性がある。さらに、ライティングは、アイデアを生み出し、自分の意図をいかに適切な文章構成、文法、語彙を用いて人に伝えるかという思考の過程でもあり、他のスキルよりも難しい要因の一つであると考えられる。指導者にとっては、リーディングからライティングへの応用、文法の指導・修正、語彙の指導、文単位の和文英訳など、さまざまな指導の試みがなされているが、その指導の効果が反映されていない場合もある。

学習者には、語彙、文法、文章構成で躓き、英語で書くことが非常に難しいとする者もいれば、内容に重点をおいて、誤りを気にせず書くことが好きな者もいる。個人の得意とする能力には個人差がある。多重知能理論を提唱した Howard Gardner (1983; 1993) は、人間の能力は IQ という一つの知能で示されるものではなく、最低8つの知能（言語的知能、論理・数学的知能、音楽的知能、空間的知能、身体運動的知能、対人的知能、内省的知能、博物的知能）が存在し、それぞれの知能は育成の仕方によって伸ばすことができるとしている。多重知能理論を応用して学習者がもっている強い部分と弱い部分を協同学習によってお互いの得意とする知能を認識し、それぞれの個性を生かした多重知能理論をライティング指導に応用することがライティング能力の向上に導くことになると考えられる。



多重知能理論を外国語としての英語 (English as a Foreign Language: EFL) 環境でライティング指導に応用した研究はほとんどない。Kagan and Kagan (1998) や Christison (1998) による多重知能理論に基づく研究はあるが、英語を第2言語として学習する (English as a Second Language: ESL) 言語環境での学習者を対象としたものである。本論文の目的は、日本で英語を外国語として学習する EFL 言語環境の大学生を対象にライティング活動に焦点をあて、先行研究に基づいて、リーディングとライティングの関係、文法および語彙指導についてライティング指導の問題点を取り上げ、その問題解決策として、多重知能理論の視点から考察する。多重知能のうち、特に言語的知能、論理・数学的知能、対人的知能、内省的知能の活用に重点をおき、学習者同士の協同作業や4つの言語スキルの統合的活動を取り入れてディベートの効果を検証し、多重知能理論に基づくライティング指導法および評価法を考察する。

## 1. ライティング指導における課題と問題点

### 1.1 ライティング能力とリーディング能力の関係

ライティング能力は優れた英語能力を有するヨーロッパの国々でも低い。ヨーロッパ7か国の中等教育3学年合計12,000人の学生を対象とした英語能力の調査結果でも4つの言語スキルのうちライティングは最も低い (表1参照)。スウェーデンからデンマークまでの北欧の平均はほぼ同じであるが、スペインやフランスが低い。それは、ゲルマン語系の言語を母語とする北欧とロマンス語系の言語を母語とするスペインやフランスの言語距離の差が最も大きな要因と考えられるが、本論文ではライティングと他のスキルとの関係に焦点をあてる。

ライティング能力においてほぼ同じ数値を示しているフィンランド、オランダ、デンマークの文法能力は、スウェーデン、ノルウェー、さらに、スペインともほとんど差がない。文法能力が高ければライティング能力も高くなるとは限らない。ライティング能力が高い国は、リーディ



ング能力やリスニング能力が高いことは注目に値する。

表1 ヨーロッパ教育制度評価政策ネットワーク・中等教育の英語能力  
(100満点)

	リーディング	リスニング	文 法	ライティング	平 均
スウェーデン	86	72	64	55	69
ノルウェー	82	73	66	56	69
フィンランド	80	60	68	48	64
オランダ	77	62	65	46	63
デンマーク	78	65	54	46	61
スペイン	64	38	59	23	46
フランス	57	31	48	15	38

(Bonnet (ed), 2002参照)

リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの4つの言語スキルの関連性については、Carroll (1972) がアメリカ人1,170名のフランス語専攻の学生を対象に調査した結果によると表2のような相関性がある。

ライティングは、リスニングとも高い相関性はあるが、他のスキルと比べても、リーディングと最も高い相関性がある。リーディングはライティングにどのような役割を果たしているのでしょうか。

表2 第2言語における4つのスキルの相関係数

	リスニング	スピーキング	リーディング	ライティング	分散比
リスニング	1.00	.68	.73	.75	.7655
スピーキング	.68	1.00	.58	.65	.5322
リーディング	.73	.58	1.00	.80	.7074
ライティング	.75	.65	.80	1.00	.8078

(林, 2004参照)



## 1.2 リーディングとライティングの過程

ライティングは、文法、語彙、音声などの言語スキルを用いて相手に伝えることである。しかし、文法や語彙が正確でも読み手が誰であるかによって文章の書き方も工夫しなければならない。子どもと一般読者は異なる。子どもは発達段階において理解力が異なる。一般読者も高等教育を受けている平均的な知能の持ち主であっても、ジャンルによって理解できないことが沢山ある。読み手と書き手にはそれぞれの異なった背景的知識や意図があるからである。書こうとする背景をもとに自分が伝えたい意図をさまざまな語彙や文法を用いて読み手に伝えようとする。読み手にわかりやすく書き手の意図を伝えるためには、一般に使用されている文章構成、語彙、文法などの言語スキルを読者のレベルに応じて使いわけて用いることであると同時に、読み手の背景的知識や目的などに近づくほどお互いにより深く理解することができる。

## 1.3 リーディングがライティングに及ぼす影響

リーディングがライティングに与える影響について、大学英語教育学会（JACET）関西支部ライティング指導研究会の廣田・岡田・奥村・時岡（1995）が、近畿7大学26クラス、1,027名の大学の新入生を対象に大学入学までの英作文に関する経験についてアンケート調査を実施した。その結果、大学入学以前の英語による読書経験の乏しさが報告されている。『高校段階で授業中に教科書や練習問題以外に、新聞、雑誌、物語を読んだ経験のある者は非常に少なく、「まったくない」と「ほとんどない」を合わせると、73.8%がこのような経験がない』という状況である。8年後、281名の大学1回生および2回生を対象にJACET 関西支部ライティング指導研究会のメンバーで同じ内容の調査を実施した（林、正木、時岡、2003）。その結果、66.7%の学生はリーディングの授業で教科書以外に、新聞・雑誌、物語などを読んだ経験がほとんどない。授業外においても、やさしい英語で書かれた新聞・雑誌、物語を楽しむや情報のために読んだ経験がないとする学生は60%にもなる。日本の大学生の多く



は、今日においても、英語で書かれている書物や新聞・雑誌を読む習慣は身につけていないようである。こうしたことがライティング能力にも影響していると考えられる。

Janopoulos (1986) は、第1言語の場合、多読の一種である楽しみのために読むブレッジャー・リーディング (pleasure reading) の量とライティング能力にはかなり高い相関性があるとしている。第2言語の場合も同じく、第2言語で読む量がライティング能力に明らかに影響するという。

リーディングはライティングにさまざまなヒントを与える。何をどのように書いてよいか分からないときに、関連した記事を読むと、語彙、文法だけでなく、自分自身の概念的枠組み (schemata) を作ることもできる。着想や書き出しのヒントを得る。内容や文章構成が見えてくる。他人の書いているものをそのまま引用するというのではなく、書くことへの重要な手がかりを得ることができる。

リーディングからライティングを向上させるもう一つの効果的な方法は、要約を英語で書かせることである。要約は模倣などの生じる恐れもあるが、書き手の意図するメイン・アイディア<sup>2)</sup>を把握し、目的に応じた具体的な表現の仕方や形式、パラグラフ・ライティングの構成なども学ぶ。大学1回生を対象とした Okumura (1997) の調査では、要約練習をして良かったこととして、①トピック・センテンス (topic sentence: 話題を含む文で話題文あるいは主題文と呼ぶ場合もある) の把握 (76%), ②要約するのに自分のことばを用いる (77.3%), ③適切な繋がりことばの使用 (66.7%), ④パラグラフ構成の把握 (62.7%), ⑤支持文とメイン・アイディアの違いの区別ができた (68.3%) というような結果が報告されている。リーディングから着想、英文の文章構成、トピック・センテンスの導入の仕方、繋がりことばの使用の仕方などを学ぶことができる。



## 1.4 フィードバック・添削指導

### 1.4.1 文法修正に効果なし

英文を書いて添削・修正をすることがライティング能力の向上に効果的であるかどうかについては20年間以上にわたって問題となっている。多くの学習者は添削をして返して欲しいと望む。廣田・岡田・奥村・時岡（1995）の調査によれば、「作文を提出して指導者から受けた添削の中心は文法事項にある」という。1980年代～90年代までに発表されたライティング関係の論文の多く（例：Zamel, 1985; 1987; Robb, Ross & Shortreed, 1986）は、学習者は指導者に修正をしてくれるように望むが、修正を受けても必ずしも理解して次にそれを用いるということはほとんどないことや指導者は学習者の意図を理解しないで間違っただけで訂正している場合もあり、また、単に句読点・綴り（mechanics）だけの訂正が多いなど修正に対して肯定的ではない。

Ferris（1995）が、第1回目のドラフト（第1原稿あるいは草稿ともいう）の段階で学習者は指導者の修正やコメントを望み、修正に対して注意し、内容、文章構成、コメントにも注目しているという調査結果を報告したことに対して、Truscott（1996）が、文法の修正は全く効果がないと主張したことはライティング指導研究者の注目することとなる。Truscottは、多くの指導者は、文法修正を慣習のように行い、それが効果的であると信じているけれども、文法修正はいかなる効果もなく、むしろ百害あって一利なしで、時間の浪費とエネルギーの消耗であると主張した。その後も、Ferris（1999）は指導者が印をつけた誤りに対する修正率は80%も成功したなどの発表をしている。しかし、学習者が書き直すことを嫌がることは実際にある。強制されてわずかに書くけれども長続きしない。絶えず誤りを犯すことに繰り返し言われたくない。赤ペンをみると落胆してしまう。誤り（errors）を恐れて回避（avoidance）する可能性もある。例えば、関係代名詞はペルシャ語やアラビア語を母語とする人たちは日本人や中国人よりは2倍の誤りを犯しても使う。日本人は誤りを犯さないけれどもほとんど使っていないという有名な調査結果があ



る (Schachter, 1974)。問題は、指導者が懇切丁寧に文法修正をしても、学習者のライティング能力の向上に役立つかどうかである。Truscott は、特殊なコードを用いて、包括的修正をして、再度書かせてもさほど効果がないとしている。内容については、コメントを入れることによって流暢さ (fluency) に繋がることや語彙の面では修正は効果的であること、さらに賞賛を受けた学習者は優れていたという報告もある。

#### 1.4.2 なぜ文法修正に効果がないのか

Truscott (1996) は、普遍的な発達順序があって学習者がまだ習得準備のできていない時期に文法を修正された場合、修正されても理解できないという。これは、形態素の発達順序からそのように言われていると考えられる。こうした発達の段階にあわせた文法の修正に対する調査はないけれども、EFL 環境で文法指導をした結果においても同様ということになる。Truscott によれば、文法は語彙のように一つ一つ個別に学習するものではない。新しい知識が学習者の言語体系に統合されなければ真の学習は成り立たない。編集 (editing) の段階で修正されたものは表面的な知識の移行としての擬似学習 (pseudo-learning) に役立つだけである。指導者がいかに説明しても学習者は理解できないからすぐに忘れる。指導者のフィードバック (feedback) を学習者は望むが、学習者がベストと思うことをするのではなく、指導者はあくまで促進者になることであるという。

修正については、日本の言語環境の場合、文法修正は必要だという意見はかなり多い。①大学受験のために勉強してきたある程度文法力がある学生の場合、第1原稿の段階で、パラグラフ構成に大きく影響を与える箇所だけを学習者同士でチェックさせて、後で指導者がみるという方法は効果的であった (Hayashi, 1998)。②チェックリストを与えて学習者同士で誤りの修正をさせるという調査もある。しかし、指導者の書いたチェックリストにあわせて誤りを犯すとか修正することは、実にわずかであり、あまり効果のないことである (正木, 1998)。③直接的フィード



バック (direct feedback) として指導者が正しい形式の答えを与えるか、あるいは間接的フィードバック (indirect feedback) として誤りを指摘するが修正はしないというやり方もある。修正コードを用いて間接的フィードバックを与えられる方が文法的に考えるようになるという報告もあるが (例: Lalande, 1982; Semke, 1984), Truscott の指摘しているように長期的に効果的であるかどうかは疑問である。④作文の内容を全体的にみて (holistically), 明確さに重点をおいてコメントや説明を入れる。

### 1.5 正確さと流暢さ

効果的なコミュニケーションをするためには、母語話者並みの文法能力も必要である。しかし、ライティングにおける流暢さを身につけるためには、正確さを重視しないで、多読と同じように、書いて書きまくるというタスクを与えることによって自然に慣れ親しむことができる。正確さを身につけるためには、言語を正しく使うタスクを与えることである。流暢さとライティング能力の関係をみるためには、時間制限を設けて一つのタイトルを与えて一定の時間内にどれだけ書けるか (timed writing) という書いた量をみる方法がある。時間制限内で書いた語数が果たしてライティング能力に繋がるかという問題が生じてくる。英語を一般教育科目として学習する大学2年生46名が、時間制限内で書いた作文の語数とライティング能力の相関性は、事前テスト (pre-test) では、.471 ( $p < .01$ ), 3ヶ月後の事後テスト (post-test) では、.58 ( $p < .01$ ) である (Hayashi, 2003)。この場合は、ライティング能力の評価をした者 (rater) は一人である。同じく、一般科目として英語を学習する大学2年生60名を対象とした調査では、日本人英語教師2人 (H と O) がライティング能力の評価を行った結果、次のような相関性を示している (Hayashi and Okuda, 2006)。事前テストでは、語数とライティング能力の関係は、H によると、.533 ( $p < .01$ ), O によると、.551 ( $p < .01$ ) である。3ヶ月後の事後テストの相関性は、H によると、.518 ( $p < .01$ ), O によると、.477 ( $p < .01$ ) である。評価した2人の相関性



をみると、事前テストでは、.751 ( $p < .01$ )、事後テストでは、.584 ( $p < .01$ ) で信頼性は高い。

以上のような結果からすると、書く量はライティング能力とかなり高い関連性がある。したがって、正確さに注目するよりも、流暢さに繋がるタスクを考える方がライティング能力は向上すると考えられる。

## 1.6 語彙の豊富さ

英文を書くという作業において、語彙を知っていなければ書けないことは明白である。ライティング能力が高いほど語彙数が多いということではないが、語彙の知識が不足していると書けない。廣田・岡田・奥村・時岡（1995）の調査でも、学習者は「内容や文法の側面よりも単語、熟語、表現が最も難しい」と感じている。語彙を獲得するためにどのような方法が効果的であろうか。英語の単語を一つ一つ知っていることは大切であるが、文脈から語彙の意味を推測する力や長文読解力をつける方が効果的である（林・諏訪，1997）。日本語の場合は、日本文化に基づく日本語の語彙、英語には英語の背景的知識に基づく推測力が全体的な意味把握に有利である。物語、劇、詩、批評、論文を書くときも、背景的知識が豊かで書こうとする意図と語彙が一致すると書く意欲が湧いてくる。話を創造的に広げていくこともできる。語彙の習得も単語帳に書いて覚えるよりも、多読によって話の関連性から繰り返し現れる語彙を自然に覚える方が効果的であろう。

## 1.7 文単位の和文英訳

ライティングの練習に関しては、教科書の本文の新出語句を用いて一文の練習をする問題が多く教科書で見られる。パラグラフ・ライティングなどの練習が非常に少ないのが日本の学校教育の特徴のように思われる。廣田・岡田・奥村・時岡（1995）の調査では、「2段落以上の長い文章を書いた経験のある学習者は2割、書いたことがないとするもの8割以上、9割以上が講読や文法の学習の補助として行われた文単位の和



文英訳の練習であった。日記、手紙、創作・自由作文というものを書いた経験がほとんどない。要約や感想文は、5割は書いている経験がある」という結果を示している。和文英訳の練習について大学1回生を対象とした調査(Hayashi, 2003)では、一文英訳はライティングにおける内容や構成はもちろんのこと、文法的にもほとんど効果がなかった。その例として、‘what’を用いる関係代名詞を知識として知っていても一文英訳ではうまく使えない。語彙を知っていても主語と述語の一貫性がみられない。前置詞がフレーズと重なっているとわかりにくい。自分の意見を伝えるための長文の文章構成を書くことができない。一文の練習よりは、すでに述べたように、原因・結果、解決、比較・対象などの情報分析の意味図(semantic mapping)を描けるような長文の文章構成やパラグラフ・ライティングの指導が大切である。

### 1.8 ライティング指導における課題と問題点のまとめ

先行研究に基づいてライティング指導における課題と問題点を取り上げた。その結果をまとめると次のようになる。(1) リーディングの量がライティング活動に影響する。プレジャー・リーディングや新聞・雑誌などを読み、要約することがトピック・センテンスやメイン・アイデアの把握、パラグラフ構成、繋がりことばを使用することができる。(2) 文法の修正や一文練習をするよりは、日記、手紙、創作・自由作文などの課題を与え、パラグラフ・ライティングの練習を多くすることによって流暢さが身につくと考えられる。こうしたリーディングやライティングの経験をした日本人学生は非常に少ないことが問題である。こうした問題点を踏まえて、多重知能理論に基づくライティング指導法を考えてみよう。



## 2. 多重知能理論を生かしたライティング指導

### 2.1 日本の学校英語教育とコミュニケーション活動

日本の英語の授業では英語を用いて学生同士でディベートすることや人前で質問やコメントをすることが少ないことは世界の学会でも研究発表の課題として取り上げられている。その理由として、小学生の頃からグループで自分の意見を述べるという経験が少ないことも起因しているようである。中学校に入ると間違うと人に笑われるとか手を挙げると目立つという人を意識して、情意フィルターが高くなり、人前で話すことが段々少なくなる。日本人学習者のこうした情意的行動を考慮し、コミュニケーション能力を促進するためには、対人的知能を生かして協同学習を導入する必要がある。さらに、人とうまく話し合うことができない学生には、内省的知能を生かして、家庭でできる日記、手紙、創作・自由作文などの課題を与えるなど、多重知能理論とライティング活動の関係について考察する必要がある。

### 2.2 8つの知能とライティング活動

Christison (1998) は、ESL 言語環境で多重知能を学習スタイルとして使うために、各知能についての定義づけとどのような活動があるかを提示している。本論文では、日本の EFL 言語環境での学習者を対象に、ライティング能力を向上させる方法として、言語的知能、論理・数学的知能、対人的知能、内省的知能を生かした指導法を考察する。そのために、まずは、多重知能理論に基づく8つの知能をライティング活動に応用する方法として表3のような能力、環境、活動内容を考えてみた。それぞれの活動は、学習者のレベルに応じて実施することができる。各知能の定義については Christison (1998: 5) を参考にした。



表3 8つの知能とライティング活動

知能と能力	環 境	ライティング活動
① 言語的知能 自分の意見を表現し、他人を理解し、簡単な話が言える・書ける。新しい語彙や外国語を学び自然に使う能力。	グループで話し合う機会を多くし、言語的表現に耳を傾けるようにする。	物語を読んで感想文を書く。カードによる語遊び、詩、物語、日記を書く。ブレインストーミングによってアイディアを出し合い、自分の表現したいことを書き留めて、ディベートして発表内容を英語でまとめる。
② 論理・数学的知能 基本的な数字・量の操作、原因・結果の原理を見出す、理論・数学的能力を用いて問題解決、予測できる能力。	数字、表、図を示して類似性・相違性、物事の因果関係の分析、論理的に考える機会を与える。そろばんや計算機の使用。計算方法を提示。	数、表、図形を用いて、状況を理解・分析し、自分の見解・判断をする。原因・結果の因果関係、相違点・類似点を考察して作文する。表の読み方、表をみて何を意味しているかを英語で書く表現を指導する。
③ 音楽的知能 簡単な歌を作り、ことばに表せない音を認識し、リズムやピッチを巧みに扱う能力。	音楽を聴いて、メロディーを口ずさむ、リズムを楽しむ。歌・作詞・作曲の意味を考える。	習得させたい語彙や文法について、歌詞のクローズテストなどを作成。メロディーを口ずさみ、歌詞を穴埋めする。歌を聴いて、リズムに合わせて作詞を書き直して、学習仲間と語り合う。
④ 視覚・空間的知能 空間的世界をイメージしたり、3次元的に考えたり、新しい建築からなにか生み出す能力。	家、教室などの建物の空間、配置などを考えさせる。写真、スライドなどを見せて、3次元的空間のイメージを考える。絵や地図について話す。	家や建物について自分の将来の夢をイメージして図示する。どのような家に住みたいか、大きさ、色、形などに触れる。学習者が描いたものを学習仲間と語り合い、自分の好きな形や色を言わせて、書かせる。意味図、チャート、写真、スライド、映画、位相幾何学などを応用する。
⑤ 身体運動的知能 身体全体または一部を用いてゲームやダンスをしてコミュニケーションや問題解決できる能力。	スポーツや手、足、指を用いて、数字を数える、身体的活動によってリズムと語彙・文法、文に気づかせる。	TPR (Total Physical Response: 身体全身反応) による指導。レベルに応じて、手、足、指を用いて、数字の数え方、計算の仕方を教える。運動競技やダンスなど身体言語を用いて語彙や文を覚える。劇のロールプレイや舞台の演技をする。
⑥ 対人的知能 他人を理解し、ともに働き、学校で誰が誰と何を何故しているかなどに気づく能力。	社会的相互作用によって問題解決、知識を得るための情報入手、話し手・書き手の意図を理解する。	協同学習を目的に、グループ・プロジェクトの課題を与える。社会問題などに関心を抱き、内容を中心に問題解決できるようにグループで話しあい、文法や意味理解など仲間同士が教えあう機会を与える。ディベートでの意見を英語で書く。
⑦ 内省的知能 自分自身を理解し、人とかがどのように異なるか、自分の強い部分と弱い部分を知り、自分を伸ばすことができる能力。	学習者自身の感情、好み、方略を話させ、彼ら自身の望み、恐怖心を理解させてどのように対処するかを考えさせる。	個人的な課題を与え、日記、手紙、ジャーナル、物語、レポートなどを作成し、学生同士でお互いにフィードバックさせる。ポートフォリオを用いて、反省の機会を与えるなどとする。
⑧ 博物的知能 自然環境における植物や動物の種の識別能力。	植物や動物の種類を識別できるゲームをする。規則的に野外に出る。植物や動物の図鑑を与える。	植物や動物の観察を通して、感じたことを英語で書かせる。教室の中だけでなく、美術館や博物館に行き、作品について批評し、作品の作り上げられた過程や信条を仲間と話し合い、英語で書いて報告する。



### 2.3 多重知能の組み合わせと協同学習

表3に述べたように、8つの知能を生かす環境を与えることによって、物事についての知識を蓄え、理解し、ライティング活動を通して運用しながら、ライティング能力を向上させることができる。各々の知能は個別に働く場合もあるが、複数の知能を組み合わせ（amalgam）活動させることもできる。学習者の年齢や経験によって感受性や知能の発達に強い部分と弱い部分、理解の得意なものと苦手なものがある。知能の発達の適切な時期に適切な活動によって発展させることもできる。例えば、音楽的知能や身体運動的知能は、幼少の頃に最も伸びる能力であり、小学校の頃には音楽や身体を用いてリズム、作詞、作曲、数の数え方など、世界の文化を学び、さまざまなライティング活動を通してコミュニケーション能力の基礎を育成することもできる。

言語的知能を用いたライティング活動は、カードを用いてことば遊びをしたり、物語を読んで、感想文を書き、話し合う。これらの活動は、年齢、経験、学習目的によって異なる。高校生や大学生が言語的知能を生かして協同学習によってライティング活動に取り組める課題として、「リーディングがライティングに及ぼす影響」（1.3項）で述べたように、日本人学生が経験していない新聞や雑誌を読む機会を与えることである。社会的問題となっている課題について新聞や雑誌を読み、概要をまとめ、話し合って問題解決法を見出し、自分の見解を英語で書かせる方法を与える。何を課題とするか、どのように資料を収集するか、学習者同士でアイディアを出し合い、自己の見解を示し、他人の見解も取り入れて共通の認識をもち、協同学習によって課題に取り組むことになる。この方法は、一般に、ブレインストーミング（brainstorming）と呼ばれている。ブレインストーミングによって、学習者同士が自由に意見を出し合い、社会的な共通の認識をもつことにもなる。また、収集した資料をどのように解釈していくか、統計処理の読み方や理解の仕方については、論理・数学的知能の持ち主が仲間に加わって相違性・類似性、統計的分析などによって助けることができる。それは、正に、言語的知能、対人



的知能，論理・数学的知能を育成する環境やライティング活動が組み合わせられていることになる。

逆に，こうした協同学習に，仲間として加わることができない学習者もいる。そのような学習者には，自分自身について理解し，自分の好き・嫌いを把握して自分なりの学習スタイルを見出させる。同時に，人と異なる意見を尊重して人と相互作用する習性を身につけられるように，日記や授業のタスクについての感想文などを書かせて，仲間と話し合いさせる。ポートフォリオ形式を用いて，自分の行動を反省させ，内省的知能を生かすことが大切である。

## 2.4 多重知能理論を生かした協同学習におけるディベートの効果

### 2.4.1 英語学習に興味のある学習者のディベートの効果

リーディングがライティングに影響することについては，すでに述べた。ライティング能力を伸ばすためには，リーディングは大切な役割を果たしていることも述べた。また，表3にあるように，言語的知能の環境や活動でも，リスニングやスピーキングもライティング能力を向上させるために大きな役割を果たしている。これらの言語スキルを統合的に用いることによって，ライティング能力はさらに向上すると考えられる。言語的知能，論理・数学的知能，対人的知能を生かし，組み合わせで使える4つの言語スキルの統合的活動といえは，ディベートを挙げることができる。一つのトピックについてブレインストーミングによって学習者同士が話し合いから学ぶ。資料収集のために，新聞や雑誌，本を読んで，概要をまとめ，お互いに知識を豊かにし，運用し，理解して，自分の意見を英語で書き上げることによって達成することができる。英語専攻や言語コミュニケーション学科専攻の学生を対象にディベートを実施した結果では98%の学生がディベート活動は大変であるが，多くのことを学び満足しているとしている（Hayashi, 2001）。

Hayashi (2001) のディベート活動のコメントには，次のようなことが述べられている。ディベートの準備は大変であったが，仲間同士の話し



合いの中で、人の意見を理解することの大切さ、自分の意見を理解してもらうためにはどのように話すべきか、社会的に問題となっている課題についてより深く認識し、考えることができたこと、人との協力やグループ活動の大切さ、内容を理解して始めて書くことができたことなど、ディベートによってかなり多くのことを学んだようである。学習者仲間で選んだ課題について、その出来事について実際には十分に認識していなかったことや自分に関わる問題について人の立場を客観的に理解できたこと、協同学習によって解決策を見出すことができたこと、英語で討論ができたことなどを挙げている。

一方、英語にあまり興味のない学部生の場合に協同学習プロジェクトでディベートをさせるとどのような反応があるだろうか。

#### 2.4.2 英語学習に興味が低い学習者のディベートとライティング活動

英語学習に興味のない学習者の多い学部専攻の学生の場合はどうであろうか。2005年度にリーディングからライティング能力の向上を目的として英語・文学専攻以外の同じ学部1回生（Aクラス43名、Bクラスは41名、そのうちすべての資料提出者は各クラスともに37名で2クラス合計74名）を対象にディベートを実施した。2つのクラスは専攻学部も学年も同じで、前期授業の初めに実施したC-testもほとんど変りがない。Aクラスは平均59点（SD=12.07）で、Bクラスは58.72点（SD=15.8）である。唯一異なることは、Aクラスの方がBクラスより外向的な性格の学生が多く、いつでも話し合いができる雰囲気であるが、Bクラスはほとんど黙って聞いている日本の典型的なクラスである。ディベートは2つのクラスに対して、同様に、次のような段階を経て実施された。

1. 前期授業でテキストを用いてリーディングの授業を実施した。読み方として、トピック・センテンスやキーワードの把握、パラグラフ構成、文の繋ぎことばなどを指導し、要約の練習をした。後期授業では、英語でディベートをするために、クラスの学習者が



容易に理解できるトピックを選ぶように同じテキストを使用した。テキストのユニットからグループで興味あるトピックを選ぶ。日本や世界各国の出来事、自分たちの身の回りで起こっている知的経験などを考慮して、討論にふさわしいトピックを選ぶ。

2. トピックの選択については、ブレインストーミングによってアイディアを出し合い、問題解決すべき重要な問題を話し合って概略をまとめる。
3. 内容理解や主張の証拠となる資料は、図書館およびインターネットを利用し、さらに、新聞や雑誌、本などから入手する。
4. 肯定側3名と否定側3名に分かれて、それぞれの立場から第1原稿を書いて、内容についてグループ内で何度も討論し、理解し、問題解決を考える。
5. 最終的に、クラス全員の前で各グループ6名が肯定側と否定側に分かれてディベートし、他のグループは単に聞き手として参加するだけでなく、質疑応答に参加する。聴衆者は審査員として評価票に各発表者の評価点を入れる。評価票は話し方の構成 (organization), 論理・推論的思考 (reasoning), 分析 (analysis), 資料証拠 (evidence), 声・話し方 (delivery) について評価する点数を入れる。
6. ディベートを終えれば、ディベートした内容について自分の発表した部分のみを英語で書き、その作文を提出する。
7. ディベート活動に対して、ポートフォリオ形式のセルフ・チェックリストを与え、実際に書く前に仲間同士で話し合ったかどうか、概略を書いて、文章構成を考えたか、テキストや資料で得た語句を用いたか、書き直したか、読み合いしたかなどについて4点法を用いて質問した。

以上のような手順で実施したディベートのなかでのライティング活動に対する学習者の学習態度についての自己評価は次の通りである。



表4 ディベート活動参加チェックリストによる自己評価 (4点法)

	Aクラス (n=37)	Bクラス (n=37)	平 均 (n=74)
1. I talked to friends in a group about the topic before writing.	3.49	3.27	3.38
2. I wrote an outline and organized my thought.	3.38	3.16	3.27
3. I used words and phrases we learned in class, internet, textbook, etc. to express my feelings and ideas during writing.	3.22	3.4	3.31
4. I checked to see if the writing made sense after writing, and added information or took out information.	3.16	2.88	3.02
5. I asked partners to read my paper for editing.	2.97	2.35	2.66
Total	3.24	3.012	3.04

表4の数値を順にみると、トピックの内容についてグループでブレインストーミングによってよく話し合っていることがわかる。Aクラスの方が、Bクラスより話し合っている率が高い。概略も文章構成も考えている。インターネットや図書館などで資料収集した語句を用いて書いているのはBクラスの方がやや高い。第1原稿から納得のいくまで読み返し、書き直したとする割合はAクラスの方がやや高く、4点法のうち3.16である。これは提出した英作文をみると自己修正、清書した学生は多いことから伺える。最後の編集の段階で人に読んでもらった学生はAクラスも2.97でやや少ないが、Bクラスは2.35でもっと少ない。Bクラスは、2.1項で述べたように、日本人学習者の典型的なクラスを示している。人に聞くより、自分でインターネットやテキストで調べるという学生が多い。全体的にはAクラスの方がBクラスより協同学習によるライティング活動の評価は高い。C-testによる事後テストの結果は、Aク



ラスは 64.14 ( $SD=11.88$ ), B クラスは 54.41 ( $SD=13.81$ ) で, A クラスの方が伸び率は高い。この結果は, 協同学習による対人的知能をライティング活動に生かすことは大変重要なことであることを示している。

ディベートに対する学習者の満足度については, 彼らのコメントをまとめると次のようになる。「グループ活動は大変難しかったが, ディベート活動は楽しかった。みんなで協力して英語を頑張ったのは受験以来。身近な話題について考えられて良かった。自分の考えを英語で表現することができた。文を作ることが楽しかった。ライティング能力を向上させることができた」などかなり正直に書いている。書き上げた作文内容についても肯定側と否定側のお互いの意見を聞いて, 内容を理解して書いたことがわかる。

ディベート活動は, 各個人がもっている複数の知能を組み合わせそれぞれのスキルを発展させることができる。言語的知能, 論理・数学的知能, 対人的知能, 内省的知能, 視覚・空間的知能を活用し, 社会的な問題解決を考えるために社会学, 心理学, 統計, 論理・数学的知能などあらゆる学問分野の領域を利用するという点においては, 学際的研究 (interdisciplinary research) を基盤とした指導法である。協同学習でお互いの知能を出し合う相互作用であり, 学習者中心の授業 (learner-centered instruction) でもあり, 学習者自らトピックについて学習し理解することができる可能性を生み出すことになる。言語スキルとしてもリーディング, リスニング, スピーキング, ライティングを含む統合活動である。

## 2.5 スピーキングの苦手な学習者に多重知能を応用した

### ライティング指導

ライティングはスピーキングが苦手であってもできる能力である。内省的知能を用いて書き言葉を伸ばすことができる。英作文で英語力を伸ばすことができる。内省的知能の環境は, 自己分析するために, 学習者自身の感情, 好み, 方略を話させ, 学習者自身を理解させてどのように



対処するかを考えさせることにある。ライティング活動において、日記や本の感想文などの個人的な課題を与え、学生同士にフィードバックさせてジャーナルなどを作る。このようにすれば、協同学習によって一つのプロジェクトに取り組むことができる。

博物的知能を生かして、花・木や動物などと自然に親しんで観察したものをノートに英語で書かせる。地球の温暖化、熱帯雨林、絶滅寸前の動植物などの生物的問題については考えるべき多くの課題がある。

言語的知能および視覚・空間的知能を生かして、書く前に、自分のアイデアを図や絵として書かせる。お互いに夢を創造し物語を作る。

### 3. 学習者に対する評価

評価といえば、最近では、学習者が観察やポートフォリオを用いて自己評価や相互評価するアセスメント (assessment) ということばが用いられている。多重知能理論においても学習に対して反省を促すという側面からポートフォリオによる評価がある。本論文では、アメリカやヨーロッパですでに作成され利用されているポートフォリオを中心にその利点と問題点を考察する。

ライティングの評価基準 (assessment criteria) は、実践活動において学習の到達目標が明確であること、作文の課題が目標に密接に関連していることが大切である。課題作品の評価は、一般には内容 (content)、構成・展開 (organization)、文法 (grammar)、語彙 (vocabulary)、句読点・綴り (mechanics) について、4～6点法で点数をつけているものが多い。点数の判断は、一定の評価基準を設けて作成された評定基準 (rubric: 一般にはルーブリックと呼ばれている) に基づく。最近では学習者の課題や反省を取り入れたポートフォリオを用いている国や学校が多い。ポートフォリオの作成の仕方や用い方は国、学校、使用者によって異なる。ヨーロッパ (オランダやドイツなど) の場合はEU諸国共通評価制度参照枠組み (CEF) というものがある。それは一定の基準に基



づいたルーブリックで、A1・A2～C1・C2のような数値に合わせて、グリッドが作成されており、学習者の成績を評価する。アメリカ式のポートフォリオは、学習者が書いた作文を一つ一つホルダーにに入れて保管する。その積み重ねによって進歩や達成度の度合いを見ることができる。学習者がいくつかの作品から最も適切なものを仲間や指導者を選択してもらって提出する。ポートフォリオの特徴は次のような点にある（林，2005参照）。

(1) 成績評価①自己評価に対する自己責任，②学習者の記録とルーブリックに応じて評価する。

(2) 作品の選択と反省①学習の内容，活動，教材，方略，目標およびその効果に対して学習者がその課題にどれだけ取り組んだかを毎回の課題について反省するためにチェックリストを用いて，何度も書き直すこともある。②指導者は学習者評価を見直す。③自分の強い部分と弱い部分を自ら知ることによって明確な目標をもつ。

(3) フィードバック単元の初めから終わりまで理解や目標達成の実践活動として頻繁に行う必要がある。ディベートやプレゼンテーションなどにおいては学習者のグループ活動の際にもコメントを入れたり答えたりする。学習者に対して今後の授業活動計画や自己評価，級友に対する助言や批評，指導者との相互評価などについても説明する。

ライティング活動にポートフォリオを実施することは多重知能理論の視点からさまざまな利点がある。

(1) 明確な目標に従って学習者が自発的な活動を行うための動機付けを与える。

(2) 作文の進歩の進み具合やレベルの達成度においても自分の行為に対する強い点と弱い点の反省を促し目標を達成することにもなる。これは多重知能理論の視点と同じく内省的知能を取り入れて学習者の反省を促すためにもよい。

一方，日本のようにクラス人数の多い教室ではポートフォリオを実施することは必ずしも効果的であるといえない。ライティングの作品回数



は、平均8回必要となる。批判や反省のために定期的に、指導者がチェックして学習者と達成目標や問題点を話し合う。話し合う (conference) ためのチェックリストの作成、点検、個人的話し合いをする。その場合に次のような問題点が生じる。

(1) 人数—①人数が少ない場合は個人的に接しやすいが、30名～60名以上の EFL 環境では指導者に負担がかかりすぎる。②個人差があると作品の選択などグループ活動が難しい。③人数が多いと個人的に話し合う機会が少ない。授業時間外の時間が必要となる。

(2) ファイルの保管場所—保管場所がある環境はよいが、授業ごとに教室が変わる大学制度ではファイルを保存するような整備ができていないので無理である。

(3) 成績評価—①ポートフォリオの記録とルーブリックに応じて評価できるとしても、自己評価や学生同士の採点に信頼性や妥当性があるとは限らない。②ライティングの作文能力を信頼度 (reliability) の側面から検討する場合に、評価をする rater となる同僚がいない。

(4) 指導の工夫—ポートフォリオという概念を学習者に伝えるための時間が必要。たとえば、反省がどのように行われるのか、修正をどこまで行うのか、ライティング能力を伸ばすためには修正は必要であるのかなど、ライティング指導の効果など。

(5) レベル差—大学院レベルでは書き直しや修正はできるが、低学力の学生に自己修正や書き直しは難しい。

以上のように、指導者は学習者の書いた作品をチェックしてコメントを書き、さらに個人的に話す必要もでてくるので、少人数であること、指導者に十分な時間が必要となる。ファイルの保管場所が必要となる。学習者同士の採点や自己評価に信頼性や妥当性があるとは限らない。日本の場合、同僚とチェックすることは難しいなど、日本でポートフォリオを実施するには多くの困難な点がある。しかし、一定の基準が明確なルーブリックやチェックリストを作成することによって、学習の反省をもたらし、自発的な学習に導くことはできる。単に学期末に学習者が指



導者に対する授業評価をさせるよりは、はるかに効果的であろう。

## お わ り に

本論文では、ライティング能力と他の言語スキルの比較を行い、先行研究に基づいて学習者の困難性とライティング指導における指導者の課題と問題点を取り上げた。

学習者の困難性として問題となるのは、アイディアを生み出し、自分の意図をいかに適切な文章構成、文法、語彙を用いて人に伝えるかということが問題であると同時に、協同学習による個人差の問題も大きい。個人のもっている様々な知能を生かすために多重知能理論に基づくライティング指導およびその評価法について考察した。まとめると次のようになる。

(1) ライティング能力は他のスキルと比較して最も低い。ライティング能力を向上させるためには、リーディングからライティングへと指導することが効果的である。読む量を多くすること。新聞・雑誌などの実社会に結びつくトピックについての読みの経験が少ない。リーディングの要約はライティングに効果的である。

(2) 文法の修正や一文練習よりは、日記、手紙、創作・自由作文などの課題を与え、パラグラフ・ライティングの練習を多くすることによって流暢さを身につけることが大切。

(3) 学習者のもっている8つの知能をライティング活動に生かす方法を提示した。学習者の持っている知能の強い部分や弱い部分も協同学習によって向上する。言語的知能は、対人的知能や論理・数学的知能と結びつき、音楽的知能は身体的知能と結びつき、幼少の頃からライティング活動に応用できる。博物的知能は内省的知能などとむすびつけて、すべての知能をライティング活動に生かすことができる。多重知能理論をライティング活動に応用することは、数学、心理学、社会学など他分野の学問を取り入れた学際的研究を基盤とした統合的な協同学習であり、お



互いの知能を出し合い相互作用することが理解を高めることになる。

(4) 多重知能理論の視点から対人的知能, 言語的知能, 論理・数学的知能を組み合わせた協同学習によるディベートの効果を挙げた。ディベート活動は, 学習者自ら協同学習によって課題に取り組む学習者中心の授業である。日本人学生のほとんどが経験していない新聞・雑誌など, 実社会で問題となっているトピックを英語で読み, リーディングの量を多くしてライティングへと結びつける活動である。要約も仲間同士で話し合う必要性から自然に概略をするのに役立つ。収集する資料の解釈などについても統計的に分析し, 論理的に考える思考を育てることにとなり, そうした知能を持ち合わせている学習者の助けを借りることもでき, さまざまな知能と学問分野を活用して学習者同士が話し合って理解し, 4つの言語スキルの統合的活動とともにライティング能力を高めることになる。人前で発表することや提出のために自発的に何度も書き直す修正が身につく。

また, 対人的知能はディベートに必要な能力であり, 学習者の性格がディベートからライティングへと影響することも提示した。スピーキングの苦手な学習者には内省的知能を導入した指導を考える必要がある。

(5) ライティングの評価としてポートフォリオやルーブリックを利用するほうが, 学習の反省を促し, 自発的な学習へと導くことができる。

## 謝 辞

本論文は2006年1月7日にサンピア和歌山で開催された和歌山県高校英語教育研究会で発表した課題「ライティング指導法における最近の動向」に加筆・修正したものである。本研究は, 平成17年度科学研究費補助金萌芽研究「課題名: 多重知能理論を応用した英語教育法の開発」(課題番号: 17652063) の交付を受けて研究している研究成果の一部である。関係者の方々に厚く御礼申し上げたい。



## 注

- 1) 「伝達のために英文を書く」「英作文」「ライティング」という表現について、さまざまな表現の仕方があるので、本論文では、大学英語教育学会 (JACET) 関西支部ライティング指導研究会、廣田・岡田・奥村・時岡 (1995) を参照。さらに、最近では、一般に、ライティング、リーディング、リスニング、スピーキングと呼ばれている。
- 2) 「メイン・アイデア」という用語は「話題についての意見」という意味である。この他、アイデア、ヒント、トピック・センテンス、スキル、イメージ、コメント、メカニックス、ループリックス、ブレンストーミングなどのカタカナ用語は、一般に使用されている。すでに使用されているものを日本語に置き換えると逆に誤解が生じるということもあり、本論文では敢えて、一般に使われている用語を用いる。

## 参 考 文 献

- Bonnet, G. (Ed.) (2002). The assessment of pupils' skills in English in eight European countries. A European project. Commissioned by the European network of policy makers for the evaluation of education systems. Retrieved August 31, 2005 from [http://cisad.adc.education.fr/reva/pdf/assessment of english.pdf](http://cisad.adc.education.fr/reva/pdf/assessment%20of%20english.pdf)
- Christison, M. A. (1998). Multiple intelligences and learning styles in second language teaching and learning. Seattle: *TESOL Academy*.
- Ferris, D. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly* 29(1), 33-53.
- Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), 1-11.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- 松村暢隆訳 (2004). 『MI：個性を生かす多重知能の理論』東京：新曜社。
- Gardner, H. (1993d). *Multiple intelligences: The theory and practice*. New York: Basic Books.



- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*. Basic Books.
- 林 桂子・諏訪共香 (1997). 「英作文における語彙の影響とその獲得法—第一言語能力（日本語）との関係」『大学英語におけるライティング指導の課題：実践研究の報告』大学英語教育学会（JACET）関西支部ライティング指導研究会紀要，第2号
- Hayashi, K. (1998). Teacher feedback and peer response in student writing. *IATEFL Newsletter*, United Kingdom Issue. No. 141.
- Hayashi, K. (2001). The effectiveness of collaborative learning. *The Japanese Learner*. England: University of Oxford.
- Hayashi, K. (2003). The effectiveness of video listening and one-sentence translation exercises on EFL student writing. 『大学英語におけるライティング指導の課題：実践研究の報告（5）』第6号.
- 林 桂子・正木美知子・時岡ゆかり (2003). 「大学における英作文指導の在り方：英作文実態調査の報告：第7次（2001-2003）JACET 関西支部研究プロジェクト」『大学英語におけるライティング指導の課題：実践研究の報告（5）』第6号.
- 林 桂子 (2004). 『外国語学習に影響を及ぼす親と子のコミュニケーション』東京：風間書房.
- 林 桂子 (2005). 「ライティング指導におけるポートフォリオの可能性を探る—ポートフォリオ使用の効果と問題点—」2005年度大学英語教育学会関西支部，ワークショップ発表資料，和歌山大学.
- 林 桂子 (2006). 「ライティング指導法における最近の動向」和歌山県高等学校英語教育研究会発表資料，サンビア和歌山，2006年1月7日.
- Hayashi, K. and Okuda, T. (2006). From reading to writing in EFL classes. 『大学における英作文指導の在り方：英作文実態調査の報告』大学英語教育学会（JACET）関西支部ライティング指導研究会紀要，第7号.
- 廣田輝子・岡田 妙・奥村清彦・時岡ゆかり (1995). 『大学における英作文指導の在り方：英作文実態調査の報告』大学英語教育学会（JACET）関西支部ライティング指導研究会紀要，第1号.
- Janopoulos, M. (1986). The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency. *TESOL Quarterly*, 20(4), 764-768.
- Lalande, J. F., II (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140-149.
- Kagan, S. and Kagan, M. (1998). *Multiple intelligences: The complete MI Book*.



## CA: Kagan Cooperative Learning.

- 正木美知子 (1998). 「英作文のクラスにおける自己修正 (Self-Correction) の試み」『大学英語におけるライティング指導の課題：実践研究の報告 (2)』第3号.
- Okumura, K. (1997). Summary writing in the reading classroom. 『大学英語におけるライティング指導の課題：実践研究の報告』第2号.
- Robb, T., Ross, S. and Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24(2), 205-214.
- Semke, H. D. (1984). Effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.
- Truscott, J. (1996). Review article: The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46(2), 327-369.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19, 79-102.
- Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy. *TESOL Quarterly*, 21, 697-715.