

「書くこと」の力の育成のための授業改善

—言語活動を通じた知識・技能の指導の工夫—

外国語研究会議

研究員 亀川 大樹 (川崎市立橋中学校)

北村 みなみ (川崎市立玉川中学校)

指導主事 大窪 洋次郎

持田 卓也 (川崎市立宮前平中学校)

高村 敦広 (川崎市立南加瀬中学校)

I 主題設定の理由

中学校学習指導要領解説外国語編（以下、解説とする）¹には聞くこと、読むこと、話すこと[やり取り]、話すこと[発表]、書くことの「五つの領域にわたってコミュニケーションを図る資質・能力をバランスよく育成すること」が重視されている。また、本市の令和5年度英語教育実施状況調査では、「聞くこと」

「読むこと」「話すこと[やり取り・発表]」「書くこと」の言語活動の実施の割合の合計を10としたとき、「聞くこと」は2.34、「読むこと」は2.13、「話すこと」は3.79、「書くこと」は1.74であり、「書くこと」の言語活動の実施の割合が話すことと比較して低いことが分かった。さらに、令和7年度の川崎市学習状況調査（以下、市調査とする）では、「聞くこと」「読むこと」「書くこと」の3つの技能のうち、中学2年、3年の「書くこと」では平均正答率が低い傾向が見られる（表1）。

市調査の「書くこと」の設問における学年別の結果は、中学1年では、「dog」を手本を見ながら正しく書き写す問題（図1）が出題され、正答率は市全体で93.1%で、C層は95.4%、D層は76.7%であった。中学2年では、文脈に合う英文を書く問題（図2）が出題され、正答率は市全体で47.1%で、A層は75.0%、B層は21.4%、C層は2.8%、D層は0.0%であった。中学3年では、与えられた場面に合う英文を書く問題（図3）が2問出題され、1問目の正答率は市全体で61.7%で、A層は99.0%、B層は90.9%、C層は51.1%、D層は5.9%であり、2問目の正答率は市全体で58.7%で、A層は95.5%、B層は83.4%、C層は48.6%、D層は7.2%であった。

また、市内生徒348名を対象に「書くこと」についての意識調査を行ったところ、「苦手である」と回答した割合は19.5%、「どちらかといえば苦手

表1 令和7年度の川崎市学習状況調査（英語）領域別の平均正答率

	中1	中2	中3
聞くこと	88.7	70.8	78.2
読むこと	95.0	48.1	62.5
書くこと	93.9	54.8	58.4

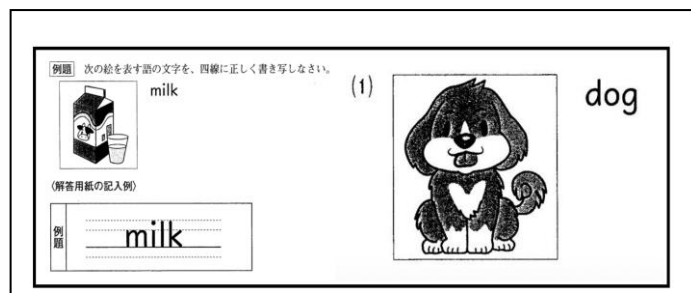


図1 令和7年度市調査 手本を見ながら正しく書き写す問題（1年）

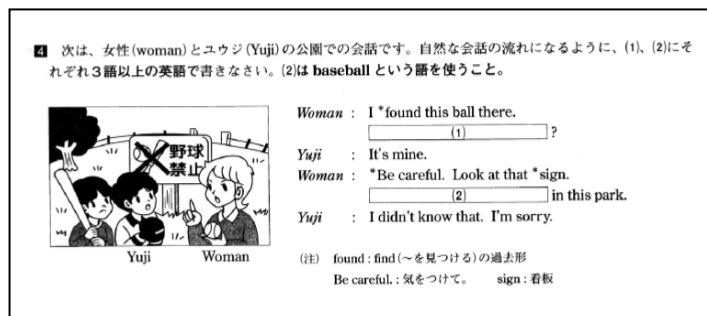


図2 令和7年度市調査 文脈に合う英文を書く問題（2年）



図3 令和7年度市調査 与えられた場面に合う英文を書く問題（3年）

¹ 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』p.15

ある」と回答した割合は 36.4%であった。その理由については、「英語のつづり（スペル）が分からないから」（67.6%）、「正確な英語で書くことに自信がないから」（47.2%）、といった主に知識・技能に関連する回答が多くを占め、次いで「伝えたいことがあっても、それをどのように書いたら良いかわからないから」（42.6%）、「単語をどのような語順で書いたら良いかわからないから」（36.1%）、「どのような内容を書いたら良いかわからないから」（34.3%）という結果であった。

「英語の授業で楽しいと感じることはどのような活動ですか」という質問に対しては、「ビンゴ、かるたなどの単語を使ったゲーム活動」（46.2%）、「友達と英語で会話をする」（42.3%）などの回答が上位を占めた。「スピーチ原稿などを書くこと」（21.2%）、「文法に関する説明」（15.4%）などについては好意的に捉える生徒の割合が低い結果となった。単語のつづりや語順の理解など正確に書くことへの自信がなく、書く内容そのものが思い浮かばないことを苦手意識の理由としていること、ゲーム性のある活動や友達との会話に楽しさを感じる生徒が多いこと、スピーチ原稿を書くことや文法に関する学習に対して消極的な意識をもっていることが分かった。

以上のような調査結果から、言語活動を通じた知識・技能の指導を工夫し、生徒の書く力の定着を図る授業改善が必要ではないかと考え、本主題を設定した。

Ⅱ 研究の内容

1 研究の方法

中学校学習指導要領第9節外国語には、「書くこと」の目標として「関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて正確に書くことができるようにする」²と示されている。また、解説には『『正確に書く』とは、小学校の外国語科において、大文字と小文字の正しい書き分けや、符号の適切な使用など、『書くこと』に慣れ親しんできたことを踏まえ、文構造や文法事項を正しく用いて正しい語順で文を構成することや、伝えたいことについての情報を正確に捉え、整理したり確認したりしながら書くこと』³と示されている。

そして、意識調査により明らかになった実態をもとにして、「授業中に『書く』機会を十分に確保し、書くことへの慣れを促す」とことと「生徒が書いたものに対する適切なフィードバック行うことで正確に書く力の向上へつなげる」という2つの土台を意識し、具体的には以下の3つの手だてで授業改善を進めることとした。

（1）領域統合的な活動の工夫

「書くこと」を単独の活動として捉えず、相手と話すことで出した自分の考えを文字に起こす、または相手から聞くことで得た情報を整理して書くといった、「話すこと」と「書くこと」を統合した活動になるよう工夫した。解説には『『書くこと』が苦手な生徒には、何をどのように書けばよいかを指導する必要がある。例えば、日頃から、自分の考えや気持ちをペアやグループで簡単な語句や文を用いて口頭で伝える活動をした後に、その内容を書いてまとめる、といった言語活動を設定することが考えられる』⁴と示されており、話す活動と書く活動をつなげることで、書く内容の想起が容易になり、書くことへの心理的ハードルが下がると考えた。

（2）帯活動による書くことの「慣れ」と文法事項の「定着」の創出

解説には、文法事項の扱いについて、「最初から話せる、書けるといった指導をいたずらに急ぐ

² 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』p.145

³ 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』p.27

⁴ 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』p.66

のではなく、あくまでも豊富な例文に触れていく受容的な使用の中で、次第に発信的な使用へと発展していくような配慮が必要である。時には、話したり書いたりすることを通して言葉の使い方に対しての問題意識を高めた上で、関連する英文に触れさせ、気付きを促すことも有効である⁵と示されている。知識・技能を生きて働くものにするためには、継続的なアウトプットの機会が必要である。毎時間の授業に短時間のライティング活動を取り入れることで、「書くこと」を日常化することができると考え、それぞれの学校の実態に応じて普段の授業の中で「書くこと」に取り組む帯活動を工夫して行った。また苦手な生徒も楽しく取り組めるゲーム的な要素を含んだ練習も取り入れることで、生徒の「書くこと」への慣れを促す工夫も行った。

(3) 自律的な学びを促すフィードバックの工夫

解説には、『書くこと』におけるつまづきには、綴りや語順、文法、語彙だけでなく、発想や情報整理、文章構成など、様々なものが見られる。小学校で慣れ親しんだ語句や表現を用いて、英語の書き方の規則や語順を意識させるとともに、生徒一人一人をよく見取り、個の習熟度に応じてヒントを示したり、辞書の使用を促したり、直接的・間接的に誤りの修正を行ったりすることが大切である。また、学習集団全体に共通する語法や文構造等に関する誤りについては、機会を捉えて説明し直し、自分が書いたものを修正させるなどの手立てを通して、徐々に正確に書くように指導する⁶と示されている。つづりや語順、文法などの正確性への不安を解消するため、教師による評価と生徒同士で書いたものの他者参照やアドバイス、オクリンク等を用いたりリアルタイムの共有を適宜行うことで、正確さへの気付きや修正を促すことができると考えた。

2 研究の実際

研究員の所属するそれぞれの学校で、市調査報告書の授業づくりのアイデア例で示された手立て(図4、9、15)を基本に実践を行った。

(1) A中学校の実践

A中学校では英語の学習全般に対して苦手意識をもっている生徒が多いが、ビンゴなどのゲーム的要素を含んだ活動については多くの生徒が好意的に捉えている。そこで書く力の向上のために、「1 研究の方法」で示した(2)帯活動による書くことの「慣れ」と文法事項の「定着」の創出に関連して、楽しく取り組める書く活動を実践した。

②ワードビンゴ
 枠内にアルファベットや単語、英文等を書かせ、教員が発音したものに○を付けさせます。書く時間を決めることで早く書けるようになります。

図4 市調査報告書授業づくりのアイデア例(1年)

①ワードビンゴ

生徒は制限時間内に指定された単語を選択して、ワークシート(図5)の枠内に記入する。制限時間(本実践では1分)を設定することで集中して書かせるようにした。実践を始めた夏休み明け当初は時間内に枠を埋めることができない生徒もいたが、帯活動において継続した取組を重ねることで、12月ころには、C層、D層の生徒も時間内に書くことができるようになった。ゲーム後には、個人で自分の書いたものを見直したり、ペアでシートを交換し、正しい綴りで書いているか確認し合ったりする場面を作った。そのうえで、間違えて書いたものや、時間内に書けなかった語をワー

B	I	you	big	she	they
I	have	like	play	George	go
N	dog's	soccer	FREE	cat	Tokyo
G	Monday	Tuesday	Friday	Wednesday	Thursday
O	like dogs	gets up early	is in the U.S.	play soccer	

He / you / he / she / we / they / Mr. T and C
 I like / play / go / have / get up / walk
 No dog / soccer / dogs / cats / Tokyo Tower / the U.S.
 On Sunday / Monday / Tuesday / Wednesday / Thursday / Friday / Saturday
 O I like dogs. / You don't play soccer.
 He goes to Tokyo Tower. / She gets up early. / We are in the U.S.
 書けないものを書いてみよう!

図5 ワードビンゴシート

5 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編』p.94

6 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編』p.66-67

クシート下部に書かせるように工夫した。

②Game Listen to Me

このゲームはペアで行う活動である。先攻、後攻を決め、制限時間内に教師が指定した教科書のページから生徒は好きな英文を選んで制限時間内にシートに書き写す。(図6、図7)。その後、教師が対象ページからランダムに英文を読み上げる。教員が読み上げたものを先に見つけた生徒にポイントが入るゲームである。教科書を読み、英文を正しく書き写し、英語を正しく聞きとる技能統合的な活動を行いながら書くことの力の向上を図った。



図6 ゲームの様子

そして、これらの2つの活動を行った後には、Game Listen to Meで書かせた表現が解答となるような一問一答の書く活動を行った(図8)。用紙を回収し、教師による直接的フィードバックを用いて生徒に返却をした。そして、多くの生徒に見られた誤りについては、全体で共有し自分の書いたものを見直させるステップを踏んだ。9月から12月まで繰り返しこの活動を行った。図8のように誤りは見られたものの、C層、D層の生徒の無回答は少なく、書こうとする姿勢が見られるようになってきた。

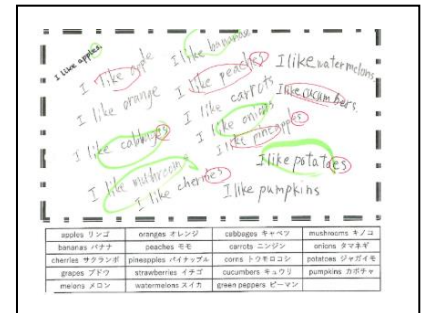


図7 シート

事後の意識調査では「英語で何かを書いて表現する課題が出たとき、書いてみようと思えるようになってきた」という設問について、C層、D層の生徒からは「はい」(87.6%)と回答が得られた。その理由としては、「いろいろな単語を知ったので自分の言いたいことを表現できるようになったから」「書けることが増えたから」「少しやってみようという気持ちになれたから」「楽しく学べて覚えられたから」という記述が見られた。苦手な生徒も楽しく取り組むことができる活動を継続的に行うことで、書くことへの慣れを促すことができたと思われる。

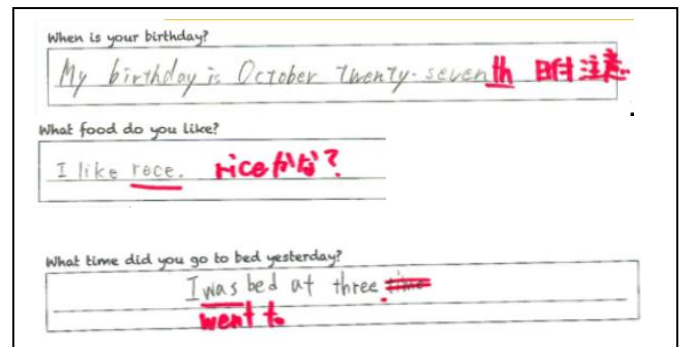


図8 後日行った書く活動と教師によるフィードバック

(2) B 中学校の実践

B中学校では、与えられた身近な話題について1分間ペアでやり取りする活動を以前から継続して行っていたが、多くの生徒が楽しさを感じるスピーキングに偏っていた。市調査報告書2年生の授業づくりのアイディア例(図9)をもとに、「1 研究の方法」で示した(1)技能統合的な活動の工夫に関連して、普段のペアでのやり取り後に、話した内容を整理して書く活動を実践した。

「1 研究の方法」で示した(2)「文法事項」の定着の創出、(3)自律的な学びを促すフィードバックの工夫については、書いたものを生徒同士でチェックするようにした。書き終えた生徒は教師による言語面の正しさや内容面のチェックを受けたら、Mini Teacherとしてほかの生徒の書いたものについて直接的にチェックを行うようにした。この活動を行う際に、「間違いを恐れず、まず書いてみよう」ということと「分からないときに書ける単語で言い換えができないか考えてみよう」ということ

②SpeakingからWritingへ繋げる

教師と生徒、生徒同士で1つの話題についての双方向のやりとりが生まれた際に、対話の流れを書いてみることによって更に定着が図れます。

図9 市調査報告書授業づくりのアイディア例(2年)

を生徒に意識づけるよう声掛けをした。言い換えについては、例えば、dangerous (デンジャラス) は口頭では言えるかもしれないが、綴りに自信がない生徒にとって正しい綴りで書くことは難しい。そのようなときに not safe のように比較的容易な綴りで同じような意味を伝えたり、fruits の綴りは書けなくても、apples and bananas などのように、具体例を挙げることで考えを書いて伝えたりできる表現はないか考えさせた。

また、Mini Teacher が友達の書いたものをチェックする時には、「伝わるかどうか」を第一の視点としてチェックさせるようにした。正しく書けるということの前に、英語が苦手な生徒にとってはまずは自分の考えが「伝わった」実感をもたせることが、書くことへの心理的ハードルを下げ、少しずつ正確に書くことができる力を身に付けることにつながると考えたからである。そして、徐々に、「言いたいことは伝わるよ。でもこうしたらもっと正確に伝わるよ」というスタンスのチェックをするように心がけた。Mini Teacher による生徒同士のチェックを行っている間に、特に英語が苦手な生徒に対しての教師による個別の支援が可能になったことが個別支援の側面でのメリットとして挙げられる。クラス全体を支援する側面として、教師は必ず生徒が書いたものに目を通し、英語の語順の決まりなどのコミュニケーションに支障が出てしまう誤りや、多くの生徒に共通する誤りについては次の時間の帯活動の前に全体に対してフィードバックを行い、正確さの向上を図る工夫を行った。

このような活動を帯活動で繰り返し行った。図 10 にあるように、英語が苦手な生徒の記述をみると、書くことにあまり慣れていない段階では、英語の語順のきまりの理解が不十分で、伝えたいことを一つの英文で一度に表現しようとして be 動詞を一つの文の中で重複して用いてしまうなどの誤りが多く見られたが、話したことを書いてまとめる活動に取り組んだ後では、主語・動詞・目的語のように基本となる英語の語順の決まりへの理解が促され、シンプルな英文に分割して自分の伝えたいことを伝えられるようになってきたことがうかがえる。

事前	事後
I watch is My Hero Academia is fun. I watch My Hero Academia for Youtube.	I watched Zootopia 2. I watched it in Futako tamagawa. It was fun. I want to watch it again.

図 10 C 層の生徒の記述

事後の意識調査の「自分の書いたものに対する友達からのアドバイスは自分の書く力の向上につながったと思う」という質問に「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」と回答した C 層、D 層の生徒の割合は、90.4%となり、Mini Teacher 制度は有効であったと考えられる。また、「英語で何かを書いて表現する課題が出たとき、書いてみようと思えるようになってきた」という設問については、「はい」(94.7%) と高い肯定的回答が得られた。書くことと生徒同士のフィードバックを繰り返し行うことで、正確に書くことについての苦手意識を少しずつ取り除くことができたと考える。

(3) C 中学校の実践

C 中学校は、英語の正確さに自信がなく、間違いを恐れて自分の考えを英語で表現することに消極的な生徒が多くみられる。そこで、市調査報告書の授業づくりのアイデア例(図 9)と、「1 研究の方法」で示した(1)について、技能統合的な活動の工夫に関連して B 中学校と同様に話すことと書くことをつなげた活動を実践しながら、(2) 帯活動による書くことの「慣れ」と文法事項の「定着」の創出、(3) 自律的な学びを促すフィードバックの工夫については、生徒のつまづきを見取り、英語の正確さを高めるトレーニングを行った。図 11 は Where do you want to work? というトピックについてペアを変えながらやり取りを行い、自分の考えを整理して書いた生徒の記述である。

A 層は概ね自分の伝えたい内容を書くことができている。この D 層生徒は、2 分間のペアでのやり

取りの間には、I want to work at cafe because coffee, I drink, like coffee?...と理由の部分と思われる内容も話すことができていたが、話したことを書く5分間の場面では、I want to work at cafe.の一文にとどまっていた。言いたいことはあるが、それを表現する語彙、綴りや語順などに対する知識不足があることが考えられた。

A層	D層
I want to work at cafe, because I have my favorite cafe. So I want to work there. And I want to learn manners. I want to sit down while I'm working.	I want to work at cafe.

図 11 生徒の記述

そこで、C中学校ではそれを補うゲーム性をもたせた活動と、並べ替え問題や和文英訳などの問題に取り組む文法チェックプリントを用いた練習を行い、英語の正確さの補強を図ったのちに、再度同じテーマでやり取りを行い、書く活動を行った。

チームに分かれて、黒板に主語になりうる単語、動詞や目的語になりうる単語をできるだけ多く黒板に書くことを競うゲームを行った。(図 12、図 13)

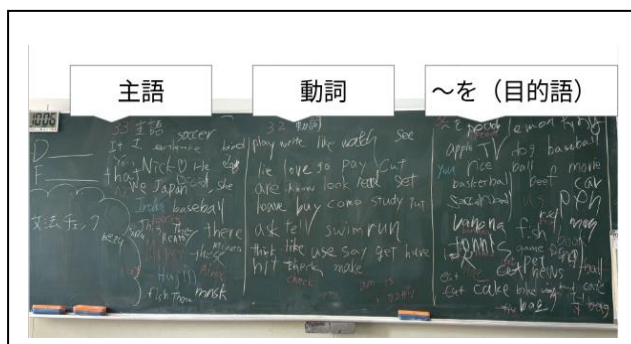


図 12 単語を書き終えた後の黒板



図 13 FigJam 上で英文を作成した記録

そして、その黒板に書かれた単語を使って、意味が通る自然な英文をできるだけたくさん作ることを競う活動を FigJam を活用して行った (図 12)。黒板から主語・動詞・目的語を選択して英文を作成する分かりやすい活動であったため、D層の生徒も積極的に書き込む姿が見られた。そして、教師は FigJam 上の記述を見て語順以外の誤りについてフィードバックを全体で行った。多く見られた誤りをもとに文法チェックプリントを用いて練習問題を行い、理解を確かめた。C層、D層に向けて、語順の理解を問う並べ替え問題や、D層に多く見られる一般動詞と be 動詞の使い分けの理解を問う設問を中心に確認を行った。その次の時間に再度、Where do you want to work?という同じトピックでやり取りと書く活動を行った。D層の生徒は理由に当たる部分を主語・動詞・目的語の正しい語順で書くことができていた (図 14)。D層の生徒が一文で終わることなく自分の考えを追加して表現できたことは、語順に対して少しでも理解が深まったからではないかと考えられる。

A層	D層
I want to work at aquarium because I love sharks. They are very strong and cool. So I want to see them when I work.	I want to work in an aquarium because I like fish.

図 14 生徒の記述

事後の意識調査「英語で何かを書いて表現する課題が出たとき、書いてみようと思えるようになってきた」では、C層、D層の生徒からは「はい」(92.9%)と高い肯定的回答が得られた。その理由としては、「単語が分かるようになってきたから」「書くことが楽しく感じてきたから」「何を書いたらいいかわからなかったときに勇気を出して書いてみたら、意外と書けたので書いてみようと思えるよう

になった」などの記述が見られ、書く機会の充実を通して、書くことに対して慣れてきた実態がうかがえる。

(4) D中学校の実践

D中学校は、英語の学習に苦手意識をもっている生徒は少なく、書く活動において、文法の知識不足を不安に感じていたり、何を書いたらよいか内容が想起できないという理由などから全く書くことができない生徒は見受けられない。一方で教師は、書く活動を行った際における言語面での軽微な誤りや内容の充実に関しては課題を感じていたため、市調査報告書の授業づくりのアイデア例と「1研究の方法」で示した(2)帯活動による書くことの「慣れ」と文法事項の「定着」の創出、(3)自律的な学びを促すフィードバックの工夫について、GIGA 端末を活用した書く活動を行った。単元終末に「投稿文を読んで、自分の意見を書こう」という課題を設定し、その活動に向かう活動として、まとまりのある英文を読んで自分の考えをGIGA 端末上で書いてまとめる帯活動を行った。英文を読み、まず書いてみた後に、オクリンクを用いて他者参照の時間を設定した(図16)。その際に教師は多く見られる言語面での誤りを全体で共有したり、内容面での充実については良く書けている生徒の英文を例に出して価値づけを行った。生徒にはほかの生徒の作文から語彙を思い出させたり、より効果的に自分の考えを伝える表現に気付かせたりするなど、他者の表現をまねて自分の2回目の英作文に取り組ませ、英作文の向上につなげる声掛けを行った。

②GIGA端末の活用
GIGA端末でミライシード内にある「オクリンク」や「FigJam」等を使いながら、相互参照をしたり、お互いのエラーを発見し、クラス全体で共有したりするなど、教師の一方的な教え込みだけではなく、生徒自らの主体的な学びに繋がる活動が求められます。

図15 市調査報告書授業づくりのアイデア例(2年)

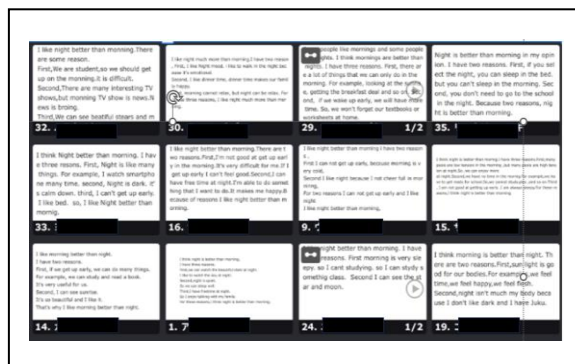


図16 オクリンクを活用した他者参照

単元初期 (インターネットについて)	単元中期 (絶滅危惧種生物について)	単元終末期 (読書か映画か)
I was surprised that many students use internet. I think that internet is useful.	I was surprised that giant pandas were removed from the endangered species list in China in 2021. I think that working hard to help endangered spieces is important.	I think that books are more enjoyable than movies. I have two reasons. First opinion is that we can enjoy anywhere. When we go outside, we can bring books and read them. Second opinion is that we can read our own pace. We can understand more than movies. For these reasons, books are more enjoyable than movies.

図17 生徒Aの記述

この実践により、生徒Aの記述は図17のように変容した。生徒Aは「話すこと」の活動においては、非常に積極的に取り組む生徒である。単元の当初は、短い文で大まかな自分の意見を書くことにとどまっていたが、単元中期の記述には、読んだ内容を引用したり、それに対する自分の意見を詳しく述べたりするなどの内容の充実が見られるようになり、単元後期の記述では、結論を述べたうえで、その理由を整理して述べるなど読み手が読みやすい構成を意識して書くことができるようになった。

他者参照することで、英語の決まりについての誤りを自分で修正できたり、内容を広げたりすることにつながり、有効なフィードバックとして成立することが分かった。また、GIGA 端末でのタイピングはノートへの書き込みと異なり、消しゴム不要で書き直しやすく、書くことをより容易にすることができたと考える。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では、「1 研究の方法」で示した(1)(2)(3)に基づいて、研究員が所属する4校で授業実践や生徒を対象とした意識調査を行った。それらの結果から言語活動を通じた知識・技能の指導を工夫した授業改善を行うことで、「書くこと」の力の育成につながったと考える。

(1) 領域統合的な活動の工夫について

「話すこと」と「書くこと」をつなげた活動は、書く内容を想起する手助けとなり、書くこと自体のハードルを下げる事ができた。事後の意識調査では「話した内容が面白かったので、それを書きたいと思った」「やり取りを毎回している時に、話したり聞いたり、書いたりするうちにだんだん書けるようになってきたと感じた」などというC層、D層の生徒の記述がみられた。

(2) 帯活動による書くことの「慣れ」と文法事項の「定着」の創出について

書く活動を繰り返し行うことで、生徒が書くことへの慣れを実感し、英語の正確さへの自信につながった。事後の意識調査の設問「(今の学年になった時と比較して)英語で書いて表現する活動において、『書いてみよう』と思えるようになった」に対しては、C層、D層の93.8%が肯定的に回答した。その理由としては、「活動が楽しく取り組みやすかった。またやりたい」「スペルや単語がわかってきた」「徐々に書く順番とかが分かかってきて、なんとなくだけど書いてみようと思うようになった」などの意見があり、楽しく取り組める活動を通して知識・技能面での成長を感じていることがうかがえる。

(3) 自律的な学びを促すフィードバックの工夫について

フィードバックの工夫により、正確に書くことに自信のないC層、D層にとって単語の綴りや語順などの英語のきまりに対する理解を促す事ができたと考える。

事後の意識調査の設問「書く活動と先生や友達からのアドバイスで、英語のルールが少しずつ分かってきた」に対しては、C層、D層の83.2%が肯定的に回答した。その理由としては、「前までは、英語の文法が分からなくて不安で、チャレンジする気にならなかったけど、友達や先生から直してもらえたりするので、間違えてもいいからやってみようと思えるようになってきた」の記述があり、間違いを恐れず挑戦することを通して、知識・技能の向上につながっている様子がうかがえる。

2 今後の課題

本研究では、書く活動を帯活動の中で継続的に行ってきたが、読むこと、話すこと[やり取り]、話すこと[発表]、書くこと五つの領域にわたってコミュニケーションを図る資質・能力をバランスよく育成することが求められている中で、教科書の題材との関連で、年間指導計画の中のどのようなタイミングで、それぞれの技能を扱ったらよいか研究を深めていく必要がある。また、言語面の正確さの指導に偏ってしまうと、生徒の書くことへの気持ちが削られる可能性がある。Mini Teacherや他者参照を活用して生徒が自分自身で修正できるようになるためのフィードバックの行い方についても研究を深めていく必要があると考える。

最後に、本研究を進めるにあたり、適切な助言をいただいた先生方、研究を支援いただいた研究員所属の校長先生をはじめ、教職員の皆様に心から感謝申し上げます。