

物事を多面的にとらえ、まとまりのある英文を書く力を育成する学習指導の在り方（第一年次）

—生徒の「気づき」を促す学習プロセスを通して—

長期研究員 齋藤 崇

《研究の要旨》

複数の視点から題材をとらえ、自分の考えをまとまりのある英文で書くことのできる生徒の育成に向けて研究を進めた。複数の視点を引き出す課題提示の工夫、内容と表現を比較・吟味する対話活動の工夫、よりよい書き方を獲得するライティング活動の工夫により、生徒に多くの「気づき」を促す学習プロセスを展開した。その結果、物事を見る視点を複数もち、英文の構成を意識したまとまりのある英文を書くことができる生徒が増加した。

I 研究の趣旨

平成31年度全国学力・学習状況調査における本県の英語の平均正答率は、全国比で「書くこと」が-5.8ポイントであり、「聞くこと」(-1.4ポイント)や「読むこと」(-2.3ポイント)に比べて低かった。特に、「書くこと」における無回答率が高く、書いて伝える力を高める指導が求められている。

次期中学校学習指導要領解説外国語編では、外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせた4技能の言語活動を通じた、資質・能力の育成を目標としている。この見方・考え方とは、「物事を捉える視点や考え方」のことであり、社会や世界、他者との関わりの中で事象を捉え、外国語やその背景にある文化を理解するなどして相手に十分配慮し、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築することと示されている。

また、「書くこと」領域において、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、まとまりのある文章を書くことが目標の一つとして設定された。

研究協力校では、自由英作文のように自分で考えて書くことになると、自分本位の発信内容が多く、相手意識が低い記述が多い。社会や世界、他者からの視点などの物事の見方から、相手に配慮した上で記述できる力を育成する必要がある。また、単に考えのみを記述するため、実際のコミュニケーションとはかけ離れた文章になりがちである。考えを整理して、相手に伝わりやすい文章でまとまりのある英文を書く力を育成する必要がある。

以上のことから、本研究では、物事を多面的にとらえて、発想した考えや思いを整理し、まとまりのある英文を書く力を育成する学習指導の在り方を探ることとした。「物事を多面的にとらえる」とは、「教材の中で扱う題材を、社会や世界、他者と関わらせて複数の視点からとらえること」と定義した。「まとまりのある英文」とは、「伝えたいことを整理して、読み手を意識して構成された文章」とした。

II 研究の概要

1 仮説設定のための概念規定

「気づき」が言語習得を促進するというこれまでの言語研究の知見^{※1}から、本研究では、3種類の「気づき」を促す学習プロセスを組み立てた。一つ目は、物事の新たなとらえ方や考え方に気付く「題材への気づき」、二つ目は、自分で表現できることとできないことや、自分の表現とモデル表現との差、新たな表現に気付く「表現への気づき」、三つ目は、読み手に伝える内容や順序、構成の仕方に気付く「構成への気づき」である。これらの「気づき」を促し、必要な知識を生徒自ら学び取るプロセスを展開することで、書く力の育成を目指した(図1)。

※1 Swain, M. (1995) *Three functions of output in second language learning*. Cambridge University Press.

2 研究仮説

「書くこと」の指導において、次の手だてを講じれば、物事を多面的にとらえ、まとまりのある英文を書く力を育成できるであろう。

【手だて1】複数の視点を引き出す課題提示の工夫

【手だて2】内容と表現を比較・吟味する対話活動の工夫

【手だて3】よりよい書き方を獲得するライティングの工夫

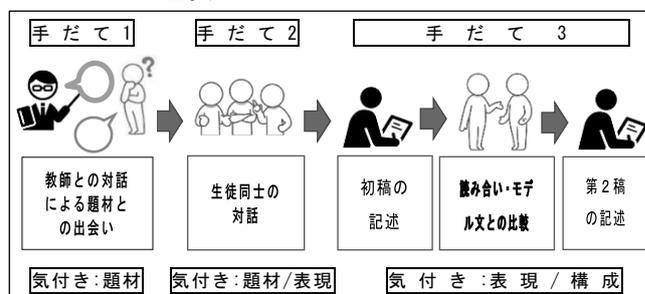


図1 「気づき」を促す学習プロセス

3 研究内容

(1) 【手だて1】複数の視点を引き出す課題提示の工夫

一つの題材に対して複数の考え方を提示する。答えや解決方法が複数となるような導入と発問を通して、他者

や社会，世界と生徒自身との関わりが感じられるようにする。題材を自分のこととしてとらえさせることで、「題材への気付き」を促す。

(2) 【手だて2】内容と表現を比較・吟味する対話活動の工夫

対話を通して，他の生徒の様々な考えを知ること，自分だけでは気付かなかったとらえ方や考え方に触れさせ，「題材への気付き」を促す。また，自分の英語力で表現できることとできないことを体験的に理解させ，何を学ぶ必要があるのかを自覚する「表現への気付き」を促す。さらに，一つの対話活動が終わるごとに，教師がフィードバックを与えて具体的な「表現への気付き」を促す。

(3) 【手だて3】よりよい書き方を獲得するライティングの工夫

対話活動で練り上げた表現を基に，ワークシートに初稿を記述させる(図2)。ワークシートに文章構成を記入する枠を設けることで，生徒が読み手に伝える内容や構成を整理したり，自分の構成と他人の構成を比較したりできるようにする。初稿の記述後，生徒同士でワークシートを交換して読み合う時間を設定する。他の生徒の英文から，参考となる語彙や文法などの「表現への気付き」と，参考となる内容や順序などの「構成への気付き」を促す。読み合い後は，教師のモデル文を提示し，自らの英文と比較させ，「表現への気付き」と「構成への気付き」をさらに促したうえで，第2稿を記述させる。

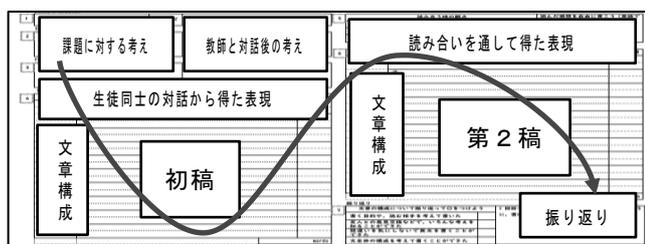


図2 「気付き」を可視化するワークシート

4 研究の実際

(1) 授業実践単元

対象生徒	第2学年60名(2学級)
授業実践 I	Unit2 A Trip to the U.K. (4時間) Unit3 Career Day (4時間)
授業実践 II	Unit5 Universal Design (8時間)

(2) 授業実践 I

「世界に誇れる日本の場所や施設をALTに紹介しよう」という課題を設定して授業を行った。

① 【手だて1】について

生徒は課題を把握した後，初めに考えた場所や施設名を記述した。その後，外国人が何を求めて日本を訪れて

いるのかについて考えさせる視点の一つとして，農村地帯を訪れている外国人の画像を提示し，「日本の魅力として伝えられることは何か」と問いかけた。また，観光地について英語で紹介されているWebサイトから，「訪れる人が知りたい情報は何か」について考えさせることで，紹介する側の視点だけでなく，紹介される側からの視点にも気付かせることをねらった。これらにより，紹介する場所や施設の名称のみ(つるがじょう)を記述していた生徒も，その場所や施設の文化的側面(Aizu history など)や魅力(pink flower~, 原文ママ)について記述し，訪れる人から見た視点を意識できるようになった(図3)。

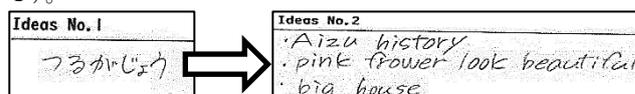


図3 手だて前と手だて後の記述

② 【手だて2】について

場所や施設をALTに紹介する生徒(伝え手)と，紹介されるALT(聞き手)の役割で対話活動を行った。これにより，聞き手が，伝え手の使用した英語から新たな表現に気付いたり，紹介する際の視点に気付いたりすることをねらった。また，伝え手が，自分が英語で表現できることとできないことについて体験的に理解することをねらった。それぞれの対話の後には，生徒が言い表すことのできなかった表現を全体で共有する時間を取り，既知の知識を使用することで，代替表現で考えを伝えられることに気付かせた。例えば「紅葉がおすすめ」という表現について，「葉は何色になっているか」「おすすめということは，みんなにとってどんな場所か」などと発問し，“red and yellow leaves are nice!”などの表現を引き出した。また生徒Aは，「楽しい」という言葉を英語で表現できなかったが，対話から“exciting”という言葉で表せることに気付いた。また，他の生徒との対話から，場所の呼び名を伝える表現を用いるとより詳しく紹介できることと，それを“call it ~”で表現することに気づき，初稿に加えた(図4)。この生徒は，事後アンケートで，「友達との対話で分からない単語や，紹介する内容などを知ることができた」と記述していた。

exciting attraction People call in the dream country

図4 対話から表現を取り入れた生徒Aの初稿

なお，記述した英語表現の誤り(attraction, in)については，ワークシート返却時に指導を行ったが，本実践では間違いを訂正するフィードバックよりも，間違いを恐れず表現することを優先して称賛した。これにより，考えたことをためらわず表現しようとする姿が多く見られるようになった。

③ 【手だて3】について

初稿を記述した後、席が近い生徒同士で読み合いを行った。ワークシートを交換し、自分にはなかった考えや参考になった表現に下線を引くことで、他の生徒が場所や施設をどのように紹介したのかに着目したり、新たな英語表現に気付いたりすることをねらった。読み合い後に、教師のモデル文を提示した。伝える情報の順序、書き出し方や終わり方のモデルを示すことにより、文章構成への意識を高めた。これらにより、読み手に対する挨拶の文を含めて文章を構成できる生徒が増えた。また、文章の終わり方に注意を向けることで、ALTに訪問を促す文を記述できる生徒も多数見られた(図5)。

初稿	We learn many history there.	
モデル文	We call them senju-kannon. Please visit!	ALTに訪問を促す
第2稿	Come to Miyagi!	

図5 文章の終わり方の変化

(3) 授業実践Ⅰの課題

英語に苦手意識をもつ生徒は、最初に記述した内容や表現と、生徒同士の対話後に記述した表現にほとんど変化が見られなかった。単語や短い表現などを用いて、自らの考えや意見を言語化して対話するように促す必要があったと考える。また、生徒同士の読み合いを通して、初稿から第2稿に変化が見られない生徒もいた。書きたいことが英語で書けないという気付きを解決するための活動の在り方が課題となった。

(4) 授業実践Ⅰの課題解決を図る授業実践Ⅱ

「車いす利用者から見た校舎を、ユニバーサルデザインの視点から評価して、ALTに伝えよう」という課題を設定して授業を行った。

① 英語に苦手意識をもつ生徒への手だて

英語に苦手意識をもつ生徒でも取り組みやすいように、【手だて2】における生徒同士の対話活動を「キーワードトーク」として行った。実践Ⅰでは自由に対話させたが、生徒の振り返りからは「自分には、英語で話して伝えるのは難しい」という記述が見られ、最初から英語で対話させることが生徒の実態に即しておらず、消極的な態度につながってしまった。単語や短い表現で簡単に伝えることを許容することで、生徒が考えや意見を交流し、新たな表現や視点に気付くことができるようにした。

英語に苦手意識をもつ生徒のワークシートを見ると、聞き取ったキーワードをメモして、初稿に活用して記述していた(図6)。また、実践Ⅰに比べて、英語で表現しようとする姿が多く見られるようになった。

生徒Bは、実践Ⅰ後の振り返りにおいて、「対話活動で話さなかったことの方が多かった」と記述

ろうか…	halls	scared
ひろい…	wide	
力が重要…	power	important
かいでん…	stairs	

図6 メモの様子

していたが、実践Ⅱ後では「キーワードトークで分かったことが増えたり、使える表現を知ることができたりした」と記述していた。他にも、「自分では思い付かなかったことを知ることができた」「単語で伝え合うことが、英文につながる」「キーワードが増えて英文が書きやすくなった」などの記述が多く見られた。

② 読み合いの在り方

実践Ⅱでは、【手だて3】における初稿記述後の読み合いを、自由に席を離れて読み合う活動とした。意見交流する人数を増やすことで、新たな視点や表現を取り入れる機会や、初稿で表現できなかった事柄を解決する機会を増やすことにつながると考えた。

生徒Cは、初稿において“goob”や日本語で「手すり」と表現していたが、他の生徒との読み合いから正しい綴りや新しい表現を学び取り、第2稿では“good”や“handrail”と記述することができた(図7)。

goob point is 手すり
Good point is handrail and stairs

図7 生徒Cの初稿から第2稿への変化

生徒Dは、“I very tired.”と初稿で表現したが、第2稿ではbe動詞を加えることができた(図8)。このように、単語を羅列した表現が、読み合いによって、英文による表現に変化した生徒が多く見られた。

I very tired	→	I was very tired.
--------------	---	-------------------

図8 生徒Dの初稿から第2稿への変化

5 結果と考察

(1) 検証方法

パフォーマンステストを分析し、仮説を検証した。物事を多面的にとらえることについては、直接観察することはできないため、その間接的な表れとして、文の情報量と語彙数の変化を見た。まとまりのある英文については、パフォーマンステストにおける文章の構成を見た。パフォーマンステストは、実践Ⅰ・Ⅱともに、15分間で行った(図9)。辞書や教科書の使用は認めなかった。

実施時期		課題
実践Ⅰ	事前	海外の中学生に、日本の学校行事を紹介する。
	事後	着任したALTに、日本の行事を紹介する。
実践Ⅱ	事前	海外の中学生に、日本の学校生活について説明する。
	事後	ALTに、校舎の使いやすさについて説明する。

図9 パフォーマンステストの課題一覧

(2) パフォーマンステストの結果

① 文の情報量

本研究では、一つの情報を「一对の主語と動詞から成る節」と定義した。指導前は平均2.4個の情報しか表現できなかったが、指導後は7.3個まで増加した(図10)。

	実践 I	有意差	実践 II	有意差
事前	2.4	有	5.8	有
事後	7.0		7.3	

図10 記述した情報量の平均値(個)

教師との対話や生徒同士の対話、読み合いにより、自分だけでは気付かなかった考えや視点に気付く機会を設けたことが、情報量の増加につながったと考える。

② 語彙数

テストに記述した語彙数の平均値は、指導前は平均14語程度であったが、指導後は40語程度まで書けるようになった(図11)。

	実践 I	有意差	実践 II	有意差
事前	14.1	有	32.6	有
事後	29.5		39.6	

図11 記述した語彙数の平均値(語)

実践Iの事前テストでは10語未満の記述が19名、無回答が2名だったが、実践IIの事後テストではそれぞれ1名、0名だった。対話や読み合いで多様な表現に出会わせ、英語で表現する機会を設け、その取組を称賛し続けたことが語彙数の増加につながったと考える。

③ 文章構成

次期中学校学習指導要領解説外国語編では、文章構成の例として「導入-本論-結論」や「主題-根拠や具体-主題の言い換えや要約」が示されているが、本研究では、生徒の実態に応じて「(読み手に対する)挨拶の文-自分の考え-終わりの文」と設定した。教師や生徒同士の対話を継続して行うことにより、課題に対する自分の考えだけでなく、考えの理由や具体例を示した記述が多く見られるようになるなど、「構成への気付き」が発展的に促された。このことから、構成要素の「自分の考え」を「考え」「理由・具体例」と2つに分けて分析した(図12, 13)。

挨拶の文を記述できた生徒は96%、課題に対する自分の考えを記述できた生徒は98%まで増加した。また、理由や具体例の文を記述した生徒も96%に増加した。英文を書く目的や場面、状況を意識させる課題の提示を毎時間継続し、自分の意見や考えを対話で伝え合ったり、読み合いから新たな表現に気付いたりしたことが、理由や具体例を加えた記述につながったと考える。また、生徒同士の対話において、「なぜそう思うのか」を表現できた生徒の取組を教師が見取り、全体で共有したことも、要

因の一つと考える。

「挨拶の文-自分の考え-理由・具体例」と複数の構成要素を含めて記述できた生徒は92%まで増加した。読み合いにおける生徒同士の意見交流や、モデル文との比較により、文章構成について新たな気付きを促したことが、構成を意識した記述につながったと考える。

		挨拶	考え	理由・具体例	終わり
実践 I	事前	7.4	83.3	42.6	20.4
	事後	75.5	77.4	54.7	24.5
実践 II	事前	75.0	65.4	1.9	13.5
	事後	96.1	98.0	96.1	35.3

図12 それぞれの構成要素を記述した生徒の割合(%)

		挨拶 考え	挨拶 考え 理由・具体例	挨拶 考え 理由・具体例 終わり	挨拶 考え 終わり
実践 I	事前	3.7	0	0	0
	事後	60.3	24.5	22.6	24.5
実践 II	事前	50	0	0	9.6
	事後	94.1	92.1	35.3	35.3

図13 複数の構成要素を含めて記述した生徒の割合(%)

※ 図12, 13ともに、数値が10%以上上昇したものにUPと示した。

一方で、挨拶、自分の考え、終わりの構成要素をすべて含めて記述した生徒の割合は、最大でも約35%にとどまった。書いている途中で制限時間を迎えた生徒が多く観察され、このことが終わりの文まで書けた割合が低くなった原因だと考えられる。英文を書く流暢さを育成することが今後の課題となる。表現したいことをすぐに英文で表すことができるように、表現する機会を豊富に確保して、「表現への気付き」をさらに促していきたい。

III 研究のまとめ

1 研究の成果

読み手を意識させ、他者や社会、世界との関わりから題材をとらえさせる課題提示と、対話や読み合いによる「題材や表現、構成への気付き」を促した結果、自分とは異なる見方に気付き、書ける語彙数と情報量が増加した。また、文章構成を意識して書く生徒が増加した。物事を多面的にとらえた上でまとまりのある英文を書く力を育成することができたと考える。

2 今後の課題

構成要素をすべて含めた英文をより流暢に書けるようにするとともに、教師が設定した学習プロセスに沿った一斉ライティングから、自律した学習者を目指して、生徒が自らの気付きに応じ、それぞれの学習プロセスを展開するような学習指導の在り方を考えていきたい。