

物事を多面的に捉え、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（第二年次）

—考えを広げ、整理し、記述を推敲する授業づくりを通して—

長期研究員 齋藤 崇

《研究の要旨》

複数の側面から題材を捉え、まとまりのある英文で考えを書くことのできる生徒の育成に向けて研究を進めた。題材の事象を多面的に捉え、考えを広げるための対話活動の工夫、アウトラインの作成・吟味により、考えを整理する場の設定、英文の完成に向けた学習方法の自己決定と推敲により、生徒が自分の力で英文を書き上げる授業づくりを行った。その結果、物事を多面的に捉え、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)に比べて最も開きがある。特に、「書くこと」における無回答率が高く、書いて伝える力と意欲を高める指導が求められている。

中学校学習指導要領解説外国語編では、「書くこと」領域において、まとまりのある文章を書くことができるようにすることや、社会的な話題に関して、考えたことや感じたこと、その理由などを書くことができるようにすることが目標として設定された。この「社会的な話題」とは、「広く国内外で起こっている事象で、多様な考え方ができるもの」と示されている。社会や世界、他者との関わりから多面的に事象を捉えた上で、自分が考えたことや感じたことを、その理由を交えて記述する力を育てていく必要がある。

第一年次は、日常的な話題を題材として扱った。題材に対する様々な捉え方やよりよい英語表現、目的や場面に沿った適切な文章構成の仕方に生徒が気付くように、英語で考えを伝え合う対話や、記述の読み合いを通じた学習プロセスを展開した。これにより、生徒はコミュニケーション場面を意識した構成で英文を記述できるようになった。

第二年次は、中学3年生が研究対象であるため、社会的な話題を題材として扱う機会が増加する。英文を書く際には、コミュニケーション場面を意識した構成ではなく、「主題—根拠や具体—主題の言い換えや要約」のような、文章構成の特徴を意識した、まとまりのある英文を記述することが重要である。

以上のことから、生徒が多面的に事象を捉えることで考えを広げ、その考えをまとまりのある英文で記述する力を育成したいと考え、研究を進めることとした。

II 研究の概要

1 仮説設定のための概念規定

本研究においては、まとまりのある英文を「主張」「理由」「主張の言い換えや要約」のすべての要素を満たした英文と定義し、生徒と共有した。

2 研究仮説

中学校英語科「書くこと」の指導において、生徒が課題を把握し、英文を書き上げるまでの学習過程を三つの場面（考えを広げる・考えを整理する・記述を推敲する）に分け、それぞれの場面で次の手立てを講じれば、物事を多面的に捉え、まとまりのある英文を書く力を育成できるであろう（図1）。

【手立て1】考えを広げる対話活動の工夫

【手立て2】考えを整理する「構成ストック」*1の活用

【手立て3】学習方法の自己決定と推敲

*1 まとまりのある英文の六つの構成パターンと、それを基に生徒が書いた英文を蓄積した、生徒間の共有データ。一人一台端末を活用し、生徒はいつでもデータを閲覧できる。

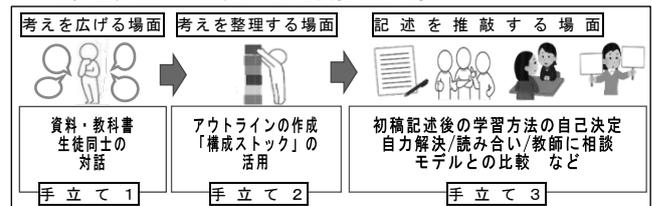


図1 課題把握から英文完成までのイメージ

3 研究内容

(1) 【手立て1】考えを広げる対話活動の工夫

教師と生徒の対話や、教科書の内容を手掛かりに考えさせること（教科書との対話）により、①現状の把握、②現状に至った経緯、③現状に対する取組、④対極の立場、⑤理解を深める新たな知識、といった視点から題材の事象を多面的に捉えさせる。また、生徒同士の対話を通して、自分では気付かなかった視点や考えに出会わせることで、最初の考えをさらに広げることをねらう。

(2) 【手立て2】考えを整理する「構成ストック」の活用

【手立て1】によって広がった考えを、初稿記述前にア

ウトラインとして英語で表現させる。「構成ストック」を基にこのアウトラインを吟味させることで、文章構成を意識して考えを整理させ、まとまりのある英文を記述するための見直しをもたせる(図2)。

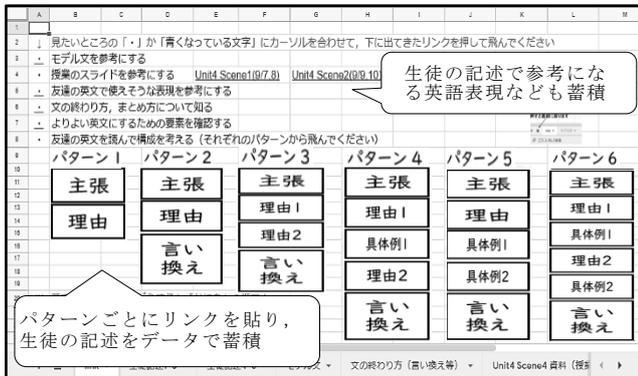


図2 「構成ストック」

(3) 【手立て3】学習方法の自己決定と推敲

「構成ストック」を活用して初稿の見直しをさせることで、まとまりのある英文に必要な英語表現や構成に気付かせる。それらを第2稿に反映させるための学習方法を、生徒に自己決定させる。「構成ストック」を活用した自力解決や、生徒同士の初稿の読み合いなど、生徒自身が学習方法を考え、自らのペースで初稿を推敲することにより、まとまりのある英文を生徒自身の力で完成させることを促す。

4 研究の実際

(1) 授業実践単元

| | |
|---------|---|
| 対象学年 | 第3学年55名(2学級) |
| 授業実践 I | Unit3 Animals on the Red List |
| 授業実践 II | Unit4 Be Prepared and Work Together (実践 I, IIともに8時間) |

(2) 授業実践 I

「絶滅危惧種の動物と人間が共生するためのよい策を提案する」という課題を設定して授業を行った。

① 【手立て1】について

本文で扱う内容が「絶滅の恐れのある動物たち」であることを踏まえ、「現状に至った経緯」「現状に対する取組」「対極の立場」の三つの視点から題材を捉えさせた。

課題に対する最初の考えを記入した後、課題を自分事として捉えさせ、考えを広げるための対話を行った。教科書との対話では、「電子機器を使えば使うほど、ゴリラの生息地が破壊され、絶滅の危機が迫る」という現状に至った経緯に触れさせることで、生徒にとっても身近な課題であることを認識させた。その上で、教師との対話を行い、「事実はそうでも、人間は電子機器の使用をやめることができるのか」という対極の立場からの視点でも考えるよう促した。また、これまでに学習した、絶滅危

惧種を保護するために人間が行ってきた取組を踏まえ、「他にはどんな取組があるのか」など、現状への取組を基に考えさせる問いかけも行った。これらの対話の後に行った生徒同士の対話では、「携帯端末は1台当たり5年間使う、というルールはどうだろう」「毎年新しい機種が発売されるから、どんどん買い替えたい」といった、現状に対する取組や、対極の立場からの考えを基に意見交流する姿が見られた。

対話後に、課題に対する生徒の考えを改めて記述させた。英語に苦手意識をもつ生徒Aは、対話前は何も記述できなかったが、対話後には“plant many trees”や、「むだをしない」と記述するなど、現状への取組を踏まえて考えを表現することができた(図3)。

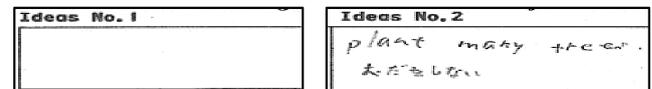


図3 生徒Aの対話前(左)と対話後(右)の考え

② 【手立て2】について

対話を通して広がった考えを整理することや、単語から英文としての表現に近付けることをねらって、初稿記述前にアウトラインを作成させた。また、「構成ストック」を活用してアウトラインを見直すことで、まとまりのある英文に必要な要素を確認させた。

生徒Aのアウトラインには、“Idea about logging” “plant many trees”といった表現が見られた。この生徒は、「構成ストック」の六つのパターンの中から、「主張」と「理由」から成るパターン1を選択し、アウトラインを見直した後で初稿を記述した。初稿には、“People a lot of logging” “animals and plants”などの表現が見られた(図4)。生徒Aのその後の記述を観察すると、“animals and plants”の後に“damage”という英語を書き加えている。このことから、「主張(伐採をしすぎている)」を支える理由として、「伐採で動物や植物は傷付けられている」という考えをもち、それを初稿で表現しようと意識していたことが分かる。アウトライン作成時にはなかった、「理由」に関する記述が初稿で見られたことは、構成を意識させるために、「構成ストック」を活用してアウトラインを見直させたことが要因と推察する。

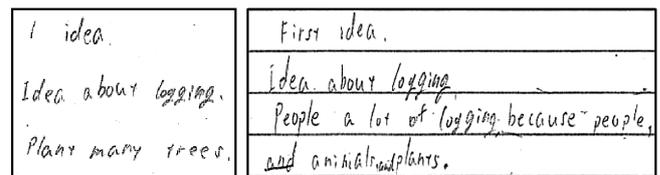


図4 生徒Aのアウトライン(左)と初稿(右)

③ 【手立て3】について

初稿記述後に、15分の推敲時間を取った。生徒が自分の力で初稿に修正を入れることで、まとまりのある英文

へ近付けることをねらった。また、学習方法（誰と、何を使って学習を進めるか）についても生徒自身に決定させた。生徒が自分に必要な支援や情報を考え、それぞれのペースと方法で推敲させることにより、まとまりのある英文を生徒自身の力で完成させることを促した。

初稿を「主張」と「理由」から成るパターン1で記述した生徒Aは、第2稿では「主張の言い換えや要約」を含めたパターン2に挑戦した。モデル文や教科書、ノートを使い、他の生徒と協力して学習を進めたことで、図5のように初稿に複数の表現を書き加えていた。この結果、第2稿では、文の終わりを“So it’s important for us to plant many trees.”と、主張を言い換えて表現できるようになった（図6）。

| | |
|---|------------|
| First idea. | 表現の追加 |
| Idea about logging. | get damage |
| People a lot of logging because people, and animals and plants. | many trees |
| So it's important for us to plant many trees. | |

図5 生徒Aの推敲の様子

| | |
|------|---|
| 主張 | I have first idea. Idea about logging. |
| 理由 | People a lot of logging many trees because people, animals and plants damage. Trees make us good. |
| 換言えい | So it's important for us to plant many trees. |

図6 生徒Aの第2稿

(3) 授業実践II

「日本に初めて住む外国人に、災害に備えて伝えるべきことは何か。それはなぜか。」という課題を設定した。

①【手立て1】について

本文で扱う内容が「災害時の外国人支援」であることを踏まえ、「現状の把握」「現状への取組」「理解を深める新たな知識」の三つの視点から題材を捉えさせた。

対話前に課題に対する考えを記入した後、教師との対話を行った。理解を深めるための新たな知識として、在留・訪日外国人の推移や、在留外国人に行った、災害時の困り事調査の結果をスライドで生徒に示した。その後、災害を経験した在留外国人のインタビュー動画から、日本人と在留外国人の困り感の違いや、被災地で実際に行われた支援などを知ることによって、現状を把握できるようにした。その後の教科書との対話により、日本人と外国人の地震に関する知識の差について改めて認識させた。これらにより、課題をより身近に捉えさせ、様々な視点から考えられるようにした。生徒同士の対話では、「まずは日本で起こりそうな災害を伝えた方がよい」「非常用持ち

出し袋なら、前回勉強したから英語で教えられるし、どんなときも役に立つ」などの発言があった。

生徒Bは、図7のように、対話前は“local shelter”と記述していたが、対話後には“easy Japanese”と記述した。日本語を知っていれば、テレビや周囲の人々から情報（避難所の場所など）を得て、災害に備えることができる、と対話活動を通して考えたことが推察できる。

| | |
|-----------------------|-----------------------------|
| local shelter (災害避難所) | 簡単な日本語 I'll tell them about |
| 安全だから、避難所に行くに役立ち | easy Japanese |
| | research |
| | 研習 大事だから Japanese important |
| | 何が起こるかと共に what happen |
| | 日本人の生活で「3」 |

図7 生徒Bの対話前（左）と対話後（右）の考え

②【手立て2】【手立て3】について

実践Iと同様に、アウトラインの作成を通して、広がった考えを整理させた。生徒Bは、「構成ストック」を基にアウトラインを見直した後で、「主張」と「理由」、「主張の言い換えや要約」から成る「構成ストック」のパターン2で初稿を記述した。

その後の推敲段階において、生徒Bは、複数の理由を記述するパターン3を第2稿の目標とした。「構成ストック」には、他の生徒の参考になる英語表現や、パターンごとの優れた生徒の記述を、データとして蓄積しておいたため、生徒Bはこれらのデータをモデルとして活用し、自力で推敲を進めた。その結果、“I have two reasons.”といった、「理由」を書き始めるための英語表現や、「理由」に具体性をもたせるための記述を書き加えることができた（図8）。第2稿では、目標のパターン3でまとまりのある文を記述することができた（図9）。

| | |
|---------------------|--|
| I have two reasons. | I'll tell them about easy Japanese. |
| | Because it is important for people to understand Japanese. It's what happens. |
| | Japanese people and TV can't help them. |
| | When they understand Japanese, they know many things. For example, where local shelter is. |
| | So I'll tell them about easy Japanese. |
| | If they can't understand Japanese, Japanese people and TV can't help them. |

図8 生徒Bの推敲の様子

| | |
|------|--|
| 主張 | I'll tell them about easy Japanese. I have two reasons. |
| 理由1 | First, It is important for them to understand Japanese. If they don't understand Japanese, Japanese people and TV can't help them. When they understand Japanese, they can know many thing. For example, where local shelter is. |
| 理由2 | Second, They can enjoy talk with Japanese people. Japanese people know good places in Japan. They can enjoy torip. |
| 換言えい | So I'll tell them about easy Japanese. |

図9 生徒Bの第2稿

③ 課題提示について

生徒が課題をより自分事として捉えられるように、「来日して間もない外国人に読んでもらう」ことを生徒に伝えて取り組ませた。完成した生徒の記述は、ALTの勤務を管理する会社へ送付した。来日して日が浅い外国人に実際に読んでもらい、感想を後日掲示した（図10）。

Thank you for your message.
I did not know much about what to do during an earthquake in Japan. I have just learnt I must prepare a disaster kit and go to a Local Shelter during a natural disaster.
I learnt I should prepare better with a list of all the emergency numbers of who to call, location of the Local Shelter, evacuation methods and what certain phrases mean so I will not be surprised. I must also have a checklist of all the items that I need during a disaster so I am not shocked or worried.

図10 感想の一部

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。物事を多面的に捉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11）。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 | 海外の中学生からの意見・質問への返答 |
| | 事前 「日本人はマグロを食べるのをやめるべきだ」 |
| | 事後 「動物と人間の共生で、大切なことは何か」 |
| 実践Ⅱ | 日本に初めて住む外国人からの質問への返答 |
| | 事前 「大きな地震の際は、家にとどまるか、近くの避難所に行くか」 |
| | 事後 「日本に住む上で、災害について知っておくべきことは何か」 |

図11 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 文の情報量と語彙数

本研究では、一つの情報を「一対の主語と動詞から成る節」と定義した。実践前の平均3.18個から、実践後は5.04個へ、統計的に有意に増加した。また、語彙数の平均値も、21.8語から33.4語へ有意に増加した（図12）。

| | 情報量 (個) | 有意差 | 語彙数 (語) | 有意差 |
|------|------------|-----|------------|-----|
| 実践Ⅰ前 | 3.18 | 有 | 21.8 | 有 |
| 実践Ⅱ後 | 5.04 | | 33.4 | |

図12 記述した情報量と語彙数の平均値

様々な対話を行い、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で、表現したい考えが広がり、情報量や語彙数が増加したと考える。

② 文章構成

まとまりのある英文の要素である「主張」「理由」「主張の言い換えや要約」のそれぞれの構成要素を記述した生徒の割合と、複数の構成要素を含めて記述した生徒の

割合について、変容を分析した（図13, 14）。「主張」を記述できた生徒の割合は、実践Ⅰ前、実践Ⅱ後ともに98%であり、統計的な有意差はなかった。「理由」を記述できた生徒は89%へ、言い換えや要約を記述できた生徒は58%へ、それぞれ有意に増加した。また、「主張-理由」の複数の要素を含めて記述した生徒は89%へ、「主張-理由-主張の言い換えや要約」の全要素を含めて記述した生徒は53%へ、それぞれ有意に増加した。「構成ストック」を基にしたアウトラインや初稿の見直しにより、まとまりのある英文に必要な要素を意識して記述を重ねたことが、これらの増加の主な要因と考える。

| | 主張 | 理由 | 主張の言い換えや要約 |
|------|------|------|------------|
| 実践Ⅰ前 | 98.0 | 70.0 | 16.0 |
| 実践Ⅱ後 | 97.9 | 89.4 | 57.6 |

図13 それぞれの構成要素を記述した生徒の割合（%）

| | 主張理由 | 主張理由 主張の言い換えや要約 |
|------|------|--------------------|
| 実践Ⅰ前 | 68.0 | 16.0 |
| 実践Ⅱ後 | 89.4 | 53.2 |

図14 複数の構成要素を含めて記述した生徒の割合（%）

「主張-理由-主張の言い換えや要約」の全要素を含めて記述した生徒の割合は有意に増加したものの、全体の約半数にとどまっている。「主張の言い換えや要約」については、生徒の記述から参考になるものを「構成ストック」に蓄積し、いつでも参照できるようにはしていたが、さらに手立てが必要だと考える。例えば、教科書本文などの英文を読む際には、内容面だけではなく、英文の構成という視点から文章を読ませることで、言い換えや要約の具体例に多く触れさせていくことなどが考えられる。また、表現機会を継続して確保し、考えたことをアウトプットする経験を重ねていくことが必要である。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

複数の側面から課題を捉えさせるための対話活動と、「構成ストック」を活用した記述の見直し、自ら決定した方法による推敲により、それまでとは異なる視点に気付き、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。物事を多面的に捉え、まとまりのある英文を書く力を育成できたと考える。

2 今後の課題

生徒が英文を記述する際に参考となる、言い換えや要約の具体例に多く触れさせるために、構成という視点で分析的に英文を読ませる。また、構成を意識して英文を記述する機会を継続して確保していきたい。