

まとまりのある英文を書く力の育成を目指す授業づくり

— 教科書本文をモデル文として活用する段階的かつ継続的に書く活動(自己表現活動)を通して —

田辺 友耶¹

中学校外国語科において、生徒がまとまりのある英文を書くことに大きな課題が見られる。そこで、まとまりのある文章を書く指導の充実のため、教科書本文をモデル文として活用し、段階的かつ継続的に書く活動(自己表現活動)を繰り返し設定することが、生徒の書く力の育成につながると考えた。その結果、生徒の英文から構成を意識し、つなぎ言葉を用いたまとまりのある英文を書く力の向上が見られた。

はじめに

『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説外国語編』(以下、『解説』という)には、「書くこと」における目標として「簡単な語句や文を用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」(文部科学省 2017 pp. 26-28)と示されている。しかし、「平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査報告書」では、まとまりのある文章を書くことに関する問題の正答率は1.9%にとどまり、生徒が文と文のつながりなどに注意してまとまりのある文章を書くことに大きな課題があると報告されている。そこで、書くことの指導を工夫し、改善を図る必要があると考えた。

所属校の外国語科教員4名に対して、書くことの指導について聞き取りを行ったところ、教科書本文を写すことや単語練習、文法学習、単独短文を書くというレベルにとどまっている現状があった。原因としては、授業で扱う活動が読むことなどの特定の技能に偏り、書くことの指導に時間をかけられないことや、添削作業に労力がかかり、避けられる傾向にあった。

また、生徒の質問紙調査からは、自分の伝えたいことを書くために用いる文法や語彙の知識が乏しいことやそれらをどのように活用するのか、ということに困難を抱える生徒が多くいることが分かった。生徒にとって、英文を書くには文法や語彙だけでなく、目的や内容、構成、読み手を意識することなど、様々な要素を学び、考える必要がある。書く力の育成を図るために、普段の授業から書く活動(自己表現活動)を積極的に取り入れ、根気よく指導していくことが重要である。

書く力を向上させるために、馬場(2020)は「検定教科書に掲載されている英文を利用すれば、授業で扱ったトピックで書く活動を行うことができるので、1時間の流れの中に上手く組み込むことが可能となる」と教科書本文の活用を提案している。書く力の育成を図るためには、単元計画を工夫し、普段から用いる教科書や教材を活用しながら、日々の授業の中で書く活動

を取り入れることが、書く力を伸ばす有効な手立てとなり、再現性・汎用性のある研究になると考え、次のような研究の目的を設定した。

研究の目的

教科書本文をモデル文として活用し、段階的かつ継続的に書く活動(自己表現活動)を行うことが、まとまりのある英文を書く力の育成に効果的であることを検証する。

研究の内容

1 まとまりのある英文を書く力の定義

本研究では書くことに焦点を当て、生徒がまとまりのある英文を書く力の育成を目指すこととした。『解説』には「書くこと」の目標として、(5)「書くこと」に、以下のように示されている。

イ 日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用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。(文部科学省 2017 pp. 27-28)

本研究でのまとまりのある英文を書く力とは、文と文の順序や相互の関連に注意を払い、全体として一貫性のある文章が書けることであり、また「導入—本論—結論」のような文章構成の特徴を意識し、つなぎ言葉を用いながら自分の考えや伝えたいことを簡単な英語で表現する力と設定することとした。

2 先行研究

(1) 教科書本文をモデル文として活用

佐々木(2011)は、「書く力」を育成する指導法に関する研究の中で、Rivers & Temperley(1978)の指導法(表1)を紹介している。書く指導を4段階に分け、3段階目において、既習の言語材料を使ってモデル文などを参考に文章を書くことを設定している。前述した馬場(2020)の提案から、検定教科書の英文をモデル文

にすることで、普段の授業の流れの中に書く活動を上手く組み込むことが可能となる。

表1 書くことの指導における4段階

I	Writing down (書くための規則を学ぶために、すでに書いてあるものを写すこと、また読んだり、聞いたものを文字を通して再現すること。)
II	Writing in language (構文の要素や語彙を多様な方法で操作、展開、変形、言い換えを行う。)
III	Production (既習の言語材料を使ってモデル文などを参考にして文章を書くこと。)
IV	Expressive writing or composition (実際の目的のために創作的に文章を書くこと。)

遠山(2017)は、自身の研究の中でHanaoka(2006)の言葉を参考にし、書いた後にモデル文を提示することで、語彙についての気付きが生じ、その後言語形式を取り入れる姿も確認されたとし、書いた後にモデル文を提示することの有用性を示唆している。またモデル文を提示する利点として、授業で教員が用いる際に負担がかからないことや即時的なフィードバックができることを挙げており、有効な手立てになると考えた。

(2) 段階的かつ継続的な自己表現活動

望月(2015)は著書の中で、ライティングにおける流暢さ(分量)と正確さのバランスをどうとるか、について言及している。最初の段階では、授業中に扱った文構造や文法事項について正確に使う1文作文を行い、正確さに重点を置く。次に4文～6文の英文を書かせ、徐々に流暢さに重点を置き、量的にたくさん書けるように指導を行う。ライティング指導には、こうした流暢さと正確さの重点の置き方を段階的に変えていくことが肝要であるとしている(望月他 2015 pp. 38-39)。

Cowie(1995)は、フィードバックに焦点を当てるよりもむしろ、書き直すことがライティングの技能向上へのかぎであると述べている。つまり、フィードバックのタイプに関わらず、書き直す行為自体が書く力を育むための、最も重要な方略になると指摘している。

以上の先行研究から段階を踏み、一つの単元の中で同じトピックについて継続的に書く活動を設定することが書く力の育成につながると考えた。

3 研究仮説

以上を踏まえて、次のような仮説を立てた。

教科書本文をモデル文として活用し、段階的かつ継続的に書く活動を行えば、まとまりのある英文を書く力の育成につながるだろう。

4 検証授業の概要

【期 間】令和4年8月30日(火)～9月30日(金)

【対 象】寒川町立旭が丘中学校

第2学年5クラス(197名)

【教科書】Here We Go!②(光村図書出版)

【単元名】Unit 4 Tour in New York City

【授業者】田辺 友耶(筆者)

【単元目標】

神奈川県のおすすめの場所について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いてまとまりのある英文を書くことができる。

【単元の学習課題】

寒川町に所属するFLT(外国人指導者)や神奈川県立総合教育センターに所属するALTに、神奈川県のおすすめの場所について紹介するポスターを作成しよう。

【学習の流れ】

表2 学習の流れ

時	概要
1	・事前ライティング(Writing①) ・単元の学習について【質問紙調査(事前調査)】
2	・「There+be動詞+～」の導入・活用 ・Writing②
3	・Feedback① ・「主語+動詞+間接目的語+直接目的語」の導入・活用
4	・不定詞(形容詞的用法)の導入・活用 ・Writing③
5	・Feedback② ・Part①～③の本文内容理解
6	・Part①～③の本文内容理解
7	・Goal “Central Park”について内容理解
8	・Goal “Central Park”について音読活動 ・Writing④
9	・Feedback③ ・Writing⑤
10	・Feedback④ ・Writing⑥
11	・ポスター作り
12	・事後ライティング(単元テスト) ・単元の振り返り【質問紙調査(事後調査)】

※第1時～第11時では、帯活動として新出文法等を用いたペアによる会話練習を実施

※Writing①～⑥の内容については、表3を参照

5 手立てについて

(1) 教科書本文をモデル文として活用

第7時から第10時に、ニューヨークにあるセントラルパークについて紹介された教科書本文を英文のモデルとして定着させる活動を行った(表2)。段落ごとに

カードを作成し、つなぎ言葉を意識しながら内容を捉え、まとまりのある英文に並び替える活動を実施した。その後、意味のまとまりごとに区切り、前から訳していくトレーニング法(サイトトランスレーション)を用いて、繰り返し音読練習を行った。これらの学習活動を通して、文章構成の特徴や語彙、言語形式への気付きを促した。最後に、教科書本文を参考にして作成した穴あきモデル文など、複数のモデル文を授業支援ツール(ロイロノート)で生徒に提示し、生徒自身のおすすめの場所を紹介する書く活動を取り入れた(図1)。加えて、穴あきのモデル文を使って教員が作成した紹介文を提示し、学習課題のイメージを生徒と共有した。

Your favorite place

(自分のおすすめの場所) is _____.

It is _____. There is/are _____.

First of all, it is a wonderful place to _____.

Also, you can _____.

If you visit _____, you _____.

教科書本文の表現を参考にしよう！できる人はどんどんオリジナルの英文を使おう！

図1 穴あきモデル文

(2) 段階的かつ継続的な自己表現活動

先行研究(2)での望月(2015)のライティング指導を参考に、単元の中で段階的かつ継続的に書く活動を設定した。Writing①では、単元学習を始める前に、これまでの既習表現を用いて書く。Writing②、③では、新出の文法事項を用いて正確に書く活動、Writing④～⑥で、流暢さに重きを置いて、内容面を膨らませ、構成を意識した英文を書く活動を行った(表3)。

表3 Writing①～⑥の段階的かつ継続的に書く活動

Writing①	神奈川県にあるおすすめの場所についての紹介文を書く。
Writing②	「There+be動詞+～」の表現を用いて1文～3文で書く。
Writing③	不定詞の形容詞的用法を用いて1文～3文で書く。
Writing④	教科書本文、モデル文を参考に書く。
Writing⑤	教科書本文、モデル文、フィードバックを参考にエラーを修正し、内容をより膨らませて書く。
Writing⑥	教科書本文、モデル文、フィードバックを参考にエラーを修正し、内容をより膨らませ、構成を工夫して書く。

生徒自身で、自らの表現力向上や進歩を振り返ることができるように、Writing①～⑥を振り返りシートとして冊子にし、ポートフォリオとして活用した。

書く活動の後、生徒の書いた英文に対してフィードバックや添削を行うことが不可欠である。だが、それらが教員の大きな労力になっている現状を踏まえ、エラーの箇所に下線を引くことを基本とした。望月(2015)は、Kanatani et al. (1993)のフィードバックに関する研究を引用し、「添削をしなくても、ただ下線を引くだけでもライティングの改善に効果がある」(望月他 2015 pp. 36-37)と述べている。意味理解に支障をきたすグローバルエラーや多くの生徒に共通したエ

ラーがあった際には、授業内で全体にフィードバックを行うこととした。また、生徒同士で行うピア・フィードバックの活動を取り入れた。生徒同士で書いた英文を交換し読む際に、フィードバックリストを提示し、他者の英文を読むときに注意すべきポイントを明確に示した。そうすることで、生徒が神奈川県にあるおすすめの場所について紹介する内容を膨らませることができるような工夫を行った。

6 検証方法

教科書本文をモデル文として活用し、段階的かつ継続的に書く活動を取り入れた授業計画を考案・実践し、仮説の検証のため次の方法でデータを収集した。

(1) 質問紙調査

検証授業後に質問紙を用いて、実施した手立てとして最も役に立ったものを調査し、単元の学習を通して気付いたこと・学んだことを記述させた。調査結果の数値や生徒の記述から手立てが有効であったのかを検証した。

【質問紙調査実施期間】

事前：令和4年8月30日(火)

事後：令和4年9月30日(金)

(2) 事前・事後ライティング

検証授業開始前に、事前ライティングを実施した。単元の学習課題である神奈川県にあるおすすめの場所について紹介する英文を書かせることで、生徒の書く力を分析した。検証授業終了後、単元テストとして事後ライティングを行い、神奈川県以外のおすすめの場所を紹介する英文を書かせた。そして、事前・事後の生徒の英文を「内容」「構成」「正確さ」の3観点からなる共通のライティングルーブリックを用いて評価を行った。事前・事後での評価の変容や、生徒の英語表現、語数の変容を分析・考察することで、生徒の書く力の向上を検証した(表4)。

表4 ライティングルーブリック

	内 容	構 成	正 確 さ
A	おすすめの場所についての紹介がされ、理由や例などを適切に用いて表現している。	英文の構成がしっかり確立し、工夫がみられる。	意味が伝わりにくい誤りがほとんどみられない。
B	おすすめの場所についての紹介がされ、理由や例などを用いて表現している。	英文の構成がおおむね確立している。	意味が伝わりにくい誤りが、少しみられる。
C	おすすめの場所についての紹介がされてはいるが、理由や例などを用いて表現していない。	英文の構成が確立していない。	意味が伝わりにくい誤りが多くみられる。

7 検証結果と考察

(1) 質問紙調査

検証授業終了後、それぞれの手立てが生徒にとって有効なものとなったかを調査した。「教科書本文やモデル文を参考にする」と有効な手立てであったと肯定的に回答した生徒の割合は94.2%、「複数回書く

活動」(段階的かつ継続的に書く活動)に関しては89.6%という結果となり、多くの生徒から肯定的な回答を得た。また、「英文を書く際に最も役に立ったものは何か」という質問を行った。「教科書本文やモデル文を参考にすること」と回答した生徒が最も多い結果となり、次に、「複数回書く活動」と回答する生徒が多い結果となった(図2)。

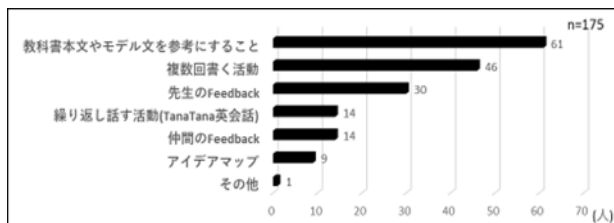


図2 「英文を書く際に最も役に立ったものは何か」という質問の回答結果

このような結果から、生徒にとって「教科書本文やモデル文を参考にすること」や「複数回書く活動」が、有効な手立てとなったことが分かる。

同じく質問紙調査から「教科書本文やモデル文を参考にすること」、「複数回書く活動」が最も役に立ったと回答した生徒の自由記述から検証、考察を行った。

生徒A(教科書本文やモデル文を参考にすること)

教科書本文やモデル文、友達の英文を見たりすることは、役に立ち、参考になるから、大切だと思った。新しく習った表現を活用して英文を作ると、さらにその表現について理解できるし、身に付くから、大切だと思った。

生徒Aは、教科書本文やモデル文だけでなく仲間の英語表現を参考にすることで、自らの表現の幅を広げることができていた。また、新出文法の形や意味だけでなく、活用場面を理解している姿が見られた。

生徒B(教科書本文やモデル文を参考にすること)

Unit4の学習の中で、お手本となるような表現が沢山見つかり、少しずつ書けるようになった。最初に書いた文と清書の文を読み比べると、清書の方が文にまとまりがあり、ずっと読みやすくなっている、writing技能の成長を感じることができた。

生徒Bも、教科書本文を参考にすることで自己表現している様子がうかがえる。そして、自らのポートフォリオから自分の書いた英文を振り返ることで、生徒自身が書く力の向上を実感していることが分かる。

生徒C(複数回書く活動)

Writing①はどう書けばよいのか、文法が全然分からなかった。でも、Writing②,③,④,⑤と複数回書いて文法が分かってきて、何回も同じような文を書くことは大切だと思った。

生徒Cは、Writing①の際、自己表現をするための文法や語彙の知識が浅く、伝えたいことを書くことに困

難を抱えていた。しかし、段階的かつ継続的に書くことで、自己表現するための文法事項を理解し、少しずつまとまりのある英文を書く様子が見られた。

生徒D(複数回書く活動)

前までは1回で本番が多かったのであまり書けなかったけれど、複数回書くとその時よりも書けたと感じた。

生徒Dの記述から、生徒にとって書く機会が十分に与えられなければ、まとまりのある英文を書くことは難しいことがわかる。単元の中で、段階的かつ継続的に書く機会を増やす工夫を行うことが、生徒の書く力の育成には必要不可欠であると言える。

(2) 事前・事後ライティング

ア ライティンググループワークの評価

事前・事後のライティングを比較し、B基準以上を達成した生徒の割合を調査した結果、3観点全てにおいて伸びが見られた(図3)。

「内容」に関しては、53.8%から77.2%となり、23.4ポイント上昇した。事前では、夏休みの課題として神奈川県にあるおすすめの場所についてのアイデアマップを作成していたため、伝えたい内容は考えていたが、それをどのように英語で表現すればよいのか分からず、書くことに困難を示す生徒が多く見られた。事後では、特定の内容について、3文以上の英文で表現する生徒やできるだけ詳しい内容を伝える生徒が増えた。生徒Aの記述から、教科書本文やモデル文、仲間の英文から言語形式の気付きを得たことで、自らの表現の幅が広がったことが大きな要因として考えられる。

「構成」ではB基準以上を達成した生徒の割合が、31.7%から80.0%となり、48.3ポイント上昇し、大きな伸びが見られた。事前では、構成に関する指導はしていなかった。生徒Bの記述にもあるように、教科書本文やモデル文の表現を手本とすることで構成に関する気付きが促されたと考えられる。その結果、多くの生徒がモデル文の構成を意識して書くことができていた。

「正確さ」ではB基準以上を達成した生徒の割合が、34.5%から66.2%となり、31.7ポイント上昇した。事前では、主語・動詞の欠落、語彙の知識不足や語順が正しくない、などのグローバルエラーが見られた。事後では、段階的に書く活動を行うことで新出文法や既習表現を正確に活用できている生徒が多く見られた。また、継続的に書く活動に取り組む中で得たフィードバックを参考にし、自らのエラーに気付き、自分自身もしくは仲間や教員と共に、自らのエラーを修正できたことが「正確さ」向上の大きな要因であると考えられる。生徒の振り返りから、「単元テストでは、先生や友達から指摘されたミスは、よく覚えていました」という記述が見られたことから、エラーから学ぶ大切

さにも気づきを得ていたことがわかる。

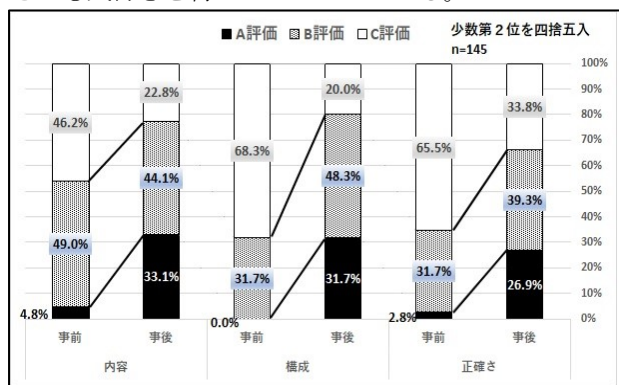


図3 事前・事後ライティングにおける評価の変容

イ 生徒の英語表現の変容

次に生徒の英語表現を事前と事後で考察する。生徒Eの英文では、意味の伝達に必要な主語・動詞の欠如が見られる。また、日本語をそのまま英語に置き換えており、書かれた文は英文として成り立っていない。また、つなぎ言葉の活用が見られず、まとまりのある英文の構成として成り立っていない(図4)。これに対して事後では、多少のエラーは見られるが、既習表現をうまく用いて表現できていた。文の中に、“First of all”や“Also”などのつなぎ言葉や接続詞を用いており、教科書本文をモデル文とした文章構成(図1)を活用できている。また、主語・動詞の欠如が無くなり、学んだ語彙や文法を活用し、正しい語順で書くことができる(図5)。

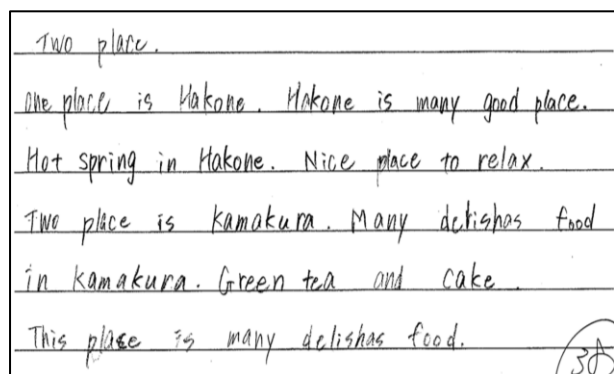


図4 生徒Eによる事前ライティング

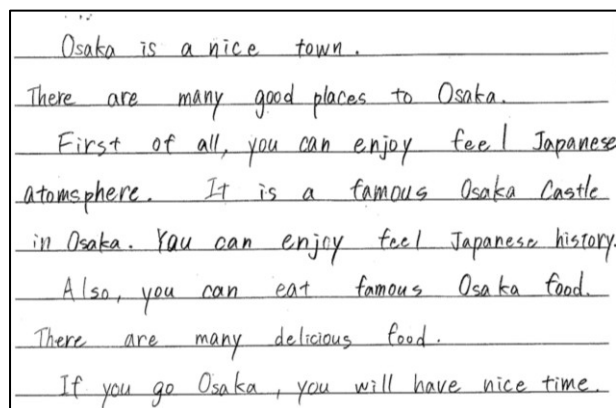


図5 生徒Eによる事後ライティング

次に生徒Fの英語表現の変容を考察する。生徒Fの英文は、指導前から既習表現を用いてある程度自分の英語で表現ができており、つなぎ言葉などを用いて文と文のつながりを意識しようとしている。しかし、書き始めを“Hello everyone. I'll talk about ~.”とスピーチを意識したと思われる表現が見られた。また、結論にあたる締めくくりの表現を“It looks beautiful.”としており、構成を意識していない(図6)。

これに対して事後では、スピーチを意識した表現が見られなくなった。生徒Fの振り返りシートには、「スピーチの原稿とポスターに使う英文は区別することが大事」という記述が見られ、目的に応じて読み手を意識した英文を書けるようになった。また2段落目では、新潟のお祭りについて6文で表現しており、教科書本文を参考にし、既習表現を用いて内容を膨らませている。また、“If you go to Nigata, you can ~.”を用いることで、結論に当たる締めくくりの表現においても工夫が見られた(図7)。

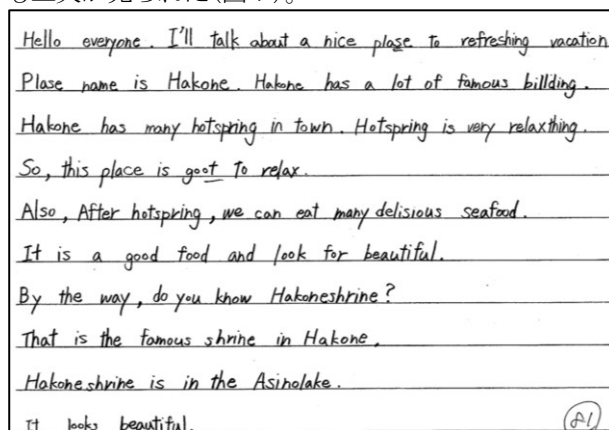


図6 生徒Fによる事前ライティング

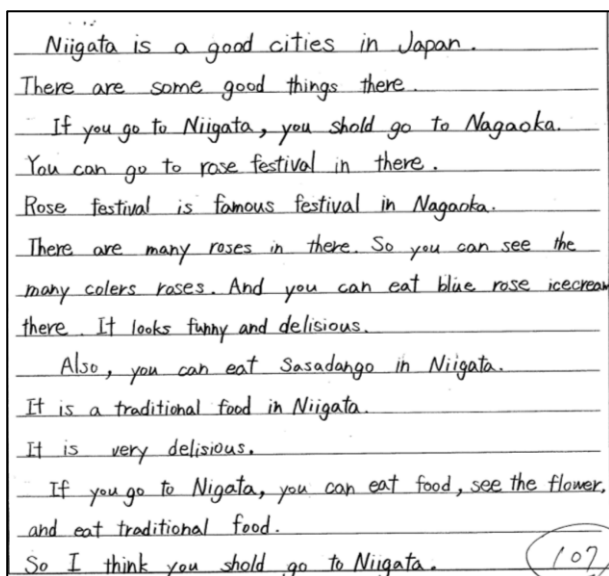


図7 生徒Fによる事後ライティング

ウ 全体語数の変容

事前と事後の全体語数の変容を見てみると、語数の伸びが見られた(図8)。平均全体語数を見てみると、

事前では約40語であったが、事後では約54語となり、全体語数が増えた結果となった。

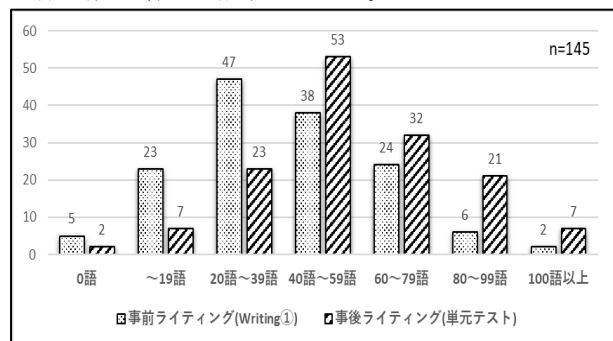


図8 事前・事後ライティングの全体語数の変容

また、検証授業で実施した単元学習課題である神奈川県にあるおすすめを紹介するポスター作品の語数は、100語以上書いた生徒は167名中41名、80語～99語書いた生徒は54名となり、半数以上の生徒が80語以上の語数を書いた結果となり、ある程度の語数をもってまとまりのある英文を書くことができた。

研究のまとめ

1 成果

教科書本文をモデル文として活用し、段階的かつ継続的に書く活動を行うことは、まとまりのある英文を書く力の育成に効果的であった。また本研究での活動は、生徒にとって取り組みやすく、言語形式や文構造への理解を与え、自己表現力の向上につながった。さらに、所属校の英語科教員への聞き取りから、教科書本文をモデル文として活用することは、教材準備への負担軽減に寄与するとの回答を得た。併せて、書く指導の中で教員の大きな労力となっている添削、フィードバックについて、下線を引くことで円滑にできるとともに、生徒自身に自らのエラーへ気づきを与え、思考を促すことができた。このことから、生徒がまとまりのある英文を書く力の育成において、応用できる研究になったと考える。

2 課題

まとまりのある英文には、自分自身のことや要約文、意見文、紹介文、感想文など、様々なトピック、形式が存在する。本研究では、おすすめの方法についての紹介文しか扱っていない。学習段階に応じて、書く機会を増やす工夫を行うことが重要である。

本研究では、単元テストで概ね満足できる評価を得られなかった生徒も一定数存在する。まとまりのある英文を書く力は、1単元で身に付くものではなく、書く活動の機会を各単元の中で段階的かつ継続的に設ける必要がある。今後も書く力の育成を目指した授業実践、単元構想を研究しなければならない。

おわりに

まとまりのある英文を書く力を育むために、今後も書くことの授業実践の継続、改善が大切である。今回の成果と課題を多くの教員で共有し、普段から用いている教材や教科書を有効に活用しながら、書く力の育成を目指した授業研究、実践に励みたい。

最後に、本研究を進めるにあたり、御協力いただいた寒川町立旭が丘中学校の学校長を始め、教職員、生徒の皆様に深く感謝申し上げる。

[指導担当者]

福富 正人² 出羽 由紀² 小田 尚美³

引用文献

- 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説外国語編』
- 佐々木育子 2011 「中学校外国語(英語)科における『書く力』を育成する指導法に関する研究 ―帯学習での段階的指導と4技能の統合的な指導を通して―」 広島市教育センター
- 馬場千秋 2020 「英語を不得意な学習者対象のライティング指導の第一歩」
https://www.elec.or.jp/teacher/communication/criticism/baba_ronko.html (2022年11月21日取得)
- 望月昭彦・深澤真・印南洋・小泉利恵 2015 『英語4技能評価の理論と実践 ―Can-Do・観点別評価から技能統合的活動の評価まで』 大修館書店

参考文献

- 国立教育政策研究所 2019 『平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査報告書 児童生徒一人一人の学力・学習状況に応じた学習指導の改善・充実に向けて 中学校英語』
- 岡田靖子 2005 「大学授業におけるプロセス・ライティングの取り組み ―アンケート調査と内省文の分析を踏まえて―」 (『聖学院大学院論叢』第18巻 第3号) pp. 249-263
- 遠山昂希 2017 「気づきと第二言語学習に対する異なるタイミングでのモデル文提示の効果」 (『中部地区英語教育学会紀要』 46巻) pp. 63-70
- Cowie, N 1995 Students of process writing need appropriate and timely feedback on their work, and in addition, training in dealing with that feedback. Saitama University Review, 31(1), pp. 181-194
- Hanaoka, O 2006 Exploring the Role of Models in Promoting Noticing in L2 Writing. JACET Bulletin, 42, pp. 1-13