

平成 29 年度
広島市教育センター

中学校外国語（英語）科第3学年において、「読んだことについて、
意見やその理由を書く力」を高めるための学習指導の工夫
—第二言語習得の【認知プロセス】を活性化させる指導手順[PCPP]に基づいた授業展開を通して—

広島市立中広中学校教諭 東 歸 道 子

研究の要約

本研究は、中学校外国語（英語）科第3学年「書くこと」における「読んだことについて、意見やその理由を書く力」を育む手立てを探ることを目的としている。

これまで、自身の「読んだことについて、意見やその理由を書く」指導においては、明確な指導方法が確立できていなかったため、生徒に書く力を十分育むまでには至っていなかった。

そこで、先行研究を基にして、第二言語習得における【認知プロセス】を活性化させる指導手順[PCPP]（提示:Presentation, 理解:Comprehension, 練習:Practice, 産出:Production）に基づいた実践の具体を示し、実践を行った。

その結果、[PCPP]に基づいた実践の具体は、【認知プロセス】を活性化させるために概ね有効に機能し、「読んだことについて、意見やその理由を書く力」を高める有効な手立てとなることが示唆された。

キーワード：書くこと、読むこと、PCPP, 認知プロセス

I 問題の所在

『中学校学習指導要領解説外国語編』（平成20年）には、言語活動「書くこと」の指導事項として、「(ウ) 聞いたり読んだりしたことについてメモをとったり、感想、賛否やその理由を書いたりなどすること。」¹⁾が示されている。この「感想、賛否」の中には、自分の「意見」を述べることも含まれている。

一方で、『中央教育審議会答申』（平成28年）において、外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に「書くこと」の発信能力に関して、「自分の意見や考えを書いたりする等の言語活動が十分に行われていない。」²⁾と述べられているように、「読んだことについて、意見やその理由を書く力」の育成は課題となっている。

自己の実践を振り返ってみても、「読んだことについて、意見やその理由を書く」指導を行った際、生徒に「書く力」を十分に身に付けさせるには至っていなかったと感じている。

それは、①指導をする際、生徒が英文を読み、内容を理解したことについて、自分の意見を表現することにつなげるための自分なりの明確な指導方法を確立できていなかった、②生徒が自分の意見を表現するための方法について、十分に指導していなかった、③「書くこと」にかかる評価規準を具体的に設定できていなかった、といったことが要因だと考える。

そこで本研究では、中学校外国語（英語）科第3学年において、「書くこと」の指導事項(ウ)について、特に「読んだことについて、意見やその理由を書く力」に焦点を当て、その力を高めるための学習指導の工夫とその有効性について探ることとした。

II 研究の目的

中学校外国語（英語）科第3学年の授業にお

いて、「読んだことについて、意見やその理由を書く力」を高めることができる学習指導の工夫とその有効性を探る。

III 研究の方法

- 1 研究主題に関する基礎的研究
- 2 研究仮説の設定及び検証の視点
- 3 検証授業の計画と実施
- 4 検証授業の分析と考察

IV 研究の内容

1 研究主題に関する基礎的研究

人間が第二言語を身に付けようとするとき、学習者の内部でどのような変化が起きなければならないのかを理解した上で、英語指導法を考えることは、第二言語教師にとって大きな意味をもつ。

(1) 第二言語習得における言語活動「読むこと」と「書くこと」の位置付け

第二言語習得理論（※1）においては、「読むこと」はインプット、「書くこと」はアウトプットに分類される。

(2) 「インプット」と「アウトプット」とは

『第二言語習得に関する用語集』（2009）では、「インプット」は「学習者が触れている言語で、通常読書や聴くことなど、その言語情報を取り入れる（入力すること）」と定義されている。

一方、「アウトプット」は「話したり、書いたりして学習者が作り出す（産出すること）」と定義されている。

(3) 英語の「インプット」を「アウトプット」につなげるための【認知プロセス】

村野井(2006)は、第二言語習得理論に基づき、教室内外で学習者に取り入れられたインプットが、最終的にアウトプットにつながる際の第二言語習得の【認知プロセス（内的変化）】³⁾

※1 「第二言語習得理論」とは、第二言語習得、つまり人間がどのように第二言語を学習するかの研究分野での理論や仮説である。

を図1のように示している。

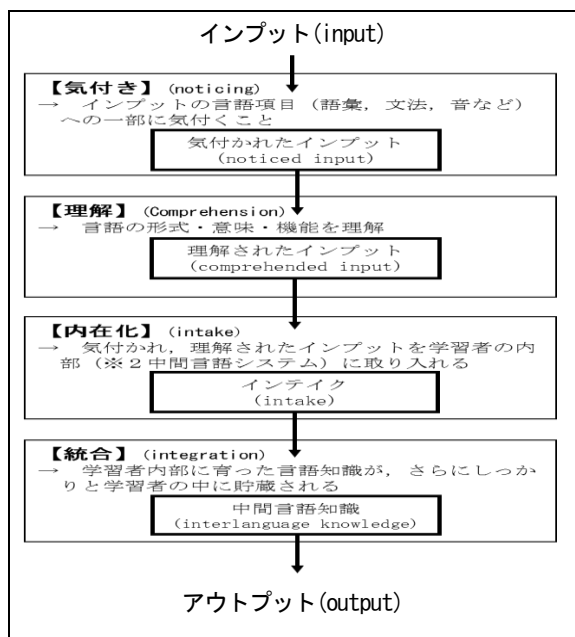


図1 第二言語習得の【認知プロセス】

図1の【気付き】とは、学習者が自分の耳や目を通して入ってくる言語項目（語彙項目、文法項目、音など）に気付くこと、つまり注意（attention）を向けることである。

【理解】とは、言語形式と意味のつながりを把握するばかりでなく、どのような機能を果たすのかというところまで理解することである。

【内在化】とは、「理解されたインプット」を学習者の中間言語システム（※2）に取り込むプロセスである。【内在化】された言語知識そのものは、「インテイク」と呼ばれている。

【統合】とは、学習者内部に取り込まれた言語知識が、さらにしっかりと学習者の中に、長期記憶として貯蔵されることを意味する。

(4) 「読むこと」から「書くこと」につなげるための【認知プロセス】を活性化させる英語指導

村野井(2006)は、『認知プロセス』を活性化させるための、教科書を用いた内容中心の指導について、提示(Presentation:以下 P1 と表現)・理解(Comprehension:以下 C と表現)・練習(Practice:以下 P2 と表現)・産出

(Production:以下 P3 と表現)のPCPPの流れ(以下[PCPP]と表現) (図2)で授業を行えば、『認知プロセス』に効果的に働きかける⁴⁾と述べている。

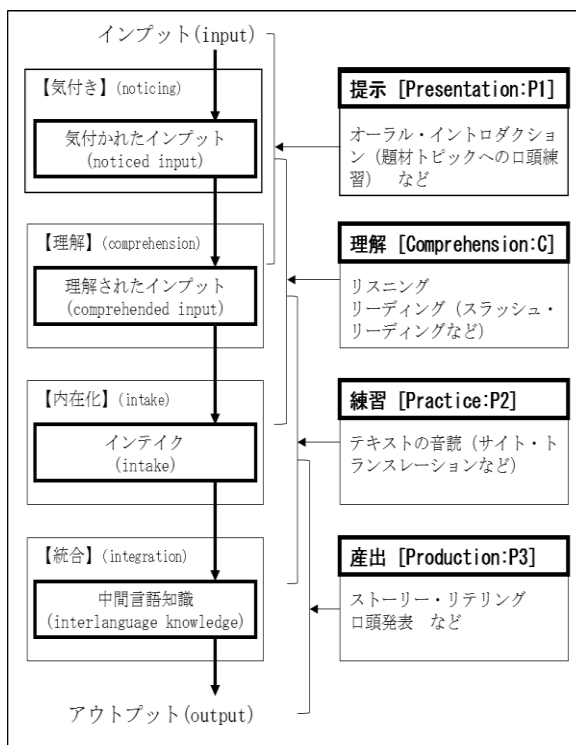


図2 第二言語習得の【認知プロセス】とPCPPによる第二言語指導

図2の[P1]では、pre-reading activities と呼ばれる題材内容に関する背景知識を活性化する活動を主に行う。[P1]に続く[C]では、教科書の題材内容の理解を中心とした聴解活動および読解活動を主に実施する。[P2]では、言語運用能力を高める練習活動を主に行う。そして[P3]では、意味のある題材内容について理解した後に、題材内容について考えたことを学習した事柄を応用して表現する活動を主に行うものである。

(5) 【認知プロセス】を活性化させる英語指導の具体とその留意点

本研究では、図2の[PCPP]の指導手順を参考に、生徒やこれまでの授業実践の実態等も踏まえ、3頁表1のとおり実践の具体を考えるとともに、実践上の留意点を整理した。

※2 「中間言語」(interlanguage)とは、学習者の言語のことで、第二言語学習の途上にある学習者の不完全な言語システムを表したものである。母語と目標言語の中間にある言語という意味で使われている(Selinker, 1972)。

表1 [PCPP]に基づいた実践の具体とその実践上の留意点

【認知プロセス】	[PCPP]の指導手順の対応	実践の具体	実践の内容	実践上の留意点
【気付き】 【理解】 【内在化】	[PCPP]	チャット (対話活動)	ペアになり、あるトピック(話題)について口頭でやりとりをする。	<ul style="list-style-type: none"> 「本文内容」に関連のあるトピック(話題)を複数用意する。 毎時間、帯活動として設定し、繰り返し練習を行う。
【気付き】	[P1]	ティーチャー・トーク	「本文内容」の概要等を英語で導入したり、本文内容に関することを教師と生徒が英語でやりとりしたりする。	<ul style="list-style-type: none"> 生徒にとって、聞き取りやすい英語で話す。 生徒の理解しやすい英語に極力言い換えて話す。 視覚支援として、写真や資料を効果的に活用する。 生徒自身に関連のある内容や、興味の湧く内容となるよう意識する。
		リスニングを通した本文内容の提示	英文を見ず、音声のみ(1st Try)を聞き、設問に答える。	<ul style="list-style-type: none"> 聞き取りのポイントとなるワークシートの設問の意味を、リスニング前に確認する。 少なくとも3回は聞かせ、【気付き】を促す。 聞き取れない部分があっても良いことを伝え、安心感を与える。
【理解】	[C/P2]	リスニング、音読による本文内容理解	① 単語練習(発音練習)	<ul style="list-style-type: none"> 【理解】を促進する手立てとして、意味のかたまりごとにスラッシュ(/)と対訳を入れた音読シート(図3参照)を用意する。 多様な音読活動を行い、単調にならないようにする。(表2参照) できるだけ多くの音読ができるよう時間管理を行う。
			② リスニング(2nd Try)	
③ 音読(表2参照)				
④ リスニング(3rd Try)				
【内在化】	[P3]	英作文	本文に対する意見とその理由を書く。	<ul style="list-style-type: none"> 「書く」必然性をもたせるため、何のために、誰に向けて書くのかを明確にした言語活動を設定する。 「意見と理由」を述べる際に使用する表現をまとめた「自己表現お助けシート」(14頁図13参照)を活用するように言葉掛けをする。 間違いを恐れず積極的に書く、また必要に応じて辞書を活用するように言葉掛けを繰り返す。

表2 音読の指導手順と内容

指導手順	内容
スラッシュ・リーディング	① スラッシュ(/)ごとに2回ずつ教師の後について、音読する。 ② スラッシュ(/)ごとに1回ずつ教師の後について、音読する。(①より少しスピードを上げる)
パズ・リーディング	1分間自分のペースで音読する。
ペアで確認	フラッシュ型教材を使ってTV画面に提示した事実発問の答えを考える。
センテンス・リーディング	全員で1文(センテンス)ごとに音読する。 (注)教師は、事実発問の答えを含む文にきたら音読を止め、答えを確認する。
スラッシュ・リーディング	スラッシュ(/)ごとに1回ずつ教師の後について、音読する。
サイト・トランスレーション(対ペア)	① ペアになる。 ② 1人が音読シートを音読する。 ③ もう1人はペアの音読を聞き、日本語に直す。
サイト・トランスレーション(対教師)	① 教師が音読シートを音読する。 ② 生徒は教師の音読を聞き、日本語に直す。

C/P2の指導手順に対応した実践の具体の一つとしての音読を行う際には、「音読シート」(図3)を活用した。

【A】の部分(図3上半分)では、本文の意味のまとまりごとにスラッシュ(/)を引いている。【B】の部分(図3下半分)では、意味のまとまりごとに対訳を載せている。

実践では、「音読シート」を点線部分で山折にし、練習を行った。生徒が意味を確認しながら本文を音読することを重視したため、始めに【B】部分を活用して音読に取り組み、本文の意味をつかめてきた生徒から【A】部分を使って(自主選択)音読させるようにした。

Program9 Education First: Malala's Story: **音読シート** part1

class()No.()name()

A

On Malala Day, / there were many people / at the U.N. /

All the people listening to her speech / were deeply moved / by her words. /

Malala said, / "The pen is mightier than the sword," / because she believed in / the power of education. / She finished her speech by saying, / "Let us pick up our books and pens. /

They are the most powerful weapons. /

One child, / one teacher, / one book / one pen / can change the world. /

Education is the only solution. / Education first. /

B

On Malala Day, / there were many people / at the U.N. /
マララ・デーには / たくさんの方がいました / 国連に

All the people listening to her speech / were deeply moved / by her words. /
彼女のスピーチを聞いていた全員が / 深く感動しました / 彼女の言葉に

Malala said, / "The pen is mightier than the sword," / because she believed in / the power of Malala said, / "ペン(筆)は剣(剣)よりも強い" / ならば彼女(彼女)は信じていました / 筆(筆)の力を

education. / She finished her speech by saying, / "Let us pick up our books and pens. /
教育 / 彼女はスピーチをこう言って終えました / "本とペンを手に取りましょう

They are the most powerful weapons. /
それらが私たちの最も強力な武器です

One child, / one teacher, / one book / one pen / can change the world. /
一人の子ども / 一人の先生 / 一冊の本 / 一本のペンが / 世界を変えることができるのです

Education is the only solution. / Education first. /
教育は、唯一の解決策です / まず、教育を

図3 音読シート

2 研究仮説の設定及び検証の視点

(1) 研究仮説

中学校外国語（英語）科第3学年の授業において、第二言語習得の、【認知プロセス】を活性化させる指導手順[PCPP]に基づいて実践を具体化し、実践を行えば、「読んだことについて、意見やその理由を書く力」が高まるであろう。

(2) 検証の視点と方法

検証の視点と方法を、表3に示す。

表3 検証の視点と方法

検証の視点1: 「読んだことについて、意見やその理由を書く力」の変容			
視点	「読んだことについて、自分の意見とその理由を書く力」を高めることができたか。		
検証方法	事前・事後テストの比較分析		
検証の視点2: [PCPP]に基づいた授業展開の【認知プロセス】活性化への有効性			
【認知プロセス】	【PCPP】	実践の具体	検証の視点
【気づき】 【理解】 【内在化】	[P1] [C/P2] [P3]	帯活動 チャット	帯活動で学習した「表現」や、帯活動で活用した「本文内容」が、【理解】及び【内在化】へ寄与していたか。
【気づき】	Presentation [P1]	ディベート	インプット（「本文内容」）への【気づき】を促進できていたか。
		リスニング	インプット（「本文内容」）への【気づき】が起っていたか。
【理解】	Comprehension / Practice [C/P2]	リスニング/ 音読	音声聞かせるために、理解度（自己評価：どのくらい本文の内容が【理解】できたと思うか）がどのように進んでいたか。
			本文の内容が【理解】できたかを問う設問の解答状況がどのように変化したか。（※設問は、「読んだ内容に対して、自分の意見とその理由を書く」ために必要な情報について問うたもの）
【内在化】	Production [P3]	英作文	ワークシート分析
			ワークシート及びインタビュー分析
			授業(第3, 5, 7, 10, 14時)の終わりに、「読んだことについて、自分の意見とその理由」を書かせ、「表現」と「本文内容」が【内在化】されつつあるか。
			ワークシート分析
検証の視点3: 【認知プロセス】における【内在化】及び【統合】の状態			
【認知プロセス】	検証の視点		検証方法
【内在化】	「読んだことについて、自分の意見とその理由」を書かせ、「表現」及び「本文内容」が【内在化】されていたか。		事後テスト分析
【統合】	「読んだことについて、自分の意見とその理由」を書かせ、「表現」及び「本文内容」が【統合】されていたか。		事後テスト及び遅延テストにおける比較分析

3 検証授業の計画と実施

検証授業計画の作成に当たっては、[PCPP]に基づいた指導手順の具体を毎時間、同様の流れで繰り返し実施することを意識した。また、単元目標の達成（「読んだことについて、自分の意見とその理由を書く力」を身に付けさせること）に向け、2単元を1つのまとまった単元として扱うこととし、継続的に指導を行った（5頁表5を参照）。

(1) 検証授業（全14時間）

ア 期間

平成29年11月8日～12月6日

イ 対象

中学校 第3学年 38名

ウ 内容

単元名：PROGRAM7 What Is the Most Important Thing to You?
PROGRAM9 Malala's Story (SUNSHINE ENGLISH COURSE3)

単元目標：英文を読み、自分の意見とその理由を書くことができる。

(* 単元目標は、能力に関する記述のみとしている。)

評価規準：英文を読み、読んだことについて、自分の意見とその理由を書くことができる。

(* 本単元では、「読むこと」と「書くこと」の技能の統合の指導を行うが、目標は「書くこと」であるので、「読むこと」の評価は対象としない。)

評価規準の具体：表4参照

表4 単元の評価規準の具体

＜評価項目＞						
① 自分の意見が書けている。						
② 理由が2つ書けている。						
③ 読んだ内容に、対応した内容を書いている。						
点数	評価項目			文法的な誤り		備考
	①	②	③	なし	あり	
5点	○	○	○	✓		
4点	○	○	○		✓	「理由」の記述内容に誤り
3点	○	○	○		✓	「表現と理由」を述べる際に使用する表現形式に誤り
	○	△	○	✓		
	○	○	×	✓		
2点	○	△	○	✓		
	○	△	×	✓		
1点	○	×	○	✓		
0点	○	×	○		✓	
	○	×	×		✓	
○ できている						
△ 理由が1つしか書けていない						
× できていない						
＜評価する上で留意したこと＞						
生徒の意見とその理由の内容が、読み手に伝わる範囲の誤りであれば、単語のつづりの誤りや冠詞の欠落、3単現のsの欠落については、減点の対象としないこととした。						

エ 単元計画

単元計画は5頁表5のとおりである。

表5 単元計画

[PCPP]の指導手順	指導計画			
	PROGRAM7		PROGRAM9	
	第1～7時	第8時	第9～13時	第14時
帯活動 [PCPP]	チャット 話題①What do you think of Mr.Yamamoto? ②What do you think of Maruao / Maruao's picture? ③What do you think of Oekaki-Event?		チャット 話題①What do you think of Malala? ②What do you think of Malala's dream? ③What do you think of Malala's speech?	
[P1]	<ul style="list-style-type: none"> 単元目標の提示 本時の目標の提示 「本文を読み、自分の意見とその理由を2つ以上書くことができる。」 ティーチャー・トーク (主人公の山本氏、発展途上国などについて、教師の問いに答えたり、ペア交流したりする) リスニング (1回目) (本文内容の提示→音声のみを聞き、ワークシートの設問に答える) 	<ul style="list-style-type: none"> 単元目標の確認 本時の目標の提示 「英文を読み、自分の意見とその理由を2つ以上書くことができる。」 練習問題1の提示 練習問題1の音読 練習問題1に対する英文文 交流 (読み合い) 練習問題2に対する英文文 	<ul style="list-style-type: none"> 単元目標の確認 本時の目標の提示 「本文を読み、自分の意見とその理由を2つ以上書くことができる。」 ティーチャー・トーク (主人公のマララさんについて、教師の問いに答えたりペア交流したりする) リスニング (1回目) (本文内容の提示→音声のみを聞き、ワークシートの設問に答える) 	<ul style="list-style-type: none"> 単元目標の確認 本時の目標の提示 「英文を読み、自分の意見とその理由を2つ以上書くことができる。」 マララさんの英作文の続きを書く 交流 (読み合い) 単元 (事後) テスト
[C/P2]	①単語練習 ②リスニング (2回目) ③音読 ④リスニング (3回目)		①単語練習 ②リスニング (2回目) ③音読 ④リスニング (3回目)	
[P3]	英作文 (マインド・マップにキーワード等を書き出した後、英作文を書く)		英作文 (マインド・マップにキーワード等を書き出した後、英作文を書く)	
評価方法				ペーパーテスト

* 太枠は、練習問題とテスト実施の都合上、[PCPP]の流れに沿わない指導手順となっている。

オ 検証授業で使用したワークシート

例として、PROGRAM9-4で使用したものを示すが、毎時間、同様の形式のワークシートを使用した。

The worksheet shows the following sections:

- Reading:** Program 9 - Education First: Malala's Story. Part 4.
- Objective:** Read the text and write your own reasons for Malala's actions.
- Q1:** Malala said, "○○ are the most powerful weapons." (A 銃 B 本 C 本 D 剣) → Student answer: B (Score: 35)
- Q2:** What is the most important message in her speech? (A 教育を受けることの大切さ B 平等な世の中をつくる C 女性の権利を守る) → Student answer: A (Score: 45)
- Q3:** Similar to Q1 and Q2, but with different options. Student answer: C (Score: 70)
- Mind-map:** A mind map about Malala with keywords like 'great', 'very cool', 'education', 'peace', 'women's rights', 'change the world', 'inspire people', 'strong', 'brave', 'kind', 'helpful'.
- Writing:** "I think she is very cool. There are three reasons... First, she wanted to change the future of her country, she made a wonderful speech. Second, she told own thoughts and impressed many people. Third, she leaves a lot of good messages. I know that she is kind person."
- Reflection:** "1回目で読いたとき、○○という単語の意味が分からなかったが、単語練習を終えて意味が分かること、その単語が使われている英文まで理解することができた。" (Score: 5)

図4 ワークシート (PROGRAM9-4の指導の際に使用し、生徒が記述したもの)

5頁図4の吹き出し①は、「本文内容」に関する設問である。比較的難易度の低い設問1問と難易度の高い設問1問、合計2問を設定した。1回目（1st Try）から3回目（3rd Try）において、全て同じ設問となっている。

吹き出し②は、音声を聞いて設問に答えた後、「本文内容」に対する理解の程度を0～100%で自己評価するために設けた枠である。生徒はこの活動を通して、自身の理解度を毎回確認し、そのことが理解度の高まりを実感することにつながった。

吹き出し③は、「本文内容」に関するキーワードや自身が感じたことなどを整理するためのマインド・マップ欄である。生徒の中には、英語で取り組む者もいた。

吹き出し④は、英作文欄である。話題（「本文内容」にかかわる話題を設定）に対する「自分の意見とその理由」を書くことに取り組ませた。

吹き出し⑤は、振り返り欄である。「本文内容」にかかわること、新たに分かるようになったことや分からないことなどを記入させた。

4 分析と考察

(1) 検証の視点1：「読んだことについて、意見やその理由を書く力」の変容

本項では、「読んだことについて、自分の意見とその理由を書く力」が高まったかについて、事前テストと事後テストそれぞれの結果を4頁表4に示した評価規準の具体に基づいて評価し、結果を比較することを通して検証を行った。

ア 事前テスト、事後テストの結果の変容

(ア) クラス全体におけるテスト結果の変容

ここでは、事前テスト及び事後テストの結果について、点数（5点満点）ごとの人数をグラフに示し（図5）、「読んだことについて、自分の意見とその理由を書く力」が高まったかについて比較検証をした。

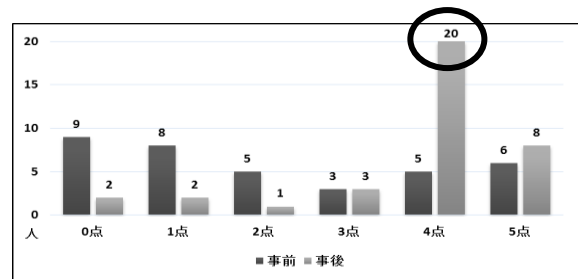


図5 クラス全体におけるテスト結果の変容

事前テストと事後テストの結果を比較すると、事前テストでは0点1点の生徒が目立ったが、事後テストでは少なくなり、その代わりにクラスの半数以上が4点以上の結果となった。

結果の上昇の要因として考えられることは、①英文を読む際に、読み方のコツを生徒なりに確立することができた。②英文に使用されている単語や表現等を活用して英作文ができるようになった。③「自分の意見とその理由」を表現する方法を身に付けることができた。これらのできるようになったことで、「読んだことについて、意見とその理由を書く力」の向上につながったと考える。

(イ) 抽出生徒の変容

ここでは、抽出生徒3名に焦点を当て、テスト結果による比較検証を行った。抽出生徒による「読むこと」及び「書くこと」にかかる特徴と英作文の変容を7頁表7に示す。また、図6に、抽出生徒のテスト結果を示す。

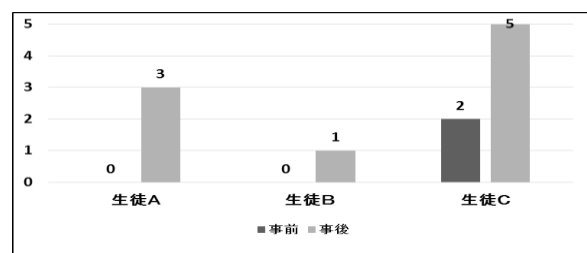


図6 抽出生徒におけるテスト結果の変容

図6から生徒A、Cは、事前テストと事後テストを比較すると、点数の上昇が見られる。また、英文を読み内容を理解した上で、意見とその理由を記述することができた。さらに課題であった文構造に関しても、正確な語順で正しく

表6 抽出生徒における「読むこと」及び「書くこと」にかかる特徴とテストにおける英作文の記述状況

	「読むこと」	「書くこと」	事前テスト	事後テスト
生徒A	英文の中に自分の知らない単語が出ると、読みが止まりそれ以降の内容を掴むことが難しい。	<ul style="list-style-type: none"> 書きたいことを表現する際、単語が思い出せないことが多い。 文構造に課題がある。 	<p>Hi, Tina. I read your e-mail.</p> <p>I think protect smalls the most important.</p> <p>We just take action now. This campain good idea. we use shopping bag when go shopping.</p>	<p>I think he is very kind.</p> <p>There are two reasons.</p> <p>First, Mr. Yamamoto is visited many developing country and he can save several hundred people.</p> <p>Second, he maintain the medical services by them selves. In the future, they will save countless people.</p>
生徒B	一定量の英文を読むことに苦手意識があり、読もうとしない。	単語の意味と音はつながるが、それを文字にすることができない。	<p>Hi, Tina. I read your e-mail.</p> <p>It's So, I think very nice idea.</p>	<p>I think he is very clever.</p> <p>There are two reasons.</p> <p>First,</p>
生徒C	英文を読み、内容を理解するまでに時間がかかる。	<ul style="list-style-type: none"> 表現が十分身に付いていない。 文構造に課題がある。 	<p>Hi, Tina. I read your e-mail.</p> <p>It's so good.</p> <p>Because If I don't use the shopping bag. All over the world is global warming and CO2emissions.</p> <p>I think that take action now is very important.</p> <p>Because, We don't take action now is begin.</p>	<p>I think he is very clever and great.</p> <p>There are two reasons.</p> <p>First, he is always thinking, "What is truly meaningful international cooperation?"</p> <p>Second, he has visited many developing countries in the world.</p> <p>I feel he made many people happy and he gave many people hope.</p> <p>I hope to become happy.</p>

英文を書くことができた（表6）。

一方、生徒Bは意見に対する理由が書けていなかったが、事前テストと比較すると、記述した英文における文構造は正確な語順で書くことができたことは成果である。点数が伸びなかった要因として、英文内容の理解が不十分であったこと、英文を書くことに抵抗感と不安感を抱いていることから、前向きに取り組めなかったことが考えられる。しかし、この後に述べる遅延テストにおいては、理由とともに意見を書くことができた。このことに関しては、19頁の項目(3)ウの(イ)で詳しく述べることとする。

イ 「読んだことについて、意見とその理由を書く力」の変容のまとめ

以上の結果から、「読んだことについて、意見とその理由を書く力」を概ね高めることができたと考える。

ウ その他（テスト結果における記述内容の変容）

本項では、補足的なデータとして、生徒が事前テスト、事後テストにおいて英文を書く際に使用した総使用語数について、事前テストと事後テストを比較した。その比較から明らかになったことを以下に述べる。

(7) クラス全体

図7は、クラス全体における事前テスト及び事後テストにおいて使用した総使用語数の変化を示している。

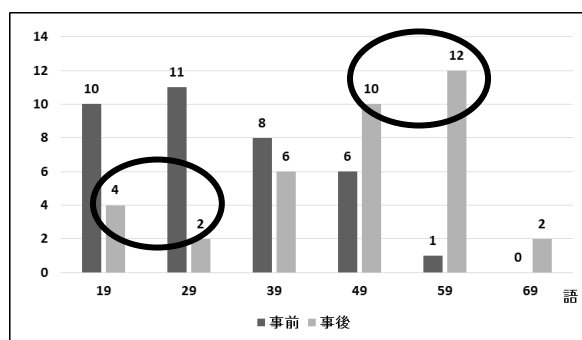


図7 クラス全体における総使用語数の変化

事後テストでは、30語未満の人数が減り、40語以上の人数が増えており、本研究における実践の工夫は、総使用語数の増加にも影響を与えていると捉えることができる。その背景として、①「本文内容」の【理解】が進み、自分の意見を理由とともにもつことができた、②自分の意見をもつことで、相手に伝えたいというアウトプットへの意欲につながった、ということが推察される。

(イ) 抽出生徒

ここでは、抽出生徒における、事前テスト及び事後テストにおいて英文を書く際に使用した総使用語数の変化について調べた。

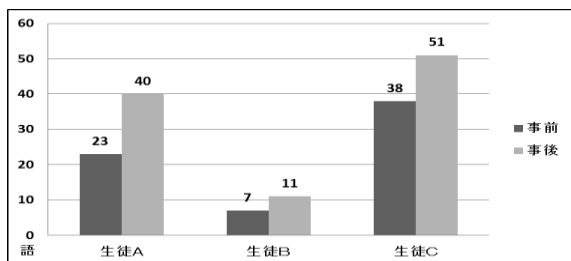


図8 抽出生徒における総使用語数の変化

抽出生徒における事前テスト及び事後テストにおいて使用した総使用語数の変化を示した図8から、生徒AとCは、クラス全体と同じ傾向であると考えられる。

一方、生徒Bは若干の増加は見られたものの、ほとんど変化は見られなかった。「自分の意見とその理由」を書くために必要な「表現」の形式(14頁の評価規準の具体を参照)は書けたが、具体的に意見に対する理由が書けなかったことが、総使用語数の増加につながらなかったと考える。意見に対する理由が述べられるように、英文内容を理解する力と単語を文字にでき、それを文として英作するための書く力を高めるための指導を継続していく必要がある。

(2) 検証の視点2：[PCPP]に基づいた授業展開の【認知プロセス】活性化への有効性

[PCPP]に基づいた授業展開の【認知プロセス】活性化への有効性については、4頁表3の検証の視点2に基づき、以下の2項目(「読んだことについて、自分の意見とその理由を書く」際、授業で身に付けさせるべき項目)について検証を行った。

○ 「自分の意見とその理由」を書くために必要な表現の形式(以下「表現」と記載)

※4頁表4の<評価項目>参照

※「表現」の具体については、14頁の評価規準の具体を参照

○ 本文内容の概要(以下「本文内容」と記載)

ア 帯活動「チャット」(対話活動)における

効果の有効性

本項では、帯活動「チャット」における【認知プロセス】活性化への有効性の検証を行った。

「チャット」では、表7のような活動を[PCPP]の指導手順を意識しつつ、毎時間設定し、実施した。

表7 チャットにおける[PCPP]の具体

[PCPP]	実践の具体(○項目・留意点)
[P1]	○ チャットのトピックを3種類準備する。 ・ 生徒は、どのトピックを選んでも良いこととする。 例) ① What do you think of Malala? ② What do you think of Malala's dream? ③ What do you think of Malala's speech? ○ 視覚教材を使用し、活動内容、トピック、「表現」などを英語で説明する。 ・ 「表現」の形式に注目させる。
[C]	○ 教師とボランティア生徒で、活動方法の見本を示す。 ・ 「表現」の意味、形式、機能を理解させる。
[P2/P3]	○ 生徒に、ペアでやりとりをさせる。 ○ ペアを変えて、再度やりとりをさせる。 ・ 言いたいけど言えなかった表現を確認させる。

(7) 「チャット」が「表現」及び「本文内容」にかかり【認知プロセス】における【内在化】を活性化させていたか

ここでは、抽出生徒3名が「チャット」において、「表現」を使用して対話を行っているか、また「本文内容」を活用し、「自分の意見とその理由」が言えているかを発話記録から検証を行った。

表8 抽出生徒における発話内容の変容

	第1時			第14時		
	No.	生徒	発話	No.	生徒	発話
生徒A (I)	1	N	What do you think of Anpanman?	1	I	My topic is C.
	2	I	He is a very good hero.	2	N	What do you think of Malala's speech?
	3	N	Why?	3	I	I think Malala's speech is powerful.
	4	I	Because...he...is many people save.	4	N	Oh, why?
生徒B (M)				5	I	There are two reasons. First... Malala's speech is... many people... deeply moved. Second, she live... she live in the power of education.
	1	M1	I think very cute and strong.	1	M1	My topic is C.
	2	M	Why?	2	U	What do you think of Malala's speech?
	3	M1	みんなを守ってあげているから。愛と勇気だけが友達だから。	3	M1	I think... she... I think she... her speech were 何これ?(音読シートを見ながら)dee... deeply?
	4	M	Love and Peace.	4	U	deeply?
	5	M1	ほんまそれよ。	5	M1	deeply moved by her words.
				6	U	Why?
			7	M1	There are two reasons. First... she said... the pen is 何とか than 何とか...	
生徒C (N)	1	N	My topic is A.	1	N	My topic is A.
	2	K	What do you think of Anpanman?	2	K	What do you think of Malala?
	3	N	I think it's very strong.	3	N	I think, she is cool and brave.
	4	K	Why?	4	K	Why?
	5	N	Because... I えっ? I...fight(笑)全然しゃべれん。	5	N	There are two reasons. First, she is speech... spoke a speech with a strong voice. Second, she gave many people for...
	6	K	Oh, oh...			

発話状況（8頁表8第14時下線部）から、抽出生徒3名とも「表現」を用い、口頭で伝えることができていることが分かる。それだけでなく、発話の録音状況から、瞬時に「表現」を使用できていたことも分かった。このことから「表現」が【内在化】されていると推察される。

その背景として、毎時間、チャットを設定したことが、繰り返し口頭で「表現」を文脈の中で練習する機会となり、「表現」の意味、形式（文構造）、機能（働き）を【理解】し、【内在化】することに寄与したと考えられる。

「本文内容」（8頁（2）参照）に関しては、表8における第14時の発話状況から生徒A、Cは英文の語順の正確性に課題が見られるものの、「本文内容」を理解した上で、自分の意見とその理由を言おうとしている（表8第14時、生徒AのNo.5及び生徒CのNo.5参照）ことが分かる。この状況から「本文内容」についても【内在化】されていることが推察される。チャット的话题を「本文内容」に関係のあるものにしたことで、「本文内容」の【理解】とチャットが効果的に関連し合っていたのだろうと推察される。

一方、生徒Bは「表現」を用いることができていたが、「意見とその理由」を十分には言うことができなかった。このことから、「本文内容」が【内在化】されていないことがうかがえる。しかし、ビデオ記録には生徒Bが「音読シート」を見ながら、本文の中で印象に残った英文を、詰まりながらも最後まで伝えようとする姿が見られ、「本文内容」について、少しずつ

【理解】が深まっていることが確認できる。このことから「チャット」をさらに継続して行うことで、「自分の意見とその理由」を言うことができることに今後つながっていくと考える。

イ) 帯活動「チャット」の効果検証のまとめ

以上のことからチャットは、【認知プロセス】を活性化させ、「表現」及び「本文内容」を【内在化】へつなげることに寄与していたのではないかと考える。

イ [P1] (Presentation) の指導手順において

実践したティーチャー・トークとリスニングの有効性

本項では、ティーチャー・トークとリスニングが、「本文内容」にかかり【認知プロセス】の【気付き】を活性化させていたかについて検証を行った。

ア) ティーチャー・トークにおける【気付き】の有無をインタビューより分析

ここでは、ティーチャー・トーク（教師が本文題材の概要を英語で導入する活動）において、「本文内容」に対する言語項目（※3）への【気付き】の有無を検証するため、生徒へのインタビューを計画していた。しかし結論としては、実践者の見通しの甘さから、十分なデータを集めることができなかつたため、検証に至らなかつた。言語項目に対する【気付き】の有無を把握するための方法を考えていくことは今後の課題である。

イ) リスニングが【気付き】を活性化させていたか

ここでは、リスニング（教科書本文を音声のみで聞きながら、5頁図4吹き出し①のワークシートの設問に答える）において、教科書本文に対する分からない単語や表現等への【気付き】の有無を検証するため、生徒へのインタビューを計画していたが、上記に述べたとおり実践者の見通しの甘さから、十分なデータを集めることができなかつた。しかし、「どの活動が楽しいですか。」という質問項目でインタビューをした際、そこから注目したい回答が得られた。

表9 インタビューに対する回答

リスニングをしながらワークシートの設問を考えるのが楽しい。1回目のリスニングは、①設問に対する自分の答えに自信がないことが多い。だけど、②だんだん答えに確信がもてるようになっていくと感じるし、その答えが合っていたときは嬉しい。

表9の下線部①から、1回目(1st Try)では、ワークシートの設問に対する答えに自信がないと回答している。しかし下線部②では、2回目(2nd Try)以降、徐々に解答に確信がもてるよ

※3 「言語項目」とは、ここではこれまで生徒が知らなかつた語や英語の音等を指す。

うになっていると感じていた。このインタビュー回答から、推察されることは、図9のとおりである。

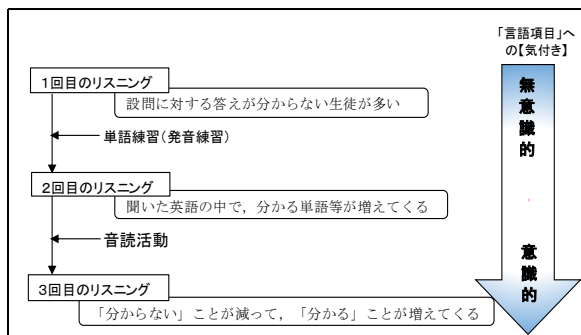


図9 リスニングの【気付き】への有効性

1回目のリスニングでは、ワークシートの設問に対する解答が分からない生徒が多い。

リスニング前に、設問の意味を理解させてから（リスニング前にクラス全体で設問の意味を確認する時間を設定した）音声を聞かせたが、聞いた英語（本文）が理解できないばかりでなく、「何が分かって、何が分からないか」にさえ気付くことは難しい。

しかし、単語練習（発音練習）を終えた2回目のリスニングでは、聞いた英語の中で、聞き取れた単語や理解できる表現等が少しずつ増えてきたのではないかと考える。そうすると、生徒たちは、「どこが分からないのか」に徐々に気付くようになり、そこに焦点を当てて聞くことができるようになる。

そして、音読を終えた3回目のリスニングでは、さらに分からないことが減り「本文内容」や設問に対する答えに確信がもてるようになるのではないかと推察される。

これらのことから、リスニングを取り入れた実践は、生徒が「何が分からないか」に徐々に気付くことができるものであったと考える。つまり、[P1]で実践したリスニングは、【気付き】を促すことに寄与しているとも考えられる。

(ウ) [P1]の指導手順において実践したティーチャー・トークとリスニングの有効性のまとめ
ティーチャー・トークとリスニングは、「本

文内容」に対する言語項目への【気付き】を促すことに寄与していると考えられる。しかし、数名の回答しか得られなかったため、今後も研究を続け、その有効性を検証していきたい。

ウ [C/P2] (Comprehension / Practice) の指導手順において実践したリスニングと音読の有効性

本項では、リスニングと音読が「本文内容」にかかり【認知プロセス】の【理解】を活性化させていたかについて検証を行った。

(ア) 生徒がワークシートに記述した「本文内容」の理解度の変容

ここでは、生徒が毎時間取り組んだワークシート（5頁図4）の自己評価（0～100%）欄（図4の吹き出し②）から、生徒の「本文内容」の【理解】がどのように促進したかについて検証した。

なお検証に当たっては、生徒が[PCPP]に基づいた授業展開に慣れ、ワークシートへの取組も十分理解できた頃に使用した PROGRAM9-3 のワークシートを抽出した。

以下、クラス全体と抽出生徒の変容を示す。

a クラス全体のワークシートの「本文内容」における理解度の変容

図10は PROGRAM9-3 におけるクラス全体の「本文内容」の理解度の変容を示している。縦軸は、リスニングの回数（「本文内容」を3回聞いた後、ワークシートの自己評価欄に理解度を記入させた）、横軸には理解度（0～100%を5段階（図10下①～⑤）に分けた）における人数を示している。

(N=35, 3名欠席)

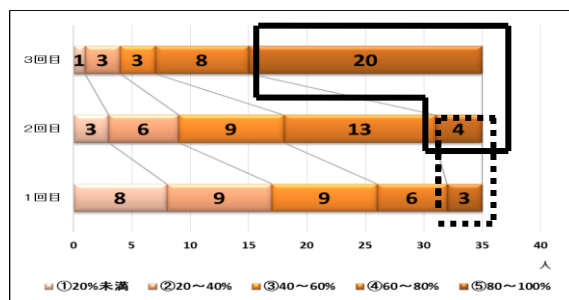


図10 PROGRAM9-3におけるクラス全体の「本文内容」の理解度の変容

10 頁図 10 から著しい変化が見られたのは、2 回目から 3 回目における 80~100% の人数である。2 回目で 80~100% は 4 人しかいなかったが、3 回目ではクラスの半数以上の 20 人が 80~100% の理解度を記述していた。

注目したいのは、1 回目から 2 回目の理解度の変容と 2 回目から 3 回目の理解度の変容を比較した際、「2 回目から 3 回目」の方が、格段に理解の自己評価が高まっていることである。2 回目と 3 回目の間では、音読を行っており、音読が「本文内容」における【認知プロセス】の【理解】を活性化させていたのではないかと考える。3 頁表 2 に示した「音読の指導手順」に沿った音読により、教科書本文を何度も口頭で練習することができたため、「本文内容」の【理解】につながったと推察される。

b 抽出生徒のワークシートの「本文内容」における理解度の変容

図 11 は、PROGRAM9-3 における抽出生徒 3 名の「本文内容」の理解度の変容を示している。縦軸は理解度（自己評価による%）を示し、横軸はリスニングの回数を示している。

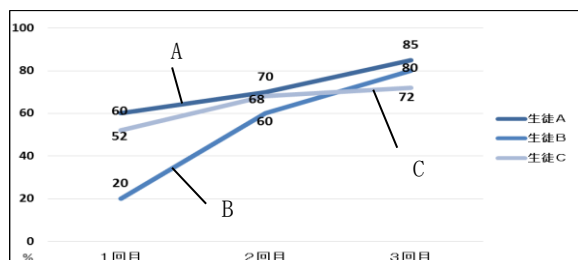


図 11 PROGRAM9-3 における抽出生徒の「本文内容」の理解度の変容

グラフから 3 名とも、「本文内容」に対する理解度が徐々に上昇していることから、クラス全体と同様の傾向であると考えられる。

黙読の際には知らない単語が出ると読むことを諦めていた生徒 A は、音読では単語の音と意味を丁寧に確認しながら練習することができた。英文を読むこと自体に取り組もうとしなかった生徒 B は、単語の発音をカタカナで記した音読シートを活用し、音読に取り組むことが

できた。英文の内容理解に時間が掛かる生徒 C は、音読の練習を重ねるたびに、発音にも自信をもち、スムーズに音読できるようになった。その結果、3 名ともに「本文内容」の【理解】における自己評価を上げることにつながったと考える。

(イ) ワークシートの設問に対する解答状況

ここでは、毎時間使用したワークシートに設定した 2 題の設問における解答状況の変容から、生徒の「本文内容」の【理解】がどのように変容したかについて検証した。2 題の設問は、「本文内容」を理解する上で大切だと思われることについて問うたものである。生徒には、リスニングの際、設問に対する解答を 3 つの選択肢から選び、○を付けさせるようにした。

検証に当たっては、PROGRAM7-3 の設問 2 におけるクラス全体と抽出生徒の解答状況の変容を示す。PROGRAM7-3 の設問 2 を抽出した理由は、課題も含め他の本文パートより特徴的な結果を得られたためである。なお設問 1 については、1 回目のリスニング後から正答率が高く、2、3 回目も同様であった。また、正答率が高かったのは、設問の難易度が低かったことも影響していると考えられることから、設問 1 については、省略する。

a クラス全体のワークシートの設問に対する解答状況

図 12 は PROGRAM7-3 の設問 2 におけるクラス全体の解答状況の変容を示している。設問 2 の正答は A である。グラフは 1 回目のリスニングから 3 回目における生徒の解答 (A, B, C) の人数の変容を示している。

(N=34, 4 名欠席)

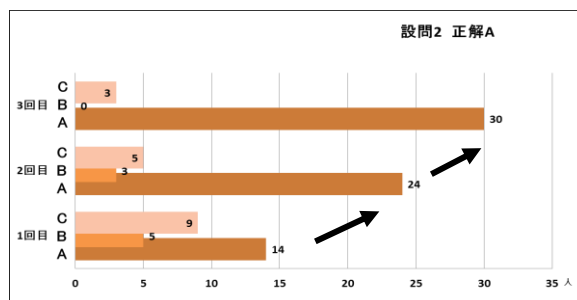


図 12 PROGRAM7-3 の設問 2 における解答状況の変容

グラフから、1回目のリスニング後の解答には、ばらつきが見られる。しかし、3回目のリスニング後には、クラスの大半が正答している。これは、1回目のリスニングでは、「本文内容」の【理解】が進んでいないが、徐々に【理解】が進み正答を導き出すことができたからだと考える。その背景として、1回目と2回目のリスニングの間に単語練習（発音練習）、2回目と3回目のリスニングの間に音読を実施したことが、生徒の【理解】に影響したと考えられる。

このことから、音読が「本文内容」における【認知プロセス】の【理解】を活性化させ、設問に対する解答を正答へと導くことに寄与していたとも考えられる。

b 抽出生徒のワークシートの設問に対する解答状況

表10はPROGRAM7-3の設問2における抽出生徒3名の解答状況の変容を示している。なお、設問1については、11頁4(2)ウイ)で示した理由から結果を省略する。

表10 PROGRAM7-3の設問2における解答状況の変容

PRO7-3 設問2	1回目	2回目	3回目
生徒A	B, C	A, B	A
生徒B	A	A	A
生徒C	C	C	A

表10から抽出生徒A, Cは、1, 2回目のリスニング後の解答は正答していないが、3回目で正答を導き出すことができた。このことから、抽出生徒A, Cにおいても、クラス全体と同様の傾向が見られる。一方、生徒Bは、音声聞くことを得意と感じている生徒である。設問に対するキーワードを聞くことができ、1回目から正答を導き出すことができたと考えられる。この結果から生徒Bのような生徒にとっては、音声（リスニングと音読）によって「本文内容」を【理解】することが効果的であると示唆された。

(ウ) 「本文内容」の理解度にかかる生徒の感想
ここでは、補足的なデータとして、ワークシ

ートにおける振り返り欄（5頁図4吹き出し5）とインタビューから、「本文内容」の【理解】を促すためのリスニングと音読の活動が、生徒にどのように捉えられていたのかについて検証した。

a ワークシートの振り返り欄の記述分析

表11は、ワークシートの振り返り欄から、「本文内容」の【理解】や音読について記述があった生徒の中から4人の記述を表にまとめたものである。

表11 振り返り欄の記述

生徒1	1回目で聞いたとき、ほとんど文に訳すことができなかったが、単語練習、特に音読を終えて、本文を理解することができた。
生徒2	1, 2回目では上手く意味がつかめなくて、音読すると分かった。
生徒3	最初に英文を聞いたとき、知らない単語ばかり出ていて分からなかった。でも①単語練習と音読をすると、質問の答えも分かり、内容も理解できた。
抽出生徒C	1回目で聞いたときは、何がなんだがさっぱりで、とりあえず聞こえてきた単語だけを必死に理解するというだけだったのですが、②単語練習をした後に聞くと、1回目の時より覚えている単語があり、「自分でも覚えてるんだ」という小さい自信ができたのが嬉しかったです。

表11の下線部から、音読をすることで、「本文内容」を【理解】することができたと感じていることが分かる。さらに下線部①では、音読をすることで、ワークシートの設問に対する答えが分かるという記述も見られた。

注目したいのは、下線部②の回答である。1回目のリスニングでは、「本文内容」の【理解】はできていないが、少しずつ単語が分かることで【理解】でき、そのことは自信にもつながるという前向きな記述も見られた。このことから、単語練習（発音練習）及び音読の「本文内容」の【理解】に対する有効性を感じることができる。

b インタビュー分析

表 12 は、リスニングと音読が「本文内容」の【理解】につながっているかについて、21 人の生徒にインタビューを行い、その回答を表にまとめたものである。

表 12 リスニングと音読にかかるインタビューに対する生徒の回答

質問	リスニングと音読をすることで、本文内容の理解につながっていますか。
回答 (N=21)	はい (21 人)
回答に対する理由	分からない単語があったら、文章が分からないから。①音読を繰り返すことで、内容理解につながっているから。
	音読した後に、リスニングで英文を聞くことによって、さらに分かりやすいなと思っています。
	②音読シートにスラッシュや下に訳が書いてあるから、本文の内容理解につながっていると思います。

インタビューに回答した 21 人全員が、リスニングと音読について肯定的な回答をした。下線部①の「音読を繰り返す」とは、3 頁表 2 で示した「音読の指導手順」に沿って、1 時間の授業の中で、音読を数回繰り返した活動を示している。この活動を通して、「本文内容」に対する理解度が上がっていくという実感を生徒はもつことができたのではないかとこの回答から確認できた。

インタビューへの回答結果から、クラス (N=38) の半数以上の生徒 (21 人) が、リスニングと音読が「本文内容」の【理解】の活性化において有効であったと感じていると考える。

その背景として、2 つのことが考えられる。

1 つ目は、表 12 下線部②から、音読をする際に使用した「音読シート」(3 頁図 3) の活用が、【理解】を促進したと考えられる。特に音読シート B の部分は、英語を苦手とする生徒が、「本文内容」を理解する上で手助けになったと推測される。また、スラッシュ (/) ごとに対訳をつけたことで、意味を理解しながら音読することにつながり、「本文内容」を理解する上で効果があったと考えられる。

2 つ目は、単語練習 (発音練習) と音読活動の後にリスニングを行ったことである。これは、「本文内容」の【理解】の状況を生徒自身が確認することにつながり、さらに「本文内容」に

おける「分からないこと」に気付き、そこに集中して聞こうとすることにつながった。その結果、【理解】が促進されたのではないかと考えられる。

(d) [C/P2] の指導手順において実践したリスニングと音読の有効性のまとめ

リスニングと音読は「本文内容」における【認知プロセス】の【理解】に寄与していると考えられる。ただし、リスニングと音読を実践する上で留意すべきことが見えてきたため、それについて改めて以下に整理する。

- ① リスニングと音読を、[1 回目のリスニング→単語練習 (発音練習) →2 回目のリスニング→音読→3 回目のリスニング] のように交互に行うことで、「本文内容」への【認知プロセス】における【気付き】を活性化させ、【理解】を深めることにつながると考える。
- ② リスニングは、1 回の実施だけでは十分な効果が表れないことが示唆された。3 回目のリスニング後に理解度が高まったことから、リスニングは 3 回以上実施することで、【理解】を活性化させるための効果が表れると考える。また音読についても、毎時間、少なくとも 3 回は実施した。練習回数を重ねるたびに、正確な発音やイントネーションができ、さらにスムーズに音読ができるようになったと実践を通して感じる事ができたため、3 回以上の実施が効果的だと考える。

e [P3] (Practice) の指導手順において実践した英作文の有効性

本項では、英作文が「表現」及び「本文内容」にかかり【認知プロセス】の【内在化】を活性化させていたかについて検証を行った。

(7) 「表現」にかかる【内在化】の状態をワークシートの英作文欄から分析

ここでは、ワークシートの英作文欄 (5 頁図 4 の吹き出し 4) において生徒が記述した内容の分析を通して、「表現」における【内在化】の状況を検証した。単元を通して、計 5 回、「読んだことについて、意見とその理由」を書く英作文に取り組んだ。なお「表現」の使用とは、「自分の意見とその理由」を述べる際に使用する「表現」形式である (8 頁 4 (2) 参照)。

a クラス全体

表 13 は、以下に示す評価規準の具体に沿って評価を行い、それぞれの評価規準ごとの人数を表にしたものである。5回分のワークシートの英作文欄からクラス全体の「表現」の使用状況の変容を示した。

表 13 ワークシートの英作文におけるクラス全体の「表現」の使用状況の変容

PRO	事前	7-1	7-2	7-3	9-1	9-4	事後
N=38	N=36	N=36	N=31	N=34	N=33	N=35	N=35
◎	0	0	1	2	1	9	3
○	16	32	26	28	31	25	30
△	16	4	4	4	1	1	2
×	4	0	0	0	0	0	0

評価規準の具体

- ◎： 意見を述べる際、think 以外の別の動詞を使用した
- ： 意見を述べる際に I think, 理由を述べる際に because, もしくは I have two reasons. First, ~. Second, ~. のように構造的にまとまりのあるものを使用した
- △： 意見もしくは理由のどちらかしか使用できていない
- ×

表 13 から、初めて英作文に取り組んだ1回目の PROGRAM7-1 から5回目の PROGRAM9-4 の全てにおいて、クラスの半数以上が「表現」を使用していることが確認できる。また、「表現」の使用状況の変容は、PROGRAM7-1 から著しい変化は見られない。この結果から、「表現」は実践授業の前からすでに身に付いており、英作文は【認知プロセス】の【内在化】に寄与していないのではないかと捉えることができる。しかし、事前テストの結果から判断すると、半数以上の生徒が「表現」の形式を記述できなかったため、英作文は、「表現」における【認知プロセス】の【内在化】に寄与していると考えられる。

そのように考える背景を以下に述べる。PROGRAM7-1 の英作文から、「表現」の使用率が高かった要因として、視覚教材で「表現」の形式を提示するとともに、「自己表現お助けシート (図 13)」「(意見とその理由) を述べる際に使用する「表現」を一覧にしたもの) を配付したことが影響していると考えられる。多くの生

徒は画面に表示された「表現」の形式や、「自己表現お助けシート」を見ながら、英作文に取り組んだと考える。



図 13 自己表現お助けシート

生徒は、PROGRAM7-1 こそ、視覚教材や「自己表現お助けシート」を多く活用して英作文に取り組んだと考えられるが、その後、英作文の回数を重ねるたびに、徐々にそれらに頼らず、英作文に取り組む姿が、ビデオ記録から確認できた。その結果、事後テストにおいても、「表現」の高い使用率を確認できた。(事後テストでは当然のことだが、これらの視覚教材、補助教材は一切活用していない。)

このことから、英作文は【認知プロセス】の【内在化】に寄与したのではないかと推察される。

英作文において、顕著な成果が見られたのは、PROGRAM9-4 である。評価規準◎の人数が9人になった。その背景として、英作文を通して、「表現」が【内在化】されたことで、think という動詞を応用し、別の動詞を使用して書くことができるレベルになったと考えられる。

b 抽出生徒

15 頁表 14 は、抽出生徒における5回分のワークシートの英作文欄から「表現」の使用状況の変容を示している。

表 14 ワークシートの英作文における抽出生徒の「表現」の使用状況の変容

	PRO7-1	PRO7-2	PRO7-3	PRO9-1	PRO9-4
生徒 A	○	○	○	○	○
生徒 B	○	未提出	○	未提出	○
生徒 C	○	○	○	○	◎

表 14 から、抽出生徒 3 名においても、「表現」の使用が確認できたため、クラス全体と同様の傾向であると考えられる。

生徒 C においては、PROGRAM9-4 で自分の意見を述べる際、feel という別の動詞を活用することができたため、◎と評価した。生徒 C は、教師が帯活動「チャット」と英作文において意図的に促した「表現」へのレベルアップに意欲的であった。書くことへの意欲が高まったことは、表 15 に示す生徒のワークシートの振り返り欄からも分かる。

表 15 生徒 C の振り返り欄の記述内容

始め、マララさんを学んだときは、どんな人物かが全く分からずに、とりあえずすごい人と思っていました。だけど、授業を重ねるうちに、マララさんについても分かったし、それについての自分の意見を深めることができた。

この記述から、生徒 C は PROGRAM9 のパートを読み進めていく中で、マララさんに対する「自分の意見とその理由」をもつことができたため、それを自分の言葉で書いて表現したいという意欲をもつことができたことが分かる。

feel という動詞を活用して表現したことは、「自分の意見を深めることができた」という記述から、think 以外の動詞を使用して伝えたいという気持ちの表れではないかと考える。

(4) 「本文内容」にかかる【内在化】の状態をワークシートの英作文欄から分析

ここでは、ワークシートの英作文欄において、生徒が記述した内容の分析を通して、「本文内容」における【内在化】の状況を検証した。

「本文内容」の使用とは、本文の内容を理解して、「自分の意見とその理由」が書けているかということである。

a クラス全体

図 14 は、以下に示す評価規準の具体に沿って評価を行い、それぞれの評価規準ごとの人数

を表にしたものである。5 回分のワークシートの英作文欄からクラス全体の「本文内容」の使用状況の変容を示した。

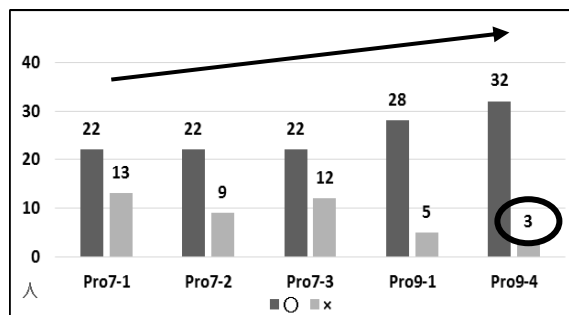


図 14 ワークシートの英作文におけるクラス全体の「本文内容」の使用状況の変容

評価規準の具体

- ： 「本文内容」に関係のある表現、単語等を使用しながら英作文ができている。
- ×： 「本文内容」に関係のない表現、単語等を使用して英作文している

図 14 から、PROGRAM7-1 の英作文から PROGRAM9-4 にかけて、英作文の回数を重ねるたびに、「本文内容」を理解して英作文ができた人数が増えていることが分かる。

このことから、「本文内容」における【認知プロセス】の【内在化】が活性化されたと言える。その背景として、授業展開に生徒が慣れ、音読についても要領をつかむことができたことで、「本文内容」の【理解】が進み、「意見とその理由」をもて、英作文を通してその意見を書くということを繰り返した結果、効果が出たのではないかと考える。

また、チャットの効果も表れていると考えられる。チャット的话题を「本文内容」に関係のあるものにしたことで、音読で繰り返し練習することを通してもつことができた「本文内容」に関する「意見とその理由」を発言する機会となった。これは、理解した「本文内容」を活用していることになっている。そしてさらに、チャットで口頭表現したものを、ワークシートにおける英作文において「書くこと」につなげることができたと推察される。

b 抽出生徒

16 頁表 16 は、抽出生徒における 5 回分のワークシートの英作文欄から「本文内容」の使用状況の変容を示している。

表 16 ワークシートの英作文における抽出生徒の「本文内容」の使用状況の変容

	PR07-1	PR07-2	PR07-3	PR09-1	PR09-4
生徒 A	×	○	○	○	○
生徒 B	○	未提出	×	未提出	×
生徒 C	○	○	○	○	○

表 16 から、生徒 A と C は、クラス全体と同じ傾向であると考えられる。生徒 A は書きたいことを表現する際、単語が思い出せないことが多いという課題があったが、本文に使用されている単語や表現を活用して英作文するコツをつかむことができるようになったと考えられる。

一方、生徒 B は英作文において「本文内容」を【理解】して書くことができなかった。1 枚目を除いて、提出したワークシートの内容は、「表現」は使用できているが、それに続く理由が書けておらず、ほぼ白紙に近い状態であった。このことから、生徒 B は「本文内容」の【認知プロセス】の【内在化】が活性化されたとはいえないと考えられるが、以下に示す生徒 B のインタビュー回答を見ると、そこから別の解釈をすることも可能である。

表 17 生徒 B のインタビュー回答

単語自体は覚えているけど、 <u>それを書くことができない</u> から。

このインタビュー回答から、「書くこと」に対する抵抗感が強いことが分かる。11 頁図 11 から、本人の中で「本文内容」の【理解】は進んでいるという実感はあり、「意見とその理由」をもつことはできた推察される。しかし、それを文字にして「書く」という意欲をもつことができなかったため、ワークシートの取組が十分できていなかったことが影響していると考えられる。

今後の指導においては音と文字、意味の関係性を結び付ける指導とともに、「書くこと」への抵抗感を無くし、自信を付けさせる指導が大切だと考える。

(ウ) [P3] の指導手順において実践した英作文の有効性のまとめ

英作文は「表現」及び「本文内容」における【認知プロセス】の【内在化】に寄与していると考えられる。

(3) 検証の視点 3 : 【認知プロセス】における【内在化】及び【統合】の状態

本項では、以下の 2 つについて検証する。

- ① 事後テストにおいて、「表現」及び「本文内容」にかかる【認知プロセス】の【内在化】が見られたか。
- ② 事後テストと遅延テストの比較から、「表現」及び「本文内容」にかかる【認知プロセス】の【統合】が見られたか。

ア 事後テストにおける【内在化】の状態

ここでは、事後テストにおいて、「読んだことについて、自分の意見とその理由」を書かせた記述内容から「表現」及び「本文内容」が【内在化】されていたかについて検証した。

(7) 「表現」の使用状態

表 18 は、事後テストにおける抽出生徒 3 名を含めたクラス全体の、「表現」の使用状態を示している。生徒が記述した英作文から「表現」における部分を、評価規準の具体 (14 頁) に沿って評価した。

表 18 事後テストにおける「表現」の使用状態

(N=35, 3 名欠席)

評価規準の具体	人数
◎	3 名
○	30 名 (抽出生徒 A, B, C)
△	2 名 (生徒 E, F)
×	0 名

表 18 から、抽出生徒 3 名も含め 35 人中 33 人の生徒が「表現」の使用において、○及び◎評価となった。このことから、「表現」が【内在化】されていると言える。

しかし、評価が△であった生徒が 2 名いた。生徒 E は、think を過去形で使用した際、I thought 以降の語順に誤りが見られたが、「意見とその理由」を述べる際に使用する「表現」は、ワークシートなどから【内在化】の状態が確認できる生徒である。

生徒 F は、音読シートやワークシートにおける全ての単語に発音をカタカナ表記したり、日本語の意味を書いたりするなどの配慮を要する生徒である。検証授業前は、think という動詞を書くことができなかった。しかし事後テストでは、” I think he is すばらしい。” と記述することができた。この結果から、意見に対

する理由は記述するには至っていないものの、意見を述べる際に使用する「表現」は【内在化】されつつあると考える。

(i) 「本文内容」の使用状態

表 19 は、事後テストにおける抽出生徒 3 名を含めたクラス全体の、「本文内容」の使用状態を示している。生徒が記述した英作文から「本文内容」における部分を、評価規準の具体 (15 頁) に沿って評価した。

表 19 事後テストにおける「本文内容」の使用状態
(N=35, 3名欠席)

評価規準の具体	人数
○	31名(抽出生徒A, C)
×	4名(抽出生徒B, 生徒F, G, H)

事後テストでは、35人中31人の生徒が、「本文内容」を理解して、「自分の意見とその理由」を記述することができた。このことから、「本文内容」が【内在化】されていると言える。

しかし、評価が×であった生徒が4名いた。一人ずつ「なぜ【内在化】が進まなかったのか」について分析を試みる。

抽出生徒 B に、「読んだことについて、意見とその理由を書く」上で難しいと感じていることについて、インタビューを行った (表 20)。

表 20 抽出生徒 B のインタビュー回答

相手にどう言ったら伝わりやすいかっていうのが難しい。

抽出生徒 B は、インタビュー回答から「どう言ったら伝わりやすいか」ということを考えていることから、「本文内容」に対する理解はある程度できているが、考えを整理し、英語でどう表現すればよいかができなかった。さらに単語を文字にできない (16 頁表 17 参照) ことへの不安や苦手意識を感じていることから、書こうとしなかったと考えられる。

次に示す (図 15) のは、生徒 F, G, H における PROGRAM9-3 のワークシートの理解度の変容である。

図 15 から、「本文内容」の理解度が徐々に上がっているものの、他の生徒と比べると 50% に達していないことから、【理解】が活性化しているとは言えない。3 名ともに、音声を聞いて、音をまねて発音することはできるが、音読をする際、単語を見て単語を読み上げるまでに時間

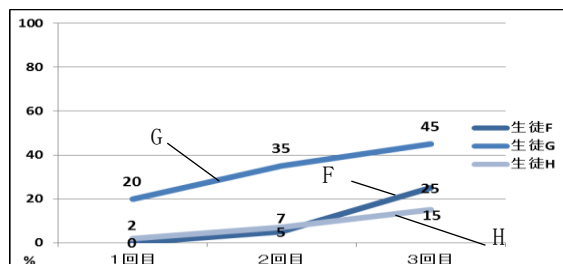


図 15 PROGRAM9-3 における生徒 3 名の「本文内容」の理解度の変容

が掛かるため、十分な音読ができなかった。そのため、「本文内容」を繰り返し口に出す機会が他の生徒と比べて少なかったことが影響していると考えられる。しかし、音読には前向きに取り組むことができた。

そこで、音読の時間を十分確保することで、「本文内容」の【理解】そして【内在化】へとつながることができると考える。また、音と文字をつなげるための指導を継続的に行うことで、「書くこと」に対する抵抗感を徐々に無くしていくための工夫が必要である。

イ 事後テストにおける【内在化】の状態のまとめ

以上のことから、事後テストにおいて「表現」と「本文内容」が【内在化】されていることが確認できた。

ウ 遅延テストにおける【統合】の状態

(7) 事後テストと遅延テストにおける比較分析

ここでは、遅延テスト (検証授業終了から 9 日後に実施) における、生徒の「読んだことについて、自分の意見とその理由」の記述内容から、「表現」及び「本文内容」が【統合】されていたかについて検証した。検証に当たっては、事後テストと遅延テストの結果の比較を通して分析を行った。

なお、補足的なデータとして、事後テストと遅延テストの結果 (5 点満点、評価規準の具体は 4 頁表 4 参照) の比較を掲載する。

a クラス全体におけるテスト結果の変容

18 頁図 16 から、事後テスト及び遅延テストの結果は、クラスの半数以上の生徒が 4 点以上であった。また、遅延テストにおいては、事後テストと比べて点数が下がっておらず、5 点を取った人数が増えていることが分かる。この結果からも、「表現」及び「本文内容」が【統合】されていると言える。

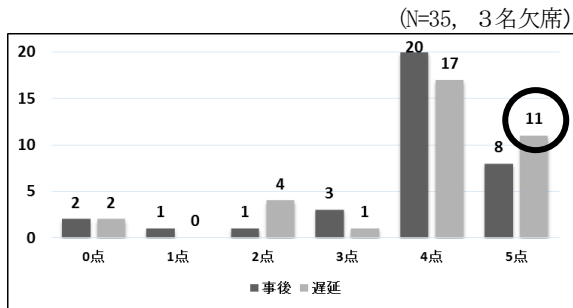


図16 クラス全体におけるテスト結果の変容

b クラス全体における「表現」の使用状態の変容

図17は、クラス全体における「表現」が事後テストと遅延テストにおいて、どのように変容したかを示している（評価規準の具体は14頁参照）。

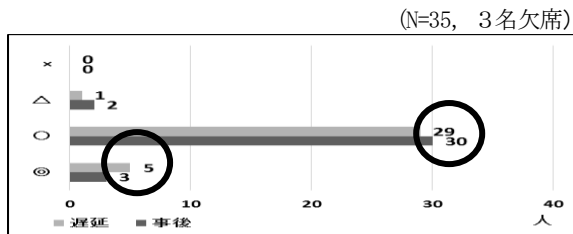


図17 クラス全体における「表現」の使用状態の変容

図17から、遅延テストにおいて、35人中29人の生徒が○の評価規準に当てはまることから、「表現」が【統合】されている状態を確認できた。さらに5名の生徒は、意見を述べる際にthink以外の別の動詞を使用して記述することができた。これは「表現」の意味、形式、機能を理解し、それを応用しているということの現れであると判断できる。

また、遅延テストの結果は、事後テストと比べて、大きな変容は見られない。このことから、【内在化】された「表現」が【統合】されていると言える。

c 抽出生徒における「表現」の使用状態の変容

表21は、抽出生徒における「表現」が事後テストと遅延テストにおいて、どのように変容したかを示している。

表21 抽出生徒における「表現」の使用状態の変容

	事後	遅延
生徒A	○	○
生徒B	○	○
生徒C	○	⊙

表21から、抽出生徒3名においても、クラス全体と同じ傾向であると考えられる。

特に成果が見られた生徒Cは、PROGRAM9-4で取り組んだワークシートの英作文の記述からも◎評価となっていることから、「表現」における意味、形式、機能を十分に理解し、応用できる状態になったと考える。

その背景として、「読んだことについて、意見とその理由を書けるようになってきていますか。」というインタビュー項目に対する生徒Cの回答を以下に示す。

表22 生徒Cのインタビュー回答

最近、書き方やこう始めたら自分の意見がより伝わるとか、相手の気持ちを考えて書けるようになってきたかなと感じる。

このインタビュー回答結果から、「表現」の形式を理解するだけでなく、think以外の動詞も活用して自分の意見を述べたいという意欲も感じることができる。生徒Cは、英作文を通して、「表現」形式（本単元では、thinkを中心に練習）に捉われるのではなく、自分の意見を相手に伝えるにはどう表現したら良いのかを考えることができるようになったのではないかと考える。

d クラス全体における「本文内容」の使用状態の変容

図18は、クラス全体における「本文内容」が事後テストと遅延テストにおいて、どのように変容したかを示している（評価規準の具体は、15頁参照）。

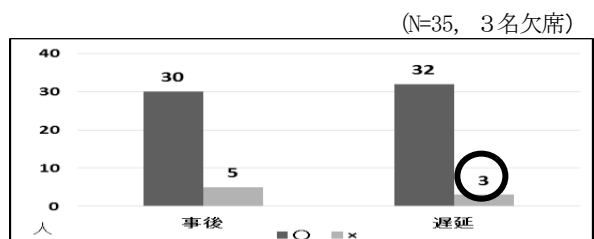


図18 クラス全体における「本文内容」の使用状態の変容

図18から、35人中33人の生徒が、「本文内容」が【統合】されている状態を確認できた。また、遅延テストの結果は、事後テストと比べて、大きな変容は見られない。このことから、【内在化】された「本文内容」が【統合】されていると判断できる。

しかし、「本文内容」を【理解】して英作文できていない生徒が3名(生徒F, G, H)いた。この3名について、分析を試みる。以下(表23)に示すものは、事後テスト及び遅延テストの「表現」と「本文内容」の変容を表にまとめたものである。

表23 3名の生徒に「表現」及び「本文内容」の変容

	事後		遅延	
	表現	本文内容	表現	本文内容
生徒F	×	×	△	×
生徒G	○	×	○	×
生徒H	○	×	○	×

表23から、事後テストと遅延テストでは、「本文内容」においては成果が見られなかった。生徒Fは、事後テストと同様に、自分の意見しか書くことができなかった。生徒Gは、「書くこと」に対する抵抗感はなく、答案用紙にも意見とその理由を書こうとする意欲は感じ取れた。しかし記述内容は、印象に残った単語を並べたもので、「本文内容」を理解しているとは言えるものではなかった。生徒Hは、事後テストに比べ総使用語数が増え、意見に対する理由を1つ書くことができた。しかしその内容は、英文を読み取らなくても、題材への背景知識があれば書けるものであったため、英文を読んで理解した記述とは言い難いものであった。

今後の指導において、基礎的な文構造などを身に付けることができるような指導を継続的に行う必要があると考える。

e 抽出生徒における「本文内容」の使用状態の変容

表24は、抽出生徒における「本文内容」の使用状態が事後テストと遅延テストにおいて、どのように変容したかを示している。

表24 抽出生徒における「本文内容」の使用状態の変容

	事後	遅延
生徒A	○	○
生徒B	×	○
生徒C	○	○

表24から、生徒A, Cにおいても、クラス全体と同じ傾向であると言える。

生徒Bは、事後テストでは、「読んだことについて、意見とその理由を書く力」が、高まっていなかったが、遅延テストにおいては、5点

満点中4点を取ることができた。

その背景として生徒Bは、チャットや音読を前向きに取り組んだことで、音で認識したものを文字として書くことに自信をつけ、意欲が高まったと推察する。また、英作文の提出状況は良くなかったが、回数を重ねるたびに英作文における総使用語数が増えつつあった。このことから、同じ活動を継続的に、自信を付けるまで行うことが、7頁表6に示すような課題のある生徒には、特に大切なのではないかと考える。

(1) 抽出生徒の遅延テストにおける英作文の状況

ここでは、遅延テストにおける抽出生徒の英作文の記述内容(表25)から生徒の変容を見ていく。

表25 抽出生徒における遅延テストの記述内容

生徒A	<p><u>I think Malabi's speech is very powerful.</u> <u>I have two reasons.</u> <u>First, she was shot by a gun man but she alive now</u> <u>Second, she thinks pens the most powerful weapons, I think so too.</u></p>
生徒B	<p><u>I think she is very clever and fortunatly girl.</u> <u>There are two reasons. First, She said at the U.N. on her 16th birthday in 2013.</u> <u>Second, She was shot by a gunman on the school bus. but fortunatly, she got well again in the hospital in the U.K.</u></p>
生徒C	<p><u>I feel she is very wonderful.</u> <u>There are two reasons.</u> <u>First, She was a shot by a gunman but she not did.</u> <u>I was very supriz to know this.</u> <u>Secound, She said "One child, one teacher, one book, and one pen can change the world" than I am interested.</u> <u>she made many children so happy.</u> <u>I want she and her country become happy.</u> <u>I become is her.</u></p>

生徒Aは、本文に使用されている単語を活用して英作文ができるようになるとともに、文構造にも正確性が見られるようになった。また自主的に辞書を活用する場面が多く見られた。さらに、分からない単語等があると英文を読むことに諦めを感じていたが、音読を通した「本文内容」理解を行ったことが効果的であったのか、「読むこと」に対する少しずつ苦手意識が以前に比べ減少しているように感じられた。

生徒Bは、遅延テストにおいて、大きな変容が見られた。「本文内容」を活用して、「自分の意見とその理由」を書くことができた。これまで英文を「読むこと」及び「書くこと」に対して取り組む意欲が比較的低かったが、音読を通じた「本文内容」理解に対しては、積極的に取り組む姿が見られた。音読を通じた内容理解が、本人の英語に対する自信へとつながり、そのことが結果につながったのかもしれない。

生徒Cは、「本文内容」理解が進んだことで、内容に対する「意見とその理由」が出てくるようになった。以前は、読み手を意識して書く面に課題が見られたが、書きたいことを並べるのではなく、「表現」を上手く活用し、順序立てて意見を述べることや、意見に対する理由を「本文内容」に使われている単語などを活用し、さらに自分の言葉に置き換えながら書くことができるようになった。その際、難しい単語を使用するのではなく、既習の単語や易しい単語に置き換えるなど、読み手を意識した英作文が書けるようになった。

V 研究のまとめ

1 成果

- [PCPP]に基づいた実践の具体を意識した授業展開は、【認知プロセス】を概ね有効に活性化させるとともに、「読んだことについて、意見とその理由を書く力」を高めるための有効な手立てとなっていることが分かった。
- 【認知プロセス】を活性化させる指導手順[PCPP]に基づいた実践の具体を意識した授業展開の中で、生徒が主体的に「自分の意見とその理由」を書こうとする姿が見られた。
- [PCPP]の基づいた実践の具体にかかり、それを実践する上で留意することについて整理することができた。
- 音読やリスニングなど音声を通じた指導が、「書く力」を身に付けることにも有効であることを示すことができた。

2 課題と今後の展望

- 【認知プロセス】における言語項目への【気付き】を促すための言語活動をさらに工夫し、それを検証できる方法を今後も模索していきたい。
- 50分授業における[PCPP]に基づいた授業展開をする際、各活動の時間配分を考えることに苦慮した。本研究における実践の具体を、今後の授業において継続的に指導することを通して、留意点を再整理することや「表現」と「本文内容」をバランス良く【内在化】へつなげるための効果的な指導について、さらに研究していきたい。
- 今後の授業づくりにおいて、単元目標が変われば、[PCPP]に基づいた実践の具体（言語活動）が変わってくるため、単元目標に応じた[PCPP]を意識した言語活動の設定及びその有効性を探っていくことが、生徒の英語運用能力の向上に寄与すると考えられる。

引用文献

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領解説外国語編』開隆堂、平成20年、18頁
- 2) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」文部科学省、平成28年、193頁
- 3) 村野井仁『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店、2014年、10頁
- 4) 前掲書 3)、18頁

参考文献

- ① 国立教育政策研究所 教育課程研究センター『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料(中学校 外国語)』、平成23年
- ② 白畑智彦・若林茂則・村野井仁『詳説 第二言語習得研究理論から研究法まで』研究社、2014年
- ③ 村野井仁『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店、2014年