

自分の考えをまとまりのある文章で書く力を高める中学校外国語科学習指導の工夫 — 紹介文を書く活動に、課題解決の過程を取り入れた単元づくりを通して —

庄原市立庄原中学校 松浦 優樹

研究の要約

本研究は、中学校外国語科において自分の考えをまとまりのある文章で書く力を高める学習指導の工夫について考察したものである。「自分の考えをまとまりのある文章で書く力」を、「得た知識や技能を活用して、パラグラフ内の構造を用い、結束性、一貫性のある7文程度の文章で自分の考えを書くことのできる力」とした。本研究では、「結束性」「一貫性」「パラグラフ内の構造」の特徴に気付かせながら紹介文を書く活動に課題解決の過程を取り入れ、リアルなコミュニケーションの場面を設定した単元づくりを行った。その結果、それぞれの特徴に気付き、まとまりのある文章を書くことのできる生徒が増えた。また、課題解決の過程を取り入れた単元設定を行うことで、主体的に課題を解決しようとする生徒の割合が増えた。このことから、課題解決の過程を取り入れた紹介文を書く活動は、自分の考えをまとまりのある文章で書く力を高めるのに有効であったといえる。

キーワード：まとまりのある文章 課題解決の過程 段階的に気付かせる指導

I 研究題目設定の理由

中学校学習指導要領（平成20年）外国語（以下「指導要領」とする。）の内容（1）言語活動の「書くこと」の指導事項の一つに、「（オ）自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように、文と文のつながりなどに注意して文章を書くこと。」¹⁾と示されている。このことについて中学校学習指導要領解説外国語編（平成20年、以下「解説」とする。）では、「一文一文を正しく書くだけでなく、例えばsoやthenなどの接続詞や副詞も使って、文と文の順序や相互の関連にも注意をはらい、全体として一貫性のある文章を書くようにすることが大切である。」²⁾と述べられている。

平成27年度広島県「基礎・基本」定着状況調査の「まとまりのある一貫した英語の文章を書く力」をみる問題で、県全体の平均通過率は45.4%と「書くこと」の問題で最も低く、所属校でも同様であった。この原因として、パラグラフの構成や文章の結束性、一貫性の特徴を生徒自身に気付かせながら、まとまりのある文章を書く必要性を実感させる指導が不十分であったと考える。

そこで、第3学年において、「広島観光プランづくり」という課題解決型の単元を設定し、まとまりのある文章を書かせるために必要な指導を段階的に取り

入れる。まとまりのある文章を書く力を高めるための知識や技能の習得に加えて、それらを活用させるためのリアルなコミュニケーションの場面を設定して、課題解決をさせることで、書く力を高めることができると考え本題目を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 「自分の考えをまとまりのある文章で書く力」について

(1) 「自分の考えを書く」ことについて

「指導要領」の目標の一つに「英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする。」³⁾と示されている。このことについて、「解説」では、実際に英語を使用してコミュニケーションを図ることを念頭に置き、与えられた語句や文を書き写すことができるだけでなく、自分の考えなどを書くことができる力を育成することが重要だと述べられている¹⁾。

4技能を総合的に育成する指導の一つとして、内容的にまとまりのある一貫した文章を書く力の育成を重視しており、「聞くこと」などで得た知識等について、自らの体験や考えなどと結び付けながら活用し、「書くこと」などを通じて発信することが求められ

ている⁽²⁾。したがって「自分の考えを書く」こととは、得た知識等を活用させて、自分の考えなどを書くこととする。

(2) 「まとまりのある文章を書く」こととは ア 「まとまりのある文章」について

「まとまりのある文章」について安藤昭一（平成3年）は、英文はいくつかの文が集まって一つのまとまった内容を表し、このようなまとまった内容をもつ文の集まりを「パラグラフ」と述べている⁽³⁾。パラグラフの定義について佐藤敏子（2009）は、「パラグラフ（paragraph）とは段落のことで、1つの主題を表すための、文が集まった集合体である。」⁽⁴⁾と述べている。

しかし、パラグラフで書かれた文章が、すべてまとまりのある文とはいえない。例えば、自分の「好きなもの（こと）」という一つの話題について書くときに、“I like apples. I like baseball. I like cats.”のように、単に好きなものを羅列した文章は、パラグラフの中に「つながり」や「まとまり」がなく、まとまりのある文章とはいえない。沖原勝昭（1985）は、書きことばの様々な規則である「文と文の文法上のつながり」「文と文の意味上のまとまり」「パラグラフ内の構造」などについての理解を得させ、学習者自身がそれらの知識を活用できることが大切であると述べている⁽⁴⁾。

したがって、「まとまりのある文章」とは、一つの話題について、パラグラフ内の構造を用いて、文と文の文法上のつながりや文と文の意味上のまとまりのある文章で書かれているものとする。

イ 「パラグラフ内の構造」について

一般的なパラグラフ内の構成要素について、大井恭子（2008）を基にして表1にまとめた⁽⁵⁾。

表1 パラグラフ内の構成要素と説明

構成要素	説明
トピックセンテンス	テーマに対して、一番述べたいことを最初に述べる。
支持文	トピックセンテンスで述べたことに関して、具体例や説得力のある理由を述べる。
結論文	一番述べたいことを最後にもう一度述べる。

本研究では、表1の構成要素を用いて文章を書かせる指導を行う。文章量は、所属校のCAN-DOリストでは、第2学年終了時に5文以上、第3学年終了時では10文程度を学習到達目標としている。そこで、第3学年の一学期終了時では、7文程度の文章を書かせ、トピックセンテンスを2文、支持文を4、5文、結論文を1文程度とする。

したがって、本研究では、パラグラフの構成要素を用いて、7文程度で書かれているものを、パラグラフ内の構造とする。

ウ 「文と文の文法上のつながり」について

「文と文の文法上のつながり」について安藤（平成3年）は、「文法的な文と文のつながり」とは結束性であると述べている⁽⁶⁾。M.A.K.Halliday and Ruqaiya Hasan（1976）は、結束性について「指示」「代用」「省略」「接続関係」「語彙の言い換え」の五つの仕組みがあると述べている⁽⁷⁾。「解説」では、「文と文のつながり」を、接続詞や副詞のほか、itなどの代名詞を用いたり、Japanをthe countryと置き換えたりする手法であると示されており⁽⁸⁾、これらは、「指示」「接続関係」「語彙の言い換え」に当たる。具体的に「指示」とは、“I like Ichiro. He is my good friend.”のように、一度出た単語を代名詞で表すこと、「接続関係」とは“I play tennis, but I don’t play baseball.”のように接続詞を用いること、また、「語彙の言い換え」は、文章の中で「面白い」という単語をinterestingだけで表現するのではなく、funなどに言い換えることである。

したがって、「指示」「接続関係」「語彙の言い換え」を用いた文章を、「文と文の文法上のつながり」のある文章とし、本研究ではこれを結束性のある文章とする。

エ 「文と文の意味上のまとまり」について

「文と文の意味上のまとまり」について石井洋佑（2015）は、「すべてのセンテンスが明確に1つの話題について述べていて、全体として1つのメッセージを成している。」⁽⁵⁾と述べており、安藤（平成3年）は、「意味的な文と文のまとまり」とは一貫性であると述べている⁽⁹⁾。

したがって、トピックセンテンスから結論文までが一貫して一つの話題について述べられている文章を「文と文の意味上のまとまり」のある文章とし、本研究ではこれを一貫性のある文章とする。

(3) 「自分の考えをまとまりのある文章で書く力」とは

(1)(2)より、本研究では、「自分の考えをまとまりのある文章で書く力」を、「パラグラフ内の構造を用いて、結束性、一貫性のある7文程度の文章で自分の考えを書くことのできる力」とする。

2 紹介文を書く活動に、課題解決の過程を取り入れた単元づくりについて

(1) 外国語科における「主体的な学び」

「解説」では、得た知識等について自らの体験や考えなどと結び付けながら活用し、「書くこと」などを通じて発信する力が求められている⁽¹⁰⁾。また、広島版「学びの変革」アクション・プラン（平成26年）では、「知識ベース」の学びに加え、「コンピテンシーの育成を目指した主体的な学び」の必要性が示されている⁽¹¹⁾。これらのことから、知識や技能の習得だけではなく得た知識等を活用するなど、主体的な学びを通じた「発信力」の育成が求められている。

このような力の育成が求められている一方で、文部科学省（平成26年）は、中学校外国語科では、コミュニケーション能力を身に付ける目標がありながらも、「英語を用いて何ができるようになったか」よりも、「文法や語彙等の知識がどれだけ身に付いたか」という観点で授業が行われ、コミュニケーション能力の育成を意識した取組が不十分であると述べており、授業を実際のコミュニケーションの場とする観点から、教科書などで取り上げられている題材や言語材料を、生徒が関心をもてるように指導をすべきであるとしている⁽¹²⁾。

したがって、中学校外国語科では、「書くこと」の指導において必要な知識や技能の定着を図るだけではなく、リアルなコミュニケーションの場面を設定し、知識等をコミュニケーションの中で活用させる指導の充実が必要である。本研究では、「ALTにプレゼンテーションをするための紹介文を書く」というリアルなコミュニケーションの場面を設定し、課題解決を通して主体的な学びを促し、まとまりのある文章を書く力を高めたい。

(2) 「紹介文を書く活動」について

ア 「紹介文」について

大井（2008）は、「家族の紹介文」のように、「人」「もの」「場所」などを描写する文章を書くときは、読み手に文章を通じて理解してもらえるように、詳しい説明をすることが求められるとしている⁽¹³⁾。

したがって、「紹介文」とは、自分が紹介する内容について、自分の体験などを基に、文章を通じて書き手の意向が伝わるように書く文章とし、本研究では、「広島観光プラン」をALTに紹介させることを目的として、紹介文を書かせることとする。

イ 「ライティングのプロセス」について

書き手の意向が伝わる紹介文を書くためには、書くプロセスを学習活動に取り入れることが重要だと考える。大井（2008）が示した、パラグラフの作成過程の典型的なステップを基に、ライティングのプロセスを図1にまとめた⁽¹⁴⁾。

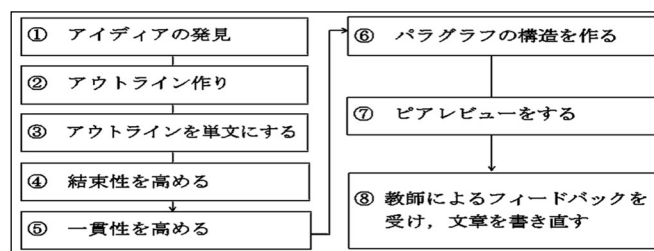


図1 ライティングのプロセス

大井（2008）は、ライティングのプロセスを段階的に教えることで、自然にパラグラフ・ライティングに関する知識を得て、まとまりのある文章を書く力を養えると述べている⁽¹⁵⁾。ライティングのプロセスを基に、パラグラフ内の構造を用いて結束性や一貫性のある文章の特徴を主体的に気付かせ、そして気付かせたことを、まとまりのある文章を書く活動に活用できるようにさせたい。

そこで本研究では、図1のプロセスに「結束性」「一貫性」「パラグラフ内の構造」に段階的に気付かせる指導を取り入れ、これを「本研究のライティングのプロセス」とする。（図2）

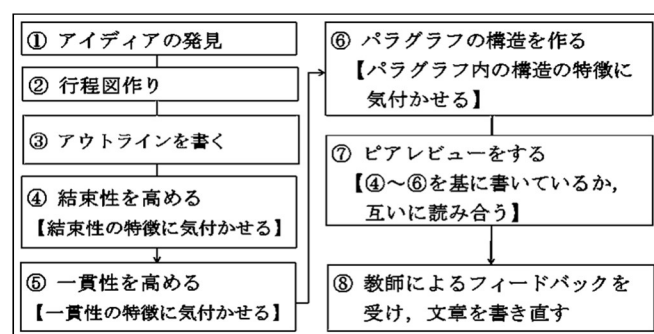


図2 本研究のライティングのプロセス

ウ 「気付かせる」指導の意義

「気付かせる」指導について市川力（2006）は、外国語の力を身に付けるならば、知識伝達の学習ではなく、試行錯誤を繰り返して、間違えることなどを経験しながら学ぶ姿勢をもつ必要があると述べており、その姿勢を育成するための特徴の一つが「気付かせる」と示している。教師は一定のルールが隠れているものを繰り返し提示する仕掛けをし、教師と生徒又は生徒同士での話し合いを通じて、学習者がルールに「気付く」ように支援することが大切であると述べている⁽¹⁶⁾。そこで本研究では、二つの文章を比較させ、違いや特徴を個人で考えさせたり、ペアで話し合わせたりして、生徒自身に「気付かせる」。また、紹介文ではどのような表現、単語を使うことがより良いのかに「気付かせる」ことで、文構造

の指導に加え、表現方法の幅も広げさせる。これらの指導を通して、生徒は知識を教えられるのではなく、主体的に学ぶ姿勢を身に付け、それらの知識を関連させることで、更なる気付きを見だし、次の活動に生かすことができると考える。

エ 「紹介文を書く活動」とは

これまでに述べたことを踏まえ、「紹介文を書く活動」を、「本研究のライティングのプロセス」において、段階的に「結束性」「一貫性」「パラグラフ内の構造」の特徴に気付き、自分が紹介する内容について、自分の経験などを基に、文章を通じて書き手の意向が伝わる紹介文を書く活動とする。

(3) 「課題解決の過程」とは

本研究では、まとまりのある文章を書く力を高めさせるために、リアルなコミュニケーションの場面を設定し、主体的な学びを促す。広島県では主体的な学びとして「課題発見・解決学習」を推進している。そこで、「課題発見・解決学習」の過程を基に「課題解決の過程」を作成し、図3に示す。

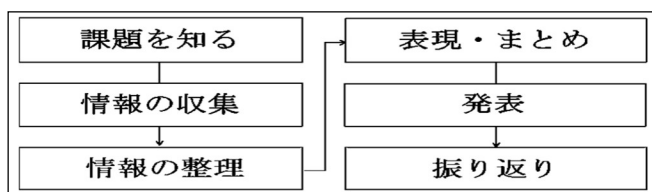


図3 「課題解決の過程」構想図

図3に示した過程に、本研究では、今井典子・高島英幸(2015)が述べる「課題解決型言語活動」⁽¹⁷⁾を取り入れることとした。この言語活動を取り入れることで、リアルなコミュニケーションの場面を設定することをねらう。今井・高島(2015)は、「課題解決型言語活動」について、「与えられた(あるいは、自ら発見した)課題を、学習者が言語能力を駆使して達成する言語活動」⁶⁾と定義している。「課題解決型言語活動」を図3に示す過程にどのように取り入れるのかを、以下に示す。

まず、「課題を知る」場面に今井・高島(2015)が示す文形式面などの定着を図る練習と与えられた課題を解決することを取り入れ⁽¹⁸⁾、課題解決を通して文章を書く必然性をもたせる。次に、「情報の収集」「情報の整理」場面に情報を収集し、アウトプットさせることを取り入れ必要な情報を集めさせることで、より良い文章を書かせるためのアウトラインを書かせる⁽¹⁹⁾。そして、「表現」「まとめ」に教え合いや話し合いを通して、新たな気付きを見付けさせる

ことを取り入れ⁽²⁰⁾、生徒が教師に文章を書かされるのではなく、生徒自身が話し合いや教え合いを通して、より良い文章を書くようにさせる。最後に「発表」「振り返り」の場面に、学習前と比較してできるようになったことなど、フィードバックを取り入れることで⁽²¹⁾、生徒は自分自身の学習を振り返るだけではなく、次の学習に生かせるようにする。

これらのポイントを「課題解決の過程」に取り入れることで、リアルなコミュニケーションの場面を設定することができ、まとまりのある文章を書く力を高めることができると考える。

(4) 「紹介文を書く活動に課題解決の過程を取り入れた単元づくり」とは

(1)(2)より、「本研究のライティングのプロセス」に「課題解決の過程」を取り入れた単元図を図4に示す。この単元図を用いることで、生徒にまとまりのある文章を書く必然性をもたせ、既習の知識等を活用させながら、課題解決を通して主体的な学びを促し、まとまりのある文章を書く力を高めさせることができると考える。

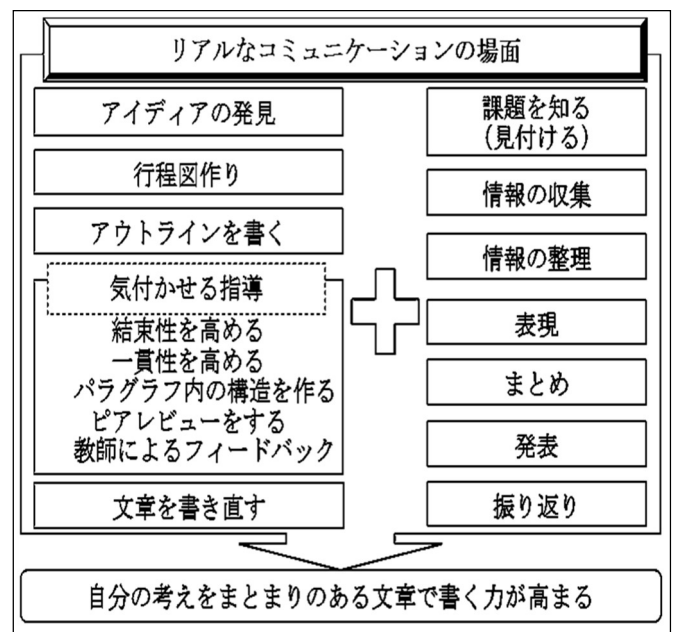


図4 ライティングのプロセスと課題解決の過程を組み合わせた単元図

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

紹介文を書く活動に、リアルなコミュニケーションの場面として課題解決の過程を取り入れた単元づくりを行えば、まとまりのある文章を書く力を高めることができるだろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
結束性、一貫性、パラグラフ内の構造のルールに基づき、自分の考えをまとまりのある文章で書く力が高まったか。	プレテスト ポストテスト ワークシート
紹介文を書く活動に、課題解決の過程を取り入れた単元づくりは有効であったか。	事前アンケート 事後アンケート 自己評価表

IV 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期 間 平成28年7月7日～平成28年7月15日
- 対 象 所属校第3学年（4学級157人）
- 単元名 Presentation②「修学旅行」
- 目 標
「一貫性」「結束性」「パラグラフ内の構造」のルールを理解し、「広島観光プラン」をまとまりのある文章で書くことができる。

2 指導計画（全8時間）

次	時	学習活動
一	1	○ALTの提示する課題に対して、プランの概要を決める。【課題を知る（見付ける）】
二	2	○ALTにインタビューなどをして、情報を集め、行程図を作る。【情報の収集】
三	3	○集めた情報を取捨選択し、アウトラインを単文で書く。【情報の整理】
四	4	○二つの文章を比較し、結束性のある文章のルールに気付く。 ○ルールに基づき、結束性のある文章を書く。【表現】
	5	○二つの文章を比較し、一貫性のある文章のルールに気付く。 ○ルールに基づき、一貫性のある文章を書く。【表現】
	6	○二つの文章を比較し、パラグラフ内の構造のルールに気付く。 ○ルールに基づき、文章をパラグラフにして、紹介文を完成する。 ○書いた紹介文をペアで読み合い、よりALTの興味を引くようなプランになるよう、互いにアドバイスをする。【表現】
五	7	○紹介文を修正し、プレゼンテーションに向けて発表方法の工夫の仕方を考える。【まとめ】
六	8	○ALTにプレゼンテーションをする。【発表】 ○これまでの学習を振り返る。【振り返り】

3 授業の工夫

- まとまりのある文章のルールなどを生徒に気付かせ、段階的にまとまりのある文章を書かせる。
- リアルなコミュニケーションの場面を設定するために、課題解決の過程を取り入れる。

V 研究授業の分析と考察

1 自分の考えをまとまりのある文章で書く力を高めることができたか

(1) ワークシートからの分析

ア 「結束性のある文章」について

「結束性のある文章」は、「代名詞」「接続詞」「語彙の言い換え」を用いた例文と用いていない例文を3種類提示し、生徒に違いを気付かせた。また、それぞれの気付きをグループや全体で共有し結束性のルールを理解させた。この指導を通して、生徒aが結束性のルールを意識して、「結束性のある文章」を書いたものを図5に示す。

<p>You will take an express bus in Shobara bus center at 7:20. You will arrive Hiroshima bus center at about 9:20. You will take on Hiroshima electric train for fifty minutes. You have to pay 160 yen. You will take on a ferry boat for ten minutes. You have to pay 140 yen if you take on it. You will arrive Miyajima. You will go to Itsukushima shrine.</p>	<p>You will take a express bus in Shobara bus center at 7:20. You will arrive at Hiroshima bus center at 9:20. You will take a street car for fifty minutes. You have to pay 160 yen if you take it. And you will arrive at Miyajima. There are many good places in there. Especially Itsukushima shrine is beautiful. You will go to there and you can see s red Torii. It is big and wonderful.</p>
---	---

図5 生徒aが書いたアウトライン（上）と結束性のある文章（下）（原文のまま）

アウトラインでは、“You have to pay 160 yen.”と書いた文章を、結束性のある文章では、接続詞の“if”を使い“you have to pay 160 yen if you take it.”とつながりを意識して書いていることが分かる。また、beautifulやwonderfulなどの語彙の言い換えも用いている。「結束性のある文章」のルールを理解させ、書いた文章をペアでアドバイスをさせたことが、「結束性のある文章」を書くことにつながったと考える。

イ 「一貫性のある文章」について

「一貫性のある文章」は、二つの例文の違いを生徒に気付かせ、ルールを理解させた。生徒bの気付きを図6に示す。

<p>【一つの話題について述べられている】 I'm going to tell you about my favorite sport. I like baseball the best. It's really fun. I play it every day. I want to be a professional player like Kikuchi. So I always practice it hard.</p>	<p>【一つの話題について述べられていない】 I'm going to tell you about my favorite food. I like apples. They're very sweet and delicious. I can eat them every day. I also play baseball every day. It's really fun. I think apples are delicious food.</p>
<p>生徒の気付き 左の文の方が、まとまりがあると思える。理由は、左は野球について話しているけれど、右の文は、リンゴの話の後に野球もしているとか関係ないことが書かれているから。</p>	

図6 例文に対する生徒bの気付き

例文を比較したとき、2名の生徒が羅列文の方に一貫性があると書いていたため、全体交流で理由を説明させた。すると、異なる考えを持つ生徒から反

論があり、2名の生徒はその説明を聞き特徴に気付くことができた。また、複数の観光地を選んでいる生徒が悩んでいたのも、グループで解決策を考えさせ、「『最初に』『二番目に』を使えば良い。」という意見が出た。多くの生徒がナンバリングを使い、一貫性を意識して書いており、一貫性のある文章を書くことの力が高まったと考える。

ウ 「パラグラフ内の構造」について

本研究では「トピックセンテンス」から「結論文」を三段落構成と考えて文章を書かせた。構成を考えさせる前に、支持文のみが書かれている文章を提示し、適切なトピックセンテンスと結論文を考えさせた。「支持文」は、「一貫性のある文章」で概ね完成させている生徒が多かったため、生徒は支持文に対する適切な「トピックセンテンス」と「結論文」を考え、書くことができた。ワークシートには、“I’ll tell you about Hiroshima. I choose three places.”と一番述べたいことを書き、“You can enjoy this trip.”や“I think ○○is the best spot.”などの結論を書いていた。

(2) プレ・ポストテストにおける分析

プレテストは所属する部活動について、ポストテストは好きな教科について、自分の考えをまとまりのある文章で書かせる筆記テストを実施した。検証は、結束性、一貫性、パラグラフ内の構造、文章量の項目で行い、各項目のB評価以上は、本研究の到達目標を概ね達成したと考える。なお、プレテストは11名、ポストテストは10名欠席した。

ア 「結束性のある文章」について

「結束性のある文章」についての判断基準を表2に、テストの結果を図7に示す。

表2 「結束性のある文章」の判断基準		
項目	評価	判断基準
内容	A	テーマについて「指示」「接続関係」「語彙の言い換え」を二つ以上用いて書いている。
	B	テーマについて「指示」「接続関係」「語彙の言い換え」のいずれか一つを用いて書いている。
	C	「指示」「接続関係」「語彙の言い換え」を用いて書いていない。
	D	無解答である。

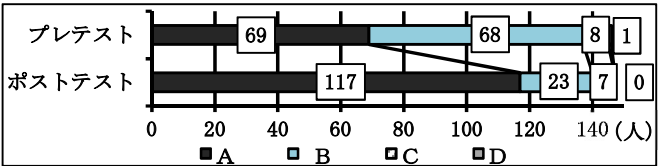


図7 プレ・ポストテストの結束性の結果

プレテストにおいてB評価以上の生徒は、「指示」や「接続関係」を用いていたが、「語彙の言い換え」

を用いた生徒は0人であり、感情表現などを用いている生徒がいなかったことが要因と考えられる。ポストテストでは、プレテストのB評価からA評価になった生徒が47人おり、C評価からB評価が4人、C評価からA評価は2人であった。プレテストでは“and”や“but”など比較的簡単な接続詞が多かったが、ポストテストでは、“when”や“if”“I think that”など多様な接続詞を用いる生徒がみられた。また、「語彙の言い換え」を用いた生徒も10人に増えた。このことは、生徒自身に「結束性のある文章」のルールを理解させるだけでなく、書いた文章をアドバイスし合わせる指導が有効であったといえる。

イ 「一貫性のある文章」について

「一貫性のある文章」についての判断基準を表3に、テストの結果を図8に示す。

表3 「一貫性のある文章」の判断基準		
項目	評価	判断基準
内容	A	最初から最後まで一貫して一つの話題について述べられた文章を書いている。
	B	書いている内容は概ね一貫しているが、テーマに関係ない文が1から2文ある。
	C	・書いている内容は概ね一貫しているが、テーマに関係ない文が3文以上ある。 ・羅列文で書いている。
	D	無解答である。

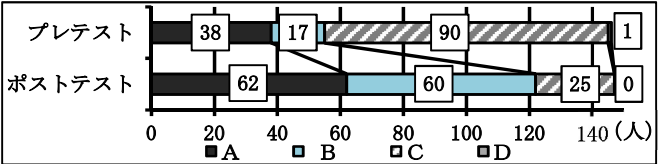


図8 プレ・ポストテストの一貫性の結果

プレテストのC評価からB評価になった生徒は31人、C評価からA評価は34人であった。プレテストでは羅列文が多かったが、ポストテストではナンバリングなどを用いて文章を書いていた。生徒の誤答などから一貫性のルールを用いて文章を書くことを意識させ、書かせたことが有効であったといえる。

ウ 「パラグラフ内の構造」について

「パラグラフ内の構造」についての判断基準を表4に、テストの結果を次頁図9に示す。

表4 「パラグラフ内の構造」の判断基準		
項目	評価	判断基準
内容	A	パラグラフが「トピックセンテンス」「支持文」「結論文」で構成されている。
	B	パラグラフの中に「トピックセンテンス」「結論文」のいずれかが書かれていない。
	C	パラグラフが「トピックセンテンス」「支持文」「結論文」で構成されていない。
	D	無解答である。

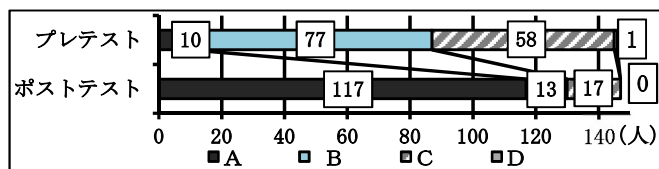


図9 プレ・ポストテストのパラグラフ内の構造の結果

プレテストは、「支持文」のみを書いている、または「トピックセンテンス」「結論文」のいずれかを書いていない生徒が多く、パラグラフ内の構造を用いて書いた生徒は10人であった。多くの生徒が外国語科におけるパラグラフ内の構造について知らなかったことが要因として考えられる。ポストテストでは、プレテストでのB評価からA評価になった生徒が72人、C評価からA評価になった生徒が32人であった。「パラグラフ内の構造」を考えさせる前に、支持文のみが書かれている文章を提示し、適切なトピックセンテンスと結論文を考えさせた指導が有効であったと考える。

エ 「文章の量」について

「文章の量」についての判断基準を表5に、テストの結果を図10に示す。

表5 「文章の量」の判断基準

項目	評価	判断基準
内容	A	7文以上の文章で書いている。
	B	5から6文の文章で書いている。
	C	1から4文の文章で書いている。
	D	無解答である。

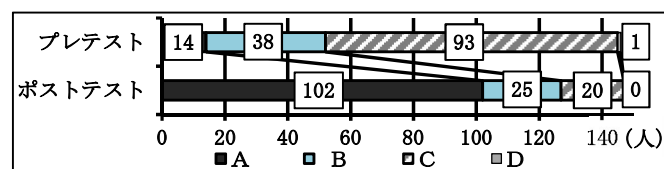


図10 プレ・ポストテストの文章の量の結果

プレテストでは、93人が1から4文程度の量で書いていた。ポストテストでは、プレテストのB評価からA評価になった生徒が32人、C評価からA評価が53人であった。表現の幅を広げさせるために、オリジナルの文章をペアで言い合う帯学習を行ったことが有効であったと考える。

オ 個に焦点を当てた分析

以下に示すのは、生徒cのプレテスト・ポストテストの英作文である。

I'm in the computer club. I like game. So I make game in the computer. It's look like about Dragon Quest. It's very fun.

生徒cのプレテストの英作文（原文のまま）

I'll tell you about my favorite subject. I like math.
I like it because I think it is easy to slove math questions.
I usually sudy it every day. It is interesting for me and it makes me happy. It is fun.
So I like math.

生徒cのポストテストの英作文（原文のまま）

プレテストでは、接続詞や代名詞は用いているものの、理由などの具体的な説明が書かれておらず、パラグラフ内の構造も用いていない。一方、ポストテストでは、パラグラフ内の構造に従って文章を書いており、理由など具体的な説明も書かれている。また、“interesting” “fun” など、語彙の言い換えも用いている。このように表現の幅が広がったことにより、文章の量もポストテストでは7文に増えた。プレテストにおいて、全評価項目でB評価以上の生徒は、25人であったのに対し、ポストテストでは122人に増加した。

以上（1）（2）より、自分の考えをまとまりのある文章で書く力が高まったといえる。

2 紹介文を書く活動に、課題解決の過程を取り入れた単元づくりは、有効であったか (1) 事前・事後アンケートによる分析

図11は「文章を書く学習と自分で課題を解決する活動を組み合わせて行くと、書く意欲が高まる」ことに対する生徒の意識の変容である。なお、事前アンケートは11名、事後アンケートは10名欠席した。

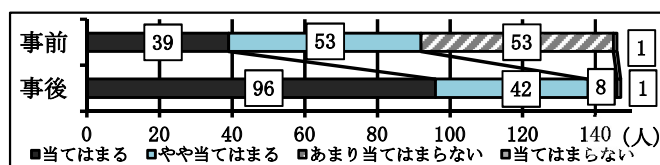


図11 「文章を書く学習と自分で課題を解決する活動を組み合わせて行くと、書く意欲が高まる」ことについてのアンケート結果

事前・事後アンケートを比較すると、肯定的回答が46人増えている。自己評価表には、「誰かのために文章を書くという授業は意欲がわきました。習ったことをこれからの学習に生かしていきたいです。」と書いてあり、課題解決の過程を取り入れたことで主体的な学びを促すことができ、文章を書く意欲が高まったことが分かる。

さらに、事前アンケートで否定的回答をした生徒の事後アンケートでの変容と、プレ・ポストテストにおける文章の量を分析する。なお、4人は、事前・

事後アンケートのいずれかを欠席した。54人中、44人が事後アンケートで肯定的回答をし、6人が否定的回答であった。表6に肯定的回答になった生徒dのプレ・ポストテストの文章を、表7に否定的回答のままの生徒eのプレ・ポストテストの文章を示す。

表6 否定的回答から肯定的回答に変わった生徒dのプレ・ポストテストにおける文章の量（原文のまま）

【プレテスト】
I'm in the kendo club. I like kendo because I have many friends. It's make new friend. (3文)
【ポストテスト】
I'll tell you about my favorite subject. I like social studies. Because I like history event. It makes me exciting. I read history book every day. It makes me happy. So I like social studies. (7文)

表7 否定的回答のままであった生徒eのプレ・ポストテストにおける文章の量（原文のまま）

【プレテスト】
I'm in the softball club. (1文)
【ポストテスト】
I'll will favorite subject. I like music. (2文)

肯定的回答に変わった生徒は文章量が増えているのに対し、否定的回答のままであった生徒は、量が増えているものの、本研究の到達目標の7文には達していない。ポストテストでは、肯定的回答に変わった生徒すべてが到達目標に達した。この結果から、肯定的回答をした生徒は、文章の量も増えたことが分かる。このことから、書く意欲の高まりと文章の量は関係すると考える。

また、事後アンケートで肯定的回答に変わった44人のプレ・ポストテストにおける変容を分析する。プレテストにおいて、「結束性」「一貫性」「パラグラフ内の構造」「文章の量」の全評価項目でB評価以上の生徒は44人中5人であったが、ポストテストでは、36人に増えた。否定的回答のままであった6人の生徒のうち、全評価項目B評価以上の生徒は0人であった。この結果から、課題解決の過程を取り入れることで書く意欲が高まった生徒は、まとまりのある文章を書く力も高まったといえる。

これらのことから、「課題解決の過程」を取り入れた単元づくりは、まとまりのある文章を書かせる力を高めるために有効であるといえる。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

「本研究のライティングのプロセス」に基づき、「結束性」「一貫性」「パラグラフ内の構造」に段階

的に気付かせ、文章を書かせる指導にリアルなコミュニケーションの場面設定として「課題解決の過程」を取り入れた単元づくりは、自分の考えをまとまりのある文章で書く力を高めることに有効であることが分かった。

2 今後の課題

「書くこと」と課題解決の過程を取り入れた単元を意見文や説明文などでも取り入れることができるように改善し、活用させたい。

【注】

- (1) 文部科学省（平成20年）：『中学校学習指導要領解説外国語編』開隆堂出版株式会社p. 8に詳しい。
- (2) 文部科学省（平成20年）：前掲書pp. 2-3に詳しい。
- (3) 安藤昭一（平成3年）：『英語教育現代キーワード事典』増進堂p. 244
- (4) 沖原勝昭（1985）：『英語教育学モノグラフ・シリーズ英語のライティング』大修館書店p. 25
- (5) 大井恭子（2008）：『パラグラフ・ライティング指導入門—中高での効果的なライティング指導のために』大修館書店pp. 22-23に詳しい。
- (6) 安藤昭一（平成3年）：前掲書p. 370に詳しい。
- (7) M.A.K.Halliday and Ruqiyah Hasan（1976）*Cohesion in English* Longman p. 1, p. 29に詳しい。
- (8) 文部科学省（平成20年）：前掲書p. 19
- (9) 安藤昭一（平成3年）：前掲書p. 370に詳しい。
- (10) 文部科学省（平成20年）前掲書pp. 2-3に詳しい。
- (11) 広島県教育委員会（平成26年）：『広島版「学びの変革」アクション・プラン』p. 7を参照されたい。<http://www.perf.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/150031.pdf>
- (12) 文部科学省（平成26年）：今後の英語教育の改善・充実方策について報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～pp. 6-7に詳しい。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotu/102/houkoku/attach/1352464.htm
- (13) 大井恭子（2008）：前掲書p. 26に詳しい。
- (14) 大井恭子（2008）：前掲書pp. 46-54に詳しい。
- (15) 大井恭子（2008）：前掲書pp. 46-54に詳しい。
- (16) 市川力（2006）：『日本の英語教育に必要なこと—小学校英語と英語教育政策』慶應義塾大学出版会株式会社pp. 61-62に詳しい。
- (17) 今井典子・高島英幸（2015）：『小・中・高等学校における学習段階に応じた英語の課題解決型言語活動—自立する言語使用者の育成—』東京書籍p. 20に詳しい。
- (18) 今井典子・高島英幸（2015）：前掲書p. 21, 31に詳しい。
- (19) 今井典子・高島英幸（2015）：前掲書p. 21, 31に詳しい。
- (20) 今井典子・高島英幸（2015）：前掲書p. 21, 31に詳しい。
- (21) 今井典子・高島英幸（2015）：前掲書p. 21, 31に詳しい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成20年）：『中学校学習指導要領』東山書房p. 106
- 2) 文部科学省（平成20年）：前掲書p. 19
- 3) 文部科学省（平成20年）：前掲書p. 105
- 4) 佐藤敏子（2009）：『わかりやすい英語教育法小中高での実践的指導』三修社p. 97
- 5) 石井洋佑（2015）：『論理を学び表現力を養う英語スピーキングルールブック』ティエス企画株式会社p. 12
- 6) 今井典子・高島英幸（2015）：前掲書p. 20