

自分の考えを簡潔に書く力を高める高等学校外国語科学習指導の工夫 — タスク活動を取り入れた「協同的な学び」の授業を通して —

広島県立安西高等学校 中田 麻由子

研究の要約

本研究は、自分の考えを簡潔に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。文献研究から、自分の考えを簡潔に書く力を、既習の語彙や文構造を活用して、自分の考えとその理由を1パラグラフ程度の英文で表現できる力とした。この力を育てるために、本研究では、タスク活動を取り入れた「協同的な学び」の授業を行った。タスク活動を通して、自分の考えとその理由を述べる文章構成の特徴に気付かせたり、生徒にとって身近でリアルなテーマを設定して、書く内容を考えさせ、整理させ、実際に英文を書かせる段階を踏まえた指導を行った。その結果、英文の内容や文章構成を考えて書くことができるようになった生徒が増えた。このことから、タスク活動を取り入れた「協同的な学び」の授業は、自分の考えを簡潔に書く力を高めることに有効であるといえる。

キーワード：タスク活動 協同的な学び

I 研究題目設定の理由

高等学校学習指導要領（平成21年）外国語（以下「高等学校指導要領」とする）には、「コミュニケーション英語Ⅰ」の内容（1）エ「聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、簡潔に書く。」¹⁾と示されている。「簡潔に書く」ことについて、高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編（平成22年、以下「高等学校解説」とする。）では、「書こうとする内容を明確にし、その要点を整理した上で短い文章を書くこと」²⁾と述べられている。これらのことから、情報や考えを適切に伝えるために、「簡潔に書く」ことの指導が必要であると考える。

しかしながら、書くことに関する生徒の実態として、平成25年度「外部検定試験を活用した英語によるコミュニケーション能力・論理的思考力の検証に関する調査」報告書（以下「報告書」とする。）によると、調査対象の高等学校第3学年における生徒のライティングについては、文章の構成を考えて書くことに課題があることが明らかになった。また、平成26年度広島県高等学校共通学力テスト（以下「共通学力テスト」とする。）の結果では、「伝えたい情報や考えなどを整理して理由とともに書く」力をみる問題で、県全体の平均通過率は55.6%であった。一方、所属校における同問題の平均通過率は36.9%であり、課題となっている。

これらの課題の原因として、生徒に文章を書かせる前に書こうとする内容を考えさせる指導や、自分の考えとその理由を述べる文章構成を理解させる指導が不十分であったことが考えられる。

そこで、本研究においては、自分の考えを簡潔に書く力を高めるために、タスク活動を効果的に取り入れた「協同的な学び」の授業モデルを提案する。タスク活動とは、設定された課題を解決する過程において、ペアや小グループで他者とのやり取りしながら生徒の主体的な英語使用を促す活動のことである。タスク活動を通して、自分の考えとその理由を述べる文章構成の特徴に気付かせたり、生徒にとって身近でリアルなテーマを設定して、テーマに関して書く内容を考えさせ、内容を整理させて実際に英文を書かせたりする指導を行う。このタスク活動は、生徒が他者とやり取りしながら行うことから、所属校において教員全員が継続的に取り組んでいる「協同的な学び」の授業の中に取り入れることとする。ペアや小グループ内での人間関係づくりを通して思考を深めさせる「協同的な学び」の授業をベースとして、問題解決的なタスク活動を効果的に仕組むことで、生徒に主体的な学びを促す。

以上のような指導を行えば、自分の考えを簡潔に書く力が高まると考え、本研究題目を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 「自分の考えを簡潔に書く力」について

(1) 自分の考えを書くことについて

平成23年6月に文部科学省から出された「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的な施策」では、これからグローバル社会で求められる外国語能力を「異なる国や文化の人々と外国語をツールとして円滑にコミュニケーションを図ることができる能力」とし、その能力の一つとして、「相手の文化的・社会的背景を踏まえた上で、相手の意図や考えを的確に理解し、自らの考えに理由や根拠を付け加えて、論理的に説明」⁽¹⁾できる能力が求められていると示されている。このことから、これからのグローバル社会では、コミュニケーションにおいて受信したことを踏まえて、自分の考えを理由とともに論理的に伝える力が必要だと考える。この力を付けるためには、自分の考えとその理由を書くことによる課題がある実態を改善するべきであると考える。

以上のことから、本研究において、自分の考えを書くこととは、自分の考えとその理由を論理的に書くことであるとする。

(2) 「簡潔に書くこと」について

「簡潔に書く」ことについて、岡部幸枝・松本茂(2010)は、「『簡潔に』というのは、『表現が簡単で要領を得ていること』を意味するが、難しい語彙を使用したり、凝った文章を書いたりするのではなく、数行または一つのパラグラフ程度の長さの英文を読み手にとって分かりやすい英語で書く活動を意味している。」⁽³⁾と述べている。

このことから、「簡潔に書く」こととは、書こうとする内容を明確にし、その要点を整理した上で既習の語彙や文構造を用いて短い文章を書くことであると考える。

以上(1)(2)より、本研究では、「自分の考えを簡潔に書く力」とは、自分の考え及びその理由を既習の語彙や文構造を活用して、1パラグラフ程度の短い文章を論理的に書くことができる力であるとする。

(3) 英語のパラグラフについて

英語で自分の考えを論理的に表現するためには、パラグラフ形式で文章を構成する必要がある。英語のパラグラフ構成について、大井恭子(2008)は、「1つのパラグラフの中には1つのアイディアのみが展開」されており、「『トピックセンテンス』『支持文』『結論文』の3つの要素」で構成されていると述べている。大井(2008)は、これら3つの要素の役割として、「トピックセンテンス」では「トピックに関する書き手の主張の総論」が述べられ、「支持文」では「トピックセンテンス」の内容を支える

具体例や理由が述べられ、「結論文」では「トピックセンテンス」での主張がもう一度述べられるものである、としている。

英語のパラグラフを書かせる際の配慮事項として、「高等学校解説」では、「内容の要点を示す語句や文、つながりを示す語句などに注意しながら読んだり書いたりすること」⁽⁴⁾と示されている。「つながりを示す語句」について、岡部・松本(2010)は、「文と文、段落と段落がどのような関係性をもっているのかを示す語やフレーズ」であり、これらの語句を効果的に用いることで「論理的で分かりやすい文章を書けるようになるため、重要な指導事項である」⁽⁵⁾と述べている。「高等学校解説」には、「つながりを示す語句」の具体例として、「順序を表す語句(first, second, lastlyなど)」、「出典を表す語句(according toなど)」が挙げられている。

本研究において、自分の考えが簡潔に書かれた文章とは、「トピックセンテンス」、「支持文」、「結論文」で構成され、「トピックセンテンス」では自分の考えが述べられ、「支持文」として自分の考えを支える理由3つがつながりを示す語句を用いて述べられ、「結論文」では、「トピックセンテンス」で述べた自分の考えがもう一度述べられる5文程度の文章とする。

2 タスク活動を取り入れた「協同的な学び」について

(1) タスク活動について

ア タスク活動とは

和泉伸一(2009)は、タスク活動とは、「特定の課題を達成するために行う活動のことを表す」⁽⁶⁾と述べている。また、高島英幸(2000)は、「『タスク活動』はより現実場面に近いため、学習者に自主性や創造性が求められ、活動は主体的に取り組めるよう工夫されている。相手との対話の中で相づちをうつたり、聞き返したりする『積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度』のみならず、課題解決のために会話を継続しようとする姿勢や態度が養われる。また、設定された状況のもとで、いかにしてより効果的に、正確に相手に意思を伝えていくかという点では、言語外のジェスチャーなどの手段に訴えることも可能で、学習者の創造性に負うところが大きい」⁽⁷⁾と述べている。

これらのことから、タスク活動は、現実に近い場面設定において、生徒が他者とやり取りをしながら英語を使うことで課題を達成させる活動であるといえる。

以上のことから、本研究におけるタスク活動とは、

実際のコミュニケーションの場に即した課題を、生徒が達成する過程において、他者とやり取りをしながら主体的に英語を使うための活動とする。

イ タスクの種類

松村昌紀（2012）は、タスクを次の4種類に分類している。

表1 タスクの型と内容⁽²⁾

タスクの型	タスクの内容
ジグソー型タスク	学習者がそれぞれの情報を持ち寄って一つの全体を完成させるタスク
情報交換型タスク	間違い探しなど、学習者が持っている情報の不一致を埋めるタスク
ナレーション型タスク	学習者が絵や文章などの内容について語るタスク
問題解決/議論型タスク	学習者が何らかの問題を解決したり、一つの結論に到達したりするタスク

本研究においては、二つの問題解決/議論型タスクを授業に取り入れる。一つ目のタスク活動は、あるテーマに関する考え方とその理由がパラグラフ構成に基づいて書かれたものと、英文が羅列してあるものの2種類の文章を比較させ、生徒自身に文章構成の特徴に気付かせるタスク活動である。図1は、生徒に提示した2種類の英文である。このタスク活動を通して、自分の考え方とその理由を論理的に表現するための文章構成は何かという一つの結論を出させる。

A	B
<p>You should go to Vietnam in summer vacation for three reasons.</p> <p>First, there are many famous places. Second, you can eat delicious Vietnamese food. Third, Vietnam has wonderful traditional handmade goods, so you can enjoy shopping.</p> <p>For these reasons, you should go to Vietnam in summer vacation.</p>	<p>There are many famous places in Vietnam. You can eat delicious Vietnamese food. Vietnam has a lot of traditional handmade goods, so you can enjoy shopping. You should go to Vietnam in summer vacation.</p>

図1 論理的な文章構成に気付かせるための二つの英文

二つのタスク活動は、一つ目のタスク活動で気付いたことに基づいて、段階を踏まえて論理的な文章を書かせるタスク活動である。書かせるテーマとして、生徒自身の考え方を求めるテーマを設定し、自分の考え方を書くことでテーマに対する問題の解決につながると考える。

本研究での二つのタスク活動を通して、生徒が他者とやり取りをしながら主体的に英語を使うことにつながると考える。

ウ タスク活動を授業に取り入れることについて

和泉（2009）は、タスク活動について、「学習者は一方的なインプットの受け手ではなく、タスクの遂行者として他の学習者もしくは教師と相互交流する中で、言語を習得していくとされる。」⁸⁾と述べている。

のことから、タスク活動を授業に取り入れることとは、生徒がタスク活動に取り組む過程で他者とやり取りし、英語を使うようにタスク活動を授業に仕組むことであるとする。

(2) 「協同的な学び」について

所属校では、平成18年度から学習院大学の佐藤学教授が提唱する「協同的な学び」の授業を開始した。生徒の自己実現のために学力を向上させることを目指して、「協同的な学び」を取り入れた授業改善に継続的に取り組んできたが、生徒に考えさせ、学ばせる授業をさらに工夫することが課題である。

佐藤学（2006）は、生徒の学びを成立させるためには、生徒同士は「学び合う関係」である「互恵的な関係」でなければならないと述べている。「互恵的な関係」について、江利川春雄（2012）は、「個人の力では到達できない高い目標に向かって、仲間同士が良好な人間関係を築きながら建設的に支え合う関係」⁹⁾と述べている。「協同的な学び」における「互恵的な関係」の中でタスク活動に取り組むことは、主体的な英語使用と学び合いを促すと考える。

「協同的な学び」では、二つの学習形態を取り入れる。一つ目は、教室で机を「コの字型」に配置する形態である。佐藤（2012）は、「『コの字型』の教室の配置が、一人残らず生徒を協同的な学びに参加させる基礎条件」¹⁰⁾であると述べている。この形態は、教師と生徒、あるいは生徒同士でのコミュニケーションが取りやすく、学び合いを促す。二つ目は、小グループ学習である。小グループの構成は、男女混合の4人にする。この理由について佐藤（2009）は、5人以上のグループの場合は人数が多く、グループをまとめるリーダーが必要であり上下関係が生まれるが、一方で、4人の場合は、リーダーが主導権をとらなくてもどの子どもも自分の意見を出せる人数であるので、子どもも相互の「対等性と平等性」が生まれやすいとしている。

(3) タスク活動を取り入れた「協同的な学び」の授業とは

これまで述べてきたことを基に、本研究では、タスク活動を取り入れた「協同的な学び」の授業を行う。

本研究で行う一つ目のタスクでは、自分の考えを

効果的に表現する文章構成に気付かせるために、小グループで話し合わせる。二つ目のタスク活動では、書くことの段階を踏んだ指導を行う。大井（2008）は、英語のパラグラフを書く過程を「パラグラフ・ライティングのプロセス」として説明している。大井（2008）は、最初の「アイディアの創出」では、「書くべきアイディアを発見することがライティングの一番の要件です」¹¹⁾と述べ、そのための手法の一つとして、図2のようなマインド・マップ（mind-map）を紹介している。これは、中央にテーマをおき、そのテーマに関して思いつくことを記入していくものである。マインド・マップの作成は、自分の考えを広げさせ、書く内容を考えさせるために有効であると考える。本研究では、二つ目のタスク活動の「アイディアの創出」の手法として、マインド・マップを取り入れる。マインド・マップが完成した後は、ペアで情報交換をする。次のアウトラインの段階では、マインド・マップで出た多くのアイディアの中から、自分の書こうとする内容を整理する。これらの段階を踏まえて、パラグラフの構成で書く。次の「仲間で読み合う」段階では、小グループ内で互いの英文を読み合うことで、他者の考えや英語の表現を知ることができる。本研究における授業の流れを図3で示す。

以上の段階を踏まえることで、他者とのやり取りを通して思考を深め、何をどのように書くべきかを理解させ、自分の考えをパラグラフ構成で書かせることにつながると考える。

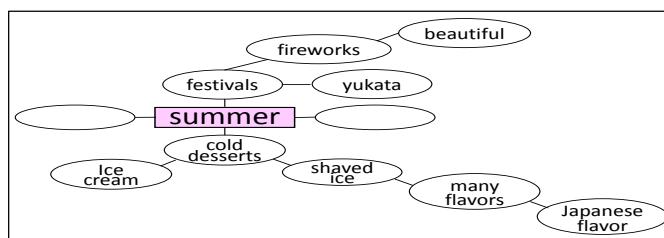


図2 マインド・マップの例

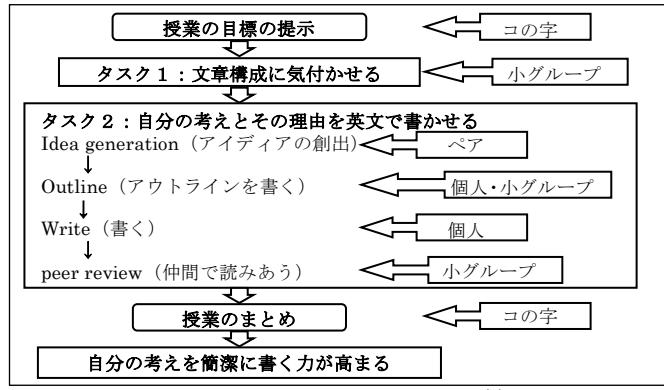


図3 本研究での授業の流れ⁽³⁾

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

タスク活動を取り入れた「協同的な学び」の授業を通して、「書くこと」の段階を踏まえた学習活動を行えば、自分の考えを簡潔に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

検証の視点と方法を表2に示す。

表2 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
自分の考えを簡潔に書く力を高めることができたか。	ワークシート プレテスト ポストテスト
タスク活動を取り入れた「協同的な学び」は、自分の考えを簡潔に書く力を高めるのに有効であったか。	アンケート プレテスト ポストテスト

IV 研究授業

1 研究授業の内容

- 期間 平成27年7月9日～平成27年7月21日
- 対象 所属校第1学年（1学級25人）
- 単元名 自分の考えとその理由を英語で書こう
- 目標 自分の考えとその理由を5文程度の英文で書くことができる。

2 指導計画（全3時間）

次	時	学習活動
一	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 2種類の英文を比較させることで、自分の考えとその理由を書くための文章構成に気付かせる。 ○ 今回のテーマ「韓国の高校生に広島の観光地をすすめるしたらどこが良いと思うか」に対するアイディアを出すためにマッピングを行う。
二	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 文章構成の復習を行う。 ○ 書く内容を整理し、アウトラインを書く。 ○ 英語のパラグラフ構成に基づいて5文程度の英文を書く。 ○ グループ内で書いた作品を読み合う。

三	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 文章構成の復習を行う。 ○ 今回のテーマ「韓国の高校生が日本を観光するいたらいいが良いと思うか」に対するアイディアを出すためにマッピングを行う。 ○ 書く内容を整理し、アウトラインを書く。 ○ 英語のパラグラフ構成に基づいて5文程度の英文を書く。 ○ グループ内で書いた作品を読み合う。
---	---	---

3 授業の工夫

- 書くテーマを2つ設定した。1つ目のテーマは「広島で観光するおすすめの場所」(以下テーマ1とする)、2つ目のテーマは「日本を観光するおすすめの季節」(以下テーマ2とする)を、所属校を訪問予定の韓国の高校生に紹介することを設定し、生徒にとって身近で、現実の場面に即したものとした。
- パラグラフ構成の理解を深めるために、写真や絵を使ったパワーポイントを提示した。

V 研究授業の分析と考察

1 自分の考えを簡潔に書く力が高まったか

(1) ワークシートの分析

ア マインド・マップについて

マインド・マップの作成は、時間を3分間設定し、その中でできるだけ多くの単語を書くよう指示して個人で取り組ませた。その後、ペアで互いのマインド・マップを確認させた。生徒の様子を観察すると、書いている単語の数が少ない生徒は、相手のマインド・マップを見て新しく単語を付け加える様子も見られた。マインド・マップの作成は日本語でも良いと指示したが、すべて英語で書いた生徒、一部を英語で書いた生徒もいた。ワークシートには8語書くことができるよう枠を設定した。多くの生徒が6語以上書いていた。中には、自分で付け加えて10語以上書いている生徒もいた。

これらのことから、マインド・マップをペアで確認させることは、アイディアを広げることにつながると考えられる。

イ アウトラインについて

アウトラインは小グループで取り組ませた。多くの生徒は、自分の書きたいことをどのように英語にするかを互いに話し合っていた。理由の書き方については、タスク1で用いた英文を参考にさせた。クラス全体の様子を観察すると、小グループ内の他の生徒とお互いの英文を口頭で言って確認した後、ワークシートに記述する生徒の様子が見られた。また、

小グループ内で辞書を使って互いに協力しながら取り組む様子も見られた。テーマ1とテーマ2のアウトラインを比較すると、テーマ2では日本語と英語で書いた生徒が増加した。また、テーマ2では、動詞を意識した記述や、形容詞を用いてより具体的な記述をしたものが多く見られた。このことは、段階を踏まえた指導を通して、アウトラインがパラグラフの作成へつながることを生徒が理解し、英語で書くことへの意識が高まったためであると考えられる。

ウ パラグラフ形式で書いた5文について

テーマ1とテーマ2の英文を比較すると、テーマ2の方が英文の数が増加し、形容詞を使った表現も増えていた。このことは、マッピング、アウトラインの作成にペアや小グループで取り組ませたことで、他者とのやり取りを通して自分の考えが深まったこと、最初のタスク活動で自分の考えを論理的に表現する文章構成の特徴に気付かせたことがパラグラフ形式で書くことにつながったと考えられる。

エ 個の変容に焦点を当てた分析

以下に示すのは、生徒aのテーマ1、テーマ2におけるアウトラインと英作文である。

【テーマ1】

- ・たくさんの歴史がある
- ・おいしい食べ物がたくさんある
- ・みんなが楽しめる

生徒aのテーマ1のアウトライン

【テーマ1】

You should visit Miyajima for three reasons. First, there is can history at Miyajima. Second,

生徒aのテーマ1の英作文（原文のまま）

生徒aは、テーマ1のアウトラインでは日本語で3つ挙げていたが、英作文としては1文しか書くことができなかつた。この原因としては、「たくさんの歴史がある」という日本語をそのまま英語で表現しようとして、知っている英語を駆使して並べたことが考えられる。アウトラインの日本語をすべて英語で表現できなかつた原因としては、自分の言いたいことをどのように英語で表現するかが分からなかつたことが考えられる。以下は、テーマ2における生徒aのアウトラインと英作文である。

【テーマ2】

- ・きれいな紅葉が見られる
- ・いろんな種類の食べ物が食べられる。
- ・気温もちょうどいい→ハイキング楽しめる

生徒aのテーマ2のアウトライン

【テーマ2】

You should visit Japan in fall for three reasons.

First, you can see fall colors. It's beautiful. Second, you can eat many kinds of food. Third, you can enjoy hiking good weather.

生徒aのテーマ2の英作文（原文のまま）

この生徒のアウトライン作成時的小グループ活動での様子を観察すると、最初は「気温もちょうど良い」を英語で表現しようと、小グループの他の生徒に尋ねた。小グループの他の生徒が辞書で調べたが、うまく英語にすることことができなかつた。話し合いの結果、動詞を使って「秋にできること」を表現するという結論に至つた。そして、既習事項のcanを使って「ハイキングが楽しめる」と表現した。このことから、小グループでアウトラインを作成させたことによって個人の思考が深まり、英語の表現につながつたと考えられる。

(2) プレテスト・ポストテストにおける分析

プレテスト・ポストテストでは、設定したテーマに対する考え方とその理由を5文程度の1パラグラフ構成で英文を書かせる筆記テストを実施した。プレテスト、ポストテストの内容を以下に示す。また、生徒が書いた英語を量、内容、構成の3つの項目から検証を行つた。各項目のB評価以上は、本研究授業の到達目標を概ね達成したものと考える。なお、ポストテストは1人欠席した。

【プレテスト】ALTのベッキー先生が、次の土曜日に広島で観光する場所をあなたに相談してきました。宮島、平和公園、縮景園、本通りの中であなたが一番おすすめする場所はどこですか。あなたの考え方とその理由を5文程度の英文で書きましょう。文の最初は“You should～”で始めてください。

【ポストテスト】ALTのロビン先生が、夏休みの旅行先をあなたに相談してきました。北海道、東京、大阪、沖縄の中であなたが一番おすすめする場所はどこですか。あなたの考え方とその理由を5文程度の英文で書いてください。文の最初は“You should～”で始めてください。

プレテスト・ポストテストの問題

ア 英文の量の分析

プレテスト・ポストテストにおける英文の量の判断基準と、テストの結果を以下に示す。

表3 プレ・ポストテストの英文の量の判断基準

項目	評価	判断基準
量	A	○5文程度で書いている。
	B	○3～4文で書いている。
	C	○1～2文で書いている
	D	○無答である。

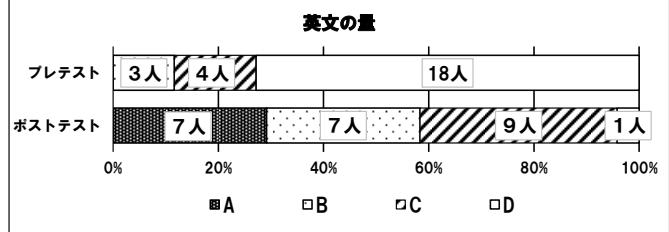


図4 プレ・ポストテストの英文の量の結果

プレテストにおいて、A評価の生徒は0人、B評価の生徒は3人だった。無答の生徒は25人中18人だった。B評価の3人の生徒の解答には、英文を羅列したものや1文のみ書いていたものが見られた。ポストテストでは、A評価の生徒は7人、B評価の生徒は7人に増加し、無答は1人だった。このことから、58%の生徒がある程度の量の英文が書けるようになったと判断できる。プレテストでは多くの生徒が何をどう書くべきか分からぬ様子だったが、ポストテストでは多くの生徒が英文を書くことに取り組んでいた。このことは、二つのタスク活動を通して自分の考えとその理由を実際に英語で書かせたことで、何をどのように書くべきか理解させることができたことがある程度の量の英文を書くことに有効であったと考える。

イ 英文の内容の分析

プレテスト・ポストテストにおける英文の内容の判断基準と、テストの結果を以下に示す。

表4 プレ・ポストテストの英文の内容の判断基準

項目	評価	判断基準
内容	A	○テーマに基づいた内容の英文を正しく書いている。
	B	○テーマに基づいた内容で書いているが、内容を理解する上で支障のない間違がある。
	C	○内容を理解する上で支障をきたす間違がかなりある。
	D	○意味が全く伝わらない。 ○無答である。

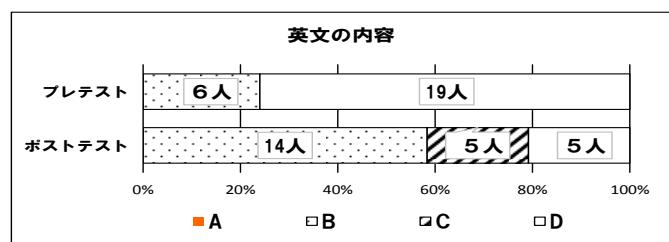


図5 プレ・ポストテストの英文の内容の結果

プレテストでは、B評価の生徒は6人だったが、ポストテストでは14人に増加した。これは、58%の生徒が間違いながらでも自分の知っている英語を使

って、設定されたテーマに基づいて英文を展開することができるようになったと捉えることができる。このことから、テーマに基づいた内容で書くことが概ねできるようになったと判断できる。生徒の解答には、文法的な間違いはあるが、自分の考えの理由を述べる時に形容詞を使い、具体的に表現したもののが見られた。このことの要因として、マインド・マップやアウトラインを作成させたことでテーマに対する考えが深まり、自分の考えを整理した上で内容のまとまりのある英文を書くことができるようになったことが考えられる。

ウ プレテスト・ポストテストにおける英文構成の分析

プレテスト・ポストテストにおける英文構成の判断基準と、テストの結果を以下に示す。

表5 プレ・ポストテストの英文構成の判断基準

項目	評価	判断基準
構成	A	○3つの理由がつなぎ言葉を使って論理的に書かれている。
	B	○3つの理由を書いているが、つなぎ言葉を使っておらず、論理的でない部分もある。
	C	○自分の考えしか書いていない。 ○理由を1つしか書いていない。 ○論理的に書いていない。
	D	○無答である。

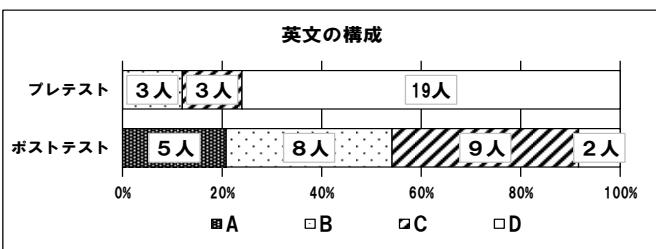


図6 プレ・ポストテストの英文構成の結果

プレテストではA評価の生徒は0人で、B評価の生徒は3人だったが、ポストテストではA評価の生徒は5人、B評価の生徒は8人に増加した。これは、パラグラフ形式で英文を構成できたことを示している。B評価以上の生徒の解答は、「トピック・センテンス」、「支持文」、「結論文」の文章構成で、「支持文」として3つの理由を表す時につなぎ言葉である“First, Second, Third”を使っていたものが多く見られた。このことは、タスク1でパラグラフ構成の特徴に気付かせて、それに基づいてパラグラフの文章構成で文章を書かせたことが有効であったといえる。

エ プレテスト・ポストテストにおける個の変容

以下に示すのは、生徒bのプレテスト・ポストテストの英作文である。

【プレテスト】

You should Hondori. Because, karaoke is enjoy.

生徒bのプレテストの英作文（原文のまま）

【ポストテスト】

You should visit Tokyo threee reasons.

First, you can see Tokyo Sky Tree. It's beautiful. Second, you can go Asakusa. Thied, you can enjoy shopping.

For theses reason, you should go to Tokyo.

生徒bのポストテストの英作文（原文のまま）

プレテストでは、理由を表すことを意識してbecauseを使って表現しているが、日本語の語順をそのまま英語にしていることが分かる。理由も1つしか書いていない。一方、ポストテストでは、パラグラフ構成に従って書いており、支持文で3つの理由をつなぎ言葉を使っている。また、既習事項であるyou canを使って英語の語順で書くことができている。It's beautiful.など既習の形容詞を活用して、より具体的に表現している。

以上（1）（2）から、自分の考えを簡潔に書く力が高まったといえる。

2 タスク活動を取り入れた「協同的な学び」は、自分の考えを簡潔に書く力を高めることに有効であったか

（1）アンケートによる分析

図7は「自分の考えを整理するために、グループで意見を交換することは役に立つと思う」ことに対する生徒の意識の変化を表している。なお、事後アンケートは1人欠席した。

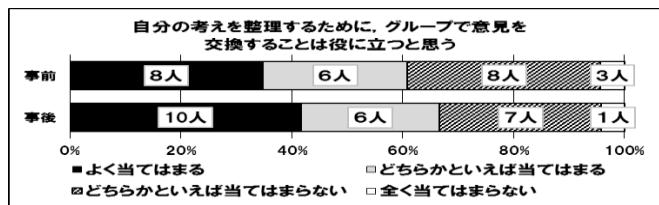


図7 「自分の考えを整理するために、グループで意見を交換することは役に立つと思う」ことについてのアンケート結果

事前アンケートでは肯定的な回答が多く、グループ活動に対して前向きに考えている生徒が多いことが分かった。これは、日頃から「協同的な学び」の授業を通して、小グループで学んでいる結果と考えられる。事後アンケートでは、「よく当てはまる」人数が増加していた。また、小グループでのアウト

ライン作成時の様子を観察すると、ある生徒は個人で取り組んでいた時にはアウトラインを完成できなかつたが、小グループ内の他の生徒に自分のマインド・マップを見せながら相談すると、アウトラインを完成することができた。これらのことから、今回の研究授業を通して、小グループで意見を交換させたことが、自分の考えを整理し、パラグラフの文章構成で自分の考えを書くことにつながったと考えられる。

(2) プレテスト・ポストテストによる分析

「自分の考えを整理するために、グループで意見を交換することは役に立つと思う」の事前・事後アンケートにおいて、「よく当てはまる」、「どちらかといえば当てはまる」の肯定的な回答をした生徒と、「どちらかといえば当てはまらない」、「全く当てはまらない」の否定的な回答をした生徒のプレテスト、ポストテストにおける英文の量の変容を以下の図8、図9に示す。

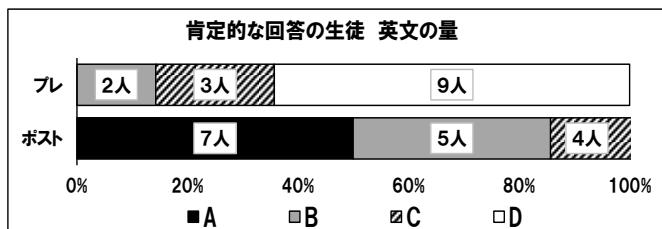


図8 肯定的な回答をした生徒のプレ・ポストテストにおける英文の量

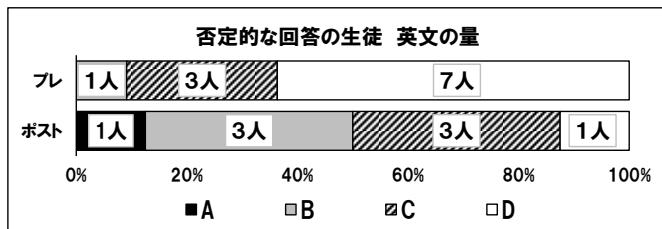


図9 否定的な回答をした生徒のプレ・ポストテストにおける英文の量

肯定的な回答をした生徒の中で、ポストテストで5文以上書いた生徒は7人であったのに対し、否定的な回答をした生徒の中では1人だけであった。また、肯定的な回答をした生徒の中で無答の生徒はいなかつた。このことから、小グループでタスク活動に取り組ませることは、自分の考えを英語で表現することにつながると考えられる。

以上(1)(2)の結果から、本研究における「協同的な学び」の授業で二つのタスク活動に取り組ませたことは、自分の考えを簡潔に書く力を高めることに有効であったと考える。

VI 研究の成果と今後の課題

1 研究の成果

- 自分の考えを効果的に書くパラグラフ構成の特徴にグループ学習で気付かせたことや、タスク活動を通して段階を踏ました「書くこと」の指導を行つたことが、自分の考えを簡潔に書く力を高めることに有効であったと考える。

2 今後の課題

- 今回は、自分の考えとその理由を5文程度の英文で書かせることを研究の中心とし、書いた後のフィードバックの活動を設定しなかつた。今後は生徒の表現力の向上につなげるためのフィードバックの指導の工夫が必要である。
- 生徒が既習事項を組み合わせて表現し、自分の考えを英語で書くことの楽しさを実感できるように、既習事項を使わせる言語活動を経験させる必要がある。

【注】

- (1) 文部科学省(平成23年) :『国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的な施策』
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_2.pdf
- (2) 松村昌紀(2012) :『タスクを活用した英語授業のデザイン』大修館書店 p.25を参考にして、稿者が作成した。
- (3) 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 p.54を参考にして、稿者が作成した。

【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成21年) :『高等学校学習指導要領外国語編』東山書房 p.111
- 2) 文部科学省(平成22年) :『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』開隆堂 p.15
- 3) 岡部幸枝・松本茂編著(2010) :『外国語科改訂事項の解説と展開案 コミュニケーション英語I』『高等学校新学習指導要領の展開 外国語科英語編』明治図書 p.41
- 4) 文部科学省(平成22年) :前掲書 p.16
- 5) 岡部幸枝・松本茂編著:前掲書 p.47
- 6) 和泉伸一(2009) :『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店 p.90
- 7) 高島英幸(2000) :『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』大修館書店 p.29
- 8) 和泉伸一(2009) :前掲書 p.89
- 9) 江利川春雄(2012) :『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店 p.9
- 10) 佐藤学(2012) :『学校を改革する 学びの共同体の構想と実践』岩波書店 p.35
- 11) 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 p.46