

## 英語科における表現の質を高める指導の在り方Ⅱ

—「読むこと」と「書くこと」に焦点をあてて—

松村 健 山崎 学肖 築道 和明

### I 研究テーマ設定の理由

本研究は、英語科における表現の質を高めること、特に「読むこと」と「書くこと」のつながりに焦点をあてた指導の効果を明らかにしていくことを目的として、2010年度より開始した。

平成24年度から施行される学習指導要領では、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4技能の言語活動に1つずつ項目が追加された。このことは、今までの言語活動をよりコミュニケーションに行うための指針であると考えられる。そして中学校英語科の目標として掲げられている「コミュニケーション能力の基礎を養う」ためには、それぞれの技能を単独で指導するのは賢明ではない。なぜなら実際のコミュニケーションは、さまざまな技能を統合して成り立っているからである。例えば、道案内で質問されたことに的確に応答するといった活動は、相手の質問内容を正確に「聞くこと」と自分の伝えたい内容を的確に「話すこと」の2技能が統合された活動であるといえる。このように、実際のコミュニケーション場面を想定していくと、それぞれの技能を単独で指導するより、複数の技能を統合した指導がよりコミュニケーション能力の基礎を養うために適した指導法であることがわかる。

また学習指導要領の言語活動には、例えば「読むこと（オ）話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり賛否やその理湯を示したりすることができるよう、書かれた内容や考え方などをとらえること」や「書くこと（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」といった内容があり、前者は、「読むこと」と「書くこと」を統合させた活動のことについて述べ、後者は「聞くこと」「読むこと」と「書くこと」を統合させた活動について述べていることがわかる。このように、学習指導要領を見ても技能を統合させた言語活動が必要であり、教師がどのように技能を統合させた言語活動を仕組むかが重要なポイントとなる。

昨年度（平成22年度）、広島大学附属東雲中学校では中学2～3年生の授業においては「概念の深化をめざした教材と指導法の工夫」というテーマで研究を進め、「読むこと」と「書くこと」を統合させた指導の在り方を研究するに至った。そして単に技能を統合するだけではなく、「表現の質を高める」ということを視野に入れた研究を進めた。「表現の質を高める」というのは、生徒が学習した内容を基にして自分の意見、感想や想いをより具体的にアウトプットできることを指す。英語学習の基本的な流れとして、「インプット⇒インテイク⇒アウトプット」が考えられる。生徒がインプットとして聞いたり読んだりした英語内容を生徒自身の知識として取り込むためには、インプットがインテイクにならなければならない。すべてのインプットがインテイクになることは難しいことを考慮すると、アウトプットする表現の質はインプットよりかなり下がってしまうことが予想される。

このような指導の繰り返しでは、コミュニケーション能力の基礎を養う中学校段階での指導は十分なのかという疑問がでてきた。高等学校では中学校より高度な内容の学習に進み、より質の高いアウトプットが期待されるが、現在のような指導で本当に高等学校での学習につながるのか分からない。実際に卒業生の中には「中学校の授業と全然違って難しすぎる」「学習についていけない」などといった声をよく耳にする。

「英語が使える日本人」を育成するためには、学習が中学から高校、そして高校から大学とつながっていくことが大切であり、コミュニケーション能力の基礎を養うには技能を統合させた学習活動を取り入れることが必要であることを鑑みて、今回の研究を推進することにした。

### II 「読むこと」と「書くこと」の具体的指導内容

#### 1. 「読むこと」の具体的指導内容

インプットをインテイクとして生徒自身に取り込ませる「読むこと」の指導の1つとして、音読を取り上

げる。音読練習というところの学校でも行うことのできる英語学習方法の1つである。この音読練習を工夫することによって、生徒が読む英文（インプット）がインテイクとして生徒自身に取り込まれやすくなるのではないかと考えたからである。

音読指導に関してはこれまでも様々な研究がなされており、どの研究も音読の効果を示すものである。例えば、土屋（2004）は外国語環境である日本における音読練習の有効性を述べており、宮迫（2003）は、データ検証によって音読が英語力を高める練習方法の1つであることを論じている。鈴木（2009）は、効果的な音読練習に関する留意点について、状況、意味そして相手を意識して音読させることの必要性を述べている。また門田（2007）は、音読練習は「単語認知の自動化機能」と「新規学習項目の内在化機能」という2つの効果があると述べている。このように音読には、インプットをインテイクとして取り込むことができる学習方法の1つであることが分かる。

さらに音読練習に至るまでの工夫として、「マインドマップ」と「創造的日本語表現」を取り入れた「読むこと」の指導を行う。「マインドマップ」とは、トニー・ブザンが提唱した思考ツールで、放射思考的なノートテイキング・ノートメイキングである。この活動の目的は、英文の状況や人物の心情を深く読み取ったり、理解したりすることである。また、「創造的日本語表現」は、直訳ではない状況や心情を踏まえた日本語表現として定義している。この活動の目的としては、生徒のインプット理解を深めさせることである。

これら一連の指導を行うことで、インプットをより多くインテイクとして生徒が取り込むことができるようになるのではないかと仮定し、実践を行うことにした。

## 2. 「書くこと」の具体的指導内容

「書くこと」の指導としては「言語技術」を用いることとした。「言語技術」とは、情報を主体的に獲得し、自分の考えを組み立て、わかりやすく発信するための「聞く」「話す」「読む」「書く」に関する技術である（平成22年度広島県教育資料より）。「言語技術」に関して三森（2009）は、日本語で身につけさせた言葉の組み立て方や考え方を英語に応用するために「言語技術」が必要であると述べている。つまり、EFL環境で英語を学習する上で、日本語は切り離せないものであり、その発想を転換することが英語における表現力を高めることにつながると考え、「言語技術」を活用することにした。

この「言語技術」の基礎的な力を育成するために三森が開発した「問答ゲーム」が用いられる。「問答ゲー

ム」は、英語に速やかに移行できる日本語のコミュニケーション・スキルを獲得させることを目的としたゲームであり、①主語の明確化、②主張・意見・結論を最初に述べる、③主張・意見・結論に対する理由を述べる場合、理由が複数であればナンバリングをする、④最後にまとめのことばを入れる、といった特徴があげられる。このように、日本語と英語の特徴を踏まえた指導をすすめることで「書くこと」の前段階であるインテイクの質をあげられるのではないかと考えた。

## Ⅲ 実践研究内容

### 1. 教材・単元計画

教材は教科書に掲載されてある物語文を採用する。物語文を用いる理由としては、具体的な場面や登場人物の心情が読み取りやすく、感想や紹介文を書きやすいからである。具体的な物語名は、中学校3年生教科書 New Horizon English Course III の“A Mother’s Lullaby”である。単元計画は以下の通りである。

マインドマップの作成	1時間
1ページごとの内容理解	4時間
創造的日本語表現の作成	2時間
音読発表会のための練習	1時間
英作文課題	1時間

生徒は2年生時に「言語技術」についての指導を受けているため、また授業時間数の都合上、今回はとりたてて「言語技術」を取り上げた授業は行わなかった。

### 2. 実施時期と対象

平成23年7月実施

広島大学附属東雲中学校第3学年全員（79名）

### 3. 授業実践内容

#### (1) マインドマップの作成

生徒に物語の大まかなあらすじを理解させることを目的とする。基本的には、内容を1つにまとめる収束型のマインドマップとした。メインランチを「古い木」「原爆」「登場人物（少女、少年）」「この物語を読んでほしい人」に設定し、本文の情報を付け加えさせながら、物語の概要を把握させた。これらの項目をメインランチに設定した理由としては、物語の登場人物について丁寧に考えさせたかったし、本単元の最後にある英作文課題につなげるため、少しずつ考えさせたかったためである。その後の授業でも復習として大まかな内容を確認したり予測したりして、内容理解を深めるのに用いた（図1参照）。

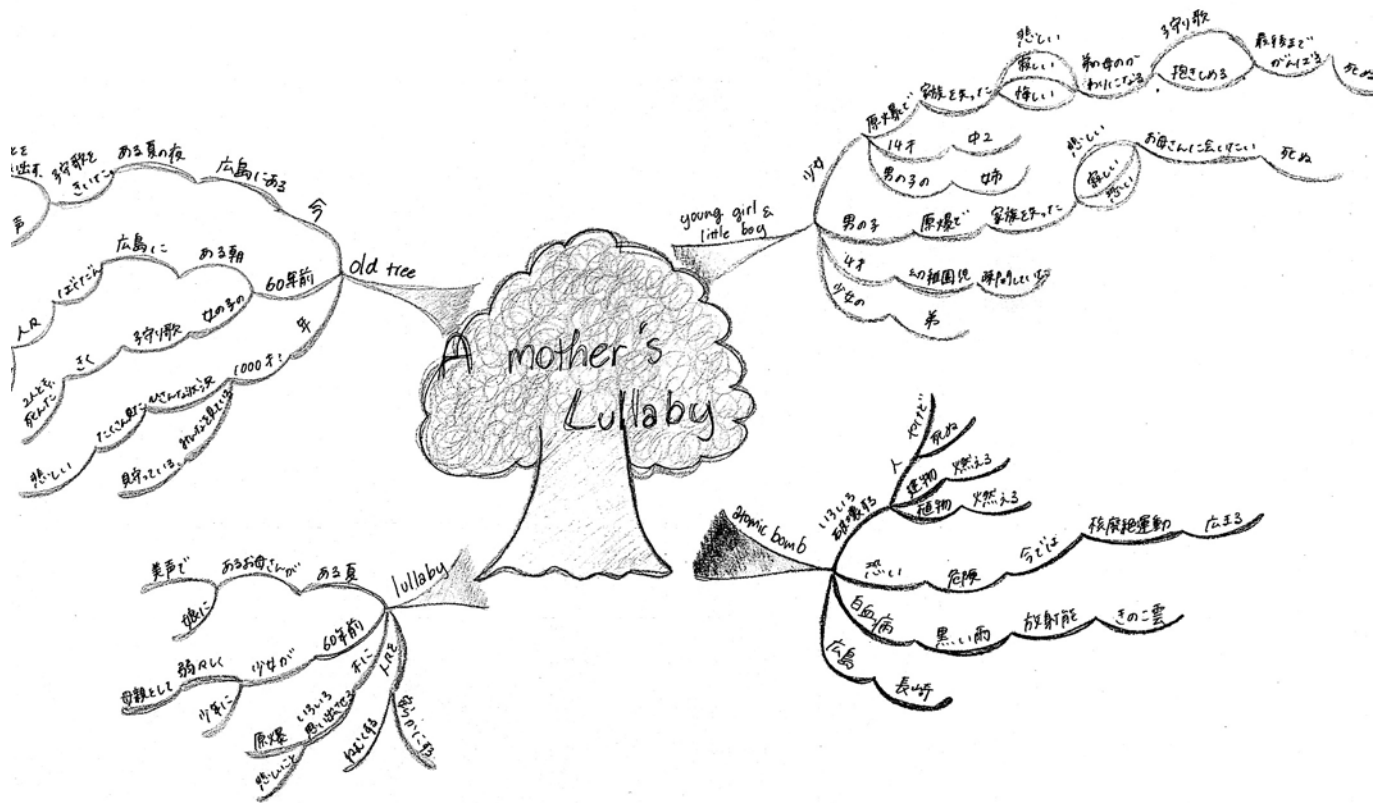


図1 生徒が作成したマインドマップの例

(2) 1ページごとの内容理解

1ページごとの読み取りを進める際に、その後の音読発表会や英作文につながる指導を行った。内容理解では、英問英答や日本語を用いた質問を問いかけながら行った。そして単なる内容理解だけではなく、木の年齢や、女の子と男の子の関係、女の子の行動について本文を根拠として考えさせる発問を通して、内容理解を文字通りの言語理解以上のものにさせるように指導した。また、自分の考えを広げる拡散型のマインドマップも意識させ、1時間目に作成したものに加筆・修正を加えながら、生徒の理解を深めさせる指導を行った。

(3) 創造的日本語表現の作成

全体の内容理解が終わったら、自分なりの日本語表現で再度内容を確認させた。各自が作成したマインドマップを参考にして、物語の状況や登場人物の心情を自分なりの日本語表現にしていくことで、「どのように音読すると、この日本語のニュアンスが伝わるのだろう」と考えさせることができた。

実際の生徒の創造的日本語表現を見てみると、「Don't cry」という女の子が親を亡くした男の子をあやしながら言うセリフでは、文字通りに直訳すると否定命令文であるので「泣くな」とか「泣いてはいけない」といった日本語訳が考えられる。しかし「泣かないで」という日本語表現を用いた生徒が一番多かつ

た。物語の状況や少女の心情を理解するなかで、この場面では否定命令文の直訳が適切ではないと考えたからであろう。また中には「泣かないの」や「泣くのはおよし」といった、本当に男の子をあやす場面を想像できる日本語表現を書いた生徒もおり、状況や心情を具体的にイメージできている生徒が多いように感じた。

(4) 音読発表会のための練習と音読発表会

音読指導で大切なのは、鈴木(2009)が述べたように、対象(聞き手)を明確にすることである。音読発表会に向けての練習では、伝える対象はALTであることを明示し、この物語を知らないALTに対してどのように読むと物語の状況や登場人物の心情が伝わるのかを考えさせるよう指導した。発表会の時間はそれぞれのグループで5分以内とし、発表するグループだけが別室に移動し、ALTが観察する中で行った。

また、より物語の詳細がイメージできるように紙芝居形式を用いた。生徒は男女3~4名のグループでそれぞれが最低1ページを読むという条件のもと行った。ALTは生徒各自の音読を聞き、ループリックに基づいて3段階評定尺度法を用いて評価した。

(5) 英作文活動

英作文においても、音読指導と同じように対象と状況を明確にすることが必要である。文章を書かせるにあたって、マインドマップ、創造的日本語表現、そして音読発表会で深めたインテイクをしっかりと活用させ



るよう指導した。

今回の英作文では、「アメリカにある姉妹校の Exploris Middle Schoolの生徒たちにこの物語を紹介しますか？しませんか？あなたの意見を書きなさい。(Do you think that you should tell the story “A Mother’s Lullaby” to American students?)」という状況を設定して行った。今回生徒が読んだ物語は広島原爆についての話であることから、原爆を落とした国であるアメリカの中学生にこの事実を伝えるか否かといった内容であることを生徒に伝えて、文章を書かせた。

英作文を書く時間は20分とし、語彙がわからず書くことができないことを防ぐために辞書を用いてもよいことを伝え、全員に同じ英辞書を配布した。またプリントにもワードリストを設けたり、教科書本文を載せたりし必要があれば使ってもよいという指示を与えた。生徒が書いた文章については、ルーブリックに従って英語科教員が3段階評定尺度法を用いて評価した。

#### 4. 結果と考察

##### (1) 音読発表会

音読発表会において、生徒の音読をALTがルーブリックに照らし合わせて評価した結果を以下に示す。

表1 音読発表会におけるルーブリック

評価	評価基準
A 大変 よい	物語の状況や登場人物の心情を表すように表現している。そして、強弱、イントネーション、間をあげることの全てを意識して読んでいる。
B 概ね 満足	物語の状況や登場人物の心情を表すように表現している。そして、強弱、イントネーション、間をあげることの2項目を意識して読んでいる。
C 努力 を要 する	物語の状況や登場人物の心情を表すように表現していない(棒読みしている)。また、強弱、イントネーション、間をあげることの1項目を意識して読んでいる。

表2 音読発表会における評価結果

評価	A	B	C
生徒数 (n=75)	32	37	6

(単位：人)

この結果を見ると、音読において生徒は物語の状況や登場人物の心情を表現していることがわかる。生徒

はインプットをインテイクにし、それを的確に表現できているので、今回の物語を読むことにあたっての指導の効果が見られたといえる。

##### (2) 英作文

生徒が本単元の最後に書いた英作文については、以下のルーブリックを用いて、広島大学附属東雲中学校英語科教員2名で評価した。評価については、それぞれがルーブリックに基づいて評価した後、協議した後に最終評価を決定した。

表3 英作文におけるルーブリック

評価	評価基準
A 大変 よい	主張・意見・結論が明確に記述されており、主張をサポートする客観的な内容(背景など)が記述されている。さらに、情報から考えた自分の想いや気持ちが記述されている。
B 概ね 満足	主張・意見・結論が明確に記述されており、主張をサポートする客観的な内容(背景など)が記述されている。しかし、情報から考えた自分の想いや気持ちが記述されていない。
C 努力 を要 する	主張・意見・結論が明確に記述されているが、主張をサポートする客観的な内容(背景など)が記述されていない。そして、情報から考えた自分の想いや気持ちも記述されていない。

表4 英作文における評価結果

評価	A	B	C
生徒数 (n=77)	29	34	14

(単位：人)

以上の結果から、ライティングにおいてB以上の評価を得た生徒数は全体の80%以上であり、今回の指導の成果を示したことが言える。

具体的に生徒の実際の作文を以下に示す。

<A評価を受けた生徒の英作文作品例>

I think that we should tell the story “A Mother’s Lullaby” to American students.

I have two reasons. First, I think American students don’t know about atomic bomb well. So if we won’t tell it to them, they can’t know it.

Second, this story is moving. It has kindness, sadness and so on. So they can learn about peace through this story.

For these reasons, I think that we should tell the story “A Mother’s Lullaby” to American people.

<B評価を受けた生徒の英作文作品例>

I think we should tell about love to American students. I have two reasons.

First, the girl and the boy were helping each other. It was very moving.

Second, the girl was very kind. She tried to be the boy’s mother.

For these reasons, I think we should tell about love to American students.

<C評価を受けた生徒の英作文作品例>

I think that we should tell the story “A Mother’s Lullaby” to American students. I have one reason.

First, they think atomic bomb is good, but atomic bomb is very fear. So I think atomic bomb is bad.

生徒の英作文を見ていくと、B評価の生徒のほとんどは、主張をサポートする客観的な内容は記述されていても、情報（物語内容）から考えた自分の想いや気持ちが記述されていないことが多い。音読練習などでこの物語に対する自分の想いや考えはもっているが、それを英作文の中に十分に示すことはできていない。理由としては、「書くこと」の指導において書き方の指導が徹底できていなかったことが考えられる。

C評価の生徒には、自分の主張・意見・結論を明確に記述できていない生徒が多い。自分が思ったことを文と文のつながりを考えずに、想いのままに書いている生徒が多かった。また、広島原爆に関する物語だったので、この物語の内容には全く触れず自分のこれまでの学習経験だけで英作文を書いている生徒もいた。このようになった理由としても、「書くこと」の指導が十分にできていないことが挙げられる。

(3) 2つの評価結果より

今回の実践研究で行った音読発表会の評価と英作文の評価をクロス集計して、生徒のインテイクが高まれば質の高いアウトプットにつながるかどうかを確認した。それぞれの活動において、欠席している生徒もいたため、本単元の一連の指導を受け、後の2つの評価活動に参加した生徒のみを対象として集計を行った。結果を以下に示す。

表5 音読評価と英作文評価のクロス集計表

		英作文評価		
音 読 評 価		A	B	C
	A	18	10	4
	B	10	19	8
	C	1	3	2

(n = 74, 単位：人)

このクロス集計の結果を見ると、インテイクが高まった状態、つまり音読発表会での評価が高い生徒ほど、アウトプットの質、英作文の評価が高いという結果になった。音読をするためには、インテイクとしての物語文章を自分なりの理解や解釈を踏まえてインテイクにして自己に取り込み、そしてアウトプットにつなげていることが分かる。

しかし、音読発表会の評価はB（概ね満足）であっても、英作文評価はC（努力を要する）の評価を受けた生徒も8名いた。これは、「書くこと」の指導が不徹底であったため、このような結果になったと考えた。

IV おわりに

今回の研究では、表現の質を高める指導の在り方について、特に「読むこと」と「書くこと」の統合的な指導の成果について示した。表現の質を高めるためには、アウトプットする前のインテイクの量を増やし、質を高めるかがポイントであることが明らかになった。しかし、年間の時間数から考えても、本単元の総時間数としての9時間は、いささか時間数が多かったかもしれない。あまり時間数が多すぎると生徒の意欲は激減してしまう可能性があり、新鮮なアイデアがでてこない可能性があるとして推測される。指導を一過性のものでなく、スパイラルに行うことが必要であると感じた。

またループリックで評価を行ったが、どこまで客観性があるのかも検証する必要がある。こちらが求める生徒像が果たして適切であるのか、コミュニケーション能力の基礎を養うために、中学校段階でどこまで指導して、どこまで達成できるようにしておくのか、目標を明確にしておく必要がある。また評価する人数を1人ではなく複数で行うことで客観性が少しでも高められると感じた。

平成24年度から施行される学習指導要領では、生徒の「思考力・判断力・表現力」の育成が1つのポイントであるが、英語科においては普通の授業をどう見直し、そのような力をつけさせるための学習プログラムや指導法を計画するかが重要となってくる。今回提案した学習プログラムをさらに改善して、文字通りの読

み取りだけに終わらない「読むこと」の指導や、自分の想いや考えをしっかりと表現できる「書くこと」の指導を行っていきたい。

#### 引用・参考文献

- 1) 平田和人. 『中学校 新学習指導要領の展開 外国語科英語編』. 明治図書 2008.
- 2) 門田修平. 『シャドーイングと音読の科学』. コスモピア. 2007.
- 3) 松村健ほか. 「英語科における表現の質を高める指導の在り方―「読むこと」と「書くこと」に焦点を当てて―」. 広島大学学部・附属共同研究機構研究紀要. 第39号. 2010. pp.273-278.
- 4) 宮迫靖静. 「データから見た音読の効果」. 英語教育9月号. 2003. pp.10-12.
- 5) 文部科学省. 「中学校学習指導要領 平成20年3月告示」. 2008.
- 6) 鈴木寿一. 「音読指導で英語力を伸ばすための留意点―現場での実践から得られた実証データをもとに―」. 『英語教育2月号』. 2009. pp.34-36.
- 7) 三森ゆりか. 「英語力の根底にあるべき母語力」. 『英語教育8月号』. 2009. pp.28-30.
- 8) 三森ゆりか. 『外国語で発想するための日本語レッスン』. 白水社 2006.
- 9) 土屋澄男. 『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』. 研究社. 2004.