

| | | | |
|----|----|-----------|------------------------|
| 15 | 豊川 | 豊川市立西部中学校 | スズキ カイテロウ 名前 鈴木 賀一朗 |
|----|----|-----------|------------------------|

| | | | |
|-------|---|------|-------|
| 分科会番号 | 2 | 分科会名 | 外国語教育 |
|-------|---|------|-------|

研究主題

自分の意見を伝え合おうとする生徒の育成

～「3年生 Unit 5 A Legacy for Peace 世界的な有名人を紹介しよう」の実践を通して～

研究要項

1 主題設定の理由

本学級の生徒は、「Which do you like better, summer or winter?」などの与えられたテーマについて、友達と英語で会話したり、本時で学んだ表現を用いて自分の考えを5文程度の英文で書いたりするなど、言語活動に前向きに取り組むことができる。これまで、個人でさまざまなテーマのスピーチを書いたり、AETに「ユニバーサルデザイン商品」についてグループで発表したりした。グループ活動に積極的に取り組む生徒が多い反面、個人の考えを学級全体に発表することが苦手な生徒がみられる。さらにグループの中ではお互いに教え合う姿こそあるが、自分の意見に自信をもてない生徒は、英語力が比較的高い生徒に依存する傾向も少なからずある。

| | 1 授業は楽しく(前向きに、意欲的に)参加できている。 | 2 授業で「わかった」「できた」と思えたことが増えた。 | 3 グループで、すすんで意見を伝えたり、仲間の考えを聴いたりすることができる。 | 4 全体で、すすんで意見を伝えたり、仲間の考えを聴いたりすることができる。 | 5 仲間の考えを聴いて、考えが深まったり、わかったことが増えた。 | 6 授業でわからないことや気になることは、自分で調べたり、質問したりしている。 | 7 よりよい学習のやり方を自分なりに考え、工夫して学習できている。 | 8 生活の中で、学習したことを思い出したり、見つけたりすることが増えてきた。 |
|----------------|-----------------------------|-----------------------------|---|---------------------------------------|----------------------------------|---|-----------------------------------|--|
| そう思う | 42.2 | 45.0 | 48.4 | 33.9 | 49.1 | 24.1 | 28.0 | 30.4 |
| どちらかと言えばそう思う | 46.9 | 43.8 | 43.1 | 49.0 | 43.4 | 44.4 | 48.8 | 48.6 |
| どちらかと言えばそう思わない | 9.7 | 9.7 | 7.5 | 15.6 | 6.4 | 25.2 | 18.9 | 17.5 |
| そう思わない | 1.2 | 1.6 | 1.0 | 1.6 | 1.0 | 6.3 | 4.3 | 3.5 |

資料1 学習に対するアンケート(1学期)

資料1の「学習に対するアンケート」の結果から、「授業でわからないことがあったとき、自分なりに理解するまで調べることができる」生徒が一番少ない傾向であることが改めてわかった。また質問項目3より「グループで、コミュニケーション活動に取り組むことを楽しい」と感じている生徒は多いが、約1割の生徒はそのグループ活動にも消極的な状況であることが推察できる。

以上をふまえて、ペアやグループ活動する場においても、個人が責任をもって取り組めるような工夫を取り入れることで、どの生徒も達成感ややりがいを言語活動の中で感じられるようにしたい。またわからないことをそのままにせず全体で共有してみんなで学んでいく時間が必要であると考えた。そして実生活の場面を想定したやり取りを通して、「自分の意見を主体的に伝え合う生徒」に成長してほしいと考え、本主題を設定し、研究に取り組むことにした。

2 研究の方法

(1) めざす生徒像

- ・自分の意見に自信をもち、主体的に言語活動に取り組むことができる生徒
- ・仲間との協働学習を通して、より良い英語表現を身に付けようとする生徒

(2) 研究の仮説

- 【仮説Ⅰ】 単元をつらぬく題材を提供し、ペアやグループ活動の場では、個人が責任をもって取り組める工夫を取り入れ、どの生徒も達成感ややりがいを言語活動の中で感じられるようにすれば、主体的にコミュニケーション活動に取り組むことができるだろう。
- 【仮説Ⅱ】 これまで学んだことを用いながらペアやグループでの言語活動に取り組み、ここでの気づきや学びを共有する場をもてば、より多くの英語表現を自ら身に付けようとする探究する姿勢をもつことができるだろう。

(3) 仮説に迫る手立て

【手立てⅠ—i】 単元をつらぬく課題設定

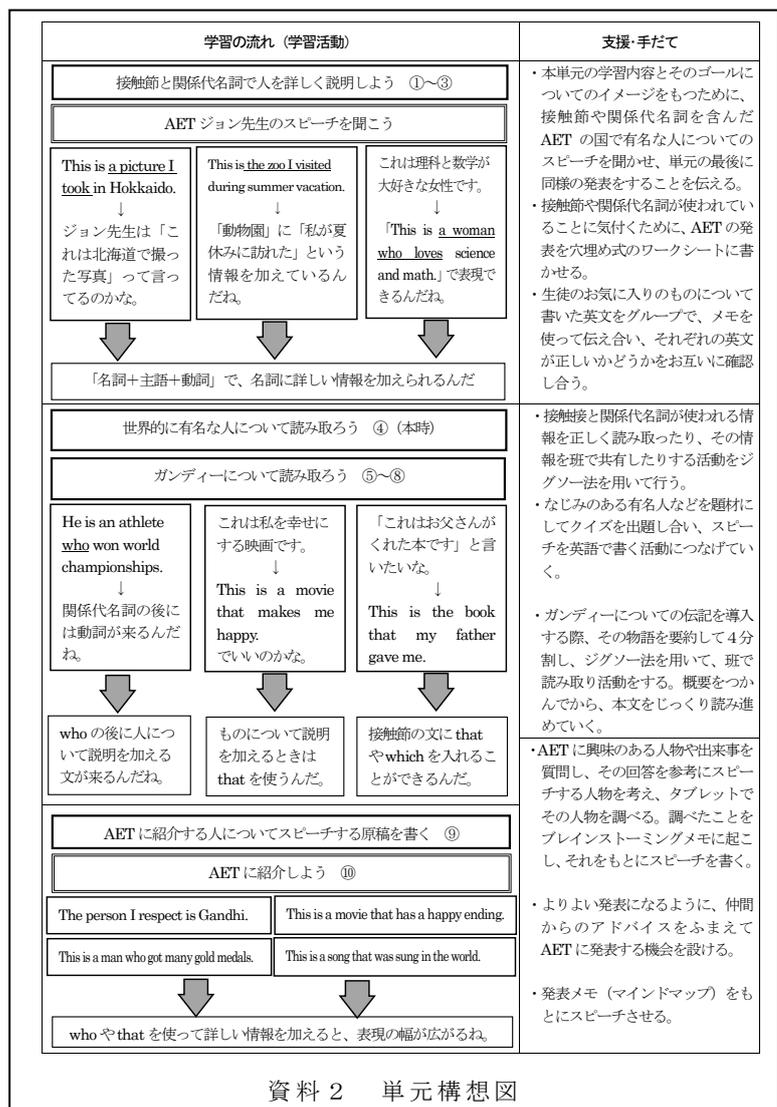
AETが出身地域の有名な人を紹介しながら、本単元の内容を生徒に提示する。これを「単元をつらぬくテーマ」と設定し、パート毎の言語活動や単元の終わりに生徒が「どんな英語が使えるようになるか」の見通しをもたせる。生徒それぞれがゴールを意識し、目標をもって取り組むことを期待する。

【手立てⅠ—ii】 誰かのために活動するジグソー法

ジグソー法は、グループのメンバーがそれぞれ、分割された異なる情報を持ち寄り、全体の理解を深めていく活動である。活動の目標を理解し、4人組のグループで役割分担をしてから、各場所で得た内容をグループに持ち寄って発表し合う。ここでは、どの生徒の情報も必要とされること、そしてグループで発表する際の伝え方が、「身に付けさせたい英語を用いながら伝えるよう」にワークシートを工夫することで、どの生徒も主体的に取り組む姿を期待する。

【手立てⅡ—i】 みんなで学びを共有する場～スモールトーク～

帯活動としてスモールトークを継続して実践し、有名な人や興味関心のあることについて、より詳しく述べたり、対話を膨らませたりすることができるようにする。重要なことは、リアクションの取り



資料2 単元構想図

方や「言いたいけど言えない表現」を共有する時間を設けることである。その場で共有した「間違いやすい文法に関する気づき、新たな表現との出会い、リアクション」を用いながら、対話を続けようとペアで何度も練習する。そうすることで、より多くの英語表現を自ら身に付けようとする姿勢が育ち、目的・場面・状況に応じてコミュニケーションしようとする力の素地を培うことができると期待する。

【手立てⅡ－ii】みんなで学びを共有する場～英作文活動～

振り返りシートを活用して、単元のパート毎に学習した表現を用いて英作文活動を行う。そうすることで運用の練習ができ、様々な英語表現を身に付けようと試行錯誤することができる。また「学びの見える化」として、学習前後の違いに気づかせ、知識や技能の成長を実感させたり、区切りのよいタイミングで書かせることで、単元を通して学んでいることを確認させたりする。重要なこととして、自分が書いた内容を再度アウトプットする場を設け、朱書きで訂正があったところは直しながら再度発話してみることである。

3 研究の実際

(1) 単元構想図(資料2)

(2) 研究の実践と考察

①【手立てⅠ－i】単元をつらぬく課題設定

単元の導入では、AETがスライドを用いながら、オランダの有名な版画家「マウリッツ・エッシャー」について紹介した。生徒はエッシャーの絵の不思議にまず興味を示した。AETは、“Have you ever seen this picture?”, “He is a graphic artist who uses imagination and math”, “Can you guess how interesting this picture is?”, “A lot of people like these pictures because they are beautiful and make people think.”などと生徒に投げかけ、生徒の理解を確認しながら説明を進めた。意図的に **who** や **which** を用いた関係代名詞の文や **what** や **how** の間接疑問文を用いた。文は複雑になるが、キーワードにアクセントを置く話し方や意味のまとまりごとに間をとる話し方のおかげで、生徒たちはAETが話すエッシャーの内容についておおよそ聞き取ることができた。このスピーチを参考に、AETに「自分たちが知っている有名な人を紹介しよう」という、単元のゴールを設定した。

単元の途中では、有名な人に限らず、身近な友達や先生、家族を紹介し合う場面をいくつか設けた。「〇〇を紹介する」という単元をつらぬく課題は生徒にとってわかりやすく、**who** や **which** を用いると紹介する表現の幅が広がると実感している様子だった。「何を目標に、何を身に付けるべきか」を明確にすることで主体的な取り組みにつながっていくと考えた。

②【手立てⅠ－ii】誰かのために活動するジグソー法

グループで言語活動を行う際に「ジグソー法」を取り入れ、グループ全員が一役を担い、それぞれの場で得た情報をグループ内で伝え合いながら1つの答えを導き出すという活動をした。資料1のアンケート結果より、「グループで意見を伝え合うことができる。仲間の意見を聞いてわかったことが増えた。」という項目は、他と比べて高い数値をだしている。自分の意見がグループで大事にされる、必要とされるという経験は生徒の自己有用感を高め、自己肯定感につながっていくと考えた。それぞれが大事な役割を担うため、どの生徒も参加しやすいように情報のある4か所には難易度を設けつつ、どの場所にも関係代名詞を用いた英文を使った。



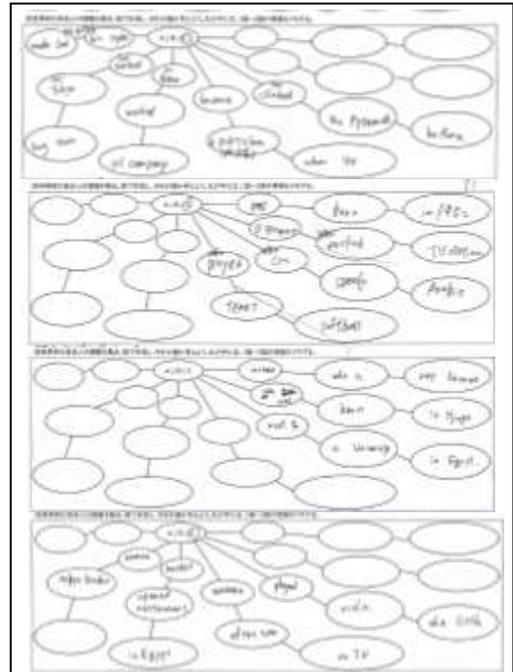
資料3 単元課題設定場面

資料4のグループは人物Cに関する情報を集めた。それぞれの場所にある情報は英語の文章で書かれており、生徒はそれを読んで理解し、その内容を表すキーワードのみをワークシートにメモして持ち寄った。資料5は、エキスパート活動をしている最中の記録写真である。3名の生徒が同じ人物Cに関する情報を読んでいるが、それぞれ違うグループの代表者である。さまざまな英語力の生徒が同じ活動をしているので、教え合いながらこのリーディング活動に取り組ませた。単語の意味やその発音を確認し合う姿があった。ただし、英文をそのまま書き写すのではなく、キーワードのみをメモするところにこだわった。ここでは生徒たちはグループに戻ってからのジグソー活動のための活動をしている。さらにここで得た内容だけでは、人物Cが誰を指しているのかは想像することができないように工夫した。ジグソー活動で、仲間に内容を英語で伝えるためには、キーワードから正しい英文にして発話しなければならない。この単元で学習中の関係代名詞 **who** をどのように使えばよいか今回の課題であった。

資料6は、あるグループのジグソー活動の様子である。それぞれの場所でエキスパートになった生徒たちが、得た情報を口頭で伝え合っている。ここで意識させたことは、このジグソー活動がスピーキングとリスニング活動になるように、キーワードから即興で英文にして伝えること、発話の速度を「他の3名が聞いて理解できる」ように相手意識をもつことである。1人1つずつ情報を順番に伝え合った。3周から4周ですべての情報を伝え合うことができ、2周目ぐらいから人物A~Dがそれぞれ誰を指しているのか想像できたようであった。

ジグソー活動の後には、口頭で伝達し合った内容から一部を選択し、英作文する活動を行い、目標とした英語が正しく使えているかの確認を行った。

資料6の授業記録から、どの生徒もメモを頼りに積極的に関係代名詞を用いて仲間に伝える様子が見られた。しかし **who** を先行詞の後に持ってくることはできたが、その後に **be** 動詞がきたり、一般動詞がきたり、受け身の形をとったりとさまざまな表現を用いるところでは文法ミスが目立った。資料7の作文をする場面で、仲間の力を借りながら、なんとかどの生徒も英文にすることができた。



資料4 各場所で得た内容メモ

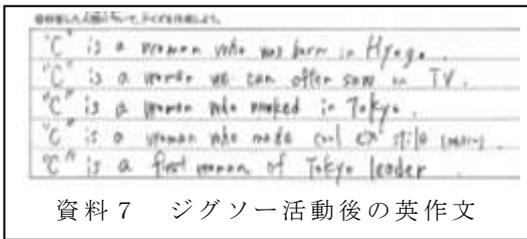


資料5 エキスパート活動の様子

S1: B is a man who 44th president of the USA.
 T: You have to use a verb, right.
 S1: Oh, who was 44th president.
 S2: このインフォメーションは？ 62歳？
 T: English, please. B is . . .
 S2: B is a man who is 62.
 T: OK, but you can say easily. B is 62
 S2: 62 years old. But... whoは？
 T: In this case, "B is 62 years old" is more natural. Next please.
 S3: B is a man who get Nobel in 2009.
 S4: B is a man who come to Japan in summer.
 T: get? come? past tense. get --- got --- got What about come?
 S4: come --- came --- come So, man who came to Japan.
 T: That's right.
 S1: B is a man who work at ice cream shop.

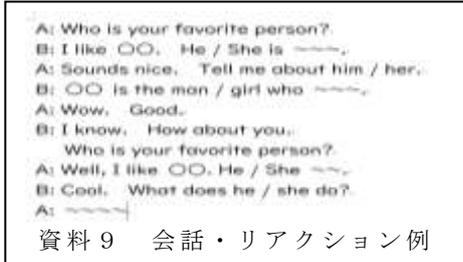
資料6 ジグソー活動の様子

Unit3 では、不定詞“It is interesting for him to play tennis. He wants his wife to cook Chinese food.”を用いた英文で書かれた「学校の先生を紹介する文章」を読み、それぞれの内容を持ち寄ってどの先生について書かれたものか考え、Unit4 では、分詞の後置修飾“*There is a boy talking with a girl under the tree. There is a cool car made in Italy near the flower shop.*”を用いた英文で書かれた「ある公園の様子」を読み、それぞれの情報を持ち寄って、その公園の絵を完成させるという活動を行った。3技能を使って活発に活動する生徒の様子は見られたが、ワークシートにどのキーワードをメモさせるかについて工夫の余地がまだまだあると感じた。



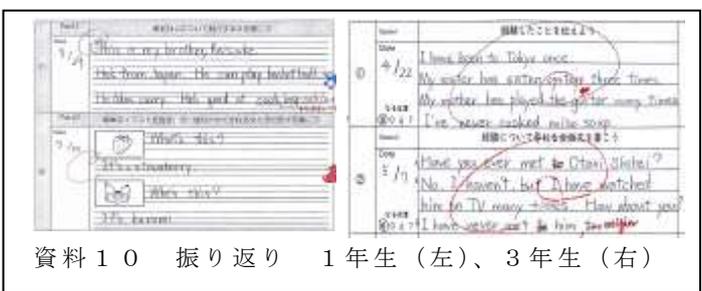
③【手立てⅡ-i】みんなで学びを共有する場～スモールトーク～

授業の開始5分間で、資料8の帯活動を行う。言語の定着には時間がかかるので、導入した表現をいろいろな機会でも繰り返して練習することが重要となる。また、先を考えて計画的に少しずつ導入していく場合もある。この単元では、スモールトークを帯活動に位置付けた。“Who is your favorite person?”のように、トークのテーマを単元の題材や学習内容に沿ったものとし、ペアでのやり取りを3回行った。1回目のやり取りの後、そのペアで今のやり取りを日本語で再構築させる。「やり取りが止まってしまったところ」や「次に言いたいけど言えなかった内容」を全体で共有し、それらを黒板に英語で書いた。さらに資料9のようなモデル会話例とリアクション例を提示し、同じペアで2回目のやり取りに挑戦させた。教師は机間指導で生徒のより良い表現を拾うことができるように動き、3回目の前に学級全体に「良い表現」を紹介する。3回目には、相手を変えてやり取りに取り組む。スモールトークはアウトプットの活動の1つであり、もう1つの目的は「言いたいけど言えなかった壁」に気づくことでもある。その壁を超えるために、例文を提示し、より良い表現を紹介し、仲間のやり取りから良い表現を紹介するなど、良質のインプットが不可欠である。



④【手立てⅡ-ii】みんなで学びを共有する場～英作文活動～

本校では、1年生から3年生まで、単元の区切りのよいタイミングで、学習した表現を用いて英作文に取り組んでいる。この活動に授業の最後5分間を用いる。まず、その時に学んでいるターゲットセンテンスを基に自己表現の文を書かせる。そのあと、テーマに沿って話題を広げさせる。教科書の本文と教師が示す例文は良いインプットとして参考にさせ、既習事項を積極的に使わせながら、まとまりのある英語の文章を書かせる。



クラスのほとんどの生徒がターゲットセンテンスを用いて自己表現をすることはできている。しかし、前後のつながりをもたせて内容を膨らませたり、発展させたり

するようなどころで大きな差が見られた。英語が苦手な生徒は同じ表現の繰り返しが多く、英語が得意な生徒ほど既習表現を上手に活用しようとする意欲を感じた。提出させた振り返りは教師が添削し、間違えを朱書きで訂正して、次時に返却する。生徒が書いた良い表現を紹介したり、多くの生徒が躓いた箇所を提示して確認したりする。

4 研究の成果と今後の課題

(1) 研究の成果

【仮説Ⅰについて】

単元をつらぬく題材と単元のゴールを最初に示すことで、毎時間の授業で学ぶ全てがそのゴールに向かうように計画することができた。新しい表現を用いた言語活動や帯活動であるスモールトークや英作文を積み重ね、単元の最初に AET が示した「人物紹介」ができるように力をつけてきた。「AET への人物紹介」では、“・・ man who visit ・・ Oh, who visited ・・”など、粘り強く英語を連ねようとする生徒が見られた。

| | 1 授業は楽しく(前向きに、意欲的に)参加できている。 | 2 授業で「わかった」「できた」と思えたことが増えた。 | 3 グループで、すすんで意見を伝えたり、仲間の考えを聴いたりすることができる。 | 4 全体で、すすんで意見を伝えたり、仲間の考えを聴いたりすることができる。 | 5 仲間の考えを聴いて、考えが深まったり、わかったことが増えた。 | 6 授業でわからないことや気になることは、自分で調べたり、質問したりしている。 | 7 よりよい学習のやり方を自分なりに考え、工夫して学習できている。 | 8 生活の中で、学習したことを思い出したり、見つけたりすることが増えてきた。 |
|----------------|-----------------------------|-----------------------------|---|---------------------------------------|----------------------------------|---|-----------------------------------|--|
| そう思う | 46.0 | 38.3 | 50.9 | 40.1 | 53.4 | 34.6 | 34.4 | 35.6 |
| どちらかと言えばそう思う | 42.9 | 49.4 | 44.2 | 42.0 | 40.5 | 40.1 | 50.3 | 41.1 |
| どちらかと言えばそう思わない | 9.9 | 8.6 | 3.7 | 16.0 | 5.5 | 20.4 | 9.8 | 16.0 |
| そう思わない | 1.2 | 3.7 | 1.2 | 1.9 | 0.6 | 4.9 | 5.5 | 7.4 |

資料 1 1 学習に対するアンケート (2 学期末)

資料 1 1 のアンケート結果からは、「グループで、意見を伝えたり、仲間の考えを聞いたりできる」という項目で、1 学期には少し否定的であった生徒が、少しずつ意見の交流に価値を見出すことができてきたのではないかと感じる。特に「どちらかと言えばそう思わない」と回答していた子たちの意見が授業の中で取り上げられてきた結果なのかと推察する。このように、それぞれの生徒が明確な見通しをもって、粘り強くコミュニケーションに取り組む姿、そして学習を振り返って次へつなげる姿が見られたため、仮説Ⅰの妥当性がわかる。

【仮説Ⅱについて】

同じく資料 1 1 のアンケート結果の「わからないことを調べたり質問したりできる」項目に注目すると、学びを探究する生徒の数が増加している。帯活動として実施したスモールトークと英作文活動は両方ともアウトプット活動である。「言いたい、書きたい」、けれど「言えない、書けない」に気づくところが学びの第 1 歩であり、その気づきの場で良質なインプットを提示した。このアウトプットとインプットの繰り返しが生徒の姿勢に寄与していると思われることで、仮説Ⅱの妥当性がわかる。

(2) 今後の課題

生徒が本当に「伝えたい」と思う課題を設定できるだろうか。AET がエッセジャーについて話す場面では、「英語が聞き取れる」ことをうれしく感じる生徒は多かった。AET に「○○を紹介しよう」という課題設定は「どうしても○○と伝えたい」と生徒に思わせるには至らなかったかもしれない。生徒は「わくわく」する課題に出あったときに初めて“want to”の想いが湧いてくる。英語を使う必然性を伴う場面をいかに用意するかが常に大きな課題である。