

## 要 旨

伝えたいことを英語で表現する力を高めるために、本研究では、フォーカス・オン・フォームを取り入れた文法指導を行った。フォーカス・オン・フォームは、始めから文法を教えるのではなく、文法が必然的に使われるような場面のある言語活動の中で文法指導を行い、文法と実際の言語使用場面を関連付けるアプローチである。これにより、生徒はどのような場面で、どのような意味を伝えるために、どの文法事項を使えばよいかの分かり、自分の考えや気持ちなどを英語で書く力と書こうとする意欲の高まりが見られた。

〈キーワード〉 ①フォーカス・オン・フォーム ②文法指導 ③言語活動 ④場面

### 1 研究の目標

自分の考えや気持ちなどを英語で書く力と書こうとする意欲を高めるために、文法指導と言語活動を効果的に関連付けた指導方法を探る。

### 2 目標設定の趣旨

平成20年1月の中央教育審議会答申を踏まえ、学習指導要領では、4つの基本方針に基づいて授業の改善を求めている。その一つに、『聞くこと』、『話すこと』、『読むこと』及び『書くこと』の4技能の総合的な指導を通して、これらの4技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成するとともに、その基礎となる文法をコミュニケーションを支えるものとしてとらえ、文法指導を言語活動と一体的に効果的に行うよう改善を図る<sup>1)</sup>と明記されている。

平成21年度佐賀県小・中学校学習状況調査の結果から、中学2年生の観点別到達度をみると、「理解」においては「十分達成」と「おおむね達成」の生徒が約70%である。しかし、領域別にみると「書くこと」における割合は、「十分達成」の生徒が48.0%、「要努力」の生徒が44.3%と二極化の傾向があり、英語を理解する能力はあるものの、語彙や文法の知識を活用して書くまでには至っていないことが考えられる。また、「要努力」の生徒の自由英作文に関しては無解答が17.3%と他の問題に比べて多い。その原因は、どのような場面で、どのような文法を使って、どのように表現すべきかが分からないからであり、伝えたいことを英語で表現できないことが、書こうとする意欲を低下させているものと考えられる。このことから、思考力・表現力を高めるための学習指導の在り方を見直す必要があると考えた。

和泉は、ドリル練習だけでは、文法の定着は難しいことや文法を実際のコミュニケーションの場面の中で教えなければ、コミュニケーション能力の向上には結び付かないことを述べている。そこで、フォーカス・オン・フォーム「意味に焦点を当てた授業の中で、生徒が遭遇する発話や内容理解の問題に対して、彼らの注意を言語形式に向けさせる試みのこと<sup>2)</sup>」を取り入れた指導法がコミュニケーション能力の育成には有効であると考えた。

以上のことから、本研究では、グループの研究テーマ、研究課題を受け、自分の考えや気持ちなどを英語で書く力と書こうとする意欲を高めるために、文法指導と言語活動を効果的に関連付けた指導方法を探りたいと考え、本目標を設定した。

### 3 研究の仮説

中学校英語科において、意味のやり取りのある言語活動の中で、指導すべき文法事項を必然的に使

わせるような場面の設定をすれば、それまでに学んだ文法事項と関連付けを図りながら、自分の考えや気持ちなどを英語で書く力と書こうとする意欲を高めることができるであろう。

#### 4 研究方法

- (1) フォーカス・オン・フォームや言語活動についての理論研究
- (2) 「書くこと」に関する実態調査
- (3) フォーカス・オン・フォームを取り入れた検証授業(2年生)での文法指導の検証と考察

#### 5 研究内容

- (1) 実際のコミュニケーションの場面と結び付くような言語活動の工夫と、指導すべき文法事項に焦点を当てたフォーカス・オン・フォームについての理論研究を行う。
- (2) 書く力と書こうとする意欲の高まりを検証するために、検証授業①を行う前に事前調査として課題英作文と意識調査を行い、検証授業①②の2週間後に事後調査①②として課題英作文と意識調査を行う。分析は書く力のある生徒から順に31名を、A群(7名)、B群(19名)、C群(5名)に分けて行う。
- (3) 所属校において、Unit 5とUnit 7で意味のやり取りのある言語活動と文法指導を関連付け、自分の考えや気持ちなどを書いたり話したりする言語活動を取り入れた検証授業を行い、その有効性を検証する。

#### 6 研究の実際

- (1) 文献等による理論研究

学習指導要領では、思考力、判断力、表現力等を育成する観点から基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動が重視され、コミュニケーション能力を高めるために言語活動の充実を図ることが求められている。田中は、コミュニケーション能力育成の基礎には、自分の考えや気持ちを伝えたり、自分の意志を示したりする自己表現能力の育成があり、自己表現には自分のことだけでなく他者とのかかわりをもつことができるのも特徴だと述べている。また、Roger et al. (1997)は、身近で関連性の強い事柄ほど深く心に刻み込まれることになると示している。つまり、自己表現したものは定着しやすいということである。自己表現をするためには文法が必要であり、その文法をドリルのような形だけで練習しても、実際のコミュニケーションの場面で活用することは難しい。なぜなら、どのような場面でどの文法事項を使わなければならないかを自分で選択していかななければならないからである。さらに、教室第二言語習得研究の研究結果から、第二言語習得の要素として、「気付くこと」「言語形式・意味・機能の結び付き」「つまずき」等が挙げられ、それらを取り入れたフォーカス・オン・フォームは効果的なアプローチであるとされている。

- (2) 研究の構想

ア 「フォーカス・オン・フォーム」とは

文法事項をコミュニケーションと引き離した形で教えるのではなく、指導すべき文法事項がどのような意味をもち、どのような場面で使われるのかの結び付きを生徒に気付かせた後に、文法指導を行うアプローチである。つまり、その文法事項が必要とされる場面の中で文法指導を行うのが特徴である。

イ 指導構想

指導すべき文法事項が必要とされるような場面のある言語活動を最初に設定し、既習事項だけでは言いたいことが表現できないもどかしさを感じさせ、つまずかせる。そのつまずきを問題

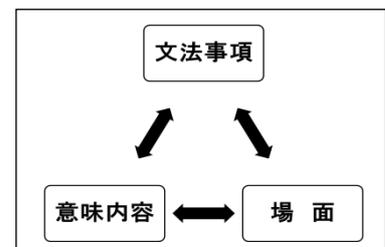


図1 言語活動に必要な3要素

として解決させるために、日本語との比較や辞書活用を通し、生徒が考えて指導すべき文法事項に迫るような生徒主体の文法指導を行う。最後に、実際の言語使用場面のある言語活動の中で、正しい表現を使って自分の考えや気持ちなどを相手に伝えさせることで、指導すべき文法事項の定着を図る。そこで、仮説を検証するために、次の4つの視点を定めて研究を進めた。

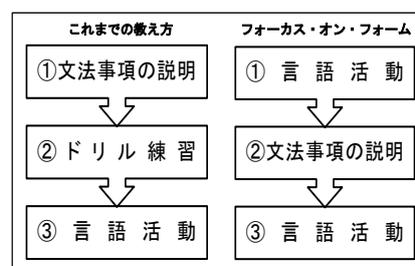


図2 指導方法の比較

(ア) 【検証Ⅰ】指導すべき文法事項における必然性の高まり

指導すべき文法事項における必然性の高まりとは、指導すべき文法事項が必要とされるような言語活動の中で伝えたいことを既習事項で表現させ、既習事項だけでは表現できないこと(つまずき)に気付かせることと考える。生徒がそのつまずきに気付いたかを、授業中の発言と意識調査で検証した。

(イ) 【検証Ⅱ】気付きを促した文法指導

最初の言語活動で生徒が感じたつまずきを問題として解決させるために、日本語との比較や辞書活用を通して考えさせることを手立てとして、指導すべき文法事項に気付かせることができたかを授業中の様子で検証した。

(ウ) 【検証Ⅲ】自分の考えや気持ちなどを英語で書こうとする意欲の高まり

英語で自分の考えや気持ちなどを書いて伝えたいと思わせるような自己表現のある言語活動を設定し、授業中の様子、ワークシート、事後調査で検証した。

(エ) 【検証Ⅳ】自分の考えや気持ちなどを英語で書く力の高まり

場面と指導すべき文法事項を結び付けられたかを事後調査による課題英作文で検証した。

(3) 授業の実際

ア 検証授業①

(ア) 単元 Unit 7 A Park or a Parking Area? New Horizon English Course 2 (東京書籍)

言語材料としては接続詞の if, that, when, because や I think(that)~. を学習し、自分の考えや気持ちなどを表現する単元である。検証授業①では、I think(that)~. の導入を表1の流れで行った。

表1 検証授業①の学習の流れと内容

指導の過程	学習活動	学習内容	検証
1 つまずく	(1) 言語活動①	場面：「スーザンに告白の方法をアドバイスしよう！」 既習事項で表現：自分の意見とベアの意見を発表する。 (つまずき例) ・ I <u>A</u> is good. But he <u>B</u> is good. ・ I am <u>A</u> is good. She is <u>C</u> is good. * A, B, Cは告白の方法：A(電話), B(手紙), C(メール), D(直接言う)	視点Ⅰ
		(2) 日本語との比較	
2 考える	(3) 辞書活用	① 「思う」を和英辞書で引く。(think と hope 見付ける。) ② 英和辞書で think, hope を引いて使い方を確認し、意味の違いを確認する。	視点Ⅱ
	(4) 文法説明	教師の文法説明を聞く。	
3 知る	(5) 言語活動②	① 資料：「あなたのたいせつなものはなんですか？ーカンボジアより」の画像を見る。 ② “What’s the most important thing for you?” のタイトルで英作文を書いて発表する。	視点Ⅲ

(イ) 検証授業①の考察

事後調査①の課題英作文では、指導すべき文法事項である I think(that)～. が 84%の生徒の解答に見られ、自分の考えや気持ちを表現するときには I think(that)～. を用いるということが分かり、場面と指導すべき文法事項が結び付いたものと考えられる。しかし、文構造に着目すると、I am think dream is important. など be 動詞と一般動詞の混同や語順の間違が見られ、書く力を高めるためには文構造にも着目させながら指導する必要があると考えた。また、C群の解答には、I think(that)～. の出現はなかった。その原因は、自分の意見を言ったり相手の意見を聞いたりする機会が少なかったことと考え、検証授業②への課題とした。

イ 検証授業②(1月実施)

(ア) 単元 Unit 7 My Favorite Movie New Horizon English Course 2 (東京書籍)

言語材料としては、比較級-er than, more～ than, 最上級 the -est, the most～を用いて表現する単元である。検証授業②では、比較級-er than の導入を表 2 の流れで行った。比較は、意思決定や問題解決の場面で何らかの判断をするときの材料として用いられることが多い。そこで、比較を必要とするような実際の言語使用場面のある言語活動を設定した。また、検証授業①の課題を踏まえ、インプットやアウトプットの機会を多く取り入れた言語活動を行うようにした。

表 2 検証授業②の学習の流れと内容

指導の過程	学習活動	学習内容	検証
1 つまづく	(1) 言語活動①	場面：「クイズに答えよう！どっちが～？」	視点 I
		既習事項で表現：東京タワーとエッフェル塔を比べる言い方を表現する。 (つまずき例) Tokyo Tower is tall. Eiffel Tower is small.	
2 考える	(2) 日本語との比較	「東京タワーはエッフェル塔より高い。」	視点 II
	(3) 辞書活用	① 「より」を和英辞書で引く(than を見付ける) ② 英和辞書で than を引き、使い方を調べる。	
3 知る	(4) 文法説明	① than を用いて英文を作る。②-er than の説明を聞く。	
4 使う	(5) 言語活動②	「太良町のゆるキャラを決めよう！」	視点 III

(イ) 【検証 I】指導すべき文法事項の必然性の高まり

第 1 時は、指導すべき文法事項-er than の導入を行った。最初に、東京タワーとエッフェル塔の画像を見せながら Which is taller, Tokyo Tower or Eiffel Tower?とクイズを出し、既習表現で答えさせた。図 3 はそのときの生徒による比較表現であり、東京タワーとエッフェル塔の差を表して比較を表現しようとしたことが分かる。中には非言語的なものや日本語、どのように言えばよいか分からずに困っている生徒もいた。また、事後の意識調査において、「このとき既習事項だけでは伝えたいことが言い表せないことに気付いた」と答えた生徒が 97%、「書けないことに気付いた」と答えた生徒は 100%だった。以上のことから、生徒につまづきを感じさせることができ指導すべき文法事項の必然性は高まったと考えられる。

• Eiffel Tower is 320m but Tokyo Tower is 333m.	• Tokyo Tower is tall. Eiffel Tower is small.
• Tokyo Tower compare Eiffel Tower. So Tokyo Tower is tall.	• Tokyo Tower >Eiffel Tower.
• Tokyo Tower is very tall. But Eiffel Tower is tall.	• or を使えばいいかな？
• 東京タワーは～で、エッフェル塔は・・・で、だから□□□とか？	• 両手を使って高さを比較したジェスチャー
• よりって何て言うの？え～っと・・・ え～っ、よりも？え～？	

図 3 生徒による既習事項等での比較表現

(ウ) 【検証Ⅱ】 気づきを促した文法指導

a 日本語との比較や辞書活用

前頁図3の英文を指導すべき文法事項に焦点を当てた英文に導くための手立てとして、日本語との比較や和英辞書、英和辞書の活用を通して考えさせ、問題解決を行わせた。生徒は教師とやり取り(図4)を行いながら日本語の「より」をキーワードとして、和英辞書から than を見付け、英和辞書で than の使い方を確認した。その後、「東京タワーはエッフェル塔より高い。」を than を用いて表現させ、発表させた。(図5)

T: じゃあ、日本語では何と言いたかったの?  
 S: 東京タワーはエッフェル塔より高い。  
 T: この日本語の中でキーワードになるのはあるかな?  
 S: より  
 T: 教師 S: 生徒

図4 生徒とのやり取り①

b 問題解決的文法指導

図5の英文を正しい英文に導くために、

文構造に着目させるようなやり取りを行うことで生徒は、図中の下線部 Tokyo Tower is tall than Eiffel Tower. が一番正解に近い英文であるところまでたどり着いた。しかし、比較級-er は出てこなかったため、文中の単語が1語変化することをヒントとして与えた。生徒はすぐに英和辞書を引き始め、例文から比較表現を探し、答えとなる比較級の taller を見付けた。辞書が意味を調べるためだけのものではなく、語形変化を知る上でも助けになるという問題解決の手段として辞書を活用するようになった。答えを見付けて喜ぶ生徒や友達と辞書を指しながら答えを確かめ合う生徒の姿が見られた。生徒に考えさせた、生徒主体の文法指導だったからこそ、答えを発見したときにこのように喜んだものと思われる。また、このような問題解決の過程が文法事項の定着を促すものだと考える。表3は生徒が教師とのやり取りの中で、指導すべき文法事項である比較級-er に気付く場面である。

- Tokyo Tower is than tall Eiffel Tower.
- Eiffel Tower than Tokyo Tower is tall.
- Tokyo Tower is Eiffel Tower than tall
- Than Eiffel Tower, Tokyo Tower is tall.
- Tokyo Tower is tall than Eiffel Tower.
- Tokyo Tower is than Eiffel Tower tall.

図5 than を用いた生徒の英文

表3 授業中の生徒と教師のやり取り②(比較級に気付く場面)

指導過程	○発問の意図 ◆生徒の反応	T: 教師の発問・発言 S: 生徒の発言・反応
考える	○ 比較級に気付かせる発問	T: これが残ったね。Tokyo Tower is tall than Eiffel Tower. でもね、まだ 100%じゃないんだよ。あと少し。実は、この文の中の単語が1つ変身します。
	◆ 問題解決の手段になっている。	S: すぐに辞書を引き始めた。 (以下はそのときに話していた生徒同士の会話)
	◆ 比較級に気付く。	S1: これ?比較するときってこれじゃない? S2: そうだね。 S3: あ〜!K君K君、分かった。たぶん。 T: 見付けた? S: 何か付いてる、er。tall の後に er を付ける。 T: そのとおり!すごいね。よく見付けたね。比較を表す時には er と than を付けるんだよ。er は何かと比べているよ、というマーク。
	○ 指導すべき文法事項の説明	



写真1 辞書活用の様子

(エ) 【検証Ⅲ】 自分の考えや気持ちなどを英語で書こうとする意欲の高まり

実際の言語使用場面の中で、指導すべき文法事項である比較級-er than を使わせるために、2つのものを比べて、判断しなければならないような意味のやり取りのある言語活動「太良町のゆるキ

キャラを決めよう！」を行った。まず、各自がデザインしてきた太良町のゆるキャラのイラストに対し、グループ毎にトーナメント形式(図6)で予選を行った。その際、2つのデザインを比べてどちらがよいと思ったのか意見を言わせるときに、周りの人を納得させるためにも理由を付けて自分の意見を言うこととした。次に、トーナメントの決勝戦では、投票用紙に自分の意見を英語で書いて投票させることで書く必然性をもたせた。書かれた投票用紙に

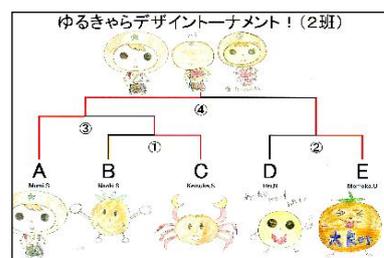


図6 トーナメント表

は、図7のように理由を付けて表現したものが99%だった。事後調査①も自分の意見を書かせる内容だったが、理由が書かれていた英文は23%であり、事後調査①と比較すると自分の意見を伝えようとしていることが分かる。また、未習語を含む英文や何度か書き直しをしている英文があり、自分の伝えたいことを英語で

図7 生徒英作文

表現しようとしたり、読み手に伝わりやすくしようとしたものとも考える。さらに、授業中に辞書を引きながら英語で書いていた人数は検証授業①では8人だったが、検証授業②では15人になった。以上のことから、書こうとする意欲の高まりが見られたと考えるが、意欲の高まりを検証する方法には更に工夫が必要である。

#### ウ 事前・事後調査(課題英作文)

【検証Ⅳ】自分の考えや気持ちなどを英語で書く力の高まり

##### (ア) 課題英作文について

指導すべき文法事項が結び付いたかを検証することから、絵から場面を読み取って表現したり絵からどんなことが言えるのかを表現したりするようなものを問題として作成した。事前調査では文法事項 have to~, 事後調査①では I think (that)~, 事後調査②では, -er than を調査した。また、事後調査①②は検証授業終了直後ではなく2週間後に行った。生徒は新しいものを学習すると前に学習したことを忘れてしまいやすい傾向にあることを踏まえ、少なくとも新出の文法事項が2つ導入される2週間という期間を設け、文法事項の定着状況を調べるためである。分析は、書く力のある順にA群、B群、C群に分け、更にC群から2名を抽出して行った。

指導すべき文法事項と場面の結び付きを検証することから、次の観点で正答とした。1つ目に、指導すべき文法事項である -er than が出現していること。2つ目に、語の綴り間違いは○、語順や語法などの間違いは×とし、文法の正確さを求めるものとした。

##### (イ) 「書くこと」による生徒の変容

次頁図8より書く力の高まりについて検証する。B群の生徒に関しては、3回の調査において文法事項の出現率が5%→63%→79%と増加し、場面と文法事項が結び付いてきたものと考えられる。正答率も事後調査①は42%、事後調査②は93%となり51ポイント上昇した。これは、指導すべき文法事項を用いた言語活動において、検証授業①よりも自分の考えや気持ちなどを話したり、相手の話したことを聞いたりする機会が多く、何度もその文法事項に触れることで正しい語順や文構造に慣れたものとも考える。C群に関しても事前調査及び事後調査①では、文法事項の出現は0%だったものが事後調査②では50%と増加しており、正答率は100%だった。この変容は、B群の変容の考察と同様に指導すべき文法事項を用いてのインプットやアウトプットの量の増加が要因であると考えられる。

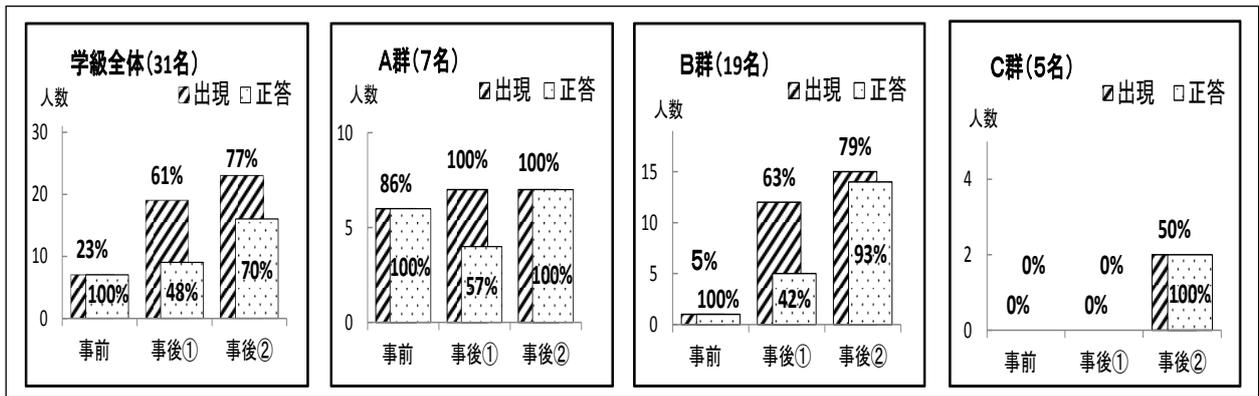


図8 課題英作文における生徒の変容

さらに、C群の中から2名を抽出して分析を行った。表4は抽出した生徒のプロフィール、表5は事前調査、事後調査①、事後調査②の課題英作文の解答である。

表4 抽出生徒のプロフィール

生徒Y	生徒T
「話すこと」や「書くこと」に意欲的ではない。語彙力や文法の知識があまりなく、書いて表現することはほとんどできない。C群でも下位の生徒である。	「話すこと」には意欲的に取り組み、コミュニケーションへの関心・意欲は高い。1年生の後半からの語彙や文構造が分からず伝えたいことを書いて表現することを苦手としている。C群の中で最もB群に近い生徒である。

表5 抽出生徒の課題英作文

生徒Y	調査	生徒T
オコラレレいカハダカラ ベンキョウシヨウ	事前調査	I study ｼｶﾀｸ. My マザｰ is going to アｰｸﾘｰ.
ホクク エキカクセツダトオモイマスナセウ マカイトツクウイ ツギノカスナシゴトニツクイマス	事後調査①	I have many dream!! 「わたしは、たくさんの夢をもちたい」 I am クセツ dream. 「私は、夢が大です」
Sapporo is ｶﾞｰ than Seoul	事後調査②	Sapporo is colder than Seoul.

生徒Yは事後調査②で初めて英語による記述が見られ、比較の文法事項が出現している。これは、比べるときには-er thanを用いるということが結び付いたものと考えられる。( )erと書いているところは coldが入るのだが、その語が分からず書いていない。しかし、「あとは単語さえ書ければ」と思わせることが語彙習得の必然性を感じさせることとなり、今後の学習意欲の向上につながると考える。

生徒Tは、事前調査で「シカタナク」と記述している。これが文法事項の have to～であり、場面と文法事項が結び付いていないことが分かる。事後調査①では自分の考えを書いているが、自分の意見を述べるときに I think(that)～.を用いて表現するというところまでは至っていない。事後調査②では場面と文法事項が一致し、完答となった。このような生徒の変容から、場面と文法事項が結び付くことで、表現したいことが表現できるようになってきたと考える。また、事前、事後①②の意識調査の結果を見ると、次頁図9の「書くこと」に対する興味の割合が増加している。これは次頁図10の文法事項と場面の結び付きの割合の増加と、次頁図11の「話すこと」に関する割合の増加によるものと考えられる。つまり、場面と文法事項を結び付けた言語活動を行ったことで、意味を分かって文法事項を使うことができ、英語で自分の考えや気持ちなどを話したり、書いたりして伝えやすくなったものと思われる。意識調査においても、「-er thanなどを、トーナメント戦などで実際に使う活動は、これまでの授業よりも意味を分かって使うことができた」と回答した生徒は全体の96%だった。以上のことから場面と文法事項が結び付くことで、書く力の高まりが見られたと考える。

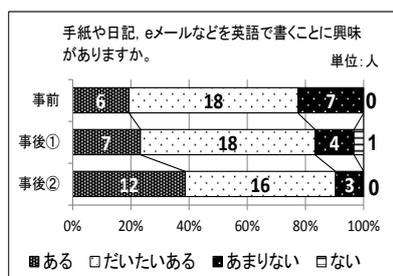


図9 意識調査(書くこと)

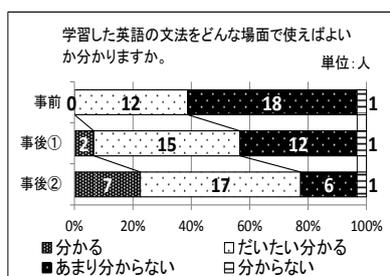


図10 意識調査(場面と文法の結び付き)

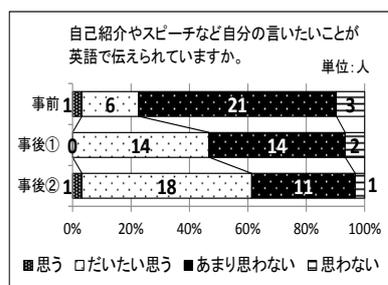


図11 意識調査(話すこと)

## 7 研究のまとめと今後の課題

### (1) 研究のまとめ

#### ア 書く力及び書こうとする意欲に効果

前頁図8の事前調査、事後調査の結果から学級全体を見ると、事前調査では文法事項の出現が23%だったのに対し、事後調査②では77%となった。また、文法事項を用いて正確に書けるようになった割合も事後調査①の48%から事後調査②では70%と増加した。C群の生徒においては、日本語のみの解答や無解答だったものが、事後調査②では、文法事項の出現が50%となり、すべての解答が英語による記述と変化した。これは、意味のやり取りのある言語活動の中で、生徒が場面と文法事項を結び付け、意味を分かって使えるようになったことで書けるようになったものとする。さらに、表現したいことをどのように書けばよいのかが分かったからこそ、英語を書こうとする意欲の高まりにつながったものとする。このことから、佐賀県中学校英語科の「書くこと」における課題である二極化傾向の改善にも効果的だと考える。

#### イ 指導すべき文法事項の定着に効果

英語の授業に関する意識調査では、90%の生徒が「考えることが楽しかった」「考えたから分かった」「考えたからいろいろな表現ができた」「考えたから覚えやすかった」などと回答しており、生徒が考えて問題解決することが思考力や表現力の高まりを促すものとする。また、その手立てが記憶の保持につながり、指導すべき文法事項を定着させたものとする。

### (2) 今後の課題

本研究での文法指導はこれまでの指導法より時間がかかる。しかしながら、定着の点から見ると大変効果的であり、それゆえ前時の復習の時間は短縮できるものとする。そこで、今後は考える時間や活動の時間を十分取った指導計画をどのように立てていくかが課題である。

### 《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』 平成20年 開隆堂 p. 3
- 2) 和泉 伸一著 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』 2009年 大修館書店 p. 145

### 《参考文献》

- ・ 田中 武夫・田中 知聡著 『「自己表現活動」を取り入れた英語授業』 2008年 大修館書店
- ・ 村野井 仁著 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 2009年 大修館書店
- ・ 高島 英幸編著 『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』 2008年 大修館書店