

## 語順指導を用いた英作文指導がもたらす意識の変容

—英作文の不安感軽減と伝わる英語を目指した授業づくり—

教科指導重点コース 言語・社会科学系  
柴垣 雅斗

### はじめに

筆者のこれまでの授業実践を振り返ると、英作文指導が十分に行われていたとは言えず、成績をつけるために学期の終わりに生徒に英作文をさせることがほとんどであった。定期試験や外部委託テストでの英作文問題の正答率が高いとは言い難い結果となっていた。

また英作文をさせた際の様子では、書きたいことがあっても生徒が頭に思い浮かべる英文が正しいのかわからず手が止まってしまい、英作文をすることに対して不安を抱えている様子が見られた。

本実践では、これまでの筆者自らの授業実践を反省し、一般的に生徒は英作文でどのような失敗を犯しやすいのかを探り、また英作文を書きやすくするためにどのような指導方法があるのかを模索することで、今後自らが指導する中学生への英作文指導の可能性を見出していきたい。

### I. 主題設定の理由

#### 1. 今日の教育課題

グローバル化の急速な進展に伴い、世界に視野を広げ、世界との関わりの中で活躍できる人材を育成することが、今日の学校教育における課題と言える。そうした点において、コミュニケーションを図る資質・能力を育成することを目標とする外国語科の担う責任は大きなものである。


平成28年に中央教育審議会から示された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」で、外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取り組みとして、特に「話すこと」や「書くこと」で十分に組み込まれていないことが課題として指摘された。平成31年におこなわれた全国学力・学習状況調査報告書に示された英語科の領域別平均正答率は、「聞くこと」は68.3%、「読むこと」は56.2%、「話すこと」は30.8%、「書くこと」は46.4%であった。指摘があったように取り組みが十分でなかった「話すこと」と「書くこと」では正答率が半分を下回る結果となった。

「書くこと」の平均正答率は50%以下だったものの、この数値は計8問の平均であり、全ての問いで正答率が50%以下だったわけではない。空所に適する語を答えさせる問題や与えられた語をもとに語形変化させる問題では、50%以上の正答率があった。これに対し、与えられたテーマについて考えを整理し、自らの意見を

書かせる問題(図1)では、正答率が1.9%と「書くこと」の他の問題と比べて、正答率が低い結果となった。

10 海外のある町が、外国人旅行者にも分かりやすいタウン・ガイドを作成するために、「学校」を表す2つのピクトグラム(案内用図記号)のうち、どちらがよいかウェブサイトで意見を募集しています。どちらかの案を選び、2つの案について触れながら、あなたの考えを理由とともに25語以上の英語で書きなさい。

[A] [B]



※ 短縮形(I'mやdon'tなど)は1語と数え、符号(、や?など)は語数に含めません。  
(例) No. I'm not. 【3語】

図1. 平成31年全国学力・学習状況調査(英語) 10の問題

正答にならなかった生徒の解答は、この問題に対して全く英語を書いていなかったわけではない。全体の49.7%の生徒が指定された25語以上で英文を書いており、自らの考えを伝えようとしていた。しかし、コミュニケーションに支障をきたすような誤りがあり、正しく文章を書くことができていなかったと報告書はまとめている。

なお、この問題の正答の条件は、「どちらの案が良いか、1つ選んで意見を書いている」「選んだ理由等について、2つの案に触れながら書いている」(これら2つを以下「視点A」とする)、「コミュニケーションに支障をきたすような語や文法事項等の誤りがない英語で書かれている」(以下「視点B」とする)とされている。視点Bは具体的に、主語や動詞等の主要語の欠落や、文構造の誤りに支障をきたすかどうかの基準である。最も割合が多かったものが視点Bによる誤答であり、次の2つの解答例が代表として挙げられている。

(例)

①I'm A better than B. Because I think A picture can many people anderstant. But B picture looks libraries. And A picture have teacher and students study there. So A picture is best.

②I think that B better than A. I not understand A is school. B is very kind of school. I can understand it. B is easier than A.

①、②共に視点Aを満たして解答してはいるものの、語のスペルミスがあることや動詞が欠落していること、語の使い方が正しくないことから、書き手が伝えようとしている内容を他者に読み取ってもらうことができず視点Bによって誤答とされた。視点Bによる誤答は、解答全体の約3分の1にのぼり、この原因として基本的な語や文法事項等の知識が身につけていないため書きたいことはあっても正しく書き表すことができなかつたのだろうと報告書は推測している。

## 2. 本実践校の生徒の実態

実践前に授業を観察する中で、生徒に自由英作文をさせる場面があった。その様子を筆者が観察したところ、何人かの生徒の手が止まっていた。そこで、書きたい内容を日本語で聞き、それを英単語でいくらか伝えたと、どの単語から英文を書き始めていかかわからず、依然手を止めたまま困っている様子であった。この姿は、全国学力・学習状況調査の視点Bを分析する段階に至っていなかった。そこで、生徒が伝えたいことを相手に伝えるためには、文構造をきちんと定着させることが必要なのではないかと考えた。

次に、生徒に英語を書くことに対して不安を感じているかどうかを測るために、不安感を測るアンケートとして多くの論文で取り上げられている、Daly & Miller (1975) の英作文についての不安尺度を測る選択式アンケートを行った。すると、生徒は書くことについて平均点以上の不安感を持っていることが判明した。

これらの様子から、生徒に英語の文構造をきちんと理解させることや、書くことに対する不安感を軽減させるための授業を行なっていく必要があると考えた。

## 3. 本実践の方向性

本実践では英文の構造に注目し、あらゆる場面で英語の語順に注目させる指導を取り入れる。生徒は構造を意識しながら英文を書いたり読んだりすることで語順が定着し、英文を書くことへの不安感が軽減し、生徒の伝わる英語を書く力を高めることができるだろうと考えた。

なお「書くこと」の授業実践については多く報告されているが、それらの多くは論理的に自分の意見を伝える指導をすることに主眼が置かれ、本実践のような1文レベルで英文を書く指導をすることにより、相手に伝わる英語を書くことができる能力を高める授業実践についての報告はあまり見られない。そのようなところに本研究の価値があると考えられる。

## II. 先行研究の概観

英語の誤りや英文を書くことの指導についての先行研究を以下にまとめた。英文の構造を身につけさせる指導やあらゆる場面で英語を書くことの指導についての先行研究から、本実践を行う上でのヒントを得たい。

### 1. 英語における「誤り」の種類

英文を書くことについて、どのような誤りが見られるかといった先行研究を調査した。

田地野 (2021) は、英語の「許される誤り」と「許されない誤り」について紹介している。学習者は、試行錯誤を繰り返すなかで外国語を身につけていくが、その「誤り」にはさまざまな種類があるとされている。

「誤り」に関する先行研究については、Burt (1975) が取り上げられている。

Burt は、学習者の「誤り」には、文意や意思伝達に大きな支障を与える「全体的誤り (グローバルエラー)」と、意思伝達にはさほど大きな支障を与えない「局所的誤り (ローカルエラー)」があるとした。たとえば、「全体的誤り」は語順の誤りや接続詞が欠如したものである。一方、「局所的誤り」とは冠詞や三人称単数現在形の-s (-es) の誤りなど、誤っていたとしても文意や意思伝達に大きな影響を与えないものである。

### 2. 語順と英語学習

Pinker (1994) は、本来は母語獲得の研究であるが、外国語としての英語の文法指導に参考になることも示している。英語母語話者の幼児の発話を意味役割の観点から区切ると「動作主 (だれが) / 動作 (する) / 受け手 (誰) / 対象 (なに) / 場所 (どこ)」となり、発話としては Tractor go floor. や Adam put it box. のように文法的な誤りのある不完全な文ではあるが、正確な英語を発話する大人の英語母語話者にその英文が通じているところに語順の重要性を説いている。Pinker は英語を固定語順言語と位置付け、語句の順序が変わると意味も変わるという言語的な特徴について述べている。

田地野 (2008) は大学生を対象に、英文を「だれが / する (です) / だれ・なに / どこ / いつ」という語句のまとまりで内容を捉えさせ、語順に重きを置いた指導を紹介している。受講生からは、「シンプルな構造で英文が出てくるようになった」、「英語の感覚が掴めた」など前向きな感想が多かった。

### 3. 帯活動での英作文指導

あらゆる場面での語順指導として、授業のどのような場面行かについて、ここでは帯活動に注目して調査した。帯活動とは、授業で短時間、継続的に行う活動のことである。生徒の英語への興味と学習への意欲を高め、学習におけるつまずきを取り除き、言語材料を定着させることができると考えられている。

根岸 (2017) は、生徒の英語力を伸ばしている学校の要因を探る調査を行った。そこでは「書くこと」においては生徒に英文を書かせるのは、試験のような大きな場面でのみではなく、こまめに英文を書かせる指導を継続的に授業内に取り入れた学校の方が、生徒の英語力が高いということをまとめている。そして、英作文に慣れさせることが英作文力を伸ばしていくことにつながると述べられている。

#### 4. 記憶研究を活かした学習指導

語順を定着させるために生徒に語順を記憶させる必要があると考えた。Tulving(1983)は記憶には意味記憶とエピソード記憶があるとし、これらを宣言的記憶と呼ぶ。宣言的記憶とはやり方やルールについて言語化できる記憶である。これとは対照に言語化せずに無意識にできる手続き的記憶についても述べている。

記憶させる方法についての先行研究をあたったところ、湯舟(2007)は英語教育を記憶研究に結びつけ、学習内容を記憶として定着させやすくするためには『学習項目の新旧がスパイラルに進展するように配慮する』ことを述べている。また、学習においては知識を手続的知識(手続き的記憶)にすることの必要性についても述べている。

そして、記憶を定着させやすくするために、次のように書かれている。

- ①語彙や例文は身近なものにする
- ②英語で日記を書かせることで、自伝的記憶に英語を介入させる

さらに、手続き記憶にするために、以下のことが書かれている。

- ①スキルとしての英語力は反復トレーニングが欠かせない
- ②本人のメタ認知、教師の指導により、本来は潜在記憶である本人のストラテジーを認識させ、そのやり方を繰り返す
- ③繰り返す意識があるなら初めは強く意識させる

### Ⅲ. 研究構想

#### 1. 目指す生徒像

英語の語順に慣れ親しませることで、英語の語順を意識し、英作文する際にその知識を活かして、自分の伝えたいことを不安なく英文にすることができる生徒

#### 2. 研究仮説

授業内のあらゆる場面で英語の語順に慣れさせるための語順指導を行えば、生徒の英作文に対する不安感は軽減し、生徒は自ら書きたい英文を書くことができるようになるであろう。

#### 3. 研究の手立て

本実践では、次の(1)と(2)を用いて語順指導を行っていく。指導場面においては、帯活動の場面、本文理解の場面とする

##### (1) 語順プリント(図2)

田地野(1999)を参考に、筆者が語順プリントを作成し、生徒に第1時で配布する。使用場面は、自分の意見を書く活動、教科書の本文を意味のまとまりごとで区切る活動を想定している。

田地野では「疑問詞」と「+α」を合わせて「玉手箱」としているが、生徒が「玉手箱」には何でも入れれば良いという誤った認識を避けるため、疑問詞が入る「疑問詞」と接続詞などが入る「+α」の2つに分けた。また、生徒が自らの力で書けたという実感を味わわせるためプリント下部に説明を設け、それを頼りに語順を身につけさせようとした。

##### (2) 本文プリント(図3)

本文を読む際に、きちんとした日本語に訳すのではなく、英語の語順のまま意味のまとまりで理解させるために本文プリントを作成した。またプリント上部には語順プリントと同じ「誰・何は/～する/…」などの意味を掲載することで、語順を頭の中に定着させ、その語順を学習者の頭の中で手続き的知識として定着

教科書の本文を意味のまとまりごとに下の表に分けてみよう!												
ミッション	疑問詞	+α	誰・何は	～する	～だ	=	どんな/誰を・に /何を・に	どのように	どこ	いつ	なぜ	.or?
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
	what, who, when, where, whyなどが入るよ	疑問文のbe動詞やdo[did]、文を結びifやthatも入るよ	肯定文や否定文の時はここから始まるよ	肯定文や否定文でbe動詞、全部の文で一般動詞が入るよ			日本語の順番で入れてみよう!ただし2語以上で説明する時は…	呼び方や方法がここに入るよ	場所を表すin~, on~, at~などが入るよ	時を表すin~, on~, at~などが入るよ	理由を表すto ~が入るよ	忘れずに

図2. 授業で配布した語順プリントを一部省略・拡大したもの

させられるようにした。

Unit3 My Future Job 本文リスト その2									
誰・何は / ~する = / どんな 誰・何に / どのように / どこ / いつ / なぜ									
英 語					日 本 語				
英	英	英	英	英	日	日	日	日	日
1	My friends and I went				1	わたしの友達とわたしは行った			
2	to a translation company				2	翻訳会社に			
3	on Career day.				3	職業体験の日、			
4	Ms. Tanaka, a translator there,				4	その通訳者の田中さんは			
5	explained her job,				5	彼女の仕事を説明した			
6	and we translated				6	そしてわたしたちは翻訳した			
7	some sentences.				7	いくつかの文を、			
8	It was difficult,				8	それはとても難しくなった			
9	but I enjoyed it				9	しかしわたしはそれを楽しんだ			
10	a lot.				10	とても、			
11	I knew that				11	わたしは知っていた			
12	English is important,				12	英語は大切であること			
13	but I learned that				13	しかしわたしは学んだ			
14	there are other things				14	他のことがあること			
15	to study.				15	勉強すること、			
16	Ms. Tanaka said,				16	田中さんは言った			
17	"You should also have				17	あなたたちも持つべきだ			
18	a deep knowledge of Japanese.				18	日本語の深い知識を、			
19	You need to develop				19	あなたたちは発展させる必要がある			
20	your sense of language."				20	言語に対するセンスを、			
21	She also said,				21	彼女もまた言った			
22	"We have various things				22	「わたしたちにさまざまなものがある			
23	to translate.				23	翻訳すること、			
24	Sometimes				24	時々、			
25	we need general knowledge,				25	私たちは一般的な知識が必要だ			
26	and sometimes				26	そして時々、			
27	we need specific knowledge.				27	特定の知識が必要だ、			
28	If you are interested				28	もし興味があるなら			
29	in something,				29	何かに			
30	you should continue to learn				30	あなたたちは学び続けるべきだ /			
31	about it.				31	それについて、			
32	It can be your strength				32	それがあなたたちの強みになる /			
33	in the future."				33	将来、			

図3. 本文プリント

#### 4. 研究構想図

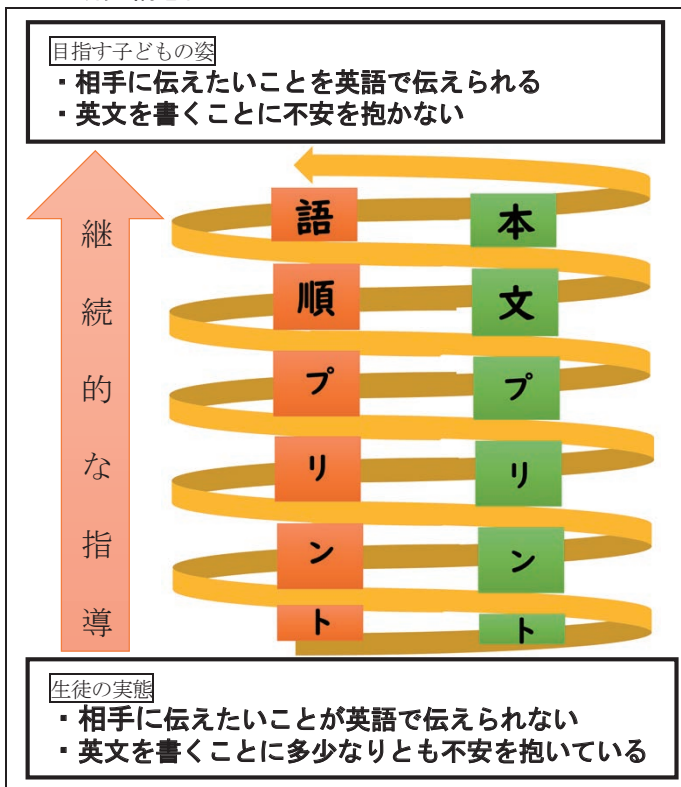


図4. 研究構想図

#### 5. 検証計画

##### (1) 対象

実践校では、対象の1クラスを筆者と教師Cが担当する少人数の2クラスに分ける。筆者が担当するクラスは語順指導実施群（以下「実践クラス」と表記）、教師Cが担当するクラスは語順指導未実施群（以下「未

実践クラス」と表記)とする。また実践クラスより抽出生徒を決定し、意識の変容を見ていくこととする。

愛知県内公立A中学校 第2学年B組 38名  
(実践クラス：19名、未実践クラス：19名)

#### (2) データ収集方法

##### ① 選択式アンケート

まず実践クラスを対象に、実践の事前・事後のアンケート結果を比較することで、語順指導は英文を書くことへの不安感の軽減に寄与するのかを検証する。そして実践クラス・未実践クラスの実践事後のアンケート結果を比較することで、語順指導の効果があるのか検証を行う。

このアンケートは高校生を対象に自由英作文指導での作文ストラテジーとライティング不安についての意識の変容を見るアンケート（久山、2008）を参考にした。項目については、本実践で扱う語順指導やライティング不安に関係すると筆者が考えたものを抜粋し、中学生にもわかりやすい言葉に置き換えた。

- (1) 英文を書くとき、何から書き始めていいのかわからない。
- (2) 英文を書き終わると、達成感がある。
- (3) 英文を書くとき、単語や表現がどんどん湧いてくる。
- (4) 英語で文を書くのが好きである。
- (5) 辞書を使っても、書いた英文の意味が相手に伝わる自信がない。
- (6) 経験を積めば、英文を書けるようになる気がする。
- (7) できる限りたくさん英文を書く経験をしたい。
- (8) 英作文をしているとき、英語を書くルールに従って表現できているか心配だ。
- (9) 私が書いた英文は他の人より悲惨だとは思わない。
- (10) 授業以外で英作文をやってみようと思う。
- (11) 今、急に英文を書くように言われたら、頭が真っ白になる。
- (12) 英文を書くときは文法の正しさに気をつけている。
- (13) 英文を書くときは単語の選び方に気を付けている。
- (14) 英文を書くときは綴りの正しさに気を付けている。
- (15) 英文を書くときは単語や表現の並びに気を付けている。

##### ② 記述式アンケート

実践クラスの生徒を対象に、授業内で行った英作文や語順プリントの活動についての感想を記述してもらう。選択式アンケートの分析で得られた結果を裏付ける記述や、選択式アンケートのみでは得られない意見を集約し、実践を通して語順指導を行うことで、どのような変化があるのかを知る材料とすることを目的とする。

### ③抽出生徒

毎授業後に実践クラスから選んだ抽出生徒3名に対して、授業内の活動についての感想や意見を聞き取ることで、実践を重ねるうちに彼らの英作文や語順指導に対する認識にどのような変化があるのかを検証する。

以下に本実践での抽出生徒3名を示す。実践の2ヶ月前から授業を観察し、英語科の授業内での学習に向かう姿勢や、実践の事前に行なった聞き取りで英作文に対して苦手意識を「持っていない」「どちらでもない」「持っている」と思われる生徒3名を選んだ。以下が具体的な姿である。

A: 事前の聞き取りでは、英作文に対して苦手意識を持っておらず、自分で英作文をすることは好きであると述べていた。また、英語学習に対して肯定的な意見を述べており、授業内では与えられた問題を早く解き終わると、ワークに取り組むなど積極的な姿が見られた。

B: 事前の聞き取りでは、英作文に対して苦手意識はそれほどないが得意でもない述べていた。また、英語学習に対しても肯定的でも否定的でもない意見を述べており、授業内では与えられた問題を時間内に解き終わると机に伏せる姿も見られた。

C: 事前の聞き取りでは、英作文に対して苦手意識を持っており、これまでの英作文の課題はインターネット検索をした文を書き写して提出していたと述べていた。英語学習に対して否定的な意見を述べており、実践前の観察では授業中に机に伏せている姿をよく見せていた

## IV. 実践の実際

### 1. 使用教材

“NEW HORIZON English Course 2” 東京書籍

### 2. 単元計画

本単元 (Unit3 My Future Job) は、中学2年生の登場人物たちが職業体験を通して、AI が今後の自分達の仕事とどれほど関係してくるのかを知り、それらをどのように活かしていくと良いかを考える題材であり、単元を通してこれからの社会を想像し、生徒自身の将来像や夢について考えることを目標としている。

本実践は教科書の単元をもとに行い、1つのパートにおよそ2時間費やす。1時間目では、授業の初めに自分の意見を英文で書かせる活動を行い、そこでは語順プリントも参考にさせながら、自分が伝えたいことを英文で書くことができたという実感を味わわせる。2時間目では語順プリントや本文プリントを用いて、教科書の本文を意味のまとまりごとに区切る活動を行い、教科書の内容理解とともに語順を教科書の本文をもとに定着させる。このような語順指導を毎時間取り入れ、生徒が語順に触れる機会を増やすことで、語順

に慣れ親しませるようにし、今後の英作文のための知識とする。

表2. 実践の計画

教科書指導内容		指導内容
【Unit 3】 My Future Job		不定詞(目的を表す副詞的用法、原因を表す副詞的用法、名詞的用法、形容詞的用法)、It is ... to の文の形・意味・用法を理解し、表現できる。
第1時	Scene 1 不定詞 (副詞用法)	・事前アンケートの実施 ・語順分けについて知る (語順プリント)
第2時	Scene 1 不定詞 (副詞用法)	・教科書の内容理解 ・基本本文の語順分け・英作文 (語順プリント)
第3時	Scene 2 不定詞 (副詞用法)	・帯活動での自由英作文 (語順プリント) ・新出文法の導入
第4時	Scene 2 不定詞 (副詞用法)	・教科書の内容理解 (本文プリント) ・基本本文の語順分け、英作文 (語順プリント)
第5時	Read and Think 1 不定詞 (形容詞用法)	・帯活動の自由英作文 (語順プリント) ・新出文法の導入
第6時	Read and Think 1 不定詞 (形容詞用法)	・教科書の内容理解 (本文プリント) ・基本本文の語順分け、英作文 (語順プリント)
第7時	Read and Think 2 不定詞 (名詞用法)	・教科書の内容理解 (本文プリント) ・まとめと復習 (語順プリント) ・事後アンケートの実施

## 3. 授業の実際

### (1) 第1時

授業の初めに生徒たちに語順プリント (図2) を配布し、プリントに記載した語順を覚えておくことで今後の英語学習でどのようなメリットがあるのかを伝えた。具体的には、長文を読むときにどこで区切りがあるかわかるようになること、自分で英作文をするときに何から書き始めていいのかわかることを伝えた。

生徒たちは説明に耳を傾けてはいたものの、これまで経験したことのない内容での授業になると思ったのか、どのような授業が展開されていくのか不安そうな表情を浮かべていた。

### (2) 第2時

第2時では、前時に配布した語順プリントを用いて、教科書の基本本文を表に当てはめさせる活動を行なった。文は “We use computers to do many things.” であり、この文を表に当てはめると、図5のように「誰・何は」が We、「～する」が use、「何を」が computers、「なぜ」が to do many things となる。

疑問詞	+α	誰・何	は	～する	～た	=	どんな/何を・に	どのように	どこ	いつ	なぜ	.or?
		We		use			computers				to do many things	.

図5. “We use computers to do many things.” の語順分け

机間指導の様子を見てみると、これまで英語を意味のまとまりで捉えるような指導をされたことがないこともあってか、1つの枠に1単語を入れるということは何人もしていた。英語学習が得意な生徒はスムーズにまとまりを把握して枠に当てはめており、英語が苦手な生徒ほど手が止まっていたり表情を曇らせたりして、戸惑いの様子が見られた。

また本文を音読させる際には語順の意識をさせるため、本文にスラッシュを入れ、意味のまとまりごとで区切ったプリントを配布した。スラッシュが入った

文は、生徒によっては見たことがあるようであった。

そして授業の終盤に、基本文をもとに「私たちはご飯を食べるために箸を使う」を日本語で提示し、英文を書かせた。英作文が得意な生徒はスムーズに書き進めていたが、苦手な生徒は基本文をヒントにするよう伝えても手が止まっていた。

### (3) 第3時

本時は授業の初めに自分の書きたいことを英作文させる活動を行った。テーマは筆者が提示し、教科書の前単元のテーマに関連させて、“Which country do you want to go?”とした。また、単語が書けずに手が止まるということのを避けるため、ヒントとなる単語を示したプリントを配布した。そうすることで、英作文に苦手意識を持つ生徒には自分の力で英作文ができたという達成感を味わわせ、得意な生徒はどんどん書きたいことを書き進めることができるようにした。語順プリントは必ず使うようには指導せず、自分が書いた文の確認で使うこともできるということのを伝えた。

“I want to go to (国名)”までは級友の助けや自らの力で書き進めることはできていたが、それ以降の理由のところでは手が止まる生徒が多くいた。英作文が得意だという生徒は自分の力で文を作り、語順プリントを用いて語順通りに並んでいるのかを確認し、苦手な生徒は語順プリントを使っても手が止まっている様子であった。

### (4) 第4時

本時は語順プリントをもとに教科書の基本文を語順で分ける活動を行った。文は“We have various things to translate.”である。語順プリントに分けると以下のようになる。

疑問詞	+α	誰・何	は	～する	～た	=	どんな/誰を/何を・に	どのように	どこ	いつ	なぜ	.or?
		We		have			various things					
							to translate					

図6. We have various things to translate. の語順分け

“various things to translate”のような後置修飾を語順分けすることは生徒には初めてで、理解することが難しいようであり、初めのうちは頭を悩ませていた。

第2時使用したスラッシュを入れた本文プリントは、意味のまとまりで区切ってはいたものの、日本語とのつながりがわかりにくく、プリントを見やすく改良し、本文プリント(図3)を新たに作り直して配布した。それを聞いた音読活動では、筆者が日本語を言い、生徒がその英語を言うという音読活動を行い、英語の意味のまとまりを意識させた。生徒にとっては初めての活動で声小さく、戸惑っている様子であった。

そして基本文をもとに「わたしは今日やらなければならない宿題がたくさんある」を日本語で提示し、英文を書かせた。単語が分からず手が止まる生徒がいたが、そういう生徒には語順プリントに英語の語順を意識して日本語で書き入れるように指示した。ほとんど

の生徒は英語の語順通りに正しい順で書くことができていた。

### (5) 第5時

本時では授業の初めに“What animal do you want to have?”に対して英作文する活動を行なった。多くの生徒は“I want to have (動物名) because I”までスムーズに書くことができていた。手が止まっている生徒には、語順プリントに自分が言いたい日本語でもいいから理由を当てはめさせ、その順番通りに英語で書けるところは英語で書き、できないところは日本語のまま並べさせて、語順を意識させるように指導した。ほとんどの生徒が語順を意識して自分が書きたいことを書くことができていた。

### (6) 第6時

“If AI can translate foreign languages, why do we need to study English?”と“I want to be a bridge between people through languages.”の2文を提示し、語順プリントをもとに語順分けさせる活動を行った。長い文であるが語順を意識していればまとまりがわかるため、この2文にした。

これまでの活動で語順に慣れ親しんでいるためか、教え合いや自らの力でどの生徒も分けることができていた。後者の文は応用問題として提示した。多くの生徒は枠に当てはまらないと言っていたが、a bridge between peopleでひとまとまりだということに気づく生徒もいた。

本文プリントを用いた音読では、第4時と同様に筆者が日本語を言い、生徒がその英語を言うという音読活動を行い、英語の意味のまとまりを意識させた。前時に比べると大きな声で発音できており、慣れてきた様子であった。

そして授業の終盤では、「もし明日晴れなら、私たちは名古屋に行くでしょう」を日本語で提示し英作文させた。第2時に初めてこの活動を行ったときに比べれば、生徒の多くは日本語訳の順番通りに英語にすることなく、英語の語順を意識して書こうとする姿が見られた。

### (7) 第7時

これまでの授業のまとめとして、本単元で扱った文を再度提示し、新たな語順プリントを配布し、復習として筆者が提示した文を意味のまとまりごとにプリントに分けさせた。机間指導をしていると、ほとんどの生徒が最初の頃とは異なり英語のまとまりを意識して枠に当てはめることができており、分からないものがあったとしても級友に聞くなどして最後まで取り組もうとする姿勢が見られた。英語学習が得意な生徒にとっては再度同じ問題をやることは簡単だったようで退屈の表情をしていたため、これまでに配布した本文プリントを活用して振り返りをするように進めた。

## V. 成果と課題

### 1. 選択式アンケート結果からの検証

本研究では、英語の語順に慣れ親しませることで、英語の語順を意識し、英作文する際にその知識を活かして自分の伝えたいことを不安なく英文にすることができる生徒の育成を目指した。その実現のために、まずは語順プリントを用いて教科書の本文を英語の意味のまとまりで分けさせることで、語順に親しむ機会を増やし、生徒自らの意見を書く際には、苦手な生徒が英文を何から書き始めれば良いかわからないということを守るために用いた。また本文プリントを用いて英語の意味のまとまりごとに区切ることで、筆者が提示する文だけでなく、多くの文が語順通りに並んでいることに気づかせようとした。これらの語順指導の成果を測るために、選択式アンケートを行い、対象の生徒の英作文に対する意識の変容を測った。以下の表3、4がその結果である。

#### (1) 実践クラスにおける事前-事後の比較

授業は19名を対象に行なっていたが、以下のアンケートでは事前と事後のすべてに回答することができた16名を対象に分析を行った。英作文に対する意識に関するアンケートについて、本実践の事前と事後の結果を、ウィルコクソンの符号順位検定によって検討した。その結果、アンケート項目6「経験を積めば英文を書けるようになる気がする」において  $p < .05$  であり、これらの差は5%水準で有意であった。16名中11名は事前よりも事後の方が数値は上がり、5名に数値の変化は見られなかった。

表3 事前-事後の平均値、およびウィルコクソンの符号順位検定の結果

項目	事前 (n=16)		事後 (n=16)		Z
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
1	2.50	1.592	2.31	1.195	-0.812
2	3.25	1.291	3.13	1.088	-0.707
3	2.50	1.211	2.69	1.138	-0.905
4	2.56	1.590	2.81	1.223	-0.850
5	3.31	1.195	2.88	1.147	-1.208
6	3.44	1.031	4.00	1.095	-2.264*
7	3.13	1.360	3.44	1.365	-1.299
8	3.63	1.408	3.38	1.310	-0.863
9	2.44	1.153	2.63	0.957	-0.722
10	2.37	1.500	2.50	1.366	-0.355
11	3.06	1.482	3.19	1.424	-0.108
12	3.38	1.360	3.44	1.153	-0.351
13	3.38	1.360	3.44	1.153	-0.289
14	3.25	1.238	3.25	0.931	-0.061
15	3.38	1.204	3.62	0.885	-1.414

\* $p < .05$

#### (2) 実践クラス-未実践クラスの比較

筆者が担当した実践クラスに行った事後のアンケートと、もう一方の教師Cが担当する未実践クラスで同じ単元を終了した後に行ったアンケートの数値を、マ

ンホイットニーのU検定で分析した。項目1「英文を書くとき、何から書き始めていいのかわからない」と項目6「経験を積めば英文を書けるようになる気がする」について5%水準で有意な差が見られた。

表4 実践-未実践の平均値、およびマンホイットニーのU検定の結果

項目	実践 (n=16)		未実践 (n=18)		Z
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
1	2.31	1.195	3.17	1.200	-2.037*
2	3.13	1.088	2.83	0.985	-0.852
3	2.69	1.138	3.00	1.085	-0.650
4	2.81	1.223	2.94	0.938	-0.215
5	2.88	1.147	2.94	1.305	-0.107
6	4.00	1.095	3.33	0.686	-2.095*
7	3.44	1.365	3.17	0.857	-0.947
8	3.38	1.310	3.17	1.098	-0.428
9	2.63	0.957	2.56	0.784	-0.293
10	2.50	1.366	2.83	0.857	-1.179
11	3.19	1.424	3.06	1.211	-0.408
12	3.44	1.153	3.00	0.840	-1.295
13	3.44	1.153	2.94	0.938	-1.556
14	3.25	0.931	2.89	1.079	-1.014
15	3.62	0.885	3.33	1.138	-0.704

\* $p < .05$

#### (3) まとめ

実践クラスでの事前-事後で項目6については有意な差が見られたことは、実践を通してあらゆる場面で語順を意識させる指導を行ったことで、英語の語順が定着し、英文を書く際の不安感が軽減したからではないかと考える。また、実践クラス-未実践クラス間で、項目1で有意な差が見られたことについては、英語の語順指導の有無によるものと考えられる。有意な差は見られなかったが、項目7・8・15については平均値として語順指導の成果が現れる方向に動いていると見ることができる。今後は複数の単元にまたがって継続的に語順指導を行っていくことで、これらについても有意な差が見られるかもしれない。しかし項目11については、未実践クラスの方が平均値は低く、この原因については今後その詳細について検証していかなければならないと考える。

一方、関連して有意な差が見られると思われた項目7の平均値が伸びなかった理由の1つとして「書く負担が多かった」という意見が考えられる。これは前節でも述べたように、これまで生徒は書く機会が少なかったが、本実践では書く機会を多くとったため、生徒にとっては書くことに対する負担を感じたためではないだろうか。

### 2. 記述式アンケート結果からの検証

選択式アンケートと同時に、記述式アンケートを行い、授業内で行った意味のまとまりごとに分ける活動や授業についての感想を書かせた。以下に肯定的な意見と否定的な意見を示す。

### ○肯定的な意見（記述）

- ・何回か英語を書くうちに、もしかしたら英語が書けるようになったかもしれないと少し思えるようになった。
- ・英語の文はだいたい似たような構造をしていることに気づいた。
- ・最初は英語のまとまりの意味がわからなかったが、何回かやっけていくうちにちょっとずつわかってきた。
- ・長い文を理解するときにも使えると思った。

### ○否定的な意見（記述）

- ・他の人が語順をしっかり覚えているかもしれないが、自分はあまり覚えられていないから心配。
- ・詳しく書いてあるからその日だけは覚えていられる。
- ・夏休みを挟んだからあまり覚えていられなかった。
- ・書くのが多かった。※項目7の回答“2”（事後）

有意な差がみられた項目6を裏付けるような記述として、英語を書く回数を重ねるうちに次第に英語を書けるようになった実感を感じ始めたものや、英語の文が似た構造をしているということに気づき英語は思っているほど複雑なものではないことを示しているものがあつた。

一方否定的な意見では、「書くことが多かった」という意見が見られ、これが項目7の平均が伸びなかった一因ではないかと考える。また「覚えることが大変」という意見が多く見られ、馴染みのない毎時間の語順指導と英作文活動に負担があつたことを示す記述が見られた。

## 3. 抽出生徒の様子からの検証

### （1）第1時

第1時では語順プリントを配布し、それを使うことでの英語学習のメリットを伝えた。そして授業後に抽出生徒3名に対して語順プリントや授業についての感想を聞き取つた。

#### 【抽出生徒の反応（聞き取り）】

- A：これまでの授業とは違うような感じで楽しみ。  
B：初めて見たけれど、何の役に立つかわからない。  
C：パズルみたいで面白そう。

Aはこれまでの授業と比較して一風変わった活動ができることに期待感を示し、Cはゲーム感覚で授業を受けられそうだとすることに期待感を示していた。

一方でBは語順シートに対して否定的な意見であり、覚えることの負担が増えると思ひ、このような意見につながつたのではないだろうか。これまで経験した中学校での一年半の英語の授業では、英語をまとまりで捉えるような指導はされてこず、肯定的な意見は見られたものの、語順プリントを使うことで今後の英語学習にどのようなメリットがあるのか本質的なところは

理解できていないようであつた。

### （2）第2時

第2時では、前時に配布した語順プリントを用いて教科書の本文を語順プリントに当てはめさせる活動を行った。授業後にその活動についての感想を抽出生徒から聞き取つた。

#### 【抽出生徒の反応（聞き取り）】

- A：他の文でも本当にこうなるのかやってみよう。  
B：どこに何が入るのか考えると時間がかかつて大変。  
C：きれいに枠にはまって面白かつた。

AとCは前時と同様に肯定的な意見であつた。英語学習が好きでAは、英文は主語と動詞から始まるとはわかっていたが、ここまで細かくきちんと順番通りに並んでいることに驚いた様子で、他の文でもやってみようという前向きな意見であつた。

前時「パズルみたいで面白そう」という意見のCは、実際に枠に当てはめることができたことに感動し、英語の授業で初めて面白いかもと感じたと述べていた。

一方で、前時で否定的な意見であつたBは、実際に活動しても、語順プリントを負担に感じているようであつた。

### （3）第3時

第3時では、授業の初めに英作文をさせる活動を取り入れ、これまでの指導を通して行つた自分の意見を書く英作文の活動に対する感想の聞き取りを行った。

#### 【抽出生徒の反応（聞き取り）】

- A：語順プリントは自分が作つた文の確認で使つた。  
B：自分の意見を書くのは難しい。  
C：なんとか書こうと思つたが、単語が分からず書けなかつた。

英語学習に肯定的なAにとっては、英作文することに対して苦手意識は持つておらず、自分が作つた文が語順の枠にきちんと当てはまっているかを、語順プリントを用いて確認していた。

BとCは自ら英文を作ることには慣れておらず、語順プリントを用いて書こうとする姿は見られず、わからない単語のことで頭がいっぱいで、混乱している様子であつた。

### （4）第4時

第4時では、第2時で配布したプリントを新たに作り直し、本時で配布した新たな本文プリント（図3）についての感想を聞き取つた。

#### 【抽出生徒の反応（聞き取り）】

- A：意味ごとで区切る訳の仕方もあるのかと初めて知つた。  
B：教科書をしっかり訳さないのが新鮮だつた。  
C：きれいな日本語訳はあつた方が安心する。

英語学習に前向きなAにとつても、日本語を英語のまとまりごとに訳したものを見るのは初めてで、新た



な学びになったようであった。

これまで語順プリントに対して否定的であったBは、日本語の並びでしっかりと訳さないことに対して否定的な意見を述べることなく、意識が変わり始めているようであった。

これまで否定的な意見を述べることがなかったCは、日本語訳はきちんとあってほしいという意見で、英語を学習する際には日本語に頼っているということが判明したため、この意識を変えていくような指導の必要性が伺えた。

#### (5) 第5時

第5時では、授業の初めに生徒自身が書きたいことを英作文させる活動を行い、授業後にその活動に対する感想の聞き取りを行った。

##### 【抽出生徒の反応（聞き取り）】

- A：あまり語順プリントは使っていない。  
B：前よりも何を書けばいいかなんとなくわかる。  
C：自分で文が作れている感じがしてうれしい。

語順プリントに対して「なんの役に立つかわからない」という感想を持っていたBは、これまでの継続的な指導により英語をまとまりで理解しようとしていおり、英作文ができるようになったと実感し始めている。

Cは初めゲーム感覚の面白さを語順プリントに対して感じていたが、授業回数を重ねるごとにBと同様に自力で英作文ができていくことに喜びを感じるようになってきた。英語学習に対して肯定的ではなかった生徒の意識に大きな変容が見られたことは、語順指導の効果が表れているのではないかと考える。

Aは第3時と同様に語順プリントを使おうとはせず、自分の力のみで英作文しようとしていた。これは基本的な語順が頭の中に定着していたからではないかと考える。

#### (6) 第6時

第6時では、教科書の文を語順プリントに意味のまとまりで分けさせる活動を行い、それについての感想を聞き取った。

##### 【抽出生徒の反応（聞き取り）】

- A：やっていることは簡単だが、発展的な内容はやりがいがある。  
B：1つ目の文（基本文）はスラスラ分けられた。  
C：周りの人に助けをもらいながらできた。

Aは自ら英作文をする際の語順プリントの使い方については肯定的な意見を得られなかったが、教科書本文を語順分けする活動では発展的な a bridge between people を入れたことでやりがいを感じたようであった。

Bは初めどこに何を入れればいかわからなかった状態から前時ではなんとなくわかるようになり、本時では自分の力でまとまりを意識して、きちんと語順プリ

ントに分けることができていた。

Cはこれまでわからない場合は机に伏せる様子もあったが、語順指導の積み重ねでできるようになりたいという意識が芽生えたのか、級友に尋ねてなんとか完成させようとする姿勢が見られた。

#### (7) 第7時

実践のまとめとして、これまでを振り返ってもらい、その感想を聞き取った。

##### 【抽出生徒の反応（聞き取り）】

- A：やっていることが結構簡単だった。  
B：1人で書けるような気はするけれど、まだ語順の紙がないと怪しい。  
C：すべての文が当てはまるのか気になる。

Aにとっては内容が簡単だったようで、他の生徒よりも早く終わっている姿が見られたので教科書の本文を読んだりこれまでの授業プリントを見返したりするよう指示したが、語順プリントを活用して発展的な内容を行わせるなどのさらに配慮が必要であったと考える。

Bについては一見否定的な意見であるが、語順の紙を頼ろうとせずに自分の力で書けるようになりたいという意志が表れているのではないだろうか。

Cは他の文でも当てはまるのかという興味を示して、これまでの英語の授業に対する姿勢とは完全に異なり、語順指導による動機づけは十分であったのではないかと考える。

#### (8) まとめ

生徒Aは反転項目8「英作文をしているとき、英語を書くルールに従って表現できているか心配だ」で事前：1 → 事後：3となった。本実践を通して、文法や語彙以外に語順というものも英語を書くために必要であるという新たな認識を得て、このような結果になったのではないかと考えられる。実践後の記述式アンケートで「語順についてこれまで考えたことはなかったので、新たな発見になった」という記述をし、英語が得意な生徒にとっても意味のある実践になったと思われる。

生徒Bは語順プリントの印象について「初めて見たけど、何の役に立つかわからない」という否定的な印象を持ち、事前アンケートでは項目6「経験を積み、英文を書けるようになる気がする」について“3”を選択していた。事後のアンケートでは“4”と回答し毎時間の語順指導の成果でないかと考えられる。記述式アンケートでは「もしかしたら英語が書けているかもと思った」という記述が見られ、語順指導が意味のあるものであったという実感を得ていた。

項目6で“1”を選択していた生徒Cは、事後では“3”を選び、好意的な方向への変容を見せた。記述式アンケートでは「楽しかった」と書かれており、こ

れまでの観察した授業で見せた机に伏せるという姿は見せず、語順指導は英語に苦手意識を持つ生徒に効果のあることであったと考えられる。

## VI. 本実践のまとめと今後の展望

本研究は、英語の語順に慣れ親しませることで、英語の語順を意識し、英作文する際にその知識を活かして自分の伝えたいことを不安なく英文にすることができると期待していた。実践を終えて、以下の成果を得ることができた。

- ① 英文は経験を積み重ねていけば書けるようになるかもしれないという認識の変容（全体から）
- ② 英語学習に対して否定的な印象を持つ生徒の意識の改善と認識の変容（抽出生徒から）

①について、語順指導を取り入れて語順に従って文を組み上げていったことで、語順通りに当てはめていけば英文が書けるという認識が変わっていったのではないだろうか。このような認識の変容に至ったのは、あらゆる場面で語順指導を取り入れた成果であろう。

②について、抽出生徒のうち英語学習に否定的であった2名の意識の改善が聞き取りによって判明した。初めのうちは語順プリント必要性を見出せなかった抽出生徒Bであったが、実践を重ねるごとに自らの力でやり遂げようとする姿が様々な場面で見られた。抽出生徒Cについては、実践後に聞き取りでも記述でも楽しかったという前向きな感想が見られ、意識が変わったことがわかる。

また同時に、以下の課題が浮き彫りとなった。

- ① 語順の役割を覚えることの負担
- ② 学習者のレベルに応じた指導の必要性
- ③ 継続的な指導の必要性

①について、生徒に語順をきちんと理解してもらおうとするあまり、生徒によっては語順プリントの枠の役割はなんなのか、全てを暗記しなければならないと感じ、負担に思っていたようである。今後は丸暗記する必要はなく、読んだり書いたりする際に活用すれば良いということを指導していきたい。

②について、抽出生徒Aへの聞き取りであった通り、これまで英語学習に進んで取り組もうとしない生徒を中心に授業を組んだため、英語が得意な生徒にとっては退屈だったようである。発展的な文を提示し取り組ませた際には好意的な意見が聞かれたので、発展的な内容を教師が提示したり、困っている級友に教えさせたりするなど、今後考えていかなければならない。

③について、「その場では覚えていられるが時間が経つと忘れてしまう」といった声があるように、語順を覚えることで自分の力で英作文ができるという声は英語学習に前向きでない生徒からも聞かれたが、その効果は一過性で、それを長期的な記憶として保持させる

ためには今後も粘り強く指導していかなければならないと考える。

## おわりに

本実践では語順に着目し、一単元の指導をした。これまでどのように何から書けばいいのかわからないという生徒はいなくなったのではないだろうか。そういった点では語順指導の効果を知ることができ、とても大きな成果を得ることができた。

しかしこれで満足することなく、本実践で作成したプリントや行った実践から得られたデータをもとに今後も授業改善を図っていかなければならない。大学院を修了した後も、相手に伝わる英語にするための授業づくりについて、研究を進めていきたい。

## 参考文献

- Burt, Marina K. (1975) Error Analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9(1), 53-63
- 中央教育審議会 (2018) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/icsFiles/fieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/icsFiles/fieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (最終閲覧日; 2023年2月9日)
- Daly, J. & Miller, M. (1975) The empirical development of an instrument measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249
- 久山慎也 (2008) 「高校生の自由英作文指導におけるピア・フィードバックの活用」 *STEP BULLETIN vol.20*
- 国立教育政策研究所(2019) 「平成31年度全国学力学習状況調査報告書 中学校英語」 [https://www.nier.go.jp/19chousa/pdf/19kaisetsu\\_chuu\\_eigo.pdf](https://www.nier.go.jp/19chousa/pdf/19kaisetsu_chuu_eigo.pdf) (最終閲覧日; 2023年2月9日)
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編』 東洋館
- 根岸雅史 (2017) 「英語力を伸ばしている学校の要因を探る」 『英語教育2017年8月号』 大修館書店, 34
- Pinker, S. (1994) *The Language Instinct. William Morrow & Company*
- 田田野彰 (1999) 『「創る英語」を楽しむー「暗記英語」からの発想転換』 丸善
- 田田野彰 (2008) 「新しい学校文法の構築に向けてー英文作成における『意味順』指導の効果検証ー」 『平成20年度英語の授業実践研究』 奈良女子大学国際交流センター
- 田田野彰 (2021) 『明日の授業に生かす「意味順」英語指導』 ひつじ書房
- Tulving, E. (1983) 「Elements of Episodic Memory」 *Oxford University Press*
- 湯舟英一 (2007) 「長期記憶と英語教育(1)ー会場と記憶の生成、記憶システムの分類、手続記憶と第二言語習得理論」 東洋大学人間科学総合研究所紀要 第7号, 147-162