
ライティングにおけるアウトプットを広げ・深める、ブレインストーミングの効果 ～マッピングとコミュニケーションストラテジーの活用を通して～

新潟大学附属長岡中学校 教諭 大矢 寿和

1 研究主題設定の理由

令和5年度全国学力・学習状況調査において、生徒の記述式問題への回答が表面的かつ具体性に欠けていることが指摘された。この問題は、生徒の表現力や思考力を養成する上で重大な課題となっており、その原因として、テーマに関連する知識の活性化が不十分である点や、アイデアを発展させるための指導法の欠如が挙げられる。背景知識の不足は、生徒が自身の意見を構築する際の基盤となる材料を欠くことを意味し、結果として漠然とした回答にとどまる傾向が見られる。また、指導法の欠如は、日頃の授業において、深い思考を促すための機会を提供できていないことが原因としてあげられる。これらの要因に対応するためには、知識の活性化を目的とした具体的な学習プロセスの導入や、生徒の思考を広げる協働的な学習活動が求められる。これにより、生徒は自らの考えを深め、より具体的で説得力のあるアウトプットを行う力を身につけることが可能となる。

実際に、現在担当しているクラスにおいて、生徒のライティングにおいていくつか問題点がある。具体的には、与えられたテーマについて自身の考えを英語で表現する際に、多くの生徒が語彙や文法の知識が不足しているだけでなく、アイデアを広げたり深めたりすることに課題を抱えている。また、他者との協働や対話を通じて新しい視点を得る機会が十分に提供できていないことにより、ライティング活動が個人的な作業にとどまり、アウトプットが限定的かつ表面的なものになる傾向が見られる。例えば、授業中に実施した「ALTに自己紹介をしよう」をテーマにしたライティング活動では、多くの生徒が「I am a junior high school student.」や「I like English.」といった短い文章で終わる例が多かった。これらの回答は内容的に簡潔である一方で、なぜ英語が好きなのか、英語が好きだから日頃からどんな活動をしているのか、どのような気持ちなのかといった具体的な理由や感情について触れることがほとんどなく、文章の深まりに欠けていた。さらに、ペアやグループでアイデアを共有した際も、対話が表面的な意見交換にとどまり、他者の視点を取り入れた深い内容の発展には結びつかない場面が多く観察された。こうした状況は、生徒たちが英語でのアウトプットに対して不安や難しさを感じていることを示しており、結果として生徒の創造的思考を十分に引き出せていない可能性があると考えられる。そこで、語彙や文法の基礎的な獲得に加え、他者との対話を通じてアイデアを深めるプロセスを重視した指導を行い、生徒たちがより具体的かつ説得力のあるライティングを行えるような取り組みを行う必要があると考える。

そこで、本研究では生徒のアウトプットの質と深さを向上させる可能性を追求するために、ブレインストーミングに着目した。Osbornによるとブレインストーミングはアイデアの自由な発想と、評価を後回しにして多様なアイデアを出すことが重要だと指摘しており、学習におけるアイデアの発展を支援する手法として有効であるという点で、本研究における課題解決に有効であると考えた。

研究単位では「マッピング」と「コミュニケーションストラテジー」の活用によるやりとりを、ブ

レーンストーミングとして、以下の役割を期待したい。

マッピングは生徒が視覚的に情報を整理し、関連するアイデアを引き出すための有効な手段であると考えられる。例えば、「自分の好きな場所」というテーマにおいて、具体的な要素を広げることで視点が豊かになり、文章直後のやりとり、そしてライティングに反映される。また、コミュニケーションストラテジーを活用した協働的なやりとりでは、具体化や確認質問などのストラテジー（例 ASK や Explain and Example など）に着目する。生徒の思考を深化させ、視点の多様化を促す機能を期待する。生徒はコミュニケーションストラテジーを活用したやりとりを通して、他者の意見を取り入れながら自らの考えを再構築することができる。それは直後のライティングの内容を広げ、深めることに反映される。

このように、生徒の気づきを促すマッピングにより、そのマッピングを基に視野を広げるコミュニケーションストラテジーを用いた協働的なやりとりは、ブレーンストーミングとして機能しながら、直後のやりとりが書くことの力を伸ばすライティングの内容の広がりや深まりを触発していくと考えられる。同時に、この一連のブレーンストーミングは、「書いたものを基に話す」「話したことを基に書く」という技能統合による活動とも捉えられることが出来るのではないかと考える。

さらに、現代社会における教育の必要性を検討すると、不確定な未来への対応力を養うことが求められている。OECD が提唱する『ラーニングコンパス』では、学習者が 2030 年以降の不確実性の高い社会で自律的かつ協働的に行動できるよう、知識・スキル・態度・価値観の統合が強調されている。この中で、「創造性」や「批判的思考力」が重要な素養として挙げられ、特に自らの考えを深め、他者との協働を通じて新たな価値を生み出す能力が求められている。マッピングやブレーンストーミングの手法は、これらの能力を育成するための有効なアプローチであると考えられる。

2 研究仮説

マッピングとコミュニケーションストラテジーの活用によるブレーンストーミングは、個のライティングにおいて、新たな発想やアイデアあるアウトプットを促進させるだろう。

3 研究内容

(1) 研究対象

本研究の対象生徒は、国立大学附属中学校 1 学年 2 学級 80 名である。

(2) 研究単元（各アウトプット課題）と研究期間

本研究は 4 単元を通して実施し、この手立ての有効性について令和 6 年 7 月に行った Lesson 4、9 月に行った Lesson 5、10 月に行った Lesson 6、11 月に行った Lesson 7（表 1）における対象学級の生徒と抽出生徒 A のワークシートと発話内容、検証用ルーブリックから検証する。

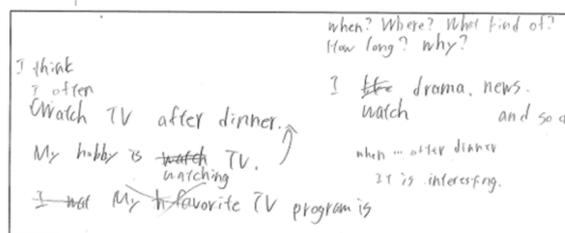
（表 1） 実施単元と検証のための題材

単元	検証のための題材
Lesson4 “My Family, My Hometown”	単元末のやり取り
Lesson5 “School Life in the U.S.A.”	帯活動
Lesson6 “Discover Japan”	帯活動
Lesson7 “Wheelchair Basketball”	単元末のやり取り

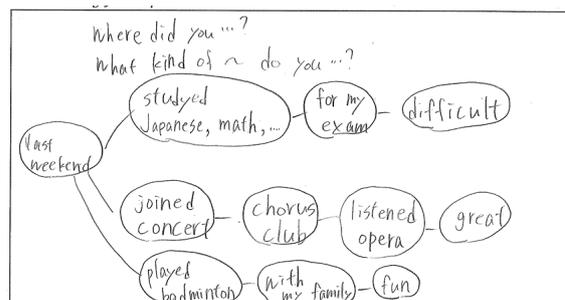
(3) 学習過程へのブレインストーミング設定

① マッピング+コミュニケーションストラテジー活用によるやりとりの設定

マッピング (図1) を活用し、生徒が自分の思考を視覚的に整理し、書く活動にスムーズに取り組む姿を期待する。本時では、書く内容をキーワードで整理するだけでなく、文章構成にも意識を向ける指導を行う。マッピングの活用により、生徒は情報を視覚的に整理することで全体像を把握しやすくなるとともに、キーワードを関連付ける中で新しいアイデアが生まれやすくなると考える。また、構造的に情報をまとめることで記憶や理解が促進され、関連性を意識して思考を広げることで柔軟な発想力を育むことで、書く内容だけでなく「どのような順序で相手に伝えるべきか」という構成を意識させ、よりの確で相手に伝わりやすい表現を生み出せるようサポートしたい。



(図1) マッピング



(図2) セマンティックマッピング

② (セマンティック) マッピングの設定

本研究で活用するセマンティックマッピング (図2) は、生徒がテーマに関連する語彙やアイデアを視覚的に整理・構造化する手法である。中心に主題を配置し、それに関連するキーワードやフレーズを枝状に広げることで、視覚的に情報を整理し、関連性を明確にすることを目的とする。このマッピングでは、単に関連語を列挙するだけでなく、アイデア間の関連性を可視化することで、より深い理解や新しい発想を促すことが可能となる。

この手法は、卯城祐司 (2001) による英文読解指導の実践において効果的に用いられており、生徒が文章内容を構造的に捉える手段として機能していた。卯城の実践では、セマンティックマッピングを通してリーディングに必要な語彙・情報の整理を行い、内容理解の深化と表現力の向上を目指していた。本研究では、この先行実践を参考にしつつ、スピーキング (やりとり) に焦点を当てた活動にセマンティックマッピングを応用した。具体的には、やりとりのテーマに関して生徒が対話前にセマンティックマップを作成し、語彙やアイデアを可視化することで、円滑かつ深みのあるやりとりを促すことを目指した。

セマンティックマッピングの活用により、生徒が以下のような効果を得られることを期待する。第一に、情報を視覚的に整理することで、全体像を把握しやすくなる。第二に、キーワードを関連付ける過程で新しいアイデアが生まれやすくなり、発想が広がる。第三に、視覚的・構造的に情報をまとめることで記憶や理解が促進されるとともに、文章の構成を意識する力が向上する。さらに、本研究では、これに加えて「やりとり」活動における発話の方向性や内容の充実が見られた。最終的には、「どのような順序で相手に伝えるべきか」という構成力を養い、よりの確で伝わりやすい表現を生み出せるようになることを考える。

本研究では、過去形をテーマとする Lesson 6 からセマンティックマッピングを意図的に導入した。Lesson 6 以降の内容は、生徒にとって比較的身近で個人的な経験に基づくテーマであり、これらのテーマは生徒自身の記憶や体験から引き出せる語彙やアイデアが豊富である。そのため、セマンティックマッピングを用いることで、生徒は関連する表現を引き出しやすく、アイデアの整理や拡充が容易になると判断した。実際に Lesson 6 でセマンティックマッピングを導入することで視覚的に情報を整理するプロセスを通じて、生徒がアイデアを明確化し、作文や意見表現の準備段階での迷いが減少す

ることが期待できる。さらに、マッピングによる情報の可視化により、アイデアの幅を広げつつ、文章構成を自然と意識できるようになる。また、過去形を用いる活動での表現の広がりを通じ、生徒が「何を書けばよいか分からない」といった課題を克服するための手助けとなる。最終的には、自由作文や意見表現において、生徒が柔軟な発想力と構成力を兼ね備えた表現を実現できるようになることを目指す。

③着目したコミュニケーションストラテジーと習得

本研究では、生徒が英語でのやりとりを円滑に行い、協働的な学びを促進するため、コミュニケーションストラテジーを「理解」「表現」「交流」の3カテゴリーに基づき、6つに絞って授業に導入した(表2)。これらの3つの観点とは、『新潟大学附属長岡校園 第二次研究会 紀要 社会的な知性を培う研究会』(2011)で示された分類を参考にしつつ、生徒の実態(表現の詰まり、相手意図の不理解、発話タイミングの困難)を踏まえて設定したものである。これらのストラテジーは、生徒が直面する「表現に詰まる」「相手の意図を理解できない」「発言のタイミングを掴めない」といった課題を解決するために設定し、相互理解を深め、表現を補い、会話を円滑に進める役割を担う。また、他者との意見共有を通じて新たな視点を得ることで、協働的な学びの場を形成する効果が期待される。

ストラテジー習得は「理解」「練習」「統合」の3段階で進めた。第1段階では、モデル対話や視覚資料を用いてストラテジーの目的と使用方法を明確に指導した。第2段階では、ペア活動を通じて練習し、教師がフィードバックを提供した。第3段階では、グループ活動や自然な対話を通じてストラテジーの自発的な活用を促し、振り返りで自己評価を行わせた。このプロセスにより、生徒のアウトプットの質向上と主体的な学びの育成を目指した。

(表2) 6つのコミュニケーションストラテジー

	コミュニケーションストラテジー	
理解ストラテジー Comprehension Strategies	Ask (聞いてみる)	Recast (それって…)
表現ストラテジー Expression Strategies	Paraphrase (言い変えると)	Examples and Explanations (例えば～みたいな)
交流ストラテジー Interaction Strategies	Turn taking (空気を読む)	Backchanneling (場をつなぐ)

④ コミュニケーションストラテジー活用によるやりとりの設定

3人1組のグループを組み、多様な考え方に触れる場を設定する。他者の意見を聞き、それを受けて自分の考えを調整する経験を重ねることで、生徒は自分の意見をより明確に伝えられるようになる。また、この活動を通じて、異なる視点を理解しながら、自分の考えを柔軟に考え直す力を育てたい。また、ICTを使って自分のやり取りを録画し、ストラテジーの使用状況や言語表現の工夫を振り返る活動を行うだけでなく、「言いたかったが言えなかった表現」や「次に試してみたい方法」を共有する機会を設ける。これにより、生徒は自身の進歩を実感し、学習意欲を高めることが期待される。

4 検証方法

(1) 検証の手立て

本研究では、設定した研究仮説の検証に向けて、抽出生徒Aの具体的な変容および対象学級全体の傾向データを分析した。抽出生徒Aに関しては、①ブレインストーミングの様相、②マッピングとや

りよりの内容、③最終的なライティングのアウトプットとの相関を重点的に観察した。具体的には、ブレーストリーミング段階で生成されたキーワードの量や質、マッピングにおけるアイデアの広がり方や関連性、そしてそれらがアウトプットの構造や表現にどのように反映されるかを分析し、相関の変容を捉えた。

また、抽出生徒 A と全体のストラテジー活用頻度およびコミュニケーション内容については、具体的なルーブリックを設定し、以下の点を評価した。①「理解」「表現」「交流」の各カテゴリーにおけるストラテジーの使用頻度、②相手の発言に対する応答の質や適切性、③対話やライティングでの表現の多様性や正確性の変容を数値化し、比較分析を行った。これにより、ストラテジー活用がどのように学びの質向上に寄与したかを検討した。

さらに、対象学級全体（80名）の傾向データとして、①ストラテジー活用率、②コミュニケーション活動におけるやりとりの量と質、③ライティングの完成度（内容・構成・言語の観点）の変容を記録し、統計的な変化を分析した。これにより、個別の変容データと全体傾向データの相互関係を明らかにし、仮説検証を行った。

データ収集は7月から11月にかけて、4回実施した。これにより、授業実践の継続的な効果と生徒の変容過程を時系列的に追跡した。

（2）抽出生徒 A について

抽出生徒 A は初期段階において以下の特徴が見られた。ライティングでは英語力はあるが持っている力を十分に発揮することができておらず、アイデア展開や文章構成の面で力を発揮しきれてなく、表現が単調で語彙が限定的だった。やりとりでは、他の生徒に対して遠慮する様子が見られ、発言が少なく、アイデアの拡充や意見交換に積極性が欠けていた。このため、A は情報を整理し文章にまとめる力が十分に発揮されていなかった。そこで、本研究では①マッピングでは情報を整理しアイデアを広げる力を育成すること。②やり取りではコミュニケーションストラテジーを活用し、積極的な発言により意見交換を活発化すること。③ライティングでは、自分自身の考えにやり取りで他者から得た視点を加え、分かりやすい文章に活用する力の向上を目指すこととした。

抽出生徒 A は、コミュニケーションストラテジーを積極的に使用し、他者とのやりとりを通じて意見交換を効果的に行うことができる生徒である。さらに、やりとり後のライティング活動では、発話内容を基にアイデアを整理し、他者の意見を反映した一貫性のある文章を作成する姿が見られる。このような点から、抽出生徒 A はマッピングややりとりを通じて得た成果がライティングに直接反映されやすく、重要なデータを提供できる対象であると考えられる。

（3）検証用ルーブリックについて

本研究では、生徒のコミュニケーションストラテジーを活用したやり取りの様子を分析するにあたり、「流暢さ」と「広がり・深まり」の2観点から5段階評価のルーブリック（表3）を用いて授業者が評価を行った。このルーブリックは、既存の評価基準をそのまま転用したものではなく、本実践で観察された生徒同士のやり取りの特徴や傾向をもとに、実態に即して作成したものである。具体的には、実際の活動中に記録されたやり取りから、生徒がどのようなストラテジーを用い、どのように会話を展開していたかを複数例収集・分析したうえで、それらを基に評価観点を設定し、具体的な発言例も記述した。このように、生徒の実際のコミュニケーション行動を反映して作成されたルーブリックであるため、本研究における指導と評価の一貫性を高める役割を果たしている。

表3 やり取りの「流暢さ」と「広がり・深まり」の検証用ルーブリック

点数	使用したコミュニケーションストラテジーの頻度と様子	やりとりの「流暢さ」	やりとりの「広がり・深まり」
5点	生徒はコミュニケーションストラテジーを5つ以上使用し、複数のストラテジーを適切に組み合わせている。 (例)相手の発言に「That's interesting! Tell me more.」と興味を示し、質問を重ねている。	発言が途切れず、テンポ良く進行。例: 発言中に適切な間を保ちながらスムーズに話し、内容が一貫している。	相手の考えを深掘りし、新たなアイデアを引き出している。例: 「Why do you think so?」と相手の意見をさらに掘り下げた。

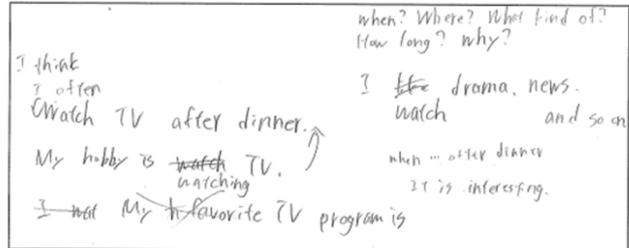
4点	コミュニケーションストラテジーを4つ以上使用し、相手の発言を促進する姿が見られる。 (例)「Can you explain that again?」と相手をサポートしながら質問している。	会話のテンポはほぼ良好。時々間が空くが、相手の発言にしっかり対応している。	発言に工夫があり、新しい話題を提供する場面が見られる。例:「That reminds me of something similar...」と自身の経験を共有。
3点	コミュニケーションストラテジーを3つ以上使用し、会話を維持している。 (例)「I see. And then?」と話を続けようとする努力が見られる。	会話のテンポは時折途切れるが、基本的な流れを保つことができている。	会話が限定的で、深掘りが少ない。例:相手の答えに「Okay」と返事するだけで話を広げられていない。
2点	コミュニケーションストラテジーを2つ以上使用しているが、適切性が不足である。 (例)相手の発言を無視するかのような対応や、不自然な質問が見られる。	会話のテンポが悪く、間が多い。発言が短く途切れがち。	話題が単調で、発展性がない。例:「I don't know」と返事して会話が止まってしまう。
1点	コミュニケーションストラテジーを1つ以上使用しているが、意図的に試みている様子が見られない。 (例)相手の発言をただ聞いているだけで、積極的な参加が見られない。	ほとんど会話が続き、沈黙が多い。	相手の意見を引き出す努力や、自分から新しい話題を提供する姿が見られない。

4 研究の実際

研究単元1: Lesson 4 テーマ「What is your hobby?」

① マッピング

生徒Aのマッピング(図3)には、「I often」「watch TV after dinner」「My hobby is watching TV」など、自己の趣味に関する具体的な表現が含まれていた。また、「when?」「where?」「what kind of?」といった複数の疑問詞が記載されており、やり取りの活動においてこれらを活用しよ



(図3) 生徒Aのマッピング

うとする準備が見られた。これにより、生徒Aはテーマに関連する十分な事前準備を行い、やり取り活動に積極的に参加する意図を持っていたことが確認された。

② やり取り

やり取り(図4)において、生徒Aはコミュニケーションストラテジーである「ASK」および「Backchanneling」を効果的に活用し、会話の中心的役割を担ったことが観察された。例えば、8「How about you?」14「What music do you like?」23「How long playing the piano?」といった質問を繰り返し行うことで、他のメンバーの発言を引き出し、会話の継続に貢献していた。また、10「Oh, that's nice.」27「That's long.」30「Mmm. Nice!」といった多様な反応フレーズを使用し、会話の場を和らげることで、他のメンバーも参加しやすい雰囲気を作り出していた。また、生徒Aは

番号	話者	発話記録
1	B	What is your hobby?
2	A	My hobby is watching TV. I often watch TV after dinner.
3	B	I see.
4	C	I see.
5	B	What kind of TV program do you watch?
6	A	Oh, I watch news and drama.
7	B	Oh, I see.
8	A	How about you?
9	C	My hobby is playing piano.
10	A	Oh, that's nice.
11	B	Me, too.
12	A	Oh.
13	B	My hobby is playing the piano.
14	A	Oh. Oh, what music do you play?
15	B	I play ... many song.
16	A	Oh.
17	B	Mmm... I play ん～何だろう... まあ Sakamoto Ryuichi song. はい。Sakamoto Ryuichi song.
18	C	I play Ms. Green apple song.
19	AB	Oh～. Nice.
20	C	I like Ms. Green apple.
21	A	Oh, me, too.
22	B	Me, too. Me, too. That's cool.
23	A	Oh, how long え～ playing the piano?
24	B	Ah～ I play ん～と 7 years.
25	A	Oh. How about you?
26	C	え～ I play five years.
27	A	Oh. That's long.
28	B	That's long!! Ah, what music do you like?
29	C	Oh... I like classic songs.
30	A	Mmm. Nice!

(図4) 生徒Aのやり取りの様子

5 「What kind of TV program do you watch?」という質問に対し、6 「I watch news and drama.」と答えた後、相手に8 「How about you?」と再度質問を投げかけるなど、会話を発展的に進める工夫を行っていた。このようなやり取りからは、生徒Aがコミュニケーションストラテジーを適切に活用し、会話の深まりに寄与していたことが明らかである。また、自身の趣味について具体的に述べるだけでなく、他者の発言に興味を示し、全体の会話を円滑に進める能力も確認された。

③ ライティング

やり取り活動後に作成したライティング(図5)では、会話中の発言内容が具体的に反映されている様子が見られた。例えば、会話中に述べた「My hobby is watching TV. I often watch TV after dinner.」という発言が、ライティングの冒頭部分にそのまま再現されており、やり取りで得た情報を活用していることが示されている。また、「I watch news and drama.」という発言が、「I like drama, news and so on.」という発展的な表現に変化しており、会話を通じて得た情報を整理し、具体化する力が発揮されていた。さらに、ライティングでは「My favorite TV program is short drama. (30 minutes drama)」という新たな情報が加えられていた。この内容は、マッピングおよび会話活動には登場していなかったものであり、生徒Aが会話活動を通じて得た知識や考えを基に、さらに深い情報を付加し、自らの視点を加えた文章を構築したことを示している。このように、ライティングでは会話活動から得られた情報が具体的に反映されるとともに、内容の発展と深化が確認された。

My hobby is watching TV. I often watch TV after dinner. I like drama, news and so on.
My favorite TV program is short drama. (30 minutes drama)

(図5) 生徒Aのライティング

④ ストラテジーの頻度・傾向・評価 (ルーブリックより)

Lesson 4において、生徒Aはコミュニケーションストラテジーを計4回使用していた。具体的には、相手の発言を繰り返して確認する行為や、基本的な質問を用いた情報確認が見られた。この頻度は、ルーブリック評価基準において「4点(適切に使用)」に該当する。生徒Aは会話の流れを維持するためのスキルを適切に発揮し、やり取りを円滑に進める能力を示していた。しかしながら、自発的に話題を広げる試みや、具体例を挙げる行為は少なく、会話内容をさらに深めるためには一定の課題が残ることが確認された。以上のことから、生徒Aのコミュニケーションストラテジーの使用は一定の効果을上げているものの、更なる発展の可能性が期待できる。

研究単元2: Lesson 5 テーマ「Which do you like, indoor life or outdoor life?」

① マッピング

生徒Aのマッピング(図6)では、「indoor life」に関連する自身の行動が単語のみで記述されていた。これは、生徒Aがこれまでの表現活動を通じて、自身の趣味や好みに関する言語的な表現能力を一定程度獲得しており、詳細なメモを取らなくても、自分が表現したい内容を頭の中で具体的にイメージできている可能性を示している。

<indoor life>
read books various
novel
play game
puzzle game

(図6) 生徒Aのマッピング

一方で、indoor life についての考えがまだ十分に整理されていないことも考えられ、メモが少なかった要因として捉えることもできる。これにより、マッピングの段階での記述内

容は限られていたものの、やり取り活動において発展的な表現を引き出す基となっていると考えられる。

② やり取り

やり取り (図7) において、生徒Aは6「Do you like books?」や31「What snacks do you like?」といった質問を繰り返し使用することで、他者の発言を促す姿勢を示していた。また、8「Really?」や37「You don't know Jagabee?」といった発話を通じて、相手の発言内容を確認し、興味を示す場面が観察された。これらは「Recast」のストラテジーを使用しており、相手の反応を引き出す助けとなっている。さらに、19「You are indoor person?」や22「We are indoor person.」といった発話は、会話のテーマを共有しながら発展させる役割を果たしており、情報交換にとどまらず、会話の協調性を高めている。また、41「Please eat it! It's very good.」という発話を通じて、他者に対する積極的な働きかけも確認され、会話の質を向上させている点が特筆される。

③ ライティング

やり取り後に作成されたライティング (図8) では、会話中の発言内容が具体的に反映されていることが確認された。例えば、生徒Aは会話の冒頭で「I like indoor life, because…」と発言し、その後「I like reading books. I like novel books.」と述べていた。この内容はライティングにおいて「I like indoor life because I like reading books. I like novel books.」という形で再現されており、会話活動がライティングに直結していることを示している。また、終盤で生徒Bが「Eating snack」について話し、「Potato chips and Jagabee snacks」と具体的に述べたことがきっかけとなり、生徒Aのライティングにも「And I like eating snacks. I like potato chips. It's very yummy.」という内容が加わった。このように、生徒Aは会話を通じて他者の意見や具体例を取り入れ、自身のライティングを発展させている様子が確認された。

番号	話者	発話記録
1	B	Hi. Which do you like indoor life or outdoor life?
2	A	Oh, I like indoor life, because... Oh
3	C	Me, too.
4	A	You too. I like reading books. I like novel books.
5	B	Novel books.
6	A	Do you like books?
7	C	Mmm... I don't like books.
8	A	Really?
9	B	Me, too. I... I don't like book very much.
10	AC	へー
11	A	Really? So, which do you like indoor life or outdoor life?
12	B	I like indoor life because I like game and piano.
13	AC	Oh~.
14	A	Good.
15	C	Me, too. I play the piano every day at home.
16	A	Oh, nice.
17	B	Nice!
18	C	Thank you.
19	A	You are indoor person?
20	C	Am, Yes. Yes.
21	B	Everyone indoor.
22	A	Yeah, we are indoor person.
23	C	Yes. Yes.
24	B	Indoor is useful. ん~何でもできる
25	AC	Oh, Yes. Yes.
26	A	You like. Yes. Oh, what do you do at home?
27		
28	B	Um... I do... 何だろう... え~ Eating snack.
29		
30	AC	Oh, me, too. me, too.
31	A	I like snack. Oh, what snacks do you like?
32	B	エー I like potato.
33	A	Delicious. Nice. I like it very much.
34	B	Potato chips and jagabee snacks.
35	AC	Oh,
36	C	I don't know jagabee.
37	A	Really? You don't know jagabee?
38	C	Yes. Yes.
39	B	I like jagabee.
40	C	エー I don't know.
41	A	Please eat it! It's very good.

(図7) 生徒Aのやり取りの様子

I like indoor life because I like reading books. I like novel books. I like playing game, too.
I like puzzle game. I play various game. And I like eating snacks. I like potato chips.
It's very yummy.

(図8) 生徒Aのライティング

④ ストラテジーの頻度・傾向・評価 (ルーブリックより)

Lesson5において、生徒Aのコミュニケーションストラテジーの使用頻度は5回に増加し、「例を挙げる」「確認質問を行う」など、より多様なストラテジーが観察された。この頻度はルーブリック評価

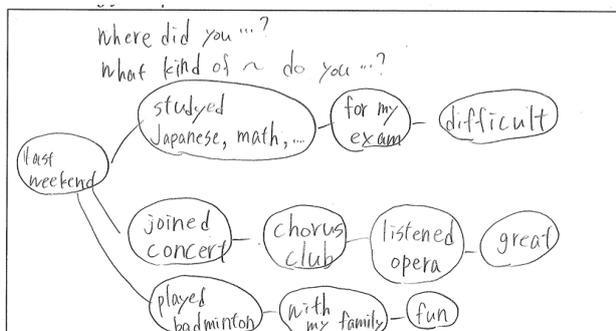
基準における「5点（頻繁に使用）」に該当する。

生徒Aは、相手の意見に具体例を提示し、会話を発展させる姿勢を見せるだけでなく、確認や質問を活用して会話の方向性を調整する能力を発揮していた。また、ストラテジーの使用において多様性が見られ、会話の流暢さが向上していることが明らかである。特に、相手の発言を基に新たな話題を展開する様子が見られ、やり取りの質の向上に大きく寄与していることが示された。

研究単元3: Lesson 6 テーマ「What did you do this weekend?」

① マッピング

このLessonからセマンティックマッピングを導入した。このセマンティックマッピング(図9)ら、生徒Aが週末に行った活動を具体的かつ整理して表現しようとする姿が分かる。活動内容は「勉強」「コンサート」「家族とのバドミントン」の3つについてまとめ、それぞれに「difficult」や「great」、「fun」といった感情や様子を付け加えている点から、より詳しく説明しようという姿が見える。また、上部に「Where did you...?」や「What kind of ~ do you...?」といった質問文を記載していることから、対話を意識した準備が行われていると考えられる。全体の構造として、活動を中心に関連情報が整理されており、生徒Aの自己表現力やコミュニケーション能力、思考力の高さを示しており、英語学習に積極的で主体的に参加しようとする姿を示している。



(図9) 生徒Aのマッピング

② やり取り

Lesson 6における生徒Aのやり取り(図10)では、会話を発展させるための多様なストラテジーの使用が観察された。例えば、生徒Aは10「What kind of music do you listen to?」や15「What music do you play?」といった質問を用いて、生徒Bの趣味や活動内容を深掘りしていた。また、生徒Aは21「I joined a concert.」25「I'm in the chorus club.」31「I'm an alto member.」といった自己開示を行うことで、他の生徒との交流を円滑にし、話題を多角的に展開させていた。また、相手が言葉に詰まった際には適切なタイミングで質問やコメントを挿入し、会話が途切れるのを防ぐ姿勢が見られた。これにより、Lesson 6では会話が活発に行われ、生徒同士の相互理解が深まった。

③ ライティング

セマンティックマッピングを用いた結果、生徒

番号	話者	発話記録
1	A	What did you do last weekend?
2	C	I studied English and science and Japanese and social studies.
3	A	Oh, nice.
4	C	And, I played tennis.
5	A	Oh, nice!
6	C	How about you?
7	B	Am... I listened to music.
8	AC	Oh, music!!
9	B	Yes. And I played the piano. Mm... I'm interested in playing the piano.
10	A	What kind of music do, did you listen?
11	B	It's, for example, classic and J-pop!
12	AC	J-pop!?
13	C	Nice. Japanese pop.
14	B	Crazy song. Crazy music.
15	A	Ah~. I see. What music do you play?
16	B	Recently, I played station melody. Station melody.
17	A	Oh, nice!
18	B	Do you know?
19	AC	No.
20	B	Oh, no... What did you do last weekend?
21	A	Ah~ I joined concert
22	C	Concert!
23	A	Yes. Yes. In chorus club.
24	C	Chorus. Ah~
25	A	I'm in the chorus club. And I listen opera.
26	C	Opera!
27	A	It is very good.
28	C	Oh~
29	A	Yes. Yes.
30	B	What kind of あの~ voice rank?
31	A	あ~! ソプラノ, アルト... I'm alto member.
32	C	Ah~ Alto!
33	A	Yeah!
34	C	Music concert...
35	A	In music concert, I soprano member. But I chorus club, it is my alto.
36	C	I see.
37	B	You like the music!
38	A	Thank you.
39	C	Thank you.

(図10) 生徒Aのやり取りの様子

のライティング（図 11）には会話内容が具体的に反映される傾向が見られた。例えば、生徒 A は会話の中で「I joined a concert in the chorus club.」と述べており、これがライティングの「I joined a concert in my chorus club.」にそのまま反映されていた。また、会話での「I listened to opera. It was very good.」という発言がライティングに「I listened to opera, too. It was great.」として記述されていた。

さらに、生徒 A は会話を通じて、他者の活動内容に触発され、新たな要素（家族とのバドミントン）をライティングに加えていた。このことは、会話活動がライティングにおける発想の多様化や表現力の向上に寄与していることを示している。加えて、会話の最後に発言した「I enjoyed last weekend.」という表現が、ライティングの結びにもそのまま活用されており、会話とライティングが連動した学習の成果が見られた。

I studied Japanese, math and so on. Because I had a exam. It was difficult. And, I joined concert in my chorus club. I listened opera, too. It was great. I played badminton last Sunday. I played it with my family. It was very fun. I enjoyed last weekend.

（図 11）生徒 A のライティング

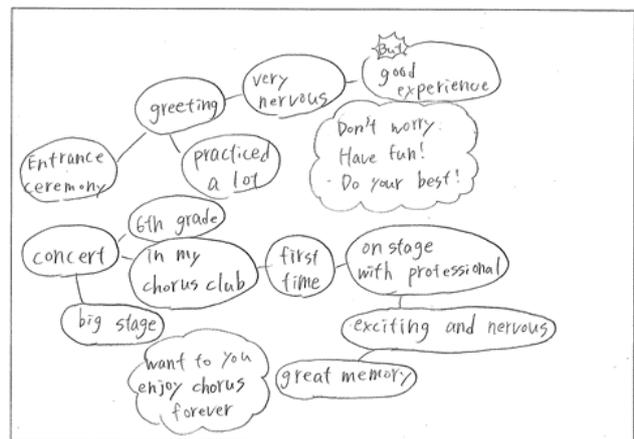
④ ストラテジーの頻度・傾向・評価（ルーブリックより）

Lesson 6 では、生徒 A が 6 回のストラテジー使用を記録し、その内容も多様であった。特に、「理由を述べる」や「相手の発言に賛同する」といったストラテジーが効果的に用いられていた。例えば、生徒 A は相手の発言に対し適切なリアクションを返すことで、会話を自然に進めていた。また、タイミングよく相槌や賛同を行うことで、相手の発言を促進し、会話を発展的かつ円滑に進めることができた。このように、Lesson 6 における取り組みは、生徒の発話内容の充実および相互作用の深化に寄与し、ストラテジー使用の効果がルーブリック評価においても顕著に示された。

研究単元 4 Lesson 7 テーマ「What are your impressive memories so far?」

① マッピング

生徒 A が作成したセマンティックマッピング（図 12）から生徒 A が自身の記憶を詳細に振り返り、感情を交えて豊かに表現していることが分かる。たとえば、小学校 6 年生の合唱クラブでの「on stage with professional」という経験を「good experience」として評価し、「great memory」として記憶に刻んでいる。また、「very nervous」や「exciting and nervous」といった感情表現を用い、その時の気持ちを率直に記述している様子が見られる。さらに、



（図 12）生徒 A のマッピング

「Don't worry. Have fun! Do your best!」といった励ましの言葉は、自分自身に対して前向きな姿勢を示しており、生徒 A が困難を乗り越えて成功体験を得たことを示している。

② やり取り

やり取り（図 13）においては、生徒 A が積極的に質問を行い、相手の発言を引き出す様子が見られ

る。4「Please talking more.」6「When?」33「What did you do then?」などの質問を繰り返して用いることで、会話を継続的に進行させるとともに、相手の発言内容を深める努力が見られる。また、17「Oh~, That's Nice!」37「I see.」58「Really?」といったリアクションを適切に挟み、相手の発言を受け止める姿勢を示している。これにより、生徒Aは他者とのスムーズなコミュニケーションを構築しており、特に「ASK」や「Recast」「Back channeling」といったコミュニケーションストラテジーの使用が観察された。さらに、他者の曖昧な発言に対しても37「Do you know Fuji-Q?」などの具体的な質問を用い、内容を整理する支援を行っていることから、相手の発言内容を理解し、会話を発展させるためにストラテジーを活用する様子が見られる。

③ ライティング

会話でのやり取りがライティング(図14)において具体的に反映されていることが確認された。例えば、会話中で「My best memory is entrance ceremony. I did speech.」と述べた内容が、「My impressive memories of the past is junior high school entrance ceremony. Because, I did speech. I practiced a lot in my spring vacation. I was very nervous, but I did my best.」としてライティングに再構築されている。また、会話中に触れなかった「opera concert」の経験についても、他者の発言から影響を受けて「And, my first opera concert is my impressive memories, too. It was very big stage. I was performed on stage with professional. I was exciting and nervous. But, the memory has become a good memory now. I had fun time.」と記述されている。これは、やり取りを通じて得た新しい視点が、生徒Aのライティングに豊かさを加えたことを示している。

④ ストラテジーの頻度・傾向・評価(ループリックより)

生徒AはLesson7の活動においてストラテジーを7回使用しており、ループリックで「頻繁に使用」

番号	話者	発話記録
1	A	What are your impressive memories so far?
2	B	Oh, I were had music day. I was music execution member. A big music team.
3	AC	Oh~.
4	A	Please talking more.
5	B	Ah~big music... Mm...
6	A	When?
7	B	That's so.... When!? It was November.
8	C	Oh~. November.
9	A	How was the then?
10	B	Recently. Now. Now.
11	A	Ah~.
12	B	This year.
13	A	Ah~. Nice!
14	B	My classmates and I practiced music.
15	S	Yes. You're right.
16	B	I tried my best.
17	A	Oh~. That's nice.
18	B	How about you?
19	C	Oh, えー I I memory....
20	B	Your memory?
21	C	Yes. Memory... Trip.
22	A	Ah, School trip?
23	C	Yes.
24	B	You took to trip? You took to trip?
25	C	Took to?
26	A	Family trip?
27	C	Oh, nice!
28	B	Where did you go?
29	C	First day?
30	B	Yes. First day.
31	C	I went to Shizuoka with family.
32	B	Oh~. Shizuoka?
33	A	Oh~. Nice! What did do then?
34	C	Ah~ どうだったか? It was fun?
35	B	What did you do? 何したか?
36	C	Oh~. I went to Fuji-Q.
37	A	Oh~. I see. Do you know Fuji-Q?
38	B	Yes.
39	C	It was fun. And next day, I went to Disney.
40	A	Oh~, Really?
41	C	Yes. How about you?
42	A	My best memory is entrance ceremony. I did speech. Do you remember?
43	C	Speech?
44	A	Yes.
45	B	Oh~, Yes! I remember.
46	A	I practiced a lot, and I... I was very nervous.
47	C	Nervous.... Ah~.
48	A	But I do my best, too.
49	BC	Nice!
50	B	What kind of riding?
51	A	Ah~, Rider?
52	B	Ah, Do you like?
53	C	Ah~. えー...a lot.
54	B	A lot? ジェットコースター?
55	C	Yes.
56	D	Do you like ジェットコースター?
57	C	Yes.
58	A	Really? I can't ride it.
59	B	Me, too. Me, too.
60	C	エー!!

(図13) 生徒Aのやり取りの様子

に該当する評価とした。「感情表現」「関連情報の付加」「新しい話題の提案」といった多様なストラテジーが観察され、やり取りの広がりや深まりが両立している。また、相手の発言を受け止めるリアクションや、新しいトピックを提案する積極的な姿勢は、コミュニケーションの流暢さに大きく寄与している。これらの点から、生徒Aはコミュニケーション能力の発展において非常に高い成果を上げていることが示される。

My impressive memories of the past is junior high school entrance ceremony. Because, I did speech. I practiced a lot in my spring vacation. I was very nervous, but I did my best.
And, my first opera concert is my impressive memories, too. It was very big stage. I was performed on stage with professional. I was exciting and nervous. But, the memory has become a good memory now. I had fun time.

(図 14) 生徒Aのライティング

(2) 全体の傾向データの変容より

以下の結果は、研究単元中における対象学級 80 名の生徒のやり取りについて、「流暢さ」と「広がり・深まり」の評価を、5段階評価のルーブリックに基づき、授業者が評価したものである。(表4)

(表 4) 流暢さの評価

Lesson	5点 (頻繁に使用)	4点 (適切に使用)	3点 (基本的に使用)	2点 (不適切な使用)	1点 (試みが少ない)
Lesson 3	8人 (10%)	20人 (25%)	30人 (37.5%)	15人 (18.8%)	7人 (8.7%)
Lesson 4	10人 (12.5%)	25人 (31.3%)	28人 (35%)	12人 (15%)	5人 (6.3%)
Lesson 5	12人 (15%)	30人 (37.5%)	26人 (32.5%)	10人 (12.5%)	2人 (2.5%)
Lesson 6	15人 (18.8%)	32人 (40%)	25人 (31.3%)	8人 (10%)	0人 (0%)
Lesson 7	18人 (22.5%)	35人 (43.8%)	22人 (27.5%)	5人 (6.3%)	0人 (0%)

各 Lesson における流暢さの評価結果から、生徒のコミュニケーションストラテジー使用頻度が Lesson を重ねるごとに着実に向上していることが明らかとなった。

Lesson 3では、5点(頻繁に使用)だった生徒が全体の10%(8人)と最小割合であり、4点(適切に使用)は25%(20人)に留まった。最も多かったのは3点(基本的に使用)の37.5%(30人)であり、1点(試みが少ない)は8.7%(7人)であった。この段階では、生徒の多くが基本的なストラテジーのみを使用しており、積極的なコミュニケーションの試みが限定的であることがわかる。例えば、生徒は「Yes/No」での回答が多く、会話の流れを維持するための質問や補足説明が少ない状況が見受けられた。

Lesson 4になると、5点が12.5%(10人)、4点が31.3%(25人)に増加した。3点の割合は35%(28人)にやや減少し、1点は6.3%(5人)に減少した。これにより、生徒がより多くのコミュニケーションストラテジーを適切に使用し始めていることが確認される。例えば、生徒は「例を挙げる」ストラテジーを用いて、自分の意見を補強する試みを見せていた。

Lesson 5では、5点が15%(12人)、4点が37.5%(30人)に増加し、3点が32.5%(26人)となった。1点は2.5%(2人)に減少し、ほとんどの生徒が基本以上の流暢さを達成していた。生徒は” Ask” や” Recast” を用いて会話を深める姿勢を見せ、流暢さの向上が見られた。

Lesson 6 では、5点が18.8% (15人)、4点が40% (32人) にさらに増加し、3点は31.3% (25人) となった。2点と1点はそれぞれ10% (8人) と0%に減少し、全体的なコミュニケーションストラテジー使用の向上が見られた。生徒は” Examples and Explanations” など、理由を具体的に表現するストラテジーを積極的に使用し、会話をスムーズに進行させる力が向上した。

Lesson 7 では、5点が22.5% (18人)、4点が43.8% (35人) とさらに高まった。3点が27.5% (22人)、2点が6.3% (5人)、1点は0人となり、ほぼ全員が適切以上のコミュニケーションストラテジーを使用するようになった。生徒は” Turn taking” や” Backchanneling” を適切に用いることで、自然な会話の流れを作り出すことができるようになった。

(表5) 広がり・深まりの評価

Lesson	5点 (発展的な内容)	4点 (柔軟な発言)	3点 (基本的な内容)	2点 (内容が浅い)	1点 (表面的内容)
Lesson 3	5人 (6.3%)	18人 (22.5%)	35人 (43.8%)	15人 (18.8%)	7人 (8.7%)
Lesson 4	8人 (10%)	20人 (25%)	38人 (47.5%)	10人 (12.5%)	4人 (5%)
Lesson 5	10人 (12.5%)	25人 (31.3%)	35人 (43.8%)	8人 (10%)	2人 (2.5%)
Lesson 6	15人 (18.8%)	30人 (37.5%)	28人 (35%)	7人 (8.7%)	0人 (0%)
Lesson 7	20人 (25%)	35人 (43.8%)	22人 (27.5%)	3人 (3.7%)	0人 (0%)

やり取りの内容の広がり・深まりに関する評価(表5)においても、Lessonを進むごとに生徒の発言がより発展的かつ柔軟になっていることがわかる。

Lesson 3では、5点(発展的な内容)が6.3%(5人)、4点(柔軟な発言)が22.5%(18人)でした。最も多かったのは3点(基本的な内容)の43.8%(35人)であり、2点(内容が浅い)が18.8%(15人)、1点(表面的内容)が8.7%(7人)だった。例えば、生徒は「What kind of books do you like?」といった発展的な質問を用いて会話を深めることに成功しましたが、多くの生徒は依然として基本的なやり取りに留まっていた。

Lesson 4では、5点が10%(8人)、4点が25%(20人)に増加し、3点が47.5%(38人)で、2点は12.5%(10人)、1点は5%(4人)に減少した。生徒は” Recast” のコミュニケーションストラテジーを活用し、相手の話していることを確認しながら、話題を広げる試みが見られ、会話の内容がより深まった。

Lesson 5では、5点が12.5%(10人)、4点が31.3%(25人)、3点が43.8%(35人)となり、2点が10%(8人)、1点が2.5%(2人)に減少した。生徒は” Examples and Explanations” のコミュニケーションストラテジーを活用し、自分自身の考えを発展させ、具体的なエピソードを交えた発言を行い、会話の深まりが見られた。

Lesson 6では、5点が18.8%(15人)、4点が37.5%(30人)、3点が35%(28人)となり、2点と1点はそれぞれ8.7%(7人)と0人に減少した。多くの生徒はLesson 5同様に” Examples and Explanations” のコミュニケーションストラテジーを活用し、「関連する情報を付け加える」ことで、話題をさらに広げる様子が見られた。

Lesson 7では、5点が25%(20人)、4点が43.8%(35人)、3点が27.5%(22人)、2点が3.7%(3人)、1点が0人となった。生徒は” Backchanneling” のコミュニケーションストラテジーを活用し、感情表現を表すことで、自身の意見を深めつつ相手の意見にも柔軟に対応する姿勢を見せ、発展的な

内容を引き出す姿が見られた。

③ ライティングの変容、ブレインストーミングの効果

80名の生徒のライティングは学習の各段階で明確な変化が見られた。初期段階では、短い文やアイデアの列挙が中心で、シンプルな構成が特徴的だった。中期段階になると、具体的なエピソードや詳細な例が取り入れられ、内容に深みが増し、感情表現や過去形を用いた体験の記述が加わり、物語性が向上した。最終段階では、複数のトピックを関連付けた構成が見られ、経験や感情についての深い描写が増え、読み手を意識した表現が向上した様子が多くの生徒から見られた。

これらの変化には、ブレインストーミング活動が大きな役割を果たしたと考えられる。ブレインストーミングを通じて、生徒たちは自分の体験や考えを自由に発想し、具体的な例を豊富にすることができた。この過程で、生徒たちは具体的なエピソードを思い出し、それを文章に反映させることで内容の深みが増した。また、最初は列挙的だった内容が多面的になり、1つのテーマに対して異なる視点を取り入れることができるようになった。さらに、他者との意見共有を通じて、自分の考えを言葉にする練習が促進され、表現力が向上した。また、ブレインストーミングで得た具体例や新しい語彙・表現がライティングに反映されることで、生徒たちの文章の質が高まった。

以上の結果から、生徒たちのライティングは、学習初期のシンプルな内容から、中期以降の具体性や感情表現を含む内容へと進展していることが確認された。この変化において、ブレインストーミング活動が大きな役割を果たし、具体的なアイデアの発想や他者との共有が文章表現を向上させる重要な要素となったと考える。

④ 総括

Lesson 3 から Lesson 7 にかけて、生徒のコミュニケーション能力は流暢さと深まりの両面で向上した。ストラテジーの使用頻度が増え、発展的な質問や具体的なエピソードを用いて会話を深める姿勢が見られ、指導方法が効果的であることが確認された。今後もコミュニケーションストラテジーの活用を促進し、対話能力の向上を目指す。

ライティングの変容とブレインストーミングの効果も明確に示された。初期段階ではシンプルな列挙型の表現が多かったが、学習が進むと具体的なエピソードや詳細な描写が増え、文章が深まった。ブレインストーミングは生徒の発想を促し、自信を持って内容に取り組む助けとなり、具体的な例や語彙を豊富にすることができた。これにより、ライティング内容は多面的になり、文章の質が向上した。量的エビデンスとして、ブレインストーミング後のライティングでは、文章の長さや語彙の多様性が増加し、感情表現や過去形の使用が増えた。これらはブレインストーミングがライティングの質に与える効果を示している。しかし、文法的誤りや接続詞の不足といった課題は残されており、今後の指導課題となる。総じて、ブレインストーミングは生徒の発想力や表現力、文章の完成度向上に大きな影響を与えたことが明確になった。

6 考察

(1) 抽出生徒 A の様相の変容より

抽出生徒 A のやり取りにおける「流暢さ」および「広がり・深まり」の評価は、Lesson 4 から Lesson 7 にかけて顕著な向上が見られた。Lesson 4 では、コミュニケーションストラテジーの使用が限定的であり、主に「質問を繰り返す」や「相手の発言を確認する」など、基本的なストラテジーに留まっ

ていた。そのため、会話を円滑に進める力は一定程度見られたものの、会話内容の発展性や独創性は乏しかった。しかし、Lesson 5以降、生徒 A はストラテジー使用の頻度と多様性を着実に身に付けた。例えば、Lesson 6 では「意見を述べる」「具体例を挙げる」などの発展的なストラテジーが観察され、会話の質が向上した。さらに、Lesson 7 では、「感情を表現する」や「話題を広げる」などの表現ストラテジーを多く活用することで、対話する相手との関係性を深め、会話を自発的に構築する姿勢が顕著となった。これにより、生徒 A はやり取りの流暢さと深まりの両面において最高評価に達することができた。

生徒 A のライティングにも顕著な変容が見られた。最初の段階では、会話活動と同様に、基本的な表現にとどまり、内容の広がりや深まりが不足していた。しかし、Lesson 5以降、会話活動で身に付けたストラテジーをライティングに反映させることができるようになった。具体的には、アイデアを段階的に発展させ、より詳細な情報を加えることで、文章の構成が一層明確かつ豊かになった。

特に、Lesson 6 以降、生徒 A は「具体例を挙げる」「意見を述べる」「比較を行う」などの発展的なライティングストラテジーを積極的に活用し、文章に深みを加えることができた。また、感情や意図を表現する表現方法を取り入れることにより、ライティングにおける自己表現力も向上した。このように、生徒 A はライティングを通じて、会話で得たコミュニケーションストラテジーを効果的に活用し、内容の充実度や発展性を大いに高めた。

(2) 対象学級全体の傾向データの変容

対象学級全体のデータからも、Lesson 4 から Lesson 7 にかけてコミュニケーションストラテジーの使用頻度とやり取りの質が向上していることが確認された。「流暢さ」の評価では、5点（頻繁に使用）および4点（適切に使用）の割合が Lesson 4 の 43.8%から Lesson 7 では 66.3%に増加し、特に頻繁にストラテジーを使用する生徒の割合が大幅に伸びた。一方、1点（試みが少ない）および2点（不適切な使用）の割合は、Lesson 4 の 21.3%から Lesson 7 の 6.3%へと減少し、全体的な改善が見られた。また、「広がり・深まり」の評価においても、5点（発展的な内容）および4点（柔軟な発言）の割合が Lesson 4 の 35%から Lesson 7 では 68.8%に増加し、表面的な会話から発展的な内容へと移行する学級全体の傾向が確認された。これに伴い、1点（表面的内容）および2点（内容が浅い）の割合は、Lesson 4 の 17.5%から Lesson 7 の 3.7%へと減少した。

ライティングにおいても対象学級全体のデータを踏まえ、Lesson 4 から Lesson 7 にかけてのコミュニケーションストラテジーの向上は明確な効果をもたらした。特に、「流暢さ」や「広がり・深まり」の評価で、ストラテジーの使用頻度が増加し、会話が発展的な内容へと移行したことがライティングにも影響したと考える。生徒たちは、意見や考えを深めるための表現を増やし、文章が論理的で説得力を持つようになった。結果として、ライティングの内容が充実し、より深い考察や具体例を盛り込んだ文章が増加した。この変化は、ストラテジーの使用が会話のみならず、ライティングの質向上にもつながったことを示唆している。

(3) 抽出生徒 A と学級全体の比較と考察

生徒 A の変容は、学級全体の傾向と一致する部分が多いが、その進展のスピードおよび達成レベルにおいて、学級平均を上回る特徴が見られた。特に、Lesson 6 以降における発展的なストラテジーの使用頻度と多様性の向上が顕著であり、最終的には最高評価に該当する内容のやり取りを達成した。一方で、学級全体のデータからは、多くの生徒が基本的なストラテジー使用を超え、発展的な会話の構築を目指すようになったものの、依然として一部の生徒にはストラテジー使用が限定的な傾向が残されていたことが分かる。この結果は、全体的な指導効果を肯定的に評価する一方で、個別支援の重要性を示唆している。

ライティングにおいては、生徒 A の変容は、学級全体の傾向と多くの点で一致しているものの、特

に進展のスピードと達成レベルにおいて顕著な差が見られた。生徒 A は Lesson 6 以降、コミュニケーションストラテジーの使用頻度と多様性を他の生徒よりも高めることができ、最終的には会話の質が最も高い評価に達した。この進展は、ライティングにも大きな影響を与え、より深い思考や具体例を含んだ内容が表れるようになった。

7 結論

本研究は、マッピングとコミュニケーションストラテジーの活用がライティングにおけるアウトプットを広げ・深める、ブレインストーミングの効果について有効であるか検証した。研究対象となった生徒は、テーマに基づいた会話活動を行い、その成果がライティングにどのように反映されるかを追跡した。以下では、各項目に対するエビデンスを基にした考察を行う。

(1) マッピングとコミュニケーションストラテジーのブレインストーミングとしての妥当性

全体の生徒が行ったマッピング活動では、それぞれの趣味や活動について情報を整理し、会話に必要な表現を準備する過程が重要であった。特に、抽出生徒 A は質問詞 (when, where, what kind of) を用いて自分の考えを具体化し、会話活動に対する準備をしっかりと行っていた。これにより、他の生徒たちも自然に会話を進めるための手順を学び、マッピングを通じて思考を整理することの重要性を認識した。生徒たちは、会話活動を通じて、自分の意見を述べる方法や他者の意見に反応するためのストラテジー (例: ASK, Backchanneling など) を積極的に活用し、会話のスムーズな進行が見られた。

(2) ライティングにおける新たな発想やアイデアの段階的な実現の可否

ライティングの過程では、生徒全員が会話から得たアイデアを取り入れて内容を発展させることが確認された。抽出生徒 A のように、会話を通じて得た情報をライティングに反映させるとともに、会話の中で自分の意見を深めたり、新たな視点を加えることで文章を発展させた生徒が多く見られた。このように、会話活動を通じて得た知識や視点をライティングに活かすことができたため、生徒が他者とのやり取りを通じて新たなアイデアを得ることの重要性が再確認された。また、生徒全体が段階的にアイデアを表現する能力を高め、会話からライティングに至るまでのプロセスがより具体的に発展していった。例えば、ある生徒は「I watch news and drama」から「I like drama, news and so on」に変化し、さらに「My favorite TV program is short drama」と表現を発展させる過程を経て、会話の内容をライティングに落とし込むことができた。この進展は、会話活動とライティング活動が密接に関連しており、互いに補完し合うことを示している。

(3) 仮説の信頼性

本研究では、「マッピングとコミュニケーションストラテジーの活用によるブレインストーミングは、個のライティングにおいて、新たな発想やアイデアあるアウトプットを促進させる」という仮説を立てた。実際のデータからは、仮説が高い信頼性を持つことが確認された。会話活動において、生徒たちは積極的に質問を投げかけたり、相手の発言にリアクションを加えることで、会話を円滑に進めていた。また、ライティングにおいても、会話から得た情報を具体化し、発展させる力を発揮していた。これにより、仮説は正しいと考えられる。特に、ブレインストーミングを用いた会話活動がライティングにおける表現力の向上に繋がるという結果は、仮説を裏付ける重要な証拠となる。

(4) 研究運営についての成果と課題、今後の展望

本研究では段階的な思考整理やアイデア生成において顕著な効果が見られた。しかし、時間配分や生徒間の個別差により、全ての生徒が均等に効果を実感できなかった点が課題である。例えば、ある生徒は時間配分の制約により十分に思考を整理できず、その結果、アイデアが十分に発展しなかった。個別差にも課題があり、一部の生徒は十分なサポートを受けられず、ブレインストーミングの効果を実感できなかったという声もあった。今後は、個別指導や差別化されたサポート方法を検討し、すべ

ての生徒が効果的にこのアプローチを活用できるような支援策の充実が求められる。また、長期的な効果の検証が必要であり、異なる学年や学級での再現性を高めることが今後の課題である。

研究を通じて得られた成果として、生徒全員がコミュニケーションストラテジーを効果的に活用し、会話を円滑に進める姿勢が見られたことが挙げられる。特に、会話活動において、生徒は自分の意見を述べたり、相手の発言に積極的に反応することができ、ライティングにおいても会話を基にした発展的な表現が確認された。

一方で、課題としては、ストラテジーの使用頻度にばらつきが見られ、一部の学習者において自発的な話題の展開や会話内容の深掘りに課題が残ることが挙げられる。これに対し、今後は学習者全体がストラテジーをさらに意識的に活用できるよう支援が必要であり、会話を深めるための追加的な練習や指導が求められる。また、マッピングやライティング活動を通じて、学習者がアイデアを自由に発展させることができる環境を整えることが重要である。

今後の展望としては、より多様なコミュニケーションストラテジーを活用し、生徒が自らの思考を自由に発展させられる環境づくりが求められる。また、個別の支援体制を整え、すべての生徒が自信を持って活動に参加できるような指導の工夫が必要である。加えて、本実践の再現性や長期的な効果を検証するために、他学年や異なる学級での継続的な実践と分析を行うことが今後の課題である。

〈 参考文献・資料等 〉

- (1) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』東山書房 2018.3 p.144
- (2) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』開隆堂 2018.3 pp.10-29
- (3) 文部科学省. (2023). 令和5年全国学力・学習状況調査報告書. 文部科学省.
- (4) OECD教育2030プロジェクト. (2019). ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030.
- (5) ゴルダン・ドルニエイ著 米山朝二 関昭典訳『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』大修館書店 2005.11 p.129
- (6) 大学英語教育学会 学習ストラテジー研究会 編著『英語教師のための「学習ストラテジーハンドブック」』大修館書店 2004.4.15 pp6-36
- (7) 大学英語教育学会 学習ストラテジー研究会 編著『言語学習と学習ストラテジー～自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ～』大修館書店 2005.6.20 pp34-45
- (8) レベッカ L. オックスフォード著 宍戸通庸・伴 紀子訳『言語学習ストラテジー 外国語教師が知っておかなければならないこと』凡人社 1994.5.20 pp.37-55
- (9) Ellis, R. "Planning in task-based performance. In R. Ellis (ed.), Planning and Task performance in a second language. Amsterdam : John Benjamins." 2005 pp.3-34
- (10) Gass, S. "Input, interaction, and the second language learner. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates Publishers." 1997
- (11) Gass, S. "An Integrated view of second language acquisition. In S. Gass, J. Behney, & L. Plonsky (Eds.), Second language acquisition: An introductory course (4th ed. New York, NY: Routledge.)" 2013 pp.497-519
- (12) Osborn, A. F. (1953). Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem-Solving.
- (13) 新潟大学附属長岡校園 第二次研究会 紀要 社会的な知性を培う研究会(2011.10.20)
- (14) 卯城祐司 (2001). 「セマンティックマッピングを用いた英文読解指導の一考察」, 北海道教育大学紀要（教育科学編）, 52, pp.137-144.