

# 既習の文法を使い、自分の考えを英語で書く言語活動の研究

高知大学教職大学院総合人間自然科学科教職実践高度化専攻 指導教員 野村 幸代  
高知県立春野高等学校 教諭 中越 和奈

## 【研究の概要】

本研究の目的は、既習文法を使って自分の考えを英語で書けるようにすることである。そのためにライティングのためのポートフォリオを作成し、文法理解を促進するとともにライティング力を向上させるための実践を行った。また、高知県の基礎力診断テスト実施校への質問紙調査を行い、生徒のライティングにおける文法に関する課題が文構造の理解不足であることが明らかになった。その解決に向けて文構造の理解を促すワークシートを作成し、ポートフォリオの改良を行った。ポートフォリオを2年間使用した生徒の感想では、文法の振り返りがしやすいことや英語学習の役に立つという意見が見られた。

【キーワード】 文法 ライティング ポートフォリオ

## 1 目的

令和3年度「英語教育実施状況調査」によると、求められる英語力を有する生徒の割合は高知県の高校生で40.3%であり、全国と比較すると5.8%低かった。平成29年度英語力調査結果（高校3年生）によると、「書くこと」に大きな課題を抱えている。また、ベネッセ（2020）によると、高1生が英語学習でつまづく原因の第1位は「文法が難しい」であった。そして、新学習指導要領では、「中学校で指導された簡単な語句や文、基本的な言語材料などを、高等学校の言語活動において繰り返し活用することによって、生徒が自分の考えなどを表現する際にそれらを活用し、話したり書いたりして表現できるような段階まで確実に定着させることが重要である」とされており、高等学校でも中学校英語を復習し、定着させることが求められている。これらの課題を踏まえて、本研究の目的を、高等学校において既習文法の定着を促すために、作成したライティングのためのポートフォリオを使用し、文法を繰り返し用いる英作文指導を通して、生徒が自分の考えを英語で書けるようにする指導法を開発することに設定した。

## 2 【研究Ⅰ】ポートフォリオの効果検証

### （1）研究目的

目的は、作成したポートフォリオの使用により、生徒の文法の基礎基本の理解が進み、英作文の量と質が向上するかを調べることである。そのため、実態調査を行い、実践を通してポートフォリオの改善点を検討した。本研究におけるポートフォリオの定義は、「学生が、学習過程ならびに各種の学習成果を長期にわたって収集したもの」（文部科学省、2008）とする。

### （2）研究内容

#### ア 実態調査（アンケート及び先行研究調査）

ポートフォリオを作成するに至った経緯は、生徒へのアンケート結果と先行研究である。アンケ

## 様式 4

ートでは、「文法」と「英文を書くこと」が難しいと回答した生徒の割合が、1年生 91.5%、2年生 79.2%で他の項目に比べて最も高く、文法の表のようなものがあれば書く時の助けになるという意見が複数あった。先行研究では、工藤・内田（2019）が「一度学習した文法事項を二度目以降に扱う際の学習方法および指導方法を構築していくことは非常に重要である」と述べており、既習文法を繰り返して使用することが重要であると考えた。また、ポートフォリオの効果として、Arslan(2014)は「ポートフォリオは、ライティング活動にフィードバックを組み合わせるのに有用なツールで、生徒の基本的なライティングスキル（構成、言語使用等）を向上させる」と述べ、隅田（2001）は「ポートフォリオ内の一連のドラフトなどを振り返る内省活動を促す指導により、生徒に主体性を与え、自分のライティングに対して批判眼のある評価をする機会を与えることは、のちに生徒が独力で作文を行う場合に効果をもたらす」と述べている。また、清田（2012）は「ポートフォリオの

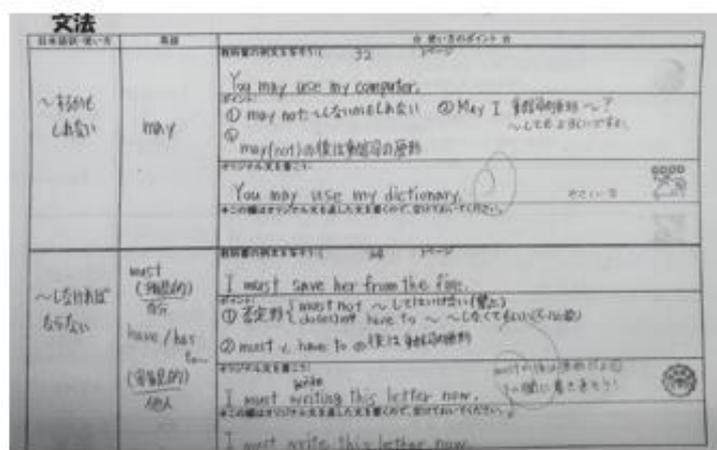


図1 ポートフォリオの文法ページ

適切な活用を支援する指導が、意欲と自律性の向上に役立つ可能性を示している」と述べている。以上のアンケート結果及び先行研究から、既習文法を繰り返し使用することで文法知識の定着を促し、自分の考えを英語で書けるようにするためのポートフォリオを作成した。

### イ 開発当時のポートフォリオの概要

作成したポートフォリオは、全7項目で構成されている。①説明（ポートフォリオの説明、目標、使い方、目的・効果、週末課題のやり方について記載している）、

②文法ページ（授業で扱った文法を本文中の例文・ポイント・オリジナル文とともに記入する。自分でオリジナルの英文を作ることによって使い方を学ぶとともに、記憶に残りやすくなる効果も期待できる）、③表現・フレーズ・構文など（教科書にあるライティングに使えるような表現等を例文・オリジナル文とともに記入する）、④週末課題（トピックに関して指定された語数で書く。その後ピアレビューと2度の書き直しをする。ALTが添削する際、訂正コードを使用している。例えば文法の誤りの場合は「G」、スペルミスの場合は「SP」というコードを用いている。書き直しを行うことで、自分の間違いを認識し、正しい形に直すことで書く力の向上につながると考えられる）、⑤週末課題のスタンプシート（1つ完成するごとにスタンプを押し、達成感を持たせる）、⑥CEFR-J到達度チェック表（客観的な基準で自分の英語力を知ることができ、次の目標を持たせる）、⑦振り返りシート（授業を振り返ることで、自分の理解していることとしていないことを確認し、次へつなげる）である。授業や家庭学習の時、ポートフォリオを繰り返し見たり使ったりすることで、英作文で自分の考えが表現できたり、文法や表現の定着につながることが期待して作成した。

### ウ 作成したポートフォリオの効果検証

作成したポートフォリオの効果を検証するために、高知県立A高等学校1年生30名及び2年生12名を対象に、2021年6月上旬に配付し、ポートフォリオに対する生徒の評価、文法の理解、英作文の質や量について調査した。

#### (7) ポートフォリオに対する生徒の評価の調査

ポートフォリオを用いた授業やライティングの週末課題を実施した後、ポートフォリオに関する

## 様式 4

質問紙調査やインタビュー調査をポートフォリオ使用者全員に行った。その結果、両学年とも 80% から 90% 近くの生徒がポートフォリオに対して肯定的で、書く力が向上するという回答が見られた。

「説明」に関して、「分かりやすい」と答えた生徒は 1 年生 93.3%、2 年生 83.3%、「文法」の欄について、「書きやすい」と答えた生徒は 1 年生 93.3%、2 年生 91.7%、「振り返りシート」について、「よい」と答えた生徒は 1 年生 53.3%、2 年生 66.7%、「普通」と答えた生徒は 1 年生 46.7%、2 年生 33.3%、「悪い」と答えた生徒は両学年ともいなかった。週末課題についても概ね肯定的であった。改善するための意見としては、文法欄については「書き方が分からない」や、週末課題の書き直しでは「訂正コードが分かりにくい」などがあった。生徒がポートフォリオに対して肯定的であるのは、生徒自身が英語力が向上していると感じているからであると生徒の回答から推察される。

### (イ) 文法の理解の調査

文法項目を授業で扱う前後で同じ問題を使用し、正答率の変化をみた。実施した文法項目は、1 年生は不定詞・動名詞、現在完了、受動態、2 年生は不定詞・動名詞、受動態、分詞のそれぞれ 3 項目である。平均値の差を SPSS Ver. 26 を使用し、対応のある  $t$  検定で検討した。その結果、1 年生では、不定詞・動名詞は正答率の平均点に有意差は見られず、現在完了及び受動態において、ポストテストの得点が有意に高かった。2 年生では不定詞・動名詞及び受動態で、ポストテストの得点が有意に高かったが、分詞に関して有意差は見られなかった。表 1 は 1 年生、表 2 は 2 年生の文法テストの前後比較の得点結果である。

表 1 文法テスト前後比較の得点結果(1 年生)

項目	n	pre	mean	SD	post	t 値
不定詞・動名詞	30	pre	4.00	± 6.30		n.s.
		post	4.50	± 7.00		
現在完了	29	pre	0.41	± 1.32		**
		post	2.14	± 2.18		
受動態	29	pre	0.72	± 1.51		*
		post	1.59	± 1.97		

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$

表 2 文法テスト前後比較の得点結果(2 年生)

項目	n	pre	mean	SD	post	t 値
不定詞・動名詞	11	pre	2.82	± 2.60		* -4.461
		post	6.18	± 2.93		
受動態	12	pre	0.83	± 1.67		* -3.00
		post	2.50	± 1.98		
分詞	11	pre	2.73	± 1.79		n.s. 1.17
		post	2.36	± 1.63		

\* $p < 0.05$

文法テストの正答率に関して、1 年生の現在完了と受動態、2 年生の不定詞・動名詞と受動態で有意差が見られたのは、週末課題で文法の復習の機会を設けたからであると思われる。1 年生の不定詞・動名詞、2 年生の分詞で有意差が見られなかったのは、ポストテストの実施時期や出題方法に問題があったことが影響しているかもしれない。また、白畑 (2015) によると、分詞は「意味のある文脈の中で繰り返して練習するのが良さそうな文法項目」に分類されており、繰り返して練習する場を設定できなかったことも有意差が見られなかった原因の一つであると推察される。

### (ウ) 生徒の英作文の質的・量的変化の調査

ポートフォリオの「文法ページに書いた文法を使用すること」という条件で、指定したトピックに基づいた英作文のうち、6 月と 10 月の週末課題の英作文を、語数と表現方法の変化の観点から比較した。その結果、生徒の英文量が増えており、具体的な例や理由を書いたり、接続詞を用いていた。顕著に語彙数が増加した生徒もおり、生徒 A は 26 語から 53 語、生徒 B は 25 語から 59 語、生徒 C は 46 語から 57 語に増加した。さらに、ポートフォリオに記入した文法を使用し、自分の考えをより適切に表現できるようになった生徒も見られた。

このように、英文量の増加や内容が豊かになったのは、教員が生徒一人ひとりに応じたアドバイスをしたことや、それを基に生徒が何度も書き直しを行ったことが要因の一つであると考えられる。また、既習文法を意識して使うことで表現の幅が広がり、さらに ALT や教員からの肯定的なコメントが英文を書くモチベーションの向上につながったのではないかと推察される。

## エ 作成したポートフォリオの改良

ポートフォリオの中身を改善するため、以下の 4 点を追加または変更した。

### (ア) 週末課題（ライティング課題）

Arslan(2014)によると、自分の書いた英作文を振り返ることでライティング力が向上することが明らかになっている。そこで、週末課題に生徒自身が振り返りを記述できる欄を設けた。振り返りの視点として、表現法、文法、語彙を挙げ、「気が付いたこと・上手くできたこと」と「難しかったこと・疑問に思ったこと」の欄を設け、記述式にした。

### (イ) ライティングのコツのワークシート

生徒のこれまでの英作文からよくある間違いを選び、「語順」、「日本語と英語の違い」、「役に立つ表現（文章構成）」を示したワークシートを作成した。生徒が英文を書く際に参考にできるように具体的な例や表現を示した。

### (ウ) 週末課題（ライティング課題）の訂正コード一覧

訂正コードについて生徒がより認識できるように、英文を書く際の生徒の誤りを 5 つに分類し、それぞれの誤りに対する記号及び訂正例を示した。

### (エ) 週末課題（ライティング課題）のルーブリック評価表

生徒が書いた英作文を評価するためのルーブリックを作成した。量、内容、構成、文法①（正しい語順や適切な文法の使用）、文法②（ポートフォリオ内の文法の使用）、語彙・綴りの 6 つの観点で評価をする。最初の英作文と書き直しを行った後の英作文の点数を記入する欄を設け、よくできた箇所と要改善の箇所を生徒自身が見て分かるようにした。

## 3 【研究Ⅱ】文構造の理解の促進とポートフォリオ活用方法の検討

### (1) 高知県の基礎力診断テスト実施校の生徒のライティングにおける課題

高知県の基礎力診断テストを実施している高等学校 29 校を対象に、質問紙調査を依頼した。調査方法は校務支援システムのグループウェアを利用し、各校で 3 年生を主に担当している英語科教員代表 1 名に回答を依頼した。回答内容は本研究以外の目的には使用しないことや個人が特定されないことを記載し了承を得た。質問内容は、(1)「高校 3 年生に英検準 2 級程度のライティング問題を実施し、ルーブリックで評価した場合、それぞれの基準に当てはまる生徒の割合は約何%か」と、(2)「生徒に自由英作文をさせる時、教員自身が感じている生徒の課題は何か」である。質問 (1) に関しては、ライティング問題の例として、2021 年度第 2 回英検準 2 級のライティング問題を使用し、解答条件は自分の考えと理由を 2 つ書くことと、語数を 50 語～60 語に設定した。ルーブリックは、山西・大年 (2019) を参考に分析的評価で作成し、A～C の 3 基準を設けた。また、生徒の割合について一部は実際にライティング問題を実施した結果であり、その他は普段の授業の生徒の様子からの推測値とし、各校の数値の平均を算出した。質問 (2) に関しては、自由記述回答を求めた。この記述を「事例コード・マトリックス」(佐藤 2008) を用いて、帰納的にコーディングした。

回答があったのは 16 校の教員 16 名であった。表 3 は、生徒の英作文をルーブリック評価した時のそれぞれの基準に当てはまる 16 校の生徒の割合の平均値である。回答結果は、小数点第 2 位を四捨五入した。質問 (1) については、5 観点全てにおいて、約 5 割～6 割の生徒が C 基準であるとの回答であった。量と内容において、A 基準の生徒の割合は約 3 割弱で、文法に関しては、1 割を切っていた。質問 (2) に関して、文法の観点において A 基準の生徒の主な課題は、主語の置き方や細かなミスなどであった。B 基準の生徒の主な課題は、英語に直す段階で SV の関係の理解不足や日本語の影響を受けていることであった。C 基準の生徒の主な課題は、既習事項である基本的な文法の

様式 4

理解が不足していることであった。また、文構造の理解不足については、全ての基準の生徒に共通する課題であることが明らかになった。

表 3 各基準に当てはまる 16 校の生徒の割合の平均値 (％)

	基準	平均
量	A トピックに関連する英文を、50語～60語で書くことができる。	27.9
	B トピックに関連する英文を、40語～49語で書くことができる。	16.3
	C トピックに関連する英文を、39語以下しか書けない。	55.9
内容	A 文脈に沿った具体例や自分の考えをサポートする理由を2つ書くことができる。	25.2
	B 文脈に沿った具体例や自分の考えをサポートする理由を1つ書くことができる。	27.1
	C 文脈に沿った具体例や自分の考えをサポートする理由を書けない。	47.8
構成	A 論理的で一貫性があり、自分の考えを明確に書くことができる。	17.0
	B 論理性や一貫性に欠ける部分もあるが、自分の考えを書くことができる。	30.2
	C 論理性や一貫性に欠け、自分の考えを書けない。	52.8
文法	A 文脈に沿った適切な文法が正しい形で使われている。	7.7
	B 文脈に沿った適切な文法が使われているが、数か所の誤りがある。しかし内容理解に支障をきたすほどではない。	33.7
	C 文脈に沿った適切な文法が使われておらず、多くの誤りがあり、内容理解ができない箇所もある。	58.7
語彙綴り	A 適切で平易な語彙が使われており、スペルミスがない。	9.8
	B 適切で平易な語彙が使われており、スペルミスが数か所あるが、内容理解に支障をきたすほどではない。	38.0
	C 適切な語彙が使われていない。スペルミスが多く、内容理解に支障をきたしている。	52.2

表 4 から表 7 は、帰納的コーディングの結果、それぞれの観点における基準別の課題の特徴及び共通の課題を示したものである。各基準の課題の特徴は、さまざまな記述回答の中から頻出度が高いものを選んだ。量における回答は他の観点の回答から影響を受けるため、量以外の各観点到に分類した。

表 4 内容における課題

基準	各基準の課題の特徴	共通の課題
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>・練習機会の不足</li> <li>・議論する習慣がない</li> </ul>	アイデア不足
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>・単純な英文の繰り返しで、理由が似ている</li> <li>・知識や経験不足</li> </ul>	
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>・練習機会不足</li> <li>・具体性の欠如</li> <li>・興味関心の欠如</li> <li>・課題内容の理解不足</li> </ul>	

## 様式 4

表 5 構成における課題

基準	各基準の課題の特徴	共通の課題
A	日本語による考えを整理する力の不足	<ul style="list-style-type: none"> <li>・論理的に書く経験不足</li> <li>・構成に関する理解不足</li> <li>・論理的思考力の不足</li> </ul>
B	接続詞が使用できない	
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>・接続詞が使用できない</li> <li>・日本語による考えを整理する力の不足</li> </ul>	

表 6 文法における課題

基準	各基準の課題の特徴	共通の課題
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小さなミス</li> <li>・主語の設定ができない</li> </ul>	文構造の理解不足
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>・主語と動詞の関係の理解不足</li> <li>・日本語と英語の特徴が分からない</li> <li>・文法の活用力不足</li> </ul>	
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基本的な文法事項の知識不足</li> </ul>	

表 7 語彙・綴りに関する課題

基準	各基準の課題の特徴	共通の課題
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小さなミス</li> <li>・使用表現の固定化</li> <li>・文字活動の不足</li> </ul>	なし
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>・綴りの未定着</li> <li>・使用表現の固定化</li> <li>・活用（単複・動詞）ができない</li> <li>・適切な語の選択困難</li> </ul>	
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>・語彙力不足</li> <li>・綴りの未定着</li> <li>・語彙の理解、運用力不足</li> <li>・語彙の学習方法が未確立</li> <li>・繰り返しの練習不足</li> <li>・語彙の定着に時間がかかる</li> <li>・文字認知や母語発達の問題</li> </ul>	

これらの結果から、A 基準の生徒には細かなミスに気付かせ、書く力をさらに向上させること、B 基準の生徒には語順や日本語と英語の違いを示したワークシートを作成し、繰り返し指導すること、C 基準の生徒には基本的な文法を繰り返し扱い理解させることが必要であることが分かった。評価の各段階に応じた指導を行うことで、生徒の英作文における文法力は向上すると考えられる。

### （2）ポートフォリオの改良と活用

質問紙調査の結果から、文法における共通の課題が文構造の理解不足であることが明らかになった。そこで、昨年度作成したポートフォリオを改良し、活用法を開発した。

#### ア ポートフォリオの改良：文構造の理解

2022 年 9 月～10 月、高知県立 A 高等学校 3 年生 24 名を対象に文構造理解に関する実践を行った。文構造について、主語の立て方、主語と動詞の関係、日本語と英語の違いに対する理解が不足

様式 4

していることが分かったため、橋尾晋平 (2019) 「日本人初級英語学習者の主題卓越型構造の転移に関する研究：主語・述語の産出プロセスの解明に向けて」を参考にした。それをもとに、図 2 のような意味順 (語順) 理解のためのワークシートを作成し、全 5 回の指導を行った。指導内容は (a) 語順の確認、(b) 述語代用、(c) 中間日本語、(d) 二重主語、(e) 主題化型の 5 つで、それぞれワークシートを作成した。図 2 は 4 回目の指導の際に使用したワークシートである。文構造や日本語を英訳

意味順ワークシート④

主題は何？

\*文順の語句が、いつも本物の主語とは異なります。「～する」のは誰かな？動詞を基準に考えよう。

だれが	～する	だれ	なに	どこ	いつ
なにが	である				

ほとんどの文で必要です。 文によって使い分けます。

例題：下の日本語文の主語を〔 〕に日本語で書きましょう。  
 ① (学生を聞かれて) 明日は広島に行きます。  
 主語〔 〕  
 ② (友達に買った場所を聞かれて) この店はコンビニだよ。  
 主語〔 〕

問題：次の日本語を語順の語に入れて、英語に直してみよう。主語が聞き取りにくい場合は聞いてみましょう。

1. (友達に持参物を聞かれて) 辞書 (a dictionary) は、その授業 (in the class) で使うよ。  
 だれが、なには ～する～である だれ なに どこ いつ

日					
英					

2. (巻頭の注意書きに) この冊は、読ばせん。  
 だれが、なには ～する～である だれ なに どこ いつ

日					
英					

3. (困っている外国人に) あなたのストラップは、聞かれ使えますよ。  
 だれが、なには ～する～である だれ なに どこ いつ

日					
英					

図2 意味順ワークシート

する際に生徒が躓きそうなポイントを扱った語順の確認、例題、練習問題、応用問題の流れで授業を行った。使用したワークシートは英作文をする際に参照できるようにポートフォリオに挟ませた。

指導前、指導直後、1 か月後に理解度を測るテストを行った。その結果、平均得点は事前テストでは 25 点中 6.2 点だったが、事後テストでは 16.7 点になり、1 か月後の遅延テストでは 16.0 点と維持されていた。表 8 及び図 3 は、意味順指導に関する生徒への質問紙調査の結果である。5 件法 (全くそう思わない：1 点、ややそう思う：2 点、どちらでもない：3 点、ややそう思う：4 点、とてもそう思う：5 点) で調査した。英作文をする際、文構造を意識すると答えた生徒の割合が 6～7 割であった。また、この指導の適切な時期については、中学 1 年次が 37.5% と一番多く、次いで中学 2 年次が 29.2% であり、6 割以上の生徒が中学校初期の指導を望んでいることが分かった。

表 8 意味順指導に関する生徒への質問紙調査の結果 (5 件法)

質問項目	回答の平均値
作文をする際に、中間日本語を考えましたか。	3.50
意味順指導によって、主語の選択に注意するようになりましたか。	3.71
主語と動詞の関係に注意して英文を書くようになりましたか。	3.79
日本語と英語の構造の違いを意識するようになりましたか。	3.75
意味順指導は、あなたにとって役に立ちましたか。	3.96
これからも中間日本語を活用していこうと思いますか。	3.88
後輩たちにも、意味順指導を行った方が良いと思いますか。	4.25

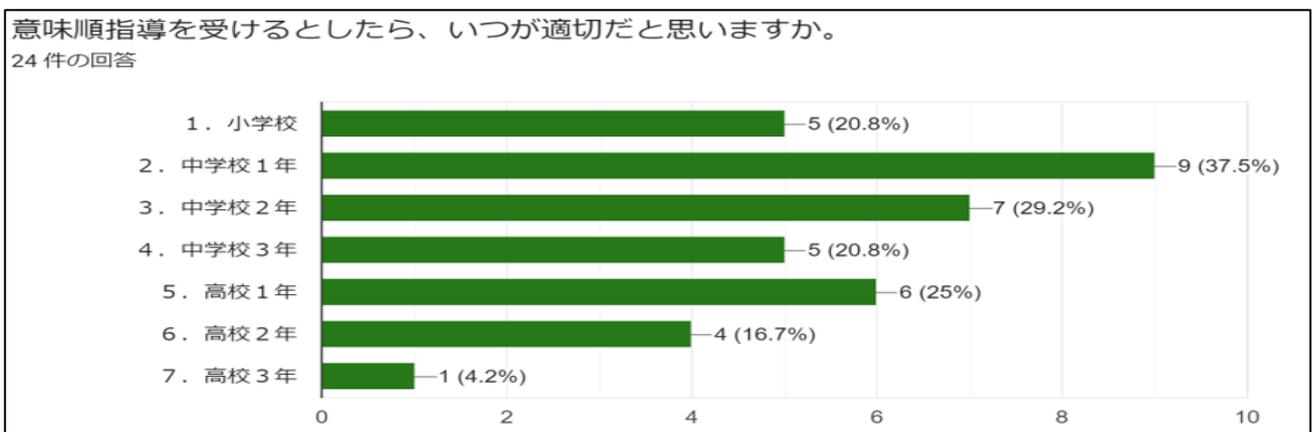


図 3 意味順指導に関する生徒への質問紙調査の結果

#### 様式 4

意味順指導により生徒の文構造の理解が進み、語順や日本語と英語の違いを意識して英文を書くようになった。文構造の理解が進んだ要因は英訳の前に中間日本語を考えさせたことであると推察される。この中間日本語を考える方法として、日本語文の動詞、次に動作主である主語を置くという手順を示し、繰り返し練習したことが、理解度を上げ、平均得点が維持されたことにつながった。

意味順指導を行い、使用したワークシートをポートフォリオに挟ませ、参考にできる状態を作り、それを意識しながら自由英作文で自分の考えを書いていく活動を繰り返すことで文構造の理解が進み、定着につながるのではないかと考える。

#### イ ポートフォリオの活用：プレゼンテーション～外国人との Meet による遠隔交流授業～

2022年10月～11月、高知県立A高等学校3年生24名を対象に、ポートフォリオを活用したプレゼンをする実践を行った。既習文法を実際の場面で運用できるように、また相手意識や目的意識を持った活動が行えるように、10月後半からブルキナファソ出身で千葉県在住のSさんと交流する授業を行った。Sさんが日本について知りたいことを生徒にプレゼンテーションをしてもらう計画を立て、トピックは(1)有名な日本の伝統的な食べ物とその食べ物の健康に良い点、(2)有名な日本の伝統的な飲み物とその飲み物の健康に良い点であった。生徒は4人で1グループになり、食べ物か飲み物のどちらかを選び、それに合わせてスライドと原稿を作成した。事前にルーブリックを配付し、文法に関しては、文法①「正しい語順や適切な文法の使用」、文法②「ポートフォリオ内の文法の使用」をルーブリック評価に入れ、ポートフォリオの使用を促した。プレゼンテーション本番では、多くの生徒がSさんの顔を見ながら話したり、発音を意識している姿が見られた。

表9 ルーブリック評価による生徒の平均得点（各4点満点×5＝20点）

内容	文法①	文法②	目線	発音等	合計
4.00	3.17	3.17	2.95	3.00	15.79

表9は、プレゼンテーションのルーブリック評価の結果である。文法①と②の観点ともに平均3.17点（4点中）で、ポートフォリオ内の文法を2つ以上用いて正しい語順及び適切な文法で書けていた生徒の割合は66.7%で、全員が1つ以上の文法を使用できていた。終了後のアンケートでは、「楽しかった」という回答が多く、「英語を聞き取ることが難しかった」や「今までになかった新しい感覚の授業だった」という感想もあった。多くの生徒が語順を意識し、適切な文法を使用できた要因の一つは、ポートフォリオを参考にしたことであると考える。また、相手の顔を見て自信を持ったプレゼンテーションができたのは、英語の正確性を高めたためと思われる。

#### 4. 総合考察

以上の実践を通して、作成したポートフォリオの使用は、生徒が既習文法を用いて自分の表現したいことを英語で書く活動に役立つことが分かった。また、その活動を繰り返し行うことが文法の復習を促し、生徒のライティング力の向上につながったと思われる。2022年12月に実施したポートフォリオに関する生徒への質問紙調査では、2年間使用した生徒全員が肯定的な評価をしており、「忘れてもすぐに見直せる」、「文法の使い方が的確に見られてわかりやすかった」、「振り返りしやすかった」という意見が見られた。特に役に立ったページは、語順、日本語と英語の違いや接続詞などの表現であった。

本研究の実践を踏まえ、来年度は改良したポートフォリオを使用し、定期的にライティング課題

#### 様式 4

に取り組ませることで文法の定着を目指し、ライティング力を向上させていきたい。また、今後の課題として、図 1 にもあるように、中学校においても文構造の理解を扱い、文法の繰り返しの利用により既習文法の定着を図っていきけるような連携を行っていきたい。

#### 引用文献

- 清田洋一 (2012) 「英語リメディアル教育におけるポートフォリオの活用—英語学習における自律性の向上—」 明星大学研究紀要 教育学部 第 2 号 pp. 43-57
- 工藤洋路・内田諭 (2019) 「既習の文法事項の使用を促す英語のライティング課題の設計」 九州大学言語文化論究 43 pp. 13-26
- 佐藤郁哉 (2008) 「質的データ分析法」 新曜社
- 白畑知彦 (2015) 「英語指導における効果的な誤り訂正」 大修館書店
- 隅田朗彦 (2001) 「プロセスを重視した L2 ライティング学習—ポートフォリオ活用の効能性への提言—」 新潟青陵女子短期大学研究報告 第 31 号 pp. 147-159
- 橋尾晋平 (2019) 『日本人初級英語学習者の主題卓越型構造の転移に関する研究—主語・述語の産出プロセスの解明に向けて—』 同志社大学 博士論文
- ベネッセ教育総合研究所 (2020) 「高 1 生の英語学習に関する調査 (2015-2019 継続調査)」 ベネッセコーポレーション
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 外国語編 英語編』 開隆堂
- 文部科学省 (2022) 令和 3 年度「英語教育実施状況調査」概要
- 文部科学省 第 4 期中央審議会「制度・教育部会 学士課程教育の在り方」に関する小委員会 (第 6 回) 議事録」の「学士課程教育の再構築に向けて (審議経過報告) 用語解説 (資料 8-2)」
- 山西博之・大年順子 (2019) 「中・上級英語ライティング指導ガイド」 大修館書店
- Arslan, R. (2014). Integrating Feedback into Prospective English Language Teachers 'Writing Process via Blogs and Portfolios TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 13(1), 131-150