

群 教 セ	G09 - 03
	令7.290集
	英語 - 高

# 高校英語における「読むこと」で得た学びを 「話すこと」へとつなげることができる 生徒の育成

——生成A Iで作るレベル別テキストと  
タスクベースの表現活動を通して——

特別研修員 松尾 友子

## I 研究の概要

### 1 主題設定の理由

高等学校学習指導要領（平成30年告示）第8節外国語第1款目標では、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動及びこれらを結び付けた統合的な言語活動を通して、情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力」の育成が目指されている。また、「エージェンシーを発揮する『自律した学習者』へ」（群馬県教育委員会）では、自律した学習者の育成に向けて、生徒が「自己決定」「対話・交流」「試行錯誤」する場面を授業に取り入れることを指導改善の重点として示している。

研究協力校では、表現活動の前提となる「読むこと」の技能に生徒間で大きな差があるため、英文読解を苦手とする生徒が教科書本文の難易度の高さについていけずに内容理解を簡単にあきらめてしまう姿が見られた。また高校3年生という発達の段階を考慮すると、英文読解の活動中に「分からなさ」を表出しにくい雰囲気があり、教師の説明をただ待つだけという消極的な姿勢も見られた。こうした課題の背景には、高校の教科書で扱われる英文のレベルが個々の学習者の現状に対応していないことや「読むこと」の学習のゴールが内容理解にとどまり、その後の活用に結び付いていないことなどがあると考えられる。

そこで、本研究では、個々の学習者が自身のレベルに応じて英文を選択できるように生成A Iを活用することと、内容理解の後に題材に関連した表現活動のタスクを設けることで、生徒が「読むこと」で得た学びを「話すこと」へとつなげることができるようになるのではないかと考え、上記のテーマを設定した。

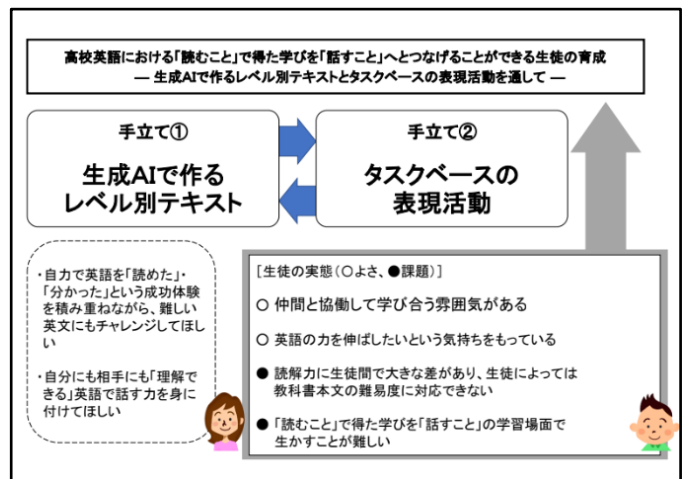


図1 研究のイメージ

### 2 具体的な手立て

#### 手立て1 生成A Iで作るレベル別テキスト

「生成A Iで作るレベル別テキスト」とは、生成A Iを用いて語彙や文構造の難易度を調整した複数のテキストを提示することで、生徒自身が理解度に応じてテキストを選択できるようになり、自力で英文を「読めた」・「分かった」という成功体験を得られるようにする支援のことである。これにより、英文読解への動機付けが高まるとともに教科書本文の表現をよりシンプルで伝わりやすく言い換える方法（パラフレーズ）も学べるため、「読むこと」で得た学びを「話すこと」へと円滑に結びつけることができると考える。本研究では三つのレベルの英文を使用した（資料1）。

## 手立て2 タスクベースの表現活動

「タスクベースの表現活動」とは、内容理解の後に、英文の主旨や社会的背景を踏まえた具体的なタスク（プレゼンテーションやリテリングなど）を設定することで、表現活動に必要な情報や英語表現を得るために「読むこと」を行うという明確な目的が生まれ、生徒がより主体的に英文と向き合う機会を確保するための支援のことである。こうした学習展開を通じて、生徒は読み取った情報を基に、自己の意見や解決策を英語で表現する力を養うことができると考える。

※本研究における言語活動のタスクとは、「コミュニケーションの目的を達成するために目標言語（英語）の理解・使用を必要とする課題」のことである。

## II 実践例

- 1 単元名 「Lesson 6 “A Class from Stanford University”」（第3年次・2学期）  
教材名 ELEMENT English Communication III（啓林館）

### 2 授業の実際

本単元では、スタンフォード大学で実際に行われた「5ドルと2時間でどのようにお金を稼げるか」をテーマにした授業の様子を題材とした英文を読み、そこから得られる発想力や問題解決能力、資源の再発見といった価値に着目し、自らの生活に応用可能な企画を立案して英語で発信する力の育成を目的とした。本時は全8時間計画の第8時に当たる。主な言語活動として、「費用をかけず、残り的高校生活におけるホームルーム活動の1時間を活用して、クラスの絆を深め、思い出を残すためにはどんな企画ができるか」というテーマでのプレゼンテーション（発表）を設定した。発表の場面では、すべての生徒が発表者と評価者の役割を担い、発表後には、①筆者の三つの教訓「身近なチャンスに気付くこと」「利用できる資源を有効活用すること」「課題を枠にはめずに広い視野から考えること」を最も反映させた企画を立案したのはどのグループか、②実際にやってみたいと思うような説得力が最もあったのはどのグループか、という観点に基づいて生徒同士による相互評価を行った。

#### (1) 手立て1について

単元の学習前に、三つのレベル別英文テキストを使用する目的や期待される効果、各レベルの目安について、説明資料を配布し、生徒との共通理解を図った（資料2）。その後、英文読解の場面において、生徒自身が自分にとって適切だと思うレベルを毎回選択し、内容理解の活動に取り組んだ。教科書本文（Original）及び生成AIによって書き換えられた二種類の英文テキスト（Reader-friendly / Simplified）の例を以下に示す（表1）。

表1 生成AIを活用した三つのレベル別英文テキスト

Original version	Reader-friendly version	Simplified version
The exercise described above highlights several counterintuitive points. <b>First, opportunities are abundant.</b> At any place and time, you can look around and identify problems that need solving. Some are mundane, such as getting a table at a popular restaurant or low pressure in bike tires. <b>Many, as we well know, are much larger, relating to major world issues.</b>	This activity shows several surprising lessons. <b>First, there are always many opportunities.</b> You just need to look around and find problems that need to be solved. Some are small, like getting a table at a restaurant or fixing a bike tire. <b>Others are much bigger, like global problems.</b>	This activity teaches some important lessons. <b>First, there are many chances</b> to solve problems if you look around. Some are small, like getting a table at a busy restaurant or fixing bike tires. <b>Some are much bigger, like helping with world problems.</b>

活動中の生徒の様子として、知らない単語や意味の分からない文に遭遇した場合でも、一つ難易度を下げたテキストの表現と読み比べて文意を推測しようとする姿や、複数の英文テキストを活用しながら読み取った内容をペアで確認し合う姿などが見られた（図2）。

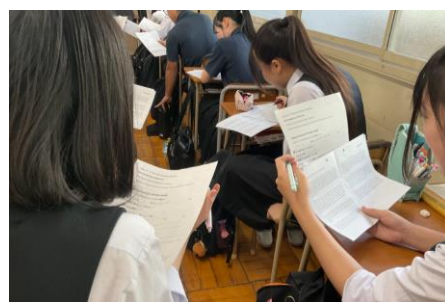


図2 テキストを読み比べている様子

(2) 手立て2について

第2時から第5時において、パートごとに本文の内容理解を行った後で、毎回「話すこと」へとつなげるためのタスクを設定した。例として、第3時では、スタンフォードの学生たちの枠にとらわれない発想について具体例を理解した後で、異なる学生の視点 (Role A / Role B) から、本文内容をロールプレイ・リテリングする活動を行った。役割ごとに与えられたタスクの具体例を以下に示す（表2）。

表2 ロールプレイ・リテリングにおける役割ごとのタスク

Role A	Role B
レストランの予約に着目したグループの一員として、 ①学生街によくある問題点 ②実際にどのように課題に取り組んだのか ③客の反応 などについて、他グループの学生に対してプレゼンする。	自転車の空気圧に着目したグループの一員として、 ①どんなサービスを提供したのか ②2時間の途中に追加した変更点 ③客の反応 などについて、他グループの学生に対してプレゼンする。

単元終末（本時）では、文章全体の内容を踏まえた上で、「費用をかけず、残りの高校生活におけるホームルーム活動の1時間を活用して、クラスの絆を深め、思い出を残すためにはどんな企画ができるか」というテーマについてプレゼンテーション（発表）を行った。各グループは4～5名の生徒で構成され、企画の考案、発表原稿・発表スライドの作成、発表練習などの準備段階からプレゼンテーション本番に至るまで、協働的にタスクに取り組んだ。生徒にはプレゼンテーションの構成と各スライドに含めるべき内容（表3）を示すにとどめ、企画内容や発表方法がグループごとに多種多様なものとなるよう留意した。生徒が作成したスライドの例を以下に示す（図3）。

表3 プレゼンテーションの構成及び発表スライドの内容

スライド1枚目：【シーリーグ教授の三つの教訓の要約】
スライド2枚目：【三つの教訓のうちで最も重要だと考える価値とホームルーム企画との関連】
スライド3枚目：【ホームルーム企画考案の意図・クラスにもたらす影響・自分の思いなど】
スライド4枚目：【クラスメイトへのアピール・投票の呼びかけなど】

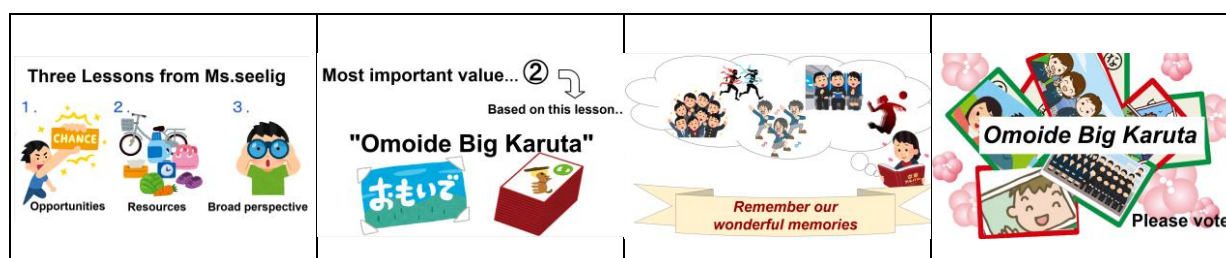


図3 発表スライド

発表の場面では、教科書本文の表現をそのまま暗記して話すのではなく、伝わりやすい表現に言い換えている生徒の姿や、発表を聞いた生徒が内容に関する短いコメントや質問を英語で伝えている姿が見られた（図4）。



図4 発表後のやり取りの様子

### 3 考察

本研究における各手立ての有効性を検証するため、第3年次3・4組の生徒78名を対象にアンケート調査を実施した（回答数73名）。

#### (1) 手立て1について

「自分が読むテキストを自分で選んだことで、概要や要点をつかみやすくなったと感じるか」という質問項目に対する回答は、とてもそう思う（58人）、まあそう思う（14人）、あまりそう思わない（1人）、まったくそう思わない（0人）であった。「英語を読むことが苦手なので簡単なバージョンがあるのはありがたい」「難易度をだんだんと上げていくことを楽しめる」などの記述からは、読むことに対する抵抗感が軽減され、より高いレベルの英文にチャレンジしたいという主体的な態度がうかがえる。生徒が選択したテキストの割合の推移を見ると、Originalを選んだ生徒の割合は単元を通して23.6%（第1時）から56.2%（単元終末）へと増加しており、生徒が英語を読むことに対する自信を高めていった可能性も考えられる。また、「難しい表現もこうやって言い換えればいいんだ！という学びがある点がすごくいいなと感じた」「会話でこの文章の内容を扱うならシンプルな方が伝わりやすいし話しやすいと思う」などの記述からは、パラフレーズされた表現を単に「読むこと」の支援として参照するだけでなく、「話すこと」の場面においても積極的に活用していたことが分かる。

#### (2) 手立て2について

「本文を読んだ後に表現活動のタスクに取り組んだことは、本文の内容や題材に対する理解を深めることに役立ったか」という質問項目に対する回答は、とてもそう思う（46人）、まあそう思う（27人）、あまりそう思わない（0人）、まったくそう思わない（0人）であった。単元終末の授業後の振り返りからは、「スタンフォードの学生のように枠にとらわれない発想ができるようになりたい」「今ある資源で何かを作り出すことは工夫が必要だけれど、とても大切なことだと思った」など、生徒が教科書の内容を自分事として捉え、理解を深めていた様子がうかがえる。また、「どう工夫したら聞き手に自分たちのアイデアを気に入ってもらえるのか考えるのが難しかった」「伝える人に企画した意図がうまく伝わるような表現も入れたほうがよかった」などの記述からは、聞き手を説得するために試行錯誤しながら表現方法を工夫していたことが読み取れる。

## III 研究のまとめ

### 1 成果

- 生成AIを用いて作成した複数のレベル別英文テキストを導入したことで、生徒は個々の読解力に応じてテキストを選択することが可能となり、英文読解に対する苦手意識が軽減され、自力で英語を読んで理解したいという主体的な態度が現れるようになった。また、複数のテキストを用いて英語表現の違いを比較することにより、新たな言語的知識に気付き、「読むこと」で得た学びを「話すこと」へと円滑につなげることができた。
- 内容理解の後にタスクベースの表現活動を設定したことで、生徒は伝える相手を意識しながら、タスクを達成するために必要な情報や英語表現をインプットするという明確な目的をもって英文テキストと対峙していた。また、協働的にタスクに取り組むことを通して、生徒同士の対話が生まれ、相互の意見交流を通して思考が促されたことにより、発表の内容や表現の質が一層高まった。

### 2 課題

- 内容理解の場面において、個々の学習者が適切なレベルの英文テキストを選択できているのか、教師も生徒自身も判断することが難しい。
- 各単元の題材やテキストタイプによっては、タスクベースの表現活動に適するものと適さないものがあるため、教師が教材の価値を正しく見極めた上で授業を構想する力が求められる。

## IV 資料

### 資料1 レベル別英文テキスト作成の手順

手順1：生成AIによる英文テキストの書き換え

#### 【生成AIに指示したプロンプト例】

You are an English textbook editor for Japanese high school students. The following text is from a high school English communication textbook. Please help students understand the content by providing level-based versions of the same text. Follow the steps below in order. Do not skip any step.

① Rewrite the text at CEFR-JB1.2 level (Reader-friendly version).

Keep the original meaning and message. Use simpler vocabulary and grammar suitable for CEFR-JB1.2 learners.

Make the English natural and easy to read.

② Rewrite the same content again at CEFR-JB1.1 level (Simplified version).

Keep the same meaning as the original text. Use very simple words and short sentences. Make it especially easy for lower-level learners.

③ Show how the text was simplified in a table.

Use the following four columns exactly:

| Original | Reader-friendly (CEFR-JB1.2) | Simplified (CEFR-JB1.1) | Changes Made |

Each row should match one original sentence with its two simplified versions. Write "Changes Made" in English.

Explain clearly how the original sentence was changed into simpler versions

(e.g. easier words, shorter sentences, added explanations, more concrete expressions).

Use simple English that CEFR-JB1.2 learners can understand.

Text to rewrite:

[ここにオリジナルの英文テキストを貼り付ける]

手順2：ALTによる推敲・校正（不自然な表現の指摘・「読みやすさ」の程度の微調整）

手順3：日本人教師による語彙・文構造の微調整

### 資料2 生徒用説明資料

#### 【個々のレベルに応じて選べる三つの本文テキスト】

##### 1 Original Version

【難易度の目安：CEFR-J：B1.3～B2.1（英検2級から準1級の手前）】

- ・語彙・文法の多様さ：抽象語・比喩・長めの文、挿入や言い換えが多くて情報密度高め
- ・こんな人に：難しくても文脈で推測しながら読んでみたい！詳しい情報もゲットしたい！

##### 2 Reader-friendly Version

【難易度の目安：CEFR-J：B1.2（英検準2～2級程度）】

- ・語彙・文法の多様さ：理由・対比・因果の表現が増える、やや抽象的な単語が入る
- ・こんな人に：概要を読む力をつけたい！語彙は必要最小限だけ辞書で確認して済ませたい！

##### 3 Simplified Version

【難易度の目安：CEFR-J：B1.1（英検準2級程度）】

- ・語彙・文法の多様さ：基本語中心・短文多め
- ・こんな人に：最後まで読み切りたい！辞書をほとんど使わずにテンポよく読みたい！