

生徒が主体的にコミュニケーション能力を 高めようとする授業の創造(1年次)

—領域統合型の授業設計と学びへ向かう評価の在り方—

大栢 真琴（京都市総合教育センター研究課 研究員）

世界の急速なグローバル化を受け、コミュニケーションツールとしての「使える英語」の獲得を目指して、日本の英語教育は大きな変化を求められている。

コミュニケーション能力育成のためには、生徒が英語によるコミュニケーションに自信をもち、喜びを感じながら、よりよいコミュニケーションを目指して積極的に次のステップへ向かえる学びを授業の中で展開する必要があると考える。

今年度は、複数領域統合型の言語活動を中心とした授業設計と、それぞれの言語活動において生徒の学びを可視化するという二つの大きな視点から研究を進めた。

生徒自身が学習に見通しをもち、自身の目標設定や振り返りを重ねながら自分の伸びを確認できるように、領域統合型の授業を通して、生徒が主体的に学びへ向かう姿の育成を目指して研究を進めた。

この結果、複数領域を統合した言語活動の充実を図るため、指導者と生徒が学習到達目標を共有し、その目標達成に向けての言語活動のつながりを把握しながら取り組み、自己評価や相互評価を行うことが、生徒の学習意欲や英語学習の達成感を継続的に高める有効な手立てとなった。

目 次

はじめに…………… 1

第1章 英語教育の現状・課題とこれから

第1節 学習指導要領より

- (1) 英語教育における課題…………… 2
- (2) 「授業は英語で行う」ことのねらい… 3
- (3) 英語科における主体的な学び…………… 3

第2節 英語学習に対する生徒の捉え

- (1) 生徒の英語学習に対する意欲について… 4
- (2) 生徒にとっての英語…………… 5

第3節 授業の実際

- (1) 授業における言語活動の実態と課題… 6
- (2) パフォーマンステストの実際…………… 7

第2章 研究の構想

第1節 本研究について

- (1) 研究仮説…………… 8
- (2) 本研究における
コミュニケーション能力…………… 9
- (3) 研究の具体的構想…………… 10

第2節 領域統合型授業の構築

- (1) 領域統合型アプローチ…………… 11
- (2) 教科書の活用…………… 12
- (3) 帯活動の充実を図る…………… 13

第3節 学びへ向かう評価

- (1) 学びの可視化と自己評価の意義…………… 17
- (2) CAN-DOリストを活かした自己評価… 17
- (3) それぞれの言語活動における
学びの可視化と自己評価…………… 18

第3章 授業実践から

第1節 逆向き設計の単元構想

- (1) CAN-DO リストに基づいた単元構想… 20
- (2) 領域統合の視点と
パフォーマンステスト… 21

第2節 それぞれの言語活動と学びの可視化

- (1) パラフレーズ力を高める…………… 22
- (2) 教科書本文の内容理解…………… 23
- (3) システム音読練習…………… 23
- (4) インタラクションの活性化を目指して… 24

第3節 パフォーマンス課題と評価

- (1) パフォーマンス準備と相互評価…………… 25
- (2) ポスターセッション形式の
パフォーマンス… 25
- (3) 自己評価…………… 26

第4章 研究の成果と今後の課題

第1節 研究の成果について

- (1) 生徒の意識変化…………… 26
- (2) 指導者の振返りから見えた成果…………… 27

第2節 今後の課題について

- (1) 指導者の振返りから見えた課題…………… 28
- (2) 発表者と聞き手のやり取りについて… 28
- (3) これからの学習評価の在り方…………… 29
- (4) 「授業は英語で行う」方針へ向けて… 30

おわりに…………… 30

<研究担当> 大栢 真琴 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 京都市立京都御池中学校
京都市立向島中学校

<研究協力員> 京都御池中学校英語科教員
野村 佑吉 (京都市立向島中学校教諭)

はじめに

京都は今や、世界屈指の観光都市としてその名を世界に轟かせている。世界で最も影響力をもつ旅行雑誌のひとつであるアメリカの「トラベル・アンド・レジャー」誌において、京都市は2012年に初のベスト10入りを果たして以降、2014年に1位を獲得、さらに翌年には2連覇を達成し、5年連続ベスト10入りの快挙を成し遂げている。さらに、平成28年度の観光客数、外国人宿泊客数、観光消費額は過去最高を記録した⁽¹⁾。京都の美しさ・奥深さがしっかりと世界に浸透し、京都が魅力ある旅行先として世界の中で評価され、定着しているのである。これは市民、社寺関係者、観光関連業界、地元企業、大学・学生、行政が一丸となって様々な取組を進めてきた結果だといえる。

例を挙げると、公益財団法人京都文化交流コンベンションビューローは、平成27年度から外国語で京都の奥深い魅力を伝えること、さらには外国人旅行客向けビジネスの展開と雇用の創出を目的に、京都市独自の認定通訳ガイド「京都市ビジターズホスト」の育成を行うなど、受け入れ環境整備等の施策を推進してきた。対象言語は英語、中国語に加えフランス語も新設されたが、とりわけ国際共通語である英語の重要性は高い。また、京都市教育委員会は、優れた文化を守り、次代へ継承していく子どもたちを育むため、「歴史都市・京都から学ぶジュニア京都検定」を実施し、子どもたちが知識と共に体験を通して学ぶ機会を創出する取組を進め、さらに今年度はジュニア京都検定英語版テキストブックの発刊を予定している。

そして、最近では、定番の人気を誇る神社仏閣や日本食だけにとどまらず、地域の商店街や居酒屋、デパ地下グルメ、地域のお祭りなどが人気を集め、よりディープな日本の姿に触れようとする外国人観光客が増えてきている。それに伴い、多言語対応マップや外国人向け観光アプリなどの便利なツールも続々と登場しているが、やはり最後は人と人とのコミュニケーションがものをいう。お花見や初詣、地域で行われる催事等のイベントでは、日本の文化やマナーに詳しくないがために、それが思わぬトラブルにつながることも少なくない。そんなとき、英語でさりげなくマナーを伝えることでお互いが気持ちよく場を共有できたなら、こんなに素敵なことはない。生徒にとって英語に

よるコミュニケーション力を磨き、こうした国際交流に貢献することが自分に対する自信の深まりにもつながっていくのではないだろうか。

また、京都市の平成29年学校教育の重点は、目指す子ども像として、「伝統と文化を受け継ぎ、次代と自らの未来を切り拓く子ども」を掲げ、「文化庁の京都への全面的な移転決定により、今後、千年を超えて今も暮らしに根付く、日常生活における身近な生活文化も含め、京都に受け継がれた文化への理解を深め、その発信とともに発展の担い手の育成に向けた取組がより一層進められることになる」⁽²⁾としている。京都の伝統と文化を世界に向けて発信するための英語でのコミュニケーション力の向上、そしてそれを有効に活用する能力をもつか否かは、今や個人レベルの社会的成功にとどまらず、50年後、100年後も世界の京都として我が街が輝き続けるための政治・経済的繁栄にも大きく関わる時代になってきているといえる。

そうした中、高等学校卒業時に、生涯にわたり4技能を積極的に使えるようになる英語力、すなわちコミュニケーションツールとしての「使える英語」の獲得を目指して、日本の英語教育は大きな変化を求められている。平成26年9月に文部科学省は、小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化などを通して、生徒の英語力を向上させることを目指すと提言した⁽³⁾。提言の中には、大学入試を「読む」「聞く」中心から、「話す」「書く」を加えた4技能をバランスよく問う入試に変えていく方針も示されている⁽⁴⁾。小学校段階から育成を開始することは英語力の向上に資するものだが、発達段階と学習量を考えると、やはり中学校及び高等学校の英語教育の役割は重要である。

しかしながら、日本の英語教育は様々な点で多くの問題を抱えている。その問題の要因は、母語である日本語と英語の言語特徴上での大きな違い、日常的に使用する環境が少ない状況下での外国語としての言語教育、1クラス平均40人弱といったクラスサイズに代表される教育体制の在り方等である。そしてそれらは、どれ一つとして容易に解決できるものではない。

その一方で、世界の急速なグローバル化を受け、新学習指導要領では英語が使える日本人の育成を掲げ、小学校高学年から教科化、高等学校に次いで中学校においても「授業は英語で行うことを基本とする」⁽⁵⁾など、新たな教育方針を提示しているが、それらは上述の問題を根源的に解決するも

のではない。しかし、このような条件下にあっても、学校及び指導者の努力次第で改善できるものもあると考える。

では、グローバル化に対応するために育成すべき英語の能力とはどのようなものなのだろうか。そのためには何をすべきなのだろうか。そして、現在求められている英語教育改革の主人公である生徒は、英語の必要性についてどのように考えているのだろうか。

生徒たちが今後直面する予測困難な社会では、一人一人が未来の創り手となることが求められ(6)、学校教育を離れてもなお、主体的に学ぶ姿勢が問われるのである。ゆえに生徒が積極的に英語によるコミュニケーションを行うことができる能力を育む必要があり、生徒の主体的な学びを授業の中で展開することが求められる。そのためには、生徒自身が学習に見通しをもち、自身の目標設定や振り返りを重ねながら英語でコミュニケーションをすることに楽しさや喜びを感じ、さらに自信をもって積極的にコミュニケーションへ向かう態度を育成する必要があるのではないかと考える。

教室では、多くの生徒たちは与えられたコミュニケーション活動に積極的に取り組んでいる様子が伺える。しかし、なぜその活動をするのか、その活動を通して何ができるようになるのか、といった目的と目標の明確化、さらに「今、自分はどのレベルにいるのか」といった自己分析・評価の共有化が生徒と指導者間において図られているかと問われれば、十分であるとはいいい切れないのではないだろうか。

筆者は、目の前の生徒たちには、急速に変化するこれからの社会を生き抜くために、国際社会の中で、「相手の意向を理解し、表現や表現の仕方を工夫しながら、自分の考えや気持ち、伝えたい事柄を表し、積極的に英語でコミュニケーションを図ろうとすることができる生徒」に育てて欲しいと考えている。また、その過程においては、目標を見据えた上で学習を進めることができるよう、できなかったことを克服するための学習方法を選択しながら主体的に学びへ向かう姿を目指したい。

そこで本研究では、生徒が主体的に英語でのコミュニケーション能力を高めようとする姿を目指し、生徒自身が学習に見通しをもち、自分の伸びを確認できるような、主体的な学びを促す授業設計を構築し、その評価の在り方について実践を通して検証する。

- (1) 京都市産業観光局『京都観光総合調査（平成 28 年）』2017.5.30
<http://www.city.kyoto.lg.jp/sankan/cmsfiles/contents/0000222/222031/28chousa.pdf> p.6 2018.3.2
- (2) 京都市教育委員会『平成 29 年度 学校教育の重点』京都市教育委員会 指導部 学校指導課 2017.6 p.2
- (3) 文部科学省『今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～』2014.9.26
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm 2018.3.2
- (4) 前掲(3)
- (5) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 外国語編』2017.9
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiefieldfile/2017/07/25/1387018_10_1.pdf p.82 2018.3.2
- (6) 文部科学省『新しい学習指導要領の考え方 ―中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ―』2017.9
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afiefieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf pp.9～10 2018.3.2

第 1 章 英語教育の現状・課題とこれから

第 1 節 学習指導要領より

(1) 英語教育における課題

現行学習指導要領は、英語を通じて言語や文化に対する理解を深め、積極的に英語でコミュニケーションを図ろうとする態度や 4 技能の総合的な育成をねらいとして改訂され(7)、学校現場では様々な取組を通して指導の充実が図られてきた。

しかしながら、新学習指導要領解説では英語教育における課題が次のように指摘されている。「授業では依然として文法・語彙等の知識がどれだけ身に付いたかという点に重点が置かれ、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組、特に『話すこと』及び『書くこと』などの言語活動が十分に行われていないことや、『やりとり』・『即興性』を意識した言語活動が十分ではないこと、読んだことについて意見を述べ合うなど、複数の領域を統合した言語活動が十分に行われていないことなどの課題がある。また、生徒の英語力の面では習得した知識や経験を生かし、コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じて適切に表現することなどに課題がある」(8)ことが述べられている。

また、外国語の学習においては、「語彙や文法等の個別の知識がどれだけ身に付いたかに主眼が置かれるのではなく、児童生徒の学びの過程全体を通じて、知識・技能が、実際のコミュニケーションにおいて活用され、思考・判断・表現することを繰り返すことを通じて獲得され、学習内容の理解が深まるなど、資質・能力が相互に関係しあいながら育成されることが必要である」(9)ことが述べられている。

よって、これらの課題解決に向けて、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、生徒の興味・関心が高い話題や、日常的・社会的な幅広い話題について、英語による情報や考え等を理解し、これらを活用して自分の考えや気持ちを表現したり伝え合ったりする対話的な言語活動を重視した学習・指導と評価を行うことが必要であると考える。

(2) 「授業は英語で行う」ことのねらい

新学習指導要領解説では、授業における言語活動のさらなる充実を図るために、次のような内容が記載された。「生徒が英語に触れる機会を充実させるとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする」(10)ことが明記されており、現行の高等学校学習指導要領において記載された内容が、今回は中学校にも適用されたことになる。その目的については、『「授業は英語で行うことを基本とする」』とは、生徒が日常生活において英語に触れる機会が非常に限られていることを踏まえ、英語による言語活動を行うことを授業の中心に据えることを意味し、さらに、教師が授業中に積極的に英語を使用することが、生徒の英語使用を促すことにつながり、生徒とのやり取りが豊富になる。(中略)生徒が積極的に英語を使って取り組めるよう、まず教師自身がコミュニケーションの手段として英語を使う姿勢と態度を行動で示していくことが肝心である。」(11)としている。また、「小学校の外国語活動における教師や児童の豊富な英語使用の実態や、それを経験した児童の英語が使えるようになりたいという学習意欲の高さを中学校の学びに生かすためにも、このような環境づくりが重要」(12)とされている。

言語の学びにおいては、たくさん聞いたり読んだりして学ぼうとする言語に触れることと、実際に言語を使ってコミュニケーションをする経験が重要である。よって、今回の方針は、生徒のコミュニケーション能力の育成をより重視したものであるといえよう。つまり、指導者、生徒双方が授業での英語使用量を増やすことに加え、指導中心の授業から、活動中心、つまりコミュニケーション能力の育成を重視した授業へと移行していくことが求められていると考える。

しかし、学校現場では「授業は英語で行う」ことを基本とする言語環境をどのように構築していくかを不安視する声が多く上がっている。

一般的な公立の学校では、英語習得状況の異なる生徒が一つのクラスに混在している中で、「授業は英語で行う」ことに高いハードル意識をもつことは誰も予想がつくところではあるが、中には難解な文法の説明など、これまで日本語で行ってきた説明等をすべて英語に置き換えなければならないといった誤解も見受けられる。そういった表面的な捉えではなく、なぜ今、「授業は英語で行う」ことが求められているのか、これまでの英語教育の課題を見極め、日本の英語教育の将来にとって必要な方針転換の意義を適切に理解して、学校現場で混乱なく実践するための手立てを考える必要がある。

(3) 英語科における主体的な学び

平成28年12月21日の中央教育審議会答申(以下、答申)では、学校教育が育成を目指す資質・能力の三つの柱が明記され、①知識・技能の習得、②思考力・判断力・表現力の育成、③学びに向かう力・人間性等の涵養、協働して学ぶ態度、の三つからなる資質・能力を、「主体的・対話的で深い学び」の視点(以下、三つの視点)からの学習を通して育成していく方針を示した(13)。すなわち、学びの質に着目して、授業改善の取組を活性化することを今回の改訂では目指していると考えられる。学んだら終わりではなく、その知識を思考につなげ、他者との対話的な学びを通して自分の考えをさらに深めていくための授業をどのように設計していくかがこれからの課題である。

また、外国語教育における「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けては以下のようにまとめられている。

外国語教育においては、質の高い学びに向けて、学びの過程を、相互に関連を図りつつ、改善・充実を図ることが必要であり、そのような過程で外国語によるコミュニケーションを通じて、自分の考えが深まったり更新されたりすることを児童生徒が認識し、自信を持つことができるような学習活動を設けることが重要である。(14)

さらに、三つの視点の位置付けについては次のように述べられている。

3つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点であることに留意が必要である。(15) (下線は筆者による)

この三つはそれぞれが学習過程の質的改善や授業改善に向かうために重要な視点であり、上下関係があるものではないことがわかる。

しかし、授業改善においては固有の視点からアプローチを図ることに注視するという記述より、本研究ではとりわけ主体的な学びに焦点を当てたいと考えている。まずは生徒の主体的な学びを促すことで、それが対話的で深い学びと相互に影響し合い、外国語科の目標であるコミュニケーション能力が育成されると考えるからである。

さらに、答申では「主体的な学び」について以下のように説明されている。

○「主体的な学び」の視点

「主体的な学び」の過程では、外国語を学ぶことに興味や関心を持ち、どのように社会や世界と関わり、学んだことを生涯にわたって生かそうとするかについて、見通しを持って粘り強く取り組むとともに、自分の意見や考えを発信したり評価したりするために、自らの学習のまとめを振り返り、次の学習につなげることが重要である。このため、コミュニケーションを行う目的・場面・状況等を明確に設定し、学習の見通しを立てたり振り返ったりする場面を設けるとともに、発達の段階に応じて、身の回りのことから社会や世界との関わりを重視した題材を設定することなどが考えられる。(16) (下線は筆者による)

ここからは、生徒が主体的な学びへ向かうためには、英語によるコミュニケーションを行う必然性を設定することに加え、生徒が自己評価を繰り返しながら自らの学習に見通しをもつことが重要であることがわかる。よって、次章ではこれらの学びを促すための具体的な手立てを考案していく。

第2節 英語学習に対する生徒の捉え

(1) 生徒の英語学習に対する意欲について

現行学習指導要領で学んだ生徒の英語力を測定し、調査結果を学校での指導や生徒の学習状況の改善・充実に活用することを目的として、全国の中学3年生約6万人(国公立約600校)を対象に「平成28年度英語教育改善のための英語力調査」が行われた。この調査は国際的な基準であるCEFR(Common European Framework of Reference for Languages: ヨーロッパ言語共通参照枠)を参考に英語力を測定できるよう設計されている。

新学習指導要領解説では、前節第1項で触れた諸課題と外国語学習の特性を踏まえ、目指すべき力の育成について小・中・高等学校で一貫した目標を実現するため、CEFRを参考に、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと[やり取り]」、「話すこと[発表]」、「書くこと」の五つの領域で英語の目標が設定されている(17)。

表1-1はそのCEFR及び、CEFR-J(CEFRに準拠して、日本の教育環境における英語に関する枠組みに特化して開発されたもの。基礎レベルをより詳細に枝分かれさせた日本人英語学習者向けの参照枠)をもとに、同調査において作成された測定範囲表の一部である。

表1-1 CEFRをもとにした英語力測定範囲表(19)筆者一部改変

CEFRレベル	Writing	Speaking(表現)	Speaking(やりとり)	測定範囲	
				高校	中学
B2	興味関心のある分野内なら、幅広くいろいろな話題について、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。エッセイやレポートで情報を伝え、一定の視点に対する支持や反対の理由を書くことができる。手紙の中で、事件や体験について自分にとっての意義を中心に書くことができる。	自分の興味関心のある分野に関連する限り、幅広い話題について、明瞭で詳細な説明をすることができる。時事問題について、いろいろな可能性の長所、短所を示して自己の見方を説明できる。	流暢に自然に会話をすることができ、母語話者と身近なコンテキストの議論に積極的に参加し、自分の意見を説明し、弁明できる。		
B1	身近で個人的に関心のある話題について、つながりのあるテキストを書くことができる。私生活で経験や印象をかきとることができる。	簡単な方法で語句をつないで、自分の経験や出来事、夢や希望、野心を語るなどができる。意見や評価に対する理由や説明を簡潔に示すことができる。物語を語ったり、本や映画のあらすじを話し、またそれに対する感想・考えを表現できる。	当該言語圏の旅行中に最も起こりやすい状態の状況に対処することができる。例えば、家族や趣味、仕事、旅行、最近の出来事など、日常生活に直接関係のあることや個人的な関心事について、準備なしで会話に入ることができる。		
A2	A2.2	身の回りの出来事や趣味、場所、仕事などについて、個人的経験や自分に直接必要な領域での事柄であれば、簡単な描写ができる。	写真や絵、地図などの視覚的補助を利用しながら、一連の簡単な語句や文を使って、自分の毎日の生活に直接関連のあるトピック(自分のこと、学校のこと、地域のこと)について、短いスピーチをすることができる。	簡単な英語で、意見や気持ちをやりとりしたりし、賛成や反対など自分の意見を伝えたり、物や人をはげたりすることができる。	
	A2.1	日常的・個人的な内容であれば、招待状、私的な手紙、メモ、メッセージなどを簡単な英語で書くことができる。	一連の簡単な語句や文を使って、自分の興味や特技に触れながら自己紹介をすることができる。	順序の表現である first、then、next などのつなぎ言葉や「右に曲がって」「まっすぐ行って」などの基本的な表現を使って、単純な道案内をすることができる。	
A1 上位	A1.3	自分の経験について、録音を用いて、短い文章をかきとることができる。	前もって発音することを留意した上で、限られた身近なトピックについて、簡単な語や基礎的な句を限られた構文に用い、複数の文で意見を言うことができる。	趣味、部活動などのなじみのあるトピックに関してははっきりと話されれば、簡単な質疑応答をすることができる。	
	A1.2	簡単な語や基礎的な表現を用いて、身近なこと(好き嫌い、家族、学校生活など)について短い文章を書くことができる。	前もって発音することを留意した上で、限られた身近なトピックについて、簡単な語や基礎的な句を限られた構文に用い、簡単な意見を言うことができる。	基本的な語や言い回しを使って日常のやりとり(何ができるかできないかや色についてのやりとりなど)において単純に回答することができる。	
A1 下位	A1.1	基礎的な語句、定型表現を用いて、限られた個人情報(家族や趣味など)を伝えることができる。	基礎的な語句、定型表現を用いて、限られた個人情報(家族や趣味など)を伝えることができる。	なじみのある定型表現を使って、時間、日にち、場所について質問したり、質問に答えたりすることができる。	
	Pre. A1	アルファベットの大きな文字・小文字、単語のつづりをブロック体で書くことができる。	簡単な語や基礎的な句を用いて、自分についてごく限られた情報(名前、年齢など)を伝えることができる。	基礎的な語句を使って、「助け!」や「～が欲しい」などの要求を伝えることができる。	

枠線内が中学3年間での育成が目指される範囲であるが、同調査は点線部のA1を中心にレベルを測定できるように設計されている(18)。この表は、高等学校卒業時を見据え、中学3年間でのどのレベルまでの力を付けることを目標に指導を行えばよいかの指標となる。

よって、前述の英語教育における課題解決に向け、学習した語彙や表現等を実際に活用する言語活動の充実を図る際には、枠線内の各レベルが表す英語力の目安を参照しながら内容を設定する必要がある。

そして、この調査結果において、生徒の英語学習に対する意欲に課題があることが明らかにされた。

図1-1は生徒の英語学習に対する意識を示したグラフである。

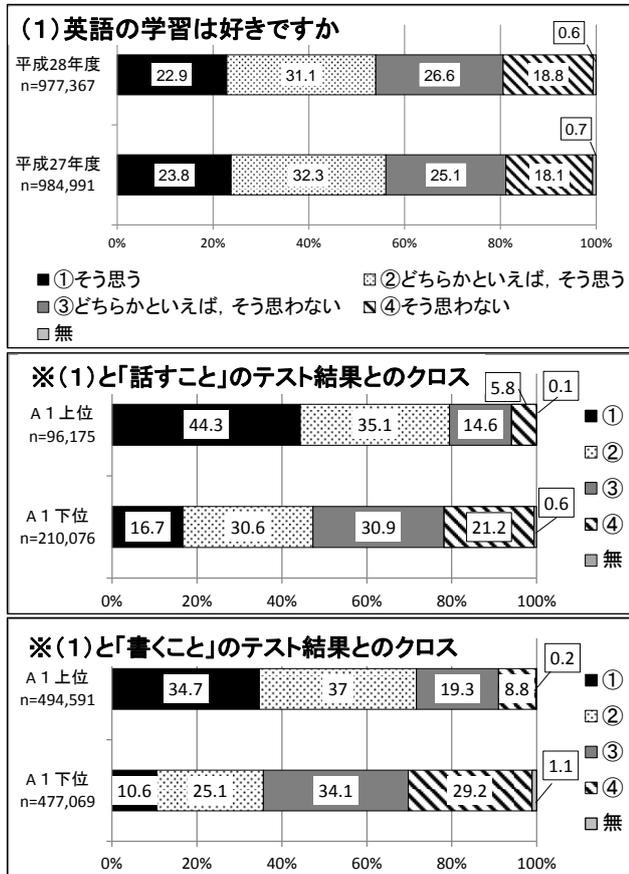


図1-1 英語学習に対する生徒の意識 (20)

ここからは、「英語学習が好きではない」(選択肢③④合計)と回答した生徒の割合が45.4%を占め(対前年2.2ポイント増加)、約二人に一人は英語学習に対する意欲が低いことが伺える。

また、「話すこと」「書くこと」のテスト結果とのクロス集計からは、「話すこと」「書くこと」のテストスコアが高いほど、「英語学習が好きである」生徒の割合が高く、A1下位層との間にはっきりとした差が出ていることがわかる。

図1-2は「どの程度まで英語を身に付けたいと思っているか」という将来の英語使用のイメージについて問うたデータ結果と「話すこと」の結果とのクロス集計である。これら2つの図から、「話すこと」「書くこと」、すなわち発信型の言語活動の充実を図ることで、生徒の英語学習への意欲が向上し、生徒は将来英語を使うことを自分事として捉えやすくなるということがいえる。

よって、これらの能力を育成し、適切に評価するためのパフォーマンス評価等における実践的な言語活動の充実が必要であると考えられる。

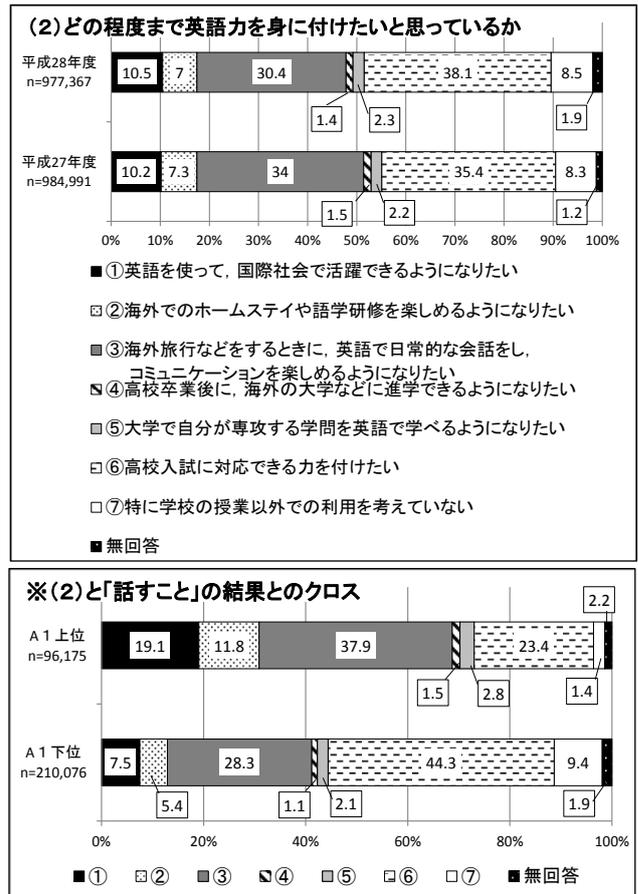


図1-2 将来の英語使用のイメージ (21)

(2) 生徒にとっての英語

前項から、約半数の生徒が英語学習に前向きな意識をもっていないことがわかった。では、生徒たちは英語そのものに対し、どのような意識をもっているのだろうか。

図1-3は、「中高生の英語学習に関する実態調査2014」(ベネッセ教育総合研究所)にみる英語に関する意識調査の中学生による抽出データである。

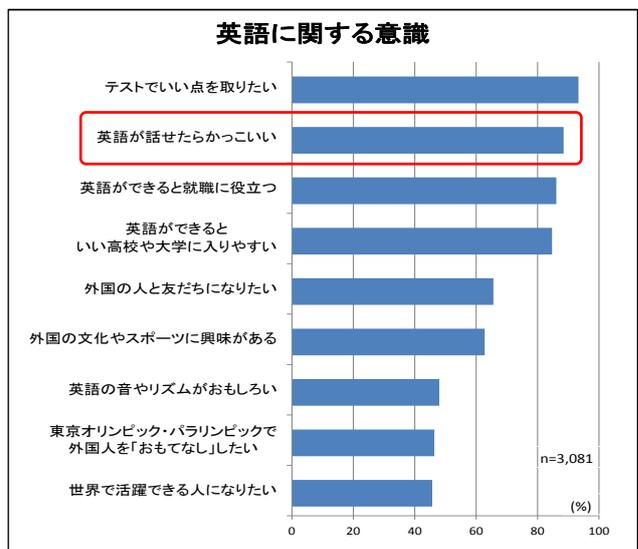


図1-3 生徒の英語に関する意識 (22) 筆者一部改変

このデータから、中学生の約9割が、「英語のテストでいい点を取りたい」に続き、「英語が話せたらカッコいい」と感じていることがわかる。

また、図1-4は、同調査において英語を勉強する上で大切なことは何かに対する生徒の回答である。日本の中学生は、「英語が話せたらカッコいい」という憧れを抱き、学習においては「英語でたくさん会話をする」ことは大切だと思っている。

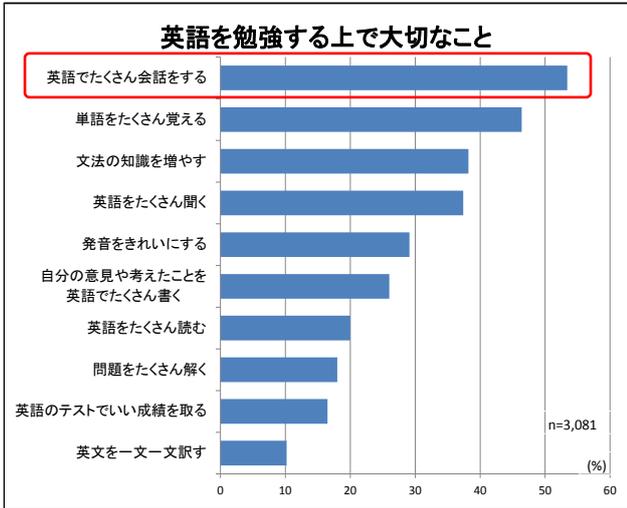


図1-4 生徒にとって英語を勉強する上で大切なこと (23) 筆者一部改変

しかし、生徒の英語に対するこのような思いとは裏腹に、興味深いデータがある。図1-5は同調査における「授業でしていること」について各学年の生徒に問うた回答結果である。

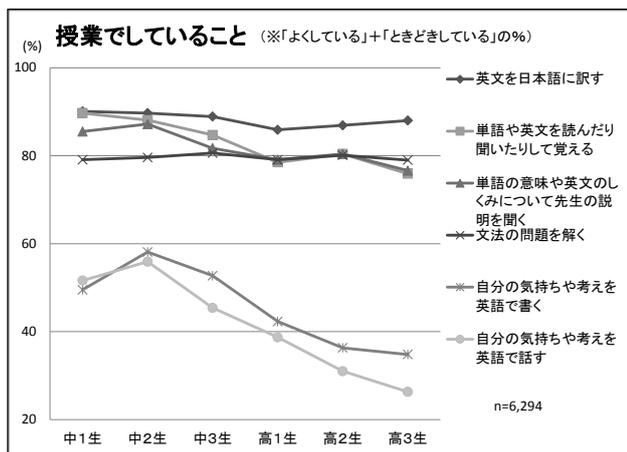


図1-5 授業でしていること (24)

ここから、授業でしていることの上位を占めるのは「英文を日本語に訳す」活動や「文法の問題を解く」活動で、「自分の気持ちや考えを英語で話す、書く」活動を「よくしている」「ときどきしている」という回答は、中学校2年生の約6割をピークに、学年が上がるほど減少していることがわかる。生徒が英語を勉強する上で大切だと思

憧れを抱いていることを、実際の授業ではあまりやっていないわけである。

生徒は「英語が好きではない」のだろうか。そうではなく、「英語の学び方が好きではない」のではないだろうか。「英語が話せるようになりたい」という生徒の思いを大切にし、その思いを持続・さらに向上させられる授業を創造したいものである。

第3節 授業の実際

(1) 授業における言語活動の実態と課題

図1-6は「平成28年度英語教育実施状況調査」で、授業における生徒の英語による言語活動時間について、「おおむね行っている」「半分以上の時間、行っている」と回答した教員の割合を示したものである。

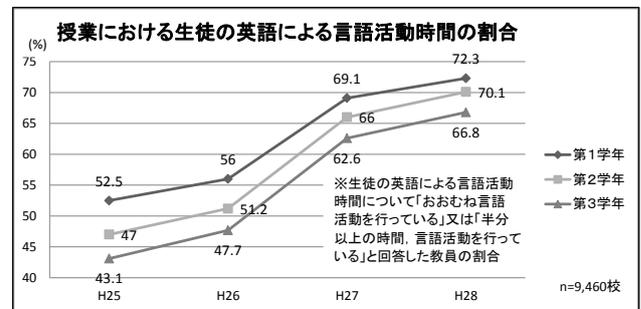


図1-6 生徒の英語を用いた言語活動の時間 (25)

その割合は三学年平均で69.7%で、3年前と比較しても三学年平均で約22%上昇している。これは、多くの学校において、現行学習指導要領で謳われている言語活動（「話すこと」だけでなく、「聞くこと」、「読むこと」、「書くこと」の言語活動も含む）を充実させる取組が図られてきた結果であるといえる。

しかし、そういった言語活動の中でも、「聞いたり読んだりしたことについて問答したり意見を述べ合ったりしているか」(図1-7)。

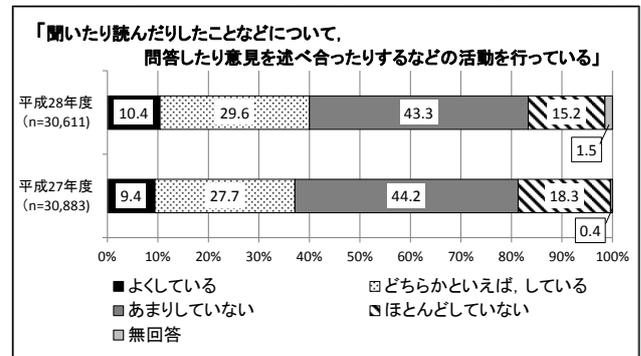


図1-7 聞いたり読んだりしたことに基づく話合いや意見交換 (26)

「話の内容や書き手の意見などに対して感想を述

べたり、賛否やその理由を示したりなどすることができるよう、書かれた内容や考え方をとらえる活動を行っているか」(図 1-8)などの領域統合の視点において、「よくしている」「どちらかといえば、している」と回答した教員は40%を下回るという結果が出た。

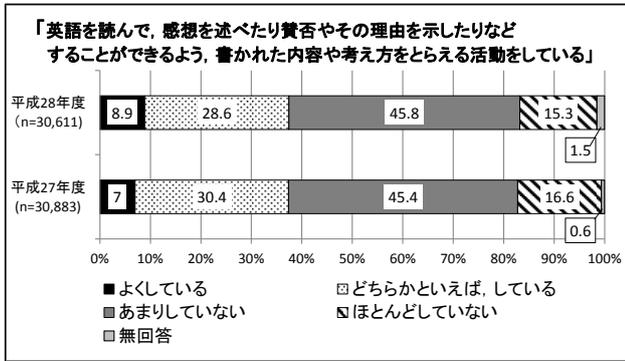


図 1-8 感想を述べたり賛否やその理由を示すため、英語を読んで概要や要点をとらえる活動 (27)

平成 27 年度と比較して若干の伸びは確認できるものの、この調査結果は、多くの学校で言語活動を充実させる取組が図られている一方で、その内容については五つの領域が切り離されて行われている可能性が高いことを示唆している。よって、今後は聞いたり読んだりしたことについて自分の考えなどを話したり、対話したことを書いてまとめたりするなど、複数領域を統合した言語活動を通し、自分の考えや気持ちを互いに伝え合うことを重視した学習・指導と評価を行うことが必要であると考えます。

では、実際に英語の授業における言語活動の内容は具体的にはどういったものなのだろうか。

図 1-9 は「中高の英語指導に関する実態調査 (2015)」(ベネッセ教育総合研究所)の中学校教員の指導方法・活動内容を示したデータである。授業での指導内容を問う質問に、ほぼ 100%の教員が音読と回答している。次に発音練習、文法の説明、文法の練習問題、教科書本文のリスニング、Q & Aによる教科書本文の内容読解、キーセンテンスの暗唱と運用が上位を占める活動内容である。これらは、例えば、リスニング後の「その人の職業は何か」などの質問に答えるといった、通常、正解と誤りがある活動である。すべて答えがあらかじめ定まっておき、クラス全員が同時に答えられ、答えや答え方の正確さが最優先事項として要求される反復練習や暗記学習によく用いられる。

一方で、行っていない活動にディベート、ディスカッション、英語で教科書本文の要約を書く、初見の英語を読む、英語で教科書本文の要約を話す、聞

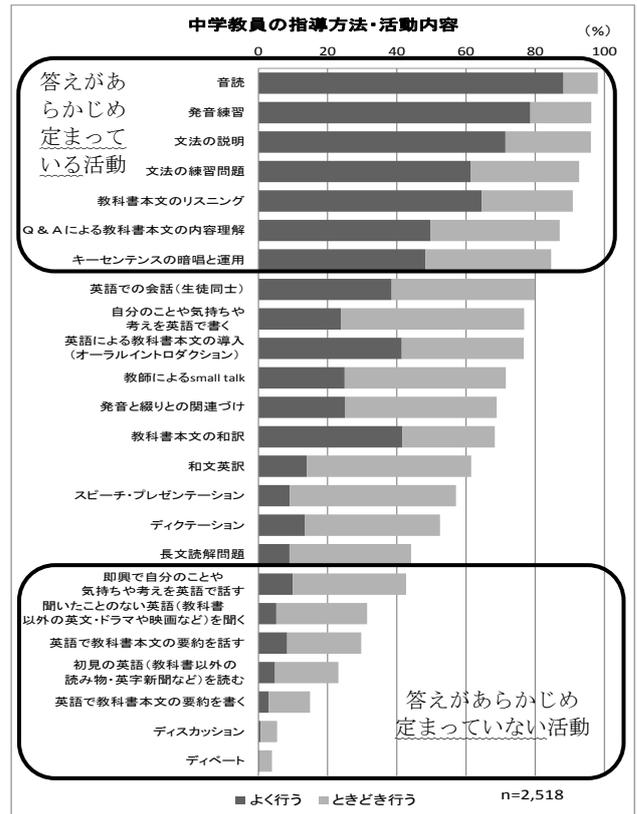


図 1-9 中学教員の指導方法・活動内容 (28) 筆者一部改変

いたことのない英語を聞く、即興で自分のことや気持ちや考えを英語で話すといった活動がある。これらは答えがあらかじめ定まっていなかった活動である。そして、「これについてどう考えるのか」「なぜそう考えるのか」といった質問のように、答えや答え方に自由度がある。これらの活動では、正確さではなく、相手が理解できるような発話と同時に、相手の考えをしっかりと理解することが求められる。

これらのことから、自由度の高い解答を求める活動や、あらかじめ原稿等を準備して話すのではなく、簡単な語句や文を用いてその場で考えて即興的に話す活動を増やしていく必要があると考える。

(2) パフォーマンステストの実際

前節第 1 項で、「話すこと」「書くこと」の発信型の言語活動の充実が、生徒の学習意欲の向上につながることに述べた。同時に、それらの能力の育成及び、適切に評価するためのパフォーマンステストの充実を図る必要性も出てくる。

次頁図 1-10 は「平成 28 年度英語教育実施状況調査」におけるパフォーマンステストの実施状況、図 1-11 は同調査におけるスピーキングテストの具体的内容についての調査結果である。図 1-10 からは、各校におけるパフォーマンステスト実施率が、すでに平成 25 年度には 90%を越え、平成 28

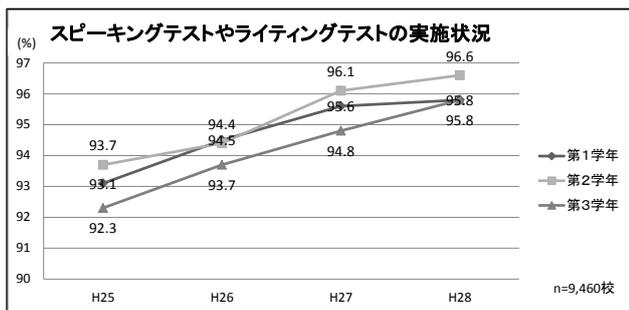


図 1-10 パフォーマンステストの実施状況 (29)

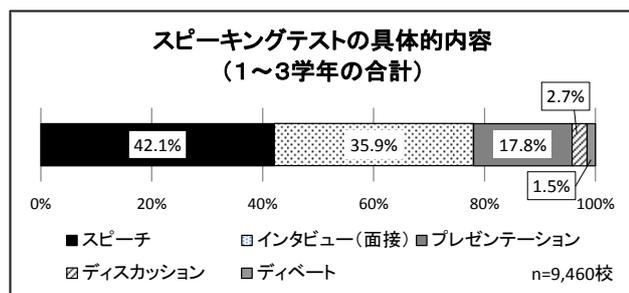


図 1-11 スピーキングテストの具体的内容 (30)

年度に向けてさらに充実が図られてきていることが見てとれる。しかし、図 1-11 でその内容を見ると、原稿を事前に用意してその内容を覚えるスピーチ等の形態が大半を占めている。一方、ディスカッションやディベートなど、相手の発話に応じてそれに関連した質問や意見を述べたりするような即興性のあるスピーキングテストが 4.2%という低い割合になっている。よって、互いに協力して対話を継続・発展させられるようなパフォーマンステストの充実を図る必要があると考える。

このように 1 章で述べてきた英語教育における課題と現状、そして今後育成すべき力を踏まえ、英語によるコミュニケーション能力育成に向けた授業改善を推進する必要がある。生徒の英語への学習意欲を高めるためにも、生徒が「英語を使って何ができるようになるか」という観点から、具体的な目標を設定し、その目標を達成するための言語活動の充実を図らなければならないと考える。よって、後述する逆向き設計で授業をデザインし、その中のそれぞれの言語活動が目標達成に向けてどのようにつながっているのかを生徒と指導者が把握できるような、生徒の学ぶ意欲の向上を図る授業の構築が必要であると考え。

次章では、そのための指導の改善・充実を図ることに焦点を置いた授業設計について述べていく。

(7) 文部科学省『中学校学習指導要領』平成 20 年 3 月 東山書房 p. 105

- (8) 前掲 (5) p. 6
- (9) 前掲 (5) p. 7
- (10) 前掲 (5) p. 82
- (11) 前掲 (5) pp. 82~83
- (12) 前掲 (5) p. 84
- (13) 明治図書『平成 28 年度版中央教育審議会答申 前文と読み解き解説』2017. 3 pp. 46-62
- (14) 前掲 (13) p. 186
- (15) 前掲 (13) p. 65
- (16) 前掲 (13) p. 186
- (17) 前掲 (5) p. 7
- (18) 文部科学省『平成 28 年度 英語力改善のための英語力調査結果 (中学 3 年生) の速報』2017. 3. 30
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2017/03/02/1382798_1_1.pdf p. 1 2018. 3. 2
- (19) 前掲 (18) p. 47
- (20) 前掲 (18) p. 8
- (21) 前掲 (18) p. 10
- (22) ベネッセ教育総合研究所『中高生の英語学習に関する実態調査 2014 速報版』2014. 10. 1 p. 14
- (23) 前掲 (22) p. 15
- (24) 前掲 (22) p. 6
- (25) 文部科学省『平成 28 年度英語教育実施状況調査 (中学校)』2017. 4
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1384236_03.pdf p. 4 2018. 3. 2
- (26) 前掲 (18) p. 19
- (27) 前掲 (18) p. 20
- (28) ベネッセ教育総合研究所『中高の英語指導に関する実態調査 2015 ダイジェスト版』2016. 3. 14 p. 4
- (29) 前掲 (25) p. 23
- (30) 前掲 (25) p. 23

第 2 章 研究の構想

第 1 節 本研究について

(1) 研究仮説

第 1 章で生徒の学習意欲や、複数領域を有機的に関連付けた言語活動を組み込んだ授業実践の充実等に課題があることが明らかになったが、実際に生徒たちは学習に意欲的に取り組んでいないのだろうか。教室からは指導者の後に続いて大きな声で教科書を音読する声が聞こえ、多くの生徒たちが与えられたコミュニケーション活動に積極的に取り組んでいる様子が伺える。

しかし、改めて「学習意欲」について考えたとき、英語への興味だけでなく、英語で伝える力が

付いたことや、相手と英語で会話できることの楽しさを実感・体感して初めて、もっと話したい、もっとわかりやすく表現したい、伝え合いたいという主体的に学ぼうとする意欲がわいてくると考える。そうした実感を味わうことのできる授業をどう工夫して実践していけばいいのかがこれからの課題である。

そこで、本研究では、主体的に学びへ向かう姿勢を促す授業設計や評価について追究することを中心課題とする。具体的には、領域統合型の授業を創造し、その授業に即して生徒の学びを可視化することによって、英語によるコミュニケーションに向かう「学習意欲」をもった生徒を育成できると考える。

聞いたり読んだりして理解した情報をもとに、その情報を活用して相手に分かりやすく伝えるために、表現を工夫しながら自分の考えを伝え合うことができる領域統合型の授業を構築する。

もう一方で、生徒自身が目標を見据えた上で学習を進めることができるよう、評価の面からは、生徒の学習意欲を促す形成的評価に注目し、自己評価や相互評価を通して、自分の今の到達状況を把握するとともに、次の学びへの課題をはっきりさせることができるような工夫をし、その伸びを生徒と指導者が共有・評価することを通して、目指す生徒像の育成につながると考える。

図2-1は本研究の目指す生徒像と授業設計の視点を表したものである。

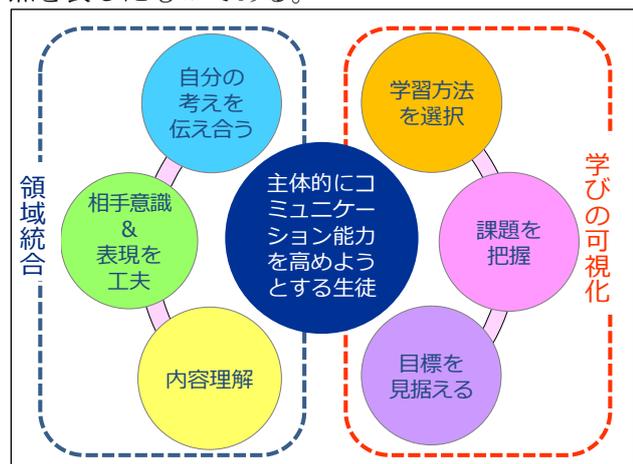


図2-1 目指す生徒像と授業設計の視点

本年度は、領域統合と学びの可視化という二つの視点から研究を進める。

(2) 本研究におけるコミュニケーション能力

新学習指導要領解説では、外国語科における目標が次のように設定されている。

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を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり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・能力を次のとおり育成することを旨とする。(31) (下線は筆者による)

「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」とは、外国語によるコミュニケーションにおいて、どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのかという、物事を捉える視点や考え方であり、「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること」(32)としている。これは、目的や場面、状況に応じて多様な人とコミュニケーションを行うために、習得した知識を活用してより深く考えたり、思考力を働かせたりしながら、適切な言語材料を活用し、思考・判断して情報を整理するとともに、自分の思いや考えを表現したり再構築したりすることが重要であることを示していると考えられる。

また、「『簡単な情報や考えなどを理解したり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』が外国語科の目標の中心となる部分である」(33)と明記されている。

図2-2は筆者がコミュニケーションを図る資質・能力を、「理解する」「表現する」「伝え合う」という三つの要素に整理し、それを図に表したものである。

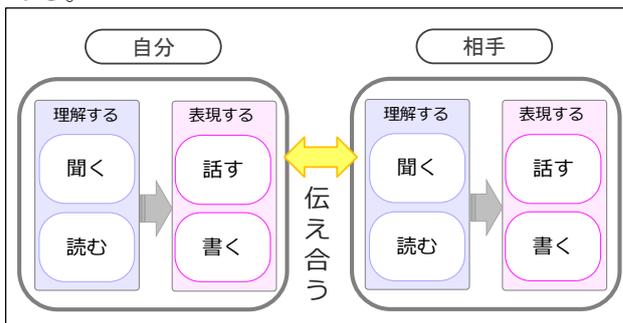


図2-2 コミュニケーションを図る資質・能力の三つの要素

本研究におけるコミュニケーション能力とは、受け手として理解し、送り手として表現するという一方向のコミュニケーションだけではなく、伝え合うという双方向のコミュニケーションを重視した力と定義し、領域統合型の授業を通してその力の育成を目指すこととする。

(3) 研究の具体的構想

◆領域統合の視点

図2-3はコミュニケーションを図る資質・能力の三つの要素をつなぐ言語活動を示したものである。

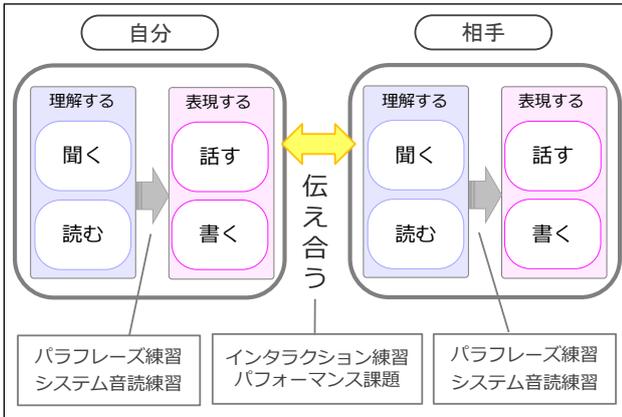


図2-3 コミュニケーションを図る資質・能力の三つの要素をつなぐ言語活動

図中のそれぞれの言語活動の具体的内容については後述することとするが、本研究はこの三つの要素をつなぐ言語活動を組み入れた領域統合型の授業を展開する。また、生徒による評価活動をあわせて行うことで、本研究におけるコミュニケーション能力の育成を目指すこととする。

図2-4は、図2-3で示した言語活動を組み込んだ領域統合型の授業と、それに即して生徒の学びを可視化した本研究の授業設計図である。



図2-4 授業設計図

まず、コミュニケーション能力の質を高めるために領域統合型の授業を展開する。複数の領域を統合することは、活動を関連付けることであることから、その連続性の中で生徒は活動の意味を実感し、意欲的に活動すると考える。よって以上の視点で授業を組み立てることが大切になってくる。

また、複数の領域を関連させた活動を行うにはそれをつなぐ帯活動が必要である。帯活動を充実させ、最後のパフォーマンステストまでを視野に入れた領域統合型の授業を通して、生徒が学びを

自覚できるようにすることで、複数領域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ことができると思う。

◆学びの可視化の視点

生徒が学習意欲を高め、さらに次のステップへ積極的に進もうとする姿を目指し、自己評価や相互評価の工夫を通して学びの可視化を行う。生徒が自己・相互評価に基づく学びの振り返りをし、自分の伸びを確認したり、そこで得た気づきを次のステップで活用したりするためである。自己・相互評価の効果的、積極的な活用は、生徒自身が学習目標に向かって自分の取組をうまく軌道修正し、さらに伸びるためにはどうすればよいかを考えるきっかけになり、主体的に学びへ向かうスパイラルが生まれるのではないだろうか。

◆逆向き設計の視点

本研究では、逆向きに授業を設計する。まず目標とそれを達成するための課題を設定し、課題解決に必要な言語活動を組み入れていく。

この逆向きの授業設計にあたっては、A校における取組が大いに参考になる。A校では、効果的な言語活動を行うことができるように系統性のある逆向き設計によるカリキュラムが編成されている。まず、ゴールを設定し、そのゴールの達成に向けて授業をデザインする。つまり、そのゴール達成のために年間・単元・一単位時間でどのような題材を扱い、どういった教材や活動が必要かを考え、逆算して授業を組み立てている。実際、表現力や読解力を育成する目的で、各単元に課題を設け、ペアやグループで述べ合ったりクラス規模で意見交流したりして自分の考えを深め、発信できるような工夫がされていた。

まず課題を提示し、その課題を解決するためにはどんな語彙や文構造、言語材料が必要かを逆算した上で指導計画が練られている。生徒自身も課題を達成するために必要とされる語彙や文構造、言語材料を学習することを把握しており、生徒にとって必然性のある言語活動が展開されていた。

次頁図2-5は逆向きの授業設計による単元の構想例である。この図から、逆向き設計のカリキュラム編成は、まず目標と課題を設定することから始まることになる。定期テストをゴールとして教科書を先に進むという授業設計においては、「ここまで進みたい、終わっておきたい」という発想で授業がデザインされていきがちだ

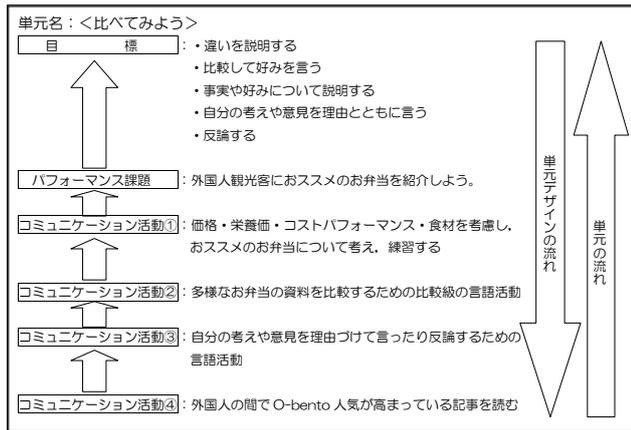


図 2-5 逆向きの授業設計による単元の構想例

が、先に目標を決めることですべきことが明確化され、到達させるために選んだ個々の言語活動が意味をもつようになる。そして、活動がつながると、生徒もそれぞれの活動の必然性を感じるようになる。

また、A 校では、学校レベルで同じ目標を共有し合い、学校として育成すべき能力の共通理解のもとカリキュラムが編成されている点も注目し値する。指導者だけではなく、生徒にも保護者にも「最終的にはこのような姿になる」「このようなことができるようになる」といった同じように思い描ける共通のゴールを掲げている。ゴールを全指導者が共有し合い、達成に向けて適切な手段を講じようと努力し続ければ、学校が組織として活性化し、指導者一人一人が自分たちのプロジェクトに参画しているという成就感を得られる。A 校では、指導者自身がそういった充実感をもちながら授業に向かっている様子が伺える。

また、A 校の平成 29 年度全国学力・学習状況調査生徒質問紙において、興味深い結果が示されている。「外国の人と友だちになったり、外国のことについてもっと知ったりしてみたいと思いますか」の問いに対し、「そう思う」との回答が 45.2% (全国 36.6%)、「どちらかといえば、そう思う」と合わせると 70.8% (全国 64.3%) の生徒が国際理解に前向きな姿勢を示している。また、「将来、外国へ留学したり、国際的な仕事に就いてみたいと思いますか」の問いに対しては、「そう思う」という回答が 29.2% (全国 16.1%)、「どちらかといえば、そう思う」を合わせると 49.7% (全国 32.9%) を占め、将来的にさらに英語力を磨きたい、身に付けた英語力を活かしてグローバルに活躍したいという積極的な姿勢をもっている生徒の割合が多いことが伺える。

これらの結果は、A 校において実施されている課題解決型の逆向きカリキュラム設計が、生徒の英語学習への意欲に大きく影響している要因の一つといえるのではないだろうか。

このように、逆向きに設計した領域統合型の授業において必要なそれぞれの言語活動に、自己評価・相互評価を通して学びを可視化することが、本研究の目指す生徒像の育成につながると思われる。

第 2 節 領域統合型授業の構築

(1) 領域統合型アプローチ

前章第 2 項で「授業は英語で行う」ことの目的は、授業を実際のコミュニケーションの場面とするためであることを確認したが、その観点から鑑みても、日常生活で行われるコミュニケーションでは、母語・外国語を問わず、「話すこと」のみ、「読むこと」のみなど単一の領域だけで完結することは少ない。複数の領域が関連することが通常であることから、領域統合の必要性はある。すなわち、複数の領域を統合したコミュニケーションは、より現実的で有効な言語活動といえることができるであろう。そのより自然で現実的なコミュニケーションの場を教室内に作り出すことが大事であると考えられる。

また、新学習指導要領解説では、言語活動を通しての領域統合について、次のように具体的に指導事項を示している。

この指導事項では、聞いたり読んだりする受容面での英語使用を受け、それを話したり書いたりする発信面での活動へと結び付けていき、五つの領域が密接に結び付いた英語使用ができるような力を育成することを述べている。すなわち、統合的な言語使用の中で、聞いたり読んだりして得られた情報や表現を整理・吟味し、話したり書いたりするために活用することが重要である。聞いたり読んだりして得た情報のうち、どの情報を取り上げるのか、またどの表現が話したり書いたりする上で活用できるかについて考えさせることが重要であることを示している。(34)

ここからも読み取れるように、領域統合型の授業では、単に複数の領域を並べてつなげれば、コミュニケーション能力の育成に寄与するものになるということではない。つまり、「読むこと」と「話すこと」がそれぞれにできることと、「読んで話すこと」ができることは必ずしも同じではないということ

ある。例えば、バレーボールのスパイク練習でいえば、スパイクが打てるようになるために必要なステップ、スイング、ミートがそれぞれ完璧にできたからといって、スパイクが打れるとは限らないのと同じことである。スパイクが打てるようになるためには、これら三つをそれぞれ別々に練習するだけでなく、三つの一連の活動からなる練習が必要である。

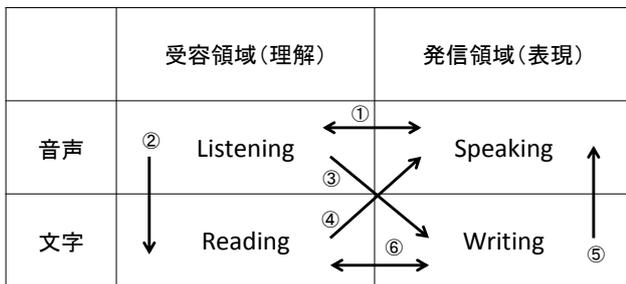
英語の授業においても同じような練習が必要であると考える。各領域を「有機的に関連付ける」ことが重要であり、実際のコミュニケーションに近い言語活動が教室内に作り出され、学習が促進されるように意図した領域統合が求められているのである。

また、日常生活においても、私たちは電話で聞いた内容を伝える場合、相手のメッセージを「聞き」取って、メモとして「書き」残し、それを本人に「伝える」というように、複数の領域を統合的に使っている。

このように、教科書の本文内容に応じて、授業でどのような言語活動を組み立てていくかを考えるヒントは、実は日常生活の中にたくさんある。教科書本文の「読み取り」に入る前に、本文に関連し、中学生に身近で旬な話題を「聞かせ」たり、その話題についての「やり取り」をさせると、三つの領域を使うことになる。さらに「読んだ」後に概要や感想を「書かせ」、それをペアで相互に「読み」合ってから「話す」、といったように、1つの領域で完結するものではなく、他の領域を絡めることで、英語の定着にもスキルの向上にもつながると考える。

表2-1は岡等（2004）が提案した4領域を関連付けた言語活動の分類例である。

表 2-1 4 領域を関連付けた言語活動の分類 (35)筆者一部改変



これらの他にも組合せは可能であるが、listening やreadingなどの受容領域は、speakingやwritingの発信領域に比べより速い速度で上達し、高い水準に到達するのが普通であることが新学習指導要領解説にも明記されている(36)。このことから、受容領域から発信領域の流れで言語活動を進めていく方が生徒はよりスムーズに言語活動に取り組めるのではないかと考える。

表 2-2 は複数の領域を関連付けた言語活動例である。

表 2-2 複数の領域を関連付けた言語活動例

統合される領域(表1と関連)	言語活動例
① Listening & Speaking	○電話での伝言を伝える ○インタビューをする
② Listening → Reading	○オーラルイントロダクションの後に教科書本文を読む ○英語の歌を聞きながら、歌詞を読む ○聞いたニュースについて新聞で記事を読む
③ Listening → Writing	○電話で伝言を聞き、メモを取る ○スピーチを聞いて、コメントを書く
④ Reading → Speaking (→ Writing)	○ストーリーリテリングをする ○ある記事を読み、その記事に関して意見交換した結果をレポートにまとめる ○メニューや広告を読んで、電話で注文する
⑤ Writing → Speaking	○スピーチやスキットの原稿を書き、それをもとに発表する
⑥ Reading & Writing	○手紙を読み、返事を書く ○感想文を交換して読み合う

二つの領域の統合型の活動は毎時間実施しやすいレベルのものだが、④の例のように、三つ以上の領域が統合される場合は、資料集めなどから始まり、収集した資料などをもとに speaking や writing などの発信活動につなげていくような比較的大掛かりな活動になり得ると考える。

本研究では、受容領域から発信領域の流れで言語活動を進め、一番身近な教材である教科書を活用した三つ以上の領域を統合する授業設計について実践を進める。

(2) 教科書の活用

教科書は、その内容を理解することや音読することだけが目的ではなく、言語活動に必要な情報と表現を借りるための教材として位置付けることが大事だと考える。

新学習指導要領解説では、話すこと[やり取り]の目標において、次のように示されている。

この目標では、聞いたり読んだりしたことを基にやり取りを展開していく力を身に付けさせることを示しており、聞いたり読んだりして得た情報や考えなどを共通の話題とし、生徒がお互いに質問したり個人又は集団で考えや感想、理由などを交換できるようになることを重視している。(中略)話す際に必要となる表現や情報などを得るために聞いたり読んだりするという目的を明確にするなど、他の領域の言語活動と有機的に関連させることが大切である。(37)

(下線は筆者による)

下線部にあるように、聞いたり読んだりして得た情報や考えなどの情報源は様々なものが考えられるが、同じく解説の中にある関心のある事柄から日常的な話題や社会的な話題まで取り上げたもの(38)は、生徒にとって最も身近で重要な教材である教科書ではないだろうか。

また、生徒がお互いに質問したり、考えや感想、理由などを交換するためには、まさに教科書の本文に込められた内容を活かすことが重要となってくると考える。生徒にとって「伝えたい内容」「伝える目的」「伝える相手意識のある実際のコミュニケーションの場」を設定するためには、教科書の内容を使って、いかに生徒に言語活動をさせるか、いかに生徒の知的好奇心を刺激し、話してみたいと思わせる話題を設定できるかが大事になってくる。

よって、教科書の扱いにおいては、教科書本文やその内容を言語活動の中で活用できているかが大切な視点だと考える。その方向性を明確にするために、次の三点について確認をしながら単元構想を練る必要がある。

- 一文ごとの意味理解で終わっていないか
- 言語材料が主で、本文はおまけになっていないか
- 教科書本文の内容を材料とした言語活動を設定しているか

教科書の本文の内容について、単に内容理解や音読で終わることに留まらず、英文の内容について自分のことばで他者に伝えることを目標にすることによって、生徒は英文をより深く読み、かつ英文の表現を定着させることができる。よって、生徒がアウトプットに向かって、複数の領域を統合してインプットやインテイクを行う流れになるよう授業を構築する必要がある。

その一環としての教科書本文の内容理解と音読練習を仕組む際に、次のポイントに沿った実践になるよう工夫をする。

- 読むことに目的をもたせているか
- 生徒同士の伝え合いが可能か
- 自分の考えを述べる余地があるか
- 文法項目だけではなく、本文の内容そのものが言語活動の材料になっているか

コミュニケーションを行う目的に応じた活動の展開を可能にするために、指導者も生徒も、何ができるようになるために聞いたり読んだりするのかを常に意識しておくことが重要であると考えます。

(3) 帯活動の充実を図る

英語の授業には多くの種類の言語活動が存在し、50分間の授業内で一つの活動だけに終始する授業は考えにくい。例えば、数種類の帯活動を組み合わせで授業を構成していく指導者は多いであろう。

A校では、様々な帯活動を通して徹底した基礎・基本の定着が図られている。英語の語彙力の向上及び英文構造の理解を中心としたものや、即興性に迫る活動まで様々用意されており、それらを毎時間の授業の中で活用している。英語に関する知識の効率的な蓄積と定着を狙いとして、帯活動を日々の授業の中に位置付け、継続的・螺旋的な取組が行われていた。

その一つが、旧学年の教科書を使用しての基礎・基本の定着の確認を見とる活動である。生徒は現学年の教科書とともに、旧学年の教科書も毎回持参しており、毎時間音読活動を経て、ディクテーションテストに取り組んでいた。基礎レベルの定着確認であるため、正確さ (accuracy) を求める小テストであり、生徒は完全解答を目指して熱心に取り組んでいた。

また、単語の定着を目指す活動においては、最初はリスニングから徐々に綴りにアプローチが変わっていき、最終的にはセンテンスレベルでの定着が図れるように仕組まれている。単なる日本語から英語へ、英語から日本語へとといった機械的な活動から一歩先を行った取組がなされており、その活動の意味を生徒が十分理解した上で、ビンゴ形式の教材をゲーム感覚で楽しみながら活動していた。

このように、帯活動は英語の授業において大きな位置を占め、その充実が図られている。ただ、その一つ一つについて、「なぜそれをその場面で行うのか」「その活動が今後はどうつながっていくのか」について生徒とその目的やゴールを共有することは意外となされていないと考える。よって、それぞれの帯活動が単なる点として存在するのではなく、それぞれの点が線につながっていることを生徒と共通認識することで、より充実した帯活動の展開が可能になるであろう。

次の三つは本研究における領域統合型の授業において、それぞれの領域をつなぐための帯活動である。

① <パラフレーズ>

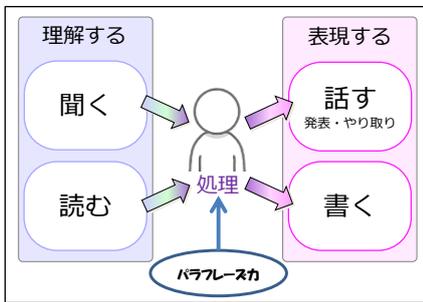
パラフレーズとは、わかりやすく言い換えたり、同じことを別の表現で言い表したり、長い内容を簡潔にまとめて表現することである。ポイントは、相手に届く言葉で言い直すことにあり、そこにはコミュニケーションにおいて最も大事な相手意識が存在する。領域統合型アプローチにおいては、パラフレーズ力を鍛えることが必要になってくると考える。

新学習指導要領解説には次のように示されている。

「社会的な話題」に関して聞いたり読んだりして得た知識や情報をメモしたり図式化したりした上で、その内容を要約して話したり、それらに対する自分の考えや気持ちなどを話して伝えたりする、複数の領域を統合して行う活動を示している。(39) (下線は筆者による)

聞いたり読んだりした内容、すなわち受容活動に関して、話したり書いたりする発信活動においては、受容したことをそのまま発信するだけではなく、自分のことばで言い換えたり、簡潔に伝えたりすることが領域統合型の言語活動が目指す自然なコミュニケーションの形であると考えられる。

図2-6は領域統合型アプローチとパラフレーズ



力の関連性を表している。前述のようにインプットしたものをそのままアウトプットするのではなく、自分

の中に取り込み、自分のことばとしてアウトプットする過程を示している。

生徒は「英語で言いたいけれど言えない。」「英語を聞いたり読んだりして理解できたけれど、その理解した内容を自分のことばでうまく英語で伝えることができない。」などの状況に追い込まれる。しかし、この過程を経ることが生徒の英語力を高める上では重要であると考えられる。なぜなら、このように追い込まれた学習者にとって、指導者が話すteacher talkや他の学習者の発表などが、その生徒が必要とする表現や言語知識をインプットする場面として有効に活用される機会となり得るからである。相手に伝えるというアウトプットが引き金となり、学習者のインプットへの注意や意識が高まり、表現や文法的な情報をより積極的に活用しようという態度につながると考える。

「この日本語を英語にきなさい」というような問題を、日々のワークシートや総括テストで目にすることは多い。しかし、これを繰り返していくうちに、生徒は自分の伝えたい単語や表現が英語に存在するに違いないと思い込んでしまいがちになると考える。つまり、英語を学習するに当たり、こういった設問により生徒たちに「一つしかない正解を見つけなければならない」と思い込ませている

可能性がある。「先生、お節料理とか初詣ってなんて言うんですか？」これは、冬休みの日記を書く活動をする際に、必ずとっていいほど生徒から出る質問である。生徒の多くは「辞書」が”dictionary”であるように、語彙や英語表現について1対1の関係で和英表現が存在するという考え方をしている。そして、英作文するにあたって、まず日本語で文を考え、大抵の場合、その中に自分の知っている英語で言えない表現があれば、その時点で英語に直すことを諦めるか、和英辞典やインターネット検索を使用して英単語を見つけようとするかどちらかに二分される。和英辞典を引いた場合、辞書に記載されている最初の表現を使用する傾向があるため、例えば、「ぼくは運動神経がよくない。」という文は、”I don't have a good motor nerve.”と表現することになるだろう。それをコミュニケーションの場で使用したとして、その表現は調べた本人にはわかるが、他の生徒にとってはどうだろうか。かえって意思疎通が難しく、コミュニケーションの場において一番大事な相手意識を疎外した表現になってしまうであろう。それよりも、相手にわかりやすく伝えることを考え、”I don't like sports.” “のように、これまでの既習の知識を活かし、簡単な表現ができる力が必要である。

よって、知らない英単語や英語表現を別の表現でできるだけたくさんパラフレーズする練習が必要なのではないだろうか。多くの場合、指導者は重要構文を暗唱させるが、その一歩先の言い換え表現まで指導することが大事であると考えられる。

表2-3はパラフレーズの練習の一例である。

表 2-3 パラフレーズの練習の一例

「運動神経が悪い」のパラフレーズ	
日本語 ↓ 英語	・運動が苦手だ
	・スポーツが嫌いだ
	・スポーツより〇〇の方が好きだ
	・I'm not good at sports.
	・I don't like sports.

このように、パラフレーズの練習をすることで、難しい表現がやさしい表現に置き換えられ、豊かな英語表現の活用が可能となるならば、英語の学習は生徒にとってさらに楽しいものになるのではないだろうか。

このように、パラフレーズの練習をすることで、難しい表現がやさしい表現に置き換えられ、豊かな英語表現の活用が可能となるならば、英語の学習は生徒にとってさらに楽しいものになるのではないだろうか。

② <システム音読練習>

教科書の本文の内容理解を通し、自分が「読んだ」内容をもとに「話す」ことにつなげるためには、音読練習が必要になってくる。

第1章第3節第1項で、英語指導者がほぼ100%

行っている言語活動に音読があがっていた。しかし、中学生ともなると、「ただ読みなさい」ではその活動に積極的に参加するのを嫌がる傾向もあり、「何のために音読をするのか」を生徒と指導者で共有し、目標設定をした上で意味のある音読練習に取り組みたい。単元の最後には、教科書に記載されていた内容をリテリング（インプットした内容を再生して話すこと）したりパラフレーズしたりした上で、最終的にはそこに自分の考えや意見をのせてパフォーマンスするなど、アウトプットにつながる音読活動の充実を図りたい。最後のパフォーマンスに向けて、生徒は自然と何回も教科書を読み込み、音読練習を重ねることになる。その中で自ずと教科書の内容も読み込み、深く考える学習を通して、多面的で批判的な思考力も育まれていき、コミュニケーション能力の基盤の育成にもつながると考える。

そこで、本研究では、教科書に出てきた表現を自分のものとし、次のアウトプットへつなげる活動として、教科書の音読練習をシステム化する。音読活動はそれ自体が目標なのではなく、教科書の内容理解とスピーキングの発表活動を結ぶ一連の領域統合型の言語活動であり、実際に英語を使う機会の少ない日本人英語学習者がスピーキングの基礎を形成するためには欠かせない活動といえる。

よって、単元ゴールとしてパフォーマンス課題による表現活動を設定し、音読練習の過程にも表現活動を段階的に入れることで、本文の背景理解や登場人物への共感を促すなど、意欲的に深く読もうとする姿を目指す。

図2-7はシステム化された音読練習のレベル一覧である。(以下、システム音読シート)

LEVEL		練習方法	
1. ペア読み		ペアで英文をチャンクごとに交互に読む。(反対バージョンも行う。)	「読む」ための練習
2. Little Teacher 読み		ペアでじゃんけんをし、勝った方が英文をチャンクごとに読み、負けた方は何も見ずにリピートする。	
3. 重要文読み		自分が大事だと思う部分を相手に伝わるように読む。相手はそれがどこか予測する。(反対バージョンも行う。)	
4. Read and Look up		じゃんけん勝者が先生役で Read & Look up を行う。	「覚える」ための練習
5. 通訳読み① <英語→日本語>		じゃんけんで勝った方が英語をチャンクごとに読む。負けた方はシートを見ずに、すぐに日本語に直す。	
6. 通訳読み② <日本語→英語>		じゃんけんで勝った方が日本語をチャンクごとに読み、負けた方はそれを即座に通訳のように英語に訳す。その際はパートナーを見て発話するようにしよう。	「表現」につなげるための練習
7. ゴシップ読み(噂話)		「彼は〇〇なんだって。」のように第三者の目線で噂話感覚で読む。ダイアログのときは人物毎に、モノログのときは一文ずつ交代しながら進める。	
8. ニュースキャスター読み		ニュースキャスターのように顔をできるだけ上げながら読む。(反対バージョンも行う。)	
9. リテリング読み		時系列に沿って、絵やキーワードを参考にしながら内容を要約する。一文ずつ発話する。	
10. プラス一文読み		一文ずつ交代で読みながら、途中または本文の最後に入れられるタイミングで自分の思いなどを一文付け加えて読む。ダイアログのときは人物毎に、モノログのときは一文ずつ交代しながら進める。	
11. パラフレーズ読み		一文ずつ交代で読みながら、パラフレーズできる部分を変えて読む。	

図2-7 システム音読シート

1~11種類の音読方法は、レベル1が最もやさしく、11のパラフレーズ読みに向かって徐々に難易度が上がっていく。最初は声に出して「読む」ことに焦点をあてた練習だが、徐々に「覚える」練習、そして最終的には「表現」につなげるための練習になり、「表現」するための練習では、本文の内容そのものが言語活動の材料になるよう工夫している。レベル7のゴシップ読みにおいては、一人称で書かれた教科書の登場人物について第三者の目線から話をするようになるため、自ずと三人称単数現在形や人称代名詞を使うこととなる。これら二つは、第1学年において最も定着率が低く、生徒自身が英語に対して苦手意識をもったり、理解に壁を感じたりする最難関の文法項目といえる。それらを音読練習に意図的に組み込むことで、自然と基礎・基本の定着につながると考える。また、レベル9以上は、生徒同士の伝え合いや、自分の考えを述べる余地が用意されている、より自由度の高い音読練習になっており、前項のパラフレーズ練習や次項のインタラクションを含めた音読練習ができるように工夫してある。

図2-8は生徒がシステム音読練習に取り組む際に使用するワークシートである。(以下、音読シート)

音読シート Unit 5 Universal Design

5-③<Read and Think 1(p.72)>
 味は学校で行われた「車いす体験」の感想を述べています。はじめて車いすを体験し、どう感じたのでしょうか。

① I used a wheelchair for the first time in my life.	チャンクごとに区切られた教科書本文 ※システム音読シートのレベル1~6で使用	私は車いすを使った。 初めて 人生で それに座ったとき それを簡単に動かすことができなかった。 少しこわいと感じた。 バスに乗ろうとした でも難しかった バスのドアは幅が広がった それでも かなり難しかった。
② When I sat in it I couldn't use it easily.		
③ I felt a little scared.		
④ I tried to get on a bus, but it was difficult.		
⑤ The bus door was wide.		
⑥ Even so, it was very hard.		
⑦ I needed a lot of help.		かなりの手助けが必要だった。
⑧ I learned an important lesson from this experience.		わたしは学んだ 大切な教訓を この経験から
⑨ From now on, when I see someone in need I'll give them a hand.		これからは(今後は) 困っている人を見かけたら その人をちい手を貸します。(貸すつもり)

<Key Words>

scared / get on a bus / difficult / need / help
 learn / important lesson / someone in need / give ~ ...

<pictures>

絵①
登場人物の車いす体験の様子を描いた絵
(教科書記載)

絵②
登場人物が困っている人に手を差し伸べている様子を描いた絵
(教科書記載)

キーワードを参考に本文内容を要約※システム音読シートのレベル9で使用

絵を参考に本文内容を要約※システム音読シートのレベル9で使用

図2-8 音読シート

本文をチャンク（情報のまとめ）ごとに区切り、内容理解を促しながら音読練習したり、キーワードや絵を参考にしながら教科書本文の内容を要約したりできるように工夫している。このように、ただ機械的な音読練習や暗唱ではなく、教科書の本文の内容理解を通して、自分が「読んだ」内容をもとに「話す」ことにつなげるための言語活動につながっているのがシステム音読練習である。

③ <インタラクション（やり取り）>

生徒同士でよく行われるQ&A形式の定型文のインプットや、終始、指導者のあとに続いて読む音読活動とは違い、今求められる即興的な言語活動においては、指導者と生徒、あるいは生徒同士のインタラクション（やり取り）が生じる。

和泉(2009)は「インプットが大事なことは繰り返し述べているが、教師からの一方的なインプットだけでは不十分である」「教師と生徒、生徒同士でのコミュニケーションが言語習得には必要である」(40)と述べている。できるだけ多くのコミュニケーション活動を教室で行うためには、指導者と生徒のインタラクションを充実させることは言うまでもなく、生徒同士のインタラクションを中心とした授業を行うことが大切であると考えられる。

図2-9は領域をつなぐ言語活動の関連図である。

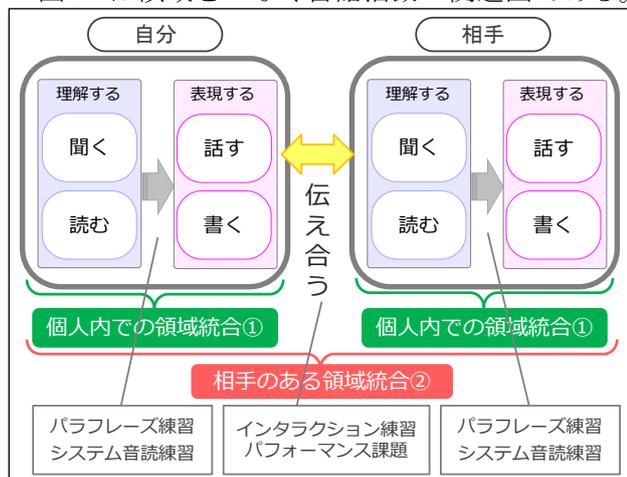


図 2-9 領域をつなぐ言語活動の関連図

個人内でのインプット、インテイク、そしてアウトプットという一連の流れは、聞き手である生徒にとってのインプット、インテイク、アウトプットにつながり、そこにはインタラクションが存在することを示している。「読んだ」ことに関して「話す」といった領域統合型の授業を展開する際、そこには生徒同士での英語によるインタラクションがおこる。パフォーマンス課題を設定し、プレゼンテーションをする際にも、単に一方の発表

をするだけでなく、その内容について聞き手の生徒とインタラクションをすることで、そこに発表者と聞き手との関連性が生まれ、発表の内容自体がより充実したものになると考える。

家族や友人と些細な話題で楽しく話をする際、私たちはどんなふうに会話ふくらませているだろうか。相手の話を受け止めるために相づちを打ったり、会話をよりふくらませるために興味をもって質問したりしているはずである。英語においてもコミュニケーションをする際は同じようなことが行われている。

また、生徒同士のインタラクションは、用意された定型文での質疑応答等の練習ではなく、即興性のある言語活動において活性化されると考える。よって、生徒同士のインタラクションを充実させるためには、生徒自身がコミュニケーションを活性化させるスキルの必要性、必然性を感じ、そのスキルを自発的に使用することが重要であると考えられる。

第3節 学びへ向かう評価

本研究における学びへ向かう評価とは、生徒自身が自分の学びを把握する側面と、指導者がその学びの過程を共有し、認めたり励ましたりする側面の二つからなる形成的評価である。生徒自身が自分の伸びを確認し、自信をもって次の段階に進んだり、自己評価や相互評価を通してよりよい英語でのコミュニケーションを目指して主体的に学習を進めていくための支援となると考える。

また、パフォーマンステストにおいては、ルーブリックを用いた評価を最終的な結果として指導者が生徒に示したり、生徒が自己評価したりすることは、結果的には生徒に優劣をつけるための評価にならないかという懸念を筆者はもっている。ルーブリックを用いた評価基準においては、「～できない」というCの表記がよく見受けられる。Cの評価を示されたり、あるいは自分でつける生徒は、この先、「もっと勉強しなければいけないな。」と果たして思うようになるのだろうか、学習意欲がそこから向上することはあるのだろうか、と案じている。そして、そういった生徒はいつまで経ってもそのCの烙印を押されたままで、這い上がる余地も術も持ち合わせていないことも少なくない。

『各中・高等学校の外国語教育におけるCAN-DOリスト』の形での学習到達目標設定のための手引きには、『『全ての生徒に求められるのは、設定した10項目のうち①～⑥の6項目を達成することであり、習熟に時間のかかる生徒にとっては、少

しでも①～⑥の6項目に近づくよう学習意欲を維持させ、目標を超えた伸長がみられる生徒には、さらに⑦～⑩項目までの達成を目指す』といった目標を設定することなどが考えられる(41)とある。

ここからは、指導者による評価は生徒の学びの過程を重視するものであるということがいえるのではないだろうか。また、自己評価は、できるようになった項目が少しでも増えたことを生徒自身が認識し、その伸びを指導者と生徒が共有し、さらに指導者が励ますことを通して、生徒の学習意欲を高め、主体的に次の学びへ向かう姿につなげるものであるべきだという捉えができる。

そこで、本研究の自己評価においては、単にA・B・Cという診断を自ら下すのではなく、聞き手から「どこができているか」を評価してもらい、その評価をもとに客観的に自己評価できるものになるよう工夫をした。大きな評価項目の中に、その下位項目を細分化し、評価者から○をもらうことで、少しでもできるようになってきているイメージをもたせられるようにしたいと考える。

(1) 学びの可視化と自己評価の意義

学習への意欲を高めるための手立てとして、自己の学びを見とり自己評価をすることは、自分を見つめ直し、何の学習に力をいれたらよいかを確認したり、以前の自分に比べてどれくらい伸びたかを知り、次のステップへの自信をつけるために必要であると考えられる。

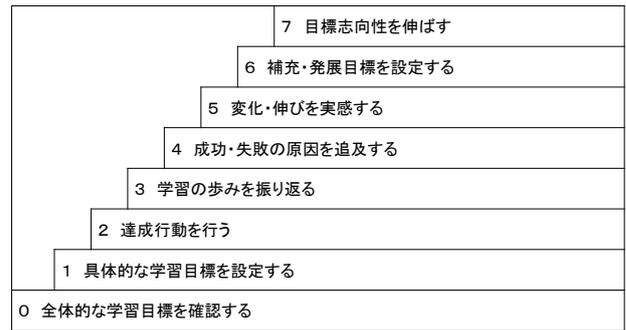
橋本(1986)は自己評価の意義について次のように述べている。「教育評価の最も重要な価値は児童生徒の学習の改善と向上にあるのであるが、学習を改善し向上させるかどうかは、結局は生徒自身の問題であって、教師の行う評価はこれに対して間接的影響をもつにすぎないのに対し、生徒の自己評価こそが一層直接的効果を発揮する」(42)としている。

つまり、学習を改善し向上させるためには、生徒自身の自己評価が直接効果を発揮するのではないかとすることができる。

また、授業において効果的な自己評価活動が行われるためには、学習過程に応じた段階的な編成をする必要がある。

表2-4は長瀬(1994)の示す自己評価活動の八つの段階である。この表が示すように、現在の自分を見つめることのみに着目するのではなく、その前提としての学習目標の設定や、自己評価を活かしてさらなる発展ができるような手立てを考える

表 2-4 自己評価活動の段階 (43) 筆者一部改変



ことが大切である。自分は今、どのくらい英語が使えるのかの現在地を知り、目標を達成するためには今の自分の力とどのくらいの間があるのかその距離を確認する。そして、どのようにして目標までたどり着いたらよいかの道順を考えることができるように、振返りの工夫をすることが必要であると考えられる。

(2) CAN-DOリストを活かした自己評価

平成23年、「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」において、各中・高等学校が学習指導要領に基づき、生徒に求められる英語力を達成するための学習到達目標を「CAN-DOリスト」の形で具体的に設定することについて提言がなされた(44)。

英語の授業においては、生徒の主体的な学びを促す「めあて」「課題」「まとめ」「振り返り」を設定する上で、CAN-DOリストを効果的に活用できる。根岸ら(2016)は、CAN-DOリストを「①『言語を用いて何ができるか(CAN-DO)』という観点に基づいて、②児童生徒に求められる英語力を達成するための学習到達目標を、③4技能別に『～することができる』という形で設定し、④リスト化したもの」と定義付けしている(45)。つまり、生徒が使えることがCAN-DOリストの存在価値といえる。

また、投野(2016)はCAN-DOリストの効果的な活用法として、「①自己評価・②目標把握・③技能把握」の三つを挙げている(46)。つまり、CAN-DOリストを見て、①自分のできることを確認することで、今までやってきたこと、これからやるべきことを見通し、②文法や単語を学ぶだけでなく、それを身に付けたら何ができるようになるのかというゴールを明確化し、③自分の欠けている領域、身に付けたい力をしっかりと知ることができる。つまり、自分の英語力をセルフチェックし、学びの過程を可視化することで学習への意欲が高まると考える。

よって、本研究では生徒が具体的な姿を想像できるように、自分は今どういうことができるのか、どのようなことができるようになるのか、そして課題は何かを明確に示し、生徒と共有することとする。ワークシートやパフォーマンステストで、生徒自身の学びの過程の把握と学習意欲の向上を促し、単元を通して授業で学んだことをどこまで達成できるようになったか、自分の学びの過程や積み重ねを振り返る時間を設定する。

(3) それぞれの言語活動における 学びの可視化と自己評価

① <システム音読練習>

システム音読練習においては、「読む」ための練習から「覚える」ための練習、さらに「表現する」ことにつなげるための練習へと徐々にレベルアップしていく過程を生徒が自分自身で選択し、自己評価をしながら課題達成に向かって負荷を少しずつつけていける工夫をしている。

図 2-10 は、システム音読シートの工夫部分を示したものである。生徒が今の自分の現在地と目標達成までの距離を知り、その目標へはどのようにしたら到達できるかの手段を把握できるようにしている。図 2-11 は自己評価シートであるが、図 2-10 のシス

テム音読シートと関連させて使用する。自己評価シートに自身が選択して実際に練習をしたレベルの欄を色づけしていったり、振返りを重ねたりすることで、自分の伸びが確認できるとともに、さらに上のレベルを目指して自身に負荷をかけながら、主体的に学習に向かうことができると考える。音読練習の形態としては、授業ではペアで音読練習をし、授業以外では家庭学習としても取り組めるよう、個人向けにレベルを設定している。

また、発音や聞き取りやすい速度で音読できることを目指し、速読の練習も取り入れ、その伸びを確認できるよう工夫している。

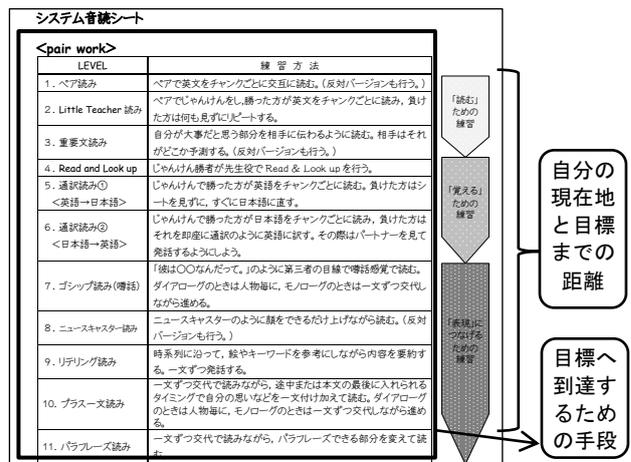


図 2-10 システム音読シートの工夫部分

システム音読 Self-Assessment Report <自己評価シート>		class: _____ no: _____ name: _____													
Unit 5 Universal Design															
(1)【目標】システム音読を通して、教科書の表現を活用しながら自分の考えを発信することができるようになる。 (2)【自己選択】学校ではペアで、家では個人に必要なメニューに取り組もう。自分の現在地を知り、目標に向かってどこまでレベルを上げられたかをチェックしよう。 (3)【記録】システム音読はできるだけ 11 に近づくようレベルを上げていこう。家でも一マスでも多く塗れるように練習しよう。速読トレーニングは新記録に挑戦しよう。 <small>*音読スピード=WPM(words per minute)<単語数/分> ネイティブと同じスピードで読めるリスニング力が飛躍的に up する→ネイティブの話す英語が聞き取れる+長文読解も速度 up *Hop Stage:ネイティブが相手にわかりやすく話すスピード=150wpm Jump Stage:CNN などニュース番組でキャスターが話すスピード=180~200wpm</small>															
ページ	日付	at school				at home									
		システム音読		速読トレーニング		システム音読		速読トレーニング							
		「読む」ための練習	「覚える」ための練習	「表現する」ための練習	語数	150 wpm	200 wpm	記録	「読む」	「覚える」	「表現する」	語数	150 wpm	200 wpm	記録
① p.68	/	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	37	15 秒	11 秒	秒	A B C D E F G H I			37	15 秒	11 秒	秒
② p.70	/	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	5	18 秒	14 秒	秒	A B C D E F G H I			45	18 秒	14 秒	秒
③ p.72	/	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	77	31 秒	23 秒	秒	A B C D E F G H I			77	31 秒	23 秒	秒
④ p.74	/	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	74	30 秒	22 秒	秒	A B C D E F G H I			74	30 秒	22 秒	秒
【振り返り】		<ペア練習を振り返る> 1) パートナーをサポートしたり、サポートしてもらった。した。 2) パートナーとのペア練習に向けて、休み時間や家で練習した。 <自分の伸びを確認する> 3) 自分なりにレベルがあがった。 4) 自分のレベルを上げるために休み時間や家で練習を。				振り返り 1) 振り返り 2) 振り返り 3) 振り返り 4) ① P.68 Yes / No. Yes / No. Yes / No. Yes / No. ② P.70 Yes / No. Yes / No. Yes / No. Yes / No. ③ P.72 Yes / No. Yes / No. Yes / No. Yes / No. ④ P.74 Yes / No. Yes / No. Yes / No. Yes / No.				by teacher 振返りを重ねながら課題達成に向かう					

図 2-11 システム音読に使用する学びを可視化する自己評価シート

② <インタラクション>

本研究では、生徒相互のやり取りにおいて、その会話をより充実させるのに必要なスキルを学習するために、即興性のあるチャット活動を取り入れる。

表 2-5 は、インタラクションを活性化させ、会話をふくらませるスキルをつけるための言語活動において使用する表現一覧の一部である。

表 2-5 会話をふくらませる表現一覧

(1) 受ける		
Japanese	English	Check Corner
疑問文に対して		
1 ストレートに答える		
2 相手の質問を繰り返す	What sport do you like? →What sport do <u>I</u> like?	□□□□□□□□
3 間接につなぐ「ス～、そうですね。」①	Well...	□□□□□□□□
4 間接につなぐ「ス～、そうですね。」②	Let me see... / Let's see...	□□□□□□□□
5 間接に答えを書く「うまく答えられへんけど、～かなあ。」	I can't find a good answer, but ~	□□□□□□□□
6 ス～、そんなん考えたことないわあ	Wow, I never thought about that.	□□□□□□□□
7 即答するのがむずかしい質問に対する時間稼ぎの決まり文句	That's a <u>good (difficult/tough)</u> question.	□□□□□□□□
(2) ふくらませる		
Japanese	English	Check Corner
自分や他人の感想や体験談を述べる		
26 ～と思う	I think ~.	□□□□□□□□
27 みんな(ある友達/ミキ)は～やってるってわ	Everyone { <u>One of my friends / Miki</u> } says ~.	□□□□□□□□
28 それ興味あるわあ	I'm really interested in that.	□□□□□□□□
自分や他人の感想や体験談を述べる		
29 私の(あなたの/彼の/彼女の)場合は～	In my { <u>your/ his/her</u> } case, ~.	□□□□□□□□
30 私にとっては、～	For me, ~.	□□□□□□□□
(3) 返す		
Japanese	English	Check Corner
より詳しい情報について質問する		
31 質問する	What/When/Where/Who/How など	□□□□□□□□
32 理由をたずねる	Why? / Why not?	□□□□□□□□
33 もっと詳しく聞かせてよ	(Can you) Tell me more about it.	□□□□□□□□

生徒は毎回「今日はこの表現を使ってみよう」という目標を立て、ワークシート上に設けられた欄に、その表現が実際の会話の中で使えたかどうかをチェックする。たくさんチェックマークがつくことで自分の伸びが確認できるとともに、より表現の幅を広げるために、チェックマークがついていない項目の表現をできるだけ使う意識をもてるよう工夫した。

表 2-6 はチャットをする際に用いるワークシートである。

表 2-6 インタラクションを活性化させるための言語活動

Let's chat!			class: _____ no: _____ name: _____
① <	>	『会話をふくらませる表現一覧』から番号を選ぶ	
うまく伝えられなかった表現	English	使いたい表現	
振り返り	受ける : □ ふくらませる : □	返す : □ 継続 : □	※2 回目にチェックする Better than 1 : □
			My partner is

表 2-5 から自分が使ってみよう表現を複数個選び、相手の発話を「受けて→ふくらませて→返す」ことができたかを表 2-6 にチェックするようになっている。生徒が使いたい表現を選択できる工夫をしている。また、うまく伝えられなかった表現を次回までに自分なりにパラフレーズしたり調べたりして書いてくる欄を設け、2 回目のチャレンジでその表現を使ったり、さらに会話がふくらませられたか、あるいは1 回目と比較して伸びがあるかを振り返り、自己評価につなげられる工夫をした。

③ <パフォーマンステストに向けた相互評価>

表 2-7 はパフォーマンステスト時に生徒が用いる相互評価シートである。

表 2-7 相互評価シート

Grade 8 Unit 5 パフォーマンステスト			
<p>目標: "What do you think about universal designs?" という課題に対し、次のポイントを意識して表現することができる。</p> <p>□ 自分の周りのユニバーサルデザインやバリアについて ALT に説明できる。その際に、自分の意見に理由を付け加えたり、自分の言葉で言い換えするなど、学習した表現を積極的に使いながら相手意識を持って英語を確めることができる。</p>			
<p>(1) パフォーマンステストに向けて、学習した表現を使ったり、工夫ができていますかチェックしよう。 (2) ペアで練習→他のグループに向けて発表→聞き手からの評価を受けて振り返り→作戦会議→本書のパフォーマンステスト→自己評価&振り返り (3) <自己評価基準> A: Very well B: So-so C: Not well</p>			
A <内容>	自分の意見に理由を付け加えたり、 具体的な例があげられているか	一週 評価 (1)A	二週 評価 (1)A
① 自分はこう思う。(I think (that) ~)			
② なぜなら～だから。(because ~)			
③ ○○さんは～と述べている(言っている)。(○○ says (that) ~)			
④ △△さんは～な経験をした。(△△ had a ~ experience.)			
⑤ 導入→展開→結論のように、筋道を立ててわかりやすく説明できた。			
B <相手意識>	聞き手を意識した工夫ができていますか	最終 自己評価	
⑥ 教科書の表現を相手に分かりやすく自分の言葉で言い換えられた。(パラフレーズできた。)			
⑦ 絵や写真、実物を活用し、見せ方を工夫した。			
⑧ アイコンタクトをしながら話せた。(CP)			
⑨ ジェスチャーを使ってよりよく伝わるように工夫できた。(CP)			
⑩ 表情をつけながら発表できた。(CP)			
⑪ 聞き取りやすい大きさの声で発表できた。(CP)			
⑫ 聞き手に質問を投げかける場面を作れた。(Do you know ~?等、何でもOK)			

パフォーマンステストに向けては何度か練習と振り返りを繰り返すことで、自信とやる気を備えながら本番に臨むことが必要であると考えた。そこで、ペアで練習後、他のペアに向けて事前発表をし、聞き手からの評価を受けて振り返りをし、作戦会議後さらにもう一度同じペアに聞いてもらい、先ほどより伸びた部分とさらに改善が必要な部分を明確にした上で、本番のパフォーマンステストを実施することとする。

- (31) 前掲 (5) p. 9
- (32) 前掲 (5) p. 10
- (33) 前掲 (5) p. 11
- (34) 前掲 (5) pp. 50~51

- (35) 岡秀夫・赤池秀代・酒井志延『英語授業力強化マニュアル』大修館書店 2004
- (36) 前掲 (5) p. 87
- (37) 前掲 (5) p. 22
- (38) 前掲 (5) pp. 20～22
- (39) 前掲 (5) p. 62
- (40) 和泉伸一『フォーカス・オン・フォームを取り入れた新しい英語教育』pp. 218～246 大修館書店 2009
- (41) 文部科学省初等中等教育局『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き』2013. 4
- (42) 橋本重治『新・教育評価法総説 下巻』金子書房 1986
- (43) 長瀬壯一『楽しい英語授業を演出する評価活動』明治図書 1994
- (44) 文部科学省『国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策』2011. 6
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/houkoku/1308375.htm p. 7 2018. 3. 2
- (45) 根岸雅史・工藤洋路『中学校英語 CAN-DO リスト作成のヒントと実践』三省堂 2016
- (46) 投野由紀夫監修『英語情報 2016 春号』pp. 4～7 公益財団法人日本英語検定協会 2016

第3章 授業実践から

本章では、研究協力校B校の第2学年にて行った研究実践について述べる。

逆向き設計で単元を構想し、領域統合型の授業を展開し、その中にパラフレーズ練習、教科書音読練習、そしてインタラクション練習を帯活動として組み込み、Unit 5「Universal Design」(New Horizon English Course 2 <東京書籍>)にて実践を行った。また、学習意欲を高めるための手立てとして、自分の伸びを確認できる自己評価や相互評価を通して、それぞれの言語活動において学びを可視化した。

第1節 逆向き設計の単元構想

(1) CAN-DOリストに基づいた単元構想

最初にCAN-DOリストに基づいた目標と、目標到達に適したパフォーマンス課題「Please tell us what you think about universal designs or barriers around you.」を設定した。

表3-1はB校のCAN-DOリストに基づく指導・評価実施計画である。囲み部分が本単元との関連箇所であり、CAN-DOリストと単元計画を一体化させられるよう授業をデザインした。「～できるようになる」という目標から授業設計をするため、指導者は具体的な生徒の姿を目指して授業を進めることができ、生徒も明確な目標をもって授業に臨めると考えたからである。

表 3-1 B校の指導・評価実施計画

2年「CAN-DOリスト」に基づく指導・評価実施計画(B中学校)			
	読むこと	話すこと(やり取り)	書くこと
到達目標 CAN-DO 形式	英語で書かれた家のきまりや、体験記、パンフレットを読み、概要を読み取ることができる。	自分が思っていることや理由を相手に伝えたり、ていねいにお願したり、またそれに答えたりすることができる。	お題に対して、自分の考えを理由も踏まえて5文程度で述べるることができる。
授業で取り扱う到達目標を意欲したタスク1	ある家の決まりを読み、その決まりと自分の家の決まりを比べてみよう。	身の回りにおけるユニバーサルデザインやバリアを見つけて、理由もまぜながら、自分の考えを述べながらやり取りしよう。	身の回りにおけるユニバーサルデザインやバリアを見つけて、理由も踏まえて自分の考えを述べよう。
授業で取り扱う到達目標を意欲したタスク2	ユニバーサルデザインに関する文章を読み、身の回りにおけるユニバーサルデザイン、課題を見つけよう。	ペアで決めた目的地までの行き方をたずねたり、答えよう。	交通手段で、電車か車、どちらの方が旅行する際に良いか自分の考えを述べよう。
*タスク3	実際にある外国のパンフレットを読み、何が書いてあるか読み取ろう。		
目標到達のためのパフォーマンス評価における課題の内容	① 体験談を読み、問題に答えるテスト ② パンフレットを読み、答えるテスト	① 与えられた絵(写真)を見て、バリアを見つけて、自分の意見を言いながらやり取りすることができる。 ② ペアでの対話テスト	① 絵をみて、自分がバリア(障壁)となっているものや、ユニバーサルデザインである物について5文以上で表現することができる。 ② 電車と自家用車の良い点、悪い点をふまえて、どちらで旅行をしたいかを5文以上で表現することができる。
パフォーマンス評価の実施方法と評価基準(評価基準は別紙添付も可)	総括考査③、④にて実施	① 観察&②対話テスト 5…コミュニケーションポイントを意識して、相手に自分の言いたいことを伝えられている、聞き取っている。 4…略 3…途中つまるところはあっても、ペアでの対話が成立。 2…略 1…対話ではなく、ヒントとなる文を見ながらの会話。	総括③、④にて実施 5 まとまりのある5文を正確に書くことができた。 4 まとまりのある5文を書いたが、1部不正確なところがあった。 3 まとまりのある5文を書いたが、2～3か所不正確なところがあった。5文書いたが、まとまりのある文ではなかった。 2～1 略

図3-1はUnit 5の単元構想図である。

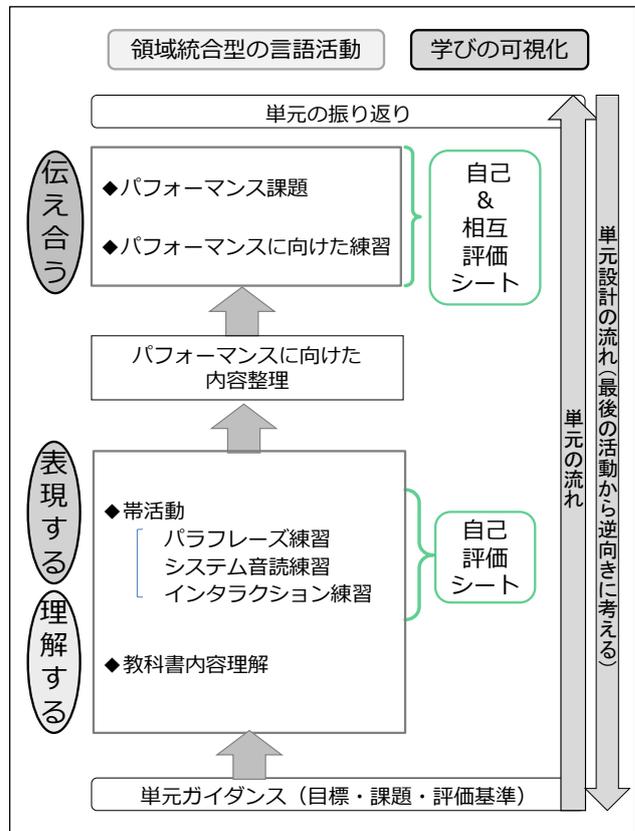


図 3-1 単元構想図

目標から逆算して授業をデザインする逆向き設計の授業づくりであり、まず単元の学習に入る前に、表3-1の目標（CAN-DO形式）、及び下の四つの視点に沿ったパフォーマンス課題になるよう、評価基準とともに準備をした。

1. 目的・場面・状況が明確か
2. 生徒のモチベーションにつながる課題か
3. 生徒にとって自己関連性のある設定か
4. ペアやグループで取り組むことで協働性や主体性をもって取り組める形態になっているか

そして、単元の一時間目にはガイダンスを行った。目標、課題、評価、目標達成までの流れ等を事前に示し、生徒自身にも「どんなことを頑張りたいか」、「どういう姿を目指すか」という目標が立てられるようにした。まず、指導者がパフォーマンステストにおけるモデルを提示し、どういう点が素晴らしいかを生徒に分析させ、ゴールイメージを共有した。そして、毎時間示される本時のめあてに加え、本単元の最終目標も毎回掲示・確認した。

また、設定されたコミュニケーションの目的・場面・状況等を生徒が理解し、学習に見通しをもって毎日の学習に向かえるように工夫をした。一つ一つの活動につながりがあり、ゴール到達に向けてそれぞれの言語活動にどんな目的があるのかを生徒と共有し、生徒全員が活動を通して「できた」と感じ、自信をもってパフォーマンステストに臨めるように、言語活動をスモールステップで進めた。こうすることで、活動につながりが生まれ、単元を通してゴールに向かう目的意識が継続されると考えた。

（2）領域統合の視点とパフォーマンステスト

表3-2はUnit 5の単元計画である。各時に領域統合の視点を意識した言語活動を行い、単元の終末に目標言語材料と教科書の題材を活用するポスターセッション形式でパフォーマンステストを実施した。

本年度は教科書以外の初見の英文を読むことに慣れていない2年生での実践ということもあり、教科書の本文の内容理解に迫り、何回も音読練習を重ねた上でパフォーマンステストを行った。最終的に、3年卒業時では教科書とは別の初見の英文を読んで、その内容について要約したり自分の考えを述べたりすることができるレベルにまで引き上げるべきだと考えている。そこで、本単元を、今後の即興性のある領域統合型の言語活動とパフォーマンステストへの準備段階と捉えて実践を進めた。

表3-2 単元計画

単元名	各時の目標	主な言語活動	統合する領域
○単元名 : Unit 5 Universal Design ○単元目標 : ①ユニバーサルデザインについての文章を読み、概要や要点を理解することができる。 ②自分の周りのユニバーサルデザインやバリアを認識し、"Please tell us what you think about universal designs or barriers around you."という課題に対し、学習した表現を積極的に使ったり、自分の言葉で言い換えたり、理由を付け加えたりしながら、発表とやりとりをすることができる。 ○場面設定 : ALTに自分の身の周りのuniversal designやバリアについて紹介する。 ○新出言語材料 : 接続詞 (if / that / when / because)			
○単元計画			
第1時	○ユニバーサルデザインの利点について聞きとったり読みとったりすることができる	導入/Starting Outの本文概要把握 パラフレーズ練習/新出語句推測・導入 音読練習	listening→speaking
第2時	○ある条件で何をするかを述べることができる ○光太が起こった出来事について読み取ることができる	ifを用いた表現活動 Dialogの本文要点・詳細把握 新出語句推測・導入	listening→reading reading→speaking
第3時	○自分の考えを述べることができる	think (that) ~ / know (that)を用いた表現活動 パラフレーズ練習/音読練習	reading→speaking
第4時	○光太に何が起こったか伝えることができる ○ユニバーサルデザインとはどんなものか伝えることができる	パラフレーズ練習/音読練習 リテリング活動 (一・二人称→三人称) 文法整理	reading→speaking
第5時	○自分の考えとその理由を述べることができる ○映の準いず体験について、要点や概要を整理しながら読み取ることができる	becauseを用いた表現活動 Read and Think①の本文要点把握→本文の概要を整理しながら読み取る 新出語句推測・導入	listening→writing listening→reading reading→speaking
第6時	○映が体験から学んだことについて伝えることができる	パラフレーズ練習/音読練習 文法整理	reading→speaking
第7時	○どんなときに何をするかをのべることができる	パラフレーズ練習/音読練習 whenを用いた表現活動	reading→speaking
第8時	○光太の発表の概要と詳細を読み取ることができる	Read and Think②の概要→詳細読解 新出語句推測・導入 音読練習	listening→writing listening→reading reading→speaking
第9時	○光太の考えを伝えることができる	パラフレーズ練習/音読練習 文法整理	reading→speaking
第10時	○自分の身の周りのユニバーサルデザインやバリアを発見し、伝えることができる	パラフレーズ練習/音読練習 プレゼンテーション準備	reading→speaking
第11時	○聞き手からのアドバイスを参考によりよいプレゼンテーションをめざして工夫できる ○発表者にアドバイスできる	音読練習 プレゼンテーション練習	listening→writing
第12時	○身の周りのユニバーサルデザインやバリアについて自分の考えを理由をつけながら述べる	パフォーマンス評価 (ポスターセッション)	listening→speaking
第13時	○発表内容をまとめることができる	エッセイライティング 振り返り (自己評価)	reading→speaking →writing

図3-2はパフォーマンスの展開例である。

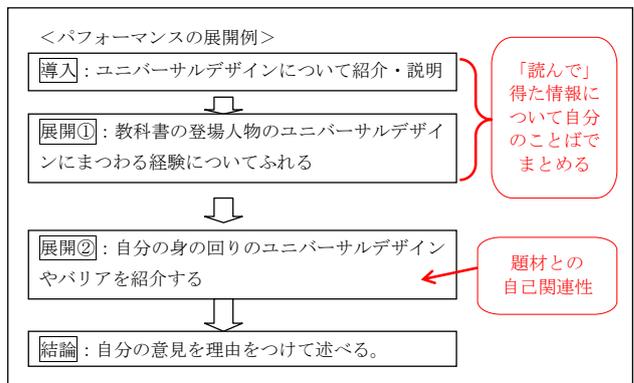


図3-2 パフォーマンスの展開例

まず、教科書の題材であるユニバーサルデザインについて、指導者の経験を「聞いた」り、教科書の記事を「読んで」得た情報について、その内容を自分のことばで要約しながら「話し」、今度は自分自身の身の周りのユニバーサルデザインやバリアについて紹介することで題材との自己関連性をもちながら、自分の意見を「伝える」、という領域統合の言語活動の実践である。

その際、どの生徒も自信をもって「導入→展開→結論」という筋道立てた発表ができるよう、図3-2のような流れにし、単元の目標を見据えながらパフォーマンス内容を考える時間を設け、層の厚い話の展開ができるよう工夫した。

パフォーマンステストにおいては、相手意識をもってやり取りをしながら、パフォーマンスを展開することに焦点を当てたため、会話の流暢さ (fluency) に重点を置き、パフォーマンステスト後に発表内容を5文以上の英文でまとめる段階で正確さ (accuracy) に迫った。その際も、ただ“発表したことをまとめよう”という課題にするのではなく、“学校でユニバーサルデザインについて学習したことを、e-mail でアメリカに住んでいる友だちの David に知らせたくなった”という目的・場面・状況を設定し、「読んで」得た情報について、相手意識をもって「書く」という領域統合の言語活動に迫った。生徒の中からは、「外国ではユニバーサルデザインの考え方が進んでるのかな?」というつぶやきも聞こえ、“Please tell me about universal designs in your country.”という文で e-mail を締めくくっている生徒もおり、相手意識をもった「書く」活動となった。

また、パフォーマンス課題について認識した上で教科書での学習を進める中で、生徒たちからは「この(教科書の)表現使えそうやな。」「そろそろ回りのユニバーサルデザイン見つけなあかん。でも、うちの家はバリアだらけかも。」という声も聞こえてきた。これは、生徒が見通しをもって学習を進められている一場面と捉えることができる。

第2節 それぞれの言語活動と学びの可視化

(1) パラフレーズ力高める

生徒たちが何のヒントも与えられずにいきなりパラフレーズすることは難しい。そこで、指導者がヒントとして置き換える語句や文を提示することにした。第一段階として、一つの単語の置き換えから始め、徐々に置き換え部分を増やしていった。「いかに伝えるか」に焦点を当て、「こういう意味の単語があるはずだ」と思い込んでインプット中心になるのではなく、「いかに言い換えていくか」に意識の転換をするよう助言しながら指導を進めた。「正しい英語」にこだわるあまり、沈黙してしまうのではなく、とにかく正しい単語やフレーズを知らなくても「何とか伝えよう」という気持ちを示すことが大切であり、コミュニケーションの目的は「正確な英語を話す」ことではなく、「言いたいことを相手に伝える」ということ、そして伝わる表現は一つではないということ伝えていった。

その際に大切にしたい視点が次の四つである。

- ① 直訳にこだわらず、映像化してみる
- ② 完璧にこだわらない
- ③ 抽象的な表現をやめて、視点を変えて具体化する
- ④ 相手に対して分かりやすいことばを使う

①直訳にこだわらず、頭の中に思い描いたイメージの中で、どこか英語にできないかを探る。②本質だけを残し、思い切って情報をそぎ落とす。③例えば、「弱音を吐いた」と言いたいときは、実際どんな発言をしたのか等、事実ベースで具体化する。④幼い子どもに質問をされたとき、どのように話すかを思い浮かべ、幼い子どものもっている語彙で簡単に言い換える。このようなことを具体的にイメージさせながら活動を進めた。

こうしてみると、やさしい英語への置き換えのコツは、まずは原文をやさしい日本語へ置き換えてみるとよいことがわかる。常に「この表現の意味は何か」を考え、理解したことをやさしいことばで表現する必要があるということである。

図3-3は教科書本文を生徒がパラフレーズしたものである。

Japanese		English
Let's Paraphrase! (本文中の1文を言い換えて、書いてみよう!)		
5番の文: What's a universal design? / 6番の文: I think universal designs are great.		
5. ユニバーサルデザインって何?		What's a universal design?
1 (他校) ユニバーサルデザインについて(何?)		Do you know about universal design product?
7. ユニバーサルデザインって、完璧(perfect)と重要な重要(important)		I think universal designs are great, wonderful, perfect.
		important, good, excellent

Step 1 表は クラスで共有したときに他の生徒から出てきた表現

図3-3 パラフレーズ練習用ワークシート①

この生徒は、はじめ自分で二つの表現を紡ぎ出し、その後クラスで共有したときに、他の生徒から出た表現を書き止めている。この作業を繰り返すことで、表現の幅が広がっていくと考える。

図3-4の生徒のワークシートは図3-3を改良したものである。

Japanese	English	Friend's idea
Many People say it's "Good"	Many People say (it's) "Yes"	
Many People raise their hands.	Many People { have some opinion, think the same thing(s).	

自分考えた表現 クラスで共有したときに他の生徒から出てきた表現

図3-4 パラフレーズ練習用ワークシート②

自分の考えと他の友だちの表現が書き込めるようにし、ペア・グループ・全体で共有したときに、自分の中にはなかった発想と表現力が結果として自分のものになるよう工夫を加えた。ここでは、生徒たちは「賛成多数」という表現をパラフレーズ

ずすることに挑戦した。この生徒は、最初は自分で考えて表現をする段階では筆が動かなかったが、ペアワークを通してコツをつかむと、その後は空欄にスムーズに書き入れていった。クラス全体で共有した際には、図3-4右部分の表現以外にも、“We are all OK about that.”という表現も飛び出し、生徒の想像力の豊かさを目の当たりにした。

また、パラフレーズ練習を実施するに当たり、旧学年の教科書も活用した。1年の教科書に載っている表現を、2年である今の英語力を駆使して、もっと豊かな表現に置き換えることが目的である。

1年生の教科書の活用にはもう一つねらいがあった。忘れたころにもう一度学習するインターバルトレーニングとしての活用である。学んだ言語材料を生徒が自由に操れるようになっていのかを考えると、間隔を置いて復習させる価値は十分にあると考えたのである。生徒はどんどん置き換え表現に挑戦していった。1年生の教科書の冒頭に近いUnitに出てくる“**It’s my pen.**”という表現を“**It’s mine.**”に言い換えている生徒もおり、つまずきがちな人称代名詞を駆使している様子が伺えた。また、“**Are you in the judo, club?**”を“**Are you a member of the judo club?**”という表現に変えながら会話を進めているペアもいた。

パラフレーズ練習以外にも、行間を読み取って会話を広げる活動も行った。指導者は、「1年生の教科書を使用することは、パラフレーズ練習だけにとどまらず、基礎・基本の定着を確認するのに非常に有効な手段で、生徒自身も1年の頃はそれなりに難しいと感じていた教科書をすらすら音読し、内容が理解できるようになっていた。自分の伸びを実感している様子が伝わってきた。」と述べており、この活動が生徒の学習意欲を高める手立ての一つになったといえることができる。

(2) 教科書本文の内容理解

音読練習に入る前段階として、次の手順で本文の内容理解を進めた。

まず、コミュニケーション活動としての読み取りができるよう、単元の最初に「何のために読むのか」を生徒に提示することで、生徒が教科書本文を「読む」目的意識を明確にもつことができると考えた。授業の冒頭で指導者が何種類かの二つの写真を提示した。同じ用途の品だが、一つは通常のもの、もう一つはユニバーサルデザインが施された商品の写真である。何の

違いがあるかを生徒とのインタラクションを通して明らかにしていった。生徒からの反応は日本語であるが、指導者はその発言を即座に英語表現に変えたり、ジェスチャーを交えたりしながら生徒とのインタラクションを進めた。また、指導者は写真をうまく利用しながら、本単元で学習する進出単語や表現を意識的に使用し、生徒のインプットにつながる導入を展開した。

その後、“ALTに日本のユニバーサルデザインやバリアについて自分の考えを伝える”というパフォーマンス課題を提示し、その課題達成のためにユニバーサルデザインについての記事や対話文等を読んでいくことを確認し、本文の読み取りを進めた。

表3-3は読み取りのポイントの例である。

表3-3 教科書本文の読み取りのポイント

5-④ Read and Think 2 光太：ユニバーサルデザインについて調べたことを発表	
<読み取りのポイント①:概要(大筋)をつかむ>	
The main idea of paragraph 1 is : a) universal design products around us b) a special shape of the plastic bottles	
The main idea of paragraph 2 is : a) the picture of the ramp b) the useful way of the ramp	
The main idea of paragraph 3 is : a) Kota’s idea about universal design b) public places with universal design	
<読み取りのポイント②:詳細を読み取る>	
A) Can we find universal design products around us? B) What do many public places use these days?	
<読み取りのポイント③:概要を整理しながら読み取る>	
体験内容	味は「車いす体験」を(何回か経験している / はじめて経験する) キーワード: _____
感じたこと(あてはまるものすべてに○)	簡単 / 簡単じゃない / 怖い / 楽しい / 難しい
経験から学んだ教訓	今後は(どんな味)に _____ (何をやる?) _____)つもりだ。

内容理解に迫る際には、読み取りのポイントを与え、ただ機械的に読むのではなく、要点をつかむのか、詳細を押さえるのか、また整理しながら読むのか等、目的に応じた読みができるようになるように、ワークシートに工夫を加えた。生徒の感想には、「最初は概要をつかむのは難しかったけれど、だんだんコツがわかってきた。」「国語でもこういう読み方をしているから、それが役に立った。」というものがあつた。

(3) システム音読練習

生徒たちにとってシステム音読練習は、ペアで相談をし、自分たちのレベルに応じたレベルを選択し、音読練習を進めていけるため、一つの教材の中で習熟度別の活動が可能となっている。中にはペアになった両方も高い理解力を有し、早

い段階で「表現」につなげるための練習に達していたペアもあるが、ほとんどのペアには双方の学力の定着にバラつきがあった。そこでは、ともに寄り添い、サポートしながら徐々にペアのレベルを上げていったり、自分より少し上のレベルと一緒に挑戦したりと、自分たちに徐々に負荷をかけながら取り組む様子が見られ、協働的な学習の効果が確認できた。

また、パフォーマンス課題では図 3-2(p. 21)の展開①で示したように、教科書の登場人物の経験について述べるという設定があることから、ゴシップ読みの練習、すなわち三人称単数現在形や代名詞を使用しての音読が不可欠であることを生徒自身も意識しながら練習に取り組むことができた。

図 3-5 は、第 2 章第 3 項で示した自己評価シート

ページ	日付	システム音読										
		「読む」ための練習					「覚える」ための練習					
① p.68	10/2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	10/6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	10/16	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

図 3-5 伸びを見せる生徒のシート

始まり、徐々に「覚える」ための練習、そして「表現する」ことにつなげるための練習へと推移しており、この生徒の伸びが確認できる。

上位層の生徒は「表現する」ための練習に果敢に取り組む様子が見られたが、このような姿勢を示すであろうことは想像に難くない。しかし、このシステム音読と学びの過程を可視化した自己評価シートの活用にあたって目指したもう一つの視点は、英語が得意ではない生徒が自分の伸びをいかに把握し、自己評価できるかということにあった。「伸びたことは、英語をちょっとは読めるようになったことだ。これからさらにうまく表現するためには英語の音読が必要だと思った。」こう感想に書いたのは、英語にかなりの苦手意識をもっていたが、パフォーマンステストの際は、パートナーが当日急に欠席をした中、一人で立派にパフォーマンスをやり遂げた生徒である。またその他にも、教科書の音読も十分ではない生徒が、「ペア練習だから迷惑がかけられない」と、一時間目の授業が始まる前に、「ここの読み方教えて」と、他の生徒のサポートを借りながら練習に向かう姿を見せた。このように、システム音読シートのレベル 1 であったのが 2 へ、そして 3 へと少しずつ伸びを

見せた、その伸びを生徒自身が把握するとともに指導者が認め、評価することが次の学びへ向かう生徒の育成につながると考える。

また、家庭学習につながるよう、システム音読シートを個人読み用にも対応させた。単元を終えての生徒の感想の中には、「家でレベルを上げながら音読練習する時間を作るようになり、ことばを変えて話したりできるようになった。」というものも数多く見られた。

(4) インタラクションの活性化を目指して

生徒たちは会話をふくらませるための表現一覧表(表 2-5<p. 19>)を使用しながらチャット活動に取り組んだ。その際に、うまく伝えられなかった表現を自分で調べたり、友だちに聞いたりして、次の時間にその表現をもう一度使う機会を設けた。その際、相手意識をもってパラフレーズするなどの工夫をすることを伝えた。

表 3-4 は生徒のワークシートである。

表 3-4 生徒のチャット用のワークシート

うまく伝えられなかった表現	English	使いたい表現
おいしいおみやげがある	Fushimi has many delicious stores. There are ~	9.16 27.36
振り返り	受ける <input checked="" type="checkbox"/> ふくらます <input checked="" type="checkbox"/>	返す <input checked="" type="checkbox"/> 継続 <input checked="" type="checkbox"/>
	※2回目にチェックする Better than 1 <input checked="" type="checkbox"/>	
	My partner is	

この生徒はうまく伝えられなかった表現を英語に直してきており、その表現を用いて二回目の活動では一回目よりもうまくいったという振り返りを行っている。自分が伝えたい表現であるため、主体的に調べてくる生徒が多く、それが伝わったときの達成感は大きかったようである。

表中の”There are ~.”という記述は、指導者によるものである。生徒が”Fushimi has many delicious stores.”と表現していることに対し、このように指導者がパラフレーズして他にも表現の仕方があるということを積極的に示し続けることが大切である。

また、単にチャットを1分間続けるだけではなく、今日使ってみようと思っている表現を一覧から何個か選び、それらの表現を意識的に使用しようとする姿が見受けられた。生徒に活動について聞き取ったところ、「今まで、Oh, really?ばかり使っていたけれど、他の表現も使えるようになってうれしい。」と述べる生徒もいた。

第3節 パフォーマンス課題と評価

(1) パフォーマンス準備と相互評価

実践した単元のパフォーマンス課題については、最終的にはユニバーサルデザインについての自分の考えを述べるわけだが、他に何の情報もない状態でただ単に自分の意見を主張するだけでは説得力に欠けるため、自分がこれまでに収集した情報や学習事項を引用しながら論が展開できるように工夫させた。「読んだ」ことをもとに「発表する」という初めての形式のパフォーマンステストのため、ペアで協働しながら練習、発表を行う形態にした。発表自体はペアで行うが、発表内容は個々に展開・結論を述べることを条件とした。

教科書の記事や絵を参考にする生徒や、実際に指導者が自分の家のユニバーサルデザインやバリアについて紹介したものを使用する生徒もいた。これは指導者がモデルとなるパフォーマンスを意識的に提示してきたことに効果があったからであろう。すなわち、指導者の姿や使用する英語表現が生徒にとっては重要なインプットになるのだということが出来る。

表3-5は生徒が使用したパフォーマンステストに向けた展開メモである。

表3-5 パフォーマンステストに向けた展開メモ

5. プレゼンテーションの展開(自分のグループ)	
<p>① (自分) A</p> <ul style="list-style-type: none"> この商品を見て、 これはユニバーサルデザインの製品です。 	<p>(パートナー) B</p> <ul style="list-style-type: none"> これは簡単かつ安全に使えます。 これは素晴らしいです。
<p>② (自分) B</p> <ul style="list-style-type: none"> 彼女は Decca. jump. 彼女は昨日の夜シャワーを浴びた後、これはひどい髪を洗った。 彼女はそれを濡らしたいと思う。 ほとんどの人が取り製品だから for everyone it's design. 	<p>(パートナー) A</p> <ul style="list-style-type: none"> 彼は花柄です。 彼は 昨日の夜シャワーを浴びた後 コンテンションを間違えた。 彼はデコボコ髪はなかったから。
<p>③ (自分) C</p> <ul style="list-style-type: none"> このデザインを見て、 これは手がいたくならぬ(考えていて) 持つ所がとてもズブズブ 	<p>(パートナー) D</p> <ul style="list-style-type: none"> これは素晴らしいですか? Your hand is very hot.

展開メモ欄に書くのは、メモのみに留め、完全な文章はできるだけ書かないように指示したが、筋道を立てて論を展開するような発表形式は初めてであったため、英文原稿ではないものの、上記のように日本語で展開を書いてしまう生徒が多く

見られた。第3学年においては、メモのみでの発表を目指したいが、現段階での日本語による原稿は実態に応じたステップアップのための手段と考え、最終的に目指す姿を示唆するに留まった。

また、聞き手からの評価を受けて、「できてるって思ってたのに意外とそうじゃないのか…」「ここ(相手意識)は全部〇もらえた！」等、相互評価を通して自己を振り返ることで、よりよいパフォーマンスになるよう、ペアで練習に取り組む姿が見られ、相互評価が次のステップに向けての意欲につながる事がわかった。

(2) ポスターセッション形式のパフォーマンス

今回の実践では、パフォーマンスをしながらも、よりよい発表を目指して成長して欲しいと考えた。そこで、ポスターセッション形式のパフォーマンステストを取り入れ、計四回の発表機会を設けた。

図3-6、図3-7はパフォーマンステスト時の生徒の様子である。



図3-6 パフォーマンスを展開する生徒



図3-7 インタクションをしながらの実演。また、「一方的な発表にならないようにはどうしたらいいか」を、単元ガイダンスの段階から常に指導者から問われていたため、生徒たちは聞き手とのやり取りを随所に入れながら発表を進めていた。

発表後の生徒の感想には、「一組目のグループに聞いてもらったときより、四組目のグループに聞いてもらったときの方がうまくできた」とあったため、後で聞き取りをしたところ、「一回目の発表の時にうまくいかないところがあって、どうやったらいいかを工夫してその後の発表につなげた」と返答してくれた。生徒は「このくらいでよいか」と妥協するのではなく、よりよいパフォーマンスを目指して工夫を重ねていくことがわかる。

これらの記述から、家でも練習を重ねた結果、それがよりよいパフォーマンスにつながり、自信をもてるようになり、英語学習への意欲がより高まっていることがわかる。また、パラフレーズすることに意識をもって取り組んだ結果、自分の表現の幅に広がりが出てきたことに喜びを感じている様子や、システム音読練習に組み込まれていたゴシップ読みやりリテリング活動を通して、定着しにくいとされる人称代名詞や三人称単数形についても注意しながら表現活動をしていた様子が伺える。

図4-2は「授業中の練習と発表がつながったか」を問うた結果である。単元内のそれぞれの言語活動が最後のパフォーマンスにつながったと感じている生徒が約95%に上っている。「最後のパフォーマンスに向けて、見通しをもって練習できた。」「パラフレーズ練習やシステム音読があったから、発表が充実した内容になった。」と振り返っている生徒もおり、それぞれの言語活動につながりのあることを生徒が実感できたといえるのではないだろうか。

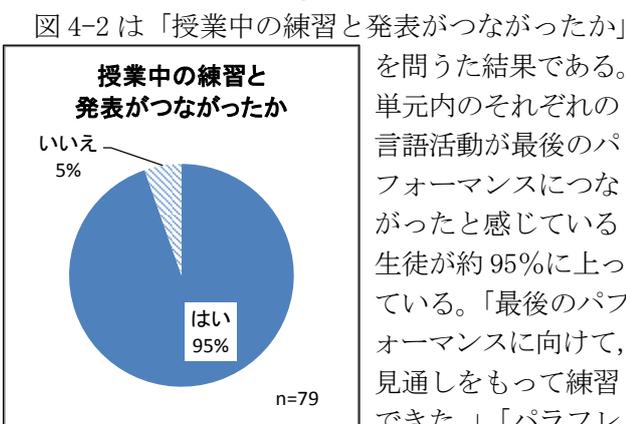


図4-2 事後アンケート②

図4-3は単元の最後に行ったパフォーマンステストにおいて、「英語で発表ややり取りができて楽しかったか」を問うた結果であり、93%の生徒が楽しかったと答えている。このように、①～③の事後アンケートからは、②目標に向かって見通しをもちながら、①よりよいコミュニケーションを目指して自身に負荷をかけて取り組むことで、③最終的には英語でのコミュニケーションに対する達成感を味わうことにつながるといった過程を幾度も積み重ねることが、本研究の目指す「主体的にコミュニケーション能力を高めようとする生徒」の育成につながるのではないかと考える。

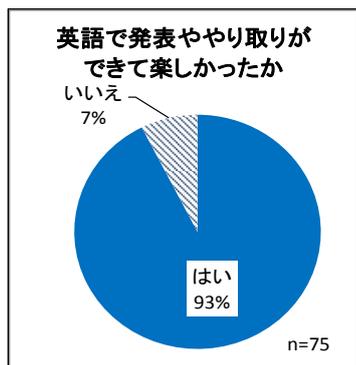


図4-3 事後アンケート③

図4-4は、実践の前後にとった「英語を学習する上で大切だと思うこと」についてのアンケート結果である。

しかし、今回の実践において、数%の生徒がまだ英語でのコミュニケーションに達成感を味わっていないのも事実であり、このような生徒へのさらなる手立てについても考えていく必要がある。

図4-4は、実践の前後にとった「英語を学習する上で大切だと思うこと」についてのアンケート結果である。

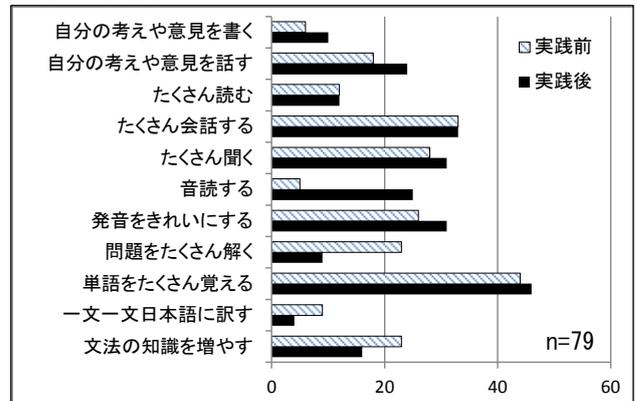


図4-4 英語学習において大切だと思うこと

ここからは、実践前と比較すると、自分の考えや意見を話したり書いたりすることの大切さ、表現することにつながるために教科書を音読することの意義と必要性等をより感じるようになった生徒が増えたことが見てとれる。また、実践後には、文法の知識を増やす、一文一文日本語に訳す、問題をたくさん解く等の知識重視の言語活動への必要性を感じている生徒の割合が減っていることがわかる。これは、本研究で取り組んだコミュニケーションを重視した言語活動が、生徒の「伝えたい」という気持ちを促進した結果だといえるのではないだろうか。まずは、生徒の「伝えたい」という気持ちを高めることで、「より伝わるようにしたい」という思いが生まれるであろうと想像される。よりよく伝えるそのためには文法等の言語材料について学習していく必要があり、しっかりと知識をつけていくことでよりよい表現が可能になるというスパイラルを、指導者と生徒が共有することが大事であると考え。そうすることで、知識に関する活動は生徒にとってより具体的な意味をもつようになるのではないだろうか。

また、単語をたくさん覚えることが大切だと思っている生徒が多数いるのは、B校において全校体制で英単語習得への取組が行われていることの影響であろう。

(2) 指導者の振り返りから見た成果

領域統合型授業における言語活動の在り方や単元構想等、研究協力員への聞き取りから見た成果について述べる。

- ・読んだ内容について自分の考えを表現するという目的をもたせることで、生徒の読むことへの意欲が高まった。領域統合型授業の効果といえる。
- ・発信するための表現を教科書から学べるという意識につながった。
- ・ペアやグループでの交流を通して、複数の視点から内容を捉え直したり、より深く理解しようとしたりする姿が見られた。
- ・以前からパフォーマンス好きの生徒たちだったが、今回のパフォーマンスは確実にレベルがあがっていた。以前は単語レベルであったり、ノリで押し切ろうという雰囲気があったが、今回は自分の見立てでは90%の生徒がセンテンスレベル（文の状態）で発表ができていた。
- ・低位生徒がすごく頑張っていた。システム音読をやっていなかったらできていないだろう。
- ・単元ゴールを示すことによって、生徒自身もそれぞれの活動が次につながることに気付き、より一層表現活動を工夫するようになった。
- ・言語活動においては、生徒に明確な目標と選択余地を与えることで、より主体的に取り組むことがわかった。

複数領域を統合した言語活動の充実を図るため、指導者と生徒が学習到達目標を共有し、目標に対する自己評価や相互評価を行うことが、生徒の学習意欲や英語学習の達成感を継続的に高める有効な手立てとなった。

本年度の実践においては、ユニバーサルデザインという社会的な話題を扱ったため、教科書の内容理解と音読練習を重ねた上で自分の考えを伝え合うという領域統合の形式をとった。この形式は、日常的な話題や関心のある事柄を扱う際とは違い、非常に有効かつ必要なアプローチであったことが生徒と指導者の振り返りからわかる。

生徒は自身が読み取ったり音読したりした内容について話すことで、それぞれの活動のつながりを実感していた。このように授業の中で小さな成功体験を重ねることで、実際の言語使用を通じて英語でコミュニケーションをすることの楽しさを実感し、さらに自信を深めていったと考えられる。

第2節 今後の課題について

(1) 指導者の振り返りから見えた課題

実践を通して見えてきた課題を指導者の聞き取りから記す。

- ・パフォーマンステスト時の発表者と聞き手とのやり取りについては十分とは言い切れなかった。
- ・聞き手のスキルをもっと上げていく必要性を感じた。
- ・総括テストも授業中の言語活動に合わせて変えていかなければならない。
- ・パラフレーズ力は、日頃から指導者が意識をする必要がある。例えば、ALTの発話を生徒が理解できないときに、すぐに日本語に換えて伝えていたことに気付いた。安易に日本語に訳すのではなく、自分自身が様々な場面でパラフレーズのモデルを示していかなければならない。生徒とのインタラクションにおいても同じことが言える。

これらの課題については以下の項で対策を考えていくこととする。

(2) 発表者と聞き手とのやり取りについて

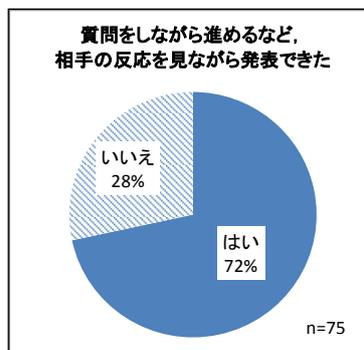


図4-5 事後アンケート④

相手意識のある発表ができたかについては、約30%の生徒が「できなかった」と回答している。パフォーマンステスト時には、即興性を意識した言語活動に迫るため、聞き手とインタラクション(やり取り)しながら発表を進めることを一つの目標としていた。しかし、やはり伝えることに精いっぱいグループも見られた。今後は、より聞き手への意識をもってインタラクションの充実を図れるよう、徐々にメモのみでの発表を目標にすることも必要である。

また、読んで得た内容について自分のことばでまとめるという領域統合にはある程度到達したものの、発表を聞いて聞き手から質問するという領域統合には課題が残り、聞き手のスキルを上げていかなければならないと感じた。プレゼンテーション等の発表を聞いたとき、聞き手は「すごい」「そうなんだ。」といったような、単なる感想に近い反応を示すことが多い。これは何も英語の授業においてのみ見られる現象ではないと思われる。発表内容に対して疑問をもったり、質問をしたりする力が非常に弱いのである。論理的、批判的、

図4-5は実践後に「質問をしながら進める等、相手の反応を見ながら発表できたか」について問うたものである。

聞き手に質問を投げかけながら発表を進めるなどの、

多角的に物事を捉え、発表を受けて疑問をもったり質問をしたりし、質問することを通してより深く学ぶことができる good listener を、教科横断的な取組を通して育成する必要があると考える。

(3) これからの学習評価の在り方

①<領域統合型のパフォーマンステストの在り方>

第2章第5節で述べたように、領域統合型のパフォーマンステストにおいては、インプットした情報を処理してアウトプットする能力を測ることになる。本研究では、初見の英文を「読んで」その内容を引用しながら「話す」パフォーマンステストではなく、内容理解を経て何回も音読練習を重ねた教科書本文を活用しての発表であった。しかし、このような言語活動をスモールステップとしたり、日常的に教科書本文を読み、その内容について感じたことや考えたことについて即興的に意見交換させ、最終的には教科書とは異なる教材の使用、つまり初見の英文を聞いたり読んだりして、その内容について話したり書いたりするような活動につなげていかなければならないと考える。また、学年が上がるにつれ、ペアから3~4人のグループへと活動形態を変え、ディスカッションへとつなげていくなどステップアップを図る必要がある。

しかし、その場合の評価には、大きな問題点がある。あるまとまった英文を「読んで」、必要な情報についてまとめて「話す」といった課題を設定したとき、何も話せなくなった生徒がいたとする。その生徒は、英文の内容理解に問題があったのか、それとも、内容については読み取れたのに話せなかったのか、やり取りすることに難しさを感じているのかの判断が難しい。

では、今求められている領域統合型の言語活動の評価はどうあるべきなのだろうか。高等学校外国語科に向けて作成された、NIER(2012)の評価方法を参考に考えたい。そこでは、コミュニケーション英語Iにおいては、学習指導要領の内容に示されている言語活動をもとに内容のまとまりを以下のように設定している。

(前略)

- ウ 聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことなどに基づき、情報や考えなどについて、話し合ったり意見の交換をしたりする。
- エ 聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、簡潔に書く。

以上ア~エの言語活動を、それぞれ、
(中略)ウは、話すことを中心に展開する活動なので、「話すこと」

エは、書いて表現する活動なので、「書くこと」と捉え、これらを内容のまとまりとした。

(下線は筆者による)

(47)

ここから、各領域を有機的に関連させた言語活動については、その最終目標となっている領域の枠の中で評価をすることが可能だということがわかる。つまり、領域統合型テストにおいては、個々の領域を測定するというよりも、最終的な目標が何であるかを考えて、最終的に何ができるか(CAN-DO)という目標を明確にし、その最終的な評価をするという視点が必要だと捉えることができる。

しかし、前述したように、生徒がどの時点で躓いているのかの診断も同時に行い、次の指導につなげていかなければならないのも事実であろう。

今後は、パフォーマンステストのみならず、改革が急がれている総括テストについても研究を進めていかなければならないであろう。

②<総括テストの在り方>

英語の授業が英語で行われ、教室での言語活動がコミュニケーションでより現実的なコミュニケーションの場に近づけば近づくほど、現在行われている総括テストとは乖離していくように思われる。授業が変わっていくのなら、総括テストもコミュニケーション型に変わっていくべきだと考える。生徒にこうなってもらいたい、こういう力を付けたいというイメージをもつことが、総括テスト、パフォーマンステスト、そして授業を変える第一歩なのではないだろうか。

例えば、「自分の将来の夢について5文以上の英文で書きなさい」— 総括テストにおいて、このような出題がこれまではよくされてきた。しかし、一体どのような場面で、誰に向けて、どのような状況でこれを書くのかが明らかにされていない状態では、その文章を書く目的がわからなくなってしまふ。

これに対し、よりコミュニケーション型なテストでは、下の図4-6のような出題が考えられる。

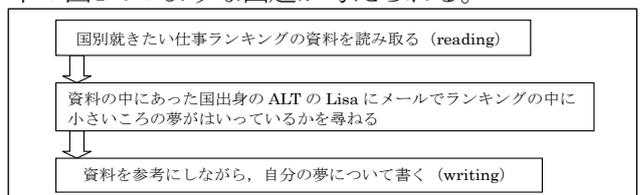


図4-6 コミュニカティブなテスト例

このような問題では、どういう状況で、誰に向けて何のために英文を書くのかが明らかになり、設定が明確なため、生徒の書きたい気持ちも促進されると考える。

授業では目的・場面・状況が設定された言語活動が増えてきている。授業とテストの関連性を強めることで、生徒にとっては学習への取組がテスト結果につながるといった好循環が生まれる。テストの作問では、生徒の学習成果が測れるよう、暗記してきたものをただアウトプットするだけの問題ではなく、テストを通して生徒に新たな気づきを促し、思考力を高め、次の授業や学習につながることを目指す必要がある。

今後、増えることが予想される領域統合を意識したパフォーマンステストや総括テストを実施する際には、やはり「何ができるようになるのか(CAN-DO)」の視点を踏まえた評価、単元・年間計画を練っていく必要がある。

(4)「授業は英語で行う」方針へ向けて

①<指導者のパラフレーズ力>

生徒のパラフレーズ力を高める取組を進める中で、指導者のパラフレーズ力も鍛えていく必要があると感じた。指導者は、生徒にとってできるだけ聞き取りやすく、分かりやすい英語を話すことを心がける必要がある。生徒に「わからない、難しすぎる、自分には無理だ。」という印象を与えないことが大切である。目の前の生徒たちの反応を見ながら、臨機応変にパラフレーズし、生徒とのインタラクションや発問そのものも生徒にとってのインプットの種類であることを意識し、日々の授業で繰り返し使いながら、徐々に質問やコメントの種類を増やしていくことが、よりスムーズなインプットにつながると考える。また、発問に対する生徒の答えを繰り返すことを習慣づけ、発言の内容に対して具体的な質問をしてより詳しい情報を引き出すこと等も意識したい。

生徒たちの自然な発話を促すためには、「正解」を求められているのではなく、お互いの考えを自由に伝えることで楽しく学び合う時間になることを理解させ、発信をしても否定されたり恥をかいしたりすることはないという安心感を与えられるような雰囲気を作るために、生徒たちの発信内容に敬意と興味を示すことが大切だと考える。

例えば、一つの発問を幾パターンかの異なる英語表現で準備をしておけば、生徒一人一人の理解の程度に応じて英語を使用することの配慮につながる。それでも授業中に用意した発問が生徒にとって理解しがたいときは、安易に日本語を使うのではなく、生徒の使用語彙を指導者が使うことで、もっと簡単にパラフレーズし、理解を伴いながら授業を英語で進めることができるであろう。

今後、英語の授業に指導者と生徒によるインタラクションを充実させる過程において、難しい表現をパラフレーズして分かりやすく伝えるなど、指導者の英語力が高まれば、間接的に生徒のコミュニケーション能力の向上に資することになるのではないだろうか。私たち指導者は、自分のパラフレーズ力を鍛えつつ、生徒たちの中に自分のことばで表現する力を育てたいものである。

②<教室内のインタラクション>

生徒たちになるべくたくさん英語を聞かせ、彼ら自身のことばで自然に英語でのコミュニケーションに向かわせる方法の一つに、様々な話題について生徒とやり取りをする活動、すなわちインタラクションが「授業は英語で行う」際のキーワードの一つとなるであろう。指導者が授業中の様々な場面において英語で問いかけ、生徒からの発話を促すことが求められる。インタラクションを授業に取り入れるメリットは、授業を実際のコミュニケーションの場面にできる点にある。クラス全員ができるだけ多くの英語を聞き、自分のことばで話す場面を増やすことができるのである。指導者からの問いに答える、という流れのため、初期段階においては、発話量は指導者の方が多くなることもあり得るであろうが、繰り返していくことで徐々に生徒の発話量も増えていくと考える。コミュニケーションの場として教室の空間において、楽しく意味のあるやり取りを日常的に行うことが大切である。

Teacher : What time is it now?

Student : It's ten thirty.

このやり取りの後の指導者の返答で考えられるのは、Good!であろうか、Thank you.であろうか。意味のあるインタラクションに留意したならば、答えは明白である。この意識があれば、生徒とのやり取りは多重的に意味をもち始めるのではないだろうか。

(47) 文部科学省国立教育研究所教育課程研修センター(NIER)
『評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料：高等学校外国語』 教育出版 2012 p. 25

おわりに

最後に、本研究の趣旨を理解しご協力いただいた京都市立向島中学校、京都市立京都御池中学校の校長先生をはじめ、教職員の皆様、そして生徒たちに、この場を借りて心より感謝申し上げます。