

## 英語科における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(2年次)

—つながりのある言語活動と学びの過程の見取りを通して—

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、生涯にわたり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革を求められている。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と喜びをもち、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。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、つながりのある言語活動と学びの過程の見取りという二つの柱から実践研究を進め、それらを通して、主体的に学びへ向かう姿の育成を目指した。

つながりのある言語活動においては、とりわけ領域統合型の言語活動に視点を置き、ユニットラウンド制を導入した。また、学びの過程を見取るために見通しと振り返りをデザインするとともにCAN-DOリストを活用した英語学習ポートフォリオを作成した。

その結果、指導者と生徒が一時間、単元、学期、そして年間の到達目標を共有し、見通しをもちながら学習に向き合うことが可能になり、より主体的に目の前の言語活動に取り組む生徒の姿が見られた。

## 目 次

はじめに	1		
<b>第1章 英語教育に求められているもの</b>		<b>第3章 研究の実践</b>	
<b>第1節 英語教育における課題と目指している方向性</b>		<b>第1節 つながりのある言語活動の実践</b>	
(1) 複数の領域を統合した言語活動	1	(1) ユニットラウンド制の実践	15
(2) 見通しと振り返り	3	(2) パフォーマンス課題の実践	21
<b>第2節 本研究の目指す生徒像と1年次の研究</b>		<b>第2節 学びの過程の見取りの実践</b>	
(1) 本研究の目指す生徒像	4	(1) 見通しと振り返りの デザイン化の実践	24
(2) 1年時の研究について	5	(2) 英語学習ポートフォリオの実践	24
(3) その成果と課題	6		
<b>第2章 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生徒の育成を目指して</b>		<b>第4章 研究の成果と今後の課題</b>	
<b>第1節 研究の構造とその具体</b>	7	<b>第1節 研究の成果について</b>	
<b>第2節 つながりのある言語活動について</b>		(1) つながりのある言語活動の成果	25
(1) ユニットラウンド制	8	(2) 学びの過程の見取りの成果	26
(2) パフォーマンス課題	10	(3) 指導者の振り返りから見えた成果	27
<b>第3節 学びの過程の見取りについて</b>		<b>第2節 今後の課題について</b>	
(1) 見通しと振り返りのデザイン化	12	(1) 指導者の振り返りから見えた課題	28
(2) CAN-DOリストを活用した 英語学習ポートフォリオ	13	(2) よりよい授業構築に向けて	29
		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> 京都市立岡崎中学校  
京都市立凌風小中学校

<研究協力員> 西田 拳大 (京都市立岡崎中学校教諭)  
今村 貴恵 (京都市立凌風小中学校教諭)

## はじめに

新学習指導要領実施に向け、教科書の編成が大きく変わるであろうことが予想される。どのような変貌を遂げるのかと期待に胸が膨らむ一方で、筆者の中学生時代と何が変わってきているのかを比較してみたくなり、久しぶりに中学校時代の教科書を引っ張り出してみた。オールカラーの今日の教科書とは違い、白黒ベースであるが、その中で時折二色刷りのページが出てくる度に気持ちが高揚したことを思い出す。当時、この教科書での学習を通して、どのような力がついたのだろうか。一番に思い浮かぶのは、教科書本文の内容を正確に読み取る力である。そのために、本文をきれいに写し、いかに正確に訳せるかに全精力を注いでいた。文章内容を読み取る力は大切である。しかし、内容理解に留まるのではなく、生徒には教科書本文から得た情報や表現を活用して自分の意見を伝える力をつけてほしいと考える。

本研究は、生徒にとっても指導者にとっても一番身近で大切な教材である教科書を活用し、いかに生徒にコミュニケーション能力を付けるかという持続可能な英語指導をコンセプトに実践を進めたものである。

## 第1章 英語教育に求められているもの

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<sup>(1)</sup>、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外国語編（以下、解説）では英語教育における課題が多面的に指摘されている<sup>(2)</sup>。

第1章では、英語教育における課題の一つとしてその不十分さが指摘されている「複数の領域を統合した言語活動」や、新学習指導要領でもその必要性が強調されている「見通しと振り返り」の二つの現状と課題について詳しく見ていくとともに、それらの必要性や本研究の方向性について述べる。

### 第1節 英語教育における課題と目指している方向性

#### （1）複数の領域を統合した言語活動

- ①複数の領域を統合した言語活動における課題  
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）を対象に行われた「平成29年度英語教育改善のための英語力調査」結果から、授業における統合型言語活動の指導に対する指導者の意識について窺い知ることができる。

図1-1は「聞いたり読んだりしたことなどについて、問答したり意見を述べ合ったりするなどの活動を行っている」かを問うたものである。

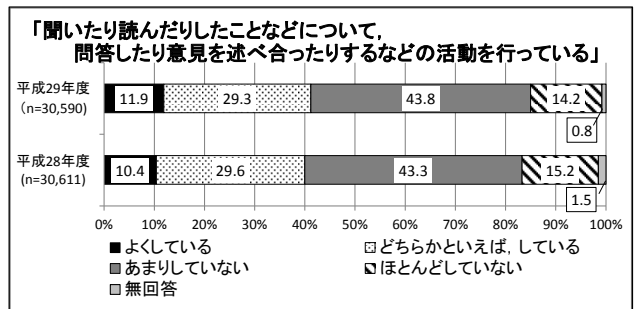


図1-1 聞いたり読んだりしたことに基づく、話し合いや意見交換などの言語活動 (3)

英語の授業で図1-1のような領域を統合した言語活動を「行っている」と回答した指導者（選択肢「よくしている」「どちらかといえば、している」合計）は41.2%で、対前年度1.2ポイントと微増しているものの、未だ50%に届いておらず、複数領域を統合した言語活動の充実が十分ではないことがわかる。

また、図1-2は同調査において、「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などをとらえる活動を行っている」かを問うたものである。

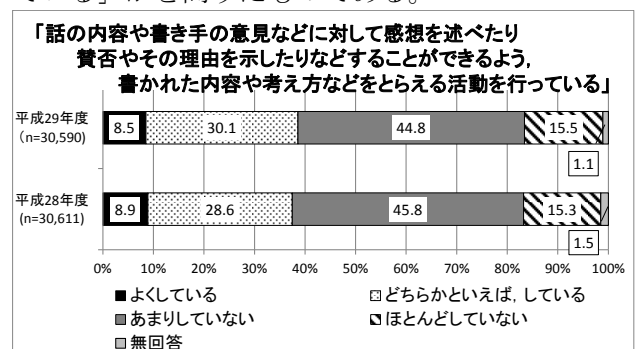


図1-2 発信領域につなげることを踏まえて、受容領域における言語活動を工夫しているか(4)

結果は、「行っている」と回答した指導者（選択肢「よくしている」「どちらかといえば、している」合計）は38.6%（対前年度1.1ポイント増加）に留まっている。ここからは、聞いたり読んだりしたことをもとに自分の考えを述べることを最終目標として、その前提となる読解段階をとらえる言語活動の充実を図る必要があることがわかる。

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のかについて考えさせることが重要である(後略)。(5)

上記は解説の一部を抜粋したものであるが、実際、聞いたり読んだりする受容領域においては、その内容読解に重点を置きがちで、内容に関するQ&A等の活動で済ませてしまうことも多い。しかし、聞いたり読んだりして得た情報や表現を活用して自分の考えを話したり書いたりして表現することを念頭に置きながら、「この表現は使える。」「この部分には賛成(あるいは反対)だ。」という聞き方、読み方を指導することが求められていると考える。

では、京都市の英語教育においても同じような課題が見受けられるのであろうか。そこで、現状を把握すべく、平成30年度英語科夏季研修会において、中学校英語科教員を対象としたアンケート(以下、京都市英語科教員アンケート)を実施した。

図1-3は、図1-1と同様の問いに対する結果である。

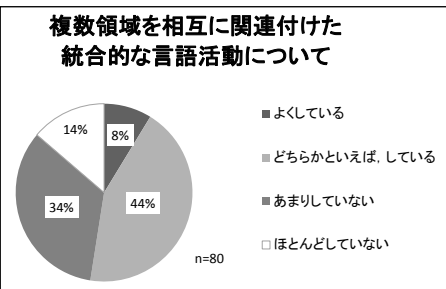


図1-3 京都市における複数領域を関連付けた言語活動

京都市においては、複数の領域を統合した言語活動を行っている」と回答した指導者が52%と、全国調査の数値を約10%

%上回り、本市における指導者の言語活動への意識の高さが窺える。その52%の指導者に、「その際に難しさを感じているか」を問うたところ、92%が難しさを感じているという結果が示された。

図1-4は、さらに「どこに難しさを感じるか」を問うたものである。

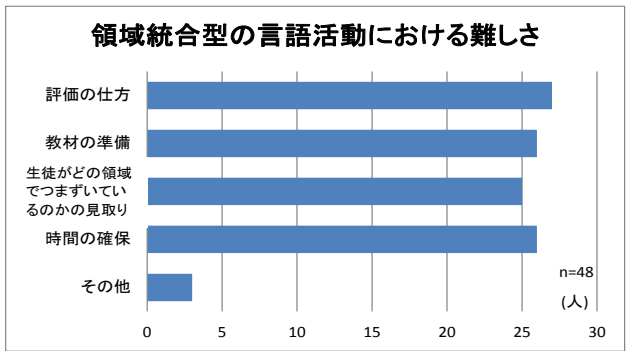


図1-4 領域統合型の言語活動における難しさ※複数回答可

ここからは、その他以外の4つの選択肢において、大きな差異が見られず、複数の領域を関連付けた言語活動の充実が図られてきてはいるものの、その一方で実際の指導においてはまだまだ課題も見受けられることがわかる。

②複数の領域を統合した言語活動における方向性

「教育課程部会外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」(2016)では、中学校段階における「深い学び」の学習過程について、次のように取りまとめられている。

中学校では、具体的で身近な話題についての理解や表現、簡単な情報交換ができる能力の育成が求められる。そのためには、互いの考えや気持ちなどを外国語で適切に伝え合う対話的な言語活動を重視し、単に自分の考えや気持ち、事実などを聞き手に伝えたり、出来事や体験したことなどについて書いたりするだけでなく、聞いたり読んだりしたことを基に問答したり意見を述べ合ったりすることや、感想、賛否やその理由を書いたりすることなど、複数の力を統合した言語活動を豊富に経験することが重要になる。(6) (下線は筆者による)

現行学習指導要領下において、学校現場では様々な取組を通して言語活動の充実が図られてきたが、ここからは、単なる英語による発信力の育成だけではなく、聞いたり読んだりして自分が得た情報をもとに思考した上で、自分の考えを発信する力の育成が目指されていることがわかる。

解説では、外国語教育において育成を目指す資質・能力を踏まえ、『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の中で、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、物事をとら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・場面・状況等に応じて、情報や自分の考えなどを形成、整理、再構築すること』(7)と整理されている。

その外国語における「見方・考え方」について、平成28年12月21日の中央教育審議会答申(以下、答申)においては、次頁のように述べられている。

ここからも、複数領域を統合した言語活動を通して、英語教育において育成を目指す資質・能力に迫ることが必要とされていることがわかる。このように、「聞く」「読む」活動においては、その題材を表面的にとらえるだけではなく、登場人物や内容について深く考えさせ、最終的に自分の考えを述べる「話す」「書く」活動の中で、深く思考

他者とのコミュニケーションを行う力を育成する観点から、社会や世界との関わりの中で、外国語やその背景にある文化の多様性を尊重し、外国語を聞いたり読んだりすることを通じて様々な事象等を捉え、情報や自分の考えなどを外国語で話したり書いたりして表現し合うなどの一連の学習過程を経て、子供たちの発達段階に応じた「見方・考え方」が豊かで確かなものになることを重視し、整理することが重要である。

(8)

(下線は筆者による)

した内容を表現するために適切な語彙や表現を選択する際に、英語科における思考力・判断力・表現力等が育成できると考える。

また、文部科学省は、2019年度から全国学力・学習状況調査（全国学力テスト）に英語を追加するにあたり、実施体制の課題検証を目的として、今年度5月に実施した予備調査の問題と正答例を公表した。日常生活の場面をイラストなどで示し、英語のコミュニケーション能力を問う出題が多く、特に課題とされている「話すこと」「書くこと」による発信力について、どのような課題があるか明確になるような問題の出題がなされている。

さらに、思い出を残す場合に写真とビデオとどちらが適しているかについて英字新聞に投稿された中学生の意見文を読み、それを踏まえて自分の考えとその理由を書かせるといった「読むこと」と「書くこと」の領域を統合した問題、自分を含む三人で英語で会話をしている設定で、他の二人の対話を受けて自分も応答するという「聞くこと」と「話すこと」の領域を統合した問題など、複数の領域を関連付けた出題も目立った。ここでは、文章を読んだり対話を聞いたりして理解した上で、自分の意見を書いたり話したりして伝える力が必要になってくる。複数の領域を相互に関連付けた統合的な言語活動を通して、コミュニケーションの目的、場面、状況に応じ、自分の考えや気持ちを適切に表現する言語活動を積極的に取り入れるなど、授業改善が期待されているといえる。

## (2) 見通しと振り返り

### ① 見通しと振り返りにおける課題

英語の学習において主体的な学びを促進するためには、学習の初期段階でモデルを示すなどして、生徒自身が到達すべきゴールを見据え、具体的なイメージをもつなどの見通しをもち、結果や学びの過程を振り返りながら学習を進めることが欠かせないと考える。この見通し・振り返り学習活動は、現行学習指導要領の総則においても「各教科等の指導に当たっては、生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り

返ったりする活動を計画的に取り入れるようにすること」(9)と示されている。

また、京都市においては、平成27年度学校教育の重点において、「学習課題（めあて・目標）を提示し、まとめを的確に行う」(10)ことを重点項目として次の二点が明記された。

- ・授業において毎時間の「学習課題（めあて・目標）」の提示を徹底し、学習課題（めあて）を解決するために、（中略）言語活動を効果的に構成する。
- ・「学習課題（めあて・目標）」に対応した「まとめ」を的確に行い、学習の「振り返り」により子どもが自分の学習を評価することを徹底する。(11)

平成27年度以降の学校教育の重点においては、これに類似した文言が継続的に明記され、学校現場においてその充実が図られてきた。

図1-5は京都市英語科教員アンケートにおける、生徒の学びの見通しについての工夫に対する回答である。

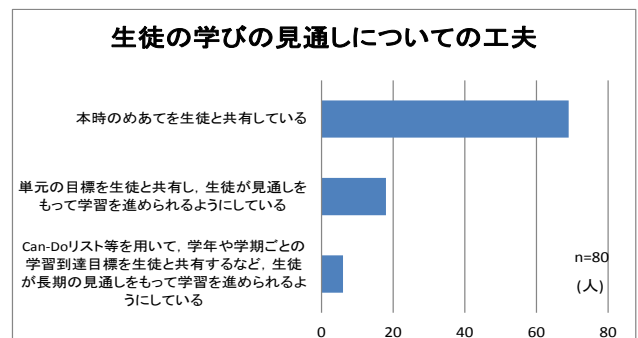


図1-5 生徒の学びの見通しについての工夫

ここからは、86%の指導者が毎時間めあてを生徒と共有しており、生徒が見通しをもって学びへ向かうことができるように工夫していることがわかる。しかし、単元や学期、学年ごとの学習到達目標を生徒と共有するなど、生徒が長期の見通しをもって学習を進めるための工夫には課題が見られる。さらに、めあてを共有していると回答したこの86%の指導者のうち、振り返りを行っているという回答した指導者は、60%に満たなかった。これは、めあてを提示するなどして学習の見通しをもたせる工夫はしているものの、その見通しと一体として取り組むべき生徒による学びの振り返りは、ややもすれば重要視されておらず、見通し・振り返り活動が形骸化している可能性があることを示唆している。

また、次頁の図1-6は同アンケートにおける、生徒の学びの過程に対する工夫に関する回答である。

約60%の指導者が振り返り活動を行っているが、振り返り活動の本来の目的について問うた

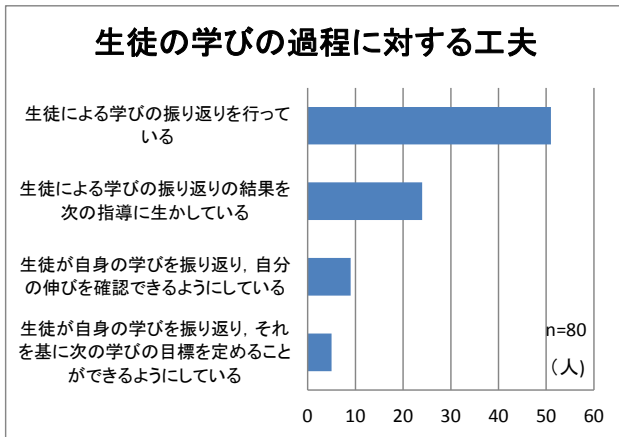


図 1-6 生徒の学びの過程に対する工夫

二つ目以降の項目に対する回答については、低い数値となった。ここからも生徒たちが学習のめあてに向かって見通しをもって取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげるような、主体的な学びの過程を実現するための手立ての一つである振り返り学習が、うまく機能しきっていないのではないかということが危惧される結果となった。

指導者に指示された通りに学習を進めるだけであれば、生徒たちにとって先の見通しをもつ必要性や動機付けは低くなる。あるいは、指導者のねらいに沿うことが生徒にとって最重要事項だとすれば、見通し・振り返りにあたる活動があっても、表層的な域を越えないものになる可能性もある。反対に、生徒たちが必要性を認識できる目標をもつ場合、その目標達成のために見通しを立て、自身の取組や成果に関する振り返り活動に積極的に取り組む可能性は高くなるのではないだろうか。

## ②見通しと振り返りにおける方向性

平成 28 年答申では、「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善を行うことが示されており、その視点の一つである主体的な学びの実現に向けては、見通しと振り返りという学習過程、思考過程を取り入れていくことが求められている。

また、解説には外国語教育における学習過程として、次のように述べられている。

- ①設定されたコミュニケーションの目的や場面、状況等を理解する
  - ②目的に応じて情報や意見などを発信するまでの方向性を決定し、コミュニケーションの見通しを立てる
  - ③目的達成のため、具体的なコミュニケーションを行う
  - ④言語面・内容面で自ら学習のまとめと振り返りを行う
- (12) (下線は筆者による)

このような①～④の流れの中で、「学んだことの意味付けを行ったり、既得の知識や経験と、新たに得られた知識を言語活動で活用したりすることで、『思考力、判断力、表現力等』を高めていくことが大切になる」(13)とされている。見通し・振り返り学習は、もちろん教科横断的に取り組むべきものではあるが、ここにあるように、英語科における振り返りにおいては、言語面・内容面の視点から取り組んでいくことが必要とされていることがわかる。

## 第 2 節 本研究の目指す生徒像と 1 年次の研究

### (1) 本研究の目指す生徒像

グローバル化の進展によって国境の壁が低くなる中、国際社会に生きる日本人として、日本の伝統文化や歴史について十分に理解した上で、その魅力について正しく発信していくことが期待されている。そして、発信ツールとしての英語によるコミュニケーション能力の向上を目指し、日本の英語教育は大きな変革を求められている。解説においては、「外国語科の目標は『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』を育成すること」(14)という目標設定がなされている。その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。

そこで、本研究において目指す生徒像を「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生徒」とした。習得した知識・技能を活用する言語活動を軸とした授業設計を通して、生徒自身が「英語でもっとうまく伝えたい。よりよいコミュニケーションがとれるようになりたい。」といった姿勢をもち、「そのためには何をどうすればいいのか。」を把握した上で主体的に学びへ向かう姿を目指したい。

次頁の図 1-7 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。

授業設計において、「聞くこと」「読むこと」「話すこと[やり取り・発表]」「書くこと」の複数の領域を統合した言語活動と学びの可視化という二つの視点に重点を置いている。

一つ目の視点である複数の領域を統合した言語活動を通して、「読んだり聞いたりして理解した内容をもとに、そこから得た情報や表現を活用しな

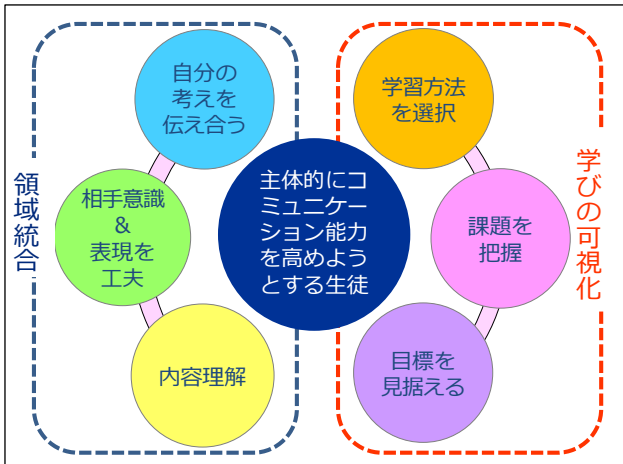


図 1-7 本研究の目指す生徒像と授業設計の視点

から、相手意識をもって表現の仕方を工夫し、自分の気持ちや考えを伝えるために英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとすることができる生徒」の育成を目指す。

そして、二つ目の視点である学びの可視化を通し、生徒の学習過程においては、「目標を見据えた上で学習を進め、課題を克服するための学習方法を選択するなど主体的に学びへ向かう生徒」を目指したい。

(2) 1年次の研究について

1年次の研究においては、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大きな二つの視点から研究を進めた。

図 1-8 は 1 年次の研究の具体である。

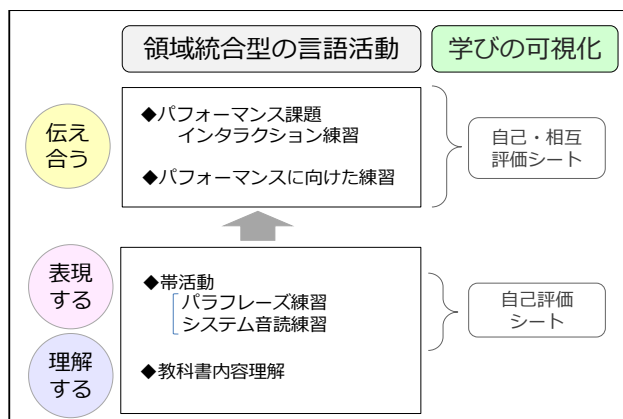


図 1-8 1年次の研究の具体

第 1 節で述べた英語教育における課題に向き合い、自分の考えや思いを話したり書いたりして表現するという英語での発信力のみ重点を置くのではなく、「聞いたり読んだりして理解したことを、自分の言葉で相手に分かりやすく表現し、相手意識をもって伝え合う」というコミュニケーションに焦点を当てた領域統合型の言語活動を取り入れた授業を展開した。

また、その授業に即して生徒の学びを可視化するための工夫を加えた。生徒の学習意欲を促すための形成的評価に着目し、自己評価と相互評価を通して、生徒自身が自分の今の到達状況と伸びを把握でき、それを指導者が共有・個人内評価することが生徒の学習意欲を高めることにつながり、結果、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生徒の育成につながると考えた。

この二つの視点から授業を構築することで、英語への興味だけではなく、英語で伝える力がついたことや、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姿勢を育成できるのではないかと考えた。そして、主体的に学びへ向かうには、まずは学習意欲を喚起することが大切であり、その学習意欲の向上を促すことのできる授業を設計し、実践した。

図 1-9 は複数の領域をつなぐ言語活動の関連図である。

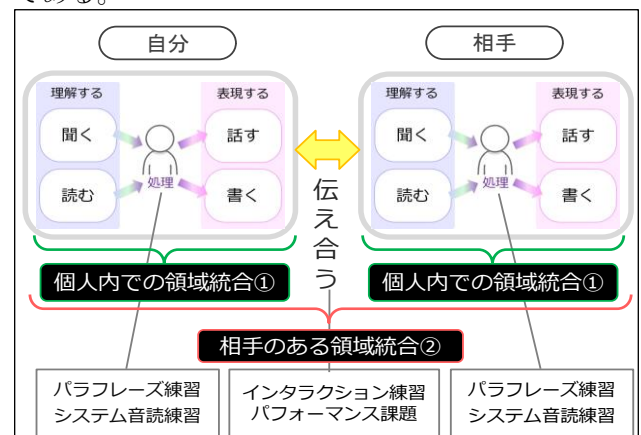


図 1-9 領域をつなぐ言語活動の関連図

複数の領域を統合した言語活動を行う際には、それぞれの領域をつなぐ手立てが必要だという仮説を立てた。そしてその手立てとして、パラフレーズ練習、システム化された音読練習、インタラクション練習、そしてパフォーマンス課題を実践に組み込んだ。

聞いたり読んだりする受容領域をもとに、その内容について話したり書いたりする発信領域では、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た。そこでパラフレーズ練習を組み込んだ。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。領域統合型アプローチにおいては、その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、その実践を行った。

また、教科書本文の内容理解を通し、「読んだ」内容をもとにそこで得た情報や表現を活用して「話す」ことにつなげるために、教科書の音読練習をシステム化した。

そして、伝え合う段階ではインタラクション(やり取り)を充実させる必要があるため、生徒自身がコミュニケーションを活性化させるスキルを自発的に使用できることを目指した練習を行った。

これらの言語活動を組み入れることによって、複数の領域を統合した授業の展開がより円滑になり、単元の終末で行ったパフォーマンスがさらに充実したものになった。

### (3) その成果と課題

研究協力校での実践においては、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た。そして、自己評価や相互評価を経ながら、その目標達成に向けての言語活動のつながりを把握できるような工夫をした。実践後のアンケート結果より、家庭学習の定着に課題のあった実践協力校において、80%の生徒が授業時間以外に単元の終末で行ったパフォーマンス課題に向けて音読練習などに主体的に取り組んだことがわかった。また、授業中の様々な言語活動や統合型の言語活動が発表につながったと実感している生徒が95%にのぼり、パフォーマンス課題に向けて見通しをもって活動に取り組めた様子が窺えた。生徒が学習到達目標を意識しながら取り組み、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高める有効な手立てとなったといえよう。

しかし、これは一単元の実践において見受けられた成果である。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育成するためには、高まった学習意欲を継続させられる仕組みを整えたとともに、そのような学習を長期スパンで展開する必要があると考えた。

そのためには、振り返りを通して生徒自身が課題と解決策を見出して次の学びへとつなげ、その改善を図る過程を何度も積み重ねることが必要だと考える。なぜなら、生徒がよりよい英語でのコミュニケーションを目指して言語活動に主体的に取り組むことは、英語によるコミュニケーションを図る資質・能力を身に付ける上で不可欠であるからである。

その一方で、複数領域統合型の言語活動における評価や生徒の理解については、ある一つの課題が生じる可能性がある。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、沈黙してしまう生徒も数人はいるのではないかということである。その場合、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といった判断、評価が難しい。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すると、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であることがわかる(15)。そこからは、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、最終的に何ができるか(CAN-DO)という目標を明確にし、その姿を評価するという視点が大切だととらえることができる。これと同時に、生徒がどの時点でつまづいているのかの診断も行い、生徒が自身の課題を把握し克服できるように、加えて指導者は把握した課題をもとに次の指導につなげていけるように、授業を設計していく必要があると考える。

よって、今年度は1年次の研究を基盤にしながら、複数領域を統合した活動を含めたつながりのある言語活動と、生徒自らが課題を明確にし、それを克服しようとするためのさらなる自己評価の充実、そして生徒の学びの過程を見取り、次の学びへつなげる形成的評価の充実に重点をおいて研究を進めていきたい。

- (1) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂 平成20年 p.6
- (2) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂 平成29年 p.6
- (3) 文部科学省『平成29年度 英語力改善のための英語力調査結果(中学3年生)の概要』  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470\\_02\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_02_1.pdf) p.15 2019.3.1
- (4) 前掲(3) p.16
- (5) 前掲(2) p.53
- (6) 文部科学省「教育課程部会 外国語ワーキンググループ『外国語ワーキンググループによる審議の取りまとめ』」  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377057\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377057_1_1.pdf) p.20 2019.3.1
- (7) 前掲(2) p.10



- (8) 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. 179, 180
- (9) 文部科学省『中学校学習指導要領 総則』株式会社ぎょうせい 平成 20 年 p. 7
- (10) 京都市教育委員会『平成 27 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 平成 27 年 p. 15
- (11) 前掲(10) p. 15
- (12) 前掲(2) p. 13
- (13) 前掲(2) pp. 13, 14
- (14) 前掲(2) p. 10
- (15) 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』  
[https://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyouka/kou/11\\_kou\\_gaikokugo.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyouka/kou/11_kou_gaikokugo.pdf) p. 25 2019. 3. 1

## 第 2 章 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生徒の育成を目指して

### 第 1 節 研究の構造とその具体

本年度の研究では, 学習への動機付けや興味関心を持続することはもとより, 英語でのよりよいコミュニケーションに向けてさらに主体的に学びへ向かうことができるように, つながりのある言語活動と学びの過程の見取りという二つの柱から実践を進めていく。

図 2-1 は研究の構想図である。

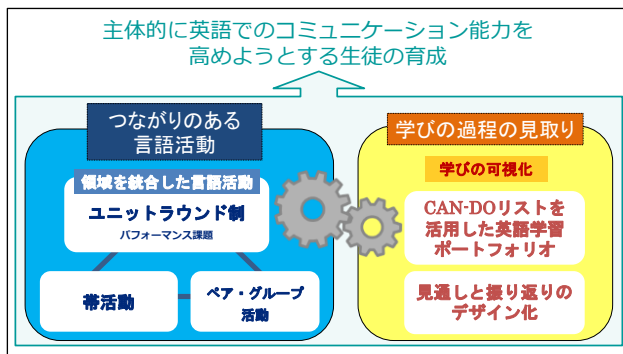


図 2-1 研究の構想図

つながりのある言語活動の中心となるのは領域を統合した言語活動である。各領域をつなぐ言語活動の具体として, ユニットラウンド制とパフォーマンス課題を単元設計に組み入れる。ユニットラウンド制やパフォーマンス課題については第 2 節において詳しく述べるが, 本研究におけるその学習のプロセスは, 「聞く」という音声から「読む」という文字へとつなげる第二言語習得の理論と, 音声に慣れ親しむことが大きな目標とされている小学校外国語活動の学びをカリキュラムに反映さ

せるものである。さらに, そこから「話す」「書く」へと一つのトピックのもとで言語活動を展開していく。そうすることによって, 生徒は聞いたり読んだりして得た情報をもとに思考を深め, 単元の終末で行うパフォーマンス課題に取り組む際に, 自身の思いや考えを伝えることに充実感をもつのではなかろうか。そして, ユニットラウンド制とパフォーマンス課題をより充実させるために帯活動を組み込む。数種類の帯活動に目的意識をもって取り組むことがパフォーマンスの成功につながることを生徒が自覚できるように工夫をしたい。さらに, ペア活動やグループ活動など活動形態を充実させ, お互いの成果物や発表を相互評価することにより, 生徒と生徒がつながる言語活動を展開していく。

また, 二つ目の柱である学びの過程の見取りにおける大きな視点となるのは, 学びの可視化である。昨年度の研究の一部であるシステム音読やインタラクション練習, 自己・相互評価などの実践に加え, 新たに英語学習ポートフォリオを導入する。各校で作成されている CAN-DO リストを活用したポートフォリオを作成することで, 「英語を用いて何ができるようになるのか」という目標を見据えた上で言語活動に取り組み, その結果「何ができるようになったのか」を生徒自身が確認すると同時に課題にも向き合い, 次の学びへとつなげられる過程を何度も積み重ねられるよう授業をデザインする。加えて, 指導者はその学びの過程をより深く理解, 重視し, それぞれの生徒がどれだけ前進したかや, 評価規準からみた個々の生徒の立ち位置を見取る必要がある。生徒の学習状況を適切に見取ることによって効果的なフィードバックが期待でき, 生徒が自身の伸びを実感したり具体的に自分の課題を認識したりすることができるようになり, それが生徒の主体的な学びをさらに促進することに寄与するのではないかと考える。

このように, つながりのある言語活動と学びの過程の見取りの二本柱の歯車をうまく噛み合わせることで, 生徒は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びへ向かうのではないかと仮説のもと, 実践を進める。

### 第 2 節 つながりのある言語活動について

本研究におけるつながりのある言語活動を次頁のように整理する。

- ①複数の領域を関連付けた言語活動
- (1) ユニットラウンド制
- (2) パフォーマンス課題
- ②ユニットラウンド制とパフォーマンス課題の充実につながる帯としての言語活動
- ③相互評価や活動形態の充実により、生徒と生徒がつながる言語活動

①の複数の領域を統合した言語活動における課題と方向性については第1章で述べ、1年次の研究では、教科書を「読んで」得た情報をもとに、その内容を引用しながら「話す」パフォーマンス課題を設定し、一つの領域統合型の授業構築の在り方を提示した。本年度は教科書のトピックを中心に「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」のそれぞれの領域ごとに目的ある活動を組み込み、より系統的に各領域を関連付けるためにユニットラウンド制の一つの大きな視点として導入し、最後にパフォーマンス課題へつなげることとする。

②の帯活動については、1年次の研究で示した各領域をつなぐ手立てとしてのパラフレーズ練習やインタラクション練習等を踏襲する。どのようにそれらの帯活動を授業の構成に組み込むかについては、次章の第1節で詳述する。

そして③については、振り返り等との関連から次節第1項で述べていくこととする。

### (1) ユニットラウンド制

#### ①ラウンド制とユニットラウンド制

京都市の今年度の夏季研修ではラウンド制による指導法が紹介されるなど、英語教育においてその指導法が徐々に注目されるようになってきている。ラウンド制について、和泉は「様々な異なるタスクを用いて、多面的な角度から教科書を学習することによって、読解ストラテジーを含めた、言語能力の向上を目指す指導法である。その名のごとく、授業をいくつかのラウンド(段階)に分けて、それぞれのラウンドで目的ある活動を行い、最終目標である文章内容の理解を目指す。そして、それに続く豊かな応用活動をも可能にしていく。」(16)と整理している。このラウンド制を各ユニット(単元)単位で導入することで、各領域の活動をさらに充実させられるとともに、より系統的に関連付けることが可能になると考える。本研究ではそのラウンド制を領域を統合する言語活動としてユニット毎に展開し、それをユニットラウンド制と呼ぶこととする。

そのユニットラウンド制を、特殊な行事や教材

等を使用するのではなく、指導者と生徒双方にとって一番重要な教材であり情報源である教科書を活用し、領域統合の言語活動の充実を図る。

まず、一般的な授業展開と本研究の授業展開を比較する。

図2-2は、ある一つのユニットにおける一般的な授業展開を示したものである。

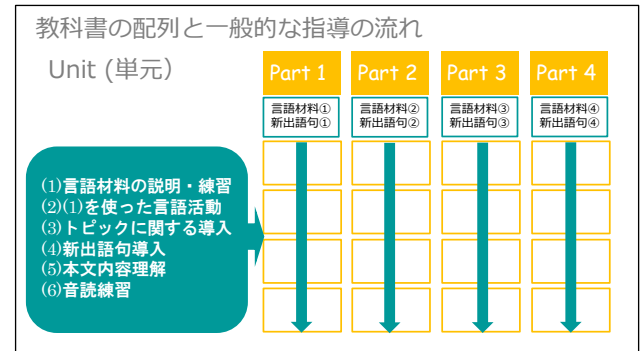


図2-2 一般的なユニットの流れ

本市採用の教科書は一つのユニットが Part 1 から Part 4 まで四つ(1年生の教科書は三つ)のパートに分けられており、それぞれのパートに言語材料や新出語句が配置されている。そしてパート毎に言語材料や新出語句の導入及び定着を図り、その後、本文の内容理解と音読練習へと移っていく展開が一般的である。

このように、新出語句や言語材料を導入した上で、それらが含まれる教科書本文の内容理解に迫るこの指導法は、和泉が警鐘を鳴らしている「木から森へ」の指導法である。和泉は「木から森へ」への授業では、単語や文構造といった細かい部分に終始注意を払うことになるが、いくら単語や文構造が分かったとしても全体像が見えてくるとは限らず、この方法では言語習得において必要とされる「曖昧さの許容性」は養われないとしている。さらに、自分の知らない語句や表現が多少あったとしても、聞き続けたり、読み続けたり、ちょっとした手掛かりをもとに推測することができるこのような能力は、長期にわたって起こる言語習得の性質を考えたとき、学習者がぜひとも身に付けていかなければならない重要な能力であると述べている(17)。「木から森へ」ではなく、「森から木」への指導の在り方が大切なのである。その指導法とは、「リーディングを中心としつつも、技能統合で行う総合的なコミュニケーションの授業方法」(18)であり、基本的な枠組みとしてラウンド制指導の形態をとるものである。

よって、従来の教科書の配列に沿った指導から発想を転換し、リーディング後の発展的な活動ま

での流れを考慮した上で、それぞれの言語活動を計画的、意図的に授業に組み込んでいくことが大切であると考え。教科書の題材を発展的に活用して最終的には自己表現活動につなげる。授業において扱う題材を有効に活用して、全体から細部へと徐々に焦点を移していき、意味のある言語活動を設定することにより、学習者にとって習得すべき言語材料や技能を必然的に活用する状況を作り出すのである。

このラウンド制指導には様々な形態がある。

図 2-3 は通常の授業展開と横浜市立南高等学校附属中学校で編み出された 5 ラウンドシステムを比較したものである。

・通常の授業展開										
4月					3月					
Unit 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
・横浜附属中の授業展開										
4月					3月					
ラウンド①	ラウンド②	ラウンド③	ラウンド④	ラウンド⑤						
Unit 1	Unit 1	Unit 1	Unit 1	Unit 1						
2	2	2	2	2						
3	3	3	3	3						
4	4	4	4	4						
5	5	5	5	5						
6	6	6	6	6						
7	7	7	7	7						
8	8	8	8	8						
9	9	9	9	9						
10	10	10	10	10						
11	11	11	11	11						

図 2-3 横浜附属中の授業展開 (19)

このカリキュラムでは、教科書の配列に沿ってユニット毎に授業が流れていく一般的な授業展開ではなく、2~3か月の周期で①~⑤までの五つのラウンド毎に教科書の全ユニット (Unit 1~11) を繰り返し扱っている。

図 2-4 はその五つのラウンドの枠組みである。

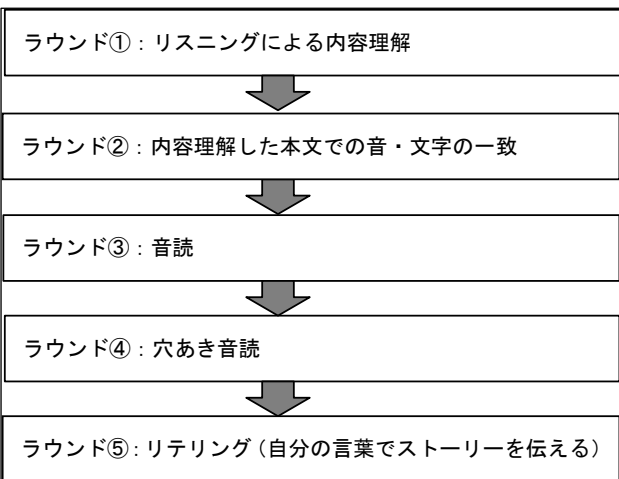


図 2-4 横浜附属中の 5 ラウンドの枠組み (20) 中学校 英語科教育 9

まずラウンド①ではリスニングのみによる本文の内容理解に迫り、ラウンド②ではラウンド①の音声を通してある程度理解したストーリーを単語や文といった文字と一致させる。音で理解し、音と文字を一致させた後にラウンド③で音読を行い、その音読が表現活動につながるようにラウンド④で穴あき音読の指導を行う。そして最後にラウンド⑤で教科書のストーリーを用いてリテリング(教科書本文の再生)での表現活動を行うという流れである。

このようなラウンド制の授業展開は、言語形式よりもまずは意味内容に焦点をあて、受容領域から発信領域へのスムーズな移行が可能になるカリキュラムであり、大いに参考にできる。これを参考にしつつ、指導の流れを作成した。

図 2-5 は本研究の一つのユニットにおける指導の流れである。

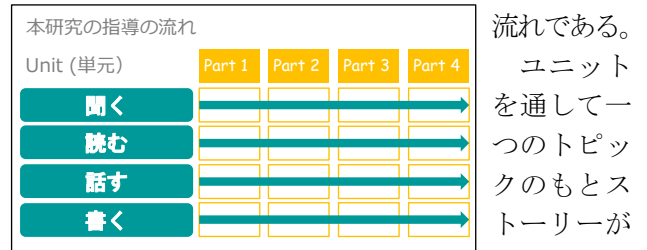


図 2-5 本研究の単元における授業の流れ 展開される教科書の特性を生かし、Part 1 から Part 4 までをそれぞれ分けて指導するのではなく、まずは「聞くこと」のラウンドで四つのパートを通した言語活動を展開し、「読むこと」「話すこと」「書くこと」のそれぞれのラウンドにおいても同じ流れで授業を展開していく。このように各領域をラウンドとして位置付け、段階を追って関連付けながら、全パートをつなぐことによって、生徒の思考もつなげることが可能になると考える。

②ユニットラウンド制における言語活動

図 2-6 はユニットラウンド制における各ラウンドで行う言語活動である。

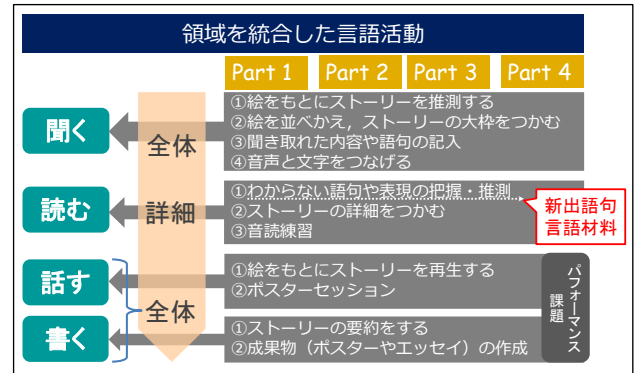


図 2-6 各ラウンドの言語活動 「聞くこと」のラウンドから始め、「書くこと」

のラウンドに至るまで、それぞれの段階で異なった言語活動を配列し、ストーリーの全体像の把握から詳細の読み取りに進み、最終段階でもう一度全体をとらえる流れになっている。全体像をつかむために文章の概要をとらえることから始め、段落を基本的な単位とし、それぞれの段落における要点を押さえる。そして徐々に詳細に焦点を当てるため単語や言語形式に注目しながら意味内容の理解を深めていく。このように、Part 1 から Part 4 までを通したラウンド毎に異なる言語活動を繰り返しこなしながら、徐々に「聞くこと」「読むこと」のインプットから「話すこと」「書くこと」のアウトプットにつなげていき、「話すこと」「書くこと」のラウンドにおいてパフォーマンス課題を設定する。このような実践により、生徒の中でPart 1~4のストーリーがつながるだけではなく、パート毎に配置されている言語材料や語句も繰り返し使う中で定着していくのではないだろうか。また、指導者の視点からは、各領域で付けたい力が明確になるとともに、ユニット全体を見通した単元構想及び授業設計が可能になると考える。

また、図に示されているように、新出語句と言語材料の導入を「読むこと」のラウンドの「わからない語句や表現の把握・推測」をする活動の直後にもってきている。このように、新出語句と言語材料の導入を遅らせるのは、わからない語句や表現があっても、前後の文脈からその意味を推測する力を付けるためである。また、生徒は単元の早い段階でストーリーの展開や大枠を把握できるため、その後、段階的に提示される新出語句・言語材料を文脈の中でとらえることができる。こうすることで、生徒たちは意味のある文脈の中で言語材料の意味や形式、どのような場面で何のために使われるのかの機能を無理なく理解していけるのではなかろうか。言語本来の目的である意味伝達を優先し、その上で重要になってくる言語形式への気付きを支援するアプローチであり、単に言語形式に注目するのではなく、その言語形式がどういった場面でどのような意味を伝えるのかという言語機能面とも結び付いているのである。

次に、「聞くこと」のラウンドでは音声と文字をつなげる活動を行う。これは、小学校外国語活動の学びを生かすアプローチであると考えられる。小学校外国語活動の教科化を目前に控え、ますます中学校英語科とのスムーズな接続に注目が集まっているが、その実現はなかなか難しい。

図 2-7 は京都市英語科教員アンケートにおける、小学校での外国語活動を踏まえた指導の工夫をしているかについての回答である。

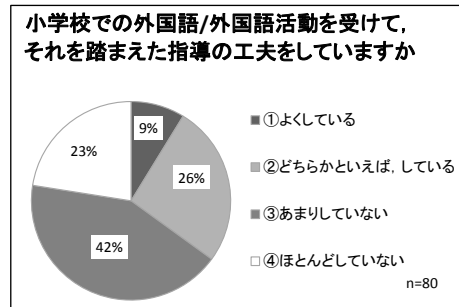


図 2-7 小学校での外国語活動を踏まえた指導の工夫

「している」と回答した指導者（選択肢①②合計）は 35%と少ない結果となった。小学校の学習と中学校のそれとの効果的な接続を図ることで、学びをさらに促進させようとする流れは、他教科においても重要視されているが、とりわけ英語教育においてはそのスムーズな接続は急務であると考えられる。なぜなら、小学校で音声に慣れ親しみ、英語の学習に前向きだった児童たちが、中学校で文字を読む、書く、単語を覚えるといった活動が入った途端に英語が一気に苦手になる傾向が多く見受けられるからである。

ユニットラウンド制を導入することで、小学校の外国語活動においてコミュニケーションの素地として養われている「聞く」ことから始め、そこで十分インプットされた音声から「読む」という文字へ徐々につなげることに重点を置くことができる。そうすることによって、中学校英語へのスムーズな接続が可能になるのではないかと考える。

## (2) パフォーマンス課題

教科書の内容に関して聞いたり読んだりして得た情報をもとに、自分の考えを話したり書いたりして伝える領域統合型の授業展開において、最終の「話すこと」「書くこと」の段階でパフォーマンス課題を組み込む。

まずは、そのパフォーマンス課題に生徒たちが取り組む際に、正確さと即興性をどうとらえるかについて整理しておきたい。これまでの英語教育を振り返ると、やはり語彙・言語材料の正確さの習得に時間と労力が集中し、それらを使っての即興性のある言語活動の充実が不十分であることは、解説において指摘されている課題からも明らかである(21)。その課題を受けて、現行学習指導要領解説において11か所で示されていた「正確に」「適切に」「正しく」といった文言が、新学習指導要領解説の目標においては、「書くこと」の項目における「関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて正確に書く

ことができるようにする」(22)というわずか一か所に留まり、その一方で、次の「即興で」という新たな文言が「話すこと」の項目において二か所に加えられている。

話すこと[やり取り]

- ・ 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて **即興で** 伝え合うことができるようにする。

話すこと[発表]

- ・ 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて **即興で** 話すことができるようにする。

(23)

(下線は筆者による)

実際のコミュニケーションの場面においては、事前に話す内容や返答について頭の中で十分に考える時間を取ることなく、即座に相手とやり取りすることが求められる。よって、事前に話す内容について原稿等を用意して覚えるなどの準備時間なしに、「即興で」相手と意思疎通を図ることのできる能力を養うことが求められていることがわかる。解説では、「メモやキーワードを頼りにしながらであっても即興で発表すれば、多少の誤りやたどたどしさがあるのは当然であるという認識の下に、生徒が主体的に英語でコミュニケーションを図ろうとする態度を養う必要がある」(24)と述べられており、コミュニケーション能力の育成を目指し、即興での言語活動に注目が集まっていることがわかる。

近年では、学校現場においても「正確さにこだわるから話せなくなる。」「間違いを恐れずに、とにかく話すことが大事だ。」という声が多く聞かれ、正確でなくともまずは間違いを気にせず話したり書いたりする言語活動を積極的に取り入れる指導者も増えてきている。例えば、1分間の会話を続けることを目標に設定された言語活動の時間には、生徒たちはリアクションやジェスチャー等を駆使して何とか会話を継続させているように見える。しかし、その中身を見てみれば、生徒たちは必要以上のジェスチャーや単語の羅列で会話を何となく進め、設定された時間を何とか凌いでいるという場面も多く見受けられる。「即興で」伝え合ったり話すことができる力の育成を図ることは、「正確さ」を軽視したり否定したりするものではなく、英語でのコミュニケーション能力を身に付けるためには、これらをバランスよく習得していかなければならないことは言うまでもない。

よって、本研究ではこれらのバランスを踏まえた指導を行う。関心のある事柄に関するパフォーマンス課題では即興で伝え合うものを設定する。その後、正確さ獲得のために、パフォーマンスを録画した動画を生徒に与え、自分の発話をディクテーションすることで自己分析と修正を行う。

また、教科書には福祉、環境や貧困問題、人権などのSDGs(持続可能な開発目標)に関わる社会的なトピックも多く取り上げられている。

解説にはこのように述べられている。

社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて話すことができるようにする。

(25)

ここには「即興で」という文言は見当たらない。筆者は、社会的な話題に関する課題においては、読んで得た情報を引用するなどしながら、しっかりと自分の考えを構築した上で、自身の考えや意見を伝えられるようになって欲しいと考えている。よって、メモ等を参考にしながら事前に発表内容の構成を考えたり、練習したりする準備時間を設定することとする。

### 第3節 学びの過程の見取りについて

つながりのある言語活動の中で中心に位置付ける領域統合型の言語活動をユニットラウンド制で展開し、各領域の学習を段階別に進める。そして、そこに学びの過程の見取りの大きな視点となる学びの可視化を組み合わせる。

図2-8は領域統合型の言語活動と学びの可視化の関連図である。

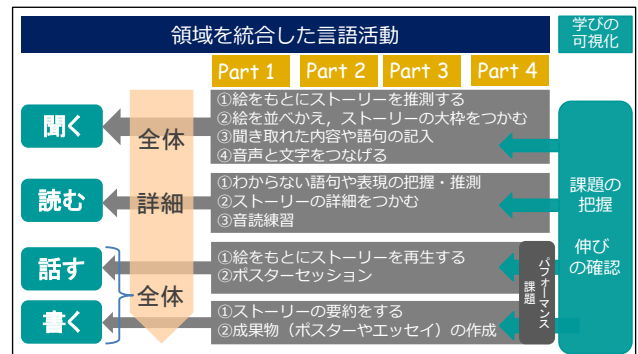


図2-8 領域を統合した言語活動と学びの可視化の関連図

生徒が主体的に学びへ向かうためには、まず生徒が見通しをもった上で自身の学習を客観的にとらえ、目標達成に向けて何が必要なのかを自ら考え、実行に移すことができることが大切である。そして、自分が行っている学習を常に振り返りながらモニターすることができるようになることも必要である。そこで、見通しと振り返り活動をデザイン化し、授業に組み込む。また、各領域の学習をラウンド制で段階を追って進めることにより、その達成度を振り返ることが可能になると考え、ポートフォリオを作成する。

### (1) 見通しと振り返りのデザイン化

英語学習において、コミュニケーション能力は繰り返し学習をすることで獲得した知識を活用し、実際のコミュニケーションの場で運用できる技能を習得するための練習を継続的に行った上で成り立つため、即時に際立った進歩や成果が表れにくい。つまり、単語を覚えたり、文構造に慣れ親しんだりしても、コミュニケーション能力が劇的に伸びることは難しいのである。このため、学習目標が具体的に提示され、定期的に進歩が目に見えるような活動や振り返りがなくては、生徒の学習意欲の高まりは継続しないと考える。

学習意欲を高めるために、授業においては体験的な活動としてゲームを導入したり、生徒の興味を引くような面白い事例を提供したりと、様々な手立てが工夫されている。それらは英語学習にとって必要なことではあるものの、そこで高まった学習意欲が持続するものであるかどうかは疑わしい。また、小学校から中学校へと学習段階が進むにつれて、授業におけるコミュニケーション活動に積極的に取り組もうとする動機付けは、単なる興味・関心に訴えるだけでは難しくなると考える。一時的な学習意欲ではなく、持続する意欲へと発展させていくことが、英語を使ってどんなことができるようになりたいかを見通し、学習を長期に渡り支えることにつながるのではなかろうか。つまり、生徒の学習意欲を高め、生徒が主体的に学びへ向かうためには、学習の見通しを立てたり、学習したことを振り返ったりする活動を適切に位置付けることが必要である。

これまで、様々な場面で見通し・振り返り学習は行われてきた。しかし、今回の指導要領改訂では、そのことをより意識的にまた計画的に実施していくことが求められている。とすれば、私たち指導者は、一から始めるのではなく、これまでどのような見通し・振り返り学習活動を行ってきたか、そしてそれは適切であったかどうかを分析し、検討する必要がある。

授業デザインの中には、必ず指導者のねらいが明確に設定されている。指導案の段階で計画的に設定された目標やねらいがあるからこそ、そのねらいの実現に向けた具体的な手立てを考えることができる。その授業の核となる発問や教材の選択、課題構成などの授業デザインの要素は、指導者の設定したねらいに基づいて選択されている。

では、同様に見通し・振り返り学習には指導者のねらいが反映されているだろうか。めあてに対するまとめや感想レベルの浅い振り返りを積み重ねていくだけでは、めあての提示や振り返り学習そのものが形骸化してしまう可能性もある。また、振り返り学習は、どちらかといえばその内容は結果としての知識・技能が中心で、学びの過程中心ではない場合も多く見受けられる。横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校では、見通しと振り返り学習について、結果と学習過程それぞれにおける見通しと振り返りが必要であるとし、それらを位置付けた実践を行っている(26)。その実践に見られるように、単元の到達目標を見据え、そこに到達するまでの学習過程に見通しをもって学習を進めた結果、到達目標に達することができたかや、その過程がどうであったかを振り返ることが大事であると考えられる。

そこで、どのような見通し・振り返りが英語科の本質を踏まえたものかを考え、その見通し・振り返り学習をデザイン化していくこととする。

単元計画において計画的に見通し・振り返り活動を組み込むために、①結果と過程の見通し、②結果と過程の振り返りの2段階に分け、それぞれの場面に応じた適切な活動を行う。

表 2-1 はそれを整理したものである。

表 2-1 見通しと振り返りのデザイン化

①	結果と過程の見通し	<p>1. <u>生徒に到達してほしいゴール地点の提示</u></p> <p>○モデルの提示 (指導者) ALI や JET、過年度生がモデルを提示し、イメージをもたせる。 (生徒) 発表内容の構成や良い点について分析をする。</p> <p>2. <u>目標到達のために行う学習過程における言語活動の確認・理解</u></p> <p>○言語活動(帯活動やラウンド制の活動)の設定 (指導者) 目標に到達するための言語活動を段階別に設定する。 (生徒) 取り組んでいる言語活動が、目標到達のためにどうつながっているのかを単元の中で把握した上で言語活動に取り組む。</p>
②	結果と過程の振り返り	<p>1. <u>一連の活動を通してゴールに到達できたか否かを把握</u></p> <p>○相互評価 相手意識をもった話し方、書き方を意識し、聞き手、読み手にわかりやすいパフォーマンスにするための工夫をアドバイスし合う。</p> <p>○自己評価 ・ゴール地点に対して自分の取組を振り返る。ポートフォリオとして保存しておき、次の課題に取り組む際に改めて確認を行う。 ・言語面、内容面から自分のパフォーマンスを振り返る。</p> <p>2. <u>学習過程を振り返り、ゴール到達を目指してどのように言語活動に取り組んだかを意識化</u></p> <p>○学びの過程の振り返り ゴール到達を目指した学習の過程でうまく機能した方法、意識して取り組んだこと、役立った助言等を整理、記述し意識化する。それを次の学びの機会に振り返らせ、継続的な学習意欲につなげる。</p>

### ①結果と過程の見直し

単元開始時には、生徒に単元全体の見直しをもたせるためにガイダンスの時間を設け、単元を通して付けたい力やねらい、時数やスケジュールを提示する。そして、単元のゴール地点のモデルをALTやJET、過年度生の映像などを使って示す。それにより、生徒は提示されたモデルのよい点や発表内容の構成の分析を通して、自身の単元終末の姿をイメージすることができる。

また、目標達成に向けて帯活動やユニットラウンド制による言語活動を段階的に組み込む。ゴールに到達するために、学習過程でどのように活動を進めていけばいいのかを生徒と共有し、生徒自身が学習活動を行う自分を具体的にイメージし、学習への構えを作ることができるようにする。英語の授業においては、数種類の帯活動を組み合わせて授業を構成している指導者が多い。それらの帯活動が授業や単元の中に点在するのではなく、それぞれの言語活動が目標到達のためにどうつながっているのかを生徒が見通した上で、個々の活動に取り組めるようにガイダンスで共通理解をする時間を設ける。

### ②結果と過程の振り返り

まず、相互評価の具体として、パフォーマンス課題に向けて他の生徒に事前に発表をし、聞き手からの評価を受けて振り返りをし、作戦会議後、もう一度同じ生徒に聞いてもらう。そして、先ほどより伸びた部分とさらに改善が必要な部分とを明確にした上で、本番のパフォーマンス課題に臨むなどが考えられる。相互評価が次の学びに向けての意欲を促すことができるよう、生徒間のつながりを大切にしながら学習集団としての雰囲気を作り上げるための手立てである。

次に、これまでの学習を振り返る時間として、この単元で自分が理解したことやできるようになったこと、達成されずに課題として残されていることなどを把握する。言語面と内容面から自身の発表を振り返るとともに、他の生徒の発表についてアドバイスし合うことにより、次の学びにおいてより質の高いパフォーマンスを目指すことができるようになると思う。

また、学習過程でどのような活動を進めたからゴールに到達できたのか、うまく機能した学習方法や意識的に取り組んだこと、不十分な点等を整理し、学習過程の振り返りを行う。そして、継続的な学習意欲につなげるために、それを次の学びの機会に再確認する時間を設け、よりよいコミュニケーションへ向けて自身の課題に向き合いながら取り組むための手立てとする。

### (2) CAN-DO リストを活用した

#### 英語学習ポートフォリオ

見直し・振り返り学習を充実させるために学習ポートフォリオを活用する。

学習ポートフォリオについて、文部科学省は次のように述べている。

学生が、学習過程ならびに各種の学習成果（例えば、学習目標・学習計画表とチェックシート、課題達成のために収集した資料や遂行状況、レポート、成績単位取得表など）を長期にわたって収集したもの。それらを必要に応じて系統的に選択し、学習過程を含めて到達度を評価し、次に取り組むべき課題をみつけてステップアップを図っていくことを目的とする。従来の到達度評価では測定できない個人能力の質的評価を行うことが意図されている（中略）。

(27)

（下線は筆者による）

この「従来の到達度評価では測定できない個人能力の質的評価」という記述は、「これまで総括テストのみで行ってきた評価を、学習者の学習の記録を活用して、個人としての様々な要素を考慮したものと変える方向性」(28)を示していると清田は述べている。

このように、ポートフォリオは学習を短期的な結果のみから考えるのではなく、学習の全体を通して、個人が自らの学習の意味や価値を考える上で、将来の英語使用者としての意識を育てるという観点からも、英語学習にそぐうツールであると考えられる。このポートフォリオの性質を活用し、生徒の見直しと振り返りを充実させていきたいと考える。

また、高島は「教師と生徒が目標設定や到達度の確認、学習計画の変更、修正などのための振り返りの時間を持つことで、反省点や改善点を見出すことができる。このような時間を共有することは、生徒自身が『自らの学びをつくる』こととなり、学習への意欲を持たせる重要なプロセスとなる。」(29)と述べ、次のようにまとめている。

①「～ができる」の段階では、比較的短時間で目標が達成できるもので、CAN-DO リストにより目標設定が可能である。また、活動終了後、このリストを「振り返り」のための自己評価シートとして活用することで、目標達成の度合いを確認することができる。

②「～ができるようになる」の段階の目標は、1学期後、1年後といった比較的長期的なものであり、①の目標を達成した結果、到達することが可能なものである。

（次頁へ続く）

③「～できることが夢」の段階での目標は、①および②の目標を達成した結果、統合的にその能力を駆使している自分を思い描けることが必要である。(30)

このように、長期にわたる見通しを生徒自身もち、スモールステップによる段階的、かつ明確な目標を達成していくことが大事だと考え、次に述べる CAN-DO リストとともにポートフォリオに組み入れることとする。

文部科学省は英語の実践的な技能を各学校での到達目標として示した CAN-DO リストの活用を促進しており、各校において生徒の実態に即したリストが作成されている。ただし、その目的においては、教師が指導と評価に活用することを重視するという側面に比べて、学習者自身が自分の学習の目標を見通し、成果を振り返って自己評価するツールとしての側面はあまり前面に出ていないように思われる。

そこで、生徒自身が自己の学びを客観的にとらえることができるように、CAN-DO リストを掲載したポートフォリオを作成する。

図 2-9 は、実践協力校の第 2 学年の CAN-DO リストをもとに作成した第 2 学期用の学習記録ポートフォリオである。

Grade 8 The 2 <sup>nd</sup> Term		My Goal			
		☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
<b>Listening</b>	特定のテーマについての英語を聴いて、おぼろかな内容や要素を聞き取るができるようになる	レポートやスピーチ、物語や説明文を読み、その主な内容や書き手の伝えたいことを読み取るができるようになる	さまざまな話題について、質問したり答えたりするなどして、会話を続けることができるようになる	さまざまな話題について、自分の考えを理由をつけて話すことができるようになる	さまざまなテーマについて、文のつながりを意識しながら、自分の考えを理由を挙げて書くことができるようになる
3月	☆☆☆	☆☆☆	☆☆☆	☆☆☆	☆☆☆
9月	☆☆☆	☆☆☆	☆☆☆	☆☆☆	☆☆☆
4月	☆☆☆	☆☆☆	☆☆☆	☆☆☆	☆☆☆
The 3 <sup>rd</sup> Term					
<b>Daily Scene 6</b>					自分のために、英語で持てることができる
<b>Unit 6</b> How to English	新聞文を読んで、紹介されているものの特徴や利点、筆者の主張を読み取るができる	新聞の読解(フリップ)や英語雑誌の記事を読み、その内容や要点を簡単にまとめることができる	自分の得意な話題を、自分の自己紹介をする(1年生の自己紹介と比較する)		
<b>Daily Scene 5</b>			乗り物での行き方を話すなど、答えたりすることができる		
<b>Unit 5</b> Universal Design	ユニバーサルデザインについて聞いたことや読んだ内容を、自分達の生活にどう活かせるかを話し合えることができる	ユニバーサルデザインに関する文章を読み、要約や詳細を読み取るができる		ユニバーサルデザインについて聞いたことや読んだことを、自分の生活にどう活かせるかを話し合えることができる	ユニバーサルデザインについて聞いたことや読んだことを、自分の生活にどう活かせるかを話し合えることができる
<b>Daily Scene 4</b> 毎日の英語			電話での応答で取り次ぎを頼むことができる		
<b>Unit 4</b> Hometown in the U.S.	ホームステイ先での生活の様子や感想、その国を訪問して、その文化や生活の様子を伝えることができる	ホームステイ先での生活の様子や感想、その国を訪問して、その文化や生活の様子を伝えることができる	日本の中学校で学んだ英語の知識を、ALTの相談ののり、AIに活用することができる	教科書の登場人物のホームステイ先での生活の様子について、リポートを書くことができる	ホームステイの生活の様子や感想、自分の決断について、自分の決断の理由を説明して書くことができる
<b>Let's Read 1</b>		台本形式の物語を読み、登場人物の心情を読み取るができる			
The 1 <sup>st</sup> Term					

図 2-9 CAN-DO リストを活用した学習記録ポートフォリオ

英語使用者としての自分の将来像を一番上の欄に書くことで、「英語を使ってどんなことができるようになりたいか」という目標を明確にし、その目標達成に向かって、学年ごと、学期、単元、一時間の授業を通して英語を用いて何ができるようになることが目標なのかを確認する。さらに学習に取り組んだ後、「実際に活用できるようになったのか」という観点からその学習の自己評価を行い、到達目標に対しての今の自分の現在地を確認する。この過程を通じ、生徒は自身の学習プロセスを把握し、さらに、目標達成に向けて逆向き設計の中の毎時間の授業の意味をよりよく理解した上で、学習に向かうことができるのではないだろうか。このように、生徒にとって普段の英語学習が、英語使用者としての未来の自分の姿につながると実感できる状況を教室の中に作り出すことが必要だと考える。

- (16) 和泉伸一『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業』株式会社アルク 2016 p.181
- (17) 前掲(16) p.
- (18) 前掲(16) p.
- (19) 金谷憲 他『英語運用力が伸びる 5 ラウンドシステムの英語授業』大修館書店 2017 p.16
- (20) 前掲 (19) p.
- (21) 前掲 (2) p.6
- (22) 前掲 (2) p.26
- (23) 前掲 (2) pp. 22-26
- (24) 前掲 (2) p.25
- (25) 前掲 (2) p.26
- (26) 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校 編『思考力・判断力・表現力を育成する指導と評価Ⅴ「見通す・振り返る」学習活動を重視した授業事例集』学事出版 2015 pp. 116-123
- (27) 文部科学省『学士課程教育の再構築に向けて 用語解説』  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_002.pdf)  
2008 p.3 2019.3.1
- (28) 清田洋一『英語学習ポートフォリオの理論と実践』株式会社くろしお出版 2017 p.10
- (29) 佐藤真 編『各教科での「見通し・振り返り」学習活動の充実—その方策と実践—』教育開発研究所 2010 p.180
- (30) 前掲(29) p.180

### 第 3 章 研究の実践

本章では、第 2 章で述べた研究構想をもとに、A 中学校第 2 学年、B 中学校第 1 学年において行



った実践について述べていく。使用している教科書は、『New Horizon English Course 1, 2<東京書籍>』である。A 中学校では Unit 4「Homestay in the United States」、Unit 5「Universal Design」の二単元、B 中学校では Unit 4「ホームパーティー」、Unit 5「学校の文化祭」、Unit 6「オーストラリアの兄」の三単元において実践を行った。

第1節 つながりのある言語活動の実践

本節では、ユニットラウンド制を用いた授業構成と、各ラウンドのアプローチについて述べていく。

(1) ユニットラウンド制の実践

①授業の構成

本研究においては、ユニットラウンド制だけで授業を展開するのではなく、帯活動も充実させている。表3-1は基本的な授業構成を示したものである。

表3-1 ラウンド制を導入した授業の構成

帯活動 (英作文・パラフレーズ練習 インタラクション練習 システム音読)	ラウンド制による 教科書中心の活動
約 10～20 分	約 30～40 分

これらの帯活動は、教科書のトピックやその単元で扱われる言語材料と関連付けて行うため、教科書中心の言語活動であるユニットラウンド制と並行して行うことにより、相乗効果が生まれ、単元の終末に行うパフォーマンス課題をより充実させられると考える。パラフレーズ練習やインタラクション練習、システム音読は昨年度の研究内容の一部であり、その詳細については昨年度の研究論文を参照いただきたい(31)。英作文については、次節のパフォーマンス課題の実践において述べる。

また、ユニットラウンド制による言語活動の末にパフォーマンス課題を必ず各単元に組み込まねばならないとなると、年間時数に無理が生じる。そこで、教科書のユニットに軽重を付けることで限られた時数でも有効に活用できないかと考えた。

表3-2は各ユニットのパターンを示したものである。

パフォーマンス課題にかかる時間とそれに向けての過程をしっかりとる重点化ユニットもあれば、教科書のストーリー・リテリングを最終目標としたベーシックユニット、さらにはラウンド制のリスニングとリーディング・ラウンドのみを行い、内容理解に特化するライトユニット、トピックや

表3-2 各ユニットのパターン

重点化ユニット	ベーシックユニット	ライトユニット	横断型ユニット
ユニットラウンド制	ユニットラウンド制	ユニットラウンド制 (リスニング・リーディングラウンドのみ)	ユニットラウンド制
リテリング	リテリング		
パフォーマンス課題			2～3のユニットを統合したパフォーマンス課題
約15時間	約8時間	約6時間	2つのユニットで約16時間

言語材料の関連により複数のユニットを統合して横断的にパフォーマンスを行う統合型ユニットなど、年間計画の段階で各ユニットに軽重を付けることで、時数の問題の解決を図る。

では、各ラウンドや帯活動をどのように単元構成に位置付けていけばいいのであろうか。

図3-1は表3-2の中で重点化ユニットとして位置付けている Unit5「Universal Design」におけるラウンド制の言語活動と帯活動の単元構成である。

時数	ラウンド制			
	Listening	Reading	Speaking	Writing
1	Part 1～4 I 英			
2	Part 1～4 I 英			
3	Part 1～4 I	Part 1～4 英		
4		Part 1 P S		
5		Part 2 P S		
6		Part 3 P S		
7		Part 4 P S		
8		Part 1～4 S		
9		Part 1～4 S		
10			Part 1～4 S 英	
11			Part 1～4 S 英	
12			Part 1～4 S 英	
13	パフォーマンステスト			
14				Part 1～4
15				Part 1～4
16				Part 1～4

<帯活動> I: インタラクション練習      英: 英作文  
 P: パラフレーズ練習                      S: システム音読練習

図3-1 ユニットラウンド制の言語活動と帯活動の単元構成

この図はリスニング・ラウンドからライティング・ラウンドまでを単元のどこで扱うかを示しているが、一般的な教科書を使用しての指導と大きく違うのは、ラウンド毎に Part 1～4 までを通して学習するため、指導者は単元構想をしっかりと練り、パフォーマンス課題からの逆向き設計をする必要があることである。リスニング・ラウンドからリーディング・ラウンドの初期段階においては Part 1～4 の全体像をとらえる活動をし、リーディング・ラウンドの中盤で内容理解と語句・言語材料等の詳細へと焦点を移してい

く。そしてリーディング・ラウンドの後半からスピーキング、ライティング・ラウンドにかけて再び全体をとらえる活動に戻るという構想にしている。また、ラウンド制の言語活動やパフォーマンス課題を活性化させるための帯活動を各時間に組み込み、この単元のねらいに迫れるように授業設計をしたものである。

②各領域におけるアプローチ

◆リスニング・ラウンド

このラウンドでは、音声からの情報を何度も聞くことにより、まずはストーリーの全体像をとらえることを目的としている。また、文字に慣れていない1年生と文字認識が進んだ2年生とで、そのアプローチに若干の差異をもたせた。

<2年生における実践>

図3-2は2年生におけるリスニング・ラウンドの構成図である。

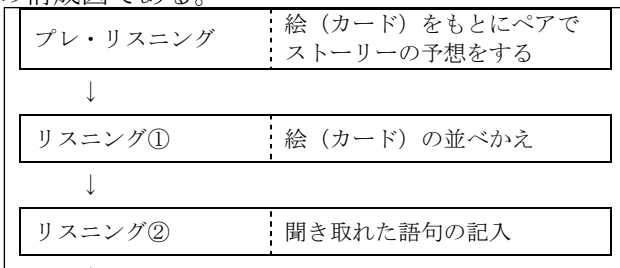


図3-2 リスニングラウンドの構成図

まず、プレ・リスニングとして、教科書の挿絵等を使用した絵カードをもとに、ペアでどんなストーリーなのかの予測を立てた。ここでのペア活動では初めは日本語で行ってもいいこととしたが、徐々に英語によるやり取りをさせていくことが望ましいと思われる。

そしてリスニング①で本文を聞きながら絵カード

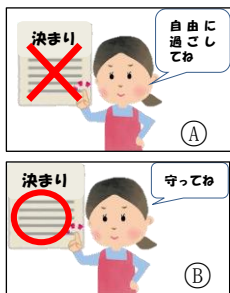


図3-3 絵カードの例

を並べかえる活動を行った。生徒に配布する絵カードには、図3-3のA・Bのように、紛らわしいものも混ぜ、ある程度要点を把握しなければ正しい方を選べないように工夫を加えた。

図3-4は絵の並べかえに取り組んでいる生徒の様子である。新出語句や言語材料を知らない段階ではあるが、音声と絵を頼りに、しっかり取り組んでいた。



図3-4 絵カードに取り組む生徒

図3-5はリスニング・ラウンドで使用したワークシートの一部である。

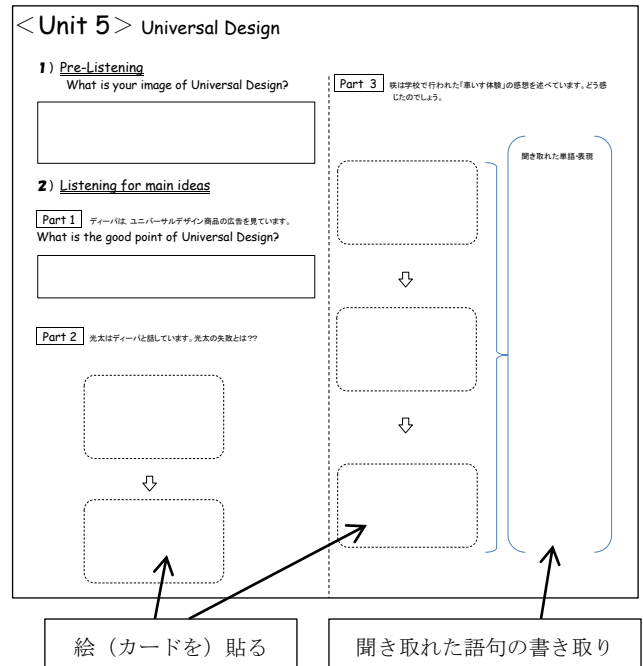


図3-5 リスニング・ラウンドのワークシート

全てのパートにおいて絵カードの並べかえを行うのではなく、それぞれのパートの内容構成によっては、キーワードを聞き取ることに特化しているものもある。ポイントは、そのユニットのPart 1~4を通して聞くところにある。パート毎に行うのではなく、全パートを通して聞くことで、そのユニットのストーリー全体の大枠をとらえさせたい。

リスニング②では、下の図3-6にもあるように、次のリーディング・ラウンドへの足掛かりになるよう、自分の中で引っかけた音や聞き取れた表現の書き取りを行った。

図3-6は生徒が実際に記入したワークシートである。

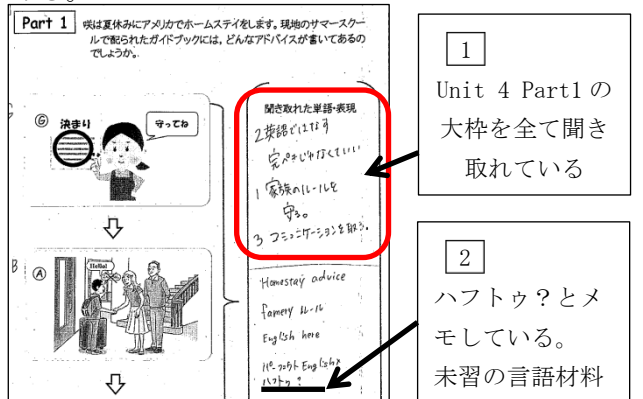


図3-6 聞き取れた語句や表現のワークシート

ここからは、生徒が気になった音や、絵カードを並べかえる時のキーワードを聞き取っていることがわかる。枠線②から「ハフトゥ？」と生徒が書き

取っているのが見られるが、この **have to** はこの単元の新出言語材料である。本文の中に頻出しているものの、リスニングの段階で生徒にとっては未習である。しかし、図の枠線①では、文章の核となるその未習の言語材料がわからなくとも、ストーリーの大枠全てを前後の文脈から推測して聞き取れていることがわかる。この生徒に聞き取りを行ったところ、この段階で頭に引っかかった音「ハフトゥ？」という表現が、どのような意味、形式、機能をもっているのかを次のリーディング・ラウンドでより意識的に確認できたこと、さらにリスニングを通して文脈の中でとらえることができたため、新出言語材料の意味、形式、機能についてより理解しやすかったという回答を得た。

この活動において、指導者は生徒が聞き取りにくかったリンキングサウンドを把握し、それを次のリーディング・ラウンドで行う音読指導に生かすことができる。音読練習の際に、「この音をリスニング・ラウンドで聞き取れていない人が多かったよ。自分で作り出せない音は聞き取れないからしっかり自分で発音できるようになろう。」と、このラウンドをフィードバックの材料にしながら音読練習の充実化を図った。

< 1 年生における実践 >

図 3-7 は 1 年生におけるリスニング・ラウンドの構成図である。

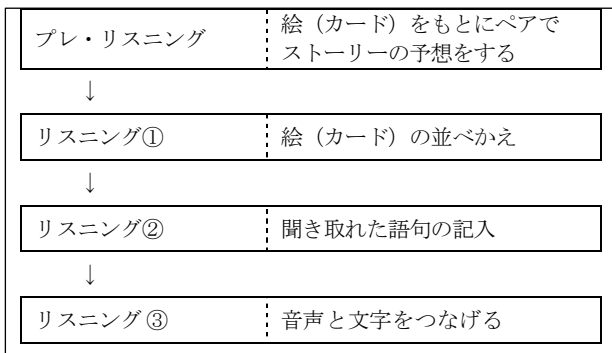


図 3-7 1 年リスニング・ラウンドの構成図

2 年生との違いは、リスニング③の過程を追加したことである。第 2 章でも述べたように、小学校外国語活動において音声に慣れ親しんだ生徒たちが文字の導入にスムーズに移行できるよう、何度もリスニング・ラウンドで聞いた音声を文字と結び付けることを目的とし、このようなラウンド設計にした。

図 3-8 は音と文字の一致を目的としたワークシートの一部である。

ワークシートには順不同に英文が並べられており、生徒は聞こえてきた順番を数字で表していった。この時点で、生徒は新出語句については知識を要していないものの、既習の語句を頼りに音と文字を結びつけようと取り組んだ。中には、「ピク

Unit 7 ブラジルから来たサッカーチーム

【 3<sup>rd</sup> Listening 】 音声聞いて、聞こえた英文の順番を ( ) に数字で書こう。

Part 1 光太のサッカーチームには、毎週土曜日にブラジル人のパウロがコーチとしてやってきます。練習を終えた光太は、彼とバスに乗ります。  
※番号は 1～9 です。

- ( 1 ) This is a picture of my home in Brazil.
- ( ) She's Maria, my daughter.
- ( ) Who's this girl?
- ( ) She likes soccer.
- ( ) Is she in junior high school?
- ( ) How old is she?
- ( ) She's twenty-seven years old.
- ( ) Well, this picture is old.
- ( 9 ) Really!

図 3-8 音と文字の一致を目的としたワークシート

チャー、ピ、ピ、これや！」と小声で呟きながら、未習である picture の音と文字を一致させながらその picture が含まれる文の番号を書いていた生徒もいた。

図 3-9 は実践後に取ったアンケート結果である。

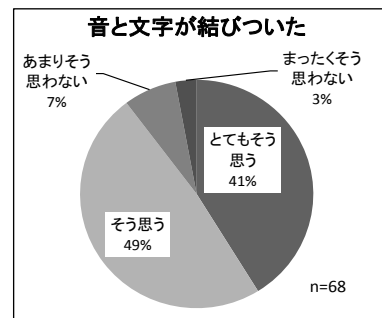


図 3-9 音と文字が結びついたかの結果

何度か聞いた後に英文の順を並べかえたことで「音と文字が結びついた」と実感しているかどうかについてたずねた。実践校 1 年生の指導者は、音声から文字への移行がスムーズに進んでいない生徒が多いことに悩んでいた。しかし、アンケート結果からは、生徒たちが絵の並べかえなどで教科書の本文を繰り返し聞いた後に、文字で書かれた英文の順を並べかえるため、それによって音と文字が結びついたと実感している生徒が多数いることがわかった。とりわけ、京都市で実施している共通テストである学習確認プログラムの Basic Stage 1 において到達目標に達していない生徒層 (以下、C 層) において、「音と文字が結びついた」「とてもそう思う」「そう思う」合計) と回答した生徒は 80% に上った。1 年生の初期段階で音と文字の一致に困りを抱えやすいこの層の生徒たちにとって有効な手立てとなったということが出来る。

また、リスニング・ラウンドにおいて、2 年生・1 年生に共通したことは、それぞれの構成図にある①～②の二回、または①～③の三回だけリスニングをしたのではなく、絵の並べかえ及び英文の並べかえの際に、生徒から” One more, please.” というリクエストが相次ぎ、実際は構成図の倍以上の 5 回～

10 回ものリスニングを行った。聞く目的があるからこそ生徒がリスニングに対して主体的な姿を見せた結果であるということができよう。

◆リーディング・ラウンド

図3-10はリーディング・ラウンドの構成図である。



図3-10 リーディング・ラウンドの構成図

このラウンドにおいては、まずリーディング①で Part 1~4 を通して scanning をし、わからない語句や表現の把握を行った。この活動の目的は、第2章第2節で述べた「曖昧さの許容性」と文脈から推測して読み進めることができる力を養うことである。わからない語句や表現があってもそこで止まってしまわずに進めなかったり、あきらめたりするのではなく、前後の文脈からのちょっとした手掛かりをもとに推測しながら読み続けることを目指した。

図3-11はリーディング①に取り組んだ生徒のワークシートである。

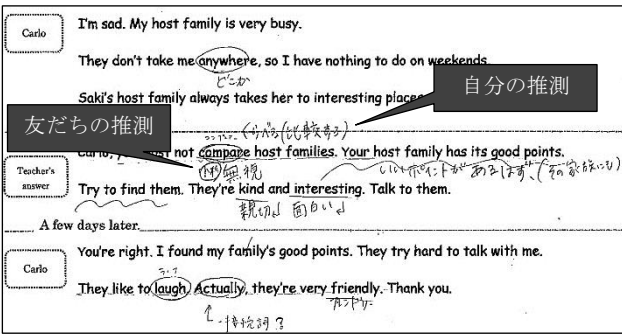


図3-11 わからない語句の把握と推測をしているワークシート

英文の内容読解を行う上で支障をきたしていると思われる意味や読み方のわからない語句に印をつけ、その後、前後の文脈から推測した上で、ペアでその語句の意味について考えを共有する時間を設けた。このワークシートから、この生徒が compare という新出語句に印をつけ、自分は「比べる」という意味ではないかと推測しているが、ペアの生徒は「無視」としていることがわかる。

そして、この活動の直後に新出語句や言語材料の導入を行った。いくつかの語句に印をつけてい

た生徒の一人が、新出語句の導入時に「あ、そういうことか。」とつぶやきながら、即座に意味を書き取っていた姿も印象に残っている。どちらの推測がよりふさわしいかをペアの生徒と競っていた図3-11の生徒も、つぶやいた生徒も、新出語句導入時により意識的に指導者の示す語句の意味を確認する姿勢を見せていた。

図3-12はリーディング①に取り組むことで、この活動の後に指導者が新出語句の意味を導入する際に、意識して聞いたかを実践校両校にて問うたものである。

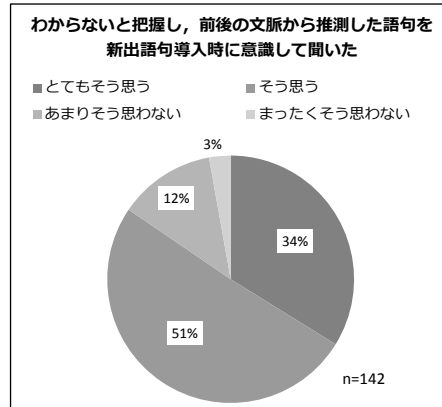


図3-12 分からない語句の把握・推測の後の新出語句導入時の意識

多くの生徒が新出語句導入時に意識的に取り組んでいることがわかる。生徒の感想には「わからない単語を予想して読むくせがついた。」「わからない単語があっても何回も読んでいくうちに、何となく意味がわかるようになってきた。でも、不確かなので、先生が意味を教えてくれるときにしっかり聞いて、やっぱりそうかとわかったときにうれしかった。」「単語の意味を忘れにくいと思う。」という記述が多く見られた。

次に、リーディング②・③は、英文内容の要点や詳細の読み取りに焦点を当てた活動である。

図3-13はリーディング②の要点をとらえるためのワークシートである。

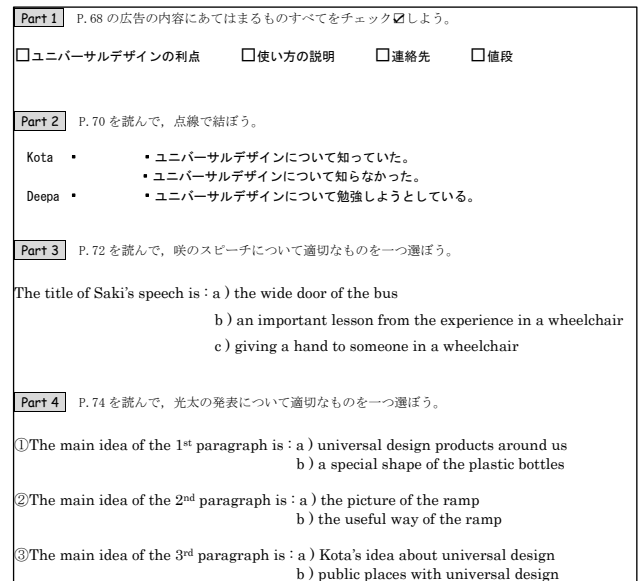


図3-13 要点をとらえるためのワークシート

ここでは、要点をとらえる活動として、キーワードを読み取ったり、各段落のタイトルについて考えたりした。

図3-14はリーディング③の詳細をつかむために情報を整理して読むことを目的としたワークシートの一部である。

Part 3 1) P.70を読んで、情報を整理しよう。	
体験内容	映は「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(どんな時) _____ )に _____ (何をすると) _____ )つもりだ。

図3-14 詳細を捉えるためのワークシート①

このように、リスニングと同じく、読む段階においても何を目的に読むのかを絞ることにより、生徒はざっと通して読めばいいのか(scanning)、ある特定の情報を得るために読むのか(skimming)等の目的意識をもってリーディングに取り組むことができたと考える。

図3-15は1年生で使用したワークシートである。

ピーターラビットとベアトリクス・ポッターの性別は?		
	性別	判断材料
Peter Rabbit		
Beatrix Potter		

図3-15 詳細を捉えるためのワークシート②

1年生 Unit 8「イギリスの本」を扱った単元(補足的に実践をした単元)において、話に登場する絵本の主人公や作者の性別をどこで判断するかを問うたものである。前単元で代名詞を学習した生徒たちが、本文中の代名詞を判断材料としながら詳細を読み取れるようにした。このように言語形式に詳細を当てながら読んでいくパターンも考えられる。生徒たちは、「ここに her って書いてあるやろ?男やったら his になるやん?」などと、ペアでやり取りしながら活動していた。

リーディング④は、教材をより深く読み込むことを目的としている。

図3-16は2年生のUnit 4「Homestay in the United States」で使用したワークシートである。

4th Reading (深く読み込む)	
2. 先生のアドバイスに対して納得する部分に青線、納得できない部分に赤線を引こう。	
3. 2のように考えるのはなぜですか。You can write in Japanese.	
<p>納得する理由</p> <p>「うちの3人、イスラエルに引っ越すから」って、必要で、何かで関係する時は、イスラエルに引っ越すのは、和を思っているから。</p>	<p>納得できない理由</p> <p>和の国のイスラエルで、不安定な環境で生活するのは、和を思っているから、和を思っているから、和を思っているから。</p>
4. 3で納得できない場合、どんな主張をしますか。You can write in Japanese.	
<p>「イスラエルに引っ越す」と言うので、和を思っているから、和を思っているから、和を思っているから。</p>	<p>「イスラエルに引っ越すのは、和を思っているから、和を思っているから、和を思っているから。」</p>

図3-16 深く読み込むためのワークシート①

ホームステイ先でのトラブルについて留学先の学校の先生がアドバイスをしているという内容の英文を読んで、そのアドバイスに納得できる場所とそうでない場所、自分であればどのようなアドバイスをするかについて考え、ペアで意見を出し合った。図の生徒の記述を見ていくと、「Teacher's Advice : Communication is important. You must tell your host mother ( about your trouble ).」という先生のアドバイスに対して、「誰かと関わる時は、コミュニケーションが大切だと私も思うから。」と同意していることがわかる。一方で、「You must not compare host families.」というアドバイスに対しては、「初めてのホームステイで不安なのに上手いかわなくて、他と比べてしまうのはしょうがない。」という反論をしている。そして、自分なら『「比べてはいけない』と言うのではなく、『「比べてしまうのはしょうがないけど…」』とフォローする。」と、まず相手を受け入れる姿勢を見せており、コミュニケーションにおいて一番大事な相手意識をもった考え方をしていることがわかる。

図3-17は2年生のUnit 5「Universal Design」で使用したワークシートである。

4th reading <深く読み込む>

2) パフォーマンスに向けて、発表の中で自分が活用したいと思う表現に線を引こう。

- It's a design for everyone.
- We can use them easily and safely.
- Universal design products are all around us.

図3-17 深く読み込むためのワークシート②

単元の終末で実施するパフォーマンス課題において、自分が活用したい表現に線を引ながら読む活動を行った。

これら図3-16、17のような深く読み込む活動は、「聞いた」「読んだ」したことをもとに「話す」「書く」という領域統合の視点において、非常に重要な役割を担っている。読んで得た情報の中でどの情報を取り上げるのか、またどの表現を活用するのかを考えながら、「話す」「書く」活動につながる読み方を設定する必要があると考える。

最後に、リーディング⑤の音読である。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したシステム音読を行った。詳細については昨年度の筆者の研究論文を参照にされたい(32)。このシステム音読には、家庭学習の定着に課題のあるB中学校においても家で積極的に音読練習に取り組んだ生徒が多く、その割合は87%に上った。授業中は、

ペアでより高いレベルの音読を目指して取り組んだが、中には学習熟度に差があるペアもあった。音読に苦手意識のある生徒 A に対して、前回の練習時にもっと上のレベルを目指していた生徒 B に、生徒 A は「家で練習してきたし大丈夫。今日は読める。」と公言し、そしてその言葉通り上のレベルを目指せる音読を行った。想定以上に高いレベルの音読にペアで取り組めた結果、「すごいやん。」という生徒 B の言葉に、誇らしげな様子を見せていた生徒 A の姿が印象的であった。この音読練習については、その後どのようなパフォーマンスを設定するかによって、練習を実施するか否かを決定し、意味のある活動にすることが大切だと考える。

#### ◆スピーキング・ラウンド

このラウンドでは、リスニング・ラウンド①で絵カードの並びかえを行った際に使用したワークシートを再利用し、リテリングを行った。

図 3-18 は、教科書のストーリーをリテリングして



図 3-18 教科書のストーリーをリテリングする様子

いる様子である。

これまでのラウンドで行ってきた内容理解と音読練習をもとに、教科書のストーリーを絵カードを使用しながら時系列に沿って自分の言葉で伝えるという

表出活動であり、その際には、本文とは違う表現になったり、まとまりがあれば話す順番が変わったり、何かを付け加えたりしても構わないことを伝えた。

図 3-19 は 2 年生の教科書の本文、図 3-20 はその内容をリテリングしたときの生徒 C の発話であり、この二つを比較してみることにする。

#### 教科書本文

#### Unit 5 「Universal Design」 Part 2

状況：光太が昨夜してしまった失敗についてディーパと話しています。

Kota : I mistook the shampoo for the conditioner last night. I washed my hair twice.

Deepa : Did you know that shampoo bottles have bumps?

Kota : Bumps? No, I didn't.

Deepa : It's a universal design.

Kota : What's a universal design?

Deepa : It's a design for everyone. I think universal designs are great.

図 3-19 Unit 5 「Universal Design」 Part 2 の教科書本文

#### 生徒 C のリテリングの内容

Look at this picture. (光太が浴室でシャンプーとコンディショナーを間違えて二回髪の毛を洗っている絵カードを指さす)

Kota is in the shower room. He was washing his hair. He had some troubles then. And.....he mistook the shampoo for the conditioner last night. So he had to wash his hair twice because he didn't know that shampoo bottles have bumps.

And.....Deepa told him that it's a universal design. Kota didn't know about a universal design. Deepa thinks universal designs are great because it's a design for everyone.

図 3-20 生徒のリテリング

図 3-20 の下線部は生徒 C がパラフレーズして(自分の言葉で言い換えて)いる部分である。教科書本文をパラフレーズする練習も帯活動としてユニットラウンド制と並行して行ってきたが、生徒 C は授業で取り上げた表現以外にも積極的にパラフレーズに挑戦していた。また文中の枠線で囲った部分は、2 年生で学習した言語材料(過去進行形, have to, 接続詞 <because, think that ~>) であり、リテリングという実際のコミュニケーションの場で既習表現を活用していることがわかる。そして、この生徒 C をモデルとして皆の前で発表させる機会を設定した結果、他の生徒も生徒 C に近づこうと、単なる教科書本文の再生に留まらず、場面の状況説明を加えるなど工夫をしている様子が窺えた。

#### ◆ライティング・ラウンド

このラウンドでは、前のラウンドで行ったリテリングをノートにまとめ、教科書本文を要約する。リテリングでは即興性に重きを置いているが、この段階では正確さにも迫る。解説の「書くこと」の項目には、「文字言語においては、音声言語以上に正確さが重視される」(33)とあることから、このラウンドで正確さを意識させたいと考える。

図 3-20 の生徒 C のリテリングの中には、時制の一致の観点から見ると、その一致に迫っていない部分が二カ所に見受けられる。指導者からのフィードバックを受けて生徒 C は自分のミスに気付いたようであった。


また、Unit 5 では SDGs の一つと考えられるユニバーサルデザインを題材に扱っているため、自身の考えを広く発信してほしいと考えた。そこで、最終のライティングの目的として、教科書で「読んだ」内容をもとに、実際に自分の身の回りのユ

ユニバーサルデザインやバリアについても考え、各クラスの最優秀作品を学校のホームページに掲載し発信するという機会を設定した。

図 3-21 は生徒の作品である。

Do you know Universal Design? We learned about it in the English class. It's a design for everyone.

Kota, a character in the text book mistook the shampoo for the conditioner because he didn't know that shampoo bottles had bumps. Kota says universal design is great. If he knew about UD, he didn't make a mistake.

I found an universal design. Do you know universal design is used in the textbook? This is the last page in the textbook. You can find UD font mark here. What is UD font? Look at this picture. 

Which is UD font, A or B? The answer is B. Because A looks like 8. A person with bad eye sight can't see it easily.

These days you can find UD font in many places. I hope that everyone will understand and think more about universal design and barrier free. K.K.

図 3-21 ユニバーサルデザインについて書いた生徒の作品

ライティングをする際の大切なポイントは、手紙文、メール、あるいは日記なのか等の目的や意図に応じた伝え方を意識することである。読み手は誰なのか、何をどのように書くと読み手に自分の伝えたいことが伝わるのかを考えて書く必要がある。そこで、このラウンドにおいてはまず書いてみた文章をお互い見合い、内容面について感想を伝え合うなどしながら、読み手からの内容面及び言語面についてのフィードバックを受けて再度書くという機会を確保した。次節で後述するユニバーサルデザインに関するポスターセッションの際は、聴衆が目の前にいるため、実際にユニバーサルデザインを施した商品に触ってもらったり、写真を見せたりすることが可能であるが、読み手が目の前にいない場合はどのように話を展開すればいいかなどについて考えるよう、指導助言もしながら進めた。

また、聞いたり読んだりしたことの要点をとらえ、自分が考えたり感じたりしたことを理由を交えて書く際は、客観的な事実をその理由の一つとして書くことができるようにした。例えば、今回のユニバーサルデザインについて書かれた文章を読んで自分の

考えや理由を書く場合、”I think universal designs are great because we can use them easily and safely.”などの自身の感想を書いて終わるのではなく、教科書の登場人物のエピソードなどを引用して、”○○ says that ~.”などを付け加えるだけで、自分の論に根拠や具体が示され、説得力のある文が書けるのである。その点で、左の図 3-21 の作品は、導入一本論結論や、主題ー根拠や具体などが見られる一貫性のある文章になっている。中には高校での指導事項である仮定法過去完了を使用せねばならないところを既習のifを活用して書いている部分もあるが、今の中学2年生の段階においてはそれで十分だと判断し、訂正をしていない。

教科書の音読練習やポスターセッションを経て、ライティング・ラウンドに取り組んだことで、生徒自身の頭の中に伝えたいことが整理されていたため、取組所要時間は20分で全ての生徒が作品を仕上げることができた。図 3-21 のように長文に及ぶ作品も多く見られたが、英語に苦手意識のある生徒も導入一本論結論の一貫した作品を仕上げることができた。

## (2) パフォーマンス課題の実践

### ①即興性を重視したパフォーマンスと

準備されたパフォーマンス

#### ◆B 中学校の実践

Unit 6「オーストラリアの兄」においてパフォーマンス課題を設定した。この単元は第1学年において最難関といえる三人称単数現在形を新出言語材料として扱っている。

表 3-3 はパフォーマンス課題 I の構成である。

表 3-3 パフォーマンス課題 I の構成

セッション①	セッション②
1. 教科書の登場人物のリテリング(Part 1 について) (絵カードを参照)	1. 学校の先生についての紹介(情報カードを参照)
2. 指導者からの質問への応答(Part 2/3 について)	2. 指導者からの質問への応答
3. 指導者からの自己関連性のある質問への応答	3. 指導者からの自己関連性のある質問への応答
音読で練習を重ねたもの定着を見取るパフォーマンス	即興性を見取るパフォーマンス

パフォーマンスを二つのセッションに分け、一つは授業で何度も聞いたり読んだり音読したりした教科書の表現を自分のものとして再生できるかを見取るもの、もう一つはその場で与えられた情報をもとに、即興で自分の学校の先生を紹介できるかを見取るものである。そして、両方のセッションに指導者からの質問に回答できるかを組み込んだ。学校の先生紹介は、新しく学校に赴任したALTが次のようなお願いをしてきたという設定である。”Please tell me about the 7<sup>th</sup> grade teachers. I want to know more about them.”

次頁の図 3-22 は生徒 D の発話である。

Look at this picture. This is Ms. Morita.  
 She teaches music. She likes songs. She song  
 is beautiful. She plays the piano really well.  
 She lives in Osaka.

図 3-22 即興でのパフォーマンス

生徒 D の発話から、この単元の指導言語材料である三人称単数現在形が定着していることがわかる。学校の先生紹介とリテリングにおける二つのセクションでのパフォーマンス課題において、この三人称単数現在形を適切に使えた生徒は 75 %、一部使用できていない箇所も見受けられる生徒は 14%、定着に課題のあった生徒や難しさを感じている生徒は 11%であった。また、図中下線部に見られる代名詞の誤りについては、同じような間違いをしている生徒も多く見られたため、第 1 学年最難関といえるこれらの言語材料のさらなる定着に向け、次の授業でフィードバックの時間を取った。

また、表 3-3 のパフォーマンス課題 I を経て、最終目標である my hero の紹介(パフォーマンス課題 II)をポスターセッション形式で行った。生徒にとっては、教科書の登場人物の紹介や学校の先生の紹介よりも、自分の尊敬する人物について語りたいものである。パフォーマンス課題 I を行ったのは、この my hero の紹介で自信をもって発表するための経験値を増やすためであった。このパフォーマンス課

Q1 Who is your hero?  
 My hero is Jennie.  
 Q2 How old is he/she?  
 She is twenty-two.  
 Q3 What does he/she do?  
 She is a k-pop <sup>idol</sup> singer.  
 Q Is she a singer?  
 Yes, she is a singer.

図 3-23 指導者と生徒の英作文上のやり取り

My hero is Jennie.  
 She is twenty-two.  
 She is a k-pop idol.  
 She is in black pink.  
 She is a singer.  
 She lives in Korea.  
 She speaks Korean.  
 She sometimes speaks Japanese and English.  
 She likes <sup>anime</sup> suraim.  
 I like her because she is cool and cute.  
 I often listen to her and her group songs.  
 I like her and her group songs very much.

図 3-24 完成した My Hero のエッセイ

題 II に向けては、帯活動の一つである英作文活動において、毎時間指導者とのやり取りを通して情報を蓄積したものを活用しており、図 3-23 はその英作文のやり取りのノートの一部である。

一回の授業で指導者からの一つの質問に答え、回収したノートの回答に指導者がさらに追加質問をしていった。それを繰り返して情報を蓄積していき、最後にその情報をまとめるという取組であり、図 3-24

は完成したエッセイである。

全市共通テスト学習確認プログラムにおいて C 層に位置する生徒にとっては、いきなりある程度の分量の英作文を書くことは難しい作業である。そのため、このように授業につき一つの質問に絞りながら、活動を細分化することは有効な手立てとなった。また、このやり取りの中で、指導者からのフィードバックを得ることにより、正確さの獲得にも迫った。

◆A 中学校の実践  
 <実践 I >

Unit 4 「Homestay in the United States」において実施したパフォーマンス課題は、「日本の中学校での過ごし方に困っている ALT の相談にのり、アドバイスするなどやり取りができる。」というものである。「聞いた」ことについて「話す」という領域統合型の言語活動をパフォーマンス課題という形で具体化した。

表 3-4 はパフォーマンス課題の構成である。

表 3-4 パフォーマンス課題の構成

セクション①	セクション②
1. 教科書の登場人物のリテリング(Part 1 について) (絵カードを参照) 2. 指導者からの質問への応答 (ホームステイ及び自分の家でのルールについて)	1. ALT の困りに対してのアドバイス
音読で練習を重ねたものの定着を見取るパフォーマンス	即興性を見取るパフォーマンス

このように練習を重ねたものの定着を図るセクションと即興性を見取るセクションに分けている目的の一つは、学習の定着に時間のかかる生徒でもセクション①で「ここはできた!」という充実感をもつことができるようにすることである。また、習熟度の高い生徒にとっては少し高いハードル(セクション②)を設定することで、知識・技能が活用できているという自覚を感得できると考えている。

図 3-25 はその相談内容に対する生徒の発話をまとめたものである。

(ALT) : At this JHS, I can eat lunch with my students. It's great. But at the other school, I can't do that. I have to eat lunch in the teacher's room. I'm sad. What should I do?  
 (生徒 A) : Why don't you try to talk with them after the lesson? Or you can eat your lunch quickly, and talk with students.  
 (生徒 B) : I'm not a teacher. So I don't know well. You have to tell teachers. Say, "I want to eat lunch with students. They will understand."

図 3-25 英作文活動における指導者と生徒のやり取り



下線部は、アドバイスをするという場面において、この単元で学んだ言語材料を適切に活用している部分、二重下線は以前の単元で学習した言語材料である。このように、既習の表現を活用して、適切にアドバイスできている様子が窺えたが、中には言いたいことがうまく伝えられない生徒もいた。ここでは、即興性を重視しているが、言いたいことをより適切に伝えられるようになるために、後に正確さに迫る手立てをしている。これについては次項において詳しく述べる。

### <実践Ⅱ>

Unit 5「Universal Design」は社会的な話題に関するものであるため、生徒に自分の考えをしっかりと構築させることを目的に、パフォーマンスの展開を事前に用意し、発表練習をする機会を設けた。

図 3-26 はパフォーマンスの展開例である。

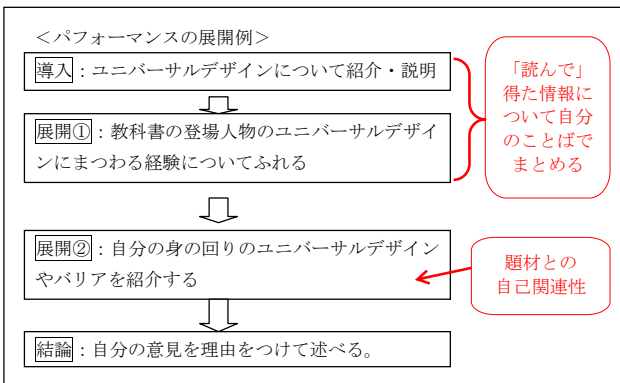


図 3-26 パフォーマンス課題の構成

自分の考えを主張するだけではなく、教科書の登場人物の経験などを引用することで、その主張の論拠や具体を示せるようにした。発表はポスターセッション形式で行った。

図 3-27 はそのポスターセッションの様子である。



図 3-27 ユニバーサルデザイン商品を見せながらのパフォーマンス

聞き手の生徒に実際にユニバーサルデザイン商品を触ってもらいながらパフォーマンスしている。また、事前に他のグループに聞いてもってアドバイスをし合い、本番のパフォーマンスに自信をもって臨めるようにした。また、発表

者と聞き手が質問をし合うなど、即興性のあるやり取りができるようにも促した。最終の成果物は、前項で紹介したホームページ記載用のエッセイである。

### ③正確さに迫る

「こんなことが言いたかったけれど、うまく伝えられなかった。」「後で冷静に考えたらこんなふうと言えたのに。」と、このような思いを日々の授業の中で、またパフォーマンス後に感じている生徒は多いと思われる。そこでパフォーマンス時には即興性を重視し、後に正確さに迫るために、録画した自分の発話をディクテーションさせ、内容面と言語面からの振り返りをする時間を設けた。

図 3-28 は生徒 E が自分の発話を書き取ったものである。

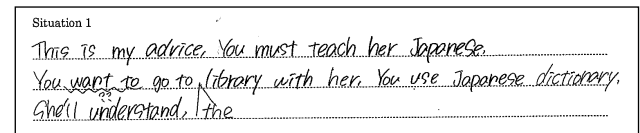


図 3-28 自分の発話を書き取ったワークシート

ここでは、生徒 E が自分の発話を振り返り、意味が通じていないと判断した個所に波線を入れたり、抜けている単語を付け加えたりして、言語面での振り返りを行っていることがわかる。

図 3-29 は生徒 E の加筆修正後のワークシートである。

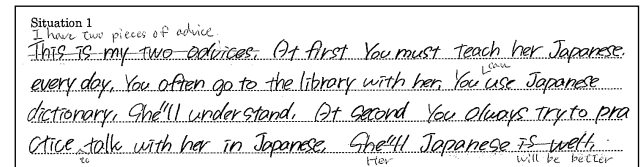


図 3-29 加筆修正後の生徒のワークシート

生徒 E は「こう言えばもっと伝わった。」という自分の理想の表現を書いている。発話量が増えており、二つアドバイスがあるために、「一つ目は～。二つ目は～」と発話の構成に着目するなど、内容面での振り返りがしっかりできていることがわかる。指導者がこのワークシートに修正を加え、その後、今度はグループ内で発表する機会を設けた。このように、小さな成功体験を積み重ねることが、自信をもって主体的にコミュニケーションに向かう生徒の育成につながると考える。また、間違いが多かった表現については、全体の場で共有しながら、基礎的・基本的な知識・技能の習得ができるよう、適切な場面で指導者からのフィードバックを繰り返すことで定着を図った。

## 第2節 学びの過程の見取りの実践

### (1) 見通しと振り返りのデザイン化の実践

#### ①結果と過程の見通し

結果と過程の見通しを生徒がもった上で学習を進められるように、単元の最初にガイダンスを行った。まず、英語学習ポートフォリオの各領域における目標を確認し、時数やスケジュール、生徒に到達してほしいゴール地点のパフォーマンスを指導者が提示した。パフォーマンスのモデルを示した際に、「そんなん、無理無理。」という声も上がったが、実際のパフォーマンスでは、全ての生徒がそのモデルに近いパフォーマンスを披露することができた。

パフォーマンスのモデルを提示した際には、よいモデルとそうでないものの2つを示し、その発表内容の構成や姿勢について分析させ、よりよいイメージをもつことができるよう工夫した。しかし、単元の最初に提示しただけでは、生徒がイメージをつかみ切れていないと判断し、単元の間地点でもう一度モデルを示した。そうすることで、パフォーマンス課題を目前に控え、自分がどんな発表をするのかのイメージがより明確になると考えた。

また、目標に到達するための言語活動についても説明し、生徒が取り組む言語活動の目的を共有し、目標到達のためにどうつながっているのかを把握した上で言語活動に取り組めるようにした。例えば、各ラウンドでは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等を伝えていった。

A 中学校においては、Unit 4 において上記のようなガイダンスを行ったが、今まで取り組んだことのない授業構成、言語活動に慣れるだけで精一杯であった。しかし、Unit 5 では単元の授業構成をイメージできたのであろう、前單元よりも意識的に各言語活動に取り組む姿が見られた。

#### ②結果と過程の振り返り

結果を振り返り、一連の活動を通してゴールに到達できたか否かを把握するために、自己評価と相互評価を行った。第2節では、パフォーマンス課題の実践について述べてきたが、スモールステップを十分に重ねた後で、スピーキングやエッセイライティングなどのパフォーマンス課題を実施してきた。事前の練習をしっかりと行い、聞き手にわかりやすいスピーチにするための方法をアドバイスし合ったり、エッセイライティングの原稿を読み合ったりして、構成や論点などの内容面からと、語彙や表現の適正さなどの言語面からの振り返りを行った。アドバイスし合う中で、「聞き手を巻き込んで説明をしている人がいて、自分も真似しようと頑張った。本番のパフォーマンスでは上手な人に近づけた気がした。」

「ジェスチャーなどがあってわかりやすかったとみんなが書いてくれてよかった。声の大きさについて、もう少し大きくした方がいいとアドバイスをもらったので、本番で心掛けた。」などという記述が多く見られ、自分にはないものを持ち合わせている級友から学んだり、他の生徒のアドバイスを真摯に受け止めたりしてよりよい発表に向けて努力したことが窺えた。

また、次の学びへつなげることができるように、学習過程を振り返り、ゴール達成を目指してどのように言語活動に取り組んだかの意識化を図った。そして、Unit 5 のガイダンスの際に、Unit 4 の振り返りを再確認させ、継続的な学習意欲につなげられるようにした。

図 3-30 は Unit 5 の終末の振り返り学習での生徒の記述である。

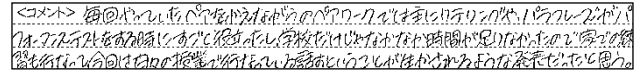


図 3-30 加筆修正後の生徒のワークシート

この生徒は、Unit 4 終了時の振り返りで、さらにうまく表現するためには「授業中の活動にもっと意識的に取り組んで、家でも練習したい。」という振り返りをしていた生徒である。前單元での自身の課題に向き合い、学習を調整することで次の学びへとつなげることができた達成感を得ていることがわかる。

また、指導者は、各ラウンドにおける生徒の自己評価や帯活動、単元の終末に行う振り返り等から課題を把握し、次の指導につなげた。各言語活動において、モデルとなる生徒のパフォーマンスを他の生徒に示すなど、効果的なフィードバックを行った。それを受けて、上手な生徒の真似をして自身の表現をよりよく変えていった生徒が多く見られた。

### (2) 英語学習ポートフォリオの実践

ユニットラウンド制の各ラウンドに即し作成した CAN-DO リストを活用したポートフォリオの最上部に「英語を使って何ができるようになりたいか」について生徒が記入した。英語使用者としての自分の将来像について、今の中学生の時点で描ける生徒は少ないのではないかと懸念とは裏腹に、A,B 両校のすべての生徒が具体的な目標を記入してくれた。「外国人観光客に京都を案内できるようになりたい。」が一番多く、「自分の好きな洋楽の意味を理解したい。」「将来海外に留学したい。」なども多数見られた。また、「自分や日本について伝えたい。」「英語で書かれた文献 (AI や iPS 細胞等) を読めるようになりたい。」など、ツールとしての英語を使って自分の関心のある事柄を成し遂げたいという頼もしい目標を書いている生徒もいた。

これらの目標達成に向けて、各学年の終了時の目標は何か、各単元、各時間、各領域の目標は何かを把握し、その到達度を自己評価できるように、各ラウンドの言語活動とポートフォリオをリンクさせた。

図3-31はリスニング・ラウンドの絵カード並べかえにおいて、大まかな内容を聞き取ることができたかの到達度自己評価欄である。

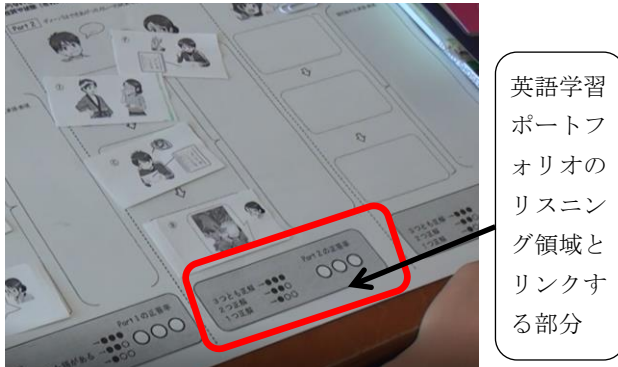


図3-31 リスニング・ラウンドの到達度記入欄

このように、各ラウンドで行っている言語活動の到達度を記入することにより、前の単元と比較して伸びていることを確認したり、どの領域に課題があるのかを自覚したりできることを目指した。

Unit 5の単元終了後のアンケートにおいて、「自分の目標、学年目標達成に向けて、自分が伸びていると実感している」かどうかを問うた結果、両校合わせて約94%の生徒が「そう思う。」と回答しており、目標を把握し見通しをもって学習を進める中で、自身の伸びを自覚している生徒が多かった。

このように、目標達成に向けて見通しをもち、自分が今取り組んでいる言語活動を通して、定期的に進歩が目に見えたり感じたりできるような活動や振り返りが、主体的にコミュニケーションを高めようとする生徒の育成につながると考える。

(31) 拙稿「No. 589 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—」『平成29年度研究紀要』京都市総合教育センター 2018.3 pp.13-16, 18, 19, 22-24

(32) 前項(31) p.18, 23-24

(33) 前項(2) p.27

## 第4章 研究の成果と今後の課題

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を目指し、単元構想、授業設計、そして実践を行ってきた。実践後、生徒たちがよりよい英語でのコミュニケーションに向けて主体的に学びへ向かう姿に近づいていることを窺わせるデータがとれた。本章では、「つながりのある言

語活動」と「学びの過程の見取り」の視点から生徒の振り返りをもとに分析する。

### 第1節 研究の成果について

#### (1) つながりのある言語活動の成果

##### ① ユニットラウンド制について

図4-1はA中学校でUnit 4, 5においてユニットラウンド制を導入した授業を通して、「英語の力が

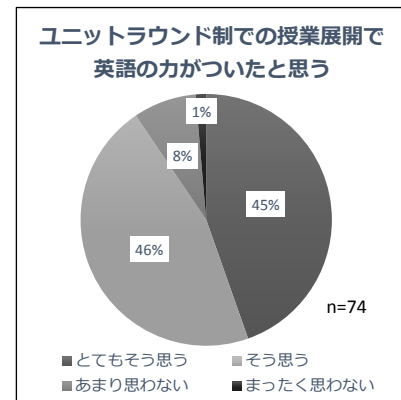


図4-1 ユニットラウンド制の効果の実感

ついたと思うか」を生徒に問うた結果である。

ここからは、91%の生徒が、その効果を実感していることがわかる。また、学習確認プログラムPre-2のC層において、28%が「とてもそう思う。」、52%が

「そう思う。」、19%が「あまり思わない。」、「まったくそう思わない。」とした生徒は1%であった。その感想には「回数を重ねることで少しずつわかるようになってきている。」などが見られた。

他の層の生徒の感想を以下に整理する。

- ・前にPart 1が終わったらPart 2やってみたいなことをしているときは、最後らへんは忘れてしまっていたけど、このやり方はPart 1から4までを何回も通してやっていたから、全部のパートの内容も単語も文法もよく覚えている。
- ・以前より聞く回数や読む回数が増えたので、自然とよく理解できた。
- ・リスニングで要点をつかむ練習をしていたので、パフォーマンステストで聞き手役だったときに、発表のすべてを聞き取るのは不可能なので、キーワードを聞き取ることを心がけた。
- ・教科書のストーリーの構成がよくわかった。
- ・単語や文法の使い方（語順やどんな場面で使うか）を文章の中で理解できるようになった。
- ・リスニングやリーディングで、いろいろな活動があって、正解するごとに自信がついた。
- ・聞くこと、読むことから始め、その文章にある表現を最後のパフォーマンスで自分も使えるようにしようと思って読んだり、「ここはちょっとどうなのかな」、「自分は違う考えだ」などと思ったりしながら読んでいた。

ここからは、それぞれのラウンドで目的ある活動を行ったことが他の言語活動で活用されていることや、豊富なインプットを増やすことが生徒の理解を促進したことがわかる。また、第1章第1節では「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などをとらえる活動を行っている」ことに不十分さが見受けられることを取り上げたが、リーディング・ラウンドで何のために読むのかをしっかりと生徒が認識して活動を進めていたことがわかる。また、スモールステップの言語活動が生徒の自信につながった様子やC層の生徒たちが自身の伸びを実感していることから、ユニットラウンド制の言語活動が一定の効果を示したということができよう。

## ②帯活動とつながったパフォーマンス課題

パフォーマンス課題をより充実させるために組み込んだ帯活動の効果やパフォーマンス課題について、生徒の振り返りから分析を進める。

- ・授業でしている活動をしっかりとやると、パフォーマンスがスムーズにいった。
- ・教科書の言葉をうまく使って発表などをできるようになったと思う。
- ・今まで教科書の本文の流れを暗記することしか考えていなかったけど、パラフレーズ練習やシステム音読を通して理解しやすい表現は何かなどを考える力が身につく、それが発表につながったと思います。
- ・前よりも自分で考えて内容を整理したり、自分で考えて話したりして、自分で考えて何かをする力がついたと思う。
- ・本文中にたくさんパフォーマンスに使えるような表現があって、それを見つけて自分なりの言葉になおす力がついた。
- ・発表で使いたい単語があって、でもみんなにとっては初めての単語だしどうしようかと思った。パラフレーズやシステム音読を通して、相手が理解しやすい表現は何かなどを考えるくせがついていたので、それが発表につながったと思います。
- ・インターネットで調べた言葉をそのまま使うんじゃなくて、これまでに習った言葉に置き換えることを頑張った。
- ・インタラクション練習で、受け答えの練習をしていたので、発表のときに聞き返したりできて、「使えた！」って思った。
- ・英作文でコツコツためた情報が発表のときに役立った。

ここからは、生徒がパラフレーズ練習、インタラクション練習、システム音読練習、英作文等の帯活動をパフォーマンスで活用できたことへの充実感を得ていることがわかる。また、コミュニケーションにおいて最も大切な、相手意識をもち、より伝わりやすい表現にしようとしている生徒が多くいることがわかった。しかし、パフォーマンス本番ではインターネット翻訳機能を使用したと思われる発表をしている生徒もいた。その生徒の発表を聞いて、「何を言ってるか全然わからん。」とつぶやいている聞き手の生徒がいた。伝わりやすい発表とはどういうものなのか、どういった工夫をすることが大事なのかを次の学びへ生かさせら

れるよう、適切なフィードバックとともに、根強い指導改善が必要であると思われる。

また、パフォーマンス課題実施後には次のような振り返りをしている生徒もいた。

- ・状況に合わせて、すぐ頭の中で文を考えたり、たくさんの表現の中から一番最適な表現を選ぶように頑張った。伸びてきた！
- ・具体的な経験や根拠を入れて、説得力を持たせることが必要だと思います。Part 3の映の話でも、自分の実際に体験したことを入れて、信びよう性をもたせていました。もっと他の資料も参考にしたいです。

この視点は、英語科における思考力、判断力、表現力に関わるものである。一つの情報から判断するのではなく、他の情報と比べて引用したり、場面や状況、相手に応じた表現を選択したりすることで英語科における思考力、判断力、表現力が養われる。パフォーマンス課題のねらいや、その際に工夫すること、大切にすることを指導者と生徒が共有してきたからこそこの生徒の気づきである。

## ③生徒と生徒のつながり

ペアやグループなどの活動形態や相互評価を充実させることにより、生徒と生徒がつながり、学習集団として皆で高まっていくことも一つの目標にしていた。以下は生徒の感想である。

- ・友だちと一緒に活動する中で、こんな表現の仕方もあるのか、と自分の力にすることができた。
- ・この授業で英語がより楽しくなってきたと思います。ペアワークはいつもペアに任せていたけど、自分でも考えるようになって、その方が楽しいと思ったからです。
- ・すらすら読めるように、近くの人やペアの人に自分から分からない単語の読み方を聞いた。
- ・ペアで練習をして、自分より英語ができる人とやることで、よいところを真似できるのでよかった。
- ・「相手を意識して発表できていた。わかりやすかった。」というコメントがあり、自分のグループが工夫したところがきちんと伝わってうれしかった。

この他にも、「～さんはこういう所がすごかった。」「～さんみたいな発表を目指したい。」という感想が多く見られ、よりよい英語でのコミュニケーションに向けて前向きな姿勢を見せていた。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学習に向かえたことがわかる。

## (2) 学びの過程の見取りの成果

### ①見通しと振り返りのデザイン化

結果や過程の見通しと、結果や過程の振り返りを単元構想に位置付け、授業を展開してきた。生徒は次頁のように記述している。

- ・本時のねらいを文字で書いてあっても、あまりよくわからなかったけど、見本を見せてもらったのでよかった。
- ・最後にパフォーマンステストでこんなことをやるのかと思ったら、焦ったけど、イメージはもてた。
- ・推測をしながら読む力がUnit 4ではまだ足りなかった。なので、Unit 5で頑張った。少しついたように感じる。
- ・Unit 4では新しいことばかりで、ついていくのに必死だったけど、Unit 5ではUnit 4でできていなかったことができるようになったし、次のUnit 6はもっとできると思う。
- ・前までは、英語力をあげたくても何をやらいいかわからなかったけど、この取組をしてから、どう勉強を進めていけばいいのかわかった。

結果や過程を見通すことで、これから取り組む活動を通してどんなことができるようになるのかの具体的なイメージをもった上で、生徒が活動に臨めたことがわかる。また、自身の結果や過程を振り返り、課題を克服するために学習を調整しながら前向きに取り組んだ様子が見て取れる。このような見通しと振り返りの過程を繰り返すことが、よりよいコミュニケーションに向かう生徒の育成につながると考える。

## ②英語学習ポートフォリオについて

ユニットラウンド制で各領域に言語活動を組み込むことによって、生徒が自分の課題がどの領域にあるのかを把握し、次の学びへ生かせることができる考えた。

図4-2は「自分がどの領域（聞く・読む・書く・話す）が得意か、苦手かがわかっている」かを問うたものである。

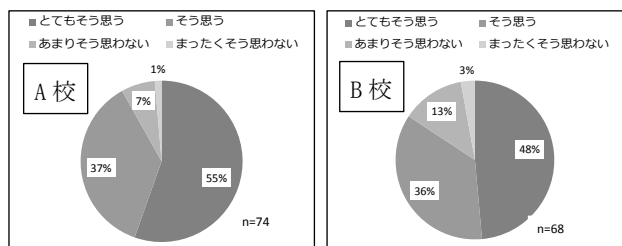


図4-2 どの領域に課題があるかを把握しているか

両校において、ほとんどの生徒が得意及び課題のある領域の把握をしていることがわかる。また、課題のある領域について、どのように克服しようとしているかについて、「自分の苦手な領域の活動をする時に、苦手な分、より意識して取り組んでいる。」という記述が多く見られた。自身の課題を克服するために、「このようにすればリスニングの力がつく。」などといった具体的な方略を見出すのは非常に難しいが、生徒たちが課題意識をもって活動に取り組むことがその課題克服に向けた第一段階だといえる。

また、「英語学習ポートフォリオを使用することにより、各時間、単元、学期、学年でどのようなことができるようになるのかを把握することができる」かについて、A校においては95%、B校では93%の生徒が「そう思う。」と回答した。各時間、単元等のねらいを生徒と指導者が共有し、生徒自身も逆向き設計の中で授業に取り組めるよう、学期、学年、さらには三年間の見通しをもった授業設計が大切である。

## (3) 指導者の振り返りから見えた成果

つながりのある言語活動と学びの過程の見取りの二つの視点からの実践を通して、研究協力員の先生方への聞き取りから見えた成果について述べる。

### 生徒の変容

<つながりのある言語活動>

#### ①ユニットラウンド制

- ・わからない語句や表現があっても聞き続けようとする、読み続けようとする耐性がついた。とりわけ、学習確認プログラムにおいて到達目標に達していない生徒たちがあきらめずに長文等に取り組むようになった。

- ・文脈の中で語句の意味や言語形式に目をむけるようになっていく。

#### ②帯活動

- ・パラフレーズ力がついてきており、パラフレーズすることに喜びを感じている。

#### ③ペア・グループ活動

- ・上手な生徒の発表に感化されて、それに近づこうと頑張っている姿が見える。

- ・パートナーやグループでより高め合おうとしている。

<学びの過程の見取り>

#### ①見通しと振り返りのデザイン化

- ・最終の目標についてガイダンスを通して共有することで、その目標達成に向けて、それぞれの言語活動に見通しをもって前向きに取り組んでいた。

- ・自分の課題と向き合い、次の単元ではこうしていきたいという前向きな姿勢を見せている。

#### ②英語学習ポートフォリオ

- ・自分の伸びを認識し、自信をもつようになっていく様子が見受けられ、それが次の学びへつながっている。

<その他>

- ・少し高めのハードルを設定することで、生徒たちがそれを乗り越えようとしていたことと、乗り越えたときの達成感を得ていたことがわかった。

### 指導者としての変容

<つながりのある言語活動>

#### ①ユニットラウンド制

- ・各ラウンドで目的のある活動を行うことで、どんな力をつけて欲しいかを生徒と共有することができた。

- ・生徒へのインプット量が以前と比較にならないほど増えた。

- ・パート毎に明日の授業をこなすという目先の指導に追われていたが、単元単位で見通しをもって授業をデザインすることができた。
- ・ラウンド毎に学習を進める中で、生徒がどこにつまずいているのかの把握ができ、全体にフィードバックするなど、次の指導につながった。
- ・語句や言語材料など、すべて教授した後で教科書の内容理解に迫っていたが、それらを遅らせた状態でリスニングやリーディングをさせることの意義を知った。
- ・リスニング・ラウンドの後に本文を活用し、言語材料の導入・練習を意味のある文脈の中で行えるようになった。

#### ②帯活動

- ・これまでは帯活動がそれぞれ独立したものになっていたが、最後のパフォーマンスにつながる帯活動を仕組めるようになった。

#### ③ペア・グループ活動

- ・相互評価をうまく機能させられるようになった。

#### <学びの可視化>

##### ①見通しと振り返りのデザイン化

- ・英語科の特質をとらえた見通しと振り返り活動（内容面と言語面からの振り返り等）の仕組みについて知ることができ、次の学びへつながる振り返り活動を含んだワークシートを作成するようになった。

##### ②英語学習ポートフォリオ

- ・目標達成に向かって一步一步階段を駆け上がっていくように、日々の授業をどう構築するかを考え、指導に前向きになった。
- ・年間→学期→単元→各時間の逆向き設計で授業を構築するという見方をするようになった。
- ・CAN-DO リストが絵に描いた餅状態になっていたが、それを活用して、英語学習ポートフォリオに落とし込むことによって、「何ができるようになるのか」を見据えて、学期単位でパフォーマンス課題を仕組む大切さがわかった。
- ・英語学習ポートフォリオがあることで、生徒が各々違う自分の目標を持っていることがわかり、その目標を達成させるための授業を創りたいという英語指導へのモチベーションがより高まった。

#### <その他>

- ・複数の領域を統合した出題に向けて、総括テストの在り方を見直している最中である。
- ・教科書を活用して、どのようにして生徒に力をつけられるか悩んでいたが、4技能5領域すべてを網羅できる指導のあり方が見えた。
- ・単元全体を見渡すことができるようになった結果、生徒が興味をもって取り組めるように教科書のトピックをいかに味付けするか、工夫するようになった。

ここからは、つながりのある言語活動としてユニットラウンド制を導入し、それと並行して帯活動を組み込むことで、指導者自身の授業設計力があがったこと、そして見通しと振り返りのデザイン化や学習ポートフォリオを使用することで、生徒の課題を把握し、次の指導につなげることに意識が向いており、指導者の指導改善につながる有効な手立てとなったことがわかる。

## 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

- ・各ユニットの軽重を付ける場合、指導経験が浅いため、どのユニットを軽くしてもいいのかの判断ができない。また、軽くしたユニットの言語材料等が定着するのかが不安である。
- ・単語や言語材料の導入を、Part 1~Part 4 まで一気にすることになり、生徒が整理できているか心配である。

これらの指導者への聞き取りから見えてきた課題について、対策を考えていく。

#### ◆より効果的なユニットラウンド制の提案

ユニットラウンド制では、リーディング・ラウンドにおいて全パートの新出語句及び言語材料導入、音読練習を行うため、生徒たちに負荷がかかっている可能性が出てきた。そこで、より効果的なユニットラウンド制について考え、実践した。

図 4-3 はその構造図である。

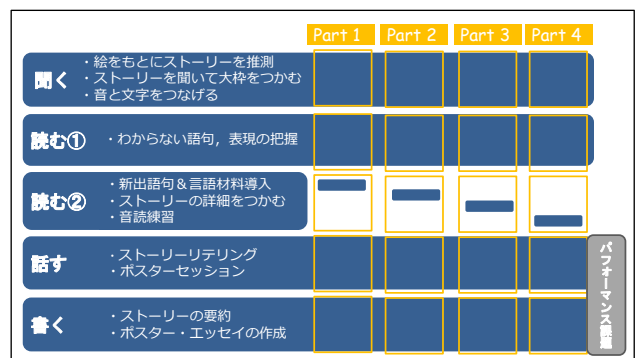


図 4-3 より効果的なユニットラウンド制の構造図

リーディング・ラウンドを二段階に分け、リスニング・ラウンドとリーディング・ラウンド①では、これまで通り、全パートを貫いて言語活動を行う。そして、リーディング・ラウンド②において、パート毎に指導を展開し、生徒たちに無理なく新出単語や言語材料の定着を図る。その後、スピーキング及びライティング・ラウンドで再び全パートを貫いた展開をすることで、全体→詳細→全体の形を崩すことなく、効果的にユニットラウンド制を導入できることがわかった。

また、各ユニットの指導にどう軽重を付けるのかについては、教科書の配列を一年単位で逆算する必要がある。例えば、第3章第1節の表 3-2 で提案しているように、本文の内容理解に特化したライトユニットでは、そこで扱った言語材料の定着が不十分に終わるのではないかと不安材料が残る。しかし、そのユニットの後に、Presentation のセクションなどでそのユニットの言語材料を活用する機会があれば、そこで言語材料等の定着が担保できよう。

### ◆振り返りについて

振り返りを促す方策の一つとして、目に見える形で学習が残るポートフォリオの活動を行った。しかし、この活動は数か月という短期間の実践であり、振り返り活動を経験させるにとどまった。

よって、振り返りの有効性を学習者が身をもって感じ、それを習慣化し、自然とそれができるように、生徒がいつでも自分の学習を振り返ることができる仕組みを位置付けることが、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を促進する一助となると考える。

しかし、現在の教育課程上、他の教科領域と比べ、英語は最多の履修時数を誇るとはいえ、日常生活において英語にさらされる機会があまりにも少ない状況下において、50分の授業のうち5分を振り返りに充てることに抵抗を覚える指導者も多いのではないだろうか。

よって、各時間のめあてに対して「できたか、または課題があるのか」を把握するための振り返りは、本研究で作成したポートフォリオに記入し、その達成度を自己評価していき、単元の終末にまとまった振り返りの時間を設定することが英語学習にとって一つの有効な方策だと考える。その振り返りについては、見通しと振り返りのデザイン化で述べたように、学習過程についても振り返る中で、どの学習方法が目標達成に向けて機能したのか、あるいは足りなかったのかを意識化させることが大切である。それを踏まえ、自身の課題を克服するために粘り強い取組を行おうとしているか、その取組の中で自らの学習を調整しようとしているかを指導者は次のユニットの取組とパフォーマンス課題の到達度で見取ることができるのではないかと考える。

### (2) よりよい授業構築に向けて

英語の授業ではコミュニケーション重視が謳われ、言語活動の充実が図られている一方で、総括テストや小テストにおいては、未だに知識を問う問題や、表現力を見取る問題に関しても目的・場面・状況の設定が曖昧なままの出題も多く見られる。授業とテストの関連性を高めることで、生徒にとっては学習への取組がテスト結果につながり、本研究で目指してきた力がつくという実感をもたせることが大事ではなかろうか。

「英語は実技教科である。」と主張する指導者も多いが、その側面を前面に押し出すならば、これまでの筆記テストの在り方を根本から見直す必要性も出てくる。これは極端な例かもしれないが、無理のある場面設定での表現力を問うような問題を出すくらいならば、いっそのこと表現力はパフォーマンステストのみで測り、総括テストでは押し並べて知識

の定着を見取るもののみに変換していくのも一つの手立てと考える。そのためには、パフォーマンス課題を年間にできるだけ多く組み込み、評価におけるパフォーマンスの割合を、実技教科のそれと近付けるくらいの思い切ったカリキュラム編纂を行う手法もあるのではなかろうか。しかし、このようなシステムを実行するまでには、まだまだ時間を要すると思われる。そこで、日頃の学習を総括テストに反映させる一つの提案を、領域統合の視点から試してみることにする。

図4-4は、実践後にA中学校の総括テストにおいて出題されたものである。

問. 友だちの一郎が現在ホームステイで受け入れている留学生のケビンのことについて、メールであなたに相談しています。メールの内容をふまえて、下線部に対するあなたの答えを3文以上で書きなさい。

Hi, how are you doing?

How was the movie last night? Did you like it?

Now, I have something I want to ask you.

I'm very sad. My homestay student, Kevin will leave Japan soon. He always tries to do something for my family. For example, he usually cleans the living room. He is from the U.S. and he came to Japan six months ago. At that time, he didn't like Japanese food. He sometimes left some food unfinished. But he likes Japanese food now. Also, he is interested in Japanese history. He wants to know a lot about it. He will go back to the U.S. next week and I want to do something with him.

What can I do with him? Please give me your idea.

Your friend,

Ichiro

図4-4 総括テストにおける領域を統合した問題

この問題には、友人としてアドバイスする際に、参考すべき情報が盛り込まれている。生徒はその情報を読み取り、それを踏まえた上で提案をすることが求められる。この出題に対し、指導者の予想を上回る正答率が出た。聞いたり読んだりしたことをもとに話したり書いたりするという領域統合の力の育成に視点を置いて指導を行ってきた結果ということができる。このように、暗記してきたものをただアウトプットするだけの作業ではなく、授業の学習成果が測れ、次の授業や学習につながることを目指す総括テストの在り方が必要であると考えられる。

また、ユニットラウンド制の中で大切にしてきた、わからない語句や表現があっても読み続けることができる力が培われてきているかをどのように見取れるかについても考えた。

図 4-5 は A 中学校において実施した小テストである。

次の英文は、現在 21 歳の日本人男性が英語サイトに投稿した記事です。

**My Benefactor**

Do you have a benefactor? Mr. Green is my benefactor. Now I'm going to talk about my benefactor, Mr. Green.

I had a dream to study abroad when I was 18 years old. I was not good at English, but I wanted to understand the cultural differences between Japan and other countries. So I went to Canada and stayed there for a year.

I had a lot of troubles at first because I couldn't understand English well. So I spent most of time in my room. I had no friends to enjoy my weekends. And I didn't try to talk with my host family. I thought that I wanted to come back to Japan every day.

A few months later, I got on a taxi to go shopping. Then a taxi driver started to talk to me in Japanese. I was very surprised because his Japanese was perfect. I said to him, "Your Japanese is so good. Do you have an experience to stay in Japan before?" He answered, "No. I started to learn Japanese three years ago. I really like Japanese movie such as My Neighbor Totoro, and The Princess Mononoke. So I watch them every day in Japanese." He gave me his e-mail address and said, "Please help me if I visit Japan someday."

I thought I had to change my mind. I started to try to talk to my host family that night. Because I thought I wanted to be like Mr. Green. I made many friends and I could enjoy my life in Canada. He changed me.

Now, I'm in Japan. And I go to the university to be an English teacher in the future. I got an e-mail from Mr. Green yesterday. He has a plan to visit Japan next year. I'll take him to many interesting places because he is my benefactor.

1) どの段落まで読み進めたか、 に○をつけよう。

2) benefactor とは何だと思いますか、日本語で書こう。

3) 2) の判断材料はどの部分か、本文に線を引こう。

4) この後、先生が見せるスクリーンから、最も近いと思うものを記号で選ぼう

図 4-5 わからない語句があっても

#### 読み続ける力を測る小テスト

benefactor というこれまで生徒たちが目にしたことがない語句がテーマになっている。そのテーマを見た時点であきらめるのではなく、地道に読み進める中で手掛かりを見つかる姿を目指した。解答時間を 5 分に設定し、生徒たちはどこまで読み進めたかに印をつけていき、benefactor が何を表すのかを推測した。そして、その推測の根拠となる場所に線を引いた。C 層の生徒たちの中で最後まで読もうとした生徒は 73%、学年の全生徒が第三段落目までは到達し、最後まであきらめずに必死に読んでいる姿が見られた。指導者からは、「A・B 層の生徒たちは、わからない語句があっても読み進めようとする耐性は以前からあったように思う。しかし、C 層の生徒たちがこのテストに対峙している姿を見て、リスニング・ラウンドやリーディング・ラウンドでのモールステップを踏んだ取組の成果だと実感している。」という回答を得た。実際、Unit 5 の実践後アンケートにおいても、94%が「わからない語句があっても読み続けようとしている。」と回答している。

このような姿を、現行学習指導要領下の観点 I 「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」に反映し、コミュニケーションに関心を持ち、積極的に言語活動を行い、コミュニケーションを図ろうとする姿勢を評価していくべきであると考える。

#### おわりに

主体的な学びとは、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』が実現できている」(34) ことと、新学習指導要領解説総則編には述べられている。どのような英語の授業を展開すれば、この主体的な学びが実現し、本研究のテーマである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を図れるかに焦点を当てて研究を進めてきた。

本研究では、実践協力校において、複数の単元で実践を進めたが、その短いスパンの中でも生徒たちが主体的な学びへと向かっている様子を垣間見ることができた。それは、英語使用者としての将来の自身の姿をイメージし、その目標に少しでも近付けるように見通しをもって取り組み、その結果や過程を振り返る中で次の学びへとつなげようとする姿である。「パフォーマンステストを通して、言語は経験と数を積み重ねないと身に付くものではないと実感した。なので、毎日家で学習するようになった。」「Unit 4 のパフォーマンスより Unit 5 はよいものにしたかった。家でも班員と連絡を取って改善したり学校でも話し合ったりして、向上心をもって取り組んだ。結果、すごく達成感があった。次も頑張ろうと思う。」「ペアになっている相手に迷惑がかからないように、家で何回も練習しました。」「テレビで外国人が話しているのを見たときに自分で意味を推測しながら聞くようになったら、ちょっとわかってきて楽しかった。」これらの生徒の振り返りから、よりよい英語でのコミュニケーションに向けて主体的に取り組む始めたことがわかる。中には内発的動機の高くはないものもあるが、このような過程を積み重ねることで、自身の伸びを確認し、英語でのコミュニケーションに喜びや楽しさを感じるようになってきたのではないかと期待したい。

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岡崎中学校、京都市立凌風小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。

(34) 文部科学省『中学校学習指導要領 解説 総則編』東山書房 平成 29 年 p. 78