

高等学 校

平成 2 8 年度

教育研究員研究報告書

外 国 語

東京都教育委員会

目 次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究の視点	2
III	研究の仮説	3
IV	研究の方法	3
V	研究の内容	5
VI	研究の成果	19
VII	今後の課題	23

研究主題	発信力を育むための主体的・協働的な学習の指導と評価の在り方
------	-------------------------------

I 研究主題設定の理由

1 新しい時代に求められる資質・能力

グローバル化や情報化社会が加速し、技術革新により社会が変化中、先を見通すことがますます難しくなり、子供たちが将来就くことになる職業の在り方についても、大きく変化することになると予測されている¹。このような変化の大きい社会においては、子供たちが受動的に知識・技能を学ぶ教育システムではなく、将来子供たち自身が言語や文化の異なる多様な人々と協力しながら主体的に課題を解決し、国際社会を生き抜く力を育成する教育が求められている。

また、高大接続システム改革会議の「最終報告」（平成 28 年 3 月 31 日）では、これからの時代において全ての子供たちが身に付けるべき力として、（1）十分な知識・技能、（2）それらを基盤にして答えが一つに定まらない問題に自ら解を見いだしていく思考力・判断力・表現力等の能力、（3）これらの基になる主体性をもって多様な人々と協働して学ぶ態度、が示されている。外国語教育については、中央教育審議会教育課程部会外国語ワーキンググループにおいて、現代的な諸課題に対応するための教育内容として、外国語を通じて、世界の言語、生活・文化の多様性、地球規模の諸課題、持続可能な社会の構築、情報化などの課題を把握し、その解決に向けて情報を選択、整理し、自分の考えを形成・表現する力を育成することが重要であることが示されている²。

以上を踏まえ、本研究では、外国語における「新しい時代に求められる資質・能力」を表 1 のように考えた。

〔表 1〕

個別の知識・技能	「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」について、言語の働きや役割を理解し、実際のコミュニケーションにおいて活用できる知識・技能
思考力・判断力・表現力等	幅広い話題について情報や考えを的確に理解し伝え合う力や聞いたり読んだりしたことを活用し、自分の意見や考えを表現する力
学びに向かう力、人間性等	外国語やその背景にある文化の多様性を尊重し、聞き手・読み手・話し手・書き手に配慮しながら、自律的・主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度

2 英語教育における現状と課題

文部科学省の調査「平成 27 年度英語力調査結果（高校 3 年生）」の速報によると、全国の結果については、スコアが CEFR³ 指標で最低レベルの A1 である生徒が、「読むこと」68.0%、「聞くこと」73.6%に対し、「話すこと」89.0%、「書くこと」82.1%となっており、「話すこと」「書くこと」の発信力に課題があることが分かる。

1 平成 28 年 8 月 26 日「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」p. 7

2 平成 28 年 8 月 26 日教育課程部会「外国語部会ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」p. 17

3 Common European Framework of Reference for Languages :Learning, Teaching, Assessment (外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠)

Ⅱ 研究の視点

コミュニケーション能力を養うには、生徒が実際に情報や考えなどの受け手や送り手となってコミュニケーションを行う活動が重要であり4技能を総合的に育成するための統合的な指導を行うことが大切である⁴。しかし、同調査によると、「英語の授業で、聞いたり読んだりしたことについて英語で話し合ったり意見交換をしていたと思いますか」との問いに対して、「そう思わない」、「どちらかといえば、そう思わない」と答えた生徒は52.6%（無回答5.6%含まず。）、「英語でディベートやディスカッションをしていたと思いますか」という問いに対して、「そう思わない」、「どちらかといえば、そう思わない」と答えた生徒は70.7%（無回答5.7%含まず。）となっている。「書くこと」に関しても、「聞いたり読んだりしたことについて英語で書いてまとめたり自分の考えを英語で書いたりしていたと思いますか」に対して「そう思わない」、「どちらかといえば、そう思わない」と答えた生徒が51.9%（無回答5.6%含まず。）となっている。この結果より、4技能の統合的な指導が十分に行われていないことが分かる。

平成25年度の文部科学省教育課程編成・実施状況調査では、高等学校での観点別評価の実施について、「思考・判断・表現」については「知識・理解」「技能」に比べると、「あまり円滑に実施できていない」という回答が多いことが示されている。また、中央教育審議会教育課程企画特別部会においても、中学校、高等学校においては、文法・語法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た授業が行われており、習得した知識や経験を生かし目的・場面・状況に応じて適切に表現することに課題があることが指摘されている⁵。

これらの調査の結果を踏まえて、本研究では現状と課題を表2に整理するとともに、4技能統合型の授業を主体的・協働的な学習を用いて実施することで発信力が高まると考え、研究主題を「発信力を育むための主体的・協働的な学習指導と評価の在り方について」とすることとした。

[表2]

現状	○生徒が知り得た情報や考えを書いたり、生徒同士で話し合ったり、意見を交換したりするなどの活動があまり行われていない。 ○4技能の中でも特に発信する能力（「話すこと」及び「書くこと」）が弱い。 ○評価については、生徒の「思考・判断・表現」を測る十分な評価がされていない。
課題	○生徒の発信力を育むために、複数の技能（「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」）を統合した指導と主体的・協働的な学習指導の実践を図る。また、発信力の評価について多様な方法を具体的に構築する。

1 技能統合型の言語活動について

Iの2で述べたように、依然として技能統合型の言語活動は十分に行われていない。その一方、同調査で「話すこと」、「書くこと」のテストスコアが高い生徒ほど、技能統合型の言語活動をしていたと答えた割合が高いという結果が出ており、「聞くこと」、「読むこと」「話すこと（やりとり）」、「話すこと（発表）」、「書くこと」の五領域を複数組み合わせた技能統合型の言語活動に関し研究を行うことは、発信力を育むための指導法を検討する

4 高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編 p. 8 「第2節 外国語科の目標」

5 平成28年8月26日「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」第2部 p. 252

上で有意義であると考え。本研究では、聞いたり読んだりして得た情報や考えを活用して話したり書いたりする指導方法について研究した。

2 主体的・協働的な学習指導について

本研究では、「学び」の本質として重要となる「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指し授業改善を行った。外国語によるコミュニケーションを通じて、自分の思いや考えが深まったり更新されたりすることを生徒が認識できるような学習活動を設け、生徒が自分の思考の過程をたどり、それを話したり書いたりすることによって表現し、自分の学びを自覚することができる学習指導の改善を図るため、表3のような工夫を行うことにした⁶。

〔表3〕

学びの視点	授業改善を図るための工夫
深い学び	聞いたり読んだりして得た情報や考えなどを活用して話したり書いたりする技能統合型の言語活動を行う。
対話的な学び	コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じ、他者を尊重しながら対話が図られる学習場面を設定し、情報や考えを理解したり伝え合ったりする活動を行う。
主体的な学び	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。

3 多くの学校で活用できる生徒の発信力を育む活動について

本研究では、都立高校学カスタンダード（以下、学カスタンダードと表す。）を活用し、多くの学校で行うことができる生徒の発信力を育む活動について検討した。

学カスタンダードは、東京都教育委員会が学習指導要領の内容・項目ごとに具体的な学習目標を示したものであり、学校の設置目的や習熟の度合いに応じて利用できるように「基礎」、「応用」、「発展」の三段階のスタンダードが策定されている。本研究では、学カスタンダードの「基礎」、「応用」、「発展」各段階の学校で行うことのできるタスクとルーブリックを作成し、「V 研究の内容」で示す事例1「基礎」の学校、事例2「応用」の学校、事例3「発展」の学校を含む、研究員の所属校8校において、検証授業を行った。

Ⅲ 研究の仮説

Ⅱの1に示したとおり、「話すこと」、「書くこと」のテストスコアが高い生徒の方が授業において協働的な技能統合型の言語活動を経験していたという調査結果を踏まえ、本研究では次のとおり仮説を立てた。

聞いたり読んだりして得た情報や考えなどを活用して話したり書いたりする技能統合型の言語活動に、生徒が主体的・協働的に取り組むことによって、目的・場面・状況等に応じた発信力を育むことができる。

Ⅳ 研究の方法

1 タスクの設定

本研究では、生徒間で、語彙や表現を学び合ったり、知り得た情報や自分の考えを伝え合ったり、聞き手や読み手に配慮したコミュニケーションの工夫を身に付けたりする次のような技能統合型の言語活動を行うタスクを設定した。

(1) 聞いたり読んだりした内容を基に情報を伝え合う活動

6 平成28年8月26日教育課程部会「外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」p. 19

(2) 聞いたり読んだりした内容を基に自分の考えを伝え合う活動

2 ルーブリックの作成と有効性の検証

生徒の活動において、目的・場面・状況等に応じた発信力を適切に評価することができるルーブリックを表4の観点で作成し very good、 good、 not enough の3段階で評価した。

ルーブリックの作成に当たっては、各種 CAN-DO リスト、都立高校学力スタンダードを参考にした。具体的には「書く力」を評価するためのライティングルーブリック（以下、WRと表す。）と、「話す力」を評価するためのスピーキングルーブリック（以下、SRと表す。）の2種類を作成し、主体的・協働的な学習を取り入れた言語活動の前後の評価を比較することで生徒の変容について表5の方法で検証した。

[表4]

観点	スピーキングルーブリック	ライティングルーブリック
知識・技能	単元で学習した知識を使う。	単元で学習した知識を使う。
思考力・判断力・表現力等	知り得た情報や自分の考えを伝える。 適切な理由や具体例を挙げる。 相手の問いに対して適切に答える。	知り得た情報や自分の考えを伝える。 適切な理由や具体例を効果的に挙げる。
主体的に学習に取り組む態度	聞き手に配慮しながら、会話を続けようとする。	読み手に配慮しながら、情報や考えを積極的に表現しようとする。

[表5]

	検証方法
1	協働的な学習の前後で同じ課題を与え、生徒の発話や作文を分析し変容をみる。
2	協働的な学習の中での言語活動の記録（発話・相づち等）を分析し変容をみる。

ルーブリックについては、各研究員の所属校の生徒の実態や実情、タスクの性質に応じて作成し、タスクの前後で生徒の変容を検証できるようにした。また、協働的な学習における「書くこと」、「話すこと」の具体的な評価方法については、ルーブリックを基に生徒の成果物を教員が評価し、生徒の自己評価と併せて教員が分析し、客観的に評価した。

3 新しい時代に求められる資質・能力を育むための、主体的・協働的な学習の指導と評価の検証

外国語科における生徒の「新しい時代に求められる資質・能力」が、主体的・協働的な学習を通して、どのように変容していったかを把握するために、「学習アンケート」を実施した。また、研究員の所属校の生徒の取組状況や教員評価から、タスクの妥当性や作成したルーブリックの有効性と汎用性についても検証した。

本研究における表記について

- 以下の語句は初出後、カッコ内の表記で示す。
スピーキングルーブリック（SR）、ライティングルーブリック（WR）、
スピーキングチェックシート（SCS）
- グラフの数値は小数点以下を四捨五入したものを示しているため、
合計が100%とならない場合がある。

V 研究の内容

1 研究構想

全体テーマ **思考力・判断力・表現力等を高めるための授業改善**

高校部会テーマ **新しい時代に求められる資質・能力を育むための、主体的・協働的な学習の指導と評価について**

各教科等における「新しい時代に求められる資質・能力」とは

- 【個別の知識・技能】「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」について、言語の働きや役割を理解し、実際のコミュニケーションにおいて活用できる知識・技能
- 【思考力・判断力・表現力等】幅広い話題について情報や考えを的確に理解し伝え合う力や聞いたり読んだりしたことを活用し、自分の意見や考えを表現する力
- 【学びに向かう力、人間性等】外国語やその背景にある文化の多様性を尊重し、聞き手・読み手・話し手・書き手に配慮しながら、自律的・主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度

高校部会テーマにおける現状と課題

- 【現状】生徒が知り得た情報や考えを書いたり、生徒同士で話し合ったり、意見を交換したりするなどの活動があまり行われていない。
4技能の中でも特に発信する能力（話すこと・書くこと）が弱い。
評価については、生徒の「思考・判断・表現」を測る評価がされていない。
- 【課題】生徒の発信力を育むために、複数の技能（「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」）を統合した主体的・協働的な学習の指導と評価の方法を具体的に構築する必要がある。

高等学校外国語部会主題

発信力を育むための主体的・協働的な学習の指導と評価の在り方

仮 説

聞いたり読んだりして得た情報や考えなどを活用して話したり書いたりする技能統合型の言語活動に、生徒が主体的・協働的に取り組むことによって、目的・場面・状況等に応じた発信力を育むことができる。

具体的方策

- ・生徒間で、語彙や表現を学び合ったり、知り得た情報や自分の考えを伝え合ったり、聞き手や読み手に配慮したコミュニケーションの工夫を身に付けたりする以下の技能統合型の言語活動を行う。
 - ① 聞いたり読んだりした内容を基に情報を伝え合う活動
 - ② 聞いたり読んだりした内容を基に自分の考えを伝え合う活動
- ・活動の中で生徒が振り返り自分の学びを自覚することにより、主体的な学びや深い学びにつなげる。
- ・発信力を適切に評価することができるルーブリックを作成する。

検証方法

- 以下のことについて、ルーブリックを用いて検証する。
- ・協働的な学習の前後で同じ課題を与え、生徒の発話や作文を分析し変容をみる。
 - ・協働的な学習の中での言語活動の記録（発話・相づち等）を分析し変容をみる。

2 事例1－学カスタンダード【基礎】の学校－

(1) タスク事例1

タスク名	Essay Writing	対象学年	第1学年	所要時間	5分/15分/50分
科目名	英語表現I(使用教科書 New Favorite English Expression I(東京書籍) Lesson 10 Japanese Culture)				
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・聞いたり読んだりして得た情報を基に受け身の表現を使い、発信したい情報や自分の考えを書くことができる。 ・聞いたり読んだりした情報について考えを述べ合うグループワークにおいて、協力しながら積極的に自分の意見を表現できる。 ・受動態の働きや役割を理解し、実際のコミュニケーションの場で運用できる。 				
内容	<ol style="list-style-type: none"> 1 外国の人に紹介したい東京の年中行事をグループで選び、各自でそのテーマについて書く。 2 教員と外国人講師のデモンストレーションや資料を活用し、グループでの情報・意見交換を経て、再度同じテーマについて書く。 				
手順	<ol style="list-style-type: none"> 1 第1時(5分) タスクを説明し“What’s your favorite annual event in Tokyo?”に対する東京の年中行事(テーマ)をグループで一つ決めさせる。 2 第2時(15分) (1) ライティンググループリック(WR)・スピーキングチェックシート(SCS)・スピーキンググループリック(SR)を提示し評価基準をクラス全員に共有させる。 (2) ライティング活動(1回目): テーマについて書き(4分) WRで自己評価と振り返りをさせる。 (3) タブレットPCで紹介したい東京の行事の画像を取り込ませる。 3 第3時(50分) (1) スピーキング活動(1回目): 4人グループで順番に話し手、聞き手、それぞれの観察者となりSCSを用いて情報・意見・理由を発表させる。4人の発表が終了した後、発表について互いにコメントを述べ合う。SCSとコメントを基に自己評価及び振り返りをさせる。 (2) リスニング活動とリーディング活動(インプット): 教員とJETの東京の行事を紹介するやりとりを聞かせる。どのような受け身の表現を使っていたかをスクリプトで確認させる。グループでテーマについての情報をタブレットで調べメモ欄に書き込ませる。 (3) スピーキング活動(2回目): 1回目と同様に活動させる。 (4) ライティング活動(2回目): 再度テーマについて書き、WRで自己評価と振り返りをさせる。 				
留意点	<ul style="list-style-type: none"> ・各グループでのフィードバックはクラス全体で共有させる。 ・スピーキング活動において原稿を読むのではなく日本語・英語のメモを基に発話することを促す。 				

(2) 本タスクのルーブリック

ライティンググループリック(WR)

	目標	very good	good	not enough
知識・技能	情報や考えを受け身、その慣用表現 It is believed (said/thought) that を用いて伝えることができる。	be+held / be+eaten / be+seen / It is believed (said/thought) that~, その他の受け身を三つ以上用いて情報・意見を伝えることができる。	be+held / be+eaten / be+seen / It is believed (said/thought) that~, その他の受け身を二つ用いて情報・意見を伝えることができる。	be+held / be+eaten / be+seen / It is believed (said/thought) that~, その他の受け身を一つ用いている、又は用いていない。
思考力・判断力・表現力等	情報や考えを的確に理解し、活用して自分の考えを表現することができる。	自分の意見、それに対する適切な理由・詳細な情報を3点以上書くことができる。	自分の意見、それに対する適切な理由・詳細な情報を2点書くことができる。	自分の好きな東京の行事を挙げることはできるが、理由等を述べていない。
主体的に学習に取り組む態度	読み手に配慮しながら情報・考えを積極的に表現しようとしている。	外国の人に配慮しながら自分の考えを分かりやすくまとめ、41語以上で書くことができる。	自分の考えを英語を用いて相手に伝わるよう16~40語で書くことができる。	自分の考えをまとめ英語を用いて書こうとしたが、15語以下である。

スピーキンググループリック (SR)

	目 標	very good	good	not enough
知識・技能	情報や考えを受け身やその慣用表現 It is believed (said/thought) that~を用いて伝えることができる。	be+held/be+eaten/ be+seen/ It is believed (said / thought) that その他の受け身を三つ以上用いて情報・意見を伝えることができる。	be+held/be+eaten/ be+seen/ It is believed (said / thought) that その他の受け身を二つ用いて情報・意見を伝えることができる。	be+held / be+eaten / be+seen/ It is believed (said / thought) that その他の受け身を一つ、用いている、又は用いていない。
思考力・判断力・表現力等	情報や考えを的確に理解し、活用して自分の考えを表現することができる。	自分の意見、それに対する適切な理由・詳細な情報を3点以上書くことができる。	自分の意見、それに対する適切な理由・詳細な情報を2点書くことができる。	自分の好きな東京の行事を挙げることはできるが、理由等を述べていない。
主体的に学習に取り組む態度	聞き手に配慮しながら情報や考えを積極的に表現しようとしている。	原稿を見ずにアイコンタクトとジェスチャーを使い、外国の人にも日本のことが伝わるよう表現を工夫して自分の考えを伝えることができる。	ほとんど原稿を見ずにアイコンタクト、又はジェスチャーを使い、自分の考えを英語を用いて伝えることができる。	間違いを恐れず英語を用いて伝えようとしている。

(3) 検証授業で使用した教材

スピーキングチェックシート (SCS) ※各項目の内容ができていたらその都度○を付ける。



スピーキングチェックシート①【記入例】

Speaker	知識・技能	be+held (be+eaten) / be+seen / It is believed that (It is said that / It is thought that) <u>その他の受け身</u> (使った表現を○で囲もう。)				
	思考力・判断力・表現力等	自分の知っている情報や意見を述べている。 (できていたら○を付けよう。)	○	○		
	主体的に学習に取り組む態度	アイコンタクト・ジェスチャー (できていたら○を付けよう。)	○	○		
		言い換えをしている。(できていたら○を付けよう。)	○			
Listener	知識・技能	be+held / be+eaten / be+seen / It is believed that / It is said that / It is thought that <u>その他の受け身</u>				
	思考力・判断力・表現力等	相手の発言を踏まえた質問をしている。	○			
	主体的に学習に取り組む態度	アイコンタクト・ジェスチャー・相づちをしている。	○	○	○	

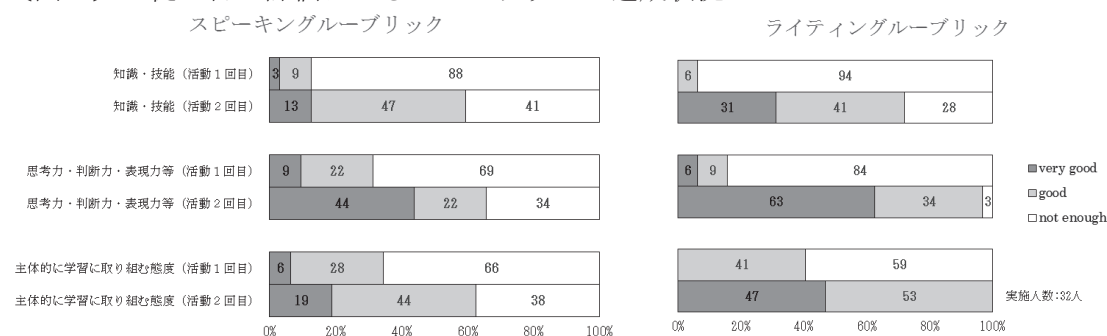
♥相づち Really? / I see. / Oh! / Uh-huh. / Right. / Sure. / That's true./ Maybe. (たぶんね) / I think so too.
♥質問 - When/Where is it held? - Why? - For example?

手順「第3時(2)リスニング活動」で使用した教材(スクリプト)

A: What is your favorite annual event in Tokyo?
B: My favorite event in Tokyo is the Autumn Leaves festival.
A: When and where is it held?
B: It is held at Mt. Takao in November.
A: Why do you like it?
B: Because I can enjoy seeing autumn leaves and hiking with my family there.
A: Wow. What else do you know about it?
B: It is said that the number of climbers at Mt. Takao is the highest in Japan. It is believed that Mt. Takao has the power to give you good luck. Taiko drumming, shamisen, or yosakoi dance are performed at the cable car station plaza. Sake and Kokeshi, Japanese wooden dolls, are sold there, too.
A: Should I go there?
B: Of course! I would like you to enjoy the cultural events and beautiful nature there. (創作)

(4) 本タスクの振り返り

〔図1〕生徒の自己評価によるルーブリックの達成状況



資料1 ライティング活動での変化の様子 (イメージ)

一回目

My favorite annual event in Tokyo is the Tokyo ramen show.
I can eat many kinds of ramen.
It is eaten by many people.

※提示された表現、語句を使用している。

二回目

My favorite annual event in Tokyo is the Tokyo ramen show. It is held at Komazawa Park in October. It is said that it is the largest ramen event in Japan. You can eat many kinds of local and original ramen. They are so delicious. They are eaten by many people. Why don't you go there?
※より多くの情報を伝えようとしている。相手に紹介したいという気持ちが示されている。

本タスクは生徒がリスニング、リーディングのインプットを経てスピーキング活動において自分の考え・意見を深め、ライティングという形の発信力を高める活動である。活動のグループは、話し手・聞き手・話し手の観察者・聞き手の観察者の4人で形成した。話し手・聞き手が活動している様子を残りの2人が観察し、スピーキングチェックシート（以下、SCSと表す。）に記入することによって、観察者自身も文法項目、話し手の発話のポイント、聞き手の相づち・質問のバリエーションを確認することができる。単元ごとに本タスクを実施するにつれ「身近な話題についての20語程度の文章」や「簡単な表現やジェスチャーなどを用いて」などは簡単に達成してしまう生徒が増えたため、生徒の実力に合わせて、目標設定を本タスクのルーブリックの内容に変更した。また、SCSの「知識・技能」の項目については、同じ表現しか使用しない生徒の様子が見られたため、使った表現に○を付ける方式に変更した。その結果、様々な表現を使おうとする様子が見られた。

4人組で行ったスピーキング活動後のグループ内でのフィードバックは、生徒自身の気づきを促し、互いに学び合う機会となった。「(次回は)Listener(聞き手)の時質問で聞き返してSpeaker(話し手)の話をもっと展開(させることが)できると思う。」「何も見ないで言っていてすごかった。」「もっと受け身を使うと良いと思う。」「細かいところまで英語にしている(相手に配慮して)よかった。」などのルーブリックの観点を踏まえたアドバイスを生徒間で行っていた。また、各グループのフィードバックをクラス全体で共有することで、教員が生徒の課題を把握することができ、適切な指導を全体に対して行うことができた。クラス全体でのフィードバックの時間は、生徒にとっては、インプットの機会にもなっていた。

当該クラス担当のJETから、教員が用意した英文を生徒に与えるよりも、生徒自身が自ら調べることによって思考が深まるとの助言があり、タブレットを使った情報収集の時間を設けた。

2回目のスピーキング活動では、ワークシートのメモ欄を活用し情報やキーワードを書き

留め、会話を続けようとした。多くの生徒は、書いたものをただ読み上げるリーディングではなく、キーワードを基に自分の考えを発信しようとしていた。

このような改善により、ループリックの評価はライティングにおいては、very good もしくは good と回答した生徒は、「知識・技能」 2人から 23人、「思考力・判断力・表現力等」は5人から 31人となった。

SRにおいても、1回目と2回目を比較すると very good もしくは good の割合が伸びている。1回目では受け身を2回以上使用した生徒は32人中4人であったが、2回目では19人と増えている。二つ以上の情報や意見を言うことができた生徒は、1回目には10人であったが、2回目には21人と増えている。また、6割以上の生徒が原稿をほとんど見ないで話すようになり、積極的にコミュニケーションを取るようになった。

資料1は、ライティング活動での生徒の変化の様子（イメージ）を示している。モデルとした生徒の自己評価はWRの「知識・技能」においては、1回目は not enough、2回目は very good、「思考力・判断力・表現力等」及び「主体的に学習に取り組む態度」においては、1回目は good、2回目 very good であった。また、1回目と2回目の英作文を比較すると、協働的な学習とスピーキング活動との技能統合型の言語活動により、2回目のライティング活動では生徒自身の活動の質も量も改善されたことが分かる。JETによる添削を行うことで、正しい知識・技能の定着を図った。ここでは文法の誤りを減点対象として評価する従来の評価方法ではなく、情報や考えを積極的に表現しようとする生徒の取組全体を評価し育成することを目指した。

3 事例2－学力スタンダード【応用】の学校－

(1) タスク事例2

タスク名	Express your opinion	対象学年	第1学年	所要時間	50分
科目名	英語表現 I (使用教科書 Vision Quest English Expression I Advanced (啓林館) Lesson 8)				
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・スピーキング活動とリーディング活動を通じて新たな考えや視点を獲得し、テーマに対する考えを深め、自分の意見を発信することができる。 ・動名詞の働きや役割を理解し、実際のコミュニケーションの場で運用することができる。 				
内容	「子供は家事を手伝うべきか」について考え、自分の意見を発表する。				
手順	<ol style="list-style-type: none"> 1 ライティング活動（1回目）（5分） “Children should do housework at home.” についての賛否を書かせる。 2 スピーキング活動（1回目）（10分）※4人一組を作らせる。 （1）1のテーマについて、2人でやりとりをさせる。（話し手・聞き手） （2）観察者2人にスピーキングチェックシートを使って話し手と聞き手を評価させる。 （3）グループでフィードバック（1回目）を行う。 （4）役割を交代する。 3 リーディング活動（15分）※メンバーを変えてグループを組ませる。 （1）テーマに関連する教材を読ませる。 （2）読んだ英文の内容をグループで共有する。 （3）グループ内で確認後、クラス全体で内容を確認させる。 4 スピーキング活動（2回目）（1人1分）（10分）※メンバーを変えてグループを組ませる。 （1）テーマについて、2人でやりとりをさせる。（話し手・聞き手） （2）観察者2人にスピーキングチェックシートを使って話し手と聞き手を評価させる。 （3）グループでフィードバック（1回目）を行う。 （4）役割を交代する。 5 ライティング活動（2回目）（10分） （1）1回目と同じテーマで書かせる。 				
留意点	<ul style="list-style-type: none"> ・スピーキング活動後、生徒の様々な意見をクラス全体で共有する。 ・スピーキング活動中に、各グループを巡回するなどして、表現について助言する。 ・ライティング活動では、リーディング活動で使用した教材を見ないで書くよう指導する。 				

(2) 本タスクのルーブリック

ライティングルーブリック (WR)

	目 標	very good	good	not enough
知識・技能	学習した動名詞を使って正しく書くことができる。	文中で異なる働きをする動名詞を2種類以上使って正しく書くことができる。	動名詞を正しく使うことができる。	学習した動名詞を正しく書いていない、又は使えていない。
思考力・判断力・表現力等	自分の意見と適切な理由と例を書くことができる。	自分の意見と適切な理由と例を書くことができる。	自分の意見と適切な理由を書くことができる。	自分の意見を書くことができる。
主体的に学習に取り組む態度	テーマについて、より多くのこと伝えようとしている。	50語以上書いている。	20語から50語書いている。	書いている語が20語よりも少ない。

スピーキングルーブリック (SR)

	目 標	very good	good	not enough
知識・技能	学習した動名詞を使って、相手の質問に適切に答えることができる。	動名詞を使って話し、相手の質問にも適切に答えることができる。	動名詞を使って話している、又は相手の質問に適切に答えることができる。	動名詞を使って話すことや相手の質問に答えることができている。
思考力・判断力・表現力等	自分の意見と適切な理由と例を伝えることができる。	自分の意見と適切な理由と例を伝えることができる。	自分の意見と適切な理由を伝えることができる。	自分の意見を伝えることができる。
主体的に学習に取り組む態度	会話を続けようとしている。	沈黙せずに話を続けようとしている。	多少の沈黙はあるが話を続けている。	沈黙しがちである。
	アイコンタクト、ジェスチャーや適切な応答ができる。	アイコンタクト、ジェスチャー、適切な応答ができている。	アイコンタクト、ジェスチャー、適切な応答のうち二つできている。	アイコンタクト、ジェスチャー、適切な応答のうち一つできている、又はいずれもできていない。

(3) 本タスクで使用した教材

スピーキングチェックシート(SCS)【記入例】 ※各項目の内容ができていれば○を付ける。

担当		項目	1回目	2回目
Speaker	知識・技能	～ing (～すること) を使って話している。	○	○
		質問を理解できている。		○
	思考力・判断力・表現力等	賛成か反対か意見を伝えている。	○	○
		適切な理由を伝えている。 適切な例を示している。		○
Listener	主体的に学習に取り組む態度	会話を続けようとしている。	○	○
		アイコンタクトをしている。	○	○
		ジェスチャーなどを使って相手に伝えようとしている。	○	○
		相手の発言に適切な質問をしている。		○
		会話を続けようとしている。	○	○
		アイコンタクトをしている。	○	○
		ジェスチャーなどを使って相手に伝えようとしている。		○
		Really? Wow! I see. 等の応答をしている。		○

手順「3 リーディング活動」で使用した教材

<p>Agree</p> <p>I agree that children should do housework at home because children can learn a lot from doing housework. For example, children can learn to work hard. It will be important to work hard in the future. When you work in a company, you must do the job that your boss gives you. When your mother gives you a job at home, you must do it too. Children can begin practicing for the future.</p> <p>Another reason is children can try to help their parents. Parents work really hard to give things to their children, such as food, toys, and a house. Children can say “thank you” to their parents when they do housework. For example, if the child decides to clean their own room, then the mother can take a rest. For these reasons, I think children should do housework at home. Everyone, please consider doing housework at home to help your parents and say “thank you.”</p>

Disagree

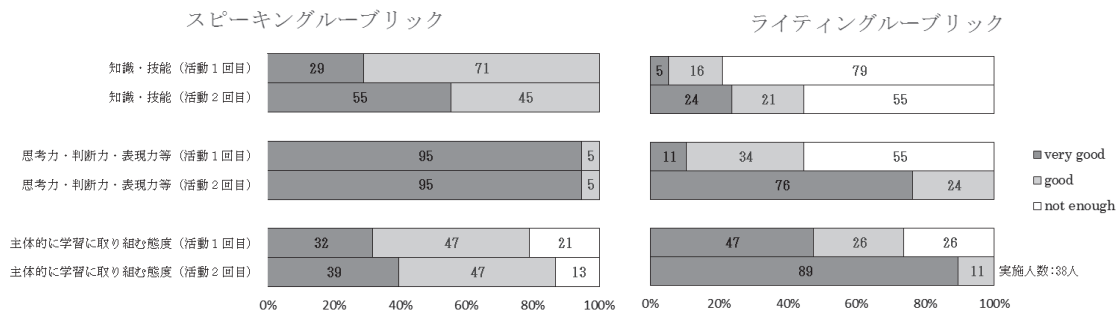
I think that children should not do housework at home. I have three reasons. The first reason is children are very busy. For example, they must go to school and club activities. Also, they must consider meeting with friends and family. They can't put off doing these things. They don't have enough time so they can't do housework at home.

The second reason is children are not good at doing housework. For example, children are short. When they try to clean, they can't reach high places. For this reason, parents are better at housework than children.

The final reason is children should enjoy playing in childhood. Soon, children will become adults. Then, they must do many things such as working in a company, taking care of children and doing housework. Childhood is the only time we can be free. So children should enjoy being free. In conclusion, children should avoid doing housework. They should just be children. (創作)

(4) 本タスクの振り返り

〔図2〕 生徒の自己評価によるルーブリックの達成状況



資料2 ライティング活動での変化の様子 (イメージ)

一回目

I agree because we can be relaxed at home. For example, when I study at a café with my friend, I can't study because I talk to my friend, so I study at home.

※テーマを十分に理解できていない。

二回目

I agree because we can practice housework. For example, if I make dinner every day, I can cook very well. Another reason is that helping parents is very important. If my parents say thank you to me, it makes me very happy.

※テーマに合った自分の考えを表現できている。リーディング活動で知り得た表現を使おうとしたり、自分の考えとその理由を伝えようとしている。

本タスクは賛否を問うテーマについて、リーディング活動とスピーキング活動を通して自分の考えを深めさせた後、意見を書かせる活動である。スピーキング活動についてはSCSを活用し、生徒に記録を取らせ、グループで互いにフィードバックを行うことにより、生徒が自身の活動を振り返ることができるようにした。

図2に示したとおり、生徒自身の達成状況評価については、SRの「知識・技能」において、2回目は1回目よりもvery goodの数が10人増えている。これは、2回目のスピーキング活動を行う前に動名詞の文中での働きと役割について教員が示したり、動名詞を使った教材をリーディング活動で読ませたりした後に、実際のコミュニケーションの場で使用させたことによると考えられる。

WRにおいては、very goodの割合が2回目の活動で増加している。「思考力・判断力・表現力等」については38人中4人から29人に増加した。1回目の活動では“housework(家事)”の意味を“homework(宿題)”と勘違いしていた生徒もいた。「主体的に学習に取り組む態度」については、very goodの数が2回目では1回目の約2倍の34人となった。他の生徒の意見を聞くスピーキング活動やリーディング活動を通して生徒が様々な意見に触れることができたため、単語の綴りや文法の誤りはあるものの新しい見方や考えが追加され書こうとし

ている内容が増えている。「知識・技能」については、very goodの数は1回目よりも2回目で増えているものの、全体の24%に留まっている。資料2に示したライティング活動での変化の様子（イメージ）からも分かるとおおり、動名詞を使おうとしているが、2種類以上使っている生徒は少なかった。動名詞の文中での働きと役割については、スピーキング活動の前に教員が示したり、SCSで動名詞の形を示したりしたが、十分ではなかった。生徒の知識・技能の定着を図るためには、生徒に単元のねらいがより明確となるようWRの表現を工夫したり、グループ内のフィードバックと併せて、クラス全体でフィードバックを十分に行い教員が生徒の課題を把握し、粘り強く助言をすることが必要である。

4 事例3ー学力スタンダード【発展】の学校ー

(1) タスク事例3

タスク名	Express your opinion	対象学年	第3学年	所要時間	50分
科目名	コミュニケーション英語Ⅲ				
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・協働的な学習を通じて新たな考えや視点を獲得し、自分の意見を深化させることができる。 ・自分の考えを整理し、読み手に配慮しながら書くことができる。 ・スピーキング活動やライティング活動において、従属接続詞を適切に使いながら自分の考えを発信することができる。 				
内容	あるJETの体験「東京の楽しみ方」について考え、自分の意見を発表する。				
手順	<ol style="list-style-type: none"> 1 導入（5分） テーマをクラスで共有する。 2 ライティング活動（1回目）（5分） 自分の考えを書く。 ライティンググループリックを使用する。 3 スピーキング活動（1回目）（8分） “If you were a tourist in Tokyo, would 3000 yen be enough to enjoy your trip?”と尋ね、互いの考えを発表する。 スピーキンググループリック、スピーキングチェックシートを使用する。 フィードバックを行う。 4 リーディング活動（14分） テーマに関連する新聞記事等を読み、書いてある内容についてクラス全体で情報を共有する。 5 スピーキング活動（2回目）（8分） 1回目と同じ問いについて、互いの考えを発表する。 スピーキンググループリック、スピーキングチェックシートを使用する。 フィードバックを行う。 6 ライティング活動（2回目）（5分） 1回目と同じテーマについて自分の考えを書く。 ライティンググループリックを使用する。 7 まとめ（5分） 				
留意点	<ul style="list-style-type: none"> ・前時に、テーマを提示し、一般的な情報をクラス全体で共有しておく。 ・新しい意見・視点について考え、自分の意見と比較するよう促す。 				

(2) 本タスクのルーブリック

ライティングルーブリック (WR)

	目 標	very good	good	not enough
知識・ 技能	although や because などの接続詞を正しく使って文をつなぎ、情報や考えを伝えることができる。	although や because などの接続詞を使ってつないだ文を複数書き、情報や自分の考えを伝えることができる。	although や because などの接続詞を使ってつないだ文を書き、情報や考えを伝えることができる。	although や because などの接続詞を正しく使っておらず、情報や考えを伝えることができていない。
思考力・ 判断力・ 表現力 等	情報や考えを的確に理解し、活用して自分の考えを表現することができる。	自分の意見、それに対する適切な理由を、具体例を用いて書くことができる。	自分の意見、それに対する適切な理由を書くことができる。	自分の意見は書けているが、それに対する適切な理由が書かれていない。
主体的 に学習 に取り 組む 態度	読み手に配慮しながら、間違いを恐れず自分の考えを積極的に表現しようとしている。	読み手に配慮しながら自分の考えをわかりやすくまとめ、かつ 50 語以上で書くことができる。	自分の考えをわかりやすくまとめ、かつ 30 語以上で書くことができる。	自分の考えをまとめたが、30 語以上で書かれていない。

スピーキングルーブリック (SR)

	目 標	very good	Good	not enough
知識・ 技能	although や because などの接続詞を正しく使って文をつなぎ、情報や考えを伝えることができる。	although や because などの接続詞でつないだ文を複数使って情報や自分の考えを伝えることができる。	although や because などの接続詞でつないだ文を使って情報や考えを伝えることができる。	although や because などの接続詞を正しく使っておらず、また情報や考えを伝えることができていない。
	聞き手からの質問を理解できる。	聞き手からの質問を理解し、適切に返答できる。	適切な返答は難しいが、聞き手からの質問を理解できる。	聞き手からの質問を理解することができない。
思考力・ 判断力・ 表現力 等	テーマに対する意見を明確に述べることができる。	テーマに対する意見を具体例を用いて明確に述べることができる。	テーマに対する意見を明確に述べることができる。	テーマに対する意見を明確に述べることができない。
	適切な理由を示すことができる。	適切な理由を示すことができる。	適切とは言えないが理由を示すことができる。	適切な理由を示すことができない。
主体的 に学習 に取り 組む 態度	多くを話そうとしている。	聞き手に配慮しながら多く話すことができる。	多く話すことができる。	多く話すことができない。
	アイコンタクトやジェスチャーを使って話そうとしている。	聞き手に配慮しながらアイコンタクトやジェスチャーを使って話すことができる。	アイコンタクトやジェスチャーを使って話すことができる。	アイコンタクトやジェスチャーを使って話すことができない。

(3) 検証授業で使用した教材

スピーキングチェックシート (SCS) 【記入例】 ※各項目の内容ができていれば○を付ける。

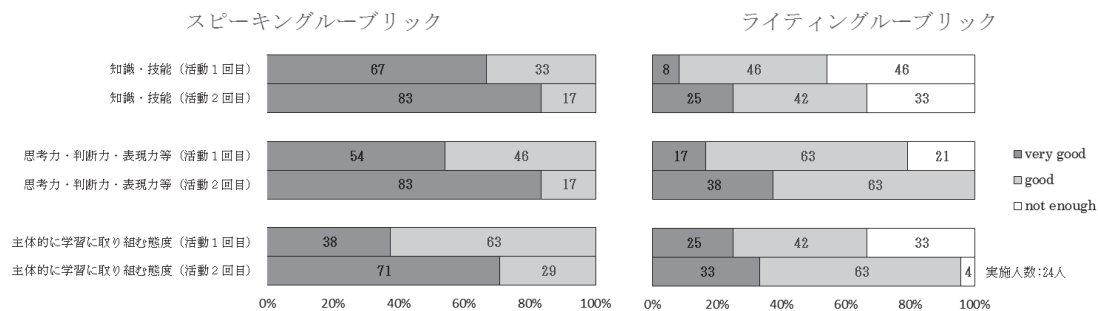
	項目	1回目	2回目	3回目
知識・技能	複数の接続詞 (although や because) を使って話している。	○	○	○
	聞き手からの質問を理解し適切に返答している。		○	○
思考力・ 判断力・ 表現力等	テーマに対する意見を具体例を用いて明確に述べている。		○	○
	適切な理由を示している。		○	○
主体的に学習に 取り組む態度	聞き手に配慮しながら多く話そうとしている。		○	○
	聞き手に配慮しながらアイコンタクトやジェスチャーを使って話そうとしている。	○	○	○

手順「第2時（4）リーディング活動」で使用した教材

If you were a tourist in Tokyo, how much would you spend each day?
 My friend in America who recently travelled to Tokyo set herself a daily budget of ¥3000 for her travel expenses. When she told some of her friends about it, most of them said it's impossible because they have heard that a cup of coffee at a nice cafe in Tokyo costs about 700yen. Then she asked me for some advice. From my own experience, keeping to a daily budget of ¥3000 is not impossible. Assuming there's no shopping or expensive dining, it is actually possible.
 There are many free sights in Tokyo and some of the best experiences don't have a price tag. I remember the beauty of the cherry blossoms along streets, and the small chats with local people at market in the early morning. Some of my best meals were the most affordable ones, made memorable by the company and atmosphere.
 Although some cities are more expensive than others, there are always ways to trim one's spending. It all depends on how creative and resourceful you are. (創作)

(4) 本タスクの振り返り

〔図3〕生徒の自己評価によるルーブリックの達成状況



資料3 ライティング活動での変化の様子 (イメージ)

<p>一回目 I disagree. Although the money I can spend would be limited, I would like to visit as many places as possible and eat delicious food as much as possible, when I visit sightseeing spots abroad. ※自分の考えとその理由を述べている。</p>	<p>二回目 I agree. Although I would like to eat something local and experience something local as much as possible, it doesn't have to be something expensive. I think there are a lot of things we can enjoy for free or at reasonable price. I think it is fun to experience things local people do in their daily life. ※協働的な学習で得た新たな視点や気づきを基に、自分の考えを整理し、理由を述べている。</p>
--	--

本タスクはテーマについて事前に各自に考えさせ、授業でスピーキング・リーディング活動を通してクラスで共有し、考えを深めさせた後に、意見文を書かせる活動である。図3に示したとおり、いずれのルーブリックにおいても、1回目と2回目では very good の割合が伸びている。「知識・技能」については、1回目のスピーキング活動から従属接続詞を使って意見を伝えることができた生徒が多かった。質問に対する自分の意見をまず伝え、その理由を Because などを使って述べていた。また、「思考力・判断力・表現力等」においては、1回目のスピーキング活動において、リーディング活動から得た新たな視点を生徒同士で伝え合うことで、自分の意見を深化させ、まとめることができた。自分の意見とその理由が明確になり、具体例を挙げるなどして、発信していた。授業を見学した教員からは、「話し合うことで授業に対する興味を高められ、また考えを深めることができたようだった。」「生徒はスピーキングの練習と思って取り組んでいるが、テーマに対する考えが自然と深まっていった。」という意見があった。「主体的に学習に取り組む態度」においても、1回目のスピーキング活動とリーディング活動で自分の考えをまとめ、話す内容を整理できたため、1回目より多く話すことができたようだった。

ライティング活動については、資料3のライティング活動での変化の様子（イメージ）からも分かる通り、スピーキング活動とリーディング活動により深化した考えを制限時間内に文章構成や文法の目標を意識して書くことは難しかったようである。「知識・技能」においては、スピーキング活動と比較して1回目、2回目ともに、not enoughと回答している生徒が多く、また、他の二つの観点と比較しても評価は低くなっている。授業を見学した教員からも「ライティング活動の前に準備時間が必要だ。」という意見があった。「思考力・判断力・表現力等」、「主体的に学習に取り組む態度」においては、very goodの割合が2回目でそれぞれ17%から38%、25%から33%に伸びた。新しい視点からテーマについて考え、また、考えが深化しまとまったことにより、生徒は躊躇せず自信をもって活動に取り組んだ結果であると考えられる。授業を見学したJETからは、「ルーブリックはエッセイを書かせるときに特に大切で、今回のようにルーブリックを事前に示すことは、生徒と教員が目標を共有することができとてもよい。」という意見があった。

5 主体的・協働的な学習指導を通じて発信力を育むことについて

本研究において、生徒の発信力を育むために技能統合型の授業で主体的・協働的な学習を行った。タスク事例の3校を含む、研究員の所属校8校において授業を受けた生徒と授業を実践した教員や授業を見学した教員（JETを含む）それぞれにアンケートを実施した。対象となる生徒は、「基礎」の学校（事例1）で35人、「応用」の学校（事例2）で38人、「発展」の学校（事例3）で24人、8校全校では「基礎」の学校で207人、「応用」の学校で142人、「発展」の学校で24人、合計373人である。教員は、8校全体で32人である。

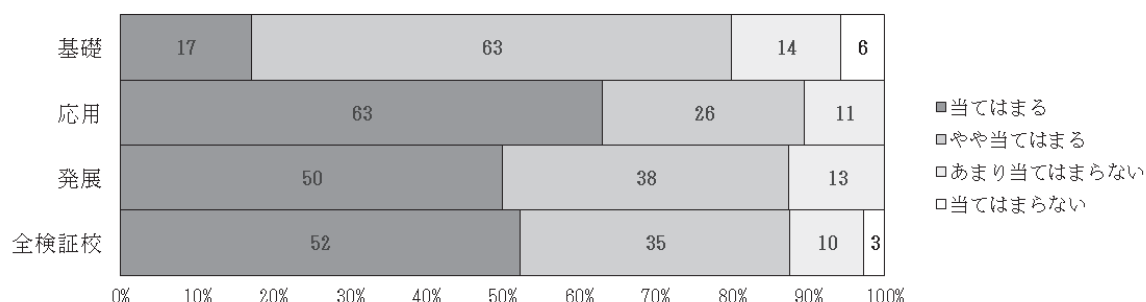
(1) 生徒用アンケート結果について

373人の生徒に対してアンケートを実施した。

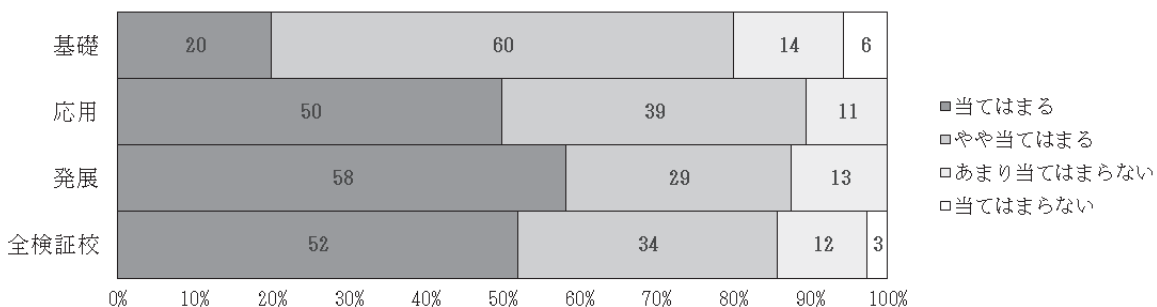
質問1	クラスメイトと一緒に活動することで、課題に取り組みやすくなった。
質問2	クラスメイトと一緒に活動することで、授業の内容が理解しやすくなった。
質問3	聞いたり読んだりして得た情報をクラスメイトに伝えることができた。
質問4	聞いたり読んだりした内容を基に、自分の考えを伝えることができた。
質問5	ルーブリックの評価は自分の力を伸ばすのに役立つと思う。

ア 主体的・協働的な学習について

〔図4〕 主体的・協働的な学習に関するアンケート結果（質問1）



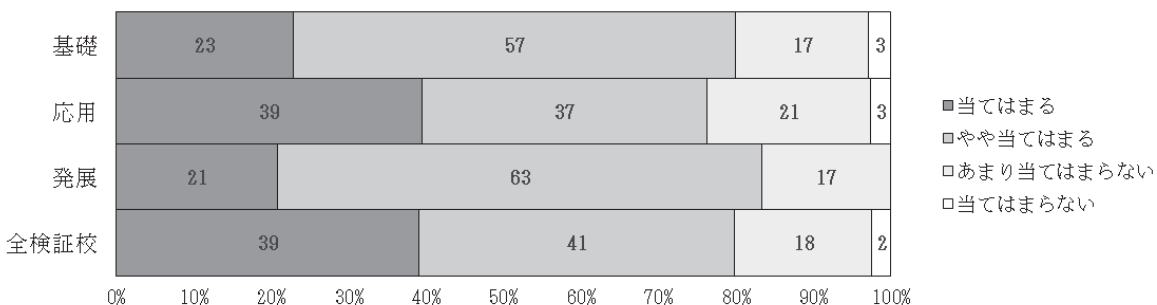
〔図5〕 主体的・協働的な学習に関するアンケート結果（質問2）



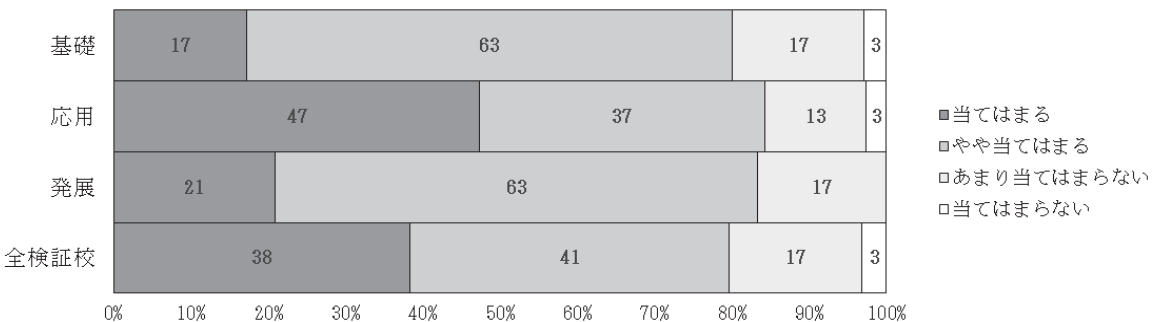
質問1、2は主体的・協働的な学習についてである。事例校3校ともに「当てはまる」「やや当てはまる」と回答した生徒は80%を超えた。全体的に、生徒が協働的な学習を好意的に捉えていることが分かる。研究員が所属する8校全体では、「当てはまる」「やや当てはまる」の割合は87%（質問1）、86%（質問2）と8割を超えている。検証授業においても、生徒同士で表現を教え合う場面が確認されており、協働的な学習により生徒が主体的に学習するようになったことが分かる。

イ 技能統合型の言語活動について

〔図6〕 技能統合型の言語活動に関するアンケート結果（質問3）



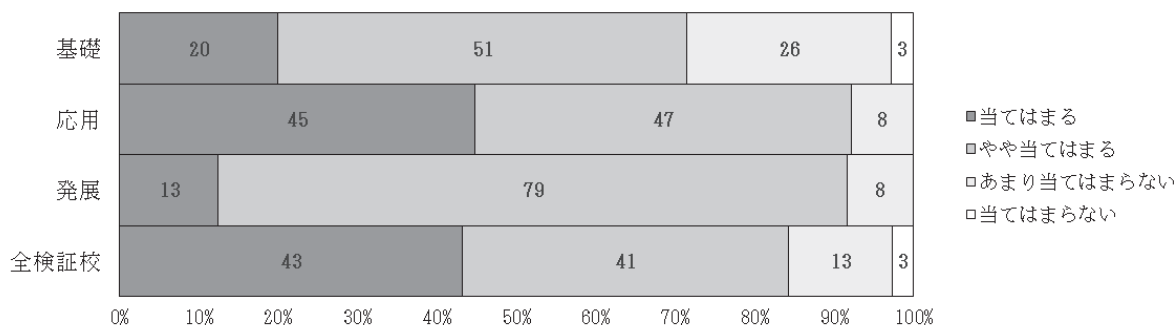
〔図7〕 技能統合型の言語活動に関するアンケート結果（質問4）



質問3、4は技能統合型の言語活動についてである。「基礎」、「発展」の学校では「当てはまる」「やや当てはまる」と回答した生徒は80%を超えた。全体的には、「当てはまる」「やや当てはまる」の割合は共に8割となっており、生徒が技能統合型の授業を好意的に捉えている。

ウ ルーブリックについて

〔図8〕 ルーブリックに関するアンケート結果（質問5）



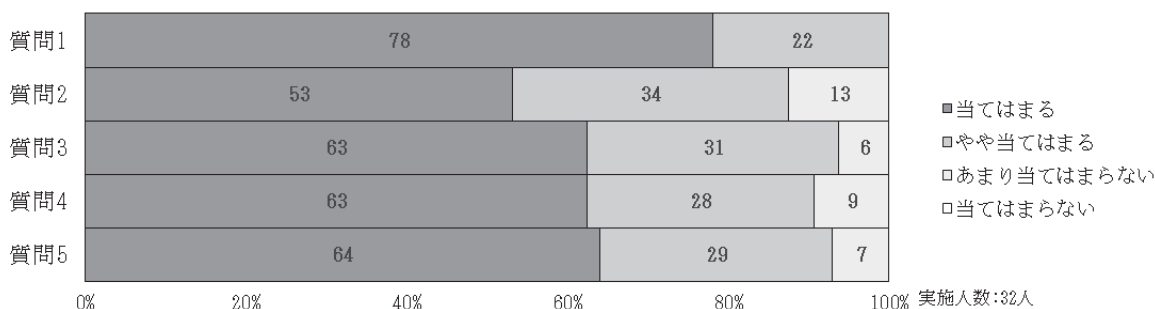
質問5は、ルーブリックを授業で使うことについてである。「応用」の学校、「発展」の学校では、「当てはまる」「やや当てはまる」と回答した生徒が90%を超えた。「基礎」の学校では71%であった。8校全体においても、生徒がルーブリックを活用することを好意的に捉えていることが分かった。語数や使うべき文法事項をルーブリックにより事前に示すことで目標が明確になり、生徒がルーブリックを見ながら活動を行うなど、主体的に学習に取り組むようになってきている。一方、「基礎」の学校でルーブリックに否定的な29%の生徒のルーブリックの達成状況において、全員、1回目と2回目で改善していたが、更に聞き取り調査を行ったところ、「自分の力が伸びたと実感できない。」という生徒の意見があった。ルーブリックの表現を工夫するなどして、生徒自身が自分の学びを自覚できるようにする必要がある。

(2) 教員用アンケートについて

32人の教員に対してアンケートを実施した。

質問1	主体的・協働的な学習を行うことで、生徒の活動に取り組む姿勢は積極的になった。
質問2	主体的・協働的な学習を行うことで、生徒の学習内容の理解は深まった。
質問3	技能統合型の活動を行うことで、生徒の情報を正しく理解しようとする意識は高まった。
質問4	ルーブリックを使うことで、生徒の活動に取り組む意欲が高まった。
質問5	今後、生徒自己評価・相互評価等にルーブリックを活用したいと思う。

〔図9〕 教員アンケート結果



ア 主体的・協働的な学習について

質問1、2は、主体的・協働的な学習についてである。

質問1については「当てはまる」「やや当てはまる」という回答が100%に達した。生徒用アンケートと同様に、生徒の英語の習熟度に関わらず、生徒の活動に取り組む姿勢が積極的になることが分かる。

質問2についても「当てはまる」「やや当てはまる」が87%と高くなっている。

イ 技能統合型の言語活動について

質問3は、技能統合型の言語活動についてである。

「当てはまる」「やや当てはまる」が94%と高かった。「技能を組み合わせることで理解しやすくなり、最後にライティングでアウトプットする機会があることがインプットに対する動機付けになっている。」という教員の意見の他、「通常のアウトプットの授業は、スピーキングだけ、又はライティングだけの授業だが、他の技能を取り入れ、さらに生徒同士のグループ学習を入れたことで生徒の学習意欲が向上した。」というJETの意見があった。

ウ ルーブリックについて

質問4、5は、ルーブリックについてである。

共に「当てはまる」「やや当てはまる」で9割を超えている。「ルーブリック使い、生徒自身が何をすべきかはっきり分かっていることはとても大切である。」というJETの意見や「効果は分かったが、使い方が分からない。」という教員の意見などがあった。

6 ルーブリックについて

本研究では、SRとWRを各校の実態に応じて作成するとともに、スピーキング活動については、生徒自身が活動をしながらか自身やグループメンバーを観察しやすいSCSをSRに基いて作成し、その結果を基に教員がSRで事前事後の変容を確認するようにした。

図10は、検証を行った8校の生徒の自己評価によるルーブリックの達成状況をまとめ、1回目と2回目の達成状況の変化を示したものである。全体的に、スピーキング、ライティングとも、1回目よりも2回目で達成状況が伸びている。スピーキングとライティングを比較すると、very goodの割合は、全ての観点においてライティングよりもスピーキングの方が大きい。しかし、評価のvery goodを3点、goodを2点、not enoughを1点とし変化を数値化すると、図11で示すとおり、ライティングの方が変化は大きく、いずれの観点においても25%以上の伸びを示している。さらに、生徒の英作文を分析すると、2回目のライティング活動では、スピーキング活動での他生徒や教員の発言を自らの文章に取り入れていることが分かった。使用語彙の幅が広がり、意見だけでなく理由や具体例など、伝えられる情報や表現が増え、結果として語数が増えていた。また、単元のねらいとしている表現や文法事項を分かりやすく示した場合(V研究の内容2 事例1)、生徒の2回目の活動ではより積極的に当該の表現を使うようになっている。

一方、ライティングにおけるnot enoughの人数を1回目と2回目で比較すると、図10で示すとおり、「知識・技能」は他の2観点に比べるとnot enoughの減少率が低く、「思考力・判断力・表現力等」と「主体的に学習に取り組む態度」で大半の生徒がgoodに達したのに対し、「知識・技能」では約4割の生徒がgoodに達していない。

グ・リーディング活動をライティング活動の充実のために取り入れた。生徒はスピーキング活動を通して他の生徒の発話から新しい考えを学び、テーマに関する英文のリーディング活動を通して新しい考えや表現を学び、自分の考えを深めることができた。その結果、2回目のスピーキング・ライティング活動において、量と質を向上させることができた。複数の技能を用いた活動を取り入れることで、本研究での「学び」の本質として重要となる「深い学び」と「対話的な学び」を実現することができたと言える。

(3) 「基礎」の学校における成果

「基礎」の学校では、受け身を使って「外国の人に東京の年中行事を紹介する」ためのライティング活動を行った。1回目のライティング活動は既に前時の授業で終えており、検証授業においては2回目のライティング活動を行う前に、スピーキング、リスニング、リーディング、そして再度スピーキング活動を取り入れた。1回目のスピーキング活動においては、既に前の授業で書いた作文を見ながら読んでいる生徒の姿が多数見られ、自らの言葉で考えて話す生徒は少なかった。1回目のスピーキング活動後、授業者とJETによる会話を生徒の目の前で示した後、2人の会話を視覚で確認できるように、ICT機器を用いて画面に会話の台詞を映し出した。生徒はそれを見ながら会話の中で使われた受け身の構文を確認し、重要な表現をメモとして書き取っていた。会話を「聞くこと」、会話の台詞を画面通して「読むこと」、さらに、受け身の重要表現をメモに書き取ることによって、2回目のスピーキング活動がより活発になった。2回目のスピーキング活動においては書いたものを読むという生徒はいなくなり、受け身の表現のメモだけを時々見ながら自分の言葉で考えて話そうとしていた。生徒のSR分析結果から、1回目の話す活動においては情報や意見を一つしか伝えることができなかった生徒が、2回目においては三つ以上の情報や意見を伝えることができたようになったことが明らかになった。また、グループ活動において、1回目のスピーキング活動では全く相づちが打てなかった生徒が、2回目の活動では相づちを打てるようになったことも個々のルーブリック評価から明らかになった。2回目のライティング活動においても、スピーキングと同様に量と質において向上が見られた。

(4) 「応用」の学校における成果

「応用」の学校では、事例2の検証授業の前に同様の検証授業を1回行った。1回目の検証授業では、2回目のライティング活動において95%の生徒が書いた語数が増え、20%の生徒が自分の考えを深め、新しい情報や考えを加えて書くことができていた。また、スピーキング活動においては話し手が発信するだけでなく、聞き手として相手の話す内容を正しく理解し、適切なリアクションをすることもできていた。活動中に生徒同士が互いに教え合う場面が見られた。ある生徒は、グループで学んだ表現を、その後のスピーキング活動において3回繰り返し使い、2回目のライティング活動においても使っている様子から、協働的な学習によるスピーキング活動が生徒の学ぶ意欲を向上させていることが分かった。

1回目の検証授業では、ライティング活動での語数が増えるなどの上達が見られたが、スピーキング活動においては与えられた時間内に伝えることができない生徒が多かった。また、活動前にWRを生徒に示さなかったため、生徒はライティングの目標を明確に理解することができなかった。この問題点を踏まえ、2回目の検証授業（事例2）では話す時間を十分に取って、WRはライティング活動前に生徒に示すことで目標を明確にした。1回目のライティング

活動で 30 語以上書くことができた生徒は、1 回目の検証授業では 6 名であったが、2 回目の検証授業では 12 名と増えた。スピーキング活動においては、2 回目の検証授業ではほとんどの生徒が話し手として自分の意見及び理由やその具体例を滞ることなく自然に伝えることができ、聞き手の生徒も話し手に合わせて、Why? や For example? と聞き返すだけでなく、話し手の内容に合わせて知っている単語や表現を使って質問をし、話のやりとりを展開させながら会話を続けようとする意欲が見られた。意見及び理由やその具体例を表現することに焦点を当てた言語活動を繰り返し授業に取り入れた結果、英語で考えを伝えることが生徒に定着したと言える。

(5) 「発展」の学校における成果

「発展」の学校では、授業前に事前に新聞記事のタイトルと問いを示し、そのことについて考えさせ、検証授業ではライティング活動のために、スピーキング活動とリーディング活動を取り取り入れた。スピーキング活動や新聞記事を読む活動を取り入れたことで 2 回目のライティング活動で 50 語以上書くことができた生徒は 8 名となり 1 回目よりも増えた。ねらいであった「従属接続詞」を使って表現している生徒は少なかったが、スピーキング活動中に相手から知り得た新しい観点を取り入れ、新聞記事のリーディング活動から新しい情報を得て、自分の考えを深め、意見及び理由やその具体例をより多くの言葉で表現するという点で、どの生徒も達成できていた。

2 生徒の活動における目的・場面・状況等に応じた発信力の適切な評価について

「基礎」「応用」「発展」いずれの学校も、JET の意見を取れ入れながら各学校の生徒の実情やタスクの性質に応じて WR と SR の両方を作成し、それらのルーブリックを用いて生徒の活動中の目的・場面・状況等に応じた発信力を適切に評価することができた。ルーブリックは生徒と教員が同じ目標をもって授業に臨むことができるツールであり、生徒は活動前に示されたことで授業のねらいと目標を明確にし、活発に活動に取り組むことができた。

SR を基にして SCS を作成し、スピーキング活動中に生徒間で互いの変容を観察させた。さらに活動後、観察に使った SCS を用いて生徒同士フィードバックさせることで、生徒自身がどの項目を達成できたのか、どの項目を達成できなかったのかについて気付いたことにより、次の活動への目標となった。WR については、学校のレベルに合わせて書く量の基準を設定し、協働的な学習の前後でライティング活動における生徒の変容を見るために活用した。WR は、単純に語数だけの変容を見るのではなく、「知識・技能」では、ねらいとなっている表現等を用いていたか、どの程度用いることができたか、「思考力・判断力・表現力等」においては、意見及び理由やその具体例を書くことができたか、また、「主体的に学習に取り組む態度」では、自分の考えを積極的に表現しようとしていたかについて、活動後に自己評価をさせた。

WR の使用は SR と同様に、生徒自身が活動前後の変容に気付くことで、次の活動意欲の向上へとつなげることができた。

3 「主体的・対話的で深い学び」を育む主体的・協働的な学習の指導について

「基礎」「応用」「発展」いずれの学校も、主体的・協働的な学習指導は「主体的・対話的で深い学び」を育むことができた。生徒は活動後に自らの学習を振り返り次の学習につなげたり、協働的な学習の中で生徒同士の気付きやフィードバックを行ったりすることで生徒

の学びが深まった。

また、4人一組で協働的な学習を行うことが発信力を育むことに効果があることが分かった。表6に示すとおり、4人の役割は「話し手」と「聞き手」、残り2人は「話し手」「聞き手」のそれぞれを観察し評価するという明確な役割をもち、4人一組で深い学びを目指すシステムを考えた。活動中に生徒同士がSRに基づいたSCSを使うことで生徒は主体的に自分自身を振り返ることができた。活動後に教員から生徒に対してフィードバックを与えることはもちろんのこと、生徒間のフィードバックで気づきが深まり、気づきから学びが深まっていった。

活動中、生徒はSCSを使い話し手を観察するだけではなく、生徒は観察する際に活動でねらいとなる表現を何度もチェックシートを見て確認していた。さらに、生徒は観察している話し手がどの表現を活動中に使っているのか意識して聞くことで、観察している相手の変容が分かるだけではなく、観察している生徒自身も学ぶことができた。そのことにより、フィードバックされる人だけでなく、フィードバックする人も学びを深めていることが分かった。

[表6]

役割	活動内容	活動によりできるようになること
話し手	知り得た情報や自分の考えを聞き手に配慮しながら伝える。	学んだ知識や技能を実際のコミュニケーションの場で、運用できるようになる。
聞き手	相手の意図するところを理解し相づちや質問により円滑なコミュニケーションを図る。	学んだ知識や技能を実際のコミュニケーションの場で運用できるようになる。
観察者1	話し手の発話を観察し、SCSに示されている授業のねらいと照らし合わせ、気付いたことを伝える。	実際のコミュニケーションの場を観察することで、話し手の発話から学んだり、授業のねらいを意識したりすることでより理解が深まる。
観察者2	聞き手の発話を観察し、SCSに示されている授業のねらいと照らし合わせ、気付いたことを伝える。	実際のコミュニケーションの場を観察することで、聞き手の発話から学んだり、授業のねらいを意識したりすることでより理解が深まる。

4 その他の成果

検証校以外の「基礎」の学校において、ねらいとする表現の定着に重点が置かれ、教科書の表現をそのまま使っている生徒が多数見られた。ねらいとする表現だけではなく、生徒が自らの言葉で発話する工夫として、主語・動詞を用いた英文で表現することを繰り返し指導していく必要があった。4人一組で活動し、それぞれ評価し合うシステムが初めての試みであったので、1回目の活動では戸惑う生徒も多かったが、2回目の活動で生徒がそのシステムに慣れ、ルーブリックの使い方や活動の目標を理解したことで、どのグループも積極的に英語を話そうとする姿勢に変容した。協働的な学習においては英語が得意な生徒は苦手な生徒に教えることに喜びを感じ、生き生きと活動に取り組み、苦手な生徒は理解できない内容を教えてもらえることで活動に参加できるようになり、どちらの生徒にとっても有意義な学びとなった。活動についての説明に時間を要するものの、活動を重ねるうちに活動の目的・意義を理解し、自然に活動を進められるようになり、言語活動の活性化へとつながった。事例1から3に示したとおり、「基礎」、「応用」、「発展」などの違いはあるが、到達点を学校の実態に応じたルーブリックを作成することで、生徒は活動に取り組む意識を高め、授業者は生徒の学習状況を把握ができた。

VII 今後の課題

1 主体的・協働的な学習における課題

(1) 正しい知識・技能の定着について

本研究では、主体的・協働的な学習により生徒のスピーキングやライティングの質と量の向上につながるということが分かった。しかし、協働的な学習の中で、不完全な情報や誤っている情報を生徒が発信したり共有したりしていることがあった。ルーブリックを言語活動の前に生徒に提示することで、授業のねらいを明確にするとともに、主体的・協働的な学習の間にもねらいとする表現等については繰り返し意識させるようにすることで、生徒同士の活動でも生徒が正しい表現や情報を活用し自らの発信に生かすことができた。また、活動中に教員が気付いた生徒の誤りや、生徒同士がフィードバックした内容をクラスで共有したり、数名の生徒に考えを発表させたりする機会を作ることで、教員はクラス全体に対し適切なフィードバックを行い、生徒の学びを促すことができた。協働的な学習を授業の中心に置きつつも、教員が全体に対しフィードバックする機会を作ることで、インプットの質を維持することができる。教員は、生徒が知識・技能を再確認する機会を与え、生徒が協働的な学習の中で互いに誤りを訂正しながら学んでいく、主体的な学習環境を作り上げることが必要である。

(2) 活動のねらいを明確にすることについて

協働的な学習を取り入れることで生徒が活動に対し積極的になることは本研究のアンケート結果でも明らかとなった。しかし、活動が活発になった際、生徒が活動のねらいからはずれてしまうことがある。特に、ゲーム性の高いタスクを取り入れた場合、ねらいとする知識や技能を実際のコミュニケーションの場で活用するという目的よりも、速さを競ったりすることが目的となりがちである。本研究では、ルーブリックで言語活動のねらいを明確にすることに加え、生徒同士がチェックをする SCS を導入した。生徒には言語活動の中で観察者となる機会を与え、言語活動のねらいに即して設定された項目に関し他者の発話をチェックし、フィードバックをさせた。他の生徒の発話を客観的に評価することで、言語活動のねらいに対する理解や自らの学びに対する気付きを促すことができた。SCS のように、生徒が自らの学びに気付くタイミングを言語活動の中に設けることで、言語活動は主体的な学びの場となり、生徒の深い学びへと繋げていくことができる。なお、本研究では生徒間評価を学びに気付けさせる活動として取り入れており、生徒の学びを促すものとして使っている。

(3) 即興で発話する活動について

本研究では、生徒が様々なインプットで得た情報を活用し、自分の表現の幅を広げていく様子を検証することができた。しかし、検証授業の中では、準備していた英文を読む生徒や、他の生徒や教員が使った英文を覚え、そのまま自らの発話に用いるにとどまっている生徒も見受けられた。また、協働的な学習の中で、聞き手になった生徒は相づちを打ったり、決まった質問をしたりすることはできていたが、発話者の発話内容に応じ即興で適切な質問をすることには課題があることが分かった。事例1「基礎」の学校では、英文ではなくキーワードをメモし、それをヒントに発話させるといった工夫をし、覚えた英文を読むのではなく、情報や考えを伝え合うことに生徒の意識を向かせることができた。このように「話すこと（発

表)」と「話すこと（やりとり）」の二つを区別して言語活動を積み重ねていくことで、目的・場面・状況に応じ即興で発話する力を育てていく必要がある。

(4) 基礎的・基本的な知識・技能の習得に課題が見られる生徒について

学力スタンダード「基礎」の学校では、英語の基礎的・基本的な知識や技能の定着が不十分な生徒も少なくない。そのような生徒は使用できる語彙や知識が限られており、生徒同士のやりとりでは十分な学び合いにつながらないという懸念がある。協働的な学習を行う際には、生徒の実態を踏まえたタスクの設定が必要であり、基礎基本が身に付いていない生徒に対しては、その確実な習得をおろそかにすることなく、生徒の実態に応じた主体的・協働的な学習を取り入れていく必要がある。

2 ルーブリックにおける課題

(1) タスクと評価基準の設定について

アンケート結果からは、ルーブリックを提示することで、生徒が目標を意識し意欲的に言語活動に取り組んだということが分かる。しかし、ルーブリックの評価基準が達成しやすい場合、生徒は言語活動を重ねる前から目標を達成してしまい、言語活動に取り組む意義が不明確になってしまう（Ⅴ研究の内容 事例1）。一方、評価基準が高すぎたり、達成するための時間が授業内で十分に与えられない場合には、言語活動を通して生徒が達成感を得ることができないこともある（Ⅴ研究の内容 事例3）。生徒の学習状況、与えることのできる時間や学習内容に応じて評価基準を設定することと、タスクが生徒にとって取り組みやすいものかを判断することが必要である。また、タスクで与えられたテーマが生徒にとって身近なものではない場合は、事前に背景知識や関連語彙を学ぶ機会を与えるなど、段階を踏んだ授業の組み立てが必要である。

ルーブリックを評価ツールとしてだけでなく、生徒が主体的に学びに向かうための動機付けとして活用するには、生徒の実態に合わせタスクや評価基準の検討や見直しを十分に行うことが重要である。

(2) 発信する英語の正確性に対する評価について

本研究で作成したWRでは、積極的に発信する姿勢を「主体的に学習に取り組む態度」として評価しており、英文としては誤りがあるものがvery goodと評価される場合もあった。従来の英作文の指導のように、正確な英文を書くことだけに焦点を当てると、間違いを恐れるようになり生徒の発信する意欲を削いでしまう側面がある。生徒の習熟度や実態に合わせ、正確性をどの程度求めるのかを判断する必要がある。

ルーブリックの評価では高い正確性を求めない場合でも、生徒に適切なフィードバックを行う必要はある。生徒の成果物を教員が添削する際、全ての誤りを指摘するのではなく、生徒の実態に合わせ指摘する項目を限定したり、主な誤りをクラスで共有し確認したりするなど、生徒の発信しようとする意欲を尊重しながらも、生徒が発信する英語の正確性を上げるための働きかけが大切である。

平成28年度 教育研究員名簿

高等学校・外国語

学校名	課程	職名	氏名
東京都立向丘高等学校	全日制	教諭	澤内 翔太
東京都立小石川中等教育学校	全日制	主任教諭	遠藤 大輔
東京都立葛西南高等学校	全日制	教諭	吉本 奈生子
東京都立大江戸高等学校	定時制	教諭	將司 敬子
東京都立光丘高等学校	全日制	主任教諭	永峰 佐知子
東京都立野津田高等学校	全日制	主任教諭	◎ 金澤 朋子
東京都立永山高等学校	全日制	主任教諭	児嶋 達彦
東京都立福生高等学校	全日制	主任教諭	阿部 暢俊

◎ 世話人

[担当] 東京都教育庁指導部高等学校教育指導課
指導主事 山崎 聡子

平成28年度

教育研究員研究報告書
高等学校・外国語

東京都教育委員会印刷物登録

〔平成28年度第142号〕

平成29年3月

編集・発行 東京都教育庁指導部指導企画課
所在地 東京都新宿区西新宿二丁目8番1号
電話番号 (03) 5320-6849
印刷会社 株式会社オゾニックス