

高等学校

平成 17 年 度

教育研究員研究報告書

外 国 語

東京都教職員研修センター

目 次

研究主題 実践的コミュニケーション能力を養う個に応じた指導の工夫

理論編	2
Ⅰ 主題設定の理由	2
Ⅱ 本研究のねらい	2
Ⅲ 研究の方法	3
Ⅳ 研究の内容	3
1 個に応じた指導のとらえかた	3
2 英語の授業における個に応じた指導の方法	4
(1) 教師の側から生徒一人一人に直接働きかける指導を行うこと	4
① つまずきの原因を把握し、その解消のための指導を行うこと	4
ア 授業中の教師からの発問によるもの	4
イ 生徒の発表によるもの	4
ウ 授業への参加態度の観察によるもの	5
エ テストの誤答分析によるもの	5
オ 習熟度別授業の実施によるもの	6
② すでに授業内容が身に付いている生徒に、さらに発展的な課題を与えること	6
ア 授業中の教師からの発問によるもの	6
イ 生徒の発表によるもの	6
ウ 授業時間外の指導によるもの	6
(2) 生徒一人一人が自己の課題を発見し、解決できるよう指導を行うこと	6
① 生徒が英語で自己表現をする活動によるもの	6
② 自己評価によるもの	7
③ 相互評価によるもの	7
実践編	8
指導実践例 1	8
指導実践例 2	10
指導実践例 3	13
指導実践例 4	15
指導実践例 5	16
研究の成果と課題	24

理論編

I 主題設定の理由

国際化が進展する中で、英語でコミュニケーションを図る力を生徒に身に付けさせることの重要性が一層高まっている。

生徒に英語による実践的コミュニケーション能力を身に付けさせるためには、生徒一人一人の英語の学習の実態に応じた指導を行うことが不可欠である。文部科学省が示した『英語が使える日本人の育成』のための戦略構想の教育内容等の改善の項でも、中・高等学校における、生徒の意欲や習熟の程度に応じた選択教科の活用又は補充学習の実施等、個に応じた指導の徹底の必要性が指摘されている。どの高校でも個々の生徒によって英語の学習状況の違いが大きく、その違いに対応することは、すべての学校に共通する課題である。各学校においては、少人数指導や習熟度別授業など、個に応じた指導にかかわる指導形態面での実践が広がりつつある。しかし、中には、単に学習集団を小さくしただけで、実質的には通常の学習集団での指導とあまり変わらない授業が見られるなど、個に応じた指導の本質を踏まえた授業の工夫が十分に行われているとは言えない状況もある。

そこで、本研究では、研究主題を「実践的コミュニケーション能力を養う個に応じた指導の工夫」とし、生徒一人一人に応じた指導の在り方を探ることとした。

II 本研究のねらい

従来の英語の指導法の改善に関する研究の多くが、特定の言語活動に焦点を当て、指導上の工夫を提案し、その効果を検証するという方法で進められ、大きな成果を上げてきた。個に応じた指導の研究について述べると、例えば、「書くこと」の言語活動に焦点を当て、「書くこと」の指導の中で自己評価カードを活用して個に応じた指導を行う場面を設定し、その有効性を検証するといった研究である。

このような研究においては、数ある「個に応じた指導」のための指導法の一つに研究のねらいを焦点化するため、他の多くの指導法については言及されることが少なかった。

そこで、本研究では、特定の指導法に焦点化することはせず、英語の授業の中で実践することができる個に応じた指導の方法をできるだけ多く取り上げ、それを整理・分類することにより、英語の授業における個に応じた指導の全体像を明らかにすることを研究のねらいとした。

本研究で言及した個に応じた指導の方法は数多く、そのすべての方法について授業研究の中で取り上げるには至らなかった。しかし、本研究が各学校における個に応じた指導の在り方を一層改善するための視点を提供し、特に、通常の学級集団の規模でも十分実践可能なものを中心に取り上げることによって、個に応じた指導が、あらゆる学習指導の基本であることを、高等学校の英語の教師が再認識し、実践するきっかけとなることを願い研究を進めた。

本研究報告書の前半では、理論編として、英語の授業における個に応じた指導の基本的な考え方と個に応じた指導の方法の例を、整理・分類して記述した。後半では、実践編として各教

育研究員が所属校で行った授業から、個に応じた指導の場面を中心に記述した。

Ⅲ 研究の方法

本研究は次の3つの点から行った。

- 1 個に応じた指導に関する先行研究、実践事例の収集
- 2 個に応じた指導の整理・分類のための視点の検討
- 3 個に応じた指導の指導場面を含む授業研究

Ⅳ 研究の内容

1 個に応じた指導のとらえかた

本研究部会では、個に応じた指導を主に次の二つの視点からとらえた。

- (1) 教師の側から生徒一人一人に直接働きかける指導を行うこと
 - ① つまずきの原因を把握し、その解消のための指導を行うこと
 - ② すでに授業内容が身に付いている生徒に、さらに発展的な課題を与えること
- (2) 生徒一人一人が自己の課題を発見し、解決できるよう指導を行うこと

現在都立高校では各教員が様々な創意工夫を重ねながら日々の授業実践を行っている。しかし、学級の生徒全員が同じように理解し、学習内容が定着しているわけではない。各教員がどこまで個々の生徒の実態に応じて授業を行うかが、これからの教育で問われている。

授業中の教師からの発問に答えられなかった生徒には励ましの言葉をかけるとともに、より基本的なレベルにさかのぼった発問を行い、どの段階でつまずいているのかを把握する。教師からの発問に答えられた生徒には、ほめる言葉をかけるとともに、さらに進んだ課題を与える。また、生徒自らが自己の課題を発見し、解決できるよう支援する指導を行うことが不可欠である。授業中に教師が、生徒個々の状況に応じた適切な指導を行う姿勢を示すことは、生徒からの信頼感につながり、ひいては授業者としての統率力を高めることにもつながると考える。

個に応じた指導の出発点は、生徒一人一人の学習の実態を把握することであると考える。特に、生徒との授業中のやりとりを通じて把握することが重要である。生徒の学習の実態を把握するには、授業中の発問に対する生徒の答えの内容から把握する方法や授業への参加態度の観察により把握する方法等がある。このような授業中の実態把握の努力を十分に行えば、課題の発見が遅れて、授業効果が上がりにくくなることを防ぐことができる。また、生徒の側から見て「この先生はいつも私たちのことを知ろうと努力してくれている」という信頼感をもつことにもつながる。そこで、本研究部会では、授業実践の中で授業時間中の生徒の実態把握に努めた。

また、診断テストや意識調査を実施することも有効であると考え、本研究部会では、生徒対象の英語の診断テストと意識調査を実施した。英語診断テストでは、一つの設問に一つの既習事項を割り当て、生徒別・設問別に正答・誤答の状況を一覧にすることによって、生徒一人一人の既習事項の習熟の程度を設問別に把握した。

診断テストでは、英語の言語材料にかかわる習熟度のみを測定したので、必ずしも英語の総合力を測るものではなかったが、ある程度生徒一人一人の習熟の程度を把握できた。この結果

を活用して、授業中に行う発問のレベルを生徒の実態に応じて変えるなどの工夫をした。

2 英語の授業における個に応じた指導の方法

以下で、英語の授業における個に応じた指導の方法を、前ページの囲みで示した順序に従って述べていく。ここに例示したものは、先行実践事例及び各教育研究員のこれまでの実践の中から、ポイントだけを抽出してまとめたものである。

(1) 教師の側から生徒一人一人に直接働きかける指導を行うこと

① つまづきの原因を把握し、その解消のための指導を行うこと

ア 授業中の教師からの発問によるもの

教科書の英語の文章を読ませた後に、文章の内容理解にかかわる質問を英語で行う場面での個に応じた指導を例に挙げて述べる。

内容理解を問う質問に生徒が答えられなければ、質問を繰り返す、質問を読む速度を落とす、質問の英語を具体的な表現に置き換えて質問する、正解を導くのに必要な前提となる事柄について質問するなどして、生徒のつまづきの原因を把握する。

つまづきの原因が教師が質問を読む速度が速すぎたことにあった場合、教師はその生徒に対して、より自然な速度で読まれる英語が聞き取れるようにするため、放課後にLL教室で教科書の範読テープを繰り返し聞くよう指導する。

質問文に含まれている英語の音声に、同化、連結、省略などの変化が生じている部分が含まれていることが原因で質問が聞き取れなかったことが分かった場合には、同化等の別の例を提示して、教師の後について発音練習させる。

質問に含まれている英語の表現が抽象的であったため、質問が理解できなかったことが分かった場合は、具体的な表現を提示することにより質問内容を理解させた後で、もう一度抽象的な表現を口頭で提示した後、それを板書し、生徒に口頭で言わせるなどして抽象的な表現に慣れさせる。

質問は聞き取れたが、質問で問われている教科書の文章の内容が理解できていないことが分かった場合には、内容理解の前提となることがら（文と文、あるいはパラグラフ同士のつながりなど）を確認させる指導を行う。

このように、教師からの発問によって個に応じた指導が行える言語活動としては、上記の他に次の例がある。

- ・ 英語の文章を聞き取らせた後に、その内容について英語で質問する。教科書の本文、ニュース、天気予報、英語の歌、映画、英語劇などあらゆる音声教材を用いて行うことができる。
- ・ 生徒のスピーチ発表の後に、その内容について英語で質問する。
- ・ 自分の宝物を見せて英語で紹介（Show & Tell）させた後に、その内容について英語で質問する。
- ・ 生徒に英語でロールプレイングをさせた後に、その内容について英語で質問する。

イ 生徒の発表によるもの

これは、教師が生徒のスピーチなど、生徒の発表を聞きながら、あるいは生徒が書いた英語

の作文を読んで、その生徒の学習上のつまずきの状況を把握し、その生徒に対して指導を行う場面である。

例えば、生徒のスピーチを聞きながら、教師は発音、内容構成、デリバリー（話し方）などをチェックするシートを用意して、気が付いたことを書き込んでいく。不適切な単語選択、発音の誤り、不適切なイントネーション、文法上の誤り、パラグラフの構成上の改善を要する点などの助言を書き込み、生徒に渡す。生徒は助言に従ってスピーチ原稿を書き直し、発音やデリバリーを改善して再度発表する。

このような指導の場面としては、スピーチの他に次の例がある。

- ・レシテーション（暗唱）を行わせる場面
- ・ Show & Tell を行わせる場面
- ・ ロールプレイングを行わせる場面
- ・ ディクテーションを行わせる場面
- ・ 自由英作文を行わせる場面

ウ 授業への参加態度の観察によるもの

教師は授業中に生徒一人一人の授業への参加態度を観察し、参加意欲が十分ではない生徒に対しては、その原因を把握して個別指導を行うことが必要である。

例えば、教科書の本文を一文ずつ教師の後について生徒全員が音読する場面で、音読していない生徒がいたら、その生徒への個別指導を行う好機ととらえ、その生徒を指名して一人で音読させる。

その結果、単語一つ一つの発音が分からないために音読できなかったことが分かった場合は、単語の正しい発音を教師が示し、生徒に言わせることを繰り返す。

文が長いために音読に困難をきたしていることが分かった場合には、意味のまとまりごとに区切って読ませたり、文の最後の単語を読ませた後、少しずつ単語を前につないでいって最後に全文を通して読ませたりする。

一人で音読させれば正確に読めることが分かった場合には、授業終了後、全員で音読しているときにはなぜ参加しなかったのか探る質問を、慎重に言葉を選びながら行う。

このように、授業への参加態度を観察する場面としては、上記の他に次の例がある。

- ・教科書を閉じさせて、教科書の本文を教師の後について全員に繰り返させる場面
- ・教科書を見ながら、生徒だけで一つのパラグラフを音読させる場面
- ・ワークシートに取り組ませている場面
- ・自由英作文を書かせている場面
- ・ペアワークやグループワークで英問英答の練習をさせている場面

エ テストの誤答分析によるもの

テストを行い、どの生徒がどの設問で正解し、どの設問で誤答を書いたのかを一覧にすることで、何が分かっているのか、何が分かっていないのかを生徒単位で把握することができる。これを基礎データとして、授業中に行う発問のレベルを生徒一人一人の実態に応じて変えるなどの工夫に活用することができる。

この目的に活用できるテストとしては、中・高等学校の定期考査等で一般に行われているテ

ストの他に次のようなものがある。

- ・音声変化（同化、連結、省略など）を含む英文を聞かせ、変化が聞き分けられるかどうかを問うテスト
- ・発音記号の指導を行った後、発音記号で書かれた単語を、普通のつづりに直させるテスト

オ 習熟度別授業の実施によるもの

習熟度別授業は、個に応じた指導の指導形態面での工夫の一つであるが、ひとたび編成した習熟度別の学習集団を何か月も固定化すると、かえって生徒の学習意欲を減退させる恐れがある。これは、生徒の習熟度は学習單元ごとに変化するため、生徒が所属している学習集団の授業のレベルが、学習單元によって合ったり合わなかったりするからである。

習熟度別授業をより実効性のあるものにするためには、「通常の学級による指導→小テストの実施→習熟度別学習集団による授業」というサイクルを、教科書のレッスンごとに繰り返すことが大切である。そのため、一つの教科書を二人以上の教師が担当している場合は、進度をそろえることが前提となる。習熟度別の指導は、教科書の進度によって違いを設けるのではなく、指導内容の深さや補充課題の量などにより違いを設けることとなる。

② すでに授業内容が身に付いている生徒に、さらに発展的な課題を与えること

ア 授業中の教師からの発問によるもの

授業中に教師が行った発問に答えられた生徒に対しては、ほめる言葉をかけるにとどまらず、直ちに、より発展的な内容の発問を行ったり、発展的な課題を与えたりして、生徒のより良く伸びたい気持ちに応えることが必要である。

例えば、教科書の本文に書かれている事実に関する英語の質問に答えられた生徒には、直ちに、その事実の背景や原因に関する質問を英語で行う。

イ 生徒の発表によるもの

例えば、生徒が黒板に書いた和文英訳の課題が正解だった場合には、○を付けただけで終わりにせず、別解を示したり、時には別解を他の生徒から提案させたりする。

ウ 授業時間外の指導によるもの

授業の内容が明らかに易しすぎると思われる生徒に対しては、授業時間外に個別指導の時間を設け、より発展的な内容の教材を与えて指導する。

例えば、テレビやラジオの英会話番組の中から、生徒の発展的学習に役立つような番組を選定して視聴することを、家庭学習課題として与え、その学習成果を確認するための指導を行う。

(2) 生徒一人一人が自己の課題を発見し、解決できるよう指導を行うこと

個に応じた指導のもう一つの視点は、生徒一人一人が自己の課題を発見することができる機会をできるだけ多く与えることと、発見した課題を自ら解決するための方法について指導することである。

① 生徒が英語で自己表現をする活動によるもの

生徒は自分の考えや、自分が集めてきた情報を英語で話したり書いたりして人に伝えたいと考えたときに、現時点の自己の英語の表現力ではうまく言い表せないことがある。このときに生徒は、自らの努力によって英語で表現することを自己の課題として認識することができる。

教師は、生徒がこの課題を解決することができるよう、次のような助言を与える。

- ・できるだけ和英辞典を使わずに表現すること。そのため、抽象的な表現は具体的な表現に言い換えるなどすること。
- ・自分の意図を人に分かりやすく伝えるために、文を論理的に配列すること。
- ・4人程度の小グループを編成し、各人が書いたものをグループ全員で読み、表現しきれていない部分をどう表現すればいいか、意見を出し合って考えること。

② 自己評価によるもの

例えば、1時間の授業の最後に、「本時の授業のために予習をしっかりとやったか」、「本時の授業を受けて自分に何が身に付いたと思うか」、「授業へ積極的に参加したと思うか」、「授業中によく理解できなかったことは何か」などの質問項目を載せた自己評価シートを配り、毎時間記入させる。このことにより、生徒は自己の授業への参加姿勢や学習上の成果と課題を認識する機会を得ることになる。

③ 相互評価によるもの

例えば、生徒は全員立ち上がり、教室の中で他の生徒とペアを組む。ペアの一方の生徒が教科書の本文を音読し、他方の生徒に音読を聞いてもらった後、気が付いたことを指摘してもらう。このことにより、音読した生徒は課題を認識し、その課題を解決すべく努力しながら音読練習をする。そして、今度はペアの相手を変えて音読を聞いてもらい、同様に気が付いたことを指摘してもらう。再度ペアの相手を変えて同様のことを繰り返す。この後、音読した生徒は音読を聞く側になる。教師は範読を全員に聞かせた後、音読を聞く側の生徒が注意して聞くべき観点として、強調すべき単語を強く読んでいるか、意味の切れ目でポーズを置いているか、単語の発音が著しく不正確ではないか等を示す。

この例は、音読した生徒自らが自己の課題を発見するものではないが、音読を聞く側の生徒が指摘することにより、生徒たち自らの力で課題を認識させ解決に向けて努力させる機会を与えるものである。

実践編

理論編では個に応じた指導の全体像を明らかにするため、個に応じた指導の例を整理・分類した形で述べてきたが、実際の授業においては理論編で述べた様々な指導上の工夫が混在する形で現れる。以下で、教育研究員が所属校で行った授業実践の中から、個に応じた指導の例を記載する。個に応じた指導の場面を中心に記載したため、原則として授業の始めから終わりまでの流れは割愛している。

各実践の中で、個に応じた指導がどのような視点から行われているのかが分かるように、次の3種のアンダーラインを引いた。

- ・ _____ を引いた部分は、教師が生徒のつまずきの原因を把握し、その解消のための指導を行うことに関連する部分である。
- ・ _____ を引いた部分は、すでに授業内容が身に付いている生徒に、さらに発展的な課題を与えることに関連する部分である。
- ・ を引いた部分は、生徒一人一人が自己の課題を発見し、解決できるよう指導することに関連する部分である。

実践事例 1

A高等学校は、地域に密着した都立高校として地元中学校との結びつきを大切にしている。英語の基礎学力向上に努める中、入学当初より生徒間の習熟の程度の差は大きな課題となっている。限られた時間の中で、どうすれば生徒一人一人に向き合っていくのか試行錯誤の連続であるが、生徒との個別のやりとりを積み重ねる中で、生徒が前向きに変わった実践例を以下に示す。

(1) 英語の基本が十分身に付いていない生徒に対しては1対1で

英語を学ぶ目的や受験教科であることが、なかなか意識化されない実態がある。今まで分からなくて苦しんでいた生徒に「理解させる」ために、ある一定期間、授業中、場合により授業以外での1対1のかかわりが必要となる。

授業の10分間程度で本時のポイントを説明し、5分間で予め用意しておいた理解度テストを実施した。毎回5問を出題し、徐々に難しい問題にしていった。不得意であっても2問は解けるように工夫した。できた者から授業者の所に来てチェックを受けさせた。理解している生徒には次のグレードの問題5問を用意しておき、さらに続けて解かせた。不得意な生徒も2問は解けるように工夫してあるので、最大限にほめ、できなかった他の問題を素早く1対1で解説していった。全員へ個別に指導するのに20分間程度を要するが、この時間を確保することで生徒も次第に理解するようになった。何よりも授業者と生徒が個別に直接かかわるため人間関係が成立しやすくなった。そして生徒が理解してくると授業への集中度も増し、授業者も授

業がやりやすくなってきた。入学当初よりもやる気を出し、明らかに英語の理解力がついた生徒が増えてきた。また一人一人に接することで、学習内容を理解している生徒とそうでない生徒を授業者が確実に把握することができ、今後の個々への対応に効果的であった。

(2) 一人一人が音読できるようになるための工夫

不得意な生徒は、英語が読めないとか、うまく発音できないことで、初めから無理だと投げ出してしまふ。声を出して読むことができれば、次への展開は容易に開けてくる。

その授業時間で扱う英文の量を適切に設定した。現在授業者が受け持つクラスでは、授業者が少し速めに読んで、20秒～25秒ほどの量にした。

新出単語と、生徒たちが読みにくいであろうと思われる語句を、黒板に書き出した。生徒全員に黒板に向かわせることがポイントである。授業者が発音して、アクセント、発音をまず聞かせ、その後一緒にコーラス・リーディングをした。この際、生徒側を向いて一人一人の様子を観察した。下を向き、声を出していない生徒に対しては、即座に個別に指名し授業者の後にリピートさせた。このことで個に応じて発音、アクセントをチェックすることができた。授業の3回に1回は人数を決めてリーディング・テストをしているので、生徒も意識して声を出して発音するようになってきた。時には、設定した制限時間内に読ませる活動を組み込めば、生徒はやる気を出して読んだ。制限時間の設定の基準は授業者の読み終わる時間にすると生徒は意欲的になる。ここはかなり配慮を要する場面であるが、一人一人が声を出して読めるようにするためには、ここが指導のポイントとなる。

(3) 一人一人の生徒のつまずきに気付くための「授業記録」の活用

週一度の「英語学習記録」で、生徒とのコミュニケーションをとるようにした。限られた授業では気付かない生徒の心の動き、つまずきが徐々に増えてきた。生徒一人一人とのやりとりを通し、その生徒に対しての理解が深まっていった。そして、より適切な言葉がけができるようになった。それは生徒との信頼関係となり、何より授業に積極的に参加する生徒が明らかに増えてきた。

また、授業者自身の「授業記録」に、授業の様子、個々の状況を記録していくことが次への授業の参考になった。何より生徒一人一人の様子を意識して観察するようになる。よかれと思って用意したプリントの量が多すぎて、生徒たちにとって負担であることもあった。その時間に何か心に思ったことをメモ程度で記録することで、授業への工夫、個々への対応がスムーズになり、特定の生徒の変化なども把握していくことができた。以下はその実例である。

<10月6日>分詞テスト2回目：生徒Aが5問中5問正解。昨日より明らかに理解度は進んでいる。英語の先生にほめられたと喜んでた。

<10月28日>今日の英文は難しすぎた。1時間で扱うには3分の1の生徒は無理のようだ。文意をほとんど理解できない者数名。量を減らすか工夫の余地あり。

<10月31日>シャドウイング(音声を聞きながら後追い読みをする活動)に挑戦したが、生徒たちは速過ぎてついていけず、要検討。読みやすい箇所でも再挑戦か。生徒B、生徒Cは速さについてきている。

<11月7日>クラス全体が落ち着かない。工夫する必要あり。暗唱テストは何とか覚えようと努力していた。声をなかなか出さない生徒D、生徒E。

(4) 個の力に応じた英文暗唱

授業で扱う英文（毎回10行ほどの英文予習プリント）の中から、ポイントと思われる英文4つに下線を引いておいた。その際、短い語句から長い英文まで用意しておいた。解説と音読の終了後、まとめとして暗唱テストを行った。

<手順>

- ア 4問中2問で合格とし、自分の力に合わせて暗唱文を選ぶ。
- イ ペアワークで、一方が日本語で、一方が英語で答えていく。
- ウ 「暗唱テスト記録」にその成果を記録する。

(5) 指導の成果

指導前後に行った意識調査の結果、以下のことが分かった。

- ① 「英語の授業が理解できますか」という問いに対しては、理解できるとの回答が51%→65%に上昇した。個々のつまづきを発見し解決することで、生徒自身の意欲の向上が見られた。
- ② 「英語の音読は好きですか」という問いに対しては、24%→46%に上昇した。授業者が発音とアクセントに力を入れ、個々にチェックすることで、生徒は英語を速く音読できるようになった。個に応じた指導をするためには、授業者の継続的な生徒の観察と、「分かる授業」への取り組みが必要であると実感することができた。

実践事例2

B高等学校は、英語に多大な興味を示す生徒もいれば、英語には強い苦手意識をもつ生徒もいる。本年度B高等学校で英語のリーダーを中心とする授業を受けもっている授業者は、個に応じた指導には2種類あると考えた。

1点目は、個々の生徒に、直接的に個に応じた働きかけをすること。2点目は、授業が生徒各々のペースで進められる学習活動を数多く取り入れることである。

(1) 英語学習記録の活用

授業中に個に応じて全員に言葉がけすることは望ましいが、40人のクラスでは、なかなか授業中に毎回、全員に言葉がけをするのは難しい現状がある。そこで、授業者は、英語学習記録を週末ごとに生徒に記録させ、また、それに授業者が返事を書くことで、個に応じた指導の実現を目指した。

生徒対象のアンケートを実施し、分析した結果、英語学習記録の利点を次のようにまとめた。

- ① 66%の生徒が英語学習記録は先生とのコミュニケーションに役に立つと感じている。
- ② 音読を意識させる項目を盛り込んだため、生徒が音読を励みにするようになった。
- ③ 生徒が授業のどの部分につまづいているのかが分かるようになった。

- ④ 文法事項で数人の生徒が難しいと思ったというような意見を述べたときには、以前に実施した文法項目に関する診断テストの結果も参照しながら、もう一度、文法事項を分かりやすく説明し直す機会を作るようになった。
- ⑤ 教師は生徒の個々の学習に対する課題が、分かるようになった。

(2) 個に応じた授業内容の実現につなげる工夫

個に応じた指導の2点目は、個々の生徒が自分のレベルやペースに合わせて進められる授業活動を増やすことではないかと考えた。4月から5月にかけての学年当初は、生徒の英語の力を効果的に把握するために、様々な教案を試みた。

その中で、最も多く採用した教案が次ページのA教案である。A教案では、授業者やテープのあとについて音読させようとしても、なかなか生徒が音読に興味を示さないことがあり、6月頃からB教案を試みることにした。

B教案では音読を重視し、様々な音読活動を取り入れることに力を入れた。B教案の主なる特徴は3点ある。1) 予習ノートを充実させ、生徒が自己の課題を認識しながら予習を進められるように工夫をした。 2) Chunk by Chunk シート（フレーズごとに区切られた英文と日本語の対訳を左右に配列したシート）という自作の音読教材を授業ごとに作成し、ペアワーク、あるいは自宅自習用教材として、個に応じて利用できる教材を利用した。 3) 自作のブランク音読シート（教科書の本文に空欄を設けたワークシート）も Chunk by Chunk シートと似たような活用方法として利用した。

アンケートの結果、B教案では、A教案に比べて個に応じた教育活動に向けて、以下の利点があることが分かった。

① 音読について

ア A教案では生徒が声を出す時間が合計21分なのに対し、B教案ではその時間が飛躍的に伸び、合計34分になった。

イ 82%の生徒が音読は自分の勉強に役に立っていると実感するようになった。

ウ イで挙げた生徒のうち64%が音読することで英語が理解しやすくなったと感じている。

エ ペアでの音読を含む、様々な音読活動が生徒に刺激を与えるため、より積極的に授業に参加する生徒が増えた。声を出すので授業に必然的に参加するようになると答えたのは、イで挙げた生徒のうち約22%である。これまでも、授業の参加に消極的な生徒は少ないクラスだったが、このアンケートから、少数の消極的な生徒も、音読活動によって授業に積極的に参加する効果があったことがうかがえる。

オ イで挙げた生徒のうち17%は、音読により英語を前から読むことが自然とできるようになったと答えている。

② 予習ノートについて

ア 88%の生徒が予習ノートは自分の勉強に役立っていると感じている。

イ 主な理由としては、72%が重要ポイントが分かりやすい、71%が予習に役立つ、64%が試験前の勉強に役立つ、43%が復習に役立つ、40%が予習ノートに書き込みができるので便利という結果であった。

③ Chunk by Chunk シートについて

ア 88%の生徒が自分の勉強に役立っていると答えた。

イ 主な理由は、56%が試験前の勉強に役立つ、50%が復習に役立つ、34%が英文の構造を理解しやすくなった等を挙げている。

④ ブランク音読シートについて

ア 79%が自分の勉強に役立っていると思っている。

イ 主な理由は、54%が音読に役立っている、44%が復習に役立っている、34%が英文をただ読むのではなく、考えながら読むようになった、34%が試験前の勉強に役立つ等を理由に挙げている。

A 教案と B 教案の比較

	A 教案	B 教案
導入	あいさつ 毎時間、前回の授業の小テストを実施 (8分)	あいさつ 時々復習テストを実施(2分/復習テ スト実施日は8分、この場合の時間配分は 適宜、各活動で調整する)
活動1	新単語の発音と意味を音読させながら 確認(5分)	1回目の本文音読(授業者の後について 生徒は音読)(3分)
活動2	1回目の本文の音読(授業者の後につい て生徒は音読)(3分)	新単語の発音と意味を音読させながら 確認(3分)
活動3	本文の要点把握 文法や難しい構文の説明(20分)	予習ノートの答えの確認 (13分)
活動4	2回目の本文の音読 (テープと同時に生徒は音読)(3分)	2回目の音読 (テープと同時に読む)(2分)
活動5	ペアで交互に読む(5分)	語彙暗記ゲーム(3分)
活動6	ペアでブランク音読シートを交互に読 む。(5分)	Chunk by Chunk シートを使用したペア 活動(10分)
活動7		ペアでブランク音読シートを交互に読 む。(7分)
活動8		本文をできるだけ速く読む競争(2分)
活動9		時間があればシャドウイング(音声を聞 きながら後追い読み)をする。(2分)
まとめ	復習と予習を促す(1分)	次回の予習ノートの配布と学習記録シ ートの記入(3分)

実践事例 3

C高等学校は、基礎学力の向上を目標に掲げ、多様な方法による評価を行っている。

英語に関しては苦手意識をもつ生徒が多く、年度当初に行ったアンケートでは、54.5%の生徒が英語を「(あまり)好きではない」と回答していた。一方で78.5%の生徒が音読の有用性を認めていた。そこで個に応じた指導をしつつ音読に対する興味・関心をさらに引き出す学習法として、本実践では不規則動詞変化表の音読を取り入れ、そのための自作教材として「不規則動詞変化表音読－音読カード山手線一周－」(以下「音読カード」という。)を導入した。以下に実践事例を示す。

(1) 実施科目

第1学年「英語Ⅰ」

(2) 使用教材

All Aboard! English I (東京書籍) 巻末不規則動詞変化表、自作「音読カード」

(3) 本実践で工夫した指導法及びその導入の理由

文法事項の定着度を診断するテストを実施したところ、特に動詞をはじめ、進行形、受動態、完了形、準動詞など、動詞に関連した設問で課題があることが判明した。動詞は英語を理解する上で要となる部分であり、学習においては避けて通れない。そこで、不規則動詞変化表を用いて、動詞についての知識を一気に身に付けさせようと考えた。また、不規則動詞の活用の指導は、speak-spoke-spokenのようにリズムに乗って発音するので、歌を歌うように楽しんで学習でき、記憶に残りやすいのではないかとということが予想できる。生徒に英語が自然に出てくるという喜びを味わわせることにより、学習意欲を引き出すことも期待できる。山手線の全駅名を用いたカード(活用表を1回音読すると1駅塗れる)を用いることにより、具体的な目標(30回音読)が設定され、反復学習が期待できる。また個々の生徒の学習ペースを把握しやすいというメリットもある。

(4) 指導手順

ア 読み方の指導

教科書の不規則動詞変化表の発音を指導した。本校では、発音を苦手とし、英語を自信をもって読めない生徒が少なくない。中には与えられた英文の単語すべてにふりがなを振っている生徒もいる。そこで、「音読カード」の裏にフリガナ付きの表を印刷した。学習対象としたのは、動詞50個の活用である。

イ コーラス・リーディング

授業者のモデルリーディングの後に続けて1回読ませた。その際、手拍子やメトロノームなどでリズムを取りながら読むと活気が出てきた。大きな声で熱心に読んでいる生徒を認め励ますことで、全体の声も大きくなっていくことが分かった。

ウ ペア・リーディング

生徒にペアを組ませて読ませた。一人の生徒が単語の意味を聞かせ、もう一人が原形-過去形-過去分詞形の順番で読むという形をとった。漫然と音読するのを避けるため授業者が1～2分

の制限時間を設定し、タイマーで計った。

エ 「音読カード」色塗り

音読終了後に読んだ回数分と同じだけの駅数を塗らせた。「1回と半分しか読めなかった」場合、半分の部分は「半分だけ塗ってよい」とすることで、制限時間いっぱい使って読もうとする意欲を育てることができた。授業者は個々に塗られたカードを見ながら進捗状況をチェックし、一人一人に励ましの言葉をかけた。

オ 確認テスト

個に応じた目標をもたせるために、以下の4種類のメニューを用意し、生徒に選ばせ個別テスト形式で実施した。選択の幅を与えることでどの生徒も自信をもって取り組み、それぞれ80～100%の成績を残した。生徒は他の生徒と進度を比較しやすいので、進度が遅れている生徒は自らどれぐらい練習が不足しているのかを認識することができた。英文のすべてにフリガナを振っていた生徒は、授業外でも音読を続け、すでに30回以上練習している。

レベル1：フリガナ付きの活用表を用いて音読。1活用1点、計50点満点。

レベル2：フリガナなしの活用表を用いて音読。1活用2点、計100点満点。

レベル3：動詞の意味と原形のみが記されている活用表を用いて音読。1活用3点、計150点満点。

レベル4：動詞の意味のみが記されている活用表を用いて音読。1活用4点、計200点満点。

自信のある生徒は、より高いレベルのテストが選べるようにしてある。

カ 授業時間外での指導

不規則動詞変化表を用いた学習は、授業時間内に限定されない。授業者が担当の生徒と校内ですれ違う時にあいさつ代わりに、「speakの活用は」と問いかけている。すると生徒は、「speak - spoke - spoken」と自信をもって返事するなど、学習効果を把握を確認できる場面がある。

(5) 指導の成果

① 活用表の定着度（動詞50語の原形だけ見せて、その過去形・過去分詞形がいくつか言えるかテストした結果）

生徒	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	平均
練習回数 (回)	16	17	14	17	13	16	17	17	17	16	16.0
9月得点 (点)	10	10	0	10	5	10	50	23	6	10	13.4
11月得点 (点)	26	40	6	50	25	23	50	46	50	50	36.6
上昇値 (点)	16	30	6	40	20	13	0	23	44	40	23.2

10名の生徒のほとんどの得点が増えたことが分かる。今回の学習で初めて動詞の活用表に接した生徒が大多数を占めていたが、音読を中心に反復練習を繰り返した生徒すべてにプラスの変化が生じた。

② 学習態度面

ア 英語の学習が好きだと感じる生徒が45.5%から81.8%に上昇した。

イ 音読の必要性を認める生徒が 78.5%から 90.9%に上昇した。

ウ 音読の際に、集中していないと生徒同士で注意したり、声の大きさを競い合ったりするなど、クラスの中にチームワークが生まれた。

(6) 課題

- ① 動詞と意味を結び付けて理解できる生徒は少ない。
- ② 活用表を「音」として理解しているだけなので、実際に動詞の活用形が英文の中でどのように使われているかを理解させることが必要である。

実践事例 4

D高等学校は、英語に対して苦手意識を示す生徒が少なくない。実際、今年度当初に授業中に行ったアンケートでは、68%の生徒が英語を「好きではない」あるいは「あまり好きではない」と答えている。基本的な言語材料の理解度を測定する英語診断テストにおいて、アルファベットが正しく書けなかった生徒も 18%いた。

(1) 個に応じた指導の実践事例「暗唱指導」

- ① 対象クラス 第2学年 オーラル・コミュニケーション I

使用教材 On Air Oral Communication I (開拓社)

- ② 本時で工夫した指導法及びその導入の理由

全体的に学習に対する意欲が十分でなく、授業に集中できない生徒が多いため、英語の授業では2年生は1クラス2展開の習熟度別授業を行っており、オーラル・コミュニケーション I (2単位)のうち週1時間はALTとのティームティーチングである。

そのような授業を行う上で、いかにして生徒の集中力を保ち生徒に達成感を得させるかについて思考を重ねた結果、人間の諸感覚を使わせることで生徒の授業への集中力を高め、個人個人のペースに合わせて行うことができる「暗唱指導」を毎時間授業の中で重点的に行うことにした。

- ③ 指導手順【時間配分】

1) 内容理解

教科書の中の英文をノートの左ページに、その日本語訳をノートの右ページに書かせた。

【20分】

2) 発音練習

英文をいくつかのパートに分け、全体で発音練習(5~10回程度)をし、生徒がすべての語を発音できるようにした。

【10分】

3) 暗唱作業

その英文を生徒各自のペースで暗唱する作業に入らせた。

4) 暗唱テスト

暗唱の準備ができた生徒から順に授業者のところに並び、暗唱テストを受けさせた。この際、必要な生徒は①で書いた自分のノートの右ページ（日本語訳）を見ながら英文を暗唱することができる。生徒が誤った発音をしている時はその場で訂正し、生徒が次の語につまっているような時は、授業者は状況に合わせてヒントを出した。

5) 合格後の作業

生徒は暗唱ができれば「合格」で、即座に次のパートの暗唱作業に入らせた。1単位時間の授業のうち約20分をこの時間に充て、その間に得た「合格」の数の分だけそれぞれの平常点として評価するが、あらかじめ設定しておいた「本日の合格最低ライン」をクリアできなかった生徒は昼休みか放課後、授業者の所に来てクリアしなければならないことにした。

【3～5同時進行。計20分】

(2) 指導の成果

上記のように「音読」に重点を置いた指導を行い、アンケートを取った結果、今回の音読指導の工夫には、個に応じた指導という観点から、次のような成果があった。

- ① 英文を授業中に繰り返し読むことで、生徒自身が授業に参加しているという実感をより得られるようになった。（「音読が楽しい」と答えた生徒が66%、声を出すので授業に必然的に参加するようになると答えた生徒が71%）
- ② 生徒一人一人のペースで暗唱作業を進め、準備ができた者から順に個人でテストを受けることにより、授業中の個人指導の機会が大幅に増え、授業者と生徒との信頼関係が深まった。
（「音読テストの際、先生に直接質問できる点が良いと思う」と答えた生徒が59%）
- ③ 一人一人の発音を毎時間聞くことにより、生徒たちがどのようなところで発音やイントネーションを間違いやすいかを授業者ははっきりと知ることができるようになった。
- ④ 「合格」の数の分だけ平常点として評価することになっているため、生徒自身がその授業内での自分の評価を明確に知ることができた。

実践事例5

実践事例の最後に、パターン・プラクティス（基本となる文の主語、動詞等を次々と別の語に入れ替えて新しい文を作る活動等を通じて、基本となる文が自在に使えるようになることを目指す練習）を用いて、生徒に基本的な言語材料を習得させる活動を盛り込んだ3校の実践を記す。

(1) パターン・プラクティスの実践に当たって

- ① 3校の実態及びパターン・プラクティスの導入の経緯

ア E高等学校

E高等学校では、3年「リーディング」の授業で、教科書（SANYUSYA NEW COSMOS 三友社出版）を使用し、レッスンごとに自作の予習シートを2回ずつ提出させている。内容は新出単語や熟語、派生語の意味調べ、本文のキーセンテンス10文程度にヒントを付けて和訳させるものである。授業の中では、本文を聞き、音読し、生徒が和訳し文法事項等を説明しながら

ら生徒が訳を書きとるという形式であった。

しかし、訳読中心で授業が展開されるために、一人の生徒が訳している間、他の生徒が「待っている」状態になりやすい。教員が板書して訳や文法事項を書き、説明する間、生徒は単に日本語や英文を書いているだけの学習になっている。また、それらの学習に多大な時間を費やす結果、本文の内容や文法事項はある程度理解しているが、授業者主導の指導となり変化に乏しく、単調な雰囲気になりやすい。教科書から離れた実践的な熟語や文法事項等を「生徒自身が考え、英語を使う」時間を十分に確保できないこともあった。

そこで、授業を次のように改善することにした。すなわち、(ア)重要な文法事項を含んだキーセンテンスを用い、「生徒自身が考え、発話する」活動を行わせること。(イ)単文で終わるような「オウム返し」ではなく、例文を使って簡単な問答をさせること、である。

このことを「リーディング」の授業において、パターン・プラクティスを導入して、3クラスで各2時間実践した。

イ F 高等学校

F 高等学校では英語に苦手意識をもつ生徒が少なくなく、英語の基礎的・基本的な内容の定着が課題となっている。予習・復習を前提とする授業を行うことは容易ではない現状であるため、授業時間内での指導に力を入れている。

限られた時間の中で生徒にコミュニケーション能力を身に付けさせる効果的な指導法としてパターン・プラクティスを選んだ。ただし、これまでのようなパターン・プラクティスでは単調な学習として退屈になりがちである。教師が指示を出し、それに応じて生徒が答えるだけでなく、生徒自身が考えるパターン・プラクティスを行うことによって、個に応じた指導ができ、生徒の話す力や意欲が向上すると考えた。

ウ G 高等学校

G 高等学校では、英語が不得意な生徒から得意とする生徒まで、多様な生徒が共に学習している。人前で会話をすることに消極的な生徒や、声を出す音読を不得手とする生徒もおり、その一方で、学習意欲及び習熟度の高い生徒は、英語力の向上を希望している。しかし、すべての生徒にとって、日常的な会話ができる実践的コミュニケーション能力を身に付けることが必要である。

限られた時間内で、英語の実践的コミュニケーション能力の向上を図り、自然に英文が出るようにするには、一定のパターンに慣れる必要があり、それにはパターン・プラクティスが有効ではないかと考えた。

一般に、パターン・プラクティスは単調であり、定型的な学習であると考えられがちである。しかし、自分の言いたいことが、自然に英語で出てくるようにするには、パターンプラクティスを用いた反復練習を行わせることは、有効な手段になりうると考えた。教師が指示を与えて機械的な反復練習をさせることから始めて、生徒の創造性を働かせてパターン・プラクティスを行わせる活動に移行するようになれば、個に応じた指導が可能になり、また生徒の発話量を増やし、話す力を付けることができると考えた。英語の文が作れる、話せるようになるという体験を重ねると、英語嫌いを解消し、英語を楽しんでいることができるようになると考えた。

② 生徒の実態調査について

E、F、G校の3校は、生徒の実態調査として、「診断テスト」を用いた。このテストでは、生徒の英語の言語材料にかかわる習熟の程度を把握し、英語の得意・不得意分野がどこにあるのかを調査した。その結果、この診断テストを通して、各授業者は、各学校の生徒のつまずきがどこにあるのかを把握するとともに、生徒の得意な分野がどこなのか、認識することができた。

例えば、G高等学校の授業者は、普段の授業を通して、ある生徒の実力は、「高校1年生の基礎英語はできている」と抽象的に把握していた。しかし、診断テスト実施後、その生徒が助動詞と完了形でつまずいていることに気付くことができた。また、その生徒も、問題を解くことで、分かっているつもりだった助動詞と完了形が弱いということに、自ら気付くことができた。そして、その生徒は時制を得意としていることが、診断テストから分析することもできた。

E高等学校の授業者は、クラスの生徒に文法問題を配布した。ある生徒は、出題された問題を解き、自分の不得意な部分が現在完了であることが分かった。

教科指導においては、生徒の現状を的確に認識し、指導する必要がある。「診断テスト」は、生徒の現状を認識し、生徒の実態に応じて、具体的な指導の手立てを考えることを可能にするものである。

(2) パターン・プラクティスの授業実践

各校において、生徒の実態に合わせたパターン・プラクティスの導入を行った。テキストや文法事項などの重要な構文を、教師が任意で、いくつか取り出し、文の一部を空欄にし、その空欄に生徒達は単語を補充し、文を作成するドリルを実施した。本文にある例文などを使い、始めは全体で練習し、慣れてきたら各生徒が自分で英文を作り、全員で暗唱した。

以下に、各校での授業展開例を述べる。

① F高等学校での授業展開例

ア 導入

英語でコミュニケーションをする以前に基本的な英文が作れない、必要な単語をすべて与えたとしても、それらを並べ替えて文にできる生徒は少ないことから、フレーズ（意味のまとまり）単位で意味を確認し覚えるという方法が有効であると考えた。ペアになり、一人が日本語を言い、もう一人は英語でそのフレーズを答えるという練習を2～3分以内に何度も繰り返させた。ほとんどの生徒は最後には何も見ないで答えることができるようになった。

次に練習したフレーズを使って対話文を作らせた。できた生徒からチェックをし、間違いを指摘するとともに解説を行った。一人一人に指導を行ったので、全生徒が正解を導き出せた。また、生徒一人一人の現状を再確認することができた。

イ パターンプラクティスで用いた文の例

A: What kind of **A** do you like?

B: I like **B** .

A: What sports do you like to watch?

B: I like watching **C** .

導入で作らせた対話文を利用してパターン・プラクティスをペアワークで行わせた。相手がいない生徒、なかなかうまくできないペア、すでに終わっているペアには授業者自らが生徒の相手となり練習・確認をした。

A **B** **C**に入る単語は多数用意しておくとともに、生徒自身にも考えさせた。また、**A** **B** **C**に入る単語の選択は生徒にさせた。生徒には質問を聞いてから適切に答えるように指示した。

次に主語を替えるパターン・プラクティスをペアワークで行わせた。ここでも生徒には自分で主語、**A** **B** **C**に入る単語を選ばせた。

それぞれのパターン・プラクティス終了後、生徒を任意に指名し、ペアで交互に何も見ないで質問・回答させた。この時に回答できない生徒にはその場で指導し、相手を変えながら全員ができることを目指した。このことで、生徒がより真剣に取り組む姿が見られた。

② E高等学校における授業展開例

E高等学校においては、全体指導において、単に暗唱することにとどまらず、文に応じて“Why?”等のWh疑問文を加え、会話が「単発のオウム返し」ではなく、会話として「つながってゆく」事を意識させたパターン・プラクティスを実施した。本校では、机間指導の際、個々の生徒のつまづいた箇所に対して、ヒントや補足説明をし、問題を理解する支援を行った。

ア 導入

彼は風邪に苦しんでいる。→ (あ) He (い) is suffering from (う) cold.

という文の(あ)～(う)を入れ替えるパターン・プラクティスを行った。

イ 展開－1

上記の文に慣れてきたら、ペアになり、Why?やHow many days～?などで始まる簡単な問答を追加し、会話を発展させた。

Ex) I am suffering from bad cold.→Why?→Because I sat up late last night.

How many days?→ I have had a cold for 3 days.

ウ 展開－2

Imagine から始めて会話に発展させる活動を行った。

Imagine+名詞(例 Imagine no possessions)

→ Imagine (no war).→Why?→Because we don't want to kill each other.

③ G高等学校における授業展開例

G高等学校においては、パターン・プラクティスで使用する語句を練習するが、語句の使用 につまづきを感じる生徒に対して、絵カードを提示し、練習がスムーズにできるような支援を した。

ア 導入

本時で学習する単元、フレーズ、単語の発音・つづり・意味を確認した。語句が確実に読めるように指導した。

イ 展開-1：定型文に慣れる

1回目 授業者がA、生徒がBになり、答える練習をした。

□に入る単語をあらかじめ決め、それに沿って答えの文が作れるように練習した。

A: Can you □?

B: Yes, I can □.

B: No, I can't □.

2回目 生徒がA、授業者がBになり、質問する練習をした。

生徒全員を任意に指名し、()に入る主語と、□に入る動詞をあらかじめ自分で選択させて、質問する練習を何度か行い、その質問に対して答えた。

A: Can () □?

B: Yes, I () □.

B: No, I () □.

ウ 展開-2：発展

②の活動の発展。生徒がA、教師がBになり、生徒が作った質問に答えた。全員の生徒を任意に指名し、質問を作らせる。その際、自分の伝えたいことが自然に話せるよう、生徒の習熟度に応じて、ヒントを出し、パターン・プラクティスを続けた。

(3) パターン・プラクティスによる授業実践の考察

- ① これまでは英文を覚えることに苦勞してきた生徒が多かったが、自分たちのペースでできることと、フレーズ毎に確認する方法では理解もしやすく覚えやすかったようである。これまではあまり積極的でなかった生徒も楽しみながら活動していた。その結果、英語が不得意な生徒の習熟度が改善した。
- ② 導入の段階でフレーズを覚えているため円滑にペアワークを行うことができた。簡単な対話ではあるが、これまでの決まり切ったペアワークよりコミュニケーションをとっているという意識が現れているようであった。
- ③ 生徒は自ら考え応用するというのに慣れていないためか最初は戸惑いがあった。
- ④ 今回の指導法では以前より一層声を出し、自主的かつ活発に活動した。
- ⑤ 導入で使用する単語絵カードの語彙発音練習は、予想以上に授業に取り組む姿勢が見られた。特に、授業への遅刻生徒や集中力に欠ける生徒の意識を授業に向けるには効果が大きかった。
- ⑥ 定型文に単語を入れて、文を作り、発表するという学習に慣れていないため、定型文を作

るのに時間を要する傾向が見られた。

- ⑦ 定型文を参考にし、自分の考えを文にし、一人一人発表をした。しかし、この応用の質問の内容を考えることのできない生徒が、少なくないことが分かった。そのため、2回目以降の授業では、生徒が文を作りやすいように、ヒントとなる語彙を用意して対応した。その結果、すべての生徒が、自分で考えた文を作って、発表することができた。
- ⑧ 最終学年の授業では、クラスの雰囲気や生徒同士の仲も良く、授業へ取り組む様子も良い。このような中で、発話指導に重点をおいた授業に取り組んだので、人前で発話する発表ができるようになったとも考えられる。

(4) パターン・プラクティスの成果について

パターン・プラクティスの成果について、各校の成果を以下にまとめる。

- ① E 高等学校の場合
- ア 重要な部分だけ自分で考えて訳した後確認する活動を行わせたので、活動が理解し易く、ポイントが分かり易かった。
- イ 本文や和訳を「写す」時間が大幅に短縮して、説明を聞く時間に集中できた。
- ウ ただ説明を聞くだけでなく、パターン・プラクティスで発話することにより熟語や文法事項の確認と使い方が分かった。
- エ 自分で英文を考える事により、以前よりも英語の力が付いた。
- オ 「訳す」「書く」「聞く」「話す」「考える」と活動に変化があるので、飽きずに授業に集中できた。
- カ 単に英語を「読む」「話す」で終わらずに、各自が考えた問答を入れた結果、コミュニケーション活動ができた。
- ② F 高等学校の場合
- ア これまでは何度指導しても三人称単数現在の s は定着しにくかったが、パターン・プラクティスを行った結果、生徒は自然に s を付け、do、does についても間違えることが少なくなった。英語診断テストでは、この部分が不正解であった生徒の多くが正確に答えたことは大きな成果であった。
- イ 何も見ずに英語を話すことができなかった生徒が、パターン・プラクティスを行った後では話せるようになっていた。授業時間外に廊下などであった生徒に突然質問してみると、反応に個人差はあるものの正確な答えが返ってきた。
- ウ 生徒は自分のペースで練習でき、自分が聞きたいことを質問し、自分自身で答えを考えることと、最後にペアでできるまで対話をするのが生徒をより真剣にさせ、習熟度が高まった。
- ③ G 高等学校の場合
- ア 授業の展開、方法が具体的な指示で、明確化されていたので、生徒の学習意欲が高まった。
- イ 生徒は、パターン・プラクティスの実践で、授業者のモデルを参考に自ら文を作ることができた。
- ウ 中学・高校で既習の助動詞の用法を理解していたある生徒は、パターン・プラクティスを

繰り返し実施し、応用のドリルを実施したことで、意識せずに自然に英文が出てくるようになった。本人も、英語がスムーズに出てきたことにとっても驚いていた。

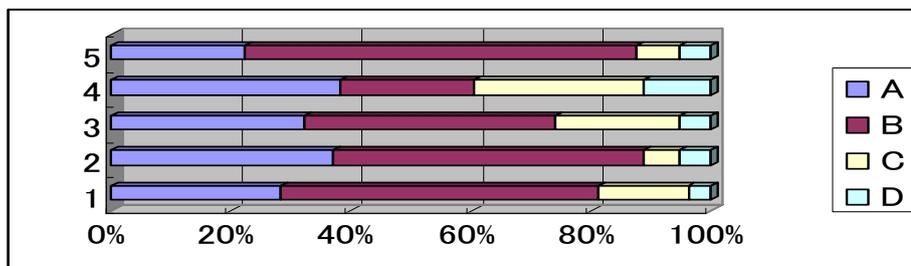
エ また別のある生徒は、中学・高校で既習の助動詞の用法が分からなくなっていた。そこで、基本の助動詞を定型文であるパターン・プラクティスに当てはめて、繰り返し練習した。助動詞のニュアンスを伝えるために絵カード（B 4以上）を用意し、練習を繰り返すことで、基本の助動詞（will, can, may, must, should）の違いを正確に理解することができるようになった。

(5) パターン・プラクティスの活動に対する生徒による評価

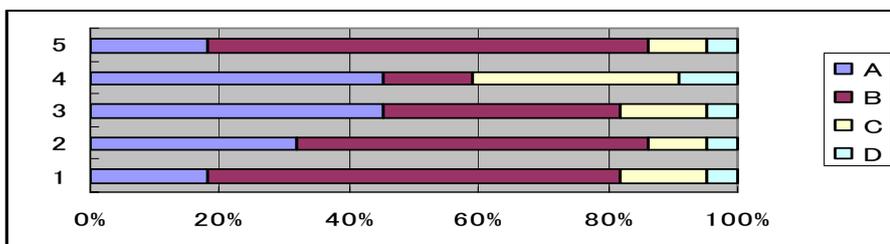
生徒に、これまでの授業と比べてパターン・プラクティスを導入した授業はどうであったか、

1 内容の理解、2 文法の整理、3 英語発話量、4 コミュニケーション、5 全体として、という質問にA（良い）、B（どちらかというが良い）、C（どちらかというと良くない）、D（良くない）で評価させた。

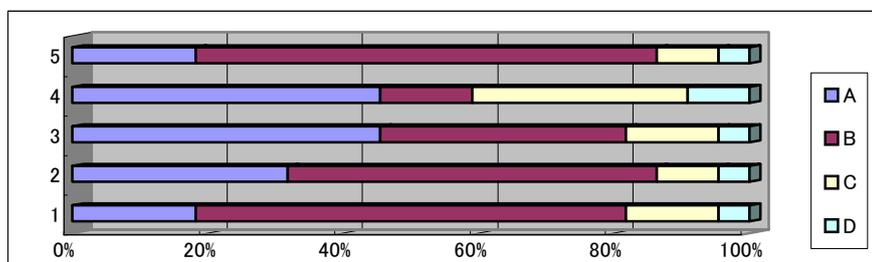
① E 高等学校



② F 高等学校



③ G 高等学校



このように、多くの生徒にとってパターン・プラクティスが効果的だったことがうかがわれる。以下は、生徒の自由記述による意見をまとめたものである。

ア 苦手な教科だったが少しずつ分かるようになってくるのが実感できた。

イ 発話量が多いので、話すことに慣れることができた。

- ウ 普段より実際の会話に近い形で練習できるので良かった。
- エ 周りの人とコミュニケーションがとれて良かった。
- オ 何度も繰り返し練習したことで発話量が増え、コミュニケーションの回数が増えたため、きちんと覚えられた。
- カ 理解できたから、会話ができた。また、できると、英語が楽しく思えた。
- キ パターン・プラクティスの練習によって、文法事項を使った文が言えるようになった。
- ク 自分の言いたい表現を英語にすることができた。

(6) パターン・プラクティス実践上の課題

3校のパターン・プラクティスを導入した実践における課題を述べる。

- ア 授業者はパターン・プラクティスの指導に慣れるまで実践を重ね、改善することが必要である。
- イ 生徒自身が独自の英文を考える事は、慣れるまでに多くの時間を要する。特に英語が苦手な生徒にとっては難しく、限られた授業時間内で行う指導の工夫が必要である。
- ウ ペアワークなどを通して、生徒相互の人間関係づくりを促進することも必要である。

(7) パターン・プラクティスの実践を終えて

パターン・プラクティスは単調であり、定型的な学習であると考えられている。実際、授業であまり取り扱われなくなった経緯もある。しかし、今回の実践でパターン・プラクティスを授業で取り上げて気付いた点がある。パターン・プラクティスの実践は、生徒の発話量を増やし、結果的に話す力を身に付けさせることができることである。G高等学校においては、生徒は自分の言いたいことが、自然に英語で口から出てくるようになった。そして、分からなかった文法が整理された。結果として「分からないからつまらない」から「分かるから楽しい」授業へと変化することができたのである。

G高等学校のある生徒は、「この活動は難しいけど、英語ができるようになった気になる」と言い、また別のある生徒は、「中学で勉強した助動詞だけど、声に出して応用問題に答えるのは、意外に難しいんだということが分かった」と口頭によるドリルが大切だと言うことに気付いた様子だった。また別の生徒は、「海外旅行で、自分のつたない英語を臆することなく、声に出して発して、相手に通じさせることができた」と言って喜んでいて。

このように、パターン・プラクティスで文型の定着を図り、応用することができた。「分からなかったことが理解できる」という「分からない」という意識が変化した点において、パターン・プラクティスは効果があったとすることができる。そして、生徒のつまずきが改善されるとともに、英語が得意な生徒については、自分の実力より少し難易度の高い応用問題へ取り組むことを通して、やる気を起こさせることができたのである。

短期間に指導したパターン・プラクティスの授業実践から、何らかの結論を見出すのは難しい面もあるが、生徒に確実に変化が見られたという点は評価に値するものと考えられる。

研究の成果と課題

本研究の成果は、英語の授業における個に応じた指導の全体像を明らかにしたことである。本研究では、英語の授業において、生徒一人一人の学習状況の違いに対応する個に応じた指導として、どのような方法があるかということについて研究を続けてきた。その過程で、個に応じた指導とは、必ずしも何か特別な指導法を考案することではないことに気が付いた。例えば、授業中の学習活動への参加に積極的ではない生徒がいたら、その生徒に個に応じた指導を行う好機をとらえ、即座に指導の手だてを講じるといった、極めて日常的なレベルの実践を積み重ねていくことに出発点があることに気が付いた。このため、できるだけ個に応じた指導の実践例を幅広く集め、整理・分類することにより、英語の授業における個に応じた指導の全体像を明らかにすることを目指した。

その結果、個に応じた指導は、次の諸要素から全体が構成されていることが分かり、そのことを「理論編」にまとめた。

個に応じた指導は、まず、(1)教師の側から生徒一人一人に直接働きかける指導を行うこと、(2)生徒一人一人が自己の課題を発見し、解決できるよう指導を行うことの二つの視点に大きく分類できること。

さらに、(1)については、①つまずきの原因を把握し、その解消のための指導を行うこと、②すでに授業内容が身に付いている生徒に、さらに発展的な課題を与えることの二つに分類できること。

(1)の①については、生徒のつまずきの原因を把握する方法として、授業中の教師からの発問によるもの、生徒の発表によるもの、授業への参加態度の観察によるもの、テストの誤答分析によるもの等があること。

(1)の②については、すでに授業内容が身に付いているのかどうかを授業時間中に把握する方法として、授業中の教師からの発問によるもの、生徒の発表によるもの等があること。

(2)については、生徒が自己の課題を発見する機会を与える方法として、生徒が英語で自己表現をする活動によるもの、自己評価によるもの、相互評価によるものがあること。

これらの個に応じた指導を、実際の授業の中でどのように行うことができるのかということをも、「実践編」の中で具体的に示した。授業時間中及び授業時間外の様々な場面で、個に応じた指導を行う機会があることを、改めて明らかにできたと考える。

なお、個に応じた指導のための具体的な指導法は、理論編及び実践編に示したものの他にも数多くあるが、いずれも上記の視点から整理・分類することができると思う。例えば、本研究では生徒一人一人の興味・関心の違いに対応する指導の方法については例示しなかったが、授業で扱っている題材が、生徒の興味・関心と合致しないことがつまずきの原因であると分かり、それに対処する指導を行うことは、上記(1)の①に分類することができる。

今後の課題としては、校内研修や自己啓発により、すべての教師が授業の在り方を根本から点検する機会をもち、その中で個に応じた指導が学習指導の基本であることを再確認し、個に応じた指導をあらゆる機会をとらえて実践することである。本研究報告書が、そのための視点提供の一助として活用されることを願う。

平成17年度 教育研究員名簿（外国語）

学 校 名	氏 名
都立鷺宮高等学校	菊 地 健 司
都立井草高等学校	小 嶋 和 代
都立杉並工業高等学校	一 ノ 瀬 千 晶
都立北野高等学校	小 出 和 代
都立水元高等学校	井 上 昭 博
都立小岩高等学校	◎ 西 田 幸 弘
都立本所工業高等学校	廣 澤 淳
都立武蔵村山高等学校	石 黒 健
都立秋留台高等学校	関 口 武 史
都立秋留台高等学校	○ 田 中 雅 司

◎世話人 ○副世話人

担当 東京都教職員研修センター指導主事 坂本 純一
指導主事 松永 透

平成17年度教育研究員研究報告書

東京都教育委員会印刷物登録
平成17年度 第12号

平成18年1月16日

編集・発行 東京都教職員研修センター

所在地 東京都目黒区目黒一丁目1番14号

電話番号 03-5434-1974

印刷会社名 株式会社 今 関 印 刷