

高等学校

平成27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	5
IV	研究の方法	5
V	研究の内容	7
VI	研究の成果	20
VII	今後の課題	23

研究主題	『思考力』、『基礎力』、『実践力』を育むための「書く」タスクを活用した主体的・協働的な学習指導の在り方
-------------	---

I 研究主題設定の理由

21世紀に入り、社会構造の急速な変革に伴い、教育は、多様な課題に直面し、様々な議論を重ねてきた。学習目標も旧来の知識体系の習得から時代に応じて変化する社会に対応できる力の習得へと移り変わってきている。国内からは「生きる力」（文部科学省）や「人間力」（内閣府）、「就職基礎能力」（厚生労働省）、「社会人基礎力」（経済産業省）、「学士力」（文部科学省）、「エンプロイヤビリティ（雇用されうる能力）」（日本経営者団体連盟）¹などが提唱され、OECD（経済協力開発機構）のDeSeCoプロジェクト²による「キー・コンピテンシー」³、北米を中心とした「21世紀型スキル」、キースキル（イギリス）や汎用的能力（オーストラリア）など、それぞれの国がその実情に応じた教育の目標を設定する動きがある。

国内ではこれまでの学習指導要領改訂の経緯も踏まえ、我が国の実情に合わせた「21世紀型能力」が提唱されている。そしてこの「21世紀型能力」の構成要素である「思考力」、「基礎力」、「実践力」を育成するには、主体的・協働的に学習させることが必要不可欠である。特に外国語教育においては、学習指導要領に照らし4技能を総合的に育成する主体的・協働的な学習が求められる⁴。

東京都が平成26年12月に策定した東京都長期ビジョンでは、2020年に東京オリンピック・パラリンピックの開催に伴い、多くの外国人が東京を訪れ、東京がグローバル社会の舞台そのものになり、東京都におけるグローバル人材の育成は急務であるとしている。また、都教育委員会は、平成27年度教育庁主要施策「個々の能力を最大限に伸ばす」の中で「外国語の確実な習得」及び「国際社会で活躍する日本人の育成」を掲げている。これらのことから、英語教育の充実喫緊な課題の一つであると言える。

平成26年度に文部科学省が高校生に実施した英語力調査⁵（以下「平成26年度調査」という。）によると、「読むこと」及び「聞くこと」は、CEFR⁶ではA1レベル上位からA2レベル下位に集中していたのに対し、「話すこと」及び「書くこと」では、A1レベルに集中していた。「話すこと」の能力を測る調査で解答できた生徒は全体の約85%で、14.0%の生徒が無回答又は0点であった。「書くこと」で解答を書けた生徒は約70%で、無回答者及び0点の生徒が30.4%おり、4技能の中で最低の結果となった。このことは、平成26年度調査で大きな課題として

¹清水 禎 文「ジェネリック・スキル論の展開とその政策的背景」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第61集、第1号、平成24年

²Definition and Selection of Competencies:Theoretical and Conceptual Foundations（デセコ）コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎、平成15年

³松下佳代「〈新しい能力〉による教育の変容—DeSeCo キー・コンピテンシーと PISA リテラシーの検討—」『日本労働研究雑誌』第614号、平成23年8月、39-49ページ

⁴文部科学省英語教育の在り方に関する有識者会議『今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～』平成26年9月

⁵文部科学省『平成26年度 英語教育改善のための英語力調査事業報告』

⁶Common European Framework of Reference for Languages（ヨーロッパ言語共通参照枠）、外国語の学習者の習得状況を示す際に用いられるガイドライン。A（初級）「基礎段階の言語使用者」、B（中級）「自立した言語使用者」、C（上級）「熟達した言語使用者」の3つに分け、更にそれぞれを2つに区分している。

指摘されている。

平成26年度調査の「公立学校の質問紙調査結果」では、「聞いたり読んだりしたことについて、その内容を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た経験が少ない」、「『書くこと』のテストスコアが高い生徒ほど、聞いたり読んだりしたことについて、その内容を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た割合が高い」ことが示されている。

また、「話すこと」及び「書くこと」における英語の表現の能力を評価するためのスピーキング及びライティング等のパフォーマンステストの状況において、必修科目の「コミュニケーション英語Ⅰ」で50.4%（平成25年度54.0%）、選択科目の「英語表現Ⅰ」で55.2%（同64.9%）となっている。すなわち、49.6%ないし44.8%の割合で「話すこと」及び「書くこと」は行われていない。これを実施した回数で比較すると、「スピーキングテスト総合計」の4,835回に対し、「ライティングテスト（エッセイ等）」は1,928回と約4割である⁷。

そのため同調査結果では、「与えられた話題について論点や根拠を明確にして書かせる指導が不十分」で、「英語を書く前に、理由や具体例を出し合うブレインストーミングのような活動をペアやグループで行う」指導が必要であると指摘している。

「論点や根拠等を明確にするとともに、文章の構成や図表との関連等を考えながら」⁸書く活動では、英文を書くために「語彙・文法を適切に用い、理解することができる」基礎力だけでなく、書く内容を考えるために主体的・協働的な学習により、「自分の意見と他者の意見を比較・吟味」する思考力が求められる。その過程で書いた成果物を比較、検討することで、検討前の成果物よりも量・質ともにより優れた英文を書くことができるようになる実践力を育むことができる。すなわち、主体的・協働的な学習により、書く活動において、「思考力」、「基礎力」、「実践力」を育むことができると言える。

上述したように「与えられた話題について論点や根拠を明確にして書く」能力が4技能の中で最も低い評価となったのは、書く活動を取り入れた主体的・協働的な学習の授業モデルが少なく、授業で扱われる機会も少ないためであると考えられる。そのため、生徒の「思考力」、「基礎力」、「実践力」を育むための書くタスクを活用した主体的・協働的な学習の指導の在り方と活用事例を示し、共有することで、生徒の書く機会を増やし、論理的に書く力を育むことができると考える。

Ⅱ 研究の視点～3つの視点に関して～

本研究は、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）⁹」（以下「主体的・協働的な学習」という。）、「タスク」、「21世紀型能力」の3つの視点より、「思考力」、「基礎力」、「実践力」を育むための書くタスクを活用した主体的・協働的な学習指導の在り方について考察することを目的とする。なお、平成26年度外国語（英語）科教員海外派遣研修において派遣者が研修先のカリフォルニア大学アーバイン校で学ん

⁷文部科学省「平成26年度公立高等学校・中等教育学校（後期課程）における英語教育実施状況調査の結果について」平成27年5月

⁸文部科学省「高等学校学習指導要領解説外国語編英語編」平成21年12月、17ページ

⁹高等学校教育については平成26年の中央教育審議会の諮問より

だ内容を参考にした。

1 主体的・協働的な学習について

主体的・協働的な学習は、知識・技能を定着させ、学習意欲を高める学習方法である。授業に積極的に参加し学ぶ学習形態により、学習内容や知識の定着を図ることが求められる。英語科においては、言語材料の運用のみにとどまらず、自らの思考力や判断力を活用し、社会の中で英語をコミュニケーション・ツールとして応用できる生徒を育成することが求められる。そのため、生徒が主体的に学習に参加し、自らの意見や考えを表現し、共有できる学習活動として、主体的・協働的な学習が注目されている。

主体的・協働的な学習とは、上述したように、具体的には生徒同士で行うペアやグループでの活動などの学習形態を通して、学習者のアウトプットやインタラクションの機会をより増やすことができる学習活動であり、互いの学びを積極的に助け合うことを促進する。コミュニケーション型教授法等、生徒のインタラクションを重要視する教授法において多用される学習形態である。

しかし、グループに分けて学習させるだけでは、主体的・協働的な学習とは言えない。互いに協力して学び合うとともに、その意義に気付き、他者と協力する技能を磨き、共に力を合わせて学ぶ活動が主体的・協働的な学習である。その基本的な方策と細かな学習形態の手法として、本研究ではケーガン・ストラクチャー¹⁰を中心に取り入れることとした。

ケーガン・ストラクチャーは、主体的・協働的な学習を実践するための技法であり、次の4つの条件を全て満たしている必要がある。

①Positive Interdependence

お互いが前向きに、肯定的に、積極的に協力し合う関係があること

②Individual Accountability

個人の責任が明確であり、全員が活動に参加すること

③Equal Participation

時間だけでなく人間関係においても平等な立場で話し合いができること

④Simultaneous Interaction

生徒一人一人の活動時間が最大に保証されており、全員が学習活動に関わること
本研究においては、これらの条件を書くタスクを作成するために活用することにした。

2 「書くこと」における主体的・協働的なタスクの考察

文部科学省による平成26年度「英語教育実施状況調査」結果では、全国の公立高等学校・中等教育学校後期課程の39.7%の教員が「まとまった内容の英文を書く」という言語活動を毎回行う、又は時々行うと回答している。しかし、「英語でディスカッションやディベートを行う」と回答した教員は6.9%にとどまった。

本研究では、タスク¹¹を、生徒が「具体的な場面や状況にあった適切な表現を自ら考え、表現しようとすることを個々の生徒が自ら考え、ふさわしい表現を選択できる」活動と定義した。「この活動の導入により、教室におけるコミュニケーションを教室外でも使用可能とする手段」となるため、授業内でのタスクの積極的な利用が求められる。

¹⁰スペンサー・ケーガン (Spencer Kagan) の構成的教授法 (Kegan Structures) のことを指す。

¹¹高島英幸「実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導」大修館書店、平成12年

この視点を踏まえ、授業内で「書くこと」における主体的・協働的なタスクをケーガン・ストラクチャーに基づき、考察、検証した。ケーガン・ストラクチャーを参考にした主体的・協働的なタスクの具体例及び指導手順・方法は以下のとおりである。

(1) **Timed Pair Share**

- ①生徒をペアにする。【Pair】
- ②教員が複数の答えのある課題や質問を与える。
- ③生徒一人一人が考える時間を取る。
- ④ペアになった生徒が話し合う時間を教員が事前に指示する。【Timed】
- ⑤一方が話をしている間はもう一方は聞き役に徹し、時間になったら交代させる。【Share】

(2) **Rally Robin**

- ①生徒をペアにする。
- ②教員が複数の答えのある課題や質問を与える。
- ③生徒一人一人が考える時間を取る。
- ④口頭で交互に答えや意見を相手に伝えさせる。【Rally】

(3) **Rally Table**

- ①生徒をペアにする。
- ②教員が複数の答えのある課題や質問を与える。
- ③生徒一人一人が考える時間を取る。
- ④交互に答えや意見を書いて【Table】、相手に伝えさせる。【Rally】

(4) **Round Robin**

- ①3名以上の生徒でグループを作る。
- ②教員が複数の答えのある課題や質問を与える。
- ③生徒一人一人が考える時間を取る。
- ④グループ内で一人一人が同じ時間を使い、順番に【Round】答えや考えを述べさせる。

(5) **Round Table**

- ①3名以上の生徒でグループを作る。
- ②教員が複数の答えのある課題や質問を与える。
- ③生徒一人一人が考える時間を取る。
- ④グループ内で一人一人が同じ時間を使い、順番に【Round】答えや考えを書かせる。
【Table】

(6) **Jigsaw**¹²

- ①4名程度の生徒でグループを作る。生徒一人一人は、ジグソー・パズルのピースが分配されるように、異なる課題の一部を受け取る。【Jigsaw】
- ②生徒はグループを離れ、他のグループの同一の課題をもつ生徒同士で新グループを作り、その課題に取り組む。
- ③自分の元のグループに戻り、互いに分担して学んできたことを教え合う。

¹²主体的・協働的な学習（アクティブ・ラーニング）を促すための教育法の一つ。1970年代に社会心理学者であるエリオット・アロンソン（Elliot Aronson）教授らによって編み出された。

3 「21世紀型能力」について

国立教育政策研究所による「教育課程の編成に関する基礎的研究の報告書5」（平成25年3月）において、これからの学習の目標とすべき「21世紀型の能力」が提案されている。「思考力」、「基礎力」、「実践力」を含む能力は広範囲にわたるため、授業だけで全ての力を伸ばすことは難しい。本研究においては、特に外国語（英語）科の授業の中で養うことができる言語学習の分野に関わる要素を取り上げ、具体例として、同報告書を参照し、以下の項目に焦点化して検証する。これらは、後述するタスクのルーブリックに組み込み、評価・検証の視点とした。

「思考力」：自分の意見と他者の意見を比較・吟味し、違いを見いだすことができる。

「基礎力」：これまでに学び、新たに調べた語彙・文法を理解し、適切に用いることができる。

「実践力」：他者が理解できるように自分の考えを伝えることができる。また、他者と自分との比較により、新たな考えを創造したり、新たな問題を発見し、解決することができる。

Ⅲ 研究の仮説

主体的・協働的な学習によるタスクに取り組み、相手と自分の意見を比較する過程で自分の考えが整理され、書いた内容が量・質ともに向上し、その結果、「思考力」、「基礎力」、「実践力」を育むことができる。

ケーガン・ストラクチャーを用いた主体的・協働的な学習を取り入れたタスクに取り組むことを通して、生徒は学習意欲が高まり、積極的に意見交換をしたり、サマリーやエッセイを書いたり、ディスカッションを行ったりする。その結果、それまでよりも長い文章を書くことができるようになる。また、互いに書いた文章を精査し合うことにより、より質の高い文章を書くことができるようになる。本研究において、質の高さとは、自分の意見や考えを理由や根拠に基づいて論理的に書くこと、正しい語彙や文法を用いて文章を書くことができることと考える。

互いに協力して英文を書くタスクに取り組み、語彙や文法を学び合ったり、訂正し合ったりする中で、語彙や文法の正確性を高めることができる（「基礎力」の向上）。意見を交換し、比較、分析することによって、自他の共通点や相違点を見いだすことができる（「思考力」の向上）。そして、共通点や相違点を吟味した結果、新たな考えや解決策を見だし、タスク実施前に書いた成果物よりも量・質の優れた英文を書くことができる（「実践力」の向上）。

Ⅳ 研究の方法

1 タスクの設定

本研究で取り扱うタスクはケーガン・ストラクチャーに基づき、以下の要素を含むものとする。

- (1) 協働的なタスクの中に生徒個人の役割が設定されている。
- (2) 互いがもっている情報や意見を共有する機会がある。

(3) 他者に示す形でのアウトプット（生徒の発言や生徒が書いた成果物など）の機会がある。

2 実践的研究を通じた書くタスクの実施

研究主題設定の理由において述べたように、聞いたり、読んだりした内容を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た経験が少ないとの調査結果を受け、書くタスクを2種類に分け、所属校において各研究員がそれぞれ実践授業を実施した。2種類の書くタスクは、高等学校学習指導要領が示すように「聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、簡潔に書く」ことを中心とした活動とした。本研究では、インプットされた文章（情報）の概要を書くタスクをⅠ型タスクとし、インプットされたことについて自分の意見や考えを書くタスクをⅡ型タスクとする。

いずれも書かれたものについて教員や他の生徒が指摘したり、それに基づいて書き直させたりするなどして、表現の曖昧さを無くしたり、語句や文法などの誤りを正したりするような工夫が求められる¹³ため、タスクはペアやグループで行い、必要に応じてグループを編成した。文章をどのように構成していくのかの道筋を示すワークシート類を作成し、生徒が取り組みやすいように配慮した。最終的には成果物としてワークシートを提出させ、書く量や質にどのような変化が生じたのかを考察した。

3 ルーブリックの作成及び有効性の検証

ルーブリック作成には、平成26年度の教育研究員研究報告書を踏まえた上で、文部科学省が示したCAN-DOリストや都教育委員会が作成した学力スタンダードを参考にした。各研究員のこれまでの授業における書くタスクや主体的・協働的な学習の取組状況及び英語力により4段階の到達目標に加え、研究の視点で示した「21世紀型能力」の「思考力」、「基礎力」、「実践力」の3要素を盛り込みルーブリックを設定した。各ルーブリックは、所属校の実態や生徒の実情及び習熟度、タスクの性質に合わせて検討、考案したものであり、ルーブリックの達成目標は、統一したものではないが、各学校での検証授業前後の比較は可能である。

ルーブリックをタスク前に生徒に提示し自己評価させることにより、生徒はどの点を意識して「書くこと」に取り組むべきなのかを明確にし、タスク後に再度ルーブリックを用いて自己評価させ、タスク前後で比較した。所属校での実践授業後、ルーブリックによる評価を研究員間で照らし合わせ、妥当性を検討した。

4 「思考力」、「基礎力」、「実践力」を育むための書くタスクを活用した主体的・協働的な学習の検証

ペアやグループで書くタスクを行う主体的・協働的な学習の前後で、生徒の英語学習への一般的な取組を尋ねる「学習状況アンケート」を実施した。この「学習状況アンケート」は、東京都教職員研修センターにおける平成26年度東京都専門性向上研修で活用されたもので、主体的・協働的な学習の実態を把握するために本研究で用いることとし、肯定的な意見に注目しながら、分析を行った。一定時間内に書いた成果物などをタスク前後で比較することにより、量的及び質的な変化を分析し、「思考力」、「基礎力」、「実践力」の向上に結び付いたのかどうかについて評価、検証した。

¹³文部科学省「高等学校学習指導要領解説外国語編英語編」平成21年12月、12ページ。

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 **「『思考力』、『基礎力』、『実践力』を育むための、主体的・協働的な学習指導の在り方」**

高校部会のテーマにおける現状と課題

【現状】 文部科学省の平成 26 年度英語力調査によると、以下の 3 点が外国語（英語科）の課題として挙げられている。1 点目に、「書くこと」の能力を図る調査の結果、0 点もしくは無回答が全体の約 3 割を占め、4 技能のうち最も低い。2 点目に、生徒が授業で、読んだり聞いたりしたことについて、その内容をまとめたり自分の考えを英語で書いたりした経験が少ない。3 点目に、聞いたり読んだりしたことに基づき、情報や考えについて、話し合いや意見交換、書く活動を指導している教員が少ない。また、文部科学省の平成 26 年度英語教育実施状況調査の結果、約 6 割の教員は、まとまった内容の英文で自分の考えを書かせる指導をほとんど行っていないことが報告されている。

【課題】 主体的・協働的な学習を取り入れた書く活動に焦点を当てた授業モデルを作成し、示すことによって教員の書く指導を行いやすくし、その結果生徒の書く機会を増やし、生徒の書く量・質を高めていく必要がある。

高等学校外国語部会主題

「思考力」、「基礎力」、「実践力」を育むための「書く」タスクを活用した主体的・協働的な学習指導の在り方

仮 説

主体的・協働的な学習によるタスクに取り組み、相手と自分の意見を比較する過程で自分の考えが整理され、書いた内容が量・質ともに向上し、その結果、「思考力」、「基礎力」、「実践力」を育むことができる。

具体的方策

- 1 ケーガン・ストラクチャーを活用し、学習指導要領の「聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、簡潔に書く」ことを中心としたタスクを設定し、実践的研究（実践授業）を行う。
- 2 「思考力」、「基礎力」、「実践力」の観点に基づく 4 段階のルーブリックを作成し、授業前に生徒に提示することにより、評価の観点や到達目標を明確化し、書く活動に生徒が取り組みやすくなったかどうかを検証する。
- 3 生徒へのアンケート、ルーブリックによる自己評価を授業前後で実施し、ワークシートなどの生徒の成果物を分析する。

評価・検証

- 1 生徒の取組状況、生徒の成果物で書かれた語数と使用された文の構成や表現について分析を行い、主体的・協働的な学習を通して生徒が書く英語の文章の量や質が高まったかを評価、検証する。
- 2 ルーブリックや生徒へのアンケート、生徒の成果物の量的・質的分析を行い、生徒が書く量や質が高まった結果、「思考力」、「基礎力」、「実践力」を育むことができたのかを実践前後の自己評価の変化により評価、検証する。

2 実践事例

(1) 実践事例1 (I型タスク)

ア タスク事例

タスク名	Jigsaw・Round Robin を用いた サマリーライティング	対象学年	第3学年 19名	所要時間	2単位 時間
科目名	コミュニケーション英語Ⅲ				
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> 教科書の本文の要点をつかみ、個人で、英語でサマリーを書くことができる。 他者のサマリーと比較し、共通点・相違点に気付くことができる。 他者と協力して、グループとして一つのサマリーを作ることができる。 				
内容	教科書の本文（小笠原諸島に関するエッセイ）のサマリーを各生徒に作成させ、それをグループで他者と共有、吟味し、グループとして一つのサマリーを作らせる。				
手順	第1時	①ルーブリックを提示し、タスクの趣旨を説明する。(5分) ②各生徒に本文からトピックセンテンスを抽出させ、サマリーを作成させる。(10分) ③クラスを4人グループに分ける。〈Jigsaw〉(5分) ④グループ内で作成したサマリーを順番に発表させ、共通点・相違点を共有、比較、検討させる〈Round Robin〉また、共通点にはマーカーを引かせ、視覚的に分かりやすくさせる。(15分) ⑤各自の共通点・相違点を踏まえつつ、グループとして一つのサマリーを作成させる。(10分)			
	第2時	⑥異なるメンバーで4人グループを作らせる。〈Jigsaw〉(5分) ⑦最初のグループで作成したサマリーを順番に発表させ、共通点・相違点を共有、比較、検討させる。〈Round Robin〉また、共通点にはマーカーを引かせ、視覚的に分かりやすくさせる。(15分) ⑧各自の共通点・相違点を踏まえつつ、グループとして一つのサマリーを作成させる。(10分) ⑨作成したサマリーを発表させる。(12分) ⑩ルーブリックにより自己評価を行わせる。(3分)			
留意点	<ul style="list-style-type: none"> 生徒の学力差や人間関係を考慮し、グループ分けを行う。 2回目のグループに、1回目と同じグループだった生徒がいないようにグループ分けを行う。 生徒の主体的な学習を促進するために、教員から具体的な模範解答の提示などは行わない。 				

イ 本タスクのルーブリック

	Great	Good	Limited	Need to Try
【思考力】自分の考えを英語でまとめ、他者の考えと比較し、共通点や相違点を見いだすことができる。	自分の考えを英語でまとめ、他者との共通点や相違点を見いだすことができる。	自分の考えを英語でまとめ、他者と比較することができる。	自分の考えを英語でまとめることができる。	自分の考えを英語でまとめることができない。
【基礎力】既習の語彙・文法を適切に用いて、分からない部分は自ら調べ、英文を書くことができる。	教科書の表現を言い換え、自分の言葉で英文を書くことができる。	語彙・文法を理解し、教科書を参考に英文を書くことができる。	語彙・文法を調べ、理解することができる。	分からない語彙・文法をそのままにしている。
【実践力】自分の考えを伝え、他者と協働して、新たな考えを創造し、それを英語で書くことができる。	他者と協働して、新たな考え方を創造し、英語で書くことができる。	他者と協働して、新たな考えを創造することができる。	自分の考えを伝えることができる。	自分の考えを伝えることができない。

ウ 検証授業におけるタスク実施前後の、生徒の英文の変化（生徒ワークシートより抜粋）

タスク前	タスク後
<p>It takes about twenty-five and a half hours one way, and the ship runs only once a week. They visit this wonderful area to enjoy the beauty of its nature. The animal and plants on the Ogasawara Island evolved only there because the islands have never been connected to any continent. It is the invasion by non-native animals and plants. They have to wipe mud off their shoes so as not to bring non-native seeds to the areas. We should share the responsibility of protecting the site for future generations.</p>	<p>The Ogasawara Islands are located about 1000 kilometers south of central Tokyo. On and around the Ogasawara Islands visitors can explore the islands' natural treasures. The Ogasawara Islands become a World Natural Heritage Site in 2011 due to their unique evolution process and rich ecosystem. However, the Ogasawara Islands are facing a serious problem. Visitors are asked to follow several rules when they visit the islands. Therefore, we should share the responsibility of protecting the site for future generations.</p>

タスク前のサマリーは内容が分かりづらい。特に1文目、2文目からでは何についての内容であるのかが理解できない。また、主語の代名詞（3行目と9行目の**They**）が何を指しているのかも不明である。接続詞も使われておらず、前後の文脈につながりもあまりない。総合して読みづらいサマリーとなっている。

タスク後のサマリーは1文目から内容の予測ができる。また、主語も明確であり、前後の文脈のつながりも分かりやすく、タスク前のサマリーと比較して、読みやすく改善されていると言える。

エ 本タスクの振り返り

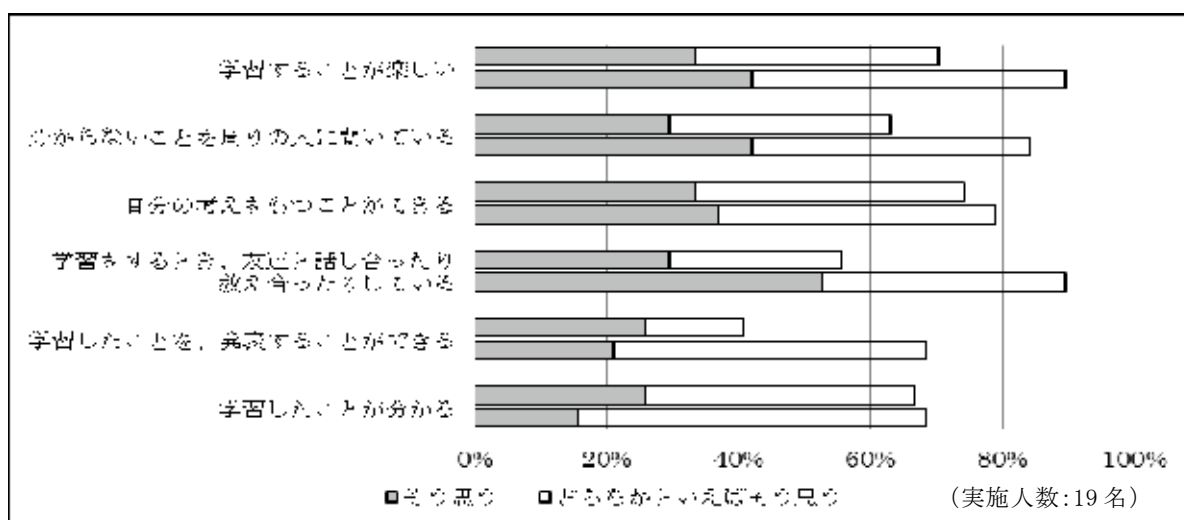


図1：学習状況アンケート結果（上段がタスク前、下段がタスク後）

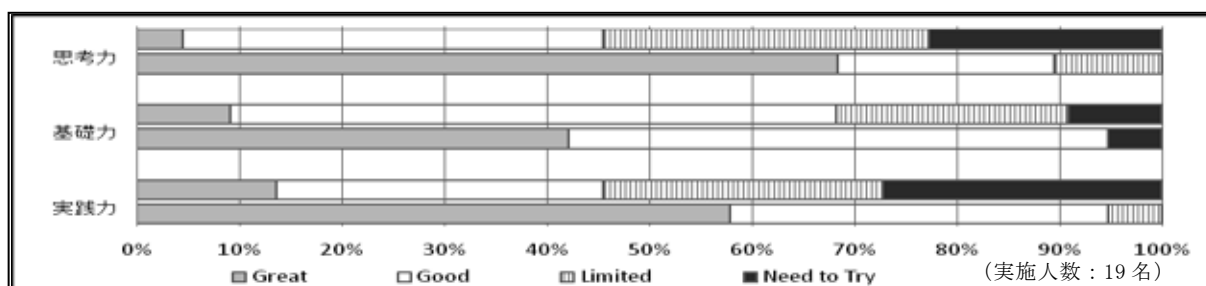


図2：ループリックによる自己評価（上段がタスク前、下段がタスク後）

Jigsaw、Round Robin を用いたタスクに取り組むことにより、通常の授業形態に比べて書く活動が活発になり、ほとんどの生徒がサマリーを作ることができ、結果として書く量を増やすことができた。タスク前の学習状況アンケートにおいて、英語学習へのモチベーションが低い生徒もおおむねタスクに前向きに取り組み、英文を書くことができており、Jigsawにより様々な生徒の意見に触れる機会が増えたことなどが要因として考えられる。また、英文の質的な側面では、タスク前のサマリーは箇条書きの英文を並べただけであったり、内容が意味不明である生徒も多かったが、タスク後には主語・動詞の適切な使用や接続詞の使用、内容構成の改善などが見られた。更なる質の向上のためには、事前指導やモデル文の提示を行うなど、どのように英文の質を高めていくのかを示すことが重要である。

学習状況アンケートにおいて、「そう思う」の回答が一部を除いて増えており、特に「学習するとき、友達と話し合ったり、教え合ったりしている」が著しく上昇している。これは主体的・協働的な学習に取り組んだ結果であると思われる。普段の授業では、生徒同士が教え合う場面はほとんど見られなかったが、本タスクの活動においては、そうした場面が多く見られた。これはケーガン・ストラクチャーの Round Robin を用いた結果、発話量が増え、言語活動が活発になったためだと考えられる。なお、本タスクは他者との協力を通してサマリーを作るという比較的高度な活動であったため、Rally Robin ではなく Round Robin を採用した。そのため、意見が出ないために活動が止まってしまうというリスクを低減することができ、より円滑な活動ができた。ただし、「学習したことを、発表することができる」、「学習したことが分かる」の項目においては、「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」の合計数（つまり肯定的な回答）は伸びているが、内訳として「そう思う」の割合がやや減少した。また、「自分の考えをもつことができる」は、「そう思う」の割合がやや上昇したが、大きな変化が見られなかった。これらの原因としては、英語があまり得意ではない生徒が、グループ内の英語が得意な生徒のサマリーを写していたことが挙げられる。このような生徒たちは、前述の項目にあまり肯定的な回答ができなかったと考えられる。英文の内容把握が深まるよう工夫したり、読んだ英文が定着する活動を取り入れたりして、そのような生徒への支援を行うことが今後の課題である。

タスク後のループリックの回答は、Good 以上がほぼ9割となっているため、今回のタスクが「思考力」、「基礎力」、「実践力」が身に付く活動であったことを示している。特に著しい伸びを示したのが、「思考力」、「実践力」である。これは、他者の考えとの比較やグループで一つのサマリーを作り上げる活動がタスクにより設定され、ループリックの事前提示により目標も明確化されるなど、複数の要因が肯定的に作用した結果であると考えられる。

(2) 実践事例 2 (I 型タスク)

ア タスク事例

タスク名	Jigsaw・Round Robin を用いた 英文サマリーライティング	対象学年	第 2 学年 34 名	所要時間	45 分
科目名	コミュニケーション英語 II				
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書本文（地雷除去について）を用いて、個人で、要旨抽出、英文要約、発表を行うことができる。 ・グループ内で、他者の考えと自分の考えを比較し、共通点・相違点を見いだすことができる。 ・グループ内で他者と協働し、自分の役割を果たし、グループの意見をまとめることができる。 ・他者の発表を聞き、自分の考えと他者の考えを比較、吟味し、自分の英文要約を改善することができる。 				
内容	<p>①個人で作成した本文アウトラインを比較しグループで協力して英文サマリーを作成する。</p> <p>②ジグソー法を用いて異なるグループにおいても、互いの英文サマリーを共有・比較・吟味する。</p> <p>③各個人が内容の要旨を押さえた英文サマリーを完成させ、発表する。</p>				
手順	<p>①ルーブリックを提示し、タスクの趣旨を説明する。(2分)</p> <p>②4人グループを作り、一人ずつアウトラインを発表する。〈Round Robin〉聞く側は、自分のアウトラインと比較し、同じ内容に色ペンで印をつけたり、新しい考えを書き加えたりする。(10分)</p> <p>③共通点・相違点を挙げ、それらを比較、吟味、統合し協働して英文サマリーを作る。(10分)</p> <p>④Jigsawにより、グループを再構成する。(3分)</p> <p>⑤グループ内で英文サマリーを読み合う。〈Round Robin〉その際、自身の英文サマリーと比較し、同様の考えや表現に色ペンで印をつける。明らかな文法の間違ひは下線を引き訂正する。(8分)</p> <p>⑥他者の意見・訂正を踏まえ、一度自分の英文サマリーを見直し、各自が書き直しをする。(8分)</p> <p>⑦書き直した英文サマリーを発表する。(3分) ⑧ルーブリックにより自己評価をする。(1分)</p>				
留意点	<ul style="list-style-type: none"> ・「パラグラフメモ」を基にした本文全体のアウトラインを、事前に各自で作成させる。 ・ALT と協力し、必要に応じて最小限の支援を行う。 ・生徒同士の学び合いを促すために作業中は原則として内容や文法などの質問に教員は答えない。 				

イ 本タスクのルーブリック

	Great	Good	Limited	Need to Try
【思考力】 対話によって自分の考えと他者の考えを比較、吟味し、それを英語で書くことができる。	比較により他者との違いを見だし、新しい考えを英語で書くことができる。	自分と他者の考えの共通点・相違点を見いだすことができる。	自分の考えは書けるが他者との違いを見いだすことができない。	自分の考えをまとめることができない。
【基礎力】 既習、又は調べた語彙・文法を適切に用いて英文を書くことができる。	教科書の表現を言い換え自分の言葉で英文を書くことができる。	教科書の語彙・文法を正しく用いて英文が書くことができる。	分からない語彙・文法は調べたり聞いたりして使うことができる。	分からない語彙・文法をそのままにしている。
【実践力】 グループで円滑に議論を進め、相互比較・吟味により新しい考えを英語で表現することができる。	他者と比較の上、新たな表現や考えを統合、創造し、英語で表現することができる。	自分の役割を果たし議論を円滑に進めることができる。	自分の考えを伝えることができる。	自分の考えを伝えることができない。

ウ 検証授業におけるタスク実施前後の、生徒の英文の変化

タスク前	タスク後
<p>Antipersonnel mines are dangerous for many people, mine-clearing operations are ongoing. Large number of people can help clear mines.</p>	<p>Antipersonnel mines are dangerous for many people <u>and</u> mine-clearing operations are ongoing. <u>A large number</u> of people <u>should</u> help <u>with clearing</u> mines.</p>
<p>Hirose Shigeo first made a robot called TitanIX, which was not accepted by the Afghan. He made a new robot which is easier for Afghan to use. It called Gryphon V.</p>	<p>Hirose Shigeo first made a robot called TitanIX, which was not accepted by the Afghan. <u>Then</u> he made a new robot which is easier for Afghan to use. It <u>is</u> called Gryphon V.</p>
<p>Japanese scientists and engineers have been working to develop different types of robots. This is no time to lose. Japan contributing to the international movement to clear the earth of mines.</p>	<p><u>Other</u> Japanese scientists and engineers have been working to develop different types of robots. <u>There</u> is no time to lose. Japan contributing to the international movement to clear the earth of mines.</p>

Jigsaw を用いたグループワークを行う前の英文は、語彙や文法の間違いが目立ち、文と文をつなぐ言葉も少ないため、論理性に欠けている。しかし、グループで読み合い、話し合った結果、語彙や文法の間違いが減り、Then や Other を加えて論理的なつながりのある英文となった。

エ 本タスクの振り返り

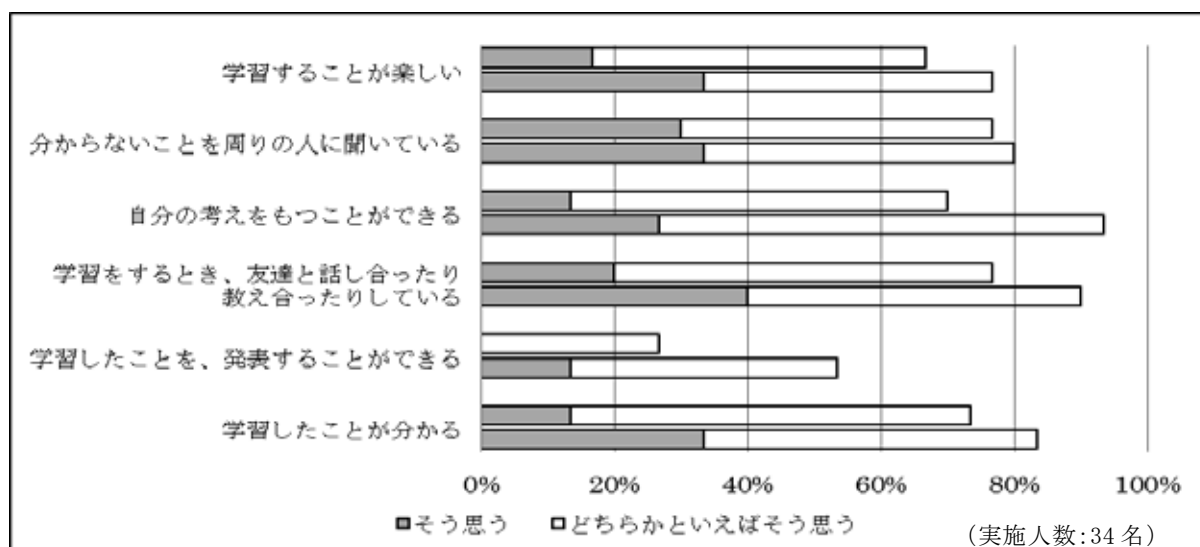


図3：学習状況アンケート結果 (上段がタスク前、下段がタスク後)

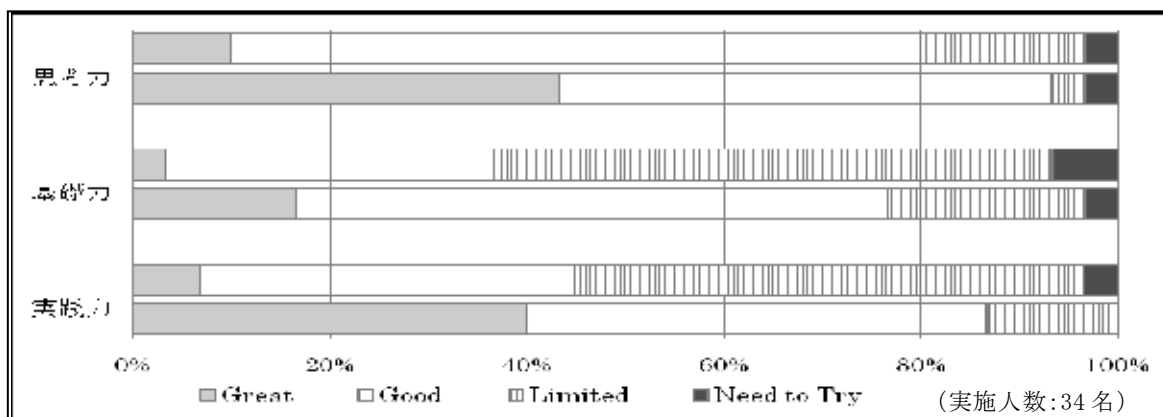


図4：ルーブリックによる自己評価（上段がタスク前、下段がタスク後）

タスク前後の学習状況アンケートにおける変化から、タスクを通じた生徒の意識の変容が見られる。タスク後は、全ての項目において「そう思う」又は「どちらかといえばそう思う」と前向きな回答した生徒の割合が増えた。これは、主体的・協働的な学習のタスクを実施したことにより、生徒は以前にも増して、教え合い、学び合う楽しさと重要性を理解したものである。特に、「学習したことを発表することができる」という項目では自信をもてなかった生徒も、教員側が「グループ内における発表も立派な発表である」とスモールステップの大切さを伝え、自信をもって肯定的に回答を書いた生徒が多かった。また、教え合い、学び合う雰囲気の中では、自分の知識や考えを自然な形で伝えることで、自他の理解を深められることも生徒は理解したものと考えられる。

ルーブリックによる自己評価の結果を分析すると、タスク実施前後の生徒の英語学習に対する意識の変容が分かる。実施前の生徒は、特に文法などへの苦手意識から、自分の英語力に自信がもてないといった過小評価が多かった。それは「基礎力」におけるタスク実施前の自己評価から見て取れる。「思考力」については Good が 70% を占めているが、Great が 10% であり、同様の傾向が「実践力」にも見られた。しかし、タスク実施後は「基礎力」に対して肯定的な回答が約 35% から約 80% にまで高まった。これは英語が得意な生徒はグループで教える側に立ち、自分の知識に自信をもてたこと、また、苦手な生徒も得意な生徒に遠慮なく質問ができ、苦手を克服するきっかけをつかめたことなどが考えられる。「思考力」においても、「他者と比較・吟味することによって共通点・相違点を見いだすこと」という思考力の 1 つの定義を示したことにより、自分たちができていることに対して自信を深めたようである。「実践力」も同様に、定義を示し、その達成を目標にタスクに取り組んだ結果、自らの達成度をしっかりと測ることができたと考えられる。

タスク実施後に生徒の成果物を検証すると、英文の文章構成力が向上したことが分かる。これはケーガン・ストラクチャーの Round Robin を用いて複数の生徒同士が英文サマリーの内容と構成を比較・吟味した成果であると考えられる。また、Jigsaw を用いて異なるグループで更に比較・吟味を重ねたことにより生徒は自分の力で論理的な英文サマリーを作ることができた。文法的な間違いについては、生徒同士が指摘し合い、ある程度は改善されたが、まだ間違いが残っていた。これについては教師による最終的な添削指導が必要である。

(3) 実践事例 3 (Ⅱ型タスク)

ア タスク事例

タスク名	Rally Table を用いた エッセイライティング	対象学年	第 2 学年 18 名	所要時間	45 分
科目名	コミュニケーション英語Ⅱ				
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・ 個人で昨日の出来事について書くことができる。 ・ 他者からの問い掛けに対して英語で答えることができる。 ・ 質問の答えを含め、最初に書いた文章よりも長い文章を書くことができる。 				
内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 高校生がレストランで働いた経験を日記に書いた内容を学習した後、昨日の出来事を 50 語程度で詳しく記述する活動を行う。 				
手順	<ol style="list-style-type: none"> ①ループリックを提示し、タスクの趣旨を説明する。(5分) ②個人で昨日の出来事を文章にまとめさせる。(10分) ③ペアを作らせ、書いた文章をパートナーに読み上げ、内容について質問を受け返答させる。質問、答えた内容はメモするように指示を出す。〈Rally Table〉 その際、使用言語は英語のみとする。(5分) ④個人で、ペア活動で答えた内容を含めて昨日の出来事をより詳細に記述させる。(10分) ⑤ALT がそれぞれの書いた文章を読み、コメントをする。(5分) ⑥4人のグループを作り、発表するよう指示する。(5分) ⑦ループリックにより自己評価をさせる。(5分) 				
留意点	書く量を増やすことを目的とし、文法・スペルなどの指導は行わない。				

イ 本タスクのループリック

	Great	Good	Limited	Need to Try
【思考力】 自分の考えを英語でまとめ、他者の考えを取り入れ改善することができる。	自分の考えを英語でまとめ、他者の考えを取り入れ改善することができる。	自分の考えを英語でまとめることができる。	自分の考えをまとめることができる。	自分の考えをまとめることができない。
【基礎力】 既習、又は調べた語彙・文法を適切に用いて、分からない部分は自ら調べ、英文を書くことができる。	既習、又は調べた語彙・文法を適切に用いて、分からない部分は自ら調べ、英文を書くことができる。	語彙・文法を理解し、教科書を参考に英文を書くことができる。	単語を並べ、意図を伝える努力ができる。	何も書くことができない。
【実践力】 自分の考えを伝え、他者と協働して、新たな考えを創造し、それを英語で書くことができる。	自分の考えを伝え、他者と協働して、新たな考えを創造し、それを英語で書くことができる。	自分の考えを伝え、相手の意見を受け入れ、新たな考えを創造することができる。	自分の考えを伝えることができる。	自分の考えを伝えることができない。

ウ 検証授業におけるタスク実施前後の、生徒の英文の変化

タスク前	タスク前
After I back to home, I do three things. Firstly I bake cookies because I was hungry. Secondly I studied English for today. After that, My home teacher came to home. I ask him about central test.	I talk about yesterday. After I back to home, I did three things. It was 16 o'clock. Firstly, I bake many cookies! These cookies flaver are cocoa and plain. It was very delicious. Secondly, I studied English homework for one hour. My home teacher, Mr.○○ came to home. I asked him, "I want to know how can I go to the college." He said, "You should study to central test."

Rally Table を用いたペアワークを行う前の英文は、語数が少なく、語彙・文法の間違いが目立ち、文と文をつなぐ言葉も効果的に使うことができていない。しかし、グループで読み合い、話し合った結果、語彙・文法の間違いが減り、以前より多くの語数で詳しい情報を伝えることができるようになった。

エ 本タスクの振り返り

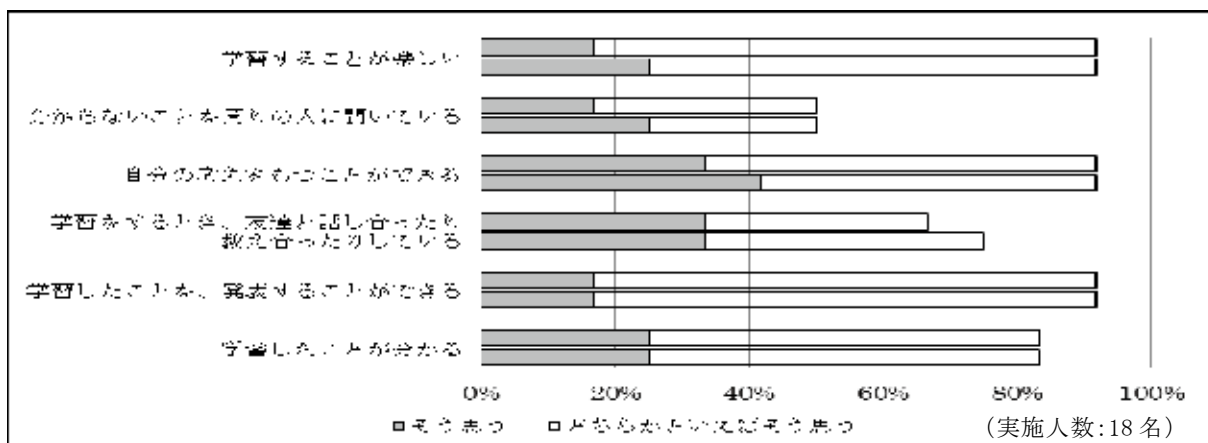


図5：学習状況アンケート結果 (上段がタスク前、下段がタスク後)

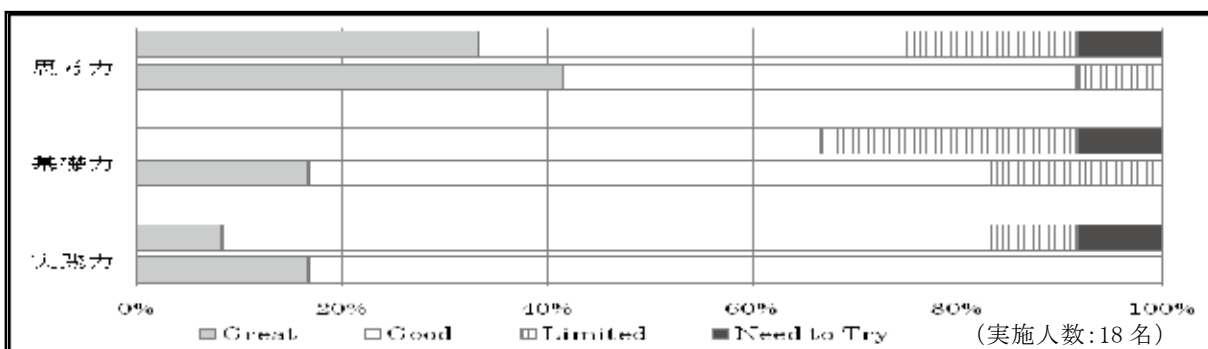


図6：ルーブリックによる自己評価 (上段がタスク前、下段がタスク後)

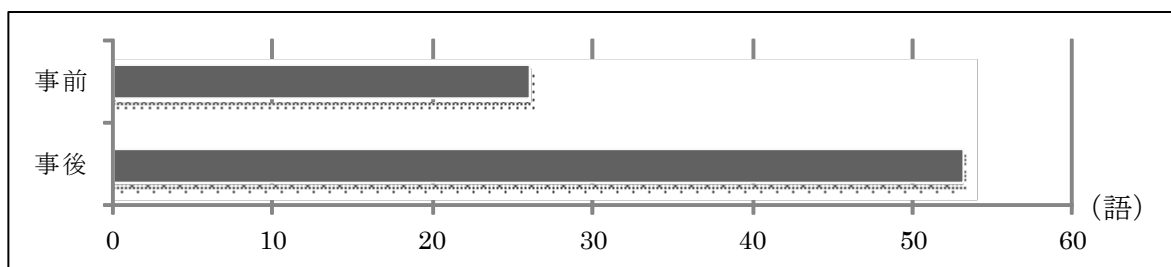


図7：タスク前後における平均語数変化

学習評価アンケートについては、タスク前後の意識の変化はほとんど見られなかった。変化があった唯一の項目として、「学習するとき、友達と話し合ったり、教え合ったりしている」という項目は「そう思う」又は「どちらかといえばそう思う」と回答した生徒が67%から75%に増加した。また、グラフでは示されていないが、「分からないことを周りの人に聞いている」という項目で、タスク前に「そう思わない」と答えた生徒の全員がタスク後には「どちらかといえばそう思わない」と答えた。結果として、タスク後のアンケートにおいて全ての項目で「そう思わない」と答えた生徒は0%となった。ルーブリックについてはタスク前、それぞれの項目で **Need to Try** と答えた生徒は8.4%いたが、タスク後は0%になり、その他の項目においても、実践力は **Great** が8.3%から16.7%に、思考力の **Great** が33.3%から41.6%に、思考力の **Great** は0%から16.7%になり、全体として向上した。

さらに、タスク前後で全員の使用語彙数が増加していることは注目に値する。平均語数はタスク前が23語であったが、タスク後は53語となっていた。

本タスクに関し、学習状況アンケートやルーブリックにおいて、タスク前後の変化がほとんど見られなかったのは、4月当初より主体的・協働的な学習を行っていたためだと思われる。ただし、両アンケートにおいて、タスク前で一番下の評価を付けた生徒全員がタスク後の自己評価を一段上げている点は特筆すべき結果である。また、量・質の変化から、基礎力と思考力の向上を見ることができる。質の面から見ると、タスク前は箇条書きの英文を並べる者が多かったのに対し、タスク後は、文章構成を意識した内容に変化した。以上のことから、主体的・協働的な学習は、幅広い学力の生徒の「思考力」、「基礎力」、「実践力」を向上させる結果となったと考えられるが、その中でも英語に苦手意識のある生徒において特に有効であったと言える。

(4) 実践事例 4 (Ⅱ型タスク)

ア タスク事例

タスク名	Round Robin を用いた エッセイライティング	対象学年	第 1 学年 40 名	所要時間	2 単位時間
科目名	コミュニケーション英語 I				
ねらい	グループ内で作文を読み合い、生徒同士の指摘に基づいて書き直すことで語彙・文法上のミスをなくしたり、意見・理由をより明瞭にさせたりすることにより、書く能力の向上を図る。				
内容	英語を音読することの脳科学的な意義を理解させ、音読学習を促進する内容の文章を読んだ後、効果的であると思う英語の勉強法について個人で作文させる。各自の意見及びその理由をグループ内で共有し、更に作文をグループ内で読み合い、再度改めて作文する。				
手順	第 1 時	①ルーブリックを提示し、タスクの趣旨を説明する。(5分) ②効果的であると思う英語の勉強法を個人で考え、英語でまとめさせる。(15分) ③4人グループ内で、口頭で各自の意見・理由を発表させ、共有させる。必要があれば、適宜、質疑応答をさせる。〈Round Robin〉(15分) ④各自が書いたものをグループ内で読み合い、以下のように付箋を貼らせる。 ・緑：語彙・文法のミスがあった場合 ・赤：意見・理由が不明瞭、不十分であると思った場合(15分)			
	第 2 時	⑤自分以外の3人が読んだ後、手元に戻ってきた自身の作文について、訂正する点や補足する点を確認させ、グループで共有した他の生徒の意見などを踏まえて効果的な勉強法について再度書かせる。(25分) ⑥発表させる。(20分) ⑦ルーブリックにより自己評価をさせる。(5分)			
留意点	手順②(個人での英文作成)及び手順③(グループでの意見共有)において文例を示す。また、手順③においては、司会者を決めさせる。				

イ 本タスクのルーブリック

	Great	Good	Limited	Need to Try
【思考力】 自分の考えと他者の考えを比較、吟味し、違いを見いだすことができる。	自分と他者の考えの共通点・相違点を見いだし、新しい考えを英語で書くことができる。	自分と他者の考えの共通点・相違点を見いだすことができる。	自分の考えをもち、他者の考えと比較することができる。	自分の考えではなく、テキストに出てきたものをそのまま書いている。自分の考えをまとめることができない。
【基礎力】 既習、又は調べた語彙・文法を理解し、適切に用いることができる。	自分の考えを、明確な理由・根拠を添え、文脈に合った適切な語彙・文法を用いて書いている。スペルミスや文法・語法上の間違いがない。	自分の考えを、何らかの理由・根拠を添え、既習、又は調べた語彙・文法を用いて書いている。スペルミスや文法・語法上の間違いがほとんどない。	自分の考えを、既習、又は調べた語彙・文法を用いて書いているが、理由・根拠はやや乏しい。スペルミスや文法・語法上の間違いがやや多く見られる。	既習、又は調べた語彙・文法を用いて書いているが、自分の考えではない、又は理由・根拠がない。スペルミスや文法・語法上の間違いが非常に多い。
【実践力】 自分の考えをまとめ、発信することができる。新たな考えを創造したり、新たな問題を発見し、解決したりすることができる。	自分の役割を果たし議論を円滑に進めることができる。自分の考えを伝えると同時に他者の考えを認め、新たな考えを英語でまとめることができる。	自分の考えを他者にしっかり伝えることができる。活動に貢献している。他者の考えを認め、相互理解ができる。	自分の考えを伝えることができる。活動に参加している。他者との相互理解には至っていない。	自分の考えを伝えることができない。他者との相互理解がなく、新たな考えが生まれにくい。

ウ 文例を示したスライド及び検証授業におけるタスク実施前後の、生徒の英文の変化

<p>< Useful phrases in writing ></p> <ul style="list-style-type: none"> •first, second, third, ... •for example, such as, in addition, moreover, ... •in contrast, on the other hand, while, however, ... •because, because of, as a result, ... 	<p>< Useful phrases in sharing ideas ></p> <ul style="list-style-type: none"> •Let's talk about~ / OO, you go first. •How about you, OO? •What do you think about~? •You said that~ / Your point is that~ •In my opinion,~ / My view is that~ •That's right. / You are right. / I agree that~ •I don't think~ / That may be true, but~ •What do you mean? / Excuse me, but what is~?
<p style="text-align: center;">タスク前</p> <p>I think listening English is the most effective in studying English. Because we naturally → naturally learn own country's language <u>naturally</u>. parents' ↓ listening our <u>parent's</u> talk. And listening I want reason of its opinion ↓ foreigner's voices is more effective. I also think reading a lot of English sentences is effective. Because we can know words and Which is the most effective? grammars we haven't learned. I agree your opinion. It's very similar to my opinion.</p>	<p style="text-align: center;">タスク後</p> <p>I think that listening English is the most effective in studying English. Especially, listening foreigners voices. Because we learn our native language naturally, listening our parents' talk. It's important for us to listen native speakers voices for learning real pronunciations. I also think that reading a lot of English sentences is effective because we can know words and grammars we haven't learned and increase our knowledge of English.</p>

※ □内は、p. 17 の手順④で生徒が、グループ内で互いに書いたものを読んで、修正点や感想を記入したものである。

Round Robin を用いたグループワークを行う前の英文は、語彙や文法の間違ひがあり、自分の考えに対する理由等が欠けており、説得力に欠けていた。しかし、グループで読み合い、話し合った結果、語彙や文法の間違ひが減り、理由や根拠が述べられて、論理的で説得力のある英文となった。

エ 本タスクの振り返り

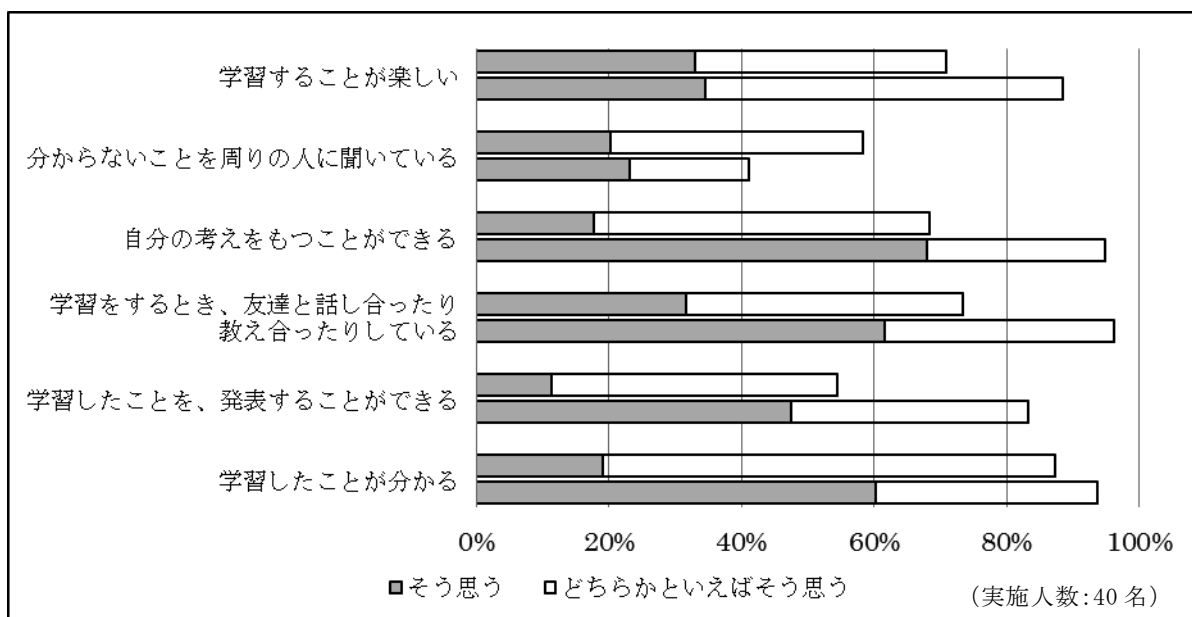


図8：学習状況アンケート結果（上段がタスク前、下段がタスク後）

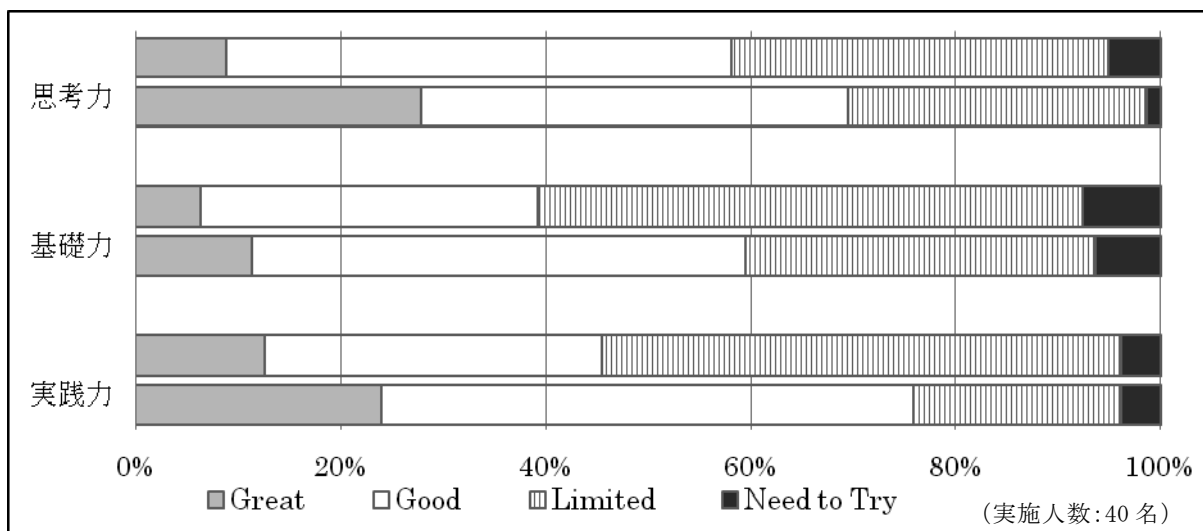


図9：ルーブリックによる自己評価（上段がタスク前、下段がタスク後）

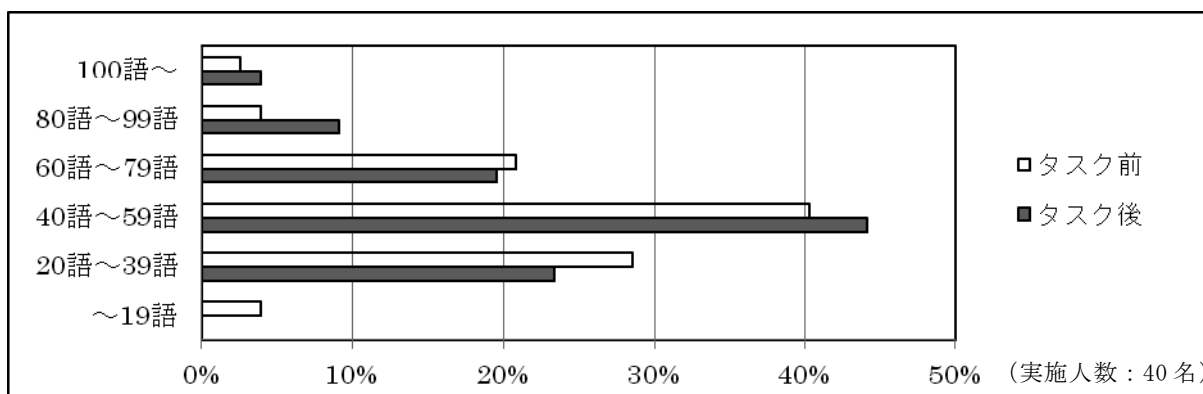


図10：タスク前後における語数の変化

タスク前後の学習状況アンケートにおける変化から、タスクを通じた生徒の意識の変容が見られる。ほとんど全ての項目において「そう思う」又は「どちらかといえばそう思う」と答えた生徒の割合が増えたのは、Round Robin などの手法を用いた結果、生徒の発話量が増え、互いに意見を述べたり、比較したりする機会が増えたためだと考えられる。「分からないことを周りの人に聞いている」に関しては、「周りの人」を「先生や家の人」と限定したため、グループでの取組を重視する本タスクにおいては肯定的な回答が減ったと考えられる。

また、ルーブリックによる自己評価を見ると、「語彙・文法の適切な使用」と位置付けた「基礎力」において、タスク前に Great または Good と答えた生徒は4割に満たなかったが、タスク後は約6割に増加した。本タスクが第1学年生徒を対象にしたものであり、まだ語彙・文法に十分自信がないと考える生徒が多く、他に比べて肯定的な自己評価をした生徒の割合が少なかったが、本タスクを通して語彙・文法の修正箇所を見付けることができ、「基礎力」の向上につながったと考えられる。「思考力」・「実践力」に関しても、「使用言語は英語のみ」という指示を出していたものの、生徒たちは積極的に意見交換をしていた。本タスクにより、他者とのやり取りを通して新たな考えをまとめることができた。

日頃から英語表現 I で英作文を書く機会が頻繁にあるため、生徒が書いた平均語数をタスク前後で比較してみると、タスク前の 50 語に対し、タスク後は 56 語と全体の量的増加はわずかだった。しかし、授業の取組状況や成果物より、35 語から 87 語まで語数を伸ばす生徒がいたり、論理性や文法的な正確性を向上させた生徒がいたりしたことが分かり、全体的に英文の量・質ともに改善されたと言える。

VI 研究の成果

1 授業の取組状況、生徒の成果物などの分析を行い、主体的・協働的な学習を通して生徒の書く量や質が高まったかを検証

本研究におけるタスクは、各学校で使用している教科書を題材として考案され、「書くこと」への意欲を高めるため、ペアワークやグループワークといった主体的・協働的な学習によって進められるよう設定されている。タスクへの取組、タスク前後の成果物の比較やルーブリックによる生徒の自己評価から分析すると、実施校の英語学習に対する習熟度の違いはあるものの、総じて生徒はタスクを前向きに捉え、グループなどで主体的・協働的に取り組んでいたことが分かる。以下、I 型タスク及びII型タスクの成果についてまとめた。

(1) I 型タスクの場合

ア 生徒の書く量や質について

生徒は主体的・協働的な学習のタスクを通じた教え合い・学び合いの中で、自分たちで書く英文の量を増やしたり、質を高めたりしようという意識が強くなった。その結果、実践事例 1 では、書く量が 1、2 文程度であった生徒の 8 割以上が 6 文以上書くことができるようになった。実践事例 2 では、普段からある程度の量の英文が書けていた生徒が、タスクを通

し、文法の間違いを自ら訂正したり他者の意見を踏まえたりして書く質を高めることができた。

イ 主体的・協働的なタスクについて

学習指導要領で示されている「論点や根拠を明確にするとともに、文章の構成や図表との関連などを考えながら読んだり書いたりする」前段階として、本タスクではまとまりのある文章の要旨を捉え、それを英語でまとめることを目標とした。そして「タスクの設定」で示したように、生徒はグループ内で「発表者」「聞き手」と役割を交代しながら、互いが書いた情報や意見を、発表を通じて共有する機会を設けた。このようにケーガン・ストラクチャーに基づくタスクを用いた効果を以下に挙げる。

- ① グループ内で多様な考えをもつ生徒と意見を交換し合うことで、共通意見と少数意見に気付いたり、少数意見であっても論理的であれば、その意見を尊重したりすることができた。
- ② 他者の表現を聞いたり読んだりしながら共通点・相違点を比較することを通して、新たな視点を見いだしたり、豊かな表現につなげたり、構成を変えたり、文法的な間違いに自ら気付いたりすることができた。また、Jigsaw を用いた結果、生徒は多くの考えが反映された英文サマリーを書くことができた。

(2) II型タスクの場合

ア 生徒の書く量や質について

本タスクのようにペア又はグループを中心とした主体的・協働的な学習を行うことにより、生徒が書く英文を望ましいものに近付けることが可能であることが分かった。

実践事例3は、英語に対する苦手意識の強い生徒が多いクラスでの例である。この事例では、生徒の成果物や授業における取組状況、語数変化を見ても、英文を書く量が飛躍的に増えたことが分かる。また、自分が書いた英文の文法・語法の間違いいにも気付くことができ、2回目に書き直した英文ではそれらが確実に反映されていた。実践事例4は、学力が高く、英語の学習意欲も高いクラスでの例である。この事例では、個人で書いたものをグループ内で読み合い、修正箇所に付箋を貼ることで、どのような点について書き直せばよいのか視覚的に分かるようにした。さらに、意見・根拠をグループ内で共有することにより、自分の視野を広げ、新たな意見をもつことができるように指示した。その結果、生徒たちは、生徒同士で語彙・文法の修正をすることができ、さらに、自分たちの意見を根拠に基づいて、自信をもって書くことができるようになった。こうしたことから、生徒は英文の量・質を向上させることができたと言える。

イ 主体的・協働的なタスクについて

学習指導要領にあるとおり、聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づいて考えなどを書く場合は、意見だけでなく理由・根拠も併せて述べるようにしなければならない。しかし、そのような活動を生徒個人で行う場合、適切な表現を用い、明確な意見や根拠を示した英文を書くのは非常に難しい。そこで、ケーガン・ストラクチャーに基づき、個人の役割を設定した上で互いの意見を共有しながらタスクを達成するよう指導することで、以下のような効果が生まれることが分かった。

① まず、英語を「書くこと」に取り組みさせるため、**Rally Table** を活用したペアワークを行うことによって、困難なく英文を書き出すことができた。また、文法・語法上のミスに気が付き、減らすことができた。

② **Round Robin** を通して他者と意見交換をする中で、文法・語法上のミスに気付くことはもちろん、他者の意見を知ることによって自分の視野を広げ、新たな考えを創造することができた。また、どのようにすれば他者に分かりやすく意見や根拠を示すことができるかを考えるようになった。

以上のことから、I型タスク・II型タスクともに、互いに協力してタスクに取り組むことで書く量を増やし、質を高めることができた。

2 ルーブリックや生徒の成果物、生徒へのアンケートなどの分析を行い、生徒の書く量や質が高まった結果、「思考力」、「基礎力」、「実践力」を育むことができたかを検証

各研究員はルーブリックをタスク前に生徒に示し、タスクにおける到達目標を具体的に理解させ、タスク前後で、ルーブリックに沿って自己評価をさせた。また、タスク前後で学習状況アンケートを実施し、英語学習への意識の変容を検証した。I型タスク及びII型タスクをとおして以下のことが明らかとなった。

(1) I型タスクの場合

ア ルーブリックの分析より

英語でサマリーを書くよう指示すると、語彙が不足していることを気にする、やり方が分からないなどの理由で、生徒は拒否感を示すことが多い。しかし、主体的・協働的な学習に、タスクを取り入れて文章の要点をグループで探すよう指示すると、生徒たちは互いの意見を述べながら少しずつ前進した。また、**Jigsaw** を用いることで、新たな考えに出会うことができ、生徒たちは生き生きと議論を交わっていた。英文を書く際も、英語が得意な生徒に聞いたり、互いに辞書を見比べたりして1文ずつ英文を作っていた。自分の力である程度英文を書ける生徒も、お互いに読み比べることで、教科書とは違う表現や文法的な間違いに気付いた。こうした生徒の変容は、タスク前にルーブリックを示すことで生徒が明確な目標をもってタスクに臨むことができ、生徒がタスクの意味を理解することができた結果である。また、生徒の成果物を見ると、英文と英文をうまくつなぐことができなかつた生徒が **Then** や **However** などのディスコース・マーカーを使うことができるようになったことが見て取れた。このように、意見の交換や吟味から推敲を重ね、試行錯誤しながらも、より良い英文サマリーを書こうとしていたことが分かる。

イ 学習状況アンケートの分析より

学習状況アンケートの結果からも、主体的・協働的な学習による教え合い・学び合いの中で学習意欲が高まり、英語学習に対して積極的に捉える生徒が増えたことが分かる。他者とのやり取りが増えることで語彙・文法の理解が深まり、他者との比較によって新たな考えを創造することができた。こうした視点から、I型タスクにおいては、多くの考えや意見を共有することができる **Round Robin** がケーガン・ストラクチャーの中でも最も効果的であったと考えられる。

生徒がタスクを介して学習に前向きに取り組めるようになったことが学習状況アンケート

から分かり、今後も主体的・協働的な学習は継続していく意義があると本研究では考える。

(2) II型タスクの場合

ア ルーブリックの分析より

主体的・協働的な学習を通し、他者と考えを共有したり、比較・吟味したりすることで、新たな自分の考えや根拠をもつことができる。また、グループで議論したり教え合ったりすることで、他の生徒の意見を知り、更に書く内容を深めることができる。実践事例3のように、日頃から協働的な学習を行っているクラスであっても、タスク後のルーブリックによる自己評価は向上している。これは、まとまった英文を書くという、生徒にとっては難易度の高い活動のタスクを用いたことにより、比較的容易に、それを乗り越えられたことに対する評価である。

実践事例4においても、他の生徒と協働してタスクに取り組むことで、語彙・文法の理解がより進んだ。また、生徒が新たな考えをもつことができ、自分の視野を広げることにつながった。生徒たちの成果物から、語彙・文法のミスを修正し、根拠をより明確にして論理性を高め、英文を質的に良くしようと知恵を絞っていたことがよく分かる。

イ 学習状況アンケートの分析より

II型タスクにおいて学習状況アンケートの結果を見ると、英語学習に対して前向きな意識をもつ生徒が多くなったことが分かる。ケーガン・ストラクチャーを活用したことで話し合いや教え合いの時間が増え、自分の意見・根拠をしっかりとつことができるようになった。また、発表の機会が増えたことで、他者に分かりやすいように伝える力を育成することができた。その結果、生徒たちは英語学習の楽しさに触れ、英語の理解度を高めることができた。これらを踏まえると、II型タスクにおいては、**Rally Table** と **Round Robin** の両方が効果的であり、ケーガン・ストラクチャーは、今回、本研究を実施した学校の英語力の差にかかわらず、肯定的な回答が得られたことから、幅広い英語力の生徒に有効であったと考えられる。

以上のことから、II型タスクにおいても、生徒は主体的・協働的な学習を肯定的に捉えていることが分かる。また、自分の考えを整理したり、それを他者に発信したりする上で、主体的・協働的な学習は非常に有効な手段であると考えてよい。

上述した2点より、主体的・協働的な学習によりタスクに取り組むことは、書く内容の量・質を向上させ、「思考力」、「基礎力」、「実践力」の向上に寄与し、本研究における研究仮説は妥当であると考えられる。

Ⅶ 今後の課題

1 主体的・協働的な学習指導における課題

本研究では、主体的・協働的な学習指導の在り方を模索するため、ケーガン・ストラクチャーを用いた実践授業をそれぞれの所属校において行った。4校の実践事例のうち3校が**Round Robin**を用いたことでも分かるように、多くの生徒の考えや意見を共有したり、まとめたりする活動において、**Round Robin**が有効であると考えられる。一方、**Rally Robin**や**Timed Pair Share**をあまり用いなかった点は、タスクの活用という視点から、1つの課題と

言える。英文サマリーやオピニオンライティングにおいて、Rally Robin や Timed Pair Share のようなペア活動を実施すると、一人の責任が大きくなり、タスクの難易度が上がったりと、間違いを恐れて発言するのが恥ずかしくなったりと、タスク自体が活発にならないことが考えられる。しかし、発問を工夫し、単純な意見のやり取りでペア活動を活発にするなど、スモールステップの積み上げができる仕掛けを入れることによって、今後更にタスクを有効に活用することができるだろう。

もう一つの課題は、ペアワークやグループワークにおける、生徒同士の人間関係形成である。ケーガン・ストラクチャーを参考にしたタスクを活用し、主体的・協働的な学習指導を行うことは、生徒同士のインタラクションを増やすことができるものの、実践授業後、「ペアやグループでの学習がづらい」、「グループでの人間関係が難しい」といった意見をもつ生徒がいる学校もあった。こうしたことは、英語科の教科指導のみで解決できる問題ではない。新しい人間関係を形成することや、コミュニケーションが苦手な生徒は少なくないだろう。しかし、コミュニケーション能力は「実践力」に関わる重要な要素である。クラスの大多数が、主体的・協働的な学習に前向きに取り組んでいる中で、どのように、コミュニケーションが苦手な生徒も安心して授業に参加できるかを考えることも大きな課題であり、今後、教科横断的な取組についても考えていく必要がある。

2 ルーブリックの妥当性における課題

本研究で行ったタスクにおけるルーブリックの妥当性も課題である。各ルーブリックは、「思考力」、「基礎力」、「実践力」の観点に基づき、各研究員が所属校の実態や生徒の実情、タスクの性質に合わせて考案、検討したものである。したがって、現段階でルーブリックが統一されていない。そのルーブリックを用いて正当に評価できるのか、各段階における基準は妥当なものか、ルーブリックに提示していない事柄について生徒の興味・関心を失わせる可能性はないかなどについて、今後更に議論を重ね、検証する必要がある。

3 書くタスクを通じた指導における課題

生徒の書いたワークシートなどの成果物を見ると、タスク前とタスク後では、明らかに英文の量が増えていたり、文法や論理性が改善されていたりしていた。しかし、文法の誤り等は見過ごされることもあり、生徒同士での文法の修正には限界があることが分かった。特に、英語の知識量が少ない生徒にとっては、どこを、どのように修正したらよいか全く分からないということもあり、語彙・文法指導やその学習時期を併せて考えなければならない。

4 「思考力」、「基礎力」、「実践力」の捉え方における課題

「思考力」、「基礎力」、「実践力」という力を、教科としてどのように定義するのかということも、これからの課題である。これらの力は一つの教科や領域で育まれるものではなく、各教科・科目、更には学校生活全般を通じて養われるものである。今後は各学校・教科において「思考力」、「基礎力」、「実践力」を明確に定義し、その育成に向けて組織的・継続的に取り組んでいく必要がある。

平成27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
都立浅草高等学校	定時制	教諭	中村 信明
都立富士高等学校	全日制	教諭	野寄 篤子
都立目黒高等学校	全日制	教諭	○梶原 優子
都立国際高等学校	全日制	主任教諭	◎平田 大悟
都立農芸高等学校	全日制	教諭	門間 隆弘
都立桜町高等学校	全日制	教諭	原田 洋樹
都立立川高等学校	全日制	主任教諭	大曾根 竜也
都立東村山高等学校	全日制	主任教諭	○八重樫 麻里子
都立稔ヶ丘高等学校	定時制	主任教諭	栗原 有紀
都立立川国際中等教育学校	全日制	主任教諭	天野 大輔

◎ 世話人 ○ 副世話人
〔担当〕 東京都教育庁指導部指導企画課
指導主事 高橋 聡

平成 27 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 27 年度第 197 号〕
平成 28 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 正和商事株式会社