

I はじめに

1 前次研究における生徒の姿

前次研究では、英語科において「自ら判断・行動し、未来の創り手となる個」として、国内外において英語でコミュニケーションを行う機会が増加することが予想される将来において、自分とは異なる文化的背景をもつ相手に配慮しながら、目的を達成するために「内容」と「言語」の両方について、どのようなことを、どのような表現で伝えたらよいのかを自ら思考・判断し、コミュニケーションを図ることができる姿を目指した。その成果として、「なぜできたか・できなかったか」という原因帰属意識を高められるような授業設計や、技能に応じたフィードバックの在り方について実践を重ねることができた。生徒は学習課題を解決するために必要な英語表現について「形式面・内容面」両面において修正を図り、既存の知識を活用しながら解決に向かうことができたと考える。

一方、課題として、表現すること自体に焦点を当ててきたことで、生徒はよりよい表現がある可能性に気付かなかつたり、目的や場面、状況により合っている表現が他にないかなど、その深まりを吟味するまで至らなかつたりすることもあった。また、論理性といった、高等学校における英語教育との接続に寄与する視点は十分であるとはいえなかつた。そこで、正確さや適切さ、論理性などを吟味し、よりよい学習課題の解決を目指すことができるような授業を行っていく必要があると考えた。

2 英語科で目指す「自他」を往還し、批判的・創造的に学ぶ生徒とは

研究概要を基に、英語科において「自他」を往還し、批判的・創造的に学ぶ生徒とは、これまでに学習した既習事項について、言語の働きや立場・意見の違いを踏まえ、正確さや適切さ、論理性などを吟味する生徒であると考えた。加えて、受け手に配慮しながら、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などの未知の文脈に対して、既知の表現を適切に組み合わせ、課題を達成する生徒を指すと考えた。

II 英語科における研究目標2の実現に向けた取組

研究目標2：各教科・領域において、既習と未習、自己と他者の考えを意識的につなぎ合わせながら解決へ向かう授業のあり方を考え、実践する。

1 前提となる授業設計

まず、本校の研究目標2にある授業を目指す前提として、生徒が受け手を意識できる目的や場面、状況の設定が必要になる。なぜならば、目的や場面、状況を意識しない単調なパターンプラクティスや音読では、生徒は相手意識をもって学ぶことが難しく、自らの学びをよりよく調整する姿には至らないと考えたからだ。この前提の上に、生徒が受け手を意識できる目的や場面、状況を設定することが、生徒にとって「効果的に説明するにはどうしたらよいただろうか。」「相手の立場に反対するとき、どのような表現を使えばよいただろうか。」など、言語の働きや相手の立場を鑑みながら表現を吟味することができる土台となると考えた。そして、既習と未習、自己と他者の考えを意識的につなぎ合わせながら解決へ向かう上で必要な手立てを考え、実践を行った。

2 授業における取組

(1) 「言語の働き」ごとに有効な言語材料の蓄積 (※一授業の手立てでなく、継続的な取組)

英語科においては、学習指導要領にあるように、5種類の「言語の働き」ごとに、学習課題の解決に有効な言語材料を一枚のワークシートに蓄積し、必要に応じて生徒が振り返ったり、追加したりできるようにした。こうすることで、生徒は学習課題の解決のために、必要に応じてこのワークシートを確認し、方略を想起することができると考えた。その結果、目的や場面、状況に応じて、「以前学習したこの表現を使ってみよう」と自己の既有的知識を能動的に行き来する生徒の姿が期待できる。

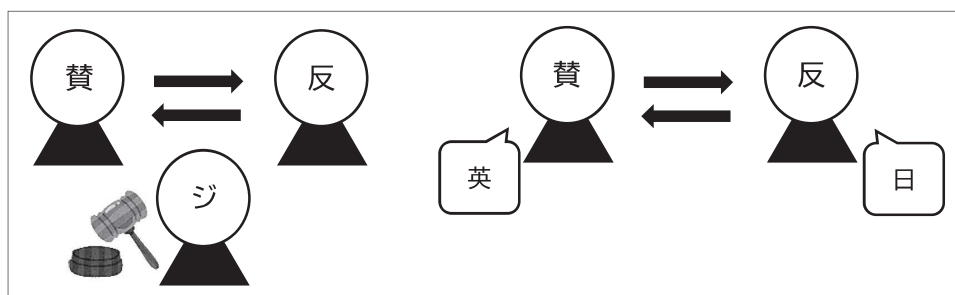
なお、この取組は、言語習得が十分に進んでいない英語学習初期段階の生徒に有効であると考え、主に第1学年および第2学年を想定して行った。

考えや意図を伝える	申し出る	Would you ~?
	約束する	
	意見を言う	I think (that) ... ~.
	賛成する	I agree. / That's a good idea.
	反対する	I disagree.
	承諾する	Sure. / All right. / No problem. / OK.
	断る	I'm sorry, but ...
	仮定する	If ... ~.
相手の行動を促す	質問する	Do you ~?
	依頼する	May I ~? / Could you ~?
	招待する	
	命令する	Be careful. / Don't touch this.

(2) 立場や意見の違いを明確にし、それを踏まえた解決策を吟味する展開

「話すこと[やり取り]」は、日常の会話から討論に至るまで、話し手と聞き手の役割を交互に繰り返す双方向でのコミュニケーションの機会を踏まえ、今回の学習指導要領から設定された領域である。また、この領域は、「話すこと[発表]」や「書くこと」以上に内容（伝えたいこと）の伝達に重点を置いた指導を行う領域でもある。このような領域の特性を踏まえ、立場・意見の違いを明確にし、即興でのやり取りを促進する手立てを講じることによって、生徒の表現の正確さや論理性を吟味することができると考えた。

例えばディベートでは、賛成・反対の立場を明確にし、自分の立場の意見の妥当性や優位性があることを述べるために、相手から予想される反論を想定した文章構成を考えることが可能となる。このような言語活動において、生徒が様々な視点から英文を考えられるように、賛成・反対・ジャッジに分かれて、ジャッジを説得させるマイクロ・ディベート方式や、同じ立場の二人とジャッジからなり、異なる視点で意見を考え、説得力をもたせるような話し合いを取り入れて授業を展開する。後者においては生徒の熟達度を考慮し、反論の立場の生徒は日本語で意見を伝え、最初の主張および反駁をする生徒が英語でやり取りする形式も考えられる。



【マイクロ・ディベート（左）と反駁を予想する話し合い（右）のイメージ】

このような学習形態でのやり取りを行った後、個別、または自分と同じ立場の仲間とともに、自分の立場の意見を補強する意見や、反論を踏まえた表現を考える場面を設定する。そうすることによって、「相手の立場ではこのような意見があるから、I agree with your opinion in that point, but...と部分的に賛成しつつ、違うところはしっかりと主張しよう。」「話題を焦点化するときには、You said, “○○”, but I don't think so because...と始めよう。」「話題を変えたいときは、by the wayやmove to another topicなどを使おう。」と考えることができるようになり、自己と他者の考えを意識的につなぎ合わせながら解決へ向かうことが可能となると考えた。

(3) 不足感を基に、よりよい表現を吟味することができる工夫

「話すこと[発表]」や「書くこと」の領域、技能については、言語の働きを踏まえ、生徒が自身の考えた表現の適切さ、論理性などを吟味することができる手立てが有効であると考えた。なぜならば、たとえ英語として正確な表現であったとしても、受け手の違いによって失礼な印象を与えてしまったり、相手の国の文化に照らし合わせたときに不足感があったりするからだ。

手立ての具体としては、表現の豊かさに対する必要感を生徒がもつことができるように、あえて、正確ではあるものの場面や状況の解決には不足感のある英文を提示し、その不足感や、分かりづらさ、伝わりづらさを生徒に気付かせることが考えられる。

他には、トピック・センテンスやサポーター・センテンスなどの文章構成を分析できるように、文章構成レベルで順序性や展開に違和感のあるモデルを提示し、そのモデルを学級全体で分析・改善した上で個に戻って英文を作成することも考えられる。

これにより、学習課題の解決のために、「確かに正確ではあるけれど、これだけでは不十分である」と、表現の適切さを吟味し、受け手にとってよりよい言語材料を選択し、英文を作成することができると考えた。このような学習においては、これまでに学んだ既習の言語材料の中から、学習課題を解決するために必要なものを選択し、未習となる文脈に当てはめながら学びを推し進める姿が期待される。既習の表現を活用する際には、習熟度が高まっていない段階では、取組(1)（「言語の働き」ごとに有効な言語材料の蓄積）で紹介したワークシートを適宜確認しながら学習課題解決に向かう姿も考えられる。



Children want to cross a crosswalk.
Then, they raise their hands.
Cars are very dangerous.

When children want to cross a crosswalk,
they raise their hands because cars are
very dangerous

【単文による例文(上)と生徒が修正した英文(下)】

Ⅲ 実践例

実践 I

第2学年 ていねいなお願い—許可を求める・依頼する—

単元名 Unit 2 Food Travels around the World (東京書籍・NEW HORIZON 2)

本時の目標

相手に配慮しながら、簡単な語句や文を用いて許可を求めたり、相手に依頼したりすることができる。

本時の展開 不足感を基に、よりよい表現を吟味することができる工夫

本時では、レストランで注文を終えた後で、注文したい商品を新たに見付け、追加注文をするやり取りの場面を設定した。そのような場面において、相手に丁寧に許可を求めたり、依頼をしたりするコミュニケーション活動を行った。

まず、レストランでの通常の注文を行う活動を実施し、その途中で、教師が「追加の注文が必要である」という条件を提示した。追加された場面設定で生徒がやり取りを行った後、難しかった表現はどのようなものかを聞き出した。その上

で、教師は右の図にあるような配慮に欠ける英文を提示した。生徒からは、「やっぱり注文をやめたいときはどういったらよいか。」「申し訳ないという気持ちを伝えた方がよい。」といった疑問や意見が出された。そこで、「相手に配慮しながら依頼・要求を行うにはどのような表現を使うとよيدらうか」という学習課題を共有し、解決に迫ることとした。

その後、解決に必要な文法はどのようなものがよいかを生徒に投げかけると、生徒は、第1学年で学習したCan I～?/Can you～?や、その際に紹介したより丁寧なMay I

～?やCould you～?を想起する発言が出てきた。

そのような学習課題解決のための糸口を共有した上で、個々に英文を作成した後、グループで英文を交流した。授業の終末には、生徒は上の図にあるような英文を作成することができた。

授業を振り返って

今次研究の手立ての一つとして取り組んでいる、生徒が不足感を感じられるような英文を提示する手立てが有効に機能し、学習課題を解決するために適切な言語材料を選択する姿が見られた。特に今回の場面では、Can I～?/Can you～?を用いることでコミュニケーション自体は成立してしまうが、それだけだと相手への配慮が不足している。このような場面設定を行った上で、不足感のある例文を提示したことで「その英文が合っているかどうか」という正確さだけでなく、「May I～?やCould you～?の方がより丁寧なのでこの場面では適している」と生徒が考え、未習の文脈に結び付け、より相手意識のある英文を作成しながら学習課題の解決に向かうことができた。

!!!注文した後で、限定メニューの「きゅうりスパゲッティ」を見つけてしまいました。食べたくて仕方ありませんね。でも、さっきのピザも食べたら絶対食べられません。今から、注文を「ピザを1枚、きゅうりスパゲッティを1つ」に変更してもらってください。

先ほどの会話を終えて5秒してから、店員を呼び戻してください。

【やり取りの最中にペアの一方に提示した追加の文章】

①Excuse me. Cucumber spaghetti looks nice. I don't need two pizzas. A pizza and cucumber spaghetti, please.

Excuse me. May I change the order?
I wanted two pizzas, but I want a pizza and cucumber spaghetti now.
Could you cook more?
Sorry, please bring them.

【配慮に欠ける英文(上)と、生徒が作成した英文(下)】

実践Ⅱ

第3学年 修学旅行の班行動を計画しよう

単元名 Unit 1 Sports for Everyone (東京書籍・NEW HORIZON 3)

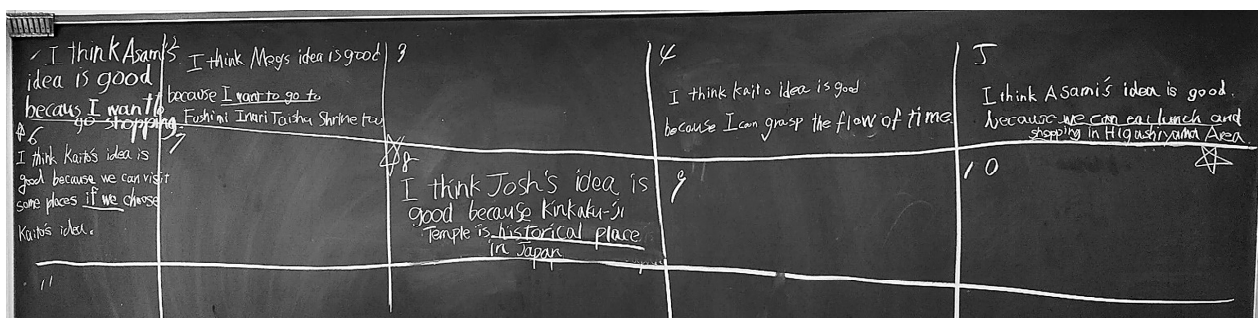
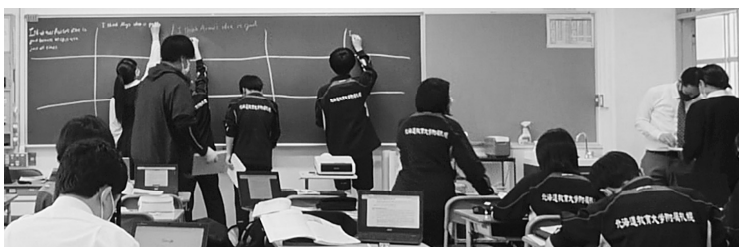
本時の目標

クラスメートとの話し合いに参加するために、修学旅行で行きたい場所についてのディスカッションを聞いて、簡単な語句や文を用いて自分の意見を話したり、書いたりすることができる。

本時の展開 不足感を基に、よりよい表現を吟味することができる工夫

教科書のリスニングCDを使用し4人の意見を聞いて確認した後、発問する。「**誰の意見がよかったですか。教科書の例を参考に英語で隣の人に伝えます。**」その後、理由も付け加えるよう指示した。やり取りの活動をした後、話したことをノートに書くよう指示した。

どんな内容を書いたのかを教師が確認する。生徒は自分なりの意見と理由を黙々とノートに書いていた。その後、一人一人ノートを持って来させて確認していく。確認した後、参考になる意見を黒板に書かせた。



黒板に生徒の意見が並ぶ。一覧になった意見を見て、それを分析させた。「**この中なら誰の意見が一番よいですか。理由も合わせて考えます**」この理由がポイントになる、あえて教師が教えない。発問もあえて「良い」と漠然とした言葉を使っている。そうすることで何が「良い」のかを目的や場面、状況から考えることを促す意図である。子どもたち自身で出した意見を参考にポイントを考える。その後、考えを発表するよう伝えた。ある生徒の意見が出た。「過去に学んだ表現を使って、相手に伝わるように書いているので〇〇番の意見がいいです。」今まで学習した知識で様々な表現ができることに気が付き、目的や場面、状況に応じて表現することが大事だと確認できた。そこで終わってしまっただけでは、理解しただけで身に付けたとはいえない。そこで次の指示を出した。「**今のポイントを踏まえて、もう一度書いてみましょう。**」と言うと生徒は今までの勉強した文法や表現を考え、更に詳しく自分の思いを書くことができた。

授業を振り返って

既習と未習を意識的につなぎ合わせながら解決へ向かう子どもたちの姿が見られたのは成果と考える。5月段階でのステップとしては良かった。しかし、この時点では知識を単につなげているだけの状態に留まっている。今後、知識をつなげるだけでなく課題を解決するための包括的なつながりを生むような工夫が課題となる。そのためには子どもたちが単に成功体験を積みあげるだけでなく、成功したときにどのような形で解決へ向かったのかを自覚させる手立てが必要と考えた。

IV 授業実践を通して見えてきたこと

本校では、平成24年度後半から、「問い」を活かす授業の探究という授業研究を3年間行ってきた。その中で、「問い」を解決するために他者に働きかけるという「問う」行為は、その機能的な面から一往復半以上のやり取りが重要であると考えた。それにより、自分自身の考えをより深いものへと変化させることだと考えたからだ（北海道教育大学附属札幌中学校、2015）。こうした互いにとって有益となるような双方向性のある高め合いが、今次研究における「自他」の往還に通じるものがあると考え、その一部を取り入れながら、実践を行ってきた。

1年次における取組を継続した結果、「書くこと」について、これまで英文が正確であるかどうかを意識が向きがちだった生徒が、「確かに合っているのだけど・・・」と、表現が受け手に対して適切かどうかを考えたり、よりよい表現はないかを吟味したりする姿が見られた。また、「話すこと」に関しても、話す上でのメモを作成する際に、根拠立てながら話すために必要な接続詞を選択したり、ディベートのパフォーマンステストの際にも、教師から予想される反論に対する反駁を事前に考え、準備を行ったりする生徒の姿が見られた。自分と他者との対話を通して、自己内での対話ができるようになってきていると考える。これまでに学習した既習事項について、言語の働きや立場・意見の違いを踏まえ、正確さや適切さ、論理性などを吟味することが出来始めていると感じている。

今後は、教師の働き掛けがない状態でも、英語の授業における他の学習課題解決の場面でも同様のことができるようになってきているかを見取りつつ、不足しているようであれば、どのような働き掛けが必要なのかを考えていきたい。

V 引用文献・参考文献

〔引用文献〕

- ・北海道教育大学附属札幌中学校（2015）『研究紀要第61集』 9-10

〔参考文献〕

- ・秋田喜代美（2012）『学びの心理学』 左右社
- ・加藤由崇、松村昌紀、Wicking, P.(2000)『コミュニケーション・タスクのアイデアとマテリアル』 三修社
- ・河野周（2021）『中学・高校英語ディベート入門』 三省堂
- ・田村学（2021）『学習評価』 東洋館出版社
- ・奈須正裕（2021）『個別最適な学びと協働的な学び』 東洋館出版社
- ・奈須正裕ほか（2014）『しっかり教える授業・本気で任せる授業』 ぎょうせい
- ・奈須正裕ほか（2015）『教科の本質から迫る コンピテンシー・ベイスの授業づくり』 図書文化
- ・松村昌紀（2017）『タスク・ベースの英語指導』 大修館書店
- ・村野井仁（2006）『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 大修館書店
- ・Ellis, R.（2018）『Reflections on Task-Based Language Teaching』 Multilingual Matters
- ・Ellis, R., Skehan, P.ほか（2020）『Task-Based Language Teaching』 Cambridge
- ・Pica, T. ほか（1993）『Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction and Research』 Multilingual Matters