

スピーキング分野における 「英検 Can-do リスト」活用の工夫

— ルーブリックの活用を通して — 共同研究

代表者：茨城県／茨城大学教育学部附属中学校 教諭 小沢 浩

概要

本研究は CAN-DO リストについての意義と目的について概観し、真正の評価 (authentic assessment) の意義や目的が CAN-DO リストと類似していることについて明らかにする。また、「英検 Can-do リスト」の能力記述文と真正の評価の採点ツールであるルーブリックを統合し、その効果ならびに波及効果について、スピーキング分野に絞り検証する。検証の結果、次のことが明らかになった。教師と生徒が「英検 Can-do リスト」およびルーブリックを単元導入時に共有すれば、めざすべき目標が双方に具体的に設定され、1) 教師はその目標を達成させようと具体的に支援できる (授業改善につながる)。2) 生徒は身に付けるべき力を身に付けようと努力し、単元末に行うパフォーマンステストに向けて主体的かつ意欲的に学ぶことができる (自己学習力の向上、自己啓発促進、学習意欲向上)。3) 生徒は「英検 Can-do リスト」にある能力を身に付けたと実感することができ、話すことに対して自信を持つことができる (パフォーマンス力の向上)。

1

はじめに

平成23年6月、「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」(文部科学省, 2011a)において、各中・高等学校が学習指導要領に基づき、生徒に求められる英語力を達成するための学習到達目標を「CAN-DO リスト」の形で具体的に設定する提言がなされた。その後、取り組みの指針となる「各中・高等学校の外国語教育における

『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定のための手引き」(文部科学省, 2013)が発表され、各学校において、学習到達目標を「CAN-DO リスト」の形で設定し、活用することが我々英語教師に求められている。その活用の目的は次のとおりである。

- 学習指導要領に基づき、外国語科の観点別学習状況の評価における「外国語表現の能力」と「外国語理解の能力」について、生徒が身に付ける能力を各学校が明確化し、主に教員が生徒の指導と評価の改善に活用すること
- 学習指導要領を踏まえた、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」及び「書くこと」の4技能を総合的に育成し、外国語によるコミュニケーション能力、相手の文化的、社会的背景を踏まえた上で自らの考えを適切に伝える能力並びに思考力・判断力・表現力を養う指導につなげること
- 生涯学習の観点から、教員が生徒と目標を共有することにより、言語習得に必要な自律的学習者として主体的に学習する態度・姿勢を生徒が身に付けること (下線部は筆者による)

活用の目的の1つ目からは、学校教育のこれまでの指導において、生徒が身に付ける能力が各学校において明確化されず、生徒の指導と評価の改善に活用されてこなかったことがうかがえる。文部科学省(2009)が学習評価について調査した結果、次のような現状と課題が浮き彫りになった。児童生徒の学力などの伸びがよくわかると感じている小・中学校の教師は約72%に上るが、学習評価を授業改善や個に応じた指導の充実につなげられていないと感じている教師が約29%もあり、学習評価を生かした授業改善に関して課題があると指摘している。英語の指

導においてもこれらと同じように、学習評価を授業改善や個に応じた指導の充実につなげられていない状況が起きていることは容易に想像できる。学習指導要領に基づく授業を着実に実施し、求められる英語力が着実に身に付いたかどうかを把握・検証ができるように、指導と評価の一体化を図り、生徒の能力が確実に伸びていくような授業を展開していくことが求められている。

活用の目的の2つ目からは、外国語教育の課題2つを取り上げている。文法・訳読、読むことを中心とした指導がこれまで多くなされ、4技能の指導において偏りがあることや学習指導計画が何月に教科書の何ページを教えるかといった、時間軸に沿った教科書使用に関するものにとどまっている。また、「資料や情報に基づいて自分の考えや感想を明確に記述すること」「日常的な事象について、筋道を立てて考え、数学的に表現すること」など、「思考力・判断力・表現力」の「活用」に関して課題が見られ、自らの考えを適切に伝える能力並びに思考力・判断力・表現力といった「言語活動の充実」が求められている（文部科学省, 2011b）。

活用の目的の3つ目からは、「～ができるようになりたい」「～ができるようになることをめざす」といった目標や夢が育てられず、言語習得に必要な自律的学習者としての態度・姿勢がなかなか身に付かない現状がある。グローバル化に伴い、大学や企業における英語の必要性が高まっているにもかかわらず、生徒が英語の必要性を感じる機会が少ないとの報告もある。英語が使えると将来、活躍の場が広がることや、どのような職種・立場であっても英語を使う可能性がある、ということが具体的に見えないのである（文部科学省, 2011a）。しかし、教員が生徒と目標を共有し、自律的学習者としての態度や姿勢を身に付けさせることにより、生徒は未知の知識や技能を習得しようと学び続けることができるのではないかと考える。

以上の問題を解決していくために、学習到達目標を「CAN-DO リスト」の形で設定し、指導につなげていくことが急務である。

2

研究目的と期待される成果

2.1 目的

本研究の目的は、英語教育で話題となっているCAN-DO リストについての意義と目的について概観し、真正の評価（authentic assessment）（※「4.1 真正の評価およびパフォーマンス評価とは」を参照）の意義や目的がCAN-DO リストと類似していることについて明らかにする。そして、真正の評価の1つの採点ツールとして開発されたルーブリック（※「4.2 ルーブリックとは」を参照）をどう活用するのかについて考えていく。また、「英検 Can-do リスト」のスピーキング分野に的を絞り、その能力記述文を中学校の学習段階で活用しながら、以下の点において授業で実践し、その効果ならびに波及効果があるのかどうかを検証するものである。

- ① 本校の年間指導計画に「英検 Can-do リスト」の能力記述文を組み込み、4技能がバランスよく指導できるよう授業シラバスを作成する。
- ② スピーキング分野におけるパフォーマンス評価について、臼田（2009）の作った評価方法および評価基準を参考にしながら、ルーブリックを作成する。
- ③ 単元の導入時に教師と生徒がルーブリックを共有できるようにし、生徒が単元の目標や「英検 Can-do リスト」を意識して授業を受けることができるようする。また、単元末にルーブリックに対応したパフォーマンステストを行い評価する。

2.2 期待される成果

教師と生徒が「英検 Can-do リスト」およびルーブリックを単元導入時に共有すれば、めざすべき目標が双方に具体的に設定され、1) 教師はその目標を達成させようと具体的に支援できる（授業改善につながる）、2) 生徒は身に付けるべき力を身に付けようと努力し、単元末に行うパフォーマンステストに向けて主体的かつ意欲的に学ぶことができる（自己学習力の向上、自己啓発促進、学習意欲向上）、3) 生徒は「英検 Can-do リスト」にある能力を身に付けたと実感することができ、話すことに対して自信を持つことができる（パフォーマンス力の向上）、4) 生徒は「英検 Can-do リスト」と授業が統合されていると実感できる。その結果、授業で学

習したことが英検に生かされることに気が付き、自信を持って英検を受験でき、合格する生徒が増える。

3

CAN-DO リストについて

欧州評議会^(注1)が Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (以下、CEFR) を2001年に公表し、財団法人日本英語検定協会が「英検 Can-do リスト」を2006年に公開して以来、「CAN-DO リスト」という言葉は、教育界や最近の英語に関する雑誌、書籍の中で常に取り上げられ、目にする場面は多い。現在では、拠点校や教育委員会による指導により、独自のCAN-DO リストの作成やその活用方法についての研究が多く为学校で進められている。CAN-DO リストには、CEFR、CEFR-J^(注2)、英検、GTEC、各教育委員会で作られたものや各学校で作られたものなど、さまざまなCAN-DO リストがあり、「CAN-DO リスト」という言葉は決して同じリストを示しているわけではないことに注意しなくてはならない。なぜなら、それぞれのリストには、それぞれの団体によって作られた意義や目的があるからである。

本稿では、「CAN-DO リスト」という言葉を「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DO リスト』の形で学習到達目標設定のための手引き」(文部科学省, 2013) で使われているものをはじめとして、言葉を用いて「何ができるか」を記述し、リストにしたものの全般を表すこととする。

3.1 「英検 Can-do リスト」について

「英検 Can-do リスト」は、2003年に調査が開始され、日本というEFL環境を考慮し、日本における英語学習者(特に、初中級レベル)の大多数が学校教育で英語を学ぶことを踏まえ作成された。柳瀬(2013, 2014a)によれば、「英検 Can-do リスト」は以下の点に配慮し、海外で公開されている主要なCAN-DO(その中にはCEFRも含まれている)に基づいて、初級レベルから上級レベル全体を俯瞰しながら、準備した能力記述文の量的・質的充実を図って作成されている。

- ① 中学校・高等学校の学習指導要領(英語)の文言をすべて「…できる」という能力記述文

の形式に書き換えている。

- ② 中学校・高等学校の各種検定教科書に配慮し、取り扱っている話題・場面や言語活動を能力記述文の形式で書き起こしている。
- ③ 英検のテスト課題を踏まえている。
- ④ 能力記述文の汎用性を高めながら、その理解が大きくズレないようにしている。
- ⑤ 教科書などによる日頃の学習との結びつきを補助するために、学校での学習との関連づけを図っている。
- ⑥ 能力記述文の検証などのためのタスク化を助けている。

財団法人日本英語検定協会では、英検の各級合格者が「英語でどのようなことができると考えているか(自信の度合い)」を、3年間にもわたり延べ2万人にも上るアンケート調査に基づいて統計的な分析を行い、級や4技能別にまとめた。そして、級ごとに合格者が英語のできる可能性の高いことを明示し、結果の解釈をより具体的に表示し、学習者が今の英語力とめざす英語力を具体的に把握できるようにと作成したのである。それは、英検に合格すると「英語を使って何ができる可能性が高いか」を知る目安としても使うことができるので、学習者にとっては、現在の自分の能力を知る手がかりとなり、次の目標を設定するなど学習計画が立てやすくなる利点がある。

以上の点を考えると、「英検 Can-do リスト」を教育現場で生かさない手はない。公益財団法人日本英語検定協会が、2013年に調査した「中学校に対する『学習目標をCAN-DO リストの形で設定』する際に何を参考にされましたか(参考にしたいと思いますか)」の問いに対し、91.9%の中学校が学習指導要領を、75%が文部科学省による手引きを、65.9%が他校の事例を、64.9%が「英検 Can-do リスト」を参考にしている。第4番目に高い割合で「英検 Can-do リスト」が参考にされていることも「英検 Can-do リスト」の汎用性の高さを示している。

3.2 「英検 Can-do リスト」における 先行研究

能力記述文で表現されたことを、該当級の合格者が実際にできるのかどうかを検証した研究として、竹村(2008)と臼田(2009)の研究がある。竹村は、英検3級と準2級のライティング分野における能力

記述文をタスク化し、それを該当級の合格者に実際に行わせ、その達成度に基づいて妥当性を検証した。臼田は、準2級のスピーキング分野における能力記述文をタスク化し、それを該当級の合格者に実際に行わせ、その達成度に基づいて妥当性を検証した。結果として、ともにタスクの達成度は高く、対象とした能力記述文の妥当性が検証された。

北原（2008）は、中学校における「英検 Can-do リスト」活用の方法として、5級から準2級までの能力記述文を中学生向けにわかりやすく修正して、教室での使いやすさを高めた。その方法は「英検 Can-do リスト」の信頼性を失わないよう、中学生がわかりやすいように具体的な表現を追加したものである。抽象的な能力記述文を具体的にし、英検合格の可能性を探るために自己診断として使用させたり、英語学習の目標として使用させたりし、日々の授業との関係をより密接にさせたことはとても意義深いものである。

これらの先行研究は、「英検 Can-do リスト」の妥当性の検証方法および活用の1つのモデルとして非常に参考になる研究である。しかし、「英検 Can-do リスト」を教科書の中にどのように組み込み、単元の中に導入していくのかについては触れられてはいない。また、単元末における評価に向けて、タスクをどのように導入することで「英検 Can-do リスト」の能力が身に付き、自信を深めていくことができるようになるのか、その基となる考え方や指導法についても示されていない。

検定教科書を用い、「英検 Can-do リスト」の能力記述文に基づいて授業をタスク化し、自己評価の道具として「英検 Can-do リスト」を活用した前田（2011）の研究がある。前田は、新高等学校学習指導要領で強調されている授業の在り方として、「英検 Can-do リスト」とPCPP^{（注3）}の授業展開の融合を考え、これらを一体化した授業を高校2年生に対して行うことで、4技能の運用能力に対する自信の向上、および、読むことのタスク達成率の向上に成果があることを検証した。特に、注目すべき点は、「英検 Can-do リスト」を用いた到達目標と自己評価システムを組み合わせることで、「何をするのか」から「何をすべきか」に生徒の意識を変化させる仕組みを作ったことである。また、能力記述文をタスク化し、その上でさらに5段階の評価基準を設定したことも参考になる。

以上、これらの先行研究を参考にし、「英検 Can-do リスト」の授業（単元）導入の仕方について、パフォーマンス評価の視点から考えることとする。

4 パフォーマンス評価について

「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定のための手引き」（文部科学省、2013）の「4. 設定した目標の達成度を把握するための評価方法及び評価時期」の中で、評価方法について「学習到達目標に対応した学習活動の特質等に応じて、多肢選択形式等の筆記テストのみならず、面接、エッセー、スピーチ等のパフォーマンス評価、活動の観察等、様々な評価方法の中からその場面における生徒の学習状況を的確に評価できる方法を選択すること」が重要であると述べられている。パフォーマンス評価とはどのような評価なのか。CEFRと真正の評価（authentic assessment）は類似点が多い。そこで、真正の評価について概観することにする。

4.1 真正の評価およびパフォーマンス評価とは

Hart（2012）によれば、20世紀初頭アメリカでは、より客観的な評価方法を求めて科学的なテスト運動が起こった。その運動により、大人数に実施可能で、結果の一貫性が保たれる多肢選択形式としての標準テストが開発された。それは、統計的な計算に裏づけられた尺度を持ち、妥当性と信頼性を求めてである。しかし、標準テストは再生や棒暗記に過度の価値を置きすぎる、唯一の正しい答えがあるという誤った印象を強める、ただ受容するだけの受け身の学習者を育成する、生徒にとって学ぶに値する内容ではなく、テストに出されやすい内容に教師の目を向けさせてしまう、などの批判が1980年代後半から起こった。それに代わる評価方法として、生徒がやりがいや意義、意味のある課題に取り組み、それを評価する方法として真正の評価（authentic assessment）が生み出された。ここでいう、「真正」やauthenticとは、「本物」という意味、評価の課題や活動が「リアルなもの」を示している。その評価の具体的な方法としてパフォーマンス評価やポートフォリオ評価を挙げている。

パフォーマンス評価は、専門家が実際の演技の過程を見て、一定の基準に沿って採点するフィギュアスケートの採点方法と似ており、実際にパフォーマンスをさせ、その人の持っている学力を見えるように可視化して、直接的に評価しようとするものである（松下, 2007）。パフォーマンス評価を行うことによって、生徒にとっては、評価活動が興味深く、価値があり、生活と関連しているため、活動に対して積極的な参加者にさせる。また、問題を提起したり、判断したり、再考したり、可能性を探ったりすることへ生徒を導くため、学習や自分自身に対してより積極的な姿勢にさせる。教師にとっては、生徒中心に考えるようになり、生徒が自分の学習に責任を持って、より良い自己評価者になれるように支援できる（Hart, 2012）。

4.2 ルーブリックとは

パフォーマンス評価を行う場合、評価方法の信頼性と一貫性を確保するための基準をどのように設定するかが問題になる。なぜなら、パフォーマンス課題は標準テストのように機械的に採点することができないからである。教師による評価がどのような基準によって採点されたのか、その信頼性と一貫性が求められる。そのための採点ツールとして用いられているのがルーブリックである。

ルーブリックは成功の度合いを示す数値的な尺度（Scale）と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を示した記述文（Descriptor）からできており、パフォーマンスを評価する際、どんな特徴が見られれば、どんな数値（得点）を割り当てるかを述べたものである（松下, 2007）。よって、学習活動に対する質的な転換点が段階的に設定されているので、指導する教師や学習する生徒にとって、ルーブリックは具体的な到達点の確認と次のステップへの指針ともなる（田中, 2010）。

ルーブリックを教師と生徒が共有すれば、教師と生徒の間にめざすべき目標が具体的に設定され、その課題を達成させようと教師は支援をしたり、生徒は良い成績を取ろうと努力したりすると考えられる。また、ルーブリックがあることで、生徒や保護者は、それを通して評価の仕組みを知り、生徒は授業だけではなく、家庭学習においても学習意欲が高まることが期待できる。牧野（2003）は、生徒にルーブリックを示すことで、「最低これだけはできるよ

うになるう」「できればこの段階にまで学習を深めよう」と生徒自身が努力目標を決めて学習に取り組むことができ、生徒が基準と照らし合わせて自己評価し、教師の評価と交流することによって適切な自己評価へ発展すると述べている。

よって、ルーブリックを前もって示すことは、文部科学省の CAN-DO リスト活用の目的の1つ「教員が生徒と目標を共有することにより、言語習得に必要な自律的学習者として主体的に学習する態度・姿勢を生徒が身に付ける」と合致する。「英検 Can-do リスト」は、各学年や英検などの各級の最終到達目標を表す大きなルーブリックと考えることができ、生徒がめざすべき指標が「～することができる」という形で表されている。そのため、生徒はそれを見て、自分が「できるところ」と「できないところ」、「自信のあるところ」と「自信のないところ」を知る手がかりとなり、生徒が自らの学習を振り返るための道具として利用することができるばかりか、将来を見据えて取り組もうとする自律的学習者へ導く道具としても利用できる。

5

研究の実践

5.1 調査対象

調査対象は本校に在籍する1年生から3年生までの計476人（1年160人、2年159人、3年157人）である。本校の生徒は英語における理解力がおおむね高く、優れた英語の力を有している生徒が多い。授業においては、教師の問いかけや言語活動に対する反応が速く、英語学習に対する興味・関心も全体的に高いと言える。一方で、英語が苦手な学習者もなかなかどうして自信を失い、英語学習に向き合えない生徒もいる。そうした学力や意識での格差が非常に大きい生徒たちが同じクラス内に混在している状況である。

平成26年4月、2年生と3年生309人（2年156人、3年153人）を対象に、英語に関する実態調査を行った。その結果が次のとおりである。

「話す」技能について、問1～3から、自信があると感じている生徒は少ないことがわかる。問4からは、「話す」技能が伸びれば、英語に自信を持つことができると思っている生徒が多い。また、問5、6からは、試験で良い点が取れ、外部検定試験に合

問 1 「話す」「書く」「聞く」「読む」の中で、一番自信のある(得意な)技能はどれですか。	
2 年…話す 18% 書く 26% 聞く 17% 読む 39%	
3 年…話す 17% 書く 20% 聞く 23% 読む 40%	
問 2 「話す」「書く」「聞く」「読む」の中で、一番自信のない技能はどれですか。	
2 年…話す 26% 書く 25% 聞く 43% 読む 6%	
3 年…話す 32% 書く 34% 聞く 29% 読む 5%	
問 3 「話す」「書く」「聞く」「読む」の中で、どの技能を最も練習していますか。	
2 年…話す 4% 書く 79% 聞く 9% 読む 8%	
3 年…話す 10% 書く 68% 聞く 9% 読む 13%	
問 4 「話す」「書く」「聞く」「読む」の中で、どの技能が一番伸びれば、英語に自信が持てますか。	
2 年…話す 43% 書く 17% 聞く 34% 読む 6%	
3 年…話す 37% 書く 35% 聞く 18% 読む 10%	
問 5 試験に良い点数がとれれば、英語に自信が持てますか。	
2 年…とてもそう思う 40% そう思う 34%	
どちらとも言えない 15% そう思わない 9%	
全くそう思わない 2%	
3 年…とてもそう思う 43% そう思う 27%	
どちらとも言えない 21% そう思わない 5%	
全くそう思わない 4%	
問 6 英検などの外部検定試験に合格できれば、英語に自信が持てますか。	
2 年…とてもそう思う 44% そう思う 37%	
どちらとも言えない 14% そう思わない 3%	
全くそう思わない 2%	
3 年…とてもそう思う 39% そう思う 34%	
どちらとも言えない 19% そう思わない 5%	
全くそう思わない 3%	

▶ 図 1：英語に関する実態調査

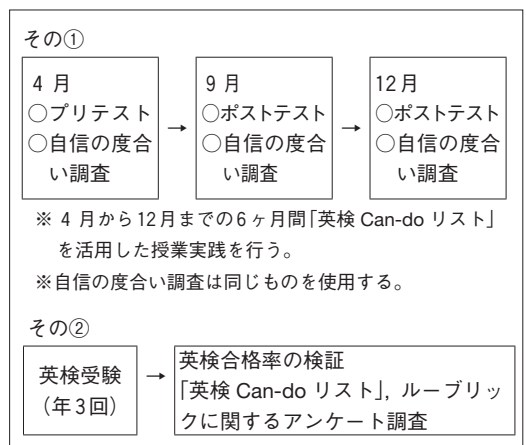
格できれば、英語に自信が持てると考えている生徒が約 7 割いることがわかった。

これらの結果から、「話す」技能が伸びる授業および英検などの外部検定試験に合格できるような能力を身に付けられたと実感できる授業を生徒が受けられれば、英語に対して自信を持つことにつながると思われる。

5.2 調査方法ならびに結果の分析法

被験者のスピーキング分野の能力を測定するためのプリテストと、英語使用に対する自信の度合いを測定するための調査を質問紙にて行う（4 月実施）。

その後、「英検 Can-do リスト」のそれぞれの級の能力記述文を活用しながら、パフォーマンステストならびにループリックを作成し、各単元末に行う。その方法を繰り返しながら、12月までの6か月間、授業実践を行う。9月と12月にプリテストと同じ問題によるポストテストを実施し、スピーキング分野の能力を測定する。プリテストとポストテストを分散分析により比較し、能力の変化に有意があるかどうかを検証する。



▶ 図 2：研究の手順

次に、「英検 Can-do リスト 自己診断リスト スピーキング編」（財団法人日本英語検定協会, 2006）を使って、英語使用に対する自身の度合いを測定するための調査を実施し、自身の度合いがどのように変化したのかを考察する。また、平成26年度第1～3回の英検受験者数および合格者数の増減を過去のものと比較する。そして、合格者に対して、「英検 Can-do リスト」、ループリックおよびそれらを活用した授業が英検合格にどのような効果をもたらしたかをアンケートにより調査する。

5.3 プリテストとポストテストの内容

被験者の能力を測定するためのプリテスト、ポストテストの内容として、能力記述文で表された内容が実際にできるかどうかを検証する場合、その記述文に基づいて具体的なタスクを作成し、そのタスクの出来具体合いを評価するというプロセスが一般的である（柳瀬, 2014b）。柳瀬は、能力記述文によって想定されたタスクの種類がどの程度共有されるのかによって、でき上がるタスクのレベルも左右される可能性があること（タスクの適切さの難しさ）、

評価基準をどのように設定するのかによって、達成ラインの解釈が微妙に異なってくる（達成と見なす基準の設定の難しさ）を指摘している。それに対処するために、複数の担当者が能力記述文のタスク化について意見交換をしながら、最終タスクを決定し、どの程度できれば達成と見なすかについて評価基準を決定していくことが大切であると述べている。

そこで、プリテスト、ポストテスト「話す能力」の評価方法および評価基準の設定については、臼田（2009）の作った2つの観点から評価する方法（「タスク完成度」と「正確さ、複雑さ」）を利用した。これらを利用した理由は2つある。1つは、臼田は、英検準2級取得者がCAN-DO項目の能力記述文に書かれていることを実際にできるかどうかを確かめるために本調査の前にパイロット調査を行い、本調査を実施している。作成するタスクによっては被験者のパフォーマンスが十分に引き出せるかどうかが変わってしまう。そのため、作成したタスクをパイロット調査で実施し、実際にうまくいくかどうかを確かめ、本調査に向けて不備な点があるか検討し、改善して本調査を実施している。2つ目は、被験者のタスク・パフォーマンスが採点基準によって公平に採点され、数値化できるようなタスクを作成し、

評価基準を作った（図3）。

以上の点から、これらの評価方法および評価基準を使用し、図2の研究の手順に沿って、プレテスト、ポストテスト（資料1）を実施した。ただし、ロールプレイについては、情報量と表現方法の2つの観点を統合した採点基準を用いずに、英問英答タスクの採点基準を用いた（臼田, 2009）（資料2）。そして、ベンチマークとしての模範解答例（資料3）をパフォーマンスのレベル別に置くことで対処した。その理由は、1時間に約20人の生徒とインタビューを実施することを考え、採点ポイントの簡素化を図ったことと、複数の評価方法によって評価ミスを避けるためである。レベル別の模範解答例を作ることで、生徒のパフォーマンスがどの基準に当てはまるのか、採点のブレをできるだけなくす方法を取った。模範解答例の作成にあたっては、臼田と竹村（2008）の例を参考に本校のALTと協議をしながら作成した。

採点はALTが1人で行った。本来なら、採点の信頼性確保のため、2人以上で採点することが望ましい。しかし、1クラス40人いる学級において、全員のテストが終了するまでに約2～2.5時間かかってしまう。また、全クラス約480人を対象にテストすることを考えた場合、英検二次試験のようにその場で評価した方がよいという結論に至ったからである。

①情報量

採点	採点のポイント
5	自分の意見とその理由・説明を十分に述べている。
4	自分の意見とその理由・説明を述べている。
3	自分の意見とその理由・説明は述べているが、最小限の情報にとどまっている。
2	自分の意見を伝えているがその理由・説明がない、または説明になっていない。
1	質問とは無関係の内容である。または、答えられない。

②表現方法（使用語彙、文法・語法）

採点	採点のポイント
5	表現方法が適切であり、誤りがない、またはほとんどない。
4	表現方法はほぼ適切であるが、小さな誤りが若干ある。
3	誤りがあるが、表現方法において誤解を生じるほどの大きな誤りはない。
2	表現方法に誤りがあり、自分の意見を伝えるのに支障をきたす点が多い。
1	表現方法に誤りが目立ち、自分の意見が伝わらない。

▶ 図3：臼田（2009）の作った英問英答タスクの採点基準

6

授業実践

6.1 「英検 Can-do リスト」と年間指導計画の統合の仕方

授業で学習する内容（学習指導要領の目標）と「英検 Can-do リスト」を統合させるために、年間指導計画に「英検 Can-do リスト」の能力記述文を組み込み、4技能がバランスよく指導できるような年間指導計画の作成を図った。これまで、英検と関連した内容を授業で扱ったことはなく、日々の授業と英検の学習をつないでこなかった。しかし、授業と「英検 Can-do リスト」の関連を生徒に提示し、授業で学習する内容が英検の学習にも反映されると生徒に理解されれば、英検を受験しようと考えている生徒にとって、さらに意欲的に授業に臨むことができるようになると思うからである。また、英検の学習を積み重ねていくことが、授業の単元末に行われる最終的なパフォーマンステストなどに効果をもたらすことがわかれば、家庭学習に、より主体的になれると考えられる。この双方向の学習が言語習得に必要な自律的学習者としての態度・姿勢を身に付けていくことにつながっていくものと考えられる。

ところで、「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定のための手引き」の中で、外部検定試験の実施団体が開発した CAN-DO リストについての取り扱いおよび外部検定試験に関する到達目標の設定についてまとめると次のようになる。

外部検定試験の実施団体が開発した CAN-DO リストをそのまま使うことは想定されていない。ただし、それらを参照することにより、学年の進行とともに学習到達目標も生徒の発達段階に応じたものを作成することが容易になると述べている。その際、各学校や在籍する生徒の実情に応じたわかりやすいものを作成し、指導や評価に活用する中で、設定した目標が生徒の実情に合うものとなるよう、適切な時期に見直すことが重要であるとしている。

また、外部検定試験に関する到達目標の設定については、外部検定試験などを外部指標として補足的に活用することは可能であるとしている。その際、その外部検定試験が何を測定しているのかを把握した上で活用することが重要であり、外部検定試験の

受験結果そのものが目標となったり、外部検定試験の結果によって評定につながる評価をしたりすることは適当でないとして述べている。

それらの点を考慮し、目標が生徒の実情に合うものとなるよう、「英検 Can-do リスト」をこれまで使用していた年間指導計画と統合させ、各学年終了時の学習到達目標を次のように設定した。

- ・ 3年生終了時→英検準2級合格者の実際の英語使用に対する自信を持つことができる。
- ・ 2年生終了時→英検3級合格者の実際の英語使用に対する自信を持つことができる。
- ・ 1年生終了時→英検4級合格者の実際の英語使用に対する自信を持つことができる。

3年生終了時に英検準2級合格者の実際の英語使用に対する自信を持つことができると設定した理由は、川成（2013）のJS（注4）の想定する学年対応モデルを参考にしている。川成は学校現場での参考となるように、JSの想定する学年対応モデルを考案している。大学卒業時に身に付けるべき英語レベルとしてB2に設定し、学年と到達度レベルとの対応を大学から小学校まで学年を降ろしながら推定して作ったものである。中1から高3までのところを抜粋すると、中1=A1.2、中2=A1.3、中3=A2.1となる。このA2.1は英検準2級 Can-do リストに相当すると考えられる。

次に、年間指導計画の各単元目標と「英検 Can-do リスト」の能力記述文を照らし合わせ、どの課が「英語使用に対する自信の度合い」項目に当てはまるのかを検討し、バランスよく組み合わせられるように、「英検 Can-do リスト」と各単元との対応表（資料4）を作成した。この作成の目的は、「英検 Can-do リスト」の能力記述文に焦点を当て、どの単元でそれらを扱うことができるのかを見極められるようにすることである。また、「英検 Can-do リスト」の4技能における各自信度の項目を少しでもバランスよく年間指導計画に配置するためである。資料5は「Can-do 対応」、評価方法ならびに評価規準を入れた年間指導計画である。

6.2 教師の指導の改善（授業改善）

6.2.1 学びの見通しを持つガイダンスの導入

単元が初めて導入される第一次の授業で、学びの見通しを持つガイダンスを教師が設定することは、

生徒にとっても教師にとっても重要なことである
と考える。なぜなら、生徒にとっては、単元の目標（その単元で生徒に身に付けさせたい力）、評価方法の設定ならびに評価規準、ルーブリック、単元計画などを知ること、見通しを持って学ぶことができるようになるとともに、自己目標を設定できるようになるからである。生徒は単元末に行われる評価をあらかじめ知っていれば、それに向けて日々の授業や家庭学習に主体的に取り組めるようになるだろう。また、単元の目標と英検の関連を教師から聞くことができれば、英検のどのような力が身に付くのかを生徒が知ることができ、英検の学習にも生かすことができるようになるであろう。そうすることで、学ぶ必要性、学ぶ価値を見だし、主体的な学びにつなげていくことができると考える。

教師にとっても、学びの見通しを持つガイダンス
をすることで、教師自らの授業改善、つまり指導力

の改善につながる。なぜなら、その単元で生徒に身に付けさせたい力を前もって設定し、評価方法、評価規準、単元計画の作成および指導方法をあらかじめ決定しておくことで、単元末に向けた見通しを持った授業を毎時間続けていくことができるからである。それは、学習指導要領に基づく授業を着実に実施し、求められる英語力が着実に身に付いたかどうかを把握・検証ができる指導と評価の一体化につながるからである。

そこで、授業ガイダンスの資料として図4にあるガイダンス資料を、単元が初めて導入される第一次の授業（図4下線部）で生徒に配布し、その内容について生徒とできるだけ共有することができるようガイダンスの時間を設けた。資料には単元目標、英検 Can-do リストとの関連、単元計画を必ず示すようにし、特に、単元計画の最後にどのような評価テストがあるのかを記した。

Lesson 6 The 3Rs in Germany and Japan ドイツと日本の3R		
この課の主な目標（評価規準）		
(1) 聞き手が理解しやすくなるように工夫して話している（コミュニケーションへの関心・意欲・態度） (2) テーマについて、自分の意見とその理由・説明を述べる（外国語表現の能力） (3) 自然な口調で話された英語を聞いて、情報を正確に聞き取ることができる（外国語理解の能力） (4) 動名詞、S+V+O+O, why-because を用いた文の構造が理解できる（言語や文化についての知識・理解）		
「英検 Can-do リスト」 3級「英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い」との関連		
「話す」 物ごとの「好き」「嫌い」とその理由を簡単に述べる（動物、食べ物、スポーツなど） 「聞く」 ゆっくり（または繰り返して）話されれば、日常生活の身近な話題に関する簡単な話を聞いて、その内容を理解することができる。（学校、クラブ活動、週末の話など）		
単元計画		
時間	ねらい・学習活動	評価規準【評価方法】
1	【課の導入 ガイダンス】 ・本単元の学習内容と目標（本単元で身に付けたい力）を確認する。 ・この課の目標と「英検 Can-do リスト」上の関連を知る。 ・単元末に行われるテストおよびルーブリックを知る。 【6A の内容理解】 ・語句の意味を確認し本文の内容を OA や TF を通して理解する。 ・本文の読みの練習（オーバーラッピング、シャドーイング）を行う。 ・目標文について理解し、その使い方に慣れる。	・自然な口調で話された英語を聞いて、情報を正確に聞き取ることができる。 【観察・ワークシート】
2	【ディクト・グロス】 ・本文の内容を聞き、第三者に伝える文章を作成する。 ・本文の概要を伝えるリテリング活動を行う。 【パフォーマンステストに向けた準備活動】 ・単元末に行われるパフォーマンステストに向けて準備をする。	・聞いたことについてメモをとり、第三者に伝える文章を書くことができる。【観察・ワークシート】 ・テーマについて、自分の意見とその理由・説明を述べる ことができる。【観察・相互評価・自己評価】
3	【6B の内容理解】 ・語句の意味を確認し本文の内容を OA や TF を通して理解する。 ・本文の読みの練習（オーバーラッピング、シャドーイング）を行う。 ・目標文について理解し、その使い方に慣れる。 【パフォーマンステストに向けた準備活動】 ・単元末に行われるパフォーマンステストに向けて準備をする。	・自然な口調で話された英語を聞いて、情報を正確に聞き取ることができる。【観察・ワークシート】 ・テーマについて、自分の意見とその理由・説明を述べる ことができる。【観察・相互評価・自己評価】
4	【ディクト・グロス】 ・本文の内容を聞き、第三者に伝える文章を作成する。 ・本文の概要を伝えるリテリング活動を行う。 【パフォーマンステストに向けた準備活動】 ・単元末に行われるパフォーマンステストに向けて準備をする。	・聞いたことについてメモをとり、第三者に伝える文章を書く ことができる。【観察・ワークシート】 ・テーマについて、自分の意見とその理由・説明を述べる ことができる。【観察・相互評価・自己評価】
5	【6C の内容理解】 ・語句の意味を確認し本文の内容を OA や TF を通して理解する。 ・本文の読みの練習（オーバーラッピング、シャドーイング）を行う。 ・目標文について理解し、その使い方に慣れる。 【パフォーマンステストに向けた準備活動】 ・単元末に行われるパフォーマンステストに向けて準備をする。	・自然な口調で話された英語を聞いて、情報を正確に聞き 取ることができる。【観察・ワークシート】 ・テーマについて、自分の意見とその理由・説明を述べる ことができる。【観察・相互評価・自己評価】
6	【ディクト・グロス】 ・本文の内容を聞き、第三者に伝える文章を作成する。 ・本文の概要を伝えるリテリング活動を行う。 【パフォーマンステストに向けた準備活動】 ・単元末に行われるパフォーマンステストに向けて準備をする。	・聞いたことについてメモをとり、第三者に伝える文章を書く ことができる。【観察・ワークシート】 ・テーマについて、自分の意見とその理由・説明を述べる ことができる。【観察・相互評価・自己評価】
7	【課のまとめ】課のまとめを行う。 ・Review この課で学んだ内容について復習する。 【パフォーマンステストに向けた準備活動】 ・単元末に行われるパフォーマンステストに向けて準備をする。	・教科書の内容を自分の英語でまとめることを通して、本 文を理解する。
後日	【スピーキングテスト】 ・ALT の前で、トピックについて、英語で会話をする。	・「エネルギーと環境」について、自分の意見を理由を述 べながら伝えることができる。 【口頭テスト】

▶ 図 4：単元の導入時に生徒に配布されるガイダンス資料 ※ 2 年生 Lesson 6 を抜粋

6.2.2 ルーブリックの導入の仕方

英語活用力育成をめざした効果的な指導方法ならびに適切に判定する評価材の開発のために、ルーブリックを活用した松浦（2014）の研究がある。松浦は、身に付けた知識や技能を、課題解決のために使わせることへの不十分さについて触れ、その活用力の育成のためにルーブリックを活用し、英語授業の設計と展開の1つのモデルとして「逆向き設計（backward design）」示した。逆向き設計とは、単元の目標とする力を付けさせることをめざしゴールから段階を逆に追って指導内容を検討していく方法である。「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DO リスト』の形で学習到達目標設定のための手引き」の学習到達目標例及び年間指導計画・単元計画への反映例を見ると、明らかに逆向き設計による年間指導計画や単元計画作成の手順が示されている。松浦は、従来のパート積み重ね型は、1) 効率性に欠ける、2) 言語材料や言語活動の指導が分散化し、有機的なつながりがなくなる、3) 本文の内容理解が中心となって目標とする力をつけさせることがあいまいになることを挙げ、「言語を使って～することができる」という目標達成のためには、逆向き設計は不可欠なものであると述べている。

そこで、逆向き設計による授業構成の中で最終的に行われるパフォーマンス課題に向けて、単元を学習し始める前にルーブリックを提示し、生徒のパフォーマンス力向上のために役立たせたいと考えた。ルーブリックを単元導入時に生徒と共有するのは、生徒が身に付ける力をより明確化し、教師が生徒の指導と評価の改善に活用できるようにするためである。根岸（2012）は、生徒に意味ある英語学習を促すためにも、単にテスト範囲を伝えるだけでなく、生徒に期待する学習内容とパフォーマンステストの方法を最初にアナウンスすることが大切であると述べている。その準備と導入の方法は図5にあるとおりである。

また、パフォーマンステストに向けた逆向き設計による単元授業を行っていく際、パフォーマンステストに向けて、授業でその練習を数回行ったからといって、生徒はできるようにはならない。学んだ表現が使えるようになるためには、それを使用する場面が与えられ、練習を繰り返すことでしか上達していかない。そこで、単元末において行われるパフォーマンステストに備えて、毎授業、短い時間で

【単元前における教師の準備】

学習指導要領に基づいた年間指導計画に、「英検 Can-do リスト」をバランスよく組み込む。その後、次の計画を立てる。

- ① 単元の目標（その単元で生徒に身に付けさせたい力）を設定する。
- ② 評価方法の設定ならびに評価規準の設定をする。
- ③ ルーブリックを作成する。
- ④ 単元計画の作成および指導方法の決定をする。

【ルーブリックの活用から単元末にかけて】

- ① 単元の導入時にルーブリックを配付し、以下の点について詳しく説明する。
 - ・単元目標を説明する。
 - ・パフォーマンス課題を説明する。
 - ・ルーブリックによる評価基準を説明する。
- ② backward design（逆向き設計）による授業を行う。
- ③ ルーブリックを基にしたパフォーマンステストを行う。
- ④ パフォーマンステストの結果を生徒へフィードバックし、改善させる。

▶ 図5：ルーブリックの準備と導入方法

はあっても継続して練習することのできる帯活動を必ず位置づけるようにした。逆向き設計による単元計画および帯活動の導入の仕方は図4に示してある。教師が常に単元の目標や評価基準を意識して授業に臨み、逆向き設計による授業を展開することで、指導力の改善に効果をもたらすものと思われる。

6.2.3 ルーブリック作成について

ルーブリックの評価事項および評価基準の設定については、プレ・ポストテストで用いた臼田（2009）の作った評価基準と「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（中学校 外国語）」（国立教育政策研究所教育課程研究センター、2011）の「評価規準に盛り込むべき事項」および「評価規準の設定例」を参考にしながら作成した。また、生徒が一目見て評価の観点が理解でき、自己評価に使用しやすいことと、評価者が簡単に評価できるように、グリッド式のルーブリック作成をめざした。グリッド式にしたのは、生徒にとっても、採点する教師にとっても見やすく、扱いやすくするためである（図6）。

配点については、佐藤（2014）の理論を採用し、重要なカテゴリーへの配点を多くした。佐藤は、パフォーマンステストを実施する際、いくつかのカテ

項目	評価基準	得点					合計点
関心・意欲・態度	コミュニケーションを円滑にするストラテジーを使って(様々な工夫をして)話し続けようとしている	項目 ※各1点 □相手の目を見ながら話すことができる。 □聞き手が聞き取れる声の大きさ・はっきりとした声で話すことができる。 □相づちをうつ、つなぎ言葉を用いる、聞き直す、繰り返す、ことができる。 □話し手の質問、話されている内容や話し手の意図を理解し、自分の意見や理由・説明を述べながら、話を続けることができる。 □その場の状況に応じて感情豊かに話している。					4
表現	表現方法(使用語彙、文法、語法)	5点 が適切であり、誤りがない。	4点 が適切であるが、誤りがある。	3点 に誤りがあるが、誤解を生じるほどの大きな誤りはない。	2点 に誤りがあるが、自分の意見を伝えるのに支障をきたす点が多い。	1点 に誤りが目立ち、自分の意見が伝わらない。	0点 何も表現されていない。
表現	表現方法(リンキングなど自然な発音、リズム、正しい強勢、イントネーション、文と文の間に適切な区切り)	5点 を用いて、明確に流暢に話すことができる。	4点 を用いて、ほぼ明確に流暢に話すことができる。	3点 あまり明確でなく、誤解を生じるほどの大きな誤りはない。	2点 明確でなく、誤りがあり、自分の意見を伝えるのに支障をきたす点が多い。	1点 に誤りが目立ち、自分の意見が伝わらない。	0点 何も表現されていない。
表現	伝えるべき内容として、自分の意見とその理由・説明 ※ ×2点	5点 が詳しく述べられ、情報量が多く、随所に工夫が見られる。適切な表現方法でわかりやすく伝えられている。	4点 を述べているが、最小限の情報にとどまっている。また、表現方法にやや誤りが見られるが、誤解を生じるほどの大きな誤りではない。	3点 を述べているが、最小限の情報にとどまっている。また、表現方法にやや誤りが見られるが、誤解を生じるほどの大きな誤りではない。	2点 がない。または説明になっていない。また、表現方法にやや誤りが見られたり、情報が不足し、よく理解できない。	1点 が1つも述べていない。あるいはそれ以外のことを言う。	0点 何も表現されていない。

* He lacks confidence and seems unsure of himself most of the time, even though he usually comes up with grammatically correct sentences. He sometimes second guess himself ~~also~~ even though he was correct

▶ 図 6：スピーキング分野におけるルーブリック例

ゴリーに分割された評価基準を作成し、重要なカテゴリには配点を多くすることを勧めている。そうすることで、ルーブリックの信頼性が高くなり学習者へのフィードバックも容易であること、また、配点を多くすることで、そのカテゴリへの生徒のモチベーションを上げることができると述べている。

6.2.4 パフォーマンステスト(タスク)作成の視点

6.2.4.1 2つの視点「広がり」と「深み」

3級から準2級への橋渡しとして、高田(2014)は、英検を活用した「先を見通した指導」を提案している。2012年度の3級合格者が約36万人だったのに対し、準2級は約18万人、準2級合格またはそれ以上相当の英語力を有すると思われる高校生は30%にすぎないことを取り上げ、3級から準2級へのハードルが高いこと、そして、この橋を渡れる学習者が決して多くなく、この橋渡しの成否が英語力の最終的到達レベルを左右するほど重要であると述べている。

英検の問題がどのような観点によって作られているのかを知ることは、英検を受験しようとする学習者にとって興味あることである。なぜなら、どのよ

うな問題が出題されるのか、また、合格基準がどれくらいなのかを知っていた方が、対策が可能であり、効率的に学ぶことができるからである。

柳瀬(2009, 2012)は、英検の問題は学校内のテストとは性格が異なるが、学校での日頃の学習とは無関係ではなく、むしろその延長線上にあり、それがどのような方向に向かうものなのかを整理し、それを学習者に説明することで、学習者の多くが直面する壁やそれに対するレディネスを高めることができると述べている。そして、「話題」という観点から、英検問題の全体像を「広がり」と「深み」という座標軸から整理した。「広がり」とは、私のことから世界のことへとという関心の広がり(量的拡大)を意味し、身近な話題から世界の話題(global issues)を表している。「深み」とは、具体的なことから抽象的なことへ考える力(質的变化)を意味し、表面的なことから背景的なことへと、ある話題についていろいろな角度から深く考えることを表している。話題という観点から、英検の問題を3段階に分類し、その特徴と主な場面・題材をまとめたものが表1である。

■ 表 1：英検における各級の話題の特徴と主な場面・題材

級	段階	話題の特徴	主な場面・題材
1 級	上級	社会性の高い、幅広い話題（政治、経済、科学技術、芸術など）	【場面・状況】 家庭、学校、職場、地域（各種店舗・公共施設を含む）、電話、アナウンス、講義など
準 1 級			【話題】 社会生活一般、芸術、文化、歴史、教育、科学、自然・環境、医療、テクノロジー、ビジネス、政治など
2 級	中級	社会性のある話題（海外文化、歴史、教育、科学など）	【場面・状況】 家庭、学校、職場、地域（各種店舗・公共施設を含む）、電話、アナウンスなど
準 2 級			【話題】 学校、仕事、趣味、旅行、買い物、スポーツ、映画、音楽、食事、天気、道案内、海外の文化、歴史、教育、科学、自然・環境、医療、テクノロジー、ビジネスなど
3 級	初級	日常生活の身近な話題中心（家族、友人、趣味、買い物など）	【場面・状況】 家庭、学校、地域（各種店舗・公共施設を含む）、電話、アナウンスなど
4 級			【話題】 家族、友達、学校、趣味、旅行、買い物、スポーツ、映画、音楽、食事、天気、道案内、自己紹介、休日の予定、近況報告、海外の文化、人物紹介、歴史など
5 級			

（公益財団法人 日本英語検定協会公式サイトより）

また、柳瀬（2009）は、CEFR の共通参照レベルの 6 つのカテゴリーを同じように話題の「広がり」と「深み」という座標軸から次のように整理した。

- ① 基礎段階の言語使用者（A1, A2）＝私を中心とした身近で具体的な話題への対応ができる。
- ② 自立した言語使用者（B1, B2）＝私を取り巻く外への広がりや抽象的な話題への対応ができる。
- ③ 熟達した言語使用者（C1, C2）＝いろいろな種類の高度な話題への対応ができる。

これらのことから言えることは、準 2 級レベルを中学校卒業段階の到達レベルに合わせた場合、「私を中心とした日常生活の身近な話題」中心から、「私を取り巻く社会性のある話題」へと発展させていく必要がある。つまり、スピーキング分野では、興味・関心のあることについて自分の考えを述べる（英検準 2 級 Can-do リスト）ことや経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べる（CEFR B1）ようなタスクを考え、授業の中で導入していく必要がある。

6.2.4.2 教科書の内容と「社会性のある話題」について

本校で使用している検定教科書 TOTAL ENGLISH

（学校図書）の各課の内容や題材について、「日常生活の身近な話題」と「社会性のある話題」に分け、「社会性のある話題」についてのみまとめると、表 2 のようになる。1 年生では、ほとんどが「日常生活の身近な話題」について扱われていることがわかる。2 年生になると、Action や Chapter Project のような短い単元を含め、23 単元中「社会性のある話題」の単元が 6 つ、3 年生では、20 単元中、7 つの単元がそれに当たる。つまり、2～3 年生の教科書の約 1/3 が「社会性のある話題」について取り扱われており、柳瀬（2009）が言う「広がり」について教師は目を向ける必要がある。つまり、英検で考えれば 3 級から準 2 級への橋渡しが必要である。

6.2.4.3 理由・根拠への意識、論理的に説明する能力

柳瀬（2012）は、初級から中級に向かう学習者について、次の 3 つの段階を示し、「深み」の観点から「Why-Because による理由・根拠への意識とその説明力」を鍛える必要があると述べている。

- ① 理由・根拠の提示がない、あるいはその意識が非常に低い（説明がない）。
- ② 理由・根拠を提示しているように見えるが、その適切さに問題がある（説明になっていない）。

■ 表 2：「社会性のある話題」について扱われている単元

学年	単元 ※（ ）内は内容
1 年	・ Lesson 8：Braille（マヤの家を訪れたジャックとタクが、ユニバーサルデザインのシャンプー容器や点字について話し合う）
2 年	・ Lesson 2: Gestures（国によるジェスチャーの違いに関するテレビ番組を見たナナとジャックが、タクを交えて、ジェスチャーについて話し合う） ・ Reading 1：Universal Design（ユニバーサルデザインの概念と歴史、身近な例を紹介する） ・ Lesson 6：The 3Rs in Germany and Japan（ドイツから来た転校生のエマを迎え、Reduce, Reuse, Recycle の観点でごみ減量のための取り組みを紹介する） ・ Lesson 7：World Heritage Sites（ジャックとタクとナナが、世界遺産についてそれぞれ調べたことを発表する） ・ Lesson 8：Manga, Anime and Movies（フランスのマンガ事情に関するローラからのメールをもとに、ホール先生とナナたちが、日本のアニメや映画について話し合う） ・ Reading 2：Mother Teresa（マザー・テレサの生い立ちと業績に関する伝記）
3 年	・ Lesson 3：E-mails from the U.S. and India（ヒューストンでホームステイをしているタクと、インドを訪れているナナが、それぞれの異文化体験をメールにつづる） ・ Reading 1：Energy and the Environment（毎日の生活に欠かすことのできないエネルギーと環境について考える） ・ Lesson 4：Speech — A Man's Life in Bhutan（ヒマラヤの王国ブータンで農業指導を行った西岡京治の活動を紹介しながら、ボランティアと国際協力についてナナがスピーチをする） ・ Lesson 5：Stevie Wonder — The Power of Music（スティービー・ワンダーの生い立ちと業績、彼の歌に込められたメッセージを紹介する） ・ Lesson 6: Interesting Languages（英語になっている日本語、イギリス英語とアメリカ英語の違い、「すみません」を使う場面の多様さについて、タクとナナとマヤが体験をもとにスピーチする） ・ Lesson 7：The Diary of Anne Frank（アンネ・フランクがアムステルダム隠れ家で生活をしたときの日記の一部） ・ Reading 2：Fly Away Home（親鳥に置き去りにされた16羽のカナダガンを連れて500マイルの渡りに出た父娘の物語）

（検定教科書 Total English 1～3（学校図書）の単元内容）

■ 表 3：英検二次試験における各級の過去の出題例

	過去の出題例
2 級	環境にやさしい素材、オンライン会議、屋上緑化、ペット産業、新しいエネルギー、サプリメント
準 2 級	ホームシアター、ボランティアガイド、電子辞書、食品フェア、映画祭、プリペイドカード
3 級	携帯電話、ラジオを聴く、読書週間、冬のスポーツ、朝市、四季

（公益財団法人 日本英語検定協会公式サイトより）

③ 理由・根拠を適切に提示している（説明できる）。

また、準2級や2級の英検二次試験では「やりとり」をする内容に関して、理由や根拠についての説明が求められ、英検二次試験の出題例（表3）から見てわかるように、「社会性のある話題」を扱いながら、理由や根拠について具体的に説明できるように教師が生徒を導いていく必要がある。

これらの視点は、英検二次試験に合格するためのものだけではない。グローバル化が進む中、「相手の意図や考えを的確に理解し、自らの考えに理由や根拠を付け加えて、論理的に説明したり、議論の中で反論したり相手を説得したり出来る能力」が外国語能力として求められている（文部科学省、2011a）。

その能力を高めるためには、理由や説明などまとまりのある英語を話させる活動を生徒に行わせたり、論理力や思考力を鍛えるような知的活動を実際に行わせたりしない限り、その能力は伸びていかない。それは、第二言語習得におけるアウトプット仮説から述べることができる。村野井（2006）によれば、第二言語で書いたり、話したりすることによって、自分の第二言語能力の穴（書けなかったことや話せなかったこと）に気づかされ、埋めようと努力したり、目標言語と中間言語のギャップに気づき、それを修正しようとしたりする。また、自分の言語知識を最大限に活用して、理解可能なアウトプットを産出しようと努力することが言語能力を発達させ、語順や時制など文法的な統語処理を促すことになる。

それゆえ、積極的にアウトプットの機会を増やしていく必要があると述べている。以上のことから、スピーキング分野におけるタスクの中に、必ず Why-Because による理由や根拠を具体的に説明でき、知的活動につながるような問いを設定し、継続して指導していくことが重要である。

そこで、自らの考えに理由や根拠を付け加えて、論理的に説明できる素地となるように「意見・理由・説明の基本フォーマット」ワークシート（資料6）を生徒に配布し、単元末において行われるパフォーマンステストに備えさせるように心がけた。資料6の2つの例は、中学2年生用に作成したワークシートである。例1は Total English 2（学校図書）Lesson 5 Career Experience の課題で、職場体験を通して自分の将来の夢について、意見とその理由・説明を述べるタスクを与えた。これは、「日常生活の身近な話題」に関したもので、英検3級の二次試験に相当すると考えられる。例2は Total English 2（学校図書）Lesson 6 The 3Rs in Germany and Japan の課題で、「社会性のある話題」として扱うことができる。中学2年生としては使用できる単語などの制約はあるものの、自らの考えに理由や根拠を付け加えて、論理的に説明する能力を高めることができる課題に発展させることができ、準2級や2級相当の対策に応用できると思われる。

6.2.5 インタラクティブ形式の話し合い活動の導入

目標達成のためのコミュニケーション力と助け合いによる人間関係力を必要とするジャンプの学びとして、3人組によるインタラクティブ形式の話し合い活動を活用し、表現する力を高めたいと考えた。学びは本来協同的であり、他者との協同に基づく背伸びとジャンプであると佐藤（2006）は述べる。協同的な学習が導入されると、生徒同士が学び合い、教え合い、一緒に高め合えるようになり、自分一人ではできない高度なタスクを仲間と協力して達成しようとする。そうすることで、自尊感情が育ち、失敗を恐れず、自分たちで見つけた課題に対して果敢にチャレンジし、生涯にわたって学びを楽しむ自律学習者が育つと、江利川（2010）も述べている。

3人組によるインタラクティブ形式の話し合い活動は、テーマについて5分間話し合う活動とした。5分間にしたのは、3人で割った場合、1人当たり

の発話時間が1分40秒と少ないが、自らの考えに理由や根拠を付け加えて、論理的に説明する時間が保てると考えたからである。また、出入りを含めて13グループを2時間で評価するには5分間が適当であると考えたからである。それを帯活動として、図4に示したような形で毎時間持つように設定した。その授業展開例を図7に示す（網掛け部分が帯活動）。これは、図4にある指導計画の第6次の展開例である。資料6のワークシートを基に、生徒は自分の考えや意見を述べていく。生徒はループリック（図6）を意識しながら、本番の5分間のパフォーマンステストに向けて練習を繰り返していく。

3人組にした理由は2つある。1つは、2人組の場合、相手が英語を話せないと会話が止まってしまうことが多い。コメントを述べ、相手に質問を振っても、会話が続かないのである。また、4人組にした場合、話に加われない生徒が出てしまうことがある。話し上手な2人の生徒が会話を盛り上げ、その他の生徒は聞き役に回ってしまうからである。ところが、3人組にするとバランスよく話す順番が3人の中で回っていく。それは、互いに相手を配慮するからである。そこで、図8①のような流れで、練習ごとにメンバーが入れ替わり、新鮮な気持ちで練習を積み重ねられるように配慮（乱数表を用い3人がランダムになるような組み合わせを作成）した。この方法だと40人学級の場合、13回分のメンバー入れ替えによる練習が可能であり、生徒はさまざまな人とやりとりができ、さまざまな会話を体験することができるからである。図8②のように、英語の能力差がある生徒を各グループに配置し、その生徒たちを中心に会話が進んでいくような乱数表による組み合わせも可能である。いずれにしても、パフォーマンステストに向けて、生徒を意欲的に活動させる有効な手段である。

2つ目は、CEFR や CEFR-J では「話すこと」における能力として、「発表」と「やりとり」を求めている。「発表」においては、Show & Tell やスピーチなど比較的簡単に授業に導入でき、発表場面を作ることが容易である。しかし、「やりとり」のように話し相手の反応によって、話す内容を調整しながら双方向のコミュニケーションの場を設定するのは意外に難しい。特に、40人もいる生徒を、全員が意欲的に活動させるような仕組みを考えるのが難しいからである。2人組や4人組だと、うまくいかない

(1) 目標

- ・テーマについて、自分の意見とその理由・説明を述べることができる。（外国語表現の能力）
- ・自然な口調で話された英語を聞いて、情報を正確に聞き取ることができる。（外国語理解の能力）

(2) 準備

デジタル教科書、ノート用ワークシート、自己評価シート

(3) 展開

学習内容・活動	指導上の留意点
1 英語で元気にあいさつをする。 2 Lesson 6C の概要についてディクトグロスを行いながら書く。 (1) 2 回リスニング中、必要なキーワードを書き取る。 (2) 4 人グループになり、書き留めたキーワードを基に、互いに話し合いながら、第三者に伝える文章を作成する。 (3) 全員で答え合わせを行い、自分たちの作った英文が合っているかどうかを確認する。 (4) 確認した文章を基に、本文の概要を伝えるリテリング活動を行う。 3 パフォーマンステストに向けた帯活動を行う。 (1) 「意見・理由・説明の基本フォーマット」ワークシートを基に、テーマについて、自分の意見とその理由・説明を述べる練習を行う。 (2) 相手を変えながら3人組による練習を行う。 4 本時のまとめを行う。 ・自己評価カードへの記入を行う。	・英語であいさつをすることで、英語学習の雰囲気作りをする。 ・概要を書くのに必要なキーワードや文章を書かせる活動とする。 ・聞いた内容を説明文に変えることで、代名詞、動詞の変化や時制など、これまで学んできた単語や文法を使って、思考しながら英文を作らせる。そうすることで言語の知識・理解を活性化させ、生徒のアウトプットを促す。 ⑦ 自然な口調で話された英語を聞いて、情報を正確に聞き取ることができたか。 【観察、ワークシート】 ・自分たちが作った英文が合っているのか、確認させる。 ・ワークシートを見ないで、教科書本文の写真や文章をヒントに、本文の概要を伝える練習の場になるように促す。 ・ルーブリックを参照しながら、到達目標への自分の達成度（現在何ができていて、何ができないのか）を確認させる。そして、さらなる向上のために何が必要なのかを考えさせながら、課題の準備に取り組ませたい。 ・ペアを替え、何回も練習させることで自信を持たせたり、役立つ表現を友達から得させたりする活動としたい。 ・相手の意見を英語で聞き、それを受けて自分の考えや意見を英語で述べられるよう、会話のやりとりが少しでも続くように促す。 ⑧ テーマについて、自分の意見とその理由・説明を述べることができたか。【観察・自己評価】 ・本時の取組を振り返り、観点を意識して、自己評価し、パフォーマンステストに向けて、自分のさらに伸ばしたい部分を意識させる。【観察、自己評価】

▶ 図 7：授業展開例（図 4 に示した単元計画 第 6 次の展開）

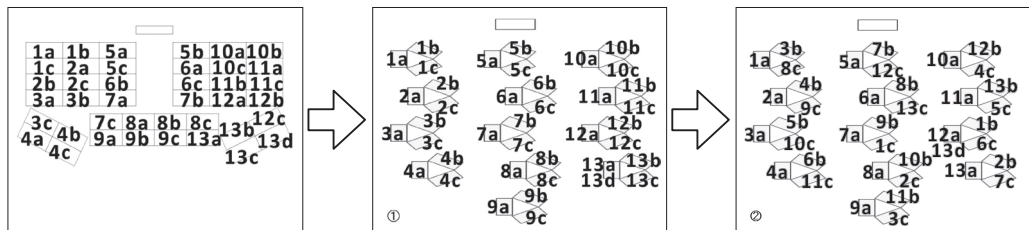


▶ 写真 1：3 人組によるインタラクティブ形式の話し合い活動場面

ペアやグループができてしまうことも原因の1つである。トピックについて「事実等を正確に理解し、他者に的確にわかりやすく伝えること」や「事実等を解釈するとともに、考えを伝え合うことで、自分の考えや集団の考えを発展させること」に関する能力（文部科学省, 2011b）は、「やりとり」でしかその能力は伸びていかない。地道な練習を繰り返すこ

とでその能力は高まっていく。その様子は生徒の振り返りからうかがうことができる。次の図9は生徒の振り返りを一部抜粋したものである。多くの生徒が同じような感想を書き、練習を繰り返すことで、話し相手の反応によって、話す内容を調整しながら双方向によるコミュニケーション力を身に付けていることがわかる。

① 3人組がランダムに動く場合



② 能力別に生徒が動く場合

1回戦			2回戦			3回戦		
上位生徒①	中位生徒①	下位生徒①	上位生徒①	中位生徒③	下位生徒⑧	上位生徒①	中位生徒⑤	下位生徒②
上位生徒②	中位生徒②	下位生徒②	上位生徒②	中位生徒④	下位生徒⑨	上位生徒②	中位生徒⑥	下位生徒③
上位生徒③	中位生徒③	下位生徒③	上位生徒③	中位生徒⑤	下位生徒⑩	上位生徒③	中位生徒⑦	下位生徒④
上位生徒④	中位生徒④	下位生徒④	上位生徒④	中位生徒⑥	下位生徒⑪	上位生徒④	中位生徒⑧	下位生徒⑤
上位生徒⑤	中位生徒⑤	下位生徒⑤	上位生徒⑤	中位生徒⑦	下位生徒⑫	上位生徒⑤	中位生徒⑨	下位生徒⑥
上位生徒⑥	中位生徒⑥	下位生徒⑥	上位生徒⑥	中位生徒⑧	下位生徒⑬	上位生徒⑥	中位生徒⑩	下位生徒⑦
上位生徒⑦	中位生徒⑦	下位生徒⑦	上位生徒⑦	中位生徒⑨	下位生徒①	上位生徒⑦	中位生徒⑪	下位生徒⑧
上位生徒⑧	中位生徒⑧	下位生徒⑧	上位生徒⑧	中位生徒⑩	下位生徒②	上位生徒⑧	中位生徒⑫	下位生徒⑨
上位生徒⑨	中位生徒⑨	下位生徒⑨	上位生徒⑨	中位生徒⑪	下位生徒③	上位生徒⑨	中位生徒⑬	下位生徒⑩
上位生徒⑩	中位生徒⑩	下位生徒⑩	上位生徒⑩	中位生徒⑫	下位生徒④	上位生徒⑩	中位生徒①	下位生徒⑪
上位生徒⑪	中位生徒⑪	下位生徒⑪	上位生徒⑪	中位生徒⑬	下位生徒⑤	上位生徒⑪	中位生徒②	下位生徒⑫
上位生徒⑫	中位生徒⑫	下位生徒⑫	上位生徒⑫	中位生徒①	下位生徒⑥	上位生徒⑫	中位生徒③	下位生徒⑬
上位生徒⑬	中位生徒⑬	下位生徒⑬	上位生徒⑬	中位生徒②	下位生徒⑦	上位生徒⑬	中位生徒④	下位生徒①

▶ 図8：3人組によるインタラクティブ形式のメンバーの入れ替え表

生徒Aの振り返り

①自信がついたこと、できるようになったこと、わかったこと
 コミュニケーションを3人の中で前回よりとてたと思います。また、反響からの質問に適切に答えられた時は、前より上達したのではと考える時があるのではなかったです。まだまだ、できない部分はたくさんありますが、このようなテストを通して、もっと英語が好きになっていけたらなと思います。

②できないところ、これからがんばりたいこと
 まだ、うまく話したいことを英語にすることができないので、もっと会話をかすて、ふやしていきたいです。

生徒Bの振り返り

①自信がついたこと、できるようになったこと、わかったこと
 何度もスピーキングテストの練習をくり返していくことで、徐々に耳が慣れていくのがわかりました。そのため、自信が持てるスピーキングテストになりました。

②できないところ、これからがんばりたいこと
 発音もよくなり、日本語で話せるが英語でも話せるようになることが目標なので、そこをがんばりたいと思います。

①自信がついたこと、できるようになったこと、わかったこと

人に質問することができるようになりました。1ヶ月前には難しい文法を用いて話すことが一番良いと思っていましたが、相手の話をきいて、簡潔でも相手のコミュニケーションをとることが大切だと思いました。

②できないところ、これからがんばりたいこと

自分で言いたいことがいえなかったり、話によってこれまでに話題をふってあげることがあまりできませんでした。単語や文法の幅を広げたいと思いました。

▶ 図 9：生徒の振り返り（※図 4 の展開で行った生徒の振り返りより一部を抜粋）

6.3 評価の改善

設定した目標の達成度を把握するための評価方法および評価時期について、「評価は、目標に沿った学習活動を適切に評価できる方法及び時期を選択した上で実施される必要があり、指導と深く関わるものである」とし、具体的な評価方法として、「学習到達目標に対応した学習活動の特質等に応じて、多肢選択形式等の筆記テストのみならず、面接、エッセー、スピーチ等のパフォーマンス評価、活動の観察等、様々な評価方法の中からその場面における生徒の学習状況を的確に評価できる方法を選択することが重要である」と述べている（文部科学省，2013）。したがって、設定した目標に向かって毎授業指導し、生徒が取り組んできたこととして「できるようになりつつあるもの」や「できるようになったこと」を成果として評価していく場面が単元末または学期末に必要である。もし、定期テストのようなペーパーテストが評価の大部分を占めているとすれば、普段授業で行っているコミュニケーション活動に対して、生徒は価値を置かなくなってしまう可能性が高い。良い点を取るためだけに、生徒は勉強するわけではないが、生徒は良い点を取ろうと必死で勉強するのは確かである。しかし、授業で努力し

てきたものや家庭学習で努力したことが全く評価されないとするば、生徒はそれに時間を割くよりも、テストに出る問題について時間を割くのが自然だからである。そこで、インタラクティブ形式の話し合い活動で練習を積み上げてきた集大成として、インタラクティブ形式による評価をパフォーマンステストに設定した。それは、指導と評価の一体化を着実に図るためである。

さて、テストでは、組んだことのない3人が、別室にいるALTの前でトピックについて話し合う。事前に予告されたメンバーではないため、生徒は話し相手の反応によって、話す内容を調整しながらコミュニケーションをしなければならない。そのため、臨機応変に相手に対応しながら会話を進めていく力も要求される。第1回目のパフォーマンステストでは、自分の用意したスクリプトを「読む」のが精一杯で会話になっていなかった。しかし、「自分の意見を述べたら、相手に質問してみる」「難しい言葉を並べるよりも、シンプルに伝える」「キャッチボールのように1つの話題について深めていく」など、フィードバックを生徒に返しながら練習を繰り返していくことで、少しずつ「読む」ことから離れ、相手とのコミュニケーションへ意識を向けられるようになった。

表4は、中学2年生（159名）における、Lesson 5と6のパフォーマンステストの結果である。Lesson 5のトピックはWhat do you want to be? Why?、Lesson 6はWhich do you like the best, recycled things or cheap things? Why?である。採点項目はループリック（図6）に準じ、最高得点を5点として、それぞれのパフォーマンステスト間における平均値の差を有意水準5%で両側検定のt検定により検討した。その結果、Lesson 5と6のパフォーマンステストにおいて平均値の差は有意で



▶ 写真 2：3人組によるインタラクティブ形式のパフォーマンステスト場面

■ 表 4：パフォーマンステスト (Lesson 5 と Lesson 6) の結果

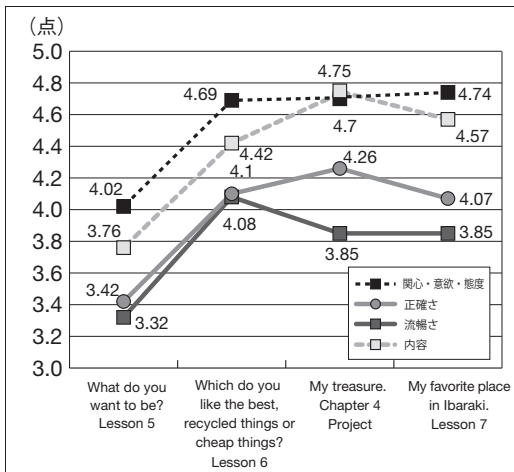
	平均値		標準偏差		t (157)	
	Lesson 5	Lesson 6	Lesson 5	Lesson 6	t	p
関心・意欲・態度	4.02	4.69	1.056	.587	-6.957	.000
表現① (正確さ)	3.42	4.08	.661	.501	-9.879	.000
表現② (流暢さ)	3.32	4.10	.707	.575	-10.643	.000
表現③ (内 容)	3.76	4.42	.785	.661	-8.075	.000

(注) 有意水準 5 %とした両側検定

あった。

タスクの内容が違うため、生徒のパフォーマンス力が伸びたと一概に述べることはできないが、1 回目の「日常生活の身近な話題」よりも、2 回目は「社会性のある話題」を扱っており、難易度が高いと思われる。図 9 の生徒の振り返りにもあるように、多くの生徒は練習を繰り返すことで、双方向のインタラクションに慣れ、自信を持ち始めた。また、表 4 から、明らかに各項目の平均点が伸びていることがわかる。それぞれの項目の増加率は「関心・意欲・態度」16.67 %、「表現①」19.30 %、「表現②」23.49 %、「表現③」17.55 %であった。

その後、My treasure. (Chapter 4 Project), My favorite place in Ibaraki. (Lesson 7) とトピックを変えながら継続して別単元で取り組んだ。その結果が図10である。それぞれの項目において、トピックによる難易度もあるため多少の増減はあるものの、生徒は2回目以降、ある程度水準を保ってパフォーマンスしていることがわかる。



▶ 図 10：パフォーマンステスト各項目における平均値の変移 ※最高 5 点

これらの結果から、インタラクティブ形式による「やりとり」による活動を繰り返していくことで、話し相手の反応によって、話す内容を調整しながら双方向によるコミュニケーション力を身に付けさせていくことが期待できる。また、自らの考えに理由や根拠を付け加えて、論理的に説明する力をつけさせたり、練習を繰り返すことで自信を持たせ、その能力を高めさせたりすることに大きな効果を得られると考えられる。

7 結果と考察

7.1 被験者のスピーキング分野における能力測定の結果から

単元導入時に、教師と生徒が「英検 Can-do リスト」およびルーブリックを共有できるようにし、単元末に行うパフォーマンステストを意識して授業を受ける方法について、長期的な能力向上効果があるかどうかを検証するための実験結果（被験者は1年160人、2年159人、3年157人、計476人を対象とし、4月、9月、12月にプリテスト、ポストテストを実施）について、被験者内1要因分散分析（3水準：プリテスト、ポストテスト①、ポストテスト②）を行った。その平均値、標準偏差、分散分析の結果が表5である。

各学年、各項目とも、平均値はプリテストよりもポストテスト①が点数を上回った。また、ポストテスト②の方がポストテスト①よりも、2年生のロールプレイ①情報量を除いて、若干ではあるが点数が上回る結果となった。分散分析の結果、それぞれの項目において、プリテスト、ポストテスト間の平均値の差は有意（ボンフェローニ修正で、.0007と設定）であり、3時点いずれの間にも有意差が見られた。

以上のことから、単元導入時に、教師と生徒が「英

■ 表 5：被験者のスピーキング分野の能力を測定するためのプリテスト、ポストテストの結果

		平均値			標準偏差			分散分析結果
		Pre	Post①	Post②	Pre	Post①	Post②	
1 年 生	英問①情報量	2.89	3.78	4.06	.735	.845	.817	$F(2, 298) = 195.556, p < 0.007$
	英問①表現方法	2.49	3.25	3.42	.677	.710	.770	$F(2, 300) = 176.026, p < 0.007$
	英問②情報量	1.66	2.82	3.43	.784	.762	.771	$F(2, 298) = 544.818, p < 0.007$
	英問②表現方法	1.31	2.78	3.19	.575	.690	.794	$F(2, 300) = 790.182, p < 0.007$
	ロールプレイ①情報量	2.41	3.35	3.81	.600	.662	.780	$F(2, 300) = 327.042, p < 0.007$
	ロールプレイ①表現方法	2.04	3.07	3.42	.605	.685	.754	$F(2, 300) = 359.171, p < 0.007$
	ロールプレイ②情報量	1.79	2.88	3.19	.650	.707	.717	$F(2, 300) = 321.534, p < 0.007$
	ロールプレイ②表現方法	1.56	2.73	3.19	.665	.669	.692	$F(2, 300) = 454.952, p < 0.007$
2 年 生	英問①情報量	2.51	3.59	4.42	.702	.650	.633	$F(2, 308) = 627.163, p < 0.007$
	英問①表現方法	2.73	3.42	3.95	.546	.641	.599	$F(2, 308) = 275.686, p < 0.007$
	英問②情報量	2.36	3.37	4.07	.716	.633	.613	$F(2, 308) = 530.132, p < 0.007$
	英問②表現方法	2.51	3.18	3.77	.605	.634	.599	$F(2, 308) = 282.137, p < 0.007$
	ロールプレイ①情報量	3.88	4.18	4.06	.484	.653	.315	$F(2, 308) = 14.416, p < 0.007$
	ロールプレイ①表現方法	3.13	3.90	4.01	.506	.410	.254	$F(2, 308) = 266.888, p < 0.007$
	ロールプレイ②情報量	3.05	4.20	4.76	.616	.682	.473	$F(2, 308) = 412.443, p < 0.007$
	ロールプレイ②表現方法	2.91	3.82	4.05	.539	.585	.505	$F(2, 308) = 254.405, p < 0.007$
3 年 生	英問①情報量	2.59	3.42	4.27	.728	.634	.800	$F(2, 306) = 323.427, p < 0.007$
	英問①表現方法	2.61	3.58	3.98	.628	.580	.707	$F(2, 306) = 345.335, p < 0.007$
	英問②情報量	2.32	3.31	4.10	.788	.652	.796	$F(2, 306) = 367.995, p < 0.007$
	英問②表現方法	2.43	3.55	3.89	.683	.637	.726	$F(2, 306) = 362.801, p < 0.007$
	ロールプレイ①情報量	2.74	3.42	4.11	.673	.665	.670	$F(2, 306) = 273.318, p < 0.007$
	ロールプレイ①表現方法	2.37	3.47	3.71	.665	.638	.613	$F(2, 306) = 330.624, p < 0.007$
	ロールプレイ②情報量	3.12	3.59	4.03	.644	.579	.558	$F(2, 306) = 119.166, p < 0.007$
	ロールプレイ②表現方法	2.72	3.69	3.88	.640	.589	.501	$F(2, 306) = 304.365, p < 0.007$

検 Can-do リスト」およびルーブリックを共有できるようにし、単元末に行うパフォーマンステストを意識して授業を受けるこの方法は、授業を継続することによって、パフォーマンス能力向上に効果が得られる可能性があると言える。

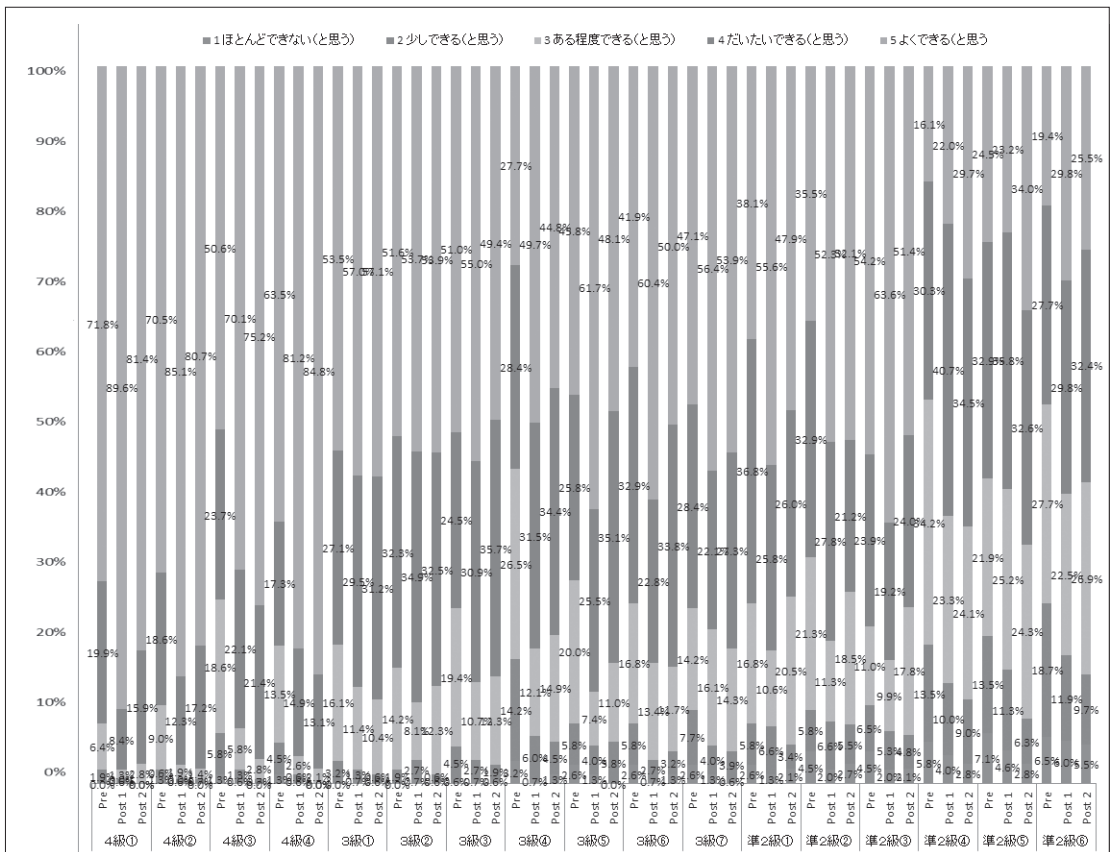
7.2 自信の度合い調査の結果から

被検者の能力を測ると同時に、英語使用に対する自信の度合いを測定するための調査を行った（被検者は1年160人、2年159人、3年157人、計476人を対象とし、4月、9月、12月に同じ質問紙を実施）。調査にあたっては、財団法人日本英語検定協会（2006）で作成された「英検 Can-do リスト 自己診断リスト スピーキング編」を使用した。「①ほとんどできない（と思う）」から「⑤よくできる（と思う）」までの5ポイントスケールで作られている。

生徒が回答した集計結果が図11である。

図11が示すとおり、指導の前後で被験者の英語使用に対する自信の度合いは指導前に比べおおむね増加の傾向に変化した。特に、3か月後に実施したポストテスト①後の自信の度合いは大きく、各項目の得点を合計し、平均値を比べると、1年生7.38%、2年生6.38%、3年生6.62%の増加率となった。

しかし、ポストテスト①とポストテスト②を比べると、自信の度合いはポストテスト②で多くの項目が減少となった。自己診断を繰り返すことで、実際の力と英語使用に対する自信の度合いの自己評価の溝が埋まっていったのではないかと考えられる。つまり、一定の期間学習した後で、その成果により自信の度合いが大きく伸びたが、パフォーマンステストや英検を受験し、それらから得られた結果によって、自己診断の甘さ、精度の甘さに気づき、修正し



項目

4 級①：簡単な自己紹介をすることができる。(名前, 住んでいるところ, 家族など)

4 級②：簡単な質問をすることができる。(時刻, 好きなもの, 相手の名前など)

4 級③：相手の言うことがわからないときに, 聞き返すことができる。(例: Pardon? / Could you speak more slowly?)

4 級④：日付や曜日を言うことができる。

3 級①：自分の好きなことについて, 短い話をするすることができる。(趣味, クラブ活動など)

3 級②：物ごとの「好き」「嫌い」とその理由を簡単に述べるすることができる。(動物, 食べ物, スポーツなど)

3 級③：日常生活の行動について言うことができる。(例: I got up at seven. / I ate some bread for breakfast.)

3 級④：自分の予定を簡単に言うことができる。(例: I'm going to meet my friends.)

3 級⑤：簡単な頼みごとをすることができる。(例: Can you open the window, please?)

3 級⑥：身近なことでも相手を誘うことができる。(例: Let's go to a movie tonight.)

3 級⑦：簡単な相づちを打つことができる。(例: I see. / Really?)

準 2 級①：興味・関心のあることについて, 自分の考えを述べるすることができる。(好きなスポーツ, 趣味に関することなど)

準 2 級②：自分の将来の夢や希望について, 話すことができる。(訪れたい国, やりたい仕事など)

準 2 級③：自分の気持ちを表現することができる。(うれしい, 悲しい, さびしいなど)

準 2 級④：簡単な約束をすることができる。(会う場所や時間など)

準 2 級⑤：ファーストフード・レストランでメニューを見ながら注文をすることができる。(食べ物, 飲み物, サイズなど)

準 2 級⑥：電話で簡単な表現や決まり文句を使って応答をすることができる。(例: Please wait a moment. / Hold on. / Speaking.)

1 年生～3 年生 (1 年160名, 2 年159名, 3 年157名) 計476名を対象 平成26年 4 月, 7 月, 12月実施

(「英検 Can-do リスト 自己診断リスト スピーキング編」を使用)

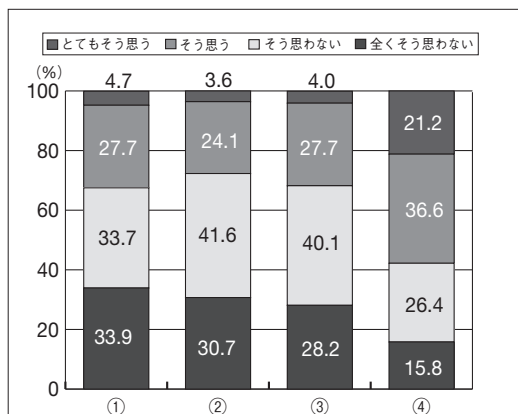
▶ 図11：自信の度合い調査の結果 (4 級, 3 級, 準 2 級合格者 Can-do の変移)

たのではないかと考えられる。もしそうであれば、「英検 Can-do リスト 自己診断リスト」を活用することにより、客観的に自分の能力を分析しながら自己評価したと考えられ、自律的学習者育成の観点から考えると喜ばしいことである。なぜなら、学習者自身も自律的に学習していくために、現在のレベルがどこにあるのか、適正に評価する目を養うことが大切だからである。このことから、「英検 Can-do リスト 自己診断リスト」を継続的に活用することは、現在の自分のレベルを知る手がかりとして、また、学習の次へのステップを促す動機づけの道具として役立つものと考えられる。

7.3 英検受験に関するアンケートの調査結果から

英検を受験した生徒を対象に受験の動機について、アンケート調査（調査対象：第1回119人、第2回73人、第3回90人、合計282人）を各英検の本試験前に行った。その調査結果が図12である。

肯定的な回答（そう思う、とてもそう思う）を合計すると、全体に対してそれぞれ、① 32.4%、②



【アンケート項目】

- ①「英検 Can-do リスト」を見て英検を受験しようと思った。
- ②単元の導入時に配布されたルーブリックを見て英検を受験しようと思った。
- ③「英検 Can-do リスト」やルーブリックを活用した授業を受けることによって、受験しようと思った。
- ④英検を受験するメリットなど、先生の話聞いて受験しようと思った。

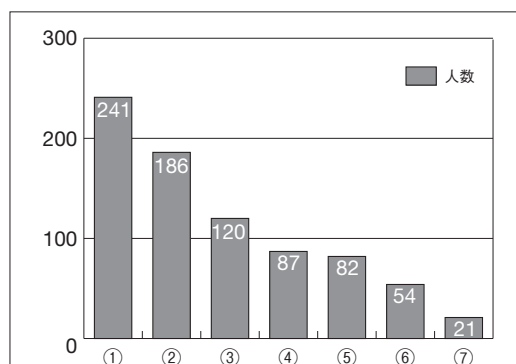
英検受験者 第1回119人、第2回73人、第3回90人、合計282人を対象に試験日に実施

▶ 図12：英検受験に関する動機アンケート(1)

27.7%、③ 31.7%、④ 57.8%となった。問①～③から、英検受験に関する動機として、「英検 Can-do リスト」やルーブリックがきっかけで、受験した生徒は全体の約3割にすぎないことがわかった。むしろ、問④の結果から、2人に1人は肯定的な回答を示し、教師による生徒への働きかけが大きいことがわかった。生徒に任せているだけではなく、外部試験を受験することが将来の自分にプラスになること、また、役立つことなど、生徒のめざすべき指標を教師から生徒に積極的に示すことにより、自律的な学習者を育てることにつながっていくのではないかと考えられる。

次の図13は、英検の受験動機として、さらに詳しく調べた結果である。

受験した動機として最も高かったのが、①「受験に役立つから」で、受験者数に対し85.5% (241人)であった。ほとんどの生徒が高校受験のことを意識して取り組んでいるのがわかる。英検に取り組むことで、高校入試に向けた英語力を養うことができ、入試に役立てられるなど、それらの理由が結果に反映されたと思われる。中学生にとっては、高校に合格することは切実な問題である。合格のための1つの役立つツールと考え、それを使って英語のスキル



【アンケート項目】

- ① 受験に役立つから。
 - ② 英語の自信がつくから。
 - ③ 英語がスキルアップするから。
 - ④ 前回も受験したから。
 - ⑤ 単位認定されるから。
 - ⑥ 友だちが受験しているから。
 - ⑦ その他
- ※①～⑥の項目に対して複数回答可とした

英検受験者 第1回119人、第2回73人、第3回90人、合計282人を対象に試験日に実施

▶ 図13：英検受験に関する動機アンケート(2)

を高めていこうとすることは決して悪いことではない。むしろ、それを使うことで自分の英語力を高めていき、その努力によって、英語に対する自信をつけていく生徒は多いはずである。②「英語の自信がつくから」が66.0% (186人) と7割に近いのはその表れではないかと思われる。また、③「英語がスキルアップするから」は42.6% (120人) であった。入試における学科試験免除、入学金・授業料免除や英語科目の単位認定など、学校によってさまざまな優遇措置を受けられるなど公益財団法人 日本英語検定協会からの情報も影響しているものと思われる。英検を受験することが、将来の進路に役立ったり、英語の自信になったり、スキルアップにつながったりすると感じている生徒が多くいることがこの調査からわかった。

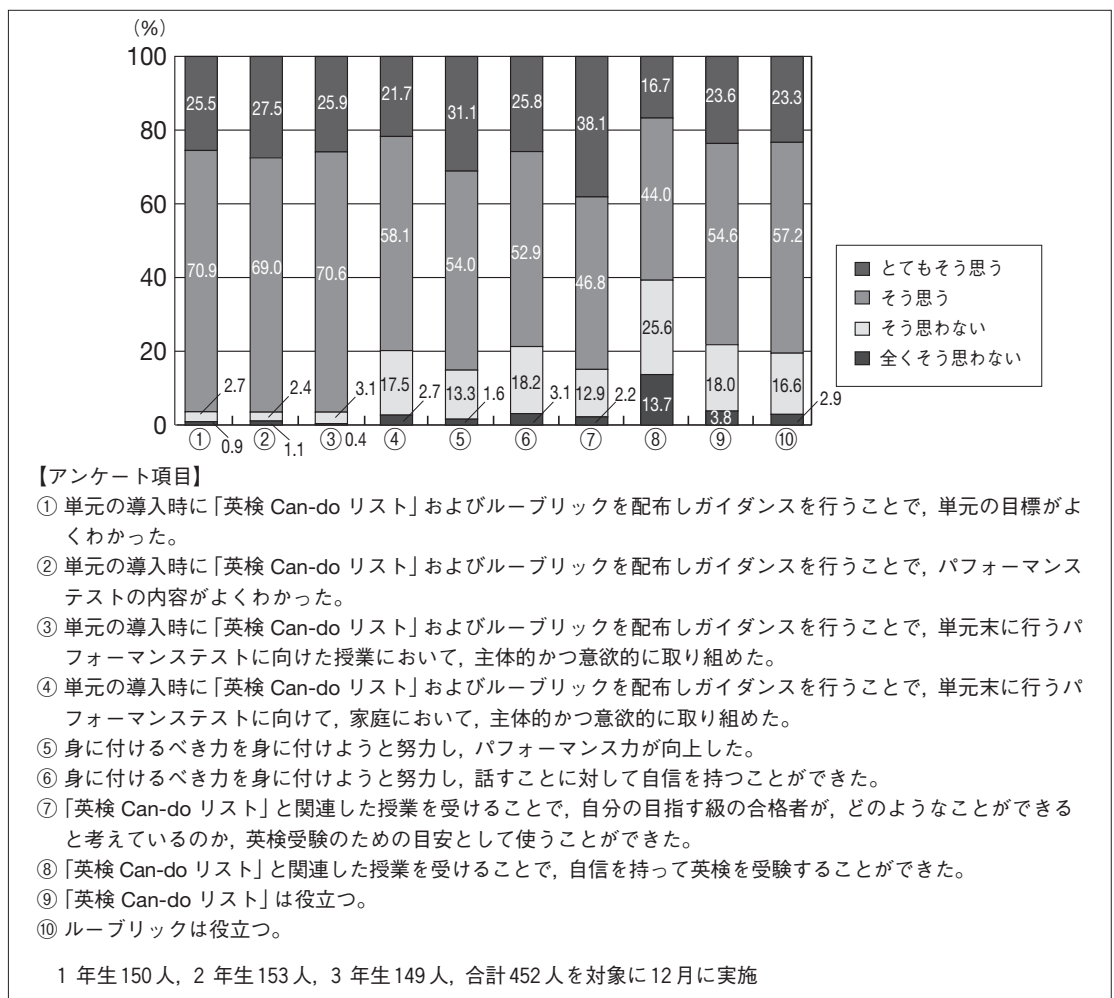
これらの結果から、英検を受験することは、自律

的な学習者を育てる点で、大きな波及効果を生むことが期待できると考えられる。なぜなら、英検を受験し、合格していくことで、自信やスキルアップにつながっていくと生徒自らが感じることができ、さらなる向上のために自律的に学習していく動機づけとなることが期待できるからである。

7.4 「英検 Can-do リスト」やルーブリックに関するアンケートの調査結果から

全校生徒を対象に「英検 Can-do リスト」やルーブリックに関するアンケート調査（調査対象：1年生150人、2年生153人、3年生149人、合計452人）を12月に実施した。その結果が図14である。

肯定的な回答（そう思う、とてもそう思う）を合計すると、全体に対してそれぞれ、アンケート項目



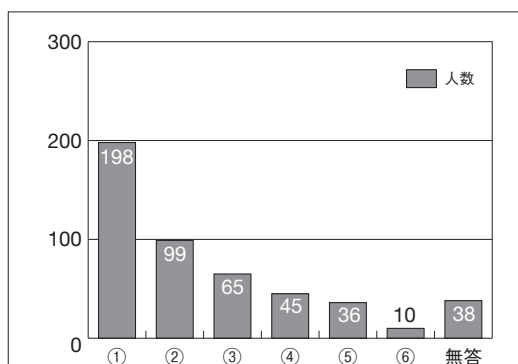
▶ 図14：「英検 Can-do リスト」やルーブリックに関するアンケートの調査結果

① 96.4 %, ② 96.5 %, ③ 96.5 %, ④ 79.8 %, ⑤ 85.1 %, ⑥ 78.7 %, ⑦ 84.9 %, ⑧ 60.7 %, ⑨ 78.2%, ⑩ 80.5%となった。①～③の結果から、単元の導入時に「英検 Can-do リスト」およびルーブリックを配布し、ガイダンスを行うことで、9割以上の生徒に、次の点で効果があることがわかった。

- ・単元の目標やパフォーマンステストの内容がよくわかる。
- ・単元末に行うパフォーマンステストに向けた授業において、主体的かつ意欲的に取り組める。

④の結果から、約8割の生徒が家庭においても主体的かつ意欲的に取り組めていたことが明らかになった。その結果、⑤や⑥にあるように、パフォーマンス力が向上し、話すことに対しても自信を持つことにつながった。⑦や⑧から、自分のめざす級の合格者がどのようなことができると考えているのか、英検受験のための目安として使ったり、自信を持って英検を受験したりすることにも効果があることがわかった。

次に、⑨の肯定的な回答を示した353人に「何に役立つのか」について質問したところ、図15の結果となった。



【アンケート項目】

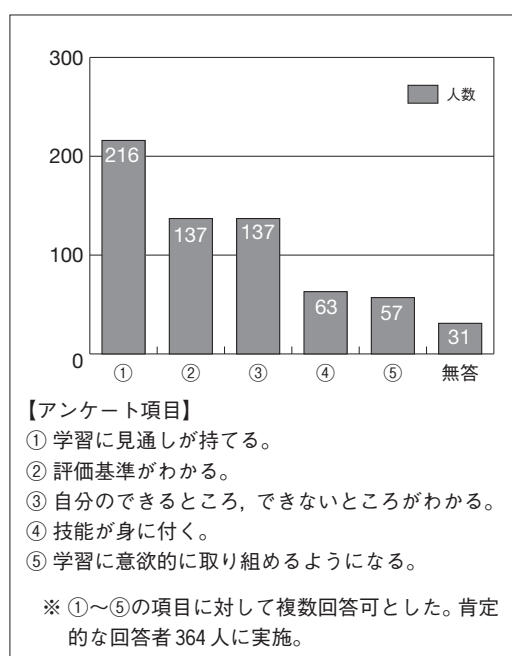
- ① 自分の目指す級の合格者が、どのようなことができると考えているのか、英検受験のための目安として使うことができる。
- ② 英検の出題内容がわかる。
- ③ 自分の新たな目標になる。
- ④ 授業と英検を結びつけて考えられる。
- ⑤ 何級を受ければよいのか判断につながる。
- ⑥ その単元が1つのつながりに感じる。

※ ①～⑥の項目に対して複数回答可とした。肯定的な回答者 353 人に実施。

▶ 図15：『英検 Can-do リスト』は何に役立つかに関するアンケートの調査結果

これらの結果から、多くの生徒は「英検 Can-do リスト」を自分のめざす級の合格者がどのようなことができると考えているのか、英検受験のための目安や出題内容を知る手がかりとして活用したり、自分の新たな目標につなげたりしていることがわかった。

⑩の肯定的な回答を示した364人に、「何に役立つのか」について質問したところ、図16のような結果となった。



【アンケート項目】

- ① 学習に見通しが持てる。
- ② 評価基準がわかる。
- ③ 自分のできるところ、できないところがわかる。
- ④ 技能が身に付く。
- ⑤ 学習に意欲的に取り組めるようになる。

※ ①～⑤の項目に対して複数回答可とした。肯定的な回答者 364 人に実施。

▶ 図16：「ルーブリックは何に役立つか」に関するアンケートの調査結果

これらの結果から、多くの生徒はルーブリックを、学習を見通す指標や評価基準、自分のできるところ、できないところを知る道具として活用していることがわかる。

以上のことから、単元導入時に、教師と生徒が「英検 Can-do リスト」およびルーブリックを共有すれば、多くの生徒にとって、次の点において効果があると言える。

- ・生徒は身に付けるべき力を身に付けようと努力し、単元末に行うパフォーマンステストに向けて主体的かつ意欲的に学ぶことができる（自己学習力の向上、自己啓発促進、学習意欲向上）。
- ・生徒は「英検 Can-do リスト」にある能力を身に付けたと実感することができ、話すことに対

して自信を持つことができる（パフォーマンス力の向上）。

- ・「英検 Can-do リスト」と授業との関連および「英語を使って何ができる可能性が高いか」を知ることができる、自信を持って英検を受験できる。

8

まとめと今後の展望

本研究は、CAN-DO リスト、真正の評価とパフォーマンス評価、「英検 Can-do リスト」の意義や目的について明らかにした。また、「英検 Can-do リスト」の能力記述文と真正の評価の採点ツールであるルーブリックを統合し、その効果ならびに波及効果について検証してきた。その結果、次のことが明らかになった。教師と生徒が「英検 Can-do リスト」およびルーブリックを単元導入時に共有すれば、めざすべき目標が双方に具体的に設定され、1) 教師はその目標を達成させようと具体的に支援できる（授業改善につながる）。2) 生徒は身に付けるべき力を身に付けようと努力し、単元末に行くパフォーマンステストに向けて主体的かつ意欲的に学ぶことができる（自己学習力の向上、自己啓発促進、学習意欲向上）。3) 生徒は「英検 Can-do リスト」にある能力を身に付けたと実感することができ、話すことに対して自信を持つことができる（パフォーマンス力の向上）。

以上、今回の調査ではスピーキング分野に絞って実践を行ってきたが、その他の領域についても同じような効果が得られることが期待できるだろう。今後の課題として、1つ目に、被験者のスピーキング分野における能力測定について、長期的な能力向上効果があるかどうかを、被験者内1要因分散分析を行った。結果として、それぞれの間に有意差が見られ、この方法を継続することによって、パフォーマンス能力向上に効果が得られる可能性があることがわかった。ただし、生徒の自然な成長、学年の違い、教師の違いによる影響など、さまざまな要因によってその力が伸びる可能性も考えられる。今回の手法を施さない期間と施す期間を定め、その差に有意差があるかどうか検証すべきであった。

2つ目に、生徒が1つの能力を身に付けていく過程には時間と練習が必要であり、段階があるということである。新しいトピックで、3人組によるイン

タラクティブ形式の話し合い活動をさせた場合、どの課においても「用意したスクリプトを読む」段階が最初に多く見られた。自分の意見や考えを述べるのが採点項目にあり、それを準備させたことで、生徒はそれを述べられるようにと暗記に努めたわけである。パフォーマンステストに向けてそれらを自分のものにしようとインプットする過程はとても大切なことである。しかし、それは会話ではない。ここからわかったことは、「やりとり」が自然に行えるようになるまでには、段階があり、時間がかかるということである。第二言語で自分の言いたいことを自然に述べられるようになるためには、話し相手の反応によって、話す内容を調整しながら双方向による「やりとり」を何度も積み重ねるしかない。わずかな時間であっても帯活動として練習をする場面を多く設けることが、生徒の英語能力を伸ばしていく秘けつであると実感した。

3つ目に、2014年度の英検合格者と受験者の数は、2級0人（5人）、準2級42人（76人）、3級89人（109人）、4級74人（92人）、5級14人（14人）、合格者総数219人（296人）であった（※（ ）内は受験者数）。合格者数および受験者数を前年度までの過去のデータと比較すると、若干ではあるが上回る結果となった。しかし、こちらが期待していたような増加には至らなかった。受験者数について考えると、3回ある各試験において全生徒数の約2割しか受験していないことになる。塾で受けるなど、本校外で受験をしている生徒もいるため、一概に受験者数が少ないとは言えないが、受験をしようと思わない生徒が多くいるのも事実である。アンケート調査の結果から、英検を受験しようとする生徒は、英語の力を高めたいと考えている生徒であり、自ら学習をしようとする動機がある。しかし、受験を考えていない生徒に、外部試験を受験することが、将来の自分にプラスになり、役立つことなどを、教師からどのように生徒に働きかけていくか、課題が残った。

最後に、教科書の内容とリンクし、「英検 Can-do リスト」に記載されている能力記述文の内容を、生徒が実際に使用できるようにするためには、単元の授業タスクを考えなければならない。英語科教員間で同じ方向で進めていくためには、方法について打ち合わせをし、擦り合わせを行わなければならないが、それには時間がかかる。今回の研究では、「話す」能力のみに絞った。そのことで、その分野にお

けるパフォーマンステストに向けたタスク作成のための視点など、研究の意義や目的について教員内で共通理解が図られるようになっていった。長期にわたる研究を学校全体で取り組んでいく場合、研究内容を精選し、特定の分野において研究を進めていくことで、その分野において集中して協議を重ねることができ、教員同士の共通指導体制を築くことができることを改めて実感した。

今後は、今回得られたデータや結果を踏まえながら、継続的に「英検 Can-do リスト」とループリッスを授業に活用し、4技能におけるさまざまなパフォーマンス課題において、教師にも生徒にもわかりやすく使いやすしいものを作成していきたい。また、3技能「聞く」「読む」「書く」における「英検 Can-do リスト」活用の研究については検証できなかった。それらについても、引き続き研究を継続したいと考えている。

注・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

- (1) 1949年、人権、民主主義、法の支配の分野で国際社会の基準策定を主導する汎欧州の国際機関として、フランスのストラスブールに設立。伝統的に人権、民主主義、法の支配の分野で活動。最近ではこれに加え、薬物乱用、サイバー犯罪、人身取引、テロ、偽造医薬品対策、女性に対する暴力などの問題に対応（外務省HP）。
- (2) CEFR-Jは欧州共通言語参照枠（CEFR）をベースに、日本の英語教育での利用を目的に構築された、新しい英語能力の到達度指標である。CEFR-Jの指標は、「言葉を使って何ができるか」ということを文章で明示する、can do という能力記述子（descriptor：デスクリプタ）を用いて記述されている。かつ、すべての項目をさまざまな調査結果を用いて検証したデスクリプタで構成されている（投野, 2013）。
- (3) 提示（presentation）、理解（comprehension）、練習

謝 辞

今回、このようなテーマ指定研究という貴重な機会を与えてくださった公益財団法人 日本英語検定協会と選考委員の皆様には感謝申し上げます。特に、研究初期の段階から、お忙しい中熱心にご指導をいただき、研究の進め方など具体的なご示唆をいただきました専門選考委員の和田稔先生、貴重な助言をくださったアドバイザーの柳瀬和明先生に厚くお礼申し上げます。また、統計処理の際、協力してくださった茨城大学の齋藤英敏准教授、ならびに、この調査に協力してくれた茨城大学教育学部附属中学校の生徒一人一人にお礼の言葉を述べたいと思います。

<共同研究者>（敬称略）

増田 浩一

小松崎 美重

トッド・トレフソン

（practice）、産出（production）のPCPPの流れで授業を行うことによって、学習者が第二言語を通して意味ある題材内容について理解し、考えを深め、そして内容について英語で表現することを重視する教科書を用いた内容中心英語指導法である（村野井, 2006）。

- (4) JSはJapan Standards for Foreign Language Proficiency-based on CEFRの略語で、2012年にCEFRに準拠した外国語（特に英語）運用能力に関する日本スタンダード（JS）の作成をめざすために作られたものである。日本に合うように日本の社会的、文化的コンテキストを考慮しながらCEFRのレベルを細分化し、CAN-DOリストに語彙、文法、表現という言語材料を明示して具体化（4技能×12レベル設定の英語運用能力記述）したものである（川成, 2014）。

参考文献（＊は引用文献）・・・・・・・・・・・・・・・・

- ＊江利川春雄. (2010). 「英語教育に“なぜ”“どう”協同学習を導入するのか」. 大修館書店. 『英語教育 7月号』, pp.10-13.
- ＊Hart, D. (2012). 『パフォーマンス評価入門「真正の評価」論からの提案（田中耕治 監訳）』. 京都：ミネルヴァ書房. (Diane Hart. (1994), Authentic Assessment: A Handbook for Educators, Dale Seymour Publications.)
- ＊川成美香. (2013). 「CEFR 準拠の新たな英語到達基準 JS『ジャパン・スタンダード』の策定」. 『英語展望』 2014年冬号 NO.121, pp.8-13.
- ＊川成美香. (2014). 「CEFR 準拠の英語到達基準 JS

『ジャパン・スタンダード』の策定 グローバルな英語コミュニケーション能力の基準を求めて～JSの開発・検証および現場実践～」. 第9回外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定に関する検討会議.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/092/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343401_04.pdf (2014年9月10日閲覧)

- ＊北原延晃. (2008). 「英検 Can-do リストを使った Self-access Learning リスト作りー授業の諸活動と英検各級合格との関係を明らかにするー」, STEP BULLETIN, vol.20, 233-250.

- * 国立教育政策研究所教育課程研究センター.(2011).「評価規準の作成, 評価方法等の工夫改善のための参考資料(中学校外国語)」。http://www.nier.go.jp/kaiatsu/hyouka/chuu/10_chu_gaikokugo.pdf (2014年8月21日閲覧)
- * 前田昌寛.(2011).「到達目標, 指導, 評価の一体化の在り方の研究—PCPP 法による英語で行う授業への英検 Can-do リストの活用—」, *STEP BULLETIN*, vol.23, 186-200.
- * 牧野天志.(2003).「今日から始める絶対評価の基礎・基本」. 教育開発研究所,『教職研修 5 月号増刊』, pp. 60-61.
- * 松下佳代.(2007).『パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する』. 東京: 日本標準.
- * 松浦伸和.(2014).「中学校英語科における活用力の育成と評価に関する研究」.
http://www.jfecr.or.jp/publication/pub-data/chosa/chosa56.pdf (2014年11月15日閲覧)
- * 文部科学省.(2009).「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm
- * 文部科学省.(2011a).「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策」. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf
- * 文部科学省.(2011b).「言語活動の充実に関する指導事例集～思考力, 判断力, 表現力等の育成に向けて(中学校版)」. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/05/30/1306108.pdf
- * 文部科学省.(2013).「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定のための手引き」.
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf
- * 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』. 東京: 大修館書店.
- * 根岸雅史.(2012).「学校のテストはどうあるべきか: テスト作りの慣習を疑う」.『英語教育 10 月増刊号』, pp.6-7.
- * 佐藤一嘉.(2014).『ワーク&評価法ですぐに使える! 英語授業を変えるパフォーマンステスト 中学 1 年～3 年』. 東京: 明治図書出版.
- * 佐藤学.(2006).『学校の挑戦—学びの共同体を創る』. 東京: 小学館.
- * 高田智子.(2014).「先を見通した指導～3 級から準 2 級への橋渡し～」.『英検英語情報』4・5 月号, pp.30-31, 6・7 月号, pp.30-31, 8・9 月号, pp.32-33, 10・11 月号, pp.32-33.
- * 竹村雅史.(2008).「英検 Can-do リストによる Writing 技能に関する妥当性の検証—準 2 級と 3 級のリストを用いて—」, *STEP BULLETIN*, vol.20, 251-261.
- * 田中耕治.(2010).『新しい「評価のあり方」を拓く—「目標に準拠した評価」のこれまでとこれから—』. 東京: 日本標準.
- * 投野由紀夫(編著).(2013).『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』. 東京: 大修館書店.
- * 臼田悦之.(2009).「英検 Can-do リストのスピーキング分野における Can-do 項目の妥当性検証」. *STEP BULLETIN*, vol.21, 262-273.
- * 柳瀬和明.(2009).「話題・題材の『広がり』と『深み』」.『STEP 英語情報 2009 5・6 月号』, pp.6-9.
- * 柳瀬和明.(2012).「テストで英語好きを育てるために最終回 外部指標としての英検」.『STEP 英語情報 2012 3・4 月号』, pp.38-41.
- * 柳瀬和明.(2013).「CAN-DO への関心の高まりと英検 Can-do リスト」.『英語展望 2014 年冬号, NO.121』, pp.32-37.
- * 柳瀬和明.(2014a).「【資料 4】『英検 Can-do リスト』の概要と『提言 1』に関する調査報告」. 文部科学省 HP. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/092/shiryo/1344696.htm (2014年8月21日閲覧)
- * 柳瀬和明.(2014b).「CAN-DO」.『コミュニケーションな英語教育を考える』. 上智大学 CLT プロジェクト編. アルク. pp.124-127.
- * 財団法人 日本英語検定協会.(2006).「英検 Can-do リスト 自己診断リスト スピーキング編」.

資料 1：話す (Speaking) 能力 プレ・ポストテスト内容 ※ 2 年生のみ掲載

2 年生用 内容：3 級程度

問題形式	学習到達目標	問題内容
英問英答 No.1	自分の好きなことについて、短い話をするができる。(趣味, クラブ活動など) ※英検 Can-do リスト①に対応	Please tell me what do you like? / What is your hobby? (最初の返答後 Please tell me more about it. と即座に言う)
英問英答 No.2	日常生活の行動について言うことができる。(例: I got up at seven. / I ate some bread for breakfast.) ※英検 Can-do リスト ③に対応	What did you last Saturday or Sunday? (最初の返答後 Please tell me more about it. と即座に言う)
ロールプレイ No.1	簡単な頼みごとをすることができる。 (例: Can you open the window, please?) ※英検 Can-do リスト ⑤に対応	あなたはドアを開けたいと考えています。しかし両手がふさがっています。 前にいる人に、ドアを開けてもらえるように頼んでください。※考える時間は10秒です。
ロールプレイ No.2	身近なことで相手を誘うことができる。 (例: Let's go to a movie tonight.) ※英検 Can-do リスト ⑥に対応	あなたは映画のフリーチケットが 2 枚あります。前にいる友達を今夜、映画に誘ってください。 ※考える時間は10秒です。

3 級	日常生活で簡単な用を足したり、興味・関心のあることについて自分の考えを述べるができる。
①	・自分の好きなことについて、短い話をするができる。(趣味, クラブ活動など)
②	・物ごとの「好き」「嫌い」とその理由を簡単に述べるができる。(動物, 食べ物, スポーツなど)
③	・日常生活の行動について言うことができる。(例: I got up at seven. / I ate some bread for breakfast.)
④	・自分の予定を簡単に言うことができる。(例: I'm going to meet my friends.)
⑤	・簡単な頼みごとをすることができる。(例: Can you open the window, please?)
⑥	・身近なことで相手を誘うことができる。(例: Let's go to a movie tonight.)
⑦	・簡単な相づちを打つことができる。(例: I see. / Really?)

英検 Can-do リスト (3 級) 英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い 「話す」より

資料 2：話す (Speaking) 能力用 プレ・ポストテスト用ルーブリック ※すべての級統一

① タスク完成度 (task completion), 情報量

評価	採点のポイント
5	求められている条件を満たした上で、さらに詳しい情報や条件以外の情報が付加されて発展した内容となっており、まとまりのあるものになっている。(意見などを求められている場合、自分の意見とその理由・説明を十分に述べている。)
4	求められている条件を満たした上で、それらについて十分な情報量であり、付加的情報が述べられていることもある。(意見などを求められている場合、自分の意見とその理由・説明を述べている。)
3	求められている条件を満たしているが、最小限の情報量である。(意見などを求められている場合、自分の意見とその理由・説明を十分に述べているが、最小限の情報にとどまっている。)
2	求められている条件の中で一部不足している点がある。(意見などを求められている場合、自分の意見を伝えているがその理由・説明がない、または説明になっていない。)
1	求められている条件がほとんど備わっていない。質問とは無関係の内容である。または、答えられない。

② 表現方法 (使用語彙, 文法・語法)

評価	採点のポイント
5	表現方法が適切であり、誤りがない、またはほとんどない。(ただし、タスク完成度 4 以上が条件)
4	表現方法はほぼ適切であるが、小さな誤りが若干ある。
3	誤りがあるが、表現方法において誤解を生じるほどの大きな誤りはない。
2	表現方法に誤りがあり、自分の意見を伝えるのに支障をきたす点が多い。
1	表現方法に誤りが目立ち、自分の意見が伝わらない。

資料 3：模範解答例 (ベンチマーク) ※ 2 年生のみ掲載

2 年生用模範解答例 (ベンチマーク)

Q1 “What do you like? What is your hobby?” Task completion guide

5	I like visiting my grandmother during summer vacation. She cooks very well. I like her dogs. We talk about many things. My grandmother is wonderful.
4	I like books. Reading is special. I have many adventures with books. It is great. How many books do you have?
3	I like my new tennis racket. I can hit ball hard. I serve good. I enjoy tennis with my racket.
2	I like kendo. I am school kendo club. Teacher Takasaki learns kendo to me.
1	I love Taylor Swift song. I relaxing. I want go Taylor Swift live.

Q2 “What did you do last Saturday or Sunday?” Task completion guide

5	I went to the mall with my friends. We walk in the mall and talk. I like window shopping. Sometimes we meet boys.
4	I went to juku. My teacher is kind. I don't enjoy every time. I want a good high school, so I study.
3	I enjoyed Tokyo Disneyland my birthday. We my friends like Space Mountain. It's great.
2	I played piano Debussy debut. Not good player. I study hard.
1	My family eat barbecue. I make salad. Good taste.

R1 “Ask the person in front of you to hold the door open for you.” Task completion guide

5	Excuse me, I have my hands full with this box. Could you open the door for me? Thank you very much!
4	Excuse me, I am carrying the box. Please, could you help me with door? Thank you very much!
3	Excuse me, I have this baggage. Please open the door, can you? Thanks!
2	Hello, I am difficult. Please help the door for me. Thank you!
1	Please! I difficult for the door. Thank you!

R2 “Invite two friends to join you for a movie tonight.” Task completion guide

5	I got two free movie tickets. Do you want to join me for a movie? Can we go tonight?
4	I have two movie tickets. Do you want to go tonight? Can you come?
3	You have no money? I have movie ticket for you. Can we go tonight?
2	Do you like movie? I have ticket for you. Can you go?
1	Free! Movie tickets! Are you okay? Let's go!

資料 4 : 「英検 Can-do リスト」英語使用に対する自信の度合い項目と年間指導計画の各単元との対応表

※ 2 年生のみ掲載

英検Can-doリスト3級 「英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い」との関連

4技能	英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い 項目	対応する教科書のLesson
読む	簡単な物語や身近なことに関する文章を理解することができる。	
	① ・興味・関心のある話題に関する簡単な文章を理解することができる。	Lesson 5
	② ・日常生活の身近な話題についての文章を理解することができる。(スポーツ、音楽など)	Lesson 6
	③ ・短くて簡単な物語を理解することができる。(簡単な伝記や童話など)	R2, R3
	④ ・日本語の注や説明がついた簡単な読み物を理解することができる。(学校の課題図書、学習者向けの物語など)	
	⑤ ・簡単に書かれた英語の地図を見て、通りや店、病院などを探することができる。	Talking Time
聞く	ゆっくり話されれば、身近なことに関する話や指示を理解することができる。	
	① ・ゆっくり(または繰り返し)話されれば、興味・関心のある話題に関する話を理解することができる。(趣味に関すること、好きな音楽やスポーツのことなど)	R2, R3
	② ・ゆっくり(または繰り返し)話されれば、日常生活の身近な話題に関する簡単な話を聞いて、その内容を理解することができる。(学校、クラブ活動、週末の活動など)	Lesson 2, 6
	③ ・ゆっくり(または繰り返し)話されれば、簡単なアナウンスを聞いて、理解することができる。(集合場所、乗り物の出発や到着時刻など)	Lesson 3
	④ ・ゆっくり(または繰り返し)話されれば、簡単な道案内を聞いて、理解することができる。(例)Go straight and turn left at the next corner.)	Talking Time
	⑤ ・よく使われる表現であれば、単語がつながって発音されても、その意味を理解することができる。(Come inが「カミン」、Don't you?が「ドンチュー」のように聞こえるなど)	
話す	身近なことについて簡単なやりとりをしたり、自分のことについて述べるることができる。	
	① ・自分の好きなことについて、短い話をするすることができる。(趣味、クラブ活動など)	Lesson 5, C3P Lesson 8
	② ・物ことの「好き」「嫌い」とその理由を簡単に述べることができる。(動物、食べ物、スポーツなど)	Lesson 6, 7, B2P C4P
	③ ・日常生活の行動について言うことができる。(例)I got up at seven./I ate some bread for breakfast.)	Lesson 1
	④ ・自分の予定を簡単に言うことができる。(例)I'm going to meet my friends.)	Lesson 3
	⑤ ・簡単な頼みごとをすることができる。(例)Can you open the window, please?)	Lesson 4
	⑥ ・身近なことで相手を誘うことができる。(例)Let's go to a movie tonight.)	Lesson 4
	⑦ ・簡単な相づちを打つことができる。(例)I see/Really?)	Talking Time
書く	自分のことについて簡単な文章を書くことができる。	
	① ・簡単な自己紹介の文章を書くことができる。(名前、住んでいるところ、家族など)	Pre lesson
	② ・自分の趣味について、書くことができる。(名前、住んでいるところ、家族など)	1年Lesson 3
	③ ・物ことの「好き」「嫌い」とその理由を書くことができる。(食べ物、スポーツ、音楽など)	B2P
	④ ・短い日記を書くことができる。(1文から3文程度)	C1P
	⑤ ・簡単なカードやはがきを書くことができる。(誕生日カード、旅行先からの絵はがきなど)	1年B1P
	⑥ ・短い伝言を書くことができる。(例)Ken called at 3p.m.)	Talking Time

資料5:「英検 Can-do リスト」英語使用に対する自信の度合い項目を組み込んだ年間指導計画 ※2年生のみ掲載

附属中版 第2学年英語科 年間指導計画

2年生終了時まで身に付けさせたい力

■【読む】簡単な物語や身近なことに関する文章を理解することができる。
 ■【聞く】100%の聞き取りができれば、身振などに沿って話や指示を理解することができる。
 ■【話す】身近なことについて簡単なやり取りをしたり、自分のことについて述べるることができる。
 ■【書く】自分のことについて簡単な文章を書くことができる。

学期	月	配当 時間	課名と内容	Can-do 対応			主な目標（評価規準）	主な言語活動	評価	評価例
				読む	聞く	話す				
4	4	4	Pre-Lesson Spring Vacation 家族の体験 家族の体験をスーザナが、家族みんなと語り合っている。スーザナが、家族みんなと語り合っている。			①	●春休みの体験を友達同士で語り合う。 ●春休みの体験を3～4人組の文壇にまとめることができる。 ●春休みの体験を3～4人組の文壇にまとめる。	●春休みの体験を友達同士で語り合う。 ●春休みの体験を3～4人組の文壇にまとめる。 ●春休みの体験を3～4人組の文壇にまとめる。	書く	Writing Test①
			GTP 日記を書こう 1日の出来事や日記にまとめる			④	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	書く
5	5	8	1. Japanese Sports 日本のスポーツ スポーツに興味がある。スポーツに興味がある。			③	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	話す	Speaking Test① お話の場所について紹介する
			WT 家族、親戚 家族や親戚を表すことは 家族や親戚を表すことは			③	●家族や親戚の関係を表す言葉を用いて、紹介することができる。	●家族や親戚の関係を表す言葉を用いて、紹介することができる。	●家族や親戚の関係を表す言葉を用いて、紹介することができる。	話す
5	5	2	A どこに居る？ 自分の住むところや家族を学ぶ			③	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	話す	Speaking Test① ロールプレイ
			2. Gestures いろいろなジェスチャー ジェスチャーを用いて、自分の目標を伝える。			③	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	話す
6	6	9	3. Flight to the UK 飛行機でイギリスへ イギリスへ行く。イギリスへ行く。			②	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	聞く	Listening Test①
			4. Travel to the UK 旅行でイギリスへ イギリスへ行く。イギリスへ行く。			③	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	聞く・話す
7	7	4	WT 家族、親戚 家族や親戚を表すことは 家族や親戚を表すことは			③	●家族や親戚の関係を表す言葉を用いて、紹介することができる。	●家族や親戚の関係を表す言葉を用いて、紹介することができる。	聞く・話す	Listening Test Speaking Test②ロールプレイ
			4. Take in the UK イギリスの風景 イギリスの風景をスーザナが、家族みんなと語り合っている。スーザナが、家族みんなと語り合っている。			⑤⑥	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。 ●自分の出来事や日記をまとめる。	聞く・話す
7	7	2	WT 家族、親戚 家族や親戚を表すことは 家族や親戚を表すことは			⑤	●家族や親戚の関係を表す言葉を用いて、紹介することができる。	●家族や親戚の関係を表す言葉を用いて、紹介することができる。	聞く・話す	Speaking Test②ロールプレイ
			WT 家族、親戚 家族や親戚を表すことは 家族や親戚を表すことは			⑥	●家族や親戚の関係を表す言葉を用いて、紹介することができる。	●家族や親戚の関係を表す言葉を用いて、紹介することができる。	●家族や親戚の関係を表す言葉を用いて、紹介することができる。	書く

■【読む】簡単な物語や身近なことに關する文章を理解することができる。
■【聞く】ゆっくり話されれば、身近なことに關する話や指示を理解する。
■【話す】身近なことに關して簡単なやりとりをしたり、自分のことについて自分のことについて簡単な文章を書くことができる。

英検3級合格者の実際の英語使用に對する自信をもつことができる

後

資料 6 : 「意見・理由・説明の基本フォーマット」ワークシート

例 1

「意見・理由・説明の基本フォーマット」ワークシート

理由や根拠を具体的に説明できるようにしよう

目標→伝えるべき内容として、自分の意見とその理由・説明が詳しく述べられ、情報量が多く、随所に工夫が見られる。適切な表現方法でわかりやすく伝えている。

トピック

What is your dream? What do you want to be? Why?
Please tell me more about it.

do
(する)

※聞き手（同じ中学生）がいますので、相手が理解できるように、わかりやすく、難しい言葉を使わず、これまで習った表現を使って書きましょう。

14.11.05

学籍番号

氏名

私の答え

I want to be ^{pharmacist} ~~druggist~~ or doctor.

意見・理由・説明①

Because I want to help many people, I watched
^{a TV program} the TV about world's medical care. Japan can
give good medical care ^{to} for many people. But,
^{countries} all ~~country~~s can't give good medical care.
So, I want to change that.

意見・理由・説明②

Also, this ^{there is} world have "Doctors without Borders".
The doctors always helps all people. Now, they helps
some people with ^{Ebola} Ebola. This activity is very
difficult and at last the doctor with Ebola.
So, I may can't do this activity. But, I want
to ^{make} my dream come true.

書いた総語数→ 89 語

「意見・理由・説明の基本フォーマット」ワークシート

理由や根拠を具体的に説明できるようにしよう

目標→伝えるべき内容として、自分の意見とその理由・説明が詳しく述べられ、情報量が多く、随所に工夫が見られる。適切な表現方法でわかりやすく伝えている。

トピック

Which do you like the best, to buy recycled things or cheap things every time with your own money? Why?

※聞き手（同じ中学生）がいますので、相手が理解できるように、わかりやすく、難しい言葉を使わず、これまで習った表現を使って書きましょう。

学籍番号

氏名

私の答え

I want to buy recycled things.

意見・理由・説明①

Because, it is progressing global warming now.

So, I buy recycled things to reduce carbon dioxide a little.

I am using the recycled ballpoint pen now.

意見・理由・説明②

When I was in elementary school, I had a recycling activities once a month in the school.

It brought the bottles and cans free from the house on that day.

I think we should increase the recycling activities.

書いた総語数→ 66 語

