

公益財団法人日本英語検定協会

英語教育センター委託研究 2018 年度報告書

改訂学習指導要領を考える

- 改訂学習指導要領（小・中外国語）の方向性の検討 -

2019 年 3 月

研究代表者 和田 稔

(明海大学 名誉教授)

改訂学習指導要領（小・中外国語）の方向性の検討

目次

はじめに —— 序論として

- 和田 稔（代表者 明海大学名誉教授）……………1
- 1 CEFR に準拠したコースブックにおける語彙・文法の扱い
— 文法と言語活動を効果的に関連付ける教材作成への示唆 —
高田 智子（明海大学教授）……………11
- 2 英語科における「単元」と授業の創意工夫に関する一考察
小山内 洸（北海道教育大学名誉教授）……………26
- 3 「見方・考え方」から読み解く改訂中学校学習指導要領
— 外国語科（英語）の授業改善とカリキュラム編成の視点 —
齋藤 嘉則（香川大学教職大学院教授）……………36
- 4 中学校外国語科（英語）の指導において「学びに向かう力、人間性等」を
どのように扱うか
水島 真一郎（千葉県総合教育センター研究指導主事）……………46
- 5 新学習指導要領外国語で求められる言語活動
— 小学校外国語科の活動から見えること —
戸村 玲子（千葉県立佐倉高等学校教諭）……………54
- 6 「話すこと [やり取り]」の指導における創意工夫とは
— メモの効果的な活用について —
高島 健治（浦安市立浦安中学校教諭）……………77
- 7 新学習指導要領の「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」は検定
教科書練習問題にどのように具現化されていくか
— 高等学校「コミュニケーション英語 I」の教科書より —
鈴木 誠（埼玉県教育局県立学校部高校教育指導課指導主事）……………85

はじめに ー 序論として

和田 稔

本論文集は2018（平成30）年度 日本英語検定協会 英語教育研究センターの依託研究（以下、「英検プロジェクト」（仮称））の研究成果をまとめたものである。

2018年度の「英検プロジェクト」の研究テーマは改訂学習指導要領（小・中学校外国語（英語））（2017（平成29）年告示）の論点の検討である。

具体的には、論点検討の観点を焦点化し、「改訂学習指導要領（小・中・外国語）の方向性の検討 ー 授業実践における創意工夫を目指す立場から」を研究テーマとして、1年間にわたって議論を積み重ねてきた。本論文集の論文はその議論の過程で研究グループのメンバー各自それぞれが改訂学習指導要領を授業実践として具体化する観点から興味を持った論点についてまとめたものである。

論文を読むとメンバー各自の興味・関心の多彩なことに気付くであろう。論文のテーマと内容の多彩さは「英検プロジェクト」のメンバーの自由な発想と豊富な経験を反映している。これは「英検プロジェクト」の最も大切な方針である。ひとりひとりの発想をお互いに認め合いながら、そこから学ぼうとすることである。

その多彩さは各論文の題名をからも読み取れる。

1. CEFR に準拠したコースブックにおける語彙・文法の扱い ー 文法と言語活動を効果的に関連付ける教材作成への示唆ー （高田 智子）
2. 英語科における「単元」と授業の創意工夫に関する一考察 （小山内 洸）
3. 「見方・考え方」から読み解く改訂中学校学習指導要領 ー 外国語科（英語）の授業改善とカリキュラム編成の視点ー （齋藤 嘉則）
4. 中学校外国語科（英語）の指導において「学びに向かう力、人間性等」をどのように扱うか （水島 真一郎）
5. 新学習指導要領外国語で求められる言語活動 ー 小学校外国語科の活動から見えることー （戸村 玲子）
6. 「話すこと[やり取り]」の指導における創意工夫とは ー メモの効果的な活用についてー （高島 健治）
7. 新学習指導要領の「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」は検定教科書の練習問題にどのように具現化されていくか ー 高等学校「コミュニケーション英語Ⅰ」の教科書よりー （鈴木 誠）

学習指導要領と創意工夫との関係については、たとえば、次のように言われている。

学習指導要領は、学校教育について一定の水準を確保するために法令に基づいて国が定めた教育課程の基準であるので、各学校における教育課程の編成および実施に当たっては、これに従わなければならない。なお、学習指導要領に示された各教科等の目標・内容等は、大綱的なものとなっており、学校や教師の創意工夫を加えた学習指導が十分展開できるようになっている。(文部省教職研究会編 『教育課程ハンドブック』教育開発研究所 平成2年9月)

学習指導要領等が果たす役割の一つは、公の性質を有する学校における教育水準を全国的に確保することである。また、各学校がその特徴を生かしながら創意工夫を重ね、子供や地域の現状や課題を捉え、教育活動の更なる充実を図っていくことができるよう、地域や家庭と協力しながら、学習指導要領を踏まえ教育改善を図っていくことが重要である。(中央教育審議会答申 第4章 平成28年12月)

また、教育水準の確保については、次のように言われている。

(学習到達目標の意味) 学習到達目標とは、各学校において、全ての生徒に求められる外国語能力である。(各中・高等学校の外国語における「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 平成25年3月)

これらの文章から読み取れるように、学習指導要領の「(法的) 拘束性」と「学校と教師の創意工夫」は緊張関係にある。改訂学習指導要領は従来の学習指導要領に比べ、学習指導の領域にまで踏み込んでいるように思われる。そのような状況においては学習指導に責任を持つ教師の創意工夫の重要性は従来になく大きくなったのではないか。

「英検プロジェクト」は以上のような認識を共有しながらも、メンバー各自の主体性を大切にして改訂学習指導要領の検討をしてきた。その成果がメンバー各自の論文に結実している。

先に述べたように、2018年(平成30)年度の研究テーマは「改訂学習指導要領(小・中・外国語科)の方向性の検討 - 授業実践における創意工夫を目指す立場から -」である。改訂学習指導要領の理念の具現化として教育実践・学習指導についてメンバーはそれぞれの立場から考察し論文にまとめている。

論文1. CEFR に準拠したコースブックにおける語彙・文法の扱い - 文法と言語活動を効果的に関連付ける教材作成への示唆 - (高田 智子)

改訂学習指導要領では学習者が身に付けるべき「資質・能力」を「三つの柱」とした。「三つの柱」は「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」である。このなかで「知識及び技能」と「(思考力、判断力) 表現力」を学習指導の場面でどのように融合するか、は難しい課題であると同時に魅力ある研究課題である。高田氏はこのような課題に CEFR 準拠のコースブックである *Four Corners* の分析・検討を通して追求している。

「知識及び技能」と「表現力」を学習指導でどのように融合するか、PPP 学習法でその融合はどのような課題に直面するか、が高田氏の問題意識である。

「知識及び技能」は「知識及び理解」を発展させたものであるが、「理解」が「技能」に代わったことで、学習指導において「技能」を身に付けさせる活動と「表現力」を身に付けさせる活動の独自性あるいは連続性が大きく変化したのではないかという問題意識である。換言すれば、高田氏が繰り返し述べているように、「Practice でありながら (、) 有意味練習である (活動)」と「コミュニケーション活動」の独自性と連続性の問題である。この問題を CEFR 準拠のコースブック *Four Corners* を詳細に分析することで追求している。さらに、この問題を複雑にしているのは、いわゆる PPP と言われる学習サイクルである。それは、Practice と Production との融合の問題である。たとえば、次のような文章がその問題を示唆している。

There is a clear relationship between the introduction and practice stages whereas the relationship between communicative activities and the introduction and practice stages is not so clear. (Harmer (1991))

以上のような問題意識に基づいて、コースブック *Four Corners* の構成を詳細に分析している。その構成は「ユニット」構成（各ユニットが4つのレッスンから構成されている）であることが特徴である。

論文2 英語科における「単元」と授業の創意工夫に関する一考察（小山内 洸）

小山内氏が高田氏と同様に「単元」（ユニット(unit)）に注目し、論文のテーマにしたのは偶然の一致にしても極めて興味深い。

小山内氏は改訂学習指導要領と教育実践の創意工夫との関連で注目すべき記述として「3 指導計画の作成と内容の取扱い」の次の文章に注目する。

単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、具体的な課題等を設定し、生徒が外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせながら、コミュニケーションの目的や場面、状況などを意識して活動を行い、英語の音声や語彙、表現、

文法の知識を五つの領域における実際のコミュニケーションにおいて活用する学習の充実を図ること。

小山内氏も指摘するように、この文章は読み解くのに苦勞する文章である。おそらく、改訂学習指導要領に関わるあらゆる概念を詰め込もうとしたために、このような読み手にとって決して親切とは言えない文章になったのではないか。

小山内氏は上記の文章のなかの「単元」に注目している。注目する理由は、①「学習指導要領外国語科英語編（試案）改訂版」（1951（昭和26）年）で「単元」が重要な概念として詳細に検討されているにも拘わらず、その後の学習指導要領では考慮されなかったのに、改訂学習指導要領で登場したこと、②それにも拘わらず「単元」という用語を使いながら、実態に合った重み付けをされてないこと、である。

まず、小山内氏は「学習指導要領外国語科英語編（試案）改訂版」（1951（昭和26）年）に加えて、外国の文献（たとえば、Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD)やOxford Dictionary of English (OED))などに基づき、「単元」(Unit)の授業作りの創意工夫での有効性についてまとめている。また、UnitとLessonとの違いも明確に整理している。

「単元」とは、「試案」によれば、「関連のある学習経験をひとつの中心問題・テーマまたは話題のもとにまとめようとする事」であり、外国語科（英語）の学習指導との関連では「単元は授業をするための言語材料と言語活動をどのような理念に立って分割・統合するかにかかわっている」のである。

このように「単元」を捉えて、具体的に、文部科学省作成の教材 We Can! 1 の Unit 6 を分析している。この教材は Unit を Lesson に代わって使っていて、改訂学習指導要領との関連で大いに興味を引くが、何故 Unit を使うのか、何故 Lesson ではないのか、など説明はない。

加えて、小山内氏は We Can! 1 の「指導編」を参考にして、中2～3年生を想定した「単元」の私案を作成している。また、現行の中学校の英語教科書を対象に「単元」学習の可能性を探っている。

最後に、小山内氏の論考に私見を加えるなら、前に引用した改訂学習指導要領の「3 指導計画の作成と内容の取扱い」の文章のなかの「具体的な課題等を設定し」との記述に注目したい。「具体的な課題」を「タスク」と置き換えて解釈することにより改訂学習指導要領の言語活動（の指導事項）を「タスク」を核にした「単元」構成で具現化が可能か、考えたいと思う。

論文3 「見方・考え方」から読み解く改訂中学校学習指導要領

—外国語科（英語）の授業改善とカリキュラム編成の視点— 齋藤 嘉則

改訂学習指導要領・中学校・外国語科の目標は次の通りである。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。(以下省略)

本論文はこの教科目標の「外国語（英語）によるコミュニケーションにおける見方・考え方」とは何か、「見方・考え方」が何故導入されたかを詳細に分析・検討し、最後に「見方・考え方」を外国語科（英語）の授業とカリキュラム改善に生かす視点を論じている。

齋藤氏は「見方・考え方」は改訂学習指導要領の在り方の基本理念を策定した中央教育審議会の議論に先だって行われた「検討会」で方向性が示されたことに注目している。その方向性が改訂学習指導要領の基盤である中央教育審議会の議論に決定的な影響を及ぼした、と齋藤氏は言う。この視点は極めて新鮮である。「検討会」の正式名称は「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」と言い、中央教育審議会での審議に先立って約2年間開催された。審議のねらいは「学力」のとらえ方を整理することであった。

「検討会」は「学力」を三つの層からなるものと規定した。これを「三層構造」と言う。「三層構造」は以下の通りである。

- ① 教科等を横断する汎用的スキル（コンピテンシー）等に関わるもの
(たとえば、問題解決能力、思考力、自己調整や内省、批判的思考力など)
- ② 教科等の本質に関わるもの（教科等ならではの見方・考え方）
- ③ 教科等に固有の知識や個別スキルに関するもの

齋藤氏は「教科等を横断する汎用的スキル」と「教科等に固有の知識や個別スキル」を結ぶ役割を「教科等ならではの見方・考え方」が担っている、と分析する。そのうえで、改訂学習指導要領の全ての教科に共通する育成すべき「学力」、つまり「育成すべき資質・能力の三つの柱」と「学力の三層構造」との対応関係を図式化するが、「三層構造」の「教科等の本質」が「見方・考え方」として全ての教科の目標に位置付けられている、と齋藤氏は指摘している。

では、外国語科（英語）における「見方・考え方」はなにか。齋藤氏は国語科の「見方・考え方」と外国語科の「見方・考え方」を比較・検討したうえで、次のように述べている。

国語科は「言葉による見方・考え方」であり、外国語科は「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」である。

「言葉による見方・考え方」は難しい概念であり、詳細な検討が必要だが、それはさて置き、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」は「外国語で表現し伝え合うため外国語やその背景にある文化を社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構成すること」（中学校学習指導要領解説 外国語編 平成29年7月）であると文部科学省の解説を引用している。その上で、齋藤氏は「コミュニケーション能力」について、検討し、さらに授業改善の方向としてPPPの学習サイクルの最後のP(production)を工夫することを提案している。本論文集では他の二つの論文（高田氏と小山内氏の論文）でPPPについて言及しているが、本論文でも同じ方向性に触れているのは極めて興味深い。

論文4 中学校外国語科（英語）の指導において「学びに向う力、人間性等」をどのように扱うか（水島 真一郎）

本論文は改訂学習指導要領の核心である「育成すべき資質・能力の三つの柱」のひとつである「学びに向う力、人間性等」を中学校外国語科（英語）の指導でどのように取り扱うべきか、を考察したものである。「育成すべき資質・能力」は別の言い方をすれば、「育成すべき学力」と言える。はたして、「学びに向う力、人間性等」は「学力」であるのか、「人間性等」は育成すべきものなのか、どのように評価するのか、など戸惑った教師は多かったのではないか。

水島氏は本論文でそのような戸惑いに対応するアプローチとして現行中学校学習指導要領（中学校・外国語科）及び「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）」を基に「新（改訂）学習指導要領に則した指導を行うに当たり、現在行われている指導に活用し生かせる部分と新たに取り入れる必要がある部分」を整理・検討する視点に立っている。このアプローチは現実的であり、教師にとって参考になることが多いであろう。

以下に、整理・検討の視点を挙げる。

- 1 現行学習指導要領に外国語科と新（改訂）学習指導要領の「資質・能力の三つの柱」の比較
 - (1) 現行学習指導要領の教科目標と新（改訂）学習指導要領の教科目標の比較
 - (2) 現行学習指導要領の教科目標と「三つの柱」の比較
 - (3) 現行学習指導要領の教科目標と「三つの柱」の重なり
- 2 新（改訂）学習指導要領外国語科における「学びに向かう力、人間性等」の内容の分析
 - (1) 中央教育審議会の「答申」及び新（改訂）学習指導要領解説・総則編における「学びに向かう力、人間性等」の比較検討
 - (2) 「児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ」における「学びに向かう力、人間性等」の検討

- (3) 新（改訂）学習指導要領解説・外国語編における「学びに向かう力、人間性等」
- (4) 新（改訂）学習指導要領・外国語編で求められる「学びに向かう力、人間性等」

3 「学びに向かう力、人間性等」の涵養に向けて活用できる現行学習指導要領（中学校・外国語科）の内容の分析

- (1) 「外国語の背景にある文化に対する理解を深め」について
 - ① 「外国語の背景にある文化」とは
 - ② 相手への「配慮」することの重視
- (2) 「聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら」について
 - ① 現行学習指導要領における「配慮」
 - ② 総合的な育成及び領域統合型の言語活動に向けて
- (3) 「主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」について
 - (ア) 「主体性」と「積極性」について
 - (イ) 「知識及び技能」及び「思考力、判断力、表現力等」との結び付き

最後に、水島氏は次のように述べて「おわりに」としている。大切な指摘である。

学習指導要領が改訂されるとそのポイントに重点が置かれ、新たに追加されたことに指導の重点が置かれがちである。... これまで行ってきた指導を大切にしながら、無理のない範囲で教師各自の指導についてマイナーチェンジを繰り返していくことが、新（改訂）学習指導要領の趣旨に沿った指導改善につながるものと考ええる。

論文5 新学習指導要領外国語で求められる言語活動 —小学校外国語科の活動から見えること—（戸村 玲子）

本論文は高等学校の英語教師の立場から小学校の新（改訂）学習指導要領（外国語科）が求める言語活動がどのようなものか、文部科学省作成の教材 We Can! 1,2 を参考にして検討している。小学校の新（改訂）学習指導要領（外国語活動・外国語科）は平成29年度に告示された。We Can!1,2 は平成30年度に公表された。このことは We Can! 1,2 は新（改訂）学習指導要領（小学校・外国語活動・外国語科）の目標や内容を具現化していると言えるであろう。

戸村氏が高等学校の英語教師の立場から小学校の新（改訂）学習指導要領（外国語活動・外国語科）と We Can 1,2 を分析検討した理由は小学校の新（改訂）学習指導要領は高等学校の新（改訂）学習指導要領の告示に先行していること、新（改訂）指導要領の方向性を具現化した教材により言語活動の実際が読み取れると考えたからであろう。この視点は今回の学習指導要領の改訂のひとつの重要な柱が「学校段階間の接続」であることから妥当な視点である。

戸村氏は分析の観点を次のように整理している。

- (1) 言語活動の指導事項が五つの領域別に示されている。
- (2) 児童が言語材料を使いながら理解し、実際のコミュニケーションで活用できる段階にまで到達させるような活動を設定する。
- (3) コミュニケーションの目的、場面、状況がわかる具体的な課題を設定する。
- (4) 言語活動の目標（育成する資質・能力）を示し、児童の主体的な取り組み（見通し、振り返り）を促す。
- (5) 2年間で目標を達成するように言語活動の配置を考える必要がある。

このような観点を設定したうえで、それぞれの観点について We Can! 1, 2 を検討する問いを設定している。たとえば、「(3) コミュニケーションの目的、場面、状況がわかる具体的な課題を設定する」の観点については、「具体的に課題等を設定」した言語活動は、言語材料を活用できる技能を身に付けるための言語活動と違うのだろうか。ここで想定されている言語活動は「実際のコミュニケーション」もしくは、それに近い活動であろうか。そもそも「実際のコミュニケーション」とはどのようなものか、We Can! にどのような言語活動が設定されているだろうか」という問いを設定している。戸村氏この問いの解答を求めて We Can! 1, 2 を詳細に分析している。分析は必ずしも整理されていないのが惜まれるが、その分析から学ぶことは多い。

戸村氏は論文の最後で評価に関わる問題点に触れている。たとえば、領域統合型の言語活動の結果の評価、いわゆるパフォーマンス・テストの煩雑さ、客観性、妥当性、公平性の担保、いわゆるペーパー・テストがどのような英語力を測るのか、などの課題である。

論文6 「話すこと[やり取り]」の指導における創意工夫とは —メモの効果的な活用について— (高島 健治)

本論文は本論文集の全体の研究テーマである「改訂学習指導要領（小・中・外国語科）の方向性の検討 —授業実践に於ける創意工夫を目指す立場から—」の授業実践の場からの報告である。

周知のように、改訂学習指導要領（外国語（英語））は「話すこと」を「話すこと[やり取り]」と「話すこと[発表]」と2つに分けて示した。高島氏は「話すこと[やり取り]」の授業実践は簡単ではないことを認識したうえでその具現化を試みている。具体的には、「話すこと[やり取り]」を「メモの効果的な活用」の観点から具現化した。「やり取り」は、本来、メモなし、つまり「即興で」展開する言語活動である。しかし、そのような言語活動は生徒にとって難しい、敢えて言えば、無理であると言える。そこで、「メモの活用」がひとつの対応策として考えられた。高島氏の言葉を借りれば「理想と現実の溝を埋めるための解決策としてあげているものが「メモの活用」である」

高島氏は「即興」と「メモ」の関係を改訂学習指導要領（中学校・外国語科）解説で整理する。そのうえで「即興」と「メモ」の関係について「メモ」を足場掛けと位置付ける。さらに、メモを活用する利点などを整理しているが、本論部の最も重要な部分は「教師が考えるべきメモの条件」を設定したことである。これは、本論文の「研究課題」(research question)と言えるであろう。「条件」は以下の通りである。

- (1) 何をメモするのか
- (2) どの言語でメモするのか
- (3) どのくらいの量をメモするのか
- (4) どのくらいの時間でメモするのか

高島氏は「これらの条件（課題）」に正答があるのではなく、流動的であるとの認識の基に、3つの具体的実践例を紹介している。ひとつは「生徒のペア活動」の場合、ひとつは「ALTの質問に答える活動」ひとつは「短いニュースを読んだあと、それについて自分の意見を交えながら2人以上でやり取りする活動」である。

論文では、それぞれの実践例について「条件」の観点から詳細な分析・検討をしている。詳しくは論文を熟読して欲しい。

論文7 新学習指導要領の「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」は検定教科書の練習問題にどのように具現化されていくか — 高等学校「コミュニケーション英語I」の教科書より — (鈴木 誠)

本論文は新（改訂）学習指導要領が育成を目指す「資質・能力の三つの柱」のうちの2つの柱である「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」を対象にどのような「練習問題」がその育成を促すか、という発想に立った分析・検討の報告である。分析・検討は現行学習指導要領（高等学校・外国語（英語））に依拠した検定教科書の「練習問題」を取り上げている。新（改訂）学習指導要領に依拠した検定教科書はまだ作成されていないので現行学習指導要領に依拠した3種類の教科書の「練習問題」について、「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」の観点から、どのように改善・修正するかを実例を挙げて示している。

現行学習指導要領（高等学校・外国語（英語））に依拠する教科書の「練習問題」を新（改訂）学習指導要領の育成すべき英語力、つまり「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」を身に付けるために妥当な「練習問題」かどうかを判断するには、判断の前提として、「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」の正しい理解が求められる。当然であるが鈴木氏もそれぞれについて検討している。しかし、鈴木氏の検討では、強調されていない点に注目することが必要と思われる。それは、現行学習指導要領が育成を目指す「知識及び理解」が新（改訂）学習指導要領で「知識及び技能」に代わった点である。つまり、「理解」が「技能」に代わ

ったのである。このことにより、「理解」は理解に止まらずに、「技能」、つまり「活用する」段階に高めることが求められたのである。このことにより、「技能」と「表現力」の一体化が求められるが、同時に、そのため差別化が難しくなったと思われる点である。

鈴木氏の分析の事例を1例以下に挙げる。

* 現行教科書の「練習問題」

() に最も適切な動詞を1つずつ選び、動名詞の形にきなさい。

1. Her work is () articles in magazines.
2. My brother enjoys () shogi with his friends.
3. () Japanese animation is popular in France.
4. She is interested in () personality.

play, judge, write, watch

* 鈴木氏の加筆・修正した「知識及び技能」を問う問題

例) に倣い、1文目の() に最も適切な動詞を1つずつ選び、動名詞の形にきなさい。

(例) My brother enjoys (playing) shogi with friends.

質問: What do you enjoy doing most in your free time?

あなた: I enjoy playing the trumpet in my free time.

鈴木氏の「加筆・修正」案が妥当な改善案かどうかはさらに検討を必要とするであろうが、鈴木氏の試みは興味深い。

最後に

「英検プロジェクト」の2018(平成30)年度の研究テーマは「改訂学習指導要領(小・中・外国語科)の方向性の検討ー授業実践における創意工夫を目指す立場からー」である。本論文は「英検プロジェクト」のメンバーはそれぞれの興味・関心に基づいて、この研究テーマを切り取って考察したものである。2019年度は「資質・能力の三つの柱」の「思考力・判断力・表現力等」を育成するための指導事項である「言語活動」について、2018年度と同じ研究テーマで検討する。

* 引用文献

Harmer, J.(1991). *The practice of English language teaching*. (New edition): Longman.

CEFR に準拠したコースブックにおける語彙・文法の扱い

—文法と言語活動を効果的に関連付ける教材作成への示唆—

高田 智子

概要

文法を “a communicative resource” と位置付けて編集された CEFR 準拠のコースブックが、語彙・文法事項と言語活動を効果的に関連付ける指導をどのように具現化しているかを分析した。その結果、各レッスンが Can Do statements の形で学習到達目標を示し、その達成に必要な語彙・文法事項をターゲットにしていることが明らかになった。また、このコースブックが PPP 型学習法を採用し、学習した語彙・文法事項を活用する言語活動 (Production) の前段階として、小さな段階を踏んで繰り返し練習 (Practice) を行っていることもわかった。とくにペア活動、グループ活動で行う有意味練習 (meaningful practice) が多く、最後にコミュニケーション活動 (communicative activity) を 1 つ用意している。Practice でありながら、有意味練習とコミュニケーション活動のどちらも学習到達目標に対応していることが大きな特徴である。このようにして、学習者が語彙・文法事項の必要性と有用性を実感しながら言語活動を行うことができると考えられる。

1. はじめに

平成 29 年告示中学校学習指導要領 (以下、平成 29 年版) の外国語科の目標は 3 つの柱から成り立っており、その 1 つは外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの知識を実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身につけることである。さらに内容(1)において、言語材料は「実際に英語を用いた言語活動を通して」理解するとともに、「言語材料と言語活動とを効果的に関連付け」て指導することを求めている。本稿は、言語材料のうち語彙と文法事項に焦点を当て、これらと言語活動を効果的に関連付ける指導を、CEFR 準拠のコースブック、*Four Corners 2* がどのように具現化しているかを分析し、教材作成への示唆を得ようとする試みである。

CEFR の熟達度レベルを表示しているコースブックは少なくないが、CEFR との関連性をどこまで追求しているか不明なものもある (中谷、2013)。その中で *Four Corners* は、CEFR の例示的尺度およびケンブリッジ英検のディスクリプタを基に、当該レベルでできることを精査して書かれたものであると著者は述べている (Richards, 2011)。4 巻シリーズでそれぞれ CEFR の A1、A2、B1、B1+に対応している。

詳細は後述するが、各ユニットは 4 レッスン構成になっており、最後のレッスンでタスクを行い、その前の 3 レッスンで言語材料やコミュニケーション・ストラテジーを学習する。この構成を学習指導要領の枠組みでとらえると、最後のレッスンのタスクが「思考力、判断力、表現力等」を育成するための言語活動にほぼ対応し、その前の 3 レッスンに配置された語彙や文法事項およびコミュニケーション・ストラテジーの練習は、言語活動を支える「知識及び技能」を身につけ

るものに対応すると考えられる。「知識及び技能」は平成 28 年 12 月中央教育審議会答申（文部科学省、2017、以下「中教審答申」）で「生きて働く知識・技能」と述べられており、外国語科においては「知識及び技能」がコミュニケーションに生かされるよう指導することになっている。

言語材料と言語活動を効果的に関連づけて指導することに注目したのは、これに関する平成 29 年版の書きぶりが平成 20 年告示学習指導要領（以下、平成 20 年版）よりも詳細で、指導のありかたまで踏み込んで記述しているからである。以下に、平成 20 年版、平成 29 年版の該当箇所を引用する。

文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること。（平成 20 年版「言語材料の取扱い」のイ）

文法はコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、コミュニケーションの目的を達成する上での必要性や有用性を実感させた上でその知識を活用させたり、繰り返し使用することで当該文法事項の規則性や構造などについて気付きを促したりするなど、言語活動と効果的に関連付けて指導すること。（平成 29 年版「指導計画と内容の取扱い」(2)のエの（イ））

平成 29 年版は、平成 20 年版の基本的な方針を踏襲しているが、文法の「必要性や有用性を実感させる」、「知識を活用させる」、「繰り返し使用する」、「気付きを促す」など、指導のありかたをより具体的に述べているのが特徴である。こうした指導に向けて教材はどのようにあるべきかを検討するために、CEFR 準拠の *Four Corners* を分析しようと考えた。このコースブックの著者の一人、Richards (2011)は、以下の引用が示すように、文法を“a communicative resource”としてとらえている。

I like to think of grammar as a communicative resource. ... What's important of course is being able to use that knowledge of language while one is in the process of communicating and that's what I mean by using grammar as a communicative resource.

文法は「コミュニケーションの源になるもの」という Richards の考え方は、「文法はコミュニケーションを支えるものである」（指導計画の作成と内容の取扱い(2)のエの（イ））と通底する。これは Nunan (2004) の *enabling skills* にも通じる概念と言えるだろう。

4 巻シリーズのうち *Book 2* を選んだのは、中教審答申が高等学校卒業段階で求められる英語力を、必修科目で A2 レベル相当としており（文部科学省、2016, p.181）、最も多くの日本人英語学習者が到達すべきレベルである A2 に注目しようと考えたためである。

次節で *Four Corners Book 2* の構成を概観した後、第 3 節と第 4 節で、それぞれ Vocabulary と Grammar の練習 (language exercises) を分析し、第 5 節では Vocabulary と Grammar の両方を合わせた練習とコミュニケーション活動を分析する。最後の第 6 節では、これらの分析から、文法と言語活動を効果的に関連付けるための示唆について述べる。

2. *Four Corners* の構成と特徴

はじめにコースブック全体の構成を見ておく。全4巻の各巻は12ユニット構成、各ユニットは4レッスン構成になっている。したがって1巻に48レッスンあり、各レッスンの learning outcome が Student can ... の形式で表示されている。1ユニットを構成する4レッスンのねらいは、それぞれ以下のとおりである。

Lesson A コンテキストの中で語彙と文法事項を理解し、練習する。

Lesson B 言語の機能とコミュニケーション・ストラテジーを学ぶ。

Lesson C コンテキストの中で語彙と文法事項を理解し、練習する。

Lesson D 聞いたり読んだりしたことについて、自分の意見を述べる。

この構成から、Lesson A と Lesson C で Presentation と Practice を行い、Lesson D で Production を行う PPP 型学習法を採用していることがわかる。

各レッスンを構成する言語活動や練習は、次の小見出しで、この順に配列されている。

Lesson A Vocabulary / Language in context / Grammar / Speaking / Keep talking!

Lesson B Interaction / Pronunciation / Listening / Speaking

Lesson C Vocabulary / Conversation / Grammar / Speaking / Keep talking!

Lesson D Reading / Listening / Writing and speaking

この構成を見ると、*Four Corners 2* は5領域を扱っているものの、レッスンはすべてスピーキング活動で締めくくられ、スピーキング中心の教材であることがわかる。

本稿は言語材料と言語活動の効果的な関連付けを調査するので、Vocabulary と Grammar を扱う Lesson A と Lesson C を調査対象とする。Lesson A の構成要素を、小見出しに従って簡単に紹介する。

Vocabulary	テーマに関連した語句の導入と練習
Language in context	ターゲット文法事項の導入
Grammar	ターゲット文法事項の説明と練習
Speaking	上で扱った Vocabulary と Grammar を活用した練習
Keep talking!	コミュニケーション活動

Lesson C は Lesson A とほぼ同じ内容だが、1つ異なるのは Language in context の代わりに Conversation があることであり、そこではターゲット文法事項の意味と使い方の確認、会話の聞き取りを扱う。このように、Lesson A と Lesson C のいずれも Vocabulary と Grammar で知識を学び、最後に Keep talking! でそれらを活用したコミュニケーション活動 (communicative activities) を行うことが意図されている。なお本稿では、コミュニケーション活動を「限られた言語材料を操作する練習に類似していると同時に、意味のあるコミュニケーションの要素を含む点で教育タスクに類似しているもの」という Nunan (2004, p.24) の定義で用いている。

最後に、CEFR 準拠と銘打っているとおりに、48レッスンすべて、英語を使ってできることを目標に設定し、どの練習・コミュニケーション活動も目標と関連付けられているのが特徴である。

たとえば Unit 2 は、Descriptions というタイトルで、人物の性格や外見を話す言語活動を行う単元であり、各レッスンは以下の学習到達目標を設定している。

- A Students can ask and talk about people's personalities
- B Students can say they think something is true and not true.
- C Students can ask and talk about people's appearance.
- D Students can describe their personality and appearance.

これらは Learning outcomes として目次に掲げられている。Students can で始まるこの能力記述文は、レッスン内では I can の形に書き換えられ、各レッスンの最後に示される。つまり、学習到達目標に到達したかどうか、レッスンを終了する度に学習者自身が確認できる仕組みになっている。

3. Lesson A および Lesson C における Vocabulary の導入と練習

Lesson A および Lesson C における Vocabulary は、Vocabulary A と Vocabulary B から構成される。この Vocabulary の特徴を (1)構成、(2)ターゲット言語項目の選定基準、(3)学習方法、の3つの観点から検討する。

3.1 構成

2.1 で述べたように、Vocabulary はスピーキング活動の事前学習としてレッスン冒頭に示される。Vocabulary は A, B の2つの活動から成る。Vocabulary A が Presentation、Vocabulary B が Practice として位置づけられ、Practice ではペア活動で練習する。

3.2 選定基準

レッスンで扱う新出語の選定基準は、第一に、発表語彙であることが挙げられる。これらの語はレッスン最後の Speaking および Keep talking! で活用することになっているので、当然、発表語彙になるわけである。学習した語彙は、その直後に活用することが前提になっており学習と活用の距離が近い。

第二に、導入する単語は 8~10 語程度で、すべて各ユニットのテーマに関連した概念カテゴリーに属する。たとえば UNIT 2 は、人の性格や外見について描写することを到達目標としており、Lesson A で性格を表す形容詞 (confident, creative, friendly, funny など) を、Lesson C で外見を表す語 (bald, middle-aged, mustache, red, short, tall など) を導入している。Lesson A では「性格」、Lesson C では「外見」というように、レッスンごとに扱う概念がひとつ設定され、それに関連する語句が学習対象となる。

試みに *Threshold 1990* の特定概念の章を見てみると、Lesson A の「性格」、Lesson C の「外見」は、どちらも Personal Identification (個人の確認) のカテゴリーに属する。さらに前者は 1.14 character, disposition (性質・気質)、後者は 1.15 physical appearance (身体的特徴) のサブカテゴリーに属する。このように概念という枠組みで語彙を導入・練習することで、言語材料とそれが使われるコンテキストとの関係が明示されている。

3.3 学習方法

Vocabulary A では、写真やイラストを用いて、音声と文字で新語を導入する。次の方法を使っている。

- a. 写真やイラストと単語を見ながら発話を聞き、写真やイラストと単語をマッチさせる。

例：Match the words and the pictures. Then listen and check your answers. (Unit 1, Lesson A (以下、1A))

- b. イラストと短いパッセージを見ながら発話を聞き、空所に入れる単語を選んで書く。

例：Complete the descriptions with the correct words. Then listen and check.

選択肢 bald middle-aged mustache red short tall

1. They're **young**. Rob is **short** and **overweight**, and Mary is _____ and thin. Rob has **straight brown hair**. Mary has **blond hair**. It's _____ and **wavy**. (2C) 以下省略

- c. 絵に会う単語を選ぶ。音声聞いて答え合わせをする。

例：Label the pictures with the correct words. Then listen and check your answers.

bathtub bed coffee table refrigerator (4A) 以下省略

- d. 絵や写真を手掛かりに短いパッセージを読み、パッセージの中の指定された単語の定義を選ぶ。

例：Match the words in the paragraphs and the definitions. Then listen and check.

I admire U.S. President Abraham Lincoln. He was (1)**honest** as a lawyer and often worked for free. He was (2) **brave** and kept the country together during war. He was a very (3) **inspiring** person.

___ very good at something

___ open, telling the truth

___ not afraid of anything

___ nice to other people

(9C) 以下省略

- e. 音楽のジャンルを表す単語と、その音楽で有名なシンガーの写真見ながら歌の触りを聴き、単語を選ぶ。

例： pop rock jazz country classical

folk hip-hop techno reggae blues

(11C) 以下省略

a から e すべてに共通しているのは、音声、文字、視覚補助で導入していることである。単語の意味が視覚イメージと共に学習されるよう工夫されている。また、すべて発表語彙なので、受容語彙としてすでにある程度なじみがあるものも多いようである。

形式としてはマッチングが最も多い。一方で、d のように単語の定義を選んだり、e のように音楽をヒントとして単語を選んだりするなど、ユニットのテーマによって変化をもたせ、飽きさせない練習になっているのも特徴である。

Vocabulary B では、Vocabulary A で学習した語句を使って情報を伝えたり、自分の気持ちや考え、身近な人のことなどを伝え合う、簡単なペア活動を行う。与えられた例文を一部代えて、

自分のことを言うという、わずかに自由度のある *meaningful practice* である。Unit 2 を例にとると、Vocabulary A で Personality adjectives (confident, creative, friendly, funny, generous, hardworking, serious, shy, talkative) を導入した後、Vocabulary B で次のペア活動を行う。

Pair work: Which words describe you? Tell your partner.

“I’m *hardworking* and *creative*. Sometimes I’m *shy*.”

Personality adjectives を学習した直後に、それを用いて自分の性格について話す機会を提供している。同じユニットの Lesson C では身体的特徴を表す語 (short, tall, overweight, thin, mustache, beard, straight brown hair など) を学び、それらを用いて、ペアで家族について話す。語彙も文構造もきわめて強いコントロールがかかっているが、パートナーの間には情報格差があり、断片的な内容を扱っているとはいえ意味を伝える活動になっている。

さらに、このペア活動は各レッスンの learning outcome に対応している。前述のように、Unit 2 の Lesson A の到達目標は Students can ask and talk about people’s personalities なので、Vocabulary では人の性格を表す形容詞を学び、これを用いて自分の性格をペアで伝え合う。同ユニット Lesson C の到達目標は Students can ask and talk about people’s appearance. なので、Vocabulary では身体的特徴を表す語を学び、これを用いて家族の外見についてペアで伝え合う。このように Vocabulary B のペア活動は、当該レッスンの最終目標に対応し、その達成に必要な言語知識を *meaningful practice* で練習できるようになっている。このような練習をしておけば、学習者は自信をもってレッスン最後の Speaking や Keep talking! の活動に臨むことができるだろう。そして、綴りを覚えたり発音練習をしたりすることにとどまらず、ペア活動で自己表現のために使う機会が与えられるので、「コミュニケーションの目的を達成する上での必要性や有用性を実感」することができるだろう。

4. Lesson A および Lesson C における Grammar の導入と練習

4.1 構成

2 で述べたように、Grammar もスピーキング活動の事前学習として位置づけられている。Grammar では最初に例文が示され、次に空所補充、2 肢選択、語順並べ替えなどの practice が 1 つから 3 つ (Grammar A, Grammar B, Grammar C) 続く。practice の数は、ターゲット文法事項によって異なるが、複数ある場合は、Grammar A から Grammar C に行くにしたがって、コミュニケーションの度合い (Harmer, 2008) が高くなっている。

4.2 選定基準

学習するターゲット文法事項の選定基準は、語彙と同様、当該レッスンの到達目標を達成するのに必要なものであり、テーマとの親和性も高いことであると考えられる。つまり、言語の機能を重視しているのもあり、このことは次のように Richards (2006) によって裏付けられる。

Communicative competence is viewed as mastery of functions needed for communication across a wide range of situations. Vocabulary and grammar are then chosen according to the functions being taught. A sequence of activities similar to the P-P-P lesson cycle is then used to present and practice the function.

このように、語彙も文法事項も当該レッスンが扱う言語の機能に応じて選ぶ。その帰結として、

日本の英語検定教科書が独立した文法事項としてあまり扱わないもの、たとえば限定詞や *so, too, either, neither* などの副詞なども文法事項のターゲットになることがある。また、当該レッスンの *learning outcome* を達成するために必要であれば、1レッスンが扱う文法事項は、1つとは限らず、2つに及ぶ場合もある。本節では、(1) 到達目標、テーマ、ターゲット文法事項の関係を例と共に示し、(2) 扱う文法事項の特徴、(3) 1レッスンで扱う文法事項の組み合わせ、について述べる。

4.2.1 到達目標、テーマ、ターゲット文法事項の関係

レッスンの *learning outcomes*、つまり到達目標を達成するのに必要な文法事項が選ばれていることは、レッスンの *learning outcomes* とターゲット文法事項とを並べてみると見えてくる。12ユニットのうち、無作為に4つのユニットの *Learning outcome* と *Grammar* を以下に引用し、両者の関係を検討する。

Unit 5 Health

Lesson A: Students can give and follow instructions. Imperatives; adverbs of manner

Lesson C: Students can ask and talk about healthy habits. How questions

Unit 6 What's on TV?

Lesson A: Students can talk about types of TV shows they like. Verb + infinitive or gerund

Lesson C: Students can describe future plans. Present continuous for future plans

Unit 7 Shopping

Lesson A: Students can describe and compare products. Comparative adjectives

Lesson C: Students can describe how clothing looks and fits. *Enough* and *too*

Unit 8 Fun in the city

Lesson A: Students can say what people should do in a city. *Should*; *can*

Lesson C: Students can make comparisons about their city. Superlative adjectives

たとえば Unit 5 では、「指示を与えたり従ったりする」ために命令文が必要である。Unit 6 では、テレビ番組に関して「好みについて話す」ために、I enjoy watching football games. I hate to miss the news. など、動名詞や不定詞を使う。Unit 7 で商品を「比べる」ためには比較級が必要であり、Unit 8 である場所であることを「勧める」には法助動詞 *should, can* が役立つ。このように、ターゲット文法事項は、どのような言語の機能を果たすために用いられるかという明確な関連付けがなされたうえで選定されている。

さらに各ユニットの内容を具体的に見ると、ターゲット文法事項とユニットのテーマとの関連性が高いことがわかる。たとえば Unit 5 は健康がテーマであり、Lesson A の *Learning outcome* は「指示を与えたり指示に従ったりできる」ことである。Unit 5 の Lesson A には以下の例文と単語が挙げられている。

Breathe slowly and deeply.	Don't breathe quickly.	Adjective	Adverb
Stretch your arms.	Don't relax your arms.	slow	slowly
Hold for 30 seconds.	Don't hold your breath.	careful	carefully
Repeat on the other side.	Don't repeat on the other side.	deep	deeply

健康維持のための運動がテーマであれば、ジムでインストラクターが指示したり、家族や友だち同士でアドバイスし合ったりすることが考えられ、これは命令文を使う典型的なコンテキストと言える。命令文という言語形式 (form) が、健康・運動というコンテキストで意味 (meaning) をもち、指示を与えるという使い方 (use) をすることが理解できるようになっている。文法を活用できるように理解しなければいけない3つの側面、form, meaning, use を含む three-dimensional grammar framework (Larsen-Freeman, 2014) に合致する導入になっている。

4.2.2 扱う文法事項の特徴

使うための文法という意識で構成されていることは、扱う文法事項の数や、選ぶ文法事項にも表れている。たとえば4.2.1で例にあげたUnit 5のLesson Aのターゲット文法事項は、命令文およびやり方を示す副詞の2つである。健康維持のための運動というUnit 5の話題で、「指示を与えたり従ったりする」には、命令文と、やり方を示す副詞がよく使われるという判断であろう。日本の英語検定教科書では各パートのターゲット文法事項は通例1つであるが、*Four Corners 2*のいくつかのレッスンは2つ扱っているのは、当該レッスンの到達目標が先にあり、次にそれを到達するための文法事項が選定されるから (Richards, 2006) と考えられる。扱う文法事項が2倍になって学習者の負担が大きいという発想はないようである。

また、副詞をターゲットにすることも、日本の英語検定教科書にはない発想である。平成29年版の「2内容 (1) 英語の特徴やきまりに関する事項 エ 文、文構造及び文法事項」に「形容詞や副詞を用いた比較表現」は含まれているが、「副詞」そのものは含まれていない。おそらく副詞は「ウ 語、連語及び慣用表現」に含むと考えるのだろう。しかし「文法はコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ」と、ターゲットにする文法事項も幅が広がる。

*Four Corners 2*のターゲット文法事項の中で、平成29年版の「(ウ) 文法事項」に含まれていないものは次のとおりである。

Unit 2 order of adjectives

Unit 3 adverbs of intensity, quantifiers with verbs

Unit 4 separable two-word phrasal verbs

Unit 7 *enough* and *too*

Unit 10 articles

Unit 11 *so, too, either, and neither* / determiners

これらは先に例として挙げた副詞と同様、「ウ 語、連語及び慣用表現」に含まれていると考えられる。ふつう、検定教科書本文に出てきたときに単語として教えるのではないかと思うが、*Four Corners 2*は文法として系統的に扱っているのが特徴である。

4.2.3 1レッスンで扱う文法事項の組み合わせ

1レッスンで2つの文法事項をターゲットにしているレッスンは、4.2.1で取り上げたUnit 5のLesson Aのほか、3つある。文法事項の配列について示唆を得るためにこれらを取り上げ、到達目標とテーマとの関連を考察する。

Unit 3, Lesson A

Theme: Rain or shine (天気)

Learning outcome: Students can talk about the weather and seasons.

Grammar: ① adverbs of intensity ② quantifiers with verbs

例文

- | | |
|-------------------------------|------------------------------------|
| ① It's extremely cold. | ② It snows a lot . |
| It's very windy. | It rains quite a bit . |
| It's really hot. | It snows a little . |
| It's pretty sunny. | It doesn't rain very much . |
| It's fairly cool. | It doesn't rain at all . |
| It's somewhat cloudy. | |

到達目標と文法との関連

「天気や季節について話すことができる」ために「どのくらい」「寒い、風が強い、涼しい」などの強度を表す副詞を使う。また、「どのくらい」「雨が降る、雪が降る」というように、動詞と共に用いられる数量詞を使う。

Unit 8, Lesson A

Theme: Fun in the city (観光旅行)

Learning outcomes: Students can say what people should do in a city.

Grammar: ① *Should* for recommendation ② *Can* for possibility

例文

- ① Where **should** I go?
You **should** visit the Egyptian Museum.
They **shouldn't** miss Insadong. (= They should see Insadong.)
Should she go to Cairo?
Yes, she **should**. No she **shouldn't**.
- ② What **can** I do there?
You **can** enjoy cafes, shops, and fountains.
You **can't** see all of the museums in one day.
Can they take a taxi?
Yes, they **can**. No, they **can't**.

到達目標と文法との関連

これから旅行する人に「...に行くといい」「...をするといい」と勧めるのに助動詞 **should** を使う。旅先で「...をすることが可能である」と言うために **can** を使う。そうすると、「...ができるから、(ある場所)へ行くといい」と、理由を添えて勧めることができる。

Unit 12, Lesson C

Theme: Time for a change (人生の転機)

Learning outcomes: Students can make predictions about the future.

Grammar: ① *Will* for predictions ② *May, might* for possibility

例文

① I think I'll **go** travelling with some friends.

I **won't get** a roommate.

Do you think you'll **get** a roommate?

Yes, I'll **get** one soon.

No, I **won't get** a roommate this year.

② I don't really know. I **may get** a job.

I'm not really sure. I **might buy** a pet.

到達目標と文法との関連

これからすることについて、はっきり決めていることもあれば、そうでないこともある。「...するつもり」と言うときに *will*, 「まだわからないけれど...するかもしれない」と言うときには *may, might* を使う。そうすると、将来の見通しについて、きつとすることとするかもしれないことの両方を言うことができ、表現の幅が広がる。

このように、レッスンが扱う2つの文法事項はテーマと不可分に結びついている。どちらか1つでは、*meaningful practice* やコミュニケーション活動で伝え合える内容が限定されてしまう。また、*should* と *can*、*will* と *may* のように、2つの助動詞を対比させながら使うことにより、2つの意味合いの違いを際立たせ、理解を深めるという効果もある。

4.2 学習方法

4.1 で述べたように、Grammar では最初に例文が示され (Presentation)、次に Practice が1から3つ (Grammar A, Grammar B, Grammar C) 続く。practice は、*mechanical practice* で始め、次に *meaningful practice* を行う仕組みになっている。Practice が3つあるレッスンから、現在完了形をターゲットとする Unit 10 を例に、その特徴を述べる。

例文

I've **been** to World Café. I **haven't tried** the desserts.

I've **had** squid. I've **never eaten** oysters.

Have you ever been to World Café?

Yes, I **have**. No, I **haven't**.

A. Complete the conversation with the present perfect form of the verbs. Then practice with a partner.

1. A: This place looks fun. I _____ (never / be) here.

B: I love it here. I _____ (be) here many times.

A: Everything looks delicious.

B: _____ you _____ (ever / eat) Mexican food before?

A: I _____ (have) tacos, but I'd like to try something new.

2. 省略

B. Make sentences about your food experiences.

1. be / to a Turkish restaurant _____
2. eat / oysters _____
3. drink / soy milk _____
4. have / plantains _____
5. try / blue cheese _____

C. Pair work Ask *Have you ever ...?* questions about the experiences in Part B.

冒頭の例文で Presentation が行われ、意味を確認して音読すれば、これは **mechanical practice** になる。注目したいのは、この例文がどれも当該ユニットの話題、**In a restaurant** に関連していることである。現在完了形を食べ物というユニットのテーマに関する話で使うことを想定して作られた例文である。**mechanical practice** であっても、脈絡を考えず独立した文を与えることはしない。

A の空所補充問題は形式を問う **mechanical practice** であるが、会話の内容はメキシコ料理店での会話になっており、やはりユニットのテーマに沿っている。完成させたのち、それをペアで音読練習するという使い方もできる。学習者が空所だけではなく全体の会話の流れに注意を向ければ、言語の形式がどのようなコンテキストで使われるかということの理解を深めることができる。**form – meaning – use** の3つの側面が扱われているのである。

B と C は **meaningful practice** である。B では使う語が与えられているが、自分自身の経験について書くので、書く内容が学習者に任せられ、わずかに自由度があがる。C はペアでのやり取りなので、応答が含まれる。指導によって **yes/no** の返答に一言付け加えるという指示を出して、コミュニケーションの度合いをさらに上げていくことができるだろう。

5. Vocabulary および Grammar をまとめて練習する活動

以下は Lesson A と Lesson C の構成を再掲したものである。

Lesson A Vocabulary / Language in context / Grammar / Speaking / Keep talking!

Lesson C Vocabulary / Conversation / Grammar / Speaking / Keep talking!

本節は、Vocabulary, Grammar に続く Speaking と Keep talking! について述べる。これらは Vocabulary および Grammar をまとめて練習する活動である。4.3 で取り上げた Unit 10 の Vocabulary および Grammar を分析し、その特徴を述べる。

5.1 Speaking で行う meaningful practice

Speaking は、当該レッスンで学んだ語彙と文法の両方を合わせた **meaningful practice** である。

Unit 10, Lesson A においては、Vocabulary で食べ物に関する語句を、Grammar で冠詞、限定詞を扱ったので、その両方をターゲットにした **meaningful practice** を行なっている。このレッスンの到達目標は **Students can talk about menus and eating out.** である。

A Do you usually order an appetizer, a main dish, a side dish, and a dessert in

restaurants?

Discuss your ideas.

A: I usually order a main dish and a side dish. I don't really like desserts.

B: I sometimes order an appetizer, but I always order a dessert.

B Look back at the menu in Exercise 1. What would you order?

"The chicken stir-fry and the rice look good. I'd order that."

外食について自分の好みを話すというコミュニケーションであるから、当然食べ物関連の語彙が求められる。さらに、好きな食べ物に a/the のいずれかを用いたり、冠詞をつけずに複数形を用いたりする文法操作を求める *meaningful practice* になっている。

同じユニットの Lesson C においては、Vocabulary は食べ物に関する語句を、Grammar は現在完了形を扱ったので、その両方をターゲットにした *meaningful practice* を行っている。このレッスンの到達目標は *Students can ask about and describe food experiences.* である。

A Add two more food experiences to the list.

eat / dates have / seaweed _____ / _____
try / Vietnamese food drink / carrot juice _____ / _____

B Pair work Discuss your experiences. What food would you like to try?

A: *Have you every tried Vietnamese food?*

B: *Yes, I have. It's delicious!*

このように、語彙中心の *practice*、文法中心の *practice* を行なった後、学習した語彙と文法の両方を用いて、学習到達目標を達成させるための *meaningful practice* を行うのが *Speaking* と呼ばれる活動の特徴と言える。

5.2 Keep talking! で行うコミュニケーション活動

Keep talking! は巻末にあることから、余裕があれば扱うという位置づけのようである。ここで扱う言語活動は、*communicative activities* である。たとえば Unit 10 の Lesson A では、レストランのメニューを作るというグループ活動がある。メニューという成果物があるので、タスクのように思えるが、その過程で使う表現が、次のように例として挙げられている。

A: Let's have three or four appetizers.

B: OK. How about some garlic bread and onion soup?

C: That sounds good. Let's have a salad, too. How about ...?

語彙のターゲットであるメニュー関連の語句と、文法事項のターゲットである冠詞と限定詞を使う練習にもなっている。したがって、*language exercises* と *pedagogical tasks* の中間に位置するコミュニケーション活動 (Nunan, 2004, p.24) である。

同じユニットの Lesson C では双六をする。ボードゲームは実生活で行われる遊戯であり、その意味でタスクのように見えるが、語彙や文法がコントロールされている。双六の各スペースには、次のような語群が与えられている。

Have / ever / make / French fried

Have / ever / try / Thai food

Free question

与えられた語句を使って質問し、Free question では自分で同様の疑問文を作って質問するというゲームである。これもコミュニケーション活動に分類するのが適切と考える。

Lesson A, Lesson C は語彙・文法事項の presentation の後、手厚く practice の機会を設けており、最後の Keep talking! は Lesson D のタスクに備えて、practice よりも自由度の高いコミュニケーション活動になっている。

6. 言語材料と言語活動を効果的に関連付ける教材作成への示唆

本稿は、文法は“a communicative resource”であるという Richards の言語学習観を具現化した *Four Corners 2* を取り上げ、Vocabulary と Grammar の扱いを分析した。この分析から、教材作成について学べることを2つ述べたい。ひとつは、言語材料と言語活動を効果的に関連付けるには、言語材料と言語活動を同等に並べて、これらを「効果的に関連付ける」という発想より、目標となる「言語活動」が先に設定され、次にそれに必要な「言語材料」を導入するという発想が必要であるということである。とくに CAN-DO リストの設定と活用を各中・高等学校に求めるのであればなお、learning outcomes から逆算して言語材料の導入・練習を配置することが考えられてよい。そうすると、語彙については概念カテゴリーを踏まえて導入することも考えられる。文法事項については、それが使われるコンテキストやテーマとの関連性を吟味して、各レッスンで扱う言語材料を選ぶべきであろう。その結果、学習指導要領が文法事項として扱っていない冠詞、副詞、限定詞などにも焦点をあてる必要が出てくるかもしれない。また、ひとつのレッスンが扱う文法事項を、コンテキストやテーマとの関連上、1つに絞り込むことができず、2つ以上に及ぶ場合もあるかもしれない。しかし、1つのレッスンが複数の文法事項を扱うことで学習者の認知的負荷が高まるというよりも、むしろコンテキストやテーマとの結びつきが強い文法事項を言語活動と関連付けて学習することで、文法の必要性や有用性を実感できると考えるべきであろう。

もうひとつは、最終的に「思考力、判断力、表現力等」を育成するための言語活動を行う前段階として、語彙と文法事項の練習、とくに meaningful practice を、形を変えて繰り返し行う重要性である。小さな段階をいくつも用意し、平成 29 年版が述べているように、知識を「繰り返し使用する」機会を与えることが必要である。そして、どの practice も学習到達目標に収斂していくように設計する。

本稿が調査対象とした Lesson A と Lesson C の内容を指導順に整理すると、次のようになる。

Vocabulary A	Presentation of vocabulary
Vocabulary B	Practice of vocabulary (meaningful practice)
Grammar 例文	Presentation of grammar
Grammar A	Practice of grammar (mechanical practice)
Grammar B*	Practice of grammar (meaningful practice)
Grammar C*	Practice of grammar (meaningful practice)

Speaking Practice	Practice of vocabulary & grammar (meaningful practice)
Keep speaking!	Practice of vocabulary & grammar (communicative activity)

*レッスンによって Grammar B, Grammar C を含まないものもある。

語彙と文法を扱う順序は、次のように整理できる。

語彙→文法→語彙および文法

練習の順序については、次のように整理できる。

mechanical practice → meaningful practice → communicative activities

本稿が分析した Lesson A および Lesson C の位置付けは、PPP 型指導法の Presentation と Practice に該当する。最後 Production は、1 ユニット 4 レッスン構成の最後の Lesson D で行う。Lesson D で Production を行うために、Presentation と Practice に 2 レッスンを充当し、言語知識の定着を手厚く行っている。実際の言語使用場面で英語を使えるようになるには、相当の練習が必要であるという現実に十分対応していると言える。

Practice の内容を見ると、mechanical practice は少なく、meaningful practice が多い。使う言語材料のコントロールがかかっているものの、わずかでも自己表現の機会になっている。さらにこれらの practice は learning outcomes を達成するための準備となっているため、学習者は言語材料の必要性、有用性を実感することができる。レッスンの最後のペア活動・グループ活動はコミュニケーション活動に高められている。

日本の学校教育では検定教科書の使用が義務付けられているが、生徒の実態に応じて補充、改変などを行ない、教材の最適化を図ることが必要である（小串、2011）。「言語材料と言語活動とを効果的に関連付け」て指導するために、(1) 到達目標達成に必要な言語材料を選ぶ、(2) 到達目標達成につながる有意義な練習を繰り返す、ということが有益であると *Four Corners 2* は示唆している。到達目標達成に必要な知識を、到達目標達成につながる練習を通して学習することにより、学習者は言語知識の必要性、有用性を実感し、コミュニケーションを支えるものとしての言語知識の学習に意味を見出すであろう。

引用文献

- Harmer, J. (2008). *The practice of English language teaching (Third edition)*. Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching Grammar. In Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Snow, M. A. (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language Fourth edition* (pp. 256-270). National Geographic Learning.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2011). Introducing Four Corners: An interview with Jack C. Richards.
<https://www.youtube.com/watch?v=ywPsYXCLrFM>
- Richards, J. C. & Bohlke, D. (2012). *Four corners student's book 2*. Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (1998). *Threshold 1990*. Cambridge University Press.
- 小串雅則 (2011) 『英語検定教科書：制度、教材、そして活用』三省堂
- 中谷安男 (2013) 「CEFR 準拠教材にはどのようなものがあるのか？」投野由紀夫編『英語到達度

指標 CEFR-J ハンドブック』(pp.77-81) 大修館書店

文部科学省 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) (中教審第 197 号)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領 (平成 20 年告示) 解説外国語編』 開隆堂

文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説外国語編』 開隆堂

英語科における「単元」と授業の創意工夫に関する一考察

小山内 洸

はじめに

英語科の授業にかかわる創意工夫の一つのかぎは「単元」構成のしかたにあると考える。その立場から、改訂学習指導要領（2018年—平成29年—3月31日公示）の〔指導計画の作成と内容の取扱い〕に書き込まれた「単元」という用語に注目する。周知のように、1951年（昭和26年）の「学習指導要領外国語科英語編（試案）改訂版」において、「単元」という概念は詳細に検討され公表されたが、以後の改訂で顧慮されることはなかったように思う。それが改訂学習指導要領で再登場したことには一定の意義が認められる。この拙稿では1951年「試案」における「単元」論を振り返りながら、「単元」のあり方と意義について筆者なりの理解を深め、外国語科（英語）指導法の新たな可能性の一端に言及してみたい。

1. 改訂学習指導要領における「単元」という用語の復活

平成29年3月31日公示「学習指導要領—第9節外国語」において、授業実践の創意工夫との関連で注目すべき記述がみられた。「3 指導計画の作成と内容の取扱い」における(1)アである。関係者には周知の文面と推測されるが、確認のため該当箇所の全文を以下に掲げてみる。

「単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、具体的な課題等を設定し、生徒が外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせながら、コミュニケーションの目的や場面、状況などを意識して活動を行い、英語の音声や語彙、表現、文法の知識を五つの領域における実際のコミュニケーションにおいて活用する学習の充実を図ること。」

多くの情報や概念を含み複雑で難解な文面だが、筆者が理解を深めてみたいと思う主眼点は下線を付した部分である。ここで述べられていることの内容は以下のように整理できるだろう。

「指導計画」を作成するにあたっては—

- (1) 単元など内容や時間のまとまりを見通すこと
- (2) そのさい、どのような資質・能力の育成に向かうのかを意識すること
- (3) 生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること

筆者がこの部分に注目する理由は、「単元」が指導計画を作成するうえでの重要な概念として位置づけられているにもかかわらず、実際の扱いは必ずしもそれに見合った重みづけがされていないように感じられるからである。たとえば、「新学習指導要領対応小学校外国語教材」（著作権者文部科学省）We Can! 1を見てみよう。この教材は全体を8つのUnitに分け、「指導編」にはUnitごとに「単元目標」と「言語材料」が示されている。しかし、Unit（単元）とは何か、UnitとLesson（課）はどう違うのか、Unitはどのような考え方（原理）に基づいて構成されるのか、「単元目標」の達成を目指す教授・学習活動はどうあるべきか、などの疑問に答えてくれる記述は見当たらない。

一例としてUnit 6 “I want to go to Italy”（行ってみたい国や地域）を取り上げてみよう。「指導

編」には以下のように記述されている。

単元目標（8時間）

- ・国名や行きたい場所について、聞いたり言ったりすることができる。
- ・行きたい国や地域について理由も含めて伝え合う。
- ・他者に配慮しながら、行きたい国や地域について説明したり、自分の考えを整理して伝え合ったりしようとする。

言語材料

○Where do you want to go? I want to go to (Italy). Why? I want to [see/ go to/ visit] (the Colosseum). I want to eat [pizza]. I want to buy (olive oil). It's [exciting/ delicious/ beautiful/ fun]. (原文には下線が付されている)

○国 (America, Australia, Belgium など 20 か国を例示。状態・気持ち (beautiful, delicious, exciting, fun), 動作 (visit, buy, eat), where, coffee

この例から明らかなように、We Can! 1 では Lesson に代わって Unit という用語が使われている。そのため個々の授業（分節された個別の教授・学習過程）を指し示す用語がなくなり、「指導の流れ（全8時間）」というやや曖昧ないい方に置き換えられている。下に掲げる記述は本来なら「Unit 6 は①～④の Lesson で構成する」とすべきところであろう。

①本単元での学習内容を想起する（2時間）

②can～の表現を知る（2時間）

③want to ～の表現を知る（1時間）

④おすすめの国を紹介する（3時間）

Unit と Lesson はどう違うのだろうか。Unit は「単元」、Lesson は「課」、と訳されるのが普通だが、両者には訳語を通しただけでは分からない本質的な差異がある。常識的なイメージとしてとらえれば、Lesson は「授業・教材の一区切り」、Unit は「個別の授業・教材に分節される前の有機的な全体」ということになるだろう。両者を英英辞典の定義で比較してみよう。Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD) は Lesson を “a period of time in which somebody is taught something” “something that is intended to be learned” と定義している。すなわち、「誰かが何かを教えられるときの時間区分」「学ぶことが意図されているもの」（いずれも筆者仮訳）が Lesson である。Unit については Oxford Dictionary of English (ODE) の定義が分かりやすいので参照してみる。そこには “an individual thing or person regarded as single and complete but which can also form an individual component of a larger or more complex whole” “a self-contained part of an educational course” と示されている。つまり「ひとまとまりの完結した内容もちながら、より大きく複雑な全体の構成部分となりうるもの」「ある教育科目を構成するのに必要十分な条件をそなえた一部」（いずれも筆者仮訳）である。教授・学習の過程に即して考えれば、Lesson は「どのような教材をどのように配列して、時間割上一定の区切りがある授業にけるか」という問題意識に応える概念だと言える。それに対して、Unit は「ある教育目標を達成するために構想されるコースにおいて、学习上必要なまとまりをもつ教材群」と考えることができる。

授業を始めるさい、教師はよく生徒に “What did we do last lesson?” と問いかける。そのさい “What did we do last unit?” とは言わないだろう。Unit と Lesson は明らかに語感が異なる。前者は単発的、後者は複合的である。

あるいはまた、ある教科書編集者が自著の説明で“The present perfect is taught in Lesson 8.”と述べたら、受け手は「この難しい文法概念をたった1つの課で扱って終わり?」と感じて戸惑うかもしれない。しかし、“The present perfect is covered in Unit 8.”と言われれば、“Unit 8”には複数の Lesson があり、重層的に「現在完了」という時制を学習する編集上の工夫がなされているかもしれない、と考えて納得するだろう。Lesson と Unit は語用の次元を異にしている。前者は部分的、後者は総合的である。

筆者は英語教科書について Unit を基本とする考え方に立って編纂するのがよいと考えている。Lesson を教材の構成単位にすると、教育内容がどうしても読み切り短編のように細分化されがちである。再度 We Can 1 を見てみよう。Unit 5 は She can run fast. He can jump high. と助動詞 can を扱う課である。そして上で見たように Unit 6 で to-不定詞の名詞的用法を扱い、続く Unit 7 は Where is the treasure? と疑問詞を扱う。このように次々と目まぐるしく「単元目標」を変えるのは、子どもたちの学習意欲に照らしてどうなのだろうか、という疑問をぬぐいきれない。

テーマ性のある教材の扱いや難しい文法概念の確実な習得、あるいはタスクを含む多様かつ統一性のある言語活動を目指す授業を奨励するには、Unit を上述したような本来の意味でとらえて、複数の Lesson で構成する方向が望ましい。たとえば、往年の名教科書 Jack and Betty は、基本的な文法項目を軸に Unit を設定し、その下に3~6個の Lesson を置いている。各 Lesson の内容は、導入的な読み物から始まって、会話文の習得、人生教訓を含む物語、スピーチ発表、劇の上演、手紙や日記を書く、学習のまとめ、復習、アチーブメントテスト等々と多角的かつ総合的である。

「単元目標」の達成に向けて多様な Lesson が配置されている。Jack and Betty には「単元」とは何かを考えるうえで多くのヒントがある。

「単元」という用語の位置づけが曖昧だと、「単元目標」をあまり意識せずに、断片的な言語活動に「時間」を割り振るだけの授業になりかねない。「単元」について、「内容や時間のまとめ」という漠然としたとらえ方でなく、外国語科(英語)教育で望ましい「単元」のあり方を追究する必要がある。

2. 昭和26年学習指導要領外国語科英語編(試案)における「単元」の考え方

「単元」という用語が学習指導要領に初めて登場したのは、昭和26年(1951)の『外国語科英語編(試案)改訂版』においてである。以後、平成29年(2017年)3月に告示された新学習指導要領まで9回の改訂を経ている。その間、筆者の見落としがなければ「単元」という用語が学習指導要領に書き込まれることはなかった。そのことに照らせば今回の改訂において“復活”したことの意義は小さくないであろう。

上に掲げた『試案』に「II.教育課程構成における単元法」という一節があり、そこで「単元」の考え方が詳しく述べられている。その考え方の基本的な部分は、新学習指導要領にもとづく授業づくりの創意工夫を活かすことができると思う。以下でその理由をやや詳しく述べてみる。

まず第1に、「単元」は教育内容・方法の体系であると同時に、それへの接近方法および教材・教授の展開方法を総合的に見通したのものであると理解したい。外国語科(英語)に即して具体的に考えるなら、「単元」は授業を展開するための言語材料と言語活動をどのような理念に立って分割・統合するかにかかわっていると見える。この点について『試案』は端的に「単元法とは、関連のある学習経験をひとつの中心問題・テーマまたは話題のもとにまとめようとする」と述べてい

る。しかし、その「まとめ」はどこかに完成形として存在しているのではなく、教師が協力し合っ
て「生徒自身の必要と目的とに対して、有意義な形にその学習経験をまとめようとする試み」の結
果として形をもつとしている。外国語科（英語）の授業改善をめざす教師の協力は学校内でも地域
ごとでもきわめて重要であるが、そのことは「単元」の構成・編成においても当てはまるであらう。

第2に、「各単元は目的をもち、生徒の経験は、生徒各自がこの目的を達成できるように特に具
体的に直接的に計画される」ということがある。つまり、教師が陥りがちな欠点として指摘される、
「1日1日と教科書どおりの順序で教え、学習目的などというものにあまり注意を払わない」やり
方を反省する必要はないかという問題提起が「単元」法には意図されているのである。「単元」法
は学習目標を重視する。ただお題目的に「重視する」ということではなく、「各単元の目標は、1年
間の学習目標と関連し、1年間の学習目標は教科の目標と関連し、教科の目標は中学校および高等
学校の目標と関連している」というように、「単元」目標に学校目標と年間目標を具体化すること
が求められる。

第3に、「単元」は評価と密接に結びついている。評価は「単元」の目標がどれだけ達成された
かを学習者一人ひとりについて把握する。「単元」の目標には、知識・理解・態度・鑑賞・技能・
能力・習慣および達成可能な理想が示される。評価はこれらの目標に関連づけて各生徒の達成度を
みる。具体的な方法としては、目標ごとに各生徒がなすとげたと自覚する程度の自己評価、それ
をもとにした学級全体の傾向と到達レベルの確認、問題に答えさせたり実技をさせたりする試験、
生徒一人ひとりの行動記録などが考えられる。

いま上でみたように、「単元」には欠くことのできない3つの要素がある。主題、目標、評価で
ある。これら3要素を、学習範囲と全体の配列を考慮しつつ組み合わせて、「単元」の学習内容を
構成するのである。「単元」法の利点は主題（テーマ）を設定して「単元」目標に活かせること
である。そうすることで、たとえば「国際的視野に立って、世界の平和と人類の幸福に貢献すること
につながる」（文部科学省、改訂学習指導要領「解説」第3章）指導プランも作りやすくなる。暫
定的な私案だが、先に示したWe Can! 1「指導編」を参考にして、中学2～3年生を想定した以下
のような「単元」を設けることも考えられる。

単元名 世界の国々と日本

単元目標 世界の国々について国連旗と各国の国旗を手がかりに学習をすすめ、行ってみたい
国についてその理由を相手に伝えることができる。また日本の国旗について起源やデザイン
の特徴を外国の人々にやさしい英語で説明することができる。

A. 教養上および一般教育上の目標

- (1) 国連旗の色やデザインはどんな考えを表しているかを説明できる。
- (2) 国連に加盟している国の数と日本が承認している国の数を正確に知る。
- (3) 国連の歴史、役割、機構について初歩的な知識をもつ。
- (4) 国連加盟国の国旗のうち色やデザインが気に入ったものを3つあげて、その国旗にどん
な意味がこめられているかを調べて発表する。
- (5) 日本の国旗について起源やデザインの特徴を外国の人々にやさしい英語で説明するこ
とができる。
- (6) 海外の行きたい国を一つあげて、その国の名前を正しく発音し、行きたい理由を言うこ
とができる。

とができる。またその国の名前を正しいつづりで書くことができる。

(7) 自分の理想の国の旗を描いて、表したかったことを英語で発表する。

B.言語能力上の目標—提示 (Presentation)、理解 (Comprehension)、練習 (Practice)、産出 (Production)を適宜組み合わせて具体目標を設定する

(1) What is the United Nations (UN)? It is an international organization.

(2) What are the aims of the UN? The main aims of the UN are: (1) to keep international peace, (2) to fight poverty, and (3) to protect human rights.

(3) What are they? They are the olive branches. Why are the olive branches drawn here? They are a symbol of peace. A map of the world is surrounded by the olive branches. Where do you stand to see the world this way? On top of the Himalayas? No joking, please. In this map, the world is seen from the North Pole. The flag of the United Nations says that there should be peace all over the world.

(4) How many flags do you see in this chart? They are the flags of the member states of the United Nations. Now, one hundred and ninety-three states are the members of the UN.

(5) This is Malala Yousafzai's speech addressed to the General Assembly of the United Nations, on 12 July 2013. Let's read it first in Japanese translation, then in original English. After that let's listen to her speech watching the video.

(6) Discuss in the group which part of her speech you like most.

(7) Which country do you like to visit and why? This is a world map. Choose the flag of the country you like to visit. Find the country in the map before you and put its flag. Example: I like to visit France someday, because French people love Japanese *manga* very much. I want to see how *manga* is popular in France. This is the flag of France. Please find France in the map before you. Then put this small flag there. The three colors of the French flag show the three things that French people think important. Blue is freedom, white is equality, and red is brotherhood.

(8) I like Japan's national flag, because the design is very simple, only red and white. It is modeled after the sun. It is said that the word Nippon comes from "place where the sun rises". The flag of Japan is called *Nisshoki* or *Hinomaru*.

(9) Let me show the flag of my dream country. This country has good relationships with all the countries across the world. Education is free of charge in this country. So, you can study at university with no worry about school expenses. If you study hard, you can study abroad with a scholarship from the government.

C.学習活動：T-P ダイアログ、クイズ、True or False、クロスワードパズル、ビンゴゲーム、ワークシート、調べ学習、ストーリーテリング、Show and Tell、スキット、グループディスカッション、要約文づくり、意見発表など。インターネットを活用。

D.評価方法 学習者の自己評価、発表の評点、ペーパーテスト、教師による行動記録など。

E.この「単元」を構成する教材は4課ぐらいを想定し、全体的な授業時間は12～15時間を予定する。

「単元」法の重要なポイントは主題（テーマ）にもとづく目標の設定である。しかし、主題（テーマ）が一方的な押し付けにならないよう、子どもの主体的意欲を尊重すること、生活との統一を図ること、生きた知識・技能の獲得などにつながること、などの配慮が必要である。その点で『試案』が述べている下記の事柄は「単元」学習を構想するさい十分に考慮する必要がある。

「学習ということは、その学習の行われる社会の基準に従って行動を改善することである。いかなる単元の学習経験も、目標に基底をおかなければならない。そしてその目標は、単元の提供する経験の結果として期待される、生徒の態度の変化として述べるのが望ましい。ここでいう「行動」(behavior)とは、ただ単に行為の内面または外形を意味するのではなく、むしろ各個人の思考の推移・態度および全人格のことをいう。目標は細目にわたって述べるのがよいし、知識・理解・技能・能力・態度・鑑賞・習慣および理想の諸相として書き表さなければいけない。」

「教科の項では、目標の中に示されている知識・理解・技能・能力・態度・鑑賞・習慣および理想の各面における学習結果を評価する方法に関する各種の案を示す。これらの目標のひとつひとつにおける評価は、各生徒について行うことがたいせつである。なお、評価は常に示された目標に基づいて行われなければならない。」

外国語（英語）学習は、新しい文化の吸収、自己の精神世界の拡大、国際的な視野に立って今日の社会で生きていく能力の獲得などに結びついている。そうした意味において、どのような主題（テーマ）をもつ「単元」を開発すべきかは今後の重要な研究課題の一つになると考えられる。

3. 「単元」法と総合的な言語活動との関連

1951年学習指導要領外国語科英語編（試案）は「社交的な集まりの準備に関連して、よい作法と他人への思いやりを養う」（中学校第3学年または高等学校第1学年を想定）という興味深い「単元」例を掲げている。そしてこの「単元」で生徒に行わせる言語活動が「言語機能上の目標」として列挙されている。それらはこの「単元」の学習活動を通じて形成を図りたい運用能力のリストである。aからxまで24項目あるが総合的な言語活動という観点から注目したい項目を選んで下に紹介してみよう。すべての項目が「～の能力を養う」という表現で結ばれているが、その部分は省略する。

- a. 簡単な質問応答をする
- b. ほどよいスピードでなめらかに話す
- c. 簡単な挨拶をかわす
- d. 簡単な会話をする
- e. 人を紹介する
- i. 実生活にまねた場面で、口頭および筆頭で、時および条件を表す節を理解し、またじょうずに用いる
- k. 本や雑誌の中で学年に適する部分を黙読する
- n. 電話を実際の用に用いる
- q. 簡単な物語を劇として演ずる
- r. 紙しばいを用いて、英語で人を楽しませる
- t. 英語で招待状や手紙を書き、表書きする

- w. 英語で献立表を書く
- x. 雑誌や新聞に寄稿する

上に掲げた各項目は、個々ばらばらではなく、「言語を社会生活との関係において学ぶ」(『試案』)という大きな「単元」目標のもとで、全体的な見通しをもって指導することが求められている。また各項目は到達すべき目標であるから、教師は創意工夫によってスモールステップを考えて実践化する必要がある。「単元」法は目標によって授業時間を弾力的に運用することができる。すなわち、生徒と教師で「目標を共有しながら学習経験を積み上げる」(『試案』)のである。見通しは個別の目標の達成にどのくらいの学習経験が必要かにも及び、ただ教科書のページを1時間単位で機械的に消化するのではなく、目標の達成に向かって意識的に授業が進められるのである。

「単元」の学習効果の判定は、「明示された目標に基づいて明細に行われる」(『試案』)とされているが、とくに注目すべきは「行動記録」が推奨されている点である。該当箇所を下に示してみる。

「(行動記録づくりは) もちろんめんどろな作業である。しかし良心的な教師は必要な作業を決していとわないはずである。この行動記録には、生徒各自の英語行動、英語使用能力の成長と発達といった事から関し、教師の見解を相当長期間にわたって記録する。記録項目を具体的に示せば、(1) 認められた弱点、(2) その弱点を克服するための具体的処置、(3) 学習に対する生徒の態度・熱意および学習活動参加の程度、(4) その他学習の条件となる各種の項目。これらの記録は単に記録のためになされるのではなく、学習指導の改善の資料とするのである。たとえば、ある生徒が学習活動にあまり参加していないという記録があったとする。教師は文句をいわないで、生徒にはずかしい思いをさせないように注意しながら、特に親しい調子でその生徒に適当な課題を与えるように心がけるのである。また、生徒の困難を克服するのを助けるために、親しく個人的に会ってみるのもよい方法である。」

上で述べられていることの重要なポイントは、行動記録を個々の生徒の学習上の弱点を改善することに役立てるという点である。教師の行動記録に生徒の自己評価とペーパーテストや実技テストの成績を組み合わせることで、個々の生徒に客観的で説得力のある向上の指針を提供することができるだろう。

「単元」の構成と配列はどのようにして決められるべきか。この問いに対する答えとして『試案』は次のような示唆を与えている。「単元法を使って教育課程を構成しようとする学校および教師は、みずから単元を作り出すか、さもなければそれぞれの地域または地方の英語教師が協力して、英語の学習単元を作ってみるのもよい。」つまり「単元」の考案は個々の教師(および地域ごとに連携した教師たち)の創意工夫にゆだねられていると考えられる。そのことによって、教師が教育課程を見通す力量を増やすことができるであろうし、地域や子どもの実態に合わせた教材研究に取り組む意欲を増大させるであろう。

以下に紹介する実践例は、正面切って「単元」法をうたったものではないが、「単元」という考え方— 明確な主題(テーマ)の設定、目標にもとづく総合的な言語活動の具体化、生徒の向上に資する学習評価 — に照らして、示唆に富む点が多く含まれている。

札幌市内のある定時制高校に勤務するS教諭は2011年に「東日本大震災被害者への英語メッセージ翻訳活動」というプロジェクト実践に取り組んだ。このプロジェクト実践における主題(テーマ)を明確にした目標設定と学習活動の組み立て方は、「単元」を見通した授業と通じるものがあ

るといってよい。プロジェクトの主題（テーマ）に迫る意義を生徒と話し合い、想定した目標に到達するための学習活動を構想し、生徒の取り組みを具体的に援助する、という授業の全体的な流れはまさに「単元」学習といっていよう。授業のあらまは以下のとおりである。

S 教諭は未曾有の大震災の被災者・被災地に世界の人々の励ましの気持ちと励ましの声を届けることの意義を生徒に説き、みんなで話し合うところから取り組みを開始した。活動の大まかな流れは、(1)動機づけと下準備（1 週目～3 週目）、(2)翻訳作業と被災地への送付（4 週目～7 週目）、(3)発展学習と評価（8 週目～9 週目）に区切られた。(1)では、プロジェクトに取り組む生徒の気持ちの一つにするために、“震災復興支援ソング”を聞く、震災に関する海外のニュースの聞き取りと翻訳、インターネット上で紹介されている英語メッセージを利用して震災を語るときに使われる語彙集（My Own Dictionary）をつくる、自分が訳したメッセージを発表しあってどんな日本語訳が書いた人の思いを伝えるかを話し合う（翻訳合戦）、翻訳で苦勞した点や工夫した箇所の確認、などの活動を行った。

(2)では、メッセージの翻訳と被災地への送付がおもな活動である。メッセージは S 教諭が勤務する学校がユネスコスクールのつながりで交流している米ルイジアナ州立大学附属高校に依頼したり、海外長期研修に出ている同僚が現地で声をかけて集めてくれたり、札幌市内の ALT にも協力を依頼するなどして、生徒全員が 1～2 通担当することが可能となる分量を確保した。こうした下準備を綿密に行ううえで S 教諭の苦勞は並大抵のものではなかったろうと推測される。生徒各自が担当して翻訳したメッセージは、A3 版用紙に原文とともに貼り付けてアルバムにするとともに、メッセージを背景に翻訳を担当した本人の姿と声を映像として DVD に収め、両方を被災地の小学校に送った。後日その小学校から地域に仮設された商店街に届けた旨の知らせがあったという。

(3)はプレゼンテーション大会である。生徒が取り組んだ活動をポスターにまとめ、DVD を上映しながらグループごとに発表した。プレゼンテーション大会は他学年の生徒も参加する学校行事であるが、この取り組みを高く評価する感想（たとえば、「メッセージを寄せてくれた外国の人々の『やさしさ』とその翻訳に取り組む授業を頑張った生徒たちの『やさしさ』に心を動かされた」など）が多く寄せられたという。成績評価は、翻訳作業前のワークシート学習（ニュースの聞き取り、翻訳合戦）、実際の翻訳、DVD の吹込み、アルバムづくり、プレゼンテーション大会での貢献、活動の振り返り文章などについて 5 段階で行い、学期全体の評価の 4 割を当てた。この学習評価は、成果の優劣を競うよりも、自己の成長と努力を自覚させるものであった。S 教諭は、プロジェクト型の授業で生徒の学習成果を十分に評価するシステムが構築されていなかったと反省しているが、その点は今後の課題として残されている。

4. 中学校教科書にみる「単元」学習の可能性

現行教科書（中学 1 年用）を対象に「単元」の考え方を取り入れた指導の可能性を調べてみた。以下は教材分節（レッスン構成）がどのように行われているかを要約したものである。

(A 社) 全体を 4 Chapter で構成、各 Chapter は 3 Lesson からなる、各 Lesson を A.B.C の 3 Part に分節。Chapter ごとに Project（総合活動）1～4 を配置。

(B 社) 全体を 11 Unit で構成、各 Unit を Part 1～3 に分節。Get for It!（総合活動）1～3 を配置。Unit という用語を使っているが実質は Lesson と同義と考えられる。

(C社) 全体を 11 Program で構成、各 Program を 1～3 に分節。My Project (総合活動) 1～3 を配置。Program は Lesson をいい換えたものであろう。

(D社) 全体を 9 Lesson で構成、各 Lesson を GET Part1～3 に分節。Project (総合活動) 1～3 を配置。

(E社) 全体を 9 Lesson で構成、各 Lesson を Part1～3 に分節。Part ごとに Hop-Step-Jump と見出しがつけられている。Project (総合活動) 1～3 を配置。

(F社) 全体を 11 Unit で構成、各 Unit を Part1～3 に分節。Presentation (総合活動) 1～3 を配置。Unit という用語を使っているが実質は Lesson と同義と考えられる。

いま上に掲げた要約から以下のことがいえるかと思う。大方は単元 (Unit) という用語を使っても課 (Lesson) とほぼ同じ意味であり、Lesson を順番に教えていく構成になっている (1社は Lesson に代えて Program という用語を採用している)。そうした中で A 社の教科書が「単元」の考え方に近い構成をとっている。この教科書は単元 (Unit) という用語は使っていないが Chapter という用語を用いて、1つの Chapter に 3つの課 (Lesson) を配し、Chapter ごとに総合的な言語活動 (Project) を設ける構成になっている。各 Chapter の主題 (テーマ) がはっきりしているので、ただ順番に課 (Lesson) を追っていくのではなく、Chapter ごとの総合的な言語活動 (Project) ができるようになるための学習活動を、目的意識をもって取り組めるように編集されている。この教科書は、全体目標 (学年あるいは年間目標など) →Chapter (「単元」の考え方に近い) の目標設定→評価の観点につながる具体目標の設定 (言語の「機能的な目標」を含む) →授業プランの作成→授業実践→学習効果の測定、という流れが見通しやすいという特徴をもっている。

「単元」の考え方に照らして興味深い素材が D 社の教科書に示されている。それは表紙裏にある「ことば Languages around the World」で、「世界の人々とのよい出会いのために、いろいろなことばで『ありがとう』を言ってみよう」という説明が付されている。この見返しを見ながら CD をきくだけでも多様な“ことば”へ生徒の興味をいざなうことは勿論できるが、注目されるのはアルファベット文字以外に、アラビア語、ヒンディー語、カンボジア語、モンゴル語などの文字がそれぞれの民族の写真とともに示されていることである。この素材は非常に有意義で表紙裏に置くだけではもったいないような気がする。「世界の人々の文字と暮らし」という主題 (テーマ)のもとで、時間をかけた深い「単元」学習に発展させられる可能性が高いのではないだろうか。表音文字と表意文字のちがいを、文字をもつ言語ともたない言語、世界で一番古い文字、世界には何種類の文字があるか、アルファベット文字の特徴、日本の文字の歴史などを話題として取り上げて教材化すれば、ペンマンシップを機械的・反復的な文字練習に終わらせない文字教育ができるだろう。

5. まとめに代えて

「単元」法はプロジェクト型の総合的な言語活動に特に有効に働くと考えられる。そうした方向につながる可能性がいま上で見たように中学校の現行教科書に表れている。授業における創意工夫は、1時間ごとの授業プラン (学習指導案) の改善にかかわって論じられることが多い。しかし、「単元」法を視野に入れることで、学習活動と教材構成の面で、より高いレベルに創意工夫を引き上げることができるのではないだろうか。その意味で改訂学習指導要領に復活した「単元」という

用語は非常に重要である。1951年『試案』に初登場した古い用語ではあるが、その意味内容は現時点でも十分な検討に値する。この用語を手がかりに、「生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図る」(改訂学習指導要領)言語活動のあり方を創意工夫する努力が求められる。

[参考・引用文献]

- 文部省 1951 『中学校・高等学校学習指導要領外国語科英語編(試案)改訂版』
同 1958 『中学校学習指導要領』
同 1969 『中学校学習指導要領』
同 1977 『中学校学習指導要領』
文部科学省 1989 『中学校学習指導要領』
同 1998 『中学校学習指導要領』
同 2008 『中学校学習指導要領』
同 2017 『中学校学習指導要領』
同 2017 『中学校学習指導要領解説』
文部科学省 2018 『We Can! 1』及び同教材『指導編』
磯田 一雄 1996 「単元」横須賀薫編『授業研究用語辞典』(教育出版)所収
小山内 洸 2002 『英語科授業論の基礎—コミュニケーション重視の言語教育理論研究—』リーベル出版
杉山 譲司 2019 「東日本大震災被害者への英語メッセージ翻訳活動」北海道新英語教育研究会創立50周年記念誌『たのしく、よくわかる外国語教育をめざして』所収
田中 潤一 2012 「直観教授としてのモリソン・プランの一考察—生的連関における悟性の育成—」『佛教大学教育学部会紀要第11号』所収
インターネットサイト：FUN FLAG FACTS WordPress Theme by MH Themes

(以上 2019.3.19)

「見方・考え方」から読み解く改訂中学校学習指導要領

—外国語科（英語）の授業改善とカリキュラム編成の視点—

齋藤 嘉則

1. はじめに

平成から令和へと時が進み新たな時代の到来が予感される。平成 29 年告示の学習指導要領は教科の目標の示し方が従来の示し方とはその姿を大きく変えた。この発端は、平成 26 年 11 月、時の文部科学大臣が、新しい時代にふさわしい学習指導要領等の在り方について中央教育審議会に諮問したことにある。しかし、それに先行して、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」という会議が、文科大臣が中教審に諮問するまでの約 2 年間にわたり開催され、そこで、「学力」のとらえ方を学術的に整理している。この会議が今回の学習指導要領の改訂作業に大きな影響を与えた。話し合われた内容は、今回、改訂された学習指導要領の趣旨を理解するためには必須のものである。

そこで、本稿では次の 3 点について論を進め、最後に今後の授業改善等の在り方を展望したい。

- (1) 「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」
(以後、「検討会」という)の概要
- (2) 「検討会」の概要から読み解く改訂中学校学習指導要領（外国語）
- (3) 外国語科（英語）の授業改善とカリキュラム編成の視点

以上、3 点である。「検討会」では学校教育活動全体で子供を育てるとの視点から議論が行われた。その結果、教科の目標の書きぶりがほぼ統一された。また、重要なことは戦後から現在まで学習指導の底流にある経験主義と系統主義の対立、相克、論争に終止符を打つために、「検討会」では学力を「三層構造」とし新たな学力モデルを提案している。詳細は後述する。

2. 「検討会」の概要

2.1 学習指導要領（National curriculum standard）とは何か

ここで改めて学習指導要領（National curriculum standard）について、そのおおまかな足跡を辿ってみたい。まず、1947 年、1951 年の学習指導要領（試案）では、どんな子どもを育てるのか（目標）、そのために何を教えるのか（内容）、どのような内容を子どもの経験として組織化するのか（単元）、どのように教えるのか（方法）、成果をどのように評価し、計画を改善するのか（評価）ということについて、その大部分が基本的には学校と地域に委ねられていた。

しかし、1958 年以降、目標（評価）と内容を国が定め、方法のみが現場に任されることになる。そして、今回の改訂で、カリキュラム評価、カリキュラム・マネジメントの推進が求められ、その重要性と必要性が増したのである。学習指導要領は学校が編成する教育課程の基準であり教育目標とその内容が記述されている。学校としてその教育課程の編成及び運営、管理の重要性が一層増した。

学習指導要領は教科の目標と内容で構成されている。そのために学習指導要領を巡る議論の中

心は、①何を（コンテンツ）教えるのか、②どのような区分（教科等）で教えるのか、そして、③どのような順番で教えるべきか、ということに関心もたれ、議論が行われることが一般的であった。そのために、「教育課程＝教科等別に議論された内容を束ねたもの」との認識が醸成され、小学校や中学校、高等学校においても、学習指導要領の改訂といえば教科ごとの議論が中心になりがちであったし、教科特有の論理が先行する傾向があり何を学ぶのかという教育内容についての議論が重要視された。そのために、あまり社会との関わりや学習者の視点に立つという認識は希薄になりがちであったが、今回は、学校の教育課程を「社会に開かれた教育課程」とすると同時に「子供にも開かれた」ものとするのが目指された。

2.2 学習指導要領（National curriculum standard）改訂の全体像

今回の改訂学習指導要領の全体像を把握するために、次の図で確認したい。出典は文部科学省のホームページに掲載されている、「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」からの抜粋である。改訂の基本理念は図の中央にある、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」である。そして、「何ができるようになるか」には、「新しい時代に必要となる資質・能力の育成と、学習評価の充実」が、「何を学ぶか」には、「新しい時代に必要となる資質・能力を踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直し」が、そして「どのように学ぶか」には、「主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）の視点からの学習過程の改善」という具体的内容が示されている。

すなわち、従来は「何を知っているか」が重要であったが、知識の量的拡大を追い求める内容中心の教育から、「何ができるか」、より具体的には「どのように問題解決を成し遂げることができるのか」を基本的な問いとし、知識・技能を活用して人生をよりよく生きていく資質・能力を基盤とした教育へとシフトすることを目指していることが理解できる。



図：学習指導要領改訂の方向性

2.3 「検討会」で何が話し合われたか

文科大臣の諮問の前に、この「検討会」が開催された。そこでは「学力論」が話し合われ、学術的な整理がされている。学校教育法との整合性を保つことも念頭に置きながら、「学力」を「三層構造」でとらえている。学校教育法の規定にある「育成すべき資質・能力の三つの柱」を育てるための記述が、前述の図の「何ができるようになるか」のところに記述されている。「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養」「生きて働く知識・技能の習得」「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力」である。

まず、ここで「検討会」が提案したものを確認したい。この「検討会」においては、「学力」を三つの層として示している。ここまでそれを「三層構造」と述べてきた。三つの層とは次の通りである。

ア) 教科等を横断する汎用的なスキル（コンピテンシー）等に関わるもの

- ① 汎用的なスキル等としては、例えば、問題解決、論理的思考
- ② メタ認知（自己調整や内省、批判的思考力等を可能にするもの）

イ) 教科等の本質に関わるもの（教科等ならではの見方・考え方）

ウ) 教科等に固有の知識や個別スキルに関するもの

まず、ウ)の「教科等に固有の知識や個別スキルに関するもの」についてであるが、これがいわゆる教育内容、コンテンツという層である。これは従来から学習指導要領に示されているそれぞれの教科の内容、すなわち、知識や技能である。次に、その対極に、ア)の「教科等を横断する汎用的なスキル（コンピテンシー）等に関わるもの」がある。いわゆるコンピテンシーという層である。このア)とウ)のちょうど真ん中に、「教科等の本質に関わるもの（教科等ならではの見方・考え方）」という層をおいた。これが、それぞれの教科等ならではの「見方・考え方」であり、各教科の本質であるということが述べられているのである。この層を通して、教科を超えた汎用的なスキルと、各教科等に固有の個別的な知識・技能を結ぶという構成になっている。

2.4 「教科等の本質に関わるもの（教科等ならではの見方・考え方）」とは何か

「教科等の本質にかかわるもの（教科等ならではの見方・考え方）」はその教科等の本質である、と示されているが、その「本質」とは何か。ここに一つの考え方がある。それは各教科にはその教科特有の「対象」と「方法」があることから、その本質が導き出されているのである、という考え方である。例えば、「生命」については複数の教科で扱っている。複数の教科で「対象」としてしているのである。しかし、同じ「対象」ではあるが、それをそれぞれの教科ならではの認識・表現の「方法」で取り扱うことで、その教科の系統性、知識の体系を構築している。前述の「生命」では、理科では生命現象を近代科学の手法で明らかにして「生物学」、または「生物科学」という学問を形成している。道徳においては、「生命」について、古今東西における先哲の思索がある。「岩波哲学・思想事典」（1998）には3ページにわたりその概要が説明されている。国語においては文学の一部である物語文の中で動物があたかも人間と同じようにことばを話したり、感情を発露させたりするなどのような振る舞いが描かれている。このことはそれぞれの教科の背後にある学問

(以後、「親学問」という)が、その「対象」とその対象に挑む特有の認識・表現の「方法」により異なる知識体系、学問体系を構築していることに由来する。

そこで、「三層構造」の真ん中にある、イ)の「教科等の本質に関わるもの(教科等ならではの見方・考え方)」はどんな役割、機能を果たしているのだろうか。教科及びその背後にある親学問にはそれが取り扱う「対象」と「方法」がある、と述べた。例えば、ある学問において、学問の対象である事物と事物を比較して検討したり、対象の事象について論理的思考を働かせて問題解決に挑んだりしながら、それぞれの親学問は、ウ)にある膨大な知識と技能を生み出してきた。また、この過程でそれぞれ固有の膨大なスキルが育まれてきた。ある時、その中からそれぞれの学問から離れて汎用的なスキルとなる場合もあった。例えば、問題解決や論理的思考である。この様にして、イ)はア)にとっても、ウ)にとってもなくてはならないものなのである。

ただし、ここで確認しておきたいことは、イ)がウ)の膨大な知識・技能を生み出すといっても、教科を学ぶとは単に膨大な知識の量を増やすことではない。その知識を如何に構造化するか、そして、その教科の親学問が持つ固有の構造に似かよったものに組み込むこと、洗練されていくことなのである。そしてその結果として、子供はこれまで自分たちの身の回りにある現象事物をその教科の知識を活用して構造的に把握することができるようになる、ということなのである。このことが所謂系統主義教科指導が追求したことであり、ばらばらの知識や技能を文脈もなくただ教え込むことではないのである。活用できる知識とするため知識の質を高めるということが本来大切にされるべきものなのであった。

2.5 「教科等の本質に関わるもの(教科等ならではの見方・考え方)」の意義

話が少しわきにそれるが、この「教科等の本質に関わるもの(教科等ならではの見方・考え方)」が「三層構造」の真ん中に置かれた理由は、戦後一貫して、教科の学習指導において経験主義と系統主義の対立があることは周知の通りであるが、この対立の解消にある。この対立は、学習指導要領の改訂の際においても幾度も頭を擡げ、その時々はその姿を変えて表出してきた。例えば、1990年代、学校教育の状況や子供たちの様子に鑑み教科等の指導内容の精選、厳選から「ゆとりと充実の教育」の実施へと文科省が大きく舵を切った。しかし、その矢先に、ある大学教員の著作出版に端を発する「学力低下論」が勃発した。所謂「ゆとり教育」により学生や生徒の学力が低下した、という主張のもとに、「三層構造」のウ)にあたる「教科等に固有の知識や個別のスキルに関するもの」を質量ともにしっかり教えて習得させることが必要であるとの主張が繰り返された。当時の文部省とのやり取りがあり双方ともにもっともな言い分ではあったが、その顛末は、平成14年1月17日、当時の文部科学大臣が「学びのすすめ」を表明して、改訂学習指導要領実施直前に、「確かな学力」へ回帰するという結末を迎えたのである。

この様な教育現場に少なからず動揺をきたす対立を再度繰り返すことのないようにと「検討会」において、主要なメンバーである教育学者に加えて教育心理学者を招き、約2年にわたる議論の末、前述の「学力」を「三層構造」で捉えようとする考えに至ったのである。汎用性のあるコンピテンシーと教科固有のコンテンツを繋ぐものとして両者の間に、「教科等の本質に関わるもの(教科等ならではの見方・考え方)」を置いてコンピテンシーとコンテンツを対立するものではなく両者を繋ぐものと考えて双方とも教育指導に不可欠なものであることを説明しているのである。

3. 「検討会」の概要から読み解く改訂中学校学習指導要領（外国語）

3.1 「学力」という構造体

学校教育法に規定されている「育成すべき資質・能力の三つの柱」と「検討会」で検討された学力の「三層構造」は、同じ「学力」という立体的な構造体のモデルであると理解できる。奈須正裕氏（2017）は、この2つについて「学力」という同じ立体的な構造体をどの面で切ってみせているか、その切り口が違うだけであって、どちらも「学力」というモデルを表現しているに過ぎないが、妥当性は高いものであると述べている。

また、改訂後のそれぞれの教科の目標を確認すると、この「育成すべき資質・能力の三つの柱」は、それぞれ該当する各教科の目標として、(1)、(2)、(3)として書き出されている。ここで「検討会」で検討された学力の「三層構造」と「育成すべき資質・能力の3つの柱」の対応関係を確認したい。

表：「三層構造」と「育成すべき資質・能力の三つの柱」対応表

三層構造		育成すべき資質・能力の三つの柱
教科等を横断する汎用的なスキル （コンペテンシー）等に関わる もの	→	思考力・判断力・表現力等
	→	学びに向かう力・人間性等
教科等の本質	→	×
教科等の固有の知識や個別スキル に関するもの	→	知識・技能

ここで、「三層構造」の「教科の本質」が残り、「育成すべき資質・能力の三つの柱」には対応するものがないのであるが、これはそれぞれの目標の中に別建てで、「見方・考え方」として教科の目標に位置付けられている。そのおおまかな書きぶりを次に示すが、この様に各教科等の目標の示し方を変えたのである。目標の書き方は次の通りである。

○○な見方・考え方を働かせ、△△な活動を行うことを通して、□□の資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 知識及び技能
- (2) 思考力、判断力、表現力等
- (3) 学びに向かう力、人間性等

「見方・考え方」と「資質・能力の三つの柱」からなる4文構成での目標の表現となっている。具体的には中学校外国語の目標は次の通りである。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身につけるようにする。
- (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況に応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。
- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

では、次に問題になるのはこの「外国語におけるコミュニケーションにおける見方・考え方」である。この「見方・考え方」の具体について考えたい。同じ言語の教科である中学校の国語科と外国語科の「見方・考え方」と比較してみる（文科省のHPから引用）。

国語科：言葉による見方・考え方

生徒が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること

外国語科：外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方

外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じて、情報や自分の考えなどを形成、整理、再構築すること

国語科と外国語科の「見方・考え方」を比較すると、国語科は「言葉による見方・考え方」であり、外国語科のそれは、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」である。すなわち、国語科は「言葉」、外国語科は「コミュニケーション」である。外国語科は、「言葉」ではなく、「コミュニケーション」なのである。コミュニケーションという人と人とのやり取り、時には自分自身とのやり取りも含まれるであろうが、大方は社会的行為である、「コミュニケーション」が教科の本質と考えられているのである。

3.2 外国語科（英語）の背後にある親学問とは？

さて、ここで、小学校、中学校、高等学校の外国語科（英語）の背景にある親学問を考えたい。現在、中・高等学校教員養成課程「外国語（英語）コア・カリキュラム」は、「英語コミュニケーション」「英語学」「英語文学」「異文化理解」という科目で構成されている。前述した中学校学習指導要領解説にある「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」は、解説書の説明では、繰り返しになるが、「外国語で表現し伝え合うため外国語やその背景にある文化を社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構成すること」と説明されている。まさに、外国語によるコミュニケーションについての学術的な知見を踏まえて説明されていることが分かる。

結論から述べると中学校外国語科（英語）の親学問にあたるものは、教員養成課程に配当されているコア・カリキュラムにある科目群ではないかと考えられるが、その中核には、「見方・考え方」の説明にあるように、外国語による「コミュニケーション」に関連するものであるということができのかもしれない。すなわち、「見方・考え方」の説明から、これは外国語科（英語）の目標にあり、かつ「コミュニケーション」という人間の社会的行為を駆動する「コミュニケーション能力」そのものではないかとも思われる。当然のことといえば当然のことといえる。

しかし、この「コミュニケーション能力」という文言が学習指導要領に姿を現したのは、平成元年告示の学習指導要領の目標に「積極的にコミュニケーションを図る態度を育てる」という記述からである。すなわち、そこでは、‘communicative competence’の育成が求められたのである。このことが「見方・考え方」に書き込まれているのではないかと考えられる。

4. 外国語科（英語）の授業改善とカリキュラム編成の視点

4.1 コミュニケーション能力の確認

外国語科の「見方・考え方」を考える上で、現行及び改定された学習指導要領を考えるに「コミュニケーション能力」そのものが外国語科の「見方・考え方」につながるものではないか、という考えに至った。しかし、この「コミュニケーション能力」は前述したように、この文言が学習指導要領に登場したのは平成元年告示の学習指導要領である。日本における英語教育の将来像を考える上で、この「コミュニケーション能力」について確認することが必要である。

しかし、「コミュニケーション能力」という概念は、学者により、学説によりその内容が異なるのであるが、現行及び改訂後の学習指導要領で想定している「コミュニケーション能力」は平成元年時の内容と同じもとと考えられる。このことについて、和田稔氏（1997）がその著書、「日本における英語教育の研究 学習指導要領の理論と実践」（桐原書店）の中で、簡潔、明解に分かりやすく説明しているのである。長文になるがここで確認のため引用したい。

文法的能力（grammatical competence）

文法的能力は、「言語能力」（grammatical competence）のことであり、長い間、言語分析の中心的対象であり、ある意味では、現在もそうである。文法理論はさまざまに異なっても、この能力は、文（sentence）を正確に理解し、産出できる能力、いわゆる「正確さ」（accuracy）にかかわる能力である。これを Savignon（1983）は ‘grammatical well-formedness’ と表現し、次のように定義している。

Grammatical competence is mastery of the linguistic code, the ability to recognize the lexical, morphological, syntactic, and phonological features of a language and to manipulate these features to form words and sentences.

さらに言葉を加えて、‘A person demonstrate grammatical competence by using a rule, not by stating a rule’ と述べている。コミュニケーション能力としての文法的能力は、文法ルールを内在化させ、実際に使用できる能力ととらえるべきである、知識の習得にあるのではないと言うのである。

社会言語学的能力 (sociolinguistic competence)

Savignon (1983) によれば、社会言語学的能力は、発話 (utterance) が、「社会的文脈」 (social context) において適切に使われているか、すなわち、発話の適切さ (appropriateness) を判断できる能力であるとして、次のように定義している。

Sociolinguistic competence requires an understanding of the social context in which language is used: the roles of the participants, the information they share, and the function of the interaction.

社会言語学的能力は、具体的には、場面的脈絡において「何を言うか」 (what to say) と「どのように言うか」 (how to say) を適切に判断できる能力を含むのであり、前者を判断する能力は、異文化コミュニケーション (intercultural communication) の領域に大きくかかわっており、コミュニケーション能力は、異文化理解 (国際理解) をも含むものと考えられる。後者の能力は、文法的能力を言語的能力 (linguistic competence) からコミュニケーション能力へと変えるのに重要な鍵となるものである。すなわち、ある文がどのような機能 (function) を果たすかを判断できることは、文法的能力を社会的場面において適切に活用することになるからである。

談話能力 (discourse competence)

談話能力は次のような能力と定義される。

Discourse competence is concerned not with the interpretation of isolated sentences but with the connection of a series of sentences or utterances to form a meaningful whole.

Discourse には、written discourse と spoken discourse があるが、いずれにしても、まとまりのある文章なり対話なりにかかわる能力である。すなわち、一つ一つ孤立した文を正しく理解し用いることができる能力が文法的能力であるが、談話能力は、パラグラフ、または、それ以上の単位の文章の構成・展開にかかわる能力である。

談話能力は、文化により「思考の型」 (thought pattern) が異なり、文章の構成・展開が異なるということにも関連する。したがって、この能力も異文化理解 (= 国際理解) に密接な関係がある。

方略的能力 (strategic competence)

方略的能力について、Savignon (1983) は次のように述べている。

There is no such person as an ideal speaker/hearer of a language, one who knows the language perfectly and uses it appropriately in all social interactions ... The strategies that one uses to compensate for imperfect knowledge of rules --- or limiting factors in their application such as fatigue, distraction, and inattention --- may be characterized as strategic competence, the fourth component of communicative competence in the Canale (forthcoming) framework.

そして、方略 (strategy) として、具体的には、「言い換え」 (paraphrase)、「繰り返し」 (repetition)、「再確認」 (seeking clarification)、「回りくどい言いまわし」 (circumlocution)、「(むずかしい諺や表現の) 使用回避」 (avoidance)、「身ぶり」 (gesture) などが考えられるとしているし、聞き手や読み手の側には話し手や聞き手に対する「感情移入」 (empathy) が必要であるとしている。このような方略的能力はコミュニケーションを維持するためには、欠かせない能力である。

以上、長文ではあるが、ここで文法的能力、社会言語学的能力、談話能力、方略的能力、それぞれの説明文と改訂学習指導要領の目標を読み比べることが必要である。まず、目標の(1)に「外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを(中略)実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身につけるようにする」については、前述の文法的能力には、「A person demonstrate grammatical competence by using a rule, not by stating a rule」との記述がある。ここでも言語知識を知っているだけでなく活用できることが求められている。目標の(2)に「コミュニケーションを行う目的や場面、状況に応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う」とある。社会言語学的能力には、「場面的脈絡において『何を言うか』(what to say)と『どのように言うか』(how to say)を適切に判断できる能力を含む」とある。目標の(2)は大方、社会言語学的能力のことであり、目的や場面、状況に応じて、「何を言うか」考えて、「どのように言うか」判断して、そして表現につなげる、まさに「思考力・判断力・表現力」が発露する場面である。これに脈絡を考え相手に分かりやすいように表現する談話能力も関係してくるのではないか。最後に、(3)は「聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」は、まさにこの4つの能力全体が起動するものであることからコミュニケーション能力そのものの総体である、と言っても過言ではないと考えられる。

教科の本質である「見方・考え方」は、教科の背後にある親学問がまず取り扱う「対象」があり、その「対象」に挑む「方法」があってそれらが紡ぎ出してきたものであると考えた。外国語科においては「対象」と「方法」が「コミュニケーション」なのである。さらに言えば「コミュニケーション」を成り立たせる「コミュニケーション能力」が教科の目標でもあり教科の本質そのもので本質が目標に織り込まれているのではないかと考えることができる。このことは、コミュニケーション能力を構成する4つの要素を確認することで理解できるのである。

4.2 授業改善とカリキュラム編成の視点

ここまで論を進めて、ここで新しい時代の外国語科(英語)の授業改善とカリキュラム編成の視点を展望したい。まず、考えたいことは、外国語科特有の「見方・考え方」を日常的に生かしていくために、私たちは自分の身の周りのことについて日本語を通してみたり、考えたりしている。外国語環境のもとでもその視点を転換するためには、身の回りに生起する様々なことを「外国語(英語)」でみたり、考えたりすることが必要で、その様な環境を人工的に創造することが求められるのである。

そのための手法のひとつとして、所謂、「タスク中心シラバス」や「CLIL(Content and Language Integrated Learning)」などが考えられる。その中でも、「タスク」はその定義に議論はあるが、日常の何かしらの問題を解決するために、日本語ではなく外国語(英語)を駆使してなんとかその問題を解決に導くものである。この考え方は重要であり、PPP(presentation-practice-production)の最後のP(production)に応用できる。現在まで、日本の英語教育は、単位時間の授業もカリキュラム全体においても、PPP(presentation-practice-production)に代表されるように、基礎的な事項を積み上げてひとつひとつ丁寧に指導してきた。このPPPにおいては、最初と2番目のPと

P、すなわち、presentation と practice はある程度充分に行われてきたが、最後の P (production) が十分ではなかったのではないか。最後の P (production) を、外国語 (英語) を活用した問題解決的な学習と考え、それに向けて、最初と 2 番目の PP を実施してはどうか。

すなわち、PPP (presentation-practice-production) は日本の英語教室で伝統的に現在でも実践されている典型的な外国語科 (英語) 授業の指導過程である。その最後の P (production) を問題解決的な学習とすることを授業の最終の目標とする指導法に転換していくのである。基礎的な文も単語も表現も定着していないのに、それは荒唐無稽であると断じられるかもしれないが、問題解決的な学習に必要な文や語彙や表現を解決する過程で学び活用し表現力を育成していくということが考えられる。時には教師も生徒とともに考えたり、調べたり、ALT の力を借りたりしてなんとかその問題を解決していこうという学習が展開されることで、コミュニケーション能力を実際の生活場面で生かせるよう育て高めることができるのではないかと考えた。

授業改善の視点として、積み上げ方式に拘泥せず問題や課題を教師の知恵とアイデアで工夫することで、外国語 (英語) を活用した問題解決的な学習が学習指導要領の趣旨にも沿った内容になるのではないかと、そのためにここまで「見方・考え方」をどう捉え、どう考えたらよいか検討してきた。結論は、コミュニケーション能力を育てることそのものが「見方・考え方」であるし、その手立ては、生徒の実際の生活の中で生起することに題材を得て、生徒の実態に即して少しだけ背伸びした問題や課題を与えて、それを教師とともに解決していくということを繰り返すことが肝要である。そのためには、繰り返しになるが、まず、PPP (presentation-practice-production) の最後の P を工夫し、PPP 全体を問題解決的な学習に洗練させるか、また、「タスク中心のシラバス」などの導入を考えるなどの工夫が必要ではないか。

5. 結語

「タスク」の定義についてはいろいろな議論があるが、研究社「応用言語学事典」(2003) には、その内容が誠に要を得て過不足なく説明されているので一度確認する必要がある。ここでは、PPP (presentation-practice-production) の最後の P を工夫するという視点で授業改善とカリキュラムを編成する、ということが本稿の提案である。積み上げ方式、座布団を積み上げて高くしても、それだけでは学んだ知識や技能は、適時、適切、瞬時には作動しない場合が多かった。そこで、PPP の最後の P (production) の問題をまず生徒に示して、その問題に取り組む過程でさらに英語の文や語彙、表現を学んだり補ったりするという発想に転換する。万一、言語材料の学習が十分でない場合でも、それを教師が教えるということよりも必要に迫られて生徒が自ら学ぶという場面を創造することが求められているのである。

引用・参考文献

- 奈須正裕 (2017) 『『資質・能力』と学びのメカニズム』東洋館出版社
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説外国語編』開隆堂
- 和田稔 (1997) 「日本における英語教育の研究 学習指導要領の理論と実践」桐原書店
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Massachusetts: Addison Wesley.

中学校外国語科（英語）の指導において「学びに向かう力、人間性等」をどのように扱うか

水島 真一郎

1. はじめに

本稿では、三つの柱の中の「学びに向かう力、人間性等」を取り上げ、中学校外国語科ではどのように指導において対応すべきかについて現行中学校学習指導要領（以下「現行CS」という）及び「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）」（以下「参考資料」という）等を参考にし、新中学校学習指導要領（以下「新CS」という）に即した指導を行うに当たり、現在行われている指導に活用し生かせる部分と新たに取り入れる必要がある部分について概観する。

2. 「現行CS」外国語科の目標と「新CS」の三つの柱

現在行われている指導と評価において「学びに向かう力、人間性等」の内容として活用できるものを探るため、「現行CS」外国語科の目標と「新CS」の三つの柱の重なりを把握する。

2.1 「現行CS」と「新CS」の外国語科の目標の比較

現行中学校学習指導要領外国語科の目標

第1 目標

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。

新中学校学習指導要領外国語科の目標

第1 目標

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。
- (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。
- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

「現行CS」外国語科の目標は以下の三つの事項を念頭に置いて指導する必要があるとされる。

- ① 外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深める。
- ② 外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る。
- ③ 聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。

「現行CS」の外国語科の目標は「新CS」の外国語科の目標のどの部分に当たるかについて、「現行CS」を基準として比較すると表1のようになる。

「現行CS」外国語科の目標		「新CS」外国語科の目標
①	言語に対する理解を深める。	(1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解する
	文化に対する理解を深める。	(3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深める
②	積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る。	(3) 主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う
③	聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。	(1) これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする (2) 外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う

表1 「現行CS」と「新CS」の外国語科の目標の比較

2.2 「現行CS」外国語科の目標と「三つの柱」の比較

「新CS」では全ての教科等の目標及び内容を以下の三つの柱で再整理した。

- (1) 「知識及び技能」
- (2) 「思考力、判断力、表現力等」
- (3) 「学びに向かう力、人間性等」

表1の「新CS」外国語科の目標を三つの柱に置き換えて比較すると以下のようになる。

「現行CS」 外国語科目標	「新CS」(三つの柱)
言語や文化に対する理解	(1) 知識及び技能
	(3) 学びに向かう力、人間性等
積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度	(3) 学びに向かう力、人間性等
コミュニケーション能力の基礎	(1) 知識及び技能
	(2) 思考力、判断力、表現力等

表2 「現行CS」外国語科の目標と「三つの柱」の比較

2.3 「現行CS」と「三つの柱」の重なり

重なり合う部分をまとめ、それぞれの「評価の観点」を併記すると以下のようになる。

「現行CS」 外国語科目標 (外国語科の評価の観点)	「新CS」 資質・能力の三つの柱 (評価の観点)
コミュニケーション能力の基礎 (外国語表現の能力、外国語理解の能力)	思考力、判断力、表現力等 (思考・判断・表現)
	知識及び技能 (知識・技能)
言語や文化に対する理解 (言語や文化についての知識・理解)	学びに向かう力、人間性等 (主体的に学習に取り組む態度)
積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度 (コミュニケーションへの関心・意欲・態度)	

表3 「現行CS」と「三つの柱」の重なり

今回の改訂による全ての教科等の目標及び内容を再整理した三つの柱は「現行CS」の外国語科の目標とぴったりと重なるものではないことが分かる。本稿で取り上げる三つの柱の中の「学びに向かう力、人間性等」は「現行CS」では「(言語や)文化に対する理解」と「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」の二つの目標含んでいることが分かる。このことから、「現行CS」での「(言語や)文化に対する理解」と「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」における指導の実践の成果が生かせる部分が見えてくる。

3. 「新CS」外国語編における「学びに向かう力、人間性等」の内容

本章では、「新CS」の「学びに向かう力、人間性等」についてどのような指導が求められているかを「新CS解説」を参考にして明らかにしつつ、現在の指導で活用し生かせる部分は何かについて概観する。

3.1 「答申」及び「新CS解説」総則編と「答申」における「学びに向かう力、人間性等」

「答申」では「学びに向かう力、人間性等」の評価には、①「主体的に学習に取り組む態度」として観点別評価を通じて見取ることができる部分と、②観点別評価や評定にはなじまず、こうした評価では示しきれないことから個人内評価を通じて見取る部分がある、としている。また、「学びに向かう力、人間性等」は、「知識及び技能」及び「思考力、判断力、表現力等」の資質・能力を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素であり、以下のような情意や態度等に関わるものが含まれる。「新CS解説」総則編と「答申」の内容をまとめると以下ようになる。

	資質・能力	評価
学びに向かう力	主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力 自己の感情や行動を統制する能力 自らの思考の過程等を客観的に捉える力 よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度	「主体的に学習に取り組む態度」として観点別評価を通じて見取る ①粘り強い取組 ②自らの学習を調整
人間性	多様性を尊重する態度 互いのよさを生かして協働する力 持続可能な社会づくりに向けた態度 リーダーシップやチームワーク 感性 優しさや思いやり	個人内評価を通じて見取る (観点別評価や評定にはなじまず、こうした評価では示しきれない)

表4 「新CS解説」総則編における「学びに向かう力、人間性等」

3.2 「児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ」における「学びに向かう力、人間性等」

「児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ」(以下「WG」という)では、観点別評価を通じて見取り、評価が可能であるとする「主体的に学習に取り組む態度」では以下の二つの側面を評価することが求められるとしている。

- ① 知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとする側面
- ② ①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面

3.3 「新CS解説」外国語編における「学びに向かう力、人間性等」

「新CS」外国語編の「学びに向かう力、人間性等」についての目標は以下のとおりである。以下に「新CS解説」を参考に、下記目標を詳説する。

- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

3.4 「新CS」外国語編に求められる「学びに向かう力、人間性等」

上記3.1～3.3の内容をまとめ、「新CS」外国語編に求められる「学びに向かう力、人間性等」とは以下のようなことが考えられる。

- a 主体的に外国語学習に取り組む態度
 - (a) 外国語学習に向けた粘り強い取組（自己の感情や行動を統制する能力を含む）
 - (b) 外国語学習を行う中で、自らの学習を調整する力
(自らの思考の過程等を客観的に捉える力を含む)
- b 外国語を用いてよりよいコミュニケーションを図ろうとする態度
(よりよい人間関係を自主的に形成する態度)
 - (a) 外国語を用いてよりよいコミュニケーションを図るための外国語の背景にある文化に対する理解
 - (b) 外国語を用いてよりよいコミュニケーションを図るための聞き手、読み手、話し手、書き手への配慮

4 「学びに向かう力、人間性等」の涵養に向けて活用できる「現行CS」の内容

4.1 「外国語の背景にある文化に対する理解を深め」について

4.1.1 「外国語の背景にある文化」とは

「新CS解説」外国語編には「改訂前は『言語や文化に対する理解を深め』となっており、その『文化』を『その言語の背景にある文化』と解説していたことから、今回の改訂においてはその意味合いを明確に示した。」とあり、「現行CS」が指すものと同じものを指すと考える。「外国語の背景にある文化」を理解するには、「参考資料」にある以下の説明が役立つ。

「文化についての理解」は、コミュニケーションを円滑にするための背景的知識としての文化理解であり、この知識をもっていることにより、コミュニケーションにおいて生じやすい誤解などを最小限におさえることができる点、つまり、この知識を身に付けることでコミュニケーション能力が高まるという点に留意する必要がある。

4.1.2 相手への「配慮」することの重視

「新CS解説」外国語編には「『コミュニケーションを図ろうとする態度』を養う上では、次に述べる『聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら』コミュニケーションを図ることが大切であり、その一つとして相手の外国語の文化的背景によって『配慮』の仕方も異なってくるものが考えられるためである。」とある。コミュニケーションを図る上では「配慮」することを重視し、「配慮」するために相手の「文化的背景」を理解することが必要となる。

4.1.3 人間性等の涵養との関連

「新CS解説」外国語編には「他者を配慮し受け入れる寛容の精神や平和・国際貢献などの精神を獲得し、多面的思考ができるような人材を育てることも必要である。」とあり、「文化的背景」の理解やその「配慮」に基づくコミュニケーションの経験を通じて人間性の涵養に向けた指導が可能となる。

三浦（2018）は、英語教育で育てたい人間性等を以下のように人間的形成要素として挙げている。その内容について私見も交えて解説する。

人間的形成要素	内容
異文化理解・異文化適応力の育成	外国語に触れること自体が異文化体験であり、その体験を通じて異質な文化に対する寛容性が養われる。実際に英語を用いて外国の人々と会話等を行うことで、異文化交流を実体験できる。
授業中のコミュニケーション活動を通じて社会性の育成	ペアワーク等、小集団で任務を分担して運営する活動を通して、豊かな社会性（自己受容、共感的理解、人間関係づくり、initiative、risk taking等）が涵養される。
教材内容を通じて的世界的な視野の広がり	教科書の題材には、地球環境問題、戦争や紛争、人権等、世界的規模の諸問題とその解決に奮闘する人々の努力が扱われている。こうした題材に触れることで、生徒たちは視野を世界へ広げ、平和や国際貢献などの精神を獲得することが期待できる。
言語の仕組みに内在する対人交渉文化の学び	言語には、その言語文化に特有の対人交渉の工夫が内包されている。例えば日本語では感謝する場面でも「すみません」という言葉を使う。外国語を学ぶことで内在する原理の学習を通して、他者を配慮して受け入れる寛容の精神が涵養される。
他言語使用による精神的・社会的自由の拡大	他言語を使用できるようになることで、将来の職業や生き方、趣味等の可能性が世界へ広がる。視野を成果へ自由に広げる機会を得ることで、物事を多面的に思考する習慣を身に付けることが期待できる。

「これらの要素は英語の授業中に自動的に学習されるものではなく、教師が意識してまず自らそれを学習し、それを『どの教材を使って、どの活動で』扱うか、授業案に組み込んで初めて学習されるものである」との三浦による指摘は、教師は日頃の教材研究のみならず、自己研修において真摯に取り組み、教師自身が人間性等を涵養する必要性を説くものである。

4.2 「聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら」について

4.2.1 「現行CS」における「配慮」

「新CS解説」外国語編には「例えば『話すこと』や『聞くこと』の活動であれば、相手の理解を確かめながら話したり、相手が言ったことを共感的に受け止める言葉を返ししながら聞いたりすることなどが考えられる。」とある。ここで言う「相手の理解を確かめながら話したり、相手が言ったことを共感的に受け止める言葉を返しながら聞いたり」という「配慮」は、「現行CS」英語の指導事項や「参考資料」の評価規準の設定例には相手への配慮や伝えたり聞いたりするための工夫を意図したものとほぼ同じである。それらは「4技能」について記述があり、「新CS」の趣旨に沿った指導と評価においても活用し生かせるものと考え

える。表5および表6にそれらをまとめる。

技能	指導事項
	解説
「聞くこと」	話し手に聞き返すなどして内容を確認しながら理解すること。 話された英文が聞き取れても意味が十分に理解できない場合には、それを曖昧なままに終わらせるのではなく、適切な質問をしたり、You mean..., right? や You said..., right?といった表現を用いて聞き返し、意味を確認したりしながら、正しく理解しようとすることも大切である。 このように、相手に聞き返してコミュニケーションを継続するために必要となる表現を指導するとともに、コミュニケーションを継続しようとする積極的な態度を育成することが重要である。
	自分の考えや気持ち、事実などを聞き手に正しく伝えること。 適切な声量で明瞭に話すなど聞き手を意識し、的確な英語を使って、大切なところは強調して話したり、聞き手が分かりにくいところは繰り返したり他の表現で言い直したりなどして、「聞き手に正しく伝える」ことを示した活動である。 つなぎ言葉を用いるなどのいろいろな工夫をして話を続けること。 積極的に会話を継続し発展させていく態度や能力を育てるための活動である。紋切り型の応答や一往復だけの言葉のやりとりで終わってしまうのではなく、必要な表現や技法を用いて会話を継続・発展させることを示している。 「いろいろな工夫」としては次のようなことが考えられる。 ・会話を始めたり発展させたりするために、相手に質問をする ・知らない表現については、身振り手振りや既習の表現などを使い、何とかして自分の考えを伝える ・相手が話しやすいように、I see や Sure など、相づちをうつ表現を適宜用いる

表5 「現行CS」英語の指導事項

技能	設定例	
	言語活動の取組	コミュニケーションの継続
「聞くこと」	・相づちをうったりメモをとったりするなど、相手の話に関心をもって聞いている。 ・聞いたことについて簡単な言葉や動作などで反応している	・相手に聞き返すなどして、言われたことを確認しながら聞き続けている。
「話すこと」	・間違ふことを恐れず積極的に自分の考えなどを話している。 ・聞き手が理解しやすくなるように工夫して話している。	・つなぎ言葉を用いるなどして話を続けている。 ・身振り手振り、知っている語句や表現をうまく利用して自分の考えなどを話している。
「読むこと」	・読んだことについて、メモをとったり簡単な言葉や動作などで反応したりしている。	・繰り返し読んだり読み返したりして読み続けている。

	・辞書を活用して読んでいる。	
「書くこと」	・間違ふことを恐れず積極的に書いている。 ・読み手が理解しやすくなるように書いた り、書き直したりしている。 ・辞書を活用して書いている。	・うまく書けないところがあっても知っ ている語句や表現を用いて書き続け ている。

表6 「参考資料」の評価規準の設定例

表5及び表6にある「配慮」の具体は、「主体的な態度」として涵養していくものであると同時に「知識及び技能」として意図的・計画的に指導され、「思考力、判断力、表現力等」の育成に向けたコミュニケーション活動を円滑に行うために繰り返し使われるべきものでもある。ここにも「学びに向かう力、人間性等」と「知識及び技能」及び「思考力、判断力、表現力等」との結び付きを明確に見て取ることができる。

4.2.2 総合的な育成及び領域統合型の言語活動に向けて

小学校外国語科では「配慮」する対象は「他者」となっているが、「中学校においては、五つの領域にわたってコミュニケーションを図る資質・能力をバランスよく育成することや、領域統合型の言語活動を重視していることなどから、特に『聞き手、読み手、話し手、書き手』としている。」と「新CS解説」外国語編にある。小学校での学習の成果を中学校に生かすことにより、生徒は段階的に繰り返し学ぶことができる。小学校で行った言語活動より高度な言語活動をすべての生徒ができるようになるためには不可欠である。

4.3 「主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」について

4.3.1 「主体的」と「積極的」

本目標の骨子となる部分である。「新CS解説」外国語編には「『主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度』とは、単に授業等において積極的に外国語を使ってコミュニケーションを図ろうとする態度のみならず、学校教育外においても、生涯にわたって継続して外国語習得に取り組もうとするといった態度を養うことを目標としている。」とある。生涯にわたって学習に取り組む態度としての「主体的」には、授業等における態度の「積極的」が含まれるとし、新しい概念ではなく、「現行CS」の「積極的に外国語を使ってコミュニケーションを図ろうとする態度」の育成を毎回の授業を通じて行いつつ、その成果を生涯にわたり学習する基盤を培うことを視野に入れながら指導を行うことにより、自律的な外国語学習者へと育成していくことが求められる。

4.3.2 「知識及び技能」及び「思考力、判断力、表現力等」との結び付き

「新CS解説」では「『知識及び技能』や『思考力、判断力、表現力等』の資質・能力をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素」とし、「『知識及び技能』及び『思考力、判断力、表現力等』と『学びに向かう力、人間性等』は不可分に結び付いている」としている。「主体的な態度」を涵養するためには、外国語学習に対する興味関心、言語使用に対する自信が不可欠である。教師の様々な創意工夫により、教室やその他の機会によるコミュニケーション活動とそのための練習活動に取り組む中で、生徒たちは失敗を繰り返しながら、少しずつ「主体的な態度」を身に付けていくものと考えられる。その過程において教師からの支援や指導が重要となるのは言うまでもない。そのような取組の中で、生徒たちは自らの学習を振り返ったり見通したりしながら、外国語学習についての学習ストラテジーを獲得していくものと思われる。

5. おわりに

「新CS」において各教科等横断的に取り入れられた三つの柱の「学びに向かう力・人間性等」について、現在行われている指導に活用し生かせる部分と新たに取り入れる必要がある部分を概観してきた。「現行CS」の中で行われてきた指導は、そのほとんどがそのまま活用できることが分かる。特に「聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら」の部分については「現行CS」英語の指導事項や「参考資料」の評価規準の設定例において言及されている。もう一度日頃の指導を振り返り、指導の観点として取り入れていたかどうかを点検することから始める必要がある。

目標の中の新しい文言としての「主体的」については、授業中の「積極的」をもとに、生涯に渡って外国語学習を続ける態度を身につけることを視野に入れた指導を意識することが必要となる。繰り返しになるが、「主体的な態度」の涵養は「知識及び技能」及び「思考力、判断力、表現力等」と不可分に結びついているため、日頃の外国語学習や外国語でのコミュニケーション活動を通して身に付けていくものである。教師の創意工夫が求められている。

学習指導要領が改訂されるとそのポイントに重点が置かれ、新たに追加されたことや修正されたことに指導の重点が置かれがちである。学校職員の業務改善が叫ばれる中、これまで行ってきた指導を大切にしながら、無理のない範囲で教師各自の指導についてのマイナーチェンジを繰り返していくことが、「新CS」の趣旨に沿った指導改善につながるものと考ええる。

引用文献

国立教育政策研究所（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）』教育出版

松沢伸二・三浦孝・峯島道夫（2018）「新学習指導要領の『学びに向かう力、人間性等』を英語教育はどう構想すべきか」『英語教育 8月号』pp. 34-39. 大修館書店

文部科学省（2008）『中学校学習指導要領（平成20年告示）解説外国語編』開隆堂

文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説外国語編』開隆堂

文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』開隆堂

新学習指導要領外国語で求められる言語活動 ～小学校外国語科の活動から見えること～

戸村玲子

1. はじめに

本稿では、新学習指導要領が求める「言語活動」とはどのようなものなのか、小学校の教材 *We Can! 1, 2* を参考に、その方向性を整理し、接続先である中・高等学校での言語活動において、教師に求められる創意工夫について考察する。

新学習指導要領外国語では「外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くこと」の言語活動が「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力」「学びに向かう力、人間性等」に関する目標能力・資質の“育成手段”であると明示された。また、英語の具体目標は、5つの領域別に学校間接続を見据えて設定され、それらの目標を達成するための手段としての言語活動についても具体的に提示されている。

では、教師は実際の指導において、どのような「言語活動」を設定することが求められているのだろうか。中・高等学校より一足早く、平成30年度より先行実施が始まり、文部科学省からの教材や指導計画例、活動例などが出されている小学校での言語活動について整理し、理解を深めることで、接続先の中・高等学校での言語活動を考える参考にしたい。

2. 分析の観点の整理

新学習指導要領外国語における「言語活動」は、次に示されるように、目標となる資質・能力を育成するための手段であると明示された。 *以降、点線枠内は新学習指導要領よりの引用である。

第1節 外国語科の目標 第1目標

外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くこと、コミュニケーションを円滑にする基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。(3つの資質・能力部分は省略)

では、授業における言語活動は、どのようなものが想定されているのであろうか。まず、小学校外国語新学習指導要領中の記述から特徴をまとめつつ、筆者の分析の観点を整理する。

(1) 言語活動の具体例が五つの領域別に示されている。

小学校外国語科における英語の目標は、五領域別に合計13項目が設定されている(第2 各言語の目標及び内容等 英語 1目標)。また、これらの目標を達成するために行う言語活動として合計17項目の具体例が挙げられている(第2 英語 2内容 (3) 言語活動及び言語の働きに関する事項 ①言語活動に関する事項)。

筆者が記述文から対応を判断したものを表1にまとめる。各領域の目標はア→イ→ウのように到達までの難易度が上がっていると思われる。解説を読むと、例えばイの解説に「この目標では、

アの項目を踏まえた上で」、ウの解説に「この目標では、ア及びイの項目を踏まえた上で」と書かれていることから判断できる。

表 1 五領域別の目標と対応する言語活動例

	目標	言語活動例
聞くこと	ア ゆっくりはっきりと話されれば、自分のことや身近で簡単な事柄について 簡単な語句や基本的な表現 を聞き取ることができるようにする。	(ア) 自分のことや学校生活など、身近で簡単な事柄について、 簡単な語句や基本的な表現 を聞いて、それらを表すイラストや写真などと結び付ける活動。
	イ ゆっくりはっきりと話されれば、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、 具体的な情報 を聞き取ることができるようにする。	(イ) 日付や時刻、値段などを表す表現など、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、 具体的な情報 を聞き取る活動。
	ウ ゆっくりはっきりと話されれば、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、 短い話の概要 を捉えることができるようにする。	(ウ) 友達や家族、学校生活など、身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現で話される 短い会話や説明 を、イラストや写真などを参考にしながら聞いて、 必要な情報 を得る活動。
読むこと	ア 活字体で書かれた文字を識別し、その読み方を発音することができるようにする。	(ア) 活字体で書かれた文字を見て、どの文字であるかやその文字が 大文字 であるか 小文字 であるかを識別する活動。 (イ) 活字体で書かれた文字を見て、その読み方を適切に発音する活動。
	イ 音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味が分かるようにする。	(イ) 日常生活に関する身近で簡単な事柄を内容とする 掲示やパンフレット などから、自分が必要とする 情報 を得る活動。 (エ) 音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を、 絵本 などの中から識別する活動。
話すこと やり取り	ア 基本的な表現を用いて 指示、依頼 をしたり、それらに応じたりすることができるようにする。	(ア) 初対面の人や知り合いと 挨拶 を交わしたり、相手に 指示や依頼 をして、それらに応じたり断ったりする活動。
	イ 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、 自分の考えや気持ち などを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができるようにする。	(イ) 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、 自分の考えや気持ち などを伝えたり、簡単な質問をしたり質問に答えたりして伝え合う活動。
	ウ 自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いて その場で質問 をしたり質問に答えたりして、伝え合うことができるようにする。	(ウ) 自分に関する簡単な質問に対して その場で 答えたり、相手に関する簡単な質問を その場で したりして、 短い会話 をする活動。
話すこと 発表	ア 日常生活に関する 身近で簡単な事柄 について、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができるようにする。	(ア) 時刻や日時、場所など、日常生活に関する 身近で簡単な事柄 を話す活動。
	イ 自分のこと について、伝えようとする内容を整理した上で、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができるようにする。	(イ) 簡単な語句や基本的な表現を用いて、 自分の趣味や得意なこと などを含めた 自己紹介 をする活動。
	ウ 身近で簡単な事柄について、伝えようとする内容を整理した上で、 自分の考えや気持ち などを、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができるようにする。	(ウ) 簡単な語句や基本的な表現を用いて、 学校生活や地域 に関することなど、身近で簡単な事柄について、 自分の考えや気持ち などを話す活動。
書	ア 大文字、小文字 を活字体で書くことがで	(ア) 文字の読み方が発音されるのを聞いて、活字体

く こ と	きるようにする。また、語順を意識しながら音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を書き写すことができるようにする。	の大文字、小文字を書く活動。 (イ) 相手に伝えるなどの目的を持って、身近で簡単な事柄について、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句を書き写す活動。 (ウ) 相手に伝えるなどの目的を持って、語と語の区切りに注意して、身近で簡単な事柄について、音声で十分に慣れ親しんだ基本的な表現を書き写す活動。
イ	自分のことや身近で簡単な事柄について、例文を参考に、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を用いて書くことができるようにする。	(エ) 相手に伝えるなどの目的を持って、名前や年齢、趣味、好き嫌いなど、自分に関する簡単な事柄について、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を用いた例の中から言葉を選んで書く活動。

観点 例えば、「聞くこと」アの目標「簡単な語句や基本的な表現を聞き取ることができる」に対して、「それらを表すイラストや写真などと結び付ける活動」と、活動例はかなり具体的である。解説では、さらに具体的な場面や英語の例文、指導の留意点についても説明がある。一方で、「話すこと [発表]」イ、ウの「内容を整理したうえで」という目標の部分は活動例には反映されていない。We Can!を使った実際の指導で行われる言語活動は、実際にどのようなものだろうか。また、教師の創意工夫はどのように求められるのだろうか。

(2) 児童が言語材料を使いながら理解し、実際のコミュニケーションで活用できる段階にまで到達させるような活動を設定する。

<p>2 内容 [知識及び技能] (1) 英語の特徴や決まりに関する事項 実際に英語を用いた言語活動を通して、次に示す言語材料のうち、1に示す五つの領域別の目標を達成するのにふさわしいものについて理解するとともに、言語材料と言語活動とを効果的に関連付け、実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けることができるよう指導する。</p>
--

観点 この記述から判断すると、「言語材料を実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能として身につけさせる活動」とは、表1の五領域別の言語活動のこのようである。また、「技能を身につけた」状態とは、このような活動の中で、五領域別の目標記述文にあるようなことが「できる」状態であると思われる。We Can!では、どのような言語活動が用いられ、どのように評価するのか。

(3) コミュニケーションの目的、場面、状況がわかる具体的な課題を設定する。

<p>2 内容 [思考力、判断力、表現力] (1) 情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項 具体的な課題等を設定し、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、これら表現することを通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。 ア 身近で簡単な事柄について、伝えようとする内容を整理した上で、簡単な語句や基本的な表現を用いて、自分の考えや気持ちなどを伝え合うこと。 イ 身近で簡単な事柄について、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりすること。</p>
--

観点 「具体的な課題等を設定」した言語活動は、言語材料を活用できる技能を身に付けるための言語活動とは違うのだろうか。ここで想定される言語活動は「実際のコミュニケーション」もしくは、それに近い活動であろうか。そもそも「実際のコミュニケーション」とはどのようなものか。We Can!にはどのような言語活動が設定されているだろうか。

(4) 言語活動の目標(育成する資質・能力)を示し、児童の主体的な取り組み(見通し、振り返り)を促す。

3 指導計画の作成と内容の取扱い(2) 内容の取扱い カ

各単元や各時間の指導に当たっては、コミュニケーションを行う目的、場面、状況などを明確に設定し、言語活動を通して育成すべき資質・能力を明確に示すことにより、児童が学習の見通しを立てたり、振り返ったりすることができるようにすること。

観点 各単元、各時間に言語活動の目標を明確に示すことが求められているが、具体的にはどのような示し方をするのか。また、見通しを立てる、振り返る活動をどのようにさせるのか。

(5) 2年間で目標を達成するように言語活動の配置を考える必要がある。

3(1) 指導計画の作成上の配慮事項

イ 学年ごとの目標を適切に定め、2学年間を通じて外国語科の目標の実現を図るようにすること。

観点 学年ごとの到達目標は各学校で実情に応じて設定することが求められるが、We Can!を使う場合、学校ごとの目標設定における創意工夫の余地はどれくらいあるのだろうか。そもそも、目標設定という時に、3つの資質・能力で示すものと、五領域別の目標との関係をどのように考えれば良いのか。

3. We Can!の紙面構成及び言語活動の整理・分析

(1) 各単元の紙面構成

第5学年向け教材 We Can! 1, 第6学年向け教材 We Can! 2共に、9単元、各8ページ(4見開き)で、主に次のように構成されている。

表2 児童用教材の単元の誌面構成

頁	構成と各頁の活動の意図(教師用指導書の「本書の使い方」及び各単元の「指導の流れ」を参考にまとめたもの)
見開き1(1, 2頁)	導入 児童に単元の学習内容を想起させ、興味関心を高める。
見開き2(3, 4頁)	言語材料を理解し慣れる活動 言語材料を繰り返し聞いたり、口に出したり、やり取りに使ったりしながら、言語材料を理解し、慣れるための活動が様々に用意されている。
見開き3(5, 6頁)	
見開き4	7頁 既習表現を使って課題に取り組む活動

	8 頁	STORY TIME 絵本の読み聞かせを通して読むことに慣れさせる。
--	-----	------------------------------------

児童用教材には、目標や言語材料についての記載は無い。

教師用指導書には、2 ページ（1 見開き）分が単元冒頭に追加されており、3 つの資質・能力に関する目標及び関連する言語材料、単元のねらい、指導上の留意点や、想定される授業時数、単元の指導の流れが説明されている。五領域別の目標に関しての記述は無い。

教材を一見してわかることは次の3点である。

- ・導入のための活動→言語材料を理解し慣れる活動→まとめとしての活動 という構成である。
- ・1 単元平均8 時間という想定と比べて、誌面上に設けられている活動の量は少ない様である。
- ・チャンツや歌の文言、「書くこと」の活動に伴うワークシートやデジタル教材は別に用意されている。

(2) *We Can! 1, We Can! 2* を使った授業で設定されている活動とその役割

次に具体的な活動を整理する。各活動には名前がついており、表 3 に整理したものが設定されている。以下に特徴を挙げる。

- ・誌面に掲載されている活動は「聞くこと」に関する音声中心のものが多く。
- ・第6 学年では「読むこと」「書くこと」の活動(Let's Read and Write)が、毎単元に掲載される。
- ・誌面に掲載の無い活動が、「年間指導計画活動例」や各単元ごとの「学習指導案例」には数多く盛り込まれている。表 3 の「③掲載の無い活動」は、ほぼ毎時間の授業指導案例には入っており、①②に属する活動の場合も、誌面掲載以外のものを授業に入れることが前提になっているようである。

表 3 授業用に設定されている活動 下線は言語活動ではないと説明されているもの（後述）

学年	① <i>We Can!1, We Can!2</i> 2 冊に共通して掲載の活動	②当該学年のみ掲載の活動	③どちらにも掲載の無い活動
第5 学年	Let's Listen / Let's Play / Let's Watch and Think /	<u>Let's Sing / Jingle</u>	Sounds and Letters /
第6 学年	<u>Let's Chant /</u> Activity / STORY TIME	Let's Talk / Let's Read and Write / Let's Read and Watch	Small Talk

次に、各活動の役割と特徴を表 4 に整理する。左欄には、その活動の役割と思われるものを列挙した。教師用指導書の「それらは主に言語や文化についての気づきを促したり、設定された言語材料の意味を推測したり使ったりできるようにすることをねらいとしています。」という説明に基づいている。また、表 1 でまとめた五領域別の目標と対応する言語活動例と思われるものを、筆者の判断に基づいて付記した。

表4 各言語活動の役割, 特徴等

① 2冊に共通して掲載の活動 (1冊につき9単元ずつ, 合計18単元がある)	
言語活動の名称と役割 対応していると思われる 五領域別活動例	特徴
<p>Let's Watch and Think</p> <ul style="list-style-type: none"> 言語や文化についての気づきを促す 言語材料の意味を推測する 言語材料を理解したり使ったりできるようにする 「聞くこと」(ア)~(ウ) 	<p>デジタル教材を視聴して, わかったことを日本語で発表する, メモする, 該当するものを探す, 等の活動である。</p> <ul style="list-style-type: none"> 導入の頁で2学年の合計14単元で使われている。 音声と共に映像があるため, 言語や文化について気づきを促したり, 新しい言語材料の意味を推測する活動に適していると思われる。 言語材料への理解・慣れの活動としても使われる。映像の補助がある分, まとまりがある内容や, 少し複雑な情報がある時には, 生徒の負担軽減のため好まれると思われる。 生徒が話す活動で行う [やり取り] [発表] のモデルになっている場合も多い。映像が伴うため, コミュニケーションの場面や状況がわかりやすい。
<p>Let's Listen</p> <ul style="list-style-type: none"> 言語材料を理解したり使ったりできるようにする 「聞くこと」(ア)~(ウ) 	<p>音声を聞いて, 該当する情報を表す絵と線で結ぶ, 必要な情報やわかったことを日本語でメモする, 等の活動である。</p> <ul style="list-style-type: none"> 17単元で設定されており, 1単元で複数回用いられることが多い。情報を表す絵と線で結ぶ活動と, わかったことを日本語でメモする活動は2つとも, 第5学年の初期の頃から平行して用いられている。 生徒の [やり取り] [発表] のモデルにもなっている。
<p>Let's Play</p> <ul style="list-style-type: none"> 言語材料を理解したり使ったりできるようにする 「聞くこと」(ア) [やり取り] (ア)~(ウ) 	<p>「聞くこと」の活動と思われるゲーム形式のものと, [やり取り] で友達と尋ね合う活動の2種類がある。</p> <ul style="list-style-type: none"> ゲーム形式のものは, 聞いて該当するものを指差す pointing game, キーワードに反応して動作を行う key word game など数種類がある。13単元で見られる。 相手を変えながら複数名とインタビュー形式で行う活動である。友達同士で尋ね合い, 情報を日本語でメモする等のやり取りの活動で, 6単元で掲載されている。
<p>STORY TIME</p> <ul style="list-style-type: none"> 言語材料を理解したり使った 	<p>絵本の読み聞かせを通して読むことに慣れさせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 全ての単元の最終頁に掲載され, 第5学年は9単元分で一

<p>りできるようにする 「読むこと」(エ)</p>	<p>つの物語、第6学年は単元ごとに話が完結する。</p>
<p>Let's Chant ・言語材料の練習活動</p>	<p>目標とする表現を何度も口に出して練習する活動である。やり取りや発表活動等にそのまま使える表現が扱われている。 ・「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック（基本編 p.23）」に「言語活動ではなく、練習活動である」とある。</p>
<p>Activity ・既習表現等を使って、児童が友達とコミュニケーションを図る [やり取り](ア)～(ウ) [発表](ア)～(ウ) が中心だが 領域統合型</p>	<p>既習表現を使った「話すこと」中心の活動であるが、そのための準備として発表用ポスター等にキーワード等を書いたり、話したことを書いて、さらにそれを読み合う等、他の領域と統合されることも多い。また、「発表」が最終的な活動であっても、事前の準備として「やり取り」の形で友だちと練習する等の活動が入る。 ・14単元でまとめの活動に用いられている。 ・8単元で理解・慣れの活動の頁でも使われている。主に「やり取り」が多い。</p>

②当該学年のみ掲載の活動

(掲載が無くても、年間計画や指導案では両方の学年で使用されている活動である)

<p>Let's Sing / Jingle ・言語材料の練習活動</p>	<p>歌は誌面には掲載されていない。Jingleは巻末に掲載。 ・「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック（基本編 p.23）」に「言語活動ではなく、練習活動である」とある。</p>
<p>Let's Talk ・言語材料を理解したり使ったりできるようにする [やり取り](ア)～(ウ)</p>	<p>[やり取り]の活動である。ペアや小グループ等で行う。 ・第6学年の3つの単元でのみ紙面に掲載されているが、第5学年も含めて、授業では頻繁に用いられる。</p>
<p>Let's Read and Write ・言語材料を理解したり使ったりできるようにする 「読むこと」(ウ)(エ) 「書くこと」(イ)(ウ)(エ)</p>	<p>音声の後について例文を読み、その後でワークシートに例文を書き写す。 ・第6学年になると全ての単元で、STORY TIMEの前に掲載されている。だが、これは単元末だけではなく、毎時間行われることを前提としているようである。そのために、ワークシートは異なる例文のものが数種類用意されている。 ・第5学年でも誌面に掲載は無いが、ワークシートが用意されており、頻繁に行うことが想定されている。</p>

<p>Let's Read and Watch</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 言語材料を理解したり使ったりできるようにする 「読むこと」(ウ) (エ) 	<p>書かれている表現を読んで理解した後、映像データで理解を確認し、音声の後について読む練習をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 第6学年 Unit 5 のみで掲載がある。
--	--

③誌面には掲載の無い活動（年間計画や指導案では設定がある。 Small Talk については教師用指導書の巻末に詳しく説明されている。）

<p>Small Talk</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 言語材料の意味を推測する ・ 言語材料を理解したり使ったりできるようにする 「聞くこと」(ウ) [やり取り] (ア) ~ (ウ) 	<p>ほぼ毎時間授業の始めに行う活動である。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 第5学年では、指導者による oral introduction のような役割で使われる。指導者は絵なども活用しながら、主に自分のことについて話し、児童にも質問するなどして、場面や新しい言語材料について児童が推測できるようにする。 また、指導者によるまとまりのある話を児童が聞いて分かったり、既習表現を繰り返し聞くことで、それらを使えるようになったり、指導者の話を聞いたうえで、その話に関わる質問にその場で答えられるようにする。 ・ 第6学年では、既習表現を繰り返し使用できるようにして定着を図ったり、対話の続け方を身に付ける。 ・ 対話の続け方の指導については「研修ガイドブック」 pp.85-85 に説明があり、対話の開始、繰り返し、一言感想、確かめ、さらに質問、対話の終了のための基本的な表現を徐々に導入することが求められている。
<p>Sounds and Letters</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 言語材料を理解したり使ったりできるようにする 「読むこと」(ア) (イ) 「書くこと」(ア) (イ) 	<p>ワークシートが用意されており、文字やその文字を使う単語の発音をしたり、書いたりする。</p>

- ・ 単元の導入には、**Let's Watch and Think** の言語活動がよく用いられており、言語や文化について気づいたり、新しい言語材料について推測したり、それらが使われる場面を理解したりするために、デジタル教材が大きな役割を果たしている。
- ・ 毎時間の授業の導入には教材には掲載されていない **Small Talk** が用いられることが想定されている。5年生では指導者と児童（全体及び指名による個別の児童）、6年生では児童同士のやりとりと、そのための教師による話題提供を通して、その時間の言語材料を推測したり、場面を

理解したりさせる役割がある。また、やり取りに必要な、対話を続けるための基本的な表現を徐々に指導する場としての役割も持っている。

- ・単元のまとめの活動では **Activity** という活動が多く用いられる。これらは、既習事項を使って課題に取り組むものであり、話すこと中心ではあるが、領域統合型である。また、これらの活動は必ずしも最後の1時間で行われるものではなく、複数時間に渡って行われることも多い。この単元末の活動が、学習指導要領の「具体的な課題等を設定」してコミュニケーションを行う言語活動を具現化したものではないかと考えられる。
- ・五領域の全ての目標に対応する全ての言語活動は、教科書に掲載されていない活動も含めることにより初めて網羅される。「読むこと」「書くこと」については特に、掲載外の活動が想定されている。また、第5学年の活動は「聞くこと」「話すこと」中心であり、「読むこと」「書くこと」の活動は第6学年になると多くなる。

- ・筆者が表1 五領域別の目標と対応する言語活動例に整理した言語活動例であるが、あくまでも典型的な例と柔軟に考えるべきではないか。

例えば「～を聞いてラストや写真などと結び付ける活動」は **Let's Listen, Let's Watch and Think** でよく用いられる活動であり、第6学年の後半の課でも使われているが、これらが全て「聞くこと」の目標アに対応した言語活動例（ア）「自分のことや学校生活など、身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現を聞いて、それらを表すイラストや写真などと結び付ける活動」とは思えない。一つのイラストで表されるものが複数の重要な情報を併せ持ったものであったり、結び付ける情報が複数ある為に、結び付けるイラストの数も複数ある場合は、目標ウに対応した活動（ウ）「簡単な語句や基本的な表現で話される短い会話や説明を、イラストや写真などを参考にしながら聞いて、必要な情報を得る活動」であると考えられる。

また、[発表]イ「自分のことについて、伝えようとする内容を整理した上で、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができるようにする。」に対する言語活動例（イ）は「簡単な語句や基本的な表現を用いて、自分の趣味や得意なことなどを含めた自己紹介をする活動」であるが、自己紹介だけが自分のことについて話す活動ではないであろう。

- ・上の[発表]の目標の「伝えようとする内容を整理した上で」に対応した文言が言語活動例の記述には無いが、誌面の **Activity** 等の活動を見ると、含むべき情報の項目が示されている場合が多く、このような項目をガイドとして、また「聞くこと」の活動での表現をモデルとすることで、児童に「伝えようとする内容を整理」させるのではないかと考えられる。

(3) 目標と評価

*We Can!*の児童用教材、指導書および「年間指導計画活動例」だけでなく、「学習指導案例」まで確認すると、単元目標や言語材料に加えて、毎時間の授業の目標や評価の観点と方法、単元末

の言語活動に至るまでの指導の流れがわかる。また、「学習指導案例」には、関連する学習指導要領における領域別目標や、*We Can!*以外に準備すべき教材、教師や生徒の想定される具体的な発話例についても説明されており、授業の1時間の流れ、単元の流れやねらいがよくわかる。*We Can! 1*のUnit 1, *We Can! 2*のUnit 5を例に、目標と評価例を整理する。

表5 単元の目標、毎授業の目標と評価の例

We Can! 1 Unit 1 Hello, everyone. アルファベット・自己紹介

単元末のActivity (児童用教材に掲載の情報)

指示:「好きなものやほしいものを□に書いて、自己紹介をしよう。」

誌面上のその他の情報:「巻末 word list の語を使ってみよう。」

発表のガイドとなるメモ用の欄(□)が5つ colors / foods / sports / animals / TV programs

単元の目標 (教師用指導書, 年間指導計画例, 年間指導計画活動例, 学習指導案例に掲載あり)

- ・好きなもの, 欲しいものなどを聞いたり言ったりすることができる。また, 活字体の大文字を識別し, 読む(発音する)ことができる。 [知識及び技能]
- ・自己紹介を聞いて分かったり, 好きなものや欲しいものなどを伝え合ったりする。 [思考力, 判断力, 表現力]
- ・他者に配慮しながら, 簡単な自己紹介をしようとする。 [学びに向かう力, 人間性等]

言語材料 (教師用指導書, 年間指導計画例, 年間指導計画活動例, 学習指導案例に掲載あり。

新出表現には下線が施されている。)

表現 Hello, I'm (Saki). Nice to meet you. My name is (Kosei). How do you spell your name?

K-o-s-e-i. I [like / don't like] (blue). What (sport) do you like? I like (soccer) very much.

I want (a new ball). 語彙 nice, to, meet, spell, your, new, very, much, class, everyone, badminton, chocolate, lettuce, name, animal, shoes, T-shirt, think, ant

既習事項 挨拶・自己紹介, 活字体(大文字・小文字), 色, 飲食物, 果物・野菜, 動物, 数, スポーツ

関連する学習指導要領における領域別目標 (学習指導案例のみに掲載あり)

聞くことア ゆっくりはっきりと話されれば, 自分のことや身近で簡単な事柄について, 簡単な語句や基本的な表現を聞き取ることができるようにする。

読むことア 活字体で書かれた文字を識別し, その読み方を発音することができるようにする。

話すこと [発表] ア 日常生活に関する身近で簡単な事柄について, 簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができるようにする。

毎授業時間の目標(◆) (年間指導計画活動例, 学習指導案例に掲載あり)

評価の観点・方法(◎) (学習指導案例に掲載あり)

扱われる表現の例 (We Can!の「聞くこと」の活動で視聴する音声モデルより抜粋)

1 時間目 ◆好きなものを聞いたり言ったりすることができる。

◎好きなものを聞いたりしている。〈行動観察・振り返りカード点検〉

Hi, I'm Takada Kosei. K-O-S-E-I. Kosei. Nice to meet you. I like hamburger steaks. They are yummy. Do you like hamburger steaks? I don't like lettuce. I like basketball.

2 時間目 ◆何が好きかを尋ねたり答えたりできる。

◎好きなものを聞いたり言ったりしている。〈行動観察・振り返りカード点検〉

3 時間目 ◆何が好きかを尋ねたり答えたりできる。

◎好きなものを聞いたり言ったりしている。〈行動観察・振り返りカード点検〉

"Hello, my name is Christina Garcia. I'm Christina." "Hi, Christina. How do you spell your name?" "C-H-R-I-S-T-I-N-A. Christina." "Thank you, Christina. What do you like?" "I like sports. I like volleyball very much. I like yellow. I like flowers."

4 時間目 ◆何が欲しいかを尋ねたり答えたりできる。

◎欲しいものを聞き取っている。〈行動観察・誌面分析・振り返りカード点検〉

◎何が欲しいかを尋ねたり答えたりしている。〈行動観察・振り返りカード点検〉

"Kenta, what do you want?" "I want a new ball." "A new ball?" "Yes. I like baseball." "Oh, I see. That's nice." "I want a brown cap, too." "I see."

5 時間目 ◆何が欲しいかを尋ねたり答えたりできる。

◎何が欲しいかを尋ねたり答えたりしている。〈行動観察・誌面分析・振り返りカード分析〉

・各自ワークシートに自分の名前を清書する ↓

◎活字体で書かれた文字を識別し、発音している。〈行動観察・振り返りカード点検〉

6 時間目 ◆会話を聞いて、欲しいものや好きなものなどを聞き取ることができる。

◎欲しいものや好きなものなどを聞き取っている。

〈行動観察・誌面分析・振り返りカード点検〉

"Hi, Laksh. I like soccer. Do you like soccer?" "Yes, I do. I like soccer very much. I want a new soccer ball." "A new soccer ball?" "Yes. Do you have a soccer ball, Saki?" "No, I don't. I want a soccer ball, too."

◆活字体で書かれた文字を識別し、その読み方を発音できる。

・配られたワークシートの持ち主を見つける。 ↓

◎活字体で書かれた文字を識別し、発音している。〈行動観察・振り返りカード点検〉

"How do you spell your name?" "F-U-J-I-T-A H-A-N-A." "This is for you. Here you are. / Sorry." "Thank you."

7 時間目 ◆自己紹介を聞いてその内容が分かったり、好きなものや、欲しいものなどを伝え合っ

たりする。

◎指導者の自己紹介を聞いて、好きなものや欲しいものなどが分かっている。

〈行動観察・振り返りカード点検〉

◎ペアでの自己紹介で好きなものや欲しいものなどを伝えている。

〈行動観察・振り返りカード〉

Hello! My name is Yumi. Y-U-M-I. I like tennis. I like curry and rice. It's yummy. I like dogs. I have a dog, Koro. I want a new blue tennis racket. Thank you.

8時間目◆他者に配慮しながら、自分の名前や好きなもの、持っているもの、欲しいものなどを含めて簡単な自己紹介をしようとする。

◎他者に配慮しながら、自己紹介している。〈発表観察・振り返りカード点検〉

単元全体の流れ

- ・最終的な自己紹介に必要な表現は、「好きなものを言う」「好きなものを尋ね合う」「欲しいものを尋ねあう」等、細かく分けて、1時間目から6時間目にかけて、少しずつ慣れ親しむ。毎時間、指導者のSmall Talkや、Let's Listen, Let's Watch and Thinkなどの音声、映像教材を聞いたり、Let's Playで友だちとやり取りする。また、Chantsなどによる練習も行う。
- ・単元末のActivityは、7時間目にペアでのやり取りの後、発表に向けて助言をしあうことを経て、8時間目に発表を行う。発表の際には、聞いている人は、良かった点や感想を発表できるように、しっかり聞くようにさせる。
- ・もう1つの目標である大文字の識別については、ワークシートを使ったLet's Read and Writeなどで読んだり書いたりする練習をする（自分の名前を書いて綴りを人文字ずつ読む）。評価はやり取りを含む言語活動の中で行っている（名前の書かれたカードの持ち主を探すやり取り）。

We Can! 2 Unit 5 My Summer Vacation 夏休みの思い出

単元末の Activity (児童用教材に掲載の情報)

指示:「夏休みの思い出を伝え合い、来年の夏休みにいっしょに過ごしたいと思う友だちを増やそう。」

単元の目標 (教師用指導書、年間指導計画例、年間指導計画活動例、学習指導案例に掲載あり)

- ・夏休みに行った場所や食べた物、楽しんだこと、感想などを聞いたり言ったりすることができる。

[知識及び技能]

- ・夏休みに行った場所や食べた物、楽しんだこと、感想などについて伝え合う。また、夏休みの思い出について簡単な語句や基本的な表現を推測しながら読んだり、例を参考に語順を意識しながら書いたりする。

[思考力、判断力、表現力等]

・他者に配慮しながら、夏休みの思い出について伝え合おうとする。 [学びに向う力、人間性等]

言語材料（教師用指導書、年間指導計画例、年間指導計画活動例、学習指導案例に掲載あり。

新出表現には下線が施されている。）

表現 I went to (my grandparents' house). I enjoyed (fishing). I saw (the blue sea).

I ate (ice cream). It was [fun / exciting / beautiful / delicious]. 語彙 grandparent, vacation, shaved ice, 動詞の過去形(went, ate, saw, enjoyed, was) 自然 (beach, mountain, lake, river), 動作(hiking, camping) 既習事項 my, it, sea, スポーツ, 果物・野菜, 飲食物, 季節, 動作, 身の回りの物, 状態・気持ち

関連する学習指導要領における領域別目標（学習指導案例のみに掲載あり）

読むことⅠ 音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味が分かるようにする。

話すこと [やり取り]Ⅰ 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができるようにする。

書くことⅠ 自分のことや身近で簡単な事柄について、例文を参考に、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を用いて書くことができるようにする。

毎授業時間の目標(◆)（年間指導計画活動例、学習指導案例に掲載あり）

評価の観点・方法(◎)（学習指導案例に掲載あり）

扱われる表現の例（*We Can!*の「聞くこと」の活動で視聴する音声モデルより抜粋）

1 時間目 ◆ 夏休みに行った場所を言ったり聞いたりできる。

◎ 夏休みに行った場所を言ったり聞いたりしている。〈行動観察・振り返りカード点検〉

Hi, I'm Kosei. I went to the mountains. I enjoyed camping. It was fun.

2 時間目 ◆ 夏休みの思い出について話を聞いて、行った場所や感想などが分かる。

◎ 夏休みの思い出についての話を聞いて、行った場所やしたことを書いている。

〈行動観察・記述分析・振り返りカード点検〉

Hello, everyone! I'm Mark. I'm in America. We have a long summer vacation from June to August. I went to the mountains this summer vacation. It was beautiful. I enjoyed camping. It was fun. I ate a hot dog. It was delicious.

◆ 過去の表現の仕方が分かり、夏休みに行った場所とそ感想を聞いたり言ったりできる。

◎ 夏休みに行った場所とその感想を聞いたり言ったりしている。

〈行動観察・振り返りカード点検〉

"I went to the sea. It was beautiful. How about you?" "I went to the mountain. It was nice." "I see. Thank you."

3 時間目 ◆過去の表現の仕方が分かり、夏休みに行った場所とその感想を聞いたり言ったりできる。

◎夏休みに行った場所と食べた物、その感想を聞いたり言ったりしている。

〈行動観察・振り返りカード点検〉

4 時間目 ◆夏休みに行った場所と食べた物、その感想を聞いたり言ったりできる。

◎夏休みに行った場所と食べた物、その感想を聞いたり言ったりしている。

〈行動観察・振り返りカード点検〉

“I went to the sea. I ate yakisoba. It was delicious. How about you?” “I went to the department store. I ate pizza. It was great.” “I see. Thank you.”

5 時間目 ◆夏休みに楽しんだこととその感想を聞いたり言ったりできる。

◎夏休みに楽しんだこととその感想を聞いたり言ったり聞いたりしている。

〈行動観察・振り返りカード点検〉

“Hi, Mark. You look happy. Did you have a good time during summer vacation?” “Yes. I went to the White Mountains. I enjoyed hiking with my family. It was great. How about you? How was your summer?” “I went to the baseball stadium. I enjoyed a baseball game. It was very exciting.”

6 時間目 ◆夏休みの思い出についての話を聞き、行った場所、楽しんだこと、食べた物、感想が分かる。

◎夏休みの思い出についての話を聞き、行った場所やしたことなどが分かり、内容に合う絵を選んで線で結んでいる。〈行動観察・記述分析・振り返りカード点検〉

I'm John. I went to xxx. It was beautiful. I enjoyed swimming. It was fun. I ate shaved ice. It was cold.

◆過去の表現の仕方が分かり、夏休みに行った場所、楽しんだこと、食べた物、その感想について伝え合う。

◎夏休みに楽しんだことや食べた物について伝え合っている。〈行動観察・振り返りカード点検〉

“I went to the department store. I enjoyed shopping. It was wonderful.”

“That's good. I went to the mountain. It was beautiful.”

7 時間目 ◆夏休みの思い出について書かれた文を推測して読むとともに、他者に配慮しながら夏休みの思い出について伝え合おうとする。

◎夏休みの思い出について書かれた英文を読んで内容を理解し、内容に合う絵を選んでいく。

〈行動観察・記述分析・振り返りカード点検〉

My summer vacation. Date: August 12th. I went to the sea. I enjoyed swimming. I ate fresh fish. It was fun.

◎他者に配慮しながら夏休みの思い出について伝え合っている。

“How was your summer vacation?” “I went to a new ice cream parlor. I ate banana chocolate ice cream. It was great. Do you like ice cream?” “Yes. I like ice cream very much.” “Good! Let’s go to the ice cream parlor together next summer vacation! Let’s enjoy delicious ice cream! OK?” “OK.” “Thank you.”

8 時間目 ◆自分の夏休みの思い出について話したことを、今まで書き写してきた文を参考に、語順を意識しながら書く。

◆自分の夏休みの思い出について話したことを、今まで書き写してきた文を参考に、語順を意識しながら書こうとする。

◎夏休みの思い出について話したことを、今まで書き写してきた文を参考に、語順を意識しながら書いている。〈行動観察・記述分析・振り返りカード点検〉

単元全体の流れ

- ・初めて過去形が出てくる単元である。1 時間目は指導者の Small Talk や映像を交えたデジタル教材の視聴により、「夏休みの思い出」を語るという場面設定を印象づける。さらに、1 時間目に、単元末で「クラスの仲間の夏休みの思い出アルバムを作る」ことを確認する。
- ・他のレッスン同様、目標となる表現を 1 時間目から 5 時間目までで、部分部分に分けて慣れ親しむ。
- ・毎時間 Let's Read and Write があり、その時間に話した自分の「行った場所」「楽しんだこと」「食べた物」などについて、例文を参考にしながら書く活動をする。
- ・動詞の went to, enjoyed, ate は別々の時間で慣れ親しむ活動に取り組む他、ゲーム形式で施設・場所、動作、食べ物などと組み合わせながら自分で判断して組み合わせさせて使えるようにする。
- ・単元末の Activity には 6 時間目～8 時間目に取り組む。6 時間目には夏休みの思い出についてのやり取りを、7 時間目には、それまで毎時間少しずつ書いて来た夏休みの思い出を 1 つにまとめてから、再びやり取りを、8 時間目には夏休みの思い出を清書したアルバムを作成し、友だちの書いたものを読んだり、読まれたものを聞いたりして書いた人を推測する活動をする。

① 毎授業時間の目標と、3 つの資質・能力についての単元目標の関係

毎授業時間の目標は、3 つの資質・能力についての単元目標と次のように対応している。

- ・3 つの資質・能力についての単元目標の記述文は、「知識・技能」に関しては「～できる」という記述文である。この目標に対応していると思われるのは、言語材料を理解したり、使ったりできるようにする領域別の言語活動である。毎時間少しずつ行う中で慣れさせながら、毎時間 1 つ又は 2 つの言語活動中の行動を観察したり、教科書誌面上やワークシートに児童が線を引いたり、メモしたりしたものを点検したり、児童の振り返りカードを点検して評価としている。
- ・「読むこと」「書くこと」の目標を評価する場合でも、コミュニケーションを伴う言語活動の中

で読んだり書いたりする部分を評価している。例を挙げると、上の第5学年 Unit 1 の6時間目に、自分の名前を書き、7時間目にランダムに配られた名前カードの綴りを読み、インタビューで相手の名前の綴りを聞きながら、持ち主を捜すというものである。

- ・「思考力・判断力・表現力」の単元目標の記述文は「～する」という表現になっている。この目標に対応しているのは、単元末の「既習表現等を使って、児童が友達とコミュニケーションを図る」活動である。単元末の授業の目標の文も、「～できる」ではなく「～する」である。コミュニケーションの目的、場面、状況に応じた思考・判断・表現の仕方に焦点が当たっているということだろうか。もしくは、「知識・技能」の「技能」との区別を分かり易く表しているのだろうか。単元末の活動の中で、この項目を評価する。評価の方法は「知識・技能」と同様、行動（又は発表などの）観察、活動中書かれたものの点検、振り返りカードの点検である。
- ・「学びに向かう力・人間性等」の単元目標の記述文は「～しようとする」という、姿勢を表す表現である。「思考力・判断力・表現力」と同様、単元末の「既習表現等を使って、児童が友達とコミュニケーションを図る」活動で評価をしている。

これら毎時間の授業の目標（例）は、児童にわかりやすく、より単純化された表現で「めあて」として提示することも可能であると思われる。例えば「夏休みに行った場所を言ったり聞いたりできる。」という目標を、児童向けに「夏休みに行った場所を言ったり聞いたりしてみよう」という「めあて」に変えて示すなどである。また、評価に使われる「振り返りカード」については「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」に一部例が載っているのみではあるが、毎時間の授業の最後に児童が記入することが想定されている。

②「関連する学習指導要領における領域別目標」と「3つの資質・能力に関する目標」との関係

表5より目標の抜粋

第5学年 Unit 1

知・技 好きなもの、欲しいものなどを聞いたり言ったりすることができる。また、活字体の大文字を識別し、読む(発音する)ことができる。

思、判、表 自己紹介を聞いて分かったり、好きなものや欲しいものなどを伝え合ったりする。
 学びに向かう力 他者に配慮しながら、簡単な自己紹介をしようとする。

聞くことア ゆっくりはっきりと話されれば、自分のことや身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現を聞き取ることができるようにする。

読むことア 活字体で書かれた文字を識別し、その読み方を発音することができるようにする。

話すこと [発表] ア 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができるようにする。

2つの目標は概ね対応しているが、ゆるやかである。

例えば上の第5学年 Unit 1 のように、3つの資質・能力の目標のうち「知識・技能」については、ほぼ全ての課で「～を聞いたり言ったりすることができる」という表現が用いられ、「聞いたり言ったり」という表現からは、話すことに関して [やり取り] [発表] どちらも想起することができるが、領域別目標では [発表] アを目標に据えている。また、課によって、領域別目標を [やり取り] で設定している場合も [発表] [やり取り] 両方を設定している場合もある。

領域別目標は、あくまでも「知識・技能」のうち、特に「技能」に関するものと考えてよいかという点、そうではないようである。例えば第5学年 Unit 1 の領域別目標の一つは [発表] であるが、主に、「技能」を扱い「言語材料を理解したり使ったり」する言語活動の多い、1時間目から6時間目までの授業では、「聞いたり言ったり」「尋ねたり答えたり」の評価を行っており、[発表] だけに特化したものとは言えない。「思考、判断、表現」の評価を行う単元末のまとめの活動では、7時間目がペアでの自己紹介で伝える、8時間目が「自己紹介 [発表]」である。ほぼ全ての単元末の活動がペア等少数人数でのやり取りを経て発表に移ること、「伝え合う」という [やり取り] の活動にすでに「伝える」という [発表] の要素が含まれていることから、どちらを重点的に扱うことも可能である。

「話すこと」に限らず、1単元の授業の中で、五領域のかなりの種類の言語活動を扱っている（次項参照）。複数の授業、単元で繰り返し扱う中で、学校の計画によって、選択する重点目標の組み合わせを変える自由度は高いと思われる。

（4）四技能五領域のバランス

① 1時間の授業内のバランス

表6 1時間の授業内の活動の例

We Can! 2 Unit 5 第1時間目	○は We Can!2 誌面上に無く年間指導計画活動例、学習指導案例にある活動、【 】は誌面掲載活動
◆夏休みに行った場所を言ったり聞いたりできる。	
1. 挨拶、めあての確認	
2. ○Small Talk : 夏の食べ物 「聞くこと」 [やり取り]	
3. 【Let's Listen 1】 p.36	
・登場人物が夏休みの思い出について話している映像を視聴し、行った場所、そこでしたこと、食べた物を話の内容に合うように、誌面上の登場人物と絵を線で結ぶ。「聞くこと」	
4. 【Let's Play】 Pointing Game p.34, p.35	
・指導者が言う、施設・場所名、動作、飲食物の絵を指さす。「聞くこと」	
5. ○Let's Talk	

・夏休みに行った場所をペアで伝え合う。[やり取り]

6. 【Let's Read and Write】 p.40 書き写す文例：I went to (the sea).

・デジタル教材の音声を聞きながら読んだ（言った）後、ワードボックスから言葉を選んで書き写す。「読むこと」「書くこと」

7. ○単元の終末の活動を知る

8. 振り返り，挨拶

表6中のような展開が1時間の授業の典型的な流れである。どの授業も「聞くこと」で新しい表現に慣れ、「話すこと」で繰り返し使いながら慣れつつ使えるようにすることが想定されている。この段階ではLet's Chantのような練習活動やゲーム形式の活動で、楽しみながら表現に慣れるという活動も多く取り入れられている。「読むこと」「書くこと」は時間の最後に、ターゲットにしているアルファベット等に絞り込んで行ったり、音声で充分慣れた代表的な表現を書き写したりする形で行う。1時間の中では、四技能を総合的に、かつ「聞くこと」「話すこと」中心に言語活動が行われるように考えられていると思われる。

②2年間での四技能五領域のバランス

「関連する学習指導要領における領域別目標」については、「学習指導案例」では、各単元で五領域13項目中、三領域3項目を言わば、重点項目として設定している。この重点目標を割り当てることは、すなわち、2年間で四技能五領域の総合的な育成を見据えて、計画的に言語活動に取り組むということである。これらの領域別重点目標は、「学習指導案例」よりも以前に出された「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」では四技能4項目であったが、1単元での重点目標が4つでは、盛り沢山すぎるために削られたのではないと思われる。五領域の技能の総合的な育成がどのように図られているかを見るために、2年間の五領域の重点目標を表7にまとめる。

表7 2年間の五領域の目標（関連する学習指導要領における領域別目標）の配置

（各単元の「学習指導案例」より）

単元	第5学年 We Can! 1									第6学年 We Can! 2								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
聞	ア	ア	イ	イ	イ			イ		イ	ウ				ウ			ウ
読	ア		ア			イ	イ	イ	イ			イ		イ	イ		イ	イ
や		ウ	イ				ウ	ア		イ	イ	イ	イ	イ	イ	イ	ウ	
発	ア			イ	ア	ウ			ウ	イ			ウ			イ		ウ
書		ア		ア	ア	ア		イ		イ	イ	イ	イ			イ	イ	

<目標の配置の特徴>

- ・「聞くこと」「読むこと」の目標アの扱いは第5学年初期の2単元のみである。また、「やり取り」では1回、「発表」では2回のみである。それに比べて「書くこと」の目標アは第5学年後半まで5回割り振られている。これは、表8のように、中学年の外国語活動の目標との連続性を考慮し、「書くこと」以外は、中学年でもこれらの目標につながる言語活動が行われるという前提であろう。一方で全く初めてとなる「書くこと」については、目標到達まで十分な時間を取る配慮が求められているのではないか。

表8 中学年外国語活動から高学年外国語への領域別目標の接続

中学年外国語活動 領域別目標		高学年外国語 領域別目標ア
ア「簡単な語句」イ「基本的な表現」の聞き取り	聞くこと	「簡単な語句や基本的な表現」の聞き取り
聞くことウ「文字の読み方が発音されるのを聞いた際に、どの文字であるかが分かるようにする。」	読むこと	「文字を識別し、その読み方を発音する」
ア「基本的な表現を用いて挨拶、感謝、簡単な指示」と応じること	やりとり	「基本的な表現を用いて指示、依頼」と応じること
ア、イ「人前で実物などを見せながら簡単な語句や基本的な表現を用いて話す」	発表	「簡単な語句や基本的な表現を用いて話す」

- ・「聞くこと」「読むこと」「書くこと」の目標はア、イ、ウのように難易度が低い順に配置されている。ただし、特に「聞くこと」については、第5学年の初期からア、イ、ウ全てに対応するような言語活動が取り入れられている。より高度な言語活動を取り入れて行く場合でも、到達の時期を後に設定する配慮が必要であろう。
- ・[やり取り][発表]の目標が必ずしもア、イ、ウの順に配置されていないのは、単元の題材により言語の使用場面が特定され、言語活動もそれに応じたものになるためと思われる。例えば、道案内の題材の場合は実生活の中でのコミュニケーションを意識した場合、[発表]ではなく[やり取り]の言語活動をすることになる。ただし、全般的には、表5の単元全体の流れにあるように、単元末の活動ではペアで[やり取り]した後にグループや全体に向けて[発表]する、というように、両方行われる場合が多いため、2つの領域のうち、どちらを重点目標にすることも可能である。

4. 考察

(1) 3つの資質・能力に関する目標、領域別目標と評価

小学校では、毎単元末に「既習表現等を使って児童が友達とコミュニケーションを図る」「具体

的な課題に取り組む」領域統合型の活動が設定されており、この活動が「実際のコミュニケーション」を想定したものであること、各単元の「思考力、判断力、表現力」「学びに向かう力、人間性等」の目標到達度を、この活動で評価することが見て取れる。また、この最終的なコミュニケーション活動に必要な「知識・技能」を育成するために、毎回の授業の1つ1つの活動で、「言語材料を理解し、言語材料に慣れる」活動をスモールステップで丁寧に積み上げていくことが求められていること、その際、言語材料を使ったコミュニケーション活動の中で、「技能」が身に付いているかどうかを、少しずつ観察などにより評価していく想定であることがわかる。さらに、「学びに向かう力」の育成のために、毎回の授業開始時の目標（めあて）の確認や、終了時の振り返りも大切にされていることがわかる。

中学校、高等学校でも、基本的には小学校と同様に3つの資質・能力の育成目標と五領域の目標に合わせて各単元、各授業の言語活動が考えられることになろう。その際に考えるべき点は多い。

- ・目標をどの程度まで具体的にしたもの、どの時点で生徒に示すかを工夫する必要がある。例えば、小学校では各単元の目標、各授業時間のめあてを示すが、中学校、高等学校と年齢が高くなるにつれて、各言語活動のねらいなども生徒と共有し、言語活動中に自分の活動を俯瞰するメタ認知のスキルを身につけさせることも必要になろう。また、小学校でも振り返りカードは各学校で工夫しているようだが、効率・効果の大きい振り返りの方法を探る必要がある。
- ・中学校の「やり取り」「発表」「書くこと」のウや、高等学校の「やり取り」「発表」「書くこと」のイは、個々の目標自体がすでに領域統合型になっている。理解したことを活用して表現する言語活動においては、「技能」と「思考力、判断力、表現力」の到達度評価を分けて行う必要があるのか、「聞くこと」「読むこと」による理解に基づく「話すこと」「書くこと」を一連のものとして評価するのか、別々に評価するのか等について考える必要がある。
- ・評価方法についてであるが、行動観察一つにしても、小学校に比べ、中学校、高等学校ではクラスサイズが大きかったり、要求される行動内容の量・質が上がることで、困難を伴うことも多くなると思われる。話すことに関するパフォーマンステストや、まとまった文章を論理的に書くことなどに関する評価についても、頻繁に行って総合的に判断することが望ましいのであるが、ここでもクラスサイズ（もしくは教員数や教室数の制約）など大きな阻害要因が存在する。煩雑さを回避し、客観性、妥当性、公平性等を担保する評価方法を探っていくことはもちろん重要であるが、記録のための機器等も含めた、環境整備が行われることが急務である。タブレット1つをとっても、その整備状況は自治体によって大きな差がある現状は改善されるべきである。このような環境整備は、日々の言語活動の効果を上げるためにも必須である。
- ・中学校、高等学校の定期考査（ペーパーテスト）で何の到達度を測るのか、言語材料についての知識だけでなく、コミュニケーションにおいて活用できる技能を測る問題とはどのようなも

のか、領域別目標の到達を測る設問としてふさわしいものは何か、考えていく必要がある。

(2) 教材（教科書）と言語活動

*We Can!*に特徴的なことは、誌面に掲載された言語活動が、想定された学習全体の一部にしか過ぎないことである。掲載されているのは、主に映像デジタル教材や音声教材が用意されていたり、誌面上の絵などが活動に必要な場合が多い。誌面には最低限とも思われる活動が掲載されている一方で、全ての単元の学習指導案例が公表されており、紙面に掲載の無い活動も含めた授業の流れや、指導者の発話例、評価の観点、方法例も示されている。英語指導を専門にしていない小学校指導者の負担を抑えつつ、学校の実情に合わせた展開のできる自由度を保障しようとするものであろうか。*We Can!*の指導書やガイドブックに、各活動のねらいや指導に際しての留意事項が細かく説明されていることも、活動に対する指導者の共通理解を深めることにつながると思われる。

それでも教師の創意工夫が必要となる部分は多いと思われる。紙面掲載の言語活動であっても、当該児童の実情に合わない場合もあるだろう。例えば、クラス替えの小規模校で毎年のように自己紹介活動をする時に、児童のインフォメーション・ギャップをどう作り出し、意欲を持たせるかについては指導者の工夫に頼る部分が多い。また、学習指導案例はかなり盛り沢山にも見え、個人差のある児童を全体として教える時に、全てを消化するのは難しい場合もある。「書くこと」の様な活動を授業の中でどれくらい扱い、授業外での取り組みは求めるのか求めないのかなど、工夫すべきことは多いと思われる。また、「めあて」の文言や振り返りシートの内容、「やり取り」等で生徒が教材に準備されている以上のものを表現しようとする場合の想定など、各学校での創意工夫に任されている部分への対応も必要である。

中学校、高等学校の教科書はどのように改訂されていくのであろうか。新学習指導要領では、単元等の内容や時間のまとまりごとに、五領域別の目標と、指導要領の2内容との関係について、教材の中で明確に示すことを求めている（中学校 3 指導計画の作成と内容の取扱い（3）ア 高等学校 第3款英語に関する各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い 3（1））。また、中学校では五領域のコミュニケーション能力の総合的な育成を、高等学校では統合的な育成を求めている（同上の項目）。高等学校の新学習指導要領を見ると、領域別の言語活動について、実際の授業で扱う際の展開例まで具体的に挙げられており、教科書編集の際にもそのような活動展開例を考慮することになるであろう。課末の活動の中で、生徒が目標となるパフォーマンスをできるようになるための教科書構成が求められており、課末には、小学校で用意されているような「コミュニケーションの目的、場面、状況がわかる具体的な課題」に取組む領域統合型の言語活動の設定が求められると思われる。2016年度の本研究会の分析では、高等学校の教科書（「コミュニケーションⅠ」が対象）の一部にこのような課末活動が用意されているのみであった。現

状では、課末の活動が用意されていても、学校が設定する重点目標とあわないこともあり、教師の側で言語活動を計画する場合も多い。また、言語材料のうち、特に文構造や文法事項をどのような言語活動とどのように組み合わせて指導し、コミュニケーションに活用できる技能としての習得につなげていくのかは、教科書の構成や内容と大きく関わってくる問題である。更に、今までは「言語の働きに関する事項」の、例えば買物や道案内等、特有の表現がよく使われる場面や、言語の働きに関連した表現などは、教科書の本課ではなく、別建てで投げ込み的に扱われることも多かった。だが、「コミュニケーションを円滑にする」「気持ちを伝える」などのための表現は、小学校と同様、長期にわたって細かい段階を踏みながら繰り返し普通の言語活動で使い、習得する必要があると考える。中学校、高等学校と進むにつれ、言語活動も、必要とされる言語材料も複雑、高度になっていく。聞いたり読んだりして概要、要点、詳細を把握したり、目的に沿って必要な情報を伝えたり、感想や考えを述べ合ったりというような、英語による高度な言語活動が成立するためには、そのような活動に必要となる表現や技能を少しずつ積み上げていくことが大切であり、長期的な展望にたった丁寧な扱いが必要であろう。

*We Can!*では、教師が準備することが難しい視聴用の音声・画像データが充実している印象を受けた。中学校、高等学校の教科書を考えると、例えば現在の「コミュニケーション英語Ⅰ」の音声データは、本文や各課のオーラル・イントロダクション、本文の内容に関する Q&A にあたるものが中心である。現行指導要領の「事物に関する紹介や対話などを聞いて、情報や考えなどを理解したり、概要や要点をとらえたりする。」という言語活動をするには、例えば同程度のレベルの言語材料の様々な音声データが必要であり、到達度を測る際にもこれは同様である。「聞くこと」の活動のために別に副教材を準備したり、教師が様々な形で音声データを準備して補うことも多い。定期考査等にリスニングを入れる場合、教師が原稿を準備し、ALTに録音してもらうことも行われているが、準備に時間がかかるために断念したり、測りたい力を測るものを用意できていない場合もあると思われる。「コミュニケーション英語Ⅰ」の教材の中心を占めているリーディング素材も同様である。最近では同じ内容のものを少し易しめの英文で書き換えたものや、同じ題材の速読用教材等、教科書の付属データは増えて来ている。それでも、インフォメーション・ギャップを前提に読んで情報を伝え合う活動や、到達度を測るための初見問題用等、足りない部分は教師の創意工夫によって準備しているのが現状である。今後益々、様々な同様の言語活動を繰り返し行っていくことが求められると予想されるが、そのために、指導者が、多くの素材から選んで使えるようなデジタルデータの充実であったり、教師が創意工夫した素材等の共有の場が望まれる。

5. 終わりに

今回 *We Can!*とその指導書、学習指導案例や年間活動計画例等を分析してみて最も参考になった点は、1) 児童の意欲、興味・関心、気付き、気持ちなどへの配慮であったり、過度な負担を

与えないことや個人差への配慮，個々の言語活動のねらいと配慮事項等，日々の教育活動の基盤とも言うべき事柄を指導者が共有できるような記述が多いこと，2) 目標到達地点があり，そこに向けて小さな活動を丁寧に繰り返し積み上げることを重視していること，である。もちろん，これらのことは，学校種や新旧の学習指導要領を問わず大切にされてきたこと，されるべきことではあるが，重要なのは，日々の計画に落とし込んでいく段階で，指導者が具体的にシミュレーションでき，実践の中で対処できることである。「新学習指導要領の求める言語活動」について，中学校，高等学校でも，どのように具現化していくかの検討が一層重要になると考える。

参考文献

文部科学省（2018）We Can! 1—新学習指導要領対応小学校外国語活動教材—指導編

文部科学省（2018）We Can! 2—新学習指導要領対応小学校外国語活動教材—指導編

文部科学省（2017）「小学校学習指導要領解説 外国語活動編」pdf版

文部科学省（2017）「小学校学習指導要領解説 外国語編」pdf版

文部科学省（2017）「中学校学習指導要領」pdf版

文部科学省（2017）「中学校学習指導要領解説 外国語編」pdf版

文部科学省「高等学校学習指導要領」pdf版（2018.3.29ダウンロード）

全て文部科学省HP

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htmよりダウンロード

第5学年，第6学年 年間指導計画例（3月最終版）PDF

第5学年，第6学年 年間指導計画 活動例 PDF

第5学年，第6学年 学習指導案例 PDF

5年，6年ワークシート（最終版）PDF

小学校外国語活動・外国語 研修ガイドブック PDF

全て文部科学省HP 新学習指導要領に対応した小学校外国語教育新教材について

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/123/houkoku/1382162.htm

よりダウンロード

「話すこと [やり取り]」の指導における創意工夫とは

—メモの効果的な活用について—

高島 健治

1. はじめに

これまでの中学校学習指導要領（平成 20 年告示）において 4 技能別に示されていた英語の目標が、中学校学習指導要領（平成 29 年告示）では 5 領域別に示され、従来の「話すこと」が、「話すこと [やり取り]」（以下、やり取りと表記）、「話すこと [発表]」（以下、発表と表記）に細分化された。本稿は、このうちのやり取りに絞って分析し、新学習指導要領に込められた思いを読み取りながら指導の在り方を具現化することを目的としている。

やり取りの領域が新設され 5 領域という捉え方をするようになった経緯としては、CEFR（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment）の影響が大きいと考えられるが、このように独立した形でやり取りに光が当たることはとても意味のあることである。指導をする上で 4 技能をバランスよく指導することは従来の学習指導要領でも強調されてきたことだが、「話すこと」を構成するやり取りと発表という 2 つの指導のバランスについてはそれほど強調されていなかったように思う。今回の改訂にあたり、これまで以上にこれら 2 つの領域のバランスについて考えながら指導することが重要となってくるであろう。「話すこと」——特に即興でのやり取りに関しては、これまでの日本の英語教育の中で弱点とされていた部分であり、他の領域に比べてまだまだ発展途上である感が否めない。今後、多くの指導法の提案がなされ、さらなる発展が期待される。

本稿の目的は指導の在り方を具現化することであると述べたが、主に副題に掲げた「メモの効果的な活用」とは一体どういうことなのか、という視点から論じていきたいと思う。

2. 学習指導要領における「即興」と「メモ」の関係性

学習指導要領第 2 節、1 目標（3）話すこと「やり取り」及び（4）話すこと「発表」では、「即興」という言葉が用いられている。目標を達成するための重要な条件として「即興で」と書かれており、学習指導要領（平成 29 年告示）解説（以下、解説と表記）を見ると、やり取りの目標の説明として、「話すための原稿を事前に用意してその内容を覚えたり、話せるように練習したりするなどの練習時間を取ることなく」と書かれており、「即興」の定義をはっきりと示している。しかし、2 内容（3）言語活動及び言語の働きに関する事項を見ると、「限られた時間でまとまりのある文章を頭の中で組み立てることや、質問に対して的確に反応することは、しばしば生徒にとって難しいことがある」と、やり取りの難しさについて述べており、目標は掲げたものの、それを達成することは容易ではないという現実的な課題も示されている。そこで、こうした理想と現実の溝を埋めるための解決策としてあげているものが「メモの活用」である。以下は「メモ」について述べている部分を書き出したものである。

「...大まかな流れや主要な点を書いたメモに基づいて伝え合う...」

「...生徒の実態や習熟の程度を考慮し、(中略) 詳細なメモからキーワードのみによるメモまで、作成する「メモ」の条件を適切に示したりする...」

これらの文言を見ると、やり取りの指導を行う上で「メモの活用」が欠かせないことがわかる。それでは、どのようなメモを使用すればよいのだろうか。学習指導要領には具体的なメモの形式は示していないため、指導する教師の創意工夫が求められている。

3. 即興とメモの関係性

さて、「メモの活用」がやり取りの指導において大事な役割を果たすことはわかったが、そもそも即興でのやり取りでメモを使ってよいのかという疑問が浮かび上がる。やり取りの目標の中で最も重要な条件と言ってもよい「即興で伝え合う」ということを掲げたにもかかわらず、メモの使用を許可してしまえば矛盾した考えとなってしまう。こうした疑問に対し、解説ではこれら2つの考え方には矛盾がないことを説明している。以下がその部分である。

「...「伝えようとする内容を整理」して話すことと「即興」で話すこととは、必ずしも相反するものではなく、このような言語活動を数多く経験させることが、即興でまとまりのある内容を整理して話し、応答することができる力を育成することにつながる。」

(下線筆者)

このように、目標達成のためには実際のやり取りの状況と全く同じ状況下でのやり取りを積み重ねるだけでなく、足場掛けをしながら「準即興」でのやり取りを積み重ねることが大切であると説明している。

4. 「メモ」とは

さて、ここまでメモの活用について述べてきたが、改めて「メモとは何か」ということについて考えたい。通常母語話者同士で日常的な会話、例えば、昨日あったことを伝え合ったり、好きな歌手について話したりする場合には、メモを見ながら話すということはまずないだろう。しかし、実際のやり取りの場面において、メモを絶対に使わないかといったらそうとも言い切れない。メモを使用してやり取りする場面としては、相手に伝えたい事柄が複数あり、忘れないようにメモしておいたものを見ながら話す場合や、記憶にとどめておくことが難しい複雑な内容についてメモを見ながら話すときなどである。しかし、そのような場合でも、話す言葉のすべてをメモに書き留めているわけではなくキーワードだけを書く場合が多い。また、会議や打ち合わせで意見交換をしたり、難しい話題について討論をしたりするときにも何かしらのメモを使用することは普通であり、その際にはメモの容量も多い。このように考えてみると、メモの容量、書き方、書く時間などは、状況や場面によって様々であることがわかる。

ここまで考えてきたメモの種類は現実社会で使用されるメモであるが、やり取りの学習におけるメモのあり方は必ずしも現実社会で使用されるメモと同じである必要はない。実際にはメモが

必要ないような他愛もないやり取りを生徒に行わせる場合でも、学習の場面では学習用のメモを使用させることが必要となるだろう。

5. メモを活用する利点

解説には、「自分の考えなどを短時間で構成して伝え、質問に応答できるようになるための橋渡し」として以下の2つが指導の工夫としてあげられている。

「考えを整理するための時間を設定（する）」

「大まかな流れや主要な点を書いたメモに基づいて伝え合う」

（ ）は筆者加筆

どちらの工夫にも共通することは、やり取りをさせる前に一定の準備をさせるところである。実際のやり取りの場面では存在しない準備の段階を設定する理由は、やり取りが難しい活動であることをふまえて、できるだけ生徒の負担を減らそうという思いからであろう。それでは、準備の段階とは、やり取りの活動の中でどのような位置づけになるのだろうか。佐々木（2011）によれば、Bygate（1987）は次のようにやり取りを説明している。やり取りのようなスピーキング活動の際には複数の処理が頭の中で行われており、スピーキングで表現をするまでに、計画（Planning）、選択（Selection）、産出（Production）の3つの段階を経る。しかも、これらの段階は順番に処理されているというよりも、すべてがほぼ同時に処理されながら進行している。この処理の同時性がスピーキングを難しくしている原因の一つであるという。

このように考えてみると、考えを整理するために考える時間をとったり、メモを取らせたりすることは、計画（Planning）の段階に相当している。メモを活用した事前の準備が、脳内の処理の負担を下げることに役立っており、即興でのやり取りに向けた「準即興」でのやり取りの指導として適切であることがわかる。

6. メモの設定

6.1 メモの条件を設定する

ここでは、考えを整理するために使用するメモが具体的にどのようなものであるか、そして、そのメモをどのように生徒に作成させるかについて考えたい。メモを作成させるにあたって教師が考えるべきメモの条件を以下のア～エにまとめる。

ア 何をメモするのか

イ どの言語でメモするのか

ウ どのくらいの量をメモするのか

エ どのくらいの時間でメモするのか

これらア～エの条件には絶対的な答えがあるわけではなく、実施する言語活動の種類に合わせて流動的に変化させるものであると考える。やり取りする話題や、やりとりの形態といった様々な要素を教師が適切に分析し、細かくメモの設定をする必要がある。それでは実際に具体的な言

語活動を例示しながらどのようなメモを取らせるべきかを考えていきたい。

6.2 やり取りの形態に合わせたメモの具体例①

1つ目の例は、「関心のある事柄について、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして、互いに会話を継続する活動」のうち、「この前の夏休み」という話題についてペアで2分間やり取りをする活動である。

まず、6.1のア「何をメモするのか」についてだが、白紙を渡して自由にメモを取らせることは推奨できない。理由は、自由に書かせると生徒は自分が話したいことを作文のように書き始める傾向が強いからである。自分の母語で文を書き進めてしまうと無意識のうちに一文が長くなるだけでなく、使用する表現も難しくなってくる。メモにかかる時間が長くなるだけでなく、最終的には英語に変換することができないまま諦めるといった場合が多い。そこで考えた方法が、「限定的マインドマップ」である。マインドマップはあるテーマに沿って自分の考えを連想的に繋げて整理する手法として、教育現場以外でも広く用いられているものであるが、やり取りの準備としてこれを用いるのである。あえてマインドマップに「限定的—」とつけた理由は、完全に自由に発想を記入させるのではなく、前もってある程度考えるべき項目を指定しているところにある。

図1は、「限定的マインドマップ」のひな形である。真ん中の楕円にはやり取りをするテーマを書き、それに対する自分の情報を周りの楕円に記入するように構成している。各楕円には、「what, where, with who」など6つの項目を予め記入し、それに合わせて生徒自身が自分の情報を書く形にしている。こうすることで、何から書いていいかわからないといった生徒がいなくなり、全員が準備を行うことができる。ここまでは全員共通であるが、中には伝えたい情報や思いがもっとあるという生徒が出てくる。そうした生徒の意欲を汲んでやるために、楕円を自分で増やして自由にマインドマップを書かせてもよいだろう。

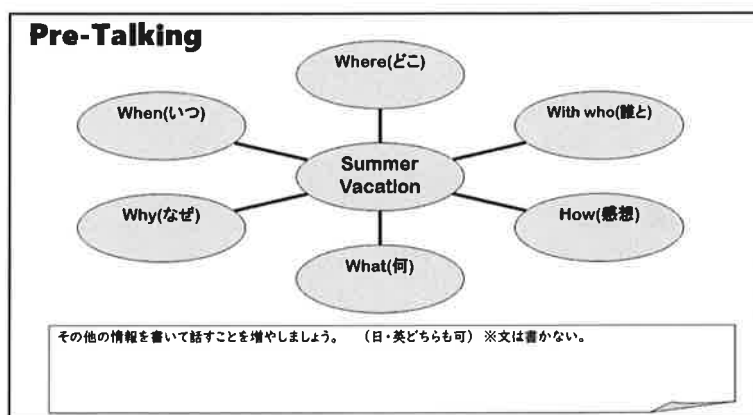


図1 限定的マインドマップ

次に、イ「どの言語でメモするのか」だが、記入する際の言語を母語で書かせるべきか、英語に限定すべきかという問題がでてくる。結論から言うと、「限定すべきでない」と考える。当然、生徒にとっては母語で記入をする方が負荷は低く、英語で記入する方が負荷は高くなる。言いたい単語の発音はわかるけれど、単語のスペルはわからないといった生徒がいた場合、スペルがわからないからといって辞書で調べたり、人に聞いたりしてマインドマップの作成に時間がかかってしまうのはやり取りの準備段階としては望ましくない。やり取りの最重要目的は意味伝達であ

るため、そのような状況であれば英語で記入と制限せずに母語で書かせても問題はないだろう。もちろんやり取りの活動後に辞書で正しいスペルを調べることは奨励したい。

一方で、負荷が高いからといって英語でメモを取ることがマイナスかと言ったらそうではない。メモの段階から英語で考えて記入しておけば、やり取りをする際にわざわざ母語から英語に変換する必要がなくなり、やり取りの中でそのまま表現として使用することができるという利点がある。

このように、メモをする際の言語の使用に関してはそれぞれメリットとデメリットがあるため、こうした事実を生徒にもしっかりと伝えながら個人の習熟に合わせて選択させることがよいだろう。図2は、「この前の夏休み」というテーマに関して日本語でメモを取った生徒の例、図3は日本語と英語を混ぜながらメモを取った生徒の例である。

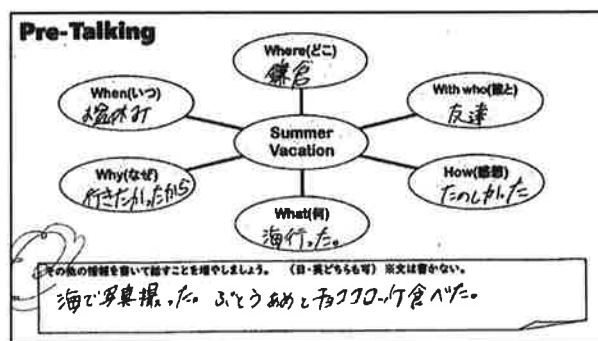


図2 日本語によるマインドマップ

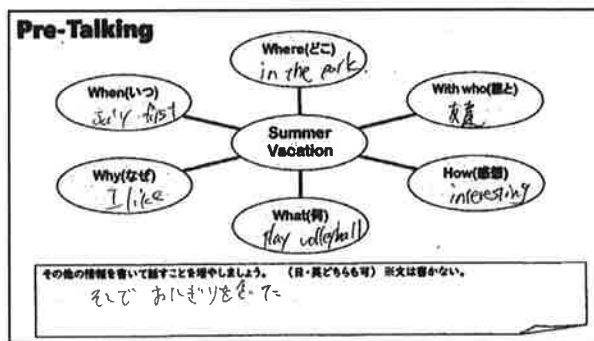


図3 日本語と英語によるマインドマップ

続いて、ウ「どのくらいの量をメモするのか」についてだが、先にも述べたとおり母語にしる英語にしる、準備段階で文全体を書かせることは好ましくない。その理由として、文を書けば書くほど即興性は薄れてしまい、作文の活動になってしまうからである。図3のマインドマップを書いた生徒は、単語や2~3語のチャンクでメモを取っている。事前に文を書いてはいけないということを伝えていたため、それを忠実に守って記入している。このように指示した約束事をしっかり守れる生徒もいるが、生徒の中には全文書かないと不安だという気持ちから文を書いてしまう生徒もいる。そのため、あえて記入欄を小さくして必然的に文を書けないようにすることで自然と単語や短いチャンクだけを記入するように仕掛けをしている。

さて、ここまでは記入の仕方について述べてきたが、最後に、エ「どのくらいの時間でメモするのか」について考えたい。基本的に先ほどのメモの量と考え方は同じで、時間をかけて入念な準備を行えば行うほどやり取りする内容や表現の正確性はよくなるであろう。しかし、メモをする時間が長ければ長いほど即興性という点からは遠ざかっていくこととなる。時間設定の一例としては、初めてメモを取らせる場合は3分ほど時間を取ってマインドマップの記入の仕方についてアドバイスを与えながらメモを取らせ、慣れてきたら徐々に時間を短く設定し、最終的には1分程度で行えるようにするとよい。1分以内で整理できるようになればかなり習慣づいてきたといえるであろう。当然ではあるが、やり取りをする話題や生徒の習熟の度合いによってもメモの量や書かせる時間は変わってくるため、適切な調整が必要である。

6.3 やり取りの種類に合わせたメモの活動例②

2つめの例として、「日常的な話題について、伝えようとする内容を整理し、自分で作成したメモな

どを活用しながら相手と口頭で伝え合う活動」の中から、「自分自身と家族について ALT に1～2分間程度紹介したあと、それに関する質問に答える活動」を例にあげてメモのあり方を考える。

1つ目の活動例に比べ、このタイプのやり取りはターン交換がそれほど多いわけではない。相手の発言に対して瞬時に感情表現をしながら反応することもさほど重要ではない。しかし、解説に書かれているように、「まとまった内容を伝えた上で、それを基に相手とやり取りを展開する活動」であるため、活動例①のやり取りよりも話す内容を整理することが重要である。よって、話の内容構成を意識できるようなメモの取り方を指導することが必要である。

先ほどの例では変化の富む会話の流れに合わせて自由に話ができるように敢えてマインドマップのような形でブレインストーミングを行わせたが、今回は図4のような形で出来事を箇条書きできる表を作成した。生徒がバランスよく情報を端的に書けるように枠を設定して記入しやすくしている。情報の記入が終わったら、どの情報をどのような順番で話すかを考える。話す順番が決まったら、それぞれの情報の横に番号を記入したり、必要のないものは消去したりして、やり取りの前に情報を整理する。こうすることで、まとまりのある話を伝えるための準備ができる。ここまでのメモの取らせ方は活動例①とは少し異なっているが、「どのくらいの量のメモをどのくらいの時間でとるか」についてはほぼ同じ考え方である。当然だが、話す量は活動例①のときよりも増えるため、メモをする量とメモに要する時間はやや多く取る。ただし、多く与えすぎないように注意が必要である。

まとまった内容を伝えている間はやり取りがほとんどない状態であるが、伝え終わったあとは ALT からの質問に即興で答える段階である。ALT からの質問を予測し、前もって答えの準備をさせるようなメモを作成することもできるが、これまでさせてしまうと即興性という大事な要素が失われてしまう。そのため、まとまった話を伝えたあとの受け答えまでは準備させなくてもよいのではないかと考える。もしも ALT からの即興での質問に対して上手に返答できないようであれば、それは日頃の授業内における Q&A 形式でのやり取りの練習が不足している証拠であり、帯活動等で単純な Q&A 形式のやり取りの練習を充実させることが必要であるのではないだろうか。

About who (だれについて)	Information (情報)	Order (順番)
I	basketball NBA	3
	piano 5#	2
	Disneyland happy many goods	1
	teacher English future	4
Mother	kind smile	2
	like dogs animal	3
	basketball young strong	4
	45# tall yellow	1

図4 伝える内容(順番)を整理するメモ

6.4 活動例③

3つめの例として、「社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことから把握した内容に基づき、読み取ったことや感じたこと、考えたことなどを伝えた上で、相手からの質問に対して適切に応答したり自ら質問し返したりする活動」の中から、「短いニュースの記事を読んだあと、それについて自分の意見を交えながら2人以上でやり取りする活動」を例にあげる。例えば、「Using a smartphone is

bad for junior high school students.”のような短い記事を1分間黙読させたあと、4人程度の仲間と意見交換をするような活動である。

この活動はこれまでの2つの活動例と異なり、日常的な話題ではなく社会的なことについて話さなくてはならない。そのため、使われる表現もやや難しくなる。また、必ずしも関心のある話題とは限らず、指定されたニュースの記事を読み、考えをまとめ、その内容に関して話さなくてはならない。ニュースの記事が日本語ではなく英語で書かれているならば、まさに「読み」と「書き」の2つを統合した活動といえる。こうした活動に対する基本的な指導法としては、“I think...”, “I see your point, but...”, “I agree with...” などといったディスカッションやディベートで頻出の表現をある程度「型」として指導しながら自分の意見を相手に伝える力を身につけさせる流れが一般的であろう。

さて、ここで注目したいことは、こうしたディスカッション形式の際のメモの取らせ方がどうあるべきかということである。まず、ディスカッションのタスクが扱われている検定教科書のメモの取らせ方がどのようなかを調べてみる。*NEW CROWN ENGLISH SERIES 3* (三省堂)では、最後のProjectとして「ディスカッションをしよう」という活動がある。この活動では、はじめに「city life と country life のどちらがいいか」という題目に対する6人の登場人物の意見を音声で聞く。次に、生徒自身の意見を書いて整理し、最後に友達とやり取りをするという進め方となっている。図5は、生徒自身の意見を整理する際に用意された欄である。これを見ると、確かに自分の考えを整理させる段階をしっかりと設定していることがわかるが、「どのくらいの時間でどのようにメモをするのか」については一切書かれてない。中学校3年生の後半の時期を想定して作られていることを考えると、書き方を指定せずとも生徒が自分で考えて考えをまとめられるのかもしれないが、やはりメモの取り方は教師が明確に設定した方がよいと考える。

個人的な意見としては、活動例①ではメモとして英文を書かせることは禁じてきたが、活動例③では英文を書いてもよいと考えている。理由は、私たちが母語で難しい話題について討論をする際にも全くの準備なしで行うことは珍しく、ある程度文章を準備してから臨むことが普通であるからである。よって、社会的な話題でのディスカッションという活動では、文章を書いて準備をすることは当然のことである。もちろん英文の細かい間違いを気にしすぎて書くスピードが遅くなってしまったら問題だが、3分～4分といった時間を設定し、「その中でなら文章を使ってもよい」と、明確に指示してやることは大切なことだろう。

2 Think 1 みんなの意見をふまえて、あなたの意見を整理しよう。

(city life ・ country life)

図5 Projectで生徒が考えを整理する段階
(*NEW CROWN ENGLISH SERIES 3*より)

7. おわりに

単にやり取りの活動と言ってもタスクによって形式や内容は様々であり、考えを整理するため

の万能なメモというのは存在しない。しかし、それぞれのタスクの目的や難易度等を入念に教師が分析し、創意工夫を行えば、生徒の活動を上手に支えるメモの作成は可能だと考える。今回提案した指導法は一例であり、教師自身が目の前の生徒の実態に合わせて調整することが必要である。最後に、今一度強調したいことは、即興でのやり取りの力を授業で効率よく育成するためには、即興での活動を行うだけでなく、即興の手前にある「準即興」の段階を大切にすることが不可欠である。この段階における効果的な学習手段がまさにメモの活用であり、今後さらなるメモの活用事例が出てくることを期待している。

引用文献

- 佐々木雅子 (2011) 「第3章スピーキングの習得と指導」 富田かおる・小栗裕子・河内千栄子『第9巻リスニングとスピーキングの理論と実践 効果的な授業を目指して』(pp.146-160) 大修館書店
- 根岸雅史 他 (2015) 『NEW CROWN ENGLISH SERIES New Edition 3』三省堂
- 高島健治 (2019) 「思考力を働かせる学習サイクルの構築—定型表現で終わらない「やり取り」の力を育成するために—」平成30年度千葉県長期研修研修報告書
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説外国語編』開隆堂

新学習指導要領の「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」は、 検定教科書の練習問題にどのように具現化されていくか

—高等学校「コミュニケーション英語Ⅰ」の教科書より—

鈴木 誠

1. はじめに

検定教科書は、「学習指導要領に示されている諸規定から想定される指導内容を教材という形で具体化する」ものである(小串、2011)。小串によれば、学習指導要領のもつ理念性・大綱性の故、検定教科書の具体的な教材や言語活動の内容や程度、扱い方については、教科書著者・編集者の創意工夫に委ねられるものであり、教科書著者・編集者がどのような理念を持ち、どのような指導を理想としているかということについての検証も重要である、としている。このことは、実際に教科書を使用する教師自身が、教科書をどう活用していけばいいのか、どの部分をどの程度創意工夫できるのかについて考える上でも非常に重要なステップであるといえよう。

平成34年度から実施される高等学校の新学習指導要領では、育成を目指す資質・能力の3つの柱(「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」)が外国語科の「目標」に掲げられている。さらに外国語科の各科目には5つの領域別の目標に続き、「内容」にこの3つの柱が具体的に示されている。本論では、これらの3つの柱の内、「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」が検定教科書の練習問題にどう反映される余地があるのかについて、現行学習指導要領準拠の「コミュニケーション英語Ⅰ」の検定教科書を例に考察を試みるものである。

2. 新学習指導要領と現行学習指導要領の「目標」

まず、新学習指導要領の資質・能力を育成する3つの柱が外国語科の目標の中でどのように明示されているのか、現行学習指導要領の外国語科目標と比較してみる。表1は現行学習指導要領と新学習指導要領の「目標」の抜粋である。表2は、現行学習指導要領「目標」の3つの事項と新学習指導要領「目標」の資質・能力の3つの柱との対応をまとめたものである。

現行学習指導要領の目標は①言語や文化に対する理解、②積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度、③情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする能力の3つの事項で構成されているが、新学習指導要領では、現行の3つの事項が育成を目指す資質・能力の3つの柱として目標の中に明示されている点の特徴である。1つめの柱の「知識及び技能」では、現行学習指導要領では「理解」とどまっているが理解したもの(知識)を活用する「技能」にまで及んでいる。2つめの柱の「思考力・判断力・表現力等」は現行の3つめの柱「情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする能力」と対応しているが、新学習指導要領では、条件も付加され、かつ思考し、判断し、表現するという一連の過程にまで及んでいる点は特筆すべき点であろう。3つめの柱である「学びに向かう力、人間性等」は現行の1つめの「言語や文化に対する理解」と2つめの「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」と対応している。新学習指

導要領の「解説」では、「聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら」コミュニケーションを図ることの大切さに言及している。また、「主体的・自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度」については学校教育以外の場面にも及び生涯にわたり主体的に学習に取り組む態度の育成にも言及している。

表 1：学習指導要領の「目標」比較

現行学習指導要領	新学習指導要領
外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う。	<p>外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動及びこれらを結び付けた統合的な言語活動を通して、情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを旨とする。</p> <p>(1)外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの理解を深めるとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能を身に付けるようにする。</p> <p>(2)コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりできる力を養う。</p> <p>(3)外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、聞き手に配慮しながら、主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。</p>

表 2：現行学習指導要領「目標」3つの事項と新学習指導要領「目標」3つの柱

現行学習指導要領 3つの事項	新学習指導要領 資質・能力の3つの柱
①言語や文化に対する理解	(1)知識及び技能 — 「何を理解しているか、何ができるか」 (3) (学びに向かう力、人間性等) — 「どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るか」
②積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度	(3) (学びに向かう力、人間性等) — 「どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るか」
③情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする能力	(2)思考力・判断力・表現力等 — 「理解していること・できることをどう使うか」

3. 新学習指導要領の「育成を目指す資質・能力の3つの柱」

ここでは、新学習指導要領の「育成を目指す資質・能力の3つの柱」がどのように明示されて

いるのかについて、「高等学校学習指導要領」（平成30年告示）より「外国語」の「1目標」、「高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編」より「第2節英語コミュニケーションⅠ」の「2内容」、そして平成28年12月の中央教育審議会答申より該当する箇所を抜粋し、概観してみたい。

「知識及び技能」については表3で、「思考力・判断力・表現力等」については表4でそれぞれ新学習指導要領の「外国語」の「目標」の解説、「答申」そして各科目の「英語コミュニケーションⅠ」の「内容」に明示されているものをまとめた。なお、3つ目の「学びに向かう力、人間性等」については、「英語コミュニケーションⅠ」の目標の中で、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」の育成を通じて育成を目指すとされている。

育成を目指す資質・能力の3つの柱は現行学習指導要領の目標の3つの事項が基になっているとはいえ、新学習指導要領ではそれぞれの柱が明確に設定されているとともに、「解説」の「2 改訂の要点」にもあるように、新学習指導要領の目標では、①各学校段階の学びを接続させる、②「外国語を使って何ができるようになるか」を明確にするという観点から改善・充実を図っており、1つ目の柱「知識及び技能」はまさに②の観点を反映したものであろう。

3.1 知識及び技能

表3：育成を目指す資質・能力の3つの柱—「知識及び技能」

	「1 目標」の 解説（上段）と答申（下段）	英語コミュニケーションⅠ 「2 内容」
（1）知識及び技能（何を理解しているか、何ができるか）	「外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの理解を深める」という「知識」の面と、その知識を「聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる」という「技能」の面で構成されている。	(1) 英語の特徴やきまりに関する事項 ア 音声—(ア) 語や句、文における強勢、(イ) 文におけるイントネーション、(ウ) 文における区切り イ 句読法—(ア) コンマ、(イ) コロン、セミコロン、(ウ) ダッシュ ウ 語、連語及び慣用表現—(ア) 小学校及び中学校で学習した語に 400～600 語程度の新語を加えた語、(イ) 連語、(ウ) 慣用表現、 エ 文構造及び文法事項—(ア) 文構造のうち、活用頻度の高いもの、(イ) 文法事項：a.不定詞の用法、b.関係代名詞の用法、c.関係副詞の用法、d.接続詞の用法、e.助動詞の用法、f.前置詞の用法、g.動詞の時制及び相など、h.仮定法
	知識—個別的事実的な知識のみを指すものではなく、それらが相互に関連付けられ、さらに社会の中で生きて働く知識となるものを含む 技能—一定の手順や段階を追って身に付く個別の技能のみならず、獲得した個別の技能が自分の経験や他の技能として習熟・熟達していく	

表3からもわかるように、「知識及び技能」は不可分であり、「解説」でも知識と技能の両面で構成されていると示している。「2 内容」では、「知識及び技能」として（1）「英語の特徴やきま

りに関する事項」が挙げられている。解説では「『英語の特徴やきまりに関する事項』を単に知識として理解させるだけでなく、その知識を実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能が身に付くよう指導すること」とある。さらに音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの個別の知識は、どれだけ身に付いたかに主眼を置くのではなく、生徒の学びの過程全体を通して、『実際に英語を用いた言語活動』において活用され、主体的に運用する技能が習熟・熟達につながると述べられている。また、「英語の特徴やきまりに関する事項」では、小学校、中学校での扱われ方にも触れ、高校段階で求められる技能の活用に及んでいる。〈ア 音声〉を例にとると、音節によってリズムをとる日本語に対し、強勢によってリズムをとる英語の特徴が例文とともに説明されている。〈イ 句読法〉は、新設の事項であるが、アと同様に小学校、中学校での句読法の指導内容と高校段階の句読法の扱い方に言及している。(ア)～(ウ)全てに英文の例が付され、英文を読む際の理解の補助であることに加え、読み手にわかりやすく書いて伝える技能まで触れている。ウ 語、連語及び慣用表現では、小学校、中学校、高等学校段階で扱われる語数、また、受容語彙、発信語彙という技能別に使い分ける語彙の指導にまで言及している。現行学習指導要領に比べ、新学習指導要領ではかなり踏み込んだ説明になっている。

3.2 思考力・判断力・表現力等

2つ目の柱「思考力・判断力・表現力等」(表4)は、「英語コミュニケーションI」の「2 内容」で「情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項」としてまとめられている。ここでは、高等学校で求められる力として「具体的な課題等を設定し、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、これらを論理的に適切な英語で表現することを通して」上記表中のア～ウの3点の育成を目指すものである、と示されている。「英語コミュニケーションI」の「1 目標」の「解説」に「互いに伝え合い」、「多様な考えを理解したり」、「集団としての考えを形成したりしていく過程」とあるように、個人の知識や技能にとどまらず、他者との関わりの中で英語を使うことが求められているといえよう。これは、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善(アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善)も想定されるものである。「知識及び技能」をどう使うかが求められた発展的な英語力であるといえよう。

表4：育成を目指す資質・能力の3つの柱―「思考力・判断力・表現力等」

	「1 目標」の 解説（上段）と答申（下段）	英語コミュニケーションⅠ 「2 内容」
<p>(2) 思考力・判断力・表現力等(理解していること・できることをどう使うか)</p>	<p>思考力・判断力・表現力等（理解していること・できることをどう使うか）</p> <p>「精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程」</p> <hr/> <p>将来の予測が困難な社会の中でも、未来を切り拓いていくために必要な思考力・判断力・表現力等である。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・物事の中から問題を見出し、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程 ・精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成していく過程 ・思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程 	<p>〔思考力・判断力・表現力等〕</p> <p>(2) 情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項</p> <p>ア 日常的な話題や社会的な話題について、英語を聞いたり読んだりして、情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に捉えたり、自分自身の考えをまとめること</p> <p>イ 日常的な話題や社会的な話題について、英語を聞いたり読んだりして得られた情報や考えなどを活用しながら、話したり書いたりして情報や自分自身の考えなどを適切に表現すること</p> <p>ウ 日常的な話題や社会的な話題について、伝える内容を整理し、要点や意図などを明確にしながら、英語で話したり書いたりして、情報や自分自身の考えなどを伝え合うこと</p>

3.3 学びに向かう力、人間性等

上記の表3と表4より「育成を目指す資質・能力の3つの柱」の内、「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」が「英語コミュニケーションⅠ」の「1 目標」「2 内容」の解説と「答申」の中でどのように規定されているかを概観した。3つ目の「学びに向かう力、人間性等」（表5）については、「2 内容」の（3）「言語活動及び言語の働きに関する事項」の中で、「思考力・判断力・表現力等」は「知識及び技能」を活用して、5領域別の言語活動及び複数の領域を結び付けた統合的な言語活動を通して指導する、とある。先にも述べたが、「英語コミュニケーションⅠ」の目標の解説では、「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」を一体的に育成するとともに、その過程を通して3つ目の資質・能力の柱である「学びに向かう力、人間性等」を育成する、とあることから3つの資質・能力の柱は個別に扱われることなく、相互に関係しあい

ながら育成を目指すものである。3つ目の柱は、いわば学習者の心的態度にまで言及しているが、現行学習指導要領の「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」から新学習指導要領では、「主体的・自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度」と変わり、学校外、さらには生涯にわたって外国語学習を続けていくことのできる学習者の育成を念頭に置いていることもうかがえる。

表5：育成を目指す資質・能力の3つの柱―「学びに向かう力、人間性等」

	「1 目標」の 解説（上段）と答申（下段）	英語コミュニケーションⅠ 「2 内容」
（3）学びに向かう力、人間性等（どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るか）	<p>「文化に対する理解」やコミュニケーションの相手となる「聞き手、読み手、話し手、書き手」に対して「配慮」しながら、「主体的・自律的にコミュニケーションを図ろうとする態度」</p> <p>・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。</p> <p>・多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの。</p>	

次章では、以上の3つの資質・能力の柱より、「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」が、現行の検定教科書の練習問題にどう反映される余地があるのか考えてみたい。

4. 教科書の中の練習問題と「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」

本章では、現行学習指導要領準拠の「コミュニケーション英語Ⅰ」の検定教科書を数冊概観する。概ね、構成は同じといえる。レッスンは10章程度に分かれ、各章は3～4パートに分かれたパッセージ読解と文法事項や語彙などの練習問題から構成されている。また、章と章の間に補助レッスンとして物語や詩などのリーディング素材や英語の音の特徴を紹介したページから成っている。

ここで対象とするのは現行学習指導要領準拠の検定教科書であるので、あくまで現行の練習問題に一部加筆・修正を施し、上記の2つの柱をどう反映される余地があるのかについて考える試みであることを断っておきたい。

4. 1 検定教科書Aの例

検定教科書Aでは、10課のレッスンは3～4章に分けられたリーディング・パッセージと文法の理解や語彙・語法などを問う練習問題、英語の音の特徴を紹介した6つのトピックで構成されている。練習問題の1例(左)とそれを改めた問題を(右)示す。このExercises 1は文脈に合う動詞を選ぶ問題であり、GrammarのExercisesと位置付けているが、動名詞を入れることは指示の中に示されており、言語材料の定着をみる問題とはいえない。ただし、動名詞の置かれる位置が主語であったり、目的語であったりしていることから名詞の使い方についてもその知識を確かめる問題であるといえる。しかし、1つめの柱である「知識及び技能」を問う問題とは言い難い。そこで、表6の右のように一部修正を加えてみた。

表6：検定教科書Aの練習問題より

検定教科書Aの練習問題の1例	加筆・修正
<p>Grammar - Exercises</p> <p>1 () に最も適切な動詞を1つずつ選び、動名詞の形にしろ。</p> <p>1. Her work is () articles in magazines.</p> <p>2. My brother enjoys () shogi with his friends.</p> <p>3. () Japanese animation is popular in France.</p> <p>4. She is interested in () personality.</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>play judge write watch</p> </div>	<p>Grammar - Exercises</p> <p>〔知識及び技能〕を問う練習問題</p> <p>1 () に最も適切な動詞を1つずつ選び、動名詞の形にしろ。</p> <p>(例) に倣い、1文目の() に最も適切な動詞を1つずつ選び文を完成させ、2文目の質問に対してあなたの答えを書きなさい。</p> <p>(例) My brother enjoys (playing) shogi with his friends.</p> <p>質問：What do you enjoy doing most in your free time? あなた：I enjoy <u>playing the trumpet in my free time.</u></p> <p>1. My sister is interested in () personality.</p> <p>質問：What are you interested in now? あなた：I'm interested in</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>play judge write watch</p> </div>

表 6 の右の問題形式は、文法項目の問題を体系的にまとめたコースブックである *UNDERSTANDING AND USING ENGLISH GRAMMAR Second Edition* (1989) を参考に書き直したものである。検定教科書 A の練習問題と類似の問題がみられる。

Exercise 1: Supply an appropriate preposition and verb form.

1. Alice isn't interested _____ (look) _____ for a new job.

(CHAPTER 4 Gerunds and Infinitives, p.151)

このコースブックでは同様の問題が 25 問用意されている。どれも前置詞とそれにつづく動名詞を書かせる Exercise であるが、さらに Exercise 2 とつづく。これは、次のような形式である。

Exercise 2 – ORAL (BOOKS CLOSED): To practice using gerunds following prepositions, answer the questions in complete sentences. Answer either yes or no.

Example: Your friend was late. Did she apologize?

Response: Yes, she apologized / No, she didn't apologize *for being* late.

1. You were late for class yesterday. Did you have a good excuse?

(CHAPTER 4 Gerunds and Infinitives, p.152)

ここでは、教師の指示もしくはペアやグループ活動での相方の協力が必要になってくるだろう。相手が「場面」を設定し、それに応えるという言語活動が成立する。

さらに Exercise 3 では、答えの一部を自身の言葉で答えさせる形式となっている。

Exercise 3: Using the words in parentheses and any other necessary words, complete the sentences.

1. Ken went to bed instead of finishing his work . (finish)

2. I thanked her _____ . (lend)

(CHAPTER 4 Gerunds and Infinitives, p.153)

4. 2 検定教科書 B の例

検定教科書 B では、10 課のリーディング・パッセージで構成されている。第 1 課から 8 課まではレッスンが Part 1~Part 3 に分けられ、左ページに教科書本文が配され、右ページに Reading Comprehension、Grammar、Practice の順に本文の内容理解と扱う文法と文法やフレーズの練習問題が並ぶ構成である。第 9 課と 10 課は Part 1~Part 4 の 4 章で構成され各パートに Reading Comprehension が配されているが、Grammar と Practice は 4 章を読み終えた後にまとめて配されている。また、各課のまとめとして Review、Reading aloud、Sound が用意されており、Review では、本文全体の理解を確かめる True or False 問題、Reading Aloud では、空所を埋め本文を要約した文章をペアで音読し合う活動、Sound は、個々の語の発音と本文から 1、2 文を抜粋し強勢・弱勢に焦点をあて読む練習をさせるというものである。以上の本課の 10 課に加えて、

Communication、Reading、Fun with words、Communication Activity のいわば「課外レッスン」のページが用意されている。Communication では、「言語の働きの例」が示されている。

本論では、検定教科書 A と同様に、本課の文法項目の確認問題を 1 つ取り上げてみたい。ある課では、文法項目として「S + V [= be 動詞以外] + C」という文構造を扱っている。教科書の文章からは、“Eggs became popular all over Japan.”が Grammar のキーセンテンスとして紹介されている。練習問題の 1 例を以下に示す。

表 7：検定教科書 B の練習問題より

検定教科書 B の練習問題の 1 例	加筆・修正
<p>Practice 意味が通るように、() 内の語を並べかえて対話してみましょう。ただし、文頭にくる語も小文字にしてあります。</p> <p>1. A: I put a raw egg on rice. B: (delicious / sounds / that).</p> <p>2. A: Look at the scrambled eggs on the table. B: (good / they / look).</p> <p>3. (省略)</p>	<p>Practice 意味が通るように、() 内の語を並べかえて対話してみましょう。ただし、文頭にくる語も小文字にしてあります。</p> <p>1. A: I put a raw egg on rice. B: (delicious / sounds / that).</p> <p>2. A: Look at the scrambled eggs on the table. B: (good / they / look).</p> <p>3. (省略)</p> <p>[知識及び技能] を問う練習問題</p> <p>→A さんのパートを先生が演じます。先生の発言をきいて、That sounds ~ を使って返してみましょう。</p> <p>→次に A さんと B さんに分かれて対話してみましょう。A さんは将来の夢について話します。B さんは、A さんの発言に、That sounds ~ に続けて返してみましょう。B さんは教科書に載っている写真の 1 枚を A さんに見せます。A さんはその写真をみて、That looks ~ に続けて返してみましょう。</p> <p>A: ... <u>(Listen to a statement)</u>...</p> <p>B: ... <u>(Respond to what A says)</u>...</p> <p>A: ... <u>Look at this photo</u>...</p> <p>B: ... <u>Respond to what A shows to you</u>...</p>

検定教科書 B の練習問題 1 例は、文構造の理解を確かめる「並べ替え問題」である。ここでは不完全自動詞の sound に形容詞が続くという文構造の知識を確かめるものである。相手の発言を読みまたは聞き、返答するという形式ではあるが、「技能」までは問う問題とはいえない。知識を「聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる」ことまでは問うてはいないからである。先に挙げた

コースブックである *Understanding and Using English Grammar Second Edition* (1989)では、Supplementary Grammar Units の1つとして Linking Verbs を取り上げている。"The soup smells good"を含む4つの英文と解説、8つの確認問題が掲載されている。例えば、次の問題が挙げられ、形容詞と副詞の使い分けを自然な文脈の中で理解できるように工夫されている。

Exercises 5: Choose the correct form (adjective or adverb) in parentheses.

1. This math problem looks (easy / easily). I'm sure I can do it (easy, easily).
5. Susan smiled (cheerful, cheerfully). She seemed (cheerful, cheerfully).

(APPNDIX 1 Supplementary Grammar Units A-6 LINKING VERBS)

このコースブックの解説には形容詞は主語の説明、副詞は動詞の動きを説明するのに使われるとあり、上記の教科書の問題にも形容詞と副詞との区別を確かめた上でその知識を活用するステップが必要になるかもしれない。

表の右側の修正・加筆では、もとの練習問題を「知識及び技能」まで問う問題に書き換えてみた。検定教科書Aの練習問題と同じく、実際のコミュニケーションを想定したものであり、ここでは相手の発言を聞いて応じることができるかを問うている。検定教科書の練習問題を知識の確認で終わらせず、指示の中に「先生の発言をきいて」という指示を加えるだけで実際のコミュニケーションの場面や状況がうまれるものである。

4. 3 検定教科書Cの例

検定教科書Cでは、検定教科書Bと同様10課の本課で構成されている。他に「言語の使用場面」を練習するための Let's Try 1~4、本課以外の Reading、文法のまとめ、英語の音とリズムを扱った SOUNDS、単語の接頭辞や接尾辞などを扱った VOCABULARY BUILDING、辞書の使い方などを説明している Starter が配されている。各本課の構成は検定教科書Bと似ており、左側にリーディング・パッセージと Q&A、右側に Read Again、Grammar、TRY!という小見出しがついた問題や解説が並ぶ。Read Again では左側のパッセージの順にイラストを並べ替える問題、Grammar では、パッセージ中の文法ポイントとなる英文と扱われる文法項目が簡潔に紹介されている。TRY!はAとBの役割に分かれて、当該の文法項目を含んだ文のやりとりを行うものである。Bの役割の文は並べ替えるか一部の語を正しく変えて正しい文に直してから、ペアでのやりとりをはじめ。各課のまとめとして、Comprehension、Words、Exercises、Self Expression、さらには本課と関係がある別のパッセージも用意されている。

ここでは、TRY!、Exercises、Self Expression の一部を取り上げてみたい。

表 8 : 検定教科書 C の練習問題より (1)

検定教科書 C の練習問題の 1 例 (1)	加筆・修正
<p>TRY!</p> <p>()内の語を適切な形に変えて、対話をしてみましょう。</p> <p>1. A: That dog is very small. B: My dog is (small) than that dog.</p> <p>2. A: Is Hitoshi a good runner? B: Yes. He is the (fast) runner in his school.</p> <p>3. A: Do you know any good books? B: This is the (interesting) book in the world!</p>	<p>TRY!</p> <p>()内の語を適切な形に変えて、対話をしてみましょう。</p> <p>1. A: That dog is very small. B: My dog is (small) than that dog.</p> <p>2. A: Is Hitoshi a good runner? B: Yes. He is the (fast) runner in his school.</p> <p>3. A: Do you know any good books? B: This is the (interesting) book in the world!</p> <p>[知識及び技能] を問う練習問題</p> <p>→3.の対話の下線部を次の語にかえて、新たな対話文を作ってみましょう。ただし、B のパートには比較級か最上級の表現を入れること。</p> <p>3. A: Do you know any good <u>books</u>? B:</p> <p>[思考力・判断力・表現力等] を問う練習問題</p> <p>→3 の対話文の続きをグループで作ってみましょう。</p>

検定教科書 C の練習問題の 1 例 (1) TRY!は検定教科書 B の Practice 同様、A と B のやりとりの一部が問題になっている形式である。問題の指示に「対話をしてみましょう」とあるので、コミュニケーションの相手を交えて答えの確認をすることになるが、対話は与えられたもので、知識にとどまる問題と言えるだろう。[知識及び技能] を問う練習問題に変えると表の右のような問題が考えられるだろう。B には interesting の他、pretty、impressive、exciting などの形容詞が考えられ、比較級や最上級のルールについても活用を確認できるだろう。各自で対話文を作ったらペアでやりとりをさせてもよい。[思考力・判断力・表現力等] を問う練習問題の 1 案として、ペアやグループで対話文の続きを考えさせることにした。表 8 中の 3 の対話文では、本が話題となっているが、相手の好きな本のタイトルやその本の内容や好きな理由などを尋ね合うこともできるだろう。これは、練習問題というより、言語活動であるといえるかもしれない。

表9：検定教科書Cの練習問題より（2）

検定教科書Cの練習問題の1例（2）	加筆・修正
<p>Exercises</p> <p>2. 例にならい、2つの英文を1つにして言ってみましょう。</p> <p>例) Okinawa is a warm place. We can enjoy swimming there.</p> <p>→ Okinawa is a warm place where we can enjoy swimming.</p> <p>1. <i>Oshogatsu</i> is a good time. Family members get together then.</p> <p>2. 省略</p> <p>3. 省略</p> <p>One More:</p> <p>_____ is the (day / month / season) when I get most excited.</p> <p>(あなたが最もわくわくする日、月、季節は?)</p>	<p>Exercises</p> <p>2. 例にならい、2つの英文を1つにして言ってみましょう。</p> <p>例) Okinawa is a warm place. We can enjoy swimming there.</p> <p>→ Okinawa is a warm place where we can enjoy swimming.</p> <p>1. <i>Oshogatsu</i> is a good time. Family members get together then.</p> <p>2. 省略</p> <p>3. 省略</p> <p>One More:</p> <p>_____ is the (day / month / season) when I get most excited.</p> <p>(あなたが最もわくわくする日、月、季節は?)</p> <p>〔思考力・判断力・表現力等〕を問う練習問題 →グループで次の質問についてそれぞれの理由を話しあってみましょう。</p> <p>“Which season did you get most excited when you were small? Do you feel the same way now? And why is that?”</p> <p>(例)</p> <p>A: Summer was the season when I got most excited. That was because I liked swimming in the sea very much. Now I get most excited in winter because I am more interested in winter sports than before. How about you?</p> <p>B: I feel the same way....</p>

次の（2）Exercises 2は、関係詞を用いて2つの文をつなげて1文に変える問題である。ここでも1文にして「言ってみましょう」との指示があるが、「個別の事実的な知識」（答申）の確認にとどまると言えるだろう。しかし、3つの練習問題に続いて“One More”では、自分のことについて言及するように指示されている。例えば「書くこと」による実際のコミュニケーションとして位置付けられ、「知識及び技能」まで及んだ練習問題と言えるだろう。さらに教師の指示により、書いたものを相手と見せ合うもことも考えられるだろう。「思考力・判断力・表現力等」を問

う練習問題を加えるとすれば、表9中に挙げたように相手の発言をききながら、自身のことについても答えることが考えられる。グループ内で幼少の頃と現在の好きな季節についてまとめて発表するという活動に発展できれば、新学習指導要領の解説に明示されている「目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程」に合致するものとなる。

5. まとめ

本論では、現行学習指導要領準拠の検定教科書より練習問題から新学習指導要領の理念がどのように反映され、具現化されるのかについて考察してみた。元の練習問題を補い、改変することで、現行学習指導要領の特に資質・能力の3つの柱の内、「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」を問う練習問題に改める試みを行った。3社の検定教科書の練習問題を新学習指導要領の目指す資質・能力に照らしてみたとき、それぞれに編集者・執筆者の教材観をうかがい知ることができた。また現行学習指導要領の理念が随所に散りばめられていることも感じ取ることができた。さらには、現行の検定教科書の練習問題を改変したり補充したりすることで、現行検定教科書の目指す資質・能力の「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」も問う問題に変わる余地があることも示唆された。

最後に、教科書をどう活用するのかは使用する教師に委ねられている。教師は検定教科書を選定し活用するにあたり、学習指導要領の理念がどのように具現化されているかを把握し、教師自身の教材観とも照らして創意工夫の余地を探ることが何よりも重要になるだろう。

引用文献

Azar, B. S. (1989). *UNDERSTANDING AND USING ENGLISH GRAMMAR Second Edition*
Vol. A. Prentice Hall Regents.

小串雅則 (2011) 「英語検定教科書」 三省堂

文部科学省 (2018) 「高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編」

