

**公益財団法人 日本英語検定協会**

**英語教育研究センター委託研究 2021 年度報告書**

**改訂学習指導要領(小・中・高)**

**の方向性を考える**

2022 年 3 月

研究代表 和田 稔  
(明海大学名誉教授)

# 改訂学習指導要領（小・中・高）の方向性を考える

## 目次

### はじめに

和田 稔（研究代表：明海大学名誉教授）	・ ・ ・ ・ ・ I
---------------------	-------------

### 第1部 「観点別評価」の理論的考察と実践

1 観点別評価における評価規準の問題点と授業づくりの視点について 小山内 洸（北海道教育大学名誉教授）	・ ・ ・ ・ ・ 1
2 授業時間中（時中）における「指導と評価の一体化」の実践的研究 —時中の評価から「観点別学習状況の評価」へつなぐ方途— 斎藤 嘉則（東京学芸大学教職大学院教授）	・ ・ ・ ・ ・ 21
3 3観点での評価による定期テストについてその方向性を考える 高島 健治（浦安市教育委員会指導主事）	・ ・ ・ ・ ・ 37
4 高等学校新学習指導要領における観点別学習状況評価の課題 —現行学習指導要領における評価の現状を通して— 戸村 玲子（千葉県立佐倉高等学校教諭）	・ ・ ・ ・ ・ 49

### 第2部 「コミュニケーション方略」の理論的考察と実践

1 CEFRの「コミュニケーション方略」が言語活動の指導に与える示唆 高田 智子（清泉女子大学教授）	・ ・ ・ ・ ・ 65
2 高等学校新学習指導要領の「話すこと（やり取り）」の具現化に向けて —話者交替の観点から— 鈴木 誠（埼玉県立和光国際高等学校教諭）	・ ・ ・ ・ ・ 85

附録1 平成29年告示中学校学習指導要領（外国語・英語）を読む 和田 稔（明海大学名誉教授）	・ ・ ・ ・ ・ 101
---	---------------

附録2 中学校学習指導要領（外国語科・英語）の告示年一覧 和田 稔（明海大学名誉教授）	・ ・ ・ ・ ・ 157
--	---------------



## はじめに

和田 稔

本報告書は日本英語検定協会・英語教育研究センター委託研究の最終版です。

英語教育研究センターの委託研究事業は平成 22 年（2010）に始まり令和 2 年（2020）に至る 10 年間行われました。委託研究事業の目的は「日本の英語教育の発展のため、学校教育のみならず、生涯教育として幼児からシニア層までの日本の英語教育の研究を広く行い、その研究結果を発表し、英語教育の発展に寄与すること」です（『英語教育研究センター 10 年の歩み』）。そして、目標を実現するために、常任審議委員会を組織し、常任審議委員への委託研究、外部研究者への委託研究、英語教育に関する調査研究など様々な研究調査が行われました。当該の研究は常任審議委員による委託研究のひとつです。常任審議委員による委託研究は令和 2 年（2020）で終了することになりました。本報告書は令和 3 年（2021）の委託研究の成果の報告です。委託研究は令和 2 年（2020）で終了することになりましたが、研究テーマの内容に基づいて研究を 1 年延長したためです。

当該の 10 年にわたる委託研究は日本の学校英語教育に焦点を当て、その実態、問題点などの調査とそれらに関する検討を行ってきました。具体的には、10 年間の研究は、大別して、前半は学校（中学校を中心）教育の現場で行われている英語の指導に関する実態調査、後半は平成 29 年（2017）告示の中学校・学習指導要領（外国語・英語）について研究しました。前半は常任審議委員である筆者が単独で中学校における英語教育の実態調査をしました。後半は 2 つの研究グループを組織し、研究を進めました。ひとつの研究グループは「英検プロジェクト」と称し、大学の英語教育研究者、自治体の教育委員会の英語教育担当者、英語教師で組織したものです。もうひとつの研究グループは WELTS と称し、英語教師だけの自主的な研究組織です。

以下は、筆者単独の実態調査の研究テーマ、「英検プロジェクト」の研究テーマ、WELTS の研究テーマの一覧です。

### （1）単独の実態調査の研究テーマ

#### ① 日本の学校教育における評価の状況 —中学校の到達度テストの状況—

（2011 年度、2012 年度、2013 年度）

いわゆる「絶対評価に基づく観点別評価」が中学校における定期試験問題にどのように具体化されているか、を調査するために全国の中学校の定期試験問題を収集し分析しました。

#### ② Can-Do リスト作成に対する教員の意識・理解及び授業等に調査

（2014 年度）

文部科学省が平成 25 年（2013）に『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き』を発表し、各中学校と高等学校で「CAN-DO リスト」を作成することを要請しました。これを受けて、中学校および高等学校で作成された「CAN-DO リスト」を収集すると同時に英語教師を対象にインタビューなどによる意識調査を行いました。

## （2）英検プロジェクトによる研究テーマ

### ① 学習指導要領の理念の変遷と具体化の問題点の研究

（2015 年度）

平成元年、平成 10 年（中）・平成 11 年（高）及び平成 20 年（中）・平成 21 年（高）告示の学習指導要領の理念などを、次回の改訂に備えて分析・検討しました。

### ② 中学校・高等学校の教科書を分析する —教科書は学習指導要領をどのように受け止め具体化したか—

（2016 年度）

前年度の研究の結果、平成 20 年及び平成 21 年告示の学習指導要領の研究を受けて、その中心的理念である「4 技能の言語活動の統合」及び「2 種類の言語活動」が教科書にどのように具体化したかを調査・検討しました。

### ③ 改訂学習指導要領を考える

（2017 年度）

平成 29 年（2017）に改訂・告示された小・中学校の学習指導要領について読解し、検討しました。

### ④ 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—

（2018 年度）

2017 年度の研究の継続です。

### ⑤ 改訂学習指導要領（小・中・高）の方向性を考える

（2019 年度）

改訂学習指導要領（中学校）の「話すこと（やり取り）」の「(ア) 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」を中心にして、研究グループのメンバーが特に興味・関心を持つテーマについて研究しました。

### ⑥ 改訂学習指導要領（小・中・高）の方向性を考える

（2020 年度）

2019 年度の研究の継続です。

(3) WELTS の研究テーマ (「紀要」にまとめられた年度のみ)

- ① 絶対評価の考え方と実際  
(平成 16 年度) (2004)
- ② TASK の理論と実際  
(平成 17 年度) (2005)
- ③ 思考力育成を目指した英語指導  
(平成 22 年度) (2010)
- ④ 小・中の課題に答える英語指導  
(平成 25 年度) (2014)
- ⑤ CAN-DO リスト作成までの道 (理論編)  
(平成 29 年度) (2017)
- ⑥ CAN-DO リストを活用した授業と評価の見直しの試み  
(平成 30 年度) (2018)

以上が WELTS の 10 年間の研究テーマです。「紀要」としてまとめることが未完成に終わった年があります。WELTS はメンバーも固定しないで、誰にでも開かれた研究グループでした。「紀要」の編集はメンバーの自由に任せました。このような研究方法があってもよいのではないのでしょうか。

10 年間、英語教育研究センターの委託研究は学習指導要領の的を絞り、研究メンバーが興味・関心を持つテーマについて様々な角度から自由に研究しました。研究に参加した多数の方々に心から感謝します。10 年間の歩みが皆さんに役立ったことを信じています。



## 第1部 「観点別評価」の理論的考察と実践





## 1 観点別評価における評価規準の問題点と授業づくりの視点について

小山内 洸

### 1. 観点別評価と指導要録の記載内容の変化

観点別評価とは、正確に言えば、指導要録における観点別学習評価のことである。指導要録は学習指導要領と車の両論の関係にあり、学習指導要領が“学習指導”の指針であるのに対し、指導要録は“評価活動”の指針である。学習指導要領が改訂されると、指導要録に記載が義務づけられている「観点別学習状況」の観点も変わる。この変更は文科省初等中等教育局長通知として発出される。学習指導要領の改訂は新聞報道などで詳しく報道され、広く世論の関心の的になるが、指導要録の様式の変更は保護者や一般市民の目にふれることが少ないまま効力を発揮する。学校の授業と成績評価は、学習指導要領と指導要録によって一体的に規定される。このことは観点別評価について考えるさいの重要なポイントである。

観点別評価の変遷をかいつまんで見てみる。

昭和 23 年（1948）に学籍簿（翌年、指導要録と名称変更）に正規分布による相対評価を記入する制度が導入された。すなわち、5 段階評価で、5－7%、4－24%、3－38%、2－24%、1－7%の割合で成績をつけるシステムである。昭和 24 年に出された文部省初中局長通達は中学校各教科の評価欄に 5 段階（3 を平均「良（大多数を含む）」として 5～1 で記入するよう定めている。

学習評価に関して「観点」という用語が使われるようになったのは昭和 30 年の通達からである（西辻正副「指導要録における『評価の観点』の史的変遷」全国大学国語教育学会、2010）。「学習の記録」の各教科の評価に総括的な評価を行う「評定欄」が設けられ、そこに総括的な評価を評定として記載することが求められた。それと並行して、教科ごとに設けられた「所見欄」には「観点」として「個人として比較的すぐれている特徴があれば」○を、「比較的劣っている特徴があれば」×を記入するとされた。相対評価を「評定欄」に、絶対評価（個人内評価）を「所見欄」に記入する、2 本立ての評価法の端緒が開かれたのである。

昭和 46 年（1971）に行われた学習指導要領の改訂にともなって発出された新たな通達で、「絶対評価を加味した相対評価」が実施されることとなった。具体的には、指導要録に「評定欄」と「所見欄」を設ける従来の記載様式を維持しつつ、「5 段階評価の配分比率は正規分布でなくてもよい」という方針が打ち出されたのである。

昭和 55 年（1980）、学習指導要領の改訂にともない、指導要録に観点別学習状況の評価を記入することが通達された。このときの変更で「関心・態度」が新たな評価項目（観点）に位置づけられた。この改訂・通達を受けて、外国語（中学校英語）の評価の観点は、①聞

くこと、②話すこと、③読むこと、④書くこと、⑤外国に対する関心・態度、の5項目となった。上述したように、従前は正規分布の弾力的な扱いが容認されたものの、まだ「評定」という形で5段階評価は活用されていた。しかし、その仕組みを維持しつつも、学習指導要領の目標に準拠した評価という方向が、この時点で姿を現し始めたのである。たとえば、指導要録の「各教科の学習の記録」は、従前の「所見」という名称から「観点別学習状況」と改められた。そこには学習指導要領に示す目標の達成状況に応じて「目標を十分に達成した」(+記号で記入)と「目標達成が不十分」(-記号で記入)と書き込むことになった。

昭和62年(1987)の教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」は、いくつか重要な問題提起を行った。情報化、国際化、価値観の多様化、核家族化、高齢化などが「今後ますます拡大し、加速化されることが予想される」という状況認識のもとで、教育課程の基準に次の4点を盛り込むことを求めた。すなわち、「豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成を図ること」、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること」、「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること」、「国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること」の4点である。いわゆる「新しい学力観」とよばれる内容である。

この答申にもとづいて平成元年(1987)に新しい学習指導要領が告示された。注目すべきは、外国語(中学校英語)の目標に「外国語で積極的にコミュニケーションを図る態度を育てる」という文言が初めて挿入されたことである。従前の目標(昭和52年-1977-中学校学習指導要領)と比較すると、いくつかの点で重要な変更が行われている。それまでは、①外国語の理解と表現の基礎的な能力を養う、②言語に対する関心を深める、③外国の人々の生活やものの見方について基礎的な理解を得させる、という3項目が順を追って分かりやすく記述されていたが、改訂では、①の次に「外国語で積極的にコミュニケーションを図る態度を育てる」という文言がアイキャッチャーのように入り、②を「言語や文化」と拡張し、③を「国際理解」と言い換えている。明らかに上記「答申」の趣旨を下敷きにして複合的な概念を組み合わせた内容になっている。念のため下に「目標」の全文を示しておく。

昭和52年(1977) 7月23日告示	外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養うとともに、言語に対する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて基礎的な理解を得させる。
平成元年(1989) 3月15日告示	外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。

平成元年（1989）の新学習指導要領にもとづく指導要録の改定は平成 3 年（1991）3 月に通知された。その内容も大幅に変更された。前掲した西辻正副氏の調査資料を参考に主な変更点を以下のように整理する。

各教科の目標に照らしてその実現の状況を評価する評価法が明確に打ち出された。すなわち、目標準拠評価（いわゆる絶対評価）の本格的な導入である。具体的には、「各教科の学習記録」が従前は「I 評定」（相対的な位置関係をみる）「II 観点別学習状況」（学習指導要領の目標・内容の実現状況をみる）「III 所見」（学習についての総合的な特徴を文章で記述）という順序であったが、「I 観点別学習状況」「II 評定」「III 所見」と順序が変更され、「観点別学習状況」にたいする重みづけが増した。その評価法は、各教科の目標に照らして、「十分満足できると判断されるもの」A、「おおむね満足できると判断されるもの」B、「努力を要すると判断されるもの」C、と記入することとされた。「評定」の内容は、絶対評価（目標準拠評価）を加味した相対評価（集団準拠評価）ということで従前どおりだが、書式上は「観点別学習状況」の評価を補完する位置づけに変わったのである。

平成 13 年（2001）12 月、教育課程審議会が「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」と題する答申を出した。この答申は評価に的をしぼり、基本的な考え方と指導要録の扱いについて、かなり踏み込んだ内容になっている。観点別評価を学校現場に根づかせることを意図したきわめて重要な答申である。その内容の要点を以下に示してみる。

(1) 学力については知識の量のみでとらえないこと。基礎的・基本的な内容を確実に身につけることと合わせて、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」がはぐくまれているかどうかによってとらえること。

(2) 評価においては、学習指導要領が示す目標に照らしてその実現状況をみる「目標に準拠した評価」（絶対評価）を一層重視すること。児童生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを評価する個人内評価を工夫すること。

(3) 計画、実践、評価を繰り返しながら指導と評価の一体化を図るとともに、評価方法の改善を図ること。

(4) 指導要録の基本的性格（学籍並びに指導の過程及び結果の要約と外部に対する証明等に役立たせるための原簿）を維持する。

(5) 評定は「絶対評価を加味した相対評価」をやめ、「目標に準拠した評価」（絶対評価）に改める。

(6) 「各教科の記録」「特別活動の記録」「行動の記録」「進路指導の記録」「指導上参考となる事項」に分かれている所見欄等を統合して、「総合所見及び指導上参考となる諸事項」を記入する欄を設ける。

「目標に準拠した評価」（絶対評価）を行うには、学習指導要領に掲げられる「目標」と指導要録の評価の「観点」が一体となって齟齬をきたさないことが重要である。平成 10 年（1998）に告示された学習指導要領の「目標」は、おそらくこのことを強く意識して構想されたにちがいない。平成 12 年（2001）の教育課程審議会答申は、この「目標」と整合性を保つために、学習評価のあり方を絶対評価の方向に思い切って舵を切ったと考えられる。

では学習指導要領の「目標」に合わせて指導要録に記入される絶対評価の「観点」はどのように書き表されてきたのだろうか。次節でそれを検討してみる。

## 2. 観点別評価における「観点」の変遷と問題点

以下では、「観点別評価」の「観点」を具体的に示すとともに、各「観点」の記述に含まれる問題点を検討することとする（参考：『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（中学校 外国語）』国立教育政策研究所、平成 23 年、「2011 資料」と略称、『「指導と評価」の一体化のための学習評価に関する参考資料』（同、令和 2 年、「2020 資料」と略称））。

平成 3 年（1991）以後の指導要録における「観点」の一覧

	平成 3 年(1991)	平成 13 年(2001)	平成 22 年(2010)	平成 29 年(2017)
各 科 共 通	○関心・意欲・態度 ○思考・判断 ○技能・表現 ○知識・理解	○関心・意欲・態度 ○思考・判断 ○技能・表現 ○知識・理解	○関心・意欲・態度 ○思考・判断・表現 ○技能 ○知識・理解	○知識・技能 ○思考・判断・表現 ○主体的に学習に取り 組む態度
外 国 語 ・ 英 語	○コミュニケーションへの関心・意欲・態度 ○表現の能力 ○理解の能力 ○言語や文化についての知識・理解	○コミュニケーションへの関心・意欲・態度 ○表現の能力 ○理解の能力 ○言語や文化についての知識・理解	○コミュニケーションへの関心・意欲・態度 ○外国語表現の能力 ○外国語理解の能力 ○言語や文化についての知識・理解	○知識・技能 ○思考・判断・表現 ○主体的に学習に取り 組む態度

上の表から浮かび上がる「観点」項目の問題点をいくつか整理してみる。

まず、「技能」の位置づけが揺れていることに注目したい。各教科共通の「観点」として、1991 年から 2001 年まで「技能」は「表現」とセットで「技能・表現」とされていた。しかし、2010 年になると「表現」は「思考・判断」と結びつけられて「思考・判断・表現」という項目になった。その結果「技能」は独立した観点になった。さらに 2017 年になると「技能」は「知識」と結びつけられて「知識・技能」となっている。

「技能・表現」と「知識・技能」とではどちらが「技能」の本質に迫っていると考えられるだろうか。個人的な意見としては「技能・表現」よりも「知識・技能」の方が分かりやすい。なぜなら、学習評価の観点としては、「知識・技能」と項目を立てる方が実際の教授・学習活動のあり方をよりよく映し出すと考えるからである。ペーパーテストの問題も作成しやすい。しかし、「技能・表現」では“表現活動に必要な「技能」”と狭くとらえられる可能性がある。

より大きな問題点は、外国語（英語）の「観点」項目で「能力」が「技能」という用語に置き換えられていることである。外国語（英語）の教授・学習活動において「能力」と「技能」を同一視することは学力のイメージを曖昧にしかねない。「能力」は「物事を成し遂げることのできる力」（大辞泉）だが、「生まれつきの性質や才能」をも意味する。それゆえ“資質”と結びつけて「資質・能力」と表すことができる。英語では“nature and nurture”という言い方をしたりする。しかし、「資質・技能」という表現は違和感を与えるだろう。「技能」は、「英語の4技能」という用語に示されるように「あることを行うための技術的な能力」である。英語の“skill(s)”に近い。

「能力」については、次の説明が授業づくりとの関連で有益である。「（能力は）仕事を完成したり、じょうずにやり遂げることができる、個体に備わっている力をさすが、一般には、将来の学習可能性や潜在的な力である資質（capability）を含めて用いられ、その価値が社会的に承認されるものをいう。…能力は生物的なものと社会的なものとの相互作用のなかで創出されるとの考え方、すなわち社会的・獲得的側面を重視する。」（渡辺弘純、『教育小事典』p. 231）「能力」は個体の生物的資質に限定されず、広い意味での学習によって社会的に獲得されるという考え方は重要である。

「技能」は「能力」より意味範囲が狭く、かつ実践的な活動を意味するニュアンスをもっている。「技能」は「能力」の一部が外化した姿であり、学習と訓練によって特定の目的のために社会的な有用性を獲得したものと考えることができる。

このように見てくると、とくに平成 22 年（2010）以後、「技能」の意味づけが不鮮明になってきている印象をもつ。学校で何をどう教えれば「技能」の習得が進むかが見えにくくなっているのではなかろうか。もしそうだとすれば、観点別評価の「観点」の理解のしかたと指導のあり方を結びつける視点もわかりにくくなっている可能性がある。

上に掲げた表で注目すべきもう一つの重要なポイントは、平成 29 年（2017）の「観点」の記述である。平成 22 年（2010）までは各教科共通の「観点」が、外国語（英語）の教科の特徴にあわせて書き換えられていた。しかし、平成 29 年（2017）になると外国語（英語）の「観点」は各教科共通の「観点」とまったく同じになる。このことはどう考えたらよいのだろうか。『2020 資料』を参照すると、この方針変更は「内容のまとまりごとの評価規準」という、それまでになかった新しい考え方を導入したことによって生じていることがわか

る。端的に言うと、従前の学習評価の4観点を廃止したうえで、外国語（英語）の4技能の言語活動を各教科共通の「観点」項目にクロスさせて評価の観点を設定する仕組みに変更されたのである。なぜこのようなドラスティックな変更が可能になったのか。そのカギは学習指導要領の「内容」という用語の拡大解釈にある。この点に関して『2020 資料』は以下のように述べている。

○「内容のまとまり」とは、学習指導要領に示す各教科の「第2 各学年の目標及び内容 2 内容」の項目等をまとまりごとに細分化したり整理したりしたものである。（p. 14）

○「2 内容」の記載事項の文末を「～すること」から「～している」と変換したもの等を、本参考資料において「内容のまとまりごとの評価規準」と呼ぶこととする。（p. 15）

○中学校外国語科における「内容のまとまり」は・・・英語 1 目標に示されている「五つの領域」のことである。（p. 27）

念のため平成 29 年（2017）告示の学習指導要領「解説」（p. 29）を見ておく。そこでは以下のように述べられている。

（知識及び技能）

（1）英語の特徴やきまりに関する事項

中学校の外国語科において身に付けるべき資質・能力として、ここでは「知識及び技能」の内容を示している。改訂前の「言語材料」を、「英語の特徴やきまりに関する事項」として、「音声」、「符号」、「語、連語及び慣用表現」及び「文、文構造及び文法事項」に整理した上で、「知識及び技能」の内容を、・・・音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するという「知識」の面と、その知識を「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと」及び「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という「技能」の面とで構成している。（p. 29）

いま上で見たとおり、学習指導要領で「『知識及び技能』の内容」という文脈で使われている「内容」を、「4 技能の五つの領域」という文脈での「領域」に置き換えて（つまり「内容」イコール「領域」とした）、細分化された評価の「観点」の根拠としたと考えることができる。こうした「内容」の拡大解釈で導き出された「内容のまとまりごとの評価規準」が実際に機能するのかどうかを見通すのは困難である。

言語活動を「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと[やりとり]」、「話すこと[発表]」及び「書くこと」の5つの「内容のまとまり」に分割して、その一つひとつに各教科共通の評価の観点を細分化して当てはめた一覧表の要点を以下に示してみる（『2020 資料』、pp. 33-34）。

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
聞くこと	<p>[知識]英語の特徴やきまりに関する事項を理解している。</p> <p>[技能]英語のコミュニケーションにおいて、日常的な話題や社会的な話題について、はっきりと話された文章等を聞いて、その内容を捉える技能を身に付けている。</p>	<p>コミュニケーションを行う場面、目的、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ははっきりと話される文章を聞いて、必要な情報や概要、要点を捉えている。</p>	<p>外国語の背景にある文化に対する理解を深め、話し手に配慮しながら、主体的に英語で話されることを聞こうとしている。</p>
読むこと	<p>[知識]英語の特徴やきまりに関する事項を理解している。</p> <p>[技能]英語のコミュニケーションにおいて、日常的な話題や社会的な話題について書かれた短い文章等を読んで、その内容を捉える技能を身に付けている。</p>	<p>コミュニケーションを行う場面、目的、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書かれた短い文章等を読んで、必要な情報や概要、要点を捉えている。</p>	<p>外国語の背景にある文化に対する理解を深め、話し手に配慮しながら、主体的に英語で書かれたことを読もうとしている。</p>
話すこと・やりとり	<p>[知識]英語の特徴やきまりに関する事項を理解している。</p> <p>[技能]英語のコミュニケーションにおいて、日常的な話題や社会的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを、簡単な語句や文を用いて伝え合う技能を身に付けている。</p>	<p>コミュニケーションを行う場面、目的、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、事実や自分の考え、気持ちなどを、簡単な語句や文を用いて伝え合っている。</p>	<p>外国語の背景にある文化に対する理解を深め、話し手に配慮しながら、主体的に英語で書かれたことを伝え合おうとしている。</p>



話すこと・発表	<p>[知識]英語の特徴やきまりに関する事項を理解している。</p> <p>[技能]英語のコミュニケーションにおいて、日常的话题や社会的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを、簡単な語句や文を用いて話す技能を身に付けている。</p>	<p>コミュニケーションを行う場面、目的、状況などに応じて、日常的话题や社会的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを、簡単な語句や文を用いて、話している。</p>	<p>外国語の背景にある文化に対する理解を深め、話し手に配慮しながら、主体的に英語で書かれたことを話そうとしている。</p>
書くこと	<p>[知識]英語の特徴やきまりに関する事項を理解している。</p> <p>[技能]英語のコミュニケーションにおいて、日常的话题や社会的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを、簡単な語句や文を用いて書く技能を身に付けている。</p>	<p>コミュニケーションを行う場面、目的、状況などに応じて、日常的话题や社会的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを、簡単な語句や文を用いて、書いている。</p>	<p>外国語の背景にある文化に対する理解を深め、話し手に配慮しながら、主体的に英語で書こうとしている。</p>

前頁に掲げた表を見て感じる疑問は「知識・技能」と「思考・判断・表現」という表記についてである。前者は「知識」と「技能」に分けられているのに対して、後者はひとまとまりの扱いを受けている。「・」の意味が、前者は「及び」（区別される2つの概念）、後者は「並列」（同種の概念の統一）であろう。学習指導要領の「目標」は「知識及び技能に関する目標」と「知識」と「技能」を2項目として表記しているのので、この点では整合性が保たれている。しかし「思考・判断・表現」については、学習指導要領が「思考力、判断力、表現力等に関する目標」と「読点」（、）を用いているのに対して上の表では「中黒」（・）を使って表記されている。「目標準拠評価」は、「目標」の趣旨と「評価」の観点が一致している必要があるわけだから、この不統一は読み手の理解に混乱を招くのではなからうか。

観点項目が3点に変わったうえに、いま上で指摘したような「観点」の記述上の難解さはワークの問題づくりにも影を落としているようである。以下にその一例を示してみる。

(A社) 空所に適する語を書き、対話文を完成しなさい。

- (1) \_\_\_\_\_ is taller, you \_\_\_\_ Ken? — I am.
- (2) Why did you go to Kobe? — \_\_\_\_\_ see Ken.
- (3) What \_\_\_\_\_ you \_\_\_\_\_ to do tomorrow? — I am going to play baseball.
- (4) Can I go out, Mom? — No. You \_\_\_\_\_ do your homework first.
- (5) What's your favorite sport? — I like tennis the \_\_\_\_\_.

(答え) (1) Who, or (2) To (3) are going (4) must (should) (5) best

(観点) 知識・技能 6点×5 ( /30)

(B社) 絵を見て、対話文の \_\_\_\_\_ に適する2語を書きなさい。(絵は省略)

- (1) A: I'd \_\_\_\_\_ to take a picture with you.  
B: OK.
- (2) A: Is Naomi your friend?  
B: Yes, she is. We \_\_\_\_\_ friends for ten years.

(答え) (1) like to (2) have been

(観点) 思考・判断・表現 (4点×2) ( /8)

同じような問題でありながら、「観点」がA社は「知識・技能」、B社は「思考・判断・表現」となっている。しかし対話文の難易度はほぼ同じように感じられる。強いて違いをあげれば、A社の問題は質問文と答えの文のセットがB社のそれより多少長い。したがって、この点だけ見ればA社の問題の方が難しそうである。やりとりの意味を理解するのにB社の問題より時間がかかるだろう。

B社の問題文そのものは短く易しそうだが、動詞句の部分が空白になっているので、文意を推察するのに生徒はかなり悩むだろう。「悩む程度」が「知識・技能」より「思考・判断・表現」の方が高いように感じられる。

このようにワークの実際の問題に接してみると、「知識・技能」という「観点」と「思考・判断・表現」という「観点」との間に、明白な線引きをすることは難しいことがわかる。両者の区別は教師をかなりの程度悩ませそうである。

平成29年(2017)告示の学習指導要領及び平成31年(2019)通知の指導要録によって、観点別評価の「観点」は4つから3つに変更された。その上で、「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」(各科共通)の3観点にもとづいて「内容のまとまりごとの評価規準」を作成することが求められた。そのことを受けて、外国語(英語)における「内容のまとまり」は「聞くこと」「読むこと」「話すこと(やりとり)」「話すこと(発表)」「書くこと」の5「領域」とされた。「内容」を「(技能の)領域」に置

き換えたわけである。その結果、15の評価見取り項目が設定されることとなった。『2020資料』は5つの「内容のまとめりごとの評価規準」の作成方法を詳細に記述している。その中で評価の進め方と授業の実際について以下のような手順が示されている。

1 単元の目標を設定する⇒2 単元の評価規準を作成する⇒3 指導と評価の計画を作成する⇒4 授業を行う⇒5 観点ごとに総括する

外国語（英語）の授業で何をもって「単元」とするかは稿を改めて検討すべき課題だが、ここでは「授業を行う」という教師にとって本質的な営みが4番目の位置を与えられていることに注目しておきたい。

「評価規準」の設定例（『2020資料』より）「話すこと[やりとり]」のイ「日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができるようにする。」

#### ○知識・技能

〈知識〉助動詞 can や疑問詞 when を用いた文の構造を理解している。

〈技能〉町や地域について（話題）、事実や自分の考え、気持ちなどを（内容）整理し、助動詞 can や疑問詞 when などの簡単な語句や文（言語材料）を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりする技能を身に付けている。

#### ○思考・判断・表現

外国の人に「行ってみたい」（目的等）と思ってもらえるように、町や地域のことについて（話題）、事実や自分の考え、気持ちなどを（内容）整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりしている。

#### ○主体的に学習に取り組む態度

外国の人に「行ってみたい」（目的等）と思ってもらえるように、町や地域のことについて（話題）、事実や自分の考え、気持ちなどを（内容）整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりしようとしている。

上では同じ文言が語尾を変えて何度も繰り返されていることが注目される。例えば、「知識・技能」は「・・・を伝えたり、相手からの質問に答えたりする技能を身に付けている」、「思考・判断・表現」は「・・・を伝えたり、相手からの質問に答えたりしている」、「主体的に学習に取り組む態度」は「・・・を伝えたり、相手からの質問に答えようとしている」といった具合である（下線筆者）。

以上のような「評価規準」にもとづいて、ペーパーテスト、パフォーマンステスト、活動の観察を組み合わせる小文字の a,b,c で「観点別評価」をする。さらに a,b,c の割合に応じて大文字の A,B,C で総括する。そして、A,B,C の割合によって最終的な「評定」が1～

3の数字で示される。指導要録に記載されるのは「評定」である。

見てきたように、『2020資料』で示されている評価規準設定の手順は精緻である。しかし、学習指導要領の「教科目標」と結び付けて「5内容」（内容＝領域）の枠組みを決め、それに「3観点」をかけ合わせて「評価規準」を導き出す構想は、個々の教師及び学校現場の授業改善の意欲を阻害しかねない危険性を含んでいる。

### 3. 観点別評価規準づくりを授業の「入り口」としない視点

学校におろされる統一プランとしてのシラバスは、前もって決めた目標を教授・学習過程において達成することに力点が置かれる。学習指導要領もそのような性格を基本的にもっている。このようなシラバスは大まかに言って、次の6つの特徴をもっている。(1)実際の教授・学習過程の前に、(2)到達可能な目標の、(3)順序づけられた枠組みを提供する。構成に当たっては、教授・学習を促進するために、(4)一定の組織原則にしたがって、(5)達成すべきものを、(6)識別・分割する。いままで上で見てきた観点別評価規準づくりを授業の「入り口」とする考え方は、統一プランとしてのシラバスの典型例と言ってよいであろう。

ほぼ同じ考え方に立つ授業づくり構想に「逆向きシラバス」による授業プランがある。このプランも、カリキュラムの効果、評価、指導計画のすべてを学習で達成すべき最終ゴールから逆向きで構築することを目指す。

「逆向きシラバス」設計には以下に示すような3つの段階があるとされる（西岡加名恵編著『資質・能力を育てるパフォーマンス評価』明治図書、2016年）。

1. 求められている効果（目標）を明確にする（終了時をイメージする）
2. 承認できる証拠（評価方法）を決定する（指導の前に評価方法を計画する）
3. 学習経験と指導（授業の進め方）を計画する

通常の授業プランは、テキスト（教科書）にもとづく指導、理解・応用の活動、学習成果の評価・測定、という段階を経る。それを「評価方法を指導の前に構想する」ことで逆向きにつくり変えるのである。

しかし、筆者は次のような立場に共感をもつ。それは教科書の内容中心授業である。以下に示すのはこのような立場の明解な表明である（村野井仁『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店、2006年）。

「教科書の題材内容を活かしながら、生徒の関心を高め、教科書の内容を理解し、内容に関する考えを深め、内容について英語で概要をまとめたり、内容に関する自分の考えを表現したりする教科書重視の内容中心授業をより効果的に展開していくことが日本の英語教育に求められているのではないだろうか。」

生徒にとって教科書は学びの内容そのものであり、教師にとっては授業の有力な手引き

である。したがって、教科書を使って英語の基礎・基本の定着と深化・活用を促す授業プランの作成は、生徒にとっても教師にとっても益するところが多いと言ってよいだろう。そのため、生徒には予習を奨励し、教師自らは学ぶ楽しさに主眼に置いた教材研究と授業運営を追求したい。教師一人ひとりの発想を生かしたシラバス設計という方向があってもよいのでないだろうか。このことの実現化を図る一つの試案を「付録」として以下に提示してみたい。

#### [参考文献]

- 国立教育政策研究所『教育課程の改善の方針、各教科の目標、評価の観点等の変遷』平成 17 年 (2005)
- 国立教育政策研究所 教育課程研究センター『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 中学校外国語』令和 2 年 (2020)
- 文部科学省『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編』平成 29 年 (2017)
- 文部科学省初等中等教育局『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO」リストの形での学習到達目標設定のための手引き』平成 25 年 (2013)
- 中央教育審議会初等教育分科会教育課程分科会『児童生徒の学習評価の在り方について (報告) の概要』平成 31 年 (2019)
- 教育課程審議会『教育課程の基準の改善について (最終報告)』昭和 62 年 (1987)
- 市川 伸一著『「教えて考えさせる授業」を創る』図書文化社、2008 年
- 西岡 加名恵編著『資質能力を育てるパフォーマンス評価』明治図書、2016 年
- 村野井 仁著『第二言語習得法から見た効果的な英語学習・指導法』大修館書店、2006 年
- 戸田 浩史「「ゆとり教育」見直しと学習指導法の在り方」(『立法と調査』2009 年、No.295)
- 桐田 清秀「戦後日本教育政策の変遷—教育課程審議会答申とその背景—」(『花園大学社会学部福祉部研究紀要』第 18 号、2010 年)
- 松沢 伸二「新生徒指導要録での「観点別学習状況」の評価の考え方」(Teaching English Now, VOL. 21, FALL, 2011 年)
- 岩崎 保之「指導要録における情意に関する評価の変遷」(『現代社会文化研究』No. 40, 2007 年)
- ONE WORLD English Course 1~3 (教育出版、2021 年)

## [付録 1] 現在完了形の指導教材例（試案）

言語材料として現在完了形を取り上げ、言語形式 (have/has+過去分詞) とそれが表す意味 (完了、経験、継続) を理解する練習を十分に行い、その後に教科書の題材を学習し、実際の言語運用に近いコミュニケーション活動を行う。

言語活動は「話すこと[やりとり]」の領域を主たる対象とするが「読むこと」も適宜取り上げる。評価は単元終了時に行うペーパーテストと授業時の観察記録によって行う。授業アンケートによって理解度を確かめるとともに学習者の自己評価に結び付ける。授業は「基礎基本の定着・深化・活用を促す『習得型』授業設計」の考え方に依拠する（参照：市川伸一『教えて考えさせる授業』図書文化）。

現在完了形の意味・用法について「完了」と「経験」をまず取り上げ、次に「継続」を取り上げる。「継続」については「状態を表す動詞」と「動作を表す動詞」を区別する必要がある。現在完了形は「過去を含む現在」を表している。言い換えれば、「過去のある時点で起きたことや行ったことを現在に結び付けて表現する」文法手段である。このことを直観的に理解できることが学習の目標である。

### [お話 1] 現在完了形はどうしてできたの？（その 1）

現在完了形とは have (has)+過去分詞の形です。「過去分詞」を略して P.P.とすることもあります。そうすると現在完了形を“have (has)+P.P.”と表すこともできます。たとえば、I have read this book. (read は過去分詞なので [rɛəd] と発音する) の下線を付けた部分が現在完了形です。この文は「私はこの本を読み終えた」または「私はこの本を読んだことがある」という意味です。どちらの意味かは文の前後関係や意味をはっきりさせるためにつける他の語句でわかります。ですから心配しないでください。そう言われてもなんだか不安ですって？じゃあ念のため次の文の意味を言ってみてください。

[問題 1] かつこの中のヒントを参考にして文全体の意味を日本語で言ってみよう。

1. I have just finished my homework. (just に注目！ just:ちょうどいま～したばかり)
2. I have never climbed Mt. Fuji. (never に注目！ never:これまでに一度も～したことがない)
3. Ms. White has already come back from Canada. (already に注目！ already:もう、すでに)
4. Have you ever visited Okinawa? (疑問文なので have visited の have が文頭に出て大文字になっている。ever に注目！ ever:これまでに)
5. Have you read the book I lent you last week? (the book I lent you last week の意味がちゃんと取れれば楽勝だ！)

[お話 2] 現在完了形はどうしてできたの？ (2)

現在完了形はどうしてできたのでしょうか。[お話 1]の I have read this book.に戻って考えましょう。この文は I have this book read. という文が進化してできました。この文の read は過去分詞で「読まれた」という「過去」の意味を表しています。have は「持っている」という「現在」の意味を表しています。両方を合わせると「私はこの本を読まれた状態で持っている」という意味になります。

最初は離れていた have (has) と過去分詞はやがて“have (has)+P.P.”とつながった形になりました。ですから現在完了形のもともとの意味は「過去のできごとや行ったことを現在に関係づけて表す」ということだったのです（ここすごく大事だからアンダーライン引いてね）。そこから、「(前からやっていたことを) いまし終えた」(完了) という意味と「(いままでで) ~したことがある」(経験) の意味がまず生まれました。

[問題 2] Aya が新しく着任した ALT の Jones 先生にインタビューしています。( ) に入る適切なことばを選んでください。

Aya: Hello, Mr. Jones. My name is Aya. I'm going to make a homepage about a new teacher. Thank you for this interview.

Mr. Jones: You're welcome.

Aya: Where are you from?

Mr. Jones: I'm from Australia.

Aya: When ( ) to Japan?

(a) have you come (b) will you come (c) did you come

Mr. Jones: Last year. So, I ( ) in Japan for a year.

(a) can live (b) have lived (c) will live

Aya: Do you like Japanese food?

Mr. Jones: Oh, yes. I like ramen, especially miso ramen.

Aya: I like miso ramen, too. What sport do you like to play?

Mr. Jones: Soccer. I ( ) as goalkeeper when I was a university student.

(a) have played (b) played (c) can play

Aya: Do you ski?

Mr. Jones: No, I don't. It rarely ( ) in Australia. \*rarely:めったに~ない

(a) snows (b) is snowing (c) snowed

Aya: Well, thank you for your time. I'm looking forward to taking your class.

◆現在完了形は、過去のあるときから現在までつながっている状態を表しているのので、過去のあるときをはっきり表している語句といっしょには使いません。

[例]

- ・ yesterday (昨日)
- ・ last week (先週)、last month (先月)、last year (昨年) など。
  - \*ただし、since (～から) をつけて since last year (昨年から) のようには使えます。
- ・ ～ ago (～前)    three years ago (3年前)
- ・ 「いつ」とたずねる when や「～したとき」という意味の接続詞の when とはいっしょに使わない。[例] When did you start to play the violin? (いつバイオリンを習い始めましたか) — I started to play the violin when I was five years old. (5歳のときにバイオリンを習い始めました)

[お話 3] 現在完了形が表すもう一つの意味

現在完了形のもともとの意味は「過去のできごとや行為を現在に関係づけて表す」ということでした。おもな「関係づけ方」として「完了」(やっていたことをいまし終えた)と「経験」(いままでに～したことがある)の意味の表し方を勉強しました。

じつは、もう一つの「関係づけ方」があります。それは「(やり始めたことをいまも)ずっとやり続けている」という「継続」の意味です。たとえば、「私はここに住んで3年になる(=3年間ここにずっと住んでいる)」を英語で言うと I have lived here for three years. となります。では「私は彼と知り合って5年になります(=彼を5年間ずっと知り続けている)」は英語でどう言ったらよいのでしょうか。簡単ですよ。そうです I have known him for five years. と言えば完璧です。しつこいようですがもう一つ。「私たちは長い間ずっと親友です」はどうでしょうか。We have been good friends for a long time. がパッと口から出てきますね。「継続」は「ある状態が過去からいままでずっと続いている(これからも続く)」ということなのです。

おや、手があがっています。質問ですね。はいどうぞ。「先生、I have played soccer for two hours. どう訳したらいいですか。」 Good question! じつはこの文の意味はあいまいです。場面によって意味が変わります。たとえば、汗をかいてハアハア息を切らしながらこの文を言ったとしたら「2時間サッカーしていま終わったところだ」(完了) という意味でしょう。しかし、たとえばお母さんが「お使い頼もうと思ってたのにあなたどこに行っていたの」と言ったときに I have played soccer for two hours. と答えたとしたら「2時間ずっとサッカーしていた」(継続) という意味になります。



[お話 4] 「継続」の意味をはっきりさせるコツ

“I have played soccer for two hours.”という文の意味は「完了」とも「継続」ともとれる(お話 3)。ややこしいですね。めんどくさっ!でも心配しないでください。「2 時間ずっとサッカーをやっている、いまもやり続けているよ」という「継続」の意味をはっきり言うコツがあります。簡単です。「サッカーをいまやっている」を英語で言うと I am playing soccer. です。1 年生のときに勉強した「現在、動作が進行中であることを表す文」、つまり「現在進行形」というヤツです。“be 動詞+動詞の-ing 形”で「~しているところ」という意味を表すのでしたね。忘れていたののために「現在進行形」の例文を振り返ってみましょう。

I'm in the library. Some students are reading books, and others are doing their homework. That is my friend, Taro. Is he reading a book? No, he isn't reading a book. What is he doing? He is sleeping. (ONE WORLD English Course 1, 教育出版)

(ボクは図書館にいる。ある生徒たちは本を読んでいるし、ほかの生徒たちは宿題をしている。あれはボクの友だちの太郎だ。彼は本を読んでいるのか? いや、彼は本を読んでいない。彼は何をしているのか。彼は眠っている。)

では「いま~している」という「現在進行形」の意味に「過去のあるときからずっと~している」という「継続」の意味を“つけくわえる”にはどうするか。「現在進行形」と「現在完了形」をドッキングさせるとよいのです。「現在進行形」は“be 動詞+~ing”、「現在完了形」は“have (has)+P.P.”→両方をドッキングさせると...そうです、“have (has) been ~ing ”という形になります。この形をつかうと「2 時間ずっとサッカーをやっている、いまもやり続けているよ」という「継続」の意味をはっきり言うことができるのです。さあ、口に出して英語を言ってみましょう。I have been playing soccer for two hours.

[問題 3] 次の文の意味を日本語で言ってみましょう。

- (1) I have been watching television for two hours.
- (2) Taro has been sleeping for more than eight hours.
- (3) Ms King has been teaching English in Japan since 2015. (since ~: ~から)

[お話 4 の続き] 現在完了進行形で使えない動詞がある

現在進行形の勉強で習ったと思いますが、be, know, live, like, believe, understand, want などの動詞はふつう現在進行形で使いません。ですから、これらの動詞は「現在完了進行形」にもふつうはなりません。例文で確認してみましょう。

- (1) 私は犬よりネコが好きです。→ I am liking cats better than dogs.は(×)。(○)は I like cats better than dogs. したがって、「私は子どものときからずっと犬よりネコが好きです」を I have been liking cats better than dogs since I was a child.とはしない。

I have liked cats better than dogs since I was a child.とする。

- (2) 私は彼が正直なことを知っています。→I am knowing that he is honest.は(×)。(○)はI know that he is honest. したがって、「私は彼が正直なことを長い間ずっと知っています」をI have been knowing that he is honest for a long time. とはしない。I have known that he is honest for a long time. とする。
- (3) 私は誕生日にスケートボードがほしい。→ I am wanting a skateboard as a birthday present. は(×)。(○)はI want a skateboard as a birthday present. したがって、「私は去年からずっと誕生日にスケートボードがほしかった」をI have been wanting a skateboard as birthday present since last year. とはしない。I have wanted a skateboard as birthday present since last year.とする。

[問題 4] 次の文の ( ) に入れる適切なことばを下から選んでください。

1. I studied English ( ア ) .  
I have studied English ( イ ) .  
(a) for three years (b) three years ago (c) next year
2. I knew him ( ア ) .  
I have known him ( イ ) .  
(a) last year (b) since last year (c) next year
3. I didn't see you ( ア ) .  
I haven't seen you ( イ ) .  
(a) next month (b) last month (c) for a month

[問題 5] ( ) に入れる適切なことばを選んで会話を完成してください。

- Kenta: Bob is absent from class. What ( ア ) to him?  
(a) will happen (b) has happened (c) happens
- Aya: I hear that he is sick in bed. He ( イ ) a bad cold.  
(a) has caught (b) will catch (c) catches
- Kenta: That is too bad. I ( ウ ) a letter to cheer him up.  
(a) have written (b) will write (c) have been writing

[問題 6] 次の文の ( ) に適切なことばを下から選んで入れなさい。

- I draw a picture ( ) .  
I drew a picture ( ) .  
I will draw a picture ( ) .

I have ( ) drawn a picture.

I have been drawing a picture ( ) .

[ for two hours yesterday every day tomorrow just ]

[お話と問題のふりかえり] 自己評価 (自由記述)

○よくわかったこと ○よくわからなかったこと ○面白かったこと

○面白くなかったこと ○そのほか、感想や意見を何でも

\* [お話]や[問題]ごとに5段階評価で感想や意見を書いてもらう形にしてもよい。

## [付録 2] 教科書予習ヘルプ教材例 (試案) ONE WORLD 3, Lesson 2

1. 単語 分節してアクセントを意識させる。

(例) 発音記号と強弱のヒントを参考に次の単語を発音してみよう。

cho-sen [tʃoʊsɛn] choose (選ぶ) の過去分詞 choose-chose-chosen

● ○

top-ic [tɒpɪk] 話題、トピック

● ○

ea-gle(s) [iːgl(ɪ)]

● ○

オオワシ (冬鳥としておもに北海道に飛来する。翼を開くと 2.4 メートルくらいになる。  
天然記念物)

2. スペリング 比較的規則的なスペリングのパターンに少しずつ気づかせる。(例)

talk (話す) [tɔːk] と発音する。[ɔː] と発音する al を含む他の単語の例: chalk, walk,  
ball, fall

eagle (オオワシ) ea の部分は[i:]と発音する。[i:]と発音する -ea- を含む単語の例: eat  
(食べる) team (チーム) sea (海) tea (お茶) lead (導く)

3. 複雑な文の意味のとり方にヒントを与えてやる。(例)

教科書 He says eagles are now facing a lot of dangers because of humans. の意味のとり方のヒント

says のあとに that が省略されている He says 彼はこう言っているよ→ (何て?)

eagles are now facing オオワシはいま直面している→ (何に?) a lot of dangers 多くの危険に→ (どうして?) because of humans 人間が原因で

4. 本文について自分の考えを書いてみよう。

(a) Bob と Aya が話していることの話題の中心は何ですか。(一つ選ぶ)

ア. Winter in Hokkaido is very cold.

イ. Eagles in Hokkaido are facing dangers.

ウ. A lot of people came to Hokkaido from Honshu.

(b) Aya のおじいさんはいまも北海道に住んでいるのでしょうか。それとも、もう住んでいないのでしょうか。どちらかわかる文をみつけて下にご書いてください。

(c) Aya はなぜ北海道のオオワシのことをスピーチのトピックに選んだのですか。次の語句を組み合わせて理由を表す文をつくってください。不足していることばは自分で補ってかまいません。文は日本語で書いてください。

おじいさん      北海道      小さい時からずっと      オオワシ  
危機に直面      聞いている

(答えの例) 小さい時からずっと北海道に住んでいるおじいさんからオオワシが危機に直面していることを聞いているから。

#### [授業の流れ]

○教科書の文の内容を Oral Introduction で導入→Q&A→予習プリントを使って意味を確認→十分な音読練習→ペアで通訳活動

○教科書のドリルをやる。

#### [予習ヘルプ教材のふりかえり] 自己評価 (自由記述)

○役に立ったこと    ○あまり役に立たなかったこと    ○難しかったこと  
○そのほか、感想や意見を何でも

#### [授業のふりかえり] 自己評価 (自由記述)

○よくわかったこと    ○よくわからなかったこと    ○面白かったこと  
○面白くなかったこと    ○そのほか、感想や意見を何でも

\*5段階評価で感想や意見を書いてもらう形にしてもよい。

(以上 2022.4.11)

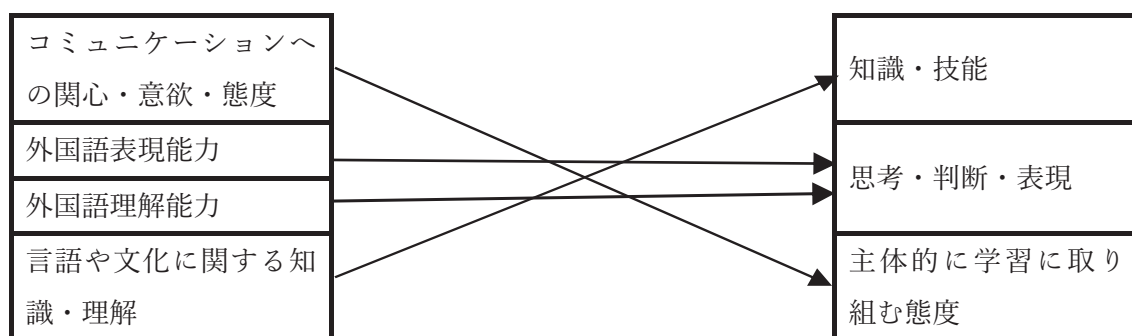


## 2 授業時間中（時中）における「指導と評価の一体化」の実践的な研究 —時中の評価から「観点別学習状況の評価」へつなぐ方途—

齋藤 嘉則

### 1. 問題

本稿は「学習評価」について論考する。2021（令和3）年4月から中学校において新教育課程が開始された。それにもない学校教育法に定めのある学力の3つの柱、「知識・理解」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性」についてそれぞれ観点が設定された。改訂前まで4観点であったものが3観点とされた。旧4観点と新3観点の関係は次の通りである。



現在、「観点別学習状況の評価」についてその実質的な実施が求められている。しかし、教育の現場においては、この「評価」活動を実際に行うにあたり評価場面の設定や評価資料の選定及び特定ともに、それらの収集や適切な解釈など煩雑な手続きが必要であると考えられている。

本稿では、「観点別学習状況の評価」の実質的な実施について考えたい。その切り口は、現在、強く求められている「指導と評価の一体化」についてである。まず、単位時間、すなわち1時間、1時間の授業の指導過程における「指導と評価の一体化」の積み重ねが信頼性と妥当性のある「学習評価」につながることを示したい。

最後に、このことから指導方法については、伝統的な PPP(Presentation-Practice-Production)から TBL(Task-based Learning)への改善、展開、転換も必要ではないか、ということも述べたい。

## 2. 「学習評価」についての基本的な考え方

中央教育審議会は2016（平成28）年12月に「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」の答申（以後、「答申」という。）をとりまとめた。答申では「学習評価」についての基本的な考え方が示されている。

答申では、「学習の成果を的確に捉え、教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、この学習評価の在り方が極めて重要」として、その意義についてまとめている。

また、「学習評価については、子供の学びの評価にとどまらず、『カリキュラム・マネジメント』の中で、教育課程や学習・指導方法の評価と結び付け、子供たちの学びに関わる学習評価の改善を、更に教育課程や学習・指導の改善に発展・展開させ、授業改善及び組織運営の改善に向けた学校教育全体のサイクルに位置付けていくことが必要」とし、学習評価に関わる取り組みをカリキュラム・マネジメントに位置付けることの必要性について説明している。

### 2.1. 「学習評価」の留意点

この答申を踏まえて、中教審初中教育分科会教育課程部会が「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（以後、「報告」という。）をとりまとめて、2019（平成31）年3月29日、文部科学省から「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」という通知（以後、「通知」という。）が発出された。「通知」において、「『学習指導』と『学習評価』は学校の教育活動の根幹であり、教育課程に基づいて組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図る『カリキュラム・マネジメント』の中核的な役割を担っている」ということが記されている。

さらに、「学習評価について指摘されている課題」として、「事後での評価に終始」とか、「学期末や学年末などの事後での評価に終始してしまうことが多く、評価の結果が児童生徒の具体的な学習改善につながっていない」とか、「現行の『関心・意欲・態度』の観点について、挙手の回数や毎時間ノートを取っているかなど、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解が払拭仕切れていない」などを例示している。

特に、「授業改善につながっていない点」について、石田（2012）は、その著書の中で、教育心理学者である続有恒氏が「教育の成果、例えば学力を測定し、その結果を『評定』し、1、2、3等で表示して成績を付け、評価したと思いきや終わりにする教員がほとんどで、それを資料として教育を評価する、本来の『評価』が行われていない」と指摘していることを紹介している。目標実現のために、教育の値踏み、点検、反省、改善が行われていないということを問題にしている。

## 2.2. 「指導と評価の一体化」関係資料

なぜ、「指導と評価の一体化」が求められているのだろうか。それは「評定あって評価なし」という状況からの脱却が求められているのである。現在、学習指導要領が改訂され、それにともない「評価」の在り方、についても、「通知」が発出されるとともに、それに続いて順次、小学校、中学校、そして、高等学校について校種別に「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」（以後、「参考資料」という。）が国立教育政策研究所から公にされている。

## 3. 「指導と評価の一体化」の指導の展開と評価方法の提案

「通知」や「参考資料」においては、大方、「指導と評価の一体化」は事後の評価、ひとつの単元等が終了した後に四技能五領域のバランスを考えたパフォーマンステストや筆記試験で行い、その結果を事後の指導に生かすというものを想定して、考えられるものを提示している。

しかし、現場の教師の多くは単位時間の指導の過程において、自動的に児童生徒の学習への取り組みを確認しながら、また、自らの指導方法、活動の在り方を微調整しながら授業を進めている。この様な日常的な指導と評価の有り様が大切であり、現在、授業改善の一丁目一番地として求められている「指導と評価の一体化」ではないかと考えた。

そこで、まず、その具体的な姿、流れをできる限り詳細に言語化して説明したい。ここで述べる内容は、筆者が教育現場で実際に実践していた内容や教育センターの指導主事として幾多の授業を参観した内容をもとにしながらまとめようと試みたものである。

### 3.1. 指導過程の全体像

授業の指導過程の途上で行う「指導と評価の一体化」について考えるにあたり、まず単位時間の中学校英語科の授業における指導過程の全体像を確認したい。

現在でも中学校外国語（英語）科授業の典型的な指導過程として、P（presentation）-P（practice）-P（production）、いわゆる、PPP という手順で授業が行われている場合がある。

この指導過程は、まず、教科書などの主たる教材にある新出の語句や文構造を生徒に提示（presentation）して理解を求め、練習（practice）して習得をめざす。そして、最後に、ある目的や場面、状況において、既習の言語材料も含め新出の言語材料を活用（production）することでコミュニケーション能力の育成をめざすというものである。

一般的に、これらの指導過程には、いくつかの活動が設定されており、それぞれの活動のねらいは最終的にはその時間の指導目標につながるように設計、計画されているのが普通である。

### 3.2. P（presentation）-P（practice）-P（production）の実際

PPP を用いた具体の指導事例を確認したい。この内容は、多くの教師が実際に中学校で



指導していた内容を中心に説明する。最初に、この時間の新出語句と新出文構造を次の通りだとする。

表 1：新出語句と新出文構造

<p><u>New Words &amp; Phrases</u></p> <p>Earth, since, program(s), noon, interesting, now, soon, work(s), walk(ing), drink(ing), be interested in, be surprised at, not ~ at all</p> <p><u>New sentences</u></p> <p>Ellen is walking along the river with her mother now.</p>
---

新出文構造は、いわゆる、基本文が現在進行形の英文、Ellen is walking along the river with her mother now. であるとする。

まず、New Words & Phrases について確認する。通常、教師が発音のモデルを示し、次にフラッシュカードや電子黒板を活用しながら綴りと意味を提示して、学級全体で発音練習をする。場合によっては、それらの新出語句を既習の英文を活用して単語単独ではなく文の中で示しながら練習することもある。現在ではこの方法が推奨されている。学級全体で練習した後に、例えば、列ごとに生徒を順番に指名して発音させることもある。

次に、新出の文構造を導入するのであるが、これは本文の理解とともに文脈を生かして行うことが多いのではないか。そこで、まず、生徒は、「教科書本文の聴き取り」に取り組む。その時、教科書本文の内容が描かれた picture card や電子黒板などの ICT 機器を活用してその内容を示しながら、または、外国語指導助手 (ALT) と日本人の英語教師 (JTL) がやり取りをしながら、ある場面や状況のもとで新出文構造を示し、生徒の気付きを促しつつ必要に応じて、その教師がその文構造について説明するなどして文構造の理解を図る。

この活動が一段落すると、新しい文構造を練習する。典型的な練習方法として、教師と生徒、または ALT と生徒がその文構造を用いて対話練習をして理解を深め運用能力を高める。ただし、単純で脈絡のない単語の置き換えや疑問文や否定文への転換だけを繰り返すような機械的な練習は極力避けるよう工夫して授業を進める。しかし、現在でもこの場面において典型的な練習方法、すなわち、pattern practice をおこない、文構造の理解を進め、運用力を高めるための学習活動を行う場合もある。

### 3.3. Presentation-Practice (新出語句) の場面での「指導と評価の一体化」

ここで、授業を進めるにあたり、単位時間の時中における「指導と評価の一体化」を図る手立てについて説明したい。

英語学習の習熟度により、学級にはおおまかに 3 つの生徒のグループがあると仮定することができる。まず、習熟度の高い生徒のグループ、次に、その逆でその時点では、まだ習熟度が十分ではない生徒のグループである。そして、この 2 つのグループの中間に位置する生徒のグループがあるとする。それぞれのグループを、習熟度の高いグループを GG (Good

Learners Group)、十分でないグループを SG (Slow Learners Group)、その中間のグループを MG (Middle Learners Group) と呼ぶこととする。

まず、前述したように「新出語句の練習」の導入と練習についてであるが、教師はこの時間の新出語句をただ順番に導入、練習して、次に、新出文構造である現在進行形の英文、Ellen is walking along the river with her friends now. の理解や練習をすることで授業を進めているのではない、と考えたい。

最初に、新出語句の導入と練習は、例えば、Earth の場合、教師がその発音のモデルを示してそれを生徒にまねさせ練習させることになる。同時にフラッシュカードなどを活用して綴り字と意味をも示しながら生徒に練習させる。生徒の側からすると発音、綴り、意味と3つの内容を同時に学ぶのであるから大変である。負荷がかかる。全体で教師の発音をまねて発音練習をしながら綴りと意味を視覚的に確認して発音の練習をすることになる。教師は、例えば、全体で練習した後、列ごとに生徒一人ひとりに発音させる。生徒には常日頃から他の生徒が発音しているときはその発音をよく聴くこと、さらに、フラッシュカードで示されている綴りと意味を確認しながら、その単語を頭の中でリハーサルすることを求める。すると生徒の中には、経験上、他の生徒の発話中に時には思わずぶつぶつと小声で英単語を発音してしまう生徒が現れる場合もある。

その様にして、Earth の練習を終えるのだが、その際、次の単語、program に進むにあたり意図的に SG の生徒数名を指名して発音させる。その生徒達がなんなく Earth の発音ができて意味が言えれば次の単語である program に進むことになる。この時、教師はどんな判断をしているのか。それは SG の生徒がこの単語を発音できて意味が言えるのであれば、GG と MG の生徒も SG の生徒と同じようにできる、という判断のもとに次の単語に進むのである。もし万一、この場面で SG の生徒がつかずくようなことがあったら、もう一度全体で練習したり、また、MG や GG の生徒数名を指名して、その単語を発音させたり、意味を確認させたりして、他の生徒にはそれをよく聴くことを指示する。そして、もう一度 SG の生徒を数名抽出して発音と意味の確認が取れば、次に進むことができる、と考えて授業を進めているのである。

この一連の指導の過程が生徒の英語学習の習熟度を踏まえた「指導と評価の一体化」である。繰り返しになるが、発音ができ意味を確認することができるかできないか、指導場面で指導直後に確認して、もし発音ができない、意味が確認できないとなれば、その場で指導し直すのである。

#### 3.4. Presentation-Practice (新出文構造) の場面での「指導と評価の一体化」

この様にして「新出語句の練習」を終えて、次の「新出文構造」の学習に進む。新出文構造の導入と練習はいくつかの手立てがあるが、一般的には、picture card などを活用して新出文構造が使用されている場面や状況を創出して、その中で、その時間の新出文構造である英文を導入して練習する。

例えば、picture card の中に描かれているさまざまな登場人物の行動を現在進行形で描写

するために、新出文構造である *Ellen is walking along the river with her friends now.* を言い換えて表現の幅を広げながら、その意味と形式に対する理解を深める。ただし、場合によっては機械的で脈絡のない単語の置き換えや疑問文や否定文への転換をする場合もあるが、しかし、それだけに終始しないよう注意することが必要である。

この様に英文 *Ellen is walking along the river with her friends now.* をもとに、picture card に描かれている登場人物を描写する活動では、最初は MG や GG の生徒を中心に指名して発話させる。先にも述べたように、授業中は生徒に対して自分以外の他の生徒の英語の発音や発話を注意深く聴くように常日頃から指導していることが前提になる。その中で、MG や GG の生徒が次々に picture card に描かれている登場人物を英文で表現しようと英文を発話する。

その時、SG の生徒には GG や MG の生徒の発話をよく聴いてまねる、または、その英文を頭の中でリハーサルすることなどが期待されているのである。このことは日常的な指導の積み重ねが必要である。そして、一通りこの picture card の描写が終わろうとする頃に、SG の生徒を指名して発話させる。言いよんだり、誤ったりした場合は、正しい英文を教師が発話して生徒にその誤りに気付かせるリキャスト (recast) という手法をとって学習活動を進めていく。

すなわち、SG の生徒は GG や MG の発話を十分に聴く機会を得て、それらをモデルとしてまねるように頭の中で聴き取った英文をリハーサルして発話する。practice の終盤、SG の生徒が教師の助けをかりながら、時には、リキャストされたことに気付きながら英文を言い直すことができれば、次の production に進むことになる。

この presentation-practice の場面では、3 観点の「知識・技能」の部分の指導が中心となる。観点の趣旨等については後に述べる。日常的に前述のような指導を繰り返すことで教師は生徒の習熟度を念頭に置きながら指導して、その場、その場で、「十分満足できる (A)」、「おおむね満足できる (B)」、「努力を要する (C)」などの判断をする。特に「努力を要する (C)」と判断した場合、前述のように指導をし直すことを試みる。それぞれの指導場面、活動場面から次の指導場面、活動場面に進む際には、指導している学級の生徒一人一人が少なくとも「おおむね満足できる (B)」の状態であるということをめざして指導して、それを確認した後に次の活動に進むのである。しかし、それでも、万一「努力を要する (C)」生徒がいた場合は、授業後に個別に指導をしたり補充学習の課題を与えたりするなどして、指導の手をさらに加えることになるのである。また、その際の具体的な「評価基準」の考え方については後述したい。

この一連の取り組みから、教師が日常的に「おおむね満足できる (B)」ことを前提として、「十分満足できる (A)」と「努力を要する (C)」生徒について記録に残す。メモをする。その記録やメモが後に評価資料として活用されるのである。

### 3.5. Production (言語活動) の場面での「指導と評価の一体化」

最後の production では、例えば、前述の practice と同じ picture card を活用して、その

内容を物語風に仕立てて既習の語彙や文構造を駆使しながら5～6文の英文で物語するという課題を与えたとする。まず、教師はモデルの英文（以後、「モデル」という。）を示す。クラス全体でリピートしてモデルを確認する。モデルには前段の活動で生徒が picture card 中の登場人物を描写した英文などを活用する。次に、時間を取り、生徒一人一人が発表文を考えノートに書き出したり、メモしたりした後に、個別に練習をする。その間、教師は机間指導をして一人一人の生徒の取り組みを確認したり、支援したりすることになる。GGの生徒は既習の表現形式以外のものを使いたいと質問してくるかもしれない。MGの生徒はモデルの一部を変えて、マイナーチェンジして物語ろうとするかもしれない。SGの生徒はモデルを繰り返すので精一杯かもしれないなどと推測しながら授業を進める。

ある程度、英文が整ったところで、MGのマイナーチェンジの物語を発表させる。そこで教師がその物語の内容について英語でQ&Aを行う。続いてGGの生徒の既習の表現形式だけに頼らずに辞書を頼りに創作した物語を発表させる。この様なことを続けて、生徒間で他の生徒の発表を十分によく聴かせたり、生徒間で英語のQ&Aをさせたりして、その後、SGの生徒に発表させる。発表の内容はモデル文とほぼ同じかもしれないが、モデル文が発話できればよしとして、さらにGGやMGに発表させてQ&Aを繰り返す。

本来であれば、モデルなどを事前に示さず生徒の創意工夫、創作に任せることが望ましい。しかし、英語学習に対する習熟度に差がある場合、具体的には前述のGG、MG、SGの状態によりモデルを示して、それをヒントとして活動することで学習が進むと考えられた場合、前述のような手順で授業を進める。この過程で生徒の学習状況を確認しつつ「指導と評価の一体化」を図る。このことで「学習評価」の「評価」活動が本来の意味の「評価」となる。

繰り返しになるが、この発表の間は発表者以外の生徒はその発表を注意深く聴いて、時には生徒間でQ&Aを行わせたりする。それぞれの場面が、「聞くこと」「話すこと[やり取り]」「話すこと[発表]」「読むこと」「書くこと」などの言語活動の場面となり得る。題材などにより総合的な言語活動の場面もあり、また、統合的な言語活動の場面もあり、それぞれの場面が指導の場面とともに評価の場面でもある。また、この意図的な指名を生徒に気づかれてはいけない。

これらの過程で、生徒の中には、生徒と生徒のそのやり取りを頭の中でリハーサルすることができるようになる生徒もいるかもしれない。そして、この言語活動の場面においては、GGは創作、MGはモデル文のマイナーチェンジ、SGはほぼモデル文の繰り返しの挑戦したり、再生したりすることで、少なくともモデル文が再生できたところで、さらに、次の活動に進む。

### 3.6. Task-based Learning 場面での「指導と評価の一体化」

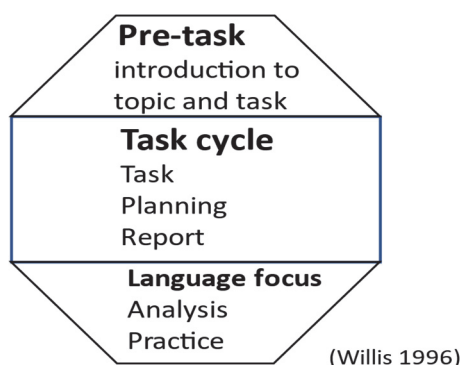
ここまでの「指導と評価の一体化」の実際は「一斉授業」の中で実施しやすいもの、また、どちらかという、教師主導で行う教授活動の場面で考え得る手立てである。しかし、英語科授業では部分的に Task-based Learning（以後、「TBL」という。）などでおこなう

ペア活動やグループ活動、さらに、インタビュー活動（ゲーム）など、生徒の活動が個別主体のものも少なくない。このことについても部分的に説明してきたが、ここではこれらグループ活動等の内容についての「指導と評価の一体化」の実際についても考えたい。

一般的に、「授業」は教師一人に生徒 30 数名という教室で行われる。「授業」は元来、教師が基礎的な知識や技能を生徒に教える活動（本稿では教育方法論の用語で以後、「教授活動」という。）と、生徒がそれらの知識や技能を活用して課題を解決する活動（同様に以後、「学習活動」という。）というふたつの活動のバランスが大切である。その一方に偏りすぎると本来の「授業」が成り立たなくなる。例えば、「授業」時間の大部分が教師の「教授活動」である場合、教師の一方的な説明や解説、時には、単語の発音や文構造の練習のみが中心で、いわゆる、知識・技能の伝達が中心の授業となる。このような授業が「一斉画一的な授業」などといわれ、授業改善の第一の対象となる。

逆に、生徒の自主性を大切にすると考えのもとに、生徒に課題が与えられる場合、また、課題が与えられず自力で課題を発見することが求められる場合など、教室内ばかりか学校内の図書室やコンピュータ室を行ったり来たりして、その時間に何を学んだのか不明のまま時間だけが過ぎていく、ということになりがちな場合もある。しかし、そのようなことに陥らず有効な活動が工夫されている。事前に、英語科の時間で十分な語彙や文構造、表現を学習しないままではあるものの商品の買い付け、航空券の予約などの課題（タスク）が示され、生徒はその時点で自分が活用できる限られた表現形式をなんとか駆使して、時には身振り手振りなども交えてその課題を解決する、という活動が考えられている。また、実際におこなわれているのである。

そのひとつが、Wills (1996) により提案されている Task-based Learning という指導方法である。それは PPP の指導手順を逆さまにしたような指導過程が考えられていて、最後に Task で活用した、また、活用したい語句や文構造を確認して、さらに、それらを練習する場面が設定されているのである。その内容、すなわち、指導や活動の過程の概要を次の図に示す。



図：The Willis Task-based Learning (TBL) framework (Willis 1996)

さらに、新谷（2017）の研究では PPP と TBL の効果測定を行っている。具体的には、シンガポール滞在の就学前の日本人を対象に実験的な授業をある一定期間実施した。そして PPP と TBL の効果測定を行っている。実験授業直後の結果では、PPP と TBL との間ではその効果にわずかながら数値的には PPP > TBL という結果を得たが、ある一定の時間において再度確認すると、PPP < TBL との結果を得ている。

この結果から考えられることは、言語習得は記憶現象のひとつではないか、ということがいえるのではないか。実験参加者は、Task という文脈とともに言語材料を学んでいる。さらに最後の Language focus の部分でその前の Task を解決する過程で活用した言語材料を学び練習しているのである。言語材料をそれが活用される文脈ごと学んでいるのである。しかし、一方で PPP では最初に集中的にねらいとする言語材料を練習するものの文脈から切り離された単文単位の練習が主流となりがちである。このことから、時間の経過とともにそれらの言語材料を文脈と関係づけて記憶していないので容易に忘れてしまうのではないか、と考えることができる。

以上のことから、PPP においては、P (Presentation) - P (Practice) と最後の P (Production) のバランスを取ることとはとても大切なことである。このことは、外国語科の学習指導要領の重要な概念として説明されてきた用語で確認すると、言語材料の学習と習得をめざす「学習活動」（本稿では、前述の教育方法論の「学習活動」とは、その内容、概念が異なる。教育方法論では「教授活動」とほぼ同義である、と考えることができる。）と、この「学習活動」で学習、習得した言語材料をさらに活用して、人の日常の言語使用、すなわち言語行動につながる「言語活動」とがあるが、それらのバランスを取ることとはとても大切なことである。特に、PPP の最後の P (Production) の充実が「言語活動を高度化する」ために必要である、と考えられている。

さらに、「授業」のもうひとつの基本は、「全体」から「個」、また「個」から「全体」へと、全体で指導したものや、生徒が個別またはグループで考えたり、表現したりしながら活動したものについて、その成果を学級全体で確認、共有する、ということが大切である。英語科の授業で新出語句や文構造の練習が一段落すると「言語活動」に取り組む。メッセージのやり取りになる。その折には、ペアで活動する場合もあるし、グループで前述のような picture card を活用して物語を創作し、それらを全体で発表して Q & A などを行う、ということもある。

教師は机間指導しながらペアやグループの活動状況を確認、把握する。Team Teaching であれば ALT の場合でも JTL の場合でも同じあるが、確認する視点を明確にして共有する。机間指導しながらチェックして、予定している活動時間の途中で一端活動を中断させる。そして、その間チェックした中で修正が必要なものを、多い場合でも 3 点位にとどめて示す。また、他の生徒のモデルになるペアの活動などを実際にその生徒達に他の生徒の前で実演させる。この様にして生徒の活動を確認しながら、それぞれの活動が目標の実現につながるように授業を進める。このことも生徒間の「やり取り」を確認する「指導と評価の一体化」につなげるひとつの手立てとなる。この「指導と評価の一体化」という評価活動を「形成的

評価」という場合もある。

最後に、通常、ペアやグループには GG や MG や SG の生徒が混在している。そこで、それぞれのペアやグループの構成を配慮しながら授業を進めるのは言うまでもない。

#### 4. 時中の「指導と評価の一体化」を「観点別学習状況の評価」に生かす方途

ここまで、教師はどのような判断のもとに授業を進めているのか。「観点別学習状況の評価」という視点から、もう一度確認すると、「観点別学習状況の評価」の「十分満足できる (A)」、「おおむね満足できる (B)」、「努力を要する (C)」、この A、B、C の 3 段階の B の段階を基準にして活動全体を確認して、学級全体が B にほぼ到達したと判断できたところで次の活動に進むこととしていると考えることができる。このような教育方法論上の教授活動や学習活動を日常的に積み重ねていくことで「観点別学習状況の評価」の信頼性と妥当性が担保される。

さらに、パフォーマンス評価についても、授業時間中の「指導と評価の一体化」という評価活動を生かすことで日常的に児童生徒のパフォーマンスを確認することができる。例えば、ひとかたまりの英文の音読をさせたり、スピーチをさせたり、また、生徒と生徒が英語でやり取りをして、ある課題を解決したりするなどの活動がある。そして、それらの言語活動全体を特設の機会を設けて、すなわち、「評価」の時間を設定して評価する場合もあるが、その様な特設の場面を設定せずとも、ここまで説明した「指導と評価の一体化」の手立てを講ずれば評価が可能である。例えば、前述のように単語の発音や文構造の練習、picture card を活用して物語を創作して英語で物語るなど、断片的な活動ではあるが、指導目標を明確にしつつ工夫して指導と評価をすることで、言い換えると「形成的評価」を積み重ねていくことで、生徒一人一人の英語を「聞くこと」「話すこと [発表] [やり取り]」「読むこと」「書くこと」などのパフォーマンスを評価することができる。そこから生徒のコミュニケーション能力の全体像を推測、推定することが可能となるのではないか。このことは、簡便であり、日常的に繰り返し実践することのできる確認方法、評価方法のひとつである。

##### 4.1. 「観点別学習状況の評価」の実際

本稿では「評価」についてここまで考察している。ここでは、「観点別学習状況の評価」の実際について考えたい。しかし、当然のこととして、「評価」活動に先行して教師の「指導」があり、そして、生徒の英語の「学習活動」や英語での「言語活動」がある。その状況を確認して、それらの活動を一層充実させたり改善させたりするために「評価」活動がある。

教室において、これらのことは「日常的」に実施することが必要なものであり、そのためには、さらに具体的な方法としては、「繰り返し」多くの場面が確認の場となること、方法が「簡便」であることが大切である。すなわち、「評価」活動の要諦は、「日常的」「繰り返し」「簡便」であることが求められるのである。

以上のことを踏まえて、ここで「観点別学習状況の評価」の実際についてまとめたい。その際、重要なことのひとつに、それぞれの活動場面で教師が生徒の学習状況を判断する「基準」、または、「判断規準」をどのように整えるか、ということがあるが、その点については、瀧沢（2021）の提案と「目標」にある「コミュニケーション能力」という2つの視点から考えたい。

まず、中学校外国語科の改訂された教科の「目標」やその「目標」の再整理を踏まえて、前述の通り評価の観点が見えてきた。その根拠は、学校教育法に示されている学力の3つ柱、（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」であり、改訂に際して、各教科科目の目標は、全て共通の形式でまとめられている（「特別の教科 道徳」のみ例外である。詳しくは、齋藤（2020）参照のこと。）。

そこで、まず中学校の外国語の「目標」にある前文を確認すると次の通りである。

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。

前述の前文に続く（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」についての実際の記述は次の通りである。

（1）	（2）	（3）
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能力を身に付けるようにする。	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。	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。



さらに、「観点別学習状況の評価」の評価の「観点」の趣旨は次の通りである。

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> <li>・外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解している。</li> <li>・外国語についての音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの知識を、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着に付けている。</li> </ul>	<p>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している。</p>	<p>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している。</p>

以上、これらの資料からそれぞれ考えられる活動についてまとめてみる。観点「知識・技能」は、言語材料の理解と活用である。前述の中学校においては、まずここでは「正確さ」が求められていると考えたい。PPPのP(Presentation)とP(Practice)の部分での指導が中心となり生徒の学習状況を確認しながら授業を進めることになる。次に、観点「思考・判断・表現」は、PPPであれば、最後のP(Production)部分で、前述のようにPicture Cardを活用して物語る、その後、その物語の内容についてQ&Aを行う。物語る前には物語る内容を書き記す、メモすることなどが求められる。自分の持てる言語材料をなんとか駆使してこの課題に取り組む。

一方、TBLでは、この「思考・判断・表現」の場面が前述の図にあるように活動の冒頭から設定されていて、まずTaskに取り組む。まずTaskを解決することを考える。どのような解決方法があるか考えて、次にどう表現したらよいかいくつか活用可能な表現形式の中からある表現形式をよしとして判断する。そして、最後に、それらを、例えば、書いたり、話したりして表現する。この一連の流れが、まさに、「思考・判断・表現」を鍛える場面なのである。

次に、「評価基準」の設定についてである。「知識・技能」では言語材料の理解と習得であることから、まず「正確さ」が求められる。発音、文法、語彙の正確な理解と活用が、「おおむね満足できる(B)」となり、「努力を要する(C)」場合には指導をし直すことになる。「思考・判断・表現」において「おおむね満足できる(B)」状況とは、PPPの場合であればTBLの場合であれ双方共にモデル文を示すことから、前述のような少なくともPicture Card

を活用してある内容を物語る場合、生徒に示したモデル文を基準として判断することになる。

最後の「主体的に学習に取り組む態度」とは、前述の活動に取り組む様子を日常的に観察することが必要となる。ただし、前述のような活動が実際に授業中に行われていれば、改めて観察する場面などを設けることなく日常的に生徒の様子が教師の記憶に残り、また、メモされることでそれらが重要な評価資料となり得るのである。

#### 4.2. 「評価基準」の設定（「全国学力・学習状況調査」結果からの視点）

前段においても「評価基準」の設定について考えたが、ここで瀧沢（2021）がとても参考になる提案をしているので、その概要を引用したい。瀧沢（2021）は、「平成 31 年全国学力・学習状況調査」の問題と正解例から国が考えている評価基準を推測している。具体的には同年の問題 2 題を取り上げて考察している。1 題は、「書くこと」の問題で 3 つの事実、条件（出身：Australia、住んでいる都市：Rome、ペットの有無：無）があり、「与えられた情報に基づいて、3 人称単数現在時制の肯定文を正確に書けるか」という問題で、正解例は、①She is from Australia. ②She lives in Rome. ③She has no pets. / She doesn't have any pets. としている。一方、外国人に示すヒストグラム（案内用図記号）として 2 案が示されて、どちらかの案を選び、2 つの案について触れながら自分の考えを理由とともに 25 語以上の英語で書く、という問題である。正答例は、I think A is better. It shows a teacher and students in a classroom, so it looks like a school. I don't think B is good because it looks like a library. が示されていたが、同時に、I think A is better. It show a teacher and students in a classroom, So it looks like a school. I don't think B is good because it looks like a library. も正答例として示されていた。これは、「おおむね正確な英語（コミュニケーションに支障をきたすような語や文法事項等の誤りがないもの）」として正答例として示されているのである。

このことを受けて、瀧沢（2021）は、前者の問題は 3 人称単数現在形が正確に書き記されていることを確認するため、すなわち、「知識・技能」について言語材料使用の「正確さ」を求めている、と考えた。後者は、「思考・判断・表現」については言語使用の「適切さ」を求めている、と考えたのである。以上のことを著作の中で説明し次の表にまとめている。

表：評価観点と評価ポイント（瀧沢：2021）

評価観点	評価ポイント
○知識・技能	・言語材料使用の「正確さ」を評価
○思考・判断・表現	・場面に合わせた言語使用の「適切さ」を評価
○主体的に学習に取り組む態度	・「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」を評価 ・「粘り強く取り組む態度（粘り強さ）」を評価 ・「学習を調整する態度（メタ認知）」を評価

#### 4.3. 「評価基準」の設定（「コミュニケーション能力」という視点）

最後に、「評価基準」の設定で重要なことは、学習指導要領の目標は小学校から高等学校まで一貫して「コミュニケーション能力」の育成を求めていることである。前述のように目標は、(1)(2)(3)と分析的にとらえられているが、最終的には、外国語科の場合、「コミュニケーション能力」の育成につながらないと意味をなさない。

ここで、学習指導要領の中心概念のひとつである、「コミュニケーション能力」とは何か、について、再確認したい。「コミュニケーション能力」とは、次の能力の総称である。すなわち、

- (i) 文法能力 (grammatical competence) : 音声・単語・文法の能力
- (ii) 談話能力 (discourse competence) : 1文以上をつなげる能力
- (iii) 社会言語学的能力 (sociolinguistic competence) : 社会的に「適切」な言語を使う能力
- (iv) 方略的能力 (strategic competence) : 問題が起こった時に処理する能力

これらの能力を総称して、コミュニケーション能力 (communicative competence) という。

これらの能力を育てることが教科科目の指導目標であるが、先の3観点の趣旨を踏まえつつ教科書の單元ごとの具体的な目標などを考慮して必要な内容が整えられる。それぞれの教師の指導場面や生徒の活動場面において、「正確さ」や「適切さ」を見取る。その際の「評価基準」をこの「コミュニケーション能力」の内容を参照することで設定できるのではないか。すなわち、言語活動の場面において「文法能力」「談話能力」「社会言語学的能力」「方略的能力」の内容から、児童や生徒の発達段階に応じた具体的な言語活動の姿を教師が描き出しておくことが必要であると思われる。その姿が「評価基準」を設定する重要な資料となる。

## 5. 結語

本稿においては、「指導と評価の一体化」を授業時間中に着実に進めることが必要であり、その積み重ねが重要であるとの考えのもとに、その実践事例を中心に述べてきた。ただし、繰り返しになるが、ここで述べた内容は教育現場で実際に教壇に立ち生徒ともに英語を教えたり学んだりしている教師にとっては、意識しているかいないかにかかわらず、実際に実践している内容であるのではないかと考えられる。そのことを可能な限り詳しく「言語化」した。

さらに、実際に「観点別学習状況の評価」の記録などから「評定」を行うなど、極めて技

術論的な内容には触れていない。それは本稿で述べた視点で日常的に授業実践に臨んでいれば、自然と生徒一人一人の学習状況を理解したり把握したりすることが可能となり、説明可能な「評価」や「評定」を行うことができると考えているからである。

その内容を本稿では言語化したに過ぎない。教育研究の姿として、教育実践で得られた知識を確認、改善、継承していくためには「言語化」が必要と思いとめた次第である。

最後に、本稿で例として示した指導方法、P (presentation) -P (practice) -P (production) と Task-based Learning (TBL) についてである。学習指導要領改訂でどの教科科目においても育てることが求められている「思考力・判断力・表現力」については、Willis (1996) が提案した前述の Task-based Learning (TBL) が直接的に有効な指導方法ではないかと考えることができる。新谷 (2012) の研究はこのことについて参考となる研究でもある。日本人はものごとを学ぶにあたり、また、技能を身につけるにあたり伝統的に積み上げて学ぶことをよいことであると考えがちである。その風土に、P (presentation) -P (practice) -P (production) は一致している。しかし、現場の授業を拝見するにどうも最後の P (production) が疎かになりがちである。

多くの英語教室では、P (production) に先行する P (presentation) と P (practice) に時間が取られすぎる傾向があるのではないか。環境等により TBL を実施するには難しい場合には、伝統的な PPP の最後の P (production) の内容を工夫する。さらに、前段の P (presentation) と P (practice) を P (production) の内容と関連付ながら工夫する。これらの工夫に日常的に取り組むことが、「言語活動の高度化」の実践や実現とともに、「評価」活動の改善と充実につながる。これからも指導方法の不断の見直しが必要ではないか。

## 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
- 齋藤嘉則 (2020) 「外国語 (英語) 科の『見方・考え方』を働かせる指導改善の在り方ー『日本語のロジック』と『英語のロジック』の架け橋ー」 英語教育センター委託研究 2019 年度報告書
- 石田雅近・小泉仁・加納幹雄他 (2020) 『改訂版新しい英語科授業の実践ーグローバル時代の人災育成をめざしてー』 金星堂
- 文部科学省 (2020) 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料小学校外国語・外国語活動』 国立教育政策研究所教育課程センター
- 文部科学省 (2020) 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料中学校外国語』 国立教育政策研究所教育課程センター
- 文部科学省 (2021) 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料高等学校外

- 国語』国立教育政策研究所教育課程センター
- 瀧沢広人 (2021) 『新3観点の英語テストづくり & 学習評価ハンドブック』 明治図書
- 齋藤嘉則他 (2021) 『新版 教職概論』 美巧社
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. England: Pearson Education Ltd.
- Shintani, N. (2012) . *The Effects of Focus on Form and Focus on Forms Instruction on the Acquisition of Productive Knowledge of L2 Vocabulary by Young Beginning-Level Learners*. 36-63. TESOL QUARTERLY.

### 3 3観点での評価による定期テスト問題の方向性を考える

高島 健治

#### はじめに

中学校学習指導要領（平成29年告示）（以下、学習指導要領）では、生徒に育成を目指す資質・能力を、「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」の3つの柱に分けて整理した。それに伴い、新しく学習状況の観点が「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に取り組む態度」に分けられることになった。

学習指導要領が全面実施されて2年目となり、中学校の先生方からは、様々な声が聞こえてくる。その1つが、「どのように3観点に分類して評価をすればよいのか」という声である。評価の在り方については、常に先生方にとって悩みの種であり、模索しながら日々の授業に奮闘していることであろう。「指導と評価の一体化」という言葉からもわかるように、たとえ指導方法を変えたとしても評価方法が従来のものでありとすれば、学習指導要領の改訂の趣旨が十分に反映されていかない。学習指導要領の改訂により、指導方法の見直し、そして評価方法の見直しまで、一貫して考えていくことが重要である。

そこで、本稿では、評定に関わる評価材料として大きな役割を占める「定期テストによる評価」について、学習指導要領の改訂前のテストと改訂後のテストを比較しながら、観点別評価について論じていきたい。

#### 1. 4観点から3観点での評価へ

##### 1.1 評価の観点の変遷

学習指導要領は、おおよそ10年くらいの周期で改訂されているが、それと同時に評価の観点も変遷を重ねてきた。昭和の時代には、「聞く」、「話す」、「書く」、「読む」といった4技能の分け方をそのまま評価の観点として採用している時期や、観点を5つに分けている時期もあり、今とは分類の仕方が異なっていた。平成元年版の学習指導要領から4観点到改められ、それから令和2年度までの約30年間は、4観点による観点別評価が行われていた。こうしてみると、今回の改訂で3観点到変わり、さらに教科の枠を越えてどの教科等においても同じ表現の観点が用いられたことは、学習指導要領及び評価の観点の歴史の中でも大きな改革であると言えよう。

##### 1.2 評価の観点が変わることで起こる問題

評価の観点が改訂され、学校現場から出てきている声の代表的なものが、「どのように定

期テストを変えていけばよいのか」という悩みである。テスト作成に関しては、前回の改訂のときにも様々な悩みや問題が生まれていた。例として、同じ出題形式であるにもかかわらず、問題作成者によって観点の分類方法が異なっていたり、さらに悪い例としては、観点別で評価すべきであるにもかかわらず、観点別に分けて作られていないテスト（ただの100点満点のテスト）が作られていたりするなどである。どちらの例も、学習指導要領をはじめ、新しい評価方法の理解が不十分であるということが原因である。

### 1.3 4 観点での評価で見られた問題点 — 「外国語表現の能力」を例にして

先ほどの例のように、観点別に分けて作られていないテスト—いわゆる「総合問題」のようなテスト—は別として、ほとんどは観点別に分けて問題が作成されていたことだろう。しかし、観点別に分けているからといって、必ずしも正しく分類されていたかといえばそうではなかった。当時、最も認識の差が生まれていた観点は、「外国語表現の能力」であると考えられる。本来、この観点到該当する問題としては、目的に合わせて適切な表現を文で書いたり、繋がりのあるまとまった内容を文で表現したりするものなどが考えられたが、これらの条件に当てはまらない問題まで、「外国語表現の能力」として分類されていた。以下に具体例を示す。

問1 「もし明日晴れだったら、私は海岸に行きたい」という英文を書きなさい。  
ただし、英文は If ...ではじめること。

問2 20 語程度の単語を使って、好きな本を紹介しなさい。（何文書いてもよいが、  
受動態の表現を必ず使うこと。

問1 では、確かに生徒は英文を書くことになるが、文脈もなく機械的であり、単純な和文英訳問題である。また、使用する単語まで一部指定している。これは、「言語や文化についての知識・理解」に該当する問題である。問2 では、20 語程度を書く必要があり、ややまとまった文を書くことになる。しかし、使用すべき文法事項が決められており、問題作成者のねらいが、「本の紹介文を書く力があるかどうか」を測ることではなく、「受動態が正しく書けるかどうか」を測ることに置かれていると感じられる。指導した言語材料を生徒が使えるようになっているかを確認したいという出題者の思いはわかるが、その思いが強すぎると、出題のねらいが変わってしまい、文法事項の正確さを測る方に重きが置かれてしまう。

このように、本来は「言語や文化についての知識・理解」に分類されるべき問題が「外国語表現の能力」として分類されていた可能性は高く、ややもすれば「外国語表現の能力」を問う問題が、実際には含まれていないテストが多く存在していたのではないだろうか。それ

では今回の改訂に際して、このようなミスを繰り返さないようにするためには、どのような点に気をつけていけばよいのか、実際のテスト問題を見ながら考えたい。

## 2. 「聞くこと」の問題作成について

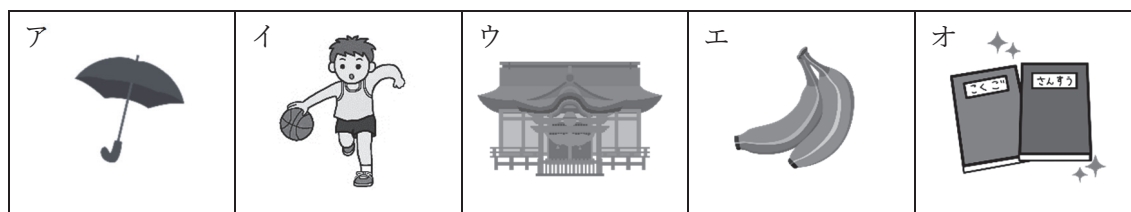
### 2.1 聞き取り問題の実際

聞き取る力を測るために最も効率的なテストは、定期テスト内で行う聞き取りテストである。もちろん授業内で小テストのような形で行うこともできるが、学級数が多い学校ではテストの時間帯が異なるため、出題される問題が流出する恐れが出てしまう。そのため、全学級が同じ条件で行うことができる定期テスト内での聞き取りテストが、最も公平であると言える。

聞き取りテストの出題形式には、いくつか定番と言える問題形式がある。短い文や会話を聞いて、その内容に最も適しているイラストを選択肢から選ぶ問題、2人の短い対話を聞き最後のセリフに対する応答文を選択肢から選ぶ問題、自己紹介や旅行の思い出など、まとまった話を聞いた後、それに関する質問を聞き取り、答えとなる文を選択肢から選ぶ問題などがそれにあたる。

恐らくどの学校でも実施されている聞き取りテストだが、4観点で評価していた時代は、基本的にどのような聞き取りの問題を作成しても「外国語理解の能力」に含めればよく、それほど問題作成に苦勞することはなかった。しかし、3観点になったことで、「聞くこと」に該当する問題も「知識・技能」と「思考・判断・表現」の2つに分けなくてはいけなくなった。それではここで、観点を間違えて作成されたと考えられる聞き取りテストの問題を1つ紹介する。

問1 これから、(1)～(4)まで、短い英語の対話を放送します。その内容に合う絵を、それぞれ下のア～カの中から1つずつ選び、記号で答えなさい。対話はそれぞれ2回ずつ流れます。



この聞き取り問題は、「思考・判断・表現」の問題として出題されていたものである。スクリプトがないため詳細は不明だが、問題文にある「短い英語の対話」という言葉や4つの絵の関連性のなさから考えると、この問題は「知識・技能」に該当する問題であるといつて間違いはないだろう。



『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料（中学校編）」（国立教育政策研究所, 2020）には、「思考・判断・表現」のポイントとして、「…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、必要な情報や概要、要点などを捉えている状況の評価する。」とあるが、この聞き取り問題には目的や場面、状況などがなく、当てはまらない。よって、この問題は、「知識・技能」に分類されるべきものと言える。

実は、この出題者が作成した聞き取り問題は全部で大きく4つあり、はじめの2つが「知識・技能」で、この問題を含めた残りの2つが「思考・判断・表現」の問題であった。恐らく後半の2つは、前半の2つよりも単純に難易度が高いと考え、「思考・判断・表現」として扱ったのではないだろうか。もし、「知識・技能」と「思考・判断・表現」を2問ずつ作らなくてはいけないと思い、無理やりこじつけて「思考・判断・表現」の観点に分類していたとすれば本末転倒である。次の問題も、問1と同様に、誤った観点で作成されたものである。

問2 これから、ロイとカオリの対話を放送します。対話のあとで、その内容について(1)～(4)まで英語で質問をします。次の英文が質問に対する答えとなるように、空所に適する英語を1語ずつ書きなさい。

- (1) It's the music (            ) by Kaori's (            ).
- (2) She is learning (            ) the *koto* and (            ).
- (3) He says he (            ) the food (            ) by her.
- (4) He is going to read an English book (            ) by Kaori's (            ).

この問題も「思考・判断・表現」として出題されたものであるが、本来は「知識・技能」に分類されるべきものであると考える。先ほどの問題と出題形式が異なる点としては、(1)～(4)の問題は独立している内容ではなく、まとまりのある会話を聞いてから解答するところである。中学3年生に対して出された問題であり、比較的会話も長いと予想される。しかし、この問題も、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などが含まれていない。さらに、解答は指定された文の空欄補充型の問題になっており、必要な情報や概念、要点などを捉えるというよりは、単語のつづりや文法の知識（恐らく過去分詞の形容詞的用法）を問いたいという出題者の意図が見え隠れする。

## 2.2 聞き取り問題作成のポイント

2.1で紹介した2つの問題から学ぶべきことは、問題のレベルが比較的高いからと言って「思考・判断・表現」に分類するのではなく、その問題に、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などが含まれているか、必要な情報や概念、要点などを捉える問題であるかを

見て判断するということである。また、指導した言語材料を生徒に聞き取らせたい気持ちや書かせたい気持ちが強すぎてしまうと、「知識・技能」寄りの問題になってしまうため、「思考・判断・表現」の問題を作成する際には、言語材料に縛られないという意識転換が重要になってくる。このことは、「話すこと [やり取り]」及び「話すこと [発表]」の「思考・判断・表現」に関わるパフォーマンステストを作成する際にも言えることだろう。

### 2.3 指導者以外の課題

そもそも先生方はどのように聞き取りテストを作成しているのだろうか。当然だが、テストは学年が上がるにつれて難しくなっていく。中学1年生くらいであれば、ALTと一緒に独自の聞き取り問題を作成することも負担ではないが、中学3年生にもなると問題に使われる英語の量がとても多く、独自で問題を作成するにも時間と労力がかかってしまう。ある研究会で実際に先生方が作成したテスト問題を見たときも、中学2、3年生用のテストでは、副教材として購入しているリスニング教材から出題していることがわかった。特に、教科書に準拠したワークに付属しているリスニングCDを使っている場合では、单元ごとに学んだ新出文法に基づいた問題構成となっていることが多く、どうしても言語材料を意識した問題になりがちであった。つまり、ほとんどすべてが「知識・技能」の問題となってしまうということである。

今後、様々な聞き取りの教材が作成されると思うが、言語材料を中心に考えて作られている教材だけで聞き取り問題を作成するのではなく、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などが十分に意識されて作られた教材からも問題を選び、「知識・技能」と「思考・判断・表現」のバランスを上手に組み合わせた定期テストになるとよいだろう。

## 3. 「読むこと」の問題作成について

### 3.1 「読むこと」の問題の実際

読む力を測る定番の問題形式は、長文読解問題である。高等学校や大学の入学試験をはじめ、各種検定試験でも必ず登場する定番の問題であるが、その種類は多岐にわたり、グラフや表などの資料と見比べながら解く問題や、ポスターや広告の内容を読み取る問題など、実生活で目にする様々なテキストタイプとなっている。

さて、定期テストで長文読解問題を出題する際に気をつけなくてはいけないことは、1つの大問の中に観点が異なる問題を混在しないことである。入学試験などは、ただ合計点だけを出せばよいので特に不都合はないが、定期テストは観点別に分けて採点するため、観点別の合計点数がわかるように問題を作成しなければならない。それを意識せずに問題を作成すると、採点時に時間と手間がかかってしまう。よって、基本的には1つの長文に対し、1つの観点を当てるのがよいとされる。

それでは、実際に、長文問題がどのような形で出題され、どの観点に分類されているかを見ていきたい。次の問1は、「思考・判断・表現」の問題として定期テストに出されたものである。

問1 カナダに留学中の Sota は、ホームステイ先の中学生 Robin と一緒に、校内に掲示された「クリーンアップデー」のポスターを見ながら話をしている。そのときの2人の対話文を読んで、あとの問いに答えなさい。(対話文とポスターは掲載を省略)

まず、この問題には、カナダの学校という具体的な場面が設定されている。問題文の後には、2人の対話と2人が見ているポスターがあり、ポスターにはクリーンアップデーの開催日時や当日の持ち物、ゴミ拾いの道順などが、英語とイラストを使って書かれている。ここまでを見ると、「思考・判断・表現」の問題が続くそうに感じられるが、各問を見ると、必ずしもすべてが「思考・判断・表現」の問題でないことがわかった。

- (1) 下線部 that が指す内容として最も適切なものをア～エの中から選び、記号で答えなさい。(選択肢は省略)
- (2) 次の質問に対する答えとして、対話文とポスターの内容に合うものを、次のア～ウの中から選び、記号で答えなさい。

質問) What route is Robin going to clean?

ア Route A    イ Route B    ウ Route C

- (3) ポスターから読み取れる内容と一致するものを、次のア～カから2つ選び、記号で答えなさい。(選択肢は省略)

(1)は、指示代名詞が何を指すかを問う問題である。語彙や文に対する知識を身に付け、正しく読み取れているかを確認することが目的となっている。つまり、この問題は、「思考・判断・表現」に該当するための条件の1つである「必要な情報や概要、要点などを捉えている状況」には当てはまらない。よって、「知識・技能」の問題である。

(2)は、2人がどのルートでゴミ拾いをするかを、ポスターに書かれた3つの選択肢から選ぶ問題である。正しい答えを選ぶためには、対話文から必要な情報を読み取らなくてはならない。必要な情報や概要、要点などを捉える必要があり、「思考・判断・(表現)」の問題と言ってよい。

(3)は、ポスターに書かれている情報と選択肢の英文を照らし合わせて解く問題であり、いわゆる内容一致問題である。選択肢の1つには、People don't have to bring gloves and plastic bags for the cleanup. という英文があり、イベント当日の参加者の持ち物をポスターから読み取れているかどうかを問う問題となっている。まさに必要な情報を読み取る問題であり、「思考・判断・(表現)」の問題と言える。

### 3.2 「読むこと」の問題作成のポイント

3.1の(1)～(3)の問題を分析してわかったことは、「思考・判断・表現」に該当する問題として作成されたものの中に、「知識・技能」の問題が含まれてしまっているということである。実際、他のテストを見ても、このように本来は「知識・技能」の問題が、「思考・判断・表現」の問題として一括りになってしまっているケースはよく見受けられた。問題作成者の心情を考えると、1つの長文あたり的问题数が減ってしまうと、多くの長文を準備しなければならず、とても負担が増えてしまう。できれば1つの長文に対して複数の問題を作りたいと思うのは自然な感情である。しかし、問題を増やそうとすればするほど、細かい部分に焦点を当てた問題になってしまい、結果として長文を利用した語順整序問題や機械的な一問一答の問題になりがちである。

まとめると、長文読解問題の「思考・判断・表現」の問題を作成する際には、自分が作成した問題が「知識・技能」の問題になっていないかを特に注意しながら見直すことが大切であるということ、そして、1つの長文に対して無理に問題数を増やそうとすると、全体を捉えるような問題ではなく、細かい部分を問うような「知識・技能」の問題が生まれやすくなる、ということである。

## 4. 「書くこと」の問題作成について

### 4.1 「書くこと」の問題のこれまで

定期テストの問題には、記号で選択させる問題と、実際に英語を書かせる問題があるが、生徒の書く力を本当に測るためには、実際に単語や文を書かせることが必要である。今回、定期テストを分析していると、「書くこと」の問題についてある共通点が見つかった。

一昔前は、定期テストで「次の日本語を英単語で書きなさい」といった単純な問題（例えば、「石」を“stone”と書かせるような問題）がよく見られたが、今回分析したどのテストにおいても、一切このような形式の問題が見られなかった。この要因が、学習指導要領の改訂によるものかは定かではないが、明らかに以前のテストよりも生徒に要求する英語のレベルが変わってきており、ただ単語の意味やつづりを知っているだけでは十分とは言えないという考えが定着しているように感じた。補足だが、もちろん単純な単語テストが悪いわけではなく、単に、定期テストの中では扱っていないということである。

### 4.2 「書くこと」の問題の実際

それでは、「書くこと」の問題と観点の関わりについて見ていきたい。以下の3つの問題は実際に定期テストで出題されたものである。

問1 友だちの勝也が次のように話しています。( )内の単語を適する形に変えなさい。

I have one brother, Tetsuya.

He (study) English in Scotland.

He (like) cats and movies.

問2 あなたはインタビューを受けています。次の質問にあなた自身の答えを書きなさい。それぞれ3語以上の英文で答えなさい。

(1) Who is your science teacher?

(2) What time does your parent get up?

(3) What language do you speak?

問3 あなたはサトシと夏休みについて話をしています。次のサトシの言葉にあなたは何と答えますか。20語以上で答えなさい。

サトシ: I want to go to Kyoto this summer.

問1は、文法事項を正しく理解し、正しいつづりで単語が書けるかを問う問題である。改訂前の4観点で分けるのであれば、「言語や文化についての知識・理解」に分類される問題である。こうした出題形式は今でもよく使われており、多くの先生方が取り入れている。この形式の問題に関しては、すべての出題者が「思考・判断・表現」の観点ではなく、「知識・技能」の観点（厳密に言ったら「知識」かもしれない）に分類していた。

次に、問2だが、この出題形式については、出題者によって観点的分類に差が見られた。あるテストでは、「知識・技能」に分類され、他のテストでは、「思考・判断・表現」に分類されているといった状態である。結論からいえば、この問題は「知識・技能」に分類されるべきものである。その理由としては、①予想される解答の文（例：“Mr. Tanaka is our science teacher.”や“Our science teacher is Mr. Tanaka.”など）は、とても短い文であり、「表現」というには物足りないこと、②(1)～(3)の3つの問題に関連性が見られないこと、③場面設定が不自然であり、テストのために無理やり作成した場面のように感じられること、などがあげられる。

最後に問3だが、このようにまとまった英文を目的や場面、状況に合わせて自由に書かせる問題は、どの出題者も「思考・判断・表現」に分類していた。問2と比べて、書かせる語や文の数が明らかに増えていることや、解答に使う表現の自由度が高いことから「思考・判断・表現」であると判断しやすいのだろう。

### 4.3 「書くこと」の問題作成のポイント

4.2の問1～問3の分析結果から、問2のような問題を作成する際に、観点の分け方を注意する必要があることがわかった。問2の問題文は、インタビューの設定となっているが、何のインタビューなのかわからない。よって、目的や場面、状況を補う必要がある。それでは、問2を修正し、「思考・判断・表現」の問題になるかを見ていきたい。

<問2(3)を修正した問題例>

あなたは、様々な国の人が集まる国際交流イベントに参加しています。  
そこで、一人の参加者から以下の質問をされました。事実にして、  
3語以上の英文で答えなさい。

面接官：What language do you speak?

予想される答えは、I speak Japanese and English. などが考えられる。しかし、speakが“speak”, Japaneseが“Japanes”のようにつづりの間違いがあったり、Japaneseが“japanese”と頭文字が小文字になっていたりして減点もしくは不正解とするのであれば、「思考・判断・表現」を見る問題ではなく、「知識・技能」を見る問題となってしまう。だからといって、つづりに間違いがあっても正解とするのは違和感があるため、やはりどんなに目的や場面、状況を問題文に付け加えたとしても、書かせる語数や答えの文の数が少ない問題では、「思考・判断・表現」の観点で評価をするのは難しいと結論付けられる。もし「思考・判断・表現」の観点で「書くこと」の問題を作りたいのであれば、問3のように、ある程度の語数を必要とする問題を作ることがポイントとなる。1.3で述べたように、出題者の間でこのような観点の認識の違いが起こらないようにするためにも、こういった部分を広く周知し、意識の統一を図ることが必要だと考える。

## 5. 定期テストの具体的な問題例

### 5.1 「書くこと」の問題例

ここまで、「聞くこと」、「読むこと」、「書くこと」について分析をしてきたが、これを踏まえて、実際に定期テスト等で出題するための問題を作成する。ここでは、「書くこと」に関する問題について、「知識」、「技能」、「思考・判断・表現」の3つの観点に分けて作成する。

問1 ケンが書いた自己紹介のメモの中から、表現が間違っている1文を見つけ、その文を正しく直したものを書きなさい。【知識】

解答例) I play tennis. (←I am play tennis.)

Hi, I am Tanaka Ken. Call me Ken. I am play tennis.  
I like English very much. Nice to meet you.

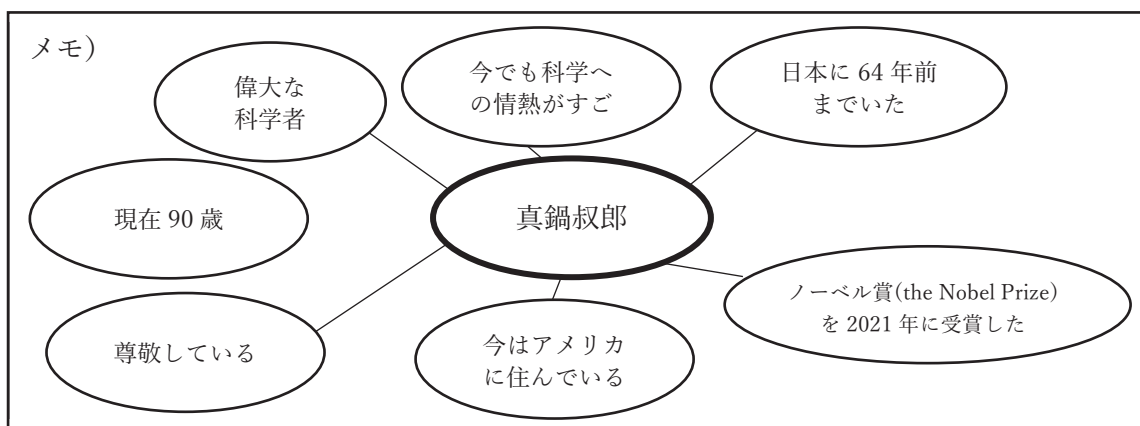
問2 ケンはインドから来たクラスメートのアドゥーに英語で自己紹介をしたいと思っています。ケンになったつもりで、自己紹介文を完成しなさい。  
ただし、メモに書かれている内容をすべて伝えること。【技能】

解答例) Hi, I am Tanaka Ken. Call me Ken. I play tennis every day.  
I like English very much. Nice to meet you.

メモ) <sup>たなかけん</sup>田中健だということ                      ケンと呼んでほしいこと  
テニスを毎日していること                      英語が好きだということ

問3 ケンは学級の英語スピーチ発表会で真鍋淑郎(まなべしゅくろう)さんについてスピーチすることになりました。ケンが話したい内容を書いたメモの中で、まだ原稿に含まれていない内容をすべて見つけ出し、その内容を英文で書きなさい。【技能】

解答例) He got the Nobel Prize in 2021. So, I respect him.



原稿)

Hi, I'm Ken. Do you know Manabe Shukuro? Manabe Shukuro is a great scientist. He lived in Japan 64 years ago, but he lives in the US now. He is ninety but he still has a strong passion for science. ....

問4 あなたは親の転勤でイギリスの現地校に転校することになりました。転校した初日に、学級の仲間の前で自己紹介をしなくてはなりません。あなたのことをみんなにできるだけよく知ってもらうための自己紹介文を 35 語程度使って書きなさい。英文は何文書いても構いません。【思考・判断・表現】

解答例) Hi, I'm Suzuki Ken. I'm from Japan. This is my first visit to the U.K. I have been practicing football since I was 5. So, if you like football, let's play it together. Thank you.

## 5.2 作成した問題例の分析

5.1 の問1は自己紹介の文となっているが、単純に be 動詞と一般動詞の文の作り方が知識として理解できているかを問う問題であるため、観点の分類はもちろん「知識」となる。恐らく、「思考・判断・表現」の観点であると考え人はいないだろう。

問2は、4つの文を正しく書く問題であり、問1と比較すると難しくなっている。こうした問題を「思考・判断・表現」と勘違いしてしまう出題者がいることは4.3で述べたが、これは短い4つの文を、情報に合わせて英訳しているだけの問題であり、書く「技能」を問う問題となる。

問3は、「思考・判断・表現」の観点であると思う人が結構な割合でいるのではないだろうか。確かに問題文を見ると言語の使用場面が書かれており、「思考・判断・表現」のようにも思える。しかし、実際の問題の内容を見ると、「読むこと」と「書くこと」の2つの「技能」を混ぜて作られた単純な問題であり、「思考・判断・表現」の力を必要とする問題とは言えない。

最後に問4だが、これは誰もが「思考・判断・表現」の問題であると答えるのではないだろうか。現実には起こりうる場面であり、言語材料の指定もない。また、ある程度まとまった内容を書くことができる語数に設定されている。まさに「思考・判断・表現」の問題と言える。

## 6. 今後の定期テスト作成に向けて

本稿では、学習指導要領の改訂に伴って変化してきた評価の観点と、実際の定期テストの問題を照らし合わせながら分析をおこなってきた。最近ではパフォーマンステストの実施方法や評価方法に注目が集まり、改善が進んでいるように感じられるが、今一度、定期テストの内容に注目し、これまでのテストの使いまわしではなく、生徒に求められている力を正しく測れるテストになっているかを確認してもらいたい。今回紹介したような、誤った観点で作られたテストが広まらないようにするためにも、これからも実際に学校現場で作成され



ているテストを注視していきたい。

## 引用文献

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  
国立教育政策研究所（2020）『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料  
（中学校外国語）』国立教育政策研究所  
国立教育政策研究所「教育課程の改善の方針，各教科等の目標，評価の観点等の変遷」  
<https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/page1.html>, (参照 2022-05-08)

## 4 高等学校新学習指導要領における観点別学習状況評価の課題

—現行学習指導要領における評価の現状を通して—

戸村 玲子

はじめに

令和4年度から高等学校でも新学習指導要領が年次進行で実施される。今回の改訂に伴い、小中学校に比べて遅れていることが指摘されている観点別学習状況評価（以後「観点別評価」と略記）の充実がさらに強調され、高等学校でも指導要録や通知表に観点別評価欄が設けられることとなった。今年度は学校で統一した評価規準が検討されているところであり、先だって8月には各教科別に『高校指導と評価の一体化のための学習評価に関する参考資料』（以後『学習評価参考資料2021』と略記）が国立政策研究所より発行された。今回の変更之际、高等学校の教員として感じている観点別評価を進めていく上での課題を整理する。

### 1. 現行学習指導要領の下での観点別評価の現状

筆者が「コミュニケーション英語」で行っている評価の現状について述べる。

#### 1.1 評価の4観点及び評価規準

指導要録の様式は、国立政策研究所(2012)『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（高等学校 外国語）』（以後『学習評価参考資料2012』と略記）の参考様式の通りであり、観点別評価記載はしていない。成績通知表への観点別評価記載もしていない。

年間学習指導計画やシラバスには評価の4観点を表記している。表1の通り『学習評価参考資料2012』の「各科目の評価の観点の趣旨」に基づくもので、これらはコミュニケーション英語ⅠからⅢ全てに共通する。

表1 年間学習指導計画・シラバス記載の評価の4観点（現行）

①コミュニケーションへの関心・意欲・態度	コミュニケーションに関心をもち、積極的に言語活動を行い、コミュニケーションを図ろうとする。
②外国語表現の能力	英語で話したり書いたりして、情報や考えなどを適切に伝えている。
③外国語理解の能力	英語を聞いたり読んだりして、情報や考えなどを的確に理解している。
④言語や文化についての知識・理解	英語やその運用についての知識を身に付けているとともに、言語の背景にある文化などを理解している。

また、年間学習指導計画やシラバスには主な評価規準も示す。これは上の趣旨や勤務校の

3年間の Can-Do 目標を鑑み設定したものである。例えば4観点のうち②③の能力について、今年度の「コミュニケーション英語Ⅱ」では、次のような規準を示した。

#### ②外国語表現の能力

- ・得た情報を整理してわかりやすく伝えることができる。
- ・自分の考えを十分な理由や説明と共に論理的に述べることができる。
- ・必要に応じて適切に質問・応答したり，意見を述べ合って内容を深めることができる。

#### ③外国語理解の能力

- ・英語の音声や文・文章構造の特徴を捉えた聞き方読み方ができる。
- ・題材の特性を理解しつつ，目的に応じて必要な情報・考えを聞いたり読んだりして把握できる。
- ・事実と意見，立場による意見の違いなどを聞いたり読んだりして正確に把握できる。

さらに、授業の共通ワークシートには各課の重点目標を、特に観点②③の重点項目についてより具体的な Can-do ディスクプリアターの形で掲載している。「外国語理解の能力」ならば「説明文の文章構成（序論・本論・結論）やディスコースマーカーなどの知識を活用して論理展開や筆者の主張を把握できる。」「体験談を聞いたり読んだりする際に5W1Hに注意を払い、出来事の流れを追うことができる。」という具合である。

### 1.2 評価材料と観点

年間学習指導計画、シラバスには評価材料も示す。「コミュニケーション英語Ⅱ」の場合、次のような評価材料を基に「総合的に判断する」と表記している。

- ・授業中の言語活動の状況
- ・活動への取り組みを反映するワークシート等
- ・家庭学習を含む課題への取り組み
- ・小テスト、課題テスト等
- ・パフォーマンステスト
- ・定期考査（リスニング・初見問題を含む）

『学習評価参考資料 2012』 p.19 に「学期末における観点ごとの評価の総括は、単元(題材)ごとに総括した観点ごとの評価結果を基に行う場合と、学習過程における評価情報から総括する場合が考えられる。」とあるが、上記の評価材料を用い、単元ごとではなく後者の方法で総括している。

前頁の評価材料が4観点のどの観点の評価に特に必要なものか、つまり評価から抜け落ちている観点が無いかを確認するために筆者が整理してみたものが表2である。各材料から○印のついた観点以外は見取れない、ということではないが、学期末や学年末評定への総括の材料として入れる妥当性や信頼性を考えると、指導・学習改善のための形成的評価として使うのみに留めた方が良いものもある。また、効果的・効率的な評価の点から見ても、何もかも複数の観点から評価し細かく集計するような煩雑な方法は避けるべきだと考えている。

表2 評価材料と評価の4観点（現行）

	言語活動への取組等の観察	活動状況の反映するワークシート等	家庭学習課題への取組成果物	小テスト、課題テスト等	パフォーマンステスト	定期考査			
						既読文中の語彙、文法など	意見、サマリーなど	初見問題	リスニング
①関・意・態	○	○	○						
②表現の能力		○			○		○		
③理解の能力								○	○
④知識・理解				○		○			

4技能を総合的に伸ばす、そのためにも特に高校では4技能統合的な言語活動による指導を行うというのが、現行の学習指導要領が強調していることであり、従前の③外国語理解の能力④言語や文化についての知識・理解に偏りがちな指導を改めるだけでなく、指導と評価を一体化させることは、筆者の勤務校を含め多くの高等学校で徐々に浸透してきていると思われる。

### 1.3 パフォーマンステストについて

目標に準拠した評価の観点から近年多くの学校で取り入れられているのが、パフォーマンステストによる表現の能力の評価である。『学習評価参考資料 2021』でもパフォーマンステストという用語が評価の方法として使われているが用語の説明はない。次の様な定義がある。

「知識やスキルを使いこなす（活用する）ことを求めるような評価方法（問題や課題）」

「具体的には、論説文やレポート、展示物といった完成作品（プロダクト）や、スピーチやプレゼンテーション、実験の実施といった実演（狭義のパフォーマンス）を評価する」

中央教育審議会高大接続特別部会 西岡加名恵（2013）

### 1.3.1 パフォーマンステスト課題の設定

勤務校では、各学年が年に1～2回パフォーマンステストとしてプレゼンテーションを実施し「話すこと」の表現能力を評価している。課題の設定に際しては次のような点に留意する。

- ・既習内容と関連の話題を選び、語彙表現や背景知識を活用できるような課題を担当者が相談して決める。
- ・他学年や行事と実施時期が重ならないように大まかに時期を予定し、場所や評価者(複数)を確保する。
- ・実生活での英語使用を念頭に目的、場面、状況などをなるべく具体的に設定し生徒に提示する。
- ・発表前後の活動も含めて四技能統合的な活動を意識する。
- ・育てたい力を意識した評価基準をループリック形式で生徒と共有する。基本のループリックを用い、その時々への到達重点目標や発表の目的に合わせた具体的な記述文にする。

### 1.3.2 パフォーマンステストの例

過去に行った例よりいくつか例を挙げる。( )の中は対象学年、発表者の人数、発表合計時間、使用した視覚資料、聴衆の数を示す。

- ① Chiba Bento (1年生、4人1組、合計2分、模造紙大ポスター使用、クラス40名)  
千葉県が千葉観光キャンペーンの一環として千葉弁当を販売する。各班は各市町村の職員として地域の産物を使った弁当を採用してもらえよう提案する。
- ② Beef Ban (2年生、4人1組、合計3分、スライド使用、クラス40名)  
模擬国連形式で、世界の食料問題に対処するため牛肉の生産・消費をどうしていくべきかを、担当国の立場で発表する。
- ③ Inspirational People (2年生、2人1組、合計2分、スライド使用、クラス40名)  
世界中で同年代の若者が行動し、周囲の人々の意識変革や社会貢献につながっている。今まで授業で学習した以外の人々の活動例を、級友の刺激となるように紹介する。
- ④ Sakura Crowdfunding (3年生、4人1組、合計2分、A3版ポスター使用、4名×5回)  
ポスターセッション形式で班がローテーションしながら、世界を変えるデザインを、自分たちの開発した製品として資金集めのために売り込みを図る。

### 1.3.3 パフォーマンステスト評価の評価項目の例

表3 パフォーマンステスト例 Sakura Crowdfunding のルーブリック

評価項目	評価の観点	評価
Content	Amount of information, Length, Persuasiveness	A 情報量と長さは十分で、大変説得力がある。(是非投資したい) (デザインを必要とする人々や地域の直面する課題とデザインがもたらす効果や優位性などがよくわかる)
		B 情報量と長さはほぼ十分で、人々や地域の課題、デザインの効果や優位性は一応伝わる。(投資してもよい)
		C 情報量、長さが不十分である。または説得力に欠ける。(投資を見送る)
Delivery	Volume, Speed/Clarity, Eye Contact	A 声量は十分で、聞きやすい速さで話しており、聴衆全体とアイコンタクトをほぼ常にとっている。
		B 声量はほぼ十分で、おむね聞きやすい速さで話しており、アイコンタクトも一応とっている。
		C 声量や話し方の明瞭さや不十分で、聞きにくい時がある。アイコンタクトはとっていないときが多い。
English	Pronunciation, Grammar, Word choice	A ほぼ常に発音・文法は正確で、語彙の選択も適切かつ多様である。
		B まれに発音や文法に軽微な誤りがあるものの、コミュニケーションには支障はない。
		C 発音や文法に誤りが多く、コミュニケーションに支障がある。
G R O U P O r g a n i z a t i o n	Organization	A 聴衆を引きつけるイントロで、流れもスムーズで必要事項が網羅されており、内容がわかりやすく、印象が残るようなエンディングである。
		B 聴衆を引きつけるイントロで、必要事項が網羅されており流れはスムーズである。
		C イントロらしきものはあるが、流れは一部わかりづらい。または必要事項が網羅されていない。
Q & A	Content of Question and Answer	A 発表の内容に対して適切に発問できており、質問に対して的確に回答している。
		B 発表の内容に対して発問できており、質問に対して回答している。
		C 発表に対して質問できない、質問に対して回答できない。

基本の評価項目は Content, Organization, Delivery, English だが Q&A, Visual Aids を入れることも多い。グループ発表の際には協働学習への意識づけとして、幾つかの項目をグループ評価にすることもできる。また評価基準は日頃の活動での到達目標に合わせるため、例えば English 項目は「適切な表現」と記述する代わりに「わかりやすい表現を使おうとしており、難しい言葉を使う場合は、説明している」のように、より具体的に記述することもある。評価の際には A B C を数値化（3点2点1点や5点3点1点等）し合計する。項目の重みによって点数を変える事もあり、また、各項目に複数の評価項目が混じっている際に（例えば上の Delivery で声量、速さ、アイコンタクトのうち1つだけ基準に達していないなど）B+4点のようにつける事もある。これらの総合点は全て「話すこと」の表現能力として評価に入れる。English の項目を「知識・理解」の観点として取り出す様なことはしていない。

### 1.3.4 「書くこと」及び「話すこと[やり取り]」の評価

「書くこと」についてパフォーマンステスト及び定期考査でのエッセー／パラグラフライティングは基本的に「英語表現」で行っており「コミュニケーション英語」では行っていない。評価材料はワークシート中の記述や定期考査における記述解答が中心である。ワークシートには、リスニング活動のメモを元に自分の理解を文にしたもの、聞く読むことによる内容理解を問う質問や意見を聞く問いへの答、情報や考えを伝え合う活動の後に内容を整理して書いたもの等がある。

[やり取り] のパフォーマンステストも現時点では行っていない。発表パフォーマンス

ストの評価の観点に Q&A があり、やり取りを含めて評価することになっているが、グループ発表の中では各々の班員への質問の質の公平性に問題が生じるなどして実際の評価に入れられないこともある。授業中のやり取りの活動では、観察により全体や一部の様子を把握し、支援やフィードバックにつなげるなどしている。

今後は活動中のやり取りをタブレットで一齐録音・録画するなどの環境が整い、頻繁に見取りができるようになっていくのではないかと思うが、その分、評価にかかる時間も増えることから効果・効率の問題を考える必要がある。

#### 1.4 考査について

大問毎に見取る観点の表記は求められていないが、「④言語や文化についての知識・理解」に偏らないようにしている。

リスニングは 100 点中 20～30 点分の配点である。以前よりも 4 技能のバランスを意識して配点が高くなっている。話題、必要な情報、要点や概要の聞き取りなどの目標及びそのための授業での活動が反映されるように工夫して作成しているつもりであるが、妥当性、信頼性（聞く回数、速さ、情報量、解答時間などのバランスに伴う難易度など）について毎回悩むところである。

#### 「聞くこと」出題例

##### I. **Listening** Kazuo is giving a presentation on a country called Mauritius. ←

Listen to each part and answer the questions. ←

**<Introduction>** ★You will hear this part **only once**. ←

(1) Why is Kazuo giving this presentation? Fill in the blank and complete the answer. ←



He wants us to learn about ( ) and support protecting the wildlife. ←

あ plants and animals    い the tanker accident    う Mauritius    え cleaning up activity ←

**<Geography>** ←

★You will hear this part **only once**. ←

(2) Where is Mauritius on the map? ←

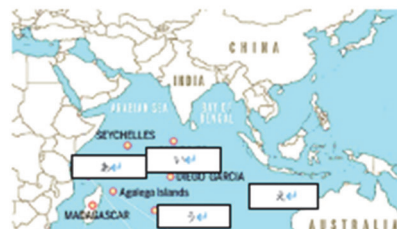
Choose from あ～え. ←



(3) Fill in the blanks in the chart below. ←

①	Land Size	( ) km <sup>2</sup>	≒ Tokyo
②	Population	( ) million	> Chiba City

(4)省略 ←



★From here, you will hear each part **twice**.

Take notes and **answer in sentences**, using **your own notes** and **the key words given**.

囲み中にすでに与えられているメモは自分の文章に合うように品詞/表現法などを変えて使って良い

(例 与えられたメモ the population: 2 million → 解答 Two million people live there. )

Questions (5)~(8) are 4 points each. (情報量に応じる)

(5) Culture (7) Economy (8) Education 省略

<Language>

(6) Explain languages spoken in Mauritius.

the 1st language: Mauritian Creole

「読むこと」出題例 1

【 】 Read a part of the speech by Prof. Tina Seelig, a professor at Stanford University, and answer the questions.

I've spent nearly two decades observing what makes people luckier than others, trying to help people increase their luck. I teach entrepreneurship and we all know that most new ventures fail. ( 1 )

So, what is luck? Luck is defined as success or failure apparently caused by chance. It looks like it's chance because we rarely see all the elements related to make people lucky. Luck is rarely a lightning strike, isolated and dramatic, but it's much more like a wind blowing constantly. ( 2 )

途中省略

The second thing you want to do is to change [ B ]. You need to understand that everyone who helps you on your journey is playing a huge role in getting you to your goals. And if you don't show your appreciation, not only are you closing a loop but missing an opportunity. When some do something for you, they are taking time they could be spending on themselves or someone else. ( 5 )

And third, you want to change [ C ]. Most people look at the new idea that comes in their way and judged them, "That's a great idea." or "That's a terrible idea." But ideas are neither good nor bad. In a terrible idea is often something truly remarkable. One of my favorite exercises in my classes on creativity is to help students foster their attitudes of looking at terrible ideas through the lens of possibility. [ D ]

- Choose the best sentence to go into each of the blanks ( 1 ) - ( 5 ).
- ) I might ask them to do a social risk, talking to someone sitting next to them on the train.
  - ) The problem is as we get older, we rarely do this.
  - ) You need to show appreciation for what they are doing.
  - ) And innovators and entrepreneurs need all the luck they can get.
  - ) Sometimes it's calm and sometimes it comes from directions you didn't even imagine.

- Choose the best phrase to go into each of the blanks [ A ] - [ C ].
- ) the relationship with yourself
  - ) your relationship with ideas
  - ) your relationship with other people

- In [ D ] Professor Seelig explains her lesson on creativity. Put the following sentences into the best order to complete the explanation.
- ) Each team now has an idea another team thought horrible and I ask them to turn it into something brilliant.
  - ) I then take the horrible ideas and give them out again.
  - ) I give them a challenge to create idea for a brand new restaurant, and each group has to come up with the best ideas for a new restaurant, and the worst ideas for a new restaurant.
  - ) They all hand their ideas to me, I read the great ideas out loud, and I ripped them up and throw them away.
  - ) Soon, we hear someone say, "This is a fabulous idea!" And they start to tell their ideas to the class.

例 2

Read the passage about Dr. **Tetsu Nakamura**.

Dr. Nakamura was born in Fukuoka City in 1946. After graduating from Kyushu University School of Medicine in 1973, he worked as a medical doctor in hospitals in Japan. In June 1978, he went on a climbing trip to Pakistan with a Fukuoka Prefecture group as medical staff. Shocked by the large difference in medical care available in Japan, Nakamura decided to work in those areas as a doctor. He joined a medical team caring for leprosy patients and moved to Peshawar, Pakistan in May 1984.



Nakamura soon found that many leprosy patients in Pakistan were unable to walk because they had holes in their feet caused by badly made sandals using nails. Nakamura worked hard, but the number of patients didn't go down. Then, he took a different way to solve this problem. He opened a shoe shop within the hospital. He came up with an idea for a sandal made of soft leather and rubber sponge, and ~~no~~ nails. The patients themselves made the sandals, which sold for 200 yen a pair. The patients were paid for their work with the sales money.



In the summer 2000, Afghanistan was short of water and a terrible famine broke out, and more than one million people were dying. There was one of Dr. Nakamura's clinics in the area, but they couldn't do much to help such people. He realized, even if he brought many medicines, he couldn't help the patients -- just food and water could. Without water,

途中省略

Answer **O** if the statement is true, and answer **X** if it is not true.

- Dr. Nakamura went to Pakistan for the first time when he was in university.
- In Pakistan, he treated many patients with foot injury from sandals with nails.
- His ideas of safe sandals helped his patients solve two problems in one step: foot injury and getting money.
- He realized that people couldn't take medicine if they don't have enough clean water.
- For making the 25km waterway, he had to use local materials and simple tools because he couldn't collect a lot of money.
- The green land project is still continuing now but by only local farmers.

例 3

【 】 The followings are parts of the arguments for/against the resolution: "All Japanese college students should study abroad for at least one year."

Choose 3 out of 4 arguments and write **rebuttal (attack) arguments** against them. You need to follow the format below.

( ) (← 反論対象に選んだ主張を(英)~(和)で記入)

The [ affirmative / negative ] said [ ]

( 1 Circle the side ) ( 1 Summarize the other team's point in one sentence )

but it's [ not true / not always true / not relevant / not significant / easy to solve ]

( 1 Circle the logic )

( 1 Write your attack argument with good explanation/examples in two or more sentences )

あ) Probably there is no better way to learn a new language than to stay in a country where this language is spoken. Being surrounded by native speakers means that your brain getting used to the language in various situations of daily life. Moreover, you hear all the time the right pronunciation and become familiar with the culture. These entire things you can get while studying abroad.

い) Going to college itself is a huge step toward independence, but it's nothing compared to moving to a different country. You have to do everything by yourself in unfamiliar environment, such as getting a haircut, taking a bus, and seeing a doctor. You will be more self-confident and independent.



「読むこと」の概要や要点、文章構成の把握、情報や考えの読み取り等は出題例1～3の様な初見の文章を用いて行っている。これら、リスニングのスキリプトや初見の文章については、既習テキストと同じか関連した分野、話題のもので作成し、生徒が既習の語彙表現や背景知識、方略を用いられるような問題を準備するよう努めている。担当者はインターネットや本等で関連した分野、話題の記事、情報などを探し、それを基に適切なレベルの語彙表現や長さにして書き換え、ALT にチェックしてもらう。インターネットで様々な英語の文章に簡単にアクセスできる昨今、元の文章から自分達で用意することは以前より容易にはなっているものの、準備にかかる時間的負担が大きいことは否めない。普段から使えるような材料を意識したり、教員間で情報交換することが重要である。

問題の中には、「聞くこと」の出題例の問題(3)や、「読むこと」出題例3の様に「書くこと」との統合的な出題もある。このように「読むこと」「聞くこと」による理解を踏まえた記述解答の出題を増やすべきであると考えるが、各教員が採点すべき答案数の多さと採点に与えられる時間の少なさから、依然として記号問題中心にならざるを得ないことは大きな問題である。

### 1.5 観点別評価の現状まとめ

上述の通り、観点別学習状況の評価の趣旨を踏まえ、4つの観点の評価に必要なと思われる評価材料から評価しているが、観点毎のABC評価を出し、示すことはしていない。全ての判断材料からの評定は100点法で集約され学校統一の換算基準により1～5の5段階評価で通知、記録されている。

## 2.新学習指導要領における観点別評価の問題点

新学習指導要領の下で全ての高等学校で、指導要録や通知表に観点別評価欄が設けられることとなった。現在、国、県の方針に沿って、学校で統一した評価規準が検討されているところである。

今回の改訂で、指導と評価の一体化を進めることが重視されているが、それだけに、評価の変更は指導の改善への創意工夫を後押しするものであって欲しいが、現時点では不安もある。

観点別評価の良さは、観点を具体的に提示することで生徒と教員が学習の到達目標と到達状況を共有し、学習調整、指導改善に繋がられることだと考える。筆者の場合、平成24年(2012年)「英語力を強化する指導改善の取組」を始め、様々な英語教育改革事業の中でCEFRやCEFR-Jについて学び、学校ごとの4技能5領域Can-Doリストの作成や指導と評価の改善に取り組んできた。その中で、4技能5領域を総合的に伸ばす、高校では特に統合的な言語活動を十分に行う、文法などの知識・理解はコミュニケーションを支えるもの、到

達目標の共有や自律的な学習の重要性など、現行学習指導要領から新学習指導要領に連なる趣旨の重要性を実感してきた。新学習指導要領が公表された時には、小・中・高の到達目標が五領域で縦に繋げられたことも含め、これらの点がさらに充実されると受けとめた。

しかし、来年度からの新学習指導要領では肝心の観点のくくりが複雑化してしまった。全ての教科の評価が「生きる力」を育む三つの柱による教科横断型の統一3観点「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」均等の重み（3分の1ずつ）でAAAという評価であるから評定はA（五段階の5）のように評価を出さなければならない。その中で、生徒と学習の到達目標と到達状況を共有し、学習調整、指導改善に繋げる観点別評価の良さを出していくには、容易ではないのではないかと。教員側の相当な創意工夫が必要になり、負担が増すのではないかと。

## 2.1 評価の観点の区分

現行学習指導要領の4観点は、外国語科の内容のまとまりごとの評価規準と直接対応していたため、規準の把握は難しくなかった。

表4 現行学習指導要領の4観点と新学習指導要領の3観点

現行学習指導要領	観点 外国語科性に 応じた評価の 観点	コミュニケーションへの 関心・意欲・態度	外国語表現の能力	外国語理解の能力	言語や文化についての 知識・理解
	観点の趣旨 コミュニケーション英語I～III共通	コミュニケーションに関心を持ち、積極的に言語活動を行い、コミュニケーションを図ろうとする。	英語で話したり書いたりして、情報や考えなどを適切に伝えられている。	英語を聞いたり読んだりして、情報や考えなどを的確に理解している。	英語やその運用についての知識を身に付けているとともに、言語の背景にある文化などを理解している。
新学習指導要領	観点 全教科統一観点	主体的に学習に取り組む 態度		思考・判断・表現	知識・技能
	観点の趣旨 英語コミュニケーションI	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、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している。	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している。		・外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどについて理解を深めている。 ・外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの知識を、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ている。

表4の上段は『学習評価参考資料 2012』にある観点の趣旨である。「外国語表現の能力」は、すなわち4技能の「話すこと」「書くこと」であり、「外国語理解の能力」は「聞くこと」「話すこと」であり、「知識・理解」は文法、語彙などの言語材料や背景文化の理解であった。評価における観点の線引がしやすく、評価における4技能の割合は受容技能 1/4 発信技能 1/4 で全体の半分、言語材料などの知識・理解が 1/4、バランスが取れていたように思う。

ところが、新学習指導要領では、外国語科の特性に応じた評価の観点よりも「生きる力」を育む三つの柱による教科横断型の統一3観点が重視されてしまっているために、外国語科の特性に応じた観点をわかりやすく示すことが難しくなった。表4の下段は『学習評価参考資料 2021』に示された3観点の趣旨であるが、現行学習指導要領の4観点と比較しやすくするために、観点の順番を入れ替えて表にした。単純に考えるならば、従来の4技能5領域の部分の評価が「思考・判断・表現」という観点到に集約されたのだと思える。そうであれば、全体の半分以上を占めていた5つの領域の評価における割合が1/3の割合に減ってしまい、4技能5つの領域を総合的統一的に伸ばす言語活動を増やすという改訂の方針と齟齬が生じる。また、客観的に評価しづらそうな「学びに向かう力、人間性等」や、見取りが難しそうな「技能」までも含んだ「知識・技能」が同じく1/3ずつの割合を占めることになり、観點評価のバランスはこれで良いのかという疑問に繋がる。

しかし、実際の観點の趣旨はもっと複雑である。そうになっている理由は新学習指導要領が「3つの資質・能力」を重視し、それらを「一体的に育成すること」を強調しているためであろう。

その複雑さは『学習評価参考資料 2021』の「学年ごとの目標及び評価規準の設定」の次のような説明にも現れているのではないか。

・五つの領域別の「学年ごとの目標」及び「科目の目標」は、領域別の目標を踏まえると、各々を資質・能力の三つの柱に分けずに一文の能力記述文で示すことが基本的な形となる。

・一方で、高等学校における観點別の学習評価は科目ごとに行うため、「科目の目標」に対応する「科目の評価規準」は、「内容のまとめり(五つの領域)ごとの評価規準」を踏まえて、三観點で記述する必要がある。

結果として、表5のように、評価項目が増えて(下の表では5つの領域に3観點ずつあるので、合計15観點だが、実際は知識・技能は別の評価規準が示されているので合計20観點)煩雑である。

評価における教員の負担が増え、評価のための授業になってしまう、というような本末転倒を避けるために『学習評価参考資料 2021』では、例えば『主体的に学習に取り組む態度』の評価は、『思考・判断・表現』と一体的に行うことができ、結果として両観點の評価は一

致することが多い。」などの指針を提供してくれているが、それでも必要以上に煩雑であることは否めない。

表5 各領域の評価結果を観点別評価に総括する方法（『学習評価参考資料 2021』）

(例)

	ペーパーテスト等の結果 (活動の観察の結果を加味)		パフォーマンステストの結果 (活動の観察やペーパーテスト等の結果を加味)			観点別 評価	評定
	聞くこと	読むこと	話すこと [やり取り]	話すこと [発表]	書くこと		
知識・技能	b	b	c	c	b	B	3
思考・判断・ 表現	b	b	c	b	c	B	
主体的に学習に 取り組む態度	b	b	b	b	c	B	

振り返りの記述内容等と活動の観察を参考

生徒との共有という観点からも、規準が伝わりにくい。最終的に3観点の評価だけしか示されないとしても、普段の言語活動やパフォーマンステストなどでは5つの領域ごとの目標や評価規準が共有される。しかし、3観点に分けて評価規準を示そうとすると、表6「内容のまとまりごとの評価規準例」（『学習評価参考資料 2021』中の事例1を使用）のように下線部（筆者による）が違うのみの記述文になってしまう。「技能」として身に付いているものが応用できているかどうかである、という線引きをしたとしても、「技能」と「思考・判断・表現」の境界線の判断は難しい。

表6 新学習指導要領における領域別目標と内容のまとめりごとの評価規準例

観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
全教科統一観点			
領域別目標	ア 日常的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、多くの支援を活用すれば、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して話して伝えることができるようにする。 イ 社会的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、多くの支援を活用すれば、聞いたり読んだりしたことを基に、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して話して伝えることができるようにする。		
内容のまとめりごとの評価規準	[知識] 英語の特徴やきまりに関する事項を理解している。 [技能] 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、情報や考え、気持ちなどを、論理性に注意して話して伝える技能を身に付けている。	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、情報や考え、気持ちなどを、論理性に注意して話して伝える技能を身に付けている。	外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、話し手に配慮しながら、主体的、自律的に英語を用いて伝え合おうとしている。
「話すこと」[発表]の例			
単元ごとの評価規準例	単元ごとの評価規準例 設定表記 「話すこと」[発表] 複数単元を通じた評価規準例	単元ごとの評価規準例 設定表記 「話すこと」[発表] 複数単元を通じた評価規準例	単元ごとの評価規準例 設定表記 「話すこと」[発表] 複数単元を通じた評価規準例
	[知識] 【内容】を話して伝えるために必要となる)【言語材料】を理解している。 [技能] 【話題】について【内容】を、(【言語材料】などを用いて)話して伝える技能を身に付けている。 ・情報や考えを述べるために必要となる語彙や表現、音声等を理解している。 ・日常的な話題(日本の発明品)や社会的な話題(環境)についての情報や考えを理由とともに話して伝える技能を身に付けている。	ア【目的等】に応じて、【話題】について、【内容】を話して伝える。 イ【目的等】に応じて、【話題】について、聞いたり読んだりしたことを基に、【内容】を話して伝える。 聞き手に自分の考えをよく理解してもらえるように、日常的な話題(日本の発明品)や社会的な話題(環境)についての情報や考えを、聞いたり読んだりしたことを基に、理由とともに話して伝える。 聞き手に自分の考えをよく理解してもらえるように、日常的な話題(日本の発明品)や社会的な話題(環境)についての情報や考えを、聞いたり読んだりしたことを基に、理由とともに話して伝える。	ア【目的等】に応じて、【話題】について、【内容】を話して伝えるようとしている。 イ【目的等】に応じて、【話題】について、聞いたり読んだりしたことを基に、【内容】を話して伝えるようとしている。 聞き手に自分の考えをよく理解してもらえるように、日常的な話題(日本の発明品)や社会的な話題(環境)についての情報や考えを理由とともに話して伝えるようとしている。

## 2.2 「技能」と「思考・判断・表現」

教員と生徒にとって大事なものは、表6の複数単元を通した評価規準を例に取るならば、「どのように、どのような理由と共に話すのが論理的でわかりやすいということなのか」ということである。理由と共にわかりやすく話すためには、

- ①話題への理解・考え
- ②考えを言語で表現するための（特に話題に関連した）語彙、表現、文法
- ③論理的に考えを提示するための構成や、必要十分な説明とは何かの概念
- ④論理的に考えを提示することを助ける語彙、表現、文法、言語の働き
- ⑤聞き手にわかりやすい話し方（音量、スピードなど）

等々、様々な要素を考える必要がある。これらは、さらに具体的に分解してそれぞれの向上を図ることもできるものである。また、①②はどちらかというとその時点での学習の話題に関連した短期的なもの、③④⑤は長期的に様々な話題で繰り返し向上を図るものという分け方もできる。パフォーマンステストを行う時点では、これらのうち、どのような能力のどこまで具体的に見とるかを考えて評価規準や評価基準を考える必要がある。

その際に、「技能」と「思考・判断・表現」という区別が判然としないと感じているのは筆者だけだろうか。『学習評価参考資料 2021』でも、指導要領解説を受けて次のように注意書きがしてある。

「<技能>については、指導する単元で扱う言語材料が提示された状況で、それを使って事実や自分の考え、気持ちなどを話したり書いたりすることができる状況を評価するのではなく、使用する言語材料の提示がない状況においても、既習の言語材料を用いて情報や考え、気持ちなどを、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて適切な語句や表現等を使用して話したり書いたりすることができる技能を身に付けている状況を評価することに留意する。」

目的、場面、状況等に応じて適切に選んで使用する時点で、それは「思考・判断・表現」の領域ではないのだろうか。

「技能」と「思考・判断・表現」を分けて測定しようとするための労力、悩みは、ここでは割愛するが他の4つの領域でも同様、ペーパーテストでも同じである。

## 2.3 「主体的に学習に取り組む態度」

「主体的に学習に取り組む態度」については2019年には評価のイメージ図（「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」が示され「粘り強い取組」と「自らの学習調整」の2つの側面からの測定が求められると示された。

『学習評価参考資料 2021』では「ノートやレポート等における記述、授業中の発言、教師による行動観察や生徒による自己評価や相互評価等の状況を、教師が評価を行う際に考慮

する材料の一つとして用いることなどが考えられる。」「生徒の学習の調整が『適切に行われているか』を必ずしも判断するものではなく、学習の調整が知識及び技能の習得などに結び付いていない場合には、教師が学習の進め方を適切に指導する」「パフォーマンステストにおいて『思考・判断・表現』と一体的に評価』できるとある。

主体的、自律的な学習態度の重要性については、筆者も長年の教育経験から実感として賛同できるが、妥当性、信頼性を考えても評価評定に上で 1/3 を占めるものか疑問である。「感性」や「思いやり」などは、評価や評定には馴染まないで「個人内評価」として実施することになっているが、同様に、「振り返り」の作業は形成的評価として重要であるが、記述から判断して評価することは難しい。

終わりに

教育現場は、ただでさえ日々の業務に追われて自転車操業の毎日である。その中で新しい指導要領、教科書による指導と評価が始まる。現在は学校内、教科内で指導、評価の概略の計画を立てているところである。現行学習指導要領の下で徐々に工夫改善してきたものを、真の意味で更に改善していければと思う。また、このような機会には必ず述べさせていただいているのだが、生徒一人一人の学びを支援していくためには、やはり環境整備をお願いしたい。丁寧な指導、見取りができる少人数クラスや時間の確保、ICT 機器をストレスなく活用できるような機器、通信環境、専門技術者による支援などが是非必要である。

## 引用文献

文部科学省（2018）「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 外国語編 英語編」pdf 版

[https://www.mext.go.jp/content/1407073\\_09\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf)

国立教育政策研究所 教育課程研究センター（2012）「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（高等学校 外国語）」pdf 版

[https://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyouka/kou/11\\_kou\\_gaikokugo.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyouka/kou/11_kou_gaikokugo.pdf)

文部科学省国立教育政策研究所（2021）「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料 高等学校外国語」pdf 版

[https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r030820\\_hig\\_gaikokugo.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r030820_hig_gaikokugo.pdf)

文部科学省中央教育審議会高大接続特別部会（2013）資料 1 西岡加名恵准教授（京都大学）発表資料

[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/giji/\\_icsFiles/afieldfile/2013/06/03/1335588\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2013/06/03/1335588_1.pdf)

文部科学省（2015）「次期学習指導要領『外国語』における国の指標形式の主な目標（イメージ）案」スライド pdf 版

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/10/29/1363262\\_10.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/10/29/1363262_10.pdf)

文部科学省（2019）中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会（「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」pdf 版

[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602\\_1\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf)





## 第2部 「コミュニケーション方略」の理論的考察と実践



## 1 CEFR の「コミュニケーション方略」が言語活動の指導に与える示唆

高田 智子

### 1. はじめに

コミュニケーション方略 (communication strategies) は、第二言語習得研究において「第二言語または外国語で、限られた能力しか持たない学習者によって意味を伝えるために取り入れられる方法」(リチャーズ&シュミット、1988) と定義され、コミュニケーションの破綻を回避する目的で行使されるものである。しかし CEFR (Council of Europe, 2001) はこれを「タスクを遂行するために必要な、計画的、意図的で調整された一連の行動」(p.10、筆者訳) と定義する。さらに、「言語使用者が自分のもつ資源を動員しバランスをとったり、技能と手順を活性化させたりするために使う手段」(筆者訳、p.57) であり、「事前計画、実行、モニターと修正、というメタ認知の原則を適用すること」(筆者訳、p.57) でもあると説明している。たとえば、production strategies の「計画」というコミュニケーション方略の例示的尺度 A2 には、「覚えているフレーズの中から適切なものを取り出して予行練習することができる」という能力記述文がある。interaction strategies の「発話順序の交代」の B1 には、「会話を始め、維持し、終わらせることができる」という能力記述文がある。このように CEFR は、言語行動のプロセスで行われるメタ認知活動を production, reception, interaction の領域で尺度化し、CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020, 以下 CEFR CV) はさらに、mediation strategies の例示的尺度を加筆している。

平成 29 年に改訂された小・中学校学習指導要領、平成 30 年に改訂された高等学校学習指導要領は、CEFR を参考に目標を設定した。その目標は言語活動を通じた指導によって達成することになっている。言語活動は「コミュニケーション能力の育成という指導目標の下で意図的・計画的に導入される言語を用いた活動」(小串、2011) である。これは指導タスク (pedagogical task) に近い概念と考えられる。指導タスクとは、教室内でコミュニケーションのための言語使用が生じるよう計画されたタスク (Ellis, 2003) だからである。CEFR が能力記述文で示すコミュニケーション言語活動は現実世界でのタスク (real-world task) であるが、指導タスクはそれを視野にいたったものである。

そこで試みに、CEFR が言うところのコミュニケーション方略、すなわち「タスクを遂行するために必要な、計画的、意図的で調整された一連の行動」を、指導タスクまたは言語活動を遂行するために促進すべき一連の行動と考えることにする。すると、たとえば教室で発表技能の言語活動を行う場合に、表現しようとする内容を整理したり、文章構成を考えたり、原稿を推敲したりして準備することは、CEFR が定義する「コミュニケーション方略」にな

る。受容技能の言語活動においては、話題に関する既存の知識を思い出したり、コンテキストを利用して未知語を推測したり、これから読む内容を予測しながら読んだりすることも、やはり「コミュニケーション方略」である。したがって、CEFRの「コミュニケーション方略」は、生徒が言語活動を実行し、教師がその指導をする一連のプロセスにおいて行うさまざまな手立てについて示唆を与えるものと考えられる。

学習指導要領に基づく学年ごとの学習到達目標として、各中・高等学校はCAN-DOリストを作成したが、依然として言語活動が適切に行われていない(文部科学省、2019)という現状がある。松村(2017)は、現在の日本で英語教育に関して「述べられていることのほとんどは、『目標の提示』か『学習形態の提案』のいずれかだと言っていい」と述べ、方法論の検討を怠っていることを指摘する。CEFRを参考に設定された目標の達成に向けて、言語活動を行うための「コミュニケーション方略」を検討することは、空洞化した方法論の議論に切り込む手段になるのではないかと考える。

「タスクを遂行するために必要な、計画的、意図的で調整された一連の行動」について、学習指導要領は言及していない。しかし高等学校学習指導要領は、そのような行動を促進するために教師がすべきことを「支援」という用語で示している。「支援」の内容については、学習指導要領本体ではなく、学習指導要領解説に詳しい。

そこで本稿は、高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説(文部科学省、2019)の「英語コミュニケーション I」「英語コミュニケーション II」「英語コミュニケーション III」から、「言語活動に関する事項」に「支援」の具体的な内容として述べられている配慮事項や留意事項を抽出し、CEFRの「コミュニケーション方略」との対応関係を検討する。対象とする熟達度は、Pre-A1から高等学校卒業時の目標であるB1とする。そして、言語活動を充実させるための方法論としてCEFRの「コミュニケーション方略」から学べることを考察する。研究課題を以下のように設定する。

- a. CEFRおよびCEFR CVはreception, production, interactionの領域でのコミュニケーション方略をどのように操作化し、どのような例示的尺度を示しているか。
- b. 高等学校学習指導要領解説「英語コミュニケーション I」「英語コミュニケーション II」「英語コミュニケーション III」は、「言語活動に関する事項」の配慮事項や留意事項を通して、言語活動をどのように指導することを求めているか。
- c. b. に示された配慮事項や留意事項は、CEFRの「コミュニケーション方略」とどのように対応しているか、またはしていないか。
- d. 言語活動を指導するための方法論として、CEFRの「コミュニケーション方略」からどのような示唆が得られるか。

## 2. 調査方法

まず、CEFR および CEFR CV の reception strategies, production strategies, interaction strategies の記述について、日本語でこの順に報告する。次に、高等学校学習指導要領解説（以下、『解説』）「英語コミュニケーション I」（以下、コミュ I）「英語コミュニケーション II」（以下、コミュ II）「英語コミュニケーション III」（以下、コミュ III）の「言語活動に関する事項」から、CEFR の「コミュニケーション方略」（以下、CS）に相当すると考えられる記述を抜き出し、「計画、実行、評価、修復」にカテゴリ化し、さらに下位区分を試みる。これらのデータをもとに、言語活動の指導への示唆を考える。

## 3. 調査結果および考察

reception, production, interaction の順に、次の 3 点を述べ、最後に考察する。

- a. CEFR は CS をどのように操作化しているか。
- b. CEFR はどのような例示的尺度を示し、それらはどのような特徴があるか。
- c. Reception（「聞くこと」「読むこと」）、production（「話すこと[発表]」「書くこと」）、interaction（「話すこと[やり取り]」）の「言語活動に関する事項」に見られる配慮事項、留意事項は、CS とどのような対応関係があるか。

### 3-1 Reception strategies

#### 3-1-1 CEFR が示す reception strategies

CEFR は、受容技能の CS を次のように操作化している。

計画：枠組み作り（心構えを決める、スキーマを活性化させる、期待感をもつ）

実行：手がかりを特定し、それをもとに推測する

評価：仮説検証：手がかりとスキーマを一致させる

修復：仮説の再検証

これらのうち「手がかりを特定し推測する」方略について、CEFR は例示的尺度をひとつ示している（表 1）。網掛け部分は、CV で加筆された能力記述文である。

表 1：CEFR Reception strategies – 手がかりを特定し推測すること

B1 上	異なる連結語（数、時、論理）と主要な段落の役割を利用して、テキストの討論をよりよく理解することができる。
	テキスト全体を考慮に入れて、テキストのある部分の意味を推定することができる。
	自分の専門あるいは興味のある分野に関する話題に関するコンテキストから、未知語の意味を特定することができる。

	なじみのある話題であれば、ときどき出てくる未知語の意味を前後関係から推定し文の意味を推測することができる。
B1 下	表題、題、見出しから、テキストの内容について必要最低限の推測や予測をすることができる。 短い物語を見たり聞いたりして、次に起こることを予測することができる。 よく使われる論理に関する連結語（例：however, because）や時に関する連結語（例：after that, beforehand）に注目することによって、一連の討論や物語の一続きの出来事についていくことができる。 未知語の構成要素を確認することによって、テキスト中の未知語の意味を推測することができる。
A2 上	コンテキストから未知語の意味を引き出すために、具体的で日常的な話題に関する短いテキストや発言の全体的な意味を使うことができる。 日常繰り返されるコンテキストで使われる短い表現にある未知語の意味を、既知語を認識して推測することができる。
A2 下	形式、体裁、活字の特徴を利用してテキストタイプ（ニュース、宣伝文、記事、教科書、チャットやフォーラムなど）を推測することができる。 数字、日付、名前、固有名詞などを利用してテキストの話題を推測することができる。 テキスト内の位置（例：手紙の冒頭や末尾）から、定型表現の意味や機能を推測することができる。
A1	前後の文章が非常に簡単で、なじみのある日常的な話題であれば、具体的な行動や事物を示す未知語の意味を推測することができる。 ふだん使う言語にある単語と似ている未知語の意味を当てることができる。
Pre-A1	絵やアイコンから単語の意味を推測することができる。

表1から、推測の対象と推測の手段に、熟達度の差が表われていることがわかる。まず推測の対象は、単語の意味（Pre-A1、A1）に始まり、定型表現の意味（A2 下）、テキストの内容（B1 下）、文の意味、テキストの討論（B1 上）というように、おおむね言語単位の小さいものから大きいものに向かって順に並んでいる。さらに、推測のために使う手がかりが、Pre-A1 では絵やアイコンという非言語情報、A1 以上では言語情報になる。また、熟達度レベルが上がると使用する手がかりの種類が多くなる。熟達度レベルに応じてCSを指導するときの参考になる。

### 3-1-2 『解説』の配慮事項・留意事項とCS

次に、『解説』「聞くこと」の言語活動に関する事項に見られる配慮事項、留意事項をリスト化し、各項目とCEFRのCSとの対応関係を調べた(表2)。「解説」からの引用文の後の(I)(II)(III)は「英語コミュニケーション」科目のどれにあたるかを示している。なお、CEFRは学習者が独立してできることを述べているのに対し、教員向けに編集された学習指導要領は、教員が生徒にどのような支援をするかという視点で書かれている。したがって、ここに挙げる配慮事項、留意事項はCSそのものというより、いずれは支援を受けずに活用できるようになりたいCSを指している。

表2：高等学校学習指導要領解説 2の(3)の①のイ「聞くこと」に見られる支援の内容

言語活動「聞くこと」解説	CEFR Reception strategies
① 写真や実物などを活用して聞き取る内容と関連のある話を(教師が)したり…(I)	計画：心構えを決める スキーマの活性化
② [対話や放送など] 聞き取る上でキーワードとなる表現を生徒に提示したり (I)	
③ [対話やスピーチ] 聞く前に、生徒の知識や経験を、実際の聞く内容と結び付けるような質問をしたり、扱う内容についてペアで話してこれから聞く内容を推測したり (II)	
④ [対話やスピーチなど] 聞き取りの際のキーワードとなる語句などを提示して確認する (II)	
⑤ [対話や説明など] 事実と意見などを区別し、整理しながら聞く(ようにあらかじめ生徒に伝えたり) (I)	評価：仮説検証 修復：仮説再検証
⑥ [説明や討論など] 事実と具体例、意見とその根拠を結び付けて聞く (II)	
⑦ [ニュースや講演など] メモやノートをとる (III)	
⑧ [ニュースや講演など] 論点の違いを整理しながら内容を把握する (III)	

表2から、『解説』は「聞くこと」について、計画、実行、評価、修復のうち、計画について最も多く言及していることがわかる。聞く前に、写真や実物(①)、キーワード(②④)を教師が示し、トップダウン情報処理を促すことが強調されている。ただし前述のように、



『解説』は教員を対象に書かれているため、コミュ I、コミュ II の「聞くこと」の言語活動で生徒がテキスト内容を推測するとき、その手がかりを与えるのは教師であり、生徒自身は主体的にイラストや見出しを活用する段階に至っていない。たとえば①の「写真や実物などを活用して聞き取る内容と関連のある話を（教師が）したり」という支援を通して、いずれはこうした支援を受けなくても、例えばスピーチを聞く前にタイトルや要旨に目を通して内容を想像するなどの CS を身に付けることをねらっていると考えられる。

⑤～⑧の「仮説検証・再検証」のうち⑦⑧は、「聞き取った内容について…意見や感想を伝え合ったりする活動」（文部科学省、2019、p.81）につなげるための、いわば橋渡しでもあると考えられる。たとえば「聞くこと」の「論点の違いを整理しながら内容を把握する」（⑧）は、「『聞いたり読んだり』するための資料として扱われることを想定し」（p.82）示されている。高校では技能領域を結び付けた統合的な言語活動が一層重視されていることが反映されている。したがって、receptive strategies ではあるが mediation strategies に近い性質をもっていると考えられる。

次に、同じ受容技能である「読むこと」の言語活動について検討する（表3）。

表3：高等学校学習指導要領解説 2の(3)の①のウ「読むこと」に見られる支援の内容

言語活動「読むこと」解説	CEFR Reception Strategies
① [電子メールやパンフレットなど]生徒の既存の知識や体験などを読む内容と関連付けさせる…例えば、文章の内容と関連のある絵や写真を使って、これから読む内容を想像させたり… (I)	計画：心構えを決める スキーマの活性化
② [新聞記事や広告など] 見出しや、それぞれの媒体で用いられる特有の表現に注目させ、書かれた目的を踏まえた読み取り方を指導する (II)	
③ [電子メールやパンフレットなど] 読む目的に応じて、どのようなことに気を付けて読むのかを示し (I)	
④ [電子メールやパンフレットなど] 内容と関連のある絵や写真を使って、これから読む内容を想像させたり (I)	
⑤ [説明文や論証文など] 各段落の最初の文と最後の文を読んで書かれている内容を推測する (I)	

⑥ [電子メールやパンフレットなど] 知らない語句や表現… 生徒が既に有している知識や既習事項を使って、新しい語 句や文を理解することができるよう指導… (I)	実行：手がかりをもと に推測 【A2 上】
⑦ [説明文や論証文など] 事実を述べた部分と書き手の意見 などを述べた部分…整理して区別しながら読む (I)	評価：仮説検証 修復：再検証
⑧ [説明文や論証文など] 文章と図表等を関連付けながら、 概要や要点などを読み取る (I)	
⑨ [新聞記事や広告など] 必要な情報や考えを who, what, when, where などに答える形で探し出す (II)	
⑩ [新聞記事や物語など] 物語…登場人物の言動やその理由 などを文章に即して捉える… (III)	評価：仮説検証 修復：再検証 【B1 下】
⑪ [論証文や記録文など] 記録文…時間の流れに沿って書か れることが多く、そのような特徴を踏まえて… (III)	
⑫ [論証文や報告文など] 原因と結果や、事実と書き手の主 張や意見などを整理して表にまとめる (II)	評価：仮説検証 修復：再検証
⑬ [論証文や記録文など] 複数の資料の概要や要点、詳細を まとめる… (III)	

「聞くこと」と同様の傾向が読み取れるのは、(a) スキーマの活性化などの「計画」に手厚い記述があること、(b) 受容技能から発表技能への橋渡しの役割(⑫⑬)が含まれていること、である。

さらに表3を見てみると、CEFRのCSに『解説』とは異なる2つの視点があることに気付く。第一に、語句や文の意味を推測するCSについて、CEFRは『解説』よりも詳細に、段階に応じて記述していることである。第二に、CEFRは学習用に調整されていないテキストを聞いたり読んだりすることを想定していること、つまりテキストの真正性を前提としていることである。以下に詳述する。

まず語句や文の推測について、『解説』は⑥で述べているが、CEFRはこれよりもかなり詳しく推測の手がかりについて述べている。たとえば、既知語(A2上)、ふだん使う言語にある似ている単語(A1)、「表題、題、見出し」「論理に関する連結語」「時に関する連結語」「未知語の構成要素」(B1下)、「コンテキスト」「テキスト全体」(B1上)などを手がかりに、語句や文の意味を推測することが示されている。学習者を自力で行動する言語使用者ととらえるCEFRのaction-oriented approachに照らして考えると、指導者がいない実際の言語使用場面を想定し、自分の力で切り抜けるさまざまな対応方法を使えるようにすることは重要である。こうしたCSを系統的に指導し、多くの支援を活用するレベルか

ら、支援されなくてもよいレベルを目指すことも考えてよいと思う。

次に「読むこと」におけるテキストの真正性について、A2 下の 3 つの能力記述文 (表 1) を再掲する。

形式、体裁、活字の特徴を利用してテキストタイプを推測することができる。

数字、日付、名前、固有名詞などを利用してテキストの話題を推測することができる。

テキスト内の位置から、定型表現の意味や機能を推測することができる。

高校の英語検定教科書の本文は説明文が多く、テキストタイプは多様とは言えない。しかも「形式、体裁、活字」はほぼ画一的である。しかし実際の言語使用場面では、テキストタイプに応じた体裁というものがある。記事ならば規定のレイアウトがあり、見出し、小見出し、本文でフォントを変える。案内文や広告では、読者層に応じた活字を選ぶ。このようなテキストの体裁自体があるメッセージを発している。こうしたテキストの特徴を捨象して教科書本文として画一的な規定のフォーマットに収めてしまうと、A2 下の能力記述文にあるように、テキストの特徴を手がかりにテキストタイプを推測する機会を奪うことになる。「授業をコミュニケーションの場面とする」のは、話す領域だけではなく「読むこと」の指導においても必要であることに気づかされる。

## 3-2 Production strategies

### 3-2-1 CEFR が示す production strategies

CEFR は、発表技能の CS を次のように操作化している。

計画：予行練習、言語資源を探し出す、聞き手・読み手を意識する、タスクの調整、  
伝達内容の調整

実行：補償、先行知識の利用、試行

評価：課題の成否をモニターする

修復：自己修正

例示的尺度は、計画 (表 4)、補償 (表 5)、モニターと修復 (表 6) について示されている。

表 4 : CEFR Production strategies –計画

B1 上	新しい単語の組み合わせや表現を予行練習し、試してみて、フィードバックを求めることができる。
B1 下	利用できる言語資源はなんでも利用し、思い出すことができ表現する手段をもつ内容に限定して、伝えたい主要点を伝える方法を考え出すことができる。
A2	使える語彙の中から適切なフレーズを思い出し、予行練習することができる。
A1	利用できる能力記述文はない。
Pre-A1	利用できる能力記述文はない。

表5：CEFR Production strategies –補償

B1 上	何か具体的なものを表す語を思い出せないとき、その特徴を明確に言うことができる。 似ているものを意味する語を使うことによって、意味を伝えることができる。
B1 下	伝えたい概念に類似したものを意味する簡単な語を用いて、訂正を求めることができる。 第一言語の語を外国風を用いて確認を求めることができる。
A2	言いたいことを明確にするために、使える語彙の中から適切とはいえない語やジェスチャーを使うことができる。 指し示すことによって、言いたいことを明らかにすることができる。(例：“I’d like this, please.”)
A1	必要なことを表現するとき、簡単な語を補うためにジェスチャーを用いることができる。
Pre-A1	何かを指さして、それが何であるか尋ねることができる。

補償に関するCS(表5)には、第二言語習得におけるCSに相当する能力記述文が多い。「何か具体的なものを表す語を思い出せないとき、その特徴を明確に言う」(B1 上) circumlocution、「似ているものを意味する語を使う」(B1 上) approximation、「第一言語の語を外国風を用いる」(B1 下) code switchingなどがBレベルに見られる。Aレベルではジェスチャーや指さしなど非言語手段が見られる。

表6：CEFR Production strategies –モニターと修復

B1 上	対話の相手が問題を指摘したら、誤解を生じる表現や時制の混同を訂正することができる。
B1 下	使った言語形式が正しいか確認を求めることができる。 コミュニケーションが破綻したとき、別の方策を使って再開することができる。
A2	利用できる能力記述文はない。
A1	利用できる能力記述文はない。
Pre-A1	利用できる能力記述文はない。

表6を見ると、B1 上では corrective feedback が活用できること、B1 下では confirmation check ができることがあがり、どちらも言語形式に言及している。メタ言語知識を用いてモニターすることは、Bレベル以上で可能になると考えられていることがわかる。

### 3-2-2 『解説』の配慮事項・留意事項と CS

次に、『解説』「話すこと[発表]」の言語活動に関する事項に見られる配慮事項、留意事項をリスト化し、CEFR の production strategies との対応関係を調べた（表7）。

話すこと[発表]の配慮事項・留意事項の特徴は2つ挙げられる。第一に「計画」について、『解説』のほうが CEFR よりも具体的かつ詳細に述べており、第二に「補償」について、これとは対照的に CEFR のほうが『解説』よりも具体的かつ詳細に述べている。これにはやはり、それぞれの言語教育観や日本の英語教育の実態が反映されていると考えられる。

表7：CEFR Production strategies –高等学校学習指導要領解説 2の(3)の①のオ  
「話すこと[発表]」に見られる支援の内容

話すこと [発表] 言語活動 解説	CEFR Production Strategies
① 生徒自身が有用な語彙や表現、発話の例を学び、必要となるものを自ら判断して活用していく (I)	計画：言語資源を探し出す 【計画 A2】
② 関連する話題に関して聞いたり読んだりすることを通して、発表の際に有用な語彙や表現、発表の際の発話の仕方などを必要に応じて（教師が）示す (II)	
③ 伝えたい内容についてブレーストーミングする (I) (II)	計画：伝達内容の調整 【計画 B1 下】
④ 伝える内容の順番や展開について構想を練ってアウトラインを作成 (I) (II)	
⑤ 理由や根拠を明確にするなどして話して伝える (I)	計画：聞き手を意識する 伝達内容の調整 【計画 B1 下】
⑥ (ア) 図表などの視覚的な補助を作成 (I) (II) (イ) 実物や写真、タブレット端末などを効果的に活用する (I)	
⑦ どのように述べれば説得力が高まるかなどについて考え、論理性を高めるための工夫をし… (III)	
⑧ 発表の練習をする (I)	計画：聞き手を意識する
⑨ (ア) 小人数での発表を積み重ねる (I) (イ) 発表の形態を変えながら複数回行う (I)	評価：課題の成否をモニターする

⑩ 教師からのフィードバックだけではなく、生徒同士が、内容や発表の仕方について感想や意見を伝え合う (I)	
---	--

まず「計画」について、CEFR は「伝えたい主要点を伝える方法を考え出す (B1 下)」(表 4) と概略的に記述しているのに対し、『解説』はアウトラインを作成する (④)、理由や根拠を明確にする (⑤)、視覚的な補助を作成 (⑥)、論理性を高めるための工夫 (⑦)、発表の練習 (⑧) など、細かな手順を示している。これは、「コミュニケーション英語」では「論理性に注意して」文章を書くことが目標になっているが、授業の実態として「話すこと」「書くこと」などの言語活動が適切に行われていないという実態があり (文部科学省、2019)、段階を踏んだ指導法を示す必要があったのではないかと推測される。

なお「計画：言語資源を探し出す」ことについて、コミュ I とコミュ II がやや異なるスタンスを示しているのは興味深い。コミュ I は「自身が有用な語彙や表現、発話の例を学び、必要となるものを自ら判断して活用していく」(①) として、生徒の主体性に期待する書きぶりになっており、CEFR の教育理念に沿っている。それに対し、コミュ I の次に履修するコミュ II では、有用な語彙や表現などは教師が示す (②) としている。順番が逆のようにも思えるが、コミュ II ではそれだけ高度な言語材料が導入されるということかもしれない。

『解説』は「計画」について詳述している一方、「補償」については言及していない。後述の「話すこと[やり取り]」には見られるので、「話すこと[発表]」では補償が必要となる場が生じないことが前提なのかもしれない。「発表の際に有用な語彙や表現、発表の際の発話の仕方などを必要に応じて」教師が示し、「形態を変えながら複数回」練習すれば、ことばに詰まったり間違えたりすることはあまり想定されていないのだろう。一方 CEFR は、助けを得ずに言語を使うことを前提としているから、補償の例示的尺度 (表 5) で示した circumlocution, approximation, code switching, gesture などの CS が必要となるのだろう。

「話すこと[発表]」をスピーチやプレゼンテーションというフォーマルな場面での発話ととらえれば、十分練習した後のパフォーマンスなので「補償」は不要かもしれないが、CEFR の production は、好き嫌いについて述べる、個人の経験について述べる、など日常的な話題について準備なしに話すことも含む。話すときには相手があり、相手の反応を見ながら話す。外国語科の目標にあるように「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ろうとするならば、「補償」の方略を使うような「話すこと[発表]」の言語活動も授業にあってよいのではないかと思う。

最後に「評価：課題の成否をモニターする」(⑨⑩) について、モニターする対象が CEFR と『解説』とではやや異なることを指摘したい。CEFR は言語形式の確認や訂正を B1 の記

述文に含め、このレベルでは言語的側面を整えることを求めている。いっぽう『解説』は、モニターする対象として「内容や発表の仕方」(⑩) という概略的記述をしている。その中には言語の質的側面も含まれるのかもしれないが、それには触れていない。例示的尺度(表6)が「誤解を生じる表現や時制の混同」「使った言語形式」をモニターすると明示しているのを対照的である。フィードバックのしかたについて、『解説』はコミュI「話すこと(やり取り)」で「常に言語使用における正確さを求めることは、生徒の英語で伝え合う意欲を失わせることにもつながりかねない」と慎重さを示している。「話すこと(発表)」にも同様の慎重さを求めているのかもしれない。しかし、もしB1レベルを目標とするならば、言語的要素へのフィードバックも必要となるだろう。

次に、同じ発表技能である「書くこと」について検討する(表8参照)。

表8：高等学校学習指導要領解説 2の(3)の①のカ「書くこと」に見られる支援の内容

書くこと 言語活動 解説	CEFR Strategies
① 生徒自身が有用な語句や表現、文章例などを学び、主体的にそれらを活用していく (I)	計画：言語資源を探し出す 【計画 A2】
② 活用できる有用な語句や文、生徒がモデルとして活用できる文章例が必要に応じて(教師によって)示される (II)	
③ グループでアイデアを出して内容や構想を膨らませた後、取捨選択をして内容の構想を練り、アウトラインを書く (I)	計画：伝達内容の調整 【計画 B1 下】
④ 関連する話題について、自分自身やペア、グループでブレインストーミングをしたり、文章のアウトラインを書いたり… (II)	
⑤ 関連する話題についての対話の録音を聞いたり、その話題について説明している動画などを視聴したりして、生徒が多様な視点に触れた上で自分自身の考えを深める… (I)	
⑥ 書く前の聞いたり読んだりする活動の中で、関連した語句や文、考えなどに十分触れさせることで、生徒の伝えたい内容が豊かになるよう… (II)	

⑦ 序論・本論・結論を、豊富なモデルを活用しながら書く (II)	実行：補償
⑧ 書いた内容を読み合い、意見を交換したり… 語句の使い方や、構成、内容の発展のさせ方 などにおいてよかった点などを全体で共有… (II)	評価：課題の成否をモニターする

「話すこと[発表]」と同様「書くこと」においても、『解説』では「計画」に関する方略への言及が多い。ブレーストーミングやアウトライン作成 (③④) という手順に加えて、関連する話題に関する情報収集 (⑤⑥) を目的として聞いたり読んだりする技能統合型の言語活動も奨励している。書く前の情報収集は、CEFR では「伝達内容の調整」に相当するのだと思うが、例示的尺度には含まれていない。『解説』のほうが書くプロセスを小さな段階に分けて示している。

いっぽう CEFR は、「計画」について『解説』にはない視点を示している。それは「計画」の B1 下の後半、「…思い出すことができ表現する手段をもつ内容に限定して、伝えたい主要点を伝える」(表4) という記述文である。『解説』は「生徒の伝えたい内容が豊かになるような工夫をすること」(p.73) を奨励し、書きたい内容をコントロールするという発想はない。しかし、限られた言語資源では表現できる内容に限界がある。一般的に高校生にとって、伝えたい内容の知的レベルと伝える手段の言語レベルには乖離がある。この場合、教師が多く支援を与えることもひとつの方法であるが、生徒が書きたい内容を手に負える範囲にとどめるという方略と使うのも解決法のひとつである。自力で行動することを前提としている CEFR らしい記述文である。書く内容を広げ深める方向に向かうだけでなく、ときには自分の英語力に釣り合う程度に伝える内容を調整することも必要なのではないかと思う。

どの CS に分類するか迷ったのは「序論・本論・結論を、豊富なモデルを活用しながら書く」(⑦) である。モデルなしで書くことが難しい場合に活用すると考え、「補償」とした。しかし CEFR の「補償」の例示的尺度に、モデルの活用は含まれていない。CEFR の「補償」は「話すこと」を中心に考えられているようである。たとえばジェスチャーを使ったり、尋ねたり、訂正や確認を求めるといった CS は、相手との対面コミュニケーションが前提であろう。書く場合は、必ずしも情報の受け手がその場にいるわけではない。書いている最中にことばを探したり文章構成について迷ったりしたとき、モデルを探す、モデルを活用するなど有効な CS になるのではないかと思う。



### 3-3 Interaction strategies

#### 3-3-1 CEFR が示す interaction strategies

CEFR は、Interaction の CS を次のように操作化している。

計画：枠組み作り（人間行動の選択）、情報格差・意見格差を特定する（適切性条件）、前提条件の判断、次の動きを計画する

実行：発言権獲得、個人間協力、観念的協力、予測不能に対処する、助けを求める

評価：モニターする（スキーマ、人間行動）、モニターする（効果、成功）

修復：明確化要求、明確化、コミュニケーションの修復

例示的尺度は、実行について2つ（表9, 10）、修復について1つ示されている（表11）。

表9：CEFR Interaction strategies –発話順序の交代

B1	発言権を得るために、適切なフレーズを用いて、なじみのある話題に関する議論をさえぎることができる。 なじみのある、または個人的興味のある話題に関する単純な対面での会話を始め、維持し、終わらせることができる。
A2	短い会話を始め、維持し、終わらせる簡単な技術を使うことができる。 簡単な対面での会話を始め、維持し、終わらせることができる。 注目してほしいと求めることができる。
A1	利用できる能力記述文はない。
Pre-A1	利用できる能力記述文はない。

表10：CEFR Interaction strategies –協力する

B1 上	会話や議論を継続させるために、自分が使える基本的な言語と方略を利用することができる。 話し合いで到達した点を要約し、議論のポイントを絞ることができる。
B1 下	相互理解の確認のため、そして考えを発展させるために、だれかの発言を部分的に繰り返すことができる。 他の人たちを議論に招き入れることができる。
A2	話を理解していると示すことができる。
A1	利用できる能力記述文はない。
Pre-A1	利用できる能力記述文はない。

表 11：CEFR Interaction strategies –明確化を要求する

B1 上	議論を前進させるために、相手のグループからさらに詳細情報や明確化を求めることができる。
B1 下	だれかが言ったばかりのことを明確にあるいは詳しく言うよう求めることができる。
A2 上	理解できないとき、ごく単純に繰り返しを求めることができる。 決まり文句を用いて、理解できなかった重要な語句について明確化を要求することができる。
A2 下	理解していないと表明することができる。
	理解していないと合図し、単語の綴りを求めることができる。
A1	単純な語、イントネーション、ジェスチャーで、理解していないと表明することができる。
	単純な方法で、理解していないと表現することができる。
Pre-A1	利用できる能力記述文はない。

表9から表11を見ると、学習指導要領の「言語の働き」の「(ア) コミュニケーションを円滑にする」の例と重なる部分が多いことがわかる。たとえば「発話順序の交代」(表9)に「会話を始め、維持し、終わらせる」とあるが、「言語の働き」の「話し掛ける」「相づちを打つ」に相当する。「協力する」(表10)の「話を理解していると示す」も「相づちを打つ」ことであるし、「明確化を要求する」(表11)の「繰り返しを求める」「明確化を要求する」は、「言語の働き」の「聞き直す」に相当する。

### 3-3-2 『解説』の配慮事項・留意事項とCS

次に、『解説』の「話すこと[やり取り]」の配慮事項、留意事項をリスト化し、CEFRのInteraction strategies との対応関係を調べた(表12)。

「話すこと[やり取り]」のCSは、CEFRと『解説』の記述の重なり部分が5領域のなかでもっとも多い。前述のように、3つの例示的尺度の内容が「言語の働き」の「コミュニケーションを円滑にする」と重複部分が多いことから、当然の帰結と言えよう。

聞き直したり(③)相づちを打ったり(④)するのは中学校の指導内容にも含まれており、例示的尺度ではA2レベルだが、自分の言いたいことを更に効果的に伝える(⑤)、自分の考えを加えて返答する(⑥)、グループの意見をまとめる(⑦)など、B1上レベルが並ぶ。聞き直しや相づちは、典型的な表現をいくつか使えば対応できるが、効果的なコミュニケーションのために双方が協力できるB1レベルに到達するには、指導のいっそうの工夫が求められるだろう。

表 12：高等学校学習指導要領解説 2の(3)の①のエ

「話すこと[やり取り]」に見られる支援の内容

言語活動 解説	CEFR Communication Strategies
① 関連する話題に関して聞いたり読んだりすることを通して有用な語彙や表現を生徒から引き出したり、提示したりする (I)	計画
② やり取りをする前の聞いたり読んだりする活動の中で、関連した語句や文、考えなどに十分触れさせ、生徒の伝えたい内容が豊かになるような工夫… (II)	
③ 相手が述べたことを言い換えたり、聞き直したりするなどの様々な表現や、質問への答えに詰まったり分からなくなったりしたときの対処方法や協力のしかたなどを…必要に応じて提示する (II)	修復：明確化要求 【明確化を要求する A2 上】
④ やり取りを継続させるために、相づちを打ったり、関心や驚きを促したりするなどの様々な表現や、それらを活用したやり取りの具体的なモデルを十分に示したり (I)	実行：個人間協力 【協力する A2】
⑤ 自分の言いたいことを更に効果的に伝えるための方法に生徒自身が気づく（ように、生徒の発話を違う表現を使って言い換えたりする） (I)	実行：個人間協力 【協力する B1 上】
⑥ 会話を続けるために質問をしたり、自分の考えなどを加えて返答したりすることを、ペアを変えながら何度も行う (II)	
⑦ それぞれの意見の共通点や相違点を確認し、それらの理由や根拠について比較、検討しながらグループの意見をまとめる (III)	
⑧ どのような語句や表現を使えばよりの確に伝わったか、どのような質問をすれば会話をより継続できたかなどについて生徒に考えさせながら生徒が使える表現を多様にしていく (I)	評価：モニターする（効果、成功）

#### 4. まとめと考察

本稿は CEFR の CS に関する記述と例示的尺度、そして高等学校学習指導要領解説の「言語活動に関する事項」を読み、reception, production, interaction の3つの領域において、CS、すなわちタスクを遂行するための行動に関する記述を比較した。CEFR は自分でできる行動として、『解説』は生徒ができるようになるよう指導する教師の行動として、異なる視点から記述している。単純な比較は難しいが、各領域について明らかになったことを以下に整理する。

- ・reception の領域では、CEFR は語句や文の意味を推測する方略について例示的尺度を示し、熟達度に応じて詳細に記述している。また記述の一部から、真正性のあるテキストを読むことが前提であることがわかる。いっぽう学習指導要領は、意味の推測よりもスキーマの活性化に関する記述が多い。
- ・production の領域では、CEFR より学習指導要領が「計画」に詳しい。「話すこと[発表]」「書くこと」どちらにおいてもそうである。対照的に「補償」については、CEFR のほうが学習指導要領より詳しい。CEFR が circumlocution, approximation, code switching, gesture などの CS を示しているのに対し、学習指導要領は CS にほとんど言及していない。
- ・production の領域で CEFR は、伝える内容もそれを表現する手段も学習者自身が扱える内容に限定するという方略を B1 で示している。
- ・interaction の領域では、CEFR と学習指導要領の記述の重なる部分が5領域のなかでもっとも多い。

以上の結果は、言語使用者・学習者が社会の一員として自分で行動することを前提に書かれた CEFR と、生徒を指導・支援するときに教師がすべき行動を示した学習指導要領それぞれの言語教育観を反映している。たとえば CEFR は、reception では語句や文の意味を推測する CS を、production では「補償」の CS を詳述している。これは、言語学習者は同時に言語使用者であるという考え方と親和性が高い。限定的な言語能力ゆえにコミュニケーションが破綻することがあり、それをどうにか切り抜ける経験を繰り返して言語を習得していくプロセスを前提としている。いっぽう学習指導要領の「話すこと[発表]」に関して言えば、発表する前の「計画」においてコミュ I では「十分な支援」がある。十分指導を受け、十分練習したのちに発表すれば、コミュニケーションが破綻することはあまり起こらないだろう。それならば補償の CS を使う必要もない。学習指導要領が「補償」への言及はなく「計画」の記述に手厚いのは、こうした学習環境を反映したものと思われる。

また、伝える内容を扱える範囲に限定するという CEFR の production の方略も、限られた言語能力を使いながら自力で行動することを想定したものである。これに対して学習指導要領は、使用する語句や文、発話例や文章例を示すことで指導者が支援することになって

いる。ここにもまた、言語使用者が第二言語として英語を学ぶ環境と、言語学習者が外国語として英語を学ぶ環境の違いが表れている。

高等学校学習指導要領は、コミュ I は「十分な支援」、コミュ II は「一定の支援」を活用し、コミュ III は「支援をほとんど活用しなくても」言語活動ができることを目標としている。発達段階を考えれば当然のことであるが、「CEFR を参照しながらその内容を設定」(文部科学省、2019, p.7) したのであれば、支援のしかたにも行動中心の考え方を取り入れていく必要があるのではないか。話すことや書くことなどの表現活動において、使用する表現をあらかじめ与え、それらの意味を英語で説明すれば、生徒はその支援を活用して言語活動を行うことができるかもしれない。授業も英語で行っていることになる。しかし、生徒が言語使用者として活動しているとは言えない。まずは支援を受けずに生徒が言語使用者として行動し、表現しきれなかった部分については教師が質問しながら誘導したり、言語の誤りについては訂正フィードバックを与えたりする指導も必要であろう。また表現する内容を考えるための材料をインプットとして豊富に与える必要もあるだろう。

言語使用者・学習者が社会の一員として自分で行動するという action-oriented approach を理念とする CEFR と、生徒を指導・支援するときに教師がすべき行動を示した学習指導要領を比較するという試みは、無謀であったかもしれない。しかし、CEFR は、言語指導と言語学習について考えるための刺激剤であり (Heyworth, 2004)、CEFR を理解しようと努めることによって、英語教育関係者は自分たちのしごとをいっそう深く理解できるようになる (Morrow, 2004) という主張を根拠に、本稿は言語活動の指導への示唆を得ようと試みた。CEFR の action-oriented approach という言語教育観を、外国語環境にある教室でコミュニケーション能力を育成しようとする言語・教育事情に取り込むには、教師も生徒も言語使用者として行動する場をいかにして作っていくかを考えていかなければならない。

引用文献

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*, available at <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>, accessed January 7, 2022.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Heyworth, F. (2004). Why the CEF is important. In Morrow, K. (Ed.), *Insights from the common European framework* (pp.12-21). Oxford University Press.
- Morrow, K. (2004). Background to the CEF. In Morrow, K. (Ed.), *Insights from the common European framework* (pp.3-11). Oxford University Press.
- 小串雅則 (2011) 『英語検定教科書 生徒、教材、そして活用』三省堂
- 松村昌紀 (2017) 「タスク・ベースの発想と言語教育の方法論」松村昌紀 (編) 『タスク・ベースの英語指導』 (pp.5-36) 大修館書店
- 文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 外国語編 英語編』開隆堂
- ジャック・C・リチャーズ&リチャード・シュミット著 高橋貞雄・山崎真稔・小田眞幸・松本博文 訳 (1988) 『ロングマン言語教育・応用言語学用語辞典』南雲堂



## 2 高等学校新学習指導要領の「話すこと（やり取り）」の具現化に向けて —話者交替の観点から—

鈴木 誠

(共同研究者 嶋津 昌吾)

### 1. はじめに

本稿は、鈴木（2020）、鈴木（2021）に続き、令和4年度の入学生から実施される「高等学校学習指導要領外国語編」より「話すこと（やり取り）」に焦点を当て、その具現化に向けての道筋を考察した。鈴木（2020）では、2組の高校生のやり取りの書き起こしデータから会話分析の手法でやり取りの特徴を考察した。やり取りを視覚的に眺めることで高校生は英語でのやり取りをどう展開していくのかについて把握することができた。鈴木（2021）では、同様に会話分析の手法によりプレタスクでやり取りの現状を把握し、トリートメントとしてコミュニケーション方略（CS: Communication Strategies）を意識させる帯活動を毎時間実施した。ポストタスクでCSの活用を観察したが、Uh-huhやhmmなどのtime-gainingと呼ばれるCSの使用に限られ、ごく少数のペアで観察されただけであった。

本研究では、ターン・テイキング（話者交代）に注目し、鈴木（2021）で使用したものと同一プレタスク及びポストタスクを用いて、やり取りの最中、どのような話者交代が起こっているのかを観察した。また、毎時間の冒頭にトリートメントとして帯活動を実施し、ポストタスクにおいてやり取りの変化がみられるかについて考察した。トリートメントの活動については、伊東（2019）を参考に教材を作成した。

### 2 研究の観点

本研究は、令和4年度より高等学校で実施される学習指導要領の「話すこと（やり取り）」をどのように扱っていくか高校生英語学習者の口頭のやり取りを会話分析の手法により、話者交代に焦点をあて、考察するものである。伊東（2019）は、学習指導要領上の「やり取り」の新設に関しては日本の英語教育にもたらす意義と目的が十分に説明されてなく、また指導事例も示されていないことを指摘している。さらに、伊東は、日本語と英語のやり取りには大きな相違があり、日本語文化と英語文化への洞察を通してやり取りの指導の手掛かりがつかめると提言を述べている。具体的には、日本語話者と英語話者のターン・テイキング（TT：話者交代）が大きく異なるため、その違いを理解した上でやり取りの効果的な指導につながるとの指摘である。伊東によれば、中学校の学習指導要領及び高等学校の学習指導要領で示されている「やり取り」の目標は、日常的な話題や社会的な話題について「即興」で、話し手と聞き手の立場が「交替」し、「双方向に」伝えたり相手の質問に答えたりする、とまとめられるとし、まさに、やり取りはターン・テイキングと同義と捉えられる。ターン・



テイキングでは、「質問－答え」、「挨拶－挨拶」、「叙述－賛成／反対」等のような発言の組み合わせ「隣接ペア(adjacency pair)」(Schegloff and Sacks, 1973) がみられる。Schegloff and Sacks (1973, pp.295) では、隣接ペアの特徴として次の3つを挙げている。

1. Two utterance length
2. Adjacent positioning of component utterances
3. Different speakers producing each utterance

つまり、2つの発話で構成され、2つの発話は隣接し、それぞれの発話の話者は異なるのが隣接ペアである。2つの発話は、「第一ペア部分」(FPP: First-Pair-Parts) と「第二ペア部分」(SPP: Second-Pair-Parts) に分けられ、FPPの後にSPPが発せられること、FPPに対してSPPは期待される応答が発せられる。鈴木(2020)、鈴木(2021)では、「挨拶－挨拶」の隣接ペアはみられたが、「質問－答え」の隣接ペアは、やり取りをリードする一人がもう一人の話者に質問の形を変えたり、相方にかわって質問をしたりして、成立している部分も多々みられた。

本稿でも、やり取り、つまり話者交代がどのように起こるかをやり取りの書き起こしデータから考察する。

### 3. 研究の背景、方法

#### 3. 1 対象の学習者

本研究の対象の生徒は、埼玉県内の公立高校の商業科及び情報科に在学し、「英語理解」を選択している2年生の学習者である。共同研究者である嶋津教諭が週に2時間の「英語理解」を担当した。2時間の内、1時間はアメリカ合衆国出身の外国語指導助手(ALT)とのチーム・ティーチングで行われた。チーム・ティーチングでは、口頭でのやり取りに焦点を当てて授業が展開された。このチーム・ティーチングの時間に口頭でのやり取りを継続するための指導(トリートメント)を実施した。

#### 3. 2 指導過程

本研究の半年にわたるチーム・ティーチングの流れは表1の通りである。1回目のチーム・ティーチングの授業時にプレタスクを実施し、2回目から9回目のチーム・ティーチングまでをトリートメントの授業にあて、10回目にポストタスクを実施した。

表 1

回	活動
1 回目	プレタスク
2 回目	Word-guessing (the name of sports and food)
3 回目	Word-guessing (the name of famous persons)
4 回目	Word-guessing (the name of famous persons)
5 回目	Bonus information
6 回目	Bonus information
7 回目	Time gaining & bonus information
8 回目	Follow-up questions through word-guessing
9 回目	Follow-up questions through word-guessing
10 回目	ポストタスク

### 3. 2. 1 プレタスクとポストタスク

鈴木 (2021) で用いたものと同じプレタスク (付録 1)、ポストタスク (付録 2) を実施した。プレタスクは、話者 A、話者 B それぞれが自分のカードに書かれている予定をみながら一緒にテスト勉強をする日時を決めるというものである。また、ポストタスクも、話者 A と話者 B がそれぞれのカードに書かれている予定を確認し合いながら、一緒に買い物に行く日時を決めるものであり、どちらも相手の都合を尋ねる表現を使うことを想定したものである。プレタスク、ポストタスクともに 2 分間で実施した。

### 3. 2. 2 トリートメント

プレタスクの次の授業から表 1 の帯活動を授業の冒頭で実施した。本研究では、2 人の話者が情報を補い合いながらやり取りを継続するような活動をトリートメントとして実施した。Word-guessing は最初の話者が "This is the name of a sport." のように切り出し、話者の念頭にあるスポーツの特徴の説明を加え、相手の話者に "Can you guess?" と尋ね、答えを引き出すというものである。スポーツの他に食べ物、好きなアーティスト、俳優等のトピックに変え、情報を小出しして、さらに相手の話者も質問もしながら答えを導き出す活動である。4 回目と 5 回目には伊東(2019)を参考に、Bonus Information を実施した。これは、例えば、"What food do you like" という質問に対して "I like curry and rice." と答えた後に "I eat curry twice a week for dinner." 等のコメントを添えるというものである。また、7 回目と 8 回目には同様に伊東(2019)を参考に follow-up question の使用を促しながら word-guessing を実施した。この活動では、word-guessing の中で、例えば、問題を出す側の話者が、"This is the name of a famous group." に対して答える側の話者が、答えを導くために "Are they all

girls?”等の質問をするというものである。

また、毎時間のトリートメント活動を円滑に行うために、やり取りを継続するための4つのポイント、“To keep the ball rolling” (①fillers、②nodding、③asking questions、④giving comments) を毎時間、生徒たちに確認した(付録3)。

### 3. 3 授業観察ノートより

プレタスク、ポストタスク、トリートメントの取組の様子を共同研究者の嶋津教諭とALTに授業観察ノートに記録してもらった。授業観察ノートは英語で記録された。トリートメントの観察記録については、テキストマイニングツールであるKH Coder (Higuchi, 2016)というフリーソフトを使用し、観察記録の特徴的なフレーズを抽出した。

## 4 結果

本研究では、プレタスクと一緒にテスト勉強をするために日時を決める、ポストタスクと一緒に買い物に行く日時を決めるというタスクを課した。それぞれ2分間の制限時間の中で、やり取りを続け、タスクを完遂させられるかを観察した。タスクの完遂については、プレ、ポストともに一緒に勉強する、あるいは買い物に行くという目的を伝え、約束の日時を決めるという指示であり、勉強する、あるいは買い物に行く場所(待ち合わせの場所)も当然話題になると判断し、目的、日時、場所の3点をタスク完遂のための必須の要素とした。また、タスク完遂の要素以外に学習者が自発的にやり取りを継続している部分の話者交代についても観察した。

なお、学習者のやり取りについては録音し、以下の記号を用いて書き起こした。

(.)	－ 0.1 秒程度の短い沈黙
(0.2)	－ 沈黙の長さ
[	－ オーバーラップの開始
( )	－ はっきりと聞きとれない箇所
(( ))	－ 書き起こしの上での追加情報。本稿では長い沈黙を表した。
° word°	－ 聞きとりづらい発話
hhh	－ 笑い
::	－ 音の引き延ばし
,	－ 継続を表すイントネーション
WORD	－ 大きなボリュームによる発声

#### 4. 1 プレタスクとポストタスクとの比較

表2と表3は、タスクの書き起こしデータからプレタスクとポストタスクにおいて、タスク完遂のための話者交代とタスク以外の話者交代をまとめたものである。○は話者交代が観察されたことを示している。×は、FPPの質問にSPPが応答しなかったため、又は、FPP、SPP双方とも言葉を発しなかったため話者交代が起こらなかったことを示している。

プレタスクとポストタスクとを比較すると、タスク完遂のための3つの要素については、プレタスクよりもポストタスクにおいて話者交代が行われたことがわかる。プレタスクでは、ほとんどのペアが沈黙や笑いが続き、タスクの制限時間が終了してしまっただけで、やり取りを始めるための挨拶も交わされず、唐突に相手の都合を尋ねる表現を発しているペアも複数みられた。プレタスクにおけるタスクの完遂については、英語ではペア2を除いて、達成できたペアは見られなかった。FPPの話者の「一緒に勉強したい」という気持ち、目的を伝える段階で戸惑っているペアが多くみられた。目的を伝えられているペアのFPPの話者は、「I want to study with you.」、「I studying with me?」、「Shall we study?」等の表現がみられた。「I studying with me?」のように表現に誤りがあったり、不完全な表現を使うペアは他にもみられたが、FPPに続くSPPの話者が理解していることから、話者交代が行われたと判断した。日時についても同様に、不完全な表現が多くペアで使われていた。場所について発せられたのは3ペアのみで、「Where did you study?」、「Where are you study, place?」、「To the where」といずれも表現に誤りがみられたが、話者交代は行われた。一方、FPPもSPPも何らかのturnを発する前の沈黙が長く、FPPが「Do you have free time?」、「I want to study with you.」と伝えているが、SPPの都合のいい日時を聞く表現が浮かばず戸惑っている様子のペアも観察できた。また、FPPの「Shall we study?」に反応はしているが、かすかに「Yeah」と発しているものの、その後は笑いや沈黙が続き、制限時間となったペアもみられた。他のペアでも笑いや日本語が介在する fillers が繰り返されたり、長い沈黙が続いたことでFPPのturnがスムーズに完結せず、話者交代につながらない展開となった。

表2 (プレタスクより)

ペア	目的の提示	日時	場所	タスク以外	ペア	目的の提示	日時	場所	タスク以外
1	×	×	×	×	10	×	×	×	○
2	○	○	○	○	11	○	×	○	○
3	○	×	×	×	12	○	○	×	×
4	×	×	×	×	13	×	×	×	×

5	×	×	×	×	14	○	×	×	×
6	○	×	×	×	15	○	×	×	×
7	○	×	×	×	16	×	×	×	×
8	○	×	○	×	17	○	×	×	×
9	×	×	×	×					

表3 (ポストタスクより)

ペア	目的の 提示	日時	場所	タスク 以外	ペア	目的の 提示	日時	場所	タスク 以外
1	○	○	×	×	10	○	○	×	×
2	○	○	○	×	11	○	○	○	×
3	○	○	×	×	12	○	○	○	○
4	×	○	○	×	13	○	○	○	○
5	○	○	×	×	14	×	○	×	×
6	○	○	○	×	15	○	○	×	×
7	×	○	○	×	16	○	○	×	×
8	○	○	○	×	17	○	○	○	×
9	○	×	×	×					

次に、プレタスクとポストタスクとの比較から特筆すべきペアについて考察してみたい。

1つ目の事例として Pair 13 のプレタスクとポストタスクのやり取りを挙げる。Pair 13 の学習者は、プレタスクでは日本語のやり取りと沈黙で2分間を消化してしまっていたが、ポストタスクではタスクを完遂し、17ペアの中で唯一タスク以外のやり取りを継続した。Pair 13 の話者交代に着目すると、挨拶・挨拶の隣接ペアに始まり、FPP である話者 A が "Are you free Sunday ten o'clock?" と尋ね、SPP の話者 B もすぐに "Yes. I'm free." と返している (05A, 06B)。次に話者 A は買い物へ誘い、話者 B もそれに応えている (07A, 08B)。さらに話者 A は、買いたいもの等について話題を広げ、話者 B も応答している (09A~16B)。そして最後に買い物先までの交通集団を確認してやり取りを閉じている (18B~21A)。この最後のやり取りでは、話者 B が質問をし、話者 A が応答しているが話者交代が自然に行われている。

<Pair 13 のプレタスクより>

01 A: ° ???° が言ってるね.

02 B: あー.

03 A: (( )) Let's studying, (3.0) studying (( )) hhh.

<Pair 13 のポストタスクより>

01A: Hello.

02B: Hello.

03A: How are you?

04B: I'm fine. And you?

05A: I'm hungry, thank you. Miyake, are you free Sunday ten o'clock?

06B: Yes. I'm free.

07A: Oh, I see. Shall we go to shopping?

08B: Yes.

09A: Ahh. I want to buy a clothes.

10B: Cool. Hmm... I want to ... (9.0). I want to a pencil.

11A: O.K. Ahh... (6.0) How do you, Ahh... What's clothes brand  
do you like, what, what's like clothes brand?

12B: Hmm... I like... G.U.

13A: Me, too. And I like 'WEGO'.

14B: Oh.

15A: Do you know?

16B: I see. I know.

17A: And ...

18B: How did you go there?

19A: Yes. hhh (6.0) By train.

20B: I, there, I think, ahh... by bike.

21A: Bike?

22B: I see. Thank you.

次に2つ目の事例である Pair 9 をみる。

このペアはプレタスク、ポストタスクともに「挨拶 - 挨拶」の隣接ペアがみられるが、タスクの完遂のための表現が発せられず話者交代が起こっていないことがわかる。プレタスクでは FPP である話者 A から一緒に勉強したいという意図・目的が伝えられておらず、ポ

ストタスクでは話者 A は都合のよい日時を尋ねることができていない。どちらも SPP の話者 B が話者 A の質問の意図を汲んで返そうとしているが適切な表現が浮かばず沈黙が続き、時間切れとなっている。

<Pair 9 のプレタスクより>

01 A: Hello.

02 B: Hello.

03 A: (7.0) Are you free (2.0) on (1.0) Saturday?

04 B: (( )) Yes,(.) I am.

05 A: (4.0) Make, let's study.

06 B: (( )) When (1.0) is (1.0) go to (0.5)° after°

<Pair 9 のポストタスクより>

01A: Hello.

02B: Hello.

03A: I will go to shopping. So shall, shall we go shopping?

04B: Yes.

05A: Are you free … (( ))

06B: I'm free (2.0) on Saturday.

07A: I, (( )) I (( )) study (3.0) in school (( )) //

#### 4. 2 授業観察記録より

8 回のトリートメントでは毎回授業担当者（日本人英語教諭と ALT）に特筆すべき点を記録してもらった。KH コーダーによるテキストマイニングでは、fillers が 21 回記録されており、Uh-huh、Hmm 等の fillers を意識的に使おうとしている生徒が複数観察されていることがわかる。また、授業担当者も fillers の使用を 'encourage' したとの文脈も複数記載があった。授業担当者によれば、生徒は前時の授業から時間が経過すると、やり取りの際、沈黙が起こりがちになり、そのたびに "Keep the ball rolling!" と声をかけ、特に fillers の使用を促しているとのことであった。また、外国語指導助手は 'hesitant to use English' や 'hesitant to ask follow-up questions' 等、'hesitant' の記載が 5 回みられ、その要因として shyness、lack of confidence、anxiety を挙げており、性格によるところが大きいのではないかと指摘している。

ポストタスクの観察記録では、下記のコメントが見られた。トリートメントの観察記録にもみられるように、やり取りの継続の難しさの要因として性格を挙げている。

Overall they greatly improved. It depends on personality. Some students were too quiet, lack of confidence, maybe forgot some words. Only a few students opened the conversation using 'hi' or 'hello', and only a few closed the conversation using 'bye'. The students definitely tried to improve. Some students still struggled to continue the conversation. The overall language skill increased, while fillers were hard for them to use since they don't use them daily. Language anxiety is an obstacle; fear of making mistakes. Some students were very anxious and nervous.

ポストタスク後、授業担当者は、この点について、興味深い指摘をしている。日本人英語教諭（共同研究者）は試みとして、プレタスク実施から2週間程経った頃に、同じタスクを日本語でも実施したところ、約束の日時や場所を確認し合うタスク完遂のやり取りは成立したものの、タスク以外の話題について広がりが見られなかったり、沈黙が生じたりした。これは、英語でも日本語でもつまるところコミュニケーション能力や緊張、不安等、学習者の特性に起因する面も大きいのではないかとの見解であった。

## 5 考察

本稿では、タスクのやり取りの録音データから会話分析の手法により、話者交代の観点から観察、考察した。8回のトリートメントを経てタスクにおける話者交代がスムーズに行われるに至ったかは、議論の余地がある。しかし、タスク完遂のための話者交代については、プレタスクとポストタスクの比較からは向上したことがわかる。ただ、自発的にやり取りを続けるための話者交代はほとんど観察されず、これは、様々な理由が考えられるが、授業担当者は適切な表現が浮かばなかったことを指摘している。早野（2014）では、日本人大学院生の英語の会話分析から継続に質問発話に焦点を当てて分析しているが、質問をして相手の応答を受け取る際、'hmm'等の相づちを打つことで相手の話を聞いていることを示しながらも相手の発話を受け止めるような発話をせずに、次の質問に移っている事例を紹介している。一方、感謝の言葉と相手の答えの部分的な繰り返しを挟んでから次の質問に移る事例も紹介している。早野（2015）は、会話分析の手法から、「質問 - 応答」のやり取りに続く英語母語話者の発話と日本人英語学習者の発話とを比較しており、日本人英語学習者にみられる特徴として、相手の応答に対して、「Oh, really?」のような英語表現ではなく曖昧な日本語の感嘆詞を用いているため、その後の会話の展開がみられないことを挙げている。

また、日本語、英語ともに発しない学習者については、本研究の授業担当者である ALT は、当該の学習者の特性によるところが大きいとも指摘している。伊東（2019）は、Ito（2015）



を引用し、日本語と英語の映画における主要登場人物の男女の会話分析から英語映画の FPP の出現頻度は日本語映画のそれより高いことや日本語映画では、FPP に対して SPP が無言を貫くことがあり、結果として SPP が生じないことがある、こと等を挙げている。伊東は、turn-taking が日本語と英語で異なり、そのことが日本人英語学習者のやり取りにも影響を及ぼし、英語会話の発展性の低下の要因と指摘している。この伊東の指摘と学習者の特性がやり取りに影響を及ぼすという見方は、「やり取り」の指導について大きな示唆を与えるものである。

上記の先行研究はいずれも、会話分析からやり取りを文字化し、日本人英語学習者のやり取りの特徴や傾向を客観的に分析している。そして、日本語と英語の話者交代の違いに着目し明示的に指導することの必要性についても言及しており、日本人高校生英語学習者のやり取りの指導についても一考に値するのではないだろうか。

## 6 終わりに

前々回、前回の論考では、「高等学校学習指導要領の『話すこと（やり取り）』の具現化に向けて」をテーマに掲げ、タスクのやり取りから現状把握とコミュニケーション方略の指導について考察した。本研究では、同じテーマで話者交代の観点からやり取りを継続させるためのトリートメントを実施し、タスク中の話者交代を観察した。やり取りを継続させるためのポイント (To Keep the ball rolling) も前々回、前回、そして今回の研究でも毎時間実施した。授業担当者も授業観察ノートでも報告しているように、意識的に fillers を意識的に使用する生徒が複数名観察されるなど一定の効果があつたと推察される。これも毎回、授業担当者である日本人英語教諭と外国語指導助手の 2 人が fillers や nodding を盛り込んだやり取りのロールモデルを生徒たちに見せてきたことで、生徒たちの意識の変容につながってきたとも考えられる。また、本論の観点からは逸れるが、やり取りを始める際、プレタスクで 3 組のペア、ポストタスクで 1 組のペアが、Hello や Hi の挨拶の後に、相手の名前を添えて話し始めていたことが観察された。これは、日ごろの授業での日本人英語教師と外国語指導助手とのモデル会話や、会話練習の際に授業担当者が示すモデルダイアログを生徒が参考にしたと推察されるが、英語でのやり取りの特徴について生徒に気づきがあつた如果说、一定の成果があつたと言える。

会話分析の手法による「やり取り」の観察、考察を本研究を含め、3 年にわたって実施してきたが、「やり取り」は一朝一夕に身につくものではなく、その指導もまた、十分な指導期間と入念な指導計画により目標の具現化につながる可能性があることを再認識した。今回は、話者交代を観点に研究を進めたが、先行研究も参考にしながら、日本語と英語の話者交代の違いにも目を向けていく必要があること、そしてそのことを明示的に指導していくアプローチも有効なのではないかと考える。さらに、共同研究者が指摘したように、コミュ

ニケーション能力や学習不安等の学習者の特性も踏まえて、「やり取り」について研究を深めていくことが今後の課題である。

## 引用文献

- 伊東武彦 (2019). 「『やり取り』が求める力とその指導」, 『Otsuma Review』 vol. 52, pp. 65-78, <http://id.nii.ac.jp/1114/00006733>
- 鈴木誠 (2021). 「高等学校新学習指導要領の『話すこと (やり取り)』の具現化に向けてーコミュニケーション方略の指導の成果と課題」, 『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 2020 年度報告書』 pp.19-36
- 鈴木誠 (2020). 「高等学校学習指導要領の『話すこと (やり取り)』の具現化に向けてータスクのやり取りの分析から」, 『公益財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター委託研究 2019 年度報告書』 pp. 33-41
- 早野薫 (2014). 「会話における質問の働きと日本人英語学習者の相互行為能力 Initiating and developing conversation with questions: An analysis of International competence of Japanese learners of English」, *Journal of the Ochanomizu University English Society* No.5. pp. 50-63.
- 早野薫 (2015). 「『気持ちを伝える』英語コミュニケーション力：会話分析からの一考察」, 『日本英語教育学会第 4 4 回年次研究集会論文集』, pp.79-86.
- 文部科学省 (2018). 『高等学校学習指導要領 (平成 3 0 年告示) 解説外国語編・英語編』, 東京：開隆堂
- 文部科学省 (2017). 『中学校学習指導要領 (平成 2 9 年告示) 解説外国語編』, 東京：開隆堂
- Ito, T. (2015) Analyzing Turn-Taking Behavior in Japanese and English Films. *Journal of Intercultural Communication*, No.18, pp.35-48.
- Schegloff, E.A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, pp. 289-327.

## 付録1：プレタスク

**A:** あなたは週末、友だちと一緒に勉強しようと思っています。相手を誘い、話し合った上で日程を調整し、決めた予定をスケジュールに記入してください。以下はあなたの週末のスケジュールです。

土曜日	日曜日
8:00	8:00
10:00	10:00
12:00	12:00
2:00	2:00 マスミと映画 ABC シネマ
4:00 ジュンとショッピング 渋谷駅 ハチ公改札	4:00

**B:** あなたは友だちから、週末と一緒に勉強しようと誘われます。相手と話し合った上で日程を調整し、決めた予定をスケジュールに記入してください。以下はあなたの週末のスケジュールです。

土曜日	日曜日
8:00 ヒカリとジョギング さくら公園入口	8:00 ヒカリとジョギング さくら公園入口
10:00 伊藤歯科	10:00
12:00	12:00
2:00	2:00
4:00 柔道の稽古	4:00

## 付録2 ポストタスク

A

あなたは友人を買い物と一緒にに行こうと思っています。相手を誘い、話し合った上で日程を調整し、決めた予定をスケジュールに記入してください。以下はあなたのスケジュールです。

金曜日	土曜日	日曜日
9:00 期末考査	9:00 学校の授業 (補習)	8:00
10:00 期末考査	10:00 学校の授業 (補習)	10:00
12:00 帰宅、昼食	12:00 帰宅、昼食	12:00
2:00	2:00	2:00 家の用事
4:00	4:00	4:00 家の用事

B

あなたは友人から、一緒に買い物に誘われます。相手と話し合った上で日程を調整し、決めた予定をスケジュールに記入してください。以下はあなたのスケジュールです。

金曜日	土曜日	日曜日
9:00 期末考査	9:00	8:00 家族と近所の 公園を散歩
10:00 期末考査	10:00	10:00
12:00 帰宅、昼食	12:00	12:00
1:00 疲れて昼寝	1:00 部活動 (バスケ部)	2:00 家の用事
3:00	3:00 部活動 (バスケ部)	4:00 家の用事

付録3 To keep the ball rolling

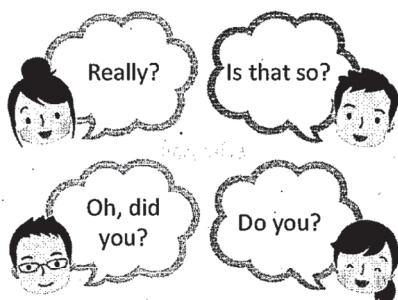
To keep the ball rolling...

- ① Making use of fillers
- ② Nodding
- ③ Asking questions
- ④ Giving comments and feedback

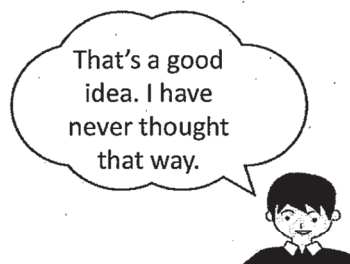
③ Asking questions



① Making use of fillers



④ Giving comments and feedback



② Nodding



Let's keep the ball rolling!

① Making use of fillers

A: I like music very much.

B: Oh, do you?

A: I went to Shibuya yesterday.

B: Oh, did you?

A: I have been to Australia three times.

B: Oh, really?

## Let's keep the ball rolling!

### ② Nodding

**A: I'll tell you about myself. I was born in Osaka and was brought up there. But I moved to Saitama City when I was eleven years old. ....**

**B: Uh-huh (Nodding)**

Now it's your turn! "Let's keep the ball rolling!"

In pair, person A talks about summer vacation. Person B is supposed to react to Person A by making use of fillers and nodding while listening to Person A. Take turns after Person A talks about summer vacation.

ペアになって、Aさんが〇〇について話します。Bさんはfillersを使ったり、頷いたりしながらAさんの話を聞きます。Aさんが話し終わったら、Bさんと交代します。

## Let's keep the ball rolling!

### ③ Asking questions

**A: I like music very much.**

**B: What \_\_\_\_\_?**

**A: I \_\_\_\_\_.**

## Let's keep the ball rolling!

### ④ Giving comments and feedback

**A: My dream is to be an .....**

**B: You have a wonderful dream.**

**A: I \_\_\_\_\_.**



## 附録1 平成29年告示中学校学習指導要領（外国語・英語）を読む

—何をどのように読んだか—

和田 稔

中学校学習指導要領（外国語・英語）が平成29年（2017）に告示されて5年ほど経過しました。学校では、新しい教科書を使って授業が行われています。このような状況のなかで、改めて、平成29年告示の学習指導要領（外国語・英語）（以下、平成29年版）を読みました。読んで感じたこと、考えたことなどをまとめました。読んだ感想を一言で言うと、複雑で分かりにくいということです。何故、複雑か、を考えてみました。それをまとめたものを以下に報告します。

先走って言うと、複雑で分かりにくいのは、平成29年版が過去の学習指導要領が積み重ねてきた経験を変えているからです。このような変更を是とするか、しないかは学習指導要領の読者である英語教師の判断に任せたいと思います。平成29年版は、何がどのように変わったのか、何故、変えたのか、を理解するために、平成29年版に先行する学習指導要領と比較する方法を私は使っています。この方法が妥当かどうかは同時に英語の先生方の判断に任せますが、私は先行する学習指導要領の努力の歴史は無視すべきではないと考えています。

ここでは、平成29年告示の学習指導要領（中学校・外国語）を読解の対象としています。日本の学校英語教育では、中学校が英語の本格的学習の出発点であると考えます。平成29年版と時を同じくして小学校の学習指導要領（外国語・英語）が発表されましたが、英語の本格的な学習は今まで通り中学校から始まると考えてよいのではないかと私は思っています。

### 1 外国語科の目標について

外国語科の目標は次の通りです。

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。

ここでは、外国語科の目標のキー・ワードについて考えてみましょう。

#### (1) 「資質・能力」について

外国語科の目標は2つの部分で構成されています。ひとつは「総括目標」と呼ばれ、もうひとつは「具体目標」と呼ばれます。外国語科の目標が2つの種類の目標で構成されているのは昭和45年(1969)版だけです。何故、平成29年版の目標を「総括目標」と「具体目標」に分けたのでしょうか。

『解説』は「育成を目指す資質・能力の三つ柱である「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」及び「学びに向かう力、人間性等」のそれぞれに関わる目標を、以下(1)(2)(3)のように明確に設定した」と説明しています。(p12)

つまり、総括目標の「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」の「資質・能力」を具体的に明確に説明したものが具体目標です。何故、「資質・能力」を具体的に明確にする必要があるのでしょうか。『解説』には、説明はありません。おそらく、中央教育審議会が「資質・能力」を「教育課程全体を通して育成を目指す汎用的な能力」と規定し、「各教科等の目標や内容についても、この三つの柱に基づく再整理を図ること」(p.3)を提言したことを受けていると思われます。つまり、具体目標の(1)(2)(3)は外国語(英語)の内容(言語材料と言語活動)が三つの柱に対応することを示す必要があったためと思われます。つまり、平成29年版は中央教育審議会の方針を受け止めていることを(1)(2)(3)で強調しているのでしょう。

では、「資質・能力」とは、何でしょうか。

興味深いことに、中央教育審議会は「本答申では、資質と能力を分けて定義せず「資質・能力」と一体的に捉えた用語として用いている」と述べています。この注

積は「資質・能力」の「資質を育成する」という考えに対する疑問への解答です。（『答申』p.23の脚注を参照。）つまり、「資質・能力」の概念規定はしないということです。しかし、一方では、「教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力」は「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」及び「学びに向かう力・人間性等」の三つの柱であると繰り返し述べています。（たとえば、『解説』p.3を参照）。改訂の最も基本的概念についてのこのような対応には戸惑います。

外国語科の目標は「総括目標」と「具体目標」に分けられていますが、「具体目標」では、「資質・能力」の三つの柱と「英語」の「目標」と「内容」との関係を明確にする必要があったのではないかと推測できます。

しかし、このように「具体目標」を位置付けるとさらにひとつの疑問が浮かんできます。外国語科の目標では、「何故、具体目標が必要なのか」という疑問です。ことばを教える国語科には、具体目標はありません。それ以外の教科にもありません。理由は分かりませんが、外国語科は目標と内容が「資質・能力」の三つの柱と整合することを明確にする必要に迫られた事情があったのではないかと推測されます。

## （2）コミュニケーション能力をめぐる問題について

外国語科の目標は、三つの概念から構成されています。一つ目は「見方・考え方」（外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方）、二つ目は「言語活動」（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）、三つ目は「資質・能力」（簡単な情報や考え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）です。

「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」は指導方法についての記述ですので、削除すると、目標は「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、簡単な情報や考えなどを理解したり伝えあ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」と整理できます。

「資質・能力」を一体とみなすとの方針についてはすでに述べました。したがって、「資質・能力」を「能力」と置き換え、「簡単な情報や考えなどを整理したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る能力」と三つ目の構成要素を書き換えることができるでしょう。ここで、注目するのは「コミュニケーションを図る能力」です。平成29年版は「コミュニケーション(を図る)能力」とは、どのような能力と考えているのでしょうか。中央教育審議会は『答申』は次のように説明しています。

コミュニケーション能力については様々な考え方があるが、文部科学省の有識者会議の報告（コミュニケーション教育推進会議審議経過報告「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために」平成23年8月29日）においては「いろいろな価値感や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したことのない問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ、合意形成・課題解決する能力」と定義している。外国語ワーキンググループにおける議論においては、こうした定義も踏まえ、外国語教育における特質に配慮しながら、外国語によるコミュニケーション能力について、外国語やその背景にある文化に対する理解を深め、他者を尊重し、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行う目的・場面・状況等に応じて、外国語で情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝え合ったりすることができる能力として整理している。（『答申』p.96の脚注を参照）

この長い説明で外国語科の目標に関わるのは「（この定義を深め他者を尊重し、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行う目的・場面・状況に応じて、外国語で情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝え合ったりすることができる能力」の箇所です。そして、もっとも重要な個所は「伝え合う」です。「伝え合う」は『解説』で「理解する」、「表現する」という単に受け手となったり送り手となったりする単方向のコミュニケーションだけでなく、「伝え合う」という双方向のコミュニケーションも重視している」と説明されています。（『解説』p.11）したがって、平成20年版の外国語科の目標の「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の能力」は「単方向のコミュニケーション能力」であるから平成29年版で「双方向のコミュニケーション能力」に改善したということです。つまり、平成20年版の外国語科の目標は「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと、やり取りすることのコミュニケーション能力」にすべきだ、ということです。しかし、平成20年版では4技能を総合的・統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成することが強調されていましたが、それでは不十分だということでしょうか。『解説』によれば、それは不十分だったという判断です。

『解説』は「やり取り」・「即興性」を意識した言語活動が十分ではないこと、読んだことについて意見を述べ合うなど、複数の領域を統合した言語活動が十分に行われていない」と断定しています。（p.6）このような現状認識を解決する方向性を示唆したのが、「国際的な基準である」CEFRだったのでしょうか。『解説』には、

「中でも、「話すこと」のやり取り(interaction)では、少なくとも2人以上の個人が言葉のやり取りをし、その際、産出的活動と受容的活動が交互に行われ、口頭のコミュニケーションの場合は同時に行われることもある」と CEFR に関して述べています。(p.7 脚注)

### (3) 具体目標の(3)をめぐる問題について

外国語科の具体目標の(3)は「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」です。この具体目標が総括目標のどの事項を具体化したのか、かならずしも、はっきりしません。「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」でしょうか。『解説』によれば、「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「外国語によるコミュニケーションの中で、どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくかという、物事を捉える視点や考え方であり」「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」ることであると述べています。(p.10)

具体目標(3)については「(3)は、外国語における「どのように社会・世界と関り、よりよい人生を送るか」という「学びに向かう力、人間性等」の涵養に関わる目標として掲げたものである」と述べていますが、総括目標の「見方・考え方」との関係については触れていません。「生きる力」の三つの柱との関係について触れています。おそらく、具体目標の(3)は外国語科の総括目標と「生きる力」の三つの柱に配慮したものである、と読み取ることを期待しているのでしょう。しかし、視点をかえてみると具体目標の(3)は大きな問題を内包しているように思われます。大きな問題とは、外国語科・英語の学習指導要領の「目標」と「目的」に関わるものです。言い換えれば、学習指導要領(外国語科)に「目標」はあるが「目的」はあるのかないのか、という問題です。(これは小山内洸氏からの私信で提起された問題です。)学習指導要領(外国語科)には、「目標」という用語は使われているが「目的」という用語は使われていない。「目標」は「生徒の中に実現しようとする価値」、一方「目的」は「教育が実現を目指す究極的な価値」とすれば、何故、外国語科の学習指導要領に「目的」という表現が使われていないのか、という問題です。このような問題意識で平成29年版を読むと「総括目標」のなかに「目的」に関する要素が一部取り込まれているようにみえる(小山内氏)と考えられます。それが「見方・考え方」であるように思えます。しかし、そのような問題意

識が『解説』を読む限り、あるのか、ないのか、明確ではないように思われます。

#### (4) 外国語科の目標と各言語の目標の関係について

学習指導要領の外国語科の目標と英語の目標の関係は「外国語科の目標」があり、これを受ける形で、「各言語の目標及び内容等」がきています。この構造は過去の学習指導要領で一貫して引き継がれています。平成 29 年版にもこの構造は引き継がれています。しかし、「各言語」という表現については今回改めて考える課題でしょう。「各言語の目標」と用語が使われているにもかかわらず英語の目標だけが列挙されていて、ほかの言語の目標はありません。

国語科では「教科目標」に続いて、「各学年の目標及び内容」がきます。社会科で「各分野の目標及び内容」がきています。「分野」は「地理的分野」、「歴史的分野」、「公民的分野」があります。国語科は「学年の目標」、社会科は「分野の目標」がそれぞれの「教科目標」を受け具体化しています。しかし、外国語科では、ほかの教科と異なり、対応関係はなく独特です。「各言語」に対応する「言語」は「英語」だけです。この問題は「外国語科においては、英語を履修させることを原則とする」（第 3 指導計画の作成と内容の取扱い）という規定で解決しているのだと思えます。なお、「…原則とする」は「若干の例外はあるが、特段の理由がないかぎり、全国一律に拘束性を持たせる必要のある規定」とされています。この規定は平成 10 年版で初めて提示されました。平成元年版では「その他の外国語については、第 1 の目標に基づき、第 2 の英語、ドイツ語及びフランス語の各学年の目標及び内容に準じて行うものとする」となっていて、「その他の外国語」として、ドイツ語とフランス語が含まれていました。しかし、平成 10 年版にも平成 20 年版にも「各言語」という表現に相当する具体的な言語はありません。平成 29 年版では「その他の外国語については、英語の 1 に示す五つの領域別の目標、2 に示す内容及び 3 に示す指導計画の作成と内容の取扱いに準じて指導を行うものとする」と述べられているだけです。この問題の答えは簡単ではないでしょう。しかし、平成 29 年版は「国際的な基準」である CEFR を参考にして作成されたのであれば、CEFR の次のような主張に対して、どのように答えるかは示す必要があるのではないかと思います。

この観点を採用するならば、言語教育の目的は根本的に変更されることになる。もはや従前のように、単に一つか二つの言語（三つでももちろんかまわないが）を学習し、それらが無関係のままにして、究極目標としては「理想的母語話者」を考える

といったようなことはなくなる。新しい目的は、全ての言語能力がその中でなんらかの役割を果たすことができるような言語空間を作り出すということである。もちろん、このことが意味するのは、教育機関での言語学習は多様性を持ち、生徒は複言語的能力を身につける機会を与えられなければならないということである。(吉島茂/大橋理枝訳・編『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』pp.4-5を参照)

## 2 平成 29 年版の英語の目標について —— 「但し書き」の問題

平成 29 年版の英語の目標はその領域別の目標の前に、教科目標と英語の目標との関連を次のような「但し書き」で説明しています。

英語学習の特質を踏まえ、以下に示す、聞くこと、読むこと、話すこと[やり取り]話すこと[発表]、書くことの五つの領域別に設定する目標の実現を目指した指導を通して、第 1 の (1) 及び (2) に示す資質・能力を一体的に育成するとともに、その過程を通して、第 1 の (3) に示す資質・能力を育成する。

この記述で最も重要な点は「英語学習の特質」という用語です。「英語学習の特質」とは、どのような特質なのでしょう。何故、その特質を強調するのでしょうか。このような記述は「ほかの教科」にはありません。過去の外国語科の学習指導要領にもありません。平成 29 年版独自の用語です。

この「但し書き」では「第 1 の (1) 及び (2) に示す資質・能力を一体的に育成する」という個所と「その過程を通して、第 1 の (3) に示す資質・能力を育成する」という個所に分かれます。「第 1 の (1)」は教科目標の「音声、語彙、表現、文法、言語の働きなどの英語の特徴やきまりに関する事項 (= 言語材料) の理解と技能の習得」(知識・技能) であり、「第 1 の (2)」は「表現したり伝え合ったりできる力」(思考力・判断力・表現力等) を指します。

これらの「学力の三つの柱」のうち、(1) と (2) は 5 領域別に設定された「目標の実現を目指した指導 (言語活動)」を通して、別個に切り離されるのではなく一体的・統合的に同時に身に付くものであるという意味です。このことは、平成 29 年版の『解説』でも繰り返し述べられています。『解説』では、次のように述べられています。

外国語の学習においては、語彙や文法等の個別の知識がどれだけ身に付いたかに主眼が置かれるのではなく、児童生徒の学びの過程全体を通じて、知識・技能が、実際のコミ

コミュニケーションにおいて活用され、思考・判断・表現することを繰り返すことを通じて獲得され、学習内容の理解が深まるなど、資質・能力が相互に関係し合いながら育成される必要がある。(p.7)

「英語学習の特質」は、いわゆる「言語材料」の習得は「表現したり、伝え合ったりする活動」(言語活動)を通して、身に付くのであり、「個別に」身に付くのではない、と言うことでしょうか。このことは、次のような現状認識に基づいているように思われます。

授業では依然として、文法・語彙等の知識がどれだけ身に付いたかという点に重点が置かれ(ている。)(p.6)

しかし、「言語材料」の習得が十分でなく、「言語活動」を支える土台がしっかりしなければ、「言語活動」は十分に行われないのではないか、と思われます。「言語活動」が十分に行われない理由を英語学習が「言語材料」の学習を「主眼に置いていたため」と決めつけることが生産的なのかどうか議論を深めるべきではないでしょうか。

「第1の(3)」は「その過程を通して、育成する」はどのように解釈したらよいのでしょうか。この「但し書き」については、『解説』でも一切触れていない。「学びに向か力、人間性等」は「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」を身に付ける過程で「自ずから自然に」習得されるということなのではないでしょうか。

以上が、「但し書き」に関する検討すべき課題ですが、何故、このような「但し書き」が英語の目標に先立って置かれているのでしょうか。説明はありません。この疑問に対する答えのヒントと思われる事実が「英語の内容」の構成に読み取れると思います。平成29年版は、従来の学習指導要領の構成を破棄して「英語の特徴ときまりに関する事項」(＝言語材料)を「言語活動に関する事項」(＝言語活動)に先行させている構成に読み取れると思われます。

従来の学習指導要領では「目標」を「言語活動」に直結する形で「目標」と「言語活動」との緊密で直接的な関係を表現しています。平成29年版では「目標」と「言語活動」の間に「言語材料」が置かれています。この結果、「目標」と「言語活動」の緊密性が希薄になった構成になっています。つまり、「言語活動」より「言語材料」が重要である、と解釈されることを懸念して、「但し書き」が必要と判断したのではないかと思われます。平成29年版の学習指導要領作成の過程でこの順序の問題について議論が行われたと言われています。つまり、「目標」に続けて「言語活動」を置き、「言語活動」を支える「言語材料」は次の置かれるべきだ、という主張です。しかし、中央教育審議会の答申には「知識・技能」が「(思考力・判断力)表現力」に先行する形で置かれているのでその順序に従うべきである、とい

う主張のどちらを採るか議論があったようです。いわば、中央教育審議会の答申と学習指導要領（外国語・英語）との緊張関係があったようです。この関係は平成 29 年版のひとつの特徴と言えるでしょう。

### 3 学習指導要領改訂に果たす外国の言語教育の動向の在り方

平成 29 年版の『解説』は、平成 29 年版と CEFR (Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment)との関係について、次のように述べています。

小・中・高等学校で一貫した目標を実現するため、そこに至る段階を示すものとして国際的な基準である CEFR を参考に、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと[やり取り]」、「話すこと[発表]」、「書くこと」の五つの領域で英語の目標を設定している。その目標を実現するために行う後述の言語活動についても、CEFR を参照しながらその内容を設定している。(pp. 7 - 8)

この文章を読むといくつかの検討すべき事項が思い浮かびます。たとえば、学習指導要領改訂に果たす外国の言語教育の理論、平成 29 年版の学習指導要領の改訂の先駆けとなる日本の英語教育界の動向です。

#### (1) 学習指導要領改訂に果たす外国の言語教育の在り方

上記の『解説』の文章によれば、CEFR を「参考」にして、平成 29 年告示の学習指導要領（外国語科・英語）の「目標」と「言語活動」を作成したとのこと。学習指導要領は「法令」であることを理由に今までの学習指導要領の改訂では、改訂時点での有力な外国の言語教育理論をどのように取り組むか、は大きな問題でした。平成 29 年版が CEFR を「参考にした」と明言している点は学習指導要領の変遷からみると大変興味深いと言えます。何故、従来の方針を転換して、CEFR を「参考にした」と明言したのでしょうか。日本の教育制度という特定の枠内で作成されてきた学習指導要領を「世界的なものにしたとの自負の表明なののでしょうか。

外国が主導する教育理論に対して、文部科学省はかなり慎重な姿勢を示す場合があります。最近の具体的事例は“Active Learning”（以下、AL）があります。中央教育審議会の 2016 年 12 月公表の答申では「アクティブ・ラーニングの視点」という表現を使っていますが、2017 年 2 月発表の改定案では、「アクティブ・ラーニング」を外し「主体的・対話的で深い学び」に変えました。文部科学省によれば、その理由は「学習指導要領は広い意



味での法令にあたり、定義がないカタカナ語は使えない。AL は多義的な言葉で概念が確立していない」からだそうです。(朝日新聞 2017、2、15) しかし、文部科学省の意向にかかわらず、「アクティブ・ラーニング」は広く使われ続けています。皮肉なことです。同類の事例が過去には外国語科・英語の学習指導要領にもあります。平成元年版です。

平成元年版の教科（外国語）目標は以下の通りです。

外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。

平成元年版では、「コミュニケーションを図る能力を養うこと」とか「コミュニケーションを図ろうとする態度」など「コミュニケーション」とか「コミュニケーション能力」などの用語が使われています。これは外国の言語理論（たとえば、communicative competence）や言語教育（たとえば、communicative language teaching/learning）を参考にした結果ですが、作成の過程で「コミュニケーション」という用語を使うべきかどうか、議論がありました。「カタカナ英語」を学習指導要領で使うことの是非です。しかし、最終的には、平成元年版では「コミュニケーション能力」や「コミュニケーション」が使われています。現在では、これらの用語は英語教育分野では「過剰」と思えるほどに使われています。

学習指導要領の改訂毎に外国の言語理論を「参考にした」程度は様々です。過去、「依拠したこと」を明らかにしている事例は「試案」です。「参考にした」事例は平成 10 年版があります。平成 10 年版では、言語活動について「言語材料についての知識・理解を深める言語活動」と「考えや気持ちを伝え合う言語活動」と 2 種類の言語活動を提案しました。「言語活動」の概念について外国の英語教育理論を参考にしたと思われませんが、公式にはそのことには一切言及していません。

「試案」は、日本語版と英語版の 2 通りの「学習指導要領」があります。日本語版は昭和 27 年（1952）に文部省から発表されました。英語版は昭和 26 年（1951）公表されました。「試案」は「法令」ではない時のものです。「試案」では、日本の学校英語教育における中核の「概念」である「言語活動」が提起されました。以下に、該当する部分の英語版と日本語版を引用します。

(英語版)

The reader will have noticed that every major functional aim, both in the lower and upper secondary school, contains in its wording the term 'English as "speech"'. This is because it is English as "speech" that the teacher is to teach and not English as "code", except in so far as the latter contributes to the former. In short, the English teacher in the lower and upper secondary school concentrate on teaching English as speech and not on teaching the English language. The distinction drawn between speech and language (or language-code) by a number of prominent authorities in the field of linguistics is of great importance to the teacher of English. The reason is that English as "speech" has a definite place in a secondary school, while English as "language" has not, except as it contributes to the development of skills in English as "speech".

The difference in the meaning of the two terms lies in the fact that the term "speech" means language as a means of communication, both in its oral and written forms, while the term "language-code" means "the set of linguistic conventions embodied in the English dictionary and the most complete English grammar ever written or conceived.

最初のパラグラフの"prominent authorities"の代表として、"The Theory of Speech and Language" (Oxford,1932) の著者である A. H. Gardener," English Actions" (Institute for Research in English Teaching (Tokyo, 1939)) の著者である Harold and Dorothee Palme を挙げています。

(日本語版)

読者は中学校および高等学校のおもな機能上の目標のどれにも、その用語のなかに『「ことば」としての英語』という語がふくまれていることに気付いたであろう。これは教師の学習指導の対象が、「言語活動」としての英語であり、「言語材料」としての英語ではないからであって、ただし後者が前者に寄与する場合のみは例外である。要するに中学校および高等学校の英語教師は英語という言語体系ではなく、英語による言語活動の学習指導に力を尽くすべきである。多くの著名な言語学者による言語活動と言語体系（あるいは言語材料）との区別は、英語教師にとって、きわめて大切である。理由は「言語活動」としての英語が中等学校のなかに明確な地位を有しているのに反し、「言語体系としての英語」はそれが「言語活動」としての英語の技能の発達に寄与する場合を除いてはこれを有しないからである。

二つの語の意味の相違は、「言語活動」という語が口述、筆記のいずれにしても伝達手段としての言語を意味するに対して、「言語体系」という語は英語の辞書ならびに今までに書

かれた、または考えられた最も完全な英語の文法に表れた言語習慣の体系を意味するという事実にある。

(以上、『英語教育史資料1 英語教育課程の変遷』東京法令出版 昭和55年からの引用。)

## (2) 平成29年版の先駆けとなる日本の英語教育界の動向：Can-Do リストの作成

### ① 英検の Can-Do 作成及び CEFR との関連性の研究

英語の目標設定については、前に述べたように、『解説』で、「小・中・高等学校で一貫した目標を実現するために、そこに至る段階を示すものとして国際的な基準である CEFR を参考に、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと[やり取り]」、「話すこと[発表]」、「書くこと」の5つの領域で英語の目標を設定している。その目標を実現するために行う後述の言語活動についても、CEFR を参照しながらその内容を設定している」と述べています。さらに、『答申』では、「中学校卒業段階で国際的な基準である CEFR の A1 レベル程度以上、高等学校卒業段階で CEFR の A2～B1 レベル程度以上を達成した生徒の割合をそれぞれ50%とすることにに向けた取組を推進してきたが、達成されていない状況にある」とも述べています。(p.86-87)一方、日本の中学生の英語の中学校卒業段階の到達目標は「英検3級程度」とすることが広く認められています。文部科学省は「英語力の指標としての英検」(2003年)という文書で「中学校卒業段階の英語力は英検3級程度」と述べていますが、文部科学省は CEFR の A1 レベルは英検3級に相当することをどのような手続きで決めたのでしょうか。おそらく、平成29版に先駆けて英検が行った研究の成果に依拠したのではないかと推測されますが、このことについては、文部科学省は公には言及していません。以下で、平成29年版に先駆けて、英検が行った研究を整理します。

中学校卒業段階の英語力の指標は英検3級程度であるということは、現在では日本の英語教育界、広くは社会全体から認知されていますが、そのような判断が行われた理由は必ずしも明確とは言えません。「実用英語技能検定」(英検)を文部省が昭和38年(1963)に後援した時点では、1級、2級、3級の3つの級が認定されたのですが恐らく、その時に英検3級は中学校卒業段階の英語力と位置づけられたと思われる。

英検3級の問題は中学校学習指導要領(外国語・英語)の内容を踏まえていることや中学校の検定教科書を踏まえていることが根拠とされています。具体的には、文法事項や語彙が学習指導要領に示された範囲内で作成されていることがその理由とされています。

英検が「英検 Can-do リスト」作成に取り掛かったのは2003年です。その成果を公表したのは、2006年です。作成のねらいは英検への評価が「英検3級に合格した」とか「英検2級に合格した」とか言われ、合格することに関心が置かれる傾向にあって、「英検3級に

合格したら英語を使って何ができるか」には関心が薄かったことを変えることにあったといわれます。そのような発想は、2001年にCEFRが公表され、学習到達目標を能力記述文(Can-do)の形で記述することを示したことに触発されたことが要因でしょう。

英検のCan-doリストの特徴は作成手順にあります。それは、英検が公表した『英検Can-doリスト』のサブ・タイトルとして「英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い」と記されていることから読み取れます。英検は2003年から2004年にかけて合格者に大規模なアンケート調査を行い、その結果を統計的に分析しました。何故、「自信の度合い」というサブ・タイトルを付けたか、は英検合格者の「自分はこの項目ができる自信がある」と答えた調査項目を基にCan-doリストを作成したからです。この作成手順はほかに類例がないものだと思います。

英検のCan-doリストの3級の記述文(Can-do statement)は以下の通りです。

読むこと：簡単な物語や身近なことに関する文章を理解できる。

聞くこと：ゆっくり話されれば、身近なことに関する話や指示を理解することができる。

話すこと：身近なことについて簡単なやりとりをしたり、自分のことについて述べる  
ことができる。

書くこと：自分のことについて簡単な文章を書くことができる。

ここに示した記述文は、「英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い」の具体的項目を統合した表現です。具体的項目は以下の通りです。

(たとえば) 読むこと

- \* 興味・関心のある話題に関する簡単な文章を理解することができる。
- \* 日常生活の身近な話題についての文章を理解できる。(スポーツ、音楽など)
- \* 短くて簡単な物語を理解することができる。(簡単な伝記や童話など)
- \* 日本語の註や説明がついた簡単な読み物を理解することができる。(学校の課題図書、学習者向けの物語など)
- \* 簡単に書かれた英語の地図をみて、通りや店、病院などを探することができる。

さらに、教育的に興味深いのは、アンケート調査の基になった調査項目(たとえば、「読むこと」に関しては上記の項目)を自己診断に活用する「自己診断リスト」を作成していることです。たとえば、上記の調査項目を5段階(1 ほとんどできない 2 少しできる 3 ある程度できる 4 だいたいできる 5 よくできる)で学習者が自己チェックするので。

英検は「英検 Can-do リスト」を 2006 年に公表すると、続いて 2007 年に「英検 CEFR の研究プロジェクト」に取り掛かり、約 2 年をかけて研究しました。その結果、以下のような英検と CEFR との対応表を公表しました。

英検 1 級	———	CEFR	C 1
英検準 1 級	———	CEFR	B 2
英検 2 級	———	CEFR	B 1
英検準 2 級	———	CEFR	A 2
英検 3, 4, 5 級	——	CEFR	A 1

では、どのような手続きで研究を行い、上記のような対照表の作成に至ったかについては Council of Europe が 2003 年に発表した Manual for Linking Exams to the CEFR に沿って、「試験の内容を検討し、CEFR の descriptor の内容とレベルの特徴などを比較する方法」(specification)を採ったと説明しています。

そのうえで、英検の「英検と CEFR の関連性についての研究」(2013)によれば、このプロジェクトの第 1 の目標は「英検と CEFR との関連性を探りながら、海外では幅広く知られている CEFR を、一つのコミュニケーションツールとして使用して英検のレベル制の意味を説明したり、海外の教育者とのコミュニケーションを促進したりすることです。」と述べています。一方、「日本の教育環境に CEFR そのものを反映できるかどうかということは、慎重に考えるべきです。もちろん、反映できるかどうかを探ることはプロジェクトの大切な目標です」とも述べています。

## ②文部科学省の動向

「英検 Can-do リストの作成」と「英検と CEFR の関連性についての研究プロジェクト」にやや遅れて文部科学省は「「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標」を全国の中学校・高等学校で作成することを要請しました。（「国際共通語としての英語力向上のための五つの提言と具体的施策」平成 23 年（2011））そして、「平成 26 年（2014）には、平成 25 年度末までには、中学校の 17%、高等学校の 34%で作成されており、これから設定する予定の学校を含めると 6～7 割に達する」と報告しています。（なお、正確を期すと、文部科学省は「CAN-DO リスト」という用語を使うことは慎重であった、ことを興味深い事実として指摘しておきます。文部科学省は「いわゆる「CAN-DO リスト」のように「CAN-DO リスト」をカッコで括り、「いわゆる」をかぶせています。正確には、「4 技能に関する学習到達目標」といいます。）

文部科学省は各学校に「Can-do リスト」作成を要請した手前もあり、文部科学省版の「Can-do リスト」の「試案」を平成 26 年（2014 年）に発表しています。それは「能力記述文の形で示した国の学習到達目標（試案）」です。この試案には「現行の『中学校学習指導要領』に基づいて作成した試案である」との但し書きが添えられています。この但し書きが意味することは、「学習到達目標」は学習指導要領に沿うものでなければならない、ということです。「試案」の一例を以下に示します。

#### 中学校卒業時の学習到達目標

##### [話すこと]

- ① 自分の考えや気持ち、事実などを、聞き手を意識しながら的確な英語で伝えることができる。
- ② 聞いたり読んだりしたことなどについてほかの人と話し合い、理解したことを確認したり、意見の交換をしたりすることができる。
- ③ 自分の意見や主張を基に、与えられたテーマについて簡単なスピーチをすることができる。

この「学習到達目標」に対応する平成 20 年版の「言語活動の指導事項」は以下の通りです。

##### [話すこと]

- (ア) 強勢、イントネーション、区切りなどの基本的な英語の音声をとらえ、正しく発音すること。
- (イ) 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。
- (ウ) 聞いたり読んだりしたことなどについて、問答したり意見を述べ合ったりなどすること。
- (エ) つなぎ言葉を用いるなどのいろいろ工夫をして話を続けること。
- (オ) 与えられたテーマについて簡単なスピーチをすること。

この文部科学省の「試案」によれば、言語活動の指導事項の（ア）と（エ）に対応する学習到達目標がない理由は「単元の中心的目標となることが想定されにくい」からであるといえます。

（ア）の言語活動の指導事項は平成 20 年版以前の学習指導要領では「言語活動」に含まれない指導事項で、いわゆる「学習活動」と呼ばれる活動です。平成 20 年版では「言語

活動」は2種類あるとして、ひとつは「言語材料についての知識や理解を深める言語活動」、もうひとつは「考えや気持ちなどを伝え合う言語活動」であるとの解釈を示しました。その結果として、(ア)が言語活動の指導事項の最初に置かれています。しかし、この方針は平成29年度では当然議論があって然るべきではないかと思われます。平成29年度版では「語彙や文法等の個別の知識・理解」の質を高めるために、「何を理解しているか、何ができるか、生きて働く知識・技能」に整理したといわれます。「技能」は「何ができるか」であるとすれば、能力記述文になりにくいといえないのではないのでしょうか。つまり、「言語材料についての知識や理解を深める言語活動」の学習到達目標として「強勢、イントネーション、区切りなど基本的な音声を正しくとらえ、正しく発音することができる」があり得るのではないかと思われます。

また、(エ)が「単元の中心目標となることが想定しにくい」との判断は平成29年版の言語活動の指導事項の(ア)「関心のある事柄について、相手からの質問に対して、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」にも当て嵌まる可能性があるのではないか。『解説』では、「会話を継続する」ためには「言語のはたらき」が重要であることが詳細に説明されています。「言語のはたらき」の指導は特定の単元に限定するべきでないとするれば、「言語のはたらき」の到達目標はの検証する必要がない、ということになるのだろうか。つまり、文部科学省の「試案」は十分に検討すべきであったと思われますがそのような試みはありませんでした。このように平成29年版作成に先行して行われた様々な試みが学習指導要領の改訂にどのような役割を果たしたか議論や研究が行われない結果に終わったようです。各学校の努力にも同じことが言えるのではないか、と思われます。

### ③ 各学校の試み

前述したように、平成23年(2011)に「国際共通語としての英語力向上のための五つの提言と具体的施策」を文部科学省が発表しました。そのなかで、「英語を用いて何ができるようになるか」との観点から、「学習到達目標を能力記述文(CAN-DO)の形で設定すること」を各学校に要請しています。文部科学省も「能力記述文の形で示した国の学習到達目標(試案)」を発表したことはすでに述べました。一方、中学校・高等学校でも文部科学省の要請により、同じ取り組みを進めていました。前述したように、文部科学省の調査によれば、平成25年度末までに、中学校で17%が作成していて、その後も設定する試みは進められている、とのこと。このような全国規模の試みは貴重ですが、実態をみるとその多様性に驚きます。各中学校が作成した「能力記述文の形で示した学習到達目標」の実例を参考に示します。資料1-A, 資料1-B, 資料2, 資料3, 資料4, 資料5は、

平成 25 年と平成 26 年に筆者が収集した全国の中学校が作成した学習到達目標の一部です。なお、資料 1-A は中学校が作成したもので、資料 1-B はそれを担当指導主事が項目別にチェックしたものです。このように全国の中学校の努力が 29 年版作成でどのように活用されたかは不明です。

以上、平成 29 年版に先立つ形で「学習到達目標」を「Can-Do の形で作成する」様々な試みについて概略をまとめました。問題は、これらの試みから日本の学校英語教育は何を学んだのか、学んだことが平成 29 年版に引き継がれたか、ということです。このような問いに答える継続した努力はなかったようです。

#### 4 平成 29 年版の英語の領域について

(1) 「話すこと」の領域を「話すこと[やり取り]」と「話すこと[発表]」に分けたことについて。

平成 29 年版の目標が従来の 4 領域から 5 領域に拡大されたことは平成 29 年版の特徴だと言われています。そして、「話すこと」の領域を「やり取り」と「発表」に分け「話すこと[やり取り]」を独立した領域として設定したことは平成 29 年版の最大の特徴であると言われています。それは「国際的な基準である CEFR」を「参考にした」成果だと述べられています。しかし、このことについて、平成 29 年版に先行する学習指導要領でも様々な試みが行われてきたことも忘れてはならないと思います。

学習指導要領の変遷を過去に遡って、「話すこと」がどのような領域であったかを以下にまとめてみました。

\* 昭和 44 年版 — 「聞くこと、話すこと」

\* 昭和 52 年版 — 「聞くこと、話すこと」

\* 平成元年版 — 「聞くこと」および「話すこと」

\* 平成 10 年版 — 「聞くこと」および「話すこと」

\* 平成 20 年版 — 「聞くこと」および「話すこと」

\* 平成 29 年版 — 「聞くこと」、および「話すこと[やり取り]」  
「話すこと[発表]」

この表から、何が読み取れるであろうか。他の領域（「読むこと」と「書くこと」）が安定していることに比べて、「聞くこと」と「話すこと」の領域をそれぞれ独立した領



域と捉えるか、「聞くこと、話すこと」あるいは「聞くこと・話すこと」と一体化した領域と捉えるか、迷い続けていたことが分かります。平成 29 年版が「お互いの考えや気持ちなどを伝え合う対話的な言語活動」を重視して「やり取り」を独立した領域にしたことは、長い間の迷いを解消するひとつの具体的提案だと思いますが、「やり取り」は「聞くこと」と「話すこと」が一体化した言語活動であること忘れてはならないと思います。

## (2) 「話すこと[やり取り]」をめぐる残された課題について

平成 29 年版では、CEFR を参考にして「[話すこと[やり取り]]」を独立した領域として設定したことを改善の最重要事項としています。しかし、学習指導要領では、「話すこと[やり取り]」をめぐる様々な工夫が行われてきました。たとえば昭和 52 年版の「聞くこと、話すこと」の目標は、以下の通りです。

- \* 初歩的な英語を用いて、簡単な事柄を聞いたり話したりすることができるようにする。(第 1 学年)
- \* 初歩的な英語を用いて、事柄の概要をとらえながら聞いたり話したりすることができるようにする。(第 2 学年)
- \* 初歩的な英語をも用いて、事柄の要点をとらえながら聞いたり話したりすることができるようにさせる。(第 3 学年)

「話すこと[やり取り]」(平成 29 年版)の目標は以下の通り。

- \* 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする。
- \* 日常の話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができるようにする。
- \* 社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて述べ合うことができるようにする。

昭和 52 年版と平成 29 年版(現行版)の目標を比べると、一見すると、その違いが分かります。比べることが無理のようにも思われるでしょうか。しかし、昭和 52 年版でも「聞いたり話したり」の表現が示すように、「やり取り」に相当する言語活動を提唱していることは注意すべきでしょう。残された課題は、日々の授業で「やり取り」が活発に行わ

れるかどうかだ、と思われます。課題のひとつは英語教師の「やり取り」の捉え方だと思われます。ある調査によれば、「やり取り」を実施しているかどうかを尋ねられたら、「やっている」との答えが多数でしたが、「やり取り」を Q&A 形式のやり取りと考えている人が多数であったことが分かりました。（『英語教育研究センター委託研究 2019 年度報告書』記載の高島論文を参照。） Q&A 形式の「やり取り」は以下のように、教師が生徒に問いかけ生徒が答えるという形式です。

Teacher: What are you going to do next Sunday. Watanabe.

Watanabe: I'm going to go cycling.

Teacher: Where are you going cycling?

Watanabe: I'm going to the lake.

Teacher: Good.

Are you going cycling, too?

Tomio.

Tomio: No, I'm not.

I'm going to visit my uncle.

このようなやり取りを変える一歩として、生徒の側から教師に問いかけことを促すことを意図した試みを評価の観点から提示した事例があります。それは平成 31 年（2019）に行われた全国学力調査・中学校英語の「話すこと」の大問 2 です。大問 2 の概要は以下の通りです。

ユイコ（日本人）とアラン先生（ALT）が話し合っているが、そのやり取りを受けて、アラン先生に自分の方から「会話が続けるように英語で質問する」という問題です。

このテスト問題は、いくつかの点（たとえば、評価基準）で疑問が残りますが、生徒が ALT に「質問する」という「即興で」「会話を継続する」ための第 1 歩を評価するねらいは参考にはできるのではないかと、思われます。

## 6 英語の目標と CEFR の熟達度レベルとの関係をめぐる問題

### (1) 平成 29 年版の目標は CEFR の A1 レベルに対応しているかどうかの先行研究

平成 29 年版の中学校の外国語・英語の目標は CEFR の熟達度レベルに対応するように

作成されたと言われていますが、そのねらいは達成されたのでしょうか。この検討課題に関しては先行研究があります。(『英検・英語教育研究センター委託研究 2017 年度報告書』の高田論文を参照のこと) 論文のねらいについては、以下のように述べられています。(『報告書』 p.83 を参照)

本論は、改訂学習指導要領の領域別目標のうち、「聞くこと」「読むこと」の目標が CEFR の熟達度レベルにどのように対応しているかを、能力記述文の 3 要素の観点から検討したものです。(3 要素とは、第一の要素は「タスク」、第二の要素は「テキスト」第三の要素は「条件」です)。

(例えば)

\* 「聞くこと」の目標 ア

はっきりと話されれば、日常的な話題について、必要な情報を聞き取ることができるようにする。(テキスト=日常的な話題；タスク=必要な情報を聞き取る)

\* CEFR の能力記述文 自己評価表の「聞くこと」の A2

ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接自分につながりのある領域で最も頻繁に使われる語彙や表現を理解することができる。

(テキスト=ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事、直接自分につながる領域；タスク=最も頻繁に使われる語彙や表現を理解する。)

学習指導要領の「日常的な話題」が CEFR の「ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など直接自分につながる領域」が対応し、「必要な情報を聞き取ることができる」が「最も頻繁に使われる語彙や表現を理解する」に対応すると考えるのです。

高田論文はこのような手法で「聞くこと」と「読むこと」の目標を検討し、その結果を以下のように、まとめています。(ただし、「暫定的に判断した」との条件付きですが。)

聞くこと (ア) A2

聞くこと (イ) A2

聞くこと (ウ) A2~B1

読むこと (ア) A2

読むこと (イ) A2

読むこと (ウ) A2Lower ~B1Lower

(2) 平成 29 年版の英語の目標と CEFR の熟達度レベルとの対応関係の検討(ひとつの試み)

ここでは、高田論文の手法とほぼ同様の手法で平成 29 年版の英語の目標と CEFR の熟達度レベルの対応関係を再度検証します。しかし、高田論文に比べて大雑把な分析手法です。具体的には、平成 29 年度版の英語の目標と CEFR の熟達度レベルの指標である「共通参照レベル：全体的な尺度」、「共通参照レベル：自己評価表」及びその他の指標の記述文のキー・ワードを拾い上げて比較する方法です。加えて、必要に応じて、平成 29 年版に先行する学習指導要領の領域別の記述文も比較の対象とします。検討の対象となる領域は「聞くこと」の領域です。「聞くこと」の領域を検討するのは、高田論文とやや異なる手法による分析方法が有効かどうかを確認することがねらいです。さらに「話すこと(やり取り)」の領域も検討対象にしますが、分析の手法は高田論文と同じように「話すこと(やり取り)」の目標の記述文を 3 つの構成要素に分け、それぞれの構成要素に対応する文言が CEFR の A1 レベルを中心にどのレベルの文言にあるか調べます。平成 29 年版の最大の目玉と言われる領域が CEFR を「どのように参照したか」を検証することがねらいです。

① 「聞くこと」(平成 29 年版) の目標

- ア はっきりと話されれば、日常的な話題について、必要な情報を聞きとることができるようにする。
- イ はっきりと話されれば、日常的な話題について、話の概要を捉えることができるようにする。
- ウ はっきりと話されれば、社会的な話題について、短い説明の要点を捉えることができるようにする。

\* 目標のキー・ワード

「はっきりと(話されれば)」、(ア、イ、ウ共通)

「日常的な話題」(ア、イ)

「社会的な話題」(ウ)

「必要な情報」(ア)

「(話の) 概要」(イ)

「(短い説明の) 要点」(ウ)

\* CEFR の記述文のキー・ワード

「はっきりと」

<自己評価表>

「はっきりとゆっくりと話してもらえれば」(A1)

「話し方が比較的ゆっくり、はっきりとしているなら」(B1)

<包括的な聴解>

「非常にゆっくりと注意深くは発音してもらえれば」(A1)

「もし、はっきりとゆっくりとした発音ならば」(A2)

「日常的な話題」「社会的な話題」

<全体的な尺度>

「ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など直接関係ある領域（に関する、よく使われる文や表現が理解できる）」(A2)

<自己評価表>

「自分、家族、すぐ周りの具体的なもの（に関する語や聞き慣れた語やごく基本的な表現）」(A1)

「(ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、近所、仕事などの) 直接自分につながる領域（で最も頻繁に使われ語彙や表現）」(A2)

「短い、はっきりとした簡単なメッセージやアナウンス（要点）」(A2)

<包括的な聴解>

「ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、その地域の地理、雇用（に関した句や表現）」(A2)

「概要」「要点」

<自己評価表>

「短い、はっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点」(A2)

「ラジオやテレビ番組の要点」(B1)

以上、「聞くこと」の領域に関する目標と CEFR の目標の記述文の核となるキー・ワードを比べると、興味深い点はいくつかあります。

ア CEFR は音声的要素について、繰り返し詳しく述べていますが、一方、目標は「はっきり（と話されれば）」とし、CEFR の「ゆっくりとした」は省略されています。『解説』によれば、小学校の目標が「ゆっくりはっきりと」だからであると理由を説明しています。この説明だけを判断基準にすると小学校の学習到達目標は音声的要素に関しては A1 ということになるのでしょうか。

イ CEFR では、どのような内容（高田論文では「テキスト」）を学習の対象にするかについては、「日常的な話題」に限定しその実例を繰り返し述べています。

一方、平成 29 年版の目標の「社会的な話題」は CEFR の基準にはない。このことを判断基準にすれば、平成 29 年版の目標は B1 のレベルを含んでいるといえるのではないのでしょうか。

ウ 平成 29 年版の目標には、「要点」と「概要」を捉える、とありますが CEFR には「要点を捉える」はありますが、「概要を捉える」はありません。このことに関して興味深いのは昭和 52 年版では第 2 学年の目標が「書かれている事柄の概要」をとらえることであり、第 3 学年の目標が「事柄の要点」をとらえることである、と「概要」と「要点」を学習段階別に区別している点です。つまり、CEFR には「概要」という概念は無いのは、何故かという疑問です。

## ② 平成 29 年版の「話すこと（やり取り）」の目標

- ア 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする。
- イ 日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができるようにする。
- ウ 社会的な話題について聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて述べ合うことができるようにする。

上記の目標の記述文は 3 つの要素から構成されています。

- ア 話題（テーマ）：関心のある事柄  
言語材料：簡単な語句や文（を用いて）  
タスク：即興で伝え合う
- イ 話題（テーマ）：日常的な話題  
言語材料：簡単な語句や文（を用いて）  
タスク：事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、伝えたり、答えたりする
- ウ 話題（テーマ）：社会的な話題  
言語材料：簡単な語句や文（を用いて）  
タスク：聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由について述べ合う

このように整理をしたうえで、それぞれの要素の意味内容を『解説』で確認しましょう。

\* 話題（テーマ）について。

「話すこと（やり取り）」の目標の「話題」は「関心のある事柄」、「日常的な話題」及び「社会的な話題」と3つの種類に分かれています。「日常的な話題」と「社会的な話題」は、具体的にかかなりの程度線引きが可能です。が、「関心のある事柄」をほかの2種類の話題と区別するのは難しいと言えるでしょう。「関心の事柄」は「日常的な話題」も「社会的な話題」も含むからです。

『解説』によれば、「関心のある事柄」は「スポーツ、音楽、映画、テレビ番組、学校行事、休日の計画、日常の出来事など、身の周りのこと」です。「日常的な話題」は「生徒の日々の生活に関わる話題のうち、生徒自身や家族に関すること、生徒の興味・関心となることや社会生活で必要なことなど」です。これでは、「関心のある事柄」と「日常的な話題」を区別するのはかなり難しいでしょう。「社会的な話題」は「社会で起こっている出来事や問題に関わる話題のことであり、広く国内外で起こっている事象で多様な考え方ができるようなもの」「エネルギー問題や環境問題など」です。（『解説』 pp. 22~24 を参照）

\* 言語材料について

『解説』では、「話すこと（やり取り）」の観点から、「簡単な語句や文」とは何か、説明はない。「読むこと」と「書くこと」の領域については、「小学校での学習これまでの経験の中で触れてきた語彙や表現を含め、中学校で扱う語句や文」と説明されています。具体性に欠ける説明です。しかし、見方を変えれば、ある「タスク」を行うために必要な言語材料を具体的に決めることが可能かどうか、は厄介な問題であり学習指導要領の最大の問題だとも言えるでしょう。

\* タスクについて

「話すこと（やり取り）」のアの「即興で話し合うこと」、ウの「事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、伝えたり質問に答えたりすること」、エの「(社会的な話題について) 聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由を述べ合うこと」をそれぞれ「タスク」と呼ぶことにします。このように、「タスク」を整理すると、「話すこと（やり取り）」の目標のア、イ、ウはそれぞれ異質で高度な「タスク」を目指していることが分かります。

アの「即興で伝え合あう」は「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準備時間を取ることなく、不適切な間を置かずに関わり手と事実や意見、気持ちなどを伝え合うことである。やり取りを行う際は、相手の発話に応じることが重要であり、それに関連した質問や意見を述べたりして、互いに協力して対話を継続・発展させねばならない」という意味。

イの「事実や自分の考え、気持ちなどを「整理」する」は『聞き手』が理解し

やすいように伝える項目を精選したり適切な順序に並べ替えたりすること」の意味。

ウの「考えたことや感じたこと、その理由を「述べ合う」は、共通の話題をきっかけとして、ペアやグループになっておたがいに意見を出し合ったり、情報を交換したりしながら、話題に関する理解を深め、意見をまとめたり、合意できる部分やできない部分を整理し、その理由を述べ合ったりなどすること」の意味。(『解説』pp. 22 ~24 を参照)

このような「話すこと (やり取り)」の目標の意味内容を踏まえて、CEFR の例示的尺度の記述文との整合性があるかないか、以下で調べてみます。

#### <全体的な尺度>

- \* 自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか持ち物など個人的な情報について、質問したり、答えたりできる。(A1) (イ)
- \* 簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄について情報交換に応ずることができる。(A2) (ウ?)
- \* 経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。(B1)
- \* かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。(B2)

#### <自己評価表>

- \* 直接必要なことやごく身近な話題についての簡単な質問なら、聞いて答えたりできる。(A1) (イ)
- \* 単純な日常の仕事の中で、情報の直接のやり取りが必要ならば、身近な話題や活動について話し合いができる。(A2) (イ)
- \* たとえば、家族や趣味、仕事、旅行、最近の出来事など、日常生活に直接関係あることや個人的な関心事について、準備なしで会話に入ることができる。(B2)(ア?)
- \* 身近なコンテキストの議論に積極的に参加し、自分の意見を説明し、弁明できる (B2) (ウ)
- \* 自分の考えや意見を上手に他の話し手の発言にあわせることができる。(C1) (イ)

#### <一般的な話し言葉のやり取り>

- \* 簡単な質疑応答はできる。すぐ回答が必要な事柄やごく身近な話題についてなら、話もでき、応答もできる。(A1)(ア)



- \*もし必要がある場合に他のひとが助けてくれれば、予め決まっているような状況、短い会話でなら、比較的容易に対話ができる。予測可能な日常の状況ならば、身近な話題について考えや情報を交換し、質問に答えることができる。(A2)(イ?)
- \*身近な話題の会話に準備なしで参加できる。余り苦勞しなくても簡単に日常的なやりとりができる。(A2)(ア)
- \*身近で個人的関心のある事柄、または日常生活に関連する話題(例えば、家族、趣味、仕事、旅行、時事問題)について個人的な意見を表明したり、情報を交換したりできる。(B1)(ウ?)

以上、平成29年版の英語の目標がCEFRに対応するかどうか、をCEFRの「相互行為活動」(interactive activities)の「口頭のやり取り」の言語熟達レベルの記述文と比較する方法で調べました。その理由は、英語の「目標の改善」は「国際的な基準であるCEFRを参考に、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと[やり取り]」、「話すこと[発表]」、「書くこと」の五つの領域で英語の目標を設定している。その目標を実現するために行う後述の言語活動についても、CEFRを参照しながらその内容を設定している」と述べているからです。(『解説』p.8を参照)

結果は、概略、平成29年版の英語の目標はCEFRのA1レベルに対応している面がありますが、Bレベル(場合によっては、Cレベル)に対応する面があると結論付けられると思います。しかし、比較する作業は極めて難しく、結果は曖昧に終わっている点は残っています。比較の対象となる適切な記述文を見極めるのが難しいからです。一体、CEFRの何をどのように「参照した」のでしょうか。作成者の説明が欲しいところです。

#### (4) 英語の目標のア、イ、ウ、はどのように解釈するのか。

まず初めに、平成29年版に先行する学習指導要領の目標の変遷を見てみよう。その結果、目標の設定をめぐる問題は、主として、以下の2点であることが分かります。

- ① 学習段階別(学年別)に目標を設定することの問題。
- ② 目標の具体性の問題

目標を学習段階別に設定するかしないかの問題は学習指導要領の変遷をみると興味深い事実が分かります。以下は、目標を学年段階別に設定しているか、設定していな

いか、を一覧表にしたものです。

- 昭和 33 年版 目標及び内容（言語材料と学習活動）を学年別に設定
- 昭和 44 年版 目標及び内容（言語活動と言語材料）を学年別に設定
- 昭和 52 年版 目標及び内容（言語活動と言語材料）を学年別に設定
- 平成元年版 目標と言語活動は学年別に設定。言語材料は学年別の設定なし。
- 平成 10 年版 目標も内容（言語活動と言語材料）も学年別の設定なし。
- 平成 20 年版 目標も内容（言語活動と言語材料）も学年別の設定なし。

上記をみると、学年別に目標及び内容（言語活動と言語材料）を設定するか、しないかは、設定は止める方向に進んできたことが分かります。興味深いのは平成元年です。

平成元年版は目標と言語活動は学年別に設定していますが、言語材料は別表の形で示したものを「目標を達成するのにふさわしいものを適宜用いて行わせる」としました。平成元年版は目標と言語活動に関しては先行する学習指導要領の方針を踏襲しながら、言語材料に関しては、学年別という「縛り」を解いたのです。平成元年版は言語材料の学年別指定という面倒な問題を巧み避けて次の学習指導要領へ先送りしたといえるでしょう。

以下、具体例を見てみましょう。

#### ① 学年別に目標が設定されている昭和 52 年版

##### 第 1 学年

###### 目標

- (1) 初歩的な英語を用いて、簡単な事柄を聞いたり話したりすることができようにさせる。
- (2) 簡単な事柄について書かれている初歩的な英語の文を読むことができるようにさせる。
- (3) 初歩的な英語を用いて、簡単な事柄について文を書くことができるようにさせる。

##### 第 2 学年

###### 目標

- (1) 初歩的な英語を用いて、事柄の概要をとらえながら聞いたり話したりすることができようにさせる。
- (2) 書かれている事柄の概要をとらえながら、初歩的な英語の文を読むことがで

きるようにさせる。

- (3) 初歩的な英語を用いて、事柄の概要が伝わるように文を書くことができるようにさせる。

### 第3学年

#### 目標

- (1) 初歩的な英語を用いて、事柄の要点をとらえながら聞いたり話したりすることができるようにさせる。
- (2) 書かれている事柄の要点をとらえながら、初歩的な英語の文を読むことができるようにさせる。
- (3) 初歩的な英語を用いて、事柄の要点が伝わるように文を書くことができるようにさせる。

## ② 学年別に設定することを止めた平成10年版

#### 目標

- (1) 英語を聞くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を聞いて話し手の意向などを理解できるようにする。
- (2) 英語で話すことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを話すことができるようにする。
- (3) 英語を読むことに慣れ親しみ、初歩的な英語を読んで書き手の意向などを理解できるようにする。
- (4) 英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする。

平成10年版では目標を学年別に設定しない方針が鮮明になりました。その上で、「各学校においては、生徒の実態や地域の実情に応じて、学年ごとの目標を適切に定め、3年間を通じて英語の目標の実現を図るようにすること」と配慮事項を記しています。平成20年版は目標の学年別設定の方針と配慮事項については平成10年版を踏襲しています。

目標と内容を学年別に設定するかどうか、学習指導要領の変遷をみると学年別設定の縛りを解く方向に進んできていることは明らかですが、しかし、縛りを解くことに伴う課題が現出し、注意事項が必要となる、という新たな課題への対応が必要となります。その課題とは「各学校が学習指導要領に従って、それぞれ目標を設定する」ことです。すでに、見たように、その課題は各学校が生徒の実態や地域の実情に応じて「Can-do

リスト」を作成することの難しさを明らかなです。各学校が作成した「Can-do リスト」の多種多様さはすでに見た通りです。また、その作成を放棄した学校も現出しました。これらの課題の検討は十分に行われたのでしょうか。学習指導要領では目標の学年別設定を止めることは各学校の自主性を認める利点がある一方、その作業の難しさもあり、極めて厄介な問題なのです。このことの認識はあるのでしょうか。

平成 29 年版は、このような課題にどのように対応したのでしょうか。平成 29 年版の英語の目標は明確には学年別に設定されていません。この点で、学習指導要領の流れを引き継いでいるといえますが、新たな問題を生じています。

平成 29 年版の目標は以下の通りです。

#### (1) 聞くこと

- ア はっきりと話されれば、日常的な話題について、必要な情報を聞き取ることができるようにする。
- イ はっきりと話されれば、日常的な話題について、話の概要を捉えることができるようにする。
- ウ はっきりと話されれば、社会的な話題について、短い説明の要点を捉えることができるようにする。

#### (2) 読むこと

- ア 日常的な話題について、簡単な語句や文で書かれたものから必要な情報を読み取ることができるようにする。
- イ 日常的な話題について、簡単な語句や文で書かれた短い文章の概要を捉えることができるようにすることができるようにさせる。
- ウ 社会的な話題について、簡単な語句や文で書かれた短い文章の要点を捉えることができるようにする。

#### (3) 話すこと[やり取り]

- ア 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする。
- イ 日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができるようにする。
- ウ 社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて述べ合うことができるようにする。

#### (4) 話すこと[発表]

- ア 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で話すことができるようにする。
- イ 日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いてまとまりのある内容を話すことができるようにする。
- ウ 社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて話すことができるようにする。

#### (5) 書くこと

- ア 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて正確に書くことができるようにする。
- イ 日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いてまとまりのある文章を書くことができるようにする。
- ウ 社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことやその理由などを、簡単な語句や文を用いて書くことができるようにする。

各領域別の目標はア、イ、ウ、の3種類に分けられています。目標をア、イ、ウ、と分けることは平成29年版が初めてです。ア、イ、ウはどのような意味なのでしょう。ア、イ、ウを読むと学習段階を暗示しているように読めます。それは、**「日常的な話題」**、**「社会的な話題」**や**「必要な情報」**、**「概要」**、**「要点」**などの用語を使い分けていることから読み取れます。しかし、説明はありません。各学校は教育課程を編成するに当たって、ア、イ、ウを第1学年、第2学年、第3学年のように学年段階別の目標にするのか、あるいは、「各学校の実態や地域の実情」によって、各学校はア、イ、ウのいずれかの目標を選択して設定するのか、その他様々な対応が可能なのか説明はありません。「指導計画の作成と内容の取扱い」では「学年ごとの目標を適切に定め、3年間を通じて外国語科の目標の実現を図るよう」を求めています。そのうえで、この配慮事項について、『解説』で次のように説明しています。

学年ごとの目標を、学習指導要領を踏まえて各学校が設定する「学習到達目標」として生徒に求められる英語力を達成するための具体的な形で設定する取り組みは、既に学校で行われているが、上記のとおり、今回の改訂で領域別の目標が明確に示されたことにより、その目標と関連付けられる学習到達目標とする必要がある。(p.84)

「学習到達目標」として生徒に求められる英語力を達成するための具体的な形で

設定する取り組み」とは、平成 25 年（2013）に文部科学省が「各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き」を公表、全国の中・高等学校に「学習到達目標」の設定を求めたことを受けての各学校での取り組みを指すと思われます。このことについては、本稿ですでに取り上げています。平成 29 年版の英語の目標に関しても、同様な取り組みを学校に求めているという意味でしょうか。中学校は義務教育です。学習到達目標と義務教育との関係については、どのように考えるのでしょうか。

## 7 平成 29 年版の「内容」について

平成 29 年版は目標に続いて、内容がきます。内容は「(1) 英語の特徴やきまりに関する事項」、「(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」及び「(3) 言語活動及び言語の働きに関する事項」で構成されています。目標に続いて「英語の特徴やきまりに関する事項」がくる順序に関わる問題については、すでに指摘しました。学習指導要領（外国語科・英語）が長年積み重ねてきた順序を変えています。平成 29 年版は、その積み重ねを、何故、変えたのか説明があって然るべきですが、説明がないことは既に指摘しました。

### (1) 「言語材料」について

この項目の見出しを「「言語材料」について」としていますが、平成 29 年版の英語の「内容」の構成からいうと、「言語材料」は「英語の特徴やきまりに関する事項」とすることが正確でしょう。しかし、ここでは、従来から使われてきた「言語材料」を使います。「英語の特徴やきまりに関する事項」には馴染めないうえに、何故呼称を変えたのか、説明が無いからです。（蛇足ですが、些細なことに拘るなどの意見もあるようですが。）「言語材料」に関係する箇所は、次の 3 つの項目から構成されています。

- \* [知識及び技能]
- \* 「英語の特徴やきまりに関する事項」
- \* 「但し書き」

[知識及び技能]は、「英語の特徴やきまりに関する事項」の前に冠をかぶせるように置かれています。『解説』では、「中学校の外国語科において身に付けるべき資質・能力として、ここでは「知識及び技能」の内容を示している」と説明しています。換言すれ

ば、「学力の三つの柱のひとつである知識及び技能」は「英語の特徴やきまり」であるということ。つまり、「知識及び技能」を言い表すには「言語材料」は適当でなく、「英語の特徴やきまり」が適切だ、という意味でしょうか。従来は、「内容」は「言語材料」と「言語活動」から構成されていましたが、平成 29 年版は長年にわたって積み重ねてきた構成を「整理した」ということです。（『解説』 p.8 を参照）

「言語材料」を、何故「英語の特徴やきまりに関する事項」と言い換えたのでしょうか。言い換える必然性があったのでしょうか。『解説』には、このような問いに直接答える個所はありません。「整理した」と述べるに止まっています。

「英語の特徴やきまりに関する事項」は、具体的には、ア音声、イ符号、ウ語、連語慣用表現などですが、これらの具体的事項が提示される前に、以下の「但し書き」が置かれています。

実際に英語を用いた言語活動を通して、（一部略）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に指導する。

このような「但し書き」は平成 29 年版の特徴ですが、「次に示す言語材料」というのは、ア音声、イ符号、ウ語、連語及び慣用表現などを指していますから、「英語の特徴やきまりに関する事項」は「言語材料」とどのように異なるのでしょうか。

「但し書き」には、「理解する」と「技能を身に付ける」という文言があることから推測すると、「教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力」のひとつが「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」）」ですから、それを身に付けることを目指すのは従来から使われてきた「言語材料」では不適切であり「生きて働く知識・技能」を表現するには「英語の特徴やきまりの事項」が適切である、と解説することが「但し書き」のねらいなのでしょう。

実は、平成 29 年版の「言語材料」については、そのような名称に関わること以上に大切な検討事項があります。それは平成 29 年版に先行する学習指導要領の最大でありしかも未解決の課題です。それは「目標を達成するために必須の語彙や文法を特定できるかどうか」ということです。

たとえば、「関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができる」ための言語材料が特定できるか、という問題です。「日常的な話題について事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができる」ための言語材料が特定できるか、という問題です。

この問題は平成 29 年版に先行する学習指導要領では厄介な問題でした。それは目標を学年別に示した場合、避けては通れない問題だったからです。たとえば、昭和 52 年版(1977)は目標と言語活動の指導事項が学年別に示されていました。第 1 学年の目標は「初歩的な英語を用いて、簡単な事柄を聞いたり話したりすることができるようにさせる」です。言語材料は「原則として、次の言語材料を用いて行わせる」として、「文法事項は(ア)名詞のうち、主として普通名詞及び固有名詞、(イ)代名詞のうち、人称、指示、疑問及び数量を表すもの(ウ)動詞の時制のうち、現在形及び現在進行形」です。平成元年版(1989)は、目標と言語活動の指導事項は学年別に示していますが、言語材料は「別表 1 に示す言語材料のうちから、1 の目標を達成するのにふさわしいものを適宜用いて行わせる」とありました。平成元年版以後はこのような指定は止めています。つまり、目標を達成するには、適切な言語活動、すなわち、「タスク」が必要ですが、そのタスクを実行するために必要で欠かせない語彙とか文法事項などを特定できるかという課題です。

平成 29 年版は「その目標を実現するために行う(後述の)言語活動について、CEFR を参照しながらその内容を設定している」ので、中学校の学習到達目標である A1 レベルで使用される言語材料について先行する学習指導要領が悩んだ問題について、あたらしい方向が示されるのではないかと期待しました。何故なら、CEFR の研究と相俟って“English Profile Programme”(EPP)と呼ばれる研究が始まっていたからです。

A major objective of the EP Programme is to analyse language produced by learners of English in order to throw light on what they can and can't do with the language at each of the Common European Framework of Reference (CEFR levels), for example, in using the grammar and lexis at their disposal. (EnglishProfile Studies 1. Series Editors' note.を参照)

私は EPP の研究がどれほど進んでいるか、については知識を持ち合わせていませんが、平成 29 年版の作成作業の過程でこの課題についてどのような議論が行われたのか実際を知りたいと思っています。

## (2)「言語活動」について

平成 29 年版の「内容」の構造を「言語材料」と「言語活動」とのふたつに大別するのは正しくないかもしれませんが、平成 29 年版に先行する学習指導要領の「内容」の区分をここでは使います。確立している区分と考えるからです。平成 29 年版では「英



語の特徴やきまりに関する事項」と「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」とふたつに大別されています。「英語の特徴やきまりに関する事項」についてはすでに検討しましたが、「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」についても同じように[思考力、判断力、表現力等]の冠がかぶさっています。したがって、この項目に関わる構造は以下のようになります。

\*[思考力、判断力、表現力等]

\*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」

\*「但し書き」

\*言語活動及び言語の働きに関する事項

「但し書き」は以下の通りです。

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、これらを理論的に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に指導する。

- 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必要な情報や考えなどを捉えること。
- 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表現を、選択したり抽出したりするなどして活用し、話したり、書いたりして事実や自分の考え、気持ちなどを表現すること。
- 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、英語で話したり書いたりして互いに事実や自分の考え、気持ちなどを伝え合うこと。

この「但し書き」は、平成 29 年版が『答申』が求める資質・能力をどのように受け止め具体化しているかを説明したものであると、次のようにも述べています。

中央教育審議会答申では、「認識から思考へ」という過程の中で働く理解するための力や、「思考から表現へ」という過程の中で働く表現するための力がどこで重点的に働いているかを踏まえて示すことが求められている。(『解説』p.52 を参照)

つまり、ア、イ、ウ、は「認識から思考へ」という過程を段階に示したものである

ということです。これを裏付けるように、次の説明が続きます。

外国語科における「思考力、判断力、表現力等」を身に付けるために（一部略）外国語による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、情報を捉え、それを整理したり吟味したりしながら思考を深めることで、自らの考えを形成したり深化させたり、さらに表現を選択したりして「論理的に表現」することを重視する。

「但し書き」に続いて、「言語活動及び言語の働きに関する事項」がきますが、「言語活動に関する事項」は「(2) に示す事項 (=ア、イ、ウ、) については、(1) に示す事項 (=英語の特徴やきまりに関する事項) を活用して、たとえば、次のような言語活動を通して指導する」と説明されています。

つまり、「言語活動」は「思考力、判断力、表現力等」を身に付けることがねらいである、ということです。換言すれば、「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」がねらいであるということです。

平成 29 年版に先行する学習指導要領でも改訂毎に「言語活動」の内容は変化してしてきましたが、平成 29 年版のように『答申』が変化の根拠ということは無かったことです。このように学習指導要領の核心が『答申』によって変わることは今後引き継がれるのでしょうか。大変興味があるところです。

従来、「言語活動」の指導事項が変化した理由は、主として、二つに分けられると思われまます。ひとつは、学習指導要領（外国語科・英語）自体の「言語活動」についての考えの変化、もうひとつは外国語科・英語を含めた教科全体の考えの変化です。

外国語科・英語の学習指導要領の変遷の過程での「言語活動」の捉え方の変化を以下に、概略示します。

#### \* 昭和 27 年版（試案）

前にも述べたように、「言語活動」は昭和 27 年（1952）に発表された「学習指導要領外国語英語編（試案）に初めて登場します。『試案』は英語版と日本語版がありましたが、英語版には「言語活動」については、“it is English as “speech” that the teacher is to teach and not English as “code”, except in so far as the latter contributes to the former.” と説明されています。そして、English as speech を「言語活動」としての英語」と訳し、English as code“を「言語材料」としての英語」と訳しました。なお、「言語活動」と対比してしばしば使われる「学習活動」は英語の”pupil activities or

experiences”の訳です。「学習活動」については、「(これらの) 学習活動を示す形式はいろいろあるが、多くの場合、導入・展開・および仕上げ活動の三部門に分けて示す」と説明しています。さらに、「言語材料」としての英語は、その配列などについて、詳細な説明がありますが、具体例としては、アルファベットの文字とつづり、語彙、構造型式、音声などが列挙されています。

#### \* 昭和 33 年版

昭和 33 年版の英語の「内容」は、目標、言語材料、学習活動で構成されています。「言語活動」という用語は使われていません。「学習活動」は、「英語を聞いたり話したり読んだり書いたりする能力の基礎を養うため」と説明されています。「学習活動」の例を以下に示します。

##### 読むこと (第3学年)

- (ア) 範読にならって音読させる。
- (イ) ひとりで音読させたり、集団で音読させたりする。
- (ウ) 対話や劇の登場人物を分担して読ませる。
- (エ) 文と文との間の関係やパラグラフの大意をつかませる。

#### \* 昭和 44 年版

昭和 44 年版の英語の「内容」は目標、言語活動、言語材料で構成されています。「学習活動」が「言語活動」に代わっています。『指導書』は、「言語活動を次のように説明しています。

言語活動とは、言語を聞いたり、話したり、読んだり、書いたりするなど、言語を総合的に理解したり表現したりする活動を指すものです。したがって、英語の学習過程において、音声の練習をさせたり、文型の練習をさせたりすることがあろうが、このような言語の一面についての練習は、言語活動の中に含めない。これに対して、言語活動は、音声や文型なども含めて、総合的に行わせるものであり、言語の実際の使用につながるものである。(『指導書』 p.22 を参照)

この説明で、大切なことは「言語活動」を「音声の練習」「文型の練習」など対比して捉えていることです。昭和 44 年版に先行する昭和 33 年版では「音声の練習」などを学習活動と呼んでいますので、このことを基に「言語活動」と「学習活動」を一種対立概念と捉えることが確立しました。

\*平成 10 年版

昭和 44 年以降、昭和 52 年及び平成元年の 2 度学習指導要領は改訂・告示されたが「言語活動」に関しては、指導事項は変更されましたが、「言語活動」の概念そのものが大きく変わったのは平成 10 年版です。英語の「内容」は、目標、言語活動、言語材料で構成されているのは、先行する学習指導要領を踏襲していますが、言語活動の解釈を大きく変えました。言語活動は 2 種類ある、という見解です。加えて、言語活動を行う場合、「言語の使用場面」と「言語の働き」を取り上げることを提示したのです。

各領域をそれぞれ四つの指導事項で構成し、言語材料についての知識・理解を深める言語活動から、考えや気持ちを伝え合う言語活動まで必要な言語活動を示した。これは、基礎的・基本的な内容についての指導を十分に行うとともに、それを活用して意思の伝達を重視することを意味している。（『指導書』 p.11 を参照）

言語活動は 2 種類ある、と考えに基づいて提示された言語活動の指導事項の具体例を以下示します。

「読むこと」

- (ア) 文字や符号を識別し、正しく読むこと。
- (イ) 書かれた内容を考えながら黙読したり、その内容が表現されるように音読すること。
- (ウ) 物語や説明文などあらすじや大切な部分を読み取ること。
- (エ) 伝言や手紙などから書き手の意向を理解し、適切に応じること。

従来の学習指導要領では、(ア)の「文字や符号を認識し、正しく読むこと」は「学習活動」に分類されるべき指導事項です。平成 10 年版で「学習活動は死んだ」との一部の英語教育関係者がこの時点で言い始めました。

\*平成 20 年版

平成 10 年版は、それに先立つ学習指導要領で比較安定していた「言語活動」を大きく変える始まりといえるでしょう。平成 20 年版は平成 10 年版と平成 29 年版を繋ぐような役割を担ったといえるでしょう。平成 20 年版の「外国語科改訂の趣旨」は「今回の外国語科の改訂に当たっては、中央教育審議会の答申を踏まえ、次の四つの基本方針に基づいて改善を図った」（『解説』 p.2 を参照）と述べていますが、四つの基本方針を読むと全て外国語科・英語に固有の改善であり、中央教育審議会が示した基本方針を直接に反映し、具体化していないことが分かります。外国語科は中央教育審議会の『答申』

の方針よりも外国語科・英語に固有な方針を優先する改訂を行ったといえます。中央教育審議会の『答申』は「言語活動」は「学校の全教育活動で充実を図ること」との方針を強調し、「言語活動」の定義をしていますが、外国語科は外国語科独自の判断に基づいて改訂を行っています。

中央教育審議会の教育課程部会での議論では、「知識・技能の習得」「思考力・判断力・表現力等」を育成するためには、教科等の枠を超えて「言語活動の充実」が重要であり、改訂の柱として示されました。つまり、「言語活動」という用語（概念）が全教科に拡大して各教科の重要な柱となったのです。このような流れを英語教育関係者はどのように受け止めたのでしょうか。一つの興味ある事例があります。

平成 23 年（2011）高等学校各教科指導主事連絡協議会外国語部会で「言語活動」の定義が話題になりました。「行政説明 新教育課程に関する質問事項」の Q1 は「言語活動」についてです。Q1 で、「言語活動」とは何かと尋ねられた場合、どのように回答するのがよいか」との質問が出されました。答えは「一般的な「言語活動」と「外国語科における「言語活動」とに分けて回答すること」でした。

「一般的な「言語活動」」は「参考」として『「高等学校新学習指導要領解説・総則編」平成 21 年）の次の配慮事項を例示しています。

生徒の思考力・判断力・表現力等を確実にほぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、生徒の言語活動を充実すること。（『解説』 p.6 を参照）

そして、そのうえで、「言語活動は各教科等を貫く教科横断的な活動である」と注釈を加えています。

「教科横断的」言語活動の説明に続いて、「外国語科における「言語活動」」については以下のように定義するように指示しています。

言語活動はコミュニケーション能力を養うために、外国語を聞いたり、話したり、読んだり、書いたりすること。

指導主事連絡協議会は平成 23 年（2011）に開催されています。高等学校の新らしい学習指導要領は平成 21 年に改訂されました。中学校の新しい学習指導要領はその前年に改訂され告示されました。改訂は、中央教育審議会の答申に基づいて行われました。答申では「知識・技能の習得」「思考力・判断力・表現力等の育成」が強調されました。

このように改訂の方向が示されたにも拘わらず、外国語教育担当の指導主事会議で上記のような「質問」(Q)が出たのは興味深いと思います。「教科横断的」言語活動が言われている渦中での外国担当指導主事の一抔の不安が反映している質問だからです。

さらに興味深いのは回答です。その簡潔さです。学習指導要領で長い間議論されてきた重要な概念があまりにも簡潔に定義されていないでしょうか。さらに注目すべきは言語活動を「各教科等を貫く教科横断的な活動」と「外国語科における言語活動」に分けている説明している点です。平成20年版時点では、「外国語科における言語活動」が、生き残っているのですが、平成29年版ではこのような使い分けが許されない方向が強まるからです。つまり、中央教育審議会の『答申』と学習指導要領(外国語科)の改訂を巡って緊張関係が強まっていくからです。

## 8 平成29年版の「言語活動」をめぐる問題について(1) — その位置付け

平成29年版の「言語活動」は極めて複雑です。その複雑さは平成29年版に先行する学習指導要領にはないものです。複雑さの理由を分析・検討します。

平成29年版に先行する学習指導要領では「英語の目標」に直結する形で「言語活動」が位置付けられています。

たとえば、平成20年版では以下のような構造になっています。

### 英語

#### 1 目標

- (1) 初歩的な英語を聞いて話し手の意向などを理解できるようにする。
- (2) 初歩的な英語を用いて自分の考えなどを話すことができるようにする。
- (3) 英語を読むことに慣れ親しみ、初歩的な英語を読んで書き手の意向などを理解できるようにする。
- (4) 英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする。

#### 2 内容

##### (1) 言語活動

英語を理解し、英語で表現できる実践的運用能力を養うため、次の言語活動を3年間を通して行わせる。

## ア 聞くこと

主として次の事項について指導する。

(ア) 強勢、イントネーション、区切りなど基本的な英語の音声の特徴をとらえ、正しく聞き取ること。

(イ) 自然な口調で話されたり読まれたりする英語を聞いて、情報を正確に聞き取ること

(以下、省略)

しかし、平成 29 年版では、「言語活動（に関する事項）」が「目標」に直結していません。

平成 29 年版の英語の構造は次のようになっています。

## 英語

### 1 目標

英語学習の特質を踏まえ、以下に示す、聞くこと、読むこと、話すこと[やり取り]、話すこと[発表]、書くことの五つの領域別に設定する目標の実現を目指した指導を通して、第 1 の（1）及び（2）に示す資質・能力を一体的に育成するとともに、その過程を通して、第 1 の（3）の示す資質・能力を育成する。

#### （1）聞くこと

ア はっきりと話されれば、日常的な話題について、必要な情報を聞き取ることができるようにする。

(以下、省略)

### 2 内容

[知識及び技能]

#### （1）英語の特徴やきまりに関する事項

(以下、省略)

[思考力、判断力、表現力等]

#### （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

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を形成し、これらを論理的に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 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

必要な情報や考えなどを捉えること。(以下、省略)

(3) 言語活動及び言語の働きに関する事項

言語活動に関する事項

(2) に示す事項については、(1) に示す事項を活用して、例えば、次のような言語活動を通して指導する。

ア 小学校学習指導要領 (以下、省略)

イ 聞くこと

(ア) 日常的な話題について、自然な口調で話される英語を聞いて、話し手の意向を正確に把握する活動。

(以下、省略)

以上、「言語活動」の構造の観点からみた平成20年版の特徴は以下のように要約できるでしょう。

- ① 「言語活動」が目標に直結している。「英語を理解し、英語で表現できる実践的な運用能力」は「英語の目標」(1)(2)(3)(4)を言い換えたもの
- ② 「言語活動」は「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」である。
- ③ 「言語活動」の具体的内容は、「主として」、(ア)、(イ)、(ウ)、(エ)、(オ)があり、それらは「言語活動の指導事項」と言う。

つまり、「英語の目標」は「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の「言語活動」を通して達成するのであり、具体的には「言語活動の指導事項」を通して達成する。ただし、学習指導要領に示した「言語活動の指導事項」は例示であり、英語の教師は必要な指導事項の追加が必要である(「主として」、)ということです。

一方、「言語活動」の構造の観点からみた平成29年版の特徴は以下のように要約できません。

- ① 「英語の目標」と「言語活動」が直結していない。[知識及び技能]が介入している。
- ② 「言語活動」と「言語活動の指導事項」が区別されていない。「(2) に示す事項については、(1) に示す事項を活用して、例えば、次の言語活動を通して指導する」の「次のような言語活動を通して指導する」の「次の言語活動」が指すものが曖昧です。



## 9. 平成 29 年版の「言語活動」をめぐる問題（2） — 「言語活動」と「言語活動の指導事項」をめぐる問題

平成 29 年版は様々な事項が錯綜し複雑です。理由のひとつは学習指導要領（外国語・英語）が長年にわたり積み重ねてきた基本的構造や基本的概念に関わります。具体的には、「言語活動」とは何か、「言語活動の指導事項」とは何か、という問いに平成 29 年版はどのように答えているかという問題です。「言語活動」も「言語活動」（あるいは、「学習活動」）も、学習指導要領（外国語・英語）の中核の概念であり、概念を教育実践の場での具体化することが学校英語教育の柱なのです。平成 29 年版ではこれらの概念をどのように考えているのでしょうか。

### ① 「言語活動」の定義に関わる問題

平成 29 年版学習指導要領で、「言語活動」がどのような文言で表現されているか調べると次のようになっています。

- \* 聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動  
（外国語の「目標」を参照）
- \* 実際に英語を用いた言語活動  
（「内容」の[知識及び技能]を参照）
- \* 実際に英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの言語活動  
（「指導計画の作成と内容の取扱い」のウを参照）

平成 29 年版の『解説』では、どのような表現で使われているか、調べると以下のようになります。

- \* 領域統合型の言語活動（p.15）
- \* 複数の領域を効果的に関連付ける統合的な言語活動（p.17）
- \* 実際に英語を用いた言語活動（p.29 および p.52）
- \* 実際に英語を使用して互いの気持ちを伝え合うなど言語活動（p.85）

以上を要約すれば、「言語活動とは、聞くこと、読むこと、話すこと、書くこと」であり、「言語活動は英語を用いて行う」となります。これは、前述したように、各教科指導主事連絡協議会で文部科学省が示した「言語活動」の定義である「言語活動は外国

語を聞いたり、話したり、読んだり、書いたりすること」に符号します。しかし、この定義はあまりにも簡潔過ぎています。したがって、「言語活動」の内容を具体的にみる必要があります。その内容が「言語活動の指導事項」なのです。たとえば、「読むこと」の「言語活動の指導事項」のひとつである（ア）の「書かれた内容や文章の構成を考えながら黙読したり、その内容を表現するよう音読したりする活動」が「言語活動」の内容になります。このような手順で「言語活動」を捉えてゆく必要があるのではないかと、と思われませんが、平成 29 年版はこの点が明確ではありません。

## ② 「言語活動の指導事項」に関わる問題

平成 29 年版は「言語活動に関する事項」について次のように述べています。

「(2) に示す事項については、(1) に示す事項を活用して、例えば、次のような言語活動を通して指導する」

「(1) に示す事項」は「英語の特徴やきまりに関する事項」(＝言語材料) のことですので、省略すると「(2) に示す事項について、次のような言語活動を通して指導する」ととなります。しかし、「次のような言語活動」は具体的に何を指すのか、と考えると面倒な問題にぶつかります。「次のような言語活動」は、イ 聞くこと、ウ 読むことエ 話すこと[やり取り]、オ 話すこと[話すこと[発表]、カ 書くこと、を指すことになるはずですが。(前述の「言語活動」定義を参照) しかし、「次のような言語活動」は「各領域において示した指導事項である」と『解説』で説明されています。(p.55)つまり、「言語活動」と「言語活動の指導事項」を区別することなく使われています。

英語の教師が授業を組み立てる時に最も大切なことは生徒が実際に英語を使ってどの経験をするかです。その経験を「言語活動」と言いますが、すでに述べたように「言語活動」は概念的で具体的な内容ではありません。具体的な内容は「言語活動の指導事項」に示されています。

たとえば、平成 29 年版の「聞くこと」の指導事項は以下の通りです。

(ア) 日常的な話題について、自然な口調で話される英語を聞いて、話し手の意向を正確に把握する活動。

(イ) 店や公共交通機関などで用いられる簡単なアナウンスなどから、自分が必要とする情報を聞き取ること。

(以下、省略)

このような指導事項を「目的や場面、状況など」を明確にした「具体的な課題」を授業で行うことが授業の最も大切になります。そのことが「英語の目標」を実現することです。「聞くこと」の目標は次の通りです。

ア はっきりと話されれば、日常的な話題について、必要な情報を聞き取ることができるようにする。

イ はっきりと話されれば、日常的な話題について、話の概要を捉えることができるようにする。

(以下、省略)

このように整理すると、「聞くことの指導事項」と「目標」との対応関係ははっきりします。当然のことですが、「目標」を達成するために「指導事項」があるのです。

次に、「(2) に示す事項」について検討する必要があります。

「(2)」は「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、伝えあったりすることに関する事項」です。この事項は中央教育審議会の『答申』が提唱する「思考力、判断力、表現力等」の内容を示している、と『解説』で説明されています。(p.52) 「(2) に示す事項」は、ア、イ、ウ、の3つの事項があります。

たとえば、アは「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必要な情報や考えなどを捉えること」です。『解説』によれば、アは「指導事項」です。前述したように、たとえば、「日常的な話題について、自然の口調で話される英語を聞いて、話し手の意向を正確に把握する活動」も「指導事項」です。「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」の指導事項と「言語活動に関する事項」の指導事項と2種類の指導事項があることになります。

どうして2種類の指導事項があるのでしょうか。『解説』には説明がありません。従来の学習指導要領の構造に照らし合わせれば、「(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」の「指導事項」は必要ないものです。「言語活動に関する事項」に関わる指導事項で十分なのです。何故、このような複雑な構成にしたのでしょうか。「中学校の外国語科において身に付けるべき資質・能力の[思考力、判断力、表現力等]」を目に見える形で学習指導要領に取り込むことが必要だったからなのでしょうか。

平成29年版では、目標や内容にいわゆる「教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力」に基づいた記述が各所に挿入されていますが、「指導事項」の問題もその一つでしょう。結果、平成29年版は極めて複雑になっているようです。

「言語活動に関する事項」に例示されている「指導事項」が達成を目指す目標が「英語の目標」と一体化するという構成で十分ではないのでしょうか。

## 10 原点からみる平成 29 年版の言語活動について

以上、長々と分析・検討しましたが、平成 29 年版は複雑さ・重層性が最大の特徴であることが明白でしょう。しかし、学習指導要領は学校英語教育の基本的な枠組みであるべきではないでしょうか。そのような観点から学習指導要領（外国語・英語）の核となる「言語活動」について考えてみたい。前述したように、「言語活動」は昭和 44 年（1969）に告示された学習指導要領にはじめて使われました。そして、当初は「言語活動」をめぐる活発な議論が行われました。文部省も「言語活動についての考え方」でその意味や目的について説明しています。前述したように、その後「言語活動」について様々な考えが提起されましたが、活発な意見交換はほとんどありませんでした。しかし、「言語活動」という用語は頻繁に使われています。あたかも、共通認識が確立していて、議論の必要はないかのようなのです。そこで、平成 29 年版の「言語活動」の考え方について、原点を基に検討してみます。

すでに、述べたように、出発点は昭和 44 年（1969）に告示された学習指導要領（外国語・英語）です。「学習活動」が「言語活動」に改められました。そして、「言語活動」について、次の様に説明しています。

言語活動とは、言語を聞いたり、話したり、読んだり、書いたりするなど、言語を総合的に理解したり表現したりする活動を指すものである。したがって、英語の学習指導の過程において、音声の指導をさせたり、文型の練習をさせたりすることもあろうが、このような言語の一面についての練習は、言語活動の中に含めてはいない。これに対して、言語活動は、音声や文型なども含めて、総合的に行わせるものであり、言語の実際の使用につながるものである。

（『中学校指導書 外国語編』昭和 45 年 文部省 p.22）

この説明を要約すると以下のようなになるでしょう。

- \* 言語活動は言語を総合的に理解したり表現したりする活動である。
- \* 音声の練習や文型の練習は言語活動ではない。言語の一面についての指導である。
- \* 言語活動は言語の実際の使用につながるものである。

「学習活動」を「音声の練習や文型の練習」など「一面的」な活動と規定した結果

「言語活動」と対立的に捉え「学習活動」を否定的に捉える傾向が続きます。この捉え方に異議を唱えたのが平成10年版です。言語活動には2つの種類があるという考え方であることはすでに述べました。つまり、「言語材料についての知識・理解を深める言語活動」と「言語材料についての知識・理解を深める言語活動」の2種類の言語活動がある、という考え方です。「言語活動」と「学習活動」をややもすると対立的に捉えることを変えました。この考え方は平成20年版に引き継がれます。平成20年版の『解説』には以下のように述べられています。

各領域ともそれぞれ四つの指導事項で構成していたものを、今回は五つの指導事項に変更し、充実を図っている。言語材料についての知識や理解を深める言語活動から、考えや気持ちなどを伝え合う言語活動まで、特に必要な言語活動を示し、基礎的・基本的な内容についての指導を十分に行うとともに、それらを活用して意思の伝達を行う言語活動を重視している点は、改訂前と同様である。(p.9を参照)

しかし、このように「言語活動は2種類ある」という考え方は平成29年版ではどのように受け継がれたのでしょうか。平成29年版は「言語活動」と「学習活動」(言語材料の学習活動)の関係については、以下のように述べています。

- (1) 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に指導する。(「英語の特徴やきまりに関する事項」の但し書きを参照。)
- (2) 実際に英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの言語活動を行う際は、2の(1)に示す言語材料について理解したり練習したりするための指導を必要に応じて行うこと。(「3 指導計画の作成と内容の取扱い」を参照。)
- (3) 外国語の学習においては、語彙や文法等の個別の知識がどれだけ身に付いたかに主眼が置かれるのではなく、児童生徒の学びの過程全体を通じて、知識・技能が、実際のコミュニケーションにおいて活用され、思考・判断・表現することを繰り返すことを通じて獲得される。(『解説』p.7を参照)
- (4) 外国語学習の特性を踏まえて「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(『解説』p.7参照)

以上の考え方は「言語材料(=語彙や文法等)の指導は言語材料を個別に指導するのではなく、言語活動と一体的に関連付けて指導すること」と要約できるでしょう。それが「外

国語学習（英語学習）の特性である」ということなのでしょう。では、この考え方は平成 10 年版と平成 20 年版の考え方をどのように受け止めた結果なのでしょう。説明が無いので分かりませんが、あるいは、全面的に否定したのでしょうか。さらに問題はこの考え方を日々の授業に具体化するとどのような授業が構築されか、提示されていないことです。その案が提示されることを期待したいと思います。

次に「言語活動は言語の実際の使用につながるものである」という点について考えてみよう。

「実際の使用につながるもの」という文言から、私は“task-based language teaching”の「タスク」の考え方を想起しますが、昭和 44 年版が告示された時点を考えて無謀な連想でしょう。しかし、平成 29 年版の「言語活動の指導事項」を点検すると、無謀とはい切れなところがあるのではないのでしょうか。たとえば、次の指導事項はどうでしょうか。

- \* 店や公共交通機関などで用いられる簡単なアナウンスなどから、自分が必要とする情報を聞き取る活動（「聞くこと」の言語活動の指導事項（イ））
- \* 日常的な話題について、簡単な表現が用いられている広告やパンフレット、予定表、手紙、電子メール、短い文章などから、自分が必要とする情報を読み取る活動。（「読むこと」の言語活動の指導事項（イ））

これらは、日常生活で外国語（英語）を使って、「仕事」(task)を成功裡に行うことに「つながる」活動でしょう。

一方、平成 29 年版の「言語活動の指導事項」には次のような事項があります。

- \* 日常的な話題について、自然な口調で話される英語を聞いて、話し手の意向を正確に把握する活動。（「聞くこと」の言語活動の指導事項（ア））
- \* 簡単な語句や文で書かれた日常的な話題に関する短い説明やエッセイ、物語などを読んで概要を把握する活動。（「読むこと」の言語活動の指導事項（ウ））

これらの「指導事項」を比べると、質が異なる指導事項が混在していることが分かり興味深いと思います。前者は日常生活での英語使用に直結することを想定した活動で、後者は日常生活で行われる「仕事」を支える土台の活動です。敢えて言えば、前者は「非教育的タスク(non-pedagogical task)」であり、後者は「教育的タスク(pedagogical task)」と言えるでしょう。

昭和 44 年版で「言語活動」という概念が提起され、それは「言語の実際の使用につな

がるもの」がねらいであると説明されました。しかし、「言語の実際の使用につながるもの」という文言は曖昧です。そこで文言の意味を調べると興味深いことがわかります。学習指導要領の改訂毎に「教育的タスク」が質を変えながら提示されてきました。そして、平成 29 年版で、初めて「非教育的タスク」、つまり「実用生活的タスク」が加わりました。以下で「言語活動の指導事項」の変遷の概要を見てみましょう。

\* 昭和 44 年版の言語活動の指導事項 — 「指導事項の原点」 —

(第 1 学年)

ア 聞くこと、話すこと

(ア) 日常慣用のあいさつをかわすこと

(イ) 身近なことについて、話し、聞くこと。

(ウ) ある動作をするように言い、それを聞いてその動作をすること。

(以下、省略)

イ 読むこと

(ア) 語、句、および文を読むこと

(イ) まとまりのある数個の文を読むこと。

(以下、省略)

(第 2 学年)

ア 聞くこと、話すこと

(ア) 感嘆した気持ちを言い表し、聞くこと。

(イ) 行ったことなどを話し、聞くこと

イ 読むこと

(ア) 文と文との意味上の関係をつかむこと。

(イ) 数個の文から成るパラグラフを読むこと。(以下、省略)

\* 昭和 52 年版及び平成 10 年版 — 「言語活動の指導事項」の進展 —

昭和 52 年版の「聞くこと」及び「読むこと」の「言語活動の指導事項」の実例を通して、「言語活動の指導事項」の進展の実際をみてみましょう。

ア 聞くこと、話すこと

- (ア) 話題の中心をとらえて、必要な内容を聞き取ること。
- (イ) 話そうとする事柄を整理して、大事なことを落とさないように話すこと。
- (ウ) 相手の意向を聞き取って、的確に話すこと。

イ 読むこと

- (ア) はっきりとした発音で正しく音読すること。
- (イ) 文の内容を考えながら音読したり黙読したりすること。
- (ウ) 文の内容を理解して、内容が表現されるように音読すること。
- (エ) 書かれていることの内容を全体としてまとめて読み取ること。

なお、「言語活動の指導事項」を学年別に示していない。代わって、例えば、第2学年は「第2学年の目標に基づいて、第1学年に示す言語活動を行わせる」とし、第3学年の場合も同様です。

\*平成10年版の「聞くこと」及び「読むこと」の言語活動の指導事項は以下の通りです。

ア 聞くこと

- (ア) 強勢、イントネーション、区切りなど基本的な英語の音声の特徴をとらえ、正しく聞き取ること。
- (イ) 自然な口調で話されたり読まれたりする英語を聞いて、具体的な内容や大切な部分を聞き取ること。
- (ウ) 質問や依頼などを聞いて適切に応じること。
- (エ) 話し手に聞き返すなどして内容を正しく理解すること。

ウ 読むこと

- (ア) 文字や符号を識別し、正しく読むこと
- (イ) 書かれた内容を考えながら黙読したり、その内容が表現されるように音読すること。
- (ウ) 物語や説明文などのあらすじや大切な部分を読み取ること。
- (エ) 伝言や手紙などから書き手の意向を理解し、適切に応じること。

以上、「聞くことの指導事項」と「読むことの指導事項」を学習指導要領の変遷にしたがって、列挙しました。「言語活動」は「言語の実際の使用につながるもの」という



ことを具体的な指導事項の観点からみても、多種多彩です。平成 29 年版の「指導事項」に実生活の場面で起こる「タスク」に直接対応する指導事項が登場したのは英語教育上注目すべきでしょう。そのような指導事項はおそらく CEFR を「参考にした」ためでしょうが、学校英語教育とは何か、の観点から徹底した議論が必要でしょう。

中学校 ICAN-DO リストJの形での学習到達目標

	第1学年	第2学年	第3学年
話すこと	初めて会った人と簡単な単語を用いてゆつくりはつきり話をされれば、会話をする事ができる。初めて行った場所で行き方や場所をたずねることができる。	簡単な単語を使いながら、身近な話題について自分の考え、予定、要望、好み等話題を広げて会話をする事ができる。 スピーチやプレゼンテーション等写真やグラフを使って発表することができる	依頼、提案、申し出など場に応じた表現を使って会話をする事ができ、自分自身の思いをまとめた文でスピーチすることができる
書くこと	基本的な語や表現を用いて、自分自身、友人、学校等を紹介、説明する文を書くことができる	自分自身の過去の出来事や未来の夢について、筋道を立てながら書く事ができる	自分の事や日本文化、行事等を紹介する文を書く事ができる
聞くこと	曜日や教科、月や季節など日常生活や身の回りに関する事について、ゆつくり話されれば必要な情報を聞き取ることが出来る	関心のある身近な話題についてのニュースやドラマ等のまとまった文章を聞き、概要を聞き取ることが出来る	異なる文化や生活に関心が高く、他国の文化の説明や主張を聞いて理解することができる
読むこと	辞書を活用しながら、簡単な紹介文、感想文、昔話の概要を読んで理解できる	簡単な英語で書かれていれば、旅行ガイドブック、新聞、本など要点を理解することができる	簡単な単語や表現で書かれていれば歴史や自伝等の読み物を読み、大まかな流れや概要を読み取ることができる

## 「CAN-DO リスト」確認チェックリスト

中学校

#	チェック項目	YES	NO
1	「(英語を使って)～することができる」という能力記述文になっている。	○	
2	文法事項の習得が目標ではない。	○	
3	話したり書いたりする文の数や語数、要する時間などの数値的な目安を含んでいない。	○	
4	入試に関する事項を含んでいない。	○	
5	能力記述文を設定し過ぎていない。	○	
6	Language user としての活動を書いている。 話すことを(やりとり)と(発表)の2つの領域に分けて目標設定を試みてください。1年の話すことの到達目標は(やりとり)についてのものになります。(発表)についての目標も設定してみてください。		×
7	どのような指導をするかをイメージしやすい能力記述文になっている。 聞くこと(3年)「異なる文化や生活に関する関心が高く」→興味・関心・態度については目標を設定しません。表現と理解の能力に絞って目標を設定します。「主張」→もう少し具体的なことがら(誰の、誰に対しての、何に対しての)を明記すると指導の目標が見えやすくなります。 第2、3学年「書くこと」…場面・題材、条件は書かれているが、条件が不足していると思われます(渡部)。 第3学年「聞くこと」…条件が必要だと思います。		×
8	指導の実態と合っている。		
9	各技能の能力記述文が学年の進行とともに生徒の発達段階や各学校や在籍する生徒の実態に応じたものとなっている。 書くこと(1年)「自分自身へ紹介、説明する文」→(3年)「自分のことへ紹介する文」:3年での「自分のこと」を1年次の表現よりも発展させたものにするると生徒の発達段階に合ったものに近くなります。 同じように思いました(渡部)		×
10	異なる性質の活動を一つの能力記述文に列挙していない。		

## 平成26年度 英語科CAN-DOリスト

学校名	中学校	記入者名
英語科として 育てたい生徒像	(1)学習したことを十分に生かし仲間と積極的にコミュニケーションをとれる生徒 (2)3年次に初見の英文(400~500語レベル)を的確に読み取ることができる生徒 (3)3年次には自分自身の考えなどを、つながりを意識しながらまとまった英文(30語程度)でかつ短い時間で書くことができる生徒	

領域等	1年生到達目標(CAN DO)	達成状況
言語活動(4技能)	聞くこと	1)英語のあいさつや簡単な Classroom English に対して、適切に応じることができる。 2)簡単な英文を聞いて、その内容を理解することができる。 3)アイコンタクトをしながら、相手の英語を聞くことができる。
	読むこと	1)1分間で40語程度の英文を読み取ることができる。 2)書いてある内容が正しく伝わるように、イントネーションや区切り、強勢などに留意して音読することができる。
	話すこと	1)自分のことや家族、友だちについて簡単なスピーチができる。 2)身近な話題について、質問したり、質問に答えたりしながら、1分程度の会話を続けることができる。
	書くこと	1)自分のことや家族、友だちについて簡単な英文で紹介することができる。 2)既習の文法事項や表現を用いて正しく英文を書くことができる。 3)感想を入れながら20語程度の日記を書くことができる。
言語材料等	音声	基本的な強勢やイントネーション、アルファベットや単語の発音、英語に特有の音(th,r,l,v,fなど)
	文字・語彙	基本的な語句(約300)の意味が分かり、正しく発音し、書くことができる。
	文法事項	・be 動詞の使い分け、SVC の文を作り、疑問文や否定文にすることができる。 ・一般動詞を含む SVO の文を作り、疑問文や否定文にすることができる。 ・疑問詞や代名詞が分かり、使うことができる。 ・現在進行形、can を含む文が分かり、使うことができる。
	その他	・4桁の数字を読むことができる。 ・単数/複数が分かる。 ・曜日、日付、時刻、天気などの表現を聞いたり読んだりして分かる。

領域等	2年生到達目標(CAN DO)	達成状況
言語活動(4技能)	聞くこと	1)会話やまとまった英文を聞いてその概要を聞き取ることができる。 2)アイコンタクト、相づち、繰り返しの確かめを行いながら聞き続けることができる。
	読むこと	1)2分間で100語程度のもっともまとまった英文を読んでその概要を読み取ることができる。 2).まとまりのある英文(説明文、意見文、対話文など)を正しく理解し、意味の区切りに応じて、適切な音量で音読することができる。
	話すこと	1)与えられたテーマに基づいて40秒間スピーチをすることができる。 2)聞いたり、読んだりしたことに対して、理由をつけて賛否の意見を述べるができる。
	書くこと	1)与えられたテーマに基づいて30語程度のスピーチ原稿を書くことができる。 2)既習の文法事項や表現を用いて正しく英文を書くことができる。
言語材料等	音声	・音のつながりに注意して聞き取ったり、話したりすることができる。
	文字・語彙	・約800語の新出単語の読み書きをすることができる。
	文法事項	・過去形・未来形・不定詞 ・接続詞・助動詞・SVC・SVOO ・動名詞・比較級・受身形の構造について理解していること。
	その他	・異文化理解(日本語で考え英語で話すことで生じる誤解など)に関心を深めている。

GRADE	到達時期	到達目標	外国語理解の能力		外国語表現の能力	
			聞くこと	読むこと	話すこと	書くこと
Grade 1	中学1年入学時		<ul style="list-style-type: none"> <li>○食べ物、動物、スポーツなど日常生活の身近な単語を聞き取ることができる</li> <li>○自分自身について聞かれた質問の内容を聞き取ることができる</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>○初対面のあいさつができる</li> <li>○好きなものやできることなど自分自身について簡単に話すことができる</li> </ul>	
Grade 2	中学1年前期末	日常生活の身近な事柄を聞き取ったり読み取ったりすることができる。また、自分自身のこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>□年齢、時間、値段など日常生活の身近な数字を聞き取ることができる</li> <li>□教師の簡単な指示に応じることができる</li> <li>□自己紹介を聞き、内容を理解することができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□文字や符号に気をつけながら英語らしく音読することができる</li> <li>□日常生活の身近な単語や英文を読むことができる。また、意味を理解することができる</li> <li>□身近な掲示や標識を読み取るなど、簡単な相手の要求を理解することができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□日常的なあいさつをすることができる</li> <li>□自己紹介をするなど、自分自身について話すことができる</li> <li>□相手に簡単な質問をしたり、答えたりすることができる (Yes, No で答える質問)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□文の書き方の決まりにしたがって、英文を書くことができる</li> <li>□日常よく使う身近な単語やあいさつ、受け答えを書くことができる</li> <li>□自己紹介原稿を書くなど、自分自身について簡単な英文を書くことができる</li> </ul>
Grade 3	中学1年終了時	身の回りの人のことについて話したり書いたりすることができる	<ul style="list-style-type: none"> <li>□日常生活の身近な事柄について聞き取ることができる (曜日、日付、天気、人物紹介、出来事など)</li> <li>□命令や依頼の内容を聞き取り、応じることができる</li> <li>□簡単な会話を聞き、その内容を聞き取ることができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□身近な人物や話題について書かれた英文の内容を理解することができる</li> <li>□60語程度のまとまった英文を読み、内容について質問されれば、答えることができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□日常生活の身近な事柄や人物について話すことができる (曜日、日付、時間、天気、人物紹介、出来事など)</li> <li>□より詳しい質問をしたり、答えたりすることができる</li> <li>□簡単な命令や依頼ができる</li> <li>□電話で簡単な受け答えができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□単数・複数に気をつけながら、人や物について簡単な英文を書くことができる</li> <li>□人物紹介原稿を書くなど、身の回りの人物について書くことができる</li> <li>□日記を書くなど自分がしたことについて書くことができる</li> </ul>
Grade 4	中学2年前期末	会話文や簡単な説明文の内容を聞き取ったり読み取ったりすることができる	<ul style="list-style-type: none"> <li>□教師の指示を聞き取り、応じることができる</li> <li>□日常的な出来事や状況を聞き取ることができる</li> <li>□話し手の予定や希望を聞き取ることができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□音のつながりや文の区切りに気をつけながら、リズムよく音読することができる</li> <li>□日記や物語を読み、その時の状況や書き手の気持ちを読み取ることができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□簡単なクラスルームイングリッシュを使って質問できる</li> <li>□出来事や予定など、自分のことについて話すことができる</li> <li>□質問したりしながら、対話をつなげることができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□日記を書くなど、自分に起こった出来事、その時の状況や気持ちについて書くことができる</li> <li>□旅行計画を立てるなど、予定について書くことができる</li> </ul>
Grade 5	中学2年終了時	自分の考えや気持ちを話したり書いたりすることができる	<ul style="list-style-type: none"> <li>□話し手の気持ちや考えを聞き取ることができる</li> <li>□インタビューなどまとまった会話を聞き取ることができる</li> <li>□旅行ガイドの説明を聞くなど、物事についての簡単な説明を聞き、内容を理解することができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□簡単なイベント紹介や街の案内文を読み取ることができる</li> <li>□人物や都市、名所等について書かれた説明文の内容を理解することができる</li> <li>□80語程度のまとまった英文を読み、簡単な感想を表すことができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□自分の行動や希望について話すことができる</li> <li>□自分の考えや気持ちを聞き手に伝えることができる</li> <li>□物事について簡単な説明をすることができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□考えや理由を交えながら、自分の夢について書くことができる</li> <li>□与えられたテーマに対して自分の考えを説明することができる</li> <li>□名所を紹介するなど、物事について説明する文を書くことができる</li> </ul>
Grade 6	中学3年前期末	歴史や自然、文化などについて説明された内容を聞き取ったり読み取ったりすることができる。また、その内容に対して、自分の意見や考えを話したり書いたりすることができる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>□教師の説明を聞き取り、応じることができる</li> <li>□話し手の経験や考えの背景、根拠を聞き取ることができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□声の上げ下げや強弱に気をつけながら音読できる</li> <li>□簡単なインタビュー記事を読み取ることができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□インタビューをするなど、相手に聞きたいことを質問することができる</li> <li>□飛行機やレストランの中など様々な状況で会話ができる</li> <li>□自分自身の経験や考え等について話すことができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□相手に質問したいことや要求をメールで伝えることができる</li> <li>□自分自身の経験等について書くことができる</li> <li>□事実や背景を伝えながら、読み手に自分の考えを伝えることができる</li> </ul>
Grade 7	中学3年終了時		<ul style="list-style-type: none"> <li>□人や物事についての説明を聞き、概要を理解することができる</li> <li>□アナウンスなど自然な口調で話されたり読まれたりする英語を聞いて、情報を正確に聞き取ることができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□歴史や文化、自然等について書かれた説明文の内容を理解することができる</li> <li>□100語程度のまとまった英文を読み、感想を表すことができる。また簡単な要約を行うことができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□人や物事について説明することができる</li> <li>□自己PRをするなど、自分自身を詳しく説明することができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□伝統文化を説明するなど、人や物事について詳しく説明する文を書くことができる</li> <li>□文と文のつながりや段落の構成に気をつけながら、一貫性のあるまとまりのある英文を書くことができる</li> </ul>

市立 中学校  
CAN-DOリスト

## 中学校1年生

育てたい生徒像	小学校で培った英語学習の基礎を大切にしながら、積極的に英語の知識や技能を身につけ、使おうとする学習者の育成を図る。
学年の到達目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>・間違えることを恐れず、積極的に英語を使いながら知識・技能を身につけ、身近な生活場面で使うことができるようになる。</li> <li>・「 」について紹介された英語を聞いて、自国の伝統文化や行事に対する理解を深め、将来役に立つ知識をより多く習得しようとする積極性を養う。</li> </ul>
Listening	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己紹介やラジオ放送など自分の身近で頻繁に使われるような語彙や表現を理解することができる。</li> <li>・はっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点を聞き取ることができる。</li> </ul>
	①自己紹介やクイズなど簡単で短い英語を聞き取り、理解することができる。
	②説明を聞きながらであれば、「 」について書かれた英文の内容を理解することができる。
Reading	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ごく短い簡単な英文なら理解することができる。</li> <li>・標識や案内版など具体的に予測がつく表示の情報を理解することができる。</li> </ul>
	①短い英文の内容を読み取ることができる。
	②標識や案内版に書かれている指示、例えば観光地に書いてある短い英文の内容を読み取ることができる。
Speaking	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身近な話題や活動についてやりとりをすることができる。</li> <li>・短く簡単なやりとりをすることができる。</li> </ul>
	(Interaction) ①簡単な英語の質問に対して、語句や短い文を使って、正しく答えることができる。
	②身近な場所や「 」の文化、観光地について聞かれたとき、短い英語で答えることができる。
	(Production) <ul style="list-style-type: none"> <li>・家族のことや身のまわりのことを簡単な英語で表現することができる。</li> <li>・電話や買い物の簡単なやりとりをすることができる。</li> </ul>
Writing	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身近で個人的な話題について、つながりのある文章を書くことができる。</li> <li>・自分の考えを分かり易くまとめることができる。</li> </ul>
	①自分や身近な人を紹介するなどの説明がしやすいテーマについて、平易な英文を書くことができる。

高等学校 CAN DO LIST

俱高 GRADE	到達 時期	到達目標	外国語理解の能力		外国語表現の能力		目安とする合格者数	GTEC	英検
			聞くこと	読むこと	話すこと	書くこと			
Grade 7	高校3年 終了時	社会生活で扱 われる話題につ いて、情報を的 確に聞き取ったり 読み取ったり でき、それを適 切に話したり書 いたりして相手 に伝えることが できる。	① 事物に関する報告や討 論などの英文を聞いて、情 報や考えを理解することが できる。 ② 母国語話者同士の対話 や議論を聞いて、概要を理 解することができる。	① 様々な話題に関する英 文を読んで、概要や要点を 読み取ることができる。 ② 英文の意味や書き手の 意図などを理解しうえ で、リズムやイントネー ションに注意しながら暗唱 することができる。	① 教科書の英文の内容を もとに論理的にプレゼン テーションができる。 ② 意見の分かれる話題に ついて、簡単なディベート をすることができる。 ③ 多様な話題について、 ALTとしばらくの間対話 することができる。	① 教科書の英文(評論・ 随筆)の各パートについ て、教師の支援がなくても 7~8文程度の英語で要約 や感想を書くことができ る。 ② 意見の分かれる話題に ついて、簡単なディベート 原稿を書くことができる。 ③ 多様な種類の英文を書 くことができる。	Grade 4 20%	2級 10%	
Grade 6	高校3年 9月末時	社会生活で扱 われる話題につ いて、情報を的 確に聞き取ったり 読み取ったり でき、それを適 切に話したり書 いたりして相手 に伝えることが できる。	① 教科書の英文(評論・ 随筆)を、教師の支援がな くとも、概要や要点を聞き 取ることができる。 ② 母国語話者が自然なス ピードで話す英語を聞いて 、概要を理解することが できる。	① やや難解な評論や随筆 を読んで、概要や要点を読 み取ることができる。 ② 英文の種類に応じて速 読したり精読したりして情 報や考えを理解すること ができる。	① 教科書の英文(評論・ 随筆)の内容や要約につい て、自分の意見を述べるこ とができる。 ② 与えられた話題につ いて、論点や根拠などを明確 にしながラスピーチするこ とができる。	① 教科書の英文(評論・ 随筆)の各パートについ て、教師の支援があれば、 7~8文程度の英語で要約 や感想を書くことができ る。 ② 与えられた話題につ いて、情報を集め、論理的に 整理し、パラグラフのつな がり意識しながら論説文 を書くことができる。	Grade 3 70%	準2級 50%	
Grade 5	高校2年 終了時	より広い話題 について読んだり 内容を理解する ことができ、また 理解したことを 論理的に整理 して、スピーチ やディスカッ ションすること ができる。	① 教科書の英文(評論・ 随筆)を、教師の支援があ れば、概要や要点を聞き取 ることができる。 ② ALTの長めのスピー チを、スピードやポーズを 配慮して話せば、概要を理 解することができる。	① 教科書の英文(評論・ 随筆)を、教師の支援がな くとも、概要や要点を読み 取ることができる。 ② 未知の語が出てきても 意味を推測したり背景的情 報を活用しながら読んで内 容を理解することができる。 ③ 教科書以外の英文を読 んで概要や要点を読み取る ことができる。	① 教科書の英文(評論・ 随筆)の意味や概要に関 する質問に、英文で答える ことができる。 ② 身近な話題について、 情報や考えを整理して、簡 単なプレゼンテーションが できる。 ③ 話題をある程度設定す れば、ALTと即興で自然 に会話することができる。	① 教科書の英文(評論・ 随筆)の各パートにつ いて、教師の支援がなくても 5~6文程度の英語で要約 や感想を書くことができ る。 ② 身近な話題について、 情報を集め、論理的に整理 し、短い論説文を書くこ とができる。	Grade 3 50%	準2級 10%	
Grade 4	高校2年 9月末時	より広い話題 について読んだり 内容を理解する ことができ、また 理解したことを 論理的に整理 して、スピーチ やディスカッ ションすること ができる。	① 教科書の英文(説明・ 物語)を、繰り返し聞け ば、教師の支援がなくても 概要や要点を聞き取ること ができる。 ② ALTの短めのスピー チ(外国の文化や生活に関 する話題)を聞いて、概要 を理解することができる。	① 教科書の英文(評論・ 随筆)を、教師の支援があ れば、日本語に訳さなくて も概要や要点を読み取るこ とができる。 ② 英文のリズムやイント ネーションに注意しながら 聞き手に意味が伝わるこ とができる。	① 教科書の英文(説明・ 物語)の内容について、互 いに質問したり、感想を述 べたりすることができる。 ② 準備時間が与えられ ば、興味・関心のある話題 について、簡単なスピーチ をすることができる。	① 教科書の英文(評論・ 随筆)の各パートにつ いて、教師の支援がなくても 5~6文程度の英語で要約 や感想を書くことができ る。 ② 興味や関心のある話題 について、情報を集めて、 短い論説文を書くことが できる。	Grade 3 30%	3級 80%	
Grade 3	高校1年 終了時	身近な話題に ついて、読んだり 内容を理解する ことができ、また 理解したことを 論理的に整理 して、スピーチ やディスカッ ションすること ができる。	① 教科書の英文(説明・ 物語)を、教師の支援があ れば、概要や要点を聞き取 ることができる。 ② ALTの短めのスピー チ(身近な話題)を聞いて 、概要を理解することが できる。 ③ 事物に関する紹介や対 話などの英文を聞いて、内 容を理解することができる。	① 教科書の英文(説明・ 物語)を、教師の支援がな くとも、概要や要点を読み 取ることができる。 ② 英文の内容の要点を示 す語句に注意しながら読む ことができる。 ③ 1つの段落において主題 文と指示文の区別をするこ とができる。	① 教科書の英文(説明・ 物語)の意味や概要に関 する質問に、教師の支援がな くとも、英文で答えること ができる。 ② 身近な話題であればA LTと即興で短い対話する ことができる。 ③ Classroom Englishを 積極的に使うことができる。	① 教科書の英文(説明・ 物語)の各パートにつ いて、教師の支援がなくて も、3~4文程度の英語で 要約や感想を書くことが できる。 ② 興味や関心のある話題 について、決まった形式に 沿えば簡単なスピーチ原稿 を英語で書くことができ る。	Grade 2 70%	3級 50%	
Grade 2	高校1年 9月末時	身近な話題に ついて、読んだり 内容を理解する ことができ、また 理解したことを 論理的に整理 して、スピーチ やディスカッ ションすること ができる。	① 教科書の英文(説明・ 物語)を、段落単位であ れば内容を理解することが できる。 ② 中学で学習した平易な 英語でゆっくり(または繰 り返して)話されれば、身 近な話題や指示を理解す ることができる。	① 教科書の英文(説明・ 物語)を、教師の支援があ れば、日本語に訳さなくて も概要や要点を読み取るこ とができる。 ② 日常生活の身近な話題 についての文章を読んで、 概要や要点を読み取ること ができる。	① 教科書の英文(説明・ 物語)の意味や概要に関 する質問に、教師の支援があ れば、英文で答えること ができる。 ② 教師の支援があれば、 中学で学習した英語で、身 近な話題について話すこ とができる。 ③ Classroom Englishの 基礎的な表現を使用するこ とができる。	① 教科書の英文(説明・ 物語)の各パートにつ いて、教師の支援があれば、 3~4文程度の英語で要約 や感想を書くことができ る。 ② 身近な出来事につ いて、3~4文程度の英語で 書くことができる。	Grade 2 50%	3級 30%	
Grade 1	中学 卒業時	身近な話題に ついて、読んだり 内容を理解する ことができ、また 理解したことを 論理的に整理 して、スピーチ やディスカッ ションすること ができる。	① 日本人の先生により英 語での簡単な指示を理解 することができる。 ② 挨拶や聞きなれた簡単 な質問はほぼ理解すること ができる。 ③ 英語で身の回りの物や 時間、月などを聞いて、理 解することができる。	① 中学3年生が使用する 教科書の本文程度の簡単 な説明文を読んで、大まかに 内容を理解することができる。 ② 中学3年生が使用する 教科書の本文程度の物語や エッセイを読んで、日本語 の訳さなくても理解するこ とができる。	① 日常的なあいさつを交 わすことができる。 ② 簡単な自己紹介(年 齢、学年、誕生日、出身 地、趣味など)を言うこと ができる。 ③ 身近な話題であれば質 問したり、相槌を打つた り、答えたりすることが できる。	① 自分の意見や感想を表 す単語をいくつか書くこ とができる。 ② 自分のことについて2 ~3文程度の英語で書くこ とができる。(自己紹介、 趣味、物事の好き嫌いとその 理由など)	Grade 1 80%	3級 10%	

## 附録2 中学校学習指導要領（外国語科・英語）と『解説』の年度の一覧

和田 稔

昭和22年（1946） 学習指導要領 英語編 [試案]

昭和27年（1952） Suggested Course of Study in English for Lower and  
Upper Secondary Schools

昭和27年（1952） 中学校 高等学校学習指導要領 外国語英語編[試案]

昭和33年（1958）（告示）

昭和34年（1959）（指導書）

昭和44年（1969）（告示）

昭和45年（1970）（『指導書』）

昭和52年（1977）（告示）

昭和53年（1978）（『指導書』）

平成元年（1989）（告示）

平成元年（1989）（『指導書』）

平成10年（1998）（告示）

平成11年（1999）（『解説』）

平成20年（2008）（告示）

平成20年（2008）（『解説』）

平成29年（2017）（告示）

平成29年（2017）（『解説』）

学習指導要領は、必ず、その告示とともに『解説』（『指導書』）が作成され公表され



ます。学習指導要領は多くの英語教育関係者が考察し論じます。しかし、『解説』を本格的に研究することは極めて稀です。何故でしょうか。理由は分かりません。平成 29 年度版の『解説』は学習指導要領本体より力作で読解に苦勞します。何故でしょうか。

学習指導要領と『解説』を比べながら読むに当たっては、多くの論点があると思います。2～3 以下に列挙します。

1. 何故、『指導書』が『解説』に代わったのか。
2. 『解説』（『指導書』）法的拘束力があるのか。
3. 『解説』には、共通する視点、構成があるのか。

1. については、変更した理由ははっきりしませんが、学習指導要領の読み手に対する作成側の認識の変化が読み取れないでしょうか。2. については、ある時点で大きな議論がありましたが、現在では、議論は沈静化しているようです。3. については、『解説』には、一定の形がありますが、その中身には大きな違いがあります。たとえば、平成 11 年版『解説』と平成 29 年版のそれを比べて読むと違いが判然とします。その違いから何が読み取れるでしょうか。

ほかにも興味深い論点がありますが、『解説』が研究の対象にならないことそのことが興味深い研究対象でしょうか。

## 最後に

平成 29 年度告示の中学校学習指導要領（外国語科・英語）を読み、感じたこと、考えたこと、などを書き連ねました。平成 29 年版の複雑さ・分かりにくさを読解の出発点としましたが、結局、本稿も繰り返しが多く、論旨が整理されていなくて、分かりにくいものになってしまいました。本稿を最後まで読んで下さった読者には本当に感謝します。

本稿では、平成 29 年版を「昔からの学習指導要領が積み重ねてきたもの」の発展として読むという方法に基づいています。このような視点で平成 29 年版を読む作業をしている、と昔からの友人に話しました。その友人は英語など比べものにならないほど政治や行政の渦に飲み込まれ、波乱万丈の変遷を体験している社会科の担当の教科調査官だった人です。彼曰く「昔のことをとやかく言って意味がなるのか、と言われぬのか」と心配し、忠告してくれました。彼の忠告にどのように返事をしたらよいでしょうか。みなさんはどのように返事をしますか。