

中学校英語科における指導と評価の工夫・改善 －CAN－DOリストの効果的な活用を通して－

指導主事 鈴木 信 司

《研究の要旨》

現在、英語教育改革の大きな柱の一つが、CAN－DOリスト活用による知識偏重型指導からの脱却である。しかしながら、全国的にも、本県においても、CAN－DOリストを作成し、作成したリストを実際に活用しながら4技能の向上につなげている中学校はまだ少ない。本稿では、多忙な中学校の実情を考慮に入れたCAN－DOリストの作成・活用の在り方についての一提案を行いたい。

I 研究の趣旨

CAN－DOリストが、中学校と高校の英語指導に導入されて早くも3年が経とうとしている。しかし、平成26年度末に文部科学省（以下、文科省）が行った全国調査では、CAN－DOリストの作成が済んでいる学校の割合は、中学校で約3割、高校が約6割と、特に中学校における進捗状況が思わしくない。また、福島県教育委員会が行った同時期の調査においても、作成済みの中学校は約4割と、同様の傾向を示している。

一方、日本英語検定協会が平成26年度に全国の学校を対象に行った『外国語教育における「CAN－DOリスト」の形で学習到達目標設定に関する現状調査』（以下、『現状調査』）によると、「学習到達目標をCAN－DOリストの形で設定する際に、困難だった点や妨げになった点」として、「設定する時間的余裕がない」と答えた教員が44.1%と最も多かった。中学校現場の忙しさが、CAN－DOリストの普及において一番の障壁となっていることを表している。多忙な毎日を過ごす教員が、CAN－DOリストの有用性を実感し、学習到達目標の達成に向けて指導と評価の改善を図っていけるよう、本稿において、CAN－DOリストを作成・活用する際の具体的なポイントを提案し、CAN－DOリストの普及に向けた歩みを一歩前へ進めたい。

II 研究の概要

1 CAN－DOリスト作成における一提案

『現状調査』の結果では、約4割の教員が、学習到達目標を設定する際に根拠となる学習指導要領の内容を、どう参照したらよいかよく理解していないことが明らかになっている。本稿では、その現状を踏まえ、学習指導要領に基づいた学習到達目標設定がなされるよう、文科省が提示した、『能力記述文の形で示した国の学習到達目標（試案）』（以下、『試案』）の活用を軸としたCAN－

DOリストの作成方法について提案を行った。

2 CAN－DOリスト活用に関する一提案

本教育センター（以下、教育センター）における研修や県内の各種研修会等で話を聞くと、CAN－DOリストの活用を図る上で、多くの教員が疑問や不安を抱いていることがある。CAN－DOリストが、CANNOT－DOリストになってしまうことへの懸念である。生徒の能力には個人差があり、設定した到達目標が、生徒にとって一律に到達すべき目標となった段階で、かえって「できない感」を与えることになりかねないからである（長沼 2013）。したがって、到達目標に対する達成状況の評価を、達成できたから○、達成できなかったから×という、二者択一的な形に押しとどめない方策が必要となる。本稿では、そのための方策の一つとして、CAN－DO尺度（長沼 2013）を用いたCAN－DOリストの活用方法について提案を行った。

3 「読むこと」の指導における授業実践

今年度、研究協力者2名が、CAN－DOリストの活用を視野に入れながら、特に「読むこと」の技能に焦点化して指導の改善に取り組んだ。「読むこと」の指導を効果的なものにする上で重要な要素となる、「足場かけ」と「発問構成」の二つを中心に、研究協力者が行った手だての工夫について紹介する。

III 研究の実際

1 CAN－DOリスト作成における一提案

CAN－DOリストの取組を推進するために、文科省は、今後、ナショナルゴールとしての小・中・高で一貫した学習到達目標の設定に向けて、検討を進めていく方針を示している。その一環として、平成25年度末には、学習指導要領の言語活動の指導事項を、学習到達目標として、「～することができる」の形式で編集し直したものを、『試案』として提示した。例として、学習指導要領

の「読むこと」の指導事項と学習到達目標の比較を以下に示す。

読むことの指導事項	
(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したりすること。	
(ウ) 物語のあらすじや説明文の大切な部分などを正確に読み取ること。	
(エ) 伝言や手紙などの文章から書き手の意向を理解し、適切に応じること。	
(オ) 話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり賛否やその理由を示したりなどすることができるよう、書かれた内容や考え方などをとらえること。	
「読むこと」の学習到達目標（試案）	
・ <u>④ある程度の長さの物語を読んで⑧あらすじをつかんだり、④まとまった内容の説明文を読んで⑧大切な部分を理解したりすることができる。</u> （ウ）	
・ <u>④伝言や手紙などを読み、それが⑧書かれた状況や書き手の意向を理解することができる。</u> （エ）	
・ <u>④ある程度の長さの文章を読み、その⑧内容と自分の経験や考えとの関連、またその主張の優れている点や問題点などをとらえることができる。</u> （オ）	
※ 指導事項（ア）、（イ）は、学習到達目標として取り上げられていない。下線部、符号は筆者加筆。	

上記のように『試案』は、単元の中心的目標となることが想定されにくい指導事項とそうでないものを整理したり、受容技能における到達目標の三つの構成要素④text、⑧task、③condition（投野 2013）の内の④textや⑧taskが、指導事項より具体的なものになっていたりと、到達目標を設定する上で参照しやすいものとなっている。『試案』を自校化した一例と、より詳細な学習到達目標にする二つのポイントについて以下に述べる。

学年	『試案』を自校化した読むことの到達目標例
1 年	・ <u>④伝言や手紙などの短い文章を読み、③何度か聞いたり音読した後であれば、それが⑧書かれた状況や書き手の意向などの内容を理解することができる。</u> （Unit 11）
2 年	・ <u>③初見の文章でも何度か読み返せば、④ある程度の長さの物語を読んで⑧あらすじをつかんだり、④まとまった内容の説明文を読んで⑧大切な部分を理解したりすることができる。</u> （Let's Read 2）
3 年	・ <u>④ある程度の長さの文章を読んで③あらすじをつかみ大切な部分を理解した後、何度か読み返せば、⑧文章の内容と自分の経験や考えとの関連、またその主張の優れている点や問題点などをとらえることができる。</u> （Unit 6 Reading for Communication）

【ポイント①：ゴール単元の表記】

各到達目標に教科書New Horizonの単元名を（ ）で表記した。これは、到達目標が達成できたかどうか、最終的にどの単元で評価し、判断するのかを明らかにするためである。また、ゴールの単元を決めることで、

到達目標が形だけのものになるのを防ぐことにつながると考える。また、ゴールを達成する単元のみならず、必要に応じて、ゴール達成に向けて指導を行っていく複数の単元を併記することも可能であると考え。3年分の教科書に目を通しながら、卒業時や学年末の到達目標を達成する単元を決めていく作業は、ゴールから逆算して、現在の指導がゴールを達成するのに効果的かどうかをチェックする、マクロ的な視点を持つことにつながっていくと考える。

【ポイント②：conditionの追加】

『試案』にはない、受容技能における到達目標の構成要素の一つである③conditionを加えた。この要素は、どのような条件下ならtaskが達成されるかを表したものである。taskが達成される条件は、生徒や学校の実態により大きく変わるため、国が示す到達目標として、一律にモデルを提示することが難しい。しかし、『試案』の自校化を図る上で、到達目標に、生徒の実態に合わせてconditionの要素を加味することは、3年間で行う指導を系統化していくことに重要な役割を果たすと考え。例えば、2年生時に、ある指導者の下で初見の文章を黙読しながら内容理解を行う指導を受けてきた生徒たちが、3年生になり、違う指導者の下で、内容理解の前に音読を行い、音読できるようになってから意味を確認する指導を受けた場合、彼らは、到達目標の達成に向けて系統的かつ効果的な指導を受けたとはいえないであろう。conditionの要素を英語科教員の間で吟味し、共有化を図ることで、この部分の改善が見込まれる。

CAN-DOリスト作成にあたり、『試案』をベースにすることで、手間が省かれ、その分、以上のような自校化の過程に力を傾注できると考える。自校化の過程において、英語科教員が協働することで、多忙感が軽減されるとともに、共同性が高まり、言語活動を効果的に行うための教材の準備等を協力して行うなどの態勢が構築されることも期待できる。

2 CAN-DOリストの活用に関する一提案

(1) CAN-DO尺度を用い指導と評価を改善する

教育センターにおいて、「英語科の言語活動における指導と評価実践講座」が新しく開設された。本講座において長沼君主は、学習到達目標に対する達成度を評価する際、個人差のある生徒の学びの過程に沿った評価を行い、次の学習に向けて生徒自身が自律的に目標をもつことにつながる方策を示した。それが、到達目標に対する達成度合いを4段階に分けて尺度化した、CAN-DO尺度

を用いた評価の方法である。CAN-DO尺度における各段階の基準と、このCAN-DO尺度を活用することで期待される効果や具体的活用例について以下に示す。

＜CAN-DO尺度における各段階の基準＞

- ① 自信をもってできない段階
- ② 自信があまりない学習者でも何らかの補助的な足場があればできる段階
- ③ 多くの学習者にとって目標となりうる達成可能な段階
- ④ 自信のある学習者を飽きさせない挑戦的課題を設けた段階

＜上記の基準に沿って設定した、2学年のある単元の目標とCAN-DO尺度の例（「読むこと」の技能）＞

- 説明文を読んで大切な部分を理解することができる。
- ① 文章に書かれている情報の正誤を問う質問に答えることが難しい。
- ② 文章に書かれている情報の正誤を問う質問に答えることができる。
- ③ 文章の大切な部分についての質問に答えることができる。
- ④ 文章の大切な部分について自分の考えを書くことができる。

① できるようになりつつある過程を自己評価させる

教育センターや県内の各種研修会等において、英語教員が作成した自己評価表を見ると、到達目標に対する達成度合いを、4段階や5段階の数値評価で自己評価させる形式が多い。到達目標が一律に到達すべき目標になることを避けるために、段階を設けて自己評価させることは悪くない。そのような自己評価の形に、CAN-DO尺度の要素を取り入れることで、自己評価の客観性を高め、生徒が自分の学習状況をより客観的に振り返り、次の学習の目標を自律的に設定することが可能になると思われる。例えば、単元末に自己評価を行う際には、上記のようなCAN-DO尺度を生徒と共有し、生徒が自分の学習の到達段階と比較することで、現在の到達状況を客観的に振り返ることが可能になると思われる。

自分の学習の到達段階や単元を通した学習への取組を振り返る中で、例えば、上記②の到達段階にある生徒であれば、「文章の中でどこが大切な部分なのかだんだん分かってきたので、次回の学習では文章の大切な部分について質問に答えることができるようになりたい」など、努力する方向性を具体的に明示するコメントを自由記述欄に書くようになることを期待したい。

② 目標に沿った自己評価が可能になる

前述した自己評価表は、単元1枚の構成で、毎時間自己評価を行う形のものが多い。いかに客観性を持たせていくかという問題の他に、単元で行うほとんどの活動について毎時間自己評価をさせていることも課題として挙げられる。生徒にとって、単元の目標に沿っていない評価項目が多いほど、単元で、または複数の単元にまた

がって、できるようになりつつあることを実感することが難しくなると考える。CAN-DOリスト活用の一環としての自己評価という観点からすれば、従来の、学習したことをほとんど全て振り返る形を刷新し、CAN-DO尺度を用いて、4技能に関わる単元目標の部分に焦点化して振り返ることがよいのではないかと思う。

また、目標に沿った評価を無理なく行うとともに、指導と評価を一体化する観点からすれば、一つの単元で主たる目標として取り扱い、単元末に総括的評価を行う技能は、重点化を図り一つから二つに絞るべきであろう。

③ 足場かけを行う

学習到達目標の達成に向けて、複数の単元で学んでいく過程で、生徒が徐々にできるようになりつつあることを評価していくためには、教師がCAN-DO尺度を基に、到達目標の達成に向けた足場かけを行っていくことが効果的であると考えられる。前述したCAN-DO尺度の、②から③の段階へかける足場の例（下記ア～エ）を以下に示す。

- ② 文章に書かれている情報の正誤を問う質問に答えることができる。
 - ア 文章の大切な部分を書いてある箇所を見付けることが難しい。
 - イ 選択肢を手がかりに、文章の大切な部分を書いてある箇所を見付けることができる。
 - ウ 日本語で質問されれば、文章の大切な部分についての質問に答えることができる。
 - エ 時間をかけて書いた後であれば、文章の大切な部分についての質問に英語で答えることができる。
- ③ 文章の大切な部分についての質問に答えることができる。

例えば、アの段階にある生徒が多い場合は、文章の大切な部分を読み取る設問として、選択肢を設けることが有効であると思われる。その際に、生徒各自が選んだ選択肢が正解・不正解となる根拠が、文章中のどこに書いてあるのか全体で確認するなど、選択肢を手がかりに文章を読み取る方法を指導することが求められる。そして、多くの生徒がそのような足場を必要としなくなったウの段階にあって、もし生徒たちが、大切な部分についての質問が英問英答で行われることに困難を感じるのであれば、質問を日英両方で提示するなどの足場かけを行うこともできる。そして、次回以降の単元で、英語での質問に対して、フルセンテンスではなく英語で穴埋めの形式で答えさせるなどの指導を継続する中で、多くの生徒が、文章の大切な部分について、英語の質問に英語で答えられることをめざしていけるとと思われる。

3 「読むこと」の指導における授業実践について

(1) ○中学校N教諭の授業実践（平成27年9月）

① 実践の概略

＜単元名＞ 2年 Unit 4 Homestay in the United States
 ＜授業を行った教科書の該当箇所＞

Reading for Communication p. 42

＜本時のねらい＞

ホームステイでの悩みごとについて書かれた英文を読み、内容を理解することができる。

＜主な活動や読み取りの質問＞

1 ホームステイに関する相談ごとが書かれた英文を読み、その内容をペアで伝え合おう。(英文の一例)

My host family wears shoes in the house, but that's not clean! We don't wear shoes in Japan.

2 絵里の相談内容について答えなさい。(一部抜粋)

○T or ×F or △ We don't know!

() Eri's host family is not nice to her.

絵里のホストファミリーは絵里にやさしくない。

() Eri decides to tell her host mother about her problem.

絵里は自分の悩みをホストマザーに伝えたと決めている。

3 絵里の相談に対して、先生は何を伝えたいと言っているのか、先生がもっとも伝えたい内容を表す英文を一つ選び、○をつけなさい。

ア () You must tell your host mother.

イ () Say, "I'm sorry."

ウ () She'll understand.

4 内容を確認しよう。(一部抜粋)

① 絵里の悩んでいることは何か。

② 先生の助言は何か。

② 実践における工夫：足場かけの工夫

N教諭が指導する2学年の生徒たちは、まとまった内容の説明文を読んで、大切な部分を理解することに慣れていない。したがって、多くの生徒が本時のねらいを達成するために、N教諭は、様々な足場かけの工夫を行っていた。

ア pre-readingにおいて

ホームステイに関する知識や経験が乏しい生徒にとって、本文中の登場人物の悩みに共感したり、その人物の身になって悩みを理解したりすることは困難であることが予想される。したがって、本文を読む前に、上記1のような、ホームステイでの悩みについて書かれたいくつかの英文を読ませることで、ホームステイに関するスキーマを活性化させ、教科書本文の内容を、生徒が自分の生活や実体験と関連付けて理解できるようにすることは、大変有効であると思われる。実際に、生徒たちは、グループで、読んで理解したことについて楽しそうに伝え合っていた。

イ while-readingにおいて

2の質問は、ワークシート上には日英両方で示されていた。本文の内容はおおいた読み取れているが、質問自体が難しいため答えられない生徒や、質問を手がかりに

本文を読み取ろうとする生徒にとっては、有効な足場になると考える。N教諭は、2の発問を英語のみで行っており、日本語の足場を必要としない生徒に対しては、英語を通して理解するよう促していた。さらに、生徒が質問に答える際に△We don't know. と答えることを認めることで、質問に答える際に根拠となる本文の箇所を見つけることができない生徒を見取り、フォローアップを行うことにつなげた。3では、選択肢を与えることで、ホームステイの悩みに対する先生のアドバイスの中で、一番大切な部分を読み取るために、効果的な足場かけを行っていた。この足場かけにより、アドバイスの中で一番大切な部分がどこに書かれているか気付いたことが、4の②で、助言のより詳細な内容を読み取る際の手がかりになると思われる。また、このような足場かけの指導を継続することで、読み取りのヒントとなる選択肢がない4のような質問を最初からされても、内容の大切な部分について読み取ることができる段階に、徐々に到達していけるようになると思う。

(2) F 中学校S教諭の授業実践（平成27年10月）

① 実践の概略

＜単元名＞ 3年 Unit 4 Learn by Losing

＜授業を行った教科書の該当箇所＞

Reading for Communication p. 46

＜本時のねらい＞

ある外国人力士が体験を通して何を学んだのかについて理解し、それについての自分の感想を英語で述べようとしている。

＜主な活動や読み取りの質問＞

1 本文を読んで、次の要約文の空欄に適する日本語を書きましょう。

(1) たいていの外国人力士は、日本へ来たときは(ア)日本語を(イ)。

(2) ある若い外国人力士は、(ア)を(イ)と混同し、(ウ)を(エ)と呼んだ。

2 次の問いに、日本語で答えましょう。

(1) なぜその若い外国人力士は「 」と「 」を混同したのでしょうか。

(2) なぜその外国人力士はショックを受けたのでしょうか。

3 次の問いに、あなたならどう答えますか。まずどちらかを○で囲み、教科書の本文やヒントシートなども参考にして、理由を明らかにしながら自分の意見を5語以上で書きましょう。

Is this young foreign wrestler stupid?

I think he is (stupid / not stupid) because _____.

② 実践における工夫：発問構成の工夫

一般に、教科書本文の読み取りで用いられる発問は、文章中に書かれている事実を問う事実発問(田中 2011)がほとんどである。しかし、それでは前述した学習指導要領の読むことの指導事項(オ)や、『試案』の「ある程度の長さの文章を読み、その内容と自分の経験や考えとの関連、またその主張の優れている点や問題点などをと

らえることができる」のような到達目標への対応が不十分となる。そこで、S教諭のように、事実発問に加えて推論発問や評価発問(田中 2011)を用いるなど、「読むこと」の指導において発問構成の工夫を行うことが、今後ますます求められると考える。S教諭が用いた発問の類型について以下に詳述する。

〔事実発問〕

1 の事実発問に加え、2 の(1)で、外国人力士が、「おかみさん」と「おおかみさん」を混同してしまった理由を問うている。このように、単純に情報を検索すれば答えられる発問だけでなく、複数の英文を読んで、その前後関係を踏まえ判断しないと答えられない事実発問を用いることで、文章を何度も読み、内容をより正確に理解できるようになると思われる。

〔推論発問〕

2 の(2)は、文章中に書かれた情報に基づいて、直接的には書かれていない内容を推測させる推論発問である(田中 2011)。内容に対する読みを深め、書き手が伝えたいことを、自分の経験や考えと関連付けてとらえることを可能にする。2 の(2)の発問に対して、生徒たちは、当初、「みんなに笑われたから」のような、表面的な読み取りにより導き出される答えを表明していたが、S教諭の、「確かに笑われたことはショックだけど、本当にそれだけが理由かな。みんながこの外国人力士だったら、どんなふうに感じるかももう一度考えてみよう」という問い返しにより、「お世話になっている人に失礼なことをしてしまったと反省したから」など、内容に対する深い理解がうかがえる答えを導き出す生徒も現れた。

〔評価発問〕

3 の評価発問は、内容に対する読み手としての考えや態度を表明させるためのものである(田中 2011)。この発問を英語で行うことによって、難易度の高い活動が求められるため、学習の段階が進まないとスムーズにいかない場合が多い。そこで、S教諭は3のように英問英答の型を与えることにより足場を作り、さらに、グループで協力して活動させる工夫を行った。そのことが、全てのグループにおいて、授業時間内に黒板に英語で意見を記入し終えることを可能にした。以上のようにS教諭は、あくまでも内容理解に関する「読むこと」の技能を主たる本時のねらいとしている。したがって、評価発問に対して英語で答えることに關しては、技能面ではなくコミュニケーションへの関心・意欲・態度の観点において評価を行っている。このように、

読んだ内容についての意見や感想を、即興的に話したり書いたりする技能面の総括的評価を急ぐ必要はなく、形成的評価を行う回数を重ねながら徐々にアウトプットの内容を充実させ、自信につなげることが肝要であると考ええる。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

N教諭やS教諭のように、「読むこと」の指導において、足場かけや発問構成の工夫を継続することで、英文を受け身に読むことから脱却し、主体的に文章に向かうことを可能にすると思われる。そのような学習サイクルの中で、自律した学習者を育てていくことが、CAN-DOリスト活用の重要な目的の一つである。全ての單元における自己評価表をあらかじめ用意するなど、形の上で準備万端な状態にすることにとらわれず、N教諭やS教諭のように、まずは「高めたい技能から」「できる單元から」、CAN-DOリスト活用を始めたい。従来の取組に新しいスパイスを少し加えたことで、生徒における学びの質の変化を見取ることができれば、その新しい一歩は、今後、充実・発展していく可能性を大きく秘めていると考える。

アウトプット活動偏重が、中学校の英語指導における課題として挙げられている。N教諭やS教諭のように、インプットの段階で思考を深めさせる指導を行うことは、インプット活動の充実を図るだけでなく、アウトプット活動をさらに充実したものにする可能性も秘めている。

2 今後の課題

今後、教育センターとして、CAN-DOリスト作成・活用に係る研究を継続し、県内中学校におけるCAN-DOリストの普及に努めたい。そのため、まずは、『試案』を活用して作成されたCAN-DOリストや、CAN-DO尺度を取り入れたリスト活用の具体等について、各種研修会やWeb上で発信を行っていきたいと考える。

〈参考・引用文献〉

- 1) 中学校学習指導要領解説 外国語編
(文科省 2008 年)
- 2) 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック 投野由起夫
(大修館書店 2013 年)
- 3) LANDMARK English Communication① ⑦ CAN-DO
リスト解説書 長沼君主 (啓林館 2013 年)
- 4) 推論発問を取り入れた英語リーディング指導
田中武夫 (三省堂 2011 年)