

Teacher's Manual  
Revised LANDMARK English Communication I

Can-Do リスト解説書

Can-Do 尺度に基づいた学習と評価のアプローチおよび授業展開例

目次

1. はじめに.....	1
2. 本解説書の使い方.....	5
3. 本文の各パートの Q&A に基づいた活動の Can-Do 尺度例.....	6
3.1 本文理解の深さを問う活動の尺度化.....	6
3.2 テキストから発展した内容に関して考える活動の尺度化.....	7
3.3 テキストの内容を要約する活動の尺度化.....	8
3.4 テキスト理解を問う発問に対する回答を引き出す活動の尺度化.....	9
3.5 スキル学習とからめた内容理解活動の尺度化.....	11
4. 本文全体の内容の Comprehension に基づいた活動の Can-Do 尺度例.....	12
4.1 本文全体を通じた内容の要約活動の尺度化.....	12
4.2 本文全体の情報構造をつかむ活動の尺度化.....	14
5. 本文と関連したテーマによる Communication 活動の Can-Do 尺度例.....	17
5.1 本文とは別テキストを用いたコミュニケーション活動の尺度化.....	17
5.2 本文テキストを直接的に用いたコミュニケーション活動の尺度化.....	20
5.3 コミュニケーション活動における質疑応答の尺度化.....	24
6. タスク・ベースによるスキル活動の Can-Do 尺度例.....	27
6.1 パッセージ・レベルのスキル活動の尺度化.....	27
6.2 パラグラフ・レベルのスキル活動の尺度化.....	29
6.3 センテンス・レベルのスキル活動の尺度化.....	30
7. Can-Do 尺度に基づいた学習と評価のアプローチによる授業展開例.....	32
7.1 Lesson 4: Gorillas and Humans 授業展開例.....	32
7.2 Lesson 1: What Can Blood Type Tell Us? 授業展開例.....	39
7.3 Can-Do 尺度を用いたリスト開発の方法と授業への組み入れ方.....	47
8. おわりに.....	50
参考文献.....	50
本解説書 Can-Do 尺度一覧	

【編集】 長沼君主（東海大学准教授）  
永末温子（福岡県立福岡高等学校教諭）

## 1. はじめに

2011年6月30日に、文部科学省設置の「外国語能力の向上に関する検討会」により示された『国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策—英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて』では、その1つ目の提言として「生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する」ことが掲げられた。以下は、提言からの抜粋である。

中・高等学校では、各学校が、学習指導要領に基づき、生徒に求められる英語力を達成するための学習到達目標を「CAN-DO リスト」の形で具体的に設定することにより、学習指導要領の内容を踏まえた指導方法や評価方法の工夫・改善が容易になる。また、各学校が、学習指導要領の目標を地域の実態や生徒の能力に応じて具体的な目標に設定し直すことにより、すべての子どもたちの英語力の水準向上に資するだけでなく、グローバル社会に通用するより高度な英語力の習得を目指すことも可能となる。さらに、小・中・高等学校で一貫性のある学習到達目標を作成することにより、小・中・高が連携した英語教育の実現も可能となる。(下線部筆者)

このような提言を受けて、2012年度から教育委員会主導のもとで各都道府県に拠点校が形成され、学習到達目標を Can-Do リストの形で設定し、到達度を把握することが推奨されている。Can-Do リストとは、「英語を使って何ができるか」を具体的な行動記述により記したものであるが、もともとはヨーロッパで言語教育改革を推進するために開発され、現在、世界的な広まりを見せている「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)」などで用いられている学習と評価のための到達指標である。CEFR の背後には複言語複文化主義や行動中心主義の思想や自律学習や生涯学習といった学習観がある。

CEFR をより発達段階を感じやすいように 12 レベルに細分化し、日本の教育文脈に合わせて記述を改めた CEFR-J (<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/tonolab/cefr-j/>) が 2012 年の 3 月に公開され、日本でも CEFR の国内的認知と利用可能性が高まりつつあるが、それではどのようにリストを作っていけばいいのだろうか。

1つの方法としては、こうした既存の言語フレームワークから記述を落としていく方法が考えられる。CEFR-J を参照しながら目標とするレベルを選択し、その能力記述を用いて到達目標としての Can-Do リストを書き起こしていく方法である。しかしながら、こうしたトップダウンの作り方は、具体的なリストを作る前にレベルが先行していることから、学習者の能力の実態と合っていない問題が生じる可能性がある。また、外部基準に基づいた Can-Do リストは、各学校のカリキュラムやシラバスの内容と必ずしも一致せず、妥当性に欠ける場合も起こりやすい。CEFR-J などのフレームワークはあくまでも参照枠として用いることが望ましく、スタンダードとして絶対的な基準として取り扱うことは、上からの押し付け型の Can-Do リストの開発となり、自律学習支援の意義を損ねることになる。

もう 1つの方法としては、授業で扱っている学習内容を考慮して、目の前の学習者のレベルに合わせた項目を書き下ろす方法がある。シラバスの学習到達目標を Can-Do リスト (~できる) の形に文言だけ整えるのではなく、教師のこれまでの経験の蓄積から判断し、現実には大多数の学習者が到達可能な目標となっていることが望ましい。国際交流基金の日

本語学習者のための「みんなの「Can-do」サイト」(<http://jfstandard.jp/cando/>)では、CEFR や国際交流基金の開発した記述を集めた Can-Do バンクから、条件に応じて記述を検索し、記述文を構成する「条件」+「話題・場面」+「対象」+「行動」といった4つの要素を書き換えながら編集してカスタマイズできるようになっている。

こうしたボトムアップの作り方は、学習内容と妥当性の高い記述となる一方で、細切れの記述を羅列したリストとなり、まとまりや相互の関連性に欠け、発達感が見えづらくなる危険性も伴う。内部での授業との整合性の高い Can-Do リストを作成した後に、CEFR などの外部の大きな枠組みと関連づけ、能力発達上の位置づけを示すことは有用であり、重点的に扱っている領域と、あまり扱えていない領域の見取り図ができることで、学習内容のアカウントビリティを高めるものとなる(長沼, 2008)。

Can-Do リストを到達目標とした際には、チェックリストなどにより、目標となる「レベル」をクリアしているかの判断を行うことが考えられるが、すべての記述が並行的に、一律に到達すべき目標リストとなった段階で、外発的に作用してしまい、かえって「できない感」を与えることにもなりかねない。Can-Do リストを能力の発達過程を表した「プロフィール」ととらえることで、学習者が自己の学習を客観的にモニターし、学習の進捗を診断するための道具として役に立つ。理想的には、学習者が自らのニーズに応じて目標を選択し、教室においても教師等のカウンセリングのもとで、主体的に目標を設定していくことが望ましい。しかしながら、現実の教室の学習環境では、個別の学習者が個に応じた目標をすべての面で立てることは難しく、いかに授業中の学習において設定された目標の到達への主体的な関与を引き起こすかが鍵となってくる。

Can-Do リストの利用にあたっては、学習者が学習への取り組みを「内省」することが重要であり、できたかどうかをチェックリストで判断するだけでなく、学習の振り返りのコメントを記述することに意義がある。自己評価にあたっては、学習者の認知発達を促し、自己への批判的まなざしを培っていくことが肝要であり、学習の意味を自己の中で主体的に価値づけ、学習への関与を高めていくことが、学習者を自律的に動機づける。こうした学習の価値の内化には、教師と学習者との関係性が大きく関係してくる(長沼, 2004)。

また同時に、Can-Do リストを用いることで、学習者に自己効力をいかに与えることができるかも動機づけを左右する。Can-Do リストをチェックリストの形で主観的に自己評価させるだけでなく、活動に到達目標と基準を設けてタスク化し、到達への足場を作るなど、学習過程を段階化して可視化することが、できるようになりつつある過程の部分的な能力を肯定し、自己効力を与えて、「できる感」を高めることにつながる(長沼, 2009)。

高校においては、2013年度から施行された学習指導要領で、原則として、英語で授業を行うこととなっている。学習者の発話をいかに引き出し、促進して、できる感を与えていくかは、教師がいかに英語を使い、足場を提供できるかといった、教師の教室内英語使用にも大きく関わり、授業が自己効力を与える場となっているかが問われるだろう。本解説書では、こうした問題意識に基づき、教科書に基づいたリスト開発のための「Can-Do 尺度に基づいた学習と評価のアプローチおよび授業展開例」を示していく。

---

注) 長沼君主(2012)「Can do 評価取り入れの功罪—自律学習と動機づけの視点から」外国語教育メディア学会関東支部第128回研究大会講演要項原稿より改編

## アクティブ・ラーニングを目指した指導と評価に向けて～改訂版に寄せて～

2011年6月に文部科学省により出された『国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策—英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて』以降、2013年には『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』が示され、「初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育環境づくりを進めるため、小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図る」ことが目標とされた。

高校では、現行学習指導要領における「授業を英語で行うことを基本とする」指針とともに、新たな指針として「言語活動を高度化（発表、討論、交渉等）」することが掲げられた。具体的な高度化の例としては、「ある程度の長さの新聞記事を速読して必要な情報を取り出したり、社会的な問題や時事問題について課題研究したことを発表したりすることができる」といったインプットされた情報を整理し、アウトプットの発信につなげるような技能統合型活動における行動記述文が到達目標として示された。

中学では、その前段階として、「授業は英語で行うことを基本とし、内容に踏み込んだ言語活動を重視」するとされ、到達目標例として、「短い記事を読んだり、テレビのニュースを見たりして、その概要を伝えることができる」があげられ、インプットにおける要約などを通じた情報理解に焦点があたっている。

「コミュニケーション英語」では、本文のインプットに基づいたコミュニケーション活動でのアウトプットが各レッスンで設けられていることが特徴であり、「Revised LANDMARK English Communication I」では、本文理解後のコミュニケーション活動において、内容と関連したさらなる直接的なインプットがリスニングによりなされている。本解説書でもこうしたインプット活動における理解の促進とアウトプット活動におけるインプットに基づいた発信の促進をねらいとした Can-Do リストの設計と利用について具体的に取り上げており、新しい英語教育を考え、取り入れていく上で参考になるだろう。

また Comprehension での情報整理に加えて、Quick Review として本文の穴埋め要約が設けられ、また、レッスン末の Review the Text では速読しながらの本文を通じた理解が促進されている。さらには、各レッスンにおいて2つずつ自由発話を促すための口パク発問が追加されており、本文と関連したテーマではなく、直接的に本文の内容に基づいた発問に即興的に意見を述べることを促すことで、インプットとアウトプットとのつながりがより強調されている。

2014年9月にはこうした改革の流れの中、『今後の英語教育の改善・充実方策について報告—グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言』が出され、改革案のひとつとして「学習指導要領では、小・中・高を通して、1. 各学校段階の学びを円滑に接続させる、2. 「英語を使って何ができるようになるか」という観点から一貫した教育目標（4技能に係る具体的な指標の形式の目標を含む）を示す（具体的な学習到達目標は各学校が設定）」ことが示され、到達目標として Can-Do リストを設定する方向が確認された。その後、議論はさらに2015年10月から始まった教育課程部会での外国語ワーキンググループの審議における次期学習指導要領の具体的な検討に引き継がれている。

次期学習指導要領の柱としては、外国語教育だけでなく、全教科に渡って育成すべき資

質・能力として、「個別の知識・技能」（何を知っているか、何ができるか）、「思考力・判断力・表現力等」（知っていること・できることをどう使うか）、「主体性・多様性・協働性、学びに向かう力、人間性など」（どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか）が設定され、観点別学習状況評価も従来の4観点からこれらの柱に対応した3観点へと変わる。その中心概念としては、教科間等の往還を促進するカリキュラム・マネジメントとともに、「どのように学ぶか」といった学びのあり方として、アクティブ・ラーニングの視点が取入れられ、「深い学び、対話的学び、主体的な学び」の実現が目指されている。

外国語教育ではこれまでもペアやグループでのアウトプット活動が重視されてきており、その点ですでに十分にアクティブであるとの声も聞こえるが、表面的に生徒のやり取りが活性化されているかではなく、主体的な学びや対話的な学び、さらにはそれらを通じた深い学びを導くような活動の工夫が必要となってくる。こうした学びの実現には「ディープ・アクティブラーニング」（松下，2015）の発想が参考となるだろう。深い学びには、教師主導のインプット重視の活動から、生徒中心のアウトプット重視の活動へと単にシフトするのではなく、深いアウトプット（外化）を支える深いインプット（内化）をどのように促すか、さらには目的を持ったアウトプット活動があることによる焦点化したインプット理解といったよいサイクルをいかに作っていくかが問われるであろう。

深い内化から深い外化へと誘うのは「深い関与（involvement）」であり、扱われている内容やテーマに興味や好奇心を持ち、探究的な理解へとつなげていくための問いの設定や学びに向かう動機づけや態度の育成が肝要となる。また、そのためにも事実に基づいた字義的な読み取りだけではなく、推論的な理解を促す発問（cf. 田中・紺渡・島田，2011）などを適宜取り入れ、内容やテーマへの深い理解へと導いた上で、意見を促す発問を投げかけ、ペアやグループでの対話的な学びを通して、思考を深めていくなどの足場をかけていくことが望まれる。

これまでの観点別学習状況評価では、「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」の指導と評価が求められ、Can-Doリストによる到達目標の設定は、「表現」と「理解」をさらに深めることを目的としているが、次期学習指導要領に向けては、「思考・判断・表現」をどのように深め、「主体性・多様性・協働性」といった力を培っていくかも考える必要がある。批判的思考に基づいた深い理解と意見は、多様な価値観や視点からのインプットを比較・整理していく中で、様々な見方・考え方を取り入れていくことを通して生まれる。「コミュニケーション英語 II」のCan-Doリスト解説書では、さらにこうした深さを出すための教科書の扱い方と活動設計をCan-Doリストの例をあげながら示している。「コミュニケーション英語 I」の本解説書では、まず自己効力（できる感）を高め、学びに向かう力を養っていくためのCan-Doリストに基づいた活動・授業設計について扱う。また、本解説書のCan-Doリストを用いた具体的な観点別シラバスや自己評価チェックリスト例も掲載する。

## 参考文献

- 田中武夫・紺渡弘幸・島田勝正編著（2011）『推論発問を取り入れた英語リーディング指導—深い読みを促す英語授業』三省堂
- 松下佳代編著（2015）『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房

## 2. 本解説書の使い方

本解説書では、「Revised LANDMARK English Communication I」の教科書をもとにした、内容ベースの Can-Do リスト（尺度）の開発にあたって、教科書を用いた活動のうち、主に以下の3つの活動を取り上げて、具体的な授業展開例とともに示す。

- ① 本文の各パートの Q&A に基づいた活動
- ② 本文全体の内容の Comprehension に基づいた活動
- ③ 本文と関連したテーマによる Communication 活動

それぞれの活動では可能な限り活動のバリエーションを示し、各レッスンで重視する目標に従って、柔軟に活動をデザインしていく際の参考となるようにしている。その際に、Teacher's Manual (TM) に掲載されている理解確認問題や要約文などを工夫して利用することで、授業実施にあたっての教材加工の負担を、可能な限り軽減できるよう配慮している。また、スキルベースの活動に関しても補足的にとりあげて、内容重視の授業展開とスキル重視の授業展開を組み合わせながら、各レッスンで Can-Do 評価を取り入れる方法について例を示している。

なお、Can-Do リストの作成にあたっては、それぞれの活動の到達目標となる行動記述の到達の度合いを4段階で尺度化している。そのことにより、主観的な判断によらない、より客観的な自己評価が可能となるとともに、学習到達過程の指針を示すことになる。また、活動の設計にあたって段階的な足場作りを行うことで、「できるようになりつつある」ことを示し、自己効力（できる感）を育成することを目的としている。

各 Can-Do 尺度におけるそれぞれの段階の基準は以下の通りである。

- ① 自信を持ってできない段階
- 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ような挑戦的課題を設けた段階

このような到達段階の作成による Can-Do リストの尺度化で、活動における到達目標がパフォーマンス評価を可能とする評価指標としても機能するようになる。授業においては、こうした段階を念頭に置きながら、活動における学習者の到達の度合いをモニターするとともに、次の活動における到達段階の基準や素材の選択を達成状況に合わせて適宜調整することで、自己効力を感じさせることのできる授業としていく。

次ページより、Lesson 4 「Gorillas and Humans」を取り上げて、尺度開発の具体例と方法を説明していく。

---

注) 文部科学省より Can-Do リスト作成と利用のためのガイドとして、『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き』が公開されている（2013年3月公開）。本解説書は、「手引き」を参照し（下記よりダウンロード可）、その主旨を最大限活かすように作成している。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf)

### 3. 本文の各パートの Q&A に基づいた活動の Can-Do 尺度例

#### 3.1 本文理解の深さを問う活動の尺度化

本文の各パートの脚注には本文内容の理解を問う質問文が設けられているが、内容ベースの活動を行うにあたっては、質問が本文における中心的なメッセージ（命題）を問う問いかけとなっているかを確認し、その上で、その前後の論理展開に関する理解の度合いを問う質問文を段階的に作成することが考えられる。中心的命題に至る過程での前提となる事実や出来事などのテキスト理解を問うことで、どこで理解のつまずきが起きているかを確認することができる。また、前提となる具体的な問いに答えることは、中心となる抽象的なメッセージの理解への足がかりを作ることにもなる。

テキスト理解の深さを確認するためには、さらに中心的命題に関する背後の因果関係や詳細な情報の理解を問う質問を設ける必要がある。テキストの談話の展開パターンは必ずしも「事実→主張→理由・具体例」といった流れとなっているとは限らないが、テキストタイプに応じてこうした一連の段階的な質問を作成することで、同様に理解の深さを問うことができるだろう。教科書の TM の各パートにある Oral Questions や TF Questions を利用しながら、パート全体への個別の質問へのバラバラの理解を問うのではなく、テキストの情報構造の階層に基づいて、重要な情報のまとまりに焦点化し、質問を再構成することで、理解の深さを確認することが可能となる。以下は Can-Do 尺度の例である。

- A1. 教科書本文を読んで、本文の流れを踏まえて重要な内容を理解することができる。
- ① 前提となる事実や出来事に基づいた質問に答えることが難しい。
  - ② 前提となる質問には答えられるが、中心の命題となる質問には答えることが難しい。
  - ③ 命題となる質問には答えられるが、背後の理由や詳細情報を答えることが難しい。
  - ④ 命題となる質問に加えて、背後の理由や詳細情報への展開を答えることができる。

例えば、Lesson 4 の Part 1 では、上記の「前提②」、「命題③」、「展開④」に対応した、以下のような質問の段階化が考えられる。（本解説書中の他の Q&A 例でも同様に記す）

② Look at the pictures and Gorilla Facts. **Do they look similar to us?** Did you find something similar to us when you read the interview?

— They have bigger bodies and scary faces, but they are similar to humans.

③ Right. They don't look like us. Their bodies and faces are not similar to us. Then, **how are gorillas similar to humans?** What do they do just as we do? (What about their actions? Do they make body contact?)

— They make eye contact with each other.

④ Yes, they act like us. **Why do they do so?** What is the purpose of eye contact? (What about when you do it?)

— To greet each other and to invite others to play.

Okay. Then again, **why do they do so?** Why is it important for them to greet each other or invite others to play?

— To keep good relationships.

Part 1 の脚注にある質問文は、How are gorillas similar to humans?であるが (Oral Question 3), これを中心の命題として考えると、その前提として、ゴリラと人間の外見的な差異との対比についての理解がある。そして、命題に関する質問の答えの eye contact を行うこと理由を when ~として例示した後に (Oral Question 4), さらに抽象的な理由として、関係構築をあげている。こうした本文における一連の情報の流れについて、質問を重ねながら対話の中で確認をしていくことにより、理解の深さを測ることができる。

例では、それぞれの段階において、網かけで示したキークエスチョンだけでなく、質問を理解するためのヒントを与えることで、より深い理解へと誘導しており、どの段階までヒントに頼らずに答えることができたかを、生徒が自己評価するといったような使い方が考えられる。実際には、生徒の理解に応じて、様々な足場づくりが必要であり、より多くの発話を促す言葉かけや質問のパラフレーズによる難易度の調整などが求められる。

授業においては、TM の Oral Question 1 や 2 といったインタビューを行ったゴリラの研究者に関する質問なども扱うことが考えられるが、中心となる命題からは外れており、そうした周辺的な質問は別扱いとすることで、中心的な内容をどこまで深く理解できているかを問うことができる。

<TM 収録 : Oral Questions> (参考)

1. Does Professor Yamagiwa know a lot about gorillas?
2. Where did Professor Yamagiwa spend many years with gorillas?
3. How are gorillas similar to humans? Give an example.
4. When do gorillas make eye contact with each other?
5. What style of communication is important in human conversation?

### 3.2 テキストから発展した内容に関して考える活動の尺度化

一方で、TM の Oral Question 5 の質問は、中心的命題から発展した人間の言葉の発達に関する部分への問いであり、中心的命題と関連させながらも、派生的な話題を考えさせる質問として別に扱い、コミュニケーション活動に展開することが考えられる。その際には、例えば、下記のような質問を設けることができるだろう。

How about you? When and why do you use eye contact? What about the purpose of language? When do you use non-verbal communication like eye contact or gestures? How about the purpose of body contact, then? What is the basis of our human language development? **What communication style is important in human conversation?**

生徒の理解度や授業の目的によっては、以下のようにもう少し具体的な質問から入って、発展の度合いを抑えることで、考えさせる負荷を調整することもできる。

When do you use eye-contact or gestures? Please tell me an example. Do you have



something that you can't say by using words? What communication style is important in human conversation?

授業展開としては、ペアやグループで質問に対する答えを考えさせて、口頭で意見交換をしながら、自分の考えを深めていく活動などが考えられるだろう。その際に必要に応じて補足的な資料を配布することで、コミュニケーション活動にさらに発展させていくこともできる。以下は、Can-Do 尺度の例である。

A2. 教科書本文を読んで、発展した内容の質問について考えて、答えることができる。

- ① 教科書に書かれている内容についての質問に答えることも難しい。
- ② 教科書に書かれている内容についての質問に答えることならできる。
- ③ 教科書の内容から発展した質問について、自分なりの考えを述べることができる。
- ④ 教科書の内容から発展した質問について、他人の意見と比較して、(補足資料を踏まえた上で) 自分の考えをまとめることができる。

### 3.3 テキストの内容を要約する活動の尺度化

テキストの内容理解を問う活動としては、Q&A の後でパートの内容に関する要約活動を行うことも考えられるであろう。その際に、Q&A の前に、例えば予習時において、まずはひとりで要約を行わせ、Q&A の後で再度要約を行わせて比較させることで、理解の深まりを確認するといった段階を設けることができる。Q&A を行うことで理解への足場づくりとすると同時に、段階的に自律的な読みの力をつけることを目的としている。

A3a. 教科書本文を読んで、展開を踏まえて重要な内容の要約を書くことができる。

- ① Q&A の後であっても、重要な箇所を抜き出すのも難しい。
- ② Q&A の後であれば、重要な箇所を抜き出すことができる。
- ③ Q&A の後であれば、展開を踏まえ、重要な箇所をつなげて要約することができる。
- ④ Q&A の前であっても、展開を踏まえ、重要な箇所をつなげて要約することができる。

別の授業展開例として、事前事後の要約比較ではなく、TM のパート別要約 (DVD-ROM 収録) を用いて穴埋め問題を作ることで、補助的な段階を設けることもできるだろう。

Gorillas are ( similar ) to humans. They usually make ( eye contact ) with each other as people do. They seem to ( keep good relationships ) through ( face-to-face ) communication. Professor Yamagiwa thinks that ( human languages ) developed from this style of communication.

A3b. 教科書本文を読んで、展開を踏まえて重要な内容の要約を書くことができる。

- ① Q&A の後であっても、要約文の穴埋めをするのも難しい。
- ② Q&A の後であれば、要約文の穴埋めをすることができる。
- ③ Q&A の後であれば、自分で要約文を作成することができる。
- ④ Q&A の前であっても、自分で要約文を作成することができる。

TM の要約例は限られた字数に骨子をまとめることに主眼を置いたものであり、Q&A の一部の発問の答えは省かれている。そこで、TM に掲載されている要約文を利用して、生徒にさらに詳細な情報を付け足させるような活動も考えられるだろう。その際に 40 語程度の元の要約文を 60 語程度にふくらませるなどの指示を与えることで、付け加える情報の量を制限することができる。こうした活動を通して、情報のギャップに気付くといった批判的読解力を身につけさせることが目的となる。逆に詳細な要約を短くして骨子にまとめる活動も有効であろう。以下は補助的に穴埋め活動と組み合わせた Can-Do 尺度の例である。

#### <Original Summary>

Gorillas are similar to humans. They usually make eye contact with each other as people do. They seem to keep good relationships through face-to-face communication. Professor Yamagiwa thinks that human languages developed from this style of communication. (37words)

#### <Extended Summary> \*網かけ部分加筆

Gorillas are similar to humans though they have big bodies and scary faces. They usually make eye contact with each other as we do when they greet each other or when they want to invite others to play. They seem to keep good relationships through face-to-face communication. Professor Yamagiwa thinks that human languages developed from this style of communication. (59 words)

A3c. 教科書本文を読んで、展開を踏まえて重要な内容の要約を書くことができる。

- ① Q&A の後であっても、要約文の穴埋めをするのも難しい。
- ② Q&A の後であれば、要約文の穴埋めをすることができる。
- ③ Q&A の後であれば、穴埋めをした上で足りない情報を補うことができる。
- ④ Q&A の前であっても、穴埋めをした上で足りない情報を補うことができる。

### 3.4 テキスト理解を問う発問に対する回答を引き出す活動の尺度化

テキスト理解を問う発問を中心とした授業展開では、主に生徒との英語による口頭での発話のやり取りを通して、読解の深さを確認することとなるが、理解を示すための英語での発話力を生徒が持っているかが問題となる。そこで発話自体に焦点をあてて尺度化し、生徒の回答を引き出しながら、発話への段階的な足場づくりをしていくことも重要となるであろう。新学習指導要領では、原則として授業を英語で行うことが求められているが、訳読中心の授業スタイルから脱却した発話中心の授業展開を行うためには、生徒の発話を引き出す教師側の能力が求められる。

例えば、WH 型の質問への足がかりとして Yes/No 型の質問を組み合わせるなどの他に、語句レベルの回答をつなげて文で言い直したり、部分的な回答に対して、理由や具体例を重ねて尋ねたりするといった積み重ねを行うことによって、同時に回答のモデルを提示することができる。求める発話のイメージが明確になることで、質問の回答に対する自己効力が生まれ、より深いやり取りを可能とする発話の指針となることが期待される。

A4a. 教科書本文を読んで、重要な内容に関する質問に答えることができる。

- ① Yes/No 型の質問であっても答えることが難しい。
- ② Yes/No 型の質問であれば答えることができる。
- ③ WH 型の質問であっても、語句レベルであれば部分的に答えることができる。
- ④ WH 型の質問であっても、文レベルで詳細な情報まで答えることができる。

口頭での発話が苦手な学習者に対する足場づくりとしては、また、質問に対する回答を書いて答える活動を設けることも考えられる。さらにはその前の段階として、質問の答えに該当する箇所を見つけることができるという段階を設けることも可能だろう。目の前の生徒の能力に応じた足場づくりをする中で、少しずつ口頭での発話への自信をつけていくことが、到達目標が「できないリスト」とならないために必要である。

A4b. 教科書本文を読んで、重要な内容に関する質問に答えることができる。

- ① 質問に関する答えが書かれている箇所を見つけることも難しい。
- ② 質問に関する答えが書かれている箇所を見つけることはできる。
- ③ 質問に関する答えを、時間をかけて書いてであれば回答することができる。
- ④ 質問に関する答えを、その場で口頭であっても回答することができる。

こうした書かせる活動としては、教師からの「発問」への回答ではなく、テキスト理解のための問い自体を考えさせる「作問」によって、理解の深さを測ることも可能であろう。発問を通した理解確認では、質問文自体がどうしても理解を誘導する足場となってしまうことが避けられないのに対して、作問をさせることで要約と同様に自律的な読みの深さを確認することができる。

A5a. 教科書本文を読んで、重要な内容への問いを作ることができる。

- ① 前提となる事実や出来事に関する問いでも作ることが難しい。
- ② 前提となる問いは作れるが、中心の命題に関する問いを作るのは難しい。
- ③ 命題となる問いは作れるが、その後の展開に関する問いを作るのは難しい。
- ④ 命題となる問いに加えて、その後の展開に関する問いを作ることができる。

上記の Can-Do 尺度は、A1 の尺度の発問を作問へと変え、やや抽象化した段階化の例であるが、発展的な意見を尋ねるような問いの設定や教科書の内容では欠けている情報を問うような批判的情報理解の問いの設定も考えられる。また、作問した内容への回答ができるかを段階に含めることもできるだろう。

A5b. 教科書本文を読んで、重要な内容への質問と回答を作ることができる。

- ① 重要な内容を尋ねるような質問を作ることが難しい。
- ② 重要な内容を尋ねるような質問を作ることができるが、回答することが難しい。
- ③ 重要な内容への質問と回答は作ることができるが、発展的質問を作ることが難しい。
- ④ 重要な内容に加えて、発展的な内容への質問と回答も作ることができる。

### 3.5 スキル学習とからめた内容理解活動の尺度化

これまで例を示してきた活動では、読みの条件については、特に言及してこなかった。実際に活動を行うにあたっては、授業設計において、パフォーマンス評価タスクとして機能させるための条件設定にまで踏み込んで考える必要がある。例えば、これらの活動を初見の状態で行うのか、予習をさせた状態で行うのか、授業中に読み直しの時間を設けるのかといった条件がまず考えられる。パフォーマンス評価として行うためには、初見の状態での理解を尋ねることが有効であるが、要約活動であげた例のように、自律的読みと補助的な足場を与えた段階での読みにおけるテキスト理解を比較することも、学習にあたって自身の能力を内省する視点を与える上で助けとなる。

読みの方法にしても、精読を行わせるのか、速読を行わせるのか、速読であれば、読みのスピードや何度読むのかといった条件によっても段階づくりが可能であろう。読みのスピードの確認には、WPM（1分間に何語読めるか）の基準を立てて実際の読みの速度を計測する他にも、読み上げ音声のスピードに従って読み進めていくようなペース読みの手法も考えられる。音読を行いながら読むことも、戻り読みを妨げて速読させる手法となる。

発問への回答を考えさせる際に、教科書を見ないで閉本で行うのか、それとも見ながら開本で行うのかによっても、活動で到達目標とする能力は大きく異なってくる。要約活動であれば、一度読んだ後で、音声を聞いてメモを取りながら、英文を再生するようなディクト・グロス活動や、速読を行った後で、テキストを見ずに記憶に基づいて再生するようなコピー・グロス活動も考えられるであろう（詳しくは、6.2を参照のこと）。

こうしたスキル指導を念頭においた活動は、独立した活動として Can-Do 尺度を作成し、授業に補助的に取り入れることもできるが、内容理解を中心とした授業においても、どのような状態で読ませるのかといった条件設定を分析的に考えることで、到達目標として掲げる「何ができるようになるのか」のイメージがより具体的になる。活動の到達目標が抽象的なままでは自信もまたあいまいなものとなりがちであり、より具体的な目標に落とし込むことで、活動で何に取り組んだらよいのかといった学習の指針が明確化される。以下に条件を組み合わせた Can-Do 尺度例を参考までにあげる。

A6a. 教科書本文を読んで、本文の流れを踏まえて重要な内容を理解することができる。

- ① 精読した後で、教科書を開いた状態でも質問に答えることが難しい。
- ② 精読した後で、教科書を開いた状態であれば、質問に答えることができる。
- ③ 精読した後であれば、教科書を閉じた状態であっても、質問に答えることができる。
- ④ 速読をただで、教科書を閉じた状態であっても、質問に答えることができる。

本文の各パートの Q&A に基づいた活動としては、「本文理解の深さを問う活動」、「テキストから発展した内容に関して考える活動」、「テキストの内容を要約する活動」、「テキスト理解を問う発問に対する回答を引き出す活動」に加えて、上記のような「スキル学習とからめた内容理解活動」を取り上げて来たが、ひとつの授業ですべての観点を盛り込むことが目的ではない。授業中の活動を「何ができるようになるのか」といった視点からとらえ直すことで活動内容を焦点化し、活動間の有機的なつながりを考えることに目的がある。レッスンを経るに従って、活動の焦点をずらしていったり、スパイラルに観点があらわれ

たりするような工夫もでき、教員側の見通しを持ったデザインが必要となる。

また、尺度化における段階の作り方にしても、最初に 3 段階目として設定していた到達基準を 2 段階目にずらして、さらに上位の基準を設けたり、逆にひとつ難易度を落として、あらたに 2 段階目の足場を設けたりすることもできる。柔軟に基準を組みかえながら、目標達成への自己効力を高めたり、逆にさらに高い目標を実感させ、自己実現志向を高めたりするような工夫が必要となり、あらかじめ、そうした活動設計をしておくだけでなく、学習者の達成状況をモニターしながら調整する能力が求められる。以下は上記尺度の段階調整の例である。目的を精読に絞って、さらにひとつ前の足場を設けている。

A6b. 教科書本文を読んで、本文の流れを踏まえて重要な内容を理解することができる。

- ① 精読した後で、教科書を見ても質問の該当箇所を見つけるのが難しい。
- ② 精読した後で、教科書を見ながら質問の該当箇所を見つけることができる。
- ③ 精読した後で、教科書を開いた状態であれば、質問に答えることができる。
- ④ 精読した後であれば、教科書を閉じた状態であっても、質問に答えることができる。

## 4. 本文全体の内容の Comprehension に基づいた活動の Can-Do 尺度例

### 4.1 本文全体を通した内容の要約活動の尺度化

本文全体を通した理解確認としては、課末に Comprehension として各レッスンのテキストタイプに合わせたチャートなどを利用した穴埋め活動が設けられている。例えば、Lesson 4 では、取材メモの形式を取りながら、各パートに小見出しをつけた上で、重要な情報を文の形で箇条書きにすることにより、全体の内容を要約している。パート別の理解は必ずしも全体を通した流れを踏まえた内容理解につながっているとは限らず、穴埋め活動を通して、キーワードを抜き出しながら本文全体を再読することで、全体の流れの理解を図っているものと思われる。

本文全体の理解を助けるための足場として考えると、重要な情報のみをスキミング的に読み取りながら、自分の読みを追認または修正することで理解の確認とすることができる一方で、スキニング的に穴埋めの前後を探索的に読むだけで、断片的理解に終始してしまったりしていないかに気をつける必要がある。また、箇条書きの間の情報構造を理解できているかの確認も必ずしも得ることができず、例えば、下記のように教科書に掲載されている Quick Review の穴埋め活動を併用するといったことも考えられるだろう。要約文として一貫した流れのある文章を穴埋めしながら読むことで、全体を通した理解が深まる。

Gorillas are similar to humans. They make eye 1\_\_\_\_\_ to greet each other or to invite others to play. They also 2\_\_\_\_\_ their chests when they want to catch other's attention, show excitement, or give warnings. They sometimes fight with each other, but usually they are 3\_\_\_\_\_ animals. Gorillas have been decreasing in number and now they are becoming 4\_\_\_\_\_. This is mainly because people have been 5\_\_\_\_\_ the living areas of

gorillas to collect rare metals.

beat / destroying / extinct / peaceful / contact

こうした穴埋め活動をパフォーマンス評価として到達段階を考えると、箇条書きや要約が与えられなくても同様の理解にたどり着けたかといった、足場なしでの理解確認をどのように行うかが問題となる。そのためには、箇条書きや要約を実際に行わせてみるのが考えられるが、パート別理解を行う前に初見の段階で全体を通して読んだ状態での要約活動として理解確認を行うのか、それとも、本文理解後のリプロダクション活動として、再読における理解確認を行うのかなどの条件設定を行う必要がある。

以下は、取材メモというレッスンの特徴を活かして、箇条書きでメモを取りながら本文を聞いた後で、取材レポートとして要約を作成する活動を想定した尺度化の例である。実際に生徒にインタビュアーの役割をさせて、教師が研究者の役を演じることもできる。

**B1a.** 教科書本文を通して聞いて、全体の流れを踏まえて要約することができる。

- ① メモを取って、教科書のチャートの箇条書きの文の穴埋めをするのが難しい。
- ② チャートの箇条書きの穴埋めをすることはできるが、自分でメモを取るの難しい。
- ③ 自分で重要な箇所のメモを取ることはできるが、全体の流れをまとめるのが難しい。
- ④ 自分で取ったメモをもとに、全体の流れを踏まえてまとめることができる。

他のレッスンにおいても同様に、読む活動を聞く活動とすることで、要点を抜き出して要約を作成する活動とすることができるだろう。ただし、要約として流れをまとめるには書く力が求められ、とりわけ、下読みなしに初見時に行う際には、ライティングとしての完成度をどこまで求めるのかの基準づくりとともに、理解能力と産出能力の到達目標のバランスをどのように取るかが問われる。教科書の素材が理解能力の上限に近い時に、足場なしでの高度な産出能力を求めることは、「できない感」を高めることにつながりかねず、素材難易度との兼ね合いを慎重に判断する必要があるだろう。

以下は読む活動を通して要約活動を行う場合の尺度化の例であるが、聞いてメモを取る代わりに、読んで重要な情報を抜き出す活動に変えている。他にもパート別の **Q&A** における要約活動で取り上げた様々な段階の基準もあてはめることができるだろう。

**B1b.** 教科書本文を通して読んで、全体の流れを踏まえて要約することができる。

- ① 教科書のチャートの箇条書きの文の穴埋めをするのが難しい。
- ② 箇条書きの穴埋めはできるが、自分で重要な箇所を抜き出すのは難しい。
- ③ 自分で重要な箇所を抜き出すことはできるが、全体の流れをまとめるのが難しい。
- ④ 自分で抜き出した情報をもとに、全体の流れを踏まえてまとめることができる。

箇条書きでなく、要約の穴埋めを活かした活動の尺度化の例についても示す。**Quick Review** が比較的短い要約であることから、より詳細な情報を交えた要約とで段階を設けている。また、テキストを見ずに書かせて、情報の保持をさせている。詳細な情報の要約の作成にあたっては、**TM** のパート別要約が参考になるだろう。教科書の全体の流れとして、

Part 4 は環境問題をテーマとしており、Part 1 から Part 3 までのコミュニケーション問題とは内容的にずれているため別扱いとした。その代わりに、Part 3 の終わりのゴリラから学ぶ教訓について書き加えるなど、要約としてのまとまりを高めるための配慮をした。

B1c. 教科書本文を通して読んで、レッスン全体の穴埋め要約をすることができる。

- ① テキストを見ながらであっても、要約の穴埋めをするのが難しい。
- ② テキストを見ながらであれば、要約の穴埋めをすることができる。
- ③ テキストを見ないでも、要約の穴埋めをすることができる。
- ④ テキストを見ないでも、詳細な要約の穴埋めをすることができる。

< Revised Summary > \* Quick Review を参照して再構成，網かけ部分まとめ加筆

Gorillas beat their chests when they want to catch others' ( attention ), show excitement, or give ( warnings ). They also make eye contact with each other to keep good relationships. For example, if two gorillas fight, smaller gorillas use not force but eye ( contact ) to stop the fight, because if other large gorillas use force, ( frustration ) remains and another fight may happen. Unlike gorillas, we humans often use ( force ) to control others. This may be a lesson we can learn from them. (80 words)

< Extended Summary > \* 網かけ部分加筆，下線部パート別要約より

Gorillas are peaceful animals. A gorilla's gesture called "chest beating" doesn't always mean they are angry. Gorillas beat their chests when they want to catch others' attention, show excitement, or give warnings. For example, gorillas beat their chests when two groups of gorillas are approaching. They give warning to each other to stop trouble from happening.

Gorillas are similar to humans though they have big bodies and scary faces. Gorillas seem to keep good relationships through face-to face communication. They make eye contact with each other when they greet each other or when they want to invite others to play. When two gorillas fight, other smaller gorillas such as females or younger ones stop the fight by using eye contact communication because if other large gorillas use force, frustration remains and another fight may happen.

Gorillas communicate with each other as humans do, and try to stop trouble or fight from happening not by force but by eye-contact. It shows that they are peaceful animals. Unlike gorillas, we humans often use force to control others. We must learn a more peaceful way from them. (184 words)

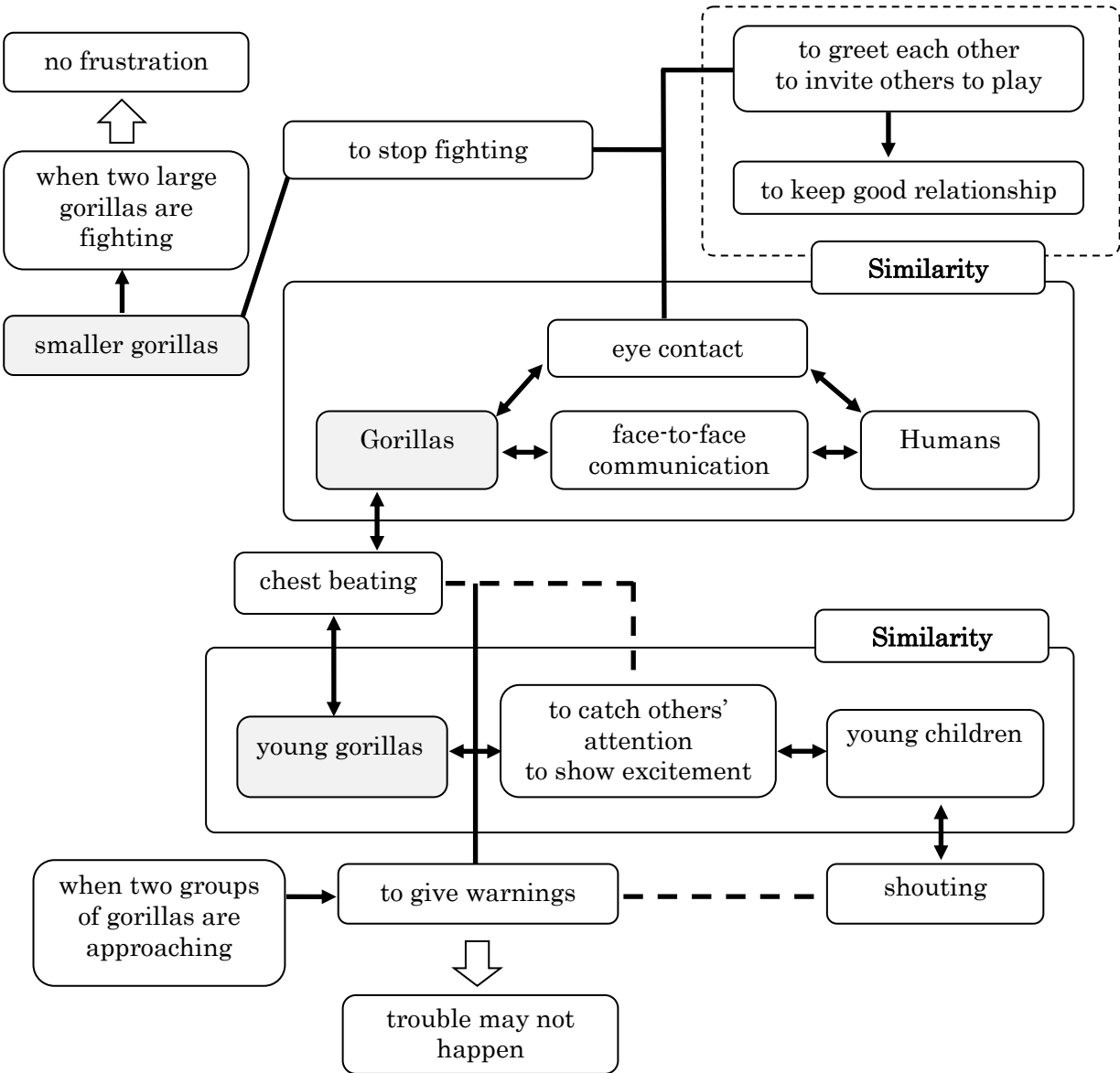
#### 4.2 本文全体の情報構造をつかむ活動の尺度化

本文全体の理解確認を行う活動としては、要約を行うことにより、箇条書きの断片的な情報をつなげて一連の情報の流れにまとめる活動を取り上げたが、その際には接続詞などの談話指標が適切に用いられ、文と文とのつながりが整理されていることが、一貫性の判断の基準となる。ただし、情報の流れは必ずしも一方向であるとは限らず、複雑な情報間

の関係性を明確に示すには高い談話構成能力が必要となる。

そうした非連続的な情報間の関係性を視覚的に表すものとして、グラフィック・オーガナイザーがある。図示には、キーワードや箇条書きの語句をもとに概念間の因果関係を線や矢印で整理するコンセプト・マップや思考や問題解決等の流れを示すフロー・チャートなどの様々な表現手法が存在するが、テキストタイプに合わせて利用することで、理解と産出を助ける補助手段となりうるだろう。以下に Part 1 から Part 3 までのテキストの情報構造を視覚的にまとめた図とテキスト理解と産出における尺度化の例をあげる。

- B2a.** 教科書本文を通して読んで、全体の流れを踏まえて理解することができる。
- ① 図示された情報をもとにしても、テキストの情報構造を理解するのが難しい。
  - ② 図示された情報をもとに、テキストの部分的な流れと関係を理解できる。
  - ③ 図示された情報をもとに、テキストの全体的な流れと関係を理解できる。
  - ④ 図示された情報をもとに、テキストの流れと関係を理解し、口頭で説明できる。





この尺度例では、テキスト理解の確認の手段として、口頭でのリプロダクション活動を取り入れることで、情報の流れや関係の理解を確認している。そのためリプロダクションにおける発話能力自体ではなく、内容的な説明力に焦点があたることになる。高い談話構成能力の育成には、例えば、さらにそのあとで一貫性のある談話の流れに情報をまとめて書く活動を取り入れることで、より産出に焦点をあてた到達目標となり、段階を踏まえながら、要約を行うことができるようになるための助けとなるだろう。

**B2b.** 教科書本文を通して読んで、全体の流れを踏まえて理解し、まとめることができる。

- ① 図示された情報をもとにしても、テキストの情報構造を理解するのが難しい。
- ② 図示された情報をもとに、テキストの全体的な流れと関係を理解できる。
- ③ 図示された情報をもとに、テキストの流れと関係を理解し、口頭で説明できる。
- ④ 図示された情報をもとに、テキストの流れと関係を踏まえて、書いて要約できる。

こうしたグラフィック・オーガナイザーは、テキスト理解の事前や事後に与えられることで情報理解の助けとなる他にも、学習者自身が図を作成することにより、その作成過程が理解を助けるといった側面もある。先に示したコンセプト・マップと似た手法として、作文のアイデア生成過程で用いられるマインド・マップがあるが、マインド・マップでは、中心となる概念から連想したキーワードを分岐により派生させながら、放射状に広げていくことで、思考の展開過程をトレースし、複雑な思考を整理することにつながる。

同様に先のようなコンセプト・マップを作成することで、頭の中でのテキスト理解が視覚化されて整理される。以下は、協同学習の要素を取り入れた尺度化の例である。グループで互いの理解を確認しながら図を作成していくことで、相手に説明をする過程や相手の理解を聞く過程で、自分の理解への気づき生まれ、対話を通じた協同作業が互いの理解への補助的な足がかりとなることが期待される。

**B3a.** 教科書本文を通して読んで、全体の流れを踏まえて図示することができる。

- ① 協同作業を通して図示したテキストの情報構造を理解するのが難しい。
- ② テキストを読みながら、協同でならテキストの流れと関係を整理して図示できる。
- ③ テキストを読みながら、自分でもテキストの流れと関係を整理して図示できる。
- ④ 自分で図示したテキストの流れと関係を人にわかりやすく説明することができる。

グラフィック・オーガナイザーの作成では、テキストの情報を自由に再構成し、まとめていく過程に理解の仕方があらわれるが、活動の認知的負荷が大きいため、上記のような協同作業を取り入れるだけでなく、枠組みを与えておいて、一部を空欄にして埋めさせる中で、理解への気づきを起こさせるといった補助手段を設けることも考えられるだろう。

**B3b.** 教科書本文を通して読んで、全体の流れを踏まえて図示することができる。

- ① 図示するための枠組みが与えられても、情報を埋めるのが難しい。
- ② 図示するための枠組みが与えられれば、情報を埋めて関係を理解することができる。
- ③ 図示の枠組みがなくても、自分でテキストの流れと関係を整理して図示できる。
- ④ 自分で図示したテキストの流れと関係を人にわかりやすく説明することができる。

## 5. 本文と関連したテーマによる Communication 活動の Can-Do 尺度例

### 5.1 本文とは別テキストを用いたコミュニケーション活動の尺度化

本文理解後のコミュニケーション活動としては、課末に Communication が設けられており、多くのレッスンでは本文で扱われたテーマまたは関連したテーマでの話やスピーチを聞くリスニング活動を行った上で、同じテーマでのスピーキング活動を行うといった、インプットをもとにしたアウトプット活動となっている。

ただし、その際のインプットはアウトプットのための情報源というよりは、同じ生徒の立場のスピーキング内容を聞くといったアウトプットのためのモデルとなっている。直接的に書かれたフォーマットが与えられていないレッスンにおいても、間接的にまねることができるものとなっているため、アウトプット活動における足場を得やすい。

また、リスニング活動も複数の話者または一人の話者の複数の情報を比較しながら表を埋めるパターンがほとんどであり、聞く際のポイントとなる手掛かりが与えられている。複数の情報のリスニングは、アウトプットのモデルのバリエーションともなる。以下の Lesson 4 の例では、リスニングからスピーキングへの流れを尺度化している。

C1a. 聞いたスピーチの内容をもとにして、自分でもスピーチを行うことができる。

- ① リスニングした内容をもとに、情報を比較して表を完成させるのが難しい。
- ② 表を完成させることはできるが、フォーマットを使ってもスピーチするのは難しい。
- ③ 例としてあげられたフォーマットの構成を使えば、スピーチをすることができる。
- ④ 例のフォーマットを使わなくても、構成を考えてスピーチをすることができる。

インプットとしては 3 つの絶滅危惧種の動物に関するスピーチを聞いており、アウトプットでは聞いた情報を参考にレポートを書き、自分でもスピーチをする活動となっている。スピーチで聞いた動物に関してレポートをまとめる場合は、リプロダクションに近い活動となるが、聞いたスピーチでは現状を述べているだけなのに対して、レポートでは自分ができる解決策を提示するように指示があり、その点で考えさせる活動となる。また、単純なリプロダクションではなく、伝えたい内容に合わせた情報の再構成も求められる。

<リスニング活動スピーチ> (パンダ部分抜粋)

... First, I'd like to talk about pandas. They are black and white bears and are very cute. They live in the forests in China. The number of people in China has been increasing, and people have destroyed a lot of forests. (41 words)

<モデル・スピーチ (解答例) > (下線部 Example フォーマット, 出だし部分書き換え)

I'd like to talk about Asian elephants, because they are becoming extinct. They are very big and have long noses. They live in India. They are becoming extinct because people have destroyed their living places. I think we should stop destroying their living places to save them. (47 words)

<スピーチ再構成例> (リスニング活動のパンダに関する情報を参照)

I'd like to talk about pandas. These famous black and white bears are very cute. They live in the forests in China. Now, they are becoming extinct. That's because the number of people in China has been increasing and people have destroyed a lot of forests where pandas live. I think we must do something to stop destroying their living places to save them. (64 words)

リスニング活動で聞いていない動物を扱う際には、別の情報源となるインプットを与えるか、リサーチ活動を行わせることが必要となり、その点で聞いた動物についてレポートをまとめる活動は比較的实施の負荷が少ない。ただし、深く解決策まで考えさせるには、同様にリサーチの必要がでてくることから、TMに掲載されている解答例としてのモデル・スピーチにあるように、具体的な提案までは踏み込まずに留めることも考えられる。

リスニング活動の表の選択肢としては、パンダの **Reasons for becoming extinct** として、**destroying forests** がキーワードとしてあがっているが、スピーチではその背後の理由としての中国での人口増加についても触れられている。他の動物に関しても、ライオンが強さのため狩りの対象となるといった **hunting** の理由や、**global warming** の結果として、北極グマの生息する北極の氷が解けているといった、より直接的な理由も言及しており、解決策を考えるためには、それらの論理的つながりを理解することが助けとなるだろう。

C1b. 聞いたスピーチの内容をもとにして、自分でもスピーチを行うことができる。

- ① リスニングした内容をもとに、情報を比較して表を完成させるのが難しい。
- ② 表は完成できるが、より詳細な情報も含めた話の流れを聞きとるのが難しい。
- ③ リスニングの話の流れは分かるが、再構成してスピーチするのが難しい。
- ④ リスニングした内容を踏まえて、解決策までスピーチをすることができる。

上記の尺度はリスニングにより焦点をあてて、そうした詳細な情報の聞きとりを段階として設けた例である。授業の目的に応じて、どこまでリスニングに比重を置くか、リサーチまで行わせるか、フォーマットを使わせるかなどのバランスを考えていく。よりアウトプット活動に主眼をおいた授業展開例としては、TMに掲載されている関連したテーマを扱った速読用のテキストの **Extra Reading** を用いることが考えられる。

**Extra Reading** が必ずしも直接的なリソースとなるとは限らないが、例えば、Lesson 4 では、**Giant Panda** に関する補足資料が掲載されており、解決策として保護種として指定されていることや動物園で繁殖が試みられていること、その結果、パンダの数が増えつつあるとの情報を得ることができる。

C1c. 聞いたスピーチの内容をもとにして、自分でもスピーチを行うことができる。

- ① 聞いた内容をもとにして、スピーチを行うのが難しい。
- ② 聞いた内容に基づいたスピーチはできるが、補足資料の内容まで含めるのは難しい。
- ③ 聞いた内容に補足資料の内容も加えて、より具体的なスピーチをすることができる。
- ④ 聞いた内容と補足資料の内容を踏まえ、解決策までスピーチをすることができる。

< Extra Reading 参照スピーチ例（解決例なし） > \* 下線部参照，網かけ部分加筆修正

I'd like to talk about pandas. They are famous for their black and white fur. Pandas live in forests in the mountains of China. They live on bamboo. Now they are becoming extinct. Let me tell you about the present situation of pandas.

In China, the number of people has been increasing. People in China have cut down many trees for their development, and the area that pandas live in is getting smaller and smaller each year. As a result, there are only about 1,500 to 2,000 pandas living in China. We must do something to save pandas. (98 words)

< Extra Reading 参照スピーチ例（解決例あり） > \* 下線部参照，網かけ部分加筆

I'd like to talk about pandas. They are famous for their black and white fur. Panda live in forests in the mountains of China. They live on bamboo. Now they are becoming extinct. Let me tell you the present situation of pandas.

In China, the number of people has been increasing. People in China cut down trees for their development, and the area that pandas live in is getting smaller and smaller each year. As a result, there are only about 1,500 to 2,000 pandas living in China.

China is making efforts to protect pandas. Pandas are now a protected species and people help pandas have babies in zoos. Thanks to these efforts, the number of pandas is growing now. But still they are endangered species. We have to find better ways to protect pandas. (135 words)

上記例では補足資料の内容を加えることで，詳細な情報が補われ，より具体性が増している。解決策の提案では，中国における取り組みを紹介しながら，さらに努力が必要な旨を訴えているが，さらにリサーチをすることで，実際にもパンダの繁殖力が低いことや主食としている竹林の生育速度が遅いことなど，様々な裏付けとなる情報を得ることができ，より具体的なスピーチとなる。以下は補足資料の読み込みまでを主な目標として，さらに高い目標としてリサーチ活動を設けた，より発展的授業展開での尺度化の例である。

C1d. 聞いたスピーチの内容をもとにして，自分でもスピーチを行うことができる。

- ① 聞いた内容をもとにして，スピーチを行うことが難しい。
- ② 聞いた内容に基づいたスピーチはできるが，補足資料の内容まで含めるのは難しい。
- ③ 聞いた内容に補足資料の内容も加えて，解決策までスピーチをすることができる。
- ④ 補足資料だけでなく，さらに必要な情報を調べた上でスピーチをすることができる。

< リサーチ活動後スピーチ例 > \* 下線部参照，網かけ部分加筆

I'd like to talk about pandas. They are famous for their black and white fur. Panda live in forests in mountains of China. They live on bamboo. Now they are becoming extinct. Let me tell you the present situation of pandas.

In China, the number of people has been increasing. People in China cut down trees for their development, and the area that pandas live in is getting smaller and smaller

each year. Some pandas are still hunted for their fur because the price of their black and white fur is very high in illegal markets. As a result, there are only about 1,500 to 2,000 pandas living in China.

China is making efforts to protect pandas. Pandas are now a protected species and China has strict laws to stop pandas from hunting illegally. There are also protective areas and people help pandas have babies in zoos. Thanks to these efforts, the number of pandas is growing now. But still they are endangered species and their productivity is low. We have to find better ways to protect pandas. (178 words)

## 5.2 本文テキストを直接的に用いたコミュニケーション活動の尺度化

本文のテキスト内容とより直接的に関連したコミュニケーション活動としては、テキストで扱われている内容にもよるが、3.2 で扱ったように各パートの内容から発展したテーマについて考えさせるような問いを設定した上で、全体を貫く論点を設けることで、リサーチ活動をもとにスピーチを行ったり、ディスカッションを行ったりすることが考えられる。例えば、Part 1 から Part 3 までは、ゴリラと人間のコミュニケーションスタイルの類似点について述べながら、Part 3 の最後で人間が学ぶべき教訓があげられている。

コミュニケーション活動では、下記のような問いを各パートで設けながら、人間のコミュニケーションにおいて言葉の持つ役割について発展させつつ、そのベースとなるアイコンタクトによる顔と顔をつき合わせたコミュニケーションの重要性について考え、ゴリラから学ぶことのできる争いを避けるための方法について議論することなどができるだろう。

Part 1: What style of communication is important in human conversation? What is the purpose of our language?

Part 2: What do we do when we want to catch others' attention, show excitement, or give warnings? Do we do something to avoid trouble with others?

Part 3: Can we solve the problem by using force? What lesson can we learn from gorillas?

Part 2 では争いが起こるような状況を避けるために事前に警告を発すること、Part 3 では互いの面子 (face) を保つように仲裁が行われることが述べられており、こうしたコミュニケーション活動を行うことで、読みの視点を与えることができ、それぞれのパートを細切れに理解するだけでなく、全体を通した深い理解をさせることができる。問いの設定を教師があらかじめ行うだけでなく、生徒たち自身に作問させて考えさせる機会を設けることで、思考の枠を与えられたのではない、自発的な読みへとつながるだろう。

C2a. 教科書本文と関連したテーマについて考え、スピーチを行うことができる。

- ① 各パートの内容について部分的であっても、考えてスピーチをすることが難しい。
- ② 各パートの内容について部分的であれば、考えてスピーチをすることができる。
- ③ 教科書全体の内容をもとに展開させて考えた上で、スピーチをすることができる。
- ④ 教科書の内容から自分で問いを設けて考えた上で、スピーチをすることができる。

活動の展開例としては、各パートで自分が疑問に思ったことやもっと知りたいことなどを考えさせた上で、グループで共有を行い、全体を通して何らかのテーマを設けてスピーチを行わせることが考えられる。最初は問いを作ることが難しいことが想定されるが、発問を通して誘導しながら、ペアやグループでディスカッションをさせる中で、自らの興味を持つ問いを発見させていき、少しずつテキストの批判的理解や探究的理解ができるようなスタンスを身につけさせていくような段階的アプローチが重要であろう。

一方で、Part 4 は、ゴリラの絶滅への危機についての内容であり、Part 1 から Part 3 までの内容とはテーマが変わっているため、何らかの一貫した論点を設けるのは難しい。Lesson 4 では、Part 1 から Part 3 までとは切り離れた活動とし、Part 4 から派生したテーマを扱っている Communication において、パンダなどの別の動物についてのスピーチを行う代わりにゴリラについて同様のスピーチを行うことで、本文理解とより直接的に結びついたコミュニケーション活動とすることが考えられる。

下記の尺度では、インプットとして3つの絶滅危惧種に関するスピーチを聞く代わりに、アウトプットの例として TM に掲載されているアジアゾウに関するモデル・スピーチをインプットとして与え、フォーマットをまねしながら、ゴリラについて教科書に書かれている内容をもとにスピーチを行うといった活動となっている。本文を読んで疑問に思った点や解決策についてリサーチ活動を行わせることで、教科書からさらに発展した内容としている。フォーマットは教科書に掲載された Example を直接参照させることも考えられるが、内容のあるリスニングを通して、意味を考えながら型をまねることを目的としている。

**C2b.** 教科書本文と関連したテーマについて考え、スピーチを行うことができる。

- ① モデル・スピーチを聞いて、本文から必要な情報を見つけることが難しい。
- ② モデル・スピーチの構成を理解し、本文から必要な情報を見つけることができる。
- ③ モデル・スピーチを参考に、本文の内容に基づいてスピーチをすることができる。
- ④ 教科書の内容に加えて、疑問点を調べてスピーチをすることができる。

上記の尺度では、モデル・スピーチを参考にしながら、教科書から必要な情報を探し出すことや、教科書には知りたい情報が書かれておらず、不足しているため調査が必要なことに気づくことなど、批判的読解力や探究的読解力を高めることを重視して、読み取りの深さに焦点をあてて段階化を行っている。一方で、スピーチの内容構成面に焦点をあてて、教科書の内容をつなげていく際に、情報をコピーして羅列するだけでなく、一貫性をもって再構成できているか、さらにより説得力のあるスピーチとするために、調べた内容を整合性を持って組み込んでいるかといった観点から段階化を行うことも考えられる。

**C2c.** 教科書本文と関連したテーマについて考え、スピーチを行うことができる。

- ① モデル・スピーチを参考にしても、本文をつなげてスピーチをすることが難しい。
- ② モデル・スピーチを参考に、本文をつなげながらスピーチをすることができる。
- ③ 本文の内容を再構成しながら、一貫した内容のスピーチをすることができる。
- ④ 教科書の内容に調べたことを加えて、説得力のあるスピーチをすることができる。

<教科書コピー例> \* 網かけ部分加筆, 破線部フォーマット, 下線部教科書より

I'd like to talk about gorillas. They live in Africa. Although they have big bodies and scary faces, gorillas are similar to humans. First, adult male gorillas are as tall as adult male humans. Second, they usually make eye contact with each other.

Nowadays, gorillas are becoming extinct because people have been destroying the living areas of gorillas in the forest. In addition, hunting gorillas for their meat has been increasing.

I think we should recycle used rare metals and limit the activity of hunting gorillas to save them. (89 words)

<教科書再構成例> \* 網かけ部分加筆, 下線部教科書より (囲み修正箇所)

I'd like to talk about gorillas. They live in Africa. Although they have big bodies and scary faces, gorillas are similar to humans. Both gorillas and humans usually make eye contact with each other. Gorillas seem to keep good relationships through face-to face communication.

Nowadays, gorillas are becoming extinct. About 200,000 gorillas lived in Africa now. However, in some areas, their number has become less than half in just a few decades. If the situation doesn't change, they may be extinct in the new future.

There are two main reasons why they are becoming extinct. First, Africa is an important area for producing rare metals so people have been destroying the living areas of gorillas in the forest to collect them. These metals are used in our smartphones and computers. Second, hunting gorillas for their meat has been increasing.

Each of us should understand this situation and consider what we can do. I would like to make two proposals. One is to recycle used rare metals so that people will not have to destroy their living areas in the forest. The other is to take some actions to limit the activity of hunting gorillas and to stop people from eating their meat.

Gorillas are our 'relatives'. We have to save these peaceful animals from becoming extinct. (216 words)

<リサーチ追加例> \* 網かけ部分加筆, 下線部全体要約や参考テキストより

I'd like to talk about gorillas. They live in Africa. Although they have big bodies and scary faces gorillas are similar to humans. Both gorillas and humans usually make eye contact with each other. Gorillas seem to keep good relationships through face-to face communication. When two gorillas fight, other smaller gorillas such as females or younger ones stop the fight by using eye contact communication. We humans often use force to control others but it doesn't solve problems. We must learn a more peaceful way from gorillas.

Nowadays, gorillas are becoming extinct. About 200,000 gorillas lived in Africa now. However, in some areas, their number has become less than half in just a few decades. If the situation doesn't change, they may be extinct in the new future.

There are two main reasons why they are becoming extinct. First, Africa is an important area for producing rare metals so people have been destroying the living areas of gorillas in the forest to collect them. These metals are used in our smartphones and computers. Second, hunting gorillas for their meat has been increasing. Local African people used to have taboos not to eat gorilla meat, but now they are the easiest source of meat for the poor. People who have fled nearby conflict and people working for mining or logging hunt gorillas for their food.

Each of us should understand this situation and consider what we can do. I would like to make two proposals. One is to recycle used rare metals so that people will not have to destroy their living areas in the forest. The other is to take some actions to limit the number of hunting gorillas and to stop people from eating their meat such as providing local people with food or educating them how important it is to protect gorillas.

Gorillas are our ‘relatives’ who have similar communication patterns. If we learn more about gorillas, we can learn more about how to build a peaceful world. If gorillas become extinct, it means that we lose our family members. We have to save these peaceful animals from becoming extinct. (352 words)

<参考テキスト例> \* 網かけ部参照情報

Farming was the original livelihood of Central Africa. The local African population had several taboos regarding gorilla meat, but, a rise in the population along with a poor economy, resulted in the large scale hunting of gorillas, as they were the easiest source of meat for the poor, rural families. A single male gorilla could yield as much as 300 lbs of meat, which was sold on the illegal bush meat market for a huge profit. A single animal could easily feed an entire family for a week too.  
(*Gorilla Meat*, Culinary Encyclopedia)

Local people have shed taboos about eating gorilla meat, so the bush-meat trade is on the rise. Mining and logging camps hire professional poachers to feed their workers and the refugees who have fled nearby conflict. Though gorillas still make up a tiny percentage of the trade, losses can be devastating, because the gorilla numbers are so low and their communities are so tightly knit.  
(*Is Chinese Economic Demand Killing Africa's Gorillas?*, TIME)

In the past, war has forced refugees into areas of gorilla habitat and with limited access to food people are pressured to hunt for bushmeat. Human presence in areas of gorilla habitat also increases the risk of human to gorilla disease transmission. With political instability and limited funding monitoring and protecting gorilla populations becomes difficult.  
(*Gorilla*, Endangered Species International)



- \*taboo: cultural or religious custom that does not allow people to do, use or talk about
- \*refugee: a person who has been forced to leave their country or home, because there is a war or for political, religious or social reasons
- \*mining: the process of getting coal and other minerals from under the ground
- \*logging: the work of cutting down trees for their wood
- \*poach: to illegally hunt birds, animals or fish on somebody else's property or without permission

教科書コピー例は、模擬授業を行った際に、実際に生徒に書かせた答案を参考に作成したものであるが、教科書本文から情報を探してつなげる際に、前後の文脈から切り離して部分的に抜き出したため、レアメタルのリサイクルに関する解決策とゴリラの絶滅理由との結びつきがあいまいになってしまったり、教科書の Gorilla Facts を参考とした人間との類似点が、やや羅列的なつながりになってしまったりしている。

教科書再構成例では、教科書本文の *our relatives* や *peaceful animals* といったキーワードをもとに結論を立てることで、冒頭のゴリラと人間の類似性と関連させて、保護する理由づけを行い、全体の一貫性を高めている。また、絶滅の危機に関する具体的な情報の補足や絶滅理由の詳細化を行っており、より論理的なつながりが生まれている。しかしながら、解決策への加筆部分を除いては、ほとんど教科書本文をもとにして、つながりを工夫したものであり、全体の長さに対して、ライティングの負荷は少ない。

リサーチ追加例では、さらに、教科書本文では食糧源としてゴリラの狩りが増えていることについて述べられていないことを受けて、インターネット上で *gorilla meat* で検索をして、情報を調べて理由を加筆している。また、人間との類似性に加えて、本文で述べられる人間が学ぶべき教訓にも触れることで、保護の理由づけをさらに図り、結論にもより説得力を持たせている。加筆にあたっては、全体要約のテキストを活用させたり、参考テキストを与え、必要な情報を探してパラフレーズさせたりすることで、足場を設けることが可能であり、段階的に書けることが増えていくような活動設計とできる。

### 5.3 コミュニケーション活動における質疑応答の尺度化

コミュニケーション活動に付随した活動としては、発表活動後に質疑応答の機会を設け、聞き手側の「質疑」と話し手側の「応答」のそれぞれで尺度化を考えることで、扱われたテーマに関する理解を深めていくことが考えられる。その後、さらにディスカッションへと発展させ、リライト活動へとつなげていくこともできるだろう。以下は聞き手が感じたり、考えたりした内容のコメントも含めた質疑に関する尺度化の例である。ゴリラの教科書再構成例のスピーチを想定した質問と回答例もあわせてあげる。

C3a. 教科書の内容と関連したスピーチを聞いて、質問や意見を述べることができる。

- ① 事実確認の質問や簡単な感想を述べることも難しい。
- ② 事実確認の質問や簡単な感想であれば述べることができる。
- ③ 事実確認や簡単な感想に加えて、疑問に思ったことなど、発展的内容の質問をできる。
- ④ 疑問に思ったことなどの発展的質問に加えて、自分の考えや意見をコメントできる。

< 事実確認に関する質問と回答例 >

Q1. When do gorillas make eye contact with each other? Could you tell us once more?

→ They make eye contact when they greet each other or when they want to invite others to play. Also, when two gorillas fight, other smaller gorillas stop the fight by using eye contact.

Q2a. I thought gorillas were aggressive animals, but is that true?

→ Gorillas' chest beating may give you such an image, but they beat their chests when they want to catch others' attention, show excitement, and give warning. Gorillas actually are peaceful animals.

Q2b. So doesn't it mean that gorillas are angry? Could you give us an example?

→ That's right. Gorillas beat their chests when two groups of gorillas are approaching. They give warning to each other to stop trouble from happening.

< 発展的内容に関する質問と回答例 >

Q3a. I'm wondering why people hunt gorillas. Do they have a habit of eating gorillas?

→ African people used to have taboos not to eat gorilla meat, but people fled to the living areas of gorillas as refugees because of the war and gorillas became good food for them. Also, people working in mining or logging hunt gorillas for their food.

Q3b. Is logging something to do with the deforestation of living areas of gorillas?

→ Deforestation is happening partly because of commercial loggings in the areas. So, the forests where the gorillas are living are disappearing now and that's another reason why gorillas are becoming extinct.

< 参考テキスト例 (追加) >

Destruction of forest areas due to commercial logging and agriculture is having a huge effect on gorilla populations. Approximately 80% of gorillas live in unprotected areas and are therefore exposed to human influence on their environment. The opening up of new areas for industries has brought a new labour force into remote areas, where bushmeat is hunted for sustenance.

(*Gorilla*, Endangered Species International)

Commercial logging and increased agriculture in these areas are reducing the forest homes of the great apes. No longer protected by the dense foliage, it is easier for hunters to trap and kill the animal and the gorillas are more susceptible to poaching.

(*Forced off their land*, UN Works to Protect Endangered Species)

<内容に関する考えや意見などへのコメント例>

- Thank you for giving us an instructive speech. I have learned a lot. I realized that gorillas are peaceful animals. I was impressed that they are similar to humans and make face-to-face communication like us.
- I didn't know that their chest beating is a means of their communication. They live in a group, so keeping good relationships in a group must be very important.
- I was very shocked to know that gorillas are eaten. We are responsible for them becoming extinct.
- We are living convenient lives with cellphones and PCs, but our comfortable life has something to do with what's happening to gorillas in Africa.
- We can recycle rare metals used in cellphones. Many people don't know that rare metals are produced in Africa and the fact gorillas are decreasing in number. We have to tell the present situation of gorillas to as many people as possible.

事実に関する確認の中には、教科書の共通理解をベースとしていることから、スピーチでは述べられていないことも含めているが、背景知識をもとにして自身が考えた質問であれば、発展的な問いととらえることもできるだろう。また、質問への回答を受けた再度の質問のパターンも示したが、より発展的な授業展開として、話者（書き手）と聞き手が質問を交えながら意見交換を促進し合うようなディスカッションの流れとすることもできる。

C3b. 教科書の内容と関連したスピーチを聞いて、ディスカッションすることができる。

- ① 事実確認の質問や簡単な感想を述べることも難しい。
- ② 事実確認の質問や簡単な感想であれば述べることができる。
- ③ 疑問に思ったことや知りたいこと、考えや意見などを述べることができる。
- ④ 他の人があげた疑問や意見に対して、さらに考えや意見を述べることができる。

話し手側の能力としては、どのレベルの質問や意見であれば答えられるかが問われる。発展的な内容に関する問いへは、その場で答えることが難しいことも多いと思われるが、調べた上で後に回答を行う形も取れるだろう。活動の最後に質疑で出た様々な意見を集約して書き直す作業を行うことで、間接的に聞き手の疑問に答えることにもつながる。

C4a. 教科書の内容と関連したスピーチの後で、質問や意見に答えることができる。

- ① 事実確認の質問や簡単な感想に答えることも難しい。
- ② 事実確認の質問や簡単な感想であれば答えることができる。
- ③ 疑問や意見に対して、調べた上で答えや考えを述べることができる。
- ④ 他の人の意見や考えをまとめた上で、スピーチを書き直すことができる。

また、事後のリライト活動ではなく、事前に想定される聞き手からの質問や意見について考えて、可能な答えを書いておくことで、スピーチの内容には組み入れなかった情報を活かしたり、さらなるリサーチの必要性を吟味したりすることもできる。

C4b. 教科書の内容と関連したスピーチへの質問と答えを事前に考えることができる。

- ① 事実確認に関する質問と答えであっても、考えて書くことが難しい。
- ② 事実確認に関する質問と答えであれば、考えて書くことができる。
- ③ 疑問や意見を考えて、調べた上で答えや考えを書くことができる。
- ④ 疑問や意見への回答に対する、さらなる質問と答えを考えて書くことができる。

こうした想定問答は、インタラクティブに聴衆への発問を交えて発表する際にも用いることができ、背景知識を活性化させて興味や関心を引き、伝わっているかどうかを確認しつつ、テーマについて考えさせながら聞かせることができる。また、話し手の方から自分がスピーチを書きながら疑問に思っている点について聞き手の意見を問いかけることで、スピーチの内容を聴衆の意見や興味に合わせて変えていくような形にも発展できる。

C4c. 教科書の内容と関連したスピーチを聴衆との質疑を交えながら行うことができる。

- ① 事実確認や背景知識の活性化のための質問をするのも難しい。
- ② 事実確認や背景知識の活性化のための質問であればすることができる。
- ③ 聴衆に考えさせるような質問を交えながらスピーチをすることができる。
- ④ 聴衆の意見をもとに情報などを含めながら柔軟にスピーチをすることができる。

## 6. タスク・ベースによるスキル活動の Can-Do 尺度例

### 6.1 パッセージ・レベルのスキル活動の尺度化

内容重視の授業展開とスキル重視の授業展開を組み合わせながら、Can-Do 評価を取り入れる方法としては、3.5 で示したように、内容理解活動の尺度化を考える際に、スキルに焦点をあてて足場や発展的段階を設け、学習段階をステップ化する方法があるが、スキル学習そのものの到達段階に比重を置いた目標設定もあるだろう。その際には、内容理解学習後の定着活動として、スキルの自動化を図るために活動を行うのか、それとも教科書の本文テキストを素材として用い、パフォーマンス評価を行うのかで、活動の意図が異なってくる。また、補助教材を同様の方法で扱うことでタスク化し、帯活動として授業にモジュール的に組み込んでいく方法も考えられるだろう (cf. 長沼, 2009)。

スキル活動を学習タスクとして取り扱うには、到達目標を段階化するとともに、客観的な到達基準を設ける必要がある。尺度化の目的のひとつには、学習者が自己評価や目標設定を行うにあたって、主観的であいまいな自信を根拠として判断しないようにすることがあるが、具体的にタスクとして到達基準が示されることで、目標がさらに「見える化」されて、現在の能力をモニタリングし、内省を助けることにつながる。

以下に、「パッセージ・レベル」、「パラグラフ・レベル」、「センテンス・レベル」のスキルを統合的に扱った尺度を紹介するが、いずれも特定のスキルに焦点をあてて、学習者がどこの段階でつまづきを覚えているのかといった自身の能力に気づかせることを目的としている。こうした評価目標を取り入れたタスクに、素材難易度を上下させながら、繰り返し取り組んでいく中で、次第に「できる感」が高まっていくことも期待される。

### 【速精読】 [Reading]

D1. まとまった文章をある程度の速さで読みながら、正確な理解をすることができる。

- ① ゆっくりと時間を書けて読んでも、理解できないところがある。
- ② ゆっくりと時間をかければ大体理解できるが、速く読むと分からないところがある。
- ③ ある程度の速さで読んでも大体理解でき、ゆっくりと読めばほぼ完全に理解できる。
- ④ ある程度の速さで読んでも、ほぼ完全に理解できる。

一度速読をした文章を再度精読することで、速読時の理解と精読時の理解を比べ、速読しながらある程度の理解を行えるようになることを目的としている。タスクにおいては、テキストを見ずに理解確認問題に答えさせることで、読みながらテキストに書かれている情報を頭の中で整理し、情報を保持する能力を求めている。テキストとしては、教科書の本文をパート別またはレッスンを通して用いることが考えられ、理解確認問題として、TMのTF Questionsに答えさせたり、Oral Questionsに自由記述で答えさせたりする方法があるだろう。その他、TMのExtra ReadingとPattern Aの客観問題を利用することもできる。このタスクで扱う精読スキルは、細部までの分析的な読みは意図しておらず、速読で読み取れる重要な箇所問いを絞る必要がある。速読の目安としてWPMの指標を設け、大体の理解およびほぼ完全な理解についても、理解確認問題での理解の程度を具体的に設定することで、学習者による自己評価が可能となる。

### 【聴読解】 [Listening & Reading]

D2. まとまった文章をメモをしながら聞いて、正確な理解をすることができる。

- ① テキストを見ながら聞いても、理解できないところがある。
- ② テキストを見ながら聞けば、だいたい理解できる。
- ③ テキストを見ないで聞いてもだいたい理解でき、見ながら聞けば完全に理解できる。
- ④ テキスト見ないで聞いても、ほぼ完全に理解できる。

速精読では、速読と精読の理解を比較したが、聴読解では、読解と聴解の理解の差を確認し、理解を損ねる要因を特定することを目的としている。リスニング素材としては、教科書の読み上げ音声を用いることが考えられ、ある程度の長さの音声を聴かせるため、メモを取らせることで記憶の負荷を下げている。モノローグを扱うことで、音声に従って頭から読んでいくペース読みの訓練ともなり、速読において必要となる、戻り読みの習慣の排除にもつながることが期待される。タスクにおいては、速精読と同様に、理解確認問題を設けることで、自己評価を行うことが可能となる。

### 【多読サマリー】 [Reading & Writing]

D3. ある程度の長さの文章を読んで、要約を書くことができる。

- ① 2回読んで単語を調べても、要約を書くことができない。
- ② 2回読んで単語を調べれば、テキストをつなげて要約を書くことができる。
- ③ 2回読んで単語を調べれば、自分の言葉で要約を書くことができる。
- ④ 1回読んでだけで、わからない単語を推測しながら要約を書くことができる。

速精読では、正確さを伴った速読を目指すのが、多読サマリーでは、長めの文章を、正確さをあまり気にしないで、全体の概要を把握しながら読むことを目的としている。辞書を使わずに、推測能力を鍛えるとともに、あいまいさへの耐性を高めることを意図している。教科書の Reading 1 と 2 の多読向け素材を用いる他に、週末課題などとして、Graded/Leveled Readers などの多読教材を用いることも考えられるであろう。モデル要約を作成して、自己評価として比較させることも可能であるが、お互いの要約にコメントし合うピア・レスポンスを取り入れて、ペアやグループで相互評価を行うことも有効である。発展活動としては、要約を行うだけでなく、レビュー・コメントを書かせて、クロス・レビューを行って、相互にコメントを比較させたりすることも考えられるだろう。

### 【ストーリー・リプロダクション】 [Listening & Speaking]

D4. 図や絵などを見ながら話を聞いて、口頭で再生することができる。

- ① 2回聞いてもそれぞれの図や絵の内容の部分的な記述をするのが難しい。
- ② 2回聞けば部分的な記述はできるが、話の流れを整理して再生することはできない。
- ③ 2回聞けば話の流れを整理して、ほぼ正確に再生することができる。
- ④ 1回聞いただけで話の流れを整理して、ほぼ正確に再生することができる。

まとまった談話の流れでパッセージを話すスキルのトレーニングとして、グラフィック・オーガナイザーを利用したリプロダクション活動を行うことができる。キーワードだけでは話の流れを再生することが難しい場合は、教科書のチャートの箇条書きを補助的に利用することも考えられるであろう。自己評価の基準としては、要約と比較することで、流れを押さえられていたかを確認することができる。類似した活動としては、4コマなどのひと続きの絵をもとにして、ストーリー・リテリングを行うことも考えられるだろう。

## 6.2 パラグラフ・レベルのスキル活動の尺度化

教科書のテキストを用いたスキル活動としては、上記のようなパッセージ全体を扱ったスキルの他に、その下位能力として、パラグラフ単位のスキル活動も考えられる。以下のタスクでは、パラグラフ・リーディングの力を高めることを目的としているが、段落自体を扱うだけでなく、各パートの要約を用いることも可能であろう。

### 【ディクト・グロス】 [Listening & Writing]

D5. 段落レベルの英文を聞いて、重要な部分を書き留めて、要約することができる。

- ① 2回聞いても部分的な理解であり、全体の概要が理解できない。
- ② 2回聞けば全体の概要を理解できるが、とりこぼして書きとめられない部分もある。
- ③ 1回では分からない部分もあるが、2回聞けば重要な部分をほぼ書き取れる。
- ④ 1回聞いただけで、重要な部分をほぼ書き取ってまとめることができる。

ディクテーションでは、主に1文の聞き取りを行うが、ディクト・グロスでは、50~100語程度の長さのまとまった文章を聴いて、テキストを見ずに概要を書くことを行う。本来はペアで情報交換などを交えながら行う活動であるが、パフォーマンス評価として用いる

際には、これを1人で行う。テキストの再生にあたっては、正確に元の文章と同じ必要はなく、言い換えを行ってもよいため、語彙や文法などの産出的な言語知識が問われる。自己評価としては、重要個所に下線を引いたものと比較し、判断することができる。

#### 【コピー・グロス】 [Reading & Writing]

D6. 段落レベルの英文を読んで、文章を見ずに、重要な部分を要約することができる。

- ①2回読んでも部分的な理解であり、全体の概要が理解できない。
- ②2回読めば全体の概要を理解できるが、とりこぼしてまとめられない部分もある。
- ③1回では分からない部分もあるが、2回読めば重要な部分をほぼまとめられる。
- ④1回読んだだけで、重要な部分をほぼ書いてまとめることができる。

コピー・グロスでは、聴く代わりに速読を行って、テキストを見ずに概要を書くことを行う。速精読では情報保持能力が求められるが、コピー・グロスでは、情報を記憶して、再構成することが目的であり、補完的な役割を果たすことが期待される。自己評価としては、ディクト・グロスと同様な方法で、再生率から判断することができる。

#### 【センテンス・サマリー】 [Reading & Writing]

D7. 段落レベルの英文を読んで、1文で要約を書くことができる。

- ①2回速読しても、主旨をとらえて、1文で要約することができない。
- ②2回速読すれば、主旨をとらえて、1文で要約することができる。
- ③2回速読すれば、論旨展開をふまえて、1文で要約することができる。
- ④1回速読しただけで、論旨展開をふまえて、1文で要約することができる。

ある程度速読をしながら、文章構造を意識して1文で要約を行うことを目的としている。単に主旨をとらえた要約を作るだけでなく、論旨展開まで踏まえた要約を作る必要があり、批判的読解能力が求められる。速精読では、理解確認問題で重要個所の理解を確認したが、要約を通して、マクロ・レベルの談話理解ができているかを確認する。自己評価としては、詳細情報を含め過ぎていて、主旨が押さえられていない例や、文章中の表現をパラフレーズできておらずに、1文としての整合性が悪くなっている例など、段階的な解答例を準備して、比較させることで、段落内の構造を理解するとともに、パラグラフ・ライティングにおける文章構成への意識が高まることも期待される。

### 6.3 センテンス・レベルのスキル活動の尺度化

パッセージ全体や段落単位での理解や産出に困難を覚える際には、実際には、センテンス・レベルの問題があることも多く、補完のための文単位のスキル活動も考える必要があるだろう。上記のセンテンス・サマリーは、理解面ではパラグラフ・レベルの理解を扱っているが、産出面ではセンテンス・レベルの訓練ともなる。教科書の素材としては、本文中のターゲット・グラマーとなるセンテンスを用いることが考えられ、形式だけの練習とならないように、テキストにおける文法の機能への気づきを同時に促すことで、形式に注意を払いながらも、意味に焦点をあてた活動とすることが必要となるであろう。

### 【センテンス・ディクテーション】 [Listening & Writing]

D8. ある程度の長さや複雑さの1文の英語を聞いて、書き取ることができる。

- ① ゆっくり読み直した英文でも、完全には聞き取ることができない。
- ② ゆっくり言い直しをしたものであれば完全に聞き取ることができる。
- ③ 自然な速度で話された英文を2~3回聞けば、完全に聞き取ることができる。
- ④ 自然な速度で話された英文を1回聞いて、完全に聞き取ることができる。

ある程度の複雑な文構造の長めの一文を聞き取ることができるようになることを目的としている。ディクト・グロスにおいて、理解の認知的負荷の高い文で、情報処理が損なわれることがあるため、センテンス・レベルでのタスクで補完することを意図している。自己評価としては、文が再生できているかで判断が可能である。

### 【センテンス・レペティション】 [Listening & Speaking]

D9. ある程度の長さや複雑さの1文の英語を聞いて、繰り返して言うことができる。

- ① 区切りながらゆっくりと読み直した英文でも、完全には繰り返すことができない。
- ② 区切りながらゆっくりとであれば、ほぼ完全に繰り返すことができる。
- ③ ゆっくりと言い直されれば、ほぼ完全に繰り返すことができる。
- ④ 自然な速度で話された英文を1回聞いて、ほぼ完全に繰り返すことができる。

センテンス・ディクテーションと同様に、ある程度の複雑な文を扱い、ディクテーションで書く代わりに、口頭でリピートすることを行う。ストーリー・リプロダクションだけでなく、Q&Aを通した活動においても、口頭での文産出能力が求められ、知識として理解しているだけでなく、スキルとして自動化され、内容に注意を払いながら、産出できるようにタスクを通して訓練を行う。自己評価の基準としては、口頭での復唱課題となることから完全さは求めず、コミュニケーション上は重要でないマイクロ・レベルのエラーに関しては減点対象としないなどの配慮を行うことが必要であろう。

### 【ディスコース・コンプリーション】 [Reading & Writing]

D10. 前後の文から判断して、1文を入れて文章を完成させることができる。

- ① 選択肢が与えられても、前後の文脈に適した文を選ぶことができない。
- ② ヒントがあっても文章を完成させることは難しいが、適した文を選ぶことができる。
- ③ ヒントがあれば、前後の文から判断して文章を完成させることができる。
- ④ ヒントがなくても、前後の文から判断して文章を完成させることができる。

3文からなる談話の1文が空欄となったものを埋める文章完成課題を通して、前後の文脈から内容を推測する力を伸ばすことを目的としている。文章の論理展開を意識する力をつける上でセンテンス・サマリーと似ているが、段落の談話全体の一貫性ではなく、より局所的なつながりを扱っている。また、ライティングにおけるリライト活動において求められる、論理的に飛躍している箇所などを見つけるためのトレーニングともなる。自己評価としては、文脈的なあてはまりのよい例と悪い例を比較させる中で、談話への気づきを高めていくことが考えられる。



## 7. Can-Do 尺度に基づいた学習と評価のアプローチによる授業展開例

### 7.1 Lesson 4: Gorillas and Humans 授業展開例

ここまで「本文の各パートの Q&A に基づいた活動」、「本文全体の内容の Comprehension に基づいた活動」、「本文と関連したテーマによる Communication 活動」に加えて、「タスク・ベースによるスキル活動」の Can-Do 尺度例を取り上げて来たが、並行した授業展開での尺度も多く、実際の授業では、授業の目的や生徒のレベルに応じて、「何ができるようになるのか」といった観点から到達目標の選択および調整を行いながら、活動の中に組み入れていくことになる。それぞれの到達目標は、長期的な見通しのもとで、通年で扱いを変えずに同一の尺度を用いることによって、少しずつできるようにしていくことを目標としたり、レッスンの内容や取り組みの深さに合わせて、バリエーションを持たせることで、幅広い能力を培うことを目標としたりするなど、年間を通じた目標設計をあらかじめ立てておくことが望まれる。

ただし、すべての目標を前もって記述しておくのは難しく、到達状況を確認すること自体が目的とならないように、毎回の授業における活動の様子を観察し、生徒が「できる感」を感じる事が難しいことが見て取れる場合は、柔軟に足場作りを行うなど、到達目標の調整を行っていくことも必要であろう。その際には活動記録を残し、変更した目標を記述し直すことで、より生徒の実態に合わせた目標記述を行うことが可能となる。一方で、生徒に合わせて随時変更を重ねることは、授業方針のぶれにもつながりかねず、何ができるようになっていくのかを逆に感じにくくなってしまいうる。当初立てた目標を用い続けることで、最初はできなかった状態から、できるようになっていく過程を感じさせるような工夫をしていくことも同時に重要であろう。

以下に参考までに、どのように Can-Do 尺度を組み合わせて授業設計を行っていくのか、活動の意図や留意点も含めながら Lesson 4 の授業展開例を示す。(それぞれの活動で参照した尺度についてもカッコ内に示す。尺度は CDS: Can-Do Scale/Statements と略称する)

#### 【Activator : 導入活動】

##### ◆「背景知識を活性化する」\*網かけ部追加質問

レッスンに入る前に、質問を交えて Oral Introduction を行って既存知識を問い、本文への導入のため、ゴリラに関する印象を尋ねる。(Have you ever seen gorillas in the zoo or on TV? What do you know about gorillas? What is your impression [image] of gorillas?) その際に、扉の写真や地図、Gorilla Factsなどを参照させる。ただし、自律的読みを目標とするため、本文の内容には入らずに、先の展開を示すことにならないように留意する。

#### 【Part 1 : パート別活動】

##### ◆「レッスン全体を通して聞く」

このレッスンはインタビュー形式の素材であり、テキストが音声言語で構成されていることに配慮し、読む活動に代えて聞く活動を行う。また、内容のまとまりに配慮し、Part 1 から Part 3 まででひと区切りとする。Comprehension を用いて要約確認を行うこともできるが、ここではメモを取らずに通して聞いて、全体の主旨と文脈を把握するに留める。

◆「Part 1 を再度通して聞きながら読み、理解を確認する」(CDS-A1)

今回は Part 1 に絞って音声を聞きながら読む。戻り読みができないため、理解が困難な場合は、話者ごとに少しポーズを置き、頭の中で情報を整理させる。その後、発問を通して段階的に理解を確認していく。開本状態で本文を見ながら答えさせるが、その前に音読活動などを交えながら、本文に繰り返し触れさせたあとで、閉本状態で答えさせることもできるだろう。(cf. CDS-A6a)

CDS-A1 の到達尺度は、上記の条件を踏まえて修正すると、「レッスン全体の内容を通して聞いた後で、再度音声を聞きながら教科書各パートを読んで、本文の流れを踏まえて重要な内容を理解することができる」となるだろう。活動に先だつて行われる事前活動によって、尋ねている能力が異なってくることに留意しながら、複雑になりすぎないように付帯条件などを追記すると活動の記録となる。

なお、予習は前提とせずに、新出語彙や文法事項の確認も口頭でのやり取りの中で行う。逆に予習を前提としている場合は、精読後の活動とみなして、例えば、CDS-A6a の尺度を用いることもできるだろう。

◆「シャドーイングや音読などを取り入れながら繰り返し読む」

口頭でのやり取りを通して、重要な箇所を理解させた後で、繰り返し読みながら細部を読み取っていく。常に速読を意識し、頭から戻り読みせずに読んでいく習慣をつけるため、音声とともに読み進めていく。具体的には音声のみのシャドーイング、テキストを見ながらのシャドーイング、音声なしでの音読などを組み合わせながら、目的を変えて何度も読む中で読みの処理のスピードをあげて自動化していく (cf. 長沼・河原, 2004)。

そのため、音声だけに注意して字面をなぞるのではなく、内容にも注意を払いながら読みを行わせるようにする。ペア活動により、片方が音読をして、もう片方がシャドーイングをするといったペア・シャドーイングを行うこともできるだろう。その際には、背中合わせで読ませるなどの工夫をすることで、口の中でつぶやくだけでなく、相手にきちんと伝わる音声で読むことを意識化することもできる。音声化のスキルに焦点をあてた以下のような尺度を設けることで、到達目標を示すことも、学習への内省を深めるだろう。

E1. 教科書音声をもとに、内容を理解しながら、シャドーイングすることができる。

- ①モデル音声を聞いた後であっても、自分のペースで音読することが難しい。
- ②モデル音声を聞いた後であれば、自分のペースで音読することができる。
- ③テキストを見ながらであれば、音声のペースでシャドーイングすることができる。
- ④テキストを見ないでも、音声のペースでシャドーイングすることができる。

◆「ペアでお互いに口頭で読み合いながら意味を確認する」(補助活動)

内容の理解確認をすべて英語を介して行うこともできるが、英語での産出能力を前提とした活動となるため、理解の確認にあいまいさの残る部分も出てくるであろう。文法訳読の方法に流れることなく、英語を英語のままで理解するための補助活動として、通訳訓練で用いられるサイト・トランスレーションの手法を応用しながら、頭から意味のかたまりごとに読み下していく活動を行うことも考えられる。

ただし、その場合でも、英語を英語で理解するのが原則であり、そのための理解のプロセスのトレーニングであるといった位置付けを行い、わからない部分を全て調べるのではなく、あいまいさに耐えながら文意を推測しながら読む力や、細部にとらわれ過ぎずに、全体の文脈を理解する力などをともに育てていくことが重要である。また、日本語として通りのよい訳語を作ることに注力するのではないことに留意する必要があるだろう。

**Well, / although they have big bodies / and scary faces / gorillas are similar to humans.**

そうですね      ゴリラは体が大きくて      怖い顔をしています      人間によく似ています

**For example, / just as people do, / they usually make eye contact / with each other.**

たとえば      ちょうど人間がするように      常に目を合わせます      お互いに

**They do this / when they greet each other / or when they want to invite others / to play.**

これを行います      互いにあいさつをするときや      他のゴリラを誘いたいときに      遊びに

上記は TM のフレーズ訳例 (DVD-ROM 収録) を用いた活動イメージであるが、例えば、ペアになって片方が英語を意味の区切れるところでかたまり (チャンク) ごとに読み上げ、もう片方が音声を聞きながら一緒にペースで読んだ後で、顔をあげてテキストを見ずに、意味を口頭で確認するといった活動の流れが考えられる。テキストを最初から見ないで、通訳のような形で聞きとりによって行うこともできるだろう。以下は尺度化の例である。

**E2.** 教科書の本文を区切りながら読んで、戻らずに意味を取っていくことができる。

- ① テキストを見直しながらかでも、意味を取っていくことが難しい。
- ② テキストを見直しながらかであれば、何とか意味を取っていくことができる。
- ③ テキストを見直さないでも、前から読んだだけで意味を取っていくことができる。
- ④ テキストを見ないで聞いてみても、前から意味を取っていくことができる。

先に述べたシャドーイングや音読活動の前に行うことも可能であるが、英語での全体理解を重視するため、後の位置付けとした。また、正確な訳語を求めないように、上記のような部分訳を配布することもせずに、ペアでの協同作業を通して理解を確認し合い、それでも意味があいまいな部分は、英語での質問を介して確認を行っていく。ポーズを置きながら意味を取った後で、再度、シャドーイングや音読活動を行うことで、より正確な理解に基づいて、読みの流ちょうさを高めていくためのトレーニングにもなる。慣れてきたら、意味の区切りをより長くし、大きなチャンクで理解できるようにしていく。ボトムアップ的訓練を重視するのであれば、1 文単位の理解を高めるため、中間的な活動としてセンテンス・レペティション (CDS-D9) を組み合わせることもできるだろう。

◆ 「穴埋め要約を用いながら、要約にさらに加筆する」 (CDS-A3c)

トップダウンでの活動としては、口頭での意味確認の活動の最後に要約させることもできるが、日本語の使用が多くなり過ぎないように、パートごとの全体理解は英語での要約活動を行う。その際に要約をすべて自分で作るのではなく、穴埋め要約にさらに加筆をすることで作業の負担を減らしつつ、本文の流れを再確認しながら、重要な情報を補うための批判的な読みを行わせることを意図している。

## 【Part 2 / Part 3 : パート別活動】

Part 2 と Part 3 は、基本的には Part 1 と同じ流れで行うが、生徒の反応を観察し、必要に応じて活動の再設計や到達目標の修正を行う。各 Part のはじめに、全体を通したリスニングを行い、パート間の文脈理解を促しているが、初見における自律的な読みを重視した授業展開であれば、毎回の復習時にこれまでのパートを通して聞くことで代えることもできるだろう。以下は、それぞれの段階的 Q&A 例とパート別要約例である。

<Q&A: Part 2> \*脚注質問 : When do gorillas beat their chest?

② Look at the pictures. What are they doing? (Can you see the caption?) Imagine how you feel if you see chest beating. Does it show they are angry? (Are they violent?)

— No, it doesn't always mean that they are angry. (They are not violent.)

③ Yes, they are not aggressive animals. Then, why do gorillas beat their chests?

— To catch other's attention, show excitement, or give warnings.

④ Could you give me some examples? When do young gorillas beat their chests?

— Young gorillas beat their chests in turn when they are playing.

Why do you think they do so? Is it similar to human children's behavior?

— I guess they show excitement like when human children shout at each other.

Or perhaps they want to catch the others' attention. Then, when do they give warnings?

— When two groups are coming closer to each other. Each group warns the other.

What if they don't do so when approaching each other? Do you know why they do so?

— Trouble can happen. They want to avoid trouble by warning each other.

\*④は 2 つ理由があるため、それぞれで深める問いを設けている。また、本文では明示されていない情報間の関係についても推測をさせている。

<Q&A: Part 3> \*脚注質問 : If two gorillas fight, who tries to stop them?

② What did we learn about gorillas so far? Does your impression change about gorillas? Are they aggressive or peaceful animals? Don't they fight each other?

— They sometimes fight for food in their group although they are peaceful animals.

③ If two gorillas fight, do they keep fighting each other? What do other gorillas do?

— Other gorillas usually try to stop the fight.

Yes, they stop the fight from continuing. Then, who tries to stop it?

— Smaller gorillas such as females and younger ones.

④ How do they stop the fight? What happens then? How does it work?

— By eye contact communication. They approach the larger gorillas and stare at them. Then, the angry gorillas move away from each other.

Why do smaller gorillas play such a role? What if other large gorillas use force?

— Frustration remains and another fight may happen. Smaller gorillas use eye contact instead of force so that the angry gorillas stop fighting without frustration.

\*②で導入からつなぎ。③は教科書の質問は読み取りのポイントが質問文に含まれているために前提となる質問から確認している。人間が学ぶべき教訓は発展的発問として別扱い。

<Original Summary: Part 2>

A gorilla's gesture called "chest beating" doesn't always mean they are angry. It is used to catch others' attention, show excitement, or give warnings. Gorillas also beat their chests when two groups of gorillas are approaching each other. (38 words)

<Extended Summary: Part 2> \*網かけ部分加筆

A gorilla's gesture called "chest beating" doesn't always mean they are angry. It is used to catch others' attention, show excitement, or give warnings. Young gorillas beat their chest in turn as human children shout at each other when they play. Gorillas also beat their chests when two groups of gorillas are approaching each other. They give warning to each other to stop trouble from happening. (66 words)

<Original Summary: Part 3>

When two gorillas fight, other smaller gorillas such as females and younger ones stop the fight by using eye contact communication. If other large gorillas use force to stop a fight, frustration remains and another fight may happen. (38 words)

<Extended Summary: Part 3> \*網かけ部分加筆

When two gorillas fight, other smaller gorillas such as females and younger ones stop the fight by using eye contact communication. If other large gorillas use force to stop a fight, frustration remains and another fight may happen. We humans often use force to control others but it doesn't solve any problems. This may be a lesson we humans can learn from gorillas. (63 words)

【Comprehension : 理解確認活動】

◆「グラフィック・オーガナイザーを用いながら、口頭で説明する」(CDS-B2a)

これまで述べたような流れで、Part 2, Part 3 と進めた後に、レッスン全体を通した理解確認のための活動として、グラフィック・オーガナイザーを用いて、テキストの情報間の整理を行う。その際に、グループで各パートの担当を決めて協同作業を行うことで、お互いの理解を確認し合い、パート単位や文単位の理解から、全体の構成の理解確認を行っていくこともできるだろう。口頭での発表活動ではあるが、主眼となる目的は、発表への準備過程での情報の整理に置いている。

グラフィック・オーガナイザーを用いながら再度読み直すことで、教科書では接続詞などの談話指標なしに、文脈からつながりが読みとれるところの関係を意識化させることもできる。例えば、Part 2 では chest beating のコミュニケーション機能として、1) to catch other's attention, 2) to show excitement, 3) to give warnings の3つがあげられているが、最後の警告を発する機能が、例示として群れが接近した際の例が示されているのに対して、最初の2つの機能に関しては、人間の子どもが遊んでいるときの shouting との関係は文脈に依存している。要約活動では、テキストに書かれている事実を中心とした理解に押さえる必要があるが、グラフィック・オーガナイザーを用いた理解を通して、そうした論理的

関係などの推測も織り交ぜていくことで深い読みとなる。産出において過剰な接続詞などの使用を避け、文と文との談話的つながりを重視する姿勢にもつながるだろう。

また、パートごとの要約活動では単線的であった情報の流れが、中心的な命題からの展開の仕方を矢印などで示すことで、原因結果、比較対照、問題解決などの談話展開に沿ってより複線的に示される。場合によっては、中心的な命題を取り巻く周辺的な情報についても含めて、より広い視座から図示をすることもできるだろう。例えば、Part 1であれば、冒頭で述べられている語り手である研究者の情報を加えることで背景理解が深まり、情報理解のスタンスを与えることができる。

目的によっては、この後でさらに要約活動 (cf. CDS-B1b) を行うことで、協同作業を通して得た理解を、個人作業での書く活動を通して定着させる機会を与えることもできるだろう。また、文章にまとめ直すことで談話的な気づきを得て、情報間のつながりをより強く意識することにもなる。

#### 【Part 4 : パート別活動】

##### ◆「メモを取りながらリスニングをして、要約を書く」(CDS-B1a)

Part 4 は、コミュニケーション活動とのテーマ的つながりが深いため、他のパートとは独立して扱い、インタビュアーとして取材をしたという立場で、リスニングをしながら取材メモを取り、レポートに書き起こして要約する活動を行う。Q&A による理解確認はあえて行わず、自律的理解への意識づけを行う。足場として教科書の箇条書きを与えることで、リスニングが弱い生徒にも配慮し、足がかりをもとに要約にも取り組ませる。また、理解状況に応じては、テキストを見ながら取材メモを修正させるなどする。

##### ◆「テキストを読んで理解確認のための質問と解答を作成する」(CDS-A5b)

コミュニケーション活動でのスピーチへの事前活動として、批判的読解意識を持たせるため、重要な箇所を尋ねる質問と考えられる解答、また、テキストを読んで、さらに知りたい箇所や疑問に思った点に関する質問なども作らせて、ペアで共有させる。発展的な問いに関しては、答えまで考えることは難しいため、必ずしも解答までは求めないこととするが、問題意識を高めるためにディスカッションを促す。以下、Q&A と要約例を示す。

#### <Q&A: Part 4>

② **What is the present situation of gorillas? What is happening to them? Are they increasing in their numbers? (Or are they under the threat of extinction?)**

— Their numbers have been decreasing and they are becoming extinct.

③ **Right. Actually their numbers have become less than half to less than half in some areas in a few decades. It is said if we do not change this situation right now, they may be extinct in the near future. What are considered to be causes of this situation, then?**

— People have been destroying the living areas of gorillas in the forest.

— People are also hunting them for their meat more than ever.

④ **Why have people been destroying the living areas of gorillas?**

— To collect rare metals produced in Africa.

Yes, Africa is an important area for producing rare metals. Then, what do you use them for? Why do we need them?

— To use them in smartphones and computers.

\*③で教師側から補足説明をし、引き出すだけでなく、最後の情報との流れを作っている。

<Original Summary: Part 4>

The number of gorillas has been decreasing. This is because people have been destroying the living areas of gorillas to collect rare metals. In addition, hunting gorillas for their meat has been increasing. If we do not change this situation, our “relatives” may be extinct. (45 words)

<Extended Summary: Part 4> \*網かけ部分加筆

The number of gorillas has been decreasing to less than half in some areas in a few decades. This is because people have been destroying the living areas of gorillas to collect rare metals used in our smartphones and computers. In addition, hunting gorillas for their meat has been increasing. If we do not change this situation, our “relatives” may be extinct in the new future. (66 words)

【Communication : コミュニケーション活動】

◆「メモを取りながらモデル・スピーチを聞く」

Part 4 の理解活動とつなげることで大きな活動構成とし、リスニング活動で3つの動物についてのスピーチを聞く代わりに、モデル・スピーチのアジアゾウの例を聞いて、スピーチ・フォーマットをまねするためのメモを取る活動とする。教科書のフォーマットは必要に応じて確認のために用いる。スピーチ活動そのものに慣れていない場合は、先にリスニング活動をもとにした簡単なスピーチを行うこともできるだろう (cf. CDS-C1)。

◆「モデル・スピーチを参考に、教科書の内容をもとにスピーチを作成する」(CDS-C2b)

アジアゾウのモデルを参考に Part 4 をもう一度読み直し、必要な情報を抜き出しながら、ゴリラに関するスピーチを作成させる。ゴリラの特徴の記述にあたっては、前のパートも参照させる。実際、ゴリラを保護する必要性を述べるにあたっては、ゴリラから学ぶことのできる教訓などに言及することでより説得力が生まれる (パンダの研究活動後スピーチ例でも、かわいさでなく白黒の毛皮と狩りの対象となる理由とを結びつけている)。

また、例えば、ゴリラの肉が食べられている理由など、Part 4 で議論した問題意識に答えるために必要な資料を事前に用意することで、研究活動に代えて補足的に読ませる。ただし、その際には、テキストの表現をそのまま借りてくることで、自分の原稿のスピーチ・レベル以上の表現となってしまうたり、つながりの悪い所が出てきたりしないように、パラフレーズなどをしながら編集作業を行うように気をつけさせる。

◆「ペアで原稿を完成させ、スピーチの読み上げ練習を行いながら修正する」

それぞれが作成したスピーチをもとにして、ペアでお互いに読み合い、ひとつの原稿に

まとめる中でテキストに関する理解を深め、問題解決のための方策についても、アイデアを共有する。原稿を作成し終えたら、お互いに読み上げ練習を行い、聞き手はメモを取りながら、文字ではなく、音声として聞いた際にわかりづらいところがないかどうかの確認を行う。また、読み手側も声に出して音声化をしてみて、読みづらい部分を確認する。例えば、1文が長い箇所を2文に分けたり、文と文との接続関係がわかりづらい箇所などを修正したりすることが考えられる。

**E3.** 書いた原稿を声に出して読んで、わかりづらい部分を修正することができる。

- ①読み上げて見ても、わかりづらい部分に気がつくのが難しい。
- ②わかりづらい部分に気がつくことはできるが、修正の仕方がわからない。
- ③わかりづらい文や文と文とのつながりを修正することができる。
- ④全体の構成を見直して、意図が伝わりづらい部分や効果的でない部分を修正できる。

また、お互いに聞きあうことで、聴衆を意識したわかりやすい原稿になっているかも確認させる。その上で必要な修正を行い、ペア・シャドーイングなどを交えながらスピーチ練習を行う。その中で相手を意識した説得力のあるスピーチとなっているかも評価させる。ただし、時間の関係からスピーチを暗唱させるところまでは行わない。

**E4.** 書いた原稿をもとにして、わかりやすくスピーチを読み上げることができる。

- ①原稿を見ながら読み上げても、スムーズに読むことが難しい。
- ②原稿を見ながらであれば、スムーズに読むことができる。
- ③途中で区切って原稿から目を上げながら、相手を意識して読み上げることができる。
- ④あまり原稿に目を落とさずに、相手を意識して効果的に読み上げることができる。

#### ◆「スピーチと質疑応答を行い、レポート形式でリライトする」(CDS-C3a / C4a)

グループでペア・スピーチを行いながら、お互いのスピーチに質問やコメントを行う。Part 4 の理解活動で質問と想定される解答を作成していることから、特に事前の準備は行わず、質問やコメントを考えながら聞くことを意識させる。その後で質疑応答を通して気がついたことや他の人の意見を聞いて考えたことも含めながら、個人作業で原稿を修正し、レポートの形にまとめ直す。尺度としては発表者側と聴衆側のそれぞれで質疑に関する評価を行わせることが考えられる。スピーチの発話自体 (CDS-E4) と内容構成 (CDS-C2c) についても評価を行うことで、自己評価を他者評価で裏付けることができる。

## 7.2 Lesson 1: What Can Blood Type Tell Us? 授業展開例

Lesson 4 では授業スタイルに慣れた後の展開例として、本文から発展させたテーマでのリサーチをベースとした思考を促すコミュニケーション活動を取り上げた。Lesson 1 では最初の授業であることを考慮し、英語を中心に発問を通して本文の理解確認を行っていき、授業に慣れさせることを目的とする。コミュニケーション活動でも、スピーチ活動の前に中学校でもなじみのあると思われる会話主体の活動を取り入れ、中高の接続を意識した授業展開とする。また、テーマ自体も教科書に合わせて日常的な問いを取り上げる。



### 【Activator : 導入活動】

#### ◆ 「背景知識を活性化する」

Do you know your blood type?は Part 3, Do you talk about with your friends?は Part 1 の内容とそれぞれ関連しており, Q&A の前提理解を問う質問へのつながりを作る。

### 【Part 1~4 : パート別活動】

#### ◆ 「パートを通して読み, ペアで質問に対する解答を考える」(CDS-A4b)

教科書音声を読みながら, 頭から戻らずにペース読みを行う。その後で口頭で質問を問いかけ, 少し考えさせた後で, 質問の書かれたワークシートを配り, ペアで考えさせる。活動は「前提②」, 「命題③」, 「展開④」のそれぞれの質問で区切りながら行い, 質問の深さとともに, テキストの該当箇所を見つけられるかなどから確認をしていく。

#### <Q&A: Part 1>

② Look at the conversation. What is popular among many Japanese people? What is a common conversation topic?

— Talking about a person's blood type is very popular.

③ Look at the picture. Have you ever seen articles about blood type in magazines? What are Japanese people talking about on a person's blood type? What are the two people doing in the conversation?

— They are judging a person's personality by blood type.

Right. They seem to like judging their personalities, but do they believe in blood type?

— Yes, many Japanese think blood type has something to do with their personality.

④ How about in other countries? Is it also a common topic?

— It is not a common topic in most other countries.

Then, how do they feel about judging personality by blood type?

— A lot of them think it is nonsense.

#### <Q&A: Part 2>

② Look at the data. What about the distribution of blood types in Japan compared with other countries? Can you see any differences? How are blood types distributed in Japan and other countries?

— Japan has a more even distribution of blood types than other countries.

③ Okay. Then, why do Japanese people like judging their personality by blood type? Is there any practical reason? (Do they have any difficulty in judging it?)

— It is easy to group personalities into four groups by blood type because each blood type is found in a range of 9-38% of the population.

④ How about in other countries? What do the data tell us? (Are the rates for some blood types are very high or very low? Or more or less equal?)

— The distribution of blood types is not very even in other countries, so it is difficult to judge personality by blood type.

<Q&A: Part 3> \*Part 4 の内容を一部含む

② Did people know their blood types in Japan? How about you, your family or friends?  
— Most of us know our blood types.

③ Right. We learned Japanese people like judging personality by blood type because it is easy to group personalities into four groups by blood type. Then, can you think of another reason? (Why is talking about blood type easy for Japanese people?)

— Most Japanese know their blood types so it is easy for them to talk about them.

④ How about in other countries? Do they have a chance to know their own blood type? How about people in the United States or Europe? Is there something to do with their attitudes towards judging personality by blood type?

— Many people don't know their blood types, so they will not use blood type to judge personality and don't talk about it.

When do they first learn about their blood types, then?

— When they need a blood transfusion. Only doctors want to know that.

Is Japan the only country where people are interested in judging personality by blood type and are talking about it? Are there any other countries which have even distribution of blood types? (How about people in South Korea?)

— South Korea has more even distribution in a range of 11-32% and Korean people are also interested in judging personality by blood type.

<Q&A: Part 4>

② Judging personality by blood type is not only popular in Japan but also in South Korea. Is there any scientific evidence in the relationship between blood type and personality? Is there any research done by some scientists?

— Some scientists researched the relationship, but could not find any evidence.

③ What do scientists think? Do scientists believe there is a relationship between blood type and personality, even with such negative evidence?

— Most of them believe that there is no relationship between them.

④ What do normal, ordinary people think, then?

— Yet some Japanese people think that blood type is an interesting topic.

◆ 「ペアでお互いに口頭で読み合いながら意味を確認する」 (CDS-E2)

◆ 「シャドーイングや音読などを取り入れながら繰り返し読む」 (CDS-E1)

◆ 「穴埋め要約を用いながら、要約にさらに加筆する」 (CDS-A3c)

授業の流れを作るため、基本的には Lesson 4 と同じ授業展開を行う。ただし、英語を頭から英語のまま理解していくことに慣れていないことに配慮し、チャンク単位での意味理解の処理の正確さを高める練習を先に行ってから、シャドーイングなどを通して意味をつなげて理解する処理のスピードを高める練習を行う。要約活動に関してもペアで行うなどすることで、まずは活動のやり方に親しませることを優先する。その際には A3c に基づき、ペアでなくても要約に加筆できたかどうかで、発展的段階を作ることができるだろう。

<Original Summary: Part 1>

A lot of Japanese like judging personality by blood type, because they believe that blood type has something to do with their personality. But it is not a common topic in many other countries. (34 words)

<Extended Summary: Part 1> \*網かけ部分加筆, 下線部修正

Talking about a person's blood type is very popular in Japan. A lot of Japanese like judging personality by blood type, because they believe that blood type has something to do with their personality. But it is not a common topic in many other countries and it is thought nonsense to judge personality by blood type. (56 words)

<Original Summary: Part 2>

Why do Japanese people like judging personality by blood type? One reason is the distribution of blood types in Japan. Japan has a more even distribution of blood types than other countries. So it is easy for them to group personality into four groups by blood type. (47 words)

<Extended Summary: Part 2> \*網かけ部分加筆, 下線部修正

Japan has a more even distribution of blood types than other countries. So it is easy for them to group personality into four groups by blood type. This is one reason Japanese people like judging personality by blood type. On the other hand, in other countries, the distribution of blood types is not very even and it is difficult to judge personality by blood type. (65 words)

<Original Summary: Part 3>

The other reason is that most Japanese people know their blood types. So it is easy for them to talk about them. Many people in other countries do not know their blood types until they need a blood transfusion. (39 words)

<Extended Summary: Part 3> \*網かけ部分加筆修正

The other reason Japanese people like judging personality by blood type is that most Japanese people know their blood types. This makes it easy for them to talk about them. Many people in other countries do not know their blood types until they need a blood transfusion, so they will not use blood type to judge personality. (57 words)

<Original Summary: Part 4>

Blood type is a popular way to judge personality in Japan because there is an even distribution of blood types and most people know their blood types. We also see this in South Korea. Yet most scientists believe that there is no relationship between blood type and personality. (48 words)

< Extended Summary: Part 4 > \*網かけ部分加筆

Blood type is a popular way to judge personality in Japan because there is an even distribution of blood types and most people know their blood types. We also see this in South Korea. Yet most scientists believe that there is no relationship between blood type and personality, because they couldn't find any scientific evidence. Still some Japanese people think blood type is an interesting topic. (66 words)

【Comprehension : 理解確認活動】

◆ 「レッスンを通して読み直し，穴埋め要約を行う」 (CDS-B1c)

教科書のチャートの要約では，A「なぜ日本人は血液型で性格を判断するのが好きなのか」，B「科学者はどう考えているのか」の2つの大きな問いを立てた上で，前者の2つの理由のそれぞれで日本と他国を比較する構図でまとめている。TMのレッスン全体の要約例においては，他国との理由の比較については省略されており，日本のみの骨子の流れをつかむことができるため，まずは，TM要約例で穴埋め要約を行い，その後で，他国の説明も含めて作成した詳細な要約例 (Extended Summary) を用いて穴埋め要約を行う。はじめてのレッスンであることもあり，チャートも参照しながら，要約の構成に慣れさせることを目的とし，自分で要約を作成させるところまでは求めない。

< Original Summary: 全体 >

Judging personality by blood type is very popular in Japan, but not in other countries. There are two reasons for this. One reason is that Japan has a more even distribution of blood types. The other reason is that most Japanese people know their blood types. However, scientists believe that there is no relationship between blood type and personality, because they could not find any scientific evidence. (67 words)

< Extended Summary: 全体 > \*網かけ部分加筆，下線部パート別要約より

Judging personality by blood type is very popular in Japan, because a lot of Japanese believe that blood type has something to do with their personality. But it is not a common topic in many other countries except in South Korea.

There are two reasons for this. One reason is that Japan has a more even distribution of blood types. So it is easy for them to group personality into four groups by blood type. The other reason is that most Japanese people know their blood types. So it is easy for them to talk about them.

On the other hand, in other countries, the distribution of blood types is not very even, and many people in other countries do not know their blood types until they need a blood transfusion. They will not use blood type to judge personality because it is difficult, and think it is nonsense to judge personality by blood type.

However, scientists believe that there is no relationship between blood type and personality, because they could not find any scientific evidence. Still some Japanese people think blood type is an interesting topic. (187 words)

【Communication : コミュニケーション活動】

◆ 「ワークシートをもとにして、質問をまじえながらディスカッションを行う」

レッスンの冒頭では以下のような会話が挿入されており、自己紹介のスピーチを直接行う前に、相手の性格から血液型を推測するような会話活動が考えられる。その際には、**More Information!** のそれぞれの血液型ごとの性格を表す形容詞が参考となる。

“Can you guess my blood type?”

“Well, you’re a serious person, so I think your blood type is A.”

“Wow! Good guess!!”

しかしながら、まだ知り合っていない状況では、お互いの性格についてあまり把握をしていないであろうことから、代わりに性格を表す形容詞から血液型を推測し、それが自分にあてはまっているかどうかを考えさせる。その後で、自分の血液型とどれくらい合っていたかを根拠としながら、まずは教師の質問に答える形で、全体でディスカッションを行い、グループに分かれて活動を行う。その際に、こういった場面で自分がそういった性格だと感じるかの具体的なエピソードについても考えさせる。また、家族についてのやり取りに発展させることもできるだろう。以下に尺度化の例もあげる。

TMにも、「個人情報保護の観点から自分の血液型を言う項目はあえて避けてあるが、現場で問題がないようであれば追加してもよい。」とあるように、個人や家族の血液型についてやり取りを行うことに問題があるようであれば、レッスン末の **Blood Types of Famous People** にあるようなよく知っている人などを用いて、推測活動を行うことが考えられる。

<ワークシート及び解答例>

Here is a list of characteristics, or traits on the table. Can you guess which blood type’s characteristic each one is? Which one matches your personality? Check how many characteristics of your blood type fit you out of five with answers. What do you think? Do you believe that blood type has something to do with personality? Think about some episodes to support you.

Characteristic	Meaning	Which Blood Type?	Match Your Personality?
1. Serious		A B O AB	Yes / No
2. Curious		A B O AB	Yes / No
3. Cool-headed		A B O AB	Yes / No

Blood Type A: Serious / Sincere / Responsible / Patient / Cooperative

Blood Type B: Cheerful / Cool-headed / Optimistic / Energetic / Distinctive

Blood Type O: Generous / Sociable / Realistic / Independent / Reliable

Blood Type AB: Genuine / Curious / Flexible / Rational / Analytic

<教師とのディスカッション例>

**T:** Which characteristic do you think fits your personality most?

**S1:** I am Blood Type A and I think “responsible” fits me most.

**T:** Tell me more. When do you feel you are a responsible person?

**S1:** I felt I was responsible when I was a captain of the tennis club at junior high school. I needed to take care of club members and activities.

**S2:** I am Blood Type B. I am a very optimistic person.

**T:** When do you find yourself optimistic?

**S2:** Well, when I get a bad grade on my test, I always think, “That’s OK. Maybe next time, I will get a good grade”.

**S3:** I am Blood Type O. I think I have a mixed personality of Blood Type O and B.

**T:** Interesting. Tell me more.

**S3:** I am sociable. It is Blood Type O’s characteristic. I can enjoy talking to other people. At the same time, I am very energetic. It is Blood Type B’s characteristic. I try to do everything I can.

**T:** OK. What about your family members?

**S2:** My brother is Blood Type O. I think he is very independent. He is university student and lives alone. He studies hard and does part-time job. He is going to study abroad next year.

**S1:** My sister is high school student and now the president of the Student Council. She is very serious, responsible and cooperative. She is a perfect Blood Type A person.

E5. ディスカッションで具体的な例を交えながら、自分の意見を述べることができる。

- ①具体的な例を含めなくても、自分の意見を述べるのが難しい。
- ②具体的な例を含めなければ、なんとか自分の意見を述べるができる。
- ③自分についての具体的な例を交えながら、自分の意見を述べるができる。
- ④自分以外についての具体的な例も交えながら、自分の意見を述べるができる。

◆「ディスカッションをもとにして、スピーチを行う」(cf. CDS-C1a)

教科書のコミュニケーション活動では、自己紹介のリスニング活動からスピーチ活動へと展開をしており、自己紹介の一部に「血液型性格判断を信じるかどうか」といった設問への回答が含まれている。基本的には、冒頭の会話からの発展的なスピーチであり、最後の自己紹介例では、具体的根拠となるエピソードまで含まれている。

<リスニング> \* 「Do I believe ... ? —Yes or No」回答部分

- Yes, I believe it, because I have type B blood and I’m very cheerful.
- No, I don’t believe it. My father and I have the same blood type, type O, but we have very different personalities. So I don’t believe it.
- Yes, I believe it. Do you want to know my blood type? Guess what! It’s type A. I’m a serious girl and I always work hard.

それに対して、モデル・スピーチを見ると、もう少し自由な発話を許容しており、さらに発展的な内容になっていることがわかる。

<TM モデル・スピーチ> \*自己紹介スピーチより抜粋

・ Umm... No, I don't believe it. My blood type is type A, but I don't think I am a serious person.

・ No, I don't believe it. I don't want to judge people by blood type. As some scientists say, it's not scientific.

・ Yes, I believe it. I think it's fun to judge people by blood type. Anyway, we need some topics to talk about when we are with friends, and blood type is a good topic.

今回はディスカッションをベースとしながら、自由度をあまり高め過ぎない程度とし、具体的なエピソードについては必ず含めるような課題設定を行う。以下はスピーチ例であるが、最初の例ではエピソードが羅列的になっているのに対して、真ん中の例では、うまくつながられている。最後の例ではさらに教科書の内容についても言及している。以下に尺度化の例もあげるが、グループでのやり取りをもとにして書いてからの活動であることもあり、ディスカッションの尺度例より、一段階高めの到達基準としている。

<スピーチ例① [Blood Type AB]>

My blood type is AB. I am curious when I do science project. I am analytic when I study science and math. I think I have Blood Type AB personality. I believe that blood type is something to do with personality.

<スピーチ例② [Blood Type O]>

My Blood Type is O. I am very sociable and I enjoy talking to people. I am generous. I am friendly to anyone and try to see the good things in people. I think I am a typical Blood Type O person. I do believe that blood type is something to do with personality.

<スピーチ例③ [Blood Type B]>

My Blood Type is B. I don't believe blood type personality. I am cool-headed when I have to take care of difficult things. I am realistic to see things, so I cannot be optimistic. I don't want to judge my personality by blood type. As some scientists show, there is no scientific evidence.

E6. ディスカッションをもとにして、スピーチをすることができる。

①具体的な例を含めて、スピーチをすることが難しい。

②具体的な例をあげながら、なんとかスピーチをすることができる。

③具体的な例を交えながら、一貫した流れでスピーチをすることができる。

④教科書の内容にも触れながら、一貫した流れでスピーチすることができる。

### 7.3 Can-Do 尺度を用いたリスト開発の方法と授業への組み入れ方

#### (1) 年間計画でレッスンの軽重をつける

これまで 2 つのレッスンを取り上げて授業展開例を示してきたが、年間の授業計画を立てるにあたっては、どのレッスンでは深く内容をとりあげ、どのレッスンでは軽めの扱いとするなどの事前の検討が必要となる。授業時間数との関係からすべてのレッスンで内容を深く掘り下げて、コミュニケーション活動に結びつけることは難しいが、例えば、通常のレッスンでは、穴埋め要約を用いて加筆する程度に留め、重点的に扱うレッスンでは、自ら要約を作ることに取り組みせるなどの段階を設けることが考えられる。

新指導要領に基づいた中学校の教科書でもプロジェクト型の活動が学期に 1 つ程度設けられているケースが多いが、高校でも同様に日頃の学習で培った成果を試す機会を定期的に設けることで、通常のレッスンで行っている活動を通して、現実には何ができるようになっていくかを知る機会ともなるだろう。通常のレッスンでは学習の足場を設け、学習の結果できるようになったことを実感させるに留める一方で、プロジェクト型の活動を通して、教師によるパフォーマンス評価等も取り入れながら、自律的な力に結びついていることを実感させることで「できる感」を高め、活動への取り組みの価値観を高めることができる。さらに長期的な見通しに立ち、「コミュニケーション英語 II」でも同一尺度を用いることで、学年間での能力発達を感じさせる工夫をすることもできるだろう。

#### (2) 単元計画でスパイラルに活動を設ける

Can-Do 尺度を用いたリスト開発にあたっては、「パート別活動 (Q&A)」、「理解確認活動 (Comprehension)」、「コミュニケーション活動 (Communication)」のそれぞれの活動において、どのような力をつけさせたいかを考え、相互に有機的につながりを持たせつつ、レッスンを通してテキスト理解が深まり、理解をベースとした産出活動へと無理なく結びつくように設計していくことが重要であろう。また、産出活動に取り組むことで、さらにテキスト理解が深まっていくといったサイクルが生まれることが望ましい。Q&A での段階的発問を通して、中心的な命題をつかみ、その理解の前提となる背景事情やデータなどを押さえつつ、命題の背後にある理由や詳細な情報といった展開を読み取っていくことは、アウトプットにおける型をインプットから分析的に学んでいくことにもつながる。

実際には、こうしたレッスンの大まかな流れを考えた上で、年間を通していかに自律性や自己効力の高まりを感じさせていくかに配慮しながら、それぞれの単元に到達目標を落とし込んでいく作業が必要となるが、すべてを設計段階で前もって決めて記述しておいて、それに従うのではなく、授業における生徒の活動への取り組み状況をモニターしながら、柔軟に尺度を調整し、組みかえていくことが望まれる。そのためには、事前にいくつかの展開のバリエーションを考えておき、どのタイミングでどの段階まで到達を求めるか、もしくは足場を与えるのかといった判断を行いながら、授業中にできるようになっていくことを記録に残して記述していくといったアプローチが有効であろう。

年間の到達目標を定めつつ、各レッスンでそれにどのように到達させていくのか工夫を行っていくにあたっては、一步引いた目標を設けて到達への過程を示すことで達成感を与えたり、その後の進むべき方向性を示すために一步進んだ目標を設けることで、さらにできるようになりたいといった自己実現志向を高めたりするといったスパイラルな授業デザ



インが求められるだろう。理想的な到達目標を作成するのではなく、現実的に到達可能な目標設定を行うためには、日頃の授業における生徒のモニタリングが重要であり、Can-Do 尺度の取り入れによって、授業を見る内なる視点が得られることが期待される。

Can-Do 尺度を用いた評価の導入においては、評価そのものというよりも、まずはこうした授業に評価の目線がもたらされ、目標と評価が一体化した学習の見取りにつながることに意義がある。そして、生徒に「できる感」を与える授業となることで、動機づけに資するものとなることがあげられるだろう。Can-Do 尺度は教師のためのものだけではなく、生徒と共有し、自己評価と内省をさせることによって、学習への気づきが生まれ、自律的学習態度が形成されていく。生徒による自己評価は教師の内省の助けともなり、教師自律性を高めることにもつながっていくだろう。また、学校で到達目標を共有するための議論をする中で、教師が互いの信念や生徒観に気づき、同僚性が高まることも意義と言えよう。

### (3) 尺度設計で条件のバリエーションを設ける

尺度のバリエーションを考えるにあたっては、題材や技能などから「何ができるのか」を考えた上で、「どのようにできるのか」の質的条件を考えることがひとつの方法となる。これまで取り上げて来た尺度例では、題材に関しては、基本的には教科書のテキストに基づいた活動であることから記述に含めてこなかったが、教科書を離れたどのような題材であれば理解することができるのかといった一般化や抽象化をする視点も重要となる。題材の違いは、語彙や文法的難易度だけでなく、例えば、どのようなテキストタイプやジャンルの文章であれば読めるのかなどに関する記述も考えられ、教科書の題材と教室の外で触れる可能性のある題材とのつながりを設け、大きな能力発達の段階をとらえるには、CEFR-J などの既存のフレームワークの記述が参考となるだろう。

発問により理解の深さを確認する際には、扱っている題材だけではなく、読ませ方や答えさせ方などの条件によって、見たい能力が変わって来ることにも注意する必要がある。また、発問がわからなかった場合にパラフレーズを行ったり、Yes/No 形式で問い直したり、気づきを促すためのヒントを与えたりすることでも条件は変わって来る。実際の授業では、解答が出てこない場合に、もう一度読み直しをさせるなどの様々な足場作りを行うことになるが、どういった条件で、どの程度の深さの理解が得られたのかを考える中で、次のステップへの学習の足がかりが生まれてくる。どの場面でパフォーマンス評価が可能な課題の条件設定を行うのか、どの場面で学びのプロセスを重視するのかといった線引きを行いながら、可能な範囲でパフォーマンス場面により近い形での尺度の利用が行われることが望まれる。また、教科書の題材と関連づけながら、オーセンティックな素材を教室内に持ち込むことも、現実コミュニケーション場面における活動との意識的つながりをもたらし、教室の中の閉じた世界に限定されない「できる感」を感じさせる機会となるだろう。

しかしながら、こうした様々な条件をかけながら授業中に足場作りをしたからといって、授業中の限られた学習量だけでは、それがすぐに現実のパフォーマンス能力に結びつくとは限らず、Can-Do 尺度を通して授業中に得た学びのストラテジーを、授業外の学習へとつなげていき、必要な課題を自らが設定し、目標を定めていくといった自律的学習態度を育成することが重要となる。例えば、TM に掲載されている Extra Reading のテキストを用いることで、速精読のトレーニングを行うことなどが考えられるが (CDS-D1)、その際

に速読と精読の理解差だけでなく、生徒の抱える問題意識によっては、語彙や文法を推測しながらの理解か、調べての理解かどうかでも条件を設けることもできるだろう。与えられた目標によるのではない、こうした自ら目標を定めた学習の機会を通して、生徒の学びへの気づきを促すことができると同時に、次の学習に自律的に動機づけることへとつながっていく。そのことではじめて **Can-Do** 尺度が学習者のものとなっていくだろう。

#### (4) 発問を通して気づきを与える

本解説書では、文法の扱いに関してはこれまで触れてこなかったが、**Q&A** にテキストで使われている文法への気づきを高めるような発問を入れることも考えられる。例えば、Lesson 4 の Part 1 では、ゴリラのコミュニケーションに関して、**They seem to keep good relationships by face-to-face communication instead of body contact.** との 1 文があるが、文法ポイントとしてあげられている **seem to** ～に着目させることで、観察からはわからないことを話し手である研究者の主観的な見解として考察しているといった科学的態度を読み取らせることができる。観察可能なゴリラの挨拶行動や遊びへ誘う行動についてはそうした表現は用いられておらず、対比しながら表現の役割に気付かせる質問のやり取りが可能であろう。Part 3 でも再度 **... it seems that Gorillas are peaceful animals.** との文が出てきており、Part 1 で得た気づきを応用し、さらに理解を深めていくことができる。

もう 1 つの文法ポイントである現在完了進行形に関しても、Part 4 において、ゴリラの生息数が減少している現実に関して、**I heard their numbers have been increasing.** と伝えたり、ゴリラの生息環境が破壊されつつある現状を、**To collect them, people have been destroying the living areas of gorillas in the forest.** と書き表したりすることで、現在も進行中の出来事であるといったニュアンスを伝えようとしていることを感じさせることができる。こちらは中心的な命題に関わる理解であり、コミュニケーション活動において関連したテーマでのスピーチを行うにあたって、こうした科学者の言葉を借りながら語る中で、使用への気づきや動機づけを行っていくことができるだろう。以下は言語的気づきに関する尺度化の例であるが、発問を通して得た気づきを自分でも気づくことができるか、それを発信につなげていくことができるかを段階化している。

**E7.** 教科書本文を読んで、特定の文法の言語的なニュアンスに気づくことができる。

- ① どこであるか該当箇所を指摘されても気づくことが難しい。
- ② どこであるか該当箇所を指摘されれば気づくことができる。
- ③ どこであるか該当箇所を指摘されなくても、自分で気づくことができる。
- ④ 自分で気づくだけでなく、実際にコミュニケーションで使ってみることもできる。

授業では、テキストの理解の深さを確認する中心的命題に関する発問に加えて、研究者の背景などの周辺的な理解を促す発問も交えることで、こうした気づきを促すための読みのスタンスを与えることができる。また、表紙のゴリラの写真の選択意図など、批判的な談話分析を促し、メタ的な文脈に気づかせるような問いかけもテキスト理解を深める。本解説書では主に中心的命題と関連させた発問を扱ったが、周辺的な問いを通して、様々な気づきを与えて考えさせることで、能動的理解への態度を培うことができるであろう。

## 8. おわりに

授業への Can-Do 尺度の取り入れにあたっては、すべての活動を尺度化したり、評価まで結びつけようとしたりする必要は必ずしもなく、まずはひとつずつできるところから、こうしたアプローチを取り入れていくことで、何が変わりうるのかを教師自身が実感し、「できる感」を感じる事が重要であろう。まずは、目の前の授業を少しだけ変えてみて、そこから有機的に関連する活動を尺度化していくことが無理のない方法であろう。年間を見通した目標を視野に入れつつも、それにとらわれ過ぎることなく、目の前の生徒をよく見ることからはじめ、できる感を与える活動となっているか、高まりを与えることのできる授業展開となっているかを内省することが、最初の出発点である。

活動に到達指標を設けるにあたっては、尺度のバリエーション例でも見てきたように、多様な切り口が考えられるが、複数の視点を盛り込もうとすることは、活動の焦点をぼかすことにもつながる。何もかも見たくなる気持ちを押さえて、活動にめりはりをつけることで、できる感を感じやすい授業展開となるだろう。その上で扱い切れなかった尺度を、必要に応じて他の授業展開で柔軟に組み合わせ、各授業を有機的に関連させながら、活動をデザインできる視点を身につけていくことが、Can-Do 尺度を用いる上で求められる。

2013年3月に『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』が公表され、各中学校・高等学校では、学年ごと及び卒業時の学習到達目標を Can-Do リストの形で設定し、リストの内容を具体的に年間指導計画と単元計画に反映させることが期待されるようになった。その上で、到達目標の達成状況を把握するための評価計画を立て、指導と評価を一体化させることで、「教科書を教える」のではなく、「教科書で何を教える」のか、さらには、最終的なパフォーマンスから遡り、どのようにその発達過程を評価し、活動を設計するかを考えることが求められている。

Can-Do リストに基づいた学習到達目標の評価においては、観点別学習状況評価のうち、「外国語表現の能力」及び「外国語理解の能力」の観点と関連させて位置付けることが想定されている。単元ごとの評価規準を年間を通じてどのような能力を身につけて行くのかの目標と対応させ、スパイラルに評価を行っていくことが考えられる。本付属資料の「観点別シラバス」例はそのような観点別学習目標の設定と評価に、いかに Can-Do リストの到達目標を反映させるかの例を示している。また、こうした Can-Do リストの教員と生徒間での目標の共有による自律的学習者としての態度の育成が趣旨として掲げられている。本付属資料においては、教員向けの「観点別シラバス」と並行して、生徒向けに記述をあらためた「自己評価チェックリスト」例についても扱っている。いずれにおいても、本解説書 Can-Do 尺度へのレファレンス番号を振っているため、合わせて参照してほしい。

### 参考文献

長沼君主 (2009) 「Can-Do 評価—学習タスクに基づくモジュール型シラバス構築の試み」『東京外国語大学論集』Vo.79 (pp.87-106)

(<http://repository.tufs.ac.jp/bitstream/10108/56418/1/acs079005.pdf>)

長沼君主 (2008) 「Can-do 尺度はいかに英語教育を変革しうるか—Can-do 研究の方向性」『ARCLE REVIEW』No.2 (pp.50-77)

([http://www.arcler.jp/research/books/data/html/data/pdf/vol2\\_3-3.pdf](http://www.arcler.jp/research/books/data/html/data/pdf/vol2_3-3.pdf))

## 本解説書 Can-Do 尺度一覧

### ＜本文の各パートの Q&A に基づいた活動の Can-Do 尺度例＞

- A1. 教科書本文を読んで、本文の流れを踏まえて重要な内容を理解することができる。.....6
- A2. 教科書本文を読んで、発展した内容の質問について考えて、答えることができる。.....8
- A3. 教科書本文を読んで、展開を踏まえて重要な内容の要約を書くことができる。(3).....8
- A4. 教科書本文を読んで、重要な内容に関する質問に答えることができる。(2).....10
- A5. 教科書本文を読んで、重要な内容への問いを作ることができる。(2).....10
- A6. 教科書本文を読んで、本文の流れを踏まえて重要な内容を理解することができる。(2).....11

### ＜本文全体の内容の Comprehension に基づいた活動の Can-Do 尺度例＞

- B1. 教科書本文を通して聞いて、全体の流れを踏まえて要約することができる。(3).....13
- B2. 教科書本文を通して読んで、全体の流れを踏まえて理解することができる。(2).....15
- B3. 教科書本文を通して読んで、全体の流れを踏まえて図示することができる。(2).....16

### ＜本文と関連したテーマによる Communication 活動の Can-Do 尺度例＞

- C1. 聞いたスピーチの内容をもとにして、自分でもスピーチを行うことができる。(4).....17
- C2. 教科書本文と関連したテーマについて考え、スピーチを行うことができる。(3).....20
- C3. 教科書の内容と関連したスピーチを聞いて、質問や意見を述べるすることができる。(2).....24
- C4. 教科書の内容と関連したスピーチの後で、質問や意見に答えることができる。(3).....26

### ＜タスク・ベースによるスキル活動の Can-Do 尺度例＞

- D1. まとまった文章をある程度の速さで読みながら、正確な理解をすることができる。.....28
- D2. まとまった文章をメモをしながら聞いて、正確な理解をすることができる。.....28
- D3. ある程度の長さの文章を読んで、要約を書くことができる。.....28
- D4. 図や絵などを見ながら話を聞いて、口頭で再生することができる。.....29
- D5. 段落レベルの英文を聞いて、重要な部分を書き留めて、要約することができる。.....29
- D6. 段落レベルの英文を読んで、文章を見ずに、重要な部分を要約することができる。.....30
- D7. 段落レベルの英文を読んで、1 文で要約を書くことができる。.....30
- D8. ある程度の長さで複雑さの 1 文の英語を聞いて、書き取ることができる。.....31
- D9. ある程度の長さで複雑さの 1 文の英語を聞いて、繰り返して言うことができる。.....31
- D10. 前後の文から判断して、1 文を入れて文章を完成させることができる。.....31

### ＜授業展開におけるその他 Can-Do 尺度例＞

- E1. 教科書音声をもとに、内容を理解しながら、シャドーイングすることができる。.....33
- E2. 教科書の本文を区切りながら読んで、戻らずに意味を取っていくことができる。.....34
- E3. 書いた原稿を声に出して読んで、わかりづらい部分を修正することができる。.....39
- E4. 書いた原稿をもとにして、わかりやすくスピーチを読み上げることができる。.....39
- E5. ディスカッションで具体的な例を交えながら、自分の意見を述べるすることができる。.....45
- E6. ディスカッションをもとにして、スピーチをすることができる。.....46
- E7. 教科書本文を読んで、特定の文法の言語的なニュアンスに気づくことができる。.....49

\* ( ) 内は尺度のバリエーション数