

# 教室内英語力評価尺度を使用した中学校英語授業改善

興津 紀子

東京外国語大学大学院（院生）<sup>注</sup>

生徒の実態把握、教員の指導の振り返りのためのツールとして「教室内生徒英語力評価尺度」を、教師英語の診断や振り返りのためのツールとして「教室内教師英語力評価尺度」を複数の勤務校で使用してきた。本稿では、「教室内生徒英語力評価尺度」を使用した同一生徒の自己評価の推移を2年間観察し、授業計画や授業改善にどのように活用したか、またその2年間で「教室内教師英語力評価尺度」を使用し、教師英語に対してどのような気づきがあったかを詳述する。

## 1. 教室内生徒英語力評価尺度と授業改善

### 1.1 使用対象者，時期，回数

使用対象者は公立中学の生徒135名である。1回目2017年4月（本生徒の2年進級時）、2回目2018年4月（3年進級時）、3回目2019年1月（3年卒業前）の計3回使用した。

### 1.2 2年進級時（指導開始直後）

担当となった中学2年生の実態把握のため、「教室内生徒英語力評価尺度」を用いて生徒の英語力の自己評価を観察した。（図1「2年次4月」参照）。

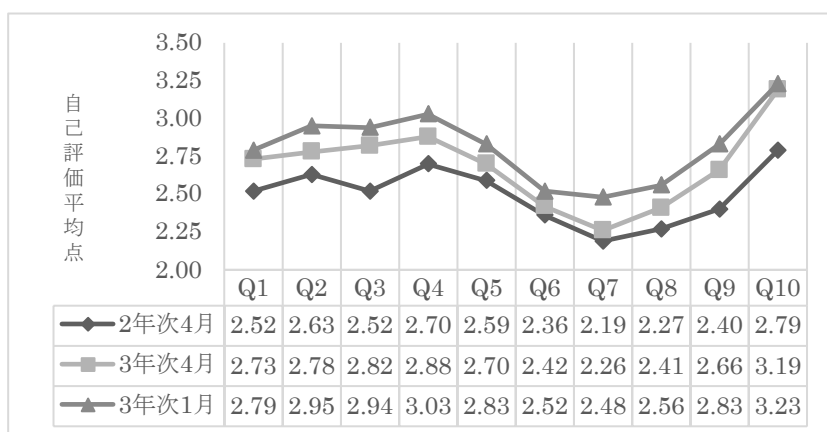


図1 2年間の生徒の自己評価の推移

Q1からQ5の「教科書の内容についての英問英答」に関する項目では、Q6以降の項目と比較すると、生徒たちの自己評価が高い。「1年の時からワークシートやワークブックで取り組む機会が多かった」といった生徒からの聞き取りの内容とも一致していた。一方で、Q9「授業中に先生が話す英語を聞いて理解できる」では、第2段階(i.e., 「簡単な指示、説明や質問であれば、大体理解できる」)を選んだ生徒が多く、Teacher Talkで繰り返し使わ

れる基本的な指示（e.g., “Open your textbook.” “Repeat after me.”）には対応できるが、パターン通りではない英語に触れる機会が少ないために、対応できる自信がなかったり、不安を感じたりしている様子がかがえた。また、Q6「授業中のペアやグループワークで日常的な話題に関して短い会話をする事ができる」、Q7「授業中にペアやグループワークの会話で相手の発言がわからない時に聞き返しができる」、Q8「授業中に会話や発表で話を聞いたり、作文を読んだりして、コメントをすることができる」といった生徒同士の「協調学習」に関する項目の自己評価の平均点が低かった。他の勤務校で生徒の英語力の自己評価を観察した際にも、これらの協調学習に関する項目は、他の項目と比較して低くなる傾向があった。会話をコントロールしてくれる相手（e.g., 対日本人英語教員, 対英語母語話者）とでなくても、生徒同士（社会に出てからも **non-native speaker** 同士）でコミュニケーションを成立させようとする姿勢や方略を身につける必要性を感じ、毎時間、長期的に協調学習を取り入れていくことにした。

上記の分析から、2年次の1年間は、生徒自身に関する英問英答や絵の描写等を行う帯活動、教科書の内容に関する口頭での英問英答など、生徒が簡単な英語使用に慣れるための活動を多く取り入れることにした。活動形態は「教員→生徒」のやり取りを基本にしつつ、ペアワークを1時間の授業の随所に取り入れることで、上述した協調学習に対する苦手意識の軽減を試みた。

### 1.3 3年進級時（指導開始1年後）

指導開始から1年間の指導の振り返りを行い、3年次の授業計画・これまでの授業改善にいかすため、上述の評価尺度を用いて、生徒の英語力の自己評価を観察した（図1「3年次4月」参照）。Q1, Q3, Q4, Q9, Q10の自己評価の平均点の伸びが顕著であった一方、協調学習に関する項目の改善はあまり見られなかった。3年次では、教科書や読み物教材の発展的な英問英答への挑戦（Q4, Q5へのアプローチ）、2年次4月と3年次4月のどちらの結果でも平均点が低い協調学習に対する苦手意識の改善（Q6, Q7, Q8へのアプローチ）に注力することにした。

例えば、教科書本文の英問英答に関しては、**fact-finding questions**にとどまらず、**inference questions**, **personal involvement questions**など、質問を分類し、生徒に何を考えてほしいのかを教員が意識しながら問うことで、生徒が教科書を深く読み込んだり、読んだ内容を自分に関連付けて考え、その内容を評価したりする機会を増やした。また、答え方は「即興で」「準備してから」、活動形式は「一斉」「ペアワーク」等、変化をつけながら英問英答を頻繁に行い、その学習成果を対教師のインタビューで確認する機会を創出した。2年次から継続的に行っている **small talk** では、相手の発言を繰り返すこと、理由や追加情報を引き出すこと、相手の発言にコメントをすることといった方略を、「使用しながら学ぶ」経験を積んだ。**small talk** のトピックも、**argumentative**なもの、時事的なもの等、中学生が話してみたいと思えるトピックを幅広いジャンルから取り入れるように心掛けた。その

成果を教員・生徒の両者が確認するため、「自分で会話を始める」「3往復以上の会話をする」を条件にしたALTとのパフォーマンステストを実施した。①生徒が会話のイニシアティブを取りつつ、ALTの発言に合わせて、後に続く自分の発言を決める、②予定調和でない場合の対処方法を、授業で学んだ方略の中から最善のものを選び試す、といったオーセンティックな状況で、生徒が練習の成果を発揮することができ、今後の英語使用の目的を意識させる機会にできた。

#### 1.4 3年卒業前（指導開始1年9か月後）

3年進級時からの約1年間にわたる指導を振り返るため、また生徒が自分の英語力を振り返るため、3回目の調査を行った（図1「3年次1月」参照）。

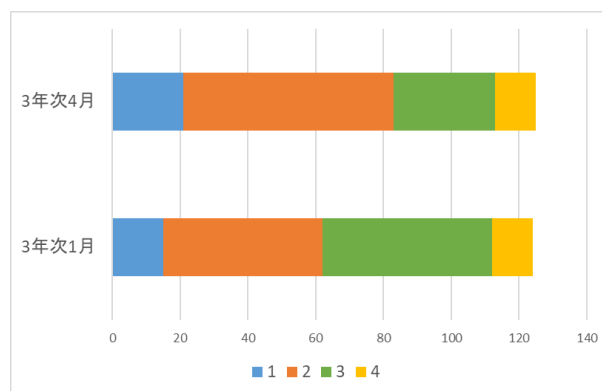
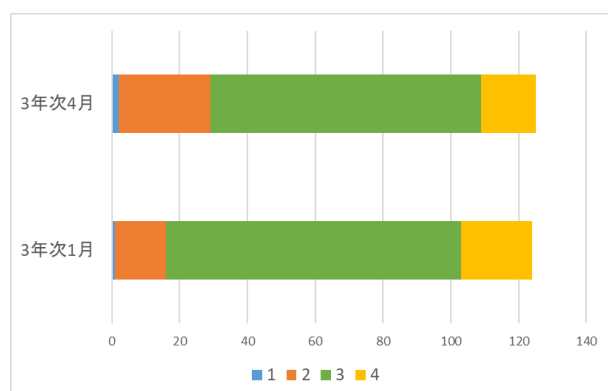


図 2.1 Q4 の生徒の自己評価の変化

図 2.2 Q7 の生徒の自己評価の変化

Q4「教科書を読んで、教科書の本文の欄外などに書かれた質問に口頭で答えることができる」に関して、第2段階（i.e., 「Yes/No型の質問であれば答えることができる」）を選んだ生徒数が減り、第3段階（i.e., 「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」）・第4段階（i.e., 「WH型の質問であっても、文レベルで詳しい情報まで答えることができる」）を選んだ生徒数が増加した（図2.1参照）。授業では、Yes/No型のみを問うような場面はほとんどなく、その後に理由や追加情報を引き出す発問を繰り返したことで、WH型の質問に語句レベル・文レベルで答えることができる生徒の数が増加したと考えられる。Q7の「授業中にペアやグループワークの会話で相手の発言が分からない時に聞き返しができる」についても、第2段階（i.e., 「相手の発言に割り込んで、発言の繰り返しを求めることができる」）より、第3段階（i.e., 「相手の発言のどこがわからなかったのか、具体的に質問をすることができる」）を選んだ生徒数が多くなった（図2.2参照）。コミュニケーション場面での英語使用を繰り返すことで、方略を試しながら「伝わった、伝わらなかった」といった成功と失敗の経験し、次のステップへ挑戦しようとする姿勢につながったのではないかと考える。

## 2. 教室内教師英語力評価尺度と教師英語への気づき

2018 年度に、勤務校のある市の英語科の先生方対象に行った研究授業とその後の協議会、また授業映像を見て研修を行う自主的なスタディ・グループなど、数回にわたり教室内の教師英語について検討した。スタディ・グループでは、観察の視点を共有するため、「教室内教師英語力評価尺度」を提供し、先生方にコメントをいただいたり、自分自身でチェックしたりした。生徒英語の誘出に関して、①オウム返しが多い、②生徒の発言を受けて、即興的にそれをうまくつなげて言い直すことや、理由や情報を引き出す発問ができていない、③褒め言葉のバリエーションが少ない、④必要以上に褒め言葉を使い、インターアクションが停滞していることに気づいた。「教室内教師英語力評価尺度」の項目に照らし合わせて自分自身の映像に向き合うと、自分が無意識で行った発問にどのような機能があるのか(e.g., 誘出, 促進, 明確化, 修正)を認識し、その機能を効果的に使用できているのかを確認することができた。さらに、今後同じような場面に遭遇した際の最善の発問はどのようなものかを考えることもでき、改善に向けて具体的な行動をとる助けとなった。

## 3. おわりに

指導を振り返る際、以前は、ぼんやりと「なんとなくうまくいっていない」といった評価を行い、「どこを、どのように、なぜ」改善しなければならないのかを分析する手段を持ち合わせていなかった。複数の勤務校で「教室内生徒・教師英語力評価尺度」を使用することで、生徒・教員ともに振り返りの視点が明確になり、両者の目標への意識も高まったように思う。生徒の英語力の向上を図るための授業改善と教員の教室内英語力の向上を目指し、自己研鑽に努めたい。

注. 本実践は、前勤務校兵庫県三田市立狭間中学校において実施されたものである