

# CAN-DOリストを実践するための「プロセスシート」の研究

## ー具体的なCAN-DOリストの活用の仕方についてー

教科教育高度化分野(14220919) 布 川 涼 子

英語学習における学習到達目標を、各学校でCAN-DOリストの形で作成し、教師の授業改善と自律的学習者として生徒を育成する目的で活用が始められている。しかし、作成方法や作成の基準などまだまだ不明瞭な部分も多く、現場では未だにCAN-DOリストの意義への懐疑的な声を聴くことが多い。本研究では、CAN-DOリストを日々の授業で取り入れる方法とその学習効果について授業実践を通して検討する。

[キーワード] CAN-DO リスト, プロセスシート, 4技能, 自己評価

### 1 本研究の目的

(1)CAN-DO リストの学校現場における活用の現状と課題

山形県N地域では小規模校が多いこともあり、1市3町が合同で研修会を開催している。そこでCAN-DO リストがどの程度活用されているのか調査した。その結果、CAN-DO リストを作成している学校はほとんどなく、多くの教師がCAN-DO リストについての理解が進んでおらず、結果、作成に至っていないことがわかった。また、約半数の教員がCAN-DO リストは実際の教科指導ではどのように取り入れられるのかという、作成後の活用の仕方に疑問を感じていた。

このことから、現場におけるCAN-DO リストの活用を図るためには、まずその意義と生徒の学びにおける効果を明らかにすることが重要である。その上で具体的に活用法を提案することにより、同じ学校、または地域の英語科教員同士がアイデアを出し合い、チームとして4技能(聞く、話す、読む、書く)の統合に向けた英語教育を進めていく事が可能となると考えられる。

そこで、本研究ではCAN-DO リストの具体的な活用法を提案し、それによって生徒の学習への意欲や取り組みがどのように変容するのか、また英語科教員がどのような気づきに会うのかを明らかにすることを目的とする。

### (2)研究の方法

昨年度の研究では、所属校の生徒やカリキュラムの実態に合わせたCAN-DO リストの作成と、実際にCAN-DO リストを授業実践に取り入れるためのプロセスシートの開発に取り組んだ。

今年度は、それをもとに年間を通した指導計画を英語科の複数の教員で検討し、プロセスシートと照らし合わせながら生徒の学びを見取っていく。学習の到達目標を明確にし、自己評価の力を養わせることが生徒自身を自律的学習者に近づけるために有効かどうかを検討する。

### 2 先行研究の検討

#### (1) CAN-DO リストについて

文部科学省初等中等教育局が作成した「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(2013)」によると、CAN-DO リストの目的には、主に以下の3つの項目があげられている。

- a. 教師が生徒の指導と評価の改善に活用すること。
- b. 4技能(聞く・話す・読む・書く)を総合的に育成し、自らの考えを適切に伝える能力並びに思考力・判断力・表現力を養う指導につなげること。
- c. 生徒と目標を共有することにより自律的学習者として主体的に学習する態度を生徒が身につけること。

これまでの日本の中学校・高等学校の英語教育の問題点として、授業の重点が入試などの試験対策に置かれており、実際に英語を使ってどのようなことができるようになっているか、授業を通して可視化できないことがあげられる。(工藤, 2012)

CAN-DO リストでは、各学校が地域や生徒の実態に応じて具体的な目標を設定することが求められる。これは、到達目標とは、すべての生徒

に求められる、外国語能力を達成するためのものだという考えからである。画一的なものではなく、大きな伸びが見られる生徒にも習熟に時間がかかる生徒にも、それぞれの達成状況に対応できるものであることも同様である。

#### (2) CAN-DO リストの作成にあたって

投野 (2012) は CAN-DO リストには①行為 (どのような内容について、何をするか) ②条件 (どのような条件下で) ③判定基準またはテキスト (どの程度上手にできればいいのか、またはどの程度のテキストレベルを理解できればいいのか) という要素を盛り込む必要があり、それらを汎用性のある簡潔な能力記述文で作成すべき、と指摘している。

従来の英語科教員が目標として記載していた「不定詞の名詞的用法がわかる」のような表現ではなく、あくまでも実際に「英語を使って、〇〇ができる」という機能主義のゴールを設定することが CAN-DO リストを作成することだと述べている。

#### (3) CAN-DO リストを活用・生徒と共有するにあたって

望月 (2015) は、日本では、現在、生徒自身は観点別評価に基づく自己評価の経験が大変少ないため、生徒の自己評価を成績に取り入れる段階ではないと述べている。しかし、前に取り上げたように CAN-DO リストの目的の一つには生徒の自律的学習者としての育成があげられており、実際、英語教育において生徒の自律的学習者を促進する方向にある。また、生徒自身が自律的学習者となるためにも、生徒自身が自己の学習を振り返り、自己評価できるように教師の指導が必要とされる、と述べている。

### 3 実践

#### (1) 生徒対象の検証

①生徒との CAN-DO リストとプロセスシートの共有 (対象生徒；長井市内 M 中学校)

生徒の実態をふまえて作成した CAN-DO リスト、プロセスシートを全学年対象に授業で提示し、生徒との共有を図った。

②生徒の自己評価 (対象生徒；長井市内 M 中学校と山形市内 A 中学校の生徒)

M 中学校では「話す」技能について 2 学期の 11 月と 3 学期の 1 月に「My Dream」をテーマとした

スピーチ活動を行った。同項目について 5 月の「話す」の力からどれくらい伸びたと思うかを気づかせるためにその都度自己評価を行わせた。

#### ③ CAN-DO リスト及びプロセスシートの効果の検証

(対象；山形市内 A 中学校第 2 学年 4 クラス)

CAN-DO リストの共有を図ったクラスとそうでないクラスで 4 技能に対する自己評価に違いが出るか調査を行った。

#### (2) 複数の英語科教員の協力による検証

①各中学校の実態を踏まえた CAN-DO リストの作成 (対象；山形県内 N 地区 1 市 3 町)

N 地区では小規模校が多く、そのため自校の実態を加味した CAN-DO リストを作成するには一人の教員に対する負荷が大きすぎる。そのため、CAN-DO リストの作成になかなか踏み込めない、という実態があった。そこで、合同研修会を借りて私自身の研究の途中経過報告とグループに分かれて CAN-DO リストの作成に取り掛かることにした。

②プロセスシート (GOAL の姿を意識した指導過程の工夫) の実践的な活用

(対象；M 中学校生徒)

年度初めに、長井市内 M 中学校の英語科教員にプロセスシートを示して協力をお願いし、毎単元終了後に自分の指導を振り返って、4 技能のうち重点的に指導した項目に◎と○を記入してもらった。

#### ③英語科教員に対する聞き取り調査

(対象；A 中学校英語科教員)

英語科の教員に個別にインタビューし、4 技能の指導について普段どのような意識をもって授業構成を行っているか調査した。

### 4 結果と考察

#### (1) 生徒と CAN-DO リスト

①長井市内 M 中学校での実践より (2015 年 5 月)

学年の成長レベルに合わせて教師の説明を加える必要があったが、それぞれの学年において自己評価を行わせた。生徒自身がその学年で到達すべきレベルを 10 とした時に、今現在自分はどこに位置していると思うか、という問いに、各技能を一律に同じ数値で評価しているものは皆無で、それぞれの技能において自分の力を評価していた。とくに注目したいのは、CAN-DO リストの形で示

された学習到達目標に対し、自分の現在の立ち位置を前向きにとらえている点である。多くの生徒の姿から CAN-DO リストにある到達目標に対し積極的に挑戦しようとする姿勢が見られた。生徒が書いた記述からは学習に、より意欲的になったことがわかる。(資料1参照)

#### 資料1. CAN-DO リストを共有した時の生徒の記述より

自分は意外と話すことに関係していることが得意なのかと思った。書くことについては語順がわからなくなったりするときがあるので、英文のきまりをよく考え、直したい。よく見るとそれぞれに差があることがわかった。その差をなくせるようにしていきたい。  
(2年女子)

#### ②生徒の自己評価の変容

M中学校第2学年の CAN-DO リストでは具体的なGOALの姿として「話す」では「スピーチ My Dream」という学習活動を設定した。プロセスシートにも、どの単元でその言語活動が目標に設定されているのか生徒にわかるようになっている。

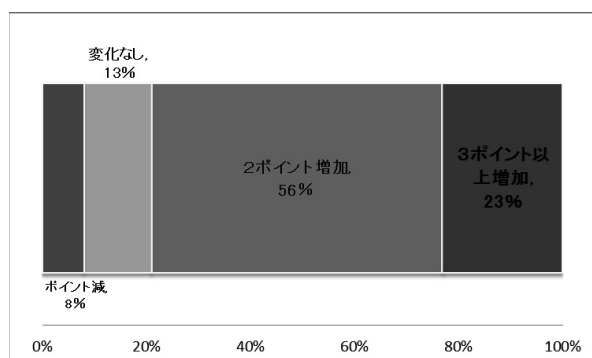


図1. 「話す」に関する自己評価の変化 (M中学校第2学年)

約8割の生徒が1～3ポイント上昇していた。(図1参照) 評価が下がっていた生徒の記述によると、「前よりもはっきり話せたと思うが、聞いている人にわかってもらえたかはわからない。今回は緊張していたので、次は聞いている人をもっと意識して発表したい。(2年男子)」や、「前は少ない文章だったからできた、と思ったけど、今回、自分はまだまだ力がついていないと思った。(2年女子)」といった、やや厳しい評価をしていることがわかる。実際に発表を見て互いに評価をし合ったが、ほかの生徒はこの二人の生徒に対して比較的高い評価をつけている。筆者もこれらの生徒は

意欲的に談話作文にも取り組んでおり、既習事項を活用した発表内容でよくできたと評価している。しかし、彼ら自身は「もっとできたはず」と考え、評価そのものは前回より低くなったと捉えている。My Dream のスピーチについては年度当初から第2学年の到達目標の達成を図る、という目的で設定していた言語活動で、年度末までに2回の発表活動を設定していた。そこで、このときの発表での自己評価に「次はこうしたいと思うところ」を記述式で回答する項目を加えてより自分に必要な改善を自ら意識するよう促した。

2回目のスピーチ発表(2016年1月)では、前回の発表を振り返って原稿の文章を入れ替えたり、2文以上加えたりして、より豊かな表現を目指すよう全体の目標をレベルアップさせた。結果、多くの生徒の自己評価のポイントも若干上がった。それは前回よりも単純に発表原稿の文章量が増え、難易度が上がった課題に取り組んで自分はできた、という達成感だけではないと考える。生徒は他と比べて、うまい下手、ではなく、自分の伸びに焦点を当てて自己評価していた。明確な目標をもって、自分自身を高めようとする向上心が高まったと考える。また、多くの生徒の評価が筆者の評価に近づいてきているのがわかった。生徒の自己評価能力はまだ十分ではないが、自己評価を適宜実施することで、生徒の自己評価能力は着実に伸びてきているのではないかと考える。

また、「書く」技能においては「意見文を書こう」という言語活動を提示しており、日常の授業の中でも行事や長期休みをきっかけに談話作文を扱ったほか、毎回の定期試験でテーマを与え、談話的英作文として文章の構成も含めて評価している。談話作文とは、日本語を英訳する文法能力に重点を置いた英作文ではなく、あるテーマに沿ってまとまりのある複数の英文を書くことである。談話作文において生徒と共有した主な評価要件は以下のとおりである。

- 与えられたテーマについて5文以上のまとまりのある英文であること。
- 事実以外に、自分の感想(思い)を含むこと。
- 同じ英文表現の繰り返しは避けること。

ローカルエラー(意味を理解するために重要ではない範囲の文法ミスなど)は許容した。

#### ③山形市内A中学校での実践

A中学校の CAN-DO リストは学年ごと別々の

シートで設定されており、学期ごとに評価においてメインとなる4技能の言語活動を提示したものであった。言語活動やその場面設定が教科書に準じたもので、生徒との共有において生徒がイメージを持ちやすい形式をとっていた。

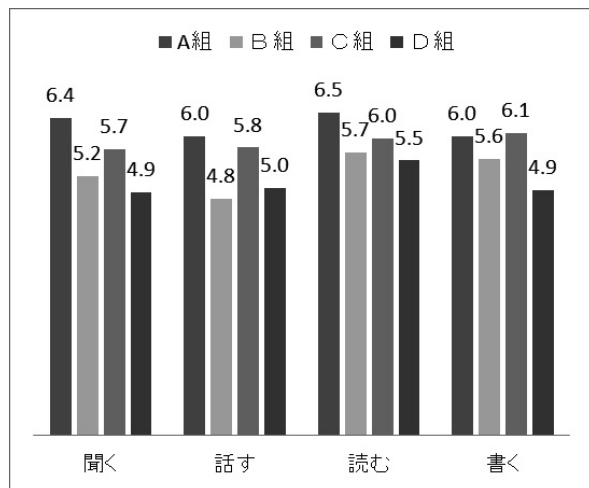


図2. 4技能における自己評価の平均（A中学校第2学年）

4クラス中2クラスで CAN-DO リストを具体的に提示・共有した後に自己評価させ、残り2クラスは CAN-DO リストの提示をせずに自己評価を行った。A、C組は CAN-DO リストを提示したクラス、B、D組は提示なしのクラスである。（図2参照）僅差ではあるが、すべての技能において CAN-DO リストを提示されたクラスの方が自己評価で高い数値をあげている。特に「書く」技能において、差が明確であった。（図3参照）

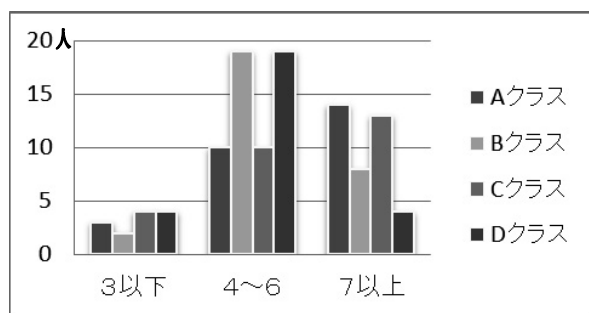


図3. 「書く」についての自己評価（A中学校第2学年）

A、Cクラスでは自己評価に7以上をつけている生徒が明らかに多く、B、Dクラスの約2倍になっている。これはA中学校の CAN-DO リストが設定されている言語活動が教科書の準じたものになっているため、生徒自身がどのようなことができればよいのかを具体的にイメージしやすかったことと、この調査の直前に『わたしの町紹介』か

ら発展した言語活動として日本の5都市について生徒一人一人が選択した都市を英語で紹介する、という「書く活動」を行っていたことが大きく影響している。

生徒は実際に自分が英語を「書く」力がどのくらいあるのかを確認することができたため、「できる」という評価をつけていると考える。そのため、おなじ7という評価をしている生徒同士の英文を比較すると、その質的、量的な差がみられた。

しかし一方で、生徒は客観的な評価も望んでいることが感じられた。4技能では「話す」技能において他の3技能に比べてやや低い評価をしていた生徒が多かった。記述には、「話す、は何となく通じていてもそれが正しいのかどうか、不安になる」という感想や「英文を読み取って自分の日本語訳が合っていると達成感を感じられるから、読む活動が一番好き」とあり、4技能における自分の力を客観的に知りたいと思っている生徒も少なくなかった。

一見、英語を書けている、話せている、というような「英語を使っている感じ」の学習活動には真の楽しさを感じていないことがわかる。自分が使っている英語が正確なものなのか、本当の意味で「わかる」ことを望んでいる。「自分のペースでじっくり取り組めるから好き」というのは、「自分が納得いくまで取り組めるから、本当にわかるようになれる」から好きだと言っていることになる。自己満足ではない、自他共に満足できる成果を目指そうとしていると考える。

また、三宮（2014）によると、メタ認知能力の高まりはちょうど中学生の時期にあたり、その時に適切な支援を教師や仲間から得ることで学習者は動機づけを高めることができる。つまり、A、Cクラスの生徒は学ぶ目的が明確になったことで、学習意欲が高まったと考えられる。到達目標が、少し頑張れば達成できそうだというのも影響があると考えられるが、何ができればいいのか、どの程度でできればいいのか、明確であるほうが生徒はその目標に自ら向かおうとする傾向にあることがわかる。「できた、わかった」という実感が生徒の意欲に大きく影響していることが生徒の記述からも明らかである。

## (2) 英語科教員と CAN-DO リスト

### ① CAN-DO リストの作成を通して

研修会を前に、現場の声としてどのような疑問

があるのかを調査した。アンケートによると、どのような形式で作るのか、という形式や手順に関する疑問が約半数を占めていた。それについては文科省もこれという書式を提示していない。実践例の多くは、4技能(聞く、話す、読む、書く)のそれぞれについて「～できる」の文言で設定されており、「1分間で90語」のような具体的な数値目標を掲げているものもある。

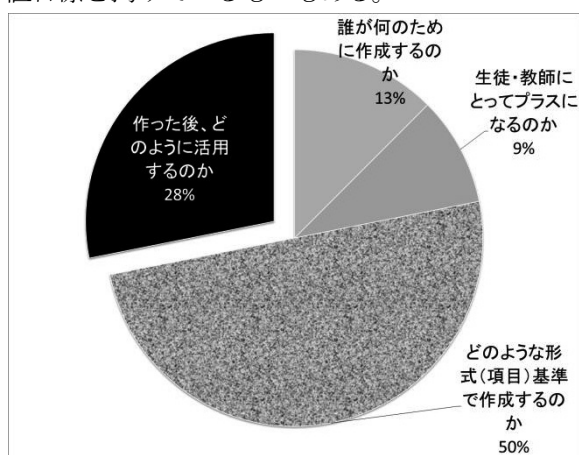


図4. N地区中学校英語科教員対象アンケート

英語科教員が形式の次に問題であると感じているのは、CAN-DO リストを作った後、どのように活用していくのか、であった。(図4参照) CAN-DO リストの作成は英語科教員にとって簡単な作業ではない。それでも CAN-DO リストを作成するからには、作成の意義を少しなりとも理解したいという声が多かった。活用するメリットが見通せれば、英語科教員が CAN-DO リストの作成時に配慮する点も具体的に見えてくるし、より効果的に CAN-DO リストを活用していけることになる。

資料2. N地区研修会で作成した CAN-DO リスト  
(第2学年用)

英語科 学習到達目標(CAN-DOリスト)				
聞く	話す	読む	書く	
相手の話すことについて、自分の考えを伝えたり、質問したり、意見を述べたりすることができる。	自分の話すことについて、自分の考えを伝えたり、質問したり、意見を述べたりすることができる。	1分間で90語、自分の話すことについて、自分の考えを伝えたり、質問したり、意見を述べたりすることができる。	自分の話すことについて、自分の考えを伝えたり、質問したり、意見を述べたりすることができる。	
相手の話すことについて、自分の考えを伝えたり、質問したり、意見を述べたりすることができる。	自分の話すことについて、自分の考えを伝えたり、質問したり、意見を述べたりすることができる。	1分間で90語、自分の話すことについて、自分の考えを伝えたり、質問したり、意見を述べたりすることができる。	自分の話すことについて、自分の考えを伝えたり、質問したり、意見を述べたりすることができる。	
相手の話すことについて、自分の考えを伝えたり、質問したり、意見を述べたりすることができる。	自分の話すことについて、自分の考えを伝えたり、質問したり、意見を述べたりすることができる。	1分間で90語、自分の話すことについて、自分の考えを伝えたり、質問したり、意見を述べたりすることができる。	自分の話すことについて、自分の考えを伝えたり、質問したり、意見を述べたりすることができる。	

実際にグループで作成し始めると、「音読は、4技能のうちどの技能にはいるのか」や「どの程

度まで難易度を上げたものを到達目標に設定したらいいのか」「特に『聞く』『話す』についてはその中学校に入ってくる生徒が、小学校の外国語活動でどの程度英語に触れてきているかによって求めるレベルも違ってくるのではないか」という問いかけが聞こえてきた。これは他に問いかけているようだが、実は英語科教員が自分自身に問いかけていることでもあった。

研修では、担当学年ごとにグループに分かれ、教科書を参照しながらどういった言語活動を柱に年間指導に当たっているかを洗い出し、4技能において各学年末にどのようなことができる生徒の育成を目指すのかを文言化した。(資料2参照)

どの教員も、これまでも「生徒にこんな力をつけさせたい」と漠然としたイメージを持っていたが、そのイメージを文言化することで、「英語教育を通じて自分はどんな生徒を育成したいと考え、授業しているのか」を改めて振り返るきっかけとなった。

また、ほとんどの英語科教員が「音読指導」なり、「単語テスト」を授業で取り入れているが、何のために生徒に音読させているのか、またどんな言語活動をさせたいために単語テストを行っているのか、学習活動の「目的」を初めて意識した、という声も聞かれた。

しかし、到達目標として設定するからには求められるレベルが学校によってそう大きく違ってはいけないだろう、という意見もあり、到達目標の妥当性や教師間の共通理解においてもまだまだ課題は多い。

②プロセスシートを活用した授業実践

資料3. M中学校第1学年の CAN-DO リスト

	聞く	話す	(音読)	読む	書く
1 学年	身の回りの事象についての初歩的な英語を聞いて、おおよそにその内容を理解することができる。	初歩的な英語を用いて、自分や身の回りのことについて話すことができる。	英語と日本語の発音の違いを意識しながら音読することができる。	身の回りの事象についての初歩的な英語で書かれた英文を読んで、内容を理解することができる。	英文を書くときのルールに注意して、初歩的な英語を用いて自分や身の回りのことについて書くことができる。
	①友達の英語での自己紹介を聞いて理解できる。 ②ALTの質問を聞いて、内容を理解できる。	①簡単な英文のフレーズを用いて自分のことについて友達に話すことができる。 ②友達の身近な事柄について英語で質問することができる。	①教科書の本文を、自分一人で音読することができる。 ②日本語と英語の発音の違いに気を付けて英文を読むことができる。	①英語で書かれた簡単な手紙や日記の内容を理解することができる。	①四線に合わせて、スペースや符号に気を付けて英文を書くことができる。 ②自分の身近なことを英語で書くことができる。(日記、手紙)
	GOAL 「スピーチ:自分の好きなこと」			GOAL 「英文日記を書こう」	

A先生、B先生ともに1学年を受け持っており、CAN-DO リスト(資料3参照)では到達目標を共

有して指導に臨んでいる。しかし、同じ学年を受け持っている、教員によって、単元における4技能指導の力点が異なることが明らかになった。例えば、A先生に比べてB先生の方が「書く」に重点を置いて指導していると認識しており、ほかの技能においてはそれほど大きな差はない。(資料4、5参照)

資料4. A先生のプロセスシート  
(4～6月の記録)

英語科 Process Sheet(1年)		時数	聞く	話す	読む	書く
4月 (8)	オリエンテーション	1	◎			
	Let's start あいさつ、身の回りにあるものの英語 など	3	◎	◎	◎	
	Program 1 アルファベット(なれる、音を聞く、書く)	4	◎		◎	◎
5月 (16)	Classroom English 教室で使う英語、辞書の引き方	2	◎			
	Program 2 be動詞(肯定・疑問・否定)	6	◎	◎	◎	◎
	単語・文の書き方、Word Web 1 数の言い方	2	◎		◎	◎
6月 (12)	Program 3 一般動詞(肯定・疑問・否定)	6	◎		◎	◎
	アクションタイム全員集合、Word Web 2 曜日の言い方	2	◎			◎
	Listening 1 転校生ダニエルへの質問	1	◎			
	Program 4 What, How many ～? 単数・複数	6	◎	◎	◎	◎
	My Project 1 自己紹介をしよう	2	◎	◎	◎	◎
	Reading 1 英語の掲示・標識など(命令文)	1			◎	
	Program 5 this that / Whereの疑問文 / he she	6	◎	◎		

資料5. B先生のプロセスシート  
(4～6月の記録)

英語科 Process Sheet(1年)		時数	聞く	話す	読む	書く
4月 (8)	オリエンテーション	1	◎			
	Let's start あいさつ、身の回りにあるものの英語 など	3	◎	◎	◎	
	Program 1 アルファベット(なれる、音を聞く、書く)	4	◎		◎	◎
5月 (16)	Classroom English 教室で使う英語、辞書の引き方	2	◎			
	Program 2 be動詞(肯定・疑問・否定)	6	◎	◎	◎	◎
	単語・文の書き方、Word Web 1 数の言い方	2	◎		◎	◎
6月 (12)	Program 3 一般動詞(肯定・疑問・否定)	6	◎		◎	◎
	アクションタイム全員集合、Word Web 2 曜日の言い方	2	◎	◎		
	Listening 1 転校生ダニエルへの質問	1	◎			
	Program 4 What, How many ～? 単数・複数	6	◎	◎	◎	◎
	My Project 1 自己紹介をしよう	2	◎	◎	◎	◎
	Reading 1 英語の掲示・標識など(命令文)	1			◎	

聞き取り調査によると、A先生のほうは小学校外国語活動からのスムーズな移行を意識していた、とのことだった。外国語活動においては音声を中心に学習しているため、中学校入学後の授業においても特に導入においては音声による導入を心がけた、と回答している。一方、B先生は、「書く」ことがほかの技能よりも重要と考えて重点を置いたというよりは、文字指導に実質的に時間がかかったため、「書く」に◎をつけたと回答した。以下にあるのは、それぞれの先生に気づいたことを簡

単にまとめてもらった内容である。

- ・表にチェックを入れることで自分の指導を見直すことができた。

- ・無意識に偏っていることがわかったので、これからは4技能を意識して指導したいと思った。

- ・チェックしてみて、「やっぱり、か」と思った。自分は「読む」をどう指導していいか、迷いながらやっている。だから、「読む」に◎が少ない。

- ・今、目の前の生徒がつけたい、つけなくてはならない力は高校入試の英語の問題に解答する力だということは無視できない。したがって、どうしても「書く」に重点を置くことになってしまう。でも、いつも自分の指導した生徒は「聞く」が弱い。無意識に自分自身、指導しないできたのかもしれない。

目指す到達目標は同じでも、そこに到達するためにある教員は「読む」を重視しており、別の教員は「書く」をメインの活動と設定していた。また、3年生になると受験で解答できるように、1、2年生より「読む」「書く」を多く授業で扱うなど、受け持っている学年によって、技能指導の重点が違ってくるということもわかった。

### ③英語科教員へのインタビューを通して

4技能の指導において、教員によって指導の比重が異なっているのではないかと考え、実習校において複数の英語科教員に協力してもらって、インタビューを実施した。

5名のうち、「話す」を重点と考えている教員が2名、「読む」が2名、「書く」が1名という結果であった。しかし、「話す」に重点を置いていると答えた教員も、他の技能を軽んじているわけではなく、それぞれの技能を伸ばすことで、必然的にその他の技能も伸びていく、と考えている教員が多かった。例えば、「話す」という活動ができるようになる喜びを味わえば、通常苦手と感じる生徒が多い「書く」活動にも意欲を示していくようになるのではないかと、という考えであったり、「読む」というインプットが十分でなければ「話す」や「書く」といった活動にも制限が出てくるという考えであったり、また「読む」ことができれば、「確かに分かった」という感覚を生徒が味わえるのではないかと、という考えが聞かれた。ほかに、テストにおいて「書く」は絶対に無視できない技

能で、それができないと「話す」や「聞く」技能がある程度身につけていても、ほとんどの生徒は自分の英語力に否定的になり、学習意欲を失うのではないかという危惧から、「書く」に力を入れていると回答する教員もいた。

このことから、ほとんどの教員が、自分の従来の授業スタイル(経験)を土台に、普段の授業を組み立てていることが多いと考える。しかし、それは目指すところが違うのではなく、そこにたどり着くまでのプロセスに違いがあるということである。現に、インタビューの中で「自分の指導で不足していると思うのはどういった技能か」と聞いたところ、全員が自分の指導に対する「気づき」に出会っていることがうかがえた。

- ・「書く」に意識が向くあまり、音読をもっとする必要があると思っている。

- ・これからの英語力は発信する力も必要であるから、「読む」にとどまらず、「話す」という訓練も授業の中でさせなくてはならないと感じている。

といった、自分の弱点や苦手意識に対する「気づき」や、今後の指導について方向性の調整を示唆するものであった。

## 5. 到達点と課題

### (1) CAN-DO リストの作成と生徒との共有

英語科教員が、「自分は目の前の生徒たちに、英語でどんなことができる力をつけさせたいのか」を自問自答して文言化したものが CAN-DO リストである。その作成を通して、教員は生徒にどのような力をつけようとしてその学習活動を授業に取り入れているのか、自らを振り返り自身の授業を分析できることが明らかになった。

CAN-DO リストで明示した内容は、実は目新しいものではなく、従来、英語科教員が漠然と、あるいは曖昧に思い描いていた「育てたい生徒像」である。英語科教員によって学習者に求めるレベルは違っているが、英語を使って話せるように、英語を聞いて理解できるように、英語で伝えたい内容を書けるように、英語で書かれていることが理解できるように、という思いは英語教師ならば必ず心に思い描いている。それをきちんと念頭に置いて英語教育に当たっているのか、というと、残念ながら否、である。CAN-DO リストを作成する過程で、普段当然のように行っている音読活動

も、英語科の授業であれば当然のように生徒に課している英文読解も、4技能のうち何の力をどのようにつけるためなのか、を改めて考えるのである。そうすることで指導と評価の一体化も意識できるようになる。

また、M中学校とA中学校の生徒アンケートの調査から、生徒に実態に合った到達目標を設定し提示することが生徒自身の学習意欲の向上に効果があることが明らかになった。生徒自身が到達目標を自分に引きつけてとらえられるように、CAN-DO リストに必要な要素(投野, 2012)の一つ「行為(どういう内容について、何をすればいいのか)」として教科書に準じた言語活動を提示することが特に効果を生んだと考えられる。

しかし、CAN-DO リスト(到達目標)の導入に課題もある。一つ目は、到達目標のレベルが、学校によって、または英語科教員によって異なることである。二つ目は、その到達目標が生徒の実態からかけ離れている可能性がある、という点である。

ある学校、教員によっては高いレベルを求め、また別の学校や教員によっては到達目標を低いレベルで設定する。低すぎれば生徒は学び続けることの意義を見失うだろうし、高すぎれば無力感に打ちのめされ、成長することをあきらめてしまうのではないだろうか。また、生徒の実態ではなく、実態からかけ離れた CAN-DO リストを作成しており、CAN-NOT-DO リストとも言えるものになってしまうことがあることも懸念されている。英語科教員の wish(期待目標)を盛り込んだものになっているからではないかとも言われている。教員の一方的な期待で構成された、CAN-DO リストならぬ「WISH リスト」である。これらを防ぐためには、教師は自らがイメージしている到達目標を明確化するとともに、目の前の生徒の実態を細やかに見取り、把握する必要がある。そうすることで、自身の指導全体を振り返ることになり、生徒の発達段階をどこまで引き上げることができたか、または次の段階でどこを目指すのか明確になると考える。

また、中学校3年間の英語教育では達成の割合を単年ごとに均等に分配するのではなく「3年間を見通して」の広い桁での指導過程の工夫が適当であろう。例えば、3年間で身につけさせたい「書く」の力を100%とした場合、各学年で均等に25%

ずつ積み上げるのではなく、1 学年時には学習初期段階ということを考慮し、10%程度までの到達を目指し、第3学年においては50%分の伸びを目指す、というように3年間で100%を目指す方法である。(図5参照)それぞれの学年による比重のつけ方は、英語科教員によって異なることも可であると考ええる。英語科教員にとっても生徒にとっても、画一化されたマニュアルに沿って指導することが有効だとは思えない。現状として一人の英語科教員が3年間受け持つことは稀であるから、3年間を見通して指導しているからといって好き勝手に指導内容を変えることは生徒の利益にはならない。しかし、3年後の姿を他の英語科教員と共有することはできるはずである。英語科教員それぞれが3年後の生徒の姿を共に目指し、指導にあたる。そのためにも、英語科教員それぞれがプロセスシートのような工程表を活用し、日々の授業に臨むことが重要ではないかと考える。

しかし、現段階において図5のように各学年における4技能の指導比重を変えることは、あくまでもイメージであり、どの学年においてどの程度の技能を目指すのが適切なのかについては、今後検討が必要である。

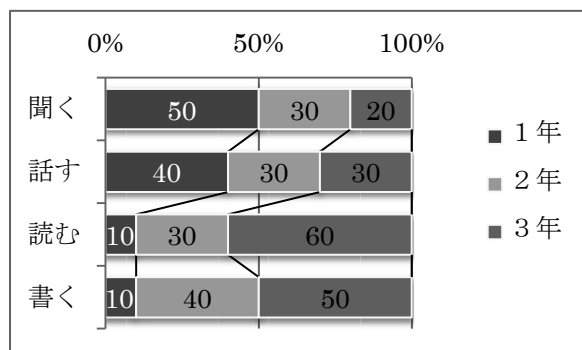


図5. 各学年における4技能指導のバランスのイメージ

## (2) プロセスシートの活用（授業実践）

授業での実践として、学年末に到達すべき目標であるCAN-DOリストを提示したほか、プロセスシートの活用を取り入れた。プロセスシートにより、生徒はスモールステップで自分の学びを確認できるようになること、教員は自身の指導と生徒の学びの段階をこまめに振り返ることができるようになることをねらった。

教員がプロセスシートを活用して、生徒の自己評価の段階を把握し、自身の評価と照らし合わせながら年間を通した指導の改善に活かすことも可

能である。場合によっては4技能の指導における偏りに気づくことにもつながり、統合的な4技能の育成を意識するようになると思われる。

またプロセスシートを生徒と共有することで、生徒自身が4技能の習得に自ら到達の見通しを持って臨むようになる。例えば自己評価の導入である。4技能のうち「話す」についての生徒自身による自己評価を3回実施した結果、2回目よりも3回目の自己評価のほうが、より具体的な言葉で自己評価をしていることが明らかになった。また、多くの生徒において、回数を重ねるごとに英語科教員の評価とのギャップが埋まってきている。これは自己評価の他に互いのスピーチを評価し合う活動を取り入れたことと共に、繰り返し自己評価を行う行為そのものが、生徒自身の評価能力を発達させたと考えられる。メタ認知力が高まり、自己満足にとどまらない、客観的な評価や自身の立ち位置を意識し始めていた。

自己評価を教師の評価に取り入れることは現段階では難しいが、自己評価を生徒自身の成長に生かすことは可能である。しかし、自己評価させるときに生徒にどのような視点を与えるか、については今後検討、精査する必要がある。

## 引用文献

- 工藤洋路(2012)「CAN-DO リストとは何か～CAN-DO リストの作成から活用に向けて～」、『英語教育』,大修館書店,2012年10月増刊号, pp50-52.
- 望月昭彦(2015)「CAN-DO リストと観点別評価」,望月昭彦ほか(編著),『英語4技能評価の理論と実践』,大修館書店, pp2-18.
- 文部科学省初等中等教育局(2013)「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のための手引き」
- 布川涼子(2015)「CAN-DO リストを実践するための「プロセスシート」の研究」,『山形大学大学院教育実践研究科年報』,第6号 pp. 266-269
- 三宮真智子(2014)「学習におけるメタ認知と知能」,三宮真智子ほか(編著),『メタ認知』,北大路書房, pp. 17-37.
- 投野由紀夫(2012)「CEFR-JのCAN-DO設定とその活用」,『英語教育』,大修館書店,2012年10月増刊号, pp66-68.