

中学校現場における教育改革推進のための課題と実践 －研究主任との協働による英語科授業改善の取組を事例として－

武 江 裕 生*・岩 崎 浩**
(平成30年10月12日受付；平成30年11月14日受理)

要 旨

中学校現場では、生徒に汎用的スキルを育成する「改革」への要求の下、生徒が習得した知識・技能を活用して実際の問題状況で「何ができるか」を達成するための授業改善が試みられている。しかし、「何を知っているか」を重視して行ってきた現場教師は、生徒が習得した知識・技能を活用して「何ができるか」の達成と生徒がこれについて「何を知っているか」の達成をどのようにして両立させるか、という問題に直面する。われわれは、2年間にわたる「学校支援プロジェクト」において、研究主任である英語科教諭と協働して授業改善を進める中、この問題に実際に直面し、その解決のための糸口を探ってきた。結果として、実践事例とともに、この問題の解決のための1つのアプローチを明らかにした。そのアプローチにおいて重要なことは、生徒に汎用的スキルを育成する「改革」の推進に向けて、教師が、生徒が知識・技能を習得する過程で自らこれを使い、この意味を考え、進んでこれに習熟していき、その上で、これを活用して課題解決を果たすような手立てを講ずることと、そこでの生徒の学びの実相を確かに見取ることである。

KEY WORDS

中学校現場, 教育改革, 研究主任との協働, 英語科授業改善

1 問題の所在と研究目的

2007年6月公布の改正学校教育法により、「基礎的な知識及び技能の習得」、「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」、「主体的に学習に取り組む態度」を児童生徒に育成する理念が打ち出された(第30条第2項他)。この理念は現行の学習指導要領にも示され、そこでは「言語活動の充実」を通して「活用する力」や「思考力・判断力・表現力」を育てていく必要性が提起されている(第1章 総則)。また、次期学習指導要領においては、三つの柱に整理された資質・能力を育む方針が掲げられている(小学校学習指導要領解説 総則編, 2017, pp.1-10)。現在、学校教育は、児童生徒に意識的に汎用的スキルを育成する「改革」への要求にさらされており、教科等の指導にあたり児童生徒が「何を知っているか」ではなく、実際の問題状況で「何ができるか」を問う状況にある、とされる(石井, 2015, pp.2-3)。他方、長きにわたり「何を教えるか」という観点で計画されてきた教育課程と、教科の枠組みの中で「何を知っているか」を重視してきた学習指導があるがゆえに、学校教育が上記「改革」への要求に応えるのは容易でない、とする指摘もなされている(例えば、奈須, 2014)。

われわれは、2016年から2017年にかけて、上越教育大学教職大学院の中核となるカリキュラム「学校支援プロジェクト」においてA市立B中学校を訪問し、研究主任の英語科教諭と協働して、生徒が学習した表現を使って自分のことを他者に伝える場面を設定する授業実践に取り組んだ。本稿では、その折に書き留めてきたフィールドノーツの記録を基に、中学校現場の教師は生徒に意識的に汎用的スキルを育成する「改革」への要求の下で具体的にどのような問題に直面するのか、そして、その問題の解決と上記「改革」の推進に向けて、中学校現場の教師が具体的にどのようにアプローチするのが有効かを明らかにしたい。

2 研究フィールド概要と研究方法

A市郊外にあるB中学校には、1, 3学年1学級, 2学年2学級, 特別支援学級2学級の合計6学級に約100名の生徒が在籍する。同校は、2016年度、研究主題「確かな学力を育成するための、生徒が『学ぶ楽しさ』『分かる喜び』を味わえる授業づくり」を掲げ、生徒が習得した知識や技能を活用して目的意識をもって課題に取り組み、主に

「自分の言葉で説明する」、「互いの考えを深め合う」ことを目指す授業改善を推進していた（A市立B中学校，2016，p.92）。翌2017年度，同校は，研究主題を「人との関わりの中で意欲的に活動できる生徒の育成 ～学ぶ楽しさ，分かる喜びを味わえる授業改善，学びに向かう集団づくり～」とし，前年度の研究主題の内容を踏まえながらも，生徒が習得した知識や技能を活用して自分の考えを相手に伝え，相手がそれを受け入れてくれる喜びを得て学びに向かう集団となることに力点を置く授業改善を推進していた（A市立B中学校，2017，p.92）。

このように，同校は，教師集団を挙げて生徒が習得した知識・技能を活用して実際の問題状況で「何ができるか」を達成するための授業改善に取り組むこととしており，われわれも，上越教育大学学校支援プロジェクトを通してこれに関わることとなった。同校でのわれわれの具体的な取り組みは，英語科C教諭と協働して研究主題に即した授業改善を進めることであった。これには，C教諭が研究主題を推進する研究主任の立場にあったことと，第一著者である武江（以下，武江と記す）がC教諭と同じ現職の英語教師であったことが関わっていた。

研究主任との協働による授業改善は，2016年の9月から11月と2017年の9月から11月にかけて，主に武江が同校を週に2度訪問することで進められた（この他毎年7月と8月に一度ずつ事前打合わせのため同校を訪問した）。武江は，この間，研究主任が担当する英語の授業に参加し，授業運営の補助をする傍らフィールドノートに観察記録をつけた（2016年10月28日3限の研究主任の公開授業と同日4限の授業検討会についてはVTRに記録した）。この他，授業前後に研究主任と交わした授業改善に関わる会話の内容もフィールドノートに記録された。2016年の訪問では，授業改善は主に，研究主任の意向や考えに即した授業案を授業で実践することで進められた。一方，2017年の訪問では，それは主に武江が提案する英語科の授業案のうち研究主任が使えると判断したものを授業で実践することで進められた。このようにして進められた研究主任との協働による授業改善の記録は，そのつどフィールドノートに収められた。

われわれは，これらのフィールドノートの記録のうち，研究主任による授業改善の実際と研究主任がそこで直面した問題，および，その解決に向けたアプローチに関わるデータを抽出し，整理，解釈を行った。

3 結果と考察

3. 1 研究主任が授業改善に向かう経緯

われわれが研究主任と協働して授業改善に取り組み始めるにあたり，研究主任に研究主題に即した授業改善をする理由を尋ねたところ，研究主任は次のように返答した。

近頃，英数を中心にNRT（学習指導要領準拠の学力検査）の成績が下降気味で，ここ3年あたりは授業をしていても生徒の反応が薄くて，学ぶ意欲の低下を感じていることが一番の理由です。（2016年7月27日午前）

研究主任のこの発言には，研究主題に即した授業改善により，低下傾向にあると感じられる生徒の学力検査の成績と学習意欲を向上させたい，とする考えが表われている。また，学校支援プロジェクトが始まって約一ヶ月後の次の発言には，研究主題に即した授業改善と生徒の学習意欲向上との関わりがより詳細に表われている。

私の授業の課題は，教科書に出てくる表現の意味や文法の説明にかける時間が長くなってしまいます。きっと分かっている子にすれば物足りないだと思います。生徒には教科書を離れた表現活動をもっとしてあげたらよいんですけど。できれば，生徒が英語で自分の思いを伝えるような場面が授業に設定できればいいと思っています。（2016年9月23日放課後）

ここには，研究主任自身が授業の課題として，新学習表現の意味と仕組みの個別スキルを教示することに重きが置かれるため，学習内容の理解が進んでいる生徒を中心に物足りなさを抱き易いこと，これを解消するために生徒が学習した表現を使って自分のことを他者に伝える場面を授業に設定したいとする考えがより具体的に表されている。

研究主任のこの考えには，教師が，生徒が習得した知識・技能について「何を知っているか」を達成する授業実践を通して生徒の学習意欲を向上させることには困難が伴うこと，そして，その改善の方向として，生徒が習得した知識・技能を活用して実際の問題状況で「何ができるか」を達成する授業を実践するという構図が見て取れる。

3. 2 研究主任が授業改善を通して強めた認識

2016年9月末、研究主任との協働による、生徒が学習した表現を使って自分のことを他者に伝える場面を設定した授業の実践が始まった。それは、①生徒が各自習得した知識・技能を活用して意思決定する場面、②生徒同士が特定のテーマについて意見交換をする場面、③生徒が実生活で直面するような問題状況を解決する場面の3つを満たす場면을授業に設定して、生徒が習得した知識・技能を活用して実際の問題状況で「何ができるか」を達成しようとする試みであった(2016年9月23日放課後 研究主任との授業案検討の内容を筆者要約)。

こうして、図1の「学習した表現を使って自分のことを他者に伝える場面」が3年生と2年生の各授業に設定され、研究主任がこれを行うこととなった。

次に示すのは、3年生の授業の様子についてのフィールドノーツの記録である。

3年生

生徒が授業を通じて習得した「～させる」という意味のmakeを使って、自分を幸せにしてくれるものを3つ考えて、

1. “○○ makes me happy.”の文にしてワークシートに記入する。
2. 生徒がペアになり互いに作成した文を英語で紹介し合い、各自相手が発表した文をワークシートに記入する。
3. クラスの他のメンバーに自分を幸せにしてくれるものを英語で発表する。

2年生

生徒が授業を通じて習得した「～するとき」という意味のwhenを使って、自分が何をしているときに幸せな気持ちになれるかを一つ考えて、

1. “When I ○○, I am happy.”の文にしてワークシートに記入する。
2. 生徒がペアになり互いに作成した文を英語で紹介し合い、各自相手が発表した文をワークシートに記入する。
3. クラスの他のメンバーに自分を幸せにしてくれるものを英語で発表する。

図1：学習した表現を使って自分のことを他者に伝える場面

研究主任はお菓子を食べるふりをして、生徒に向かって“Eating Choco Pie makes me happy.”と発話した。その後、研究主任は、生徒をペアにしてその意味を考えさせ、Mさんを指名してその意味を聞いた。Mさんは「チョコパイを食べると幸せになります。」と答えた。つづく「幸せにするものベスト3」では、生徒は3人の異なる生徒とペアを組んで、自分たちを幸せにしてくれるものについて英語で意見を交わした。(2016年9月27日3限)

この記録に示されているように、「学習した表現を使って自分のことを他者に伝える場面」を含めて授業は滞りなく進行している。しかし、研究主任がこの授業実践に課題を感じていることが次の発話から見て取れる。

きっと、「～させる」という意味のmakeの使い方が生徒に理解しやすかったんで、こっちが詳しく説明しなくて(生徒は)何となく使い方が分かったんだと思います。これより難しい表現になると、生徒は今日みたいにやりとりをするのは難しいと思います。(2017年9月27日3限後)

研究主任が感じている課題とは、この授業で生徒は新出学習表現の意味と仕組みが何となく理解できたためにこれを活用したのであり、表現によっては教師がこれを生徒に丁寧に教示しなければ生徒はその意味と仕組みを理解せず、活用できないということである。

次に示すのは、2年生の授業の様子についてのフィールドノーツの観察記録である。

研究主任はお菓子を食べるふりをして、生徒に向かって“When I eat sweets, I feel happy.”と発話した。研究主任が生徒にその文の意味を推測させると、Yさんが手を挙げて「いつケーキを食べると私は幸せになるの？」と答えた。B教諭はこれを受けて、接続詞whenの意味と仕組みを丁寧に生徒に教示した。その後、B教諭は生徒にワークシートを配付して“When～, I feel happy.”という文を1つ作るよう指示をした。しかし、生徒の多くは文を作れず、B教諭は生徒が使うであろう単語を複数ホワイトボードに書き始めた。そのうちに授業は終わり、生徒がペアになってやりとりするまでいかなかった。(2016年10月4日2限)

この記録から、この授業で生徒が新出学習表現の意味と仕組みを解釈することとそれを使って意思決定することに困難が伴い、授業が停滞したことが分かる。この授業の後、研究主任も、この3年生の授業実践に感じた課題を追認する考えを表出した。

生徒はwhenと言えども「いつ」のwhenを連想しちゃうから、こっちできちんと説明してあげないと(「～するとき」という意味のwhenは)分からないんですね。それから、いくら自由に書いていいと言ったって、生徒にはそれだけの語彙がないから書けないんですね。自己表現をさせるなら、生徒が使える単語もワー

クシートに載せておかないと難しいんだなってことがよく分かりました。(2016年10月4日2限後)

この発話に示されているように、研究主任は、生徒がこの授業で活用することになった表現は、その意味と仕組みが生徒に理解しづらく、教師がそれらを生徒に丁寧に教示しなければ生徒はこれを活用できなかったとしている。また、研究主任は、生徒がこれを活用しようにも、他にも活用できる知識がなければこれを活用できないとしている。

これらの発言からも、研究主任が改革を進めようと、「学習した表現を使って自分のことを他者に伝える場面」を設定した授業改善を行った結果として、生徒が学習した表現を活用するには、新出学習表現の意味と仕組みの個別スキルの他、複数の知識が必要となり、あらかじめこれらを生徒に教示しておかなければならない、とする認識を強くしたことが分かる。この認識は、言い換えれば、生徒が習得した知識・技能を活用して実際の問題状況で「何ができるか」を達成するためには、習得した知識・技能について「何を知っているか」を達成していなければならない、とする認識である。

3. 3 研究主任がつづく授業改善で講じた手立て

研究主任は後日、上述の「学習した表現を使って自分のことを他者に伝える場面」を設定した授業実践の感想をD校長にも伝えている。以下に示すのは、そのときの研究主任とD校長のやりとりである。

研究主任 最近授業で生徒に表現させる活動をしてみたんです。でも、それではたして生徒に学習内容が定着されてるのか不安で。

D校長 生徒に新出表現を既習表現に組み込んで表現させるとよいのではないの。生徒に表現させるとなれば、文字で書かせるとできない生徒もいるから、まずは音声でしっかり表現させたらどう。(中略)とにかく表現させるなら生徒にとって有意味でない。(2016年10月7日1限 職員室)

このやりとりで、研究主任は、生徒を「学習した表現を使って自分のことを他者に伝える場面」に向かわせても、生徒は、新出学習表現の意味と仕組みを理解していない、または、何となく理解している状態でこれを使うため、そうした個別スキルを獲得しないことになるのでないか、とする不安をD校長に伝えたと考えられる。


これに対して、D校長は、生徒に新出学習表現を既習表現に組み込んで活用させてみてはどうか、とする助言を研究主任に伝えている。これは、生徒が学習した表現を活用する中で新出学習表現の意味と仕組みの個別スキルを獲得するようにしたいのなら、生徒がそれらを既習表現の知識と関連付けて理解するための手立てを取ってみてはどうか、とする助言であったと考えられる。したがって、D校長による「生徒にとって有意味」とは、生徒が学習した表現の意味と仕組みを、自身がこれまでに獲得した表現の知識との関連で理解している状態のことを指していると考えられる。こうして「学習した表現を使って自分のことを他者に伝える場面」を設定する授業実践は、生徒が新出学習表現を既習表現に関連付けて理解するための手立てを新たに取り入れる方向で進められることとなった。それに伴い「学習した表現を使って自分のことを他者に伝える場面」も見直され、それは、①生徒が新出学習表現を既習表現に組み込んで意思決定する場面、②生徒同士がペアになり同一の意思決定を導く場面、③生徒が意思決定により所与の課題を解決する場面の3つを満たす場面へと変更された。こうして、図2の「学習した表現を使って自分のことを他者に伝える場面」が作成された。(2016年10月25日放課後 研究主任との授業案検討の内容を筆者要約)

これは、生徒同士がペアになり、配付を受けたキャラクターについて、和英辞典を参照しながら新出学習表現にあたる過去分詞の後置修飾を既習表現の「This is」に組み込んだ表現からなる紹介文を作成して、これを口頭発表する場面であった。この場面で、生徒は、ペアの相手の知識と和英辞典からの知識を参照してあらかじめ表現する内容を文章にしておくこととされたことから、そこには、生徒が新出学習表現を既習表現に関連付けて理解するための手立てに加えて、生徒が知識・技能について「何を知っているか」を達成した上でこれを活用して「何ができるか」を達成するための手立てが講じられていた、ということが出来る。

この場面は研究主任の公開授業に設定された。次頁の事例1は、公開授業で実際に図2の場面に向かった生徒同士のやりとりである。事例1で、Kさんは、配付されたキャラクター情報のうち、「だいふく」、「特技」の英語表記と、新出学習表現

1. 生徒同士がペアになる。各ペアに1枚、キャラクターの絵とそれに関する情報が示された用紙が配付される。

生徒のペアに配付された用紙(例)

これは、新潟市で作られたローカルキャラクターです。		
名前	コメバンマン	
チャームポイント	丸い顔と丸い黒目	
仕事	米粒を人間にすること	

2. 各ペアは、担当するキャラクターについて、「This is」の文に「過去分詞の後置修飾」を組み込んだ文を含む、という条件でキャラクター紹介文を作成する。※生徒にはペアごとに和英辞典が与えられる。

3. 各ペアは、作成した紹介文をクラスの前で口頭発表する。

図2：学習した表現を使って自分のことを他者に伝える場面(2016年10月28日3限 3年A組授業)

の呼称である「受け身のやつ」の使い方についてSさんに相談している。これに対して、Sさんは「特技」の英語表記と新出学習表現の使い方については具体案を示し、「だいふく」については和英辞典を参照するようKさんを促している。そこで、Kさんはこれを参照して「だいふく」が“daihuku”と表記されることを確認している。

事例2は、生徒によるキャラクター紹介文の口頭発表の内容である。ここで、新出学習表現の過去分詞の後置修飾(事例2ではmade)が既習表現の「This is」に組み込まれた表現の他、複数の表現が適切に表記され、意味と仕組みに即して適切に配置されている。このことから、生徒によるキャラクター紹介文の口頭発表は、表現の正確さに留意したものであったことが分かる。

これらの事例から、公開授業で生徒が学習した表現を活用するにあたり、知識・技能について「何を知っているか」を達成した上でこれを活用して「何ができるか」を達成するための手立てが講じられ、これが有効に働いていることが見て取れる。

3. 4 研究主任が授業改善で直面した問題

研究主任は、公開授業後に行われた授業検討会で、この授業実践の成果について次のように述べている。

今日は、英語が苦手な生徒もたくさんいたんですけど、ペアでよく分担して辞書引く子、英文を一生懸命作る子、できない子はできない子なりに、ちょっとはやった感があったかなと思っています。(2016年10月28日4限)

この発話から、研究主任が、生徒が学習した表現を活用するにあたりペアの相手と和英辞典から知識を入手するようにしたことで、ペア同士が協働するようになり、その結果、どの生徒も一様に達成感を得ることができた、とする成果を感じていたことが分かる。

一方、研究主任は、公開授業での授業実践に感じた課題について、次のように述べている。

なぜこの活動をするのかっていう意義を子どもたちが分かっているかといけななんだな、っていうのがすごく思っている。(中略)自己表現活動をして、それこそ大きな目標があって、それを、誰かに何かを伝えるためにこういうことをするんだよ、というのが今日の目標だったのか、過去分詞の後置修飾を理解するのが目標だったのか。いざ授業を始めたら、あれっ、て。実は迷ってしまって。(2016年10月28日4限)


研究主任は、授業を実践するうちに「学習した表現を使って自分のことを他者に伝える」と「新出学習表現(の意味と仕組み)を理解する」の2つの目標が意識されるようになり、「学習した表現を使って自分ことを他者に伝える場面」を授業に設定して生徒をこれに向かわせることの意義を見失いかけているように思われる。

その1つの要因として、研究主任が、「学習した表現を使って自分のことを他者に伝える場面」を設定した前回の授業実践を通して、生徒が習得した知識・技能を活用して実際の問題状況で「何ができるか」を達成するには、習得した知識・技能について「何を知っているか」を達成していなければならない、とする認識を強くしたことが考えられ、今回の授業実践ではその認識を反映させた手立てを意識的に講じるようにしたと思われる。

他方、公開授業を参観していたD校長は、同じ手立てに由来する別の課題を指摘するのである。

まず、使ってみよう、という意味では辞書は時間がかかる。子どもたちは辞書に頼るので、知らない英語も引きますよね。書くということで綴りも調べたくなるのかな。やっぱり書くということから入ると、そこに時間が費やされるので、オーラルでいいのかな。(知らない単語は)日本語でいいって言っても駄目かな。使え


事例1 「学習した表現を使って自分ことを他者に伝える場面」での生徒のやりとり 2016年10月28日3限 3年A組授業

KさんとSさんのペアに配られたキャラクター情報		
これは、新潟市で作られたローカルキャラクターです。		
名前	きらりん	
好きな食べ物	いちご大福	
特技	空を飛べる	

KさんとSさんのやりとりの内容

Kさん 好きな食べ物、だいふく。何て言うんだろう。
 Sさん (Kさんに和英辞典を手渡して) だいふく、調べて。
 Kさん (和英辞典を引いて) 普通に「daihuku」だ。
 Sさん ストロベリーだいふく。
 Kさん どうする、受け身のやつ。どこで使おう。
 Sさん 「This is a character made in Niigata.」でいいんじゃない。
 Kさん 「特技」はどうする。
 Sさん 「hobby」でもいいんじゃないかなあ。

事例2 生徒によるキャラクター紹介文の口頭発表 2016年10月28日3限 3年A組授業

TさんとMさんのペアに配られたキャラクター情報		
これは、上越市で作られたローカルキャラクターです。		
名前	けんしんくん	
誕生日	12月1日	
趣味	音楽を演奏する	

TさんとMさんによるキャラクター情報の口頭発表

TさんとMさん Hello, everyone.
 Tさん We are going to introduce this character.
 Mさん This is a character made in Joetsu.
 Tさん This is(ママ) name is Kanshir-kun.
 Mさん We call him Kanshir-kun.
 Tさん He is model(ママ) on their name(ママ) Uesugi Kenshin.
 Mさん His birthday is December 1st.
 Tさん His hobby is playing the music.
 TさんとMさん Thank you for listening.

る、知っている単語だけでいいのかなって気もするんだけど。ああやって指定しまうと「イカスミ」って何て言うんだろう、「米粉」って何て言うんだろうって、既習の知識を使わずにどうしてもこういく。(2016年10月28日4限)

このようにして、D校長は、学習した表現を活用するにあたり和英辞典から知識を引用して発表原稿を作るように指示したことで、生徒は既習表現を活用しなくなったと分析する。その上で、D校長は、生徒が積極的に既習表現を活用するためには、学習した表現を口頭で活用する程度にとどめるようにすべきであったと指摘している。D校長はこうして、この授業では、生徒が新出学習表現を既習表現に組み込んで活用し、その意味と仕組みの個別スキルを既習表現の知識との関連で「有意味」に獲得するようにすればよいとする代案を示唆したのである。

研究主任は、D校長のこの指摘に対して次のように答えた。

最近、即興的な力が求められているので、絵を出して書かせずに言わせてみようかなとは思ったんだけど、どうしても、あの人たちの学力を考えると無理じゃないかと、私の中で結論が出ちゃって。(2016年10月28日4限)

この発話から、研究主任も、D校長と同様、生徒が学習した表現を活用するにあたり口頭でこれを活用するにとどめる考えを持っていたことが分かる。しかし、研究主任は、生徒による知識・技能の獲得状況を勘案した結果、その考えを退けたことが分かる。このことは、研究主任が、生徒が新出学習表現を既習表現に組み込んで活用して、その意味と仕組みの個別スキルを「有意味」に獲得するようにすべき、とする考えと、生徒が新出学習表現の意味と仕組みを理解していない、または、何となく理解している状態でこれを活用することで、果たして生徒はそうした個別スキルを獲得できるのであろうか、とする考えの間で揺れている、すなわち、葛藤状態にあることを示唆している。換言すれば、研究主任は「学習した表現を使って自分のことを他者に伝える場面」を設定した授業を実践する中で、1つの問題に直面したといえる。それは、生徒が習得した知識・技能を活用して「何ができるか」の達成と生徒がこれについて「何を知っているか」の達成をどのようにして両立させるか、という問題である。この問題は、「何を知っているか」を重視して行ってきた現場教師にとって、解決することが困難な問題であるといえる。なぜなら、もし、教師が、生徒が習得した知識・技能について「何を知っているか」を達成した上でこれを活用して「何ができるか」を達成するようにすれば、「何を知っているか」を達成する授業に教師が抱える課題は解消せず、「何ができるか」を達成する授業実践の意義が損なわれることとなり、他方で、もし、教師が、生徒が習得した知識・技能を活用して「何ができるか」を達成する中でこれについて「何を知っているか」を達成するようにすれば、先に述べた課題がいかに解消されようとも、生徒が習得した知識・技能について「何を知っているか」を達成するかどうか不確かとなるからである。

3. 5 知識習熟に向けた授業改善の取り組み

2017年9月、われわれは改めて研究主任と協働して研究主題に即した授業改善に取り組むべく、B中学校を訪問した。このとき、研究主任は、生徒が習得した知識・技能を活用して「何ができるか」の達成と生徒がこれについて「何を知っているか」の達成をどのようにして両立させるか、という問題を抱えており、このことが授業改善を進めることを困難にしていることを、次のように述べている。

今は授業改善が何なのか本当に分からなくて。1、2年生はともかく、3年生は落ち着いて授業を受けてるから、初任の頃からやってきたように、学習内容を生徒にきちんと説明して、その後、生徒に表現させるようにしては駄目なんじゃないか。(2017年9月5日放課後)

生徒にドリルのように学習内容を練習させては駄目だと言われたって、実際の場面に即して生徒に学習内容を使わせるにもアイデアもなければ時間もないんです。(2017年9月5日放課後)

こうしたことから、われわれは武江が考案し、作成した「スキットづくり」(図3参照)を研究主任に提案することにした。これは、生徒同士がペアとなり、新出学習表現を含んだ対話文の空欄に任意の表現を当てはめて口頭でやりとりをする活動であった。これを作成する上で、「生徒が積極的に既習表現を活用するようにするために、学習した表現を口頭で活用するにとどめるようにすべき」としたD校長の助言(3.4参照)が参考にされた。われわれ

は、この実践を通して、生徒が新出学習表現を既習表現に組み込んで活用し、その意味と仕組みの個別スキルを「成る程これはこういう意味（仕組み）だったのか」という具合に「有意味」に獲得することを期待した。しかしながら、このスキットづくりを活用して研究主任が授業で実践した結果、その有効性を疑問視する考えが表明されたのである。

3年生は学習内容が難しいので、生徒に理解できた後で使わせた方がよいと思います。「こんなの意味がない」と言ってる生徒もいました。自分でもこの活動で生徒に何をさせたいのか分からなかったんだから、生徒も何のための活動か分からなかったんだと思います。(2017年10月13日 3限後)

(2年生を対象としたスキットづくりについて) フレーズ覚えてスキットしておしまい」では「活動して終わり」になりはしないでしょうか。(2017年10月17日 4限)

(1年生の)スキットづくりを入れた授業では、生徒の学びを見取るのが難しいと感じます。(2017年10月24日 2限後)

これらの発話から、研究主任が、スキットづくりを通して生徒が学習した表現を活用するのでは、生徒は新出学習表現を型通りに覚えるにとどまり、それ以上の学習が進展しないこと、また、3年次に扱われる表現のように新出学習表現が高度であるほど、これに習熟して自分のものにしていくことが教師と生徒の両方にとって意味を持つということが、この活動の有効性を疑問視した主な理由であった。他方、このとき、以後の授業改善のあり方について、研究主任から、修正の方向性も同時に示されたのである。

生徒には、基本文(教科書見開き冒頭にある学習事項の用例文)を少しアレンジして使わせることから始めてはどうでしょうか。(2017年10月13日 5限後)

生徒には、まずはシンプルに「気持ちを込めて(教科書にある読み物の)文章が音読できる」くらいの目標を達成させてみてはどうでしょうか。(2017年10月24日放課後)

これらの発話には、以後の授業実践では、生徒が新出学習表現を活用する場面から、生徒が新出学習表現を習得する場面に目を転じて、確かにこれが使えているという実感をそこで生徒に与えるようにしてはどうか、とする研究主任の考えが読み取れる。そこで、研究主任の考えに即した表現活動を作成することにした。その際の留意点は、まず、新出学習表現を使って言ってみる、次に、使ってみた表現の意味を考えてみる、さらに、意味を考えてみた表現をもう一度使ってみる、という行為を通して、生徒が新出学習表現を既習表現の知識と関連付けて思考し表現し、その意味と仕組みの個別スキルを「成る程これはこういう意味(仕組み)だったのか」という具合に「有意味」に獲得することであった。こうして、図4の「基本文をアレンジした表現活動」が完成した。これは、新出学習表現を使って言ってみる活動(STEP1)、新出学習表現の意味を考える活動(STEP2)、新出学習表現が含まれた対話を暗唱する活動(STEP3)の3つの活動からなる表現活動である。

研究主任は、図4の活動の提案を受けた日の翌々日に、1年生の授業でこれを実践した。事例3は、図4の活動に向かった生徒同士のやりとりである。事例3から、図4の活動に向かった生徒が、新出学習表現にあたるdoes, doesn'tが含まれた表現の意味を自分の言葉で言い表し、この表現が使われている状況を想像し、進んでこれを使っていることが分かるであろう。

2年生 “There is~.”を使ったスキット

A: There are many s in Myoko.
妙高には、たくさんの があるんだ。

B: What are they?
どんな ?

A: For example, there is .
たとえばね、があるんだ。

B: I know it! I like it very much.
私それ知ってる! 私それ大好き。

A: You do?
そうなの?

図3: スキットづくり ※一部抜粋

開隆堂『SUNSHINE ENGLISH COURSE I』P64 基本文のアレンジ

STEP3 ペアで由紀とマツの会話が暗唱できるようになる。
 ミッション1 ペアで先攻と後攻を決めて1語読みができる。
 ミッション2 一人は会話を日本語で言い、もう一人はそれを英語で言える。
 ミッション3 それぞれの役に分かれて紙を見ながら演じることができる。
 ミッション4 それぞれの役に分かれて紙を見ないで演じることができる。
 ミッション5 前後のペアで練習の成果を披露し合う。

STEP2 会話の内容を想像して日本語で書いてみる。
 Yuki: ()
 Mat: ()

STEP1 ペアで由紀とマツの会話を言ってみる。
 Yuki: Does your father play any sports?
 Mat: No, he **doesn't**. He **doesn't** play any sports.

図4 基本文をアレンジした表現活動

一方、机間巡視をしながら図4の活動に向かう生徒の様子を観察していた研究主任は、活動後に生徒全体に向かって「会話の内容を型通りの日本語でなく会話調で表現していたし、暗唱のときもペアでアイコンタクトやジェスチャーを交えて演じていてうれしかったです。」という感想を伝えたのである（2017年10月27日1限）。

また、研究主任は授業後、「今日の活動は次に何をやるか分かったし、達成感もあって、生徒はやり易かったと思います。」（2017年10月27日1限）や、「明日の2年生（の授業）でも似たような活動をしてみようと思います。」（2017年10月27日3限後）とも述べた。

これらの発話から、研究主任が、図4の活動の実践を通して、生徒が新出学習表現を型通りに覚えるのではなく、これを使ってはその意味を考えてみて、進んでこれに習熟するようになる生徒の様を見取ったことがうかがえた。

3. 6 研究主任が直面した問題を解決するための糸口

図4の活動を通して、生徒は、新出学習表現を使い、その意味を考えるようになり、教師は、そうした生徒の姿に新出学習表現に進んで習熟するようになる様を見取ったと考えられたことから、この活動の上に「学習した表現を使って自分のことを他者に伝える場面」を設定することとした。

こうして、生徒が学習した表現を活用して行う「1分間ダイアログ活動」（図5参照）を作成し、研究主任に提案した。この活動は、STEP1からSTEP4までの4つの活動で構成されている。ただし、このうちSTEP1からSTEP3までは図4と同様の活動からなっており、つづくSTEP4が、生徒がペアを組んで樹形マップだけを頼りに、学習した表現を活用しながら各自のことについて1分間やりとりをする活動が取り入れられている点で改善されたものとなっている。

研究主任は、この活動の提案を受けた日の翌週にあたる火曜日の朝、「今日、2年生の授業でこの活動をしてみようと思います。これぐらいなら簡単だし、『好きなこと』というテーマなら、生徒は誰もが自分のことが言えると思います。」（2017年11月21日全校集会）と述べ、この日の2年生の授業でこの活動が実践されたのである。

武江は、この授業で、Yさんとペアを組んで図5の活動に取り組むこととなった。YさんはSTEP1からSTEP3までの活動を順調にこなし、STEP4の活動で、“I like playing inside. I like doing *Karate*. How about you?” や “I have *kuro-obi*. I played *Karate* when I was young.” と発話して、新出学習表現となる「～すること」という意味のing形他、複数の既習表現を活用しながら武江との英語のやりとりを遂行した（2017年11月21日4限）。このように、生徒は研究主任が予想した通り、図5の活動に意欲的に取り組み、学習した表現を活用して自分の考えを他者に伝えるに至ったと考えられる。

この実践が示唆する、生徒が習得した知識・技能を活用して実際の問題状況で「何ができるか」を達成する授業実践を進める上で重要となる点が2つある。1つは、生徒が知識・技能の習得過程でこれを使ってみて、その意味を考えてみて、進んでこれに習熟するようになることで、進んでこれを活用して課題解決を果たすようになっていく、ということである。もう1つは、教師が、知識・技能の習得過程で生徒がこれに進んで習熟するようになる様を見取ること、生徒がこれを活用して課題解決を果たす様を見取ること、そこに生徒を向かわせる判断を下すようになる、ということである。以上のことから、教師が、知識・技能の習得過程で、生徒がこれを使ってみて、その意味を考えてみて、進んでこれに習熟していくための手立てを講

開隆堂『SUNSHINE ENGLISH COURSE II』P.62 基本文のアレンジ

STEP4 ペアでオリジナルダイアログが演じられる。

ミッション1 ペアで英語を確認する。OKなら各自マップを見て練習する。何も書かず、口には自分の好きな表現を入れて発話する。

ミッション2 先攻と後攻を決めて、先生の指示で1分間会話を続ける。

ミッション3 再度1分間練習する。

ミッション4 別のペアと組んで先攻と後攻を決め、1分間会話を続ける。

STEP3 ペアで由紀とマツの会話で暗唱できるようになる。

ミッション1 ペアで先攻と後攻を決めて1語読みができる。

ミッション2 一人は会話を日本語で言い、もう一人はそれを英語で言える。

ミッション3 それぞれの役に分かれて紙を見ながら演じることができる。

ミッション4 それぞれの役に分かれて紙を見ないで演じることができる。

ミッション5 前後のペアで練習の成果を披露し合う。

STEP2 会話の内容を想像して日本語で書いてみる。

Yuki: ()

Mat: ()

Yuki: ()

Mat: ()

Yuki: ()

Mat: ()

STEP1 由紀とマツの会話を言ってみる。

Yuki: Do you enjoy **playing** inside or outside?

Mat: I enjoy **playing** outside. How about you?

Yuki: I enjoy **playing** inside. I enjoy **reading**

Mat: Really? What *manga* are you reading now?

Yuki: I am reading *Haikyū*, a volleyball manga.

Mat: Wow! I want to read it, too.

図5 1分間ダイアログ活動

事例3 「基本文をアレンジした表現活動」 に向かった生徒同士のやりとり 2017年10月27日1限 1年A組授業

STEP3 ミッション2～ミッション4にかけてのやりとり

K さん: 君のパパはスポーツするのかい。

R さん: Does your father play any sports?

K さん: いや。僕のパパはね、スポーツは好きじゃないんだ。

R さん: No, he doesn't. He doesn't like any sports.

K さん: じゃあ次、英語でやろうぜ。俺からね。Does your father play any sports?

R さん: No, he doesn't. He doesn't like any sports.

K さん: 次、見ないやつ。(Rさんの目を見ながら) Does your father play any sports?

R さん: (Kさんの目を見ながら身振り手振りを交えて) No, he doesn't. He doesn't like any sports.

じ、その成果を見取ることが、生徒が習得した知識・技能を活用して「何ができるか」の達成と生徒がこれについて「何を知っているか」の達成をどのようにして両立させるか、という問題を解決するための糸口になるということが導かれる。

3. 7 研究主任の協働による授業改善から導かれた教育改革推進に向けたアプローチ

図5の1分間ダイアログ活動を実践した授業で、生徒は学習した表現を活用して自分の考えを他者に伝えるに至った。しかし、この時点では、まだ、この実践が、授業改善における研究主任の課題であった、生徒の学習意欲向上と、生徒による習得した知識・技能について「何を知っているか」の達成、すなわち、学習した表現の意味と仕組みの個別スキルの獲得に結びつく、とする確証するまでには至らない。これは研究主任も同様であったと思われる。研究主任は、この授業の後、「今日の授業は私1人でできたのではなく、やはり他の先生の協力があってできたことだと思っています。」(2017年11月21日4限後)と発話し、この実践で得た手応えと合わせて、自らこれを実践していくのに慎重な態度を表していたからである。

こうした中、研究主任は、この授業の次にあたる2年生の授業の冒頭で、再度図5の活動の1分間ダイアログ(STEP4)を実践した。このとき、生徒は、スキットづくりや基本文をアレンジした表現活動を設定した授業では見せなかった、自己の課題意識を表してこれを解消しようとする姿を見せた。事例4はその姿が明瞭に表れた場面の一部である。

事例4で、Tさんは研究主任に向かって、ペアを組んだ相手とのやりとりをさらに充実させたかった、とする気持ちを表し、そのために自分に活用できた表現がなかったかどうかを質問している。このとき、研究主任は、1分間ダイアログを終えた他の生徒の中にTさんと同じ気持ちを抱いている者がいたであろうと推測し、生徒全体に向かって、ペアの相手とのやりとりを充実させるための具体的な表現方略を、生徒に使える表現の範囲でいくつか例示している。Tさんは、この例示に着想を得て、自分が探していた表現を発見することに成功している。

事例4のように、再度1分間ダイアログに取り組んだ生徒は、「自分が使える表現をより上手に使いたい」とする課題意識を表した。この課題意識は、前時の授業で、生徒が自ら新出学習表現を使ってみて、その意味を考えることでこれに習熟し、なおかつ、これを活用して自分のことを他者に伝える中で得た、「わかる」、「できる」とする達成感の延長線上にあるものと考えられる。

この課題意識に対して、研究主任はあくまでも生徒に使える表現の例示でもって応えている。その結果、生徒は自分に使える表現の価値を再発見して自己の課題意識を解消するに至っている。このとき、生徒は、そうした表現の意味と仕組みの個別スキルを、これまでに学習した表現の知識と関連付けて「有意味」に獲得したと考えられる。例えば、事例4のTさんは、「Where do you play it?」という表現の意味と仕組みの個別スキルを、「I like doing Karate.」という表現の知識と関連付けて、よりしっかりと獲得したと考えられるからである。

このことから、教師が、知識・技能の習得過程で、生徒がこれを使ってみて、その意味を考え、進んでこれに習熟していくための手立てを講じることで、生徒は習得した知識・技能を活用して実際の問題場で「何ができるか」を達成するとともに、学習意欲を向上させ、習得した知識・技能について「何を知っているか」を達成するようになる、という1つの授業改善の方向が示唆される。他方、この授業実践を通して、研究主任もかような授業改善の方向性を認識しているように思われた。実際、研究主任は、この授業の後、「今日の1分間ダイアログでも、生徒は皆、大きな声で意欲的に英語でやりとりしていました。やはりこういった活動は続けなければいけないのだと思いました。」(2017年11月28日4限後)と述べ、「学習した表現を活用して自分の考えを他者に伝える場面」を設定した授業実践を以後も続ける考えを表明していたからである。

以上、研究主任との協働による授業改善の取り組みを通して、中学校現場における、生徒が習得した知識・技能を活用して「何ができるか」の達成と生徒がこれについて「何を知っているか」の達成をどのようにして両立させるか、という問題の解決にとって有効な1つのアプローチが具体的実践事例とともに明らかとなった。そのアプローチにおいて重要なことは、生徒に汎用的スキルを育成する「改革」の推進に向けて、教師が、生徒が知識・技能を習得

事例4 「1分間ダイアログ活動」での研究主任と生徒のやりとり 2017年11月28日4限 2年A組授業

Tさん: (机間巡視中の研究主任を呼び止めて)先生、Yさんが自分に“I like doing Karate.”と言ったんですけど、そのときうまく返せなくて。何て返してあげたらよかったと思いますか。

研究主任: (生徒全体に向かって)みんなちょっと聞いて。今、Tさんがね、「Yさんが“I like doing Karate.”と言った後で何て返してあげたらいいですか。」と聞いてきました。こういうときは、「Wow」とか“Really?”とか、「どこで空手するの?」なんかで返せるよね。あと、もし会話につまってしまったら、“How about you?”なんかも使えるよね。

Tさん: (独り言のようにつぶやいて)あつ、“Where do you play it?”か。

する過程で自らこれを使い、この意味を考え、進んでこれに習熟していき、その上で、これを活用して課題解決を果たすような手立てを講ずることと、そこでの生徒の学びの実相を確かに見取ることである。

4 結論

中学校現場では、生徒に汎用的スキルを育成する「改革」への要求の下、生徒が習得した知識・技能を活用して実際の問題状況で「何ができるか」を達成するための授業改善が試みられている。しかし、「何を知っているか」を重視して行ってきた現場教師は、生徒が習得した知識・技能を活用して「何ができるか」の達成と生徒がこれについて「何を知っているか」の達成をどのようにして両立させるか、という問題に直面する。それは、生徒が習得した知識・技能について「何を知っているか」を達成した上でこれを活用して「何ができるか」を達成するようにすれば、生徒が習得した知識・技能を活用して「何ができるか」を達成する授業実践の意義が損なわれることになり、他方、もし、生徒が習得した知識・技能を活用して「何ができるか」を達成する中でこれについて「何を知っているか」を達成するようにすれば、生徒が習得した知識・技能について「何を知っているか」を達成するかどうかが不確かになる、という葛藤状態として教師が直面する問題である。

本稿では、2年間にわたる「学校支援プロジェクト」において、研究主任である英語科教諭と協働して授業改善を進める中、この問題に実際に直面する教師の姿を記述し、その解決のための糸口を探り、結果として、この問題の解決のための1つのアプローチを明らかにした。そのアプローチにおいて重要なことは、生徒に汎用的スキルを育成する「改革」の推進に向けて、教師が、生徒が知識・技能を習得する過程で自らこれを使い、この意味を考え、進んでこれに習熟していき、その上で、これを活用して課題解決を果たすような手立てを講ずることと、そこでの生徒の学びの実相を確かに見取ることであった。このアプローチに即した授業実践により、生徒は「自分が使える知識をより上手に使いたい」とする課題意識を表し、その価値をあらためて認め、ますますこれに習熟するようになる。他方、教師は、このような生徒の学びの実相を見取ること、上記の問題が解決されていくのを認め、「改革」推進に向けた歩みを進めるようになる。それゆえ、中学校現場における教育改革推進の歩みは、生徒が学習内容と向かい合い、「わかる」、「できる」、とする達成感を味わいながら自ずとその習熟を深めていく授業実践を教師が積み上げることで進むものと言える。

5 今後の課題

本稿では、研究主任との協働による英語科授業改善の取組を事例として、生徒に汎用的スキルを育成する「改革」の推進に向けて奮闘する教師、特に生徒が知識・技能を習得することを重視する教師が直面する問題とその問題の解決を図るための1つのアプローチを示してきた。今後の課題は、より多くの事例においてこのアプローチを検討し、生徒が実際の問題状況に対応できる汎用的スキルを育むための条件をより明確にすることである。そのためにも、生徒が「自分が使える知識をより上手に使えるようになりたい」とする課題意識を生起させ、その解決に向けて取り組む状況づくりをテーマに、ひきつづき現場教師による授業実践に着想を求めながら研究の歩みを進めていきたい。

引用および参考文献

- (1) 安彦忠彦. (2014). 『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり』. 図書文化.
- (2) 石井英真. (2015). 『今求められる学力と学びとは -コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影-』. 日本標準.
- (3) 稲垣佳代子・波多野諠余夫. (1989). 『人はいかに学ぶか 日常的認知の世界』. 中公新書.
- (4) A市立B中学校. (2016). 『平成28年度 教育計画』. A市立B中学校.
- (5) A市立B中学校. (2017). 『平成29年度 教育計画』. A市立B中学校.
- (6) 中央教育審議会. (2008). 『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)』. 文部科学省
- (7) 中央教育審議会. (2016). 『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて (報告)』. 文部科学省.
- (8) 奈須正裕. (2014). 『知識基盤社会を生き抜く子どもを育てるコンピテンシー・ベースの授業づくり』. ぎょうせい.
- (9) 波多野諠余夫・稲垣佳代子. (1984). 『知力と学力』. 岩波新書.

- (10) 文部科学省. (2008). 『小学校学習指導要領解説総則編』. 文部科学省.
- (11) 文部科学省. (2014). 『育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会－論点整理－平成26年3月31日』. 文部科学省.
- (12) 文部科学省. (2017). 『小学校学習指導要領解説総則編』. 文部科学省.

The Problem Arising in The Course of Education Reform at Junior High School and The Initiative for Its Solution

A Case of Engagement in English Lesson Improvement by The Research Chief and The Author

Hiroki TAKEE* · Hiroshi IWASAKI**

ABSTRACT

Junior high school teachers are now under pressure for “Education Reform” to have students nurture skills to utilize what they have studied at classes in various situations. In accordance, lessons there have been altered from the one whose goal is for student to deepen knowledge about what they have studied to the one whose goal is for students to apply what they have studied to problems they encounter on a daily setting.” Meanwhile, the Research Chief, who was also a junior high English teacher and who went on implementing such lessons in her classes with an assistance from the author, faced a problem: what a teacher should do to achieve both of the two goals above in a lesson.

We tackled this problem and came up with an idea of organizing a lesson in which students are first to deepen knowledge about what they have studied utilizing and grasping the meaning of it on their own, and then they are to solve a problem utilizing that knowledge. We materialized the idea into a lesson and the result was as successful as we had expected. The Research Chief seemed to have realized that her initial problem was solved. After the lesson, she expressed her determination to carry on lessons in line with “Education Reform” to the author.

* Arai High School ** Natural and Living Science